مجلة فصل الخطاب Journal of Faslo el-khitab
ISSN: 1071-2335/ E-ISSN: 2602-5922/ Legal Deposit N°: 2012-1759
مجلد 13، عدد رقم: 02، جوان 2024، صص: 419 - 431
تاريخ الاستلام(2022/07/01)تاريخ القبول (2024/05/26)تاريخ النشر(2024/06/30)

المستويات اللّغوية وتجلياتها في بيداغوجيا المقاربة النّصيّة

The Linguistic Levels and their Manifestations in the Textual Approach Pedagogy

عبد الجبار حنان[1]، بوهادي عابد[2]
مخبر الخطاب الحجاجي أصوله ومرجعياته وآفاقه في الجزائر
[1] جامعة ابن خلدون تيارت، abdeldjebbarh@gmail.com
[2] جامعة ابن خلدون تيارت، elhadj-abed@hotmail.fr

ملخص:

إنّ اللّغة العربيّة هي الرّكيزة الأساسيّة التّي تبنى عليها جميع الأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة، وهذا ما جعلها تستقطب جهود الباحثين في هذا الاختصاص. وتعد المقاربة النّصيّة أهمّ المقاربات الّتي تبنت النّص كوحدة كبرى تتمحور حوله جميع فروع اللّغة فصار النّص أكثر ثراءً لغويًّا، تواصليًّا، ووظيفيًّا. إذ يتم الانطلاق من النّص لتقديم جميع الظّواهر اللّغويّة (النّحويّة، الصّرفيّة، الإملائية...) ثمّ يعاد توظيفها في الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ من قبل المتعلم، فما هي الغاية المنشودة من وراء اعتماد المقاربة النّصيّة كإستراتيجية تدريس للّغة العربيّة؟ وما دور المستويات اللّغويّة في تحليل النّصوص واستثمارها؟

كلمات مفتاحية: اللّغة؛ المقاربة؛ النّص؛ الميادين؛ المستويات؛ التّحليل؛ الابتدائيّ

Summary:

The Arabic language is the fundamental cornerstone upon which all educational activities and learning are built, and this is what has attracted the efforts of researchers in this specialization. The textual approach is considered one of the most important approaches that have adopted the text as the main unit around which all branches of language revolve, making the text more linguistically, communicatively, and functionally rich. The starting point is the text to present all linguistic phenomena (grammatical, morphological, spelling, etc.), and then they are reused in the oral and written production by the learner. What is the desired goal behind adopting the textual approach as a teaching strategy for the Arabic language? What is the role of linguistic levels in analyzing and exploiting texts?

المؤلف المرسل: عبد الجبار حنان، الإيميل: abdeldjebbarh@gmail.com

Keywords: Language; approach; text; fields; levels; analysis; primary

1. مقدمة: تعد اللّغة العربيّة من أرقى اللّغات، وأكثرها تعقيدا لأنّها تشمل على فروع اللّغة قاطبة، وبالتّالي لا يمكن التّعمق في دراستها دفعة واحدة. هذا ما يجعل الباحثين في الدّرس اللّغويّ ينكبون إلى تقسّيم أبحاثهم حسب الفرع الّذي يختصون في معالجة قضاياه، ممّا يفرض عليهم تفكّيك اللّغة إلى مستويات متباينة من حيث التّحليل الشّكلي غير أنّها مترابطة في نظامها البنائيّ، إذ لا يمكن الفصل بينها أثناء الإنتاج اللّغويّ مشافهة وكتابة لأنّ المستويات اللّغويّة تضم أربعة فروع رئيسيّة تتمثل في: المستوى الصّوتيّ، الصّرفيّ، التّركيبيّ والدّلاليّ وكلّها روافد تصب في نهر واحد، فالتّحليل اللّغويّ يبدأ ب: " الأصوات اللّغويّة الّتي إذا ضمت بعضها إلى بعض صارت كلمة لغويّة مستقلة تحمل معنى معجميا، وهذه الكلمات إذا اجتمعت وانضمت بعضها إلى أخرى-حسب أنظمة الرّبط(النّحويّ-)تكوّن منها تركيب يحوي معنى مستقلا مستقاة من عناصر التّركيب ومن نظام الرّبط النّحويّ، أو قد يرتبط المعنى بالظّروف المحيطة به (السّياق)" وإذا توفرت المستويات الأساسيّة السّابقة الذّكر أثناء الإنتاج اللّغويّ فإنّها ستسمح بتشكيل نسيج لغويّ يمثل الوحدة الكبرى في نظام اللّغة أو ما يعرف بالنّص.

إنّ الاختلاف بين هذه المستويات اللّغويّة، وانسجامها في آن واحد يجعلنا أمام مجموعة من التّساؤلات المطروحة:

_ما طبيعة كلّ مستوى من المستويات اللّغويّة؟ وماهي الأبعاد الّتي يعالجها؟

_ما هي العلاقة الّتي تربط بين مستويات التّحليل اللّغوي الأربعة (الصّوتيّ، الصّرفيّ، التّركيبيّ والدّلاليّ)؟

_كيف يمكن أن تتجسد المستويات اللّغويّة من خلال المقاربة النّصيّة؟

لذا تهدف هذه الدّراسة " المستويات اللّغويّة وتجلياتها المقاربة النّصيّة" إلى توضيح كنه كلّ مستوى لغويّ على حدى، وتحدّيد القضايا الّتي يعالجها للسعي إلى الكشف عن الصّورة اللّغويّة الّتي تتمثل من خلالها كلّ فروع اللّغة وفق المقاربة المعتمدة لتحليل النّصوص. كما أنّ طبيعة البحث تفرض علينا اتباع المنهج الوصفيّ التّحليلي، لدراسة المستويات اللّغويّة واستقراء تجلياتها في المقاربة النّصيّة.

من بين أهم الدّراسات الّتي تطرقت للموضوع: الدّكتور خلف عودة القيسي في كتابه " الوجيز في مستويات اللّغة العربيّة" سنّة 2010م والدّكتور دوكوري ماسيري بجامعة ماليزيا في

مقاله العلمي "مستويات التّحليل اللّغوي عند ابن جنّي من خلال كتابه الخصائص" عام 2013م

رغم التّطورات الهائلة في إعداد المناهج التّربويّة إلاّ أنّها لا توجد طريقة تدريس خاصة باللّغة العربيّة بعينها، وإنّما يجب اعتماد الأسلوب التّكامليّ الّذي يعتمد على تقديم المستويات اللّغويّة الأساسيّة كوحدات متراصة لا يمكن فصلها عن بعضها البعض للوصول بالمتعلم إلى الكفاية اللّغويّة، واستعمالها كأداة للتواصل في جميع المواقف مشافهة وكتابة ويشرح ليفاندوفسكي الكفاية اللّغوية قائلاً: " الكفاية نظام من القواعد والمبادئ الّتي تمثل تمثيلا عقليا، والّتي تمكّن المتكلم من فهم جمل حيّة، وتمكّن الجمل من التّعبير عن أفكاره إذ ترتبط الأصوات بالدّلالات وينتهي إلى كفاية المتكلم النّحوية قدراته التّركيبيّة، والدّلاليّة، والفونولوجيّة الّتي تقتضي بتطابق التّغيرات مع ما تعبر عنه في لغة بعينها.."[1].

هذا ما يدفعنا للبحث عن المستويات اللّغويّة الّتي تمكننا من تفكّيك النّص وتحليله من جميع جوانبه وأبعاده.

1-مستويات تحليل النّص:

تنقسم مستويات التّحليل اللّغوي إلى المستوى الصّوتيّ، الصّرفيّ، النّحويّ، المعجميّ، والدّلالي. ويمكن جعلها مستويين فقط هما: المستوى الشّكلي والمستوى الدّلالي. وقد كان هذا التّقسيم على مستوى الجملة وذلك قبل نشأة الدّراسات النّصيّة، وفي الغالب يتم التّركيز على المستويات الدّلاليّة والمعجميّة والنّحويّة لأنّها ترتبط بالنّص المكتوب. أمّا المستوى الصّوتي فيرتبط بالنّص المنطوق أكثر إذ يعتمد على النّبر والتّنغيم وغيرها[2].

كما لا يمكن تجاوز الجانب الصّوتي للّغة لأنّ: " الشّكل المنطوق يرتبط ارتباطا وثيقا بالصّورة المكتوبة حتّى أنّ الصّورة الأخيرة تطغى على الصّورة الأولى (الكلمة المنطوقة).

فيهتم النّاس بالصّورة المكتوبة للإشارة الصّوتيّة أكثر من اهتمامهم بالإشارة نفسها"[3].

لذلك يعتبر النّص المنطوق دعامة أساسيّة لرصيد المتعلم اللّغويّ خاصة في مراحله التّعليميّة الأولى، سيما إذا كانت الأصوات مرفقة بالتّلميحات لتوضيح المعاني وترسيخها أكثر لأنّ نبرة الصّوت تعكس الإيحاءات الّتي تدل عليها الألفاظ عند وقعها على سمع المتلقي. ولقد بين أحمد حساني أنّ التّحليل اللّساني يظهر في ثلاث مستويات وهي:

المستوى الصّوتيّ، المستوى الدّلالي، المستوى التّركيبيّ.

1.1- **المستوى الصّوتي:** تعمد الأبحاث الصّوتيّة على تقسّيم الصّوت إلى فرعين رئيسيين فالأوّل يتناول الصّوت باعتباره مادة خام، ويعمل على تحليله فيزيائيا، أمّا الفرع الثّاني فيهتم

بدراسة وظائف المقاطع الصّوتيّة في تركيب وتغيّير دلالة الوحدات الصّوتيّة. هذا ما يجعلنا نميّز علم الأصوات إلى نوعين متباينين:

أ) - طبيعي: ويتكوّن من جانبين:

- **جانب فيزيولوجي**: يتعلق بالجانب النّطقيّ (جهاز النّطق) والجانب السّمعي (جهاز السّمع).

- **جانب فيزيائي**: يتعلق بالأصوات في مظهرها الفيزيائي أي حينما تتحول الذّبذبات الصّوتيّة إلى أمواج عبر الأثير.

ب) – **لغوي:** يتعلق بالأصوات اللّغوية بوصفها الحامل المادي للأفكار والدّلالات الّتي تمثل الإنتاج الفعليّ للكلام في الواقع اللّغويّ[4].

- وفي رحاب هذا التّصنيف ظهر علمان فرعيان يتناولان الجانبين المشار إليهما:

- **علم الأصوات العام**: (phonetique)يدرس الجانب الفيزيولوجي والفيزيائي.

- **علم الأصوات الوظيفي**: (phonologie)يدرس الأصوات اللّغويّة من حيث عناصر وظيفته[5].

لذا فالمقارنة بين هذين العلمين توضح أنّ ": الفونتيك علم تاريخي، يحلّل الأحداث والتّغيرات، ويتحرك من خلال الزّمن. أما الفونولوجي فيقع خارج الزّمن، لأنّ عملية النّطق لا تتغير أبدا. فالدّراستان متمايزتان ولكنّهما تتعارضان، إنّ علم الصّوت (فونتيك) جزء أساس من علم اللّغة، أمّا النّظام الصّوتيّ (فونولوجي) فهو علم يختص بالكلام فقط"[6]

إذن فالدّراسات اللّغويّة هي دراسات فونولوجيّة في مجملها، فهي تعنى بدراسة الأصوات اللّغويّة من حيث مخارجها وصفاتها وآلية النّطق بها للتميّيز بين الحروف المتقاربة في المخرج، أو المتجانسة في الصّفات، وما ينتج عن هذه العلاقات من إدغام وإظهار وغيرها.

-كما اهتم علماء العربيّة القدماء بالأصوات في مرحلة متقدمة، وكان الخليل بن أحمد (ت175ه)هو رائد الأبحاث الصّوتيّة. فقد رتّب الحروف، وبيّن مواطن إخراجها، وتحدّث عن صفاتها وخصائصها، ممّا مكّنه أن يبحث في قضايا لغويّة كبرى وحذا حذوه سبويه وكان له باع طويل في مجال الصّوتيات. ليلمع بعد ذلك نجم الأبحاث اللّغويّة ابن جنّي في القرن الرّابع هجري (ت 395ه) من خلال كتابه الخصائص. "[7]

ترتيب أصوات اللّغة العربيّة: تصنّف أصوات اللّغة العربيّة حسب المعيار المعتمد لذلك إلى ثلاثة أشكال وهي:

التّرتيب الصّوتيّ: الّذي اخترعه الخليل بن أحمد، اعتمد فيه مخارج الحروف مبتدئا من أقصاها الحلق إلى الشّفتين وهي: ع ح ه خ غ ق ك ج ش ض ص س ز ط ت د ظ ذ ث ر ل ن ف ب م و ي ا ء

بعضهم اعتبرها ثمانية وعشرون حرفا، وأوّل هؤلاء المبرد فإنّه جعل الألف والهمزة واحدا لأنّ الهمزة ليس لها شكل بين الحروف محفوظ.

التّرتيب الأبجدي: وجاء على النّحو التّالي: اب ج د ه و ز ح ط ي ك ل م س ع ف ص ق ر ش ت ث خ ذ ض ظ غ

التّرتيب الهجائيّ/ الألفبائيّ: وضعوا فيه الحروف المتشابهة في الشّكل متجاورة هكذا: ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ه و ي فقط "[8]

رغم الجهود المبذولة لتصنّيف الحروف العربيّة غير أنّ ما يلحظ على برامج السّنة الأولى ابتدائيّ لم تعتمد أيّا من هذه المعايير لتقدّيم الحروف للمتعلم المبتدئ حيث تضمنت المخطّطات السّنويّة لتعلّمات اللّغة العربيّة للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ التّرتيب التّالي: م- ب، ر- ل، ت- د، ع- ه، ج- ح، س- ش، ص- ض، ق- ك، ط- ظ، ث- ذ، ن- ز، غ- خ، ف، و- ي.

أمّا الجانب الإيجابي هو اعتماد المعاجم المدرسيّة على التّرتيب الهجائيّ الّذي يدركه المتعلم بسهولة لأنّه يعتمد الذّاكرة البصريّة في الغالب للاحتفاظ بالرّموز والأشكال المتشابهة رسما، والمستفيد الأوّل من هذا التّرتيب هم الأطفال الّذين التحقوا بالمدارس القرآنيّة لأنّها تهتم بتعلّيم الحروف بهذه الطّريقة منذ زمن بعيد ولا زالت قيد التّنفيذ ليومنا هذا.

2.1- المستوى الدّلالي: يتعلق بالدّلالات اللّغويّة في لسان ما وله علم خاص ينعت بعلم الدّلالة(semantique)[9].

ويرى دي سوسير أنّ: " الدّلالة اللّغويّة لا تجمع بين شيء واسم وإنّما تجمع بين مفهوم وصورة سمعيّة. وهذه الأخيرة ليست هي الصّوت الماديّ، أي شيء فيزيائيّ خالص، بل هي بصمة نفسية لهذا الصّوت وهو التّمثل الّذي تقدّمه حواسنا، إنّه شّيء حسيّ، وإذا أطلقنا عليه صفة (ماديّ) فإنّما المقصود هذا المعنى مع مقابلته باللّفظ الآخر للترابط أي المفهوم الّذي يكون مجردًا على وجه العموم "[10].

أما البنية الدّلالية فمعناه أنّ: " النّص دليل يستوعب دالاً ومدلولاً. ومن خلالهما معا يتضمن بنية صرفيّة وأخرى نحويّة، وكلّ بنية من هذه البيانات الثلاث يمكن تحليلها ووصفها وتفسيرها في تعالقها بباقي البنيات الأخرى "[11].

إنّ التّرابط الدّلاليّ الّذي يجمع أجزاء النّص في وحدة دلاليّة كبرى يعطي للنّص معناه الإجمالي، ويثمّنه بالقيّم والعبر المستخلصة منه، والتّوجيهات الّتي يرشد إليها وهذا ما جعل من

النّص: "ممارسة دلاليّة منحها علم العلامات امتيازًا لأنّ عملها الّذي يتّم بواسطته اللّقاء بين الفاعل واللّغة عمل مثالي " [12].

بما أنّ التّناسق الّذي يحدث بين الوحدات اللّغويّة يعكس الدّلالات الظّاهريّة والباطنيّة الّتي يحملها النّص فيجب اختيار السّياق الّذي تدرج فيه الألفاظ بدقة متناهيّة، وهذا ما نادى به فيرث "firth"عندما أكد أنّ: "المعنى لا ينكشف إلاّ من خلال تسيّيق الوحدة اللّغويّة، أي وضعها في سياقات مختلفة، فمعظم الوحدات الدّلاليّة أي الأبنية النّصية تقع في مجاورة وحدات أخرى. ولا يمكن وضع معاني هذه الوحدات أو تحديدها إلا بملاحظة الوحدات الأخرى الّتي تقع بجوارها"[13].

إذن لا يمكن فصل علم الدّلالة عن غيره من فروع اللّغة، فكما تستعين علوم اللّغة الأخرى بالدّلالة للقيام بتحليلاتها يحتاج علم الدلالة -لأداء وظيفته-إلى الاستعانة بهذه العلوم. فلكي يحدّد الشّخص معنى الحدث الكلاميّ لابد أن يقوم بملاحظات تشمل عدة جوانب كالجانب الصّوتيّ الّذي قد يؤثر على المعنى، مثل وضع صوت مكان آخر، ومثل التّنغيم والنّبر، ودراسة التّركيب الصّرفيّ للكلمة وبيان المعنى الّذي تؤديه صيغتها بالإضافة إلى مراعاة الجانب النّحويّ أو الوظيفة النّحوية لكلّ كلمة داخل الجملة، وبيان المعاني المفردة للكلمات وهو ما يعرف باسم المعنى المعجميّ مع مراعاة دراسة التّعبيرات الّتي لا يكشف معناها بالتّرجمة الحرفيّة [14].

إنّ مفردات اللّغة مهما كانت متقاربة في معانيها إلاّ أنّ دلالاتها لا تظهر إلاّ من خلال السّياق الّذي توضع فيه، بل الكلمة ذاتها تختلف دلالتها من سياق لآخر، لذا فالمعلّم الماهر هو الّذي يحسن انتقاء ألفاظه حسب الفئة الّتي يخاطبها للوصول إلى قلوبهم قبل عقولهم فتزداد قوة جسور التّواصل اللّغوي بينه وبين متعلميه. وكذا الحال بالنسبة للكاتب والمتلقي.

ولعل التّرابط الموجود بين فروع اللّغة يفرض على المجال الدّلاليّ أن يخضع للضوابط النّحويّة الّتي تنظّم تراكيب الكلام وسياقاته، وهذا التّرابط يظهر من خلال قول ابن جني في تعرّيف النّحو: " هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنيّة والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة، والنّسب والتّركيب...وغير ذلك"[15] فقد ربط بين الدّلالة النّحويّة والدّلالة الصّرفيّة.

3.1- المستوى التّركيبيّ: يرتبط بالعلائق الوظيفيّة للبنية التّركيبيّة المحوريّة في لسان ما وله علم فرعيّ ينعت به / علم التّركيب/ (syntaxe)[16].

ويعني مصطلح " مركب" عند سوسور " كلّ متوالية لغويّة من الكلمة إلى الجملة، وتتكوّن من وحدتين متتاليتين أو أكثر " [17].

لقد انكبت الدّراسات اللّغوية في بدايتها على الجملة باعتبارها التّركيب الأوليّ الّذي تبنى عليه اللّغة إلى أن جاء الأمريكيّ هاريس(harris) الّذي كان يدعو إلى: " تجاوز الجملة نحو النّص أو الخطاب أو المقاطع الّتي يتكوّن منها ذلك النّص، وقد اعتبر النّص جملة كبرى تخضع للمقاييس اللّسانيّة والنّحويّة نفسها الّتي تخضع لها الجملة الصّغرى "[18].

إنّ تغير المفاهيم اللّغويّة ووظيفتها غيّر مسار البحوث والدّراسات اللّغويّة من نحو الجملة إلى نحو النّص، وجعل الحاجة ملحة إلى الاهتمام بنحو النّص وذلك راجع إلى الأسباب التّالية:

1- الِارتباط الوثيق لنحو النّص بتحليل الخطاب ووجود مذاهب نقديّة جديدة تركّز على النّص كبنية كليّة، لا على الجمل باعتبارها بنفرعية، وعلى هذا اجتذبت النّصوص علم النّحو بناء على وجود تلك المذاهب باتجاهاتها النّصية. حيث صنع تطورًا واضحًا من نحو الجملة إلى نحو النّص الّذي يشمل النّص، وسياقه، وظروفه، وفضاءاته، ومعانيه المتعالقة القبليّة والبعديّة مراعيًا ظروف المتلقي وثقافته وأشياء أخرى كثيرة تحيط بالنّص.

2- صعوبة تفسير بعض الظّواهر التّركيبيّة في إطار الجملة تفسيرا كافيا مقنعًا بل تتجاوز ذلك إلى وحدة أكبر يمكن أن تكون هي النّص فالتّحليل النّحويّ اتجه إلى النّص وبالتّالي جاء تغيّر المنهج والأهداف عاملا أساسيّا لضرورة الحاجة إلى نحو النّص.

3- تغيّر الدّرس اللّسانيّ في نظرته إلى اللّغة، وذلك للإحساس الطّاغي بالوظيفة الاجتماعيّة للغة، وإلى ضرورة وجود الدّور التّواصليّ الّذي يعدّه علماء اللّسانيات جوهر العمليات الاجتماعيّة كما يقول الدّكتور سعد مصلوح: " أدرك علماء اللّسان أنّ اجتزاء الجمل يحيل اللّغة الحيّة فتاتًا وتفاريق من الجمل المصنوعة المخففة أو المجمدة " وبذلك لا يتم معنى الجملة إلّا إذا وضعت داخل السّياق.

4- إضافة مهام جديدة للنّحو ليست من اختصاص نحو الجملة ولكنّها ضمن مهام نحو النّص. ومن تلك المهام كما يشير فان دايك" صياغة قواعد تمكّننا من حصر كلّ النّصوص النّحويّة في لغة ما بوضوح ومن تزويدنا بوصف للأبنية، فنحو النّص إعادة بناء شكليّة للكفاءة اللّغويّة الخاصة بمستخدم اللّغة في عدد لا نهائيّ من النّصوص "

5- الإفادة من نحو النّص في خدمة التّرجمة من لغة إلى لغة أخرى، حيث يرى روبرت دي بوجراند أنّ التّرجمة من أمور الأداء، وليس امتلاك النّحو والمعجم فقط كافيا للقيام بالتّرجمة، بسبب الحاجة إلى التّرابط في استعمالات اللّغة وذلك من المهام الأساسيّة لنحو النّص.

6- يمكن لنحو النّص أن يعيد النّظر في بعض المفاهيم اللّغويّة التّقليديّة السّائدة، وذلك إما لتعميقها أو تعديلها [19].

باعتبار أنّ النّص هو البنية الكبرى للّغة فهو: " لا يمثل مجرد متوالية(sequence) من مجموعة علامات تقع بين حدين فاصلين، فالتّنظيم الدّاخلي الّذي يحيله إلى مستوى متراكب أفقيا في كلّ بنيوي موحد لازم للنّص، فبروز البنية شرط أساسي لتكوين النّص"[20].

- ما نخلص إليه هو أنّ احترام المستويات اللّغويّة وحسن توظيفها هو الّذي يجسّد الصّورة النّهائيّة الهيكليّة والضّمنيّة للنّص. لذا لا يمكن الاستغناء عن أي منها رغم تباينها وهذا ما تناشد به المقاربة النّصيّة.

2-المقاربة النّصية:

ورد في الوثائق التّربويّة المرافقة لمناهج تدريس اللّغة العربيّة أنّ المقاربة النّصيّة هي: " اختيار بيداغوجيّ يجسد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يتخذ النّص محورا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة ويمثل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة والصّوتيّة والدّلاليّة (المعجم اللّغويّ والدّلالات الفكريّة، باعتبار النّص يحمل ويبلغ رسالة هادفة) والنّحوية والصّرفية والأسلوبيّة، وبهذا يصبح النّص المنطوق أو المكتوب محور العملية التّعلّميّة، ومن خلالها تنمى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة"[21].

- تهدف المقاربة النّصيّة إلى تعلّيم كلّ المستويات اللّغويّة من خلال النّص، وإعادة توظّيف ما اكتسبه المتعلم في نصوص أخرى شفويّة أو كتابيّة دالة من إنتاجه الخاص، وبالتّالي تعتبر النّص هو محور العمليّة التّعليميّة التعلميّة لفروع اللّغة العربيّة.

3-العلاقة بين المستويات اللّغويّة: اقترح الفيلسوف البولندي رومان انجاردن " وجود مجموعة من المستويات غير المتجانسة في النّص الأدبيّ مثل مستويات الأصوات اللّغوية والوحدات الدّلاليّة والموضوعات أو التّجارب المقدّمة من خلالها، والمظاهر الهيكليّة لها، مما يتكوّن منه في الأمر تنظيم عضوي بالرّغم من الفرق المميّزة لهذه المستويات، والمادة الّتي تمثلها مع تباين خواصها ووظائفها. وبهذه الطّريقة فإنّ النّص الأدبيّ يمكن قراءته عبر مجموعة من التّحليلات الأسلوبيّة الّتي تركّز على تكويناته الصّوتيّة، ووحداته الدّلاليّة أو بقراءة بنيويّة أيضا تعنى بإبراز العلاقات الماثلة بين تلك المستويات المختلفة " [22].

-إذن فالمستويات اللّغوية هي فروع متكاملة لتنظيم النّص لا يمكن الفصل بينها في البناء النّصي، وإنّما يمكن توظيفها كتقنيات لتحليل النّص، ودراسته من جوانب مختلفة تتفق في محطتها الأساسيّة (النّص)، وتختلف في طريقة تقدّيمها من فئة لأخرى حسب المستوى التّعليميّ حيث تكون متفاوتة من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المركب.

4-نماذج من تجليات المستويات اللّغوية عند المبتدئين:

- باعتبار أنّ مرحلة التّعليم الابتدائيّ هي القاعدة الأساسيّة الّتي تبنى عليها جميع التّعلّمات فإنّها تتناول النّص بطريقة سلسة تجعل المتعلم يوظّف مفاتيحه الأوليّة لفهم النّص وتحليله بتوجيه من المعلّم الّذي يجب أن يراعي الجوانب الآتيّة أثناء الممارسة البيداغوجيّة لتدريس اللّغة العربيّة:

1.4-الجانب الصّوتيّ:

- يجب على المتعلم أن يتمكن من التّقطيع الصّوتيّ للكلمات والجمل ليقرأها بشكل صحيح، ويحدد مخارج الحروف وبعض صفاتها، ويميّز بين الحركات القصيرة والطّويلة ثمّ يعيد كتابتها كما يسمعها بدون أخطاء. لذا ينبغي تدريبه على مهارات الوعي الصّوتيّ كالحذف، الإضافة، الاستبدال، التّركيب، وتمييز مقاطع الكلمة بالدّق، أو التّصفيق، أو حساب عدد الخطوات...ليعيد رسمها خطيّا بكلّ يسر وفق مهارات الوعي الصّوتي الخطيّ.

- الوقوف على مواضع النّبر والتّنغيم أثناء قراءة النّصوص وذلك من خلال التّمييز بين أنواع الجمل والأغراض الإنشائيّة المناسبة لها من تعجب، استفهام... ويظهر ذلك بشكل جليّ في النّصوص الحواريّة.

- التّركيز على القراءة الشّعريّة الصّحيحة للمحفوظات والأناشيد لإبراز القافيّة، الرّوي وحتّى التّفعيلات إن أمكن دون تنويه المتعلم لهذه المصطلحات كي لاتختلط المفاهيم لديه وإنّما يتعلّمها بالتلقين فقط.

2.4- الجانب التّركيبيّ:

-يحدّد العلاقات النّحويّة الّتي تربط الكلمات داخل الجملة فيبيّن عناصرها من (فعل، فاعل، مفعول به...) ويضبطها بالحركات الإعرابيّة المناسبة مع التّعليل لذلك.

- يستعمل أدوات الرّبط داخل السّياق العطف بالواو، الفاء، أو، ثمّ /النّفي ب: لم لاالنّافيّة /التّفسير والتّعليل ب: أي، إذن، لأنّ، وغيرها من الصّيغ المقرّرة في البرنامج الدّراسي.

3.4- الجانب الدّلالي: لا يتضح معنى الكلمات إلاّ من خلال السّياق الّذي توضع فيه، لذا ينبغي ترتيب الكلمات حسب النّسيج الّذي تنظّم فيه، وكذا الحال بالنسبة للفقرات لأنّ المعنى الإجمالي للنّص لا يكتمل إلاّ بتناسق أجزائه.

- يصنّف الكلمات حسب الحقل الدّلالي الّذي تنتمي إليه. {العائلة: الأمّ، الأب، الجد، الجدة. الإخوة.../الوطن: الحبّ، الإخلاص، التّضحيّة، البناء، الرّقي...} حيث تمكنه معرفة الحقول الدّلاليّة للكلمات من الالتزام بالموضوع أثناء التّعبير شفويا أو كتابيا، ويستطيع من خلالها تميّيز العناصر الدّخيلة.

4.4- الجانب المعجمي: يكتشف مرادفات الكلمات وأضدادها ويبحث عنها في النّص ثمّ يوظّفها في جمل مفيدة من إنشائه كي يتجنب التّكرار، ويثري رصيده اللّغوي ليتمكن من فهم ما يقرأه أو يسمعه.

من خلال الأمثلة السّابقة المستقاة من التّجربة الميدانية في سلك التّعليم الابتدائي نستنتج أنّ تحكم المتعلم في المعايير المتعلقة بالمستويات اللّغويّة الأربعة يجعله قادرا على تحليل النّصوص، وفهمها، واستثمارها بشكل صحيح. غير أنّ الغاية الأساسيّة المرجوة من تدريس هذه المستويات تتمثل في جعل المتعلم قادرا على إنتاج نصوص منطوقة أو مكتوبة بلغة سليمة. موظفا كلّ الضّوابط اللّغويّة من تراكيب، صيغ، صرف، إملاء، علامات الوقف...في وضعيات دالة ليتواصل

مع غيره موظفا الكفاءات والقيّم الّتي اكتسبها خلال سيرورة التّعلّم، وهذا ما تنص عليه الكفاءة الشّاملة للّغة العربيّة في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائيّ: "يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة في وضعيات خطابيّة دالة ويقرأ نصوصا من مختلف الأنماط...قراءة سليمة ويفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصليّة دالة"[23].

إذن فانطلاق العملية التّعليميّة للغة العربيّة يبدأ من النّص بنوعيه(المنطوق والمكتوب) وينتهي بإنتاج نص أيضا شفويّا أو كتابيّا بلغة سليمة. وهذا ما يدل على أنّ النّص هو محور العملية التّعليميّة التّعلّميّة، والمقاربة الّتي جاءت لتفعيل دور النّص في تعليم الأنشطة اللّغويّة وتعلّمها هي المقاربة النّصيّة، ولا يمكن تحقيقها ما لم تتجسد المستويات اللّغويّة الأربعة لدى المتعلم ليتحكم في اللّغة بشقيها المنطوق والمكتوب معا.

-وما نخلص إليه من خلال دراسة " المستويات اللّغويّة وتجلياتها في بيداغوجيا المقاربة النّصية " - مرحلة التعلّيم الابتدائيّ أنموذجا- هو أنّ تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصيّة لا يمكن نقله من الجانب النّظريّ إلى الممارسة الفعليّة في حقل التّربيّة ما لم يلتزم بما يلي:

- تبني المقاربة النّصيّة كأسلوب بيداغوجيّ لتقديم جميع الأنشطة اللّغويّة في كلّ الأطوار التّعليميّة.

- الحرص على توزيع حصص اللّغة العربيّة حسب الميادين الأربعة (فهم المنطوق، الإنتاج الشّفويّ، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي) لتنميّة المهارات اللّغويّة الِاستقباليّة والإنتاجيّة.

- التّخطيط الأسبوعيّ المنظم لمعالجة النّصوص المنطوقة والمكتوبة بالتّوازي لأنّ كلاهما يخدم الآخر فالألفاظ والعبارات تحمل المعاني والدّلالات لتجسدها في المواقف التّواصليّة المباشرة، والكتابة تعد الوسيلة الرّمزيّة لرسم الكلمات وضبطها بشكل صحيح والتّعبير عن كلّ ما يختلجه من أحاسيس، وما يحمله من أفكار بعيدا الخجل والارتباك فالنّص المنطوق والتّعبير الشّفويّ هما الأرضيّة الّتي يبنى علىها التّعبير الكتابيّ.

- يجب مراعاة جميع المستويات اللّغويّة أثناء دراسة النّصوص وتحليلها لإعطاء النّص صورة متكاملة شكلا ومضمونا واستثماره من كلّ جوانبه.

- تشجيع المتعلم على التّعبير عن أفكاره شفويّا وكتابيّا دون قيود لتنمية مهارات التّواصل لديه مع الآخرين في إطار احترام الضّوابط اللّغويّة.

-السّعي لتمكين المتعلم من إتقان اللّغة العربيّة لأنّ التّحكم فيها يعد كفاءة عرضيّة تجعل المتعلم يتحكم في جميع الأنشطة الدّراسيّة من تاريخ وجغرافيا، وتربيّة علميّة... خاصة في مراحل التّعليم الأولى فاللّغة هي مفتاح لاكتشاف جميع العلوم.

-يجب انتقاء الوسائل التّعليميّة المناسبة لتدعيم العمليّة التّعليميّة وتعزّيزها، وكسر كلّ الحواجز الّتي تحول دون وصول المعرفة لدى المتعلم.

- إشراك المعلّم في إعداد المناهج والمقرّرات الدّراسيّة وفق ما تتطلبه متغيرات العصر، ولا يتنافى مع واقع المتعلم لأنّ المعلّم على ارتباط وثيق بالميدان وهو العين السّاهرة على تنفيذ هذه البرامج وفق المخطط الوزاريّ المقرّر لضمان الوصول إلى الكفاءات الختاميّة المرجوة من كلّ مادة خاصة اللّغة العربيّة باعتبارها اللّغة الأمّ.

التّوصيات: في ضوء النّتائج المتوصل إليها نقدّم التّوصيات الآتيّة:

_ التّأكيد على اعتماد المقاربة النّصيّة في تقدّيم أنشطة اللّغة العربيّة.

_ مطالبة المتعلمين بتوظيف التّراكيب النّحوية، والصرفيّة، والصّيغ، والقواعد الإملائيّة في التّعبير الكتابي- حسب الدّروس المقدّمة- لترسيخها.

_ العناية بالمستوى الصّوتيّ أثناء حصص التّعبير الشّفوي والقراءة في جميع أطوار التّعليم الابتدائيّ، وعدم الاقتصار على تحديد مخارج الحروف في الطّور الأوّل فقط.

_ استثمار النّصوص وفق مستويات التّحليل القرائي الخمس بالتّرتيب: المستوى الحرفي، الاستنتاجيّ، النّقديّ، التّذوقي، والمستوى الإبداعيّ.

_ استخدام الوسائل التكنولوجيّة داخل حجرة الدّرس لإثارة المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو التّعلم خاصة في حصص المحفوظات، المطالعة المسموعة، والألعاب القرائيّة.

المقترحات: بعد هذه الدّراسة نقترح ما يلي:

_ إجراء دراسة لتحديد الصّعوبات الّتي تعترض متعلمي اللّغة العربيّة، والعمل على تصنّيفها حسب المستويات اللّغويّة للبحث عن إيجاد حلول مناسبة لها.

_ إجراء دراسة حول مدى تأثير غياب الوسائل التّكنولوجيّة على فاعلية النّصوص التّعليميّة في الطّور الابتدائيّ.

مراجع البحث وإحالاته:

1- lewandowuki.op-cit.s.570نقلا عن: محمّد العبد، النّص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، 2014، ص21.

2- ينظر: صبحي ابراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتّطبيق (دراسة تطبيقيّة على السّور المكيّة)، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000، ج1، ص63.

3- فردينان دي سوسور، تر: يوئيل يوسف عزيز، مر: مالك يوسف المطلبي، علم اللّغة العام، دار آفاق عربية، الأعظمية ن بغداد، 1985، ص42.

4- ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللّسانيات، وهران، 1993، ص16.

5- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

6- فردينان دي سوسور، المرجع السّابق، ص51.

7-خلف عودة القيسي، الوجيز في مستويات اللّغة العربيّة، دار يافا العلميّة، عمان، 2010م، ص15.

8- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

9- أحمد حساني، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

10- ماري آن بافو وَجورج الباسرفاتي، تر: محمد الرّاضي، النظريات اللّسانية الكبرى (من النّحو المقارن إلى الذّرائعية)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2012، ص117-118.

11- سعيد يقطين، انفتاح النّص الرّوائي، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، 2001، ص33.

12- محمد خير البقاعي، دراسات في النّص والتّناصيّة، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 1998، 33.

13- نقلا عن أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1988، ص68-69.

14- ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، ص13-14.

15-ابن جني، الخصائص، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط3، 2008، باب القول على النّحو 1 /88.

16- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص16.

17- ماري ان بافو وَجورج الياسرفاتي، تر، محمد الراضي، النظريات اللسانية الكبرى، ص134.

18- جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النّص، شبكة الألوكة، www.alukah.net ط1، 2015، ص22.

19- ينظر: أحمدعفيفي، نحو النّص (اتجاه جديد في الدرس النحوي)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص37-41.

20- صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، عالم المعرفة الكويت، 1992، ص216.

21- وزارة التّربية الوطنيّة الجزائريّة، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2018/2017، ص11.

22-صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، ص221.

23- وزارة التّربيّة الوطنيّة الجزائريّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2019-2020، ص8.

قائمة المصادروالمراجع :

1. محمّد العبد، النّص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، 2014.
2. صبحي ابراهيم الفقي، علم اللّغة النّصي بين النّظرية والتّطبيق (دراسة تطبيقيّة على السّور المكيّة)، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000.
3. فردينان دي سوسور، تر: يوئيل يوسف عزيز، مر: مالك يوسف المطلبي، علم اللّغة العام، دار آفاق عربية، الأعظمية ن بغداد، 1985.
4. أحمد حساني، مباحث في اللّسانيات، وهران، 1993.
5. خلف عودة القيسي، الوجيز في مستويات اللّغة العربيّة، دار يافا العلميّة، عمان، 2010م.
6. ماري آن بافو وَجورج الباسرفاتي، تر: محمد الرّاضي، النظريات اللّسانية الكبرى (من النّحو المقارن إلى الذّرائعية)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2012.
7. سعيد يقطين، انفتاح النّص الرّوائي، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، 2001.
8. محمد خير البقاعي، دراسات في النص والتناصية، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 1998.
9. أحمد مختار عمر، علم الدلالة، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط1988.
10. ابن جني، الخصائص، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط3، 2008.
11. ماري ان بافو وَجورج اليا سرفاتي، تر، محمد الراضي، النظريات اللسانية الكبرى،
12. جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النّص، شبكة الألوكة، www.alukah.net ط1.
13. أحمد عفيفي، نحو النّص (اتجاه جديد في الدرس النحوي)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001.
14. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّص، عالم المعرفة الكويت، 1992.
15. وزارة التّربية الوطنيّة الجزائريّة، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة 2018/2017.
16. وزارة التّربيّة الوطنيّةالجزائريّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2019-2020