

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي



جَامِعَةُ ابْنِ خَلْدُونِ تيارت

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

الموضوع

من البنية إلى اليداكتيك

دراسة في الأسس اللسانية ومستويات التحليل ضمن المقاربة النصّية

(الصف الخامس الابتدائي بالجزائر أنموذجا)

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في إطار مشروع: الاتجاه الوظيفي في تعليمية اللغة العربية

إشراف الأستاذ الدكتور:

محمد عباس

إعداد الطالب:

عيسى قارف

أعضاء لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة تيارت	أستاذ التعليم العالي	أ.د- عبد القادر شاکر
مشرفا ومقررا	جامعة تلمسان	أستاذ التعليم العالي	أ.د- محمد عباس
عضوا مناقشا	جامعة تيارت	أستاذ محاضر	د- عابد بوهادي
عضوا مناقشا	جامعة تيارت	أستاذ محاضر	د- الطيب بن جامعة

السنة الجامعية: 1435- 1436هـ 2013-2014م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

مقدمة :

بسم الله الرحمن الرحيم

رب أنعمت فزد

لا شك أن الاهتمام بالدراسات اللغوية في ارتباطها بالتعلم والاكتساب، ليس وليدا للحظة، ولا نتيجة لشهرة اللسانيات المتأخرة، بل هو ضارب في عمق تراثنا اللغوي، بدء من الرسالة المحمدية الشريفة المؤيدة بالتنزيل، وما حوته من دروس تعليمية في شتى المجالات، وعلى رأسها اللغة العربية، وقد جاء ((قرآنا عربيا))، لكننا مدعوون بهذه الرسالة نفسها الى الإفادة من علوم الأمم بما ينفع، ونحن اليوم أحوج إلى ذلك من كل وقت سابق، بل إن اللغة العربية تتفلت من أبنائنا الآن ((تفلت الإبل في عقلها))، وعليه ارتأينا أن نلقي بنظرة فاحصة على مناهجنا لتعليم العربية، ومدى إفادتها من علوم اللسان، وكيف أن ((اللسانيات)) هي الأخرى طورت من أدواتها الإجرائية فخرجت من البنية المغلقة وإهمال المرجع، إلى مختلف الجوانب التطبيقية، في محاولة لإرساء لغة وظيفية تضمن النقل " الديداكتيكي " .

وكما لا يخفى على دارس لغوي، فقد انفتحت اللسانيات التعليمية على كل ما يسهم في فهم الدرس سواء داخل الفصول المدرسية أوحتى خارجها، وقد طرحنا سؤالا جوهريا يتعلق بمدى إفادتنا في منظومتنا الجزائرية من اللسانيات الحديثة، واخترنا اتجاه "المقاربة" الذي تبنته هذه المنظومة، ولأهمية التحصيل الأولي، فقد كان الطور الابتدائي أمودجنا المختار، وبالتحديد الصف الخامس الابتدائي، مركزين بالأساس على ((المقاربة النصية))

ومستويات تحليلها، مع ما يلزم من النقد والتمحيص والتطبيق والمقارنة . فكان العنوان :

من البنية إلى الديداكتيك

دراسة في الأسس اللسانية ومستويات التحليل ضمن المقاربة النصية

(الصف الخامس الابتدائي بالجزائر أنموذجا)

وإن بدا العنوان المختار موحيا بمقاربة تاريخية لتطور مفهوم البنية ، إلا أنه ليس في نيتنا تماما التركيز على هذه الجوانب التاريخية إلا بما يخدم الموضوع الأساس، وهو ما جعلنا نشفعه بعنوان فرعي يرسم بوضوح طريق هذه الدراسة ويشي بطرحها مع تبين الفئة محل الدراسة حال التطبيق وهو (الصف الخامس الابتدائي).

وقد انطلقنا من أسئلة جوهرية ظلت قائمة في وسطنا التربوي والتعليمي مثل : ما مدى إفادة مناهجنا لتعليم اللغة العربية من الدرس اللساني الحديث؟ وكيف انتقل الدرس اللساني من البنية إلى اللسانيات التعليمية والوظيفة بحيث أصبح بالإمكان الإفادة منه؟

ثم ما مدى تمثل المنظر الجزائري لمنهاج اللغة العربية للمفاهيم اللسانية الحديثة؟ و ما مدى تمثل مدرسي اللغة العربية عندنا لهذه المفاهيم وتطبيقاتها؟ وهل أصبحت مستويات التحليل ضمن المقاربة النصية كافية للإحاطة بالنصوص؟ وماذا عن النصوص المقررة في مناهجنا؟ هل تساعد على المقاربة النصية؟

- على ما سبق ، فالإشكالية المطروحة هنا هي مدى إفادة مناهجنا التعليمية للغة العربية من الدرس اللساني الحديث. إنها تركز بداية على النقلة من مفهوم البنية الى الانفتاح على تعليمية اللغة العربية من خلال أنموذج المقاربة النصية، ثم على الأداء والنقل الديدداكتيكي للفئات الدنيا.

وباعتبار الخطاب الأدبي من أهم الوسائل التبليغية التي يتوخى الدرس اللساني تحليلها سواء ضمن وظائف " جاكوبسون" الست، أو عبر الأجهزة المفاهيمية للمناهج النقدية ، كالأسلوبية (خصوصا في تحديد المستويات التي تشتغل عليها المقاربة النصية كالمستوى الفونولوجي /الصوتي، المستوى النحوي / التركيبي ، المستوى الدلالي) ، وكذا البنيوية (في التحليل النحوي بالأخص) تتوخى المقاربة النصية لتقريب النصوص الى المتعلم قصد إعادة إنتاج نصوص جديدة عبر حوارية الإبداع، فالقصد هنا ليس مجرد تعليم لغة بعينها ، وإنما الانتقال إلى الكتابة الأدبية، وهنا تظهر أهمية المقاربة

النصية، فمستويات التحليل بها منفتحة على جميع المدارس اللسانية ، في سبيل الوصول بالقارئ /المتعلم ، إلى منتج حقيقي للنص ، أي منتقلة من الفهم إلى الإنشاء ، وهو ما يتوخاه " علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي " .

من هنا تظهر أهمية هذا البحث حيث بقي الكثير من الأسئلة العائمة على سطح منظومتنا التربوية ، والأجوبة عنها تحدد المصير اللغوي لأجيال كاملة ، إذ لا يعقل أن نقف دون رأي في ما يقدم لأبنائنا خصوصا ضمن مناهج اللغة العربية .

وقد كان عملي تقسيم هذه الدراسة الى فصلين اثنين : الفصل الأول على أساس نظري ، وهو يتوزع على مبحثين ، حيث تطرقنا الى الأسس اللسانية في علاقتها بنشوء تعليمية اللغات ، محاولين بداية التطرق الى اللسانيات البنيوية وتمهيدا للسانيات التطبيقية من خلال الاشتغال على اللغة ، وقد تم التركيز على المسار الذي أدى - في اعتقادنا - الى تبني "الديداكتيك" لكل الخلفيات اللسانية وغير اللسانية في سبيل التواصل اللغوي ذي الطابع النفعي "البراغماتي" . وقد خصصنا المبحث الأول للمدارس اللسانية ومسألة اللغة وأفردنا المبحث الثاني للسانيات التعليمية .

أما الفصل الثاني والموسوم ب: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي) ، فقد ميزنا فيه ثلاثة مباحث،

المبحث الأول : المقاربة النصية في الصف الخامس الابتدائي و المبحث الثاني :المقاربة النصية في الكتاب المقرر الرسمي و المبحث الثالث :المقاربة النصية والمعلم .

وعلى هذا نرجو أننا حاولنا في هذه الدراسة تلمس مفهوم المقاربة النصية وآليات اشتغالها ، وكذا البعد اللساني في مناهج اللغة العربية بالجزائر وخاصة منها بالصف الخامس الابتدائي، ومستفيدين ما أمكن مما توافر لدينا من مصادر ومراجع أساتذتنا الكرام ، ومن الحقل التعليمي التربوي بمقررات وزارة التربية الجزائرية، وقمنا بتتبع مسار اللسانيات التعليمية، فأبرزنا ما أمكن أهم مفاهيمها المؤثرة دائما في موضوعنا الرئيس، وهو : المقاربة النصية ومستويات تحليلها للفئات العمرية الدنيا في أنموذجنا

المختار . كما لم يفتنا انطلاقا من العنوان الكبير ((من البنية الى "الديداكتيك"))، التعرّيج في الفصل النظري على أهم محطات البنيوية التي قادت الى اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات في مرحلة أخرى، إذ لا يخفى أن ((البنيوية تكتفي بالكشف عن عناصر اللغة وتحديد هويتها بصفاتهما المميزة لها عن جميع العناصر الأخرى ، فالإطار المنطقي الأساسي هو هنا التحديد بالجنس والفصل وما ينجر عن ذلك من اشتغال الشيء على الشيء ، وهذا لم يكتف به النحاة العرب لأنهم يحملون الشيء على الشيء بجامع بينهما ، ويستنبطون البنية التي يشترك فيها عدد من الوحدات)) - على رأي الدكتور عبد الرحمان حاج صالح - وهذا وغيره مما وقفنا عليه في هذا العمل، إضافة الى ما أفدناه في الجانب التطبيقي من ملامسة العمل اليومي بالمدارس ضمن تعليم العربية للصغار، ومساءلة المناهج المعتمدة في منظومتنا التعليمية، مع التركيز على ما أفادته هي الأخرى من الدرس اللساني الحديث، ومدى وعي المؤطرين لهذه الأبعاد ، كما سنحت لنا الفرصة لمصاحبة النصوص المختارة كسندات في الفحوص الرسمية والتجريبية للصف الخامس الابتدائي، ومدى إلمام معديها بمفهوم المقاربة النصية المتبنى بشكل رسمي في الإصلاح التربوي بالجزائر، وقدمنا نماذج منها. كما لم يفتنا نقدنا ومقارنتها مع المفاهيم المتعلقة بتعليمية اللغة العربية، وكذا مستويات التحليل في المقاربة النصية، وقد فصلنا كل هذا في المباحث التطبيقية، هادفين بالأساس الى الخروج بنتائج من شأنها إفادة المدرسين ومعدي المناهج على حد سواء، فلا نركي أنفسنا هنا، وإنما نطلق من عقيدة: "ضالة المؤمن"، إذ أنه لا فضل لنا سوى الإفادة من مؤلفات أساتذتنا المختصين في مساءلة هذه المنجزات قصد الرفع من التحصيل اللغوي بالجزائر وإبراز منظومة لغوية تستجيب للطفرة الهائلة في مجال تعليمية اللغات ومقاربة النصوص وكذا قصد الأخذ بيد الناشئة نحو براري الإبداع والتأليف الواسعة .

ونشير إلى أننا لا ندعي السبق في هذا الموضوع، إذ قد تم طرقة أكثر من مرة، ووقفنا على أعمال أفدنا منها ك: "اللسانيات والبيداغوجيا" لعلي آيت أوشان، وإن كان هذا الأخير تناول النحو الوظيفي في الثانوي بالمغرب الشقيق، لكن تناولنا للمقاربة النصية في الصف الخامس الابتدائي بالجزائر بالذات قد يكون أصيلا إذ لم نقف على عمل يخص هذا الموضوع في هذا المستوى.

ولطبيعة الموضوع ، فقد اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي في متابعة قضايا الدراسة حسب متطلبات الأسس اللسانية في عملية المقاربة النصية من منظور المنظومة التربوية ، وقد حاولنا في التوصيات إدراج ما بدا لنا ضروريا من مقترحات بعد البحث، لإصلاح المنظومة اللغوية التعليمية بالطور الابتدائي بالجزائر ،والمقاربة النصية خصوصا، كما أن الملحق المختار هو من منهاج اللغة العربية المعدل للصف الخامس الابتدائي طبعة 2011 ،وهو أكثر ما اعتمدنا عليه في الجزء التطبيقي، لهذا رأينا ضرورة إدراجه كملحق وحيد .

في الأخير أرجو أن أكون قد تلمست أهم جوانب موضوع المقاربة النصية ومستويات تحليلها بعد محاولة تتبعي لأسسها اللسانية والبنوية، وإني أسجل هنا شكري الجزيل لأستاذي المشرف الدكتور: محمد عباس على ما تكرم به من نصح وتصحيح وإرشاد علمي، وقراءة نقدية ، فجزاه الله أحسن الجزاء .ثم أخص الدكتور: عبد القادر شاعر على حسن التوجيه والعناية ،وإلى كل من قدم لي نصائح أو إرشادات ،وإلى المجلس العلمي للكلية وقسمها ونيابة عمادتها والى الأساتذة الدكاترة المناقشين وكذا الى جميع زملاء الدراسة .

- الجلفة في :23نوفمبر 2013 ميلادي

الموافق ل : 19 محرم 1435 هجري

الطالب : عيسى قارف

الفصل الأول

الأسس اللسانية لمقاربة النصوص

(على أساس نظرية)

المبحث الأول : المدارس اللسانية ومسألة اللغة

أ - البنيوية / اللغة من الداخل

ما يهمنا هنا هو : كيف تعاملت البنيوية مع مسألة اللغة؟ وكيف تم القفز من الجملة الى النص في التحليل؟.

لا يمكننا الجزم أن مفهوم النسق في التحليل البنيوي جاء كردة فعل للتطرف في تمجيد المؤلف ضمن الدراسات النقدية السياقية، فحتى في الدراسات البلاغية القديمة في أدبنا العربي، نلاحظ اهتماما بالغا ببنية الجملة وتأثير النحو في المعنى ((الإعراب فرع المعنى))، الى غير ذلك، لكننا لا نخفي إمكانية تأثير هذا حديثا حيث برز للوجود منذ "لذة النص" لرولان بارث، و"الكلمات والأشياء" لميشيل فوكو، مفهوم ((موت المؤلف))، وقد سميت به البنيوية الى الحد الذي جعل خصومها يختزلون الطرح البنيوي في مفهوم القراءات النسقية المقصية للحيثيات الخارج نصية، وعلى رأسها المؤلف نفسه، لكننا نجد نقادا بنيويين يصححون هذا الطرح سواء من "بارث" أو من "فوكو"، ومن هؤلاء عبد السلام المسدي، فهو يرى أن: "التحول بالنص من انتمائه الى واضعه نحو انتمائه الى قارئه لا يسد الجانب النسبي، ولا المظهر الذاتي من الحكم الإرتسامي، بل إن القول ان النص هو ملك لقارئه أكثر مما هو ملك لمؤلفه يبقى من ضروب المجاز التي يخشى أن تضلل الإنسان عندما يعتزم إقامة سهم من القيم النقدية في مجال الأدب" (1).

ما العمل - إذن - لمقاربة نص (Texte)، هل نقف - نحن النقاد الصغار - بين فكرة "

موت الإنسان" البنيوية، و"تمجيد المؤلف" التي يتبناها التحليل السياقي؟

لنفترض أننا بصدد تقديم نص في إطار تعليمي تربوي، وهذا وفق المقاربة النصية كما جاءت في مناهجنا الإصلاحية، وليكن النص مثلا: " قام يَحْتال كالمسيح وئيدا "، هنا، هل يمكن إقصاء

¹ - عبد السلام المسدي، آليات النقد الأدبي، دار الجنوب للنشر، تونس، 1994، ص.44.

ظروف إنتاج النص وكل الملابس الخارجية ابتداء من سجن الشاعر مفدي زكرياء الى إعدام الشهيد "زبانة"، ونركز فقط على البنى الداخلية للنص الشعري ومستوياته التحليلية ؟

هناك أمثلة لا حصر لها، فمثلا " شعرالسياب هو انعكاس لحياته الشخصية والثقافية، ولذاته الحضارية، وما اعتنقه من ميول فنية أصبحت المنحى المهم في حياته. " (1)

وعلى هذا، كيف يمكن قراءة "أنشودة المطر" بمعزل عن مكانة "العراق" في التكوين النفسي والاجتماعي والسياسي للشاعر ؟ .

إن المأزق البنيوي الذي حاولت المقاربة النصية كما تطرحها " الديداكنتك" تخطيه هو هذا التطرف النسقي الشكلي المنغلق على ذاته .

من هنا يمكن القول أن البنيوية في إهمالها للمرجع والعوامل الخارجية، خلقت جدارا جعلها تراوح مكانها دون انفتاحها على مختلف الجوانب المؤثرة في اللغة، لا من حيث تشكلها فحسب، بل من حيث مساهمة ظروف الخارج في نشوئها حال الإبداع والاكْتساب كذلك - وهو ما يهتم دراستنا هذه -، وهو ما يحيلنا الى اللسانيات التعليمية التي استفادت من الفتوحات البنيوية، لكنها انطلقت الى الرحابة عبر تبنيها لكل الظروف ذات الطبيعة المرجعية، فاللغة هنا تتجاوز إطارها التركيبي أو خطابها (المتعالي والعادي) ، الى ما تتوسله في سبيل التبليغ عبر اللسانيات التطبيقية، ويمكن التأكيد على أن " اللسانيات البنيوية رغم تمكنها من بلورة رؤى جديدة على مستوى المنهج والنظرية، إلا أنها أغرقت في تقديم قوالب منغلقة على نفسها، صعب استساغتها بداية، كونها لم تستثمر خارجا، ولم يتسن لها الانبعاث لأنها لم تنفتح على الخارج، ورغم ما قدمته من مفاهيم إلا أنها بقيت محدودة في تأثيرها " (2) ولعلها المرحلة الأخيرة للبنيوية قبل انكماشها أمام حاجات اللغة المتزايدة، فتعلم وتعليم

¹ - ماجد السامرائي، رؤيا العصر الغاضب (مقالات في الشعر)، دار الطليعة، لبنان، ط 1982، ص 1، ص 20.

² - أ. مجاهد ميمون، تقدم البحوث الرائد من اللسانيات التطبيقية الى تعليمية اللغات (مقال)، مجلة المصطلح، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، عدد: 2009.7. ص 76.

اللغات أصبح الشاغل الأكبر لأبناء هذا العصر . ((إن جمهرة النقاد والباحثين لم تستسغ البنيوية، مثلاً للاتجاهات الجديدة، على أنها ثمرة لترف فكري، وأنها تستغرق في النموذج الألسني والنقد اللغوي، ولا تمتلك أدوات للمفاضلة بين الأعمال الأدبية، لوضعيتها التحليلية، وإلهامها دور الذوق في الحكم على النصوص، وفي إبراز الجوانب الجمالية فيها)) (1)

إن إهمال البنيوية للمرجع، جعل إمكانية الإفادة من آلياتها محدودة ومتضائلة أمام المتطلبات الجديدة التي تكفلها "الديداكتيك"، حيث يعمل النسق والسياق جنباً إلى جنب، قصد التواصل والاكتمال في انفتاح على كل السياقات المشكلة للتعليمية، في بيئة لغوية مجاورة لمئات أمثالها (نشير هنا إلى الانفتاح الإعلامي وسرعة الاتصال البشري عبر الوسائط المتعددة؛).

ب . الأسس اللسانية والبعد التداولي

(جهود اللسانيين في موضوع اللغة والتواصل) :

إن التداولية بما هي ابن شرعي للجهود اللسانية في مجال اللغة والتواصل التي كانت محل بحوث مستفيضة ونظريات مختلفة منطلقة دائماً من الرحم اللساني الأم جاعلة هدفها الرئيس كالعادة هو التواصل والتداول اللغوي بين المجموعات البشرية ومستفيدة من مجالات نظرية الاتصال والوظائف الياكوبسونية المعروفة بالإضافة إلى نظرية النحو الوظيفي لسيمون ديك وأحمد المتوكل وما يهمننا هنا حتى لا نخرج عن موضوعنا الأساس ونتوه في مختلف التنظيرات . هو الجانب الذي أفاد مقارنة النصوص في المجال الديداكتيكي بالأخص لكننا لا نرى بأساً في التعرّيج بين الفينة والآخرى على بعض أصول هذه النظريات لكن ومن وجهة نظر تعليمية / تعليمية فيمكن القول أن

((هناك فرقاً بين صورتين لتعليم اللغة اتصالياً. هناك الصورة الضعيفة، وهي التي يتم فيها تزويد الطالب بمجموعة فرص لاستخدام اللغة في الاتصال. وهناك الصورة القوية، وهي التي تستثار فيها

¹ - عبد الله ابوالهيف، النقد الأدبي العربي الجديد؛ منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000، ص.14

الإمكانات اللغوية عند الطالب في مواقف اتصال طبيعية. إن هذا هو الفرق بين تعليم الاتصال من خلال اللغة، وبين تعليم اللغة من خلال الاتصال.⁽¹⁾ والكتاب الجيد هو الذي تسود فيه الصورة القوية لتعليم اللغة اتصالياً، فتكثر فيه الفرص التي يتم فيها توظيف المصادر اللغوية، والثقافية المتاحة في المجتمع حتى يمكن للطالب أداء المهام الاتصالية التي يكلفون بها في المهارات اللغوية المختلفة وهنا نركز بالأساس على النصوص المختارة في الصف الخامس الابتدائي وفي كل مرحلة عمرية وكيفيات مقارنة هذه النصوص اتصالياً لأن ((المادة التعليمية الجيدة هي التي تحول الكفاية اللغوية عند الطالب إلى كفاية اتصالية حسب ظروف كل مجموعة، فقد يكون من بين الطلبة من لديه خبرة سابقة محدودة باللغة، وقد تختلف أهدافهم من تعلم اللغة، وقد تتفاوت قدراتهم ودوافعهم إلى غير ذلك من متغيرات يجب أخذها في الاعتبار عند إعداد المادة التعليمية بحيث تناسب كل فئة منهم.))⁽²⁾ .

أما عن أصول التداولية فيمكن القول أن الفضل يرجع في ظهورها كمنهج ونظرية إلى الفيلسوف الإنكليزي "أوستن" إثر صدور كتابه الموسوم بـ "كيف نصنع الأشياء بالكلمات"، حيث تتحدد عنده التداولية على أنها "جزء من دراسة علم أعم: هي دراسة التعامل اللغوي من حيث هو جزء من التعامل الاجتماعي"⁽³⁾. فهو هنا ينتقل من المستوى اللغوي والنحوي والنفسي للغة، إلى المستوى الاجتماعي ودائرة التأثير والتأثر، من خلال استعمال اللغة لتحقيق التواصل ونلاحظ هذا الربط الدائم بين التداولية والتواصلية في اللغة لان الأصل هو اشتغال فلسفي لكن الربط اللغوي هو صميم موضوعنا. ولا نغفل الجهود الكبيرة للسانيين في تقريب المفهوم الى المجال التطبيقي للغة فبالإضافة الى ما تقتضيه التداولية من وجوب تواجد مرسل ومرسل إليه ورسالة كما في كل اتصال فهنا يشترط أيضا الإمام بالموضع محل التداول والكفاية اللغوية لتداوله وكذا الكفاءة العلمية لذلك

¹ - ميشال زكريا : الألسنية وعلم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع 2007 ص84.

² - م.ن.ص:85

³ - فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي 2009، ص95

فالحجاج حاضر بشكل او بآخر هنا وعموما فإن ((اللسانيات التداولية داخل نظام علاماتي عام، إنما تعود في الأساس إلى جذور مشروع بيرس وبعض اللغويين أمثال "موريس" و"كارناب"، وكما كانت التداولية في بداية الأمر إحدى الفروع الثلاثة المكونة للسيمولوجيا، والنظرية العامة للعلامات تركز على ثلاثة أسس: علم التركيب (النحو)، وعلم الدلالة، والبراغماتية (أداء الفرد). (1)

وعلى هذا فالجهود التي أسهمت في جعل الحقل التداولي خصبا قابلا للاستفادة في مجالات تعليم اللغة إنما هي جهود متناغمة ومطرودة فكما انتقلت اللسانيات من منظور البنية المنغلق الى التطبيقات كان لزاما أن يستفاد من المدارس والنظريات اللسانية المختلفة في المجال التعليمي اللغوي ولا شك أن كل هذه الجهود إنما هي سليفة المباحث الأولى لسوسير منذ قوله بلسانيات اللسان ولسانيات الكلام أو ((السنوية اللغة وألسنية الكلام)) - على رأي أستاذنا عبد الجليل مرتاض - (2) على أن الأبعاد التداولية للغة تجاوزت النظرة الأولى ما أسهم في جعلها قابلة للتطبيق على أساس التلقي الذي يفترض دائما ظروفًا للخطاب تركز على وجود مدونات مناسبة تعزز التواصل وتسهله في النصوص موضوع المقاربة .

ج - نظرية النحو الوظيفي ودورها التعليمي العلمي :

تعتبر نظرية النحو الوظيفي واحدة من أهم النظريات التي أسهمت في العملية التعليمية التعليمية سواء في مرحلتها الأولى او المراحل التي أعقبتها والتي اسهم فيها احمد المتوكل بشكل كبير وإذا كان للهولندي سيمون ديك قصب السبق فيها منذ 1978 ثم 1989 فإن أحمد المتوكل سار بها خطوات كبيرة الى الامام ونحن هنا نراها في صلب موضوعنا حول الأسس اللسانية التي مهدت لمقاربة النصوص وفق جهاز مفاهيمي غاية في الدقة ، وسنعمد في شرحها على كتاب اللسانيات

¹ - أ.راضية بن عريبة جامعة-الشلف

<http://attanafous.univ-mosta.dz/index.php/2013-04-11-13-37-38/10-7>

² - د.عبد الجليل مرتاض ، اللغة والتواصل ، دار هومة، الجزائر ، 2012، ص:20

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

والبيداغوجيا لعلي أيت أوشان⁽¹⁾ فنظرية النحو الوظيفي نظرية نشأت مع اللساني الهولندي سيمون ديك، ولها نماذج كثيرة متعاقبة : منها ديك 1978 وديك 1989 وديك 1997، وهي ((نظرية تستجيب لشروط التنظير والنمذجة))⁽²⁾

وموضوع نظرية النحو الوظيفي هو القدرة التواصلية ، من خلال ((نموذج مستعمل اللغة الطبيعية)). ومستعملو اللغة الطبيعية لا يتواصلون فيما بينهم إلا بخطابات قد تتضمن أحيانا الإحالة (Référence)، ولهم قدرة تواصلية متكاملة أي مجموعة من الكفايات كالكفاية المعرفية، والكفاية اللغوية، والكفاية الإدراكية، والكفاية المنطقية... ولا تصل النظرية حدّ التكامل والكفاية الشاملة إلا إذا رصدت هذه الكفايات كلّها ولم تقف عند حدود الكفاية اللغوية وحدّها وما نورده هنا هو ما فهمناه بتصرف من المؤلف المذكور وذلك لما بذل فيه كاتبه من جهد قصد توضيح آلية إشتغال هذه النظرية وإن كنا لن نغرق كثيرا في التفاصيل بل سنركز فقط على ما يهمنا من دور هذه النظرية في المقاربة النصية محل دراستنا ضمن مطلب المدارس اللسانية ومسألة اللغة . ونشير الى التمايز الحاصل بين نوعين من النظريات كما أشرنا في سياق الحديث عن البنية والديداكتيك فثمة نظريات لا تحفل كثيرا بما هو خارج الأنساق اللغوية وهي تركز على البنيات الداخلية للغة دون الخوض في ظروف إنتاج الجمل والنصوص وأخرى ترى ((وظيفة اللغات الطبيعية الأساسية هي التواصل))⁽³⁾ واللسانيات في الجمل واصفة للقدرة التواصلية وإذا كنا هنا بصدد الوصف النحوي فإن نظرية النحو الوظيفي من شأنها طرح بعض الآليات لوصف الجمل من حيث ما يسمى ((الحمل))

أما أحمد المتوكل فيقارب موضوع النحو الوظيفي بقوله ((يمكن للمشتغل بابستمولوجيا الفكر اللساني وبتاريخ هذا الفكر واتجاهاته أن يميز بين تيارين أساسيين اثنين: تيار "صوري" يقف في

¹ - علي أيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب، ط2، 2006، ص49

² - المصدر نفسه، ص50

³ - م. ن. ص51

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

مقارنته للغات الطبيعية عند بنيتها لا يكاد يتعدها وتيار "وظيفي" يحاول وصف بنية اللغات الطبيعية بربطها بما تؤدّيه هذه اللغات من وظائف داخل المجتمعات البشرية.

ويمكن أيضاً للمشتغل بذلك، إذا ما هو أعمل الفكر في التراث اللغوي البشري، أن يتبين أن لكلّ من هذين التيارين أصوله وامتداداته وأن التقابل بين مفهومي "الصورية" و"الوظيفية" ليس مقصوراً على النظريات اللسانية الحديثة وإن كان له في هذه النظريات من الوضع المنهجي ومن وضوحه ما ليس له في الدرس اللغوي القديم))⁽¹⁾ وتعدّ اللغة في المقاربة الصورية موضوعاً مجرداً أي مجموعة من الجمل تربط بين مكوناتها علاقات صرفية - تركيبية ودلالية. في هذا المنحى، تقارب اللغة على أساس أنها بنية مجردة يمكن أن تُدرس خصائصها في حدّ ذاتها أي بقطع النظر عمّا يمكن أن تُستعمل من أجله. أما حسب المقاربة الوظيفية فإن اللغة أداة تُسخر لتحقيق التواصل داخل المجتمعات البشرية. من هذا المنظور، تعدّ العبارات اللغوية، وسائل تستخدم لتأدية أغراض تواصلية معينة وتُقارب خصائصها البنيوية على هذا الأساس.

لتوضيح مفهوم أدوات اللغة هذا، دعنا نأخذ المثالين التاليين

أ - أعطيت هنداً كتاباً

ب - كتاباً أعطيت هنداً (بئر "كتاباً") (الفرق بين الجملة (1 أ) والجملة (1 ب) في المقاربة الصورية هو فرق بنيوي صرف يكمن في أن المكون المفعول في الجملة الأولى يحتفظ بموقعه الأصلي بعد الفعل في حين أنه يرد في الجملة الثانية محتلاً للموقع الصدر أي قبل الفعل. أمّا الفرق بين هاتين الجملتين في أي مقارنة تعتمد مبدأً أدوات اللغة فإنه فرق في القصد أولاً يعكسه الفرق البنيوي.

¹ - أحمد المتوكل ، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي ، منشورات دار الأمان، الرباط 2006، ص63

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

فتأخير المفعول في الجملة الأولى يعلّله أن القصد من إنتاج هذه الجملة إخبار المخاطب بمعلومة "جديدة" غير متوافرة لديه في حين أن تصديره في الجملة الثانية آيل إلى أن القصد من إنتاجها تصحيح إحدى معلوماته باعتبار هذه الجملة ردًا على الجملة 2 : بلغني أنك أعطيت هنداً قلماً⁽¹⁾ وعليه من خلال هذا الشرح تظهر لنا أهمية فهم الجمل المنتجة ومآلاتها داخل السياقات المختلفة في دورة التخاطب من منظور نحوي وظيفي .

ومن ضمن ما تقترحه هذه النظرية من آليات تحليلية ومستويات تمثيلية ثلاثة مستويات هامة

هي :

- مستوى لتمثيل الوظائف الدلالية (كوظيفة المنفذ ووظيفة المتقبل ووظيفة المستفيد ...)
- مستوى لتمثيل الوظائف التركيبية (كوظيفة الفاعل والمفعول مثلاً)
- مستوى لتمثيل الوظائف التداولية (كوظيفة المبتدأ ووظيفة المحور ...)⁽²⁾ على أن هذه المستويات ليست وحدها كفيلة بالكشف عن بنية الجملة فالجملة في النحو الوظيفي يمكن اشتقاقها بواسطة ثلاث بنيات أساسية هي :

البنية الحملية والبنية الوظيفية والبنية المكونية⁽³⁾

وتضطلع ببناء هذه البنيات ثلاثة أنساق من القواعد أولها الأساس ثم قواعد الاسناد التركيبية والتداولية ثم أخيراً قواعد التعبير . فالأساس ببنيته الحملية هو عبارة عن معجم +قواعد تكوين المحمولات والحدود وفي قواعد الاسناد التركيبية يتم اسناد الوظائف كوظيفة الفاعل والمفعول وكالوظائف الدلالية والوظائف التداولية الخارجية مثل البؤرة والمحور وكلها مرتبطة بالمقام بواسطة بنية إخبارية⁽⁴⁾ وكل هذا في الإصدار الأول لنظرية النحو الوظيفي لكن لاحقاً تم تعديل الكثير من هذه

¹ - م.ن.ص 64

² - علي أيت اوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب ط 2، 2006، ص 51

³ - م.ن.ص 52

⁴ - م.ن.ص 53

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

البنى والقواعد ويهمنا هنا أن نشير الى ما انضاف فيما يخدم موضوعنا المقارباتي للنصوص ضمن (نموذج 1989) من النظرية وبالأخص فيما يتعلق بالملكات الداعمة للقدرة التواصلية لدى

((مستعمل اللغة الطبيعية)) وهي حسب احمد المتوكل خمس ملكات على الأقل :

الملكة اللغوية والملكة المنطقية والملكة المعرفية والملكة الإدراكية والملكة الاجتماعية ... (1)

¹ - أحمد المتوكل، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، (نقلا عن علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، مصدر سابق

المبحث الثاني : اللسانيات التعليمية

أ - المفاهيم الأساسية

1 - الإكتساب اللغوي

يعود البحث في الإكتساب اللغوي في تراثنا العربي الى أزمنة ضاربة في القدم وإن لم يكن المصطلح بهذا التوصيف بل كان بحثا في الملكة اللغوية على رأي عبد الرحمان بن خلدون أو الكفاية اللغوية بتوصيف تشومسكي لكن وكعادة العرب نجد تأخرا في التقعيد للمفاهيم بالدقة الكافية نظرا للطبيعة الإنشائية للفرد لكن حدثا ظهرت نظريات متعددة في الإكتساب اللغوي سنعالض لأهمها هنا ، وقد أدخلنا هذا ضمن الدراسة لأهمية الإمام بالمفاهيم الأساسية التي تؤطر عملية التعلم في اللسانيات التعليمية والتي تعتبر المقاربة النصية جزء من إهتماماتها ويقرب موسى حتاملة من مجمع اللغة العربية الاردني أهم الآراء في اكتساب اللغة يقول : ((ورأى تشومسكي Chomsky) ، (1959 أن الأداء اللغوي (Language Performance) هو ممارسة اللغة والتدرب عليها، وأن هدف الدراسة اللغوية هو معرفة الكفاية اللغوية (Language Competence) بالواقع العملي. ولا يمكننا الوصول إلى هذه القواعد أو الأسس إلا عن طريق الكلام الخارجي المحسوس. كما أن لكل بنية لغوية أو قالب لغوي بنيتين إحداهما تحتية، والأخرى فوقية، ولا يمكن الوصول إلى البنية التحتية إلا بوساطة الفوقية.

ويعلق جفري سامسون (Samson)، (1998) على رأي تشومسكي بقوله: "ومن أكثر سمات منهج تشومسكي في دراسة اللغة تأثيراً هو التمييز الذي يقيمه بين القدرة اللغوية والأداء اللغوي أو الممارسة، وهو استرجاعٌ للتمييز بين المقدرة والكلام عند سوسير، وتشومسكي نفسه لا يفرق بين المقدرة عنده والمقدرة التي تحدّث عنها سوسير. وأجابت هذه النظرية عن بعض الأسئلة المتعلقة باكتساب اللغة، وأطلق عليها اسم ((Natives Approach)) وهذا المصطلح مشتقٌّ من قاعدة أساسية

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

هي أن اكتساب اللغة أمرٌ حاصلٌ فطرياً، حيث نولد ولدنا الميلاً لاكتساب اللغة المحيطة بنا.)) (1) ونتبين مما سبق أن الإكتساب اللغوي ظل مبحثاً هاماً في تعليمية اللغات الى وقتنا الحاضر وسيطول سرد المحطات اللاحقة إنما همننا فقط الإشارة الى المفهوم كمدخل أساسي من مداخل هذه الدراسة في المقاربة النصية ومستويات التحليل اللساني وكيف يمكننا تدريس أطفالنا في الصفوف الابتدائية نصوص القراءة وتحليلها مع فهمنا لآليات عمل جهاز اللغة الكامن في الذهن وكذا فهمنا اللساني للغة في حد ذاتها ومنه الى إمكانية إكسابها للمتعلم .

2- التواصل والتبليغ :

على كل خطاب أن ينبي على القصدية في التبليغ ((وكان علماء اللغة العرب على مسافة قريبة من التوفيق حين عرفوا المعنى بأنه القصد ،وهذه الرؤية تتوافق مع آراء أبرز اللسانيين والسيميولوجيين الغربيين المحدثين الذي يرى فريق منهم (بريطو، جورج مونان، بويصنص..)) أن وظيفة اللغة الأساس هي التبليغ غير أن هذا التواصل مشروط بالقصدية وإرادة المتكلم التأثير على الغير...)) (2)

فلا شك أن محور اللغات الطبيعية هو العملية التواصلية وهذا هو الجانب الوظيفي للغة شفويا وكتابيا - بهذا الترتيب - على انه تجب الإشارة الى عمليات داعمة للتواصل اللغوي (اللساني) ك"الإلتقاط اللا شعوري للغة " " فمن أهم ما يشترك الناس فيه جميعا وهم يتلقون ويحكون لغة الأمومة الإلتقاط اللغوي اللا واعي لهذه اللغة " (3) فاللغة بما هي وسيلة تبليغية تحمل مؤشرات التواصل ومقترناته ابتداء من المرسل والمكتظ والمرسلة والشفرة، وهي (اللغة) كما قدمها سوسير

¹ - د. موسى رشيد حتاملة، مجمع اللغة العربية الأردني: الرابط

<http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-36-00/317-70-2.html>

² - عبد الجليل مرتاض ،التحليل البنيوي للمعنى والسياق، دار هومة، الجزائر، 2010

³ - عبد الجليل مرتاض ،اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر، 2012، ص36

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

لسان وكلام ، وهذا على المستوى اللساني بصرف النظر عن المستويات غير اللسانية للتواصل ، والتي هي الآن خارج مبحثنا هذا فما يهمنا هو ما يمكن ربطه دائما بمضمون دراستنا ومنهجنا أي ما يفيد مقارنة النصوص ولسانيات النص والتبليغ ، وما تتضمنه المدونات التي هي محور إشتغال الدراسات النصية من خلال التعرف على إمكانات التواصل داخل الإطار اللساني البحث ، وسنحتزئ هنا من شرح أستاذنا عبد الجليل مرتاض للآلية التواصلية ضمن وظائف جاكوبسون يقول : "أما رومان جاكوبسون الذي يركز على دراسة اللغة من خلال تنوع وظائفها فإنه يمثل التواصل اللغوي لديه حسب المخطط :

... محتوى ...

مرسلمرسلة.....ملتقط

إتصال تنظيم رموز

بحيث كل عامل من هذه العوامل الستة المتصلة بكيفية التواصل اللغوي يوجد لوظيفة لغوية مختلفة : فالمرسل تقابله الوظيفة الإنفعالية والمحتوى تقابله الوظيفة المرجعية وهكذا....وفق المخطط التالي :

.. مرجعية ..

إنفعاليةشعرية.....ندائية

إقامة إتصال

ما فوق اللغة ..metalinguistique " (1)

كما يشترط دائما لنجاح عملية التواصل اللغوي وجود ترابط للدلالات في محتوى المرسل يمكن الملتقط (هنا المتعلم) من سهولة تنظيم الرموز.

¹ - م.ن.ص: 50،51، ونلاحظ استعمال الدكتور للمرسل بدل الرسالة .

كما يجب ان تكون المدونة محل الدراسة محاطا بها بالشكل الكافي من قبل المعلم قبل المتعلم ولكي لا نخرج عن محورنا في اللسانيات التعليمية والمقاربة النصية سنشير هنا الى الأهمية المعرفية لهذه المدونات ،حتى يصبح الباث أو المرسل والملتقط على موجة واحدة - بلغة الإعلام الترددي - .وهنا تبرز المدونة (le corous) كعينة نصية قابلة للمقاربة فاختيار نص شعري جاهلي لإمرئ القيس مثلا يختلف عن اختيار نص لمحمود درويش نظرا لتباين " المنظومة اللسانية " ((المدونة التي اعتمد عليها سيبويه في كتابه المسمى " قرآن النحو "منظومة لسانية مغلقة من حيث التحري والاستقصاء الكلي للمادة اللغوية في اللسان العربي))⁽¹⁾ وهكذا ،فكلما اختلف الخطاب ،تختلف بالضرورة كيفيات تناول هذا الخطاب كإحدى بديهيات الإشغال اللساني .

3- المفهوم الإنجازي للغة (2):

أدرجنا هذا المفهوم ضمن اللسانيات التعليمية لما قدمته نظرية جون أوستن من مقاربة خاصة للأفعال الإنجازية حيث أنها فتحت المجال واسعا لتحليل أداتية الفعل من منطلق أننا لا نقول فحسب بل إننا كلما قلنا تضمن القول فعلا إنجازيا قد لا نلقي له بالا فهناك دائما في متضمن الكلام جمل وأفعال إنجازية تناسب الجانب الوظيفي للغة والذي يقع في صميم هذه الدراسة وإن كنا في مستويات التحليل ضمن المقاربة النصية ندرج هذا الجانب الإنجازي في الإطار الدلالي للكلمات وفي الإطار التركيبي من منطلق أن الأزمنة النحوية تتضمن هي الأخرى مفهوم الإنجاز سواء من خلال التركيب الجملي أو الأفعال إذا اعتبرنا أن السياق في اللسانيات التعليمية لازمة بل وحتى على المستوى الصوتي الفونولوجي فإن الإنجاز يظل قائما في الطرح التحليلي لما له من أثر في التغير الدلالي .ويعد مفهوم الأفعال الإنجازية محوريا في ميدان الأفعال اللغوية. على الرغم من الاختلاف في تحديد مفهوم الأفعال اللغوية، إلا أن هناك جملة من المعاني التي لقيت قبولا، ومن بينها التالي: الوعد، الطلب. ويأتي مفهوم

¹ - عبد الجليل مرتاض،لسانيات النص والتبليغ،دار الأديب،الجزائر ،ط1، 2011،ص5

² - استفدنا دون اقتباس مما ورد حول الموضوع في ويكيبيديا

الرابط <http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%84%D8A3%D>

الأفعال الإنجازية رديفا للأفعال اللغوية بشكل عام، وهو الأمر الذي أشار إليه جون سيرل، موافقا في ذلك جون أوستن المؤسس الأول لهذه النظرية، في كتابه (كيف تصنع الأشياء من خلال الكلمات) على أن أوستن وسيرل ربطا المفهوم الإنجازي بالتلفظ وقاما بتصنيف الأفعال الإنجازية ضمن مصطلح الأدوات الى عدة أصناف منها الأفعال الإنجازية المباشرة وغير المباشرة الأولى أن يقول الولي زوجتك ابنتي (وهذا المثال وجدنا أنه الأكثر تداولاً) أما المثال الثاني أن تقول للطلاب :هل يمكنك رفع العلم الجزائري غدا صباحا فالإنجاز المتطلب في الفعل يمر عبر الطالب وعبر قدرته على الإنجاز أولاً .

لكن مفهوم الإنجازية لم يبق ثابتا فعند أسوالد ديكر و نظرة أخرى إذ يعتبر (في كتابه dire et ne pas dire)⁽¹⁾ الافتراض الذي يبني عليه أوستن فعلا كلاميا خاصا فلا نستطيع القول "أفترض أنها ستمطر" كقولنا "حذار وجود ألغام" وثمة دائما أقوال مضمرة قد تتضمن الإنجاز إنما الذي يتحكم حقا هو النمط الخطابى بل هناك حالات "لا يشكل فيها القول فعلا" وهذا في "الأفعال الإنشائية" "actes performatif" وهو وجهه نظر أ.بروندونر A.Berrendonner فعند هذا الأخير يتم توظيف الأفعال الإنشائية لغرض لا تؤديه وتصبح ذات وظيفة إستبدالية في المنطوق⁽²⁾

¹ - لم نقف على ترجمة عربية لهذا الكتاب واعتمدنا ما فهمناه عنه من خلال عدة مقالات أبرزها المقال المترجم الذي أمامنا.

² - ينظر جون سرفوني، اللسانيات والتداولية، تر.حمو الحاج ذهبية، مقال بمجلة التبيين

،الجاحظية،الجزائر،2002،عدد19،ص73،74

ب - لسانيات النص والمقاربة النصية

1 - لسانيات النص والمقاربة النصية :

1-1 المقاربة النصية:

-تعريف المقاربة النصية :

المقاربة لغة : هي الدنو و الاقتراب ، مع السداد و ملامسة الحق ، فيقال قارب فلان فلانا إذا داناه ، كما يقال قارب الشيء إذا صدق و ترك الغلو ، (1) .

اصطلاحا المقاربة النصية هي الدنو من النص و الصدق في التعامل معه وهذا بإعادتنا تركيب اللفظ للازمته (المقاربة النصية) نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني بصورة إيجابية الدنو من النص والصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه

بعودتنا إلى مدلول المصطلح ككل في عرف الاستعمال النصوصي اللغوي نجد أن المصطلح يقابل بمصطلح آخر هو الدراسة اللغوية للنص أو " لسانيات النص " (2) ، وبما هي دراسة لغوية ، فهذا يعني أنها لا تتخذ من الأحكام المسبقة منهجا وفي منهاج اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي جاء ((تقوم المقاربة النصية علي جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية ولذلك فان النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى ، فهو يتناول موضوعا يقرأه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل و يتعرّف على كيفية بنائه كما يلتمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة ... وهكذا تبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة و الكتابة فلا يمكن تحقيق كفاءة القراءة بدون التدريب على إنتاج النصوص)) .فإذن مقارنة

¹ - المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، الطبعة الثلاثون، 1988، مادة (قرب)

² - منهاج اللغة العربية ، الصف الخامس الابتدائي ،وزارة التربية الوطنية ،الجزائر ،2011، ص11

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

نص هي مشروع متماسك يجمع بين أكثر من مهارة في دائرة لغوية نشطة تنطلق من السماع وتنتهي بإنتاج نص جديد

2-1 النص :

تجدر الإشارة أولاً إلى أن لسانيات النص جاءت كمحصلة طبيعية لدراسة الجملة التي ظلت تراوح مكانها عقوداً، فمن مفهوم نحو الجملة إلى المتتالية الجمالية إلى مفهوم النص بالمعنى الذي تعرفه اللسانيات اليوم مع انفتاحها على آليات تحليل الخطاب، يمكن القول أن اللسانيات في مباحثها التطبيقية قد تجاوزت عجز النظرة البنيوية الأولى. لكن ماهي لسانيات النص ؟ وما النص أساساً؟ وهل النص هو الخطاب؟ أو القول، وما علاقته بالسياق؟ لدينا هنا مصطلحات عدة وإن كانت متشابهة فإننا لا نلبث أن نكتشف اختلافاتها رغم ما يمكن أن ندرجها ضمنه من حقل دلالي ومن هذه المصطلحات المذكورة والتي يشار إليها عادة بالفرنسية :

Texte - Discours - Enoncé - contexe و

وتلك كلها أسئلة نحاول الإجابة عنها بما توافر من مفاهيم -على ما نلاحظه من عدم ثباتها شأنها شأن المصطلح اللساني ككل .

وحول المفهوم اللغوي للنص فقد أورد الفيروز آبادي في مادة (نص) قوله : " (نص) الحديث رفعه، وناقته استخراج أقصى ما عندها من السير، والشيء حركة، ومنه فلان يَنْصُ أنفه غضباً وهو نصاص الأنف، والمتاع : جعل بعضه فوق بعض، وفلاناً : استقصى مسأله عن الشيء، والعروس أقعدتها على المنصة بالكسر، وهي ما ترفع عليه فانتصت، والشيء أظهره، والشواء ينص نصيصاً: صوّت على النار، والقدر غلت، والمنصة بالفتح الجُمَّلة من نصّ المتاع، والنص الإسناد إلى الرئيس الأكبر والترقيات والتعيين على شيء ما، وسير نُصُّ ونصيص جدُّ رفيع، وإذا بلغ النساء نص الحقائق فالعصبة أولى: أي بلغن الغاية التي عقلن فيها، أو قدرن على الحقائق وهو الخصام أو حوق فيهن فقال كل من الأولياء أنا أحق، أو استعارة حقائق الإبل: أي انتهى صغرهن، ونصيص القوم: عدددهم،

والتَّصَّة: العصفورة بالضم الخصلة من الشعر، أو الشعر الذي يقع على وجهها من مقدم رأسها، وحية نصوص أي كثيرة الحركة ونصص غريمه، وناصه: استقصى عليه وناقشه، وانتصب انقبض، وانتصب ارتفع، ونصنصه: حركه وقلقله والبعير أثبتت ركبتيه في الأرض وتحرك للنهوض⁽¹⁾. وفي مختار الصحاح للرازي مادة (ن. ص. ص) " في حديث علي رضي الله عنه: " إذا بلغ النساء نص الحقائق " يعني منتهى بلوغ العقل و(نصنص): الشيء: حركه. وفي حديث أبي بكر رضي الله عنه حين دخل عليه عمر رضي الله عنه وهو ينصنص لسانه، ويقول: هذا أوردني الموارد " .

وفي لسان العرب لابن منظور: " (النص) رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصاً : رفعه. وكل ما أُظهِر فقد نُصَّ. ووضع على المنصة : أي على غاية الفضيحة والشهرة والظهور. وقال الأزهري: النص أصله منتهى الأشياء، ومبلغ أقصاها، ومنه قيل : نصت الرجل إذا استقصيت مسأله عن الشيء، حين تستخرج كل ما عنده، وفي حديث هرقل: ينصهم أي يستخرج رأيهم ويظهره ومنه قول الفقهاء: نص القرآن⁽²⁾)) وبالنسبة للنصوص دائماً وقبل تشكل مفهومها نخرج على اللغة كلغة فمن منظور أسلوبي وعلى هذا فإنه يمكن اعتبار الحد الفاصل بين الحقيقة والمجاز في اللغة هو الدرجة الصفر، حيث أنه قبل أن يحدث ما يسمى أسلوبياً الإنزياح أو " العدول " - على توصيف الجرجاني - قد كانت اللغة في إطارها الواقعي تشكل خطاباً يومياً قوامه التبليغ والتواصل لكنه بعد الصفر يكتسي حلة الرمز والإشارة، ما يفتح على التأويل وعلى الشعرية بمفهومها الحدائي .

وفي المقاربة النصية يضاف الى كل هذا قصدية الإكساب اللغوي طالما ثمة عناصر تواصلية مكتملة للعملية التعليمية تتجسد أساساً في أقطابها المعروفة (المعلم، المتعلم، موضوع التعلم، أو المعرفة القابلة للنقل الديدكتيكي).

¹ - الفيروزآبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997، ج1، مادة (نص)، ص 858.

² - ابن منظور، لسان العرب، مكتبة دار المعارف، بالقاهرة، 1979، ج13، مادة (نص)، ص 97-98.

نحن - إذن - أمام مقارنة نص اخذ " باثه " الوقت الكافي لعمليتي " الإختيار والتركيب " ،ولأن " عملية الإختيار عملية واعية ومقصودة ،وقصديتها تتمثل في الغاية المتوخاة والمنوي الوصول إليها عملية لا تعني فقط اختيار الكلمات والمفردات من المعجم بقدر ما تتصل أيضا بعملية التركيب وتشكيل النسق والسياق " (1)

فإنه يتوجب بداية أثناء إدراج النصوص للمستويات الدنيا الأخذ بعين الاعتبار الفئات العمرية المقصودة بهذا الخطاب، فتحليل نص من هذا النمط البالغ الانزياح قد يشكل عائقا أمام التعلّمات المستهدفة وبالتالي أمام اكتساب اللغة ، والراجح عندنا أن المقاربة النصية الموجهة للصف الخامس الابتدائي - مثلا - يراعى في نصوصها درجة اللغة ، فنحن لا نقول بتقديم نصوص تقريرية مسطحة ولا نصوص بالغة التعقيد تامة الإنزياح قد يتيه فيها المتلقي بين التخمين والتأويل وبين المعنى القريب والمعنى البعيد ،فما يهمنا حقا في المقاربة النصية لهذا المستوى التعليمي /التعلمي هو حدوث أثر مباشر للنص في المتلقي ، وهذا يحيلنا الى " الأسلوب " بالضرورة،الذي يدرس عادة " اللغة من حيث الأثر الذي تتركه في نفس المتلقي كأداء مباشر " (2)

أما الخطاب فثمة تعريفات كثيرة وان كانت تأتي من زوايا متعددة نظرا للمنهج المتبع من كل منظر أو موضوع السياق الذي ورد فيه التعريف ولكي لا نطيل هنا نوجز بعض التعريفات التي وجدنا أنها تخدم النصية التي نحن بصدددها وهو ما يهمنا فيها ومن تلك التعريفات أن الخطاب هو مصطلح مرادف لـ (الكلام) . (3)

¹ - موسى رابعة، الأسلوبية: مفاهيمها وتحليلاتها، منشورات جامعة الكويت، ط 1 2003، ص.28.

² - صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، 1992، العدد 64. ص.36.

³ - فرحان بدري الحربي، الأسلوبية في النقد العربي الحديث (دراسة في تحليل الخطاب)، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2003، ص.39.

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

أما هاريس: الخطاب وحدة لغوية، ينتجها الباث (المتكلم) تتجاوز أبعاد الجملة أو الرسالة.⁽¹⁾

ويعرفه بنفيست بأنه: وحدة لغوية تفوق الجملة، تولد من لغة جماعية.⁽²⁾

وعرفه أيضا بأنه ((أي منطوق أو فعل كلامي يفترض وجود راو ومستمع، وعند الأول فيه نية التأثير في الآخر بطريقة معينة))⁽³⁾.

ويعرفه بيار شارودو، هو ((ما تكون من ملفوظ ومقام خطابي، وأن الملفوظ يستلزم استعمالا لغويا عليه إجماع، أي قد تواضع عليه المستعملون للغة، وأن هذا الاستعمال يؤدي دلالة معينة)).⁽⁴⁾
تلفظ +مقام خطابي =خطاب

فالخطاب هو القول وسياق القول حسب شارودو دائما وتعرفه جوليا كريستيفا ((يدل على كل لفظ يحتوي داخل بنياته الباث والمتلقي مع رغبة الأول في التأثير على الآخر)).⁽⁵⁾ وهذا التعريف الأخير هو الأكثر تداولاً حسب ما وقفنا عليه.

لكن الذي يهمنا بالذات هو النص وعلم اللغة النصي من منطلق أن المقاربة النصية هي مدار لسانيات النص التي تختص بدراسة النصوص من حيث الاتساق والانسجام والقدرات التبليغية والقيم المقامية من خلال دراسة وتحليل مجمل الانبئية اللغوية .

ويهمنا أن نشير هنا الى ما وقع فيه منظروها من اختلافات حول ماهية هذه العناصر والأسس المكونة للنص، وحول المعايير الرئيسية التي تجعل من النص نصا وذلك منذ هاريس الى ديسلار ويمكن

¹ - فرحان بدري الحربي، الأسلوبية في النقد العربي الحديث (دراسة في تحليل الخطاب)، ص40.

² - المرجع نفسه، ص40.

³ - المرجع نفسه، ص40.

⁴ - محاضرات الأستاذة دندوقة، تحليل الخطاب، ص10 بتتبع الرابط : <http://tolga.maghrebarabe.net/t340>

topic

⁵ - المرجع نفسه، ص104.

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

القول إجمالاً ان الأساليب المتباينة للنصوص صعبت صعبت بدورها من مهمة تحديد ماهية النص (le texte) ،وسنذكر هنا عدة مفاهيم وقعنا عليها في قراءات متنوعة فيما يخص شروط النصية لدى الكثير من اللسانيين ومنها على سبيل المثال : الإتساق ،الانسجام ،القصدية ،السبك⁽¹⁾ ،القبول (المقبولية) lacceptabilite المقام ،التناسقات ،التماسك ،الإحالة... الخ... وربما يجد المتتبع للنظريات بعض الاتفاق حول ضرورة وجود الوحدة الكاملة للنص مع انسجامه واتساقه .

لكن ما الذي يجعل من النص منسجماً ومتسقاً ؟

هنا أيضاً برزت عدة اختلافات جوهرية يصب أغلبها في كون الانسجام والاتساق والتماسك والربط انما تضمنه الصيغ التركيبية وآليات التعبير وهو ما جاءت به نظرية النص .((فالنص يمثل مؤسسة قائمة بذاتها لكل من يقرؤه ليؤوله أو ليستعمله بمعزل عن قصدية المؤلف وقصدية التأليف ،فتمثل في سيرته ثلاث قصديات ،كل منهن تتخذ سيرة غير السيرة التي تتخذها أختها ...))⁽²⁾ وبغض النظر عن عدم إقتناعها الكلي بهذا التوصيف النصي الذي سبقته صفحات مسجوعة، فإننا نأتي به لتوضيح وجهة نظر في أخرى النص . أم ما ينبغي من روابط نصية تؤهله لماهيته

وحول هذا الربط ((فينبغي أن نفرق بين الربط الذي يمكن أن يتحقق من خلال أدوات الربط النحوية (الروابط) والتماسك الذي يتحقق من خلال وسائل دلالية في المقام الأول، ويمكن تتبع الأول على المستوى السطحي للنص ويرى فان ذلك أن التماسك يتم على مستوى الدلالات...))⁽³⁾

¹ - المصطلح من ترجمة أ . ياسين سرايعة الذي يقول أنه عن الجاحظ (ينظر المقال المثبت بالرابط أدناه)

² - عبد الملك مرتاض، نظرية النص، دار هومة، الجزائر، 2007، ص10

³ - ياسين سرايعة ،جامعة تيارت، قراءة في وسائل السبك النصي ،مقال :بتتبع الرابط :

<http://aladdin.7olm.org/t1848-topic>

2 - مستويات التحليل ضمن المقاربة النصية :

مستويات التحليل في المقاربة النصية

مدخل

قبل التطرق الى مستويات التحليل في المقاربة النصية لا بأس أن نحاول شرح آلية التحليل اللساني بشكل عام خصوصا على المستوي البنوي للمفردات والتراكيب ومعلوم أنه في اللسانيات لا يمكن التطرق للمفردة أو الجملة أو النص بمعزل عن مفهوم مستويات التحليل وكذا مفهوم البنية ففي المفردة الواحدة يمكننا أن نميز أربعة مستويات وهي التي يدور حولها التحليل اللساني فثمة الجانب الصوتي والنحوي والصرفي والدلالي والتي يشار إليها عادة ب: -phonologie-morfologie- syntaxe-vocabulaire مع ملاحظة إدراج المستوى الصرفي ضمن المستوي التركيبي النحوي، فيصبح الحديث غالبا عن ثلاثة مستويات رئيسية.

أما الأصوات أو الفونيمات فهي متضمنة في كل مفردة وإذا أضيف إليها السياق اللغوي فإن أي تغير فونيمي هو تغير في الدلالة ومن هنا لا يمكن الجزم أن مستوى يشتغل بمعزل عن الآخر فالترابط في البنية العامة لأي نص والتأثير على المعنى كله يمر عبر هذه الآلية وهنا نقبس مثلا عن تحليل لمفردة معزولة عن سياقها "يلعب" يبين ما ذهبنا إليه :

أ- المستوى الدلالي : يلعب = ياء+لام+سكون+عين+فتحة+باء+ضمة

ولا يملك إضافة صوت أو تغييره، أو إسقاطه، دون ان تتغير الدلالة.

أ- المستوى الصرفي : يلعب (يفعل): هذه الصيغة تنتمي الى صنف الأفعال وكل تغير في هذا

الترتيب ينتج عنه تغير في الدلالة.

ب- المستوى النحوي: يلعب : يتضمن المورفيمات التالية : 1- مورفيم للجنس = genre مذكر

2- مورفيم للعدد = nombre = مفرد

3- مورفيم للزمن = مستقبل temps

4- مورفيم للشخص = personne = غائب

د- المستوى المعجمي :

يلعب من (ل.ع.ب) تتالي اللام والعين والباء يدل على فكرة اللعب عامة دون تخصيص أو تمييز إن المفردة (يلعب) بهذا المعنى الدلالي والنحوي المرتبط بها الآن هو نتيجة تداخل وتضافر عناصر شديدة الإحكام والوثاق .))⁽¹⁾

وبالنظر الى ما سبق يمكن الجزم مثلا أن المستوى النحوي غير كاف لنفاذ الدلالة فقد يستقيم هذا المستوى ويبقى المعنى مبتورا فلا ضرر أن نكرر الإشارة الى أهمية التناسق والإنسجام والتضام الذي لا يتأتى إلا بالاشتغال الكلي التلازمي لهذه المستويات .وفي التحليل المقارباتي للنصوص تشتغل المستويات بشكل مشابه غير أننا هنا نتكلم عن لسانيات النص فثمة إنتقال من الفهم الجملي في البنية البسيطة الى الفهم النصي وهنا يكمن الاختلاف في التحليل دون التنازل عن المستويات التحليلية سابقة الذكر.وعليه فإن التطور المتلاحق للنظريات اللسانية يجعل من عدم ثباتها مرونة في التحليل إذ يمكن الإشارة الى ما حدث لنظرية النحو الوظيفي التي تدرجت الى نحو النص ماجعلها ((تستجيب لعبقرية نحونا العربي من داخله لامن خارجه من جهة،وتدرج في نموذجها الثاني الخاص بالنص ،قالب الوظيفة الشعرية الذي يضطلع بتحليل الآثار الفنية وتفسيرها ،من جهة أخرى ...))⁽²⁾ فليس من قبيل المفاجأة أن نقف على أكثر من تحليل للآثار الفنية لكن من منطلق واحد وهو ما تأسست عليه الدراسات اللسانية ففي المثال السابق حول كلمة يلعب لاحظنا جانبا من اشتغال المستويات التحليلية ونلاحظ ذلك بوضوح أكثر حين نتطرق الى تحليل النصوص في المقاربة النصية

¹ - عبد الرزاق عبید ، التحليل الدلالي للتراكيب ،مقال بمجلة القصة -التبيين، عدد3،2001،ص89

² - يحيى يعيطيش، الوظائف التداولية في حوار "ريح الجنوب"،مقال بكتاب ملتقى عبد الحميد بن هدوقة،مديرية الثقافة برج

بوعرييج،الجزائر،2000،ط1،ص80

من جانب تعليمي أي حين نقف على نماذج من مناهجنا الجزائرية للغة العربية للصف الخامس الابتدائي وعلى النصوص التي كانت محل الفحص السنوي وكيف تم اختيارها والتعامل معها من قبل معدي هذه السندات .

لكننا هنا في الأساس النظري سنوضح المستويات اللسانية المعتمدة في تحليل المقاربة النصية بعد أن أوضحنا ها في الجملة وفي الكلمة المعزولة عن السياق عبر هذا المدخل المقتضب.

أولاً: المستوى النحوي التركيبي

وفي الجانب النحوي التركيبي وقبل التركيز على ما نحن بصدد من مستويات التحليل المقارباتي طاب لي أن أشير الى اختلاف عربي كبير في موضوع تدريس النحو ' ودون أن ادخل في إشكاليتي التيسير والتعسير اللتين صدعوا بهما رؤوسنا ، ألمح الى إشكالية ثالثة وهي منهجية تدريس النحو بين الطرح الغربي البنيوي أو رفضه بالجملة ، والقصد هنا كيف نقدم النحو العربي لطلبتنا منهجياً ؟ وما مدى إمكانية الإفادة من الدرس اللساني الحديث في تعليمية النحو العربي ...

يجيب هنا - وتتطرف للأسف - أحد الدكاترة المعروفين ، وهو محمد محمود الطناحي ، يقول: " ...ومنهم من قدم النحو بمنهج غربي كالذي فعله بعضهم من تدريس النحو من خلال ما يعرف "بجداول بلومفيلد " فصار أشبه شئ بذلك السائح الأجنبي الذي تراه في خان الخليلي والحسين يلبس طربوشا يتخايل به ويضحك في بلاهة تستخرج الإعجاب والضحك عند الصغار وعوام الناس لكنه في الوقت ذاته يستخرج السخرية والاشتمزاز عند العقلاء وذوي البصائر . على أن هذا هو الخطر الماحق والبلاء المردي . " (1) .. ومن العقل والبصيرة ألا يفوتني التعليق على هذا الكلام دون إسفاف - كالذي صار إليه الأستاذ - فهل كل من حاول تقديم طرح منهجي جديد مستند الى دراسات غربية ولتكن لبلومفيلد أو سواه هو هذا السائح الموصوف بالبلاهة ؟ هذا دون الخوض معه في

¹ - محمد محمود الطناحي ، في اللغة والأدب ، دار الغرب الإسلامي ، القاهرة ، 2002 ط1 ، ج2 ، ص : 455.

الإنشائية التي يحاول بها تسفيه الجهود المضنية في البحث اللساني وبصرف النظر عن اللغة المهترئة " تستخرج السخرية .. من تدريس النحو من خلال... الخ" لكن ما أردت رصده هو هذه المعينات التي تقف أمام الدراسات اللسانية الحديثة وأمام تدريس اللغة العربية عموماً والنحو العربي بشكل خاص .

المستوى النحوي التركيبي في المقاربة النصية

تتوخى المقاربة النصية تقريب النص من شتى جوانبه ومن أهمها طبعاً الجانب النحوي التركيبي فيتم التركيز على الصيغ النحوية الواردة وكيفيات تركيب الجمل من منظور نحوي فالنص يتشكل من متتاليات جمالية مترابطة ومتسقة، ويتم تقديم النص كوحدة كبرى قابلة للدراسة من عدة مستويات أحدها المستوى النحوي فالتركيب داخل النص لا تتجاوز بالمصادفة وإنما هناك روابط منطقية تتجلى بإعمال هذا المستوى للكشف عنها ويتم عادة التركيز على تراكيب معينة في كل مرة إذ تتعذر الإحاطة بجميع الصيغ والتراكيب دفعة واحدة وحتى لا يتم التشويش على ذهن المتعلم تبرمج عادة صيغة أو أكثر للدراسة قد تتضمن إحدى مكونات الأساس في الحمل الجملي إذا استعرنا لغة نظرية النحو الوظيفي كأن تعنى بالفاعلية أو بنية الإخبار في الجملة محل الدراسة ومعلوم أنه من منظور لساني فمستوى التراكيب (النحو) يدرس العلاقات الداخلية بين الوحدات اللغوية، والطرائق التي تتألف بها الجمل من الكلمات بعد أن تكونت الكلمات من الوحدات الصرفية، والوحدات الصرفية من الوحدات الصوتية. ((وتعدّ الجملة أصغر وحدة تركيبية يمكن لها أن تنقل معلومة وتتألف من مسند ومسند إليه))⁽¹⁾ ، فالمستوى التركيبي هو خاص بدراسة التراكيب لا المفردات التي تقع ضمن اشتغال الآلة الصرفية والمعجمية . لكن هذا التوصيف لا يجب أن يجعل من المستوى التركيبي معزولاً فالفهوم المقارباتي يتبنى نظرة شاملة للدنو من النص وتقريبه وعليه فلا يظل أي من مستويات التحليل

¹ - أ. رضوان القضماني،

يشغل بمعزل عن الآخر وإنما هي دراسة متماسكة للنص انطلاقاً من أدنى مكوناته إلى البنية العامة له إلى السياقات المؤثرة في إنتاجه وهنا تبرز السمة المخالفة للطرح النبوي الصرف .

وفي المقاربة النصية يعد المستوى النحوي التركيبي أحد أهم المستويات كون البناء العام للنص يختلف باختلاف القراءات النحوية نظراً للتأثير في المعنى فالإعراب " فرع للمعنى " كما جاء في تراثنا البلاغي وبفهمه تتضح الصورة العامة للنص ونقصد بالمستوى النحوي دراسة التراكيب الجمالية التي تنعكس على الدلالات في النص فتغيرها تتغير الدلالة وهنا تكمن خطورة هذا المستوى في الدراسات اللسانية التطبيقية بالأخص ونشير بمناسبة المقام إلى مسألة تأويل الجملة تركيبياً وكذا دلاليًا فأحياناً يختلف التأويل بالنظر من زاوية أخرى فقولنا مثلاً قضي الأمر (برفع القاف) يجعلنا ننظر نحوياً إلى الأمر ككائب للفاعل بينما يمكن النظر إليه معنوياً دلاليًا ومنطقياً على أنه مفعول به بتقدير ((قضى الله الأمر)) فمثلاً ((وعلى مستوى الأدوار الدلالية؛ فمن الناحية التركيبية يحتل الفاعل والمفعول مواقع تركيبية مختلفة وغير متناظرة. ومن الناحية الدلالية ليس كل اسم مرفوع بعد الفعل يشغل كفاعل حقيقي، أو معنوي، وإنما قد يكون فاعلاً نحوياً أو تركيبياً ، أي له وظيفة تركيبية وليست وظيفة دلالية ، وما يقال عن الفاعل يقال عن المفعول به إذ سيتضح أن الدلالة امتداد طبيعي للتركيب ، وأن كل إجراء تركيبى ينتج عنه تغيير دلالي ، بل إن الجانب التركيبى في أي دراسة غير مستقل عن الجانب الدلالي ، حيث إن الدلالة تقتضي التركيب، من جهة ومن جهة أخرى لا يوجد إطار تركيبى بدون مضمون دلالي، لأن التركيب متى افتقد الدلالة افتقد قيمته ، وقيمة المفردات في وظائفها الدلالية.))⁽¹⁾

وفي المقاربة النصية دائماً وضمن الصيغ المأخوذة من النص يتم اختيار صيغة أو أكثر للدراسة ويتم التركيز عليها بمبادلتها في أوضاع مختلفة سواء من النص أو من اختيار المعلم حتى ترسخ فهما ثم استعمالاً وحتى تتم المقارنة بينها في وضعيات مختلفة مع ما يطرأ عليها من تغير دلالي

¹ - عبد العزيز العماري ، المنحى الوظيفي في اللسانيات العربية وآفاقه ، دار توبقال ، المغرب، 2000. ص: 23

كلما أضيفت الى سياق جديد، وبهذا يعني المستوى التركيبي النحوي بالإمام كليا أو جزئيا بالترابط والتضام داخل الجمل مع أعمال الجانب المنطقي الرياضي على مستوى فهم آلية اشتغال التراكيب

ويتم في تراكيب النص مايلي :

- التقاط نظام النص وشكله .

- التقاط العلاقات الزمنية .

- التقاط إجراءات انسجام النص .

- التقاط أشكال الجمل (نفي ، استفهام ، اسمية ، فعلية)⁽¹⁾ وتراهن تعليمية النحو في هذا المستوى على الجانب التحليلي انطلاقا من مقارنة منطقية بحيث تتوخى في النهاية رؤية شاملة لمكونات النص وعلائقه الداخلية وهي مزج بين اللسانيات البنيوية الواصفة واللسانيات المعيارية التقليدية واللسانيات الوظيفية⁽²⁾

كما نعيد التوضيح أن هذا المستوى يدرج تحت معطى البناء اللغوي في السند عند الفحوص الرسمية بمؤسساتنا التعليمية .

المستوى الصوتي الفونولوجي

في اللسانيات يعتبر المستوى الصوتي الفونولوجي واحدا من مستويات التحليل التي لاغنى عنها وسيكرر فيه مصطلحا الفونولوجي والفوناتك فهما فرعان للمستوى الصوتي من مستويات الدرس اللساني الحديث .فالمستوى الصوتي، له فرعان : علم الأصوات العام (الفوناتك)، وعلم الأصوات الوظيفي(الفونولوجي)((ويشترك اللسان البشري الذي تنضوي تحت نسقه العام كل لغات العالم ولهجاتها فيما أسماه علماء الفونولوجيا بالتقسيمات الزوجية أو الثنائية ورأوا أنه من السخافة

¹ - منهاج اللغة العربية ،وزارة التربية ،الجزائر، 2011، ص9

² - ينظر علي أيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا ،مصدر سابق، ص101، 102.

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

بمكان أن نتساءل: لماذا لم تكن هذه التقسيمات - مثلا - ثلاثية أو رباعية؟ لأن الإجابة ثابتة من خلال الظواهر اللغوية الإنسانية نفسها :

صوت متحرك/صوت ساكن

صوت مهموس /صوت مجهورمثل t.v.f.b.p

صوت متصل / صوت منفصل ...)) (1)

و المستوى الصوتي الذي يهمنا أكثر هنا هو علم الفونولوجيا الذي يعنى بالأصوات وإنتاجها في الجهاز النطقي وخصائصها الفيزيائية.وقد مرت الكتابة على عدة مراحل وتطورات فمن الكتابه التصويريه بالنقوش والرسوم الى أن وصلت الى الكتابة المعروفة.وعلم الأصوات في اللغة يهتم بالجانب الصوتي فيها ويأخذ هذا العلم على عاتقه أمورا كثيرة:

منها إحصاء الأصوات اللغوية وحصرها في أعداد وتصنيفها إلى نوعين :

أولاً: أصوات أو حروف أصلية أو وحدات صوتية يطلق عليها(فونيمات)وتشتمل على الأصوات الصامتة والأصوات الصائته-الحركات

الفونيم: يطلق على اصغر وحدة صوتية ذات أثر في الدلالة، اي إذا حلت محل غيرها مع اتحاد السياق الصوتي تغيرت الدلالة ويختلف المعنى ويمكن أن نتصور ذلك إذا تتبعنا سلسلة الكلمات الآتية:

قاء،قات،قاد،قاس،قام

فلاحظ أن الصوت الأخير في كل كلمة منها هو الذي يتغير فيتغير معه المعنى .

ومثلا : كَتَبَ، كُتِبَ، كُتِبَ

¹ - عبد الجليل مرتاض،اللغة والتواصل،دار هومة،الجزائر،2012،ص73

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

فهنا نلاحظ ان التغيير في الحركات يغير أيضا في المعنى. إن هذه الفونيمات سواء على مستوى الصوامت أو الصوائت تمثل الهيكل الأساسي للغة ولذا يطلق عليها فونيمات أساسية وهناك فونيمات ثانوية تتمثل في العناصر الأدائية للأصوات بشقيها الصامت والصائت، مثل:

*النبر: وهو إبراز جزء من المنطوق

*التنغيم: تنوع في النطق حسب الحاجة ارتفاعا وانخفاضاً لغرض

الثاني: أصوات او حروف فرعية يطلق عليها (فونات)

الفون: فهو بمثابة تنوع نطقي للفونيم أو الصوت الأصلي لا يؤثر في الدلالة ونلاحظ ذلك في نطق لفظ (الجلالة) في: بالله لتفعلن، وفي نحو قولك: والله لتفعلن لتدرك أن المعنى لم يتغير وإن تغير نطق اللام والفتحة ونذكر هنا الخصائص الصوتية التي تميز الصوت الأصلي (الفونيم) عن غيره أو تظهر صورته الفرعية (الفونات) من النواحي الآتية:

- كيفية تطورها أو انتاجها من جانب المتكلم.

- كيفية انتقالها من فم المتكلم إلى اذن السامع.

- كيفية سمعها

- كفية إدراكها⁽¹⁾.

ولا يخفى على قارئ متخصص أن للعرب في علم الأصوات باع كبير ولهم مباحث شتى انطلقت مع الخليل بن أحمد الفراهيدي وسيبويه وابن دريد ثم مع فتوحات ابن جني منقطعة النظير (ت: 392هـ) خصوصا في كتابه (سر صناعة الإعراب) وقد استعمل مبكرا مصطلح "علم

¹ - ينظر: سالم شاکر : مدخل إلى علم الدلالة ، ترجمة محمد يحياتن ، ديوان المطبوعات الجامعية . الجزائر 1992 ص 23-24

الأصوات" وكذا في كتابه العمدة " الخصائص" الذي أقر فيه أنه علم جديد ، يقول ((وما علمت أن أحدا من أصحابنا خاض في هذا الفن هذا الخوض، ولا أشبعه هذا الإشباع. .))⁽¹⁾

ودون الدخول في تفاصيل ما أورده فقد تأخذ كتبنا لوحدها إنما نشير هنا الى تأصيل العلم عند العرب وهو حق مشروع طالما أشرنا الى ما وصل إليه علم الأصوات بشقيه العام والوظيفي في الدراسات الحديثة والذي هو مدار بحثنا ضمن مستويات تحليل المقاربة النصية .

المستوى الصوتي في المقاربة النصية

يتم اختيار النصوص للفئات العمرية المختلفة في الإطار التعليمي التعليمي بعناية كبيرة إذ يتوجب على معد السند استهداف تعلمات بعينها وعليه ففي المستوى الصوتي يكون قد قرر ما يجب استهدافه وعمد الى نص يلبي هذا التوجه ،لكن في حالات أخرى أي يتعذر ذلك نجدد ينتخب من نصوص أخرى أو من عنده ما يساعد طرحه وهو ما ننظر اليه على أنه عجز في الإعداد الجيد للدرس غير أننا سرعان ما نجد له العذر حين نلقي بنظرة على مقرراتنا الدراسية وأقصد هنا النصوص المدرجة في الكتاب الرسمية بمنظومتنا التربوية التي لم يراع فيها هذا الجانب على الإطلاق ، وعلى كل ستكون بحول الله لنا وقفة مع هذا الإشكال في الجانب التطبيقي من هذه الدراسة حال تطرقنا للمقاربة النصية في منهاج اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي . و في النص المعطى كسند تتم دراسة وتحليل ثلاثة أبنية رئيسية أو لنقل بناءين أساسين ووضعية إدماجية . فالأول البناء الفكري وتدرج فيه أسئلة عن الفهم والنص والعنونة والمعاني في ترادفها وتضادها وهي جميعا سمات دلالية معجمية خالصة ، أما في البناء الثاني أي البناء اللغوي فتدرج تعليمات حول البنية التركيبية النحوية والصرفية وكذا الصوتية وهي مرادنا هنا ..وفي الوضعية الإدماجية يتوخى إدماج التعلم السابقة في شكل إنتاج نصي إبداعي جديد تتخلله غالبا تعليمة تركيبية نحوية . ولا بأس هنا أن نشير الى

¹ - ابن جني، أبو الفتح، عثمان بن جني ، الخصائص. تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1997، ص7

المهارات المتوخاة لغويا لارتباطها الوثيق بما نحن بصددده ففي الأساس هدف المقاربة النصية ترسيخ الإستماع ،الأداء اللغوي الشفاهي ثم القراءة فالكتابة. وهذه المهارات هي محل الجهد على امتداد الحجم الساعية للغة العربية والتي من المرجو أن تكمل بالتوفيق في مقارنة نص يكون هو السند المعطى الذي أشرنا إليه وذلك من خلال الفحوص الدورية للصف الخامس الابتدائي الذي يشكل نهاية المرحلة الابتدائية وبالتالي يجب أن تتجلى فيه تعلمات السنوات الخمس أو الست - إذا ما احتسبنا السنة التحضيرية - . وبالنظر الى المهارات السابقة فإن المستوى الصوتي الفونولوجي يشكل عمادها الرئيس انطلاق من مهارة السماع ووصولاً الى مهارة الكتابة وسنفصل في هذه المهارات لاحقاً ، إذ يهمننا هنا أن نبين آلية اشتغال هذا المستوى دون غيره في المقاربة النصية .

تدرج في السند كلمات مقصودة وتأتي التعليم على هذا النحو مثلاً : لاحظ كلمة فؤوس

وبين سبب كتابة همزة على الشكل الظاهر

أو هات حالات مماثلة كتابة لهذه الكلمة .

في بعض الحالات يتم إملاء فقرة أو كلمات بعينها .

تتم أيضاً العناية بالجانب الصوتي أثناء قراءة النص من قبل المتعلمين سواء في القراءات الفردية أو في قراءة المدرس النموذجية ويستغل هذا في تصويب أخطاء النطق بالحروف والكلمات كما تنتهج نفس الآلية أثناء حصتي التعبير الشفاهي والكتابي وإنما في هذا المستوى (الصف الخامس الابتدائي) يكتفى بالتعبير الكتابي عادة مع ما أمكن من تصويبات للمتعلمين

المستوى الدلالي المعجمي

يدرس المستوى الدلالي في المقاربة النصية كما في الاسلوبيات وتحليل الخطاب جملة من الجوانب ذات العلاقة بكل ما يؤثر في المعنى أو يؤدي اليه مع الاشارة الى لانهائية المعنى وانفتاحه في الكثير من الحالات على التأويل ، كل ذلك انطلاقاً من أدق التفاصيل ذات العلاقة ابتداء من العناوين والألفاظ والترادف والتضاد (التقابل) الى الحقول الدلالية المختلفة وربما تطرق الدارس الى

الصورة الشعرية في الشعرية لما انبت عليه من خلفيات دلالية ومعجمية الأخطبة المتعالية ، ويتطرق أيضا الى المشترك اللفظي (ينظر باب اللفظ للمعاني عند سيوييه) خصوصا قوله : ((و اعلم أن من كلامهم اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين ، و اختلاف اللفظين و المعنى واحد، و اتفاق اللفظين و اختلاف المعنيين))⁽¹⁾ و يدرس العموم والخصوص ، وهو أحد اهم المستويات المعتمدة في المقاربة النصية لما يمثله من تجلية لمعاني النص ودراسة لأفكاره الواردة ويقع كما أسلفنا تحت معطى البناء الفكري في السند ضمن المقاربة النصية المقررة للصف الخامس الابتدائي وينطلق عادة من عنوان النص ثم الألفاظ ودلالاتها و((دلالات الألفاظ التي هي كون الشيء بحيث يلزم من تصوره تصور شيء آخر.. والشيء الأول هو الدال، والآخر هو المدلول .. وهي ثلاثة أقسام: 1. دلالة مطابقة: أن يدل اللفظ على تمام المعنى الذي وضع له. 2. دلالة تضمين: يدل اللفظ على جزء المعنى الموضوع له.

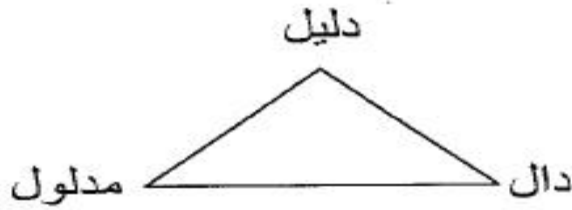
3. دلالة التزام: أن يدل اللفظ على أمر لازم للأمر الأصلي الذي وضع له.))⁽²⁾ كما يقع هذا المستوى ضمن التحليل الدلالي من تحليل للألفاظ المفردة وأسماء الأعلام والمواضع أو دراسة الأعلام ONOMASIOLOGIE،⁽³⁾ ، ويمكن القول أن هذا المستوى في المقاربة النصية يمكن من خلاله تلمس مدى فهم المتعلم للنص محل المقاربة وهو الشيء الذي لا يمكن بدونه المرور الى باقي المستويات .

¹ - سيوييه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، ط 3 1988، ج3، ص76 (نقلا عن محمد عبد الرحمن ناجي عبد الرب -موقع جامعة صنعاء)

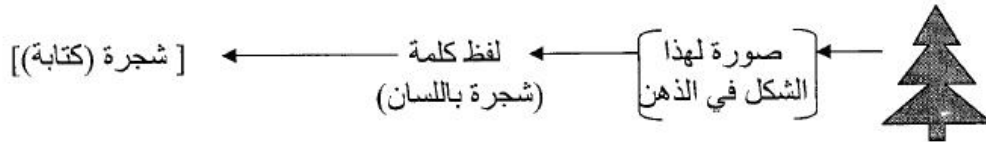
² - موسى بن محمد بن هجاد الزهراني، نظريات في منهج البحث العلمي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1992، ص42

³ - للتوسع يرجع الى :عبد الجليل مرتاض،لسانيات النص والتبليغ، دار هومة، الجزائر، 2011، ص20 الى 40

إن دراسة هذا المستوى بعناية تمثل بحق الدخول في الموضوع وبالتالي الإجابة الصحيحة على باقي التعليمات الواردة في السند المعطى (نتكلم هنا عن المقاربة النصية للصفوف التعليمية الدنيا ففي مستويات أعلى يتم التطرق الى الإنزياحات الدلالية خصوصا في الأخطبة المتعالية كالنصوص الأدبية من شعريات وسرديات) ، ويشار الى أنه وفي الدراسات اللسانية الحديثة هناك تقسيم لأنواع (الدليل) الذي ينتج عن ارتباط الدال بالمدلول ارتباطا ذهنيا بهذا الشكل :



فهناك دائما صورة ذهنية + صورة ملفوظة (كلمة) + صورة مكتوبة ، للمسمى الواحد حتى وإن لم تتم بالضرورة مطابقة فعلية لهذه الصور بفعل الاختلاف فإنه تم التواطؤ في اللغة الواحدة حولها وللتوضيح نقتبس هذا الرسم البياني : (1)



ولن ندخل في تفاصيل أكثر عن الدلالة في المستويات اللسانية أو الدلالة غير اللسانية أو ما ساد من نقاش حول اعتبارية الدليل وغير ذلك إنما ههنا توضيح بعض الروافد اللسانية التي انبثق عنها المستوى الدلالي المعجمي في المقاربات النصية فنحن هنا بصدد دراسة هذا المستوى في التحليل النصي ضمن المقاربة لفئات دنيا رغم ما دعونا اليه من ضرورة إلمام أساتذة اللغة العربية بحيثيات

¹ - عن مجلة تجليات الحداثة، معهد اللغة العربية، ج. وهران، العدد/2 ، 1993 ص 34

ينظر على سبيل المثال سالم شاکر : مدخل إلى علم الدلالة ، ترجمة محمد يحياتن ،

الدرس اللساني الحديث وعدم الإكتفاء بالمقرر الدراسي الذي لا يتوسع في ذلك الا بالقدر الذي يراه كافيا لتقديم درس في الفصل المعني وهو كذلك خلل كبير لاحظناه في الوثائق المرافقة خصوصا وسيكون محله المبحث المتعلق بالمقاربة النصية والمنهاج - إن شاء الله - كما يمكن التوسع في فهم علم الدلالة من أكثر من مصدر وهي كثيرة اليوم والحمد لله (1)، ويمكن أيضا الإطلاع على نظرية الحقول الدلالية وما كتب في موضوعها فنظرية الحقول الدلالية، أسهمت الى حد كبير في إيجاد حلول لمشكلات لغوية كانت تعتبر إلى زمن قريب - مستعصية، وتتسم بالتعقيد ومن جملة تلك الحلول ((الكشف عن الفجوات المعجمية التي توجد داخل الحقل الدلالي، وتسمى بالفجوة الوظيفية أي عدم وجود الكلمات المناسبة لشرح فكرة معينة أو التعبير عن شيء ما.)) (2)

وكذلك إيجاد التقابلات وأوجه الشبه والاختلاف بين الأدلة اللغوية داخل الحقل الدلالي الواحد، وعلاقتها باللفظ الأعم الذي يجمعها ويمكن بناء على ذلك إيجاد تقارب بين عدة حقول معجمية .

ويعتبر فهم دلالات النص في المقاربة النصية ضمن تفعيل التحليل في هذا المستوى المعجمي الدلالي أهم المداخل الأساسية التي تقترحها مقارنة النصوص وبالعودة الى هذا المفهوم في الصف الخامس الابتدائي فإننا نتكلم عن البناء الأول في السند المعطى وهو البناء الفكري الذي نبتدره قبل الولوج الى قضايا اللغة والتركيب والصرف إذ يتوخى جعل المتعلم قادرا على إيجاد الكلمات المناسبة لشرح أفكاره والتعبير عما فهمه وما يمكنه أن يضيفه أو يعلق به حول النص أو حول معنى من معاني النص وهو ما ورد لسانيا في الفقرة السابقة

¹ - ديوان المطبوعات الجامعية . الجزائر 1992. بالأخص ص 3، 4، 5، 6

² - محمد خطاي، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1991، ط1، ص41

3 - المهارات المتوخاة من المقاربة النصية

أ- المهارات والمقاربة النصية

ب- المهارات وأنماط النصوص

أ- المهارات المتوخاة في المقاربة النصية

مدخل اصطلاحي

قبل الدخول في المهارات اللغوية التي تسعى المقاربة النصية الى إثباتها في المتعلم لا بأس أن نقف قليلا على المهارة عموما كمفهوم ثم بالتخصيص في الحقل اللغوي اللساني فالمهارة عموما هي ((الحدق والإجادة بكل عمل ، فالماهر هو الحاذق بكل عمل يقال مهر في العلم وفي الصناعة بمعنى أنه أجاد وأحكم فيها.))⁽¹⁾ أما في التعريفين اللغوي والاصطلاحي للمهارات فقد جاء أنها ((... إحكام الشيء وإجادته والحدق فيه.))⁽²⁾ وفي موضوعنا وبالحدوث عن مهارات اللغة فإن التعريف الاصطلاحي للمهارة اللغوية يحرصها في الأداء المقرون بالفهم وبالسرعة وكذا بالكفاءة ، وقد جاء في تعريفها أنها : ((... أداء (صوتي أو غير صوتي) يتميز بالسرعة والكفاءة والفهم ، مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة و المكتوبة))⁽³⁾

المهارات في المقاربة النصية تسعى المقاربة النصية لترسيخ عدة مهارات هي في الواقع نفس المهارات المطلوبة للوصول الى الكفاءة اللغوية في أي لغة كانت ويقترح أحد الدارسين في حقل تعليمية اللغات توضيح ذلك بالقول ((ولعلّ أفضل وسيلة لتوضيح المقصود بهذه المهارات وأهميتها هو التمثيل بلغة غير اللغة العربية من خلال الإجابة عن السؤال التالي: إذا كنت بحاجة إلى موظف يتقن اللغة الإنجليزية، مثلا، فماذا عليك أن تفعل للتأكد من أنّ مرشحا تقدّم للوظيفة المطلوبة يتقن

¹ - أحمد فؤاد محمود عليان، المهارات اللغوية ماهيتها و طرائق تدريسها، الدار العربية للعلوم ، بيروت، لبنان، 2001، ص33

² - ن.م.ص:34

³ - محمد عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المنتهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص13

تلك اللغة فعلا؟⁽¹⁾ وهو سؤال يعيدنا فعلا الى الجانب العملي من اللغة ذلك الجانب البراجماتي الذي من دونه تدخل اللغة في الترف الفكري وتتخلى عن وظيفتها الأساسية ألا وهي التواصل ، لكن لننظر، بم يجب عن سؤاله هذا ؟ يقول أن الجواب - كما يعلم كل من له خبرة في تدريس اللغات - هو أن عليك اختباره في أربعة أمور: أولا قدرته على فهم نص مطبوع أو مكتوب باللغة الإنجليزية يناسب الوظيفة المطلوبة، وثانيا قدرته على فهم حديث مناسب باللغة الإنجليزية يستمع إليه، وثالثا قدرته على التحدّث باللغة الإنجليزية بطلاقة، دون أخطاء، بلفظ قريب من لفظ أبناء هذه اللغة في موضوع له علاقة بالوظيفة المطلوبة، وأخيرا قدرته على التعبير عن نفسه كتابة بلغة خالية من الأخطاء التركيبية والإملائية، لغة ترقى إلى المستوى الذي تتطلبه الوظيفة التي رشّح نفسه لها. هذه هي المهارات الأربع: فهم اللغة مقروءة وفهمها مسموعة والتعبير بها منطوقة والتعبير بها مكتوبة. أما القواعد اللغوية (قواعد تركيب الكلمة وقواعد تركيب الجملة وقواعد الكتابة الصحيحة)، فهي مجرد وسائل (وسائل لا غنى عنها) لإتقان المهارات اللغوية المذكورة ، وفي المنهاج يقترح تنمية هذه المهارات وفق خطة متدرجة ومتواصلة تتمثل كما اشرنا في المقاربة النصية إذ يتم بناء وحدة تعليمية في اللغة العربية تضع نصا ما محورا لها وتدور حوله مختلف التعليمات لكن هذه المهارات تبقى دائما أساسية في الهدف من المقاربة النصية ، وتعتبر القراءة - الاستماع - التعبير و التواصل - الكتابة ، هي المهارات المتوخاة في هذا الطور التعليمي ، وإن كانت جل الدراسات تقدم عليها جميعا مهارة الإسماع .

أولا مهارة الإسماع :

كما أسلفنا في تعريف المهارة اللغوية بأنها أداء صوتي او غير صوتي فإن ما يهمنا في مهارة الاستماع هو الأداء غير الصوتي الذي يشمل الاستماع إضافة الى الكتابة بأنواعها ، والتذوق

¹ - محاضرات داود عبده أستاذ اللغويات - جامعة فيلادلفيا (ينظر الرابط :

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

الجمالي الخطي وغير الخطي ،على اشتراط أن يكون هذا الأداء متميزا بالسرعة والدقة والكفاءة والسلامة اللغوية لتحقيق مفهوم المهارة

وقد بدأنا بهذه المهارة لما وجدناه من شبه توافق لساني على أنها المقدمة بين المهارات وربما كان ذلك لعدة أسباب فالإنسان يسمع أكثر مما يقرأ أو يتحدث أو يكتب. وقد قيل علميا أن أداة الاستماع وهي الأذن أول وسيلة تعمل عند الإنسان بعد ولادته وهي تعمل باستمرار في اليقظة والنام ولذلك كان للإستماع أهمية كبرى فهو يكاد يكون وسيلة التعلم الأهم على الإطلاق والأذن أداة من أدوات العلم والمعرفة

وعلينا هنا أن نفرق بين مصطلحين متشابهين لفظا وهما الإستماع والسمع فالسمع ((هو وصول الصوت إلى الأذن دون قصد أو انتباه ، ولا يستوعب فيه السامع ما يقال))⁽¹⁾ أما الاستماع فهو ((استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصد و انتباه ، قد يتخلله انقطاع))⁽²⁾ . لكننا نلاحظ أن السمع في تراثنا العربي كله يعني الغناء وما دار في فلكه من سماع القلب عند المتصوفة وقد وقفت في هذا على رأي أبي حامد الغزالي في قوله ((ومن لم يحركه السمع فهو ناقص مائل عن الاعتدال بعيد عن الروحانية زائد في غلظ الطبع وكثافته))⁽³⁾ في باب طويل كله عن أساس الإباحة في السمع، وقد أراد سماع الصوت المطرب كحذاء الحادي والأرجاز والمعازف ، لكن الإستماع كمهارة لغوية شئى آخر وإن خالط هذا في الوصول الى القلب ، إنما أردنا وقد ورد اللفظ ان نحيط ببعض ما جاء منه في تراثنا ولو أظننا في ذلك ما كفتنا كتب بحالها ، والإستماع ورد مقرونا بالإنصات كأنه تفسير له

¹ - ينظر مقال الدكتور سليمان العيسى : <http://www.almoslim.net/node/92395>

² - نفسه،الفقرة الموالية.

³ - أبو حامد الغزالي ،آداب السمع والوجد (ج8 من إحياء علوم الدين)،نسخة مصورة pdf عن كرياتيه فوترا - سماراغ -

إندونيسيا (تحقيق بدوي طبانة) 1992،ص 214

وواحد من معانيه ففي الذكر الحكيم ((وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ))⁽¹⁾. أما في المقاربة النصية فإن الإستماع أيضا رديف الفهم وإلا كيف يتسنى للمتعلم مثلا تقسيم النص الى أفكاره الجزئية أو التحدث في معانيه ومستوياته الدلالية إن لم يكن ماهرا في الإستماع والإنصات ؟ ثم كيف يمكنه الكتابة الاملائية الصحيحة إذا أساء الإصغاء الى النص وهنا يبرز التداخل المهاري الذي تتم به عملية الفهم والتلقي .

ثانيا: مهارة القراءة

في مراحل تعليمية سابقة يكون المتعلم قد تدرج من الحروف الى الكلمات الى الجمل والنصوص فنحن هنا نتكلم عن مستوى آخر يتعلق بالإتقان الجيد ليس فقط لقراءة نص وإنما وبالأساس لفهم هذا النص وهو مستوى المهارة الذي يتضمن القدرة على تحليل هذا النص ودراسة أفكاره بعنونها والتمكن من فك الآليات المتحركة في النصوص المختلفة إذ قد يظن ظان أنه بالقدرة على قراءة نص نكون قد استوفينا معنى القراءة العميق وإن كانت مجرد قراءة نص بالحفاظ على أبنيته الصوتية السليمة وتركيبه الصحيح تتطلب هي الأخرى مهارة وقدرة خاصة حيث نعتبر أن مفهوم " مهارة القراءة " متكامل وغير منفصل إذ يشمل كل ما ذكرناه بل يتعدى المفهوم الى القراءة النقدية إذا ما أردنا التوسع فقد شاع منذ عقود إستعمال هذا المصطلح للدلالة على متابعة نقدية لعمل إبداعي فتجده بعنوان شبيه لقولنا " قراءة في قصيدة كذا ... " ، ولكن هذا المفهوم الأخير للقراءة هو خارج ما نحن بصدده إنما قصدنا الى الإحاطة به كذروة التطبيق - في اعتقادنا - لمهارة القراءة .

¹ - قرآن كريم - الأعراف: 204

مهارة القراءة في المقاربة النصية :

ابد قبل القراءة أن نقوم أولاً بتصفح النص واكتشاف مستواه، وحينذاك نقرر أي نوع من القراءة يستحق، فهناك نصوص تقرأ قراءة سريعة لالتقاط النافع منها، وهناك نصوص يجب أن تقرأ قراءة دقيقة متناهية، لنتمكن من استيعابها وفهمها.

وقد نمارس القراءة السريعة في النص كله، ثم نختار منه ما يحتاج الى معاودة الكرة عليه بإتقان وتعمق أكثر، نظراً لما يحويه من معان ومضامين عالية. ويمكن القول في المقاربة النصية إن نوع النص المقروء وحال القارئ (المتعلم هنا) يحدد عدد مرات قراءة هذا النص الذي ليس للقارئ به معرفة مسبقة عادة. غير ما يقرأه ووحى وإن كان لديه معرفة سابقة به... فإن السرعة في القراءة الأولى غير السرعة في الثانية، وما يطالب به الأولى قد لا يطالب به في الثانية وهكذا... و ينبغي للمتعلم (القارئ الصغير إن شئنا تسمية أدق) بهذه الطريقة ألا يغفل تقييد الفوائد، بل يرسم له أستاذه منهجاً في تقييد الفوائد، وربما لم الشبيه الى شبيهه والنظير الى نظيره. وقد تقوم هذه العملية أحيانا على السرعة، مع مراعاة كل نص وما يريد كل قارئ من قراءته تلك.

إن القراءة من المهارات التي تحتاج الى مران وتدريب كاف، فإن بضع ساعات قد توهب لها لا تكفي، بل يفضل أن ينفق في التدريب عليها وقتاً أكثر وهو أيضاً حلال لاحتضانه في منظومتنا للأسف فالكل يشتكي من ضيق وقت القراءة بمعناها النافع . وهناك أنواع من القراءة تبدأ بالبطيئة وتنتهي بالسرعة عند بلوغ المهارة القصوى فمثلاً إذا أراد القارئ أن يتعرف على الفكرة العامة للنص بدون الغوص في معانيه.

أو إذا أراد أن يجمع المادة المعرفية اللازمة لسؤال ما أو إذا أحب أن يثري دروسه السابقة فحينئذ يحتاج الى قراءة سريعة، يلتقط فيها ما يجد له من مباحث وفوائد ويقيدها أو يحفظها وقد يصل المتعلم في مرحلة متقدمة من مهارة القراءة الى تصفح الصحف والمجلات والأوراق الشخصية أو المعاملات والبريد أو غير ذلك وقد وقفنا على مثل هذا ميدانياً فلا يجب أن نستهيئ بقدرات أطفالنا

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

إذا ما أحسنا تعليمهم بمنهج صارم ومدرّس كالذي تقترحه المقاربة النصية فالقراءة مهارة ، وهي ((فعل بصري صوتي أو صامت يستخدمه المتعلم لكي يفهم ويعبر ، ويؤثر في الآخرين ، والقراءة إما تكون صامتة ، أوجهية ، وهي إما بطيئة أو سريعة . فأما الصامتة فتستخدم للفهم ، وأما الجهرية فتستخدم للتأثير في الآخرين ، وهي لذلك تحتاج إلى حركات الأيدي وتعابير الوجه والتنوع في الصوت ، والشدّ على مخارج الحروف . وهناك حكمة تقول : إن الشخص الذي لا يقرأ ليس أفضل حالاً من الشخص الذي لا يعرف كيف يقرأ؟))⁽¹⁾

أ - مهارة القراءة الصامتة:

تجسد القراءة الصامتة في العملية التي يتم بها تفسير الرموز الكتابية وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة أو تحريك الشفاه. وهي تقوم على النظر بالعين إلى الكلمات المقروءة وكذا النشاط الذهني لاستيعاب الكلمات المقروءة ومن أساليب تطوير مهارة القراءة الصامتة: - ((تصفح النص أولاً ، وتحديد الأجزاء التي يركز عليها المؤلف ، ويعطيها المساحة الكبرى. - إذا كان هناك رسومات توضيحية عن أي فكرة أو مصطلح في النص ، فلا بد أن تكون الفكرة مهمة.

- إذا ضايقنا الوقت نتجاوز الفصول الصغيرة ونركز على الكبيرة منها.

- قراءة الجملة الأولى من كل مقطع بعناية أكبر من بقية المقطع.

- تسجيل ملاحظتنا على العناوين ، والجملة الأولى من كل مقطع قبل قراءة النص ثم نقوم بإبعاد النص عنّا.

- التركيز على الأسماء والضمائر وأدوات الشرط في كل جملة.

¹ - محمد خير البقاعي ، بحوث في القراءة والتلقي ، مركز الإنماء الحضاري ، بيروت ، لبنان ، 2010 ، ص 71

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

-يمكن الاستفادة من أساليب تطوير مهارتي القراءة الجهرية والسريفة ((⁽¹⁾).

مهارة القراءة الجهرية : القراءة الجهرية تعني تلك العملية التي تتم فيها ((ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة . وهي تعتمد على ثلاثة عناصر هي : - رؤية العين للكلمات المقروءة.

-نشاط الذهن في إدراك معاني الكلمات.

-التلفظ بالصوت المعبر عما تدل عليه الكلمات ((⁽²⁾ وقد سبق وأكدنا أن الإستماع سابق عن القراءة الجهرية فلا بد في البداية من التدرّب على القراءة الصامتة حتى الوصول الى مستوى المهارة ، وهذه المرحلة تسبق القراءة الجهرية ، إذ دون فهم لمعنى النص لن يجيد القارئ الأداء الحسن ، ولذلك يجب البدء بفهم المعنى الكلي للنص عن طريق القراءة الصامتة. وينصح بعض المتخصصين لإتقان مهارة القراءة الجهرية ببعض الخطوات نوجز منها اقتباسا.

1- التدرّب على القراءة المعبرة عن المعنى ، ويكون ذلك من خلال استخدام حركات الأيدي وتعابير الوجه والعينين.

2 التدرّب على القراءة السليمة من خلال ضبط شكل الكلمات ، والنطق السليم لمخارج الحروف.

3 التدرّب على القراءة الجهرية أمام الآخرين بصوت واضح وأداء مؤثّر دون تلجج أو تلثم أو تهيب أو خجل ، فهذا يمنح المتدرّب على القراءة الثقة بالنفس والشجاعة.

4 تلخيص النص قبل قراءته لأنه يمكن القارئ من التركيز في أثناء القراءة.

5 التدرّب على الإحساس الفني والانفعال الوجداني بالنص.

محمد خير البقاعي ،بحوث في القراءة والتلقي،مصدر سابق،ص73¹

ن.م.ص: 74²

6-التدرّب على ترجمة علامات الترقيم إلى ما ترمز إليه من مشاعر وأحاسيس ، ليس في الصوت فقط ، بل حتى في تعابير الوجه واليدين ((⁽¹⁾) و للوصول إلى الأفكار الأساسية للنص يجب تطوير القدرة على الفهم بقراءة النصوص المتنوعة المواضيع والأنماط (سردي .. شعري الخ .) مع النظر إلى النص كقطعة واحدة لا مجرد مفردات ، ومع التكرار سوف ينمّي المتعلم بإرشاد دائم من أستاذه المجال البصري لديه بل يصبح بإمكانه - مع الوقت - قراءة النص نفسه بسرعة مرتين أو ثلاث مرّات إذا لزم الأمر للحصول على الأفكار الرئيسية من خلال التحليل عبر الجملي (inter phrastique)، وبعد ذلك يمكن القراءة بعناية للوقوف على التفاصيل وهي خطوات تدرّنا عليها طيلة المسار التعليمي ودرّنا عليها تلامذتنا وهي أساس ما تصبو إليه المقاربة النصية لترسيخ مهارة القراءة لدى المتعلم في الصف الخامس الابتدائي

مهارة التعبير الشفوي والكتابي

توطئة

علينا التأكيد أولاً على جواز استعمال الشفوي والشفهي لما وقفنا عليه في أكثر مراجع اللغة العربية وثوقاً، ولا نريد هنا الإطالة في الجدل⁽²⁾.

يستمد التعبير أهميته من أهمية اللغة في حياة الإنسان، كما يستمد أهميته التربوية من مكانته المتميزة بين المواد الدراسية، ومن إسهامه المنتظر في تكوين شخصية التلاميذ اللغوية، فالتعبير هو القالب الذي يصب فيه المرء ما لديه من الأفكار والمشاعر بعبارات وألفاظ متناسقة، ويمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وعواطفه وخبراته الحياتية والإفصاح عنها تحدثاً أو كتابة بلغة عربية سليمة ومعبرة وهو الذي يهدف إلى "إقدار المتعلمين على التحدث بطلاقة، والكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات سليمة

¹ عبد الواحد محمود عباس، قراءة النص وجماليات التلقى، دار الكتب المصرية، القاهرة، 2006 ، ص 57

² فمثلاً يقول ابن منظور في لسان العرب الجزء الثامن ص105(حرف الشين):((والشفة أصلها شفة لأن تصغيرها شفية ، والجمع شفاه بالهاء ، وإذا نسبت إليها فأنت بالخيار إن شئت تركتها على حالها وقلت شفي مثل دمي ويدي وعدي ، وإن شئت شفهي ، وزعم قوم أن الناقص من الشفة واو ؛ لأنه يقال في الجمع شفوات)). قالوا: وهنا جاز شفوي

تتناسب ومستواهم اللغوي، وإبداء آرائهم وجلاء أفكارهم بصراحة ووضوح وحسن عرض، وبأسلوب راق ومؤثر الملا والمطاوعة وقد جرت العادة أن يسير تدريس التعبير في مدارسنا وفق طريقة نمطية تفتقر إلى تحفيز الطلاب على الإبداع والتجديد، حيث يقوم المعلم باختيار الموضوع وإعداده سلفاً في دفتر التحضير، ثم يقوم بكتابة الموضوع المختار وكتابة عناصره على السبورة، وبعد أن يتكلم المعلم عن الموضوع يطلب من بعض التلاميذ الحديث عنه إلى أن تنتهي الحصة، وقد يطلب منهم كتابة الموضوع في كراساتهم، ثم إحضاره جاهزاً في الحصة القادمة، ويكون دور المعلم عندئذ تصحيح ما تيسر منها وفق معايير الخاصة وقد أفرزت هذه الممارسات التقليدية بمنظومتنا لما قبل الإصلاح افتقار كتابات التلاميذ إلى المبادئ الأساسية التي يستند إليها التعبير الجيد، وكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية، وتميزها بالحشو والتطويل غير المجدي، وعدم ترابط الموضوع، إضافة إلى السطحية في الأفكار والتشتت في عرضها والحق يقال إن التعبير بشقيه الشفهي والكتابي أصبح تقريباً في ذيل اهتمامات أساتذة التعليم الابتدائي عندنا وأصبح درس التعبير يشكل حملاً ثقيلاً على عاتقه، حيث لم تنجح الاجتهادات الفردية والطرق التقليدية في تنمية القدرة على التعبير لدى التلاميذ نتكلم عن كل الأطوار ونخص الصف الخامس الابتدائي باعتباره خلاصة المرحلة الأولى ما قبل المتوسطة .

مهارة التعبير الشفوي والكتابي

التعبير الشفوي هو المهارة اللغوية الأولى التي يتعامل بها التلميذ منذ مراحل نموه

الأولى قبل المدرسة وتكون اللغة في هذه المرحلة لغة عامية هي لغة البيت والرفاق ومع دخول المدرسة يبدأ تعليمه المنظم ويظل التعبير الشفوي مصاحباً للإنسان حتى نهاية حياته وبالتالي فإن التعبير الشفوي أسبق على التعبير الكتابي

أما التعبير الكتابي فيأتي في مرحلة لاحقة من مراحل النمو اللغوي للتلميذ أي بعد أن يتمكن من مهارتي القراءة والكتابة، والتعبير الكتابي يمتاز بالدقة والأناة وقد جاء في مقدمة كتاب الصف الخامس الابتدائي أن ((القراءة والتعبير والكتابة تعتبر كفاءات متصلاً بعضها ببعض ولا يقتضي

إرساؤها معرفة اللغة من حيث هي نظام فحسب ، بل معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية ولمقاصد متعددة))⁽¹⁾ مع ملاحظة استعمال مصطلح الكفاءات بدل المهارات لكن المهم هو التركيز فيه على جوانب وظيفية نفعية تقتضيها اللغة المدرسة "وضعيات حقيقية" . وكما أسلفنا في الفقرة السابقة فإن التعبير الشفوي هو المهارة اللغوية الأولى التي يتعامل بها التلميذ منذ مراحل نموه البدائية قبل المدرسة وتكون اللغة في هذه المرحلة لغة عامية هي لغة البيت والرفاق ومع دخول المدرسة يبدأ تعليمه المنظم ويظل التعبير الشفوي مصاحباً للإنسان حتى نهاية حياته وبالتالي فإن التعبير الشفوي أسبق على التعبير الكتابي وفي المرحلة التي نحن بصدد دراستها فإن المتعلم قد أتقن الى حد ما الكثير من قواعد اللغة وقوالب النطق المختلفة وأصبح يفرق بين أنماط التعبير الإنشائية والإخبارية وله نماذج وصفية في صورة غير مكتملة .

يجب القول أن وصول المتعلم الى مستوى المهارة والإتقان يتطلب عملاً كبيراً من الأساتذة يبدأ بمختلف دروس اللغة وينتهي بمقاربة نص معين ضمن الاختبارات والفحوص الدورية لاكتشاف مدى وصول هذه المهارة ولتعزيزها ولتقديم التعبير يعمد الأستاذ الى مقدمة فيها يهيئ تلاميذه لموضوع الدرس بأسئلة منتمية أو عرض صور أو لفت الانتباه للإصغاء ثم يقوم ببعض الإجراءات والأنشطة منها مثلاً إعداد الأسئلة وطرحها بتسلسل بما يتلاءم مع مستوى التلاميذ. بحيث يجب أن ((تقود الأسئلة إلى استخدام التلاميذ لأنماط لغوية متنوعة مع تفصيح مفردات التلاميذ ويعتبر التقويم أهم المراحل التي يجب التركيز عليها قصد التأكد من وصول المتعلمين للأهداف المرجوة كإعادة سرد القصة بأسلوب التلميذ أو تجميع الإجابات الجزئية حول الصورة كما يتوجب دائماً تصويب الأخطاء في التعبير الشفوي والحرص على اللغة السليمة والملائمة لمستوى التلاميذ والبعيدة عن الخطأ اللغوي)).⁽²⁾ و ((لا ممتلك القدرة على التعبير والتواصل لا بد أن نمتلك القدرة على الفهم والاستيعاب . لكي نفهم لا بد أن نتعلم فهم الرموز المسموعة ونتقن مهارة

¹ - مجموعة مؤلفين ، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي ، وزارة التربية ، الجزائر ، 2009، ص3

² - محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، دار التكوين، سورية، 1998، ص6

الاستماع وأن نستطيع تحليل الرموز المكتوبة فنقرأ المكتوب ونفهمه ((¹) ولنكون قادرين على التعبير لا بد من امتلاك مهارة الكتابة ومهارة التحدث وهكذا نجد أن المهارات اللغوية جميعها في خدمة التعبير مما يدل على أهمية التعبير.

مهارة الكتابة

توطئة : في الحديث عن مهارة الكتابة ستتداخل مهارات فرعية ذات صلة بالكتابة وتبدأ هذه المهارات اجمالاً بتعلم الحروف ثم بالجانب الصوتي الإملائي في نطق هذه الحروف وفي كيفية رسمها ثم بتعلم التركيب الجملي ثم بنف الخط ثم بمهارة التعبير الكتابي وهي جميعاً تندمج في مهارة الكتابة ولا يمكن فصلها بحال، ((فالكتابة وسيلة للاتصال و للتعبير عن التفكير. فمن خلال الكتابة يستطيع الفرد أن يصل إلى التمييز بين التفكير الغامض و التفكير الناضج. فبالكتابة يسجل فكره و يجتهد ليعبر عن مختلف المشاعر والمفاهيم والصور التي تريد أن تخرج من عقله مستخدماً في ذلك الكلمات مسطرة على الورق، ومسيطرأ على تسلسل أفكاره ، بهدف تحقيق عملية اتصال، بواسطتها يمكن جعل الفكرة الواحدة ملكاً لشخصين أو أكثر))⁽²⁾.

أردنا بهذه التوطئة أن نوضح بداية من أن هذه المهارة التي نقصدها في تداخلها مع مهارات أخرى تصبح في المقاربة النصية أكثر إلحاحاً لأن النص المنتج بما هو تعبير كتابي فهو متضمن لمهارة أخرى تتمثل في الكتابة ذاتها سواء على المستوى الخطي الشكلي أو على مستوى التركيب الجملي المحمل بالمعاني المراد التعبير عنها كما يهنا أكثر هنا أن نبين مهارة تعلم الكتابة الجيدة من خلال تلافي الأخطاء ومن خلال الإملائية والرسم السليم للحروف ومحل المهارة كذلك في القدرة على تحويل الرمز الحرفي المترابط الى معانٍ متنوعة وفق عمل فكري وتسلسل منطقي تدعمه التعليمات

¹ - أحمد فؤاد محمود عليان، المهارات اللغوية ماهيتها و طرائق تدريسها، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 2001، ص71

² - محمد عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المنتهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص13

السابقة والمعرفة والثقافة المكتسبة طيلة فترة المرحلة الابتدائية بالنسبة للصف الذي نحاول التطبيق عليه فيهما أساسا مهارة الكتابة في الصف الخامس الابتدائي وهذا من خلال المقاربة النصية .

مهارة الكتابة والمقاربة النصية :

وحسب خبرتنا المتواضعة في الحقل التربوي التعليمي فالمتتبع لأداء مهارة الكتابة عند الطلبة، يلحظ أن فئة منهم تعاني من مشكلات عدة في الكتابة، تظهر في أشكال، منها: عدم الترتيب، وعدم تسلسل الكلمات على خط واحد، والصعود والنزول عن خط الكتابة، والصعوبة في رسم الحروف، وعدم إتقان شكلها وحجمها، والصعوبة في تذكر شكل الحرف، والزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلاً، وترك مسافات غير متساوية بين الكلمات أو داخل الكلمة الواحدة، ويستغرق بعض الطلبة وقتاً أطول في أثناء الكتابة مقارنة مع زملائه الآخرين، هذا عدا عن ترك بعض الحروف، وعدم التمييز بين بعضها الآخر، مثل الألف الممدودة والمقصورة، والتاء المربوطة والمفتوحة، وهمزتي القطع والوصل، وكتابة واو الجماعة، والتاء المربوطة والهاء، والضاد والطاء، وأن جمل الطلبة المكتوبة متماثلة مع ألفاظهم المنطوقة لذا يواجه الطلبة، على اختلاف مراحلهم، مشكلات عدة تؤرق التربويين عامة، و الأساتذة خاصة، ومن تلك المشكلات ضعف مهارات الكتابة التي يعاني منها عدد لا بأس به من المتعلمين وتشوه التقدم الذي نصبو إليه فتصبح عملية التحليل المقارباتي مثلاً ضرباً من الترف الفكري واللغوي طالما المتعلم يعجز حتى عن كتابة صحيحة للكلمات والجمل فما بالك بمستويات التحليل النصي والتعرض للبناء الفكري واللغوي للنصوص الأخرى.

ويهدف نشاط الكتابة الى جعل المتعلم قادراً على التعبير عن أفكاره بلغة سليمة وحروف صحيحة وخط جميل وأثناء تقديم نص للتحليل في المقاربة النصية يكون المتعلم قد تخطى جملة من مشاكل الكتابة البدائية ووصل الى حد المهارة التي تعمل المقاربة على ترسيخها وقد أصبح بالضرورة ((يميز الأنماط اللغوية التي يختلف رسمها الكتابي عن نطقها الصوتي عند الكتابة والقراءة والمحادثة

ويكتب الأنماط اللغوية كتابة صحيحة ويعبر كتابة ومشافهة بها في المواقف المتنوعة ويكتب بعض مشاهداته وأفكاره ويعبر عن مشاعره مستعيناً بالأنماط اللغوية المتنوعة))⁽¹⁾ وعلى هذا فنحن هنا يمكننا الالتفات الى الكتابة كإبداع بدل الحديث عن أجدديات الكتابة الأولى ويمكننا أن نأمل في إنتاج نصوص حسب المهارة التي يكون قد بلغها المتعلم ويميل الموضوع هنا الى الحديث عن التعبير الكتابي الذي سبق وان قلنا انه ملازم لمهارة الكتابة .

وتسعى المقاربة النصية زيادة عن البعد التواصلية الى ترسيخ مهارة الكتابة كفن من خلال جعل النص المحور منطلقاً لها ولان الأخطاء تعيق هذه العملية فكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو في عرض الفكرة سبباً في قلب المعنى وتشويه الكتابة ويجول دون فهمها فهما صائباً، ومن ثم فإن الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها ((عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والوقوف على أفكار الآخرين والإمام بها، وتعد الكتابة أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي))⁽²⁾ فالكتابة التي هي أساساً عملية رسم الحروف أو الكلمات، بالاعتماد على الشكل والصوت، للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم ومعانٍ وتخيالات، إنما هي شكل من أشكال التواصل اللغوي، ومهارة لا تقل أهمية عن مهارة القراءة لذا تعد بعداً هاماً من أبعاد المقاربة النصية للصفوف الدنيا في التعليم الابتدائي وهي منطلق رئيس لا يمكن بدونه المرور الى مستويات التحليل في أي مقاربة نصية نظراً لبعدها المعياري بالنسبة للغة .

ب -المهارات وأنماط النصوص

من المعلوم أن المقاربة النصية في المنهاج اللغوي بالجزائر تجعل من النص منطلقاً لجميع الأنشطة اللغوية و أساساً لبناء الكفاءات المستهدفة. إذا كان من حق الأساتذة المقبلين على تطبيق هذا المنهاج المتضمن للمقاربة النصية طرح أسئلة من قبيل لماذا المقاربة النصية فإن المنهاج له تصور

¹ - موسى هديب، الشامل في الكتابة والإملاء، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص23 (نقلا عن محمد عطية،

مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، مصدر سابق، ص15)

² - محمد عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المنتهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008، (مصدر سابق) ، ص14

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

واضح حول هذا التوجه سنأتي عليه في القسم التطبيقي لكننا نوجزه هنا قبل الخوض في أنماط النصوص التي يقترحها للمقاربة النصية فهذه المقاربة برمجت

- 1- من أجل التحكم في أدوات اللغة العربية- 2. القدرة على التحكم في هيكل النص لبناء المعنى..
 - 3- تنمية الرصيد اللغوي والمعرفي. 4- تنمية المهارات الأساسية في التواصل الشفوي والكتابي. 5 -
- تجعل التلميذ يفهم الخطابات الشفوية والكتابية المتنوعة الأنماط وهي : 1 - الوصفي 2 - السردي 3 - الحوارية 4- الإخباري

أما الوصف :فهو إعطاء معلومات أو بيانات عن الشخص أو الحيوان أو الشيء الذي نريد وصفه.

و يهدف الوصف إلى وصف شخص أو حيوان أو شيء ما معروفا ومألوفا لدى القارئ رغم أنه لم يشاهده.

يرد الوصف في مختلف الفنون القصصية سواء أكانت أدبية أو غيرها وهو في هذه الفنون ضروري ، لأنه من غيره لا يمكن للقارئ أن يعيش أحداث هذه القصة ، ويتعرف على أبطالها وشخصياتها ، وعلى البيئة التي يتصارعون فيها ، لكن الوصف يمكن أن يستقل بذاته إذا كان للإخبار وإعطاء المعلومات ، مثل وصف الأشياء المختلفة في مجال الإشهار. يتعرف القارئ على الأشياء الموصوفة بفضل إعطاء معلومات مستفيضة عن الشكل العام للشيء الموصوف ، وعن لونه ومادته . ويستحسن البدء بإعطاء صورة واضحة عن الشكل وعن المادة، وفي المرحلة الثانية عن الألوان.

الصورة الشخصية :هي وصف مادي لشخص من الأشخاص. والمراد بالصورة المادية الوصف المتعلق بمظهر الشخص الذي يلتقطه البصر ، حيث تعطي لنا معلومات عن وجهه وجسمه ووقفته وهيئته العامة.

إذا أردت أن تكتب نصا وصفيا فإنه بإمكانك إتباع الخطوات الآتية:

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

جعل صورة الشيء واضحة في ذهنك بمعالمها الأساسية وتفصلها الدقيقة.

تقديم وصف مجمل للشيء في البداية .

تقديم التفاصيل الدقيقة.

تقديم انطباع عن الشيء أو الشخص إذا كان الأمر يستدعي ذلك⁽¹⁾ وأما السرد ومنه النص السردى : هو ذكر توالي الأحداث، والأفعال والأقوال في القصة والحكاية أو في غيرهما من الآثار المكتوبة.

تقنيات السرد:

ذكر المكان والزمان

تعيين طبيعة الحدث (حريق، فيضانات، حفل، زيارة متحف، مباراة كرة القدم) ذكر الأفعال والأقوال وفق ترتيب الأحداث.

احترام التسلسل الزمني والتسلسل المنطقي في السرد.

النص الحوارى:

الحوار: في الحكاية والقصة والمسرحية، هو الكلام الذي يجري بين شخصياتها، جميع الفنون القصصية

تستخدم الحوار لأنه وسيلة من وسائل التعريف بالشخصيات والكشف عن نفسياتها ومكانتها

ومستواها الفكرى والاجتماعى فضلا عن كونه عنصرا أساسيا فيها.

لتحرير حوار نراعى ما يأتى:⁽²⁾

جعل الحوار جملا قصيرة مع تجنب الأسلوب الخطابى.

بدء الجمل الحوارية بمطة. (_)

¹ - محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية(مصدر سابق ص:42)

² - عبد العزيز العمارى، المنحى الوظيفى فى اللسانيات العربية وآفاقه، مصدر سابق، ص32

الفصل الأول : الأسس اللسانية لمقاربة النصوص (على أساس نظري)

لعودة إلى السطر كلما تغير المتكلم..

وضع التقييم المناسب لأنه يساعد على تحديد نبرة المتكلم.

النص الإخباري: النص الإخباري نص يعرض أخبارا أو معلومات تتعلق بوقائع وأحداث عادية.

وهو نقل تفاصيل حدث أو حادثة أو حياة شخص من الأشخاص أو أي شيء آخر.

إذا أردت بناء نص إخباري ، قدم أولا الموضوع الذي تريد معالجته ثم اعمل على تفصيله

بعرض بعض الجوانب التي تريد التركيز عليها (الجانب التاريخي الاجتماعي، الأسباب والنتائج ...)

ويذكر ما يتصل بها من أخبار وأوصاف ومعلومات ...

ويمكنك أن تعبر عن موقفك من موضوع الإخبار⁽¹⁾ وأخيرا تلخيص النص/1: لتلخيص نص

نستخرج ما فيه من أفكار أساسية ونعيد صياغتها بأسلوب جديد

- 2 / نستغني عن الألفاظ والعبارات التي ليس لها تأثير على المعنى الأساسي، مثل النعوت والتكرار

والمترادفات والأمثلة التوضيحية والصور البيانية.

كانت هذه بعض المهارات في علاقتها بنوع ونمط النص محل المقاربة، فالظاهر أن تغير طبيعة النص

يغير بالضرورة من كفاءات وطرائق معالجته وتحليله .

¹ - ينظر: عبد الواحد محمود عباس، قراءة النص وجماليات التلقى (مصدر سابق)، ص: 52

الفصل الثاني

المقارنة النسبية فلاح منظومنا التربوية

(على أساس تطبيقي)

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

المبحث الأول : المقاربة النصية في الصف الخامس الابتدائي

المقاربة النصية من خلال منهج اللغة العربية:

منذ اعتماد الإصلاح التربوي في الجزائر، تبنت منظومتنا التربوية مفهوم المقاربة بالكفاءات فبعد تجربة الأهداف والمضامين تحول النظر الى الجانب الأكثر وظيفية في نظر المشرع التربوي والبيداغوجي الجزائري ، وبغض النظر عن نقد الطرائق القديمة أو ماجاء به الإصلاح التربوي ، فإننا سنركز هنا على ما نحن بصددده ، وهو المقاربة النصية أي أننا سندور في فلك اللغة المستهدف تعليمها ، وفي فضاء التعليمية/ التعليمية الخاصة باللغة العربية دون غيرها، لكننا أراينا أن نبين بعض ما جاء به المنهج من تحديدات لمفهوم المقاربة بشكلها العام قبل الخوض في المقاربة النصية بشكل خاص ، وهي محل اشتغال هذا العمل البحثي .

يرى منهاجنا أن المقاربة عموما :

((هي تصور وبناء مشروع عمل على ضوء خطة أو إستراتيجية ، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال ، والمردود المناسب من طريقة ووسائل وزمان ومكان وخصائص المتعلم ، الوسط ، النظريات البيداغوجية .وهي كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية ، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجده في لحظة معينة ،هدفها النقل التعليمي(Transposition Didactique)، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل وتتفرع إلى :

(مقارنة تحليلية ، تواصلية ، منهاجية ، قرارية ، كلية ، ميكانيكية ، مفاهيمية))⁽¹⁾

فإذن نحن أمام تصور شامل لمشروع يأخذ في حسبان متطلبات المتعلم وقدراته وما نريد تعزيزه

فيه ،بالعودة الى اللغة العربية فيمكن هنا استنتاج أن المقاربة المتوخاة تجعل من النص مشروعها ،وفي ذات اللحظة مدار العمل التحليلي، وعليه جاء توضيح هذه النقطة في نفس المرجع بالشكل التالي:

¹ - منهج اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي...ص 05

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

((تقوم المقاربة النصية علي جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية ،ولذلك فان النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى ، فهو يتناول موضوعا يقرأه المتعلم ،ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل، و يتعرّف على كيفية بنائه ،كما يلتمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة ... وهكذا تبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة ،فلا يمكن تحقيق كفاءة القراءة بدون التدريب على إنتاج النصوص.))⁽¹⁾

ويبدو واضحا هنا أن الهدف الأخير (الكفاءات الختامية باللغة التعليمية التعلمية المتبناة "مقارباتيا " هو جعل المتعلم ينتج نصوصه الخاصة به، وهو ما أشرنا اليه في الجانب النظري من هذه الدراسة

وبهذا يتبين ما يوليه معدو المناهج عندنا من أهمية للخلق والإبداع ،لكن دون توفير نصوص قابلة للمقاربة ،ولا آليات مرنة يسيرة على فهم المعلم قبل المتعلم في غياب التكوين التخصصي ... وهذا حديث آخر سنأتي عليه بالتدليل في وقته ومكانه إن شاء الله . وبالرجوع الى ما ترمي اليه المقاربة النصية جاء في المنهاج ((ولها وظيفة تتعلق بالفهم ثم التلقي ثم الإنتاج على هذا النحو :

الفهم

فبواسطة دراسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها و قصدية أصحابها وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليات المتحكمة في تعاليق البنيات النصية.

وتسمح قدرة التلقي للتلميذ بـ:

- فهم الموضوعات .
- الترابط بين البنيات الفرعية.
- إدراك البنية الكلية .

¹ - م.ن.ص 06

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

وفي الوقت نفسه تحمل المتعلمين على اكتشاف القواعد اللغوية والمفاهيم النحوية والخصائص الأدبية للنص.⁽¹⁾ . وهنا كما لا يخفى إشارة الى المستويات المعتمدة في التحليل المقارباتي للنصوص ، وبالذات المستوى الدلالي والمعجمي وفي ما يخص إدراك البنيات فالمستوى النحوي التركيبي والصرفي .

ويشير المنهاج الى مايتوخى من المقاربة في إطار الإنتاجية والإبداع بما يلي :

((2) - الإنتاج : فمجرد فهم الكيفية التي تتألف بها النصوص و المنطق الذي يتحكم فيها ، يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام و التماسك.

أما قدرة الإنتاج فتسمح ب: ابتكار الموضوعات .

وضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر.

الترتيب السليم لعناصره .

بناء نص مطابق للأنواع و النماذج النصية.⁽²⁾

وتتضح صورة المتلقي المبتكر ، أو القارئ الحاذق - على رأي ج. كريستيفا - والذي تريده منظومتنا ككفاءة لغوية ختامية ذات فهم سليم لآلية اشتغال النصوص ، وبنظرة ذكية من شأنها التحليل والترتيب وإدراك المحتوى المتني ، وحل شفرات بنائه قصد محاكاته ، وهي كما هو باد عمليات معقدة تطرح أسئلة كثيرة حول الخلفيات اللسانية التي يوفرها المكون للمعلمين قصد إيصال المراد من المقاربة النصية ، ولا أذكر أننا تطرقنا لهكذا مواضيع في معهد تكوين المعلمين ، ولا حظينا بأساتذة ذوي خلفيات معرفية من هذا المستوى من شأنها الأخذ بأيدينا ونحن مقبلون على التعليم ، ولا تم تدارك ذلك في كل ما لحق من دورات تكوينية ، وهو خلل فادح أردنا أن نبه إليه من منطلق كوننا في ميدان تعليم اللغة العربية للصفوف الدنيا .

¹ - منهاج اللغة العربية ، الصف الخامس الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر ، 2003 ، ص 8

² - م.ن.ص:9

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

ونحاول هنا تلخيص ما جاء في المفهوم المقارباتي النصي ببعض التصرف الذي لا يخل بالمتن الأصلي -إن شاء الله - ففيما يخص ظواهر المقاربة النصية تتلخص حسب المنهاج - مع ملاحظة مستويات التحليل دون ذكرها بالاسم دائما - في :

1. توظيف أزمنة الأفعال في النصوص .

2. القرائن اللغوية المختلفة .

3. أدوات الفصل والربط .

4. ضمائر العائد... الخ .

وعليه لا نستطيع أن نفسر قيمة حضور أي عنصر لساني أو لغوي إلا بإبراز العلاقة الموجودة بينه وبين العناصر التي تليه من ألفاظ وجمل في السلسلة المكتوبة.

وعلى العموم فالمقاربة النصية في المنظومة التربوية في الجزائر تتبنى عدة أنماط يمكن تلخيصها هكذا .

أ - مقارنة سوسيو لسانية

وهي دراسة شروط إنتاج النص التاريخية والآنية وشروط انتشاره في المجتمع ، ووضعه داخل

هذا المجتمع، وتشمل هذه المقاربة عناصر مثل :

- شروط الإنتاج والنشر (الإرسال ، التلقي) .

- وضع الرسالة في المجتمع.

- أدوار وأوضاع المرسل والمتلقي.

- تنظيم النص حسب مرجعيته .

6. مقارنة لسانية

وتتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية من خلال الجوانب التالية:

- وظائف اللغة : المرسل ، المتلقي ، شكل الرسالة ، القناة ، المرجع .

- العلامات الشكلية للتلفظ .

- مقتضيات منطقية وتقديرية (أفعال ، أوصاف) .

- أفعال الكلام من خلال مستوياتها .

ج- مقارنة منطقية تركيبية

وهي مستوى التحليل النصي من خلال الجوانب التالية :

- التقاط نظام النص وشكله .

- التقاط العلاقات الزمنية .

- التقاط إجراءات انسجام النص .

- التقاط أشكال الجمل (نفي ، استفهام ، اسمية ، فعلية) .

وإجمالاً ففي النص المعطى كسند تتم دراسة وتحليل ثلاثة أبنية رئيسية أو لنقل بناءين أساسيين ووضعية إدماجية . فالأول البناء الفكري وتدرج فيه أسئلة عن الفهم والنص والعنونة والمعاني في ترادفها وتضادها وهي جميعاً سمات دلالية معجمية خالصة ، أما في البناء الثاني أي البناء اللغوي فتدرج تعليمات حول البنية التركيبية النحوية والصرفية وكذا الصوتية وهي مرادنا هنا . وفي الوضعية الإدماجية يتوخى إدماج التعليمات السابقة في شكل إنتاج نصي إبداعي جديد تتخلله غالباً تعليمة تركيبية نحوية . ولا بأس هنا أن نشير إلى المهارات المتوخاة لغوياً لارتباطها الوثيق بما نحن يصدده ففي الأساس هدف المقاربة النصية ترسيخ الإستماع ، الأداء اللغوي الشفاهي ثم القراءة فالكثابة . وهذه المهارات هي

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

محل الجهد على امتداد الحجوم الساعية للغة العربية والتي من المرجو أن تكلل بالتوفيق في مقارنة نص يكون هو السند المعطى الذي أشرنا اليه وذلك من خلال الفحوص الدورية للصف الخامس الابتدائي الذي يشكل نهاية المرحلة الإبتدائية وبالتالي يجب أن تتجلى فيه تعلمات السنوات الخمس أو الست - إذا ما احتسبنا السنة التحضيرية - . وبالنظر الى المهارت السابقة فإن المستوى الصوتي الفونولوجي يشكل عمادها الرئيس انطلاقا من مهارة السماع ووصولاً الى مهارة الكتابة وسنفضل في هذه المهارات لاحقاً ، إذ يهمننا هنا أن نبين آلية التحليل في المقاربة النصية من خلال ماهو مبرمج منهجياً في مؤسساتنا التعليمية ، لكن وبالعودة الى مستويات التحليل الملازمة لمفهوم مقارنة أي نص فهل يحق لنا أن نتساءل نحن أيضاً عن مدى كفاية مستويات التحليل في المقاربة النصية كما سبق وتساءل أستاذنا عبد الجليل مرتاض عن مدى كفاية الوظائف الست لرومان جاكوبسون سواء في كتابه لسانيات النص والتبليغ أو في محاضراته لطلبة ما بعد التدرج (مشروع الإلتجاه الوظيفي في تعليمية اللغة العربية، بجامعة تيارت 2012) وخلص الى أنه " ليس معنى هذا أن العناصر الست للتبليغ أول وآخر ما يوجد في اللغة ... بل كل ما في الأمر أن هذا ما أمكن إدراكه"⁽¹⁾ وبما أننا بصدد دراسة مستويات التحليل المقارباتي للنصوص ، فقد وجدنا أنفسنا وجها لوجه أمام هذا التساؤل الهام حول المستويات التي لا تعدو أن تكون سليمة وظيفية جاكوبسون ، لكننا لا نخجل في المرحلة الراهنة من إبداء عجزنا عن تجاوز هذه المستويات ، ولعل التراكم المعرفي ضمن الدراسات في هذا الحقل كفيل بفتح المقاربة النصية على احتمالات عدة ، خصوصاً إذا ما لاحظنا أن حقل الدراسات النصية وتحليل الخطاب لا يزال بكراً ، كما انه - وعلى سبيل الربط - فتعليمية اللغات لم تكشف بعد عن كل استراتيجياتها في سبيل التبليغ واكتساب اللغة . ولغتنا العربية بترائها الواسع وانفتاحها اللا محدود تغري الباحث في اللسانيات التعليمية بمحاولة انتهاج كل السبل الممكنة المؤدية للغرض الوظيفي المنشود فمنذ قرون قرر "ابن جني" أن تأدية الغرض هو أساس اللغة المستعملة أو "الأصوات" إذا ما

¹ - د/عبد الجليل مرتاض ، لسانيات النص والتبليغ ، مصدر سابق ، ص126

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

أردنا الدقة . وهو ما رجحته الدراسات اللسانية خصوصا ما بعد البنيوية حيث لم تعد النظرة الشكلانية كافية للإحاطة بكل تفاعلات اللغة في المجتمعات الناطقة بها .

فبالحديث عن الطور الابتدائي مثلا فإن اللفظ الدارج لا يزال عالقا بذهن المتعلم مع ما لا يخفى من خصوصية الدارج عندنا فهو مزيج لغات ولهجات .

وتطبيقيا وفي المستوى الدلالي على سبيل المثال سيتمثل المتعلم لفظا أو أكثر مقابل المعطى ضمن المقاربة النصية في "السند" المراد تحليله وهنا يمكن اقتراح:

المستوى التقابلي التفاضلي إذا استعرنا المصطلح من اللسانيات التقابلية التي تعنى بتعلم اللغات غير اللغة الأم "contrastive linguistics"، بمقابلتها باللغة الأم فقد ((أسسوا (علماء اللسانيات) نوعا من البحوث المقارنة سموه باللسانيات التقابلية أو التفاضلية تهتم بالدراسة المقارنة للغات لفظا ومعنى والغاية من ذلك هي تسهيل الاكتساب اللغوي بالتركيز على البنى التي لا يعرفها المتعلم في لغته الأصلية))⁽¹⁾، لكن الاعتراض الذي سنواجهه بالضرورة هو التالي : هل يمكن اعتبار لغة المحكي اليومي الدارحة عندنا على الألسن لغة ثانية أم هي اللغة الأم ؟ ثم كيف نضع لفظا دارجا في مقابل الفصح المعطى في السند ضمن المقاربة النصية ؟.

إنما طرحنا مجال بالخاطر تدليلا على إمكانية البحث في إطار تعليمية اللغة العربية ضمن مقارنة النصوص خصوصا ونحن بصدد مناقشة المقاربة النصية في المنظومة التربوية الجزائرية وكما جاء بها المنهاج بعد أن بينها وفق الطرح المعتمد الذي يتبنى - كما هو ظاهر - كل الأبعاد اللسانية الحديثة .

وبالعودة الى منهاج اللغة العربية سنبين هنا بعض النقاط التي جاء بها والمتعلقة أساسا بنظرة المنظر الى المتعلم الذي ((وجب الاهتمام به الاهتمام الشامل و وجب التركيز أثناء الفعل التعليمي - التعليمي على ما يلي :

¹ - عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص 195

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

- توسيع مجاله الثقافي
- إكسابه مهارات وسلوكات تجعله قادرا على استيعاب المعارف.
- تمكينه من الممارسة الفعلية للغة.
- و من أجل تحقيق هذه الأهداف، يتدرب المتعلم من خلال الأنشطة المقترحة على ما يلي :
- فهم النصوص المكتوبة.
- توظيف قواعد اللغة توظيفا صحيحا.
- و من أجل تحقيق هذه الأهداف، يتدرب المتعلم من خلال الأنشطة المقترحة على ما يلي :
- فهم النصوص المكتوبة.
- توظيف قواعد اللغة توظيفا صحيحا.
- إيجاد الحلول المناسبة للوضعيات التي تعترضه في المدرسة أو في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه. - التواصل مع الآخرين في مختلف المناسبات بلغة عربية سليمة - شفويا و كتابة.))⁽¹⁾ علما أن هذا التواصل قد تقف أمامه معيقات أخرى لها علاقة بالوضع الاجتماعي اللغوي فقد علمنا مثلا أن ((الشارات اللغوية الشفهية لا تشكل الا احدى جوانب الوظيفة الرمزية ...))⁽²⁾ وستصطدم لغته العربية في الشارع بكثير من الرموز غير اللغوية المؤثرة في اللغة .. وجاء في شرح هذا ضمن الوثيقة المرافقة للمنهاج ((...أصبح، من الضروري، دراسة النصوص المكتوبة المعتمدة دراسة شاملة تمكن المتعلم من التعرف إلى خصائصها اللغوية والفنية من تحليل الأفكار الواردة فيها ومن إدراك الآثار التي تخلفها هذه الأفكار في نفسه؛ ومن ثمة كانت المقاربة النصية مناسبة لتعلم اللغة وكان النص الوسيلة الأساسية التي تعتمد في هذه المقاربة.))

¹ - منهاج اللغة العربية ، الصف الخامس الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر 2011 ، ص12

² - البنيوية ، جان بياجيه ، تر:عارف منيمنة وبشير أوبري ، منشورات عويدات ، بيروت ، ط1 ، 1985 ، ص:76

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

ونلاحظ أن المنهاج يولي عناية أولا الى الثقافة المستهدفة للمتعلم ثم تمكينه من الممارسة الفعلية للغة وهنا نفتح قوسا حول المفهوم المراد من ذلك إذ أول ما يتبادر هو وجوب توفر البيئة اللغوية المناسبة والتي يتحقق فيها "الإنغماس" ويرى أن كل ذلك يتحقق بالفهم الصحيح للنصوص المكتوبة وللقواعد الأساسية ثم يتم كذلك بتوظيف هذه القواعد من خلال الحلول التي يجدها للمشكلات اللغوية والتواصلية التي تعترضه اجتماعيا (وهو ما يعيدنا هنا الى طرح مشكل اللهجات واللغات المشكلة للبنية اللغوية في المجتمع الجزائري ويعيدنا الى المربع السابق حول اللسانيات التقابلية). أما الوثيقة المرافقة فلا نراها توضح الأمر بالشكل الكافي إذ تركز كما هو واضح على الوصول الى قدرة لدى المتعلم لدراسة النصوص المكتوبة المعتمدة دراسة شاملة وفق مقارنة نصية مناسبة مدارها بالأساس النص. وقد استفادت المقاربة كما هو باد من الأسس اللسانية ونظيراتها فجل التعريفات السابقة لها أصول في مراجع اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات وقد تم بناء المنهاج عندنا انطلاقا من ذلك فالتصور العام هو هو ، بل يكاد يكون التعريف المعتمد في المنهاج مطابقا لتعريف الدكتور صالح بلعيد في قوله أن المقاربة ((تعني كيفية دراسة مشكل أو معالجة قضية ، وترتبط بنظرة الدارس الى العالم الفكري الذي يجده في لحظة معينة ، وترتكز فيه كل مقارنة على استراتيجية يتم من خلالها تصور وتخطيط منهاج ما أو تطويره ...))⁽¹⁾ هذا من ناحية كيفية بناء المنهاج أساسا فهي مقارنة منهجية ، لكن الصورة لن تختلف كثيرا إذا خصصنا نظرة معدي المناهج في اللغة العربية ، نظرهم الى تعليم هذه اللغة من خلال مقارنة النصوص ، وعلى هذا فكان من المتوقع أن تستجيب هذه المقاربة لمختلف التطلعات فيما يخص تعليم اللغة العربية لكن الخلل لم يكن أساسا في الجوانب النظرية فقط بل ثمة تملل غير خاف فيما يتعلق بمفاهيم أخرى وعلى رأسها النظرة الى النص نفسه فالمتبع للنصوص المختارة لا يحالفه الحظ في الوقوف على واحد منها يصلح للمقاربة بالمفهوم المتبنى إذ تم اختيار نصوص غاية في السطحية والإبتدال سواء على مستوى ما ترسخه من معارف أو على المستوى الجمالي المحفز على دراسة مستويات النص اللسانية والتي هي أساس الجهاز المفاهيمي

¹ - صالح بلعيد ، مقاربات منهجية ، دار هومة ، الجزائر ، 2004 ، ص 2

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

للمقاربة النصية وكذل على مستوى النظرة الى المتعلم عندنا والى الجانب التكويني لدى الأساتذة فهي دائرة مغللة لا تشتغل مكوناتها منفردة، و بالنسبة الى النص فسنتقف على ذلك بالدليل من النصوص المقررة ومن المختارات الخاصة بالإمتحانات والفحوص للصف الخامس الابتدائي أثناء تناولها في هذا الجزء التطبيقي ، بينهما نتبع الآن ما يصبو اليه منهاجنا للغة العربية في المستوى المدرس ، إذ يؤكد على فهم النصوص المكتوبة ثم توظيف قواعد اللغة توظيفا صحيحا . فأما عن الفهم فتكفله الجوانب الدلالية في النص من استيعاب للأفكار الواردة وتفكيك المفردات معجميا بحيث يحصل عن طريق الأسبقة المختلفة إثراء زاد المتعلم وفهمه للمعنى العام للنص والجزئي بالنسبة للألفاظ كما تكفله الجوانب التركيبية النحوية من خلال أثر النحو في المعنى وكذا الأثر الصرفي . وأما عن التوظيف الصحيح للقواعد فمن المتوقع أن يكون مدار المشكلات النحوية المعطاة في السندات النصية المختلفة . وأما عن تمكين المتعلم من (إيجاد الحلول المناسبة للوضعية التي تعترضه في المدرسة أو في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.) وهو ما ورد حرفيا في المنهاج، فسيكون لنا معه محطة خاصة في آخر الدراسة ضمن التوصيات بعنوان " خلق البيئة اللغوية " إذ نرى أن مشكل التعدد اللغوي في الجزائر يطرح مقارنة أخرى لتعليم العربية خارج حجرات الدرس والمقرر الرسمي وهو ما ينطبق أيضا على عبارة (التواصل مع الآخرين في مختلف المناسبات بلغة عربية سليمة - شفويا و كتابة) التي وضعها المنهاج في مجمل أهداف التعلم - لغويا - لهذه المرحلة العمرية .

ومنطقيا لدينا في الواقع العاميات والدارجات العربية واللغات الكلاسيكية (العربية والفرنسية) واللغات المحلية (الأمازيغية بمختلف لهجاتها)⁽¹⁾ فكيف سيتسنى هذا التواصل المنشود في واقعنا اللغوي المعيش إن لم تكن ثمة مبادرات جادة لدراسة الوضع وتأصيل المنهاج المناسب له؟ فالمتعلم لدينا يعاني لغويا بشكل فادح إذ قد يمر بأكثر من مرحلة لتعلم أو فهم معنى معين :

¹ - صالح بلعيد، مقاربات منهاجية ، مصدر سابق، ص58

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

أولاً: ترجمة المفهوم ذهنياً ونقله من الفصحى الى العامية أو المحلية أي من لغة الهدف ---- اللغة الأم.

ثانياً: فك رموز التعبير باللغة الأم ----- تحويله الى مفهوم

ثالثاً: التعبير بالفصحى انطلاقاً من هذا المفهوم ،من اللغة الأم----- اللغة الهدف .(1)

وهذه كما هو باد رحلة صعبة لمدار المفهوم تحكّمها عدة اعتبارات بعضها خارج نصي بل ربما اغلبها كذلك ، وهذا للوصول أخيراً الى المفهوم الفصيح ناهيك عما يواجهها في الطريق من صعوبات حل التشفير ومشكلات دورة التخاطب غير المكتملة.

أما ماجاء في المنهاج مما يتعلق بالهدف الرئيس للمقاربة النصية فهو كما أسلفنا إعادة إنتاج نصوص جديدة تتسم بحد مقبول من الترابط والتماسك وقلة الأخطاء بأنواعها وقد عبر عنها معدو المنهاج بنقاط تدرج ابتداءً ، بهذا الشكل :

"ابتكار الموضوعات .

وضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر .

الترتيب السليم لعناصره .

بناء نص مطابق للأنواع و النماذج النصية. " (2) فالغرض هنا الوصول الى الابتكار الشخصي للموضوعات بمختلف مضامينها ثم كيف يمنهج المتعلم نفسه كي يضع لما أراد طرقة من موضوعات مخططاً سليماً يفي بغرض الطرح مع ما يجب من تناسق وترتيب وانسجام بين مختلف العناصر في الموضوع المبتكر ، وبالعودة الى التعبير الكتابي الذي يجسد الجانب التطبيقي من هذا الامر فإن شبكة تقويمه يجب ان تأخذ في الاعتبار ما وضعه المنهاج هنا كنقاط تدرج في كل موضوع جديد إضافة الى

¹ - صالح بلعيد ،مقاربات منهاجية ، مصدر سابق،ص58

² - منهاج اللغة العربية ، الصف الخامس الابتدائي ،وزارة التربية الوطنية ،الجزائر 2011 ،ص12

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

ما أشار إليه من "توظيف قواعد اللغة توظيفا صحيحا." ونلمس هنا نظرة لسانية صحيحة الى حد مقبول نحو مفهوم النصية الذي أوضحناه في الجزء النظري تحت عنوان "لسانيات النص والمقاربة النصية". غير أن هذه الصحة سرعان ما ستصطدم واقعا بمعيقات أخرى أهمها كما أشرنا تدرج المتعلم على نصوص بالأساس لا تنمي فيه هذه الجوانب الإبداعية المنظرة منه منهجيا وهو الخلل الذي ندعو باستمرار الى إصلاحه عبر إعادة النظر في النصوص المبرمجة أصلا لهذا الطور التعليمي (نحيل هنا الى التوصيات التي خلصنا إليها آخر هذا العمل) وكذا علينا أن نلاحظ أن المقاربة النصية المقترحة لها تستعين باستمرار بنصوص جانبية لتقديم مختلف المستويات وحتى وإن لم يكن هذا عيبا فإن الإشكال الحقيقي ينطرح في النصوص التي تعتمد عادة في الفحوص والتي تكاد تكون منفصلة معرفيا وحتى بلاغيا إذ يجد المتعلم نفسه فجأة أمام نص مختلف عن كل ما تطرق إليه سابقا.

ب - مدى تمثل المنظر الجزائري لمفهوم المقاربة النصية

توطئة : فيما سبق تعرضنا الى ما جاء به منهاج اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي وأهم المحاور والأهداف التي بني عليها كما تطرقنا الى ما يرحوه معدو هذه المناهج عموما في كل الاطوار التعليمية الدنيا وطرحنا الكثير من الأسئلة ذات العلاقة بالمنهاج والمقاربة النصية في الواقع التربوي مدلين أحيانا ببعض الآراء الخاصة حول النقاط التي نتطرق إليها منهجيا كما ناقشنا الأهداف التي بني عليها هذا المنهاج وأثرها في الواقع لكن السؤال الذي ظل عالقا إذ تستدعي الإجابة عليه الإحاطة اللسانية والوعي بمضمون المنهاج من ناحية فلسفته التي تأسس عليها.... ذلك السؤال هو :

ما مدى تمثل المنظر الجزائري للمفهوم "المقارباتي" ؟

ولمحاولة الإجابة عليه سنعود الى المنهاج بحد ذاته مع ربطه بالأسس اللسانية التي تنبني عليها المقاربة النصية وطرح أسئلة فرعية للوصول الى تصور دقيق حول المنهاج وخلفياته المعرفية ومن تلك التساؤلات التي لا تفتأ تلح علينا مثل :

- هل روعيت في إعداد الجوانب اللسانية للمقاربة النصية

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

- هل روعيت في إعداد النصوص اللائقة بهذه المقاربة
- هل تمت الإستعانة بذوي الإختصاص المنهجي الأكاديمي
- ما مدى إلمام معديه بالمفاهيم ذات العلاقة بتعليمية اللغة العربية
- هل يتدرج هذا المنهاج وفق نظرة شاملة للأطوار السابقة واللاحقة فيما يتعلق باللغة العربية و بمقاربة النصوص تحديدا .

مع الإشارة أننا هنا لا ندعي قراءة دقيقة وشفافية وإنما نفتح قوسا كبيرا للبحث والزيادة وننبه فقط الى ركن هام من أركان العملية التعليمية /التعلمية ، ولعلها مقدمة لتضافر الجهود والبحث الجاد في مناهج اللغة العربية بالجزائر من حيث الإعداد و والمنهجية في سبيل سياسة لغوية - إن صح القول- من شأنها العودة بلغتنا الى وضعها الطبيعي بين الناطقين بها وكذا في سبيل فتح آفاق القراءة والتلقي السليم لمختلف الأخطبة مستقبلا وكذا تحفيز الأجيال القادمة على المعرفة من خلال اللغة..

الجوانب اللسانية للمقاربة النصية في مناهج اللغة العربية :

نتكلم هنا دائما عن الصف الخامس الابتدائي وإن عدنا بين الفينة والأخرى الى بعض مناهج الأطوار الأخرى فإنما لضرورات الربط أو المقارنة ففي مناهج اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي مثلا لأنجد اختلافا كبيرا إذ تتدرج الوثيقة المرافقة في شرح مفهوم المقاربة بالكفاءات ثم المقاربة النصية وقد جاء فيه ((ونظرا لأن السنة الرابعة تمثل نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي، تلم الوثيقة المرافقة على جوانب تعلمية تخص المتعلم في هذا المستوى، قبل انتقاله إلى السنة الأخيرة من التعليم الابتدائي وآخر طور فيه، كما تتناول مسائل تعليمية يستأنس بها المعلم أثناء أداء مهمته.))⁽¹⁾ وباختلاف بسيط في اللغة فإن وثيقة اللغة العربية تحث على نفس الأمر بما في ذلك شرح وسائل الاستئناس التي يعتمد عليها المعلم ولكن ما يهمنا هو الجوانب اللسانية التي سنناقشها فيما يخص ما ورد عن المقاربة

¹ - مناهج اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي، وزارة التربية، 2007، ص13

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

النصية للصف الخامس الابتدائي فالمنهاج يوضح أهم المبادئ العامة التي يرمي إليها في هذا الطور إذ يلح على أن المقاربة بالكفاءات هي حل واقعي للمشكلات التعليمية / التعليمية - ويهمن الجانب اللغوي - ، ورد نصا في توضيح هذه المبادئ :

((مبادئ المقاربة بالكفاءات : تقوم بيداغوجية الكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها :

* مبدأ البناء : - أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

* التطبيق : - يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما يكون من المهم للتلميذ أن يكون نشطا في تعلمه.

* التكرار : - أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

* الإدماج : - يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك لا يدرك الغرض من تعلمه.

* الترابط : - يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة. ((⁽¹⁾) فثمة إذن خمسة مبادئ أساسية هي: البناء، التطبيق، التكرار، الإدماج، الترابط، وهي كلها مصطلحات لسانية محضه مما يبين عدم بعد هذا المنهاج عن التنظير اللساني ، لكن وفي المقاربة النصية هناك مهارات معروفة يتوخى الوصول إليها في الأخير وهي السماع والقراءة والتعبير والكتابة فأما التكرار فيسع جميع هذه المهارات وكذلك الترابط وأما التطبيق والإدماج أو الدمج ، فيتم في الوضعية الإدماجية في التعبير وهي وضعية نهائية لإعادة إنتاج النص ومن المصطلحات اللسانية الواردة هنا في هذا الجزء من المنهاج : الكفاءة الإكتساب الإدماج

¹ - منهاج اللغة العربية ، مصدر سابق، ص 12

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

المتعلم التحكم الوضعية الأنشطة التقييم... الخ ، مما يزيد الاعتقاد بإتكاء معديه على الدراسات اللسانية التطبيقية في حقل تعليمية اللغات ويمكننا أن نجد هنا أكثر من أثر لنظرية لسانية كالتواصلية ونظرية النص ومفهوم الخطاب والقراءة والتلقي والإنتاج وستتطرق الى ما جاء فيما يخص المقاربة النصية تحديدا فقد جاء فيه : ((تقوم المقاربة النصية التي يوصى المنهاج باعتمادها على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية ولذلك فإن النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى، فهو يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل ويتعرف على كيفية بنائه كما يتلمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة...))⁽¹⁾ فالنص هو أساس النشاط اللغوي المقارباتي إذ يحاول المنهاج جعله المحور الذي تدور في فلكه كل نشاطات اللغة وهذا البعد اللساني يأخذنا الى نظرية القراءة والى مفهوم القارئ الحقيقي عند ميشيل بيكار وهو ما يوضحه الناقد حسن مصطفى سحلول في كتابه نظريات القراءة ، يقول ((...ثم ظهرت طريقة جديدة لدراسة عملية القراءة تأخذ بعين الاعتبار القارئ الحقيقي. وقد عرض الفرنسي ميشيل بيكار منهجه ذلك في كتابين نشر أولهما عام 1986 بعنوان "القراءة كلعبة" وظهر ثانيهما بعد ثلاث سنوات بعنوان "قراءة الوقت" (Lire le temps). ويأخذ بيكار على المهتمين بدراسة القراءة أنهم يخلطون في واقع الأمر قراءات نظرية ومجردة يقوم بها قراء نظريون ومجردون. وهو يرى أن الوقت قد أزف لنطرح جانبا تلك القراءات الموهومة والتي لم توجد قط ولندرس القراءة الوحيدة الصائبة وهي القراءة الملموسة المحددة التي يقوم بها القارئ الملموس المحدد.))⁽²⁾ وانطلاقا مما سبق سواء من وجهة نظر المنهاج أو وجهات النظر اللسانية فإننا أمام قارئ حقيقي وليس مجرد متعلم وإن كانت هذه الصفة ملازمة لضرورة الإكتساب المرجو ولكن لكي لا نغيب أيضا عقل المتعلم الذي هو بصدد عملية دمج للكثير من المكتسبات السابقة قصد الخروج بفكرة صحيحة عن الخطاب المكتوب المتمثل في نص القراءة ويضيف المنهاج ((وهكذا تبرز العلاقة الوطيدة بين

¹ - الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2011، ص 18

² - حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001، ص 13

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

القراءة والكتابة فلا يمكن تحقيق كفاءة القراءة بدون التدريب على إنتاج النصوص . إن القراءة في إطار المقاربة النصية ليست غاية في حدّ ذاتها وإتّما وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات ولذلك فإنّ نشاط القراءة لا يقتصر على الأداء فحسب، بل يتجاوزه ، إلى عمليات لغوية أخرى " باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها في الدرس اللغوي ". وبهذا تبدو الصلة الفعلية والمتواصلة بين الأنشطة المتكاملة الثلاثة: القراءة والتعبير الشفهي والتواصل والكتابة. (1) . ولا يخفى أن المستويات في المقاربة النصية تشتغل على كل هذه الأنشطة ففي القراءة يبرز المستوى الصوتي الفونولوجي والمستوى النحوي التركيبي من خلال احترام التعليمات المتعلقة بوضعية التركيب في النص وأثرها في المعنى كالإسناد والعوامل كما تبرز الدلالات ومعاني الألفاظ مشكلة المستوى الدلالي والمعجمي للنص دون أن نغفل عن الجوانب الصرفية ، ولا يتعلق هذا بنشاط القراءة لوحده ففي التعبير الشفهي وحتى في الكتابة نجد هذه المستويات جنبا الى جنب وإن كان في كل مرة يميل الأثر الكبير لأحدها دون الآخر، وفي التعبير الشفهي والتواصل تتجلى سمات لسانية على علاقة بلسانيات النص حيث يصبح الإتساق والإنسجام مثلا ضرورة لمعرفة مدى ترتيب المتعلم للمعاني المعبر عنها وهنا وفي الانسجام بالذات يقوم بعدة عمليات لسانية أهمها الإستبدال الذي هو ((عملية تتم داخل النص ،إنه تعويض عنصر بآخر ..)) (2) وبهذا فإن منهاج اللغة العربية بخلفياته اللسانية يراهن على تعليمية مدروسة تكفل النقل الديدكتيكي متخذة المقاربة النصية أداة فعالة للوصول الى هذا المبتغى .

ويرى المنهاج أن في المقاربة النصية خدمة لعدة وظائف في تعليمية اللغة العربية تبدأ جميعا بضرورة ترسيخ فهم النصوص وحسن تلقيها عن طريق تحليلها الى مستوياتها اللسانية أو ما يصطلح عليه في المنظومة بالأبنية كالبناء الفكري والبناء اللغوي وتنتهي بكيفية إنتاج نصوص شبيهة بالسندات محل المقاربة في عملية تتوخى إبداعية المتعلم غير أنه (المنهاج) يصر على تسمية تلك الوظائف بالتربوية وهو فيما نرى خلل في فهم معدي المنهاج بحيث أن هذه الوظائف تتعدى المفهوم

¹ - منهاج اللغة العربية ،مصدر سابق ،ص: 15

² - محمد خطايي ،لسانيات النص،المركز الثقافي العربي ،بيروت،1991،ط1،ص19

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

التربوي البحث الى المفاهيم التعليمية ذات العلاقة بالإكتساب وبالكفاءة اللغوية ولا علاقة لها بالجانب التربوي .

إن تطبيق المقاربة النصية - حسب الوثيقة المرافقة - يخدم وظيفتين (تربويتين) - والتماسا للدقة نضع عبارة تربويتين بين قوسين:

الأولى: تتعلق بالتلقي والفهم، فبوساطة دراسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصديه أصحابها وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنات النصية.

ثانيا: تتعلق بالإنتاج فبمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك. ((⁽¹⁾) ولا يفوتنا أن نلاحظ عبارات من قبيل " تعالق البنات " وكذا "الانسجام والتماسك" فلا نبذل كبير جهد لنقف هنا على الخلفيات اللسانية التي انبت عليها هذه المقاربة المنهجية سواء في منهاج اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي أو في الوثيقة المرافقة لهذا المنهاج خصوصا في لسانيات النص إذ يرد مفهوم تعالق البنات عند هاليداي ورقية حسن ضمن مفهوم " البنية الدلالية المجردة " وهي بنية تتعلق أساسا بالمستوى المعجمي الدلالي كما يشرحه سعيد يقطين⁽²⁾، ضف الى ذلك ما اشرنا اليه من مفهوم التلقي والفهم الوارد في الوظيفة الأولى المتوخاة من المقاربة حسب الوثيقة المرافقة في النص أعلاه وما أثبتناه بخصوص القارئ الحقيقي أو الملموس عند "ميشيل بيكار" .

وعموما وبقراءة متأنية للمنهاج يمكن القول أنه سطر أكثر من هدف ، وبدت هذه الأهداف واضحة من حيث المواضيع المدرجة ضمن النصوص محل المقاربة النصية وقد حاولنا رصد أهم ما تتوخاه هذه المقاربة المنهجية في هذا الطور وبناء على ما تقدم، فقد بدا أن معدي المنهاج رسموا للنشاط اللغوي في هذه المرحلة معالم يتم السعي لبلوغها عبر مجموعة من العمليات تتوخى ما يلي:

¹ - لوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مصدر سابق، ص:19،

² - ينظر : سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، 2001، ص15

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

- أ - تسخير اللغة العربية لتكون مساعدا للمتعلم على اكتشاف القيم الحضارية والإسلامية والوطنية، وعلى تأصيلها في كيانه وشخصيته؛
- ب - اتخاذها وسيلة تفتح على البيئة الطبيعية والمحيط الاجتماعي والحقل الثقافي، وما تزخر به الحياة العامة من عمل ونشاط وتنظيم وإبداع.
- ج - جعل اللغة وسيلة لإكساب المتعلم القدرة على التفتح على العالم . .
- د - تسخيرها لمساعدة المتعلم على الملاحظة والمقارنة والتجريد والحكم، وإبداء الرأي الشخصي في القضايا التي تواجهه.
- هـ - تسخير اللغة لإكساب شخصية المتعلم التوازن الوجداني والفكري وتذوق جمال الأشياء وجمال الفعل الإنساني وجمال الكلمة واللغة.

ولتحقيق هذه الأهداف، قدمت الممارسات اللغوية في هذا المستوى في إطار مجالات مفاهيمية ، تنتظم داخلها عمليات القراءة والدرس اللغوي وتقنيات الكتابة والإنشاء، في إطار وحدة متكاملة الجوانب مع احتفاظ كل عملية بما يميزها ويمثل بنيتها ووظائفها الخاصة ولنلق نظرة هنا على الشروط التي وضعها المنهاج والقرار الوزاري حيث ((وضع القرار الوزاري شروطا للإعداد النص موضوع الاختبار ليستنير به المعلمون في تحضير نماذج الاختبارات التي يقدمونها لتلاميذ هذه المرحلة وتمثل هذه الشروط في :

- 1- أن يكون النص نثريا ،غير شعري ، ويفضل أن يكون غير متشعب الأفكار
- 2- أصيلا، غير متصرف فيه إلى درجة الإخلال بمعناه ،يحمل دلالة بالنسبة للمتعلم .
- 3- ممثلا لنمط من الأنماط المقررة التي تعود عليها المتعلم في القسم . - حوارى ، سردى ، خبرى ، وصفى .
- 4- أن يشمل على عدد من الكلمات يتراوح بين - 100 و120 - كلمة ،دون احتساب أدوات المعاني .

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

ومادام الهدف من النص هو تدريب التلاميذ على التحكم في مجربات الاختبار وآلياته ، فإنه لا مانع من اختيار نصوص تقل عن 100 كلمة إذا توفرت على شروط البناء المذكورة أعلاه⁽¹⁾ وأول ما يلاحظ هو اشتراط النصوص الثرية حيث خلص معدو المنهاج الى عدم ملاءمة الشعرية للمقاربة في هذا المستوى وهو مالا نتفق معه إذ هناك من الشعرية ما هو أقل تعقيدا وأكثر ملاءمة وهذه هي الجوانب اللسانية التي ندعو الى مراجعتها من مختصين فهذا القرار يبدو فيه الكثير من التغييب لتراثنا التحصيلي الذي كان يأمر بتحفيظ الأطفال لامية العرب والمعلقات ناهيك عما عرف عن الأطفال من قدرتهم على الإستيعاب المبكر والدليل حفظ القرآن الكريم . ويقسم المنهاج الأسئلة الى قسمين رئيسيين : أسئلة الفهم وأسئلة اللغة مع ضبط معايير كل منها وإن كانت لنا ملاحظات وإستدراكات عليها فإننا فضلنا قبل ذلك أن نوردنا نصا ثم نعقبها بما بدا لنا حولها من تعليق :

أ- أسئلة الفهم:

1- يضع المعلم سؤالا حول المعاني الواردة في النص ، وله ألا يتقيد به في بناء السؤال ، يتعرض فيه إلى:

- فكرة بارزة في النص

- استخلاص عبرة

- إبداء موقف أو رأي أو إصدار حكم... الخ

2 - شرح كلمات واردة في النص، بواسطة توظيفها في جملة من إنتاجه، ولا يقبل من التلاميذ استبدالها بكلمات أخرى لها نفس المعنى.

1- تقديم مجموعة من الكلمات، ومطالبة التلاميذ باستخراج أضدادها أو مرادفها من النص.

¹ - ينظر : منهاج اللغة العربية ،وزارة التربية ، الجزائر، 2007، ص9، ويرجع أيضا الى القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 2007/09/02 (وزارة التربية الوطنية).

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

ونظرا لأن هذا النوع من الأسئلة، يضطر المتعلم إلى تكرار قراءة النص و التمعن فيه كثيرا، لاستخراج الأضداد المستهدفة، وما يتطلبه ذلك من استنفاد لوقت الاختبار، فإنه يستحسن التنوع في وضعياتها الأسئلة. مثل:

- تحديد الكلمات المستهدفة ثلاثة على الأكثر.
 - اختيار كلمات لها أضداد أو مرادفات صريحة في النص.
 - تعيين كلمات من النص و مطالبة التلاميذ الإتيان بأضدادها.
- 2- مطالبتهم باستخراج خصائص ظاهرة معينة في النص، تناول :
- صفات شخصية، لشخصيات فاعلة في النص.
 - إبراز أسباب ظاهرة اجتماعية، أو اقتصادية، أو ثقافية، أو بيئية... الخ
 - مثل ظاهرة هجرة الطيور، و التبذير، و مظاهر الفقر و الأمية...⁽¹⁾ ومن منظور لساني و دلالي معجمي بالأخص لا يمر فهم النص إلا من خلال فهم الألفاظ ودلالة العنونة وهو ما يعبر عنه المنهاج هنا باستخلاص فكرة بارزة في النص مع التحفظ على جملة " استخلاص عبرة " ولو أنه يمكن إدراجها في العنونة أيضا لأن من يستطيع الوصول الى عبرة بشكل عنوان موافق للمحتوى النصي قد فهم بالضرورة ما ورد في من أفكار وفي مكان آخر أشرنا الى أهمية العنونة وقد وردت أيضا في المنهاج ما يوحي بالخلفيات اللسانية لمعديه رغم ما تبدى لنا من هنات كتغيب الشعريات وبالعودة الى الفهم انطلاقا من امكانية القراءة العميقة للعنوان أو تغييره بعنوان مشابه نحب أن نورد رأيا لسانيا في المتعاليات النصية transtextualité وبالذات العنوان والمداخل والمقدمات وما اليه إذتعتبر جميعا مهمة في التلقي الجيد ((حيث تتعالى النصوص وتتقاطع وتتعاير عبر خمسة أشكال*، ويعد التوازي النصي أو اعتبارات النص paratex واحدا منها ، ولعل

¹ - منهاج اللغة العربية، وزارة التربية، الجزائر، 2007، ص9، ويرجع أيضا الى القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 2007/09/02 (مصدر سابق).

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

مقدمات النصوص أن تكون إحدى أهم تلك العتبات المختلفة⁽¹⁾، كما يقترح المنهاج دلاليًا الشرح والتضاد ويعترف أن الحجم الساعية المقررة للفحوص تكون أحيانًا غير كافية نظرًا لما يظنر إليه المتعلم من قراءات متعددة للنص في كل مرة وهنا يقترح تحديد الألفاظ وتنويع الوضعيات ((تحديد الكلمات المستهدفة ثلاثة على الأكثر. اختيار كلمات لها أصداد أو مرادفات صريحة في النص. تعيين كلمات من النص و مطالبة التلاميذ الإتيان بأصدادها))⁽²⁾ وهنا كذلك نلاحظ عدم التنبه إلى أنه حتى بهذه الوصفة سيضطر المتعلم إلى أكثر من قراءة للنص السند .

ويعود المنهاج لتوضيح كفاءات ضبط القسم الثاني من الأسئلة تحت عنوان أسئلة اللغة مع ملاحظة أنه في كل الفحوص الرسمية تستعمل مصطلحات البناء الفكري بدل الفهم والبناء اللغوي بدل أسئلة اللغة وهو (مصطلح البناء) أقرب إلى المنظور اللساني المتبنى رسميًا في تعليمية اللغة العربية من خلال المقاربة النصية ولو أننا نفضل تسمية المستويات كما أشرنا في مكان آخر من هذه الدراسة وأفردنا لها مبحثًا بعنوان مستويات التحليل المقارباتي والمقصود بأسئلة اللغة النحو والصرف والإملاء))

ب - أسئلة اللغة: وتتناول في موضوعاتها قدرة المتعلم على استخدام قواعد اللغة و ضوابطها ، في المجالات المدرجة في المنهاج نحو ،صرف إملاء .

1- النحو: يمكن للمعلم أن يقدمها على إحدى الوجوه الآتية

- أعرب ما تحته خط في النص كلمتين على الأكثر أشكال ،أو اضبط بالشكل الكلمات التي بين قوسين في النص ظاهرة نحوية من المنهاج.

* للتوسع في هذه الأشكال يرجع إلى كتاب يوسف و غليسي : إشكالية المصطلح النقدي العربي الجديد ص: 394، 395،

446، 447

1 - يوسف و غليسي ، خطاب التأنيث، مديرية الثقافة قسنطينة ،الجزائر 2007، ص 69

2 - منهاج اللغة العربية ،وزارة التربية ،مصدر سابق ،ص:9

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

- انقل الجملة أو الكلمة التي بين قوسين في النص، ثم أشكلها، أو اضبطها بالشكل ظاهرة نحوية في المنهاج.

- استخراج من النص... حالا... مثلا ظاهرة نحوية من المنهاج.

- حول من ... إلى... مثل حول الجملة التي بين قوسين في النص إلى المثني.. أو الجمع لدراسة ظاهرة نحوية و ليس صرفية

الصرف: يركز المعلم في أسئلته على استجلاء اثر التحويل، و ما يلحقه من تغيير في الشكل و المعنى اعتمادا على ضوابط لغوية، سبق للتلاميذ دراستها في المنهاج⁽¹⁾ وكملاحظة أولى - عدا الإتكاء دائما على الدراسات اللسانية الحديثة كما لا يخفى - يمكن أن نقرأ الهدف الذي حدده المنهاج لهذه المرحلة كاملة من خلال القول بأن أسئلة اللغة يجب أن تتناول " قدرة المتعلم على استخدام قواعد اللغة وضوابطها " ولأن المنهاج موجه أساس الى فئة يفترض فيها إلماما معرفيا خاصا فكان من الأجدر إعفاؤها من هذه اللغة التي صيغ بها كإستعمال عبارة " قواعدها وضوابطها " ومثل هذا ، ونقترح هنا لملاءمتها مع التوجهات الحديثة ، عبارة من قبيل " البناء اللغوي يهدف الى إكتشاف مهارة المتعلم التركيبية والصرفية "⁽²⁾ وهذه العبارة التي نقترحها تبدو لنا أكثر تناسقا مع مفهوم المستويات المتبنى في المقاربة النصية التي يدور حولها الأمر كله ، على أن المنهاج مليئ تمام باللغة غير المدروسة منهجيا وبه جملة من السجع والمقابلات التراثية التي تعيدنا أحيانا الى مرحلة التعليم الكتاتبي والزوايا وهو ما يحيلنا الى الخلفيات المعرفية والتحصيل العلمي لمعدي هذا المنهاج ولو أننا لا نعيب هنا تراثنا الجميل ، ولكن هذا التراث البلاغي نفسه يعترف " بمناسبة المقال لمقتضى الحال " والحال هنا أكاديمية علمية متخصصة للغاية لا تناسبها تلك اللغة في رأينا .

¹ - منهاج اللغة العربية ،وزارة التربية ، الجزائر، 2007، (مصدر سابق) ص10-11

² - ينظر : منهاج اللغة العربية ،وزارة التربية ، الجزائر، 2007، (مصدر سابق) ص9، 10 ويرجع أيضا الى القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 2007/09/02 (وزارة التربية الوطنية).

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

ومن بين وسائلها:

1- استعمال جدول التصنيف، بالاعتماد على معيار أو أكثر، كأن يطلب من المتعلم وضع كلمات في مكانها المناسب، أو يعين نوعها. عكس الوضعية الأولى الوضعية الأولى: يطلب من المتعلم وضع كلمات في مكانها المناسب في الجدول كنوع من الاستبدال (Substitution).

الوضعية الثانية: يطلب من المتعلم تعيين نوع الكلمات في الجدول عكس الوضعية الأولى.

2- تحويل جملة بإسنادها إلى ظاهرة صرفية في المنهاج.

يجب أن يحرص المعلم في استخدامه لهذه الأنواع على دقة الصياغة في تحديد وتعيين العمل المطلوب من المتعلمين، تجنباً لكل لبس أو تأويل، يؤدي إلى اختلاف في الفهم و في نتيجة العمل المتوقع.

3- الإملاء: تتناول أسئلة الإملاء توظيف المهارات الإملائية و القدرة على التحكم في استخدام علامات الوقف و من بين أهم استخداماتها:

1- تعليل سبب كتابة ظاهرة إملائية

2- تعيين أو استخراج ظاهرة إملائية من النص.

3- تحويل كلمات من المفرد إلى الجمع مثلاً للوصول إلى ظاهرة إملائية مستهدفة في المنهاج.

مثل أريكة - أرائك قاض - قضاة

4- وضع علامات الوقف المناسبة لجملة، أو فقرة قصيرة من خارج النص، مثل هذه الوضعية

تستخدم عندما يكون النص المقدم للاختبار مشكولاً.

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

المبحث الثاني: المقاربة النصية والنص في الكتاب المقرر الرسمي

أ - مدى قابلية النص /السند للتحليل

وصف الكتاب : وضع مؤلفو كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي عنوانين الأول عنوان للسلسلة التي تشمل أيضا الصف الرابع الابتدائي وهو " رياض النصوص " في دائرة صغيرة أعلى الغلاف الأول وتحتها بخط كبير عنوان آخر هو " كتابي في اللغة العربية " وقد أشرف على السلسلة أستاذة التعليم العالي شريفة غطاس ، و من تأليف أستاذ جامعي مكلف بالدروس هو مفتاح بن عروس معلمة ابتدائي هي عائشة بو سلامة ، ويقع الكتاب في مئة وواحد وتسعين صفحة (191) من القطع الكبير .وعلى الغلاف الخلفي تذييل للتعريف بالسلسلة جاء فيه ((سلسلة رياض النصوص موجهة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لتعليمهم اللغة العربية وفق المقاربة النصية وذلك من خلال :

1- كتاب التلميذ فيه

- نصوص متنوعة
- قواعد نحوية و صرفية مدعمة بتدريبات تسمح للتلميذ لالوعي بهذه الظواهر واستعمالها
- مشاريع كتابية تصاحبها :

- تمارين تساعد التلميذ على إنجاز هذه المشاريع

- شبكة التقييم الذاتي

▪ نصوص للمطالعة

▪ تمارين تدعيمية

6 - دليل للمعلم فيه :

- عرض التوجهات الكبرى للمنظومة التربوية
- تقديم بعض المفاهيم البيداغوجية والتعليمية التي تأسس عليها الكتاب

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

- تقديم طريقة استعمال الكتاب
- إعطاء حلول للتمارين المقترحة ((¹). وملاحظة عامة يمكن القول من خلال لجنة التأليف فان الغالب عليها هو الإطار الاكاديمي طبعاً بوجود معلمة واحدة وهنا يحق لنا ان نتساءل عن هذه الأسماء التي أعدت الكتاب خصوصاً وأنا نتكلم عن مرحلة تعليمية حساسة جداً فبإجراء بحث عن هؤلاء لا نجد لهم أثراً في التأليف التعليمي أو اللساني المتخصص .

مدى قابلية النص /السند للتحليل

وبالعودة الى النصوص المدرجة في الكتاب المقرر الرسمي والتي يقترح الكتاب خطة لتناولها تحت عنوان كيف تستعمل كتابك⁽²⁾ فإننا نلاحظ اعتماد مشروع مقارباتي للنصوص فمثلاً المشروع الافتتاحي هو : ترتيب أجزاء قصة ويندرج ضمن محور : القيم الإنسانية وقد برجت ثلاثة نصوص لهذه الوحدة هي : رسالة سلام والوعد المنسي بجزأين ثم تأتي القيم المراد ترسيخها في الوحدة ومنها هنا : احترام رأي الآخر ،احترام الوعود ...ثم يحدد الكتاب المجال النحوي للوحدة وهو هنا : " مفهوم النص ،أجزاء النص ، الجملة وأنواعها ، " ثم المجال الصرفي ممثلاً في " الصيغة ، المجرد والمزيد " ثم المجال الصوتي تحت اسم " الإملاء " وهنا يدد موضوع " الشد " أي التضعيف ثم يخصص قسماً تحت مسمى " المعجم " وهو المجال أو المستوى الدلالي المعجمي ،ويختتم المشروع بنصين الأول تحت بند " النص التوثيقي " وهو بند دائم في الكتاب على غرار العناوين السابقة وفيه هنا : " من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان " وهي بنود من نص عالمي حقوقي ، ثم يأتي آخر النصوص تحت مسمى " المحفوظات " وهنا نجد مثلاً " الثعلب المتنكر " وهذا دائماً في المشروع الأول للكتاب إنما أردنا توضيح آلية عمل الكتاب .

¹ - مجموعة من المؤلفين ، كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية الوطنية ، 2009، الغلاف الخلفي

² - مجموعة من المؤلفين ، كتابي في اللغة العربية ، وزارة التربية الوطنية ، 2009، ص:3، 4

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

لكننا نعود ونطرح سؤالاً ظل عالقا عند الكثير من المشتغلين بالحقل التربوي التعليمي في الابتدائي وهو التالي :

ما مدى قابلية هذه النصوص والسندات للتحليل المقارباتي ؟

لاحظنا أن الكثير من الأساتذة يشكون من سوء اختيار النصوص في الصف الخامس الابتدائي بالأخص، فقمنا تطبيقياً بمتابعة لنماذج مقررة وأخرى من اختيار الأساتذة ضمن الفحوص والاختبارات التجريبية لكننا نركز هنا أولاً على النصوص المقررة في الكتاب الرسمي ونحاول عرض كيفية تناول المقترحة قبل التطرق لنقد المفاهيم والكيفيات المتعلقة باختيار النصوص .

يقدم الكتاب النص للتحليل وفق مستويات المقاربة النصية ولكن تحت تسميات ذات صلة بكل مستوى على هذا الشكل

1 - أتجاوز مع النص

أتعرف على معاني الكلمات

أفهم النص

أعبر

2 - أتعرف على النص (هنا عادة نص للتمرين يتسم بالقصر هدفه التدرج والتذكر)

3 - أتعرف على صيغة الكلمة (مثلاً عرف ...يعرف .اعرف . عارف ... الخ)

4 - أثري لغتي : مثلاً ترتيب الحروف الهجائية البحث في القواميس عن كلمات ومعان محددة

وهكذا مع باقي النصوص مع تغيير ما يلزم فمثلاً قد نتطرق في النص اللاحق الى " أتعرف على الشد " في مكان " أتعرف على صيغة الكلمة " وهو الجانب الصوتي الإملائي كما لا يخفى .

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

وفي المستوى التركيبي قد " نتعرف على الجملة وأنواعها " بدل التعرف على أجزاء النص " التي سبقت
قي الدرس الماضي (1)

وإذا كان النص الأول المختار عالميا ومترجما، وهو رسالة سلام فإن ذلك لا يخفي عيوب الانتقاء نظرا
لما أريد تقديمه مما حدا بمعديه لشفعه بنص ثان قصد تعريف مفهوم النص للمتعلم الصغير وقد جاء
في هذا التعريف: ((يتكلم النص دائما عن موضوع واحد ويتكون من فقرة أو عدة فقرات)) (2) وإذا
جازت مغالطة كهذه لهكذا متعلم فهل الاستاذ مثلا يدرك أن هذا التعريف جد بسيط للنص بل
يكاد يجانب الحقيقة فالنصية تجاوزته الى اعتبار الكلمة نصا لأنه ((من المعلوم أن المنتظر من كل نص
أن يقيم في الذهن تصورا واضحا لجامع الدال والمدلول على مستوى الإدراك وهو ما يسمى بالفهم أو
إقامة المعنى)) (3) وبعض الكلمات تقيم ذلك التصور بوضوح في أذهاننا ومداركنا .

سنلاحظ أيضا تفاوتنا كبيرا في مستوى النصوص المقدمة في الكتاب كما سيبرز مرة أخرى

السؤال الملح التالي :

إذا كانت النصوص الشعرية ممنوعة في الفحوص الرسمية لامتحان شهادة التعليم الابتدائي
بالجزائر فما الداعي لاقحامها أصلا في المحفوظات والنصوص المختلفة ضمن المتن أم هو اعتراف
بأهمية الشعر مع تغييب الحوافز، إنه سؤال جارح إذ لا أعتقد شخصا بنوايا سليمة في تغييب الشعر
عن فحوص هذه المرحلة.

ومن النصوص المقترحة في هذا الكتاب تطالعنا عدة عناوين مثل من رأفة الأصدقاء والنملة
والصرصور، وكوكب الأرض، إسحاق نيوتن، في مهرجان الزهور، النفخ في الزجاج ، مع ابن بطوطة
في رحلته الى الحج،... الخ وبغض النظر عن التفاوت بين هذه النصوص فنيا فإن المقاربة النصية

1 - مجموعة من المؤلفين ، كتابي في اللغة العربية ،وزارة التربية الوطنية ،2009،ص16

2 - نفسه ،ص12

3 - امبرتو ايكو ،العمل المفتوح (نقلا عن هنري فريد صعب ،مقال مترجم في الرابط

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

المقترحة لها تستعين باستمرار بنصوص جانبية لتقديم مختلف المستويات وحتى إن لم يكن هذا عيبا فإن الإشكال الحقيقي ينطرح في النصوص التي تعتمد عادة في الفحوص والتي تكاد تكون منفصلة معرفيا وحتى بلاغيا إذ يجد المتعلم نفسه فجأة أمام نص من إعداد لجنة بإشراف الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات وكذا مفتشية البيداغوجيا بالوزارة ولا يظهر فيها أي تنسيق مع الكتاب المقرر الرسمي وهو ما حدا بالأساتذة الى المطالبة بتحديد مسار متماسك للمعلومة صعودا الى غاية الطور الثانوي .

في المستوى المعجمي تقترح النصوص المدرجة مثلا كيفية التعامل مع القاموس ومعاني من قبيل الترادف والاشتقاق والتضاد ثم مجموعة من " الأرصدة " يتعلق كل رصيد بالمدونة الواردة في الحقل الدلالي المعني ومن ذلك مثلا : الرصيد الخاص بالمعالم الأثرية (ص82-85)، الرصيد الخاص بالميدان الطبي (ص108-111)، الرصيد الخاص بعالم الأزهار (ص144-147) وغير ذلك من " الأرصدة " كما سماها الكتاب ، وفي هذا الرصيد الأخير يتعلم معاني : أوراق ليلك الماء، الحدائق، الياسمين، زهور قوس قزح، أزهار دوار الشمس، الزنابق الحمراء، عربة الورد... الخ.

وعلى كل فإن مستويات التحليل في المقاربة النصية ممثلة بشكل معقول في كتاب اللغة العربية (قراءة) للصف الخامس الابتدائي لكن النصوص في حد ذاتها تعتبر باهتة جماليا مع غياب :

- نماذج من نصوص تراثية تعتبر علامة في التراث العربي (مختارات مثلا من إمتاع التوحيد أو بعض قصص الشهامة العربية والكرم كقصيدة الحطيئة : "وطاوي ثلاث عاصب البطن مرمل ")

- نماذج من نصوص عالمية كبيرة مثل البؤساء لهوجو أو الفرسان الثلاثة لأليكسندر دوماس أو ممن كتب عن نبينا الكريم من الغربيين ككتاب الأبطال لدوماس أيضا

- نصوص مدروسة بحيث تتضمن جل التعلّمات المقصودة دون الحاجة الى نصين أو ثلاث في الوحدة ملء هذا الفراغ .

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

ب . الخلل والتصليح :

إن إنعدام التنسيق بين المستويات الدراسية فيما يتعلق بتعليمية اللغة العربية بالأخص يبدو واضحا الى الحد الذي يجعل متعلمي الصف الخامس الابتدائي مثلا يشعرون بضعف مستواهم بمجرد ولوج المتوسط وهو شعور زائف رسخته القطيعة غير المعلنة على مستوى برمجة النصوص ومسار المعلومة بين الأطوار ونحن هنا يهمننا التركيز على المقاربة النصية وتحليل مستوياتها ضمن مشروع تعليمي تعليمي متكامل ، لكن الخلل يبدو أكثر وضوحا لمن إطلع على مناهج اللغة العربية في الطورين أو مارس التدريس فيهما معا .

ففي السنة الأولى من التعليم المتوسط سيتطرق بداية الى نص أو نصين شبيهين بما تعود عليه خصوصا في الفحص الاول ، لكن سرعان ما تتسع الهوة فجأة بين ما كان عليه وما هو بصدده وهنا تبرز نتائج ضعيفة بداية من أواسط الفصل الأول وربما بداية الفصل الثاني وهنا نموذج تطبيقي من المتوسط للإطلاع على المواكبة للتعليمات في الفحص الأول قبل الإسراع الى الأمام دون ممهلات وهو ما يربك السير الطبيعي الذي تعود عليه المتعلم في تحليل النصوص وفق المقاربة النصية دائما النموذج (الفحص الأول - أولى متوسط مقترح بمتوسطة عباسية محمد السور- باتنة)

((لي ولد وحيد في السابعة من عمره ، أحبه ولاأستطيع أن أتركه من بعدي غنيا لأني فقير وما أسفت على ذلك لأني أرجو بفضل الله وعونه أن أترك له ثروة من العقل والأدب هي عندي خير ألف مرة من ثروة الفضة والذهب ، لأحب أن يعتمد في تحصيل رزقه إلا على نفسه ،أحب أن يمرّ بجميع الطبقات، ويشاهد بعينه بؤس البؤساء، ويسمع بأذنيه أنين المتألمين لتنمو في نفسه عاطفة الرحمة ،فالغني الذي لم يذق طعم الفقر في حياته قلّما يشعر بآلام الناس ومصائبهم ولن يمدّ يد المعونة إلى بائس أو منكوب إلا متفضلا لا راحما .

" مصطفى لطفى المنفلوطي "

الأسئلة :

1- البناء الفكري

1. هات عنوانا مناسباً للنص.
2. ماهي الثروة التي فضلها الكاتب أن يتركها لولده ؟ ولماذا ؟
3. اشرح مايلي : أسفت - بؤس

البناء الفني:

1. ما هو المغزى من النص ؟ (نلاحظ الارتباك الذي قد تسببه عبارة المغزى)
2. ماهو الأسلوب المعتمد في النص ؟ (نلاحظ هنا نقلة مفاجئة جديدة على المتعلم)

البناء اللغوي

1. اعرب ماتحته خط في النص : لم يذق - أن يعتمد
2. استخراج من النص : فعلا ماضيا منفيا و فعلا مضارعا منفيا.
3. صرف فعل (وصف) في المضارع المنصوب مع الضمائر: أنتِ . أنتما . هو . هم

بناء وضعية إدماجية مركبة:

يستعمل الآباء أحيانا أسلوب القسوة والشدة لتربية الأبناء وتأديبهم، فهل ترى في هذا الأسلوب يؤدي إلى نتائج إيجابية وناجحة في ترشيد الأبناء ، عبر عن رأيك في فقرة لا تتعدى سبعة أسطر مستعملا فيها أدوات النفي والأساليب التي تعلمتها.))

ونلاحظ هنا التقارب بين الفحص الذي مر به متعلم الصف الخامس الابتدائي وهذا الذي أمامنا وبصرف النظر عن نقد هذا السند المليء بحقيقة بالأخطاء البيداغوجية واللسانية فقد أفردنا لذلك مبحثا خاصا قادمًا ، فإن المتتبع لهكذا إجهادات يخرج بفكرة عن فهم الأستاذ للمقاربة النصية التي يختصرها عادة في تغيير المسميات القديمة لما كان يسمى " دراسة نص " دون التنويع في التفاصيل

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

بل يكتفي أحيانا بنفس الأسئلة الكلاسيكية من قبيل *صرف فعل (وصف) في المضارع المنصوب مع الضمائر: أنتِ . أنتما . هو. هم ، أو غير ذلك في غياب مثير للإبداع والتنوع الحقيقي الذي تكفله لنا المقاربة النصية والمفاهيم اللسانية المؤطرة لها .*

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

المبحث الثالث: المقاربة النصية والمعلم

مدى إلمام المعلم بمفهوم المقاربة و مستويات تحليلها

(قراءة في نماذج امتحانات اللغة العربية)

نقدم هنا أنموذجا تطبيقيا لاختبار اللغة العربية (مقترح بإحدى ابتدائيات قسنطينة) (1)، متبوعا بملاحظات حول مدى استيعاب الأستاذ لطرائق التدريس وفق مفهوم المقاربة النصية ومستويات التحليل والبناء النصي، كما نعقبه بدراسة لنماذج رسمية أخرى، مع التحليل والنقد :

اختبار اللغة العربية للفصل ...

السند:

عندما يأتي الصَّبَاحُ، يمرُّ الراعي بين أزقة القرية K بجانبه كلبٌ أمينٌ يحرسُ القطيعَ من الذئبِ المفترسِ ،
و أمامه تيسٌ عنيدٌ في عنقه جرسٌ يُسمعُ صوته من داخلِ المنازلِ، فتخرج له عنزة أو أكثر من كلِّ
منزل ، و بعد لحظاتٍ يتجمّعُ لديه قطيعٌ كبيرٌ يتّجه نحو الغابة المجاورة ، ولا يعود إلا في المساءِ.

الأسئلة:

1- البناء الفكري (3.5) :

متى يُخرج الراعي قطيعه و متى يعود؟. يرافقُ الراعي كلبٌ أمينٌ. لماذا؟

اشرح المفردتين التاليتين و ادخل كلا منهما في جملة مفيدة

أزقة / مفترس.

هات عنوانا مناسباً للسند.

¹- يمكن مراجعته بتتبع هذا الرابط <http://tinerkouk.banouta.net/t753-topic>

2- البناء اللغوي(4) :

اعرب ما تحته سطر في السند .

أين رُسمت الهمزة في الكلمة "الذئب" و لماذا؟

صرف الفعل "خرج" في المضارع المجزوم مع الضمائر: أنتِ ، أنتما ، أنتم.

الوضعية الإدماجية(2.5) :

اكمل القصة بأسلوبك ، موظفا المضاف و المضاف إليه.

جاء ذئبٌ فخطف تيسا ، و عندئذ تبعه الكلبُ بسرعة لكنه

.....
.....

أولا : نقد السند

نلاحظ -بلا شك - محاولة المعلم الرجوع الى المصنف الرسمي للقراءة للصف الرابع الابتدائي الذي أسلفنا في التقديم أنه لا يناسب الإشتغال الشامل الذي تتوخاه المقاربة النصية فناهيك عن الأسلوب الباهت للنصوص المقررة فإن الإضافة للرصيد المعرفي للمتعلم تكاد تكون منعدمة وسيتجلى ذلك من خلال ملاحظة المستويات المدروسة بالإضافة الى المشكل الذي سينطرح على مستوى التقييم والتقويم إن اختيار السند هو أساس نجاح أو فشل الدرس إذ على المعلم أن يراعي فيه

ثانيا نقد البناء الفكري

يحاول المعلم الوصول مع المتعلم الى مفردة الزمان ضمن الطرح الدلالي الأول مستعملا كلمة : متى ؟ في مقابل الصباح /المساء ، ويبدو طرحا موفقا من الوهلة الأولى لكنه يقود المتعلم الى الجواب بشكل مباشر قد نقبله في هذا المستوى التعليمي لكننا سنتفاجأ لو أمعنا النظر في حوليات البكالوريا

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

مثلا ومع ذلك سنتفاجأ أكثر بالنتائج طارحين السؤال الكبير الى أين نتجه بأطفالنا في ظل غياب (المحتوى المعرفي) وتوافر جهود التسهيل بل كيف ننتظر (انتاجية النص) حسب ج. كريستفا ومحتوى نصوصنا لا يعبئ ذاكرة المتعلم بما يكفي لإنتاج جملة مفيدة غير (خرج أبي الى السوق) ويعود المعلم لطلب الشرح ما يحيلنا الى جدلية الترادف وكان طلب الإدخال في جملة من إنشاء المتعلم سيكون كافيا

ثالثا نقد البناء اللغوي :

علينا ألا نغفل عن كون هذه الأبنية ستستغل لاحقا في الوضعية الإدماجية وهنا يبدو اختيار المضاف إليه موقفا طالما طلب في الوضعية مع ملاحظة غياب المضاف لكن، على العموم لأمس المستوى التركيبي جوانب مختلفة وكما نلاحظ دمج ضمن هذا البناء المستوى الفونولوجي (همزة ذئب) إضافة الى المستوى النحوي التركيبي مع ملاحظة محاولة بناء مشكلة حال تغييب الجوازم في هذا الطلب:

صرف الفعل "خرج" في المضارع المجزوم مع الضمائر: أنتِ ، أنتما ، أنتم وعلى العموم ففي البناء اللغوي يمكن دمج أكثر من مستوى تحليلي

نقد الوضعية الإدماجية :

أكمل القصة بأسلوبك ، موظفا المضاف و المضاف إليه.

جاء ذئبٌ فخطف تيسا ، و عندئذ تبعه الكلبُ بسرعة لكنه

.....
.....

يحاول المعلم هنا إدخال المتعلم كطرف فاعل في إعادة إنتاج نص مشابه أو مختلف مستفيدا مما تقدم ضمن حصص سابقة لكن النصوص المقررة لن تسعفه غالبا لأن المنظور السردى الحكائي في

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

المصنف الرسمي لوزارة التربية لا يرقى الى بلورة تمثل تعبيرية قصصي وسيحتاج المتعلم هنا الى معجزة للإرتقاء الى مستوى المشاركة النصية التي يقتضيها التفاعل مع حدث معين في إطار زمكاني محدد وهي القيم التي تغيب للأسف عن مناهجنا للغة العربية في الجزائر مع العلم ان منهاج اللغة العربية في طبعته 2007 وضمن القرار الوزاري يحدد كفاءات دقيقة لبناء الإختبار والهدف منه ((إختبار نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يهدف إلى تقييم مكتسبات التلاميذ و الحكم على مدى توفر الموارد و الكفاءات التي تؤهله للانتقال إلى المستوى الأعلى . وقد أطر القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 2007/09/02 في ملحقه الخاص بطبيعة إختبار نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ، مجالات امتحان اللغة العربية ، م العناصر المكونة له ، وشروط إختيار النص ، وكيفية بناء الإختبار و صياغة الأسئلة، بما يوفر للمعلم إمكانية كبيرة في التدرب على نماذج حقيقة ، بمقاييس امتحان نهاية السنة .))⁽¹⁾

النموذج الثاني من مديرية التربية لأدرار 2010 (فحص) وفيه سنقف على التباين في فهم المقاربة النصية وكفاءات تقديمها مع ما يلزم من نقد موضوعي للسند ومقارنته بما جاء في المقاربة بالكفاءات وما بين أيدينا فحص تجربي للصف الخامس الابتدائي سنضعه كما جاء دون تصحيح لما امكن من أخطائه قصد الوقوف على الهوة الكبيرة بين الفهم اللساني للمقاربة والعمل بالطريقة القديمة للنصوص والتي تقف عادة عند الافكار ودراسة النص وهذا بغض النظر عن المستويات المعتمدة في المقاربة النصية.

مع ملاحظة أننا اخترنا على التوالي : امتحانا فصليا ثم فحصا تجريبيا ثم فحصا رسميا وهذا قصد ضبط الملاحظات حول العينة المدروسة بكل نزاهة وكذا لفسح مجال المقارنات في فهم المقاربة .

¹ - منهاج اللغة العربية ، وزارة التربية ، الجزائر، 2007، ص08

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

النص

ضاق مسجد حيننا بالمصلين ، فلم يعد يسعهم ، خاصة بعد أن وفد اليه سكان جدد استفادوا من سكنات اجتماعية في اطار الحملة التي تقوم بها الولاية لازالة الأكواخ القصديرية من ضواحي المدينة .

في احدى الجمع قام الخطيب الذي يؤم المصلين ، و راح يحثهم على التبرع من أجل توسعة المسجد قائلا : " الحمد لله ، و بعد : فعدد المصلين في ازدياد ، و فصل الشتاء على الأبواب ، والمسجد في حاجة الى توسعة . ان التكاليف - أيها المؤمنون - ستكون باهضة ولكن اذا تعاونوا وساهم كل واحد منا بما يقدر عليه ، - و الله لا يكلف نفسا الا وسعها و عملنا بقوله تعالى { : وتعاونوا على البر و التقوى } فاننا نتمكن من تحقيق ما نريد . "

قال أحد المصلين : " انا اتعهد باحضار الأبواب و النوافذ " ، و قال آخر: "وأنا أتبرع بما يكفي من مواد البناء " ، وقال ثالث : " و انا و شاحتي في خدمة المسجد " ، و قال رابع "وانا أقوم بتجديد الدارة الكهربائية ..."

انشرحت صدور المصلين ، و رفعوا أكفهم داعين لهؤلاء المتبرعين بأن يبارك الله جهودهم و يزكي أموالهم و يضاعف حسناتهم يوم لا ينفع مال ولا بنون .

و لم تمض سوى ايام حتى انطلقت الاشغال على قدم و ساق ، فأدرك المصلون قيمة التبرع و التضامن في سبيل الخير .

البناء الفكري

_ ضع عنوانا مناسباً للنص

. ما هي الصلاة التي خطب فيها الامام المصلين ؟ و علام حثهم

. استخرج من النص ضد الكلمة « يظهر » ثم وظفها في جملة .

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

. اختر الجواب الصحيح : . انشروا صدور المصلين تعني :

. انبسطت . ضاقت . انشقت

البناء اللغوي :

أعرب ما تحته خط في النص .

اتم شكل الجملة التالية : « يا عبد الرحيم راجع دروسك ، و انت يا سعيد رتب ادواتك في المحفظة

صنف الأفعال التالية حسب الجدول : تعهد . وفد . رفعوا . انشروا .

				مجرد
				مزيد

علل سبب كتابة الهمزة بالشكل الذي تراه في الكلمة التالية : يؤم

الوضعية الادماجية :

. شاركت مع أصدقائك في عمل يتطلب التعاون و التضامن .

تحدث عنه مبرزا أثر و قيمة التعاون و التضامن ، و موظفا النداء ((

أولا : نقد السند المختار

من الواضح أن السند التعبيري النصي هو اجتهاد أحد المعلمين أو أكثر ، وذلك لأسباب منها: أننا لم نقف على النص في المقرر الرسمي ، ثم أنه لا يظهر عليه أن كاتبه مختص في أدب الطفل ، كون المحتوى ينم عن محلية خاصة بأهل المنطقة والأهم من ذلك ، فهو مليء بالحشو وباللغة المسطحة والحشد الديني الأخلاقي الذي يخرج به الى التربية الإسلامية منه الى فحص في مادة اللغة العربية ، وسنمثل لكل ذلك وأكثر من النص : ((ضاق مسجد حينا بالمصلين ، فلم يعد يسعهم)) ، فالذي ضاق لا يسع بالضرورة ، وهذا حشو زائد ونقطة الوقف عند المصلين فحسب . وهذه زيادة

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

لا تضيف الى المتن ولا الى المعرفة شيئا ذا بال . يقول ((في إطار الحملة التي تقوم بها الولاية لإزالة الأكوخ القصديرية من ضواحي المدينة)) مع ملاحظة اللغة السطحية التي نحاول دائما تجنبها ونحن نقدم نصا جديدا يفترض أن يكون زاخرا بجماليات التعبير والمجاز الذي لا تخلو منه لغتنا الغالية ، فكأننا نقرأ هنا بالضبط تقريرا صحفيا عن خبر يخص الولاية ، ولا يرقى الى المقاربة نصيا . ويضيف: ((قام الخطيب الذي يؤم المصلين))، فلا داعي هنا لنشير الى مدى الحشو والتكرار الملل والمنفر للمتعلم فقام الخطيب كافية لوحدها، ومثل هذا كثير.. يقول ((و لم تمض سوى ايام حتى انطلقت الاشغال على قدم و ساق ، فأدرك المصلون قيمة التبرع و التضامن في سبيل الخير)) ولعلمهم يدركون ذلك حين انتهاء الأشغال ورؤية الصورة التي صار عليها المسجد وليس حال انطلاق الأشغال وقد نتجاوز هذا الى ما هو أهم : ماذا قدم النص عدا الجانب الأخلاقي الديني والقيم الروحية المتوخاة والتي جانبها القالب اللغوي الجمالي بشكل واضح جلي؟ مثل هذا النص يجعلنا نلتفت الى أهمية الكتابة للطفل .. الكتابة المتخصصة الغائبة للأسف في الجزائر ، فمن النادر أن نقف على قصص للأطفال كتبها مبدعون محترفون عدا عما يسود سوق كتاب الطفل من فوضى يغلب عليها الطابع التجاري ، وإن كان هذا لا يبرر التوجه لمثل هذه النصوص الارتمالية فثمة بدائل من النص العربي على امتداد الرقعة الجغرافية من المحيط الى الخليج وقد رأينا خصوصا جيدة مبرمجة لأطفالنا من الأدب العالمي ومن العربي الصغير وغير ذلك لكنها تجارب جد محدودة للأسف.

ثانيا البناء الفكري :

نشير بداية الى أن البناء الفكري في المقاربة النصية يتضمن بالأساس المستوى الدلالي والمعجمي ويركز على معاني النص وقد يتداخل قليلا من وجهة معجمية مع المستوى الصوتي الفونولوجي وإن كان هذا الاخير مكانه الأصلي ضمن مستوى آخر هو المستوى النحوي التركيبي لكن في منظومتنا التربوية وفي مناهج اللغة العربية بالذات لاحظنا التركيز على معنى النص من خلال أسئلة تكاد تكون نموذجية مكررة خالية غالبا من الإبداع وإن كنا لا نرمي معدي المنهاج بالجهل

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

بالخلفيات اللسانية لمقاربة النصوص فقد بدا التوجه ذو الأسس اللسانية واضحا في الكثير من الأمثلة التي سنأتي على ذكرها لاحقا .

ضع عنوانا مناسباً للنص: في المقاربة النصية يكتسي العنوان أهمية بالغة بوصفه العتبة الأولى للنص وعليه فقد دأب المقرر الدراسي للغة العربية عندنا على ترك العناوين للمتعلم خصوصا في الفحوص الرسمية وإذا كان العنوان اكتسى أهمية بالغة في تراثنا العربي الى الحد الذي يجعل منه سمة مميزة لهذا التراث فذلك لكونه محطة أولى فاتحة لشهية القراءة وعلامة إشارية موحية للمحتوى النصي وقد أخذ الإهتمام بالعنونة في السيميائيات الحديثة مسارا طويلا ودقيقا لا مجال لرصده هنا فقد يخرج بنا عما نحن بصدده لكننا أردنا التنبيه الى أهمية العنوان كعتبة قرائية أولى لها مبرراتها الفنية ومنحائها الجمالي .

على أن التعليم الدارحة في مقرراتنا بنفس النمط " ضع عنوانا مناسباً للنص " أخذت تفقد بريقها ففي لغتنا ما يغني عن النمط التكراري حيث يمكن إعطاء رأي في مدى مناسبة العنوان للمحتوى مع تثبيت عنوان النص أو طلب اقتراح عناوين أخرى تفتح ذهن المتعلم الى امكانية تغيير ما هو حاصل لكسر هيبة المكتوب طالما ليس نصا مقدسا وإن اجترار النمط السابق ينم عن عدم فهم أبعاد المقاربة النصية التي جاءت نتيجة دراسات وبحوث مضمينة في القراءة والتأويل وتحليل الخطاب وعلم الاسلوب والى غير ذلك مما أسهم في ثرائها وانفتاحها على تعليمية اللغة العربية .ومما يمكن اقتراحه هنا:

ما مدى مناسبة العنوان للنص؟

(هل ترى أن العنوان مناسب للنص، لماذا؟)

اقترح عنوانين آخرين لهذا النص

غير كلمة أو أكثر من العنوان بحيث يبقى مناسبا

هات عنوانا من مبتدأ وخبر لهذا النص

خذ عبارة من النص تصلح عنوانا

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

هات عنوانا للنص من كلمة واحدة الى غير ذلك من نماذج الأسئلة الممكنة

. ما هي الصلاة التي خطب فيها الامام المصلين ؟ و علام حثهم ؟

. استخرج من النص ضد الكلمة « يظهر » ثم وظفها في جملة .

. اختر الجواب الصحيح : . انشروا صدور المصلين تعني :

. انبسطت . ضاقت . انشقت .

إن المعنى المسيطر في النص ليس خطبة الجمعة ولا ما حثهم عليه من تعاون وإن كان هذا أساس اختيار النص فيما يبدو ضمن طرح قيمي اخلاقي ، لكن النصية تدعو الى قراءة أبعد فالنص هنا يسيطر عليه أكثر من حدث أهمها الضيق الذي صار عليه المسجد وهي أساس الإشكال الذي بنى عليه الناص كي يمر الى مفهوم التعاون والتضامن وكان ينبغي ان يتضمن السؤال حول الفهم أساس المشكل فلا أهمية كبرى للصلاة هنا إذ قد يغتنم فرصة صلاة جنازة أو عيد أو غيرها ومن منظور لساني يجور لنا ان نتساءل عن الأهداف المتوخاة من مثل هذه الأسئلة وعن المنهجية المتبعة خصوصا إذا اتفقنا أن كل هذه المراحل هي في الواقع تهيئة لإعادة إنتاج النص من منظور إبداعي تعبيرى في المرحلة النهائية المسماة في مقررنا الرسمي الوضعية الإدماجية والتي هي في الأساس أهم مرامي المقاربة النصية .

. استخرج من النص ضد الكلمة « يظهر » ثم وظفها في جملة

هنا يظهر الطرح المعجمي الدلالي الذي وفق فيه معد السند الى حد بعيد وهذا دائما من منظور لساني حيث أصبحت المفاهيم الدلالية تتجاوز مجرد المفهوم الكلاسيكي للترادف المثير للجدل، والمباشر الذي كان ينطرح على شكل السؤال الآتي : ما معنى ؟ اشرح ؟
هات مرادفا ... الخ..

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

أما الإستخراج من النص فهو زيادة في توخي فهم النص والإحاطة به وتوظيف المفردة في الجملة يبرز عدة مفاهيم دلالية تقع في صلب اشتغال المنظومة اللسانية وهو المراد، لكن ثمة عديد الطرق للطرح في هذا المستوي منها - على غير الحصر - إعطاء جمل من النص وطلب جملة مشابهة في المعنى او مساوية - مع التحفظ دلاليا على الكلمة الأخيرة - .

ونشير الى صيغة السؤال الكلاسيكي هنا والتي كانت تربط الجملة بالإفادة والقصدية كأن يقول (⊗) ووظيفها في جملة مفيدة)) فشرط الفائدة لم يعد مطروحا كثيرا في هذا المستوى العمري إذ يمكن الإستدلال على مدى الفهم من مجرد التوظيف وتصبح الفائدة في محل تحصيل الحاصل فلا نرى ضرورة لإدراجها في الطرح. لكن

وبالعودة الى النص سيتبين أن معد السند هنا أخطأ بإدراج سؤاله عن ضد كلمة يظهر بالذات لأنه ببساطة متعذر على المتعلم بشكل كبير اللهم إن جاء بشبه بعيد للمعنى المطلوب وهنا يمكن الجزم كما أسلفنا بالتسرع في إعداد السند وعدم الاختصاص. فالراجح أن الكلمات القريبة من الصحة يجب أن تدور في معنى الخفاء والغموض والالتباس وكلها متعذرة على متعلم في الصف الخامس الابتدائي ضمن السند المعطى .

. اختر الجواب الصحيح : . انشروا صدور المصلين تعني :

. انبسطت . ضاقت . انشقت

من المهم هنا الإشارة الى الأسس اللسانية التي يبني عليها الطرح ضمن ((اللسانيات الوظيفية)) فتوافر الغرض النفعي يسير جنبا الى جنب مع ما تتبناه اللسانيات الوصفية البنيوية من أهمية وصف الظواهر اللغوية ففي اللسانيات الوظيفية يمكن أن نميز ((-الإمام بأساليب التواصل وأغراض استعمال عبارات معينة .

-التمكن من التعبير بأكثر من أسلوب أو صيغة على الفكرة الواحدة .

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

-التمكن من مطابقة المقال للمقام .))⁽¹⁾ أما في الطرح ضمن السند أعلاه فأول ما يتبادر هو مسألة الحقول الدلالية فالقصد هو إثارة انتباه المتعلم الى التقارب في المعنى بين الإنبساط والإنشراح .)) يقول تعالى -ممتنًا على رسوله- ((أَمْ نَشْرَحُ لَكَ صَدْرَكَ)) أي: نوسعه لشرائع الدين والدعوة إلى الله، والاتصاف بمكارم الأخلاق، والإقبال على الآخرة، وتسهيل الخيرات فلم يكن ضيقًا حرجًا، لا يكاد ينقاد لخير، ولا تكاد تجده منبسطًا))⁽²⁾ . والإنشراح يعني السعة والمعنى قريب من الطرح موفق إلا أنك تجد السورة الكريمة باسم سورة الشرح أي بالرجوع الى المصدر من الفعل شرح . فالغرض من السؤال أصلا هو إدراك التمايز في الدلالة ومن منظور وظيفي هو استعمال اللفظ في مقامه الصحيح لاحقا وهو ما أشرنا اليه تحت مسمى مطابقة المقال للمقام باستعارة المفهوم البلاغي العربي التراثي لا يجيد عن مثيله في الدرس اللساني الحديث في هذه الجزئية وفي غيرها كثير.

وبالعودة الى المستوى الدلالي المقصود هنا فمن المفترض أن يتعرف المتعلم على دلالات اخرى مصاحبة وهي مثلا الضيق والإنشراق وتتجلى القيم الدلالية في هذا المستوى بحيث يصبح المجال خصبا لإنشاء تقارب لفظي ومعنوي لوأكثر معد السند من هذه الأفعال فأنت حين تتخير من بين ثلاثة أو أكثر ستعمل العقل في كل واحدة على حدة بالضرورة وهذا إثراء معرفي لغوي يقع في صلب الأهداف المطلوبة في المستوى الدلالي وفي كل المستويات الأخرى .

البناء اللغوي :

- تحت هذا العنوان يتم دمج المستوى النحوي التركيبي والمستوى الصوتي الفونولوجي فسبق وأشرنا الى آلية اشتغال المستويات التحليلية اللسانية في المقاربة النصية وتكمن هنا أهمية الإعداد الجيد للنص قصد تضمينه ما أمكن مما أريد(رفع الألف) التطرق له من حالات نحوية مختلفة وسبقت دراستها ضمن الوحدات السابقة أما على المستوى الصوتي فيمكن إدراج جمل يعاد ضبطها بالشكل المناسب

¹ - علي أيت اوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب ، ط 2006، ص 100

² - اسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي، التفسير، تح. سامي بن محمد سلامة، دار طيبة، المملكة السعودية ، 1999م، ص 78

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

أو طرح تبريرات لنمط كتابي معين ككتابة الهمزة في وضع خاص وكلها جوانب صوتية تعتمد على آلية السماع ومعيارية سابقة تم التواطؤ عليها إذا قلنا أنه تحت هذا العنوان يتم دمج المستويين المذكورين وإنما القصد الى ما تبنته منظومتنا في جانبها المنهجي اللغوي وليس القصد أن هذه نهاية الأرب وحد الإجتهد إذ لا يخفى على عاقل أن المستوى الدلالي ملاصق نظرا لمفهوم التغيرات الحاصلة على الجملة لكن الغرض فيما نرى منهجي بحث كي يتم ترتيب مقارنة أهم الجوانب دون الانفلات الى دوائر أخرى قد تشوش فهم المتلقي (المتعلم) .

البناء اللغوي :

أعرب ما تحته خط في النص .

اتم شكل الجملة التالية : « يا عبد الرحيم راجع دروسك ، و انت يا سعيد رتب ادواتك في المحفظة .

. صنف الأفعال التالية حسب الجدول : تعهد . وفد . رفعوا . انشرفت .

مجرد				
مزيد				

علل سبب كتابة الهمزة بالشكل الذي تراه في الكلمة التالية "يؤم":

نتطرق بترتيب الى الحالات الإعرابية المطرحة ومدى ملاءمتها بالنظر الى منهاج اللغة العربية

للصف الخامس الابتدائي وكذا طريقة التعليم المعطاة من جوانب منهجية

- أعرب ما تحته خط في النص (أولا سنتغاضى عن همزة القطع في الأمر فلعلها من الرقن، لكننا

سنغتنمها فرصة للتذكير بخطورة اللحن في مستوى لساني هدفه بالأساس تلافي اللحن وتوابعه).

- فما الكلمات محل التعليم من النص؟ باهضة - أمواهم

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

من الضروري أن نشير الى أهمية ترسيخ السياق التركيبي لدى المتعلم حتى تكون له رؤية كاملة للنص وللجمل المؤثرة في العملية الإسنادية وعليه فإن بنية الكلمة المعزولة هي بنية خادعة طالما انتقص منها السياق العام للجملة محل التركيب المقصود كما لا تغيب طبعاً الجوانب المنطقية المتحكمة في الحكم الإعرابي وهذا كله يكون محل تعلمات سابقة ضمن الوحدات التعليمية النحوية المختلفة وهنا سيضطر المتعلم الى إعادة النظر في الجملة على هذا النحو: " . إن التكليف - أيها المؤمنون - ستكون باهضة " وقد قصدنا الى الإبتداء بالحرف المشبه بالفعل لأن المتعلم الذكي سيضع في الاحتمال تأثير "إن" الإعرابي وعليه سينظر الى الجملة انطلاقاً من هذا الحرف راجياً أن تكون خبراً له ويبدأ التمايز من هذه النقطة فالمتعلم النبیه قد يصل الى تأثير الفعل الناقص فيكون الإخبار متعلقاً به والذي أقل حدة في الذكاء سيتوقف عند الحرف المشبه على أن الإخبار متعلق به أما الأقل ذكاء فقد يرى غير هذا وذاك، لكن أليس من العقل أن نتساءل هنا عن اعتباطية مفهوم الذكاء في هذا المقام فالذي يرى بتأثير الحرف المشبه على بعده في السياق أليس هو الأكثر حدة في النظر الى الزاوية الأعمق بغض النظر عن الجانب المعياري المتعلق بحالات الإعراب نفسها؟ ثم إن كان هذا كذلك ألا تنطرح إشكالية التقويم في الأخير؟

ألا يمكن القول أنه ((علينا ألا نحمل على أطفالنا بمنتهى الجد في النحو وعند ذاك يفرون منه ويصدون عنه مرة واحدة....))⁽¹⁾

ومهما يكن فاختيار هذه الحالة النحوية يبدو في غاية التوفيق نظرياً .

الكلمة الثانية في التعليم هي "أمواهم" وسنختار لها السياق الجملي التالي " بأن يبارك الله جهودهم و يزكي أمواهم " . فسلاحظ أن معد السند عمد الى اختيار كلمة مضافة الى ضمير متصل ولا يفوتنا أن نشير هنا الى كون هذه الحالات كلها مبرجة في الصف الخامس الابتدائي سواء تعلق الأمر بخبر إن أو خبر كان أو المفعول به والمضاف إليه وحتى العطف والنصب بأن ...

¹ - مهدي المخزومي، في النحو العربي. نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت - لبنان، 2006، ص18

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

ونقول هذا لما يمكن أن يلتبس على المتعلم في الحالة الأخيرة انطلاقاً من " أن يبارك " الى " و يزكي " فنحن نتعامل مع متعلم لم يتقن بعد التفريق بين الحالات المختلفة إذ لا تستبعد أبداً أن يرى أحدهم أن " أموالهم " منصوبة بأن بعد واو العطف وقد وقفنا على حالات أعجب من هذه! أما بداهة النصب على المفعولية كما هو ظاهر فمن المفترض أنهم تجاوزوها ضمن منهاج الصف الرابع الابتدائي لكن بدا أن معد السند في عمده الى التغليف التفت لفتة ذكية الى أهمية الفهم قبل المعيار التقعيدي عند المتعلم وهو التفتات جميل إذا ما صادف شبكة تقويمية معدة بكامل العناية والتخصص

- نتابع نقد وتحليل البناء اللغوي وتفحص مدى انساجمه مع المستويات التحليلية المطلوبة في المقاربة النصية وهل أحاط بالجوانب التركيبية النحوية والصرفية الى الحد الكافي .

يحاول المعلم المواصلة في مستوى التركيب النحوي عبر إبراز دور الإعراب في المعنى عن طريق ضبط الكلمات بالشكل المناسب مقترحا التعليم هكذا :

. أتم شكل الجملة التالية ((يا عبد الرحيم راجع دروسك ، و أنت يا سعيد رتب أدواتك في المحفظة)). من السهل الوقوف على ما أراد ترسيخه وما ينتظره من المتعلم لكننا نلاحظ اعتماده على غير السند المركزي مدار الفحص إذ استعان بجملة مصنوعة صناعة لكي يحقق ما أراد وهذا من أكثر الأخطاء شيوعاً عند غياب المعطى في السند نظراً لسوء الإختيار من البداية والارتجالية الواضحة فقد كان من المفيد الانتخاب من السند بتوفير النداء والأمر وما الى ذلك..... ثم إن الجملة طويلة جداً ما يطرح مشكلة حقيقية في التقويم اللهم إن كان التركيز على كلمة أو اثنتين ككلمة "أدواتك" مع ما فيها من فخ لغوي .

هذا ومثله يعيدنا الى الحديث عما وفرته وزارة التربية الوطنية من السندات النصية ضمن مقرر نصوص القراءة إذ يجد الأساتذة أنفسهم مجبرين على التعامل مع نصوص غاية في السطحية عائمة الأساليب خالية أسلوبياً من الإنزياحات المشكلة للفضاء المجازي وغير قابلة لأي تأويل ، وقد يقول

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

قائل ما حاجتنا الى كل ذلك في هذه المرحلة العمرية ويبدو أنه نفس المبرر الذي تكون قد إتكتأت عليه نخبة إعداد المناهج من حيث الإنتخاب النصي ،رغم ما لاحظناه حقيقة من محاولة تبني مقاربة لسانية في هذا المجال لكن الإجتهد النظري لا يبدو أنه وجد مقابلا واقعيا ضمن النصوص المدرجة للصف الخامس الابتدائي وهو انشغال حملناه في آخر هذه الدراسة ضمن التوصيات الى اللجان القادمة فمن المفترض أن المناهج مرنة وقابلة للتعديل وفق المتطلبات الآنية والمستجدة فثمة قابلية للتحديث المستمر أو هذا على الأقل ما يجب في المنظومات التربوية الفعالة .

في المستوى الصربي يعود معد السند الى الإفعال المجردة والمزيدة طالبا تصنيفها بعد إعطاء مجموعة أفعال بتعليمه نصها :

. صنف الأفعال التالية حسب الجدول : تعهد . وفد . رفعوا . انشرفت .

مجرد

مزيد

وسنقدم هنا نقدا يتعلق بإعداد التعليمات للصفوف الدنيا إذ لاحظنا أن جل هذه التعليمات تركز على فعل أمر يتضمن طالبا مباشرا (صنف - أتم - علل - اعرب) وتكرار الامر بهذا الشكل له أثره النفسي ناهيك عن أثره الفني إذ يعود المتعلم على انتظار هذا الأمر المباشر ليقوم باستجابة " بالفوفية " تكاد تلغي عقله ولغتنا على سعتها لم يجد فيها معدو هذه السندات ما يرفع عنهم مشقة التكرار الأمري الممل والمتعب نفسيا فهنا مثلا هذه بعض الإمكانيات المتوفرة والتي قد تكون أجدى تعليميا ومقارباتيا :

- أعد قراءة النص لاسخراج فعلين مجردين وفعلين مزيدين

- أي هذه الأفعال مجرد وأيها مزيد، (من الأفضل استعمال جدول) : الأفعال

أما في التعليمه الموالية والمتعلقة بالمستوى الصوتي الفونولوجي ضمن المقاربة النصية والتي أتت هكذا :

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

. علل سبب كتابة الهمزة بالشكل الذي تراه في الكلمة التالية " يؤم "

فالملاحظة الأولى أن الهمزة على الواو يتم التطرق اليها في كل المراحل السابقة تقريبا فليست غريبة عن المتعلم وبسهولة سيتم تبرير كتابتها على النحو المعطى في الصف الثالث والرابع مبرجة ومعادة في الصف الخامس وربما لإشكاليته كتابة الهمزة تم التركيز عليها كثيرا وبالتكرار سيتطرق المتعلم الى جل وضعياتها كتابيا انطلاقا من السماع أولا ثم من قاعدة معيارية لا تفتأ تعاد عليه ، والاختيار هنا لهذا المعطى في السند له ما يبرره وهو على درجة من المقبولية مع أننا نلاحظها في التعليم غير مضبوطة بالشكل وهنا كان من الأجدر أن يتضمن نص التعليم :

- علل سبب كتابة الهمزة على الواو في الكلمة التالية " يؤم " بعد ضبطها بالشكل وهنا يكون قد أصاب أكثر من عصفور بحجر السؤال فسيحصل على العلة ثم على الضبط ثم سيخرج من ركافة السؤال في عبارة " بالشكل الذي تراه " فالرؤية هنا تمييزية إذ قد يضرب نفس السند بخط البراي للفئات الخاصة فتصبح بالشكل الذي تلمسه مثلا أو تسمعه أثناء قراءة السند وهو عين المستوى الصوتي ومغزاه الحقيقي وإن كانت المقاربة كما في المنهاج لا تقول أصلا بقراءة السند لكن لا نرى في ذلك عيبا . إذ يمكن أن يقرأ ويسأل ويستعرض أجوبتهم مشجعا إياهم على استعمال استراتيجيات متنوعة للتغلب على صعوبات الفهم، كما يناقشهم من حين لآخر أثناء القراءة والفهم في التطبيق العملي لتلك الاستراتيجيات لمواجهة صعوبات محددة تعترضهم في الفهم أو تقسيم النص أو استخراج مغزاه لإعادة توجيه العمل في ضوء نتائج التقويم، ولكن كل هذه الخطوات في الحقيقة هي ضمن الوحة التعليمية وليس الفحص في النص محل المقاربة كالذي بين أيدينا وهو ما يجعل الطرح الذي امامنا له ما يبرره وعموما فما اقترناه مثلا من السؤال او التعليم بالنص السابق :

(علل سبب كتابة الهمزة على الواو في الكلمة التالية " يؤم " بعد ضبطها بالشكل) هو الأقرب الى

مفهوم المقاربة من حيث:

- دقة التعليم وانضباطها

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

- وضوح التعليمه وبعدها عن احتمالات التأويل
 - شموليتها لكل الفئات بما فيها الفئات الخاصة
 - شموليتها لأكثر من معطى (التعليل + الضبط بالشكل)
- وهي عموما شروط كل تعليمه في السند ضمن الامتحان والفحص اللغوي (بما أننا بصدد اللغة دون غيرها).

ونصل بعد ذلك الى الوضعية الإدماجية وهي في المقاربة النصية تعتبر بيت القصيد وقبل الاسترسال في شرح مفهوم الوضعية واهميتها كنتاج إبداعي لكل تعلمات اللغة ثم مناقشة التعليمه بحد ذاتها نعيدها لفظا كما وردت في الفحص أعلاه :

الوضعية الإدماجية

شاركت مع أصدقائك في عمل يتطلب التعاون و التضامن.

تحدث عنه ميرزا أثر و قيمة التعاون و التضامن ، و موظفا النداء " ، ستكون هنا الفرصة سانحة لنبين أولا الشروط التي وضعها منهاج اللغة العربية للوضعية الإدماجية فقد جاء فيه "

شروط الوضعية الإدماجية:

تصاغ الوضعية الإدماجية على صورة وضعية مركبة، ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.

بناء وضعية إدماجية يطلب فيها من المتعلم إنتاج كتابي من نفس نمط نص الجزء الأول، يوظف فيها مكتسباته الفعلية و المعرفية و السلوكية.

يكون نص الجزء الأول من الوضعية الإدماجية المصوغة، سندا، و منطلقا للمنتوج المتوقع انجازه من طرف المتعلمين ، و سياقه مستوحى من الوضعية.

تعليمه الوضعية يجب أن تصاغ صوغا دقيقا تتضمن مطالب محددة مثل:

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

تحديد نمط المنتج. تعيين الموارد المستهدفة. إبراز موقف و إبداء رأي المتعلم من سلوك ، أو ظاهرة ، أو واقعة، أو حدث، مع تقديم الاشهاد المناسب. تحديد حجم المنتج يتراوح بين 8 و 12 سطر. ((¹) وإلى هنا يكون المنهاج قد فصل تماما في آليات تحديد إختبار اللغة العربية وكذا الفحص الرسمي مغفلا - كما اشرنا - كل ما يمت بصلة للشعريات مركزا فقط على النثر وهو شرط وضعه معدو المنهاج فيما يبدو لضبط آليات التقويم ولإعتقادهم بعدم قدرة المتعلم على دراسة نص شعري مع أنه يمكن إقتراح نصوص شعرية مناسبة للفئة العمرية ولصف التحصيل المتمثل في الصف الخامس الابتدائي وقد وقفنا على مبادرات جادة لأساتذة محترمين سواء فيما يخص ترجمة نصوص شعرية عالمية للأطفال أو نصوص شعرية عربية مناسبة كما فعل الأستاذ أحمد منور في ترجمته لعدة نصوص أهمها رائعة لافونتين "la fontaine" الغراب والثعلب " التي علق عليها "جورج موراند" بالقول ((إن أهمية هذا الوصف الباهر المكتوب بطريقة ممتعة الى حد كبير والمقدم جيدا بصفة بيذاغوجية ، تكمن فيما يظهر لي في كونها توفر معبرا بين البنيات السيماء- سردية والخطائية من جهة ، ومن جهة أخرى التحلي اللغوي بالمعنى الخالص.))⁽²⁾

وبالعودة الى الوضعية الإدماجية وبالذات التعليم الخاصة بها وشروطها حسب المنهاج والتي تتلخص في :

- دقة التعليم وانضباطها
 - وضوح التعليم وبعدها عن احتمالات التأويل
 - شموليتها لكل الفئات بما فيها الفئات الخاصة
- شموليتها لأكثر من معطى (التعليل + الضبط بالشكل) ، فإن عبارة الشمولية التي لا تقصي الفئات الخاصة يجعل النص المعطى أمامنا في السند محل هذه المتابعة يفتقر الى الكثير من مقومات نجاحه مع

¹ - منهاج اللغة العربية ،وزارة التربية ، الجزائر، 2007، ص9، ويرجع أيضا الى القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02/09/09

² - عبد الحميد بورايو ، الكشف عن المعنى في النص، دار السبيل، الجزائر 2009، ط1، ص:76

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

هذه الفئات خاصة وأنه يركز بشكل خاص على المتعلمين في الحجرات العادية وليست المكيفة أو الخاصة وإن كان التعليم لهذه الفئات ليس محله هنا فالمنهاج جانب أيضا الصواب في توجهه الى فئات لها مسار بيداغوجي وتعليمي يكاد يكون مستقلا ومحفوظا بالخصوصية

التقويم في المقاربة النصية

ويحق لنا الآن أن نتساءل عن مسار التقويم في المقاربة النصية حسب المنهاج إذ يقترح هذا الأخير جدولاً بسلم تنقيط يتضمن ثلاثة أجزاء يتعلق أولها بأسئلة الفهم أو المستوى الدلالي والمعجمي حسب توصيف المقاربة النصية مع ما يتداخل معه عادة من المستوى الصوتي الفونولوجي كما شرحنا في مبحث سابق، وعلامته من ثلاث نقاط تتوزع على الأسئلة (التعليمات) المختلفة ولا يمكن بحال أن تتجاوز هذه العلامة فلا مكان للإجتهد هنا إلا داخل الحد الممنوح في السلم مع الإشارة إن هذه الصرامة لم تكن موجودة في المناهج القديمة بمنظومتنا التربوية فاليوم يمكن لأي ولي تلميذ أن يتوقع بالتمام النقطة بمجرد الإطلاع على أجوبة ولده. أما الجزء الثاني فيتعلق بأسئلة اللغة أو المستوى التركيبي والنحوي ومع ما يتداخل معه دائماً من المستوى الصوتي وعلامته كذلك ثلاث نقاط غير قابلة للتغيير والإجتهد إلا في هذا الحد.

والجزء الأخير يخص الوضعية الإدماجية وهو مدار العمل والجهد كونه نهاية ما تصبو اليه المقاربة النصية من إنتاج نصوص جديدة وهو يتناسب مع عدة مهارات مدججة أهمها مهارة التعبير التي تتطلب حب المنهاج عدة نقاط كل واحدة لها تقويمها الخاص ويتعلق الأمر بما يسميه المنهاج :
الوجاهة الملائمة ، الانسجام ، سلامة اللغة الإتيقان

العلامة		عناصر الإجابة	محاور الموضوع
المجموع	مجزأة		
03			أ- أسئلة الفهم
03			ب- أسئلة اللغة

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

تفاصيل تنقيط الوضعية الإدماجية حسب المنهاج⁽¹⁾

ويقسم المنهاج هذه التقديرات الى عناوين بارزة في جدول تحت تسميات : المعايير ، المؤشرات ثم التقديرات النقطية على هذا النحو :

المعايير	المؤثرات	التقديرات	
		مجزأة	كاملة
الوجهة الملائمة			1.5
الانسجام			01
سلامة اللغة			0.75
الإتقان			0.75

وإذا عدنا الى شرح المعايير المعتمدة منهجيا في هذا التقويم فإن الوجهة أو مايسمى الملاءمة

تتعلق بحجم النص المنتج وتبين نمطه وعدم الخروج عن الموضوع الأصلي :

- حجم المنتج 10 أسطر
- نمط النص مثلا (خبري إنشائي سردي نثري)
- الكتابة في صلب الموضوع
- أما معيار الانسجام فيخص ترتيب الأفكار وكذا حسن توظيف الأدوات المطلوبة في السند ويتعلق عادة بجانبي الفهم والتركيب ومثاله ان يحسن استعمال وتوظيف أداتي التعجب والاستفهام وسلامة اللغة كما في المنهاج⁽¹⁾ تنبني على ثلاثة أسس هامة هي كالتالي :

¹ - منهاج اللغة العربية ،وزارة التربية ، الجزائر، 2007، ص9، ويرجع أيضا الى القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 2007/09/02 (لاحظ أن هذا القرار - للأسف - يمنع إدراج الشعر)

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

- التركيب السليم للجمل والتراكيب

- سلامة بناء أسلوب أداتي التعجب والاستفهام

- الخلو من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية

أما مرحلة الإتيان والإبداع التي يتوخاها واضعو المنهاج فقد خصوا لها تقويما خاصا من عدة نقاط
وجب توافرها في إجابة المتعلم نوجزها حسب نفس المصدر بما يأتي

- تنظيم الورقة

- وضوح الخط ومقروئته

- توظيف الشواهد ، قوة الكلمات المختارة

وهذا الإتيان كما هو واضح لا يتعلق فقط بالمحتوى النصي المنتج ولا بالإجابات الصحيحة بل يتعدى ذلك الى التشكيل الخطي الجمالي ومنهجية استعمال المساحات في الفضاء الورقي للإجابة وطبعا تبقى ذروة الإتيان والإبداع هي في توظيف الشواهد وكذا قوة الكلمات المختارة لكن مجموع نقاط الوضعية الإدماجية لا يتعدى الأربع نقاط مما يخلق دائما مشكلا في اختيار السندات المناسبة والأسئلة المدروسة .

وتلخيصا لما سبق نلاحظ العناية بالجزئين الأول والثاني من خلال حجم التقديرات المتمثلة في ست نقاط كاملة للبناء الفكري واللغوي مقابل أربع نقاط للوضعية الإدماجية من خلال المنهاج دائما .

لكن السؤال :

هل هذه المعايير محترمة في كل الفحوص والإختبارات بكل ربوع الوطن ؟

¹ - منهاج اللغة العربية ،وزارة التربية ، الجزائر، 2007، ص9، ويرجع أيضا الى القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

لقد وقفنا على تباين كبير في فهم المقاربة النصية لدى فئات مختلفة من أساتذة التعليم الابتدائي وعلى إجهادات غير موفقة في كثير من الأحيان نتيجة انحصار التأطير وقلة فعالية الندوات التي يقيمها المفتشون الذين لم يهضم بعضهم الأبعاد اللسانية والمفاهيم الجديدة في حقل تعليمية اللغة العربية وهي نقطة سندرجها لاحقاً آخر هذه الدراسة ضمن التوصيات التي خرجنا بها فيما يتعلق بتكوين المكونين وإشراك الجامعة ومراكز البحث الأكاديمية وإعادة النظر في مناهج المدارس العليا للأساتذة بما يتوافق والطروحات اللسانية الحديثة .

ملخص وتحليل لأهم الصعوبات في تلقي النص ميدانيا

لاحظنا أن الكثير من المتعلمين يواجهون عراقيل كبيرة في فهم النصوص ووقفنا على عدة عوامل تجعل من ظاهرة فهم النصوص ملتبسة بعض الشيء وقد أو جزنا ذلك من مصادر عدة إضافة الى ما لمسناه بشكل مباشر لدى الزملاء الأساتذة من ملاحظات طيلة اشتغالهم على النصية في إطار تعليمية اللغة العربية ، ومن ذلك على سبيل المثال⁽¹⁾:

1- **طول الجملة:** إذا تساوت جملتان في مختلف العوامل باستثناء الطول، فإن الأطول منهما تكون أصعب ، لأنها تشكل عبئاً أكبر على الذاكرة العاملة.

2- **صعوبة المفردات:** جملة طفق يبحث عن ماء، مثلاً، أصعب من جملة أخذ يبحث عن ماء أو أخذ يفتش عن ماء.

3- **عدد فكر الجملة:** إذا تساوت جملتان في الطول وغيره من عوامل الصعوبة واختلفتا في عدد الفكر (جمع فكرة) فإن الجملة التي تحتوي على فكر أكثر تكون أصعب من الجملة الأخرى. الجملة التالية، مثلاً، تتألف من أربعة فكر:

¹ - باستثناء التصرف في التعليقات البنائية فكل الأمثلة الواردة هنا وفي الصفحتين التاليتين نقلاً عن : عبد الواحد محمود عباس، قراءة النص وجماليات التلقى، دار الكتب المصرية، القاهرة، 2006 (مصدر سابق)، ص: 105-106.

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

وصل الموظف إلى المطار قبل ساعة مع التلميذ.

- 1- وصل الموظف .
- 2- الوصول كان إلى المطار .
- 3- الوصول تم قبل ساعة .
- 4- كان التلميذ مع الموظف.

أما الجملة التالية:

باع الموظف الجديد أمس سيارته القديمة بالتقسيط.

فتألف من ست فِكر:

- 1- الموظف باع السيارة.
- 2- الموظف جديد.
- 3- السيارة للموظف.
- 4- السيارة قديمة.
- 5- البيع تم أمس.
- 6- البيع كان بالتقسيط.

وبديهي أن يكون استيعاب ست فِكر مختلفة أصعب من استيعاب أربع.

4- المكونات الجمالية المتقطعة:

الجملة التي يفصل بين أجزاء المكونات الجمالية فيها فاصل تكون بشكل عام أصعب من مثلتها التي

تكون المكونات متصلة. فالجملة الأولى من الجملتين

التاليتين أصعب على الفهم من الثانية :

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

1- وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب على الاقتراح.

2- اللجنة التي انتخبها الطلاب وافقت على الاقتراح.

ففي الأولى وقع المكون الجملي وافقت على الاقتراح مجزأ، بينما وقع متصلاً في الجملة الثانية.

وكلما كان الفاصل بين أجزاء المكون الجملي أكبر كانت الصعوبة أشدّ، ومن هنا فإننا نتوقع أن

تكون الجملة الأولى من الجملتين التاليتين أصعب من الثانية:

4 وافقت اللجنة بعد نقاش طويل دام ساعات على الاقتراح.

3- وافقت اللجنة على الاقتراح بعد نقاش طويل دام ساعات.

5- التركيب المعقد:

ومن أمثله: وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب الذين اجتمعوا في القاعة التي خصصتها الجامعة

للاحتفالات التي تقام في المناسبات على الاقتراح.

وسبب التعقيد هو حشو جمل موصولية متعددة بعضها في البعض الآخر.

وليس من الضروري أن تكون الجمل المعقدة طويلة. ومن أمثلة الجمل القصيرة المعقدة:

الضارب أبوه أخاه عبدالله.

النازل في داره أخوك صديقك.

وهما من كتاب في النحو!

فالجملة الأولى أصعب من الجملتين التاليتين الأطول منها.

الذي ضرب أبوه أخاه هو عبدالله.

عبد الله هو الذي ضرب أبوه أخاه.

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

6- تعدد معاني الجملة:

ومن عوامل صعوبة فهم الجملة تعدد معانيها، فجملة مثل: المقال الذي كتبه الأستاذ صدر قبل شهر أسهل من جملة صدر المقال الذي كتبه الأستاذ قبل شهر (صدر قبل شهر أو كتبه قبل شهر).

7- عدم وقوع المكون الجملي في موقعه الطبيعي:

من الأوضاع غير الطبيعية في الكلام:

أن يرد المفعول به قبل الفاعل، و الخبر قبل المخبر عنه. ولذا فإن جملة مثل الطالب أكرمه المعلم. أو أكرم الطالب المعلم. أصعب من المعلم أكرم الطالب.

ومن الجدير بالذكر أن الأطفال بشكل عام يعتبرون الاسم الأول فاعلاً والاسم الثاني مفعولاً إذا كان كلاهما يصلح لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً. فإذا أعطي الطفل صورتين في إحداها حصان يحمل على ظهره بقرة وفي الأخرى بقرة تحمل

على ظهرها حصاناً، وطلب منه أن يشير إلى الصورة التي تناسب جملة: الحصان تحمله البقرة، فإنه سيشير إلى الصورة التي يحمل فيها الحصان البقرة.

5 التعبير عن المعنى بطريقة تختلف عن الطريقة الطبيعية في الملاحظة أو التفكير:

يلاحظ الإنسان الأشياء بطريقة معينة يحددها بروز الشيء أو حجمه. فإذا جاء التعبير مخالفاً لطريقة هذه الملاحظة فإن السامع أو القارئ يجد صعوبة إضافية في الفهم. فجملة مثل القلم فوق الكتاب أسهل من الكتاب تحت القلم وجملة مثل النقطة في وسط الدائرة أسهل من الدائرة حول النقطة.

كيف تقاس صعوبة الفهم؟

هناك وسائل مختلفة لقياس صعوبة الفهم منها أن يستمع المفحوصون إلى جمل ناقصة يُطلب منهم إكمالها. وفي أثناء ذلك يقاس الوقت الذي يمضي قبل البدء بإكمالها (الوقت يقاس بأجزاء

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

الثانية). مثلاً، يستمعون إلى الجملتين التاليتين ويطلب منهم إكمال الجملة فوراً لقياس أثر اختلاف التركيب في صعوبة الفهم

(أ) وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب على الاقتراح الذي ...

(ب) اللجنة التي انتخبها الطلاب وافقت على الاقتراح الذي ...

في هذه الحالة يُتوقع أن يستغرق المفحوصون وقتاً أطول في استيعاب الجملة الأولى قبل البدء بإكمالها، ويعتبر هذا دليلاً على أنها أصعب وعموماً فهذه بعض الملاحظات المتعلقة بالفهم والتلقي بالنسبة للصف الخامس الابتدائي ولعلها تنطبق ربما على غيره من الصفوف خصوصاً بالابتدائي وبداية التعليم المتوسط وقد سبق وأشرنا إلى أننا اعتمدنا بعض الأمثلة الشائعة وأرجعناها إلى مصادرها عدا ما حاولناه من شرح وتحليل نتمنى أن يوافق الفهم الصحيح لهذه الأمثلة فبعضها تعذر علينا صراحة البسط فيه وأكثر مما وافق فهمنا المتواضع .

توصيات :

بعد بحثنا في موضوع " من البنية الى الديداكتيك - دراسة في الأسس اللسانية ومستويات التحليل ضمن المقاربة النصية -" متخذين من الصف الخامس الابتدائي بالجزائر أنموذجا تطبيقيا وقفنا نظريا وميدانيا على عدة نقاط بين ما يجب تأصيله والحث عليه وبين ما نرى في اجتنابه وبين ما هو غائب أو مغيب وحب إحيائه والتنبيه الى أهميته ، ومن منطلق ترك الأثر الإيجابي والواقعي في آن ، عن لنا أن ندرج في الأخير عدة توصيات بعضها يخص معدي المناهج والبعض الآخر يخص الأساتذة الكرام في الحقل التربوي التعليمي غير أن ما سنذكره هنا لن يخرج عن موضوعنا الرئيس حول تعليمية اللغة العربية والمقاربة النصية في الابتدائي عموما وفي الصف الخامس بالأساس رغم الإشارة الى الارتباط الوثيق بين مختلف الأطوار التعليمية.

أولا : حول إنشاء البيئة اللغوية :

لقد لاحظنا ميدانيا ذلك الفرق الشاسع بين ما ترمي اليه تعليمية اللغة العربية وبين ما هو واقع من كون المتعلم أبعد ما يكون عن هذه اللغة في الواقع ، وإن تعلم لغة ما لا يتأتى إطلاقا بمعزل عن بيئتها ، وهو ما أثبتته التجارب وأشار إليه علماء اللغة بعدة مفاهيم منها " القرائن المقالية والحالية " (1) ، فهذه القرائن مجتمعة تشكل فضاء اللغة التعليمي المثالي ، إذ يجد المتكلمون أنفسهم مجبرين على التدليل بما يحيط بهم قصد التبليغ ، فالهدف كما أشرنا في متن هذه الدراسة هو غالبا تواصلية نفعي إذ يتعذر قضاء الحاجات اليومية دون الإتكاء على العملية التواصلية التي توفرها اللغة وهنا نشير الى الطريقة السمعية الشفاهية audio-orale قبل كونها لغة مرموزة مكتوبة ، والوقوع تحت هذه الحال يجعل المتكلم ((يسرع التحكم في هذه اللغة بكيفية عجيبة ليس لها مثل إطلاقا)) (2) وإذا غابت هذه القرائن المشكلة للبيئة اللغوية المراد نقلها وإكسابها ديداكتيكيا ، فعلينا أن ننشئها إنشاء - أو

¹ - عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007، (مصدر سابق) :ص 19

² - ن. م. ص: 19

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

هذا ما نراه على الأقل - حيث يجدر بنا خلق فضاء لغوي معزز للتعلمات المقصودة داخل مؤسساتنا التربوية إذ لا يستقر بذهن عاقل أن الحصص المقررة لهذه المادة كافية لعملية الإكتساب اللغوي خصوصا وان اللغة العربية متفاعلة بشكل كبير مع باقي المواد وهي صفة إيجابية يجدر استغلالها فاللغة لسان الحال في التخاطب وإن أخذت أشكالا أقل تعاليا (لغة مسطحة أحيانا) أو حتى درجت منها على الألسن كلمات وجمل بالغة التحوير.

كيف يتم خلق البيئة اللغوية في الوسط المدرسي ؟

ما نقصده بخلق البيئة اللغوية داخل المدرسة الجزائرية استغلال كل سبل التخاطب وآليات النقل التعليمي التعليمي، فالمتعلم حال دخوله الى المدرسة يكون قد ضمن استعدادا للتلقي واستعمال اللغة العربية في كافة اتصالاته داخل المحيط المدرسي وهو ما يخلق " أفق انتظار اللغة " إذا ما استعرنا مصطلح نظرية جمالية التلقي مع قليل التصرف، غير أن السؤال الكبير الذي وجب ألا يظل معلقا هو التالي: ماهي الكيفيات والسبل لإنشاء هذه البيئة اللغوية وسط محيط مدرسي جزائري متهالك يقبع تحت مشاكل جمة يقع في ذيلها التفكير في خلق أجواء لغوية مثالية للتعلم، خاصة - وكما لاحظنا - أن التوجهات التربوية الجديدة تكاد تكتفي بما قرره لغويا ضمن المقاربات المطروحة غافلة عن الخلفيات الحقيقية لمفاهيم اكتساب الكفاءة اللغوية والتي لا يمكن أن تتأتى فقط بالمقاربة النصية المعزولة عن المحيط اللغوي التفاعلي واليومي؟، تلك مشاكل واقعية نطرحها هنا مقترحين بعض الإجابات التي قد يرى فيها المتبصر ما يتجاوز الأفراد الى العمل المؤسساتي وعمل الفرق وهو أمر لا نخفيه إذ يكمن أن نتحاور في وسطنا التعليمي التربوي حول خطط جديدة وفعالة لتنشيط آليات تلقي اللغة خارج حجرات الدرس اللغوي المباشر وسنوجز هنا بعض الإقتراحات :

1- تحسيس وإشراك الأسرة التربوية داخل المؤسسة بأهمية التخاطب مع المتعلمين ضمن حواراتهم اليومية بلغة عربية فصيحة وناضجة ومدروسة (نلقي بالا هنا للأفراد عديمي أو محدودي التكوين في هذا المجال، من الحجاب الى الطاقم الإداري ونقترح برجة دورات تكوينية تطل هذه الفئات مع

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

التغيير مستقبلا في نظم الإنتقاء للتوظيف في التربية الوطنية حتى بالنسبة لهذه الفئات نظرا للخصوصية الشديدة للقطاع).

2- افتعال المواقف : نقترح ألا يكتفي الأساتذة بالمقرر الدراسي المسطر بل ندعو الى ضرورة افتعال الكثير من المواقف داخل المحيط المدرسي الذي يجب أن يشبه الى حد ما ركحا مسرحيا تفاعليا قوامه الاستعمال الجيد للغة العربية وللحوار والتعاطي مع مختلف المواقف بلغة مدروسة وموجه

3- المسرح المدرسي : لا شك أن ما يطلق عليه مدرسيا " المهاذب الجمالية " من مسرح وفنون تشكيل ونشاطات ثقافية مختلفة يعد مرجعا لغويا يمكن الاعتماد عليه شرط توفر قصدية التأثير في المتلقي وهو المتعلم هنا ، لكننا نرى أن المسرح المدرسي هو أساسها بلا منازع وعليه وجبت العودة الى تفعيل دور المسرح على ألا يكون للدارج والعامي فيه نصيب ، حيث لاحظنا أن الزملاء لا يفرقون بين التهريج والمسرح الحقيقي الضارب في تاريخ الأمم ، فيعمد هؤلاء الى الإضحاك بلغة دارجة مشينة متظللين بعنوان أن النشاطات اللاصفية كلها للراحة من العمل الجاد فأضفوا عليها صفة الهزلية وغاب عنها ما يمكن أن يستغل (برفع الياء) لتعليم الطفل الحوار واللغة العربية السليمة .

4- الوسائل المدرسية : نشير أولا الى الأسماء والمسميات وعمل الوسائل بلغة عربية فصيحة ، لكننا هنا لا نرمي الى هذا وإن كان واجبا محتما على كل مدرس فقد لاحظنا من يجهل حتى وسائله المستعملة في عمله اليومي فينطقها عادة بالفرنسية ، لكن القصد هو تنويع الوسائل المدرسية بالخروج قليلا عن المألوف ففي جنوبنا الكبير من يستعمل نوى التمر للعد - مثلا - وهو أمر لا نرفضه تربويا لكننا ندعو الى استغلاله لغويا بأن يكون مثل هذا الحدث البسيط مدارا للتخاطب وللمعرفة أيضا ولا ندعو كذلك الى التخلي عن الوسائل المعهودة والحديثة كالحشيبات مثلا فمحل القصد تنويع الوسائل مع ربطها لغويا بالحوار حولها ومعرفيا بأصولها ومسمياتها الأصلية وما يمكن من تاريخها وغير ذلك.

5- الرياضة المدرسية : يخطئ من يعزل هذا النشاط عن النشاط اللغوي بل إن أكثر ساحات الحوار هي هذه الحصص الرياضية لما فيها من شوق المتعلم والمعلم على السواء، فلا يستعمل المدرس هنا لغة غير العربية إلا مضطرا .

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

6- التعزيز بجوائز هامة لأحسن متكلمي اللغة العربية في المحيط المدرسي (ضمن متابعة مستمرة ومدرسة منهجيا)

- مسابقات التهجئة
- مسابقات التعبير (غير المقررة كوحدة إدماجية)
- مسابقات النحو العربي وألعاب اللغة والذكاء.

ثانيا : إشراك الجامعة في البحث التربوي اللغوي

يعتبر غياب البحث التربوي في الجزائر أو انحساره الى الدرجة التي أصبح فيها عدم التواصل بين ما ينتج أكاديميا في هذا المجال وبين الفعل التربوي والتوجهات الرسمية من أهم أسباب التردّي في مجال الفهم والتطبيق فيما يخص التعليميات عموما وتعليم اللغة العربية خصوصا على الرغم من عدة اجتهادات غير خافية لأساتذتنا الكرام، لكن ما نعينه هو شبه القطيعة غير المعلنة بين القطاعين فحتى على مستوى تكوين الإطارات التربوية تتم الاستعانة بمؤطرين من ذوي الخبرة في الفعل التربوي دون النظر الى المستويات العلمية والتخصص وهو ما لاحظناه أثناء تكوين الخدمة لعدة سنوات من غير أي تدخل لتصحيح الوضع رغم أهمية البحث التربوي المختص الذي يحاول غالبا الوصول الى إجابات و((من التعاريف المهمة للبحث التربوي تعريف توكمان Tuckman، سنة(1978) الذي يعرف البحث العلمي بأنه محاولة منظمة للوصول إلى إجابات أو حلول للأسئلة التي تواجه الأفراد في الحياة. ويعرفه كيرلنجر «Kerlinger» بأنه تقصي منظم ومضبوط وتجريبي وناقد للافتراضات حول طبيعة العلاقات بين المتغيرات في ظاهرة ما.))⁽¹⁾، فالمطلوب فتح نقاش واسع حول البحث التربوي و التلقي اللغوي مع إشراك كل الفعاليات العلمية التي من شأنها الإفادة في هذا الجهد وعلى رأسها الجامعة أساسا ثم المجلس الأعلى للغة العربية من جهة والوزارة المعنية بالتربية والتعليم من جهة أخرى .

¹ - ينظر:علي موسى سليمان الصبحين، مقال، الرابط <http://rs.ksu.edu.sa/79345.htm>

ثالثا: إعادة النظر في نصوص القراءة :

لمن لم يطلع على النصوص المبرجة في القراءة للمستوى الابتدائي عموما وللصف الخامس بالأخص - والتي هي مدار المقاربة النصية المعتمدة منهجيا - يجب القول صراحة أنه سيقف على خلل كبير يتعلق بمستوى هذه النصوص وبالمسافة الكبيرة بين ماجاء في المفهوم المقارباتي ومستويات التحليل وبين عجز النص عن فتح فضاءاته لهذا التحليل ليس من جانب الفقر الجمالي والأساليب الباهتة فقط، ولكن وأساسا من جانب اعتبارية الإلتخاب لهذه النصوص فلن يشعر المتصفح لأي منها بجوانب الإختصاص التي من المفترض أن تميز أعمالا مدروسة وموجهة لصناعة ذوق أجيال كاملة وليس من الصدفة أن نتكلم هنا عن عزوف القراء الذي أصبح ميزة جزائرية تجاه ما ينتج من إبداعات إذا ما عدنا لأصل الخلل الذي يتمثل في الكتاب المدرسي المقرر والمحتويات النصية المدرجة فيه فبالكاد تجد نصا متكاملا مضمونا وأسلوبيا (نتكلم هنا عن الكتابة للطفل وعن أدب الطفل).

باستثناء المحاولات المبكرة لمحمد ناصر ويحيى مسعودي والسائحين محمد الأخضر وعبد القادر وكذا ما أضيف لاحقا من كتابات محتشمة للطفل من قبل كل من عز الدين جلاوحي وأحمد منور فلا يكاد يذكر أدب الطفل خصوصا إذا أوضحنا ان المطلع على نتاجات الكتاب المذكورين يكاد يطغى عليها البعد الوطني والديني والثوري مع تغييب محل للأبعاد الإنسانية العالمية كالبيئة والحب والتسامح والحرية والعلاقة مع الآخر ... هذا وليس كل من ذكرناهم لهم نصوص مبرجة في الكتب المدرسية ولا نلوم هنا الجزائر في تأخرها بموضوع أدب الطفل فالعالم العربي لم يعرف هذا الأدب بمعناه الحقيقي الا في مطلع القرن الماضي رغم الآراء التي تقول أننا سبقنا الغرب ب135 سنة⁽¹⁾ وحتى وإن صح هذا

¹ - يرى محمد الفاضل سليمان في كتابه تاريخ أدب الطفل (دار المعارف القاهرة 1996، ط1، ص22)، أن ((الأذري المولود سنة 750هـ-1349م كان ملما بأدب الأطفال أي قبل أدب الأطفال الأوروبي ب 135 سنة. ويختلف الباحثون حول هوية أول كتاب عربي فهناك من يرى أن أول كتاب أطفال عربي حديث هو النفثات لرزق الله حسون من حلب، وكان صدوره سنة 1867. أما أحمد نجيب فقد خلص إلى أن قصة القطيطات العزاز لمحمد حمدي وجورج روب التي نشرتها دار المعارف سنة 1912 هي أول كتاب أطفال عربي، وأن ما سبقه من كتب لا تتحلى بالصفات المطلوبة في كتاب الطفل، رغم توجه أصحابها

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

فإننا تأخرنا فيما بعد كثيرا فلا توجد في عالمنا العربي قصة بروعة أليس في بلاد العجائب للبريطاني " لويس كارول " أو غيرها من روائع قصص الأطفال العالمية . كما أننا لسنا ضد برمجة نصوص تراثية مناسبة وبعضها موجود فعلا في المقرر ككليلا ودمنة (وإن كانت في حقيقتها ذات محمول سياسي) أو حكايات السندباد البحري ... ما نريد الإشارة إليه هنا - حتى لا يأخذنا موضوع أدب الطفل كحقل آخر - إنما هو ضرورة الحث على العمل لبرمجة نصوص قيمة لأطفالنا في الشعريات والسرديات والمقالات الجادة المدروسة التي تمكن المتعلمين من مختلف الفوائد العلمية والأدبية.

رابعا : إعادة النظر في الإنتقاء الوظيفي

ولن نطيل في هذه النقطة طالما تبدو في غاية الوضوح وبالعودة الى متن هذه الدراسة فقد أشرنا فيها أكثر من مرة الى بعد الأساتذة عموما عن المفاهيم الجديدة للتعليميات ، ولا نلومهم هنا فهم منتج استراتيجية خاطئة نظرا لعدة نقاط منها :

- عدم الإختصاص منذ البداية (نقصد التدرج التعليمي للأستاذ)
- سوء الإنتقاء اثنا التوظيف (سيأتي شرح هذه النقطة أسفله)
- ضعف المستوى التحصيلي والثقافي مع غياب التكوين المتخصص والمرافق طيلة مدة التواجد قيد الخدمة

وهي النقاط التي تعيدنا الى طرح الإشكال بجدة ، ونتكلم هنا عن إعادة النظر في إنتقاء أساتذة اللغة العربية للطور الابتدائي (نقتصر فقط على الإشارة الى المادة والطور التعليمي الذي يهمننا في هذا البحث) و للأمانة فإن الإشكال مطروح منذ مدة في الساحة المطلوبة النقابية وجمعيات الاولياء ومفتشي المادة ولا نضيف هنا الا تنبيها اليه بعد الذي عايناه من ضعف المستوى وعدم فهم التوجهات الجديدة خصوصا في تعليمية اللغة العربية وبالذات في المقاربة النصية فقد وقفنا على

بها إلى الطفل العربي بينما يرى عبد التواب يوسف أن أقدم قصة عربية هي الأسد والغواص)) ولم نجد كاتب هذه القصة الأخيرة ولا الكتاب.

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

اجتهادات عدة غير مدروسة بل تخرج أحيانا عن السياسة العامة لمنهاج مادة اللغة العربية ، ولا يخفى أن التوظيف فيه فتح على مصراعيه مؤخرا لخرجي إختصاصات مختلفة لا علاقة لها باللغة والأدب بدعوى أن متعلمي الابتدائي يتلقون مختلف العلوم وليس اللغة العربية وحدها وهذه حقيقة لكنها تدفعنا الى المطالبة بالإختصاص مثل الأطر الأخرى (أستاذ خاص للغة العربية وحدها) وللوقوف أكثر على فداحة الإنتقاء الوظيفي لأساتذة اللغة العربية في الابتدائي نحيل الى القانون الخاص بقطاع التربية في آخر تعديل له .

خامسا : إنجاز المعاجم المتخصصة

ويمكن ربط هذا الإقتراح بما سبق من قضية الجامعة وإشراكها في البحث التربوي لكننا خصصنا له أفرادا لفتح المجال لكل الطاقات التي بإمكانها سد هذا الفراغ الرهيب الذي وقفنا عليه ميدانيا فلا توجد معاجم مدرسية ولا معاجم يستأنس بها الأساتذة في مجال تعليمية اللغة العربية مع ما لا يخفى من غموض واضطراب حول المصطلحات المستعملة داخل الوسط التعليمي العلمي فبعض الزملاء الى اليوم يستعمل مثلا مصطلح علم اللغة في مقابل اللسانيات رغم أن ((مصطلح "علم اللغة" مصطلح محجوز سلفا قبل ظهور العلم الوافد، محجوز لتسمية علم راسخ رسوخ العلوم العربية الأصيلة، علم قائم بخواصه المرجعية والنظرية والمنهجية، له أعلامه وأهدافه ومصطلحاته الخاصة. فالثقافة العربية احتفظت لهذا المصطلح بمفهوم خاص، وستظل تحتفظ له به، إلى درجة أنها لا تترك فيه مجالاً لأي نقل أو تعديل. وعليه، فإن أي محاولة في هذا الاتجاه بصدده، لن تكون إلا مدعاة للالتباس أو التضليل، لأنها ستضيف للمصطلح مفهوماً آخر إلى جانب مفهومه الأصلي الملائم))⁽¹⁾، أما بخصوص المحتويات في الطور الابتدائي فلا توجد مرجعية دلالية معجمية مرافقة من شأنها - علاوة على توحيد المصطلح - توضيح أهم الأبعاد في الحقل الدلالية داخل " المدونة " المرصودة

¹ - عبد السلام إسماعيلي علوي، مداخلة في ندوة دولية في موضوع "معاجم المصطلحات اللسانية، تحليل وتقويم ومقارنة" بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بمكناس، المغرب، بتاريخ 25-26 نوفمبر 2010. (نقلا عن موقع الأستاذ عبد السلام علوي)

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

للتعلم اللغوي واللساني في الطور الابتدائي ، بل أكثر من ذلك نرى وجوب تواجد معجم لكل صف تعليمي كالصف الخامس الابتدائي يتمشى جنبا الى جنب والمحتويات المدرسة (برفع الميم وتضعيف الراء)، وهذا الخلل الكبير في المعاجم المتخصصة حاول أن يسده بعض المؤلفين من خارج المجال التعليمي وغير المشتغلين بالبحث الاكاديمي والواقع وقفنا على أكثر من معجم في المكتبات أغلبها لا يمت بصلة الى المحتوى المبرمج في الابتدائي بل تكاد تكون معاجم مستقلة وضع على غلافها - تغليظا - عبارة " المعجم المدرسي " ولا أحد من المهتمين بالكتاب وسوق النشر في الجزائر يخفى عليه ما هو سائد من فوضى في التأليف والنشر وغياب لجان قراءة متخصصة وهو موضوع آخر مؤثر فيما نحن بصصده ولهذا على وزارة التربية الإلتفات الى هذا الجانب المهم في الحياة العلمية للمتعلم طيلة مساره حتى يمكننا فيما بعد الحديث عن المقاربة النصية وبالذات عن المستوى الدلالي والمعجمي فيها.

سادسا : إعادة النظر في تكوين المكونين

جاء في ديباجة " المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم " ما يلي : ((المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية هو مؤسسة قيادية تعمل على تنفيذ سياسة الوزارة في المجالات التالية:

- التكوين المتخصص

- تحسين المستوى

- تجديد المعارف ((⁽¹⁾)

وبالعودة الى هذه العناصر الثلاثة التي تبنتها الوصاية فإنه أولا وبخصوص التكوين المتخصص فقد عايناه ميدانيا من خلال تواجدنا ضمن مختلف برامج التكوين في إختصاصنا (لغة عربية) ولاحظنا البعد التام عن الأطر اللسانية والأكاديمية المؤسسة لهذه الدورات بل لا يكاد بعض المؤطرين يعرف من هو سوسور أو مارتيني مع العلم أن المقاربة النصية المتبناة لا تتعد كثيرا عن طروحات

¹ - يرجع الى الموقع الرسمي للمعهد بهذا الرابط <http://www.infpe.edu.dz>

الفصل الثاني: المقاربة النصية في منظومتنا التربوية (على أساس تطبيقي)

هؤلاء من اللسانيين الرواد وهذا ينطبق أيضا على تحسين المستوى وكذا تجديد المعارف بل لاحظنا إمتعاضا حتى من الاسم الرسمي للمعهد وخصوصا عبارة " وتحسين مستواهم " التي تقابلك في لافته كبيرة مما يوحي باستهانة كاملة بالأثر النفسي لمثل هكذا عناوين غير مدروسة . وثانيا إن ما ندعو إليه هنا هو إعادة النظر في كافة البرامج التكوينية المتعلقة خصوصا باللغة العربية مع فرض التخصص والمستوى العلمي كشرط أول لكل المؤطرين لهذه العمليات وعدم الاكتفاء كالعادة بالخبرة المهنية مع احترامنا لذوي الخبرة بطبيعة الحال .

خاتمه

خاتمة:

لقد أتاحت لنا هذه الدراسة فرصة الوقوف على جملة من المحطات الهامة لتعليم العربية بالجزائر، وأمكنتنا بعد البحث والتحليل والمقارنة والنقد، من حصاد نتائج مثمرة، نوجزها هنا تباعا:

أولا: تعليمية اللغة العربية ليست إطلاقا جهدا عربيا جديدا، بل لقد كان لأسلافنا باع لا يغفله إلا جاحد، وإن طغى مفهوم التحصيل والحفظ على أغلب التجارب التراثية، فإنهم أسسوا لمنهج كان إلى وقت قريب متبنى في منظومتنا التربوية وهو: "المقاربة بالمضامين"، حيث أنهم اعتمدوا تحصيل المدونات الشعرية والخطابية، والأمثال، بل وصل الأمر إلى ما يشبه المصطلحات الحديثة، كقولهم بالملكة اللغوية (عبد الرحمان بن خلدون في المقدمة)، أو قولهم بالجوانب النفعية للغات الطبيعية، بلفظ: "المقاصد" وهو ما أشار إليه "ابن جني" في كتابه العمدة "الخصائص".

ثانيا: استنتجنا أيضا أن البنيوية في شكلها "السوسيري"، مهدت لتعليمية اللغات، حيث أنها - ورغم نسقيتها وتركيزها على الجملة - فتحت باب الدراسات في المستويات اللسانية التي أضحت مجال اشتغال التعليمية، وبالذات المقاربة النصية - محل دراستنا هذه - .

ثالثا: إن البنيوية بإقصائها للأسيقة المنتجة للنصوص، وضعت حدا فاصلا بينها وبين التعليمية، ذلك أن هذه الأخيرة، وتوخيا للنقل التعليمي / التعليمي، لها مراجعها وسياقات خطابها التي تتبناها في سبيل التبليغ، حيث أن القول - مثلا - ب"موت المؤلف"، يشكل عائقا كبيرا في فهم النص إنطلاقا من ظروف إنتاجه، من منظور لسانيات النص، والمقاربة النصية.

رابعا: مكنتنا الدراسة من معرفة مختلف المواقف للسانيين العرب والغربيين، تجاه عملية التلقي والفهم النصي، واستفدنا - في الفصل الأول بالأخص - من جملة آراء، شكلت لدينا فهما واضحا للنظرة إلى النص، وطبيعة الآليات المتحركة فيه، وكذا طرائق مساءلة هذه النصوص خلال عملية التحليل ضمن المستويات التي يتبناها الجهاز المفاهيمي للمقاربة النصية.

خامسا : إن تداخل المصطلحات وعدم توحيد العمل على نصوص مقررة، فتح بابا للإجهاد غير المحمود لدى أساتذة اللغة العربية بالجزائر (أساتذة الصف الخامس الابتدائي) ، وقد أمكننا البحث الذي قمنا به ، من الوقوف على نصوص لا تلي أبعاد المقاربة النصية، وأكثرها من إعداد أساتذة لم يطلعوا على الجوانب المؤسسة لهذه المقاربة ، ما جعلهم غالبا يخلطون بين دراسة النص على الطريقة القديمة، وبين مستويات التحليل في المقاربة النصية الجديدة .

سادسا : أوصلتنا هذه الدراسة الى نتيجة أخرى ، مفادها أن المهارات اللغوية متداخلة ، ومستلزمة لبعضها ، بحيث لا يمكن التعويل على واحدة دون الأخرى لفهم النص فهما كليا، شأنها في هذا شأن المستويات التحليلية للنصوص .

سابعا : وقفنا أيضا - أثناء البحث - على القرار الوزاري الذي أعبنا عليه عدم إدراج الشعر في الفحوص الرسمية للصف الخامس الابتدائي .

ثامنا : كما مكنتنا هذه الدراسة من الإطلاع على مصادر هامة في اللسانيات والتعليمات بالأخص وكذا منهجيات البحث التربوي والأكاديمي وهنا نثني على أستاذنا المشرف الذي لم يدخر جهدا في الأخذ بأيدينا فيما يخص منهجة العمل وطرائق البحث .

وأخيرا يمكن القول أن تعليم اللغة العربية بالجزائر يعاني من صعوبات جمة، ننمى أن تسهم الدراسات الجامعية المتخصصة في تذليلها ، وإن ما وقفنا عليه من نتائج في هذه الدراسة ،فتح شهيتنا للبحث في مجال تعليمية اللغة العربية ، ونبها إلى قيمة هذا التخصص .

تمت بعون الله وتوفيقه .

أوجزنا في الفصل الأول المسار الذي انتهجته تعليمية اللغة العربية بشكل عام، انطلاقاً من رحمها البنيوي، إلى اللسانيات التطبيقية، ثم وكعلم قائم بذاته "اللسانيات التعليمية"، ولاحظنا كيف أن هذه الأخيرة انفتحت بشكل واسع على مختلف العلوم ذات الصلة (كعلوم التربية، وعلم اللغة الجغرافي، وعلم اجتماع اللغة وغير ذلك)، ثم قمنا بتحديد المسارات الأكثر تأثيراً في تعليمية اللغة العربية، وهذا كله كتهيئة للدخول في دراسة: مستويات التحليل في المقاربة النصية.

وقد بدا لنا أن سعة هذا المجال لا يحدها حد، فأثرنا - وبشكل واضح - الاقتصار على ما له علاقة مباشرة بموضوعنا - كما أسلفنا -، خصوصاً وأن البحث النظري في هذا الاختصاص متوفر للدارس بشكل كاف، وأن ما نريده هنا أكثر هو التركيز على الجانب التطبيقي، حيث اقتصر الجزء الأول من هذه الدراسة على توصيف المقاربة النصية، ومختلف مستوياتها التحليلية، وجهازها المفاهيمي، والمهارات اللغوية المتوخاة من المقاربة عموماً، ثم في المستوى محل الدراسة (الصف الخامس الابتدائي)، وهنا خلصنا إلى أنه على مدرسي اللغة العربية الإمام بمختلف الفتوحات اللسانية وبالأخص ما تعلق بتعليمية اللغة العربية والمقاربة النصية بالذات وأنه على أستاذ اللغة العربية الإطلاع بشكل كاف على حقول مثل:

- لسانيات النص (علم اللغة النصي)
- علم الدلالة (بالأخص نظرية الحقول الدلالية وأهم المفاهيم المتعلقة بها كالمشترك اللفظي)
- علم الأصوات: وبالأخص علم الأصوات الوظيفي
- نظرية النحو: النحو الوظيفي.. النحو التوليدي..

كما خلصنا إلى ضرورة تغيير النصوص وأنه لا ضرر في إدراج نصوص شعرية وليس الاقتصار فقط على النثر والسرديات فلا يعلم البعض أن إدراج النص الشعري في المقاربة محرم بقرار وزاري

خصوصا في الفحوص والاختبارات بأنواعها وهي ضربة في عمق تراثنا الشعري العربي وإن تحجج معدو المناهج بصعوبة تناول الشعر فقد أثبتنا عكس ذلك في المتن من هذه الدراسة .

وفي الفصل الثاني التطبيقي اجتهدنا في تتبع المقاربة النصية سواء في المناهج المقررة أو في الفحوص والسندات الرسمية وقمنا بتحليل ذلك كله ونقده وفق ما توافر لدينا من نظرة سلبية مراجعات ومصادر متخصصة وقمنا ببسط وجهات نظرنا بعد التحليل الذي تناول

- المقاربة النصية والمناهج

- المقاربة النصية والمعلم

- المقاربة النصية ونماذج اختبارات وفحوص الصف الخامس الابتدائي

وخلصنا الى جملة من الملاحظات ، ويمكن اختصارا القول أن أستاذ اللغة العربية في الطور الابتدائي بالجزائر يبدو تائها منهجيا خصوصا في تقديم مقاربة نصية ناجحة ، وقد وقفنا على الكثير من النماذج الاختبارية والنصوص المقترحة كسندات وكذا مختلف الفحوص التجريبية والرسمية ، والخلاصة أن فهم المقاربة النصية التي أسست لها اللسانيات التطبيقية ولسانيات النص أساسا ، يبقى بعيدا عن المتناول وربما مرد ذلك - في نظرنا - الى عدة أسباب مجتمعة منها :

- غياب الاختصاص (وهنا نشير الى فئة كبيرة ممن تم قبولهم في التوظيف كأساتذة بالابتدائي وهم

متخرجون في اختصاصات بعيدة عن التأصيل اللغوي المطلوب في المقاربات النصية وتعليمية اللغة

كخريجي الهندسة وعلوم الأرض ...)

- ضعف النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي المقرر للغة العربية في الصف الخامس الابتدائي مما

لا يساعد على مقاربة نصية ناجحة ، وكذا بعد معدي هذه المقررات عن الواقع اللغوي للفئات (

وقد أوضحنا ذلك في متن هذا العمل)

- عدم كفاية الحجم الساعية لتقديم اللغة العربية في هذا الصف .

وفيما يتعلق بالمنهاج ، فقد خلصنا الى أنه تم إعداداه بالرجوع الى مختلف النظريات اللسانية وتعليمية اللغة العربية لكنه يفتقد الى الكثير من الطابع الخصوصي إذ لا يوجد ثمة تمييز تدرجي للمعلومة اللسانية ولا مراعاة لخصوصية المتعلم الجزائري بما تنطوي عليه هذه الخصوصية من ازدواجية لغوية وشوائب اللهجات الجهوية المعروفة والمؤثرة في بيئة المتلقي / المتعلم ، وقد قدمنا مقترحات لخلق بيئة لغوية مساعدة .

في الأخير كل ما يهمنا هو أن نكون قد أضفنا قطرة الى بحر هذا العلم الواسع ، أو - على أقل تقدير - نبهنا الى بعض ما يواجه تعليمية اللغة العربية في الابتدائي بالجزائر ، وهذا من خلال المقاربة النصية ومستويات تحليلها التي حددنا دراستها كمؤشر للتلقي التعليمي /التعلمي اللغوي .

ملحق من منهاج اللغة العربية للخامسة ابتدائي

طبعة 2011

مدخل :

- على الرغم من من التطور الذي شهده امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في السنوات الأخيرة فإن الواقع يشير إلى تفاوت بين المؤسسات في نوعية مواضيع الاختبارات التي تقدم للتلاميذ وفي مقاييس بنائها ومعايير تقويمها وتحديد أهدافها
 - من أجل ذلك كان لا بد من وجود دليل للاختبارات .
 - الدليل هو وثيقة يستعين بها المعلم على بناء الاختبارات وفق قواعد علمية صحيحة
 - أما بالنسبة للمتعلم فهي تساعد على أن يتعود في قسمه على طريقة معينة من الاختبارات حتى لا يفاجأ في امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بطريقة مختلفة عما تعود .
 - لذلك لا بد من خضوع المواضيع المطروحة للمعايير التالية :
 - التطابق التام مع البرامج الرسمية
- 1- التماشي والوقت المحدد للاختبار حسب كل مادة .
 - 2- أن يكون الموضوع في متناول المرشح المتوسط .
 - 3- تغطية أكبر نسبة من البرنامج الرسمي .
 - 4- ألا تؤخذ من أي حولية أو امتحان سابق .
 - 5- تفادي كل الأخطاء سواء ما تعلق منها بالمادة أو اللغة .
 - 6- أن تصاغ أسئلتها بشكل واضح ودقيق ومفهوم وغير قابل للتأويل .
 - 7- أن تحرر بدقة ووضوح بخط مقروء .

8- أن تكون قابلة للحل وفي الوقت المخصص لها .

9- أن نتجنب المواضيع الطويلة جدا .

10- أن تنجز مع كل موضوع الإجابة النموذجية وسلم التنقيط

كيفية بناء اختبار في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

ملح تخرج تلاميذ س 5 في اللغة العربية :

يعتبر امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي محطة لرصد مؤشرات الكفاءة الختامية المتعلقة بالمكتسبات الفعلية والمعرفية والسلوكية، التي تعكس بصورة واضحة ملمح تخرج تلميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي والتي حددها المنهاج في :

- قدرة التلميذ على قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه، وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف وبأداء معبر.

- قدرة التلميذ على فهم ما يقرأ، وتكوين حكم شخصي على المقروء.

- قدرة التلميذ على فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة و التجاوب معه .

- قدرة التلميذ على التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة، والمناسبات للوضعية التواصلية المتنوعة .

- قدرة التلميذ على كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات . ولأجل تأطير القدرات المتوقع تحقيقها في ملح التخرج .

حدد المنهاج صورة الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة في اللغة العربية على إنها:

" قدرة المتعلم على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط :الحواري والإخباري والسرد والوصفي "

ولزيد من التوضيح . يجدر التنبيه إلى أهمية فهم الكفاءة الختامية فهما سليما لرفع اللبس الذي يوحى بإعطاء الأولوية للجانب الشفوي الذي هو في حقيقة الأمر لباس الجانب الكتابي في مفهوم الكفاءة الختامية .

لهذا فإن طبيعة الاختبار المتعامل به في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي . تركز على قياس مدى تحكم التلاميذ في الجانب الكتابي بأبعاده المتنوعة - قراءة، فهم، بناء-، عن طريق دعوتهم لتوظيف مهاراتهم ومواردهم المعرفية المكتسبة، و التصرف فيها حسب الوضعيات المطروحة

طبيعة اختبار اللغة العربية:

يعتبر تعليم اللغة العربية في السنة الخامسة، استكمالاً لبناء الكفاءات المستهدفة في ملمح التخرج، وتعزيزاً لمكتسباته السابقة، وترسيخاً للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط. فإذا تحققت للمتعلم قدرة التعامل والتصرف في الوضعيات المتعلقة بالتواصل الكتابي والشفوي، قبل في المرحلة اللاحقة على التعلّات المختلفة، برصيد من المعارف اللغوية والثقافية، يؤهله لمزاولة الدراسة .

لهذا فإن اختبار نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يهدف إلى تقييم مكتسبات التلاميذ و الحكم على مدى توفر الموارد و الكفاءات التي تؤهله للانتقال إلى المستوى الأعلى .

وقد أطر القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 2007/09/02 في ملحقه الخاص بطبيعة اختبار نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، مجالات امتحان اللغة العربية، م العناصر المكونة له، وشروط اختيار النص، وكيفية بناء الاختبار و صياغة الأسئلة، بما يوفر للمعلم إمكانية كبيرة في التدرب على نماذج حقيقة، بمقاييس امتحان نهاية السنة .

مكونات مادة الامتحان :

3- السند : نص ثري

4- الأسئلة : تتكون من مركبتين :

أ- المركبة الأولى : وتشمل أسئلة الفهم ، وأسئلة حول اللغة.

نحو - صرف - إملاء

ب- المركبة الثانية : الوضعية الإدماجية .

3-الإجابة النموذجية وسلم التنقيط .

شروط اختيار النص :

وضع القرار الوزاري شروطا للإعداد النص موضوع الاختبار ليستنير به المعلمون في تحضير

نماذج الاختبارات التي يقدمونها لتلاميذ هذه المرحلة وتمثل هذه الشروط في :

5- أن يكون النص نثريا ،غير شعري ، ويفضل أن يكون غير متشعب الأفكار .

6- أصيلا ، غير متصرف فيه إلى درجة الإخلال بمعناه ،يحمل دلالة بالنسبة للمتعلم .

7- ممثلا لمنط من الأنماط المقررة التي تعود عليها المتعلم في القسم . - حوار ، سرد ، خبري ،

وصفي -

8- أن يشمل على عدد من الكلمات يتراوح بين 100 و120- كلمة ، دون احتساب

أدوات المعاني ومادام الهدف من النص هو تدريب التلاميذ على التحكم في مجريات الاختبار

وآلياته، فإنه لا مانع من اختيار نصوص تقل عن 100 كلمة إذا توفرت على شروط البناء المذكورة

أعلاه .

شروط بناء أسئلة الاختبار : تتكون أسئلة النص الاختباري من مركبتين أساسيتين كما أسلفنا، وهما:

-المركبة الأولى : تشمل هذه المركبة أسئلة حول الفهم ، وأخرى حول اللغة .

أ- أسئلة الفهم:

2- يضع المعلم سؤالا حول المعاني الواردة في النص ، وله ألا يتقيد به في بناء السؤال ، يتعرض

فيه إلى :

- فكرة بارزة في النص
 - استخلاص عبرة
 - إبداء موقف أو رأي أو إصدار حكم... الخ
 - 2 - شرح كلمات واردة في النص، بواسطة توظيفها في جملة من إنتاجه، ولا يقبل من التلاميذ استبدالها بكلمات أخرى لها نفس المعنى.
 - 5- تقديم مجموعة من الكلمات، ومطالبة التلاميذ باستخراج أضدادها أو مرادفها من النص.
- ونظرا لأن هذا النوع من الأسئلة، يضطر المتعلم إلى تكرار قراءة النص و التمعن فيه كثيرا، لاستخراج الأضداد المستهدفة، وما يتطلبه ذلك من استنفاد لوقت الاختبار، فإنه يستحسن التنوع في وضعياتها الأسئلة.

مثل:

- تحديد الكلمات المستهدفة ثلاثة على الأكثر.
 - اختيار كلمات لها أضداد أو مرادفات صريحة في النص.
 - تعيين كلمات من النص و مطالبة التلاميذ الإتيان بأضدادها.
 - 6- مطالبتهم باستخراج خصائص ظاهرة معينة في النص، تتناول :
 - صفات شخصية، لشخصيات فاعلة في النص.
 - إبراز أسباب ظاهرة اجتماعية، أو اقتصادية، أو ثقافية، أو بيئية... الخ
- مثل ظاهرة هجرة الطيور، و التبذير، و مظاهر الفقر و الأمية...

ب- أسئلة اللغة: وتتناول في موضوعاتها قدرة المتعلم على استخدام قواعد اللغة و ضوابطها، في المجالات المدرجة في المنهاج نحو، صرف إملاء

2- النحو: يمكن للمعلم أن يقدمها على إحدى الوجوه الآتية

- أعرب ما تحته خط في النص كلمتين على الأكثر

- أشكال ،أو اضبط بالشكل الكلمات التي بين قوسين في النص ظاهرة نحوية من المنهاج.
- انقل الجملة أو الكلمة التي بين قوسين في النص ،ثم أشكلها، أو اضبطها بالشكل ظاهرة نحوية في المنهاج.

- استخراج من النص... حالا... مثلا ظاهرة نحوية من المنهاج.
- حول من ... إلى... مثل حول الجملة التي بين قوسين في النص إلى المثني.. أو الجمع لدراسة ظاهرة نحوية و ليس صرفية

3- الصرف: يركز المعلم في أسئلته على استحلاء اثر التحويل، و ما يلحقه من تغيير في الشكل و المعنى اعتمادا على ضوابط لغوية، سبق للتلاميذ دراستها في المنهاج.

ومن بين وسائلها:

4- استعمال جدول التصنيف، بالاعتماد على معيار أو أكثر، كأن يطلب من المتعلم وضع كلمات في مكانها المناسب، أو يعين نوعها. عكس الوضعية الأولى

الوضعية الأولى: يطلب من المتعلم وضع كلمات في مكانها المناسب في الجدول.

الوضعية الثانية: يطلب من المتعلم تعيين نوع الكلمات في الجدول عكس الوضعية الأولى.

5- تحويل جملة بإسنادها إلى ظاهرة صرفية في المنهاج.

يجب أن يحرص المعلم في استخدامه لهذه الأنواع على دقة الصياغة في تحديد و تعيين العمل المطلوب من المتعلمين، تجنباً لكل لبس أو تأويل، يؤدي إلى اختلاف في الفهم و في نتيجة العمل المتوقع.

6- الإملاء: تتناول أسئلة الإملاء توظيف المهارات الإملائية و القدرة على التحكم في استخدام علامات الوقف و من بين أهم استخداماتها:

5- تعليل سبب كتابة ظاهرة إملائية

6- تعيين أو استخراج ظاهرة إملائية من النص.

7- تحويل كلمات من المفرد إلى الجمع مثلا للوصول إلى ظاهرة إملائية مستهدفة في المنهاج.

مثل أريكة - أرائك قاض - قضاة

8- وضع علامات الوقف المناسبة لجملة، أو فقرة قصيرة من خارج النص، مثل هذه الوضعية تستخدم عندما يكون النص المقدم للاختبار مشكولا.

المركبة الثانية: الوضعية الإدماجية

يتجسد الإدماج في وضعية مركبة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، لأنها مستوحاة من واقعه المعيش ، يشعر فيها بأهمية العمل الذي ينتجه، و تدفعه إلى تحمل المسؤولية عن إنتاجه الكتابي.

شروط الوضعية الإدماجية:

تصاغ الوضعية الإدماجية على صورة وضعية مركبة، ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.

بناء وضعية إدماجية يطلب فيها من المتعلم إنتاج كتابي من نفس نمط نص الجزء الأول، يوظف فيها مكتسباته الفعلية و المعرفية و السلوكية.

يكون نص الجزء الأول من الوضعية الإدماجية المصوغة، سندا، ومنطلقا للمنتوج المتوقع إنجازه من طرف المتعلمين، وسياقه مستوحى من الوضعية.

تعليمية الوضعية يجب أن تصاغ صوغا دقيقا تتضمن مطالب محددة مثل:

تحديد نمط المنتج.

تعيين الموارد المستهدفة.

إبراز موقف و إبداء رأي المتعلم من سلوك ، أو ظاهرة ، أو واقعة، أو حدث، مع تقديم الاشهاد المناسب.

تحديد حجم المنتج يتراوح بين 8 و 12 سطرا.

سلم التنقيط:

العلامة		عناصر الإجابة	محاور الموضوع
المجموع	مجزأة		
03			ت - أسئلة الفهم
03			ث - أسئلة اللغة

الوضعية الإدماجية:

التقديرات		المؤثرات	المعايير
كاملة	مجزأة		
1.5			الوجاهة الملازمة
01			الانسجام
0.75			سلامة اللغة
0.75			الإتقان

اختبار نموذجي

المادة : لغة عربية

التوقيت : 1 سا 30د

التاريخ :

الأسرة الشهيدة

في أحد أيام الثورة المسلحة، هاجم عساكر الاحتلال الفرنسي قرية " أولاد ناصر" بهدف التفتيش عن المجاهدين والنيل من كرامة المواطنين وشرفهم .

وصل عساكر العدو إلى كوخ فاطمة ، فدخله ثلاثة منهم ، وأشهبوا سلاحهم في وجهها ، وسألها الضابط قائلاً: أين زوجك ؟ أين والد هذا الفلاق الصغير ؟! ترى هل يحميك منا الآن ؟!

فصرخت فيه فاطمة وأخذت تنشب أظافرها في وجهه ، فصفعها بوحشية سقطت إثرها على الأرض ، وهم بركلها ، وفجأة انبعث من حجرة داخلية صوت ، كأنه زئير أسد ، اختلط به دوي هائل لمدفع رشاش وهو يقول : "الله أكبر ، أتركوها يا أنذال "

سقط العساكر الثلاثة صرعى ، فجرى الباقون نحو الكوخ ، وأخذوا يطلقون النار عليه ، وزوج فاطمة يرد عليهم حتى استشهد بعدما قتل منهم الكثير ، فرفعت زوجته الرشاش وواصلت القتال حتى استشهدت بجانب زوجها ، وهي تمسك الرشاش بيدها اليمنى ، وتضم ابنها إلى صدرها باليد اليسرى .

زهور ونيسي " بتصرف "

الأسئلة : أسئلة مرتبطة بالنص (6 نقاط)

أ - أسئلة الفهم (3 نقاط)

- 1- لماذا هاجم الأعداء قرية " أولاد ناصر " ؟
- 2- وظف الكلمات الآتية في جمل من عندك : تنشب - واصلت - تضم .
- 3- ما ضد كل كلمة من الكلمات الآتية : بوحشية - العدو - داخلية .

ب - أسئلة اللغة (3 نقاط)

- 1- أعرب ما تحته خط في النص
- 2- استخراج من النص اسم إشارة
- 3- هات جمع الكلمتين الآتيتين : هدف - حجرة
- 4- علل سبب رسم الهمزة بهذا الشكل في الكلمتين الآتيتين : أخذت - انبعث
- 5- صرف الفعل (وصل) في المضارع مع الضمائر التالية : نحن - أنتم - هي - هم

الوضعية الإدماجية : (4 نقاط)

عانى الشعب الجزائري من ظلم واستبداد الاستعمار الفرنسي ، فانتفض من أجل نيل

الاستقلال والحرية .

أكتب فقرة من 8 إلى 12 سطرا تتحدث فيها عن بطولات المجاهدين في ثورة التحرير ،

مستعملا أداتي التعجب والاستفهام مرة واحدة على الأقل .

العلامة		عناصر الإجابة	محاور الموضوع
المجموع	مجزأة		
0.75	0.75	1- هاجم عساكر الأعداء قرية " أولاد ناصر" بهدف التفتيش عن المجاهدين والنيل من كرامة المواطنين وشرفهم .	أ - أسئلة الفهم (3 نقاط)
1.50	0.5	2- توظيف الكلمات في جمل	
	0.5	- تنشب	
	0.5	- واصلت	
0.75	0.25	3- الأضداد	
	0.25	بوحشية ≠ بلطف	
	0.25	العدو ≠ الصديق	
	0.25	داخلية ≠ خارجية	
3=			
0.25	0.25	1- العدو :مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره	
0.25	0.25	2- اسم الإشارة هو : هذا	
0.25	0.25	3- جمع كل كلمة مما يأتي : - هدف : أهداف - حجرة : حجرات	

0.50	0.25	4- سيب رسم الهمزة بهذا الشكل في الكلمتين الآتيتين :	
	0.25	- أخذت: لأنها في بداية فعل ماض ثلاثي	
1	0.25	- انبعث : لأنه فعل ماض مزيد بحرفين	
	0.25	5- تصريف الفعل (وصل) في المضارع مع الضمائر التالية : - نحن نصل	
1	0.25	- أنتما تصلان	
	0.25	- هي تصل	
	0.25	- هم يصلون	
3=			

الإجابة النموذجية وسلم التنقيط

الوضعية الإدماجية : (4 نقاط)

التقديرات		المؤشرات	المعايير
المجموع	مجزأة		
	0.5	- حجم المنتج 10 أسطر	- الوجاهة
1.5	0.5	- نمط النص (خبري)	(الملاءمة)
	0.5	- الكتابة في صلب الموضوع	

1	0.5	- ترتيب الأفكار	- الانسجام
	0.5	- حسن توظيف أداتي التعجب والاستفهام	
0.75	0.25	- التركيب السليم للجمل والتراكيب	- سلامة اللغة
	0.25	- سلامة بناء أسلوبي أداتي التعجب والاستفهام	
	0.25	- الخلو من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية	
0.75 4 =	0.25	- تنظيم الورقة	- الإتقان والإبداع
	0.25	- وضوح الخط ومقروئيته	
	0.25	- توظيف الشواهد ، قوة الكلمات المختارة.	

نهاية الملحق .

دليل المصطلحات الواردة

أثبتنا هنا بعض المصطلحات الواردة في متن هذه الدراسة ومقابلها الفرنسي ، مرتبة حسب ورودها ، واقتصرنا على ما له علاقة مباشرة بالموضوع :

المصطلح بالفرنسية	المصطلح بالعربية
Opposition	التضاد
Diachronique et synchronique	المحوري، والتسلسلي
La didactique des langues	تعليمية اللغات
Langue	لغة

Linguistique	لسانيات
Code	شفرة
Base articulatoire	أساس تلفظي
Cognitive psychologie	علم النفس المعرفي
laCompétence sociolinguistique	الملكة اللغوية الاجتماعية
paratex	عتبات النص
La méthode contrastive	المنهج التقابلي
Action linguistique	الفعل اللساني
Discours	الخطاب
Enoncé	القول
les actes de parole	الأفعال الكلامية
compétence communicative	الملكة التبليغية
la performance linguistique	الأداء اللغوي
Littéraire	أدبي
Transposition Didactique	النقل التعليمي - التعلّمي
Trame Conceptuelle	شبكة مفاهيمية
Opérationnalisation	الأجراءة (من الإجراء)

la langue orale	اللغة المنطوقة
Macro Structure	البنية الكبرى
Diglossie	الازدواج اللغوي
Style	أسلوب
Auxiliaire	أداة
intertextualité	التناص
l'acceptabilité	المقبولية
articulatoire	تلفظي
Context	الموقف - السياق
inter phrastique	التحليل عبر الجملي
Référence	الإحالة
Substitution	الاستبدال
Annulation	الحذف
ONOMASIOLOGIE	دراسة الأعلام

قائمة المصادر والمراجع :

- القرآن الكريم (برواية ورش عن نافع، من طريق الأزرق)
- 1- ابن منظور، لسان العرب، مكتبة دار المعارف، بالقاهرة، 1979، ج13
- 2- ابن جني، أبو الفتح، عثمان بن جني ، الخصائص. تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1997
- 3- أبو حامد الغزالي، آداب السماع والوجد (ج8 من إحياء علوم الدين)، نسخة مصورة pdf عن كريباه فوترا - سماراغ - إندونيسيا (تحقيق بدوي طبانة) 1992
- 4- أحمد المتوكل ، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي ، منشورات دار الأمان، الرباط 2006
- 5- أحمد المتوكل، آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي ، منشورات دار الأمان، الرباط 2005
- 6- أحمد فؤاد محمود عليان، المهارات اللغوية ماهيتها و طرائق تدريسها، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 2001
- 7- إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي ،التفسير،تح. سامي بن محمد سلامة، دار طيبة ،المملكة السعودية، ط، 1999مج 8
- 8- الرازي، مختار الصحاح، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1999
- 9- الفيروزآبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1997، ج1
- 10- جون سرفوني ،اللسانيات والتداولية،تر.حمو الحاج ذهبية،مقال بمجلة التبيين، الجاحظية، الجزائر، 2002، عدد19
- 11 - جون بياجيه، البنيوية، تر:عارف منيمنة وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1985

- 12- حسن مصطفى سحلول ، نظريات القراءة، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001
- 13- سالم شاکر : مدخل إلى علم الدلالة ، ترجمة محمد يحياتن ، ديوان المطبوعات الجامعية . الجزائر 1992.
- 14- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الطبعة الثانية، 2001
- 15- سيوييه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، ط 3 1988، ج3
- 16- صالح بلعيد، مقاربات منهجية، دار هومة ، الجزائر، 2004
- 17- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت ، 1992، العدد 64.
- 18- عبد الحميد بورايو ، الكشف عن المعنى في النص، دار السبيل، الجزائر ، ط 1، 2009 .
- 19- عبد الجليل مرتاض ، اللغة والتواصل ، دار هومة، الجزائر ، 2012،
- عبد الجليل مرتاض ، التحليل البنيوي للمعنى والسياق، دار هومة، الجزائر، 2010
- 20- عبد الجليل مرتاض ، اللغة والتواصل، دار هومة، الجزائر، 2012
- 21- عبد الجليل مرتاض، لسانيات النص والتبليغ، دار الأديب، الجزائر ، ط1، 2011
- 22- عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007
- 23- عبد الرزاق عبید ، التحليل الدلالي للتراكيب ، مقال بمجلة القصة - التبيين عدد 2001، 3
- 24- عبد السلام المسدي ، آليات النقد الأدبي، دار الجنوب للنشر، تونس، 1994، ص. 44
- 25- عبد العزيز العماري، المنحى الوظيفي في اللسانيات العربية وآفاقه دار توبقال ، المغرب، 2000
- 26- عبد الله ابوالهيف ، النقد الادبي العربي الجديد؛ منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق، 2000
- 27- عبد الملك مرتاض، نظرية النص، دار هومة، الجزائر، 2007 .
- 28- عبد الواحد محمود عباس، قراءة النص وجماليات التلقى، دار الكتب المصرية، القاهرة، 2006

- 29- علي أيت اوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب ، ط2006، 2
- 30- فرحان بدري الحربي، الأسلوبية في النقد العربي الحديث (دراسة في تحليل الخطاب)، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2003
- 31- فرونسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي 2009
- 32- ماجد السامرائي، رؤيا العصر الغاضب(مقالات في الشعر)، دار الطليعة لبنان، ط1، 1982
- 33- مجاهد ميمون، تقدم البحوث الرائد من اللسانيات التطبيقية الى تعليمية اللغات ،مجلة المصطلح، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، عدد: 7، 2009.
- 34- مجلة تجليات الحداثة، معهد اللغة العربية، ج.وهران، العدد/2 ، 1993
- 35- مجموعة من المؤلفين ، كتابي في اللغة العربية (للفص الخامس الابتدائي وزارة التربية الوطنية، 2009
- 36- محمد خطابي ،لسانيات النص،المركز الثقافي العربي بيروت، 1991، ط1،
- 37- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ،دار التكوين، سورية، 1998
- 38- محمد عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المنتهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008
- 39- محمد فاضل سليمان ، تاريخ أدب الطفل، دار المعارف، القاهرة، 1996، ط1
- 40- محمد محمود الطناحي ،في اللغة والأدب ،دار الغرب الإسلامي ،القاهرة، 2002، ط1، ج2
- 41- منهاج اللغة العربية ،الخامسة ابتدائي ،وزارة التربية ، الجزائر، 2007
- 42- منهاج اللغة العربية ، الصف الخامس الابتدائي ،وزارة التربية الوطنية ،الجزائر، 2011
- 43- منهاج اللغة العربية (الرابعة ابتدائي)،وزارة التربية ،الجزائر، 2011
- 44- موسى بن محمد بن هجاد الزهراني، نظريات في منهج البحث العلمي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1992 .
- 45- موسى ربابعة، الأسلوبية: مفاهيمها وتجلياتها، منشورات جامعة الكويت، ط1، 2003.

- 46- موسى هديب، الشامل في الكتابة والإملاء، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2003
- 47- ميشال زكريا : الألسنية وعلم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع 2007
- 48- هدى المخزومي، في النحو العربي. نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت - لبنان، 2006
- يحيى بعبطيش، الوظائف التداولية في حوار ربح الجنوب، مقال بكتاب ملتقى عبد الحميد بن هدوقة، مديرية الثقافة برج بوعريريج، الجزائر، 2000، ط1
- 49- يوسف وغليسي، خطاب التأنيث، مديرية الثقافة قسنطينة، الجزائر 2007،
- 50- يوسف وغليسي : إشكالية المصطلح النقدي العربي الجديد، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2008 .

مواقع الانترنت والمدونات الإلكترونية

1. الموقع الرسمي للمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، بهذا الرابط
[/http://www.infpe.edu.dz](http://www.infpe.edu.dz)
2. أمبرتو إيكو، العمل المفتوح (نقلا عن هنري فريد صعب، مقال مترجم في الرابط :
http://maaber.50megs.com/issue_november09/literature1.htm
3. راضية بن عربية جامعة-الشلف -2013-
<http://attanafous.univ-mosta.dz/index.php/2013-04-11-13-37-38/10-7>
4. موسى رشيد حتاملة، مجمع اللغة العربية الأردني : الرابط
<http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-36-00/317-70-2.html>
5. موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، بهذا الرابط
<http://www.infpe.edu.dz/>
6. موقع طولقة، محاضرات، تحليل الخطاب، بتتبع الرابط :

<http://tolga.maghrebarabe.net/t340-topic>

7. ياسين سرايعة، جامعة تيارت، قراءة في وسائل السبك النصي، مقال: بتتبع الرابط :

<http://aladdin.7olm.org/t1848-topic>

الفهرس

أ	مقدمة
الفصل الأول: الأسس اللسانية لمقاربة النصوص	
2	المبحث أول المدارس اللسانية ومسألة اللغة
4	الأسس اللسانية والبعد التداولي
6	نظرية النحو الوظيفي ودورها التعليمي
11	المبحث الثاني: اللسانيات التعليمية
11	الإكتساب اللغوي
12	التواصل والتبليغ
14	المفهوم الإنجازي للغة
16	لسانيات النص والمقاربة النصية
16	المقاربة النصية
17	النص
22	مستويات التحليل ضمن المقاربة النصية
22	مدخل
24	المستوى التركيبي النحوي
25	المستوى النحوي في المقاربة النصية
27	المستوى الصوتي
30	المستوى الصوتي في المقاربة النصية

31	المستوى الدلالي المعجمي
35	المهارات المتوخاة من المقاربة النصية
35	مدخل اصطلاحي
36	مهارة الاستماع
38	مهارة القراءة
42	مهارة التعبير الكتابي والشفوي
45	مهارة الكتابة
47	المهارات وأنماط النصوص

الفصل الثاني : المقاربة النصية في منظومتنا التربوية

52	المبحث الأول : المقاربة النصية في الصف الخامس الابتدائي
52	المقاربة النصية من خلال منهاج اللغة
63	مدى تمثل المنظر الجزائري للمفهوم المقارباتي
64	الجوانب اللسانية للمقاربة النصية في المنهاج
75	المبحث الثاني : المقاربة النصية والنص في الكتاب المقرر الرسمي
75	مدى قابلية النص /السند للتحليل
80	الخلل والتصليح
83	المبحث الثالث : المقاربة النصية والمعلم
101	التقويم في المقاربة النصية

104.....	ملخص تحليلي لصعوبات تلقي النص ميدانيا
109.....	توصيات
119.....	خاتمة
121.....	ملخص الدراسة
124.....	ملحق من منهاج اللغة العربية للخامسة ابتدائي طبعة 2011
136.....	دليل المصطلحات الواردة
139.....	قائمة المصادر والمراجع
144.....	فهرست المحتويات