# المعرفة اللسانية وتطوير البحث في تدريسية اللغة

الباحث عبد الواحد بوعرفاوي
المغرب

**ملخص:**

تميز البحث اللساني الحديث بانفتاح معرفي، أسهم من خلاله في بلورة مجموعة من الأفكار ذات الصلة بحقل تعليم اللغات وتعلمها تنظيرا وتطبيقا، الأمر الذي يجعل هذا الحقل ملزما بالتقيد بمجموعة من الضوابط المتمثلة أساسا في الاستفادة من التطور الحاصل في مجال اللسانيات؛ فمجال تعليم اللغات أصبح فضاء تستثمر فيه النظريات اللسانية من أجل تحقيق عمليتي تعليم اللغة وتعلمها. ومناسبة هذا الكلام هي السعي إلى الإجابة عن سؤال إشكالي هو ما يلي: ما مدى مساهمة الأسس اللسانية في مسألة تطوير مجال البحث في تدريسية/ ديداكتيك اللغات تنظيرا وتطبيقا؟

**الكلمات المفتاحية:**

اللسانيات، اللسانيات التطبيقية، التدريس/الديداكتيك، ديداكتيك اللغات.

## 1. تقديم:

إذا ما تصفحنا تاريخ العلوم كلها نجد أن كل نظرية تأتي كرد فعل لما قبلها، إما من أجل تصحيحها وتعديلها وتقويمها، أو من أجل رفضها ودحضها، وهذا ما نلاحظه ونحن نتصفح تاريخ الدرس اللساني، الذي عرف تحولا تمثل أساسا في انفتاحه على عدد من المجالات المعرفية، هذا الانفتاح نتج عنه تعدد المقاربات اللسانية لإشكال التعلم اللغوي.

وقد أثمرت هذه التحولات تعدد المقاربات اللسانية لإشكال التعلم اللغوي، كما يعتبر مجال تعليم اللغات حقلا تتقاطع فيه عدة مجالات (اللسانيات التربوية، التخطيط اللغوي، الأنظمة المعلوماتية، علم النفس وكذا علم الاجتماع...) مما يستدعي تدخل اللساني التطبيقي لمواكبة التطورات من أجل تحديد مقاربات وطرائق تعليم اللغات.

فعلى الرغم "من مساهمة النظرية اللسانية في تطوير طرائق تعليم اللغات فإن ما يمكن لنا ملاحظته منذ البدء هو أن العلاقات بين اللسانيات وتعليمية اللغات لم تصل بعد إلى الغاية المتوخاة علميا وبيداغوجيا، وما يؤكد ذلك هو العزلة العلمية التي يعاني منها أستاذ اللغة، فمنذ زمن ليس بالقليل ما فتئ أستاذ اللغة يبعد من اهتماماته الأبحاث اللسانية معتبرا مادته فنا وليست بعلم وما ينبغي لها. وهذا تصور وهمي لا يرقى إلى مستوى الوعي العلمي والبيداغوجي."[1]

ومما يؤكد هذا الإقصاء تصريح تشومسكي الذي فاجأ به معلمي اللغات حينما قال في ملتقى بالولايات المتحدة الأمريكية: "إن اللسانيات لا تقدم أي شيء لتعليمية اللغات"[2]، لأننا لا زلنا اليوم نلاحظ أن الغايات التي يسعى الباحث اللساني إلى تحقيقها تبقى بعيدة عن اهتمامات مدرس اللغة.

ويبقى التحدي الكبير الذي يواجه اللغة العربية، في ظل ما بات يعرف بمجتمع المعرفة، هو كيفية الاستفادة مما توصل إليه الدرس اللساني تنظيرا وتطبيقا من أجل الرقي بمجال تعليم اللغة العربية وفروعها.

## 2. البحث اللساني وديداكتيك اللغات

تشكل اللسانيات حقلا مرجعيا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي، فقد أضحت محور البحث في تعليم وتعلم اللغة، ورغم اختلاف النظريات اللسانية وتباينها، فإنها تتقاطع في مجموعة من الأصول، وهذا ما أكده "عبد السلام المسدي" عند قوله "المعرفة اللسانية تتوزع إلى تيارات نظرية مختلفة قد تصل إلى حد التباين في المنهج حينا، وفي التفسير حينا آخر، بل وفي التأويل أحيانا كثيرة، فإن جملة من الأصول تظل جامعة بين كل المدارس اللسانية(...) ومن الثوابت الجامعة بين التيارات اللسانية اليوم، بل لعلها أم الثوابت، أن ما من مدرسة لسانية، إلا ولها نظرية متميزة تخص قضية اكتساب اللغة"[3].

يمكن إذن للباحث الديداكتيكي اللغوي أن يشتغل بواسطة البحث اللساني عامة في مستويين:

- مستوى نظري: حيث تقدم له اللسانيات إطارا نظريا، يمكّنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية ودراسة أبعادها.
- مستوى منهجي: حيث تمكّنه اللسانيات من الأدوات الإجرائية المساعدة لتعليم وتعلم اللغة.

ولقد استفادت ديداكتيك اللغات خاصة من اللسانيات البنيوية والوظيفية، يقول الأستاذ علي آيت أوشن " يمكن تصنيف خطاب ديداكتيك اللغات إلى فئتين: بنيوي ووظيفي، سواء تعلق الأمر بالمتعلم أو بتنظيم المحتويات أو الأهداف أو بالطريقة المعتمدة، رغم أن بعض الباحثين رأوا ضرورة خلق نوع من التوازن بين الاتجاهين البنيوي والوظيفي، وذلك عبر تحويل أماكن تبئير البحث دون وضع خط بينهما (...) بحكم أن اللسانيات غنية من حيث الوسائل التكنولوجية، التي تقدمها في عملية تعليم اللغة (المسجلة، المسلاط، المختبر اللغوي...) بينما المقاربات الوظيفية غنية في خطابها النظري"[4].

الأمر الذي دفع بالباحثين على اختلاف توجهاتهم العلمية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل ديداكتيك اللغات، مما يساعده على اكتساب مبرر كونه فرعا من مباحث اللسانيات من جهة وعلم النفس من جهة أخرى، إذ أنه علم قائم له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه الاصطلاحية وإجراءاته التطبيقية، مما يسمح له أن يحتل مكانته بين العلوم الإنسانية.

ولقد حاول بعض المشتغلين في حقل البيداغوجيا والديداكتيك تطبيق مبادئ الدرس اللساني على اللغة العربية وقواعدها –وقد نجحوا حقيقة في ذلك– إذ توصلوا إلى أنه يمكن للمعرفة اللسانية أن تساهم بشكل كبير في تعليم وتعلم اللغة العربية، ومعنى هذا أن إمكانية الاستفادة من نتائج هذا الدرس تبقى واردة.

يتبين إذن، أن هناك علاقة وطيدة بين المعرفة اللسانية والبحث في ديداكتيك اللغات بشكل يصعب معه الفصل بينهما، رغم اختلاف أسئلة كل طرف منهما، ذلك أن التفكير اللساني جزء من الاستراتيجية الديداكتيكية، لأنه يمدها بحقل من المفاهيم، وبمنهج التحليل وبمنظور التفكير أيضا، ويستمد منها في الآن نفسه بعضا من فرضياته ومواضيع اشتغاله، كما أن أسئلة المهتم بديداكتيك اللغات، تبقى في عمقها أسئلة تستند إلى الأسس الأبستمولوجيا والمنهجية للسانيات.

### 3. اللسانيات التطبيقية[5] وتعليم اللغات

تتعدد الأسئلة التي يطرحها واقع تعليم اللغات، مما يستدعي تدخل اللساني التطبيقي من أجل الإجابة عنها معتمدا في ذلك على ما تمده به اللسانيات النظرية من وصف للظاهرة اللغوية من جهة، ومستثمرا، من جهة ثانية، نتائج ما توصلت إليه باقي ميادين البحث الجديدة، والتي أنتجت تقاطعا ظاهرا بين اللسانيات ومجموعة من الفروع المعرفية الأخرى.

يرى "corder" أن اللسانيات التطبيقية "نتاج اللسانيات النظرية. إنها استعمال لما توافر لدينا من أجل تحسين كفاية عمل تطبيقي ما، تكون فيه اللغة عنصرا أساسيا"[6]. أما "stern" فيعتبر اللسانيات التطبيقية "ذلك العلم الوسيط بين التطور النظري في مجال اللسانيات النظرية وممارسة تعليم اللغة"[7].

تهتم اللسانيات التطبيقية إذن، برصد ودراسة الظواهر التعليمية التعلمية داخل الفصل بأبعادها النفسية والفيزيولوجية والسوسيولوجية، في محاولة لمعالجتها، باعتبارها علما تطبيقيا يعمل على استثمار نتائج البحث اللساني في تعليم اللغة، وذلك بالاستعانة بمجموعة من العلوم نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر علم اللغة التربوي، حيث يهتم بنظريات التعلم، وما يدور في فلكها من قضايا التعلم والإجراءات والوسائل التعليمية.[8]

كما تجمع اللسانيات التطبيقية بين عدة علوم ومجالات معرفية؛ كعلم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع...ورغم اختلاف هذه العلوم في مفاهيمها وأهدافها، ومناهج البحث فيها، إلا أنها تتقاطع وتتكامل فيما بينها في ميدان اللسانيات التطبيقية.

وبالرغم من تعدد حقول اشتغال هذا العلم، إلا أن تعليم اللغات وتعلمها سواء لأبنائها أو للناطقين بغيرها، يبقى أهم الفروع محاولا الإجابة عن سؤالين محوريين: "ماذا نتعلم؟ وكيف نتعلم؟"[9]. كما أن "مفاهيم اللسانيات التطبيقية وتعاريفها ارتبطت دوما بالفعل التعليمي"[10].

إنها مجال معرفي متعدد الروافد يحاول الإجابة عن الإشكالات التي تطرحها اللغة واستعمالاتها في مجالات متعددة، لكن إسهامه الكبير يظهر في مجال تعليم اللغات بفضل البحوث الكثيرة التي أنجزت في هذا المجال.

### 3.1 خصائص اللسانيات التطبيقية ومبادئها

تتميز اللسانيات التطبيقية بمجموعة من الخصائص، نذكر من بينها: " البراغماتية؛ حيث تعمل اللسانيات التطبيقية على تلبية حاجيات تعليم اللغات المتزايدة، خصوصا لغات الاختصاص. ومن خصائصها أيضا الانتقائية؛ وتتجلى في اختيار ما يناسب هدفها البراغماتي من النظريات اللسانية. كما تتسم اللسانيات التطبيقية بالفعالية، ويظهر ذلك جليا في إيجاد الوسائل التربوية الأكثر فعالية في تعليم اللغات، وذلك بانتقاء المحتويات المناسبة، ووضع المناهج المتكاملة والطرائق الأكثر ملاءمة في التدريس"[11].

إن اهتمام اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغة وتعلمها جعل هذه العملية تركز على مبدأي الاختيار والانتقاء، فاللساني التطبيقي يقوم بعمليات اختيارية وظيفية، على ضوء معايير الجودة والمردودية.

وبهذا أثبتت اللسانيات التطبيقية "وجودها بالخدمات الجليلة التي قدمتها وتقدمها في مجال تعليم وتعلم اللغات، لأنها ملتقى تخصصات كثيرة، ولأنها تتعاطى للبحث اللغوي الخالص، طالما أن اللسانيات العامة تقدم لها الأسس النظرية"[12].

وفي إطار تعليم اللغات، تقوم اللسانيات التطبيقية على مجموعة من المبادئ أهمها: " إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة وذلك بالتركيز على النسق الشفوي. وكذا الدور الذي تلعبه هذه اللغة باعتبارها وسيلة للتواصل بين الأفراد المنتمين للجماعة اللسانية نفسها، وبالتالي التركيز على الوظيفة التواصلية للغة. ومن هنا فمتعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات اللغوية المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي"[13].

كما ترى اللسانيات التطبيقية أن "استعمال اللغة يهم السلوك الإنساني ككل؛ حيث إن جميع مظاهر الجسم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحديث اللغوي، فمن الناحية الفيزيولوجية مثلا، فإن حاستي السمع والنطق معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإن أغلب الطرائق التعليمية سمعية بصرية، وبعض الجوانب الحركية، أيضا، لها دخل في تحقق التواصل كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة... ومن بين مبادئ اللسانيات التطبيقية، في مجال تعليم اللغات، استقلالية الأنساق اللغوية، ومن هنا تأتي أهمية إقحام المتعلم مباشرة في نسق اللغة الهدف من أجل تسهيل تعلمها، مع الحرص على عدم اتخاذ الأم وسيطا لتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية حتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا"[14].

ويمكننا القول بأن اللسانيات التطبيقية تبتدئ من حالتين:

- "إحداهما: إخضاع المعطيات العلمية النظرية للتجربة والاختبار.
- وثانيهما: استعمال القوانين والنتائج العلمية في ميادين أخرى من أجل الإفادة منها. وبناء على هذا التصور، لمفهوم التطبيق العلمي، فإن اللسانيات التطبيقية هي استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللغات، وذلك بتحسين العملية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين."[15]

وبما أن اللسانيات التطبيقية تهتم بوضعية العملية التعليمية، فقد انبثق عنها علم الديداكتيك باعتباره جسرا تلتقي وتتفاعل فيه نظريات علم اللغة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية والتكنولوجيا من أجل صياغة مناهج مناسبة لتعلم اللغات سواء أكانت لغة الأم أو لغة أجنبية[16].

إن هذا التفاعل القائم بين اللسانيات التطبيقية ومجال تعليم اللغة، أدى إلى ظهور مجموعة من الحقول المعرفية همّها الأساس إيجاد الحلول لإشكال التعلم اللغوي، ومن أهم هذه الحقول نجد اللسانيات التعليمية.

### 3.2 اللسانيات التعليمية

ارتبط ظهور مصطلح التعليمية باللسانيات وبالتحديد اللسانيات التطبيقية، فاعتبر فرعا منها، أما في المجال التربوي، فقد ظهر عند الغربين "كتخصص جديد يعمل على نقد تدريس المواد التعليمية من صبغته الفنية التي تعتمد على مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم الفردية لتكسبه طابعا علميا تحليليا، على أن نضج البحث الديداكتيكي واستوائه كتخصص علمي مستقل، اكتسب من خلال نتائجه وضعية النشاط العلمي التحليلي المعقلن بعد رفضه للإتباعية القائمة على التقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفية التي كانت البيداغوجيا تقترحها على المشتغلين بالتدريس"[17].

لقد اتسع موضوع اللسانيات التعليمية ليدخل إلى صلب ديداكتيك اللغة، فأصبحت تبحث في أساليب التدريس المناسبة للدروس، وتعمل على توضيحها وترسيخها واستخدامها وتقويمها، مراعية مستوى المتعلم، لصياغة الدرس بسلاسة وجعله ملائما لقدراته وتمثلاته. وذلك بانشغال البحث اللساني التعليمي بالإجابة عن أسئلة رئيسة تتمحور حول: كيف ندرّس؟ ولماذا ندرس؟ ولمن ندرس؟ بل أضحى يهتم أيضا بالمحتوى اللغوي الذي نحتاج تدريسه. وبذلك أضافت حقلا معرفيا تتوخى الإجابة عن سؤاله، أيضا؛ ماذا ندرس المتعلم تماشيا مع حاجاته ومتطلباته وأهدافه؟

وهكذا، أثبتت اللسانيات التعليمية ذاتها ومكانتها من بين العلوم المستقلة، فأضحت مؤهلة لتجاوز الصعوبات التعليمية، فيما يخص اللغة وطرائق تدريسها، وتطوير النظرة البيداغوجية التي تهدف إلى تحسين أجرأة مكونات الدرس اللساني بمقاربات حديثة.

كما تهتم اللسانيات التعليمية بكل ما من شأنه أن يسهم أو يشارك في تعليم وتعلم اللغة، خاصة مكونات العملية التعليمية التعلمية، والتي تضم المدرس والمتعلم والمادة اللغوية، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الوسط الاجتماعي والفئة المستهدفة والبيئة التعليمية إلى غير ذلك، يقول محمد الدريج في هذا الصدد: "إن علم التدريس يجعل بالتعريف من التدريس وخطواته موضوعا له، فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرس والطلاب، وتفاعلهم داخل الصف، وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم، لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاته".[18]

وهذه الجهود العلمية التي قامت بها أوصلتها إلى وضع أسس وقوانين تفرض وجودها على القائمين على تدريس اللغة، خاصة في مجال بناء البرامج وانتقاء الطرق البيداغوجية، وكذا تحديد مجموعة من الأدوات التي تضمن تعليما ناجحا للغة.

ولقد استفادت اللغات العالمية من تطور اللسانيات التعليمية وإجراءاتها التدريسية، حيث عملت اللغة الإنجليزية بما توصلت إليه اللسانيات التعليمية من نتائج في طرائق تعليم اللغة، وما صاحب ذلك من تسهيل وتبسيط، استفاد منه المدرسون والمتعلمون على اختلاف مستوياتهم ومتطلباتهم، مما جعل الإنجليزية تنتشر بشكل كبير في مختلف جهات العالم.

إن تدريس اللغة لم يعد مقتصرا على الآراء النظرية، ولكنه أصبح ميدانا علميا وتخصصا مستقلا له أصوله وتقنياته ومتخصصوه، يتوخى جعل تدريس اللغة تدريسا علميا مضبوطا بإجراءات فنية يتلقاها المتعلم بأريحية تعليمية.

#### 3.2.1 تطبيقات اللسانيات التعليمية

من متطلبات اللسانيات التعليمية أن يطرح المدرس عدة تساؤلات على نفسه قبل أن يباشر درسه، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ما العناصر اللسانية التي يجب الاعتماد عليها في التخطيط لمحتوى دراسي معين؟

- ما الآليات التي يمكن الاعتماد عليها في تدبير هذا المحتوى؟ أ الكتاب المدرسي، أم التسجيل الصوتي أم هما معا... أو يعتمد على خلق مواقف تواصلية داخل الصف؟
- ما نوعية المتعلمين وما اهتماماتهم ومستواهم الدراسي؟ بحيث يقتضي أن يبدأ المدرس من حيث يوجد المتعلم.

كما تقتضي اللسانيات التعليمية جملة من الإجراءات البيداغوجية تتلخص في العناصر التالية:

**أولا: الإجراء اللساني**

وهو أن اللسانيات التعليمية لا يمكن أن تستغني عن التنظير اللساني الحديث، مما يسهم في وضع تصور شامل لبنية النظام اللساني الخاص باللغة المتعلمة، بحيث يساعد هذا التصور المتعلم في فهم اللغة الهدف وإدراك حقيقتها، وهذا ما يؤثر في "منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة وتعلمها".[19]

**ثانيا: تحديد المكون التعليمي**

تعمل اللسانيات التعليمية أثناء ممارسة درسها على تحديد المكون اللساني الذي تتوخى تعليمه، فتسعى إلى جعل المتعلم يكتسب قدرات ومهارات ضرورية لمكون لغوي معين، فلا يعقل أن يتم تدريس المستويات اللسانية للغة ما دفعة واحدة، لذلك تقتضي اللسانيات التعليمية تحديد الأهداف البيداغوجية أولا بالإضافة إلى مراعاة أحوال المتعلم واهتماماته، إضافة إلى الوقت المخصص للمكون اللساني المراد تبليغه، فالمدرس اللغوي الناجح لا يرهق المتعلمين بدروس فوق طاقتهم الإدراكية، وإنما يقوم بوضع العناصر اللسانية التي يريد تعليمها حسب المستويات؛ فلكل مستوى معين معرفة لغوية معينة وفق استراتيجيات تعليمية محددة، فليست كل مفردات لغة ما تناسب مستوى المتعلمين، إذ لابد من انتقاء المفردات الملائمة للمستوى الملائم.

بالإضافة إلى ضرورة التزام المدرس بالمفاهيم العامة البسيطة التي يحتاجها في تحقيق التواصل التفاعلي، إذ ليس المطلوب منه الخوض في مفردات ومفاهيم معقدة قصد التعبير عن كل ما يعرفه ويفكر فيه، فذلك قد يفشل عمليته التعليمية ويحول دون تحقيق فعل التعلم.

وهو ما أكده الأستاذ "ميشال زكريا" بأن بعض التجارب التي أقيمت في مجال تعليمية اللغات قد أثبتت أن الدراسات اللسانية الإحصائية، تستطيع أن تساعد معلم اللغة في انتقاء العناصر اللغوية التي يريد تدريسها وتعليمها، ويتعلق انتقاء القواعد اللسانية بالغاية من تعليم اللغات، وبمستوى المتعلم وبالوقت المخصص لها، إضافة إلى المادة المدروسة في حد ذاتها.[20]

إن البحث المستمر في تقاطعات اللسانيات والتربية من شأنه أن يفيد اللسانيات التعليمية، من خلال تطوير طرائق عملها، إذ يبحث المدرس عن طريقة تساعد المتعلم على اكتساب قدرات ومهارات أساسية في استخدام اللغة بكل مستوياتها في الظروف والسياقات المناسبة، وذلك ما يستدعي توظيفه للمفردات الأساسية والتراكيب الوظيفية التي تفيد المدرس والمتعلم على حد سواء داخل الفصل الدراسي وخارجه.

**ثالثا: التدرّج**

يتوخى المدرس مبدأ التدرج في تقديم المعرفة، وتتطلب عملية التدرج هذه عمليتين أساسيتين، أولهما مبدأ السهولة، وذلك من خلال الانتقال من السهل إلى الأقل سهولة؛ وهي عملية أساسية في العملية التعليمية، مما يدفع المتعلمين لاكتساب مهارات وقدرات لغوية بكل سهولة ويسر وأبقى أثرا.

وثانيهما عملية الانتقال من الكل إلى الجزء، بحيث تقتضي من المدرس البدء من المعارف العامة ثم الانتقال بعد ذلك إلى المعارف الخاصة، إذ لا يعقل أن يفهم متعلم اللغة قواعد مركبة مثلا دون المرور مما هو سهل وبسيط، ففي تدريس تراكيب أية لغة يستحسن البدء من التراكيب البسيطة إلى الأقل بساطة وصولا إلى الأكثر صعوبة وهكذا، وهذا التدرج في تقديم المعرفة يجعل المتعلم قادرا على الاستيعاب والإبداع أيضا.

وتبقى استراتيجية خريطة المفاهيم من بين أهم الاستراتيجيات التربوية الحديثة لتحقيق هذا الهدف، إذ توظف لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع واحد، أو درس معين أو مقرر دراسي، فهي تقوم على " فرضية أن عقل المتعلم بناء معرفي منظم يتكون من أبنية معرفية منظمة من المفاهيم والأفكار الكبرى تترتب هذه الأبنية بشكل هرمي، حيث تحتل الأفكار الكبرى والمفاهيم العريضة Thèmes رأس الهرم ومناطقه العليا، وبالنزول إلى قاعدة الهرم تندرج المفاهيم من الكبير إلى الصغير فالأصغر، ويمثل كل بناء منها وحدة تطور تبرز ما لدى المتعلم(ة) من استعدادات وقابليات وخبرات وأفكار"[21].

وهي بهذا المعنى عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد ترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية؛ بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم.

واحتواء خريطة المفاهيم على الأمثلة التعليمية، لإبراز المفاهيم والأفكار والعلاقة بينهما، يشـــد انتباه المتعلمين، لأنه لا مجال للجزئيات في هذه الخرائط، ويتم عرض هذه العلاقات من خلال عرض تعليمي، يختار المدرس أداة تعليمية مناســبة –وفي رأينا المسلاط الضوئي– فيتم من خلاله عرض محتوى مكتوب على الشاشة، يتكون من المفهوم الرئيسي للدرس والمفاهيم الجزئية والكلمات الرابطة، ويطلب من المتعلمين أثناء المناقشة تنظيم المفاهيم بشكل هرمي من العام إلى الخاص، مع توضيح العلاقة بين المفاهيم، حتى يحصلوا على خريطة بروابط ذات معنى، وعلى المدرس أن يفتح المجال لمتعلميه لاكتشاف التغيير في بنائهم المعرفي أثناء فترة التعلم.

كما تستخدم خريطة المفاهيم في مواقف تعليمية معينة منها: تقييم المعرفة السابقة لدى المتعلمين عن موضوع ما، وكذا تقويم مدى تعرفهم على المفاهيم الجديدة، وتستعمل كذلك في التخطيط لدرس معين أو لتدريسه أو لتلخيصه.

**رابعا: التمارين الصفية والواجبات المنزلية**

تركز اللسانيات التعليمية على الدرس وكيفية إلقائه وتلقينه للمتعلمين ومختلف الاستراتيجيات والتقنيات الموظفة في إيصاله، كما تركز على الشق التطبيقي لهذا الدرس، وهو التمارين الفورية داخل الصف وخارجه، والتي تتيح للمتعلمين القدرة الكافية على اختبار تعلمهم الآني للدرس المتعَلَّم، بحيث يدرك المتعلم النماذج الرئيسية التي تكوّن الآلية التركيبية للنظام اللساني الذي يراد تدريسه.

ولذلك نجد مجموعة من الباحثين في التربية واللسانيات يسعون إلى البحث عن الطرائق الناجعة لتطوير استراتيجية التمرين اللغوي تخطيطا وتدبيرا وتقويما، مع ضبط أهدافه التعليمية والبيداغوجية، وذلك بمراقبة المتعلم والعوائق التي تحول دون تحقيق تعلمه، حيث يتفادى مدرس اللغة أي تعثر في حينه، فيعمل على إدراكه وتدعيمه وتجاوزه.

اللسانيات التعليمية إذن تبحث عن الأسباب المؤدية للخلل التعليمي، هذا الخلل الذي يظهر عند ممارسة المتعلم للغة، كما "يكمن في عدم القدرة على تحديد الأركان الوظيفية في الجملة كالتقديم والتأخير والحذف والزيادة...إلخ، دون أن ننسى الأخطاء التي تشوب الأسلوب، والتي تكون ناجمة عن تداخل الأنظمة اللسانية عند المتعلم، وهذا ما يؤدي إلى الاضطرابات في الأداء الفعلي للغة، إلى درجة إسقاط قاعدة لغات أخرى على قواعد اللغة المراد تعلمها ودراستها"[22].

وبالتالي تسعى اللسانيات التعليمية إلى ضبط وحصر الخلل اللغوي، والعمل على تذليل الصعوبات التي تواجه العملية البيداغوجية ككل، بالبحث عن الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لتجاوزها.

**خامسا: التمارين اللغوية**

من أساسيات التمارين اللغوية أن تكون واضحة محتوى وشكلا، مألوفة التركيب عند المتعلمين، كي يسهل عليهم إدراكها وفهم مضمونها، مع ضرورة ترتيب عناصر التمرين من حيث السهولة والصعوبة؛ أي لابد من مراعاة التدرج في طرح الأسئلة، والاقتصار على مهارة لغوية تم تدريسها، لاختبار مدى تمكن المتعلمين من تلك المهارة. أما إدراج عدة مهارات في تمرين واحد فيكون في الاختبار النهائي[23].

إن التمارين اللغوية من أهم ركائز اللسانيات التعليمية لإنجاح درسها، الرامي إلى جعل متعلم اللغة يرسخ مستويات هذه الأخيرة، فالتمارين تتيح للمتعلم إمكانية الإنجاز الفعلي للحدث قصد التواصل، والذي لا يمكن الوصول إليه إلا إذا كان المتعلم على وعي لساني للمهارات اللسانية، ومن ثم لابد للتمرين اللغوي أن يكون متنوع الأهداف، فيوازي كل تمرين مهارة ما من مهارات اللغة المتعلمة، وأيضا متعدد المرجعيات، فالتمرين جزء من المكون التعليمي أو المادة شريطة أن يكون خاضعا لمقاييس بيداغوجية وعلمية وعملية أيضا.

**سادسا: الوسائط السمعية البصرية**

تولدت لدى المدرسين، رغبة كبيرة في الاستعمال المتزامن لثنائية الصوت والصورة مسايرة للتطور التكنولوجي الحاصل في جميع المجالات، فبعدما انضافت الآلة المسجلة والتلفاز إلى مجموع الوسائل السمعية البصرية المساعدة، نمى لدى المدرسين وعي بفائدة هذه الوسائل الحديثة، الشيء الذي جعل الطريقة السمعية البصرية تمثل إدماجا ديداكتيكيا حول الدعامة السمعية البصرية، وما يهم اكتسابه هو الكفاية التواصلية في وضعية معينة أو مقام تواصلي محدد، ويعود بنا هذا الجانب إلى المقاربة الوظيفية التي تأخذ المقامات التواصلية بعين الاعتبار وتجعلها دعامة أساسية في اختيار الوسيط التكنولوجي المناسب لتحقيق التعلم وتطوير المهارات اللغوية لدى المتعلمين.

ولقد دعا التربويون إلى استخدام طرائق التدريس التي تؤكد نشاط المتعلم وفاعليته ودوره الإيجابي في العملية التعليمية؛ بأن تجعله مفكرا ومنتجا لا مستهلكا فقط، وعليه فإن طرائق التدريس المتبعة تعد من العناصر الأساسية والمهمة في العملية التعليمية، وبذلك تشكل العنصر الأساسي الفعال في العملية التربوية، إذ إنه بقدر ما تكون الطرائق والأساليب مناسبة للموقف التعليمي يتحقق فعل التعلم.

وسواء أكان الوسيط سمعيا أو بصريا أو هما معا، فيجب أن يشكل جزءا أساسيا لا يتجزأ من المادة التعليمية ومن عملية التعليم نفسها، وأن تؤخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلمين؛ لأنهم هم الذين سيوظفون هذه الوسائط ويشتغلون بها، وأن تصنف هذه الخصائص على شكل صفات وقدرات ذهنية ومعرفية تتطلبها عملية الاشتغال على التقنيات المستعملة.

من ثمة، يدعو الاتجاه الحديث في التعلم إلى ضرورة توظيف العديد من الوسائل في إعداد الدروس وخاصة في التعلم الفردي؛ حتى يساير كل متعلم تعلمه حسب قدراته واستعداداته وميولاته، وعلى المدرس أثناء مرحلة التخطيط أن يوظف وسائل تعليمية تجاوز بين الصوت والصورة والألوان، وذلك لتحقيق التعلم واستمراريته.

ولقد أبرزت دراسات متعددة الدور الهام الذي تلعبه الألوان في التدريس باعتبارها من المؤشرات الإدراكية، والتي تساعد أكثر على التذكر والاسترجاع، ويعتبر ربط الصوت باللون إحدى أرقى استراتيجيات التدريس التي أعطت نتائج هامة في تدريس الصغار في مرحلتي الروض والابتدائي[24].

وكما هو معروف لدى علماء النفس التربويين، أن التعلم يمر بثلاث مراحل؛ بدءا بالانتباه ومرورا بالإدراك وانتهاء بالفهم، فكلما زاد الانتباه زاد الإدراك، وبالتالي يزيد الفهم لدى المتعلم، والوسيلة التعليمية تساعد المدرس في أن يكون موقفه التعليمي الذي هو بصدده أكثر إثارة، وأكثر تشويقا، يؤدي إلى زيادة انتباه المتعلم[25].

وهذه المعطيات وغيرها كثير جعلت من الصعب علينا، الآن، أن نطبق طريقة تدريس بعينها دون الاستعانة بالوسائط السمعية البصرية باعتبارها دعامة أساسية لجميع طرائق التدريس واستراتيجياته، وهو ما أكده العديد من التربويين؛ حيث من خلال استخدام هذه الوسائط في التدريس يتم تحقيق فعل التعلم.

إن إدماج المدرس للوسائط السمعية البصرية في التدريس يستهدف فيه عمليات الملاحظة والمقارنة وغير ذلك، "كمنطلق سيكولوجي ينص على أن الفرد يدرك الأشياء التي يراها إدراكا أفضل وأوضح مما لو قرأ عنها أو سمع شخصا يتحدث عنها، ويجب أن يأخذ المدرس في اعتباره أثناء استخدامه لهذه الوسائط أنها مجرد أدوات للتعلم ووسائل لتحقيق أهدافه، وليست غاية في ذاتها"[26].

ولقد أثبتت الدراسات السيكولوجية في القرن العشرين والخلاصات النظرية للتربية أن التعلم الحقيقي أو الفعال هو التعلم الذي يتم عن خبرة واحتكاك مباشر بموضوع التعلم. وهذه الوسائط تجعل المتعلم في مواجهة مباشرة مع موضوع تعلمه: يلاحظ، يقيس، يجرب، يفكك، يركب[27].

وكما هو معروف أيضا أن المتعلمين المختلفين يتعلمون بطرق مختلفة؛ بحيث يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم فمنهم من يحقق مستوى عال من التحصيل من الاستماع للشرح النظري للمدرس، ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق الخبرات البصرية، ومنهم من يحتاج إلى تنويع الوسائل لتكوين مفاهيم صحيحة وهكذا.

فالهدف إذن من إدماج الوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية في مراحلها المختلفة من التعلم هو بناء سلوكات ومهارات، واكتساب مفاهيم ومبادئ وطرق تفكير وعمل، كما تعين المتعلم على فهم منطق التعامل مع هذه التكنولوجيا، وتيسّر انخراطه في المنظومة التكنولوجية الرقمية. وهذا الإدماج يشكل وسيطا تربويا يساعد في تحقيق التعلم، وليس بديلا عن المدرس، كما يُتصور للبعض.

## 4. خاتمة

إن البحث المستمر في علاقة اللسانيات بالتربية من شأنه أن يفيد ديداكتيك اللغات، وذلك من خلال تطوير آليات اشتغالها، ولهذا الأمر، يجب على ديداكتيكي اللغات أن تكون له قاعدة في اللسانيات، وهذا لا يعني أن يكون متخصصا في اللسانيات، وإنما مطلعا –على الأقل– على بعض النظريات والإجراءات والمفاهيم والاصطلاحات التطبيقية التي تخدم عمليته التعليمية تخطيطا وتدبيرا وتقويما، كما يجب أن يهتم بالجانب العلمي الميداني، لأن السؤال الذي يُطرح على معلم اللغة هو: بأية إستراتيجية أعمل؟ وما النظرية اللسانية التي أعتمدها في تطوير هذه الاستراتيجية؟ وهو بهذا يختار الاستراتيجية الملائمة والنظرية اللسانية الميسرة لعملية تعليم وتعلم اللغة.

وهي دعوة واضحة لمعلم اللغة بعدم اتباع استراتيجية تعليمية ما دون أخرى، ولا نظرية لسانية دون غيرها، بل عليه أن يستفيد من العمق النظري لمختلف النظريات اللسانية، ويحاول أجرأته بما يخدم تعليم اللغة وتعلمها؛ على اعتبار أن تدريس اللغة لم يعد مقتصرا على الآراء النظرية، ولكنه أصبح ميدانا علميا، وتخصصا مستقلا له أصوله وتقنياته ومتخصصوه، يتوخى جعل تدريس اللغة تدريسا علميا مضبوطا بإجراءات علمية وعملية خدمة لتعليم اللغة وتعلمها.

**الهوامش:**

[1] حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات– ط2، بن عكنون، الجزائر، ط2، 1996، ص 133-134.

[2] نفسه، ص 134.

[3] المسدي عبد السلام، المعرفة اللغوية وأثرها في الاختبار اللغوي، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية – الرباط، 1994، ص 46-47.

[4] آيت أوشن علي، ديداكتيكا اللغات مداخلة في يوم دراسي "اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها"، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية – مكناس، 2002، ص62.

[5] ظهر مفهوم اللسانيات التطبيقية حوالي سنة 1964، حيث صار موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغات بجامعة متشيكان، وقد كان هذا المعهد متخصصا في تعليم الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين "شارل فريز" و "روبارت لادو" للمزيد ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 8.

[6] Corder, s.p. Introducing Applied Linguistics. Penguin book Ltd, Harmonds worth, Middlesex, England .1973.P5.

[7] Stern, H.H. Fundamental Concepts Of Language Teaching Oxford Universty Press. 1983 .P 35.

[8] خليل حلمي، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2003، ص 20.

[9] بوشوك المصطفى، تعليم اللغة العربية وثقافتها، ط2، دار النشر الهلال العربية، الرباط، 1994، ص 34.

[10] مجاهد ميمون، الظاهرة اللغوية بين مناهج البحث ومقاربات التعليم، مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، ع1، 2015، ص 28.

[11] بوشوك المصطفى، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 35.

[12] بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، 2000، ص 68.

[13] Girard Denis, Linguistique Appliquée et Didactique de Langue. Colin-Longman, Paris. P 17.

[14] Girard, Denis, Linguistique Appliquée et Didactique de Langue. Colin-Longman, P 18.

[15] حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–، ص 41.

[16] كيحل سعيدة، نظريات الترجمة بحث في الماهية والممارسة، مجلة الآداب العالمية، 2008، ص 47.

[17] صاري محمد، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، العدد السادس، الجزائر، 2002، ص 189.

[18] الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين؛ أسس ونماذج وتقنيات، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط 2، الرباط. 2004، ص 15.

[19] حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–، ص 143

[20] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1984، ص 144.

[21] آيت أوشان علي، اللسانيات والتربية –المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم– دار أبي رقراق، الرباط، ط1،2014، ص 184.

[22] الإبراهيمي خولة، طريقة تراكيب العربية في المدارس المتوسطية الجزائرية، مجلة اللسانيات، ع 51، 1991، ص 45.

[23] حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–، ص 149.

[24] النهبي ماجدولين، تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي؛ صوت–صرف–معجم، منشورات جامعة محمد الخامس بالرباط، 2017، ص 18.

[25] الفريجات عبد المعطي، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، ط2، 2014، ص 124.

[26] منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، ط1، 2007، ص 230.

[27] المير خالد وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، العدد الخامس، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط1، 1996، ص 19–20.