



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
جامعة الجيلالي ليابس - سيدي بلعباس.
كلية الآداب، اللغات والفنون.
قسم اللغة العربية وآدابها.



أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د.
تخصص: لسانيات عربية.

استثمار اللسانيات في تعليمية اللغة
قراءة في جهود الباحث "صالح بلعيد".

تحت إشراف الدكتور:

محمد مرزوق

من إعداد الطالب:

مختار مويسي

لجنة المناقشة:

أ.د: فرعون بخالد	رئيسا	جامعة سيدي بلعباس
أ.د: محمد مرزوق	مشرفا ومقررا	جامعة سيدي بلعباس
أ.د: طيبي أمينة	مناقشا	جامعة سيدي بلعباس
أ.د: بن سناسي سعاد	مناقشا	جامعة وهران
أ.د: خثير عيسى	مناقشا	جامعة عين تموشنت
أ.د: بوخاتمي زهرة	مناقشا	جامعة سيدي بلعباس

السنة الجامعية: 2021-2022م.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الإهداء:

إلى التي تعبت كثيرًا وجِدًا ولم تر الحياة إلا فيل.
إلى أمي التي توجّعت وتحملت وصبرت وكابرت.
إلى تفاصيل حياتها الشاقة ودروب سنينها المؤلمة.
إلى الشّواني والدّقائق التي بكت فيها لتقف بعدها مناضلة تبغي السّعادة لنا.
إلى التي تجرّعت الكأس مرًّا لتسقيننا ذوق الحبّ والطّمانينة.
وبقدر حرمانها وبؤسها أرضعتنا الحنان والأمل...

إليك وحنك أمي.

شكر وعرفان

اللّهُمَّ إِنَّا نَسْأَلُكَ عِلْمًا نَافِعًا وَرِزْقًا طَيِّبًا وَعَمَلًا مَّتَقَبَّلًا، اللّهُمَّ إِنَّا نَسْأَلُكَ الْعَفْوَ وَالْعَافِيَةَ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ، اللّهُمَّ اجْعَلْنَا مِمَّنْ يَسْمَعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ وَاجْعَلْنَا مِنْ عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ يَا أَرْحَمَ الرَّاحِمِينَ. وصلّ اللّهُمَّ على حبّيبك وحبّيب الخلق أجمعين محمّد —د
بن عبد الله عليه الصّلاة وأزكى التّسليم ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدّين.

بعد شكر الله تعالى على توفيقه لي أن أتممت هذا العمل، ليسرني أن أقدم أسمى عبارات الشّكر والتّقدير والاحترام للدّكتور "بلبشير لحسن" الذي مدّني من منابع علمه وتابع إشرافه على مراحل هذه الأطروحة بحسن الإرشاد وعلى وقوفه الإيجابي دومًا معي، وعلى توجيهاته ونصحه ومرافقته لي طيلة هذه السّنوات رغم كلّ الظروف.

كما أسعدني كثيرًا أن حدث ذلك القدر الجميل الذي جعلني ألتقي بالأستاذ النّزيل، جميل الرّوح والدّائقة؛ الأستاذ "محمّد مرزوق" الذي رعى هذا البحث برتبة حبّ وعلم. وشكري كذلك موصول إلى أحد رأيته بين النّاس رجلاً، وبين الرّجال بطلاً، وبين الأبطال مثلاً، سيّدي سأحاول أن أعطيك حقّك من العطاء لأنّي لو منحتك الدّهر بأكمله ما

استطعت أن أوفي حقّك أبـي، عرفانًا وتقديرًا للجميل. ولا يفوتني هنا أن أقدم شكرًا عظيمًا إلى الأخوين الصّديقين العزيزين هاشمي موفق وبلعربي أمين.

حقك حقا

1. مقدمة:

الحمد لله أقصى مبلغ الحمد، والشكر لله من قبل ومن بعد، الحمد لله عن سمع وعن بصر، الحمد لله عن عقل وعن جسد، الحمد لله عن ساق وعن قدم، الحمد لله عن كتفي وعن يدي، الحمد لله عن قلبي وعن رثتي... وصلاةً وسلاماً تامين أكملين متلازمين على النبي العربي الأمين أفصح من نطق بالضاد، وعلى آله وصحبه أجمعين مصابيح الهدى وأعلام النجاة.

لم يعد العالم اليوم يعيش التفاصيل نفسها التي كان عليها قبل عقود؛ إذ اختلفت التوجهات وتغيرت المسارات وتباينت الرؤى في معالجة القضايا الشائكة وحل المشكلات خاصة في ظل التحولات الكبرى التي تشهدها الإنسانية في القرن الواحد والعشرين، حتى الحروب ما عادت تقوم على الأسلحة بقدر ما أصبحت علمية بيولوجية كما يحدث اليوم في زمن الكورونا؛ زمنٌ ظاهره صحي وباطنه عميق، تكاثرت فيه الانهيارات البشرية حدًا عميقًا، وارتدت فيه المنظّمات بشتى أشكالها ومجالاتها، فتزعزعت موازين القوى، ليعيش العالم بعد ذلك انكماشًا أوصله قاب قوسين أو أدنى إلى ركود عميق وكساد كبير، وهذا ما يدعونا —نحن الذين نعيش صدمةً بل سباتًا— إلى إعادة حساباتنا مستقبلاً في كل الميادين.

وانطلاقاً من مسلمة هي أنّ العالم يعيش استمراراً حضارياً من شأنه خلق مفارقات التّقدّم الإنساني؛ وهي مفارقات لا بدّ على الإنسان أن يتأقلم معها، بل وينعتق من إجباريّة التّقيّد بها لصنع النهضة الحضاريّة بذكائه البشريّ، وقد نتج عن هذا التّقدّم الإنسانيّ والحضاريّ بروز تغيّرات على طبيعة وشكل التّواصل الإنسانيّ في مشهد تمثّل فيه اللّغة نسقاً خاضعاً لتجاذبات علميّة واجتماعيّة وعرقية؛ حيث لم تعد اللّغة وسيلة للتّواصل —ل أو نقل المعارف فحسب، وإنما تتعدّى ذلك كونها تمثّل العمود الفقريّ لتعزيز التّشاقف والغزو في شتى الميادين والتّخصّصات؛ ذلك لأنّ التّفكير لا يكتمل دون اللّغة، إذ بها يرى النّور ويخ —رج من لباب العقول.

وضمن هذا الطّرح، اكتسب تعلّم اللّغات أهميّة كبرى في السّاحة العالميّة، ف لم يعد الاكتفاء بلغة واحدة يفي بالغرض للبلد الذي يتطلّع إلى مستقبل أفضل، ثمّ إنّ الانفتاح على عالم متعدّد الجنسيّات ومؤسّسات أجنبيّة وشركات تجارية محليّة ودوليّة يفرض على الإنسان أن

يُتقن أكثر من لغة ، وفي السياق نفسه، تُثبت الدراسات النفسية الحديثة أنّ تعلّم اللّغات يرفع مستوى ذكاء الشخص بتنشيط دماغه، ونقيضه من الإصابة بالزهايمر من خلال تقوية ذاكرته، كما يزيد من ثقة الإنسان بنفسه ، ويُحسّن علاقاته الاجتماعية ، وبناء علاقات جديدة مع غير بني جنسيته، كما يفتح له أبواب السفر دون عائق اللّغة، ويتيح له الفرص من أجل الظفر بوظائف ذات قيمة.

وعليه، أصبح تعلّم اللّغات ضرورة ملحة للعيش والتّعايش، وخيارا لا بدّ منه في الحياة العصرية، ولا يتأتّى ذلك من العدم أو الفراغ، بل الحلّ الأمثل هو حسن التخطيط والاستشراف والبحث عن الاستراتيجيات النّاجعة والطّرق النّافعة من أجل تحديد النّظم التّربويّة وإصلاح التّعليم. والمؤكّد أنّه إن لم نمتلك خططا للمواجهة والمضيّ في طريق التّحدّي والاستدامة أبشر بظلال مبین؛ حيث لا بدّ من جهود مضمّنة لتجاوز الجائحة العلميّة ، حينها فقط سيتنفّس البلد الصّعداء. وقطاع التّربية والتّعليم لي—س بعيدا عن هذا المشهد، ولا في منأى عن احتدام هذا الصّراع الذي بات ضرورة حضاريّة.

يتمحور موضوع هذه الدّراسة حول ربط الحقل اللّسانيّ بالميدان التّعليميّ مع إلقاء الضّوء على الجهد اللّسانيّ الجزائريّ ، مُثَمِّلا بالدكتور صالح بلعيد وإنجازاته في هذا المجال، بعد أن فرض واقع التّعليم في الجزائر ذلك، إذ ألحّت الحاجة على اس تظهار اللّسانيّات والإفادة منها بغية تحريك عمليّة تعليم اللّغة والارتقاء بها.

ومن هذا المنطلق، جاءت فكرة دراسة بحثي الموسوم بـ "استثمار اللّسانيّات في تعليميّة اللّغة، قراءة في جهود الباحث صالح بلعيد"، والذي تشابكت في اختياره وبلورته -من مجرد فكرة عابرة إلى واقع فعليّ- جملة من الأسباب تمثّلت فيما يلي:

✓ الرّغبة الشّديدة في الارتقاء بمستوى تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر، وباعتباري أستاذا للّغة العربيّة في الطّور الثّانويّ، أجدني مجبرا معظم الوقت على اتّباع منهجيّة مجرّدة مكرّرة في تقديم معظم الدّروس المقترحة في البرامج التّعليميّة تحت ما اصطلح عليه بتسمية المقاربة النّصّيّة؛ والتي هي بالأساس مقارنة ذات مرجع لسانيّ، والحقّ أحقّ أن يُقال ما كانت مقارنة

نافعة بالشكل الذي يطمح إليه الأستاذ ، والصورة التي رسمتها الوزارة الوصية ، الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر في تعليمية اللغات عمومًا وبخاصة اللغة العربية.

✓ إلقاء الضوء على الجهود الجزائرية في حقل اللسانيات والتعليمية، وإبراز المنجزات المحلية التي تحتاج الدعم والتنوير، فهي الأعراف بالواقع والحيثيات، وبإمكانها تقديم الحلول لما تعسر واستعصى، وإيجاد ما من شأنه أن يكون مرسى الأمان لتعليم العربية في بلادي، فكان الدكتور "صالح بلعيد" اختاري ووجهتي، لعلي به ضالتي ومادة غنية لبحثي، خاصة بعد قراءتي لكتابه "دروس في اللسانيات التطبيقية".

✓ جدية الموضوع وضرورة التفكير في طرحه بشكل يتلعى فيه خصوصية المجتمع الجزائري وتحولات العصر الحديث.

✓ عامل التخصص والانتماء إلى مشروع "اللسانيات العربية"، الذي دفعني إلى اختيار علم من أعلام اللسانيات العربية، وإثبات أن للجزائر علماء أكفاء قدموا رؤى جديدة دفاعًا عن العربية تستحق الدراسة والبحث، فأفكار أولاء وأضربهم جدرة بالطرح والإجراء ومن بينهم "صالح بلعيد".

كانت هذه الدوافع بمثابة ومضة برق أورت زناد الفضول، وحزكت عزيمة الاستكشاف والبحث، كما تكتسي مشكلة الدراسة الحالية أهمية خاصة من حيث طبيعة الموضوع المتناول، الذي كان ولا يزال يحظى باهتمام بليغ من قبل الدارسين والباحثين عربا كانوا أو أجانب لما له من صدى في مجال دراسة اللغة، واستثمار نتائج الحقل اللساني في العملية التعليمية التعلمية ؛ حيث تكمن أهمية العمل فيما يلي:

✓ إبراز المفاهيم ذات الصلة بالموضوع، وتعزيزها نظريًا ورفع الضّ -بابية والفتور عليها على مستوى التطبيق.

✓ رصد مدى حضور المرجعيّات اللّسانية في بناء مناهج تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة، وكيفيّة استغلالها الاستغلال الأمثل بغية المساهمة في النهوض بتعليم اللّغة العربيّة، وجعلها قادرة على مواجهة التّحدّيات الرّاهنة.

✓ البحث في مقترحات الدّكتور صالح بلعيد اللّسانية، ومحاولة إسقاطها على واقع تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر، وتسويغ النّظر في طُرُوحاته العلميّة سعيًا مّيّ إلى تجاوز العوائق الّتي تحول دون بلوغ الجودة في تعليم اللّغة العربيّة.

ولبلوغ ذلك كلّهُ، وبعد أن سلّم أصحاب الشّأن التّربويّ أنّ الطّرق التّقليديّة لم تعد تنفع متعلّم اللّغة بالقدر الكافي، وأنّ متعلّم الألفيّة الثّالثة متطلّب ومتطلّع لتعلّم اللّغة بما يناسب العصر، اضطررت للبحث عن ما يلبيّ حاجته في مقترحات الدّكتور صالح بلعي —د، فتخصّصت إشـكال عن دراستي عامّ في مجمله، هامّ في فحواه كان كالآتي:

كيف يمكن استثمار نتائج البحث اللّسانيّ في تعليميّة اللّغ ة؟ وقد انطوى تحت ظلاله مجموع سُؤالات هي: لماذا استشرف مثل هذه المقاربات اللّسانية في تدريس اللّغة العربيّة؟ ثمّ ما مدى اهتمام الدّكتور صالح بلعيد بقضايا تعليم اللّغات عمومًا وتعليم اللّغة العربيّة على وجه الخصوص في أعماله اللّسانية؟

وللإجابة غه، اقترحت فرضيّتين كانتا كالآتي:

✓ استثمار البحث اللّسانيّ ضرورة ملحّة للارتقاء بتعليم اللّغة العربيّة في الجزائر.

✓ للدّكتور صالح بلعيد طُرُوحات علميّة ورؤى مستقبلية جديرة بالإجراء لتحسين الاكتساب اللّغويّ عند المتعلّمين.

هذا، وقد اعتمدت منهجًا وصفيًا يتناسب وطبيعة الموضوع، من خلال وصف أسس النّظريّات اللّسانية الحديثة، وقراءة جهود الباحث وأهمّ الاتجاهات اللّسانية الّتي شكّلت تصوّرًا جديدًا في تعليميّة اللّغة، وتحليل ذلك وربطه بتعليم اللّغة العربيّة. كما أفاد البحث من المنهج التّاريخيّ الّذي أعان الباحث على تتبّع النّظريّات اللّسانية كرونولوجيًا.

ولمعالجة إشكالية الدراسة وُزعت مادة البحث العلمية على مدخل وثلاثة فصول، محصورين بين مقدمة تعطي القارئ تصوّرًا عامًا حول الدراسة وأهدافها، وخاتمة بها أهمّ النتائج المتوصّل إليها متلوّة بتوصيات.

أمّا المدخل فكان حول واقع اللغة العربية وتعليمها في المنظومة التربوية الجزائرية؛ واقع يدعو إلى إعادة النظر في ذلك من خلال الإفادة من التجارب اللسانية وتطبيقاتها في حقل تعليمية اللغات، وأمّا الفصل الأول فقد سُمّته بـ " الدرس اللساني بين التطبيقات اللغوية وتعليمية اللغات " ليكون بسطًا تاريخيًا للمسار التحويلي للسانيات، وتحديدًا لمفاهيم ومصطلحات الدراسة فيما له علاقة بالموضوع (اللسانيات التطبيقية بين المفهوم والمبادئ والمجالات، وكذا التعليمية وتعليمية اللغات وتحليلات ذلك في التراث العربي).

وأما الفصل الثاني الموسوم بـ " الرؤى اللسانية الحديثة لتعليمية اللغة " فخصّصته للحديث عن المدارس اللسانية ورؤية كلّ مدرسة لتعليمية اللغة؛ إذ تقوم هذه الرؤى الجديدة على استثمار النظريات اللسانية الحديثة والمعاصرة من بنوية، وتوليديّة تحويليّة، ونصّية، وتداوليّة، وحاسوبية، ومعرفيّة في تعليمية اللغة. وهي حقيقةً مشاريع لسانية مهمّة وخادمة للغة وتعليمها، يمكن الارتكاز عليها لتطوير تعليمية اللغة العربية، ومعالجة قضايا تدريسها من منظور لساني وظيفي.

وأما الفصل الثالث فقد جاء تطبيقياً موسوماً بـ " جهود الباحث صالح بلعيد في تعليمية اللغات ". مخصّصاً للجهود اللسانية والتعليمية للباحث صالح بلعيد، واستعراض رؤى جديدة في تعليم اللغة عمومًا، والعربية على وجه الخصوص، وربط ذلك كلّ برأي باحث جزائري له في اللسانيات قول كما له في التعليمية.

هذا، وقد اقتضى موضوع البحث الاعتماد على مكتبة بحثية أذكر ما تيسر منها فيما يلي:

✓ فردناند دوسوسير، محاضرات في اللسانيات العامة.

✓ نعوم تشومسكي، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل.

✓ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية.

✓ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية.

- ✓ لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية.
- ✓ د. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك - نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية-.
- ✓ أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور.
- ✓ عبد الجليل مرتاض، التحولات الجديدة للسانيات التاريخية.
- كما لا يفوتني أن أذكر جملة الصعوبات التي واجهتني خلال إنجاز هذا العمل، والتي يمكن حصرها فيما يلي:
- ✓ الظرف الزاكن الذي عاشه البلد والعالم أجمع جراء تفشي فيروس كورونا ؛ وبالتالي غلق المكتبات والنوادي العلمية التي توفر لنا المراجع والكتب.
- ✓ محدودية فرص التثاقف واللقاء مع الأس تاذ المشرف والزلاء خاصة في الفترة الأخيرة نتيجة وباء كورونا.
- ✓ اختلاف الرؤى وتنوع الآراء من كتاب لآخر، إضافة إلى الصعوبات الشخصية التي تتعلق بالباحث فيما خص الجانب المادي والخدمات الاجتماعية.
- ✓ صعوبة التوفيق بين العمل والبحث، الأم - الذي يتطلب من الباحث التدضية من الجانبين وتحمل المسؤولية من الطرفين.
- وأخيرا، خليق بي في هذا المقام أن أشكر بعد الله تعالى من قدّم لي المساعدة ومدّني بيد العون حين الحاجة إليه، فلا يشكر الله من لا يشكر الناس. ومن هذا المقام أتوجه بعظيم الشكر وأسمى عبارات الامتنان إلى الأستاذين: بلشير لحسن ومحمد مرزوق اللذين أكرمانني بالإشراف على هذا العمل، وتحشما عناء التصويب حتى بلغ مرحلة الانتهاء، فإن أصبت فلي الأجر -أخيرا- وإن تكن الأخرى فحسبي المحاولة، ومن الله وحده الفضل والتوفيق.

سعيدة 2020/10/04.

مخطار مويسي.

2. المدخل:

- 1.2 واقع اللغة العربية وتعليمه ا.
- 2.2 تعليم اللغة العربية في المنظومة التعليمية الجزائرية.
- 3.2 المعرفة اللسانية وأثرها في تعليم وتعلم اللغات.
- 4.2 تعليم اللغات وتعلمها: علم مستقل أم فرع لساني تطبيقي؟

1.2 واقع اللغة العربية وتعليمها:

واقع اللغة العربية اليوم هو انعكاس للوضع الذي بلغته الأمة العربية؛ لأنها لغة العرب القومية، تمثل شخصيتهم وهويتهم، كما أنها تمثل المظهر اللغوي لفكرهم وثقافتهم، وضرعها اليوم إنما هو ترجمة للحالة التي يعيشها الناطقون بها، ومن منطلق أن اللغة ظاهرة اجتماعية فهي ليست جزءاً منفصلاً عن كيان المجتمع الناطق بها، "تؤثر فيه ويؤثر فيها، ويطرأ على كليهما تغييرات وتطورات نتيجة لذلك التأثير"¹، فالعلاقة بينهما ذات وثاقة محكمة، وسلامة اللغة من سلامة المجتمع المرتبط بها. كما أن للعربية بعداً روحياً دينياً وثقافياً باعتبارها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ولغة التراث الإسلامي الذي تعتز به هذه الشعوب وتستمد منه هويتها، فإذا وجدنا تقصيراً في التعبير، فإن العيب فيمن يتحدث بها، والجزائر شأنها شأن بقية الدول العربية مع شيء من التخصيص في حجم الحرج اللغوي بها؛ حيث "تعيش الجزائر واقعاً لغوياً حرجاً تجسّد في صراع لغوي تتجاذبه أطراف ثلاثة: اللغة العربية الفصحى، والعامية، واللغة الفرنسية، وإن كان هذا الصراع من مخلفات الاستعمار الفرنسي الذي عمل على محاربة اللغة العربية وتهميشها وإحلال الفرنسية بدلاً منها، مما اضطرّ الجزائري لاستعمال العامية للحفاظ على هويته العربية الإسلامية، إلا أن الجزائر مازالت إلى يومنا هذا تعاني من هذا الصراع، فالحديث عن الواقع اللغوي في الجزائر يصطدم بمشكلة كبيرة تتمثل في إهمال اللغة العربية الفصحى، وزحف العامية التي أخذت تتسلل إلى المؤسسات التعليمية والإعلامية والثقافية"².

وبوقفة تأمل لا تطول لواقع اللغة العربية في المجتمع الجزائري خاصة والعربي عامة، يتجلى لنا بوضوح ركود العربية الفصحى وضعف انتشارها، فلا نراها تُستعمل في تعاملاتنا الإدارية كلغة رسمية لبلد عربي، بل تجاوز هذا الركود الإدارة ليصل إلى مؤسساتنا التعليمية، هذه الظاهرة التي

¹ ينظر: نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير 1978، ص 170.

² نصيرة زيتوني، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 28، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة حائل، السعودية، ص 01.

عمّت وشاعت درجة الاستغراب، "إذ تعيش الجزائر واقعا لغويا لا يبعث على الارتياح"¹. ويضيف صالح بلعيد عن ضعف استعمال العربية في الجزائر قائلا "إنّ الذي دفعني للكتابة في هذا الموضوع هو استفحال الظاهرة، وكان يجب أن تحملنا الغيرة على واقع اللغة العربية المتدهور، بغية الإسراع في إنقاذها مما يصيبها من ضعف متتال، ونتنادى إلى ضرورة الإنقاذ الفوري المبني على دراسة واعية"². فأصبحنا نشهد الركافة والخلط في اختيار الألفاظ المناسبة، والصعوبة في التعبير المطلق باللغة العربية دون استعارة مرادف الكلمة بلغة لاتينية. إضافة إلى استخدام الأحرف اللاتينية بدلا عن الأبجدية العربية في تواصلنا الكتابية عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وافتاتنا الإشهارية في الشوارع والأسواق. "فالحديث عن حاضر اللغة العربية يُدمي القلب، من منظور تشخيص واقع اللغة العربية التي أضحت عالّة اقتصاديا على اللغات التي لا ماضي لها ولا تاريخ، وهي لغات هجينة تكوّنت في عصر السرعة، ونالت المكانة العلمية التي أهلتها لذلك، بفضل الفكر العلمي والرياضي الذي سيطر على نخبها ومفكرها، وبالتطبيقات التقنية التي مسّت منظوماتها الفكرية"³.

كما أنّ البعض يتقصّد الهجوم على العربية وإضعافها للنيل منها، وهو بذلك يستهدف أبناء العروبة والشخصية العربية والهوية القومية، ويتجلّى ذلك في عدّة مظاهر من بينها إصلاح المنظومة التربوية؛ هذا الأخير "الذي لم يكن أساسا نابعا من شعور داخلي بواجب المبادرة إلى الإصلاح والتغيير"⁴، فعاد أشواطا إلى الخلف، ونزل أدراجا نحو الفساد، وكلّ هذا كان من خلال ضغوط خارجية على أطراف في مراكز القرار الجزائري من قبل فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية خصوصا"⁵.

¹ محمد هاشمي، استعمال اللغة العربية في الجزائر الواقع والآفاق، مجلّة الصوتيات، المجلد 20، العدد 3، المديّة - الجزائر، ديسمبر 2018، ص 682.

² صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص 11.

³ صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية (النسخة الإلكترونية)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص 142.

⁴ سعد عبد السلام، قراءة في المنظومة التعليمية الجزائرية، مجلّة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، ص 140.

⁵ ينظر: طاهر زرهوني، التعليم في الجزائر، ص 43-50.

وتتزايد تبعيّة العرب للأمم الأخرى بما يؤثر في قدرة اللّغة العربيّة على المنافسة في الانتشار والمقاومة والفعاليّة في التّبادل ومعادلة التّأثير والتّأثّر، خاصّة في ظلّ ضعف المنجز العلميّ والفكريّ والثّقافيّ للنّاطقين بلغة الضّاد ، لكن مع هذا وذاك ستبقى العربيّة ما بقي القرآن رغم كيد الكائدين لقوله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾¹؛ حيث يؤكّد الدّارسون والخبراء اللّغويّون أنّها ستتستعيد عرشها لما تملكه من مقوّمات تساعد على ذلك. كما يستدعي الأمر ضرورة استعمالها في جميع المجالات والميادين، ذلك لأنّ "لغة الأمّة النّاهضة سياسيّاً واقتصاديّاً وعلميّاً أدقّ وأرقى من لغة الأمّة المتخلّفة ثقافيّاً"².

2.2 تعليم اللّغة العربيّة في المنظومة التّعليميّة الجزائريّة:

التّعليم ركيزة أساسيّة لبناء الحضارات، وأحد أسس الأمن القوميّ، وأهمّ المعايير التي تساهم بشكل كبير في تحديد مدى تقدّم بلد م عيّن أو تأخّره، ولا يمثّل كونه اكتساب لمهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب فقط، بل تكمن مهمّته الرّئيسة في تزويد الإنسان بقيم الحياة المختلفة، وتجسيد معاني الاحترام والكرامة، وخلق استمراريّة الحضارة الإنسانيّة، وتحقيق الانسجام الاجتماعيّ في عالم متنوّع ومتنام.

وفي ظلّ مستجدّات العصر، يأسف كلّ غيور على العربيّة إذا تأمّل وضعها الرّاهن المزريّ؛ لأنّها وبالأّمس القريب قالت كلمتها كما يجب، ورغم أنّه "يسهل على المرء أن يدرك مدى استيعاب اللّغة العربيّة واتّساعها للتّعبير عن جميع المصطلحات العلميّة بكلّ يسرٍ، بوجود التّعدّد في تغيير دلالة استعمال الفعل والاسم"³، إلّا أنّها تشهد اليوم فقرًا مصطلحيّاً في زحام العوملة الّواهن.

إنّ الواقع الفعليّ لتدريس اللّغة العربيّة يتنافى والأهداف المسطّرة في المناهج التّربويّة بالمؤسّسات الجزائريّة، هذه المناهج التي تُحدّد ملامح المدخلات والمخرجات، وتسعى إلى تعزيز مهارات التّحدّث والقراءة والكتابة والاستيعاب باللّغة العربيّة من خلال اتّباع منهج تعليميّ مُتقن يصل بالمتعلّم إلى مرحلتي الإتقان والاحتراف. "فمعظمنا يتفق بأنّ واقع التّعليم في الوطن

¹ سورة الحجر الآية 09.

² تركي رابح، أصول التّربية والتّعليم، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط2، ص 231.

³ إدوارد لين، مقدّمة مدّ القاموس، ترجمة عبد الوهاب الأمير، مجلّة المورد، المجلّد 5، العدد 2، ص 43.

العربي سيء جداً¹؛ حيث أكد تقرير المرصد العربي للتربية والتعليم في الوطن العربي، الصادر عام 2012م عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على "ضعف أداء التلاميذ العرب في تحصيل كثير من المواد"²، متضمنة اللغات والعربية على وجه الخصوص، وتراجع هبة المدرسة الحكومية العربية، وما رافق ذلك من تدنٍ في مكانة المدرسين وتراجع دورهم التعليمي، فصورة المدرس في المجتمع العربي أضحت كارثية، سواءً تعلق الأمر بالتكوين أو التمويل؛ هذا الأخير الذي "لا ينمو في تناسق مع النمو السكاني ووفق حاجيات هذا القطاع الحيوي والمجتمع، بل ودون أي تخطيط"³. فمن الظواهر التي أثّرت سلباً على السياسات التعليمية هو تمويلها العمومي البائس والضعيف، لذلك عجزت كثير من الدول عن مواكبة عمليات تطوير التعليم، كما أنّ التحوّلات المتسارعة والعميقة التي شهدتها العالم في العقدين الأخيرين قد غيرت عدداً من المعطيات. والحقيقة ما نشهده اليوم مغاير تماماً للسياسات التربوية والكفاءات النهائية المرسومة؛ حيث أشّر الكثير من العارفين بالواقع التعليمي للجزائر على مواضع خلل تستدعي نهضة تعليمية بحق، وتفرض على راسم المنهاج أن يجد علاجاً لها من خلال تصميم خطط تربوية وبيداغوجية تشمل أركان التعليم كلّها، من الاهتمام بالمعلّم وميولاته المختلفة، صقل وتكوين المعلّم أكاديمياً ومعرفياً، وكذا العناية بتصميم المناهج التربوية والتعليمية وتفعيلها ميدانياً. وبين عكوف النظام التربوي التعليمي على ترقية تدريس اللغة العربية واستعمالها حياتياً، ومنافسة اللغات الأجنبية لها، والتطور التكنولوجي الهائل والنظام العالمي الجديد الذي يقوم على العقل الإلكتروني والثورة المعلوماتية القائمة على المعلومات دون اعتبار للأنظمة والحضارات والثقافات والقيم، والحدود الجغرافية والسياسية القائمة في العالم... تعيش اللغة العربية تهديدات وتحديات؛ أمّا الأولى فتتمثل فيما تعيشه اللغة العربية من مضايقات واضطرابات تؤثر سلباً على مسارها التطوري المرتجى، وأمّا الثانية فتكمن في كونها دافعاً يقودنا -نحن أبناء العربية- إلى رفع التحدي من أجل البقاء والتخلص من العبودية اللغوية، خاصة وأنّ اللسان العربي يمازُ بخصوصيّات تجعله رفيعاً، وهذا ما يؤكّده عبد القادر الفاسي الفهري بقوله "إنّ اللغة العربية

¹ سعد عبد السلام، قراءة في المنظومة التعليمية الجزائرية، مرجع سابق، ص 137.

² ينظر: التعليم في الوطن العربي، تقرير المرصد العربي للتربية لسنة 2012م، الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص 9.

³ سعد عبد السلام، المرجع نفسه، ص 137.

بصفتها "لغة" تنتمي إلى مجموعة اللغات الطَّبِيعِيَّة، وتتشترك معها في عدد من الخصائص (الصَوْتِيَّة، والتَّرْكِيْبِيَّة، والدَّلَالِيَّة) وتضبطها قيود ومبادئ تضبط غيرها من اللغات وبصفتها "عربيَّة" تختصّ بمجموعة من الخ-صائص التي لا توجد في كلّ اللغات، وإنّما توجد في بعض اللغات" ¹. فهي متّسعة المعنى، منفردة الحرف، ثابتة الأصل، موحية بلفظها، آسرة ببلاغتها " فحروفها تميّزت بانفرادها بحروف لا توجد في اللغات الأخرى كالضّاد، والظّاء، والعين، والغين، والحاء، والطاء، والقاف، وبشبات الحروف العربيَّة الأصليَّة، وبحركة البناء في الحرف الواحد بين المعنيين، وبالعلاقة بين الحرف، والمعنى الذي يشير إليه، أمّا مفرداتها فتميّزت بالمعنى، والاتّساع، والتّكاثر، والتّوالد، وبمنطقيّتها (منطقيَّة في قوالبها) ودقّة تعبيرها من حي — ث الدقّة في ال-دلالة والإيجاز، ودقّة السّمعير عن المعنى" ². وللعربيَّة " من اللّين والمرونة ما يمكّنها من التّكيّف، وفق مقتضيات هذا العصر، وهي لم تتقهقر في ماضى أمام أيّة لغة أخرى من اللّغات التي احتكّت بها وتحافظ على كيانها في المستقبل كما حافظت عليه في الماضي" ³. وهي بهذا تبرهن عبر مراحلها التّاريخيّة على تطوّر كبير، اقترن بتطوّر فكريّ وحضاريّ، متمتعة بمجموعة من الخصائص الصّوتيَّة، والصّرفيّة، والتّركيبيَّة، والدّلاليَّة التي تميّز بها عن باقي اللّغات الأخرى.

في ظلّ هذه المتغيّرات وأخرى، تمثّل هذه القضايا إش — كالات لها من الأهميّة مك — ان، وفي الوقت الذي يعلم فيه الجميع أنّ كلّ البيداغوجيّات المعتمدة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا لها مرجعيّات لسانیّة، يتساءل التّبيه: لماذا هذه التّحوّلات والتّغيّرات في الرّوی التّربويّة التّعليميّة في فترة وجيزة لا تكاد تتجاوز السّتين سنة؟ وذلك من قبيل بيداغوجيا المضامين بمحتوياتها التّراكميّة المعرفيّة إلى بيداغوجيا الأهداف بمرجعياتها السلوكيّة، فالمقاربة بالكفاءات وتصوّرها البنائيّ. ولذلك كان الاهتمام بمعالجة مشكلات اللّغة وبحث قضاياها للخروج بها من الدّائرة التي تتراجع فيها لدى فئات واسعة من أبنائها، وجزءًا لا يتجزّأ من الاهتمام بقضايا البناء الحضاريّ للمجتمع الجزائريّ العربيّ ؛ "حيث تعتبر الجزائر دولة من دول

¹ عبد القادر الفاسيّ الفهريّ، اللّسانيّات واللّغة العربيّة، نماذج تركيبيّة ودلاليّة، الكتاب الأوّل، دار توبقال للنّشو 1985م، ص 56.

² السّيد محمود، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، دمشق، 1988، ص 202-203.

³ أنور الجنديّ، اللّغة العربيّة بين حمائها وخصومها، مطبعة الرّسالة، القاهرة، ص 25.

العالم الثالث الرائدة في إصلاحات المجال التربوي؛ لأن أهم عنصر من عناصر النظام التربوي هو إصلاح المناهج التربوية فمن تدريس بالأهداف إلى تدريس بالكفاءات¹.

والمتمثل لسيرونة منظومتنا التربوية يدرك أن لكل مقارنة مزايا وعليها مآخذ، بناءً على تفاعل أطراف العملية التعليمية التعلمية (المعلم والمتعلم والمعرفة) فالمقارنة بالمضامين اهتمت بالكم المعرفي الكثير وتزويد المتعلم به، في حين أعطت المقارنة بالأهداف الأولوية لإثارة المتعلم ودفعه للاستجابة المعرفية، أما المقارنة بالكفاءات فتؤكد على أن المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وتضمن المعرفة له لكن على حساب الوسائل والوقت.

ولذا بات من الضروري إعادة النظر في طريقة تعليمنا للغات وبخاصة اللغة العربية، وإحداث نقلة نوعية عُمدها النظريات اللسانية ومقارباتها الوظيفية والقصدية والتواصلية والحاسوبية والمعرفية، دون إحداث القطيعة مع سابق الاجتهادات، فلساننا العربي مُقَوِّمنا الرئيس روحياً ووطنياً؛ هذا اللسان الذي قال فيه تبارك وتعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾²، ويبقى الجهد قائماً على ترسيخها في قلوب وعقول متعلمينا، وترقية معارفهم وسلوكاتهم وممارساتهم قولاً وفعلاً لأن اللغة توظيف وتطبيق لا تعقيد وتعقيد وتنظير.

ومع ظهور سوق عالمية في مجال التعليم، وما اصطلح عليه كذلك بـ"تكنولوجيا التعليم" أصبح من الضروري تحقيق تعليم يهيئ الفرد لعصر الثورة التكنولوجية والمعرفية، تماشياً مع خواص القرن الواحد والعشرين. فالتعليم الرقمي هو الآخر يتذلل الترتيب عندنا في البلاد العربية؛ إذ أن لسان حال العربية اليوم ينفي مواكبتها لمستجدات العولمة والتكنولوجيا، ولا شك أن اللغة العربية لا تزال بحاجة إلى جهود كبيرة، لتلحق التجدد المستمر للأنظمة الرقمية بغية تلبية حاجتنا اليومية في التواصل والتبادل الكتابي والشفوي والترجمة. لذا يترتب على المهتمين في مجال الحوسبة، ومجال الدراسات اللغوية بذل المسـ —تطاع من الجهود لـ"رقمنة العربية وحوسبة تعليمها" وتذليل الصعوبات في عصر الثورة المعلوماتية؛ هذا لأن المتبّع لتاريخنا الحضاري والعلمي في عصوره الزاهرة، يدرك تمام الإدراك أن اللغة العربية لم تكن أداة العلوم اللغوية والأدبية فحسب، بل أنتج

¹ حفصة جرادى ومبروك قسمة، الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة عمار تليجي، المجلد 3،

العدد 7، الأغواط، ص 73.

² سورة يوسف، الآية 02.

بها علماء كبار في مختلف التخصصات العلمية، وأبدعوا بها وخلفوا مؤلفات شاهدة على إنجازاتهم.

وما لا يدع مجالاً للشك أنّ المجتمعات الطامحة تركز على المشروع التربوي المنظم والممتاز؛ إذ يشكل بناء القطاع التعليمي اللبنة الأساس في تطور المجتمع، فكلما كانت الأمم تتصدر قمة هرم التصنيف تعليمياً كانت رائدة في الاقتصاد والثقافة، ولنا في فنلندا وسويسرا وبلجيكا أصدق مثال. ومن منطلق أنّ الأجيال القادمة هي حاملة اللواء ورافعة التحدي، وجب على أصحاب الشأن زرع الأسباب لحصد النتائج، خاصة وأنّ التاريخ المعاصر يشهد تحولات لها تبعاتها وتداعياتها وتقتضي التدبير ثم الاستعداد والتنفيذ، بغية الاستمرار الإيجابي والاستثمار المفيد للعنصر البشري في تحقيق الإنسانية والكرامة ومجد التاريخ.

وفي سياق هذا الحذو، يغدو رسم الخطط والاستراتيجيات التربوية مطلباً رئيساً لبلوغ الهدف المسطر، شرط أن يتكيف ذلك ومتطلبات التجديد والتجديد التي تحكم الواقع المعاش. وعليه، فالدعوة موجهة لأصحاب القرار السياسي عموماً، والقائمين على المنظومة التربوية بشكل خاص لإعادة النظر في هيكلة البناء التربوي والتعليمي، وإعطاء أهمية بالغة لجوانب التعليم المختلفة من المتعلم والمعلم وتصميم المناهج التعليمية. ومن منطلق المكانة العلمية التي غدت اللسانيات تحظى بها في العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية، حتى استقر الأمر في شأن أهمية اللسانيات درجة التسليم، وعادت عند رواد اللسانيات مفتاح العلوم خاصّة في ظلّ تزاوجها مع تخصصات مختلفة، برزت إلى السطح مباحث جديدة كاللسانيات التعليمية، وقد تفرّد هذا البحث بمجال تعليم اللغات وتعلمها عن طريق تحديد مجالات اهتمام اللسانيات وخاصة التطبيقية منها، وتناولها بالدراسة والتحليل قصد الإجابة عن مختلف التساؤلات التي طرحت بإلحاح حول إيجاد السبيل الأنسب في تعليم اللغات.

3.2 المعرفة اللسانية وأثرها في تعليم وتعلم اللغات:

إنّ حقل البحث في تعليميّة اللّغات أو ميتودولوجيا اللّغات "ينفتح على التّعلّم والبيداغوجيا وإثنوغرافيا التّواصل"¹؛ حيث تُعدّ هذه الميادين بمثابة المراكز في مجال تعليميّة اللّغات، ولعلّ أهمّ هذه المرجعيّات هو "اللّسانيّات" لأنّ محور بحثها هو العمليّة التّعليميّة التّ - علميّة، "فالمعرفة اللّسانية تنوّع إلى تيّارات نظريّة مختلفة، قد تصل إلى حدّ التّباين في المنهج حيناً، وفي التّفسير حيناً آخر، بل وفي التّأول أحياناً كثيرة، فإنّ جملة من الأصول تظّل جامعة بين كلّ المدارس اللّسانية. ومن الثّوابت الجامعة بين التّيارات اللّسانية اليوم، بل لعلّها أمّ الثّوابت، أنّها ما من مدرسة لسانية إلّا ولها نظريّة متميّزة تخصّ قضية اكتساب اللّغة"². وبما أنّ اللّغة البشريّة هي موضوع اللّسانيّات، وجب على الدّارسين أن يمتلكوا ذلك القدر الإدراكيّ لأهميّة اللّغة في حياة المجتمعات، خاصّة وأنّها تختلف الواحدة عن الأخرى بما يميّزها من خصائص وسمات صوتيّة وتركيبية وصرفيّة ودلاليّة، فما ينطبق على هذه اللّغة لا ينطبق بالضرورة على تلك. والمثقل للحصيلة المعرفيّة للنظريّة اللّسانية المعاصرة يهتدي إلى أنّ هناك اهتماماً ملحوظاً لدى جميع المنشغلين بتعليم اللّغات، بما يمكن للّسانيّات النظريّة أن تقدّمه من تطبيقات وإجراءات عمليّة لها أن تسهم في تطوير طرائق تعليم اللّغات، فتوجّه الكثير من المتخصّصين في ميدان البيداغوجيا إلى ما جاء به الباحثون اللّسانيّون، واقتنعوا عن وعي علميٍّ لأهميّة الإفادة من النظريّة اللّسانية في ميدان تعليم اللّغة.

* إثنوغرافيا التّواصل، والتي يُطلق عليها في الأصل تسمية إثنوغرافيا الكلام، هي تحليل التّواصل ضمن السّياق الأوسع للممارسات الاجتماعيّة والثّقافيّة ومعتقدات الأعضاء المنتمين لثقافة معيّنة أو جماعة لغويّة. انبثقت إثنوغرافيا التّواصل من البحث الإثنوغرافيّ، وهي طريقة في تحليل الخطاب في اللّغويّات بالاعتماد على المجال الأنثروبولوجيّ الإثنوغرافيّ. على العكس من الإثنوغرافيا الأصوليّة، تُراعي إثنوغرافيا التّواصل كلّ من الصّيغة التّواصلية، والتي قد تحتوي على اللّغة المنطوقة لكنّها لا تقتصر عليها، ووظيفة هذه الصّيغة ضمن الثّقافة المعطاة، لمزيد من التفاصيل: Deborah Cameron (2001). Working with spoken discourse. London: Sage publications p.53-67.

¹ عليّ آيت أوشان، ديداكتيكا اللّغات، مجلّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، سلسلة النّدوات 2002/15م، ص 56.
² عبد السلام المسديّ، المعرفة اللّغويّة وأثرها في الاختيار اللّغويّ، منشورات كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة، الرّباط، المغرب، د ط، ص 46-47.

وتساوفاً مع ما قيل آنفاً، لا شك أنّ تعليم اللغات عمومًا بما فيها اللغة العربية مدعو أكثر من أيّ وقت مضى للإفادة من التجارب اللسانية وتطبيقها على ميادين الدراسة، فكلّ لغات العالم تحظى بأهمية كبرى خاصة عند اللسانيين، لذا وجب الاهتمام بتعليمها وذلك عبر استثمار الفكر اللساني المعاصر. ومنذ ظهور اللسانيات اهتمت بميدان التعليم وتعليمية اللغات؛ ذلك لأنّ الأخير هو الحلّ المتوخى لتطبيق الحصيلّة المعرفيّة للغة وتحليلها، وفي هذا الصدد يقول حسن المالك: "تؤدّي اللسانيات دورا بارزا في تحليل العملية التعليمية وترقيتها ؛ حيث إنّها تجيب عن مختلف التساؤلات العلميّة والبيداغوجيّة التي يواجهها المعلّم"¹. كما تعدّ الدراسات اللسانية مرجعاً أساساً في تعليم اللغات وضمنها اللغة العربيّة للنّاطقين بها أو للنّاطقين بغيرها، كما قال عبد الوهّاب صديقي: "إنّ الأمر يجعل مهمّة تطوير اللغة العربيّة في أعناق الباحثين بالانفتاح على مستجدّات اللسانيات المعاصرة، وتأهيلها لتأدية دورها الثقافيّ، والمساهمة في البحث العلميّ"².

هذا، وقد أضحيّ تعليم العربيّة مجالا متطوراً ومتسارعاً خلال الآونة الأخيرة من خلال مؤشّرات جليّة من بينها تزايد أعداد المتعلّمين من مختلف الأعمار ولمختلف الأغراض، وافتتاح كثير من البرامج والمؤسّسات التعليميّة المعنيّة بهذا الموضوع في أنحاء عديدة من العالم، بدءاً بالمدارس والجامعات الحكوميّة ووصولاً إلى المراكز الخاصّة، بالإضافة إلى كثير من المبادرات في تأليف المناهج، وإعداد الاختبارات، وتأهيل المعلّمين، وصناعة المواد والبرامج الحاسوبية، كما تعدّدت الاتجاهات الحديثة في تعليم العربيّة لرسم صورة مستقبلية لتعليم اللغة العربيّة، ولعلّ أهمّها الإفادة من ثمار البحث اللسانيّ الحديث وجهود أعلامه في تعليم وتعلّم اللغة العربيّة. ومن بين الأسماء الجزائريّة المهتمة بهذا الشأن الدكتور صالح بلعيد؛ الذي أكّد على ضرورة استثمار التجربة اللسانية المعاصرة لتطوير المنهجية العلميّة لتعليمية اللغات، واعتبر هذا الاستثمار من الضّروريات الملحّة في الممارسات البيداغوجيّة لتعلّم العصر.

¹ محمّد سيف الإسلام بوفلاحة، اللسانيات التقابليّة وتعليمية اللغات، مجلّة دنيا الوطن، قسم اللغة العربيّة، جامعة عنابة، الجزائر، 2018-10-17.

<https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2015/02/14/357088.html>

² عبد الوهّاب صديقي، مجلّة الدراسات اللغويّة والأدبيّة، العدد الثّاني، ص 24.

4.2 تعليم اللغات وتعلّمها: علم مستقل أم فرع لساني تطبيقي؟

تعليميّة اللّغة من الحقول المعرفيّة التي تعرّض لها الكثير من الباحثين اللسانيّين، والذي اختلفت فيه الرّؤى والنّظريّات، إذ بظهور اللّسانيّات كعلم اكتسح القرن العشرين، عرف مجال تعليميّة اللّغات ثورات عديدة في التّعامل مع النّصّ اللّغويّ الذي يمثّل المادّة الأوّليّة لتقديم اللّغة للمتعلّم، فاعتُبر -النّص- حِجْز الزّاوية لتعلّم اللّغة، نظر إليه أصحاب كل مدرسة من زاوية تختلف عن سابقتها، وارتبط نجاح تعليميّة اللّغة بمدى توفّق الدّارس لفهم الخلفيّات والمرجعيات اللّسانية وحسن الارتكاز عليها؛ هذا لأنّ ممارسة الفعل اللّغويّ تتطلّب فهمًا واعيًا للحدث اللّسانيّ، وارتباطه بالجانب النّفسيّ والاجتماعيّ. وتعليميّة اللّغات حقل تطبيقيّ ثار على المناهج القديمة في طريقة الطّرح، فتعليم اللّغة ليس حشو ذاكرة المتعلّم بقواعد ومعايير ثابتة للغ -ة معيّنة، وإنّما الهدف الذي يجب أن يكُون من وراء التّعليم هو جعل المتعلّم يشارك ويتفاعل إيجابيًا مع برامج المادّة التّعليميّة. "المعرفة هي تكوين طرائق وأساليب وليست مخزن معلومات، فالمتع -لم يزداد تعلّمًا بفنّ التّعلّم والمعلّم هو صانع تقدّمه"¹. ولا مرأى في "أنّك تحتاج إلى التّزام وانغماس تامّين، واستجابة عضويّة وعقليّة وعاطفيّة كاملة، كي تنجح في استعمال لغة ما استعمالاً صحيحاً؛ ذلك أنّ تعلّم لغة ليس مجرد مجموعة خطوات سهلة يكفي أن تبرمجها ثم تؤدّيها بنفسك"².

ومن ثمّ، لا نجانب الصّواب إذا أقرّ البحث أنّ التّطبيقات اللّسانية تسعى إلى الكشف عن حقائق اللّسان البشريّ، والتّعرّف على أسرارهِ، في حين أنّ علم تعليم اللّغات وتعلّمها تطبيقيّ إجرائيّ يهـدف إلى البحث في آليات الاكتساب اللّغويّ سواءً للنّاطق بلغته الأم أو بغيرها. كما يمكن تفحص العلاقة القويّة بين الحقلين، والصّلة المتينة القائمة بينهما على مبدأ الحاجة "فاللسانيّ يجد في حقل تعليم اللّغات وتعلّمها الميدان الخصب للاستعمال الفعليّ واختبار

¹ فاخر العاقل، التّعلّم ونظريّاته، دار العلم للملايين، بيروت، 1967م، ص 14.

² دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة و تعليمها، ترجمة عبده الرّاجحيّ، عليّ أحمد شعبان، دار النهضة العربيّة للطباعة والنّشر، بيروت، ص 19.

نظريّاته، والمعلّم يبيّن طرقه وأساليبه على المعرفة العامّة للقوانين العامّة التي أثبتتها علم اللسانيّات الحديث¹.

وتأسيسًا على ما سبق ذكره، يرتبط علم اللّغة التّطبيقيّ أيّما ارتباط بحقل تعليم وتعلّم اللّغات، فهو العلم الذي يجمع جوانب عدّة من علوم اجتماعيّة ونفسيّة وتطبيقيّة لخدمة اللّغة واكتسابها. وقد تقدّم هذا الفرع من اللّسانيّات خطوات تُحسب له في باب استثمار علم اللّغة الحديث في تقديم اللّغة كماءة تعليميّة، لكن وبعد ظهور مصطلح التّعليميّة في الفكر اللّسانيّ والتّعليميّ المعاصر تُطرح التّعليميّة كحقل مستقلّ تساءل عنه الكثير من الدّارسين "لماذا لا نتحدّث نحن أيضًا عن تعليميّة اللّغات بدلا من اللّسانيّات التّطبيقيّة؟ فهذا العمل سيزيل الكثير من اللّبس ويعطي لتعليميّة اللّغات المنزلة التي تستحقّها"².

وقد فتح هذا الإشكال باب البحث على مصراعيه، لتكثيف الجهود من أجل إعطاء هذا العلم حقّه، حتّى بدأت تتّضح معالم علم التّعليميّة كمجال مستقلّ يُعنى بطرق وأساليب التّعليم والتّعلّم بما في ذلك اللّغات، "فتعليم اللّغة علمٌ، ما ينبغي لأحد أن يماري في هذا ولا أن ينكره"³، مستعينا بجملة من العلوم نذكر منها:

1 - اللّغويات أو اللّسانيّات العامّة.

2 - علم الاجتماع، وعلم الاجتماع اللّغويّ.

3 - علم النّفس التّربويّ⁴.

ونظرا للاهتمام الكبير بقضايا تعليم اللّغة -اللّغة الأولى واللّغة الأجنبيّة- اقترح بعض الباحثين استقلاليّة هذا الفرع عن اللّسانيّات التّطبيقيّة، وبادر له ماكاي (Machey) بتسميّة " language didactic أو تعليميّة اللّغة"⁵؛ حيث حاولت التّعليميّة أن تحدّد لنفسها

¹ لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، جامعة بشّار، الجزائر، ص 09.

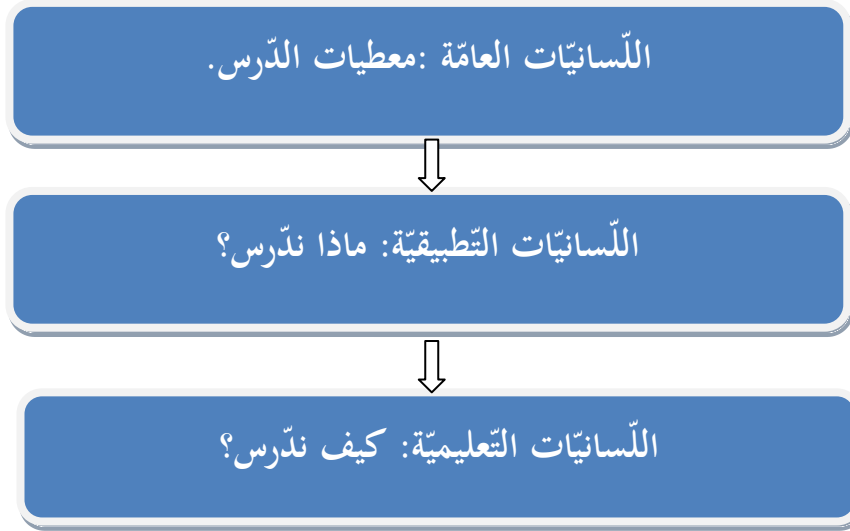
² ينظر: أحمد حسانيّ في الدّراسات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ص 130-131.

³ دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، مرجع سابق، ص 11.

⁴ ينظر: عبده الرّاجحيّ، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار التّهضة العربيّة، لبنان، ط 2، 2004، ص 17.

⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص 20.

معالم تكفل لها الاستقلالية، وبدأت حقلاً معرفياً يتّسم بالذاتية رغم تداخله مع المجالات المعرفية الأخرى، وإن كان هذا العلم على علاقة وثيقة بالتطبيقات اللسانية "فليس من المقبول أن نربط بين الأمرين ربطاً آلياً"¹. والمخطط الآتي يوضّح الفرق بين اللسانيات العامة والتطبيقية والتعليمية.



المخطط رقم 1 يوضّح الفرق بين اللسانيات العامة والتطبيقية والتعليمية.

وبنا إلى هذا كلّه، نخلص قولاً إنّ اللسانيات التطبيقية ميدان تلتقي فيه مجالات عدّة تهتمّ بمعالجة اللغة ودراسة طرق تعليمها من زوايا مختلفة، ذلك باعتبار اللغة نشاطاً إنسانياً متداخلاً بالحقول، وتماشياً مع هذا الطّرح كان لا بدّ أن يجتمع علم النفس بعلم الاجتماع والأعصاب والحاسوب وغيرها لتشكيل ملامح العلم الجديد الذي يُعنى بتعليم اللغات وتعلّمها.

¹ عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدّار التّونسية للنشر، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، أوت 1986، ص 137.

3. الفصل الأول: الدرس اللساني بين التطبيقات اللغوية وتعليمية اللغات.

1.3 المسار التحويلي للدرس اللساني - عرض تاريخي-.

2.3 اللسانيات التطبيقية - المفهوم، المبادئ والمجالات-.

3.3 التعليمية - المفهوم والنشأة-.

4.3 بين التعليمية وتعليمية اللغات.

5.3 المثلث الديداكتيكي وأقطابه.

6.3 التكوين.

7.3 تجليات التعليمية في التراث العربي.

1.3 المسار التحويلي لعلم اللغة التطبيقي - عرض تاريخي -:

اللغة حاکمة العلوم ومحکومة بها، ويشهد التاريخ أنه ما من أمة من الأمم السابقة إلا وكان لها ماض غنيًا وحافلًا بالكثير من الدراسات التي تبحث في الظواهر اللغوية من جميع جوانبها، الصوتية والتركيبية والصرفية والدلالية، ثم تبحث علاقة هذه المكونات اللغوية بالعالم الذي يحيط بالإنسان، كون الأخير فاعل في مجتمعه يؤثر فيه ويتأثر به، "فاللغة قبل كل شيء ظاهرة فيزيولوجية إنسانية"¹، لاحظها الإنسان منذ أن وجد على سطح هذه الأرض، فقد مثلت "اللغة" ولا تزال مادة دسمة للدراسة، تتضارب فيها الآراء حينًا وتتفق حينًا آخر؛ حيث حاول الإنسان منذ بداياته سبر أغوار هذه اللغات ليكشف مكانها، وهو حتى الآن يحاول، ولذلك فإن التاريخ الإنساني كله بغض النظر عن عرق الإنسان وأصله ولغته مليء بالدراسات التي تناولت مواضيع الظواهر اللغوية، ولا شك بعد هذا أن تشكل اللغة مجال اهتمام الدارسين والباحثين اللسانيين عبر مَرَّ العصور، ويكفي أن نعلم "أن أهم الإشكالات التي كثيرا ما شغلت بال اللسانيين، وتصدرت البحث اللساني في الدراسات القديمة أصل اللغة ومنشؤها"².

أ - ما قبل دوسوسير:

مع مطلع القرن السابع عشر، بزغ اتجاه جديد يرفض التسليم بالأحكام المطلقة، ويفرض هيمنة العقل وتحكيمه، فما من غاية إلا وجب على الإنسان أن "يعمل على تحقيقها من خلال انسجامه مع العقل دائما"³، واستمرت هذه الرؤية ردحا من الزمن خاصة مع تيارات فلسفية رفعت لواء العقل والمنطق من أمثال ديكارت (1596-1650) وبليز باسكال Blaise Pascal (1623-1662)* ونيكولا مالبرانش Nicolas Malebranche (1638-1715) وغير بعيد عن هذا المشهد، كان للغة حظٌ هي الأخرى في أن ينعرج مسارها عن السابق، فاللسانيات بدءًا من دو سوسير Ferdinand De Saussure (1857-1973) أحدثت

¹ ينظر: علي حمادية، اضطرابات اللغة والوظائف الرمزية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، ص 08.

² ينظر: أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2005، ص 05.

³ ينظر: بيرد وكاسيه، الفلسفات الكبرى، منشورات عويدات، لبنان، 1983، ص 94.

* فيزيائي ورياضي وفيلسوف فرنسي اشتهر بتجاربه على السوائل في مجال الفيزياء، وبأعماله الخاصة بنظرية الاحتمالات في الرياضيات هو من اخترع الآلة الحاسبة. استطاع باسكال أن يسهم في إيجاد أسلوب جديد في النشر الفرنسي بمجموعته

الرسائل الريفية. للمزيد من المعلومات: <https://www.arageek.com/bio/blaise-pascal>

قطيعة إبستمولوجيّة مع ما سبقها من الدّراسات اللّغويّة، فهذا العلم الجديد الذي أحدثه سوسير والقطيعة المعرفيّة التي خلقها بتناوله الجديد للظّاهرة اللّغويّة، لم يكن نبتةً شيطانيّة، بل جاء تماشلي والتّغيّرات العلميّة في أوربا التي صاحبت ظهور لغويّات سوسيريّة جديدة ؛ هذه الأخيرة التي انتقلت من العقل إلى التّجربة أو المزج بينهما؛ حيث عرفت هذه الفترة في القارة الأوروبيّة ظهور قوانين علميّة عقلية تجرّبيّة كقانون الجاذبيّة لنيوتن، و"كانت Kant" الذي أفاد من علم نيوتن "ليرسخ العقلية العلميّة ويعطيها مكانتها المناسبة ويقود الفلسفة الأوروبيّة من عصر النّقد إلى عصر المذاهب" ¹، وتتواصل النّزعة العقلية في تناول العلوم باختلافها الرّياضيّة والفيزيائيّة والفلسفيّة، فها هو "أوغست كونت Auguste Comte" (1798-1857) يؤسّس هو الآخر لنظرية جديدة تمثّلت في الإبستمولوجيا الوضعيّة ^{*}، وعمومًا يمكن القول إنّ الطّروف الفكرية والثّقافيّة ما قبل دوسوسير "قد هيم" نت فيها الأفكار الوضعيّة التجريبيّة هيمنة أضحى معها تفسير المظاهر المحيرة في نظام صوائت اللّغات الهندوأوربيّة أمرًا مستعصيًا لحوالي قرن ونصف" ². فالناظر إذاً لعلم اللّغة ونشأته الفعلية يجده قد ارتبط بفلسفات ومناهج كانت هي المرتكز في انطلاقاته ووصوله إلى شكله المعروف، وانعكاس لتغيّر ملامح العصر الفكرية التي فرضتها بالضرورة الطّروف الثّقافيّة والعقلية وحتى الاجتماعيّة.

¹ بيرد وكاسيه، الفلسفات الكبرى، مرجع سابق، ص 131 وما يليها.

^{*} الإبستمولوجيا مصطلح يستعمل لوصف فرع من فروع الفلسفة المعنويّة بطبيعية، ونطاق المعرفة، وتفسيرها بإيجاز، وكيفية الحصول عليها، وما هي الصّلة بينها وبين الحقائق الموجودة من حولها. وكما ركّز الفيلسوف فيرير على التّحليل الفلّسفيّ لطبيعة المعرفة، ومدى ارتباطها بمختلف المفاهيم، بالنّسبة لكونت الوضعيّة ترتبط بظهور عهد العلم المميّز للحالة الوضعيّة والمذهب الوضعيّ يرتبط بالثّقة في تقديم الإنسانيّة والاعتقاد بالمنافع العقلانيّة العلميّة. وحدها المعارف العلميّة التي تستحقّ الثّقة، الأمر الذي يستلزم عند كونت استبعاد الميتافيزيقيا والآلهوت. والمعرفة يجب أن ترتكز حسب كونت على ملاحظة الواقع وليس على المعارف القبليّة. للمزيد من التّفصيل:

Loubier, J. (ed), A. Comte, Philosophie des sciences, Textes choisis, Paris, PUF, 1974.

² أحمد مؤمن، اللّسانيّات النّشأة والتّطور، مرجع سابق، ص 92.

ب - لسانيّات دوسوسير:

ومن ثمّ، شهد الدّرس اللّسانيّ الحديث والمعاصر تحولات منهجيّة ومعرفيّة عميقة على طول المحطّات التاريخيّة الكبرى، أثّرت على مسار اللّغة ودراستها، بداية من فردينان دوسوسير (1857-1913)؛ حيث يجمع معظم الباحثين على أنّ جملة الدّروس التي ألفها دوسوسير على طّلابه في جنيف هي الحجر الأساس ونقطة الانطلاق، لا في اللّغويات فحسب، بل في جميع ميادين العلوم الإنسانيّة، ويعدّ كتابه "دروس في الألسنيّة العامّة" أول انبثاق رئيسة للدّرس اللّغويّ المعاصر في الفترة الممتدّة ما بين (1916-1957م)، و"تحول هائل عرفه المسار التطوّريّ لهذا النوع الدّراسيّ"¹ إذ توجّه توجّهها علميّاً في دراسة اللّغة فأصبحت تدرس "في ذاتها ومن أجل ذاتها"²، واتّسمت هذه الدّراسة بالموضوعيّة فعُرفت اللّسانيّات على أنّها "الدّراسة العلميّة الموضوعيّة للّسان البشريّ"³، هذا النّحو العلميّ قلب واقع الدّراسات اللّغويّة، وغير مجراها، وفرض على الدّارسين الابتعاد عن الانطباعيّة والذاتيّة في دراسة اللّغة. وضمن هذا الإطار، أصبحت أولى انشغالات هذا العلم إعطاء أهميّة لدراسة بنيات اللّغات وتراكيبها، والانغلاق على النّسق بعيداً عن الأداء الكلاميّ تحت مسمّى اللّسانيّات البنيويّة، التي تعمل على "وصف البنى الشّكليّة ضمن مختلف مستويات التحليل اللّسانيّ (البنية المورفولوجيّة، البنية التركيبيّة، البنية الدّلاليّة)"⁴، كما تقوم على أساس اعتبار اللّغة "نظاماً ونسقاً مجرّداً لا يمكن تحليل ظواهره اللّغويّة بعزلها عن بعضها البعض، وهو يقوم على محورين منهجيّين هما النّسقيّة والمحايثة"⁵، وتكون البنيويّة بهذا قد ثارت على المقاربة الألسنيّة التاريخيّة التي كانت سائدة في بداية القرن

¹ ميشال أرفيه، البحث عن فردينان دوسوسير، ترجمة: محمّد خير محمود البقاعي، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ط 1، 2009م، ص 33.

² فردينان دوسوسير، دروس في الألسنيّة العامّة، ترجمة: صالح القرمادي وآخرون، الدّار العربيّة للكتاب، ط 1، 1985م، ص 27.

³ خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيّات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 1، 2001م، ص 09.

⁴ ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفتاحيّة في اللّسانيّات، ترجمة عبد القادر فاهيم الشّيباني، سيدي بلعبّاس، الجزائر، ط 1، 2007، ص 100.

⁵ حافظ إسماعيليّ علويّ، محمد المّلاخ، قضايا إبستمولوجيّة في اللّسانيّات، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1، 2009م، ص 79.

التّاسع عشر، داعية إلى الآنيّة الوصفية، و"عملٌ سوسير يؤسّس قطيعة مع اللّسانيّات المقارنة"¹، مقترحا بذلك نمطا لسانيا وصفيا نسقيا، وهذا ما تولّد عنه -وبشكل واضح- "ما سمّي فيما بعد بالمنهج الوصفي"².

وتأسيسًا على ما سبق، يمكن تلخيص أبرز مبادئ دوسوسير فيما يلي:

✓ دراسة اللّغة من ذاتها وإلى ذاتها.

✓ النّسقيّة والمحايثة*.

✓ "التّعامل مع اللّغة والخطاب، ورفض الإنسان الفاعل الكلامي"³.

✓ اعتماد الوصف الآتي، ورفض المنهج التاريخيّ المقارن.

✓ بنية اللّغة وتكامل أجزائها (أصوات، صرف، تراكيب).

ج- براغ وكوبنهاجن:

وتبعًا لما سبق، انبثقت عن الفكر اللّسانيّ السّوسيريّ العديد من التّظريّات اللّسانية أهمّها: المدرسة الوظيفيّة (براغ)، ومدرسة كوبنهاجن (الغلوتماتيكيّة)؛ هاتان المدرستان اللّتان تأثّرت بشكل كبير بالمبادئ السّوسيريّة؛ حيث جاءت مدرسة براغ لتحمل مشعل الدّراسات اللّغويّة البنيويّة من جهة، والشّكلية من جهة أخرى، وقد شرعت هذه الحلقة بعقد ندوات منتظمة تعزّزها "ببحوث في اللّسانيّات الوظيفيّة على وجه الخصوص"⁴، إذ ركّز أصحابها "ماثيسوس Mathesius" (1882م-1945م) و"نيكولاي تروبتسكوي Nikolai Sergeevitch" (1882م-1945م) و"ماري آن بافو، جورج إلياسرفاتي، التّظريّات اللّسانية الكبرى من التّحوّل المقارن إلى الدّرائعيّة، ترجمة: محمّد الرّاضي، المنظّمة العربيّة للترجمة، ط1، 2012م، ص106.

¹ ماري آن بافو، جورج إلياسرفاتي، التّظريّات اللّسانية الكبرى من التّحوّل المقارن إلى الدّرائعيّة، ترجمة: محمّد الرّاضي، المنظّمة العربيّة للترجمة، ط1، 2012م، ص106.

² عبد الجليل مرتاض، التّحوّلات الجديدة للّسانيّات التّاريخيّة، دار هوما للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2001م، ص138.

* يعدّ مفهوم "المحايثة" من المفاهيم الّتي أشاعتها البنيويّة في بداية السّتينات، ليصبح بعد ذلك مفهوما مركّزا استنادا إليه يفهم النّصّ وتنجز قراءاته. ف"التّحليل المحايث" هو وحده الّذي يجيب عن كلّ الأسئلة ويدرك كلّ المعاني. والمقصود بالتّحليل المحايث أنّ النّصّ لا ينظر إليه إلّا في ذاته مفصّلا عن أيّ شيء يوجد خارجه. والمحايثة بهذا المعنى هي عزل النّصّ والتّخلّص من كلّ السّيّاقات المحيطة به. فالمعنى ينتجه نصّ مستقلّ بذاته ويمتلك دلالاته في انفصال عن أيّ شيء آخر. لتفاصيل أكثر راجع: يوسف وغليسي، مناهج النّقد الأدبيّ.

³ ينظر: ماري آن بافو، جورج إلياسرفاتي، المرجع نفسه، ص105.

⁴ صلاح فضل، نظريّة البناييّة في النّقد الأدبيّ، دار الشّروق، القاهرة، مصر، ط1، 1998م، ص13.

Trubetskoy " (1890م-1938م) و"رومان ياكبسون Jakobson Roman"¹ على "الجانب الوظيفيّ للغة بجميع مستوياتها (الصّوتيّ والنّحويّ والصّرفيّ والدّلاليّ)، فدرسوا اللّغة دراسة وظيفيّة محضة، حتّى ذاع صيتهم وانتشرت أفكارهم خاصّة في مجال الفونولوجيا والتّحليل الوظيفيّ"². ومعنى هذا هو أنّ اللّغة نظام وظيفيّ يُنتجه اللّسان البشريّ، من أجل تحقيق وظيفة التّواصل مع الآخرين، وهو ما جعل دراسة حلقة براغ تختلف عن ما تلاها من التّيارات اللّسانية.

وكما هو الشّأن لمدرسة براغ، فقد مثّلت مدرسة كوبنهاجن هي الأخرى بريدغمًا لسانيًا جديدًا بلمسة سوسيريّة، فإذا تأملنا المسار اللّسانيّ وتعقبناه منذ بدايته التّأسيسيّة إلى التّبلور القاعديّ ندرك دون شكّ أنّه كان مُسيطرًا عليه من قبل البنيويّة، إذ عملت كوبنهاجن "على تأصيل هذه التّظرية، والتقطت جملة من مبادئ "سوسير" وأعطتها مفهوماً جديداً"³. وصبغتها صبغة معاصرة من خلال الإعراض عن الأساليب القديمة في دراسة اللّغة، "وتغليب التّوجّه العلميّ بصياغة اللّغة جبريًا وتركيبها في معادلات رياضيّة"⁴، فنجد أنّ هلمسلف وعلى الرّغم من ولائه العلميّ لدوسوسير، إلّا أنّ توجّهاته العلميّة والرياضيّة وسعة اطلاعه باللّغات القديم منها والحديث مكّنته من شقّ تيّار لسانيّ بروح رياضيّة "معتمداً على المنهج التّحليليّ والاستنباطيّ"⁵. وباعتبار اللّغة عند أصحاب هذه المدرسة شكلاً وليس جوهرًا، يصلح أن تتحوّل إلى رموز رياضيّة، ويمكن أن نوجز أهمّ خصائص هذه المدرسة في ما يلي:

✓ اللّغة صورة forme وليست مادّة substance وحالة خاصّة من النّظام السّيميائيّ.

✓ اعتماد المنطق والتّحليل والاستنباط في دراسة اللّغة.

✓ يوضع لتحليل اللّغة نظريّة صوريّة رياضيّة رمزيّة تصدق على جميع اللّغات.

¹ ينظر: بريجيتبارتشت، مناهج علم اللّغة من هرمان باول حتّى ناعوم تشومسكي، ترجمة: سعيد حسن بحيريّ، مؤسّسة المختار للنّشر والتّوزيع، ط1، 2004م، ص115.

² ينظر: جيفريّ ساميسون، المدارس اللّغويّة، التّطوّر والصّراع، ترجمة: أحمد نعيم الكراعين، المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنّشر، بيروت، ط1، 1993، ص106.

³ صلاح فضل، نظريّة البناييّة في النّقد الأدبيّ، مرجع سابق، ص95.

⁴ ينظر: سعيد شنوفة، مدخل إلى المدارس اللّسانية، المكتبة الأزهرية للتّراث، القاهرة، ط1، 2008م، ص78.

⁵ ينظر: ميلكا إفيتش، اتّجاهات البحث اللّسانيّ، ترجمة: سعد مصلوح ووفاء كامل، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000م، ص325.

د- اللسانيات الأمريكية:

أما في الجهة الأخرى من العالم، وبالضبط في أمريكا أسس عالم اللغة ليونارد بلومفيلد " Leonard Bloomfield (1887-1949) من خلال تبنيه لمبادئ المدرسة السلوكية المنهج النمطي للسانيات الأمريكية" ¹، وظهر ذلك جلياً في أحد أهم كتبه الموسوم بـ "اللغة" الذي أصدره سنة 1933م؛ هذا الكتاب الذي أحدث أثراً كبيراً في فهم طبيعة اللغة من خلال الوصف الشامل للغويات البنوية في أمريكا، والرؤية التاريخية للغات الهندوأوروبية. كما اتصل بلومفيلد بالمذهب السلوكي الشائع في علم النفس آنذاك بأمريكا، وعلى خطاه انطلق في تكوين نظريته التي تقوم على أنّ أي سلوك هو في الحقيقة رد فعل ؛ أي أنّه -السلوك- يحدث بوصفه استجابة لمثير خارجي خاص عن طريق التجربة، بما في ذلك اللغة، "فاستيقن أنّ عالم الإنسان تُدبره قوانين مطابقة لمقتضيات المنعكس الشرطي" ²، وهو ما يكشف عن نفسية الإنسان، ويشمل تواصله مع بيئته والآخرين ، ومن هنا "تبدى هيمنة المدرسة السلوكية ذات السمة المادية والتجريبية الصارمة على أفكار بلومفيلد اللغوية" ³؛ إذ يؤكد أنّ المنفذ السليم في دراسة اللغة هو اعتبارها نظاماً من صلب الجهاز النفسي ، وسلوكاً يستحضره المتكلم مستجيباً لمنبه خاص، وعليه فمنهج بلومفيلد في دراسة اللغة كان منهجاً وصفيّاً تجريبياً آلياً.

هـ - المدرسة التوليدية التحليلية:

إذا كان دوسوسير قد أحدث القطيعة الأولى في اللسانيات بتحديد مبادئها وموضوعها ومنهجها، فإنّ نواو تشومسكي " Noam Chomsky (1928)" أحدث بالفعل ما يمكن أن نسميه بالقطيعة الثانية في اللسانيات المعاصرة ؛ قطيعة تتجلى في وضع نظرية لسانية جديدة تختلف في تصوّرها الأساس ومنهجيتها التحليلية للظواهر اللغوية على النظريات السابقة لها" ⁴. وذلك من خلال أسسه ومنطلقاته المعرفية النظرية وأدواته الإجرائية الدقيقة، فبعد "أن كان يُنظر

¹ ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، مرجع سابق، ص 277.

² عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، مرجع سابق، ص 125-126.

³ مصطفى زكي حسن التوني، المدخل السلوكي لدراسة اللغة في ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة في علم اللغة، حويلات كلية الآداب، الحولية 10، الرسالة 64، 1988م، ص 23.

⁴ مصطفى غلفان، محمد الملاح، حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010، ص 1.

إلى اللّغة على أنّها نوع من السّلوّك ليس فيه ما نجده في ظاهره ، نظرت هذه المدرسة إلى اللّغة كنظام معرفيّ عقليّ ، لا يكفي لمعرفته وصف ما يظهر منه بل لا بدّ من أن تتعدّى دراسته إلى تفسير طبيعته، واكتسابه واستخدامه ضمن ما تفرضه حدود العقل البشريّ عليه وعلى غيره من النّظم المعرفيّة¹. وضمن هذا الإطار، يكون هذا الاتجاه قد مهّد لظهور مدرسة جديدة هي المدرسة التّوليديّة التّحويليّة، الّتي أحدثت ثورةً في الدّراسات اللّغويّة بتبنيها لنظرية تقوم على أساس "الاستعمال غير المحدود للوسائل اللّغويّة المحدودة"²، من خلال الاهتمام بالجانب التّحليليّ والتّفسيريّ بدلا من الجانب الوصفيّ، في محاولة جدّية لتقديم صورة واضحة وشموليّة عن بنية اللّغة وميزاتها الإنسانيّة، وعلاقتها بالعقل الإنسانيّ.

والنّظام التّحويليّ اللّغويّ عند تشومسكي هو "مجموعة قوانين واضحة تولّد جملا قواعديّة"³، تتولّد عنه مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل، ويستطيع النّاطق أن "ينتج به عددا غير محدود من الجمل"⁴، ويؤكّد على أنّ القدرة العقليّة هي الّتي تكمن وراء الكلام، وهي -القدرة- عنده ذهنيّة و"ليست المظهر الخارجيّ للغة الّذي يسمّيه بالإنتاج"⁵.

وتساوفاً مع هذا الطّرح، وجب القول إنّ نظرة التّوليديّين التّحويليّين تتجاوز المقاربة السلوكيّة البنيويّة الّتي اهتمّت بالوصف والتّرتيب والتّصنيف إلى التّعامل مع اللّغة بوصفها فعلا ذهنيّا، وقد علّق تشومسكي في إحدى محاضراته قائلا : "القول بأنّ مهمّة اللّسانيّات هي وصف اللّغة كالقول بأنّ مهمّة الفيزياء هي قراءة عدّادات القياس"⁶. وقد فرّقت النّظرية التّوليديّة التّحويليّة بين الكلام بوصفه سلوكا وأداءً، واللّغة باعتبارها نظاما ذهنيّا معرفيّا، وهو ما يفرض على الباحثين اللّسانيّين التّوجّه إلى "دراسة ذلك النّظام الدّهنيّ للغة، والّذي يُعرف عندهم بالكفاية

¹ مرتضى جواد باقر، مقدّمة في نظرية القواعد التّوليديّة، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2002م، ص9.

² نعوم تشومسكي، البنى التّحويّة، ترجمة: يؤيل يوسف عزيز، مراجعة مجيد الماشطة، مكتبة لسان العرب، بغداد، ط1، 1987، ص05.

³ المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

⁴ البنى التّحويّة، المرجع نفسه، ص 05.

⁵ المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

⁶ نعوم تشومسكي، بنية اللّغة، ترجمة إبراهيم الكلثم، جداول للنشر والترجمة والتّوزيع، بيروت لبنان، ط1، 2017، ص09.

اللّغويّة لا بالأداء اللّغويّ أو الإنجاز الكلاميّ الذي يعدّ انعكاساً لتلك الكفاية ونظامها الدّهنيّ¹. إذًا، البنيويّة -من منظور تشومسكي- اكتفت بوصف التّراكيب اللّغويّة وتحليلها بطريقة شكلية متجاهلة بذلك الدّور الذي يلعبه المعنى، ولم تحتهد في تحديد القواعد التي بها تتكوّن جمل غير محدودة العدد. ولهذا تعدّ التّغييرات التي أحدثتها اللّسانيّات التّوليديّة التّحويليّة مفارقات منهجيّة وتصوّرات معرفيّة كان هدفها سدّ الحلقات الناقصة التي لم تضاء عليها البنيويّة. ولا يُنكر الدّارس للمسار التّطوريّ لعلم اللّغة الحديث الأثر العميق للتّفكير الإدراكيّ على دراسة اللّغة، فمع ستّينات القرن الماضي بدأت تزول تلك الطّرق القائمة على البنيويّة والسيّاقية تدريجيّاً، وكذا تلك الأخرى المبنية على أسس توليديّة تحويليّة؛ ذلك لأنّ الأخيرة ولو اتّكأت على العقل إلّا أنّ هذا الاتّكاء يبقى شكليّاً صورياً افتراضياً مجرّداً، كما رفض التّصوّر العرفانيّ الطّرح القائم على أنّ اللّغة استجابات مشروطة ناتجة عن محفّز خارجيّ، وهو ما بنت عليه السلوكيّة منطلقاتها، ولكن "القواعد مبرمجة سلفاً في دواخلنا (عقولنا) جميعاً بلا استثناء"^{*}. وبالتالي، تعلّم اللّغة يفرض التّوجّه بنا إلى الدّهنيّات، إلى التّفكير وإعادة التّفكير، إلى الوعي بالمكينزمات الدّهنيّة التي ينجز بها العقل الفعل الكلاميّ، وإلى التّقصّي لما يجري في كواليس العرفان. وما أنّ العالم اليوم يعيش تحولات تفرض على البشريّة قاطبة مواكبة الحضارة الإنسانيّة بكلّ متغيّراتها؛ حيث اتّسم عصرنا بالذكاء والتّكنولوجيا، ولم يعد كما كان عليه قبل عقود من الآن، فلا ينكر أحد أنّ التّكنولوجيا غيرت حياتنا ومعها سلوكيّتنا، بل وحتّى طرق تواصلنا، وهو تغيّر له أبعاده، وخلفياته، ودلالاته العميقة، واللّغة باعتبارها مظهر إنسانيّ وحضاريّ وثقافيّ تمثّل هويّة الإنسان وفكره وسبيل تواصله تتبوّأ أرفع المنازل وأخطرها، وتحظى بأهمّ انشغالات أصحاب الشّأن، والوضع اليوم يدعونا بالبحاح إلى جعلها تتساير والحياة الذّكيّة، وفي ظلّ هذا المسعى، تقترح اللّسانيّات عدّة تصوّرات ومقاربات ساعية بذلك لبناء مناهج نافعة جديدة بأن تدخل حيّز التّطبيق، "فاللّسانيّات التّطبيقيّة هي استثمار للمعطيات العلميّة للنّظرية اللّسانيّة واستخدامها استخداماً واعياً في حقول معرفيّة أخرى، أهمّها حقل تعليميّة اللّغات، وذلك بترقية العمليّة البيداغوجيّة وإعادة تصوّر النّماذج التّعليميّة، وتطوير طرائق تعليم اللّغة للتّاطقين بها ولغير

¹ ينظر: محمّد عليّ الخوليّ: قواعد تحويليّة للغة العربيّة، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، ط1، 1999م، ص10.

^{*} وهو ما يسمّيه تشومسكي جهاز الاكتساب اللّغويّ، "LAD" Linguistic Acquisition Device.

النّاطقين"¹. ذلك لأنّ أهميّة البحوث اللّغويّة الحديثة لا تتبلور إلّا حين تدخل نتائجها ميدان الاستثمار والتّطبيق انطلاقاً من "تأسيس معارفنا على الملاحظة أو التجربة"². وهذا ما ظهر في التّغيّرات التي طرأت على المناهج الدّراسيّة، وطرق تعليم اللّغة، وربطها بمهندسة الحاسوب وبرمجيّات الآلة، كلّ هذه المسائل وأخرى تدخل ضمن الوجه التّطبيقيّ لدراسة اللّغة، وهو ما اصطُح عليه في العقود الأخيرة باسم "اللّسانيّات التّطبيقيّة".

2.3 اللّسانيّات التّطبيقيّة - المفهوم، المبادئ والمجالات -

1.2.3 مفهوم اللّسانيّات التّطبيقيّة (Applied Linguistics):

يتفق الدّارسون للغة البشريّة أنّ اللّسانيّات قسمان رئيسان ؛ الأوّل منهما نظريّ والثّاني تطبيقيّ، وعلم اللّغة التّطبيقيّ يركّز على مفهوم اللّسانيّات العامّ القائم على الدّراسة العلميّة الموضوعيّة لظواهر اللّسان البشريّ بلمسة تطبيقيّة؛ حيث يوافق أنّ لفظ "طبّق" من النّاحية اللّغويّة يتمظهر في معان عدّة فنجد أنّ "المطابقة" هي الموافقة"³، "وأنّ المطبّق من الرّجال الذي يصيب الأمر برأيه"⁴، وفي المعجم "الوسيط" نجد التّطبيق بمعنى "إخضاع المسائل والقضايا لقاعدة علميّة، أو قانونيّة، أو نحوها"⁵.

وتُعزّز كلّ العلوم النّظريّة بالجانب التّطبيقيّ الذي يمثّل نتائجها واقعياً، فتاريخ العلوم في مساره التّراكميّ الممتدّ عبر عشرات القرون، يؤكّد بما لا يرقى إليه الشّك أنّ هاجس البحث عن الحلّ الأمثل والبديل النّوعيّ كان وراء نشأة كثير من العلوم ، ولنا في تاريخ العلوم أصدق مثال، فقد برع العرب والمسلمون في النّحو والصّرف والبلاغة بدافع تطبيقيّ هو صون القرآن من اللّحن والزّلل. وكما هو الشّأن بال نسبة للرياضيّات والفيزياء حين وجدنا تطبيقاتهما في حلّ مشاكل البشر المتعلّقة مثلاً بالبناء والتّداوي وغيرها، فإنّ تطبيقات اللّغة هي الأخرى تبحث في العلاقات

¹ ينظر: عبد السلام المسديّ، اللّسانيّات وأسسها المعرفيّة، مرجع سابق، ص 149.

² Voir: S.P.Corder . La linguistique Appliquée . interprétaion et pratiques diveres BulettinCILA . centre de . La linguistique Appliquée . Université de Neuchatel .N.16. Suice 1972 .p.06.

³ الفيروزآباديّ، القاموس "المحيط"، 2008، ص 991.

⁴ عبده الرّاجحيّ، علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، 2000، ص 08-10.

⁵ شارل بوتون، اللّسانيّات التّطبيقيّة، ترجمة الدّكتور قاسم المقداد ومحمّد رياض المصريّ، ص 09.

التّبعيّة جرّاء تطبيق معطيات اللّسانيّات النّظرية على المشاكل العمليّة في تعليم اللّغة، هذا العلم الذي عرف وثبة كبيرة في الفترة الممتدّة بين الخمسينات إلى بداية القرن الواحد والعشرين، "فالمُتَّبِعُ لمُجَرِّها التّحويليّ يلاحظ أن جلّ الدّراسات التي أجريت فيها كانت تَهْتَمّ بالدرّجة الأولى بالكيفيّة التي تُعَلِّم بواسطتها لغة ثانية ، فاعتبرت أنّ منشأ تعليميّة اللّغات هو اللّسانيّات التّطبيقيّة، وقد كان يطلق على الكيفيّة التي تُعَلِّم بواسطتها لغة ثانية مصطلح اللّسانيّات التّطبيقيّة"¹، فهي تهتمّ بتعليم الطّفل قوانين لغته التي اكتسبها أو عند تلقّيه للغة ثانية ، كما "تدرس اللّغة دراسة علميّة وتهتمّ بتعليم اللّغة ووضع القوانين العلميّة التي أثمرتها اللّسانيّات العامّة موضع الاختبار والتّجربة"². ومنهجيّة اللّسانيّات التّطبيقيّة "تتمحور حول ثلاثة عناصر أوليّة وهي المتعلّم، المعلّم، وطريقة التّعليم"³. فتعليم اللّغة لا يسعى إلى وضع قائمة متكوّنة من مجموعة كلمات يعلّمها المعلّم للمتعلّم، بل يهدف إلى إكسابه المهارات اللّغويّة المناسبة حتّى يتسنى لمتعلّم اللّغة هو نفسه أن يساهم في ترقية العمليّة التعليميّة وتحسينها.

ومن الصّعوبة إعطاء تعريف دقيق وموحد للّسانيّات التّطبيقيّة، مردّد ذلك هو تداخل العلوم الإنسانيّة من جهة، وإلى حداثة اللّسانيّات من جهة أخرى ؛ حيث يتوقّف تقديم ماهية دقيقة للّسانيّات التّطبيقيّة على مدى اتّضاح معالمها وتبلور مبادئها تطبيقيّا، فلقارئ لنشأة وتطوّر اللّسانيّات بفروعها يجد أنّ الفرع التّطبيقيّ منها لم ير النّور إلّا بحدود 1946م. ومع مرور الوقت وتطوّر المصطلح بدأت تتّضح معالمه أكثر ، ويقول المصطفى بن عبد الله بوشوك في هذا الصّدّد: "علم اللّغة التّطبيقيّ أو ما يسمّى باللّسانيّات التّطبيقيّة هو حقل من حقول اللّسانيّات، ظهر في 1946 في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللّغات الحيّة للأجانب، إلى جانب ازدهار الدّراسات التّطبيقيّة، أو نظريّة علميّة يتمّ تمثّلها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان، وذلك بتكوين المادّة عن طريق الأنماط، وترسيخ المفاهيم التي يتمّ فيها نقل النّتائج النّظريّة إلى المستوى التّطبيقيّ، بحسب اللّغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن أجل ذاتها. ويسعى تماما إلى عمل علميّ هادف، وهو الكشف عن جوانب اللّغة والمعرفة الواعية بها،

¹ ينظر: نصر الدّين بوحاسين، تعليم اللّغة العربيّة واقع وأفاق مجلّة العربيّة، كليّة الأدب والعلوم الاجتماعيّة، جامعة البليدة، الجزائر، العدد3، 2011، ص 15.

² حلمي خليل، مقدّمة لدراسة علم اللّغة، دار المعرفة الجامعيّة الإسكندريّة، ط1، 2002، ص09.

³ أحمد حسّاني، مباحث في اللّسانيّات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، دت، ص17.

للتّمكن من الأداء اللّغويّ الجيّد. ويفيد علم اللّغة التّطبيقيّ في مواقف التّعلّم اللّغويّ المختلفة ؛ لأنّ موضوعه هو الإفادة من مناهج علم اللّغة ونتائج الدّراسات في هذا المجال، ومن ثمّ تطبيق ذلك في مواقف التّعلّم اللّغويّ، كما يميّز بين نوعين مختلفين من المناهج والطّرائق التي يقترحها في تعلّم اللّغات:

- 1 - مناهج وطرائق تعليم اللّغات الأصليّة أو لغات المنشأ.
- 2 - مناهج وطرائق تعليم اللّغات الأجنبيّة الأولى والثّانية والثّالثة... التي لم ينشأ عليها الطّفل في بيئته التّعليميّة الأولى¹.

والجدير بالذّكر في هذه المطارحة العلميّة هو تعريف الجمعية الدّوليّة للّسانيّات التّطبيقية * AILA على أنّها "حقل معرفيّ بين تخصصيّ Interdisciplinary في البحث والممارسة، يعمل على معالجة مشاكل اللّغة والتّواصل، من خلال تحديدها وتحليلها وحلّها بواسطة تطبيق النّظريّات والطّرائق والنتائج التي تتيحها اللّسانيّات، وكذا عبر وضع أطر نظريّة لسانية ومنهجية جديدة، وعلى العموم تختلف عن اللّسانيّات بتوجّوها الصّريح نحو المشاكل العلميّة واليوميّة المتعلّقة باللّغة والاتّصال"².

وعليه، ومن خلال التعريفين السابقين يتّضح أنّ اللّسانيّات التّطبيقية تجمع بين علوم اللّسان وتطبيقاتها، حاول فيها الدّارسون لمّ الجانبين، وشقّ السّبيل الصّحيح في إيجاد أفضل

¹ المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، الهلال للطّباعة والنّشر، الزّباط، ط2، 1994، ص45.

* Association Internationale de linguistique Appliqué - اتّحاد دوليّ يضمّ جمعيات وطنيّة وجهويّة تهتمّ بموضوعات وإشكالات اللّسانيّات التّطبيقية، به حوالي 8000 عضو من مختلف دول العالم، من باحثين وطلبة وممارسين وناشطين، والموقع يوضع تفاصيل أكثر <https://aila.info/about/>

AILA : is the acronym for Association Internationale de Linguistique Appliquée or International Association of Applied Linguistics. AILA (originally founded in 1964 in France) is an international federation of national and regional associations of Applied Linguistics. AILA has a membership of more than 8.000 individuals worldwide who as researchers, policy makers or practitioners are active in the field of Applied Linguistics.

² <http://aila.info/en/about.html%20December-2019>

الطّرق لتعليميّة اللّغات، وحلّ مشاكل تعلّمها بطابع وظيفيّ وبالتّركيز على تحديد المشاكل اللّغويّة وتحليلها ومن ثمّ حلّها، والجدير بالذّكر كذلك أنّ تطبيقات اللّسانيّات أوسع وأشمل من أن تُحصّر في تعليميّة اللّغات فحسب، بل تتعدّاهما إلى حقول نفسيّة واجتماعيّة وتربويّة، فهـي "عبارة عن استخدام منهج النّظريّات اللّغويّة ونتائجها في حلّ المشكلات ذات الصّلة باللّغة، وذلك في ميادين غير لغويّة، وحقل هذا العلم شديد الاتّساع يضمّ تعليم اللّغات الأجنبيّة، أمراض الكلام، التّرجمة، فنّ صناعة المعاجم، الأسلوبيّة، تعليم القراءة وغير ذلك"¹.

غير أنّ علم اللّغة التّطبيقيّ يرتبط أيّما ارتباط بحقل تعليم وتعلّم اللّغات، إذ يعدّ البوتقة التي تنصهر فيها جوانب عدّة من علوم اجتماعيّة ونفسيّة وتطبيقيّة لخدمة اللّغة واكتسابها، حتّى وكأنّه أصبح حكرا على تعليمها وتعلّمها فحسب. كما خطا هذا الفرع من اللّسانيّات أشواطاً تُحسب له في باب استثمار علم اللّغة الحديث في تقديم اللّغة كمدّة تعليميّة بحكم أنّه العلم الذي يكشف حقائق اللّسان البشريّ وأسرار تعليمه وتعلّمه؛ إذ يبلور الدّارس اللّسانيّ نظريّاته ويُطبّقها على أرضيّة تعليم اللّغات، هذا الميدان الذي هو الآخر بحاجة إلى الإفادة من الطّرق والأساليب التي بلغتها اللّسانيّات الحديثة.

ومع تعدّد فروع اللّسانيّات واهتمامها بشكل جليّ على تعليميّة اللّغة، تمّ توظيف اللّسانيّات التّطبيقيّة التي لها مجالات وقضايا كثيرة، ومن أبرز اهتماماتها أنّها "عُنى بتعليم اللّغات وتعليمها بشكل كبير من أجل ترقية طرائق ووسائل التّعليم، إذ لها بالغ الأثر في تحضير المحتويات التّعليميّة، وتكوين التّمارين والاختبارات ذات التّصحيح المسبق التي لها علاقة مباشرة بالاختلافات أو ما يسمّى بنقاط الارتكاز بين اللّغات"². وعليه، يمكننا القول إنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة بمثابة الجسر الذي يربط بين جميع العلوم التي تهتمّ وتعالج التّشّاط اللّغويّ للإنسان، كما أصبحت منظوماتنا التّربويّة في أمسّ الحاجة إلى الاستعانة بقضايا علم اللّغة التّطبيقيّ بأولويّاته وضوابطه لتعميق المعرفة واستكناه جوهر اللّغة، بما في ذلك اللّغة العربيّة، ولتطوير طرائق تدريسها، "فلا أحد ينكر في عصرنا الرّاهن العلاقة الوطيدة بين اللّسانيّات ومجال تعليم اللّغة وتعلّمها، ومدى استفادة هذا

¹ جلايلي سمّية، اللّسانيّات التّطبيقيّة مفهومها و مجالاتها، مجلّة الأثر، المركز الجامعيّ، صالحي أحمد التّعامّة، العدد 29، ديسمبر 2017، ص126.

² محمّد سيف الإسلام بوفلاّقة، اللّسانيّات التّقابليّة وتعليميّة اللّغات، مجلّة دنيا الوطن، قسم اللّغة العربيّة، جامعة عنّابة، الجزائر، 17-10-2018.

الحقل من اللّسانيّات طرقاً، ومناهج، وأطراً نظريّة، فقد أثّرت مشكلات جديدة في حقل تعليم اللّغات، يتمّ فيها تدريس التّلميذ قواعد تركيب الجمل، ومفردات المعجم، وأصوات اللّغة، وغير ذلك من مستويات اللّغة ومراتبها، وعلم النّفس الذي يدرس مسألة اكتساب اللّغة وتعلّمها، وآليات التّحصيل اللّغويّ الذي يدرس قضيّة استعمال اللّغة، وقواعد التّواصل اللّغويّ¹.

وللّسانيّات دور بارز في تحليل العمليّة التعليميّة للّغة من خلال إجابتها عن مختلف التّساؤلات التي تطرحها العمليّة البيداغوجيّة التي تواجه المعلّم. والجدير بالذكر هو أنّ استثمار آليات اللّسانيّات التّطبيقيّة في تعليميّة اللّغات يقوم على تبني المشكلة كتصوّر تعليميّ أكثر من تبنيّه لنظريّة خاصّة، "فاللّسانيّات التّطبيقيّة رسمت لنفسها خطأ معرفيّاً أساسيّاً قاعدته المشكلة، فأضحت انطلاقاً من ذلك علماً تقوده المشكلة أكثر من كونه تقوده النظريّة"².

2.2.3 مبادئ اللّسانيّات التّطبيقيّة:

وقد استندت اللّسانيّات التّطبيقيّة في تعليم اللّغات على مجموعة من المبادئ يمكن تلخيصها فيما يلي:

1 - المبدأ الأوّل:

يتمثّل هذا المبدأ في إعطاء الأولويّة للجانب المنطوق من اللّغة، فمنطوقيّة اللّغة تمثّل حقيقةً لسانيّةً ما اختلف فيها الدّارسون قديماً ولا حديثاً؛ إذ تتمظهر اللّغة بالأصوات التي تخرج المعاني من قلبها المكنون في النّفس إلى عالم منطوق يُحدث المعنى، فمن القدامى نجد ابن جيّ (ت392هـ) يحدّد اللّغة على أنّها "أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم"³، وذلك بالتركيز على الخطاب الصّوتيّ الشّفويّ المنطوق، كما أكّد دوسوسير هذا في كثير من المواضيع خاصّة تلك المتعلّقة بحديثه عن ثنائيّة اللّغة والكلام، وهذا بإقرار البحث اللّسانيّ نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللّغويّة على مبدأ "الفصل بين نظاميّ مختلفين؛ نظام اللّغة المنطوقة ونظام اللّغة

¹ عبد الرّحمان بودراع، اللّغة بين الخطاب العلميّ والخطاب التّعليميّ، مجلّة الموقف العدد 8، 1988، ص 93.

² ميمون مجاهد، أثر تعدّد التّخصّصات وتكاملها في تعليميّة اللّغة العربيّة ونجاحاتها، مجلّة الباحث، جامعة الملك عبد العزيز جدّة-السّعودية، العدد 17، ص 16.

³ أبو الفتح عثمان ابن جيّ، الخصائص، تح: محمّد عليّ النّجار، ج1، دار الكتب، القاهرة، ط1، 1956، ص33.

المكتوبة"¹، فهي تعتمد على المشافهة واللغة المنطوقة. ولا بدّ من فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب؛ لأنّ اللغة عبر مسارها التحويلي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، وذلك بغية تسهيل عملية الارتقاء لدى المتعلّم.

2 - المبدأ الثاني:

يتمثل الدور الذي تقوم به اللغة كونه وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق التواصل فيما بينهم؛ وهذا ما يفسره قول ابن جني "كلّ قوم" من أجل تحقق بقي الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية، ومن هنا فمتعلّم اللغة "يسهل عليه اكتساب المهارات اللغوية المختلفة باندماجه في الجماعة اللغوية، وهذه الضرورة البيداغوجية لا بدّ من توفرها لتحقيق النجاح المتوخى من تعلّم اللغة"². فيمكن المبدأ الثاني إذاً في وظيفة اللغة التواصلية بين أفراد المجتمع اللغوي الواحد، ومراعاة هذه السمة في تعلّم اللغة بصفة عامة، والعربية على وجه الخصوص.

3 - المبدأ الثالث:

يتعلّق الأمر هنا بشمولية الأداء الفعلي للكلام؛ حيث إنّ معظم مظاهر الجسم المادية والمعنوية لدى المتكلّم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وهذا ما يؤكّده جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمّين بالظاهرة اللغوية الذين يقرّون بأن استعمال اللغة يشمل جلّ مظاهر الفرد المتكلّم.

4 - المبدأ الرابع:

وهو ما يتمثّل في الطابع الاستقلالي لكلّ نظام لساني وفق اعتباراتيّه المتميّزة التي تجعله يميز بخصائص صوتية ودلالية وتركيبية تختلف بها عن سائر الأنظمة اللسانية الأخرى، إذ إنّ العملية

¹ عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، الإسكندرية، مصر، 1995، ص 8.

² المرجع نفسه، ص 9.

التّعليميّة النّاجعة تقتضي إدماج المتعلّم مباشرة في الوسط الاجتماعيّ للغة¹، الذي يكفل له امتلاك ناصية اللغة تساوقا وخصائص الجماعة اللّغوية التي يعيش فيها.

ونظرا لتعاقب المدارس اللّسانية وتركيزها على تعليم اللغة، وانطلاقا من كون اللغة مجموعة من العلامات ذات العلاقة المنسجمة وسعيها إلى اتّخاذ منهج علميّ لإعداد مادّة تعليميّة ص حيحة، نجد اللّسانيّات البنيويّة قد وجّهت النّظر إلى اللغة نظرة وصفية كما سلف الذّكر، آخذة بعين الاعتبار الشّقين المنطوق والمكتوب، داعية إلى مراعاة الشّيع في استعمال الألفاظ والتّراكيب وذلك من خلال ضبط المفردات والتّراكيب المستعملة بكثرة في قائمة لغويّة ما، وفي هذا الصّدّد يقول الدّكتور رضا الطّيب: "تضبط المفردات المتواترة أو التّراكيب الشّائعة أو الفصونيّات أو المقاطع المتكرّرة في القائمة اللّغويّة وذلك باعتمادها على اللّسانيّات الرّياضيّة، والتي تحدّد طرق الإحصاء اللّغويّ. وعلى اللّسانيّات الاجتماعيّة التي تضبط العيّات الممثّلة للغة طبق المستويات اللّغويّة ومختلف الشّرائح الاجتماعيّة"². وبهذا الإجراء، اقتربت مادّة تعليم اللغة من حياة النّاس، فظهرت ضرورة تعلّم اللغة وأمكن أن يكون متعلّمها من النّاطقين بغيرها، فقد أسست البنيويّة منهاجاً أساسيّاً لتعليم اللغة من خلال تركيزها على أنّ اللغة نظام من العلامات المتماسكة بعلاقات محكمة معتمدة على التّحليل التّقابليّ، وهو التّحليل المسؤول عن كشف أوجه التّشابه والاختلاف بين لغتين معيّنتين من حيث جميع أصواتها ودلالاتها وتركيبها، "فمزدوجو اللغة يميلون إلى نقل خصائص لغتهم الأمّ وثقافتهم إلى اللغة الهدف عندما يستعملونها أو يحاولون فهمها، ونشأت عن دراسة ازدواجيّة اللغة أبحاث التّقابل اللّغويّ الذي اهتمّ بمقارنة نظامي اللغة الهدف واللغة الأمّ على المستويات الصّرفيّة والتركيبية والدّلاليّة، ونادت بإمكانية المقاربة بين نظامين لغويّين وتوسّعت أبحاث التّقابل اللّغويّ لتشمل تعليم اللّغات"³. وفروع اللّسانيّات التّطبيقيّة متعدّدة؛ حيث يمكن حصر كلّ مشكلة لغويّة ضمن اهتمامات اللّسانيّات التّطبيقيّة، ساعية بذلك إلى إيجاد حلّ لها، ودليل التّعدّد هذا هو كثرة مواضيعها وقضاياها، ويتبدّى لقارئ اللّسانيّات التّطبيقيّة أنّها "تعالج التّعدّد اللّغويّ، التّخطيط اللّغويّ، علم اللغة الاجتماعيّ، علم

¹ عبده الرّاجحيّ، علم اللغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، مرجع سابق، ص 10.

² ينظر: رضا الطّيب الكشو، توظيف اللّسانيّات في تعليم اللّغات، مجمع اللغة العربيّة على الشّبكة العالميّة، مكّة المكرّمة 2016، ص 41.

³ رضا الطّيب الكشو، توظيف اللّسانيّات في تعليم اللّغات، مرجع سابق، ص 164.

اللغة النفسى، علاج أمراض الكلام، الترجمة، المعجم، علم اللغة التقابلي، علم اللغة الحاسوبي، أنظمة الكتابة...¹.

إذن، غني الكثير من الدارسين بموضوع تعليم اللغة العربية وتعلمها حتى بلغت هذه المسألة شأواً لا بأس به. ويُعد استثمار التجربة اللسانية التطبيقية في حقل تعليمية اللغات فتحاً جديداً وجب الاستفادة منه بغية تحسين تحصيل متعلم اللغة والرفع من جودة الاكتساب اللغوي لديه ، وعلم اللغة التطبيقي صورة واقعية للبحث العلمي فيه، إذ إنّ وجود البحث العلمي النظري اللساني يقتضي بالضرورة وجود الجانب التطبيقي الذي يؤكد نتائج الحويلة البحثية؛ هذه الأخيرة التي تؤكد نتائج المنهج ونجاعة المعطيات اللسانية، ومن ثم التفكير في استثمارها وتطبيق حصيلتها على ميادين المعرفة الإنسانية.

3.2.3 مجالات اللسانيات التطبيقية:

يتفق اللسانيون أنّ اللغة لم تشهد دراسة جوهرية واعية في العالم الغربي كما شهدته في القرن العشرين، فكانت الانطلاقة العلمية الحقّة من "دراستها في ذاتها ومن أجل ذاتها"²، وبما أنّ اللسانيات هي "الدراسة العلمية والموضوعية للسان البشري"³، فإنّها تسعى إلى صياغة نظريات تخدم اللغة بمنهج علمي قابل للتطبيق، وذلك ما يمثّل فعلا صورة واقعية للبحث اللساني العلمي، وهو ما يدخل في إطار علم اللغة التطبيقي بهدف تطبيق النظريات اللغوية ومعالجة المشكلات المتعلقة باكتساب اللغة وتعليمها. كما يُعنى هذا الحقل بالتحليل التقابلي بين اللغات، ودراسة اللغة من خلال المجتمع لخدمة أهدافه اللغوية؛ كدراسة التعريب والترجمة وإعداد المناهج للاستفادة منه في تحسين ظروف تعلّم اللغات وتدريبها.

شاع علم اللغة التطبيقي حديثا، وارتبط ارتباطا وثيقا بتعليمية اللغات، وبعد الانتشار الواسع الذي عرفه هذا العلم الجديد تأسس الاتحاد الدولي للسانيات التطبيقية AILA عام 1964 "وقد دأب هذا الاتحاد على تنظيم مؤتمر عالمي كلّ ثلاث سنوات، تُعرض فيه البحوث في مجالات هذا العلم، وهي المجالات التي حدّد منها: تعلّم اللغة الأولى وتعليمها -تعليم اللغة

¹ عبده الزاجحي، علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 09.

² فرديناند دوسوسير، دروس في الألسنية العامة، ترجمة: صالح القرمادي وآخرون، مرجع سابق، ص 27.

³ خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، مرجع سابق، ص 09.

الأجنبية، التعدد اللساني، التخطيط اللغوي، اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات النفسية، علاج أمراض الكلام، الترجمة، المعجم، علم اللغة التقابلي، علم اللغة الحاسوبي، أنظمة الكتاب¹، كما انفتح علم اللغة التطبيقي في التأطير المرجعي ليشمل عدّة حقول معرفية، فتأسست الجمعية الأمريكية لللسانيات التطبيقية AAAL، والجمعية البريطانية BAAL وكذلك الجمعية الألمانية GAL وركزت نشاطها على تفعيل المقاربات والمناهج اللسانية إجرائيًا بغية حلّ الملابس اللغوية في المجتمع، ولم تكف بهذا فقط بل حاولت هذه الجمعيات طرح الآليات والأدوات التي تستعين بها في إنجاز مهامها، والتي هي كالآتي:

- ✓ العمل على تحسين طرائق التدخل انطلاقاً من التأطير اللساني النظري.
- ✓ تحويل التصميم المرسومة إلى ممارسات لسانية.
- ✓ خلق واستحداث مناهج بحثية وسيطة ناجعة.

ولهو من الصعوبة بمكان حصر المجالات التي تندرج تحت اللسانيات التطبيقية، فالميادين التي يشتغل عليها اللساني التطبيقية كثيرة، تتعلق كلّها بممارسة الفعل اللغوي، وتستند في ذلك على اللسانيات من جهة، وعلى علوم أخرى من جهة ثانية، والحقيقة أنّها مجالات يُلْقَى غموض كبير يُعزى في الغالب إلى أسباب موضوعية تتعلق أساساً بحداثة هذا النشاط واتّساع مدى اهتماماته، ومن أجل تحديد انشغالات البعد التطبيقي للدراسات اللسانية تضافرت جهود دارسي اللغة فكتبت المؤلفات وعقدت المؤتمرات لحصر دائرة الموضوعات والقضايا التي يهتم بها علم اللغة التطبيقي، ويمكن تلخيص أبرز القضايا الرئيسة لللسانيات التطبيقية فيما هو آت:

1 - تعليم اللغات وتعلّمها : ويعدّ "أهمّ مجالات البحث في علم اللغة التطبيقي على الإطلاق"². ويبقى هو الميدان الذي نال الحصّة الكبرى من دراسات الباحثين في علم اللغة التطبيقي، وذلك من خلال وضع القوانين العلمية والأسس الإجرائية لتعلّم اللغات وتعلّمها، وكلّ ما له صلة بذلك، بما فيه من "الاتجاهات والطرائق المختلفة والوسائل المعينة من إعداد

¹ ينظر: عبده الزاجحي: علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص20.

² ينظر: محمود إسماعيل صبيح، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب (تقدّم اللسانيات في الأقطار العربية)، دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987، ص185 وما بعدها.

للمدارس والمناهج والموادّ التعليميّة والإشراف عليها"¹. إذًا، فميدان علم اللّغة التّطبيقيّ الأساسيّ هو تعليم اللّغات، وهو "ميدان فسيح أنجزت فيه بحوث متعدّدة تتميّز عمّا أنجز من بحوث في مجال علم اللّغة العامّ بطابعه الوظيفيّ والتّطبيقيّ"². وهو ما سنباوله البحث بالتّفصيل.

2 - التّخطيط اللّغويّ: يُعرّف التّخطيط اللّغويّ بأنّه "نشاط يشير إلى العمل المنتظم على الصّعيد الرّسمي أو الخاصّ، الذي يحاول حلّ المشكلات اللّغويّة في مجتمع من المجتمعات، و يكون ذلك عادة على المستوى القوميّ، من خلال التّخطيط اللّغويّ ويكون التّركيز على التّوجيه أو التّغيير أو المحافظة على اللّغة المعياريّة أو الوضع الاجتماعيّ للّغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة"³، وعليه، مهمّة التّخطيط تكمن في بناء السّياسات اللّغويّة، التي من شأنها إيجاد الحلول للمشاكل اللّغويّة في مجتمع معيّن؛ لأنّ مدلول التّخطيط بالأساس يوحي بـ"عملية منظّمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة بغية الوصول إلى أهداف مسطّرة"⁴.

3 - المعجميّة وصناعة المعاجم: المعجميّة ليست هي نفسها صناعة المعاجم؛ "إذ تهتمّ الأولى باشتقاق المفردات وأبنيتها ودلالاتها المعنويّة والإعرابيّة والتّعبير الاصطلاحيّة والمترادفات وتعدّد المعاني، في حين تشمل صناعة المعاجم الخطوات الأساسيّة في صياغة معجم، كجمع المادّة والحقائق واختيار المداخل وترتيبها طبقاً لنظام المعجم، وكتابة الموارد والإنتاج والنّشر"⁵. وتعتبر الصّناعة المعجميّة من أهمّ الحقول اللّغويّة في اللّسانيّات التّطبيقيّة، لارتباطها الوثيق بالتّراث، وهي تسعى إلى تأسيس نظريّة معجميّة واضحة وقائمة بذاتها، من خلال وضع معالم النظريّة المؤسّسة لها وفق ما تقتضيه أنظمة اللّغة، إلى تقديم الأسس العلميّة التي قد تعتمد في بناء المعاجم بمختلف غاياتها، مستندة في ذلك على مختلف العلوم المساعدة من جهة، ومن تقدّم التّقنيّة والمعلوماتيّة من جهة أخرى.

¹ توفيق محمّد شاهين، علم اللّغة العامّ، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط2، 1985، ص 32.

² المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، مرجع سابق، ص 36.

³ سامي عياد، كريم زكيّ حسام الدّين، نجيب جرس، معجم اللّسانيّات الحديثة، مكتبة لبنان، ناشرون، 1977، ص 77.

⁴ محمّد منير مرسّي، الإدارة التعليميّة وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، 1984، ص 253.

⁵ ينظر: عليّ القاسميّ، علم اللّغة وصناعة المعاجم، عمادة شؤون المكتبات، مطابع جامعة الملك سعود، ط2، 1991، ص 3.

4 - التحليل التّقابليّ: اللّسانيّات التّقابليّة هي فرع من اللّسانيّات التّطبيقيّة ، مجالها "الدّراسات التّقابليّة بين اللّغات"¹. أخذت مسارها العلميّ في الولايات المتّحدة الأمريكيّة ابتداءً من سنة 1950م، فاهتمّت بداية بدراسة "مقارنة دقيقة بين لغتين على المستوى الصّوتيّ والتّركيبيّ والدّلاليّ"² من أجل إبراز أوجه الاختلاف والتّمايز، ومن ثمّة "وضع طرائق تعليميّة لتدليل الصّعوبات الّتي تعترض متعلّم اللّغة الأجنبيّة مقارنة باللّغة الأم"³ قصد إنجاح اكتسابها وترقية المناهج المناسبة لتعليمها ؛ حيث تضطلع اللّسانيّات التّقابليّة بمهمّة لسانیّة تطبيقيّة وتعليميّة إجرائيّة هادفة لتطوير منهجيّات تعليم اللّغات، إذ لها حضور فعليّ في تحضير المحتويات التّعليميّة، وتكوين التّمارين والاختبارات، وإثر هذا الحدو المنهجيّ، تقرّر اللّسانيّات التّقابليّة منذ البدء بأنّ اللّغات مختلفة بالضرورة، وأنّ اللّسانيّات بوصفها العلم الّذي يعكف على دراسة اللّغات المتجانسة، فهي بذلك ليست مطالبة فقط بوصف هذه اللّغات، وإنّما هي مطالبة أيضًا بالمقارنة بين هذه اللّغات لمعرفة نقاط التّلاقى ونقاط التّباين.

5 - علم التّرجمة: تعدّ التّرجمة من بين أحدث العلوم الّتي اهتمّ بها الدّرس اللّسانيّ التّطبيقيّ، وذلك من خلال دراسة الميكانيزمات التّواصلية بين الأمم ولغاتها المختلفة، "فالترجمة هي الوسيط المتحوّل بين الحضارات والثّقافات والهويّات ولغات الأمم للوصل بينها ورفع معدّل الوعي وقبول الآخر، وقد ظلّت التّرجمة كقطاع مهمّ بين العلوم اللّغويّة رغم رصيدها الهائل من المعارف والتّواصل الّذي أقامته بين الثّقافات، والحضارات واللّغات المختلفة كجسر للتّواصل بين الأمم، فالترجمة تعمل على توضيح الفوارق بين الهويّات والثّقافات، وقدسيّة الخصوصيّة لكلّ أمة، وفي الوقت نفسه هي أداة فاعلة في توصيل وربط هذه الثّقافات والحضارات من أجل نقل المعارف الّتي حدثت في هذه المجالات"⁴. إذًا، اكتسحت التّرجمة ساحة اللّغويّات بكلّ ما تحويه من نظريّات وتجارب، وهي بهذا تعتبر مجالًا تطبيقيًا للدّرس اللّغويّ.

¹ جلابي سوميّة، اللّسانيّات التّطبيقيّة مفهومها ومجالاتها، مرجع سابق، ص 132.

² ينظر: حلمي خليل، مقدّمة لدراسة علم اللّغة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، ص 177.

³ ينظر: سامية جباري، مقال: اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات، الممارسات اللّغويّة ، جامعة الجزائر، المجلّد 5، العدد 21، ص 96.

⁴ قريب الله حمدون، التّرجمة بين العوملة وتكنولوجيا المعلومات، قسم اللّغة الإنجليزيّة والتّرجمة، كليّة اللّغات والتّرجمة، جامعة الملك سعود، الرياض، ص 01.

6 - أمراض الكلام وطرائق علاجها: ويختصّ هذا الفرع بدراسة وتقييم اضطرابات التّواصل البشريّ؛ أي ما تعلّق بالنّطق واللّغة والصّوت، واضطرابات الفصاحة كالتأتأة، فعلم أمراض النّطق واللّغة speech-language pathologist "يعني بحلّ المشكلات والأمراض التي تحدث في عمليّة التّخاطب المعقّدة"¹، ومعرفة المميّزمات التي يتمّ من خلالها تشخيص الأمراض والأعطاب المرتبطة باللّغة من قبيل "Specific language impairment و aphasia".

7 - حوسبة اللّغة: مستقبل اللّغة مرهون بمواكبتها لتحديّات العصر ورصد ملامحه، وتزداد أهمّيّتها على الشّبكات الحاسوبية مع توجّه المجتمع نحو المعلوماتيّة، ونحو الاقتصاد الذي يركّز على المعرفة، وخلق علاقة بالآلة والحاسوب ونشر المحتوى الرّقمي الذي أضحي يكتسح جميع مناحي الحياة، ولا يتأتّى ذلك إلّا بتضافر الجهود اللّغويّة والحاسوبية.

8 - اللّسانيّات النّفسيّة: يعتبر علم اللّغة النّفسيّ من فروع اللّسانيّات التّطبيقية، ومن التّخصصات الحسّاسة التي قدّمت لتعليميّة اللّغات خدمات جبّارة، وذلك انطلاقاً من إيجابتها عن مسائل ذات علاقة بالشّق النّفسيّ لمعلّم اللّغة، وهي مسائل لطالما أرقت المهتمّين بالفعل التّعليمي في مجال اللّغات ويعرّفها المختصّ على "أنّها الدّراسة التجريبيّة للعمليّة النّفسيّة التي من خلالها يكتسب الفرد نظام لغة ما ويستعمله"²، وهي بهذا تحل في ثناياها الكثير من الملبسات، فربط اكتساب اللّغة بالجانب النّفسيّ يستدعي الجدّ والاجتهاد في البحث.

والواقع أنّ سبب هذا التّيار العلميّ الح ديث هو تلاقي ثلاثة أنشطة، أوّلها علم النّفس، ثانيها علم اللّغة وأخيراً نظريّة التّواصل، لذلك ينظر إلى علم اللّغة النّفسيّ باعتباره "العلم الذي يدرس الوظائف السيّكولوجية للّغة، وآثار اللّغة على علاقات الفرد والجماعة ووظائفها الأولى

¹ لطفي بوقريّة، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقية، جامعة بشّار، الجزائر، ص49.

* الحبسة الكلامية: تعرف بأنّها عدم القدرة على الكلام؛ حيث تكون على شكل اضطرابات عديدة تتعلّق باللّغة، وهي ناتجة عن حدوث خلل في الدّماغ لسبب ما، حيث تُشخّص هذه الحالة عن طريق ملاحظة التّغيّرات في نطق الشّخص، وملاحظة الاختلافات التي تحدث، وتكون الحبسة الكلامية مصحوبة بعددٍ من الأعراض.

² Jean Caron –précis de psycholinguistique-PUF ,Quadrige,2001,p157.

وتطوير الاتصال والتواصل بين الناس وتحسينه ليتمكن من استخدام المفاهيم كأدوات للتفكير وأن يدرس اللغة كوسيط للتعبير عن المشاعر والانفعالات¹.

إذن، اللسانيات النفسية حقل لغوي يتسع إلى مجالات كثيرة وتتلاقح فيه حقول عدة ، لكننا سنحاول إلقاء الضوء على بعض المجالات الشديدة الصلة بميدان التعلم والتعليم -ولو أن جلّ المجالات ترتبط بهذا الميدان بوثيقة- والتي من أهمها: " اكتساب اللغة ، التعليم والتعلم ، سيكولوجيا التعلم، اختلال سلوك المتعلم اللغوي"². ومن موضوعات اللسانيات النفسية نجد: ✓ كيفية تحليل المستمع لسلسلة الأصوات المتتابعة التي تصلها، وصولاً إلى المعنى الذي يريده المتكلم.

✓ كيف يتعلم الطفل لغته الأم، وطريقة بناء الكلمة وتكوين الجمل، والعلاقة بين النمو اللغوي للطفل ونموه النفسي.

✓ دراسة "أمراض اللغة، واضطراب النطق، وعيوب الكلام وغير ذلك من الظواهر ذات الصلة باللغة المنطوقة وهي تؤدي إلى عدم البيان وهو ضدّ الفصاحة، وتؤدي أيضاً إلى "اللحن" بكلّ جوانبه الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ومن أمثلة تلك الأمراض: تأخر الكلام والحبسة"³.

9 - اللسانيات الاجتماعية: يلتقي علم اللغة مع الحقل الاجتماعي تحت مظلة اللسانيات التطبيقية، وقد نتج عن هذا التقاطع رؤية بحثية تهتم بدراسة العلاقة بين اللغة وقضايا المجتمع اللغوية والتنوعات اللهجية وغيرها. وبما أن اللغة تؤدي الدور الأساس في الاتصال بين الجماعات اللغوية، والوسيلة الرئيسة في خلق الحضارات وبناء المجتمعات الإنسانية وتنظيمها، تربط بين الأفراد، ويصل بين الجماعات، وتقارب بين الشعوب، وهي التي ميزت الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، فإنها تخضع لتغيرات قد تمس شقها المنطوق والمكتوب عبر تطورها الزمني، وهذا كذلك ما تعنى به اللسانيات الاجتماعية.

¹ جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفاي، معجم علم النفس والطب النفسي المجلد السادس، دار النهضة العربية، القاهرة، د ط، د ت، ص 25.

² ميمون مجاهد، أثر تعدد التخصصات وتكاملها في تعليمية اللغة العربية ونجاحتها، مجلة الباحث، جامعة الملك عبد العزيز جدة-السعودية، العدد 71، ص 19.

³ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هوما، الجزائر، 2003، ص 17.

ورغم أنّ المفاهيم التي جاءت بها اللّسانيّات البنيويّة قد أحدثت تحوّلات كبيرة في الجانبين المنهجيّ والفكريّ، إلّا أنّ المدارس اللّسانية بعدها رأت أنّها كانت قاصرة في توجّهاها النّظريّة والمنهجية، وأنّها قدّمت آليّات عاجزة عن تفسير بعض الظّواهر اللّغويّة في التّحليل اللّسانيّ، وأغفلت الجانب المرتبط بالكلام الذي هو المجال الخصب لدراسة التّنوعات داخل المجتمعات اللّسانية وفي ما بينها، ثمّ إنّهم من غير المعقول إغفال البنية الاجتماعيّة أثناء الخوض في البنية اللّسانية.

ونتيجة لهذا، بدأ مفهوم جديد في التّبلور هو ما عُرف لاحقاً باللّسانيّات الاجتـماعيّة أو السّوسيو لسانيّات، والواقع أنّ هذا الطّرح الاجتماعيّ للغة لم يجد نهجه إلّا في نهاية القرن العشرين عن طريق تداخل اللّسانيّات مع الأنشطة الأخرى، ومن بينها علم الاجتماع، فنتج عن هذا التّلاحم ظهور هذا الحقل الجديد الذي اصطلح عليه بعلم اللّغة الاجتماعيّ، أو السّوسيو لسانيّات أو اللّسانيّات الاجتماعيّة، وهو علم لم تحصر حدوده حتّى الآن، لكن مجال اهتمامه بالأساس هو دراسة أثر المجتمع ونظمه على الظّاهرة اللّغويّة، الأمر الذي جعل "تقديم مفاهيم وتعريفات واضحة له بالأمر المعقّد نتيجة تجاذب وتباين آراء المهتمّين به"¹.

إنّ الباحث في هذا الحقل يدرك أنّ علم اللّغة الاجتماعيّ يشكّل ملتقى تخصّصات متعدّدة أهمّها اللّسانيّات والسّوسيوولوجيا أو علم الاجتماع، هذان الحقلان يتفاعلان لمعالجة مجموعة من القضايا التي تطرح على مستويات عدّة في مقدّماتها:

- أ - العلاقات الموجودة بين اللّغة والمجتمعات التي تتواصل بها.
- ب - أثر المجتمعات بثقافتها على الظّواهر اللّغويّة بصفة عامّة.
- ت - تحديد العـلاقات بين علـم اللّغة والثّقافة وعلم الاجتماع والأثنولوجيا والأنتروبولوجيا².

وفي حوصلة جرّدنا لمجالات علم اللّغة التّطبيقيّ، ينبغي القول إنّ هذا التّوسّع هو وليد البحث العلميّ والتّقدّم الزّمني والتّطور المعرفي الذي تخضع له العلوم بحكم التّحوّلات الاجتماعيّة

¹ صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقية، مرجع سابق، ص 22.

² المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط3، ص 91.

والقفزات العلمية والتكنولوجية، وكذلك طبيعة التخصص البيئي التي تفرض تداخل العلوم وبالتالي تنوعها واتساعها.

4.2.3 خصائص اللسانيات التطبيقية:

- تتطلب دراسة اللغويات التطبيقية الانطلاق من مسلمة فحواها أن أي عمل لا تكمن قيمته إلا إذا قدم حلولاً لتساؤلات بحثية تخدم الإنسانية، ولهذا يغلب على مميزات اللسانيات التطبيقية الطابع الوظيفي الإجرائي، وهي بذلك تتفرد بجملة من الخصائص يمكن إجمالها فيما يلي: "
- ✓ البراجماتية: ذلك لأنها تعمل بالدرجة الأولى على خدمة الإنسان ونفعه وتلبية حاجته المتمثلة في تعلم اللغات. وتولي الأهمية لفهم الظاهرة اللسانية لتقدم اقتراحات فعالة من شأنها حلّ المشكل اللغوي، خاصة وأنّ هذه الاقتراحات موجهة صوب الممارسات الاجتماعية والمهنية.
- ✓ الواقعية: بمعنى "عدم الجنوح إلى المثالية"¹، فالواقع اللغوي مليء بالمشاكل والتعقيدات التي تفرض على اللساني التطبيقية معالجتها بعقلانية انطلاقاً من الملموس، ومحاولة تقديم إجابات عن التساؤلات المطروحة من قبل الجماعات اللغوية في الواقع الفعلي.
- ✓ الفعالية: ذلك لأنها تبحث في الطرق الفاعلة والوسائل الفعالة لتعليم اللغة الأم واللغات الأجنبية، ووصف اللسانيات التطبيقية من "التخصصات البيئية يفرض على المتخصص فيها عدم تضيق زاوية تناولها، وتحقيق النجاعة في ممارسة الوساطة العلمية في البحث"².
- ✓ الانتقائية: من خلال اختيار الباحث ما يراه مناسباً للتعليم والتعلم.
- ✓ دراسة التداخلات اللغوية بين اللغة الأم واللغات الأجنبية من أجل تعليم اللغة لغير الناطقين بها، والتي تحدث في محيط غير متجانس لغوياً، ودراسة ذلك في الج — زر اللغوية أو في الحالات الخاصة التي تكون في محيط متعدد لغوياً"³.

¹ محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المركز الجامعي أحمد زبانه، غليزان، 2016-2017، ص 74.

² Voir Jules Duchastel et Danielle Laberge . La recherche comme espace de médiation interdisciplinaire .p.74 .

³ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 12.

5.2.3 علم اللّغة التّطبيقيّ ومساره الإجرائيّ:

- تمرّ المعطيات اللّسانية التّطريّة بمسار تطبيقيّ في معالجة المشاكل اللّغويّة لتحقيق الممارسة اللّغويّة، وفيما يلي إظهار لبعده الأجرأة لعلم اللّغة التّطبيقيّ:
- ✓ الانطلاق من الأخذ في الحسبان الطّلب الخارجيّ أو الخدمة المراد منها تقديمها في ميدان ما.
 - ✓ العمل على تحويل الطّلب الخارجيّ الموجه للّسانيّ التّطبيقيّ إلى لغة لسانية علميّة.
 - ✓ أشكلة Problématisation القضية موضوع التّدخل وتأطيرها لسانياً بالأعمال السابقة في الميدان، وتحديد الغرض مع الأخذ بعين الاعتبار دائماً الطّلب الخارجيّ.
 - ✓ تحليل الموضوع/ الغرض.
 - ✓ اقتراح الحلول/ التّائج المتوصّل إليها على طالب الخدمة.
 - ✓ تصديق التّائج عن طريق التّثبت من مدى صحتّها بوضعها على محكّ الممارسة الميدانيّة وفق المطلوب إنجازها¹.

¹ محمّد خاين، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص 14 .

3.3 التّعليميّة – النّشأة والتّطور – (didactic):

أ – النّشأة:

شهدت التّعليميّة عبر مسارها التّاريخيّ تطوّرا هائلا خاصّة في العصر الحديث ؛ ذلك لأنّ الأخير عرف الكثير من التّحوّلات على مستويات عدّة أثّرت على هذا الحقل، والأبرز فيها هو التّكنولوجيا. ومن البديهيّ أنّه لكلّ علم أصول ومرجعيّات، وقد "استعمل مصطلح تعليميّة اللّغة أول مرّة سنة 1961م"¹؛ حيث أخذ يبرز بقوة في مقابل تراجع مصطلح التّربية؛ هذا المصطلح الأخير الذي زامن التّركيز فيه على إعداد المعلّمين معرفيّة أكثر فانصبّ الاهتمام على "تمكّن المعلّم من المادّة التي يعلّمها، ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادّة، وكان تعليم المادّة يستند إلى الموهبة الشّخصيّة، وفنّيّات قيادة الصّف وإدارته، تأمينا للنّظام والانضباط"². وما يثير الانتباه حقيقة ، هو أنّ الوعي بأهميّة البحث في منهجيّة تعليميّة اللّغات قد عرف تطوّرا في حركيّته بشكل كبير في العقود الأخيرة، فتوجّهت المدارس على اختلاف مشاربها إلى تعميق البحث من أجل تطوير الرّؤية البيداغوجيّة سعيا إلى ترقية الأداءات الإجرائيّة في تعليميّة اللّغات، وهذا "ما جعلها تكتسب الشّرعيّة العلميّة لتصبح فرعا من مباحث اللّسانيّات من جهة، وعلم النّفس من جهة أخرى، فاحتلّت مكانتها بجدارة بين العلوم الإنسانيّة"³.

وبالتّفاتة سريعة إلى مصطلح التّعليميّة وظروف نشأته في علم اللّغة الحديث، نجد مكاي M.F Mekey قد حيّن المصطلح وبعثه من جديد، وغير بعيد عن هذا الطّرح تساءل الكثيرون عن إمكانيّة الحديث عن تعليميّة اللّغات كعلم مستقلّ بذاته ، بعيدا عن الحقل اللّسانيّ. وصاحب بروز مصطلح التّعليميّة "تحوّلات جذريّة وفكريّة أهمّها هو انتقال التّركيز في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة من المعلّم إلى المتعلّم ؛ بحيث يوصف موقف المتعلّم في ظلّ هذه التحوّلات بلانّشط والفعال لا السلبيّ؛ لأنّه يتضمّن مشاركته في إنتاج المعلومة، وليس مجرد متلقّ يُشحن بالمعارف بعيدا عن الاستعمال الوظيفيّ الحيّاتيّ. وقد تحوّلت النظرة إلى المعارف

¹ وزارة التّربية الوطنيّة، التّعليميّة العامّة وعلم النّفس، الجزائر 1999، ص 12.

² أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربيّة، ج1، دار النّهضة العربيّة، بيروت، ط1، 2006، ص 17.

³ أحمد حسانيّ، "دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية: حقل تعليميّة اللّغات"، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط1، 2000، ص 130.

التي تدور عليها العملية التعليمية، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم، ويجتهد في نقلها بفرد ووضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتاً أنه تلقنها وتسلمها، وأنه قادر على إعادة تمريرها¹؛ إذ هي مجال بحث يعنى بقضايا التعليم كلها، وليس تعليم اللغات فحسب.

ب - المفهوم:

لقد تجمعت حول كلمة التعليم جملة من النقول والترجمات، و تعددت مسياتها في مقابل المصطلح الأجنبي المترجم إلى "ديداكتيك" فمنها ما يعرف بـ(تعليمية) وجمعاً تعليميات، ومنها ما يُترجم ها بـ(تعليمية)، ومنها ما ينقلها نقلاً حرفياً إلى العربية فيقول (ديداكتيك). ويرجع "الأصل اللغوي للتعليمية إلى ديداكتيك didactics التي اشتقت بدورها من الكلمة اليونانية ديداكتيكوس didacticos الذي جاء من الأصل didaskein وهو يعني مجرد تعلم enseignement وتكوين"².

أما اصطلاحاً، فقد اختلف في معناها، وهذا راجع إلى تعدد الترجمات، ومن بين هذه المسميات "علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، تعليميات، تعليمية، على أن المسمى الأخير هو الأكثر شيوعاً وتداولاً في الأدبيات التربوية"³، وفيما يلي سنذكر أهم التعريفات التي وضعها الباحثون في هذا المجال:

التعليمية هي "الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة... إنه تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية من مثل: اللسانيات، علم الاجتماع، التربية... ويختار منها ما يناسب ليؤسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس"⁴، وهي كذلك "الدراسة العلمية لسيورات التعليم والتعلم قصد تنظيم هذه السيورة بكيفية يمكن معها اكتساب المفاهيم

¹ أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، ج 1، مرجع سابق، ص 17.

² hachette, le dictionnaire du francais, Ed, ENAG ALGER 1992 . P494.

³ بشير أبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007 م، ص 18.

⁴ بشير أبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عتابة، جوان 2001م، ص 70-71.

والمواقف اتّجاه الدّات والمحيط"¹. وتعني "التّعليميّة دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجيّ، في تفاعل المعلّم والمتعلّم مع الوضعيّة التعليميّة والتقنيّات المستعملة"². من خلال التعريفات السّابقة لفظ الدّكر للتّعليميّة، يمكن القول إنّ التّعليميّة دراسة علميّة منظّمة تُعنى بتنظيم العمليّة التربويّة التّعليميّة بكلّ مكوناتها وأسسها، من أهداف ومحتويات ومضامين وطرائق تعليميّة ووسائل تربويّة وقويم. كما أنّها تدرس العلاقة التّفاعليّة بين المعلّم والمتعلّم، وتبحث في موضوعات عدّة ؛ إذ أنّها لا تنحصر في محتوى التّدرّيس مثلاً، أو في الطّريقة فحسب، وإنّما تشمل جميع أبعاد ومكوّنات العمليّة التعليميّة التّعليميّة، وهذا يعني أنّ المتخصّص في مجال التّعليميّة يمكن أن يطرق العديد من الإشكالات والموضوعات أهمّها: "✓ معرفة عيّنة المتعلّمين (سنّهم، خصوصيّاتهم النّفسيّة والاجتماعيّة، قدراتهم)... وذلك من أجل معرفة حوافز التّعلم ودوافعه، وعلاقة المتعلّم بالمادّة التي يدرسها، وطبيعة الصّعوبات التي تواجهه أثناء تعلّمها.

- ✓ المعلّم: (طبيعة تكوينه، وخصائصه النّفسيّة والمعرفيّة، وطرائق تبليغه لمادّته...).
- ✓ المحتوى: تهتمّ التّعليميّة بمحتوى التّدرّيس، من حيث المعارف التي تُدرس وتنظيمها.
- ✓ مؤسّسة التّعليم: من حيث موقعها (المدينة أو الرّيف)، نظامها، وتوفّر الوسائل فيها.
- ✓ الأهداف: أي نوع الأهداف التربويّة، هل هي عامّة أم خاصّة أم إجرائيّة ؟ وهل هي تركز على مهارات عامّة أم مهارات معيّنة؟
- ✓ الأنشطة: والمقصود بها كلّ ما يقوم به المعلّم من أجل تبليغ المعارف للمتعلّم.
- ✓ الوسائل: وتتمثّل في الكتب والمطبوعات والصّور والأشرطة.

¹ سالم أكويندي، ديداكتيك المسرح المدرسيّ من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك، دار الثقافة، الدّار البيضاء، ط 1، 2001م، ص 127.

² الجليليّ بن يشو، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار الكتاب الحديث، القاهرة-مصر، ط 1، 2015م، ص 210.

✓ النتائج: ويقصد بها مدى تحقّق الأهداف المسطرّة، ونسبة هذا التّحقّق، وأهمّ الثّغرات ومكمنها"¹.

ومنه، تنصبّ البحوث الدّيداكتيكيّة على دراسة الوضعيّات التّعليميّة، والتّفاعل بين أركان المثلث الدّيداكتيكيّ؛ حيث يكون فيها المتعلّم الفاعل الأساس، بمعنى أنّ دور المعلّم هو "تسهيل عمليّة تعلّم التّلميذ بتصنيف المادّة التّعليميّة تصنيفا يناسب حاجاه، وتحديد الطّريقة الملائمة لتعلّمه، وتحضير الأدوات الضّروريّة والمساعدة على هذا التعلّم. وهذا يتطلّب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة المتعلّم وحاجاته، والبيداغوجيا لتحديد الطّرائق المناسبة. وكلّ هذا من أجل تحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة"².

4.3 بين التّعليميّة وتعليميّة اللّغات:

تعتبر التّعليميّة la didactique عموما وتعليميّة اللّغات على وجه الخصوص مجالا خصبا للدراسات اللّسانية، إذ تمثّل الأرضيّة التي تُمارس عليها الحصيلّة المعرفيّة اللّسانية، ولهذا أصبحت التّعليميّة "مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللّسانيّ المعاصر"، من حيث إنّها الميدان المتوخّى لتطبيق الحصيلّة المعرفيّة للنّظرية اللّسانية"³. وكما سلف الذّكر فيما تقدّم عرضه، "فاللّسانيّات التّطبيقية هي العلم الذي يبحث في التّطبيقات الوظيفيّة البراغماتيّة التّربويّة للغة، من أجل تعلّمها وتعليمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها"⁴. وهي بهذا تُبلور فعلا الجانب التّطبيقيّ الذي تقتضيه النّظريّات اللّسانية، وتبحث في النتائج المطبّقة على الواقع من خلال اختبارها وتدقيق مخرجاتها، وبهذا يكون مجال التّعليميّة قد حظي باهتمام بالغ من الدّارسين والقائمين عليه وأصحاب الشّأن اللّسانيّ والتّعليميّ.

¹ ينظر: بشير أبرير، تعليميّة التّصوص بين النّظرية والتّطبيق، مرجع سابق، ص 10-15.

² عبد اللّطيف الفارابي، محمّد آيت يحيى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، "معجم علوم التّربية: مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك"، سلسلة علوم التّربية 9-10، ص 256.

³ أحمد حسانيّ، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية - حقل تعليميّة اللّغات-، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2000، ص 130.

⁴ ينظر: مازن الوعر، دراسات لسانيّة تطبيقية، دار طلاس، دمشق، د ط، 1987، ص 74.

وحسب "بروسو Brousseau" فالموضوع الأساسيّ للتّعليميّة "هو دراسة الشّروط اللازم توفرّها في الوضعيّات أو المشكلات التي تُقترح للتّلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفيّة التي يشغل بها تصوّراته المثاليّة أو "يفضها"¹، ودراسة التّفاعلات التي تربط بين أطراف المثلث التّعليميّ. وفي ظلّ هذا المسعى، تكاثفت الجهود من أجل ترقية الحصيلّة المعرفيّة العلميّة، ودراسة الطّرق النّاجعة في حقل التّعليميّة، لتكتسب الشّرعيّة في كونها علما مستقلاّ له مفاهيمه الأساسيّة ومرجعيتّه المعرفيّة وأدواته الإجرائيّة.

ولا يكفي المنشغل في إطار التّعليميّة بالإحاطة بمعطيات حقل معرفيّ واحد، بل لا بدّ من أن تتنوّع دراياته المعرفيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، فالتّعليميّة هي المهدان الذي تتبلور فيه ثمرة التّكامل بين كثير من التّخصّصات المعرفيّة باختلاف اتّجاهاتها ومجالات اشتغالها ؛ إذ طبيعة موضوعها الكامنة في التّعامل مع المتعلّم الذي "يعيش بكلّ أبعاده الدّهنيّة والنّفسيّة والجسديّة"²، والبحث في طرق التّوصيل تتطلّب الارتباط الوثيق بلحقول المعرفيّة المختلفة لبناء نظريّة علميّة متكاملة، والعمل على تمام تطبيقها. ويتبيّن من هذا أنّ التّعليميّة ميدان فسيح يراهن في نجاحه على الجمع بين ثمار علوم مختلفة، تتقاطع لتصنع الفارق، وتتحد لبلوغ الهدف.

وكأيّ نشاط تعليميّ، يستند تعليم اللّغة على مجموعة من المبادئ والأسس النّفسيّة والتّربويّة واللّسانية، فتعليميّة اللّغات حقل تعليميّ تربويّ، يهدف إلى ممارسة اللّغة بشكل حيويّ وظيفيّ باستحداث طرق وأساليب فعّالة تؤدّي الغرض، ويركّز على القضايا العلميّة المرتبطة بطرائق تعليم وعلم اللّغات، وقد نشأ هذا الحقل في رحاب اللّسانيّات التّطبيقيّة التي غنى بتدريس اللّغة وتنمية مهارات الكتابة والقراءة، والبحث في الطّرق والتّقنيّات التّعليميّة لتقديم أفضلها تماشيًا ومتطلّبات المتعلّم والعصر، بالاستناد طبعاً على النّظريّات اللّسانية والوسائل التي تساهم في بناء الاكتساب اللّغويّ للنّاطقين بلغة ما أو لغير النّاطقين بها، واكتشاف البنى اللّغويّة في التّواصل الكتابيّ والشفويّ، وربطها بسلوكات المعلم والمتعلّم، وكذا الكشف عن آليّات تعلّم اللّغة وطرق تبليغها، ف"تعليميّة اللّغات عامّة واللّغات الأجنبيّة

¹ زوليخة علّال، التّعليميّة المفهوم النّشأة والتّطور، مجلّة الآداب واللّغات، العدد4، جوان 2016، ص 136.

² محمود فهميّ حجازيّ، علم اللّغة العربيّة، دار غريب للطّباعة والنّشر، د ط، د ت، ص 52.

بخاصّة هي الوريث الشّرعيّ للّسانيّات التّطبيقيّة¹. وإذا سلّمنا عَرَضاً أنّ اللّغة "ليست معطى سابقاً لعملية التّعلّم، وإنّما اللّغة يكوّنها المتعلّم برغبته الدّائيّة في اكتساب نسق لغويّ معيّن"²، فنحن هنا أمام تساؤلات تستدعي اعتماد المسوّغات الكافية للإجابة عنها. ومن أهمّ تلك المسوّغات إدراك أنّ "بين البنى اللّغويّة الفطريّة وبين طريقة اكتسابها علاقة قارّة، وقوانين ضمنيّة لا بدّ من اكتشافها وإعادة صياغتها صياغة علميّة دقيقة"³. وبطبيعة الحال، لغة من لغات العالم مهارات أربع، هي الاستماع والمحادثّة والقراءة والكتابة، تتوّق مهارة الاستماع بالمحادثّة والكتابة بالقراءة، وترتبط المهارات الأربع جمعا ارتباطا وثيقا يغذي بعضها بعضا، من أجل إنتاج اللّغة المنطوقة والمكتوبة وتحقيقا للتّواصل الفعّال، وفي سياق الحديث عن اكتساب اللّغة، فإنّه يتمّ اكتساب هذه المهارات تبعا كالاتي: الاستماع، ثمّ المحادثّة، ثمّ القراءة وأخيرا الكتابة.

1. الاستماع:

هو مهارة مهمّة يحتاجها الإنسان لمواصلة أنشطة حياته، وفنّ من فنون اللّغة إذ ما أتقنه متعلّم اللّغة تيسّر له درب التّعلم فأبان وتمكّن وأفصح، وهو "تلقّي الأصوات بقصد، وإرادة فهم وتحليل"⁴. ومعنى ذلك أن تلتقط الأذن أصوات النّاطق بنية الفهم والتّحليل، ويحتاج ذلك إلى عمليّات عقليّة معقّدة، تتآزر فيها مهارة السّمع وقدرة التّحليل. كما أنّ القارئ لتراثنا المجيد يدرك أنّها المهارة التي نُقلت بها العلوم، وعُزّزت بها العقول؛ إذ كان يُعتمد على الرّأوي السّميع الحافظ في نشر العلوم والثّقافات. وتكمن أهميّة مهارة الاستماع فيما يلي:

✓ الاستماع وسيلة ممتازة للتّعلّم وبخاصّة تعلّم اللّغة؛ إذ يكتسب المتعلّم "من خلاله المفردات وأنماط الجمل والأفكار والمفاهيم المختلفة"⁵، وعن طريق الاستماع يستطيع الفرد تعلّم لغته الأمّ وهو طفل.

¹ Danielle Bailly, Didactique De L'Anglais T.2 . p 13.

² أحمد حسانيّ، أثر اللّسانيّات التّقابليّة والتّصيّة في ترقية تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، ص11.

³ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيّات في التّهوض بمستوى مدرّسيّ اللّغة العربيّة، مجلّة اللّسانيّات العدد4، الجزائر، 1974، ص 25.

⁴ ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، دار التّدمرية، المملكة العربيّة السّعودية، ط1، 2017، ص16.

⁵ المرجع نفسه، ص 16.

- ✓ تحقيق التّواصل وتنمية عمليّة التّفكير من خلال إشغال العقل بكلّ ما يقوله المتحدّث.
- ✓ تعليم الأشخاص المكفوفين، الذين يعتمدون على آذانهم بالدرجة الأولى في العمليّة التعليميّة.
- ✓ تعزيز مهارة النّقد والتّحليل، فالمستمع الجيّد يتحرّى كلام المتحدّث ويحاول التّأكد من صحّة كلّ ما يقوله، فلا يسلم بكلّ أقواله، ويدرس ردّات فعله وحركاته من خلال كلماته.

2. المحادثة:

إنتاج الكلام مشافهةً هو الآخر من المهارات اللّغويّة التي يحتاجها المتعلّم للتّواصل وتلبية حاجاته، فالمحادثة هي "ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عمّا يختلج داخله، بصورة تعكس قدرته على امتلاك الكلمة الدّقيقة التي تترك أثراً في حياة الإنسان وتعبر عن نفسه" ¹. بمعنى قدرة الفرد على استخدام الأصوات لتحقيق التّواصل في مواقف الحديث المختلفة، ولأنّ الكلام هو الجانب العمليّ الشّفهيّ للغة فهو "عمليّة إدراكيّة تتطلّب دافعا ومضمونا ونظاما" ²؛ أمّا الدّافع فهو السّبب الذي دفع المتكلّم للحديث، وأمّا المضمون فهو فحوى الحديث ومضمون الكلام، وأمّا النظام اللّغويّ فمن خلاله يترجم المتكلّم الدّافع والمضمون شفهيّا. والمتحدّث الجيّد هو من يقدّم مادّة شفاهيّة تعبر عن متطلّباته بشكل مناسب، ويعرف ميولات مستمعيه، فيستخدم اللّغة المناسبة التي تمكّنه من ذلك، ويمكن تلخيص أهميّة المحادثة في النقاط الآتية:

- ✓ تحقيق التّواصل وتمكين متعلّم اللّغة من التعبير عن أفكاره ومشاعره على نحو يسمح له بإدارة شؤونه.
- ✓ إتقان النّطق وإجادة الأداء اللّغويّ.
- ✓ تعزيز الثّقة بالنّفس والاستقلال الدّائي، وتدعيم المكانة الاجتماعيّة.
- ✓ التّمكن من فنون الإلقاء المناسبة.

¹ ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، مرجع سابق، ص 18-19.

² ينظر: محمود حريري، أثر التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، مهارة المحادثة أنموذجا، مجلة تمّلات، جامعة مولود معمري، العدد 2، تيزي وزو، ص 203.

3. القراءة:

لغة: "قرأ القرآن، قرأه، يقرأه، يقرؤه، الأخيرة عن الزّجاج، قرءاً، وقراءةً وقُرآنًا، والأولى عن اللّحياني، فهو مقروءٌ، وأبو إسحاق التّحويّ يسمّي كلام الله تعالى الذي أنزله على نبيّه صلى الله عليه وسلّم قرآنًا وفرقانًا، ومعنى القرآن معنى الجمع، وسمّي قرآنًا لأنّه يجمع السّور فيضمّها، وقرأت الشّيء قرآنًا، جمعته، وضمّمت بعضه إلى بعض"¹.

أمّا اصطلاحاً: فأول لفظ نزل من الله سبحانه وتعالى على نبيه الكريم "اقرأ" وذلك في قوله: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾². وتعدّ القراءة من أهمّ وسائل الاتّصال البشريّ، فيها تنمو معلومات المرء ويتعرّف على حقائق مجهولة، وهي "مصدر من مصادر سعادته وسروره، وعنصر من عناصر شخصيّته في تكوينه النّفسيّ، وهي خير ما يساعد الإنسان على التّمييز بالسلوك البشريّ"³.

ويتعرّفها محمد عدنان بقوله: "القراءة تعني الجمع والضمّ، والتّتبّع والإبلاغ، وقد تكون القراءة من الكتاب نظراً، أو من الذاكرة المختزنة حفظاً، وقد تكون جهراً أو سراً، وقد تكون استماعاً كما في حديث بدء الوحي"⁴. كما عرّفها محمد حسني عبد الباري: "وفيها تتحدّد القراءة على أنّها عمليّة تعرّف الرّموز المكتوبة ونطقها، وترجمة هذه الرّموز إلى ما تدلّ عليه من معان سواء أكانت معاني مفردة، أم متّصلة"⁵.

وعليه، فإنّ القراءة وسيلة ينمي بها الفرد عقله، توسّع مداركه وأفهامه، وتشبع حاجاته النّفسيّة والمعرفيّة، وهي الرّكن الأساسيّ في عمليّة التّعلّم والتّعليم، كما أنّها تقوم اللّسان وتحدّبه وتقوم النّطق وتسهّل الحفظ، وهي أيضاً عمليّة عقليّة يتمّ فيها تفسير وترجمة وإدراك الرّموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة ومفهومة من طرف القارئ.

¹ ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، مادة "قرأ"، المجلّد 12، ص50.

² سورة العلق، الآية 01.

³ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصعوبة، دار البازوري، الأردن، عمان، ص36.

⁴ محمد عدنان سالم، القراءة أولاً، دار الفكر المعاصر، ط4، 1998م، ص12.

⁵ حسني عبد الباري، عنصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين (الإعداديّة والثّانويّة)، المكتب العربيّ الحديث للنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، ص145.

4. الكتابة:

الكتابة من المهارات اللّغويّة الّتي تمكّن صاحبها من الانتقال إلى مستوى التّحرير والتّدوين بعد أن كانت مكتسباته مجرّد أفكار ومعلومات تحتاج التّقييد، فالعلم صيد والكتابة قيد، وهي "علميّة آليّتها الرّسم بالحروف، هدفها أن يعبر الطّالب عن تلك المفاهيم والمعاني والتّخيّلات الّتي تختلج الذات الإنسانيّة"¹؛ بمعنى القدرة على تحويل المسموع إلى نصّ مكتوب، وهذا ما يفرض التّدرب والممارسة لأنّ الإنسان لم يخلق وهو قادر على الكتابة دون المثابرة والاجتهاد في تعلّمها، والتّدرب على الكتابة يخضع إلى مجموع قواعد تضمن السّلامة في الممارسة الكتابيّة، فإن تجاهلها المتعلّم فقد معايير الاكتساب الصّحيح، وتتداخل في اكتساب هذه المهارة مجموعة من الأسس العامّة تكمن فيما يلي:

- ✓ ضافر حاسي النّظر والسّمع، فالأذن تسمع وتدقّق والعين ترى وترتّب الحروف.
- ✓ التّركيز والتّحليل، فالكتابة ليست عمليّة تحرير المسموع فقط، بل هي عمليّة ذهنيّة تستدعي الانتباه والتّركيز.
- ✓ المرونة اليدويّة ووضعيّة الجلوس المناسبة.

ولقد أدرك علماء اللّغة العربيّة القدامى أهميّة الكتابة، فأشاروا إليها بمصطلح "الخطّ"، واهتمّوا بسلامة اللّغة المكتوبة لأنّها من أهمّ الدّلالات اللّغويّة الّتي تحفظ المعلومات والمعارف عبر العصور. ليس هذا فحسب، بل إتقان الكتابة مرتبط أيّما ارتباط بالتّعلّم عبر اختلاف مراحل حياة الفرد، "ولكلّ مرحلة جوانب أهميّة خاصّة تُبنى على ما سبق، وتُهيئ لما سيأتي"².

¹ ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيّات متعددة للتّدرّس والتّقويم، منشورات الهيئة العامّة السّورية للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، 2011، ص 57.

² المرجع نفسه، ص 30.

5.3 المثلث الدّيداكتيكيّ:

ترتكز العمليّة التعليميّة التّعلّميّة على ثلاثة عناصر رئيسة، كلّ منها يكمل الآخر، والمعروفة في السّاحة التّعليميّة التّربويّة بالمثلث الدّيداكتيكيّ، الذي يصفه عليّ آيت أوشان أنّه "هيكل عامّ لوضعيّة جدّ معقّدة"¹؛ حيث تتحدّد في إطاره العلاقة بين المعلّم والمتعلّم والمعرفة. وهي "علاقة نوعيّة تتأسّس بين المدرّس والمتعلّم والمعرفة في محيط تربويّ معيّن وزمن محدّد"². فتواجد المعلّم والمتعلّم في مكان وزمان واحد يدفعهما بالضرورة للتّواصل وبناء علاقات تفاعليّة ينشأ عنها الاكتساب المعرفيّ وتحوّلات تحدث داخل العمليّة التعليميّة التّعلّميّة. إنّ التّواصل الإيجابيّ بين المعلّم والمتعلّم من شأنه أن يبني العلاقة السّليمة بينهما ؛ هذه العلاقة التي تقوم على مدى توافق أقطاب المثلث التعليمي خلال بناء الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة في تحقيق التّفاعل الإيجابيّ المثمر، "ولهذا النّسق من التّفاعلات عوامل خارجية مؤثّرة تتشكّل خلال عمليّة تفاعليّة وتبرز على شكل مدخلات ومخرجات"³، هذه الأخيرة التي تحدّد ملامح دخول المتعلّمين وخروجهم، والتّغيّرات التي تطرأ على المتعلّم بعد ممارسته للفعل التّعليميّ، بمعنى "الغايات التي رسمها القانون التّوجيهيّ للتّربية، والمحدّدة في الدّليل المرجعيّ لبناء المناهج، فيترجم الملمح إلى كفاءات تسعى كل مادّة دراسية إلى إرسائها عند المتعلّم"⁴؛ أي مدى تحقيق الأهداف المعرفيّة والنّفسيّة والسلوكيّة والوجدانيّة المسطرة خلال رسم المناهج وتأطيرها.

1.5.3 أقطاب المثلث الدّيداكتيكيّ:

إنّ نجاح العمليّة التعليميّة التّعلّميّة رهين نجاح الممارسة الدّيداكتيكيّة، ولا يتأتّى ذلك إلّا ببناء العلاقات التّفاعليّة السّليمة بين رؤوس المثلث التعليمي الثلاثة ؛ إذ لا بدّ لهذه العناصر أن تتكاتف وتتكامّل تحقيقاً للأهداف التّعليميّة المرجوّة، وتتمثّل أقطاب المثلث الدّيداكتيكيّ فيما يلي:

¹ عليّ آيت أوشان، اللّسانيّات والدّيداكتيك، دار الثقافة، البيضاء، المغرب، ط 1، 1998م، ص 22.

² المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

³ ينظر: عابد بوهاديّ، تحليل الفعل الدّيداكتيكيّ مقارنة لسانيّة بيداغوجيّة، مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلّد 39، العدد 2، ص 370.

⁴ يُنظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة 2016، ص 03.

أ - المعلّم:

هو من أهمّ دعائم العملية التّعليميّة التّعلّميّة ومحرك الفعل التّعليمي ؛ بحيث لا تقوم قائمة لها دون قائدها ومدبرها والدليل فيها، ولهذا اكتسب المعلّم المكانة العظيمة في هذه العملية، بدونها لا يكتمل المثلث الدّيداكتيكيّ، ولأنّه كذلك، وجب عليه أن يكون مستعدّاً للقيام بهذه المهمّة الشّاقة والنبيلة، حتّى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه. فالمفروض " أن يكون مهياً علمياً وبيداغوجياً ، قادراً على التّحكم في آليّة الخطاب التّعليمي " ¹. ويمتلك القدرة الدّاتية في اختيار المضامين وطرائق تعليمها، كما يجب أن يحسن استغلال الوسائل التّعليميّة المساعدة على التّبلغ الجيّد والتّام استغلالاً جيّداً . وعليه، توجّه الاهتمام إلى هذا العنصر الحيويّ وحظي بعناية كبيرة في المشروع التربويّ التّعليميّ، وهو في عرف الأوائل الشّيخ المصلح الذي لا تُثمر جهوده إلّا إذا كان هو نفسه قويّ الإيمان بأفكاره ، حريصاً على تأصيلها وزرعها في نفوس متعلّميّه "عن طريق السّلك العلميّ قبل الإتيان عليها من الجانب النظريّ، وهو ما يتطلّب إعداد المعلّم إعداداً اجتماعياً وعلمياً" ².

والمعلّم النّاجح هو الذي تتوفّر فيه جملة من الخصائص المعرفيّة والشّخصيّة، "فالمقومات الأساسيّة للتّدرّيس إنّما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المعلّم، وقدرته على الاتّصال بطالابه، وكيفيّة حديثه معهم، وقدرته على التّصرف في إجاباتهم وبراعته في استمالتهم، ومقدرته على التّفاد إلى قلوبهم" ³، وبناءً على هذا، يمكن القول إنّ مهمّة المعلّم لا تكمن في تزويد المتعلّم بالجانب المعرفيّ فقط، بل الأعظم من ذلك أن يكون بمثابة "المخطّط والمرشد والمسيّر والموجّه لعمليّات التّعلّم" ⁴. كما عليه أن يفهم المتعلّم نفسيّاً واجتماعيّاً، ويساعده

¹ سامية جباري، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقية وتعليميّة اللّغات، جامعة الجزائر، ص105.

² ينظر: محمّد بن سميّة، أسس مشروع التّهضة عند الإمام عبد الحميد بن باديس، ج1، دار الكتاب العربيّ، الجزائر، ط1، 2014، ص 202.

³ طه عليّ حسين الدّليمي، زينب حسن نجم الشّمريّ، أساليب تدريس التّربية الإسلاميّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص 40.

⁴ تنويع التّدرّيس في الفصل، دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم والتّعلّم، مكتب يونسكو الإقليميّ للتّربية في الدّول العربيّة، بيروت، 2008، ص156.

على مواجهة المواقف ومقابلة الشّدائد باعتباره مالك المعرفة ومبلّغ الرّسالة، هذا كلّ إعدادا للمتعلّم ليس للامتحان فقط، بل للحياة.

ب - المتعلّم:

يعدّ المتعلّم محور العمليّة التعليميّة التّعلّميّة ؛ إذ أصبحت التّعليميّة تولي اهتماما له "من خلال النّظر في خصائصه المعرفيّة، والوجدانيّة، والفرديّة، مع مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التّعليميّة، واختيار الوسائل التّعليميّة وطرائق التّعليم" ¹. فإشراك المتعلّم وتفعيله في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة هو سرّ نجاحها، وقد انتقل التّركيز من المعلّم إلى المتعلّم، يُوصف موقف المتعلّم في ظلّ هذه التّحوّلات ب الرّشّطِ والفعّال ، لا المتلقّي السّلبّي، لأنّه يتضمّن مشاركته في إنتاج المعلومة، وليس مجرّد متلقّ يُشحن بالمعارف بعيدا عن الاستعمال الوظيفيّ الحيّاتيّ. كما تحوّلت النّظرة إلى المعارف التي تدور عليها العمليّة التّعليميّة، ففي الماضي كانت "هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلّم، ويجتهد في نقلها بفنّ ووضوح إلى التّلميذ الذي عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنّه تلقّنها وتسلّمها، وأنّه قادر على إعادة تمريرها" ².

كما أصبحت المقاربات الجديدة تعمل على تحفيز المتعلّم واستفزازه وتعزيز دافعيّته بالتّركيز على اكتساب المعرفة وتوظيفها عمليّا في مناحي الحياة المختلفة بعيدا عن الحفظ الآليّ، وهذا إمّا يعتمد بالدرجة الأولى على الحاجات النّفسية والخصائص الجسديّة والقدرات العقليّة للمتعلّم. وعليه، تتيح له المقاربات الجديدة "الفرصة لبناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السّابقة" ³، لأنّه المستهدف الأوّل في هذه العمليّة المتشابكة. وضمن هذا السّياق، ونظرا للأهميّة الكبيرة المولاة للمتعلّم، سنستعرض -بإيجاز- بعض خصائصه، والمتمثلة في ما يلي:

¹ سيّد إبراهيم الجبّار، دراسات في تاريخ الفكر التربويّ، دار هناء للنّشر، بيروت، لبنان، د ط، 2000، ص288.

² ينظر: أنطوان صرّيج، تعليميّة اللّغة العربيّة، ج 1، مرجع سابق، ص17.

³ ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التّعليم الأساسيّ، مناهج السّنة الثّالثة متوسّط، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2004م، ص04.

- ✓ المرحلة العمرية الحسّاسة.*
- ✓ على المتعلّم أن يمتلك استعدادات لطلب العلم، "وأن يكون قادراً على تحمّل الصّعب والتّحدّيات، والصّبر على المشاق لتحصيل العلوم، والابتعاد عن مجالس اللّهو والسّفه، وأن يتأدّب مع معلّمه، ويحمن اختيار الرّفيق"¹.
- ✓ الدّافعيّة: يعتبر موضوع الدّافعيّة Motivation من بين أهمّ المواضيع الّتي تحظى بالاهتمام البالغ عند العلماء والباحثين في علوم التّربية، وهي باتّفاق الدّراسات صفة أساسيّة للتعلم النّاجح. فالدّافعيّة هي القوّة الدّاخلية الّتي تدفع الإنسان إلى التّعلم أو المثير الدّاخلية الحقيقيّ الّذي يحثّ المتعلّم على إنجاز الفعل التعليميّ التّعلّميّ.
- ✓ الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين ؛ إذ يختلف المتعلّمون نفسياً وجدانيّاً واجتماعيّاً وعقليّاً، فالتعلم النّشط "لا يتحقّق فعليّاً إذا لم نراع الاختلافات والاحتياجات التعليميّة المتنوّعة بين التّلاميذ"²، فدرجة استيعاب هذا مثلاً ليس بالضرورة هي نفسها عند ذاك.
- ✓ الميولات البحثيّة والنّفسيّة والاضطرابات الشّعوريّة، فالمتعلّم في هذه الفترة العمريّة تتجاوزه كثير من الميولات سواء العلميّة رغبة في الاكتشاف، أو النّفسيّة الّتي يسعى فيها المراهق تحقيق الاستقلاليّة النّفسيّة، ورفض الخضوع للوسط العائليّ*، والتحرّر من التّبعيّة العائليّة، الأمر الّذي يؤدّي إلى حدوث تغيّرات على المستوى الشّخصيّ لاسيّما في علاقته الجدليّة

* المتعلّم ينتقل من مرحلة تعليميّة لأخرى عبر مراحل عمريّة مختلفة من الطّفولة إلى المراهقة، ويطلق علماء النفس مصطلح المراهقة على المرحلة الّتي تتوسّط مرحلة الطّفولة والرّشد. أوهي المرحلة الّتي يقترب فيها الطّفل غير النّاضج من النّضج الجسمي والعقليّ والانفعاليّ والاجتماعيّ؛ حيث يرى الباحث هيروليك بأنّها "مرحلة تمتدّ من النّضج الجنسيّ إلى العمر الّذي يتحقّق فيه الاستقلال عن سلطة الكبار، وعليه فهي عملية بيولوجيّة في بدايتها اجتماعيّة في نهايتها. لمزيد من المعلومات راجع: عبد الرّحمان العيسويّ، (1993). مشكلة الطّفولة و المراهقة.

¹ ينظر: كامل عايد عبدويّ، حقيقة المعلّم والمتعلّم بالفكر التّربويّ الإسلاميّ، دار الكتاب الحديث، الأردن، 2004، ص 49-55.

² تنويع التّدريس في الفصل، دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم والتّعلّم، مرجع سابق، ص 164.

* تمركز السّلطة في يد الأب، وعدم إتاحتها لباقي أفراد الأسرة فرصة مناقشة أيّ قرار يتعلّق بالأسرة وخاصّة منهم الأطفال والمراهقين. وكذا الحرمان العاطفيّ جرّاء فقدان أحد الأبوين أو كليهما. ومن الأسر من يستعمل العقاب البدنيّ في التّربية الأسريّة، فمثل هذه التّنشئة الاجتماعيّة لا بدّ أن تترك بصماتها في سلوك المتعلّم، لمعلومات أكثر راجع: محمّد يونس شلايل، الخبرات الصّادمة و علاقتها بالتّمرد النّفسيّ.

بين الأنا والآخرين؛ بمعنى أنّ المراهق المتعلّم يميل إلى التّحرر من سلطة والديه لتأكيد ذاته، والخروج من مرحلة الطّفولة ، وهذا ما يحدث تغيّرات في شخصيّته خاصّة في تعامله مع غيره، ويؤثّر على العمليّة التعليميّة التّعلّميّة.

ت - المحتوى التّعليميّ:

هو مكوّنات البرنامج والمقرّر الدّراسيّ المقدّم للمتعلّم ، وهي "مجموع الأفكار والمصطلحات والمكتسبات التي تعكس ثقافة المجتمع... والتي تصنّف في النّظام الدّراسيّ إلى مواد مثل اللّغة، الحساب، التّاريخ، الجغرافيا..."¹. فكلّ ما يقدّم للمتعلّم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين يدخل في إطار المحتوى التّعليميّ، و"ينبغي المحتوى التّعليميّ لأيّ مقرّر، أو وحدة دراسيّة حول فكرة أساسيّة كبيرة يُراد للتّلاميذ أن يتعلّموها"²، ليتمّ عرض تلك الفكرة الشّاملة عبر دروس نفعيّة وخلال موسم دراسيّ كامل.

إذن، المحتوى التّعليميّ نظام واضح ودقيق يتضمّن المعارف، والقدرات، والمهارات، والمبادئ، والمواقف والسلوكات التي ينبغي على المتعلّم اكتسابها في العمليّة التّعليميّة. ولا يتحقّق هذا الاكتساب إلّا إذا وُفّرت له الشّروط التي من أهمّها أن يُحسن اختياره والتّخطيط له. وعند اختيار المحتوى لا بدّ من مراعاة:

- ✓ تحديد الأفكار الرّئيسة للموضوع أو الوحدة.
- ✓ صياغتها بحيث تماشى مع قدرات واحتياجات التّلاميذ المختلفة مع عدم الإخلال بالمستوى المعياريّ الذي يجب أن يصل إليه كلّ تلميذ.
- ✓ أن يكون المحتوى ملائماً للواقع الاجتماعيّ والثّقافيّ الذي يعيش فيه المتعلّمون³.

والمتأمل لهذه الشّروط، يمكنه بسهولة استخلاص تأثير اللّسانيّات الاجتماعيّة والنّفسيّة في تحديد انتقاء المحتوى التّعليميّ بدقّة، انطلاقاً من نفسيّة المتعلّم ومحيطه، فكلّما كانت المعرفة

¹ محمّد دريج، تحليل العمليّة التّعليميّة، قصر الكتاب، البلّدة، الجزائر، ط1، 1991، ص65.

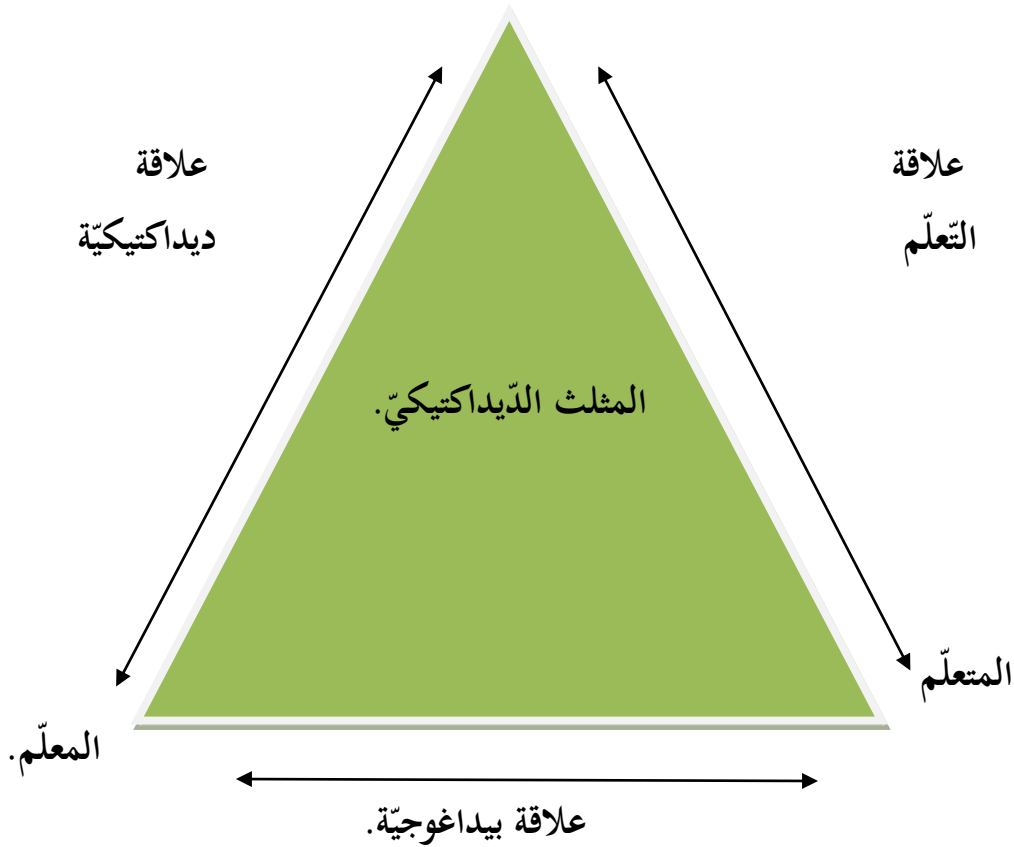
² كوثر حسين كوجك وآخرون ، تنويع التّدريس في الفصل، دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم والتّعلّم، ص96.

³ صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للنّشر، الأردن، ص209.

مستقاة من واقع المتعلّم كانت إليه أقرب وأحبّ، وسهّل تحصيلها، كما لا بدّ أن تُراعى الفروق الفرديّة واختلاف مستوى المتعلّمين في تقديم المعرفة لهم ؛ حيث يحتاج بعضهم كمّا وافرا من المعلومات الشّارحة والتّطبيقات لتحقيق الفهم، في حين لا يحتاج آخرون لكلّ ذلك.

ومما سبق نستنتج أنّ عمليّة التّعليم والتّعلّم لا يمكن قيامها ولا نجاحها إلّا بهذه العناصر السّابقة الذّكر، كما لا يمكن الاستغناء عن هذه الرّؤوس الثّلاثة للمثلث الدّيداكتيكيّ بأيّ شكل من الأشكال إلّا فيما ندر، فكفاءة المتعلّم تتطلّب بالضرورة كفاءة المعلّم، هذا الأخير الذي لا يستطيع أن يقدّم محتوى تعليميّاً لا يناسب المتعلّم. وعليه، لا حلول للأزمة التّربويّة دون خلق جوّ تعليميّ في المدرسة التي تعتبر مجالا اجتماعيّاً تربويّاً، والتزام كلّ طرف بدوره في المنظومة التّعليميّة. والشّكل الآتي يوضّح العلاقة التّفاعليّة بين أقطاب المثلث الدّيداكتيكيّ.

المحتوى



المخطّط رقم 02 يوضّح عناصر المثلث الدّيداكتيكيّ.

6.3 التّكوين:

تحتّم معظم الأنظمة العالميّة باختلاف قطاعاتها بتقديم أنشطتها على أحسن وجه من خلال إخضاعها لمعايير الجودة ومقاييس الإتقان، وهو الأمر الذي من شأنه ضمان مخرجات ذات جودة عالية ونوعيّة جيّدة، ومن بين العمليّات الحسّاسة في قطاع التّعليم هو تكوين المعلّمين والأساتذة، باعتبار التّكوين خطّاً استراتيجيّاً مهمّاً يضمن النّتائج الحسنة إذا أُحسن دراسته والالتزام به. ويعدّ التّكوين "وسيلة لتزويد الأفراد بالكفاءات والمهارات المهنيّة المناسبة، وذلك لقيامهم بمهامهم المهنيّة على أحسن أداء وفي أقلّ وقت ممكن" ¹. ويعتبره فيري Ferry "فعلاً منظّماً يسعى إلى إثارة عمليّة بناء متفاوتة الدّرجة في وظائف الشّخص، وهو بهذا المعنى وثيق الاتّصال بأساليب التّفكير والإدراك والشّعور والسلوك" ².

والحديث عن تعلّم اللّغة العربيّة سواء أكان للنّاطقين بها أو للنّاطقين بغيرها يسوقنا بالضرورة إلى الحديث عن الموضوع من منظور منهجيّ، نُراعي من خلاله الأسس العامّة للّسانيّات، والتي تتمثّل في ما جاء به هذا العلم من نظريّات وتطبيقات لتلك النظريّات، ونعني على وجه الخصوص هنا معلّم اللّغة العربيّة، إذ لا بدّ أن يكون على دراية بالقواعد التي تنتجها الدّراسات اللّسانيّة، وبنّتائج تطبيقاتها.

ويختلف تكوين المعلّمين عن غيره من أنواع التّكوين معرفةً ونمطاً، لأنّه موجّه بالدّرجة الأولى إلى الذين عليهم مهمّة التأثير الإيجابيّ على مجموعة المتعلّمين، عن طريق إعداد معلّم له موصفات وملاح معرفيّة ونفسيّة وجدانيّة ومهنيّة، تحوّله لأداء مهمّته الشّريفة كما يجب، ويدرك صياغة أهدافه بصفة محدّدة لبلوغ النّتائج المسطرّة، ولهذا فإنّ أيّ ضبايية في تكوين المعلّمين تنعكس سلبيّاً ليس على القطاع التّربويّ فحسب، بل على المنظومة الاجتماعيّة وبناء الحضارة الهدف.

¹ رباب أقطي، التّكوين الجامعيّ وعلاقته بكفاءة الإطار، مذكرة ماجستير، كلّية العلوم الاجتماعيّة والإسلاميّة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2008-2009، ص33.

² برغل سعيد، تقويم العمليّة التّكوينيّة بالجامعة، دراسة ميدانيّة لبعض معاهد المركز الجامعيّ بمستغانم، دت، ص76.

7.3 تجلّيات التّعليميّة في التّراث العربيّ:

إنّ إشكالية تعليم اللّغة في التّراث اللّغويّ العربيّ، وكيفيّات تناولها بين القديم والحديث، موضوع منفتح على مصر اعيه، ويثير حافظة الباحث لينقّب عليه أكثر رغبة في الاستزادة والتّعرف على قضايا التّعليم والتّعلّم اللّغويّ في تراث الأمّة العربيّة، والكشف عن خصائص التّعليم والتّعلّم لدى مختلف العلماء السّابقين الذين كانت لهم بصمات مؤثّرة في عالم الدّراسات اللّسانيّة العربيّة ؛ حيث لا ينكر نبيه أنّ التّعليميّة تعرف في الوقت الرّاهن تطوّرًا ملحوظًا مقارنة مع بقيّة العلوم التّطبيقيّة اللّغويّة الأخرى، وذلك نظرًا لحاجة المجتمعات البشريّة إلى التّعليم وأهميّة إتقانه وصولًا إلى الجودة العلميّة التي تؤهّل الأمم إلى مستويات نوعيّة للتّطور والإبداع. هذه الحقيقة اليوم تدعونا للاستفسار عن ما إذا كان العرب قد عرفوا في تراثهم مسائل تربويّة وتعليميّة ، وما إذا كانت التّعليميّة قديمًا تحمل المواصفات والشّروط نفسها التي تتوفّر عليها في الوقت الحاضر.

إنّ البحث في مسائل الاتّصال والتّواصل الإنسانيّ قديمٌ قدم الإنسان، وذلك لارتباط المجتمعات تاريخيًا بحلقات موثوقة حينًا ومتباعدة الوثاقة حينًا آخر، والبحث في اللّغة على وجه التّحديد وطرق تعليمها متشعب ومتداخل عبر التّاريخ ، وفي هذا السّياق نروم إلقاء الضّوء على أهمّ تجلّيات التّعليميّة والمسائل التربويّة في التّراث العربيّ إيمانًا منّا بثرواته وكنوزه ومأثوراته الفكريّة والماديّة، وإقرارًا بفضل علماء عكفوا واجتهدوا وأناروا الدّروب أمثال ابن خلدون وأبي حامد الغزالي ، كما لا يفوتنا إبراز دور الكتاتيب والمتون والمؤدّبين في تعليم مهارات اللّغة العربيّة ، وفيما يلي عرض لتفاصيل تجلّيات علم اللّغة التّطبيقيّ في التّراث العربيّ:

1.7.3 الكتاتيب:

يعود تاريخ الكتاتيب إلى زمن موغل في القدم، وقد انتشرت بشكل كبير في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ميلادي، فتكاثرت حتّى وُجدت في كل قرية أو مدينة، ويرتبط ظهورها بانتشار رجال الدّين؛ حيث إنّ الكتاتيب الأولى التي أنشئت كانت برعاية هؤلاء الرّجال أو من يدور في محيطهم أو من يتخرّج على أيديهم. وقد كانت الكتاتيب في عهدها الأوّل تقتصر على تعليم القرآن الكريم، وبعد ذلك تمّ زيادة تعليم القراءة والكتابة ومن ثمّ أضيف على المواد المقرّرة مبادئ الحساب لحاجة النّاس إليه. وتعدّ مظهرًا من مظاهر المسائل التّربويّة التي عرفها العرب.

الكتاتيب أو المدارس القرآنيّة من مؤسّسات التّنشئة الاجتماعيّة؛ إذ لها دور تربويّ ودينيّ منذ بزوغ الإسلام، وقد عرف عالمنا الإسلاميّ في مساره نظامًا تعليميًا كانت بدايته "بحفيز مقدار معيّن من القرآن الكريم لجميع طلّاب الحلقة"¹، وذلك من خلال تخصيص أماكن لتعليمه وتلقين مبادئ الدّين الإسلاميّ ومحاولة ترسيخها في ذهن الطّفل. وقد ارتبطت حركيّة التعليم منذ القديم بتعليميّة اللّغة العربيّة وحفظ القرآن الكريم، ورغم التّطوّرات الحاصلة في التّعليم واختلاف العصور والأحداث إلّا أنّ المدرسة القرآنيّة بقيت هدفها التّربويّ والدينيّ قائما، ولا تزال تؤدّيّه على أتمّ وجه، من خلال توظيف مجموعة من الوسائل التي تزيد من التّحصيل الدّراسيّ للطّفل خاصّة عند دخوله المدرسيّ كتعلّم الكتابة والقراءة والتّشكيل.

¹ المنتدى الإسلاميّ، المدارس والكتاتيب القرآنيّة: وقفات تربويّة وإداريّة، الرّياض، السّعوديّة، 1439هـ، ص23.

2.7.3 المدرسة القرآنيّة ودورها في الاصطلاح التّربويّ:

المدرسة من "درس يدرس، درس الشّيء بمعنى طحنه وجزّاه، درس الحب، طحنه، درس الدّرس جزّاه وسهل ويسّر تعلّمه، درس الكتاب يدرسه دراسة بمعنى قرأه وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه. والمدرسة مكان الدّرس والتّعليم ويقال هو من مدرسة فلان: على رأيه ومذهبه"¹. والمدرسة القرآنيّة من "المدارس التّابعة لوزارة الشّؤون الدّينيّة والأوقاف، يلتحق بها الأفراد في مختلف الأعمار؛ أي حتّى الأطفال الصّغار إلى الرّاشدين، وتتباين لها مستويات التّعلّم وتدرّس باقي العلوم الشّرعيّة المساعدة على معاني الألفاظ القرآنيّة وروح الشّريعة"². ومنه، فالمدرسة القرآنيّة مدرسة تابعة للقطاع الدّينيّ، وهي عبارة عن حُجرة أو مكان تعليميّ داخل المسجد، يجتمع فيها التّلاميذ والأطفال من أجل حفظ القرآن وتعلّم مبادئ الشّريعة الإسلاميّة، ويتعدّى هذا التّعليم الحفظ إلى تعلّم مبادئ القراءة والكتابة مما يساعد على التّحصيل الدّراسيّ للطفّل أثناء دخوله المدرسة.

3.7.3 وظائف المدرسة القرآنيّة:

تعدّ المدرسة القرآنيّة من المؤسّسات التّربويّة الفاعلة في المجتمع، وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتاريخ التّربية والتّعليم في الإسلام؛ إذ كانت الكتاتيب والزّوايا القرآنيّة من أقدم مؤسّسات التّعليم وتربية الأطفال آنذاك، وهي تقوم على مجموعة من الوظائف نذكر منها ما تيسّر:

أ - الوظيفة الدّينيّة التّعبديّة:

وفيها يتم تشجيع الطّلاب على الإكثار من تلاوة القرآن الكريم وتدبّره ومراجعته، كما أنّها تنمي لديهم مراقبة الله عزّ وجلّ لهم، حتّى يوقن كلّ منهم بأنّه إذا غفل عن-ه المربّي أو المعلّم أو المشرف في الحلقة القرآنيّة فإنّ الله مطّلع عليه.

ب - الوظيفة التّعليميّة التّربويّة: وتكمن في "

✓ إتقان الطّلاب للحروف العربيّة وتردادها صحيحة النّطق والأداء.

¹ إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج1، دار الدّعوة، 2010م، ص281.

² ينظر: فطيمة براهمي، بن شاعة لامية، دور الكتاتيب القرآنيّة في ترسيخ ثوابت الأمة وهويتها، مجلة التّعليميّة، جامعة جيلالي ليايس، المجلد 10، العدد 2، ص 51.

✓ تعويد الطّلاب قراءة الكلمات القرآنيّة وتدريبهم على القراءة الصّحيحة، وذلك وفق القراءة والرّواية المتّبعة.

✓ مراعاة طاقة الطّلاب وقدراتهم وجعل التّعليم القرآنيّ داخل الحلقة مشوقاً¹.
ومن الأساليب التي تحقّقها هذه الوظيفة:

✓ أن يكون المعلّم قدوة حسنة للطّلاب، لأنّ أعينهم مقصودة على المعلّمين.

✓ الرّفق بالمتعلّمين عند التّوجيه والتّأديب والحذر من القسوة والشّدّة، أو إطلاق عبارات التّوبيخ والشّتيم لأنّ ذلك يؤدّي إلى نفور الطّالب من الحلقات التّدرسيّة.

✓ "العناية بأصحاب القدرات والمواهب والعمل على اكتشاف ما لديهم من طاقات ومواهب"².

والملاحظ أنّ المتعلّمين المعتادين على حضور حلقات الحفظ والعلم في الكتاتيب يلجون المدارس النّظاميّة بكثير من التّهيئة والاستعداد، فيجدون أنفسهم قد تجاوزوا غيرهم من المتعلّمين بمراحل خاصّة فيما تعلّق بمهارات اكتساب اللّغة من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة.

ت - الوظيفة الأخلاقيّة والاجتماعيّة: وتحقّق الآتي:

✓ تهذيب سلوك الطّلاب في الحلقات وإبعاده م عن الرّذائل الخلقية التي تؤدّي إلى انحرافهم مثل: الغش، الغيب، الكذب، عقوق الوالدين، وغيرها من الأخلاق السيئة.

✓ غرس الآداب الإسلاميّة في نفوس الطّلاب، لما لها من آثار على تفاعلهم، ومن الآداب المهمّة: السّلام، آداب الدّخول إلى المسجد، والخروج منه، وآداب الاستئذان وغيرها.

✓ حث الطّلاب على الأعمال الصّالحة التي تشتمل على الخصال الفاضلة مثل: الصّدق، الكرم، الصّبر والتّواضع.

¹ عمارة كريمة، حبّاس صفية، المؤسّسات الدينيّة والتّحصيل الدّراسي، مذكرة تخرّج لشهادة الماستر، جامعة مستغانم، 2016-2017م، ص22.

² عبد الرّحمن ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، ج2، مطبعة لبنان، 1996م، ص338.

✓ تنمية المحبة بين طلاب الحلقة القرآنيّة وتقوية رابط الأخوة التي أكّدها القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾¹.

✓ تهيئة البرامج التربويّة التي تعين التلميذ على تحمّل المسؤولية من خلال تكليفه بأعمال تشعره بذلك كالأنشطة والمسابقات والزوايا وغيرها.

4.7.3 أثر المدرسة القرآنيّة في التحصيل الدّراسيّ لدى الطّفل المتعلّم:

يعدّ التّعليم في المدرسة القرآنيّة حلقة وصل بين التّلميذ والمدرسة، إذ يؤدّي تعلّم القرآن الكريم دورا كبيرا في البناء النّفسيّ والفكريّ والتّربويّ لدى الطّفل المتعلّم خاصّة قبل دخوله المدرسة، فتساعده على الاستعداد للدّخول إلى المدرسة، وتطوّر قدراته وإمكاناته الذهنيّة عمّا كانت عليه سابقه، ومن خلال هذا كلّه يكوّن الطّفل المتعلّم علاقات اجتماعيّة مع أطفال آخرين ممّا يساهم في تحضيره لدخول المدرسة الابتدائيّة والتّكيف مع كلّ الظروف الجديدة من رفاق ومعلّمين.

فالمدرسة القرآنيّة إذاً، مؤسسة تربويّة تعليميّة تعني بالطّفل وتهيّؤه للدّخول المدرسيّ، وهي تهتمّ بالدرّجة الأولى بتحفيظ القرآن الكريم الذي يعود الطّفل على تعلّم رسم الحرف والخطّ، وكذا النطق السّليم والقراءة، وهذا كلّه يساعده على التّحصيل الدّراسيّ في الصّف أثناء دخوله المدرسيّ خاصّة في السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ ، كما أنّ المؤسّسات القرآنيّة تحضّر الطّفل للعلاقات الاجتماعيّة وتكوّن قدراته ومهاراته العقليّة ، وهذا ما أكّد عليه أحد الباحثين بقوله: "إنّ الغرس الأخلاقيّ المبكر بالغ الأهميّة، إذ أنّ الخصائص الخلقية وغرابة الأطوار المزاجيّة تُغرس مبكرة في السّنات ما قبل المدرسة"².

ومن ثمّ، المدرسة القرآنيّة تعدّ الطّفل إعدادا نفسيّا وتربويّا واجتماعيّا للمدرسة الابتدائيّة ؛ حيث تعمل على تزويده بالمعلومات وتنميّ معارفه التي تمكّنه من اللّغة والقراءة الجيدة والكتابة والخطّ. ونتيجة لتطوّر المدرسة عبر التّاريخ وظهور المتغيّرات والاحتياجات المتعدّدة للإنسان، أصبحت المدرسة تقوم بثلاث عمليّات هي التّعليم والتّنشئة والتّربية للطّفل داخل

¹ سورة الحجرات، الآية 10.

² عبد العليّ الجسماني، سيكولوجيّة الطّفل والمراهقة، دار العربيّة للعلوم، بيروت، ط1، 1994م، ص109.

هذه الثّلاثيّة الّتي يعتبر فيها المحكّ الوحيد هو تنشئته وتدرّسه وإعداده للمستقبل ، فيكون واعيا بمسؤوليّته تجاه وطنه من خلال عمليّة البناء والتّشييد، فالمدرسة الابتدائيّة "تقوم بعدّة وظائف تتّجه الطّفل كتعليمه وتلقينه المعلومات والمهارات، وتهدّب أخلاقه وقيمه الاجتماعيّة، وكذا تعليمه قوانين ومعايير المجتمع كما تعمل على إعداد النّشء إعدادا ينمي شخصيّاتهم الاجتماعيّة وقدرتهم على التّفكير العلميّ والابتكار وتحمل المسؤولية والإنجاز والمشاركة وتقدير الحرّيّة والعمل"¹. وهي إلى جانب ذلك أيضا تعمل على تلقين الطّفل مبادئ القرآن الكريم وحفظه ومحاولة إكسابه شخصيّة إسلاميّة ثابتة.

لهذا كان لزاما على المدرسة أن تحيّي خلفيّات الأطفال الوافدين إليها من مختلف الأماكن وقدراتهم الذهنيّة وإمكاناتهم الاستيعابيّة، وحدودهم وطاقاتهم وتنظر في البرامج التّربويّة المختلفة الّتي تلقوها في المدرسة القرآنيّة ، وتعمل على تقديم الجديد لهم بناء على ترسيخ القديم وما تعلموه في المدرسة القرآنيّة وتثبيتته وتدعيمه بطرق ووسائل جديدة ومتنوّعة، هذا دائما في إطار منهج مدرسيّ محدّد، ويؤكّد عبد اللّطيف إبراهيم في هذا الصّدّد "أنّ المنهج المدرسيّ يدلّ على مجموع الموضوعات المختلفة والمحدّدة للدراسة في كلّ المواد، وبهذا المعنى يصبح المنهج مجموعة الموضوعات المقرّرة على التّلاميذ وبناء عليه يصبح لكلّ مادّة منهجًا مبنيًا حسب المستويات الدّراسيّة"².

وعليه، فإنّ المدرسة القرآنيّة لها أثر بالغ في التّحصيل الدّراسي للطفّل المتعلّم خاصّة في التّعليم الابتدائيّ، والمنهج الدّراسيّ يجب أن يكون على أساس قدرات وإمكانات الطّفل وعلى أساس ما تلقاه في التّعليم ما قبل المدرسيّ أي المدرسة القرآنيّة، فمثلا المنهاج المدرسيّ يجب أن يتّبع في تعليم الطّفل الآيات القرآنيّة وما درسه سابقا في الكتاتيب والمؤسّسات القرآنيّة من سورة الفاتحة مثلا إلى سورة الضّحى ، حتّى يستطيع الطّفل استرجاع كلّ خبراته السّابقة الّتي تعلّمها، وهنا يمكننا القول إنّ المدرسة القرآنيّة دورها مكمل لما تقدّمه المدرسة الابتدائيّة باعتبارها نقطة الانطلاق ليتعلّم الطّفل القراءة والكتابة والحفظ السّريع.

¹ عدليّ سليمان، الوظيفة الاجتماعيّة للمدرسة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط2، 1996م، ص122.

² عبد اللّطيف إبراهيم، المناهج أسسها وتنظيمها وتقويم أثرها، مكتبة مصر، 1976م، ص27.

5.7.3 دور الكتاب في التخفيف من عسر القراءة وتحسين قدرة الاستماع عند الطفل المتعلم:

مثلت الدور المتخصصة في تحفيظ القرآن الكريم الحجر الأساس في تكوين الخلفية القرآنية الإسلامية واللغوية والوجدانية عند كثير من أبناء المجتمع في الدول الإسلامية كما تم الإشارة إلى ذلك فيما سبق ؛ حيث كانت ولا تزال كتاب القرآن الكريم بمنزلة المدارس التحضيرية التمهيدية، وصاحبة أكبر الأثر في الحفاظ على اللغة العربية، وانتشارها بين جميع الأعراق المسلمة، والمعروف لدى الجميع أنّ التلاميذ الذين يرتدون عليها يتعلمون القراءة والكتابة العربية والقراءة الصحيحة للقرآن الكريم.

وقد نجد أطفالاً قد أتموا حفظ أجزاء كبيرة من القرآن الكريم قبل دخول المدرسة وخصوصاً في الكتاب، وهذا ما يساعدهم بشكل كبير في التدرب على النطق والقراءة والاستماع، وبالتالي يعرف المعلم أبعاد واجبه التربوي ومنطوقاته، أما بالنسبة للمتعلم الطفل فهذا يمثل حافزاً يدفعه إلى مواصلة التعليم بجدّ ونشاط. وأما عن فعل القراءة على وجه الخصوص، فللكتاب أثر بالغ في تعويد الطفل على ممارسة النطق الصّحيح وتمثّل دلالاته، فتعلم القراءة في المدرسة القرآنية كمرحلة تحضيرية يهدف إلى إكساب الطفل مبادئ القراءة وهو بذلك في مستوى أولى سمّاه إسماعيل الملحم مرحلة ما قبل القراءة؛ وهي المرحلة التي تتسم باضطراب النطق في مخارج الأصوات والخلط في المتشابه من الحروف شكلاً ومخرجاً، وبالتالي تعلم القراءة في الكتاب يسير هذا النقص في الاستعداد والتّضح المعرفي واللغوي عند الطفل.

ومنه، فالمدارس القرآنية هي مرحلة تمهيدية لإكساب الطفل مهارة القراءة والاستماع ، ليدخل بهما مستعداً لتعلم المزيد في المؤسسة الابتدائية ؛ أي خلق نشاطات مهيّدة ومهمّة للقراءة والتّحسيس بأهميّتها، وجعل الطفل يألّف سماع الأصوات والنطق بها، وكذا توعيته بأن "كل كلمة منتوجة كتابةً ترمز إلى كلمة منطوقة مقروءة وتحوي معناها، ومساعدته على فهمها وتجريدها والتّخلص من أهمّ عيوب النطق"¹.

¹ العايب وهيبة، التربية التحضيرية في المدرسة القرآنية وتأثيرها على مهارتي القراءة والكتابة، دراسة وصفية مقارنة، رسالة ماجستير، الجزائر، 2004-2005 ص 74-75.

وتأتي أهميّة الكتابيب دون غيرها من المؤسسات التّعليميّة الأخرى كونها قائمة على تحفيظ القرآن الكريم بشكل جماعيّ، يقوم على القراءة الجهرية التي تعدّ فارقة جدّاً في تنمية عقول الصّغار، فقد "أثبتت دراسة أسترالية أنّ القراءة بصوت عال من الأنشطة الدّهنيّة المغذّية لعقل الطّفل كما تؤثر تأثيراً قوياً في تنمية مهارته الإدراكيّة، وتنمّي التفكير الإيجابيّ لديه" ¹. ويساعد هذا على سرعة الحفظ والاستيعاب ، كما يؤكّد علماء التّربية أنّ حفظ القرآن في المرحلة العمريّة الصّغيرة يظلّ ثابتاً في الذاكرة، ويقوم منذ البداية اللسان العربيّ ويقوّي مخارج الحروف. أمّا شغل الطّفل بحكايات كثيرة وأناشيد وأغاني أو حتّى لغة أجنبيّة أخرى كما يحدث الآن فيؤدّي إلى تشتيت الطّفل، وإحداث خلل في منظومته العلميّة والثّقافيّة، فحين يقرأ الطّفل السّور القرآنيّة ويرتلها بصوت مرتفع يكسبه ذلك درجة استيعاب كبيرة في المدرستين القرآنيّة والابتدائيّة، فيتفوّق في صفّه التّربويّ ويحسّن من تحصيله العلميّ. والقراءة الجماعيّة هي الأخرى من الفرص التي توفرها المدارس القرآنيّة للطّفل، ولا يخفى على نبيه الفوائد الجمة للقراءة الجماعيّة، "فتجعل القارئ نشطاً، وتكسبه ملكة النّقاش والحوار والعمل الجماعيّ، وتعزّز عنده القدرة على التعبير وعرض الأفكار في جوّ جماعيّ، وكذا القراءة الجماعيّة تزكّي روح التّواصل مع الآخرين و مشاركتهم تحصيله العلميّ" ².

¹ بكّار عبد الكريم، طفل يقرأ "أفكار علميّة لتشجيع الطّفل على القراءة"، دار السّلام للطّباعة والنّشر والتّوزيع والترجمة، القاهرة، ط1، 2011، ص 67.

² ينظر: العبدليّ ساجد، اقرأ "دليل مختصر لكيفيّة جعل القراءة جزءاً من حياتك"، دار مدارك للنّشر، بيروت، ط 1، ص 54.

6.7.3 البعد التّعليميّ للمتون والشّروح:

المتن لغة عند ابن منظور "المتن من كلّ شيء، ما صلب ظهره، والجمع متون ومتان. والمتن: ما ارتفع من الأرض واستوى، وقيل ما ارتفع وصلب"¹. فهو كلّ ما ظهر وارتفع وصلب ومثّن.

أمّا في الاصطلاح، فالمتون في العلوم اصطلاح جرى عليه المعلوم، يطلقونه على "مبادئ فنّ من الفنون تكثّف فيه رسائل قصيرة يستظهرها الطّلاب ترسيخاً لمسائل العلم في حفظهم، وكلّما كانت ألفاظها أقلّ زادت قبولا عند المدرّسين، ثم يشرعون بعد استظهار الطّلاب لها في شرح ألفاظها وحلّ معقّداها، أسلوب جروا عليه في العصور التي جمّدت فيها الملكات على ما فيه من عناء على الماتن والطّالب معاً، وهذه المتون تكون نثراً وتكون نظمًا، وقد راج النّظم لسهولة حفظه، وإن كان التّعقيد لما توجه مقتضيات الوزن من تقديم وتأخير زيادة على التّكثيف"². ويتبدّى من خلال هذا التعريف أنّ المتون مختصرات علميّة؛ لأنّها تتضمّن المسائل الأساسيّة بأوجز الألفاظ، تضمّن أساسيّات فنّ من الفنون أو علم من العلوم، تنظم شعراً، كما تكتب نثراً، ومن أمثلة المتون الشهيرة نذكر على سبيل المثال لا الحصر متن الغاية والتّقريب في الفقه، متن الآجروميّة في النّحو، ومتن الطّحاويّة في العقائد.

والدّارس للتّراث لا ينكر دور المتون العلميّة على اختلاف تخصّصاتها في تحريك عجلة التّعليميّة عبر التاريخ العربيّ الإسلاميّ، باعتبارها شعراً تعليميّاً يهدف إلى تسهيل عمليّة تعليم وتعلّم المعارف والعلوم، وبخاصّة اللّغويّة منها والشّعرية. فمن حفظ المتون، حاز الفنون. عبارة طُبعت في أذهاننا، ولطالما خلّقت ذلك الجوّ التّعليميّ التّنافسيّ عند الطّلاب المهتمّين. فالمتون ترسّخ مسائل العلم واللّغة، وتكسب القدرة على الاستظهار والاستحضار، تنشّط الذاكرة والحافطة وتدرّبها باستمرار، وتعلّم الصّبر والاجتهاد. والتّدريس عن طريق المتون نمط تعليميّ سار عليه سابقونا في البلاد العربيّة والإسلاميّة ردحاً من الزّمن، وبلغوا به شأواً عظيماً، فتمكّنوا وأفصحوا وبلغوا من مقاصد التّعليم جلّها، ذلك لما تتوفّر عليه المتون من عمق علميّ، وتنوّع وترتيب محكم، وهذا الأسلوب من التّصنيف "يربي فضيلة البحث

¹ ينظر: ابن منظور مادة متن، دار صادر، بيروت، 2003.

² سعيد الأفغانيّ، من تاريخ النّحو، دار الفكر، بيروت، دت، ص 180.

والتمحيص، ويعوّد على دقّة الملاحظة¹ من خلال تقديم مختصرات علميّة موجزة الألفاظ والعبارات، تضم مبادئ أساسيّة لعلم من العلوم. فلا شكّ إذا أنّ للمنظومات والمتون والشّروح والخواشي أهميّة بالغة في نشر العلوم وتبسيطه، فلا يكاد يخلو علم من العلوم التي انتشرت بين العرب من تلك المنظومات والمتون سواء كانت علوما دينيّة كالفقه وأصوله، وعلوم الحديث، والفيلّسوف، والتّوحيد وعلوم القرآن والتّجويد، أو علوما لغويّة كالنّح—و والصّرف، والبلاغة، والعروض، بل تجاوزت تلك العلوم إلى علوم أخرى كالفلّك، والمنطق، والحساب، والطّب، وما وجدت أغلب المنظومات والشّروح إلّا لغرض تعليميّ تيسيرا على الطّلبة. وعليه، نروم التعريف بالمتون كأسلوب تعليميّ، قائم على حفظ الشّعر التعليميّ وشرحه، كما نهدف إلى الوقوف على فائدة هذا النّوع التعليميّ في تعلّم علوم اللّغة وإتقانها.

7.7.3 الفوائد التعليميّة للمتون:

غنيّ عن البيان أنّ التّعليم عن طريق المتون العلميّة نافع، إذ لم يكن تأليفها من باب التّرف العلميّ أو النّوافل الكتائيّة، فالغرض من وضع المتون حكيم، وهو جمع المسائل الأوّليّة اليسيرة في متون صغيرة بعبارة سهلة، لتكون بداية الانطلاق في الطّلب. وحفظ المتون سبيل لحيازة الفنون؛ وإدراك العلوم، واستقامة اللّسان والعصمة من الخطأ، والمؤيّدون لهذا الرّأي يجدون أنّ هذه الطّريقة تشتمل على فوائد كثيرة، منها:

- ✓ الجمع بين الحقائق العلميّة واللّغويّة في موجز مفيد، سهل الحفظ والاستحضار.
- ✓ حافظ المتن وفاقه شرحه، مدرك لفنّه، مستحضر لمسائله وأدلّته، فمن حفظ الأصول ضمن الوصول.
- ✓ بقاء المعلومات في الدّهن، وتظهر فائدة الحفظ ومنفعته عند فّقْد الكتاب.
- ✓ تنشيط الذاكرة، وتنميّة الدّكاء، والتّفوق على الأقران، وفي هذا الصّدّد يقول الحافظ ابن حجر في مقدّمة بلوغ المرام: "فهذا مختصر يشمل على أصول الأدلّة الحديثيّة للأحكام الشرعيّة، حرّره تحريراً بالغاً؛ ليصير من يحفظه من بين أقرانه نابغاً"².

¹ عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدّليل إلى المتون العلميّة، ص 71.

² الحافظ بن حجر العسقلاني، بلوغ المرام من أدلّة الأحكام، المطبعة السّلفيّة، القاهرة، مصر، 1347هـ، ص 20.

✓ ليس الغموض في المتون عسرا ولا عيبا، بل هو تمرين لاستيعاب اللفظ الشّاق والمعنى المكتمل، فالغموض في ثنايا المتون ميزة.

وبنّا إلى هذا كلّه، لا بجانب الصّواب إن قلنا خيرا في المتون، فهي من تجلّيات المسائل التّعليميّة في تراثنا العربي، ولها من الخصوصيّات والمميّزات التّعليميّة ما يؤكّد حضورها كمظهر تربويّ بالغ الأثر.

8.7.3 الشّروح وأهمّيّتها التّعليميّة:

الشّرح ليس بالعمل الهين الذي يفتقد صفة الإبداع، أو حلّ ما استشكل من القول فقط، وإيضاح الغامض منه، وتبسيط ما صعب إدراكه أو ما تعذر فهمه، ولكنّه عمل متكامل نابع من رؤية ناضجة وواضحة، ومن فهم متبصّر ومعبر عن تجربة خاصّة في القراءة وعن موقع معيّن يزاوّل من خلاله الشّارح عمليّة التّحليل والشّرح. إنّّه بصفة مجملّة أسلوب خاصّ في معالجة المتن وتناول مادّته.

وتحظى المتون والشّروح اللّغويّة باهتمام خاصّ باعتبارها مادّة أساسيّة تزوّد الباحث بصورة عامّة عن مناهج القراءة النّقديّة عند الأسلاف، وتبرز التّقنيات الوظيفيّة الّتي استعملوها في مقارباتهم النّقديّة التّطبيقية يمكن توضيح الدور التّعليمي للشّروح فيما يلي:

1 - الشّروح مادّة أساسيّة لا يستغني عنها الدّارس المتتبّع ، ويرجع إليها الباحث اليوم، ليستخرج منها مجموعة من النّصوص الإبداعية: كمصنّفات التّاريخ، والتّراجم، والرحلات هذا من جهة، ومن جهة أخرى يقف الباحث على تراجم الأدباء والشّعراء والعلماء، ويخرج بتصوّر عن بيئتهم في حقبة ما من الحقب، سواء كان ذلك من الواجهة الشّرفيّة أو الاجتماعيّة أو غيرها.

2 - تمثّل هذه الشّروح الثّقافة الموسوعيّة للشّراح ؛ هذه الثّقافة الّتي تميّز بأنّجهايات عدّة منها الدّينيّ والتّاريخيّ واللّغويّ والأدبيّ ؛ "إذ تجمع هذه الشّروح بين المادّة التّاريخيّة واللّغويّة والدّينيّة والفقهية والأدبيّة الّتي كان الشّارح متسلّحا بها، والّتي تبرهن على سعة هذه الثّقافة عنده، وشموليّتها الّتي تضرب في أكثر من أنجاء ، ويتجلّى ذلك خاصّة ما صدر عن شّراح القرنين الحادي والثّاني عشر الهجريين، وليس بدعا أو غريبا أن تكشف الشّروح الشّعريّة عن الثّقافة الموسوعيّة لأصحابها طالما أنّ مصادر هذه الثّقافة متنوّعة

متعدّدة، كما تشهد بذلك كتب الفهارس والبرامج" ¹. وكذلك الإجازات التي كانت تصدر عن الشيوخ في حقّ من نبغ من تلامذتهم، فليستوا بعدها علماء مشاركين متصدرين للتدريس والتصنيف، كما أنّ عمليّة التصنيف لدى المغاربة عموماً، وأياً كان الموضوع الذي تتّجه إليه تميّزت بالتنوع والتّعدّد، ولم يكن المصنّف يقتصر على ما يتّصل بموضوع التصنيف فحسب، وإنّما يستطرد في المصنّف الواحد إلى مجموعة من المواضيع والقضايا التي تمثّل سعة أفق المؤلّف، وتزاحم الأفكار والقضايا على ذهنه أثناء عمليّة التّأليف.

3 -التّعريف على "جملة المواقف والآراء النّقديّة التي تسعى إلى وضع بعض من القواعد والأسس، سواء أصدر هذا النّقد عن الشّارح باعتباره يتعامل مع متن لغيره من العلماء أو الشعراء أو الأدباء، أو باعتباره يتعامل مع أحد متونه هو" ².

9.7.3 مشروع ابن خلدون التّربويّ:

سلّط الكثيرون في دراساتهم الضّوء على الفكر التّربويّ لابن خلدون ؛ حيث لا نجانب الصّواب إذا قلنا إنّ لابن خلدون آراء مهمّة في المسائل التّربويّة والتعليميّة، إذ يمثّل فكره أساساً متيناً وجديراً بالأخذ في بناء المنظومات التّربويّة، وأفكاره قريبة جدّاً إلى عصرنا الحديث؛ فهو ينظر إلى التّعليم من زاوية اجتماعيّة، ويعتبره من الظّواهر الاجتماعيّة التي تتحقّق بالتماس وسائل العيش عن طريق التّفكير والتّدبر، واستعانّة الإنسان بأبناء جنسه "فقد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيّته من الحسّ والحركة والغذاء والسّكن — كن وغير ذلك، وإنّما تميّز عنها بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه ، والتّعاون عليه بأبناء جنسه والاجتماع المهيّء لذلك التّعاون، وقبول ما جاءت به الأنبياء عن الله تعالى والعمل به واتّباع

¹ فائزة طيّبيّ أحمد، الأبعاد التعليميّة والآليات الإجرائيّة في شروح المتون عند المغاربة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشّلف، ص09.

² ينظر: بوشتي السّكيويّ، ظاهرة الشّروح الأدبيّة في العصر العلويّ بين جهود الإحياء الثّقافيّ والتّأصيل المعرفيّ، ط1، 2016، ص210.

صلاحه، فهو مفكّر في ذلك كلّه دائماً لا يفتر عن الفكر طرفة عين، بل اختلاج الفكر أسرع من لمح البصر وعن هذا التّفكير تنشأ العلوم¹.

وقد خاض ابن خلدون في مسألة تصنيف العلوم، وفي ذلك يقول "اعلم أنّ العلوم التي يخوض فيها البشر ويتداولونها في الأمصار تحصيلاً وتعليماً، هي على صنفين: صنف طبيعيّ للإنسان يهتدي إليه بفكره، وصنف نقليّ يأخذه عن وضعه. والأول هي العلوم الحكميّة الفلسفيّة، وهي التي يمكن أن يقف عليها الإنسان بطبيعة فكره، ويهتدي بمداركه البشريّة إلى موضوعاتها ومسائلها وأنحاء براهينها ووجوه تعليمها، حتّى يقف نظره وبحته على الصّواب من الخطأ فيها، من حيث هو إنسان ذو فكر. والثاني هي العلوم النّقليّة الوضعيّة، وهي كلّها مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعيّ. ولا مجال فيها للعقل إلّا في إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول، لأنّ الجزئيات الحادثة المتعاقبة لا تندرج تحت النّقل الكلّي بمجرد وضعه، فتحتاج إلى الإلحاق بوجه قياسي²". ونهتدي من خلال القول إلى أنّه قد صنّف العلوم إلى صنفين:

✓ قسم طبيعيّ يهدي إليه الفكر.

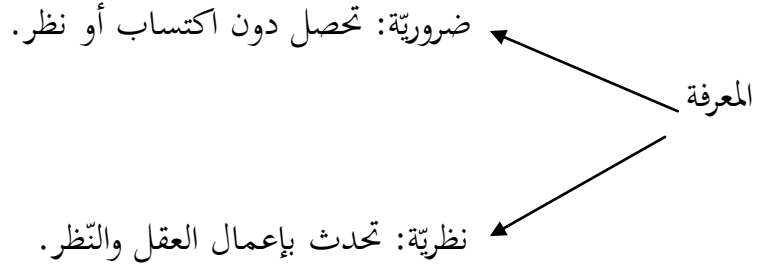
✓ قسم نقليّ يؤخذ عن الذي وضعه.

وهو بذلك يدعو بشكل مباشر إلى الحرّيّة الفكرية في خوض العلوم المختلفة، واحترام العقل والمنطق وإدراك مزيّتهما، كما ويدعو إلى تقديس الدّين وإجلال مبادئه؛ إذ يستطيع العقل أن يخترع ويبدع في شتى العلوم والفنون والآداب تحت ظلال الدّين وحدوده. فالعقل يعمل وفق الشريعة ولا يتجاوز ما نصّت عليه.

والمعرفة عند ابن خلدون قد تكون ضروريّة تحدث دون اكتساب أو نظر، وكأنّه يحمل هذا الصّنف من المعرفة تسمية الغرائز، كما لها أن تكون نظريّة تستوجب إعمال النّظر والفكر، فتتفاوت درجات النّظر المؤدّي إلى المعرفة بتفاوت الأنظار، وتباين الدّواعي وكثرة الاجتهاد من قلته.

¹ عبد الوهاب المسيري، إشكاليّة التّحيّز رؤية معرفيّة ودعوة للاجتهاد، الجزء الثاني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السّلسلة التاسعة، ص 41.

² حسين عبد الله بانبيله، ابن خلدون وتراثه التّربويّ، دار الكتاب العربيّ، بيروت لبنان، ص 84-85.



1.9.7.3 المنهج التّعليميّ وأخلاقيات التّربية في مشروع ابن خلدون:

ترتكز النّظرية التّعليميّة الخلدونيّة بالأساس على تطوير الملكات والمهارات "فكل عمل أو فكر يترك انطبعا في العقل فيكسب العقل ملكة أو مهارة لدى إعادة العمل أو الفكر، وكلّما كان العقل أقرب إلى حالته الطّبيعيّة كلما انطبعت فيه الملكات وهذا الانطباع يؤدّي إلى شيء من التّخصّص، إذ ينذر أن نجد خيّاطا ماهرا وفي الوقت نفسه بناءً ماهرا"¹. وهو يروم بهذا إلى أنّ العقل يزداد فهما وحذاقة حين يطلب فهم موضوع معيّن ويلح فيه حتّى يصل، فإن هو وصل أدرك الاختصاص وتمكّن منه.

وبنى ابن خلدون تصوّره التّعليميّ ونظريّته التّربويّة على فكرة حدّد فيها غايات ووسائل التّعليم، أمّا الغايات فقسمان: غايات تُرتجى من كلّ فنّ، وغايات عامّة ترتجى من كلّ الفنون. وأهمّ غاية يسعى إليها كلّ معلّم هي غرس الفضيلة في المتعلّم ، "وأما الغاية التي يسعى إليها المتعلّم بصفة عامّة فهي حصول الفضيلة والإيغال بالنّفس في إنسانيتها ؛ أي ما نسميه نحن بالمثل التي يسعى إليها الإنسان من ثقافته وتكوينه"²، وأمّا الوسائل التي يضمنها ابن خلدون المعنى نفسه مع الأساليب فنحصرها كالآتي:

- ✓ البدء بالتّعليم الإجماليّ.
- ✓ الاقتصار على علم واحد في التّعليم.
- ✓ استعمال الفكر الطّبيعيّ.
- ✓ التّوسع والاقتصار في العلوم.
- ✓ السّيطرة وتربية روح النّقد والملاحظة عند المتعلّم وتعزيز شعوره بالبيئة.

¹ حسين عبد الله بانبيله، ابن خلدون وتراثه التّربويّ، مرجع سابق، ص 87.

² المرجع نفسه، ص 88.

ويتبدى من خلال ما سبق، أنّ ابن خلدون قدّم مذهبا حكيما، واضح المعالم في حقل التعليم، فركّز على السّير بالمتعلّم خطوة بخطوة، وتتبع التّدرج في بناء التّعلّمات، واقتصر على تقديم فنّ أو علم واحد في فترة محدّدة، فإن هو فرغ منه و أدرك الملكة، انتقل إلى غير فنّ، وذلك تجنّبا لتشتت فكر المتعلّم. كما دعا إلى استخدام الفكر الطّبيعيّ وتوظيفه في اكتساب اللّغة والمعارف، وهو يعني به الاتّصال بالأفكار والمعاني التي تحملها الألفاظ مباشرة من غير وساطة، والفكر الطّبيعيّ عنده مخالف لاستعمال المنطق، فهو عنده بمنزلة مفهوم الأشياء.

2.9.7.3 أخلاقيّات المعلّم والمتعلّم:

لا يكتمل بناء مشروع معيّن، ولا يمكن ممارسة الفنون ولا ترقى العلوم دون أخلاقيّات، فالأخيرة تمثّل الصّفات الحميدة وأنماط السّلك الطّيبة التي يجب أن تتوافر في عضو هيئة التدريس ويلتزم بها في أداء رسالته، ويكون ذلك وفق ميثاق يلتزم به أعضاء هيئة التدريس في أداء مهمتهم بالطّريقة المثلى يتضمّن أعراف وتقاليده تحافظ على شرف المهنة ومبادئ وقيم ساميّة تكفل رفعة المهنة وصفات وسجايا حميدة يتحلّى بها أعضاء هيئة التدريس¹. وبالتّمعن في مقدمة ابن خلدون، يمكن استخلاص أخلاقيّات المعلّم فيما يلي:

- ✓ الصّبر على المتعلّم.
- ✓ الكفاءة والتّمكن والإحاطة بمبادئ التعليم.
- ✓ المعاملة الحسنة والأخذ بيد المتعلّم عطفًا.
- ✓ عدم الخلط بين العلوم والاستقامة.
- ✓ الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة للمتعلّمين.

وتأسيسًا على ما سبق، يتّضح أنّ ابن خلدون جمع في أخلاقيّات المعلّم بين الأبعاد الاجتماعيّة والنّفسية والعلميّة، فألقى الضّوء على وجوب مراعاة المعلّم لقدرات المتعلّمين واستعداداتهم النّفسية وفروقاتهم الفرديّة والصّبر عليهم والتّروي في معاملتهم، ويؤشّر كذلك على الكفاءة العلميّة للمتعلّم فيقول "وذلك أنّ الحذق في العلم والتّفنّن فيه والاستيلاء عليه، إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من

¹ العنزيّ سعد والسّاعديّ المؤيد ، أخلاقيّات الإدارة، مداخل التّكوين في منشآت الأعمال، المجلّة العراقيّة للعلوم الإداريّة، العدد 3، 2002، ص 113.

أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الخدق في ذلك الفنّ المتناول حاصلًا. وهذه الملكة هي في غير الفهم والوعي ، لأنّنا نجد فهم المسألة الواحدة من الفنّ الواحد ووعيها، مشتركا بين من شدا في ذلك الفن، وبين من هو مبتدئ فيه، وبين العامي الذي لم يحصل علماً، وبين العالم. والملكة إنّما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون من سواهما¹.

أمّا فيما يخص المتعلّم، فنوجز أخلاقياته عند ابن خلدون فيما يلي:

✓ الاستعداد والتّفرغ.

✓ السّمع الجيّد.

✓ الحفظ.

✓ ملازمة شيوخ العلم والتّرحل طلباً للعلم.

ويكون ابن خلدون بهذا قد رسم طريقاً لمبتغي العلم، أساسه الخلق الحسن والطّاعة ؛ حيث يجب أن يتأدّب الطالب في حضرة معلّمه، وأن يزيد من رغبته في اكتساب العلوم والفنون النّافعة، وأن يسخر مهاراته في إدراك الكفاءة، وأن لا يوفّر جهداً جهيداً يبتغي به معرفة تكون له سنداً في مستقبله. ويعدّ ابن خلدون بحقّ موسوعة علميّة أنارت الدّروب وأوهنت الصّعاب، فهو يكاد يكون واحد عصره نظراً للمكانة التي حازها في شتّى العلوم المعرفيّة التي تناولها، ويكون بهذا قد تبوأ منزلة خاصّة وشرفاً عظيماً في التّراث العربيّ.

¹ ابن خلدون، عبد الرّحمان بن محمّد، مقدّمة ابن خلدون، ج 1، تحقيق عليّ عبد الواحد واقي، دار التّهضة مصر للطباعة والنّشر والتّوزيع، الإسكندريّة، د ط، د ت، ص 127.

4. الفصل الثاني: الرّؤى اللّسانيّة الحديثة لتعليميّة اللّغة.

- 1.4 تعليميّة اللّغة من الأنموذج البنويّ إلى التّوليديّ التّحويليّ.
- 2.4 اللّسانيّات النّصيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة.
- 3.4 تعليميّة اللّغة العربيّة من منظور المنهج اللّسانيّ التّداوليّ.
- 4.4 اللّسانيّات التّقابليّة وتعليميّة اللّغة.
- 5.4 علم اللّغة الحاسوبيّ وتعليميّة اللّغة العربيّة.
- 6.4 استثمار المنهج اللّسانيّ العرفانيّ في تعليميّة اللّغة العربيّة.

1.4 تعليميّة اللّغة من الأنموذج البنويّ إلى التّوليديّ التّحويليّ:

- ✓ تمهيد.
- ✓ أثر اللّسانيّات البنويّة في ديداكتيك اللّغات.
- ✓ تعلّم اللّغة من منظور المدرسة التّوليديّة التّحويليّة.
- ✓ النّحو التّوليديّ التّحويليّ.
- ✓ الاكتساب اللّغويّ في ضوء النّظرية التّوليديّة التّحويليّة.

1.1.4 تمهيد:

ترى النظريات الحديثة بأنّ التعلّم الحقيقيّ لن يتم بناءً على ما حفظه المتعلّم حتّى ولو كثره أمام المعلّم، بل تؤكّد هذه النظريات و على رأسها النظرية البنائية أنّ الشخص يبني معلوماته داخلياً متأثراً بالبيئة المحيطة به واللغة الممارسة، وأنّ لكلّ متعلّم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة وليس بالضرورة أن تكون كما يريد المعلّم... إذًا، فإن هـماك المعلّم في إرسال المعلومات للمتعلّم وتأكيدها وتكرارها لن يكون مجدياً في بناء المعلومة كما يريد لها في عقل المتعلّم؛ حيث يركّز التعليم البنويّ في ديداكتيك اللغات على المركّبات الدّاخلية للغة لتحقيق التّحكم الكلّي لها، وعلى عناصرها الدّاخلية (المستوى الصّوتيّ والصّرفيّ والنّحويّ والدّلاليّ)، ويعمل على تطبيق المبادئ التي انبنت عليها البنويّة لتطوير طرائق تعليم اللغة من خلال تقديم محتوى ناتج عن مخرجات التعليم البنويّ للغات.

2.1.4 أثر اللسانيّات البنويّة في ديداكتيك اللغات:

كان للبنويّة السّوسيريّة انعكاسات جليّة الأثر في ديداكتيك اللغات، الأمر الذي دعا الكثير من الدّارسين إلى تقديم محاولات جادّة لبلورة مفاهيم دوسوسير، ويظهر أثر اللسانيّات البنويّة على تعليم اللغات في:

- ✓ علاقات التّعارض بين العناصر اللّغويّة هي التي من شأنها تحقيق الوظيفة الأساسيّة للغة ألا وهي التّواصل، إذ يقول دو سوسير " il n'existe que par sa relation et son opposition"¹ ، فاللّغويات الدّاخلية النّاتجة عن تقابل العناصر اللّغويّة نابعة من النّصوص اللّغويّة نفسها والعلاقات التّفاعليّة الباطنيّة بينها.
- ✓ تغيير النظرة إلى اللغة والتركيز على موضوعيتها وعلميّتها وبالتالي تغيير طريقة النّظر لتعلّمها وتعليمها، فاللغة نظام يدخل في تركيبه بنيات مختلفة صوتيّة وصرفيّة ونحويّة ودلاليّة، والبنية في حدّ ذاتها تكمن في التّنظيم الدّاخلية لوحداث النّسق اللّغويّ.

¹ Ferdinand De saussure, Cours de linguistique générale, Charles Bally et Albert Sechehaye, Arbers d'or 2005, P29.

✓ اهتمت اللسانيات البنوية بالبنية وكيفية ترابط الوحدات داخل هذه البنية، "فتحديد الأبنية وعلاقاتها المتنوعة يعين على المعالجة البيداغوجية للمواد المدرسة بمراعاة التدرج من البسيط إلى المعقد والانتقال من الشبيه إلى الشبيه له"¹.

✓ نظرية الدليل اللغوي وما أحدثته من تغيير للمفاهيم اللغوية جعلت الديداكتيكيين يستفيدون منها في مسائل النحو وإقصاء الترجمة، فاعتباطية العلاقة بين الدال والمدلول تُبطل الاستناد على الترجمة في تعليم اللغات تحبباً للتداخل اللغوي وسوء الفهم، وهذا ما دعا إلى تبني طريقة مباشرة تركز على "بدائل منهجية جديدة في تعليم اللغة، كاستخدام الإشارات والإيماءات الجسميّة والوسائل المرئية والسمعية"². وهو ما مهد لظهور الطرائق التعليمية السمعية والبصرية الحديثة.

✓ تمييز دو سويسر بين التحليلين "الزمني" Diachronic و "التزامني" Synchronic "للغة، فيهتم الأول "باستنباط التطور والتغير في كيفية انتقال اللغة من حالة أولى إلى حالة أخرى، أما الثاني فيعتمد على وصف اللغة في زمن ما، وفي حالة معينة من حيث بنيتها وأدائها لوظيفتها"³، فتُفسر اللغة من هذا المنظور على الدراسات الزمانية للغة من جهة، والعلاقة القائمة بين مكوناتها من جهة أخرى بدل النظر في ماهية تلك المكونات.

✓ تأثرت البنوية البلومفيلدية بعلم النفس السلوكي الذي يعد اللغة جزءاً من السلوك الكلي للفرد، فاللغة استجابات مُلاحَظة لمثيرات المحيط، وتكمن أساساً في الكلام، فراحت البنوية البلومفيلدية تهتم بالكلام والتركيز على المنطوق لا باللغة، وتُحصر عملها في البنية السطحية للغة ؛ بحيث يكتسب الطفل لغته عن طريق التكرار والتّمرن مع أسرته ومجتمعه، إذا ربط بلومفيلد الظاهرة اللغوية بالمثير والاستجابة ؛ فأَيّ نشاط كلامي هو حدث نابع من مثير تتبّعه استجابة، وتفسير للأحداث الكلامية كان أقرب إلى الآلي منه إلى الطبيعيّ الإنسانيّ.

¹ ينظر: محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربيّة لغة حيّة؟ بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العامة للنشر ، تونس، ط1، 1998، ص 16.

² المرجع نفسه، ص 75.

³ رضا طيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص 30.

3.1.4 تعلّم اللغة من منظور المدرسة التّوليدية التّحويليّة:

لم تبلغ اللسانيّات الحديثة قدرا من الدّقة والضّبط إلّا بعد أن أدرك علماء اللغة أهميّة الدّراسة الموضوعيّة والعلميّة لها، فبعد المدرسة البنيويّة التي غير بها دوسوسير مسار التّفكير اللّغويّ عامّة، قدّم تشومسكي رافضاً مفاهيمها ومبادئها ومؤسّسا للم —درسة التّوليدية التّحويليّة التي حازت الانتشار الواسع والمؤثر على السّاحة اللّغوية؛ كونها قدّمت محاولة جادّة جانب الوصف وصولا إلى التّفسير والتّحليل، تعرض فيها صورة واضحة عن بنية اللّغة بمنطق تركيبّي تنظيميّ معرفيّ وعقلّي.

قدّم نغوم تشومسكي تحليّلات دقيقة لنماذج لسانيّة لكثير من قضايا اللّغة، وهي رؤية تتنافى في كثير من زواياها عن النّظرة السلوكيّة القائمة على المثير والاستجابة التي راجت آنذاك؛ حيث سعى إلى تتبّع كيفيّة تحول البنية إلى أخرى انطلاقا من القواعد الضّمنيّة للّغة بمذهب عقلائيّ، "فوجد تشومسكي في الفلسفة العقلائيّة ركيزة هامّة لرفض جملة هامّة من التّصورات والمبادئ الفكرية والنّظريّة العامّة التي قامت عليها الدّراسات اللّسانية البنيويّة في أمريكا"¹. فاستحدث أفكار كان هو صاحبها تولّدت عنها نظرة ونظريّة؛ أمّا النّظرة فانبتت على أنّ الفكر الغريزيّ يتطلّب "إعمال العقل الذي يشكّل في العمق جوهر الذات البشريّة وهويّتها الثّابتة وخصوصيّاتها"²، وأمّا النّظريّة فهي ما نعرفه اليوم بالتّوليدية التّحويليّة.

اهتمّ تشومسكي بالمتكلّم وقدرته على إنتاج عدد غير متناه من الجمل، و"المستمع السّويّ التابع لبيئة لغويّة متجانسة تماما"³، واهتمّ بضبط مصطلحات نظريّته اللّغويّة العلميّة كمصطلحي الكفاءة Competence والأداء الكلاميّ Performance، فالكفاية هي "المعرفة الضّمنيّة للّغة والمقدرة على إنتاج الجمل وفهمها في عمليّة تكلم اللّغة في حين نسمي الاستعمال الآتيّ للّغة ضمن سياق معين بالأداء الكلاميّ"⁴؛ بمعنى أنّ الثّاني ناجم عن الأوّل

¹ مصطفى غلفان، اللّسانيّات التّوليدية من التّمودج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنويّ، عالم الكتب الحديثة، إريد، الأردن، ط1، 2010، ص05.

² المرجع نفسه، ص06.

³ ميشال زكرياء، الألسنية التّوليدية التّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، لبنان، ط2، 1986، ص08.

⁴ المرجع نفسه، ص07.

لدى المتكلم المستمع المثالي؛ إذ يركز الاستعمال الفعليّ عنده على معرفة المتكلم الضمنية أو على الأقل على مظاهر كثيرة كامنة فيها. فالكفاية عند تشومسكي تشترط وجود نشاط إبداعيّ يجعل المتكلم قادراً على الإنتاج الكلامي والتوليد اللغوي؛ وليس شرطاً أن تكون هذه الكفاية لغوية بحتة، بل تتدخل فيها عوامل سيكولوجية كالذاكرة والانفعال والانتباه وأخرى سوسيوثقافية كالانتماء الاجتماعي وطريقة التدريس اللغوي. وينبغي النظر إلى الكفاية من زاوية الجملة باعتبارها أكبر وحدة للتحليل النحوي استبعاداً للقراءة النصية في هذا، فمتعلم اللغة بعد أن يكتسب كفاية لغوية بلغة معينة، سيمكّن ذلك من توليد وفهم عدد لا متناه من جمل لتلك اللغة؛ لأنّه اكتسب فعلياً المعرفة الضمنية (le savoir implicite) لقواعدها. ومن ثمّ، يمكن الاستنتاج أنّ السمة الإنتاجية للغة هي المرتكز الأساس الذي بُني عليه المنهج التوليديّ التحويليّ، وذلك بالاعتماد على ما عرف "بالتحويليّ التوليديّ" الذي يعدّ "جهاز توليد الجمل، وينحصر مفهوم التوليد بعملية ضبط كلّ الجمل التي يحتمل وجودها في اللغة وتثبيتها"¹. وقد أكدت هذه المدرسة فيما خصّ اللغة على النقاط الآتية:

✓ تُنتج اللغة على مستوى الذهن، وهناك آليات محدّدة تولّد الجمل اللامتناهية والمقبولة نحويّاً.

- ✓ القدرة اللغوية الفطرية تولد مع الطّفل؛ فكلّ طفل يولد بجهاز اكتساب اللغة الذي يسمح بإدراك تفاصيل لغة معينة ثمّ إنتاجها بانتظام، إذ يؤهّله لتمييز وتصنيف الأصوات اللغوية، وبه يعرف النظام اللغويّ الأنسب لهذه اللغة أو تلك.
- ✓ تجاوز السلوكات السطحية والابتعاد عن التفسير الآليّ للغة من خلال أعمال الفكر والإبداع وتنشيط القدرات الذهنية.
- ✓ الوقوف على دور العمليّات العقلية في اكتساب اللغة كالذكاء والتخيّل.

¹ ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، مرجع سابق، ص 13.

4.1.4 النحو التوليديّ التحويليّ:

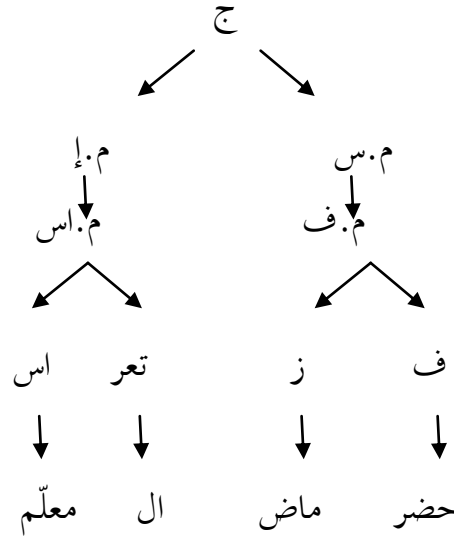
لفتت المدرسة التوليديّة التحويليّة انتباه الدّارسين اللّسانيّين لمبادئها وتحليلاتها اللّسانيّة، واستطاعت أن تشقّ طريقها معلنة الاستمرارية ومارةً خلال ذلك بمراحل تغيير وتعديل، فحقّقت بذلك إنجازاً علمياً يشهد له دارسو اللّغة، وبذكر المدرسة التوليديّة التحويليّة يُذكر زعيمها تشومسكي (Chomsky) الذي يعود له الفضل في بلورة التحوّلات القائمة على نظريّته، وعناصر التحوّل فيها، وإحداث ثورة علميّة في اللّسانيّات المعاصرة.

ظهرت جهود تشومسكي النّحويّة في كتابه "البنى النّحويّة Structures Syntactic" منطلقاً في ذلك من المسلّمة القائمة على أنّه يستحيل على النّحو التّقليديّ أن يحدّد كلّ تركيبات الجمل التي يمكن للّغة أن تولّدّها، و يقصد بالنّحو التّحويليّ "نظام من القواعد التي تقدّم وصفاً تركيبياً للجمل بطريقة واضحة وأكثر تحديداً"¹، وهو كذلك "تلك المعرفة الضّمنيّة واللاوعيّة بنظام اللّغة التّركيبيّ، والدّلاليّ والفونولوجيّ، والقواعد الكامنة في ذهن المتكلّم والتي تسمح له أو المستمع المثاليّ بإنتاج غير محدود من الجمل الصّحيحة نحويّاً ودلاليّاً"². إذًا، التّوليد عند تشومسكي هو القدرة على إنتاج غير محدود للجمل انطلاقاً من العدد -المحصور- من القواعد في كلّ لغة، ثمّ تمييزها عمّا هو غير صحيح نحويّاً ودلاليّاً، ويتمظهر ذلك من خلال البنية العميقة التي تعدّ التّمثيل التّركيبيّ المجرد للعلاقات النّحويّة لبنى الجملة، فقولنا "كتب الطّالب الدّرس" قول صحيح دلاليّاً بعد تسلمينا لصحّته نحويّاً، وهو قول يتنافى مع "كتب الجدار الدّرس" الذي لا يُقبل دلاليّاً حتّى وإن صحّ نحويّاً، وهذا ما جعل تشومسكي يعود في كتابه "مظاهر النّظرية التّركيبيّة" ليؤكد على دور المعنى في وصف وتحليل اللّغة، وتتخذ قواعد اللّغة شكلاً رياضيّاً من خلال مجموعة من الرّموز المتوالية (قواعد إعادة الكتابة)، مثل الجملة الفعليّة (حضر المعلّم) تتكوّن من مركّب إسناديّ (مسند + مسند إليه)، والمسند يتكوّن من مركّب فعليّ (الفعل حضر + الزّمن الماضي) + مركّب اسميّ (ال تعريف + اسم: معلّم)، فتكوّن الرّموز بالشّكل التّالي:

¹ N.Chomsky, Aspects de la théorie syntaxique, traduit par Jean Claude Milner. Edition de seuil, 1971, p19.

² شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، دار أبحاث للترجمة والتّشريع والتّوزيع، بيروت، لبنان ، ط 1، 2004، ص 41.

$$ج = م إ (م س + م إ) = م ف + (م ز) + م (أ + إ).$$



المخطط رقم 03 يمثل تركيب الجملة من منظور المدرسة التوليدية التحويلية.

وهذا لا يعدّ إلاّ أنموذجا بسيطا يُظهر لنا ملامح التّركيب في النّظرية التّوليدية التّحويلية، وهي ملامح لم تظهر دفعة واحدة، بل ازدادت نضجا مع الانتقال من البنية السّطحية (التّركيب الظّاهريّ) إلى البنية العميقة (التّركيب الباطنيّ)، والرّبط بينهما بنظام قواعديّ خاصّ، واعتمادا على التّحويل "Transformation" الذي يعدّ "عملية نحويّة تجري على سلسلة تملك بنية نحويّة وتنتمي إلى سلسلة جديدة، ذات بنية نحويّة مشتقة"¹. وبهذا المبدأ لم يعد النّحو التّوليديّ التّحويليّ قائما على نظام آليّ يُعنى بمحصر وإنتاج عدد لا متناه من الجمل، بل أصبح ضبطا للتّركيب اللّغويّ، ومن ثمّ يحلّل الحدث الكلاميّ وفق مستويين، الأوّل عميق والثّاني سطحيّ.

وعليه، يمكن اعتبار الهياكل العميقة معان باطنيّة والهياكل السّطحيّة جمل ظاهريّة تعبّر عن تلك المعاني، إذ تتوافق تلك الجمل السّطحيّة مع البنيات العميقة المقترنة أصلا بالهيكل السّطحيّ المشتقّ منها.

¹ شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، مرجع سابق، ص 56.

والحقيقة أنّ التوزيعية "La distributionnalisme" مثلت الأرضية لظهور النحو التوليديّ التحويليّ وتطوّره، فالاسم مثلاً يحدّد بعلاماته وهي القرائن المتّصلة به كالتنوين والجرّ والتعريف والنداء، "فهذه القرائن هي توزيع الاسم. وأمّا الفعل، فإنّه يتميّز عنه بتوزيع خاصّ، إذ تدخل عليه بعض الحروف مثل: قد، سوف، أدوات النّصب والجزم، فلكلّ توزيعه الذي ينفرد به"¹.

5.1.4 الاكتساب اللغويّ في ضوء النّظرية التوليدية التحويلية:

تسير بنا رؤية تشومسكي العقلية للغة إلى نقطة مهمّة هي مسألة اكتساب اللغة في كنف هذه النّظرية، إذ كما سلف الذكر أنّه لا يسلم بما جاء به السلوكيون، ويرى أنّ هذه النّظرية غير قادرة على تفسير الحدث الكلامي، بداية من الطّفل الذي يولد مؤهّلاً بقدرته تمكّنه من بناء جمل نحوية متنوّعة وصحيحة إلى عجز السلوكيين من خلال ربطهم لاكتساب اللغة بالمشير والاستجابة فحسب. ويفترض تشومسكي أنّ الإنسان قد وهبه الله ملكة لغوية ينطبع عليها، وأنّ الطّفل يولد مزوّدًا بقدرته دقيقة من الأصول النّحوية الكلية والقواعد اللّغوية الضّمينة التي تمكّنه من التّعريف بشكل منطقيّ داخليّ على ما يتردّد حوله من كلام، وهذه الأصول اللّغوية الكلية هي جزء ممّا نسّميه العقل، ويتبلور هذا كلّ في جهاز الاكتساب اللّغوي.

وتمثّل مرحلة اكتساب الطّفل للغة بداية رحلة الإنسان لتعلّمها، وهي ظاهرة تصحبها مؤثّرات نفسية وعقلية واجتماعية تساعد نموّه اللّغوي، فيكتسب لغته الأم انطلاقاً من القواعد الضّمينة الفطرية الكامنة أساساً في العقل البشري، والتي تتشكّل وتُصقل عن طريق النّماذج اللّغوية التي يسمعها الطّفل من متكلّمي محيطه، ليصبح بعد ذلك مهيباً بطاقة تسمح له بالتّوليد والإبداع، ومع نموّه البيولوجيّ ينمو الطّفل لغويّاً بتطبيقه المنظم "الصيغة عقلية معقّدة وكامنة تتّصف بخصائص فارقة وفريدة؛ لأنّ الإنسان يحمل مجموعة محدّدة من الأنظمة التوليدية التي ينتقي منها النحو الخاصّ بلغته على قاعدة الوقائع اللّغوية التي يتعرّض لها"².

¹ شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، مرجع سابق، ص 35.

² خويلد أسماء، طارق طراد، تعلم اللغة في ضوء المدرسة التوليدية التحويلية -دراسة نفسية لسانية، مجلة مقامات للدراسات اللسانية والأدبية والتّقديّة-، المجلّد 3، العدد 1، ص 19.

كما أشار تشومسكي إلى دور الإبداع في عملية اكتساب اللغة، وعزز مصطلح "إبداعية اللغة" الذي نادى به همبولت Humboldt (1769-1859)، فطبيعة اللغة الإنسانية المطاطة ودلالاتها الكلية العميقة تسمحان لها بتركيب فونيتيكي ودلالي يتسم بسمة الإبداع، وذلك من خلال تطويع هذه اللغة للتعبير عن الموجودات والأفكار بطرق مختلفة وإنتاج عدد غير محصور من الجمل، والتنقيب عن كوامنها، وتحويلها من مستواها الأول البسيط، إلى طاقة أعمق تستوعب الأفكار وتولد المعاني وتستثير الخيال.

2.4 اللّسانيّات النّصيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة.

✓ نقهيد .

✓ مفهوم اللّسانيّات النّصيّة.

✓ المقاربة النّصيّة من لسانيّات النّصّ إلى تعليميّة اللّغة العربيّة وروافدها.

✓ أسس اختيار محتوى النّصّ التّعليميّ من منظور اللّسانيّات النّصيّة.

✓ آليات المقاربة النّصيّة في تدريس اللّغة.

✓ خطوات تدريس النّصّ في ضوء المقاربة النّصيّة.

1.2.4 تمهيد:

إنّ الوعي بضرورة تكثيف البحث العلمي وتعميقه في مجال اللسانيات واستثماره في تعليمية المادة وخاصة اللغة العربية يتطلب جهداً معرفياً وعلمياً منظماً، وهذا ما من شأنه خلق منهج بيداغوجي يؤهل المتعلم لاكتساب اللغة، إذ تعدّ الإفادة من الدرس اللساني الحديث وتجربته العلمية المعاصرة من الضروريات التي باتت ملحة في حقول التعليم، ولا يتأتى ذلك إلا إذا ارتكز هذا البحث على الحصيلة المعرفية لهذه النظرية اللسانية التي إذ ما طبقت كما ينبغي صنعت الفارق؛ ذلك لأنها تبحث في العوائق التي تقوّض الممارسة الفعلية للحدث اللغوي عند المتكلم.

وبعدّ علم اللغة النصّي "فرعاً من علم اللغة العام، وهو ثمرة تلاقي الدراسات النحوية والبلاغية والأدبية، فقد أفاد منها، وأفاد أيضاً من الدراسات الغربية التي ادّعت له نفسها، وسلم لها بذلك بعض العرب دون فضل يُذكر لمفسري القرآن الكريم الذين وضعوا القواعد العامة لتفسير النص¹". وهنا إشارة إلى فضل مفسري القرآن في رسم الإرهاصات الأولى للاتجاه اللساني النصّي، من خلال تدارسهم للنصوص القرآنية تفسيراً وفقهاً.

ولسانيات النصّ اتجاه حديث في الدراسات اللغوية، فقد كان لهذا التيار اللساني الفكري أثرٌ بالغ في تدريس اللغة العربية وروافدها، كما يُعدّ التفكير الجادّ في تبني المقاربة النصّية في تعليمية اللغة العربية وأنشطتها فتحاً جديداً ومثمراً في هذا الحقل، فهي تشجّع المتعلم على الاكتشاف والمناقشة، وتعزّز قدرته النقدية وتنمي لديه الذوق الفني والجمالي، وتعمّق فكره ووعيه بمكونات النصّ بعيداً عن الحفظ.

ومن ثمّ، يُطرح الإشكال الآتي: كيف يمكن الإفادة بوعي علمي وعميق من الدرس اللساني النصّي في تعليمية اللغة العربية؟ وما آليات ذلك؟

2.2.4 مفهوم لسانيات النصّ (Textual Linguistics):

اللسانيات النصّية مصطلح يجمع بين اللسانيات والنص، ولا يبيّن مفهومه إلا بتوضيح معنى النصّ أولاً؛ حيث لم يعد التركيز في عمليات التواصل على حدود الجملة فقط، بل

¹ محمود عكاشة، تحليل النصّ، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 2014م، ص 5.

تجاوزها ليصل إلى كَلِيَّة النصّ، هذا الأخير الذي تعدّدت تعريفاته، فكلّ ظهور فعليّ للغة سواء أكان كتابياً أو شفهيّاً يُعدّ في عرف اللسانيّين نصّاً، وهو "وحدة كَلِيَّة مترابطة الأجزاء، فالجمل يتبع بعضها البعض، وفقاً لنظام سديد، فتسهم كلّ جملة في فهم الجملة التي تليها فهماً معقولاً، كما تسهم الجملة التالية من ناحية أخرى في فهم الجمل السابقة عليها فهماً أفضل"¹. وعرفه كذلك محمّد خطابي في كتابه "لسانيّات النصّ" بقوله "تشكّل كلّ متتالية من الجمل نصّاً شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات —ات، أو على الأصحّ بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات، وتتمّ هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، أو بين عنصر وبين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة"².

واستناداً إلى ما سبق، يمكن القول إنّ لسانيّات النصّ هي "التي تدرس انبناء النصّ وكيفية تركيبه وتوليدته وتحويله من جملة صغرى إلى خطاب نصّيّ مسهب وممطّط؛ بمعنى معرفة كيف تتوسّع البؤرة المحوريّة دلاليّاً وتركيبياً وسياقياً لتتحوّل إلى فقرات ومقاطع ومتواليات حتّى تصبح نصّاً متّسقاً ومنسجماً"³. وتبحث لسانيّات النصّ في الآليّات اللغويّة والدلاليّة التي تصنع النصّ وتحلّل الخطاب الكلّي بعيداً عن الجملة المنعزلة، "وتهتمّ بالنصّ باعتباره مجموعة من الجمل المترابطة ظاهريّاً وضمنيّاً. ومن ثمّ، فقد انطلقت مع لسانيّات الملفوظ مع بنفست (E. benveniste)"⁴.

وبطبيعة الحال، لم تتجاوز لسانيّات النصّ حدود الجملة فحسب لتصل إلى النصّ، بل توغّلت في فضاء الكون الخطابيّ وخباياه. وبهذا أصبح النصّ مفهوماً مركزيّاً في الدّراسات اللسانية المعاصرة. وانطلاقاً منه —من النصّ— جاءت فكرة تكييفه واستثماره لخدمة تعليميّة اللغة العربيّة، فاعتمدت المقاربة النصّيّة كأسلوب تدريس فعّال نظريّاً في انتظار تبين النتائج ميدانيّاً.

¹ أحمد عفيفي، نحو النصّ اتجاه جديد في الدّرس التّحويّ، مكتبة الزّهاء الشّرق، القاهرة، ط1، 2001م، ص24.

² محمّد الخطابي، لسانيّات النصّ، مدخل إلى انسجام النصّ، المركز الثقافيّ العربيّ، الدّار البيضاء، ط 2، 2006م، ص13.

³ جميل حمديّ، محاضرات في لسانيّات النصّ، دط، ص17.

⁴ عليّ آيت أوشان، اللسانيّات والبيداغوجيا، أنموذج التّحوّل الوظيفيّ، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ط 1، 1998م، ص 19.

3.2.4 المقاربة النصّية من لسانيات النصّ إلى تعليمية اللغة العربية وروافدها:

- نحو درس عربيّ كليّ وشامل -.

يعدّ التّوجه إلى كونيّة النصّ مسارًا جديدًا في تاريخ اللّسانيّات المعاصرة؛ حيث أخذ طابعه المعرفيّ والمنهجيّ المتميّز على يد الباحث الهولنديّ "فان دايك Van Dijk" الذي بشّر بأفق جديد لميلاد مقاربة جديدة، تتخلّص من سيطرة الجملة، وتسير نحو شمولية النصّ، وتوسّع المجال الإدراكيّ والإجرائيّ للمنهج الوصفيّ فقال: "لقد توقّفت القواعد واللّسانيّات التقليديّة غالبًا عند حدود وصف الجملة، وأمّا في علم النصّ، فإنّنا نقوم بخطوة إلى الأمام، ونستعمل وصف الجمل بوصفه أداة لوصف النصوص، ومادما نتبّع هنا المكونات المعتادة للقواعد، ونستعمل النصوص المستخدمة بغية خدمة وصف الجمل، فإنّنا نستطيع أن نتكلّم عن قواعد النصّ"¹، وهذا كان بمثابة حجر زاوية لتبني علم جديد يختصّ بدراسة الرّسّ، أو مقاربة تنظر إلى النصّ من زاوية تسمح له بتقديم رؤية كليّة وشاملة للدّرس اللّغويّ، طابعها الاتّساق والانسجام.

لغويًا المقاربة النصّية تركيب لفظيّ، أمّا المقاربة فيرجع مدلولها اللّغويّ إلى الدّنو والاقتراب، "قرب الشّيء بالضّمّ، يقرب قربًا وقربانًا ؛ أي دنا فهو قريب"². وأمّا اصطلاحًا: المقاربة "تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجيّة تأخذ في الحساب كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب"³. إذًا، هي مجموع التّصورات والاستراتيجيّات التي يتمّ من خلالها التّخطيط لمنهاج دراسيّ والعمل على تفعيله وتقييمه.

وتبلاقي المقاربة بالنصّ وربطه بميدان التّعلّم والتّعليم، يمكن القول إنّ المقاربة النصّية هي انطلاق من النصّ للوصول إليه، وهي استراتيجية تعليميّة تقتضي تلقي النصّ بكّله،

¹ أحمد حسانيّ، المرتكزات اللّسانية النصّية - بحث في الأسس المعرفيّة والمنطلقات المنهجية -، مجلّة كليّة الدّراسات الإسلاميّة والعربيّة، العدد 50، الإمارات العربيّة، ص 214.

² محمّد ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين، لسان العرب، ج3، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، ص 44-45.

³ وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، الدّيون الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، أفريل 2006، ص 204.

واستثماره في تدريس الروافد التركيبية والصرفية والصوتية والدلالية ؛ أي اتخاذ النصّ محورا رئيسا تدور في كونيته جميع أنشطة اللغة تحقيقا لمبدأ الإدماج.

ومما ذكر آنفاً، تكون المقاربة النصّية تفعيلاً لاستثمار النصّ بكليته في تدريس روافد اللغة العربية، من نحو وصرف وبلاغة وعروض. وقد تأسست على معطيات مستمدة من علم النفس وعلم التربية وعلم الاجتماع واللسانيات التي تربط دراسة اللغة بالنصوص التي تمتاز بكل خصائص الاتساق والانسجام، وتسعى إلى تنمية الكفاءات الداخلية والخارجية للمتعلم، وتعزيز مهاراته في جودة النطق والكتابة، واكتساب عصمة من الأخطاء وذوق فني وحسن نقدي انطلاقاً من مبدأ الوحدة والتكامل.

وفي ظلّ هذا المسعى، تكمن مهمة المهتمين بتعليمية اللغة أساساً في وضع المناهج الدراسية، ومقرراتها، واختيار الطرائق التربوية، وتنظيم الدروس، وتصميم التطبيقات، وإجراء التمارين، وتدريس الأنشطة اللغوية، التي اصطلاح عليها في منظومتنا التربوية الجزائية بعد عملية الإصلاح التربوي، مصطلح الروافد اللغوية؛ لأنّها الأعمدة التي يقوم ويرتكز عليها النصّ كيفما كان. وبما يتم فهم النصّ الأدبيّ أو التواصلّي. وروافد اللغة العربية في مجملها هي: القواعد النحوية والصرفية، والبلاغة، وعلم العروض ؛ حيث لم يعد تدريس هذه الروافد الثلاثة قائماً بذاته، كما في المناهج الدّراسية السابقة، بل أصبح تدريسها روافد لغوية؛ أي أنّها تدرّس من خلال النصّ الأدبيّ أو التواصلّي المقرّر في منهاج المقاربة بالكفاءات. والتركيز على وظيفة هذه الروافد التواصلية والتبليغية وتنمية القدرة الإبداعية والإنتاجية ، خاصة فيما يشهده متعلّم اليوم من تدنّ واضح في الميدان التربويّ، وأنّه يعاني الضعف اللغوي والتدوّق الفني للنصوص الأدبية، والجرس الموسيقي للنصوص الشعرية إلّا فيما ندر.

4.2.4 أسس اختيار محتوى النصّ التعليمي من منظور اللسانيات النصّية:

يعدّ اختيار النصّ التعليمي من القضايا الفارقة في علم اللغة النصّي ، وفي إطار استثمار اللسانيات النصّية في تعليمية اللغة العربية، وقد شكّلت هذه المسألة طرحة مهماً تمخّض عنه الإشكال الآتي: ما هي أسس اختيار النصوص من منظور الدّرس اللساني النصّي؟ الإجابة على هذا السؤال تقفز على الكثير من المعطيات، وتتطلّب الجمع بين الأساس العلمي الدقيق والخبرات الشخصية والتجربة، وهذا ما يفرض على واضع المنهاج أن يحسن تصميم الخطط

والاستراتيجيات، ويتقن اختيار م.حتوى النصوص المقدمة؛ لأن ذلك ينمي مهارات وقدرات المتعلمين، بل ويمثل الركيزة الأساس لبناء شخصياتهم.

وقبل الولوج في عملية اختيار النص يجب التعرف على أهداف التعليم بشكل عام، وأهداف تدريس اللغة العربية على وجه الخصوص؛ لأن المحتوى يُشتق أصلا من الأهداف والتي بدورها تُحدد انطلاقا من البيئة ومتطلبات المجتمع. كما يجب أن يُراعى مستوى المتعلم في عملية الاختيار وفتته العمرية. ولهذا فالنص ال مرتقى لا بد أن يكون في حدود المستوى العقلي للمتعم وقدراته وخبراته حتى يسهل فهمه، وخادما للكفاءة المسطرة، وكذا متضمنا لأمثلة وشواهد نحوية وصرفية وبلاغية وعروضية تُستثمر في تدريس الروافد، وتوفر الحد الأدنى من المقاومة الفكرية عند المتعلم، ومن مزايا النص الحسن كذلك أن يلامس وجدان الدارس وأحاسيسه؛ لأن النص الجاف يجعل المتعلم فاقداً لروح التفاعل مع المادة المعرفية الموجودة أمامه.

ومن الضروري أيضاً توفر النص على المعايير الفنية والجمالية التي تستفز المتعلم وتدفعه للاكتشاف، وكذا تضمين الروح الوطنية وبثها فيه لخلق خصوصية البلد في بناء مدرسة الغد وغرس شعور الانتماء وثوابت الأمة، ليشمل بذلك "الهوية الدينية والوطنية، القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية والثقافية، الديمقراطية وحقوق الإنسان، عالم الابتكار والإبداع..."¹ كما أن "النص قيم معرفية، تربوية، دينية، اجتماعية ونفسية يمكن تحقيقها وتفعيلها إذا أحسن الاختيار والتطبيق"². ليكون النص بذلك فرصة للسمو بأساليب الحديث والكتابة لدى المتعلمين وإثراء الخبرات وتهذيب التذوق واستمتاع النفس وإراحة الذهن، وبالتالي تكوين ناشئة يُرجى منها بناء البلد.

التنوع هو الآخر ملمح مطلوب في النصوص، فلا تكون كلها شعرية أو نثرية ويكون لكل نوع منهما نصيب، يتعرف من خلاله المتعلم على أغراض الشعر وفنون النثر، ويعمل فيه على تعميق أفكاره وتخصيبها. ويخضع النص - في هذه المقاربة الجديدة - لمراحل أثناء تدريسه تحقيقاً لمبدأ التدرج ثم الإدماج؛ إذ يبدأ المتعلم بكلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره

¹ وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المنهاج العام، ص 17.

² يُنظر: زكرياء إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999، ص 274.

فيما له علاقة بالنصّ، وبعد أن يتمنّ قراءته يحاول اكتشاف معطياته ومناقشتها، ليتوصّل المعلم بمتعلميه إلى إبراز الخصائص الفنيّة والفكرية للنصّ وصاحبه، وهي بالتفصيل على لسان التلميذ كالآتي:

1. تتعرّف على صاحب النصّ:

كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له صلة بالنصّ.

2. تقديم موضوع النصّ:

وذلك بقراءته قراءة سليمة تراعي جودة النطق وحسن الأداء وتمثّل المعنى.

3. أثري رصيدي اللغويّ:

من خلال القراءة النموذجية للمعلم والقراءات الأولية للمتعلّمين، "يجتهد المعلم في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح"¹. فمن أبسط الحقائق التربويّة وأهمّها في شرح النصّ أنّ معانيه لا تفهم إلّا إذا فُهمت لغته، وعليه فمهارّة الدّارس في التحليل اللغويّ تؤدّي دورا رئيسا في اكتشاف مكنونات النصّ من خلال التراكيب الظاهرة، ذلك أنّ دراسته عندما تنطلق من أدواته المشكّلة لنظمه فإنّها تصل بالدّارس إلى الشّرح السوي للنصّ. وليس على الدّارس أن يكثر من الشّرح اللغويّ للكلمات كي يفتح الـ مجال لفهم التراكيب في سياق مُدمج، وإنّما ينبغي الوقوف على بعضها الغامض لتذليل الصّعوبات، على أن يتمّ الشّرح بالتّعريف المعجميّ للكلمات، ثمّ التّعريف على ما توحى به من دلالات انطلاقا من سياقها.

4. اكتشف معطيات النصّ:

المعطيات بمدلولها العامّ هي المركّبات والعناصر الرئيسة التي تمثّل أرضيّة الانطلاق في نشاط معيّن فكريّ كان أو ماديّ، أمّا في الدّراسة الأدبيّة، فإنّ المُراد بالمعطيات ما يتوقّف عليه النصّ من معان وأفكار، ومن مشاعر وانفعالات وعواطف، ومن تعابير حقيقيّة ومجازيّة وكذا

¹ وزارة التّربية الوطنيّة الجزائريّة، اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ شعبة أدب وفلسفة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2015-2016م، ص 05.

الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير، ويتم اكتشاف معطيات النص بعد قراءته من خلال اعتماد "الأستاذ على طائفة من الأسئلة تـ مكن التلميد من فهم النص باكتشاف ما توفر عليه من المعاني والأفكار والعواطف والتعبير الحقيقية والمجازية"¹، ويجب أن تراعي صياغة الأسئلة المطروحة بطريقة تخدم الأهداف الختامية لنشاط النص الأدبي والتواصل.

5 مناقش معطيات النص:

المناقشة أهم مراحل الدراسة التحليلية للنص ؛ إذ في هذه المرحلة يوضع المتعلم في موقع تسخير مكتسباته ببسط قدرته النقدية على المعطيات الواردة في النص سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أو بأساليب التعبير المختلفة، أو بجماليات اللغة على أن يكون النقد إبداعا وبناء وفرصة لمعرفة رأي المتعلم، ويعتمد فيها على تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنية في ضوء الرصيد الفني للمتعلم. والمهم أن لا يكون النقد وصفيًا نمطيًا يغلب عليه طابع النمذجة والروتين، وإنما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يؤولوا ويتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر عدد مـ مكن من البدائل المختزنة في أنساق النص بما يفيد انفتاح النص على دلالات ومعان كثيرة. وعموما يُدرس النص الأدبي بما يدعو إلى المبادرة والتفعيل وإعطاء شكل ينبض بالحياة، من أجل تحويل المعرفة الأدبية إلى عمل، والدّرس الأدبي إلى إبداع.

6 تحديد بناء النص:

النمط هو طريقة بناء النص وطرح أفكاره ومعانيه، ولا يظهر النص باعتباره حجاجيّا أو تفسيريّا أو وصفيّا أو سرديّا ظهورا انتمايّا تامّا لنمط واحد خالص التركيب ؛ حيث إنّ العناصر الوصفية أو الحجاجية أو غيرها تتخلل النص السردّي وكذلك العكس، فمن باب الموضوعية القول إنّ إحدى خصائص النصوص هي الالتجاس والتعدد النمطي، لكن رغم ذلك فإنّ نوعا واحدا يهيمن على الأنواع الأخرى، وهو ما يسمح بنعت نصّ بأنّه سـرديّ أو وصفيّ أو حجاجيّ بوجود دلالات أو علامات نصّية وبنائية تسمح بالتعرف على

¹ وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية من التعليم الثانوي للشعب العلمية، مرجع سابق، ص 04.

الطبيعة الغالبة على النص من خلال مؤشرات كل نمط. واعتمادا على هذه المعطيات في تحديد نمط النصوص، يدعو المعلم متعلميه، يأخذ بأيديهم إلى ت. حديد النمط الغالب واكتشاف خصائصه ثم تدريبهم -مشاهدة وكتابة- على إنتاج نصوص من النمط المدروس.

7. التفحص الاتساق والانسجام:

الاتساق يعني ترابط وحدات النص لغوياً استنادا على أدوات لفظية تحققه، فهو "ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص وحتى يكون هذا التماسك قائما يتجه الاهتمام إلى الوسائل اللغوية الشكلية التي توصل بين العناصر المكونة لهذا النص؛ أي الكيفية التي يتم بها تألف الجمال لضمان تطوره"¹. أما الانسجام فالمقصود به هو التلاحم بين أفكار النص ومعانيه، إذ يعدّ "النص منتوجا فكريا مترابطا في أفكاره متوفقا في معانيه"². وليس تجمعا اعتباطيا للجمل، فقد نجد جملا مترابطة ولكنها لا تشكل نصا م.حكم البناء. ولا يحصل انسجام النص إلا إذا توفر الاتساق فيه، فالأخير شرط ضروري للأول. والنص الخالي من عناصر الاتساق يسوق حتما إلى عدم انسجامه؛ لأنّ صاحبه غير متحكم في آليات تشكيل النص مثل القواعد النحوية التي عن طريقها توظف العناصر التي تراعي الاتساق والانسجام في النص إجمالا.

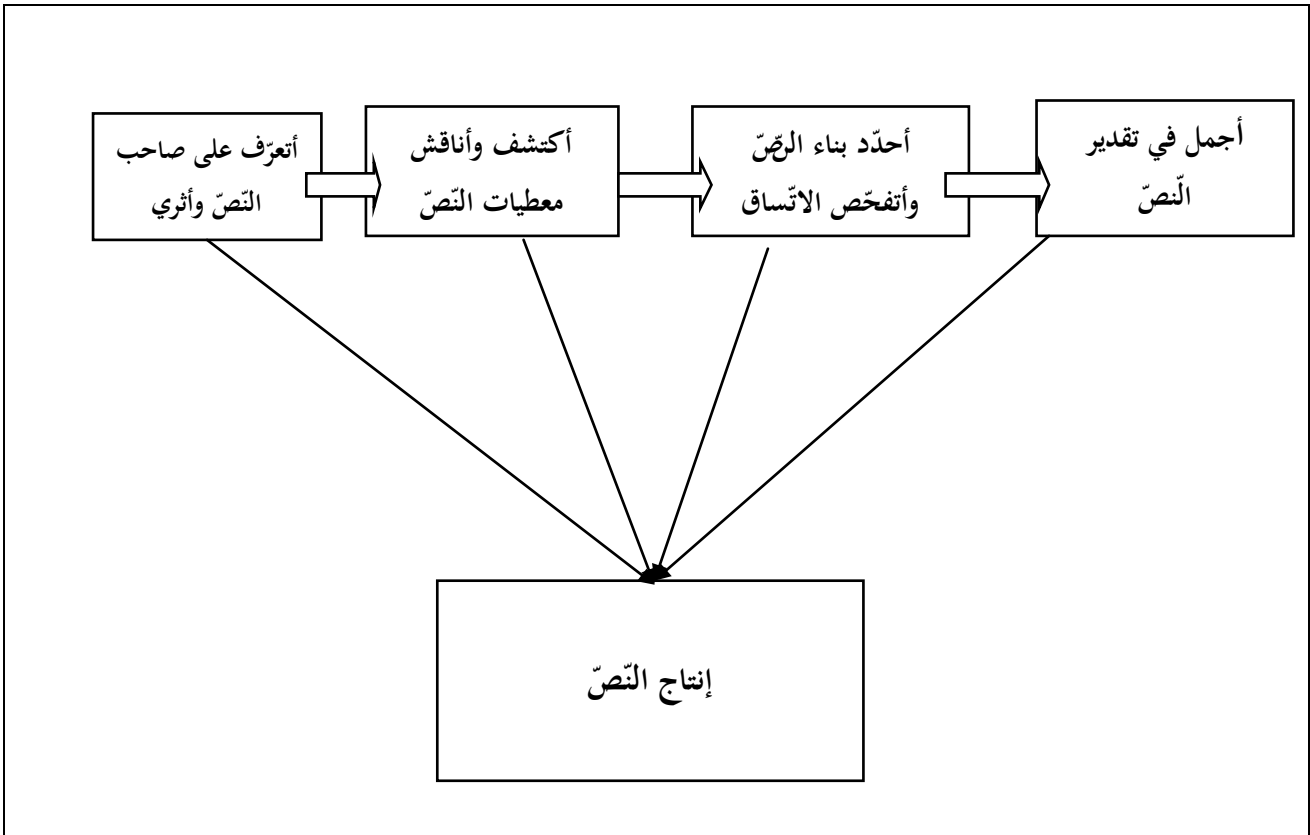
ويتم في هذه المرحلة تحديد مظاهر الاتساق اللفظية، والانسجام المعنوية التي تصنع نصا مترابط اللغة والفكر، ومن بين تلك المظاهر تحديد العامل (الإحالة بالضمير) وحروف الجر والعطف والتكرار الفني... وغيرها.

¹ وزارة التربية الوطنية الجزائرية، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، 2006، ص 06.

² وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الجديد في الأدب والنصوص للسنة الثانية من التعليم الثانوي للشعب العلمية، مرجع سابق، ص 05.

8 أجمل القول في تقدير النص:

وكخطوة أخيرة لتحليل النص، يتوصل المعلم بمتعلميه إلى إبراز الخصائص الفنية والفكرية للنص وصاحبه، وكذلك طريقته في الإفصاح عن معانيه والوسائل الأسلوبية التي اعتمدها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي الذي يعكس رؤيته الفكرية والجمالية بالدرجة الأولى وتفردته عن غير، ليكون المتعلم بذلك قد عزز معرفته للظاهرة الفنية المكتسبة وحقق الكفاءة من دراسة النص.



المخطط رقم 04 يوضح خطوات تدريس النص الأدبي من منظور المقاربة النصية.

5.2.4 آليات المقاربة النصية في تدريس اللغة:

تسعى العملية التربوية إلى إنماء شخصيات المتعلمين، وتقديم مادة تعليمية تتساير ومتطلبات العصر التي تتزايد من يوم إلى آخر، بالإضافة إلى تزويدهم بالخبرات والمهارات

العلمية التي لا بد من تحقيقها كي يكتسبوا التأهيل المطلوب ، و"استثمارها في مختلف
وضعيّات التّواصل الشّفهيّ والكتّابيّ لمسايرة الحياة"¹، ولذلك تضع المدرسة مهمّة كبيرة على
عائق المتعلّم، فههمته لا تقتصر على حشو الأذهان بالمعلومات والمعارف، بل تتمثّل أيضا في
تكوين شخصيّة الفرد وتربيته، لذا نجدّه يعمل على صقل آراء المتعلّم، تنمية الحسّ الدّوقيّ
عنده، تعديل سلوكه، تكوين اتجاهاته وإكسابه العادات الصّحيحة التي تجعل منه شخصا
ناضجا يُعوّل عليه مستقبلا.

وأساس بناء البلد هو تعزيز ثوابت أمّته، وتعليم العربيّة بكلّ روافدها من أولى الأولويّات،
والحديث هنا عن الرّوافد اللّغويّة يهوقنا بالضرورة إلى الحديث عن المقاربة النّصّيّة باعتبارها
مقاربة تعليميّة جديدة - قديمة في تناول الأنشطة التّعليميّة- إذ يُعتبر النّصّ فيها بؤرة كلّ
التّعلّمات، فالنّصوص الأدبيّة تحوي الكثير من المبادئ ذات الطّابع الإبداعيّ التي تُغذي
خيال المتعلّم وتصلّل ذوقه وتثير مشاعره وتنمي قدرته التّقديّة والتحليليّة وتبعث قراءتها المتعة
والسرور في نفس القارئ ، كما أنّ النّصوص المختارة تُدرّس من عدّة جوانب ، يسعى من
خلالها المتعلّم مع متعلّميّه إلى الكشف عن معاني النّصّ وأبعاده من جهة، ومبناه وهيكلته من
جهة أخرى فضلا عن دراسة ظاهرة نحويّة أو صرفيّة، واستخراج العبارات الفنيّة وتحليل
الصّور، فلستغلال النّصّ بهذه الطّريقة إنّما يُجسّد لدى المتعلّم النّظرة الشّاملة للغة ويُسهّل عليه
توظيف محتويات نشاطاته أو فروعها.

وفي ضوء هذا التعاقب، يتبدّى أنّ النّصّ وسيلة لنقل المعارف والأفكار والثّقافات، يجمع
بين عناصر لسانيّة وغير لسانيّة ويكون بذلك قد تجاوز ظاهره اللّغويّ اللّسانيّ إلى كونه سياق
اجتماعيّ يُمرّر رسائل وجدانيّة وثقافيّة ومعرفيّة، ولمّا كان الإيمان بالمقاربة النّصّيّة كبيرا من
حيث هي الأنسب والأكثر فاعليّة ونجاعة مقارنة بما سبقها من مقاربات، نجدّها تعتمد على
تفعيل الخطاب التّعليميّ بين المتعلّم والمتعلّم، وتعزيز آليات الدّرس اللّغويّ بواسطة تشرّيح
وتحليل النّصّ الأدبيّ المفتوح، الذي يُمكن أن يكون أرضيّة لإنتاج نصوص ودروس أخرى لا

¹ الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016، ص03.

متناهية عبر روافده المتفرعة عنه، فالنص المبرمج يعد ملفوظا مثيرا يتطلب الاستجابة، وبهذا يُخلق جو من المناقشة والإثراء في الصف الدراسي.

وتعتمد تعليمية النص هنا على وظيفتين لغويتين هما: الوظيفة التواصلية من خلال ما اصطلح عليه "النص التواصلية" من حيث هو امتداد للنص الأدبي، والوظيفة الشعرية التي تكون بالضرورة في النص الأدبي، ويمكن إدراج كل أنماط النص في إطار ما يسمى بالأسلوبية التعبيرية التي تمثل طريقة طرح النص. ثم إن الكشف عن المعطيات ومناقشتها وإعادة تنظيمها من شأنه أن يكون بنية أساسية في تنمية ثقافة المتعلم وتطوير ملكته النقدية وصقل ذوقه الأدبي.

وعلى صعيد آخر، ينبغي على المعلم أن يتناول الروافد اللغوية انطلاقاً من النص نفسه؛ "لأنه يمثل طاقة إنجازية قابلة للمعرفة"¹، من خلال التركيز على الروافد الملائمة لكل نص، فمن شروط المقاربة النصية ارتكازها على قواعد التماسك والتدرج في النص؛ حيث يتم فعل التعلم للنصوص ومكوناتها البنائية للقواعد والبلاغة وغيرها من الأنشطة الأخرى في حركة حلزونية لا تراكمية تبدو تلك الصلة الفعلية المتواصلة بين الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية كفاءة المتعلم، واكتسابه جملة من القدرات والخبرات في شكل مهارات وكفاءات يُمارسها في تواصله الشفهي والمكتوب، وكذا في حياته المدرسية أو خارجها. ولن يكون ذلك ممكناً إلا إذا كان المتعلم قادراً على فهم النصوص وتأويلها، وتلك إحدى المشكلات التي ينبغي أن ينهض بها المعلم مع متعلميه، ولهذا كان من الضروري على واضعي المنهاج التزام الدقة والوظيفية في اختيار مقاربة لتعليمية اللغة، وإعداد المتعلم معرفياً ووجدانياً واجتماعياً وسلوكياً. وبذلك ألفينا أن -المقاربة النصية- تركز على:

أ - الانطلاق من النص للوصول إليه:

إن مبدأ المقاربة النصية ينطلق من النص كمحور لكل التعلّيمات، وحوله تدور الأنشطة جميعها. والمقاربة النصية -من منظور بيداغوجي- "مقاربة تعليمية تهم بدراسة بنية النص

¹ أحمد حساني، المراكز اللسانية النصية، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، العدد 50، ص 223.

ونظامه؛ حيث تتوجّه العناية إلى النصّ ككلّ وليس إلى الجملة فقط¹. ويكون النصّ فيها قابلاً لقراءات متعدّدة إذ "يدرس النصّ الأدبيّ من منطلق كونه نصّاً احتماليّاً، متعدّداً، مفتوحاً على قراءات متنوّعة تسهم في إغنائه وإثرائه"². فكونيّة النصّ إذاً هي نقطة البدء ونقطة الوصول، منه ينطلق الدّارس لتعلّم اللغة من خلال قراءته وشرحه وفهمه وإعادة إنتاجه. فيوظّف النصّ لتحقيق مجموعة من الكفاءات مثل حسن الاستماع والقراءة وترقية الذّوق الفنّي والنقديّ.

ب - الاهتمام بدراسة بنية النصّ:

المستويات اللّغويّة كلّها (التركيبية، الصّرفيّة، الصّوتيّة والدّلاليّة) تظهر في البنية الكبرى التي هي النصّ، وبدوره يعكس مختلف المؤشّرات السياقيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة. وبذلك يمكن اعتبار النصّ وحدة متكاملة يتدرّب المتعلّم من خلاله على القراءة والإملاء والقواعد من جهة، ويتشبّع بقيم المجتمع وثوابت الأمة من جهة أخرى، وفي هذا السياق يقول عبد السلام عشير "إنّ المقاربة التّواصلية التي تعني وتعمّق بالنّظرية التّداوليّة في إطارها النظريّ والمنهجيّ تنظر إلى اللغة الطّبيعيّة باعتبارها بنية مترابطة أوّثق الارتباط بطروف القول إنتاجاً وتفاعلاً وتأثيراً وفهماً وتأويلاً"³. ومن ثمّ لا يمكن لمتعلّم اللغة إهمال فنّ من فنونها، أو فرع من فروعها، أو مهارة من مهاراتها؛ لأنّ اللغة كائن حيّ ينمو ويتطوّر، لا يمكن بتر عضو من— أو الاستغناء عنه. فالنصّ كلّ متكامل، واللّغة فيه ظاهرة متآزرة عناصرها من صوت وصرف وتركيب ودلالة.

ج - اعتماد التّعليم البنائيّ:

من المعروف أنّ الفهم لا يحصل دفعة واحدة، إنّما هو معلومات تُكتسب في سياق إنجازيّ يختلف عن السياق التّلقينيّ الذي يعتمد على الصّبّ والحشو، وجعل المتعلّم طرفاً سلبيّاً قد

¹ سعيدة بلير دوح، الانتقاء والتّكامل في تعليميّة مهارات اللغة العربيّة، مجلّة اللّسانيّات واللّغة العربيّة، العدد 2، الجزائر، ص 326.

² وزارة التّربية الوطنيّة الجزائريّة، الجديد في الأدب والنّصوص للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانويّ للشّعب العلميّة، مرجع سابق، ص 04.

³ عبد السلام عشير، تطوّر الفكر اللّغويّ، ص 101.

يستوعب المعلومة ويعمل على تراكمها كمّا وقد لا يتقبلها أصلاً ؛ لأنّه لم يتفاعل معها. والتعلّم البنائيّ يعني تدريب المتعلّم على إقامة علاقات بين أجزاء تعلّماته والربط بينها بهدف تثمينها، ثمّ دفعه إلى بناء التعلّلات بمفرده.

إذن، الاستراتيجية التي تهتمّ بالمتعلّم وميولاته تحقّق الحدّ الأدنى من الكفاءات المسطرة ؛ وذلك لأنّها تأخذ بعين الاعتبار الطّرف الأساس في العملية التعليمية التعلّمية. ولا يخفى على المتأمّل في المقاربة النصّية أنّها "تبني المتعلّم معرفياً واجتماعياً ووجدانياً، وتسوقه إلى تطوير ذاته وبهذيب سلوكه وصقل ملكته النقدية والفنية"¹. كما وأنّها تعمل على تحقيق جملة من الكفاءات مثل حسن القراءة والاستماع والتعامل مع النصّ، وكفاءة التعبير بشقيه الكتابي والشفويّ. وفي سياق الحديث عن جدوى المقاربة النصّية، تؤكد السّنّدات البيداغوجية أنّها تمكّن المتعلّم من امتلاك الملكة النصّية والتحكّم في فهم وتحليل وإنتاج النصوص وفق المواقف والمقامات، وتنمية الرصيد اللغويّ والمعرفيّ وتطوير مهارات التواصل والإبداع.

ومن خلال ما سبق، يبقى تدريس اللغة العربية من منظور المقاربة النصّية بحاجة إلى الإثراء من المهتمّين بالشأن التربويّ والباحثين المختصّين في مجال تعليمية اللغة العربية وتعلّمها، من أجل بناء منظومة تربوية فعّالة ومثمرة، ولا يتأتّى ذلك إلّا بتضافر مجهودات من المختصّ وصاحب القرار. وتأسيساً على ما سبق نخلص قولاً إلى:

✓ المبرهج المتّبع في تدريس اللغة العربية في الجزائر هو منهج لسانيّ حديث يقوم على مبادئ المقاربة النصّية ؛ حيث تقوم الأخيرة على توظيف النصّ في تعليمية اللغة العربية، واستثماره في تدريس روافدها المختلفة من نحو وصرف وبلاغة وعروض.

✓ منهج التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، والذي فعّل المقاربة النصّية في تدريس الروافد لم يبلغ المناهج السابقة -التدريس بالمعارف والأهداف الإجرائية- بل جعلهما منطلقاً هاماً ارتكز عليه، كما أنّ حسن استثمار طريقة المقاربة النصّية في تدريس الروافد اللغوية من شأنه أن يحقّق للمتعلّم الملكة اللغوية والمعرفية والإدراكية وتنميتها لديه.

¹ ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص 03.

✓ تعمل المقاربة النّصيّة على تحقيق جملة من الكفاءات من خلال تدريس روافد اللّغة انطلاقاً من النّصّ ووصولاً إليه، كتّحسين أداء القراءة والاستماع، والتّعبير بشقّيه الشّفويّ والكتّابي.

3.4 تعليمية اللغة العربية من منظور المنهج اللسانيّ التداوليّ:

✓ نقهيد .

✓ مفهوم التداوليّة.

✓ تعليمية اللغة استلزام تداوليّ سياقيّ.

✓ آليات المنهج التداوليّ في تعليم اللغة العربية.

1.3.4 نقهيد :

حاز موضوع تدريس اللغات أهمية كبيرة عند المنشغلين في هذا الميدان، فتضاعفت الجهود لتطوير مناهج تعليم اللغات، وبحكم أن الدراسات اللغوية شهدت منعرجاً تطوراً في مسارها التاريخي، عرف كل منهج خصوصيات في طرح أساسياته وصفاً للظاهرة اللغوية وتفسيراً لها. وللمنهج التداولي وزواده رؤية علمية جديدة، تسعى لدراسة اللغة في إطار الاستعمال مؤولية الاعتبار لمستملي الخطاب ؛ حيث إنّها تدرس علاقة النشاط اللغوي بمستمليه، والسيقات التي تحيط بالعملية التواصلية، وطرق وكيفيات تأثيرها في بناء الخطاب وتفسيره تحقيقاً لعملية إفهام القصد ومقبوليته لدى المتلقي، وهو ما يؤول إلى القول إنّ التفاهم الناجح لا يحدث إلا إذا أدرك المخاطب مُراد المخاطب؛ أي نجاح العملية التواصلية. وربط هذه الرؤية القائمة على إنجاح العملية التواصلية بتعليم اللغات، ي دفعنا إلى البحث أكثر في مقترحات المنهج اللساني التداولي لتحقيق نجاح تعليم اللغات عموماً والعربية على وجه الخصوص. خاصة وأنّ العملية التعليمية عملية تواصلية -بامتياز- بين المعلم والمتعلم، وعلى هذا الأساس، تنطلق عملية بناء المحتوى التعليمي (اللغة العربية) باعتباره خطاباً تربوياً تواصلياً بينهما (المعلم والمتعلم)، مُروراً بطرق إيصاله مع مُراعاة سياقاته الخارجية من وسائل وظروف تعليمية، وُصولاً إلى تحقيق المقصدية وبلوغ الهدف من تدريس ال. محتوى التعليمي لدى المتعلم ومقبوليته وملاءمته له من مُنطلق أنّ اللغة غاية ووسيلة في الوقت نفسه. وفي ظلّ هذا المسعى، نحاول هنا الإجابة عن بعض الإشكاليات المتمثلين فيما يلي:

✓ ما هي التداولية؟

✓ وكيف يُمكن الإفادة منها لتخطي صعوبات تعلّم اللغة العربية؟

2.3.4 تعريف التداولية (pragmatic):

لُغة: يذكر "الزحشري": "دَالَتْ له الدُّوْلَة، ودَالَتْ الأَيَّامُ، وأَدَالَ اللهُ بني فُلانٍ مِنْ عدوِّهم، جعل الكِرَّةَ لهم عليه والله يُدَاوِلُ الأَيَّامَ بين النَّاسِ مرَّةً لهم ومرَّةً عليهم"¹.

أمَّا "ابن منظور" فقد أورد بالإضافة إلى المعاني السابقة للتداول مع الدوران بقوله: "دَالَتْ الأَيَّامُ أي دَارَتْ"². وكلُّها معانٍ لا تخرج في دلالاتها عن: التَّحَوُّل والانتقال والتَّبدُّل والدَّوران.

أمَّا اصطلاحًا: فيُعرِّفها "جون بول john paul" على أنَّها: "دراسة اللغة في الاستعمال "in use" أو في التَّواصل "in interaction"، خاصَّةً وأنَّه يُشير إلى أنَّ المعنى ليس شيئًا مُتأصِّلًا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول (négociation) اللغة بين المتكلم والسامع في سياق مُحدَّد (مادي، واجتماعي ولغوي) ووصولًا إلى المعنى الكامن في كلام ما"³.

وبالتَّمتُّع فيما سبق من تعريفات، يظهر للدَّرس أنَّ التَّداولية تهدف إلى دراسة الظواهر التابعة للمكوِّن التَّداوليِّ مِنْ مُكوِّنات اللغة التي سبق ذكرها، وعليه تُعرِّف بأنَّها "دراسة اللغة في الاستعمال، أو دراسة الاستعمال اللغوي، ويأتي هذا التعريف مُميِّزًا لها عن الدِّراسة البنويَّة التي تهتمُّ باللغة كنظام (par opposition a l'étude du système linguistique)"⁴.

ومُصطلح "الأفعال الكلامية" هنا يُمثِّل أحد الأسس التي قامت عليها نظرية الأفعال الكلامية التي جاءت كردِّ فعل ونقض للقول المطلق بالوظيفة الإخبارية للغة، إذا يرى رائد هذه النظرية "أوستين Austin وسيرل J.R Searle" أنَّ وظيفة اللغة ليست نقل معلومات أو وصفًا لوقائع العالم فحسب، ولا يمكن النَّظر إلى جمل النَّصِّ وتحليلها بمعزل عن سياقاتها

¹ محمود بن عمر الزحشري، أساس البلاغة، ج 1، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط 1، 1988م، ص 303.

² محمد ابن مكرم ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، ط 1، 2005م، ص 305.

³ ينظر: أحمد نخلة محمود، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2002م، ص 14.

⁴ Moechler (J) et Reboul (A) dictionnaire encyclopédique de pragmatique, Paris: le seuil, 1994, P:17.

المقاليّة والمقاميّة وأغراضها الإنجازيّة، فكلّ نصّ لغويّ مرتبط بسياق حاليّ، والمعنى الصّحيح لا يفهم إلّا في إطار التّركيب وسياق الحال وغرض المتكلّم وقصده من الكلام. كما يرى أنّه لا يُمكن فهم حقيقة هذه الأفعال إلّا بدراستها في الاستعمال، هذا الأخير الذي يُحدّد المعنى المقصود وهو أحد أسس التّداوليّة.

ووفق هذا المنوال، سار "فان ديك، Van Dijk"؛ حيث خصّص التّداوليّة بدراسة ظاهرة الأفعال الكلاميّة، واعتبرها من أهمّ قضاياها، فيقول: "تختصّ البرجماتيّة بوصفها علمًا بتحليل الأفعال الكلاميّة ووظائف منظومات لغويّة وسماتها في عمليّات الاتّصال بوجه عام"¹.

ويقول "تمام حسن": "المقصود بالتّداوليّة دلالة عناصر الموقف الذي حدث فيه الكلام، من متكلّم وسماع ونصّ وما قيل ومن أثر تركه في بيئة الاتّصال ونحو ذلك، كلّ ذلك يُعين على فهم دلالة النصّ ويتحمّ الاعتداد به عند محاولة فهم ما قيل"². فالتّداوليّة تدرس علاقة النظام اللّغويّ بعناصر سياق الموقف الذي قيل فيه الخطاب: المتكلّم والسماع والنصّ وأثره في بيئة الاتّصال، وكلّ ما من شأنه أن يُسهّم في تأويل النصّ وفهمه.

3.3.4 تعليمية اللغة استلزام تداولي سياقي:

تأكيدًا على الجانب التّواصليّ للعمليّة التعليميّة التّعلّميّة، وتساوقًا مع ما ذكر آنفًا في هذا الصّدّد، يراعي المنهج التّداوليّ في تعليميّة اللغة علاقتها بالسياق الخارجيّ، سواءً كان هذا السياق متعلّقًا بكمادّة معرفيّة تاريخيّة ثقافيّة، أو كان متعلّقًا بعناصر التّواصل التّربويّ في الموقف التّعليميّ (المعلّم والمتعلّم) من جهة، والبرامج الدّراسيّة ووسائلها وطرقها من جهة أخرى. وبحكم أنّ اللّغة تخاطب وتواصل فلا بدّ من مراعاة الاستعمال الأمثل لها لدى المتعلّمين.

هذا واهتمّت المقاربة التّواصليّة المنبثقة عن اللّسانيّات التّداوليّة في تعليميّة اللغة على تطوير قدرة المتعلّم التّواصليّة، وتفعيل مهاراته اللّغويّة استعمالًا، فما عاد يكفي أن يجيد المتعلّم كتابة

¹ فان ديك، علم النصّ مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة: سعيد حسن بحيريّ، دار القاهرة للكتاب، مصر، ط1، 2001، ص110.

² تمام حسن، اجتهادات لغويّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2007م، ص252-253.

الجميل وقراءتها، بل لا بدّ من استعمالها في سياقات وظيفية خلال المواقف التواصلية المختلفة، فعندما "نتخاطب نستعمل اللغة لغرض محدّد مثل النقاش أو الإقناع أو الوعد"¹.

إنّ الحديث عن السياق في تعليمية اللغة يسوقنا بالضرورة للحديث عن متكلمي هذه اللغة من المعلم والمتعلم، وعن تأثير ظروف التواصل على الشكل اللغوي بينهما، فما يستعمله المعلم من ألفاظ قصد تبليغ غاياته التعليمية يؤثّر بشكل كبير في الاكتساب اللغوي عند المتعلم ويحسن كفاياته اللغوية التواصلية، خاصة وأنّ المقاربة بالكفاءات تهمّ بربط التحصيل المعرفي بالاستعمال اليومي للمتعلم، وبمظاهر حياته النفسية والاجتماعية تحت ما اصطلح عليه "بيداغوجيا الإدماج" التي تعمل على تحقيق مقاربة منهجية تستحضر المشروع المجتمعي لكل بلد، وتأخذ بعين الاعتبار قيمه المجتمعية، وتُشجّع على تبني اختيارات بيداغوجية مناسبة تعمل على تقديم صيغ تنظيمية للتعلّقات والتقويم داخل نظام تربوي، للوصول إلى ملمح التلميذ المنشود الذي يوظف "مختلف مكتسباته بشكل متّصل في وضعيات ذات دلالة"². وذلك إعداداً له للحياة.

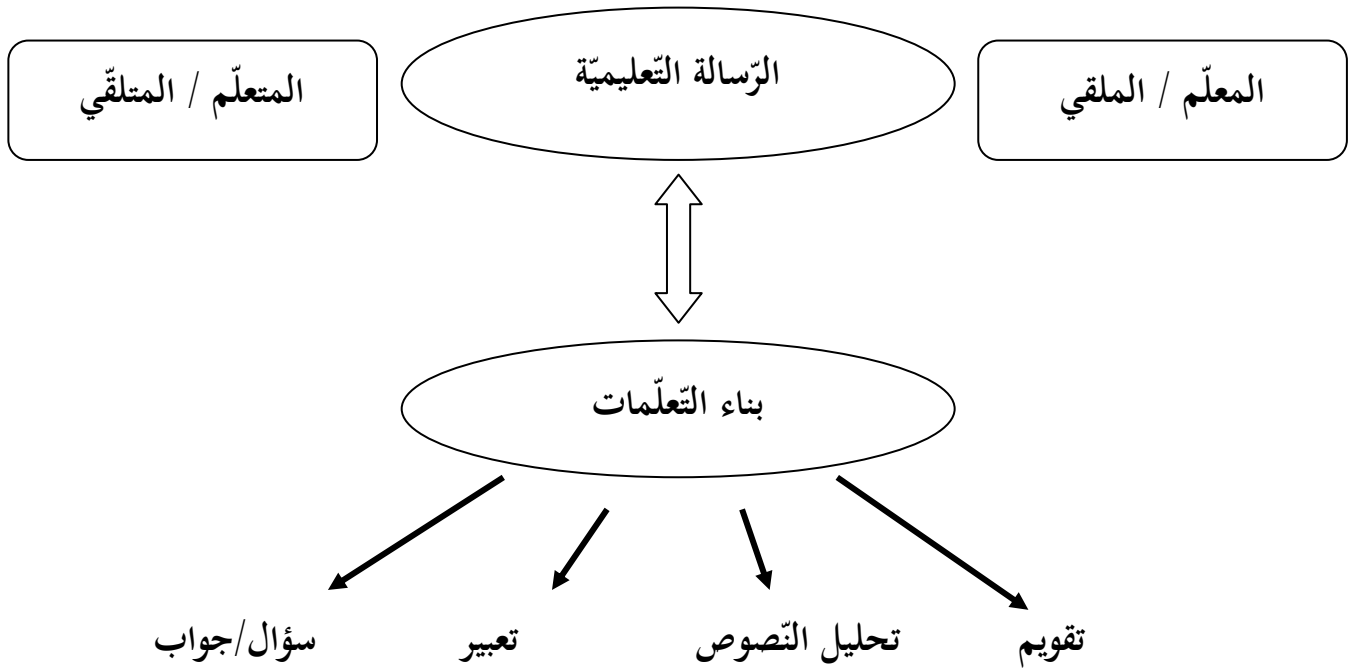
ومن ثمّ، يُدرك دارس اللسانيات التداولية أنّها تجاوزت المفاهيم اللسانية التقليدية المبنية على دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها، لتصل إلى دراسة نظامها التواصلية الفعّال ممثلاً في أفعال الكلام وأشكال الإقناع، ودراسة مقام اللغة بعلاماته اللغوية وغير اللغوية. فاللغة تُنتج في وضعيات تواصلية ومواقف كلامية تابعة للطرف الذي قيلت فيه، فهي ليست مجرد فعل لغوي، "بل تتجاوز لدراسة ردّة فعل المستقبل في المرسل نفسه، ولذلك لم تكن مكثفية بالعلاقة بين المرسل والعلامة أو بين العلامة والمستقبل... بل تحاول دراسة العلاقات المتبادلة بين المرسل والمرسل عبر رسالة اتّصالية"³. ولأنّ العملية التعليمية التعلّمية بما فيها تعليمية اللغات تقوم على مبدأ اتّفاق الطرفين وانسجامهما في تحصيل المعرفة كان لا بدّ أن تحظى التداولية بنصيب وافر من اهتمام أصحاب الشأن التربوي؛ ذلك لأنّها اهتمت بالمتغيّرات الرئيسة في تعليمية اللغة ألا وهي: المعلم والمتعلم وظروف التعلّم.

¹ لبوخ بوجملين، شيباني الطيّب، العناصر التواصلية في العملية التعليمية، مجلّة الأثر، العدد 10، ص 66.

² إسماعيل غلمان، تعاريف تربوية، ص 17.

³ الكفايات التواصلية والاتّصالية دراسة في اللغة والإعلام هادي نهر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 89.

وبنا إلى هذا كله، نجيب السائل عن علاقة التداولية بتعليمية اللغة أنّها تشغل حيّزا كبيرا من هذا المجال؛ لأنّها تمسّ وبشكل مباشر أركان التعليم بوصف المعلم مرسلًا، والمتعلم متلقيا وكذا ظروف تمرير الرسالة التواصلية. فالتداولية تحدّد بكونها "دراسة اللغة بوصفها ظاهرة خطابية تواصلية اجتماعية في الوقت نفسه"¹. وقد وضّح أحمد صانع في هذا المخطّط البعد التداولي للمقاربة التعليمية.



المخطّط رقم 05 يوضّح المقاربة التداولية للعملية التعليمية.

¹ بلانشيه فيليب، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة وعبد الرزاق جماعي، عالم الكتب ، إريد، ط1، 2012، ص12.

4.3.4 آليات المقاربة التداولية في تعليمية الدرس اللغوي العربي:

ليس من السهلة بمكان دراسة حيثيات تعليمية اللغة عمومًا، والعربية على وجه الخصوص، وذلك لما تعرفه هذه العملية من تحاذبات وتعتيدات، ومثلما هو الشأن بالنسبة لكل النظريات اللغوية، للتداولية رأي يراه أصحابها صوابا. فقد رسموا معالم تعليم اللغة العربية واجتهدوا في إيجاد الطرق التي يرونها الأنسب لبلوغ الجودة في تعليمها، والإجابة عن إشكالات أُرقت المهتمين بهذا الحقل محاولين بذلك سدّ الفراغ الناقص الذي لم تستطع سابقتها من النظريات ملأه. ومن أهم منطلقات المنهج التداولي في تعليمية اللغة العربية:

أولاً: لا يكفي التمكن من قراءة الجمل وكتابتها لوصف الشخص بمكتسب للغة، ولا حتى تكوين التراكيب اللغوية آليًا، بل لا بدّ من اكتساب القدرة على استعمال الجمل والعبارات المناسبة لسياق معيّن؛ لأنّ المنهج التداوليّ يُعنى "بتحليل عمليّات الكلام بصفة خاصّة ووظائف الأقوال اللغوية وخصائصها خلال إجراء التّواصل بشكل عام"¹.

ثانياً: التّحكم في مختلف وظائف اللغة؛ الوظيفة المرجعية كما يسميها جاكسون، الوظيفية التعبيرية، التأثيرية، والجمالية ضرورة تداولية هامة.

ثالثاً: لا يكفي امتلاك لغة رفيعة من أجل التّواصل، بل يجب امتلاك القدرة على فهم واستعمال مستويات لغوية ومتغيّرات دلالية عديدة؛ لأنّ "مواقف التّواصل مختلفة باختلاف المجتمعات. وعليه، يتعيّن على المتكلّم اختيار المتغيّر اللغويّ المناسب لكلّ وضعية تواصلية حتى يضمن لنفسه أداءً لغويًا واجتماعيًا سليمًا"². وفيما يلي رؤية تداولية للدرس النحويّ والبلاغيّ.

أ - الدرس النحوي:

التعليمية مجالات واسعة وأهداف متنوّعة، تختلف استراتيجياتها وطرائقها التدريسية التي لا تخرج عن الإطار العامّ الذي تحدّده الأهداف التربوية، وذلك من خلال تحديد جملة المفاهيم

¹ بوقرة نعمان، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، 2003، ص 166-167.

² Voir – Gschwind holtzer , analyse sociolinguistique de la communication et de la didactique .P 34.

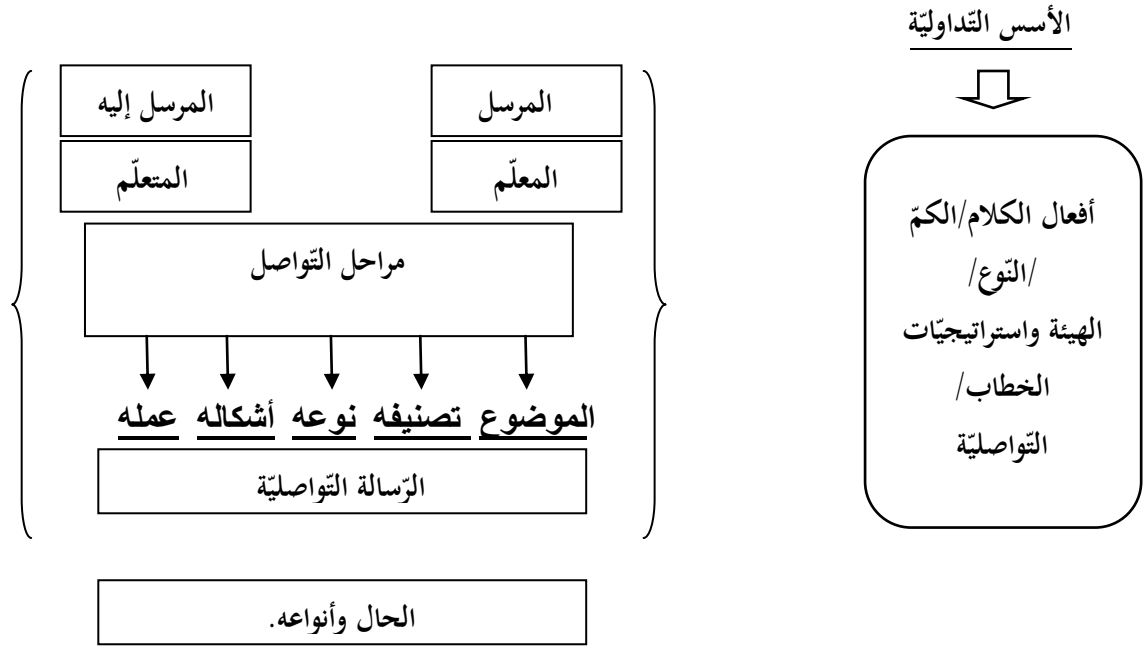
والوَضَعِيَّاتِ التَّعْلِيمِيَّةِ المشكَّلة لعملية بناء مختلف الوحدات الدَّرَاسِيَّةِ والأنشطة التَّعْلِيمِيَّةِ ككل، وهذا كله في ضوء العلاقات التَّرابُطِيَّةِ القائمة بين أقطابها، والتي تجعل من مركز التَّعليم أحد الأولويَّات الأساسِيَّة في المعادلة الديداكتيكيَّة. والعربيَّة كغيرها من اللِّغات تُدرَّس من خلال أنشطة كالقواعد النحويَّة، الذي سنعرض التداخل بينها وبين التَّداولِيَّة فيما هو آت. التَّداولِيَّة والنحو مجالان متقاطعان رغم ما يراه الدَّارس من تباعد لأوَّل وهلة، وبوصف التَّداولِيَّة "جزءًا من دراسة أعم هي دراسة التَّعامل اللُّغوي من حيث هو جزء من التَّعامل الاجتماعي، ومجال دراستها هو اللُّغة الطَّبِيعِيَّة مؤدِّيَّة وظيفيَّة التَّواصل بين مستعمليها"¹. فهي بهذا تهتم بالحدث الكلامي وظرفه، والثابت أنَّ النحو يراعي البعد التَّداولي في جلِّ قضاياها الجزئيَّة، فما النَّداء والنَّدبة والاستغاثة إلا مواقف كلاميَّة تواصليَّة ؛ إذ أنَّ النَّحاة وانطلاقًا من القواعد التَّداولِيَّة المستقرَّة في أذهانهم تعاملوا مع اللُّغة العربيَّة وأسَّسوا قواعدها، فزاهم في باب التَّحذير مثلاً يقولون "هو تنبيه المخاطب لأمر مكروه ليحتنبه"². وهو خاصٌّ بالمخاطب الذي يمثِّل طرفاً فعَّالاً في بحوث التَّداوليَّين.

وعليه، "لا يمكن بأيِّ شكل من الأشكال استبعاد البعد التَّداولي وعناصره في التَّعاطي مع الظَّاهرة النحويَّة، وهذه العناصر التَّداولِيَّة هي القصد، والمقام، والمتكلِّم والمتلقِّي"³. فمجال النحو مجال خطابيّ تواصليّ فعليّ.

¹ بلقاسم محمَّد حمام، الملامح التَّداولِيَّة في النُّحو العربي، مجلَّة الأدب، جامعة الملك سعود، الرياض، 2014، ص92.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 106.

³ المرجع نفسه، ص 106.



المخطط رقم 06 يوضح المقاربة التداولية للدرس النحوي.

ب - الدرس البلاغي:

تُعنى البلاغة بحسن البيان وقوة التأثير، وهي من العلوم اللغوية التي عرفت الحضارات الإنسانية منذ القدم، تكشف عن مكامن الجمال وتنمي التذوق الجمالي الأدبي، كما أنّها تهتمّ "بجماليات الأسلوب وانتقاء الاختيارات الفنية التي تنمي أدبيّة الكلام وتصنع جماليّة العبارة وتسعى إلى إثارة النفوس"¹. وبقدر ارتباط البلاغة بالتأثير ترتبط بالتداولية، فهي منها، والمتأمل للدرس اللسانيّ التداوليّ يجده قد ضمن للمتكلّم تحقيق مقصده إذ انطلق فيه من تشبّع قريحته من روافد لغويّة، فلسفيّة ونفسيّة، وهو بذلك يستعمل قدراته البلاغيّة بغية تقوية تأثيره أثناء إنجاز الفعل الكلامي.

¹ صابر الحباشة، التداولية والحجاج (مداخل ونصوص)، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، ط1، 2008، ص137.

وتماشياً مع تعريف البلاغة النَّاصِر على أنّها "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته"¹، وربط هذا بتعليمية اللغة العربية، يتّضح اتّصالها بظروف المقام، وضرورة ترجمتها لحال قول الكلام. وهذا ما ينبغي مراعاته خلال تقديم دروس البلاغة العربية من أجل تعزيز مهارات التّواصل اللّغويّ عند المتعلّم.

غير أنّ واقع تعليم العربية في مدارسنا يتعدّد عن ذلك، فما عاد المتعلّم يستشعر الشّواهد البلاغيّة، وبالتّالي لا تنمية لذوقه الفنّي الجماليّ وذلك نتيجة شعور المتعلّمين بالفجوة الكبيرة بين المثال البلاغيّ والممارسة الخطابيّة الاتّصاليّة، خاصّة وأنّ البلاغة تحمل شفرات تُفهم من السّياق، وتؤكد بتفعيل الموقف التّواصليّ بين طرفي الإطار الّديداكتيكيّ - المعلّم والمتعلّم - ومدى تأثير شدّة تواصلهما على تبليغ المقاصد. ومن هذا المنطلق، يظهر التّرابط بين علم البلاغة ونظريّة الاتّصال والدّرس اللّغويّ التّداوليّ. والجدول الآتي يبيّن عناصر العمليّة التّعليميّة من المنظور التّداوليّ.

¹ الخطيب القزوينيّ جلال الدّين محمّد بن عبد الرّحمان، التّلخيص في علوم البلاغة، دار الفكر العربيّ، ص33.

عناصر العملية التواصلية في الحيز التعليمي	الدّرس اللّغوي	المنهج التّداولي
1/- المرسل (الأستاذ)	هو عنصر مهمّ في الدّرس اللّغوي باعتباره مؤشّر بداية العملية التّعليمية التّعلّمية، الموجّه الدّال والمرشد.	مُراعاة مقام الخطاب وأشكال إلقاء الخبر للمتعلّم وأنماط الطّلب التي يتمّ صياغتها وما إلى ذلك من أشكال الحديث المتنوّعة ، وإدراك الأسس التي تُوجّهه إلى إنتاج خطاب ناجع بالاستناد إلى الجوانب اللّغوية بمختلف مُستوياتها وعلى حسب السّياق.
2/- المتلقّي (المتعلّم)	العنصر الأساسي في العملية الإبداعية والإقناعية، كما أنّه مُشارك في إنتاج الخطاب مُشاركة فعّالة وتعلّمه يعني تحقيق هدف الدّرس اللّغوي.	العمل على الاهتمام بأحوال المتلقّي واستحضاره في كلّ عملية إبلاغية بهدف تنمية قدراته التّواصلية ومهاراته اللّغوية (الاستماع والقراءة والتّعبير) وتفعيل العلاقة بينه وبين مُعلّمه من خلال الرّسالة التّواصلية.
3/- الرّسالة (المادّة المعرفية)	تُحتوى الدّرس اللّغوي والرّكيزة الأساسية لتفعيل التّواصل بين الأستاذ والتّلميذ والتّأثير عليه. الاهتمام بمضمون الرّسالة وأثرها من حيث الألفاظ المستخدمة للتّعبير عن المعاني والجوانب العاطفية الوجدانية.	تُعتبر أساس التّفاعل بين المحور التّعليمي والتّعلّمي بما تحمله من الأفكار والمعارف التي يُريد الأستاذ إيصالها إلى تلميذه باستخدام أغراض تواصلية مُشوّقة والوسائل المناسبة والمؤثّرة لنقل هذه الرّسالة.
4/- الوسيلة (قناة التّواصل) (التّقنيات)	الاهتمام بالتّواصل اللفظي وسلامة اللّغة المستعملة، التّركيز على مهارة الكتابة	هي الوعاء الذي تُنقل بواسطته العلامات اللسّانية يتداخل فيها الجانب المنطوق

(الشفوي) مع الجانب المكتوب وظرف البيئة وتحقق نجاعة التواصل بانسجام هذين الجانبين.	والإشارات المستعملة لتوصيل الرسالة وإقناع المتعلم بها.	التعليمية للتعبير اللغوي والجسدي).
تتعدد الأغراض منها التأثير في المتلقي، الإقناع، التوجيه، الإرشاد والنصح، ويتم صياغتها وفق سياق لغوي محدد وعلى حسب سياق الموقف في قالب اجتماعي متناسق مع هذه الأهداف.	مُحرك التفاعل بين طرفي العملية للتواصلية، وهو اللبنة الأساسية للرسالة التبليغية بما تحمله من أغراض فكرية وعاطفية ؛ بحيث يُشترط على الأستاذ أن يتحكم في المعاني المراد توصيلها للمتعلم وتساهم في تحقيق التفاعل اللغوي.	5/- القصد (الغرض)

جدول يوضح عناصر العملية التعليمية من منظور المنهج التداولي .

4.4 اللّسانيّات التّقابليّة وتعليميّة اللّغة:

✓ نقهيد .

✓ مفهوم اللّسانيّات التّقابليّة.

✓ استثمار التّحليل التّقابليّ في تعليم العربيّة لغة ثانية.

1.4.4 نهيد :

على حدّ قول الجاحظ في البيان والتبيين "اللّغتان إذا التقتا في اللسان الواحد أدخلت كلّ واحدة منهما الضّيم على صاحبها"¹. فمن الطّبيعي أن تتأثّر اللّغات الواحدة بالأخرى، وأن تتشارك في بعض الصّفات أو جلّها خاصّة إذا كانت من سلا لة واحدة، وبديهي أن ينقل متعلّم اللّغة الثّانية معه بعض خصائص لغته الأمّ في رحلة تعلّمه، وانطلاقاً من هذا المعطى "نشأت عن دراسة الازدواجيّة اللّغويّة أبحاث التّقابل اللّغويّ التي اهتمّت بمقارنة نظامي اللّغة الهدف واللّغة الأمّ على المستويات الصّوتيّة والتركيبية والدلاليّة"². وظلّت تتوسّع تلك الدّراسة لتشمل تعليم اللّغات الأجنبيّة في ظلّ التّعدّد اللّغويّ، ساعية بذلك إلى تقديم حلول لإشكالات أزلّت متعلّمي اللّغة لغير النّاطقين بها، ونحت منحى جديد يدخل ضمن علم اللّغة التّطبيقيّ والذي هو اللّسانيّات التّقابليّة.

2.4.4 مفهوم اللّسانيّات التّقابليّة (Contrastive Linguistics):

تنتمي اللّسانيّات التّقابليّة إلى المقاربات اللّسانية التّطبيقيّة في ميدان تعليم اللّغات، وهي "مقابلة منظّمة لقواعد وعناصر لغتين أو لهجتين، أو لغة فصيحة ولهجة دونها لوصف أوجه التشابه والاختلاف بينهما في الشّكل والتّوزيع والوظيفة والمعنى"³؛ حيث بدأت الاشتغال في خمسينيات القرن المنصرم، ولعلّ أهمّ سبب ساهم في نشأتها وتطوّرها هو الحاجة إلى تعلّم اللّغات الأجنبيّة، "فبعد الحرب العالميّة الثّانية أحسّ النّاس بضرورة تعلّم اللّغات الأجنبيّة للنّاطقين بغيرها من أجل التّواصل، وتعميم التّفاهم بينهم، وهو ما دعا إلى البحث لكشف طرائق جديدة لتعليم اللّغات"⁴. وتحقيقاً لهذا المسعى، قدّمت أعمال ذات صلة بالتّقابل اللّغويّ والمقارنة بين اللّغات، ودراسة اللّغة الانجليزيّة كلغة أجنبيّة، كدراسة Charles Fries والمتمثلة في Teaching and learning English as a foreign Language 1945،

¹ الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998، ص 368.

² رضا الطيّب الكشو، توظيف اللّسانيّات في تعليم اللّغات، مرجع سابق، ص 164.

³ محمّد أبو الزّب، الأخطاء اللّغويّة في ضوء علم اللّغة التّطبيقيّ، دار وائل للنشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص 164.

⁴ تمام حسان، جدوى استعمال التّقابل في تعليم اللّغات لغير أبنائها، ج2، ندوات تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، مكتبة التّربية العربيّة لدول الخليج، ص 75.

وراسة Robert Lado والمتمثلة في Measurement in English as a foreign language 1951

إذن، اللسانيات التّقابليّة إجراء تطبيقيّ تقابليّ يتوخّى تطوّراً نوعيّاً من خلال مقارنة اللّغات، ويسعى إلى إيجاد إجابات علميّة للإشكالات التي يطرحها التعدّد اللّغويّ في المحيط التّعليميّ، خاصّة فيما تعلق بتعلّم اللّغات الأجنبيّة انطلاقاً من مقارنتها باللّغة الأمّ ووظيفتها. وهي تفيد من علم النفس التربويّ وطبيعة الأخطاء التي يرتكبها المتعلّم، هذا الأخير الذي استقرّت في دواخله العقليّة والعاطفيّة لغته الأمّ، ولم يعتد على ممارسة اللّغة الثّانية، فحين حديثه باللّغة الأجنبيّة يتركز في الغالب العامّ على تلك التجارب والخبرات القارّة فيه والمخزّنة من رصيد اللّغة الأمّ، وبالتالي فإنّ موضوع اللّسانيات التّقابليّة هو دراسة الظّاهرة اللّغويّة بين سلاتين مختلفتين، وتوقّع المشاكل النّاجمة عن ذلك في تعليم اللّغات، وتحديد الأخطاء ووصفها وتحليلها وتذليل الصّعوبات المختلفة النّاتجة عن تأثير اللّغة الأمّ، مثل عدم التّفريق "بين المذكر والمؤنث إذا أسند إليهما الفعل، أو الضّمائر، أو أسماء الإشارة، أو الأسماء الموصولة"¹؛ أي "استعمال عناصر ووحدات تنتمي إلى لغة ما أثناء حديثنا أو كتابتنا بلغة أخرى"². ولذلك فإنّ الحلول العلميّة التي تقدّمها اللّسانيات التّقابليّة هي موجهة بالدرجة الأولى لواقعي المناهج ومعلّمي اللّغات، فهم يجدون أنفسهم في اصطدام منهجيّ وتساؤلات علميّة وتعليميّة تحول دون تحقيق المتعلّم للاكتساب، وتكمن الفائدة من دراسة الأخطاء وتحليلها فيما يلي:

- ✓ التّعريف على خصائص اللّغات المشتركة.
- ✓ تحليل اللّغة المدروسة وبيان صفاتها التركيبيّة والصّرفيّة والصّوتيّة.
- ✓ الكشف عن حاجات المتعلّمين المعرفيّة.
- ✓ استحداث طرق ناجعة في تعليم اللّغات الأجنبيّة.

¹ البدراويّ زهران، علم اللّغة التّطبيقيّ في المجال التّقابليّ (تحليل الأخطاء)، دار الآفاق العربيّة، القاهرة، ط 1، 2008، ص 53.

² William makey, Bilinguisme et contacts New york publications of the linguistics cyrcle, 1953, p 149.

✓ بناء استراتيجيات وخطط تعليمية محكمة باعتماد التحليل التقابلي والإفادة من أخطاء المتعلمين، والتدرج في عرض المادة العلمية حسب مراحل التعليم¹.

و من بين تلك الأخطاء نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

✓ أخطاء المطابقة في التذكير والتأنيث.

✓ أخطاء في التعريف والتنكير.

✓ أخطاء المطابقة في زمن الأفعال.

✓ أخطاء المطابقة في النوع والعدد.

✓ الخطأ في استعمال حروف الجر والعطف.

3.4.4 استثمار التحليل التقابلي في تعليم العربية لغة ثانية:

يسلم علم اللغة التقابلي منذ البدء بأن اللغات مختلفة بالضرورة، وأن اللسانيات علم يدرس اللسان البشري باختلاف لغاته ولهجاته، فهو إذ بذاك لا تكمن مهمته في وصف هذه اللغات فقط، وإنّما هو مطالب أيضاً بالمقارنة بين هذه اللغات لتحديد وجوه التلاقي والتباين، والبحث فيما تتفق وفيما تختلف " وفق دراسة وصفية موضوعية تكشف عن أوجه التشابه والاختلاف الموجودة بينهما"²، والإفادة من ذلك. فقولنا بالعربية مثلاً " أنا أنتظر على أحرّ من الجمر " لا يتوافق وقولنا بالإنجليزية I'm waiting on hotter then embers بل ما يعكس ذلك فعلاً هو I'm on pins and needles، ذلك لأنّه يجب أن نبعد عن التفكير بلغة والحديث أو الكتابة بلغة أخرى.

¹ ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص165.

* يقع متحدث اللغة غير الناطق بها في كثير من الأخطاء اللغوية، ودراسة هذه الأخطاء لها أهمية كبيرة في تفاديها مرة أخرى، فبالأخطاء نتعلم، وقد حدّد محمد أبو الرّب المصطلحات اللغوية الأخرى الدالة على الخطأ كاللحن والغلط والزلل، وأنواع الأخطاء اللغوية، وبين خطورتها واستراتيجيات تبنيها في التعلم في كتابه الموسوم بالأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، يمكن العودة إلى الكتاب للاستزادة أكثر.

² هكتر هامرني، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العلمية، تر: راشد الدويش، جامعة الملك سعود، الرياض، د ط، 1994، ص100.

وفي ظلّ هذا الطّرح، ارتبط اكتساب اللّغة لغير النّاطقين بها بالتحليل التّقابليّ في ضوء اللّسانيّات التّطبيقية ؛ حيث تمسّ هذه المقابلة مستويات اللّغة المختلفة الدّلاليّة والتركيبية والصّرفيّة والصّوتيّة . ويمكن اعتماد هذه الطّريقة على أنّها الأنسب في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، ومعالجة أخطائهم بهذه الوصفة الكامن سرّها في التنبؤ بالإشكالات والأخطاء المتوقّع حدوثها وتجنّبها ؛ أخطاءً منطلقها التّفكير باللّغة الأمّ، وهنا تكمن وظيفة الدّراسة التّقابليّة عن طريق المقارنة بين أنظمة اللّغة الأمّ واللّغة الهدف، ورصد العناصر المتشابهة والمختلفة. ومن ثمّ، العمل على الخروج بقاعدة تخدم المتعلّم وتيسّر اكتسابه للّغة الأجنبيّة من خلال تزويده باستراتيجيّات تبعده عن ارتكاب الأخطاء. فمما يشكّل صعوبة عند المتعلّم الأجنبيّ للّغة العربيّة هو عدم توقّر بعض الأصوات العربيّة مثل: الهمزة، الحاء، الخاء، الضّاد، العين، الغين، القاف، الهاء، في لغته الأمّ، "ولا يقتصر البحث اللّغويّ التّقابليّ على مجال الأصوات، بل يتناول أيضا بناء الكلمة وبناء الجملة والدّلالة"¹، فنظام الجملة العربيّة القائم على جمل اسميّة وأخرى فعلية وعلى التّقديم والتّأخير، والحذف والتّأويل يختلف عن نظام اللّغة الفرنسيّة أو الإنجليزيّة الذي يعتمد على البدء بالاسم أو الضّمير في أصل التّرتيب، أمّا على المستوى المعجميّ فقد نجد المقابل اللّفظيّ لبعض الكلمات في لغة معيّنة ينعدم في الأخرى، أو يتعدّد فقولنا you بالإنجليزيّة يعكس أنتَ وأنتِ وأنتم بالعربيّة.

ينبني علم اللّغة التّقابليّ على فكرة بسيطة فحواها تحديد "الاختلافات بين اللّغات الأجنبيّة واللّغة الأمّ، ويطلق مصطلح اللّغة الأمّ أو اللّغة الأولى على اللّغة التي نشأ عليها الفرد؛ أي اللّغة التي اكتسبها في طفولته وبيئته، وفي علاقاته الأسريّة والاجتماعيّة المحليّة، وعلى عكس هذا فإنّ مصطلح اللّغة الثّانية يعبر عن اللّغة التي يكتسبها الإنسان بعد ذلك ويدخل بالضرورة كلّ اللّغات الأجنبيّة التي يكتسبها الإنسان في المراحل التّعليميّة المختلفة، وبقدر تلك الاختلافات بين اللّغة الأولى واللّغة المنشودة تكمن الصّعوبات"²، وهي كلّها صعوبات متفاوتة الدّرجة ينبغي العمل على تذليلها.

¹ محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللّغة، دار قباء للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، د ت، ص 26.

² المرجع نفسه، ص 24-25.

5.3 علم اللّغة الحاسوبيّ وتعليميّة اللّغة العربيّة:

✓ نقهيد .

✓ الواقع الرّقميّ لتعليم اللّغة العربيّة.

✓ اللّسانيّات الحاسوبية وتعليميّة اللّغة العربيّة.

✓ المعالجة الآليّة للّغة وتعليمها الإلكترونيّ.

✓ رقمنة الدّرس العربيّ النّحويّ.

1.5.4 تمهيد:

تعدّ الدّراسات التي اهتمّت بعلوم اللغة العربيّة وآدابها محطة استقطبت اهتمام الدّارسين القدّامي والمعاصرين للفصل في جدليّة ارتباطها بحقل العلوم الإنسانيّة فحسب، أم أنّ ظلّها اتّسعت لتغشى مختلف التّخصّصات العلميّة، ذلك أنّ المتأمل للمنجز العلميّ عبر مسيرة علوم اللغة في أيّامها الزّاهرة يُدرك تمام الإدراك أنّ اللغة العربيّة لم تكن أداة العلوم اللّغويّة والأدبيّة فقط، بل كانت لبنة أولى لإنتاج المعرفة العلميّة كذلك، والإبداع بها تباين وخلف مؤلّفات شاهدة على مبخراتهم.

قد يبدو للبعض أنّ هذه المعطيات زعم لا أساس له، ويستدلّ على ذلك ما يُلاحظه اليوم من تراجع العربيّة عن هذه الدّائرة المذكورة آنفاً إلى منطقة ظلّ لم تستطع -حسب المتتبعين- إيجاد مكانة لها ومستجدّات العولمة والتّكنولوجيا، وهذه الإشكالات محلّ اهتمام اللّسانيّتين حسب تعبير -مرتاض- المعاصرين كي ينفوا هذه القضية ويثبتوا أنّ العربيّة بعلومها كانت حقيقة أداة أدبيّة وعلميّة وستظلّ. وما يجعلها تتراجع أو تؤسّس لمعطيات لغويّة تستقي من حقل العلوم والآداب هو درجة وعي المنجز اللّسانيّ العربيّ الحديث والمعاصر بما يخدم هذه المسألة، وبالموازاة مع هذا الطّرح تأتي مزية هذا البحث لإبراز الجهود الكبيرة التي حاولت أن تثب بالدّرس اللّسانيّ العربيّ من المعطيات النّظريّة إلى التّطبيقات العلميّة، فهي لا تزال بحاجة إلى جهود كبيرة لتلحق التّجدد المستمرّ للأنظمة الرّقميّة بغية تلبية الحاجات اليوميّة في التّواصل والتّبادل الكتابيّ والشفويّ والترجمة. والحقيقة أنّ الحديث اليوم عن ثقافة جديدة هي الثّقافة العلميّة، وعن مجتمع جديد هو المجتمع العلميّ التّقنيّ السّريع، وربطه بمجتمعنا ولغتنا وتعليمنا لها ليس بالأمر الهين أبداً، إذ يتطلّب ذلك مراجعة نقدية شاملة لوجهات نظرنا عن اللغة العربيّة وتعليمها، والمضيّ قدماً في طريق تحديث المجتمع في اتّجاه الاستدامة، وتحقيق الرّهانات والتّحدّيات الملّقة على عاتق الباحث العربيّ في كافّة الاتجاهات الأكاديميّة، ومن هنا فإنّ محاولة بعث اللغة العربيّة وبرمجتها من جديد لتستوعب تحديات العولمة والبحث العلميّ أمر يركّز على بلورة المفاهيم -مفاهيم جديدة تربط اللغة بالحاس-وب- وتوصيفها -العربيّة- إلى لغة رقميّة تواكب التطوّر العلميّ والتّكنولوجي.

2.5.4 واقع تعليم اللغة العربيّة رقميًا:

يؤكد الكثير من العارفين أنّ اللغة العربيّة في محل استثناء مقارنة بلغات العالم الأخرى، إذ تتميز بتاريخ طويل حافظت عليه وصمدت م دّ عصور اللغات السّامية، دلالاتها عميقة، ألفاظها موحية، لغة اشتقاقية هائلة، تُمكن زخرا وثروة لغوية رهيبه. وهذا يسوقنا اليوم إلى طرح إشكال هو: أين نحن ممّا قدّمه الأولون؟ وما موقعنا الآن في عالم السرعة هذا؟ وكيف هو الواقع التعليمي للغة العربيّة؟ خاصّة الرّقميّ منه.

للإجابة عن هذه الأسئلة لا بدّ أولاً أن نقف وقفة عقلانيّة موضوعيّة، بعيدة عن الجملات العلميّة التي تضعف مجال البحث اللسانيّ ولا تطوّره . فالحقيقة التي يجب أن نتجرّعها -ونحن نأسف على ذلك- أنّ العربيّة في المحافل العالميّة تنزّل الترتيب، لا لعب فيها، بل تأخّرت عن ركب الحضارة والتّعليم أشواطاً؛ لأنّ الذّهنيّة العربيّة لم تقتنع أنّ العالم من حولها في تبدّل يدعوها للمواكبة، وهجرانها هجران للعزّ والفخر، نتحدّث فخرًا بلغات أجنبيّة دون أدنى اهتمام لعربيّتنا، نحن من قيّدناها، وربّناها الأخيرة خاصّة في ظلّ العولمة الهائلة هذه التي هي في تحدّد مستمر. أبناء العربيّة هم من خذلوها، مجبرين كانوا أو بمحض إرادتهم، النتيجة واحدة؛ موت العربيّة ومواتها.

ثمّ إنّ الأمر لا يحتاج إلى كثير من الفراسة للتعرّف على واقع تعليم اللغة العربيّة الأليم ، "فالحديث عن حاضر اللغة العربيّة يدمي القلب، من منظور تشخيص واقع اللغة العربيّة التي أضحت عالية اقتصاديًا على اللّغات التي لا ماضي لها ولا تاريخ، وهي لغات هجينة تكوّنت في عصر السرعة، ونالت المكانة العلميّة التي أهلتها لذلك، بفضل الفكر العلميّ والرياضيّ الذي سيطر على نخبها ومفكريها، وبالتّطبيقات التّقنيّة التي مسّت منظوماتها الفكرية"¹. فيأسف كلّ غيور على عربيّته إذا تأمّل وضعها الرّاهن المزري ؛ لأنّها وبالأّمس فقط قالت كلمتها كما يجب، في حين أنّها تشهد الآن فقرًا مصطلحيًا، وتعليم العربيّة يعيش ضعفًا حتّى في مؤسّساتنا وجامعاتنا، هذه الظّاهرة التي عمّت وشاعت درجة الاستغراب . "إنّ الذي دفعني للكتابة في هذا الموضوع هو استفحال الظّاهرة، وكان يجب أن تحملنا الغيرة على واقع

¹ صالح بلعيد، اللغة العربيّة العلميّة (النّسخة الإلكترونيّة)، مرجع سابق، ص142.

اللغة العربية المتدهور، بغية الإسراع في إنقاذها م. بما يصيبها من ضعف متتال، وندادى إلى ضرورة الإنقاذ الفوري المبني على دراسة واعية¹.

الواقع الرقمي لتعليم اللغة العربية اليوم هو الأضعف بين تعليم اللغات، في الوقت الذي نحن فيه بأمرس الحاجة إلى "رقمنة التعليم" خاصة ونحن عاجزون على مواكبة النظم الحاسوبية وخلق تعليم إلكتروني، وهذا المعطى يفرض التّهوض والاستفاقة، ويدعو لشحذ الهمم وتشجير السواعد، فلأزمة تلد الهمة، والمسألة مسألة هوية تدفعنا لزما إلى تحقيق الحق، وتأمين أنفسنا لغويا.

3.5.4 اللسانيات الحاسوبية وتعليمية اللغة العربية:

إنّ الفضاء الشبكي الحالي فرض على الإنسان أن يتساير معه ويتواكب مع مستجداته، وهذا ما فرض على اللغة هي الأخرى أن تجد لنفسها مكاناً في زحام العولمة العالمي، ففي بورصة برلين السياحية "بيبر" الرجل الآلي يستقبل الناس، يتسم معهم، يحدثهم ويوجههم. "صوفيا" هي الأخرى آلية شهيرة لها العديد من المقابلات التلفزيونية وصاحبة جنسية سعودية. لا تتكلم فقط بل تشعر كذلك. هنا قد نستغرب الحدث، لنعي بعد ذلك أننا نعيش في عصر السرعة والتكنولوجيا واستغلال البيانات تقنياً. حواسيبنا، هواتفنا المحمولة، الإنترنت... كلّها مظاهر تعكس واقعا متطوراً وسريعاً، لم يكن كالآن قبل عقدين من الزمن، ولعلّ الوصف المناسب لكلّ هذا يختصر في عبارة واحدة هي الذكاء الصناعي والبيانات الضخمة. ولأنّ اللغة من أعظم السمات الإنسانية، فهي تمثّل وعاء الفكر البشري وسبيل استمراره وتواصله، وهي امتداد روحي ضارب في التاريخ، وأهم ركيزة لثوابت الأمة، كما نجد أنّ علم اللغة الحديث يؤمن أنّ الإنسان استطاع أن ينمي هذه السمة من خلال الإبداع والتفنن والتجديد فيها عبر عصور الزمن المستمر، وذلك لضرورة عيش أو تواصل أو إفراغ كبت أو شعور. وهي -اللغة- بهذا لا تعرف الثبات والاستقرار، متجددة ومتحركة، تماماً كالكائن الحيّ يُولد ليرى النور وبعد عمر قد يطول وقد يقصر ينتهي بالفناء والموت. والمتأمل

¹ صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص11.

لواقع اللغة العربية يجد حضورها ضعيفا في المجتمع المعرفي الجديد ما يجعلها تنأى عن مواكبة التقانة الحديثة والمجتمع الرقمي المعاصر.

تعد إنجازات الدرس اللساني النظرية والتطبيقية ركيزة لا يجب إهمالها في العملية التعليمية التعلمية بشكل عام، وتعليمية اللغة بشكل خاص، ولعل ما توصلت إليه المقاربت اللسانية يمثل وسيلة تعلم لدارس اللغة بغية امتلاكها مصطلحا ومفهوما. والإجراءات التطبيقية بحد ذاتها بوصلة تقود متعلم اللغة إلى الطريق الصواب لاكتسابها. والحديث في هذا السياق سيكون حول فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، ألا وهو اللسانيات الحاسوبية واستثمار علم اللغة الحاسوبي في تعليمية اللغة العربية.

يبنى المنجز المعرفي لأي حقل علمي على التراكم والاختلاف، وهو الأمر الذي انطلق منه البحث اللساني الحاسوبي عبر جهود اللسانيين في مجال التقنية، وقد تباينت رؤاهم عالميا لتباين المنطلقات والخلفيات، ومن الجهود الأولى التي حظيت بالاختصاص "المعالجة الآلية للغة والتفكير بصياغتها على شكل رياضي رمزي، وذلك مع نوام تشومسكي Noam Chomsky ونظرية المكونات القريبة"¹. في حين يؤكد معظم اللسانيين على أن البداية الفعلية كانت على يد الأستاذ زار تشناك Zarechnak في أمريكا، بجامعة جورج تاون سنة 1954م.

وتقوم اللسانيات الحاسوبية على أساس "تصور نظري يتخيل الحاسوب عقلا بشريا، ومحاولة استكناه العمليات العقلية والتفسيّة التي يقوم بها العقل البشري لإنتاج اللغة وفهمها وإدراكها"²؛ أي دراسة لمشكلات التوليد والفهم الآلي للغات الإنسانية الطبيعية، بمعنى تحويل عينات ونماذج من اللغة الطبيعية إلى تمثيل شكلي صوري، يسهل على الحاسوب فهمه وبالتالي تطويره أكثر لخدمة الإنسان، و"ترجمة اللغة إلى رموز رياضية يفهمها الحاسوب، أو تهيئة اللغة الطبيعية لتكون لغة تخاطب وتداول مع الحاسوب بما يفضي إلى أن يؤدي

¹ يُنظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أنماط الصياغة اللغوية الحاسوبية والنظرية الخليلية الحديثة، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 6، الجزائر، 2007، ص 10-11.

² جلاليلي سومية، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، مجلة الأثر، العدد 29، سبتمبر 2017، ص 131.

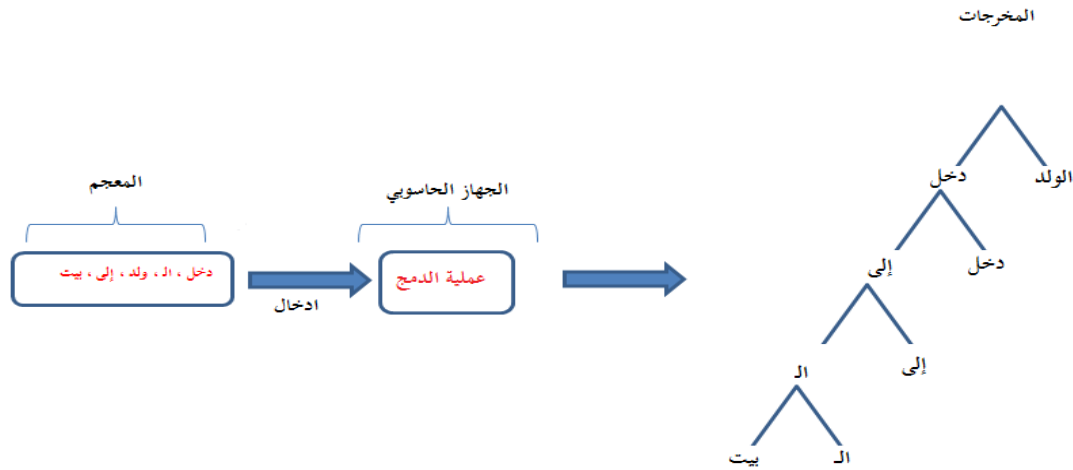
الحاسوب كثيرا من الأنشطة اللغوية التي يؤدّيها الإنسان مع إقامة الفرق في الوقت والكلفة¹. والحديث عن حوسبة اللغة العربية هو الحديث عن التعليم الرقمي لها، فهذا من تلك، وإذا كان المقصود بالتعليمية "الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة"، والتعليمية تخصّص يستفيد من عدّة حقول معرفية مثل: اللسانيات، علم الاجتماع، التربية... ويختار منها ما يناسب ليؤسّس عليها بناء تخصّص جديد في ميدان التدريس²، فهذا يفضي إلى حتمية مفادها التكامل والإفادة من اللسانيات في حقل التعليمية، وخلق الصلة بين تعليمية اللغة العربية والحاسوب، حتّى يفهم الأخير حوار الأولى، وأن تجاري العربية لغات الرقمنة السريعة لتدخل السوق العالمي بكلّ مجالاته.

ويرتكز التعليم الرقمي لأيّ لغة كانت على مبادئ رياضية لتُصبح اللغة قائمة على تفكير رياضي، يستوي في ذلك اللغات الإنسانية ولغة الحاسوب، أمّا اللغات الإنسانية ففيها من الرياضيات قدرا غير يسير، والرياضيات ذات طابع عقلي رمزي تجرّدي كما هو مـعلوم³. والمخطّط الآتي يوضح بشكل بسيط حوسبة اللفظ العربي.

¹ مجلة علوم اللسان وتكنولوجيااته، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العددان 14 و15، الجزائر 2008-2009، ص 84.

² بشير أبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عتّابة، جوان 2001م، ص 70-71.

³ سمير شريف استيتية، "المجال، الوظيفة والمنهج"، دار عالم الكتب الحديث، ط1 و2، 2005-2008، ص 563.



المخطط رقم 07 يمثل حوسبة اللفظ العربي.

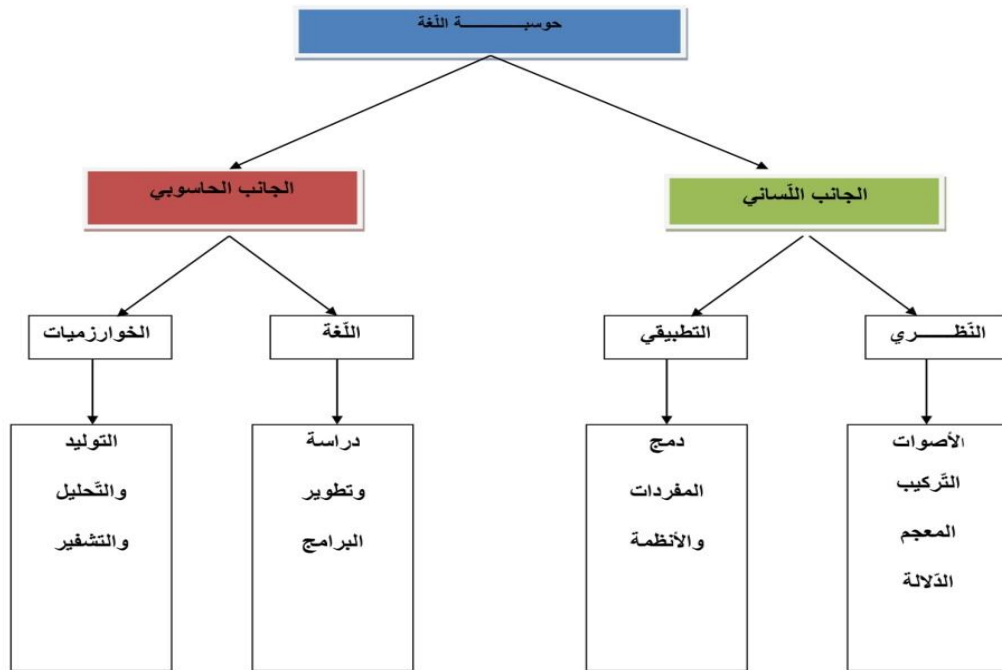
4.5.4 المعالجة الآلية للغة وتعليمها الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني هو "تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم، بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم، ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان بالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط"¹. فهو عملية تمثيل الأجسام، الصور، الملفات، والإشارات التماثلية باستخدام مجموعة متقطعة مكونة من نقاط منفصلة عبر الوسائط الإلكترونية. وتُعنى المعالجة الإلكترونية بمهام اللغة وتحويلها إلى أعمال حاسوبية على صعيد مستويات اللغة كلها، تركيبية وصرفية وصوتية ودلالية وتداولية استناداً على منطق رياضي. "وإن أكبر خطأ يمكن أن يرتكبه الباحث في هذا الميدان، هو أن يعتقد أن التحليل اللغوي مهما بلغت أهميته هو شيء ثانوي بالنسبة للصياغة الرياضية، وقد لا يصحح غير لغوي بذلك، إلا أن عمله وأفعاله قد تدل على غير ذلك في كثير من الأحيان"². ولرقمنة تعليم العربية وإحاقها بالتركيب

¹ حسن حسين زيتون، رؤية جديدة في العلم، التعليم الإلكتروني، المفهوم القضايا والتطبيق، الدار الصولتية للتربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2005، ص 24.

² عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص 85.

الحضاري، ينبغي توصيفها آلياً وإنشاء برنامج حاسوبي قادر على قراءة وتحليل الجمل والمفردات دلاليًا وتركيبياً وتداوليًا، وبلوغ هذا لا بد من العناية بالجانبين النظري والتطبيقي؛ لأن الأول يكمن في معرفة النظريات اللسانية والخصائص الدلالية والتركيبية للغة العربية، وصورتها لإدماجها في الحاسوب، ومعالجتها آلياً وهذا ما يبحث فيه الجانب التطبيقي، والجانبان النظري والتطبيقي متلازمان متكاملان في معالجة اللغة العربية، وخلق برنامج حاسوبي يحاكي قدرة الإنسان على فهم وتحليل دلالات الكلام. وفيما يلي مخطط يوضح التقاء الجانب اللساني والحاسوبي تحقيقاً لمعالجة اللغة آلياً.



المخطط رقم 08 يوضح المعالجة الآلية للغة العربية.

ولن تتأتى حوسبة اللغة من عدم أو فراغ، إنما المسؤولية كبيرة وثقيلة على دارس اللغة ومختص الحاسوب، إذ تلزم إرادة قويّة فاعلة فعالة من المؤسسات البحثية في العالم العربي، ولا بدّ من تضافر الجهود، واتّحاد الفكر والأيدي، لصنع التّغيير الواجب والضروري. كما أنّ للمسألة علاقة بالمال، فإذا توفّر رأس مال كاف، وصاحبه إرادة غيرة على اللغة العربية، وجهد جهيد لتنبأنا بفرق قريب وفتح يقود العربية إلى برّ الأمان وسط الثورة المعلوماتية اليوم. ويوصل بتعليمها إلى الرّقمنة وتحقيق التّحديات.

والحديث عن مشروع "التّعليم الرّقمي وحوسبة اللغة العربية" حديث جادّ يدعونا إلى إلمام الجهود بدل تضييعها هدرًا أو التّقدّم خطوة دون الأخريات، ويسوقنا إلى إيجاد الرّكائز القويّة المتينة في الجانبين؛ اللّغويّ والحاسوبيّ وتفعيل شركات البحث العلميّ التي تراعي الجوانب الفكرية والاجتماعية والتّداولية للغة العربية؛ هذه الشركات التي تعاني الضّعف والنقص للأسف. كما أنّها لا بدّ من المبادرة في تفعيل علمية اللغة، وتركيز كلّ تجربة جدّية من شأنها إحداث التّغيير الإيجابي، "ولا مبرر من التّخوّف الذي يشعر به البعض اتّجاه العولمة عامّة واللّغويّة خاصّة، إذا أخذنا نمطًا جديدًا للتّفعيل في هذا التّغيّر الجديد، وأخذنا منطق اللغة على أنّها أداة تعبير وتفكير وهوية وإنتاج؛ لأنّ العولمة تحتاج إلى إبداع، وإلى تفعيل المؤسسات الإنتاجية والثّقافية، ونحن نتوقّر عليها، وإلى رؤوس أموال تعمل لصالح المدّ الإعلاميّ النّشيط والصّناعي الدائم، ونحن نملك المال"¹. والاتّجاه نحو نصّ عربيّ إلكترونيّ يفرض تحديات كثيرة، والحقيقة الآنفة أنّ الجهد العربيّ متواضع في هذا المجال مقارنة بالجهد الغربيّ، وذلك لتوقّر الأخير على شركات تطبّق وتفعل وتتمنّ المبادرة حتّى تنجح كالميكروسفت والأبل والسّامسونج وجوجل. "غير أنّ هذه التّطبيقات جاءت وفق حاجتها الملحة لزيادة رأس المال، فهي لم تُعن بالجوانب الاجتماعية والفكرية للعربية، ولذلك ظلّت متأخرة في خدماتها الحاسوبية عن اللّغات الأخرى، ولا ننسى احتكار هذه الشركات للتّطبيقات المنفّذة من قبلها، وأنّ ما قامت به من تقنيات حوسبة اللغة العربية إنّما هي معالجات جزئية لبعض جوانبها، ولم تكن تحمل مشروعًا عامًا له إطاره الفكريّ واللّغويّ"².

¹ صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، مرجع سابق، ص 148.

² محمّد السّعودي، اللغة العربية وحوسبتها، مجلّة أفكار، المحتوى الرّقمي العربيّ على الإنترنت، الأردن، ص 29.

5.5.4 التعليم الرقمي للدرس العربي النحوي:

إنّ تقديم صورة حاسوبية منطقية للدرس العربي بكلّ مستوياته هُوَ من الآفاق المنتظرة في توصيف اللغة العربية رقمياً، وتتمّ معالجته آلياً من خلال إعداد أنطولوجيات أو شبكات دلالية تنهض بحوسبة مجال قواعد اللغة العربية وتوصيفه توصيفاً يفهمه الحاسوب باستخدام تقنيات الويب الدلالي^{*}. ويتعيّن في بداية التوصيف الصوريّ للنحو العربيّ مثلاً دراسة عميقة وجادة، إذ تنقسم المقاربات اللسانية من حيث توصيفها لبنية الجملة النحوية إلى قسمين: "قسم يحلّل الجملة إلى مكوناتها المباشرة"، وقسم يعالج الجملة بناءً على العلاقات التركيبية القائمة بين الكلمات"¹. ثمّ إنّ المعالجة الآلية للدرس النحويّ تفرض علينا رده إلى عنصرين أوليين هما الفئة والعلاقة.

أما الفئة النحوية فهي "مجموعة من العناصر النحوية تتقاسم سمات مشتركة، ونمّي في النحو العربيّ تسع مجموعات أساسية هي:

- ✓ الكلمة: تحتوي على ثلاث مجموعات رئيسة هي الاسم والفعل والحرف.
- ✓ الجملة: تشتمل على ثلاث مجموعات؛ الجمل الاسمية والفعلية وشبه جملة.
- ✓ العلامات: تتضمّن مجموعتين فرعيتين؛ علامات الإعراب والبناء.
- ✓ فئة الجنس: تتضمّن قيمتين جنسيتين وهما قيمة التذكير والتأنيث، وتُستند خاصّة للأسماء لا الأفعال والحروف.
- ✓ فئة العدد: تشتمل على القيم التالية: المفرد، المثنى والجمع، وتُستند للأسماء خاصّة.
- ✓ فئة الأوزان: وهي مجموعة الأوزان التي تضبط الهيئة الصرفية للأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفّة.
- ✓ فئة الزمن: تضمّ ثلاثة عناصر الماضي والمضارع والمستقبل.

^{*} الويب الدلاليّ هو ثورة جديدة في عالم الويب حيث تصبح المعلومات والبيانات قابلة للمعالجة منطقياً من قبل برامج الحاسوب؛ بحيث تتحوّل تلك المعلومات والبيانات إلى شبكة بيانات ذات معنى، "أي أنّه يمكن للبرامج الحاسوبية الخاصة أن تعرف ماذا تعني هذه البيانات.

¹ طارق المالكيّ، أنطولوجيا حاسوبية للنحو العربيّ، دار التابعة للنشر والتوزيع، طنطا، ط1، 2010، ص 78.

✓ فئة الشخص : وهي مجموعة تُحِيل عناصرها على وضعيات التلقظ؛ وضعيّة المتكلم، المخاطب والغائب.

✓ فئة تعدّي الأفعال: وتتضمن ثلاثة عناصر؛ متعدّي، لازم وواسطة¹.

أما العلاقة النحويّة فهي ارتباط بين عناصر من الفئة نفسها أو من فئتين مختلفتين، فالزمنية هي علاقة تربط بين فئة الأفعال وفئة الزمن بواسطة علاقة تابعة نسميها زمنه(). وتنقسم العلاقات النحويّة إلى صنفين: "

✓ صنف إعرابيّ أو عامليّ يبيّن العلاقات الإعرابيّة بين المركّبات النحويّة مثل الفاعليّة والمفعوليّة والخبريّة والابتدائيّة والحاليّة.

✓ صنف وظيفيّ يبيّن الخصائص الزمنية والصرفيّة والجنسيّة للكلمات مثل العلاقة الزمنية التي تربط بين بعض الكلمات والزمن، وعلاقة الجنس التي تسند للكلمات قيم التذكير والتأنيث².

وبعد بيان الفئات وعلاقاتها النحويّة أصبح الآن ممكنا ترجمة ذلك إلى لغة حاسوبية باستخدام لغات الويب الدلاليّ (owl,rdfs,rdf)*، ومن شأن هذه اللغة إكساب الحاسوب المقدرة على "معالجة ذكيّة وتمثيل المعطيات النحويّة خير تمثيل، وكذا نمذجة الدرس النحويّ على مثال نظريّة المجموعات الرياضيّة"³. ومن ثمّ يكون متيسرا للحاسوب أن يستنتج معطيات جديدة من أخرى متقدمة وفق علاقات منطقيّة صوريّة مضبوطة. أُعطي لكلّ عنصر أنطولوجي، وللنّات والعلاقات محدّدا للعناوين URL جريّا على قاعدة في الويب الدلاليّ مقتضاها أنّ كلّ شيء موصوف بالأنطولوجيا يجب أن يتوفّر على عنوان محدّد،

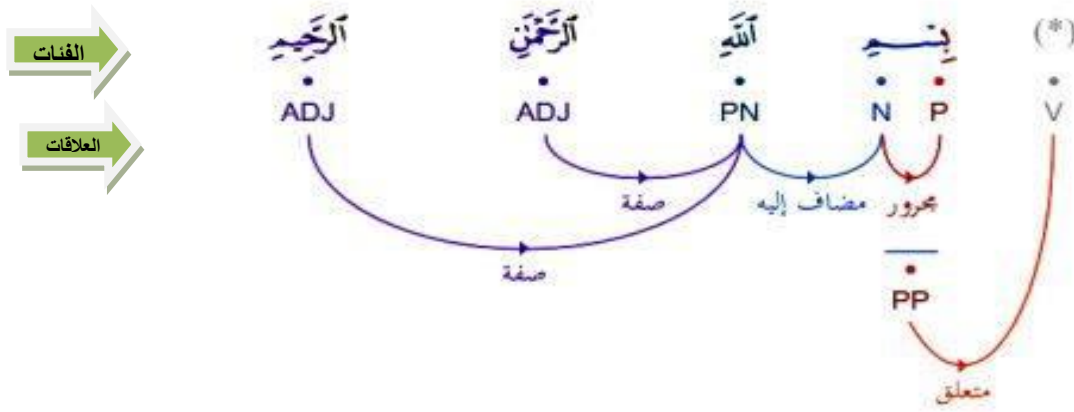
¹ طارق المالكي، أنطولوجيا حاسوبية للنحو العربي، مرجع سابق، ص 186.

² يُنظر: أنطولوجيا حاسوبية للنحو العربي، المرجع السابق، ص 187.

* يتضمن الويب الدلاليّ مجموعة معايير وأدوات، هي لغة الترميز القابلة للامتداد ومخططات XML و RDF ومخططات RDF و OWL والتي تنظم جميعا ضمن ما يسمّى مكّس الويب الدلاليّ Semantic Web Stack.

³ طارق المالكي، المرجع نفسه، ص 125.

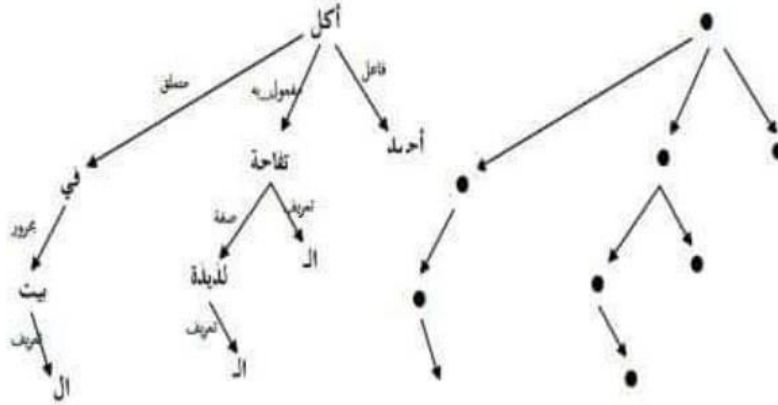
وفائدة هذا العنوان تكمن في إمكانية استخدامه في توصيف الموارد اللغوية من قبل المستعملين، وهنا يجدر بنا الإشارة إلى أهم وظائف الأنطولوجيات في الفضاء الشبكي ؛ وهي توفير لجمهور مستعملي الويب عناصر أو وصفات جاهزة ذات عناوين محدّدة من أجل توصيف وإظهار مواردهم اللغوية التي يضعونها في مواقعهم أو برامجهم الحاسوبية عن طريق عمليات التقاطع والاتحاد والتتيميم. وفيما يلي مخططٌ يميّز فيه بين الفئات النحوية، (فعل محذوف، حرف جرّ، اسم مجرور....) وكذا العلاقات النحوية بين تلك الفئات (متعلّق، مضاف إليه، صفة...) لعبارة بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ.



المخطط رقم (09) يوضح الفئات والعلاقات النحوية.

كما تُستعمل خاصيّة التشجير لبناء نحو رقمي وتجسيده في صورة خطّة مشجّرة، تكون قابلة للمعالجة الآليّة والترجمة الرياضيّة والارتكاز على أصول "النحو الاعتمادي" * ودراسة نظريّة العامل في النحو، وبهذا يكون بمقدور الدرس النحوي أن يدخل عصر الويب الدلالي من أوسع أبوابه رغم القصر والضيق الذي يشهده العالم العربيّ مجاراةً لعصر التكنولوجيا. ولا يتأتّى هذا إلّا بتحديد الصلّة بين النحو والمنطقيات الرياضيّة. وكمثال تطبيقيّ تشجيريّ جملة أكل أحمد التفاحة اللذيذة في البيت سنجد:

* يحلّل النحو الاعتماديّ الجملة على أساس العلاقات بين الكلمات، والارتكاز فيه يكون قائماً على العامل؛ أي علاقة التأثير والتأثر بين بنيات التركيب.



المخطط رقم 10: مثال توضيحي لخاصية تشجير النحو الرقمي.

ويبقى السؤال الجدير بالطرح: هل يمكن صناعة آلة أو برنامج حاسوبي يقوم بتوليد جميع الجمل التي كان يتحدث بها العربي القديم أو المعاصر بمدلولها الصحيح ونحوها الصواب؟ هذا السؤال يقفز على الكثير من المعطيات العرفانية؛ أي تلك المرتبطة بالكيفية التي ينتج بها الدماغ البشري لغته، وتقتضي الإجابة عن هذا السؤال أن نفهم المكنزمات التي تحكم الدماغ البشري في إنتاج اللغة ثم بناء على هذه الخبرة الداخلية نصمم هذا البرنامج. والحقيقة أنه من الصعوبة بمكان فهم هذه المكنزمات الذهنية لأسباب يضيق المكان في استقصائها، ومعرفة هذه المكنزمات رهين بتشخيص جيد وسليم للأمراض والأعطاب المرتبطة باللغة من قبيل "Specific language impairment, aphasia" * فإذا كانت الدراسات في هذا المضمار محدودة، وغير كافية فلا يمكن الادعاء بفهم كيفية إنتاج اللغة في الدماغ البشري.

* الحبسة الكلامية: تعرّف بأنها عدم القدرة على الكلام؛ حيث تكون على شكل اضطرابات عديدة تتعلق باللغة، وهي ناتجة عن حدوث خلل في الدماغ لسبب ما، حيث تُشخص هذه الحالة عن طريق ملاحظة التغيرات في نطق الشخص، وملاحظة الاختلافات التي تحدث، وتكون الحبسة الكلامية مصحوبة بعدد من الأعراض.

ومن ثمّ، لا يمكن إنتاج برنامج حاسوبي يولّد جميع الجمل الصحيحة ، حتّى وإن كان واردا فالأمر يحتاج لفريق عمل متشكّل من متخصصين في مجال الاضطرابات اللغوية وفئة لباحثين في مجال التركيب، وفئة أخرى متنوعة ما بين مبرمجين حاسوبيين ولسانيين، اجتماع هؤلاء وعملهم ضمن فريق واحد بوضع هدف واحد أمامهم قد يحقق المبتغى المطلوب.

و من خلال ما ذكر سابقاً، تكمن نافلة القول في الآتي:

- ✓ التعليم الإلكتروني الرقمي للغة يُعنى بإقامة علاقة بين اللغة والحاسوب، وجعل الأخير قادرا على فهم لغة الإنسان بجميع مستوياتها حتّى التداوليّ منها، واستثمار نتائج التقانة والإلكترونيات في تحسين جودة تعليم اللغة.
- ✓ واقع تعليم اللغة العربية الرقمي متأخر، يفرض تضافر الجهود لجعله يواكب النظم الحاسوبية الرقمية ومستجداتها.
- ✓ تطوير التعليم الرقمي في المؤسسة التربوية يتوقف على مدى توافق الجهود اللسانية والرياضية والحاسوبية.
- ✓ ضرورة تفعيل الويب الدلاليّ لتقديم منظومات لغوية صورية تمنح مستعملي اللغة القدرة على توصيفها رقمياً.
- ✓ رقمنة الدّرس العربيّ تعتمد بالأساس على التأسيس الرياضيّ اللسانيّ الرّمزيّ، وترجمته إلى لغة حاسوبية.

6.4 استثمار المنهج اللّسانيّ العرفانيّ في تعليميّة اللّغة العربيّة.

- ✓ نقهيد .
- ✓ نشأة العلوم المعرفيّة ومجالاتها البحثيّة.
- ✓ اللّسانيّات العرفانيّة وتعليميّة اللّغة.
- ✓ اللّغة عند العرفانيّين.
- ✓ مرتكزات اللّسانيّات المعرفيّة في تعليميّة اللّغة.
- ✓ تعليميّة اللّغة العربيّة من منظور المنهج اللّسانيّ العرفانيّ.

1.6.4 تمهيد:

لا يرقى العمل الفكري والبحث العلمي إلى مستوى العلمية إلا إذ توفرت فيه المرجعية المعرفية والقاموس الاصطلاحي، وبالعودة إلى مصطلح العرفانية يتبين أنها تجمع بين اللسانيات كعلم يدرس اللغة البشرية علمياً، والعلوم العرفانية التي تهتم بدراسة آليات اشتغال الذهن بصورة عامة، هدفها فهم بنية عمل العقل البشري. وتمثل اللسانيات العرفانية بهذا الطرح "تياراً لسانياً حديث النشأة، يقوم على دراسة اللغة البشرية والذهن، بما فيها الاجتماعي، المادي، والبيئي"¹. إذ من المسلّمات أنّ لكل عصر خصوصيات يماز بها، وظروف عيش وحيثيات لا بدّ للإنسان أن يسير معها ويتساير، ليس هذا فقط، بل ويستغلّها لخدمته، ومع التطوّر الحاصل اليوم نتيجة استثمار العقل البشري في مجالات عدّة، كان للغة هي الأخرى نصيبٌ من ذلك، إذ ثارت اللسانيات على النمط التقليدي الكلاسيكي، وال قالب الروتيني الذي كانت تقدّم به اللغة لتعليمها.

وعصرنا اليوم يشهد عملية متكاملة يتم من خلالها توظيف المعرفة البشرية لتذليل الصعوبات التي تحول دون بلوغ التيسير والخدمة، ومن هنا تبلورت فكرة استثمار مناهج اللسانيات الحديثة، خاصّة العرفانية منها في تعليمية اللغة العربية؛ يرتبط بالدراسة النفسية التي تهتم بعمل الدماغ ومتابعة العمليات العقلية المختلفة التي تتصل بالمعرفة الإنسانية والإدراك بشكل عام. وفي سياق هذا الحقل، سنحاول الإجابة عن الإشكال الآتي: ما حاجة تعليمية اللغة العربية إلى المنهج اللساني العرفاني؟ وكيف يمكن الاستفادة منه لخدمة تعليميته؟

2.6.4 نشأة العلوم المعرفية ومجالاتها البحثية:

يشير مصطلح العلوم المعرفية أو الإدراكية إلى الدراسة العلمية لكلّ ماله علاقة بالعقل البشري والذكاء الإنساني؛ حيث تسعى لمعرفة وظائف الفكر والمعرفة، والجمع بين المشاريع النظرية والتطبيقية التي تدرس الإدراك البشري، فهدف العلوم المعرفية هو دراسة المعرفة بكل أشكالها، وجميع الآليات التي تقوم ببنائها وتطويرها، كما أنّها تُعنى بمعالجة المعلومات وكيفية التعامل معها سواء لدى البشر أو على مستوى الآلة "فنطاق العلوم المعرفية واسع وشامل

¹ الأزهر الزناد، النص والخطاب - مباحث لسانية عرفانية -، دار محمد علي للنشر، ط1، 2011، ص 22.

لكل قدرات الذهن البشري بما في ذلك اللغة والاستدلال، والإدراك، والتخطيط والنشاطات الحسية والحركية¹. كما تهتم برصد دور الذهن وأنماط الاستدلال في معالجة المعلومة، وبالعمليات العقلية الإنسانية الذهنية كالإدراك، والذكاء والتذكر والتخيل... وهي "تألف مجموعة من العلوم المستقلة، بعضها وصفي تجريبي (علم النفس المعرفي، اللسانيات، والأنثولوجيا المعرفية...) وبعضها نظري (كالفلسفة)، وبعضها نظري تطبيقي (كالذكاء الاصطناعي) تلتقي وفق برنامج محدد حول دراسة آليات اشتغال الذهن البشري"². وترتبط نشأة العلوم المعرفية في الغالب بالمؤتمر الشهير "ماسي" عام 1946م، وتبعته مؤتمرات أخرى إلى غاية 1953م؛ إذ التقى ثلثة من الباحثين في الفيزيولوجيا وعلم الأعصاب والإعلام الآلي والرياضيات، وتقرر حينها تبني برنامج بحثي مشترك حول العلوم المعرفية، وبشكل خاص الذكاء البشري، ومختلف العمليات العقلية التي تحدث على مستوى دماغ الإنسان وعلاقته بالآلة، كما يستهدف هذا البرنامج "التمكن من تمييز السلوك الذكي وتحفيزه عن طريق برنامج الإعلام الآلي، ومنه جاءت فكرة خلق ما يعرف بـ "الذكاء الاصطناعي"³.

أما الظهور الفعلي والجلي للعلوم المعرفية فيؤرخ له حين انعقدت "ندوة نظمها معهد ماستشوس للتكنولوجيا في سبتمبر 1956، جامعاً لأول مرة نخبة من الباحثين في علم الحاسوب واللسانيات بالإضافة إلى علم النفس، وهناك تم تقديم أعمال لكل من جورج ميلر وهارب سيمون وآلان نوبل، ونوام تشومسكي، وهم من عدة اختصاصات، وفي هذا الملتقى وضعت الإرهاصات واللبنات الأولى لهذا العلم الذي لم يسم بعد"⁴.

¹ ذهبية حمّو الحاج، العلوم المعرفية، بحث في النشأة والمفاهيم، مجلّة أبوليوس، المجلد 6، العدد2، 02 جوان2019م، ص37-38.

² عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، إفريقيا الشرق، المغرب، 2006م، ص25. وينظر: موشل جروبول آن، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص51-52.

³ حسان الباهي، الذكاء الصناعي وتحديات مجتمع المعرفة، حكمة الآلة أمام حكمة العقل، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012م، ص32.

⁴ Miller ;george ;the cognitive revolution historical perspective.trends in cognitive science ;2003,vol 7,no 3,p 142.

وتأسيساً على ما سبق، فإنّ التّصف الثاني من القرن العشرين قد شهد اهتماماً كبيراً بالعمليات المعرفية، وشكّلت عدة مصطلحات مثل الإدراك والتّذكر والاستدلال أساساً للعلم المعرفي، وذلك لتقدم مراجعة أولية لما اصطلح عليه بالمقاربة العرفانية، والتّفكير الجدّي لتيار أكثر نجاعة في تحديد النظرة لكيفية معالجة المعلومة واسترجاعها عمومًا، واكتساب اللغة خصوصاً عن طريق الدّهن.

3.6.4 اللسانيّات العرفانية وتعليمية اللغة:

إنّ السّلم التاريخي للسانيّات الحديثة مرّ بعدة محطات فاصلة حتّى قبل د وسوسير، الذي درس اللغة دراسة علمية منهجية، وفتح مجال هذا العلم على مصراعيه مقدّماً بعض الأدوات الإجرائية له، ومعتمداً على مناهج بحثية تتوافق وهدفه، ثمّ يتبعه بعد ذلك جيل آخر ظهرت على يده اللسانيّات الصّوريّة الاستنباطيّة التي عملت على صورة اللغة، لتأتي موجة أخرى ألا وهي اللسانيّات الحاسوبية التي حاولت ربط اللغة بالحاسوب ورقمنتها جامعة بين اختصاصات كثيرة، منها اللغة وعلم الحاسوب والمنطق وعلوم الأعصاب وعلم وظائف الأعضاء... ليلي هذا كلّ منهج ذهني جديد عرفناه باسم "العرفانية".

وقبل الغوص في مسألة استثمار المنتج العرفانيّ في تعليمية اللغة العربية، لا بدّ من الوقوف على مصطلح "العرفانية". فالعرفان لغةً هو العلم، وقد جاء في لسان الع — رب "عرف: العرفان: العلم ورجل عروف وعروفة: عارف يعرف الأمور ولا ينكر أحداً رآه مرّةً والهاء في عروفة للمبالغة"¹. وقد عرف مصطلح العرفان فوزي وعدم انضباط كغيره من المصطلحات اللسانية في العالم العربي، "وفي هذا الشأن ظهرت في الآونة الأخيرة ترجمة لهذا المصطلح بـ "معرفة" أو "إدراك"، وهما مصطلحان كما نعلم "متداولان منذ زمن في جلّ الدّراسات الفلسفية والتّفسيّة بشكل خاصّ"². وقد اقترح الباحث الأكاديميّ التّونسيّ "الأزهر الزّناد" رئيس وحدة بحث اللسانيّات العرفانية واللغة العربية بجامعة من — بة "تونس" مصطلحاً

¹ ابن منظور، لسان العرب، مادّة عرف، دار صادر، بيروت، د ط، د ت.

² عمر بن دحمان، المعرفة، الإدراك، العرفنة، بحث في المصطلح، مجلّة الخطاب، جامعة تيزي وزو، العدد 14، ص 7.

بديلا وهو العرفنة، " والذي أجراه في بعض ما كتب ونشر من ذلك: " نظريات لسانية عرفنية (2010م)، والنص والخطاب: مباحث لسانية عرفنية (2011م) ¹.

1.3.6.4 اللغة عند العرفانيين:

إنّ اللسانيّات العرفانيّة تيّار لسانيّ حديث النّشأة، ينطلق من مسلّمة مفادها أنّ اللّغة الطّبيعيّة هي بنية معلومات مرّزة موجودة في الدّهن البشريّ، غير مستبعدة بذلك الجانب النّفسيّ للّغة، فهي تنظر للّغة على أنّها ظاهرة نفسيّة ذهنيّة لا يمكن أن نفهمها إلّا من خلال علاقتها بباقي الظّواهر الذهنيّة كالإدراك والدّكاء، ومن هنا أُثيرت مسألة تتضمّن هذا الطّرح في تعليميّة اللّغة العربيّة، خاصّة وأنّ تناول العالم العربيّ عامّة والمغربيّ على وجه الخصوص للّسانيّات العرفانيّة كان قليلا في هذا المجال، إلّا ما جاء على يد الأزهر الزّناد وعبد المجيد جحفة وتوفيق قريّة وقلة آخريّن. ولهذا لم تكتسب قبولا وبلورة لها في قطاعاتنا التّعليميّة المختلفة.

إنّ اللّغة من المنظور العرفانيّ "لا تنفصل عن الخبرة الإنسانيّة التي تشكّلها التّجربة، والتي تؤثر في الطّريقة التي ندرك بها الأشياء ونصوغ بها مفاهيمنا المختلفة. والتّعبير عن الأشياء والمفاهيم هو بعد لغويّ، يتأثّر بلا شكّ بكيفيّة إدراكها. فاللّغة ليست مستقلّة أو مغلقة على ذاتها، ولا يمكن وصف نظامها الدّاخلي وصوغ قواعده وقوانينه بمعزل عن البنية التّـصوريّة أو المعرفيّة التي تؤسّس لمبادئ عامّة في الخبرة البشريّة وتؤثّر مباشرة في بنية المبادئ اللّغويّة المختلفة" ².

وعليه، يمكن القول إنّ اللّسانيّات العرفانيّة قامت على دراسة الأبعاد الإدراكيّة في عمليّة التّواصل اللّغويّ، ودراسة كيفيّة اشتغال الدّماغ البشريّ في معالجة المعلومات واكتساب اللّغة، كما أنّها تهتمّ بالمكوّن الدّلاليّ التّصوريّ أكثر من اهتمامها بالمكوّنات اللّغويّة الشّكليّة المعهودة (الصّرف، المعجم). فالتّوجّه المعرفيّ للّسانيّات لا يتوقّف على رصد الأبنية اللّغويّة الخارجيّة، بل يتعدّى ذلك إلى الدّهن والعقل البشريّ وكيفيّة تعامله مع ما يحيط به من

¹ ينظر: عمر بن دحمان، المعرفة، الإدراك، العرفنة، بحث في المصطلح، مرجع سابق، ص8.

² لطيفة إبراهيم التّجار، آليات التّصنيف اللّغويّ بين علم اللّغة المعرفيّ والتّحوي العربيّ، مجلّة جامعة الملك سعود، العدد17، سنة 2004.

موجودات، فـ"معالجة الوحدات اللغوية لا تخصّ نشاط الإنسان اللغويّ فحسب، وإمّا مختلف الأنشطة التي يقوم بها في كلّ ميادين المعرفة، حتّى في حياته اليومية، ومن بين هذه القدرات يمكننا أن نذكر: قدرة الإنسان على إنشاء تصوّرات منظّمة وتشكيلها"¹. وتقدّم اللسانيّات العرفانيّة ثلاث فرضيّات يسترشد بها الإطار اللسانيّ في التعامل مع اللغة وهي كالآتي: "

✓ اللغة ليست قدرة إدراكيّة مستقلة.

✓ النّحو هو عمليّة خلق للمفاهيم، ممّا يعني أنّ اللغة رمزيّة بتطبيقها.

✓ المعرفة باللغة تأتي من الاستعمال"².

وبهذا، يؤكّد رواد اللسانيّات العرفانيّة مرّة أخرى على التّمثّلات الذهنيّة ردّاً على النّحو التّوليديّ الذي يفصل بين الملكة الإدراكيّة والقدرات الإدراكيّة، ويعزّز هذا الطّرح الكاتب رونالد لانغاكّر Ronald Langacker * في كتابه مدخل في النّحو العرفانيّ، الذي ترجمه الأزهر الزّناد من الإنجليزيّة إلى العربيّة ؛ حيث ركّز في مؤلّفه على ذكر التّفاعل القائم بين الملكات الذهنيّة وملكة النّحو، بالاعتماد على التّدرج في معالجة مسائل اللغة بالتّركيز على التّصوير الذهنيّ والتّخييل.

2.3.6.4 متركّزات اللسانيّات المعرفيّة في تعليميّة اللغة:

على الرّغم من اختلاف المسمّيات التي أطلقت على هذا العلم كالعرفانيّة، العرفنة والمعرفيّة، فإنّ ما يهّمنا أكثر في هذا السّياق هو الوقوف على مبادئه وأساسه التي قام عليها، فهو يعدّ "من العلوم اللّغويّة الحديثة نسبياً، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالدراسات النّفسية التي تهمّ بعمل الدّماغ ومتابعة العمليّات العقليّة المختلفة التي تتّصل بالمعرفة الإنسانيّة والإدراك

¹ عبد الجبار بن غريبة، مدخل إلى النّحو العرفانيّ، مرجع سابق، ص39.

² زينايدا بوفغا، يوسف ستيرنين، اللّسانيّات الإدراكيّة، ترجمة: تحسين رزّاق عزيز، بيت الحكمة، بغداد، 2012م، ص 22.

* رونالد لانغاكّر: لسانيّ أمريكيّ (قسم اللّسانيّات، جامعة كاليفورنيا، سان ريغو)، وهو من أبرز الأعلام المؤسّسين لتيّار اللّسانيّات العرفانيّة، وجمعية اللّسانيّات العرفانيّة العالميّة التي كان رئيساً لها مدّة عامين (1997.1999)، وهو معروف بنظريّته الموسومة بالنّحو العرفانيّ.

بشكل عام. ولا يقبل أصحاب هذا الاتجاه في دراسة اللغة على اختلاف منطلقاتهم القول باستقلالية النظام اللغوي؛ فهم يرون أنّ هـلا انفصال بين المعرفة اللغوية والتفكير بشكل عام¹.

ولا يُنكر الدّارس للمسار التطوريّ لعلم اللغة الحديث الأثر العميق للتفكير الإدراكيّ على تعليم اللّغات، فبدائيةً من ستّينات القرن الماضي بدأت تزول الطّرق القائمة على البنية والسياقية تدريجيّاً؛ إذ رفض التّصوّر العرفانيّ الطّرح القائم على أنّ اللغة استجابات مشروطة ناتجة عن محفّز خارجي، وهو ما بنت عليه السلوكية نظريّتها، ولكن "القواعد مبرمجة سلفاً في دواخلنا (عقولنا) جميعاً بلا استثناء"². وبالتالي، تعلّم اللغة يفرض التّوجه إلى الدّهنيّات، إلى التّفكير وإعادة التّفكير، إلى الوعي بالمكنّيات الدّهنية التي ينجز بها العقلُ الفعلُ الكلامي، وإلى التّقصيّ لما يجري في كواليس العرفان. ويمكن حصر منطلقات العرفانيّين ونظرتهم إلى تعليمية اللغة في نقطتين مهمّتين هما كالآتي:

1 يرفض العرفانيّون "ملكة اللغة الفطرية" ويهبطون السلوك اللغويّ بالنّسق التّصوريّ والعمليّات الدّهنية، وتجب الإشارة هنا إلى أنّ هذا لا يعني نفيها كليّاً، بل تعديل الرّأي فيها فـ "من المعقول طبعاً اعتبار وجود مكوّن فطريّ مهمّ للقدرات المعرفية البشرية العامّة، وأنّ هناك بعضاً من هذه الخاصّيات الفطرية تعطي نحواً للقدرات اللغوية البشرية التي لا يمتلكها أي نوع إحيائيّ آخر بشكل واضح"³.

2 ليس هيّنا الجزم بأنّ العرفانية أحدثت القطيعة مع سابقاتها من النظريّات اللسانية، خاصّة وأنّ أغلب روادها هم تلامذة تشومسكي، لكن قوامها كان رفض إعطاء الأولوية للوظيفة المركزية للمعنى في إنتاج اللغة، ما يعني مبدأ مركزيّة التّركيب الذي تبنته النظرية التّوليدية التّحويلية "مركزيّة التّركيب" متأثرة بالمنهج التجريبيّ والشكلنة الرّياضية متوجّهة نحو "اعتماد أولوية البنية التّركيبية الإعرابية في تصوّر اللغة، وذلك على حساب العناية

¹ إبراهيم النّجار، آليات التّصنيف اللغويّ بن علم اللغة المعرفيّ والنّحو العربيّ، مجلّة الملك سعود، كليّة الآداب، العدد 71، 2004، ص2.

² وهو ما يسمّيه تشومسكي جهاز الاكتساب اللغويّ، Linguistic Acquisition Device "LAD".

³ عمر بن دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبيّ مقارنة معرفيّة معاصرة، أطروحة دكتوراه، جامعة مولود معمريّ، تيزي وزو، 2012م، ص21.

بالمعنى وبالبنية الدلالية¹. فقد عمد تشومسكي في بناء نظريته بدايةً على مركزية المكوّن التركيبيّ، وقد كان هذا التركيب هو المحور الذي تدور حوله مباحث اللسانيّات التوليدية، في حين تعمل المكوّنات الأخرى-الصوت والدلالة- في مستوى ثانويّ، يقول جاكندوف Jackendoff: "ونعود إلى ما اعتقد أنّه الخطأ الذي يقع في صلب النحو التوليدية؛ أقصد الخطأ الذي يقف وراء ابتعاد النظرية اللغوية عن العلوم العرفانية واغترابها، فقد برهن تشومسكي على أنّ اللغة تتطلب نسقاً توليدياً يسمح بإنتاج ما لا حصر له من الجمل المتنوعة، لكنه دافع دون دليل في كتاب المظاهر عن أنّ خاصية التوليدية هذه توجد في صلب المكوّن التركيبيّ للنحو، وأنّ (الصوتيات) نظام أصوات الكلام و(الدلائيات) نظام المعنى (هما مكوّنان تأويليان فقط؛ أي إنّ خصائصها التأليفية لا تعدّ أصلية، بل مشتقة بكيفية صارمة من تأليفية التركيب"². وجدير بالذكر هنا هو أنّ اللسانيّات العرفانية وجّهت اهتمامها نحو المعنى المبني على الإدراكات الحسية والباطنية، ثائرة على المدارس اللسانية السابقة التي انصبّ اهتمامها على التركيب وكيفية تشكّله بعيداً عن الذهن. إذًا، هذا التيار اللسانيّ المعرفيّ نهض في دراسة اللغة على نقض تيارات سابقة نقضاً منهجياً بالأساس، فكان الخروج عن المنهج الإجرائيّ القائم على وصف البنويّ والتوزيعيّ. والواضح أنّ اللسانيّات المعرفية تبحث في الآليات التي يعمل بها الدماغ أو الذهن البشريّ لتوليد المعرفة واللغة، وذلك في سياق تكامليّ مع كلّ العلوم التي لها صلة بهذه الغاية كعلم الأعصاب والترشيح والرياضيات والحاسوب وبطبيعة الحال اللسانيّات.

¹ سندس كرونة، اللسانيّات وتطوّر العلوم العرفانية، حوليات الجامعة التونسية، العدد 47، 2003م، ص 283.

² جاكندوف ضدّ تشومسكي، مقال منشور على الإنترنت.

mustafahaddad://http blog-post_15.html0/05/blogspot. com/2007.

4.6.4 تعليمية اللغة العربية من منطلق المنهج اللساني العرفاني:

تتطلب اللغة عند الإدراكيين جهازاً عصبياً بقابليات معينة، فهي ناتجة "عن تطوّر البيولوجيا، ولا سيما علم وظائف الأعصاب، وتقدّم الباحثين في سبر أغوار الدماغ، وما نتج عنه من آمال في فهم الوظائف العليا كالإدراك والذاكرة وغيرها"¹. ولهذا من الضروري فسح المجال للتفكير عند متعلّم اللغة، الذي يتلقاها من معلّمه مستثمراً تغذيته الرّاجعة في اكتسابها، بمعنى أنّه يُنتج كلاماً اعتماداً على ما خزّنه في دماغه الذي يحوي من الأسرار والعجائب الكثير، إذ أنّ الملايين من الخلايا الدماغية تتلقى هذا الكم الهائل من الكلام يومياً، وتعالجه بشكل استبطائيّ ضمّنّي لا سلوكيّ آليّ، وفتح المجال للإبداعية اللغوية، وبخاصّة في اللغة العربية التي تحوي بلاغة ومجازاً معجزين يتطلّبان فهماً وتركيزاً، وبهذا يصل متعلّم اللغة العربية إلى التفاعل معها. فالعرفانيّة تركّز على ضرورة وعي الأساس الإدراكيّ لتعليم وتعلّم اللغة، وهنا لا بدّ من الإشارة إلى تكوين المعلّم الذي بات لزاماً عليه معرفة كيفيات اشتغال الدماغ البشريّ مع اللغة وتخزينها، بداية من الذاكرة قصيرة المدى ثمّ انتقالها بواسطة التدريب والمران والتكرار إلى الذاكرة طويلة المدى لاستحضار اللغة وقت ما يشاء متكلّمها. ثمّ إنّ ما نحتاجه أكثر هو الانفتاح على الأفكار الجديدة في تعليمنا للغة العربية؛ لأنّه ضروريّ وأكيد خاصّة لمتعلّم العصر الشّره المفتوحة شهيتّه على الطّرح الحديث.

اكتساب اللغة العربية عمليّة ذهنيّة تحدث على مستوى الدماغ كتعلّم بقية اللّغات، مرتبطة بعمليات معرفيّة عقلية ومتداخلة معها، فلا تنفصل اللغة عن الإدراك والذاكرة والوعي والإحساس. ولا تتحقّق وظيفتها الحقّة إلّا بتكاملها مع غيرها من الوظائف الذهنيّة، وقد قامت اللسانيّات العرفانيّة على أنقاض عدّة تيارات سابقة لها، فخرجت عن "المنهج الإجرائيّ القائم على الوصف البنيويّ والتّوزيعيّ والمنهج الشكليّ بما في ذلك الأنحاء التّركيبيّة والتّحويليّة والرياضيّة وعلى المنهج المنطقيّ القائم على شروط الصدق أو الشروط الضرورية الكافية"². وتناولت اللغة من حيث طبيعتها ووظيفتها، واعتبرتها نشاطاً عرفانياً وحاملة

¹ عبد الجبار بن غريبة، مدخل إلى النّحو العرفانيّ، مرجع سابق، 2010، ص7.

² الأزهريّ الزّناد، نظريّات لسانيّة عرفانيّة، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، دار محمّد عليّ للنّشر، منشورات الاختلاف، تونس، ط1، ص27.

لتمثيلات عرفانية "ولذلك وجب تناولها من زاوية خصائصها الدلالية العرفانية ومن زاوية تفاعلها وسائر الملكات العرفانية من قبيل الإدراك والتذكر والتصوير والعمل وتمثيل البيئة والسياق وما إلى ذلك"¹.

وفضلاً عن ذلك، التعرف على مبادئ العرفانية يقودنا إلى التفكير من جديد لإعادة النظر في مسألة اكتساب اللغة وتعلمها، من خلال البحث في مجموعة الوظائف الدماغية المعالجة للمعلومات على مستوى الذهن، كما أنّ نشأتها ارتبطت بظروف خاصّة منها الفلسفة والاتجاهات البحثية الحديثة فيها، وأيضاً اتجاهات العلوم المعرفية المتعدّدة، كما مثّلت النظرية اللسانية التوليدية التحويلية منطلقاً رئيساً لهذا الاتجاه اللساني الحديث. ومن خلال ما ذكر آنفاً، نخلص قولاً إلى:

✓ ظهور اللسانيات بتفرعاتها النظرية والتطبيقية أحدث ثورةً في تعاملنا مع اللغة، ولهذا لا بدّ من إعادة النظر في تقديمها كمادّة تعليمية لتعلم هذا العصر، من خلال استثمار اللسانيات في تعليمية اللغة.

✓ اللسانيات العرفانية تيار حديث النشأة، يقوم على أسس ذهنية، ويربط معالجة المعلومات واكتساب اللغات بالعمليات العقلية المختلفة.

✓ من أهم أسس النموذج العرفاني أنّه لا يتوقّف على رصد الأبنية اللغوية الخارجية، بل يتعدّى ذلك إلى الذهن البشريّ وكيفية تعامله مع ما يحيط به من موجودات، كما أنّ اللسانيات العرفانية تربط الملكة بمبادئ معرفية عامّة، وترفض الصياغة الصارمة لمبدأ الفطرية الذي نادى به تشومسكي في النظرية التوليدية التحويلية، وقد وجّهت هذه الرؤية همّها نحو المعنى على عكس التوليديين التحويليّين الذين انصب اهتمامهم بالتركيب وكيفية تشكّله بعيداً عن الذهن، وترى أنّ العلاقة بين الدلالة والواقع أمر ثانويّ، والبحث عن المعنى لا يكون في الواقع، بل يخوض التوجّه نحو الذهن.

✓ واقع تعليم اللغة العربية هشّ ومتأخّر، يدعو إلى عاجل التّهوض ويستلزم تفكيراً جاداً قوامه التخطيط الواعي والتنفيذ الفعال.

¹ الأزهري الزناد، نظريات لسانية عرفانية، مرجع سابق، ص 28.

- ✓ تقدّم اللسانيات اقتراحات وبدائل تمثّل حلولاً ناجحة وناجحة لتعليمية اللغة العربية بما يتوافق والراهن المعاش، ولهذا استثمار المنجز اللساني العرفاني ضرورة لا يمكن تجاهلها.
- ✓ اللغة عملية ذهنية إدراكية ترتبط بالوعي والذاكرة في رأي العرفانيين . وعليه، وجب ربط مخرجاتهم بتعليميتنا للغة العربية؛ لأنّ الأخيرة تحتاج منا إعادة نظر في تدريسها.

5. الفصل التّطبيقيّ: جهود الباحث صالح بلعيد في تعليميّة اللّغات.

- 1.5 تقديم.
- 2.5 إجراءات الدّراسة.
- 3.5 الدّكتور صالح بلعيد -المدرسة والأعمال-.
- 4.5 اللّسانيّات التّربويّة عند صالح بلعيد.
- 5.5 الجهود اللّسانية للدّكتور صالح بلعيد: قراءة في كتاب "دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة".
 - ✓ آليّات تطوير تعليميّة اللّغة العربيّة، وقفة مع رأي الدّكتور صالح بلعيد.
 - ✓ جهود الدّكتور صالح بلعيد التّحوية ومنهجه في تعليم النّحو العربيّ.
 - ✓ الجهود البلاغيّة للدّكتور صالح بلعيد.
 - ✓ جهود الدّكتور صالح بلعيد في علم اللّغة النّفسيّ.
 - ✓ جهود الدّكتور صالح بلعيد في فقه اللّغة العربيّة.
- 6.5 جهود الدّكتور صالح بلعيد في اللّسانيّات الحاسوبيّة والنّهوض برقمّة تعليم اللّغة العربيّة.
- 7.5 جهود الدّكتور صالح بلعيد في وطنة اللّغة الأمازيغيّة و استثمار الحرف العربيّ في تعليمها.

1.5 تقديم:

جاء في ثنايا هذا العمل أنّ تدريس اللغة العربية في ضوء المقاربة اللسانية هو تمكين المتعلم من استعمال اللغة عبر المواقف المختلفة والمرتبطة بحياته اليومية، معتمدا في ذلك على استثمار قدراته الخطابية والتداولية والعرفانية ؛ حيث يوظف مكتسباته اللغوية وما توفره له المقررات الدراسية من إمكانات ومضامين معرفية وجدانية ليتكوّن ويتعلّم و يكون المواطن الصالح المثقف، وكذا استغلال التكنولوجيا في هذا الإطار تحت ما اصطلح عليه باللسانيات الحاسوبية.

وبعد تحديد الأطر النظرية للبحث من خلال تقديم مفاهيم ومعطيات أساسية تدخل ضمن إطار ربط الحقل اللساني بالميدان التعليمي وبالضبط تعليمية اللغات، نسعى من خلال هذا الفصل للوقوف على جهود الباحث صالح بلعيد في تعليمية اللغات والعربية بالتخصيص، وذلك من خلال قراءة مقترحاته لتطوير تعليمية اللغة باستثماره لمنجزات البحث اللساني؛ إذ كانت إسهاماته جليلة من خلال تأليف وتصنيف العديد من الكتب التي وضّح في ثناياها منهجه ونظرته إلى تعليم اللغات والعربية بالتخصيص.

2.5 إجراءات الدراسة:

1.2.5 منهج الدراسة:

قال تعالى في محكم كتابه العزيز : ﴿ لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾¹ ، والمنهج عامة هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة موضوع معين ، وانطلاقا من عنوان العمل وطبيعته المطروحة، كان المنهج الوصفي التحليلي هو الأنسب لقراءة جهود الباحث التي تمثل منجزه عبر عشرات السنوات.

يعرّف المنهج الوصفي-فيّ على أنّه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محدّدة وتفريغها كمّيّا، عن طريق جمع بيانات ومعلّومات مقنّنة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. ويتناسب المنهج الوصفي مع أهداف الدراسة الحالية، ويحقّق الإجابة عن فرضيّاتها وتسأّلاتها، والمنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها وقراءتها، وإنّما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك ؛ لأنّه

¹ سورة المائدة، الآية 50.

يتضمّن قدرًا من التفسير لهذه البيانات ، ولا بدّ للباحث أن يصاحب الوصف بالتحليل، فالأسلوب الوصفي ارتبط منذ نشأته بوصف ودراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية ، ومازال هو الأسلوب الأكثر استخداما في الدراسات الإنسانية حتى الآن وذلك لصعوبة استخدام الأسلوب التجريبي في المجالات الإنسانية.

والقراءة الوصفية التحليلية لم تخل من استدلالات لما تعرّض له الباحث. وللعلم أنّ دراسات صالح بلعيد كانت تحوي مؤلفات بمثابة مسحة إجمالية لما تناوله عبر دراسته اللسانية، ألقى البحث ظلاله عليها موازاة لما قد طرحه في كتابه "دروس في اللسانيات التطبيقية". كما اقتضت منهجية البحث الولوج من التوصيفات المجملية إلى المفصلة، وهو ما نحا نحوه هذا البحث ففأنّوس طريقه كتاب "دروس في اللسانيات التطبيقية"، غير أنّ اهتمامات هذا البحث الدؤوبة حاولت بلوغ - ما استطاعت إلى ذلك سبيلا - مرامي علاقة اللسانيات بالتعليمية في ظلّ تسارع كبير تشهده الطرائق التربوية لبلوغ خطة تعليمية لسانية واضحة المعالم، ولم يتأت ذلك في نظر البحث إلّا بقراءة مؤلفات رأى أنّها بمثابة السند لكتاب "دروس في اللسانيات التطبيقية".

2.2.5 وسائل الدراسة:

إنّ انتقال البحث من فصله النظريّ إلى التطبيقيّ يُلزم الباحث بجمع البيانات والمعلومات من صميم ميدان دراسته. ولقد سلّطت هذه الدراسة الضّوء على واحد من الباحثين الجزائريين المعروفين في مجال اللسانيات على المستوى العربيّ؛ أي الوقوف على النتاج البحثي لدى صالح بلعيد. ولأنّ العديد من الدراسات في مجال اللسانيات تميل إلى الانتقاء في اختيار الباحثين محورا لدراساتهم البحثية ، ولأنّ صالح بلعيد سبق العديد من الباحثين الّذين تمّت دراستهم مسبقا في ميدان الدراسات التطبيقية ، جاءت هذه الدراسة لتتناول جهده كباحث جزائريّ وتلقي الضّوء على منجزه العلميّ.

وقد اعتمدت الدراسة في هذا الفصل التطبيقيّ على مجموعة من الوسائل التطبيقية أهمّها الحوار المباشر مع الباحث صالح بلعيد ، وكذا كتبه المتعلقة بموضوع الدراسة، وكان من أهمّها: دروس في اللسانيات التطبيقية، الذي بات يعد من أمّات الكتب ومرجعا أساسيا في حقل اللسانيات والتعليمية. هذا وتعدّ الدراسة التي قدّمها صالح بلعيد أنموذجا حاول هذا البحث اقتفاء أثره من حيث المنطلقات والمركّزات وكذا النتائج، ومّا لا يدعو مجالا لشكّ

فرضيات البحث أنّ القراءة الوصفية التحليلية التي قدّها البحث لم تكتمل إلاّ بالوقوف على أفكاره من خلال تتبّع منهجه في كتبه التي منها "دروس في اللسانيات التطبيقية، مقاربات منهجية، يزرع بالحاكم ما لا يزرع بالعالم"، الشامل الميسر في النحو وغيرها " هذه الأخيرة التي تشارك في رسم الملمح للدّرس اللساني الجزائري وتطبيقاته، وكما يعلم الدّارس أنّ دراسات صالح بلعيد التي تتبّع منهجها هذا البحث كانت تحوي مؤلّفات عدّها البحث بمثابة مسحة إجمالية لما تناوله عبر دراسته اللسانية ممّا استدعى البحث لدراستها فمثّلت - مؤلّفات بلعيد- الجزء الأهمّ من وسائل هذه الدّراسة.

3.5 صالح بلعيد - المدرسة والأعمال:-

إنّ إلقاء الضّوء على الجهود العلميّة لباحث أفنى عمره ووهبه خدمةً للبحث العلميّ هو أبسط أمر يُكرّم به. وبهكذا تكريم إنّما نروم تقديم مثال نموذجي للباحث الحقّ، بغية الاقتداء به، فالعالِم الباحث فضّله الله بحمل لواء العلم وتنوير عقول البشريّة؛ إذ تشرف بحمل الأقاليم، وأحسنّ بقدر المسؤولية الملقاة على العواتق، فلم يخل بنفيس من وقت ثمين، ولم يوفّر جهداً جهيداً للتبليغ والتّوصيل. فصنع الجحد في الظّرف الحالك، وخلق من العدم سبيلاً يرسل من خلاله نوراً يُنسيّ بمستقبل زاهر، وذلك لإيمانه بالقضيّة ودفاعه عن المأمول. تكشف السّيرة الذاتيّة للبروفيسور صالح بلعيد عن كثير من الوعي والمسؤوليّة تجاه المشروع الحضاريّ القوميّ اللّغويّ، فأعماله إنّما تدلّ على رجل صاحب رؤية مستقبلية يجتهد لتطبيقها. وتمثّل جهوده ومؤلّفاته نقطة تحوّل في قراءة المشهد اللّغويّ في الجزائر بأنظاره اللّغويّة التي هي جديرة أن تدخل حيّز التطبيق؛ إذ شخّص راهن اللّغة العربيّة والبحث اللّسانيّ العربيّ والمحليّ، وقدم في ثنايا أعماله الآليات التي يراها كفيلة وجادة في صناعة الفعل الحضاريّ واللّغويّ، فطرح مشاريع علميّة ومواضيع لسانية لغويّة من شأنها أن تتجاوز الحرج المعاش لتتخلّص من المعوّقات الدّاتيّة والموضوعيّة في المضي باللّغة العربيّة وأهلها قدماً نحو تحقيق الذات، وتأمينها لغويّاً في ظلّ كلّ الظّروف والمتغيّرات التي تعيشها الجزائر والوطن العربيّ. "إذ تراه مصلحاً لما أصاب تلك اللّغة الكريمة، وتراه حامياً حيّاض تلك اللّغة اللّطيفة الشّريفة" ¹؛

¹ جاسم فريح داخ الخراي، الأنظار اللّغويّة للدكتور صالح بلعيد بين الأصالة والمعاصرة، مجلّة الذّاكرة، جامعة واسط، المجلّد 08، العدد 01، العراق، يناير 2020، ص 29.

حيث يُعدُّ الدكتور صالح بلعيد من القامات العلمية واللغوية المميّزة في الجزائر، لما يحمله من حمولة معرفية وغزارة لسانية ونزعة إصلاحية، ألّف في كثير من المعارف الإنسانية وبخاصّة في الحقل اللغوي، "ويمثّل منجزه اللغويّ بؤرة واضحة المعالم، تستدعي الوقوف على ماديّاتها بغية تحليلها، ومناقشة متركزاتها، للوصول إلى مدرك لغويّ متين، وتنحو الأنظار اللغوية عند الدكتور صالح بلعيد المنحى الإجرائي الذي يحاول إيجاد الحلول للمشكلات التي تعاني منها اللغة العربية في الوقت الحاضر"¹. ومن ثمّ، تحويل هذه المنجزات الفكرية العلمية إلى تطبيقات نافعة تسهم في مشروع ترقية اللغة العربية.

حقيقةً، وأنا أقرأ أعمال "صالح بلعيد" تعزّز داخلي شعورُ الهوية والانتماء، وكذا التّفاؤل بغدٍ مشرق للعربية. الباحث جَمَعَ بين العربية والمازيغية، تعنيه مسألة الهوية إلى حدّ كبير، لسانيّ فذُّ أفنى عمره لخدمة اللغة العربية في الجزائر، وغرس مبادئ المواطنة اللغوية في أبنائها، ألّف في مجالات شتى ؛ في اللسانيّات والتعليمية، التراث اللغويّ العربيّ، الهوية، السياسة اللغوية، التخطيط وتعليمية اللغة، ترأس المجلس الأعلى للغة العربية في الفاتح من سبتمبر 2016 خليفةً للشيخ عبد الرحمن الحاج صالح، فُلبان جهده في التسيير المؤسّسيّ كذلك. وكانت خارطة طريق المجلس الأعلى للغة العربية متمثلة فيما يلي:

- 1 - العمل على ازدهار اللغة العربية.
- 2 - تعميم استعمال اللغة العربية في العلوم والتكنولوجيا.
- 3 - تنشيط حركة الترجمة"².

1.3.5 مدرسته وأعماله:

تأثّر الدكتور صالح بلعيد بالشيخ عبد الرحمن الحاج صالح، فسار على خطاه في الجمع بين المهارة اللغوية والمهنية، والتّوفيق بين الأصالة والمعاصرة، وهذا بحدّ ذاته هدف كلّ مصلح مخلص، والأصالة عند صالح بلعيد لا تعني "كلّ الثّراث أو الحفر على دفائن المقابر، أو ما مرّت به الأعراف والعادات، بل تعني المحافظة على الثّراث وتطويره وجعله داخل مجموع الفعاليّات الموفية للقدم في إطار خدمة الحديث ؛ أي على أساس متناسب مع المعطيات

¹ جاسم فريح دايبخ التّراي، الأنظار اللغوية للدكتور صالح بلعيد بين الأصالة والمعاصرة، مرجع سابق، ص29.

² <https://www.youtube.com/watch?v=g4hGYO09Qtk>

الحاضرة، فهو بناء متجدّد ، ولا يمكن لأية أمة أن تدخل العصر وتفعّل فيه بلا أصالة ، والأصالة موجودة في كلّ عصر، وهو ما لم يكن في صورة لغيره أي له الفرادة¹. وهو بهذا يدعو إلى استعادة هويّة الأمة ووجودها بين الشعوب في الوقت الذي يدفعها كلّ شيء إلى الانحراف والانفلات عن المبادئ والثوابت، كما أنّ السير في اتجاه المستقبل الحضاري لا يعني التمسك بالتراث والوقوف عنده لدرجة التعصب . وضمن هذا الإطار، يمكن القول إنّ استشراف الحركة الحضاريّة المستقبلية ينبغي على فهم التراث جيّدا وبعثه من جديد بما يتناسب والعصر المعاش، ويضيف الدكتور قائلا "فحجّي للخليل وأصحابه لا يمنعني من قراءة لامارتين وفيكتور هيجو ، أو تطبيق مناهج التوليدية التحويلية على اللسان العربي"². وفيما يلي ذكر لأعمال الباحث على سبيل المثال لا الحصر:

2.3.5 الأعمال الفردية:

- 1- التراكيب النحوية عند عبد القاهر ال جرجاني، ديوان ال-مطبوعات الجامعية، الجزائر 1994م.
- 2- الإحاطة في النحو في جزأيه الأول والثاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1994م.
- 3- النحو الوظيفي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1994م.
- 4- مصادر اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1994م.
- 5- ألفية ابن مالك في الميزان، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1995م.
- 6- المؤسسات العلمية وقضايا مواكبة العصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1995م.
- 7- الآليات الأساسية للنمو اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1995م.
- 8- قضايا معاصرة في فقه اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1995م.
- 9- الصّرف والنحو، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر 1998م.
- 10- فقه اللغة العربية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر 1998م.
- 11- في المسألة الأمازيغية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر 1999م.

¹ صالح بلعيد، في أصول النحو، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص 02.

² المرجع نفسه، ص 03.

- 12- دروس في اللسانيّات التطبيقيّة، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2000م.
- 13- محاضرات في قضايا اللّغة العربيّة، دار الهدى للنّشر والتّوزيع، عين مليلة 2000م.
- 14- نظريّة النّظم، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2001م.
- 15- اللّغة العربيّة العلميّة، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2002م.
- 16- الشّامل والميسّر في النّحو، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2003م.
- 17- مقالات لغويّة، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2004م.
- 18- مقاربات منهجيّة، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2004م.
- 19- في أصول النّحو العربيّ، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2005م.
- 20- في المناهج اللّغويّة وإعداد البحوث، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2005م.
- 21- منافحات في اللّغة العربيّة، منشورات مخبر تحليل الخطاب، قسم اللّغة العربيّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2006م.
- 22- الخليل بن أحمد الفراهيديّ عبقرّيّ العرب، كترّاسات مركز البحوث العلميّة ل تطوير اللّغة العربيّة، الجزائر 2007م.
- 23- في الهوية الوطنيّة، دار الأمل للنّشر والتّوزيع، تيزي وزو 2008م.
- 24- في نخضة اللّغة العربيّة، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2008م.
- 25- علم اللّغة النّفسيّ، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2008م.
- 26- في المواطنة اللّغويّة وأشياء أخرى، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2008م.
- 27- كتيب تعريفّي بالمعجم التّاريخي للّغة العربيّة، اتّحاد الجامع اللّغويّة بالقاهرة 2009م.
- 28- في قضايا التّربية، دار الخلدونيّة، الجزائر 2009م.
- 29- في الأمن اللّغويّ، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر 2010م.
- 30- هموم لغويّة، منشورات الممارسات اللّغويّة 2012م.
- 31- اللّغة الجامعة، منشورات الممارسات اللّغويّة، الجزائر 2015م.
- 32- محاضرات في التّربويّات والإسلاميّات، منشورات الممارسات اللّغويّة 2015م.
- 33- هكذا رقى الفرنسيّون لغتهم، فهل نعتبر؟ منشورات الممارسات اللّغويّة 2016م.
- 34- هل تشتعل حرب الحروف؟ منشورات الممارسات اللّغويّة 2016م.

35- الاهتمام بلغة الأم، العبرة من الفرنسيين، منشورات الممارسات اللغوية، دار الأمل، تيزي وزو 2016م.

36- مهارات حسن استعمال العربيّة الوظيفيّة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر 2019.

4.3.5 المؤلفات المشتركة - نذكر منها ما تيسر -:

- 1 - اللغة الأم، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر 2004م.
- 2 - لغة الصحافة، دار الأمل للطباعة والنشر، 2008م.
- 3 - ضعف اللغة العربيّة في الجامعات الجزائرية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر 2008م.
- 4 - الأم الحية قويّة بلغتها، اشتراكًا مع طلبة ماجستير دفعة 2011، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو 2011م.
- 5 - اللغة العربيّة خلال الخمسين، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري 2012.
- 6 - المعجم العربيّ المازيغي، محمد أمزيان الحدّاد، تحقيق: صالح بلعيد، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو 2013.
- 7 - المعجم العربيّ القبائليّ، فريق عمل لوحدة البحث، إشراف: صالح بلعيد، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو 2013.

هذه المؤلفات كلّها تشهد للدكتور أنّه ضليع في القضايا اللسانية والتعليميّة للغة العربيّة، وأنّه قرأ التّراث اللسانيّ العربيّ وتمكّن فيه، وعالجه بطريقته الجديدة، وهو بذلك يقدّم صورة إيجابيّة جديدة تتمثّل في تحيين التّراث العربيّ بلمسة عصريّة، سالكا خطى الشيخ عبد الرّحمن الحاج صالح.

الباحث "بلعيد" عضو في مؤسّسات علميّة ومنظّمات عالميّة، ومجامع لغويّة داخل وخارج الوطن، له مشاركات فعّالة في أكثر من خمسين ملتقى دوليّا، ومئة ملتقى وطنيّا. ترأّس مشاريع بحث كثيرة، كالذّخيرة اللغويّة، وإنجاز معاجم في مختلف التّخصّصات، ومشروع المصطلح والمصطلحيّة في العلوم الإنسانيّة، أطر عشرات البحوث العلميّة من دكتوراه،

ماجستير، ماستر ولسانس، أدار مختبر الممارسات اللغوية بجامعة مولود معمري، وترأس مجلتها الدولية المحكمة، ومن بين أبرز الشهادات التي قُدمت في حق الدكتور صالح بلعيد ما قاله الأستاذ والكاتب محمد أرزقي فرّاد الذي يعتبره "صاحب قلم مكناب، وفكر وقاد، يمارس وظيفة النقد بحثاً عن الحقيقة، يكتب أكثر مما يتكلم"¹.

وأخيراً، شخص الدكتور "صالح بلعيد" وقور متواضع يحب العلم، ويشجع على المزاومة لطلبه، سمعت عنه الكثير، وجزمت يقينا حين التقيته أنه فخر أخلاقي، وشرف أكاديمي، متشبع بروح الهوية والوطنية، استطاع بمواهبه المتعددة وجهوداته التي يشهد لها الجميع أن يحفر اسمه بجدارة في تاريخ الثقافة اللسانية العربية والجزائرية.

4.5 اللسانيات التربوية عند صالح بلعيد:

لا ينكر أحد أنّ التربية سلوك وجدائي ومعرفي في بناء الحياة الإنسانية، ولهذا تكتسب التربية مكانة عظيمة في أنظمة الدول، وبعد الأسرة تمثل المؤسسة التربوية رؤية حضارية لنظام بلد بأكمله. واللسانيات التربوية "سياق من أهم سياقات اللسانيات التطبيقية عامة، تركز على الظاهرة اللغوية في وجهها المعمم الشامل والتوعوي المخصوص، وتعرّج على القضايا المرتبطة بتعليم اللغة بوصفها مرتكزا لا غنى عنه في موضوع الاكتساب، كما أنّها تدلنا على التحصيل اللغوي انطلاقا من إشكالية الدلالة، وتندرج ضمن ما يسمى باللسانيات التعليمية"².

مما سبق إذا، يمكن القول إنّ النظريات التقليدية لم تعد تلبي حاجات متعلّم اللغة، الأمر الذي راهن الباحثون في هذا المجال على إحداث تغيير إيجابي وإطلاق الحركة العلمية في ميدان تعليم اللغات، والبحث عن استراتيجية جديدة لتدريس اللغة بعيـدا عن التدلقين أو الاعتماد الكلي على المعلم، بل بإبداع الطرائق النشيطة الداعية إلى التقليل من سيطرة المعلم، ودفع المتعلّم إلى اكتساب اللغة والتعامل معها كأداة تواصل في مختلف الأحوال الكلامية، وتطوّرت هذه الطرائق بفضل البحوث اللسانية وعلوم التربية وعلم النفس تحت مسمى صناعة تعليم اللغات، التي يوضح صالح بلعيد مبادئها كالآتي:

¹ يُنظر: آمال بوخريص، بحث حول: إسهامات الدكتور صالح بلعيد اللغوية في مجال اللسانيات التطبيقية.

² صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 77.

✓ التّركيز على المتعلّم واحتياجاته وحال الخطاب.

✓ اكتساب المهارة الخاصّة هو اكتساب اللّغة نفسه.

✓ العناية باللّغة المنطوقة أوّلاً ثمّ المكتوبة.

✓ الانغماس اللّغوي*.

✓ التّمكن من القواعد والبلاغة.

1.4.5 المناهج في المنظومة التربويّة الجزائرية:

لا تزال الأمتّة العربيّة تتراوح في مكانها بسبب مناهجها التربويّة، ومادامت الأخيرة ذاهلة المقاصد، فاقدة الغاية، بعيدة عن متطلّبات المرحلة، فإنّها لن تصل إلى تغيير الواقع الاجتماعيّ؛ بحيث لا يمكن أن نتصوّر عملاً تربويّاً ناجحاً دون منهاج مدروس، فهو يمثّل بوصلة نجاح وخطة طريق واعية تصل إلى تحقيق الكفاءات الختاميّة والأهداف المنشودة المتمثّلة أساساً في إعداد الفرد القادر على التّهوض بالوطن وخدمته.

إنّ العالم العربيّ بحاجة ماسّة إلى التّطلّع لمستقبل منظوماته التربويّة ومناهجها التي باتت نظيريّة تعتمد التّلقين والتّضخّم في البرامج، ويلاحظ ذلك جليّاً في ممارسات أفراد مجتمعه، وإذا خصّصنا الحديث هنا عن مناهج اللّغة العربيّة في الجزائر، فالجدير بنا أن نقول إنّ تلميذ المرحلة الثّنويّة لا يكاد يفقه من مقرّر الابتدائيّ شيئاً نتيجة التّلقين والحفظ الآليّ دون التّطبيق أو الممارسة الحيّاتيّة؛ لأنّ ما يقدّم لأبنائنا اليوم لا يرتبط بواقعهم، وهذا للأسف حقيقة محزنة تستدعي التّوقّف وإعادة النّظر، وإن أردنا أن نخرج بمجتمعنا من حالة الضّياع هذه، علينا أن نفكر بجديّة في إعادة تشكيل منظوماتنا التربويّة ومناهجنا التعليميّة، وقد أثار صالح بلعيد إشكالات لها صلة بهذا الموضوع في كتابه الموسوم بمقاربات منهاجيّة.

* الانغماس يعني تعلّم اللّغة بصفة جادّة ومطلقة في بيئتها الطّبيعيّة، البيئة التي لا يسمع فيها صوت و لا لغو إلّا بتلك اللّغة التي يراد اكتسابها، وتشرب معانيها السّطحيّة والعميقة، وهذا ما يجعل مهارة متعلّم اللّغة تنمو و تتطوّر.

❖ مقاربات منهجية:

صدر هذا الكتاب سنة 2010 عن دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، وهو مجموع أنظار حاول الدكتور أن ينشرها "بعد أن جمع مادتها في كُنَّاشاته، اختار منها أربع عشرة محاضرة تدور كلها حول التَّصوُّرات والمبادئ والاستراتيجيات الكبرى التي تقدِّم تصوُّراً وتخطيطاً منهجياً بغية تقديم اقتراحات من شأنها تطوير المناهج التربوية" ¹ التي لا بد لها من أن تخوض غمار تحديات عظمى في هذه الألفية، ويشير بشكل خاص للمعترك الذي تعيشه اللغة العربية، والمضايقات المفروضة عليها عالمياً وتقنياً، ويطرح مجموع تساؤلات عن حاضر اللغة العربية ومدى صمودها في مهبِّ العولمة المعاصرة، وأيِّ موقع تتبوأ في الألفية القادمة. وينتقل بعدها للحديث عن اللغة العربية في التعليم العالي بين الواقع والتحديات، ممثلاً لذلك بدراسة تحليلية تقويمية للصِّرف والنحو في منهاج اللغة العربية - ليسانس أدب عربي - كما اشتغل على استغلال التمارين البنوية لترسيخ الملكة اللغوية عند متكلمي العربية، ودعا إلى تعريب القطاع الجامعي والأستاذ الجامعي.

والمقاربة الممنهجة التي يقصدها الدكتور في كتابه هي "المقاربة البيداغوجية التي تخطَّط للفعل تخطيطاً محكماً، ينطلق من أهداف محدَّدة لتصميم عمليات التعليم والتعلُّم ووسائله وأساليب تقويمه" ²، بما في ذلك مناهج تعليم اللغات وتعلُّمها، وتحليل الرِّظْم والظواهر اللغوية بالنظر إلى مكوّناتها وعناصرها وتفاعلاتها وعلاقاتها بهدف إعداد استراتيجيات للتدخل البناء، وإتاحة شروط التغيير الحسن ؛ لأنّ التجديد يجب "أن يكون من داخل المنظومة الاجتماعية الخاصة، ومن داخل المنظومة التربوية لمجتمعنا ؛ أي يحصل التطوُّر من الدّاخل، ولا يستجلب غريباً عن ذلك الرُّوح من الأبعاد، إلّا إذا كان يخدم الفكر أو اللغة العربية ويرقيها. وأركّز في هذه النقطة على تفعيل المنظومة التربوية التي هي أس اس العملية العلمية الجيدة إذا أحسن توجيهها الوجهة الروحية أولاً ثمّ وجهة الأصالة والتحديث" ³، داعياً بذلك إلى مراجعة وتحديث المناهج في مختلف أطوار التعليم بدءاً بالابتدائي وصولاً إلى الجامعي.

¹ ينظر: صالح بلعيد، مقاربات منهجية، دار هومة، 2010م، ص 02.

² المرجع نفسه، ص 02.

³ المرجع نفسه، ص 06.

2.4.5 في بناء المناهج:

تمرّغ التعليم في أزمت حاصرته من كلّ جانب، أولها غياب الأطر المؤهلة وتكوين الفاعلين لإنتاج الجودة التربوية، وثانيها ضعف القرار السياسي وإهمال حقل التعليم مادياً ومعنوياً، وثالثها ضмор الثقة بالنفس بل وانعدامها والمعاناة من التبعية حتى في بناء المناهج ورسم البرامج.... وقائمة الأسباب طويلة.

إنّ عملية إعداد المناهج التعليمية مهمة شريفة قبل أن تكون عظيمة ؛ لأهمّها موجهة لإصلاح مستقبل أمة أتعبتها السّنون، وأرهقتها المحاولات الفاشلة، وأمامها تحديات خطيرة على جميع المستويات، ولهذا على راسم المنهاج أن ينطلق من مرجعيات أولها الإخلاص، وأن يعي قداسة قيم الأمة وثوابتها، والخلفيات المجتمعية لكلّ من المتعلّم والمعلّم من أجل خلق تغيير إيجابي وتحسين المردود النوعي للمنظومة التربوية، فأيّ إصلاح تربوي تعليمي لا ينبني على مناهج محكمة الدراسة، يُحكم عليه بالفشل. ويعرض صالح بلعيد بعض أسس بناء المناهج التعليمية فيما يلي:

✓ التدرّج والإدماج: ينوّه الدكتور إلى قضية خطيرة في بناء المناهج ورسم الخطط التربوية ألا وهي "عدم التدرّج المنهجي في عرض البرامج، بمعنى الدّخول في بناء التعلّيمات تدريجياً شيئاً فشيئاً، و الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى أعلى منها بدراسة واعية ومتسلسلة"¹.

✓ إنّ الفصل بين ميادين الدراسات الأدبية يشكّل مشكلة فراغ بين التّنظير والتّطبيق، واللغة العربية مادّة خاصّة بالسياق، فغرس حبّ النّحو والبلاغة أثناء تدريسهما إنّما يُستقى من تركيب النّصّ الكلّي وفنّيته، وهذا ما تنادي به المقاربة النّصّية ؛ حيث يكمن الإبداع في اكتشاف الطّالب لسرّ هذه الفنّية عن طريق القراءة وإعادة القراءة وعيش معاني النّصّ، بربط جزئياته ووحداته.

✓ التّناغم في بناء المناهج التربوية مع واقع الفرد الجزائريّ، والعمل على خلق التّحدّيات المعرفية البناءة بشكل إيجابي بعيداً عن تقديم مادّة لغوية صعبة تفوق قدرة المتعلّم على التّحصيل.

¹ حوار أجري مع الدكتور صالح بلعيد يوم 2019/10/04.

وتحقيقا لهذا المسعى، يؤكد صالح بلعيد على ضرورة اتخاذ القرار السياسي بتفعيل اللغة العربية في كل مجالات التعامل الوطنية والإسراع في تطبيقه ؛ لأنّ العربية تحتاج إلى هذا القرار الذي يمثل الحلّ للوضع الحرج الذي تعيشه، ويقول في هذا الصدد: "إنّ القرار السياسي هو الفيصل في المسألة اللغوية، وعن طريقه يحصل الأمن اللغوي، الذي يعادل الأمن المائي والغذائي، ولكم انتظرنا القرار وطال التسويف، ولكم تمنينا أن تعود العربية إلى وضعها ولما يحصل ذلك، ولكم حلمنا، فكان ذلك أضغاث أحلام، حتّى كدنا نقول: أطلقوا رصاصة الرحمة على جسد الفصحى لتستريح ونستريح"¹، ولطالما بدأت الأمم في بناء قاعدتها الحضارية بلغاتها، فحين سئل كونفوشيوس حكيم الصين العظيم عن السبيل الأقوم لإصلاح الإمبراطوريات أجاب الملك: "ابدأ باللغة، لا تبدأ بالاقتصاد"². فمن العدالة والحكمة أن نعطي للغة أهمية قصوى وأن نصنّفها من أولى الأولويات، وغريب أن يفكر أصحاب القرار السياسي أنّ التنمية تكمن في تقوية لغة أجنبية على حساب اللغة الأم. إذ لا أمة صاعدة أو متقدمة تخلّت عن لغتها في التدريس، وهذا الشأن يحدث في الجزائر، فتعوزج السياسة اللغوية التنموية عندنا فاشل ؛ إذ من الم فروض أن نعمل كلّنا جاهدين على خدمة اللغة الوطنية، في الوقت الذي تتم فيه "الفرنسة" الشاملة المخجلة المفترسة للأسف.

ويراهن الدكتور على حسن التخطيط السياسي التربوي اللغوي والثقافي في كونه السبيل الأنجح في التخلص من مشاكل المجتمع اللغوية، ويكون ذلك بإخلاص النية والعمل الجادّ في تفعيل اللغة العربية مع البنى الاجتماعية، والدعوة إلى استعمال العربية لا يعني القطيعة مع غيرها من اللغات، بل على العكس تمامًا ، فهو يدعو إلى الترجمة بشكل كبير، ذلك لأنّ تعلّم اللغات الأجنبية والإفادة منها حضارة ولكن استعمالها على حساب اللغة الأم جريمة حضارية ، إذ "نعرف جميعا أنّ أساس الحضارة كانت الترجمة، فطه حسين حين سئل في مجمع اللغة العربية بالقاهرة: كيف تحصل الترقية اللغوية للغة العربية؟ أجاب: ترجموا ترجموا ثمّ ترجموا"³. وفي إطار تطوير تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، يوجّه الباحث انتقادات لاذعة لأصحاب القرار السياسي في مؤلفه يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم.

¹ صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2012م، ص 42.

² ينظر: مصطفى سليمان، "اللغة والهوية"، مجلّة الهوية، الكويت، الغرسة 16، ص 15.

³ صالح بلعيد، مقاربات منهجية، مرجع سابق، ص 10-11.

❖ يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم:

صدر هذا الكتاب سنة 2010، عن دار هومة للنشر والتوزيع، ويأتي هذا العمل لإفاضة الكأس بتحريك نقطته الحساسة، من خلال ربط اللغة العربيّة بالإرادة السياسيّة، والحديث عن اللغة العربيّة ومستقبلها من منظور تفعيل القرار السياسيّ من عدمه؛ حيث لا يختلف اثنان حول ارتباط هذا بذاك، وجاء الك لطلب موسوما بـ "يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم" قياسا على قول عثمان بن عفّان رضي الله عنه "إنّ الله يزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن"، والمقصود وراء هذا "دور القرار السياسيّ في مجال تعميم استعمال اللغة العربيّة في الوطن العربيّ بتمكينها في مختلف المواقع، وهل القرار يكون الحلّ الشافي للعربيّة المنشود تواجدها في مختلف مواقع دواليب الدّول العربيّة؟"¹. فاستعمال اللغة الأمّ حقّ مشروع، ومن واجب الدّولة أن تضمن لمواطنيها حقوقهم بما فيها اللّغويّة. ومن منطلق أنّ اللغة "تمثّل الأمن والاستقرار النفسيّ للمواطن والأمن الاجتماعيّ للوطن، أوّكد أمر القرار السياسيّ الذي يحمي اللغة العربيّة، بل يجب في الوقت الحاضر أن تتحوّل اللغة العربيّة إلى مسألة سياسيّة ليحصل فيها الحلّ والفصل والقرار اللازم من أجل تنفيذ الاختيار الشّعبيّ"².

ويدعو صالح بلعيد إلى تبني مفهوم عالميّة اللغة العربيّة والتأسيس له ونشره، من خلال العمل العربيّ الموسوعيّ القديم وربطه بالحاضر، فهذه اللغة تحمل ثقلا معرفيا لساتيا، ولها أن تكون لغة العلم والسّوق الاقتصاديّ والمعارف التّقنيّة، فهي لغة لا تقتصر على تقديم مادّة لفظيّة للعلوم الإنسانيّة أو الفنيّة، ودليل ذلك إنجازات العرب العلميّة في العصور الماضية، ويكفيينا ذكرا الأعمال الخالدة للحياة الفكرية والعلميّة في العصر العبّاسيّ.

كما أنّ الهوية اللّغويّة مكسب ديناميّ يتأثّر سلبا أو إيجابا بما يعتري المجتمع من تحولات تاريخيّة واجتماعيّة وسياسيّة، ومن مفارقات السياسة في الجزائر أن نجد راسم الخطط اللّغويّة ليس هو الذي يحكم بالعلم، بل من يتحكّم بالسلطة، فالكفّة دائما تميل للإدارة السلطويّة لا العلميّة، وهو وضع كارثيّ يعيشه البلد منذ حصوله على الاستقلال المنقوص؛ حيث يعلم الجميع أنّ في بلد مثل الجزائر علماء متخصصّون في السياسة اللّغويّة وترشيد

¹ صالح بلعيد، يزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2010م، ص 20.

² المرجع نفسه، ص 20-21.

الحقل اللغوي يرفضون تماما ما يحدث في كواليس رسم السياسات اللغوية ، باعتبارها مرحلة مهمة من مراحل بناء الدولة وتقديس معنى الانتماء من خلال ما تمثله اللغة لأفراد المجتمع من هوية وطنية وثبات تاريخي.

ويكمن الجديد في هذا الكتاب كونه حاملا "لموضوعات جديدة التي تنتج وتدبج لأول مرة إضافة إلى ما تحمله من أفكار جديدة جريئة في الطرح، وتمس قضايا لغوية نعيش أحداثها في وطننا الجزائر ، كما يعيشه المواطن العربي كلّ في مرابعه، كما يكمن الجديد في دعوة من يهّمه الأمر إلى تحمّل المسؤولية في القضية اللغوية التي هي العمود الفقري لاستقرار المجتمع، بنشر الأمان اللغوي عن طريق تعميم استعمال اللغة المشتركة الجامعة المانعة وهي اللغة العربية"¹. واشتمل هذا الكتاب زيادة على ذلك حديثا عن الحقوق اللغوية للطفل الجزائري، وعلاقة البربر بالعرب، والحركة اللغوية في المغرب الإسلامي للوسيط، وترجمة معاني القرآن الكريم إلى الأمازيغية.

ولطالما وقف الدكتور عند قضية تحسين التعليم، واشتغل كثيرا على فحص مشكلاته وتقديم البديل في جُلّ مؤلفاته ومُلتقيات العلميّة، ويُشرفني أن التقيت به أكثر من مرّة لأجري معه حوارات حول المسألة القصد ؛ إذ يؤكّد الباحث أنّ اللغة أمّ العلوم ومُنطلق التفكير فإنّ أحسن تعليمها لا تُلقينها تمكّنا من العلوم الأخرى. ولا يكون ذلك إلاّ بالانطلاق من الواقع ودراسة مُقتضياته، ومُواصلة العمل بجدّ وتشجيع المبادرات، ونذكر في هذا السياق على سبيل المثال لا الحصر مشروع "تحدي القراءة"، ويقول: "بمثل هكذا مبادرات تتحسن الجودة، وبمرافقة المقترحات الفعّالة وتشجيع الطّموحات والمواهب نسير في التّغيير"². وفي إجابته عن نص السؤال اليلّي: أيّ طريقة يراها الدكتور أنجع لتعليم اللغة العربية؟ أثار الدكتور النّقاط الآتية:

✓ **إلغاء الماضوية** : إنّ حقيقة التّطوّر هي السّير إلى الأمام، فالمُلتفت كثيرًا لا يصل، والمعروف عن "صالح بلعيد" أنّه يجمع بين التّراث والمعاصرة ، ولكن ليس إلى درجة التّقدّيس، فما دُمنّا مُنشغلين بالأطلال كقولنا "كان أبي" فلن نبليغ المراد، وما يُحجبنا عن

¹ ينزع بالحاكم ما لا ينزع بالعالم، مرجع سابق، ص 09.

² حوار مع الدكتور صالح بلعيد بتاريخ 2019/10/04.

الوصول إلى المدرسة الجزائرية المثلى هو سيطرة الماضي دون التوجه إلى تفكير علمي نحو أفقٍ مُستقبليّ يتمشى وتحديات التعلم. "فعندما تُحدد الغاية وتستلم الرؤية لا مجال بعدها للالتفات؛ لأنّ الأيدي الخائفة المرتجفة لا تحمل الرسائل والأقلام ، والأعناق الملتفتة لا نهتد المهام ورُفَعُ الأعلام، والآثار العميقة لا تتركها إلاّ الأقدام الراسخة الماضية." ¹ هذا لا يعني إلغاء الماضي والتراث لكنّ التّفوق فيه غير مُجدٍ في ظلّ رهانات العصر. الباحث وبهذه الفكرة لا يُريد من الماضي أن يُسيطر على الحاضر والمستقبل كي لا يُعرقل السير ويحول دون تحقيق المقاصد التعليمية.

✓ **الأهمّ فالمهمّ:** من الأمور التي يلقي لها الدكتور بالا الترتيب في معالجة القضايا والإشكالات التعليمية، والعمل بمبدأ الأهمّ فالمهمّ، فهناك أولويات لا تقبل التأجيل ولا يجب أن نرتّب قبلها أيّ مسائل أخرى بأيّ شكل من الأشكال، ولعلّ أهمّ هذه الأولويات في رأي الدكتور العناية بإعادة البرامج والمناهج الدراسيّة بطريقة وظيفيّة تخدم المعلم والمتعلم معا، لا يشعر فيها الأول بفجوى التباعد المعرفي والتكنولوجي، ويدرك قيمة المعارف التي يكتسبها من خلال توظيفه لها يوميًا في سير نمط حياته العاديّ، ولا يجد الثاني نفسه في حلقة الاجترار والتكرار لمناهج عقيمة وغير خادمة.

وأهمّ جانب في تعليم اللغة من وجهة نظر صالح بلعيد هو التّركيز على جانب الممارسة، فاللغة استعمال وتجريدها لا يكون إلاّ عن طريق ممارستها في سياقات حياتيّة متعدّدة، وتوظيفها للتعبير عن الرّغبات وطلب المستحقّات وتلبية الحاجيات. كما يرى الدكتور أنّ الأولى في عمليّة الاكتساب اللّغويّ أنّ نتبع مبدأ التدرّج؛ فنبدأ بالأسهل وصولاً إلى المتوسط فالأعلى.

ويشيد صالح بلعيد بالمبادرات العلميّة والمباريات اللّغويّة التي من شأنها أن تساعد في تعليم اللغة من قبيل التشجيع والتّحفيز، ونذكر على سبيل المثال مشروع تحديّ القراءة العربيّ الذي لقي الرّواج الواسع في العالم العربيّ؛ إذ يضع المتعلّم أمام تحدٍّ هو قراءة عدد معتبر من الكتب وتلخيصها وفهمها مقابل جوائز تكون من نصيب الفائز. والغاية من هذا المشروع هي رفع نسبة المقروئية في الوطن العربيّ من خلال التّحسيس بأهميّة القراءة الواعية والعميقة

¹ حوار مع الدكتور صالح بلعيد بتاريخ 2019/10/04.

كمهارة من المهارات اللغوية المفضية إلى التمكن من القدرات اللغوية الأخرى كحسن التعبير وتعزيز الذوق الفني.

✓ استغلال الخرائط الذهنية: من خلال الاعتماد على عمليات التشجير في تبليغ المعلومات النحوية والبلاغية للمتعلّمين، وفيما يلي نماذج لبعض الدروس باعتماد التشجير اجتهدنا في تصميمها باستخدام الخرائط الذهنية.

3.4.5 تعلّم اللغة عند الطفل:

إنّ تركيز "بلعيد" على قضايا اللسانيّات التطبيقية لم يكن وليد العشوائية أو الكتابة من أجل الكتابة، بل كان اختياراً نابعاً من عمق المجتمع الجزائري وإحساساً منه كمثقف بضرورة التغيير، خاصّة وأنّ هذا العلم مُتشعب المجالات، كثير القراءات والتّصورات، ولما كانت المدرسة الابتدائية هي اللبنة الأساسيّة في اكتساب اللغة عند الطفل، دعا "بلعيد" إلى إصلاحات شاملة للمناهج التّربويّة والسّياسيّة اللّغويّة في الأطوار التّعليميّة الثلاثة، وبشيء من العناية أكثر بالمرحلة الأولى، ذلك أنّ الطفل يتوجّه إلى مدرسته وليس بجعبته إلا مزيجٌ لهجيّ اكتسبه من الأسرة والشارع؛ فلا أنظمة صرفيّة مضبوطة، ولا قواعد نحويّة ثابتة، وأضيف إلى ذلك اضطرابات في نطق الحروف تحول دون تمكّنه من اللغة.

وعليه، بات من المستعجل صياغة منهج شاملٍ لإحداث التّغيير الإيجابي وتفادي الخلل المطروح من خلال إعادة النّظر في طرائق التّدريس، ومُتمثّل التّفعيّة في ها على مُستوى المؤسّسات الابتدائية، والتّأسيس للتّعليم التّحضيريّ الذي يسبق مرحلة التّمدرس.

أ. التّعليم ما قبل المدرسي:

أو ما يُعرف بالتّعليم التّحضيريّ للطفل، الذي ينبغي أن يبنّي على الاستكشاف، ودفع الطفل إلى بلوغ التّعلّم بالطّريقة التي تتناسب وترتيبها للأشياء والمسمّيات. وهي مرحلة تبلغ فيها الاستعدادات الذهنيّة للطفل أوجّها. فيستقبل البنى اللّغويّة بشكلٍ مُمتاز، ويُوظّفها سياقياً بطريقة مُدهشة خاصّة إذا توفّرت الوسائل التّعليميّة المساعدة على ذلك.

ينظر صالح بلعيد إلى اللغة على أنّها مبرجة في ذهن الطفل، تتطوّر تأثراً بمحيطه احتكاكا وتقليدا، وليس المقصود هنا بالتّقليد التّكرار الأعمى، بل "تقليد واع مدرك يقلّد ما يلزمه فقط، ويتبعه الإبداع الذي يضعه بوحى من مخزونه"¹. ويُنوّه الدّكتور في هذا الصّدّد أنّ لغة الطفل ما قبل التّمدرس تعرف خلطاً يَحْتَاج التّوجيه والضّبط، ولعلّ الدّعم الاجتماعيّ الذي يلقاه الطفل وتَمْنين إنجازهِ اللّغويّ وتقويمه برفق يُساعده على تطوير إنجازهِ الكلامي، كما أنّ إخراج الأفكار من قلبها المعنويّ إلى زيّ محسوس باستخدام اللغة الملموسة عن طريق استعمال لغة الجسد، الحركات والتّمثيلات فارق جدّاً في تطوير رصيد الطفل اللّغويّ.

¹ صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2011م، ص 158.

كما أفرد بلعيد في دراسته للغة الطفل "الطفل الجزائري" وخص بالذكر على غرار بقية الأطفال، حجته في ذلك هي أن المجتمع الجزائري ازدواجي اللغة، فإن كان الطفل يعتمد على السماع في اكتساب اللغة، فهذا يصعب المهمة أكثر على الجزائري؛ لأنه وبدل أن يسمع ويجرد مفردًا واحدًا لمدلول واحد، يلقي نفسه مُصطدماً بكمٍ من الألفاظ مختلفة المشارب اللغوية للمسمى نفسه.

ويُشيد بدور التنشئة الاجتماعية للطفل في هذه المرحلة وأهميتها في تنمية مهاراته اللغوية؛ إذ تُعد المرافقة الأسرية لطفل ما قبل التمدرس المحك الذي ينجت به لغته، فتنشئة الطفل تنشئة لغوية صحيحة تسهم في خلق جيل يعتز بعربيته، ويصنع الفارق في إصلاح المجتمع إذ "العناية باللغة تبدأ من العناية بلغة الطفل"¹.

كما يشير الدكتور إلى نقطة مهمة تُسهم في تنمية لغة الطفل ألا وهي توجيه الإعلام لخدمة ذلك، إذ يُكثر الأطفال من مشاهدة البرامج الخاصة بهم، ويتأثرون بها حدّ الوله حتى أنّها تتدخل في تكوين شخصياتهم سلبيًا أو إيجابًا، ويُؤدّهم بكم هائل من الألفاظ التي تُكوّن رصيدهم اللغوي، ولهذا وجبت الرقابة من مسؤولي الإعلام على مثل هذه البرامج، ومتابعة الرسائل المشفرة فيها، والتي يتلقاها الطفل ويُطبّقها، كما يجب أن تبتعد لغة هذه البرامج عن التهجين الذي يُؤثر سلبيًا على ممارسة الطفل اللغوية.

ب. التعليم الابتدائي:

تعدّ المرحلة الابتدائية منعرجا حاسما في حياة الفرد؛ إذ بها يبدأ التعليم الفعلي والرسمي ومن خلالها يتدرّج المتعلّم في رحلة تأهيله عبر العمر، ولهذا تكتسي هذه المرحلة بالذات أهمية قصوى في المجال التربوي، أهمية وجب أن تنعكس من خلال العناية بكلّ ما يحيط بالطفل في المحطة الأولى التي ينطلق منها.

وفي ظلّ هذا المسعى، وتساوقًا مع موضوع البحث يركّز صالح بلعيد في طريقة اكتساب الطفل للغة في هذه المرحلة على "البحر العلمي القاعدي"²، الذي يقعد لبناء مجموعة من الأنماط اللغوية في ذهن الطفل، وذلك عن طريق خلق جوّ في الصفّ التربوي،

¹ صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، مرجع سابق، ص 158.

² المرجع نفسه، ص 174.

من خلال تشجيع المتعلم على المشا ركة في مختلف أنماط التفاعل المدرسي من تمثيل المسرحيات والكتابة على مجلات الحائط وما شابه ذلك، ولا يتأتى هذا في رأي الدكتور إلا عن طريق السماع أولاً، إذ يعدّه الحلّ الأمثل خاصّة في هذه المرحلة التي تعرف انتعاشاً ذهنياً عند الطفل، وهذا من شأنه صنع الانغماس والانسجام الكلّي مع اللغة، حتّى يتمكن الطفل فيما بعد من تشريحها وبالتالي التمكن منها، فإن هو تحكّم فيها نسبياً فلا بأس من تزويده تدريجياً بالقواعد الضمنية لها حتّى ينحت بسلاسة ممارسته السليمة للغة.

كما يدعّو صالح بلعيد إلى العمل بشكل أكبر على العناية بمحصول القراءة في المرحلة الابتدائية، كونها "وسيلة اتصال وتعلّم، تنمي مهارات الأطفال اللغوية، وتشبع فيهم حب المعرفة والاستطلاع، وتغرس في نفوسهم القيم والأخلاق، وتربي لديهم الإحساس بالجمال والقدرة على التعبير"¹؛ إذ بها يضمن التنشئة اللغوية السليمة ويعزز استعداداته الكتابية والشفاهية، ويتأهب مستقبلاً لاستعمال اللغة أداة طيعة بيده بحثاً واستخداماً، هذه المهام كلّها إنّما توكل للفاعل الكبير على حدّ تعبير صالح بلعيد والذي هو معلّم المرحلة الابتدائية، فهو محرك عملية الاكتساب اللغوي والمصدر الذي يث حب اللغة في نفوس متعلّميها الصغار، فأنيّ "تغيير نحو الأفضل في مجالات التربية والعلم والمعرفة والمسيرة الحضارية ينبغي أن يعتمد على معلّم المرحلة الابتدائية"².

وعليه، أدرك صالح بلعيد قدر المعلّم وقيّمته، فنادى في أكثر من م ؤلف له بضرورة الاهتمام به معرفياً ومادياً، فمن حقّ المعلّم أن يحظى بتكوين خاصّ يكفل له صقل مادّته المعرفية والتّمكن من تسيير صفّه والتّعامل مع متعلّميهِ، فالملاحظ لهيئات تنظيم مسابقات توظيف أساتذة التعليم الابتدائي في الجزائر سيجد أنّها فتحت التّرشح لنيل هذه الرتبة أمام خريجي كلّ التّخصّصات تقريباً، فأنيّ لمتخرّج العلوم السياسيّة والحقوق أن يفقه في تدريس الطّفل! فكلّ ميسّر لما خلق له، ومن ثمّ يصطدم المعلّم -غير الكفاء- بوضعيات تعليمية معقّدة تحول دون تحقيق الفعل التعليمي، يختار فيها! أيّ السّبل يسلك؟ بعدها يبدأ التّفكير

¹ صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، مرجع سابق، ص 175 .

² المرجع نفسه، ص 201 .

في الخلاص من الموقف المخرج فقط، في غياب التكوين الفعلي والمدرّس له، كما من حقّ المعلم أن يرتاح مادّيّا كي يتفرّغ لأداء مهمّته النبيلة.

وبهذا يكون صالح بلعيد قد حدّد الملامح الأولى لاكتساب اللغة عند الطفل في المرحلة الابتدائية، لكنّه لم يقدّم -فيما اطّلت عليه- معالِم طريقة واضحة لذلك، خاصّة في ظلّ ما تعرفه المدرسة الابتدائية الآن من طرق حديثة لتعلّم اللغة كالتقطيع المقطعيّ الصوتيّ والنطق المرحليّ التي عدّت من الطّرق النّاجحة في التّوصيل اللّغويّ والمعرفيّ.

5.5 الجهود اللّسانية للدّكتور صالح بلعيد: قراءة في كتاب "دروس في اللّسانيّات التطبيقية":

شغل صالح بلعيد إشكالات كثيرة هي من صميم قضايا المجتمع، ومن بين أمثلة الانشغالات التي هي من صلب اهتماماته مسألة تعليم اللغة العربيّة للناطقين بها وبغيرها في كلّ المراحل التّعليميّة؛ حيث نجد أنفسنا هنا أمام تساؤل هو: ما الإسهامات التي قدّمها الدّكتور لتجاوز واقع التّعليم المتردّي؟ خاصّة ما تعلّق بتعليم اللغة العربيّة، وآليات ترقية طرائق تدريسها، وتحسين محتويات الدّرس اللّغويّ العربيّ تماشيًا ورهانات العصر؟

الإجابة عن هذه التّساؤلات وأخرى فيما له علاقة بجهود صالح بلعيد استدعت العودة لأعماله ومنشوراته وملتقياته المنظّمة من طرف المجلس الأعلى للغة العربيّة، من أجل رصد اقتراحاته وإضافاته للبحث اللّسانيّ العربيّ وقضايا التّعليميّة، وتحليّة سبقه العلميّ في هذا الميدان، وكان أهمّ منجز للباحث في هذا المجال كتابه "دروس في اللّسانيّات التطبيقية".

❖ دروس في اللّسانيّات التطبيقية:

يمثّل الكتاب حوصلة خالصة عن علم اللغة التّطبيقيّ بكلّ موضوعاته وقضاياها، ومادّة علميّة مختصّة بالتّطبيقات اللّسانية، الذي جمع فيه الكاتب مختلف المعارف المرتبطة باللّسانيّات التّطبيقيّة من النّشأة إلى التّطور المتزامن وتحوّلات تربويّة كبرى. إذاً، هو أهمّ كتاب لهذه الدّراسة، صدر عن دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، يحوي مادّة مهمّة في تطبيقات اللّسانيّات وتعليميّة اللّغات، ويشتمل على مجموعة كبيرة من المفاهيم العامّة للّسانيّات التّطبيقيّة، والإشارة إلى الفرق بين علم اللغة العامّ وعلم اللغة التّطبيقيّ في المسار التاريخي والموضوعاتيّ.

استهل الكاتب مؤلفه بمدخل مفاهيمي عرض فيه تخریجات مصطلح علم اللغة التطبيقي وخصائصه وميادينه والفروقات بين اللسانيات في شقها النظري والتطبيقي. وبعد المدخل عرض بلعيد في ثنايا الكتاب مواضيع لها صلة وثيقة بعلم تعليم اللغات، فشرح نظريات التعلم (السلوكية والمعرفية) ومناهج تعليم اللغات (المنهج التقليدي والبنوي والاتصالي التربوي)، ليتطرق بعد ذلك إلى مناقشة طرق تعليم اللغات ، سواء اللغة الأم أو اللغات الأجنبية من خلال إلقاء الضوء على العوامل اللغوية وغير اللغوية في تعلم لغة ما ، والوسائل التعليمية المساعدة على ذلك وكذا أمراض الكلام وطرق علاجها.

وعليه، فكتاب "دروس في اللسانيات التطبيقية" يعدّ من المؤلفات التي أثرت الدرس اللغوي التطبيقي، ويمثّل بحق نظرة المؤلف للسانيات التطبيقية من خلال ما بثّه في ثناياه ، معتبرا أنّ التطبيقات اللسانية مجال واسع وخصب مازال يحتاج البحث والتنقيب.

ومن بين بعض مواصفات الكتاب:

- ✓ لا شك أنّ الكاتب في تقديم رؤيته ومقترحاته في هذا المؤلف كان متأثراً بمناهج الدرس اللغوي الحديث؛ حيث يتناول اللغة من أغلب مستوياتها الصوتية والنحوية والدلالية.
- ✓ تنوّع المناهج في عرض قضايا الكتاب، ومردّد ذلك طبيعة الموضوع التي تفرض الرجوع إلى عدّة مناهج حتّى يستوي البحث عبر مراحل كتابه، فنجد المؤلف يعتمد إلى المنهج التاريخي في المسائل المتعلقة بنشأة مصطلح علم اللغة التطبيقي، وتسلسل ظهور مجالاته، كما استعان بالمنهج الوصفي التحليلي الذي قرأ من خلال معطيات الأولين وتحليلها.
- ✓ استعمال الأسلوب العلمي القائم على الأدلة والتمثيل، والمصطلحات ذات الصلة بالاختصاص، والملاحظ كذلك على الكاتب استخدامه للمصطلحات الأجنبية المعربة من قبيل الديدكتيك، الدوسيمولوجيا والمورفولوجي.
- ✓ ومن الملاحظ أيضاً استعمال الدكتور لضمير "أنا"، ليعطي العمل شيئاً من الخصوصية ، ويبرز وجهة نظره النابعة من قناعة ذاتية بعد اطلاع كبير.

✓ كما اتّصف هذا العمل باطلاع صاحبه على النظريات اللسانية الغربية كالسلوكية والمعرفية، ليعيد توظيف معطياتها في كتب أخرى له ككتاب علم اللغة النفسي ، والتي وضّحت رؤيته للمناهج التعليمية في المؤسسات التربوية.

وبناءً على ما سبق ، يتطلّع الكاتب من خلال مؤلفه إلى إعطاء تصوّر جديد يخدم تعلّم اللغات ، ويعمل على تعبيد الطريق للاكتساب اللغوي وتنمية مهارات الممارسة اللغوية عند المتعلّم دون الوقوع في العوائق التعليمية التي تحول دون ذلك ، كما استطاع صالح بلعيد أن يقدم مجموعة من الآراء التعليمية تضمّنها هذا الكتاب؛ آراءً إن أخذت مساراً إجرائياً ستكون كفيلة بحلّ الكثير من المشكلات المتعلقة بتعليم اللغة العربية في الجزائر ، وذلك من خلال تجنيد أهل الاختصاص لتصميم مناهج تربوية ، وبرامج تعليمية تأخذ بعين الاعتبار إعادة بناء المحتوى التعليمي وفق المتطلّبات التربوية الحديثة.

1.5.5 نظرة في تلقّي الدكتور صالح بلعيد للسانيات التطبيقية: -وقفة مع كتابه "دروس في اللسانيات التطبيقية" -:

يرتبط علم اللغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية أيما ارتباط بحقل تعليم وتعلّم اللغات؛ إذ يعدّ البوتقة التي تنصهر فيها جوانب عدّة من علوم اجتماعية ونفسية وتطبيقية لخدمة اللغة واكتسابها، حتّى وكأنّه أصبح حكراً على تعليمها فحسب. كما خطا هذا الفرع من اللسانيات أشواطاً تحسب له في باب استثمار علم اللغة الحديث في تقديم اللغة كمادّة تعليمية بحكم أنّه العلم الذي يكشف حقائق اللسان البشريّ وأسرار تعليمه وتعلّمه، إذ يبلور الدّارس اللسانيّ نظريّاته ويطبّقها على أرضيّة تعليم اللغات، هذا الميدان هو الآخر بحاجة إلى الإفادة من الطّرق والأساليب التي بلغتها اللسانيات الحديثة.

ويظهر موقف "صالح بلعيد" وتلقّيه للسانيات التطبيقية كعلم غربيّ في مقدّمة كتابه "دروس في اللسانيات التطبيقية"، والحقيقة أنّ رأيّه رأيّ العاقل المحبّ الغيور على لغته؛ حيث يرفع لواء منجزات العرب فيما مضى من الأزمان، ويستهلّ كتابه بقول عبد الله بن المقفّع - "لكلّ مخلوق حاجة، ولكلّ حاجة غاية، ولكلّ غاية سبيل، والله وقّت للأُمور أقدارها، وهياً إلى الغايات سبلها، وسبّب الحاجات ببلاغها. فغاية النّاس وحاجاتهم صلاح المعاش والمعاد،

والسّبيل إلى دَرْكها العقل الصّحيح. وأما رُة صَحّة العقل اختيارُ الأمور بالبصر، وتنفيذُ البصر بالعزم¹.

الباحث "بلعيد" لا يستورد اللّسانيّات التّطبيقيّة الغربيّة كما هي، إنّما يخضع النّظريّة الغربيّة إذا تناسبت وهدف كتاباته للواقع العربيّ، ظرفه وحيثيّاته، فيُحكّم عقله في تخريجاته، من خلال تطعيم القديم العربيّ بالجديد اللّسانيّ الغربيّ والإفادة منه، فيقول: "ولذا تراني أستمع كثيرا العقل قبل النّقل، لكون العقل أقرب إلى الموضوعيّة والتّعليل، ولأنّ الأزمة التي تواجه التّربية في وطننا هي أزمة الحرّية في الاختيار والاحتكام إلى العقل، أضف إلى هذا أنّ المدرسة ليست مصنعا دون حياة، بل المدرسة مختبرٌ تتفاعل فيه مجموع الآلات، وتنضج بصورة متكاملة عقلا وجسما ووجدانا"².

كما يدعو المؤلّف إلى تبني القضيّة اللّسانية والتّعاطي معها بكلّ حرّية، فيُطلق الباحث اللّسانيّ العنان لفكره، وينكر باب الإكراه، أو أن يُفرض عليه شيء لا يتواءم وخصوصيّات محيطه ولغته، فيقول: "أقولُ سنصبح أحرارًا عندما نتعلّم كيف نفكر، وسنصبح أحرارًا عندما نعرف كيف نوظّف التّربية لنساهم في البناء الحضاريّ، وسنصبح أحرارًا عندما نروّض العقل ونشجّد القابليّات والملكات، من خلال تعليم كلّ المواد التي تعمل على تعليم المواد الفاعلة على الثّراء الفكريّ"³.

أمّا من ناحية تلقّي اللّسانيّات التّطبيقيّة عن طريق التّرجمة، فهو يدعو إلى ذلك بشدّة، باعتبارها - التّرجمة - من المصوغات والآليات التي من شأن -ها النهوض باللّغة العربيّة "فالتّرجمة إذا، هي حاجة العصر الذي نعيش فيه، أين اتّسع مجال الاتّصالات بين الشّعوب، وتبع هذا تبادل المنافع بينهم عن طريق التّرجمة، ومن هنا فإنّها منشط ثقافيّ فكريّ هادف استدعاه العصر للتّعريف على ما لدى الآخرين، وتعريف الآخرين بما عندك"⁴. خاصّة وأنّ اللّغة العربيّة تشهد فقرا من ناحية المصطلح العلميّ.

¹ صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط8، ص01.

² المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

³ صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط8، ص01.

⁴ المرجع نفسه، ص200.

2.5.5 آليات تطوير تعليمية اللغة العربية: وقفة مع رأي الدكتور صالح بلعيد:

إن قضية الارتقاء بمستقبل العربية وتعليمها هو في الحقيقة أولى أولوياتنا، باعتبارها أحد أهم ثوابت الأمة ومقوماتها، وفي ظل كل هذه الرهانات والظروف يقتضي هذا الارتقاء في رأي بلعيد إعداد جيل يُعتمد عليه لمواجهة هذه التحديات. فماذا علينا أن نعلم لتلميذ هذا العصر؟

يجيب الدكتور عن هذا السؤال بقوله: "لو أن الدول العربية استثمرت في تحسين أداء التعليم باللغة الوطنية، فلا يأتي جيل إلا وكان على رأس البحوث العلمية في كل بلاد العالم. وعليه، فالعربية تحتاج إلى نظرة جديدة في البرامج والمناهج والوسائل والطرائق وغيرها، بغية إكساب المتعلمين المهارات اللغوية، وتنمية القدرة على التفكير العلمي والتحليل والنقد والحوار، وتنمية أساليب التفكير، واختيار طرائق التدريس والتقييم في ظل المعطيات العلمية والتربوية الناجعة".¹ وهذا ما يسوقنا مجبرين إلى إعادة النظر في مناهجنا التربوية وبرامجنا التعليمية، بل وكل ما يحيط بالمعلم والمتعلم لإصلاح شامل ونافع، نؤمّن فيه الحاجيات الزاهنة لمتعلم اليوم.

إن إشكالية تعليم اللغة العربية في عمقها تتجلى في كونها مصطدمة مع الحياة الزاهنة، فواقعها تكتنفه ضبابية لا بدّ من تطهيره منها، لبعثها وتحيينها من جديد، وقد جاء في كتاب صالح بلعيد "هموم لغوية" أن هموم الأمة العربية اللغوية تتمثل في "نقص احتضان لغاتها، وعدم عمل الأمة العربية على ترقية لغاتها بما لها من إمكانات مادية وبشرية؛ حيث نستطيع الرفع من قيمتها والاعتزاز بها بسهولة، وبخاصة أن النوايا متوقّرة، والفكر منتج، والطّاقات مبدعة. ويبدو لي بأننا إذا قمنا بتجريد فعل الاهتمام، لا نكون نكراناً بين الشعوب التي تهتم بلغاتها وتمجدها، ولنا العبرة في: مالطا، فلندا، هنغاريا، اليونان، المجر، كوريا، إيسلندا؛ هذه الأمم الصغيرة لها لغاتها، ولم تفكر في الهجرة إلى لغات أجنبية، رغم أن بعض اللغات المذكورة يعرف ناطقوها بأنها ضعيفة في العلم، وليست من لغات الحضارة، ولا هي من اللغات الدولية، ولا مطلوبة في سوق الاستعمال، ولا هي من اللغات التي تنتج العلم، ومع ذلك يرون فيها الكمال، ويرون فيها الشخصية الوطنية، وينشدون الوصول إلى مقام اللغات

¹ يُنظر: صالح بلعيد، اللغة الجامعة، منشورات الممارسات اللغوية، الجزائر، 2015م، ص 108.

المنتجة للعلوم، وهذا هو الهمّ الكبير الذي يجب أن نحمله جميعاً، للتفكير في قضايانا اللغويّة، ولتكن لنا العبرة من تلك الدّول التي نالت الرّيادة بلغتها، وأصبحت ناجحة - بلعاقها وعسى - من وراء ذلك - أن نصل إلى تقديم الحلول، والوصفات التي تقينا من صدمات الحضارة المعاصرة"¹. ولا يتحقّق هذا إلّا بالجهد الجهيد الذي يمسّ جميع أركان التّعليم، من حيث الاهتمام بظروف المتعلّم وميولاته، وتكوين المعلّم الفعّال القادر على العطاء، وكذا تبني استراتيجية تعليميّة محكمة تشمل تخطيطاً علمياً صائباً وسياسة تربويّة رشيدة.

ومنه، فإنّ رسم الخطط والاستراتيجيات التّربويّة والعمل على ترقّيها وتطويرها انطلاقاً من معطيات الواقع التّعليمي من أهمّ ما تستدعيه قضية تعليم اللّغة العربيّة، و يطال ذلك التّخطيط اللّغويّ الذي يولّيه الباحث أهميّة قصوى؛ حيث ينوّه إلى ضعف التّخطيط اللّغويّ في البلاد العربيّة الذي "مردّه إلى عدم النّظر في الآماد البعيدة، ومعالجة القضايا المستعجلة، وهذه الأمور تنكرها السياسات التّربويّة التي تنظر إلى ضرورة التّخطيط على الآماد الثلاثة: المستعجل والمتوسّط والبعيد"².

والم تأمل للرّاهن العربيّ، يجد أنّ الحلقة الناقصة في تطوير اللّغة العربيّة هي غياب الاستراتيجية، والعمل المرحليّ الذي من شأنه أن ينتقل باللّغة من مرحلة لأخرى، بمراجعة كلّية تحقّق لأهمّ أهداف المرحلة المنشودة. والضعف هو نتيجة متوقّعة لواقع باتت فيه اللّغة الأصل قليلة الاستعمال كي لا نقول ضعيفة. ووجدت فيه اللّغات الأجنبيّة مساحة كافية تصول وتجول فارضة نفسها لسدّ الفراغ. "فنحن نعيش مخاضاً عسيراً في هذا الوقت، بسبب نقص اعتمادنا على الاستراتيجية العقلانيّة، ولم تكن لنا التّخطيطات السّياسيّة المحكّمة، ولم يقع الاهتمام باللّغة الاختيار، وهي العربيّة، وبسبب ذلك وغيره، فرضت اللّغات الأجنبيّة نفسها لسدّ الفراغ، وقد حملت قهراً وهيمنةً فأصبحت لغات وطنيّة بدل العربيّة، وبقينا نعيش مضايقات دوريّة بسبب انعدام أو سوء التّخطيط."³ وتحدّد هذه الاستراتيجية في رأي صالح بلعيد بتحديد الأولويّات وضبط ترتيبها أوّلاً بأوّل "حسب الأهمّ" يّ بدءاً بالأهمّ، والذي

¹ صالح بلعيد، الاهتمام بلغة الأمتة، العبرة من الفرنسيّين، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة، الجزائر، 2016م، ص49.

² المرجع نفسه، ص 372.

³ صالح بلعيد، اللّغة الجامعة، مرجع سابق، ص30.

سيكون في المدى القريب، ثم يأتي بعد ذلك المدى المتوسط، ثم البعيد. وهذا التخطيط يكون المنهاج الذي يطبق من قبل الوصايات مهما كان نوعها¹.

وضمن هذا الإطار، تجيب اللسانيات التطبيقية على أهم الإشكالات التي تواجه متعلم اللغة، فتنظر بالدرجة الأولى نظرة علمية بيداغوجية للغة، وتعمل جاهدة على فك المعوقات وإيجاد حل للصعوبات التي تقف حائلا دون التعلم، وعليه يقول صالح بلعيد: "يعرف التعلم بأنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات. ويقوم التعلم على تفاعل بين عناصر أساسية هي: الفرد المتعلم، موضوع التعلم ووضعية التعلم². وانطلاقا من الشاهد يمكن القول إن التعلم هو ملاحظة استجابة سلوكية ومعرفية طرأت على المتعلم نتيجة ممارسة معينة، وتفاعل بين عناصر رئيسية هي المتعلم والمعلم والموقف التعليمي. ويحدث التعلم الحق في نظر الدكتور بتضافر جوانب عدة النفس منها والاجتماعي والمعرفي، بغية تحقيق أهداف تعمل المنظومة التربوية على بلورتها ميدانيا، ولكن المعنى الواسع لعلم اللغة التطبيقي أوسع وأشمل من أن يكون تعليم اللغات وتعلمها موضوعه فقط؛ إذ نجده يربط اللغة بالمجتمع ويدرس كذلك الأبعاد النفسية والعصبية للغة، التحليل التقابلي والتخطيط اللغوي، عيوب النطق وأمراض الكلام، صناعة المعاجم وغيرها.

وفي هذا الصدد، يوجه بلعيد انتقادات للطرق التقليدية الإلقائية التي يكون الارتكاز فيها على طرف واحد فقط هو المعلم، والتي تعد "المدرس هو موضوع العملية التعليمية التعليمية، في حين أن الدارسين ليسوا إلا مجرد أشياء"³. هنا يملك الملقى السلطة التامة في تلقين وحشو متعلميه، يقول: "ولقد وجهت لها انتقادات كونها تجعل المتلقي سلبيا من عملية التعلم، وهذا ما يمنعه من اكتساب المهارات، كذلك تجعل المتلقي لا يستطيع التركيز لمدة

¹ صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، منشورات جامعة منتوري، جامعة قسنطينة، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ص 199.

² صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 55.

³ محمود السيد، طرائق التدريس في الجامعة، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، العدد الثاني، دمشق، 1991، ص 135.

أطول في الموضوع الواحد.¹ كما انتقد تلك الطرق التي لا تفتح المجال أمام المتعلم وتشجيع إبداعاته.

3.5.5 استراتيجية تطوير اللغة العربية:

هاجس الباحث صالح بلعيد وهمه الكبير هو مجتمع المعرفة والتقانة المعلوماتية ، فقد شغلته هذه الفكرة كثيرا، ودعا إلى بلورتها ومواكبتها، وما انفك يكتب عنها هنا وهناك في معظم أعماله ومؤلفاته الهادفة إلى توطين لغة عربية عالمية، تستجيب لمتطلبات العصر وتماشى ومستجداته.

ولا يحدث ذلك في رأي صالح بلعيد إلا بوسم خطط واستراتيجيات تربوية محكمة والعمل على ترقيتها وتطويرها انطلاقا من معطيات الواقع التعليمي وأهم ما تستدعيه قضية تعليم اللغة العربية . ويشمل ذلك التخطيط اللغوي هذا الذي يوليه الباحث أهمية بالغة ؛ حيث ينوّه إلى ضعف هذا الأخير في البلاد العربية ، وحثية التعامل مع هذا الوضع الحرج الذي يلزمننا بالتدخل لإيجاد حلول مناسبة على المدى المستعجل.

أولا: التخطيط اللغوي:

هو الآخر مجال من مجالات اللسانيات التطبيقية، ومهمة التخطيط اللغوي أو التعليمي في رأي "بلعيد" إنما تتجلى في تحديث هيكل التواصل الشفوي والكتابي بغية تطوير البرامج التعليمية. ويُعنى بالتخطيط في رأيه "أن تكون هناك سياسة مبنية على مجموعة من التدابير التي تُتخذ من أجل تنفيذ هدف معين".² وللتخطيط دور مهم في الدفع بعجلة المنظومة التربوية خطوات إلى الأمام، إذا أحسن الاختيار وطابق المطلوب واتسم بالوظيفية والفعالية والموضوعية، وعليه يمكننا الجزم بنجاح التخطيط لسياسة لغوية في مجتمع معين، ولو أنّ المصطلحين (التخطيط اللغوي ، السياسة اللغوية) بينهما خطّ فرق رفيع، فالثانية تعني المنهج اللغوي المبرمج، والأول هو كيفية تفعيل ذلك المنهج. والمشكلة تكمن أساسا حسب الدكتور في وجود السياسة وغياب التخطيط والتفعيل والتطبيق، ولنا في البلاد العربية أصدق مثال؛ إذ نريد تعريب التعليم العالي لكن لا نُحطّط ولا نسعى... ولا نُطبّق. فكلّ الكليات

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 59.

² المرجع نفسه، ص 12.

والمعاهد والمدارس العليا، الجوية والبحرية والزراعية والهندسية والطبية والصيدلية والطاقة والصناعية والسياحية والاقتصادية وحتى البيطرية والرياضية، كلها تعتمد اللغات الأجنبية لغة للتكوين وممارسة البحث العلمي والإنتاج الإبداعي والتقني. والعربية لا تكاد تذكر في جل هذه المؤسسات إلا باعتبارها لغة تكميلية ثانوية، تدخل ضمن ما يسمى بالثقافة العامة أو الثقافة المجتمعية. إذ لا بد من التفكير والتدبر في اللغة المستعملة في التواصل الاجتماعي، والتدريس في الصفوف التربوية، حينها يتساءل الخبير اللغوي مثلاً لم تستعمل هذه اللغة في مجال التعليم دون الأخرى؟ ولم تستخدم مؤسسات الإعلام السمعية والبصرية والكتابية هذه اللغة وليست تلك؟ إجابات هذه الأسئلة تدخل في إطار ما اصطلح عليه بالسياسة اللغوية. وصراع العولمة لم يبق بالمادّي فقط. "فالعولمة اللغوية تعمل على دحر اللغات المختلفة، ولا تعتدّ إلا باللغة الأقوى، واللغات المنتجة للعلم، باعتبار اللغة تحيا حين تنتج العلم وتزدهر به"¹.

ثانياً: استراتيجية تطوير تعليم اللغة على المدى المستعجل في الجزائر:

ليس من الصواب أبداً أن ننظر إلى التحديات التي تواجه تعليمنا بعين السهولة ؛ ذلك لأن القضية قضية مستقبل أمة ، ويتوقف تحقيق الرهانات على مدى الجدّة في التخطيط والتنفيذ والتّقييم. ومسألة تعليمية اللغة العربية في رأي الدكتور - صالح بلعيد - تقتضي رسم الاستراتيجيات التربوية والتخطيط العلمي المبني على الدراسة الواعية، وتحدّد أبعاد هذه الاستراتيجيات بتحديد الأولويات وضبط ترتيبها أولاً بأول ؛ حيث يشير الدكتور إلى بعض النقاط الواجب اتّخاذها على المدى المستعجل ، فاللغة كائن حي مرتبط بالحياة والمجتمع؛ حيث لا يمكنها أن تتطور بعيداً عن الاستعمال حيث يرى صالح بلعيد استعمال اللغة يحياها والعزلة تقتل اللغة. ومن أراد أن يرقى بلغته لا بد أن يقحمها مجال التعليم والإدارة والعمل والسوق. ولعل من أولى الأولويات كذلك في رأي الدكتور أن نهتم بالتربية اللغوية في الجزائر؛ ذلك لأنّها الحجر الأساس لبلوغ الهدف. والحديث عن التربية اللغوية يقودنا بالضرورة للحديث عن التخطيط اللغوي الذي تكمن مهمته في رأي "بلعيد" في تحديث

¹ صالح بلعيد، هموم اللغة العربية في ظلّ العولمة، محاضرات الملتقى الدولي للغة والعولمة، مجلّة الدّراسات اللّغوية، مختبر الدّراسات اللّغوية، جامعة قسنطينة، العدد الثامن، 2013م، ص 200.

هيكّل التواصل الشفوي والكتابي بغية تطوير البرامج التعليمية ، ويُعنى بالتخطيط "أن تكون هناك سياسة مبنية على مجموعة من التدابير التي تُتخذ من أجل تنفيذ هدف معيّن" ¹. وللتخطيط دور مهمّ في الدّفع بعجلة المنظومة التربويّة خطوات إلى الأمام، إذا أُحسن الاختيار وطابق المطلوب واتّسم بالوظيفيّة والفعاليّة والموضوعيّة، والاهتمام بالمدرسة بوصفها الحيز الذي يبدأ منه تعليم أبجديات اللّغة الرسميّة ليس هذا فقط بل تسعى إلى إنماء شخصيات المتعلّمين ومنهجهم تعليمًا يتماشي مع متطلّبات العصر التي تتزايد من يوم إلى آخر، بالإضافة إلى تزويدهم بالخبرات والمهارات اللفظيّة والعلميّة التي لا بدّ من تحقيق هـ، كي يكتسب المتعلّمين.

التأهيل المطلوب الذي يؤهّلهم لمسايرة الحياة، والتعليم إنّما هو السّعي لتحسين الأداء التربويّ والبيداغوجيّ وبناء أجيال من شأنهم قيادة البلد إلى الرّيادة.

وتأسيسا على ما سبق، وجب التأكيد على أنّ التخطيط المحكم من أولى المرتكزات للنّهوض بالمنظومة التربويّة عموما، وتعليميّة اللّغة العربيّة على وجه الخصوص، ولتحقيق هذا لا بدّ من إنزال كلّ لغة مرتبتها وإحقاقها حقّها، فللّعربيّة مقامها المقدّس، وعلى كلّ المهتمّين بالشّأن التعليمي إدراك ذلك، و العمل عليه. ويتمّ إنزال اللّغات مقامها عند صالح بلعيد على النّحو الآتي:

¹ صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التطبيقيّة، مرجع سابق، ص12.

أ - اللغة العربيّة في المقام الأوّل:

لا يمكن لأحد أن يتجاهل إحدى المسلّمات الشائعة في اللسانيّات، والمتعلّقة بكون اللغة العربيّة، هي من أكثر اللّغات السّامية المعروفة سعة في الانتشار؛ إذ تحدّثنا الإحصائيّات أنّ اللغة العربيّة من أكثر اللّغات عبر العالم انشاراً وتداولاً، ولهذا مسؤولية الاهتمام بها تعليمياً تزيد في الأوطان العربيّة، إذ وجب تسخير كلّ الإمكانات المادّيّة والمعنويّة في المدارس العربيّة لتطوير تعليم العربيّة، إذ هي أساس التّربية الوطنيّة التي لا تعزّز إلّا باللغة الرسميّة للبلد، ولعلّ المتبّع لمسار التّاريخيّ الطّويل يدرك تمام الإدراك أنّه ما من أمة ارتقت دون تطوير لغتها والوقوف عليها ومعها، بها وإليها.

وعليه، لا بدّ من الكفاح الجماعيّ والتّخطيط الجيّد المنظم وجعل العربيّة أولى الأساسيّات في تعليمنا، والمراعاة مع كلّ ذلك خصوصيّتها لاسترجاع السّيادة اللّغويّة وتعزيز الوطنيّة، وتفعيل استعمالها لبناء السّرح التّعليميّ الثّقافيّ السّوسولوجيّ.

ب - المازيغيّة أو المازيغيّات:

يعني بالمازيغيّات كما يسمّيها صالح بلعيد مجموع اللّهجات التي تستعمل في مناطق محدّدة، كمنطقة القبائل والشّاوية والتّوارقيّة والشّلحيّة، ويشير الدّكتور صالح بلعيد في كتابه تدبير اللغة المازيغيّة لغة رسميّة إلى مجموع هذه اللّهجات وحاجتها إلى تدبّر لغويّ، كونها تمثّل فئة غير قليلة من الجزائريّين انتماءً وهويّة، ويدعو الباحث إلى الاعتراف بها كلغة، ليس هذا وحسب، بل وإدراجها مادّة تعليميّة في المدارس الجزائريّة ورسمتها جن بل إلى جنب مع العربيّة رغم التّحقّظ القائم على هذا الموضوع. ويؤكّد صالح بلعيد في هذا السياق على أنّ التّعايش في ظلّ الازدواجيّة اللّغويّة في الجزائر بين العربيّة والأمازيغيّة توطيدٌ للعلاقات العرقيّة الروحيّة، وتعزيزٌ للتّشاقف، وتوطيئٌ للتّسامح والسّلام والأمان. وردّ للانقسام في ظلّ الأخوة بين العربيّ والبربري.

ج- اللّغات الأجنبيّة:

يعتبر الدكتور صالح بلعيد تعلّم اللّغات الأجنبيّة ضرورة قصوى في الوقت الرّاهن من باب البرغماتيّة والتّفعية، ليس ذلك لجعلها لغات مهيمنة على المجتمع الجزائريّ، بل للإفادة منها في نقل العلوم وترجمتها، وترقية اللّغة الوطنيّة بها، إذ ليس الانفتاح عيباً بل التّزمت والتّشدّد للّغة ما هو عين الخطأ، ولا مبرّر لذلك سوى لأنّنا أبنّاؤها، فمبدأ الحاجة والمنفعة سائر بين اللّغات الحيّة. وتعلّم الأخيرة هو تعزيز لموقف الثّبات في موائد الحوار الحضاريّ والنّجاح في التّواصل مع الآخر خاصّة في هذا الوقت الذي تقوده الثّورة المعلوم اتية والاتّصال السّريع.

4.5.5 جهود الدكتور صالح بلعيد النّحويّة ومنهجه في تعليم النّحو العربيّ:

لم يخرج الدكتور صالح بلعيد عن ما أتى به الأوّلون فيما خصّ تعقيد النّحو العربيّ، إذ ارتبط ظهور الأخير بشكل جليّ في الدّراسات العربيّة حين خيف على لغة القرآن ومعناه من اللّحن والانزياح، فقد نطق العرب لغتهم قبل الإسلام سليقة دون قواعد نحويّة، و لمّا نزل القرآن الكريم وبدأ النّاس يدخلون الإسلام، كان إتقان العربيّة أمراً حضاريّاً لارتباط العربيّة بالتّنزيل العظيم، وعند ذلك بدأ يظهر العوج -اللّحن- في قراءة كثير من الآيات بسبب دخول الأعاجم في الدّين الإسلاميّ، فخاف أولو الأمر أن يحدث تغيير في القراءة يؤدّي إلى تغيير في المعنى، وعند ذلك فكّروا بكلّ موضوعيّة وجدّية في وضع القوانين التي تصون القرآن من ذلك؛ لأنّ الخطر آت لا محالة إذا لم تكن هناك ضوابط¹.

ومع تفرّق المدارس والتّضارب في الآراء النّحويّة، بلغ النّحو من التّعقيد مبلغاً كبيراً واعتبرته بعض الشّوائب، ومع تزايد الصّعوبة في تعلّمه ازدادت الدّعوات المطالبة بتيسيره، فلا شكّ أنّ اللّغة كلّما كانت بسيطة القواعد وسهلة المأخذ رغب النّاس بها وأقبلوا على دراستها، على عكس أن تكون صعبة النّحو والمراس نفروا منها وكانوا فيها من الزّاهدين، فالتييسير سمة حميدة ترتضيها العلوم واللّغات تساوقاً مع تغيّرات المجتمع وطبيعته، وفكرة تيسير النّحو العربيّ ليست بالحديثة ؛ حيث دعا إليها القدماء قبل المحدثين، وشغلته مسائل

¹ صالح بلعيد، الصّرف والنّحو، دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنّة الأولى الجامعيّة، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ص 07.

التبسيط في تعليم اللغة دون التطرّف والمغالاة، "فأحسّ المحدثون بشعور القدامى نفسه وغيرهم بعد أن تأسّس النحو"¹. وفي العصر الحديث يكاد يجمع الدارسون أنّ عدم التّوفيق في دراسة اللغة العربيّة مرجعه صعوبة النحو، فاتّخذت محاولات تيسيره صوراً عدّة بين معتدل ومغال، ونذكر من بين الأسماء التي اشتغلت على هذا: رفاعه الطّهطاويّ -التحفّة المكتبيّة لتقريب اللغة العربيّة-، إبراهيم أنيس -إحياء النحو-، أمين خوليّ -منهج تحديد في النحو والبلاغة والتّفسير والأدب-، شوقي ضيف -تيسير النحو التعليميّ قديماً وحديثاً مع نهج تحديده- وللدكتور صالح بلعيد جهد يذكر في هذا الباب، من خلال مشاركات في مؤتمرات علميّة، ونشر مقالات ذات صلة بالموضوع، ومؤلفات منها -الصّرف والنحو، دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى جامعيّ- والشّامل الميسّر في النحو، النحو الوظيفيّ، في أصول النحو.

❖ النحو والصّرف:

الكتاب هو دراسة وصفية تطبيقية لبرنامج السنة الأولى ليسانس لقسم الأدب العربيّ، بحث فيه المؤلّف المفردات التي وضعت من قبل اللّجان التّربويّة لمعاهد الأدب الوطنيّة، والتي تعمل على تحسين البرامج وتطويرها، وجمع فيه ما يمكن من المعلومات من شتّى المصادر والمراجع، معتمداً مذهب التّيسير، وهو بهذا العمل يساهم مساهمة فعّالة في تيسير تعليم اللغة العربيّة؛ إذ وضع في مؤلّفه "الصّرف والنحو" الأحكام الصّرفيّة والنحويّة وفق منهج ميسّر وواضح، مرّكّزاً على الأمور المستعملة والمهمّة فيقول "إنّ الغاية في البحوث والعلوم لا تدرك، وحسبي أنّي قدّمت للطّالب عملاً ميسّراً، وآمل أن تفتح له آفاق النحو المغلقة من قبل بعض المؤلّفات التي رانت عليها مغاليق التعقيد والتّخصيص"²، فبسط وبسّط الأمثلة واستكثر منها في كتابه، وجمع بين النحو والصّرف وفقه اللغة؛ حيث "يلاحظ الطّالب في مقدّمات كلّ فرع من الفروع الثلاثة: المدخل -علم الصّرف- علم النحو أنّي أسرفت كثيراً

¹ ينظر: عبد الحميد عيسائيّ، النحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد، دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النّحويّة، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص 89.

² صالح بلعيد، الصّرف والنحو، مرجع سابق، ص 06.

في شرح متعلقات النحو، وهذا للتوضيح فقط، كما يرى التخليط بين النحو والصرف وفقه اللغة، وقصدي من هذا، أنه لا فرق بينهم بتاتا، ولا يفهم الواحد في غياب الآخرين".¹
و مظاهر التيسير النحوي عند الدكتور كثيرة، ولعل أبرزها أنه جمع أغلب قواعد اللغة في مخطط بسيط وشامل وملم.

¹ صالح بلعيد، الصرف والنحو، مرجع سابق، ص 03.

✓ شرح المخطط:

الكلمة العربية حرف، فعل واسم، وهي "الوحدة اللفظية الدنيا التي تتركب من بعض الحروف الهجائية، وقد تدلّ على معنى معيّن (وضع)، وقد لا تدلّ على معنى كأن تكون مجرد صوت، أو تكون كلمة مهملة (لم يضعها الواضع) وتسمّى لفظة" ¹. أمّا الاسم فممنه المتصرف وغير المتصرف، الجامد والمشتق، واسم الذات والمعنى، وأمّا الفعل ففيه التام والناقص واللازم والمتعدي والمعلوم والمجهول، وأمّا الحروف فإمّا مبنية أو ذات معنى. وأردف كلّ مقال بمثال ليتّضح واستكثر الشرح.

ودراسة الجملة عنده هي "دراسة تراكيب وأساليب وأدوات نحوية كثيرة، وهذه الأدوات هي التي تكشف عن العلاقة القائمة بين قواعد النحو وتوظيفها لبيان بعضها البعض؛ حيث يتمّ التآلف بين أجزاء الجملة لتؤديّ غرض التوصيل، وهذه هي الوظيفة للغة ككلّ، والجملة بوجه خاصّ غرضها إفادة القول المفيد بالوضع" ²، ونظام الجملة يخضع للإسناد، فعمدة الجملة هما المسند والمسند إليه، أمّا الأوّل (المسند) فيتمثّل في الفعل والخبر، وأمّا الثاني (المسند إليه) فيتمثّل في المبتدأ والفاعل أو نائب الفاعل تساندا على نوع الجملة. وقدّم الصّرف على النحو في ترتيب الكتاب، لعلّ أنّ النحو لا يستقيم إلّا باستقامة الكلمة من حيث تكوينها الصّوتيّ والمعجميّ والدلاليّ والصّرفيّ، ليأتي النحو بعد ذلك تنويجا لسلامة الكلمة من حيث المعنى والمبنى، وقال الدّكتور عن الصّرف: "إنّ العلم الذي يقف على كنه مفردات اللغة، والفصاحة لا تحصل إلّا بسلامة الكلمات التي تتركب منها اللفظة، وهو العلم الذي ينظر في الكلمات مستقلة عن الجملة، ويعالج مختلف التّعيرات التي تلحق هذه الكلمات حسب قواعد متعارف عليها من تذكير وتأنيث وإفراد وتشية وجمع ومختلف أحوالها العارضة لها من صحّة وإعلال ونحوهما" ³، فيعرف به أحوال بنية الكلمة، وصرفها على وجوه شتى لمعان كثيرة، وأورد مواضيع النحو في الكتاب على هذه الشّكلة:

¹ صالح بلعيد، الصّرف والنحو، مرجع سابق، ص 19.

² المرجع نفسه، ص 153.

³ المرجع نفسه، ص 71-72.

✓ تحديده وموضوعاته.

✓ الإسناد في الجملة الفعلية والاسمية.

✓ الجملة الفعلية.

✓ الجملة الاسمية.

✓ الفاعل الصريح والفاعل المؤول¹.

مصدراً لهذه العناوين بمدخل عام بمثابة التعريف بالكتاب، وأتبعه بحديث عن النحو ونشأته، وعن الفصح من كلام العرب والاحتجاج بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف. ولم يكن هذا الكتاب هو الجهد الوحيد لتيسير النحو للدكتور، بل أردفه بكتاب آخر هو الشامل الميسر في النحو، ومقالات عدة من بينها "شكوى معلّم النحو من مادّة النحو".

❖ الشامل الميسر في النحو:

صدر هذا الكتاب عن دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، وهو موجّه للسنة الثانية جامعي ومطابق للمقرر الوزاري؛ حيث يركّز فيه الدكتور على المستعمل من القواعد والميسر، وهو لا يختلف في تخريجه عن الكتاب الأول حيث سار الدكتور على خطاه، فهو يبحث في المصطلحات النحوية والصرفية لطلاب السنة الثانية جامعي، صبغته تعليمية ومنهجه وصفي مبسّط، "وهكذا فالشامل الميسر يعني الإحاطة بجوانب الموضوع دون الإخلال بالمتن، وفي ذات الوقت العمل على تقريب ذلك المتن للطالب"²؛ إذ يعينه على فهم النحو بشرح الشواهد.

استكثر الدكتور من التطبيقات النحوية في هذا الكتاب، وهو الأمر الذي تحلّ به العقد وثقل به الصعوبات، فالتمارين النحوية ترسخ القاعدة وبالممارسة يكتسب الطالب تعوداً على النطق السليم للغة.

5.5.5 الجهود البلاغية للدكتور صالح بلعيد:

لا شك أنّ العربية لا تكتمل دون بلاغة، فإن كان النحو ضابط قواعدها ومقياس استقامة لفظها، فإنّ البلاغة تمثّل سرّ جماليتها، ومعايير التصوير الأدبيّ فيها، والحقيقة أنّها

¹ صالح بلعيد، الصرف والنحو، مرجع سابق، ص 02.

² صالح بلعيد، الشامل الميسر في النحو، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003م، ص 06.

مستمدة بداية من النصّ القرآنيّ، ومن ثمّ إبداعات النصوص الأدبيّة. والدّارس للبلاغة العربيّة ذوّاق وتوّاق، ينبغي التّعمّق وتلمّس الجمال والإبداع، ذلك لأنّ اللّغة العربيّة تتميز بتنوّع الأساليب البلاغيّة التي تساهم في تطوّر مبنى الكلمات ومعناها، ورصد الجمال في التّراكيب المستخدمة في الرّوائع الأدبيّة.

ركّز صالح بلعيد اهتماماته العلميّة حول قضايا اللّغة العربيّة في مختلف مستوياتها، وحاول تقديم الحلول الإجرائيّة المطلوبة من خلال ما ألف وحاضر، فاتّسمت مؤلّفاته بطابع الإجراء. ولم تكن البلاغة غائبة عن قائمة الجهود، إذ خاض الدّكتور تجربة تأليف كتابه نظريّة النّظم، الذي اختصّ بالبحث في مادّة جديدة تمسّ قضايا البلاغة، فعكس الكاتب بحث الدّكتور في جمالية الأسلوب والبيان وما له علاقة بالنّظم.

❖ الملامح البلاغيّة في كتاب صالح بلعيد "نظريّة النّظم":

صدر الكتاب عن دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، طبعته الرّابعة كانت سنة 2014، عرض فيه الباحث الأصول العربيّة والأسس الرّئيسة لعلم البلاغة، وانصبّ التّركيز في هذا المؤلّف على "نظريّة النّظم وما يخدمها من وسائل" ¹، وهو بالأصل مادّة جمعها الكاتب ليقدمها لطلابه في الجامعة قسم ليسانس، الشّعب اللّغويّة ضمن مقياس نظريّة النّظم. وهي مادّة متّسقة، مصنّفة ومنظّمة. ودعوة الكاتب للتّيسير جليّة في مؤلّفاته ؛ إذ لم يكن منهج التّيسير مقتصرًا على النّحو فقط، بل عاجل مباحث البلاغة كذلك بالميل إلى السّهولة والتّبسيط، وصاحب تلك المباحث بتدريبات تطبيقيّة. وقد كانت أهمّ المحاور البلاغيّة في الكتاب كالآتي:

1 - المفاهيم الأساسيّة في البلاغة: بعد عرض مفهوم البلاغة، انتقل الباحث ليفصّل في علومها بمنهج مقسّم ومنظّم، فاستعرض علم البيان من تشبيه واستعارة وكناية ومجاز بشواهد مبسّطة ومفهومة، وعرّج بعدها على علم المعاني كالإيجاز والإطناب والوصل والفصل، ومَرّ في نهاية هذا المبحث على علم البديع والمقام والسّياق والحال.

2 - النّظم عند عبد القاهر الجرجانيّ: وضمّ ما يلي:

¹ صالح بلعيد، نظريّة النّظم، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر ط04، 2014، ص07.

✓ مفهوم التعلّق.

✓ درجات الاستعارة.

✓ الأسلوب.

✓ نظرية النظم.

✓ إعجاز القرآن.

3 - النظم عند ابن خلدون: وضمّ ما يلي:

✓ مفهوم الأسلوب.

✓ مفهوم المنوال.

✓ مفهوم الشعر.

✓ نظم القرآن.

4 - النظم ونظرية الأسلوب:

✓ الأسلوب والأسلوبية.

✓ نظرة النظم ونظرية النصّ.

✓ نظرية النظم ونظرية الأدب.

واختتم الكتاب بمجموعة من التطبيقات البلاغية، والتي تمثّلت في اقتراح بعض النصوص وطرح أسئلة حولها فيما له علاقة بالبلاغة، وهي موجهة لطلاب اللغة العربية وخدمة لها.

6.5.5 جهود الدكتور صالح بلعيد في علم اللغة النفسي:

تنوّعت كتابات الدكتور بين البحث في مسائل اللسانيات والتعليمية، ومستّ جوانب اللغة الاجتماعية والنفسية، فجاءت كتبه العلمية لتلقي الضوء على إشكالات أرقّت دارس اللغة، ومن بينها: علم اللغة النفسي.

❖ علم اللغة النفسي:

مؤلّف يحوي مسائل قيّمة تبحث في العلاقة بين مباحث علم النفس والمباحث اللغوية، وهو مجموع محاضرات أُلقيت في مقياس علم اللغة التطبيقي على طلبة العلوم النفسية للدراسات العليا تخصّص علم النفس المدرسي، أفاد الدكتور بلعيد من مراجع علمية متخصصة منها كتاب 1979 Dallas. Usa psychoolinguistics dan issac slobin.

وكتاب شمس الدين علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياها 2003، وإسهامات عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي في المجالات التربوية والنفسية 2006، يلمس في هذا الكتاب جدّة موضوعاته، وأهميّة قضاياها خاصّة في الجمع بين علم اللغة وعلم النفس، حدّد فيه الدكتور "أهمّ المصطلحات ذات الصلة بالموضوع، وعرض فيه نظريّات علم اللغة النفسي، ومناهج البحث التربويّ، وفيه مزيدٌ عناية عن تعلّم اللغة الأولى والثانية ولغة الطفل" ¹، ويُعدّ هذا الكتاب بحقّ استزادة فكرية وإضافةً نوعيّةً في مجال اللغة وتطبيقاتها.

يُعنى علم اللغة النفسي "بدراسة السلوك اللغويّ للإنسان، والعمليات النفسية العقلية المعرفية التي تحدث أثناء فهم اللغة، والتي بها يكتسب الإنسان اللغة" ². وقد اهتمّ صالح بلعيد بالبحث في هذا المجال وقدم رؤيته لهذا العلم في مؤلّفه المذكور. وهو بذلك يطرح "أفكاراً ونظريّات وحلولاً إلى المتعلّم في مسائل الاكتساب اللغوي، وتعلّم اللغة الأولى/اللغة الثانية، وإلى القضايا الكثيرة التي هي مثار خلاف وآراء متباينة، والإجراءات النوعية التي يقدمها للدّرس اللغوي" ³. فممارسة اللغة تحتاج إلى أركان محدّدة ومتداخلة، للجانب النفسي فيها بالغ الأثر.

أمّا عن أهداف علم اللغة النفسي، فيختصرها الدكتور في النقاط الآتية:

- ✓ التّركيز على مشكلة ضعف الأداء عند متكلّم اللغة، وما له من علاقة بالجانب النفسي.
- ✓ التعريف بقضايا علم النفسي اللغويّ، وما تطرحه من تساؤلات تعليمية.
- ✓ التّعرف على مكنيزمات اكتساب اللغة عند الطفل.
- ✓ التّعرف على نظريّات تعلّم اللغة الأولى و الثانية عند علماء النفس.
- ✓ محاولة ترسيخ مفهوم السّماع اللغويّ الذي يأتي عن طريق المشافهة.

وضمن هذا الإطار، يؤكّد الدكتور على دور السّماع والمشافهة بغية الوصول إلى الفصاحة، التي لها في رأيه مرجع واحد هو السّماع ؛ لأنّ الدّرس الحديث يتطلّب التعامل مع

¹ ينظر: صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، مرجع سابق، ص01.

² عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السّعودية، 2006م، ص27.

³ صالح بلعيد، المرجع نفسه، ص03.

المتعلمين، و "إشراكهم في الإعداد والتغيير والإكمال والتلخيص باعتبارهم طرفا أساسا في العملية التعليمية ضمن المقاربة بالكفاءات"¹.

إذن، علم اللغة النفسي في رأي الدكتور هو "علم حديث لم يتبلور بقوة في مجتمعنا العربي بعد، سواء بالفعل أو بالقوة، ويتكوّن من علم اللغة وعلم النفس، وربما يضاف في بعض أبعاده علم النفس اللغوي"². وعليه، فهذا العلم يجمع بين إشكالات وقضايا كلّ من اللغة وعلم النفس، ويعمل على دراسة الترابط بينهما، وما لذلك من تأثير في تعلّم اللغة وتعليمها، ومحاولة فهم الآليات الإجرائية للغات الخاصة، كلغة الصّم والبكم والإشارات والكبتار.

7.5.5 جهود الدكتور صالح بلعيد في فقه اللغة العربية:

فقه اللغة من علوم اللسان الفرعية والشائكة، وهو من من جزات العلماء الأوائل، وجزء من إبداعهم وفصاحتهم وبلاغتهم، وإن كانت لفظة الفقه بمدلول "العلم بالشّيء والفهم له والفتنة فيه"³، فهي بذلك تحمل حمولة فكرية تجعل الذهن ينصرف إلى إدراك كنه اللغة، ويغوص في دراسة مظاهرها وخصائصها عبر مستوياتها المختلفة.

والقارئ لكتب الباحث صالح بلعيد سيدرك أنّه من المهتمين بهذا المجال، كما سيدرك أنّه يعالج موضوعاته اللسانية بنظرة تراثية أصيلة تنتصر وتعترف بجهود الأولين العرب دون إلغاء البعد المعاصر، كما يجد أنّه وفي كثير من الأحيان يعقد مقارنات بين ما جاء به الغرب من نظريات وما قدّمه العرب القدماء، وفي سياق حديثنا عن فقه اللغة العربية، كان للباحث جهد أثمر مؤلفا موسوما بـ "فقه اللغة العربية".

¹ صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، مرجع سابق، ص 05 .

² المرجع نفسه، ص 09 .

³ محمّد الحمد، فقه اللغة، دار ابن خزيمة، الرياض، ط1، ص17.

❖ فقه اللغة العربية:

صدر هذا الكتاب عن دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، سنة 1998، وتناول فيه الدكتور موضوعات فقه اللغة، توافقا مع برنامج وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للسنة الأولى جامعي، واشتمل على ما يلي:

✓ تحديد فقه اللغة العربية وموضوعاته ومصادره.

✓ نشأة اللغة العربية.

✓ نشأة الدراسات اللغوية العربية.

✓ رواية اللغة العربية وظهور المعاجم.

✓ خصائص اللغة العربية وعوامل نموها: الإعراب، النحت، الاشتقاق، التعريب،

التركيب، التوليد، الاقتراض.

✓ مظاهر الثروة اللغوية: الترادف، المشترك اللفظي، التضاد¹.

ويلاحظ القارئ لهذا الكتاب تركيز الدكتور على موضوع العلاقات الدلالية الخاصة

باللغة العربية من ترادف ومشترك لفظي وتضاد التي تساهم في غناها، كما عرج على

خصائص اللغة العربية من إعراب واشتقاق وغيرها لبيان ما للعربية من ميزات، داعيا إلى

تناولها بطريقة حديثة متوازنة تنتصر للقديم وتطعم بالجديد، "فأحسن قراءة التاريخ اللغوي

العربي حين مرّ على نشأة اللغة العربية ودراساتها كما استطاع أن يضع يده على نقطة

الخلاف بين الأصالة والمعاصرة موضّحا تفاصيل ذلك."² وهو بذلك يعتبر من بين اللسانيين

الذين كان لهم الفضل في إبراز ملامح اللسانيات العربية الحديثة، من أجل تأمين الأمة العربية

لغويًا، وهو ما جاء في مؤلفه في الأمن اللغوي.

¹ محمد الحمد، فقه اللغة، مرجع سابق، ص 2.

² المرجع نفسه، ص 14 وما بعدها.

❖ في الأمن اللغوي:

من الموضوعات التي غني بها الدكتور بلعيد مسألة الأمن اللغوي، وهي قضية "لها خطورة وأبعاد واستراتيجية في الحياة السياسيّة والثقافيّة والاجتماعيّة"¹. ولهذا خصّص لها مؤلفا كاملا يطرح فيه تجربة مهمّة قائمة على ضرورة تحقيق أمننا اللغوي من خلال ربطه بالقرار السياسي، والاستفادة من التخطيط اللغوي والسياسة اللغويّة الموحّدة في ظلّ التّجهين، مشيرا إلى جهود الباحث عبد الرّحمان الحاج صالح في هذا الصّد، وقد اشتمل الكتاب على ما يلي:

- ✓ بالقرار السياسيّ يحصل الأمن اللغوي.
- ✓ مقامة في جهود الباحث عبد الرّحمان الحاج صالح.
- ✓ الإبراهيميّ فارس اللغة والبيان.
- ✓ مشروع التّهضة عند مولود قاسم.
- ✓ صناعة المعاجم العربيّة.
- ✓ الجمعيات المدنيّة ودورها في تعزيز الانتماء اللغوي.
- ✓ التّجهين اللغويّ ودور الصّحافة في ترقية اللغة العربيّة.

8.5.5 تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها:

يتساءل الكثير ممّن لا يعرفون العربيّة عن كيفيّة اكتسابها وتعلّمها، خاصّة في ظلّ اتّساع قاعدة استعمالها، وتزايد عدد متعلّميها من مختلف الأعمار ولمختلف الأغراض العلميّة والاقتصاديّة. كما يُقبل الأجانب غير الناطقين بالعربيّة لتعلّمها تحقيقا لمطالب سياسيّة ودبلوماسية وسياحيّة وتواصلية، وكذا الاطّلاع على ثقافات وأفكار العرب وتراثهم المتنوع ؛ حيث أضحي تعليم العربيّة لغير الناطقين بها محالا متطوّرا خاصّة في الآونة الأخيرة، ودليل ذلك افتتاح كثير من البرامج والمؤسّسات التّعليميّة المعنيّة بهذا الموضوع في أنحاء عديدة من العالم، ويتجلّى ذلك في الجامعات الحكوميّة التي تشغل على الاهتمام بتعلّم اللغة العربيّة كلغة ثانية ووصولاً إلى المراكز الخاصّة، بالإضافة إلى كثير من المبادرات الجادّة في بناء المناهج، وإعداد الاختبارات، وتأهيل المعلّمين، وصناعة المواد والبرامج الحاسوبية، كما

¹ صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2010، ص07.

تعدّدت الاتجاهات الحديثة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها لرسم صورة مستقبلية لتعليمها وتعلّمها. وتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها ظاهرة تربويّة لغويّة اجتماعيّة ونفسية ، ولأنّها كذلك تلتقي اللسانيّات والعلوم الاجتماعيّة والنفسية في دراسة إشكالاتها. وخلال مراحل تعلّمهم تواجههم مجموعة من الصّعوبات والمشكلات التي تعرقل سير تعلّمهم للّغة العربيّة وقواعدها الأساسيّة وتحول دون اكتسابها، فيجد متعلّم اللّغة العربيّة غير الناطق بها نفسه أمام صعوبات صوتيّة وصرفيّة ونحويّة ودلاليّة، لذلك يسعى معلّم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها إلى اتّباع بعض الطّرق وتجاوز العراقيل التي تعترض طريق المتعلّمين ؛ إذ يمكن تلخيص أهمّ الاستراتيجيّات لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها عند صالح بلعيد فيما يلي:

- 1 - اعتماد منهج التّيسير خاصّة فيما تعلّق بالقواعد النّحوية ؛ أي البدء بالبسيط والسّهل والمتداول، وعدم تعقيد التّقعيد النّحويّ.
- 2 - اعتماد التّقارب الفونولوجيّ كطريقة في تقديم مفردات اللّغة العربيّة لغير الناطق بها، فالمتشابه من الكلمات في اللّغات المختلفة يسهّل عمليّة التّلقّي والتّعلّم.
- 3 - اعتماد التّعلّم الوظيفي ؛ بمعنى وضع المتعلّم في وضعيّات ذات دلالة يعبرّ فيها عن احتياجاته باللّغة العربيّة وإلغاء الحفظ.
- 4 - البدء بالشّائع والمستعمل General arabic مثلاً السّلام عليكم، أهلاً وسهلاً.
- 5 - تعلّم النّطق الجيّد للأصوات ومخارج الحروف، مع التّركيز على المفارقات بين العربيّة وغيرها من اللّغات.
- 6 - استخدام الرّسوم والصّور والمجسّمات، وتقوية السّماع من خلال التّدرب والمشافهة.¹

¹ حوار أجري مع الدّكتور صالح بلعيد يوم 2019/10/04.

6.5 جهود الدكتور صالح بلعيد في اللّسانيّات الحاسوبية والنّهوض برقمنة تعليم اللغة العربيّة:

اشتغل صالح بلعيد على بلورة التّعليم الإلكترونيّ في الجزائر، والعمل على "تقديم محتوى تعليميّ إلكترونيّ عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلّم، بشكل يتيح له إمكانيّة التّفاعل النّشط مع هذا المحتوى، ومع المعلّم، ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانيّة إتمام هذا التّعلم في الوقت والمكان بالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانيّة إدارة هذا التّعلّم أيضا من خلال تلك الوسائط".¹ فهو عمليّة تمثيل الأجسام، الصّور، الملفّات، والإشارات التّمثليّة باستخدام مجموعة متقطّعة مكوّنة من نقاط منفصلة باستخدام الوسائط الإلكترونيّة ، وهذا مرتبط بالدرس اللّسانيّ الحديث بكلّ إنجازاته النّظريّة والتّطبيقيّة؛ حيث لا يجب أبدا إهمال الأخير في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بشكل عامّ وتعليميّة اللغة بشكل خاصّ، فما حقّقته المقاربة العلميّة اللّسانيّة يمثّل دليلا لدارس اللغة، هذا الذي تعترضه كثيرا من المعوّقات في رحلة تعلّمها، وامتلاك ناصيتها المفاهيميّة الاصطلاحيّة، وإجراءاتها التّطبيقيّة هو بحدّ ذاته البوصلة التي تقود متعلّم اللغة إلى الطّريق الصّحيح في اكتساب اللغة. والحديث في هذا السّياق يسوقنا إلى إثارة فرع من فروع اللّسانيّات التّطبيقيّة، ألا وهو اللّسانيّات الحاسوبية واستثمارها في تعليميّة اللغة العربيّة.

لن يتأتّى النهوض برقمنة تعليم العربيّة من العدم، إنّما المسؤوليّة عميقة، عظيمة وثقيلة على دارس اللغة ومختصّ الحاسوب ؛ إذ يستوجب هذا إرادة قويّة وفاعلة من المؤسّسات البحثيّة في العالم العربيّ ؛ حيث لا بدّ من تضافر الجهود، و اتّحاد الفكر والأيدي، لصنع التّغيير الواجب والضروريّ، كما أنّ للمسألة علاقة بالمال، فإذا توقّر رأس مال كاف، وصاحبتُهُ إرادة غيورة على اللغة العربيّة، وجهد لتنبّأنا بفرق قريب وفتح يقود العربيّة إلى برّ الأمان في وسط الزّحام المعلوماتيّ الذي نعيشه اليوم.

¹ حسن حسين زيتون، رؤية جديدة في العلم، التّعليم الإلكترونيّ، المفهوم القضايا والتّطبيق، الدّار الصّولنيّة للترجمة، الرياض، المملكة العربيّة السّعودية، 2005، ص 24.

والحديث عن مشروع "رقمنة تعليم اللغة العربيّة" حديث جادٌ يدعونا إلى إلمام الجهود بدل تضيقها هدرا أو التّقدم خطوة دون الأخريات، وإلى إيجاد الرّكائز القويّة المتينة في الجانبين اللّغويّ والحاسوبيّ وتفعيل شركات البحث العلميّ التي تراعي الجوانب الفكرية والاجتماعية والتّداولية للغة العربيّة، هذه الشركات التي تعاني الضّعف والنقص للأسف. كما أنّه لا بدّ من المبادرة في تفعيل علميّة اللغة، وتركيز كلّ تجربة جدّية من شأنها إحداث التّغيير الإيجابي، "ومع كلّ ذلك أرى أنّه لا مبرر من التّخوّف الذي يشعر به البعض تجاه العولمة عامّة واللّغويّة خاصّة، إذا أخذنا نمطا جديدا للتّفعيل في هذا التّغيير الجديد، وأخذنا منطق اللغة على أنّها أداة تعبير وتفكير وهويّة وإنتاج ؛ لأنّ العولمة تحتاج إلى إبداع، وإلى تفعيل المؤسّسات الإنتاجية والثقافية، ونحن نتوفّر عليها، وإلى رؤوس أموال تعمل لصالح المدّ الإعلاميّ التّشيط والصناعي الدائم، ونحن نملك المال" ¹. والاتّجاه نحو نصّ عربيّ إلكترونيّ يفرض تحديات كثيرة، والحقيقة الآنفة أنّ الجهد العربيّ متواضع في هذا المجال مقارنة بالجهد الغربيّ، وذلك لتوفّر الأخير على شركات تطبّق وتفعّل وتثمن المبادرة حتّى تنجح كالميكروسفت والأبل والسّامسونغ وجوجل. "غير أنّ هذه التّطبيقات جاءت وفق حاجتها الملحة لزيادة رأس المال، فهي لم تُعن بالجوانب الاجتماعية والفكرية للعربية، ولذلك ظلّت متأخّرة في خدماتها الحاسوبية عن اللّغات الأخرى، ولا ننسى احتكار هذه الشركات للتّطبيقات المنقّذة من قبلها، وأنّ ما قامت به من تقنيات حوسبة اللغة العربيّة إنّما هي معالجات جزئية لبعض جوانبها، ولم تكن تحمل مشروعا عامّا له إطاره الفكريّ و اللّغويّ." ² ويضيف "صالح بلعيد" في هذا المجال مقترحا:

- 1 قراءة جديدة للتراث الفكريّ العربيّ بناءً على معطيات الابتكار والتّطور التقنيّ.
- 2 معالجة قواعد العربية بالتركيز على المستعمل منها.
- 3 معالجة طرائق تلقينها لأهلها ولغير النّاطقين بها.
- 4 معالجتها آليّا بحيث تكون في مستوى اللّغات الأخرى الحاملة للرّصيد المعرفيّ من خلال المعلوماتيّة وشبكة الاتّصال والترجمة الآليّة ووجود المنطقيّات.

¹ صالح بلعيد، اللغة العربيّة العلميّة، مرجع سابق، ص 148.

² محمد السّعودي، اللغة العربيّة وحوسبتها، مجلّة أفكار، المحتوى الرّقميّ العربيّ على الإنترنت، الأردن، ص 29.

- 5 إنشاء برامج آلية تعمل على ربط مستويات اللغة العربية حاسوبياً.
- 6 تفعيل مؤسسات البحث العلمي.
- 7 ضمان حرية التعبير، وعدم مصادرة الآراء.
- 8 للعمل بلغتنا العربية أولاً في ذاتها، ومن خلال مناهجها، ولا مانع من اعتماد اللغات الأخرى فهي ضرورية.
- 9 دخول المنافسة العلمية والعملية مهما كانت النتائج.
- 10 - التفعيل داخل شبكة الإنترنت¹.

ومن الطروحات المهمة التي يلقي لها الدكتور صالح بلعيد بالا "اللغة العربية والعولمة"؛ حيث يعدّ هذه القضية إشكالا رئيسا ومعيّارا فاعلا في تحديد مستقبل اللغة العربية في ضوء المعطيات المعاشة؛ إذ لا يخفى على أحد الآن أنّ العربية تواجه تحديات العولمة الجارفة، المفروضة من التيار الأنجلزة* العالمي، هذا التيار الذي يتحكم في "أعلى التكنولوجيات التي تتوافر وتتحكم فيها هذه اللغة بجدارة، أكثر من اللغات الأخرى وهي الدّعمة الأساس للهيمنة وفرض المعيار الخاصّ بمعيّارها. وهذا واقع رهين العولمة بمعناها العامّ والتي لا مناصّ منها كون العالم اليوم يعيش في خيمة المعلوماتية فهو يتأثر أخذاً وعطاء. فهل ستصمد العربية في ظلّ العولمة العابرة للقوميات عن طريق التكنولوجيا العملاقة؟ وهل يمكن أن يكون للغة العربية موقع في هذه القرية؟ وهل الحديث عن صون العربية من أيّ نسمة هواء للتضحية بوظيفة أساسية على حساب نقاء نحويّ مفترض أو مقبول؟ وهل يكفي الشّعار الحماسي

¹ صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، المرجع السابق، ص 151 - 152 - 156.

* الأنجلزة اللغوية (وبالإنجليزية: linguistic anglicisation أو anglicization) هي عملية تحويل الكلمة أو اللفظ أو الاسم أو المصطلح من لغة أجنبية إلى اللغة الإنجليزية في سبيل جعلها أوضح أو كذلك مكتوبة أو منطوقة أو مفهومة بسهولة أكبر في اللغة الإنجليزية. وكثيرا ما يشير مصطلح الأنجلزة إلى إعادة كتابة كلمات أجنبية وبصورة أكثر جذرية من الزومنة. وهناك مثال كلمة dandelion داندلاين (ومعناها اليغضيد) وهي محوّل من اللفظ الفرنسي dent-de-lion ومعناها الحرقّ ناب الأسد وذلك إشارة إلى شكل الأوراق، لمعلومات أكثر يُنظر:

<https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D9%86%D8%AC%D9%84%D8%B2%D8%A9>

الذي نرفعه في كثير من اللقاءات على أنها -العربيّة- لغة علم، في الوقت الذي نعرف أنّها لم تعرك بعد مكامن الثورة العلميّة بكلّ تعقيداتها وشمولياتها¹. تساؤلات يطرحها الدكتور، ونجد أنفسنا وإياه في حيرة كي نجيب عنها في واقع يُجرى فيه إزاحة اللّغة العربيّة من تواصلنا في الحياة اليوميّة، لتُستبدل باللّغة الأجنبيّة مشافهة وكتابة، بل حتّى في لغة التّعليم، وفرض اللّغات الأجنبيّة شرطاً أساساً في مجال التّوظيف، وفي سياق الإجابة عن تلك التّساؤلات لا بدّ من الدّراية بحجم أهميّة الخيارات اللّغويّة الواعية في الثورة العلميّة العالميّة، والإدراك أنّ العربيّة لغة التفكير وإنتاج العلوم.

1.6.5 اللّغة العربيّة لغة علم وتعليم وحاسوب: قراءة لوجهة نظر الدكتور "صالح بلعيد":

يفرّق الباحثون بين الأسلوبين الأدبيّ والعلميّ، من حيث إنّ الأوّل يصوّر فيه الكاتب أفكاره على نحو تظهر فيه عواطفه وأحاسيسه، ويلجأ إلى الصّور والأخيلة ليغلّف فيها فكره، ويستعين بالتّلوين الصّوتيّ والجرس الموسيقيّ في بعض ألفاظه الموحية، في حين أنّ الأسلوب العلميّ ينأى عن العاطفة والانفعال والخيال المجنّح، فيعرض أفكاره بكلّ موضوعيّة مستخدماً اللّغة العلميّة.

ونتساءل هنا: ما اللّغة العلميّة؟ وما خصائصها؟ وهل يمكن للّغة العربيّة أن تستوعب هذه الخصائص؟ بمعنى هل تملك هذه اللّغة من الإمكانيات ما يؤهلّها لتصبح لغة العلم والحاسوب أيضاً لا لغة الأدب فحسب؟

أ - اللّغة العلميّة في نظر صالح بلعيد هي: "اللّغة التي تمتاز بمواصفات مستقلّة عن اللّغة الأدبيّة، لما لها من خصائص فكريّة دقيقة منطقيّة لا توجد في اللّغة الأدبيّة، فهي لا تستعمل من نحو لغة ما إلّا الميسّر ولا توظّف مثلاً كلّ حالات الابتداء بالتّكرار"².

¹ صالح بلعيد، مقاربات منهجيّة، مرجع سابق، ص 3.

² صالح بلعيد، في التّهوض باللّغة العربيّة، دار هومة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2008 ص 44.

ويرى الدكتور محمود أحمد السيد أنّها: "اللغة المكوّنة من ألفاظ وتراكيب ومبان، والمتّسمة بالوضوح والدقّة والإيجاز. وهي التي تركز على شدّة الوضوح في المعنى بتجنّب التّرادف، وتوظّف المصطلحات الموحّدة معتمدة على المنطق، وتقتصد في التّعبير، وتستخدم الرّموز البيانيّة التّوضيحيّة والجداول"¹.

يتّضح من خلال ما سبق أنّ اللغة العلميّة لغة متخصصة، ولها من الخصائص والسّمات ما يميّزها عن غيرها؛ حيث إنّ لغة العلم تتّصف بما يلي:

ب - خصائص اللغة العلميّة:

- 1 - **الوضوح والإبانة:** الذي لا يحمل اللبس والاحتمال، فالغرض الأساس للغة العلم هو تفسير ظاهرة أو شرح طريقة، ولا يمكن تحقيق ذلك بلغة غير مبـ — اشارة أو بكلمات مبهمّة تحتمل التّأويلات.
- 2 - **سلامة البنية اللّغويّة وتوحيّ الإيجاز:** ولتحقيق هذا الأخير لا بدّ من اللّجوء إلى:

- أ- **الرّموز:** وهي عدد من حروف الهجاء تستخدم للتّعبير عن أشياء متعارف عليها كرموز العناصر الكيماويّة، ووحدات القياس وما إلى ذلك.
- ب- **المعادلات الرّياضيّة:** وهي صيغ رمزيّة للتّعبير عن علامة معيّنة أو قانون.
- ج- **الرّسوم:** وهي خرائط ورسوم تخطيطيّة توضّح بنية معيّنة كال — دوائر الكهربيّة أو الإنشاءات المعماريّة، أو التّصميمات الهندسيّة، وغيرها.
- 3 - **المصطلحات:** "المصطلح العلميّ كلمة أو أكثر يتمّ الاتّفاق على تخصيصها لتعني مفهومًا محدّدًا"².

ويطرح صالح بلعيد قضية التشكيك في علميّة اللغة العربيّة ويُفندّها قائلاً: "تُطرح جملة من الشّكوك في هذه النّقطة على اعتبار أنّ هذه اللغة غير صالحة علميًّا، وهي التي

¹ بحث للأستاذ الدكتور محمود أحمد السيد، مجمع اللغة العربيّة، دمشق، ص 02.

² رمضان هدارة، لغة العلم، مجلّة مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة، الجزء 47، 1981، ص 130-131.

أقصت التراث اللغوي للغة الأمازيغية، وحلت محلها. ويدخل هذا في باب الحملات العدائية على حركة التعريب، الذي يجد معارضة كبيرة¹.

وهو بهذا يؤكد أنّ العربية لغة قابلة للعلمية وقادرة على مواكبة عصر التكنولوجيا، ويمكن أن تنتقل من الأدبية إلى العلمية بشكل بسيط، إذا ما تمّ الاهتمام بممتنها اللغوي الذي يراعي الفروق بين السياق الأدبي والسياق العلمي. "فجانب العلم أو ما يسمى باللغة العلمية يحتاج إلى نمط جديد يقع على عاتق الباحثين اللغويين والباحثين في البرمجيات، لجعل اللغة العربية لغة علمية تقبل الاختصار والتشفير ولغة الحساب والعلوم".² فالفضاء الشبكي الحالي فرض على الإنسان أن يتساير معه ويتواكب مع مستجداته، وهذا ما فرض على اللغة هي الأخرى أن تجد لنفسها تصنيفا في زحام العولمة هذا، ولا تحتاج العربية إلا اهتماما من ذويها لتحجز لنفسها مكانا في هذا الفضاء.

2.6.5 مقترحات الدكتور "صالح بلعيد" لتطوير علمية اللغة العربية وحوسبتها:

يضع "بلعيد" في كتابه "في التهوض باللغة العربية" يده على أهم المحطات التي ينبغي المرور بها للوصول إلى هذه اللغة العلمية، ولردم تلك الفجوة التي حدثت بين اللغة والعلم، وهو مظهر معاصر أملت معطيات العصر الحديث لما عاشته اللغة العربية من تأخر معروف الأسباب. ونجده في هذا الصدد يقترح:

1 ضرورة الاهتمام باللغة العربية:

ويكون ذلك بجعل اللغة العربية لغة البحث العلمي، لتصبح لغة المنطق والرقمنة والعصر، فمازلنا نستعمل لغة أدبية مفرغة من العلمية، ولم نسع بقوة لتجديد آلياتها، فتصبح لغة علمية بمصطلحات علمية، لغة قائمة على البرهان والعقلانية والحجاج، وضمن هذا الإطار يرى بلعيد أنه لا بد من: "الاهتمام بالنصوص الأصلية العلمية ومهارات التحري والتطورات الشاملة لمهارات الاتصال، وحسن الدراية، وتحليل قرائن الكلمات، وإظهار كيفية استخدام الكلمات الجديدة في السياقات المختلفة"³.

¹ صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، مرجع سابق، ص 148-149.

² صالح بلعيد، في التهوض باللغة العربية، مرجع سابق، ص 44.

³ المرجع نفسه، ص 45.

وأبرز مجال لتطبيق تلك اللّغة في واقعنا اليوم هو شبكة الإنترنت، من حيث البرمجة وطريقة الحياة والاسترجاع، وما دامت لغتنا العربيّة قابلة للتّجديد كان لزاما عليها مواكبة هذا التطّور العلميّ الحاصل في تلك الشّبكة، ومحاولة الانغماس فيه. ومن جانب آخر يدعو إلى العمل الجماعيّ العربيّ المشترك وتفعيله، كأن تكون هناك مبادرة عربيّة تعمل على تجسيد مشروع عربيّ لغويّ علميّ، يُوطّن للّغة العربيّة في مجال البحث العلميّ. ومن هنا، فإنّ محاولة بعث اللّغة العربيّة من جديد لتستوعب تحدّيات العولمة أمر يتركز على أسس ثلاث:

✓ "أولها: ضرورة العودة بها إلى أصلاتها، فكلّ بناء جديد يجب أن يؤسّس على أصل متين وثابت.

✓ ثانيها: إثبات قدرة اللّغة العربيّة على التّفاعل مع التجربة العلميّة العالميّة الحديثة، واستيعابها للحضارة الغربيّة قديما وحديثا.

✓ ثالثها: تفعيلها من أجل التّعبير عن تطلّعات وآمال الشّعوب العربيّة، بتحقيق وحدة قوميّة لها خصائصها ومقوماتها المتميّزة"¹.

فلا حاضر لتلك اللّغة بعيدا عن ماضيها، ثمّ إنّ إثبات قدرتها على استيعاب التجربة العلميّة العالميّة يستدعي جهودا أكاديميّة جادّة، فلطالما غُيّبت تلك اللّغة في البحث العلميّ الجامعيّ في الوطن العربيّ، وكلّ محاولة بعيدة عن هذا في رأي الدّكتور تعدّ جهدا مهدورا.

2 - ضرورة الاهتمام بالكتابة العلميّة:

يلحّ الدّكتور في هذه النّقطة على ضرورة مواكبة العصر الذي تعتبر أبرز سمة غالبية عليه هي السرعة، عصر التّليخيص والإشارات والمختصرات والرموز، ومن هذا المنطلق، أصبح واجبا علينا تعريب العلم لا مجرد ترجمته، ويقترح: الإفادة من مصطلحات "ISO" ووضع منهجيّة رمزيّة تتماشى مع خطّة التعريب واستعمال حروف الأبجديّة، واختيار الحروف المعقوفة الكبيرة، واتّخاذ بعض أشكال الحروف المقطوعة، وتخصيص مجموعات منتخبة من

¹ صالح بلعيد، في التّهوض باللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 46.

* المنظّمة الدوليّة للمعايير.

الحروف العربيّة للدلالة على الكمّيّات الفيزيائيّة، وإضافة بعض الأصوات التي تعتمد كثيرا أثناء ترجمة المصطلحات الأجنبية في منظومة الخطاطة العربيّة، وهي: VPG¹. ولهذا فالمسؤوليّة الكبرى تقع على كاهل الباحثين العرب في مجالي الدّراسات اللّغويّة والرّقمنة من أجل نمذجة اللّغة العربيّة وتفعيل برنامج حاسوبيّ يفهم تلك الرّموز ويفعلها ميدانيّا.

3 تفعيل مؤسّسات البحث اللّغويّ:

ويتمّ ذلك على مستوى الجامع والمؤسّسات ومعاهد ومكاتب التعريب وغيرها، باعتماد المنهجيات التّربويّة المعاصرة، والتّفكير في الاتّحاد بالعمل على استراتيجية عربيّة موحّدة ترى العربيّة بها النّور العلميّ، ويرى الدّكتور أنّه على: "المركز العربيّ للتعريب والترجمة والتّأليف والنّشر أن يواصل جهده في المجال العلميّ الذي سطره في دفتر المهام بالعمل على إمداد اللّغة العربيّة بما تحتاج إليه من المصطلحات العلميّة، وبوضع الخطط الاستراتيجية نحو التعريب الشّامل في العالم العربيّ"².

إذن، التّحضّر يبدأ باللسان، وتعريب البحث العلميّ إنّما هو من واجب الجامعة العربيّة التي ومهما كانت ظروفها تبدو مقصّرة في ذلك.

4 - إكمال مراحل التعريب عامّة بما في ذلك التّعليم الجامعيّ:

لعلّ التّعليم الجامعيّ من أولى الأوليّات ؛ وذلك لأنّ التّلميذ يتلقّى تعليمه القاعديّ باللّغة العربيّة، ثمّ إذا ما تخصّص وولج أبواب الجامعة اصطدم بلغة جديدة في مجال العلوم ! ممّا قد يؤدّي به إلى الشّعور بالنّقص وازدراء لغته واعتبارها لغة أدبيّة لا تعيش عصرها، أو إلى التّحوّل إلى التّخصّصات الأدبيّة تجاوزا منه لعقبة العائق اللّغويّ، ومن هنا يرى بلعيد أنّ: "مسألة تعميم استعمال اللّغة العربيّة تتطلّب استكمال مرحلة التعريب الشّامل لما له من استكمال لشخصيّة التّلميذ"³.

¹ صالح بلعيد، في التّهوض باللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 47.

² المرجع نفسه، ص 49.

³ المرجع نفسه، ص 48.

5 - تفعيل المؤسسات التربوية:

للمدرسة دور عظيم في تكريس علمية اللغة، فهي المكان الذي يمدّ التلميذ بلغة أدبية تكسبه الرصيد المعرفي، وتلقّنه أساسيات اللغة العلمية عن طريق الرسوم والمختصرات ومحاولة ربطها بمحيطه، ويشير صالح بلعيد إلى أنّه على المدارس العربية "أن تفكر جيّداً في تأسيس ما يعرف بمدارس الأقطاب"¹. فلا تقدّم بلا نخبة، وقد آن الأوان للاهتمام بالنخب بأن "تعطى لهم فرص أكثر، وتمنح لهم إمكانيات تطوير معارفهم، وتجمعهم مؤسسات تتولّى شؤون ترقية مداركهم ومنها تأتي النخبة، فإنّه لا تقدّم للبلد دون نخبة منتجة تعمل على التطوير، وفي كلّ بلاد العالم لا يبدع كلّ الناس، وإمّا هناك نخبة وفّرت لها الإمكانيات، فهي المبدعة دون غيرها من العوام"².

ومن هنا كان لزاماً على الإنلجنسيا العربية Intelligentsia العمل على التغيير نحو الأفضل، لصنع مجتمع مدنيّ يزاوج بين الأصالة والمعاصرة، لا يذوب في الآخر وينطلق نحو التطوّر بخطى ثابتة تعكس تفرّده وتميّزه عن غيره.

6 - دور وسائل الإعلام:

إنّ الوظائف العديدة المنوطة بالاتّصال في حياتنا المعاصرة جعلت منه معلماً بارزاً ومرفقاً أساسياً يشكّل محورا للعديد من الأنشطة التي تعرفها مجتمعاتنا الحديثة، وذلك من خلال دوره في التعريف بهذه الأنشطة وتعزيزها وتوظيفها في خدمة الإنسان والمجتمع. ونستطيع القول هنا إنّ وسائل الاتّصال الجماهيريّ باتت تهيمن على حياة الإنسان المعاصر بإمكاناتها الكبيرة، ووسائلها المختلفة التي تعتبر الأكثر قوّة واستخداماً ومعاشة في عصرنا الحاضر. وعلى هذا الأساس، يحاول الدكتور لفت الانتباه إلى ما يمكن أن تؤدّيه المؤسسة الإعلامية من خدمة في سياق ما نتحدّث عنه؛ حيث "إنّ لوسائل الإعلام دوراً متميّزاً من حيث العمل على إشاعة المختصرات أو اللغة العلمية، والعمل على خلق لغة

¹ حوار مع الدكتور صالح بلعيد يوم 2019/10/04م.

² صالح بلعيد، هل تكتسب الكفاءة أم تورث؟، مجلّة كليّة الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة تيزي وزو، أعمال ملتقى في جامعة تيزي وزو، يومي 6 و7 مارس 2005م.

اقتصادية تتماشى واقتصاد السوق، وما تدرّه العولمة التي تعمل على تفعيل اللغات لتتماشى مع العصر، وإلا سيكون مآل اللغات المنزوية الانقراض، ومن هنا فإنّ تفعيل الإعلام والمحيط والإيمان القويّ بأنّ اللغة لا تنمو إلا في وسط يتعامل بها، فيه عوامل تؤدّي إلى البحث الحقيقي، ومن ورائه نحصل على النتائج الإيجابية التي تضيف جديدا للغة العربية¹.

وينوّه الدكتور في ختام هذه الدراسة التي تُعنى بتفعيل اللغة العربية العلمية والنّهوض به إلى أنّ الغرض منها لم يكن تتبّع مشكلات البحث العلميّ في بلداننا فحسب، وإنّما التنبيه إلى تلك الأزمة التي يعيشها واقع البحث العلميّ في أوطاننا، في حين استطاعت البلدان القويّة أن تحلّ ذات المشاكل في وقت وجيز، لا نزال نحن لم ندرك بعد ومنذ أمد موطن الداء! أو لعلنا نرى الأمراض لكننا عاجزون عن إيجاد علاج لها؛ لأننا ننظر إلى البحث العلميّ على أنّه من الكماليات وأهملناه في العملية التعليمية، فاختزلت واجبات الأستاذ الجامعيّ في المحاضرة فقط، بل ونسخها للطلّبة دونما نقاش أحيانا!

ومن هنا، وجب الإقرار بوجود ضعف كبير في الإنتاج والإبداع العلميّ في المجتمعات العربيّة نظرا لإهمالنا للبحث العلميّ وصبغ لغتنا علميّا، الأمر الذي جعلنا نتخلّف عن الركب الحضاريّ؛ لأنّ صراع العولمة اليوم لم يبق بالمادّي فقط "فالعولمة اللغويّة تعمل على دحر اللغات المختلفة، ولا تعتدّ إلا باللغة الأقوى، واللغات المنتجة للعلم، باعتبار اللغة تحيا حين تنتج العلم وتزدهر به"². ومنه، وجب التخلّي عن الأساليب التقليديّة والاستنساخ والتكرار، فلا يمكن استدراك هذا التخلّف إلا بالبعد عن أساليب التعليم التلقينيّ، وإطلاق العنان للفكر والتأمّل والإبداع، والعمل على غرس ثقافة البحث الجدّيّ، وسدّ الثغرة الفاصلة بين أنشطة المؤسسات البحثيّة ومتطلّبات التنمية. هذا ولا بدّ من حضور التحدّي والتنافس والانفتاح على الآخر، كما لا يمكن تحقيق التقدّم في البحث العلميّ دون الاهتمام بلغ —تنا أو لا؟ لأئها وقبل كلّ شيء تمثّل الهوية إضافة إلى غياب التجسيد الحقيقيّ لمدارس الأقطاب وانعدام الإغداق المادّي وإهمال الترجمة.

¹ صالح بلعيد، في النّهوض باللغة العربيّة، مرجع سابق، ص 50.

² صالح بلعيد، هموم اللغة العربيّة في ظلّ العولمة، محاضرات الملتقى الدوّليّ للغة والعولمة، مجلّة الدراسات اللغويّة، مختبر الدراسات اللغويّة، جامعة قسنطينة، العدد الثامن، 2013، ص 200.

3.6.5 الذكاء الاصطناعي:

شهد الدّرس اللّسانيّ الحديث والمعاصر تحولات منهجيّة ومعرفيّة، بداية من اللّسانيّات الوصفية مع دوسوسير الذي درس اللّغة دراسة وصفية آتية في ذاتها ومن أجل ذاتها، بعده شاع المنهج التّفسيريّ الرّياضيّ مع تشومسكي في اللّسانيّات التّوليدية التّحويلية فكانت دراسته للّغة دراسة صوريّة استنباطيّة، ومع التّطور العلميّ والتّكنولوجيّ الذي شهده العصر الحديث وظهور وسائل تكنولوجيا حديثة وتداخل العلوم البيئية فيما بينها وتشكّل ما يعرف بـ"العلوم المعرفيّة"، ظهرت اتّجاهات لسانية حديثة متأثرة بنتائج الذكاء الاصطناعيّ والتّطور الحوسبيّ الرّقميّ، ومن بين هذه التّوجّهات، اللّسانيّات الحاسوبية، واللّسانيّات العرفانية. انطلقت "السّبرنطيقا من فكرة العودة إلى الحاسوب" ¹. باعتباره يقوم بتتبّع العمليّات الّتي يؤدّيها بهدف الوصول إلى أنموذج لعمل الدّماغ البشريّ وما يقابله من فهم للعالم الخارجيّ، وهذه المحاولة في الحقيقة كانت لتشكيل معلومات إلكترونيّة تضاهي في خصائصها وعملها الدور الذي تؤدّيه الخلايا العصبيّة، هو ما "يؤدّي بنا إلى الحديث عن الإنسان الذّكيّ، الذي يحدّد بذلك الكائن الذي يملك القدرة على التّفاعل مع محيطه" ². وتألّف اللّسانيّات الحاسوبية من مجموعة من المبادئ العامّة والمستويات التّحليلية: الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة، وأيضا "من علم الحاسبات الإلكترونيّة ومن علم الذكاء الاصطناعيّ وعلم المنطق وكذلك الرّياضيّات، كلّ هذه الفروع تشكّل لنا مبادئ علم اللّسانيّات الآليّ أو الحوسبيّ" ³.

إذن، فعلم اللّسانيّات الحاسوبية يجمع بين عدّة فروع وخبراء في مجال اللّغة وآخرين في علم الحوسبة والإلكترونيّات. كما تجدر الإشارة إلى أنّ اللّسانيّات الحاسوبية "جزء من الذكاء الاصطناعيّ، والذي يعدّ حقلا علمياّ متخصصا يهدف إلى برمجة الحاسبات؛ بحيث يمكننا من امتلاك القدرة على التّفكير والتّوصّل إلى حلّ المشكلات واتّخاذ القرارات بطريقة تحاكي

¹ ينظر: نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب، دار تعريب 1988م، ص3.

² ينظر: الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفيّة، مرجع سابق، ص17.

³ حمزة بوكثير، الذكاء الصناعي في تعليميّة مستويات اللّغة العربيّة، أعمال ملتقى التّكنولوجيا الجديدة ودورها في صناعة اللّغة العربيّة واستعمالها، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ص5.

قدرات الإنسان¹. فالذكاء الاصطناعي عامل مساعد على تطوّر الدّرس اللّسانيّ الحوسبيّ؛ إذ بواسطته تمّ خلق واكتشاف برامج محوسبة وخوارزميّات "تحاكي أسلوب الذّكاء الإنسانيّ لكي يتمكّن الحاسب من أداء بعض المهام بدلا من الإنسان والتي تتطلّب التفكير والتّفهم والسمع والتّكلّم والحركة بأسلوب منطقيّ ومنظّم"². ومنه، يمكن القول إنّ الذّكاء الاصطناعيّ شغل مكانة هامّة في مجال العلوم المعرفيّة والتّربويّة، وذلك بالكشف عن المعرفة البشريّة عن طريق الإعلام الآليّ، واستغلال الأخير في خدمة الإنسانيّة. وهو ما ألقى له صالح بلعيد بالا؛ حيث أكّد على ضرورة اقتحام العولمة والذكاء الاصطناعيّ حمايةً للغة العربيّة من نظيرتها الموازية لها -لغة الميديا- ومنح آليات سعى من خلالها للنّهوض بالعربيّة كلغة للميديا باستغلال عنصريّ الإعلام ومخرجات الجامعة.

7.5 جهود الدّكتور صالح بلعيد في تقطين اللّغة الأمازيغيّة وتعليمها:

تعتري الواقع اللّغويّ الجزائريّ كثير من التّحدّيات بحكم التّعدد اللّغويّ الضّارب في عمقه، وارتباط مسألة اللغة ارتباطا وثيقا بالهويّة والعرق. فالتأمّل لاستخدام الجزائريّين للغتهم العربيّة الرسميّة، يجد أنّ فئة منهم -حتى ولو قلّت- تدعو إلى رسمنة اللّغة الأمازيغيّة والتي يعبّها البعض لهجة لا غير، كونها لا ترقى في نظرهم إلى مستوى اللّغة. هذا الاختلاف في اللّوى والتّضارب في الآراء أثار حفيظة الكثيرين ممّن يعينهم الشّأن اللّغويّ والتّربويّ، وجعلنا -نحن- نطرق هذا الباب لنلقي الضّوء على موقف الدّكتور صالح بلعيد من كلّ هذا. ولا يسعنا ونحن نخوض هذا الموضوع إلّا أن نقول إنّ التّعايش في ظلّ الازدواجيّة اللّغويّة في الجزائر بين العربيّة والأمازيغيّة ي نبغي أن يكون توطيدا للعلاقات العرقيّة الروحيّة، وتعزيزا للتّثاقف، وتوطينا للتّسامح والسّلام والأمان وردّا للانقسام في ظلّ الأخوة بين العربيّ والبربريّ، فقبول الآخر ولغته ليس طمسا لشخصي وهوّتي بقدر ما هو إضافة لي وتوسيع لسبل تواصلتي، تحت شعار "الازدواجيّة اللّسانيّة بين العربيّة والأمازيغيّة توطيّن للتّعايش اللّغويّ وتعزيز للتّبادل الثّقافي". ولا ننكر أنّ صالح بلعيد قد اشتغل على هذا الموضوع لئيبّر الجانب الإيجابيّ المظلم من التّسامح اللّغويّ بين العربيّة والأمازيغيّة، فنجدّه يقول "كان من الواجب

¹ محمود مصطفى خليل، إسناد الأفعال إلى الضمائر في ضوء اللّسانيّات الحاسوبيّة، مرجع سابق، ص 6.

² أحمد كاظم، الذّكاء الصّناعي، قسم هندسة البرمجيات، 2012م، ص 3.

عليّ كمثقف الإدلاء برأيي العلمي في المسألة اللغويّة في الجزائر، لما لهذه المسألة من أهميّة في واقعنا الحالي، وفي لاحق من الزّمان من حيث الانسجام والتّكامل الوطنيّ الهادئ. فالمسألة اللغويّة مسألة أمن ثقافيّ وانسجام اجتماعيّ، وعلى كلّ مواطن جزائريّ ضمان أمنه اللغويّ والثّقافيّ وانسجامه الاجتماعيّ، والإدلاء برأيه في ما يجب أن يكون عليه الوضع اللغويّ الآمن، وفي اقتراح السياسة اللغويّة في التّخطيط اللغويّ المنشود، لم يكن هديّ من كتابة هذا الموضوع إثارة قضية عفا عليها الزّمان، أو تثوير فتنة نائمة¹، خاصّة وأنّا على علم بالتداخل اللّفظي والدّلاليّ بينهما، والإفادة من هذه الازدواجيّة بين العربيّة والأمازيغيّة في تكريس قيم التسامح والحبّ الأخويّ والتّعايش السّلمي.

وفي خضمّ الصّراع الهويّاتيّ والتّحوّلات التي يشهدها المجتمع الجزائريّ خاصّة تلك المتعلّقة باللّغة، وما حدث مؤخّرا في مقترحات المسوّدة الدّستوريّة التي تضمّنت رسمنة اللّغة الأمازيغيّة، يبقى سؤال وطنيّة الأمازيغيّة ورسمنتها متجدّدا، ذلك لارتباطها التاريخي بمنطقة المغرب العربيّ، "فالبحت في المسألة الأمازيغيّة هو التعريف بالدّعامة الجوهريّة التي تتكوّن منها حضارتنا وثقافتنا، هذه الحضارة التي عاركتها مجموعة من الحضارات القديمة والحديثة التي كان لها شأن، تفاعلت معها ولم تندثر، ومع مرور هذه المدّة الطّويلة بقيت في شكل من أشكالها، والبحث في هذا المجال كان شغلنا منذ مدّة بغية العمل على ترقيتها التي تأتي بالعمل العلميّ الهامّ وليس بالعجل؛ لأنّ العجل يؤدّي تارة إلى الزّلل، ولا يكون بالتّعصّب؛ لأنّ التعصّب باب من أبواب الفتنة"². وهو ما أحدث بلبلة وضجّة وسط المجتمع الجزائريّ بين رافض وقابل لها؛ حيث يؤيّد صالح بلعيد رسمنتها، بل ويعتبرها -في رأي البعض- الأسبق والأهمّ حين قال: "تطرح حاليا مسألة توطين وترسيم وتدرّيس هذه اللّغة، على اعتبار أنّ وجودها ملغى، وقد حان الوقت لتصحيح التّاريخ، فمادامت الهوية الوطنيّة هي اللّغة والتّاريخ والعقيدة والمعالم المشتركة، كان من الضّروريّ أن تستعيد هذه اللّغة مكانتها في بلدها، ويصاحب هذا الطّرح مسألة اللّغات الأجنبيّة على اعتبار أنّ الفرنسيّة والعربيّة لغتان أجنبيّتان في الجزائر"³.

¹ صالح بلعيد، مجلّة الممارسات اللغويّة، تيزي وزو، 11 مارس، ص 7.

² في المسألة الأمازيغيّة، دار هومة للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2010م، ص 03.

³ المرجع نفسه، ص 178.

قول بلعيد هذا كان مثيرا للجدل ، وباب لوم فتحه الدكتور على نفسه، فرفض من الكثيرين الذين رأوه قد حاد وتزمت ومال لعرقه وأصله على حساب اللّغة العربيّة التي يلزمه واجبه الوطني ومنصبه الاستشاري كرئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة بالدّفاع عنها. وما يؤيد طرحهم هو مقاله "المازيغيّة في خطر" * والذي يقول في مقدّمته: "كان عليّ كتابة أكثر من مقالة على هذه اللّغة التّراث، وفي ذات اللّغة التّراث والتي هي قميص عثمان في الواقع الجزائري، فحقّ يُراد به باطل؛ حيث تُرفع قضية إعادة الاعتبار للمازيغيّة في المناسبات، ولكنّ توجّه لأغراض أخرى. وليعلم القارئ الجزائري بأنّ هذه اللّغة يجب أن تُعطى لها كلّ الأهميّة في واقع الحال للحفاظ على إرثنا الحضاريّ، فحتاج إلى تهيئة وتعميم، لكنّ فاقد الشّيء لا يعطيه، وإنّ غير المؤمن بقضيّة لا يدافع عنها. ومن هنا فما السّبيل إلى إحياء المازيغيّة التي أراها في خطر، وتعيش انتحارا يوميّا، وأشاهد احتضارها جزاء الممارسات غير العلميّة التي تقوم بها بعض المؤسّسات التّربويّة" ¹؛ حيث يوجّه انتقادا موجعا لمن يستغلّ المسألة اللّغويّة الأمازيغيّة لأغراض غير علميّة تدسّ الفتن والتّفرقة، ويدعو إلى التّعامل مع القضية باحترافيّة ونزاهة علميّة.

ولمّا كانت اللّغة العربيّة هي السيّدة في منطقة شمال إفريقيا بعد الفتح الإسلاميّ، وبعدها "اعتنق الأمازيغ الإسلام، واندمجوا مع العرب، وقرّروا اتّخاذ لغة الدّين "العربيّة" لغة رسميّة؛ أي أنّهم أقبلوا على تعلّم العربيّة حتّى استعربوا، ولم يبق إلّا الشّيوخ والعجائز، فنتج عن ذلك تجانس بربريّ عربيّ أعطى الصّورة التّقافيّة الأصيلّة" ². تساءل الكثير من الأمازيغ عن وطننة لغتهم ورسمتها، ونادت أصوات أخرى بدخولها للمدرسة الجزائريّة ؛ حيث قُوبل هذا الطّرح بالرفض من الكثيرين العرب بل وحتّى أبناء جلدة الأمازيغ أمثال الدكتور رشيد بن عيسى الذي "يعتبرها لهجة لا غير، وهي بالأصل مأخوذة من اللّغة الفينيقيّة العربيّة التي

* مقال تحوّل فيما بعد إلى كتاب، وذلك نظرا لردّة الفعل التي أحدثتها في الأوساط الجامعيّة والثّقافيّة والإعلاميّة، فارتأى الدكتور صالح بلعيد التّوسّع في المقال وتحويله إلى موضوع كتاب عنوانه "الأمازيغيّة في خطر!...".

¹ صالح بلعيد، مجلّة الممارسات اللّغويّة، تيزي وزو، مارس 11، ص 8.

² صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغيّة، مرجع سابق، ص 26.

اضمحلّت عبر الزّمن ونقص استعمالها"¹. والتّمازيغت على حدّ قول صالح بلعيد يصفها ابن خلدون بالرّطانة حين قال "الحقّ الذي شهدت به الرّطانة والعجمة في ألسنة العرب البربر أنّهم بمعزل عن العرب"².

وأمام هذا المدّ والجزر في التّعاطي مع المسألة الأمازيغيّة، والحراك الذي تشهده طوائف فكريّة متباينة التّيارات، يبقى موقف صالح بلعيد واحداً في تأكيد حضورها وتفنيد إلغائها، والدّعوة إلى تدريسها جنباً إلى جنب مع العربيّة بحثاً عن الوحدة والتّكامل والتّواصل التّاريخي، وفي هذا الصّدّد يقترح الإمام بثلاثة روافد هي:

أ. الرّافد العالمي:

وذلك بالنّظر إلى اللّغة الأمازيغيّة على أنّها لغة وطنيّة وجب أن تصل إلى كافّة ربوع الوطن، وليس المقصود بهذا الرّافد العالميّ بقدر نشرها على المستوى الوطنيّ، وهنا يشير بلعيد إلى مجموعة من المعطيات إذ توقّرت سيكون للأمازيغيّة حضور ضمن اللّغات الحيّة العالميّة، وهي:

- 1 - تنميط حروفها آلياً بحيث تدخل مجال الآليّة بشكل يهتري خصوصيّتها.
- 2 - أن تنال نصيبها من التّواصل العالميّ؛ حيث يكون الجمهور العالميّ الذي يجعل منها لغة التّواصل الثّقافيّ العالميّ.
- 3 - الانفتاح على العالميّة من مواقف القوّة ومواقف الصّناعة الإبداع وتطوير الموجود، أخذاً بالمبدأ المعروف أن تتأثّر وتؤثّر (الأخذ والعطاء) وفي هذه النّقطة يجب أن يكون لنا تحديد موقعنا من المتغيّرات من خلال الحرّيّة التي تتيح للّغة أن تتفاعل مع المجتمع داخل منظومة العلاقات الإنسانيّة، بوصفها تعبيراً عن الذات ومرجعاً للحفاظ على تلك الذات وسط المتغيّرات والعولمة"³.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=fgJwHeKj-T8>

² ابن خلدون، كتاب العرب وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السّلطان الأكبر، ج6، دار الفكر للطباعة والنّشر، بيروت- لبنان، 2000، ص 124.

³ صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغيّة، مرجع سابق، ص 205.

إذن، المعالجة الآلية لحروف اللغة الأمازيغية، الانفتاح على العالمية والتعامل معها والتواصل بها محلياً وعالمياً كلّها معطيات تمكّن الأمازيغية من أن تنال النصيب الأوفر من التواجد اللغوي العالمي، كما تفرض هذه المعطيات أنماطاً من السلوكات اللغوية على متكلم اللغة ومتعلمها عليه أن يستغلّها للمحافظة على هويّته وتطوير لغته لا للانسلاخ منها.

ب. الرافد الحكومي:

ويكمن في تجسيدها "على مستوى التربية والتعليم، والتّية هي المفتاح للعمل الوطني والجماعي، وهي القناة الذاتيّة التي تجعل كلّ الجزائريّين يتقبّلون هذا عن طيب خاطر، دون إسفاف أو كره"¹، وذلك من خلال الاهتمام بها تماماً مثل اللغة العربيّة والعمل على تطويرها معاً. الأمر الذي يستدعي إعداد المؤطّرين الذين يحملون "عبء نشر هذه اللغة وتوسيع مجالها، وهؤلاء المعلّمين يجب أن يعدّوا إعداداً وافياً حسب المستلزمات الحديثة، وحسب التطوّر الذي تفرضه العصرنة، وفي هذا المجال يكون التركيز على أهمّ المناهج العلميّة الحديثة في مسألة التلقّي اللغوي، وكذا والاستفادة من تجاربنا السابقة في تكوين المعلّمين كي لا نقع في المطبّ نفسه الذي عشناه ونحن نحاول التعريب"²؛ إذ يكتسي الاهتمام بالتكوين أهميّة كبيرة كونه يمنح المعلّم الرّصيد المعرفيّ واللغويّ والبيداغوجيّ الذي يسهم في إنجاح مهامه التعليميّة، ويضيف على هذا "نمذجة بعض المدارس في مبدأ الأمر"³ لتجنّب الإشكالات المتوقّعة قبل الممارسة الفعلية والتّعميم مع توفير جميع الوسائل التي تصنع رقيّ هذه اللغة. كما يراهن الدكتور في نجاح تعليم اللغة الأمازيغية على "تجديد وسائل الإعلام، وإنشاء معاهد الأنثروبولوجيا لممارسة الأبحاث الميدانيّة، وإعداد الكتاب المدرسيّ الخاصّ مع مراعاة البعد التاريخيّ والروحيّ والوطنيّ والعصريّ والإنسانيّ فيه"⁴. وبهذا يخلق محيطاً للتمزيغ يساعد على نشر اللغة ويكمل عمل المدرسة خارج أقسامها.

¹ صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغية، مرجع سابق، ص 207.

² ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

³ في المسألة الأمازيغية، ص 207.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 208.

ج. الرّافد الاختصاصي: يدخل هذا ضمن إطار عمل المتخصّص صرّين التّربويّين؛ حيث يشير الدكتور في هذا الصّدّد إلى مجموعة من العوامل يراها جديرة بتحقيق النّجاح لتجسيد الأمازيغيّة في المدرسة الجزائريّة وهي كالآتي:

- ✓ تشجيع التّعاون الثّقافيّ المغاربيّ، كون هذه اللّغة هي القاسم المشترك بين أهل المغرب ، وهذه القضية تمسّ بلدان المغرب العربيّ خاصّة تلك الّتي اجتهدت في الأبحاث اللّسانية.
- ✓ الاتّفاق على النّظام الصّوتيّ الموحد والمستعمل لتفادي الاضطراب بين لهجات اللّغات الأمازيغيّة، وهو ما يدعو إلى التّعمّق في الدّراسات الفونولوجيّة ودراسة التّغيّرات الطّائرة على هذه اللّغات للخروج بنظام صوتيّ موحد.
- ✓ جمع الرّصيد اللّغويّ المشترك والوظيفيّ، وتجنّب تلك الاختلافات بين اللّغات البربريّة وترك مجال البحث هنا للمختصّين.
- ✓ الكتابة بالحروف العربيّة؛ لأنّ الكتابة بالعربيّة نجاح وضمّان تدريسها؛ حيث إنّ كتابتها بالحرف العربيّ تجسّد لخيارات الوطن، وتكملة اللّغة العربيّة الّتي كانت منها واستفادت، وكان لها كيان بالإسلام الّذي أعلى من شأنها، ولكي تتكامل الأعمال في هذه المدرسة فيُفضل ألاّ نشوّش عقل التّلميذ بخطّين مختلفين، كما أنّ الكتابة بالعربيّة تُسهّل عليه تناول المادّة الجديدة، وكذا عمليّتي البحث والكتابة ؛ لأنّ هناك اتّفاق كبير بين العربيّة والأمازيغيّة في مسألة الأصوات والمصطلحات والمعجم والنّحو.

وعليه، مسألة "دخول الأمازيغيّة أقسام المدرسة الجزائريّة في رأي الدكتور مسألة تتطلّب العمل والاجتهاد، وهي قضية تمازج وتكامل بين العربيّة والأمازيغيّة" ¹، ولا بدّ أن تؤخذ من منطلق الاتّفاق والانسجام الجمعيّ وتعزيز الهوية الجزائريّة الأمازيغيّة العربيّة بشهادة التاريخ. وحرّيّ بنا في هذا الصّدّد أن نتطرّق إلى مؤلّفه الّذي عالج فيه حضور القضية الأمازيغيّة في الجزائر، والموسوم بـ "في المسألة الأمازيغيّة".

¹ حوار أجري مع صالح بلعيد في 2019/10/04م.

❖ في المسألة الأمازيغيّة:

صدر الكتاب عن دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ؛ حيث عالج مسألة الوجود التاريخي الأمازيغي في منطقة شمال إفريقيا ، بما في ذلك قضية اللغة الأمازيغيّة التي شغلت الآراء كثيرا بين متفق ومعارض بكل أبعادها الإيديولوجيّة والعرقية ، بغيتي نشر القضية وتعريف شريحة أوسع على حضارتنا وثقافتنا - من وجهة نظر صالح بلعيد - بعيدا عن التّعصّب العرقيّ أو العجل. وهو عمل يلقي فيه الباحث الضوء على متعلّقات داخلية وخارجية في قضية الأمازيغيّة، وعلى تراث هذه اللغة، وي طرح سبل التكامل بينها وبين العربية وتعود أسباب إنحاز هذا الكتاب إلى:

- 1 - الإيمان بثقافة التنوع في مجتمعتنا الجزائريّ، والتنوّع سمة من سمات الديمقراطيّة.
- 2 - الإيمان بالأبعاد الوطنيّة الثلاثة، والعمل بها، وهي البعد الأمازيغيّ، البعد الإسلاميّ، البعد العربيّ.
- 3 - لغة المنشأ حقّ من الحقوق اللغويّة المشروعة التي يجب أن يتواصل بها الإنسان ويعبر بها عن مشاعره مع بني جنسه. وهي التي تعطيه إنسانيّته وهويّته، وهذه النقطة تستغلّ في بعض الأقطار بعنف أحيانا، كما تربط بالطائفيّة والعشائريّة، بل ويستغلّها البعض بأنّها نوع من الظلم الاجتماعيّ.
- 4 - معالجة القضية ضمن محدّداتنا وخصوصيّاتنا الحضاريّة والثقافيّة والاجتماعيّة واستشرافنا فيما سيأتي به الزمن، بالتركيز على جملة المعطيات التي تجعل هذه اللغة في وعينا وثقافتنا، وعند قول ثقافتنا، حصد الفهم العامّ الذي تحمله الثقافة في أبعادها الفكرية والقوميّة؛ لأنّ الثقافة تدخل الفرد في البعد الإنسانيّ للحياة ، ويسمو عمّا فيه من مقومات بيولوجيّة، والثقافة هي التي تعطينا الجذور وتقدّم لنا تموضعنا في المكان والزمان بل هي التي ستطلق التّراث، وتزيل عنه التّهميش الذي تتعرّض له الثقافات الخياليّة.

والأمر الذي دعانا إلى التعامل مع هذا الكتاب هو علاقته بموضوع دراستنا خاصة وأنه يقترح تدريس الأمازيغية في ربوع الوطن الجزائري، فهي في رأي الدكتور لغة وطنية رسمية، تدريسها واجب تلبية لنداء الهوية. والمتأمل للكتاب يجد الدكتور داعي¹ إلى بعث التراث الأمازيغي ولغته من جديد، تحقيقا للهوية الجماعية والانسجام اللغوي ليس بين أبناء الجزائر فحسب، بل بين مختلف شرائح المغرب العربي الكبير؛ ذلك لأن الثقافة الأمازيغية تتوفر على العناصر الأربعة الأساسية التي تكسبها صفة الرسمية والعلمية وهي: المعايرة والاستقلالية والتاريخية والحيوية. وأما رأي الباحث كمتخصص في اللسانيات فيمكن أن نلخصه فيما يلي: من المتفق عليه بأن الكتابة تعمل على المحافظة على اللغة وإخراجها من الشفاهية ومآل الانقراض، وإذا كان من الضروري الاتفاق العلمي حول الحرف الذي يحافظ على المازيغية، ويعمل على تطويرها من خلال هذا بصّر الباحث ما يلي:

- تُعرف اللغة من خلال خطّها؛ وللحرف أهمية قصوى في التعبير عن حيثيات اللغة.
- حروف تيفيناغ لن نفع الأمازيغية في هذه المرحلة؛ فهي حروف غريبة ومنقّرة للبعض وهي جميلة ظريفة بالنسبة للآخرين، ولكنها لا تجد الذين يضعونها أو يستظرفونها غير مبالين بتعلّمها والكتابة بها. ولا ينظر إليها إلا من باب نقوش تصلح لمزيناات الصناعة التقليدية واللوحات التشكيلية.
- يمكن أن تضحّي اللغة بخطّها إذا لم يكن عاملا ومقبولا من مستعمليها، أو غير مُشَقَّر.
- التّضحية من أجل ترسيم اللغة الوطنية مسألة بديهية، لكن أن يستولي عليها حرف أجنبي منبوذة¹.

¹ حوار أجري مع صالح بلعيد في 2019/10/04م.

وفي الختام، حاولنا من خلال هذا الفصل أن نكشف رؤى صالح بلعيد لتعليم اللّغات باعتبارها الوعاء الذي يصبّ فيه الإنسان أفكاره ومعتقداته ، ويعبّر به عن معانيه وتصوّراته، وكان التّخصيص والتّركيز بشكل أكبر على اللّغة العربيّة بحكم أنّها اللّغة الرسميّة الأولى في الجزائر، فكان هذا الفصل بمثابة مسّحة لوجهات نظر صالح بلعيد لتعليميّة اللّغة من خلال مؤلّفات ألقت بظلالها لرسم خطّة طريق تصنع الفارق في هذا الحقل مستقبلا.

الخاتمة

6. خاتمة:

حاولت في هذا العمل البحثي التركيز على ربط اللسانيات بتعليمية اللغات، والتأكيد على أنّ المقاربة اللسانية بمدارسها المختلفة هي الأكثر قدرة على فهم صعوبات تعلم اللغة من خلال تنمية مهارات المتعلم الكتابية والشفهية، وتشخيص اضطراباته النفسية والاجتماعية والعصبية، كما دأبت الوقوف على جهود الدكتور صالح بلعيد في شقه التطبيقي من خلال قراءة مقترحاته لتطوير تعليمية اللغة باستثماره لمنجزات البحث اللساني؛ حيث كانت إسهاماته جلية من خلال تأليف وتصنيف العديد من الكتب التي وضّح في ثناياها منهجه ونظرته لتعليم اللغات.

- و من خلال ما ذكر في هذا العمل يمكن الخروج بالنتائج الآتية:
- ✓ تعليمية اللغات تستمدّ آليات اشتغالها من التنظير اللساني الحديث.
 - ✓ ضرورة تكثيف البحث اللساني في حقل تعليمية اللغات، والتأكيد على الكمّ ثمّ الكيف؛ إذ توفرّ الدراسات الكثيرة في الدرس اللساني العربيّ يسمح بالتنافس من أجل بلوغ العطاء العلميّ الأجود، والملاحظ كذلك هو أنّ العلاقة بين الجانب النظريّ والميدان التطبيقيّ لعلم اللسان وصناعة تعليم اللغات علاقة غير تكاملية يعتربها النقص، وفصل صارخ بين نتائج البحث اللسانيّ وميدان تعليم اللغات.
 - ✓ الانفتاح على الدرس اللساني الغربيّ لا يعني إلغاء خصوصية المجتمع العربيّ، فالمنجز العلميّ اللسانيّ في التراث العربيّ لا بدّ أن يكون حجر الزاوية ونقطة الانطلاق بعد المراجعة والتدقيق. كما أنّه من الضروريّ استثمار جهود وإسهامات الباحثين اللسانية في تعليم اللغات ولاسيما ما تمّ تقديمه في اللسانيات التطبيقية.
 - ✓ ضرورة اطلاع أساتذة ومعلمي اللغات على النظريات اللسانية، والعمل على تكييف رؤاها لخدمة الدرس اللغويّ، كما عليهم أن يحسنوا استثمار النظرية المثلى والطريقة الصحيحة في تقديم درس معيّن.
 - ✓ مسألة تأخر تعليم اللغات عامّة والعربية بشكل خاصّ لا تكمن في اللغة بحدّ ذاتها، وإنّما في سوء بناء المنهج وعدم ضبط الطريقة المثلى لتعليمها.

- ✓ يدعو صالح بلعيد إلى ضرورة تضافر الجهود بين علماء اللسانيّات بمختلف تخصّصاتهم ؛
التعليميّة والتّفسّيّة والاجتماعيّة، وضرورة إلمام المدارس بمستجدّات البحث في الدّرس
اللسانيّ من أجل تفسير الأفعال اللّغويّة، وبالتالي العمل على تحسين طرق تعليم اللّغات.
- ✓ التّركيز في تعليم قواعد اللّغة العربيّة على النّحو الوظيفيّ والمستعمل اليوميّ بعيدا عن
تعقيد التّعقيد النّحويّ ، الذي يبعد المتعلّم أكثر ممّا يقربه حبّ اللّغة، وبالتالي تبسيط
الشّاهد النّحويّ وتعزيزه وتسهيل طريقة توصيله باعتماد منهج التّيسير يساعد المعلّم على
بلوغ هدفه التّعليميّ، ألا وهو اكتساب القاعدة الصّحيحة، ومن ثمّ التّمكن من اللّغة.
- ✓ تقديم الممارسة اللّغويّة والتّركيز على المشافهة بنمط وظيفيّ برغماتيّ والابتعاد عن الحفظ
والثّقنين، وعدم إهمال التّمرّس اللّغويّ الذي يساعد متعلّم اللّغة في اكتسابها نطقا وكتابة.
- ✓ اعتماد الخرائط الذهنية وتقنيات التّشجير في تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال تقديم دروس
النّحو والصّرف اعتمادا على المخطّطات الذهنيّة.
- ✓ العمل الجادّ على تصميم المناهج الخادمة للمتعلّم بمراعاة ظروفه ومستواه، والعناية برسم
الخطط البيداغوجيّة باعتبارها حجر الزّاوية في إصلاح المنظومة التّربويّة.
- ✓ اقتناء المحتوى التّعليميّ للّغة بدقّة وعناية وجودة، من خلال الانطلاق من الحقائق العلميّة
المدرّسة للّغة المراد تدريسها؛ حيث لا بدّ أن تُختار المادّة التّعليميّة وفق السّن والقدرة
العقليّة والنّموّ النّفسيّ للمتعلّم.
- ✓ تشجيع القدرات والكفاءات المبدعة مادّيّا ومعنويّا، والعمل على خلق الجوّ المناسب
للابتكار.
- ✓ تحديد حاجيّات المتعلّمين ونقاط ضعفهم، والعمل على إيجاد سبل تقليل ها وصولا إلى
انعدامها.
- ✓ ضرورة إحداث تغييرات إيجابيّة على المناهج التّربويّة، أخذًا بعين الاعتبار ا لمستجدّات
العلميّة والتّربويّة الحاصلة، والتّغييرات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة بطريقة تليّ
حاجات المجتمع والأفراد.

- ✓ التخطيط والسياسة اللغوية من أبرز اهتمامات صالح بلعيد؛ إذ يعتبرهما الأداة المثلى في نجاح عملية تعليم اللغات، خاصة ونحن نعيش في مجتمع متعدد اللهجات، ويتوقف الأمر هنا على تحديد الأولويات دون إقصاء الثانويات.
- ✓ التدرج في تقديم المعلومة اللغوية حسب طبيعة المتعلمين ومستوياتهم.
- ✓ اقترح صالح بلعيد إطارا منهجيا ومعرفيا يكشف عن رؤية واقعية موضوعية لتعليم اللغات في الجزائر، وفي إطار أكثر خصوصية تعليم اللغة العربية. ومن باب الإنصاف العلمي أن نقول إنّ الدكتور صالح بلعيد باحث علمي سلطته العلم ومنهجه العقل، لا يقبل الأحكام إلّا بالأدلة المقنعة، جمع بين التراث العربي الذي أحبه وبلغ فيه وبين المعاصرة التي لم يذب فيها حد الطمس.
- ✓ طرق الرجل معظم الحقول التي لها علاقة بعلوم اللسان، مستنطقا أمّات الكتب بلغات مختلفة، متقبلا كلّ الآراء دون أن تُفرض عليه.
- ✓ إنّ ما قدّمه صالح بلعيد في حقل تعليمية اللغة عموما والعربية بشكل خاصّ يتجاوز كونه نظري إلى المستوى الإجرائي، فقد أكّد على ضرورة حضور اللسانيات في مسائلنا التعليمية، والعمل على استثمار معطياتها النظرية وآلياتها الإجرائية في تعليمية اللغة العربية.

وفي الأخير ، هذه محاولة متواضعة حاولت فيها دراسة أثر المعرفة اللسانية في الاكتساب اللغوي وتعلّم اللغات، والأکید أنني لم أقف على كل جوانب الموضوع، بل أعتقد أنّ مجال البحث في الاكتساب اللغوي وربطه بالحقل اللساني ما يزال يحتاج إلى بحوث ودراسات مستفيضة تمكّن من إيجاد الحلول لمشاكل تعلّم اللغات.

التوصيات

7. التوصيات:

لعلّي أروم من خلال هذا البحث العلمي أن أقترح حلولاً وبدائل لمشكلات تعليم اللغة في المدرسة الجزائرية، خروجاً بذلك من الإطار النظري إلى التطبيقي. وبناءً على ما تمّ التوصل إليه من نتائج عرضتها في الخاتمة يمكن أن أخرج بجملة التوصيات الآتية:

- ✓ تعلّم اللغة وتعليمها لا يعتمد بالضرورة على نظرية لسانية واحدة ومحددة بعينها، بل الضرورة تدعو إلى الأخذ بإيجابيات كلّ تيار لساني للظفر برؤية موحدة تخدم متعلّم اللغة في عصرنا اليوم.
- ✓ اعتماد التدرج في بناء المناهج ليس على مستوى الطّور الواحد فقط، بل تدرّج متتابع كرونولوجيًا من الأسهل إلى الأصعب عبر أطوار التّعليم الثلاثة وصولاً للجامعة.
- ✓ إعطاء حيّز كبير للتطبيق الفعليّ للغة؛ أي تكثيف التّمارين اللّغويّة الكتابيّة والشّفهيّة في الصّف الثّروبيّ، بغية فتح المجال أكثر للممارسة اللّغويّة، ومنح فرص التّواصل بين متعلّمي اللغة الهدف.
- ✓ تيسير قواعد اللّغة، وتبسيط الشّواهد المدروسة على نحو يسمح للمتعلّم باكتساب اللّغة وتوظيفها وأخذ انطباع حسن عنها خاصّة في المرحلة الأولى.
- ✓ كسر العوامل النّفسيّة المؤثّرة على الاكتساب اللّغويّ، وذلك بالتّكوين الجيد للأستاذة فيما يخصّ الفروق الفرديّة ، والتّعامل مع بعض الأمراض اللّغويّة كعسر النّطق والديسلاكسيا.
- ✓ استغلال نتائج الثّورة التّكنولوجيّة والتّقنيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، بكلّ ما تتيحه من وسائل تزيد من رغبة المتعلّم في الاكتساب وريح الوقت.

✓ التفكير الجادّ والواعي في تعريب كل مراحل التّعليم من الابتدائيّ إلى الجامعيّ؛ إذ لا بدّ أن يجد النّاشئ لغته محيطة به في الواقع العمليّ ليتمكّن من تشرّحها فيما بعد في مشواره الدّراسي. فكيف نطالبه بحبّ لغته وهي مهمّشة في الواقع!

الملاحق



الدكتور صالح بلعيد.

1.8 صالح بلعيد في كلمة:

وإن سألوكم عن الدكتور "صالح بلعيد" قل: "إنه سليلُ المشذالين ذوي الأيادي الغراء على حضارتنا الإسلامية، وحفيد ابن معطي الزواوي (ت 628 هـ)؛ صاحب "الدرة الألفية" التي ما كان لألفية ابن مالك أن تكون لولا استنادها إليها. أمازيغي الأرومة، عربي اللسان والحال، شرح تراثنا اللغوي وشرحه، وقرأ المنظومات النحوية وأقرأها، ودرس اللسانيات التطبيقية ودرسها... أحاط بالنحو وتراكيبه وأصوله، وشلّم ويسره، ونبش مصادر اللغة، وتفقه فيها، وتابع قضاياها المعاصرة. دافع عن الهوية الوطنية، ونافح عن العربية ونهضتها، أشاد بعبقريّة الخليل بن أحمد، وأغرم بـ (نظم) عبد القاهر الجرجاني، خاض في المسألة الأمازيغية ببراءة علمية، منزوعة الغايات الإيديولوجية، وحذّر من الأخطار الـ مُحْدِقة بها، ودعا إلى كتابتها بالحرف العربي؛ حرصاً على توثيق صلتها بمكونات الهوية الوطنية، وناضل علمياً في سبيل تفادي الفتنة البربرية ومضاعفاتها السياسية. أسهم في تحقيق المعجم العربي الأمازيغي، وأشرف على المعجم العربي القبائلي، دبّج المقالات العلمية والمقامات الإبداعية، وكرس قدراً ليس باليسير من جهوده للاهتمام بمهوم اللغة، وقضايا المواطنة اللغوية، والأمن اللغوي، والتعايش اللغوي السلمي"¹.

2.8 مولده:

الأستاذ صالح بلعيد من مواليد 22 نوفمبر 1951م بمدينة البويرة، التحق بسلك التعليم الجامعي ابتداءً من تاريخ 27 أكتوبر 1984م؛ هناك اشتغل أستاذاً بقسم الأدب العربي بجامعة مولود معمري بتيزي وزو. وقبل ذلك تحصّل على جملة من الشهادات مكنته من الارتقاء والوصول إلى هذا المقام، وتحسين مستواه التعليمي منها: شهادة البكالوريا دورة جوان 1976م، ثم شهادة الليسانس في جوان 1983م، فالماجستير بعد أربع سنوات من ذلك، وأخيراً الدكتوراه عام 1993م. له إسهامات قيّمة، وأبحاث هامة، ومؤلفات كثيرة يربو عددها عن الخ مسين، تنوّعت موضوعاتها بين اللسانيات والتعليمية، علوم التربية، النحو، والصرف، وله أيضاً أبحاث منشورة في مجلات علمية متخصصة فاق عددها الستين، إضافةً إلى أعمال جماعية مشتركة.

¹ يوسف وغليسي، صالح بلعيد أمازيغي عزّته العقيدة الوطنية، مجلّة الصّباح الإلكترونية.

استثمار اللّسانيّات في تعليميّة اللّغة.

قراءة في جهود الباحث صالح بلعيد.

حوار أجري مع الباحث صالح بلعيد في 2019/10/04.

بمكتبة الحامّة، الجزائر العاصمة.

في إطار التّحضير لرسالة الدّكتوراه الموسومة بـ
"استثمار اللّسانيّات في تعليميّة اللّغة". قراءة في جهود
الباحث صالح بلعيد. تشرّفت أنا الطّالب (مخطار موسى)
بإجراء حوار مع الباحث (صالح بلعيد)، وقد تضمّن الحوار
أسئلة في ما له علاقة بموضوع البحث.



الملك

9. الملخص:

إنّ استثمار التجربة اللسانية المعاصرة لتطوير المنهجية العلمية لتعليمية اللغات أصبح من الضروريات في الممارسات البيداغوجية، إذ تعدّ اللسانيات بشقيها النظري والتطبيقي فتحاً جديداً وجب الاستفادة منه بغية تحسين تحصيل متعلّم اللغة والرفع من جودة الاكتساب اللغوي لديه. وعليه، فإنّ الحاجة ألحّت على اسثمار جهود اللسانيين في حقل تعليمية اللغة، وفرضت التوجه إلى الدراسات اللسانية بكلّ مرجعياتها ومفاهيمها ومصطلحاتها ومناهجها ووسائلها وأدواتها الإجرائية والتطبيقية في تعليمية اللغات التي لا تزال تعاني الضعف والتدني في المدرسة الجزائرية.

وفي ظلّ هذا المسعى، تهدف هذه الدراسة إلى الاستفادة من الدرس اللساني في تأهيل المتعلّمين لاكتساب الكفاءات اللغوية، وإبراز رؤية المدارس اللسانية لذلك، وكذا إلقاء الضوء على جهود الباحث "صالح بلعيد" باعتباره أحد اللسانيين المهتمين بالشأن التربوي التعليمي في الجزائر، والبحث في مُنجزه العلمي ومقترحاته التعليمية للنهوض بتعليمية اللغات عموماً والعربية على وجه الخصوص.

Abstract:

The investment of the modern linguistic experience to develop the scientific methodology for teaching languages has become a necessity in pedagogical practices. That's why we should take into consideration Linguistics, in both its theoretical and practical aspects in teaching languages, for improving the attainment of the language learner and raising the quality of his linguistic acquisition.

Accordingly , The efforts of the linguists were urgently needed , and the situation impose to invest linguistic filed with all its references, concepts, terminologies, methods, approches, methodologies and even procedural and applied tools in languages didactic. Which is still weak in the Algerian school.

This study aims to benefit from the linguistic lesson in qualifying learners to acquire competencies, and highlighting the vision of linguistic schools to that, and attempted to shed light on Dr. Saleh Belaid efforts, As one of the linguists interested in the educational issue in Algeria, and research in his scientific approach and educational proposals for the advancement of teaching languages in general and Arabic in particular.

المصادر والمراجع

10. قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم بوزارة ورش عن نافع.

ببليوغرافيا البحث:

1. الكتب العربية:

- ابن إبراهيم بن قاسم، عبد العزيز ، الدليل إلى المتون العلمية ، دار الصّميعة للنّشر والتّوزيع، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 2000م.
- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج1، دار الدّعوة، 2010م.
- إبراهيم، زكريا، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، 1999م.
- إبراهيم، عبد اللّطيف ، المناهج أسسها وتنظيمها وتقويم أثرها، مكتبة مصر، 1976م.
- الإبراهيمي، خولة طالب ، مبادئ في اللّسانيّات، دار القصبة للنّشر، الجزائر، ط 1، 2002م.
- أبرير، بشير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م.
- أبو الرّبّ، محمّد، الأخطاء اللّغويّة في ضوء علم اللّغة التّطبيقي، دار وائل للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2005م.
- أبو محفوظ، ابتسام محفوظ، المهارات اللّغويّة، دار التّدميّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 2017م.
- استيتية، سمير شريف، "المجال، الوظيفة والمنهج" دار عالم الكتب الحديث، ط 1 و2، 2005-2008م.
- إسماعيليّ حافظ، المّلاخ محمّد، قضايا إبستمولوجيّة في اللّسانيّات، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009م.

- الأفغانيّ، سعيد، من تاريخ النّحو، دار الفكر، بيروت، دط، دت.
- اكوينديّ، سالم، ديداكتيك المسرح المدرسيّ من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك، دار الثقافة، الدّار البيضاء، ط1، 2001م.
- أنسيّ محمّد، أحمد قاسم، مقدّمة في سيكولوجيّة اللّغة، مطبعة موسكي، القاهرة، 1997م.
- آيت أوشان، عليّ، اللّسانيّات والدّيداكتيك، دار الثقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.
- باقر، مرتضى جواد، مقدّمة في نظريّة القواعد التّوليديّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002م.
- بانييله، حسين عبد الله، ابن خلدون وتراثه التّربويّ، دار الكتاب العربيّ، بيروت، لبنان، دط، دت.
- الباهيّ، حسن، الذّكاء الصّناعيّ وتحديّات مجتمع المعرفة، حنكة الآلة أمام حنكة العقل، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، 2012م.
- برغل، سعيد، تقويم العمليّة التّكوينيّة بالجامعة، دراسة ميدانيّة لبعض معاهد المركز الجامعيّ بمستغانم، دت.
- البصيص، حاتم حسين، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيّات متعدّدة للتّدرّيس والتّقويم، منشورات الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2011م.
- بكار، عبد الكريم، طفل يقرأ - أفكار علميّة لتشجيع الطّفل على القراءة، دار السّلام للطّباعة والنّشر والتّوزيع والترّجمة، القاهرة، ط1، 2011م.

• بلعيد، صالح:

- الاهتمام بلغة الأمتة، العبرة من الفرنسيين، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2016م.
- دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2003م.
- الشامل الميسر في النحو، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003م.
- الصرف والنحو، دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003م.
- ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009م.
- علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 2، 2011م.
- في النهوض باللغة العربية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008م.
- اللغة الجامعة، منشورات الممارسات اللغوية، الجزائر، 2015م.
- اللغة العربية العلمية (النسخة الإلكترونية)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- محاضرات في قضايا اللغة العربية، منشورات جامعة منتوري، جامعة قسنطينة، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، دت.
- مقاربات منهجية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010م.
- نظرية النظم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2014م.

- بوشوك، المصطفى بن عبد الله:
تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال للطباعة والنشر، الرباط، ط 2،
1994م.
- تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ،
ط3، دت.
- بوقربة، لطفي، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جام ع بشار، الجزائر.
- بوقرة، نعمان، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، 2003م.
- بوكثير، حمزة، الذكاء الصناعي في تعليمية مستويات اللغة العربية، أعمال ملتقى
التكنولوجيا الجديدة ودورها في صناعة اللغة العربية واستعمالها، منشورات المجلس
الأعلى للغة العربية.
- بيرد وكاسيه، الفلسفات الكبرى، منشورات عويدات، لبنان، 1983م.
- تركي، رابع، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، دت.
- جابر عبد الحميد جابر، كفاي علاء الدين، معجم علم النفس والطب النفسي المجلد
السادس، دار النهضة العربية، القاهرة، دط، دت.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر ، البيان والتبيين، ج1، تح: عبد السلام محمد
هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998.
- الجبار، سيد إبراهيم، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر، بيروت،
لبنان، دت.
- جبّاري، سامية، محاضرات في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر ،
دت.
- الجسماني، عبد العلي، سيكولوجية الطفل والمراهقة، دار العربية للعلوم، بيروت،
ط1، 1994م.

- الجندبيّ، أنور، اللغة العربيّة بين حمّائها وخصومها، مطبعة الرّسالة، القاهرة، دت.
- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج 1، بتع: محمّد علي النّجار، دار الكتب، القاهرة، ط 1، 1956م.
- الحاج صالح، عبد الرّحمن، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج 1، موفم للنّشر، الجزائر، 2007م.
- الحباشة، صابر، التّداوليّة والحجاج (مداخل ونصوص)، صفحات للدراسات والنّشر، دمشق، ط 1، 2008م.
- حجازي، محمود فهمي، علم اللّغة العربيّة، دار غريب للطّباعة والنّشر، دط، دت.
- حسان، تّمام:
- اجتهدات لغويّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، 2007م.
- سجدوى استعمال التّقابل في تعليم اللّغات لغير أبنائها، ندوات تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ج 2، مكتبة التّربية العربيّة لدول الخليج ، 2008م.
- حسّاني، أحمد:
- أثر اللّسانيّات التّقابليّة والنّصيّة في ترقية تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، دط، دت.
- دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة: حقل تعليميّة اللّغات ، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط 1، 2000م.
- دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة : حقل تعليميّة اللّغات ، ديوان المطبوعات الجامعيّة، وهران، 2000م.
- سباحث في اللّسانيّات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، دط، دت.

- حسن التّوني، مصطفى زكي، المدخل السلوكي لدراسة اللّغة في ضوء المدارس والاتّجاهات الحديثة في علم اللّغة، حوليات كلّية الآداب، الحوليّة 10، الرّسالة 64، 1988م.
- حسين كوجك كوثر وآخرون، تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم والتّعلّم، دت.
- حلمي، خليل، مقدّمة لدراسة علم اللّغة، دار المعرفة الجامعيّة الإسكندريّة، ط 1، 2002م.
- حماديّة، علي، اضطرابات اللّغة والوظائف الرّمزيّة، كلّية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة سطيف 2، دت.
- الحمد، محمّد، فقه اللّغة، دار ابن خزيمة، الرّياض، ط 1، دت.
- حمداوي، جميل، محاضرات في لسانيّات النّصّ، دط، دت.
- حمدون قريب الله، التّرجمة بين العوملة وتكنولوجيا المعلومات، قسم اللّغة الإنجليزيّة والتّرجمة، كلّية اللّغات 1 والتّرجمة، جامعة الملك سعود، الرّياض، دت.
- خاين، محمّد، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، جامعة غليزان، 2016-2017م.
- خرما، نايف، أضواء على الدّراسات اللّغويّة المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير 1978م.
- الخطابي، محمّد، لسانيّات النّصّ، مدخل إلى انسجام النّصّ، المركز الثّقافيّ العربيّ، الدّار البيضاء، ط 2، 2006م.
- الخطيب القزويني، جلال الدّين محمّد بن عبد الرّحمن، التّلخيص في علوم البلاغة، دار الفكر العربيّ، ط 1، 1904م.

- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد:
-العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من
ذوي السلطان الأكبر، ج 6، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان،
2000م.
- مقدمة ابن خلدون، ج 1، تح: علي عبد الواحد وافي، دار النهضة للطباعة
والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، د ط، د ت.
- مقدمة ابن خلدون، مطبعة لبنان، ج2، دط، 1996م.
- الخولي، محمد عليّ، قواعد تحويليّة للغة العربيّة، دار الفلاح للنشر والتّوزيع، ط 1،
1999م.
- دريج، محمد، تحليل العمليّة التعليميّة، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط 1،
1991م.
- الدّليمي، طه عليّ حسين ، زينب حسن نجم الشّمريّ، أساليب تدريس التّربية
الإسلاميّة، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2003م.
- الرّاجحي، عبده:
حلم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، 2000م.
- حلم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة، الإسكندريّة مصر،
1995م.
- زايد، فهد خليل، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار البازوري،
الأردن، عمان، دت.
- زكرياء، ميشال، الألسنيّة التّوليديّة التّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة ، المؤسّسة الجامعيّة
للدراسات والنّشر والتّوزيع، لبنان، ط2، 1986م.

- الزّخشي، محمود بن عمر ، أساس البلاغة، تح: محمّد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة، دط، 1988م.
- الزّناد، الأزهر:
- النّص والخطاب -مباحث لسانيّة عرفانيّة - ، دار محمّد عليّ للنّشر، ط1، 2011م.
- نظريّات لسانيّة عرفانيّة، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، دار محمّد عليّ للنّشر، منشورات الاختلاف، تونس، ط1، دت.
- زهران، البدرائي، علم اللّغة التّطبيقيّ في المجال التّقابليّ (تحليل الأخطاء)، دار الآفاق العربيّة، القاهرة، ط1، 2008م.
- زيتون، حسن حسين، رؤية جديدة في العلم، التّعليم الإلكتروني، المفهوم القضايا والتّطبيق، الدّار الصّوليّّة للتّربية، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، 2005م.
- سالم، محمّد عدنان، القراءة أوّلا، دار الفكر المعاصر، ط4، 1998م.
- السّكيوي، بوشتي، ظاهرة الشّروح الأدبيّة في العصر العلويّ بين جهود الإحياء الثّقافي والتّأصيل المعرفيّ، ط1، 2016م.
- ابن سميّة، محمّد، أسس مشروع النّهضة عند الإمام عبد الحميد بن باديس، ج 1، دار الكتاب العربيّ، الجزائر، ط1، 2014م.
- السيّد، محمود، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، جامعة دمشق، ط1، 1988م.
- شنوفة، سعيد، مدخل إلى المدارس اللّسانيّة، المكتبة الأزهرية للتّراث، القاهرة، ط 1، 2008م.
- صياح، أنطوان ، تعليميّة اللّغة العربيّة، ج 1، دار النّهضة العربيّة، بيروت، ط 1، 2006م.

- صيني، محمود إسماعيل، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، عمل منشور في كتاب (تقدّم اللسانيات في الأقطار العربية)، دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987م.
- العاقل، فاخر، التعلّم ونظريّاته، دار العلم للملايين، بيروت، 1967م.
- عبد الباري، حسني، عنصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين (الإعدادية والثانوية)، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، دت.
- العبدلي، ساجد، اقرأ- دليل مختصر لكيفية جعل القراءة جزءًا من حياتك، دار مدارك للنشر، بيروت، ط1، دت.
- عبدوني، كامل عايد، حقيقة المعلم والمتعلّم بالفكر التربوي الإسلامي، دار الكتاب الحديث الأردن، 2004م.
- عدلي، سليمان، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1996م.
- عدنان، سالم، القراءة أولاً، دار الفكر المعاصر، ط4، 1998م.
- العسقلاني، الحافظ بن حجر، بلوغ المرام من أدلة الأحكام، المطبعة السلفية، القاهرة، مصر، 1347هـ.
- عشير، عبد السلام، عندما نتواصل نغيّر، إفريقيا الشرق، المغرب، 2006م.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، 2006م.
- عفيفي، أحمد، نحو النصّ اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة الزهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001م.
- عكاشة، محمود، تحليل النصّ، مكتبة الرشد ناشرون، ط1، 2014.

- العلويّ، شفيقة، محاضرات في المدارس اللّسانيّة المعاصرة، دار أبحاث للترجمة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.
- عليّ، نبيل، اللّغة العربيّة والحاسوب، دار تعريب، 1988م.
- ابن عمر، محمد صالح، كيف نعلّم العربيّة لغة حيّة؟ بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العامّة للنّشر، تونس، ط1، 1998م.
- عيّاد، سامي، كريم زكي حسام الدّين، نجيب جرس، معجم اللّسانيّات الحديثة، مكتبة لبنان، ناشرون، 1977م.
- عيساني، عبد الحميد، النّحو العربيّ بين الأصالة والتّجديد، دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النّحويّة، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1.
- العيسوي، عبد الرّحمن، مشكلة الطّفولة والمراهقة، دط، 1993م.
- ابن غريبة، عبد الجبّار، مدخل إلى النّحو العرفانيّ، مسكيلياني للنّشر والتّوزيع، ط1، 2010م.
- غلفان مصطفى، المّلاخ محمّد، علوي حافظ إسماعيلي، اللّسانيّات التّوليديّة من النّموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنويّ، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010م.
- الفارابي، عبد اللّطيف، محمّد آيت يحيى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التّربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التّربية، 09، 10.
- الفاسيّ الفهريّ، عبد القادر، اللّسانيّات واللّغة العربيّة، نماذج تركيبية ودلالية، الكتاب الأوّل، دار توبقال للنّشر، 1985م.
- فضل، صلاح، نظريّة البنائية في النّقد الأدبيّ، دار الشّروق، القاهرة، مصر، ط1، 1998

- الفيروزبادي، مجد الدين أبي طاهر، قاموس المحيط، 2008م، د ط.
- القاسمي، علي، علم اللغة وصناعة المعاجم، عمادة شؤون المكتبات، مطابع جامعة الملك سعود، ط2، 1991م.
- كاظم، أحمد، الذكاء الصناعي، قسم هندسة البرمجيات، 2012م.
- الكشو، رضا الطيب، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة، 2016م.
- الكفايات التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام هادي نهر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م.
- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2004م.
- المالكي، طارق، أنطولوجيا حاسوبية للنحو العربي، دار التابعة للنشر والتوزيع، طنطا، ط1، 2010م.
- محمد شاهين، توفيق، علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985م.
- مرتاض، عبد الجليل، التحولات الجديدة للسانيات التاريخية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2001م.
- مرسي، محمد منير، الإدارة التعليمية وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، 1984م.
- المسدي، عبد السلام:
- اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، أوت 1986م.
- المعرفة اللغوية وأثرها في الاختيار اللغوي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب، دط، دت.

- المسيري، عبد الوهاب ، إشكاليّة التحيز رؤية معرفيّة ودعوة للاجتهاد، ج2، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السلسلة التاسعة.
- مصطفى خليل، محمود، إسناد الأفعال إلى الضّمائر في ضوء اللّسانيّات الحاسوبية.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين، لسان العرب، ج 3، دار لسان العرب، بيروت، لبنان.
- مؤمن، أحمد، اللّسانيّات النّشأة والتّطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ، 2002م.
- نخلة محمود، أحمد، آفاق جديدة في البحث اللّغويّ المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2002م.
- هنديّ صالح وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للنّشر، الأردن.
- وزارة التّربية الوطنيّة:
- التّعليميّة العامّة وعلم النّفس، الجزائر، 1999م.
- اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الثالثة من التّعليم الثّانويّ شعبة أدب وفلسفة، الدّيون الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2015-2016م.
- المشوّق في الأدب والتّصوّص والمطالعة الموجهة للسّنة الأولى ثانوي، الدّيون الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، الدّيون الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، أفريل 2006م.
- الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التّعليم المتوسط، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، 2016م.
- الوعر، مازن، دراسات لسانیّة تطبیقیّة، دار طلاس، دمشق، دط، 1987م.

- ياقوت، محمود سليمان ، منهج البحث اللغويّ ، دار المعرفة الجامعيّة ، مصر ، ط2، 2000م.

- ابن يشو، الجليلي، دراسات في اللسانيّات التّطبيقيّة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2015م.

2. الكتب المترجمة:

- أرفيه، ميشال، البحث عن فردينان دسوسير، تر: محمّد خير محمود البقاعي، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ط1، 2009م.

- آن بافو ماري، إلياسرفاتي جورج، النّظريّات اللّسانيّة الكبرى من النّحو المقارن إلى الدّرائعيّة، تر: محمّد الرّاضي، المنظّمة العربيّة للترجمة، ط1، 2012م.

- بريجته، بارتشت، مناهج علم اللّغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسّسة المختار للنشر والتوزيع، ط1، 2004م.

- بريور، ماري نوال غاري، المصطلحات المفاتيح في اللّسانيّات، تر: عبد القادر فهم الشّيباني، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1، 2007م.

- بلانشيه، فيليب، التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، تر : صابر الحباشة وعبد الرّزاق جماعي، عالم الكتب، إريد، ط1، 2012م.

- بوفنا زينايدا، ستيرنين يوسف، اللّسانيّات الإدراكيّة، تر : تحسين رزّاق عزيز، بيت الحكمة، بغداد، 2012م

- بوتون، شارل، اللّسانيّات التّطبيقيّة، تر: الدكتور قاسم المقداد ومحمّد ربّاض المصريّ، دط، دت.

- تشومسكي، نوام:

- لبنى النّحويّة، تر: يؤيل يوسف عزيز، مراجعة مجيد الماشطة، مكتبة لسان العرب، بغداد، ط1، 1987م.

- جنيان اللّغة، تر: إبراهيم الكلثم، جداول للنّشر والترجمة والتّوزيع، بيروت ، لبنان، ط1، 2017م.
- جروبول آن، موشرل، التّداوليّة اليوم علم جديد في التّواصل، تر: سيف الدّين دغفوس ومحمّد الشّيباني، المنظّمة العربيّة للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.
 - دوجلاس، براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي، عليّ أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، 1994م.
 - دي سوسير، فرديناند، دروس في الألسنيّة العامّة، تر: صالح القرمادي وآخرون، الدّار العربيّة للكتاب، ط1، 1985م.
 - ديك، فان، علم النّصّ مدخل مُتداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيريّ، دار القاهرة للكتاب، مصر، ط1، 2001م.
 - ساميسون، جيفري، المدارس اللّغويّة، التّطور والصّراع، تر: أحمد نعيم الكراعين، المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنّشر، بيروت، ط1، 1993م.
 - ميلكا إفيتش، اتّجاهات البحث اللّساني، تر: سعد مصلوح ووفاء كامل، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000م.
 - هامريّ، هكتر، النّظرية التّكامليّة في تدريس اللّغات ونتائجها العلميّة، تر: راشد الدّويش، جامعة الملك سعود، الرّياض، دط، 1994م.

3. المراجع بالأجنبية:

- Armengaud (Françoise), la pragmatique, Presses universitaires de France : 2ème ed, 1985.
- Cameron, Deborah (2001). Working with spoken discourse. London: Sage publications.
- Danielle Bailly, Didactique De L'Anglais T.2 .

- Ferdinand De saussure, Cours de linguistique générale, Charles Bally et Albert Sechehaye, Arbers d'or 2005.
- hachette, le dictionnaire du francais, Ed, ENAG ALGER 1992 .
- Loubier, J. (ed.), A. Comte, Philosophie des sciences , Textes choisis, Paris, PUF
- Miller ;george ;the cognitive revolution historical perspective.trends in cognitive science ;2003,vol 7,no.3
- Moechler (J) et Reboul (A) dictionnaire encyclopédique de pragmatique, Paris : le seuil, 1994.
- Gschwind holtzer , analyse sociolinguistique de la communication et de la didactique .
- S.P.Corder . La linguistique Appliquée . interprétaion et pratiques diveres BulettinCILA, centre de La linguistique Appliquée, Université de Neuchatel .N.16. Suisse 1972 .
- Jules Duchastel et Danielle Laberge . La recherche comme espace de médiation interdisciplinaire .

4. الرسائل الجامعية:

- أقطي، رباب، التكوين الجامعي وعلاقته بكفاءة الإطار، مذكرة ماجستير، إشراف بوقرة بلقاسم، كلية العلوم الاجتماعية والإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2008-2009م.
- ابن دحمان، عمر، الاستعارات والخطاب الأدبي مقارنة معرفية معاصرة، أطروحة دكتوراه، إشراف بوجمعة شتوان، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012م.
- العايب، وهيب، التربية التحضيرية في المدرسة القرآنية وتأثيرها على مهارتي القراءة والكتابة، دراسة وصفية مقارنة، رسالة ماجستير، إشراف غطاس شريفة، الجزائر، 2004-2005م.

5. المجلات:

- إبراهيم النّجار، لطيفة، آليات التّصنيف اللّغويّ بين علم اللّغة المعرّيّ والنّحو العربيّ، مجلّة جامعة الملك سعود، العدد 17، 2004م.
- إبرير، بشير، في تعليميّة الخطاب العلميّ، مجلّة التّواصل، جامعة عنّابة، جوان 2001م.
- آيت أوشان، عليّ، ديداكتيكا اللّغات، مجلّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، سلسلة الندوات 2002/15م.
- براهمي، فطيمة، بن شاعة، لامية، دور الكتابيب القرآنيّة في ترسيخ ثوابت الأُمّة وهويّتها، مجلّة التّعليميّة، جامعة الجيلالي ليابس، المجلد 10، العدد 2، دت.
- بلعيد، صالح:
- هل تكتسب الكفاءة أم تورّث؟، مجلّة كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بجامعة تيزي وزو، أعمال ملتقى في جامعة تيزي وزو، يومي 6 و7 مارس 2005م.
- هموم اللّغة العربيّة في ظلّ العولمة، محاضرات الملتقى الدّوليّ للّغة والعولمة، مجلّة الدّراسات اللّغويّة، مختبر الدّراسات اللّغويّة، جامعة قسنطينة، العدد د الثّامن، 2013م.
- بلقاسم، محمّد حمّام، الملامح التّداوليّة في النّحو العربيّ، مجلّة الأدب جامعة الملك سعود، الرّياض، 2014م.
- بلير دوح، سعيدة، الانتقاء والتّكامل في تعليميّة مهارات اللّغة العربيّة، مجلّة اللّسانيّات واللّغة العربيّة، العدد 2، الجزائر، دت.
- بوحاسين، نصر الدّين، تعليم اللّغة العربيّة، واقع وأفاق كليّة الأدب والعلوم الاجتماعيّة، مجلّة العربيّة، جامعة البليدة، الجزائر، العدد 3، 2011م.

- بودراع، عبد الرحمان، اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي، مجلة الموقف العدد 8، 1988م.
- بوفلاقة، محمد سيف الإسلام، اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات، قسم اللغة العربية، جامعة عنابة، الجزائر، مجلة دنيا الوطن، 2018م.
- بوهادي، عابد، تحليل الفعل الديدانتيكي مقارنة لسانية بيداغوجية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 2، دت.
- جبّاري، سامية، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، الممارسات اللغوية، المجلد 5، العدد 21، جامعة الجزائر، دت.
- جرّادي حفصة، مبروك قسمية، الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 3، العدد 7، جامعة عمّار تليجي، الأغواط، دت.
- جلايلي، سمية، اللسانيات التطبيقية مفهوما ومجالاتها، مجلة الأثر المركز الجامعي صالحى أحمد النعامة، العدد 29، ديسمبر 2017م.
- الحاج صالح، عبد الرحمان:
- أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد 4، 1974م.
- أنماط الصياغة اللغوية الحاسوبية والنظرية الخليلية الحديثة، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 6، الجزائر، 2007م.
- حريوي، محمود، أثر التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مهارة المحادثة أنموذجا، مجلة تمثّلات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 2، دت.
- حسّاني، أحمد، المرتكزات اللسانية النصّية - بحث في الأسس المعرفية والمنطلقات المنهجية -، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية، العدد 50، دت.

- حمّ الحاج، ذهبيّة، العلوم المعرفيّة: بحث في النشأة والمفاهيم، مجلّة أبوليوس، المجلّد 6، العدد2، 02 جوان 2019م.
- خويلد أسماء، طراد طارق، تعلّم اللّغة في ضوء المدرسة التّوليدية التّحويلية -دراسة نفسية لسانية، مجلّة مقامات للدراسات اللّسانية والأدبية والتّقديّة، المجلّد 3، العدد1، دت.
- ابن دحمان، عمر، المعرفة، الإدراك، العرفنة، بحث في المصطلح، مجلّة الخطا بجامعة تيزي وزو، العدد 14، دت.
- زيتوني، نصيرة، مجلّة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة) المجلّد 28، قسم اللّغة العربيّة، آليّة الآداب، جامعة حائل، السّعوديّة، دت.
- السّعودي، محمّد، اللّغة العربيّة وحوسبتها، مجلّة أفكار، المحتوى الرّقميّ العربيّ على الانترنت، الأردن، دت.
- سليمان، مصطفى، اللّغة والهويّة، مجلّة الهويّة، الكويت، الغرسة 16، دت.
- السيّد، محمود، طرائق التّدرّس في الجامعة، مجلّة التعريب، المركز العربيّ للتعريب والترجمة والتّأليف والنّشر، دمشق، العدد 2، 1991م.
- صديقي، عبد الوهاب، مجلّة الدّراسات اللّغويّة والأدبيّة، العدد 2، دت.
- طيبي أحمد، فايزة، الأبعاد التّعليميّة والآليّات الإجرائيّة في شروح المتون عند المغاربة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشّلف، العدد2، دت.
- عبد السّلام، قراءة في المنظومة التّعليميّة الجزائريّة، مجلّة الحقوق والعلوم الإنسانيّة، جامعة زيان عاشور، الجلفة، دت.
- علّال، زوليحة، التّعليميّة المفهوم النّشأة والتّطوّر، مجلّة الآداب واللّغات، العدد 4، جوان 2016م.

- العنزي، سعد والساعدي المؤيد ، أخلاقيات الإدارة، مداخل التكوين في منشآت الأعمال، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، العدد 3، 2002م.
- فريخ دايع الترابي، جاسم، الأنظار اللغوية للدكتور صالح بلعيد بين الأصالة والمعاصرة، مجلة الذاكرة، المجلد 08، جامعة واسط، العراق، العدد 01، يناير 2020م.
- كرونة، سندس، اللسانيات وتطور العلوم العرفانية، حوليات الجامعة التونسية، العدد 47، 2003م.
- لبوخ، بوجملين، شيباني، الطيب، العناصر التواصلية في العملية التعليمية، مجلة الأثر، العدد 10، دت.
- لين، إدوارد، مقدمة مد القاموس، تر : عبد الوهاب الأمير، مجلة المورد ، المجلد 5، العدد 2، دت.
- مجاهد، ميمون، أثر تعدد التخصصات وتكاملها في تعليمية اللغة العربية ونجاعتها، مجلة الباحث، جامعة الملك عبد العزيز جدة، السعودية، العدد 17، دت.
- النجار، إبراهيم، آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو العربي، مجلة الملك سعود، كلية الآداب، العدد 71، 2004م.
- هاشمي، محمد، استعمال اللغة العربية في الجزائر الواقع والآفاق، مجلة الصوتيات، المجلد 20، العدد 3، المديّة، الجزائر، ديسمبر 2018م.
- هدارة، رمضان، لغة العلم، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة 1981، الجزء 47.
- وغليسي، يوسف، صالح بلعيد أمازيغي عربته العقيدة الوطنية، مجلة الصباح الإلكترونية، دت.

6. المواقع الإلكترونية:

- <https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2015/02/14/357088.html>
- <https://www.arageek.com/bio/blaise-pascal>
- <http://aila.info/en/about.html%20December>
- <https://sites.google.com/site/humansocietyandlife/articles/nshrtebdwnnwan>
- http://mustafahaddad.blogspot.com/2007/05/blog-post_15.html
- <https://www.youtube.com/watch?v=g4hGYO09Qtk>
- <https://www.youtube.com/watch?v=fgJwHeKj-T8>

الفهارس العاقبة

11. 1 فهرس الآيات القرآنية:

الآية الكريمة	السورة	الرقم	الصفحة
﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾	المائدة	50	149
﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فُـرْـقَانًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾	يوسف	02	17
﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾	الحجر	09	14
﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾	الحجرات	10	69
﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾	العلق	01	56

2.11 فهرس المخططات:

المخطّط:	الصفحة
المخطّط رقم 01 يوضّح الفرق بين اللّسانيّات العامّة والتّطبيقية والتّعليميّة.	23
المخطّط رقم 02 يوضّح عناصر المثلث الدّيداكطيّ.	63
المخطّط رقم 03 يمثّل تركيب الجملة من منظور المدرسة التّوليدية التّحويلية.	88
المخطّط رقم 04 يوضّح خطوات تدريس النّص الأدبيّ من منظور المقاربة النّصيّة.	100
المخطّط رقم 05 يوضّح المقاربة التّداوليّة للعمليّة التّعليميّة.	111
المخطّط رقم 06 يوضّح المقاربة التّداوليّة للدّرس النّحويّ.	114
المخطّط رقم 07 يمثّل حوسبة اللفظ العربيّ.	129
المخطّط رقم 08 يوضّح المعالجة الآليّة للغة العربيّة.	130
المخطّط رقم 09 يوضّح الفئات والعلاقات النّحويّة.	134
المخطّط رقم 10: مثال توضيحي لخاصيّة تشجير النّحو الرّقميّ.	135
المخطّط رقم 11 يوضّح أقسام الكلمة.	165
المخطّط رقم 12 يوضّح خريطة الإعراب.	166

167	المخطّط رقم 13 يوضح أقسام الاسم.
185	المخطّط رقم 14 يوضح قواعد اللّغة العربيّة.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ