

تعليمية النحو في ضوء المقاربة النصية
دراسة تطبيقية في مستوى السنة الرابعة ابتدائي
عبد المؤمن رحمانى
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوصوف ميله

الملخص: يعالج هذا البحث كيفية تعليم النحو كمستوى رئيس من مستويات اللغة وفق أحدث الطرق المنتهجة في سياسة الإصلاح التربوي في الجزائر منذ سنة 2003 في المرحلة الابتدائية، تحديدا في مستوى السنة الرابعة كعينة للدراسة؛ بهدف الوقوف على فعالية هذه المقاربة التي تعمل على تدريب المتعلمين على البحث والتقصي والاكتشاف بوصفهم محورا للعملية التعليمية التعلمية، انطلاقا من نظرة تكاملية للغة تتأسس من النص كنقطة انطلاق ونقطة للعودة لمختلف النشاطات. بمقتضى ذلك كان لزاما على الباحث التعريف بالمقاربة النصية وتقريب علاقتها بلسانيات النص، ومن ثم طرح تصور لتدريس النحو وفق هذه المقاربة.

الكلمات المفتاحية: تعليمية النحو، المقاربة النصية، لسانيات النص، ، السنة الرابعة ابتدائي

Résumé :

Cette recherche traite la problématique de l'enseignement de la syntaxe en tant qu'un important niveau de la langue en s'appuyant sur les méthodes les plus récentes appliquées dans la politique de la réforme éducative en Algérie depuis 2003 cycle primaire notamment au 4ème année , notre échantillon d'étude afin de s'arrêter sur l'efficacité de cette approche qui pousse les apprenant à la recherche ,l'approfondissement et à la découverte qui constituent l'axe de l'opération éducative a travers d'une vision intégral de la langue dont le texte et le point

de départ ainsi que de retour de nombreuses activités. donc le chercheure doit présenter l'approche textuelle et sa relation avec la linguistique textuelle afin de parvenir à une réflexion pour bien enseigner la syntaxe selon cette approche.

Mots clés : enseignement de la grammaire, Approche textuelle, linguistique textuelle, la quatrième année de l'enseignement primaire.

تمهيد:

أقدم في هذه الصفحات المعدودة عرضا موجزا لطريقة تعليم نشاط النحو وفق أحدث الطرق المنتهجة في سياسة التعليم في الجزائر منذ سنة 2003، حيث لاقى التصور الداعي إلى تبني مقارنة التدريس بالكفايات إجماعا كبيرا لدى الباحثين والخبراء في مجال التعليم، بدأ بالسعي إلى تصحيح وإدخال تعديلات تؤدي إلى الاهتمام بالرفع من مستوى جودة التعليم، وتمكين التلميذ من اكتساب مهارات وقدرات في حياته العملية.

وليس غريبا أن نرى هذا المفهوم يتبلور في مجال تعليم اللغة العربية، حيث تساهم هذه البيداغوجيا الجديدة بما تحتويه من طرق نشطة للتدريس كالمقاربة النصية في إدماج مختلف المعارف والمهارات والمواقف التي يواجهها المتعلم لتشكل واقعا متسقا ومنسجما.

فإذا كانت الغاية من تدريس النحو هو إرساء النظام اللغوي في الذهن وإقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام، فإن تحدث المتعلم أو قرأ أو كتب كان واضح المعنى مستقيم العبارة جميل الأسلوب.

من هنا برزت أهمية النحو باعتباره المستوى الرئيس من مستويات اللغة الذي يساعدنا في تعلم اللغة نظرا للأهمية الكبرى التي يحظى بها بين مختلف

العلوم اللسانية، ذلك أن له الدور في فهم المقروء وفي الاستماع، والتعبير السليم شفهيًا كان أم كتابيًا.

إنّ هذه الغاية تتوافق إلى حد كبير مع ما دعت إليه المنظومة التربوية في الجزائر في سياسة الإصلاح الجديد والتي تبنت المقاربة النصية كخيار أساسي ومنطلق لتناول مختلف الأنشطة اللغوية من قراءة ونحو وصرف وإملاء.. وغيرها، وهو ما يساعد على تكوين نظرة تكاملية للغة بالنسبة للتلميذ الذي لا يجد عائقًا في تمثّل مختلف النشاطات.

انطلاقًا مما سبق ذكره تتجلى إشكالية هذه الدراسة والتي تركّزت بالأساس على محورين هما:

- ماذا نعني بالمقاربة النصية، وما علاقتها بلسانيات النص؟
- كيف يتم تدريس النحو في ضوء المقاربة النصية؟

وإدراكًا منا لأهمية هذه المقاربة -المقاربة النصية- في بناء المعرفة اللغوية للمتعلّم في المرحلة الابتدائية وسعيًا لتيسير أسباب الاستيعاب والفهم، سنحاول في هذا العرض أن نقف على طبيعة هذه المقاربة ومختلف الجوانب التي تتطلبها الممارسات البيداغوجية التي تستدعيها المقاربة النصية انطلاقًا من علاقتها بلسانيات النص، وتقديم نموذج تطبيقي كبطاقة فنية لدرس نحوي.

1- مفهوم المقاربة النصية:

أ- لغة: يرجع مدلول المقاربة إلى الدنوّ والاقتراب مع السداد وملامسة الحقّ فيقال: تَقَارَبَ الزَّرْعُ إذا دنا إدراكه، وَقَارَبَ الشيءَ دناهُ وتَقَارَبَ الشَّيْئَانِ تَدَانِيًا¹. والفُرَاب: مُقَارَبَةُ الشَّيْءِ : تقول مَعَهُ أَلْفُ دِرْهَمٍ، أو قَرَابَ ذَلِكَ، والاقترابُ الدُّنُو، والتَقَرُّبُ التَّدْنِي والتواصل بحقّ أو قرابة².

وبإعادتنا تركيب اللفظ للاحزمته (المقارنة النصية) نستطيع القول بأن هذه الملاحمة تعني الذنوّ من النص والصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه.

ب- اصطلاحا :

تختلف دلالة مصطلح المقارنة النصية باختلاف المجال الذي تستعمل فيه "حيث نجد لها معنيين"³.

أ/ المعنى الأول : يمكن أن نطلق عليه المعنى البيداغوجي، ويرتبط ببناء مناهج اللغة، وتدرّس أنشطتها المختلفة، والمقارنة النصية في هذا المجال تعني:

" عبارة عن خطة موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النصي، باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية، وعليه فإن المبدأ يتطلب دراسة نص، وفهمه، ومعرفة نمطه، وخصائصه، ثم التفاعل مع أدواته"⁴.

نستنتج من خلال التعريف ما يلي:

- اعتبار النص الوحدة الأساسية للتعليم، وبالتالي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص.

- دور عامل الزمن في التدريس بالمقارنة النصية، إذ أنها تتطلب وقتا بخلاف التدريس بالأمثلة أو النماذج.

ب/ المعنى الثاني:

يتجلى هذا المعنى في عرف الاستعمال النصوسي اللغوي، حيث نجد المصطلح يقابل بمصطلح آخر هو الدراسة اللغوية للنص، أو لسانيات النص، أو نحو النص.

وكما عرفها الدكتور غانم حنجار: "المقاربة النصية تعني في الطرح المنهجي الجديد تناول اللغة العربية من جانبها التقني، كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء ومن ثم اعتبار النص عنصرا أساسيا في الوحدة التعليمية- وبالتالي فإن نحو النص وليس نحو الأبواب والأحكام المسبقة- يصبح هو أداة في الخطاب، حيث يسمح بفهم النص، وإدراك تماسكه، وتسلسل أفكاره، والتعبير والاتصال بوساطته"⁵.

فإذا كان المقصود بنحو النص: "تلك القواعد اللغوية التي لا تقصد لذاتها بل التي يُدرك بها نظام اللغة والدور الذي تؤديه قوانينه في مختلف أنماط النصوص التي نستمع إليها، أو نقرأها، أو ننتجها"⁶

أو هو: "ذلك الفرع من علم اللغة، الذي يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها: الترابط النصي، أو التماسك ووسائله، وأنواعه والإحالة، أو المرجعية وأنواعها، والسياق النصي، ودور المشاركين في النص (المرسل والمستقبل) وهذه الدراسة تتضمن النص المنطوق والمكتوب على حد سواء"⁷.

فمن خلال هذان التعريفان نستخرج مجموعة من المفاهيم الأساسية التي تستند عليها المقاربة النصية أهمها :

- التماسك ووسائله وأنواعه.
- الإحالة المرجعية وأنواعها.
- السياق النصي ودور المشاركين في النص (المرسل والمستقبل)
- أنماط النصوص.
- إنتاج النصوص.
- النص المكتوب والنص المنطوق.

إن وجود هذين المعنيين للمقاربة النصية لا يحتمل التناقض، بل يمكن القول أن المعنيين متكاملين، فالمعنى الأول لا يقوم إلا على مفاهيم ومبادئ المعنى الثاني، حيث يمكن أن نعتبر المعنى الأول جانبا تطبيقيا للمعنى الثاني الذي يمثل الجانب النظري.

2-المقاربة النصية ولسانيات النص:

تحول اهتمام اللسانيات في العقود الأخيرة من القرن العشرين من الجملة إلى النص، وهذا بعد أن سيطرت الجملة لمدة على الدراسات اللسانية، حيث جاءت الحاجة إلى ما يعرف بلسانيات النص والتي يتم من خلالها التركيز على النص وعلى القواعد التي تتحكم في بنائه وترابط أجزائه. وقد عدت الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي أن الاتجاه إلى النص يعتبر فتحا جديدا في تاريخ اللسانيات الحديثة وهو التحول الأساسي الذي حدث في السنوات الأخيرة لأنه أخرجها من مأزق الدراسات البنيوية التركيبية التي عجزت عن الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية: البنيوي والدلالي والتداولي⁸.

وما صار معلوما في أدبيات الخطاب التربوي انفتاحه على الدراسات اللسانية وعيا من القائمين عليه بأن تقليص المسافة المعرفية بين المجالين من شأنه أن " يساهم في تطوير وإغناء اللغة العربية عبر صياغة العديد من المبادئ والقواعد وتقريبها للتلميذ، خاصة وأنه ينحو منحى يجمع بين التلقين والتطبيق"⁹ ويراعى فيه إلى جانب المادة العلمية، متغيرات العملية التعليمية كالعوامل الاجتماعية والفوارق السيكولوجية، والوسائل البيداغوجية ومحتوياتها. وكان من نتائج ذلك الانفتاح أن تغيرت مفاهيم واستبدلت أخرى، ومن ذلك الانتقال من التعليم بالأهداف إلى التعليم بمقاربة الكفاءات التي أحدثت نقلة نوعية في منهجية التعليم ومحتوياته وبما جاءت به مفهوم المقاربة النصية.

لقد أصبح مفهوم النص في المقاربة الجديدة يشكل مفهوما مركزيا في الدراسات اللسانية المعاصرة حيث اختصت الدراسات التي تهتم بالنص باسم علم النص، أو لسانيات النص أو لسانيات الخطاب، أو نحو النص، وكلها تتفق حول ضرورة مجاوزة الجملة في التحليل اللغوي إلى فضاء أرحب وأوسع. "لسانيات النص تسمى في ميدان تعليم اللغة بمبدأ المقاربة النصية، لتحقيق الكفاءة النصية ضمن المقاربة بالكفاءة اللغوية، أساس كفاءة نصية، أي كفاءة فهم وتأويل وإنتاج نصوص، لا حشد لجمل معزولة عن سياقها"¹⁰.

لقد حاول أنصار هذه المقاربة الجديدة أن يعملوا على توظيف ما يسمى بالمقاربة النصية كإحدى الوسائل لتنشيط الملكة اللغوية لدى التلاميذ لعلاقتها بالكفاية العقلية كما يرى تشومسكي أن "دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان"¹¹.

فإذا استطاع المتعلم التحكم في ذلك تمكن من هذا التنظيم وقواعده وأسسهِ وقوانينه والإحاطة باللغة وممارستها في محيطه، فيكتسب هذا الأخير القدرة على الأداء أو ما يسميه تشومسكي بالكفاءة التواصلية التي تتمثل في إنتاج الجمل في تعامله مع الآخرين بحسب ما يفرضه الموقف التواصلية من إبداع لغوي. وهو القدرة على الممارسة الفعلية للغة في الواقع المعيش أي في الكلام، فالإبداعية إذا "ترتبط بصفة أساسية بتنظيم قوانين لغوية تتيح لمن يدركه أن ينتج بواسطته الجمل غير المتناهية، وأن يفهم أيضا بموجب التنظيم نفسه الجمل التي ينتجها الآخرون"¹².

لأن اللغة في هذا الإطار تقوم على تنظيم متفتح وغير مغلق من العناصر تتجلى فيه السمة الإبداعية عبر مقدرة المتكلم على إنتاج وعلى تفهم عدد غير متناه من الجمل لم يسبق له سماعها قبلا. تختص هذه القدرة بالإنسان بالذات من حيث هو إنسان، ولذا لا نجدها عند أي كائن آخر¹³.

ولا يتأتى ذلك للتلميذ إلا بنقله من الطريقة التقليدية في مقارنة اللغة إلى نظام المقارنة بالكفاءات عند تعامله مع مسائلها، والذي يعتمد على المقارنة النصية التي تعتمد النص محورا، أو منطلقا لكل النشاطات والعمليات التعليمية. حيث ينتقل التلميذ إلى بيداغوجيا التعلم التي تأخذ في الاعتبار المقارنة النصية الجديدة التي تعتمد على الشكل القرائي الذي ينعت بالقراءة الأدبية القائم على إدراك المعنى النصي التناسلي الثقافي¹⁴.

من خلال ما تقدم نستنتج الارتباط الوثيق بين المقارنة النصية ونحو النص أو لسانيات النص، وذلك من خلال النظر لمفهوم المقارنة النصية في المجال التعليمي الذي يكشف على أنّ لسانيات النص هي بمثابة القاعدة الأساسية للمقارنة النصية فمنها تستمد المبادئ والمفاهيم الأساسية.

3- عرض نموذجي لطريقة تدريس النحو في ضوء المقارنة النصية:

سنتناول في هذا المرحلة عرضا لكيفية تدريس النحو في ضوء المقارنة النصية ، حيث سنختار ظاهرة لغوية من كتاب رياض النصوص كنموذج للتطبيق. لذا ستكون معالجتنا طبقا لهذا العرض عبر ثلاث محطات، نتعرف من خلال الأولى على طريقة تناول الظواهر اللغوية في ضوء المقارنة النصية ، ثم كيفية تصميم الدرس من طرف المعلم في المحطة الثانية ، يعقبها عملية تحليل ، وشرح لكيفية التدريس وفق هذا التصميم.

أ/ طريقة تناول الظواهر اللغوية في ضوء المقارنة النصية:

يأتي نشاط الظواهر اللغوية بعد الحصة الأولى عقب تناول النص المحوري (القراءة ودراسة النص)، وقراءته ، ودراسته من حيث مفرداته ، وتراكيبه ومعانيه، وتتشط حصة الظواهر اللغوية وفق الخطوات الآتية¹⁵:

1/ وضعية الانطلاق:

يمهّد المعلم لموضوع النصّ بإثارة أذهان التلاميذ، ويكون التمهيد بقصة، أو عرض مشكلة يتطلب حلاً، أو بأسئلة تتناول بعض القواعد التي لها علاقة بموضوع الدرس الجديد.

2/ بناء التعلمات:

يعرض النصّ المتضمن للأمثلة المراد تناولها، ثمّ توجه أسئلة تكون إجابتها أمثلة صالحة للدرس فإن كانت الأمثلة غير كافية من حيث شموليتها للحالات المراد معالجتها، يعزّزها المعلم بأمثلة أخرى تكون تامة المعنى واضحة المقصد، وليست من الجمل الجافة، أو العبارات المتكلفة ولا بد أن تكون مصنفة حسب الضوابط التي تحكمها، وتضبط الكلمات المقصودة بالشكل التام.

3/ **الملاحظة والاكتشاف:** وتعني مناقشة الأمثلة المعروضة وتحليلها لمعرفة عناصرها المكونة لها، والعناصر الجزئية التي تتضمنها كل طائفة من الأمثلة، والموازنة بينها للوقوف على تتضمنه من صفات مشتركة.

4/ **الاستنباط:** تنطلق هذه المرحلة بعد ملاحظة الأمثلة المدوّنة ، والتأمل في الكلمات المطلوبة ، الموازنة بينها، واستقرائها قصد استنتاج ما يراد استنتاجه من ضوابط وأحكام بتوجيه أسئلة دقيقة يتوخّى في وضعها الدقة والوضوح، ولا بدّ أن يعقب كل قاعدة جزئية استنتجها المتعلمون بتطبيق فوري لتثبيت الحكم المستنتج في أذهانهم، ويدون المعلم الأحكام المستنبطة على السبورة بالترج، وبخط واضح، ولا ينقل التلاميذ القاعدة العامة المستخلصة إلا بعد إجراء التطبيقات الفورية على أجزائها ، وقراءتها ، وينبغي إشراك المتعلمين في كل اكتشاف أو استنتاج¹⁶.

5/ استثمار المكتسبات:

يعتبر التطبيق وسيلة من وسائل التقويم، ويمثل الجانب المهاري، إذ يتيح للمتعلم الممارسة الواعية للغة، والدراية القائمة على الفهم. ومن المعروف أن دراسة قواعد اللغة لا تؤتي ثمارها المرجوة إلا بكثرة التطبيقات عليها والتدريب على توظيفها في وضعيات دالة. ومن المعلوم أن التطبيق لا يجري في نهاية الحصة فحسب، بل يسير معها من البداية إلى النهاية، ومن ثم يمكننا أن نقسمه إلى قسمين : تطبيق جزئي، وتطبيق كلي¹⁷.

أ - **التطبيق الجزئي**: ويسير مع الدرس، ويكون عقب استنتاج كل حكم جزئي من أحكام القاعدة العامة للدرس، ويهدف إلى تثبيت الأحكام الجزئية في أذهان التلاميذ فور الحصول عليها، ويكون في صورة تمارين خفيفة وسريعة تبين مدى قدرة التلاميذ على التعلم ومسايرة الدرس.

ب- **التطبيق الكلي**: ويدور حول القاعدة العامة التي تجمع أحكام الدرس الجزئية، ويجري داخل القسم، وفي المنزل، ويأتي بعد نهاية الدرس، واستنتاج قواعده، ولا بد من أن يراعى في التطبيق التدرج والوضوح لأنه هو المعيار الذي يبين لنا قربنا أو بعدنا عن الأهداف التي سطرناها. والتطبيقات على نوعين شفوية وكتابية، وينبغي أن يهتم المعلم بالتنوع حسب الوضعية التعليمية التعليمية¹⁸.

ب/ **تصميم نموذجي لكيفية تناول ظاهرة لغوية في ضوء المقارنة النصية**: قبل الشروع في الحصة يقوم المعلم بتصميم نموذج على شكل جدول يحدّد فيه مجموعة من عناصر الدرس بدءاً بالنشاط والموضوع، والكفاءة المستهدفة، والهدف التعليمي، ثم يتعرض إلى تحديد أهم مراحل الدرس من وضعية الانطلاق، مروراً ببناء التعلّات ووصولاً إلى استثمار المكتسبات من خلال

التمارين التطبيقية، وفيما يلي نقترح تصميمًا نموذجيًا لدرس أتعرف على الجملة الفعلية :

النشاط: قراءة + قواعد نحوية

الموضوع: الجملة الفعلية.

الكفاءة المستهدفة: يوظف التلميذ ما اكتسبه سابقًا مع المضمون المحدد.

الهدف التعليمي: - يحدد عناصر الجملة الفعلية البسيطة.

- يتعرف على شخصيات القصة.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	-يراجع مكونات الجملة الاسمية التالية:(الشتاء قادم) غير مكان كل كلمة من الكلمتين المذكورتين في الجملة كيف نسمي الجملة الجديدة؟	تقويم مبدئي قدم الشتاء يكشف نوع الجملة الجديدة
بناء التعلّمات ألاحظ وأكتشف	كتابة نص الفقرة على السبورة (لها علاقة بالوحدة وبال محور) -قراءة النص من طرف المعلم . -مطالبة المتعلمين بالقراءة الجهرية للفقرة. -يناقش المعلم المتعلمين لاستنتاج الجمل المستهدفة وكتابتها على السبورة: -خرج الإخوة. -فرح الأب. -وجد بوتانجا رجلا. ما نوع هذه الجمل ومم تتكون كل منها؟ ما عناصر الجملة في كل مثال؟	يقرؤون جهرا وفرديا قراءة صحيحة يجيب على

الأسئلة المطروحة فعل + فاعل + مفعول به - الإخوة خرجوا. - الأب فرح. - بوتانجا وجدرجلا. فاعل + فعل + مفعول به - جملا اسمية نعم هي نفسها	غير مكان كل عنصر، وغير ما يجب تغييره علام تحصل؟ - الآن كيف نسمي هذه الجمل؟ - هل هي نفس عناصر الجملة الاسمية التي تعرفت عليها سابقا ؟	
يأتي بالأمثلة المطلوبة يتم بفعل مناسب يتم بفاعل مناسب يعرب الجملة إعرابا صحيحا	- هات جملا فعلية. - أتمم الجمل التالية بأفعال مناسبة: محمد الدرس. علي السيارة سفيان المدرسة - أتمم بفاعلين مناسبين: - كتب.....الدرس. - مسح.....السيورة - غسل.....السيارة - أعرب الجملة التالية: رفع علي التقرير . انجاز التمرين 2 صفحة 13 من كتاب القراءة انجاز التمارين 1 و 2 و 3 ص 14 من كتاب النشاطات اللغوية.	استثمار المكتسبات تقويم ختامي

الجدول المبين أعلاه هو تصميم نموذجي لأهم المراحل التي يسير وفقها درس قواعد اللغة وكما هو ملاحظ فهو يتكون في مستواه الأفقي من ثلاث عناصر: أولاً:

المراحل وتعبّر عن أهم الوضعيات التي تتخلّل سير وتطوّر الدرس من بدايته إلى نهايته ابتداءً بوضعية الانطلاق حتى الوصول إلى مرحلة بناء التعلّيمات ، حيث تتميز بالتدرّج في الانتقال بالتلميذ من مرحلة لأخرى ليتسنى للتلميذ تمثّل وفهم قاعدة الدرس بشكل جيد.

ثانياً:

النشاطات المقترحة وهي عبارة عن مجموعة من الإشكاليات تدعو المتعلم عبر مراحل الدرس إلى طرح مجموعة من التساؤلات التي يتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم وقواعد وقوانين ونظريات ، ومنهجيات وغيرها، وتكمن أهمية هذه الإشكاليات في كونها :

- تسمح للتلاميذ بالتعلم الحقيقي لأنهم يوضعون من خلالها في قلب مسار التعلم.

- تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلميذ المعرفيّة وبذلك يصبحون فعالين أكثر.

- تنمي لديهم القدرة على التحليل والتّمييز ، والتّصنيف، والمقارنة والاستنتاج، واتّخاذ القرارات وإصدار الأحكام¹⁹.

ثالثاً:

التقويم وهو أهم عنصر من عناصر الدرس لكونه يساعد المعلم على معرفة مدى تمكن واستيعاب التلاميذ في كل مرحلة من مراحل الدرس ، كما يساعده

على معرفة نقاط ضعف التلاميذ فيصححها، وهو يرافق عملية التعلم من بدايتها إلى نهايتها، حيث يقوم على نظام المراقبة المستمرة للتلميذ.

التعريف بالدرس: أتعرف على الجملة الفعلية.

ورد درس الجملة الفعلية في المحور الثاني -التضامن والخدمات الاجتماعية - كأول درس في هذا المحور، وفي الوحدة التعليمية الأولى منه ، مرتبط بنص محوري عنوانه الإخوة الثلاثة حيث وانطلاقاً من هذا النص وبعد أن يتمكن التلميذ من فهم واستيعاب أفكار النص ويتمثلها في ذهنه في الحصة الأولى التي هي حصة القراءة(أداء فهم، إثراء) تعبير شفوي وتواصل ، تأتي الحصة الثانية التي تتناول ظاهرة تركيبية وفيها يتعرف التلميذ على الجملة الفعلية انطلاقاً من نص قصير بحجم ثلاث أسطر مستمد من نص القراءة²⁰.

جـ/كيفية تقديم الدرس:

انطلاقاً من التصميم النموذجي -المبين في الجدول السابق- يشرع المعلم في تقديمه لدرس الجملة الفعلية ،حيث يحاول التمهيد للدرس بإثارة أذهان التلاميذ بقصة تتعلق بنص القراءة الذي يعتبر منطلق جميع النشاطات ، أو يطرح تساؤلاً حول الظاهرة اللغوية المقصودة محاولاً تقويم مكتسباتهم ، ووفق هذا التصميم، وكما هو مبين في الجدول يطرح المعلم على التلاميذ جملة اسمية بسيطة تتكون من مبتدأ وخبر (الشتاء قادم) ، وينبغي التنبيه هنا أن اختيار المعلم للجملة الاسمية تحديداً مقصود لكون التلميذ قد تعرض لهذا الدرس في المرحلة السابقة -السنة الثالثة- لهذا يحاول المعلم انطلاقاً من مراجعة مكونات الجملة الاسمية أن يثير أذهان التلاميذ لاكتشاف تركيب جديد يتمثل في الجملة الفعلية حيث يقدم جملة (الشتاء قادم) ، ويطلب منهم قلب الجملة لتتحول إلى قدم الشتاء، وهنا يستطيع التلميذ انطلاقاً من تمثيل خبراته

ومعلوماته السابقة، أن يكتشف تركيب الجملة ، ويتذكر نمط الجملة الاسمية ، ويحاول- بطلب من المعلم- إدخال تغييرات عليها في ما بعد، ليتعرف على تركيب جديد يحاول المعلم تبسيطه أكثر في المرحلة الثانية ، وهي مرحلة بناء التعلّيمات ، وفيها ينتقل المعلم إلى النص الصغير المخصص لدراسة الظاهرة النحوية ، فيقرأه متأنياً مع مراعاة علامات الوقف، ثم يطلب من بعض التلاميذ قراءته قراءة صامتة تليها قراءة جهرية.

ينبغي هنا التنبيه أن النص القصير المخصص لدراسة الظاهرة التركيبية ، مستمد من نص القراءة ، مركز بطريقة دقيقة ، يسهّل على المتعلم فهم الظاهرة التركيبية ، وملاحظتها بشكل مباشر ، وبإلقاء نظرة على النص المخصص لدراسة الجملة الفعلية نلاحظ أن كل جملة فعلية مثلاً : خرج الأب، وذهب كل واحد في طريق ، اشترى الأخ الأكبر،....، واشترى الأخ الأصغر، فرح الأب...، ويبقى دور المعلم هنا مجرد طرح الأسئلة والتوجيه، وبقدر تركيز أسئلة المعلم بقدر ما سهل فهم التلاميذ وتمثّلت الظاهرة النحوية في أذهانهم، فالأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ تحيل مباشرة على الظاهرة المقصودة ، وتساعد على توظيف تلك الظاهرة في كلامه، والنص بدوره قد وظف مؤلفوه الألوان التي تساعد التلميذ على الملاحظة والتركيز، كما تسهل مهمة المعلم الذي لا يجد عناء في اختيار الأسئلة .

يلاحظ المعلم من خلال أجوبة التلاميذ مدى استيعابهم لهذه الظاهرة ويركّز على الجوانب السلبية التي تعيق فهمهم من خلال تكرار الأسئلة وتوزيعها لتقريب الفهم، بعد ذلك يطلب المعلم من أحد التلاميذ كتابة بعض الجمل المستمدة من النص على السبورة ، والجدول المبين أعلاه يقترح نماذج من الجمل المطلوبة، وكما نلاحظ فهي تحتوي على الظاهرة اللغوية ، فكل الجمل مبدوءة بفعل ماضي: خرج ،فكر، وجد، والتلميذ قبل درس الجملة الفعلية قد

تطرق إلى درس الفعل الماضي والفعل المضارع ، فهو من الناحية المعرفية يستطيع التفريق بينهما ويستطيع تكوين جملة تبدأ بفعل ماضي، أو مضارع - وهنا نتبين مدى مراعاة التدرج في التعليم وأثره على استيعاب التلاميذ - ويبقى دور المعلم في هذه الحالة هو ربط علاقة الجملة الفعلية بالفعل، من خلال الأمثلة المختلفة.

يساعد تكرار الأمثلة على تعزيز قدرة الفهم لدى التلاميذ ، ليمثل تركيب الجملة الفعلية جيدا في أذهانهم ، فبعد أن يتأكد المعلم من استيعابهم للظاهرة اللغوية، يأتي دور التمارين التطبيقية التي تسمح بإجراء التقويم ، وهنا ينتقل التلميذ من مرحلة الفهم والاستيعاب إلى مرحلة التركيب ، أو من مرحلة بناء التعلّيمات إلى مرحلة استثمار المكتسبات، من خلال فعل الكتابة أي يوظف التلميذ قدراته المعرفية وتظهر للمعلم مستويات الفهم بين التلاميذ ولا بد من الإشارة فيما يتعلق بالتمارين التطبيقية أنه بالإضافة إلى التمارين النحوية الموجودة في كتاب النصوص، يتوفر للتلاميذ كتاب للنشاطات اللغوية وهو كتاب ملازم لكتاب النصوص ويتمشى وفقه في تناول مختلف الظواهر النحوية والصرفية ، حيث يساعد التلاميذ على الفهم الجيد بما يحتويه من تمارين.

إن تدريس واستثمار الظاهرة النحوية لا يقصد به دراستها لذاتها، لتترك وتنسى بعد ذلك فهي وسيلة لبلوغ غاية الكتابة الصحيحة، والتي يبرهن من خلالها التلميذ على مدى تمكنه من لغته ، ويتجلى ذلك في نشاط التعبير الكتابي أو المشروع الكتابي كما جاء في كتاب رياض النصوص.

إن نشاط التعبير الكتابي هو المأمول من المقاربة النصية إذ فيه تتجسد الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية، فكلّ الأنشطة التعليمية التي برمجت للمتمدرس تصب في نشاط التعبير الكتابي، ولذلك أحرّ هذا النشاط وجعل في ختام الأنشطة التعليمية ليتسنى للمتمدرس توظيف المكتسبات المحصل عليها

في الأنشطة التعليمية السابقة في نشاط التعبير الكتابي، فهو المقصود بالكفاءات، وهو الملمح الذي يميّز به المدرس الكفاءات المستهدفة من الأنشطة التعليمية، وفي ضوءه يشخص الخلل، ويعيد تدارك ما فات من علل وأخطاء. وإذا عدنا إلى المشروع الكتابي المرتبط بمحور الظاهرة اللغوية المدروسة نجد المؤلفين قد اعتمدوا على منهجية دقيقة تتجلى من خلالها المقاربة النصية، حيث يقوم المعلم في الحصة المخصصة للتعبير، وهي حصة واحدة في الأسبوع تخصص غالبا لمعالجة تقنية من تقنيات التعبير²¹ انطلاقا من النص المخصص لهذه الحصة، عبر ثلاث محطات ألاحظ، أتعرب، أكتب بطرح أسئلة تستهدف تعريف التلاميذ بالنمط التعبيري المقصود: إخبار، وصف تلخيص،.. إلخ، وهنا يرتبط درس الجملة الفعلية بمشروع كتابة حكاية²².

إن التلميذ يستطيع انطلاقا من تصوره لبنية الحكاية وشخصياتها، وتدرجه على تقنياتها أن ينسج على منوالها العديد من الحكايات الأخرى، وهنا تظهر لغته التي يستثمر من خلالها جميع ما اكتسبه من الوحدات التعليمية السابقة، انطلاقا من حصة القراءة إلى غاية حصة التعبير، فإذا كان نص القراءة هو نقطة الانطلاق التي ساعدت المتعلم على تمثّل مختلف الظواهر النحوية والصرفية والإملائية، فمن خلال نشاط المشروع الكتابي، يوظّف التلميذ مختلف ما استثمره من تلك الظواهر، ويجسّدها بفعل الكتابة على ضوء نص قرأه وفهمه وتمثّل حيثياته؛ أي انطلاقا من مفهوم إدماجي ووظيفي يأخذ بعين الاعتبار الدوافع والرغبات المختلفة للمتعلمين، فلا مجال للتعلّقات المنفصلة والمجزأة لأنها لا تخدم الكفاءة أو الكفاءات المحددة. وبهذا تسعى المقاربة النصية كطريقة نشطة في إطار المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التعليم الابتدائي إلى تنمية شتى المعارف والمبادئ التربوية المتوافقة وحاجات

الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلمين، بهدف تمتيتها تنمية متسقة ومنتزعة حيث تسهم بكليتها في التنمية العامة للمتعلم.

الإحالات:

- ¹ - ابن منظور، لسان العرب ، مادة قرب. 5/ 222.
- ² - ينظر الخليل ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي، باب القاف، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان، ط1، 2003، 4/ 370.
- ³ - الطاهر مرابي، المقاربة النصية، قراءة في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي نقلا عن: <http://www.ahewer.org/debat/show.art.asp?aid=112483> ، 20 أبريل 2010 10:04
- ⁴ - ينظر أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم ، الحراش، الجزائر، ط1، دت، ص5.
- ⁵ - ينظر غانم حنجار، "المقاربات النحوية في واقع التعليم الإكمالي قراءة في منهجية الأداء"، مجلة المشعل، مخبر المعالجة الآلية للغة العربية، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، العدد (4)، (2010)، ص 49.
- ⁶ - اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، أبريل 2003 ، ص39.
- ⁷ - صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ج1، ص36.
- ⁸ - ينظر خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ط1 دار القصبة للنشر، الجزائر، 2002، ص167.
- ⁹ - علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة المغرب، ط 1، 2005، ص25.
- ¹⁰ - يحيى بعطيش، مقاربة الكفاءات محاضرات في اللسانيات التعليمية، مخطوط، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة ص5.

- ¹¹ - غانم حنجار وآخرون، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط ، تجليات الإصلاح في مناهج اللغة العربية للطور المتوسط، دراسة في فلسفة البناء مخطوط، جامعة تيارت، ص 60.
- ¹² - المرجع نفسه ، ص 61.
- ¹³ - المرجع نفسه ، نفس الصفحة .
- ¹⁴ - ينظر محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع .الدار البيضاء، ط ، ص 49.
- ¹⁵ - أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقارنة بالكفاءات، ص 31.
- ¹⁶ - المرجع نفسه ، ص 23.
- ¹⁷ - المرجع نفسه ، نفس الصفحة.
- ¹⁸ - المرجع نفسه، نفس الصفحة.
- ¹⁹ - وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، جوان 2011، ص 9.
- ²⁰ - للمزيد من الاطلاع ينظر: شريفة غطاس وآخرون ، رياض النصوص كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2012 - 2013، ص 30.
- ²¹ - أحمد الزبير ، سند تربوي تكويني على أساس المقارنة بالكفاءات، ص 31.
- ²² - ينظر شريفة غطاس وآخرون، رياض النصوص، ص 40.