



اقترح تصور منهجي لمكونات تدريس اللسانيات
في الجامعة الجزائرية

Proposing a Methodological Perception for the
Components of Linguistics Teaching at the Algerian
University

هشام صويلح¹ حسين بوبلوكة²

¹ جامعة سكيكدة (الجزائر)، h.souilah@univ-skikda.dz

² جامعة سكيكدة (الجزائر)، h.boubellouta@univ-skikda.dz

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تصور منهجي لمكونات تدريس اللسانيات في الجامعة الجزائرية، مع الإشارة إلى أن هذا التصور جاء بناءً على دراسة سابقة منشورة بعنوان "واقع تعليمية اللسانيات في الجامعة الجزائرية، دراسة ميدانية"، لذا فإن تقديم هذا التصور ليس محض تأملات وافتراضات وإنما هو قائم على واقع مدروس بأدوات وأساليب الدراسات الميدانية مثل الاستبيان والمعاينة الصفية وتحليل المحتوى التعليمي ودراسة الوثائق البيداغوجية وغيرها. ويتمحور موضوع هذه الدراسة حول اقتراح تصور منهجي لكل عنصر من عناصر المنهاج التعليمي لتدريس مادة اللسانيات في الجامعة الجزائرية، مثل تحديد أهداف تدريس اللسانيات، ومعايير اختيار المحتوى اللساني وطرائق تدريسه وأنشطة ترسيخه ووسائل توضيحه وكذلك أساليب تقويمه.

كلمات مفتاحية: لسانيات؛ دراسة؛ تصور؛ منهاج؛ تدريس؛ جامعة؛

Summary:

This study aims to present a methodological perception for the components of teaching linguistics in Algerian universities. It is important to note that this framework is based on a previous published study titled 'The Reality of Linguistics Education in Algerian Universities: A Field Study.'

المؤلف المرسل: هشام صويلح، الإيميل: h.souilah@univ-skikda.dz

Therefore, presenting this framework is not merely a collection of reflections and assumptions, but is grounded in a researched reality using tools and methods from field studies such as questionnaires, classroom observations, educational content analysis, and the examination of pedagogical documents, among others. The focus of this study is to propose a methodological framework for each element of the educational curriculum for teaching linguistics in Algerian universities, including defining the goals of teaching linguistics, criteria for selecting linguistic content, teaching methods, activities for reinforcing the material, clarification tools, and evaluation techniques.

Keywords: Linguistics; Study; Framework; Curriculum; Teaching; University

1. مقدمة :

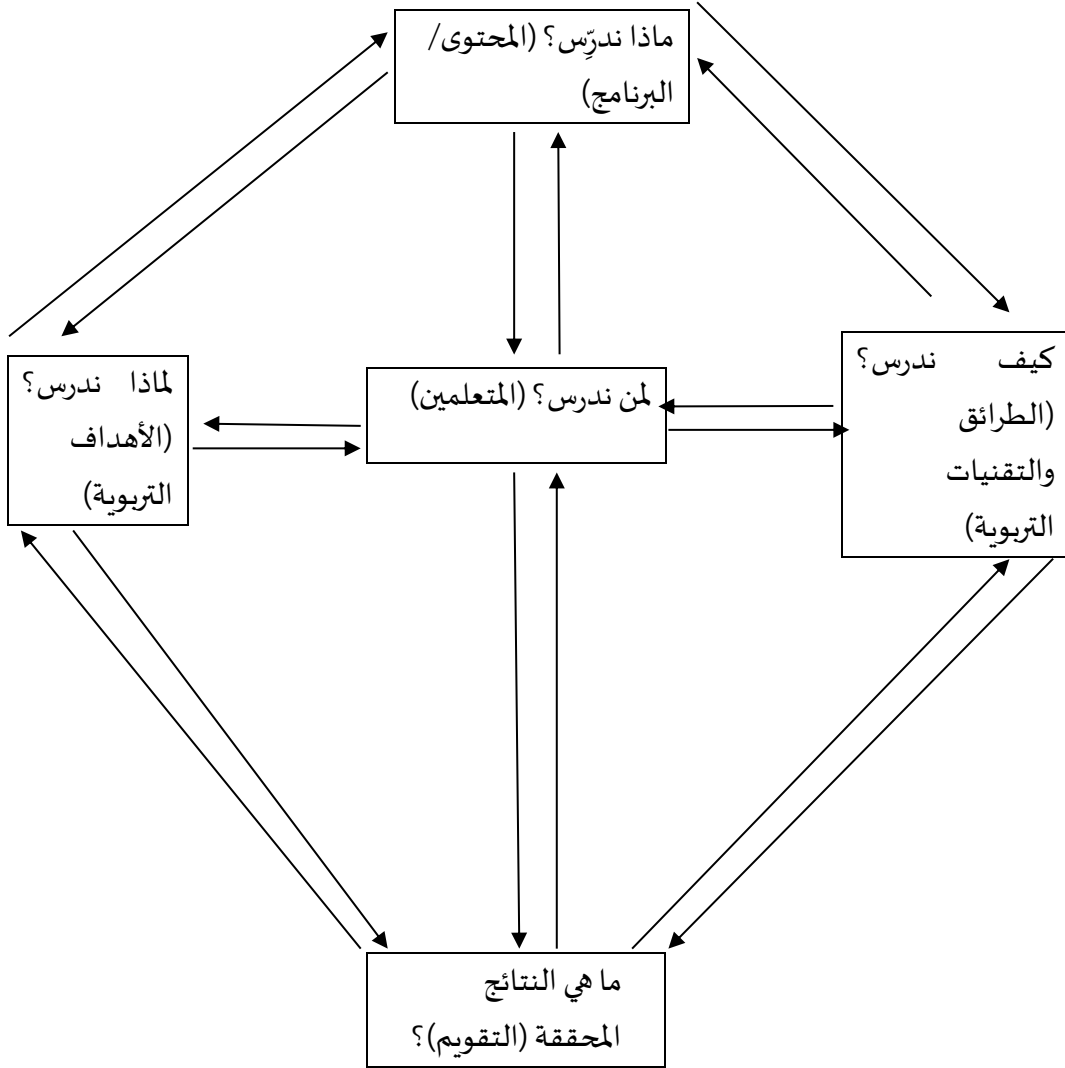
يفرض بناء المنهاج الدراسي للسانيات، الأخذ في الحسبان، أنه مجموعة من المفاهيم والتصورات اللسانية المنسقة في إطار أهداف مرسومة تسعى إلى تحقيق نمو الطالب معرفيا في اتجاه معين، وذلك عن طريق إحداث تغييرات مقصودة، ويكون هذا التغير بقدر محسوب يتناسب وطبيعة الطالب وقدراته واستعداداته بما يتفق مع ما هو متوفر في محتوى البرنامج المقرر، كما ينبغي أن نراعي أن المنهاج يستند إلى عدد من الأسس، ويرجع بعض هذه الأسس إلى مفهومنا عن طبيعة المتعلم ونظريات التعلم وكيفية حدوث عملية التعلم وما يؤثر عليها من متغيرات، بالإضافة إلى أنه يتكون من مجموعة من المكونات الأساسية المتمثلة في¹:

- الأهداف - المحتوى - الطرائق - الأنشطة - التقويم.

فكان من الضروري أن يطرح بناء المناهج على أنفسهم هذه الأسئلة الجوهرية التي تحدد بواسطتها مكونات المنهج وعناصر العملية التعليمية:

- 1- لماذا ندرس؟ ← الأهداف.
 - 2- لمن ندرس؟ ← الجمهور المستهدف (المتعلمين).
 - 3- ماذا ندرس؟ ← المحتوى (البرنامج المقرر).
 - 4- كيف ندرس؟ ← الطرائق التعليمية المناسبة.
 - 5- بماذا ندرس؟ ← الوسائل والأجهزة التعليمية المساعدة.
 - 6- كيف يمكن الحكم على النتائج؟ ← أساليب التقويم.
- إن حقيقة هذه الأسئلة أنها تتداخل فيما بينها، وتفكيكها بهذا الشكل من أجل الدراسة والبحث فقط، وهي أسئلة منها ما يرتبط بالمتعلم ومنها ما يرتبط بالمدرس، وبالطريق

وبالأهداف المنشودة، وبالمحيط الذي تجري فيه العملية التعليمية بكافة مكوناتها الاجتماعية والنفسية والثقافية... وتنظم عناصرها وفق الترسيم التالية²:



- مكونات المنهاج

وقضايا العملية التعليمية التعليمية.

يتضح من هذه الترسيم أن إجابة السؤال:

- لمن ندرّس؟ يُقصد بها المتعلم مركز العملية التعليمية/ التعليمية، المستقطب لمعظم الجهود المبذولة من طرف واضعي المنهاج ومنفذه من المعلمين الممارسين للفعل التعليمي داخل القسم، أما السؤال:

- لماذا ندرّس؟ فيأتي استجابة لتحقيق غايات وأهداف تدريس المادة التعليمية، في حين يضعنا السؤال:

- ماذا ندرّس؟ أمام المحتوى التعليمي أو البرنامج المقرر، والسؤال:

- كيف ندرّس؟ يختص بالطرائق التي يسلكها المعلم في عرض درسه وشرحه وترسيخه، أما السؤال:

- بماذا ندرس؟ فمرتبط بالوسائل التعليمية المسخرة للمعلم والمتعلم وهي الوسائل التي يستغلونها بالفعل داخل الفصل الدراسي.
ومن هذا المنطلق فإن عملية بناء المناهج بعامة والمناهج اللسانية بخاصة تتطلب إجراء الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف التعليمية.

- تحديد قدرات الطلبة الاستيعابية.

- اختيار المحتوى التعليمي.

- اختيار الطريقة التربوية المناسبة.

- اختيار وسائل تعليمية مساعدة.

- اختيار أفضل أساليب التقويم.

هذه هي المكونات التي تحاول الدراسة وضع تصوراتها في تدريس مادة اللسانيات انطلاقاً من استثمار أهم ما جاءت به التعليمية وبخاصة تعليمية المواد، وكذلك توظيف ما توصل إليه بناء المناهج التعليمية. وفيما يلي تفصيلها:

2. تحديد أهداف تدريس اللسانيات:

إن السياسة التعليمية هي القوة الحاكمة والموجهة لمسار العملية التعليمية والتربوية في أي مجتمع، ذلك أنها تعد مصدراً أساسياً للأهداف التربوية، ومن ثمة فإن الخلل الذي قد تتعرض له هذه السياسة سيؤثر أول الأمر على أهداف العملية التعليمية³. لذا كان من

الضروري البدء بتحديد الأهداف التعليمية العامة من تدريس اللسانيات في الجامعة الجزائرية، في ضوء بناء الفرد والمجتمع ورسم السياسة العامة للتعليم، ووضع الخطوات طويلة الأمد لتطويره بالنظر إلى فلسفة المجتمع واحتياجاته الحاضرة والمستقبلية، وكذلك في ضوء التطورات العالمية المستحدثة.

ويعد تحديد الأهداف العامة من تدريس اللسانيات أمرا في غاية الأهمية بالنسبة للعملية التعليمية بكافة جوانبها وإبعادها.

وفي ظل خلو مقررات تدريس مادة اللسانيات -سواء في المنهاج الكلاسيكي أو منهاج ال LMD في نسخته الأولى، أو المعدلة أخيرا في نسختها الوطنية الموحدة- من أهداف تعليمية يفترض وضعها من لدن الجهة المسؤولة على بناء المناهج، فإننا نقترح أهدافا معينة انطلاقا من مبدأ أن عملية ممارسة التعليم "ليست ظاهرة عفوية قائمة على النفع الضمني أو ممارسة ميكانيكية تقوم على التقليد الأعمى لمناهج وأساليب الآخرين، وإنما اعتبار هذا النشاط تكويننا لسلوكات إنسانية مضبوطة، وفعلا واعيا مقصودا وممنهجا وخاضعا لنسق مضبوط، ترعاه مؤسسة"⁴.

وفيما يلي بعض الأهداف التعليمية لتدريس مادة اللسانيات؛ حيث يهدف منهاج تدريس اللسانيات في المرحلة الجامعية إلى تنمية قدرة الطالب على:

1. تمكنه من خلال دراسته للسانيات والاطلاع على مناهجها العلمية ومفاهيمها الدقيقة ومصطلحاتها، على التفكير المنطقي بشكل منهجي ومنظم، وإدراك العلاقة بين الظواهر والأسباب وتوقع النتائج من مقدماتها، والنظر الصحيح للأمور، واتخاذ قرار مناسب بشأنها متحررا من أسر الأهواء الخاصة والتقليد الأعمى.

2. إتقان لغة اللسانيات وخطابها فهما واستعمالا، وذلك بالقدرة على التفرقة بين مفاهيم مصطلحاتها ونسبتها إلى أصحابها، مع إنماء روح التقدير لعلمائها بعامة واللسانيين العرب بخاصة⁵.

3. تمييزه للمرجعيات الفكرية والفلسفية والنظرية التي ينطلق منها البحث اللساني الحديث، ومن ثمة تمييزه لتوجهات وأهداف علماء المدراس والفرق اللسانية من دراسة اللغة.

4. الانفتاح على ثقافات الشعوب الأخرى والإلمام بتراثها العلمي واللغوي، وتقبل المناسب منهما في ضوء خصوصية المجتمع الجزائري وما يتطلبه من معرفة لسانية، لأنه عندما ننتهي من "صياغة المنهج العربي اللغوي القديم، فإنه يمكننا عندها أن نفتح نوافذ ثقافتنا اللسانية على مصراعها للثقافة اللسانية الغربية"⁶.

5. تحسيسه بالجانب النفعي وبالأفاق التي ستفتح أمامه في المستقبل بعد دراسة اللسانيات، خاصة وأن نسبة كبيرة من خريجي أقسام اللغة العربية وآدابها يمتحنون التعليم في حياتهم العملية؛ حيث تساعدهم المفاهيم اللسانية على بلورة تصورات علمية جديدة عن اللغة، ومن ثمة على كيفية تدريسها، وبعضهم سيواصل دراسته العليا مما يعني أنه سيصبح باحثاً ومدرساً.

6. الإحساس بالمشكلات التي تواجه مجتمعه، والاستعداد لأن يكون عضواً نافعا فيه، مشاركاً في تحقيق أهدافه مساهماً في تجسيد خطط التنمية فيه، اقتناعاً منه بأن للسانيات دوراً كبيراً في حل الكثير من المشكلات التي يعاني منها المجتمع إن على المستوى العلمي الصرف أم المستوى العملي الإجرائي، كقضايا التعليم اللغوي ومعالجة أمراض الكلام والقضاء على بعض العقبات في الترجمة...

7. تقبل التغيير والسعي إلى ابتكار الوسائل التي تطور بها حياته العلمية والعملية والارتقاء بمستوى أدائه في مختلف جوانب الحياة،

8. القدرة على التمييز بين ما تركه علماؤنا القدامى من تراث لغوي ثري بالنظريات والمفاهيم الأصيلة، وبين ما اكتشف من مفاهيم ونظريات مبتكرة في اللسانيات الحديثة.

9. الحرص على الاسهام في الحضارة الإنسانية بحيث يكون منتجا لها لا مستهلكا فقط لإنجازاتها⁷، وذلك بما يقدمه في آخر مشواره الدراسي بقسم اللغة العربية وآدابها من إنجاز علمي ممنهج يتمثل في مذكرة الماستر التي هي عبارة عن بحث؛ يمكن من خلالها أن يقوم الطالب بدراسة ظاهرة لغوية غير مطروقة، أو إثراء موضوع لساني لم يشبع بحثاً، أو دراسة شخصية علمية لها إسهامات في المجال اللساني، قديماً أو حديثاً، أو من خلال ترقية فكرة بحثه إلى مشروع مؤسسة ناشئة أو إقتصادية.

10. الاعتزاز بانتمائه للثقافة العربية والافتخار بأمجادها والحرص على التمسك بالقيم الايجابية في تراثها العلمي والأدبي واللغوي، وتمثُّله والدفاع عنه، وإيمانه بوجود تفكير لساني عربي مبثوث في ثنايا المصادر اللغوي والفلسفية والدينية⁸.
11. الاعتزاز بلغته العربية والرغبة في إتقانها، والحرص على استخدام الفصحى وحسن توظيفها في مختلف مجالات الحياة، واعتبارها من منطلق لساني وسيلة للتواصل والتفكير والتبليغ لا تقل شأنًا عن اللغات العالمية الأخرى، كما أنها تستحق سبر أغوارها وكشف أسرارها بما جد في مجال البحث اللساني من مناهج وصفية تحليلية، وأخرى تفسيرية.

2-1- الأهداف الخاصة والإجرائية:

تتمثل أهمية هذا النوع من الأهداف في تدريس اللسانيات فيما يلي:

أ- تسهيل عملية التعلم؛ حيث يصبح الطلبة على علم بما يجب تحقيقه بدراساتهم لدرس معين من دروس البرنامج اللساني؛ لأن إطلاعهم على الأهداف المقصودة وإدراكها بشكل واضح أثناء كل حصة وقبل الشروع في الدرس يجلب انتباههم و يوجههم نحو العناصر والأفكار الجوهرية في الدرس، في حين يخلق جهل الطلبة للنتائج المراد تحقيقها أثناء الدرس صعوبات كثيرة تؤثر في السير الطبيعي للدرس وتضعف تحصيلهم الدراسي⁹.

وهذا مثال عن أهداف إجرائية مقترحة لدرس "أهم ثنائيات دوسوسير" في برنامج مادة اللسانيات العامة (سواء المقرر على طلبة السنة الأولى في البرنامج البيداغوجي لسنة 2002 أو المقرر في السداسي الثالث من السنة الثانية اللغوية والأدبية في البرنامج الحالي المحدث في السنة الجامعية 2025/2026)، وهي الأهداف التي يجب على المدرس أن يضعها قبل الشروع في الدرس، ويُطلع عليها طلبته.

- 1- أن يحدد الطالب الفرق بين الدراسة الزمنية والدراسة الآنية.
- 2- أن يميز الطالب بين مفاهيم مصطلحات اللغة والكلام.
- 3- أن يدرك مفهومي الدال والمدلول.
- 4- أن يعي مفهومي المحور الاستبدالي والمحور التركيبي ويفرق بينهما.

ب- يساعد تحديد الأهداف الخاصة والإجرائية أستاذ اللسانيات على وضع أسئلة الامتحان؛ فالهدف (-أن يحدد الطالب الفرق بين الدراسة الزمنية والدراسة الآنية) يساعدنا على صياغة السؤال التالي: (ما هو الفرق بين الدراسة الزمنية والدراسة الآنية؟)، ومثل هذه الأسئلة الواقعية المرتبطة بالأهداف التعليمية تجعل الطالب في صلة مباشرة مع ما تلقاه من محتوى لساني داخل الفصل الدراسي، ومن ثمة يخلق لديه دافعا تعليميا لتقبل المادة اللسانية وعدم النفور منها.

ت- إن أهمية هذه الأهداف في تدريس اللسانيات تتمثل-أيضا- في تجزئة المحتوى اللساني المقرر إلى أجزاء صغيرة يمكن توضيحها وتدريبها بسهولة وفقا لمبدأ الترتيب والتدرج. ث- يمكن استخدام الأهداف الخاصة والإجرائية كدليل لأستاذ اللسانيات في عملية تخطيط الدرس ووضع عناصره.

ج- تساعد الأهداف الخاصة والإجرائية الأستاذة على تقديم جيد للعملية التعليمية وعلى التطبيق الأمثل للأهداف العامة للمنهج الدراسي.

ومن هنا تبرز أهمية تحديد الأهداف التعليمية في تدريس اللسانيات بالجامعة الجزائرية، حيث يمكن استخدامها-أيضا- في انتقاء أفضل الطرائق التعليمية التي تساعد الأستاذ على توصيل المعلومات والمعارف اللسانية، كما تساعد على وضع أسئلة تقييمية تمكنه من اختبار طلابه بطريقة صحيحة وسهلة.

1- التصور المنهجي لاختيار المحتوى اللساني:

إن المعرفة اللسانية واحدة من التخصصات العلمية التي تعرف تطورا علميا سريعا، يصعب على الباحث المتخصص الإمام بجميع ما ينتج فيها من بحوث جديدة، بله الطالب المبتدئ الشادي لمعرفة مبادئها الأساسية، فكيف يواجه، في ظل هذا الوضع، واضعو المحتوى اللساني في الجامعة الجزائرية النمو المطرد والمتسارع للمعرفة اللسانية، وما يضمن ملاحقتهم لما ينتج من أبحاث وما تحتويه من نظريات ومفاهيم ومناهج تحليلية جديدة في هذا العلم؟ وكيف يواجه الطلبة هذه المعرفة الحديثة والمتجددة كل حين والمختلفة عما درسوه في مراحل التعليم ما قبل الجامعي؟ وهل الحل يكمن في الحذف والإضافة أو التبسيط والتيسير؟

إن المحتوى التعليمي لمادة اللسانيات يعد عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية/التعليمية، لأن التعليم يُمارس دائما بفضل مواد دراسية يهدف من خلال مضامينها إلى تحقيق

أهدافه العامة والخاصة...ذلك أن محتويات التعليم تبقى من أهم المعطيات التي نحدد وفقها أهدافنا وغاياتنا، لأن الصياغة الإجرائية للأهداف لا تستقيم إلا بمراعاة طبيعة المادة الدراسية وخصوصياتها وما تتطلبه من قدرات¹⁰.

ونقصد بالمحتوى اللساني كل ما يتعلق بمادة اللسانيات من مصطلحات ومفاهيم ونظريات ومنهج تحليلية واتجاهات فكرية وأعلام...، وكل ما يستفيد منه الطالب في عملية التحصيل، أو التي يستخدمها الأستاذ في تبليغ مضمون المادة وتفعيل العملية التعليمية، وهو المحتوى الذي من المفروض أن يأتي بعد تحديد الأهداف العامة، ويوضع وفق تنظيم وترتيب محددين كالآتي:

1. أن يكون المحتوى اللساني المقرر مرتبطا بالأهداف العامة المحددة سلفا، لأنه كلما زاد ارتباط المحتوى بالأهداف أدى ذلك إلى زيادة الفرصة المتاحة لتحقيق تلك الأهداف، أما إذا ابتعد المحتوى عن الأهداف المحددة فإنه يؤدي إلى الانحراف بالعملية التعليمية عن مسارها الصحيح.

2. أن يكون محتوى مادة اللسانيات صادقا وله دلالة علمية؛ ويستمد المحتوى اللساني صدقه إذا كانت المعلومات التي يتضمنها أساسية ودقيقة وخالية من الأخطاء العلمية، وتعني دلالة المحتوى العلمية قدرته على إكساب الطالب طريقة البحث في المادة اللسانية التي ينصب عليها المحتوى.

3. أن يكون هناك توازن بين شمول المحتوى اللساني وعمقه، إذ إن كل مادة تقدم في بادئ الأمر في صورة عموميات بسيطة ثم تقدم مرة أخرى بصورة أكثر عمقا وتفصيلا، وذلك عن طريق تناول المبادئ والمفاهيم والأفكار والتطبيقات المرتبطة بها، فمثلا يمكن لأستاذ مادة اللسانيات لدى عرضه للمحتوى اللساني أن يأخذ في الحسبان الفجوة الموجودة بين معرفته العميقة باللسانيات، وجهل الطلبة لهذه المعرفة الغريبة عن بيئتهم التعليمية والثقافية، وذلك من أجل ألا يصاب الطلبة بخيبة أفق الانتظار من اللسانيات، وبخاصة في السنوات الأولى؛ لأنها بداية اتصال الطلبة بالجامعة عموما وبالمادة المقررة على وجه الخصوص، وهم أولا: في حاجة إلى ترغيب في المادة وتبسيطها وتقديمها تقديمًا جيدا، وثانيا: ليسوا في حاجة إلى

ترهيبهم من المادة بإظهار صعوبتها أو تحديهم أن يعرفوها؛ لأنه بقدر ما تقترب من الإجراء الثاني نبتعد عن الإجراء الأول الذي يعد غاية التعليم، والعكس صحيح.

4. يجب أن يراعي المحتوى اللساني ميول الطلبة وقدراتهم، ذلك أن ارتباط المحتوى بقدرات الطلبة واستعدادهم يجعلهم قادرين على فهم واستيعاب ما يتضمنه من معلومات وأفكار، كما يجعلهم يقبلون عليه بنشاط وحيوية، وذلك يؤثر في عملية التعلم تأثيراً إيجابياً¹¹. وبالرجوع إلى تحليل نتائج استبيانات الدراسة الميدانية (المشار إليها في ملخص الدراسة) تبين أن الرغبة متوفرة لدى الطلبة لدراسة اللسانيات، لكن المشكل المطروح يتمثل في طريقة عرض المحتوى، التي تكون غالباً غير مراعية لاستعدادات الطالب وقدراته على التحصيل العلمي. لذا نعتقد أنه من الضروري قبل عرض المحتوى، القيام بتنظيمه تنظيمياً يرتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة المادة وخصائصها، ويلتزم هذا التنظيم باحترام المبادئ التالية:

- الانتقال من المعلوم إلى المجهول، أي بداية تدريس اللسانيات انطلاقاً من المعارف السابقة المتوفرة لدى الطالب عن المعرفة اللغوية أو اللسانية، وذلك بغض النظر عن صحتها أو خطئها، لأنه عمل تقويمي يكون في الحصة الأولى، وذلك قصد إدماج الطالب منذ البداية في العملية التعليمية، ثم العمل على تصحيح الخاطئ من الأفكار وتثمين الصحيح من المعلومات.

- الانتقال من المحسوس إلى المجرد في تدريس المفاهيم: كالانطلاق من المفاهيم اللسانية التي باستطاعة الأستاذ تجسيدها في الواقع ويعطي عليها أمثلة حسية، ثم الانتقال إلى المفاهيم الذهنية المجردة.

- الانتقال بالطالب أثناء عرض مواضيع المحتوى اللساني من السهل إلى الصعب.
- الانتقال من الماضي إلى الحاضر: وهو الترتيب المنطقي الواجب مراعاته في وضع المحتوى اللساني، لما له من أهمية كبيرة في التعريف بالدراسات السابقة التي عرفها القدماء من الهنود واليونان والرومان والعرب، تلك البوادر الأولى التي من غير اللائق إهمالها أو تهميشها في تدريس اللسانيات بدعوى أن اللسانيات لم تظهر بوصفها علماً مستقلاً بمناهجه وأدواته إلا في القرن العشرين مع دوسوسير ومن عاصره.

- الانتقال من الجزء إلى الكل: وهو التدرج الذي يفرضه المنهج التعليمي.

إن أدنى تأمل في محتوى مادة اللسانيات العامة المقترح سنة 2002 لطلبة السنة الأولى ليسانس لغة وأدب عربي، يكشف عن عدم مراعاة تلك المبادئ التعليمية، حيث نجده يبدأ في مدخله الاصطلاحي بتعريف اللسانيات ثم ينتقل إلى مقارنة مصطلح اللسانيات بعلم اللغة، وبعدها مقارنة بين كل من اللسانيات وعلم اللغة والفيلولوجيا عند الغربيين، ونعتقد أن مثل هذه المقارنات لا تخدم الطالب في شيء، وعلى العكس من ذلك فهي مصطلحات ومفاهيم تعقد عليه المعرفة اللسانية منذ الحصة الأولى، لذا من المستحسن تأجيلها إلى مرحلة يكون فيها الطالب على استعداد للمقارنة بين المفاهيم المتقاربة والمتداخلة، خاصة وأنها من الناحية العلمية مقارنات تغوص في أعماق خلافت لا تزال قائمة إلى حد الساعة، ولم يفصل فيها بعد؛ حيث يرى بعض المختصين في تدريس اللسانيات أن مثل هذا السلوك ينتج عنه خلط يؤدي إلى اللبس والخوف اللذين ينفران الباحث المختص في البحث اللغوي ناهيك عن الطالب المقدم على دراسة هذا العلم وتعلم أسرار¹².

وعليه نرى-بعد التعريف باللسانيات-أنه من الأهمية أن يركز المدرس على تبين أهداف دراستها وتدريسها، والغايات النفعية والعلمية التي يمكن أن تحققها، كما يجدر به أن يتحدث عن أهميتها العلمية ودورها في خلق وتطوير الكثير من المناهج التحليلية والمفاهيم النظرية والمنهجية، وكذا توضيح علاقتها الوطيدة بغيرها من العلوم الإنسانية والدقيقة؛ قصد خلق نوع من الدافع التعليمي لدى الطالب، أو على الأقل إيمانه بضرورة اكتشافها من خلال تتبع قيمتها العلمية والعملية ومكانتها بين العلوم الأخرى.

ونقترح-أيضا-إدراج المرحلة التي ظهرت فيها لأول مرة أهم الدراسات اللسانية في الحضارة العربية الإسلامية، ضمن المدخل التاريخي للدراسات اللغوية قبل اللسانيات الحديثة؛ لأن الكثير من طلبة أقسام اللغة العربية وآدابها "يعدمون المعرفة بتطور العلم اللغوي والربط بين مراحل هذا التطور، والعوامل التي ساعدت على بناء نظريات لسانية هامة، انطلقت من آراء الخليل وسيبويه والرضي والجرجاني وابن خلدون وابن جني والأبحاث القرآنية وعلوم الأصول والتفسير والبلاغة"¹³، وذلك قصد تعريف الطالب بأهمية التراث اللغوي العربي بالنظر إلى اللسانيات الحديثة. وهذا ما استدركه التحيين الجديد لبرنامج اللسانيات في نظام الـ LMD حيث خص تاريخ الفكر اللساني عند العرب القدامى بمحاضرة

كاملة وتطبيق. كما خص الدراسات اللسانية العربية الحديثة بمحاضرتين وتطبيقين وهو ما كان مفقودا في البرنامج البيداغوجي في النظام الكلاسيكي، وهي في الحقيقة من النقائص التي سجلناها سابقا على النظام الكلاسيكي الخاص ببرنامج اللسانيات.

2- التصور المنهجي لمنهجية تدريس اللسانيات:

بعد تحديد الأهداف العامة والخاصة لتدريس اللسانيات وتوضيح معايير اختيار محتواها وتنظيمه وفق المبادئ سالف الذكر، يأتي اختيار الطرائق التعليمية المناسبة لتبليغ المحتوى اللساني بأيسر الأساليب وأنجعها، مع اقتراح الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لتعليمها، والعمل على تصميم الاختبارات التقويمية الكفيلة بكشف سلبيات عناصر العملية التعليمية وإيجابياتها.

تبين من خلال المعاينة الصفية لتدريس مادة اللسانيات أن أسلوب التلقين المعتمد بصفة رئيسية كان له الأثر السلبي على قدرات الطلاب الإبداعية، وذلك بإجبارهم أثناء الفعل التعليمي على التلقي السلبي للمحتوى التعليمي دون التفاعل معه، وهو أسلوب لا يتماشى مع طبيعة المادة اللسانية ولا مع طبيعة الطالب الجامعي عموما، ذلك أن الطريقة التعليمية ليست تلقينا فحسب، وليست عملا عشوائيا يرتجله الأستاذ داخل القسم كما يشاء، بل هي "مجموعة من الخطوات المنظمة وفق مبادئ وفرضيات لسانية، وسيكولوجية، وبيداغوجية، متجانسة وتستجيب لهدف محدد"¹⁴، وتعد عنصرا مهما من عناصر المنهج، حيث ترتبط بالأهداف وبالمحتوى ارتباطا وثيقا، كما أنها تؤثر تأثيرا مباشرا في اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية الواجب توظيفها في العملية التعليمية، وهي التي تحدد دور كل من المعلم والمتعلم، وهي التي تحدد الأساليب الواجب إتباعها والوسائل الواجب استخدامها، والأنشطة الواجب القيام بها من أجل تحقيق أهداف تربوية محددة¹⁵.

لذا نعتقد أنه من المفروض أن يتم تدريس اللسانيات وفق منظورين محددين، وهما

كالآتي:

4-1- المنظور الأول: وينطلق في تدريس اللسانيات من مفاهيم مصطلحات المحتوى

اللساني المقرر*، لكون إدراك خصوصيات كل مادة وحدودها وما يميزها عن غيرها يتأسس على مدى إدراك مفاهيم مصطلحاتها التي تقوم بوظيفة بالغة الأهمية في تبليغ المعرفة وترسيخها بالنسبة للطلبة¹⁶.

وتكمن أهمية إدراك مفاهيم المصطلحات اللسانية بالنسبة للعملية التعليمية في أنها تمكّن الطالب من فهم أساسيات العلم بسهولة ويسر، وتزيد في فاعلية التعلم وانتقال أثره إلى المواقف والظروف الجديدة، وربط المواد الدراسية بعضها ببعض تحقيقا للتكامل المعرفي، وتساعد كلا من الطالب والأستاذ على فهم عميق ومفصل لطبيعة العلم من حيث هو مادة وطريقة¹⁷.

أما عن منهجية تدريس مفاهيم المصطلحات اللسانية، فإنه من الصعب-كما يقول الدكتور بشير إبرير- أن نتحدث عن منهجية صارمة خاصة بتدريس مفاهيم المصطلحات، وإنما سنركز على جملة من الخطوات بغية إثارة النقاش والاستفادة من الآراء التي-ربما-تقدّم بعد طرح الخطوات التالية:

1/- تقديم المصطلح باللغة الأجنبية وما يقابله باللغة العربية مهما كان التعدد، فمثلا: مصطلح "signe linguistique" يقابله في اللغة العربية مصطلحات كثيرة؛ منها الدليل اللغوي، والدليل اللساني، والعلامة اللغوية، والرمز اللغوي، والوحدة الدلالية، والدالالم...، وإيراد هذا الاختلاف والتعدد المصطلحي للمفهوم الواحد في مقابل المصطلح الأجنبي الموحد يأتي لغرض تربوي، وهو أن يعرف الطلبة هذا التعدد، لأنهم سيجدونه في مراجع عديدة، ولأنه إذا حصل الطالب على المفهوم فلا مشاحة في الاصطلاح على رأي علمائنا القدامى¹⁸.

2/- الاقتصار في تدريس اللسانيات من خلال المفاهيم، على قائمة محددة العدد و شائعة التداول والاستعمال من المفاهيم وما يعبر عنها من مصطلحات، كتداول المصطلحات التي تمثل عماد المحتوى اللساني المقرر، ومن أبرزها على سبيل المثال لا الحصر، اللسان واللغة والكلام، الدال والمدلول والدليل اللغوي، والمحور التركيبي والمحور الاستبدالي، والمنهج المقارن والمنهج التاريخي والمنهج الوصفي، والوحدة الدالة والفونيم، والملكة اللغوية والأداء اللغوي، والبنية السطحية والبنية العميقة والتوليد والتحويل...مع التنبيه في كل مرة على مترادفاته. ويستحسن عدم التطرق إلى المصطلحات التي ليس لها صلة بالمحتوى المقرر، كي لا يصاب الطالب بالتخمة الذاكرية، وبالتالي النفور من دراسة المادة.

3/- تدريس مفاهيم المصطلحات اللسانية في سياقاتها المعرفية؛ فمفهوم مصطلح (Morphème) من حيث السياق المعرفي يختلف من مدرسة لسانية إلى أخرى، إذ يدل في

اللسانيات التوزيعية على وحدة دنيا تفيد دلالة يبرزها التحليل إلى مؤلفات، أما في اللسانيات الوظيفية، يدل على وحدة صرفية نحوية مقابل الوحدة المعجمية¹⁹، لذا من الضروري أن يراعي المدرس هذه الاختلافات كي لا يقع طلبته في الخطأ.

4/- توجد بعض المصطلحات التي تحمل مفاهيم إجرائية قابلة للشرح بأمثلة حسية وبخاصة تلك المفاهيم التي توظف في مناهج التحليل اللغوي كمصطلح التقطيع المزدوج عند أندري مارتني أو الوظائف اللغوية عند ياكبسون أو البنية العميقة والسطحية عند تشومسكي، لذا من المفيد أن تكون حصّة التطبيق لمادة اللسانيات تطبيقية بما يتجاوز ثلاثة أرباع (¾) زمن الحصّة، لأن كل مصطلح لساني يدرسه الطالب ويكون قابلاً للإجراء أو التحليل، يجب أن يقدم في أكثر من مثال، لأن الأمثلة التوضيحية من شأنها تمكين الطالب من فهم المصطلح وترسيخه في الذهن نظرياً وإجرائياً.

5/- تقديم مفاهيم المصطلحات اللسانية في سياقها النصي، بغية الوصول إلى القبض على المفهوم وفهمه وتمثله، كون النصوص هي المادة الخام التي يجب الانطلاق منها لدراسة المصطلحات وما تحمله من معلومات تتجلى من خلال القرائن المقالية والحالية²⁰، فمصطلح البنية-مثلاً- باعتباره اتجاهاً لسانياً غربياً لا يتأكد معناه الحقيقي إلا في سياق النص المحدد ببعض القرائن المقالية، حيث يصنفها الباحثون إلى بنوية أوروبية وبنوية أمريكية، كما يختلف معناها من خطاب إلى آخر، فهي في الخطاب اللساني الأوربي تعتمد المعنى في التقطيع والتحديد وتركز على اختيارات المتكلم (المحور العمودي) وتسمى بالبنوية الوصفية أو الوظيفية، في حين تعتمد في الخطاب اللساني الأمريكي في تعريف الوحدات اللغوية، العناصر التي تجاورها أو التي يمكن أن تجاورها، ويركزون على قابلية التركيب (المحور التركيبي) وتسمى بالبنوية السلوكية أو التوزيعية²¹.

6/- لكي ندرس مفهوم مصطلح لساني ما يجب أن نقدمه ضمن منظومة المفاهيم التي ينتهي إليها في إطار النظرية اللسانية التي هو منها، فمصطلحات دوسوسير: لغة، ولسان، وكلام، وبنية، ونظام... الخ، تختلف عن مفاهيم مصطلحات نظرية لسانية أخرى مثلاً النظرية الخليلية الحديثة التي لها أسس معرفية مختلفة ولها مصطلحات مختلفة منها مثلاً: الأصل، الفرع، القياس، الباب، المثال، الوضع والاستعمال...²²

وتكون هذه الخطوات أكثر من ضرورة عندما يكون النص اللساني عربيا، لكون كل واحد من الباحثين العرب لديه معجمه الخاص به من المصطلحات اللسانية، يوظفه في كتابة البحوث العلمية أو تأليف الكتب وفي إلقاء المحاضرات.

2-4- المنظور الثاني: ينطلق في تدريس اللسانيات من بعض النصوص اللسانية المختارة وفق معايير محددة تتمثل أساسا في:

- 1/- سهولة لغة النصوص ووضوحها من حيث العرض والأسلوب.
 - 2/- مراعاة الفجوة الموجودة بين علم كاتب النص للمعرفة المكتوبة وبين جهل القارئ المتلقي لها .
 - 3/- أن تكون مصطلحاتها الموظفة شائعة ومتداولة الاستعمال بين فئة عريضة من اللسانيين العرب.
 - 4/- إذا كان النص المنتقى للتدريس مترجما فيجب أن تكون ترجمته دقيقة وبلغة فصيحة ومنقحة.
 - 5/- يستحسن اعتماد النصوص اللسانية الأصلية في تدريس مواضيع المحتوى المقرر، لأن الاهتمام بتدريس اللسانيات من خلال النصوص الأصلية يقرب الطالب من طبيعة المادة التعليمية وحقيقة مفاهيمها الأساسية من السياق الأصلي.
 - 6/- اختيار بعض النصوص من التراث اللساني العربي الأصيل، تتحدث عن مفهوم أو مبدأ لساني ما ومقارنته بخصوصياته بخصوصيات المفهوم الحديث.
 - 7/- قابلية النصوص المختارة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- وفيما يلي نص نموذجي-نذكره على سبيل المثال لا الحصر-نتوسل فيه توفر المعايير السابقة الذكر:

" إن العلاقة التي تربط الدال بالمدلول هي علاقة اعتباطية (arbitraire) * وسبق أن استعملنا كلمة symbole (= الرمز) وعيننا به الدليل اللغوي أو على الأصح ما نسميه بالدال. ولكن في قبولنا لهذه التسمية بعض السيئات من جراء المبدأ الذي قدمناه، فمن مميزات الرمز أنه يكون أبدا اعتباطيا بالتمام، فإنه ليس فارغا بل فيه بين داله ومدلوله، شيء من الارتباط الطبيعي، فرمز العدالة الذي هو الميزان يستحيل أن يستبدل بأي شيء كان، عربة مثلا...

ونعني بالاعتباطية أن الدال غير مسبب (*immotivé*) أي اعتباطي بالنسبة إلى المدلول الذي لا تربطه به أية علاقة طبيعية في الواقع²³.

هذا النص اللساني واحد من النصوص الكثيرة المترجمة من قبل الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح من كتاب دوسوسير (cour de linguistique générale)، نلتبس فيه صلاحية توظيفه في تدريس مفهوم من المفاهيم اللسانية المقررة في محتوى اللسانيات وهو "اعتباطية الدليل اللغوي"، وذلك لما يتوفر عليه من معظم معايير اختيار النص الصالح للتدريس، من سهولة في اللغة ووضوح في الأسلوب وشيوع مصطلحاته وكثرة تداولها، والأهم من ذلك قابليته لتحقيق أحد الأهداف الخاصة، وهو تعرّف الطالب على معنى اعتباطية الدليل اللغوي، كما أنه يسجل أهم المصطلحات اللسانية بلغتها الأصلية ويضع ما يقابلها بالعربية، ثم يعود ليفتح لها هامشا ويشرح المصطلحات الغامضة، وهي طريقة تعليمية تبسيطية يحاول صاحبها من خلالها عرض المعلومات بأيسر الأساليب، كي يفهمها القارئ ويستوعبها دون عناء، فنجد مثلاً يفتح هامشاً للكلمة اعتباطية (*arbitraire*) فيقول: الاعتباط في اصطلاح اللغويين العرب هو الحدث الذي ليس له علة يقال: حذف اعتباطي أي حذف بغير علة أو سبب ظاهر، وعن شرح علاقة الدال بالمدلول يقول: إن الدال مرتبط بالمدلول لا عن سبب منطقي أو طبيعي، أو أن العلاقة بينهما لا يحكمها لا تلازم عقلي أو طبيعي بينهما²⁴، لأن الدليل اللغوي هو مركب يتكون من وجهين: دال ومدلول، يستحيل الفصل بينهما، لأنهما يرتبطان بعلاقة تواضعية، بمعنى الاتفاق والاصطلاح بين مجموعة كلامية²⁵.

يمكن إذن توظيف هذا الأسلوب واستثماره في تدريس اللسانيات من خلال النصوص، حيث يقدم المفهوم اللساني في سياقه النصي والمعرفي، ويقدم ما يقابل مصطلحه باللغة الأجنبية والعربية ويشرح مصطلحاته الغامضة ويوضح مفاهيمه بطريقة سهلة مبسطة.

هذا، ونعتقد أن الطريقة التعليمية الأكثر فاعلية لتدريس اللسانيات وفق المنظورين الأول والثاني، هي الطريقة الحوارية أو طريقة المناقشة التي تجمع بين الطرق القائمة على جهد المعلم والمتعلم، لكونها تشرك الطلبة في عملية التعلم وتتيح لهم الفرص كي يكونوا إيجابيين، وبالتالي وضوح المفاهيم والمعلومات التي يتوصلون إليها بأنفسهم، ورسوخها في الأذهان لمدة أطول، ويكون استيعابها أفضل، كما تجعل الطلبة يقبلون على المادة التعليمية بمزيد من الدافعية والنشاط وتساعدهم على تنمية قدراتهم²⁶، وهو فعل تربوي ناجع يقتصر إجراؤه

على فئة محددة من أساتذة متمرسين في تدريس العلوم اللسانية، غير أن هذا لا ينفي استفادة أستاذ اللسانيات من الطرائق التعليمية والأساليب التنشيطية الأخرى، بل لا بد من التمتع بالنظرة الشمولية التي تأخذ بعين الاعتبار الطبيعة التكاملية الموجودة بين كل الأساليب والطرائق التعليمية المعروفة على اختلافها سلبا وإيجابا دون الانغلاق في طريقة واحدة ما دامت الطريقة الواحدة وهما؛ لأن الوضعية البيداغوجية هي التي تقترح الطرائق التعليمية الكفيلة بتبليغ محتوى معين²⁷ بشرط أن يغلب عليه الطابع التعليمي وما يحتاج من ضبط ووصف للمصطلحات وتبسيط وشرح وتفسير للمفاهيم وتقديم للأمثلة الموضحة المسهلة للفهم، وإن كان هذا ليس عملا سهلا؛ لأنه يحتاج إلى استيعاب الفكر النظري اللساني وتمثله، ثم القدرة على توظيفه وتبسيطه وجعله في متناول الطلبة²⁸، قلنا على الرغم من عدم سهولة هذا العمل إلا أنه لا مناص منه أثناء تبليغ المحتوى اللساني.

3- أنشطة ووسائل وأساليب تقويم تدريس مادة اللسانيات:

1-5- الأنشطة التعليمية التعليمية في مادة اللسانيات:

يؤدي عنصر الأنشطة التعليمية أثناء ممارسة الفعل التعليمي في المنهج الحديث دورا بالغ الأهمية في تحقيق الأهداف التعليمية، لذا رأينا من الضروري إدراجه في تدريس اللسانيات وإجراؤه بصفة مستمرة ومنظمة في شكل نشاطات تكون؛ إما شفوية بتبادل الأسئلة بين المدرس والطلبة، كأن يسألهم عن مفاهيم بعض المصطلحات التي درسوها سابقا، أو نسبة بعض الأعلام إلى المدرسة التي ينتمون إليها، أو تحديد بلد أقيمت فيه تظاهرة لسانية مشهورة على خريطة جغرافية... أو بين الطلبة أنفسهم أثناء الدرس، أو أثناء نشاط تعليمي معين يتمثل في مناقشة مفتوحة لبحث ما، أو قراءة مقال أو نص لأحد اللسانيين والقيام بشرحه وتحليله، وإما كتابية بكتابة سيرة بعض اللسانيين مع إبراز أهم إنجازاتهم العلمية واللغوية، كسيرة فردينان دو سوسير أو أندري مارتني أو تشومسكي أو جاكبسون... من العلماء الغربيين أو سيرة مثلا الخليل بن أحمد الفراهيدي أو سيوييه... من العلماء العرب القدامى أو المحدثين من رواد اللسانيات الحديثة في الوطن العربي كريمون طحان وتمام حسان وصالح القرمادي وعبد الرحمان الحاج صالح وعبد السلام المسدي وأحمد غزال والفاسي الفهري ومازن الوعر وميشال زكريا... أو بإنجاز بعض الملخصات أو البحوث العلمية

المتخصصة كأن يطلب الأستاذ من طلابه أن يبحثوا في معجم لساني متخصص عن مصطلح من مصطلحات موضوع الدرس، أو يحيلهم إلى كتاب بعينه أو موسوعة علمية للبحث والتوسع فيها "وهذا من شأنه أن يعمل على إيجاد أفكار جديدة وحلول ومقترحات ببناء حول الموضوع المدروس، ذلك أن الدرس الجيد هو الذي يتضمن أوقاتا نظرية وأخرى تطبيقية تسمح لكل متعلم ببناء ثقافته العلمية الخاصة بما يخدم حياته المستقبلية"²⁹.

2-5- الأجهزة والوسائل التعليمية المساعدة في تدريس اللسانيات:

ما يلاحظ على تدريس اللسانيات في الجامعة الجزائرية أنها تفتقر إلى أبسط وأيسر الوسائل التعليمية كالصور الفوتوغرافية والمجسمات والخرائط الجغرافية والكرات الأرضية، ناهيك عن الوسائل والأجهزة التكنولوجية الحديثة، مثل الحاسوب التعليمي والأقراص المضغوطة وشبكة الانترنت والمخابر اللغوية والصوتية...؛ ويعود سبب التأخر الفادح لتدريس اللسانيات بتقنية الوسيلة التعليمية بمختلف أنواعها وأشكالها، مرة إلى الإدارة الجامعية الزاهدة في اقتنائها وتوفيرها بالأعداد الكافية والعلامات (الماركات المسجلة) الجيدة، ومرة إلى أساتذة المادة ولاسيما المعتقدين منهم بعدم أهميتها- مهما كان نوعها- في تحسين الوضع الذي هي عليه اللسانيات تعلمًا وتعليمًا.

مع العلم أن الوسيلة التعليمية هي أي شيء يستخدم في العملية التعليمية بهدف مساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الإتقان، كما أنه جميع المعدات والمواد والأدوات المستخدمة من لدن المدرس لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل غرفة الصف³⁰، غير أن معظم الأساتذة -إن لم نقل كلهم- يغفلون أثناء إنجاز الفعل التعليمي في تدريس اللسانيات أبسط وسيلة يمكن توظيفها وهي الصور الفوتوغرافية لأعلام اللسانيات، ذلك أنها صور تسهل على الطالب استدعاء أسماء لسانيين يصعب حفظها، وجعل أوجههم مألوفة لديه، وكثيرا ما تصبح بعض أسماء أشهر علماء اللسانيات الغربية وحتى العربية متداولة على ألسنة الأساتذة والطلبة داخل الغرف الصفية وخارجها، لكنها تبقى أسماء لشخصيات مهمة في غياب المقابل الواقعي في الذهن، أما في حالة توفر هذا المقابل وليكن على الأقل الصورة الفوتوغرافية فإن اسم الشخصية سيرقى نفسيا وعقليا.

والأمر نفسه ينسحب على الخرائط الجغرافية والكرات الأرضية، فكثيرا ما يتطرق الأستاذ لدى عرضه للمحتوى اللساني إلى ذكر بلدان ومدن غربية ظهرت فيها أبرز النظريات

اللسانية، أو عقدت فيها أشهر المؤتمرات، وهي مدن-ربما- يجهلها الطالب، لذا كان لزاما توظيف الخريطة التعليمية التقليدية أو التفاعلية، ومعها نموذج لكرة أرضية رقمية كذلك أو تقليدية، توضح أهم البلدان والمدن الخاصة بأهم التظاهرات اللسانية من القرن التاسع عشر إلى الوقت الراهن، أما عن توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللسانيات وتعلمها فقد أصبحت ضرورة حتمية تفرضها دعوة ملحة من طلبة اللسانيات، الذين يرون أن أقسامهم في مسيس الحاجة إلى تزويدها بقاعات مجهزة بأحدث الأجهزة التكنولوجية الحديثة، وعلى رأسها الحاسوب التعليمي وما يلزمه من أقراص مضغوطة تحتوي دروسا من المحتوى اللساني المقرر معروضة بأحدث الطرق وأيسر الأساليب، يطلعون عليها في أوقات مخصصة للنشاطات التعليمية، ويشترطون في الحاسوب أن يكون مربوطا بشبكة الانترنت قصد الاطلاع على أحدث ما ينشر في المجال اللساني والاستفادة من البحوث والمقالات، وملخصات الماجستير والدكتوراه المنشورة على صفحات الويب في مواقع كثيرة على الشبكة العالمية، وإتباع أخبار أعلام اللسانيات في العالم وما توصلوا إليه من إنجازات، ومن أجل مشاركتهم-أيضا- في المنتديات العربية الخاصة باللسانيات المفتوحة على جميع الراغبين في المشاركة للاستفسار والسؤال عن أي قضية لسانية، وحتى المناقشة والحوار وإبداء الرأي، والاستفادة من إجراء مناقشات عبر البريد الالكتروني مع من يريد من العلماء والباحثين العرب وغير العرب.

إن هذه الرغبات من الطلبة تجد مشروعيتها على أكثر من صعيد؛ لأن الاستخدام الواسع للتكنولوجيا وشبكة الانترنت العالمية أديا إلى تطور مذهل وسريع في العملية التعليمية كما أثر في طريقة أداء المعلم والمتعلم، وإنجازتهما في غرفة الصف، حيث أصبحت مهمة المدرس مساعدة الطلاب ليكونوا معتمدين على أنفسهم نشيطين ومبتكرين وصانعي مناقشات ومتعلمين ذاتيين بدل أن يكونوا مستقبلي معلومات بطريق سلبية³¹، وبذا تعد الوسائل والأجهزة التعليمية، أدوات ضرورية في صميم العملية التعليمية، وحاجة لا غنى عنها في تيسير تدريس اللسانيات وزيادة فعاليته، وفي تشويق الطلبة ودفعهم إلى الإقبال على دراستها، بالإضافة إلى أنها تدعم الفعل التعليمي و تحوله من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل الإيجابي.

3-5- أساليب تقويم تدريس اللسانيات:

3-5-1- أسلوب التقويم في النظام الكلاسيكي، عرض ونقد:

إن نظام التقويم أو النجاح والرسوب الذي كان معتمدا في الجامعة الجزائرية في النظام الكلاسيكي كان قائما على أسلوب الامتحانات السداسية، حيث يضمن للطلاب الحق في إجراء أربعة امتحانات، امتحاني السداسي الأول والثاني، فإن لم يتحصل على معدل 10 من 20 في هذين الامتحانين، يرشح للامتحان الشامل في دورة جوان الذي يجرى قبل نهاية السنة الجامعية، وإن لم ينجح في هذا الامتحان يمر إلى الامتحان الاستدراكي الذي يجرى في دورة سبتمبر مع بداية السنة الجامعية الجديدة، والنجاح في المادة لا يشترط إلا الحصول على 10 من 20، أما الرسوب فلا يشترط إلا الحصول على أقل من 05 من 20 في كل مقياس، وبإمكان الطالب النجاح إذا تحصل على معدل 10 من 20 في مجموع المقاييس وليست لديه علامة إقصائية؛ المحددة بأقل من خمسة (05) نقاط في المقياس الواحد.

إن مادة اللسانيات واحدة من المواد التي كان يطبق عليها هذا النظام التقويبي- على الأقل في سنة إجراء هذا البحث- *، حيث يعتمد القائمون على تدريس اللسانيات أسلوبا تقويميا واحدا، وهو الاختبارات التي غالبا ما تكون نمطية؛ أي إنها تعتمد نوعا محددا من الأسئلة تقتصر عليه امتحانات معظم الأساتذة، وهو الاختبارات التحريرية ذات الأسئلة المقالية التي اتضح أنها غالبا ما تحصر الاختبار في مجال ضيق من المحتوى التعليمي ولا تغطي معظم مواضيعه، كما أنها أسئلة- كما سبق أن رأينا في نتائج استبيان الدراسة السابقة- غالبا ما لا تنسجم مع طبيعة المادة ولا مع طبيعة الطالب المبتدئ، لكونها إما صعبة أو صعبة جدا أو (تعجيزية) غير مراعية لقدرات الطلبة المعرفية، أو (تفخيفية) تنعدم أو تقل فيها معايير وضع الاختبار التعليمي.

إن مثل هذه الأساليب التقويمية الجامعية في الحقيقة لم توضع لتقويم الطالب التقويم الصحيح الذي هدفه الكشف عن الايجابيات لتثمينها ودعمها والتشجيع عليها وعن السلبيات لتشخيصها ومعالجتها أو تلافئها، بل وضعت من أجل إنجاز عادة تربوية تسمى الامتحانات الفصلية فحسب، بالإضافة إلى ذلك فإنها تعد في اعتقاد الكثير من الأساتذة هدفا في حد ذاتها وليست وسيلة لمساعدة الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية، لأن مفهوم التقويم في التعليمية الحديثة هو تحديد مدى ما بلغه القائمون على التعليم-بمختلف

مستوياته- من نجاح في تحقيق الأهداف التي يسعون إليها، بحيث يكون عوناً لهم على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات لدراستها بأسلوب علمي قصد رفع مستوى الطالب ومساعدته على تحقيق أهداف محددة سلفاً³²، كما أنه عملية علاجية إذ لا يكتفي بتحديد المشكلات بل يعمل على تلافيتها وإيجاد الحلول لها.

وانطلاقاً من هذا يمكن القول إن عملية التقييم التي كانت تجرى في نهاية كل سدا سي من العام الدراسي في صورة مجموعة من الأسئلة لكل مقياس تعليمي، ومنها اللسانيات في الجامعة الجزائرية، لا يمكن تسميتها عملية تقويم، بل هي عملية قياس لإصدار حكم على مستوى الطلبة فقط³³.

5-3-2- اقتراح البديل الذي طبق النظام الجديد بعض إجراءاته:

لمعالجة النقص الذي تعاني منه مادة اللسانيات من حيث أسلوب التقويم، نقدم الخطوات التالية كبديل إجرائي في شكل تصور لمجموعة من الأساليب التقويمية التي نعتقد بفائدتها التعليمية لو تطبق ميدانياً (لقد اقترح الباحث هذه الإجراءات في بحث سابق سنة 2008 قبل أن تقرر وتمارس فعلياً منذ سنوات في نظام الـ LMD)* في تقويم ليس الطالب فحسب، بل جميع عناصر العملية التعليمية:

- عدم الاكتفاء بأسلوب تقويمي واحد، بل تطبيق ما أمكن من الأساليب التي تطرحها التعليمية الحديثة، كتوظيف أسلوب الملاحظة والمقابلة في تقويم الطالب على وجه الخصوص، حيث تكشف الملاحظة عن إقبال الطالب على الدراسة أو انصرافه عنها، وعن سلوكه في المواقف المختلفة، ومدى إقباله على الأنشطة، ومدى مساهمته فيها ومدى ارتباطه وعلاقته بالآخرين، أما المقابلة فتستخدم في جمع البيانات الخاصة بالتقويم أو في التأكد من صحة بعض البيانات، كما أنها تسهم في الكشف عن ميول الطلبة واتجاهاتهم ومشكلاتهم إزاء المادة التعليمية³⁴، وعلاوة على ذلك فهي إجراء بيداغوجي ذو فاعلية كبيرة في كسر الحاجز وتقليص الهوة الموجودة بين الأستاذ والطالب.

- التنوع لدى وضع أسئلة الاختبار بين الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية وعدم الاكتفاء على الأسئلة المقالية التي غالباً ما تكون غامضة وغير محددة؛ بحيث يختلف الطلبة في فهم المضمون، كما يتطلب تصحيحها وقتاً طويلاً، أما الأسئلة الموضوعية فإنها سهلة

ومتنوعة ومناسبة لطلبة التعليم الجامعي، وعليه يكون مبدأ التنوع هو الحل الوسيط في وضع اختبار اللسانيات؛ مرة لاختبار ذكاء الطالب وقدرته على التحليل وتنظيم أفكاره وربطها ببعض، وإبداء رأيه الشخصي مع البراهين والأدلة في الاختبارات المقالية، ومرة لاختبار قدرته المعرفية ومدى استيعابه للمحتوى المقرر وإبعاده عن اعتماد الصدفة في إجابته عن أسئلة الاختبارات الموضوعية.

-تركز معظم أسئلة المادة اللسانية-التي اطلعنا عليها-على المستويات المعرفية العليا (تحصيل، ونقد، وتقويم)، فعلى الرغم من أهمية هذا النوع من الأسئلة إلا أنه يبقى غير مناسب لطلبة السنوات الأولى، لذا نعتقد أنه من الأفضل تقديم أسئلة بالاعتماد على المستويات المعرفية الدنيا من التذكر والحفظ وشيئا من الفهم والتطبيق للمفاهيم والنظريات البسيطة بهدف خلق الدافع التعليمي وتحفيز الطلبة على دراسة المادة، وبعث الأمل في نفوسهم بنيلهم نتائج ايجابية بدلا من تنفيرهم منذ البداية بنتائج سلبية محبطة.

-إدراج النشاطات التعليمية التي يقوم بها الطالب داخل الفصل وخارجه، من حضور مستمر للحصة البيداغوجية وسلوك تربوي ايجابي ومشاركة فعالة، وإنجاز وعرض للبحوث العلمية، ضمن أساليب التقويم وإضافتها إلى نقطة الامتحان قصد تحسيس الطالب بقيمة مجهوداته المبذولة أثناء الفعل التعليمي وتشجيعه على بذل المزيد، لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية. ولحسن حظ الطلبة فإن هذا الإجراء أصبح معتمدا في المنهاج الجديد، بحيث تحسب مع علامة الامتحان علامة الأعمال الموجهة، وعلامة المشروع (في بعض التخصصات)، وتقسم علامة الأعمال الموجهة بدورها إلى ثلاث علامات؛ علامة على الحضور والانضباط وعلامة على المشاركة والتفاعل الإيجابي وعلامة على التقويمات الجزئية الكتابية أو الشفاهية، ومجموع هذه العلامات تمثل نسبة 40% لعلامة التقويم في الأعمال الموجهة التي تضاف إلى علامة الاختبار التي تمثل نسبة 60% من مجموع 100% لعلامة المادة الدراسية المتكونة من محاضرة وأعمال موجهة، مع الإشارة إلى أن هذه النسب أصبحت مقررة في آخر تحديث للبرنامج البيداغوجي للحصول على شهادة ليسانس في اللغة والأدب العربي.

-وفي الأخير فإنه من المفروض أن تكون غاية الأستاذ من التقويم ليس عملية قياس لإصدار حكم على مستوى الطالب بنقطة الامتحان فحسب، بل معرفة مدى اقتراب طلبته من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

6- خاتمة:

إن محاولة إيجاد حلول كفيلة بمعالجة إشكالات تدريس اللسانيات في الجامعة الجزائرية، تقتضي بالضرورة-قبل كل شيء-تظافر جهود الكثير من الباحثين ولاسيما المتخصصين في البحث في التعليمية الجامعية مع جهود أساتذة متمرسين ذوي خبرة في تدريس المادة؛ لأن المدرس اليوم لم يعد مستهلكا للمعرفة فقط، بل بوسعه أن يساهم في إنتاجها وتوظيفها في الجانب العلمي والتطبيقي والاستفادة منها في الجانب التعليمي.

وإن الصعوبات التي لحقت تعليم اللسانيات وتعلمها سببها الرئيس عدم اهتمام الباحثين والمدرسين بالبحث عن سبل وآليات مناسبة لتدريسها في الفصول الدراسية وتقريبها إلى المتعلم، وهذا هو الدافع الأساس الذي فرض علينا اقتراح هذا التصور المنهجي، الذي هو في اعتقادنا مجرد خطوات عملية مست مكونات المنهاج الدراسي، حيث نأمل من خلاله التقليل من بعض الصعوبات التي تعانها تعليمية اللسانيات، من جهة، ولإثراء النقاش وإبداء الرأي حول ما قدمناه وفتح آفاق للنقد البناء والهادف من جهة أخرى.

7. الإحالات والهوامش :

¹ -انظر حلمي أحمد الوكيل، وحسين بشير محمود: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، مصر، 2001، ص206.

² - اقتبسنا هذه الترسيمة بتصرف شديد من:

-Gaston Mialaret: la psycho- pédagogie, que sais- je? DAR ELAFAQ, L' Algérie, 3^{ème} corrigée 1994, p86.

³ - انظر حلمي أحمد الوكيل، وحسين بشير محمود: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى... ص30.

⁴ - انظر رشيد بناني،: من البيداغوجيا إلى الديدأكتيك، الجزائر، دون تاريخ، ص 5.

⁵ - انظر نعمان بوقرة ، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار -عناية- الجزائر، 2006، ص 56 وما بعدها.

⁶ - مازن الوعر ، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس، دمشق ط1. 1988، ص 350.

⁷ - انظر رشدي أحمد طعيمة: مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 1998، ص 50 وما بعدها.

- ⁸ - انظر، بشير إبرير ، التفكير اللساني-التربوي في التراث وإشكالات قراءته، مجلة المعرفة العدد 492، سوريا. 2004، ص 100.
- ⁹ - انظر الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط، ط2، 2000، ص78.
- ¹⁰ - انظر، محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية... ص88.
- ¹¹ - انظر حلي أحمد الوكيل، وحسين بشير محمود: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى... ص88.
- ¹² - انظر، بوحوش راج، اللسانيات والفيلولوجيا وفقه اللغة العربية (نقد وتوجيه)، مجلة الدراسات اللغوية، العدد30، جامعة قسنطينة-الجزائر، 2005، ص 62 وما بعدها.
- ¹³ - بوقرة نعمان: مشكلات تدريس مادة المدارس اللسانية... مرجع سابق، ص 64.
- ¹⁴ - " R-GALISSON/D- COSTE1976: Dictionnaire de didactique des les langues, Paris, hachette p341(Méthode)
- ¹⁵ - انظر رشدي أحمد طعيمة: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص156.
- * - اعتمدنا في وضع منهجية تدريس اللسانيات من خلال مفاهيم مصطلحاتها على طريقة الاستاد بشير إبرير التي اقترحها لتدريس المصطلح في اللغة العربية، انظر مقاله، 2006، إشكالية تدريس المصطلح في اللغة العربية، ضمن ملتقى اللغة العربية والمصطلح، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة-الجزائر، ص 107 وما بعدها.
- ¹⁶ - انظر، المرجع نفسه: ص109.
- ¹⁷ - انظر، جودت أحمد سعادة واليوسف جمال يعقوب، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل، بروت، ط1، 1988، ص 92 وما بعدها، نقلا عن د/ بشير إبرير: إشكالية تدريس المصطلح... المرجع السابق ص 112.
- ¹⁸ - نلفت انتباه القارئ هنا إلى أن إتباع هذه الخطوة ليس دعوة إلى تعدد المصطلح في البحث اللساني العربي، بل هي خطوة ايجابية تجنب الطالب الوقوع في الخلط بين المصطلحات ومفاهيمها، انظر، د/ بشير إبرير: إشكالية تدريس المصطلح... المرجع نفسه ص116.
- ¹⁹ - انظر حساني أحمد، المصطلح في الثقافة اللسانية العربية المعاصرة، أعمال ملتقى اللغة العربية والمصطلح، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة-الجزائر، 2006، ص49.
- ²⁰ - انظر، إبرير بشير: إشكالية تدريس المصطلح... مرجع سابق ص117.
- ²¹ - انظر، أحمد شامية: في اللغة، دراسة تمهيدية منهجية في مستويات البنية اللغوية، دار البلاغ للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1. 2002، ص 20.

²² - للإطلاع على مفاهيم المصطلحات المنتمية للنظرية الخليلية الحديثة انظر كل مراجع الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح المذكورة في البحث، وانظر أيضا مقالة الأستاذ بشير إبرير: أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، العدد السابع. 2005، ص 10 وما بعدها.

* - سنأخذ النص بإحالاته كي يبقى قريبا من النص الأصلي وكي نبين في الوقت نفسه فائدته التعليمية، على الرغم من أنه ورد في سياق بحثي ولم يأت لغرض تربوي.

²³ - الحاج صالح عبد الرحمان: سنة مدخل إلى علم اللسان الحديث (3) عصر الدراسات المقارنة والتاريخية، مجلة اللسانيات، العدد الأول، المجلد الثاني. 1972، ص 46.

²⁴ - انظر، الحاج صالح عبد الرحمان: مدخل إلى علم اللسان الحديث (3) ... ص 46، هامش 88 و 89.

²⁵ - انظر حساني أحمد: مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون تاريخ، ص 41.

²⁶ - انظر، حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى... ص 100.

²⁷ - انظر روبرول أوليفي، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق، المغرب، 2002، ص 07.

²⁸ - انظر إبرير بشير: دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مطبعة المعارف، عنابة-الجزائر. 2007، ص 114-115.

²⁹ - انظر إبرير بشير: ...في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، العدد 8، جامعة عنابة، الجزائر، 2001 ص 91.

³⁰ - انظر محمد محمود الحيلة: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن ط 1، 2000، ص 32.

³¹ - انظر، عوض البلوي نائلة سلمان: نائلة سلمان عوض البلوي: دور المعلم في عصر الانترنت

<http://www.najah.edu/arabic/articles/29.htm> الخميس 13 مايو 2010، 12:55 am

* - لأن النظام التقويبي المذكور أعلاه أصبح يسمى الآن بالنظام القديم بعدما اقتحم النظام الجديد المعروف بنظام (L.M.D) أي ليسانس، ماستير، دكتوراه، معظم الجامعات الجزائرية، وهو نظام قائم على الوحدات التعليمية، يختلف تماما عن النظام القديم في معيار النجاح والرسوب، ويفتقر إلى الامتحان الشامل.

³² - انظر، احمد طعيمة رشدي: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية... ص 37.

³³ - انظر حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى... ص 115.

- * - انظر صويلح هشام، اللسانيات وإشكالات تدريسها في الجامعة الجزائرية، دراسة ميدانية، مذكرة ماجستير، جامعة عنابة-الجزائر، 2008، ص 149-150.
- ³⁴ - انظر، حلبي أحمد الوكيل، وحسين بشير محمود: الاتجاهات الحديثة...م س، ص 141-142.

7. قائمة مصادر البحث ومراجعته:

1. حلبي أحمد الوكيل، وحسين بشير محمود: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، مصر. 2001،
2. رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الجزائر. دون تاريخ
3. بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات جامعة باجي مختار -عناابة-الجزائر. 2006،
4. الوعر مازن، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس، دمشق ط1. 1988.
5. رشدي أحمد طعيمة: مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، ط1، مصر. 1998.
6. إبرير بشير، التفكير اللساني-التربوي في التراث وإشكالات قراءته، مجلة المعرفة العدد 492، سوريا. 2004.
7. إبرير بشير إشكالية تدريس المصطلح في اللغة العربية، ضمن ملتقى اللغة العربية والمصطلح، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة-الجزائر. 2006 .
8. بشير إبرير: أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، العدد السابع. 2005.
9. إبرير بشير: دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، مطبعة المعارف، عنابة-الجزائر. 2007.
10. إبرير بشير:...في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، العدد8، جامعة عنابة، الجزائر. 2001.
11. الحاج صالح عبد الرحمان: سنة مدخل إلى علم اللسان الحديث(3) عصر الدراسات المقارنة والتاريخية، مجلة اللسانيات، العدد الأول، المجلد الثاني. 1972،
12. حساني أحمد: ، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون تاريخ.
13. حساني أحمد، 2006. المصطلح في الثقافة اللسانية العربية المعاصرة، أعمال ملتقى اللغة العربية والمصطلح، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة-الجزائر.
14. الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط، ط2. 2000،

15. بوحوش رابع، اللسانيات والفيلولوجيا وفقه اللغة العربية (نقد وتوجيه)، مجلة الدراسات اللغوية، العدد 03، جامعة قسنطينة-الجزائر. 2005،
16. رشدي أحمد طعيمة: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة. 1985،
17. جودت أحمد سعادة واليوسف جمال يعقوب، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل، بتروت. 1988،
18. أحمد شامية: في اللغة، دراسة تمهيدية منهجية في مستويات البنية اللغوية، دار البلاغ للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1. 2002،
19. روبول أوليفي، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق، المغرب. 2002،
20. محمد محمود الحيلة: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن ط1. 2000،
21. عوض البلوي نائلة سلمان: نائلة سلمان عوض البلوي: دور المعلم في عصر الانترنت 2007، <http://www.najah.edu/arabic/articles/29.htm> الخميس 13 مايو 2010 12:55 am
22. هشام صويلح، اللسانيات وإشكالات تدريسها في الجامعة الجزائرية، دراسة ميدانية لعينات من أقسام اللغة العربية وآدابها، مذكرة ماجستير، جامعة عنابة-الجزائر. 2008،
- Gaston Mialaret la psycho- pédagogie, que sais- je? DAR ELAFAQ, L' Algérie, 3^{ème} 23 corrigée. : 1994
- 24 R-GALISSON/D- COSTE: Dictionnaire de didactique des les langues, Paris, hachette 1976.