

تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية مقاربة نصية

بن عليّة عبد السلام

جامعة المدية

ملخص

يتحدث هذا المقال عن كيفية إمكانية تعليم اللغة العربية و تعلمها في المرحلة الابتدائية انطلاقاً من نصوص قرائية ثرية بالمفردات و العبارات و الصيغ اللغوية، أو بالأحرى كيف يمكن للنص أن يكون مصدراً لمختلف الأنشطة التي يمارسها تلاميذ هذه المرحلة، الأمر الذي يعطي للنص أهمية كبيرة من حيث حسن انتقائه وإدراجه في الكتب المدرسية و جعله في متناول قدرات التلاميذ واهتماماتهم، مما يدفع بظهور منهجية جديدة تُدعى " المقاربة النصية " .

الكلمات المفتاحية: النص . التعليم . التعلم . المقاربة النصية . النشاط اللغوي . المتعلم . اللغة العربية.

Résumé

Dans le cadre de cette recherche, nous allons mettre le point sur le processus enseignement / apprentissage de la langue arabe au cycle primaire en s'appuyant sur des textes riches et en constructions linguistique. Autrement dit, nous allons interroger le texte, qui est source de diverses activités des apprenants, et dégager son rôle crucial dans la construction des connaissances. La sélection et l'introduction des textes dans les manuels scolaires en fonction des capacités et de l'intérêt des apprenants favorisent l'émergence d'une nouvelle méthodologie ou approche connue sous le nom de " l'approche textuelle " .

Mots clés : texte ,enseignement ,apprentissage , approche textuelle, activité linguistique, apprenant, langue arabe .

Abstract

This research paper investigates the teaching-learning processes of the Arabic language in elementary schooling based on texts that are rich in vocabulary, expressions and structures. In other words, it

looks closely at the possible ways of making texts a source of various activities that elementary pupils may carry out. This shows the paramount importance of texts as well as their selection and implementation criteria in textbooks depending on the capacities and the interests of the learners, which will foster the emergence of a new methodology or approach called "the textual approach".

Key words : text , teaching, learning, approach, textual, linguistic activity, learner, Arabic language.

مقدمة :

تسعى المنظومة التربوية في المرحلة الابتدائية بكل طاقاتها نحو توفير محتوى لغوي يتمكن بموجبه المتعلم من اكتساب لغة عربية فصيحة ، كما تسعى المنظومة أيضا لاستحداث منهجية عمل تتمثل في تطبيق ممارسات بيداغوجية يتم من خلالها تحقيق الأهداف و الغايات الأمر الذي يدفع بالنظام التربوي في هذا المجال إلى الاستعانة بالعديد من العلوم اللغوية المنبثقة عن الدرس اللساني الحديث الذي ساد خلال القرن الماضي وعرف تحولات كبرى عبر عقود بدءاً بما جاء به " دي سوسور " من أفكار و إلى غاية يومنا هذا ، فالدراسة العلمية الموضوعية للغة قد تمخضت عنها العديد من الأفكار الجديدة في مجال تعليمية اللغات في جميع أقطار العالم ممّا أجبرت المدرسة الجزائرية على القيام بعملية إصلاحية جذرية و ذلك بإعادة النظر في البرامج و المحتويات اللغوية و المناهج التربوية بهدف دفع عجلة التعليم و التعلّم بما يلائم التطورات السريعة الحاصلة في المجتمع ، ومنه يمكن القول بأنّ تعليمية اللغة العربية . كتخصص (Discipline) قد عرفت تغيرات جذرية في السنوات الأخيرة إنّ على مستوى المحتوى أو على مستوى طرائق التدريس و باعتماد مقاربات جديدة قد بدأت تظهر نتائجها في الحقل التعليمي . التعليمي انطلاقاً من ظهور تصور جديد و المتمثل في تعليم اللغة وتعلمها بوصفها نصوصاً لا جملاً أو مفردات ، حيث أصرّ أصحاب هذا التصور أن تكون مرحلة الانطلاق من نص لغوي يزخر بالمفردات و العبارات و التراكيب اللغوية إلى جانب ما يحمله من مؤشرات ثقافية واجتماعية وتاريخية تسهم في تكوين المتعلم على أصعدة عدّة . ولعلّ هذا ما دفع بنا أن تكون هذه المقالة بمثابة إجابة عن بعض التساؤلات المتمثلة فيما يلي :

- ما هو مفهوم النص من منظور كل من اللسانية الحديثة وتعليمية اللغات ؟

- كيف يمكن الاعتماد على النص - كمقاربة منهجية - في تعليم اللغة وتعلمها ؟

- ما هي أهم الأنشطة اللغوية التي يمكن أن يكون النص منطلقا لها في تعليم اللغة وتعلمها ؟

التعريف بالنص :

إنّ المعنى اللغوي للنص في التراث العربي هو أقصى الشيء ومنتهاه كما ورد في لسان العرب (مادة نص) ، وهو الارتفاع و الانتصاب كما ورد في أساس البلاغة ، أما معناه عند الغرب فيقابل كلمة (Texte) وهو مأخوذ من مادة (Textus) اللاتينية التي تعني النسيج ، كما تطلق كلمة (Texte) على الكتاب المقدس ، وتعني أيضا منذ العصر الإمبراطوري ترابط حكاية ، والنص منظومة عناصر من اللغة أو العلاقات التي تشكل مادة مكتوبة أو إنتاجا شفويا أو كتابيا (Le grand robert p:223) أما في المفهوم الاصطلاحي فللنص تعاريف عديدة و متنوعة أحيانا ، و يرجع سبب ذلك إلى تعدد المنطلقات الفكرية للباحث بالإضافة إلى خصوصياته الثقافية و اللسانية و النفسية و الحضارية ، كما أنّ للمدرسة التي ينتهي إليها تأثيرا قويا في تحديد مفهوم النص وتوضيح معانيه و مقاصده ، أما ما يهمنا في هذا المقام هو أن نحاول معرفة حدود النص من وجهة نظر تربوية ، فهو في هذا المجال يعتبر وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالقواعد النحوية و الصرفية وما شابه ذلك ، بالإضافة إلى تقاطعه مع علوم أخرى كعلم النفس و علم الاجتماع و التاريخ و ما يمكن أن تتركه من آثار تعود بالنفع على المعلم و المتعلم على حد سواء ، و يعني النص أيضا (كلا لغويا تعبيريا و تبليغيا في إطار حقل معرفي محدد ، إنه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو فنية أو ثقافية أو تعليمية أو شعرية أو نثرية ، وهذا فالنص مهما اختلف شكله يعد محور العملية التعليمية فهو بنية لغوية ذات دلالات متعددة و وظائف متعددة و محصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما ، فكل معرفة أو ثقافة تظهر و تتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص تحتاج إلى القراءة و الفهم ليتم التواصل أو التفاعل معها) (بشير إبرير : تعليمية النصوص ص: 129/130) . كما يشير بعض الأخصائيين أنّ النص لم يعد مجرد وثيقة محايدة كما سعت الفلسفة الوضعية و القراءات القديمة إلى ترسيخه في أذهان الدارسين و المدرسين على السواء ، بل أصبح يُراد به النسيج اللغوي الذي تلتقي فيه خيوط كثيرة (صوتية ، معجمية ، تركيبية ، دلالية ، تداولية ، نصية ...) على أنّ العلاقة بين هذه الخيوط ليست الجوار و إنما التداخل و التفاعل و الحوار ضمن بنية كلية تحقق للنص تماسكه و انسجامه ، بالإضافة إلى ذلك فالنص لا يخلو من

إحدى الصفتين التاليتين : الحوارية (Dialogisme) و التناص (Intertextualité) ، فكل نص يقتضي مرسلًا إليه يحاوره و يسعى إلى التأثير فيه ، كما يتعالق مع نصوص سابقة عليه أو معاصرة له ... (محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، ص: 28.27)

المقاربة النصية:

يرجع مدلول مصطلح المقاربة في اللغة إلى الدنو و الاقتراب مع السداد و الملامسة، فيقال: قاربَ فلانٌ فلاناً إذ دناه، كما يقال: قَرَّبَ الشيءُ إذ صدق و ترك الغلو، ومنه قَرَّبَ أي أدخل السيف في القراب . أما في المجال الاصطلاحي فإن للكلمة دلالات عديدة لاسيما في المجال التربوي أهمها :

- هي تصور وبناء لمشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال و المردود المناسب (الأهداف - الطريقة - الوسائل - المعارف - خصائص المتعلم - الوسط - الزمان - المكان)

- تتمثل المقاربة من منظور العملية التعليمية - التعلمية في مجموع الآليات و الوضعيات التي يبنها المعلم قصد تقريب المفاهيم و المعارف في ذهن المتعلم و يجعلها قابلة للفهم و الاستيعاب و الاكتساب و الممارسة في ظل الإمكانيات المتاحة و خصوصيات المتعلم. (بن علي عبد السلام تعليمية المفردات اللغوية ص: 123)

أما عن المقاربة النصية فهي بمثابة خطة عمل يتخذ المعلم بموجبها النص أساساً منهجياً لتحقيق أهداف لغوية أو بالأحرى من أجل تعليم اللغة و تعلمها و ذلك انطلاقاً من أنّ النص نسيج لغوي مترابط تظهر من خلاله . بوضوح . كل المستويات اللغوية (صوتية - صرفية - معجمية - نحوية - دلالية) ، كما أنّ النص - في الإطار المعرفي - تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية منها (الاجتماعية - الثقافية - المعرفية و التاريخية) ، ويعتبر مستودعاً للقيم الخلقية و التربوية و الفكرية التي يجب أن تُنقل إلى المتعلم عبر النص ، وقد ظهرت المقاربة النصية في مجال تعليمية اللغات - كتصور منهجي - نتيجة للجهود المبذولة من خلال تخصص (Discipline) جديد ظهر مع بداية ستينات القرن الماضي ألا وهو لسانيات النص (Linguistique textuelle) وهو عبارة عن تخصص متميز ضمن الاتجاهات الحديثة يتكفل بدراسة النص (Texte) ، و لعل من بين دوافع ظهور هذا العلم - حسب آراء العلماء - هو المأزق الذي كانت تتخبط فيه الدراسات اللسانية المنكبة على دراسة الجملة (Phrase) ، حيث تمثلت محاولة " هاريس " من خلال مقاله (

تحليل الخطاب) أولى المحاولات الصريحة التي تكلمت عن وحدة أكبر من الجملة وسمّاها - دون تمييز - تارة النص (Texte) و تارة الخطاب (Discours) وتارة القول المتتابع (Enoncé suivi) مفتاح بن عروس: الاتساق و الانسجام في القرآن الكريم ص: 254) ، فالتفكير في الانتقال من مفهوم الجملة إلى مفهوم النص في تحليل النشاط اللغوي الإنساني بوجه عام وفي تعليمية اللغات بوجه خاص اعتُبر بمثابة حدث هام و تحول جذري للدراسات اللسانية لأنه أخرجها من مأزق الدراسات البنيوية التركيبية التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية البنيوية و الدلالية و التداولية .

كما أنّ الاهتمام بالظاهرة النصية (Textualité) أكّد للمختصين بأن المتعلمين يمتلكون معرفة نصية لغوية واضحة فهما وإنشاءً و ذلك من خلال الممارسة اللغوية التخاطبية العفوية ، و هذه المعرفة تتطور لديهم شيئاً فشيئاً خلال مسار الاكتساب اللغوي الفردي يمكن تسميتها بـ (الملكة النصية) (Compétence textuelle) و التي تتأسس من حيث مبررات وجودها - كما ترى " ليندقيست - Lindquist على ثلاث معطيات هامة هي : النص منتج نحوي ، - النص معطى معرفي ، - النص معطى لساني . وقد أكد الأستاذ الطاهر لوصيف في هذا السياق بأن الملكة النصية قد اعتُبرت أحد المبررات الأساسية للانصراف في مجال التعليم اللغوي إلى تبني المقاربة النصية ، أي تعليم اللغة بوصفها نصوصاً لا جملاً بعد أن تبين محدودية الدراسات اللسانية الجمالية (Phrastique) . إذ لم يعد بمقدور النحو الجملي الوفاء باستيعاب مجمل العلاقات و الروابط التي عادة ما تتجاوز إطار الجملة كمفهوم نحوي صوري أصلاً إلى إطار النص المتسم بالنسيج اللغوي (الطاهر لوصيف: تعليمية النصوص الأدبية ص : 31) ، هذا إلى جانب مبرر آخر يراه الطاهر لوصيف في غاية الأهمية و يتعلق بالجانب المعرفي النفسي المرتبط بالآليات الذهنية التي تقف وراء إنشاء الكلام (النص) و فهمه أو تأويله ، كما عبّرت عن ذلك إحدى فرضيات جان ميشال أدام 1986 القائلة بالطبيعة النصية لممارستنا الخطابية ، أي أن السلوك الإنساني في المجال الرمزي و لاسيما الرمزي اللغوي منه يتسم بطابع النصية ، بل إنّ إنتاج النص في حد ذاته كما يقول سعيد حسن البحيري (.. تتحكم فيه عمليات لغوية و نفسية و اجتماعية و معرفية تشكل من الأجزاء وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبية و دلالية و تداولية معا و يؤدي الفصل بين هذه القواعد أو الاكتفاء بقسم منها إلى خلل حتمي في التفسير نفسه) . (سعيد حسن البحيري : علم لغة النص ، المفاهيم والاتجاهات ص : 105/ 106)

و يُلحّ المنهاج التربوي في كثير من الأحيان على اتخاذ المقاربة النصية كأساس منهجي في تعليم اللغات و تعلمها لأنها - بحسبه - توفر الشمولية للمتعلم و تمنع تفتيت المعرفة اللغوية إلى عناصر متفرقة يصعب على المتعلم إدراجها في سياق موحد . (منهاج السنة الرابعة ص 25) .

انطلاقاً من هذه المفاهيم ، وفي إطار المقاربة النصية أصبح من الممكن بل من الملزم جعل النص منطلقاً أساسياً لممارسة مختلف الأنشطة اللغوية على اختلاف مضامينها و أهدافها حتى يتسنى للمتعلم فهم اللغة كلاً متكاملًا و أنّ كل هذه الأنشطة - وإن تداخلت - فهي من أجل خدمة اللغة بشكل يعضد بعضها الآخر ، وهذا ما ظهر جلياً في المناهج التربوية المخصصة للمرحلة الابتدائية وكذلك في كتب اللغة العربية أين تأكد اعتماد المقاربة النصية في تعليم كل المستويات اللغوية كعملية منهجية في تعليم اللغة العربية وتعلمها. وتفصيلاً لما ذكرناه يمكن أن نرى أهمية كل نشاط على حده ، و كيف يمكن أن يستمد شرعيته من النص ، و هل من الممكن أن يكون هذا الأخير مصدراً لكل نشاط ؟

1. المعجم والدلالة:

يحمل النص من المفردات ما لا يحمله مجال لغوي آخر وذلك على اختلاف أنواعها وأشكالها و صيغها ، لأن المادة الإفرادية هي العنصر الأول الذي تتألف منه العبارات وتشكل منه الجمل و الفقرات مما يجعل النص يمتاز بالثراء اللغوي ليصبح مورداً مهماً لإكساب المتعلم رصيداً ثرياً من الألفاظ و الكلمات التي تزخر بالمعاني لاسيما إذا ما تعلق الأمر بنص يمتاز بوحدة الموضوع ، أين يلجأ الكاتب إلى الاستعانة بالحقول المعجمية ، أما من ناحية الدلالة فيعتبر النص الموضوع الذي تدوب فيه الألفاظ لتظهر فيه معانيها بوضوح و ذلك بسبب ورودها في أحضان سياقات كثيرة و متنوعة مستفيدة في ذلك من القرائن المحيطة بها مما يدفع بالمتعلم نحو الظفر بالمعنى بشكل يسير ، كما أنّ تكرار المفردات في فقرات النص يعمل على إذابة المعنى فضلاً عن علاقات الترادف و علاقات التضاد و علاقات التضام (Collocation) ، بمعنى تضافر دلالات عدة مفردات لخدمة الدلالة العامة لموضوع النص ، وعلاقات العموم و الخصوص وعلاقات التشبيه و العلاقات المؤسسة للمجاز اللغوي عموماً (محمد الخطابي : لسانيات النص ص : 211) إلى جانب موضوع النص في حد ذاته و البنية الدلالية للمقاطع المكونة للنص و ترتيب مقاطع النص بالنظر إلى تطور الموضوع ، و الزمن بمفهومه الواسع الذي يكشف النص ،

و بالتالي فإن رؤية الألفاظ مصوغة في عبارات داخل النص يضاعف من رسوخها وثباتها مع مدلولاتها في الذهن عند المتعلم ، وبذلك تزداد سرعة تصورها و استدعائها عند الحاجة إليها في وقت آخر ، وقد تجلب بعض الألفاظ مرادفات أو مضاداتها أو ما يشابهها في الأصوات أو التراكيب إلى سطح الذاكرة عن طريق التداعي ، لأن الذهن غالبا ما يميل إلى أن يصل بين الكلمات تبعا لشكلها الخارجي ، ولا شك أن هذا التداعي الذي يمكن أن يحصل من الممارسة النصية على هذا النحو من شأنه أن يعمل على تثبيت الكلمة وتعزيز وجودها من جهة واكتشاف معنى جديد لها و جعلها هي وما يستدعي إلى الذاكرة بسببها حاضرا في الذهن مستعدا للظهور جاهزا للاستعمال .(أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية ص: 73) . لاشك أن السياق اللغوي يعين على إدراك معاني المفردات وذلك بفعل التجاور و الترابط ، (فعندما نسمع جملة أو نقرأها نرى الكلمات يفسر بعضها بعضا ، فإذا كانت واحدة منها غير مألوفة لنا حاولنا بطبيعة الحال تفسيرها معتمدين على سياق النص) (فندريس اللغة ص: 252) . إن معاني الكلمات تعتمد بصورة كبيرة على السياق ، فبالإضافة إلى معناها المعجمي تحمل الكلمات في النص هالة من المترادفات و المتجانسات ، فتكرر اللفظة نفسها عدة مرات في نصوص مختلفة يصبح من السهل على القارئ المتعلم معرفتها ، لأن إدراكها ليس إلا رصدا للقرائن اللفظية و المعنوية و الحالية التي تحقق معناها ، لأن الكلمات تأبى أن يكون لها معنى واحد فقط ، و بالتالي فليست الكلمات وحدها تترسخ في الذهن بل تترسخ معها المعاني و تزداد ثباتا في الذاكرة و حضورا في الذهن ، ومنه يمكن القول أن جزءا كبيرا من المعجم المكتسب لدى التلاميذ في التعليم الابتدائي أو حتى في المتوسط أو الثانوي مصدره النصوص القرائية المدرسية .

2. القراءة:

القراءة و النص توأمة شرعية في حقل تعليمية اللغات فلا وجود لأحدهما دون الآخر ، و القراءة في مفهومها البسيط هي (عملية إرسال بث بصوت مرتفع لنص مكتوب ، و يفترض الانتقال من النظام الكتابي إلى النظام الصوتي معرفة القوانين التي تتحكم في التبديل المكاني للكلمات و التي تكون فرعا يسمى ضبط اللفظ (R.Gallison et 312: p) D.Coste ، و يرى الأستاذ بشير ابرير بأن القراءة نشاط فكري متكامل و تفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة ، و فعل كلي متشابك تتداخل فيه العوامل النفسية و الاجتماعية و اللغوية النصوص ، و ينحصر مفهوم القراءة بشكل أقوى في الإطار التعليمي و ذلك بوجود عامل الخبرة الشخصية و التفاعل مع المقروء و هو عامل نفسي في

غاية الأهمية لأن عملية فهم النصوص تتطلب الجمع بين الخبرة الشخصية و المعاني التي تعبّر عنها الرموز اللغوية و طريقة تمثيلها من حيث المعنى و التنغيم و الوقف و اختلاس الحركات من قبل القارئ والحالة النفسية التي يوجد فيها ، (بشير ابرير : تعليمية النصوص ، ص: 131 بتصرف) ، و يجمع الباحثون على أنّ قراءة النصوص عملية تتفاعل فيها أطراف ثلاثة : القارئ . النص . السياق ، فالقارئ يُعرف بنياته المعرفية و استعداده و مواقفه التي تكون وراء نشاطه القرائي ، والنص يُمثّل المادة المقروءة التي تتضمن ثلاثة عناصر أساسية :

. بنية النص ، وتحيل على الطريقة التي ينظم بها النص .

. محتوى النص ، و يحيل على عناصر النص ومفاهيمه ولغته .

. مقصدية النص ، و تحدد اتجاه العنصرين السابقين ، فقد يستهدف النص الإمتاع أو الإقناع أو الإخبار ... فيتوسل بهذا البناء النصي أو ذاك إلى تحقيق هدفه .

و يحتوي السياق على عناصر لا تشكل جزءا عضويا من النص ، و لا ترتبط مباشرة بنيات القارئ أو عملياته ولكنها تؤثر في فهمه ، كالسياق الاجتماعي (تدخلات المدرس أو من يقوم مقامه .ردود أفعال التلاميذ أثناء القراءة كالانضباط أو عدمه ...) ، و السياق الطبيعي المادي (فضاء القسم وأثاثه . هيئة القارئ المتعلم أثناء القراءة : الوقوف أو الجلوس ...) ، حيث يتنوع فهم المقروء بحسب العلاقة القائمة بين هذه المتغيرات الثلاثة (القارئ ، النص ، السياق) ، فكلما كانت العلاقة بينها قوية كان الفهم ميسرا . (محمد البرهمي ، القراءة المنهجية للنصوص ص: 34) . إنّ تفاعل التلاميذ مع النصوص من خلال عملية القراءة يُمكنهم من امتلاك مجموعة من البنيات بفضل الاحتكاك الدائم مع النصوص ، وتأتي في المقدمة مجموعة البنيات المعرفية التي تتمثل أساسا في المعرفة اللغوية للقارئ التي تلعب دورا كبيرا في فهم المقروء ، ويحتل المستوى الصوتي الصدارة ، ذلك المتعلق بنظام الأصوات في اللغة العربية كالجهر والهمس و الترقيق و التفخيم و النبر و التنغيم ، ثم يليه المستوى التداولي و المتعلق بمعرفة متى يستعمل هذا التركيب أو ذاك ، كمعرفة مواضع الفصل و الوصل ، و الذكر و الحذف ، والإيجاز و الإطناب ، و التقديم و التأخير ، إلخ... ، حيث يعتمد المتعلم القارئ على تطويرها في وسطه المدرسي ، ثم تلبيها معرفة المتعلم بالعالم المحيط به (الطبيعي و الثقافي ، الكوني و المحلي) ، لأنّها تشكل عنصرا هاما في فهم النصوص المقروءة ، إذ من الصعب على المتعلم أن يفهم ما يقرأ ما لم

يتمكن من ربطه بعالمه الوجودي ، حيث دلت التجربة على أنّ التلاميذ الذين تتوافر لديهم معرفة مفهومية متنوعة (أدبية و علمية و تاريخية و جغرافية و فنية الخ...) أقدر من غيرهم على فهم المقروء وأقدر على تنشيط خطاطاتهم . ثم تأتي بعد ذلك مجموعة البنيات الوجدانية التي يعمل النص على توفيرها لدى المتعلم وهو خلق مواقف للقارئ و اهتمامات من شأنها أن تشحذ طاقاته النفسية و تعمل على تعبئتها حتى تكون قادرة على التحصيل والتحمل والتنظيم و المبادرة الخ ... وحتى تتجاوز الصعوبات الذاتية مثل : الملل و الفتور و الإعراض عن القراءة بسبب الإعياء أو الضعف المعرفي لأنّ المشاعر الوجدانية فعل العقل العاطفي الذي يجعل القارئ قادرا على حثّ نفسه على الاستمرار في مواجهة الإحباط و التحكم في النزوات ، وتأجيل الإحساس بإشباع النفس و إرضائها ، و القدرة على تنظيم الحالة النفسية ، ومنع الأسى و الألم من شل القدرة على التفكير ، وهنا لا بد من الإشارة إلى أنّه يجب على المدرسة أن تبحث عن الوسائل التربوية التي تتمكن بمقتضاها من ترغيب التلاميذ وجدانيا في القراءة و حفزهم عليها ، و من بين هذه الوسائل اختيار نصوص قرائية قادرة على إثارة وجدانهم لأنّ هذا الوجدان هو أساس مبدأ توحيدهم و النصوص المقروءة . فالقراءة إذن تمثل الكيفية التي تُشغّل بها المهارات الضرورية لقراءة النصوص . (.. كما أن مشاريع الأفعال و التفاعلات و الأهداف و انبثاق العواطف ستكون كلها متداخلة في شبكة القراءة التي تهدف إلى خلق مطابقة بين اللغة و عالمنا المعرفي) (محمد مكسي ، ديداكتيك القراءة المنهجية ص : 24) . و للإشارة فإنّ المرحلة الابتدائية تغطي عليها ثلاثة أنواع من القراءات و هي القراءة الجهرية ، القراءة الصامتة و القراءة التفسيرية و كل صنف من هذه القراءات يحمل أهدافا معيّنة تعمل على تطوير المهارات القرائية و الاحتكاك بمختلف النصوص اللغوية .

3. الصرف :

التصريف في اصطلاح العلماء هو التغيير في بنية الكلمة لغرض لفظي أو لغرض معنوي ، و المراد ببنية الكلمة : هيئتها الملحوظة ، من حيث حركاتها و سكونها و عدد حروفها و ترتيب هذه الحروف ، و التصريف يعني أيضا العلم بأحكام بنية الكلمة لما لحروفها من أصالة و زيادة و زيادة وإعلال و ما شابه ذلك ، فهو العلم الذي يبحث في التغيرات التي تطرأ على أبنية الكلمة و صورها من الداخل . (إبراهيم قلاتي : قصة الإعراب ، ص : 8.7) انطلاقا من هذا التعريف ينصب علم الصرف نفسه سلطة تتحكّم في تصميم المفردات اللغوية وتشكيلها وفق ما تقتضيه المعاني و تلبية لما

يريده المتكلم و ذلك بما يملك هذا العلم من آليات التحويل و فنون الصناعة في القوالب اللفظية ، و يمثل وجود الميزان الصرفي أكبر دليل على قوة هذا العلم و مرونته في التعامل مع مختلف الألفاظ ، إذ بموجب هذه القوانين يمكن إثراء اللغة باللامتناهي من المفردات ، ويُمثّل النصّ المكان المناسب الذي تنصهر فيه المفردات وتذوب بين أحضانه لتأخذ أشكالاً وصوراً (Formes) يقتضيها موضوع النص ومقصدية ، و بالتالي يصبح النص مصدراً مهماً تتواجد فيه مختلف الظواهر الصرفية تتأكد من خلاله للمتعلم المرونة الكبيرة التي تمتلكها اللغة العربية كغيرها من اللغات مثل الاشتقاق و التصغير والنسب وما يلحق من تغيير في مجال الأسماء ، وتصريف الأفعال المختلفة (الثلاثي ، الرباعي ، المجرد ، المزيد ، الصحيح ، المعتل...) في جميع الأزمنة و مع عديد الضمائر ، مما يسمح للمعلم أن يتخذ النص منطلقاً قوياً في تعليم جميع القواعد الصرفية التي تتمتع بها مفردات اللغة و ترسيخها في أذهان المتعلمين الذين لن يجدوا بديلاً عن النص مرجعاً هاماً في التعرف على معاني مختلف الصيغ الصرفية كالفرق بين اسم الفاعل و اسم المفعول مثلاً أو الفرق بين صيغ المبالغة و أسماء التفضيل والتغيرات التي تصيب أسماء أخرى كالانتقال من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع ، و التذكير و التأنيث ، و التعريف والتنكير ... إلخ ، تلك الأسماء التي تشترك في الجذر وتتميز عن بعضها البعض باختلافات طفيفة لكّتها تختلف في المعاني بدون شك ، فموضوع النص في حدّ ذاته بالإضافة إلى مختلف السياقات التي تتواجد فيها أصناف هذه المفردات و ما يجاورها من قرائن لفظية ومعنوية تسهل للمتعلمين الفهم الدقيق لمعاني هذه المفردات ليسهل عليهم حسن استعمالها عند إنتاج نصوص جديدة ، و بالتالي يصبح النصّ أساساً مهماً في تعليم نشاط الصرف وتعلمه ليزداد حجم الثقة لديهم بأنّ اللغة كلّ متكاملة و لا توجد قطيعة بين المستويات الأخرى .

4. النحو:

إنّ تسلسل الوحدات اللغوية و تماسكها فيما بينها داخل النص وفق ما يقتضيه نظام اللغة يدفع - بدون شك - المتعلم نحو معرفة أهم القوانين و الآليات التي تضبط تألف الكلمات و تأثير كل عنصر في الآخر ، ممّا يجعل النص مصدراً حياً و مباشراً من أجل التعرف على القواعد النحوية المتمثلة أساساً في تحديد وظيفة كل عنصر داخل السياق اللغوي لأنّ هذه القواعد هي التي تعمل على توفير ظاهرتي الاتساق و الانسجام

التي تتميز بهما النصوص دون غيرها ، ويظهر المستوى النحوي بوضوح داخل النصوص و ذلك من خلال المقاطع الوظيفية كقرائن الإحالة (الضمائر ، أسماء الإشارة ، الأسماء الموصولة (، وقرائن العطف) حروف العطف المعروفة (، وقرائن الوصل) لكن ، لأن ، كذلك (... وقرائن الحذف) ، صيغ الأجوبة عن الأسئلة و كل ما يُستغنى عن ذكره لفظا لدلالة السياق عليه بالإضافة إلى المقاطع الإسنادية التي تتشكل أساسا بفعل علاقات البناء و الإسناد بين الأسماء و الأفعال و الصفات و الظروف و ما إلى ذلك ، لهذا يرى العلماء أنّ المعالجة النحوية النصية أوفى وأقدر من المعالجة النحوية الجمالية للظاهرة اللغوية ، ويعلّل ذلك الأستاذ مفتاح بن عروس بما يلي :

- أن النص هو الإطار الذي يزول داخله التباس الجمل.

- يحوي النص افتراضات سياقية أخرى غير التي تحملها أعيان الجمل التي تكوّنه .

- يتوفر النص على إمكانية إعادة التشكل بخلاف ما في الجملة ، حيث يوفر النص إمكانيات عديدة للاختصار (مفتاح بن عروس : الاتساق النصي ص : 02)

إنّ اضطراب المفردات بين أحضان النصّ مؤشّر هام للمتعلم حتى يتمكّن بطريقة آلية من تحديد وظائف مختلف العناصر اللغوية و إحداث الفروق بينها ، لأنّ وجود الكلمات في سياقات متعدّدة يمكّن المتعلم . على سبيل المثال . من معرفة المبتدأ من الخبر و التمييز بين الفاعل و المفعول أو بين الصفة و الموصوف أو بين الحال و التمييز بالإضافة إلى معرفة القيم النحوية التي تركبها الحروف (حروف المباني وحروف المعاني) في الأسماء التي تأتي بعدها أو بالأحرى مدى تأثير كل عنصر في الآخر ، لأنّ قيمة الكلمة وظيفيا أو معنويا لا يمكنها أن تظهر إلّا بوجود الحركات الإعرابية ، و بالتالي فهذه الأمور لا يمكن أن يوفرها إلّا النصّ ممّا يتيح للمتعلم فرصة التعلّم الذاتي بل يصبح في كثير من الأحيان في غنى عن شروحات المعلم و توضيحاته ، كما أنّ المعلم إذا أراد تقديم أيّة ظاهرة نحوية للمتعلمين فيتخذ النصّ مبعثا لها و ذلك لما تتمتع به العناصر اللغوية من شحنة دلالية بوجودها بين أحضان النص الذي يعطيها قيمة إضافية تعجز عنها الجملة ، و بما أنّ النص يحكمه ضابط النسيج و الجملة يحكمها ضابط البنية أصبح يُعوّل على نحو النص في تجاوز كثير من مظاهر الشذوذ في قواعد اللغة الخاصة بالجملة ، ومنه صار نحو النصّ عند كثير من اللسانيين المعاصرين ضرورة لا اختيارا وهذا على رأي كثير من العلماء .

5. التعبير والإنشاء :

يعتبر نشاط التعبير والإنشاء من الأنشطة الأساسية داخل الحقل التعليمي و ذلك راجع إلى كونه يشكل المجال الذي يمكن للتلميذ أن ينتج فيه نصًا انطلاقًا من نصوص جاهزة كالنصوص القرائية باعتبارها المادة التي تصب و تلتقي فيها جميع أنشطة اللغة ، و يُعرّف التعبير بأنّه (العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه و مشاهداته و خبراته الحياتية و مشاهداته بلغة سليمة تدل على عمل فكري معين) (محمد علي الصوريكي ، التعبير الكتابي التحريري ص:25) . و ينقسم التعبير كما هو معروف إلى قسمين :

أ. التعبير الشفوي : هو نشاط يقوم به المتعلم قصد إبراز الجانب الاجتماعي و التعاملى بواسطة اللغة ، حيث يغلب على هذا النمط من التعبير الجانب الشعوري فيراعي المتكلم تفاعل كلماته مع من يستمع إليه ، كما يراعي ردود أفعال المستمعين وهو ما يؤثر على طبيعة أدائه وحركاته و تعبيره . (عبد السلام عشير ، الكفاية التواصلية ، ص : 90)

ب. التعبير الكتابي : هو نشاط ينقل من خلاله المتعلم أفكاره و أحاسيسه و مشاعره إلى الآخرين مستخدما مهارات لغوية كتابية و قواعد اللغة و علامات الترقيم و عبارات صحيحة .

و يحدد منهاج اللغة العربية أهداف التعبير و الإنشاء في كونها مجموعة من الأساليب و الإجراءات المنهجية الهادفة إلى تنمية الكفاية التعبيرية و التواصلية للمتعلم في جانبها الشفوي و الكتابي ، حتى تجعله قادرا على نقل أفكاره وأحاسيسه والتعبير عمّا يحيط به ، و وصف تجاربه العملية بطريقة منظمة ، كما أنّه يمثل مجالا للتغذية الراجعة التي تمكّن المدرّس من مراجعة أساليب تدريسه ، والعمل على تطويرها بما يضمن تحقيق الأهداف المتوخاة ، وانطلاقا من هذه الخصوصيات فإنّ درس التعبير و الإنشاء يتوخى تحقيق الكفايات الآتية :

-الكفاية التواصلية : التعبير السليم و الفصيح ، وإنتاج نصوص منسجمة و متماسكة العبارات والجمل ، و توظيف الصيغ الملائمة لسياقات ووضعيّات التعبير بدقة و مرونة و نفس طويل .

-الكفاية المنهجية : التنظيم المنهجي للأفكار و العناصر ، و كيفية التفكير بطريقة سليمة، و التمكن من معايير المناقشة و الحوار ، و تنظيم المعارف المكتسبة و تدوينها .

-الكفاية الثقافية : إقدار المتعلم على استدعاء الرصيد المعرفي الذي حصله لتوظيفه أثناء عملية التعبير و الإنشاء ، و في السياق المناسب ، مع اكتساب رصيد اصطلاحي من المفاهيم و العبارات و المبادئ ، و التمرس بتوظيفه في سياق ملموس .

-الكفاية الوجدانية : إقدار المتعلم على المواجهة و التفاوض و النقد و التقويم ، و الجرأة في التعبير عن المشاعر و القيم الإنسانية ، والاتجاهات الإيجابية و تنمية الشعور بالمسؤولية و الميل إلى الإنتاج الإبداعي .(محمد أولحاج ، دليل تقنيات التواصل و مهارات التعبير و الإنشاء ، ص :159)

و هذه الكفايات لا يمكن تحقيقها إلا بالاعتماد على نصوص و الانطلاق منها وذلك بما تثيره هذه النصوص من أحداث و وقائع و شخصيات لا سيما إذا ما تعلق الأمر بنص موضوعه قصة مثيرة تمتزج بين الواقع تارة و بين الخيال تارة أخرى فضلا عن أنماط النصوص و أجناسها (السردية ، الحوارية ، النثرية ، الشعرية) ، لأنها تعمل على تنمية الشعور و الحس و اليقظة في نفسية المتعلم و تجعله يهتم بالقضايا المصيرية المتعلقة بذات الإنسان كحب الخير و التعاون و المبادرة بالإحسان ، مما يجعل النص مبعثا للتعبير و الإنشاء و الإبداع الأدبي و التأليف القصصي و ذلك بالاستعانة على ما تتوافر عليه النصوص من مواضيع (Sujets) كثيرة و أساليب (Styles) متنوعة ، كما أنّ الطريقة التي تُنسج بها خيوط النص تمنح المتعلم المنوال المناسب في الكتابة و الإبداع عمّا تفيض به قريحته في الوقت الذي لا يجد فيه المعلم أيّة مشكلة في اختيار مواضيع الكتابة التي تحرك مشاعر المتعلمين ، إذ يكفي أن يكون نصّ القراءة نفسه موضوعا للتعبير ، وعلى رأي بعض العلماء :لا أحد يمكن أن يصبح كاتباً سوى القارئ . و بهذا يكون قد وظّف المقاربة النصية التي تبدو في حقيقتها الانطلاق من النص و الوصول إليه.

خلاصة:

يعتبر النص وحدة لغوية متماسكة يغلب عليها طابع النسيج المتناسك وذلك لتوقّره على ظاهرتي الاتّساق و الانسجام فيما بين الألفاظ و التراكيب و المعاني ، كما يتميز النص – من حيث المعنى – بوحدة الموضوع ، وكما يقول حسن البحيري (النص قوة متحولة تتجاوز جميع الأجناس و المراتب المتعارف عليها لتصبح واقعا نقيضا يقاوم

الحدود و قواعد المعقول و المفهوم ، إنّ النص – و هو يتكون من نقول منتظمة وإشارات و أصداء لغات و ثقافات عديدة – تكتمل فيه خريطة التعدد الدلالي (سعيد حسن البحيري : علم لغة النص ص: 113) ، فالنص بالنسبة للمعلم سند بيداغوجي يقدم من خلاله المادة اللغوية حيّة نشطة و جاهزة لأنّه الوعاء الوحيد الذي بإمكانه أن يحمل كل المستويات اللغوية دفعة واحدة ، وهو بالنسبة للمتعلم المصدر الذي يمكنه من تلقي كل أشكال المعرفة اللغوية بشكل متكامل من جهة ، كما يعمل على تهذيب سلوكه و يسهم في بناء شخصيته من جهة أخرى ، و ذلك نظرا لما يحمل من معلومات و ثقافات متنوعة من جهة و ما يبعث من قيم خلقية من جهة أخرى ، و بالتالي فإنّ النصوص التعليمية بما يمكنها أن تكون مصدرا للأنشطة اللغوية المذكورة هي الإجراء التعليمي الكفيل بتحقيق شروط التعليم المتبني للمقاربة النصية .

قائمة المراجع :

1. بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ،عالم الكتب الحديث ، الأردن ، 2007 .
2. محمد سعيد حسن البحيري : علم لغة النص . الاتجاهات و المفاهيم ، مكتبة لبنان ، 1997 .
3. مفتاح بن عروس:الاتساق و الانسجام في القرآن الكريم .سورة البقرة أنموذجا، رسالة دكتوراه دولة ، جامعة الجزائر، 2008 .
4. الطاهر لوصيف: تعليمية النصوص الأدبية ، رسالة دكتوراه دولة ، جامعة الجزائر، 2008 .
5. منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي: تأليف اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر ، 2001 .
6. محمد خطابي : لسانيات النص .مدخل إلى انسجام الخطاب ، الدار البيضاء المغرب ، 1991 .
7. بن عليّة عبد السلام : تعليمية المفردات اللغوية في المرحلة الابتدائية ، دراسة وصفية تحليلية نقدية ، رسالة دكتوراه ، جامعة الجزائر، 2015 .
8. أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية ، أهميتها .مصادرها .وسائل تنميتها ، مجلة عالم المعرفة ، العدد: 216 ، الكويت ، 1996 .

9. فنديريس جوزيف : اللغة ، تعريب عبد الحميد الدواخلي و محمد القصاص ، مطبعة لجنة البيان ، القاهرة ، 1950 .
10. محمد أولحاج : دليل تقنيات التواصل و مهارات التعبير و الإنشاء ، الطبعة الأولى ، المغرب ، 2005 .
11. محمد علي الصويركي : التعبير الكتابي التحريري ، أسسه . مفهومه . أنواعه . طرائق تدريسه ، الطبعة الأولى ، الأردن ، 2014 .
12. عبد السلام عشير : الكفاية التواصلية . اللغة وتقنيات التعبير . الطبعة الأولى المغرب ، 2007 .
13. محمد البرهمي : القراءة المنهجية للنصوص . تنظير و تطبيق . الدار العالمية للكتاب ، الطبعة الأولى ، المغرب ، 1998 .
14. محمد مكسي : ديداكتيك القراءة المنهجية . مقاربات وتقنيات . دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الطبعة الثانية ، المغرب ، 2000 .
15. محمد البرهمي : ديداكتيك النصوص القرائية . بالسلك الثاني الأساسي . النظرية و التطبيق ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، المغرب ، 1998 .
16. إبراهيم قلاتي : قصة الإعراب . التصريف . دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، الجزائر ، 1999 .
- 17- **Le grand Robert** : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, édition Canada Monterial, 1984.