الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ
جامعة الشّهيد حمّه لخضر – الوادي

كلّيّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

المعايير النّصّيّة وسُبُل استثمارها في تعليميّة القراءة – السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط أنموذجا – دراسة تحليليّة نقديّة في ضوء المقاربة النّصّيّة.

مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي
تخصص: لسانيّات عامّة.

إعـداد الطّالبين:
عبد الكريم زكور فرحات
محمّد قريره

إشراف الأستاذ:
د. فيصل بن علي

الموسم الجامعيّ: 1444- 1445هـ- /2023م-2024م.

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

الى من تمنيتُ أن تشهد يوم تخرجي "أمي الحبيبة" عليها رحمة الله.

الى سندي في الحياة "أبي الغالي".

الى كلّ أفراد أسرتي.

الى كلّ من علّمني حرفا.

الى كلّ من ساعدني بكلمة تشجيع أو دعاء.

الى كل هؤلاء اهدي ثمرة جهدي هذا ...

الطالب: محمد قويره

إهداء

إلى الوالدين الكريمين. برّا ووفاء طيّب الله ثراهما وأسكنهما فسيح جنانه.

إلى زوجتي الغالية: حبّا وتقديرا.

إلى أبنائي أصلح الله حالهم و جعلهم قرة عيني.

إلى معلّمي وأساتذتي الذين أناروا حياتي بقبس العلم.

إلى الزملاء والأصدقاء، وأخص بالذكر رفيق الدرب محمد قريره وأخي بن سالم وقادي الذين حملوا العلم منارة وأشعلوا ناره عزما و تضحية.

إلى هؤلاء جميعا أهدي أسمى عبارات الإجلال والاحترام.

أهدي ثمرة جهدي المتواضع.

الطالب: عبد الكريم زكور فرحات

شُكْرٌ وَتَقْدِيرٌ

الحمد لله الذي تتمّ بعونه الصالحات، الحمد لله الذي وفّقنا وأعاننا على إتمام هذا العمل، أمّا بعد: نتقدّم شاكرين للأستاذ الفاضل الدّكتور "فيصل بن علي" أن كان لنا نعم السّند في مسيرة إنجاز هذه المذكرة، شاكرين له سعة الصدر، وكرم النّصيحة الّتي أبخلَت عن طريقنا الغمائم.

دون أن ننسى كلّ أساتذتنا الكرام الذين ساهموا في تكويننا، وبناء رصيدنا العلميّ والمعرفيّ...

وكذا الشّكر موصول للجنة المناقشة على ما ستقدمه من نصائح وتعليمات ستكون مرتكزا إضافيا – لا ريب – لهذا البحث لا غنىً له عنها.

الطّالبان: محمّد. عبد الكـــريم.

المقدّمة

المقدّمة:

نشـأ علم اللّسـان الحديث في بداية القرن العشـرين على يد العالم السّـويسـري: "فردينال ديسـوسـير"، الذي اهتمّ بدراسـة الظّاهرة اللّغويّة مركّزا على أبنية الجمل ونحوها، ومع تطوّر الدّراسـات اللّغويّة ظهرت إرهاصـات فرع جديد لهذا العلم، عُرف فيما بعدُ باللّسـانيّات النّصّـيّة، وذلك على يد العديد من الباحثين: "زليج هاريس"، "رقية حسـن"، "فان دايك"، "روبيرت دي بوجراند"، "دريسلر" وغيرهم.

وفي فترة وجيزة استطاعت اللّسانيات النّصيّة أن تأخذ حيّزا كبيرا في الدّراسات اللّغويّة، وأن تزحزح نحو الجملة عن الرّيادة، خاصّـة بعد عجز اللّسـانيات البنويّة عن تفسـير العديد من الظواهر اللغويّة، حيث استطاع الباحثون اللغويون تفسيرها في إطار أوسع، وهو النّص.

ولأجل مواكبة هذه التّطوّرات المعرفيّة المتتاليّة، حرصـت المنظومات التّربويّة في مختلف أنحاء العالم على الاسـتفادة من الدّراسـات اللّغويّة، أبرزها لسـانيّات النّصّ، وذلك بتحديث مناهجها في ميدان تعليم اللّغات، حيث تبنّت أحدث المقاربات التّعليميّة، وهي المقاربة النّصّـيّة فاتّخذتها مرجعا لها، فجعلت من النّصّ منطلقا لتدريس كلّ الأنشـطة اللّغويّة ومحورا لها، منه تنطلق وإليه تنتهي، ذلك أنّ النّصّ له وظيفة تربويّة، تتطلب متلقّيا يحاوره ويتفاعل معه عن طريق الفهم والتّحليل وتفكيك أنسـاقه المكوّنة له، ليتمكّن من تأويله ومن ثَمّ إعادة بنائه ومحاكاته.

وهذا ما جاءت به مناهج الإصلاح التّربوي في الجزائر أيضا، الّتي تبنّت المقاربة النّصّـيّة في تدريس اللّغة العربيّة كحلّ لمشكلة عُقم الإستراتيجيات الّتي كانت سائدة، والتي أنتجت نمطيّة ورتابة أساءت للأستاذ والمتعلّم سواءً بسواءٍ.

لهذا سـلّطنا في بحثنا هذا الضّـوء على هذه المقاربة، من خلال نشـاط تعليم القراءة وتعلّمها، محددين السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط عيّنة للدّراسة، فكان العنوان: **"المعايير النّصّيّة وسُبل استثمارها في تعليميّة القراءة، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط أنموذجا، دراسة تحليليّة نقديّة في ضوء المقاربة النّصّيّة .**

هذا، وقد سعينا في بحثنا هذا للإجابة عن إشكاليّة أساسيّة، أرّقت رجال التّربيّة بعد أن أُتّخذ النّصّ محورا لكلّ نشاط لغوي، والمعايير النّصّـيّة مقياسَ اتّساق كلّ نصّ وانسجامه. وقد

لخّصناها في سؤال رئيس: **هل تمّ استثمار المعايير النّصّيّة في مُقاربة النّصوص التّعليميّة استثمارا يُراعي التّصوّر الصّحيح للمقاربة النّصّيّة باعتبارها أحد المرتكزات الأساسيّة لها؟**

إنّ هذا الموضوع شدّنا أيّما شدّ وتنوّعت الدّوافع من وراء ذلك بين الموضوعيّة والذّاتيّة.

الدّوافع الموضوعيّة:

1. المساهمة في إثراء الدّراسات المتعلّقة بالمعايير النّصّيّة، وكيفيّة استثمارها في درس القراءة، في ظلّ غياب دراسات سابقة لهذا الموضوع تجمع التّفاريع المحدَّدَة في العنوان.

2. وضع اليد على مواطن الفراغ بين التّنظير والتّطبيق في مجال استثمار المعايير النصية.

الدّوافع الذّاتيّـــــة:

إنّ أوّلُ ما أزّنا إلى هذا الموضوع أزًّا كونَنا _ نحن صاحبي البحث_ أستاذين للّغة العربيّة في التّعليم المتوسط منذ ما يربو عن ثلاثة عقود، وقد شهدت تلك السّنوات العديد من مساعي الإصـــلاح في الحقل التّربوي، كان آخرها اعتماد المقاربة النّصّـــيّة، الّتي أمســـت من صـــميم انشغالاتنا اليوميّة، وأمسينا نعتبر فهمها تحدّيا، والتّمكّن منها غايّة، كونها تسهّل على كلّ أستاذ الاستفادة من النّصّ إلى أقصى قدر ممكن، في كلّ الأنشطة اللّغويّة، وتجعل المتعلّم مشاركا في بناء تعلّماته، بل منتجا لها، مما يجعله أقدر على اســـتثمار ملكاته في الفهم والتّحليل والتّأويل والبناء، وأقدر على خوض غِمار تجاربه الحياتيّة.

يضـــــاف إلى ذلك رغبتنا في التّعمّق في فهم المعايير النّصّـــــيّة، والتّمكّن الأمثل من اســتثمارها في درس القراءة، وإماطة المُعوّقات عن ســبيل تفعيلها، وتقليص البَوْنِ بين التّنظير لها والتّطبيق.

ولمعالجة هذا الموضــوع بشــكل مُمَنهج، قُسّــم البحث إلى مقدّمة وفصــلين وخاتمة، فكان **الفصل الأول** موسوما **ب: تعليم القراءة وتعلّمها في ضوء المقاربة النّصّيّة**، وتَضمّن مبحثين:

المبحث الأوّل: **تعليم القراءة وتعلّمها في اللّغة العربيّة، حيث** أبرزنا فيه مفهوم القراءة، كما تطرّقنا إلى أنواع القراءة، وأهمّيتها وطرائق تدريسها.

أمّا المبحث الثّاني فكان بعنوان: **المقاربة النّصّـــيّة في تعليم اللّغة العربيّة**، قدّمنا فيه مفهوم المقاربة النّصّـــيّة، مع ذكر أهمّ مرتكزاتها وبيّنا أهميتها في تعليم اللّغة العربيّة، ووضّـــحنا مراحل استثمارها، وأهمّ المرجعيّات الّتي استقت منها منهجها.

ووصـــلنا بهذا إلى **الفصـــل الثّاني** الذي كان عنوانه: **واقع اســـتثمار المقاربة النّصّـــيّة في تعليميّة القراءة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط**؛ وكان مقسّما إلى مبحثين:

المبحث الأول: **واقع استثمار المقاربة النّصّيّة في الوثائق التّربويّة**، وقد تناولنا فيه مكانة المقاربة النّصّيّة في الوثائق التّربويّة، دراسةً ووصفًا وتحليلا ونقدا.

أمّا المبحث الثّاني فكان بعنوان: **سُبُل استثمار المعايير النّصّيّة في تعليم القراءة**، وفيه تطرّقنا لمفهوم لسـانيّات النّصّ والمعايير النّصّـيّة وسُـبل اسـتثمارها في درس القراءة، مع معاينة نموذج لمقاربة نصّ قرائي من الدّليل والكتاب المدرســيّ، وتلا ذلك دراســة تحليليّة نقديّة لطريقة مقاربة الدّليل والكتاب المدرسـيّ لنصّ القراءة، لنُتْبِعَه بنموذج مقترح لاسـتثمار المعايير النّصّـيّة للدّرس نفسه.

وذُيّل البحث بخاتمة، هي خلاصـة شـاملة، قدّمنا فيها مقترحات ميدانيّة لاسـتثمارٍ أفضـلَ للمعايير النّصّيّة.

وقد اعتمدنا لمعالجة هذا الموضـــوع **المنهج الوصـــفيّ** حين تحدثنا عن تعريف القراءة والمقاربة النّصّـــيّة والمعايير النّصّـــيّة. وغيرها، **وكذا المنهج التّحليلي** عند الحديث عن مقاربة الدّليل والكتاب المدرسيّ لدرس القراءة بالمنهجيّة الجديدة.

أمّا **المنهج النّقدي** فقد حضـــر في مواضـــع عدّة، أبرزها حين نقدنا طريقة تقديم الوثائق التّربويّة للمقاربة النّصّيّة.

وممّا شـقّ علينا في رحلة بحثنا صـعوبة العثور على مصـادر تناولت الموضـوع بالشّـكل الذي قدمناه وبنفس التّفاريع، وإنْ كانت عناصـــر الموضـــوع متوفّرة، وِجْدانا في مراجع عديدة. ولعلّ أقرب ما وجدناه وخفّف هذه الوطأة هو مقال الأســتاذ المشــرف فيصــل بن علي: آليات تطبيق المقاربة النّصّـيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، من خلال اسـتثمار المعايير النّصّـيّة، (2017)، عاضده في ذلك أيضا مراجع ومصادر أخرى كان أهمّها:

- كتاب محمد حمّود، مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص (1998).
- كتاب عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص (2006).
- مقال فطيمة بغراجي، تعليم القراءة في ضوء المقاربة النّصّيّة (2019).

وكانت كلّها تُجْمع على أنّنا ما زلنا بعيدين عن التّناول الصّحيح للمقاربة النّصّيّة عموما، لكنّها لم تركز على المعايير النّصّيّة وسُبل استثمارها، عدا مقال المشرف الذي سِرنا على نهجه في تطبيق ما توصّل إليه من مبادئ نظريّة، حوّلناها في شق بحثنا التّطبيقي إلى صورة مجسّدة.

ختاما، نسأل الله تعالى أن نكون قد وفّقنا إلى إضافة معين جديد يستفيد منه حقل التّربيّة في الجزائر وفي كلّ مكان تنطق فيه لغة الضاد.

والله من وراء القصد وهو الهادي إلى سواء السّبيل.

الفصل الأول

تعليم القراءة وتعلّمها في ضوء المقاربة النّصّيّة

المبحث الأول:

تعليم القراءة وتعلّمها في اللّغة العربيّة

1. تمهيـــد.
2. مفهوم القراءة عند اللّغويين والتّربويين.
3. أنواع القراءة.
4. أهميّة القراءة.
5. طرائق تدريس القراءة.
6. خـلاصـــة.

الفصل الأوّل: تعليم القراءة وتعلّمها في ضوء المقاربة النّصّيّة.

المبحث الأوّل: تعليم القراءة وتعلّمها في اللّغة العربيّة.

1. تمهيد:

نستطيع القول إنّ القراءة مفتاح كلّ شيء في حياة الفرد والمجتمع؛ لأنّها أساس التّعليم بمعناه المعروف، وهي باب المعارف والخبرات جميعا، وأنّ وظيفة القراءة هي عمليّة توسيعيّة للمدارك، ونُقلة نحو آفاق أرحب وأوسع، فهي شرف الإنسان وعزّته وهي من أهمّ النّعم الّتي خصّ بها الله عباده عن سائر المخلوقات، وقد زادها الله شرفا وتكريما؛ إذ كانت أوّل كلمة استهلّ به الله عزّ وجلّ الوحي القرآنيّ على نبيّنا عليه أفضل الصلاة وأزكى التّسليم، إلاّ وهي كلمة اقرأ في قوله تعالى: ((اقْرَأْ بِسْمِ رَبِّكَ الذِي خَلَقَ. خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ))[1]. وقد زادها الله تعالى توكيدا وتكرارا لأهميّتها فقال مولانا ((اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ"[2])). كما أنّ الحاجة إليها ماسّة وأنّها غاية ووسيلة، فالقراءة رحلة استكشافيّة في طيّات الرّموز المكتوبة قصد اكتشاف الأفكار والمعارف، وتنميّة وتنوير العقل من العُتمة؛ فبفضل القراءة يشعر الفرد بالمتعة واللّذة قصد تحطيم هذه العتمات.

وكما أنّ مفهوم القراءة في الآونة الأخيرة من هذين القرنين أخذ بُعدا اصطلاحيّا واضحا في الحقول النّقديّة بمختلف الاتجاهات، وقد أضحى التّمييز بين المفهوم التّداولي والمفهوم في الدّائرة الاصطلاحيّة صعبا.

وسعينا مُحاولين في هذا البحث المتواضع أن نبسُط القول في بعض تعريفات القراءة عند اللّغويين والتّربويين، متحدثين عن أنواعها، ومُعرِّجين عن أهميّتها وأهميّة تعلّمها، ومبيّنين طرائق تدريسها في المراحل التّعليميّة.

2. مفهوم القراءة:

إنّ تحديدا دقيقا لمفهوم القراءة في ظلّ ظاهرة الزّخم الهائل من الكتابات والتّدوينات في هذا المجال، والمقاربات المختلفة، يعدّ بحقٍّ أمرا مستعصيا، وذلك لأنّه موضوع يتطوّر، ويتجدّد باستمرار في علاقة مع التّطوّر اللّسانيّ والعلوم ذات العلاقة؛ مما يعطي للموضوع طابعَ الحركيّة والتّجدُّد.

---

[1] سورة العلق: (1 -2).

[2] سورة العلق :3.

وبهذا سنأتي على مجموعة من التّعريفات أو المفاهيم للقراءة من خلال ما توصّل إليه الباحثون المعاصرون.

1.2. مفهوم القراءة عند اللّغويين:

يعرّف اللّغويون القراءة بأنّها "ليست بالفعل الفردي المنعزل ولا الممارسة السّوسيوثقافيّة الخالصة، لأنّ القارئ في الوقت الذي يُشبع فيه بعض حاجاته الخاصّة، يكون بالضرورة واقعا تحت تأثير نصّ يحمل فكرا وتصورا معينا".[1]

إنّ عمليّة القراءة عمليّة عقليّة معقّدة مركّبة على شكل هرمي مرتبط ارتباطا وثيقا بالتّفكير بدرجاته المختلفة، بحيث إنّ كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها، ولا تتمّ بدونها، فإنّ عمليّة القراءة تماثل جميع العمليات الّتي يقوم بها المعلم في عمليّة التّعليم والتّدريس، فهي تستلزم الفهم، والرّبط، والاستنتاج؛[2] أيْ إنّ القارئ ينشط بممارسة استحضار نصوص غائبة.

والقراءة هي نشاط استراتيجيّ مبنيّ على جملة من الاعتبارات النّفسيّة والبيداغوجيّة والميتودلوجيّة الّتي تمنح تدخّلات المدرّس طابعا ملائما ومناسبا حين يراعي ما يلي:

- ✓ الكفايات المستهدفة من تعليم القراءة بالمدرسة، وكممارسة هادفة إلى فهم النّص والتّفاعل معه تحليلا وتركيبا.
- ✓ الاعتبارات البيداغوجيّة والدّيداكتيكيّة تفرض على واضعِي المناهج وطرائق التّدريس تنظيم القراءة في مقاطع مترابطة على شكل هرميّ متدرّج الصعوبة[3].

لقد كان من نتائج البحوث التّربويّة تغيّر مفهوم القراءة واتّساع أهدافها، فبالإضافة إلى أنّها عمليّة فكريّة وانفعاليّة، فإنّها عمليّة نفعيّة، إذْ أنّ القارئ يستخدم محتواها ومستخلصاتها في مواقف الحياة، "وبالتّالي فإنّه من الضروري قيامها على الإدراك، والتّعرف، والنّطق، والفهم، والنّقد،

---

[1] عبد اللطيف الجابري وآخرون، تدريس القراءة الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، (د. ط) 2004، ص: 38.

[2] ينظر راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2003، ص:62.

[3] ينظر عبد اللطيف الجابري وآخرون، تدريس القراءة الكفايات والاستراتيجيات، ص: (48-49).

والتّفاعل، ومواجهة المشكلّات وحلّها"[1]. وبالتّالي فالقراءة عمليّة معقّدة تستدعي مجموعة من الأنشطة المعرفيّة تكون متزامنة.

فالقراءة تقوم أساسا على عمليّتين:

- ✓ **عمليّة ميكانيكيّة فسيولوجيّة** تستجيب فيها أعضاء القراءة، وأجهزتها لدى القارئ لإدراك المقروء إدراكا لفظيّا منطوقا طبقا للرّموز المستخدمة في الأداء، والتّعبير اللّغوي.
- ✓ **عمليّة عقليّة ذهنيّة** من خلالها يتمّ إدراك المعنى الذي توحي به الألفاظ، وتفسير محتوى الرّموز اللّفظيّة.[2]

وكما يعرّف "محمد صالح سمك" القراءة: القراءة البصريّة عمليّة يراد بها إدراك الصّلة بين لغة الكلام اللّسانيّة، ولغة الرّموز الكتابيّة الّتي تقع عليها العين وهي نشاط فكريّ لاكتساب القارئ معرفة إنسانيّة من علم وثقافة وفنّ ومقدّسات ومعتقدات.... الخ.[3]

ولذا تعدّ القراءة من أهمّ وسائل كسب المعرفة، فهي تمكّن الإنسان من الاتّصال المباشر بالمعرفة الإنسانيّة في حاضرها وماضيها وتظلّ دائما أهمّ وسيلة للاتّصال بعقول الآخرين وأفكارهم، بالإضافة إلى الأثر البالغ في تكوين الشّخصيّة الإنسانيّة بأبعادها المختلفة.

2.2. مفهوم القراءة عند علماء التّربيّة وعلماء النّفس:

وفي هذا السّياق نجد أنّ معجم علوم التّربيّة يقدّم تعريفا لمفهوم القراءة من أربعة مستويات:

- القراءة هي التعرّف على الحروف وتجميعها.
- القراءة عمليّة تلفّظ نصّ مكتوب بصوت مسموع.
- القراءة متابعة بواسطة البصر لنصّ مكتوب قصد التقاط محتواه.

---

[1] بورقدة صغير، غريب حسين، (تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النّصّيّة)، مجلة مفاهيم للدراسات الفلسفية والانسانين المعمقة، ع: 06، الثلاثي الثالث، الجزائر، 2019، ص:204.

[2] المرجع نفسه، ص: 205.

[3] ينظر، عرابي لخضر، محاضرات في نظرية القراءة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان ،2018، ص: 2،3.

• القراءة نشاط للذكاء تتدخل فيه ثلاثة عوامل : إطار الفهم، ويشمل خزان الأشكال والتّراكيب المكتسبة والمبرمجة في أذهان القارئ، الاحتمالات الّتي يترقبها القارئ وعمليات التّذكر الّتي تحرك المخزون.[1]

ويخلُص المعجم إلى أنّ مفهوم القراءة هو عمليّة مبنيّة على مساهمة القارئ بنشاط وفعاليّة لكشف ما في خبايا الخطاب المكتوب من رموز وأشكال لفهم فحواه، فهي بهذا فعل يتطلّب جهداً ذهنياً ، حيث يجب أن نلاحظ بواسطة النّظر أشكالاً مكتوبة ونستوعبها ثمّ نحوِّل هذه المرئيات إلى حركات آليّة بمساعدة الأعضاء الّتي نستعين بها للكلّام[2]

ومما سبق من تعريفات لمفهوم القراءة عند اللّغويين، والتّربويين يمكن استخلاص عناصر القراءة في:

- الرّمز المكتوب.
- المعنى الذّهني.
- اللّفظ.

وللقراءة عمليتان متلازمتان:

ـ الاستجابة الجسميّة للرّمز الكتابي (تفكيك).

ـ العمليّة الذهنيّة الّتي من خلالها يستطيع القارئ تفسير المعنى (اختراق).

3. أنواع القراءة:

يمكن أنْ تقسّم القراءة إلى أنواع أهمّها:

---

[1] ينظر بوجمعة مرزوكي، ديداكتيك النص القرائي إشكالية تصنيف النصوص، رسالة ماجستير، المغرب، (د ط)، 2013/2012، ص:12.

[2] ينظر الطيب عطاوي، القراءة ودورها في العملية التربوية، مجلة عود النّد الثّقافية الرّقميّة، ع95، 2014، على الرّابط التّالي: https://www.oudnad.net/، تاريخ التّصفح: 2024/03/03، على السّاعة 12:00..

1.3. القراءة الصامتة:

2.3. مفهومها:

حين نتأمّل قراءاتنا خارج الصّف، أو بعد الانتهاء من مراحل التّعليم، أو في مراحل متقدّمة، فإنّنا نجد أنّ قراءاتنا في معظمها تكون قراءات صامتة، وفي هذا النّوع من القراءة فإنّنا ندرك الحروف والكلّمات المطبوعة ونفكّكها ونفقه كنْهها دون أن نَجهر بنطقها، ولذا يتدرّب عليها في مراحل أولى من التّعليم.[1]

"وهي أيضا: القراءة الّتي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرّموز المكتوبة دون الاستعانة بالرّموز المنطوقة، أي أنّ البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمى بالقراءة البصريّة".[2]

فهي رؤية الكلمات بالعينين لإدراك معانيها، دون أصوات ولا تحريك للّسان؛[3] أي شفويّة.

1.2.3. أهداف تدريس القراءة الصامتة ومزاياها:

بينّت البحوث التّربويّة والنّفسيّة أنّ القراءة الصّامتة تحقّق أهدافا منها:

- ✓زيادة سرعة المتعلّم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة.
- ✓العناية البالغة بالمعنى، واعتبار النّطق مُشَتِّتًا، يُعيق التّركيز.
- ✓التحرّر من ثقل النّطق والشّكلّ والإعراب.
- ✓تعويد المتعلّم على الاعتماد على نفسه في القراءة والفهم.[4]

2.2.3. عيوب القراءة الصّامتة:

- ✓صعوبة تصحيح الأخطاء.
- ✓ترسخ الأخطاء في ذهن المتعلّمين الصّغار.

---

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997، ص: 139.

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 63.

[3] ينظر، هدى على علي، جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربيــة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ص: 181.

[4] ينظر، المرجع نفسه، ص:182.

✓صعوبة التّأكد من حدوث القراءة. [1]

3.3. القراءة الجهريّة:

1.3.3. مفهومها:

القراءة الجهريّة: هي القراءة الّتي ينطق القارئ خلالها بالمقروء بصوت مسموع، مع مراعاة ضبط المقروء، وفهم معناه.

وكما أنّها قراءة تشتمل على ما تتطلّبه القراءة الصّامتة من تعرّف على الرّموز الكتابيّة، وإدراك عقليّ لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عليها التّعبير الشّفوي عن هذه المدلولات والمعاني بالجهر بالكلمات وهي بهذا أصعب من القراءة الصامتة.[2]

ويراعي في هذه القراءة التّلفّظ السّليم لبنيّة الكلمة، ومخارج حروفها، وتوصيل المعنى بنبرات الصّوت والتّنغيم.

2.3.3. أغراضها ومزاياها:

يمكن أن نُعدّد منها:

✓إجادة النّطق.

✓وسيلة للكشف عن أخطاء المتعلّمين.

✓تساعد المتعلّمين في الرّبط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليوميّة والرّموز المكتوبة.

✓تشجّع المتعلّمين على عدم الخجل وتزيدهم ثقة.

✓وسيلة لإدراك مواطن الجمال والتّذوق وتوفّر اللّذة والاستمتاع.[3]

✓تعويد المتعلّمين صحّة الأداء بمراعاة علامات التّرقيم ومحاولة تصوير اللّهجة للحالات الانفعاليّة المختلفة من تعجّب أو استفهام أو غضب ...إلخ، وتنويع الصّوت ارتفاعا وانخفاضا حسب المعنى.[4]

---

[1] ينظر، المرجع السابق، ص:183.

[2] أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، زهران للنشر، الأردن، ط1، 2010، ص: 56.

[3] هدى على علي، جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربيــة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ص:182.

[4] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:67.

✓تمكّن المُعلّم من معرفة أخطاء المتعلّمين أثناء القراءة، فيقف على مدى إجادتهم للنطق، وحسن الإلقاء، وتمثيل المعنى فيُظهر ما في الموضوع من جمال الأسلوب، وجودة الأداء.[1]

3.3.3. عيوب القراءة الجهريّة:

✓المتعلّمون لا يستطيعون التّدرب عليها نظرا لضيق وقت الحصّة الدّراسيّة.

✓انشغال المتعلمين أثناء قراءة أحدهم بمسائل أخرى (أي عدم التّركيز والانتباه).

✓تؤدّي إلى إجهاد المعلّم والمتعلّم بالأصوات المرتفعة.

✓القراءة الجهريّة غير اقتصاديّة في التّحصيل مقارنة بالقراءة الصّامتة.

أمّا فرص التّدرب على القراءة الجهريّة فكثيرة؛ وتكون في درس النّصوص، أو في درس النّحو، أو في درس البلاغة، بل هناك فرص للتدريب على القراءة الجهريّة في غير كتب اللّغة العربيّة أيضا[2]

4.3. قراءة الاستماع:

1.4.3. مفهومها:

إذا كانت القراءة الصّامتة تعتمد بدرجة أولى على العينين، فالقراءة الجهريّة تكون بوساطة الجهاز الصّوتي، أمّا قراءة الاستماع تكون بوساطة الأذنين، ولذا فهي العمليّة الّتي يستقبل بها المتعلّم المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات الّتي ينطق بها القارئ قراءة جهريّة، أو المتحدّث في موضوع ما، أو المترجم لبعض الرّموز والإرشادات ترجمة مسموعة.

فقراءة الاستماع هي قدرة المستمع أي المتعلّم على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكينه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التّركيز بعيداً عن الشّرود الذّهني، وتقوم على عنصرين هما:

- تلقّي الصّوت بالأذن، وأجهزة السّمع المرافقة.
- إدراك المعاني الّتي تحملها الأصوات المسموعة.[3]

---

[1] عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، السعودية، ص:77.

[2] هدى على علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 184.

[3] المرجع نفسه، ص: 185،186.

ويعتبر الاستماع وسيلة إلى الفهم، وإلى الاتّصال اللّغوي بين المتكلّم والسّامع، فإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين والقراءة الجهريّة قراءة بالعين واللّسان فإنّ الاستماع قراءة بالأذن، تصحبهنّ العمليات العقليّة.

2.4.3. مزايا قراءة الاستماع:

- ✓التّدرب على حسن الإصغاء.
- ✓التّدرب على حصر الذّهن.
- ✓التّدرب على متابعة الكلام.
- ✓التّدرب على سرعة الفهم.
- ✓تساعد على معرفة الفروق الفرديّة.
- ✓تكشف عن المواهب.
- ✓وسيلة جيّدة لتعليم المكفوفين.
- ✓وسيلة جيّدة في الدّراسات المتقدّمة والعليا (استماع المحاضرات).[1]

3.4.3. عيوب قراءة الاستماع:

- ✓قد تكون مملّة في بعض الأحيان.
- ✓لا تجعل التّلاميذ يعتمدون على أنفسهم، بل على الآخرين..
- ✓لا تعوّد التّلاميذ علي جودة النّطق وحسن الأداء.
- ✓قد تؤدي إلى عبث المتعلّمين وشرود الذّهن، وعدم التّركيز في الحصّة.[2]

4. أهميّة القراءة وأغراضها:

تعدّ القراءة استثمارًا في نفس الإنسان، حيث تزيد من مستوى الثّقافة والتّحصيل العلميّ، وتحسّن مهارات حلّ المشكلات، وتوفّر وسيلة لفهـــم الحياة، وتطوّرها بشكل عـــامّ، وتلعب القراءة دورًا حيويًّا في تطوير المجتمعات وتقدمّها وتعزيز التّنمية فيها.

ويختلف الهدف من القراءة من كتاب إلى كتاب ومن قارئ إلى قارئ، إذ أنّ المرء لا يقرأ جميع المواد القرائيّة بغرض واحد، فصحيح أنّ القاسم المشترك لذلك هو حبّ الاطّلاع والمعرفة،

---

[1] المرجع السابق، ص: 185،186.

[2] ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:68.

ولكنّ المقصود هنا هو طريقة القراءة، أو أسلوبها، والغرض منها، فنحن لا نقرأ مجلة علميّة أو كتابا، أو قصّة، أو روايّة بطريقة واحدة، فالمجلة نلتقط منها المعلومات التقاطا والكتاب العلميّ نقرأه قراءة مركّزة والقصّة نقرأها تصفّحا.[1]

فالظّروف الحياتيّة لكلّ واحد منّا تصنع الأهداف الباعثة على القراءة، فتتفاوت بذلك الأهداف تفاوتا بعيدا، فقد تكون القراءة من أجل توسيع قاعدة الفهم، وقد تكون من أجل الحصول على معلومات حول موضوع ما. وكثير من النّاس لا يعرف لماذا يقرأ ولا يبالي بمساءلة نفسه من الهدف التّفصيلي الّذي يقرأ لأجله، مع أنّ تحديد ذلك بدقّة مهمّ جدا لتحديد ما يلائم الهدف من أنواع الكتب وأنواع القراءة ومستوياتها. ويمكن أن نقول: **إنّ الأهداف العامّة للقراءة عند معظم النّاس ثلاثة:**[2]

1.4. القراءة توسيع لدائرة المعارف:

القراءة من أجل الاطّلاع على معلومات أسلوب يمارسه كثير من النّاس أيضا، والجهد الّذي يتطلّب هذا النّوع من القراءة محدود أيضا، "إذ من السّهل على من يعرف شيئا من أحكام الصّلاة أن يضيف معلومة إلى معلوماته حول خلاف فقهي في كون أحد أفعالها سُنّة أو واجبا، كما أنّ من السّهل على من يعرف جغرافيّة بلد من البلدان أن يضيف إلى معلوماته شيئا عن أزمته المائيّة أو عن تطوّر عدد سكانه. لهذا فالقراءة من أجل الحصول على معلومات شائعة جدّا" [3]...

والقراءة تعتبر وسيلة رائعة لكسب المعارف والمعلومات في مختلف المجالات. يمكنك استكشاف كتب متنوعة ومصادر موثوقة لتوسيع فهمك وتحسين مهاراتك في مجالات متنوعة.

" والانسان متسائل متطلّع إلى اكتشاف المجهول بالطّبيعة، وحين يرتقي في معارج الحضارة، تتحوّل لديه الكثير من المعارف العلميّة من معطيات ممتعة ومرفهة إلى ضرورات حياتيّة، حيث يتوقّف عليها نموّه الرّوحيّ والعقليّ والمَهَاريّ..."[4]

---

[1] عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة، دار الفكر، دمشق، سوريا، د ط، 2017، ص: 39.

[2] ينظر، عبد الكريم بكار، القراءة المثمرة: مفاهيم وآليات، ص: 30.

[3] عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة، دار الفكر، دمشق، سوريا، د ط، 2017، ص:31، 32.

[4] المرجع نفسه، ص :29.

2.4. القراءة لتوسيع لقاعدة الفهم:

إنّ القراءة من أجل توسيع قاعدة الفهم هي أشقّ أنواع القراءة وأكثرها فائدة، والّذين يقرؤون من أجل هذا الغرض قلّة قليلة من النّاس، وذلك لأنّ أكثر النّاس يعتقدون أنّ ما يملكون من مبادئ وقدرات ذهنيّة وإدراكيّة كافٍ وجيّد، كما أنّ القراءة من أجل تحسين نوعيّة الفهم شاقّة جدّا منذ بدايتها؛ "فالكتاب الّذي يرقى بفهم قارئه ليس ذلك الكتاب المفهوم لديه، أو ذلك الّذي يعرض معلومات وأفكار معروفة، وإنّما ذلك الكتاب الّذي يُشْعِر قارئَه أنّه أعلى من مستواه".[1]

وتنويع أساليب القراءة يمكن أن يساعد في تطوير الفهم، فقراءة موادّ متنوّعة مثل الكتب، المقالات، الخيال، والأدب العلمي، وتحديد أهداف للقراءة يمكن أن يكون له تأثير إيجابيّ على المهارات الّتي ترغب في تطويرها، والبحث عن الموارد الّتي تلبّي تلك الاحتياجات

"ولابد من الإشارة إلى أنّ الخطّ الّذي يفصل بين الكتاب الّذي يعطي معلومات، وبين الكتاب الّذي يوسّع قاعدة الفهم خطّ غامض في أكثر الأحيان، فما من كتاب مخصّص لإعطاء معلومات إلاّ يمكن أن يحسّن نوعيّة الفهم إذا تمّ تقديمه بطريقة سرد جديدة؛ كأن يحتوي إلى جانب المعلومات البحتة على استدلالات، أو استنتاجات، أو مقارنات، أو تعليلات معيّنة".[2]

3.4. القراءة من أجل التّسليّة:

متعة القراءة تظهر فيما تجلبه القراءة من راحة نفسيّة وسكينة، فتخرج صاحبها من مشاكله اليوميّة إلى عالم الكتب وربما الخيال، وخلال حياته يتعرّض الإنسان إلى الكثير من التّوتر سواء بسبب العمل، أو العلاقات الاجتماعيّة... ووجد أنّ للقراءة أثرا كبيرا في تخفيف هذه التّوتّرات وجلب التّسلية والمتعة.

" فالقراءة من أجل التّسلية وملء الفراغ هي القراءة الأكثر شيوعا بين النّاس، وتثبت بعض الإحصاءات أنّ نحوا من 70% من القرّاء يتجّهون إلى القراءة من أجل التّسلية، فهناك أعداد هائلة من النّاس تتّجه إلى قراءة القصص والرّوايات والمسرحيات والجرائد والمجلات، والسّبب في هذه الوضعيّة أنّ القراءة من أجل التّسلية لا تحتاج إلى أيّ مهارة ولا تكلّف جهدا يذكر، إذ بإمكان

---

[1] المرجع السابق، ص :32.

[2] المرجع نفسه، ص: 34.

القارئ أن يلقي الكتاب متى شاء، وأن يَقنع منه بأيّ فائدة يمكن أن يحصل عليها، حتّى إنّ أكثر الكتب صعوبة يمكن أن يتمّ الاطّلاع عليه من أجل التّسلية. أضف إلى هذا أنّ السّواد الأعظم من النّاس لا يملك أيّة أهداف، أو محاور معيّنة تلزمه بمطالعة نوع معيّن من الكتب، أو تلزمه بوضع برنامج قرائيّ محدّد، وهذا يدفعه دفعا إلى قراءة أيّ شيء يقع تحت يده، وسيقرأه باهتمام من درجة اهتمامه باختياره!

وخلاصة القول: إنّ أهميّة القراءة تكمن في تعزيز وتطوير مهارات الانفتاح على العالم، كما أنّها تشجّع على تطوير روح المبادرة والابتكار، وتطوير مهارات البحث والفهم والتّحليل وتسهم في تقوية الذّاكرة وتحسين القدرة على التّركيز والانتباه، إضافة إلى ذلك توفّر القراءة مجالًا لتوسيع دائرة المعرفة اللّغويّة والعلميّة، ممّا يجعلها جزءًا أساسيًا في تحضير الأفراد لمواكبة التّطورات في عصر المعرفة.

وتعدّ القراءة أيضا مصدرًا للإلهام الّذي يمكن أن يؤثّر إيجاباً على حياة الفرد، فالقراءة تشجّع على التّفكير والإبداع، مما يسهم في تطوير هويّة الفرد وتوجيهه نحو تحقيق أهدافه الشّخصيّة والمهنيّة، من خلال تجارب الشّخصيات والأحداث في الكتب، وتعزّز القراءة القدرة على التّعبير بوسائل لغويّة متنوعة وتسهم في تطوير مفرداتك، كما تقدّم القراءة مجالًا للتّرفيه والاسترخاء، ممّا يقلّل من مستويات الإجهاد والتّوتر.

5. طرائق تدريس القراءة:

إنّ المتتبّع لطرائق تدريس القراءة يجد أنّ لكلّ مرحلة من مراحل التّعلّم طرائقها الخاصّة بها، فهناك طرائق يمكن استخدامها في المراحل التّعليميّة الأولى، طرائق يمكن استخدامها في المراحل التّعليميّة المتوسطة، وكذلك في المراحل المتقدّمة، وممكن إيجــاز تعليم القراءة فيما يلي:

1.5. الطّريقة التّركيبيّة:

1.1.5. الطّريقة الهجائيّة:

يولد الطّفل وهو مزوّد بقدر معيّن من الرّصيد الخبراتي الحسّي اللّازم للعمليّة القرائيّة من نطق، وإبصار، واستماع، إضافة إلى تزويده برصيد من الألفاظ والتّراكيب، والتّي يتواصل بها في محيطه، مستعملها في مطالبه الحياتيّة المحدودة.

"ومن المعلوم أنّ الطّفل يعرف الجملة كاملة، والمعنى مجملا، ثمّ يأخذ في تحليل أجزائه بالتّفصيل على مرّ الأيّام، وأنّه لا يشوّقه شيء أعظم مما يألفه ويفهمه ويدركه بحواسه، لأنّ لديه القدرة الفائقة على الرّبط والموازنة بين الأمور المتشابهة والمختلفة بسرعة مدهشة."[1]

بهذه الطّريقة يتعلّم المتعلّم حروف الهجاء بأسمائها: كألف .وباء، وغيرهما، ثمّ يتدرب على نطقها مشكولة (مفتوحة، مضمومة، مكسورة، مشددة) قراءة وكتابة، فإذا استوعبها بأسمائها وصورها بدأ في ضمّ حرفين منفصلين لتتألّف منهما الكلمة، كـ (أب وأم)، ثمّ يتدرّج إلى ثلاثة أحرف منفصلة لتكوين كلمة ثلاثيّة كـ (درس، كتب)، وبعدها إلى أكثر حروف، ومن الكلمة إلى جمل قصيرة فيما بعد.[2]

لقد شاعت هذه الطّريقة في العالم العربي في نهاية القرن التّاسع عشر، وعلى الرّغم من عيوبها الكثيرة إلاّ أنّها تزوّد القارئ بمفاتيح القراءة وهي الحروف وتثبيت صورها لديه، ويشعر أولياء الأمور نحوها بالارتياح لأنّها تعطي نتائج جيّدة في فترة قصيرة.[3] "مع أنّه لكلّ معلم طريقته الخاصّة في تعليم مبادئ القراءة، وقد تختلف هذه الطّريقة من معلّم لآخر، وإلى جانب هذه الطّرق الخاصّة، هناك طرق عامّة يشترك فيها كلّ معلّم يقوم بتعليم القراءة للأطفال، وقد تغيّرت هذه الأساليب وتطوّرت تبعا لتطور فلسفة التّربية وتغيّر نظريّاتها".[4]

2.1.5. الطّريقة الصوتيّة:

تلتقي هذه الطّريقة مع الطّريقة الهجائيّة في منطلقها من الجزء إلى الكلّ، إلاّ أنّها تختلف معها في خطوة من خطواتها وهي تعليم أسماء الحروف، فهي ترى أنّ الهدف في تعليم القراءة هو التّعرّف على الكلمات والنّطق بها، وأنّ هذا لا يتحقّق إلاّ إذا استطاع المتعلّم أن يتعرّف على الأصوات الّتي تتركّب منها الكلمة والكلمات، ولكنّ هذه القدرة على التّركيب لا تتطلّب سوى معرفة أشكال الحروف، وأصواتها أمّا أسماؤها فلا داعي لمعرفتها؛ لأنّ معرفتها قد تُعيق المتعلّم

---

[1] عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 58.

[2] ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 68.

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص:69.

[4] عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص:58.

في تحليل الكلمة والنّطق بها، وفي هذه الطّريقة يتعلّم المتعلّم الحروف حسب أصواتها دون النّظر إلى التّرتيب الهجائي للحروف.[1]

"إنّ الطّريقة الصّوتيّة قادرة على جعل المتعلّم يجيد آليّة القراءة، لكنّها وحدها عاجزة عن إثارة وَلعِهِ بالقراءة، وتحبيبها إليه، لأنّها تفرّط في العناية بالجزئيّات الّتي قلّما يلتفت إليها المتعلّم".[2]

2.5. الطّريقة التّحليليّة:

وتسمّى أيضا الطّريقة الكلّيّة لأنّها تنطلق من تعليم المتعلّم وحدات لغويّة، أي مفردات مفهومة ومألوفة لديه، أي أنّها تسير في الاتّجاه المعاكس للطّريقة آنفة الدّراسة، مبتدئة بكلمات ثمّ الانتقال إلى الحروف، "هذه الطّريقة مستمدة من النّظريّة الجشطاليّة في علم النّفس، ومفادها أنّ الإنسان يدرك الأمور الكلّيّة أوّلا، ثمّ ينتقل إدراك جزئياتها".[3]

"تعتمد هذه الطّريقة على تعليم الطّفل اللّفظة من خلال الجملة، ثمّ تّحليل اللّفظة إلى الأحرف الّتي تتركّب منه، وفي هذه الطّريقة وحدة كلّيّة ذات معنى متمثلة في الكلمة، ووحدة كلّيّة ذات معنى متمثّلة في الجملة، نضع أمام المتعلّم كلمة مألوفة لديه، يعرف معناها، ولكنّه لا يعرف شكلها، ونضع أمامه عدّة كلمات، يبدأ بتحليلها إلى العناصر الّتي تتكوّن منها، وهي الحروف"[4]

1.2.5.طريقة الكلمة:

أسلوب الكلمة يعطي للمتعلّم فرصة الفهم لما هو مقروء ومكتوب، كما يساعده على توسيع الثّروة اللّغويّة، وتمكينه من سرعة تكوين الجملة البسيطة، ويهتمّ بمعاني الكلمات المقروءة، ويربط المعاني بينها وبين مدلولاتها في حياته.[5] وتقوم هذه الطريقة على تقديم كلمة ما ويلفظها المعلّم عدّة مرّات حتّى تثبت صورتها في ذهن المتعلّم وبعد ذلك يهجي حروفها.[6]

---

[1] ينظر، المرجع السابق، ص :68.

[2] المرجع نفسه، ص: 61.

[3] منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، الأردن، (د ط)، 2009، ص:174.

[4] المرجع نفسه، ص:167.

[5] ينظر عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص :(63 –64).

[6] ينظر، منصور حسن الغول، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، ص: 168.

وما يؤخذ عنها أنّها طريقة تخلو من إثارة وتشويق المتعلّم للقراءة، وتُضيّق دائرة التّعرّف على كلمة جديدة، وتوقع المتعلّم في الخطإ في النّطق نتيجة تشابه بعض الكلمات في رسمها، ولكنّها تختلف في المعنى.[1]

2.2.5. طريقة الجملة:

أسلوب الجملة: لقد وجد من باب أولى أن تكون الجملة هي الوحدة الكلّيّة بدلا من الكلمة، وعليه يفترض أن يُبْتدأ بتعلّم الهجاء بالجملة، وبذلك جاء هذا الأسلوب بوصفه أحد جوانب الطّريقة الكلّيّة. ومن المسلّم به أنّ مادة العقل هي الأفكار في علاقاتها الكاملة، وأنّ الفكرة هي وحدتها، ولذلك ينبغي أن نسلّم بأن الجملة هي الوحدة الأساسية التّعبير، ومن هنا تقوم هذه الطريقة على اعتبار أنّ الوحدة الكلّيّة ذات المعنى هي الجملة لا الكلمة؛ لأنّ الكلمة لا يتحدّد معناها، ويتّضح المقصود منها إلاّ إذا وضعت في جملة.[2]

"من أهمّ ميزات هذا الأسلوب أنّه يساعد التّلميذ على الفهم الجيّد بمعنى الكلمات من خلال السّياق متخلّصين في ذلك من التّخمين أو العشوائيّة، يكسب المتعلّمين ثروة لغويّة، وفكريّة ومعنويّة، ويعالج العيوب البارزة في أسلوب الكلمة، فضلا على أنّ هذا الأسلوب يجاري طبيعة اللّغة لأن الكلمات مرتبطة بألفاظ اليوم."[3]

"وما يؤخذ عنها أنّها بحاجة إلى الكثير من الوسائل التّعليميّة، وتتطلّب الكثير من الجهد، والوقت."[4] لأنّ من خصائص الكتابة العربيّة جعل تحليل الكلمات إلى حروف عمليّة صعبة، فكلّ حرف من الحروف العربيّة له عدة أشكال بحسب تموضعه في الكلمة، وهذا ما يجعل المتعلّم في حاجة إلى زمن طويل لإدراك هذه الأشكال المختلفة.[5]

---

[1] ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:65.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص:71.

[3] هدى على علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص :177.

[4] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:71.

[5] ينظر، عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص :66.

3.5. الطّريقة المزدوجة:

تعرّضت الطّريقتان السّابقتان للتّعديل ولبعض الانتقادات لأنّ طرحهما بهذا الشّكل التّفاضلي يَغِيب في غالب الأحيان، وما ينطوي عليه كلّ منهما من فوائد علميّة على مستوى تعليم القراءة.[1] وتجنّبا لهذه المآخذ يمكن للمدرّس أن يجمع بين الطّريقتين في طريقة واحدة، بمعنى أن يبدأ بالطّريقة التّحليليّة(الكلّيّة) مستعينا في شرحها باتّباع ما جاء به التّركيبيون (أصحاب الطّريقة الهجائيّة، أو الصوتيّة) ليجمع بين تصوّر المتعلّمين لرسم الكلمة، وإدراك ما تدلّ عليه من معنى، وبين الأجزاء (الحروف) المكوّنة لهذه الكلمة.[2] وهي أفضل من الطّريقتين منفردتين في تعلّم القراءة للمراحل الأولى، كما أنّ من أهمّ عناصرها.

- ✓تقديم وحدات كاملة للقراءة وهي كلمات ذات معنى ⟵ طريقة الكلمة.
- ✓تقديم جمل سهلة تتكرّر فيها الكلمات ⟵ طريقة الجملة.
- ✓تعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا لتمييز الأصوات ⟵ الطّريقة الصوتيّة.
- ✓تتّجه إلى معرفة الحروف الهجائيّة اسما ورسما ⟵ الطّريقة الهجائيّة.[3]

ومن مزايا هذه الطّريقة:

- ✓أنها تبدأ بالكلمات القصيرة المستعملة في حياة الأطفال ويعبّرون بها عن حاجاتهم.
- ✓استعمالها الصور الملوّنة والنّماذج التّصنيعيّة للحروف، ومن خلالها يتوفّر التّشويق المحبّب لعمليّة القراءة عند الأطفال.[4]

6. خلاصة

بعد عرضنا هذا توصّلنا إلى أنّ عمليّة تعلّم القراءة وتعليمها يمكن أن نخلّصها في عدّة نقاط أهمّها:

---

[1] ينظر، ع اللطيف الجابري، تدريس القراءة الكفايات والاستراتيجيات، ص: 58.

[2] ينظر، عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 67.

[3] ينظر، هدى على جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 178،179.

[4] ينظر، المرجع نفسه، ص179.

• أنّ أساس الاستفادة من أفكار الآخرين ومعارفهم وخبراتهم يكمن في تعلّم القراءة، فهي بمثابة مفتاح لكلّ منغلق، وأنّها عتبة لفكّ كلّ عتمة، كما أنّها عمليّة إشباع لبعض الحاجات الضروريّة والخاصّة واقعة تحت تأثير مقروء يحمل فكرا وتصوّرا معينا.

• يقوم مفهوم القراءة على ثنائيّة أساسيّة؛ **إحداهما ميكانيكيّة** تستجيب فيها أعضاء القراءة وأجهزتها (الحواس) عند القارئ لإدراك المقروء إدراكا لفظيا طبقا للرّموز المستعملة في الأداء والتّعبير اللّغوي، **وثانيها عقليّة ذهنيّة** وذلك بإدراك المعنى الّذي توحي به الألفاظ، وتفسير محتوى الرّموز اللّفظيّة.

• فالقارئ في العمليّة القرائيّة، بتفاعله مع عناصرها ـ الرّمز المكتوب والمعنى الذّهني واللّفظ المنطوق ـ هو مركز العمليّة ورحاها؛ قراءة ونقدا واستخداما لها في حلّ ما يواجهه من مشكلات، وانتفاعا بها في المواقف الخاصّة؛ ولذا فالضّعف في القراءة حتما يؤدّي إلى الضّعف التّحصيلي.

ولأهميّة القراءة؛ فقد أفاض فيها الباحثون، وابتكروا مناهج ومقاربات لتحليل النّصوص وفهمها، لعلّ أبرزها المقاربة النّصّيّة وكيفيّة استثمارها، وهو ما سيأتي الحديث عنه بالتّفصيل في المبحث الثاني.

المبحث الثّاني:

المقاربة النّصّيّة في تعليم اللّغة العربيّة

1. تمهيد.
2. مفهوم المقاربة النّصّيّة.
3. مرتكزاتها.
4. أهميتها.
5. مراحلها.
6. مرجعيّاتها.
7. خلاصة.

المبحث الثاني: المقاربة النّصّيّة في تعليم اللّغة العربيّة.

1. تمهيد:

ما فتئت القراءة عتبة لكلّ علم يطرقه الإنسان منذ القدم، ولا يزال الإنسان يبحث عن أنجع السّبل للنهوض بهذا الفعل التّواصلي، ولبناء منهجيّة منضبطة على قاعدة متينة تعتمد الأهمّ فالأهمّ، ولهذا اعتمدت المناهج التّعليميّة طرائق متعددة ومتنوعة تباينت سلبا وإيجابا في تحقيق الأهداف المنشودة للرّقي بها، وتعدّ المقاربة النّصّيّة آخرها، ولما كان درس القراءة في المدرسة يعاني الكثير من الاختلالات المزمنة، الّتي يساهم فيها كلّ من المدرّس والتّلميذ والكتاب والتّوجيهات الرّسميّة، الّتي تحدّد طرائق القراءة وأشكالها، وتنظّم صيغها التّقويميّة، وتحدّد بالتّالي شكلّ القراءة الصّفيّة.

لهذا لم يكن ظهور المقاربة النّصّيّة في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة من فراغ، بل أدّت إلى ذلك مجموعة من العوامل والأسباب، الّتي يراها بعض الباحثين قد تطيح بمستوى التّلميذ.[1]

من أجل ذلك استهدفنا من خلال مبحثنا هذا إلقاء نظرة شاملة على المقاربة النّصّيّة، ودورها المحوريّ في تعلّم اللّغة وتناول النّصوص فهما وتحليلا وبناء، حيث سنقدّم تعريفا شاملاً للمقاربة النّصّيّة، وسنقوم أيضًا بتحليل مرتكزاتها المؤثّرة والمرجعيات الّتي تشكل أساسها، كما سنستعرض مراحل تناولها في العمليّة التّعليميّة، وأهميّتها البارزة في سياق الفعل التّعليمي. وسيكون هذا المبحث فرصة لفهم عميق للمقاربة النّصّيّة وتأثيرها الحيوي على المجال الدّيداكتيكيّ. .

كما سنشرح كيفية تطبيق مبادئها في السّياق التّعلّميّ، وسنقدّم تحليلاً شاملاً للمراحل الّتي تنتهجها المقاربة النّصّيّة، مع التّركيز على الخطوات المهمّة والمفصليّة، كما سنبرز أيضا أهميّة تلك المراحل في تطوير فهم أعمق وأشمل للخطاب، إذ سنلقي الضوء على أهميّة القراءة المنهجيّة في تطوير الفعل التّعليمي، وكيف يمكن لها أن تسهم في توجيه المعلّم والمتعلّم.

---

[1] ينظر، عبد الباري العفاقي الفلاح، القراءة المنهجيّة (في درس النّصوص الإشكاليات المنهجيّة والمعرفية والديداكتيكية)، مقال منشور على موقع الألوكة، على الرّابط التالي: www.alukah.net، تاريخ التصفح: 22/02/2024، على الساعة 14:35.

2. مفهوم المقاربة النّصّيّة:

المقاربة النّصّيّة، ويصطلح عليها في بعض المراجع **بالقراءة المنهجيّة**، وهي نشاط ديداكتيكي، يستدعي بناء معنى النّصّ في سياق تواصلي بين متلقٍ يتوفّر على كفايات خاصة وموضوع اشتغال دالّ يمثله الأثر الماديّ المكتوب. (النّصّ)[1].

وتدعو المقاربة النّصّيّة إلى الانتقال من مستوى الجملة إلى مستوى النّصّ ونظامه؛ فتجعل من النّصّ محور كلّ الأنشطة التّعليميّة، وعليه فإنّ المقاربة النّصّيّة هي تعليم اللّغة بوصفها نصوصا لا جملا.[2] والنّصّ في المقاربة النّصّيّة يوفر للمتعلّم المؤشّرات والمعلومات لتنشيط عملية الفهم والتّحليل وإصدار الأحكام، والمتعلّم بفضل استغلاله لهذه المؤشّرات والمعلومات يمكنه استرجاع معارفه الموسوعيّة السّابقة عن طريق تنشيط ذاكرته، ومن ثمّ يستطيع ربطها بسياقات النّصّ لبناء الفرضيّات وتوليد المعاني النّصّيّة تفكيكا وبناء.[3] بعيدا عن أي مسار خطّي مفترض.

وبالتّالي، فالقراءة المنهجيّة هي معانقة كلّية للنّصّ في حركتيه، كما هي منظور غير خطّي للقراءة، ينقل مجال الاهتمام من لسانيّات الجملة إلى لسانيّات النّصّ؛ بحيث يصبح كلّ ما يرتبط بانسجام المعنى العام مجالا أساسيا للملاحظة.[4]

ولهذا يمكننا القول: إنّ القراءة المنهجيّة تهدف إلى ضبط التّوازن بين مكوّنات وأطراف القراءة؛ النّصّ، القارئ، المضمون الشّكل، اللّغة ...الخ. ومعنى هذا أنّ القراءة قدرة وممارسة وتفاعل وانفتاع، يتطلّب من القارئ امتلاك الآليات المعرفيّة والمنهجيّة، ضمانا لفهم موضوعيّ للأثر المكتوب، وتجنّبا للانزلاق إلى متاهات الإسقاط والادعاء.[5]

---

[1] ينظر، محمد حمود، مكونات القراءة المنهجيّة للنّصوص، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 1998، ص:15.

[2] ينظر، صغير بورقدة، حسين غريب، تعليميّة اللّغة العربية وفق المقاربة النّصّيّة، ص :201.

[3] ينظر، عبد الكريم بن محمد، أسس ومبادئ في تعليم اللّغة العربية وتعلمها وفق المقاربة النّصّيّة، مجلة اللّغة العربية، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، المجلد20 ، ع:01، الجزائر، 2018، ص :10.

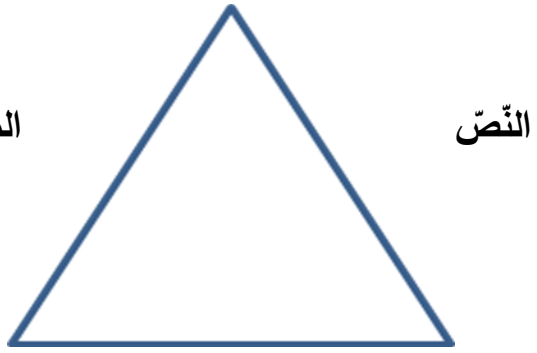
[4] <<<La lecture méthodique: un problème de représentations? in, le français aujourd'hui, n° 90 ,.34 p نقلا عن محمد حمود، مكونات القراءة المنهجيّة للنّصوص، ص18.

[5] ينظر، الحاجر قدوري، فائزة رويم، ديداكتيك القراءة المنهجيّة للنّصوص القرائية، مجلة العلوم الإنسانية، المركز الجامعي علي كافي تندوف، مج 04، ع:03، الجزائر، 2020، ص: 124، 125.

تدفعنا المفاهيم السّابقة إلى القول: إنّ المقاربة النّصّيّة هي منهجيّة؛ يقوم من خلالها المتعلّم بمعالجة النّصّ من خلال كونه نصّا فهما وتحليلا، باستخدام آليات وملكات قبليّة مكتسبة، حيث يرتقي هذا المفهوم بالمتلقّي إلى كونه صانعا ثانيّا للنّصّ، وطرفا أساسيّا في خلق التّفاعل التّواصلي، بعد أن كان سلّة لتراكم رسائل الكاتب فقط. وبمقتضى ما سبق يستطيع المتلقّي الإبانة عن أسرار الخطاب ومحاكاته في عمليّة الإنتاج.

3. مرتكزات المقاربة النّصّيّة:

المقاربة النّصّيّة من حيث كونها توجّها علميّا؛ فإنّها تقوم على أسس ومبادئ واضحة، ترسم لها مسارها وترتكز عليها ويمكن تصويرها كمثلث أضلاعه: المتلقّي، النّصّ، والسّياق.



ولكلّ واحد من هذه المرتكزات مبادئ متعلقة به، وسنوردها مرتبة حسب أضلاع هذا المثلث وحسب أهميّتها:

1.3. النّصّ:

المقاربة النّصّيّة تجعل من النّصّ محور كلّ الأنشطة التّعليميّة الأخرى، ليتمّ تدريس فروع اللّغة انطلاقا منه، وهذا يعني أنّ كلّ فروع اللّغة هي أداة لضبط تمكّن المتعلّم من كشف معطيات النّصّ الدّلاليّة والنّحويّة واللّسانيّة،[1] فيعامل النّصّ على أنّه كلّ ملتحم، وأنّه ذو بعدين: هما المبنى والمعنى، فضلا على أبعاد أخرى كالمؤلّف والسّياق .... الخ.[2] وبهذا يضمن النّصّ في المقاربة

[1] ينظر، صغير بورقدة، حسين غريب، تعليميّة اللّغة العربية وفق المقاربة النّصّيّة، ص: 201.

[2] ينظر، شفيقة طوبال، أثر اللسانيّات المعاصرة في مناهج اللّغة العربية للطور المتوسط (الجيل الثاني): تعليميّة النّصوص أنموذجا، منتدى الأستاذ، المدرّسة العليا للأساتذة آسيا جبان قسنطينة، مج: 15، ع:02، الجزائر، 2019، ص :15.

النّصّيّة إلى حدّ بعيد تنشيط الخبرات المعرفيّة السّابقة للمتعلّم؛ واستحضارها أثناء معالجة المعلومات المتضمّنة داخل النّصّ الهدف، كما توفّر هذه النّصوص للمتعلّم بدائل وخيارات متنوّعة في توظيف مكتسباته القبليّة؛ وإدماجها في وضعيّات تعلّميّة جديدة.[1]

من كلّ ما سبق، يمكن ملاحظة الدّور الأساس للنّصّ في هذه المقاربة، لذا وجب إيلاؤه العناية الكبرى في العملية التّعليميّة انتقاءً وتوظيفا ليصيب الهدف الّذي وضع من أجله، ولكيلا يكون عائقا في تحقيق الكفاءة المنشودة من وراء مقاربته.

من أجل هذا، توجب المقاربة النصية حين اختيار النّصّ أخذ في الحسبان بعض المنطلقات:

1. : تنويع مقاربات كلّ مستوى من مستويات النّصّ.
2. : الاهتمام بالمستوى الأسلوبيّ للنّصّ.
3. : قابليّة انفتاح النّصّ أمام القارئ بما عنده من ملكات، واحتوائه على الكفايات المستهدفة الجديدة.
4. أن يكون النّصّ محفزا للتّلاميذ على الكتابة.[2]
5. : أن يتيح النّصّ الفرصة للمتلقّي ليبرهن ويحكم ويقود.
6. أخذ المسألة الأجناسيّة بعين الاعتبار.

2.3. القارئ المتلقّي:

إنّ القراءة المنهجيّة مقاربة تعليميّة في الأساس؛ لهذا كان للمتعلّم دور أساس فيها، فمعنى النّصّ الأدبي لا يمكن تشخيصه تحليليّا إلاّ بفعل إنتاجيّ، يطّلع القارئ فيه بتركيب الأجزاء المتناثرة، وإقامة التّرابط والتّفاعل بين المكونات والعناصر بغاية الوصول إلى تشكيل الرّؤية الفكريّة والجماليّة الّتي تمنح للأثر أدبيّته المفترضة، فالقارئ وفق هذا المنظور الإنتاجي عنصر فاعل في تشييد البعد النّصّي للعمل الأدبي، إذ بواسطته تُمنح شهادة الوجود للنّصّ عبر علاقة التّفاعل.[3]

---

[1] ينظر، عبد الكريم بن محمد، أسس ومبادئ في تعليم اللّغة العربية وتعلمها وفق المقاربة النّصّيّة، ص:06.

[2] ينظر، عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص (من أجل كفايات قرائية بالتّعليم الثانوي)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، د ط، 2006، ص:48.

[3] محمد حمود، مكونات القراءة المنهجيّة للنّصوص، ص:21.

وتستند عملية التّفاعل المتبادل إلى مبدإ التّعاون بين النّصّ والمتعلّم، فالنّصّ يوفّر المؤشّرات، والقارئ يستغلّها الاستغلال الحسن عن طريق استرجاع معارفه السّابقة، لبناء فرضيّات وتوليد المعاني تفكيكا وبناء.[1]

وعلى المدرّس أن يكون محرّكا لا متحكّما، وأن يثبّط رغبته في إلقاء المعلومات وألاّ يسارع إلى مساعدة الدّارسين عند أقلّ هفوة.[2] بل من الضروريّ تشجيعهم، وخلق مسافة إدراكيّة بينهم وبين النّصّ المعالج، حتّى يتحلّل من آثار سحره عليهم .... ولعلّ أهمّ إجراء منهجي، هو أن يميّز المدرّس لحظة انفتاح القراءة، فينسحب ويتراجع إلى خلفيّة المشهد، حتى يترك للتّلاميذ حريّة التّعبير العفويّ عن المشاعر والإحساسات الّتي خلّفها تفاعلهم مع النّصّ.[3] ولا يتأتّى ذلك إلاّ بامتلاك المتعلّمين لمعارف سابقة، تساعدهم في عمليّة الاستيعاب، وتوصف هذه الملكات بالكفاءة القاعديّة، الّتي تُبنى عبر مراحل متلاحقة، وأيّ خلل يطال بناءها في مرحلة معينة يؤدّي إلى ضعفها، وربّما تعطيلها فيعجز المتعلّم لاحقا على تلقّي النّصوص فهما واستيعابا، وعلى إنتاجها أيضا.[4] وفي سياق آخر تمنع هذه الملكات القارئ من الجنوح إلى إسقاطات خاطئة لمعاني النّصّ؛ أثناء تفاعله مع هذه مع هذا الأخير؛ بعيدا كلّ البعد عن كلّ القراءات المتعدّدة والمقبولة.

3.3. سياق الفعل القرائي:

"ويتعلق بكلّ ما ينبغي أن تتوفّر عليه حصّة نشاط تدريس النّصوص وفق المقاربة النّصّيّة من طرائق بيداغوجيّة، ووسائل تعليميّة ومنهجيّة وقائيّة، بغية توفير عنصر التّفاعل بين معارف المتعلّم القبليّة ومعارف النّصّ المشتغل عليها."[5] وتستند عملية التّفاعل المتبادل إلى مبدإ التّعاون بين النّصّ والمتعلّم القارئ؛ باعتبارهما طرفين متكافئين، وتمكين التّلاميذ من آليات استيعاب

---

[1] ينظر، عبد الكريم بن محمد، أسس ومبادئ في تعليم اللّغة العربية وتعلمها وفق المقاربة النّصّيّة، ص :10.

[2] ينظر، دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربية، بيروت، د ط، 2014، ص :171.

[3] ينظر، محمد حمود، مكونات القراءة المنهجيّة للنّصوص، ص:58.

[4] ينظر، عبد الكريم بن محمد، أسس ومبادئ في تعليم اللّغة العربية وتعلمها وفق المقاربة النّصّيّة، ص :10.

[5] خديجة حمداوي، تعليميّة اللّغة العربية في الجزائر وفق المقاربة النّصّيّة :دراسة وصفية تحليلية لنصوص القراءة (السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا)، مجلة دراسات، جامعة جيجل، مج:10، ع:02 ، الجزائر، 2021، ص :216.

النّصوص، لتحقيق الفعل التّأويلي والممارسة النّقديّة في مراحل لاحقة، انطلاقا من تفكيك عناصر النّصّ ثمّ إعادة بنائه، وصولا إلى اكتشاف مظاهر اتّساق النّصّ وانسجامه ضمن كفاءتيْ التّلقي والانتاج.[1]

"ولا بدّ حينها من مراعاة مبدإ التّدرج؛ وذلك من خلال مراعاة مسار المتعلّم وتطوّر مكتسباته."[2] وتظهر مما أسلفنا ذكره أهميّة سياق الفعل القرائي وكلّ ما يحيط به من توفير البيئة المناسبة لحدوث التّفاعل الإيجابي المخطط له بين متلقّي النّصّ، وبدون هذه السّياقات لن يحدث التّفاعل. وهنا يظهر دور المدرّس الّذي يعمل على تقديم المادة المشوّقة لاستثارة فضول المتلقّي ومرافقته في كلّ المراحل كمراقب وليس كمُلقّن ولا يتدخل إلاّ لزيادة تأجيج روح الاستكشاف، والتّأويل والنّقد لدى التّلاميذ، وفي كلّ مرة يتراجع خطوة إلى الوراء؛ ليترك زمام المبادرة للطلاب.

4. أهميّة المقاربة النّصّيّة:

تحتلّ المقاربة النّصّيّة أهميّة كبيرة في المناهج الحديثة، وتكمن أهميّتها في كونها أساس كلّ نشاط تعليميّ لغويّ، وتبرز أهميّة المقاربة النّصّيّة في كونها فهما عميقا للأفكار، والقيم المعبّر عنها في النّصّ، حيث تلقي الضوء على التّأثير المتبادل بين النّصّ والقارئ، وقدرة هذا الأخير على كشف الدّلالات، والرّموز في النّصوص وتفسيرها. مما يضيف طبقة من الفهم للمعاني الكامنة، كما يُشدّد على أهميّة توظيف المتلقّي للملكات القبليّة لتحليل النّصوص بطريقة مستنيرة، وباستخدام الأدوات اللّغوية والتّقنيات الأدبيّة لفهم النّصّ، ويُشجّع القارئَ في هذا السّياقُ على توظيف مجموعة متنوعة من المرجعيات لتوسيع أفق تحليله، وتتميز المقاربة النّصّيّة أيضًا بتفضيلها للتّفاعل النّصّي، حيث يتمّ التّركيز على التّفاعل بين القارئ والنّصّ، مما يعزّز التّأثير الشّخصي للفرد أثناء قراءته لاستكشاف العلاقات العميقة في النّصوص، مما يضيف طبقة إضافيّة من الفهم للمعاني الكامنة ويمكن تلخيص أهميّة المقاربة النّصّيّة في العمليّة التّعليميّة في النّقاط الآتيّة :

[1] ينظر، عبد الكريم بن محمد، أسس ومبادئ في تعليم اللّغة العربية وتعلمها وفق المقاربة النّصّيّة، ص :11.

[2] الحاجر قدوري، فائزة رويم، ديداكتيك القراءة المنهجيّة للنّصوص القرائية، ص: 31.

1.4. أهميّة النّصّ:

"حيث تتوجّه العناية في المقاربة النّصّيّة للنّصّ وليس للجملة؛ إذ تعلّم اللّغة يعني التّعامل معها من حيث هي خطاب منسجم العناصر، ومتسق الأجزاء، ومن ثمّ تنصبّ العناية على ظاهرتيْ الاتّساق والانسجام."[1] وبهذا تجعل من النّصّ مصدر إلهامها ومحور دورانها ولا تتوقّف المقاربة عند الفهم والتّحليل؛ بل تجعل ذلك مطيّة للإنتاج، فكلّ نصّ يقابله نصّ يفترض أن ينتج، ويظهر على كراس التّمرينات؛ إذ لا يمكن التّحقيق كفاءة القراءة دون تدريب على الإنتاج.[2]

2.4. أهميّة قدرة التّلقي والإنتاج:

فالنّصّ يبقى دون حياة، ما لم تتمّ هذه القدرة، الّتي تبعث الرّوح في النّصّ، وتخرجها للتّفاعل وللواقع، وترتكز أهميّة قدرة التّلقي في المقاربة النّصّيّة **على أمرين**؛ قدرة الاستيعاب وقدرة الإنتاج، اللّتين أُستُمدتا من لسانيّات النّصّ، فقدرة التّلقي أو الملكة النّصّيّة؛ هي هذه البيئة الّتي يتفاعل فيها المتعلّم مع نصوص قرائيّة مختلفة في أشكالها وأساليبها ومضامينها، كما يحتكّ بالإجراءات المتبعة في إقرائها، فستضمر قواعدها عن طريق الممارسة بطريقة لا شعوريّة، وبذلك تكون بداية قدرتين:

1.2.4. قدرة التّلقي:

وتسمح هذه القدرة للمتعلم بفهم الموضوعات، وإدراك البيئة الكلّيّة للنّصّ، وإدراك التّرابط بين البنيات الفرعيّة، والتّمييز بين النّصوص من حيث أنواعها وانتماؤها الأجناسي...الخ.

2.2.4. قدرة الإنتاج:

وتسمح للمتعلم بابتكار الموضوعات، ووضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر، والتّرتيب السّليم لعناصره، وبناء نصّ مطابق للأنواع والنّماذج النّصّيّة.[3]

---

[1] إسماعيل بوزيدي، تعليميّة النّصّ :نحو مقارنة ديداكتيكية لسانيّة (كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التّعليم الابتدائي)، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، ع:25، الجزائر، 2014، ص :34.

[2] ينظر، إسماعيل بوزيدي، تعليميّة النّصّ :نحو مقارنة ديداكتيكية لسانيّة (كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التّعليم الابتدائي)، ص :37.

[3] ينظر، محمد البرهمي النّصوص القرائية بالسلك الثاني الاساسي النظرية والتطبيق دار الثقافة، ط1، المغرب، 1998، ص:59. نقلا عن فطيمة بغراجي، مفهوم المقاربة النّصّيّة وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللّغة العربية، ص: 14،13.

إضافة إلى كلّ ما سبق، فأهميّة المقاربة النّصّيّة تكمن في أنّها أولت القارئ الأهميّة الأكبر، من حيث كونه شريكا ذا أولويّة في إنتاج النّصّ، فمهامه تبدأ حتّى قبل لقائه بالنّصّ، بوضعه فرضيّات محتملة، والمؤشرات النّصّيّة تؤكّد تلك الفرضيّات أو تقوّضها.

"وبإمكان الباحث المتتبع أن يلاحظ ذلك التّحول الّذي عرفه مجال الدّراسات الأدبيّة والنّقديّة في السّنوات الأخيرة، من إطار الاهتمام بالمبدع أولا، والنّصّ ثانيا إلى إطار الاهتمام بالقارئ وبعملية التّلقي عموما، وعلى الرّغم من عند منظور الاهتمام بالقارئ ليس مستحدثا في كلّيته فإنّه أصبح اليوم علامة دالّة في مختلف الأعمال النّقديّة، والدّراسات الأدبيّة الّتي طرحت جانب الرّؤية التّقليديّة الّتي تفترض الوجود القبليّ للمعنى في نصّ لم يقرأ بعد."[1]

ويمكن اختصار أهميّة المقاربة النّصّيّة في نقاط أهمّها:

- تعزّز ثقة المتلقّي بنفسه باعتباره أساس العمليّة التّعليميّة.
- مساهمة التّلميذ في بناء معارفه الجديدة.
- التّحكم في أدوات مادة اللّغة العربيّة.
- القدرة على التّحليل والبناء.
- اعتبار اللّغة العربيّة كلّاً متكاملاً.
- التّدرب على دراسة النّصّ دراسة شاملة في كلّ المستويات اللّغويّة.
- تفعيل المكتسبات القبليّة وتفعيلها بكفاءة.
- تسخير الملكات النّقديّة والتّأويليّة الصّحيحة لمختلف الظّواهر اللّغويّة.
- انتقال القارئ من متعلّم سلبيّ إلى متعلّم إيجابيّ. [2]

5. مراحل المقاربة النّصّيّة:

حتّى تكون المقاربة النّصّيّة في العمليّة التّعليميّة ذات فعاليّة، وتصيب الأهداف المتوخّاة منها، فلا بدّ من العناية بمنهجيّة تقديمها، وتوفير الظّروف الملائمة لتلقّي النّصوص، واتّباع

[1] محمد حمود، مكونات القراءة المنهجيّة للنّصوص، ص:18.

[2] ينظر أحمد ذهبي، فاطمة الزهراء زيبوش، واقع تعليم اللّغة العربية وفق المقاربة النّصّيّة في كتاب الجيل الثاني في مرحلة المتوسط، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، مج:14، ع:3، الجزائر، 2022. ص: 105.

التّقنيات المناسبة لبلوغ الكفاءات. من أجل هذا تعتمد القراءة المنهجيّة " أربع مراحل أساسيّة "[1] سنعرضها تباعا، وهي:

- لحظة ما قبل القراءة.
- لحظة القراءة الاستكشافيّة.
- لحظة القراءة المنظمة.
- لحظة انفتاح القراءة.

1.5. لحظة ما قبل القراءة:

وفيها يتمّ اللّقاء الأوّل بين التّلميذ القارئ والأثر، ـ النّصّ ـ ويخضع هذا اللّقاء لمؤثّرات عاطفيّة، تتراوح ما بين الفضول والاهتمام والرّفض والاشمئزاز.[2]

وهدف هذه المرحلة توفير الظّروف الملائمة لتلقّي النّصوص من خلال استدعاء بعض العناصر المعرفيّة الّتي من شأنها تيسير فعل القراءة؛ منها مرجعيّات النّصّ، معارف لسانيّة تسهم في تذليل صعوبات النّصّ، معارف تكشف جنس النّصّ ونوعه، وخصائصه البنائيّة الّتي تميّزه، ومعارف سيميائيّة مثل دلالات علامة العنوان، الصّور، شكل النّصّ.[3]

ويتخلّل هذه المرحلة وضع فرضيّات القراءة اعتمادا على الملكات والمكتسبات القبليّة والرّصيد المعرفي للقرائيّة، وبالاستعانة أيضا بمبدأ المقارنة بين النّصّ الجديد، ونصوص أخرى، يفترض أن تكون متشابهة واستحضار كلّ المعارف والفرضيّات الّتي تمكّنه من خوض تجربة جديدة. "غير أنّ ما تجدر الإشارة إليه، هو أنّ هذه التّقنيات لا يمكن تطبيقها بكاملها دفعة واحدة لاعتبارات تنظيميّة، تخصّ الغلاف الزّمني المحدود المخصّص للحظة ما قبل القراءة ولاعتبارات منهجيّة، تجعل من خصوصيّة النّصّ بوصلة توجّه أنشطة التّقدم، أو التّأطير نحو التّقنية المناسبة".[4]

---

[1] محمد حمود، مكونات القراءة المنهجيّة للنّصوص، ص:34.

[2] ينظر، الحاجر قدوري، فائزة رويم، ديداكتيك القراءة المنهجيّة للنّصوص القرائية، ص: 128.

[3] ينظر، بوجمعة مرزوكي، ديداكتيك النّصّ القرائي إشكالية تصنيف النّصوص (المستوى السادس نموذجا)، ص:40،39.

[4] محمد حمود، مكونات القراءة المنهجيّة للنّصوص، ص:43.

2.5. لحظة القراءة الاستكشافيّة:

تستأثر لحظة القراءة الاستكشافيّة بمجموعة من الفرضيّات الصّغرى، وهي ترتبط بتوقّعات بعد الملامسة الأوّليّة للنّصّ، وهي فرضيّات أكثر دقّة نسبيّا من سابقتها في المرحلة الفائتة، رغم ذلك تبقى هذه الفرضيّات فرضيّات أفقيّة مرحليّة ناتجة عن عمليّة الملاحظة الممهّدة للفهم والمسح التّلقائي للنّصّ، ومن ثمّ فإنّ حدس التّلميذ للتّراكيب وللأسلوب واستباقه لدلالات النّصّ، يعتبر أمتع نشاط قرائيّ، بالنّظر إلى اللّذة الّتي تجلبها المراوحة بين فعل الافتراض والتّوقّع من جهة، والتّمحيص والتّحقّق من جهة ثانيّة.[1]

"وتفترض هذه المرحلة التّعرّف على موضوع القراءة، وإصدار فرضيّات قرائيّة من خلال التقاط مؤشّرات وقرائن مصاحبة، ويمكن اعتماد المفاجأة كعنصر استراتيجي لتلقّي النّصّ، لذا يقدّم النّصّ لأوّل مرّة في الفصل، دون سابق إشعار".[2]

ويمكن اختصار لحظـــة القراءة الاستكشافيّة بأنّها لحظة اللّقـــــاء الأوّل مع النّصّ، والفحص السّريع والأفقيّ له، ويستغلّ القارئ في هذه اللّحظة الصّور-إن وجدت-وقراءة بعض الجمل، أو قراءة الأسئلة الّتي تتلو النّصّ، أو أيّ مؤشّر داخليّ أو خارجيّ يساعد في بناء توقّعات، يستغلّ في ذلك ملكة الاستكشاف الّتي تختلف من قارئ لآخر من حيث السّرعة والدّقّة، وتزداد كلّ ما اتّسعت دائرة المطالعة.

3.5. لحظة القراءة المنظّمة:

بعد أن تشكلّت صورة مفترضة للنّصّ لدى القارئ؛ تأتي مرحلة القراءة المنظمة، حيث يُقرأ النّصّ بتمهّل ورويّة، ويعاد قراءته إذا احتاج الأمر ذلك، وتكون القراءة دقيقة متمعّنة، يقصد منها فهم النّصّ وبيان مكوّناته، وتحليل مضامينه.

" إنّ ما يميّز هذه اللّحظة داخل القراءة المنهجيّة للنّصوص، هو كونها لحظة بناء وانتاج بامتياز، فإذا كانت لحظة القراءة الاستكشافيّة فرصة لتجميع سائر المعطيات والمواد الّتي سيحتاجها التّلميذ في عمليّة البناء، ونظرا لعدم وضوح الرّؤية التّحليليّة عند بداية المقارنة فإنّ المؤشّرات الملتقطة تتسمّ بسبب ذلك التّداخل والتّضارب أحيانا والفوضى، بعكس القراءة المنظّمة

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص:44.

[2] الحاجر قدوري، فائزة رويم، ديداكتيك القراءة المنهجيّة للنّصوص القرائية، ص: 128.

حيث تسمح الفرصة أمام القارئ للحسم في اختياراته المنهجيّة وفي تشكّل البناء، وفي شكل البناء الّذي سيستقرّ عليه مشروعه القرائيّ."[1]

وتتولّى القراءة المنهجيّة في هذه المرحلة الإجابة عن الأسئلة التّالية:

- ما يقول النّصّ؟
- ماذا يقترح النّصّ؟
- كيف يقول النّصّ ما يقوله؟
- وما آثار المعنى الممكنة لكيفيات القول؟

وتقف القراءة التّحليليّة في هذه المرحلة عند المستويات التّالية:

- التّنظيم الصّوري من خلال فحص اشتغال الرّوابط البلاغيّة.
- الالتّحام التّركيبي الدّلالي من خلال دراسة الرّوابط المكانيّة والزّمانيّة والمنطقيّة.
- الانسجام الدّلالي من خلال المؤشّرات الدّالة عليه كالتّكرار المعجميّ والحقل الدّلاليّ.

"وهكذا يتضح بأنّ الهدف من وراء الفعل القرائيّ لا يقتصر فقط على انسجامه، وملاءمة المعاني الّتي يقوم التّلميذ بإنتاجها وتوليدها، ولكنّه يستدعي كذلك شحذ كفاياته القرائيّة بكيفيّة تمهيريّة تمكّنه من اكتساب آليّات تحليل قابلة للنّقل، بغرض توظيفها في قراءة مجالات أخرى، ما فتئت تأخذ في الاتّساع والتّنوع" [2]

4.5. لحظة انفتاح القراءة:

"إنّ أهمّ إجراء منهجيّ يميّز لحظة انفتاح القراءة في بعدها الذّاتيّ هو ضرورة انسحاب المدرّس وتراجعه إلى خلفيّة المشهد، حتى يترك للتّلميذ حرّية التّعبير العفويّ –غير المشروط– عن المشاعر والإحساسات الّتي خلّفها تفاعلهم مع النّصّ في المراحل السّابقة ويتمّ في هذه المرحلة كلّ أنشطة التّقويم والتّلخيص، ردود الأفعال، رأي شخصيّ، تلخيص مضمون النّصّ، اتّخاذ موقف من قضيّة ما في النّصّ، تركيب النّتائج في خلاصات. ويلزم ربط النّتائج والأحكام بالفرضيّات والأسئلة الّتي وضعــها التّلاميذ في البداية."[3]

---

[1] محمد حمود، مكونات القراءة المنهجيّة للنّصوص، ص: 52.

[2] المرجع نفسه، ص: (18ـ 19).

[3] بوجمعة مرزوكي، ديداكتيك النّصّ القرائي إشكالية تصنيف النّصوص (المستوى السادس ابتدائي نموذجا)، ص: 43.

وتهدف هذه المرحلة إلى حمل قارئ على الانتقال من مرحلة الاكتساب إلى مرحلة الإنتاج، ودعم الحسّ التّخيلي والإبداعي، وجعل علاقة التّلميذ بالنّصّوص علاقة عفويّة وطبيعيّة تحفيزيّة على التّعبير على مواقفه وآرائه الخاصّة.[1] وخلق مسافة إدراكيّة بينه وبين النّصّ المعالج، يُطرَح في ضوئها النّصّ من جديد بحثا عن المسكوت عنه اللّامقول، الّذي كان محجوبا خلف ستائر التّفاعل والاندماج القرائييْن، حتى تتّضح مقاصد وأبعاد الأثر المدروس، واستحياءً لفرضيّات جديدة، قد تُؤْذن بانبثاق مشروع قراءة جديدة مغاير.[2]

بهذا تكون لحظة انفتاح القراءة هي فرصة أمام القارئ للإبداع، وقد انسحب المعلّم خطوة للوراء، واستنطاق النّصّ، وملء الفراغات في التّتابع الخطّي له، ومقارنة نتائج تحليل الأثر المكتوب بالمكتسبات القبليّة للقارئ، الّتي استمدّها من تجاربه السّابقة: كتب، آراء الزملاء ... بعد أن قارنها بفرضيّاته الّتي وضعها في المراحل السّابقة.

6. مرجعيات المقاربة النّصّيّة:

لن يجدَ أيُّ باحث في اللّسانيّات في عصرنا هذا صعوبة في ربط المقاربة النّصّيّة بالخطاب اللّساني المعاصر، وسيتوصّل ببساطة إلى أنّ جملة مرتكزاتها ومبادئها مقتبسة من النّظريّات اللّسانيّة المعاصرة، بل هي المرجع الأساس لأيّ اتجاه تنحّى إليه في موضوعها.

ومن أجل هذا، فإنّ ارتكاز المقاربة النّصّيّة على هذه المرجعيات يجعلها واضحة المعالم، مما يسهّل الأمر على المدرّس في وضع خطة الدّرس، يكون فيها المتعلّم العنصر الأساس، والنّصّ هو المورد الأساس فقد تحوّل –في العقود الأخيرة– الاهتمام من المبدع أولا والنّصّ ثانيا إلى إطار الاهتمام بالمتلقّي، وبعمليّة التّلقي، وهذا الاهتمام اليوم أصبح علامة دالّة في مختلف الأعمال النّقديّة والدّراسات الأدبيّة، الّتي طَرَحَت جانبا من الرّؤية التّقليديّة، الّتي تفترض الوجود القبليّ للمعنى في نصّ لم يقرأ بعد .... وبات من المؤكّد أيضا أنّ المدرّس لا يمتلك المعنى الحقيقي للنّصّ، حتى يعمل على نقله إلى التّلاميذ، ولكنه مجرد مصمم لوضعيّات تعليميّة إشكاليّة، ينخرط التّلاميذ خلالها في مواجهة مباشرة مع النّصّ، إضافة إلى أنّ المدرّس أصبح يوجه نشاطه نحو بناء كفايات القراءة، وشحذ كفايات التّلاميذ القرائيّة بغرض توظيفها في قراءة

[1] ينظر، المرجع السابق، ص :43.

[2] ينظر، محمد حمود، مكونات القراءة المنهجيّة للنّصوص، ص:62.

مجالات أخرى، يظهر الآن، ومن خلال كلّ ما سبق أنّ القراءة المنهجيّة تعتبر ملتقى تقاطع ثلاثة مجالات:

- مجال نظريّة النّصّ.
- مجال نظرية التّلقي والقراءة.
- مجال نظريّة نظريّات التّعلّم.[1]

1.6. نظريّة النّصّ:

إنّ التّحوّل الأساسيّ الّذي حدث في العقود الأخيرة في الدّراسات اللّسانيّة هو إخراجها من مأزق الدّراسات البنويّة التّركيبيّة، الّتي عجزت عن الرّبط بين مختلف أبعاد الظّاهرة اللّغويّة: البنيّة، والدّلالة، والسّياق. فأخذت اللّسانيّات النّصّيّة في السّنوات الأخيرة _بصفتها العلم الّذي يهتمّ ببُنْية النّصوص اللّغويّة وكيفيّة جريانها في الاستعمال_ مكانة مهمّة في النّقاش العلميّ، فلا يمكن اليوم أن نعدّها مكمّلا للأوصاف اللّغويّة، الّتي اعتادت أن تقف عند الجملة معتبرة إيّاها أكبر حدّ للتحليل، بل تحاول اللّسانيّات النّصّيّة أن تعيد تأسيس الدّراسة اللّسانيّة على قاعدة أخرى هي أنّ الجملة ليست هي الوحدة القاعديّة للتبادلات الكلّاميّة والخطابيّة، بل النّصّ هو وحدة التّبليغ والتّبادل، ويكسب النّصّ انسجامه وحصافته من خلال هذا التّبادل والتّفاعل، فينبغي إذًا أن نتجاوز إطار الجملة لنهتمّ بأنواع النّسيج النّصّي الّتي يحدثه المتكلّمون أثناء ممارستهم الكلّاميّة.[2]

وبالتّالي، فإنّ اللّسانيّات النّصّيّة من شأنها أن تسهم في بناء نصوص بناءً يظهر عليه الاتّساق، وفي معانيها الانسجام، وهذا بإضافة مادّة تحت مسمى القواعد النّصّيّة، أو ما هو بمعناها أو مغزاها، لتشكل بالنّسبة للمتعلمين المرجع النّظري، و تسهم في مساعدة المتعلّمين في إدراك أدوات الاتّساق وآليات الانسجام، وكذا مَدِّهِمْ بآليّات تحليل النّصوص على اختلاف أنماطها ومكوّناتها البنائيّة، مع ابتكار آليّات تقويم تتماشى مع الأبعاد العلميّة والتّعليميّة، لإكساب المتعلّمين كفاءات عاليّة في عملية تفكيك النّصوص وإعادة تركيبها، يكون فيه التّوافق بين البيداغوجيين وأهل الاختصاص في اللّسانيّات النّصّيّة. ومنه كان انتقاء النّصوص التّعليميّة مُلِحا

---

[1] ينظر، المرجع السابق، ص :(18ـ 19).

[2] ينظر، خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيّات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2 ، 2006، ص :167، 168.

بما يضمن لها حسن التّوظيف، فقيمة النّصّ باعتباره أداة للتّعليم يبرّر له اختيارا مدروسا من جوانب عدة: التّركيبيّة، والدّلاليّة، والتّداوليّة، والتّواصليّة، مع ترتيب مدروس لها على الوحدات التّعليميّة يتوافق والحاجات التّعليميّة لاستثمارها في تحقيق التّعليمات اللّغويّة والأدبيّة.[1]

فالمقاربة النّصّيّة بهذا؛ هي الوجه العمليّ التّطبيقيّ الوظيفيّ للسّانيّات النّصّ، والتّجلي الأساس لها، ومنها تستمدّ آليّاتها في معالجة النّصوص وتحقيق الكفاءات اللّغويّة المرجوّة من فهم وتحليل وبناء، وبهذا انتقلت الدّراسات اللّسانيّة من المفاهيم البنويّة التّركيبيّة الّتي لم تتمكّن من الرّبط بين أبعاد الظّاهرة اللّغويّة إلى الدّراسات النّصّيّة الّتي ربطت بينها، فأصبح اللّجوء إلى دراسة النّصّ والبحث عن آليات اتّساقه وانسجامه يعدّ نقطة مهمّة في الدّراسات اللّسانيّة الحديثة.[2]

2.6. نظريّات التّلقي والقراءة:

تعدّ هذه النّظريّة من أهمّ مرجعيات المقاربة النّصّيّة، حيث إنّ نظريّة التّلقي والتّقبل تجعل من القارئ عاملا أساسيّا في إنتاج المعنى من النّصّ وأداة لتحققه، وفي الوقت نفسه تقف من النّصّ بوصفه إطارا يتحقّق فيه وجود القارئ عبر ما يؤدّيه من مهارة قرائيّة، فلا النّصّ يمكن أن يجد حقيقته في معزل عن القارئ، ولا القارئ يمكن أن يؤدّي دوره دون النّصّ.[3] وهذه العلاقة لا شكّ ثابتة في المقاربة النّصّيّة، حيث إنّ من أهمّ مرتكزات القراءة هو التّفاعل الجدلي الحاصل بين النّصّ والقارئ.

لقد توطّدت علاقة النّصّ بخبرة المتلقّي وذوقه الجمالي وبوحي منها كذلك، فلا يلقى الخبر على المتلقّي إنْ كان خالي الذهن، ولا خاليا من التّأكيد إن كان منكرا لمّا يسمع، وعلى قدر موقفه الإنكاري تكون درجة التّأكيد وقوته، وربّما اهتمّوا كذلك بالأحوال النّفسيّة للمتلقّي وما يكون لها من وطأة فعّالة في إصدار الأحكام على النّصّ، فالموقف النّفسي للمتلقّي، لا يقلّ أهميّة وتأثيرا في مجال الحكم على النّصّ عن الموقف الّذي يصدر عن الأديب شاعرا أو كاتبا، وقد

---

[1] ينظر، إبراهيم إبراهيمي، تعليم اللّغة العربية في ضوء لسانيّات النّصّ في المناهج الجزائرية بين الطرح النظري والواقع التّعليمي، مجلة تاريخ العلوم، جامعة الجلفة، ع:08 ، الجزائر، 2017، ص:52.

[2] ينظر، صافية بن با، المقاربة النّصّيّة من لسانيّات النّصّ إلى تعليميّة اللّغة العربية، مجلة الحقيقة، جامعة أدرار، ع:43، الجزائر، 2017، ص:23.

[3] ينظر، حكيم دهيمي، العايش عبد العزيز، نظرية القراءة والتلقي (بحث في المرجع وفي مفهوم القارئ)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، ع:02 ، الجزائر، 2010، ص :344.

ركّزت نظريّات القراءة والتّلقي الحديثة على المتلقّي إلى درجة إهمالها لدور المؤلّف والكاتب، واهتمامها بخبرة القارئ ودوره الأوحد في التّعامل مع النّصّ، على أساس الحرّيّة المطلقة الّتي تنشئ المعنى الجديد، الذي هو حاصل القراءة. ونخلص من هذا إلى أنّ المتلقّي للنّصّ الخطابيّ قد يباح له التّمرد على الخطّيب، إذا قصرت به الوسائل الخطابيّة عن بلوغ الغاية، أو وقفت دون خبرة الجمهور وذوقه.[1]

والخلاصة أنّ نظريّة التّلقي ترتبط بكيفيّة استيعاب القارئ للنّصوص وتفاعله معها عند القراءة. وفي القراءة المنهجيّة، يُعتبر التّفاعل الفعّال مع النّصوص جزءًا مهمّا في تحقيق أهداف التّعلّم، وتطبيق نظريّة التّلقي في القراءة المنهجيّة يساعد الطّلاب على فهم النّصوص بشكل أعمق وتحليلها بطريقة تتناسب مع سياق التّعلّم.

وفي سياق آخر فإنّ القراءة المنهجيّة، تشجع على تفعيل دور المتعلّمين كقراء نشطين، حيث يعتبر التّلقي تفعيلًا نقديًا وإبداعيًا للتّفاعل مع المحتوى. فيمكن استخدام أساليب تعليميّة تشجّع على مناقشات المتعلّمين، وإجراء تحليلات عميقة للنّصوص، وتعزيز التّواصل اللّغوي لتعزيز تجربة القراءة. فتتكامل نظريّة التّلقي مع عمليات التّفكير النّقدي الّتي تسهم في تطوير مهارات القراءة والفهم لدى المتعلّمين.

3.6. نظريّات التّعلّم:

إذا تحدثنا عن نظريّات التّعلّم سنتحدث لزاما عن اللّسانيّات التّطبيقيّة، الّتي هي ببساطة استخدام منهج النّظريّات اللّغويّة ونتائجها في حلّ المشكلّات ذات الصّلة باللّغة، ومجال اللّسانيّات التّطبيقيّة كبير جدّا يشمل: تعليم اللّغات، الأسلوبيّة، تعليم القراءة، علم اللّغة النّفسيّ .... ويرى الكثير من العلماء أنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة علم يربط العلوم الّتي تعالج النّشاط اللّغوي، كعلم النّفس وعلم الاجتماع وعلم التّربيّة...فهذا العلم يستند في الحقيقة إلى الأسس العلميّة النّظريّة لهذه العلوم، وإذا صحّ ذلك فإنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة تمتاز بإجراءات وأساليب علميّة لحلّ مشكلّات

[1] ينظر، محمود عباس عبد الواحد، قراءة النّصّ وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية وتراثنا النقدي: دراسة مقارنة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996، ص: (90 ـ 100).

متصلة باللّغة، وهي تطبيق لما وصل إليه علم اللّغة النّظريّ من نتائج وأساليب في تحليل اللّغة ودراستها.[1]

كما نلاحظ أيضا أنّ القراءة المنهجيّة تستفيد من مجالات وعلوم متعددة كعلم النّفس المعرفيّ وعلوم التّربيّة وبالأخص النّظريّات البنائيّة والسّيكو لسانيّة والسّيمائيات وفي المجال الأدبي نظريّة المعنى.[2] دون أن نهمل اللّسانيّات التّوليديّة التّحويليّة الّتي تقول بوجود قدرة لغويّة تسمح للمتكلّم المثاليّ بإنتاج عدد لا متناهٍ من الجمل السليمة وفهمها، وذلك بواسطة سبق قاعديّ مستضمر، وترى هذه النّظريّة أنّ اللّغة مجموعة أساليب إبداعيّة، وأنّ الإبداعيّة هي قدرة المتكلّم الفطريّة على إنتاج وفهم عدد لا حصر له من جمل لغته لم يسبق له أن سمعها.[3]

نستنتج من الأقوال السّالفة الذّكر أنّ القراءة المنهجيّة تلعب دورًا مهمّا في فهم وتطبيق جملة نظريّات التّعلّم. وقد ساعدت هذه النّظريّات على تصميم المناهج وتنفيذها في البيئة التّعليميّة، مما ساهم في تحسين تجربة الطّلّاب وتعزيز فعاليّة عمليّة التّعلّم بالتّأكيد، كما استفادت القراءة المنهجيّة من نظريّات التّعلّم في توسيع فهمنا حول مفاهيم مثل:

- **نظريّة التّعلّم السّلوكيّ:** الفهم العميق لكيفيّة تأثير المحفزات في تشكيل السّلوك التّعلّمي.
- **نظريّة التّعلّم الاجتماعيّ:** فهم كيف يمكن أن تكون البيئة الاجتماعيّة محفّزًا لعمليّة التّعلّم.
- **نظريّة التّعلّم البنائيّ:** فهم كيف يشارك الفرد في بناء معرفته على أساس المعرفة السّابقة.
- **نظريّة التّعلّم الذّاتيّ:** فهم الطّرق الّتي يستخدمها الفرد لتنظيم عمليات التّعلّم.

---

[1] ينظر، الجودي صياح، محاضرات في اللسانيّات التطبيقية، موجهة لطلبة السنة الثانية أدب، كلية الأدب، جامعة بجاية، الجزائر، 2021/2020، ص: 2-3.

[2] ينظر، بوجمعة مرزوكي، ديداكتيك النّصّ القرائي إشكالية تصنيف النّصوص (المستوى السادس ابتدائي نموذجا)، ص:44.

[3] ينظر، محمد البرهمي، النّصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي النظرية والتطبيق، ص:59. نقلا عن فطيمة بغراجي، مفهوم المقاربة النّصّيّة وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللّغة العربية، ص :13.

7. خلاصة:

المقاربة النّصّيّة؛ هي عمليّة قراءة مُنظّمة، تستند إلى أسس وأساليب محدّدة بهدف فهم واستيعاب المحتوى بشكل أعمق، تتضمّن هذه العمليّة فهم وتحليل النّصوص، وتقييم الخطاب، وتعزيز مهارات البحث والتّحليل والبناء لدى القارئ.

وهي بهذا نشاط تعليميّ يهدف إلى التّعامل مع النّصوص بعيدا عن السّطحيّة، حيث تعتمد على ركائز أساسيّة هي: النّصّ، القارئ وسياق الفعل التّعلّميّ، بهدف الوصول إلى فهم أعمق للنّصّ من خلال المكتسبات القبليّة للقارئ، هذه المكتسبات الّتي تتراكم مع كل تجربة جديدة وكلّ نصّ جديد، حيث تعطي المقاربة النّصّيّة مجالا أوسع للقارئ للتّعامل مع النّصوص؛ فهما وتحليلا وبناء، بعيدا عن الطّرائق التّقليديّة الّتي تحرم المتلقّي من أيّ دور في بناء المعرفة.

وتركّز القراءة المنهجيّة على منح المتلقّي الدّور الأساس في بناء المعارف والفهم والتّحليل وإصدار الأحكام والنّقد، وتعتبر القارئ الصّانع الثاني للنّصّ، فلا حياة للنّصّ بدونه. وهنا تكمن أهميّة القراءة المنهجيّة في توفير إطار منظم لفهم المواضيع بعمق، وتنمية مهارات التّحليل والتّفكير والنّقد لدى المتلقّي، عن طريق تحديد الأهداف القرائيّة، واستخدام أساليب تفكير مناسبة، مما يُسهم في تطوير القدرة على استخراج المعلومات الأساسيّة لتحقيق استيعاب أفضل للمحتوى، وتجعل القارئ أكثر قدرة على استخدام المعرفة المكتسبة في سياقات متنوعة..

كما تولي المقاربة النّصّيّة أهميّة كبيرة لاختيار النّصوص، كونها محور ومرجع جميع التّعلّمات: اللّغويّة، التّركيبيّة، والبلاغيّة والدّلاليّة، كما لا تَغفل عن دور المعلّم في توجيه الفعل التّعلّمي، لكن دون تسلط ولا إملاء، كما تحضّه على كبت رغبته في التّلقين، وعلى ضرورة انسحابه من المشهد المتصدّر متى انفتحت القراءة أمام القارئ، ليترك له المجال للتعبير عن مشاعره، وإطلاق أحكامه، كما تمنح الأهميّة الكبرى لبناء ملكات المتلقّي الّتي هي سلاحه لاقتحام أغوار الخطاب واستنطاق معانيه، ولأنّه بدونها لا يمكنه دخول هذه التّجربة خالي الوفاض.

ولقد أمست المقاربة النّصّيّة تحتلّ مكانة كبيرة في الدّراسات اللّغويّة الحديثة الّتي تستمدّ نهجها من الدّراسات اللّسانيّة المختلفة ومن أهمّها لسانيّات النّصّ ونظريّة التّلقي والتّأويل ومجمل نظريّات التّعلّم.

ونظرا لأهميتها، فقد تبنّتها الإصلاحات التّربويّة في الجزائر، ولهذا فقد خصّصنا الفصل الثّاني لمتابعة مدى تطبيقها في المناهج الجزائريّة.

الفصل الثّاني:

واقع استثمار المقاربة النّصّيّة في تعليم القراءة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط.

المبحث الأول:

واقع استثمار المقاربة النّصّيّة في الوثائق التّربويّة

1. تمهيد.
2. مكانة المقاربة النّصّيّة في الوثائق التّربويّة.
   1.2. المنهاج.
   2.2. الوثيقة المرافقة.
   3.2. دليل استعمال الكتاب.
   4.2. دراسة نقديّة.
3. خلاصة.

الفصل الثّاني: واقع استثمار المقاربة النّصّيّة في تعليم القراءة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط.

المبحث الأول: واقع استثمار المقاربة النّصّيّة في الوثائق التّربويّة.

1. تمهيد:

اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنيّة والرّسميّة، ولغة المدرسة الجزائريّة، وإحدى المكوّنات الأساسيّة للهويّة الوطنيّة الجزائريّة، وأحد رموز السّيادة الوطنيّة وأساسها الرّئيس، والمدرسة الجزائريّة اليوم تعمل على تغذية البُعد الثّقافيّ للتّلاميذ وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبنّي استراتيجيات تثمّن اللّغة العربيّة، وتجعلها تنافس اللّغات الأخرى حتّى تتمكّن من استيعاب التّطوّرات العلميّة والتّكنولوجيّة والحضاريّة، ومن استعادة التّلاميذ الثّقة بلغتهم، والاعتزاز بثقافتهم.[1]

أمّا الهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربيّة في الجزائر، فهو " تزويد المتعلّمين بكفاءة يُمكنهم استثمارها في مختلف وضعيّات التّواصل الشّفهي والكتابي، ولم يعد المطلوب من تعليم اللّغة يقتصر على معرفة بعض النّماذج الأدبيّة واللّغويّة فحسب؛ بل جعل المتعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك، **واستعمالها كلغة حيّة**؛ تزوّد المتعلّم بمعرفة متينة في الآداب والثّقافة العربيّة القديمة والحديثة والمعاصرة".[2] من أجل هذا كان تبنّي نهج إصلاح المناهج والطّرائق البيداغوجيّة في المدرسة الجزائريّة متمثلا في اعتماد المقاربة النّصّيّة في تدريس اللّغات، ومن بينها اللّغة العربيّة؛ وفي هذا المبحث تَتَبُع لآثار ذلك داخل الوثائق الرّسميّة.

2. مكانة المقاربة النّصّيّة في الوثائق التّربويّة:

تم اختيار التّدريس بالمقاربة النّصّيّة في الجزائر كمقاربة بيداغوجيّة لتعليم اللّغة العربيّة؛ كمحتوى فكري ولغوي، وتُعدّ هذه المقاربة " اختيارا بيداغوجيا يقتضي الرّبط بين التّلقّي والإنتاج، ويجسد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة؛ حيث يُتخذ النّصّ محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويُمثل البنيّة الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة والصّوتيّة والدّلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة، وبهذا يصبح النّصّ المنطوق، أو المكتوب

---

[1] ينظر، المرجعية العامة للمناهج (معدلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008)، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر،2016، ص: 75.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص :3.

محور العمليّة التّعلّميّة؛ ومن خلالهما تنمو كفاءات ميادين اللّغة الأربعة"[1] وبهذا تَقرّر في الوثائق الرّسميّة أن يكون النّصّ هو الوحدة الّتي تظهر فيها اللّغة بكلّ مكوّناتها ومستوياتها؛ **لأنّنا في الواقع الطّبيعيّ للّغة لا نستعمل بُنى معزولة**، سواء كانت مفردات أو جملا؛ وإنّما نستعمل عددا من الجمل المتّسقة والمترابطة فيما بينها، وهذا ما يستدعي النّظر إلى اللّغة في شموليتها كنظام لغويّ؛ حيث يقتضي هذا الرّبط بين مكوّني التّلقّي والإنتاج، أو كفايتي التّلقّي والإنتاج، بتمكين المتعلّم من فهم النّصوص، وتحليل بنياتها الأدبيّة واللّغويّة وإعادة إنتاجها في مواقف تواصليّة.[2] وتفصيلا لما سبق؛ سنعرض فيما يلي تجلّيات المقاربة النّصّيّة في كلّ وثيقة على حدة.[3]

1.2. المقاربة النّصّيّة في المنهاج:

1.1.2.تعريف المنهاج:

أثار تعريف المنهاج ومفهومه جدلا واسعا بين التّربويين، ومن الملاحظ أنّ تطوّر هذا المفهوم سار جنبا إلى جنب مع مفهوم التّربيّة وأهدافها.

والتّربيّة في حدّ ذاتها، تطوّر مفهومها عبر العصور والأجيال متأثّرا بالعوامل الاجتماعيّة والأيديولوجيّة، كما تأثّرت في العصر الحديث بعلم النّفس ونظريّات التّعليم والتّعلّم.[4] وخلاصة ما استقرّ عليه تعريف المنهاج: "**هو كلّ العمليات والأنشطة التّربويّة والتّعليميّة المخطّط لها،** والمتعلّقة بالأهداف وبالمحتوى والوسائل والأنشطة الصّفيّة واللّاصفّيّة، العلميّة والثّقافيّة والتّرفيهيّة والرّياضيّة الّتي غايتها تربيّة الأجيال، وتعليمهم وتحقيق أهداف المجتمع المرجوّة من المدرسة. "[5] وهو أيضا " مجموعة الخبرات التّربويّة، الاجتماعيّة، الثقافيّة، الرّياضيّة، الفنيّة والعلميّة .. الخ الّتي تخطّطها المدرسة، وتهيّئها لطلبتها ليقوموا بتعلّمها داخل المدرسة، أو خارجها بهدف إكسابهم

---

[1] المرجع السابق، ص: 6.

[2] ينظر، العمري صوشة، بودرامة الزايدي، المنهجيّة التّعليميّة في تدريس اللّغة العربية بين الواقع والمأمول (السنة الأولى متوسط نموذجا)، مجلة تعليمات، جامعة المدية، المجلد11 ، ع:01 ، الجزائر، 2022، ص :124، 125.

[3] ارتأينا تأخير نقد طريقة تناول هذه الوثائق للمقاربة النّصّيّة إلى آخر هذا المبحث تجنّبا للتّكرار.

[4] ينظر، سماح علية، سعاد بن قفة، قراءة في أسباب ومجالات تطوير المنهاج التّربوي، مجلة دفاتر، جامعة بسكرة، ع: 19، الجزائر، 2018، ص: 106.

[5] أحمد فلوح، قراءة في مفاهيم المنهاج التّربوي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، ع:01 ، الجزائر، 2023، ص:182.

أنماطا من السّلوك، أو تعديل، أو تغيير أنماط أخرى من السّلوك نحو الاتجاه المرغوب".[1] وفي هذا التّعريف ثورة على التّعريف القديم للمنهاج، أو قل البرنامج، ولأهميّة هذا الخلاف وعلاقته ببحثنا ارتأينا أن نورده مختصرا وفيما يلي بيان ذلك.

2.1.2. المقاربة النّصّيّة بين المنهاج والبرنامج:

لقد كان للجنة الوطنيّة للمناهج رأي في تعريف المنهاج قديما وحديثا؛ حيث اصطلحت على التّعريف القديم بمصطلح "البرنامج"، وعلى التّعريف الجديد بمصطلح "المنهاج"، حيث أبرزت "الوثيقة المرجعيّة العامّة للمناهج" الفرق بين مفهوم البرنامج والمنهاج، وتبنّت مصطلح المنهاج، لكنّنا ما زلنا في ممارساتنا مرتبطين بالبرنامج، الذي يرتكز **على المعارف الّتي ينبغي إكسابها للمتعلّم**، ثمّ يقوم هو بإعادة إنتاجها، مجسدا ثنائية الإنسان العارف في مقابل الإنسان الجاهل.[2]

"وقد ساهمت صورة الإنسان العارف هذه في إدخال نموذج من تنظيم المدرسة؛ حيث كلّ شيء محدد مسبقا؛ حجم المعارف الّتي ينبغي تحويلها إلى المتعلّمين، وطبيعة العلاقة البيداغوجيّة المفضلة، ودور المعلّم ودور التّلميذ، وكذلك كيفيّة وطبيعة التّقويم الذي يهتم أساسا بدرجة تطابق مستوى المعارف المكتسبة بالنّسبة لما هو منتظر"[3].

أمّا مفهوم المنهاج فهو يشمل كل التّأثيرات الّتي يمكن أن يتعرّض لها التّلميذ تحت مسؤوليّة المدرسة، والطّرائق والوسائل المستعملة لذلك، وكذا طرق التّقويم المعتمدة. فلم يعد الاهتمام منصبّا على المعرفة؛ بل على التّنميّة الشّاملة للتّلميذ؛ في إطار ديناميكي لتكوينه وبناء شخصيته وكفاءاته. [4]

ويبدو المدرّس والتّلميذ – في نظرة المنهاج– شّريكين في مسار التّعليم والتّعلّم، فتوفر المؤسسة التّربويّة إطارا دائما للعمل، يأخذ في الحسبان ما تمليه حاجات التّلميذ في مجال التّكوين، ويقاس نجاح التّكوين بالكفاءات الّتي استطاع التّلميذ اكتسابها فعليّا؛ حينما يواجه وضعيّة مشكلة، فيقترح حلولا ملائمة لها ويقيّم نجاعة حلول أخرى بديلة.

---

[1] سماح علية، سعاد بن ققة، قراءة في أسباب ومجالات تطوير المنهاج التّربوي، ص:108.

[2] ينظر، المرجعية العامة للمناهج (معدلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008)، ص12.

[3] المرجع نفسه، ص12–13.

[4] ينظر، المرجع نفسه، ص 13.

"هذا النّوع من التّدخل البيداغوجي يتطلب بالضّرورة تصوّرا آخر للعلاقة بين المعلّم والمتعلّم، وتقديرا لدرجة القفزة النّوعيّة الّتي ينبغي أن يقوم بها التّلاميذ والمدرّسون ومسيرو المؤسسات التّربويّة.

ولذا فإنّ للمصطلحين "برنامج ومنهاج"، تصوّرات مختلفة لمهام المدرسة وللفلسفة الّتي تقود عملها وتوجّهها".[1]

3.1.2. تجلّيات المقاربة النّصّيّة في المنهاج:

في المنهاج العديد من الأفكار المعبّرة عن ضرورة جعل النّصّ المنطوق أو المكتوب هو محور العمليّة التّعلّميّة، ومن خلالها تنمو كفاءات ميادين اللّغة، وقد رصدنا خلال قراءتنا للمنهاج عدّة محطّات تُعزّز هذه التّجليات:

- "من النّصّ يثري التّلميذ رصيده اللّغوي، ويستنتج القواعد اللّغويّة، ويكتشف خصائص الأنماط، ويتعلم التّحليل، ويكتشف القيم الخلقيّة والاجتماعيّة".[2]وهذا جوهر المقاربة النّصّيّة الّتي تعتبر النّصّ محور كلّ التّعلّمات.
- " تبنّي وضعيّات تعلّميّة دالّة يعني أن تكون ذات معنى بالنّسبة للتّلميذ، ومُستقاة من موضوعات الحياة اليوميّة، فتثير الرّغبة لديه، وتُحفّزه على التّعلّم ليتوصّل إلى حلّ المشكلة المعروضة عليه."[3] وفي هذا ثورة على النّمطيّة ودعوة إلى التّداوليّة الّتي هي إحدى روافد المقاربة النّصّيّة.
- "تنويع مقامات التّواصل الدّافعة إلى التّفاعل مع مختلف التّعلّمات وانتقاء الوضعيّات المستمدّة من واقع المتعلّمين"[4] وهذا كفيل بخلق الشّعور بالحاجة لديهم إلى استعمال ملكاتهم اللّغويّة استعمالا وظيفيا.

---

[1] المرجع السابق، ص13.

[2] منهاج اللّغة العربية للسنة الرّابعة متوسط من التّعليم المتوسط، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص: 26.

[3] المرجع نفسه، ص :26.

[4] المرجع نفسه، ص: 27.

- "اعتماد خطإ التّلميذ منطلقا لتعلّمات جديدة، وتشجيع المتعلّم على التّواصل باللّغة العربيّة، انطلاقا من زاده اللّغوي"[1]، وهذا فيه إشارة إلى دعم وتنميّة الملكات اللّغويّة للمتعلّم، وتفعيلها ككفاءة مستهدفة.

- "اتّاحة فرص كافيّة يمارس فيها المتعلّمون تقييم ما ينتجونه من نصوص تقييما ذاتيا أو تقييما متبادلا بين الزملاء."[2] وهذا انعكاس إلى ما تدعو إليه المقاربة النّصّيّة في آخر مراحل معالجة النّصوص، حين يصبح الطّالب متمكّنا من كفاءة الحكم والاستنتاج، وتدريب المتعلّمين على نقد المقروء، واتخاذ مواقف من الأحداث والشّخصيات وتقديم البدائل.

- "توظيف أنشطة القراءة في الإنتاج الكتابي بتمكين المتعلّمين من التّعرف على نمط الكتابة، وإبراز خصائصه، مع محاكاته بتفكيكه وإعادة بنائه، في البداية ثمّ إنتاجه بعد مراحل الفهم التّحليل."[3]وفي هذا إشارة على عدم اقتصار نشاط القراءة على الفهم والتّحليل فقط، بل يتجاوزهما للبناء والتّركيب.

- "اقتراح وضعيّات ذات طابع إدماجي" وذلك لتمكين المتعلّمين من توظيف تعلّماتهم في حلّ المشاكل المطروحة"[4]

- "اعتماد النّظرة النّسقيّة كمسعى تنظيمي، ولذلك فإن التّعلّمات في هذه المقاربة يبينها المتعلّم نفسه"[5] وبهذا يتمكّن المتعلّم من بناء وتنميّة كفاءات التّحليل، التّركيب، والاستنتاج وبالتّالي حلّ المشكلات الّتي تواجهه في حياته.

- تحيين معارف معلم اللّغة العربيّة في تعليميّة اللّغات؛ بالاطلاع على ما يجري في المنظومات التّعليميّة النّاجحة عبر العالم في هذا المجال.[6] وهذا يضمن مواكبة التّطوّرات الحاصلة في علم التّربيّة والابتعاد عن الجمود، وهذا من أهم مساعي الطّرائق الحديثة في مجال التّربيّة الّتي تُعدّ من أهم مراجع المقاربة النّصّيّة.

---

[1] المرجع السابق، ص: 27.

[2] المرجع نفسه، ص: 27.

[3] المرجع نفسه، ص :27.

[4] المرجع نفسه، ص: 27.

[5] المرجع نفسه، ص :26.

[6] ينظر المرجع نفسه، ص: 5.

- "تكوين الملكة اللّغويّة لدى المتعلّم"[1] وذلك للتّحكم والتّعمّق أكثر في مفاهيم اللّغة العربيّة، واستعمال قواعدها سعيا إلى اكتساب هذه القدرة اللّغويّة.
- استعمال المتعلّم اللّغة العربيّة كأداة لاكتساب المعارف، وتبليغها مشافهة وكتابة[2] وهذا يجعله يوظّفها بشكل سليم في وضعيّات دالّة من الحياة، واستعمالها عبر الوسائط التّكنولوجيّة، وتمكينه من فهم خطابات منطوقة في أنماط متنوعة ويتجاوب معها في سياقات مختلفة.
- " يعبّر عن رأيه موضّحا ومعلّلا وجهة نظره في المواقف الأدبيّة والعلميّة وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة ."[3] وهذا يجعله عنصرا فاعلا منتجا لا متلقّيا فقط.

2.2. المقاربة النّصّيّة في الوثيقة المرافقة:

1.2.2. تعريف الوثيقة المرافقة:

وهي وثيقة تتضمّن منهجيّة وضع برنامج اللّغة العربيّة قيد التّنفيذ، وتقدّم دلائل ضروريّة لتصاميم الكتب المدرسيّة؛ كما تقترح مقاربات بيداغوجيّة للتّكفل بمختلف الميادين المُهيْكِلة للمادة، وتوضح أيضا ما ينبغي تعلّمه من جهة، والإطار الذي يُجري فيه الأستاذ اختياراته البيداغوجيّة من جهة أخرى، وهي بهذا تجسّد الغايات المُحدَّدَة في المناهج، ويراعى في بناء الوثيقة المرافقة معايير ومؤشّرات لتحقيق الانسجام المنهجيّ، وتوحيد الرّؤية على قاعدة معرفيّة مشتركة بين الأطراف المعنيّة بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.[4]

"وهي بالمختصر تلك الوثيقة الّتي يستعين بها المعلّم لقراءة المنهاج، وفهمه حتّى يتمكّن من تنفيذه بفعاليّة لاحتوائه على التّوجيهات العمليّة لتطبيقه وتحقيق الكفاءات المتوخاة، وهي مدعومة بنماذج عمليّة في إعداد وتنظيم خطط العمل التّكوينيّة ووسائلها وتصميم الوحدات التّعليميّة وإنجازها وتقويمها."[5]

---

[1] المرجع السابق، ص :5.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص: 5.

[3] المرجع نفسه، ص: 8.

[4] ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص: 3.

[5] الوثيقة المرافقة لمنهاج التّربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي، اللجنة الوطنيــة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيـة، الجزائر، 2016، ص: 38.

2.2.2. تجلّيات المقاربة النّصّيّة في الوثيقة المرافقة:

بعد دراسة وتحليل الوثيقة المرافقة استطعنا العثور على أبرز المواطن الّتي تجلّت فيها الدّعوة لتبنّي المقاربة النّصّيّة، كمنهج بيداغوجيّ نذكر فيما سيأتي بعضها على سبيل التّمثيل لا الحصر:

- تتطلّع الوثيقة المرافقة وتؤكّد تأكيدا كبيرا على أن يكون الأستاذ والمتعلّم الطّرفين الفاعلين في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وتتطلّع لأن تجعل المتعلّم باحثا وتكون المناقشة والنّقد جزءا أساسيا في تكوينه العلميّ والمعرفيّ، وتزويده بكفاءة يمكنه استثمارها في مختلف وضعيّات التّواصل الشّفاهيّ والكتابيّ، ولم يعد المطلوب من تعليم اللّغة يختصر على معرفة بعض النّماذج الأدبيّة، ولا معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة فحسب؛ بل جعل المتعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حيّة في جميع المجالات.[1]
- الدّعوة لتوفير الفرصة للمتعلّمين لعرض أفكار النّصّ وشرحها ونقدها، والتّعليق عليها وإبداء الرّأي، وتصوير المشاعر والأحاسيس، والدّعوة إلى التّعبير الإبداعيّ على أن يكون المتعلّمون إيجابيين مع النّصّ في تفاعلهم ومحاورته، لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم، وتنميّة المتعة وحبّ الاستطلاع عندهم؛ وهذا ما تدعو إليه المقاربة النّصّيّة.[2]
- أمّا في الصّفحة الخامسة منها، فقد جاء الحديث عن المقاربة النّصّيّة بشكل مباشر: "إنّ المقاربة النّصّيّة هي **اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقّي والإنتاج ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة**؛ حيث يتخذ النّصّ محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثّل البنيّة الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة والدّلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة، وبهذا يصبح النّصّ المنطوق أو المكتوب محور العمليّة التّعلّميّة، ومن خلالها تُنمّى كفاءات ميادين اللّغة."[3]
- دعت الوثيقة إلى ضرورة استخدام المعلّمين للأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة، وابتكار طرق متعددة توفّر للمتعلّمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التّعلّميّة، وتوفير فرص متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم، واستخدامها في مواقف الحياة اليوميّة.[4]

---

[1] ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، ص: 3.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص :4.

[3] المرجع نفسه، ص: 5.

[4] ينظر، المرجع نفسه، ص :29.

- كما حثّت الوثيقة المرافقة على اختيار الطّرائق الّتي تدفع المتعلّم إلى المبادرة والأخذ بزمام الأمور ضمن الاختيارات البيداغوجيّة الّتي تعتمدها المقاربة بالكفاءات، وذلك في سياق مرافقة إيجابيّة من طرف الأستاذ ليضمن سلامة المسار، قبل وأثناء وفي نهاية التّعلّم.[1]
- تنميّة مهارات التّفكير الإبداعي والنّاقد وحلّ المشكلات، والتّفاعل مع الآخرين، وتنميّة مهارة الوعي بالذّات وزيادة التّحفيز وتنميّة الثّقة بالنّفس، وتنميّة قدرات البحث والتّفكير وتعزيز التّفكير الإيجابي وتنميّة الرّغبة في الإتقان.[2]
- جاء في الوثيقة: المتعلّم هو الرّكن الأساسيّ في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ بل هو سبب وجودها، لذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه ومشروعه الشّخصي، وفي هذا الصّدد يمكن الاستفادة من سيكولوجيّة النّمو وعلم النّفس الاجتماعيّ، وغيرها من العلوم الّتي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلّم، وهذا ينطبق مع مكانة المتعلّم في المقاربة النّصّيّة.
- كما بيّنت الوثيقة علاقة المتعلّم بالمعرفة، والكيفيّة الّتي يوظّف بها التّلميذ معرفته السّابقة لمواجهه مشكل معين في وضعيّة معيّنة، لتسمح له بتفسير الظّواهر، ومواجهة المشاكل الّتي يصطدم بها في محيطه. [3]
- كما شجعت الوثيقة على النّشاطات غير الصّفيّة، إذ جعلتها مجالا ملائما لإدماج المكتسبات اللّغويّة وتطوير ميادينها، وذلك من خلال طريق المشاريع الهادفة والمناسبة لمستويات المتعلّمين ونشاطاتهم، فالاستعمال اللّغوي عن طريق النّشاط المسرحيّ يوفر فضاء مناسبا للتّدرب على النّطق السّليم، كما يساعد على تطوير قدرة الاستماع الجيد المؤدي إلى فهم معاني النّصوص والتّفاعل معها، واتخاذ المواقف في شأنها. وعلى مستوى الإنتاج الكتابيّ فإن بطاقات الملاحظة الموظفة خلال الزيارات العلميّة والتّربويّة تساعد على توظيف اللّغة في الاتجاه الصّحيح، وفي مختلف وضعيّات الحياة لتجاوز الصّعوبات المطروحة، كما أنّ النّوادي المختلفة تسهم في دفع المتعلّمين إلى الإنتاج الكتابي وإبرازه. ويمكن عَدُّ الكثير من الأنشطة الصّفيّة الّتي بإمكانها تطوير

---

[1] ينظر، المرجع السابق، ص :30.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص: 30،31.

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص: 31.

الأداء اللّغوي عند المتعلّم؛ نذكرها على سبيل المثال لا الحصر، وفي كلّ هذا خروج عن النّمطيّة، وهو نفس نهج المقاربة النّصّيّة.[1]

3.2. المقاربة النّصّيّة في دليل استعمال الكتاب:

1.3.2. تعريف دليل استعمال الكتاب:

وهو أداة عمل ترافق الكتاب المدرسيّ ووسيلة تشرح وتوضح كيفيّة استغلاله استغلالا أمثل، وهو يستمد مرجعتيه كالكتاب المدرسيّ من المنهاج، وبالاستناد إلى الوثيقة المرافقة وما تتضمّنه من نماذج عمليّة فيما يخص سيرورة المقاطع، يشرح ويوضّح كيفيّة تنفيذ ما جاء في الكتاب المدرسيّ، حيث يشتمل على التّوزيع الزمنيّ والحجم الزمنيّ المخصص لحصص اللّغة العربيّة، كما يتضمن النّصوص المنطوقة والأسئلة المرافقة لها، والوضعيّات المشكلة الانطلاقيّة الأم، وشرح سيرورة المقطع التّعلّميّ والأهداف المرجوة من كلّ نشاط، وما يتخلل المقطع من محطات لتعلم الإدماج وصولا إلى الوضعيّة الإدماجية والتّقويم، وكما يحتوي شرحا لأهمّ المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة المتعلقة بالمقاربات المقررة.[2]

وفي تعريف آخر"هو دليل ولوحة قيادة للأستاذ يهتدي بها خلال العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة الّتي يمارسها، وهو مطمئنّ إلى أداء وظيفته بفعاليّة ومردود ناجع؛ حيث يقدّم الدّليل بعض العناصر الّتي تعين الأستاذ في فهم كيفيّة تفعيل العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة لمادة اللّغة العربيّة من خلال التّعامل مع كتاب التّلميذ."[3]

2.3.2. تجلّيات المقاربة النّصّيّة في دليل استعمال الكتاب:

فيما يلي سنبرز أهمّ ما جاء في دليل استعمال كتاب التّلميذ من إشارات للمقاربة النّصّيّة نذكر منها:

---

[1] ينظر، المرجع السابق، ص: 31.

[2] ينظر، سراب بن الصيد بورني، عفاف بن عاشور، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرّسية، الجزائر، 2017، ص: 4.

[3] حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، وزارة التّربية الوطنية، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019، ص: 3.

● جاء في وضعيّات بناء التّعلّمات في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ما يلي: "يقوم الأستاذ بمطالبة المتعلّمين بالقيام **بأنشطة استباقيّة** تتعلق بمراجعة صفحة الكتاب الّتي تتناول تعليمات متعلقة بفهم المنطوق، كما ينتبهون إلى الصّورة التّوضيحيّة في صفحة تقديم المقطع؛ حيث من خلالهما يحاول المتعلّمون بناء فرضياتهم على مضمون الخطاب الذي سيستمعون إليه، على أن **يقارنوا فرضياتهم بما سوف يكتشفونه** أثناء الاستماع إلى الخطاب، وبعده يؤكدوا الفرضيات أو ينفونها."[1] وهذه إحدى المراحل في معالجة النّصوص في المقاربة النّصّيّة، وتسمّى مرحلة ما قبل القراءة.

● دعا الدّليل ضمنيّا إلى توظيف المعايير النّصّيّة من خلال قيام الأستاذ بتشجيع أعمال المتعلّمين في البحث والتّحليل لاكتشاف العلاقة القائمة بين النّمط الغالب، والأنماط الخادمة له، و ربطه **بقصديّة صاحب الخطاب**، ورسالته الّتي يتواصل من خلالها مع المتلقّي ليكتشف المتعلّمون أنّ توظيف الأنماط في أيّ خطاب؛ إنّما هو وليد هندسة يتصوّرها المرسل، ويقوم بإنجازها في خطابه لخدمة الغايّة القصديّة من الخطاب، ثمّ يصل الأستاذ بالمتعلّمين إلى الأيقونة " اتّدرّب على الإنتاج الشّفوي " ليتدرّبوا على **محاكاة الخطاب المدروس** وفق خطاطة النّمط المستهدف.[2] .

● كما يتمّ تدريب المتعلّمين على ممارسة التّحليل من خلال استعمال وسائل التّحليل الّتي تتبناها المقاربة النّصّيّة وهي اكتشاف مظاهر الاتّساق، وبناء النّصّ واستكشاف مظاهر لانسجامه؛ وهذا في إطار أيقونة " أبحث عن **ترابط جمل النّصّ وانسجام معانيه.** "[3]

"يتم التّعامل مع **الظّاهرة اللّغويّة** باعتبارها عنصرا عضويّا داخل النّصّ تتفاعل معه وبه؛ فوجودها في النّصّ وجود عضويّ وظيفيّ من ناحيّة تركيبيّة النّصّ المتجانسة ومن حيث الوظيفة الدّلاليّة لها كما **أنّ تعليمها للمتعلّمين لا يستهدفها كظاهرة مستقلّة لذاتها وإنّما كي يوظّفوها لأداء وظيفتها الدّلاليّة التّعبيريّة** " وهذا من صميم ما تدعو إليه لسانيّات النّصّ.[4]

---

[1] المرجع السابق، ص:8.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص: 8.

[3] المرجع نفسه، ص: 9.

[4] ينظر، المرجع نفسه، ص: 9.

●"**يكتفي الأستاذ بإدارة النّقاشات وتوجيه التّحليلات** نحو الاستنتاجات حيث يشعر المتعلّمون أنّهم هم من بنَوا تعلّماتهم وصنعوها... لينطلق بهم إلى الجانب التّطبيقيّ من خلال ثلاثة أنشطة، تنطلق من التّحكم في المعارف اللّغويّة، إلى توظيفها ثمّ إدماجها إدماجا جزئيا" وبهذا يتخلّى المعلّم عن دور الملقّن ويكتفي بالتّوجيه متى كان الأمر مُلحًّا ويستدعي ذلك. وقد ذكرنا ذلك في مرحلة انفتاح القراءة.[1]

● ومن خلال أيقونة " أستثمر النّصّ وأكتب على منواله "يعرض الأستاذ على المتعلّمين نصّا أو نموذجا يستخرجون منه خصائصه الفكريّة والنّمطيّة وبنيته؛ من حيث **مظاهر الاتّساق والانسجام** الّتي سبق أن تعلّموها، ثمّ يقومون بوضع بطاقيّة لما توصّلوا إليه من الخصائص حتّى يكتبوا نصّهم على منواله ويحاكوه ".[2]

● جاء في الأيقونة أتدرّب على الإنتاج الكتابي "وفي عمل فوجيّ يعرض المتعلّمون أعمالهم داخل الفوج فيقوم كلّ عضو **بإبداء رأيه** في إنتاج زميله **ناقدا ومعلّلا**، وقد يصل إلى **اقتراح بدائل** حتّى ينتج الفوج عملا مشتركا ..."[3]

● ذُكر في مركبات الكفاءة المستهدفة للإنتاج الشّفوي: يستنتج **قيما ومواقف ويفسرها**، ويتبنّى أسلوب **الاقناع بالحجّة والبرهان**، ويستمع إلى خطابات شفويّة ويتفاعل معها ويستخلص أفكارها الأساسيّة فينتج خطابات صوتيّة وصفيّة حواريّة توجيهيّة تفسيريّة وحجاجيّة منطوقة **موظّفا رصيده اللّغوي الجديد**؛ وكلّ هذه الكفاءات استهدفتها المقاربة النّصّيّة كما أشرنا إلى ذلك في الفصل الأول.[4]

● ورد في شبكة التّقييم والملاحظة لفهم المنطوق وإنتاجه الآتي : " ينتبه ويُحسن الإصغاء، يسجّل رؤوس أقلام حول المعاني، يستنتج النّمط من خلال مؤشّراته، يربط العلاقة بين الأنماط الخادمة والنّمط الغالب، يبني مداخلته بمنهجيّة، يتناول الكلمة بثقة دون تردّد ولا تلعثم ولا ارتباك، وكذا يعبّر عن موقفه من ملائمة النّمط للخطاب، و**يستثمر موارده ويبادر** لأخذ الكلمة ويرتجل

---

[1] ينظر، المرجع السابق، ص :10.

[2] المرجع نفسه، ص: 11.

[3] المرجع نفسه، ص: 11.

[4] ينظر، المرجع نفسه، ص: 17.

خطابا، و يسجّل ملاحظات أستاذه وزملائه "[1] وهذا ما يجعل المتعلّم عنصرا فاعلا و صانعا لتعلّماته ومكتسباته الجديدة وهذا إحدى المبادئ الذي ارتكزت عليها المقاربة النّصّيّة .

4.2. دراسة نقديّة لتمثّلات المقاربة النّصّيّة في المنهاج والوثيقة المرافقة والدّليل:

رغم كلّ ما تقدّم من إشارات إلى المقاربة النّصّيّة وإلى تبنّيها في تعليم اللّغة العربيّة، إلاّ أن ما جاء في الوثائق التّربويّة غير كاف، ولا يضطلع بالغايات الّتي يصبو إليها السّير في إطار هذه المقاربة، إذ لاحظنا العديد من النّقائص الجوهريّة، والتي قد تعيق تطبيق هذا المسعى بشكل صحيح ونذكر منها ما يلي:

- لم تقدّم الوثائق الرّسميّة البيان الكافي للمقاربة النّصّيّة، حيث قُدّمت بشكل مختزل ومختصر، وفي عبارات قليلة، حيث لم تُدخِل سوى بعض الإجراءات الشّكليّة في حين ظلّت الخطوات النّمطيّة لم تتغير، ولم تتطرّق الوثائق الرّسميّة إلى تفصيل الحديث عن المقاربة النّصّيّة، كما لو أنّها ليست مطالبة بذلك، فكان الحديث في جميع الوثائق مقتضبا، وغير صريح ولا مفصّلا، إلاّ في مواضع قلّة، فلم تُذكر المقاربة النّصّيّة بصورة مباشرة إلاّ في صفحة واحدة في كلّ وثيقة أو صفحتين، وما عاداها فإنّ الإشارة إلى المقاربة النّصّيّة يستنتج من ضمن الأهداف، رغم أنّ المنهاج تبنّى هذه المقاربة في تدريس اللّغة العربيّة، وكأنّ أمر المقاربة النّصّيّة أصبح مهضوما ومسلّما به بين أطراف العمليّة التّربويّة، ومستوعبا من الجميع، ولم يبق إلاّ تطبيقه، لكنّنا إذا نزلنا إلى الواقع فإنّنا نجد أنّ آليات المقاربة النّصّيّة تحتاج إلى الكثير من الجهد حتّى يتبلّور مفهومها جليّا في أذهان المدرسيّن أوّلا؛ لينقلوه للمتّعلّمين ويجسّدوه في طرائقهم البيداغوجيّة، وهذا يحتاج إلى عمل دؤوب ومركّز.

وكان من المفترض على هذه الوثائق أن تُفصّل وتُمثّل للمقاربة النّصّيّة، حتّى يتّضح مفهومها، وتتّضح مبادئها وطرائقها ومراحلها ليتمكّن أطراف العمليّة التّربويّة، من تجسيدها في الميدان لكنّ كلّ ما نجده في هذه الوثائق يحتاج من القارئ التّمعن والاستنتاج، حتّى يربط بعض جاء فيها بالمقاربة النّصّيّة – إذا كان مطّلعا عليها مسبقا – ولم يفصح عنها بشكل مباشر إلاّ مرّات قليلة جدّا، رغم أنّ هذه المقاربة تحتاج –لتفعيلها على أرض الواقع– إلى تدريب ودورات

[1] المرجع السابق، ص :77،78.

تكوينيّة للمدرّسين حتّى يتمكّنوا من جميع مفاهيمها ويلمّوا بحيثياتها أوّلا، ثمّ تدريبهم على تجسيدها في الواقع وبلورتها كطريقة ديداكتيكيّة ناجعة.[1]

كذلك كان لا بدّ من بيان الفرق الجسيم والكبير بين المقاربة النّصّيّة وبين الطّرائق التّقليديّة الّتي كانت معتمدة لمدة عقود، فتحوُّل المتعلّم من طرف متلقّن يعيد إلى المعلّم كلّ ما يمليه عليه من معارف، إلى طرف فاعل يصنع معارفه وينمّي مكتسباته وملكاته في كلّ مرّة يلتقي فيها وجها لوجه مع نصوص جديدة، يدعمه في ذلك المعلّم الموجه لا المتسلّط.

هذه المكانة الّتي تبوّءَها المتعلّم في المقاربة النّصّيّة تمكّنه من معالجة النّصوص والمشاركة في صناعة معارفه وإثرائها، ليس هذا فقط بل يستغل هذه الملكات في تحصيل قدرات جديدة؛ مثل الاستنتاج والتّحليل والنّقد أيضا، لكنّنا لاحظنا أنه لا أثر لذلك في كلّ هذه الوثائق، مع أن جلّ تركيز المقاربة النّصّيّة ينصبّ على جَعْل المعلّم موجِها؛ يكبت رغبته في التّلقّين حتّى يفسح للمتعلّم مجالا ليكون صانعا ومشاركا في بناء مكتسباته الجديدة.

لهذا، كان من الجدير أن تُفصِّل هذه الوثائق في المقاربة النّصّيّة تفصيلا يجعل منها أمرا واضحا جليّا في ذهن المعلّم، ليتمكّن منها كطريقة بيداغوجيّة، ويستطيع التّفاعل معها والتّعامل معها وتجسيدها في دروسه، وهذا الهدف ليس من السّهل الوصول إليه بهذه المقتضبات.

- ومن باب الإنصاف نجد أحيانا، في هذه الوثائق بعض مستلزمات المقاربة النّصّيّة؛ لكنّها موضوعة في زوايا لا تَنِمُّ على أنّها أمر ذو بال، وكان من الأجدر أن يخصّص لها فصلا خاصّا يفصِّل في كلّ حيثياتها.
- كذلك يقع على عاتق المنهاج أن يحثّ الإدارة التّربويّة على إعادة تكوين المدرّسيّن وفق هذه المقاربة في دورات تكون بشقّين؛ شقّ نظريّ يشرح مبادئها ومفهومها ومراحلها ومرجعيّاتها، وشقّ عمليّ يتكون فيه المعلّمون على كيفيّة تجسيدها هذه المقاربة في الميدان. فالزّعم بتبنّي هذه المقاربة غير كاف لتجسيدها في أرض الواقع خصوصا بعد أن اعتاد الجميع على طرائق أخرى بعيدة كلّ البعد عن هذه المقاربة الجديدة.

---

[1] ينظر، العمري صوشة، بودرامة الزايدي، المنهجيّة التّعليميّة في تدريس اللّغة العربية بين الواقع والمأمول (السنة الأولى متوسط نموذجا)، مجلة تعليمات، جامعة المدية، المجلد11 ، ع:01 ، الجزائر، 2022، ص:131.

● وإذا نظرنا إلى هذه الوثائق من ناحيّة المبنى والشّكل أيضا نلاحظ عدم تلاؤم هذه الوثائق مع خصوصيّة المرحلة مرحلة الانعطاف من منهج إلى منهج، فأوّل ملاحظة هي أنّ المنهاج والوثيقة المرافقة كان كلّ واحد منهما في حوالي الثّلاثين صفحة، أمّا الدّليل فكان في حوالي التّسعين صفحة، وهذا العدد إذا ما قارناه بالكتاب المدرسيّ الذي يتكوّن من حوالي سبعين ومئة صفحة، نلاحظ عندها أنّ الأمر غير متوازن، فالدّليل الذي أوكلت إليه مَهمّة تذليل استعمال الكتاب المدرسيّ كانت صفحاته أقلّ من الكتاب نفسه، ومن المعروف بداهة أنّ التّفسير دائما يكون أطول من المفسَّر، فكيف يكون الدّليل أقلّ صفحات من الكتاب المدرسيّ نفسه؟!.

● وقد كان لهذا الاختصار الذي اتّسم به المنهاج والوثيقة المرافقة –ولا شكّ– أثر سلبيّ، خصوصًا ونحن مقبلون على مقاربة جديدة فيها تغييرات جذريّة في المنهج البيداغوجيّ لتقديم المادة، هذا المنهج الذي جاء أصلا مرتكِزا على مرجعيّات هي أيضا جديدة على الأقلّ بالنّسبة للطاقم التّربوي الموكل إليه تفعيلها، فأين الضير لو كان عدد صفحات الوثيقة المرافقة والمنهاج ضعف هذا العدد؟ ويُستغلّ ما زيد من صفحات في شرح هذه المقاربة، وطرق تفعيلها، من المؤكد أنّ الأمر سيكون أجدى وأنفع.

● يعدّ اختيار النّصّ في تطبيق المقاربة النّصّيّة أهمّ وأكبر عقبة في سبيل تحقيق الهدف منها باعتباره محور كلّ التّعلّمات، وهو الأصعب صناعة واختيارا، فإذا نجح واضعو النّصّ في الاختيار المناسب الذي يُمكن من خلاله تحقيق الكفاءة المنشودة البلاغيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة... دون أن يخرج النّصّ عن الإطار المفهوميّ المخصّص له (المقطع التّعلّميّ) نكون حينها قادرين على تحقيق الأهداف الّتي ينبغي أن يكون النّصّ قادرا على استهدافها.[1] فمثلا لو كنّا في مقطع التّلوث البيئيّ، ونستهدف في هذا المقطع إعراب الجملة الواقعة مضافا إليه، ونستهدف أيضا النّمط التّفسيري مع الحجاجي، وكذا نستهدف الاستعارة التّصريحيّة، فلا بدّ للنّصّ أن يكون قادرا على تمثّل كلّ تلك المعطيات لتكون هدفا للدرس، وإلا فسيعجز على إيصال هذه المعلومات في إطار المقاربة النّصّيّة إلى المتعلّم.

رغم كلّ هذا، ورغم الأهميّة القصوى للنّصّ في المقاربة النّصّيّة، إلاّ أنّنا لم نلحظ أنّ المنهاج أو الوثائق الأخرى نبّهت إلى هذه المكانة الكبيرة للنّصّ، أو حثّت على ضرورة إيلائه

[1] ينظر، المرجع السابق، ص: 128.

العنايّة الكافيّة حتّى تتحقّق به جميع هذه الكفاءات.[1] وهذا ما انجرّ عنه في كثير من الأحيان قطيعة بين النّصّ وبين الكفاءات التّركيبيّة، أو النّحويّة أو البلاغيّة المستهدفة منه، مما يضطرّ المعلّم إلى استدعاء أمثلة أخرى معزولة عن النّصّ، ويدفعه إلى العودة إلى الطّرائق القديمة الّتي جاءت المقاربة النّصّيّة لتحدث القطيعة معها.

لذلك كان لا بدّ من العنايّة بالنّصّ على كلّ المستويات؛ على مستوى المنهاج بإيلائه الأهميّة الكبرى، وعلى المستوى الوثيقة المرافقة بدعوتها للمعلمين لاستثماره، وبيان توفّر هذه النّصوص على كلّ ما يحتاجه المعلّم لتحفيز المتعلّم على استرجاع ملكاته وبناء معارفه الجديدة، وأيضا على مستوى الدّليل ببيان مواضع علاقة كلّ نصّ مع المعارف المقصودة والأهداف المنشودة.

- يلاحظ أيضا أنّ الوثائق الرّسميّة لا تتصوّر القراءة داخل مشروع؛ بل تكتفي بذكر الكفايات الّتي تسعى القراءة المنهجيّة إلى إكسابها أو تنميتها وتترك تحديد الأهداف الإجرائيّة للمدرّس، علما بأن هذا المفهوم الأخير باتت تتحاشى ذكره الوثائق الرّسميّة على نحو مبالغ فيه لصالح المفهوم الملتبس والفضفاض والمثير للجدل "الكفايات"، والسّؤال الذي يطرح نفسه: ما هي حدود حريّة الأستاذ، ومعه التّلميذ في صياغة مشاريع قرائيّة، تنأى عن الهاجس الذي ينطلق منه المنهاج والكتاب المدرسيّ؟ وهو هَوْس قول كلّ شيء عن نصّ هوس الشّموليّة.[2]
- كما نلحظ أنّ واضعي هذه الكتب **لم يتخلّصوا من بعض التّراكمات القديمة الّتي تجسّد منهج النّمطيّة الممل، رغم أنهم تبنّوا المقارنة النّصّيّة الّتي تعادي هذه الأفكار**، ومنها الدّعوة إلى معالجة فهم المكتوب بالخطوات نفسها، وكان من الأجدى أن يُبَيّنوا لكلّ نمط طرق معالجته، فالنّمط السّردي مثلا ليس من الواجب على المعلّم أن يوجّه المتعلّمين إلى استخراج الأفكار الأساسيّة، فلا جدوى من ذلك في هذا النّمط، والأجدر أن يوجّههم إلى استخراج عناصر النّمط السّردي؛ كالشّخصيّات والزّمان والمكان والدّلالات السّيميائيّة لكلّ عنصر منها في النّصّ.

---

[1] ينظر، العمري صوشة، بودرامة الزايدي، المنهجيّة التّعليميّة في تدريس اللّغة العربية بين الواقع والمأمول (السنة الأولى متوسط نموذجا)، ص: 131.

[2] ينظر، عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص (من أجل كفايات قرائية بالتّعليم الثانوي)، ص:72.

أمّا إذا تناولنا نصّا حجاجيا، فعوض استخراج الأفكار، يكون استخراج الحجج وبيان فعاليتها في تحقيق الإقناع، حتّى يتجسّد مبدأ الإقناع في النّصّ الحجاجي، وتتجسّد مكوّنات الخطاب السّردي في النّصّ السّردي، وتوالي الأحداث فيه وتسلسلها، وقل مثل ذلك على كلّ نمط، فكل نمط يعالج بحسب خصائصه، فلا بدّ أن تكون هذه المعالجة تستهدف هذه الخصائص لتظهر على السّطح، وتترسخ في ذهن المتكلّم، فيستطيع محاكاتها إبّان مرحلة الإنتاج الكتابي، عوض استخراج أفكار أساسيّة، وفكرة عامّة في كلّ مرّة، فتكرار أيّ طريقة مهما كانت مجديّة مع أكثر عدد من النّصوص يجعل الأمر مملّا مَهْمَا كان مشوّقا في المرّة الأولى، فلا بدّ من تنويع التّعامل مع هذه النّصوص حسب أنماطها ومقاصدها، وحسب جنسها أيضا، لنتخلص من السّيرورة النّمطيّة في معالجة هذه النّصوص، ولو أن الدّليل قدّم مثالا على كلّ نمط مجسّدا في نصّ وكيفيّة التّعامل معه من منظور المقاربة النّصّيّة ضمن المشروع الذي يستهدفه[1] للوصول إلى التّفاعل النّاجح بين المتلقّي والنّصّ سيعطي هذا أمثلة دافعة ومحفّزة للمعلم للإبداع ، لتتّضح هذه المقاربة الجديدة كبنيّة مجسَّدَة لا كنظريّة فقط.

- **كما أهمل المنهاج دور المعلّم** الذي يبقى أساسيا في توجيه هذه العمليّة،؛ رغم دعوة المقاربة النّصّيّة إلى التّركيز على دور المتعلّم في اكتساب التّعلّمات، وبما أنّ المعلّم لا يزال متأثرا بالطّرائق القديمة وخصوصا القدامى منهم، فكان أوجب على المنهاج أن يولي عمليّة تكوين هؤلاء المعلّمين الأهميّة الكبرى.[2] لأنّ المعلّم يضطلع وفق المقاربة النّصّيّة بدور الوسيط الذي يعمل على تسهيـل تحويل المعرفة النّظريّة إلى معرفة تطبيقيّة، ولهذا كـــان لا بدّ من الدّعوة إلى الاهتمام أكثر بالتّكوين أثناء الخدمة للإطار التّربوي العامل في الميدان، بوصفه السّاهر على تجديد الطّموحات التّربويّة وتحويلها إلى واقع ملموس.[3]

---

[1] ينظر، المرجع السابق، ص: 18،19.

[2] ينظر، عبد الباري العفاقي الفلاح، القراءة المنهجيّة (في درس النّصوص الإشكاليات المنهجيّة والمعرفية والديداكتيكية)، ص:22.

[3] ينظر، محمد خاين، فاعلية التّحويل التّعليمي في تعليميّة القواعد في ضوء المقاربة النّصّيّة (قراءة تقويمية في كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة المتوسطة)، مجلة التّواصل في اللغات والآداب، جامعة عنابة، مج25 ، ع: 01، الجزائر، 2019، ص:72

● كما لم يُشِر المنهاج إلى ضرورة إخضاع القواعد العلميّة لعمليّة التّحويل التّعليميّ لتطويعها وتكييفها وفق مقتضيات العمليّة التّعلّميّة في مختلف مكوّناتها، حتّى تصير معرفة قابلة للتّدريس عن طريق التّبسيط والاختزال، وتيسير المفاهيم؛ حيث تغدو هذه المعرفة وظيفيّة وإجرائيّة.[1]

● جاء في المنهاج في الصّفحة 16 حين حديثه على درس القراءة ضمن ميدان فهم المكتوب: الحثّ على استخراج الفكرة العامّة والأفكار الأساسيّة، وهذا ما يوحي بعدم التّخلص بَعْدُ من قيود الطّريقة التّقليديّة المعتمدة في المناهج السّابقة، في حين أنّ القراءة بمفهومها الحديث تَعُدّ النّصّ كلّا غير قابل للتّجزئة ، أي أنه نسيج من المعاني والأشكال الّتي تتخلل الفقرات، مما يستدعي مقاربته بجهاز منهجيّ ينطلق اعتباريا من هذه الخصوصيّة في أفق معانقة أبعاده المتعدّدة خلال عمليّة التّحليل.[2]

●"وثَمّة ملاحظة مرتبطة بتوزيع زمن قراءة النّصوص الذي لم يتغير قطّ؛ حيث تخصّص ساعتان كاملتان للقراءة، كيف ما كان نوع النّصّ وموضوعه"[3]، وإذا كان برنامج اللّغة العربيّة في السّلك المتوسط لا يعطي الأولويّة للنّصّ الأدبي الذي يعتبر مجالا متميزا لما يسمى بالقراءة المنهجيّة، بل يمزج بين النّصوص الأدبيّة وغير الأدبيّة، مع أنّه كان في الإمكان إعادة النّظر في الأغلفة الزمنيّة للقراءة، مما يساعد التّلميذ على تنميّة كفاياته القرائيّة والارتقاء بها على نحو أفضل.[4]

● المتتبّع لعناوين المقاطع التّعلّميّة، يُحسّ أنّه أمام خليط بانورامي متنوع من القضايا الاجتماعيّة، وليس أمام كتاب لتعليم اللّغة والأدب، وربما هو أقرب إلى كتاب في علم الاجتماع، أو الدّيموغرافيا، وهذا لا نجده إلاّ في كتاب العربيّة، فهو يتقاطع مع كتاب التّربيّة المدنيّة تارة، وأخرى مع التّاريخ ...الخ في تنوّع لا تجد له نظريّة تحكمه، والأفضل لو كانت عناوين المقاطع التّعلّميّة حسب الأجناس الأدبيّة والأنماط، فتُختار النّصوص على أساسها ضمن قيم اجتماعيّة

---

[1] ينظر، فطيمة بغراجي، تعليم القراءة في ضوء المقاربة النّصّيّة :السنة الرّابعة متوسط أنموذجا دراسة تحليلية، مجلة ألف : اللّغة، الإعلام والمجتمع، جامعة الجزائر 2، مج06، ع: 02، الجزائر، 2019، ص: 198

[2] ينظر، فطيمة بغراجي، تعليم القراءة في ضوء المقاربة النّصّيّة :السنة الرّابعة متوسط أنموذجا دراسة تحليلية، ص: 198.

[3] منهاج اللّغة العربية للسنة الرّابعة متوسط من التّعليم المتوسط، ص: 12،13.

[4] ينظر، عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص (من أجل كفايات قرائية بالتّعليم الثانوي)، ص:87.

وأخلاقيّة مستهدفة يضعها المنهاج، وهكذا نلتزم بالمقاربة النّصّيّة ضمن مشروع تعلّميّ يجسّد الكفاءات المستهدفة.

3. خلاصة:

بعد ما قمنا به من الدّراسة والتّحليل للمنهاج والوثيقة المرافقة والدّليل خلصنا إلى ما يلي:

- اعتمدت جميع الوثائق التّربويّة رسميا المقاربة النّصّيّة كمنهج للتّعليم والتي تعتبر النّصّ محور كلّ التّعلّمات.
- اختيار النّصّ يخضع لعوامل عديدة ضمن مشروع مستهدف في تدريس اللّغة العربيّة، وله أهداف أخرى تخرج إلى قيم المجتمع ومواكبة المجريات في العالم، لذا وجب على واضعي النّصوص أن يضعوا هذه الكفاءات العَرضيّة في الحسبان، وأن تقيّد مفاهيمها في المنهاج ضمن مشروع عام لتلميذ التّعليم الإلزاميّ.
- ترشد كلّ الدّراسات أنّ الخلل ليس في التّوجه إنّما الخلل في التّطبيق السّديد لهذه التّوجّهات، وتوفير كلّ المتطلّبات اللّازمة لتطبيق المقاربة النّصّيّة خصوصا عمليّة اختيار النّصّ، والذي كان العقبة الأكبر في تطبيقها لذا ننصح بوجوب إعطاء العنايّة الكبيرة لاختيار النّصوص،
- التّكوين المستمر للمعلّم يرأب الشّرخ بين التّوجه الجديد والتّطبيق.
- بسبب عدم وضوح الرّؤية في الوثائق الرّسميّة نقترح أن يتوسّع الدّليل في شرح المقاربة النّصّيّة وتقديم أمثلة لدرس القراءة وبيان كيفيّة التّعامل مع النّصوص المختلفة.
- الكتاب المدرسيّ هو الانعكاس الميداني لكلّ تلك التّوجّهات، لذا فقد خصّصنا المبحث القادم لمناقشته درس القراءة وللمعايير النّصّيّة الّتي هي عماد قراءة النّصّ فهما وتحليلا وبناءً، مع تقديم أمثلة واقتراحات لتحسين التّعامل مع النّصوص وتقديم المادة العلميّة للتّلاميذ بصورة أسهل وأفضل بعيدا عن التّعامل النّمطي في تناول هذه النّصوص.

المبحث الثّاني:

سُبل استثمار المعايير النّصّيّة في تعليم القراءة

1 تمهيد.

2 لسانيّات النّصّ والمعايير النّصّيّة.

3 المعايير النّصّيّة وسُبل استثمارها في درس القراءة.

4 دراسة تحليليّة لمقاربة النّصّ القرائـــي في الدّليل والكتـــاب المدرسيّ.

5 دراسة نقديّة لمقاربة الدّليل والكتاب المدرسيّ لنصّ القراءة.

6 المنهجيّة المقترحة لاستثمار المعايير النّصّيّة في درس القراءة.

7 خلاصة.

المبحث الثّاني: سُبُل استثمار المعايير النّصّيّة في تعليم القراءة.

1. تمـــــــهيد:

إن توجّه المدرسة الجزائريّة لاعتماد النّصّ محورا للعمليّة التّعلّميّة، يستوجب إجراءات عمليّة تتماشى مع هذا التّوجه الحديث الذي ينشد الفعاليّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، ولعلّ أهمّ إجراء تطالعنا به اللّسانيّات النّصّيّة ينطلق من كون النّصّ "حدثا تواصليا، يلزم لكونه نصّا أن تتوفّر له سبع معايير والتي يُمكن الاعتماد عليها لتجديد وتفعيل تعليم اللّغة وتعلّمها؛ حيث يمكن قراءتها قراءة تجمع بين فهم النّصوص وإنتاجها في علاقة تكامليّة تبرز الكفاءة النّصّيّة والتّواصليّة للمتعلّم وترسّخها.[1]

لقد ارتبطت هذه المعايير بكلّ ما هو بيداغوجيّ، واستعملت في المجال التّعليمي؛ لذا فهي تؤدّي وظائف تربويّة بامتياز، فقد وظّفت المعايير النّصّيّة من أجل تحليل النّصوص والخطابات على جميع المستويات؛ وعلاوة على الوظيفة البيداغوجيّة تساعدنا لسانيّات النّصّ على تحليل النّصوص، وتفكيكها وتركيبها وتشريحها بنويّا أو توليديّا أو تداوليّا. ومن ثَمّ يتعرّف التّلميذ على مختلف الآليات اللّسانيّة المستعملة في قراءة النّصّ، وفهمه، وتفسيره، وتأويله، ومعرفة مظاهر اتّساقه وانسجامه، وكيفيّة بناء النّصّ، وبماذا يتميّز النّصّ الأدبيّ عن باقي الأجناس الأدبيّة الأخرى، وبما يمتاز أيضا النّصّ الحجاجي عن النّصّ الوصفيّ، والنّصّ الإخباريّ والنّصّ الإعلاميّ والنّصّ الإشهاريّ إلى آخره.[2]

وفي هذا المبحث سنعرض على المعايير النّصّيّة، ونُبين كيفيّة استثمارها في درس القراءة محلّلين ناقدين، ما انتهى إليه الكتاب المدرسيّ للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، في مجال استثمارها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في أرض الواقع مقترحين البدائل المناسبة.

2. لسانيّات النّصّ والمعايير النّصّيّة:

جاءت لسانيّات النّصّ لتثبت نصيّة نصّ ما، من عدمها؛ إذ تفيدنا في التّفريق بينما هو نصّ يعتمد في الدّراسة والوصف والتّحليل، وما ليس نصّا فهي بمثابة غربال يكشف به ترابط النّصّ والتّحام أجزائه وتعلّق وحداته لتشكّل وحدة كليّة شاملة، أو يبيّن عدم التّرابط والالتحام بين

---

[1] ينظر، فيصل بن علي، آليات تطبيق المقاربة النّصّيّة في تعليم اللّغة العربية وتعلمها من خلال استثمار المعايير النّصّيّة، مجلة الباحث، المدرّسة العليا للأساتذة قسم اللّغة العربية، بوزريعة الجزائر، ع خ، 2017، ص:323.

[2] ينظر، قادة غروسي، التّحليل الألسني والبحث عن المعايير النّصّيّة: قراءة دياكرونية في المنجز الألسني الغربي، مجلة التّعليميّة، جامعة سيدي بلعباس، ع: 16، الجزائر، 2018، ص:57.

هذه الأجزاء والوحدات.[1] وقد وضع "روبرت دي بوجراند ودريسلر" في كتاب مدخل إلى علم لغة النّصّ سبعة معايير لهذا الغرض.

ويقسّم الدّكتور "سعد مصلوح " في كتابه " **نَحوَ أجروميّة للنّصّ الشّعري**" هذه المعايير السّبعة كما يلي:

أولا: ما يتصل بالنّصّ في ذاته وهما معيارا **السّبك والحبك، أو الاتّساق والانسجام.**

ثانيا: ما يتصل بمستعملي النّصّ سواء كان المستعمل منتجا، أو متلقّيا وذلك معيار **القصد والقبول.**

ثالثا: ما يتصل بالسّياق المادي والثقافي المحيط بالنّصّ، وتلك المعايير **الإعلام والمقاميّة والتّناص.**

هذا التّصنيف يدخل في حساباته، النّصّ وكلّ ما يتّصل به من ظروف محيطه؛ كالمنتج والمتلقّي والسّياق المقاميّ التّواصليّ والإعلاميّة والتّناص.[2]

وسنورد فيما يلي تعريفا لكلّ معيار مع بيان سبل استثماره في درس القراءة.

3. المعايير النّصّيّة وسُبل استثمارها في درس القراءة:

1.3. الاتّساق:

1.1.3. تعريفه:

ويقصد بالاتّساق ذلك التّعاضد الشّديد بين مكوّنات الخطاب، حيث يهتم فيه بالوسائل اللّغويّة الشّكليّة الّتي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب، أو خطاب برمّته.[3] و"يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السّطحيّة على صورة وقائع يؤدي السّابق منها إلى اللّاحق؛ بحيث

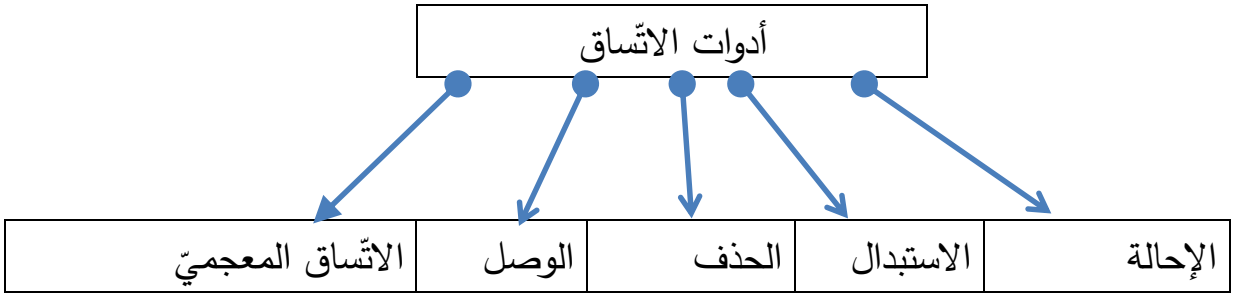
---

[1] ينظر، فطيمة بغراجي، مفهوم المقاربة النّصّيّة وتطبيقاتها التّربوية في تعليم اللّغة العربية، ص:03،04.

[2] ينظر، أحمد عفيفي، نحو النّصّ (اتجاه جديد في الدرس النحوي)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص:76.

[3] ينظر، محمد خطابي، لسانيّات النّصّ (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1، 1991، ص:05.

يتحقّق لها التّرابط الرّصفي؛ وبحيث يمكن استعادة هذا التّرابط."[1] وللاتّساق أدوات عدّة تساهم في حبك النّصّ، سنُبينها في الشّكل التّالي:



2.1.3. سُبل استثماره:

من أجل وصف اتّساق النّصّ يسلك المحلل الواصف طريقا خطّيا متدرجا من بداية الخطاب حتّى نهايته راصدا الضمائر والإشارات المحيلة إحالة قبليّة، أو بعديّة مهتمّا أيضا بوسائل الرّبط المتنوّعة كالعطف والاستبدال والحذف.

كلّ ذلك من أجل البرهنة على أن النّصّ المعطى يُشكّل كلّا مترابطا.[2]

ويُمكن استثمار الاتّساق في درس القراءة من خلال بيان أهميّة كلّ أداة من أدواته في تماسك بنيّة النّصّ، وفيما يلي سنعطي بعض الأمثلة على كيفيّة استثمار هذه الأدوات في درس القراءة، موزعة بين الفهم والتحليل والبناء.

فمثلا الإحالة، والتي لا يخلو أيّ نصّ منها، يمكن استثمارها بعدّة أسئلة تطرح على التّلميذ بعد قراءته للنّصّ، ومعروف أن الإحالة لها عدّة أنواع: إحالة نصيّة، وإحالة مقاميّة؛ وتنقسم أيضا إلى إحالة قبليّة وإحالة بعديّة، فيمكن أن يطرح هذا السّؤال مع كلّ إحالة في النّصّ، أو على بعضها مثلا ببيان المُحال إليه، والمُحال. وماذا استفاد النّصّ من هذه الإحالة؟ وماذا لو لم توجد هذه الإحالة؟ ماذا يمكن أن يعوّضها؟ وما هو تأثيرها على النّصّ من ناحيّة المعنى؟ هل أضافت معنى جديد؟ هل اختصرت المعنى؟ أو هل تجنّبت التّكرار؟ إلى آخره.

كلّ هذه الأسئلة يمكن أن تطرح في استثمار هذه الأداة واستثمارها في فهم النّصّ وبناء نصوص أخرى، وكما هو معروف أنّ صياغة الإحالة في الخطاب تمكّننا من الوصول إلى أكبر

---

[1] روبرت دي بوجراند، النّصّ والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، دار عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 1998 ص:103.

[2] ينظر، محمد خطابي، لسانيّات النّصّ (مدخل إلى انسجام الخطاب)، ص:05.

عدد من المعلومات بأقل المفردات، فهي تُغني عن تكرار الأسماء والعبارات والأقوال، وهذا ما يحقق مبدأ الاختصار والإيجاز.

وخلاصة الأمر؛ يمكن استثمار هذه الخاصيّة ببيان عناصرها، والعلاقة بين اللّفظ المُحال والمُحال إليه، كذلك يمكن تقصّي أدوات الإحالة في النّصّ، وهل كانت من نوع واحد؟ أو هي من أنواع مختلفة؟ وكما هو معروف أنّ أدوات الإحالة كثيرة؛ منها الضمائر، وأسماء الإشارة، و"ال" العهديّة، والأسماء الموصولة إلى آخره. وببيان وظيفة هذه الأدوات، تستبيّن مظاهر اتّساق النّصّ وتماسكه.

ويُعدّ الوصل أيضا من أكثر أدوات الاتّساق ورودا في النّصوص، وهو ربط المتأخر مع السّابق بشكل منظّم يشبه البناء، ويتكوّن النّصّ من جمل تمثّل العنصر الأساسي لبنائه؛ لكنّ توالي هذه الجمل لوحدها لا يقيم بناءً متماسكا، إلاّ إذا كانت هذه العناصر مترابطة.

وينقسم الوصل إلى عدّة أقسام حسب قيمة الرّبط الذي يوفّرها في النّصّ فأدوات مثل: "واو العطف، أو، ثمّ، أيضا، كذلك، إضافة إلى ذلك"، كلّ هذه الأدوات، وصلها هو وصل إضافي، وقيمة الرّبط هنا تظهر في إضافة اللّاحق للسّابق في الحُكم، ويمكن استثمار هذه الخاصيّة بطرح أسئلة عن الخصائص المشتركة بين السّابق واللّاحق الذي توسّطهما هذا الرّابط الإضافي، وهل كان هذا الرّابط في محله وأدّى الغرض المقصود منه، أم لا؟ وهل فعلا اللّاحق والسّابق يشتركان في الخصائص الّتي قصدها الكاتب؟[1]

ومن أقسام الوصل؛ الوصل السّببي وهو عبارة عن ربط بين جملتين؛ تكون الأولى سببا في الثّانية، ومن أدواته؛ لذلك، إذًا، هكذا، في الواقع، لذلك، لام التّعليل، فاء السّببيّة، من ثمّ، أدوات الشّرط.... إلى آخ، ويمكن استثمار هذه الخاصيّة، بوضع اليد على السّبب والمسبب، والعلاقة بينهما وبيان عناصرها؛ خصوصا إذا كان الوصل السّببي جاء على شكل جملة شرطيّة.

وتعمل أيضا عناصر الاتّساق المعجميّ ليكون النّصّ متّسقا ومنسجما، والاتّساق المعجميّ هو علاقة بين كلمتين أو أكثر داخل ألفاظ النّصّ ومكوّناته، وهي علاقة معجميّة محضة، ولا تحتاج إلى أي عنصر نحوي للرّبط بينها، ومن أهم عناصره: التّكرار ويأتي بتكرار اللّفظ نفسه، أو بمرادفه، أو معناه، ويمكن استثمار هذه الخاصيّة من خلال طرح هذا السّؤال: ماذا أضاف

[1] ينظر، فيصل بن علي، آليات تطبيق المقاربة النّصّيّة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصّيّة، ص:327.

هذا التّكرار للنّصّ؟ وماذا أراد الكاتب من خلال تكرار هذه الكلمة بنفسها، أو تكرارها بمرادفها، أو معناها؟ ويمكن أن يستدلّ من خلال هذه التّكرارات على نمط النّصّ خصوصا النّمط الحجاجي، فالكاتب بتكراره لكلمة بعينها يؤشّر ويؤكد عليها، وإذا كررها من خلال معناها فربما يزيد على التّأكيد التّوسع في معناها أكثر مما تحمله الكلمة الأولى.

2.3. الانسجام:

1.2.3. تعريفه:

"إذا كان الاتّساق يستند إلى التّماسك النّصّيّ اللّغويّ الظّاهريّ، ويتحقق بترابط الجمل وتماسك المتواليات الصّغرى، فإن الانسجام يعتمد على عمليات ضمنيّة غير ظاهرة، يوظفها المتلقّي لبناء النّصّ وإعادة انسجامه."[1] لهذا، "فالانسجام هو الطّريقة الّتي يتمّ بها ربط النّصّ داخليا؛ بحيث يظهر هنا الرّبط المنطقي للأفكار الّتي تعمل على تنظيم الأحداث القوليّة واللّغويّة داخل البنيّة الخطابيّة، وبالتّالي العلاقات المتنوّعة والمتداخلة بين عناصر النّصّ ومقاطعه."[2]

وتشتمل وسائل الانسجام على العناصر المنطقيّة كالسّببيّة، والعموم والخصوص، ومعلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات، والمواقف والسّعي إلى التّماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانيّة، ويتدّعم الانسجام بتفاعل المعلومات الّتي يعرضها النّصّ مع المعرفة السّابقة بالعالم.[3]

2.2.3. سُبل استثماره:

لاستثمار معيار الانسجام، يجب معرفة مجموع المبادئ والعلاقات الّتي يرتكز عليها، وهي: مبدأ التّغريض، مبدأ المعرفة الخلفيّة، مبدأ التّشابه، مبدأ التّأويل المحلي، العلاقات الدّلاليّة، وفيها علاقة السّبب والنّتيجة، علاقة العموم والخصوص، علاقة الإجمال والتّفصيل.

على أساس التّعريف السّابق للانسجام فهو يشكّل جانبا مهمّا في فهم مضامين النّصوص وأبنيتها؛ لذلك فإنه يمكن استثماره كآليّة فعّالة في مقاربة النّصوص من خلال إجراءات عديدة، فكما عرفنا سابقا أن المقاربة النّصّيّة هي مقاربة تحاول الدّنوّ من النّصّ.

---

[1] عبد الكريم بن محمد، أسس ومبادئ في تعليم اللّغة العربية وتعلمها وفق المقاربة النّصّيّة، مجلة اللّغة العربية، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، المجلد20 ، ع:01 ، الجزائر، 2018، ص:75.

[2] قادة غروسي، التّحليل الألسني والبحث عن المعايير النّصّيّة: قراءة دياكرونية في المنجز الألسني الغربي، ص:127.

[3] ينظر، روبرت دي بوجراند، النّصّ والخطاب والإجراء، ص:103.

ولعلّ أوّل خطوة يقوم بها المعلّم للوصول بمتعلّميه إلى فهم النّصّ وتحليله: تحديد الفكرة العامّة للنّصّ، وأفكاره الأساسيّة، وهي خطوة تقليديّة يقوم بها المتعلّمون مع كافّة النّصوص؛ كما أنّها طريقة كلاسيكيّة كانت سائدة –وما زالت– عند أغلب الأساتذة قبل ظهور المقاربة النّصّيّة وبعدها، لكنّ الآليات النّصّيّة الجديدة الّتي تُعبّر عن حقيقة تطبيق المقاربة النّصّيّة؛ تتمثّل في قراءة النّصّ قراءات عديدة؛ ويطرح المعلّم بعدها أسئلة واضحة ودقيقة، لتحديد الفكرة العامّة، والأفكار الأساسيّة للنّصّ– إذا استدعى الأمر ذلك–، وهو إجراء روتيني يقوم به أغلب المعلّمين، ثمّ يباشر مع تلاميذه في بيان مبدإ التّغريض، ببيان علاقة الفكرة العامّة بالأفكار الأساسيّة، وهنا يطرح المعلّم على لمتعلّميه أسئلة مختلفة من قبيل: هل الفكرة العامّة تتناسب مع عنوان النّصّ؟ هل الأفكار الأساسيّة للنّصّ كافيّة للإحاطة بالموضوع من كافّة جوانبه؟ هل هذه الأفكار جاءت متسلسلة ومرتّبة بحيث تساهم في إدراك المعنى العامّ للنّصّ؟ هل هناك أفكار يمكن الاستغناء عنها في النّصّ؟ وهل يمكن إضافة أفكار أخرى؟.[1]

إنّ تلك التّساؤلات، وغيرها تنبّه المتعلّم إلى جوانب عديدة في البنيّة العميقة للنّصّ، من ناحية المعنى؛ فمثلا من أجل إدراك المتعلّم أهميّة تسلسل الأفكار وترابطها، يمكن للمعلّم هنا تقديم نصّ متكوّن من ثلاثة فقرات على الأقل بترتيبات مختلفة، فيما يحدّد المتعلّم أي ترتيب أصوب مع التّعليل، وهنا نرسخ لدى المتعلّم وجوب ترتيب الأفكار عند كتابة أي نصّ، وهو أحد المشكلات العويصة الّتي يعاني منها التّعبير الكتابي عند الكثير من المتعلّمين، كما أن هذه التّساؤلات والخطوات تجعل المتعلّم يدرك أن عليه الاهتمام بالمضمون قبل الشّكل، فلكتابة نصّ يتطلب من التّلميذ أولا تحديد الأفكار وترتيبها، لتأتي عمليه الكتابة والمحاولة كخطوة ثانيّة، وهكذا.

ومن هذا المنطلق يمكن القول أن هذه الاجراءات تساهم في فهم النّصّ وإنتاجه، وهي الكفاءة الّتي تستهدفها المقاربة النّصّيّة، كما أن اتّباع هذه الاجراءات ينمّي لدى المتعلّم كفاءة النّقد، فيدلّي بأفكاره محلّلا ومناقشا، وهو ما يُساهم في زيادة قدرته على تأويل النّصّ، وإبراز علاقاته الخفيّة بين أفكاره، وبما أن معيار الانسجام مرتبط بالدّلالة الّتي تتحكّم فيها عوامل كثيرة لغويّة وغير لغويّة، فإنّ ذلك يستوجب مراعاة مستوى المتعلّمين وميولاتهم في اختيار النّصوص،

[1] ينظر، فيصل بن علي، آليات تطبيق المقاربة النّصّيّة في تعليم اللّغة العربية وتعلمها من خلال استثمـــــار المعـــايير النّصّيّة، ص: 324،325.

ومدى استيعابها والتّدرج في ترتيبها من البسيط إلى المعقد.[1] والابتعاد عن النّمطيّة في تحليل النّصوص، فما كلّ نصّ مثلا تُستخرج أفكاره لدراسة بنيته العميقة، فالجنس القصصيّ مثلا؛ يتقصّى فيه المتعلّم عناصر القصّة، وسيمائيّة كلّ عنصر، وبيان أحداثها الرّئيسة، والعقدة والحلّ وترتيب هذه الأحداث، مع إعطاء الفرصة للتّلميذ لاقتراح نهاية أخرى للقصّة، والنّصّ الحجاجيّ؛ نستخرج فيه الحجج الدّاعمة، والحجج المضادّة –إن وجدت– والمقارنة بينها، وفي النّمط التّفسيريّ؛ نبيّن علاقات الإجمال والتّفصيل، والعموم والخصوص، ضمن مبدأ العلاقات الدّلاليّة للانسجام وهكذا فإنّ لكلّ نمط خصوصيّته.

3.3. المقصديّة:

1.3.3. تعريفه:

"تُعدّ المقصديّة أحد المقوّمات الأساسيّة للنّصّ، باعتبار أن لكلّ مُنتِج خطاب غايّة يسعى لبلوغها أو نيّة يريد تجسيدها فكل فعل كلامي يفترض فيه وجود نيّة للتّوصيل والإبلاغ كما أنّ المتكلّم لا يتكلّم مع غيره إلاّ إذا كان لكلامه قصد"[2]، يتضمّن موقفه من كون صورة ما من صور اللّغة قصد بها أن تكون نصّا يتمتّع بالسّبك والالتحام، وأنّ مثل هذا النّصّ وسيلة من وسائل متابعة خطّة معيّنة للوصول إلى غايّة بعينها.[3]

2.3.3. سُبل استثماره:

يرى دي بوجراند أنّ "القصد يتضمّن موقف منشئ النّصّ من كون صورة ما من صور اللّغة، قصد بها أن تكون نصّا يتمتع بالسّبك والالتحام، وأنّ مثل هذا النّصّ وسيلة من وسائل متابعة خطّة معيّنة للوصول إلى غايّة بعينها."[4]

وحيث إنّ المقصديّة هي أحد المقوّمات الأساسيّة للنّصّ، باعتبار أنّ لكلّ منتج خطاب غايّة يسعى إلى بلوغها، فالمقصديّة تُوسَم بكونها اتّجاه منتج النّصّ لتحقيق مقاصده في نشر معرفة، أو بلوغ هدف يتعيّن من خلال خطّة ما، وترتكز أهميّته بوجه عام على مقاربة تصوّر المعنى

---

[1] ينظر المرجع السابق ص 325.

[2] فيصل بن علي، آليات تطبيق المقاربة النّصّيّة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصّيّة، ص:329.

[3] ينظر، روبرت دي بوجراند، النّصّ والخطاب والإجراء، ص:103

[4] المرجع نفسه، ص:103.

كما هو عند المرسل، ويستوجب عليه مراعاة كيفيّة التّعبير عن قصده، وانتخاب الاستراتيجيّة الّتي تتكفّل بنقله مع مراعاة العناصر السّياقيّة.

إنّ أخذ هذا المعيار بعين الاعتبار في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من الأهميّة بمكان، فالمتعلّم عندما يعلم أنّ نصّه المكتوب يجب أن يلائم الموضوع المطلوب، فإنّ ذلك يجعله يتحرّى استعمال المعاني والمباني المناسبة، فيتجنّب الحشو والغموض والخروج على الموضوع، خصوصا إذا حُدّد له عدد الأسطر، ومن أهم استراتيجيات استثمار هذا المبدإ التّعرّف على أنماط النّصوص ومؤشّراتها، فلكلّ مقام مقال، حيث يَفْرض كلّ نمط مقاصد معيّنة فالنّمط السّرديّ، غايته سرد الأحداث. أمّا النّمط الحجاجي؛ فغايته عرض فِكرة ما ومناقشتها. في حين أنّ النّمط الوصفيّ؛ غايته نقل صورة صادقة عن الأشخاص والأحداث والأماكن وهكذا.[1]

ويُمكن للتّلميذ أن يستعين بهذا المبدأ في كتابة الموضوعات وإعادة بناء النّصّ، فيطرح على نفسه عدّة أسئلة تساعده على التّقيّد بما هو مطلوب قبل كتابة الموضوع مثل: ما جنس الموضوع الذي سأكتبه؟ ما هو نمطه؟ ما هي العناصر الّتي سأتناولها في هذا الموضوع؟ ما هو الهدف الذي أريد أن أصل إليه من هذا الموضوع؟

4.3. المقبوليّة:

1.4.3. تعريفها:

يعرّفها "أحمد عفيفي" في كتابه: "**نحو النّصّ**"؛ هي تلك المعايير الّتي ترتبط بالمتلقّي، وحكمه على النّصّ بالقبول والتّماسك، وتتضمن موقف مستقبِل النّصّ إزاء كونه صورة ما من صور اللّغة، ينبغي لها أن تكون مقبولة؛ من حيث هي نصّ ذو سبك والتّحام، ويعني ذلك أن القبول مرتبط بمجموع الدّلالات الّتي يطرحها النّصّ بشرط تماسكها والتّحامها.[2]

وهي أيضا استجابة المتلقّي للنّصّ؛ حيث تتحقّق العمليّة التّواصليّة بين المرسل إليه والنّصّ، وذلك حين ينتقل فعل التّخاطب من طور النّزعة الفرديّة الذّاتيّة إلى طور الشّراكة الجماعيّة الّتي تقتضي بدورها التّفاعل الحجاجيّ الذي قوامه أدبيات الحوار، وفن الإقناع، ومنه فالدّلالة غير

---

[1] ينظر، فيصل بن علي، آليات تطبيق المقاربة النّصّيّة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصّيّة، ص:329.

[2] ينظر، أحمد عفيفي، نحو النّصّ (اتجاه جديد في الدرس النحوي)، ص:87،88.

منفصلة عن السّيرورة التّواصليّة، ذلك أن منطلقات الفهم والتّأويل، لا تكاد تنفك عن التّصورات النّفسيّة والمنطقيّة لدى المتلقّي، وعليه فالمقبوليّة أو الاستحسان مشروط بفعل الاستجابة الّتي تعكِف على إضافة معلومات جديدة، وإثاره خلفيته المعرفيّة الّتي لها دور كبير في عملية انسجام، وتقبُّل النّصّ واستحسانه.[1]

2.4.3. سُبل استثماره:

في هذا الخصوص يجب مراعاة اختيار نصوص تتلاءم مع بيئة المتعلّم، وتتناسب مع مستواه، وإعطاء الوقت الكافي للمتعلّم لمناقشة أفكار النّصّ ونقدها، وإبداء رأيه فيها؛ لكي يصل إلى قناعات شخصيّة تجعله يُقبِل على النّصّ ويستفيد منه.[2] فالنّصّ الذي نَسِمُه بالمقبوليّة في مستوى السّنة الرّابعة من التّعليم متوسط يمكن أن نَصِفُه باللّامقبوليّة في مستوى السّنة الأولى من التّعليم المتوسط؛ لأن المكتسبات القبليّة والملكات الّتي يحوزها التّلميذ في مستوى معين، تؤهله إلى فهم وتحليل نصّ ما، لا يُمكن لتلميذ آخر دونه في المستوى من فهمه وتحليله ، ويجب على المعلّم إلاّ يغفل على أن يزوّد تلاميذه بشرح لبعض الكلمات المفتاحيّة للنّصوص الجديدة، حتّى يتمكّن الطّلاب من فهمها ومناقشتها، وكذلك يمكن إفادتهم بالسّياق العام الذي يجري فيه هذا النّصّ من خلال مُقَدّمة تجعل التّلميذ يدخل في الجوّ العام للنّصّ، ويتصوّر مقاصده وأهدافه وغاياته، وهذا ما تدعو إليه المقاربة النّصّيّة من خلال تبنّيها لنظريّة التّلقّي، فالمتلقّي في المقاربة النّصّيّة هو المنتج الثّاني للنّصّ، ويتوقف عليه انسجام النّصّ ومقبوليته، لهذا فاختيار النّصوص أمر غايّة في الأهميّة، فكل نصّ مقبول؛ يمتاز بكونه ينطلق من الملكات القبليّة للتّلميذ للوصول إلى معلومات واكتساب قدرات جديدة.

5.3. الإعلاميّة:

1.5.3. تعريفه:

الإخباريّة أو الإعلاميّة وتتعلّق بإمكانيّة توقّع المعلومات الواردة في النّصّ، أو عدم توقّعها على سبيل الجِدّة، وكلّما بَعُد احتمال ورود بعض العناصر ارتفع مستوى الكفاءة الإعلاميّة، وعلى هذا لا بدّ أن يحمل النّصّ دلالات يريد المبدع إيصالها للمتلقّي عن طريق النّصّ اللّغويّ، إذ لو

---

[1] ينظر، قادة غروسي، التّحليل الألسني والبحث عن المعايير النّصّيّة: قراءة دياكرونية في المنجز الألسني الغربي، ص:127.

[2] ينظر، فيصل بن علي، آليات تطبيق المقاربة النّصّيّة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصّيّة، ص:20.

جاء النّصّ فارغ المحتوى من الدّلالة فليس نصّا، ولا علاقة لنحو النّصّ به؛ بل لا بدّ لهذه الدّلالات أيضا من التّرابط والانسجام.[1]

2.5.3. سُبل استثماره:

بناء على مفهوم الإعلاميّة فإنّ أيّ نصّ يزوّد المتعلّمين بمعارف عديدة في مجالات مختلفة، وعلى المعلّم أن يستثمر تلك المعارف كلّما توفّر الوقت وهو ما تدعو إليه المقاربة النّصّيّة، حيث يشكّل النّصّ دائرة تلتقي فيه مجموعة من المعارف والمعلومات والقيم والسّلوكات، وعلى هذا الأساس فإنّ اختيار النّصّ في العمليّة التّعليميّة يُعدّ إجراءً مُهمّا، فكلّما كانت النّصوص المختارة تثير اهتمامات المتعلّمين، وتلبّي رغباتهم أقبلوا عليها بكلّ دافعيّة، وكلّما بعُد توقّع المتعلّم للمعلومات الواردة كلّما كانت إعلاميّة النّصّ مرتفعة، والعكس صحيح فإذا كانت المعلومات الّتي يحملها النّصّ متوقعة ولا تقدّم أيّ جديد؛ فإنّ درجة إعلاميّة النّصّ، حينئذ تكون منخفضة، وفي هذا الصّدد يمكن للمعلّم أن يستفيد من كلّ ما يوفره النّصّ لإكساب المتعلّمين كفاءات لغويّة ومعرفيّة ووجدانيّة وحركيّة، كأن يطلب من المتعلّمين قراءة النّصّ، أو استخراج بعض الظّواهر اللّغويّة، أو الأساليب البلاغيّة أو القيم.[2]

ويمكن استثمار هذا العنصر بسؤال التّلاميذ ماذا أضاف لهم هذا النّصّ من معارف ومعلومات وقيم لم يكونوا يحوزونها من قبل؟ وسؤالهم هل كان النّصّ موافقا لتوقعاتهم، أم أنّ فيه من اللّامألوفيّة ممّا يجعلهم يقبلون عليه. ويظهر هذا المعيار جليّا في تناول الظّواهر اللّغويّة إذ هي في كلّ مرّة مجموعة من المعارف الجديدة الّتي يقع على عاتق النّصّ حملها، وهذا مرمى المقاربة النّصّيّة في جعل النّصّ مركز اكتساب كلّ المعارف.

6.3. التّناصّ:

1.6.3. تعريفه:

تعدّدت تعريفات التّناصّ بشكل عام بين النّقاد واللّغويين؛ غير أنها كلّها تُظهر هذا التّفاعل والتّعالق والالتقاء والتّداخل اللّفظيّ، أو المعنويّ بين نصّ ما ونصوص أخرى سبقته، استفاد منها

---

[1] ينظر، أحمد عفيفي، نحو النّصّ (اتجاه جديد في الدرس النحوي)، ص:86.

[2] ينظر، فيصل بن علي، آليات تطبيق المقاربة النّصّيّة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصّيّة، ص:330.

هذا النّصّ، إذا فهو ترحال للنّصوص في فضاء نصّ معين.[1] فالنّصّ الأدبيّ هو عُصارة من التّفاعلات والتّعالقات النّصّيّة الّتي تتمّ على المستويين الدّلاليّ والشّكليّ، وهو أيضا مجموعة من الأصوات والإحالات الّتي تنصهر داخله بطريقة واعيّة أو غير واعيّة، أو هو التّداخل النّصّي بصفة عامّة.[2]

2.6.3. سُبل استثماره:

إنّ استثمار التّناصّ في الإنتاج الكتابي مهمّ جدّا، "إذ أن معظم النّصوص الّتي ينتجها المتعلّم ما هي إلاّ صدى لنصوص سمعها أو قرأها، خزنت معارفها كلّيا أو جزئيا في ذاكرته، ثمّ يُعيد استغلالها مرّة أخرى؛ إمّا عمدا عن طريق الاستشهاد أو المناقشة أو النّقد، وإمّا عن غير قصد عن طريق تسرّب مقتطفات منّها إلى نصوصه."[3]

من أجل ما سبق؛" يُعدّ التّناصّ من أهمّ المفاهيم النّقديّة الّتي اهتمت بها الشّعريّة الغربيّة، وما بعد البنويّة، والسّيمائيات واللّسانيّات النّصّيّة، لما له من فعاليّة إجرائيّة في تفكيك النّصّ وتركيبه، والتّغلغل في أعماق النّصّ ولا شعوره الإبداعي، كما يساهم في تحقيق انسجام النّصّ ومقروئيته وتنسيقه وتنظيمه تركيبيّا ودلاليّا."[4]

أمّا عن طريقة استثمار التّناصّ في درس القراءة فتتم من خلال ما يلي:

- اختيار نصوص تعليميّة متكاملة الخصائص؛ لأن المتعلّم سيبني معارفه ومهاراته انطلاقا منها.
- تحبيب المتعلّمين في المطالعة؛ لأنها تُكسبهم الأساليب الجميلة والمعاني الرّفيعة، إذ أنّ معظم النّصوص الّتي يُنتجها المتعلّم ما هي إلاّ صدىً لنصوص سمعها، أو قرأها ليعيد استغلالها مرّة أخرى، إمّا عمدا عن طريق الاستشهاد، أو المناقشة أو النّقد، وإمّا عن غير قصد عن طريق تَسَرُّب مقتطفات منها إلى نصوصه.
- تلخيص النّصوص وتقليصها، وهو ما يسمح للمتعلّم من الاستفادة من النّصوص المدروسة مبنىً ومعنىً؛ حيث إنّ القيام بتلخيص النّصّ، أو تقليصه بعد دراسته، يسهّل عمليّة الاستذكار،

---

[1] ينظر، أحمد عفيفي، نحو النّصّ (اتجاه جديد في الدرس النحوي)، ص:81.

[2] ينظر، جميل حمداوي، محاضرات في لسانيّات النّصّ، ص:95.

[3] فيصل بن علي، آليات تطبيق المقاربة النّصّيّة في تعليم اللّغة العربية وتعلمها من خلال استثمار المعايير النّصّيّة، ص:332

[4] جميل حمداوي، محاضرات في لسانيّات النّصّ، ص:94.

وبذلك يستطيع المتعلّم أن يكتب نصّا موازيا يُحاكي فيه النّصّ المدروس، كما أنّ المتعلّم يستطيع أن يكتب نصّا آخر، يتفاعل فيه مع النّصّ المدروس ويحاوره، أو ينقده أو يكمّل بعض أفكاره، أو يشرحها.[1]

7.3. المقاميّة:

1.7.3. تعريفه:

يرى "محمد خطابي" أنّ الخطاب مرتبط بشكل نسقي مع الفعل التّواصلي.[2] لهذا يؤكد جلّ علماء النّصّ على ضرورة أن نأخذ بعين الاعتبار البُعد التّداولي للنّصّ، وذلك انطلاقا من أنّ لكلّ نصّ رسالة معيّنة، يريد الكاتب إيصالها للمتلقّي، وأنّ ذلك يتمّ في ظروف معيّنة، كما يرون أيضا أنّ أحد معايير الحُكم على النّصّ بالقبول هي مدى ملاءمته للسّياق الذي يلد فيه.[3] وفي هذا الصّدد يقول دي بوجراند: أنّه "ينبغي للنّصّ أن يتصل بموقف –يكون فيه– تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتّوقعات والمعارف، وهذه البيئة الشّاسعة تسمّى سياق الموقف."[4]

يمثّل المقام إذاً "أحد المقوّمات الفاعلة في اتّساق النّصّ؛ وخاصة من النّاحيّة الدّلاليّة، وعليه فإنّ نصيّة الخطاب لا تكتمل ولا تستقيم إلاّ إذا راع صاحبه في إنجازه الظّروف المحيطة الّتي سيظهر فيها النّصّ، لذا فإنّ خطابا يبتعد كثيرا عن التّقاليد الأدبيّة السّائدة، وعن الأعراف الاجتماعيّة المتعارفة عليها لن يلاقي قبولا حسنا.[5] ولما كانت ملاءمة النّصّ للسّياق الذي يرد فيه تمثّل أحد المقوّمات النّصّيّة، فإنّ من العلماء من يدعو إلى ضرورة أن يتجاوز التّحليل البنيّة الدّاخليّة للنّصّ، ليشمل بنيّة السّياق والعلاقات القائمة بين البنيتين.

---

[1] ينظر، فيصل بن علي، آليات تطبيق المقاربة النّصّيّة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصّيّة، ص:332.

[2] ينظر، محمد خطابي، لسانيّات النّصّ (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1، 1991، ص:29.

[3] ينظر، محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقيه، الدار العربية للعلوم ناشرون، د ط، ص:97،98.

[4] روبرت دي بوجراند، النّصّ والخطاب والإجراء، ص:91.

[5] ينظر، محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقيه، ص:98.

2.7.3. سُبل استثماره:

ولاستثمار هذا المعيار يمكننا طرح جملة من الأسئلة مثل: من المؤلّف؟ وماذا تعرف عنه؟ إلى من يوجّه كلامه؟ لماذا قال ما قال؟ ما هو موضوع النّصّ؟ ما رأيك في الألفاظ والتّعابير الّتي استخدمها المؤلّف؟ ما رأيك في الطّريقة الّتي عرض بها المؤلّف أفكاره؟ متى وأين كتب المؤلّف هذا النّصّ؟ وما هي الظّروف الّتي جعلته يكتب هذا النّصّ؟[1]

والهدف من طرح هذا هذه الأسئلة هو الإحاطة بالظّروف العامّة الّتي كتب فيها النّصّ، ونأتي منها ما يساعدنا على فهمه وتحليله دون الغوص في تفاصيل لا علاقة لها بالمطلوب.

من هنا، يتوجّب على المعلّم أن يُحيط التّلميذ بكلّ الجوانب الخارجيّة الّتي تؤثّر في توجيه فهم النّصّ، وهذه الجوانب يمكن أن تكون جوانب تاريخيّة، أو اجتماعيّة أو اقتصاديّة ... فكما هو معروف أن الجانب التّداولي له علاقة مباشرة في فهم النّصوص، وأنّ الخطاب لا يكون خطابا إلاّ إذا اجتمع مع النّصّ سياقه، وفي إطار استثمار هذا المعيار، يمكن توجيه التّلميذ إلى مدى تأثير السّياق في فهم النّصّ وتحليله، ويمكن طرح هذا السّؤال: ماذا كنت ستفهم من هذا النّصّ لو جاء في غير هذا السّياق، أو من غير هذا المؤلّف هل سيتغير فهمك للنّصّ؟

ولقد تعوّد الطّلاب أنْ يقدّم لهم السّياق قبل التّعليمة في إنتاج المكتوب، ويفيدهم هذا في معرفة الجوّ العام الذي يُحيط بالموضوع، ولهذا فإنّ إدراك التّلميذ لأهميّة السّياق يقيّده بالموضوع فيلتزم به ولا يخرج عنه.

كما يمكن للسّياق –في حدّ ذاته– أن يكون هدفا، فيطلب من المتعلّمين استنتاج الظّروف الّتي كُتب فيها النّصّ من خلال الألفاظ والأبنية الّتي وظّفها الكاتب.

وسنعمد فيما سيأتي لتحليل مقاربة درس القراءة كما جاء في الكتاب المدرسي والدّليل.

4. دراسة تحليلية لمقـــاربة النّصّ القرائـــي في الدّليل والكتـــاب المدرسيّ.

سنحاول فيما يلي تحليل نموذج لدرس القراءة كما ورد في "الكتاب المدرسيّ" للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، لنرى كيف تناول هذا الدّرس، وسنستعين أيضا "بدليل استعمال الكتاب" لاستقراء ذلك. وسنتناول أول نصّ في كتاب القراءة من مقطع "**قضايا "اجتماعيّة**"، عنوانه "**ذكرى**

[1] ينظر، فيصل بن علي، آليات تطبيق المقاربة النّصّيّة في تعليم اللّغة العربية وتعلمها من خلال استثمار المعايير النّصّيّة، ص:331.

وندم"، للمفكر الجزائريّ: **مالك بن نبي**، وسنعزّز متابعتنا لهذا الدّرس بصور للصفحات المعنيّة بهذا الدّرس، من الدّليل والكتاب المدرسيّ.

وقد وقع اختيارنا على هذا المقطع، وهذا النّصّ بالذّات لأن "الدّليل" قدّمه كنموذج، وتناول طريقة تقديمه بالتّفصيل لكي يعمل الأستاذ على منوالها، وللإشارة فإن نشاط "القراءة" يدخل تحت ميدان "فهم المكتوب" الذي ينضوي تحته ـ إضافة للقراءة ـ الدّروس البلاغيّة الّتي أدمجت في درس القراءة، وكذلك الظّواهر اللّغويّة، لكنّ الأخيرة تدرس في حصّة مستقلة زمنيا، ويستهدف ميدان "فهم المكتوب" بمركباته الكفاءات الآتيّة: قراءة نصوص متنوعة الأنماط، تحديد موضوعها العام، وأفكارها الأساسيّة، وبيان خطاطات أنماطها وبنيتها اللّغويّة، ونقدها...[1] ويتمّ ذلك في مراحل بيّنها دليل استعمال الكتاب للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط في سبع أيقونات.[2]

- الأيقونة الأولى: يقرؤون النّصّ.
- الأيقونة الثّانية: يفهمون مدلول النّصّ.
- الأيقونة الثّالثة: يكتسبون الرّصيد المعجمي.
- الأيقونة الرّابعة: يفهمون معاني النّصّ وأفكاره.
- الأيقونة الخامسة: يدرسون نمط النّصّ وبنيته اللّغويّة.
- الأيقونة السّادسة: يبحثون عن ترابط جمل النّصّ وانسجام معانيه.
- الأيقونة السّابعة: يدرسون ظاهرة لغويّة "عطف النّسق".

وقبل هذا يكون الأستاذ قد طلب من المتعلّمين قراءة النّصّ، وتحضير أعمال إثراء الرّصيد اللّغوي، وكذا قراءة الإطار المخصّص للتّعريف بصاحب النّصّ، كنشاط متعلق بالقراءة الاستباقيّة اللّاصفيّة، أمّا بقيّة الأعمال فتكون صفيّة داخل القسم؛ حيث يقوم المعلّم بتوزيع المتعلّمين إلى أفواج متساويّة كمّا وكيفا، ثمّ وبتوجيه من الأستاذ يقرأ المتعلّمون النّصّ قراءة صامتة، ثمّ جهريّة مراعين ضوابط القراءة الجهريّة، كما راعاها المعلّم، ويصحّح المعلّم القراءة كلّما أخطأ المتعلّم؛ لأن الوضعيّة تستهدف القراءة السّليمة[3]

[1] ينظر، حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص:09.

[2] المرجع نفسه ص 34-35.

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص:34.

ويلي قراءة المتعلّمين النّصّ توقفهم عند معجمه ليستكشفوه من خلال البحث القاموسي، ومن خلال السّياق وكذا عقد التقاطعات الدّلاليّة بين القاموس والسّياق، ثمّ يطلب المعلّم من المتعلّمين نسج جمل بالنّمط المستهدف(السردي) مع استخدام المعجم الجديد، ويلاحظ أنّ هذه الخطوات موجودة في "الدّليل" فقط. أمّا بقيّة الخطوات فموجودة أيضا في "الكتاب المدرسيّ".

وقد قسّم "الكتاب المدرسي" درس القراءة على ثلاث أيقونات. أوّلها "**أفهم النّصّ وأناقش فِكره**"؛ حيث يَعْمد المعلّم إلى استنطاق النّصّ مع المتعلّمين؛ لاستخراج أفكاره ومغزاه، وفهم مضمونه من خلال أسئلة يطرحها المعلّم ويترك المتعلّمين يعبرون عن آرائهم دون تعليق عن مدى صحتها، بل ينشط النّقاش، ويقبل الفرضيات المختلفة للمتعلّمين ليخرج برأي مشترك.

وبالمنهجيّة نفسها يعرض الدّليل نشاط تحليل نمط النّصّ من خلال أيقونة "**أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه**"؛ حيث يطلب المعلّم من المتعلّمين قراءة النّصّ قراءة صامتة، وواعيّة تركّز على استقصاء مؤشّرات النّمط الغالب، ولاستثارة النّقاش يطرح المعلّم أسئلة مثل: ما النّمط الغالب على النّصّ؟ اذكر أربعة من مؤشّراته، استخرج مقطعا منه، وعيّن مؤشّراته مع التّمثيل، ثمّ يدوّن المعلّم استنتاجات المتعلّمين المشتركة على اللّوح.

وبعد ذلك يطلب المعلّم إعادة قراءة النّصّ لاستقصاء مؤشّرات نمط آخر للنّصّ، فيتبادل المتعلّمون المناقشات، ويعلّقون على فرضياتهم ومقاربتهم ليصلوا رفقة المعلّم إلى تبيان النّمط، والأنماط ووظيفة كلّ نمط، كما يتمّ تدريب المتعلّمين على ممارسة التّحليل من خلال استعمال وسائل التّحليل الّتي تتبنّاها المقاربة النّصّيّة، وهي اكتشاف مظاهر الاتّساق والبناء للنّصّ، واستكشاف مظاهر الانسجام، وهذا في إطار أيقونة "**أبحث عن ترابط جمل النّصّ وانسجام معانيه**"، حيث يعرض المعلّم على المتعلّمين فقرتين يقارنون بينهما من ناحيّة الاتّساق والانسجام، ثمّ يطلب الأستاذ من المتعلّمين بيان الكلمات الّتي كانت موجودة في الفقرة الأولى، وغابت في الفقرة الثّانية كما يطلب منهم تعيين الفقرة الأكثر اتّساقا وانسجاما مع بيان السّبب، ثم يطلب منهم كواجب منزلي استخراج الرّوابط الموجودة في فقرة أخرى يعيّنها لهم الأستاذ ليُنجِز المتعلّمون التّطبيق في المنزل ويصحّح في الحصّة الموالية.[1]

[1] ينظر، المرجع السابق ص 37.

النّص: ذكرى وندم.[1]

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّص

ذِكْـرَى ونَـــدَمٌ

مالِك بن نبي (1905-1973م) مُفكّر جزائريّ وأحد رُوّاد النّهضة الفكريّة في العالَم العَرَبيّ والإسلاميّ في القرن العشرين، ويُعَدّ مِن أكثر المفكّرين المعاصرين الّذين نبّهوا إلى ضرورة العناية بمشكلات الحضارة. من مؤلّفاته : شروط النّهضة، مشكلة الثّقافة، آفاق جزائريّة، ميلاد مجتمع.

« استرجَع الآن إبراهيم مشهدا واحدا، ذلكُم هو المشهد الأخير مِنْ حياته الزّوجيّة :

كانتِ السّاعة الثّانية زوالا، وفي البيت الّذي يُقيم فيه العمّ محمّدٌ حاليّا، حيث يسكن مع زهرةَ في الطّابِق العُلويّ.

في هذا اليوم دخل صباحًا مخمورًا، إلى حدٍّ لم يبلغه قَطُّ مِنْ قَبْلُ. وفي السّاعة الثّانية بعد الظّهر استيقظ كالعادة بَعد ليالي عَرْبَدَتِه، وكانت زهرةُ تنتظر استيقاظه لتضع « الْمَيْدَة ».

كانت جالسةً على إهاب خروف موضوع في« الصّحن »، هذا الرِّواق الّذي تُطِلُّ عليه غرفُ المنازل ذات الطِّراز المغاربيّ. وقد عادت بَعد أنْ قامت بغسل بعض الملابس لقتل الوقت، وارتسمت على صفحاتِ وجهها رِقّةٌ وحُزنٌ كمن به مرضٌ عُضالٌ. إنّها تعاني منذ مدّة من سلوك إبراهيمَ غير السَّوِيّ الّذي كان يُعذِّبها، خاصّةً بَعد انتقال والدَيْه إلى الرّفيق الأعلى.

وفي هذا اليوم وعلى غير عادتها كانت هَادِئَةً.. وكان الجَوّ رائعا في هذا اليوم الرّبيعيّ، وبجوار أعمدة الرِّواق هنالك قَفَصٌ مُعَلَّقٌ، بداخله كَرَوَانٌ أصبح مع مَرِّ الزّمن رفيقا لزهرةَ حتّى إنّها كانت تُغنّي لتغريده، وكُلّما رأته ساكنا على أُرجوحته تأتي لِتكلِّمَه.. كانت زقزقتُه كافيةً لِتُشعِرَها بالرِّفقَة، خاصّة عندما كانت تنتظرُ استيقاظَ زوجها بعد الزّوال أو عودته من الحَانَة.

وهي ترفع القَفَصَ، أطلقَ العصفورُ زقزقاتٍ تأثّرتْ بها زهرةُ فَطفِقَتْ تَشْدُو بأغنية شجيّة تُهَدِّئُ روحَها دائمة الحُزن.. إلى درجة أنّها لم تسمع زوجَها الّذي ناداها مرّتَيْن أو ثلاثًا مِنْ داخل الغرفة عندما استيقظ وراح يُتابِع المشهد مِنَ العتبة وهو لا يزال نِصْف مخمور. أحسّ إبراهيم بأنّه مُحتَقَرٌ مِنْ قِبَلِ زهرةَ الّتي تبدو له وكأنّها لا تُعيرُه اهتماما كافيا مِثل الّذي تُعيره لِلعُصفور، فاستشاط غَضَبًا مِنَ الإهانة الّتي تَعرَّض لها كِبْرِيَاؤُهُ، فانْقَضَّ على القفص دون أن يَنْبِسَ بكلمة واحدةٍ وألقى به في صحن البيت ؛

10

[1] صورة لنص ذكرى وندم من مقطع: قضايا اجتماعية، الكتاب المدرّسي للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط ص10.

مقاربة نصّ ذكرى وندم.[1]

فأطلقت زهرةُ صرخةَ ألمٍ وهَبَطَتِ السّلالـمَ مُسرعةً لِتأخذَ القفصَ حيث لَفَظَ العصفور آخِر أنفاسه... غير أنّها لم تَصْعَدْ مرّة أخرى، ولم يَرَها إبراهيمُ منذ ذلك اليوم إلّا مرّة واحدةً عند القاضي الّذي أعلن طلاقها منه ».

مالك بن نبي : حجّ الفقراء (رواية) - ترجمة زيدان خويلف - دار الفكر - دمشق - 2009

أثري رصيدي اللّغويّ

- عربدته : طيشه • عُضال : مُزْمِن • السّوِيّ : السّليم • الحانة : محلُّ شُرب الخمور • مخمور : سَكران
- انقضّ : هَجَمَ • ينبس : ينطق. • كروان : طائر حسن الصّوت، أغبر اللّون، طويل الرّجلين.
- استشاط : اشتعل وثار.

– أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات.

– أؤلّف مِنْ مُعجمي الجديد جُملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

◄ أفهم النّصّ وأناقش فِكَرهُ

1 - ما مشكلة زهرة ؟ وبِمَ كانت تستأنس لتنسى مأساتَها ؟
2 - كيف كانت نهاية علاقتها مع زوجها ؟
3 - ما السّبب المباشر لهذه النّهاية ؟
4 - هل ترى أنّه سببٌ معقول ؟ لِمَ ؟
5 - ما الحلّ الّذي تراه ناجعا للقضاء على هذه الآفة.
6 - هل تجد العنوان منسجما مع نهاية القصّة ؟ علّل.

◄ أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

1 - اذكر بعض الأفعال الواردة في النّصّ. ما دلالتها في بناء أحداث القصّة ؟
2 - اذكر بعض الصّفات الواردة في النّصّ. علام تدلّ كثرة استعمالها ؟
3 - ما النّمط الغالب على النّصّ ؟ اذكر أربعة مؤشّرات له.
4 - استخرج نمطا آخر مع ثلاثٍ من مؤشّراته.
5 - فيمَ أفاد كلُّ نمط في بناء القصّة.

◄ أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

- **قارن بيْنَ الفقرتين الآتيتين، واستنتج أيًّا منهما كانت منسجمة المعنى، مُعلّلا حُكمك.**

الفقرة 1 : « أطلق العصفور زقزقات تأثّرت بها زهرة فَطَفِقَتْ تشدُو بأغنيةٍ شجيّةٍ تهدِّئُ روحَها دائمة الحزن... إلى درجة أنّها لم تسمع زَوْجَها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا... »

الفقرة 2 : « أطلق العصفور زقزقات تأثّرت بها زهرة فَطَفِقَتْ تشدو بأغنية شجيّة تهدِّئ روحها دائمة الحزن... لم تسمع زوجها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا... »

- **استخرج من الفقرة الآتية روابط الجُمل واذكر دلالتها.**

« انْقَضَّ على القَفَصِ... عند القاضي الّذي أعْلَنَ طَلَاقَهَا منه ».

11

[1] صورة لمقاربة نص ذكرى وندم. من مقطع: قضايا اجتماعية، الكتاب المدرّسي للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط ص11.

مقاربة نصّ ذكرى وندم.[1]

الوضعيات التعلمية- فهم المكتوب – الأسبوع 1

1 - يقرأون النّصّ

- يكون الأستاذ المعلم قد كلف المتعلمين من قبل بالتحضير لمناقشة النّصّ الثاني.
- يتوزع المتعلمون إلى أفواج متساوية كما ومتوازنة كيفا بتوجيه من الأستاذ المعلم.
- يقرأ المتعلمون النّصّ قراءة صامتة ثم جهرية مراعين ضوابط القراءة الجهرية كما راعاها المعلم.
- يصحح المعلم القراءة كلما أخطأ المتعلم ؛ لأن الوضعية تستهدف القراءة السليمة.

2 - يفهمون مدلول النّصّ

- الهدف من هذه الوضعية هو تمكين المتعلمين من فهمهم للنّصّ وإلمامهم بعمومياته ورسالته.

3 - يكتسبون الرصيد المعجمي

أعمال التعليم	أعمال التعلم
- بعد أن قرأ المتعلمون النّصّ يتوقفون عند معجمه مكتشفين من خلال : - البحث القاموسي؛ - البحث من خلال السياق؛ - عقد التقاطعات الدلالية بين القاموس والسياق. - يطلب المعلم من المتعلمين نسج جمل سردية باستعمال المعجم الجديد.	أثري رصيدي المعجمي : - يقوم المتعلمون باستقراء القاموس ؛ - يقابلون ما وجدوه في القاموس بالسياق داخل النّصّ - يستنتجون معاني المعجم؛ رصيدي المعجمي : - عربدته : طيشه - عضال : مزمن - السوي : السليم - الحانة : محل شرب الخمور - مخمور : سكران - انقض : تهجّم - ينبس : ينطق. - يؤلفون جملا سردية باستعمال المعجم الجديد.

4 - يفهمون معاني النّصّ وفكره

الهدف من هذه الوضعية هو تمكين المتعلمين من فهمهم للنّصّ وإلمامهم بعمومياته ورسالته.

34

[1] صور لمقاربة نصّ ذكرى وندم. من دليل استعمال كتاب اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، ص:34-35-36-37.

أعمال التعليم	أعمال التعلم
• يعمد المعلم إلى استنطاق النّصّ مع المتعلمين لاستخراج أفكاره ومغزاه من خلال أسئلة يطرحها عليهم ويتركهم يعبرون عن آرائهم دون التعليق عن مدى صحتها. بل ينشط النقاش ويقابل الفرضيات المختلفة للمتعلمين ليخرجوا برأي مشترك. 1 - ما هي مشكلة زهرة ؟ وبم كانت تستأنس لتنسى مأساتها ؟ 2 - كيف كانت نهاية علاقتها الزوجية مع إبراهيم ؟ 3 - ما السبب المباشر لهذه النهاية ؟ وما رأيك فيه ؟ 4 - هل ترى أنه سبب معقول ؟ لِمَ ؟ • يدوّن المعلم استنتاجات المتعلمين المشتركة حول كل موضوع سؤال على اللوح.	أفهم النّصّ : يجيب المتعلمون عن أسئلة المعلم ويتبادلون الآراء والأفكار ويخرجون بأفكار مشتركة. يدونون مع المعلم استنتاجاتهم المشتركة على دفاترهم في القسم الخاص بفهم المكتوب. • مشكلة زهرة أنها كانت زوجة رجل مدمن على شرب الخمر فكان دوما سكيرا، وكانت دوما وحيدة وحزينة على حالها. فكانت تقتل وحدتها ومللها بغسل الملابس وبالتحدث إلى عصفورها. • كانت نهاية علاقتها الزوجية مع إبراهيم الانفصال عنه بتطليقها منه. • السبب المباشر لهذه النهاية هو تحطيمه لقفص عصفور زهرة نكاية بها مما أدى إلى موته. • هذا السبب غير معقول ؛ لأنه نتيجة تهور الزوج بسبب شربه الخمر وفقدان وعيه وسوء معاملته المفرط مع زوجته فكانت حادثة العصفور القطرة التي أفاضت الكأس.

5 - يدرسون نمط النّصّ وبنيته اللغوية

الهدف من هذه الوضعية هو تمكين المتعلمين من نمط النّصّ الغالب والأنماط الخادمة له.

5 -1 - يتعرفون على بنية نمط النّصّ.

35

أعمال التعليم	أعمال التعلم
• يطلب المعلم من المتعلمين قراءة النّصّ قراءة صامتة وواعية تركّز على استقصاء مؤشرات النمط الغالب. • يطرح أسئلة لاستثارة النقاش. - ما النمط الغالب على النّصّ ؟ - اذكر أربعة مؤشرات له. - استخرج مقطعا منه وعيّن مؤشراته مع التمثيل. • يدوّن المعلم استنتاجات المتعلمين المشتركة على اللوح.	أدرس نمط النّصّ : يجيب المتعلمون عن أسئلة المعلم ويتبادلون الآراء ويستخرجون مؤشرات النمط الغالب (السرد). يدونون مع المعلم استنتاجاتهم المشتركة على دفاترهم في القسم الخاص بفهم المكتوب. • النمط الغالب هو السرد. • أربعة مؤشرات له : الأفعال الماضية – ضمائر الغائب- الأحداث المتتابعة – كلمات تدل على الزمان. • المقطع : «أحس إبراهيم بأنه محتقر من قبل زهرة التي تبدو له وكأنها لا تعيره اهتماما كافيا مثل الذي تعيره للعصفور، فاستشاط غضبا من الإهانة التي تعرض لها كبرياؤه، فانقض على القفص دون أن ينبس بكلمة واحدة وألقى به في صحن البيت، فأطلقت زهرة صرخة ألم وهبطت السلالم مسرعة لتأخذ القفص حيث لفظ العصفور آخر أنفاسه».

5 -2 - يتعرفون على بنية نمط آخر في النّصّ.

أعمال التعليم	أعمال التعلم
• يطلب المعلم من المتعلمين إعادة قراءة النّصّ لاستقصاء مؤشرات نمط آخر للنّصّ ويطرح سؤالا لاستثارة النقاش. • استخرج نمطا آخر مع ثلاثة من مؤشراته.	أدرس نمط النّصّ : يجيب المتعلمون عن سؤال المعلم ويتبادلون الآراء ويستخرجون مؤشرات النمط الآخر (الوصف). يدونون مع المعلم استنتاجاتهم المشتركة على دفاترهم في القسم الخاص بفهم المكتوب. • النمط الآخر هو الوصف (في الماضي). • ثلاثة مؤشرات له : أفعال المضارع (بعد كان) – الصفات والنعوت- كلمات تدل على المكان.

6 - يبحثون عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه.

أعمال التعليم	أعمال التعلم
أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه الهدف من هذه الوضعية هو تمكين المتعلمين من التعرف على المظاهر اللغوية لاتساق النّصّ، والدلالية لانسجامه. يعرض الأستاذ على المتعلمين فقرتين يقارنون بينهما لاستنتاج أيهما متسقة ومنسجمة. الفقرة 1 : « أطلق العصفور زقزقات تأثّرت بها زهرة فَطفقَتْ تشدُو بأغنيّة شجيّة تهدِّئُ روحَها دائمة الحزن.. إلى درجة أنّها لم تسمع زَوْجَها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا... » الفقرة 2 : « أطلق العصفور زقزقات تأثّرت بها زهرة. طَفقَتْ تشدو بأغنيّة شجيّة تهدِّئ روحها دائمة الحزن. لم تسمع زوجها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا... » • يطلب من الأستاذ من المتعلمين ما الكلمات التي كانت موجودة في الفقرة الأولى وغابت في الثانية. • كما يطلب منهم تعيين الفقرة الأكثر اتساقًا و انسجامًا مع بيان السبب. • كما يطلب منهم - للمنزل - استخراج الروابط الموجودة في الفقرة : « انْقَضَّ على القَفَصِ... عند القاضي الّذي أعْلَنَ طَلَاقَهَا منه ».	أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه يجيب المتعلمون عن أسئلة المعلم ويتبادلون الآراء ويقارنون بين الفقرتين لاستخراج الكلمات التي غابت في الفقرة الثانية. • يدونون مع المعلم استنتاجاتهم المشتركة على دفاترهم في القسم الخاص بفهم المكتوب. • الكلمات هي : فاء العطف (الدالة على الربط بين الجملة الأولى والثانية كما تدل على أن الحدثين متعاقبان مباشرة) ؛ إلى درجة أنّها (قام حرف الجر بالربط بين الجملة السابقة واللاحقة حيث بين نتيجة اهتمامها بالعصفور والمتمثلة في عدم سماعها نداء زوجها). • يتبين الفقرة الأولى أكثر اتساقًا لوجود ذالك الرابطين (فاء العطف وحرف الجر إلى). • ينجز المتعلمون التطبيق في المنزل ليصحح في الحصة الموالية.

7 - يدرسون ظاهرة لغوية(عطف النسق).

أعمال التعليم	أعمال التعلم
• يكتب المعلم أنساقا لغوية حاملة للظاهرة اللغوية المستهدفة. يناقش المعلم المتعلمين الظاهرة لاستكشافه : و ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهِها رقةٌ وحزنٌ كمن به مرضٌ عضالٌ. كانتْ تنتظر استيقاظَ زوجِها بعد الزوالِ أوعودتَه من الحانة. - ماذا ارتسم على صفحات وجه زهرة ؟	• يكتب المتعلمون في كراريسهم في الجزء الخاص بفهم المكتوب ما يكتبه المعلم من جمل. يقرأ المتعلمون الجمل. يناقشون المعلم ويتناقشون لاكتشاف الظاهرة اللغوية والاستنتاج. عطف النسق اسم معطوف يتبع معطوفه بوساطة أحد حروف العطف، فيشترك معه في الإعراب، أي في الرفع أوالنّصب أو الجر. وتنقسم حروف العطف إلى قسمين :

37

5. دراسة نقديّة لمنهجيّة مقاربة الدّليل والكتاب المدرسيّ لنصّ القراءة:

كنّا في الفصل السّابق قد بيّنا مراحل المقاربة النّصّيّة، وقسّمناها إلى أربعِ مراحل؛ وهي كالآتي: لحظة ما قبل القراءة، لحظة القراءة الاستكشافيّة، لحظة القراءة المنظمة، ولحظة انفتاح القراءة. وسنحاول فيما يلي مناقشة كلّ مرحلة ومدى تطبيقها في الدّليل والكتاب المدرسيّ، رغم أنهما استهدفا تحقيق عنصري "الفهم والشّكل" فقط، وحتى هذان العنصران كانت معالجتهما معالجة سطحيّة لا ترقى إلى التّحليل والتّأويل.[1] مع إهمال واضح لتوظيف المعايير النّصّيّة في عنصر "الفهم" الذي فُصِل تماما عن الشّكل؛ علما بأن القراءة المنهجيّة ترفض رفضا باتّا هذا الفصل، حيث يتحوّل حينها التّحليل إلى اجترار أنشطة عقيمة ونمطيّة، تتضمّن الأساليب والوجوه البلاغيّة الّتي تلصق بها الدّلالات المتوقّعة والمعلومة سلفا، والتي لا تُقدّم أيّ فائدة لفهم النّصّ أو تأويله.

إنّ أيّ خلل في تصوّر المعنى يلحق الضرر بالقراءة، وينسف القراءة المنهجيّة، ويجعلها لا تختلف عمّا كان سائدا في الطرائق التّقليديّة، الّتي يتم، فيها اختزال النّصّ وتلخيص معانيه قبل المرور على التّعليق عليه من ناحيّة الشّكل والمضمون، لأنّه بهذا يختزل النّصّ ويحوّله إلى خطاب إخباري أيّ مرجعيّ صرف، وخاصة حين يتعلق الأمر بنصّ يتمتّع بقدر عال من الكثافة، والعمق يقاوم الفهم الحرفي كالنّصّ الذي بين أيدينا.[2] والذي كانت خطوات معالجته في الدّليل كالآتي:

انطلق الدّرس بتكليف المعلّم التّلاميذ بتحضير النّصّ في البيت على أساس أنشطة استباقيّة، تتعلّق بمراجعة صفحة الكتاب الّتي تتناول التّعليمات المتعلقة بهذا النّصّ، وهذا بطبيعة الحال يلغي مبدأ المفاجأة، ومبدأ الافتراض الذي يقع في اللّقاء الأول بين التّلميذ والنّصّ المدروس، وكان ينتظر من هذه المرحلة، التّعرف على موضوع القراءة، وإصدار فرضيات قرائيّة من خلال التقاط مؤشّرات وقرائن مصاحبة، واعتماد المفاجأة كعنصر استراتيجي لتلقّي النّصّ، لذا يجب أن يقدّم النّصّ لأول مرّة في الفصل، دون سابق إشعار.[3] حيث يقع على كاهل التّلميذ وضع فرضيات

---

[1] ينظر، حسين تروش، المقاربة النّصّيّة في المدرّسة الجزائرية بين القراءة والفهم والتأويل (سلامة المناهج وضعف الطرائق)، مجلة الباحث، المدرّسة العليا للأساتذة قسم اللّغة العربية، بوزريعة، الجزائر، عدد خاص، 2017، ص:24.

[2] ينظر، عبد الباري العفاقي الفلاح، القراءة المنهجيّة (في درس النّصوص الإشكاليات المنهجيّة والمعرفية والديداكتيكية)، ص:21.

[3] ينظر، الحاجر قدوري، فائزة رويم، ديداكتيك القراءة المنهجيّة للنّصوص القرائية، ص:128.

القراءة الّتي تعتمد على الملكات والمكتسبات القبليّة، والرّصيد المعرفي، فالقراءة المنهجيّة تنطلق من الأساس النّفسي اللّساني القائل: إن المتلقّي لا يستقبل النّصّ بذهن فارغ؛ بل إنه مزوّد بشبكة للقراءة، تمكّنه من وضع فرضياته الخاصة الّتي هي نتائج خبراته وتجاربه ومكتسباته، ويظهر تبنّي هذا المنطلق في كون خطوات القراءة المنهجيّة تبدأ بملاحظة بعض المؤشّرات المحيطة بالنّصّ، أو المستمدة من داخله، واقتراح فرضيات لقراءته.[1]

ويستغلّ المعلّم هذه المؤثرات العاطفيّة وما يثيره اللّقاء الأول من الفضول والاهتمام والرّفض والاشمئزاز أحيانا، في استثارة شغف التّلميذ للاطّلاع على هذا النّصّ، ويُمْكن أن تُستغَل بعض الدّلالات السّيميائيّة، مثل: دلالة عنوان النّصّ، ودلالة الصّورة، أو شكل النّصّ وجنسه... وأهمّ شيء أن يكون اللّقاء الأول بين التّلميذ والنّصّ في القسم، أمّا إذا استُبِقت هذه العمليّة باطّلاع التّلميذ على النّصّ في البيت؛ فإنّ مبدأ الافتراض أمسى لاغيا، بل ربّما أكثر من هذا، لأنّنا سنعدم المراحل الآتيّة أيضا، فإذا جاء التّلميذ وهو محيط بكلّ ما يدور حوله النّصّ، وبكلّ أفكاره وما يحتويه من معارف جديدة، فإنّ الحصّة لن تسير كمقاربة؛ بل ستكون استظهارا للمعارف فحسب، ولن يشعر حينها التّلميذ بلذة ونشوة النّصّر في بناء تعلّماته، كما أنّ هذه المعارف لن ترسّخ في ذهنه.

وكما هو معلوم كلّما كان الجهد أكبر في بناء المكتسبات كلّما كانت أرسخ، وسهل على التّلميذ توليدها مرّة أخرى، حتّى ولو ضاعت، أمّا إذا كان العكس، حينها ينشأ المتعلّم مُتكلا على مبدإ المعلومات الجاهزة، حتّى إذا قابلته أول وضعيّة مشكلة في حياته بَغْتة يقف عاجزا حيالها، وعلاج ذلك في اتّباع نهج المقاربة النّصّيّة وبناء التّعلّمات فمعظم النّصوص الّتي ستقابله في حياته لن توفّر له فرصة الاطّلاع عليها مسبقا.

أمّا إذا بحثنا عن **مرحلة الاستكشاف، فغائبة تماما عن المشهد،** ليبدأ الدّرس مباشرة في **مرحلة القراءة المنظّمة،** وذلك بمطالبة التّلاميذ بقراءة النّصّ قراءة صامتة، ثمّ جهريّة؛ حيث أشار الدّليل إلى ضرورة أن يصحّح المعلّم القراءة كلّما أخطأ المتعلّم وبرّر ذلك؛ بأنّ الوضعيّة تستهدف القراءة السّليمة، وهذا لا يوافق المقاربة النّصّيّة، فتصحيح كلّ أخطاء المتعلّم سيكسر سيرورة بناء فهم النّصّ، وكذا تحليله ولهذا يجب على المتعلّم أن يكتفي بتصحيح الأخطاء الّتي

[1] ينظر، عبد العلي احميد، الكتاب المدرّسي وسؤال النقل الديداكتيكي (القراءة المنهجيّة بالسنة الثالثة الإعدادية نموذجا)، مسالك التّربية والتكوين، اكاديمية الرّباط، سلا القنيطرة، المغرب، ج:03، ع: 2، ص:191.

يستهدفها مشروع القراءة في هذه الحصّة، أو الأخطاء الّتي يمكن أن تؤثّر على الفهم العام للنّصّ، وتحليله لأن ذلك من شأنه أن يربك المتعلّم ويشتّت تركيزه.

ويلي هذه الخطوة "**استكشاف معجم النّصّ**"؛ من خلال البحث القاموسي، وهذا ما يتنافى نفيا قاطعا مع نهج المقاربة النّصّيّة؛ لأن هذه الخطوة تشير إلى إمكانيّة اختزال فهم النّصّ في فهم معجم مفرداته، والمقاربة النّصّيّة تؤكّد أن النّصّ كلّ متكامل تساهم كلّ مكوّناته المعجميّة والبلاغيّة واللّغويّة... في تكوين رسالته التّواصليّة، وكلّ هذه المكوّنات يعاضد بعضها بعضا فهما وإفهاما، فالنّصّ يشرح نفسه بنفسه، ومن داخله، منه ننطلق وإليه نصل، وليس العكس، ولا يلتجأ إلى القاموس إلاّ إذا استنفدنا كلّ الطّرق السّابقة، ويبقى ذلك للاستئناس، وليس خطوة حاسمة لفهم الخطاب.

أمّا إذا ما دقّقنا في أسئلة الأيقونة الأولى من الكتاب المدرسيّ "**أسئلة الفهم ومناقشة الأفكار**"، **وهي بداية لحظة القراءة المنظّمة**، سنجدها أسئلة غير محدّدة الوجهة تفتقد للانسجام، وكأنّها تريد أن تقول أيّ شيء عن النّصّ، إلى درجة الابتذال أحيانا، والسّؤال الذي يطرح نفسه هو: ما هي حدود حريّة الأستاذ ومعه التّلاميذ في صياغة مشاريع قرائيّة؟ فاستهداف قول كلّ شيء، وأيّ شيء عن النّصّ هو من صميم هوس الشّموليّة، لكنّ هل توجد قراءة شموليّة للنّصّ، تستنفد كلّ ما يقوله، وما نتصوّره أنّه يقوله، أو ما نريد منه أن يقوله؟ إنّ القراءة الشّاملة تعني تحويل النّصّ إلى متاهة، فعندما نريد أن نقول كلّ شيء عن النّصّ، لا نقول أيّ شيء؛ علما بأنّ هذه الصّيغة القرائيّة لا تُنتَقَى قبليّا، وإنّما تُنتَقَى بعديّا، أيْ باعتبارها تستجيب لمشكل من مشكلات الدّلالة، يطرحه المشروع، كما أنّ عدد وطبيعة العناصر النّصّيّة المفحوصة يتغيران تبعا لمستوى التّلاميذ والحصّة الزمنيّة المخصّصة للقراءة.[1]

. إن المتأمّل في الصّيغة القرائيّة الّتي يقدّمها الكتاب المدرسيّ للنّصوص، وهي صّيغة الّتي لا تحدّد أيّ مشروع قرائي واضح المعالم، ومحصور في مهام مدقّقة؛ حيث نجد أنّ الشّبكة القرائيّة هي نفسها المعتمدة في جميع أشكال النّصوص[2]، بل في كلّ الكتاب وهذا من شأنه أن يدخلنا

---

[1] ينظر، Descotes، (M)، 1995، lire méthodiquement des textes، CRDP، Toulouse، P91

نقلا عن: عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص (من أجل كفايات قرائية بالتّعليم الثانوي)، ص:72.

[2] ينظر، عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص (من أجل كفايات قرائية بالتّعليم الثانوي)، ص:72.

في نمطيّة مقيتة وقراءات سطحيّة مكرورة، ومن ذلك الالتزام باستخراج الأفكار في كلّ النّصوص، فهذا من شأنه قتل روح الإبداع وحركيّة التّجديد، إلى جانب أنه ليس علينا أن نتقيّد في كلّ مرّة باستخراجها ومناقشتها؛ بل علينا أن نتعامل مع النّصّ حسب نمطه، وحسب جنسه، وهما من يقرّران وحدهما الطّريقة الّتي تكون بها مقاربة النّصّ، والولوج إليه؛ لأن "المقاربة النّصّيّة تدعو دائما إلى قراءة كلّ نصّ على حِدَة، من منطلق أنّ لكلّ نصّ مفتاحه الخاصّ به.

فمن النّصوص ما لا نصل إلى فهمه وتحليله إلاّ من خلال استخراج أفكاره، لكنّنا الآن أمام نصّ من الجنس القصصي، وجاء بالنّمط السّردي واستخراج الأفكار في مثل هذه النّصوص لا يُعين القارئ على فهمه، ولا على تحليله، ولا على استجماع وتكوين النّظرة الشّموليّة حوله، وكان يمكن أن نتناوله بطريقه أخرى تتلاءم مع هذا الجنس الأدبي، مثل: استخراج عناصر القصّة: الشّخصيات، الزمان والمكان، الأحداث، تسلسل الأحداث وتطوّرها وأين تكمن العقدة؟ وكيف كانت نهاية القصّة؟ ثمّ التّعليق على هذه النّهاية، واقتراح مسارات أخرى للقصة؛ بتغيير بعض أحداثها، ويمكن أيضا دراسة سيمائيّة كلّ عنصر في القصّة، وبماذا يمتاز؟ وما هي دلالته الوظيفيّة في القصّة؟ وتأثيره في صناعة أحداث القصّة وتسلسلها؟ ويمكن أيضا أن نستخرج أهم أحداث هذه القصّة، لبيان انسجامها، مثل: أحداث البداية، العقدة النّهاية ...الخ ونكون بهذا استطعنا الدّنو من النّصّ، واستغلال وتوظيف المعايير النّصّيّة المتوفّرة فيه.

ثمّ ينتقل الكتاب إلى "**أيقونة اكتشاف نمط النّصّ**"، وفي هذه المرحلة يتمّ استقصاء أنماط النّصّ، وبيان تداخلها من خلال فقراته، وكيف أسهمت هذه الأنماط في بناء القصّة؛ حيث يطلب المعلّم من المتعلّمين قراءة النّصّ قراءة صامتة واعيّة تركّز على استقصاء النّمط الغالب، وذكر مؤشّراته مع التّمثيل، ثمّ يطلب منهم إعادة قراءة النّصّ لاستقصاء مؤشّرات النّمط المساعد، ويطرح المعلّم أسئلة لاستثاره النّقاش.

وفي دراسة النّمط استجابة لتوجّهات المقاربة النّصّيّة، لكنّ هذه الدّراسة انتابها اختزال مخلّ، وكان جديرا أن يدرس النّمط دراسة وظيفيّة وكذا استثمار المعايير النّصّيّة فيها؛ لأنّ ما قدّمته عدّة أبحاث من تصنيفات جديدة لأنماط النّصّ وأشكالها، مثل: النّصّ السّرديّ والوصفيّ، يَفترض عدم وضع إطار جاهز للقراءة، بل اقتراح أدوات منهجيّة مناسبة لكلّ نمط، فإذا كان كلّ نصّ ينتمي إلى نمط معين، فإنّه يتضمّن كذلك مستويات متداخلة ومركبة، كالمعجم والدّلالة والأسلوب، مما يدعو إلى توظيف مقاربات متنوعة في معالجة كلّ مستوى من المستويات، فإذا كانت الغايّة

التّربويّة من التّعامل مع النّصّ هي التّمكّن من آليات إنتاج نصّ يُعبّر عن الأفكار والمشاعر، فإنّه ولهذه الغايّة توظّف القراءة المنهجيّة أنشطة للتّركيب واستثمار معطيات النّصّ، من أجل محاكاة أنماطه، أو أساليبه، أو إبداع نصوص أخرى.[1]

وكان يجب أمام هذا النّصّ أن يُوجَّه انتباه المتعلّمين إلى الآليات والأساليب، وما جاء من حقول دلاليّة تخدم هذا الجنس الأدبي، والنّمط الذي اكتساه، ولبلوغ ذلك يمكن طرح بعض الأسئلة من قبيل: ما هو أسلوب النّصّ؟ وما علاقته بالقصّة؟ وما علاقته أيضا بالنّمط السّردي؟ وما وظيفة السّرد في النّصّ؟ وهل ساعدت الصّور البيانيّة في تجسيد النّمط الوصفيّ؟ وهل كانت متنوّعة؟ مع بيان بعضها وتحليلها إذا استلزم الأمر، فلو أخذنا مثلا هذه العبارة: "وارتسمت على صفحات وجهها رقّة وحزن كمن به مرض عضال"، سنجد فيها استعارة مكنيّة وتشبيها، وهما من مؤشّرات النّمط الوصفيّ، ونجد أيضا حقلا معجميا خادما يجمع ألفاظ: رقّة، حزن، مرض عضال.

من أجل هذا، فَتَعَاضُدُ الدّرس البلاغيّ والدّرس المعجميّ لبيان الجنس الأدبيّ ونمطه أمر واجب في هذه المرحلة، دون أن نُغفل وظيفة النّمط المساعد في تبيان معنى النّصّ، فنَقْلُ ما تُعانيه هذه الزّوجة المسكينة مع هذا الزوج السّكير وعربدته لن يكون أفضل إلاّ مع النّمط الوصفيّ الذي نَقَل هذه الصّورة بأمانة ودقّة، ورغم أنّ النّصّ غلب عليه السَّرد إلاّ أنّ الوصف هو ما حمل مقصديّة الكاتب بشكل أوضح، فنَقْلُ هذا الكمّ الهائل من الأحزان ومن النّدم لم يكن ليصل لذهن القارئ لولا استثمار هذا النّمط المساعد.

وأخيرا نصل إلى أيقونة "**أبحث عن ترابط جمل النّصّ وانسجام معانيه**"، وجاء في الدّليل أنّ الهدف من هذه الوضعيّة هو تمكين المتعلّمين من التّعرّف على المظاهر اللّغويّة لاتّساق النّصّ ودلالات انسجامه، حيث يعرض الأستاذ على المتعلّمين فقرتين متشابهتين يقارنون بينهما اتّساقا وانسجاما، ثمّ يطلب من المتعلّمين استخراج الكلمات الموجودة في الفقرة الأولى، وغابت في الفقرة الثّانية ليصلوا للفقرة الأكثر اتّساقا وانسجاما مع بيان السّبب، وفي هذه الطّريقة من التّناول ما ذكرناه سابقا، وهو استهداف بلوغ كلّ شيء، وهذا ما سيؤدي بنا إلى أنْ نصل إلى اللّاشيء، فكما هو معروف أن المعايير النّصّيّة كثيره ومتعدّدة، وهي تؤشّر إلى اتّساق النّصّ وانسجامه، لكنّ استجماع دراستها في نصّ واحد أمر مستحيل؛ خصوصا ونحن أمام قيد زمنيّ

[1] ينظر، عبد العلي إحميد، الكتاب المدرّسي وسؤال النقل الديداكتيكي (القراءة المنهجيّة بالسنة الثالثة الإعدادية نموذجا)، ص:192.

معلوم، وكان من الأجدر أن يكون التّناول أكثر وضوحا، وضمن مشروع دراسيّ مستهدف، فيمكن استثمار المعايير الأكثر حضورا في النّصّ، وأمام نصّنا هذا الأجدر استغلال مبدإ الوصل ضمن معيار الاتّساق ليكون توطئة للدّرس اللّغوي الذي سيأتي بعده، والذي يحمل عنوان "عطف النّسق"، والعلاقة بين عطف النّسق وبين الوصل لا تحتاج إلى الشّرح، فمقاربة النّصّ ضمن هذا المعيار يُعدّ تمهيدا للجزء الأخير من درس القراءة، وهذا ما تسعى إليه المقاربة النّصّيّة.

أمّا عن الانسجام فنبدأه بعنوان النّصّ الذي كان "ذكرى وندم"، واستخراج الحقل المعجميّ للنّصّ ضمن هاتين الكلمتين، وسنجد النّصّ يستحقّ أن يوصف بالانسجام، فالكلمات الدّالة على الذكرى وعلى النّدم حاضرة في هذا النّصّ، وهذا من دلائل انسجام النّصّ، ولو تعمّقنا قليلا سنلمح أيضا معيار القبول، الذي تجلّى في تأثّر القارئ بالنّهاية الحزينة لهذه القصّة، ويمكن أيضا ملاحظة معيار السّياق أو الموقف، فكلّ السّياقات الّتي ذكرها الكاتب في الفقرة الأولى والثّانية كانت تشير إلى هذه النّهاية الحزينة، فقد ذكر أنّ "إبراهيم" كان مداوما على معاقرة الخمر، رغم ذلك كانت زوجته "زهرة" صابرة عليه، وكان يكتنف وجهها الرّقيق حزن كمن به مرض عُضال، رغم ذلك كانت هادئة صابرة وكانت تشارك أحزانها "كروانا"، الذي أصبح على مرّ الأيّام رفيقا لها، حتّى أنّها كانت تغني لتغريده، فالسّياق الذي حمله هذا الخطاب كان تمهيدا لهذه النّهاية الحزينة.

6. المنهجيّة المقترحة لاستثمار المعايير النّصّيّة في درس القراءة:

سنحاول فيما يلي تقديم البديل المناسب لدراسة نفس النّصّ "ذكرى وندم" باستثمار ما أمكن من المعايير النّصّيّة على سبيل المثال لا لتقدم كلّها في حصّة واحدة؛ بل ليختار منها الأستاذ في كلّ حصّة قراءة ما يخدم مشروعه القرائي.

ولن نقتصر في دراسة هذه المعايير على إثبات اتّساق وانسجام النّصّ فقط، بل سنقارب بها الفهم والتّحليل والبناء، وليكون خط سيرنا المراحل الّتي تعتمدها المقاربة النّصّيّة، وهي أربع مراحل أساسيّة وسنتخذ من هذه المراحل خطّة لمعالجة درسنا بالمنهج المقترح، وفي كلّ مرحلة من هذه المراحل، سنستثمر المعيار المناسب لهذه المرحلة، ويمكن أن يتغيّر هذا الاستثمار مع درس آخر حسب ما تقتضيه مقاربة كلّ النّصّ.

1.6. تحديد المشروع القرائي لهذا الدّرس:

- استثمار المعايير النّصّيّة في مقاربة درس القراءة (يذكر المعيار المستهدف).
- الدّرس البلاغيّ: الاستعارة المكنيّة.
- الدّرس النّحوي: عطف النّسق.[1]

	أنشطة المعلّم	أنشطة المتعلّمين(الإجابات المفترضة)
لحظة ما قبل القراءة: (وضعيّة الانطلاق).	• **التّذكير بالمقطع (قضايا اجتماعيّة).** • يطلب الأستاذ من أحد التّلاميذ قراءة التّعريف بالكاتب ص10. • من صاحب نصّنا اليوم؟ علام انصبّت كتاباته وماذا استهدفت؟ ولمن هي موجهة **(معيار المقصديّة).**	• الكاتب هو مالك بن نبي، وهو كاتب جزائري يعالج في كتبه قضايا الحضارة، وقضايا المجتمع، ويوجّه كلامه لأفراد المجتمع.
	• هل تستشفّ علاقة بين اهتمامات الكاتب وعنوان المقطع؟ برّر؟ **(معيار الانسجام،المقصديّة).**	• نعم؛ ونعتقد أنّ قصد الكاتب من هذه النّصّ سيكون معالجة قضيّة اجتماعيّة .
	• يُروى عن الرّسول صلى الله عليه وسلم قوله: "أبغض الحلال إلى الله الطّلاق" هل يمكنك ربط هذا الحديث الشّريف بمقطع "قضايا اجتماعيّة" وعنوان النّص.؟	• نجد أن هناك علاقة فالطّلاق هو قضيّة من القضايا الاجتماعيّة، ويخلف ذكرى حزينة.
	• حاول التّعليق على الصّورة الموجودة أعلى النّصّ، واربطها بالحديث الشّريف مستعينا بعنوان النّصّ. **(معيار الانسجام).**	• إذا نظرنا إلى الصّورة فإنّنا سنرى رجلا نادما على أمر حدث منه،.
	• هل يمكن افتراض أسباب لهذا النّدم في إطار القضايا الاجتماعيّة؟	• ربّما يكون الطّلاق+ افتراضات مختلفة موضّحة في المخطط الموالي :.

[1] اقتصرنا على درس القراءة ولم نتطرق لحصّة الظواهر اللّغوية نظرا لأنّها تحتاج بحثا مستقلا لكثرة تفرعاتها.

- **دلالات العنوان:**

	ذكرى وندم		
ندم من أجل: ظلم شخص عزيز.	ندم من أجل: تفويت بر الوالدّين في حياتهما.	ندم من أجل: فعل المعاصي.	ندم من أجل: تضييع الوقت أو الشّباب.

لحظة القراءة الاستكشافيّة:

مُرّ مرور كرام على الكلمتين (الحانة، مخمور) المشروحتين في الكتاب. وأجب على السّؤال التّالي:

• ما هي الذكرى الأليمة الّتي تفترض أنّها سبب ندمه من خلال معرفتك السّابقة بعنوان المقطع؟ **(معيار الانسجام، السّببيّة)؟**	• ربّما يكون شرب الخمر
• قال الله تعالى: "إِنَّمَا الخَمْرُ وَالمَيْسَرُ وَالانْصَابُ وَالازْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ"[1] أمرنا الله تعالى باجتناب الخمر هل يمكن أن يكون سببا في الطّلاق؟ كيف ذلك؟ (معيار الانسجام).	• يجيب ويُبيّن السّبب.
• من خلال ما سبق، في رأيك ما هو الجنس الأدبي الذي يمكن أن تقبله حاملا لهذه الرّسالة؟ ولماذا؟ **(معيار المقبوليّة).**	• الجنس الأدبي المفترض لهذا النّصّ هو القصّة، لأن النّدم يقع لأحداث فعلها البطل والقصّة تُبيّن ذلك.

[1] سورة المائدة الآية 92.

لحظة القراءة الاستكشافيّة	• **أسئلة للتّشويق تؤجل الإجابة عليها بعد القراءة الصّامتة.** • هل تجد علاقة بين الذكرى والندم وأحداث القصّة؟ • هل كلّ ذكرى حزينة تستلزم النّدم؟ • هل ينفع النّدم دائما؟ • ستصل إلى جواب شاف لهذه الأسئلة إذا قرأت هذا النّصّ قراءة متمعّنة ص:10. ثمّ يطلب الأستاذ من التّلاميذ قراءة النّصّ قراءة صامتة محاولين تكوين فكرة عامّة له.

لحظة القراءة المنظمة	• **يطلب المعلّم من تلاميذه قراءة النّصّ قراءة صـــامتة متمعّنة واضـــعين في أذهانهم الافتراضات السّابقة لمحتوى النّصّ.** • **بعد القراءة الصّامتة يطرح المعلّم بعض الأسئلة.**	
	• المعلّم: هل كان العنوان منسـجما مع أحداث هذه القصّـــة؟ وما مدى صـــحّة الفرضـــيات السّابقة؟ **(معيار الانسجام).**	• نعم؛ نجد علاقة وطيدة بين عنوان هذه القصّـة، وافتراضـنا بكون هذه القصّـة تنتهي نهاية مأساويّة صحيح.
	• ما هي عناصر هذه القصّة؟	• عناصر هذه القصّة هي: الشّخصيات وهمـا: إبراهيم وزوجتـه زهرة، المكـان: المنزل، الزمـان: بعـد الزوال، العقـدة: قتل إبراهيم للعصفور...
	• من أجل عصفور أنهت زهرة حياتها الزّوجيّة، هل ترون أن تصرف الزّوجة كانت مقبولا؟ أم هناك سـياقات أخرى وتراكمات تسـبّبت في الطّلاق؟ **(معيـار المقبوليّـة)،(معيـار المقاميّة).**	• يحدّد قبوله، أو عدمه لنهاية هذه القصّة والسّياق الذي أدّى إلى ذلك. • الخمر ومعاملة إبراهيم السّيئة لزهرة هي السّياق الحقيقي المسبّب لهذه النّهاية.
	• هل يمكنك تلخيص النّصّ في فكرة عامّة؟ **(معيار التّناصّ).**	• **الفكرة العامّة: الخمر تُفرّق الزوجين، وتُبقي لهما الذكريات الأليمة.**

<table>
<tr><td rowspan="3">لحظة القراءة المنظمة</td><td colspan="2">قراءة نموذجيّة للنّصّ من طرف الأســـتاذ، أو أحد التّلاميذ النّجباء وتكون القراءة دقيقة متمعّنة، يقصد منها فهم النّصّ وبيان مكوّناته، وتحليل مضامينه.</td></tr>
<tr><td>• يطلب الأستاذ من التّلاميذ البحث في النّصّ عن الكلمات، أو الجمل الّتي تجسّد العنوان. (معيار الانسجام، التّغريض).</td><td>• يجيب في حدود النّصّ.
• استرجع، في هذا اليوم، لم يرها إبراهيم منذ ذلك اليوم...</td></tr>
<tr><td>• حاول جمع الحقل الدّلالي الواصف لأخلاق إبراهيم وتصرفاته، ثمّ افعلْ نفس الشّيء مع شخصيّة زهرة.
• ما دلالة انتشار هذين الحقلين في ثنايا النّصّ؟ (معيار الاتّساق المعجمي).
• قارن بين الشّخصيتين.</td><td>• عربدته، سلوك إبراهيم غير السّوي، عودته من الحانة، مخمور استشاط غضبا... الخ
• رقّة، حزن، هادئة، تغنّي، ...الخ
• دلالته اتّساق وانسجام النّصّ.
• المقارنة</td></tr>
<tr><td rowspan="3">لحظة القراءة المنظمة</td><td colspan="2">المعلّم: هل بإمكانكم ذكر أهم الأحداث مرتّبة؟ هل يمكنكم تغيير هذا التّرتيب؟
التّلميذ (الإجابة المحتملة):
أبرز أحداث هذه القصّة: عوده إبراهيم مخمورا ⬅ استيقاظه بعد الظّهر ⬅ انتظار زهرة لزوجها لتقدّم له الطّعام ⬅ ثمّ تأتي استراحة وصفيّة في الفقرة الثّالثة والرّابعة ⬅ تعود الأحداث مرّة أخرى ⬅ مناداة ابراهيم لزهرة ⬅ انشغالها عنه بالعصفور ⬅ رميه للقفص وموت العصفور ⬅ ترك زهرة للبيت وطلاقها.
جاءت الأحداث متسلسلة ومترابطة، بحيث يصعب أن نغيّر فيها ولا في ترتيبها.</td></tr>
<tr><td>• ما النّمط الغالب على النّصّ؟ وهل هناك نمط مساعد؟
• أيّهما حمل الفكرة العامّة للنّصّ وبيّن مقصديّة النّصّ؟ (معيار المقصديّة).</td><td>• النّمط الغالب هو النّمط السّردي والنّمط المساعد هو الوصف.
• الإجابة مع التّبرير (معيار الانسجام).</td></tr>
</table>

لحظة القراءة المنظمة	• ما هي الوظائف الّتي حملتها هذه الأنماط في النّصّ.	• حمل النّمط السّردي ذكر أحداث هذه القصّة المأساويّة، وحمل النّمط الوصفيّ رسم معاناة زهرة المسكينة مع زوجها السّكير.
	• حاول تحديد الفقرتين الوصفيتين اللّتين توسطتا أحداث القصّة. وماذا كان دورهما في النّصّ؟	• الفقرتان الثّالثة والرّابعة. • كان هذا الوصف في محله، حيث كان ممهّدا لإقناع القارئ بقبول النّهاية والقرار الذي اتّخذته زهرة.
	• ماذا يمثّل الكروان في حياة زهرة؟ • بم شُبّه الكروان؟ (أصبح الكروان رفيقا لزهرة) ما هي عناصر التّشبيه المذكورة؟ ما نوع هذا التّشبيه؟	• أصبح الكروان رفيقا لزهرة. • هذا تشبيه بليغ. لأنّه لم يذكر من عناصره إلاّ المشبه: الكروان والمشبّه به: رفيقا. •
	• " قامت بغسل الملابس لقتل الوقت" هل هذا التّعبير حقيقي أم مجازي؟ بماذا شبه الوقت؟ ما هي عناصر التّشبيه المذكورة؟ ما هو العنصر الذي أشير إليه ولم يذكر؟ • حاول التّعبير على نفس المعنى حقيقة لا مجازا.	• هذا التعبير مجازي؛ حيث شبه الوقت بالكائن الحيّ، لكنّه لم يذكر "المشبّه به"؛ بل أشار إليه بكلمة "تقتل". • زهرة تحسّ بثقل مرور الوقت، وتريد أن يمرّ بأي وسيلة؛ لأنّها لا تستمتع به فهي في ضيق شديد من الظّروف الّتي تعيشها.
	• قارن بين التّعبيرين. • ما هو النّمط الذي ساهمت الاستعارة في تجسيده؟ وماذا أضافت له؟	• التّعبير الأوّل أقوى وأكثر اختصارا وأشد وضوحا. • ساهمت في تجسيد النّمط الوصفيّ، وجاءت بالأوصاف أكثر وضوحا وقوّة.

الاستنتاج:

- **الاستعارة: هي تشبيه بليغ حذف أحد طرفيه.**
- **الاستعارة توضّح المعنى، وتجسّده، وتقوّيه داخل النّصّ.**

	• ابحث عن استعارة أخرى في الفقرة الثّالثة، ثمّ اشرحها وبيّن وظيفتها في النّصّ.	• يجيب التّلميذ بما فهم من المثال السّابق(ارتسمت على صفحات وجهها رقّة وحزن)
	•من خلال هذه القصّة هل يمكنكم أنْ تُعدِّدوا بعض مضارّ الخمر **وتقتبسوا** من آيّة تحريم الخمر القيمة المستفادة من هذه القصّة؟ **(معيار التّناصّ).**	• يعدّد مضارّ الخمر.
	القيمة المستفادة: الخمر رجس من عمل الشّيطان.	

لحظة انفتاح القراءة	• هل قصد الكاتب تغييب النّمط الحواري في هذا النّصّ؟ ما دلالة ذلك؟	•**غياب** الحوار دلالة على عدم التّفاهم بين الزوجين.
	•كم مرّة ذكر إبراهيم، أو أحيل إليه، أو أُستبدل في النّصّ، حاول تحديدها، وما دلالة ذلك في النّصّ؟ **(معيار الاتّساق: التّكرار، الاستبدال، الإحالة).**	•استخراج السّياقات الّتي ذكر فيها إبراهيم. •دلّ ذلك على أن إبراهيم شخصيّة رئيسيّة في النّصّ.

الإحالة	**الاستبدال**	**التّكرار**
يبلغه (الإحالة بالضمير).	زوجها.	سلوك إبراهيم.
الذي كان يعذّبها (الإحالة بالاسم الموصول).	مخمور.	أحسّ إبراهيم.
	محتقر.	لم يرها إبراهيم.

	• ذكر "الواو" عدّة مرّات في الفقرة الرّابعة. حاول تحديد دوره في النّصّ، وماذا لو حذفناها؟ قارن بين دوره ودور "أو". مثِّل لإجابتك.	• يتمثّل دوره في ربط مكوّنات النّصّ، واتّساقها وتشارك السّابق مع اللّاحق في الحكم. • "ارتسم على وجهها رقّة وحزن"

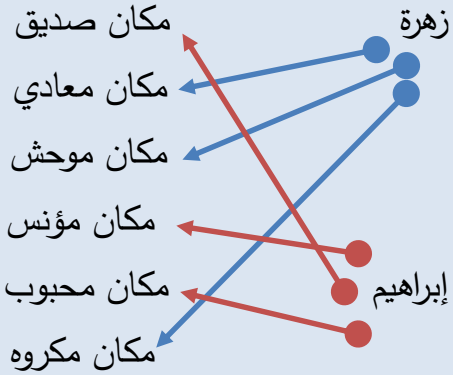
	• هل كانت وظيفة "الواو" موافقة لمقصديّة الكاتب؟ علّل بمثال. • **التّلميذ (الإجابة المحتملة):** يأتي بمثال من النّصّ، ويبّن وجه الاشتراك بين السّابق واللّاحق. ثمّ يقارن ذلك بقصد الكاتب يستغل في التّعليل السّياق. • المعلّم: حاول إيجاد كلمات أخرى، أو عبارات ساهمت في ربط مكوّنات النّصّ من الفقرة الأخيرة.	• نعم؛ السّابق "رقّة" واللّاحق "حزن". اشتركا في كونهما مرتسمين على وجه زهرة. وكأنّ الكاتب يريد أن يقول: أنّ هذه المرأة الرّقيقة لا تستحق الحزن، ليجعل القارئ يتعاطف معها، وقد نجح الكاتب في ذلك. • الإجابة في الجدول الموالي:

الرّابط	قيمة الرّبط	موقعها في النّصّ
الواو	الإضافة	فأطلقت زهرة صرخة وهبطت.
غير أنّ	التّقابل	غير أنّها لم تصعد مرّة أخرى....
اللّام	السّببيّة	هبطت السّلالم مسرعة لـتأخذ القفص...
دون أن	التّقابل	انقضّ على القفص دون أن ينبس بكلمة....

لحظة انفتاح القراءة	• افعل مع هذه الرّوابط ما فعلناه مع الواو. • في ظل الظّروف الّتي سردتها القصّة، هل يُمكن أن تتغير النّهاية لو لم يرمِ إبراهيم بذلك القفص؟ علّل. **(معيار الانسجام مبدأ السّببيّة).**	• يبيّن في كلّ مرّة قيمة الرّبط ويبيّن وظيفته في النّصّ. • نعم؛ ستقع نفس النّتيجة، لكن لسبب آخر مادام إبراهيم يعاقر الخمرة.
	• هل كانت الاستراحة الوصفيّة تبريرا للنّهاية الحزينة لهذه القصّة؟ علّل، ماذا لو حذفناها؟ **(معيار الانسجام)**	• نعم؛ كانت كذلك فقد وضّح الكاتب طبيعة زهرة الرّقيقة الصّابرة على زوجها العربيد ليبرر النّتيجة الّتي آلتّ إليها الأمور، ليضع كلّ الحِمل على تصرّفات إبراهيم المشينة.

	• ما هو الحدث الذي إذا غيّرناه يترتب عليه تغيير نهاية القصّة. حاول تخيّل عدّة أحداث بديلة، وصور للعقدة وتصوّر معها في كلّ مرّة نهاية جديدة للقصة. **(مبدأ الاستبدال معيار الاتّساق).**	• يقدّم التّلميذ بدائل لهذا الحدث بعد تحديده، ثمّ يتوقّع نهاية مخالفة للقصّة، ثمّ يترك المجال للتّلاميذ للمقارنة بين النّهايتين بشرط المحافظة على انسجام القصّة ومقصديّة النّصّ. (معيار الانسجام، المقصديّة).

	• هل تجد هذه النّهاية مقبولة باعتبار الأحداث الّتي سبقتها **(معيار المقبوليّة).**	• يجيب مع التّعليل.
	• بماذا يمكن أن تصف ندم إبراهيم في نهاية القصّة؟ وهل سينفعه النّدم بعد ما كان منه مع زهرة؟ هل تجد فوائد للنّدم؟ • يطلب المعلّم من التّلاميذ سرد أحداث قصّة مشابهة بشكل مختصر. • هل كنت تعرف معنى كلمة "عربدة"؟ • حدّد كلمتين جديدتين أضفتهما إلى قاموسك من خلال هذا النّصّ، وبيّن معناهما في النّصّ. **(معيار الإعلاميّة)**	• النّدم لا يُصلح ما فسد، لكنّه الخطوة الأولى للإقلاع عن شرب الخمر ولبداية حياة جديدة.. • يُسمع من تلميذ أو تلميذين. • تشرح الكلمة وتستعمل في جملة مفيدة. • (ينجز العمل في كراس المحاولات، وتسجّل على السّبورة الكلمات الأكثر تكرارا) .

	• من عناصر القصّة؛ المكان والزّمان، اذكر الأمكنة المذكورة في هذه القصّة • لاحظتم أنّ من بين هذه الأماكن المذكورة في القصّة "الحانة"، حاول أن تضع نفسك مكان إحدى الشّخصيات، وتصف هذا المكان من خلال وضع سهم بين "زهرة" أو "إبراهيم" وبين ما تراه مناسبا. **(معيار الانسجام).** • افعل نفس الشّيء مع القفص الذي هو مكان للعصفور، ثمّ البيت.	• الحانة، البيت، صحن البيت، الغرفة، قفص العصفور،السّلالم.  • يفعل ما فعله في المرّة الأولى.

	•حين عدّدنا الشّخصيات لم نذكر العصفور، هل كان للعصفور دور في هذه القصّة أم لا؟ ماذا كان يمثّل في حياة زهرة؟ كيف كان يراه إبراهيم؟ • يقول المثل: "المرء على دين خليله" "قل لي من صاحبك أقول لك من أنت" هل ترى أثرا لهذين المثلين في قصتنا اليوم؟ **(معيار الانسجام).** • قارن بين الشّخصيتين، ماذا تلاحظ؟ • هل كان هذه التناقض سببا في الطّلاق؟ • هل أساء هذا التّناقض في المواقف إلى الانسجام بين أحداث القصّة؟ **(معيار الانسجام مبدأ السّببيّة).**	•كان العصفور الرّفيق الوحيد لها. أمّا إبراهيم فيراه يزاحمه اهتمام زوجته به. •هناك أثر عكسيّ. •لا يوجد توافق بين الشّخصيتين. •نعم؛ كان من أهمّ الأسباب. •بل هذا من دعائم الانسجام بين نهاية القصّة (الطّلاق) وبين عدم التوافق؛ الذي كان سائدا بينهما؛ لأنّ الزواج يَنْبَنِي على التّفاهم والتّشابه.
	•يطلب المعلم من التّلاميذ تلخيص هذا النّصّ أو تقلصيه (يُسمح بالاقتباس). (معيار التّناصّ). ينجز العمل في البيت.	

ملحوظة مهمة:

ما أوردناه من استثمار للمعايير النّصّيّة في هذا النّموذج على سبيل التّمثيل فقط، وعلى الأستاذ أن يراعي جنس النّصّ، ونمطه وقيد الزمن، فيستثمر في كلّ حصّة ما يراه مناسبا ضمن مشروع قرائي واضح وشامل.

ليس على المعلّم إرهاق ذهن التّلميذ بكلّ المصطلحات اللّسانيّة الّتي استعملناها في النّموذج، إنما يكتفي ببيان وظيفة كلّ معيار في اتّساق وانسجام النّصّ؛ ليستطيع التّلميذ محاكاته. رغم ذلك على المعلّم أن يكون ملمّا بهذه المصطلحات، ودلالاتها ليستطيع توظيفها.

7. خلاصة:

خلاصـــة ما توصـــلنا إليه في هذا المبحث، أن المســـافة ما زالت طويلة بين التّنظير والتّطبيق، في مجال استثمار المعايير النّصّيّة، وما زال ما جاء به الكتاب المدرسيّ بعيدا عن تجسيد مرامي المقاربة النّصّيّة، ولا يزال غير قادر على تقديم أساليب قرائيّة مُتعاضدة، وإنّما يكتفي بطرح أســـئلة متفرقة، ودون مراقبة منهجيّة، ولا يزال نهج القراءة يقطع مســـارا خطّيا مرسوما سلفا لا تعرجات فيه، لهذا نجد الكتاب المدرسيّ لم يوفق في الاستثمار الصّحيح الشّامل للمعايير النّصّيّة، فجعل التّلميذ يتصرف بصورة نمطيّة لا يترك له فرصة للتّحرر من أَسْر المعنى الواحد، فضلا على أن يتركه يقترح فرضيات قبل قراءة النّصّ أو أن تغرس فيه "مبدأ الاستعمالات الوظيفيّة للنّصوص القرائيّة الّتي توجب تقديم النّصّ من خلال وضعيّة محسوسة لها علاقة بمحيط المتعلّم، تثير انتباه المتعلّمين وتوجّه أفكارهم إلى موضوع النّصّ عن طريق عرض الصّور أو الرّسوم أو مشهد أو حدث، وطرح أسئلة مرتبطة بالوضعيّة وإثاره مشكلة تتطلب حلّا وتُشوّق المتعلّمين إلى قراءه النّصّ".[1] وعدم حصر مهام التّلميذ في مجرد جرد ثلاثة حقول بطريقة مستقلة عن بعضها: فهم الأفكار، بيان الأنماط، انسجام معاني النّصّ وترابط جمله.

وكما نظَّرنا سابقا: إنّ المقاربة النّصّيّة تأبى الفصل بين أنشطة فهم مضمون النّصّ، وبين أنشطة التّحليل للكشف عن جنس النّصّ والأدوات الّتي وظّفها الكاتب للتّعبير عن أفكاره؛ لأنّ هذا من شأنه أن يؤدي إلى تسطيح القراءة وإفراغها من المنهجيّة والعمق والجدوى؛ علما بأنّ القراءة المنهجيّة تميل إلى التّوسُّل بالملاحظة والاختبار، وتجاوز الفهم السّطحي الأوّليّ بواسطة التّحليل والتّأويل، واستثمار المعايير النّصّيّة في كلّ هذه المراحل، في أفق بناء دلالة متماسكة للنّصّ، مع مراعاة خصوصيات كلّ نصّ.[2]

---

[1] ينظر، عبد الرّحمان تومي، منهجية التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات، 2008، ص:109.

[2] ينظر، عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص (من أجل كفايات قرائية بالتّعليم الثانوي)، ص:103.

الخاتـــمة

الخاتمـــــــــــة:

في ختام هذا العمل المتواضـع، ذي خلاصـة ما توصّـلنا إليه بعد مدارسـة سُـبل اسـتثمار المعايير النّصّـيّة في تعليم القراءة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط ومتابعة مدى تجسيدها في الوثائق التّربويّة وفق مبادئ المقاربة النّصّيّة، حيث بَدَت لنا النّتائج التّالية:

1. آثار الرّغبة في تجسيد المقاربة النّصّيّة وتطبيق معاييرها في تدريس اللّغة العربيّة بادية في تناول درس القراءة في كلّ الوثائق التّربوية، الّتي سـعت لتقديم البديل الأفضـل وفق مبادئ المقاربة النّصّيّة، وهي خطوة نوعيّة لا يمكن إغفالها تستحقّ كلّ التّشجيع رغم النقائص الكثيرة الّتي قد تعتري أيّ عمل في بدايته.

2. مسـعى الإصـلاح وتبنّي المقاربة النّصّـيّة كان انعكاسـه سـطحيا ومحتشـما في الوثائق التّربويّة، ولم يعكس حجم أهميّة هذا المسعى في تدريس اللّغة العربيّة.

3. لم يلق اختيار النّصّ التّربوي العنايّة الكافيّة، ليَسْـــهُل من خلاله اســـتثمار المعايير النّصّيّة في تعليم القراءة ضمن مشروع مستهدف.

4. حصـر اسـتثمار المعايير النّصّـيّة في خطوة معزولة من خطوات معالجة درس القراءة يقزم دورها المحوري في تناول الدرس.

5. مازالت معالجة درس القراءة في الوثائق التّربويّة عاجزة عن التّنكّر للأســـاليب القديمة في تعليم القراءة رغم إعلان القطيعة معها.

6. المسـافة بين التّنظير والتّطبيق ما زالت طويلة، في مجال اسـتثمار المعايير النّصّـيّة، وما زال ما جاء به الكتاب المدرسيّ بعيدا عن تجسيد مرامي المقاربة النّصّيّة، وما يزال لا يقدّم أسـاليب قرائيّة مُتَعاضـدة، وإنّما يكتفي بطرح أسـئلة متفرّقة، ودون مراقبة منهجيّة، ولا يزال نهج القراءة يقطع مسارا خطّيا مرسوما سلفا لا تعرّجُات فيه.

ومن أجل كلّ ما سبق نقترح الإصلاحات الآتيّة:

1. النّصّ في المقاربة النّصّيّة جهاز محوري، ووضعه ضمن مشروع مستهدف أمر في غاية الصّعوبة والأهميّة، حتّى لا يحدث تنافر بين استثماره وبين الحاجة لتنميّة الملكات الجديدة في جميع الأنشطة اللّغويّة دون حاجة للاستعانة بغيره.

2. لا ينبغي الفصل في معالجة درس القراءة بين الفهم والتّحليل واستخراج الأنماط، لأنّ كلّ هذه النّشاطات اللّغويّة تستعين بتفكيك النّصّ لفهمه، ثمّ محاكاته، فمثلا تحديد النّمط ضمن

استثمار المقصديّة يساعد على فهم صحيح لتوجّهات النّصّ، ومراميه واستثمار معيار الإعلاميّة، يربط النّصّ بوظيفته في بناء الفكرة العامّة، فكل أجزاء النّصّ ومكوّناته تصبّ في مصبّ الفهم وشحذ ملكة التّحليل والنّقد، ثمّ القدرة على المضارعة والبناء.

3. نرى أنّه **من الأنفع أن تعالج كلّ الدّروس في الدّليل وبشكل متوسع**، مستثمرين في ذلك كلّ المعايير النّصّيّة الممكنة في كلّ نصّ، لتوضع بين يدي الأستاذ ليلخّص منها في مذكرته ما ينفع درسه ويناسب تلاميذه في إطار الأنشطة والكفاءات المستهدفة.

4. المقاربة النّصّيّة تستهدف متلقّيا مفترضا، لذا لا بدّ من تحديد الملكات المفترضة لدى المتلقّي قبل إعداد أيّ درس حتّى يَحْسُن استغلال الملكات السّابقة في بناء الملكات اللّاحقة.

5. إشكاليّة إعداد المعلّم الكفء والقارئ الكفء، تحوم بظلالها حول نجاعة القراءة واستثمار المعايير النّصّيّة، فإيجادهما هو أحد أهمّ أسباب نجاعة هذه الطّريقة، لهذا لا بدّ أن يطرح السّؤال قبل كلّ درس: ما هي المهارات الكافيّة للتّمكّن من مقارعة النّصّ الجديد؟

6. لا بدّ من الوضع في الحسبان أنّنا نستهدف صناعة قارئ متحرّر مع الوقت، **وصناعة القارئ المتحرّر توجب إمداده بآليات جديدة**، في كلّ مرّة للقيام بدوره كمنتج ثان للنّصّ.

7. لا بدّ من تحصين المعلّم من رواسب البرامج السّابقة، برامج التّلقّين وجبروت الهيمنة، وذلك بتكوين الأساتذة تكوينا مستمرّا، والتّركيز على بيان الفرق بين البرامج القديمة والمناهج الجديدة.

8. ولاستثمار أوسعَ للمعايير النّصّيّة، والاستفادة منها بأكبر قدر ممكن في مختلف أجناس النّصوص وأنماطها نقترح **أن تقسّم المقاطع التّربويّة تقسيما أجناسيّا نمطيّا، لا موضوعيّا**؛ لأنّنا لم نجد إجابة مقنعة للسّؤال: على أيّ أساس حدّدت مواضيع المقاطع؟ وماذا يُستهدف من وراء حصرها في ثمانيّة عناوين كلّ سنّة، ثمّ تكرّر نفسها في السّنة الموالية (الثّالثة مع الرّابعة، والأولى مع الثّانية). وهذا ما يجعل تعامل التّلميذ محصورا في هذه المواضيع، ويقحم بذلك استثمار المعايير النّصّيّة في دائرة النّمطيّة الّتي تكبح جماح التّوليد في ذهن المتعلّم.

قائـــــــــمـــة المصـــــــادر والمـــــــــراجع

قائمة المصادر والمراجع:

ـ القرآن الكريم، روايّة ورش عن نافع، دار ابن الجوزي، القاهرة، مصر،2012.

أ: الكتب:

1. أحمد عفيفي، نحو النّصّ (اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي)، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، ط1، 2001.
2. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيّات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006.
3. دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، 2014.
4. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2003
5. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسّان، دار علا للكتاب، القاهرة، ط 1، 1998.
6. ع الرّحمان التّومي، منهجيّة التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات، 2008.
7. ع اللّطيف الجابري وآخرون، تدريس القراءة الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء، د ط، 2004
8. عبد الرّحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجيّة للنّصوص (من أجل كفايات قرائيّة بالتّعليم الثّانوي)، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، د ط، 2006.
9. عبد الكريم بكار، القراءة المثمرة: مفاهيم وآليات، دار القلم، دمشق، سوريا، ط 06، 2008.
10. عبد اللّطيف الصّوفي، فن القراءة، دار الفكر، دمشق، سوريا، د ط، 2017.
11. على أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997
12. محمد حمود، مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ط01، 1998.
13. محمد خطابي، لسانيّات النّصّ (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثّقافي العربي، بيروت، ط 1، 1991.

14. محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقيه، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، د ط.

15. منصور حسن الغول، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثّقافي، الأردن، د ط، 2009.

16. هدى على علي جواد الشّمري، سعدون محمود السّاموك، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان.

ب: الوثائق التّربويّة:

17. حسين شلوف وآخرون، دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019.

18. حسين شلوف وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019.

19. المرجعيّة العامّة للمناهج (معدلة وفق القانون التّوجيهي للتّربيّة رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008)، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر،2016.

20. منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة متوسط من التّعليم المتوسط، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016.

21. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016.

ج: المقالات والمجلات:

22. إبراهيم إبراهيمي، تعليم اللّغة العربيّة في ضوء لسانيّات النّصّ في المناهج الجزائريّة بين الطّرح النّظري والواقع التّعليمي، مجلة تاريخ العلوم، جامعة الجلفة، ع 08، الجزائر، 2017.

23. أحمد ذهبي، فاطمة الزهراء زيبوش، واقع تعليم اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصّيّة في كتاب الجيل الثّاني في مرحلة المتوسط، مجلة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة ورقلة، مج 14، ع 03، الجزائر، 2022.

24. أحمد فلوح، قراءة في مفاهيم المنهاج التّربوي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة ورقلة، ع 01، الجزائر، 2023.

25. إسماعيل بوزيدي، تعليميّة النّصّ :نحو مقارنة ديداكتيكيّة لسانيّة (كتاب لغتي الوظيفيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي)، مجلة الممارسات اللّغويّة، جامعة مولود معمري، ع 25، الجزائر، 2014.

26. بوجمعة مرزوكي، ديداكتيك النّصّ القرائي إشكاليّة تصنيف النّصوص (المستوى السّادس ابتدائي نموذجا)، بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي للتّعليم الابتدائي من الدّرجة الأولى، مركز تكوين مفتشي التّعليم، الرّباط، المغرب، 2013/2012.

27. الحاجز قدوري، فائزة رويم، ديداكتيك القراءة المنهجيّة للنّصوص القرائيّة، مجلة العلوم الإنسانيّة، المركز الجامعي علي كافي تندوف، مج 04، ع 03، الجزائر، 2020.

28. حسين تروش، المقاربة النّصّيّة في المدرسة الجزائريّة بين القراءة والفهم والتّأويل (سلامة المناهج وضعف الطّرائق)، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة قسم اللّغة العربيّة، بوزريعة، الجزائر، ع خ، 2017.

29. حكيم دهيمي، العايش عبد العزيز، نظريّة القراءة والتّلقّي (بحث في المرجع وفي مفهوم القارئ)، مجلة العلوم الإنسانيّة، جامعة بسكرة، ع 02، الجزائر، 2010.

30. حليمة الشّيخ، الكتاب المدرسيّ الجزائري والصورة، مجلة جماليات، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، مج 01، ع 01، الجزائر، 2014.

31. خديجة حمداوي، تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر وفق المقاربة النّصّيّة :دراسة وصفيّة تحليليّة لنصوص القراءة (السّنة الخامسة ابتدائي أنموذجا)، مجلة دراسات، جامعة جيجل، مج 10، ع 02، الجزائر، 2021.

32. سماح عليّة، سعاد بن قفة، قراءة في أسباب ومجالات تطوير المنهاج التّربوي، مجلة دفاتر، جامعة بسكرة، ع 19، الجزائر، 2018.

33. شفيقة طوبال، أثر اللّسانيّات المعاصرة في مناهج اللّغة العربيّة للطور المتوسط (الجيل الثّاني): تعليميّة النّصوص أنموذجا، منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبان قسنطينة مج 15، ع 02، الجزائر، 2019.

34. صافيّة بن با، المقاربة النّصّيّة من لسانيّات النّصّ إلى تعليميّة اللّغة العربيّة، مجلة الحقيقة، جامعة أدرار، ع 43، الجزائر، 2017.

35. صغير بورقدة، حسين غريب، تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصّيّة، مجلة مفاهيم للدراسات الفلسفيّة والإنسانيّة المعمقة، جامعة الجلفة، ع 06، الجزائر، 2019.

36. عبد العلي احميد، الكتاب المدرسيّ وسؤال النّقل الدّيداكتيكي (القراءة المنهجيّة بالسّنة الثّالثة الإعداديّة نموذجا)، مسالك التّربيّة والتّكوين، أكاديميّة الرّباط سلا القنيطرة، المغرب، ج03، ع 02، 2020.

37. عبد الكريم بن محمد، أسس ومبادئ في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وفق المقاربة النّصّيّة، مجلة اللّغة العربيّة، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، مج 20، ع01، الجزائر، 2018.

38. عرابي لخضر، محاضرات في نظريّة القراءة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان ،2018

39. العمري صوشة، بودرامة الزايدي، المنهجيّة التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة بين الواقع والمأمول (السّنة الأولى متوسط نموذجا)، مجلة تعليمات، جامعة المديّة، مج 11، ع 01، الجزائر، 2022.

40. فطيمة بغراجي، تعليم القراءة في ضوء المقاربة النّصّيّة :السّنة الرّابعة متوسط أنموذجا دراسة تحليليّة، مجلة ألف :اللّغة، الإعلام والمجتمع، جامعة الجزائر2 ، مج 06، ع 02، الجزائر، 2019.

41. فطيمة بغراجي، مفهوم المقاربة النّصّيّة وتطبيقاتها التّربويّة في تعليم اللّغة العربيّة، مجلة تعليمات، جامعة المديّة، مج 01، ع 05، الجزائر، 2021.

42. فيصل بن علي، آليات تطبيق المقاربة النّصّيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من خلال استثمار المعايير النّصّيّة، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة قسم اللّغة العربيّة، بوزريعة الجزائر، ع خ، 2017.

43. قادة غروسي، التّحليل الالسّني والبحث عن المعايير النّصّيّة: قراءة دياكرونيّة في المنجز الالسّني الغربي، مجلة التّعليميّة، جامعة سيدي بلعباس، ع 16، الجزائر، 2018.

44. محمد خاين، فاعليّة التّحويل التّعليمي في تعليميّة القواعد في ضوء المقاربة النّصّيّة (قراءة تقويميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة المتوسطة)، مجلة التّواصل في اللّغات والآداب، جامعة عنابة، مج 25، ع 01، الجزائر، 2019.

د: المواقع الإلكترونيّة

45. ألاء عيسى، مفهوم الكتاب المدرسيّ، مقال منشور على موقع موضوع، على الرّابط التّالي: https://mawdoo3.com، تاريخ التّصفح: 10/03/2024، على السّاعة 19:30

46. جميل حمداوي، محاضرات في لسانيّات النّصّ، شبكة الألوكة على الرّابط التّالي: www.alukah.net ، مصر، ط1، 2015.

47. عبد الباري العفاقي الفلاح، القراءة المنهجيّة (في درس النّصوص الإشكاليات المنهجيّة والمعرفيّة والدّيداكتيكيّة)، مقال منشور على موقع الألوكة، على الرّابط التّالي: www.alukah.net، تاريخ التّصفح: 22/02/2024، على السّاعة 14:35

48. عبد المجيد بلحاج، الاتّساق والانسجام في النّصّ، نقلا عن مدونة الحسام للتّربيّة والتّعليم في الجزائر، على الرّابط التّالي: www.h-onec.com، تاريخ التّصفح: 2024/03/23، على السّاعة 22:00.

49. فيصل الشّامسي، القراءة أهميتها وضوابطها، مقال منشور على موقع البيان، على الرّابط التّالي: https://www.albayan، تاريخ التّصفح: 10/03/2024، على السّاعة 20:46.

50. محمد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقيه، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، نقلا عن شبكة نيل وفرات، على الرّابط التّالي: www.neelwafurat.com، تاريخ التّصفح 2024/03/23، على السّاعة 17:30.

51. الوثيقة المرافقة لمنهاج التّربيّة المدنيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي، نقلا عن موقع www.pdffactory.com، تاريخ التّصفح: 2024/02/24، على السّاعة 17:00.

52. الطيب عطاوي، القراءة ودورها في العملية التربوية، مجلة عود النّد الثّقافية الرّقميّة، ع95، 2014، على الرّابط التّالي: https://www.oudnad.net/، تاريخ التّصفح: 2024/03/03، على السّاعة 12:00.

فـــهـــــرس

المحتويـــات

فهرس المحتويات:

المقدّمة:..... 7

الفصل الأوّل: تعليم القراءة وتعلّمها في ضوء المقاربة النّصيّة. 13

المبحث الأوّل: تعليم القراءة وتعلّمها في اللّغة العربيّة. 13

1. تمهيد: 13

2. مفهوم القراءة: 13

3. أنواع القراءة: 16

1.3. القراءة الصامتة:..... 17

2.3. القراءة الجهريّة:..... 18

3.3. قراءة الاستماع:..... 19

4. أهميّة القراءة وأغراضها:..... 20

5. طرائق تدريس القراءة:..... 23

1.5. الطّريقة التّركيبيّة:..... 23

2.5. الطّريقة التّحليليّة:..... 25

3.5. الطّريقة المزدوجة:..... 27

6. خلاصة 27

المبحث الثاني: المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة..... 30

1. تمهيد:..... 30

2. مفهوم المقاربة النّصيّة:..... 31

3. مرتكزات المقاربة النّصيّة:..... 32

4. أهميّة المقاربة النّصيّة:..... 35

5. مراحل المقاربة النّصيّة:..... 37

1.5. لحظة ما قبل القراءة:..... 38

2.5. لحظة القراءة الاستكشافيّة:..... 39

3.5. لحظة القراءة المنظّمة: 39

4.5. لحظة انفتاح القراءة:..... 40

6. مرجعيات المقاربة النّصيّة: 41

1.6. نظريّة النّصّ:..... 42

2.6. نظريّات التّلقي والقراءة: 43
3.6. نظريّات التّعلّم: 44
7. خلاصة: 46
الفصل الثّاني: واقع استثمار المقاربة النّصيّة في تعليم القراءة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط 49
المبحث الأول: واقع استثمار المقاربة النّصيّة في الوثائق التّربويّة. 49
1. تمهيد: 49
2. مكانة المقاربة النّصيّة في الوثائق التّربويّة: 49
1.2. المقاربة النّصيّة في المنهاج: 50
1.1.2. تعريف المنهاج: 50
2.1.2. المقاربة النّصيّة بين المنهاج والبرنامج: 51
3.1.2. تجلّيات المقاربة النّصيّة في المنهاج: 52
2.2. المقاربة النّصيّة في الوثيقة المرافقة: 54
1.2.2. تعريف الوثيقة المرافقة: 54
2.2.2. تجلّيات المقاربة النّصيّة في الوثيقة المرافقة: 55
3.2. المقاربة النّصيّة في دليل استعمال الكتاب: 57
1.3.2. تعريف دليل استعمال الكتاب: 57
2.3.2. تجليات المقاربة النّصيّة في دليل استعمال الكتاب: 57
4.2. دراسة نقديّة لتمثّلات المقاربة النّصيّة في المنهاج والوثيقة المرافقة والدّليل: 60
3. خلاصة: 66
المبحث الثّاني: سُبُل استثمار المعايير النّصيّة في تعليم القراءة. 68
1. تمـــــــهيد: 68
2. لسانيّات النّصّ والمعايير النّصيّة: 68
3. المعايير النّصيّة وسُبل استثمارها في درس القراءة: 69
1.3. الاتّساق: 69
2.3. الانسجام: 72
3.3. المقصديّة: 74
4.3. المقبوليّة: 75
5.3. الإعلاميّة: 76
6.3. التّناصّ: 77

7.3. المقاميّة:..... 79
4.دراسة تحليلية لمقـــــاربة النّصّ القرائـــي في الدّليل والكتـــــاب المدرسيّ..... 80
5. دراسة نقديّة لمنهجيّة مقاربة الدّليل والكتاب المدرسيّ لنصّ القراءة:... 89
6. المنهجيّة المقترحة لاستثمار المعايير النّصّيّة في درس القراءة: 94
7. خلاصة:..... 104
الخاتمـــــــــــة:..... 106
قائمة المصادر والمراجع:..... 109
فهرس المحتويات:..... 115