اللسانيات التعليمية
نحو أجرأة ديداكتيكية لقضايا النظريات اللسانية في تعليم اللغة العربية

الأستاذ محسن فقيهي

المغرب

ملخص

يتضح جليا أن تعليم اللغة عموما واللغة العربية على وجه الخصوص يرتكز أساسا على البحوث والدراسات اللسانية ومستجداتها الحداثية، سواء فيما يتعلق بأجرأة الفعل التعليمي ديداكتيكيا أو بيداغوجيا. وعليه فمن الواجب على المدرس التمكن من أساسيات اللغة التي هي من صميم فعله التعليمي، خصوصا ما يتعلق بمعرفة الكيفية التي يمكن أن يستفاد بها من النظريات اللسانية في تعليم اللغة العربية، ليكون فعله التعليمي مبني على أسس نظرية وبيداغوجية، وبناء عليه يمكن أن نطرح الإشكال التالي: إلى أي حد يمكن الاستفادة من تنزيل النظريات اللسانية باختلاف مشاربها ديداكتكيا في تعليم اللغة العربية. كما تهدف هذه الورقة أيضا إلى استجلاء بعض القضايا المتعلقة أساسا بأجرأة النظريات اللسانية (التوليدية؛ الوظيفية؛ الحاسوبية؛ التعليمية...) في تدريس اللغة العربية ديداكتيكيا. وذلك من خلال:

- توضيح المقصود باللسانيات عامة والتعليمية/ الديداكتيكية على وجه الخصوص؛
- تبيان كيف يمكن الاستعانة بنتائج اللسانيات النظرية والتطبيقية في تجويد الفعل التعليمي داخل الفصل وخارجه؛
- معرفة كيفية تنزيل القضايا اللسانية ديداكتيكيا.

ولتحقيق هذه الأهداف، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لما يخدم وطبيعة الموضوع قيد الدراسة.

الكلمات المفاتيح: النظريات اللسانية، اللسانيات التطبيقية، اللسانيات التعليمية، الديداكتيك، تعليم اللغة العربية.

تقديم

اللغة العربية أمانة في أعناقنا، والنهوض بها مسؤوليتنا المشتركة والمهمة الحضارية التي يتوجب علينا الاضطلاع بها، ومن ثمة فإن الإرتقاء بهذه اللغة والنهوض بها قصد تجويد تدريسها، من المواضيع التي يجب أن تؤرق بآل المسؤولين في حقل التربية والتكوين وكل الغيورين على هذه اللغة. هذا وقد حظيت اللسانيات نظرا لطابعها العلمي بأهمية كبرى من طرف الباحثين والمهتمين بمجال التدريس، لكونها تسعى للكشف عن حقائق اللغة من جهة، وتسهم في تقديم إمكانية التفكير بالنسبة للمدرس قصد التأمل بدقة في مادته وبنياتها من جهة أخرى، كما تمكنه من التعامل أيضا مع اللغة من جوانب لسانية متعددة.

لذا فقد شكلت قضية تدريس اللغة العربية محطة اهتمام العديد من الباحثين على اختلاف توجهاتهم وانتماءاتهم، توليديين كانوا أو وظيفيين أو حاسوبيين أو غيرهم، وهذا هو موضوع مداخلتنا هاته، والتي سنحاول فيما سيأتي منها البحث والنظر بصفة عامة في إشكالية جوهرية وهي: إلى أي حد يمكن الاستفادة من تنزيل النظريات اللسانية باختلاف مشاربها ديداكتكيا في تعليم اللغة العربية. كما تهدف هذه الورقة أيضا إلى استجلاء بعض القضايا المتعلقة أساسا بأجرأة النظريات اللسانية (التوليدية؛ الوظيفية؛ الحاسوبية؛ التعليمية...) في تدريس اللغة العربية ديداكتيكيا، وذلك من خلال:

- توضيح المقصود باللسانيات عامة والتعليمية/ الديداكتيكية على وجه الخصوص؛
- تبيان كيف يمكن الاستعانة بنتائج اللسانيات النظرية والتطبيقية في تجويد الفعل التعليمي داخل الفصل وخارجه؛
- معرفة كيفية تنزيل قضايا اللسانيات ديداكتيكيا.

ولتحقيق هذه الأهداف، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لما يخدم وطبيعة الموضوع قيد الدراسة.

في مفهوم اللسانيات

تمثلت أول مهمة للسانيات في وصف كل وقائع اللغة التي يمكن ملاحظتها، ولا يمكن تأسيس علم اللسان إلا بالاعتماد على معطيات ناتجة عن ملاحظة متنوعة وشاملة ودقيقة قدر الإمكان بأشكال اللسان المعروفة.[1] فهي بذلك، العلم الذي يهتم بدراسة اللغات الإنسانية في جميع مستوياتها وخصائصها وتركيبها، وقياس درجة التشابه والاختلاف بينها، وذلك من خلال استعمال مناهج علمية في مقاربتها، قصد جعل الدراسة اللغوية عملية دقيقة ومنظمة على النحو الذي تنهجه العلوم الأخرى.

وفي ذات السياق، فعلم اللسانيات يبحث في اللغة من جميع مستوياتها: (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والنفسية والاجتماعية والمعجمية والتطبيقية...)، فهي علم يدرس اللغات الإنسانية ذاتها ولذاتها، كما يهدف هذا العلم بالأساس إلى وصف وتفسير أبنية هذه اللغات مع استنباط القواعد العامة والمشتركة بينها، والقواعد الخاصة التي تميز كل لغة على حدة.

وفي المقابل، فاللسانيات التطبيقية تعنى على وجه الخصوص بتعليم اللغة وتعلمها، لذلك يحرص اللسانيون التطبيقيون على الكفاية التخاطبية للمتكلمين، التي تتحسن من خلال إقحام المتكلم نفسه في المواقف التخاطبية الفعلية للغة المتعلمة.[2] أن طبيعة موضوع اللسانيات والمناهج البحثية المتبعة فيها جعلتها علما يجمع بين خصائص العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، ويتعامل مع اللغة الطبيعية بوصفها نظاما علاماتيا. الأمر الذي أدى إلى ظهور اختصاصات وفروع متداخلة من قبيل اللسانيات الاجتماعية واللسانيات الحاسوبية واللسانيات التعليمية... وعليه فقد تعددت مجالاتها واغتنت من حيث المصطلحات.

واستنادا إلى ذلك، فإن تعليم أي لغة وعلى رأسها اللغة العربية، يحتاج إلى ما تفرزه الإمكانيات التطبيقية من أساليب وإجراءات وحلول للمشكلات التي تعترض سبيل العملية التعليمية التعلمية. وبما أن اللغة العربية من بين هذه اللغات بل وأفضلها فتعلمها يحتاج إلى أنشطة مختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن اللسانيات التطبيقية فرع من فروع اللسانيات، يتحدد مجالها في تطبيق – بعض- ما جاءت به النظريات اللسانية في معالجة مشاكل اكتساب اللغة وتعلمها، إضافة إلى التحليل التقابلي بين اللغات قصد محاولة الاستفادة من بعضهما البعض فيما له علاقة بتعلم اللغة.

اللسانيات التعليمية

إن الحديث عن اللسانيات التعليمية هو حديث عن حقل بيني، يضم العديد من التخصصات المرتبطة أساسا بالمجال التعليمي واللساني، على اعتبار أن هذا المفهوم هو كلمة مركبة من حقلين كبيرين: اللسانيات والتعليم. وبذلك تمتزج في هذا الحقل عدة تخصصات: اللسانيات وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي والتواصل التربوي وغيرها. بالإضافة إلى ذلك نجد تعدد المصطلحات التي تحيل على المفهوم نفسه، فتارة يعرف باللسانيات التعليمية وتارة باللسانيات الديداكتيكية وتارة أخرى باللسانيات التربوية... وهذ مشكل يؤرق بآل الباحث العربي الذي تختلط عليه المصطلحات – زوبعة مصطلحية- باختلاف التوجهات والمدارس والثقافات والتي تحيل جلها في الأخير –نوعا ما- إلى نفس المفهوم. هذا دون أن ندخل في صراع المفاهيم المصطلحاتية على اعتبار أن كل مصطلح وبنيته تحيل على شيء مخالف للمصطلحات الأخرى.

واعتبارا لذلك، أمكننا تعريف اللسانيات التعليمية بأنها فرع متخصص من اللسانيات، شطره الأول لساني وشطره الثاني تربوي، فهو ينطلق من أن وظيفة اللغة هي التواصل، وأن التواصل باللغة يتحقق على هيئة مهارات لغوية أدائية هي: القراءة والكتابة والاستماع والتحدث. [3] وتهتم بالطرائق والأساليب والوسائل المستعملة في عملية تعليم اللغة واكتسابها، وكذلك

البحث في طريقة إعداد البرامج التعليمية والاستراتيجيات التي تساعد المدرس على ممارسة الفعل التعليمي مع المتعلم قصد تمكينه من اكتساب اللغة. وبتعبير آخر، تقارب اللسانيات التعليمية تعليم اللغة من زوايا مختلفة:

- طرائق تعليم اللغات
- بناء المناهج اللغوية
- وضع المقررات اللغة التعليمية
- الاختبارات اللغوية
- المهارات اللغوية
- الأخطاء اللغوية...

نخلص بذلك إلى أن اللسانيات التعليمية هي الحقل الذي يعنى بتدريس اللغة وتنمية مهارات الأربع في المراحل التعليمية المختلفة، سواء أكانت اللغة الأم أم الأجنبية، مع الاستعانة بالوسائل البيداغوجية المنهجية السمعية البصرية التي تسهم في بناء تقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها.[4] وتتضح العلاقة الجامعة بين اللسانيات والبيداغوجيا في أن الشق التطبيقي في اللسانيات يلتقي مع ديداكتيك اللغة في مرحلة النقل الديداكتيكي التي يتم الاشتغال فيها على المادة اللغوية، في مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والمعجمية والدلالية، بغرض تهييئها للتدريس.[5] وعليه، فالباحث في اللسانيات التطبيقية المرتبطة بالمجال البيداغوجي يحصر عمله في الإجابة على سؤالين جوهريين ماذا نعلم ؟ وكيف نعلم؟[6] وهي صيغة أخرى للقول، بأن اللسانيات تعطينا المادة وعلوم التربية تعطينا الطريقة. فالهدف من اللسانيات التعليمية هو الكيفية التي يمكن أن نعلم بها اللغة ونتعلمها، كما تعنى بالموازاة مع ذلك بكيفية اختيار المادة لكي تكون ملائمة للتعليم والتعلم.

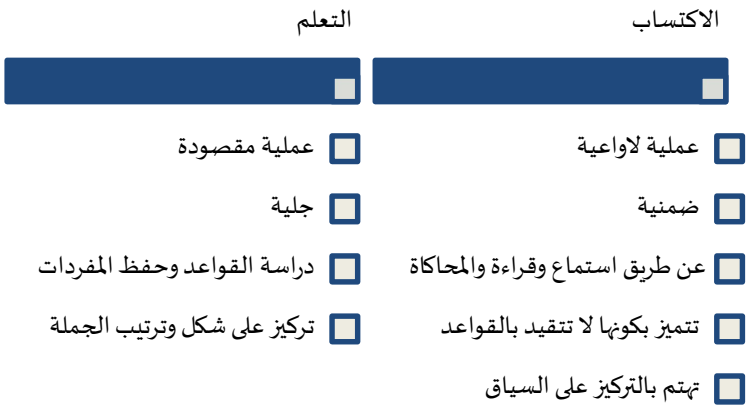
وفي ذات السياق، تستفيد اللسانيات التعليمية من تداخل ميادين متعددة منها: الاستفادة من اللسانيات العامة فيما يخص تدريس المتعلم مفردات المعجم وتركيب الجمل وأصول اللغة، وعلم النفس اللغوي الذي يهتم بمسألة الاكتساب اللغوي وآليات التحصيل اللغوي، وعلم الاجتماع اللغوي الذي يدرس مسألة استعمال اللغة وقواعد التواصل، وبعض القضايا اللغوية الناتجة عن البيئة اللغوية كالازدواج اللغوي.[7]

ومن جهة أخرى، ترجع الأبحاث والدراسات أن أول من أقترح مفهوم اللسانيات التعليمية هو سبولسكي Spolsky، ويرجع سبب اقتراحه لوجود الاختلاط القائم بين اهتمامات اللسانيات التطبيقية واللسانيات التعليمية، فالأولى لا تقتصر على تعليم اللغة وحسب. كما يرى سبولسكي أن مصطلح اللسانيات التطبيقية لا يفي بالحاجة والغرض لتعليم اللغات خاصة فيما يتعلق باللغات الأجنبية؛ لكون اللسانيات التطبيقية ذات اختصاص متفرع وأكثر شمولا ويدخل فيها عدد آخر من الاهتمامات.[8]

بين التعلم والاكتساب

إن عملية التعلم بمثابة سيرورة يتم من خلالها امتلاك (معرفة، مهارة). فهي بذلك نشاط ذهني جسدي يمارس في وضعية بيداغوجية بهدف تغيير في السلوك، أو تعديل في حالة سابقة. فتعلم اللغة من منظور السلوكية بمثابة مجموعة من العادات التي يتعلمها الأطفال. وعلى النقيض من ذلك فالتعلم حسب كراشن: هو الطريقة التي ندرس بها اللغة. أما الاكتساب فقد اعتبره عملية فطرية طبيعية لاواعية .(subconscious) يكتسب بموجبها الطفل النسق اللغوي دون الحاجة إلى التعليم كما يحدث في اكتساب اللغة الأم، على عكس التعلم الذي يعتبر عملية واعية (conscious). وهي صيغة أخرى للقول، بأن الاكتساب هو عملية لاشعورية وغير مقصودة يتم من خلالها اكتساب اللغة الأم. ويرجع هذا إلى أن الفرد يكتسب لغته في مواقف ومواضيع طبيعية وهو غير واع بها، ودون اللجوء إلى تعلم ذي طبيعة تخطيطية سابقة. كما أن عملية اكتساب اللغة لا تتأتى إلا من خلال الاستعانة بالقدرة العقلية التي تجعل الفرد يخزن ويبني نمط لغوي يكفل له استعمال لغته في سياقات متعددة حسب الحاجة. قس على ذلك الاحتكاك مع البيئة الأسرية التي تكون المصدر الأول لتعلم اللغة – إذا استثنينا الدراسات التي تقول بأن الطفل يتعلم اللغة وهو في بطن أمه–. هذا ما سيفضي بنا إلى القول بأن العلاقة بين التعلم والاكتساب علاقة محاكاة؛ لأن خلق بيئة لغوية في عملية التعلم تحاكي نوعا ما البيئة اللغوية التي تكتسب فيها اللغة الأم.

وبناء على ذلك، يمكن أن نوضح الاختلافات الحاصلة بين الاكتساب والتعلم فيما يلي:



ابن خلدون وقضية اللغة (بين الاكتساب والملكة)

يقول ابن خلدون: اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم[9].

ويقول أيضا: إلا أن اللغات لما كانت ملكات كما مرّ، كان تعلمها ممكنا شأن سائر الملكات[10].

وفي سياق أخر يضيف قائلا: اعلم أنّ اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب... والملكات

لا تحصل إلّا بتكرار الأفعال لأنّ الفعل يقع أوّلا وتعود منه للذّات صفة ثمّ تتكرّر فتكون حالا. ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة ثمّ يزيد التّكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة. فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللّغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصّبيّ استعمال المفردات في معانيها فيلقّنها أوّلا ثمّ يسمع التّراكيب بعدها فيلقّنها كذلك. ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم. هكذا تصيّرت الألسن واللّغات من جيل إلى جيل وتعلّمها العجم والأطفال. وهذا هو معنى ما تقوله العامّة من أنّ اللّغة للعرب بالطّبع أي بالملكة الأولى الّتي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم[11].

من خلال هذه النصوص يمكن أن نجمل بعض الآراء فيما يخص موضوعنا ومنها: أن ابن خلدون يعتبر الملكة اللسانية ملكة طبيعية مكتسبة، ويميز بين نوعين من العمليات الخاصة بالاكتساب، الأولى تنطلق في علاقة الفرد مع محيطه وفي بيئته التي ترعرع فيها والتي أخد منها لغته الأولى (اللغة الأم)، والثانية تولي أهمية لعنصري الحفظ والمران (اللغة الثانية)، وهذا التصور يوحي بأن اللغة عند ابن خلدون ملكة مكتسبة.

أيضا، قسم ابن خلدون الظواهر المتعلقة بتعليم الملكة للفرد إلى أنواع ثلاث: الأولى خاصة بالظواهر القاعدية والثانية بالظواهر النفسية والثالثة بالظواهر الاجتماعية المحضة.

ومن جهة أخرى، وخصوصا فيما له علاقة بتعليم اللغة، يقدم ابن خلدون مجموعة من الخطوات المنهجية التي تساعد الفرد على امتلاك الملكة وهي: التدرج في التعليم ومراعاة السن وعامل الاستعداد وعدم التطويل على المتعلم في الفن الواحد والانتقال من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب والاعتماد على كثرة التمارين...

النظرية الفطرية عند تشومسكي:

إن الفطرية في نظر تشومسكي هي القدرة اللغوية التي من خلالها يتم توليد الجمل وفهمها. فالأطفال يولدون وهم يمتلكون آليات لاكتساب اللغة، يعني أن الإنسان يولد بملكة فطرية ذات استعداد لاكتساب اللغة وتطويرها، أي لتمكنه من تلقي اللغة واستعمال مبادئها وقواعدها بشكل تلقائي. وهي صيغة أخرى للقول بأن اللغة عند التوليدية ملكة فطرية يولد بها الانسان في شكل طاقة واعية، أو في صورة منظومة من القواعد التي تجعل الإنسان قادرا على توظيف اللسان في سياقات كلامية متعددة وفق شروط وضوابط خاصة.

دور النظرية التوليدية في تعليم اللغة العربية:

لقد أحدث تشومسكي بالفعل ما يمكن أن نسميه بالقطيعة الثانية في اللسانيات المعاصرة، هذه القطيعة التي تتجلى في صياغة نظرية لسانية جديدة على أنقاض سابقاتها ومختلفة عنها في تصوراتها الأساسية ومنهجيتها في تحليل الظواهر اللغوية،

كما الأمر في انتقاده لمبادئ علم النفس السلوكي (مثير، استجابة)، حيث يرى السلوكيون أن اللغة هي شيء يفعله الطفل وليس شيء يمكله الطفل. ويرون أن اللغة متعلمة وفقا لنفس المبادئ المستخدمة في تدريب الحيوانات سلوكيات متعلمة، فإن السلوك اللغوي متعلم بالتقليد والتعزيز.[12] بالإضافة إلى ذلك هذه القطيعة أيضا طالت المفاهيم والأدوات الإجرائية الدقيقة التي تمت صياغتها وتسخيرها لدراسة اللغة باعتبارها ملكة بشرية عامة، فقد دعا إلى إقامة نظرية لغوية شاملة، بدل الاعتماد على التمرينات البنيوية. وعليه فقد أعاد تشومسكي تأسيس نظريته اللغوية بتعديل وتصحيح العديد من المفاهيم وفق مقتضيات التطور النظري وآلياته. فقد اعتبر أن للإنسان قدرة إبداعية (كفاية تواصلية) تدفعه إلى استنباط القواعد اللغوية وتكوين كفايته اللغوية. كما دعا إلى ضرورة إعطاء الوصف اللغوي الدقيق والمناسب الذي يتماشى مع القدرة الفكرية للمتعلم، على اعتبار أنه ليس مجرد جهاز يلتقط المعلومات بطريقة آلية مما يتعلمه، بل يلجأ إلى توظيف قدراته الذهنية والإدراكية لاستكمال العملية.

هذا وتنظر التوليدية إلى التعلم بأنه خاص بتعلم لغة ثانية، أما الاكتساب فيتعلق باكتساب اللغة الأم من خلال التفاعل -نوعا ما- مع المحيط[1]، لأن هذا الأخير يقوم بعملية تحفيز الفرد من أجل اكتساب اللغة.

لقد اقترح تشومسكي منهجا لتقعيد التراكيب النحوية، يسمح بجعل نحو أي لغة مجموعة من البديهيات. هذه البديهيات التي تؤهل المتعلم لإنتاج عدد لا محدود من التراكيب والتعابير السليمة تركيبيا، انطلاقا من عدد محدود من القواعد، يتم استنباطها من وحدات تعبيرية محدودة... فالقدرة هي نسق القواعد المستبطنة من طرف الفرد المتكلم، حيث إن استضمارها هو الكفيل بأن يسمح له بإسناد معنى لمتوالية صوتية، أو خطية يقوم بإنتاجها، فيكون الاستعمال إذن هو إنتاج أو تأدية جملة حقيقية، أي صحيحة تركيبيا وتتضمن معنى قائما.

كما أن المتكلم المستمع يستطيع من خلال ذلك النظام الحكم على تركيب ما بأنه نحوي أوغير نحوي وذلك من خلال التنغيم الذي يمارس على الجملة الصحيحة، لاعتبارها متولية قواعدية، حيث يكون تنغيمها سليما عكس الجملة الخاطئة قواعديا والتي ستقرأ كل كلمة منها بتنغيم خاص كما لو أنها مستقلة عن بعضها البعض. إضافة إلى أن المتكلم المستمع يستطيع تذكر الجملة الصحيحة ولا يتذكر الخاطئة.

وكمثال لذلك: يبدو الطفل ينام: لا نحوية

هل لديك كتاب عن اللسانيات؟: نحوية

مثال آخر: رأيت سمكة.... يمكن أن ترِد كلمة (تسبح) ولا يمكن أن ترِد كلمة (تمشي)؛ لأن المتكلم المستمع يعلم أن استخدام أي كلمة يجب أن تعطي جملة قواعدية، كما أنه يُتوقع ورود الجملة الأولى ولا يتوقع ورود الثانية.

[1] رغم عدم تأكيد ذلك، إلا أن هناك إشارات تقول بأن تشومسكي لا ينكر ما للبيئة من تأثير لكنه لا يوليها الأهمية.

هذا ويمكن استخدام الملكة اللغوية في تدريس اللغة العربية من خلال مجموعة من المحطات المتعلقة بآليات المقاربة النصية:

- إمكانية التعرف على طبيعة النص ونوعيته؛
- التمكن من القراءة النموذجية للنص اللساني؛
- التمكن من القراءات الفردية لفهم مضمون النص؛
- المساعدة في بناء التعلمات من خلال الاطلاع على المفاهيم الجديدة والمفردات والتراكيب المستعملة في النص؛
- تحصيل نسبة جيدة من المعارف الموظفة في النص؛
- الاستعانة بعلوم اللغة من إعراب وصرف لما يخدم النص؛
- القدرة على استحضار قواعد اللغة ذهنيا أثناء عملية القراءة؛
- استعمال وتوظيف القواعد والمحصلات من الدرس في استعمالات مختلفة...

بالإضافة إلى ذلك، فمن أهم الشروط التي تساعد في اكتساب الملكة اللغوية، ضرورة الاهتمام بالانغماس اللغوي داخل حجرة الدرس، لما له من دور أساسي في تمكين المتعلم من محاكاة الوضع اللغوي المناسب.

ومن بين المفاهيم التي أتت بها التوليدية والتي يمكن توظيفها في تعليم اللغات ما يلي:

الأداء أو الإنجاز: إذا استطاع المتعلم التحكم في تنظيم وقواعده وأسسه وقوانينه والإحاطة باللغة وممارستها في محيطه، فإنه يكتسب بذلك القدرة على الأداء (الكفاءة التواصلية) التي تتمثل في إنتاج الجمل في تعامله مع الآخرين بحسب ما يفرضه الموقف التواصلي من إبداع لغوي؛ القدرة على الممارسة الفعلية في الواقع المعيشي للمتعلم.

القدرة الإبداعية: تجلى في قدرة المتكلم (المتعلم) على إنتاج عدد لا متناه من الجمل، وهذا ما تنادي به المقاربة بالكفايات التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. هذه القدرة تؤكد على ترك الحرية للمتعلم قصد إنتاج جمل معينة وعلى ضرورة احترام أرائه وفكره وتقبل تمثلاته ومساعدته على تصحيحها.

كما نتبين إفادة النظرية التوليدية اللسانية في تدريس اللغة العربية في النقط الأتية:

استفادة الدرس اللغوي منها مثلا في مفاهيم: الرتبة والتحويلات والحدود واللواحق...

كما أن استثمار اللسانيات التوليدية يساهم في تجويد تدريس اللغة العربية وهو ما أشار إليه الناصر حسن حين قال بأن استثمارها يسهم في إصلاح مقررات اللغة العربية، وأن تحل محل الكثير من الحشو والعقد الفلسفية المنطقية التي امتلأت بها دروس تعليم النحو[13].

ومن أدوات الوصف والتفسير التي جاء بها النحو التوليدي ويمكن توظيفها في تدريس ظواهر اللغة العربية وقضاياها نجد:

عملية التشجير: والتي تساعد على تبيان مكونات المركبات والجمل التي يتم التطبيق عليها، وكذا توضيح العلاقات الوظيفية التي تربط بين تلك المكونات، لما لها من دور مهم وأحسن من حشد المتعلم بقواعد قديمة ومعقدة.

الاستعانة بالعلامات الرياضية التي تؤدي دورا كبير في اختصار الوصف والاقتصاد في القواعد والأساليب الخاصة بالتوضيح والتفسير فاستعمال رمز (+) له دلالة على أن القيمة (س) ثابتة والرمز (—) يدل على نفائها. وغيرها من الرموز

اللسانيات الوظيفية وتوظيفها في تعليم اللغة:

تعد اللسانيات الوظيفية الاتجاه اللساني الثالث بعد الوصفية والتوليدية. فهي نظرية لغوية تركز على وظائف الوحدات اللسانية لا على أشكالها، مستندة إلى البعد التداولي للغة، وقد سادت حقل الدراسات اللغوية لغرض سد الثغرات التي لم ينتبه إليها الوصفيون والتوليديون، وتتمثل هذه الثغرات في أن اللسانيات الوصفية والتوليدية تتخلف؛ إذا تجاوز الباحث حدود المادة اللغوية إلى العناصر الخارجية المحيطة بالحدث اللغوي، مثل موقف المتكلم وحال المخاطب وغيرهما من الأمور الحافة بالخطاب. وقد تأسست سنة 1962بمبادرة من ميثوز، ومن أعضاء هذه المدرسة البارزين: جاكبسون كارجفسكي، وتروبتسكي الذين قدموا أطروحاتهم للمؤتمر العالمي الأول للسانيات في لاهاي، وسيمون ديك مع تقويمه للقدرة الدلالية التداولية في توافق الملقى التخاطبي.[14]

الوظيفة التواصلية وتعليم اللغة العربية.

إذا كانت التوليدية تنظر إلى اللغة على أنها نسق مجرد تؤدي وظائف مثل التعبير التفكيري، فإن الوظيفية تعتبر أن وظيفة اللغة تتمثل في عملية التواصل، إذ تقوم على فرضية أساس وهي أن بنية اللغة لا يمكن رصد خصائصها إلى إذا ارتبطت بالبيئة، فهي بذلك قدرة شاملة — والنحوية ضمنها-. وعليه فإذا كانت وظيفة اللغات الطبيعية ككل هي التواصل، فلا يمكن أن ينجح هذا التواصل إلا من خلال إحداث تغيير على مستوى المعلومات التداولية، سواء المقامية أو السياقية أو العامة.

أهمية الوظيفة التواصلية في تعليم اللغة العربية

يشكل تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي، مشروعا يراود مجموعة من الباحثين والمشتغلين بحقل البيداغوجيا والديداكتيك لاسيما مدرسي اللغة العربية ومفتشيها، وما دام حديثنا منصب على تعليم اللغة العربية من منظور وظيفي، فإن الخطاب التربوي تواصلي بامتياز، ذلك أن العلاقات الديداكتيكية والمثلث الديداكتيكي الذي يتشكل من: المدرس ـ المتعلم ـ المادة كلها مفاهيم تدور في فلك التواصل. [15]

لقد ظهر الاتجاه الوظيفي لتعليم اللغات وتطور في سياق فكري عام، مفاده السعي إلى ربط المدرسة بالمجتمع في إطار النظرية البراغماتية لما تقدمه المدرسة من تعلمات تفيد المجتمع في اتجاه تعليم اللغة نحو الوظيفة والنفعية الاجتماعية، إذ لا فائدة من تعلم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للفرد، في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه[16] .وتعرف المقاربة

التعليمية التي تعنى باستعمال اللغة، بمصطلح المقاربة التواصلية وهي مقاربة ذات مرجعيات متنوعة، من بينها المرجعية اللسانية والتي تتمثل في الجانب الوظيفي انطلاقا من اتخاذ الكفاية التواصلية موضوعا للدراسة. [17]

وبما أن اللغة وسيلة للتواصل الاجتماعي، أي نسقا رمزيا يؤدي مجموعة من الوظائف أهمها وظيفة التواصل، فالطفل يتعلم حسب الوظيفيين النسق الثاوي خلف اللغة واستعمالها، أي العلاقات القائمة بين الأغراض التواصلية والوسائل اللغوية التي تتحقق بواسطتها.[18] فالطريقة الوظيفية (الوظيفة التواصلية) تختلف عن الطرائق الأخرى في تعليم اللغة، ذلك أن الطريقة التواصلية تقوم على طرح يؤخذ بعين الاعتبار انطلاقا من علاقة اللغة بالمجتمع، ولا تنظر إلى المتعلم كفرض يخضع لمؤثرات خارجية؛ بل كإنسان له قدرات، وهذا يظهر انطلاقا من أن غاية معلم اللغة هي جعل المتعلم يمتلك قدرة تواصلية، أي قدرته على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء نوايا تواصلية معينة[19].

وتكمن أهمية الوظيفة التواصلية في تعليم اللغة انطلاقا من الإلمام بأساليب التواصل، وأغراض استعمال عبارات معينة والتمكن من التعبير بأكثر من أسلوب أو صيغة على الفكرة الواحدة، إلى جانب التمكن من مطابقة المقال للمقام، ومن هنا يظهر مفهوم **الكفاية التواصلية** التي يقصد بها: مجموع القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة واستعمالها وتوظيفها، نطقا وكتابة في مختلف مجالات التواصل، ويمكن إجمال هذه القدرات فيما يلي:

- القدرة اللسانية على التعبير الفصيح والسليم الذي يراعي قواعد النحو وصيغ الصرف وأوجه دلالة الألفاظ والأساليب.
- القدرة التواصلية على تلقي الخطاب وتبليغه، من خلال عقد رموز وحلها بحسب وضعيات التواصل.
- القدرة التعبيرية على تنويع صيغ التعبير وأساليبه، واختيار المقال المناسب للمقام.

ولعل من المناسب أن نشير في هذا الصدد إلى أهمية مقاربة سيمون ديك في تعليم اللغة العربية والمرتبطة بالقدرات اللغوية باعتبارها مجموعة من الطاقات، هذه الطاقات هي:

الإدراكية: والتي تكمن من إدراك العالم الخارجي بواسطة وسائل إدراكية متعددة، تمكن الفرد من اكتساب معارف وتوظيفها في التعبير والتأويل واستعمال حركات الجسد، وتعتبر هذه الطاقة هي المستعملة أكثر من الطاقات الأخرى.

المعرفية: هي الطاقة التي تخزن الطاقة الإدراكية، والتي من خلالها يتمكن مستعمل اللغة من بناء قاعدة معرفية منظمة واستعمالها في إطار المعارف المحصلة (معرفة معجمية، نحوية، تداولية)، قصد استخلاص المعلومات من العبارات والجمل.

اللغوية: تعنى بإنتاج العبارات وتأويلها (معرفة قواعد اللغة)، من خلال تثبيت قواعد الصرفية والتركيبية والتداولية.

الاجتماعية: من خلالها يستطيع الفرد إنتاج عبارات لغوية وتأويلها انطلاقا من الأوضاع المختلفة للمخاطبين وللظروف العامة. فهي المثبتة لقواعد وعلاقات اجتماعية واستراتيجيات التواصل.

التخييلية: تمكن الفرد من توظيف الخيال لإنتاج وإبداع صور تنتمي إلى العوامل الممكنة.

المنطقية: من خلالها يمكن للمتعلم استخلاص معلومات جديدة من معلومات قديمة بالاعتماد على الاستدلال والمنطق والاحتمال.

القصدية: هي الوضعية التي يكون فيها مستعمل اللغة عازم على عقد نية التواصل مع الآخر، وذلك بتوظيف استراتيجيات تمكنه من بلوغ عملية التواصل من قبيل استراتيجيات توجيهية أو تلميحية أو نظامية أو إقناعية..

تعلم اللغة العربية وظيفيا:

المقصود بتوجيه تعليم اللغة العربية وظيفيا، أي أن تعليمها يهدف إلى تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم هو أن يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة. فاللغة كما هو معروف: مجموعة من الوظائف التي تلخص الأهداف العملية، التي من أجلها يتعلم الإنسان اللغة. فلو سألنا عربيا لماذا تعلمت اللغة الإنجليزية مثلا، أو لماذا تود تعلمها؟ لأجابنا على الفور: تعلمتها أو أتعلمها لكي أفهمها حين أسمعها أو أراها مكتوبة، ولكي أتكلمها وأكتبها أيضا بطلاقة ودقة معبرا عن أفكاري. وهذا القول ينطبق أيضا على اللغة العربية الفصحى وغيرها من اللغات، وتدريسها لا يكون وظيفيا إلا إذا وُجهت نشاطات المتعلم نحو تحقيق الغايات العملية أي إذا وُجهت تلك النشاطات وجهة تساعد المتعلمين على تحقيق المهارات اللغوية، والتي ستجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية استعمالا صحيحا. وعليه يتضح أنه من المهم إتباع الخطوات التالية لتعلم اللغة وظيفيا:

أولا: تحديد أهداف كل نشاط يتعلق بها؛

ثانيا: التخطيط بعناية لتحقيق هذه الأهداف؛

ثالثا: التطبيق أي التدريس الفعلي؛ يتم ذلك حينما يسأل المعلم الجيد نفسه في كل لحظة: هل ما يجرى في الصف من أنشطة يؤدى إلى تحقيق الأهداف التي تم تحديدها بطريقة جيدة؟

المنهجية الوظيفية لتعليم اللغة العربية:

تؤكد المرجعية اللسانية الوظيفية على الكفاية التواصلية في اكتساب اللغة وتعلمها. ويتم تحصيل هذه الكفاية عن طريق ممارسة اللغة في سياقات اجتماعية وثقافية متنوعة. ويمكن استثمار الدرس اللساني الوظيفي في مجالات تعليمية اللغة العربية، بتبني مجموع الأدوات المنهجية والمفاهيم والإجراءات الوظيفية التي يمكن أن تفيد في تطوير الفعل التعلمي.

إن مفهوم تدريس اللغة العربية وظيفيا من المفاهيم التي تنبه إليها القدماء مثل ابن خلدون، باختيار المادة التعليمية التي يحتاج إليها المتعلم، فابن خلدون مثلا نجده في مقدمته يتحدث (كما سبق الإشارة إليه سلفا) عن الملكة اللغوية وكيفية

تحصيلها عن طريق ممارسة اللغة. وقد فرق بينها وبين قواعد اللغة، ويمكن مقابلة الملكة اللغوية عند ابن خلدون بالكفاية التواصلية التي تتحدث عنها الدراسات الحديثة.[20]

خلاصة القول، إن تعليم وتعلم اللغة العربية لا يمكن أن يكون ناجحا ومكتملا إلا إذا أسس على مرتكزات نظرية وتطبيقية، وهذا لن يتأتى إلا من خلال الانفتاح على نظرية النحو الوظيفي، من حيث سبل الاستفادة من نتائجها النظرية والتجريبية المحققة في عملية الاكتساب اللغوي، واستثمارها في مجال تعليم اللغة وتعلمها، بغية الرفع من مستوى التحصيل اللغوي لدى المتعلمين وتنمية قدرتهم التواصلية التي تمكنهم من تعلم اللغة وظيفيا.

اللسانيات الحاسوبية

عرفت الأدوات التكنولوجية في عصر المعلومات والاتصالات الحديثة أهمية الكبرى في مجال تعليم اللغات وتعلمها، خصوصا تلك التي تنحو مسار التعليم الذاتي. بالإضافة إلى ذلك، تعيش اللغة العربية تطورا جذريا بدخول التقانات الجديدة، هذه الأخيرة التي من شأنها أن تساعد في تطوير لغتنا والحفاظ على تراثنا وثقافتنا وإنتاج معرفة جديدة ومناهج متطورة تواكب متطلبات العصر.

وبقدر ما يعنى المدرس باستخدام تكنولوجيا التعليم، فإن ذلك يسهم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، على أن يتم استخدامها في الأوقات المناسبة وفي ضوء مراحل النمو الفكري للناشئة ومستويات النضج لديهم. ويتمكن مدرسو اللغة من إغناء خبرات متعلميهم بطريق التقنيات المتعددة من عرض أفلام ونماذج صور.. الخ وإجراء مناقشات من خلالها، بحيث تكون مجالا للتعبير الشفوي والتمرينات اللغوية الأخرى. [21]

هذا وقد شهد ميدان تعليم اللغة العربية باستعمال الحاسوب تقدما ملحوظا بفضل التحليل الآلي لبنيات اللغات الطبيعية، الشيء الذي مكن لغات البرمجة الإلكترونية مثل: البازيك، والباسكال وغيرها من لغات في برمجة المعطيات اللغوية، وتنظيمها وفق منطق تربوي يساعد المعلم في إنجاح مهنة التعليم، ويشرك المتعلم في العملية التعليمية، ولقد شملت هذه البرمجة الإلكترونية جميع مستويات اللغة، فهناك برامج لتعليم الكتابة، والإملاء، والقراءة والنطق، وبرامج أخرى تحتوي على معاجم لغوية عامة ومتخصصة، كما أن هناك برامج لتعليم النحو والصرف وأخرى للتعبير والترجمة إلى غير ذلك من مجالات استعمال الحاسوب في تعليم اللغة[22]. كل هذا ساهم بشكل قوي في استمرار العمل بتوظيف تقنيات التعليم في مجال التعليم لما توفره من إمكانية توظيف عدد من الوسائط المتعددة باعتبارها مزيجاً من النصوص، والصور المرئية والمسموعة، التي تساعده على تعلم اللغة، كما يتضمن ألعاباً وتمارين واختبارات معينة للقراءة، والاستماع للنصوص والفهم، ويعزى سبب انتشار الوسائط المتعددة إلى انخفاض الأسعار نسبياً، إذ تقلصت كلفة العتاد والبرمجيات، وتعددت التسميات، فقد بدأت بعض المؤسسات في المناطق الحضرية بإدماج التكنولوجيا الجديدة، كما انتشرت الأقراص المدمجة بسرعة فائقة، فكل فرد يتوفر على حاسوب

إلا ويمتلك قرصاً مدمجاً، فأصبحت ذاكرة الحاسوب مملوءة بمحتوى الأقراص. كما نجد موسوعات متميزة يمكن أن تعادل حجم قاعدة معطيات كمرجع أساس للبحث، إضافة إلى المشابك السمعية للخطابات والفيديو والصور والمعاجم الإلكترونية،[23] بالإضافة إلى ما توفره الشابكة من مصادر ومراجع من خلال مكتباتها الرقمية.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد ساهمت تقنيات التعليم بشكل كبير في دمج المهارات اللغوية الأربعة بطريقة متوازية وعرضها مجتمعة بدل الفصل بينها، كما جرت العادة في التعليم الموجة التقليدي. وتجدر الإشارة إلى أنه لا يجب أن يصير الحديث عن إدماج تقنيات التعليم في تعليم مهارة الاستماع، أو غيرها من المهارات تقديسا وتعظيما للتقنية، بل من الواجب والمهم البحث في كيفية الاستفادة من هذه الآلة في تعليم مهارات اللغة العربية.

يمكن استخدام الحاسوب لتدريس اللغة العربية في المجالات التالية:

- القراءة من خلال: الاستيعاب، معالجة النصوص، سرعة القراءة...
- الكتابة من خلال: الكتابة الحرة، الكتابة الموجهة ...
- الاستماع من خلال: التعرف على الأصوات، الاستيعاب الجماعي...
- المحادثة من خلال: تسجيل الأصوات، المحادثة مع الغير...

وبناء عليه، فالحاسوب وسيلة تعليمية وأداة مساعدة في عملية التعليم والتعلم، فقد شهد تطورا نوعيا في خدمة العملية التعليمية، إذ يوفر العديد من المؤثرات المساعدة التي تسهم بتقديم المحتوى الدراسي بشكل مشوق من خلال توظيف الصور المتحركة والثابتة مثلا.. خلافا للطرق والوسائل التقليدية المتبعة في التعليم.

خاتمة

إن تعليم اللغات ليس بالأمر السهل، بل يستدعي مدرسا فدا متسلحا بزاد معرفي واجرائي؛ يستقي مفاهيمه من أنواع مختلفة من الحقول المعرفية العديدة، كاللسانيات النظرية والتطبيقية، وديداكتيك المادة والعدة البيداغوجية، والمعرفة الحاسوبية وعلم النفس المعرفي والاجتماعي... ليتأتى له تنزيل الفعل الإجرائي على أكمل وجه.

لذلك، فالارتقاء بديداكتيك اللغات واللغة العربية على وجه التحديد، انطلاقا من اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية، ليس بالأمر الهين بالنظر لغزارة المفاهيم والإجراءات. كما أن الباحث الديداكتيكي عند اشتغاله في مجال معين يجب عليه الاعتماد على كل النظريات التي يراها صالحة ونافعة لتطوير الفعل البيداغوجي والديداكتيكي على حد سواء. ومن كل هذا، فالتفكير في التنزيل الإجرائي لقضايا اللسانيات في تعليم اللغة العربية لن يعيد لهذه اللغة قوتها وجدتها وكذا وظيفتها إلا من خلال:

- توسيع وتجديد ومواكبة متن اللغة العربية؛
- حوسبة اللغة العربية وتطويرها؛
- استثمار قضايا اللسانيات لتدريس اللغة العربية؛
- استثمار تراث اللغة العربية وتطويره لما يخدم العصر الحالي ومواكبة استحداثه؛
- الاستفادة من التقنيات الحديثة في تجديد متن اللغة ومواكبة متطلبات العصر؛
- صياغة مناهج ومقررات لتعليم اللغة العربية تأخذ بعين الاعتبار البعد الوظيفي للمتعلم وتنطلق مما يفتح نفسه للتعلم؛
- التفكير في أساليب مستحدثة للرقي بجودة تدريس اللغات...

ولن نستثني أن هناك صعوبات تصادف تطوير الفعل الإجرائي للغة العربية ولا بأس أن نذكر بعضها:

- كثرة المفاهيم اللسانية على كل من المدرس والمتعلم؛
- تعدد المدارس واختلاف المصطلحات؛
- تطور النماذج اللسانية بسرعة؛ ولنا في التوليدية خير مثال؛
- الميل نحو الصورنة والنمذجة والتجريد...

الهوامش:

1 جان بيرو، (2001)، اللسانيات، المرجع السابق، ص:7.

2 محمد محمد يونس علي، (2004)، مدخل إلى للسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط1، ص: 15.

3 وليد العناتي، (2011)، العربية واللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص:22.

4 مازن الواعر، (1989)، دراسات لسانية تطبيقية، المرجع السابق، ص23 .

5 مجدولين النهيبي، (2017)؛ تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي صوت-صرف-معجم، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، مطابع الرباط نت، ص:12-13.

6 على أيت اوشان، (2014)، اللسانيات والتربية، «المقاربات بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، المرجع السابق، ص:45.

7 نفسه، ص:45.

8 ايمان محمد سعيد الحلاق، (2017)، المنهج التواصلي في تعليم اللغات – اللغة العربية نموذجا، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، ص12.

9 عبد الرحمن بن خلدون، (2004)، المقدمة، دار الفكر، بيروت، ط1، ج3، ص 1128.

10 نفسه، ص630.

11 نفسه، ص1141.

12 محمد زكي مشكور. اكتساب اللغة، ص162 مقال على الشابكة، https://journal.iainkudus.ac.id تاريخ الاطلاع، 2022/10/10 14:50 بتصرف.

13 الناصر حسن، (مارس 2003)، النظرية التوليدية التحويلية ومدى إمكانية توظيفها في تدريس اللغة منهجا، مجلة علوم التربية، عدد (24)، ص27. بتصرف.

14 خالد حسني، (2015)، مدخل إلى اللسانيات المعاصرة، مكتبة نوميديا، فاس، ص ص37-38.

15 عبد الوهاب الصديقي، (2011)، اللسانيات وتدريس اللغة العربية، تدريس اللغة من منظور لساني وظيفي حديث، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ع2. ص57.

16 محمد عبده، (2000)، مداخل تعليمية اللغة العربية . دراسة مسحية نقدية ط1، جامعة أم القرى، السعودية. ص 70.

17 فهيمة حزام (2020)، تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات الوظيفية، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر، ص124.

18 على أيت اوشان، (1998)، اللسانيات والبيداغوجيا نماذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية و الديداكتيكة . ص39.

19 نفسه . ص43.

20 فهيمة حزام (2020)، تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات الوظيفية، المرجع السابق، ص123.

21 إسماعيل، محمد، (1980)، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، ص 286.

22 نفسه، ص ص 129-130.

23 نفسه، ص: 133.