المعرفة اللسانية وتعليمية اللغة العربية

ليلى قلاتي*
جامعة الحاج لخضر 01 - الجزائر
leiagltl@gmail.com

السعيد خنيش
جامعة الحاج لخضر 01 -الجزائر
khenichsaid@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2019/04/25 تاريخ القبول: 2021/05/18

الملخص

تهدف الدراسة إلى إبراز العلاقة المتلازمة بين مجالين علميين إنسانيين، اللسانيات وما تقدمه من دراسات علمية، والتعليمية المجال التطبيقي الذي يعوّل عليه في بناء الفكر المنهج الهادف، في خضم ذلك نضع تصورا لكيفية استثمار تعليمية اللغة العربية معطيات الدرس اللساني النظري العام من خلال مدخل النقل الديداكتيكي المشكل من آليات إجرائية تطبيقية.

الكلمات المفاتيح:

المعرفة اللسانية - تعليمية اللغة العربية - اللسانيات - التحويل الديداكتيكي - الدرس اللساني.

المؤلف المراسل: ليلى قلاني، البريد الالكتروني: leiagltl@gmail.com

Connaissances linguistiques et didactique de l'arabe

Résumé

Notre objectif dans cette recherche est de mettre en évidence la relation nécessaire entre la linguistique et la didactique, ce domaine de pratique est un outil pour construire une pensée systématique dans laquelle nous développons une vision sur les manières d'investir dans l'apprentissage de langue arabe à travers l'entrée de la transformation didactique composée de procédures purement pratiques

Mots clés:

Savoir Linguistique - Didactique de la Langue Arabe - Linguistique-Transformation didactique - Leçon de linguistique.

Linguistic knowledge, and didactics of Arabic

Abstract

In this research, we seek to highlight the necessary relationship between human sciences, linguistics and the scientific and educational studies provided by the applied field, which is based on the construction of systematic thought. In this context we develop a vision of how to invest Arabic language learning. During the introduction of the dialectic transport, which consists of procedural procedures.

Keywords:

Linguistic knowledge - Arabic Language - Teaching Linguistics - Deductive conversion - Linguistic lesson.

مقدمة

شـهدت الفـترة الممتـدة مـن نهايـة القـرن التاسـع عـشر، إلى الثلـث الأول مـن القـرن العشريـن، تحـوّلا رئيسـا في الدراسـات اللسـانية، حيـث انتقـل البحـث مـن النظـر في أصل اللغـات وترتيبهـا وأهميتهـا، بنـاء عـلى مجموعـة مـن المعطيـات الاجتماعيـة المرتبطـة أساسـاً بالجنـس والسـلالة، وكـذا التطـور الحضـاري عـلى سـبيل التفاضـل بـين اللغـات، إلى النظـر في اللغـة بعَدّهـا منتجـا إنسـانيا فتـح آفـاق التمعـن في تركيبهـا، وتشـكيل معانيهـا، والتعمـق أكـثر في مكوناتهـا؛ للوصـول إلى التسـاؤل عـن فائـدة ذلـك في التعلّـمات.

سـاهم هـذا الانعطـاف في انتقـال البحـث اللسـاني إلى درجـة العلميـة، بعدمـا كانـت تسـيطر عليـه الانطباعيـة. وههنـا ظهـرت بـوادر الـدرس اللسـاني الـذي يجعـل مـن اللغـة مدونـة بحثـه ثـم، تحـددت وظيفتـه في كونـه العلـم الـذي يـدرس اللغـة البشريـة بصفـة علميـة تنـأى بـه عـن الذاتيـة والانطباعيـة. فـمادة اللغـة تضـم «جميـع مظاهـر الـكلام عنـد الإنسـان، سـواء كان ذلـك مـن المجتمعـات البدائيـة أو المحدثـة، وفي الفـترات الكلاسـيكية أو الفئـات المتأخـرة» **(دي سوسـير ،1985،ص24)**.. فالـدرس اللسـاني الغـربي ارتبـط ارتباطـاً وثيقـاً بمـا قدّمـه سوسـير في محاضراتـه «إذ إنـه أول مـن دعـا إلى دراسـة اللغـة في ذاتهـا دراسـة وصفيـة تبحـث في نظامهـا وقوانينهـا» **(العلـوي، 2004، ص9)**.

والملاحـظ في لسـانيات **سوسـير (Ferdinand de Saussure)** أنهـا لم تلـغ أيّ عنـصر يدخـل في تشـكيل الظاهـرة اللغويـة، كـما أنهـا لم تفـرض قيـوداً عـلى البحـث اللغـوي، بـل فتحـت المجـال للعلـوم المختلفـة لتوظـف في البحـث عـن أسرار اللغـة الإنسـانية. ولا أدل عـلى ذلـك اسـتشراف سوسـير للمسـتقبل؛ مـن خـلال إشـارته إلى مباحـث لغويـة، وفصـول علميـة دقيقـة في البحـث اللسـاني، حينـما تحـدث عـن علاقـة اللغـة بالعلـوم الأخـرى.

إن هـذه الإشـارات والتلميحـات السوسـيرية في الـدرس اللسـاني دليـل عـلى أن هـذا العلـم واسـع الآفـاق، وهـذا مـا سـنراه في هـذه الورقـة البحثيـة مـن خـلال الانتقـال التدريجـي مـن المفاهيـم اللسـانية إلى التطبيقـات اللسـانية في ميـدان التعليـم، وذلـك مـروراً بآليـات نقـل المعرفـة اللسـانية النظريـة العميقـة والمتشـعبة إلى المتعلـم، وكيفيـة

توظيفها في تدريس العربية.

1. أساسيات البحث اللساني

تعددت المباحث اللسانية في باب البحث في اللغة وقضاياها، فتنوعت الآراء وتباينت بتباين زوايا النظر فيها. فإذا حاولنا تلخيص فحوى البحث اللساني سنجده يبدأ بما ذهب إليه سوسير، وأسّس له، وهو الطرح البنوي في دراسة اللغة والمعرفة على أنها «دراسة اللغة، موضوع اللسانيات، في ذاتها ولذاتها أي دراستها دراسة وصفية آنية» **(العلوي ،2004، ص9).**

لقد ميّز سوسير **(Saussure)** بين الدراسة الوصفية للغة في بعدها الداخلي والدراسة التاريخية حيثإن «الوصف اللغوي وتعميم المعطيات اللغوية لا يصبح ممكناً إلا حين نفصل بين الحالة الآنية الراهنة للغة، وبين نشوء اللغة وتطورها وتحولاتها» **(ميشال، ص75).**

وأما النظرة التوزيعية التي تبناها الأمريكي **بلومفيلد (Bloomfield)**، فإنها تشكل مفهوماً آخر للظاهرة اللغوية الإنسانية، من خلال مبدأ التوزيع؛ فالمادة اللغوية لديه تتوزع إلى عناصر ترتبط فيما بينها علائقياً. ثم جاء بعد بلومفيلد من تجاوز فكرة التوزيع في الجملة إلى الجمل؛ مثل **هاريس (Harris)** وبعده بايك الذي سلك مسلكاً سلوكياً في الطرح. وأما الطرح الثالث الذي نود التعرض إليه، وهو ما سنبرزه مثالا تطبيقيا في الشق التطبيقي للبحث فهو يخص النظرية التوليدية التحويلية، وما يطرحه **تشومسكي (Chomsky)**، حيث يهدف في دراسته للغة معرفة أسرار الفعل البشري وطبيعته، فقد أعاد النظر فيما ذهب إليه بلومفيلد بتعريفه للفعل اللغوي على أن«الحدث اللغوي ما هو إلاّ استجابة لمثير» **(خليل ،2005،ص76).** فهو يرى أن قوى عميقة تدخل في إنتاج الحدث اللغوي، والتي يتمثلها العقل، أو القوى الإبداعية، فيقول: «إن استعمال مدرسة بلومفيلد لمصطلحات مثل الاستجابة والمثير، وغيرها من مصطلحات علم النفس السلوكي وتطبيقها على اللغة ما هو إلا نوع من الخداع ومحاولة لإضفاء الصبغة العلمية لدراسة اللغة» **(عبد الوهاب،**

1983، ص74).

ولكي نجمع بين محطات البداية في الدرس اللساني الحديث، والمحطات المعاصرة له، لا بد من أن نعرّج على الأطروحات التي تجاوزت كلياً بنية اللغة وتشكيلها في صورة الجملة إلى مجموع ما يؤلف وضعاً خطابياً، والاهتمام به بعَدّه فصلا أساسيا في الدراسة التداولية؛ حيث لا تركز نظرتهم على الجملة فقط بوصفها «الوحدة اللغوية المنجزة تقابلها مجموعة من الكلمات المركبة حسب قوانين التركيب، وما ينتجه المتكلم ويسمعه المخاطَب مجموعة تشكل ما يُدعى بالقول وليس الجملة» **(ذهبية، 2005، ص138)**، لكن تركز على الخطاب الذي تجتمع فيه عناصر من خارج اللغة بحد ذاتها«وبذلك تنتقل من الجملة وميدان اللغة كنظام من الأدلة إلى عالم تعتبر فيه وسيلة للتواصل وهي الخطاب» **(ذهبية ،2005،ص138)**. وههنا إشارة ضمنية إلى السياق، ومدى أهميته في المنجز الكلامي الذي نعتبره السلوك اللغوي الممثل لنظام اللغة المخزن.

لقد آثرنا أن نعرض إلى بعض هذه الأطاريح اللسانية الحديثة والمعاصرة، لمّا رأينا أثرها في الدرس اللساني من جهة، ومن جهة ثانية لما لها من أثر في التعليم، من خلال مفاهيمها الأساسية المرتكزة على اللغة الوظيفية، أو ما نسيمه نظام اللغة المستعمل؛ فما ذُكر سابقا برهان آخر على أن الدرس اللساني منذ بداياته لم ينعزل عن أهداف تعليمية بالدرجة الأولى، فحيثما نجد بحثاً يتناول اللغة والإنسان معاً، إلا وهو يقترن بالضرورة بالتعلم الإنساني، فحركية الإنسان مرتبطة بشكل كلي بالتعلم، والسبيل الأَولى لذلك هي اللغة واستعمالاتها. وما يعضد قولنا هو ما ذهب إليه الأستاذ «**عبد السلام المسدّي**» عندما يقول: «مما لاشك فيه أن أهمية الدراسات اللغوية الحديثة لم تتبلور إلاّ منذ (دخلت) المستخلصات النظرية حيز الاستثمار في تطبيقات استقرائية» **(المسدي ،1986 ، ص135)**.

واستنادا إلى ما سبق فإن قيام علاقة بين اللسانيات والتعليم لازمة؛ حيث «بين أيدينا اليوم زاد ضخم من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية، وبوظائفها

لـدى الفـرد والجماعـة، وبأنمـاط اكتسـاب الإنسـان لهـا، وثمـرة أبحـاث اللسـانيين لهـا في هـذا المضـمار لمـا يتأكـد اعتبـاره عنـد صـوغ البرامـج التعليميـة في موضوعهـا اللغـة، وعـلى معلّـم اللغـات أن يسـتنير بمـا تمـده بـه اللسـانيات مـن معـارف علميـة حـول طبيعـة الظاهـرة اللغويـة» **(كورديربيـت، 1976، ص70)**.

ومـن ثـم البحـث عـن العلاقـة بـين اللسـانيات والتعلـم في المدرسـة الجزائريـة، وكيفيـة الاسـتفادة مـن هـذه العلاقـة يتطلـب منـا أن نتطـرق إلى أساسـيات في البحـث اللسـاني، وتشـكيل مختـصر تمهيـداً لمـا سـيلي في المبحـث الثالـث مـن الورقـة، وعـبر ثلاثـة أسـس في البحـث اللسـاني الحديـث، وسـندنا في هـذا أربعـة مرجعيـات:

1 - المرجعيات الفلسفية للأطروحات اللسانية.

2 - المفاهيم الأصلية والقاعدية للنظريات اللسانية.

3 - المحطات التي مرّت بها المدارس اللسانية.

4 - التفريعات والنماذج الممثلة للنظريات اللسانية.

وبنـاء عـلى هـذه المرجعيـات نذكـر هـذه الأسـس الدائمـة الحضـور في البحـث اللسـاني وهي:

1 - الاعتقـاد بنسـبية البحـوث اللسـانية هـو الداعـي إلى التطويـر المسـتمر للبحـث، مـما يجعـل البحـث اللسـاني الحديـث فرعـاً مهـماً مـن فـروع النظـر في حيـاة الإنسـان، مـن خـلال تمكنـه مـن تحديـد نطـاق البحـث، وتوصلـه إلى مناهـج بلـورت بهـا آليـات التمحيـص في الظاهـرة اللغويـة، والتـي كان الداعـي الأول لدراسـتها أنهـا « أصبحـت شـيئاً غريبـاً وغـير مفهـوم نشـأت عـن الحاجـة إلى شرح نصـوص أدبيـة أو دينيـة قديمـة أو تقليديـة» **(كورديربيـت، 1976، ص70)**.

نفهـم مـن هـذا القـول أن اللغـة شـكل مـن أشـكال التفاعـل الإنسـاني يصعـب الإحاطة بخبايـاه مـن وجهـة نظـر واحـدة، ولعـل تنـوع النظريـات اللسـانية وتبايـن أطاريحهـا دليـل عـلى صعوباتـه التـي تنـم عليهـا اللغـة في كل مـرة نحـاول فيهـا اسـتقراء وإعـادة الفعـل في مضامينهـا ومنهجهـا ونتائجهـا في قـراءة اللغـة في ذاتهـا أو لتعلقهـا بالتطبيـق،

وذلك لعدة اعتبارات أهمها:

أ - أي نظرية لسانية تناولت اللغة بالدراسة هي محاولة إبراز وجهة نظر أصحابها وفقاً لتراتبية الفكر لديهم تجاه هذه القضية.

ب – كل نظرية لسانية تمثل نموذجاً لسانياً تعرف اللغة خلاله، وحسب ما تمليه عليها حدود القراءة والتجربة. هنا نشير إلى أن من المنظرين من يقيم أحكاماً على تخمينات تؤسس لمفاهيم مبنية على نتائج مقيسة.

نرى في هذا أن الموضوعية المرجوة في الدراسات اللسانية أمر لا طائل منه وذلك لأنه يصعب أن تنفصل اللغة عن الإنسان بحيث تنفصل آراؤه العلمية عن خط سير نفسيته وحضورها اللغوي الاجتماعي، وهذا ما يفضي بنا إلى الإقرار باستحالة عدم شرعية اعتبار أي طرح لساني معيّن أحسن وأوضح أو أكثر موضوعية، وكأننا بهذا الشكل انتقلنا من فكرة التفاضل بين اللغات في بدايات البحث في اللغة كما سبق أن أشرنا إلى ذلك في التقديم إلى التفاضل بين المناهج.

2 - يقترن البحث اللساني دائماً بمخرجات تطبيقية؛ حيث تعتبر النظرية اللسانية أسلوب تفكير لساني و منهجا في البحث مثلما هي أدوات لغوية في التعليم، وعلى الرغم من ذلك «ربما كان من الأدق أن نقول إن كل امرئ يؤمن بعدة نظريات غير رسمية عن اللغة، ويكون جزء من النظرية تناقضاً مع أجزاء نظرية أخرى، (فاللغة جد معقدة)، ولا يمكن لأي فرد أن يجد لها تعليلاً مرضياً تماماً في نطاق نظرية شاملة متكاملة. هذا ومن المؤكد أن علماء اللغة قد وجدوها كذلك» **(كورديربيت، 1976، ص70)**.

وبهذا يوفر الدرس اللساني الحديث مجموعة واسعة من المعارف العلمية حول اللغة، لتكون المرشد لعمليات تعليم وتعلّم اللغة، ولإبراز سمة التطبيق في البحث اللساني النظري، والاستدلال عليه.

أضف إلى ذلك أن الأمر المؤكد لدينا هو أن كل تلك البحوث الكثيرة في اللغة، وعلى كافة مستوياتها لم تتمكن، ولم تصل لتقدّم لنا إجابات محددة وواضحة

تعليم اللغات، ولا نرجع السبب في ذلك إلى عامل واحد محدد، ولكن باجتماع عوامل عدة وبدرجات مختلفة. ولعل أهمها هو أن البحث في اللغة لا يزال تقليدياً على الرغم من محاولات التطوير والانفتاح على العلوم التكنولوجية، ونقول هذا إيماناً منا بأن مستخلصات علم النفس والاجتماع بمعزل عما يفعله اللساني باللغة وللغة. وههنا نطرح السؤال التالي: إذا كانت فكرة الفصل بين العلوم الإنسانية والتجريبية والتكنولوجية مسيطرة على الفكر الأكاديمي والعلمي، فلم محاولة البحث فيما تقدمه اللسانيات الحديثة لتعليم اللغة في المدرسة؟

من خلال هذا الطرح يتبين أن الوضع الذي تعيشه المدرسة الجزائرية، وعلاقتها بتعليم اللغات العربية الرسمية، أو اللغات الأجنبية يوحي بتفرق الجهود العلمية والمعرفية بفعل النظر الضيق لمسألة تعليم اللغة في الجزائر، وكذا آفاق البحث المغلقة للمشرفين على العملية التعليمية.

إنّ الهدف من ورقتنا البحثية هذه هو النّظر في كيفية نقل المفاهيم اللسانية والمضامين المعرفية اللسانية، ومستخلصات البحوث اللّغوية إلى مجال تعليم اللغة العربية من خلال توظيف آليات تعليمية خالصة في ذلك على سبيل التكامل المعرفي بين المجالين.

وقبل أن نقبل على بيان عملية النّقل الديداكتيكي لمستحدثات البحث اللّساني الحديث إلى ميدان التّعليم عموماً، والاستفادة من ذلك المنقول في تعليم العربية في المدرسة الجزائرية، ينبغي أن نعرج على الحلقة الأولى التي تظهر من خلالها أي مفاهيم علمية ومنهجية لمختلف العلوم؛ وهي الكتاب المدرسي، فأولى بنا الاطلاع على ماهية الكتاب المدرسي لاعتباره الحامل للملخصات المعرفية المنقولة الموجهة للتعليم إجرائياً.

2- الكتاب المدرسي وأسس الجودة فيه: لا يحتاج الكتاب المدرسي إلى الإقرار بدوره وأهميته؛ حيث هو المعرفة في حد ذاته وهو الأداء، وعلى اختلاف التعريفات التي رصدناها للكتاب المدرسي، إلاّ أنها لا تختلف كثيراً بعضها عن بعض، بل

وجه الاتفاق فيها واضح في كثير من النّقاط الأساسية ولنا من التعريفات على أنه «الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدّد سلفاً، والمرجع الأساسي الّذي يستقي منه التّلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر، فضلاً على أنه - أي كتاب - هو المصدر الأساسي الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه التلاميذ في حجرة الدرس» **(عبد اللطيف وآخرون، 1994، ص188).**

وفي محطة تعريفية أخرى يعرّف بأنه «مجموعة من الوحدات المعرفية التي تستخدم شكلاً يتناسب مع المستوى العمري للطلبة، فالمادة تناسب كل صف على حدة، ولا تناسب غيره من الصّفوف الأخرى حتى يسهم في تحقيق النّمو المتكامل للطلبة من جميع النواحي النفسية والعقلية والجسمية والروحية والاجتماعية» **(حمادنة، عبيدات، 2012، ص211).** وحسب **ريتشودو (Ricudo)** فإنّ الكتب المدرسية تنقسم إلى قسمين:

1.2 – الأوّل: يرد على شكل منظّم من البداية إلى النّهاية؛ حيث يظهر فيه العنوان وطريقة التّقديم والمستوى الدراسي الموجّه إليهم، كما تتجلى فيه النّظامية في المضامين المعرفية النّظرية والتّطبيقية.

2.2– الثاني: هذا النوع داعم للتعلمات المنظّمة، ولم يكن موجهاً للمتعلم في البداية **(رفيقي، 2011، ص 83).**

عندما نشير إلى الكتاب المدرسي يتبادر إلى أذهاننا مجموعة من الأسئلة المرتبطة ببناء الكتاب ومضامينه. ولعل أهمّها ما يحتك بالمرجعية المعتمدة في تأليف الكتاب المدرسي للغة العربية. ولهذا السؤال الإجرائي أهمية بالغة فيما نطمح إلى إبرازه ضمن مفهوم النقل الديداكتيكي للمضامين اللّسانية العالمة وتحويلها إلى تعليمية، مع العلم أن الكتاب المدرسي لا يمكن أن يؤدي دوره الفعّال ونجاعته ما لم يشارك في إعداده وتهيئته مجموعة من ذوي الاختصاص، وعلى رأسهما لمختص

في اللسانيات، وفي البيداغوجيا، وفي علم النّفس وعلم الاجتماع، وكذا الاختصاص في التّعليمية بمختلف فروعها، نضيف إليهم خبراء التّخطيط الاستراتيجي والمختصين في الجوانب التقنية والشكلية من طباعة وإخراج وغيرها، من أجل مساهمة الجميع في صنعه وإنتاجه «حتى يأتي الكتاب المدرسي مخاطباً عقلية التّلميذ ووجدانه وثقافته وعصره، مستثيراً لديه الدافعية لاقتنائه وقراءته بشوق كبير» **(أوزي ،2010، ص48)**.

وما يهمنا في كلّ هذا هو حضور اللّسانيات كتخصّص قائم بذاته في المعرفة التعليمية في الكتاب المدرسي في المدرسة الجزائرية. وقبل أن ننظر فيما تقدمه مستجدّات الدّرس اللّساني لتعليمية اللّغة العربية، وجب علينا أن نقف عند آليات نقل المعرفة العالمة والعلمية إلى التّعليم، وطبيعة المعارف المنقولة، ومدى توفر الشروط اللاّزمة في عملية النّقل.

3. مفهوم النّقل الديداكيتيكي

توظف الكتابات في مجال التّعليمية مصطلح النّقل الديداكتيكي، كما تستعمل مصطلح التّحويل الديداكتيكي، أو التّعليمي للدلالة على المفهوم الواحد المتمثل في« إخضاع المعرفة العلمية إلى السياق التعليمي» **(القلي ، 2002، ص117)**. ويؤكد كثير من الدارسين أنّ هذا المفهوم لم يكن مصدره تعليمي، بل انتقل من العلوم الاجتماعية إلى ميادين أخرى قبل أن يكون ركناً أساسياً في التّعليمية والبيداغوجيا الحديثة مفهوماً وآلية. ويرجع الاستعمال الأوّل إلى العالم الاجتماعي **ميشال فيري (Michel Verret)** الذي يقرّ بأنّ الإجراء التعليمي لموضوع المعرفة يفرض التعديل الممكن الذي تقتضيه عملية نقل وتحويل الموضوع من البيئة المعرفية التي نشأ في رحابها إلى البيئة المستقبلة، واستثماره إجرائياً في الوسط التّعليمي هو الهدف والمآل **(حساني، 2005، ص93)**.

ويعرّفه شوفلار **(Chevallard)** الّذي يرجع إليه نقل المفهوم إلى التّعليمية؛ حيث يرى أنّ المعرفة يتم تحويلها إلى معرفة مدرسة فعلياً، والإخراج التّعليمي للوضعيات والمشكلات العلمية والتقنية يفترض دائماً تكييف الوضعيات المرجعية، مثلما تتبدى

مـن المـادة أو المهنـة (**لـورسي، 2014، ص162**).

وإذا أردنـا أن نلخـص هـذه التّعريفـات سـنقول إنهـا ثـلاث مراحـل أساسـية تمثـل النّقـل المعـرفي عـلى النّحـو التـالي:

1.3- المرحلـة الأولى: التّحصيـل المعـرفي العـالم الّـذي ينبغـي أن يتوفـر كـشرط ضروري لـدى الأسـتاذ أو المعلـم.

2.3- المرحلـة الثّانيـة: تحويـل المعرفـة العالمـة إلى التّعليميـة، فهـي مـن العلـم إلى التّعليـم.

3.3- المرحلـة الثّالثـة: أن تكـون المعرفـة المنقولـة، أو المحوّلـة تسـتجيب لظـروف المتعلم«فالمـدرس لا يمـارس النّقـل الديداكتيـكي وحيـداً، بـل داخـل إطـار المؤسسـة التّعليميـة التـي تحـدّد المعرفـة في خصوصياتهـا برسـم أهدافهـا ومناهجهـا ونظامهـا العقـلاني» (**منصـف، 2007، ص191**).

وفي هـذا الصـدد يفـترض علينـا أن نضـع مفهومـاً لمـا يسـمى المـادة المدرسـية؛ فهـذه الأخـيرة - وبنـاء عـلى مـا سـبق - تمثـل مختلـف المعـارف والمحتويـات النّظريـة والتطبيقية التـي تـم تدريسـها.

4. آليات النّقل الديداكتيكي:

تمـر عمليـة تحويـل المعرفـة العلميـة إلى التّعليميـة عـبر عـدّة محطـات نميّـز منهـا مـا يلي :

1.4- الاختـزال: ويعنـي تجـزيء المعرفـة العلميـة ليظهـر مـا يخـدم التّعليـم أو مـا يصلـح ليكـون معرفـة تعليميـة، أو مـا يـدلّ عـلى الانتقـال مـن العلـم إلى تعلّـم العلـم. وهـذا الإجـراء أشـار إليـه **شـوفلار (Chevallard 1985)** (اعتـماداً عـلى مـا جـاء بـه) **(فـيري Verret 1975)** «الاختـزال لا يعنـي تشـويه المعرفـة واقتطاعهـا مـن هدفهـا الـذي وجـدت مـن أجلـه، بـل لا بـد مـن الحفـاظ عـلى الخصوصيـات العلميـة لهـذه المعرفـة والحـرص عـلى تيسـير تحويلهـا وإدراكهـا» (**حسـاني، 2005،ص93**).

2.4- التّبسيط والتّيسير: بناء على معطيات ترتبط بمستوى المتعلم وعناصره

المكونـة، يكـون التّبسـيط والتّيسـير ضرورة منهجيـة في نقـل المعرفـة، وذلـك بانتقـاء المعرفـة الملائمـة مـن العامـة (**خايـن، 2010، ص87**).

3.4- قابليـة التحويـل: ونعنـي بهـذا إمكانيـة نقـل تلـك المعرفـة إلى التعليـم، أو توفـر فـرص تعليمهـا في المواقـف الكثـيرة. كل هـذا تكـون بدايتـه «عزلهـا عـن المرجـع الخـاص الـذي نشـأت فيـه وإدماجهـا في سـياق تعليمـي» (**خايـن، 2010، ص87**). علـماً أنـه مـن خصائـص العلـم جانبـه الإبسـتيمولوجي الـذي يمثـل تركيبـة العلـم في مراحـل تطـوره وبنائـه. وهـذا لا يفيدنـا في عمليـة التعليـم الإجـرائي، بـل قـد يشـكل عائقـاً أمـام الفهـم، وتجزئـة المعـارف. لـذا وجـب إزالـة المرجعيـة الإبسـتيمولوجية.

4.4- القابليـة للبرمجـة: ونقصـد بهـا برمجـة المعرفـة وتنظيمهـا في وحـدات تعليميـة، وترتيبهـا ترتيبـاً تطوريـاً، يراعـى فيـه قـدرات المتعلـم، وكفاءتـه في اكتسـاب المعـارف والمهـارات. ويُفهـم مـن هـذا اسـتحالة تقديـم المعرفـة دفعـة واحـدة لمسـتوى واحـد مثـلاً. لكـن للحفـاظ عـلى مضمـون المعرفـة ودروهـا المرجـو، ينبغـي أن يكـون المضمـون قابـلاً للتجزئـة مراعـاة في ذلـك التعلـمات المجـزأة مـن جهـة والتّـدرج في التّعليـم، مـن جهـة أخـرى.

مـن المطالـب التّعلميـة البيداغوجيـة في إطـار تعليـم اللّغـات وتعليـم العربيـة في المدرسـة الجزائريـة، مـن الـدّرس اللّسـاني المعـاصر، اضطرارهـا إلى تقديـم الإضافـة النّوعية اللاّزمـة إلى الفعـل التّعليمـي اللّغـوي. ونذهـب هـذا المذهـب لسـببين أساسـيين:

1 - الارتبـاط الوثيـق بـين الميدانـين التّعليمـي واللّسـاني؛ فالعلاقـة وطيـدة في البحـث اللّغـوي مـن جهـة، ومـن جهـة ثانيـة أن البحـث اللسـاني ينبـئ في بعـض جوانبـه عـن خدمـة التّعليـم، وبالخصـوص تعليميـة اللّغـات بمـا فيـه اكتسـاب اللّغـة وتنميتهـا لـدى المتعلّـم.

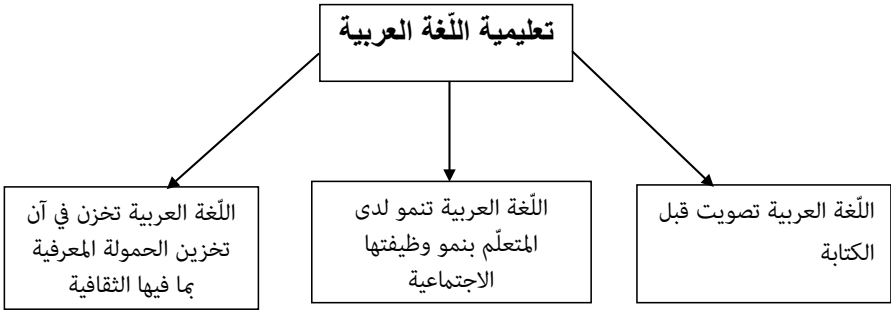
2 - باعتبـار اللّغـة غايـة ووسـيلة، وهـي في نفـس السـلم لـدى الباحثـين اللّسـانيين؛ فهـي الهـدف للدراسـة اللسـانية، باختـلاف المناهـج المعتمـدة. وهـي وسـيلة وجـزء أسـاسي في المنهـج البحثـي. وهـذا ركـن فيـما نحـاول إبـرازه في جانـب مـن جوانـب هـذا

العنـصر.

إن مهمــة معرفــة اللّغــة ومكوناتهــا يتقاســمها اللّســاني ومعلّــم اللّغــة العربيــة ومدرّســها. والحديــث عــن تعليــم اللّغــة العربيــة لا يمكــن لــه أن يقــف عــلى حقيقــة المعضــلات التــي تعترضــه في العمليــة التعليميــة، وكيفيــة معالجتهــا إلاّ إذا تمكّــن مــن أهــم مــا أفرزتــه الدراســات اللّســانية الحديثــة مــن قواعــد. ولا ريــب في أن هــذه الأخــيرة لا تقتــصر عــلى تعليــم اللّغــة في مرحلــة معيّنــة، بــل تخــص كلّ المراحــل العمريــة في كل مســتويات التّعليــم مــن الأطــوار الأولى إلى الجامعــي. ومــن هنــا فلــن يتــأتى لنــا نحــن المدرسين للّغــة العربيــة معرفــة اللغــة قصــد تدريســها، والتدريــس بهــا إلاّ وقــد نجحنــا في إدراك طبيعــة اللغــة ولــو عمومــاً **(Sadek ,1977,p02)**

إن محاولتنــا هــذه في إبــراز الملامــح اللّســانية ومســتجدّات الــدّرس اللّســاني الحديــث في تعليميــة اللّغــة العربيــة ســتكون عــلى الشّــكلين التاليــين:

الشّكل الأوّل: تعليمية اللّغة العربية والقواعد اللّسانية الموضوعة.



1- اللّغة العربية تصويت قبل الكتابة:

اســتقراء منّــا للأطروحــات اللســانية الغربيــة منهــا والعربيــة؛ قديمــة كانــت أو حديثــة، نجدهــا تشــترك في مبــدأ واحــد أســاسي خــلال نظرتنــا إلى عمليــة تعليــم وتعلّــم اللّغــة، والّــذي يتمثّــل في أن المنطــوق أســبق مــن المكتــوب -ولا يقــل أهميــة عنــه- في التّعليــم، في تكويــن الملكــة اللّغويــة، وهــذا مــا ينطبــق عــلى اللّغــة العربيــة. فــما حملتــه اللّســانيات الغربيــة والعربيــة في هــذا الصــدد عــام وشــامل ينطبــق عــلى كل اللّغــات البشريــة بمــا فيهــا العربيــة، وتمثيــلاً لمــا نذهــب إليــه نعــرض مجموعــة مــن الآراء اللســانية.

يقول **ابن جني**«اللّغة أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم» **(ابن جني، 1956، ص33)**، فهو يعني بوضوح أن الصّوت هو اللّغة، وذلك أنّ اللّغة هي التّصويت في بداياتها، وبداية عملية تعلّمها ليأتي الإدراك للمعاني بعد ذلك، وسيكون فعل تعلّم اللّغة في نهاية المطاف محاكاة للأصوات وإدراكها. ويذهب ابن خلدون في الاتجاه نفسه ليقول «هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني» **(ابن خلدون، 2010، 564)**.

أما في اللّسانيات الغربية فإن **سوسير (Saussure)** يقول: «toute langue est un système particulier de signes linguistiques».**Saussure, 1995, p25** وترجمتنا للنّص هي «كل لغة هي نظام مميّز من العلامات اللّسانية». وهنا يبرز من جديد مفهوم كون اللغة تخضع لنظام، والمركب الأول في هذا النّظام هو الصّوت، وإن كان لم يظهر بشكل صريح؛ فالعلامة هي الشيء الذي يحيلنا على حال معيّنة، والمقصود بها -هنا- هو الصّوت اللّغوي. ويتأكد هذا مع ما عرض إليه **هنري سويث (H. Sweet)** الذي يقول: «هي التعبير عن الأفكار بواسطة الأصوات الكلامية المؤلفة من الكلمات **(أولمان، 1962، ص12)**» إنه يقرّ بأمر هو غاية في الأهمية فيما نذهب إليه في ورقتنا هذه، وهو أن التّفكير يتم بالتصويت، وبشكل عكسي يحدث تعلّم اللغة بمرحلة أولى تتمثّل في التصويت السليم.

وإذا أردنا أن نستفيد من هذه المعطيات اللّسانية في تعليمية اللّغة العربية، فإن المطلوب هو الاستعانة بآليات النّقل الديداكتيكي الدّاخلية والخارجية. وذلك بعد مرحلة تجزئة ما تقدّمه هذه النّظريات اللّسانية، حيث ينبغي على المدرّس أن يراعي الخاصيّة الصّوتية للّغة، في أنها المحطّة الأولى في عملية تعليم العربية. وحتى اكتساب المعجم الأوّل للّغة لن يستقيم إلاّ إذا استقام الصّوت الحامل للمعجم لتستقيم المعاني. والوعي بأن الصّوت أسبق في عملية تعلّم اللّغة - مثلما تذهب إليه معظم النّظريات اللّسانية كما أشرنا - فإن ظواهر لغوية كثيرة لا تتجلى إلاّ في النّطق مثل: الإدغام والنّبر والتّنغيم، لأنّ «اكتساب المتعلّم مهارة التّعبير الشّفاهي

هـو الطاغـي عـلى مـا سـواه في الممارسـة الفعليـة للحـدث اللغـوي» (**Martinets, 2003p43,44**).

2 - تعلّم اللّغة العربية يرتكز على وظيفتها الاجتماعية:

نقصـد بالوظيفـة الاجتماعيـة الخاصيّـة التواصليّـة السّـليمة داخـل حجـرات التّدريـس مـن جانـب، وأيضـاً حضورهـا الاجتماعـي خـارج أسـوار المدرسـة، لما لذلـك مـن أثـر كبـير في ترسـيخ الملكـة اللّغويـة. وفي هـذا الشـأن نؤمـن بفكـرة أن تعلّـم أي لغـة ومضامينهـا المسـاعدة هـو أن نغمـس المتعلـم في بيئـة تتخـذ مـن اللّغـة، والتـي هـي الهـدف للتّعلّـم، وسـيلة للتّواصـل. ونسـتند في طرحنـا هـذا إلى مـا يرمـز إليـه ابـن جنـي باسـتخدامه مفـردة «كل قـوم» عـلى أنّ اللّغـة في علاقـة دائمـة ووطيـدة بالقـوم الذيـن يقصـد بهـم المجتمـع، أو الجماعـة التـي تتكلـم تلـك اللّغـة.

وفي هـذا الصـدد يقول **أنـدري مارتيني (André Martinet)**: «إن اللّغة وسـيلة تواصل وفقهـا تحلـل التجربـة الإنسـانية، بشـكل مختلـف في كل مجتمـع». هذه ترجمـة للمقولة: une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience» humaine s'analyse différemment dans chaque communauté» (**Martinets, 2003p43,44**).

ولا يبتعـد «**ميشـال زكريـا**» عـما ذهـب إليـه اللّسـانيون عندما يعـرّف اللغـة بالقواعد، وهـذه «القواعـد بمثابـة الأداة التـي تتيـح للإنسـان أن يتكلـم اللّغـة، والتـي تحـدّد شروط التّواصـل والتّفاعـل وضوابطهـا بـين أبنـاء اللّغة الواحـدة» (**ميشـال، 1985،ص65**).

بنـاء عـلى هـذه المعطيـات اللّسـانية النظريـة، فإننـا سـنكون خـلال عمليـة تعليـم اللّغـة العربيـة في المدرسـة الجزائريـة حذريـن إزاء آليـات وخطـوات تعلّمهـا، حيـث إن تدريـس قواعدهـا منعزلـة عـن الفعـل التّواصـلي بهـا ضرب مـن المجازفـة غـير الهادفـة؛ فالتّلقـين النّظـري والإمـلائي لقواعـد اللّغـة العربيـة دون الممارسـة الكلاميـة دون هـدف التّواصـل، حشـو للحافظـة والمخزنـة. فعندمـا تقـترن عمليـة تعليـم اللّغـة العربيـة في المدرسـة الجزائريـة بالتّواصـل بهـا داخـل المدرسـة و يتـم ذلـك بغمـر المتعلـم في بيئـة

تحاكي البيئة الفصيحة لا يسمع فيها إلا اللّغة المراد تعلّمها هو ما ترمي اللّسانيات الحديثة لوضعها بين أيدي المدرّس. ولعل البحث في فهم الظّاهرة اللّغوية لم يكن لينعزل عما قد تقدمه نتائج ذلك لولا تفرق الاختصاصات قصد التعمق في البحث المتخصّص.

3 -تعلم اللّغة العربية يحدث بتخزين الحمولة الثقافية والمعنوية التي تتمثلها:

إنّ منطلقنا هنا هو علاقة اللّغة بالفكر، وليست هناك دراسة تحدثنا عن انفصال العنصرين، بل إن كل الدّراسات اللّغوية والفلسفية القديمة والحديثة تؤكّد نوعية العلاقة بين اللّغة والفكر.

ويتأكد ما يراه اللّسانيون المحدثون فيما يقره **تشومسكي (Chomsky)** في النّظرية التّوليدية التّحويلية حين يقول: «لأنّ التّحليل اللّغوي لا ينبغي أن يكون وضعاً لما كان قد قاله المتكلمون، وإنما تشريح وتحليل للعمليات الذهنية التي من خلالها يمكن للإنسان أن يتكلّم بجمل مفيدة» **(ميرلوبوفين ،1998، ص63).**

إنّ هذه الإشارات وغيرها تثبت لنا العلاقة اللّزومية بين اللّغة والفكر، وتفرض علينا نحن -مدرسي اللّغة العربية وفي مختلف المستويات- الانتباه إلى كيفية تحويل هذه المفاهيم الأساسية العميقة في اللّغة، إلى أدوات إجرائية في تعليم اللّغة العربية؛ كأن يُعتمد هذا الطّرح في بناء المنهج الدراسي. ومثالنا في هذا السياق عندما نطلب من تلميذ معيّن أن يكتب فقرة تعبيرية يتحدّث فيها عن الطبيعة، دون تحديد المكان الجغرافي الذي يعبّر عنه. ودون وعي منه، سنجده يبدأ في التّعبير من البيئة التي يعيش فيها، على أساس أن لغته ترجمة لما يعيشه في أيّ سياق ومقام.

لقد حاولنا في العناصر الثلاثة المتقدّمة أن نبيّن أن الملامح اللسانية النّظرية ممثّلة في المفاهيم الموضوعة للغة تحضر يدروها، وبوضوح في تدريس اللّغة عموماً، واللّغة العربية الفصيحة خصوصاً. ولإبراز ذلك يتطلّب الأمر تمعناً منهجياً في مشكلات المفاهيم اللّسانية، وتحديد صحيح لمضامينها، وحدودها المعرفية، ثم الانتقال إلى وضع قاعدة إجرائية لها في التّعليم والتّعلّم. ويتلخّص فهمنا للأفكار الثلاث السابقة

فيـما يـلي:

1 - اللّغة العربية أصوات فدلالة وكتابة.

2 - تعلّم العربية ينبني على وظيفة اجتماعية.

3 - يتم وفق حركية حمولتها الثقافية.

هـذا مـا يجعلنـا نعيـد النّظـر في كثـير مـن الأمـور المتعلّقـة بتدريـس اللّغـة العربيـة الفصيحـة وتعليمهـا، وأهمهـا: تعليميـة القواعـد منفصلـة عـن الاسـتعمال لم يُجـدِ نفعـاً، بـل زاد مـن نفـور المتعلّـم مـن العربيـة بنفـوره مـن النّحـو. ولـو أخّـر تعلّـم القواعـد النّحويـة لمـا بعـد مرحلـة تعلّـم المعجـم، ودون فـارق زمنـي طويـل لكانـت الفائـدة أوسـع، حيـث نكـون إزاء علامتـين أساسـيتين:

1 - التّركيـز عـلى التّواصـل اللّغـوي باللّغـة العربيـة بشـكل يلغـي فكـرة أن قواعـد هـذه اللّغـة صعبـة ومتشـعبة.

2 - يحـدث أن يتشـكّل لـدى المتعلّـم نظـام لغـوي تؤسّـس لـه القوالـب المعجميـة واللّغويـة المخزنـة تـترك أثـراً معرفيـاً واضحـاً.

وتتمـة لمـا تطرّقنـا إليـه فيـما سـبق مـن عنـاصر الموضـوع، نعـرّج فيـما يـلي إلى النّظـرة في نمـط لسـاني حديـث لتعـرض فيـه الفائـدة الإجرائيـة التـي يمكـن أن تقدمهـا لهـا في مجـال تعليميـة اللّغـة العربيـة في المدرسـة الجزائريـة، في ظـل التّعـدد اللّغـوي الـذي نعيشـه، والنّمـوذج اللّسـاني النّظـري التّطبيقـي الـذي اخترنـاه لهـذا هـو اللسـانيات التّقابليـة.

5- اللّسانيات التطبيقية في تعليم اللّغة العربية:

في إطـار هـذا العنـوان نحـاول الإجابـة عـن التسـاؤل الآتي: كيـف تسـهم اللّسـانيات التّقابليـة في خدمـة تعليميـة اللّغـة العربيـة؟

ينبغـي علينـا في البدايـة أن نقـدّم موجـزاً معرفيـاً للسـانيات التّقابليـة، لـكي نضـع بـين يـدي القـارئ والمطّلـع مـادة ينطلـق منهـا عندمـا يهـمّ بالبحـث وفهـم طبيعـة العلاقـة التـي أقررناهـا في هـذا المبحـث بـين اللّسـانيات التّقابليـة واللّغـة العربيـة تدريسـاً

وتعليماً.

تعـرّف اللّسـانيات التّقابليـة بأنهـا «المقاربـات اللّسـانية التّطبيقيـة في ميـدان تعليـم اللّغـات، فهـي أجـراء تقابـلي يسـعى إلى إيجـاد إجابـات علميـة كافيـة للمشـاكل التـي يطرحهـا التّعـدّد اللّغـوي في الوسـط التّعليمـي» (**حسـاني ، ص13**).

ويعرّفـه «**عبـده الراجحـي**» بأنّـه «فـرع مـن فـروع علـم اللّغـة التّطبيقـي وهـو يقـوم بالمقارنـة بـين لغتـين أو أكـثر مـن عائلـة لغويـة واحـدة، أو عائـلات لغويـة مختلفـة بهـدف تيسـير المشـكلات العلميـة التـي تنشـأ عنـد التقـاء هـذه اللّغـات كالترجمـة وتعليـم اللغـات الأجنبيـة». (**الراجحـي، 1995، ص35**).

ويعرّفـه آخـرون أن ما يقصد بعلم اللّغة التّقابـلي، أو التّحليل التّقابلي هو مقارنة النّظام اللّغـوي بـين لغتـين مختلفتـين؛ مثـلاً النّظـام الصّـوتي والنّظـام النّحـوي في اللّغـة العربيـة واللّغـة الماليزيـة (**جاسم، زيدان ،ص242**).

إن معرفتنـا بالحـدود المعرفيـة المنهجيـة للّسـانيات التّقابليـة كنمـوذج لسـاني، نحـاول أن نجـد لـه مكانـاً في تعليـم اللّغـة العربيـة، وذلـك من خـلال ما تقدمـه نتائج اللّسـانيات التّقابليـة للتّعليـم بعـد التّأكّـد مـن فرضيـة وجودهـا، أو إمكانيـة تقديـم الإضافـة المرجوة لتعليـم العربيـة. ولا يتسـنى لنـا ذلـك إلاّ بإسـهام مـن عمليـة النّقـل الدّيداكتيكي السّـليم. وعـلى هـذا نقـف،ولا بـد في ذلـك عنـد مهـام علـم اللّغـة التطبيقـي.

1 -المهمّة الأولى: عرض أوجه الاختلاف والتّشابه بين اللّغات.

2 - المهمّـة الثّانيـة: التنبـؤ بالمشـكلات التـي تنشـأ عنـد تعليـم لغـة أجنبيـة، ومحاولـة تفسـير المشـكلات.

3 -المهمّـة الثّالثـة: الإسـهام في تطويـر مـواد دراسـية لتعلّيـم اللّغـة الأجنبيـة) **الراجحي، 1995، ص 37 - 38).**

فالمهمّـة الأولى هـي التـي تنبنـي عليهـا الفائـدة المرجـوة، لنصـل في الأخـير إلى مـا يمكن أن نسـتفيده مـن هـذه اللسـانيات في تعليـم العربيـة، ذلـك عندمـا نربـط عمليـة تعليـم

اللّغة العربية الفصيحة بالواقع اللّغوي الجزائري، حيث يخلق هذا الواقع تحدّيات أخرى غير التي تتعلّق بالعربية ذاتها. وهي مشكلات تنبثق من حضور الأشكال اللّغوية الأخرى في التّعليم العام أيضاً (**حساني ،ص2**).

وبناء على هذا، نرى أنّه من الأهمية النّظر في الأشكال اللّغوية من خلال ثلاث مقاربات أساسية في التّخطيط والتّهيئة اللّغويين، وهي المقاربة البنوية والنفسية والاجتماعية، تتفرق خلال البحث العلمي النّظري، وتجتمع قسراً في العملية التّعليمية. فإذا توصّلنا إلى إدراك طبيعة نظام اللّغة العربية ونظام اللّغات الأخرى، فإنّنا سنكون قد قطعنا نصف الطريق لأجل التّحكّم في المشكلات التّعليمية. وقد يظهر هذا الطّرح للقارئ أنّه نظري. لكن لتوسيع آفاق النّظر فيه حيث معرفة نظام اللّغة يقترن بالتّفكير في نوعية الطّرائق التّدريسية، والأساليب المناسبة للخصائص اللّغوية الخاصّة بكل لغة. وقد يطرح القارئ التّساؤل الذي مفاده: ما علاقة اللّغة الثانية بكل هذا؟ ولِمَ المقارنة بينهما؟ إنه تساؤل مشروع، وهنا نقول إنّ اختلاف الأنظمة مدعاة إلى اختلاف الطّرائق ومنهجيات التّعليم، وهذا الاختلاف ساعدنا في التأكد من اختياراتنا المنهجية في التّعليم؛ كاختيار الطّرائق والأساليب والوسائل إلى غير ذلك من العناصر المعتمدة في التّعليم.

كيف تخدم اللّسانيات التّقابلية تدريس اللّغة العربية؟ وكيف ننقل ذلك من النّظرية إلى الإجرائية؟

يجرنا السياق لاستعراض أهداف الدّراسة التّقابلية للّغة والتي تتلخّص فيما يلي:

1 - دمج المعرفة: الرّبط بين المكونات المعرفية للعلوم المختلفة، وتحقيق التّكامل بين المدخلات المتعدّدة للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية.

2 - تعزيز التّكامل: تحديد المجالات المعرفية من أجل الوصول إلى التّكامل، بالارتكاز على الوحدة المعرفية الداخلية.

3 - الإبداع في طرائق التّفكير: تنمية القدرات في التّعامل مع القضايا، بمقاربة بنية ممنهجة.

4 - إنتاج المعرفة: اعتماد مقاربات بنية متعدّدة لموضوع واحد من إنتاج معرفة مشتركة (**عبد المنعم أمين ، ص3**).

ونتصور أن تعليمية اللّغة العربية وتدريسها تخضع لمعطيات جديدة؛ أهمها تحدّيات المعرفة اللّغوية المتدفّقة بشكل سريع، والتي تستفيد من ميادين لغوية وغير إنسانية، بل طبيعية واقتصادية ودقيقة في تسويق اللّغة في حد ذاتها، والّذي يؤثّر طبعاً بشكل إيجابي في عملية التّعليم والتّدريس.

واعتماداً على عنصر دمج المعرفة الذي تقدّمه اللّسانيات التّقابلية آلية محورية في تحديد الجّودة في التّعليم، وتقدّم المضامين اللّسانية كمثال، فإن تدريس العربية في أشد الحاجة إلى هذه الآلية. فعندما تجتمع العربية بميادين أخرى على اختلافها، فإننا نختصر الطّريق بشكل واضح، إما بالتّمثيل، وإما في توزيع رقعة العربية معرفياً. وهذه العملية ليست سهلة التطبيق، نظراً لتحدّيات الواقع اللّغوي من جهة، والضعف الذي تتسم به ميادين الحياة الثقافية، فيما يخص علاقتها بالعربية مثل الإدارة والاقتصاد، حتى بعض الميادين القريبة من العربية مثل البحث في العلوم الإنسانية.

إذا كانت اللّسانيات التّقابلية «تسعى إلى وضعية منهجية متميّزة لترقية التّلاقي بين اللّغات منهجية قابلة للتّطبيق في كل حالات التعدّد اللّغوّي، سواء كان الأمر يتعلّق بالترّجمة أو بتعليم اللغات» (**حساني، ص14**)، فإننا في الواقع بأمسّ الحاجة إليها حيث المشهد اللّغوي الأكاديمي الجزائري يفرض نمطين لغويين مختلفين من أصول مختلفة وعائلات لغوية مختلفة، ما يجعل أطاريح اللّسانيات التّقابلية واقعية ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار، وبعين الاستثمار في آن واحد. فمعرفة خبايا اللّغتين نظاماً واستعمالاً، بالإضافة إلى جغرافية اللّغة وروافدها النّظرية والوضعية، كل هذا سيمدنا بنوعين من الآليات:

1 - آليات التعامل مع اللّغة الهدف في التّعليم، وكيفية التّوصيل إليها.

2 - آليات الحفاظ على وضع اللّغة الهدف ورقيها عن أي احتكاك سلبي، باللّغة

الثّانيـة والّـذي مـن شـأنه أن يقبـض فعاليـة وجهـود تعليميـة اللّغـة الأولى «ليـس مـن السـهل تعليـم لغتـين أو أكـثر باعتـماد المعطيـات اللّسـانية فقـط، فـلا بـد مـن الأخـذ بعـين الاعتبـار العوامـل المبـاشرة وغـير المبـاشرة للتّعـارض بـين اللّغـات، وضبـط مجـال التّداخـل في الوسـط التّعليمـي بالتّركيـز عـلى العمليـة التلفظيـة في حـد ذاتهـا» (**Adolf, p40**).

مـن بـين الظواهـر اللّغويـة التـي أفرزهـا المشـهد اللّغـوي الجزائـري مـا يسـمى بالتّداخـل اللّغـوي إلى جانـب ظواهـر أخـرى مثـل المـزج اللّغـوي، و الازدواجيـة اللّغويـة، والثنائيـة اللّغويـة. وقـد أحاطـت دراسـتنا الموسـومة: التداخـل اللّغـوي خـلال العمليـة التّعليميـة في التّعبـير الشـفاهي بأسـباب وتداعيـات التّداخـل اللّغـوي لـدى المتعلّـم في أدائـه، وتشـكيل المقاصـد الكلاميـة، حيـث بيّنـا كيـف لاجتـماع لغتـين مختلفتـين نظامـاً وأداء وحتـى حمولـة ثقافيـة أن تؤثّـر سـلباً في تعليـم وتأديـة اللّغـة الهـدف. ولعـل مسـتخلصات ونتائـج اللّسـانيات التّقابليـة تحمل في ثناياهـا الحلول المناسـبة والاحتياطات ذات الطابـع التّعليمـي لتفعيـل تعلّـم اللّغـة العربيـة في خضـم الاحتـكاك المبـاشر وغـير المبـاشر للّغـات الأخـرى التـي تختلـف عنهـا في كل شيء، حتـى في الرّسـم التّحريـري.

ضمـن هـذا الإطـار تشـتغل اللّسـانيات التّقابليـة للسّـيطرة عـلى توجيـه العالقـة بـين الأنمـاط اللّغويـة المحتكّـة مـن خـلال ثلـة مـن الآليـات الإجرائيـة العمليـة التـي تضعهـا في يـد معلمـي اللّغـات، حيـث تضمـن هـذه الأخـيرة التّعامـل مـع اللّغـة الهـدف وتعليمهـا وتفعيـل الإجـراءات الوقائيـة التـي تحفـظ سـلامتها، ومـن هـذه التقنيـات:

- ◊ تقنيات وقائية: تستخدم لتفادي الأخطاء النّاجمة عن التّداخل بين اللّغات.
- ◊ تقنيـات تصويبيـة: تسـتخدم لتصحيـح الأخطـاء وتصويبهـا، وتفعيـل هـذه التقنيـات يرتبـط بشـكل كبـير ومبـاشر بالمقاربـات البنويـة بـين اللّغـات.

خاتمة

هـذه الورقـة البحثيـة إطلالـة عـلى طبيعـة العلاقـة بـين اللّسـانيات النّظريـة ومجمـوع مـا تحملـه مـن أطروحـات تتعلّـق باللّغـة كموضـوع أسـاسي لهـا بالتّعليميـة وتعلّيميـة

اللّغة العربية حيث امتداد العلاقة بينهما لن يكون إلاّ عن طريق آلية النّقل الدّيداكتيكي السّليم الّذي يبنى على أسس صحيحة. إنّ تناولنا لموضوع النّقل الدّيداكتيكي كان نتيجة حتمية لاحتكاكنا بنوعين من المعارف. النّوع الأوّل هو المعارف النّظرية اللّسانية والنّوع الثّاني هي المعارف النّظرية المتحوّلة إلى تعليمية؛ حيث العلاقة الوطيدة بينهما بارزة وجلية في مواضع كثيرة، فأينما تحضر التّعليمية تحضر اللّسانيات، كما نؤكّد على أنّ كل معرفة علمية غير وظيفية ورهينة نقاش علمي عالم لن يسدّ أي احتياج تعليمي ما لم يتمّ نقلها وتحويلها إلى مجال التّعليم الّذي يعوّل على ما تقدمه اللّسانيات النّظرية الحديثة.

بناء على ما ذهبنا إليه نؤكّد على أنّ النّقل الدّيداكتيكي العنصر غير البارز في تعليميات اللّغة العربية، ذلك لما يحيط بمناهج اللّغة العربية من مشكلات وتساؤلات حركّت المنظومة التربوية وجعلتها فاقدة المصداقية المعرفية بخاصّة في الآونة الأخيرة، نذكر المناهج في كلّ مرّة نتحدّث فيها عن تعليمية اللّغة العربية لما لها من أهمية ضمن الميكانيزم العام للمنظومة، فكلّ مجهودات القائمين على المنظومة تخرج في صورة المنهاج الدراسي، وحسبنا فإنّ النّقل الدّيداكتيكي هو المحور الأساس الذي يحمل عجلات المنظومة، فإن صلح وأصاب وأشبع متطلبات المجتمع بمختلف ظروفه وطموحاته وقيمه، فإنّ التّعلّم يقع بشكل منتج أمّا إن خاب فستجد التذبذب في المجتمع قارعا أجراس الخطر والضبابية التي تقترن بمستقبل أولادنا.

الإحالات

1- فردينان دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوسف غازي، دار آفاق عربية، بغداد، 1985، ص 24.

2- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت 2004، ص 9.

3- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 9.

4- ميشال زكريا، الألسنية علم اللغة الحديث، قراءات تمهيدية. ص 75

5- حلمي خليل، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، دار المعرفة الجامعية 2005، ص 76.

6- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1983، ص 74.

7- حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، دار الأمل للطباعة والنّشر والتوزيع، الجزائر 2005، ص 138.

8- المرجع نفسه، ص 138.

9- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التّونسية للنشر، 1986، ص 135.

10- كوردير بيت، «مدخل إلى اللّغويات التّطبيقية»، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، الرباط، 1976، ص 70.

11- كوردير بيت، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، ص 70.

12- المرجع نفسه، ص 68.

13- عبد اللطيف الغزالي وآخرون، معجم علوم التربية «مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك»، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994، ص 188.

-14 محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب، إستراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن 2012، ص 211.

15- أحمد رفيقي، التّواصل التربوي واللّغوي، دراسة تحليلية، تقديم مصطفى حسن، مطبعة Maroc. Rabat net المغرب 2011، ص 83.

16- أحمد أوزي، مكانة الكتب المدرسية في المنظومة التربوية والتكوين، منشورات دورية، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، ع3، 2010، ص 48.

17- عبد الله القلي، «التعليمية العامة والتعليمية الخاصة»، مجلة المبرز، ع16، 2002، ص 117.

18- أحمد حساني، «تعليميات اللغات الأجنبية، بحث في المفاهيم والإجراءات،» مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، السنة الأولى، ربيع الأول 1426، ماي 2005، ص 93.

19- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1435 - 2014، ص 162.

20- عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، 2007، ص 191.

21- أحمد حساني، «تعليميات اللغات الأجنبية، بحث في المفاهيم والإجراءات»، ص 93.

22- محمد خاين، «النص الأدبي بين الجمالية والتعليمية،» مجلة اللغة والاتصال، وهران، الجزائر، 2010، ص 87.

23- المرجع نفسه، ص 87.

24- Sadek Khalil ; apport de la linguistique à la pédagogie, et apport de la pédagogie à la linguistique, ed: papyrus, Montréal, France 1977, p02.

25- ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد النجار، دار الكتب، ط1، القاهرة 1956، ص 33.

26- ابن خلدون، المقدمة، دار إبداع للإعلام والنشر، جمهورية مصر العربية، ط1، 2010 ص 564.

27- F.D. Saussure, cours de linguistique générale, ed, T……. Payot, 1995, p 25.

28- ستيفان أولمان، دور الكلمة في اللّغة، تر: كمال بشر، د. ط، القاهرة 1962، ص 12.

29- André Martinet, élément de linguistique générale, 5eme édition, Malidi, Tizi-ouzou 2003, p 4344/.

30-. المرجع نفسه، ص 43 - 44.

31- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسّسة الجامعية للدراسات والنّشر والتوزيع، ط2، بيروت 1985، ص 65

32- ميرلوبوفين، اللّغة والفكر ضمن اللّغة، ترجمة محمد سبيلا وعبد السلام بن عبد العالي، سلسلة دفاتر فلسفية، دار توبقال، المغرب 1998، ص 63.

33- أحمد حساني، اللّسانيات التقابلية والنّصية في ترقية تعليمية اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ص 13.

34- عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 1995، ص 35.

35- جاسم علي جاسم وزيدان علي جاسم، نظرية علم اللّغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربي، ع83، دمشق 2001، ص 242.

36- عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 37 - 38.

37- أحمد حساني، اللّسانيات التّقابلية والنّصية في ترقية تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها، ص 2.

38- عمار بن عبد المنعم أمين، الدراسات البنية، رؤية لتطوير التعليم الجامعي، ص 3.

39- أحمد حساني، اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 14.

40- Paul Adolf, linguistique, contrastive et didactique de l'Anglais, revue de linguistique et de didactique, N° 171/ Mars

قائمة المصادر والمراجع

باللغة العربيّة:

- ابن جني. (1956). تحقيق: محمد النجار.(ط1). دار الكتب:القاهرة.
- ابن خلدون.(2010). المقدمة. دار إبداع للإعلام والنشر، جمهورية مصر العربية.
- أوزي، أ.(2010). مكانة الكتب المدرسية في المنظومة التربوية والتكوين. منشورات دورية. الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية. المجلس الأعلى للتعليم. المملكة المغربية،(ع3).
- جاسم، ع.، علي جاسم، و. (2001). نظرية علم اللّغة التّقابلي في التراث العربي. مجلة التراث العربي.(ع83). دمشق.
- حساني، أ.(2005). تعليميات اللّغات الأجنبية، بحث في المفاهيم والإجراءات. مجلة المجمع الجزائري للغة العربية. السنة الأولى.(ص 93).
- حساني، أ. اللّسانيات التّقابلية والنّصية في ترقية تعليمية اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، كليّة الدراسات الإسلامية والعربية، دبي.
- حلمي، خ.(2005). دراسات في اللّسانيات التطبيقية. دار المعرفة الجامعية.
- حمو الحاج، ذ. (2005). لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب. دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- خاين، م. (2010). النص الأدبي بين الجمالية والتعليمية. مجلة اللّغة والاتصال. وهران: الجزائر.
- دي سوسير، ف.(1985). علم اللغة العام، تر: يوسف غازي، دار آفاق عربية، بغداد.
- الراجحي، ع.(1995).علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية: مصر
- رفيقي، أ.(2011). التّواصل التّربوي واللّغوي، دراسة تحليلية. تقديم مصطفى حسن. مطبعة Maroc. Rabat net :المغرب .
- ستيفان، أ. (1962). دور الكلمة في اللّغة، تر: كمال بشر، القاهرة.
- عبد التواب، ر.(1983). المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، مكتبة الخانجي. القاهرة.

- العلـوي، ش. (2004). محـاضرات في المـدارس اللسـانية المعـاصرة.(ط1). أبحـاث للترجمـة والنـشر والتوزيـع. بـيروت.
- عمار بن عبد المنعم، أ. الدراسات البنية، رؤية لتطوير التعليم الجامعي.
- الفـاربي، ع. ا. (1994). معجـم علـوم التربيـة "مصطلحـات البيداغوجيـا والديداكتيـك". (ط1). دار الخطـابي للطباعـة والنـشر.
- القلي، ع. ا. (2002). التعليمية العامة والتعليمية الخاصة. مجلة المبرز، (ع16).
- كورديـر، ب.(1976). مدخـل إلى اللغويـات التطبيقيـة. تـر: جـمال صـبري، مجلـة اللّسـان العـربي. الربـاط.
- لـورسي، ع. ا.(2014). المرجـع في التعليميـة، الـزاد النفيـس في علـم التدريـس.(ط1). جسـور للنـشر والتوزيـع. الجزائـر.
- سـاري حمادنـة، م. م.، & خالـد حسـين، م. ع. (2012). مفاهيـم التدريـس في العـصر الحديـث. طرائـق أسـاليب إسـتراتيجيات. عـالم الكتـب الحديـث. الأردن.
- المسدي، ع. ا .(1986). اللّسانيات وأسسها المعرفية. الدار التونسية للنشر.
- منصـف، ع. ا. (2007). رهانـات البيداغوجيـا، دراسـة في قضايـا التعلـم والثقافـة المدرسـية. إفريقيـا الـشرق.
- ميرلوبوفين، (1998). اللّغـة والفكـر ضمـن اللّغـة، ترجمـة محمـد سـبيلا وعبـد السـلام بـن عبـد العـالي، سلسـلة دفاتـر فلسـفية، دار توبقـال. المغـرب.
- ميشـال، ز. مباحـث في النظريـة الألسـنية وتعليـم اللغـة، المؤسسـة الجامعية للدراسـات والنـشر والتوزيـع. (ط2). بيروت.
- ميشال، ز.(1985) . الألسنية علم اللغة الحديث. قراءات تمهيدية.
-

باللغة الأجنبية:

- Martinet, A. (2003). *éléments de la linguistique générale*, 5eme édition, Malidi, Tizi- ouzou.
- Saussure F.D. (1995). *cours de linguistique générale*, ed, T Payot.
- Adolf P. (1991). *linguistique, contrastive et didactique de l'Anglais, revue de*

linguistique et de didactique, N° 17/1 Mars.

- Sadek K. (1977). *Apport de la linguistique à la pédagogie, et apport de la pédagogie à la linguistique*, ed: papyrus, Montréal, France.