أثر اللسانيات على تعليم اللغة العربية

The impact of linguistics on teaching the Arabic language

سمية لغريب[1]

جامعة عبد الرحمن ميرة– بجاية ،(**الجزائر**)

البريد الإلكتروني: soumia.leghrib@univ-bejaia.dz

تاريخ الإرسال:2023/03/12	تاريخ القبول:2024/06/08	تاريخ النشر:2024/12/21

الملخص:

إن الحدود بين اللغويات والتعليمية واهية ومتداخلة للغاية. فمن خلال جعل التعليمية للغة كيانا واحدا وأداة واحدة في كل مرة ، فإنها تركز بالضرورة على مسألة تثبيت المهارات اللغوية واللغوية لدى الجمهور الأصلي أو حتى الأجنبي، وخاصة الأجنبي.

يحصر تعليم اللغة العربية مجال عمله الواسع لإيواء علوم ومعارف متنوعة ومتنافرة أحيانا، ولكنها تنتهي كما سنرى في هذا البحث إلى توفير الإطارين النظري والعلمي لإجراء عمليات تجريبية ومنحنا فرصة للتأمل في عملنا على اللغة العربية من خلال إلقاء عين فاحصة على عملنا الميداني الضروري في هذا السياق . لهذا جعلنا هذه المقالة بشكل رئيسي منحصرة في دراسة طبيعة العلاقات الموجودة بين اللسانيات والتعليمية، وكذا في التأكيد على الممارسات التربوية المتعلقة بتدريس المفردات والقواعد، محاولين أن نبين مواضع الجدة التي أتى بها التخصص الجديد فيما يتعلق بتعليم مادة قديمة وعريقة في الدرس اللغوي العربي.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات، تعليمية اللغة العربية؛ لسانيات وظيفية، تعليم؛ قواعد؛ معجم.

[1] **لغريب سمية**

abstract

The boundaries between linguistics and didactics are very tenuous and overlapping. By making the teaching of the language one entity and one tool at a time, it necessarily focuses on the issue of fixing the linguistic and linguistic skills of the original audience or even the foreigner, especially the foreigner.

Teaching the Arabic language limits its wide scope of work to house various and sometimes conflicting sciences and knowledge, but it ends, as we will see in this research, providing the theoretical and scientific frameworks for conducting experimental operations and giving us an opportunity to reflect on our work on the Arabic language by casting a close eye on our field work. That is why we have confined this article mainly to the study of the nature of the relationships that exist between linguistics and educational in emphasizing pedagogical practices related to teaching vocabulary and grammar. .

Keywords: linguistics, didactics of arabic; functional linguistics, education; Grammar; vocabulary.

1. من اللسانيات إلى التعليمية.

نعلم جيدا ما هي اللسانيات، وصار معلوما جدا أنها قد تتلخص في التعريف المبسط التالي:

يُعرف علم اللسانيات بأنّه: العلم الذي يدرس اللغات الإنسانيّة دراسة على مستويات، بمنهج علمي بعيد عن الأحكام القيمية بغرض بمعرفة خصائصها وطرائق تراكيبها ووجوه الشبه أثناء الأداء وكذا وجوه الاختلاف من لغة إلى أخرى. وعلم اللسانيات هو علم حديث أرسى أسسه في مطلع القرن العشرين سوسير عندما ألقى "محاضرات في علم اللغة العام"، فحَّدد بذلك إشكالية اللسانيات، لكي تتطور لاحقا ومن خلالها وبفضل مباحثها علوم وتخصصات عديدة: تحليل الخطاب، والنقد الأدبي، والتحليل النفسي، وغيرها...وأشار سوسير في كتابه هذا إلى قضايا مهمّة تتعلق باللسانيات أهمُّها :استقلال علم اللغة عن غيره من العلوم الأخرى، مثل: علم النفس، والفلسفة، وهذا بهدف التركيز على علم اللغة فقط ودراستها في ذاتها ولذاتها.[1]

ماذا يمكننا أن نقول عن التعليمية؟ وكيف نعرفها يا ترى؟

التعليمية هي مادة لغوية أصلها العربي يعود إلى الفعل الثلاثي المضعف علّم تعليما، ويراد بذلك أنه جعل عليه علامة وأمارة يعرف بها لأن العَلَمَ في العربية هو الجبل العالي الذي يراه الجميل، ومنه التعبير العربي في المثل الشهير هو الناس البارزين يقال عن الواحد منهم (كأنه نار على علم)[2].

أمـــا صـــيغة التعليميـــة فهـــي مصـــدر صـــناعي مشـــتق مـــن المـــادة الـــذكورة. والتعليمية تدور حول مفاهيم ارتبطت بمصطلحات مثل : التدريس، علم الديداكتيك، التعليمية ، وعدة، اصطلاحات وتتخللها التدريسية.

وظهور مصطلح (التعليمية) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر يعود إلىMakey... "وأصلها يوناني فهي مشتقة من (Didaktitos)، التي كانت تدل على معنى التعليم أو فن لتعليم مختلف المواد كما هو مستعمل عند بعض رواد الفكر التربوي، أمثال كشسوف، وهيلفج(k.helwig) ويواخيم يونج (J.Jang) وغيرهما. وفي أوائل القرن التاسع عشر، و مع فريديريك هيربارت، باتت التعليمية كنظرية للتعليم المتمركزة حول المعلم فيما يؤديه من نشاطات تجاه المتعلم إلا أنه إبان القرن التاسع عشر صارت التعليمية كنظرية للتعلم مع جون ديوي(Dewey)، والمؤكدة على أن التعليمية تعمل على تحليل نشاطات المتعلم كعنصر حيوي وفاعل في العملية التعليمية.

غير أنه تم تجاوز هذه التصور التعليمي في القرن العشرين، لأن التكفل الجدي بالتعليم يتطلب معرفة مختصة ودقيقة بالعناصر الضرورية لتمام العملية التعليمية: (المتعلم–المادة والمعلم) ولسبل التفاعل بين هذه العناصر.

فالتعليمية بذلك هي"الدّراسة العلمية لتنظيم وضعية التعلم التي يعيشها من يتربى من أجل الوصول إلى هدف معرفي أو وجداني أو حركي...، يعني أن المعلم يكون مسئولا على تنظيم وتجديد وخلق وضعيات التعلم متعلميه ميدانا علميا مستقلا أُسْنِد إليه مُهِمَّة صياغة المفاهيم والطرائق التي يمكن أن تشكل مقاربة عملية"[3].

وهنا يأتي دور اللسانيات في الميدان التعليمي والتربوي. ولكننا سوف نعرج على مسألة هامة: هل هذا الوضع جديد في ساحة المتعالمين؟

وكيف يتم التعامل مع إشكاليات كهذه.

2. عن تعليم اللغة العربية:

إن الموضوع الذي نتناوله هنا حول مشاكل النحو العربي يعود على نواة تشكل هذا العلم أصلا، إذ حدث تماهٍ كبير بين النزعة السماعية ثم الواصفة للعلم فالمستنبطة لقواعده، وبين النزعة العقلية الفلسفية التي لا مفر منها لتطوير صياغات هذا العلم الجديد الناشئ تبعا لتطور علم الكلام العربي، وقد زاد من حدة ما حدث على هامش تشكل هذه المعرفة الاختيار غير الموفق – كما سنبين لاحقا– لتطوير علم

يختص بنحو اللغة، التي هي كائن حي نابض متغير، بعيدا عن الدائرة التداولية التي من شأنها استشعار هذه التغيرات ووضع اليد على مواقع الخلل النظري أو العسر التعليمي، أو جعلنا في موقع مقارنة بين إمكانيتين نظريتين للصياغة إحداهما تعوض الثانية، لا أن نرث العلم بما له وما عليه بشكل جبري يتحول مع مرور الوقت إلى عائق في وجه هذا العلم أصلا .

يقول ابن خلدون في وصف نشأة العلم : " فلما جاء الإسلام، وفارَقوا الحجاز لطلب المُلك الذي كان في أيدي الأُمم والدول، وخالَطوا العجم، تغيَّرت تلك المَلَكة بما ألقى إليها السمعُ من المخالفات التي للمُتعرِّبين من العجم، والسمعُ أبو المَلكات اللسانيَّة، ففسَدت بما أُلقي إليها مما يُغايرها؛ لجنوحِها إليه باعتياد السمع، وخشِي أهل العلوم منهم أن تَفسُد تلك الملكة رأسًا، ويطول العهد بها، فيَنغلق القرآن والحديث على المفهوم، فاستَنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك المَلَكة مُطردة، شبه الكليَّات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويُلحقون الأشباه بالأشباه؛ مثل: أن الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغيُّر الدلالة بتغيُّر حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعرابًا، وتسمية الموجب لذلك التغيُّرِ عاملاً، وأمثال ذلك، وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم، فقيَّدوها بالكتاب، وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو"[4].

إن هذا النص الشهير مثلا يقدم صورة ناصعة غير واقعية تماما لما حدث، إذ أن واقع نشأة النحو العربي قد سادها جو من الصراع المذهبي الذي كان ظاهره علميا فيما باطنه مذهبي، بل ان كثيرا منه فقهي؛ فكثير من القضايا سيتم طرحه بعيدا عن هاجس التعليم والتعلم، والأخذ العلمي المتجرد للمادة العلمية.

على مستوى آخر، يمكننا أن نلاحظ أن الغالب هو أن النزعة السماعية قد سيطرت على مرحلة وضع قواعد النحو العربي؛ بل إننا نلاحظ أن القياس؛ وهو من الأدوات المنهجية المحسوبة عادة على الميدان العقلي، هو مقوم من أهم مقومات الاستدلال العقلي؛ فالقياس في الحقيقة ليس مبحثا من المباحث العقلية المحضة؛ لأنه في حقيقته عملية استنباطية قوامها الاستقراء اللغوي، أي أن إحدى قائمتيه نقلية سماعية اتسعت لدى اللغويين باطراد سواء في ذلك البصريون والكوفيون.

وهنالك أمر جدير بالتوقف لديه هو أمر اليسر الملاحظ على تعليم/تعلم الصرف في مقابل العسر الذي نحن بصدده فيما يتعلق بالنحو، ونغتنم الفرصة لطرح سؤال هام طرحه المهتمون أثناء الندوات التي حضرناها أو أشرفنا عليها في الميدان التربوي و خاصة في ميدان تكوين الأساتذة: هل سبب هذا اليسر

هو سلامة في المنهج؟ أم ترى هي طبيعة الصرف التي تنطوي على شيء من السلاسة وغياب المعاضلة والتداخل بين مستويات وجوانب الدرس بالمقارنة مع النحو؟

والغالب لدينا هو أن السبب هو طبيعة الدرس الصرفي الذي هو في جوهره قليل التعرج وقليل ترجمة الفكر وخاصة ثابت الظواهر وقليل التغير عبر الزمن؛ إذ أننا نكاد لا نحيد عما تعلمناه – وتعلمه غيرنا منذ قرون عدة – من المسائل المتعلقة بالصحة والإعلال، والمباني والاشتقاقات وما إلى ذلك، كما يبحث في صيغ الكلمة وتحويلها إلى صور مختلفة بحسب المعنى المقصود، وقد قيل فيه "أما التصريف فإن من فاته علمه فاته المعظم؛ كأن نقول وجد، فهي مبهمة فإذا صرفت وأفصحت قلت: في المال وفي الضالة وجدانا وفي الغضب موجدة، وفي الحزن وجدا، ويقال: القاسط للجائر، والمقسط للعادل، تحول المعنى بالتصريف من الجور إلى العدل"[5].

3. اللغة العربية في المنعرج التعليمي

إن متعلم اليوم يشعر حينما يتعامل مع العربية بأنه يتعامل مع لغة أجنبية. وهنالك من يقول بهذه النظرية من علماء اجتماع اللغة. وهم كثيرون ممن يعتقدون أن اللغة الأم هي الدارجة وليست العربية. إلا أننا لن نذهب إلى هذا الحد. بل إننا سنبقى عند حدود الصعوبة الكبرى على مستوى النحو العربي لدى متعلمي اليوم.

وهنالك سؤال مبدئي ومفتاحي يطرح نفسه هنا: لماذا يشعر المتعلم العربي بهذا العسر الذي تكاد اللسانيات أن تعجز في تفسيره؟

والحقيقة الساطعة هي أن هنالك عسرا اليوم يظهر على مستوى المستعملين الذين لم يكتسبوا السليقة التعبيرية ولم يستوعبوا الأبعاد النحوية والصرفية في التعامل مع اللغة العربية الفصحى وممارستها بشكل ملموس إنما تعود – في رأي أغلبية المعلقين من دارسي النحو العربي القديم؛ بدءا بابن مضاء القرطبي وانتهاء إلى مهدي المخزومي وابراهيم مصطفى وشوقي ضيف– إلى طبيعة القواعد التي هي في الأصل قوانين وأحكام وأنساق معيارية – بالدرجة الأولى– تختزل البنية الداخلية للغة وتعيد صياغتها بشكل يحدث ان يستغلق على المستعمل في بعض مراحل التعلم، وهي قواعد تستدعي فهم النظام اللغوي الصرفي والنحوي الدلالي والصوتي، و تستلزم كذلك الوعي العميق بالأرضيات الفلسفية التي بنيت عليها الأحكام والخلفيات وحتى الجهاز الاصطلاحي.

إن التعقيد الشديد للقضايا النحوية التي ورثناها عن الجدود هو السبب الأساسي للعسر الغريب الذي يستشعره الجميع إزاء تعلم/تعليم/استعمال اللغة العربية؛ إذ أنه من الغريب جدا أن القواعد النحوية بعد سنوات طويلة من التعلم ومن استدعاء المدرسة ثم الجامعة ومختلف سياقات الاستعمال من مشافهة وكتابة لأجل التعلم والامتحان والنجاح والتدرج الذي غالبا ما يتم في ظروف جيدة، إلا أننا ننتهي إلى ملاحظة أن نتائج تعليمها متدنية[6]...إنها حقا نتائج لا تعكس ما يبذل من جهد وما يقضى من زمن في تعليم هذه المواد طيلة سنوات ..إن الدراسات الميدانية على مستوى وزارة التربية على الأقل، وكذلك على مستوى بعض أقسام علم الاجتماع التربوي تشير إلى شهادات المتعلمين التي تجمع –أو تكاد– على أن العسر الأكبر يأتي من المسائل النحوية والصرفية من مصطلحاتها وأحكامها وتفريعاتها، وحتى التناقض بين بعضها وبعض في بعض الأحيان؛ الشيء الذي يحدث بلبلة معينة وتشويشا في ذهن المتعلم، ويمكننا إجمال هذه الآراء في نقاط تجمع شمل ما تفرق من التفاصيل التي لن تستطيع هذه الدراسة لملمة شمله وإن أرادت:

– كثرة ما في القواعد من مقولات هي قضايا وهمية لا تبلغ الجوهر اللغوي، وتشبه ان تكون تبادل نقاش عقيم بين نحاة يعيشون في قوقعة نحوية مغلقة، بلا صلة مع الواقع اللغوي الذي غالبا ما تواجهه إشكاليات حقيقية عليه ان يحلها برشاقة ونجاعة وفعالية. مع غلبة العرض الفلسفي المنطقي، الذي ينتهي الى إجهاد الفكر وتشويش تركيز المتعلم بفهم الأحكام العامة بعد استقراء نماذج وشواهد كثيرة متشعبة؛ مما دعا علماء التربية المحدثين في كثير من الحيان إلى المطالبة بتأخير دراسة القواعد إلى سنِّ المراهقة.

خضوع هذا العلم للمباحث النظرية التي تهتم بالمفاهيم والحدود ومسببات الأوضاع الإعرابية، وكل ذلك على حساب البعد التداولي الذي من المفروض أن يكون المرجع المطلق في المسائل اللغوية. وينتج عن هذا الأمر ملمح سلبي إلى حد بعيد هو شكلنة البحث في قواعد النحو بعيدا عن هاجس الواقع والفعالية –كما أسلفنا– الذي من المفروض أن يلتصق باللغة في بعدها التداولي، فيصبح الإعراب والحركات هو المبدأ النهائي والأوحد للترجيح أو الفصل في القضايا اللغوية على تنوعها، وهي النظرة التي " حصرت القواعد في التغيرات التي تلحق المبنى، أما جانب المعنى الذي هو أساسٌ فقلّما يلتفت إليه، ولهذا يتصوّر الطلاب أن النحو مبنى وليس منى، أو هو معنى تابع للمبنى، وهذا من المشكلات التي كثيرا ما نغفل عنها ولا نلتفت إليها في مجالاتنا الإصلاحية، ولكنها تؤثّر تأثيرا واضحا في مستوى المتعلمين، فهي مشكلة التعامل مع القواعد ونظرتنا إليها، فهل هي نظرة تتفق مع مكانتها ضمن فروع اللغة؟ "[7]

والآن وقد وضعنا اليد على الداء فلننظر مع المختصين في سبل العلاج الذي تقترحه اللسانيات وكذا فرعها الحيوي الذي هو اللسانيات التطبيقية، و محاولين النظر في مدى مطابقة الأطر النظرية لتصورات العلاج وحتى لطرق تأطيره بحكم كون كثير مما سنأتي به فيما يلي يعدّ مخرجات تجارب ميدانية حاولت تجاوز الوضع المتأزم للغة العربية الذي عبرنا عنه أعلاه.

4. أثر اللسانيات في تعليمية اللغات:

تعرف اللسانيات الحديثة اللغة على أنها نظام من العلامات ، تحكمها قوانين متعددة وعلى أسس دقيقة. بعيدًا عن كونه مجرد إرسال إلى الفكر ، يتم تصور اللغة كمحور للعلاقات بين الأفراد وهي قائمة

بشكل أساسي حول إشكالية العلاقة الموجودة بين الدال و المدلول، وهي إشكالية قد تهود حتى أفلاطون وحواره المسمى "كراتيل"...[8]

أما فرديناند دي سوسير فقد حاول ، من خلال بحثه ، إظهار أن الإشارة اللغوية تقليدية ، أي أنه لا توجد علاقة طبيعية بين العناصر الصوتية للكلمات و المعنى. لا يمكن فهم معنى العلامة إلا في علاقتها بعلامات أخرى. ما جعل العلوم الإنسانية أقرب إلى البحث اللغوي هو دراسة من خلال هذا المنظور ، كما قال كلود ليفي شتراوس من يعتبر الأسطورة مثل نظام الإشارات ، مثل اللغة. للباحث النمساوي سيغموند فرويد ، يعتمد التحليل النفسي على تحليل العلامات ويتم ذلك من خلال الحوار والعصف الذهني للأفكار والكلمات[9].

هذا الوضع الذي صار للسانيات في مسار تطورها الطويل أوصلها إلى أن تكون المدار الأساسي للمعرفة الإنسانية؛ فكل مجال علمي أو كل تخصص من تخصصات المعرفة البشرية يجد نفسه يتخذ النموذج اللساني للتفكير والتعبير معا. "إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها وكذا لغير الناطقين بها... فالمعرفة اللسانية عنصر هامّ في تعليمية اللغات؛ إذ تقوم بالذات بوصف اللغة وصفا موضوعيا وبتحليلها تحليلا علميا، فالألسنية في الحقيقة تنظّر معرفتنا بطبيعة اللغة الإنسانية وبعملية استعمال الإنسان لغته في ظروف التكلم المختلفة وبالعلاقات القائمة بين متكلم اللغة وبين مجتمعه."[10]

والحقيقة التي تسيرنا في هذه الدراسة هي أنه يستحيل علاج المشاكل المرتبطة بتعليم اللغات بعيدا عن مخرجات علم اللسانيات، فتعليم اللغة ينطلق من أن وظيفة اللغة تواصلية ولو أنها تختفي خلفها

وظيفية فلسفية لن نطيل الوقوف عندها... تلك هي التي أشار إليها غريماس في ملاحظته العابرة حول طبيعة اللغة التي لابد من الوعي بها لدى اللسانيات لكي لا يخطئوا الفهم؛ ونقد الوظيفة المعقدة لتشكيل مفاهيم لغوية، فهو يقول إن دلالة اللغة (تختفي وراء الأصوات ... ولكنها تختفي أيضا وراء الصور، الروائح، الأذواق... دون أن تكون – أي الدلالة – محتواة في الأصوات أو الصور ...)[11].

ولكي نظل عند اهتماماتنا التعليمية، فسوف ننتقل الآن إلى حقيقة أن هنالك جانبا هاما هو ظهور مهارات لغوية يتفاوت فيها مستعملو اللغة الواحدة، والمقصود حسب المختصين طبعا هو مهارات كل من القراءة والاستماع والتحدث، وهي كلها من المواضيع الأثيرة للسانيات قبل أن تتعهدها معارف أخرى كعلم النفس وعلوم التربية وعلوم الأعصاب فيما يتعلق مثلا بالتعطل في بعض المهارات المذكورة أو الأمراض اللغوية المعروفة.

إن "تطبيق التصورات اللسانية في تعليم اللغة يتطلب انتقاء واختيارا محددا بجملة من المرتكزات والأهداف التي ترسمها المؤسسة التعليمية، ومنه فإن أجرأة اللسانيات في ميدان تعليمية اللغات دون مراعاة السياسات التربوية من شأنه أن يسيء إلى العملية التعليمية"[12].

فالتقاطع الحاصل في هذا المنظور بين اللسانيات وتعليمية اللغات ليس ذا إطار نظري معد سلفا، وليس مسألة ثابتة بحكم كون الاستعمال اللغوي كائنا حيا تماما كما هي حال اللغة، لذا فإن مشاكل تعليم اللغات أو علاج أعطابها في الحالات المرضية مثلا "تأخذ من جهة أسس التنظير للمشكل في جانبه اللغوي، وأسس التنظير للمشكل في جوانبه الأخرى من نفسية واجتماعية وفنية... وهذا يجر إلى التمييز بين تعليم قضايا اللغة، وبين كيفية تعليمها وكيفية تداولها وتوظيفها"[13]. ويميز في البحث اللساني بين اللسانيات التي تقتصر اهتماماتها على بنية اللغة، وأنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وأخرى تتجاوز البنية اللغوية إلى البحث في بعض الأبعاد والجوانب النفسية والاجتماعية والعرقية.

ويفرق أيضا بين اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية، حيث تسعى اللسانيات العامة "إلى تقديم المقولات والمفاهيم التي تحلل بها اللغات المعينة فيحين تقدم اللسانيات الوصفية المادة التي تؤيد أو تدحض القضايا والنظريات التي تتناولها اللسانيات العامة"[14]

هنالك إذن خطوة لا بد من القيام بها هي إنزال المفاهيم على ارض التجربة اللسانية، غلة ميدان اللغة العربية مثلا؛ فيما يخصنا نحن هنا، لكي نضع اليد على التحولات الهامة التي تحدث على مستوى القاعدة فيما هي تدخل إلى ذهن المستعمل، وبذا تكون اللسانيات التطبيقية تابعة للتعليمية وليس العكس

كما درجنا على الاعتقاد؛ والعلاقة بينهما هي علاقة السبب والنتيجة، فمخرجات اللسانيات التطبيقية هي تابعة بالضرورة لمخرجات التعليمية، وما تفكر فيه الأولى هو مادة خام أتتها بها الأولى. أي أنه وبشكل مبسط يجب " أن نفرق بين البعد العام وبين البعد الخاص للسانيات، مما يفرض العمل على تصنيف ووصف حديث للغة العربية يأخذ من اللسانيات مناهجه وتصوراتها، ويراعي خصوصية بنية اللغة العربية. فاللسانيات بذلك تتبوّأ الصدارة في المعارف التي تسهم في تفعيل العمل التعليمي، لأنها تدرس اللغة المعنية بالتعليم من حيث خصائصها وبنية اشتغال مكوناتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية ما يسعف المتعلم في فهم وإنتاج اللغة، كما أنها تتقاطع مع تخصصات معرفية أخرى من شأنها أن تيسر وتؤطر العملية التعليمية– التعلمية، كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وغيرهما" [15].

ويبقى أنه علينا أن نقترب من الميدان التعليمي لكي نفهم طبيعة المشاكل ونتمكن من تصور خلول ناجعة لهذه المشكل. فالعمل عليه أن يكون جماعيا كما أسلفنا، يدخل فيه اللسانيون وأهل البيداغوجيا. وربما نفهم أكثر هذا الأمر حينما نلقي إطلالة على طبيعة اللجان التي تخصصها وزارة التربية في الجزائر مثلا لعلاج صعوبات تعلم اللغة العربية حسب المستويات.

فهناك مهمة استكشاف المشكلات الاستكشاف. فرق خاصة مختصة. تشخيص دقيق: تحديد المكتسبات والخلل. وفحص نفسي وحركي للطفل.

في الجزائر: اللجنة سباعية تتكون من ممثل عن مدير التربوية، مستشار تربوي، طبيب نفساني مختص، مدير المؤسسة المعنية بالتكييف، طبيب الصحة المدرسية، مرشد تربوي، معلم القسم المكيف... عدة خبرات وعمل تنسيقي.[16]

ولها فرق خاصة مختصة. ثم تاتي مرحلة التشخيص الدقيق للمشكل الذي يعانيه التلميذ أو القسم أوتلامذة سياق ثقافي أو جغرافي معين، ودورها تحديد المكتسبات والخلل. وفحص نفسي وحركي للطفل. وفي الجزائر؛ هي لجنة سباعية تتكون من ممثل عن مدير التربوية، مستشار تربوي، طبيب نفساني مختص، مدير المؤسسة المعنية بالتكييف، طبيب الصحة المدرسية، مرشد تربوي، معلم القسم المكيف. وهذا يجعلنا فيما أرى نعي تعقيد العلمية التلعيمية التي نحن بصددها في فضاء هذا المقال.[17]

5.خاتمة:

وإذا كان علينا أن نستخلص بعض الخلاصات التي أوردها قبلنا المختصون فإننا سوف نقول ما يلي[18]:

الملاحظ هو أن للسانيات النظرية والتطبيقية دورا بارزا في تعليمية اللغة العربية، وهذا يتجلى في ما يلي:

– كون اللسانيات توسع اهتماماتها إذ تدرس بنية اللغة في ذاتها،وتدرسها كذلك اجتماعيا ونفسيا وعصبيا، وهذا ما تتطلبه العملية التعليمية.

–عمل اللسانيات التطبيقية على المعطيات اللسانية يجعلها قابلة للتطبيق في تعليم اللغات وتعلمها؛ بشكل عام لا في تعليم اللغة العربية فحسب.

–اختيار وتصنيف المادة اللغوية لا بد أن يستند إلى الأوصاف اللسانية التي تقدم معرفة علمية وواعية بحقيقة اللغة وكيفية تعليميها، والسبيل الأمثل لتخليصها من الجوانب التي تبعدها عن العلم: الذاتية، تدخل الأحكام في علمنا..

– علينا كذلك أن نعي بأن العلاقة بين اللسانيات وتعليمية اللغة العربية تظل غير كافية، للأسباب التالية:

أ. غياب دراسات لسانية حديثة تدرس اللغة العربية في مكوناتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.

ب. استفادت المناهج التعليمية للغة العربية من المقاربات اللسانية بوجه عامّ فقط. كالمقاربة النصية والتواصلية، فالمادة اللغوية لا زالت هي المادة النحوية والصرفية القديمة.

ج. ليست كل المعطيات اللسانية متساوية تعليميا؛ لتميزها بالتجريدية،وهذا يتطلب من الأوصاف اللسانية الموظفة في تعليمية اللغات أن تتميز بالوظيفية.

يجب أن تحتوي مقدمة المقال على تمهيد مناسب للموضوع، ثم طرح لإشكالية البحث ووضع الفرضيات المناسبة، بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث ومنهجيته.

6. قائمة المراجع:

1. إبراهيم خليل: مدخل إلى علم اللغة (الطبعة الثانية)، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2014م.
2. أحمد الفيومي، المصباح المنير، مكتبة لبنان، بيروت(لبنان)،1987م.
3. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيكا نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية،ط1،دار الثقافة، د ب ن،2005م.
4. عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ج2.
5. جلال الدين السيوطي" المزهر في علوم اللغة وأنواعها، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ج1، 1986م.

6. صالح بلعيد، الصرف والنحو، دراسة وصفية تطبيقية، دار هومة، الجزائر،1998م.

7. فيصل الأحمر : معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم والاختلاف، لبنان الجزائر، 2010.

8. BENDERDOUCH Nour-El-Houda ; La linguistique et la didactique des langues : une relation d'impact etd'influence , revue(**The Cradle of Languages**) vol.1 n 3, 2021.

9. العمري صوشة: اللسانيات وتعليمية اللغة العربية،بين الواقع والآفاق، مجلة تعليميات، جامعة الدكتور يحيى فارس-المدية، المجلد:1/ العدد:10، جانفي2019 م.

10. Algirdas Julien Greimas : du sens – ed du seui – paris – 1970.

11. محمد محمد علي يونس، مدخل إلى اللسانيات،ط1دار الكتاب الجديد المتحدة، ، بيروت(لبنان)،2004م.

12. العمري صوشة: اللسانيات وتعليمية اللغة العربية،بين الواقع والآفاق، م. مذكور.

13. Revue Lios , LE dépistage dans L'enseignement d'adaptation, ministère de L'éducation national N 33 Mars 1995.

14. العمري صوشة: اللسانيات وتعليمية اللغة العربية،بين الواقع والآفاق، م. مذكور.