

المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية

The textual approach from the linguistics of the text to the teaching of the Arabic language

الأستاذة بن با صافية

قسم اللغة العربية و آدابها ، كلية الآداب و اللغات

جامعة أحمد دراية ادرار

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Abstract

Textual approach have been applied in the Arabic language books in all the educational stages. It is a pedagogical linguistic approach that has been established based on principals taken from psychology, Education, Social sciences and linguistics. This latter links the language study with texts that are consistent and homogeneous. It aims to develop the internal and external competences of the learner instead of focusing on the educational goals only. Thus, the learner becomes the center of educational process.

Keywords: approach - text - textual linguistics - teaching the Arabic language - the learner - textual approach

الملخص:

تم اعتماد " المقاربة النصية " في كتب اللغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية، كمقاربة لغوية بيداغوجية تأسست على منطلقات معطيات مستمدة من علم النفس و علم التربية و علم الاجتماع و اللسانيات التي تربط دراسة اللغة بالنصوص التي تمتاز بكل خصائص الاتساق و الانسجام و تسعى إلى تنمية الكفاءات الداخلية والخارجية للمتعلم بدلاً من التركيز على الأهداف التربوية فقط، ليصبح هذا المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية في التدريس بالمقاربة النصية.

الكلمات المفتاحية: المقاربة - النص - اللسانيات النصية - تعليمية اللغة العربية - المتعلم - المقاربة النصية.

الملخص:

تم اعتماد " المقاربة النصية " في كتب اللغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية، كمقاربة لغوية بيداغوجية تأسست على منطلقات معطيات مستمدة من علم النفس و علم التربية و علم الاجتماع و اللسانيات التي تربط دراسة اللغة بالنصوص التي تمتاز بكل خصائص الاتساق و الانسجام و تسعى إلى تنمية الكفاءات الداخلية والخارجية للمتعلم بدلاً من التركيز على الأهداف التربوية فقط، ليصبح هذا المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية في التدريس بالمقاربة النصية.

الكلمات المفتاحية: المقاربة - النص - اللسانيات النصية - تعليمية اللغة العربية - المتعلم - المقاربة النصية.

المقدمة:

تعتبر فلسفة بيداغوجيا المقاربات من الفلسفات المعتمدة من طرف المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا قصد النهوض بالجانب التعليمي التعليمي، لإعداد الفرد و تكوينه و تعليمه و تربيته؛ وذلك من خلال تطوير طرق التدريس للوصول إلى أفضلها. فاعتمدت على بيداغوجيا المضامين ثم الأهداف والمقاربة بالكفاءات، والتي انبثقت عنها ما يعرف اليوم بالمقاربة النصية المعتمدة في النظام

التعليمي التربوي الجزائري حالياً خاصة في تعليم اللغة العربية وآدابها، و التي تجعل المتعلم يمتلك كفاءتين هامتين: الكفاءة اللغوية و الكفاءة النصية.

سنحاول من خلال دراستنا هذه الكشف عن أهم المبررات التي أدت إلى ظهور المقاربة النصية في حضن لسانيات النص و تعليمية اللغة العربية، وما مدى تطبيقها في نصوص القراءة من الكتاب المدرسي للمرحلة الابتدائية، ومن ثم تتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي: في ما تتمثل الأسس و المنطلقات اللسانية والتعليمية التي قامت عليها المقاربة النصية؟ وكيف يتم تعليم النص و دراسته من منظور هذه المقاربة؟ وهل نخض نص القراءة للسنة الرابعة ابتدائي بما تتطلبه الوظائف التربوية لها، وحسب ما تدعو له لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية؟

أولاً: الجانب النظري

1- المقاربة النصية في ضوء الدراسات اللسانية النصية:

1- 1 نشأة اللسانيات النصية:

من المتفق عليه حول نشأة الكثير من العلوم أنها كانت تنشأ في شكل نظريات و مناهج و أفكار على يد نخبة كثيرة من العلماء باختلاف تخصصاتهم و مشاربهم، كما هو الشأن فيما يخص الدراسات اللسانية خاصة تلك التي عנית بالجانب النصي و عرفت بمصطلح "لسانيات النص" كتخصص ضمن الاتجاهات اللسانية الحديثة، والذي أقر أغلب مؤرخيه إلى أنه: «لم يرتبط في شأن نشأته و تطوره ببلد بعينه أو بمدرسة بعينها أو باتجاه بعينه».¹ غير أن هناك دراسات تقرّ بأنّ هذا الاتجاه الجديد قد تبلور وتشكل في ظل التحول الذي عرفه تاريخ تطور الدراسات اللسانية والتي تمثلت في: «الدراستين اللتين قدمهما " هاريس " سنة: 1952م تحت عنوان: " Discouranalysis "، و هما اللتان اكتسبتا أهمية منهجية في التأسيس الحقيقي للسانيات النص كفرع جديد و متميز ضمن الدراسات اللسانية، منذ الستينيات من القرن العشرين تقريباً».² وعَمِل من خلالها على: « ربط تحليل الجمل بسياقات النصوص ونقل ما يتصل بتحليل الجملة تحليلاً بنوياً (التقطيع، التصنيف والتوزيع) إلى المستوى الجديد للنص، والتوسع في بعض الأفكار التي تعود إلى "سوسير" الذي رأى أن الجملة عبارة عن تتابع من الرموز، وأن كل رمز يسهم بشيء من المعنى الكلي، لهذا فكل رمز داخل الجملة يرتبط بما قبله وما بعده، وقدم بذلك "هاريس" أول تحليل منهجي للنصوص»³، أمّا "روبرت ديوجراند" فنجدده هو الآخر كان له حظ وافر في تبلور هذا التخصص اللساني الجديد حيث رأى أن اللسانيات: «مطلوبة بضرورة متابعة الأنشطة الإنسانية في مجال التخاطب؛ إذ أن جوهر اللغة الطبيعية هو النشاط الإنساني ليكون مفهوم من لدن الآخر في اتصال مزدوج».⁴ فالتبلور الفعلي للسانيات النصية كان نتيجة لتلك العلاقة الوطيدة بين اللسانيات والخطاب الإنساني، وهذا ما أكسبها مكانة هامة في الدراسات اللسانية الحديثة، يقول اللغوي الألماني " روك " (Rook) ، في هذا الصدد أنّها قد: «أخذت بصفتها العلم الذي يهتم ببنية النصوص اللغوية وكيفية جريانها في الاستعمال، شيئاً فشيئاً مكانة هامة في النقاش العلمي في السنوات الأخيرة، فقد استطاعت بدورها أن تعيد تأسيس الدراسة اللسانية على قاعدة أخرى هي النص ليس غير»⁵. ومن هنا نخلص أن تبلور لسانيات النص كان نتيجة لتلك العلاقة الوطيدة بين اللسانيات والخطاب الإنساني، فاللغة كما ذهب هؤلاء لا بدّ أن تكون في شكل نص متماسك الأجزاء منسجم العناصر، مرتبط بما قبله وما بعده، لا في شكل كلمات وجمل منعزلة.

فعرف بذلك هذا التوجه اللساني ظهوراً فعلياً على نطاق الدراسات اللغوية الحديثة؛ وذلك ب بروز نخبة لا يستهان بها من العلماء والمفكرين في مختلف التخصصات وعبر كل أقطار العالم بأبحاثهم وأفكارهم الجلية حول إرصاصاته، واختلفت الآراء حول مصطلح لساني واحد له فعُرف ب: لسانيات النص (Texte Linguistics) و اللسانيات النصية (TextuelleLinguistics) و نحو النص (Texte Grammaire) وغيرها... و كلها تسميات تتفق حول الدراسة اللغوية لبنية النص أو الخطاب. و"لسانيات النص" في مفهومها العام هي: «فرع من فروع اللسانيات، تُعنى بدراسة النص و إبراز مميزاته و حدّه و تماسكه و اتساقه و البحث عن محتواه البلاغي التواصلية؛ حيث

تحتل النصية فيه مكاناً مرموقاً لأنها تعمل على تحديد الكفايات التي ينسجم بها النص أو الخطاب (Texte/Discour). و يكشف عن الأبنية اللغوية و كيفية تماسكها و تجاوزها، من حيث هي وحدات لسانية تتحكم فيها قواعد مختلفة⁶، وتهدف بدورها إلى: « وصف النصوص والخطابات نحويًا و لسانيًا، في ضوء مستوياتها الصوتية و الصرفية و التركيبية و الدلالية ثم التداولية والبلاغية و غيرها... كما تدرس النص على أساس أنه مجموعة أو فضاء ممتد وواسع من الجمل و الفقرات و المقاطع والمتواليات المترابطة شكلاً و دلالة و وظيفة، ضمن سياق تداولي و تواصلية معين. فيحمل بذلك مقصديات مباشرة و غير مباشرة »⁷. وعليه فإن الدراسة اللسانية النصية على هذا الأساس تكمن في أنها تختص بالدراسة و البحث في كل ما يجعل النص نصاً متسقاً و منسجماً و مترابطاً، بالتركيز على الجانب الصرفي، والنحوي، و الدلالي و السياقي و غيرها. ولا تقتصر في دراستها على ما هو مكتوب فقط، بل تدرس حتى النصوص الشفوية و الملفوظات النصية القولية؛ فهي بذلك تبحث عن آليات بناء النص و مختلف الوظائف التي يؤديها ضمن سياق تداولي معين.

وذهبت الأستاذة "خولة طالب الإبراهيمي إلى أن: « أن الاتجاه إلى النص يعتبر فتحاً جديداً في تاريخ الدراسات اللسانية الحديثة، وهو التحول الأساسي الذي حدث في السنوات الأخيرة في الدراسات اللسانية؛ لأنه أخرجها نهائياً من مأزق الدراسات البنيوية التركيبية التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية (البنيوية، الدلالي و التداولي) »⁸. فبظهور هذا الاتجاه النصي الجديد انتقلت الدراسات اللسانية من المفاهيم البنيوية التركيبية التي لم تتمكن من الربط بين أبعاد الظاهر اللغوية إلى الدراسات النصية التي ربطت بينها، فأصبح بذلك اللجوء إلى دراسة "النص" و البحث عن آليات اتساقه و انسجامه، يُعد نقطة مهمة في الدراسات اللسانية الحديثة. وانطلاقاً مما سبق ذكره نستنتج أن التوجه من منطلق الدراسة و التحليل الجملي نحو دراسة ما يجعل النص نصاً متسقاً و منسجماً يحمل دلالات مختلفة، ليس مجرد توجه من ناحية الحجم و الشكل فقط، و إنما - أيضاً - توجه في المنهج و أدواته و إجراءاته و أهدافه. و تعتبر "لسانيات النص" بذلك من أهم المقاربات التي اهتمت بالدراسة اللغوية لبنية النص أو الخطاب، متجاوزة التحليل الجملي الذي كان سائداً في الدراسات القديمة.

1-2 مبررات ظهور "المقاربة النصية" في الدراسات النصية:

إن تبني بيداغوجية "المقاربة النصية" في مناهجنا التعليمية بدأ تزامناً مع ظهور البحوث اللسانية والتي عرفت تطوراً كبيراً انتقلاً من الدراسات البنيوية التركيبية إلى الدراسات النصية وتحليل الخطاب، التي تؤمن بمبدأ الانطلاق من النص في تعليم و تعلم اللغة العربية، باعتباره الرافد القوي لتدريب المتعلمين على كفاءة القراءة والكتابة، وكان لظهور هذا الاتجاه اللساني مبررات عديدة نذكر أهمها:

(أ) **الملكية النصية:** ذهب المختصون إلى أن المتكلمين يمتلكون معرفة نصية لغوية واضحة إنشاءً و فهماً، وهي معرفة بطورتها شيئاً فشيئاً خلال مسار الاكتساب اللغوي الفردي، يمكن تسميتها " بالملكية النصية " (Compétence Textuelle). وهي: « ظاهرة لغوية فعلية يمارسها المتكلمون و المتلقون على السواء، و ما على الدارسين سوى السعي لاستنباط قواعدها التي تأخذ في الترسخ لدى معظم المتكلمين منذ سن مبكرة »⁹. فسميت هذه الظاهرة اللغوية بالملكية النصية كونها تساهم في قدرة المتعلم على التعامل مع مختلف النصوص من خلال فهم الكلام وإنتاجه في مواقف مختلفة في سن مبكر، مما جعلها أحد المبررات الحقيقية التي أدت إلى تبني المقاربة النصية.

(ب) **الحاجة إلى نحو النص:** يعتبر هذا الاتجاه النحوي من المبررات الأساسية التي ساهمت في ظهور المقاربة النصية لارتباطه الوثيق بالدراسات النصية التي اعتمدها هاريس " في كتابه " تحليل الخطاب " واستطاع من خلالها: « تطوير المناهج المتبعة في تحليل الجملة، هذه المناهج هي المعتمدة اليوم خاصة في مقارنة التلميذ للنصوص؛ حيث ينتقل بواسطتها من بيداغوجيا التعليم إلى بيداغوجيا التعلم، التي تأخذ في الاعتبار المقاربة النصية القائمة على إدراك معنى النص »¹⁰. فأصبحت بذلك الحاجة إلى نحو النص أمر مهم؛ و ذلك لتغيير الكثير من المفاهيم، و تغيير النظرة اللسانية على مفهوم اللغة ووظيفتها عند تحليل الخطاب أو النص، لا على الجمل باعتبارها بني فرعية. فعرفت بذلك الدراسات اللغوية تطوراً واضحاً من نحو الجملة إلى نحو النص الذي يشمل النص و سياقه، و ظروفه، و فضاءاته، و معانيه المتعاقبة القبلية و البعدية، مراعيًا ظروف المتلقي وأشياء

أخرى كثيرة تخطط بالنص»¹¹. ولهذا نجد أن الدراسات اللسانية قد ركزت على النص، من حيث هو خطاب متكامل، منسجم الأجزاء، ومتسق العناصر. مما ساهم في النهوض بالدراسات النصية وتحليلها ضمن طرق وأساليب جديدة، كانت من أهمها المقاربة النصية.

(ج) **الممارسات الكلامية (النصية):** و يتعلق هذا المبرر ب: «الجانب المعرفي النفسي المرتبط بالآليات الذهنية التي تقف وراء إنشاء الكلام (النص) و فهمه و تأويله»¹². وهذا ما نلمسه أيضاً في إحدى فرضيات " جان ميشال آدم " (1986) القائلة: «بالطبيعة النصية لممارساتنا الخطابية أو الكلامية؛ أي أن السلوك الإنساني في المجال الرمزي، و لاسيما الرمزي اللغوي منه يتسم بطابع النصية»¹³. فالمتكلم بطبيعته يمتلك قدرة خاصة تمكنه من تكوين كلمات وجمال فطرياً تكون على شكل طابع نصي خاص تُسمى بالملكة النصية كإحدى المبررات التي ساهمت في ظهور المقاربة النصية.

وانطلاقاً مما سبق ذكره نخلص إلى أن الظهور الفعلي للمقاربة النصية لم يكن من فراغ، بل جاء وفق مبررات مختلفة، ساهمت بشكل كبير في ظهور هذا التوجه اللساني الجديد في حضن الدراسات اللسانية النصية. يهتم بدراسة النصوص وشرحها حسب مستويات.

1-3 مستويات تحليل و دراسة النص في ضوء المقاربة النصية:

لمقاربة¹⁴ أي نص فلسانيات النص تطرح مستويات عديدة في ضوء " المقاربة النصية "، وتأني على الترتيب التالي: المستوى الدلالي، و المستوى النحوي و المستوى الصرفي، إضافةً إلى المستوى الصوتي.

(أ) **المستوى الدلالي المعجمي:** وفي هذا المستوى يتم التركيز على الألفاظ الصعبة؛ بعرض معانيها و الدلالات التي توحى إليها في النص، حتى يتمكن التلميذ من فهم الموضوع المراد دراسته.

(ب) **المستوى النحوي التركيبي:** من خلال هذا المستوى تتم مقارنة التلميذ للنص؛ و ذلك باستخراج الظواهر النحوية الموجودة فيه من مفردات و جمل، وتحليلها نحوياً لاستنباط القاعدة النحوية لها.

(ج) **المستوى الصرفي:** وفيه يتمكن التلميذ من التدرب على استعمال وحدات صرفية معينة، كتصريف أفعال مع الضمائر و التعرف على أوزان الكلمات و غيرها.

(د) **المستوى الصوتي الفونولوجي:** وفي هذا الجانب يركز المدرس فيه على الأداء الغوي الحسن للتلميذ في قراءته للألفاظ و النطق الصحيح لحروفها، و محاولة تصحيح الأخطاء التي يقع فيها. وهنا يعتمد المدرس للتركيز على الكتابة الصوتية وخصائص الأداء الصوتي من خلال الإملاء؛ وذلك لتمييز الصحيح لظواهر المد و التنوين مثلاً، و ضبط الحروف المنطوقة التي لا ترسم كأسماء الإشارة وغيرها.

وبناءً على ما سبق طرحه ومن خلال ما توصلنا إليه أن هناك تغيرات واضحة أفضت بالدراسات اللسانية إلى: «الاهتمام و الغوص في فضاء النص و الخطاب، فصارت بذلك الحاجة الماسة إلى التعامل مع النص و استشراف أبعاده و أولوياته في الدراسات اللسانية نحو حقل تعليمية اللغات بتشعباته المختلفة، وتعليمية اللغة العربية على وجه الخصوص»¹⁵. فلم تقتصر الدراسات النصية على المناهج اللسانية فقط في شرح وتفسير دلالات النص ووحداته، بل بعدتها إلى حقل تعليمية اللغة العربية كذلك، فظهرت بذلك اتجاهات تعليمية تقوم على أسس ومقومات بناء النص وتعليمه، هذا ما سنتطرق إليه تحت عنوان:

2: المقاربة النصية في الدراسات اللسانية والتعليمية

1-2 تعليمية اللغة العربية:

التعليمية في اللغة من: «علم بالشيء: شعر به، يُقال: ما علمت بخبر قدومه، أي ما شعرت، ويقال: استعلم لي خبر فلان، وأعلمنيه حتى أعلمه، واستعلمني الخبر فأعلمته إياه، وعلم الأمر وتعلمه أتقنه»¹⁶. فالتعليمية في معناها اللغوي مشتقة من الفعل "علم" و "استعلم"، أي تعرف على الشيء وعلم به.

ومن الناحية الاصطلاحية: فقد تعددت تعريفاتها نذكر منها أنّها تلك: « الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته و لأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي »¹⁷. وهذا ما يوضح لنا أن التعليمية في معناها العام تشمل جميع ما يتعلق بعملية التعليم والتعلم، سواء فيما يتعلق بطرائق التدريس وتقنياته، أو فيما يخص التلميذ وأشكال تعلمه من أجل الوصول إلى الغايات المنشودة في مستوياتها المختلفة.

وتعليمية اللغة العربية حسب ما جاء في "معجم علوم التربية" تتمثل في: « مجموع الخطابات التي أنتجت حول التعليم وتعلم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مختلفة طورت مجالات البحث فيها، وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من متغيرات العملية التعليمية، منها المتعلم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة، وآليات إنتاجها، والمحيط الاجتماعي كعلاقة اللغة بالجماعات، والمادة التعليمية وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية، ومحاولة استعمالها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات». ومن هذا المنطلق نرى أن تعليمية اللغة العربية قد استفادة استفادةً كبير من الدراسات اللسانية وتوظيف نظرياتها واستعمالها في وضعيات تعليمية مختلفة، كما هو الشأن في ظهور مقاربات لسانية تجعل المتعلم قريباً من النصوص التعليمية. فظهرت بذلك نظريات ومقاربات لسانية يستعملها الدارس في تدريس اللغة فتمكنه من: « استعمال اللغة استعمالاً حقيقياً في مواقف متعددة، و في ظروف مختلفة، وفي شتى الأحوال الخطائية، و خاصةً تلك التي تطرأ في الحياة اليومية »¹⁸. وبهذا فإن تعليم اللغة العربية ينطلق أساساً من: « الوظيفة الأساسية للغة وهي: الاتصال الذي يكون بين طرفين؛ مرسل و مستقبل، وعملية الاتصال تقتضي إتقان المهارات الأساسية الأربعة لتعليم اللغة و هي: الاستماع، القراءة، التعبير و الكتابة؛ لذا يرى المؤلفون أن اللغة مستويات و ليست مستوى واحد، كلما كانت اللغة قريبة من لغة المدرسة سهّل ذلك من مهامها»¹⁹. فاللغة جانب مهم من جوانب العملية التعليمية التعلمية لا بد من النهوض بها وإتقان مهاراتها المختلفة، والإلمام بمستوياتها؛ إذ بواسطتها تتم عملية الاتصال بطريقة صحيحة تتماشى مع لغة المدرسة.

وعليه فإن تعليم اللغة العربية و تعلمها يقوم قراءةً و إنتاجاً على مركزات تدعمه، يستمد منها أسسه المعرفية ومقوماته، يسعى من خلالها إلى الرفع من العملية التعليمية حتى تستجيب لحاجيات المتعلمين المعرفية والوجدانية و المهارية، و مستجدات الخطاب التربوي و التطور المعرفي قصد تحقيق تعليمية تنهض بشخصية المتعلم معرفياً و انفعالياً و مهارياً. و تقتضي هذه العملية القيام بدراسات موسعة تتضح من خلالها كفايات بناء المعرفة و امتلاكها من طرف المتعلم في وضعية تعليم اللغة العربية و تعلمها.²⁰

وانطلاقاً مما سبق نستنتج أن تعليمية اللغة العربية تهتم بعملية التعليم و التعلم؛ من خلال تمكين المتعلم من التجاوب مع اللغة بطرق سليمة، ليكتسب مهارات لغوية متعددة تتمثل في (القراءة، الكتابة، الإنتاج...). و هذا ما تسعى إليه المقاربة النصية في دراستها للنصوص التعليمية.

2-2 طرائق توظيف المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية:

لم يكن ظهور المقاربة النصية في حقل تعليمية اللغة العربية من فراغ، بل أدت إلى ذلك مجموعة من العوامل والأسباب الميخلة بالعملية التعليمية والتي رآها بعض الباحثين قد تُطرح بمستوى التلميذ وتعلمه، فنجد الأستاذ عبد الرحمان حاج صالح من بين هؤلاء، والذي رأى أن تعليمنا للغة العربية في مدارسنا كان عبارة عن: « تعليمياً تقليدياً محتوى وطريقة، فمن حيث المحتوى نجد أن أغلب النصوص وصفية، مع الإغفال الكلي لمختلف النصوص التي تدرب المتعلمين على تمثيلها و إنتاجها، كالنصوص السردية و الحوارية و الحجاجية ... مما جعل المتعلم حينها يفتقر القدرة على التعليل والتعليق فتنتج عنه نقص كبير في استخدام بعض القواعد اللغوية على سبيل المثال »²¹. فلم تكن النصوص التعليمية حينها تتماشى مع مستوى التلميذ، فكانت تأتي كما جاء في قول الأستاذ "عبد الرحمن" يغلب عليها الطابع الوصفي، وهو ما يؤدي بالمتعلم بعدم الإلمام بأنماط النصوص الأخرى والتدرب عليها، وهذا جعل دراسة النصوص وتحليلها تتم بطريقة روتينية لا تأتي بجديد فكانت: « تنطلق من القراءة المقتصرة على فك الترميز و تحويل المكتوب إلى منطوق ليس غير، ثم الانتقال المستولى الدلالي المعجمي

دون الاهتمام بالبعد السياقي الحقيقي للألفاظ الغامضة في النص، أما على مستوى الأفكار فكانت تُعالج منفصلة، لا يُمكن فيها من النظر إلى النص كوحدة سياقية و معطى لغوي موحد»²². وهذا ما أدى بالباحثين في التفكير بطريقة جديدة، تتماشى مع مستوى التلميذ وتطلعاته، مخالفة لتلك الطريقة التعليمية القديمة التي كانت تكاد تسير وفق طريقة واحدة في دراستها وتحليلها على اختلاف أنماطها؛ تُعالج بطريقة منفصلة غير متكاملة في أفكارها ومستوياتها وأجزائها.

نجد الباحث "الحاج عبد الرحمان" يؤكد أن في دراساته أن طريقة التحليل النصي القديمة لم تكن صحيحة يقول أن: «الممارسات كانت خاطئة إن لم تكن في مجموعها ففي أغلبها لأنّ التصور كان فاسداً في النظر إلى أنشطة اللغة العربية و العلاقة بينها، والذي انعكس سلباً على الممارسات التعليمية»²³. غير أن دراسة النص في مجملها لم تعد تعتمد على الفصل في نشاطات اللغة العربية وجعلها فروعاً، بل جعلت النص عبارة عن وحدة متماسكة غير قابلة للتقسيم يؤثر كل نشاط في الآخر؛ هذا ما جعل التربويين يبنون طريقة جديدة في تعليم اللغة، تتلاءم مع طبيعة اللغة العربية، وتحقيق الهدف من تعليمها للرفع من المردود التربوي، و الخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين و استظهار المعلومات و استرجاعها إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف و البحث و التحليل، وصولاً إلى حل المشكلات، و اكتساب الكفاءات اللازمة في الحياة في مراحل مختلفة.

ففي المرحلة الابتدائية على سبيل المثال، تهدف برامج تعليم اللغة العربية إلى تحقيق الكفاءة الختامية القائمة على: «القدرة على قراءة و فهم و إنتاج خطابات شفوية، و نصوص كتابية متنوعة الأنماط، الحوارية، الإخبارية، السردية والوصفية»²⁴. وهذه الكفاءة لا بد أن يكتسبها التلميذ منذ المرحلة الابتدائية حتى يتمكن من الإلمام بجميع طرق التحليل النصي وأنماطه المختلفة، مع القدرة على القراءة الصحيحة القائمة على الربط بين أجزاء النص الواحد، وكتابة ذلك بأسلوبه الخاص. فنجد على سبيل المثال متعلم وهو مرحلة الثانوية تنعدم لديه كفاءة القراءة الصحيحة والتعبير قرأه بأسلوب دقيق، وهذا ما يتناقض مع المستوى الحقيقي المطلوب في تلك المرحلة.

ومنه ارتأى التربويون أن يكون نشاط استعمال النصوص ومركز مشروعيتها هو المتعلم، ذلك أن إنتاج و استقبال النصوص ذات الكفاءة و التأثير و المناسبة يتطلبان كل القدرات العقلية للمتعلم²⁵. والنص من منظورهم هو: «البنية الكبرى الذي تظهر فيه بوضوح كل المستويات اللغوية، النحوية، الصرفية، التركيبية، الدلالية و الصوتية؛ كما تنعكس فيه مختلف المؤثرات السياقية، الاجتماعية، الثقافية، و المقامية، وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية التعلمية بكل أبعادها. ومحوراً تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية، فهو المنطلق الأساس في تدريسها، والأساس في تحقيق الكفاءات»²⁶. وهذا ما تسعى إليه طريقة التحليل النصي الجديدة والتي عُرفت بالمقاربة النصية؛ حيث تجعل من المتعلم محور النص التعليمي، ومن مستوياته اللغوية المنطلق الأساسي في تدريس مختلف أنشطتها بشكل كلي.

و بناءً على هذا الأساس: «فإن تعليمية اللغات و تعليمية اللغة العربية خاصة لم تعد تعني بتدريس بنى لسانية منعزلة، بل بشبكة من العلاقات الدلالية المكونة لما يطلق عليه بمصطلح النص»²⁷ وتعتبر المقاربة النصية كاختيار لساني جديد يهتم بدراسة النص دراسة تعليمية محظي، يكتسب التلميذ من خلالها كفاءات نصية لغوية عديدة.

2-3 المقاربة النصية كمقاربة تعليمية ديداكتيكية:

المقاربة النصية مولود جديد أفرزه مخاض المقاربة بالكفاءات بعد فشل الممارسات التقليدية التي كانت تجهل البعد النصي، وتعتبر النص مجرد وعاء من المفردات و الألفاظ التي يتطلب بعضها الشرح و التفسير من أجل دعم الرصيد اللغوي للمتعلم بمفردات جديدة واعتباره خزاناً لعبارة وصيغ بإمكانه حفظها والنسج على منوالها، أو تحليل النصوص بغية فهمها والتطرق إلى ما فيها من أفكار وقضايا اجتماعية أو سياسية²⁸. وتعتمد هذه المقاربة في تدريسها للنصوص اللغوية على مبدأ التدريس بالكفاءات، والكفاءة تعني: «القدرة على تشغيل مجموعة منظمة من المعارف و المهارات و المواقف من أجل إنجاز عدد من المهام»²⁹. وهذه ما يعمل على النهوض بمستوى المتعلم وقدراته اللغوية في التعامل مع النصوص بتحليلها وإنتاج ما يماثلها وفق ذلك.

وبناءً على ما سبق ذكره لقد أصبحت منهجية التدريس بالمقاربة النصية من المنهجيات المهمة في العمليات التعليمية المعاصرة، لما لها من أهمية بالغة، كونها مرشداً و دليلاً للمتعلم، خاصةً في أدائه لمختلف الفعاليات اللغوية من قراءة وتعبير وكتابة، تحقق بدورها الوظيفة الأساسية للغة المتمثلة في وظيفة التواصل؛ القائمة على وظيفة تبادل الأفكار (شفوياً و كتابياً)، بين المتكلمين والارتقاء بهم.

ثانياً: الجانب التطبيقي: المقاربة النصية في نص القراءة في كتاب السنة الرابعة ابتدائي - قصة سيدنا سليمان أتمودجا-

تعتمد المقاربة النصية على: « التماسك بين الجمل المكونة للنص، والسياق النصي، بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد في حركات حلزونية، فالمعلم وهو في مرحلة التحليل يقرأ، ويكتب ثم يجرب القراءة بكيفية أخرى، ثم يعتمد إلى دراسة الظاهرة النحوية أو الصرفية أو الإملائية، من خلال النص المقروء. وبعدها يستنتج القاعدة الجزئية، ثم الكلية وفق الطريقة الاستقرائية مع العودة دائماً إلى نص القراءة. وهكذا تبدو الصلة الفعلية و المتواصلة بين الأنشطة اللغوية المختلفة، وبذلك تكون هذه الأنشطة في خدمة كفاءة المتعلم القرائية والكتابية».³⁰

ولتوضيح الطريقة التي تجسدت فيها "المقاربة النصية" في النص المدرسي، اخترت كتاب " السنة الرابعة ابتدائي" كنموذج لذلك. وكان نص القراءة من المحور الثاني " التضامن و الخدمات الاجتماعية"، والمعنون بـ "قصة النبي سليمان"³¹

نص القراءة: «كَانَ سَيِّدُنَا دَاوُودُ عَلَيْهِ السَّلَامُ مَلِكاً فِي قَوْمِهِ، يَحْكُمُ بِالْحَقِّ وَالْعَدْلِ إِلَى تَقَدُّمِ بِهِ الْعُمْرُ، وَصَارَ شَيْخاً كَبِيراً... جَلَسَ سَيِّدُنَا دَاوُودُ يَوْمًا فِي سَاحَةِ الْقَضَاءِ، وَبِجَوَارِهِ ابْنُهُ سُلَيْمَانُ وَ عُرِضَتْ عَلَيْهِ أَوَّلُ قَضِيَّةٍ: قَالَ الشَّكَاي: يَا نَبِيَّ اللَّهِ دَاوُودُ، عِنْدِي مَرْزَعَةٌ، تَعِبْتُ فِي زِرَاعَتِهَا حَتَّى كَبُرَ الزَّرْعُ وَأَخْرَجَ ثَمَرُهُ، لَكِنَّ هَذَا الرَّجُلَ كَانَ مُهْمِلًا، فَفَرَكَ عَنَّمَهُ نَدَخْلُ الْمَرْزَعَةِ لَيْلاً وَتَأْكُلُ الزَّرْعَ وَتُثْلِفُ الثَّمَرَ. وَقَدْ جِئْتُ إِلَيْكَ لِتَحْكُمَ بَيْنَنَا فِي هَذِهِ الْقَضِيَّةِ وَتُعْطِيَنِي حَقِّي...عِنْدَئِذٍ قَالَ الصَّبِيُّ سُلَيْمَانُ: أَرَى أَنَّ يَأْخُذُ صَاحِبُ الْمَرْزَعَةِ عَنَّمِ هَذَا الرَّجُلِ يَنْتَفِعُ بِلَبَنِهَا وَصُوفِهَا، وَيَأْخُذُ صَاحِبُ الْعَنَمِ الْمَرْزَعَةَ فَيُعِيدُ زِرَاعَتَهَا مِنْ جَدِيدٍ، حَتَّى إِذَا كَبُرَ الزَّرْعُ وَانْمَرَ وَصَارَ كَمَا كَانَ، يُسَلِّمُ الْمَرْزَعَةَ إِلَى صَاحِبِهَا، وَيَسْتَرِدُّ مِنْهُ عَنَّمَهُ. تَبَسَّمَ سَيِّدُنَا دَاوُودُ وَاطْمَأَنَّ قَلْبُهُ إِلَى ذِكَا ابْنِهِ سُلَيْمَانَ، وَحَسَّنَ تَفْكِيرَهُ وَقُدْرَتَهُ عَلَى إِدَارَةِ شُؤْنِ الْحُكْمِ مِنْ بَعْدِهِ وَ أَخَذَ مِنْ بَعْدِهِ وَ أَخَذَ بِحُكْمِهِ فِي هَذِهِ الْقَضِيَّةِ».³²

يشتمل هذا النص على عدة أنشطة و مستويات و مراحل نعرضها وفق المقاربة النصية كما يلي:

أولاً: نشاط القراءة: والقراءة عبارة عن: « فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، و هي عملية ترتبط بالجانب الشفهي المرئي؛ من حيث كونها ذات علاقة بالعين و اللسان، وترتبط أيضاً بالجانب الكتابي من حيث أنها ترجمة للرموز المكتوبة، وهي أداة اكتساب المعرفة و الثقافة، فهي إذن من أهم وسائل الرقي، والنمو الاجتماعي والعلمي».³³ وعليه فإن المعلم في هذه المرحلة يقوم في بداية الأمر بتمهيد بسيط لموضوع القراءة وهو "قصة سيدنا سليمان"؛ و ذلك بحديث أو أسئلة يتمكن التلميذ بواسطتها من أخذ ولو فكرة جزئية عن نوع القصة وفحواها وأحداثها، مع التركيز على العنوان في ذلك. ثم تأتي بعدها القراءة الجهرية المعبرة للمعلم والنموذجية للنص، والمتعلم عندها يستمع ويتابع للتعرف على معاني الكلمات والجمل والنطق السليم لها، حتى يتسنى للتلميذ في القراءة الصامتة والتي تُعد خطوة مهمة في الدرس؛ إذ يعتمد على إجادتها فهم الموضوع، ومن ثم يعطي لها المدرس الوقت الكافي بما يتلاءم مع طول الموضوع أو قصره، أو سهولته أو صعوبته. وبعدها يجزئ المعلم النص وتعالج كل فقرة منه على حدا؛ وذلك بقراءة التلاميذ الجهرية، مع مراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

ومن خلال هذه القراءة بنوعها الجهرية و الصامتة "لقصة سيدنا سليمان" يستطيع التلميذ من اكتساب المهارات القرائية المختلفة كالربط والفهم والسرعة والاستقلال بالقراءة، والقدرة على فهم المعاني، ومراعاة علامات الوقف عند استكمال المعنى، واستنتاج الأفكار الأساسية و الفكرة العامة للنص. فيكتسب حصيلة لغوية و مفردات وتراكيب جديدة، ولا يتم هذا إلا بالانتقال مرحلة القراءة إلى مرحلة أخرى من مستويات التحليل و دراسة النص نذكر منها:

ثانياً: المستوى الدلالي: و يمثل في:

1- المعجم (أتعرف على معاني المفردات):

و بعد قراءة النص ينتقل المدرس إلى التعرف على معاني الكلمات الغامضة و الصعبة و شرحها، كما يلي:

*تَقَدَّمَ بِهِ الْعُمَرُ: صَارَ شَيْخًا. *جَزَاءً: عُقُوبَةً.

*تُتْلَفُ: تُفْسِدُ. *يَسْتَرْجِعُ: يَسْتَرْجِعُ.³⁴

ومن خلال التعامل مع القاموس المعجمي يتمكن التلميذ من التعرف على الكلمات المستعصية عليه في النص من جهة، و إثراء رصيده اللغوي من جهة أخرى. إلا أن الاكتفاء بشرح معاني المفردات وحده غير كاف لتحقيق الكفاءة اللغوية الكافية له، بل لابد من توظيفها في جمل مفيدة، فيقوم التلميذ بذلك بمساعدة من المدرس لترسيخ معناها أكثر في ذاكرته. ثم تأتي بعد ذلك مرحلة:

2- فهم النص: و يتعرض التلميذ في هذه المرحلة للإجابة عن مجموعة من الأسئلة حول النص "قصة النبي سليمان" مثل:

*مَنْ هُوَ سَيِّدُنَا دَاوُدُ؟ *يَمْنُ اسْتَكَى صَاحِبُ الْمَرْعَةِ؟ لِمَاذَا؟

*لِمَاذَا اخْتَارَ سَيِّدُنَا دَاوُدَ سُلَيْمَانَ خَلِيفَةً؟ *كَيْفَ حَكَّمَ سُلَيْمَانُ بَيْنَ الْمُتَخَاصِمِينَ؟³⁵

نلاحظ أنّ جميع أسئلة فهم النص كانت من منطلق النص، و هذا دليل على أن الإجابة تكون من النص نفسه، أي في نفس الموضوع "قصة سيدنا سليمان"؛ و ذلك للإلمام أكثر بدلالاته و فهم المغزى من القصة.

ثالثاً: المستوى التركيبي: يحاول التلميذ أولاً التعرف على الظاهرة اللغوية المحددة للمساعدة المدرس، ألا وهي "أعرف على المفعول به"؛ و ذلك بتعيين الجمل التي تحتوي على "المفعول به" في النص مثل:

*يَمْلِكُ مَنْصُورٌ حَقْلًا، نَعَبَ فِي زِرَاعَتِهِ وَرِعَائَتِهِ وَذَاتَ يَوْمٍ اسْتَرَى جَارُهُ قَطِيعًا مِنَ الْعَنَمِ.

*أَكَلَتِ الْعَنَمُ الزَّرْعَ وَ أَتْلَفَتِ النَّمَرَ، فَرَفَعَ مَنْصُورٌ شَكْوَى ضِدَّ جَارِهِ.³⁶

فبعد الملاحظة الدقيقة للاستعمالات اللغوية للقاعدة التركيبية "المفعول به" و كيفية ورودها في الجملة؛ عن طريق مجموعة من الأسئلة يطرحها المدرس على تلاميذته من هذا الجانب النحوي، ثم الشرح المفصل لكيفية توظيفها و التعرف عليها في النص أو الجملة. يُطلب من التلاميذ توظيف "المفعول به" في جمل من إنشاءهم، و البحث عن مفاعيل أخرى في النص، لاستنتاج القاعدة و حفظها والعمل بها: «الْمَفْعُولُ بِهِ إِسْمٌ وَقَعَ عَلَيْهِ فِعْلٌ الْفَاعِلُ»

ويخصص المدرس بعدها وقت من الدرس للإملاء معتمداً على جانب ما مثل: "كتابة التاء المفتوحة في الأسماء و الأفعال"؛ وذلك بأن تُعرض الجملة على التلاميذ لقراءتها و فهمها و هجاء بعض كلماتها، ثم تُحجَّب عنهم و تُملَى عليهم. و بهذه الكيفية يصبح التلميذ قادر من الانتقال من مرحلة إلى مرحلة التعرف على الكلمات و تركيبها بحفظها و استدعائها عندما يُطلب منه ذلك.

رابعاً: المستوى الصرفي: و الجانب الصرفي المقرر في "قصة سيدنا سليمان" هو "أصرف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب" فالبدء تكون بالتعرف على ضمائر المخاطب بأنواعها (المفرد، المثنى، الجمع)، و استخراج الأفعال الماضية من النص والقيام بعدها بعملية التصريف و كمثال لذلك:³⁷

المُفْرَد	المُثْنَى	المُثْنَى
أَنْتِ جَلَسْتِ	أَنْتُمَا جَلَسْتُمَا	أَنْتُمْ جَلَسْتُمْ
أَنْتِ جَلَسْتِ	أَنْتُمَا جَلَسْتُمَا	أَنْتُنَّ جَلَسْتُنَّ

خامساً: نشاط التعبير

(أ) التعبير الشفهي: من خلال قراءة نص "قصة سيدنا سليمان"، يلقي المدرس على تلاميذته مجموعة من الأسئلة و الإشكالات يستهدف من خلالها تلخيص أهم ما ورد في نص القراءة مثل:

*مَا رَأَيْتُكَ فِي حُكْمٍ سَيِّدِنَا دَاوُودَ عَلَيْهِ السَّلَامُ؟ وَفِي حُكْمٍ آيْنَهُ سُلَيْمَانَ؟

*حَدَّثَ أَنَّ تَخَاصُمَ زَمِيلَانِ لَكَ أَثْنَاءَ اللَّعِبِ، وَ حَكَمْتَ بَيْنَهُمَا. اخْكُ كَيْفَ حَكَمْتَ.³⁸

وهنا يتمكن التلميذ من إنتاج نصوص شفوية تستعمل فيها جمل بسيطة ضمن استعمالات لغوية متنوعة كما درس سابقاً، مما يمكن التلميذ من اكتساب القدرة على التعبير عما بداخله بأسلوب حسن و ترتيب منطقي للأفكار و طلاقة للسان، و النطق السليم للحروف؛ وذلك باستظهار الحكم و العبر التي استخلصها من نص القراءة و ما أثر فيه، مما يوجي للمدرس على أنه قد استوعب التلميذ لمضمون النص.

نخلص إلى أن التعبير الشفهي يعد نقطة أساسية في الدرس، إنه همزة صل بين المدرس و تلامذته؛ كونه عملية تجعل التلميذ قادر على إبداء آرائه من خلال توظيف اللغة و ممارستها بشكل جيد، و فرض شخصيته بأسلوب سليم مقنع، مما يكسبه مهارة التحدث و الاستماع لآراء زملائه باهتمام و عدم الاستحواذ على أحاديثهم.

***التعبير الكتابي:** يعد نشاط التعبير الكتابي مكماً للنشاط الذي قبله؛ حيث يوجه التلميذ إلى تدوين النقاط التي توصل إليها شفوياً، بترجمة أفكاره بعبارات سليمة متسلسلة في شكل نص واعياً بمستويات النص و بنائه. مع الالتزام المطلوب دون الخروج عن الموضوع. ولا يكون تعلم "التعبير الكتابي" مثمرًا ثمرته المرجوة، إلا إذا تمكن التلميذ في النهاية من القدرة على: « الكتابة في إسهاب وقوة ووضوح بأسلوب خال من الخطأ؛ وعلى المدرس أن لا يفكر في قدرة التلميذ على حسن التعبير وحده، بل يجب أن يفكر في إصلاح طريقة تفكيره، و تجاربه ووجدانه وعواطفه نحو من يعيش معهم»³⁹. حتى يتمكن التلميذ من التعود على الكتاب والبوح عما في خاطره بأسلوب راقى وعبارات دالة. وهكذا نرى بأن "المقاربة النصية" قد ساهمت بشكل كبير في التقليل من ضعف و عجز التلاميذ خاصة في الإنشاء الشفوي و الكتابي. و هذا راجع إلى الاستيعاب الجيد للنص الموجه له؛ لأن التلميذ يُحاكي النص انطلاقاً من الإطلاع على كيفية دراسته، لينتج نصوصاً فيما بعد بتوظيف المهارات ومكتسباته بطريقة ناجحة.

ثالثاً: الجانب الميداني للدراسة

1- **المنهج المتبع:** إن المنهج المستخدم في أي بحث علمي يتحدد بطبيعة الموضوع المراد دراسته، لذا قمنا باعتماد المنهج الإحصائي يتخلله الوصفي لحاجة الدراسة لهذين المنهجين، فالإحصاء لتوثيق النتائج باعتماد أدوات وأساليب الإحصاء، والوصفي لوصف العينة وما تعكسه من نتائج.

2- **مجتمع البحث وعينته:** تكوّن مجتمع البحث من معلمي السنة الرابعة ابتدائي للمقاطعة 23 تيمى ولاية ادرار في العام الدراسي 2016-2017م، و البالغ عددهم 20 معلم لهذا المستوى، وقد تم إجراء مسح شامل لكامل المجتمع المدرس نظراً لخصوصية الموضوع (السنة الرابعة ابتدائي أنموذجاً) إضافة إلى صغر مجتمع البحث وسهولة حصره.

أ) توزيع عينة المعلمين وفقاً لمتغير الجنس:

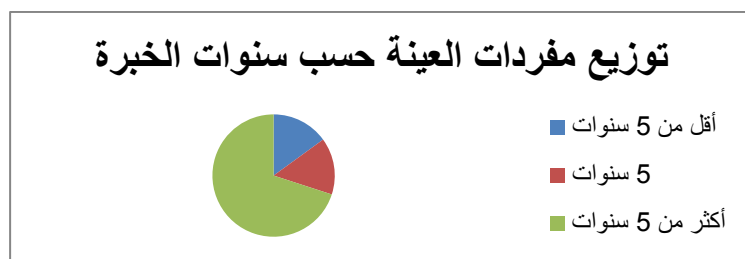


الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	3	15.0%
أنثى	17	85.0%
المجموع	20	100.0%

الشكل رقم (1)

جدول رقم (1) يبين توزيع عينة المعلمين وفقاً لمتغير الجنس

(ب) توزيع عينة المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:



سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	3	%15.0
5 سنوات	3	%15.0
أكثر من 5 سنوات	14	%70.0
المجموع	20	%100.0

الشكل رقم (2)

جدول رقم (2) يبين توزيع عينة المعلمين وفقاً لسنوات الخبرة

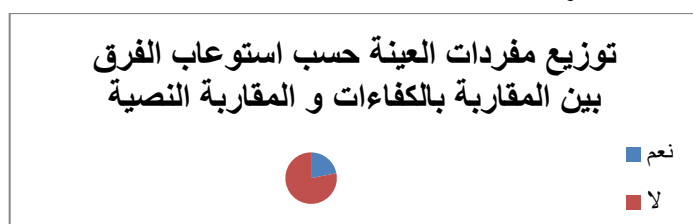
3- أدوات البحث وتصميمها:

لقد قمنا بتصميم استبانة في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، وبعد أن جمعنا مجموعة من الأسئلة التي تصب في فحوى موضوع الدراسة، وعرضها على مجموعة من الباحثين المحكمين، ثم إجراء بعض التعديلات والإضافات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم وآرائهم المختلفة، ومن ثم تطبيقها على عينة استطلاعية تألفت من (20) معلماً ومعلمة، وقد استغرقت مدة زمنية ممتدة من تاريخ 2017/09/06 إلى غاية 2017/09/21. وتم توزيع (30) استبانة عادت منها (20) استبانة صالحة للمعالجة الإحصائية.

4- النتائج والمناقشة:

أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: هل استوعبت الفرق بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية؟



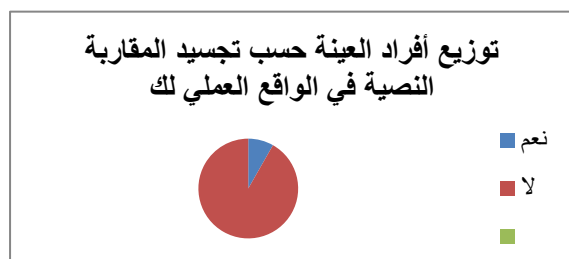
الإجابات ب	التكرار	النسبة
نعم	18	%90.0
لا	2	%10.0
المجموع	20	%100.0

الشكل رقم (3)

جدول رقم (3): يبين مدى استيعاب الفرق بين المقاربتين

نلاحظ من خلال الجدول (3) أن نسبة الباحثين الذين استوعبوا الفرق بين المقاربتين كانت 90%، وهي أعلى نسبة مقارنة ب 10% من الباحثين الذين صرحوا أنهم لم يستوعبوها. وقد اجمعوا في تعريفاتهم للمقاربة النصية على أنها مقارنة تعليمية تجعل من النص محوراً أساسياً تدور حوله جميع نشاطات اللغة العربية، ومنه يثري المعلم رصيده اللغوي والمعرفي، فيتمكن بذلك من القراءة والتحليل ثم الكتابة. فيصبح النص محور العملية التعليمية التعليمية.

السؤال الثاني: هل تجسد المقاربة النصية في الواقع العملي لك؟



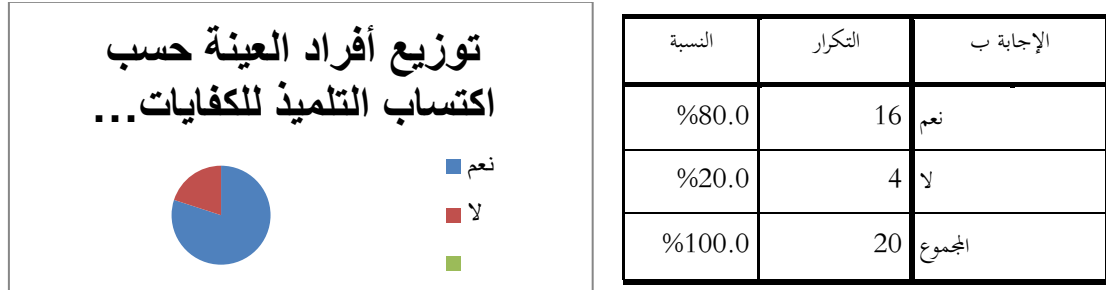
الإجابة ب	التكرار	النسبة
نعم	18	%90.0
لا	2	%10.0
المجموع	20	%100.0

الشكل رقم (4)

جدول رقم (4) يبين مدى تجسيد المقاربة النصية

من خلال النسب الموضحة في الجدول نجد أن أعلى نسبة هي 90% من المبحوثين قد جسدوا المقاربة النصية في الواقع العملي لهم، مقارنة ب 10% من المبحوثين الذين أكدوا عدم تجسيدها. وهذا ما يتضح جلياً في الجدول السابق.

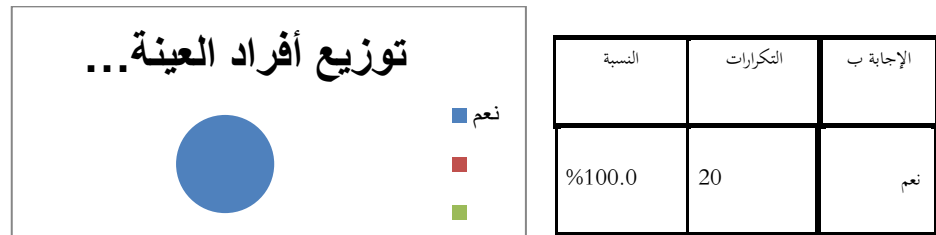
السؤال الثالث: هل اكتساب التلميذ للكفايات اللغوية يساعده على إنتاج نصوص خاصة بهم؟



الجدول رقم (5) يبين مدى إنتاج نصوص خاصة بالتلميذ وفق الكفايات اللغوية المكتسبة

نجد أن أكبر نسبة في الجدول هي 80% وعبرت عن المبحوثين الذين أكدوا أن اكتساب التلميذ للكفايات اللغوية يساعده في إنتاج نصوص خاصة به إلى حد كبير؛ وذلك من خلال مدى استيعاب التلميذ لما جاء في النص، وفهمه لمعانيه ودلالاته اللغوية، وخبرته السابقة لمستويات التحليل اللساني بما فيها الصوتية والصرفية والتركيبية. فيتمكن المتعلمون من توظيف أحسن للمهارات اللغوية، والتعرف على الأخطاء اللغوية و تصحيحها. في حين أن 20% فقط من المبحوثين أكدوا عكس ذلك.

السؤال الرابع: هل تركز في دراسة النص على النشاطات اللغوية ومستويات التحليل واستخلاص القاعدة منها؟



الجدول رقم (6) يبين مدى التركيز في دراسة النص على النشاطات اللغوية ومستويات التحليل

يتبين لنا من خلال الجدول أن كل المبحوثين قد أجمعوا على إجابة واحدة وكانت 100%؛ أي أنهم يركزون في دراسة نص القراءة على النشاطات اللغوية ومستويات التحليل اللغوي - (المستوى الصوتي، المستوى الصرفي...) - واستخلاص القاعدة منها، وهذا ما أكدوه من خلال مدى تجاوب التلاميذ معهم في حصة القراءة، وكلها كانت تتفق في أن التجاوب إيجابي جداً قراءة وإنتاجاً؛ وذلك حسب الطريقة التي يتبعها المعلم في شرح ودراسة مضمون النص، إما من ناحية بناء الدرس وتقديمه أو استخلاص النتيجة النهائية المراد الوصول إليها، وأن يعمل كذلك على إدخال نوع من النشاط والحيوية داخل الحصة كالإكثار من الأسئلة، وإعطاء فرصة على سبيل المثال لكل تلميذ لقراءة جزء من النص، وبذلك يكون الاستيعاب والفهم أكثر من قبل التلميذ.

نتائج الدراسة:

انطلاقاً من التحليلات الإحصائية السابقة من خلال الجداول رقم 3-4-5-6 والجانب النظري المتمحور حول المقاربة النصية كتيار لساني معرفي، واختيار منهجي تعليمي جديد، ومدى تطبيقه في نص القراءة من كتاب السنة الرابعة ابتدائي، فخلصت إلى النتائج التالية:

1- بما أن المقاربة النصية اختيار لساني جديد يهتم بدراسة النص دراسة تعليمية محظي تجعل من المتعلم يكتسب كفاءات نصية عديدة، كان لزاماً أن تتحول هذه الأخيرة من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية. هذا ما أكدته المبحوثين من خلال تحليلات الجدول رقم (3).

2- توصلنا إلى أن طريقة دراسة النص من منظور "المقاربة النصية" قد جُسِدت في الواقع العملي أكثر؛ فجميع الأمثلة من أسئلة وأجوبة وقواعد كانت من النص نفسه، وهذا ما يمكن المتعلم من إدراك الظاهرة اللغوية وتحقيق الكفاءة المستهدفة أكثر من النص نفسه وهذا ما أكدته المبحوثين من خلال الجدول رقم (4).

3- إن "المقاربة النصية" لم يكن ظهورها في الحقل التعليمي من فراغ، بل وُلدت في حضن الدراسات اللسانية النصية و التعليمية. كونها مقارنة بيداغوجية مدرسية، لا تؤمن بمبدأ أن يكتسب المتعلم معارفه ومعلوماته عن طريق المعلم فقط، بل جعلته محور العملية التعليمية التعلمية يتعلم كيف يستخلص المعلومة بنفسه ويستفيد منها في حياته؛ كأن يوضفها في إنتاجه لنصوص مثلية لها، وتحسين استخدامها في الوضعيات التعليمية المناسبة، فيكون بذلك قادر على التلقي والفهم ثم الإنتاج وهذا ما أكدته المبحوثين من خلال الجدول رقم (5).

4- خلصنا إلى أن هذه البيداغوجية الجديدة قد عملت على ربط التلميذ بالنص من مختلف جهاته، خاصةً وأنها كانت تركز في دراسة النص على الإلمام بجميع النشاطات اللغوية التي أصبحت تُدرس بشكل متكامل يؤثر كل منها في الآخر، وهذا ساهم بشكل كبير في استثمار النص و التجاوب معه قراءةً وإنتاجاً. وهو ما وضحه الجدول رقم (6) من خلال إجابات المبحوثين. من خلال التحليلات والنتائج السابقة خلصنا إلى أن توظيف واستثمار المفاهيم والأسس اللسانية والتعليمية للمقاربة النصية كانت متجسدة بشكل صحيح في نص القراءة؛ حيث نجد أنه يقوم على مبدأ التدرج في عرض المستويات اللغوية، والتي تعد وسائل التحليل النصي؛ فبدأ بالمستوى الدلالي المعجمي (شرح الألفاظ الصعبة في النص، وعرض دلالاتها)، ثم المستوى التركيبي (عرض الظاهرة النحوية كقاعدة لغوية في النص)، و المستوى الصرفي (التعرف على كيفية تصريف الأفعال و الميزان الصرفي لها)، وأخير المستوى الصوقي (بالتدرب على النطق الصحيح للكلمة و كتابتها بشكل صحيح). وهذا أسهم في النهوض بنصوص القراءة للسنة الرابعة حسب ما تدعوا له هذه المقاربة التعليمية الجديدة.

5- التوصيات والمقترحات:

انطلاقاً من النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة وقفنا على بعض التوصيات نذكر منها:

- 1- الاستفادة من الإجراءات التطبيقية للنظريات اللسانية والتعليمية في عملية وضع النصوص التعليمية، وذلك بالأخذ بطرق تحليلها للغة وتدريبها، مع ربط أهداف هذه النصوص بخصائص اللغة العربية.
- 2- أن تكون النصوص المختارة ملائمة لكل مرحلة من مراحل عمر الدراسة، لأن لكل مرحلة من مراحل العمر احتياجاتها ومتطلباتها، وان تنطلق من بيئة المتعلم وتشمل الأفكار السائدة فيه.
- 3- النظر إلى النشاطات اللغوية المقررة في النصوص على أنها وحدة متكاملة تتناسب وحاجات المتعلم ومتطلباته الاجتماعية والنفسية.
- 4- التكوين الجيد للمعلمين المواكب للتطورات والبحوث الحديثة في مجال التعليم والتربية، لاكتساب القدرة على معرفة كيفية تسيير الدرس ودراسة النصوص التعليمية وتبليغها بالطريقة المناسبة وتقييمها المنسجم، مما يجعله قادراً على تخطي الصعوبات والمشاكل التي تعترضه أثناء عملية التدريس.
- 5- إعداد برنامج فعلي لتكوين المعلمين الذين يجدون صعوبة في هضم المفاهيم الجديدة التي جاء بها المنهاج.
- 6- غرس في نفوس المعلمين فكرة التكوين الذاتي.

الملاحق:

الباحثة: بن با صافية

قسم اللغة العربية و آدابها ، كلية الآداب و اللغات

جامعة أحمد دراية ادرار

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

أسئلة استبيان موجه للمعلمين بالمدارس الابتدائية

الأستاذ المشرف: خدير المغيلي

بعد التحية و السلام:

في إطار إعداد مقالة بحث بعنوان: "المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية - قراءة في كتاب السنة الرابعة ابتدائي (قصة سيدنا سليمان أنموذجاً)، تخصص: دراسات جزائرية؛ وذلك ضمن متطلبات شهادة الدراسات التطبيقية الجامعية، و من أجل تحقيق جملة من الأهداف والمتمثلة في: محاولة إلقاء الضوء على واقع تعليم النصوص وفق المقاربة النصية وهي الواردة في المناهج الجزائرية الجديدة، ودورها في تحسين مستوى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

إيماناً بدورك الفعال و مستواك العلمي أود من سيادتكم الموقرة أستاذي الفاضل الإجابة عن الأسئلة المدونة في الاستمارة لغرض البحث لا غير، ومما لا شك فيه أنّ إجاباتك الموضوعية عنها تعد خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة تعتمد إلى حد كبير على خبرتك في التدريس، مساهمة منك في تطوير وتحسين طريقة التدريس وفق المقاربة الجديدة لتثبيت الكفاءات اللغوية النصية لدى التلميذ، من خلال رأيك في نصوص القراءة المقررة في الكتاب المدرسي، باعتبارك الخبير الميداني في هذا المجال. و شكر الله عونك ولك مني فائق التقدير والاحترام.

ملاحظة: ضع علامة (+) في الخانة التي تعبر عن رأيك، للإجابة عما يلي من أسئلة.

البيانات العامة:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى ☐
 الوظيفة: ☐ أستاذ مثبت ☐ أستاذ متربص ☐ أستاذ مستخلف ☐
 سنوات الخبرة:

مقر العمل:

البيانات المعرفية:

- هل استوعبت الفرق بين المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية؟ ☐ نعم ☐ لا
- ما هو مفهوم المقاربة النصية في نظرك؟

- هل تجسد المقاربة النصية في الواقع العملي لك؟ ☐ نعم ☐ لا

- هل دراسة النصوص و تحليلها وفق المقاربة النصية معمول بها في المنظومة التربوية:

☐ نعم ☐ لا

- إذا كانت الإجابة ب(لا) هل يلجأ الأستاذ للاستعانة بطرائق أخرى؟ ☐ نعم ☐ لا

- هل تعتقد أن المقاربة النصية تمكن المتعلمين من توظيف أحسن للمهارات اللغوية (السماع، القراءة، الكلام، الكتابة) في القسم؟

☐ نعم ☐ لا

7. هل دراسة النص وفق المقاربة الجديدة تساعد التلاميذ على إنتاج نصوص خاصة بهم؟

نعم ☐ لا ☐

8. هل اكتساب التلميذ للكفايات اللغوية اللازمة يساعده في إنتاج نصوص أخرى؟

نعم ☐ لا ☐

9. إلى أي مدى يميز التلميذ بين مستويات التحليل اللساني عند مقارنته لنص القراءة؟

.....

10. هل تساهم النصوص في تصحيح لغة التلميذ و الأخطاء اللغوية التي يقع فيها؟

نعم ☐ لا ☐

11. هل تركز في دراسة النص على النشاطات اللغوية ومستويات التحليل واستخلاص القاعدة منها؟

نعم ☐ لا ☐

12. ما مدى تجاوب التلميذ مع معلمهم أثناء حصة القراءة؟

.....

13. هل توجد فروق من الناحية اللغوية بين التلاميذ الذين تعودوا قراءة النصوص و الذين لم يتعودوا قراءتها؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

الهوامش

- 1 - سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم و الاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، دار نوبار، القاهرة، ط1، سنة: 1997م، ص: 01.
- 2 - جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سنة: 1998، ص: 66/65.
- 3 - المرجع نفسه، سعيد حسن البحيري، ص: 19/18.
- 4 - روبرت دي بوجراند، النص و الخطاب و الإجراء، ترجمة: د/ تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، سنة: 1998، ص: 126.
- 5 - Linguistique textuelle et enseignement du français- Herbert Ruck- Teanpaulcolin- Hatirr- credif- Paris- 1980- PM 09. نقلاً عن : مبادئ في اللسانيات، : 167.
- 6 - أحمد مداس بن عمار، تحليل الخطاب الشعري من منظور اللسانيات النصية، تحولات الخطاب النقدي العام، كلية الآداب، جامعة اليرموك، عالم الكتب الحديث، الأردن، سنة: 2006م، ص: 495.
- 7 - عبد الفتاح كليطو، الأدب والغربة، دار الطبيعة، بيروت، لبنان، ط1، سنة: 1912م، ص: 12.
- 8 - خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، ط2، سنة: 2000م/2006م، ص: 167.
- 9 - الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري - برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أمودجاً- دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، تحت إشراف: د/ خولة طالب الإبراهيمي، تخصص: تعليمية اللغة والأدب، جامعة الجزائر، سنة: 2007م/2008م، ص: 28/27.
- 10 - محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، النظرية و التطبيق، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، ص: 49.
- 11 - المرجع نفسه: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص: 37.
- 12 - المرجع نفسه: تعليمية النصوص والأدب، ص: 28.
- 13 - المرجع نفسه: مبادئ في اللسانيات، ص: 168.

- 14 - تعني تصور و بناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة، أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل الداخلية في تحقيق الأداء الفعال، و المردود المناسب من طريقة و وسائل و مكان و زمان، و خصائص المتعلم، و الوسط، و النظريات البيداغوجية. من كتاب: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، حاجي فريد، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر، د/ط، سنة: 2005م، ص: 11.
- 15 - إلهام أبو غزالة و خليل حمد، : مدخل إلى علم لغة النص - تطبيقات لنظرية روبرت ديوجراندي و ولفجانج دريسلر -، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، سنة: 1999م، ص: 09.
- 16 - ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير محمد احمد، وهشام محمد الشاذلي، دار المعارف ، القاهرة، مج4، سنة: 1981م، ص: 3083.
- 17 - محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، سنة: 2000م، ص: 08.
- 18 - عبد الرحمان حاج الصالح، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ج1، سنة: 2007م، ص: 176.
- 19 - طه دليمي، سعاد الوائلي، اللغة العربية و مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، سنة: 2005م، ص: 62.
- 20 - ينظر: أنطوان صياح، كفايات معلم اللغة العربية في تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، سنة: 2006م، ص: 33.
- 21 - مندر العياشي، : الكتابة الثانية و فاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، سنة: 1998م، ص: 119.
- 22 - المرجع نفسه: تعليمية النصوص، ص: 5.
- 23 - عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، من مجلة اللسانيات، العدد: 07، ص: 26.
- 24 - اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة: 2006م، ص: 06.
- 25 - ينظر: روبرت دي بوجراندي، النص و الخطاب و الإجراء، ترجمة: د/ تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط2، سنة: 2007م، ص: 98.
- 26 - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، سنة: 2003، ص: 08.
- 27 - المنهل التربوي، ص: 92.
- 28 - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص: 07.
- 29 - فيليب جونز، الحسين سحبان، الكفايات و السوسيو بنائية - إطار نظري -، شركة النشر و التوزيع المغرب، ط1، سنة: 2002، ص: 39.
- 30 - الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، سنة: 2011م، ج1، ص: 122.
- 31 - أ/ شريفة غطاس، رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، المعهد الوطني للبحث في التربية، وزارة التربية الوطنية، سنة: 2016م، 2015م، ص: 36.
- 32 - المرجع نفسه: رياض النصوص، ص: 37/36.
- 33 - أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ج2، ط1، سنة: 2008م، ص: 63.
- 34 - المرجع نفسه: رياض النصوص، ص: 37.
- 35 - المرجع نفسه، رياض النصوص، ص: 37.
- 36 - المرجع نفسه، رياض النصوص، ص: 38.
- 37 - المرجع نفسه، رياض النصوص، ص: 39.
- 38 - المرجع نفسه، رياض النصوص، ص: 37.
- 39 - عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، ط1، سنة: 1985، ص: 124.

قائمة المصادر و المراجع:

أولاً: باللغة العربية.

- 01- ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير محمد احمد، وهشام محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، مج4، سنة: 1981م، ص: 3083.
- 02- عبد الفتاح كليطو، الأدب و الغرابة، دار الطبيعة، بيروت، لبنان، ط1، سنة: 1912م.
- 03- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية، النظرية الألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط1، سنة: 1982.
- 04- جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية و اللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سنة: 1998.
- 05- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر، د/ط، سنة: 2005م.
- 06- أحمد مداس بن عمار، تحليل الخطاب الشعري من منظور اللسانيات النصية، تحولات الخطاب النقدي العام، كلية الآداب، جامعة اليرموك، عالم الكتب الحديث، الأردن، سنة: 2006م.
- 07- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، سنة: 2000م.
- 08- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ج2، ط1، سنة: 2008م.
- 09- محمد البرهمي، ديدكتيك النصوص القرائية النظرية و التطبيق، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء.
- 10- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، ط1، سنة: 1985م.
- 11- عيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم و الاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لوجمان، دار نوبار، القاهرة، ط1، سنة: 1997م.
- 12- منذر العياشي، الكتابة الثانية و فاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، سنة: 1998م.
- 13- أنطوان صياح، كفايات معلم اللغة العربية في تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، سنة: 2006م.
- 14- فيليب جونز، الحسين سحبان، الكفايات و السوسيو بنائية - إطار نظري-، شركة النشر و التوزيع المغرب، ط1، سنة: 2002م.
- 15- محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكاليات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، ط1، سنة: 1998م.
- 16- طه دليمي، سعاد الوائلي، اللغة العربية و مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، سنة: 2005م.
- 17- خولة طالب الإبراهيمي، في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، ط2، سنة: 2000م/2006م.
- 18- إلهام أبو غزالة و خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص - تطبيقات لنظرية روبرت ديوجران و لفجانج دريسلر -، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، سنة: 1999م.
- 19- تمام حسان، مناهج البحث في علم اللغة، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة، سنة: 1990م.
- 19- عبد الجليل غزالة، نحو النص بين النظرية و التطبيق، أنوال الثقافي، المغرب، العدد: 26، سنة: 1916م.
- 20- روبرت دي بوجراند، النص و الخطاب و الإجراء، ترجمة: د/ تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، سنة: 1998.
- 21- روبرت دي بوجراند، النص و الخطاب و الإجراء، ترجمة: د/ تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط2، سنة: 2007م.

ثانياً: الرسائل الجامعية.

- 01- الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري - برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أمودجاً - دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، تحت إشراف: د/ خولة طالب الإبراهيمي، تخصص: تعليمية اللغة و الأدب، جامعة الجزائر، السنة الجامعية: 2007م/2008م.

ثالثاً: المجلات و الدوريات.

- 01- عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، من مجلة اللسانيات، العدد: 07.
- 02- عبد الرحمان حاج الصالح، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ج1، سنة: 2007م.

رابعاً: الوثائق و السندات المدرسية.

- 01- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة: 2006م.
- 02- الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، ج1، سنة: 2011م.
- 03- شريفة غطاس، رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، المعهد الوطني للبحث في التربية، وزارة التربية الوطنية، سنة: 2016م،/2015م،
- 04- مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، سنة: 2005م.
- 05- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، سنة: 2003م.
- 06- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط.