

تعليمية اللغة في ضوء المعارف اللسانية الحديثة

واقع وآفاق

أ. سعاد بسناسي

قسم الأدب العربي - جامعة وهران

تعتبر اللغة كائنًا اجتماعيًا، يقوم بوظائف متنوعة منها: الاتصال والتفاهم لأنها كائنة في أذهان من يتواصلون بها، وفي وجدانهم وحياتهم، ولأهميتها نجدها مركز اهتمام الميدان التعليمي، حيث أنها شغلت، وإلى الآن، المختصين في هذا الميدان. ونظرا للانفتاح الذي شهده منهج اللغة العربية في الثانوي وما بعده على الدرس اللساني الحديث، تطرح إشكالات عديدة في عملية تعليم اللغة وتعلمها، وعلاقة كل ذلك بواقع المعلم والمتعلم وآفاقهما المستقبلية اللغوية.

ومعروف أن تعلم اللغات وتعليمها⁽¹⁾ علم يستمد مقومات وجوده من النظر العلمي، ومن الحاجة الملحة إلى الابتعاد عن الارتجال والعشوائية، والخبرات التراكمية التي يختلط فيها الخطأ بالصواب، وإن الكثير من قواعد هذا العلم مبنية على الدراسات النفسية والاجتماعية واللسانية، ولم يعد تعلم اللغة وتعليمها مجرد اتباع أساليب معينة في التدريس، كما لم يعد للتسمية التقليدية الشائعة "أساليب تدريس اللغة" مسوغ كبير لوجودها، إلا إذا كانت حلقة ختامية من حلقات علم اللغة التعليمي⁽²⁾.

والحاجة اللغوية مطمع كل ناطق، لأنها نسق من العلاقات المجردة الصوتية⁽³⁾ والفونولوجية والمعجمية والتركيبيّة والدلالية والبلاغية والتداولية) وأداة التواصل والتفكير والتأمل والتعبير. ومعرفة لغة، هو في الواقع معرفة ثقافة، وآداب وحضارة، وسلوكات، وتمثل لتجربة إنسانية؛ لذا شكّلت المعرفة اللسانية خلفية نظرية أساسية، في مجال تعليم وتعلم اللغة⁽⁴⁾. وقبل تحليل وتعليل كل ما سبق ذكره، نشير إلى أهم الأسباب التي تعوق اللغة عند الفرد والمجتمع.

معوّقات اللّغة: إنّ أصل اللّغة أصوات منطوقة، وكلّ لغة تمثّل لهذه الأصوات برموز كتابيّة معيّنة، بطريقة منظّمة ومنضبطة، وهذا التّظيم مع الانضباط يتمثّلان في أنساق صوتيّة تميّز كلّ لغة عن سائر اللّغات، وتتّضح هذه الأنساق الصوتيّة، عن طريق تشكيل المقاطع وتوزيع النّبر عليها، و بنية الكلمات وتوظيف التّغيم في نطقها داخل السّياق، والإيقاع على مختلف التّراكيب⁽⁵⁾. وعامل تنظيميّة اللّغة يسهّل من أمر تعلّمها، ومن تنظيم طريقة تعليمها؛ لأنّ المتعلّم سيكون أكثر استجابة للتّعليم، والمتعلّم أكثر استجابة للتّعلّم، وعلى أعلى درجة من التّيقظ والانتباه، والتّفاعل، والمشاركة، وعلى أعلى درجة من التّحصيل⁽⁶⁾. وقد يعتري اللّغة عدد من المعوقات⁽⁷⁾ وتنقسم إلى: معوقات نموّ وممارسة.

معوّقات النّمو: يتمثّل هذا المشكل أساساً فيما يحول بين الفرد ونموّه اللّغوي، ويُرَدّ إلى عجز في الأداء اللّغوي عند الفرد، كاللّغة التي هي نطق الصّوت على خلاف طبيعته المعروفة في اللّغة، واللّجلجة هي أن يُرتجّ على المتكلّم رهبة من موقف، أو خوفاً من مواجهة الجمهور. والعِي الذي يعني عجزاً عن الإبانة عمّا في النّفس؛ وأمّا الحبسة الكلاميّة فهي توقّف الكلام بسبب حادثة أو مشكلة، أو شلل جزئي في الدّماغ⁽⁸⁾ فإذا دامت فهي حبسة دائمة، وإلاّ فهي مؤقتة. كما ترجع بعض أسباب مشكل النّمو إلى سوء التّعلّم، وسوء التّعليم.

معوّقات الممارسة: يمكن ردّ معوقات الممارسة إلى سوء الممارسات اللّغويّة وذلك بسبب وجود مستويات لغويّة متعدّدة أحدها فصيح، والباقي عامّي. وتسمّى هذه المشكلة بالازدواجيّة⁽⁹⁾ وهناك من يسمّيها ثنائيّة اللّغة⁽¹⁰⁾ ومن انعكاساتها السّلبيّة، تبعيّة الفرد إلى لغة أخرى، أو ممارسة لغة أجنبيّة في مواقف لا تستدعي ذلك. ومنه فإنّ العمليّة التّعليميّة، تتطلّب توافر عناصر أساسيّة مكملّة لبعضها.

عناصر العمليّة التّعليميّة: التّعليم مصطلح مشتقّ من فعل ثلاثي مضعّف العين وهو علّم، ومنه التّعليم الابتدائي الذي يعنى بتزويد الطالبين بالمواد العلميّة الأولى⁽¹¹⁾ ويكون في الماديات والمعنويات، ومن مراحله كذلك التّانوي والعالّي الجامعي والتّعليم هو تكوين قدرات وإيصال معلومات، في مختلف الموضوعات والمجالات

والمستويات، بمجموعة من الوسائل والتقنيات والمهارات المستعملة في التبليغ والإيصال، وهي قواعد لتنظيم مواد التعليم والتكوين، ولكل علم قواعده، وإذا كان التعليم الابتدائي يزود المتعلم بالمبادئ العلمية الأولى؛ فإن الثانوي يزود المتعلمين بمعرفة اللغات وآدابها، قديمها وحديثها، وبمبادئ العلوم الرياضية والطبيعية والكيمائية ونحوها. والتعليم العالي أو الجامعي، هو الذي تؤمنه الجامعات ومعاهد الدراسات العليا⁽¹²⁾ أي هو المستوى الذي يوسع فيه الطالب معارفه ومكتسباته السابقة، ويعمق فرعاً منها بخاصة.

والتعليمية (DIDACTIQUE DES LANGUES) هي علم يختص بدراسة أنجع الطرق في تحصيل اللغات⁽¹³⁾. والمعلم هو أحد عناصر العملية التعليمية، إلى جانب المتعلم، والمنهج والطريقة، وينبغي أن يستحضر مدرس اللغة ثلاثة أسئلة أساسية، وهي: من يعلم، وماذا يعلم، وكيف يعلم. ومن هنا نتساءل، أين الخلل في العملية التعليمية في نوعية الوسائل الناقلة المنقولة، أم في النقل والتبليغ؟ أم في تنظيم عناصر المادة التعليمية، أم في غير هذا جميعه؟.

يجب أن تراعى في العملية التعليمية أربعة أركان، وهي المعلم والمتعلم والمادة والزمن، ولكل ركن جوانب وأبعاد. فالمعلم المكوّن، عنصر مهم في العملية التعليمية، ويشترط فيه التكوين المستمر والمتجدد علمياً وبيداغوجياً ونفسياً وينصح القدامى المعلم بقولهم: (خذ من الأدب ما يعلق بالقلوب وتشتهيه الأذان، وخذ من النحو ما تقيم به الكلام، ودع الغوامض⁽¹⁴⁾ ويفهم من هذا، أن المعلم ركن أساس في العملية التعليمية الناجحة، لذا ينبغي أن يكون متمكناً من المادة وخبيراً بطرق تدريسها، وأن يمتلك القدرة على التوظيف والتحليل والتعليل والتمثيل والتوضيح، ومن بعدها تحقيق الإفهام⁽¹⁵⁾.

وأن يكون هدف المعلم من تدريس المادة، ليس فهم القاعدة وحسب؛ وإنما تمكين المتعلم من توظيفها وتطبيقها في مختلف المجالات، ليكون قادراً على الإبداع والخلق والتجديد، وبالنسبة للمتعلم، ينبغي أن تكون لديه جملة من

القدرات، منها الانتباه والاهتمام والمناقشة وحسن الاستيعاب، والقبول في تجديد المادة التي سبق تحصيلها.

عامل الزمن في العملية التعليمية: إن الزمن نوعان: زمن التخصيص (العام) وزمن التحديد (الإجرائي)؛ فزمن التخصيص هو الزمن المخصص للمادة ككل خلال الموسم الدراسي، وزمن التطبيق هو زمن الحصّة الواحدة للمادة الواحدة خلال الأسبوع، وهذا النوع من الزمن هو التحكم في زمن الحصّة وضبطه، يؤدي إلى تحقيق الأهداف البيداغوجيّة المتوخّاة من درس معيّن. لذلك يحرص المعلم على جعل الحصّة تأخذ وقتها المناسب دون زيادة ولا نقصان⁽¹⁶⁾، ومن هنا، تكمن القدرة على مراعاة الوقت والتحكم في توظيفه وحسن استغلاله كما ينبغي. ومن هنا نتساءل هل الزمن المخصص للمادة قابل للإنجاز والتطبيق والتوظيف؟ وهل هناك احترام تام وتطبيق واضح لزمن الحصّة في الجامعي، كما هو مطبّق ومحترم في الابتدائي والمتوسط والثانوي؟ وهل نوزّع المادة على الزمن أم الزمن على المادة؟ وهل نخص المواد التي لا تدرس في جميع المراحل بأكبر مدّة زمنيّة في مقابل المواد التي تدرس في جميع المستويات التعليمية؟ وهل قسمة الزمن عادلة في التوزيع المنجز؟. فالملاحظ، أنّ القسمة غير عادلة في توزيع زمن الإنجاز، والمطلوب هو أن نعدّل الزمن، وأن نعطي للمادة ما يخدمها وللحصّة ما يكفيها للتطبيق.

الانعكاسات السلبيّة في تعليميّة المواد: إنّ المواد المقرّر تدريسها في التعليم العالي وفق برامج وزارية منظّمة، تنعكس سلبيّا على أركان العملية التعليمية وبخاصّة المتعلّم، ويُعدّ هذا عبئًا بلا مردود. وعلينا أن نغيّر إمّا مواد تعليم اللّغة، أو نغيّر طريقة تعليمها، أو نتخلّى عنها. وفي حال ترجيح أخفّ الأضرار، نرى تقسيم موضوعات الدّراسة اللّغويّة إلى قسمين، واحد نظريّ يقوم على أمّهات القضايا ومنه تعويد الطّالب على توظيف التّعليل وتحليل العوامل، وقسم عمليّ يقوم على تدريبات وتطبيقات متنوّعة، تغطّي من حيث المنهج جميع المستويات اللّسانية. ومن حيث المحتوى، ينبغي أن تختار موضوعات من أمّهات الموضوعات النّثريّة والشّعريّة والمختصّة للتّحليل. ومن هنا، نكون توجّهنا بالدّراسة إلى مجالها النّظري

والتطبيقي مما يتماشى ومكانة الطالب الجامعية، وتفكيره المتجه صوب البحث والتحليل والتعليل والاستنتاج.

تقديم المادة للمتعلم: إن تقديم المادة للمتعلم عنصر أساس ينبغي مراعاته والمادة لغة هي التي يتركب منها الشيء ويقوم بها، وهي تتخذ أشكالاً مختلفة... ومادة اللغة أفاضها. ومواد العلم مباحثه⁽¹⁷⁾ وتسهم عدة عناصر في تشكيل المادة، منها الوسائل المختارة والمنهجية المعتمدة، وكذا خبرة المتعلم في استقبال هذه المادة، ومن هذه العناصر تحديد نظام اللغة المراد تعليمها، مع مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة، ومراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل، وضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض، ثم تقسيم الوقت بين هذه الوحدات⁽¹⁸⁾ فالترتيب والضبط والتقسيم، عوامل مهمة، لا بد من مراعاتها في العملية التعليمية.

وينبغي مراعاة نوع المادة التعليمية أثناء وضع البرامج، وكذا مراعاة توافر الخبرات التالية في المادة، وهي اكتساب النظام الفونولوجي للغة، وإدراك العلامات الدالة المكونة للنظام اللساني، وإدراك العلاقة بين البنية المورفولوجية والنظام الفونولوجي للغة، وإدراك آلية التركيب والتأليف، وإتقان القراءة والإملاء، ثم امتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والمكتوب⁽¹⁹⁾.

والمستخلص من هذا، أن المادة الناجحة هي التي تنطلق من المستوى اللساني الأول وهو الصوتي، بإدراك مخارج الحروف وصفاتها وكلّ التلوينات والكميات الصوتية، لتطبيق ذلك في الصيغ الإفرادية المورفولوجية والتمكن من تحليلها وتعليلها، بهدف حسن توظيفها والتعامل معها داخل التركيب حتى تؤدي الدلالة المطلوبة. ومنه، تتضح علاقة العملية التعليمية لمختلف المواد، بما جادت به الدراسات اللسانية.

انفتاح تعليمية اللغة على حقول لسانية: لقد شهد البحث في مجال تعليمية اللغة تطورات هامة، كانت مرتبطة في بدايتها باللسانيات التطبيقية (Linguistique Appliquée) لكنها طوّرت مجالات اشتغالها، فعرفت انفتاحات على حقول

مرجعيةً، كاللسانيات وسيكولوجيا التّعلّم والبيداغوجيا واثنوغرافيا التّواصل⁽²⁰⁾ بحيث يتّضح كلّ هذا، من خلال اهتمامها بمتغيّرات العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ومنها: المتعلّم والمعلّم والمحيط الاجتماعي والمادّة التّعليميّة، وفعل التّدريس، ولم تعد هموم المعلّم محصورة كما سابقا في حدود المادّة، ووضع أهداف وطرق قائمة على المعرفة، إذ انتقلت تعليميّة اللّغة المحصورة في الفعل اللّغوي، وهو مستوى لغوي أصغر (LA MICROLINGUISTIQUE) إلى الاهتمام بالوظيفة الدّاخلية والخارجيّة للنّظام اللّغوي، ودراسة العوامل السيكولوجيّة والسوسيولوجيّة والثّقافيّة على مستوى لغوي أكبر (MACROLINGUISTIQUE) انطلاقا من الأسئلة الآتية⁽²¹⁾:

مخطط أسئلة تعلیمة اللغة



تعقيب: يظهر من المخطط السابق، أنَّ العملية التعليمية مصوغة في سؤال مركزي، وهو (كيف نعلِّم؟) وتتعلق من هذا المشكل الأساس ثلاثة أسئلة عليا وتعود إليه، وهي: لماذا، وكيف، وماذا؛ فالتعليل قائم في الأهداف، والطريقة والمحتوى. ومن أسفله ثلاثة أسئلة، بماذا، ولمن، وبواسطة ماذا، وهو تركيز على شخصية المتعلم، والوسائل المساعدة في إيضاح العملية التعليمية، ويتَّضح أنَّ التفكير اللساني يعدُّ جزءاً من استراتيجية الدِّداكتيكا؛ باعتباره يمدُّها بحقل

من المفاهيم، وبمنهج التحليل ومنظور التفكير، كما يستمدُّ منها في الآن نفسه بعضاً من فرضياته، ومواضيع انشغاله.

وإنَّ تقويم المعارف والمهارات اللغوية لدى المتعلِّم، يجعل المعلِّم مطالعاً على معطيات ومضامين وخلفيات الدرس اللساني، كما يقتضي معرفة مجالات متعدِّدة كعلوم اللغة العربيَّة، وعلم اللغة النَّفسي، والاجتماعي⁽²²⁾، دون إغفال أسس ومبادئ علم اللغة التَّطبيقي وتعليميَّة اللغات، كما نشير إلى أهميَّة الكفايات وخاصة التَّواصلية، لأنَّ العديد من المفاهيم المعتمدة في الدرس اللغوي، تجد سندها النَّظري في الاستعمال الوظيفي للغة الذي يسعى إلى تمكين المتعلِّم من توظيف اللغة في سياقات عديدة: نفسية، واجتماعية وثقافية. كما ينبغي وجود وعي بوحدة مواد اللغة وتكاملها وترابطها؛ بحيث لا تصبح المادَّة اللغوية أبواباً في البلاغة والعروض مفصولة؛ ويتمَّ ذلك بالانتقال من دراسة المواد اللغوية إلى دراسة الظواهر اللغوية⁽²³⁾ والتي تكون لها علاقة بمختلف المجالات التعليميَّة؛ بحيث تؤثر فيها، وتتأثر بها. ومع ظهور الاتجاهات الحديثة، التي أسهمت في مجال التعليميَّة كالاتِّجاه البنوي والسلوكي، والتَّوليدي التَّحويلي، والوظيفي؛ فإنَّ البيداغوجيا التَّقليدية لتعليم اللغات، لها قيمتها؛ باعتبار أنَّ الكثير من نتائجها مازالت ذات قيمة وأهميَّة حتى الآن، مع ما يسجَّل عليها من ملاحظات، وذلك ما جعل الدرس اللساني المعاصر، لا يأخذ بقواعدها كليَّة، وهذا لا ينفي ما يؤخذ على الاتِّجاهات الحديثة، وما يؤخذ منها.

الهوامش:

1 -Dictionnaire de la linguistique. Georges Mounin.p107.1er édition. presses Universitaires de France. 1974.

2- ينظر، علم اللغة التَّعلمي، سمير شريف إستيتة، ص5، بتصرّف واختصار، دار الأمل للنشر والتوزيع.

- 3- ينظر، المجلد في المباحث الصوتية من الآثار العربية، مكّي درّار، ص90، وما بعدها، دار الأديب السّانية. وينظر، الأصوات اللّغوية، عبد القادر عبد الجليل، ص97، وما بعدها، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 1998م.
- 4- ينظر، اللّسانيات والبيداغوجيا نموذج في النّحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، لعلّي أوشان، ص29، دار الثقافة الدّار البيضاء، ط2، 2006م.
- 5- المشكلات اللّغوية في الوظائف والمصطلح والازدواجية، سمير شريف استيتية، ص14، وما بعدها، بتصرف واختصار. الأردن، د.ت.
- 6- نفسه، ص23، بتصرف.
- 7- ينظر، علم الاجتماع اللّغوي، لويس جان كالفي، (*LA SOCIOLOGIQUE.LOUIS*) *JEAN CALVET* ص20، وما بعدها، تر، محمد يحياتن، دار القصة للنشر، الجزائر، 2006م.
- 8- ينظر، المشكلات اللّغوية في الوظائف والمصطلح والازدواجية، ص27، بتصرف.
- 9- نفسه، ص28/27.
- 10- ينظر، اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم، المنهج، الخصائص، التّعليم، التّحليل، عمّار ساسي، ص95، وما بعدها، دار المعارف، البلدة.
- 11 - الرائد المعجم اللّغوي الأحدث، جبران مسعود، ص357، بتصرف واختصار. دار العلم للملايين، ط8، بيروت، لبنان.
- 12 - الرائد المعجم اللّغوي الأحدث، ص357، بتصرف واختصار.
- 13- ينظر، اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في: الفهم، المنهج، الخصائص، التّعليم، التّحليل، عمّار ساسي، ص81، دار المعارف للإنتاج والتّوزيع، البلدة، د.ت.
- 14 - سوء فهم إتقان اللّغة العربية، رأي في المسألة، صالح بلعيد، ص38، مقال بمجلة إتقان العربية في التّعليم، الجزائر، 2000م.
- 15- هناك من لخص بطريقة جيّدة كلّ هذا تحت عنوان (فنيات التّدرّس)، وهي: (الدّافع والمثير، كتركيب التّلاميذ بعمل في البيت، والخروج معهم في زيارات ميدانية، ولفت اهتمامهم إلى بعض الحصص التّلفازية، أو الصّحف والمجلات التي تتناول الموضوع المراد تدريسه، والتّثويه بمجهوداتهم، وتقريب المعلّم من تلامذته، وإشعارهم بالثّقة الموضوعية فيهم، ومكافأتهم من حين لآخر/ إشعارهم بالثّقة والنّجاح، إعطائهم حرية التّعبير/ مراعاة الفروق الفرديّة/ اعتماد التّفكير العلمي والاستقراء والقياس والاستنباط). ينظر، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، صالح بلعيد، ص72، وما بعدها، باختصار وتصرّف، دار هومة، ط3.

-
- 16 - دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص154. ديوان المطبوعات الجامعية.
- 17 - الرائد، ص1102، بتصرف واختصار.
- 18 - دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ص146. ديوان المطبوعات الجامعية.
- 19 - نفسه، ص147.
- 20- ينظر، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج في النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، لعللي أوشان، ص23، بتصرف.
- 21- اللسانيات والبيداغوجيا نموذج في النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، لعللي أوشان، ص24.
- 22- ينظر، علم الاجتماع اللغوي، لويس جان كالفي (*LA SOCIOLOGIQUE.LOUIS*) ص11، وما بعدها، تر، محمد يحياتن، دار القصة للنشر، الجزائر، 2006م.
- 23- ينظر، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج في النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، لعللي أوشان، ص25/26، باختصار وتصرف.