

المقاربة النصية

بركاوي مبروك

brkaoui@gmail.com

طالب دكتوراه في اللغة والأدب العربي

المشرف: الدكتور عبد الحق خليفي

الجامعة الإفريقية العقيد أحمد دراية أدرار - الجزائر

الملخص:

إن من أهم المواضيع الأساسية المدرجة لتكوين المدرسين بيداغوجياً، وذلك من أجل تحسين الجوانب المعرفية ، والمنهجية لدى مدرسي العربية ، وهي من الطرائق النشطة، وهي تلك الممارسات الفعالة والواجب اعتمادها في تشغيل العملية التعليمية، ومن بينها المقاربة النصية والدور الذي تلعبه في إيصال المعرف وتثبيتها لدى المتعلمين.

فالمقاربة النصية هي من بين الطرائق النشطة المعتمدة في تدريس اللغة العربية، والتي توظف مجموعة من الإجراءات المتعلقة بالمستويات اللغوية ، والمتمثلة في المستوى الصوتي، والصرفي، والتراكبي والدلالي، ويتم تناولها وفق نصوص مترجمة في وحدات الأنشطة اللغوية ، متخذة النص منطلقا لها ، وهي تتکامل فيما بينها أثناء توظيفها وذلك من أجل تحقيق مجموعة من الكفاءات للوصول إلى إنتاج نصوص كتابية هادفة من طرف المتعلم في نهاية تعلماته.

الكلمات المفتاحية: التكوين – البيداغوجية – المقاربة – النصية – المستويات اللغوية

English Abstract :

From the important principal subjects of pedagogic formation to Arabic

*Teachers, active approaches which are : *Textual approaches**

Textual approaches among the approved active in language teaching methods and is employing a range of measures relating to linguistic levels. This includes : acoustic, morphological ,structural and semantic level. This is programmed in accordance with the provisions in linguistic activities units adapting the text as a reference subject.

Textual approach employed during integration in order to achieve a set of episodic competencies to reach the production of purposeful texts by the learner.

Key words: Formation-pedagogic- approach -Textual- Language levels

*مدخل:

يمثل الجانب النظري التأصيلي، والذي يحدد مجموعات من المعطيات النظرية التي تخضع للتطبيق والتجرب والاختيار، ومن هنا تتفق مجموعة الآراء على أن التنظير والتطبيق هما وجهان لعملة واحدة هي العلم ، وأن الحدود بينهما شكلية ؛ ذلك أن الواقع أثبت تكاملهما وتلازمهما ، فكل منهما يدعم الآخر وأن النتائج المتحصل

عليها من إخضاع معطياتها للتجربة والحصول على تطبيقات تظل معطياتها عامة قابلة للتصديق أو التكذيب مما يفقدها شيئاً من أهميتها وزنها.

والمتعدد عندنا ، فالحديث عن التطبيق الذي يعتمد في العلوم التجريبية فقط ؛ ذلك ما نقصه اللسانيات التطبيقية (*Linguistique appliquée*) التي تمثل الفرع التطبيقي لللسانيات العامة والتي تعرف أيضاً بعض الكتب باسم علم اللغة، ويقصد بها دراسة اللغة في ذاتها ومن أجلها¹.

إن تعليمية اللغات مقرونة باللسانيات التطبيقية ، ولصيغة بما حتى نکاد نجزم أحياناً إننا لا نجد أثراً في الكتب المتخصصة ذكرأً أو وجوداً لللسانيات التطبيقية بعزل عن تعليمية اللغات ؛ ذلك أنها الوعاء والأرضية التي تتالف ومتلاقي فيه خبرات وأبحاث المجالات الأخرى المتفرعة عنها إلى جانب تعليمية اللغات ، وأن البعض يذهب إلى القول: "أن اللسانيات التطبيقية هي تعليمية اللغات" ، وهذا ما يدفعنا إلى الوقوف وبجدية من أجل التمييز بين المصطلحين، وتحديد الفاصل الموجود بينها، فاللسانيات التطبيقية تعتبر الوعاء الذي يتم فيه استثمار المعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداماً واعياً في حقول معرفية مختلفة ، أهمها حقل تعليمية اللغات وذلك برفع المستوى الوظيفي للعملية البيداغوجية وتطوير طائق تعليم اللغات للناطقين وغير الناطقين بها، ومن بين مجالاتها: اللسانيات الحاسوبية، الترجمة الآلية ، واللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية ، واللسانيات العرقية (الاثنية) واللسانيات التفاعلية وغيرها.

إن العمل الذي توفره هذه المجالات من خلال الاستعانة بها في حل كثير من المشكلات والمعطيات رغم اختلافها ، ومن يجزم عن وجود مواضيع كثيرة يتداول وجودها في حقول مختلفة ، وهذا لدليل كافٍ على حصول التكامل بينها، ونستشهد بمثال عن مجال تعليمية اللغات لثبت كيفية استطاعته وتمكنه من استثمار نتائج المجالات الأخرى ومجاريفها في تطوير طائق التدريس ، وتعليم اللغات للناطقين وغير الناطقين بها، سواء تعلق الأمر باللغة الأم أو اللغات الأجنبية المختلفة.

وقد ذهب صالح بلعيد إلى أبعد من ذلك مشيراً إلى أن التكامل يكون بين المجالات فقط كما أشرنا سابقاً ، بل أنه قد يمس الجانبين النظري والتطبيقي قائلاً: «أنبه إلى أنه يحصل التداخل أحياناً بين علم اللغة العام، ويمكن أن يدرس دراسة تطبيقية فيدخل ضمن فروع علم اللغة التطبيقي، وقس على هذا العلوم التي يمكن أن تستخدم في التحليل اللغوي فيعد نظرياً ويستخدم في تعليم اللغة فيعد تطبيقاً»².

وهذه الفكرة نفسها وجدت ثابتاً عند عبد العزيز إبراهيم العصيلي في قوله: «أنبه هنا إلى التداخل بين بعض فروع علم اللغة العام وفروعه وعلم اللغة التطبيقي ، فبعض هذه الفروع مشترك بين علم اللغة العام وعلم اللغة التطبيقي بسبب تقارب في المصطلح أو في ميادين التطبيق، فعلم المعاجم (*Lexicologie*) مثلاً علم نظري؛ لكنه يتداخل مع صناعة المعاجم (*Lexicographie*) الذي يعد علمًا تطبيقياً ، وكما أن بعض هذه العلوم يمكن أن يدرس دراسة نظرية من ناحية فيدخل ضمن علم اللغة العام ، ويمكن أن يدرس دراسة تطبيقية من ناحية أخرى ، فيدخل ضمن علم اللغة التطبيقي»³.

إن عملية التعليم في مدارسنا تعتمد مجموعة من الطرائق المختلفة، ومن بينها المحتويات، والأهداف الإجرائية، والمقاربة بالكفاءات، والمشروعات، والمقاربة النصية، والمستمدة شرعيتها من المناهج التربوية ، وهي بمثابة آليات وتقنيات إيصال مجموعة من المعارف والمهارات لمجموعة من المتعلمين ، وتطورت مع المستجدات الحاصلة في المنظومة التربوية ، وبالتحديد في المناهج ، فنجد لها قد انتقلت بالمتعلم من التلقين والحفظ إلى العمل التشاركي المبني على كفاءة المتعلم وما يعطى له في مواقف مختلفة ، تجعل منه محور العملية التعليمية التعلمية.

ويؤكد المربون على أهمية اختيار الطريقة النشطة المناسبة للعملية التعليمية ، حتى يتمكن المعلم من إيصال المعرف إلى المتعلمين بشكل سهل وبسيط ، فهي وسيلة لوضع مجموعة من الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية ، متعددة منهاج مادة وطريقة⁴ ، وأن هذه الطرق تستخدم مجموعة من الاستراتيجيات ، والتي تتغير من فترة إلى أخرى ومن مرحلة إلى أخرى حسب محتويات المنهج ، وأكّلًا تختلف باختلاف العوامل والظروف التي قد تتفاعل معها وتتأثر بها، ومن هذه العوامل هي⁵ :

- المادة التعليمية.

- الفرد المتعلم.

- التوقيت الموضوع والمحدد.

- تعداد الصف.

- خبرة المعلم الدراسية.

- الوسائل والأنشطة التعليمية.

كما تختلف هذه الطرائق باختلاف المدّف التربوي وطبيعة المحتوى التعليمي والخصائص النفسية والمهنية للمعلمين والمتعلمين والشروط المادية للمواقف التعليمية

1- المقاربة النصية :

أ- المقاربة لغة: قارب الشيء، داناه، تقاربا: تدانيا⁶.

وقاربه مقاربة: داناه، وقارب الأمر: ترك الغلو وقصد السداد والصدق⁷.

ب- المقاربة النصية اصطلاحاً: يتشكل المصطلح من وحدتين:

*المقارنة: هي مصدر للفعل قَارَبَ ، وتعني تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمروود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.⁸

كما أن المقاربة، هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم خاللها تصور منهاج دراسي وتنظيمه وتقديره. وهي اختيار منهجي وعني به طريقة تناول النصوص، فهناك عدة طرائق لتناولها وشرحها.

- النص: ويعني مجموعة التصورات والمفاهيم والقواعد المرتبطة به باعتباره وحدة أساسية للفهم والإفهام والتأنويل والتحليل والإنتاج.

جـ- المعنى البيداخوجي للمقاربة النصية:

- المقاربة النصية لها معنيان:
- **المعنى الأول:** اتخاذ النص محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللغة، فهو المنطلق في تدریسها والأساس في تحقيق كفاءتها ، فهو يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية ، الصرفية ، النحوية ، الصوتية ، الدلالية والأسلوبيّة، كما تتعكس عليه المؤشرات السياقية(المقامية والثقافية والاجتماعية) ، وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها.

ـ المعنى الثاني:

- **نحو النص:** أن يتحذ النحو مطيّة لفهم النص وإدراك تماسته وسلسل أفكاره والتعبير والاتصال بواسطته، والمقصود بنحو النص: تلك القواعد اللغوية التي لا تقصد لذاتها، بل ندرك بها نظام اللغة ، والدور الذي تؤديه قوانينه- النحو - في مختلف أنماط النصوص المسموعة أو المقروءة أو المكتوبة.
- ـ وهو وظيفة التحكم في قواعد بناء النصوص وتركيبها بهدف إعطاء المتعلم الكفاءات الضرورية لإنتاج نصوص متنوعة ومختلفة الأشكال في وضعيات أو حالات مختلفة للتعبير عن شتى الأغراض، ويرتبط ذلك بقاعدتين:
- ***تطور الموضوع:** تسلسل الحمل في نسق واحد وانسجام وتتابع، وتطور الأفكار والمعلومات طبيعياً في النص، تطور داخلي (علاقة الحمل فيما بينها) وتطور خارجي (التأثير على المتعلمين).
- ***المحمول:** ما يقال عن الموضوع ويتمثل في المعلومات التي تكون جواباً عن الأسئلة والتعليمات التي يطرحها المربى (الأستاذ).

إن اقتران وحدتي هذا المصطلح (المقاربة النصية) لا يتعدى في دلالته عن المعنى اللغوي ، إذ نجد أنه يعني بصورة إيحائية الدنو من النص والصدق في التعاطي معه ، والعزوف عن الإحكام المسبقة.

يقول منذر عياشي: «يقابل هذا المصطلح (المقاربة النصية) مصطلح آخر، وهو الدراسة اللغوية للنص ، أو لسانيات النص»⁹ ، ولكونه دراسة لغوية ، يعني أنها لا تتحذ من الأحكام المسبقة منهاً لها.

وانطلاقاً من تفحصنا للمستويات الأربع المحددة للدراسة ، تتجلى آليات المقاربة النصية من منظور لسانيات النص ، فعند هاليدي ورقية حسن¹⁰ أن البنية تقضي اعتبار كل التخصصات وإيجازات نصية، تكون الإحالة إلى أنظمتها المعرفية من خلال النظم اللغوية نفسها¹¹.

لا جرم أن المقاربة النصية تسعى إلى إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم؛ وذلك من خلال الإجراء العلمي للمستويات التحليلية الأربع واعتبار النص مزرعة خصبة لها، دون البحث عن الحقيقة خارجه.

ـ أهمية المقاربة النصية: للمقاربة النصية أهمية بالغة وتمثل في :

- إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقاً من عملية الملاحظة والاكتشاف.
- التدرب على دراسة النص دراسة واقعية تنطوي تحتها عدة مجالات مثل: (المعجمية، التركيبية ، الدلالية ، التذوق....).

- ينفتح المتعلم على مبادئ النقد وإبداء الرأي ، ويتربي على استخدام العقل في تقدير الأمور.
 - تقوى لديه الميل للتعبير والتواصل الشفهي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية.
 - تعتبر المتعلم أساس العملية التعليمية التربوية ، وتركز على التعليم التكعيبي وتعزز المشاركة والمحوار.
 - الإفادة من رصيد المتعلم وخبرته السابقة ، والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقاً من كون عملية النمو متکاملة.
 - اعتبار اللغة وحدة متكاملة ومتراقبة في فروعها.
 - تبني وتعزز ثقة المتعلم بنفسه.
- * أهداف النص القرائي في التعليم:

يعتبر من المسلمات أن القراءة ذات طابع لغوي تواصلي ، وتحدف - باعتبارها حصة مقررة في البرنامج - إلى تعليم التلميذ اللغة ، والتي تمكنه من آليات الفهم—— واكتشاف السمة التركيبية التي يبني عليها النص ، وهذا إعداداً له لمرحلة الإنتاج والإبداع التي يحاول فيها محاكاة النماذج الجيدة التي تستدعي انتباهه وتستثير فكره.

ولمَّا كان النص محوراً تدور حوله جميع فروع اللغة العربية المسموعة والمكتوبة ؛ فإنه يجدر بنا أن نحدد طريقة المقاربة النصية والتي تقوم على تطبيق مختلف الفعاليات والممارسات اللغوية داخل النص ، والذي يشكل نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى، غايته الوصول إلى انجاز نص خاص¹².

2- إجراءات المقاربة النصية والمتمثلة في المستويات اللغوية.

إن اللغة بكل مستوياتها الصوتية والنحوية والمعجمية المختزنة في أذهان جميع الناس هي موضوع اللسانيات ، فهي مخزون اجتماعي يتكون من الوحدات في القوانين التي تشكل نظاماً لا يمكن للفرد أن يخرج عنه ، فهو يستخدمه دون أن يلحق أي تغيير به ، ويُدلل اللسان عن: «النظام العام للغة ويضم كل ما يتعلق بكلام البشر، وهو بكل بساطة لسان أي قوم من الأقوام ، ويتكوين من ظاهرتين مختلفتين اللغة والكلام»¹³. فقد اهتم علماء اللسانيات مشاركة مع علماء النفس بتغيير تطور النظام اللساني عند الطفل ، نتج عنه زخماً من الأفكار والأراء والنظريات وأسس قواعد معرفية حديثة في ثلاث وقفات هي¹⁴:

- النظرية المعرفية: وترتبط بالأفكار الأولية المؤسسة التي وضعها (بياجيه).
- النظرية اللغوية: تتعلق بالنزعة العقلية (تشومسكي).
- نظرية التعلم: وترتكز على المرجعية المعرفية (ويستون).

إن هذه الوقفات على اختلافها وتبنيتها يمكن أن تكون أساساً لتغيير عملية اكتساب اللغة عند الطفل من خلال نظرة تكاملية تسعى إلى اكمال مراحل النظام اللساني عند الطفل.

ومن المسلمات أن القراءة ذات طابع لغوي تواصلي، وتحدف - باعتبارها نصية مقررة في البرنامج - إلى تعليم الطفل اللغة وإلى تمكنه من آليات الفهم واكتشاف السمات التي يحاول فيها محاكاة النماذج الجيدة التي تستدعي انتباهه وتنشئ فكره.

ولما كان النص محوراً تدور حوله جميع فروع اللغة العربية المسموعة والمكتوبة؛ فإنه يحدركم أن تتناول إجراءات المقاربة النصية والمتمثلة في المستويات المعتمدة وهي:

المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي.

ـ المستوى الصوتي: إن إنتاج الصوت لدلالة على تواصل الإنسان مع أفراد مجتمعه وهو ظاهرة لغوية ملزمة لوجوده، حيث يقول ابن سينا: « لما كانت الطبيعة الإنسانية محتاجة إلى الحاوية..... ابعتشت إلى اختراع شيء يتوصل به إلى ذلك..... فمالت الطبيعة إلى استخدام الصوت، ووفقت من عبد الخالق بالآلات تقطيع حروف وتركيبها معاً ليدل بها على ما في النفس من أثره »¹⁵.

إن خاصية النظام الصوتي المتجلانس المنسجم ناتج عن ارتباط الأصوات بعضها البعض ارتباطاً شديداً، وهي قاعدة أساسية من قواعد الصوتيات وهي ذات أهمية بالغة؛ بما تثبت وتبرهن على أن اللغة نظام من الأصوات المترابطة¹⁶، والتي تحدث تواصلاً عبر مراحل يمكن الوقوف عندها بهذا الشكل:

إن الصوت هو ظاهرة فيزيائية عامة الوجود في الطبيعة ، والصوت اللغوي يفصل الأصوات التي تخرج من الجهاز الصوتي البشري والتي يدركها المتلقى بسمعه (أذنه)¹⁷.

وتنقسم الصوتيات إلى ثلاثة فروع أساسية:«الصوتيات النطقية وتعنى بوصف الجهاز الصوتي وخارج الأصوات، والصوتيات السمعية وتعنى بعملية تلقي الأصوات وإدراكها، والصوتيات الفيزيائية وتحتم بالجانب الفيزيائي الصرف المتمثل في انتقال الموجات من المتكلم إلى أذن السامع عبر ذبذبات صوتية معينة»¹⁸.

إن النشاط العصبي هو المنتج للأصوات اللغوية وفق الأدوار التالية:

- دور الحاجب الحاجز على الرئتين.

- دور الحنجرة بقفل ممر الهواء أو بالإنتاج الجزئي أو القليل.

- الحلق وانقباضاته.

- اللهأة وفتح المير الهوائي للفم أو للأنف.

- اللسان وحركته.

- الشفتين وحركتهما بالالتامس أو الانفراج أو الاستدارة.

إن النظام الصوتي لا يمتلكه الطفل دفعه واحدة ، بل يمر عبر مراحل حتى يصل إلى نهايته المعتادة أو الصورة المشكّلة، وهذه المراحل هي¹⁹:

- مرحلة الصراخ: تنشأ عضوية ثم تتحول وفق الحالات الانفعالية للطفل.

- مرحلة المناغاة: تتضح في التكرار للصوت.

- مرحلة الأصوات التلقائية: ترتبط بالنمو الفيزيولوجي ونضج الأعضاء الأساسية في تحقيق عملية التلفظ ، حيث تظهر الأصوات الصائمة ثم تتبعها الأصوات الصامتة.

- مرحلة التقليد: تتم بتكرار الأصوات غير المقصودة التي كان يصدرها الطفل.

- مرحلة نمو المفردات في لغة الطفل: يبدأ قاموس الطفل في الاتساع التدريجي بجمع المراحل السابقة للوصول إلى الصوت اللغوي، ثم المقطع إلى الكلمة ثم الجملة.

وأن عملية الإنتاج الفعلي للصوت اللغوي مرتبطة بعملية الجمع بين العامل الحركي والعامل الحسي.
لا ريب أن في دراسة الأصوات وصفاتها أهمية في تحديد خارجها وخصائصها بدقة ؛ غير إن ذلك لا يكفي؛ لأن اللغوي يريد أن يكشف العلاقة التي تربط بعضها بعض داخل النظام اللغوي، وأن يحدد منزلتها من هذا النظام، والوظيفة التي تؤديها عند عملية التبليغ والتواصل ، والدراسات الصوتية عامة تركز على آلية الأداء اللغوي (الكلام) أو التمثيل للمنظومة اللغوية الجماعية ، وهذا مع حتمية التمايز بعًا للفروق الصوتية الفردية ، غير أن الدراسات العلمية لهذه الظاهرة قادرة على الإحاطة بتلك الفروقات.

كان للدراسات الصوتية العربية المساهمة في هذا العلم ، متمثلًا في علم القراءات والترتيل التي حرر المسلمون على ضبطها تنظيرًا ، حررها على القرآن الكريم؛ إلا أن ما تقدمه الدراسات الغربية في مجال البحث الصوتي اليوم تجاوز بخطوات كبيرة لا توقف عنده الدراسات العربية ، وتعد الكتابة الصوتية أبلغ معالم هذه القفزة.

يبرز تعديل الأصوات في النشاط التربوي من خلال أنشطة القراءة والإملاء والصرف خاصة ، حيث يتجلّى مدى إدراك التلميذ للخصائص الصوتية المختلفة للحروف ولظواهر المد والتنوين والشد وهنزي الوصل والقطع ، وتحديد ضوابط الحرف المنطوق الذي لا يرسم في مثل هذه الأسماء (هذا، هذه، هؤلاء)، وضوابط الرسم التي لا يحددها الصوت في مثل الألف الفارقة بعد واو الجماعة (حضرها).

كما يُسْتَهِم الأداء الصوتي للمعلم إلى حد كبير في تنمية القدرة على الفهم والكتابة ؛ لكن لن يتأتى ذلك إلا بعد تمثيل القراءة للضوابط الأدائية التي تحدد مصير الكلمة والجملة ، بل والمعنى عبر ظواهر « النبر والتغييم»²⁰.

ولذلك سميت قراءة المعلم بالقراءة النموذجية التي يستقي منها التلميذ مادته الصوتية.

ب- المستوى الصرفي:

البحث عن الكلمة وهي مفردة لتكون على وزن خاص وهيئة خاصة، هو من موضوع علم الصرف والبحث عنها وهي مركبة ليكون آخرها على ما يقتضيه منهج العرب في كلامهم من رفع أو نصب أو جر أو بناء على حالة واحدة من غير تغيير، هو من موضوع علم النحو²¹.

فالصرف علم بأصول تُعرَفُ بها صيغ الكلمات العربية وأحوالها التي ليست بإعراب ولا بناء ، ويعتبر الصرف من أهم العلوم العربية ، إذ يعول عليه في ضبط صيغ الكلمة ومعرفة تصغيرها والسبة إليها والعلم بالجموع القياسية والسماعية²².

يرى كثير من علماء اللغة أن علم الصرف أحدر بالتعلم قبل الإلمام بالإعراب، لأن العلم ببنية الكلام على حالته الثابتة هو الأصل لمعرفة أحواله المتنقلة، أي الوظائف التي تؤديها الكلمات خلال السياقات المختلفة كنظام الكلام، وفي ذلك يقول ابن جني: «فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلمات الثابتة والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة، وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة الصرف؛ لأن معرفة ذات الشيء ينبغي أن يكون أصلاً لمعرفة الحالة المتنقلة»²³.

لكن ما نراه في مقررات النحو في مدارسنا -حتى وهي تعتمد الإصلاح التربوي- هو إهمالها لأهمية البدء بعلم الصرف وأحياناً تتدخل دروس علم الصرف بعلم النحو دون غاية مقصودة؛ وإنما التركيز على دراسة البنية فحسب.

أما في اللسانيات الحديثة تأتي الدراسة المعرفولوجية (الصرفية) ضمن تسلسل العناصر الذي انتهجه اللسانيات الحديثة؛ حيث يتم البدء بالأصوات ثم البنية فالتركيب النحوي ، فالدلالة التي تمثل قمة هذه العناصر وثمرتها ، لأنها محصلة لمعانيها كافة.

نشير إلى أن دراستنا للمستويات اللغوية على هذا الترتيب ، جاء على أساس ترتيب المعرف المبرمجة في المناهج التربوية ، حيث المتعلم يحاول التعرف على الأصوات ، ثم ترتيب الكلمات ، واشتقاقاتها، ثم حركة أواخرها ، وأخيراً معرفة المعنى الدلالي لها.

ج- المستوى التركيبي:

يعني هذا المستوى الجانب التركيبي لوحدات الجملة ، أو الوظائف النحوية، ولكي يتم تحقيق هذا المستوى لغايته المقصودة، حيث دعا اللغويون إلى الاهتمام بنحو النص بدل نحو الجملة ، وخاصة بعد ظهور تلك الدراسات الجادة "ماريس" والذي قدم من خلال تحليل الخطاب نماذج تجاوزت نحو الجملة إلى نحو النص²⁴.

ولا يقصد (بنحو النص) التحليل النحوي للجمل ، وإنما الجمل في تعاليها وتشكيلها لمضمون النص ، إلا أن على المعلم قبل الخوض بالتمرين أن يبدأ بنحو الجملة كخطوة أولى، قبل الانتقال إلى مستوى النص؛ وذلك باستخراجها من النص ذاته ثم دراستها وتحليلها ، إذ يعتبر الإمساك ببنية الجملة من خلال معرفة كيفية استعمالها وطريقة تركيبها خطوة أساسية ومركبة لاستيعاب البنية الكبيرة ويعاد تركيبها من خلال برنامج التطبيقات والتعابير الشفوية والكتابية.

إن عملية اكتساب الطفل نظامه القواعدي يمر بمراحلتين هما:

1- مرحلة الكلمة الجملة: وهنا يستعمل المتعلم بنية مفردة ويقصد بها تعبيراً عن أغراض أخرى يدركها الطفل وهي بنية غير مكتملة في لغته²⁵.

2- مرحلة الكلمتين: يقوم الطفل بتوظيف قاموسه اللغوي بتركيب كلمتين يحدد الجملة ويحدد المقصود منها بوعي²⁶ ، فيحذف الزائد ويركز على الكلمات التي لها معنى فقط ومعرفة بكلمات المضمون²⁷.

إن الانتقال من مرحلة الكلمة إلى مرحلة الكلمتين يعبر عنه بالانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص ، ويتجسد ذلك في التطبيقات الحديثة (المقاربة بالكتفهات) ، فمثلاً في حصة القواعد من برنامج السنة الخامسة يتناول ظاهرة لغوية ؛ وذلك بهدف إدراك الوظائف النحوية للمفردات والجمل والمنطلق في دراستها هو نص القراءة ؛ حيث يستخرج التلميذ بالتجاذبة الراجعة لظواهر المراده فيقارن بينها وبين غيرها مما هو في رصيده ليكتشف المتعلم النموذج الجديد ويستنتج ضوابطها ويربطه مع بقية الظواهر السابقة فيوظفه بعد ذلك في جميع أنشطة اللغة.

د- المستوى الدلالي:

إن الدلالة اللغوية تربط بعنصرتين أساسين هما اللفظ والمعنى، وهما يشكلان العناصر الثلاثة المتمثلة في²⁸ :

1- الدّال: هو ما يتلفظ به المتحدث.

2- المَدْلُول: هو المعنى الدّال على الملفوظ.

3- النّسِيَّة: هي العلاقة بين الدّال والمَدْلُول وهي علاقة تلازمية ، يعتقد أن معنى الكلمة يعني فقدان العلاقة بين الكلمة ومدلولها وعن فقدان هذه العلاقة ، يعني أن الكلمة فقدت محتواها وأصبحت طرفاً فارغاً لا قيمة له ، وبهذا التحليل يصبح المعنى عنصراً جوهرياً في كيان الكلمة بمفهومها اللغوي الوظيفي الكامل²⁹.

ويرى العالم دوسوسيير (Dessous sure) أن العلاقة بين الدّال والمَدْلُول علاقة اعتباطية لا تخضع لمنطق ، رغم إقراره بوجود هذه الصلة في الألفاظ التي تعد بمثابة الصدى لأصوات الطبيعة³⁰؛ بينما العالم ستيفان أوبلان نفى وجود علاقة طبيعية بين اللفظ ومعناه ، راجعاً هذا إلى أن اللفظ لا يدل على المعنى بذاته بل العرف والتقليد جرياً على ربط هذا اللفظ بهذا المدلول³¹.

وعند اكتمال القدرة على تكوين الصور الذهنية القارة يكتسب الطفل مدلول العلاقات السانية المنطقية ، فيتحدث عن الأشياء التي يعرفها حتى وأن كانت غائبة عنه فيستعمل عالمة دالة أخرى تنوب عن الشيء الذي يعرفه مثلاً (أرب) والغائب عن الحضور في محيطه الحسي ، وأن التكرار الدائم هو مفهوم ثبات الشيء لديه³².

إن الطفل يتواصل مع اللغة من أجل تعلمها في فترة طويلة يكتسب مجموعة معتبرة من الألفاظ ، فهو يقضي ما يربو على الخمس عشرة سنة ؛ قبل أن يمتلك زمام اللغة وقبل أن يتقنها لفظاً وكتاباً أو يصبح لديه رصيداً كافياً من المفردات ويمارس مختلف وجوه الإعراب ، ويدرك ما للقواعد من قيمة وظيفية ، وعلى هذا فإن عملية النمو اللغوي تستغرق المراحلتين (الابتدائية والثانوية) من الدراسة.³³

كما كان لعلم النفس القسط الأولي في الوقوف على كيفية اكتساب الطفل للمعاني المرتبطة بلغته ، فأقيمت مجموعة من الدراسات والتجارب في الموضوع ومن بينها :

1- نتائج الباحثة كلارك (Clark 1973): هذه التجربة تعرف بفرضية السمات الدلالية ، وهي تتالف من العناصر التالية³⁴:

- يضع الطفل مفاهيمه الدلالية على أساس إدراكه لسمات الشيء.

- السمة هي الخاصية التي يتميز بها الشيء من الأشياء الأخرى المألوفة في محيطه.

- يدرك الطفل السمات المميزة ودورها العام في بداية المرحلة ، ثم يبدأ في التخطيط إلى أن يستقر على السمات النهائية.

- لم يطبق الطفل سمات أخرى يكون قد توصل إلى إدراكها.

- تكوين مجموعة من السمات التي تؤدي إلى اكتساب مجموعة من الكلمات الأخرى.

- بهذه الطريقة يواصل الطفل اكتساب السمات المميزة الأ شخص فالأ شخص حتى يضيف إلى مجالها الدلالي فتصبح كلمات الأطفال مطلقة لمعانيها.

إن الأحساس والأفكار يعبر عنها بواسطة الألفاظ التي تؤدي المعنى، هذا المعنى يتجسد من خلال قراءة التلميذ للنص؛ فإنه يحاول استجلاء الدلالة الكامنة فيه بتفحص الوحدات مفردة ومركبة ، ومن خلال متابعة التركيب الجملي المنسجم والمترافق تفتح أمام التلميذ دلالة البنية الكبرى ، وهي النص ويظهر ذلك في أسئلة الفهم ، ويشرح المفهوم وإعادة توظيفها في جمل.

ومن المعلوم أن علم الدلالة يبحث في خصائص الكلمة المفردة وتحولاتها عبر التاريخ ليضع أساساً لنظرية المعنى، فالمتعلم يبحث عن تحولات المفردة في المعنى من خلال وجودها داخل السياقات المختلفة واستخلاص مجموعة من القواعد الوظيفية لربط الدلالة بالمدلول على حسب المستوى التعليمي الذي يتواجد به المتعلم.

2- نتائج الباحثة نيلسون (Nelson) 1937:

توصلت الباحثة إلى أن الأطفال يعتمدون على الوظيفة في تصنيفهم لمفاهيم الأشياء ، فعملية الاكتساب تجري وفق ما يلي³⁵:

- يلاحظ الطفل حالات أخرى يستخدم فيها هذا الشيء.

- يعطي الطفل اسمًا لهذا الشيء.

- تميز الطفل شيئاً جديداً من مجموعة أشياء أخرى.

- يميز الطفل بين العلاقات الوظيفية ذات الدلالية في هذا الموقف.

إن الدراسة النظرية والميدانية للموضوع الذي بين أيدينا، جعلتنا نستنتج ونستخلص مجموعة من النتائج التالية:

* إن المقاريات الحديثة وبالخصوص المقاربة بالكفاءات اهتمت بالتعلم، فجعلته محور العملية التعليمية التعلمية في جميع الأنشطة التي يمارسها ، والتي اقتضت توظيف المقاربة النصية في الأنشطة اللغوية.

* وأن تعليمية المهارات اللغوية في التعليم تسعى إلى شمولية المعارف، وتبسيطها وجعلها كتلة واحدة تتکامل فيما بينها بشكل انسياطي، للوصول إلى مجموعة من الكفاءات المرحلية تنتهي إلى كفاءات ختامية تبني على مجموعة من المستويات اللغوية المتباينة بين الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، ففي السنة الأولى: يكون المتعلم قادرًا على التواصل مشافهة وكتابة بلغة عربية سلية، أو إنتاج نصوص بسيطة متنوعة يغلب عليها الطابع الحواري ، بينما في السنة الثانية: يكون المتعلم قادرًا على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخباري ، بينما

في السنة الثالثة: يكون المتعلم قادرًا على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السريدي، وبينما في السنة الرابعة: يكون المتعلم في نهاية السنة قادرًا على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي، وفي السنة الخامسة: يكون المتعلم قادرًا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط (حواري، سريدي، إخباري، وصفي).

* وإن المستوى الصوتي في الطور الأول وخاصة في السنة الأولى يظهر جليًّا من خلال تدريس الأصوات وترجمتها سماعياً وكتابياً من خلال أنشطة الكتابة (خط، تمارين كتابية، إملاء).

* وأن المستوى الدلالي الذي يتم من خلال أسئلة الفهم والتعرف على معاني المفردات وتوظيفها في جمل مفيدة أثناء قراءة النصوص، بينما المستوىين (الصرفي والتركيبي) يتم تناولهما ضمنياً من خلال القراءة أداء ، والتعبير الشفهي والتواصل في الطور الأول من التعليم الابتدائي، بينما تمارس وفق مواضيع محددة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، بينما المستوى الدلالي مرتبط بالمعنى الذي يصادف المتعلم أثناء القراءة والتعبير.

* وأن المهارات اللغوية لا يمكن تدريسها بشكل إيجابي وهي بعيدة عن النص، وإنَّا وجدنا أنفسنا بخاري وغمارس الطرق التقليدية التي أهملت المتعلم واهتمت بالمعرفة والمعلم، وجعلت منه ذاكرة حفظ تسترجع ما أخذت ومتى كانت الحاجة إليه ، وهذا ما يعيشه واقع التدريس في مدارسنا الآن، لأن الكثير من السادة المعلمين مازالوا يخونون إلى المقاربات السابقة وهو ما ترجمته أداء أئمَّة مُعَلَّمِيَّن وتحضيراتهم اليومية .

* إن عزوف المدرس على استخدام المقاربة النصية ، راجعاً إلى ضعف التكوين المعرفي عندهم وإلى قلة الإلقاء على الوثائق التربوية الجديدة ، و عدم مجازة التطورات الحاصلة في منظومتنا التربوية (إصلاحات وتغييرات...).

* يعد الطور الأول طور المكتسبات ، لذا يتم توظيف المستوى الصوتي بشكل دائم في جميع الأنشطة وخاصة القرائية والتعبيرية ، وترجمته كتابةً ونطقاً، وإنتاجاً لبعض النصوص المبسطة المبنية على الغرض الحواري أو الإخباري أو السريدي، بينما الطور الثاني ، هو طور التثبيت للمكتسبات السابقة ، وإنتاج بجموعة من النصوص المبنية على الغرض (الحواري ، الإخباري ، السريدي ، الوصفي).

* كما نجد أن المستوى الصوتي يدرس ضمنياً داخل النصوص أثناء القراءة الجمهورية السليمة ، بينما تتضح معالم تدريس الظواهر اللغوية باستخدام المستويات اللغوية الأخرى.

* إن عدم معرفة ماهية المقاربة النصية من طرف بعض المدرسين ، جعلهم يتخبطون في كيفية إيصال المعارف للمتعلمين، لذا يجب تكوينهم تكويناً مستمراً ، وذاتياً، يتبع بتطبيقات ميدانية في كل مستوى من المستويات التعليمية.

* إن واقع تطبيق المقاربة النصية في الطورين من التعليم الابتدائي ، يبقى بعيداً عن المبتغى وذلك بجموعة من الأسباب ، منها ما هو خاص بالنصوص المقدمة ، من حيث أنها غير كافية لتحقيق جميع المستويات اللغوية في النص الواحد ، مما يدفع بالمعلم إلى إنتاج نصوص غير متكاملة وقد لا تتناسب وقدرات المتعلم المختلفة تبعاً لمستوى المدرس، ومنها ما هو خاص بالمتعلم، لكونه لم يزود بالمعرفات الضرورية والأولية لمسايرة المستوى ، والتي تعتبر موارد أرضية لبناء

المعارف المقبلة ، وهذا نظراً لجموعة من الأسباب ، كعدم الاستمرارية في التدريس مع المتمدرسين ، وكذا قلة الوسائل التعليمية

مثل الكتاب المدرسي في بعض المناطق وخاصة النائية منها ، وكذا انعدام المرافقة البيداغوجية للمعلم والمتعلم من طرف المشرف التربوي والشركاء الاجتماعيين للمدرسة ، وكذا قصر الوقت المحدد للنشاط ، والذي يعتبر غير كاف لتدريس ظاهرة لغوية ما، مما أخذ بعض المدرسين مذ المدة الزمنية على حساب أنشطة أخرى ، كال التربية الفنية والبدنية والموسيقية ، وهو ما يتنافي والمقاييس المحددة في المناهج.

* كما لا يمكن لنا أن نتحدث عن واقع تدريس اللغة العربية وفق بيداغوجيا المقاربة النصية في مدارسنا إلا إذا كان المدرس على علم عميق بواقع اللسانيات بشكل عام وللسانيات التطبيقية بشكل خاص ، والذي يعني بعلمية اللغات ، وكذا علم النفس التربوي الذي يهتم بالتجديد لطرق التدريس البيداغوجية وبكل مهاراته.

الهوامش:

- ¹- ينظر:أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2007 ، ص 123.
- ²- صالح بلعيد، علم اللغة النفسي ، دار هومة ، الجزائر، 2008 ، ص 62.
- ³- عبد العزيز بن إبراهيم العصبي ، علم اللغة النفسي ، جامعة الإمام بن مسعود الإسلامية ، السعودية، الرياض ، ط 1، 2006، ص 20.
- ⁴- ينظر: أفنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان،الأردن، ط 1، 2007، ص 176.
- ⁵- ينظر: المرجع نفسه، ص 178-180.
- ⁶- محمد بن مكرم ابن منظور:لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، مع 1، ط 1، 2005 ، ص 611.
- ⁷- لويس معرف :المتحد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط 31، 1991، ص 617.
- ⁸- ينظر: حاجي فريد:بيداغوجيا التدريس بالكتابات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع،الجزائر، د.ط، 2005.
- ⁹- منذر عياشي: الكتابة الثانية وفاحفة المتعة ، المركز الثقافي العربي ، ط 1، 1998 ، ص 149.
- ¹⁰- ينظر: سعيد يقطين ، افتتاح النص الروائي ، المركز الثقافي العربي ، ط 2، 2001 ، ص 15.
- ¹¹- ينظر: منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاحفة المتعة ، المركز الثقافي العربي: ط 1998، 1، ص 156.
- ¹²- مديرية التعليم الأساسي ، الوثيقة المرفقة لمنهج السنة 4 من التعليم الابتدائي ، الجزائر، الجزء 1 ، ص 10، 2005.
- ¹³- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 3، 2007 ، ص 123.
- ¹⁴- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2، 2009 ، ص 90-96.
- ¹⁵- ابن سينا ، العبارة من كتاب الشفاء، ص 1-2، نقلًا عن أحمد حساني ، مباحث في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر، 1994 ، ص 67.
- ¹⁶- ينظر: عبد الحميد الدوالي و محمد القصاص ، فن تدريس اللغة ، مكتبة لأنجلو المصرية ، مصر، (د.ت)، (ه.ت) ، ص 62.
- ¹⁷- ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر،الجزائر، ط 2، 2006 ، ص 43.
- ¹⁸- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتتطور، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ، ط 3 ، 2007 ، ص 137.
- ¹⁹- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات) ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ، ط 2 ، 2009 ، ص 106-113.
- ²⁰- محمود السعران ، علم اللغة ، دار الفكر العربي ، بيروت، (د.ط) ، 1997 ، ص 51.
- ²¹- ينظر: مصطفى الغلايني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ج 1، ط 36، 1999 ، ص 8.
- ²²- المراجع السابق ، ص 03.

- ²³- المازني ، المنصف في شرح كتاب التصريف ، تحقيق إبراهيم مصطفى ، عبد الله أمين ، القاهرة ، (د.ط) ، 1974 ، ص.4.
- ²⁴- ينظر: صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ، دار قباء، ط1، 2000 ، ص.51.
- ²⁵- ينظر: محمد عماد الدين إسماعيل ، الأطفال مرآة المجتمع ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، 1986 ، ص130.
- ²⁶- ينظر: المراجع السابق، ص131
- ²⁷- ينظر: جمعة سيد يوسف ، سيميولوجية اللغة والمرض العقلي ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، 1930 ، ص107.
- ²⁸- ينظر: محمد أبو الفرج ، مقدمة لدراسة فقه اللغة ، بيروت ، 1966 ، ص.73.
- ²⁹- ينظر: عبد الحميد الدواхи و محمد القصاص: فن تدريس اللغة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر (د،ت) ، (ه، ت) ، ص225.
- ³⁰- ينظر: إبراهيم أنيس ، دلالة الألفاظ ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة، ط4 ، 1980 ، ص.70.
- ³¹- ينظر: استيفان أولمان ، دور الكلمة في اللغة ، ترجمة كمال بشر ، القاهرة ، 1962 ، ص84-85.
- ³²- ينظر:أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ص114.
- ³³- ينظر: حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط5، 2003 ، ص145.
- ³⁴- ينظر: محمد عماد الدين إسماعيل ، الأطفال مرآة المجتمع ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، 1986 ، ص125.
- ³⁵- ينظر: محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت، 1986 ، ص124.