

اللسانيات وتعليمية اللغة العربية، بين الواقع والآفاق* العمرى صوشة جامعة الدكتور يحيى فارس - المدينة

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 عائقاً أمام تطبيق المفاهيم اللسانية في ميدان تعليمية اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية:

اللسانيات، اللسانيات التطبيقية، اللغة العربية، تعليمية اللغات، الديدانكتيك.

مقدمة:

إن العملية التعليمية ذات أبعاد متعددة؛ 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 وفعال يعالج الإشكالات التربوية والتعليمية. وتعدّ تعليمية اللغات جزءاً 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 عموماً بالتجريد والتنظير الذي يحتاج إلى تعديلات لملاءمته ومتطلبات العملية التعليمية التي تصبو إلى التيسير والتبسيط، وهذا دور اللسانيات التطبيقية التي تشكل وسيطاً 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 عائقاً أمام إجرائية اللسانيات في تعليمية اللغة العربية؟

أولاً: مفهوم التعليمية:

تعرف التعليمية لغوياً بأنها في تركيبها اللغوي العربي مصدر صناعي مشتق من الفعل الثلاثي المضعف علمّ تعليماً، ويراد بذلك أنه جعل عليه علامة وأمرة يعرف بها¹. وتتخللها اصطلاحات عدة، من قبيل: التعليمية، الديدانكتيك، علم التدريس، التدريسية،... إلخ. وظهور 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 كلسوف 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 التعليمية.³ غير أنه تم تجاوز هذه التصورات التعليمية 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 فالتي التعليمية بذلك هي "الدراسة العلمية لتنظيم وضعية التعلم التي يعيشها من يترتب من أجل الوصول إلى هدف معرفي أو وجداني أو حركي...، يعني أن المعلم يكون مسؤولاً على تنظيم وتجديد وخلق وضعيات التعلم المناسبة... لكي يجعلها تتلاءم مع متعلميه".⁵ وغير بعيد عن هذا عد فيرنيو (G. Vergniox) التعليمية "ميداناً علمياً مستقلاً أسند إليه مهمة صياغة المفاهيم والطرائق التي يمكن أن تشكل مقارنة عملية".⁶

ومما سبق فالتي التعليمية "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 وغير الناطقين بها".¹¹ فالمعرفة اللسانية عنصر هام في تعليمية اللغات؛ "إذ تقوم بالذات بوصف اللغة وصفا موضوعياً وبتحليلها تحليلًا علمياً، 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 واختياراً محدداً بجملة من المرتكزات والأهداف التي ترسمها المؤسسة التعليمية، ومنه فإن أجراً لللسانيات في ميدان تعليمية اللغات دون مراعاة السياسات التربوية من شأنه أن يسيء إلى العملية التعليمية. فتطبيق 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 تتناولها 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 للغة العربية يأخذ من اللسانيات مناهجه وتصوراتها، ويراعي خصوصية بنية اللغة العربية.

فاللسانيات بذلك تتبوأ 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، وغيرهما. وفي هذا الصدد يميز بين الإجراءات الداخلية للنظرية اللسانية وبين الإجراءات الخارجية على النحو التالي: ¹⁶

(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 والتركيبية، والإجراء التوزيعي، والإجراء التوليدي والتحويلي، ¹⁷ 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 بالمجتمع 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

وتتأسس الأهداف التعليمية العامة للغات على تكوين متعلم قادر على امتلاك زمام اللغة والسيطرة على تراكيبها لفظا وكتابة بما يتناسب وخصوصيات اللغة المدرسة ونسقيتها المتميزة، ولما كانت اللغات الطبيعية ليست مجرد قوائم من الكلمات والتراكيب، بل إنها تشكل في مجموعها نسقا لغويا تنظم عناصره وفق ضوابط وقوانين منسجمة، وجب أن يتعامل مع هذا النظام كلا متكاملا. 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 وتُؤبّ المادة اللغوية في الكتب التعليمية انطلاقا من الحقائق والتصورات اللسانية، وأبرز ما نورده في بيان ذلك ما يأتي:

1. كثرة الشبوع والاستعمال:

إن اللغة تتفاوت درجات استعمالها مفردات وتراكيب، ف" ليست 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 هامشية".¹⁹ وجعل شوقي ضيف الدور الوظيفي للتراكيب النحوية أساسا في تفسير تعليمية الصرف العربي فحذف ما لا يتداول على ألسنة المتكلمين في اللغة المعاصرة، وكذا ما لم يرد في القرآن الكريم مما هو من افتراضات النحويين، ولا حاجة لدارس النحو إلى معرفته.²⁰ ولقد أفاد التحليل التزامني اللسانيين التطبيقيين في عملية الاختيار، حيث قاموا بوصف اللغة تزامنيا للتعرف على المفردات والتراكيب الأكثر شيوعا 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 ووظيفيته:

إن الاعتماد على عنصر الشبوع في تعليم اللغة العربية لا يفي بالغرض إذا لم تراعى التوزيعات التي تربط بين العناصر اللغوية، أي "الموقع الذي يحتله العنصر اللساني ضمن حواليتة المؤلف".²² إذ ترد العناصر اللسانية وفق ترتيب وتصنيف معين. فالعبرة في تحديد البنيات اللغوية لسانيا أو تعليميا بالعلاقات والوظائف التي تحكمها، وليس في النظر في تلك البنيات كغاية في حد ذاتها، وهذا ما يجر إلى تفسيرات افتراضية لا تقيد اللغوي علميا ولا المتعلم تداوليا.

فهناك لفاظم مستقلة بذاتها دلاليا فتنتقل من موقع لآخر، كالظروف (اليوم، غدا،..)، وهناك لفاظم وظيفية تحدد وظيفة عناصر غير مستقلة بنفسها كحروف الجر في العربية، ونجد أيضا الركن الإسنادي وهو النواة الوظيفية للملفوظ ككل الذي تتفاعل وتتحدد في فلكه العناصر اللسانية الأخرى بنية وتركيبا.²³ فيجب مراعاة مواقع العناصر اللسانية شكليا ووظيفيا في تصنيف وترتيب المادة اللغوية التعليمية، فيستهل بالعنصر الأكثر قيمة في النظام اللساني (ركن الإسناد)، ثم ما له علاقة بهذا الركن الإسنادي مما يحدد وظائفه الإبلاغية، ثم العناصر الحرة (غير المقيدة).

فمعرفة تقسيمات الكلمة العربية انطلاقا 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 تقسيميا كالاسمية والوصفية والفعلية وما يتفرع عنها من صيغ صرفية.²⁴ 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 بمبنى ومعنى بالتقسيمات اللغوية لأجزاء الكلمة. فلا بد من ضبط التوزيعات التي تربط بين العناصر اللغوية المتنوعة 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 يُمكن من التعرف على الوظيفة الحقيقية لتلك البنى، أسماء أم أفعالا أم حروفا أم غيرها.

وهذا التصور اللساني لا يتحقق إلا إذا تجاوزنا الوقوف عند حد 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 البنوي.²⁵

3. تحقيق الملازمة 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 تلقائيا 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 تنسم بالاجتماعية، وعدم تجسيد الملازمة التواصلية ينتج لنا متعلما 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: "الملازمة التواصلية هي التي تسمح بشكل أفضل فهم دينامية اللغة. ستصبح كل السمات اللغوية إذاً قبل سواها مبرزة ومُصنّفة 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 وتُؤبّ وفقا لحاجات المتعلمين التواصلية، كما أنّ تغيير حاجات المتعلمين دوما 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 يجرنا إلى خطأ إلى اعتبار النص وعاء من المفردات والألفاظ يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل تدعيم الرصيد المعجمي للتلميذ بمفردات جديدة، أو اعتبارها خزاناً لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنسج على منوالها.³¹ وهذا يجعل من المتعلم عقلاً ألياً، 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 للأجراً في ميدان تعليم اللغات يتطلب الأخذ بالاعتبارات التعليمية وما يرتبط بها، وهذا يستدعي مجالا 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 التطبيقي ينقل النتائج 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 الاختبارات.³³ غير أنها لا تهتم بالمادة اللغوية فقط، بل تجعل من اهتماماتها خصوصيات المتعلم نحو: دوافعه وقابليته للتعليم 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 التعليمي.³⁴ ومن أجل تجسيد هذه المهام التطبيقية، تتميز اللسانيات التطبيقية بجملة من الخصائص، أبرزها:³⁵

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 النجاعة 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 لغوياً (التعدد اللغوي).

والحديث عن التطبيقات اللسانية في تعليم اللغات يقتضي منهجياً التطرق إلى المبادئ

الأساسية لهذا العلم، والتي يمكن حصرها فيما يلي:³⁶

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 دونه³⁸ وهذا لا يعني إقصاء المكتوب، فالمهارة اللغوية تعول على مهارتي المنطوق والمكتوب، وإنما يقدم المنطوق على المكتوب تسهيلا 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 وظيفته في حياته المجتمعية.

المبدأ الثالث: يتعلق بشمولية الأداء الفعلي للكلام، فجميع مظاهر الجسم لها نصيب في تحقيق خطاب تواصل 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 تنتظر 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.

رابعاً: دور اللسانيات في تعليمية اللغة العربية:

تتكوّن اللغة العربية كغيرها من اللغات من أصوات يميز بينها بواسطة جملة من ((القيم الخلفية))، المتمثلة في مخارجها الصوتية أو صفاتها أو طبيعة نشاط الأوتار الصوتية، حيث تنتوزع هذه الأصوات في مجموعات أو في سلاسل صوتية متجانسة، فتصنف حسب الأقرب من حيث المخرج، فنبدأ -مثلا- بالأصوات الشفوية (ب، م، و) انتهاء بالأصوات الحنجرية (ء، هـ)³⁹ بدلا من الترتيب الأبجدي الذي يصنف حسب التشابه الكتابي؛ لأن الترتيب الصوتي يراعي سهولة النطق وقرب المخارج في الجهاز الصوتي فالباء والواو أبسر 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 ينطلق 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 والممدول اعتباطية فالانتقال من مستوى الأصوات المفردة إلى مستوى الكلمات لا يتم وفق اختيارات محددة، إذ لا توجد قاعدة تضبط سبب اختيار أصوات بعينها لممدول 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 نحوا خاصا، فنجد أن هذا الصوت ينقلب صوتا جديدا إذا وقع في سياق صوتي معين، ونجد أن صوتا ثالثا يحذف إذا توافر فيه وفيما يجاوره شروط معينة⁴⁰. وذلك تحقيقا للانسجام بين الأصوات المنطوقة المكونة للبنى الصرفية حتى يسهل النطق بها بأقل جهد ممكن، "فاللغة

العربية ليست الأربعة والثلاثين صوتا 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 (قَرَأَ). وتجنب الكلمات ذات المقاطع الطويلة والمركبة والمشتقة إلا في مراحل متقدمة. حيث تشكل هذه المفردات أبسط كلمات اللغة العربية معنى ومبنى لاقترابها من المعنى النووي (المفردات الأصول).

القرابة الصوتية: ذلك أن المفردات التي تكون أصواتها متباعدة المخرج والصفة تؤدي إلى صعوبة في نطقها، فنبدا بتعليم الكلمات المتناسقة صوتيا لسهولة 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 أصواتا أو مقاطع أخرى. فكلما (تفاح) ينطقها الطفل العربي (فاح)... والطفل في أي مرحلة من مراحل عمره لا يصدر الصوت اللغوي معزولا، وإنما يصدره في مقطع صوتي"⁴² لأن التطبيق اللساني يفرض اعتبار خصائص اكتساب اللغة الأم.

كما أن هذه الاعتبارات الصوتية تتعلق بالادل 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 التواصل البسيط وما هو استعمال لغوي أدبي؛ فنختار من اللغة العربية المعاصرة، لا سيما التي يكثر دورانها في العامية، "التي تنتمي معظم مفرداتها وتراكيبها ونحوها وصرفها إلى اللغة العربية، ولا تفرق 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 ومُنسّق القواعد في مرحلة التعليم الأولي".⁴³ كما يُقترح أن تكون القوائم المفرداتية المختارة محددة بعينة المتعلمين أساسا؛ لأن القوائم المقدمة من استقراء الجرائد والمجلات كتبها متفقون يختلفون في مستوياتهم اللغوية، كما أنها غير مغلقة ومحددة وهذا يخالف المنهج الوصفي. فيركز على اللغة المشتركة عندهم بين العامية والفصحى (اللغة-الكلام) في بداية تعليميه، وما الكلام إلا إنجاز فردي للغة الجمعية في عمومه.

ولما كانت الدراسة الصرفية تنقسم إلى علم الصرف الاشتقاقي وعلم الصرفي التصريفي، حيث يعنى الأول بدراسة اشتقاق المفردات خارج التركيب، ويدرس الثاني تغييرات المفردات المتعلقة بمقولات نحوية كالعدد والجنس والمطابقة والمبنى للمعلوم والمبنى للمجهول،⁴⁴ فإنها حسب سوسير دراسة رأسية تنظر في الخلافات الشكلية (الصيغية) للمادة الواحدة سواء أكانت اشتقاقية أم تصريفية؛ ما يوجب اتباع هذا النسق في تعليميته فنختار 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 تعليميا أن يتطرق إلى صيغة اسم المفعول دون أن يتعرف المتعلم على المبنى للمجهول، وقبل أن يتعلم المبنى 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 ماضٍ مبني على الفتح، من غير إدراك لحقيقة البناء والإعراب، أو يتعرف على المضاف إليه الذي يعرف له بأنه يأتي معرفة لبيان نكرة قبله، نحو: ساحة المسجد كبيرة. فكيف تتحقق الكفاءة والمتعلم لم يسبق أن درس له باب التعريف والتذكير، فيكتسب مفاهيم نحوية من هنا وهناك دون أن تكون له المقدرة الكافية لتوظيفها في تعبيره الشفهي ثم الكتابي اللذين يعدان منطقتي 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، تتفق الصيغ والأدوات الصرفية التي تنسم بالتعميم، فـ"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 يبتدأ 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 معا. وهذا ما ينص عليه الإجراء الوظيفي لأندي ماريني، فهناك لفاظم مستقلة بذاتها دلاليا فتنتقل من موقع لآخر، كالظروف(اليوم، غدا،..)، وهناك لفاظم وظيفية تحدد وظيفة عناصر غير مستقلة بنفسها كحروف الجر في العربية، ونجد أيضاً الركن الإسنادي وهو النواة الوظيفية للملفوظ ككل الذي تتفاعل وتحدد في فلكه العناصر اللسانية الأخرى بنية وتركيباً.⁴⁶ 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 الإبداعية، ثم العناصر الحرة (غير المقيدة). وهذا التصور اللساني يؤديه علم اللغة النفسي، "فالترج 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، وتقدم 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 يحجبنا 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 أوصافا 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 الطبيعية".⁴⁹ فموضوع اللسانيات "هو دراسة بنية الألسن الطبيعية في مختلف مستوياتها في إطار نظري محدد وفق منهج مضبوط"⁵⁰ والنظر في واقع الدرس اللساني العربي الحديث يجد أنه، في عمومها، يتعالى عن موضوعه الأساس، وهو دراسة البنية اللغوية في مستوياتها المتعددة، فلا زالت الساحة اللسانية العربية الحديثة تطرح إشكالية التراث والحداثة، بين متشبث بهذا أو بذاك وبين محاول يدعي المزاجية بينهما فيقع في مصيدة التراث أو الأصالة. والحقيقة أن هذه مسألة "ليست من البحث العلمي بسبب وثيق، إذ ما هو المعيار لهذه أو لتلك؟ أمي النشأة بغير سبق؟ أم التاثر من بعيد؟ أم من قريب؟ أمي 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 للسانيات عربية حديثة، يجعل الخطاب اللساني العربي يبتعد 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 وكيفية تصنيفها وترتيبها؛ ذلك أن الاختيارات اللغوية القابلة للتعليم ترتبط بالأبحاث اللسانية التي تقدمها اللسانيات العربية بشكل خاص، حيث يجب "أن ننطلق 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، فـ "اعتماد النظريات اللسانية رغم طابع العمومية الذي تسعى إلى امتلاكه للاتسام بقوة تفسيرية أكبر، فإنها تبقى مصطنعة بخصوصيات اللغة الأجنبية التي كانت منطلقا لاشتغالها الوظيفي"⁵³

ولتجاوز هذا الوضع المتأزم فإن "الاهتمام بالبحوث اللسانية الخاصة باللغة المستهدفة بالتعليم، أكثر فائدة - في هذا المجال - من البحوث البنوية أو التوليدية التحويلية التي تنطبق على كل اللغات".⁵⁴ لذلك أرى أن هذا العمل اللساني يسبق أمر تطبيق المناهج اللسانية الغربية ومناهج تعليم اللغات الأجنبية مباشرة، وهذا ما لا نعتز عليه في اللسانيات العربية الحديثة إلا نذرا 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 يُعمد 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 نصف 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 بهذين المبدأين، لاسيما العامية. لذا يستلزم على الأبحاث اللسانية العربية الحديثة أن تتجه نحو تقديم 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).⁵⁵ يقول حسن مالك: "فهل من الممكن وصف المستويات اللغوية البنيوية للعربية الفصيحة المعاصرة اعتمادا على قواعد النحو الموضوعة للعربية الفصحى؟"⁵⁶ وإن كان ذلك يطرح إشكالا عميقا لا نجد له جوابا، 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 اعتمادا على ذلك، ندعي بوجود وصف اللغة العربية المعاصرة، التي حكمنا على فصاحتها استنادا 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 وضعنا معينا من أوضاعها قائم الآن؟ ومتى نحكم بأنه تغير ليحل محله وضع آخر جديد."⁵⁷ فأى مستوى لغوي فصيح معاصر نقوم بوصفه لسانيا؟ 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 وغيرهما 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 العربيمسيرة 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 العامة⁵⁸، إذ يتعين تزايد الوعي بدور اللسانيات في تقديم واقتراح وصف وتفسير للقضايا اللغوية التي من شأنها أن تكون رافدا جديدا في تفسير تعليم وتعلم اللغة العربية بدل الوقوف عند حد القواعد التقليدية، وهذا يستلزم إعادة 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.⁵⁹ فلا تزال الهوية 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 التحولية، ذلك أن البحوث والمشاريع اللسانية الأكاديمية الجادة التي تسير 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 لمجاراة العلوم الرياضية والدقيقة في مناهجها، وتاريخ اللسانيات خير شاهد على ذلك، الأمر الذي جعلها "تعتمد التجريد في الصياغة وتتبنى لغة صورية قائمة على رموز تفسر المعطيات اللغوية وتسهم مباشرة بتعميم التحاليل اللغوية واختبارها والتأكد من ملائمتها المعطيات"⁶⁰ إلى درجة أن اللسانيين التوليديين "لا يصفون جملا مدونة من المادة اللغوية التي استخدمها المتكلمون بالفعل بل يصوغون جملا 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."⁶¹

فبعض التصورات اللسانية مغرقة في التجريد إلى حد أنه يعسر تطبيقها في تعليمية اللغات، "فالمنهج 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"⁶² فتسعى الدراسات اللسانية التطبيقية لتكييف الأوصاف اللسانية مع مقتضيات فعل التدريس وذلك بتخليصها من كل الممارسات العلمية والأصول النظرية التي بنيت عليها، "فالرهان الذي يجب ربحه هنا هو إيجاد الطرق والوسائل التي تسمح بتقريب التلميذ بقدر الإمكان من المعارف المرجعية من دون تحريف هذه الأخيرة."⁶³ ولتحقيق ذلك فإن الأوصاف اللسانية التي تكون نفعيتها أكبر في تعليمية اللغة العربية يجب أن تتميز بالمرونة بين التجريدية وبين الوظيفية، فالمغارقة في التجريد تقل وظيفيتها كثيرا 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."⁶⁴ فيلزم من ذلك أن تكون المعطيات اللسانية المعتمدة متماسية مع هذه المتغيرات التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة.

ولا يمكن أن نجزم بأن تصورا أو نظرية لسانيا ما أنفع تعليميا بل نختر منها ما يحقق الأهداف ويثبت أجرأته 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 تطبيقية⁶⁵ 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) اللسانيات 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.
 - استفادات 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.

التهميش:

- * تم تقديم هذا المقالة المنقحة والمزينة في الملتقى الوطني (اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية، التنظير والإجراء)، يوم: 2018/05/10م، بغليزان.
- ¹ ينظر: أحمد الفيومي، المصباح المنير، مكتبة لبنان، بيروت (لبنان)، 1987م، ص 162.
 - ² ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حول تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د س ن، ص 130.
 - ³ ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ط1، جسور، المحمدية (الجزائر)، 2014م، ص 19-20.

- 4 إبراهيم حمروش، التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، ع2، مارس 1995، ص63.
- 5 محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة-مقاربة تحليلية نقدية-، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2002 م، ص20-21.
- 6 علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيكا نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ط1، دار الثقافة، د ب ن، 2005 م، ص20.
- 7 رشيدة آيت عبد السلام، تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديث، دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2007-2008 م، ص320.
- 8 عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص24.
- 9 محمد الدريج، التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية)، در ط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء (المغرب)، 1994 م، ص24.
- 10 عبد القادر لورسي، المرجع السابق، ص27-28.
- 11 أحمد حساني، المرجع السابق، ص130.
- 12 ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، 1984 م، ص9.
- 13 عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية)، ط3، دار توبقال، الدار البيضاء (المغرب)، 1993 م، ص32.
- 14 ينظر: محمد محمد علي يونس، مدخل إلى اللسانيات، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت (لبنان)، 2004 م، 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)، 2009 م، ص29.
- 18 محمد الدريج، المرجع السابق، ص26.
- 19 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995 م، ص61-62.
- 20 ينظر: شوقي ضيف، تجديد 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، 1436 هـ، 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 م، ص133.
- 25 ينظر: المصطفى بن عبد الله بوشوك، المرجع السابق، ص313.

- 26 عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، 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، ط1، دار طلاس، دمشق، 1990م، ص109.
- 30 أندري مارتينييه، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت (لبنان)، 2009م، ص143-144.
- 31 محمد الأخضر 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)، ط1، 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 الكشو، 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 الكشو، المرجع السابق، ص26.
- 63 إبراهيم حمروش، المرجع السابق، ص70.
- 64 المصطفى بن عبد الله بوشوك، المرجع السابق، ص43.