

توظيف اللسانيات في تعليم اللغة العربية Linguistic recruitment in Arabic education

أ. هوارى شهرزاد¹

تاريخ الاستلام: 2019-01-22 تاريخ القبول: 2019-09-29

الملخص: لقد كان التفاعل بين اللسانيات وتعليمية اللغة مثمرا ومجديا وكان في صالح تعليمية اللغة حيث اثبتت عنه عدة مداخل لتعليم اللغة استلهمت الأسس النظرية لها وسعت إلى تطبيقاتها في قاعات الدرس وطبيعي جدا أن تتأثر اللغة العربية بالنظرية اللسانية وتشتق منها مناهجها الخاصة بتعليمها وتعلمها. ولهذا سنحاول الوقوف على ما تقدمه اللسانيات عند توظيفها للغة العربية في ميدان تعليمها.

كلمات مفتاحية: اللسانيات؛ تعليمية اللغة؛ اللغة العربية؛ توظيف اللسانيات؛ .

Abstract: The interaction between linguistics and language in structions (didactics) was distinct and meaning ful also it was in favor of didactics where several entries emerged. the teach the language inspired by its theorical foundations and sought to apply the in classrooms so it is very natural for arabic to be influenced by linguistic theory and direved from their curricula for teaching and Learning .

Here we will try to find out what linguistics offers when using arabic .

Keywords: Linguistic; didactics language; Arabic language; Linguistic theory; Linguistic Recruitment.

¹ جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، البريد الالكتروني: cha.houari@hotmail.com

مقدمة: لاشك أن الاهتمام بتعليم وتعلم اللغة العربية أصبح يحظى باهتمام في مجال التعليمات وذلك بالنظر إلى علاقتها بعلم اللغة أو اللسانيات التي تعتبر من العلوم الحديثة التي لها أثر بالغ في مختلف العلوم من خلال ما أقرته من نظريات وما توصلت إليه من نتائج علمية ومنه مجال تعليم اللغات الذي يعد من أكثر المجالات التي استفادت من النظريات اللسانية بمختلف اتجاهاتها، باعتبار أن الهدف المباشر للسانيات هو الوصف العلمي للقواعد التي يستخدمها المتكلم خلال التواصل باللغة مع غيره.

ولهذا ما فتى اللسانيون يطرحون مشاريع متعددة يمكن الاستفادة منها لتطوير اللغة العربية من خلال إخضاعها للنظريات اللسانية. فما هو مجال توظيف هذه الأخيرة في لغتنا العربية ؟ وكيف يتم ذلك ؟.

2. أولا :العلاقة بين اللسانيات وتعليم اللغة: تتجلى العلاقة بينهما في :

1 إذا أدرجنا محور تعليم اللغات في كل القضايا المتأنية من التخطيط التربوي والقرارات التعليمية تجلت شرعية حضور اللسانيات في قضية تعليم اللغات برمتها تماما كشرعية حضورها في علاج عاهات النطق أو في فحص النص الأدبي.

2❖ ثمرة أبحاث اللسانيين في مجال تعليم اللغات يتأكد عند صوغ البرامج التعليمية التي موضوعها اللغة .وعلى معلم اللغة أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية، فالنتائج مثلا التي توصل إليها علماء الأصوات النظري والتجريبي مهمة في تعليم اللغات خاصة ما تعلق بالفونيمات وتوزيعها والنظام الصوتي المكون من الصوامت والصوائت إضافة إلى الفونيمات فوق القطعية المتمثلة في النبر والتنغيم ،و تكون الاستفادة من خلال معرفة السمات الوصفية للأصوات من حيث المخرج وهيئة النطق ووضع

الوترين .وتوضح هذه المعارف للمتعلمين بالرسم للتمكن من النطق الصحيح لأصوات اللغة.

3❖ أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليمية اللغات هي اللسانيات من حيث هي المنوال العلمي الوحيد الذي يعكف على دراسة الظاهرة اللغوية، فيتخذها موضعاً للدرس ووسيلة إجرائية في الوقت نفسه¹.

ثانيا :أهداف تعليم العربية : تعليم اللغة العربية ينحصر في تكوين القدرات التالية :

1❖ التعبير الكلامي السليم : وهذا يعني أن يتقن المواطن لغة بلاده، كما استقرت في تاريخ القوم وألسنتهم ،وصارت قاسما مشتركا يوحد بينهم ويسر التواصل والتعاون والعمل الكريم.

2❖ القراءة المتقنة :والمراد بها الأداء اللفظي لما كتب بأمانة ودقة في الصوت والصيغة، والإيقاع والنبر والتنغيم والوصل والوقف.

3❖ الفهم الكامل : ونعني به أن يصبح لدى المتعلم قدرة كافية لاستيعاب مايسمع أو يقرأ في حياته اليومية ،وفي دراسته ومطالعتة وثقافته.

4❖ الكتابة الصحيحة : وهي مهارة فكرية يدوية جاهزة لنقل ما في العقل والنفس من معلومات ومشاعر وتصورات وأمال وعواطف وخيال .

5❖ الإنتاج الأدبي : ونقصد به التعبير الفني باللغة، عما يجيش في النفس من تجارب إنسانية، بأساليب موحية فاعلة من الشعر والقصص والمسرحيات والخطابة والرسائل للإمتاع والسمو بالذوق والإحساس والخيال².

ثالثا :الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية :

1- الأبعاد المنهجية : وذلك من ناحية المنهج الذي اعتمده اللسانيون في البحث عن المادة المدروسة :

نبدأ بالقول استناداً إلى قول "عبد السلام المسدي": "...فقد كان للسانيات فضل في تأسيس جملة من القواعد النظرية والتطبيقية أصبحت الآن من فرضيات البحث ومسلمات الاستدلال حتى عدت مصادرات عامة، وأبرز هذه القواعد اثنتان هما : قاعدة تمازج الاختصاص وقاعدة التفرد والشمول فأما تمازج الاختصاص فإنه يعد أساس أسس البحث الحديث. وقد سنت اللسانيات شريعته لما تتبعت الظاهرة اللغوية حيثما كانت حتى ولجت حقولاً مغايرة لها.... وأما مبدأ التفرد والشمول فإنه ثمرة من ثمار اللسانيات وصورة ذلك أن المنهج اللساني ينصهر فيه التحليل والتأليف فيغدو تفاعلاً قاراً بين تفكيك الظاهرة إلى مركباتها والبحث عما يجمع الأجزاء من روابط مؤلفة، فهو منهج يعتمد الاستقراء والاستنتاج معا بحيث يتعاوض التجريد والتصنيف فيكون مسار البحث من الكل إلى الأجزاء ومن الأجزاء إلى الكل حسبما تمليه الضرورة النوعية"³.

1.1 ❖ **المنهج الاستقرائي** : نعني بالاستقراء تتبع الجزئيات للحصول على حكم كلي (قاعدة عامة) وهذا يعني تتبع اللغوي لجزئيات نوع معين واختبارها من أجل الحصول على قواعد الحكم الكلي الذي تنطبق عليه، فيؤلف منه قاعدة عامة مثل أن يستقرئ ويتتبع استعمال (الفاعل) في مختلف الجمل في اللغة العربية ليعرف حكمه الإعرابي فيرى أن الكلمة التي تقع فاعلاً في مختلف الجمل التي استقرأها تكون مرفوعة فينتهي إلى النتيجة التالية وهي أن الفاعل في لغة العرب مرفوع، فيؤلف من هذه النتيجة قاعدة عامة وهي (كل فاعل مرفوع) ومعنى هذا أن الاستقراء باعتباره طريقة في التفكير والبحث ينصب على دراسة الظواهر اللغوية من أجل معرفة القوانين التي تحكم فيها.

2.1 ❖ **المنهج الاستنتاجي** : يراعي هذا المنهج في دراسة اللغة مبادئ التحليل القائم على استنباط الجزء من الكل ويكون ذلك بالانتقال من الكل إلى الجزء

عن طريق استخدام التحليل الاستنتاجي المعتمد على مقولات المنطق والرياضيات. فالتحليل اللغوي لا ينبغي أن يكون وصفا لما كان قد قاله المتكلمون وإنما هو شرح وتعليل للعمليات الذهنية التي من خلالها يمكن للإنسان أن يتكلم بجمل مفيدة لم تطرق سمعه قط؛ فهو يبدأ بصياغة الفرضيات الشكلية المؤدية إلى نظرية لسانية شاملة ثم إن عليه أيضا أن يبرهن على صحة نتائجها بدقة وموضوعية من خلال النتائج التالية :

- صياغة فرضية معينة قائمة على مجموعة من القواعد المتشكلة من المواد اللغوية في كل لغة من لغات العالم.
- فحص الفرضية المصوغة وتطبيقها على مواد لغوية أخرى تابعة للغات أخرى.
- إعادة صياغة الفرضية إن دعت الحاجة لذلك لشرح الأمثلة اللغوية الشاذة الموجودة في اللغات الأخرى.
- تثبيت صحة الفرضية والبرهان عليها إذا أمكن⁴.

2- **الأبعاد الوظيفية** : أبرز البعد الوظيفي الوظيفة التواصلية للغة والتواصل بين المعلم والمتعلم من الأمور التي اهتمت به التعليمية في حقل التربية .

أ- **مفهوم الوظيفة** : الوظيفة حسب اللسانيين المعاصرين متنوع الدلالة مانع الحدود، ويرجع ذلك إلى أن المنطلقات المبدئية في تفسير الظاهرة اللغوية مما يفضي إلى اختلافات منهجية في دراسة النحو وتفكيك الكلام، على أن المنظور البنوي المعاصر في دراسة اللغة يكاد يحدد مصطلح الوظيفة بأنه المنزلة التي يتبوؤها أي جزء من أجزاء الكلام في البنية التركيبية للسياق الذي يرد فيه . ويرتبط مفهوم الوظيفة عند "مارتيني" MARTINET بمبدأ اختيار المتكلم لأدواته التعبيرية اختيارا واعيا فيحدد وظيفة جزء من أجزاء الكلام بالشحنة

الإخبارية التي يحمله المتكلم إياها فتكون الوظيفة هي القيمة التمييزية من الناحية الدلالية العامة.

إن مفهوم الوظيفة قد أشع على دراسة الجملة حتى أصبح عنصرا قارا من عناصر تعريفها فمنذ مطلع القرن 19 أشار "فندريس VENDRYES" إلى أن كل جملة تحتوي عنصرين متميزين أولهما مجموعة الصور المعنوية المرتبطة بتصورات في الذهن وثانيهما مجموعة العلاقات الرابطة لتلك الصور ببعضها البعض⁵. يربط الاتجاه الوظيفي بين النظام اللغوي وكيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني ويتمثل في الأمور التالية :

- وجود خيارات متعددة أمام المتكلم ضمن نظام اللغة فحين يختار المتكلم نظاما معينا يقدم من خلاله ما يريد قوله مع مراعاة ظروف الكلام، يتخلق سياق له وظائف محددة وبالطبع فإن الخيارات الممكنة لا تعني أنها مترادفة لأن كلا منها يركز على جانب معين.

- ارتباط اللغة بالمجتمع وعلاقاته الثقافية كالتراث والتقاليد والعادات والأعراف فالمعطيات الاجتماعية المتنوعة تفرض على المتكلم سلوكا لغويا معينا، لأن المتكلم يرتبط بالمجتمع ارتباطا وثيقا. فالكلام في كثير أشكاله - مستمد من المجتمع - ويظهر ذلك في أساليب التخاطب التي ينتقيها المتكلم في المواقف المختلفة. فالحديث إلى الصديق يختلف عن الحديث إلى الرئيس كما يختلف هذا الحديث عن الحديث عن الرؤوس .

- تقدم عناصر النظام اللغوي الوظيفة التي يقصدها المتكلم مجتمعة؛ إذ لا يستقل عنصر واحد بأداء الوظيفة، إنما تتضافر العناصر جميعا لأداء ما يريده المتكلم .

3. الأبعاد النظرية : أو مجال اللسانيات في إطارها النظري

1.3- النظرية السلوكية : وهي التي بدأت عند "دي سوسور" DE

SAUSSURE وازدهرت عند "بلومفيد" BLOOMFIED وهي ترى دراسة المادة اللغوية التي أمامنا باعتبارها الشيء الحقيقي الملموس، ثم ترى دراستها في إطار "سلوكي" يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء "مثير" stimulus والاستجابة response. وترتكز هذه النظرية على المرجعية المعرفية للمنحى السلوكي القائم أساسا على آلية المثير والاستجابة كما هو شائع ومعروف عند السلوكيين أمثال : "واطسن" "Watson"، "سكينر" "SKINNER" "بلومفيد" Bloomfield في مجال الدراسات اللسانية. ورأى "سكينر" SKINNER أن عملية اكتساب اللغة عند الطفل هي نوع من أنواع السلوك الشفهي التي لا يختلف عن غيره من أنواع السلوك الأخرى التي يكتسبها الفرد من خلال الخبرة والتجربة والمحاولة والخطأ. وبذلك تحولت اللغة إلى مجرد نوع من أنواع السلوك السمعي الشفاهي .

2.3- النظرية المعرفية : هي مجموعة أثار الخبرات المترسبة في العقل

نتيجة الربط بين المعلومات البصرية وغير البصرية، ومكان المعرفة هو الذاكرة طويلة المدى التي هي بمثابة المخزن الدائم لمعلوماتنا المتصلة بالعالم والبيئة التي نحيا فيها .

وتتعلق هذه النظرية بالأفكار التي جاء بها "بياجيه" PIAGET في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل، فنمو المعرفة لدى الطفل تحدث نتيجة تمكنه من التكيف والتلاؤم مع البيئة لذا فهي نظرية قائمة على مبدأ الذكاء وقد أكد "بياجيه" PIAGET على مايلي :

❖ أن التطور العقلي يكون نتيجة تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل

البيئية .

❖ أن عملية التعلم والنمو منفصلتان كل منهما عن الأخرى، فالتعليم يستخدم التطور العقلي ولكن لا يشكله .

❖ أن النضج يسبق التعلم ولذلك أكد "بياجية" PIAGET على مبدأ الاستعداد readiness بمعنى أن البيانات والمعلومات المدخلة لابد أن تكون عند المستوى الفعلي لتطور الطالب.

3.3- النظرية اللغوية : ظهرت على يد "تشومسكي" Chomsky وترى أن اللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان وهي الخصيصة الأولى للإنسان ومن ثم يجب الوصول إلى طبيعة هذه اللغة لا عن طريق المادة الملموسة الظاهرة أمامنا وإنما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح ومن ثم كان التوجه إلى دراسة الفطرة اللغوية competence باعتبار أن لدى كل إنسان قدرة على اللغة وهي قدرة فطرية تولد مع الإنسان وهذه القدرة لابد أن تكون واحدة عند الناس جميعا بطبيعة الحال .ومن هنا فإن اللغات تتشابه في أشياء كثيرة أساسية مما يعرف الآن "بالكليات اللغوية" universals وهذه القدرة على اللغة تؤكد أن اللغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير وإلا كانت نشاطا أليا وإنما لغة إبداعية creative تتكون من عناصر محدودة يمكن حصرها لكنها تنتج جملا لا تنتهي عند الحصر ومن ثم فإن الإنسان ينتج كل يوم مئات من الجمل لم ينتجها من قبل⁶.

رابعا: ماذا يمكن للسانيات أن تقدمه لتعليم اللغة العربية:

1- إن منهجية البحث العلمي في تعليمية اللغات تقتضي بالضرورة إلزامية استثمار التجربة اللسانية العالمية لتنمية الحصيلة المنهجية والعلمية لتعليمية اللغة العربية بوصفها ممارسة بيداغوجية، غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية والتواصلية، وما كان ذلك ليكون إلا أن النظرية اللسانية من

اهتماماتها الجوهرية ضبط العملية التلفظية وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية لدى المتكلم.

2- لا يمكن لمعلم اللغة العربية أن يكون في غنى أبدا عن الانجازات النظرية والتطبيقية التي تحققت في رحاب المقاربة العلمية للظاهرة اللسانية؛ فهو ملزم بامتلاك النظرية اللسانية العالمية بمرجعياتها ومفاهيمها واصطلاحاتها وإجراءاتها التطبيقية؛ وهنا المسألة تجعل الباحث في هذا المقام يحرص كل الحرص على الدقة في التقصي والتحري للعناصر الفاعلة في المحطات الفكرية البارزة للمسار التحويلي للنظرية اللسانية المعاصرة.

3- إن اللسانيات العامة قد طورت القضايا المتعلقة باكتساب وتعلم اللغة بعد أن ارتكزت على منهجية موضوعية علمية ثابتة " واستطاعت النظرية اللسانية أن تحل الكثير من المشاكل العلمية والعملية الخاصة في تعلم اللغات وتعليمها، كما ساعدت على تحديد أخطاء النطق والاتجاه الذي ينبغي السير فيه لعلاج مثل هذه الأخطاء.

❖ معنى هذا أن موضوع اللسانيات ليس تحقيق أغراض تعليمية أو أية أغراض عملية أو تطبيقية كما أنها لا تدرس اللغة بهدف ترقيتها أو تطويرها أو تصحيح جوانب منها أو تعديل جوانب أخرى وبذلك تكون قد أسهمت إسهاما فعالا في وصف اللغة وتضييق عناصرها ودراسة العلاقات القائمة بينها⁷.

خامسا: مجالات الإفادة من النظرية اللسانية في تعليم اللغة العربية : إن مجالات الإفادة من النظرية اللسانية في تعليم اللغة العربية كثيرة ومتعددة:

1❖ طريقة الوحدة في تعلم اللغة :تعرف هذه الطريقة بأنها مجموعة من الأنشطة التعليمية معدة بطريقة متماسكة وتقوم على خطوات متتالية ومتراصة. وتختص هذه الطريقة بتعليم اللغة بأنشطتها المختلفة من خلال نصوص القراءة وتعلم المحادثة والقواعد والإملاء والتعبير.

تستلزم هذه الطريقة وجود نص محوري تدور حوله بقية فروع اللغة والمقصود بالنص المحوري نص القراءة لأن القراءة هي الأساس الذي يقوم عليه طرح العديد من الدراسات الصوتية والصرفية والمعجمية والأسلوبية والأدبية، ومن خلال النص يتدرب التلميذ على القراءة الصامتة والجهرية والحديث والمناقشة باللغة العربية الفصحى.

تعتمد هذه الطريقة في تعليم اللغة على تكامل مهارات اللغة التي تندرج تحت كل فن من فنونها الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) بذلك يكون النص وحدة واحدة يتدرب المتعلم من خلاله على القراءة والتعبير والإملاء والقواعد والكتابة. ننطلق من نصوص القراءة لتعلم الأحكام والقاعدة اللغوية واستعمالها. فاللغة نظام يتكون من عدة مستويات تتماسك عضويا لتشكل نصا ولا يمكن الفصل بين هذه المستويات أثناء تعليمها، إلا من باب التنظيم المنهجي لعملية التعلم وظهور هذه الطريقة كان نتيجة انفتاح تعلم اللغات على نظريات ومقاربات لسانية ومن جهة تفرض هذه الطريقة على العاملين في حقل تعليمية اللغة العربية وضع منهج متكامل متدرج في سلسلة من الكتب لمراحل التعليم المختلفة تعتمد نصوصا متدرجة لتعليم اللغة بقواعدها الإملائية والنحوية وأحكامها الصرفية وأنماطها الأسلوبية الوظيفية.

تنظر طريقة الوحدة إلى أحكام اللغة نظرة وظيفية تقوم على تنمية الكفاية التواصلية عند المتعلم من خلال دراسة أحكام اللغة وقواعدها.

2. المدخل الوظيفي : يقوم مدخل تعلم اللغة وظيفيا على اختيار المادة اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم مما يؤدي وظيفية تعبيرية في حياته الاجتماعية. تقوم فلسفة هذا المدخل على أن كل ما يتعلمه التلميذ ينبغي له أن يؤدي وظيفة في الحياة التي يتفاعل فيها ويلبي له حاجاته ومتطلباته. من هنا ظهرت حاجة ماسة إلى الربط بين الجانبين النظري والعملي، وظهر

الاهتمام بالجوانب التطبيقية والسلوكية في الحياة. وإن المقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيهها وظيفيا " أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة؛ ولا يمكن أن يتجه تعلم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف طبيعية للغة واضحة في ذهن المتعلم "وقد انعكس هذا الوعي لوظيفة اللغة على مناهج تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة ويتجه المنهج اللغوي في تقديم المفردات إلى المفردات المهمة في حياة المتعلم، وإلى المفردات الأكثر شيوعا في الحياة اليومية، ولا بد أن يأخذ تعليم التعبير سواء كان شفويا أم كتابيا طابعا وظيفيا يرتبط أساسا بمواقف الحياة اليومية اللغوية؛ حيث يتدرب التلميذ على الحديث في مواقف مشابهة تماما لما يتعرض له خارج الحياة المدرسية، ففي التعبير الشفوي مثلا يدرب على المناقشة ووقص القصص والقاء الأخبار والخطابة وعبارات التهاني والمناسبات والتعليقات، ويدرب في التعبير الكتابي على كتابة الرسائل الشخصية والرسومية وإرسال البرقيات والإعلانات وبطاقات الدعوة " .

3♦ المدخل التواصلية : تؤدي اللغة وظائف متعددة في حياة الفرد والمجتمع
فهي وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره وعواطفه وأفكاره، بها يقضي حاجاته وينفذ مطالبه ويحقق مآربه في المجتمع الذي يحيا فيه، وينقل تجربته إلى الآخرين ويطلع على تجارب مجتمعه الحاضرة والماضية وعلى تجارب الأمم الأخرى وخبراتها والميزة الكبرى للغة هي إنها أداة لنقل الخبرات التي تؤلف التراث الحضاري والثقافي المتراكم من جيل إلى جيل عبر الزمن .وبذلك تحقق اللغة وظيفتين متكاملتين هما :

♦ الوظيفة الاتصالية: اللغة أداة للتفاعل بين الأفراد ونقل المعلومات واستقبالها .

❖ الوظيفة التجريدية: فاللغة وسيط لتكوين الأفكار التي تجرد الواقع وتختزله في شكل رموز تمكن الإنسان من فهمه وضبطه بدرجة أكبر .

أما وظائف الاتصال اللغوي فهي كثيرة منها : الوظيفة النفعية والتنظيمية والوظيفة التفاعلية والوظيفة الشخصية والاستكشافية والوظيفة التخيلية .وعندما تتحقق هذه الوظائف اللغوية في المواقف المدرسية تتكامل عناصر الاتصال اللغوي بواسطة الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات وعمليات الإرسال والاستقبال "وهذا التواصل يتحقق من خلال ثلاثة عناصر هي : موقف التواصل كالظروف أو السياق الذي يتم فيه التواصل كإحدى الحصص الدراسية مثلا، وحدث التواصل وهو أحد عناصر الموقف كالتمهيد للحصة مثلا، أما فعل التواصل فيشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية وتمثل جوهر عملية التواصل " .

ولاشك أن تعليم اللغة اتصاليا يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم وتمكينهم من مهارات الاتصال واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف طبيعية لأن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال والتواصل، وإن كون اللغة ثمرة من ثمار التفكير الإنساني يكون عاملا مساعدا للفرد على ضبط التفكير ودقته وصولا إلى السيطرة على البيئة والتحكم فيها من التفاعل الاجتماعي " .

ومهمة معلم اللغة العربية خلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة من خلال محتوى لغوي يركز فيه على تدريب التلاميذ على المحادثة الشفوية أولا ثم التدريب على باقي مهارات اللغة مع ضرورة تكاملها عند تعليمها .

أن تنمية قدرة المتعلم على التواصل يكون بأن يدرب على عدد من الحوارات والنصوص، تتضمن مختلف الصيغ والتراكيب التي يحتاج إليها المتعلم مثل النفي والإثبات والتعجب والاستفهام وغير ذلك من أساليب التي تنمي مستوى

أداء المتعلم. تسهم هذه الأساليب والصيغ والأفكار في تكوين المهارة التي هي شرط أساسي لحسن الكلام.

4♦ المدخل المهاري : إن الهدف من تعليم اللغة ليس اكتساب معارف لغوية ولا هو مسألة استيعاب حقائق بعينها أو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية والعمليات الفكرية ،لأن بإمكان المتعلم تحصيل معرفة عن اللغة وإذا أراد استعمالها وجب عليه أن يكتسب المهارات. والمهارات اللغوية لا تكتسب من خلال حفظ المعرفة وحدها إنما هي نتيجة لتطافر مجموعة من العوامل تساعد على هذا التكوين. وعرفت المهارة اللغوية بأنها أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير، وتكتسب المهارة اللغوية بالاستخدام اللغوي الصحيح والأداء الجيد إرسالا واستقبالا وممارسة وإنشاء وتلقيا. وهذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة التلميذ اللغة استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة. ومما يساعد على تكوين المهارة اللغوية الممارسة والتكرار، فالمهارة اللغوية تتكون بالممارسة الواعية للغة في مواقف الحياة، والتكرار له أهمية كبيرة في تكوين المهارات اللغوية على أن يكون مبنيا على الفهم لا على الترداد الآلي ويؤكد المنشغلون بتعليمية اللغات أن تعليم اللغة بحقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارات، ونجدهم يؤكدون على أهمية الممارسة والتكرار، على أن تكون الممارسة في مواقف طبيعية وقائمة على الفهم وإدراك العلاقات والنتائج وماعدا ذلك تصير المهارة آلية لا تعين التلميذ على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها ومما يعين أيضا على اكتساب المهارات اللغوية توجيه أنظار المتعلمين إلى أخطائهم ونواحي قوتهم وضعفهم وتعريفهم بأفضل أساليب الأداء . أما المنشغلون بتعليمية اللغات فيؤكدون أن اكتساب مهارات أي لغة يستوجب وضع المتعلم في الانغماس اللغوي وهو أن يكون الجو المحيط بالمتعلم

عاملا مساعدا ومشجعا على اكتساب لغة صحيحة وسليمة بحيث يحس المتعلم بالمتعة والرضا أثناء أدائه يكون دقيقا وسليما، هذه الطريقة تنمي أيضا مهارات التعليم الذاتي لذا هو أساس للتعليم المستمر.

إن المهم في تناول المهارات اللغوية النظر إليها على أنها مهارات متكاملة. حيث ينظر إليها المنشغلون بتعليمية اللغة في منظور ترابطها وتكامل الإنتاج والتلقي مما يعمل على وحدة اللغة وتكاملها لأن ثمة علاقات متميزة تأثيرية بينها مثل العلاقة بين القراءة والكتابة ثم بين التحدث والاستماع.

5♦ النحو الوظيفي : تثير مسألة النحو الوظيفي حاليا العديد من الإشكالات النظرية والتطبيقية. يعتبر هذا الموضوع من أعقد العناصر اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية. ولحل مشكلة استعصاء القواعد النحوية على المعلمين والمتعلمين خاصة. أنجز اللغويون القدماء والمحدثون مختصرات تعليمية، وكتباً مدرسية وبحوثاً ودراسات استلهمت أفكارها من الخبرات الطويلة والملاحظات الميدانية لواقع تعليم النحو فمنهم من ذلّل للناشئة لغته وبسط أمثلته ومنهم من اختصر قاعدته ومنهم من أسهم في توضيح طريقة تعليمه وانتقاء مادته وبناء منهجه. ومفهوم النحو الوظيفي كما حدده اللسانيون هو: تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها قواعد اللغة على المتعلمين بغرض الاستخدام الصحيح، فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو لا في النحو ذاته.

إن المعرفة النحوية ضرورية في تعليم اللغة واكتساب الكفاية اللغوية والتواصلية لكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، لكن كمثال وأنماط عملية تكتسب بالممارسة والمران المستمرين داخل الفصل أولاً ثم يتعداه إلى خارجه بعد ذلك.

6♦ التمارين اللغوية : تعرف التمارين بأنها نشاط تربوي أساسي لا يمكن

الاستغناء في أي طريقة تعليمية للغة مهما كانت منطلقاتها واختياراتها اللسانية والمنهجية . وأن التمرين إجراء عملي يمكن التلميذ من استثمار المعارف المكتسبة أثناء الدرس في وضعيات تعليمية مختلفة خاصة القواعد ويكون إسهام التلميذ في هذا النشاط عنصرا أساسيا من عناصر نجاح التمرين

وإذا كان هدف تعلم اللغة العربية هو التواصل، فإن التواصل اللغوي لا يقوم على البنى والمفردات المحددة، إنه ينبع من المعرفة الضمنية لدى متعلم اللغة كما أن التواصل لا يتحقق فقط من خلال القواعد التي تربط بين الدلالات والأصوات اللغوية التي هي ضمن كفايته اللغوية، بل تقتضي هذه العملية فضلا عن ذلك الإلمام بقواعد التواصل القائمة بصورة ضمنية عبر ما نسميه بالكفاية التواصلية.

لا يسهم التمرين اللغوي في بناء الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية لدى التلميذ أو امتلاك القدرة على إدراك البنى اللغوية وارتباطها بالدلالات الفكرية، ولا أن يخدم عملية تعليم اللغة العربية إلا من خلال إكساب التلميذ بعض المهارات الفونولوجية بواسطة ترديد الأصوات اللغوية وتحبيب النطق بها . لذا ينبغي تعليم كل أنواع التمارين البنيوية والتواصلية وتمرين الألعاب اللغوية .

❖ إن تعليم اللغة لا يكون بمدخل واحد من المداخل السابقة أو الاعتماد على المادة اللغوية وحدها دون أن نهتم بالمتعلم من حيث حاجاته وميوله وقدراته أو دون أن نأخذ المجتمع الذي يتفاعل معه يعد عاملا مبتورا . أما تحديد المادة اللغوية فهي مهمة الخبراء واللسانيين بعد الإطلاع على احتياجات التلاميذ المختلفة من خلال التحريات العلمية وإحصاء القوالب اللغوية للمتعلمين في تعبيراتهم الشفوية والكتابة العفوية في جميع الأحوال الخطابية العادية والطبيعية بغية الوقوف على الموضوعات . كما ينبغي تحليل القوالب اللغوية في جميع ميادين المعرفة بغية الوقوف على الموضوعات اللغوية الوظيفية المستخدمة في مختلف المجالات

الاجتماعية. هذه النظرة الشاملة تجعل المنهاج اللغوي نسقا متصلا ومتناسقا وبنينا متراسا يساند بعضه البعض الآخر⁸.

سادسا: آلية تطبيق معطيات اللسانيات في تعليم اللغة العربية: من المشاريع التي يمكن ذكرهما والإشارة إليهما في مدى إفادة اللسانيات في تعليم العربية :

1- المشروع الأول : هو الذي وضعه "نهاد موسى". وهو مشروع لتعليم اللغة العربية لأبنائها ينطلق من طبيعة اللغة. ويصدر في نظر لساني خالص وتطبيق هذا المشروع يكون بتطبيق المنطلق اللساني على مستويات ثلاثة :

1.1- مستوى موضوعي : يتمثل هذا المستوى في محاولة جادة لإعادة وصف اللغة العربية وصفا بنويا، وفق مستويات التحليل اللساني الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية. وضبط هذا الوصف ضبطا علميا محكما وفق مناهج النظر الحديثة، ذلك أن الدراسات اللسانية العربية مازالت قيد الدراسات التراثية، وما تزال قواعدها محكومة بقواعد الأوائل "وإذا تم ذلك تصبح بنية اللغة العربية على وفق حاجة الاستعمال، وتصبح قواعدها -على مستويات التحليل اللساني- مضبوطة ومحسوبة حسابا محكما، وعند استخلاص عينة من الاستعمال الجاري والتوظيفي للغة العربية على المستويات المختلفة، يمكن لنا أن ننتج صورة جديدة، سهلة يسيرة الاستعمال متدرجة وفقا لنسبة دورانها في الاستعمال ووفقا لأهدافنا في تعليم اللغة العربية وتعليمها بحيث يجد أبناء العربية ومن يسعون في تعلمها كتابا شيقا قاصدا يوضح فيه ذلك، يبلغهم الغاية العملية المحورية من درس اللغة بلا قصور ولا التفاف.

2.1- مستوى وظيفي : يتمثل هذا المستوى في تمييز أوجه استعمالنا للغة وتحققاتها الوظيفية على مستوى التطبيق. وتمثل هذه الأوجه المهارات اللغوية المعروفة.

3.1- مستوى الطريقة في التأليف والتعليم : وهذا المستوى مستمد من مقولتين لسانيتين :

أ /وحدة الشكل والمضمون : جرت العادة في تعليم اللغة العربية على الفصل بين الشكل والمضمون وإهمال قدرة المتعلم على التمييز بين الصحيح والخطأ . فعند تقديم قاعدة المفعول به، يركز المعلم على القاعدة والحركة الإعرابية دون النظر إلى مكونات الأمثلة ومعانيها، ولا بد أن يوحد بين الشكل والمضمون حتى يكون الموقف اللغوي إطارا طبيعيا لتحصيل اللغة.

ب/وحدة مستويات اللغة: أي التعامل مع اللغة بوصفها بنية متماسكة أما التحليل إلى مستويات فهو لغايات الدرس فحسب⁹.

2- المشروع الثاني : مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي : تاريخ الرصيد اللغوي الوظيفي طويل؛ إذ تقرر في الندوة الأولى لوزراء التربية والتعليم بالمغرب العربي المنعقد بتونس في فيفري 1967 ضبط رصيد لغوي أساسي في مستوى التعليم الابتدائي كأول مرحلة لتحقيق سياسة لغوية مشتركة تربوية توحيدية علمية . وكان ذلك في فترتين : الفترة الأولى : من 1967 إلى 1969 وهي فترة تمهيدية . والثانية من 1969 إلى 1974 تخللتها أعمال علمية من جرد للكتب المدرسية المستعملة إلى جرد المنطوق المسجل.

والرصيد اللغوي الوظيفي هو "مجموعة مفردات عربية تغطي مفاهيم الطفل المغربي في سن معينة تلك المفاهيم التي وردت على لسانه وتلك التي أضيفت اعتبارا لحاجاته. وهذه المجموعة تمثل ما قد يحسن للتلميذ أن يلم به أثناء السنوات الثلاث الأولى . وهو عمل جماعي تقاربت فيه نزعات لغوية ثلاث، قسم اللسانيات التابع لمركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بتونس ومعهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر ومعهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط . وهو عمل

علمي اعتمد مقاييس ستة هي : التواتر والتوزع ولكل مدلول دال، والكمون، والتدخل الاستمرار في الزمان والمكان.

عقدت اللجنة الفنية للمشروع اجتماعها الأول في معهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر سنة 1976، وفي هذا الاجتماع الذي ضم خبراء من المشرق والمغرب تدارس الأعضاء برنامج الحصر، من حيث أهدافه ومزاياه ومصادره ومراحل التنفيذ وخطواته وخطته، وحدد هدف البرنامج في ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصحى أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجرى في التخاطب اليومي من ناحية ومن ناحية أخرى للتعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية والأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم. كان غرض المشروع واضحا، وهو ألا تزيد الحصيلة اللغوية للتلميذ عما يحتاج إليه وعلى ما يستطيع إدراكه في سن معين وأن لا ينقص عن ذلك في الوقت نفسه .

1.2/مزايا المشروع :حصرت مزايا هذا المشروع في الآتي :

- توحيد القدر المشترك من الألفاظ بين تلاميذ البلدان العربية التي تشترك في استخراجها وضبطها.

- توحيد قدر من المفردات التي لا تقل عن الحد الأدنى الذي يحتاج إليه التلميذ ولا يتجاوز الحد الأقصى بحيث لا يكون إفراط ولا تفريط ويتفادى من جهة الحشو الذي يثقل ذاكرة التلميذ بما لا يحتاج إليه من ألفاظ غريبة ومترادفات كثيرة لمفهوم واحد . ويتفادى النقص الذي يشعر به التلميذ عندما يريد التعبير عن حاجاته اليومية الخاصة والعامة.

- إحكام الصلة بين لغة المدرسة ولغة التخاطب اليومي بحيث يستطيع الطفل أن يعبر عن كل ما يختلج في صدره وعما يحتاجه في بيئاته الثلاث البيت والمدرسة والشارع، وعما يفرضه عصره من مفاهيم جديدة .

هذه المزايا تستجيب إلى متطلبات اللسانيات النظرية والتطبيقية ونواميس التربية السليمة وحضارة العصر الحديث . ولتحقيق هذه المزايا سار العمل على ثلاث مراحل.

2.2/مراحل المشروع :

المرحلة الأولى :

1- جرد المكتوب : أي إحصاء الألفاظ الواردة في الكتب المدرسية المقررة في الصفوف الستة في المرحلة الابتدائية.

2- جرد الألفاظ التي يستعملها بالفعل تلاميذ الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية في كتاباتهم الموجهة التي يعبر فيها التلاميذ عن أفكارهم تجاه موضوع يطرح عليهم في الصفوف الأربعة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في كراسات التعبير . يهدف هذا العمل إلى التعرف على ما يقدم للتلاميذ من حصيلة لغوية في كتبهم الدراسية وما يستعملونه بالفعل في كتاباتهم. كما يهدف أيضا إلى بيان عيوب الحصيلة اللغوية الملقنة من زاوية التفريط؛ أي عدم وجود ألفاظ عربية للدلالة على مفاهيم حضارية حديثة هي من عالم الطفل في تلك السن .ومن زاوية الإفراط؛ أي إثقال ذاكرة التلميذ بما لا يحتاج إليه من مترادفات كثيرة؛ وأخيرا من زاوية الدقة أي حصر الغموض واللبس وعدم الدقة الموجودة في المشترك اللفظي.

المرحلة الثانية :

- حصر المنطوق : لتنفيذ هذه المرحلة عقدت اللجنة الفنية اجتماعها الثاني في معهد العلوم اللسانية والصوتية سنة 1977 ورسمت منهجية جمع المنطوق، وقد اعتمدت في هذه العملية طريقتين :

- أ/ التحري الموجه : وهو استنطاق الأطفال بمفردهم أو مع من يتصل بهم في بياناتهم الخاصة والعامة بوسائل معينة، وينحصر التحري في إثارة الكلام حول موضوع معين وفي استخراج المفردات التي يعرفها التلاميذ.

- ب/ التحري غير الموجه : ينحصر في تسجيل كلام تلقائي غير موجه في بيانات ثلاث المدرسة والمنزل والمجتمع، ويختار في توزيع التسجيلات مناطق جغرافية مختلفة. يهدف الجرد لهذا المنطوق إلى معرفة اهتمامات التلميذ الحقيقية في سن معينة من خلال كلامه العفوي، وبالتالي يمكن أن تحصر المفاهيم التي يستعملها هو وحده والتي يشاركه فيها غيره ممن هم أكبر منه سناً. والتعرف على المفاهيم التي يعرفها مهما كانت اللغة التي يلجأ إليها للتعبير عنها. كما يهدف جرد المنطوق أيضاً إلى معرفة " الألفاظ الفصيحة الكثيرة الدوران على ألسنة الأطفال من تلك التي تعلمها الطفل من محيطه القريب أو من تلك التي توجد في لهجته العربية المحلية".

المرحلة الثالثة :

- ضبط القائمة الموحدة للرصيد اللغوي الوظيفي : لإنجاز هذا العمل اجتمعت اللجنة الفنية في الجزائر سنة 1985 للنظر في مدونتي المكتوب والمنطوق وكيفية إعداد الحصيلة الموحدة لمفردات الرصيد واعتمدت اللجنة الفنية ثلاثة مقاييس لاختيار الألفاظ هي :

أ/ المظهر الاستعمالي : اعتمدت فيه جملة من المقاييس منها : كثرة الدوران الفصاحة، التواتر، الكلمات المولدة على قياس كلام العرب، الصيغ الشائعة عند العرب قديماً، الكلمات التي اتفق استعمالها في لغة التحرير في أكثر الدول العربية أما المصطلحات فتفضل المصطلحات العربية إلا إذا شاعت الدخيلة، ويفضل المصطلح القديم على المولد الحديث في عصرنا، وفيما يخص المفاهيم العلمية القديمة يفضل اللفظ العربي الذي استعمله العرب بعد تعريبهم اللفظة الأجنبية

إلا في الحالات التي لم يستوف فيها اللفظ القديم بعض الشروط. والهدف من هذه المقاييس الحفاظ على الأواصر التي تربطنا بتراثنا العلمي واستمرارية الشخصية العربية الإسلامية .

ب/المظهر الدلالي : يعتمد جملة من المقاييس منها : يفضل اللفظ الذي يدل على مفهوم شائع بين الأمم على الذي يؤدي مفهوما خاصا بأمة غير الأمة العربية يوضع اللفظ الواحد للمفهوم الواحد لتفادي الترادف غير الوظيفي أو الاشتراك اللفظي الملبس. وكذلك توحيد المصطلحات العلمية والتقنية في المجال التعليمي خاصة في الابتدائي اتقاءً للبس واختلاط المفاهيم، تفضيل اللفظ الذي يوحي من قريب أو بعيد إلى المعنى على الذي لا يوحي شيئا، تجنب تخصيص اللفظ الغريب للمفهوم المتداول إذا لم يكن له لفظ عربي، تفضيل الكلمة المولدة التي يكون مفهوما الأصلي أقرب إلى المفهوم الحديث وتفضيل الكلمة التي يكون معناها غير محظور .

ج/المظهر اللفظي : اعتمد هذا المستوى أيضا على جملة من المقاييس منها :

- تفضيل الكلمة التي يكون حروفها غير متنافرة على غيرها إذا تعادلت في الدلالة .
- ويفضل اللفظ القليل الحروف على غيره.
- وتفضل الصيغة المأنوسة الكثيرة الاستعمال على غيرها .
- وتفضل الصيغة التي ليس فيها زيادة على التي فيها زيادة عند تساوي الدلالة.

- تفضل الكلمة التي يمكن أن تتصرف ويشق منها على غيرها¹⁰ .



الخاتمة: وما يمكن قوله في الأخير أن :

❖ توفر اللسانيات لأستاذ اللغة الوصف الدقيق للغة ولظروف استعمالها
فالتحليل اللساني العلمي للغة يهدف إلى تحديد البنية ووصفها وتفسيرها
فتزود بذلك معلم اللغة بالأسس المعرفية وتمكنه من إدراك كيفية إنتاج متكلم
اللغة حمل لغته لأنه اكتسب بصورة ضمنية قواعد اللغة الكامنة ضمن كفايته
اللغوية.

❖ اللسانيات وجميع فروعها مساعد مهني لمعلم اللغة.

❖ الالتقاء على البحوث اللسانية مكن الباحثين في تعليمية اللغة العربية من
الانفتاح على المشاريع الوصفية والعلمية.

❖ أن الوقوف على العضلات التي تعترض تعليم اللغة العربية لا يكون إلا بعد
دراية بالقواعد التي أقرتها الدراسات اللسانية .

❖ أن انسجام اللغة العربية مع بحوث اللسانيات كالتعلم والاكتساب
اللغوي في أحدث نتائجه من شأنه أن يكفل للغة العربية الازدهار والانتشار على
الألسنة.

قائمة المراجع:

- 1- بلقاسم ين قطاية، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول ابتدائي، مذكرة ماجستير، ج قاصدي مرباح، ورقة 2010/2009.
- 2- ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط نموذجاً، أطروحة دكتوراه، ج الحاج لخضر، باتنة، 2014/2013.
- 3- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، تونس، د/ط، 1985.
- 4- عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة بيروت، لبنان، ط1، 2010.
- 4- نهاد الموسى، مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، دار العلوم للنشر، الأردن، ط1، 1984.

الهوامش:

- ¹ - ربيع كيفوش، الحصيللة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط نموذجا، أطروحة تقدم بها الطالب لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2014/2013، ص : 243-244.
- ² - بلقاسم بن قطاية، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول ابتدائي رسالة تقدم بها الطالب لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2010/2009، ص : 86.
- ³ - عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية الوطنية للكتاب، تونس، د/ط 1985، ص ص : 167- 168..
- ⁴ - بلقاسم بن قطاية، مرجع سابق، ص : 38- 39- 53.
- ⁵ - عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط1 2010، ص ص : 199- 200.
- ⁶ - بلقاسم بن قطاية : دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول ابتدائي ص : 38- 39- 53- 55- 57- 71- 72- 75- 77.
- ⁷ - ربيع كيفوش، الحصيللة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط نموذجا، ص : 248.
- ⁸ - ربيع كيفوش، مرجع سابق، ص، من 249 إلى 280.
- ⁹ - نهاد الموسى، مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، دار العلوم للنشر، الأردن، ط1، 1984، ص : 23- 35- 43.
- ¹⁰ - ربيع كيفوش، الحصيللة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط نموذجا، ص : 283 إلى 286.