

أثر اللسانيات الحديثة في تعليم اللغة للأجانب

Teaching writing skills to non-Arabic speakers at the first and second Levels

A1-A2 of the Common European Framework of Reference for Languages Condensed

د. نورالدين بوخنوفة

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2 (الجزائر) n.boukhennoufa@univ-setif2.dz

تاريخ القبول: 2024/05/14

تاريخ الاستلام: 2023 /12/01

الملخص:

يدرس البحث أثر اللسانيات في علاقتها بتعليم اللغات، وبالأخص لمن هم من غير أهلها، والوقوف على مدى تأثيرها عليها واستفادة هذه الأخيرة مما تقدمه لها اللسانيات من نظريات ومجالات، لتستثمرها في ميدانها، وبالأخص في تعليم المعلم للغات، وأثر ذلك على تحقق الكفاية اللغوية لدى متعلم اللغة وهو ليس أهلها.

فقد عرف ميدان البحث اللغوي نمواً مطّرداً خاصة في حقلي اللسانيات والتعليميات، من حيث الاهتمام بالعلاقة القائمة بين اللسانيات وتعليمية اللغات بسبب الإفادة من فتوحات اللسانيات المختلفة في مجال تعليم اللغات: تعليماً وتعلّماً؛ فقد أخذت هذه القضية حيزاً كبيراً من اهتمامات الدارسين في هذا الحقل، فعندما تتأكد مسألة أن للسانيات اليد الطولى في مجال تعليم اللغات لصلتها المباشرة وغير المباشرة بها، فذلك راجع إلى تمحور غايتها حول دراسة اللغة بكل جوانبها، والوصول إلى حلول للمشكلات العائقة لعملية تعليم اللغة وتعليمها في جوانب مختلفة من اللغة. بدأ بالأصوات والكلمات والجمل ثم استخدام ذلك كله في سياقات اجتماعية مختلفة. لأن فهم هذه العناصر يساهم في تحسين مهارات النطق والفهم والتواصل.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات-التعليم-تعليم اللغات الأجنبية-الناطقون بلغات أخرى

Abstract:

The research examines the impact of linguistics on its relationship with language education, especially for non-native speakers, and assesses how it affects and benefits from the theories and fields of linguistics. It aims to utilize these insights in language education, particularly in teacher training, and its impact on achieving linguistic proficiency for non-native learners. The field of linguistic research has seen continuous growth, especially in linguistics and education, due to

the interest in the relationship between linguistics and language education. This interest stems from the various benefits of linguistics in language education, both in teaching and learning. Understanding linguistic elements contributes to improving pronunciation, comprehension, and communication skills.

Keywords: linguistics – education- teaching foreign languages - non-native speakers

مقدمة:

لعلم اللسانيات بصمات واضحة بفتوحاته المعاصرة في ميدان المنجز اللساني بمختلف أصنافه وتباين مراتبه، إلا أنه وبالرغم من هذه الثورة اللسانية، التي أنتجت اللسانيات، يبقى أن هناك نسبة كبيرة في هذا الميدان، مما يفتقر إلى مزيد من التنقيب والحفر، فلا يستطيع أي لساني أن يدعى - اليوم - أنه قد أغلق الباب خلفه وأحكمه إحكاما بحيث لا يمكن لغيره أن يفتحه ليلج مجال البحث في دراسة اللغات وتحليل مستوياتها المختلفة بآليات واحدة تشرح طرق اشتغالها، وتوضح ما يربط شفرات اللغة ومحتوياتها وتمدد الباحث فيها بالأدوات التطبيقية الضرورية في البحث فيها، من غير أن تطفو على سطح البحث عديد الاكراهات التي تفرز الاستثناءات والموانع التي تحرمه بأن يدعي أن نتائجه عامة تنطبق على جميع حالات اللغة صوتا وحرفا ومعجما ونحوا ودلالة وغيرها، وهذا معناه أن الباحثين في المجال اللساني لم يصلوا بعد إلى الحقيقة المطلقة في هذا المجال، التي تدرس وتشرح الظواهر اللسانية التي يمكنها أن تنطبق على جميع الحالات والعناصر، بالرغم من كل الجهود المضنية التي بذلت أثناء العهود الماضية، بدءا بالأبحاث الفلسفية وصولا إلى الأبحاث المقننة والمنطقية التي حاولت تقديم حلول مقننة عن هذه التساؤلات (صالح عبد المجيد العربي، 1981، ص:2).

1- بين اللسانيات وتعليم اللغات:

نشأ رباط وثيق في العقود الأخيرة بين اللسانيات وتعليم اللغات الأجنبية، وأصبحت علاقتهما متينة إلى درجة أن أصبح الانفلات بين التخصصين غير ممكن، وتأكدت

الإفادة مما حققه من إنجازات، بما يعني أن ميدان تعليم اللغات يتغذى مما وصلت إليه اللسانيات ونظرياتها المختلفة ويوظف ما يبدو له مناسباً وقابل للتنفيذ في ميدانه، مما يجعلنا نؤكد على أن عدداً من الفتوحات اللسانية التي توصلت إليها اللسانيات قد غشى ظلها نفعا ميدان تعلم اللغات، وأفاد منها أيما إفادة « فقد كان للأبحاث اللسانية الحديثة أثر بارز نفعا وإفادة على ميدان تعليم اللغات الأجنبية، [...] سواد من حيث الطرق والمواد التعليمية أو الوسائل المستعان بها، جله عن الاسس اللسانية والسيكولوجية التي تأسست عليها تلك الطرق والمناهج » (خرما، 1987، ص: 49).

وبالرغم من هذه العلاقة الوطيدة بين التخصصين فقد وُجد من لم يستطع الوصول إلى معرفة هذه العلاقة من حيث كنهها، أبعادها ولا نهاية أي منهما، كيف يلتقيان وفي أي مساحة، وكيف يختلفان، بحيث يختص كل منهما بمنهجه وآلياته التي يستخدمها في البحث فيهما.

تعد هذه الوضعية المهمة في علاقة التخصصين دافعا لأن نحاول التمييز بين كل من هذين المجالين: للسانيات وتعليمية اللغات، لأنهما يثيران لبسا كبيرا لدى عديد من المهتمين بهذين الميدانين، وذلك بسبب أنهما يمتزجان أحيانا ويفترقان أحيانا أخرى، فحدّ اللسانيات عند مؤسسها فرديناند دي سوسير «هو دراسة في ذاتها ومن أجل ذاتها» (سوسير، 1987، ص: 17). إن دور اللسانيات هو دراسة اللغة دراسة علمية وموضوعية، وذلك بأن يقتصر عمل الدارس في وضع هذه الظاهرة تحت مجهر الملاحظة وصفا وتحليلا بتفسير مميزاتها، البادية للعيان أو الخفية عن ذلك، وفق ما يذهب إليه صاحب هذا القول «الللسانيات (La linguistique) في أوضح تعريفاتها هو دراسة اللغة بطريقة علمية، حيث يدرس اللسانيات اللغة بكونها بنية تكونها الأصوات والكلمة والجملة والدلالة» (فهبي حجازي محمود، 1997، ص: 17).

وبالتالي فاللسانيات ليست مقارنة طرائقية ولا أسلوبية، تقدم لنا كيفية تعليم اللغات، بما فيها اللغات الأجنبية، بل هي ذلك التخصص الذي يمكننا من التعرف على ظاهرة اللغة وعلى الكيفية التي تعمل بها أي أن اللسانيات تخصص أساس يعنى بإظهار الخصائص التي تمتاز بها اللغة، وليس من مهامها كما كان الوضع قبل ظهورها - إثبات صوابية أو خطأ اللغة حينما يتكلمها الأشخاص، بل غرضها الأصلي التأكيد على كنه هذه العلاقات في واقعها الحقيقي كما هي، دون إضافة أو نقصان، وبالتالي هناك فرق كبير بين الدراسة الحديثة للغة بكونها موضوع الدراسة وبين مسألة تعليم اللغة والظروف الملازمة لهذه العملية منهجا وطريقة وأسلوبا (أحمد حساني، 2009، ص: 150).

إن الغرض الأساس للسانيات هو دراسة اللغة البشرية، ومحاولة الوصول إلى القوانين التي تشرح التصرف اللغوي لدى الإنسان، كما أنه من مهامها، تقديم أحسن الطرق في ميدان التحليل اللساني، للوصول إلى حقائق علمية حول الظاهرة اللغوية عبر مستوياتها المختلفة صوتا وصرفا ومعجما وتركيبا ودلالة. تنطلق اللسانيات في دراستها تلك من موقف علمي صارم تجاه جميع اللغات، فلا تفرق بينها، « فموضوع اللسانيات المعالج هو اللغات البشرية جميعها، انطلاقا من اللغات المختلفة، التي تميز كل بيئة لغوية عن غيرها، وهذا يؤكد أن موضوع اللسانيات الأساس هو اللغة التي لا تخضع للزمن ولا للتاريخ ولا للأعراق، إنها بشكل محدد تلك الأصوات التي تتلفظ بها أفواه الناس، عبر صورها المختلفة في شكل الذبذبات الفيزيائية والبيولوجية الصادرة منهم، بله على أن اللسانيات تبدأ من دراسة الأصوات، التي ستكون المفردات والتراكيب لتجعل من هذه علائق هذه المستويات المعقدة والدقيقة ميدان بحثها» (مازن الوعر، 1988، ص: 12).

يعد ضبط موضوع اللسانيات مسألة مهمة، وذلك بسبب الاهتمام الذي قد يحدث في أذهان البعض الذي يرى أن من مهام اللسانيات الاشتغال بتقديم أفضل الأساليب والطرق التي تُعلّم بها اللغات، حيث وُجد من الباحثين في مجال اللسانيات من كان يظن أن من مهامه الأساسية أن يكتشف الطرائق، ويضع الأساليب التي تستخدم في تعليم اللغات، بدليل أنه قد وجد من اللسانيين من كان يقدم مداخلات في هذا الميدان، مما نتج عنه خلط كبير بين تخصص عالم اللسانيات ودور معلم اللغة في القسم. «وقد جاءت معظم أفكار اللغويين في تعليم اللغة متأثرة بنظرتهم إلى اللغة حيث رأى فريق من اللغويين أن علمه باللغة يؤهله للإفتاء في هذا الميدان، دون أن يكون مُعداً له، إعداد نفسياً وتربوياً، وقد أدى ذلك الفهم إلى أخطاء عديدة في حقل تعليم اللغات، على المستويين النظري والتطبيقي» (مختار الطاهر حسين، 2003، ص:113). حيث كان من المفترض على هؤلاء المشتغلين في ميدان البحث اللغوي أن لا يتجرؤوا على ميدان آخر ليس من اختصاصهم، فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن يسحب اللساني ما توصل إليه من نظريات لسانية يطبقها في مجال تعليم اللغات، وهو ميدان بيدagogي له أهله وأخصائيوه، الذين خضعوا إلى تكوين مهم يؤهلهم إلى هذه المهمة التعليمية المغايرة تماماً لمهام المختص في ميدان اللسانيات ذي الصبغة التطبيقية الميدانية خلاف الميدان النظري العام الذي تضطلع به اللسانيات.

2- الفرق بين اللسانيين ومعلمي اللغات:

بناء على ما سبق ذكره يتبين لنا أن هناك فرقاً واضحاً بين اللسانيات وتعليم اللغات، بالرغم من وجود روابط متداخله بينهما، وهذا لوجود لسانيين كثير، عرفوا أن دورهم الأساس يكمن في دراسة الظاهرة اللغوية بطريقة علمية موضوعية بتحليل بنيتها وشرح طرق عمل مستوياتها المختلفة المكونة لها. وأن ميدان تعليم اللغات تخصص مختلف تماماً عن ذلك، بعيد عن ميدان بحثهم وأن عمل اللسانيين يتحدد في وصف

اللغات، والمقارنة بين بنياتها المكونة لها، أما أن يتدخل عالم اللسانيات بأن يشرح عملية تعليم اللغات وتعلّمها، فهذا اعتداء على غير تخصصه (هكتر هامرلي، 1994، ص: 81).

وذلك أن تخصص تعليم اللغات يهتم بكيفية النفاذ إلى أنجع المقاربات والوسائل وأفضل الطرق التي يستعان بها في تعليم اللغات، وبالتالي فإنه يبحث في الطريقة التي يتوصل بها المتعلم إلى الكفاية اللغوية لديه، «لأن تعليم اللغة جهد منظم، يؤديه المعلم لتحقيق الكسب اللغوي لدى المتعلمين المتكلمين بلغات غير اللغة المتعلمة، لأن تعليم اللغات يمكن أن يتحقق لدى متعلم لدى متعلم اللغة كما يخطط له المعلم، مبنيًا على أصول تعليمية يختارها هو لتوافقها وموضوعاته وأغراضه» (المرجع السابق، ص: 72).

من هنا تتأكد مغايرة دراسة وتحليل اللغة من اللساني عن تعليم المعلم اللساني للغات سواء لأهلها أو للناطقين بغيرها، وفي الوقت ذاته مغايرة اللساني عن معلم اللغة، لأن اللساني وهو منهمك في أبحاثه اللغوية يكون بعيدا كل البعد عن تعقيدات تعليم اللغات وإكراهاتها، بخلاف معلم اللغات الذي لا يمكنه بأي حال من الأحوال إلا أن يكون منغمسا في هذه العملية التعليمية برمتها. هذه من ناحية ومن ناحية أخرى فاللساني له إطاره الخاص به الذي يتحدد وفق منهج معين، سابق للبحث، كما أن لمعلم اللغة إطاره الخاص به يتحدد أيضا وفق منهج معين كذلك، يمتاز بكونه مختلفا عن المنهج الأول، كما أنه ليس من الضروري من معلم اللغات أن يكون خبيرا في النظريات والمناهج اللغوية، لأنه بكل بساطة ليست من تخصصاته، بل عليه أن يلمّ من ذلك بما له علاقة بالجانب الاستعمالي له، وهنا ينبغي الإشارة إلى مسألة مهمة وهي أننا لا نمنع اللساني من أن يقوم بتعليم اللغات، بل يمكن أن يؤدي هذا الدور فقط إذا كان مدرّبا ومؤهّلا لهذه المهمة التعليمية.

وهذا ما يؤكد ماريو باي فيما ترجمه مختار عمر قائلا «وكل هذا يعني أن اللساني تاريخيا كان أو وصفيا أو جغرافيا ليس بطبيعته ذا موهبة لتعليم اللغات المتكلمة، وإن

كان يوجد بينهم من يحمل هذه الموهبة، إن معلم اللغة ليس في حاجة أن يكون عالما لسانيا بأي معنى من المعاني الثلاثة، كما أن اللساني أيضا ليس في حاجة أن يكون معلم لغة،» (ماريو باي، 1987، ص: 254).

يعدّ مجال اللسانيات وموضوعها ذا صلة كبرى بميدان تعليم اللغات، نظرا لكون اللغة هي المادة التي ستعلم للمتعلّم، وهذا ما يجعل من معلّم اللغة عارفا لحقيقة اللغة وطبيعتها، وهذا لا يتأتى له إلا عن طريق اللسانيات، هذا التخصص الذي لا يمكن الاستغناء عنه لمن يريد أن يعرف اللغة ومكوناتها ومستوياتها، « فعملية تعليم اللغات تفرض أن يعلّم المعلّم ولو في حدّه الأدنى بمسائل اللّغة، نظرا لحاجة مهنة التّعليم في مجال اللغات لخبرة وافية باللغة وطرق تحليلها، وبالتالي تتأكد الوثيقة بين اللسانيات وبين تعليمية اللغات، ووضوح هذه العلاقة يتأكد لدى معلم اللغة الذي يكون مطلعا على ميادين اللسانيات المختلفة بخلاف المعلم الذي لم تتح له فرصة هذه الدراية بمسائل اللسانيات والذي سوف يحرم من استثمارها في مجال مهنته التعليمية، ويُحدِث لديه عائقا مهما أثناءها، نظرا لأنه بإمكان عملية التعليم أن يستثمر صاحبها كثيرا ممّا تقدمه له الأبحاث والدراسات اللسانية من مادة علمية، يمكن للمعلم الانتفاع بها في تعليمه اللغات (ميشال زكريا، 1992، ص: 9).

لا يمكن لمعلم اللغة إذن أن يؤدي دوره كاملا وصحيحا من الناحية المعرفية وحتى البيداغوجية، إذا كان عيّيا من جانب تمكنه من اللغة، تمكنا علميا يجعله بعيدا عن تعليم لشيء يحله، وكم من مرة علمنا بتمرد المتعلمين في مؤسسات تعليمية عدة على معلمهم بسبب عدم معرفتهم بمسائل الإعراب وتفاصيل قضايا البلاغة وعدم القدرة على التحكم في فروع العروض وبحور الشعر وغيرها؛ من هنا يجب على معلم اللغة أن يكون عارفا بجهد اللسانيين ليستثمرها في تعليمه صيانة له ولعمله من أن يوسم بالهزال والقصور أمام متعلميه، لأن هذا الجانب من أهم الأساسيات التي يجب أن تتوفر في

إعداد معلم اللغات لتمكينه من أداء دور كامل أمام متعلميه، «فعلى معلّم اللغة أن يكون مستعداً للانتفاع بإرشادات اللساني، بل ومهيئاً لاستعمالها في عمله التعليمي للغة، لأن المعارف اللسانية التي يقدمها له اللساني تفيده جداً في دوره التعليمي مهما كان مستوى ونوع المعارف» (حاج صالح، 2012، ص181).

إن إدراك المعلم لقيمة المعارف اللسانية مسألة ضرورية لمهمته تلك، لأن معرفته باللغة من القضايا التي تساهم في تكوين السبل والأساليب التي يوظفها أثناء تعليمها فنظرة المعلم للغة هي التي تساهم بشكل كبير في تحديد الطرق والأساليب التي سوف يستعملها في تعليمه للغات، فإذا كان موقفه من اللغة يتسم بنظرة قديمة سيتسم أسلوبه في تعليم اللغات بتلك النظرة والعكس صحيح، «إن فهم المعلم لعناصر اللغة سيؤثر بنسبة كبيرة في أسلوبه الذي يعلم به اللغات، فإذا أدرك المعلم أن التواصل الشفاهي يُعدُّ مدخلاً أساسياً في تعليم اللغات، فإنه سيركز في طريقة تعليمه على المقاربة الشفاهية وإذا اعتُبر أن مسألة تعليم اللغة يمكن تجزئتها إلى عديد من الفروع المتتالية وأن هذه الفروع يمكن تعليم كل فرع منها لوحده سيمحور تعليمه على هذه الفروع ويعلمها للمتعليم مجزأة بحسب ما يرى» (هـ. دوغلاس براون، 1994، ص: 15).

3- أثر اللسانيات في تعليمية اللغات:

نظراً لما ورد سابقاً من أن هناك علاقة وطيدة بين اللسانيات وتعليم اللغات فإن هذه العلاقة تتحدد أكثر في تلك المهمة المُهمّة التي تقوم بها اللسانيات في ميدان تعليم اللغات، وكانت مهمة منظمة ودقيقة بسبب تطبيق المعلمين لعديد من النتائج الميدانية في واقعهم المبني ابتداءً من نهاية أربعينيات القرن الماضي وبداية خمسينياته، وبالأخص في الدول الانجلو سكسونية (نايف كرما، المرجع السابق، ص: 50). وهذا من باب المثال لا الحصر لعلمنا أن هذا الأثر قد بدأ قبل ذلك بزمان كبير حيث كان نفاذ النظريات العلمية في مجال اللسانيات إلى مجال تعليم اللغات، وبالتالي يمكننا القول أن عديداً من

النتائج التي توصلت إليها اللسانيات لاتزال بعيدة عن ميدان تعليم اللغات بالرغم من الاستفادة في التعليم من الفتوحات العديدة ومنها الصوتية التي توصلت إليها اللسانيات « حيث تمكن بعض اللسانيين ذوو الميل العلمي ومنهم فلهام فيتور في ألمانيا وهنري سويت في بريطانيا وغيرهما في بلدان غربية أخرى، تحقيق السبق الفكري الذي قدم اجتهادات لا بأس بها، لغيرهم في مجال تعليم اللغات ليأخذوا بها، عندما ضبطوا علم اللسانيات، وأخرجوه من حالة الركود التي عاشها عندما وصلت الدراسات اللسانية التاريخية والمقارنة أقصى حدود بحثها ومجالها، عندما وضعوا أسس علم الأصوات ومنه علم الأصوات الوظيفي، وعدّوا مجال الكلام وبعده الشكل الأساس للغة وليس الكتابة» (جاك ريدشاردز وثيو دور بروجرز، 1990، ص: 14).

إذا لا يغرب عن أحد هو أن التعليمية بعامة وتعليمية اللغات بخاصة أصبحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر. ولذلك فإن ما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليم اللغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، إذ انصرفت همم الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها، إلى تكشف الجهود البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية، فأصبحت لها الشرعية الكاملة في الوجود، لا من حيث هي فن من الفنون كما كان سائدا وشائعا عبر حقبة زمنية مختلفة، بل من حيث أنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية. فالتعليمية من هنا يمكن لها أن تحتل مكانها بجدارية بين العلوم الانسانية «أحمد حساني، 2000، ص: 13»

لقد استفاد معلّمو اللغات الأجنبية في هذه الفترات مما قدمته لهم اللسانيات الحديثة حيث ركزوا اهتمامهم صوب تقديم نطق المتكلم وتصحيح عيوبه من تعلم اللغات الأجنبية، فضبطوا الغاية التعليمية في ذلك هي الوصول بالمتعلم للغات، إلى أن

تكون لغته الكلامية قريبة كثيراً من لغة أهلها عندما يتكلمون بها، وهذا المنحى في تعليم اللغة لم يكن ليأخذ هذا التوجه لولا تلك المساهمات العلمية لعلماء اللسانيات آنذاك، وامتد هذا التأثير إلى القرن العشرين وما بعده، حيث اشتد عود الدراسات اللسانية ونمت بل وولدت لها فروع كثيرة « لقد أعطت الأبحاث اللسانية الحديثة تعليم اللغة - بما فيها الأجنبية- إمكانية تغلغل النظرة في المادة [المتعلمة] وشمول النظرة، والكشف عن البنية، ووضوح الأقسام، ودقة المصطلحات. وقد تبدى كل ذلك لأول وهلة في الدراسات الصوتية التي لم يكن لتعليم اللغات عهد بها، ثم توالى النتائج الباهرة، في فروع الدراسات اللسانية الأخرى» (تمام حسان، 1985، ص: 73-74).

وكل ذلك بسبب وحيد وهو أن غرض اللسانيات ومهمتها الأولى أن ينمي معرفتنا بحقيقة اللغة، بتقديم الوصف العلمي والموضوعي للغة، دون أن يكون من مهامه الغرض التعليمي، وبالرغم من ذلك فإن هذا الجهد العلمي الموضوعي للسانيات لا يمكن أن يتغاضى عنه مجال تعليم اللغات، بل عليه أن يستفيد منه أيما إفادة في مهامه التعليمية، فدعم اللسانيات لتعليم اللغات دعم غير مباشرة، وحتى الفتوحات العلمية المحققة في مجال اللسانيات ليست بالوتيرة نفسها في مجال تعليم اللغات وهذا ما يؤكد رمضان عبد التواب حينما يقول « أن دراسة اللسانيات للغة ليس من شأنها أن توصل إلى أهداف عملية فاللساني يدرس اللغة لغرض الدراسة نفسها وحينما يدرسها فهي دراسة موضوعية بغرض الكشف عن حقيقتها، فليس من مجال دراسته تحقيق أهداف بيداغوجية، أو غيرها من الأهداف، فهو حينما يدرس اللغة فمن أجل وصفها وتحليلها بطريقة موضوعية وليس بهدف الارتقاء بها، وتصحيح جوانب منها أو القضاء على عوج فيها» (رمضان عبد التواب، 1982، ص9).

فلا يضع -إذن- اللسانيون اعتبارات تعليمية في دراساتهم وبحوثهم حينما ينهمكون فيها، بل يبقى دورهم الأوحده دراسة الظاهرة اللغوية دراسة وصفية تحليلية. أما مدرسو

اللغة فيشرعون في عملهم البيداغوجي من حيث انتهى إنتاج علماء اللسانيات «إن وظيفة اللسانيات الوصفية تتمحور حول المعايير التي تقبل التطبيق على مادة اللغة كلها، وكذلك وصف اللغات ثم بعد ذلك يمكننا الاستفادة من هذه الدراسات الوصفية قواعد نافعة، وطرق مساعدة في مجال تعليم اللغات، وهكذا يترك عالم اللسانيات بعدما قدم كل ما لديه لأصحاب ميدان التعليم لأنهم المؤهلون الوحيدون لتعليم اللغات (ماريو باي، المرجع السابق ص: 254).

ومن هنا نلاحظ اختلاف الدورين لكليهما بالرغم من اتصالها معا، فمعلم اللغة لا يمكن أن يؤدي دوره بكل نجاعة إلا إذا استعان بما يقدمه له عالم اللسانيات من نظريات ودراسات، بخلاف عالم اللسانيات الذي يؤدي مهمته دون وضع في حسبان معلم اللغات ولدوره في القسم مع متعلميه، بالرغم من صعوبة إحاطة معلم اللغات بعلم اللسانيات أو أن يكون متخصصا فيه، فلهذا المجال أهله ولكن على معلم اللغة أن لا يقطع صلته بما يقدمه أهل اللسانيات من بحوث ودراسات «إن معلم اللغات بحاجة إلى هذه المعرفة اللسانية، حتى تتكون لديه خلفية قوية عن اللغة وطبيعتها فيما مدى استطاعة معلمي اللغة ومنها الأجنبية تعليمها بطريقة ناجعة، إن هم تغاضوا عن الاستفادة من المعارف اللسانية وأن العلاقة بالمعرفة اللغوية، كأنظمة التواصل اللغوي وغير اللغوي، والكتابة والاكتساب اللغوي، وغير ذلك» (عبد الرحمان حاج صالح،، ص 480).

4-التكوين اللساني لمعلمي اللغات:

يذهب عديد من الباحثين (صالح جواد الطعمة، 1980، ص: 19) في هذا الجال إلى أن المعاهد والمدارس المتخصصة في تعليم اللغات في الوطن العربي على الأقل - سواء لأهلها وللناطقين بغيرها قد طعّمت برامجها التعليمية بالبحوث اللسانية الحديثة، إدراكا منهم لخطورة البعد اللساني وأهميته في إعداد معلّم اللغات إعدادا، يمكنه من القيام بمهمته التعليمية على أحسن وجه «إن اللسانيات العامة واللسانيات النفسية

واللسانيات الاجتماعية، ثلاثة يتأسس عليها تكوين المعلمين للغات» (صالح جواد الطعنة، 1980، ص: 19-20).

كما يلاحظ أيضا توجه تلك المعاهد والمدارس إلى أبعد الحدود في مسألة الإكثار من المضامين اللغوية في برامج تعليم اللغات « فتقدم للمتعلم غالبا كمية كبيرة جدا من العناصر اللغوية التي لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي عليها جميعا، وكذلك تصيبه ما نسميه التخمّة اللغة، وقد يكون ذلك سببا في توقف آليات الاستيعاب الذهني الامتثالي» (أمينة طيبي، 2018، 97) على حساب مضامين بناء ذات المتعلم كالمضامين النفسية التربوية والاجتماعية مما حدا ببعض منهم إلى عدم الاكثار من البرامج اللغوية على حساب قضايا أخرى مهمة أيضا، وإنما على ضرورة التركيز على البرامج المتعلقة باللغة التي لها علاقة مباشرة بالجوانب التطبيقية من جهود المعلم وعمله، « فقد أخذت هذه المبادئ البرامج العربية الموضوعة حديثا لإعداد معلم اللغة العربية [...] فأقرت تعليم اللسانيات واللسانيات الاجتماعية واللسانيات التقابلية واللسانيات النفسية وعلم الدلالة التداوليات) (المرجع السابق، ص: 27)

وتأكيدا على هذا الأمر يذهب بعضهم (صالح جواد الطعنة، المرجع السابق، ص: 40)، إلى عدم التركيز كثيرا على الجانب اللساني الحديث والمبالغة فيه كي لا يصبح التكوين اللساني للمعلم هدفا في ذلك فقط، ومن جهة أخرى ليس من الصواب أيضا أن نطلب من معلم اللغات قضايا يتعذر عليه القيام بها، حيث تأخذ منه جل وقته فليس لمعلم اللغات من الوقت ما يمكنه من الاطلاع على جميع المسائل اللسانية، بل على المسؤولين على تكوين المعلم أن يركزوا على ماله علاقة مباشرة بمهمته التعليمية في مجال اللغات، كعلم الاصوات، وتحليلها، والمقارنة بين اللغة الأم واللغة الثانية أو الأجنبية واكتساب اللغة والبعد الاجتماعي للغة (صالح جواد الطعنة، المرجع نفسه، ص: 41-42).

وفي المحصلة أثبت الواقع أنه لا يمكن الفصل بين اللسانيات وتعليم اللغات، وأن عديدا من معلمي اللغات قد توصلوا إلى حقيقة مفادها أنه لا يمكن الاستغناء عما تقدمه اللسانيات لهم في مجال عملهم حيث اقتنعوا بأن اللغة ما دامت هي المجال الذي سيتم تعليمه لمتعلميهم، فإن معظم الحقائق المعرفية التي توصل إليها علماء اللسانيات تعد معارف جد مفيدة في مهامهم التعليمية « أن تعليم اللغات لا يمكنه الاستغناء عن تكنولوجيا علم اللسانيات لأن هذا المجال هو الذي قدم نتائج باهرة لبلدان عديدة عندما طبق وسائل حديثة توصل إليها علم اللسانيات) (مازن الوعر، المرجع السابق، ص:16).

وإذا كان الهدف الأسمى للمهتمين بتعليم اللغة العربية سواء لأهلها أو لغيرهم هو تحقيق الكفاية اللسانية لدى هؤلاء المتعلمين فعليه أن يكونوا معلم العربية تكويناً يجعل منه كُفُوًا في تلك المهمة وذلك بتكوينه تكويناً لسانياً حديثاً سواء في مجال لغته أو لغة المتعلمين الأجانب الذين يتعلمون لديه، حتى يتمكن من المقارنة بين اللغتين واستثمار هذا التقابل في تحقيق الكفاية اللسانية لديهم (ماريو باي، المرجع السابق، ص: 254).

5- استثمار النظريات اللسانية في تعليمية اللغات:

أثبت الميدان التعليمي للغات ومنها الأجنبية أن هناك استثماراً كبيراً للنظريات والنتائج التي حققها علم اللسانيات في هذا المجال، ويمكننا إجمال هذه الاستثمارات التي جاءت بها اللسانيات في مجال تعليمية اللغات فيما يأتي: (عبد الرحمان حاج صالح، 2012، ص: 175).

أ- تقدم اللسانيات المعارف اللسانية الوصفية التي يمكن استغلالها في إعداد المواد التعليمية الناجعة، وهذا الوصف العلمي الدقيق للغة يمنع الخطأ أو « لعشوائية في إعداد المضامين التعليمية في مجال اللغة، فإذا كان المحتوى التعليمي يتمثل في كل ما

يمكن تعليمه وتعلّمه، وجملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر؛ فيمكن للباحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسة وصفية أو تحليلية، أو مقارنة أو من منظور اللسانيات الاجتماعية sociolinguistique أو من منظور اللسانيات النفسية psycholinguistique ، من أجل تحديد مقاييس انتقاء المادة بدقة « (بشير إبرير، 2004، ص: 287)

فدون تشخيص صحيح يتعذر العلاج المناسب للغي والهدر اللغويين، فأى مادة لغوية نبدأ تعليمها للمتعلم تثير تساؤلات عدة منها: أيكون البدء بالدلالة أم بالصوت وأيهما أولى، ووجود الوصف العلمي الموضوعي للغة هو الذي يمنعنا من هذا التخطئ في الخيارات (وإن من أعظم الحقائق المشاهدة في تعليم اللغات، هو النقص المعرفي الموجود عند بعض من يُتعلّم اللغات حول بنية اللغة التي يعلمونها (مازن الوعر، المرجع السابق، ص: 35).

ب- يبدو لنا في مجال تعليم اللغات وبالأخص اللغة العربية، أن هذه العملية تتم في أغلبها دون وعي معرفي لساني، وواقع اللغة العربية في مدارسنا ومجتمعنا دليل على ذلك، وهذا يدل على خطورة ضياع الجهود والأموال والأوقات دون مقابل إيجابي لذلك، ولا يمكن الخروج من هذه الوضعية المزرية إلا بالاعتناء بالمضامين اللسانية في ميدان تعليم اللغات، باعتماد نتائجها الموضوعية في إعداد المحتوى التعليمي، ومن المؤكد أن واقع تعليم اللغات والبعد التقويمي له سيدفع القائمين على تعليمية اللغات إلى التخلي عن المواد التعليمية غير المؤسسة على قواعد لسانية علمية، ودون فهم سليم لحقيقة اللغة، ومميزاتها الطبيعية، ومنها تلك المضامين التي ترفض بعض الحقائق العلمية التي أكدتها اللسانيات ومنها التفريق بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ومسألة التطور اللغوي ووظائف اللغة واللغة والتواصل، حيث يستفاد من اللسانيات في ميدان تعليمية اللغات، مباشرة وعبر إسقاطات لمسائل اللسانيات على ميدان إعداد المضامين

البيداغوجية بحل يأخذ صوراً كثيرة ومتفرقة، وعملياً تكون اللسانيات وسيلة مهمة جداً، لضبط غاية تعليم اللغات وتوضيحه (عبد الرحمان حاج صالح، المرجع السابق، ص: 180).

ج- يمكن لمعلم اللغات الأجنبية بواسطة تمكنه من اللسانيات ومقارباتها الحديثة النفاذ إلى المفاتيح التي تعين متعلميه من تجاوز العقبات، لأن المعلم الذي لا يمتلك هذه المعرفة لا يمكنه دفع متعلميه إلى وضعيات تعليمية أكثر إفادة لهم بالإكراهات اللغوية التي يتعرضون لها « فلا بد للباحث أن يخوض معركة تعليم اللغات الامام ولو في حده الأدنى بالإنتاجات الجديدة في مجال اللسانيات وبالأخص العقدين الأخيرين نظراً لتأثيراتها الواضحة والقيمة بل والجزرية في ميدان مناهج اللغات وسبل تعليمها (محمود اسماعيل صالح، 1985، ص: 127-728).

د- ضرورة التمييز بين المقدرة على الممارسة اللغوية والمعرفة بقواعد اللغة حيث أثبتت الدراسات اللسانية الحديثة ومعها الواقع كذلك، أن معرفة الشخص بقواعد اللغة فقط لا تجعل منه شخصاً قادراً على استخدام سليم للغة وممارستها في حياته اليومية وأدى ذلك إلى قلة العناية بتدريس القواعد النحوية، وأصبح تعليمها يأخذ نسبة قليلة من برامج التعليم، بخلاف ما كان سائداً من قبل لما كانت قواعد النحو هي الصبغة الغالبة على مضامين تعليم اللغة العربية.

هـ- تمحور عمل مناهج تعليم اللغات الحديثة البيداغوجي في تعليم اللغة على التمارين النحوية ذات الصبغة الوظيفية دون إغفال مدّ المتعلم بنسبة معينة من قواعد النحو بمعنى أن نُمدَّ متعلم اللغة ذاتها لا أموراً عنها، وبإنشاء وضعيات لغوية حقيقية يعيشها متعلم اللغة يجعله يتكلم لغة تواصلية يتعامل بها في وضعيات سياقية مختلفة، وكأنه في حتم لغوي يشعر بممارسة حقيقية للغة إنماء لتعليم لقوي واقعي ممارس.

6-تعليم اللغة المستعملة:

يؤكد عبد الرحمن حاج صالح أن اللغة ما يتكلمه أصحابها بالفعل فيقول: «لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية، أما اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معينة ثم الثروة اللغوية الواسعة، فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية، يتحصل عليها على ممر الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة.» (عبد الرحمان الحاج صالح، 1974، ص 44). وقد نفذ هذا التوجه في تحضير المواد البيداغوجية التي تختار من اللغة التي يستخدمها متعلمو اللغة فعليا في استخداماتهم المختلفة بسبب كونها اللغة التي يستخدمها المتعلم في وضعياته اللغوية المختلفة في محيط بيئته اللغوية، مما يدل على أن المضامين البيداغوجية في مجال تعليم اللغات يجب أن تؤخذ من اللغة المستعملة، بخلاف اللغة المَهْمَلَة التي لا وجود لها فعليا على ألسنة الناس بل هي في مضانها الأكاديمية كالمعاجم والبحوث الأكاديمية (مختار الطاهر حسين، 2018، ص: 113).

فإذا كان المحتوى التعليمي يتمثل في كل ما يمكن تعليمه وتعلّمه، وجملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر؛ فيمكن للباحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسة وصفية أو تحليلية، أو مقارنة أو من منظور اللسانيات الاجتماعية sociolinguistique أو من منظور اللسانيات النفسية psycholinguistique، (عبد اللطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات حقول ومجالات اشتغال الديداكتيكي، مجلة ديداكتيكا، العدد 1، ص: 07)

«ففي تعليمية اللغة مثلا توجد عدة مبادئ لاختيار المادة اللغوية، فليس كل ما في اللغة ضروريا للمتعليم إذ «يقصر المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي على بعض

العناصر اللغوية دون غيرها، فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللغوية، وهذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية 4 «الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاجه المتعلم» (عبد المجيد سامي، 1995، ص: 140) وهذا لا يعني أننا سنهمّل اللغة الأدبية، ودورها في إنماء الكسب اللغوي لدى المتعلّم، ولكننا نعلم أن مجالها هو مجال محدود، وقد يحتاجها متعلّم اللغة عندما يرتقى في تمكنه من اللغة، لأن اللغة الأدبية ضيقة التوظيف، غرضها في جمالي أكثر من الغرض التواصل في حياة المتعلّم العادية كما أن أهل اللغة الأدبية هم نخبة التعلم الأكاديمي، وتذوقها يحتاج إلى كفاية لغوية عالية، أما عموم المتعلمين العاديين فيتعذر عليهم الولوج إلى عمق معانيها وأغراضها البعيدة، وبالتالي، فلن ينتفع متعلمو اللغات بهذا النوع من اللغة الراقية في وضعياتهم التواصلية المباشرة مع غيرهم وبالتالي ينتفي الغرض الأساس من تعلّمهم للغات (المرجع نفسه، ص: 128).

ولكن هذا الأمر يطرح إشكالا كبيرا وهو اعتبار هذه الخاصية دعوة للاستغناء عن اللغة الفصيحة، وتركها في رفوف المكتبات وتعويضها بلغة عامية أو دارجة بعدها لغة الاستعمال من متعلمي اللغة العربية وهم من غير أهلها وبالتالي كيف يمكننا تعلّم لغة صحيحة لأفراد ليسوا من أهل اللغة مع وجود وضع طاع من الاستعمال اللغوي، عبر لغة متكلمة ليست فصيحة، وهي التي يتكلمها أغلب الناس؟

إن هذا الواقع الفارض نفسه يدفعنا ألا نقع في الإفراط ولا التفريط، إنه يمكننا القبول بواقع لغوي معين كحلّ عملي مؤقت لمتعلم اللغة العربية الأجنبي حتى لا يجد نفسه في وضع لغوي غير مناسب له، تعيشه البيئة اللغوية التي يوجد بها، والذي سوف تتعامل مع هذا المتعلم.

الخاتمة:

في ختام هذا البحث نؤكد على ما ذكرناه أنفاً من قوة الصلة بين اللسانيات وتعليمية اللغات، لأنه لا يزال هناك عديد من العاملين في هذا المجال لا يعيرون لهذه المسألة قيمتها الحقيقية، بل يوجد منهم من ينفي تماماً هذه العلاقة، متبنين موقفاً يمكنهم من قدرتهم على تأدية مهام تعليم اللغات دون حاجة الرجوع إلى اللسانيات والأخذ بنتائجها العلمية والموضوعية، ومن هنا يطرح إشكال كيفية تحقق تعليم شيء معين بطريقة صحيحة وهو يجهل طبيعة هذا الشيء الذي يعلمه؟

إن المشتغلين في مجال اللسانيات وبالرغم من أنهم لم يستطيعوا إلى حد الآن تقديم إجابات مقنعة وكاملة عن عديد من التساؤلات المرتبطة باللغة مع تعدد مجالات اللسانيات وفروعها، إلا أنهم وبكل موضوعية تمكنوا من تحقيق كثير من الحقائق العلمية التي تتعلق بظاهرة اللغة التي يمكن لمعلمي اللغات الاستفادة منها في عملهم التعليمي للغات وتحقيق كفاية التواصل باللغة لديهم وهو الغرض الأساس من هذه العملية، سواء في المستوى الصوتي أو الصرفي أو المعجمي أو التركيبي أو الدلالي، وأخيراً التداولي الاستعمالي عبر وضعيات لغوية حقيقية يعيشها متعلمو اللغات فيما بينهم والبيئة اللغوية التي يعيشون فيها.

قائمة المراجع والمصادر:

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع، ط2، 2009.
2. أمينة طيبي، المفاهيم التربوية في كتابات الحاج صالح، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية لأعمال الملتقى الوطني: الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح، يومي: 11-12 مارس 2018، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، 2018.
3. بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد العاشر، 1 أكتوبر 2004
4. تمام حسان، جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياضي، 1985.
5. جاك ريدشاردز وثيو دور بروجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، تر: محمود إسماعيل صالح وآخرون، دار عالم الكتب، الرياض، ط1، 1990.
6. رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة، ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1982.
7. سوسير، تر: عبد القادر قنيني وأحمد حبيبي مطابع افريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1987.
8. صالح جواد الطعمة، ملاحظات حول الجانب اللغوي من إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى، لتعليم العربية لغير الناطقين، جامعة الملك سعود، الرياض، 1980.
9. صلاح عبد المجيد، العربي، تعليم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1981، ص: 2.
10. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر عدد 4، 1974
11. عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موقف للنشر، الجزائر، 2012.
12. عبد المجيد سامي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وأدائها، عدد 5، 1995

13. عبد اللطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات حقول ومجالات اشتغال الديداكتيكي، مجلة ديداكتيكا، العدد1.
14. فهمي حجازي محمود، المدخل إلى علم اللغة، سلسلة الدراسات اللغوية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1997.
15. ماريو باي، أسس علم اللغة تروث: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1987.
16. مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، مدخل، دار طلاقة للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1988.
17. محمود اسماعيل صالح، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية، الرياض، 1985.
18. مختار الطاهر حسين، تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، رسالة دكتوراه إشراف - محمد بيلو أحمد عمر عبد الله، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، 2003.
19. مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2018.
20. ميشال زكريا، بحوث ألسنية عربية المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1992.
21. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية، عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1981.
22. هـ. دوغلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، تر: إبراهيم أحمد الفقييد، وعيد عبد الله الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ط1، 1994.
23. هكتر هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، تر: راشد عبد الرحمن الدويش، مطبعة سفير الرياض، ط1، 1994.