

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 تنشيط العملية التعليمية التعلمية، ومن بينها المقاربة النصية والدور الذي تلعبه في إيصال المعارف 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، والتركيب والدلالي، ويتم تناولها وفق نصوص مبرمجة في وحدات الأنشطة اللغوية، متخذة النص منطلقاً لها، وهي تتكامل 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 والتجريب والاختيار، ومن هنا تتفق مجموعة الآراء على أن التنظيم 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 للتجريب والحصول على تطبيقات تظل معطياتها عامة قابلة للتصديق أو التكذيب مما يفقدها شيئاً من أهميتها ووزنها.

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

إن تعليمية اللغات مقرونة باللسانيات التطبيقية ، ولصيقة بها حتى نكاد نجزم أحياناً إننا لا نجد أثراً في الكتب المتخصصة ذكراً أو وجوداً للسانيات التطبيقية بمعزل عن تعليمية اللغات ؛ ذلك أنها الوعاء والأرضية التي تتألف وتتلاقى 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 طرائق 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 لنثبت كيفية استطاعته وتمكنه من استثمار نتائج المجالات الأخرى ومعارفها في تطوير طرائق 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: «وأنبه 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 ثابتة عند عبد العزيز إبراهيم العصيلي في قوله: «وأنبه 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 علماً 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، فنجدها قد انتقلت بالمتعلم من التلقين والحفظ إلى العمل التشاركي المبني على كفاءة المتعلم وما يُعطى له في مواقف مختلفة، تجعل منه محور العملية التعليمية التعلّميّة.

ويؤكد المربون على أهمية اختيار الطريقة النّشِطَة المناسبة للعملية التعليمية، حتى يتمكن المعلم من إيصال المعارف إلى المتعلمين بشكل سهل وبسيط، فهي وسيلة لوضع مجموعة من الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية، متخذة المناهج مادة وطريقة⁴، وأن هذه الطرق تستخدم مجموعة من الاستراتيجيات، والتي تتغير من فترة إلى أخرى ومن مرحلة إلى أخرى حسب محتويات المنهج، وأنها 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 الهدف التربوي وطبيعة المحتوى التعليمي والخصائص النفسية والمهنية للمعلمين والمتعلمين والشروط المادية للمواقف التعليمية

1- المقاربة النصية :

أ- المقاربة لغة: قارب الشيء، داناه، تقاربا: تدانبا⁶.

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

ب- المقاربة النصية اصطلاحاً: يتشكل المصطلح من وحدتين:

*المُقَارَبَة: 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، والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية⁸.

كما أن المقاربة، هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقويمه. وهي اختيار منهجي ونعني به طريقة تناول النصوص، فهناك عدة طرائق لتناولها وشرحها.

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

ج- المعنى البيداغوجي للمقاربة النصية:

- المقاربة النصية لها معنيان:

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

- المعنى الثاني:

- **نحو النص:** أن يتخذ النحو مطية لفهم النص وإدراك تماسكه وتسلسل 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.

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 الجمل في نسق واحد وانسجام وتتابع، وتطور الأفكار والمعلومات طبيعياً في النص، تطور داخلي (علاقة الجمل فيما بينها) وتطور خارجي (التأثير على المتعلمين).

* **المحمول:** ما يقال عن الموضوع ويتمثل في المعلومات التي تكون جواباً عن الأسئلة والتعليمات التي يطرحها المربي (الأستاذ).

إن اقتران وحدتي هذا المصطلح (المقاربة النصية) لا يبتعد في دلالاته عن المعنى اللغوي ، إذ نجده يعني بصورة إيجابية 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 تتخذ من الأحكام المسبقة منهجاً لها.

وانطلاقاً من تفحصنا للمستويات الأربعة المحددة للدراسة ، تتجلى آليات المقاربة النصية من منظور لسانيات النص ، فعند هالدي رقية حسن¹⁰ أن البنية تقتضي اعتبار كل التخصصات وإنجازات 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 الأربعة واعتبار النص مزرعة خصبة لها، دون البحث عن الحقيقة خارجه.

د- أهمية المقاربة النصية: للمقاربة النصية أهمية بالغة وتتمثل في :

- إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقاً من عمليتي الملاحظة والاكتشاف.

- التدرب على دراسة النص دراسة واقعية تنطوي تحتها عدة مجالات مثل: (المعجمية، التركيبية ، الدلالية ،

التدوق....).

- يفتح المتعلم على مبادئ النقد وإبداء الرأي ، ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور.
- تقوي لديه الميل للتعبير والتواصل الشفهي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية.
- تعتبر المتعلم أساس العملية التربوية ، وتركز على التعليم التكويني وتعزز المشاركة والحوار.
- الاستفادة من رصيد المتعلم وخبرته السابقة ، والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقاً من كون عملية النمو متكاملة.
- اعتبار اللغة وحدة متكاملة ومتراصة في فروعها.
- تبني وتعزز ثقة المتعلم بنفسه.
- * أهداف النص القرائي في التعليم:

يعتبر من المسلمات أن القراءة ذات طابع لغوي تواصلية ، وتهدف - 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. ولما 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 ، ويدل اللسان عن: «النظام العام للغة ويضم كل ما يتعلق بكلام البشر، وهو بكل بساطة لسان أي قوم من الأقسام ، ويتكون 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 والآراء والنظريات وأسس قواعد معرفية حُدِّثَتْ في ثلاث وقفات هي¹⁴:

- النظرية المعرفية: وترتبط بالأفكار الأولية المؤسسة التي وضعها (بياجية).
 - النظرية اللغوية: تتعلق بالنزعة العقلية (تشومسكي).
 - نظرية التعلم: وتركز على المرجعية المعرفية (ويستون).
- إن هذه الوقفات على اختلافها وتباينها يمكن أن تكون أساساً لتغيير عملية اكتساب اللغة عند الطفل من خلال نظرة تكاملية تسعى إلى اكتمال مراحل النظام اللساني عند الطفل.

ومن المسلمات أن القراءة ذات طابع لغوي تواصل، وتهدف - 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 وتستثير فكره.

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

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

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

إن خاصية النظام الصوتي المتجانس المنسجم ناتجة عن ارتباط الأصوات بعضها البعض ارتباطاً شديداً، وهي قاعدة أساسية من قواعد الصوتيات وهي ذات أهمية بالغة؛ بها 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 المتلقي بسمعه (أذنه)¹⁷.

وتنقسم الصوتيات إلى ثلاثة فروع أساسية: «الصوتيات النطقية وتعنى بوصف الجهاز الصوتي ومخارج الأصوات، والصوتيات السمعية وتعنى بعملية تلقي الأصوات وإدراكها، والصوتيات الفيزيائية وتهتم 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 الحجاب الحاجز على الرئتين.
- دور الحنجرة بقفل ممر الهواء أو بالإنتاج الجزئي أو القليل.
- الحلق وانقباضاته.
- اللهاة وفتح الممر الهوائي للنف أو للأنف.
- اللسان وحركته.
- الشفتين وحركتهما بالتلامس أو الانفراج أو الاستدارة.
- إن النظام الصوتي لا يمتلكه الطفل دفعة واحدة، بل يمر عبر مراحل حتى يصل إلى نهايته المعتادة أو الصورة المشككة، 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 الصائتة 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 مرتبط بعملية الجمع بين العامل الحركي والعامل الحسي.

لا ريب أن في دراسة الأصوات وصفاتها أهمية في تحديد مخارجها وخصائصها بدقة ؛ غير إن ذلك لا يكفي؛ لأن اللغوي يريد أن يكشف العلاقة التي تربط بعضها ببعض 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 تبعاً للفروق الصوتية الفردية ، غير أن الدراسات العلمية لهذه الظاهرة قادرة على الإحاطة بتلك الفروقات.

كان للدراسات الصوتية العربية المساهمة في هذا العلم ، متمثلاً في علم القراءات والترتيل التي حرص المسلمون على ضبطها تنظيراً ، حرصهم 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 تفعيل الأصوات في النشاط التربوي من خلال أنشطة القراءة والإملاء والصرف خاصة ، حيث يتجلى مدى إدراك التلميذ للخصائص الصوتية المختلفة للحروف ولظواهر المد والتنوين والشدة وهمزي 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 (حضروا).

كما يُسهم 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 « النَّبَر والتنغيم»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 تُعرفُ 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 والنسبة إليها والعلم بالجموع القياسية والسماعية²².

يرى كثير من علماء اللغة أن علم الصرف أجدر بالتعلم قبل الإلمام بالإعراب، لأن العلم ببنية الكلام على حالته الثابتة هو الأصل لمعرفة أحواله المتنقلة، أي الوظائف التي تؤديها الكلمات خلال السياقات المختلفة كنظم 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 تتداخل دروس علم الصرف بعلم النحو دون غاية مقصودة؛ وإنما التركيز على دراسة البنية فحسب.

أما في اللسانيات الحديثة تأتي الدراسة المرفولوجية (الصرفية) ضمن تسلسل العناصر الذي انتهجته 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 المعارف المبرجة 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 "لهاريس" والذي قدّم من خلال تحليل الخطاب نماذج تجاوزت نحو الجملة إلى نحو النص²⁴.

ولا يقصد (بنحو النص) التحليل النحوي للجملة، وإنما الجمل في تعالقها وتشكيلها لمضمون النص، إلا أن على المعلم قبل الخوض بالتلميذ 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 ومركزية لاستيعاب البنية الكبرى وبعاد تركيبها من خلال برنامج التطبيقات والتعبير الشفوية والكتابية.

إن عملية اكتساب الطفل نظامه القواعدي يمر بمرحلتين 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 والمعروفة 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 بالكفاءات) ، فمثلاً في حصة القواعد من برنامج السنة الخامسة يتناول ظاهرة لغوية ؛ وذلك بهدف إدراك الوظائف النحوية للمفردات والجملة والمنطلق في دراستها هو نص القراءة ؛ حيث يستخرج التلميذ بالتغذية الراجعة لظواهر المرادة 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 بعنصرين أساسيين هما اللفظ والمعنى، وهما يشكلان العناصر الثلاثة المتمثلة في²⁸:

- 1- الدال: هو ما يتلفظ به المتحدث.
 - 2- المدلول: هو المعنى الدال على الملفوظ.
 - 3- النسبية: هي العلاقة بين الدال والمدلول 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 دوسوسير (Dessous sure) أن العلاقة بين الدال والمدلول علاقة اعتبارية لا تخضع لمنطق ، رغم إقراره بوجود هذه الصلة في الألفاظ التي تعد بمثابة الصدى لأصوات الطبيعة³⁰ ؛ بينما العالم ستيفان أولمان نفى وجود علاقة طبيعية بين اللفظ ومعناه ، راجعاً هذا إلى أن اللفظ لا يدل على المعنى بذاته بل العرف والتقليد جريا على ربط هذا اللفظ بهذا المدلول³¹.

وعند اكتمال القدرة على تكوين الصور الذهنية القارة يكتسب الطفل مدلول العلاقات اللسانية المنطوقة ، فيتحدث عن الأشياء التي يعرفها حتى وأن كانت غائبة عنه فيستعمل علامة دالة أخرى تنوب عن الشيء الذي يعرفه مثلاً (أرنب) 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 وكتابةً أو يصبح لديه رصيداً كافٍ من المفردات ويمارس مختلف وجوه الإعراب ، ويدرك ما للقواعد من قيمة وظيفية، وعلى هذا فإن عملية النمو اللغوي تستغرق المرحلتين (الابتدائية والثانوية) من الدراسة³³.

كما كان لعلم النفس القسط الأوفر 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 تتألف 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 الأخص فالأخص حتى يضيف إلى مجاها الدلالي فتصبح كلمات الأطفال مطلقة لمعانيها.

إن الأحاسيس 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 والمتتالي تنفتح 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 الدال بالمُدلول 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 اسماً 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 المقاربات الحديثة وبالخصوص المقاربة بالكفاءات اهتمت بالمتعلم، 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، و تبسيطها وجعلها كتلة واحدة تتكامل فيما بينها بشكل انسيابي، للوصول إلى مجموعة من الكفاءات المرحلية تنتهي إلى كفاءات ختامية تبنى على مجموعة من المستويات اللغوية المتباينة بين الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، ففي السنة الأولى: يكون المتعلم قادراً على التواصل مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة، أو إنتاج نصوص بسيطة متنوعة يغلب عليها الطابع الحوارى ، بينما في السنة الثانية: يكون المتعلم قادراً على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخبارى ، بينما

في السنة الثالثة: يكون المتعلم قادراً على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردى، وبينما في السنة الرابعة: يكون المتعلم في نهاية السنة قادراً على فهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفى، وفي السنة الخامسة: يكون المتعلم قادراً على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط (حواري، سردي، إخباري، وصفي).

* وإن المستوى الصوتي في الطور الأول وخاصة في السنة الأولى يظهر جلياً 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 المستويين (الصرفي والتركيب) يتم تناولهما ضمناً من خلال القراءة أداءً، 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، وإلاً وجدنا أنفسنا نجاري ونمارس 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 يحنون إلى المقاربات السابقة وهو ما ترجمته أداء اهتم مع المتعلمين وتحضيراتهم اليومية.

* إن عزوف المدرس على استخدام المقاربة النصية، راجعاً إلى ضعف التكوين المعرفي عندهم وإلى قلة الإطلاع على الوثائق التربوية الجديدة، وعدم 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 كتابياً ونطقاً، وإنتاجاً لبعض النصوص المبسطة المبينة على الغرض الحواري أو الإخباري أو السردى، بينما الطور الثاني، هو طور التثبيت للمكتسبات السابقة، وإنتاج لمجموعة من النصوص المبينة على الغرض (الحواري، الإخباري، السردى، الوصفي).

* كما نجد أن المستوى الصوتي يدرس ضمناً 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 يتخطون 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 لمجموعة 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 بالمعارف الضرورية والأولية لمسيرة المستوى، والتي تعتبر موارد أرضية لبناء

المعارف المقبلة ، وهذا نظراً لمجموعة من الأسباب ، كعدم الاستمرارية في التدريس مع المتدربين ، 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 مدّة المدة الزمنية على حساب أنشطة أخرى ، كالتربية الفنية والبدنية والموسيقية ، وهو ما يتنافى والمواقف المحددة في المنهاج.

*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 واللسانيات التطبيقية بشكل خاص ، والذي يُعنى بتعليمية اللغات ، وكذا علم النفس التربوي الذي يهتم بالتحديد لطرق التدريس البيداغوجية وبكل مهاراته.

الهوامش:

- ¹ - ينظر: أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2007، ص123.
- ² - صالح بلعيد، علم اللغة النفسي ، دار هومة ، الجزائر، 2008 ، ص62.
- ³ - عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ، علم اللغة النفسي ، جامعة الإمام بن مسعود الإسلامية ، السعودية، الرياض ، ط1، 2006، ص20.
- ⁴ - ينظر: أفنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص176.
- ⁵ - ينظر: المرجع نفسه، ص178-180.
- ⁶ - محمد بن مكرم ابن منظور: لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، مج1، ط1، 2005، ص611.
- ⁷ - لويس معلوف: المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط31، 1991، ص617.
- ⁸ - ينظر: حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2005.
- ⁹ - منذر عياشي: الكتابة الثانية وفتحة المتعة ، المركز الثقافي العربي ، ط1، 1998، ص149.
- ¹⁰ - ينظر: سعيد يقطين ، افتتاح النص الروائي ، المركز الثقافي العربي ، ط2، 2001، ص15.
- ¹¹ - ينظر: منذر عياشي، الكتابة الثانية وفتحة المتعة ، المركز الثقافي العربي: ط1، 1998، ص156.
- ¹² - مديرية التعليم الأساسي ، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة 4 من التعليم الابتدائي ، الجزائر، الجزء 1 ، ص10، 2005.
- ¹³ - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2007، ص123.
- ¹⁴ - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص90-96.
- ¹⁵ - ابن سينا ، العبارة من كتاب الشفاء، ص1-2، نقلا عن أحمد حساني ، مباحث في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1994، ص67.
- ¹⁶ - ينظر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص ، فن تدريس اللغة ، مكتبة لأجلو المصرية ، مصر، (د.ت)، (ه.ت) ، ص62.
- ¹⁷ - ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006م، ص43.
- ¹⁸ - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط3 ، 2007، ص137.
- ¹⁹ - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات) ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط2 ، 2009 ، ص106-113.
- ²⁰ - محمود السعمران ، علم اللغة ، دار الفكر العربي ، بيروت ، (د.ط) ، 1997، ص51.
- ²¹ - ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ج1، ط36، 1999، ص8.
- ²² - المرجع السابق ، ص03.

- 23- المازني ، المنصف في شرح كتاب التصريف، تحقيق إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، القاهرة ، (د.ط)، 1974، ص4.
- 24- ينظر: صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق ، دار قباء، ط1، 2000 ، ص51.
- 25- ينظر: محمد عماد الدين إسماعيل ، الأطفال مرآة المجتمع ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، 1986، ص130.
- 26- ينظر: المرجع السابق، ص131
- 27- ينظر: جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1930، ص107.
- 28- ينظر: محمد أبو الفرج ، مقدمة لدراسة فقه اللغة ، بيروت ، 1966، ص73.
- 29- ينظر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص: فن تدريس اللغة، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر (د،ت)، (ه، ت) ، ص225.
- 30- ينظر: إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، ط4 ، 1980، ص70.
- 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.