

تعليمية اللغة العربية وآفاقها

Éducation et perspectives en langue arabe

1 بوقرة شادية¹¹ جامعة لونيبي علي -2- البلدة ، الجزائر

bougerrachadia@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021 /02/11 تاريخ القبول: 2021 / 03/18 تاريخ النشر: 2021 /06/30

ملخص:

تسعى هذه المحاولة البحثية إلى الحديث عن أثر اللسانيات في تعليمية اللغات، ودور المقترحات اللسانية الحديثة في تعليمية اللغة العربية، وعن أهم الإشكالات التي تشكل عائقا أمام تطبيق المفاهيم اللسانية في ميدان تعليمية اللغة العربية.

كلمات مفتاحية: اللسانيات، اللسانيات التطبيقية، اللغة العربية، تعليمية اللغات، الديدأكتيك.

Abstract:

Cette tentative de recherche vise à parler de l'impact de la linguistique sur l'enseignement des langues, du rôle des propositions linguistiques modernes dans l'enseignement de la langue arabe et des problèmes les plus importants qui constituent un obstacle à l'application des concepts linguistiques dans le domaine de l'enseignement de la langue arabe.

Keywords: Linguistique, Linguistique Appliquée, Langue Arabe, Enseignement des Langues, Didactique.

¹ المؤلف المرسل: بوقرة شادية

مقدمة:

إن العملية التعليمية ذات أبعاد متعدّدة؛ فهي تأخذ في الحسبان عدة اعتبارات لغوية ونفسية واجتماعية وسياسية وغيرها، لذا تتلاقح معارف وعلوم شتى في بناء تصوراتها، فهي بذلك تسعى للوصول إلى تعليم ناجح وفاعل يعالج الإشكالات التربوية والتعليمية.

وتعدّ تعليمية اللغات جزءا من التعليمية العامة، إذ يجب أن تراعي المقترحات والمفاهيم التي تقدمها التعليمية العامة، وهذا في حدود خصائص اللغة، وهنا تلتقي تعليمية اللغات مع اللسانيات النظرية التي تمدّها بما توصل إليه البحث اللساني في وصف اللغات.

غير أن الوصف اللساني يتميز عموما بالتحريد والتنظير الذي يحتاج إلى تعديلات لملاءمته ومتطلبات العملية التعليمية التي تصبو إلى التيسير والتبسيط، وهذا دور اللسانيات التطبيقية التي تشكل وسيطا بين اللسانيات والتعليمية واختصاصات معرفية أخرى.

وهذا الطرح يفضي إلى جملة من التساؤلات:

- ما هي العلاقة القائمة بين اللسانيات وتعليمية اللغات؟

- كيف استفادت تعليمية اللغة العربية من النظر اللساني؟ وإلى أي مدى يمكن توظيف اللسانيات في تعليمية اللغة العربية؟

- ما هي أبرز الإشكالات التي تقف عائقا أمام إجرائية اللسانيات في تعليمية اللغة العربية؟

أولا: مفهوم التعليمية:

تعرف التعليمية لغويا بأنها في تركيبها اللغوي العربي مصدر صناعي مشتق من الفعل الثلاثي المضعف علّم تعليما، ويراد بذلك أنه جعل عليه علامة وأمارة يعرف بها¹.

وتتخللها اصطلاحات عدة، من قبيل: التعليمية، الديدأكتيك، علم التدريس، التدريسية،... إلخ. وظهر مصطلح (التعليمية) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر يعود إلى **Makey**². وأصلها يوناني فهي مشتقة من (**Didaktitos**) التي كانت تدل على معنى التعليم أو فن لتعليم مختلف المواد كما هو مستعمل عند بعض رواد الفكر التربوي، أمثال كخشوف هيلفج (**k.helwig**) ويواخيم يونج (**J.Jang**) وغيرهما. وفي أوائل القرن التاسع عشر باتت التعليمية كنظرية للتعليم مع فريديريك

هيربارت (**Herbart**) المتمركزة حول المعلم فيما يؤديه من نشاطات تجاه المتعلم إلا أنه إبان القرن التاسع عشر صارت التعليمية كنظرية للتعليم مع جون ديوي (**Dewey**) والمؤكد على أن التعليمية تعمل على تحليل نشاطات المتعلم كعنصر حيوي وفاعل في العملية التعليمية³. غير أنه تم تجاوز هذه التصور التعليمي في القرن العشرين، لأن "التكفل الجدي بالتعليم يتطلب معرفة واسعة ودقيقة للأقطاب الثلاثة المكونة للعملية التعليمية (المتعلم - المادة والمعلم) وللتأثيرات المتبادلة بين هذه الأقطاب من جهة أخرى"⁴. فالتعليمية بذلك هي "الدراسة العلمية لتنظيم وضعية التعلم التي يعيشها من يتربى من أجل الوصول إلى هدف معرفي أو وجداني أو حركي...". يعني أن المعلم يكون مسئولاً على تنظيم وتحديد وخلق وضعيات التعلم المناسبة... لكي يجعلها تتلاءم مع متعلميه"⁵. وغير بعيد عن هذا عد فيرنيو (**G. Vergnioux**) التعليمية "ميداناً علمياً مستقلاً أسند إليه مهمة صياغة المفاهيم والطرائق التي يمكن أن تشكل مقارنة عملية"⁶.

ومما سبق فالتعليمية "تأمل موضوعه المعارف وكيفية نقلها جزئياً أو كلياً من أجل تمكين المتعلمين منها"⁷. مما يعني أنها "تأخذ في الحسبان وبصفة نظامية المحتويات الخاصة بالمواد كما يقول أوديفري (**Audifrier**)؛ أي أنها تتجه نحو التفكير حول طبيعة المعارف المدرسية ونحو أنماط نقلها"⁸. ويعرفها (محمد الدريج) على أنها "العلم الذي يدرس وينشئ نظريات تطبيقية معيارية حول التعلم"⁹. فهي بذلك الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم ووضعياته. ويفرق الباحثون بين التعليمية العامة والتعليمية الخاصة أو تعليمية المواد، وتمثل التعليمية العامة "الجانب التوليدي للمعرفة (أين يتم توليد القوانين والنظريات والمبادئ والتعميمات العامة للعملية التعليمية)، وتمثل تعليمية المواد الجانب التطبيقي لتلك المعرفة أين يتم تطبيق تلك القوانين والمبادئ والتعميمات بمراعاة خصوصية المادة"¹⁰. وهنا يأتي دور اللسانيات في الميدان التعليمي والتربوي.

ثانياً: أثر اللسانيات في تعليمية اللغات:

مما لا شك فيه أن اللسانيات قد صارت محور المعرفة الإنسانية؛ إذ لا يمكن لأي فرع معرفي أن يستغني عن اللغة، وتعليم اللغات أقرب وألصق المعارف باللسانيات، "من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها"¹¹. فالمعرفة اللسانية عنصر هام في تعليمية اللغات؛

"إذ تقوم بالذات بوصف اللغة وصفا موضوعيا وتحليلها تحليلا علميا، فالألسنية في الحقيقة تنظر معرفتنا بطبيعة اللغة الإنسانية وبعملية استعمال الإنسان لغته في ظروف التكلم المختلفة وبالعلاقات القائمة بين متكلم اللغة وبين مجتمعه"¹². حيث لا يمكن علاج المشاكل المرتبطة بتعليم اللغات إلا إذا اعتمدنا على ما يقره البحث اللساني، فتعليم اللغة ينطلق من أن وظيفة اللغة تواصلية، والتواصل باللغة يتجسد على شكل مهارات لغوية، هي: القراءة والاستماع والتحدث، وهذا ما لا يمكن تحصيله إلا بالنظر إلى ما تقدمه اللسانيات قبل كل شيء.

وتطبيق التصورات اللسانية في تعليم اللغة يتطلب انتقاء واختيارا محددا بجملة من المرتكزات والأهداف التي ترسمها المؤسسة التعليمية، ومنه فإن أجرة اللسانيات في ميدان تعليمية اللغات دون مراعاة السياسات التربوية من شأنه أن يسيء إلى العملية التعليمية.

فنتطبيق المقاربات اللسانية في ميدان تعليم اللغات لا يتم عبر إسقاطات مباشرة، بل إن مشاكل تعليم اللغات وغيرها "تأخذ من جهة أسس التنظير للمشكل في جانبه اللغوي، وأسس التنظير للمشكل في جوانبه الأخرى من نفسية واجتماعية وفنية"¹³. وهذا يجر إلى التمييز بين تعليم قضايا اللغة، وبين كيفية تعليمها وكيفية تداولها وتوظيفها.

ويميز في البحث اللساني بين اللسانيات التي تقتصر اهتماماتها على بنية اللغة وأنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وأخرى تتجاوز البنية اللغوية إلى البحث في بعض الأبعاد والجوانب النفسية والاجتماعية والعرقية"¹⁴. ويفرق أيضا بين اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية، حيث تسعى اللسانيات العامة "إلى تقديم المقولات والمفاهيم التي تحلل بها اللغات المعينة في حين تقدم اللسانيات الوصفية المادة التي تؤيد أو تدحض القضايا والنظريات التي تناوّلها اللسانيات العامة"¹⁵. وبعبارة أخرى، فإن المفاهيم اللسانية النظرية بحاجة إلى التطبيق في اللغة العربية -مثلا- للنظر في المصادقية التطبيقية للأوصاف التي تقدمها اللسانيات النظرية، أي يجب أن نفرق بين البعد العام وبين البعد الخاص للسانيات، مما يفرض العمل على تصنيف ووصف حديث اللغة العربية يأخذ من اللسانيات مناهجه وتصوراتها، ويراعي خصوصية بنية اللغة العربية.

فاللسانيات بذلك تتبوء الصدارة في المعارف التي تسهم في تفعيل العمل التعليمي، لأنها تدرس اللغة المعنية بالتعليم من حيث خصائصها وبنية اشتغال مكوناتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية ما

يسعف المتعلم في فهم وإنتاج اللغة، كما أنها تتقاطع مع تخصصات معرفية أخرى من شأنها أن تيسر وتؤطر العملية التعليمية التعلمية، كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وغيرها. وفي هذا الصدد يُميّز بين الإجراءات الداخلية للنظرية اللسانية وبين الإجراءات الخارجية على النحو التالي¹⁶:

(أ) **الإجراءات الداخلية**: وهي مجموع المقاربات النظرية والآليات اللسانية التي تصف اللغة من الداخل بغض النظر عن الارتباطات الاجتماعية واللهجية والنفسية ذات العلاقة باللغة، ويحصر أحمد حساني وغيره أبرز هذه الإجراءات في: الإجراء الوظيفي بجانبية الصوتي والتركيب، والإجراء التوزيحي، والإجراء التوليدي والتحويلي¹⁷، إلى جانب المفاهيم التأسيسية التي جاء بها سوسير طبعاً.

(ب) **الإجراءات الخارجية**: وهي جملة المقاربات التي تبحث في اللغة بما يجاوز وصف البنى والأنظمة اللغوية، في علاقاتها بالمتجمع وثقافته والجغرافية المكانية والنفسية والكفائية التطبيقية في علوم أخرى، لا سيما تعليمية اللغات. فالبحث اللساني يقترح جملة من الإجراءات والمفاهيم اللسانية سواء ما تعلق بطبيعة اللغة في بنيتها ونسقتها المجرد، أم في علاقة هذه البنى بأبعاد أخرى ترتبط بها وتفسر كينونتها من جوانب نفسية واجتماعية وثقافية وجغرافية.

يعدّ تعليم اللغة عملية منهجية لها أبعادها وأهدافها، فهي تركز على "البنية التالية:

- ((أ)) هي الهدف المرغوب فيه.
- في بعض المواقف وحسب بعض الظروف المحددة، فإن ((ب)) هي أفضل وسيلة لبلوغ ((أ)).
- إذن يجب تنفيذ ما تتضمنه ((ب))¹⁸.

وتأسس الأهداف التعليمية العامة للغات على تكوين متعلم قادر على امتلاك زمام اللغة والسيطرة على تراكيبها لفظاً وكتابة بما يتناسب وخصوصيات اللغة المدرسة ونسقيتها المتميّزة، ولما كانت اللغات الطبيعية ليست مجرد قوائم من الكلمات والتراكيب، بل إنها تشكل في مجموعها نسقا لغويا تنتظم عناصره وفق ضوابط وقوانين منسجمة، وجب أن يتعامل مع هذا النظام كلا متكاملًا. مما يعني أن أي عنصر في هذا النظام لا يعمل في معزل عن العناصر الأخرى بل إنه يؤثر ويتأثر بغيره من العناصر اللغوية. فتختار المضامين والمقررات اللغوية في حدود تفاعل هذه العناصر اللغوية وقواعد هذا التفاعل والانتظام بين المستويات اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والمعجمية، ومنه فتعليم النظام اللغوي لا يمكن أن يتم دفعة واحدة؛ بل لا بدّ من الاختيار وفق معايير لسانية معينة.

فيجب أن تصنف وتُوثب المادة اللغوية في الكتب التعليمية انطلاقاً من الحقائق والتصورات اللسانية، وأبرز ما نورد في بيان ذلك ما يأتي:

1- كثرة الشبوع والاستعمال:

إن اللغة تتفاوت درجات استعمالها مفردات وتراكيب، فليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشبوع ولا من حيث التوزيع ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم، هناك بنى بسيطة وأخرى مركبة وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي وأخرى هامشية¹⁹. وجعل شوقي ضيف الدور الوظيفي للتراكيب النحوية أساساً في تيسير تعليمية الصرف العربي فحذف ما لا يتداول على ألسنة المتكلمين في اللغة المعاصرة، وكذا ما لم يرد في القرآن الكريم م ما هو من افتراضات النحويين، ولا حاجة لدارس النحو إلى معرفته²⁰. ولقد أفاد التحليل التزامني اللسانيين التطبيقين في عملية الاختيار، حيث قاموا بوصف اللغة تزامنياً للتعرف على المفردات والتراكيب الأكثر شيوعاً على شكل (قوائم لغوية)، "فيعتمد على وصف لغة ما في زمن ما، وفي حالة معينة من حيث بنيتها وأدائها لوظيفتها وتفسر اللغة بالعلاقات القائمة بين مكوناتها بدل النظر في ماهية تلك المكونات، وتحدد مثل هذه العلاقات وظيفة العناصر دون اللجوء إلى التفسيرات الزمانية"²¹.

2- موقعية العنصر اللساني ووظيفته:

إن الاعتماد على عنصر الشبوع في تعليم اللغة العربية لا يفني بالغرض إذا لم تراعى التوزيعات التي تربط بين العناصر اللغوية، أي "الموقع الذي يحتله العنصر اللساني ضمن حوالبته المألوفة"²². إذ ترد العناصر اللسانية وفق ترتيب وتصنيف معين. فالعبرة في تحديد البنيات اللغوية لسانياً أو تعليمياً بالعلاقات والوظائف التي تحكمها، وليس في النظر في تلك البنيات كغاية في حد ذاتها، وهذا ما يجر إلى تفسيرات افتراضية لا تفيد اللغوي علمياً ولا المتعلم تداولياً.

فهناك لفاظم مستقلة بذاتها دلالية فتنتقل من موقع لآخر، كالظروف (اليوم، غدا، ..)، وهناك لفاظم وظيفية تحدد وظيفة عناصر غير مستقلة بنفسها كحروف الجر في العربية، ونجد أيضاً الركن الإنشادي وهو النواة الوظيفية للملفوظ ككل الذي تتفاعل وتتحدد في فلكه العناصر اللسانية الأخرى بنية وتركيباً²³. فيجب مراعاة مواقع العناصر اللسانية شكلياً ووظيفياً في تصنيف وترتيب المادة اللغوية التعليمية

، فيستهل بالعنصر الأكثر قيمة في النظام اللساني (ركنا الإسناد)، ثم ما له علاقة بهذا الركن الإسنادي مما يحدد وظائفه الإبداعية، ثم العناصر الحرة (غير المقيدة).

فمعرفة تقسيمات الكلمة العربية انطلاقاً من معياري الشكل والوظيفة يُمكن متعلم اللغة من تصنيف المباني الصرفية ومعانيها، فكل صيغة من صيغ الفروع تعبر عن معنى فرعي مرتبط بالمبنى الأكبر الذي يمثل مبنى ومعنى تقسيمياً كالاسمية والوصفية والفعلية وما يتفرع عنها من صيغ صرفية²⁴. فالمبنى الصرفي (فعل) يدل على المعنى الأكبر (التقسيمي) الفعلية، ويدل على معاني التصريف، إذ إن صيغة (فعل) تعني الإسناد للغائب المفرد المذكور. وبعبارة أخرى، إن دراسة الصيغ الصرفية ترتبط مبنى ومعنى بالتقسيمات اللغوية لأجزاء الكلمة. فلا بد من ضبط التوزيعات التي تربط بين العناصر اللغوية المؤتلفة حتى يتمكن المتعلم من فهم جيد للكلمة في مستواها الإفرادي وتعلقاتها بالمستوى النحوي خاصة. وهذه التوزيعات قائمة على دلالات ووظائف كل عنصر لغوي في السياق، فمعرفة المواقع التي تحتلها البنى ضمن قسم كلمي ما يمكن من التعرف على الوظيفة الحقيقية لتلك البنى، أسماء أم أفعالاً أم حروفاً أم غيرها.

وهذا التصور اللساني لا يتحقق إلا إذا تجاوزنا الوقوف عند حدّ الظواهر الإعرابية والصرفية السطحية، بل من اعتماد منهجية وظيفية، وذلك بالنظر والتأمل في وظيفة كل مكون داخل وحدات الجملة، فيتعمق مع المتعلم في تحديد القرائن اللفظية والمعنوية وإبراز أسسها ودورها البنوي²⁵.

3- تحقيق الملاءمة التواصلية:

إن اللغة، كما يرى ابن جني، "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"²⁶. فأبرز وظائف اللغة وظيفة التواصل؛ لأن اللغة ذات طابع اجتماعي، "لهذا كان على العملية التعليمية أن يكون جوهر فعلها اللغوي الوصول بالمتعلم إلى التمكن من ملكة تواصلية يفعلها في بيئته، وفي واقعه المعيش"²⁷، ومن خلال المدخل التواصلية في التعليم يستطيع المتعلم "أن يعبر تلقائياً وبطلاقة عن الرسالة التي يريد التعبير عنها، وأن يستطيع التمييز بين الأنماط اللغوية التي يستخدمها، بل ويستخدمها بطريقة وظيفية صحيحة؛ لأنها في الواقع جزء من نظام أكبر للاتصال"²⁸. فاللغة التعليمية تأخذ بعين الاعتبار التراكيب اللغوية التي تتسم بالاجتماعية، وعدم تجسيد الملاءمة التواصلية ينتج لنا متعلماً يفهم اللغة في سياقها القواعدي دون أن ينتج ويوظف اللغة في مواقف تواصلية وظيفية مختلفة، وذلك أن القواعد ليست غاية في ذاتها بقدر ما هي

وسيلة " ترتبط قاعديا بأداة تعبير المجتمع عن أغراضه وحاجاته. وهي بهذا جزء من نظام المجتمع باعتباره المؤسسة الوحيدة التي تصطلح على استعمال أدواتها الاتصالية... إن إقرار شيء أو نفيه إذا لم يأت من الداخل، أي من النظام ذاته فهو شيء يستحيل على النظامين اللغوي والاجتماعي" ²⁹.

وكما يقول أندري مارتينييه: "الملاءمة التواصلية هي التي تسمح بشكل أفضل فهم دينامية اللغة. ستصبح كل السمات اللغوية إذاً قبل سواها مبرزة ومصنّفة استنادا إلى الدور الذي تلعبه في إيصال الخبر...، وكما أن هذه الاحتياجات تخضع لتغييرات مستمرة فينبغي على أداة التواصل أن تتلاءم مع شروط جديدة، وهذا لا يعارض مفهوم لسان ما بوصفه بنية" ³⁰. فالقواعد اللغوية يفترض أن تصنف وتُبوب وفقا لحاجات المتعلمين التواصلية، كما أنّ تغير حاجات المتعلمين دوماً حسب التغييرات الاجتماعية الجديدة يلزم منه تغيير في هذه السمات اللغوية، وهذا لا يتعارض ونظامية اللغة العربية. فطبيعة التغييرات مرهونة بمدى موافقتها للوسط الاجتماعي بل وحتى السياسي والاقتصادي.

والملاحظ أن هذه الأسس اللسانية الثلاثة التي تتأسس من تصور مفاده أن اللغة نظام ونسق لا يمكن بناء تصور تعليمي وفقها إلا في مستوى اللغة-النص، بدل الجملة، ذلك أن "الجهل بالبعد النصي يجزنا إلى خطأ إلى اعتبار النص وعاء من المفردات والألفاظ يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل تدعيم الرصيد المعجمي للتلميذ بمفردات جديدة، أو اعتبارها خزانا لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنسج على منوالها" ³¹. وهذا يجعل من المتعلم عقلا آلياً، لا يتجاوز حدّ الإدخال والاسترجاع، دون أن يكون مبدعاً في إنتاج نصوص مختلفة المضامين والمواقف بلغة سليمة وراقية.

ثالثاً: مفهوم اللسانيات التطبيقية:

من غير الممكن تطبيق النظرية اللسانية بمفاهيمها وتصوراتها ومناهجها مباشرة، ولذا فإن جعلها قابلة للأجراء في ميدان تعليم اللغات يتطلب الأخذ بالاعتبارات التعليمية وما يرتبط بها، وهذا يستدعي بحالاً يسمح بتمحيص ما يمكن أن يتعلم، وهو ما تهتم به اللسانيات التطبيقية أو علم اللغة التطبيقي، ويعرفه عبده الراجحي على أنه: "ليس تطبيقاً لعلم اللغة، وليست له نظرية في ذاته، وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة (لسانية، اجتماعية، نفسية،..) حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية... ويبدو أنه لا يمكن تصور تعليم لغوي حقيقي دون الاستعانة بعلم اللغة التطبيقي" ³². فاللسانيات التطبيقية تسعى للإجابة عن سؤالين هامين، هما: ماذا نعلم؟ (المحتوى) وكيف نعلم؟ (الطريقة). ومهمة "اللساني التطبيقية ينقل

النائج النظرية لجعلها قابلة للتطبيق مع ما تتطلبه معطيات العملية التعليمية ويتجاوز عمله التفاصيل التربوية والتعليمية داخل الفصل الدراسي إلى مستويات أعلى من قبيل: السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي، وضع المقررات والبرامج التعليمية وتصميم الاختبارات³³. غير أنها لا تهتم بالمادة اللغوية فقط، بل تجعل من اهتماماتها خصوصيات المتعلم نحو: دوافعه وقابليته للتعلم وعلاقته بالمحيط واستعمالاته، وكذلك ما يتعلق بالمعلم كالتوجيهات العامة وأساليب ممارسة العمل التعليمي وفهمه للنظام اللغوي، وما يرتبط بالوسط المدرس من خلفيات فكرية وفلسفية، والمحيط السياسي والتغيرات الثقافية المؤثرة في المشروع التعليمي³⁴. ومن أجل تجسيد هذه المهام التطبيقية، تتميز اللسانيات التطبيقية بجملة من الخصائص، أبرزها³⁵:

- البراجماتية: لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم، كاللغات الوظيفية التي ترجع بالنفع على المتعلم.
 - الانتقائية: وهذا يجر إلى أن الباحث ينتقي ما يراه يتلاءم للتعليم والتعلم بما يحقق النجاح والفاعلية.
 - الفعالية: إيجاد الوسائل الفعالة في تعلم اللغات الأم واللغات الأجنبية.
 - دراسة التداخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية: دراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا (التعدد اللغوي).
- والحديث عن التطبيقات اللسانية في تعليم اللغات يقتضي منهجيا التطرق إلى المبادئ الأساسية لهذا العلم، والتي يمكن حصرها فيما يلي³⁶:
- المبدأ الأول:** تعطى الأولوية للجانب المنطوق على الجانب المكتوب؛ لأن اللغة "أول ما بدأت في صورتها الصوتية السمعية... إذ إن كل هذه النظريات تتكلم عن اللغة الأولى باعتبارها لغة سمعية"³⁷، كما أن "اللغة تصادف في تركيباتها وتجمعاتها الصوتية ظروفًا سياقية لا تظهر في الكلام المكتوب. ولهذا ينفصل الصوت عن صورته ويتطور دونه"³⁸.

وهذا لا يعني إقصاء المكتوب، فالمهارة اللغوية تعول على مهارتي المنطوق والمكتوب، وإنما يقدم المنطوق على المكتوب تسهila لعملية التعلم وجعلها طبيعية فاللغة منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، كما أن الخط يبقى تمثيلا ناقصا للمنطوق في كل لغات العالم.

المبدأ الثاني: تعد اللغة وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع، ومنه فمتعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات اللغوية باندماجه في الوسط اللغوي، فلا فائدة للدرس اللغوي إن لم تتحقق وظيفيته في حياته المجتمعية.

المبدأ الثالث: يتعلق بشمولية الأداء الفعلي للكلام، فجميع مظاهر الجسم لها نصيب في تحقيق خطاب تواصلية فاعل، كالسمع والبصر واليد والإيماءات، ما يفرض التنوع في طرائق التعليم وعدم الاكتفاء بتلقين المعرفة اللغوية والنحوية جامدة من التفاعل الوظيفي والأداء الكلامي. وهذا ما يؤكد أن المعرفة اللسانية الصرفية ليس بمقدورها أن تيسر تعليمية اللغات ما لم تنظر في الإجراءات الخارجية السابقة.

المبدأ الرابع: مراعاة الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية عن غيره من الأنظمة اللسانية.

وهذا يوجب إدماج المتعلم في الوسط المجتمعي للغة المراد تعليمها. وتؤكد كثير من الدراسات الأخذ بعين الاعتبار اللغة الأساسية عند الطفل مع الاحتياط من خطر التداخل بينها وبين اللغة الأجنبية وسوف يكون الأمر سهلا إذا ضبطت نقاط الارتكاز ضبطا دقيقا ويقصد بها كل ما هو متواز بين اللغتين المعنيتين.

رابعا: دور اللسانيات في تعليمية اللغة العربية:

تتكون اللغة العربية كغيرها من اللغات من أصوات يميز بينها بواسطة جملة من ((القيم الخلافية)) المتمثلة في مخارجها الصوتية أو صفاتها أو طبيعة نشاط الأوتار الصوتية، حيث تتوزع هذه الأصوات في مجموعات أو في سلاسل صوتية متجانسة، فتصنف حسب الأقرب من حيث المخرج، فبدأ -مثلا- بالأصوات الشفوية (ب، م، و) انتهاء بالأصوات الحنجرية(ء، ه) ³⁹ بدلا من الترتيب الأبجدي الذي يصنف حسب التشابه الكتابي؛ لأن الترتيب الصوتي يراعي سهولة النطق وقرب المخارج في الجهاز الصوتي فالباء والواو أيسر وأقرب نطقا من الهمزة الحنجرية التي تتميز بضغط شديد، كما أن تصنيفها صوتيا يسهل تعلمها حيث يتعلمها في شكل سلاسل متقاربة المخارج، فينتقل المتعلم من الصوت الأسهل إلى الأقرب إليه سهولة ثم الأصعب نطقا، وهكذا دواليك. والدليل أن الرضيع أول ما ينطق جهازه الصوتي يبدأ بالأصوات الشفوية من قبيل: ماما وبابا على الرغم من أن جهازه السمعي(الأذن) التقط كما هائلا من الأصوات بتنوعاتها الممكنة.

ولما كانت العلاقة بين الدال والمدلول اعتباطية فالانتقال من مستوى الأصوات المفردة إلى مستوى الكلمات لا يتم وفق اختيارات محددة، إذ لا توجد قاعدة تضبط سبب اختيار أصوات بعينها ومدلول بعينه، بدليل أنك تجد التصور نفسه للمرجع الخارجي نفسه بأصوات تختلف من لغة إلى أخرى. غير أن هذا لا ينفي أن تكون للأصوات فيما بينها نحوًا خاصًا، "فنجد أن هذا الصوت ينقلب صوتًا جديدًا إذا وقع في سياق صوتي معين، ونجد أن صوتًا ثالثًا يحذف إذا توافر فيه وفيما يجاوره شروط معينة"⁴⁰. وذلك تحقيقًا للانسجام بين الأصوات المنطوقة المكونة للبنى الصرفية حتى يسهل النطق بها بأقل جهد ممكن، "فاللغة العربية ليست الأربعة والثلاثين صوتًا التي تتألف منها بل الطرائق المختلفة التي ترصف بها تلك الأصوات لتكوين كلمات"⁴¹. فيجب عند اختيار المفردات للمتعلمين، عل سبيل المثال، الأخذ في الحسبان للاعتبارات الصوتية الآتية:

– **المقاطع البسيطة:** وذلك بأن تختار الكلمات ذات المقاطع السهلة في النطق، فتكون أدعى للرسوخ في الذهن، كالمقاطع القصيرة (قرأً). وتجنب الكلمات ذات المقاطع الطويلة والمركبة والمشتقة إلا في مراحل متقدمة. حيث تش كل هذه المفردات أبسط كلمات اللغة العربية معنى ومبنى لاقتربها من المعنى النووي (المفردات الأصول).

– **القراءة الصوتية:** ذلك أن المفردات التي تكون أصواتها متباعدة المخرج والصفة تؤدي إلى صعوبة في نطقها، فبدأ بتعليم الكلمات المتناسقة صوتيًا لسهولة نطقها ثم ندرج في ذلك. وقد بينت دراسات اكتساب اللغة الأم عند الطفل أن "الأطفال يحذفون بعض الأصوات أو بعض المقاطع التي لا يستطيعون نطقها، أو يستبدلون بها أصواتًا أو مقاطع أخرى. فكلمة (تفاح) ينطقها الطفل العربي (فاح)... والطفل في أي مرحلة من مراحل عمره لا يصدر الصوت اللغوي معزولًا، وإنما يصدره في مقطع صوتي"⁴². لأن التطبيق اللساني يفرض اعتبار خصائص اكتساب اللغة الأم.

كما أن هذه الاعتبارات الصوتية تتعلق بالدال دون المدلول، ولذلك يحتكم إلى قاعدة (الملاءمة التواصلية) ذلك أن اللغة اجتماعية، أي نعلمه كيف يستعمل اللغة ومتى؟ فيجب أن تتصف المفردات المتعلمة بالتجانس، ومعنى ذلك أن لا نخلط بين ما ينتمي إلى الاستعمال التواصلية البسيط وما هو استعمال لغوي أدبي؛ فنختار من اللغة العربية المعاصرة، لا سيما التي يكثر دورها في العامية، "التي تنتمي معظم مفرداتها وتراكيبها ونحوها وصرفها إلى اللغة العربية، ولا تفتقر عنها إلا افتراق اللغة الشفوية عن اللغة

المكتوبة...ومن هنا فإن فكرة ((المخالفة الضرورية)) بين الفصحى والعامية ينبغي أن تبتعد عن قلم مؤلف الكتاب وواضع النص وُمنسّق القواعد في مرحلة التعليم الأولى⁴³. كما يُقترح أن تكون القوائم المفرداتية المختارة محددة بعينة المتعلمين أساساً؛ لأن القوائم المقدمة من استقراء الجرائد والمجلات كتبها مثقفون يختلفون في مستوياتهم اللغوية، كما أنّها غير مغلقة ومحددة وهذا يخالف المنهج الوصفي. فيركز على اللغة المشتركة عندهم بين العامية والفصحى(اللغة-الكلام) في بداية تعليمه، وما الكلام إلا إنجاز فردي للغة الجمعية في عمومه.

ولما كانت الدراسة الصرفية تنقسم إلى علم الصرف الاشتقاقي وعلم الصرّي التصريفي، حيث يعنى الأول بدراسة اشتقاق المفردات خارج التركيب، ويدرس الثاني تغييرات المفردات المتعلقة بمقولات نحوية كالعدد والجنس والمطابقة والمبني للمعلوم والمبني للمجهول⁴⁴، فإنها حسب سوسير دراسة رأسية تنظر في الخلافات الشكلية(الصيغية) للمادة الواحدة سواء أكانت اشتقاقية أم تصريفية؛ ما يوجب اتباع هذا النسق في تعليمه فنحترار الصيغ الأصول التي تعد نواة الاشتقاق، ثم فروعها الاشتقاقية الأقرب إليها مما يكثر تداوله، ثم تدرس الصيغ في تغييراتها التركيبية(العدد، الجنس، المطابقة...)، من ذلك أنه من غير المعقول تعليمياً أن يتطرق إلى صيغة اسم المفعول دون أن يتعرف المتعلم على المبني للمجهول، وقبل أن يتعلم المبني للمعلوم وهي الصيغة الصرفية النواة. فينبغي مراعاة العلاقات الرأسية في تدريس الصيغ الصرفية. والأمر نفسه مع النحو والتركيب فهو دراسة أفقية تنبني على العلاقات بين الأبواب النحوية، إذ نجد أن المتعلم في المرحلة الابتدائية يكتسب إعراباً للفعل منواله -مثلاً- فعل ماض مبني على الفتح، من غير إدراك لحقيقة البناء والإعراب، أو يتعرف على المضاف إليه الذي يع رف له بأنه يأتي معرفة لبيان نكرة قبله، نحو: ساحة المسجد كبيرة. فكيف تتحقق الكفاءة والمتعلم لم يسبق أن درس له باب التعريف والتنكير، فيكتسب مفاهيم نحوية من هنا وهناك دون أن تكون له المقدرة الكافية لتوظيفها في تعبيره الشفهي ثم الكتابي اللذين يعدان مناط اكتساب الكفاءة اللغوية. وهذا راجع إلى عدم الاعتبار بنظامية اللغة وآليات تنسيقها وطريقة عمل عناصرها، وبالتالي عدم الاعتداد بالأوصاف والمقولات التي ينتجها البحث اللساني.

وفي سبيل ذلك أيضاً، تنتقى الصيغ والأدوات الصرفية التي تتسم بالتعميم، ف"ظاهرة تعمم أداة ما واحتلالها مواقع أدوات منافسة من الظواهر المألوفة في اللغات الطبيعية الراجعة إلى النزوع إلى الاقتصاد والاكتفاء بوسيلة واحدة لتحقيق أغراض متعددة"⁴⁵، كأداتي النفي(ما، ولا) اللتان توظفان في أكثر من

سياق نفي واحد، ومثل النواسخ حيث يبدأ بالأكثر تداولاً من حيث الزمنية في الفصحى والعامية (كان، أصبح، أمسى، بات). وهذا يخدم مفهوم نظامية اللغة في أوسع حدوده، فقيمة عنصر لساني في هذا النظام ترتبط بعلاقات الاستبدال التي يتمثلها في أكبر عدد ممكن في السياقات اللغوية. ما يعطي له الأولوية في الجانب التعليمي لتمثيل القدرة اللغوية والتواصلية معاً. وهذا ما ينص عليه الإجراء الوظيفي لأندري ماريني، فهناك ألفاظ مستقلة بذاتها دلالياً تنتقل من موقع لآخر، كالظروف (اليوم، غداً،..)، وهناك ألفاظ وظيفية تحدد وظيفة عناصر غير مستقلة بنفسها كحروف الجر في العربية، ونجد أيضاً الركن الإسنادي وهو النواة الوظيفية للملفوظ ككل الذي تتفاعل وتتحدد في فلكه العناصر اللسانية الأخرى بنية وتركيباً⁴⁶. الأمر الذي يجعلنا نولي اعتباراً لهذه التوزيعات الوظيفية في اختياراتنا الصرفية والتركيبية، فيبدأ بالعنصر الأكثر قيمة في النظام اللساني (ركن الإسناد)، ثم ما له علاقة في حوالية هذا الركن الإسنادي مما يحدد وظائفه الإبلاغية، ثم العناصر الحرة (غير المقيدة). وهذا التصور اللساني يؤيده علم اللغة النفسي، "فالتدرج في اكتساب المورفيمات والصيغ الصرفية في لغة الطفل... يتمثل في اكتساب المحسوس قبل المجرد، والقريب قبل البعيد، والمباشر قبل غير المباشر، وترتبط أيضاً بجوانب تواصلية وظيفية تتمثل في أهمية المورفيم في التواصل"⁴⁷، فيبدأ باكتساب المورفيمات المحورية (الإسنادية) ذات المحتوى دون المجردة، ويؤخر الأدوات والحروف مما يرتبط بالكلمات المحورية⁴⁸، فصيغة الماضي - مثلاً - أيسر من صيغ المضارع للاعتبارات الصوتية السابقة، ولكثرتها تداولاً، ولكونها صيغاً أساسية، وتُقدّم المحسوسات المباشرة كضمائر المتكلم ثم المخاطب ثم أخيراً ضمائر الغائب لتجردها وعدم محسوسيتها.

خامساً: اللسانيات ومحدودية استثمارها في تعليمية اللغة العربية:

تم التطرق سلفاً إلى جملة من الأسس اللسانية التي لها دور فاعل في تعليمية اللغات عامة واللغة العربية خاصة، إلا أن هذا لا يمكن أن يحجب عنا أن أجراً اللسانيات تعليمياً يصطدم بجملة من العقبات، والتي لا زالت بحاجة إلى إعادة النظر فيها، والعمل على تجاوزها في اللسانيات العربية.

1- واقع البحث اللساني العربي:

إن ميدان تعليم اللغات يحتاج من اللسانيات أن تقترح أوصافاً لسانية في المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية، وهذا يتطلب من اللسانيات العامة والتطبيقية أن تعكف على دراسة البنى اللغوية واختبار مدى إمكانية استثمارها في تعليم اللغات. "فالمباحث اللسانية التي تحتاج

إليها الثقافة العربية اليوم في المقام الأول تلك التي تستطيع أن تستنبط أصولها ومبادئها وقواعدها من اللغة العربية مع انسجام تام مع ما تقدمه اللسانيات الحديثة من فرضيات نظرية ومنهجية لتحليل اللغات الطبيعية⁴⁹، فموضوع اللسانيات "هو دراسة بنية الألسن الطبيعية في مختلف مستوياتها في إطار نظري محدد وفق منهج مضبوط"⁵⁰ والناظر في واقع الدرس اللساني العربي الحديث يجد أنه، في عمومته، يتعالى عن موضوعه الأساس، وهو دراسة البنية اللغوية في مستوياتها المتعددة، فلا زالت الساحة اللسانية العربية الحديثة تطرح إشكالية التراث والحداثة، بين متشبهت بهذا أو بذاك وبين محاول يدعي المزاوجة بينهما فيقع في مصيدة التراث أو الأصالة. والحقيقة أن هذه مسألة "ليست من البحث العلمي بسبب وثيق، إذ ما هو المعيار لهذه أو لتلك؟ أهي النشأة بغير سبق؟ أهو التأثير من بعيد؟ أم من قريب؟ أهي المخالفة أم الموافقة؟... إن كل هذا وذاك لا يفضي إلى شيء في بحث نشأة العلوم وتطورها... إن العلوم عند العرب لا ينبغي أن تبحث في سياق الأصالة وعدمها، وإنما في إطار التملك"⁵¹.

إن البحث في إشكالية التراث والحداثة دون تبني منطلقات تأسيسية لللسانيات عربية حديثة، يجعل الخطاب اللساني العربي يتعد عن موضوعه الأساس وهو الاشتغال بدراسة بنية اللغة العربية في مستوياتها اللسانية، فوضع برنامج لتعليم اللغة العربية وتعلمها يتكئ على معرفة كافية بطبيعة هذه اللغة وكيفيات تصنيفها وترتيبها؛ ذلك أن الاختيارات اللغوية القابلة للتعليم ترتبط بالأبحاث اللسانية التي تقدمها اللسانيات العربية بشكل خاص، حيث يجب "أن نطلق من اللسانيات باعتبارها ثقافة معاصرة تقدم أدوات تصويرية ومنهجية مضبوطة ذات مردودية في تحليل الظواهر اللغوية، ومن ثمة نحاول اختبار جدواها وإمكاناتها النظرية والمنهجية باللغة العربية"⁽⁵²⁾. وبذلك نستطيع تقديم أوصاف لسانية تنطلق من اللسانيات مع تفاعل تام مع ميكانيزمات النسق اللغوي للغة العربية، ف"اعتماد النظريات اللسانية رغم طابع العمومية الذي تسعى إلى امتلاكه للاتسام بقوة تفسيرية أكبر، فإنها تبقى مصطبغة بخصوصيات اللغة الأجنبية التي كانت منطلقا لاشتغالها الوظيفي"⁵².

ولتجاوز هذا الوضع المتأزم فإن "الاهتمام بالبحوث اللسانية الخاصة باللغة المستهدفة بالتعليم، أكثر فائدة - في هذا المجال - من البحوث البنيوية أو التوليدية التحويلية التي تنطبق على كل اللغات"⁵³، لذلك أرى أن هذا العمل اللساني يسبق أمر تطبيق المناهج اللسانية العربية ومناهج تعليم اللغات الأجنبية مباشرة، وهذا ما لا نعثر عليه في اللسانيات العربية الحديثة إلا نورا قليلا من اللسانيين الذين قدموا أعمالا

لسانية في وصف اللغة العربية، نحو: أحمد المتوكل في نظرية النحو الوظيفي، والفاسي الفهري في النحو التوليدي وغيرهما. إلا أن هذه الأعمال -على قلتها- لم يُعتمد إلى تطبيقها على الرغم من قيمتها العلمية فوجدت هوة بين هذه الأعمال الرائدة ومجال تعليم اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية.

2- أية لغة تعليمية نصف؟:

تناولنا في العنصر السابق إشكالية واقع اللسانيات العربية الحديثة التي لم تستطع أن تؤسس لوصف لساني عربي يمكن أن يُتكأ عليه في تعليم اللغة العربية، وهذا بدوره يفضي بنا إلى أنه وفي حال ما إذا تم تجاوز هذا الوضع، فأية لغة عربية نصف؟ هل نصف اللغة العربية القديمة بأدوات لسانية؟ أم تصف اللغة العربية المعاصرة؟ وهل هي الفصيحة أو العامية؟

إن المبادئ اللسانية السالفة تفرض علينا أن نصف لغة منطوقة قابلة للتواصل، ولا شك أن اللغة العربية المعاصرة هي التي تفي بمبادئ المبدأين، لاسيما العامية. لذا يستلزم على الأبحاث اللسانية العربية الحديثة أن تتجه نحو تقدم أوصاف لسانية جديدة للغة العربية المعاصرة مع التقريب بينها وبين اللغات العامية كما فعل أحمد المتوكل في مختلف كتبه في إطار النحو الوظيفي تحت ما وصفه بـ(العربيات الدوارج)⁵⁴. يقول حسن مالك: "فهل من الممكن وصف المستويات اللغوية البنيوية للعربية الفصيحة المعاصرة اعتماداً على قواعد النحو الموضوعة للعربية الفصحى؟"⁵⁵، وإن كان ذلك يطرح إشكالا عميقا لا نجد له جواباً، وهو: على أي معيار يحكم بفصاحة اللغة العربية المعاصرة؟ يبدو أن المعيار هو قواعد العربية الكلاسيكية التي وضعها المتقدمون، فكيف نحكم على فصاحة اللغة العربية المعاصرة بقواعد وضعت في سياق لغة عربية كلاسيكية؟ ثم اعتماداً على ذلك، ندعي بوجوب وصف اللغة العربية المعاصرة، التي حكمنا على فصاحتها استناداً على قواعد المتقدمين، بأنه لا يمكن وصفها بقواعد المتقدمين بل يجب وصفها بآليات لسانية حديثة. إننا نقع بذلك في الدور، إذ نحكم على الشيء نفسه بحكم ما بواسطة معيار ما ثم ندعي بعد إثبات ذلك الحكم أن هذا المعيار غير صالح لوصف الشيء نفسه.

ثم إن اللغة في تطور وتغير مستمر ودائم، "فمتى نحكم بأن وضعاً معيناً من أوضاعها قائم الآن؟ ومتى نحكم بأنه تغير ليحل محله وضع آخر جديد"⁵⁶ فأى مستوى لغوي فصيح معاصر نقوم بوصفه لسانياً؟ ومنه، فإن أهم مبادئ اللسانيات التطبيقية وهو مبدأ استقلالية تعليمية اللغة العربية. كما يجب أن

تتجاوز وصف البنى اللغوية في ذاتها إلى علاقتها بعلم النفس والاجتماع وغيرها كما هو الحال مع اللسانيات.

3- التعامل مع مستجدات البحث اللساني:

يشهد الواقع اللغوي العربي عدة تساؤلات وإشكالات لا سيما على المستوى التعليمي والتربوي، وهذا يقتضي من المشتغلين بالبحث اللساني العربي مساندة البحوث والدراسات اللسانية الحديثة، إلا أن الواقع يخالف ذلك فعلاقة اللسانيات العربية باللسانيات الغربية لم تتجاوز الاقتباس السطحي الذي لا ينفذ إلى استيعاب عميق للأسس التصورية للنظرية اللسانية العامة⁵⁷، إذ يتعين تزايد الوعي بدور اللسانيات في تقدم واقتراح وصف وتفسير للقضايا اللغوية التي من شأنها أن تكون رافدا جديدا في تيسير تعليم وتعلم اللغة العربية بدل الوقوف عند حد القواعد التقليدية، وهذا يستلزم التحيين وإعادة النظر في النتائج النظرية والمنهجية كلما ظهرت وقائع نظرية وتطبيقية.

ولعل هذا من شأنه الإجابة عن مطلبين:

"أولهما يتمثل في توظيف ما بلغه البحث اللساني في وصف الظاهرة اللغوية وتفسيرها؛ توظيفه في تشخيص المشكلات اللغوية، وتفكيك الأسئلة اللغوية المعلقة، والدلالة على سبل المعالجة، والهدي إلى وجدان الإجابة. وثانيهما الإبانة المباشرة عن أن اللسانيات لا تمثل عنوانا لا وجود له في خانة الوظائف التقليدية الشاغرة، وأنها ضرورية للمعلم والفقير والإعلامي والعالم والمعلوماتي والمؤرخ"⁵⁸.

فلا تزال الهوة بعيدة بين المنجز اللساني الغربي والمنجز اللساني العربي، فكثير من الباحثين، بل إن كثيرا من الجامعات لم تدرج تخصصات لسانية بارزة كنظرية النحو الوظيفي، ونماذج النظرية التوليدية التحويلية، ذلك أن البحوث والمشاريع اللسانية الأكاديمية الجادة التي تسائر النشاط اللساني الغربي نادرة جدا إذا ما قورنت بما ينشر عن مبادئ اللسانيات واللسانيات الوصفية بشكل عام. وهذا الوضع بدور يؤثر على تعليمية اللغة العربية التي لا زالت أسيرة قوالب تعليمية حديثة لمادة لغوية قديمة.

4- لغة الوصف اللساني:

إن العمل اللساني ينشد العلمية والموضوعية الصارمة، حيث تسعى اللسانيات لمجارة العلوم الرياضية والدقيقة في مناهجها، وتاريخ اللسانيات خير شاهد على ذلك، الأمر الذي جعلها "تعتمد

التجريد في الصياغة وتبنى لغة صورية قائمة على رموز تفسر المعطيات اللغوية وتسهم مباشرة بتعميم التحليل اللغوية واختبارها والتأكد من ملاءمتها المعطيات⁵⁹.

إلى درجة أن اللسانيين التوليديين "لا يصفون جملاً مدونة من المادة اللغوية التي استخدمها المتكلمون بالفعل بل يصوغون جملاً مفترضة باتباع منهج التوليد، ثم ينظرون في واقع اللغة بالرجوع إلى حدس اللغوي عادة، ويتساءلون عما إذا كانت الجملة المولدة لمنهج رياضي مطابقة لقواعد اللغة بالفعل"⁶⁰.

فبعض التصورات اللسانية مغرقة في التجريد إلى حد أنه يعسر تطبيقها في تعليمية اللغات، "فالمناهج اللسانية تحلل اللغة دون أن تفكر في تعليميتها وإذا حاول المختصون في تعليم اللغة توظيف النظريات اللسانية فإنهم يواجهون إغراق بعضها في التجريد شأن النحو التوليدي الذي أصبحت الاستفادة منه في تعليم اللغات عسيرة، إن لم تكن مستحيلة"⁶¹، فتسعى الدراسات اللسانية التطبيقية لتكثيف الأوصاف اللسانية مع مقتضيات فعل التدريس وذلك بتخليصها من كل الممارسات العلمية والأصول النظرية التي بنيت عليها، "فالرهان الذي يجب رجه هنا هو إيجاد الطرق والوسائل التي تسمح بتقريب التلميذ بقدر الإمكان من المعارف المرجعية من دون تحريف هذه الأخيرة"⁶² ولتحقيق ذلك فإن الأوصاف اللسانية التي تكون نفعيتها أكبر في تعليمية اللغة العربية يجب أن تتميز بالمرونة بين التجريدية وبين الوظيفية، فالمغرقة في التجريد تقل وظيفيتها كثيراً فيصعب توظيفها في ميدان تعليم اللغات.

5- تعدد المعطيات اللسانية ونتائجها اللغوية:

من غير الممكن تعليم اللغة دفعة واحدة، وإنما يتم تدريسها وفق منهجية تعتمد انتقاء المحتويات اللغوية التعليمية وتصنيفها وتبويبها حسب معايير لسانية معينة، وإن كانت المعطيات اللسانية متعددة بتعدد المناهج والنظريات، وهذا من أهم الإشكالات، بحيث يتعين اختيار أنسبها لمعالجة المشاكل التعليمية "المطروحة في بيئة معينة لها شروطها وظروفها الخاصة وعلى مجموعة متميزة من التلاميذ بمستواها التعليمي الخاص ودرجة قابليتها واهتمامها باللغة الهدف ونوعية الأهداف والمهارات اللغوية التي ينشد المدرس تحقيقها وترسيخها وتنميتها"⁶³، فيلزم من ذلك أن تكون المعطيات اللسانية المعتمدة متماشية مع هذه المتغيرات التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة.

ولا يمكن أن نجزم بأن تصورا أو نظرية لسانيا ما أنفع تعليميا بل نختار منها ما يحقق الأهداف ويثبت أجزائه ميدانيا، وهذه مهمة اللسانيات التطبيقية التي تختار ما يشكل إجراءات قابلة للتطبيق في ميدان تعليم اللغات وتعلمها إلا أنه تنعدم تقريبا البحوث اللسانية التطبيقية في تعليم اللغة العربية. وهذا ما يزيد الأمر صعوبة، إذ ينجر عنه تطبيقات لسانية عشوائية لغياب دراسات لسانية تطبيقية⁶⁴، ترسم وتحدد الخيارات اللسانية التعليمية، ويجر إلى تصور عدم فائدة اللسانيات في تعليم وتعلم اللغة العربية.

خاتمة:

توصلت من خلال هذه المقالة البحثية إلى جملة من النتائج التي أوردتها في ما يلي:

- 1) لللسانيات النظرية والتطبيقية دور باز في تعليمية اللغة العربية، وهذا يتجلى في:
 - اللسانيات توسع اهتماماتها إذ تدرس بنية اللغة في ذاتها، وتدرسها كذلك اجتماعيا ونفسيا وعصبيا، وهذا ما تتطلبه العملية التعليمية.
 - تعمل اللسانيات التطبيقية على جعل المعطيات اللسانية قابلة للتطبيق في تعليم اللغات وتعلمها.
 - اختيار وتصنيف المادة اللغوية لا بد أن يستند إلى الأوصاف اللسانية التي تقدم معرفة علمية وواعية بحقيقة اللغة وكيفية تعليمها.
- 2) العلاقة بين اللسانيات وتعليمية اللغة العربية تظل غير كافية، للأسباب التالية:
 - غياب دراسات لسانية حديثة تدرس اللغة العربية في مكوناتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.
 - استفادت المناهج التعليمية للغة العربية من المقاربات اللسانية بوجه عام فقط كالمقاربة النصية والتواصلية، فالمادة اللغوية لا زالت هي المادة النحوية والصرفية القديمة.
 - ليست كل المعطيات اللسانية متساوية تعليميا؛ لتمييزها بالتجريدية، وهذا يتطلب من الأوصاف اللسانية الموظفة في تعليمية اللغات أن تتميز بالوظيفية.

- 1- ينظر: أحمد الفيومي، المصباح المنير، مكتبة لبنان، بيروت (لبنان)، 1987م، ص162.
- 2- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية(حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د س ن، ص130.
- 3- ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ط1، جسور، المحمدية(الجزائر)، 2014م، ص19-20.
- 4- إبراهيم حمروش، التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، ع2، مارس، 1995، ص63.
- 5- محمد لمباشري، الخطاب الديدانكيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة-مقاربة تحليلية نقدية-، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2002م، ص21-20.
- 6- علي آيت أوشان، اللسانيات والديدانكيكا نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ط1، دار الثقافة، د ب ن، 2005م، ص20.
- 7- رشيدة آيت عبد السلام، تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديث، دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2008-2007م، ص320.
- 8- عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص24.
- 9- محمد الدريج، التدريس المهادف(مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية)، د.ط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء(المغرب)، 1994م، ص24.
- 10- عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص28-27.
- 11- أحمد حساني، المرجع السابق، ص130.
- 12- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، 1984م، ص9.
- 13- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية)، ط3، دار توبقال، الدار البيضاء(المغرب)، 1993م، ص32.
- 14- ينظر: محمد محمد علي يونس، مدخل إلى اللسانيات، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت(لبنان)، 2004م، ص21.
- 15- محمد محمد علي يونس، المرجع نفسه، ص13.
- 16- ينظر: أحمد حساني، المرجع السابق، ص13 وما بعدها.
- 17- ينظر: حنفي بناصر ومختار لزعر، اللسانيات (منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون(الجزائر)، 2009م، ص29.
- 18- محمد الدريج، المرجع السابق، ص26.
- 19- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995م، ص62-61.
- 20- ينظر: شوقي ضيف، تجويد النحو، دار المعارف، القاهرة، د س ن، ط6، ص35-38-39.

- 21- رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، 1436هـ، ص30
- 22- أحمد حساني، المرجع السابق، ص20.
- 23- ينظر: أحمد حساني، المرجع نفسه، ص17-18-19
- 24- ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء(المغرب)، 1994، ص133
- 25- ينظر: المصطفى بن عبد الله بوشوك، المرجع السابق، ص313
- 26- عثمان ابن جني، الخصائص، ج 1، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، د ب ن، د س ن، ص33
- 27- ميلود غرمول وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، د س ن، ص23
- 28- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية)، ط1، جامعة أم القرى، السعودية، 2000م، ص67
- 29- منذر عياشي، قضايا لسانية وحضارية، ط 1، دار طلاس، دمشق، 1990م، ص109.
- 30- أندري مارتينييه، وظيفية الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت(لبنان)، 2009م، ص144-143
- 31- محمد الأخصر الصبيحي، مدخل إلى النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، د ب ن، د س ن، ص119
- 32- عبده الراجحي، المرجع السابق، ص12-13
- 33- حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات، مقاربات(مجلة العلوم الإنسانية)، ط 1، فاس(المغرب)، 2013م، ص72
- 34- ينظر: حسن مالك، المرجع نفسه، الصفحة نفسها
- 35- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة (الجزائر)، د س ن، ص12
- 36- ينظر: أحمد حساني، المرجع السابق، ص131 وما بعدها. وينظر: المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، (دراسة نظرية وميدانية في: تشخيص الصعوبات-اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية-بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية)، الهلال العربية، الرباط، 1994م، ط2، ص42-43
- 37- تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، 2000م، ط4، ص115.
- 38- أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، 1997م، ص369
- 39- ينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990م، ص85
- 40- محمود السعران، علم اللغة(مقدمة للقارئ العربي)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، د.س.ن، ص200
- 41- محمد محمد علي يونس، المرجع السابق، ص29
- 42- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ط1، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1427هـ، ص228
- 43- أحمد درويش، إنقاذ اللغة من أيدي النحاة حوار جذري حول مشكلات العربية المعاصرة، ط1، دار الفكر، دمشق (سوريا)، 1999م، ص22

- 44- ينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص189
- 45- أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (بنية المكونات- التمثيل الصرفي التركيبي)، دار الأمان، الرباط، د.س.ن، ص87
- 46- ينظر: أحمد حساني، المرجع السابق، ص17-18-19
- 47- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص233
- 48- ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع نفسه، ص237
- 49- مصطفى غلفان، المرجع السابق، ص08
- 50- مصطفى غلفان، المرجع نفسه، ص9-10
- 51- عبده الراجحي، النحو العربي والدرس اللساني الحديث (بحث في المنهج)، دار النهضة العربية، بيروت، 1986م، ص10
- 52- مصطفى غلفان، المرجع السابق، ص53
- 53- جيرار دوني، اللسانيات التطبيقية وديداكتيك اللغات، تر: محمد حمود، مجلة آفاق تربوية، ع12، ابن مسيك(المغرب)، 1998م، ص63
- 54- المصطفى بن عبد الله بوشوك، المرجع السابق، ص43
- 55- ينظر: أحمد المتوكل، المرجع السابق، ص60
- 56- حسن مالك، المرجع السابق، ص80-81
- 57- رضا الطيب الكشوش، المرجع السابق، ص31
- 58- ينظر: مصطفى غلفان، المرجع السابق، ص24
- 59- وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، د د ن، د ب ن، د س ن، ص11
- 60- ميشال زكريا، المرجع السابق، ص10
- 61- محمد محمد يونس علي، المرجع السابق، ص85
- 62- رضا الطيب الكشوش، المرجع السابق، ص26
- 63- إبراهيم حمروش، المرجع السابق، ص70
- 64- المصطفى بن عبد الله بوشوك، المرجع السابق، ص43