

واقع تعليمية اللسانيات في الجامعة الجزائرية

دراسة ميدانية*

د. هشام صويلح

جامعة 20 أوت 1955 ، سكيكدة-الجزائر.

h.souilah@univ-skikda.dz

تاريخ النشر: 2021/05/11

تاريخ القبول: 2021/02/13

تاريخ الإرسال: 2021/01/13

الملخص:

يندرج هذا البحث ضمن ميدان تعليمية مادة ، وتحديدًا ضمن ميدان تعليمية اللسانيات. يهدف إلى التشخيص الفعلي لواقع تدريس اللسانيات في أقسام اللغة العربية وآدابها بالجامعة الجزائرية.

ولتحقيق هذا الهدف اعتمد البحث على دراسة ميدانية وظف فيها الباحث مجموعة من التقنيات ؛ أهمها المعاينة الصفية المباشرة. وتوزيع الاستبيانات على عينة من أساتذة اللسانيات في بعض أقسام اللغة العربية وآدابها ، وعلى عينة من طلبة اللسانيات بذات الأقسام.

الكلمات المفتاحية:التعليمية ؛ اللسانيات ؛ الجامعة ؛ الجزائرية ؛ دراسة.

The reality of teaching linguistics at the Algerian University

-Field study-

Abstract: This study is part of the didactics field of linguistics. It aims at actually diagnosing the reality of teaching linguistics in the departments of Arabic language and literature at the Algerian University.

The researcher employed the technique of field presence and questionnaires.

Key words:didactics; linguistics; Algerian;University; study.

1- مقدّمة:

لقد أدى التراكم المتسارع للمعرفة الإنسانية في عصرنا الراهن إلى الانفجار العلمي والتكنولوجي في نقل المعلومات والمعارف في مختلف التخصصات في عالمنا المعاصر ، فظهرت بذلك العديد من العلوم الجديدة ونشأت بداخلها تخصصات مستحدثة ، حتى أصبح من المتعذر على المتخصص ، في تخصصات علمية دقيقة ، الإلمام بنتائج عشرات بل مئات البحوث الجادة التي تظهر يوميا كنتائج للبحث العلمي في كافة التخصصات. ولأن الثورة المعرفية اتسمت بالسرعة والشمول ، فقد أثقلت المناهج والكتب والمواد الدراسية ، بكم ثري ومتنوع من الموضوعات التي أضحت تمثل تحديا يواجه واضعي محتوى المناهج وتطويرها. فكانت اللسانيات من أبرز تلك العلوم أو التخصصات. إذ مع القرن التاسع عشر وقف البحث العلمي المتأني يبحث عن كنه اللغة ، وعن طبيعتها ووظيفتها ، وأدخل اللغة إلى مجال العلم ، وتحول الدرس اللغوي من الافتراضات النظرية إلى الملاحظات العلمية. ومع القرن العشرين تحددت ملامح هذا العلم ومناهجه ومجالاته ، وامتد الاهتمام باللغة إلى أهل العلوم الأخرى ، فأصبح للسانيات وشائج قري وعلاقات نسب مع علوم شتى ؛ كالأدب وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية والطب والمعلومات والسياسة...إلخ. ومرد ذلك صرامة مناهجها ودقة نظرياتها وضبط مصطلحات مفاهيمها ، حتى إنها أصبحت مقياسا يرجع إليه العلماء في إثبات مدى صدق نتائج أبحاثهم أو خطئها.

هذا ، وقد تكثفت الدراسات اللسانية عمقا ومساحة ، وازدادت وتفرعت أبحاثها في السنوات الأخيرة لدرجة أن الأستاذ الباحث صار من الصعب عليه أن يتابع كل ما يستجد من الأعمال والبحوث والمقالات في ميدان اللغة ، بله الطالب المبتدئ الشادي لتلقي أصول هذا العلم بأيسر سبيل وأدنى مجهود ، رغم ما يتاح من الوسائل التقنية الحديثة كالإنترنت والحاسوب ومختلف أنواع المكتبات العصرية بوسائلها المختلفة. فبين آلاف المؤلفات اللسانية وما ينشر في وسائل الاعلام العربية وغير العربية يلهث الباحث المتلهف الشغوف بالبحث والاطلاع فلا يكاد يدرك ما ينبغي إدراكه ، حتى وإن اقتصر على جانب واحد أو فرع من فروع العلوم اللسانية المتعددة.

- الإشكالية والتساؤلات:

ولأهمية هذا التخصص العلمي الذي يسمى باللسانيات فقد دأب المهتمون لأمره في الغرب بتدريسه في البيئات الأكاديمية منذ بدايات القرن العشرين ؛ حيث أدرج في المناهج الجامعية بصفة مادة أساسية إجبارية بالنسبة إلى كل أقسام اللغات ابتداء من السنة الأولى ،

وبالنسبة إلى التخصصات الأخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع والاتصال ابتداء من سنة التخصص ، في حين لم تنشر ثقافة تدريس اللسانيات في الجامعات العربية في شكل برامج تجعلها علما قائما برأسه إلا حديثا ، باستثناء بعض المحاولات الفردية والمعزولة في بلدان عربية مختلفة- عن العمل الجماعي الموحد والمنظم. ولم تكن الجامعة الجزائرية في منأى عن هذا الواقع رغم أنها من بين أوائل الجامعات العربية المبادرة إلى تدريس اللسانيات بمفهومها الحديث في الميدان الأكاديمي أواخر الستينيات. وانطلاقا من المكانة التي تبوأتها اللسانيات في الجامعات الغربية والعربية ، نطرح التساؤل التالي: هل هيأت الجامعة الجزائرية الظروف الملائمة لتدريس هذه المادة؟ وبالموازاة مع انتشار تدريسها في كل جامعات الوطن ، هل حققت الأهداف المرجوة من تدريسها؟ وما مكانتها ضمن منهاج أقسام اللغة والعربية وآدابها؟ وما واقع تدريسها على مستوى عناصر العملية التعليمية التعليمية؟

- أهمية الموضوع وقيمه العلمية:

ولأهمية دراسة وبحث موضوع واقع تدريس اللسانيات في الجامعة الجزائرية ، ونظرا لفائدته العلمية وقيمه في مجال تخصص التعليمية الخاصة ، وبالتحديد في مجال تعليمية اللسانيات ، ارتأينا وضعه على محك الدراسة الميدانية ، باعتماد آليات تقنية وتعليمية ، منها الاستبيان والحضور الميداني والمعاينة المباشرة ، ومقابلات الأساتذة.

- الدراسات السابقة:

ما حفزني على دراسة هذا الموضوع أنه لم يُدرس من قبل -على حد علمي- دراسة علمية منهجية من منظور تعليمي (Didactique) تتناول جميع عناصر المنهاج الدراسي ، إلا ما وقع تحت حواسي من عناوين لثلاث بحوث تطرقت لبعض القضايا النظرية منها والتعليمية. أحدها للدكتور مصطفى غلفان بعنوان "تدريس اللسانيات بين الهاجس التربوي والمطلب العلمي" قدم لندوة دولية حول وضع اللغة والأدب العربيين بالجامعة المغربية ، نظمت بكلية الآداب القنيطرة/ المغرب ، يومي 9-10 ديسمبر 2003. والثاني للدكتور نعمان بوقرة بعنوان "مشكلات تدريس مادة المدارس اللسانية" المنشور في مجلة التواصل بالعدد الثامن سنة 2001 ، جامعة عنابة-الجزائر ، حيث حاول صاحب البحث وصف أهم المشكلات التي تعترض متعلمي هذه المادة من حيث المحتوى والطريقة والوسائل المستخدمة في العملية التعليمية ومشكلة التقويم ، كما عبر عن تصوره للأهداف التي يمكن أن يبنى عليها المنهج الدراسي الخاص بهذه المادة. والبحث الثالث للدكتور الشريف بوشحان بعنوان "واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي (الخطاب اللساني نموذجاً)" المنشور في مجلة اللغة العربية في عددها السادس الصادرة عن المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر سنة 2002.

وقد عالج فيه الأستاذ بوشحدان خصوصيات الخطاب اللساني ووصف وضعه الراهن بالتعليم الجامعي بين الطالب والمادة العلمية وطريقة تبليغها.

- أهداف البحث:

- من جملة الأهداف التي يرمي البحث إلى تحقيقها نذكر ما يلي:
- محاولة تحليل ونقد لجميع عناصر العملية التعليمية من خلال المعاينة الصفية وتقريغ الاستبيانات.
- الوقوف على المحتوى المقدم فعليا داخل الغرف الصفية ومدى ملاءمة طريقة تبليغه لطبيعة جمهور المتعلمين.
- الإسهام والمشاركة في تدعيم البحث الميداني فيما يتعلق بالتعليم الجامعي ولا سيما تعليمية اللسانيات في أقسام اللغة العربية وآدابها.
- منهج البحث:
- لبلوغ الأهداف السابقة كنا في ميسس الحاجة إلى رؤية واضحة نتبع خطاها كي لا نخطئ الغاية المنشودة ، فكان المنهج الوصفي التحليلي مدعما ببعض الإجراءات الإحصائية هاديا لنا طوال مسيرة البحث.

2. الدراسة المنهجية:

2-1- عينة البحث: التحديد والضبط:

2-1-1- عنصر الأستاذ، التوزيع والرصد الإحصائي: تكونت عينة البحث

من (40) أربعين أستاذا وأستاذة ، يدرسون موادا لسانية في

أقسام اللغة والأدب العربي (*) ، ويتوزعون على مجموعة من

الجامعات الجزائرية بالكيفية التالية:

الرقم	مؤسسات العينة	عدد الأساتذة	عدد الأساتذات	المجموع
01	جامعة باجي مختار-عنابة-	07	05	12
02	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة-	06	02	08
03	جامعة الشاذلي بن جديد	03	02	05

			-الطارف-	
04	02	02	جامعة الإخوة منتوري -قسنطينة-	04
04	01	03	جامعة الحاج لخضر-باتنة-	05
03	01	02	جامعة محمد الشريف مساعدية-سوق أهراس-	06
05	02	03	جامعة 08 ماي 1945-قالمة-	08

- جدول رقم 01: توزيع العينة التمثيلية على أقسام اللغة والأدب العربي ببعض الجامعات الجزائرية.

يحدد هذا الجدول الأفراد المعنيين بالدراسة ، وهم أساتذة المواد اللسانية بعامة ، وأساتذة مادة اللسانيات بصفة خاصة ؛ لكونها المحور الذي يدور حوله البحث. ولأننا لم نقتصر على أساتذة مادة اللسانيات فحسب ، فقد وسعنا العينة التمثيلية لتشمل أساتذة المواد اللسانية على اختلافها وتنوعها ، لتكون كافية لإجراء الدراسة.

1-1-1-2- معايير اختيار العينة وتوزيعها (**): تأسس اختيار العينة التمثيلية وتوزيعها على المعايير التالية:

أ- **المؤهل العلمي:** تتراوح المؤهلات العلمية لأفراد العينة التمثيلية ما بين الحائزين على شهادة دكتوراه دولة ودكتوراه علوم (07 أساتذة)، وشهادة الماجستير (30 أستاذا)، وشهادة النجاح إلى السنة الثانية ماجستير (03 أساتذة).

ب- **الخبرة:** يتمثل عنصر الخبرة في سنوات العمل التي قضاهم أفراد العينة التمثيلية في تدريس المواد اللسانية في أقسام اللغة العربية وآدابها بالجامعات الجزائرية.

وقد أوضحت البيانات الشخصية التي تضمنتها الاستبيانات الموزعة على أفراد العينة التمثيلية ما يلي:

- من سنة واحدة — إلى خمس سنوات: 24 أستاذا.
- من ست سنوات — إلى عشر سنوات: 11 أستاذا.
- أكثر من عشر سنوات — 05 أساتذة.

2-1-2- عنصر الطالب: ضبط العينة التمثيلية: يعد الطالب بصفته العنصر

المتعلم في العملية التعليمية-التعليمية بالمؤسسة الجامعية، عنصرا فعالا ومتفاعلا؛ بحيث اغتدى يشارك أستاذه في تحضير الدرس ومناقشته وإثرائه بطرح تساؤلاته وإبداء آرائه ومناقشة أفكاره. لذا فإن تعليمية اللسانيات وما تحمله من قضايا وإشكالات في واقع تدريسها لا تتوقف عند حدود التدريس من جهة الهيئة التدريسية فحسب، بل تنتقل إلى حدود التعلم والتلقي، وهو واقع يتلقاه الطالب في الفصل الدراسي. وعلى هذا الأساس كان لزاما علينا تتبع الصعوبات التي تواجهه آن تلقيه المادة اللسانية، ثم رصد المحاولات المبذولة من لدنه ابتغاء تذليل هذه الصعوبات أو التقليل من حدتها.

ويقتضي رصد واقع تعليمية مادة اللسانيات المعاينة الميدانية لكيفيات تلقي الطلبة لهذه المادة داخل الفصول الدراسية، ولفاعلية مشاركتهم ومدى صحة استجاباتهم لأسئلة أساتذتهم، سواء أكانت شفوية تتطلب أجوبة شفوية فورية، أم مكتوبة تقتضي أجوبة مكتوبة كأسئلة الامتحانات.

2-1-2-1- أسس اختيار العينة وتوزيعها: تم اختيار العينة المتمثلة في

عنصر الطالب من ثلاث (03) مؤسسات جامعية، وهي قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة عنابة، وقسم اللغة والأدب العربي بجامعة الطارف، قسم اللغة والأدب العربي بجامعة سكيكدة. وقد أخذنا من كل مؤسسة جامعية عينة تتكون من (120) مئة وعشرين طالبا موزعين على أربعة فصول دراسية، فيكون

مجموع العينات مجتمعة (360) ثلاث مئة وستون طالبا في المؤسسات الثلاث.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه العينات هي التي تم معها الحضور الميداني والمعاينة الصفية ، وهي نفسها العينة التي قدّمت لها الاستبيانات.

2-2- معطيات البحث وتقنيات جمعها:

2-2-1- الاستبيان:

2-2-1-1- العينة المعنية بالاستبيان:

إن العينة المعنية بالاستبيان هي عينتان ؛ عينة متمثلة في عنصر أساتذة المواد اللسانية في بعض الجامعات الجزائرية ، وعينة متمثلة في عنصر الطلبة ؛ وقد شملت عينة الطلبة كل سنوات مرحلة الليسانس ، على اعتبار أن مادة اللسانيات العامة تدرس في السنة الأولى والمواد اللسانية الأخرى تدرس في باقي السنوات.

2-2-1-2- أسس بناء مادة الاستبيان:

اعتمدنا في صياغة مادة الاستبيان بنوعيه ، بعض الإجراءات التي قمنا بها سلفا ، وتتمثل في:

أ- المعاينة الميدانية:

لقد كان للمعاينة الميدانية ، من خلال الحضور الشخصي ومعاينة الباحث المباشرة لبعض الدروس المنجزة فعليا داخل الغرف الصفية من لدن الأستاذ والطالب ، ومشاهدة التفاعل الحاصل بينهما، الأثر البالغ في استلھام الكثير من الأسئلة التي تشكل منها الاستبيان.

ب- المقابلات:

لقد شرفني بعض الأساتذة الأفاضل بأن خصصوا لي حصصا من أوقاتهم الثمينة ، أجرى فيها الباحث معهم عددا غير قليل من المقابلات ؛ حيث دارت مواضيعها حول مناقشة بعض القضايا المتعلقة بالبحث ، تركزت أساسا على صعوبات تبليغ مادة اللسانيات وتلقيها ، وملاءمة المحتوى اللساني لحاجيات الطلبة ومستواهم ، والأهداف المتوخاة من تدريس

اللسانيات...الخ. وبالنظر إلى خبرة الأساتذة الذين أجريت معهم المقابلات ، فقد استفاد الباحث استفادة عظيمة من توجيهاتهم القيمة. كما أوحى هذه المقابلات بصياغة الكثير من الأسئلة التي تضمنها الاستبيان بنوعيه ، فكانت مصدرا أساسيا ليس في بناء مادة الاستبيان فحسب ، بل في توجيه خطوات البحث عموما.

ج- صدق الهادة:

بعد وضع الصياغة المبدئية لتحرير الاستبيان ، وقبل إخراجه في صورته النهائية ، عُرض على عدد غير قليل من الأساتذة المتخصصين في تدريس اللسانيات ، وبخاصة المهتمين منهم بالبحوث الميدانية. وقد وُضع هذا الإجراء قصد معرفة صدق محتوى الاستبيان من خلال ما يدونه من آراء وانتقادات بثناء حول الشكل العام للاستبيان ، ووضوح أسئلته من حيث الصياغة ومنهجية الطرح وارتباطها بموضوع البحث. وبعد اخراج الاستبيان في صورته النهائية قمنا بتوزيعه على الأساتذة والطلبة في أقسام اللغة العربية وآدابها.

3-1-2-2- تصميم الاستبيان: من أجل جمع البيانات الضرورية واستثمارها معطيات

أساسية في الدراسة الميدانية للبحث ، توخينا تصميم استمارة مكونة من ثلاثة أقسام:

- أ- القسم الأول: بينا فيه موضوع البحث والهدف من طرح أسئلته والفائدة من الإجابة عنها.
- ب- القسم الثاني: ويحتوي البيانات الشخصية الخاصة بالأساتذة والطلبة المستجوبين.
- ج- القسم الثالث: ويتضمن مجموع الأسئلة التي يحتويها الاستبيان ، حيث تضمن الاستبيان عددا من الفقرات ، موزعة على خمسة (05) مجالات:

- مجال الأهداف التعليمية.
- مجال المحتوى التعليمي.
- مجال طرائق التدريس.
- مجال الوسائل التعليمية.
- مجال أساليب التقويم.

2-2-1-4- توزيع الاستبيانات وجمعها:

قُدِّر عدد الاستبيانات التي تم توزيعها على أساتذة المواد اللسانية في الجامعات السالفة الذكر بأربع وستين (64) استمارة ، وقد تم استرجاع أربعين (40) استمارة. وهو عدد لا بأس به بالنظر إلى الكيفية التي تمت بها عملية التوزيع والجمع. وبترجمتنا لهذا العدد إلى نسبة مئوية نحصل على (62.5%)، وتعد هذه النسبة إيجابية إذا ما قورنت بعدد الاستمارات التي لم تتمكن من استرجاعها ، حيث قدرت بأربع وعشرين استمارة (24)؛ أي ما يعادل (37.5%).

2-2-2- المعاينة الصفية والملاحظة المباشرة:

للتعرف الموضوعي على أهم المشاكل التي تتعرض لها تعليمية اللسانيات على مستوى أقسام اللغة العربية وآدابها ، يجب النظر قبل كل شيء إلى ثلاث نقاط مهمة وهي:

- النظر في المحتوى اللساني المقدم فعليا للطلبة داخل الفصل الدراسي.
- والنظر في نوعية الطرائق المستعملة لتبليغ هذا المحتوى.
- والنظر-كذلك-في تأدية المدرس لهذه الطريقة وكيفية تطبيقه لها (1).

وهذا العمل بدروه يفرض على الباحث الانطلاق من الواقع المحسوس للعملية التعليمية/التعليمية حتى يتمكن من تحليل هذه النقاط التحليل السليم. ولن يتم الكشف عن الواقع الحقيقي لتعليمية اللسانيات إلا باعتماد وسائل علمية ومنهجية كالاستبيان والتحليل الاحصائي ، ووسائل تعليمية كالمعاينة المباشرة والحضور الميداني. لذا كان لزاما علينا النزول إلى قاعات الدرس وحضور بعض الدروس في مادة اللسانيات العامة مع طلبة السنة الأولى ليسانس لغة وأدب عربي بجامعة عنابة وسكيكدة ، وذلك من أجل الوقوف على سيرورة العملية التعليمية والاطلاع على ما يُقدم بالفعل في الجامعات من مادة لسانية ؛ من حيث النوع ومن حيث الكم. ومعرفة الكيفية أو الطريقة التي يقدم بها المحتوى سواء في الحصة النظرية أو التطبيقية ، والكشف عن مدى تفاعل الطالب مع هذا المحتوى ومدى استجابته له. وقد كان الغرض الجوهرى من المعاينة الصفية والملاحظة المباشرة لسيرورة العملية التعليمية هو محاولة الإجابة عن سؤالين أساسيين وهما:

- ماذا يُدرس فعليا داخل القسم؟ وكيف يُدرس؟؛ حيث يتعلق السؤال الأول بالمحتوى اللساني المقدم للطالب. والسؤال الثاني متعلق بالطريقة التي يقدم بها هذا المحتوى.

2-2-3- تحليل الوثائق التعليمية:

استدعت منا ضرورة المنهجية عدما لاقتصار في جمع معطيات البحث على نتائج الاستبيان المقدمة للأساتذة والطلبة، أو على تحليل العملية التعليمية من خلال حضورنا الميداني لبعض الدروس فحسب، بل تجاوزنا ذلك إلى تحليل بعض الوثائق التعليمية المتمثلة في أوراق امتحانات الطلبة وكشوف نقاطهم، من أجل الوقوف أولاً: على مدى استيعاب الطلبة وفهمهم للمحتوى اللساني المُدرّس، وثانياً: مدى اقترابهم من حدود الأهداف المنشودة، وثالثاً: محاولة البحث عن الأسباب والصعوبات المعوّقة لعملية الفهم والاستيعاب الطبيعي لدى الطلبة، والمشاكل والعراقيل التي تعترض سبيل الأستاذ حال تقديمه للمحتوى المدرس.

3- الدراسة التطبيقية للبحث:

3-1- اللسانيات كمادة تعليمية وبدايات تدريسها:

1-1-3- تعريف اللسانيات بوصفها مادة تعليمية:

تعد مادة اللسانيات مادة تعليمية قائمة برأسها في العديد من مناهج التعليم بالجامعة الجزائرية، حيث تحتوي من ناحية المضمون على معرفة علمية خصبة وثرية، تقيد الطالب فكرياً وثقافياً ومنهجياً، موضوعها أساساً هو النظريات اللسانية، تُدرّس من حيث نشأتها وتطورها ومبادئها واتجاهاتها ومناهجها التحليلية، ومن حيث أعلامها ومصطلحاتها بما تحمله من مفاهيم نظرية ومنهجية. أما عن هدفها فهو التعريف بهذا المحتوى العلمي بشكل ميسر ومبسط ومشوق للطالب الجامعي المبتدئ، قصد تمكينه من معرفة "ما وصل إليه العقل في مجال وصف وتحليل الظاهرة اللغوية"⁽²⁾ سواء أكان ذلك في العصور القديمة أم الحالية، وفي جميع الحضارات الإنسانية. وتبليغه أن اللسانيات آلية إجرائية تُعين على تطوير وسائل التعليم وتساهم في إعادة وصف اللغة بكيفيات أيسر وأرقى مما كانت عليه في الدراسات اللغوية القديمة⁽³⁾.

ولأهمية اللسانيات العلمية وعلاقتها الوطيدة بالعلوم الأخرى أُدرجت-على غرار ما معمول به في الدول الأجنبية- ضمن تخصصات علمية مختلفة كبرامج أقسام علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم الاتصال⁽⁴⁾. والذي يهمننا-بهذا الصدد-هو الحديث عن اللسانيات بوصفها مادة تعليمية في المنهاج الدراسي لأقسام اللغة العربية وآدابها، حيث تقدم لطلبة السنة الأولى في فترة زمنية محددة ومخصصة، تقدر بثلاث ساعات في الأسبوع مقسمة إلى حصتين؛ حصة نظرية وحصة تطبيقية، أي بمقدار ساعة ونصف لكل حصة. لها برنامج أو محتوى تعليمي خاص بها، يدرسه أساتذة مختصون في تعليمية اللسانيات العامة.

2-1-3- بدايات تدريس اللسانيات في الجامعات الغربية والعربية:

بدأ تدريس اللسانيات في الجامعات الغربية منذ وقت مبكر ، كونها كانت السبابة إلى تحرير هذا العلم من طغيان الدراسات التقليدية ، لاسيما التاريخية والمقارنة ، بفضل العالم اللساني السويسري فردينان دوسوسير بعد وضع كتابه (Cour de linguistique générale) الذي أخرج فيه للناس لأول مرة-نظرة متكاملة في اللغة سُميت بعد وفاته بالنظرية البنوية في اللغة (structuralisme).

ولم تُدرّس اللسانيات -حسب دافيد كريستال-في البيئات الأكاديمية الغربية بصفتها فرعاً أو تخصصاً جديداً من تخصصات المعرفة العلمية الحديثة إلا منذ بداية سنة 1965م تقريبا ، حين بدأت مناهج هذا التخصص تدرس في مرحلتي البكالوريا والليسانس ، وبالتحديد سنة 1965م حيث سلّمت أولى شهادات اللسانس في اللسانيات بجامعة ردنغ (Reading) ببريطانيا⁽⁵⁾. وقد كان للعالم اللساني المشهور جون فيرث «JohnFirth» الفضل الكبير في الاعتراف باللسانيات العامة علما أكاديميا في الجامعات البريطانية منذ 1944م سنة تعيينه أستاذاً لللسانيات العامة في بريطانيا⁽⁶⁾.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد قطعت اللسانيات شوطا كبيرا من التطور في جانبها البحثي ، غير أنها بقيت في جانبها التعليمي محصورة كلية في مرحلة الدراسات العليا⁽⁷⁾.

هذا عن تدريسها في الجامعات الغربية ، أما عن حالها في الوطن العربي بمشرقه ومغربه فالأمر يختلف اختلافا كبيرا ، حيث لم يعرف تدريسها قبل الستينيات "الإمحاولات شخصية ترمي إلى إدخال بعض المفاهيم في الدراسات الجامعية ، وملاحظات مبعثرة يقتبسها الأساتذة من المؤلفات الغربية فيدرجونها في محاضراتهم"⁽⁸⁾، وعليه لم تنتشر ثقافة تدريس اللسانيات في شكل برامج تجعلها علما قائما برأسه في جامعاتنا ومؤسساتنا الأكاديمية إلا حديثا جدا^(***) ، باستثناء المعهد السابق للعلوم اللسانية والصوتية التابع لجامعة الجزائر ، ثم المحاولات الجادة للبرمجة اللغوية في جامعة محمد الخامس في الرباط بالمغرب ، ومعهد بورقيبة للغات الحية في الجامعة التونسية في تونس⁽⁹⁾.

وقد كان رائد اللسانيات في الجزائر ، بحثا وتدرسا ، هو الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح⁽¹⁰⁾ ، الذي كان له الفضل الكبير في تعريف الطلبة الجزائريين وغير الجزائريين باللسانيات الحديثة ، فهو أول من درسها-بشهادة طالبتة الدكتوراة خولة طالب الإبراهيمي- باللغة العربية لأول مرة في كلية الآداب بالرباط سنة 1960م كمحاضرات وليست كتخصص قائم بذاته ، كما

أنه أول من درسها في الجامعة الجزائرية باللغتين العربية والفرنسية أواخر الستينيات وبداية السبعينيات في معهد العلوم اللسانية والصوتية الذي كان يشرف على إدارته وتسييره⁽¹¹⁾. وكان رائدها في تونس الأستاذ صالح القرماذي وزملاؤه، وفي المغرب شلة من الباحثين على رأسهم الأخضر غزال⁽¹²⁾، وفي مصر مجموعة من الباحثين منهم محمود السعران وتام حسان ومحمود فهيم حجازي وغيرهم.

أما حاليا، وبفضل جهود هؤلاء الجهادية، وبفضل جهود من آمن بفكرهم من طلبتهم وتابعيهم، فقد اقتحمت اللسانيات الكثير من المناهج الدراسية في الجامعات العربية، وحُصِّت بتخصصات قائمة برأسها تُدرّس في معاهد ومراكز مستقلة، وتُمنح فيها شهادات الليسانس والماجستير والدكتوراه.

3-2- تحليل واقع تدريس اللسانيات في الجامعة الجزائرية:

3-2-1- موقع اللسانيات ضمن مناهج أقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعة الجزائرية:

بعد صدور المرسوم الوزاري الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في جوان 2002، أصبحت اللسانيات وبالتحديد "مادة اللسانيات العامة" تدرس لطلبة السنة الأولى من التعليم الجامعي في مرحلة الليسانس، وقد خصص لها-كما سبق ذكره-ثلاث ساعات في الأسبوع مقسمة على حصتين؛ ساعة ونصف للحصة النظرية وساعة ونصف للحصة التطبيقية، وتندرج هذه المادة ضمن مجموعة من المقاييس أو المواد التعليمية الأخرى التي بدورها تصنف إلى مواد لغوية ولسانية ومواد أدبية.

ويحدد موقع مادة اللسانيات العامة في المنهاج الدراسي بمكانة المواد اللغوية واللسانية، على اعتبار أنها أفنان متفرعة عنها، فاقصر تدريس اللسانيات العامة على طلبة السنة الأولى فقط يؤثر سلبا على تدريس المواد اللسانية الأخرى وتعلمها، لكونها اللبنة الأولى لمحتويات تلك المواد، حيث يتوقف فهم الطلبة لهذه المواد على قدر فهمهم لمادة اللسانيات العامة في السنة الأولى.

3-2-2- تحليل عناصر المنهاج التعليمي لتدريس اللسانيات انطلاقا من الدراسة الميدانية:

3-2-2-3- نتائج الدراسة، الرصد والتحليل:

3-2-2-1-1- نتائج مجال الأهداف التعليمية، الرصد والتحليل:

الأهداف التعليمية هو المجال الذي نحاول أن نعرف من خلاله مدى اهتمام أساتذة اللسانيات بتحديد الأهداف الإجرائية لكل درس من دروس اللسانيات ، وإلى أي مدى يراعون قدرات الطالب المعرفية واستعداداته النفسية أثناء تحديدهم لتلك الأهداف... وترتبط الأهداف التعليمية الخاصة أو الإجرائية بوحدة دراسية أو مفردة تعليمية ، ويطلق على هذا النوع من الأهداف بالإجرائية لكونها ذلك الجزء من سلوك الطالب الذي يمكن ملاحظته وتقويمه⁽¹³⁾.

بعد تحليل البيانات المتحصل عليها من أجوبة فقرة أسئلة مجال الأهداف التعليمية ، رصدنا النتائج التالية:

- افتقار أستاذ مادة اللسانيات في الجامعة الجزائرية إلى دليل يبين له الأهداف العامة للبرنامج الدراسي. وفي ظل غياب وعيه بهذه الأهداف المرجو تحقيقها من تدريس اللسانيات ، لا يمكنه بأية حال من الأحوال أن ينتقي من المحتوى ما يناسب قدرات الطلبة وميولاتهم⁽¹⁴⁾.
- عدم وعي الأستاذ بأهمية إجراء التصحيح الارتجاعي (feed-back) لدى ممارسته الفعل التعليمي داخل الفصل الدراسي من شأنه أن يصعب عملية تحديد مستوى تحصيل الطالب من المادة ، ويمنعه من التعرف على مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف الخاصة. ومن ثمة عدم قدرة الأستاذ على تزويد الطالب بالمعلومات اللازمة عن الموضوع المدرس. وهو الأمر الذي من شأنه تحسين مستوى الطالب ورفع كفايته التعليمية.
- إغفال بعض أساتذة اللسانيات طبيعة تكوين الطلبة وقدراتهم الذهنية واستعداداتهم ، وإغفال الفوارق الموجودة بينهم أثناء ضبط الأهداف الإجرائية ، ونسيان التفاوت الموجود بين اهتمام الطلبة وميولاتهم؛ فهناك الطالب المندفع إلى الدراسة والتحصيل يحاول كسب أكبر قدر ممكن من المعلومات والحقائق اللسانية والمهارات اللازمة لتحقيق النمو التعليمي المطلوب ، وفي المقابل يوجد الطالب ذو القدرة العقلية المتواضعة والاستعداد الضعيف والفهم المحدود الذي لا يستطيع تحقيق أهداف تفوق مستواه العقلي.
- التركيز في تحديد الأهداف التعليمية على تدريب الطلبة على مراحل التفكير العلمي المنظم ، وإهمال أهداف المهارات الوجدانية والحركية

المتمثلة في تنمية روح التعاون بين الطلبة في الغرف الصفية ، وإنماء روح التقدير للعلماء اللسانيين من العرب وغير العرب.

2-2-2-3- نتائج مجال المحتوى التعليمي، الرصد والتحليل:

المحتوى التعليمي هو المجال الذي نسعى من خلال تحليل نتائجه ، التوصل إلى ضبط المحتوى اللساني المدرّس ؛ من حيث الجودة والكم ، ومن حيث ترتيب موضوعاته. ومدى اهتمام واضعيه بالتناسب الوضعي الموجود بين الدرس اللساني الحديث وما جاء في التراث اللغوي القديم ؛ العربي وغير العربي. والبحث عن الصعوبات التي تواجه الطالب حال تلقيه هذا المحتوى...

ونقصد بالمحتوى التعليمي-ههنا-جملة الأفكار والمفاهيم والمصطلحات والنظريات والمبادئ والقيم والاتجاهات والمهارات المتضمنة في المحتوى اللساني الذي يقدم للطلبة وفق تنظيم وترتيب محددين ، حيث يفترض أن يكتسبه الطلبة عن طريق سلوك التدريس الذي يمارسه الأساتذة ضمن العملية التعليمية التعليمية ، تحقيقاً للأهداف التي وضع من أجلها (15)

وبناء على ما أسفرت عنه بيانات مجال المحتوى اللساني التعليمي المستقرأة من استجابات أسئلة الاستبيان ، يمكن تلخيص أبرز نتائجها في النقاط التالية:

- عدم مراعاة اللجنة البيداغوجية المكلفة بوضع برنامج اللسانيات في أقسام اللغة العربية وآدابها لاختلاف القدرات العقلية بين الطلبة والفروقات الفردية واستعداداتهم لتلقي المحتوى اللساني المقرر من حيث الكم والكيف ، أدى إلى خلق صعوبات تربوية لدى الأستاذ في تبليغ المادة لجميع الطلبة ، على اعتبار أن المحتوى غير الملائم يخلق صعوبات أثناء التدريس ، ويعيق توفر بيئة تعليمية لتلقي المحتوى اللساني في ظروف تعليمية ملائمة للطلاب.
- الفوضى المصطلحية التي يعاني منها البحث اللساني العربي أثرت سلباً على المحتوى المدرس داخل أقسام ومدركات الجامعة الجزائرية ، حيث اغتدى أساتذة اللسانيات يجأرون بالشكوى من معضلة تعدد المصطلح وغموضه. ومنهم من يرى أن مصير نجاعة تعليمية اللسانيات يتوقف أساساً على حل هذه المعضلة.

- تعد جدة اللسانيات ، بوصفها تخصصا علميا أو مادة تعليمية ، في بعض الجامعات الجزائرية ، وصرامة خطابها العلمي التقني التجريدي ، من الصعوبات التي يتلقاها طالب اللغة والأدب العربي .

ومما سبق يتضح أن المحتوى الذي يمثل المادة القرائية لدى الطالب ، يُسهم بدرجة ما في خلق صعوبات تعليم اللسانيات وتعلمها .

3-2-2-3- نتائج مجال طرائق التدريس ، الرصد والتحليل :

تحدد نتائج هذا المجال نوع الطرائق التدريسية المعتمدة بصورة أساسية في تدريس اللسانيات ، والغرض من اختيار نوع بعينه دون الأنواع الأخرى ، وكذا تحديد الكيفية التي يمهدها الأستاذ للدرس اللساني الجديد ، ومدى ملاءمة الطريقة للمحتوى ومستوى الطلاب والأهداف التعليمية .

وقد أسفر تحليل بيانات الاستبيانات ، وما وقفنا عليه بحضورنا الميداني ومعاينتنا الصفية المباشرة ، في الدروس النظرية والتطبيقية ، عن النتائج التالية :

- أن الطرائق السائدة في تعليمنا الجامعي لمادة اللسانيات طرائق تلقينية في عمومها ، تذهب في اجاه واحد من الأستاذ إلى الطالب ؛ حيث يُنظر إلى الأستاذ أنه يعرف كل شيء ، لذا فهو الذي يقتصر عليه دور التعليم والتلقين والإلقاء . ويُنظر إلى الطالب على أنه يجهل كل شيء ، لذا يُفرض عليه دور المتلقي الممارس لفعل التلقي دون أن يشارك أو يناقش أو يُعمل فكره فيما يتلقى من أفكار ومعلومات لسانية ، وهي طريقة لا تتواءم مع اللسانيات مادةً تعليميةً لها خصوصية تفرض على متعلميها أن يسألوا ويستفسروا ويستوضحوا في كل مرة عن مصطلحات ومفاهيم تستغل على أفهامهم ، بحكم أنهم حديثو عهد بالمعرفة اللسانية .

- لا يزال الأستاذ الجامعي عموما وأستاذ اللسانيات على وجه التحديد ينظر إلى الطالب بمنظار سلمي ؛ حيث تبين أن معظم الأساتذة يبررون اختيارهم للطريقة الإلقائية بعلّة عدم توفر الطالب على معرفة سابقة بموضوع اللسانيات ، فيُشرع الأستاذ لنفسه حكما يلغي به دور الطالب ، بوصفه عنصرا فاعلا وإيجابيا في سيرورة العملية التعليمية/التعلمية ، من بداية أول درس إلى نهاية السداسي أو السنة الجامعية . وينتج عن هذا الفعل البيداغوجي السلطوي آثارا سلبية على مردودية التعليم ؛ حيث

يبقى الأستاذ جاهلا للفروق الفردية بين طلبته ، وغير مدرك لنضجهم معرفيا وانفعاليا ، ولاستعداداتهم وميولاتهم نحو المادة التعليمية ، من جهة ، ويُصاب الطالب ، من جهة أخرى ، بخيبة أمل لعدم تمكنه من مناقشة أفكاره وآرائه مع زملائه وأساتذته في الجامعة بعدما تحرر من التعليم ما قبل الجامعي الذي يتميز بتطبيق أساليب التربية التقليدية .

- أبانت الاستبيانات والدراسة الميدانية عن إهمال بعض أساتذة اللسانيات أسلوب التمهيد لدى عرض محتوى الدرس ، وهذا الإهمال من شأنه أن يترتب عليه صعوبات للطلبة في تلقي المادة ومحاولة فهمها واستيعابها . ويرجع ذلك في تقديرنا إلى عدم اهتمام بعض الأساتذة بجزايا التمهيد المتمثلة في تهيئة أذهان الطلبة لتلقي الدرس الجديد ، وجذب انتباههم وإثارة شوقهم إلى دراسة المادة .

- تطرق بعض الأساتذة إلى مناقشة بعض المسائل الخلافية بين علماء اللسانيات وما يمثلونه من نظريات ومدارس . مع العلم أن التعمق في مثل هذه المسائل من شأنه أن يبعد المسار التعليمي عن سكتة المقيدة بتحقيق أهداف محددة سلفا . وزيادة على ذلك فإن الأمور الخلافية في العلم من وجهة نظر التعليمية الحديثة تُؤجّل إلى مرحلة يكون فيها الطالب قد تمكن من مقاليد الفن من المعرفة ، أما إذا لم تراع هذه المرحلة فيصبح الأستاذ كأنه يدور في حلقة مفرغة لا طائل منها . لذلك يرى بعض الباحثين أنه من الضروري أن يكون لكل نشاط تعليمي أهداف محددة ومضبوطة مسبقا (16) .

4-2-2-3- نتائج مجال الوسائل التعليمية، الرصد والتحليل :

يبحث هذا المجال نوعية الوسائل التعليمية وأهميتها في تدريس مادة اللسانيات ، ومدى وعي الأستاذ بفائدتها في انجاز العملية التعليمية وانجاحها . ونقصد بمصطلح الوسائل التعليمية جميع المعدات والأدوات والأجهزة التي يوظفها الأستاذ فعلا لنقل محتوى الدرس اللساني في أقسام اللغة العربية وآدابها بالجامعات الجزائرية ، بهدف مساعدة الطالب على بلوغ الأهداف المسطرة من تدريس اللسانيات بدرجة عالية من الاتقان ، و"يهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية وزيادة فعاليتها" (17) . ومن الوسائل

التعليمية نذكر: الحواسيب ، وأجهزة السمع البصري ، والخرائط الجغرافية ، والصور بكل أنواعها ، والكتب ، والمجلات بنوعها المتخصصة والعامية ... وبناء على استقراء اجابات الاستبيانات ، توصلنا إلى رصد النتائج التالية:

- إن أدنى الوسائل التعليمية ، حتى البسيطة منها ؛ كالصور والخرائط ، لا تتوفر في الغرف الصفية بأقسام اللغة العربية وآدابها ، وذلك على الرغم من أهميتها في الانتقال بالطالب "من عالم المحسوسات إلى عالم المجردات فهما وإدراكا وتصورا"⁽¹⁸⁾، لاعتبار طبيعة المادة اللسانية وخصوصيتها من حيث مفاهيمها العلمية شديدة التجريد.
- عدم إدراك بعض الأساتذة لأهمية تلقين المواد اللسانية وشرحها للطلاب بالوسائل التعليمية التوضيحية ، قد يساهم في غموض المادة ، ويوسع الهوة بين ما يدرسه الأستاذ من مادة نظرية والواقع المحسوس. وزيادة على ذلك فإن تدريس اللسانيات من دون الوسيلة التعليمية يعطل الحواس التي يفترض أن يوظفها الطالب أثناء تعلمه.
- بين الاستبيان أن معظم الأساتذة لا يعتمدون تكنولوجيا الانترنت التي توفر أحدث ما يحدث في أي مجال علمي ، ومنه اللسانيات. حيث يؤدي اقتصر الأستاذ على الكتاب المطبوع إلى عدم قدرته على تحيين المعلومة ، كما يؤدي بعده عن هذه التقنية إلى عدم قدرته على الاحتكاك بغيره من المختصين في اللسانيات وأساتذتها في أقطار أخرى.

5-1-2-3- مجال أساليب التقويم التعليمي، الرصد والتحليل:

يهدف هذا المجال إلى تحديد درجة اعتماد الأساتذة على أساليب التقويم التعليمي أثناء عرضهم للمحتوى اللساني ، كما يحدد مدى معرفتهم بالغرض الذي يرمون إليه من تقويم طلبتهم ، ومعرفة نوعية الأساليب التي يجرونها للتقويم.

تعد عملية التقويم من العمليات الأساسية التي يحتويها أي منهج دراسي ، ويعني في مفهومه تلك "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يسعى لتحقيقها المنهج ، وكذلك نقاط القوة والضعف فيه حتى تتحقق الأهداف المنشودة على أحسن صورة ممكنة"⁽¹⁹⁾. وإن عملية التقويم لا تنحصر في أنها تشخيص للواقع ، بل هي علاج لها به من عيوب ، إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور ، وإنما يجب-كذلك-العمل على تلافيتها والتغلب عليها⁽²⁰⁾.

وبعد استقراء بيانات أوجبة فقرة أساليب التقويم التعليمي ، رصدنا النتائج التالية:

- على الرغم من أهمية الإجراء التقويمي واعتباره مقوما من مقومات العملية التعليمية وعنصرا مهما من عناصر أي منهاج دراسي ، فإنه توجد نسبة كبيرة من الأساتذة يهملونه في تدريس المواد اللسانية. وقد يعود ذلك الإهمال بالسلب على مردودية الطالب التعليمية ، ومن ثمة صعوبة التفاعل مع تلك المادة ، وبالتالي عدم تحقق أهداف تدريسها. مع العلم أن وظيفة التقويم تتمثل أساسا في تعزيز وتثبيت الاستجابات الإيجابية وتصحيح المواقف السلبية أثناء الفعل التعليمي وبعده.
- في غياب عنصر التقويم يصعب على الأستاذ الكشف عن حاجيات الطلاب ومشكلاتهم وقدراتهم وميولاتهم تجاه المادة اللسانية ، فيؤدي ذلك إلى الإسهام في زيادة نسبة الرسوب في المادة وما ينجر عنها من كره الطالب لها والنفور من دراستها.
- عدم موافقة أسئلة اختبارات المادة اللسانية للأهداف الخاصة والإجرائية من شأنه أن تحيد بتعليمية اللسانيات عن مسارها القويم ، وتحدث حالة تعجب واستغراب لدى الطلبة. ويزيد من هذا الأمر صعوبة صياغة أسئلة الامتحانات وغموضها وتفخيخها بحجة اختبار ذكاء الطالب ، وقدرته على الانتباه داخل الغرف الصفية.
- يعتقد معظم أساتذة اللسانيات أن نفور الطلبة من المواد اللسانية سببه أساسا صعوبة المادة وتعقدها من حيث مصطلحاتها ومفاهيمها التجريدية. في حين نرى نحن ، أن هذا الاعتقاد في حد ذاته يمثل صعوبة من صعوبات تدريس اللسانيات ؛ لأن تصور الأستاذ لطبيعة المادة التعليمية يؤثر سلبا أو إيجابا على تعلمها وتعليمها. إذ لا يوجد في الحقيقة موضوع صعب أو معقد وآخر سهل أو مبسط ، وإنما يوجد عرض وطريقة معالجة ، فقد يعالج الأستاذ موضوعا بسيطا بشكل معقد أو بلغة معقدة يصعب فهمها ، وقد يعالج موضوعا معقدا بشكل بسيط ولغة يسهل فهمها (21).

4- خاتمة:

نتقدم في خاتمة هذا البحث باقتراح مجموعة من التوصيات:

- في ظل غياب (أو تغييب) البيئة الملائمة لدراسة اللسانيات وتدريسها ، فإنه من الضروري إنشاء مؤسسات أكاديمية تتولى نشر المعرفة اللسانية ، وإقامة البحوث النظرية ودعمها وتمويلها حتى تصبح مشاريع مجسدة على أرض الواقع. ولا بد أن تتوافر في الجامعات العربية أقسام ومعاهد خاصة بتدريسها يوجه إليها طلبة لديهم الرغبة والمؤهلات العلمية لدراستها والتخصص فيها.
- إدراج بعض الدروس التمهيدية للسانيات في برامج التعليم الثانوي قصد التعريف بها من حيث مفهومها ونشأتها ومكانتها وعلاقتها بالعلوم الأخرى ، بشرط أن تعرض بطريقة مبسطة وبأسلوب واضح ومشوق ، وذلك من أجل أن يكون للطلاب معرفة مسبقة بهذه المادة المعرفية تؤهله مستقبلا لاختيار ما سيدرسه في الجامعة عن قناعة. وفي حالة ما لم يختر دراستها في الجامعة فإنه سوف يستأنس بها في حياته العلمية والثقافية عموما.
- كي يكون الأستاذ بارعا في تعليمية المادة الموكلة إليه ، لا يكفي أن يكون ذا معرفة واسعة وعميقة بتلك المادة أو التخصص ، بل يجب أن يتوفر قدر معين من المعرفة التعليمية التي تسمح له بمعرفة الطرائق العلمية لتدريس المحتوى المقرر لجمهور متنوع من المتعلمين.
- ينبغي على أستاذ اللسانيات أن يتوفر على قدر معين من معرفة التراث اللغوي العربي وغير العربي ، من أجل كشف مكنوناته وتأسيس مفاهيمه ونظرياته المشابهة لها اكتشف حديثا ، والاطلاع في الوقت نفسه على كل ما استحدث في ميدان اللسانيات الحديثة بمختلف تياراتها ومدارسها ، والأخذ منها بعد النقد والتمحيص الواعي من دون التعصب لتيار على حساب آخر ، بل يجب أن يكون الباحث من الحريصين على ألا يفوته شيء من العلم الذي يبحث فيه.
- أقسام اللغة العربية وآدابها في مسيس الحاجة إلى إدخال تخصصات ذات علاقة بحوسبة اللغة في خططها التعليمية حتى يكون خريجو هذه الأقسام مؤهلين للمساهمة في المشروعات البحثية ذات الصلة بتقنية المعلومات ، وكمثال على ذلك المساهمة في مشروع الذخيرة اللغوية

القائم إنجازَه على اشتراك جهود اللسانيين والحاسوبيين بإشراف علماء مختصين في كلا المجالين؛ ذلك أن خريجي الأقسام اللغوية هم الرافد الوحيد القادر على التعاون مع الحاسوبيين والبرمجيين للخروج بنظم حاسوبية تخدم اللغة العربية وناطقياها.

- يجب تظافر جهود المختصين في اللسانيات والمختصين في تعليمية المواد من أجل التفكير الجدي في الإصلاح القريب المدى والعاجل لمنظومة تدريس اللسانيات في الجامعة الجزائرية.

5- الهوامش والإحالات:

*- قد يجد القارئ لهذا الجدول مبالغة في عدد أساتذة المواد اللسانية في القسم الواحد (Département)، حيث يتجاوز العدد في بعض الأقسام (10) عشرة أساتذة. لذا أود الإشارة إلى أنني أخذت في الحسبان الخبرات السابقة للأستاذ في التدريس، إذ يوجد بعض الأساتذة -لظرف ما- درسوا سنة إجراء البحث مادة غير لسانية، في حين أنهم درّسوا في السنوات الماضية مادة اللسانيات لأكثر من موسم دراسي.

**- اقتبسنا معطيات هذا العنصر من الفقرة المخصصة للبيانات الشخصية في استبيان الأساتذة.

¹- انظر الحاج: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 3-4، الجزائر، 1979، ص 40.

²- نعمان بوقرة: مشكلات تدريس مادة المدارس اللسانية، مجلة التواصل، العدد 8. جامعة عنابة-الجزائر 2001. ص 52.

³- انظر عبد السلام المسدي: الهوية اللغوية ورياح السياسة. مجلة الفكر الرقمية. <http://afkaronline.org/arabic/archives/sep.oct2004/meddi.html>

⁴- انظر الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث، تحليل ونقد لأهم مفاهيمه، مجلة اللسانيات العدد 1، 1972. ص 10 هـ 2.

⁵- انظر دافيد كريستيل: التعريف بعلم اللغة. ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، ط 2، 1993، ص 20.

⁶- نعمان بوقرة: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات جامعة عنابة-الجزائر، 2006، ص 134 والهامش 218 من الصفحة نفسها.

⁷- انظر دافيد كريستيل: المرجع نفسه. ص نفسها.

⁸- الحاج صالح: نقد وتحليل... ص 9.

***- يعتقد بعض الباحثين أن الجامعات المصرية هي أول من بدأ بتدريس اللسانيات في وقت متقدم على بلدان الوطن العربي الأخرى، لكن الحقيقة -حسب المختصين- غير ذلك، ووجهته أن ما كانوا يدرسونه لم يكن دراسات لسانية بالمفهوم العلمي الحديث، بل كانت دراسات لغوية مقارنة. لطلب المزيد حول هذا الموضوع انظر عزالدين المجدوب: المنوال النحوي قراءة لسانية جديدة، دار محمد علي الحامي للنشر والتوزيع. تونس، ط 1، 1998، ص 13 وما بعدها.

⁹- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس، دمشق-سوريا، ط 1، 1988، ص 380.

- ¹⁰- عبد السلام المسدي: الهوية اللغوية...مرجع سابق.
- ¹¹- خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات ، دار القصة للنشر ، الجزائر 2006 ، ص 05 ، هـ.33.
- ¹²- عبد السلام المسدي: الهوية اللغوية...مرجع سابق.
- ¹³- انظر محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية...62.
- ¹⁴- بوقرة: مشكلات تدريس...ص 55.
- ¹⁵- انظر حسين عبد الباري: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية...ص 18.
- ¹⁶- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية...40.
- ¹⁷- محمد الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ، دار المسير للنشر والتوزيع ، 2003 ، ص 73.
- ¹⁸- محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1988 ، ص 36.
- ¹⁹- سعدون نجم الحلبوسي: دراسات في فلسفة التربية والمناهج ، منشورات ELG A ، 2003 ، ص 138.
- ²⁰- انظر حلمي الوكيل: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، دار الفكر العربي ، مصر ، 2001 ، ص 113.
- ²¹- انظر محمد جاد: صعوبات التعلم في اللغة العربية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، 2003 ، ص 89.