

واقع اكتساب المفاهيم اللغوية في ظل المقاربة النصية -مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجا-

The reality of the acquisition of linguistic concepts in light of the textual approach in primary education

فاتي كريمة¹

fathi.karima@yahoo.com

جامعة عبد الحميد بن باديس (مستغانم) / الجزائر

تاريخ النشر: 2021/06/05

تاريخ القبول: 2020/07/21

تاريخ الاستلام: 2020/06/18



ABSTRACT:

ملخص البحث

The language as a subject of study essentially contains basic linguistic concept; any educational material depends on its conceptual structure, and the educational curricula, including the modern language curriculum, should pay great attention to teaching the scientific and linguistic concepts of the learner in the early stages of his education, depending on the nature of his mental and cognitive development; The success of teaching any educational subject depends on the learner's ability to acquire and understand its basic concepts.

Keywords: Language acquisition, grammatical concepts, text approach, primary education.

اللغة كمادة دراسية تحتوي في جوهرها على مفاهيم لغوية أساسية؛ وأي مادة تعليمية يتوقف تعليمها على مفاهيمها. وعليه تولي المناهج التربوية ومنها المناهج اللغوية الحديثة اهتمام كبير لتدريس المفاهيم العلمية واللغوية للمتعلم في المراحل الأولى من تعليمه؛ وذلك وفقا لطبيعة نموه العقلي والمعرفي؛ ليس لكون المفاهيم مفاتيح للعلوم وحسب، بل نجاح تعليم أي مادة تعليمية متوقف على إمكانية المتعلم اكتساب وفهم مفاهيمها الأساسية.

الكلمات المفتاح: المفهوم اللغوي، المقاربة النصية، النص التعليمي، التعليم الابتدائي.

مجلة لغة – كلام / مخبر اللغة والتواصل / جامعة غليزان (الجزائر)

¹ المؤلف المرسل : فاتي كريمة

1. مقدّمة:

تعد عملية اكتساب المفاهيم اللغوية من العمليات الطبيعية التي يقوم بها الإنسان عبر مراحل حياته ، تتم هذه العملية في إطار قدراته العقلية والمعرفية. وتبدأ عملية اكتسابها متدرجة، ويمثل المحيط أو البيئة الاجتماعية المنطلق الأول والأساس لاكتساب المفاهيم اللغوية لدى الإنسان ضمن إدراكه الحسي والعقلي قبل ولوجه المدرسة.

وبدخول الطفل إلى المدرسة ينتقل إلى اكتساب مفاهيم لغوية أكثر تنظيماً من تلك التي اكتسبها من محيطه الأسري والاجتماعي حيث يتمّ تصويب الخاطئ منها، من خلال تعريضه-المتعلم- لمواقف تعليمية مختلفة، وتعد هذه المواقف ترجمة لمحتويات المنهاج اللغوي الذي يشمل مجموعة من البرامج والمقررات اللغوية المبنية على مقاربات تعليمية لسانية تتبنّاها المنظومات التربوية وتتبنى المقاربة النصية كاختيار لسانی معرفي من ناحية ومن ناحية ثانية كاختيار بيداغوجي منهجي تعليمي في تعليم اللغة العربية في منظومتنا التربوية. نطرح إشكالية ورقة هذا البحث كالتالي: ما واقع تعليم واكتساب المفاهيم اللغوية في ظل المقاربة النصية لمتعلم مرحلة التعليم الابتدائي؟

2. طبيعة اكتساب المفهوم اللغوي في مرحلة التعليم الابتدائي :

مسألة اكتساب اللغة وتعلمها من المسائل التي يشترك فيها مجموعة من العلوم على غرار علوم اللسان، هذا الاهتمام المتزايد دليل على الإشكالات التي تظل تطرحها مسألة اكتساب اللغة لدى الإنسان، حيث تسعى هذه العلوم كل حسب طبيعتها إلى معرفة العمليات النفسية والمعرفية التي تجعل المتعلم قادراً على اكتساب هذا النظام اللغوي المعقد.

وعملية اكتساب اللغة لدى متعلم مرحلة التعليم الابتدائي، يمكن النظر إليها من منظور لسانی نفسي فهما من بين الركائز الأساسية التي يبنى عليها محتوى المادة اللغوية الموجهة لتعليم متعلمي هذه المرحلة التعليمية، فالطفل عند دخوله المدرسة في سن السادسة يكون في جعبته ما يقارب 2000 لفظة، وفي سن السابعة يقارب رصيده اللفظي حوالي 4000 لفظة، ثم يزداد ليصل إلى حدود 7000 لفظة سنوياً¹ وهذا التزايد المستمر في اكتساب الألفاظ يرجعه صالح أبو جادو إلى استطاعة "... المتعلم في هذه المرحلة التعليمية من زيادة معجمه اللغوي من خلال السياق اللغوي لنصوص القراءة"²

فطبيعة هذه النصوص وتنوع ألفاظها يضعنا أمام معرفة أنواع الألفاظ التي يكتسبها متعلم التعليم الابتدائي سواء أكانت أسماء أفعال، حروف؛ لأن هذه المفردات تحمل بداخلها مفاهيم متعددة ومختلفة عندما تنتظم في السياق اللغوي للنص القرائي. فمن هذا المنطلق يمكننا القول أن عملية اكتساب المفردات اللغوية لدى متعلم هذه المرحلة تأخذ طابعاً كيفياً يتماشى وقدراته العقلية والمعرفية، وحسب بياجيه "لكل فترة من طفولة الطفل، يكتسب فيها نوعية من المفردات تبعاً لمراحل نموه المعرفي."³

ومن بين الدراسات التي أجريت على عملية الاكتساب الكيفي للألفاظ من قبل تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم دراسة قام بها كل من أدمر Adms وديفيز Davis وفيشر Fishor وجودانف Godenough ومن بين النتائج التي توصلوا إليها أنه في السنة الأولى من التعليم يكثر استعمال الأسماء من طرف المتعلم. بينما يزداد استعمال الأفعال في بداية السنة الثانية وفي أواخرها يبدأ في استعمال الضمائر. أما استعمال الظروف فيظهر المتعلم استعمالها أكثر من أقسام الكلام، بينما حروف الجر والعطف فيكون استعمالها في فترة متأخرة بالنسبة لأقسام الكلام.⁴ وترجع الباحثة "ديكدر" سبب استعمال متعلم مرحلة التعليم الابتدائي في سنواته الأولى من التعليم للأسماء أكثر من غيرها من أقسام الكلام إلى مرجعية نفسية من جهة ومن جهة أخرى إلى عدم قدرته على التجريد، فالأسماء أقل تجريدا من الأفعال على حد قولها.⁵

وعليه يكون اكتساب المفردات لدى متعلم مرحلة الابتدائي كيفيا؛ معنى ذلك أن أنواع المفردات اللغوية التي يكتسبها خلال هذه المرحلة في أغلبها أسماء لأنها تدل على مدلولات أشياء يستطيع المتعلم إدراكها أكثرها من الأفعال. ويتم اكتساب مفاهيم أقسام الكلام الأخرى تبعا لتطور نموه العقلي والمعرفي معا.

في حين إذا نظرنا لهذه المفردات من حيث مفاهيمها ومعانيها سنجد أمرا آخر، فحسب الدراسة التي قام بها "فتحي إبراهيم" في مصر والتي كانت تهدف إلى تمييز المفردات والمفاهيم والمعاني التي يقصد متعلم هذه المرحلة التعليمية التعبير بها، فمن خلال التعبير تمكن الباحث من معرفة مقاصد معاني المفاهيم التي يكتسبها المتعلم في مواقف تعليمية مختلفة وتمت هذه الدراسة على الصفوف الأولى لمرحلة التعليم الابتدائي، ومن أبرز النتائج التي توصل إليها أن نسبة المترادفات في كلام الأطفال تشكل نسبة كبيرة هذا من جهة، ومن جهة ثانية للمتعلم مفاهيمه الخاصة به، يستقيها من المواقف التعليمية أو الخبرات التي مر بها وكلها مرتبطة بنموه العقلي.⁶

وعليه يمكن تعريف المفهوم اللغوي على أنه "وصف للأشياء أو المواقف أو الأحداث أو البيئة التي تجمع بينها صفة أو صفة مشتركة. يعبر عنها برموز أو رموز لغوية، فإن تكوينه وما يرتبط به من فهم المعنى لدى الطفل، لا يتم بشكل فجائي بل يتكون ببطء، وفقا لنظام منطقي تبني فيه الخبرات الجديدة، المرتبطة بالمفهوم اللغوي على خبرات سابقة لها، وتمهد في نفس الوقت لخبرات أخرى لاحقة وهو مسألة مستمرة ومتدرجة".⁷ هذا ما يعني أن تكوين المفهوم لدى الإنسان من أعقد النشاطات العقلية التي يقوم بها والتي تمارس فيها جل الوظائف العقلية الأساسية، وممارسة الإنسان لهذه الوظائف لا يعني تعلمه واكتسابه للمفهوم. وعليه عملية تكوين المفهوم عملية مرحلية متدرجة.

3. المقاربة النصية في بعدها اللساني والبيداغوجي في تعليم اللغة العربية:

أ. المقاربة النصية مقارنة لسانية:

إن البحث المستمر في الدراسات اللسانية أسفر عنه تجاوز الدراسات اللسانية الوصفية للغة من خلال الجملة إلى تبني منظور جديد يدعو للنظر للغة من منظور النص كوحدة طبيعية للغة تنعكس فيه مستوياتها (الصوتية، النحوية، التركيبية، الدلالية...)، "...من أجل العلم به-النص-، وإدراك عوالمه لتسهيل تعليمه من جهة ولإيجاد نظرية قابلة للتطبيق على مستوى ما فوق الجملة من جهة ثانية".⁸ وبناء على هذا تجاوزت الدراسات اللسانية الحديثة المدارس البنيوية والتوليديّة التحويلية... الخ التي اهتمت بوصف وحدات الجملة وإهمال النص كنسق لغوي.

تسعى لسانيات النص إلى تحديد خصوصية النص اللغوية، ومن بين الأسباب الجوهرية التي قام عليها هذا التوجه هو أن الفعل اللغوي بين أفراد اللغة الواحدة يتم في إطار عملية تفاعلية تواصلية "ولمّا كان التواصل الإنساني فعلا اجتماعيا دائما فإن النص في الوقت نفسه هو تلك الوحدة التي ينجز بواسطتها النشاط اللغوي بوصفه نشاطا اجتماعيا-تواصليا"⁹ كان مكتوبا أو منطوقا لا يكون في شكل ألفاظ أو عبارات متفرقة؛ لأن "...الجملة ليست هي الوحدة القاعدية للتبادلات الكلامية والخطابية، بل النص هو وحدة التبليغ والتبادل، ويكتسب النص انسجامه من خلال هذا التبادل والتفاعل."¹⁰ يعكس جوانب من واقع المتعلم.

ومن بين المعايير التي يقوم عليها بناء النصوص وتحليلها في اللسانيات النصية ما يلي:

-الاتساق/السبك: هناك من الباحثين ما يستعمل لفظة الاتساق والبعض يستعمل لفظ السبك ويرجع ذلك إلى اختلاف الترجمة، "إن مفهوم الاتساق مفهوم دلالي، إنه يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص، والتي تحدده كنص ويمكن تسمية هذه العلاقة تبعية، ...، يبرز الاتساق في تلك المواضع التي يتعلق فيها التأويل عنصرا من العناصر بتأويل العنصر الآخر يفترض كل منهما الآخر مسبقا، إذ لا يمكن أن يحلّ الثاني إلا بالرجوع إلى الأول، وعندما يحدث هذا تتأسس علاقة الاتساق."¹¹ و "...الاتساق يتجسد أيضا في المفردات... ومن ثمّ يمكن الحديث عن الاتساق المعجمي، وعن الاتساق النحوي."¹² وعليه لا يقتصر معيار الاتساق على الدلالة فقط.

-الالتحام /الانسجام/ الحبكة: "يتم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة للعالم، وهو يتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفاهيمي، واسترجاعه وتشمل وسائل الالتحام على: 1/العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص، 2 /معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف. 3/السعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية."¹³ يعني أن معيار الاتساق لا يكفي في بناء النص إن لم يوجد تماسك دلالي يعكس العلاقات المنطقية التي تربط بين مكونات النص في شكل تفاعلي فيما بينها.

-**القصد:** " وهو يتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصا، يتمتع بالسبك والاتحام ومن أن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها." ¹⁴ يضاف إلى الاتساق والاتحام في بناء النص القصد من تأليف هذا النص أو الغاية منه لتحقيق الأهداف التي يقصدها المؤلف.

-**القبول/القبولية:** " وهو يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك واتحام." ¹⁵ تتعلق بموقف المتلقي في قبول النص.
-**رعاية الموقف/السياق:** يعد مفهوم السياق من المفاهيم المركزية في مادة التواصل، فإذا كانت الوضعية تحيل على المفهوم الوضعي للواقع فإن السياق يخفف من حدة هذه المرجعية " ¹⁶ و"هي العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه، إن رعاية الموقف تشير دائما إلى دور طرفي الاتصال على الأقل." ¹⁷ ومنه فتعدد المواقف هي التي تحدد طبيعة مفردات النصوص التي تنتجها أثناء العملية التواصلية قد نضطر إلى تجاوز المعنى الوضعي للألفاظ خدمتا لما يفرضه الواقع في شكل سياق وبالتالي إيصال الرسالة التواصلية بين طرفي الاتصال .

-**التناس:** وهو البوتقة التي تتقاطع فيها النصوص ف" هو يتضمن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة في حدود تجربة سابقة سواء بواسطة أم بغير واسطة." ¹⁸
-**الإعلامية/الإخبارية في الواقع** أن كل نص معلوماتي بأي شكل من الأشكال؛ لأنه يوصل على الأقل معلومات محددة غير أن مقدار المعلوماتية هو الذي يوجه اهتمام السامع. إن كان النص شفهي وكذلك الحال للنص المكتوب.

ب. المقاربة النصية كمقاربة بيداغوجية في التعليم:

اعتمدت المقاربة النصية كمقاربة لسانية بيداغوجية لتعليم اللغة العربية ضمن الإصلاح التربوي الذي شاهده ولا تزال تشهده منظومتنا التربوية والذي يقضي باستثمار النص لتعليم جميع الأنشطة اللغوية عكس ما كان عليه حال التعليم اللغة في ظل بيداغوجيا الأهداف التي أخضعت تعليم اللغة إلى مبدأ التجزئة والفصل بين مهاراتها وفنونها وهذا الوضع "...لا يعطي للتعليم معناه الحقيقي، كما أنه لا ينسج روابط بين مختلف التعلّيمات المجزأة." ¹⁹ فحين مهدت المقاربة النصية في بعدها اللساني إلى خلق نظام جديد لتعليم وتعلم اللغة بصفة عامة، واللغة الأم بصفة خاصة وفق مبدأ التكامل في تدريس الأنشطة اللغوية انطلاقا من النص الذي تنعكس فيه الخبرات والمهارات التي يسعى المعلم تعليمها ونقلها لمتعلميه، وهذا البعد التكاملي "يمكّن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته ويعد النص محور الدراسة وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول." ²⁰، و "إلغاء الفواصل الصناعية بين فروعها أمر مطلوب وبخاصة في المراحل الأولى من تعليمها، واللغة التي نبدأ بها مع الطفل تراعي التكامل في المتعلم إذ تقدّم له الخبرة المعلمة التي تزوده بمعلومات وحقائق تنمي عقله." ²¹ فالتكامل اللغوي أساس يساهم في تطوير المناهج اللغوية.

كما أنّ المقاربة النصية كآلية بيداغوجية إدماجية تمكن المتعلم من إدماج تعلماته في مواقف تعليمية مختلفة. والإدماج في الأدبيات التربوية هو "إدماج المعارف، إلى الصيرورة التي يربط بها المتعلم معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بنية عالمه الداخلي و يطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة".²² وهناك من يعدّه نشاطا فيعرفه على أنه "نشاط ديداكتيكي يتوخى استدراج التلميذ لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلمات منفصلة".²³ ولكن الإدماج لا يقتصر على المتعلم بل يعتمد على المعلم كاستراتيجية تدريسية لدمج مجموعة من المواد التعليمية لخدمة هدف تعليمي لغوي ما، ففي مرحلة التعليم الابتدائي شائع الدمج بين مادة التربية الإسلامية والتربية المدنية ومادة اللغة العربية.

4.النصوص التعليمية وتنمية المفاهيم اللغوية:

أ) القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي:

نقصد بالنصوص التعليمية تلك النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية في جميع أطوار التعليم الابتدائي في قالبها الجديد ضمن الإصلاح التربوي الأخير. ففي السابق كان يسمى "كتاب القراءة" يضم نشاط القراءة وحسب بينما الكتب الحالية تضم جميع النشاطات والمهارات اللغوية في شكلها المتكامل التي تترجمها النصوص التعليمية الواردة فيها. حيث تم "اعتماد المقاربة النصية في تناول الوحدة اللغوية بالاعتماد على النص المنطوق أو المكتوب أو الملحق (في محطة تحت عنوان الإدماج) كمحور تظهر فيه كل المستويات اللغوية والصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية".²⁴ وفي عنوان هذه الورقة البحثية أوردنا فيه "المفاهيم اللغوية"، لم نحدد أو نخصص لأي مفهوم لغوي بل قصدنا جميعها في كلّها المركب الذي يجسده النص.

تنعكس النصوص التعليمية في مرآة مهارة القراءة وهي المهارة الثالثة من ترتيب المهارات اللغوية و"القراءة كما قيل مدخل للتحصيل في كافة مجالات التعليم وتعقد دوما إلى تعميق مهارات الفهم القرائي في عمومها".²⁵ والمفهوم اللغوي للقراءة في لسان العرب لابن منظور أنّ تدل "...على جمع الشيء بعضه إلى بعض، وذلك يقال: قرأت الشيء؛ أي جمعت ذلك الشيء وضممت بعضه إلى بعض، وقد سمّي القرآن قرآنا لأنه يجمع السور والآيات وتضم بعضها بعض، ومعنى قولك: قرأت القرآن أنك تتلفظ به مجموعا بعض حروفه وأصواته إلى بعض وسورة بعضها إلى بعض".²⁶

عرف المفهوم الاصطلاحي للقراءة تطورا عبر الزمن، ففي فترة ما كان مفهوم القراءة يعكس نظرة محدود تتمثل في كون "القراءة هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، و تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، وعلى هذا فللقراءة عمليتان متصلتان؛ الأولى ميكانيكية وتتمثل في الاستجابة الفسيولوجية لما هو مكتوب، والثانية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى"²⁷ فمن وجهة نظر هذا المفهوم القارئ الجيد هو الذي يستطيع نطق الكلمات بشكل سليم مع إدراك معانيها.

ومع تطور الأبحاث النفسية والمعرفية أصبح للقراءة مفهوم ذو طابع نفسي إذ تعرف القراءة "على أنها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة. وتعد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدداً من العمليات العقلية اللازمة لظهورها، لدى الأطفال العاديين، وتعدّ أيضاً إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد، وهدفاً رئيساً من أهداف المدرسة الابتدائية، وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة".²⁸ يعني هذا أن القراءة من خلال هذا المنظور تقوم على أساس الفهم، وكذا ترجمة الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار.

أخيراً تطور هذا المفهوم ليضيف إلى كل ما سبق معنى جديداً، لتصبح " القراءة عملية توظيف المقروء واستعماله في حل المشكلة التي تواجه القارئ في مواقف الحياة المختلفة".²⁹ يعطي هذا التعريف البعد الوظيفي للقراءة في حياة الفرد فهي سبيل لحل الأزمات التي يعرفها الواقع. والهدف من القراءة في التعليم الابتدائي أن تنمي في كل متعلم القدرة على القراءة من جهة ومن جهة ثانية تنمية معجمه اللغوي وذلك باستخدام المهارات اللغوية لتحقيق أهداف تربوية أو ما تعلق بالحياة اليومية؛ لأن اللغة في هذه مرحلة في صورتها المتكاملة تعد أداة أو وسيلة تساعد المتعلم في عملية التفكير والنشاط العقلي عموماً إلى جانب كونها وسيلة اتصال تربط-المتعلم- بأفراد مجتمعه، وبإدراكه لمفاهيم اللغة يتمكن من السيطرة على بقية المواد الدراسية الأخرى.³⁰

(ب) أنماط النصوص القرائية وتنمية الكفاءة المعجمية لمتعلم الابتدائي:

إن فهم بنية النص وتأويله لمن الأهداف الأساسية التي تسعى المناهج اللغوية الحديثة تعليمها لمتعلم الابتدائي، والمقاربة النصية كاستراتيجية بيداغوجية في تعليم اللغة في شكلها المتكامل الذي يمكن المتعلم من اكتساب المفاهيم اللغوية والأبعاد الجمالية للنصوص القرائية في شكل حلزوني؛ بمعنى أن جميع الأنشطة اللغوية تشكل حلقة تواصلية فيما بينها حتى يراها المتعلم في تصوره الذهني ذلك الكل المركب الذي لا يمكن الفصل بين أجزائه إلا في حالة دراسة فرع بعينه عن الفروع اللغوية الأخرى، فخاصية التكامل في تعليم اللغة تسمح للمتعلم تنمية كفاءته اللغوية إلى جانب إكسابه الخبرة والقدرة التي من شأنها تسهيل العقبات التي يواجهها في الواقع.

فعندما نشير إلى أنماط النصوص التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي إنما نشير إلى بعدها الديداكتيكي البيداغوجي في عملية اكتساب المفاهيم اللغوية وكيفية إسهامها في تنمية المعجم اللغوي لدى تلميذ هذه المرحلة الحساسة من التعليم هذا من جهة، ومن جهة ثانية كيفية ورودها في كتاب اللغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية الثلاث ومدى مراعاتها للتدرج في سرد المحتوى اللغوي ومطابقتها لمعايير بناء النص السالفة الذكر، زيادة على كل هذا تخضع عملية اختيار الأنماط في الأساس إلى طبيعة نمو المتعلم في كل سنة تعليمية إضافة إلى الفروق الفردية بين المتعلمين؛ لأنّ

الأنماط الواردة في كتاب اللغة العربية للتعليم الابتدائي في أغلبها تتوزع بين الأنماط الأدبية (النمط الحواري، السردى، الإخباري، الحجاجي، ...).

تنقسم أنواع النصوص إلى فرعين: الفرع الأول يضم النصوص التواصلية ذات الطابع التقني التي يغلب على لغتها البساطة والسهولة بحيث يمكن لعامة الناس فهمها لتحقيق التواصل بين أفراد المجتمع. بينما الفرع الثاني يتميز بلغة راقية تخص النخبة وهي نصوص تعرف تحت مسمى النصوص الإبداعية. فحين يقدم محمد الأخضر الصبيحي في مؤلفه (مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقاته) تقسيم لأنواع النصوص في ثلاثة أصناف وهي: تصنيف على أساس وظيفي تواصلية، التصنيف السياقي أو المؤسساتي، التصنيف حسب العملية الذهنية. ويرجع فائدة تصنيف النصوص حسب خصائصها البنائية والمعجمية إلى فوائد تطبيقية؛ حيث تحديد الخصائص العامة لطبيعة النص تمكننا من تحديد الآليات والاستراتيجيات التعليمية لتدريس النشاط اللغوي من خلال النص وذلك على المستوى القرائي والكتابي معا.

وفي تصنيفه الأخير للنصوص حسب العملية الذهنية الوظيفية تنصب فيه أنماط النصوص التي ترد في كتاب اللغة العربية للتعليم الابتدائي، بحيث يميز هذا التصنيف بين أنواع النصوص حسب العمليات الذهنية التي توظف النص كالأستدلال أو الشرح أو العرض أو السرد. تندرج تحت هذا التصنيف مجموعة من الأنماط وهي حسب ورودها في مؤلف " محمد الأخضر الصبيحي" كالتالي³¹:

-النص الحجاجي (Le texte argumentatif):

إن النية أو القصد من هذا النوع من الخطاب هو تغيير اعتقاد يفترض وجوده لدى الآخر، باعتقاد آخر يعتقد المرسل أنه الأصح، ... يهدف في النهاية إلى الإقناع.

-النص الإعلامي (Le texte informatif):

إن الغاية من هذا النوع هي تقديم المعلومات ومعارف حول موضوع معين، يفترض أن المتلقي يجهلها وليس لديه معلومات كافية حوله.

-النص السردى (Le texte narratif):

يحيل السرد إلى واقع تجري فيه أحداث في إطار زمني معين يبين فيه الذي يحكي كيف تتحول الأحداث وكيف تتطور عبر الزمان.

-النص الوصفى (Le texte descriptif):

يعكس الوصف واقعا كليا وآنيا للعناصر المكونة لهذا الواقع، وكيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه، وقد يكون الأمر متعلقا بموجودات جمادية أو بأشخاص أو بغيرها كما يتمثل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزئياته وتفاصيله.

إذا ما أسقطنا هذه الأنماط على ما جاء في الكتب اللغوية لمختلف سنوات التعليم الابتدائي سنجد أن في السنة الأولى من الطور الأول من التعليم الابتدائي يتم التركيز على تعليم السماع اللغوي السليم من خلال نصوص قرائية يقوم المعلم بقراءتها على مسامع التلاميذ في غالب الأحيان تكون نصوص سردية كسرد أحداث قصة أو حوارية بين شخصين أو وصفية كوصف منظر طبيعي... يتخللها شرح لبعض الكلمات والعبارات. أما السنة الثانية يغلب على النصوص الطابع الوصفي والإخباري. بينما سنوات الطور الثاني يغلب على نصوصها النمط السردى والإخباري والوصفي. وفي الطور الثالث تتضح معالم الأنماط جميعها بالإضافة إلى النمط الحجاجي الذي يحتاج إلى نضج في التفكير من خلال اكتساب آليات الدفاع عن الآراء الشخصية بالأدلة والبراهين.

5.الخاتمة:

وفي الأخير نستشف أن عملية استثمار الدراسات والأبحاث العلمية للنصوص في المجال التربوي التعليمي من أصعب الأمور التي تواجهها المنظومة التربوية في إطار المقاربة النصية، والتي تسعى من خلال هذا الاستثمار إلى خلق نصوص تتميز بالتكامل اللغوي من ناحية ومن ناحية أخرى تحقيق البعد التربوي والأخلاقي لكن في بعض المواقف التعليمية قد تجر إلى عملية التصنع في النصوص لعدم وجود نصوص تخدم بعض وضعيات التعلم مما يبعد المتعلم في بعض الأحيان عن الواقع، ولكن يبقى الهدف الأسمى هو تحسيس المتعلم بأهمية اللغة ومدى أهميتها وبأنها الوسيلة التي يرتقي بها أعلى الدرجات العلمية والأخلاقية ببناء كفاءات لغوية صحيحة ترتكز على جملة المفاهيم اللغوية والمصطلحات وإمكانية توظيفها في سياقات تواصلية مختلفة.

الهوامش:

¹ أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دارزهران، عمان، ط1، 2016، ص50.(بتصرف).

² صالح جادو، علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة، دارالمسير الأردن، ط3، 2011، ص381.

سامية عرعارو، إكرام هاشمي، اضطرابات اللغة والتواصل، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر

³ العدد24، 2010، ص5.

حامد عبد السلام زهران، وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دارالمسيرة، الأردن، 2009م،

⁴ ص202.بتصرف.

⁵ أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دارزهران، الأردن، ط1، 2016م، ص 143.بتصرف.

حسين عبد الحليم شعيب، مرجع المعلم في طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسط والثانوية

⁶ دار الكتب العلمية، لبنان، (د، ط)، 1971، 56 (بتصرف).

⁷ حامد عبد السلام وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دارالمسيرة، ط2، 2009، الأردن، ص 110.

⁸ عمر أبو خرمة، نحو النص نقد النظرية...وبناء أخرى، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2004، ص09.

إسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة، ترجمة، سعيد حسين بحيري، مؤسسة المختار للنشر

⁹ والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2008، ص19.

- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، (د، ط)، (د)،¹⁰ ص9.
- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 1،¹¹ 1991، ص 15
- المرجع نفسه، ص 15¹²
- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص103.¹³
- المرجع نفسه: ص103.¹⁴
- المرجع نفسه: ص103¹⁵
- محمد مسكي، ديداكتيك المنهجية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط 2، 2000، ص24¹⁶
- روبرت دي بوجراند، الخطاب والإجراء، تر: تمام حسان : ص 103¹⁷
- المرجع نفسه: 104.¹⁸
- لحسن توبي، بيداغوجيا الكفاءات والأهداف الاندماجية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط 1، 2006، ص97¹⁹
- دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، اللغة العربية وآدابها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص 8.²⁰
- سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل، الأردن، ط 1، 2002، ص21.²¹
- العربي سليمان، الكفايات في التعلم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص19.²²
- بيداغوجيا الإدماج، تر لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديد، المغرب، ط 2،²³ 2009، ص91.
- كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تنسيق بن الصيد بورني سراب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2018، ص03.²⁴
- حسن عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في مرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (د، ط)، 2000، ص 167.²⁵
- ابن منظور: لسان العرب، مادة قرأ، ج1، تحقيق عبد الله الكبير، محمد أحمد حسب الله، هشام الشاذلي، دار المعارف، 1986، ص129.²⁶
- عبد الرحمان الكندي، وآخرون، علم النفس اللغوي، منشورات ذات السلاسل، الكويت، (د، ط)، 2016،²⁷ ص130
- أحمد السعيد، مدخل إلى الدسلكسيا، دار البازوري، الأردن(د، ط)، 2009، ص16-17.²⁸
- سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، الدهقيلية للنشر والتوزيع، المنصورة،²⁹ ط 4، 2004، ص 46.
- نجم عبد غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية، الرضوان للنشر والتوزيع، الأردن، ط³⁰ 1، 2014، ص 18(بتصرف).
- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص ص108، 109.³¹