استثمار اللغة الأم في تيسير تعليم البلاغة العربية، اللهجة الجزائرية أنموذجا

Investing the mother tongue in facilitating the learning of Arabic rhetoric, the Algerian dialect as a model.

د. فتحي بحة

قسم اللغة والأدب العربي – جامعة حمة لخضر – الوادي (الجزائر)
fathielbahawi79@.com

تاريخ الإيداع: 2020/04/13 تاريخ القبول: 2020/04/26

ملخص:

تحدث كثير من باحثي اللغة وتعليمها عن أهمية الاستفادة من كل الآليات التي تقدمها النظريات اللسانية الحديثة في تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بها وغير الناطقين بها، ونحن في هاته المداخلة سنتحدث عن أهمية الاستعانة بـ **(اللغة الأم)** واستثمارها في تيسير تعليم البلاغة للمتعلمين الصغار ممن يرومون تعلم العربية وذلك بالاستعانة بعدد من الآليات التي تقدمها اللغة الأم لجعل دروس البلاغة أمرا ميسورا ومحببا للمتعلمين، وذلك بالانطلاق من الواقع اللغوي للمتعلم كيما يكون له مُعِينا ومُنْطَلَقا في تحقيق غايات التعليم وهي جعل العملية التعليمية أكثر فائدة وسهولة ومتعة بالنسبة للمتعلم والمعلم على السواء.

- الكلمات المفتاحية : اللغة الأم؛ التعليمية؛ البلاغة العربية؛الاكتساب؛الكفايات اللغوية.

***ABSTRACT* :**

Mother language a first language; native language or mother/father tangue is a language that a persen has been exposed to from birth or within the critical period.

The new mode in last years is ho existing new mechanism for to easing Arabic language to thatching deferent's groups pupils.

We essay in this study knowing lampartance of "Mother language " for easing Arabic language to thatching at deferent's groups pupils.

***Keywords*:**

Mother language ; Arabic language; pupils ; mechanism; thatching

مقدمة:

يحاول هذا الموضوع معاجلة واحدة من أكثر القضايا حساسية في حياة الأفراد والمجتمعات ألا وهي القضية التعليمية والتي عماد الدول في النهوض والتطور والارتقاء، ولربما كان العالم "كوردر" "Corder" واحدا من الباحثين الذين أشاروا إلى ضرورة الاستفادة من كل ما تقدمه النظريات اللسانية والتربوية الحديثة في تحسين كفاءة أداء المناهج التعليمية والتربوية لتكون أكثر كفاءة في أداء دورها المنشود.

إن السِؤال الرئيس لهاته المداخلة هو كيف يمكن الاستفادة من معطيات اللغة الأم (العامية الجزائرية العربية) في تحسين كفاءة تعليم البلاغة العربية لمختلف فئات المتعلمين.

إن الهدف الرئيس للمداخلة هو محاولة الاستفادة من المدخرات المسبقة للمتعلم حول اللغة الأم والانطلاق منها لتزويده بعدد جديد من البيانات حول البلاغة العربية والتي يكون المتعلم قد امتلك قاعدة خلفية جيدة عنها انطلاقا من لغته الأم، ومن هنا تكون وظيفة المعلم هي التوجيه والتقويم لا غير.

وسنعكف من خلال المداخلة أن نقدم للقارئ مختلف جوانب الإفادة من النظريات اللسانية في مجال التعليم، مع بيان أهمية اللغة الأم في تيسير عمليات التعليم وزيادة الكسب اللغوي، وسنختم بتحديد وظائف المعلم وأدواره الأساسية في كل ذلك.

أولا- اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة.

مما لا مراء فيه اليوم أن علم اللسانيات هذا قد فتح آفاقا جديدة للبحث العلمي اللغوي لم تكن مرتادة من قبل، وكان من نتائجه أن جاب الدارسون وعلماء اللغة مجالات للنشاط اللغوي الإنساني كانت غُفْلا قبل ذلك من شاكلة "علم اللسانيات التطبيقية" أو ما يسمى (linguistique Appliques).[1]

وتحدد اللسانيات التطبيقية على أنها: استعمال فعلي لمعطيات النظرية اللسانية الحديثة للبحث في التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية والتعليمية للغة، من أجل تحسين طرائق تعليمها للناطقين بها وغير الناطقين بها.[2]

ويعرفها "كوردر" (Corder) بأنه:"استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل علمي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه".[3]

وهي أيضا: "نظرية علمية يتم تمثلها عن طريق الأنماط وترسيخ المفاهيم التي يتم فيها نقل النتائج النظرية إلى مستوى تطبيقي".[4]

إن الحقيقة التي يجب ألا تعزب علينا هي أن اللسانيات التطبيقية ليست تماما تطبيقا مباشرا للسانيات العامة، بل هي استثمار لمخرجات تلك الدراسات النظرية واختبار لمدى صدقيتها وفاعليتها في الواقع المعيش، وعليه كانت العلاقة بين العلمين علاقة تكامل تام، حيث تعمد اللسانيات التطبيقية على اختبار مصداقية النظريات اللسانية في مختلف المجالات اللغوية، على أن هاته المجالات ذاتها تبدو دوما في حاجة إلى تحسين وتطوير دائم ومستمر. ما قال كوردر.

والحق أقول إن مجال تعليم اللغات هو أكثر المجالات نموا وتطورا وهو فعلا في مسيس الحاجة إلى هاته الشاكلة من الدراسات والنظريات اللسانية الجادة والفاعلة من أجل تحسين كفاءة عمله للوصول إلى أعلى كفاءات التعليم.

ثانيا- تحديد جوانب الإفادة من اللسانيات.

يرى كثير من الباحثين أن علم اللسانيات التطبيقية علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي البشري كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، أو هو النقطة التي تلتقي عندها العلوم وأشباهها حين يكون الأمر خاصا باللغة، وعليه كان ولابد أن يستند هذا العلم على القواعد العلمية الخاصة بتلك العلوم جمعاء.

تبين لنا سلفا أن علم اللسانيات التطبيقية علم متعدد الروافد والمصادر والتي يستمد منها مادته لحل مختلف المشكلات التي يضطلع بها، وإذا كان الواجب أن نحصر هذه المصادر في علوم بذاتها ـــ على الرغم من الاتصال الوثيق للغة الإنسانية بكثير من صنوف النشاط المعرفي البشري، فإن ثمة اتفاقا على أن علوما أربعة تشكل الروافد الرئيسة لهذا العلم، ألا

وهي : علم اللسانيات العامة، علم اللسانيات النفسية، علم اللسانيات الاجتماعية، وعلم التربية،[5] وسنقصر الحديث في هذا البحث عن العلاقة المباشرة بين اللسانيات التطبيقية وعلم التربية.

إذن فعلاقة علم اللسانيات التطبيقية بعلم التربية تتبدى في ضوء السؤالين اللذين يتحرك فيهما علم التربية وهما: ماذا نعلم من اللغة ؟ وكيف نعلمه ؟ والواضح أن السؤال الأول يتعلق "بالمحتوى التعليمي"، والسؤال الثاني يُعْنَى "الطريقة التعليم".[6]

ومن هنا يبرز مفهوم جديد في مجال علم النفس وتعليم اللغة ألا وهو مصطلح (التعليمية) أو (الديداكتيك) وتعني التعليمية :" الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعليم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الحسي أو الحركي، كما يضمن البحث في الوسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد، إنه تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية مثل اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية ...ويختار منها ما يناسبه ليؤسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس".[7]

ويرى الباحث "**بروسو**" (Presso) بأنها:"مادة تربوية موضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعليمهم".[8]

ويعرفها "**ليجاندر**"(Legendre):" علم إنساني موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الإستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية".[9]

أما "**غاستون ميالاريه**" (G Mialare) فيرى أن:" التعليمية هي العلم المسؤول عن إرساء الأسس النظرية والتطبيقية للتعلم الفاعل والمعقلن".[10]

وعليه فالتعليمية تهتم بمحتوى التدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها وعلاقات المتعلمين بهاته المعارف من حيث التحفيز والأساليب والإستراتيجيات النشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلمون ما يتعلمون وكيف يتعلمون وكيف يجيدون النظر في مسار تعليمهم لتصحيحه وتقويمه.

ثالثا- أهمية اللغة الأم في الكسب اللغوي والتعليم.

نشأ مفهوم (لغة الأم) (langue mère)[11] مع نهاية الحرب العالمية الثانية حيث بدأت الدول المستعمرة تنال استقلالها، في الوقت الذي كانت تنادي فيه الأقليات الأوروبية بتعلم لغاتها الأم، وحصل الحديث عندئذ عن الهوية والوحدة الوطنية والشخصية والتنمية الشاملة ونظام الحكم وقد شعرت الدول الحديثة الاستقلال برغبة في تعزيز دور اللغة الأم بعد أن تضاءل دورها أو كاد يتلاشى أيام حكم المستعمر، وذلك من خلال اعتمادها لغة رسمية للوطن وأداة للتعلّم والتعليم.[12]

وأما عند العرب فظهر الاهتمام باللغة الأم (العربية و الفصحى) للتخلّص من اللغة التركية، وكذلك المناداة لذلك بمصطلحات:لغتك، اللغة الفطرية، اللغة الأصلية في مقابل الإفرنجية لغة أجنبية، وعدت الفصحى لغة أم مقدسة ومميزة، بل عدّت عند بعض الباحثين سبيلا من سبل الانتماء الوطني.[13]

وللغة الأم تعريفات متعددة بحسب زاوية النظر.

فالتعريف التقليدي والذي يمكن أن نسميّه التعريف الأولي مثلا ينظر إلى اللغة الأم على أنها المقابل الفرنسي (langue maternal)، و تكون الترجمة الحرفية (لغة الأمومة) ، وفي معناها اللغوي هي تلك اللغة التي تتلاغى بها أم الطفل، أو تلك اللغة التي يلتقطها من أمه بحكم ملازمته لها في مرحلته الأولى من بداية اكتساب اللغة أو الكلام البلدي للطفل والذي يوظفه بصورة عادية في وسطه المنزلي، وهي اللغة الطبيعية التي يتلقاها دون تدريس.[14]

أما التعريف المنشئي فيرى أن اللغة الأم وليدة البيئة، والطفل أسير لمجتمعه، فهو لا يتعلم كلام أمه البيولوجية كما يعتقد البعض، أو كما يدل عليه المفهوم اللغوي للغة الأم، لأن الطفل في مرحلة التلغية ينغمس في الحمام اللغوي عن طريق أبويه أو الوسائل التي يسمع لها

يومياً من: تلفاز، ألعاب لغوية، كما قد يسمع في البيت والدين يتكلمان لغتين مختلفتين، ويصبح لسانه مزدوجاً، ويتأثر بهما وبالشخص الأقرب إليه.[15]

وعلى العموم فإن الطفل يأخذ الكلام من البيئة المحيطة به في سنواته الأولى ، لأن اللغة عند الأطفال مسألة فضاء ، فيتعلم الكلام في وقت معين واللغة التي يتعلمها هي التي يسمعها ممن يحيطون به، فمثلا طفل يولد من أب وأم لهما لغة ما، وينشأ في محيط غير لغة الأم والأب فتصبح اللغة الأم هاهنا هي لغة الشارع.[16]

أما التعريف اللساني فيرى أن اللغة الأم هي: "تلك اللغة التي يتلقاها (الطفل) في المحيط المدرسي مهما تكن الوضعية الشرعية لتلك اللغة"[17]، ونمثل لها باللغة العربية الفصيحة في الجزائر.

بيد أن سؤالا خطرا قد يطرح نفسه في هذا السياق هو: هل اللغة العربية الفصيحة لغة أم في الجزائر إذا نظرنا إليها من المنظار المنشئي؟ وهل هي تكتسب اكتسابا طبيعيا؟

مؤكد أن الإجابة عن الأسئلة السالفة ستحيلنا على أن اللغة العربية الفصيحة ليست لغة أم تكتسب بطريقة طبيعية، كما أنها ليست لغة ثانية كاللغة الفرنسية، بل إنها لقداستها الدينية ومكانتها التاريخية تحتل مكانا خاصا في قلوب الناس، مما يؤهلها لأداء وظائف سامية في المجتمع ككل.

بيد أن مكانة اللغة العربية الفصيحة وقداستها لا يحلان مشكلة تعليمها في كونها تُتَلَقَى وتُعلَّمُ للنشء بطرائق لا تختلف عن تلكم التي تدرس بها بقية اللغات الأجنبية، وهو أمر دعانا لإعادة النظر في تحديد مفهوم اللغة الأم.

فإذا جمعنا بين تعريفين لبناء تعريف موحد برزت لنا اللهجات المحلية (اللغات العامية) منوالا وأنموذجا للغة الأم، واللغة العامية تتأتى من كونها عامية دارجة تخلو منها العربية الفصيحة[18]، ونقول أيضا اللهجة العامية[19]:إذن هي اللسان الذي يستعمله عامة

الناس - مشافهة - في حياتهم اليومية، لقضاء حاجاتهم والتفاهم فيما بينهم، ومع مرور الزمن تتخذ هذه اللهجة صفات لغوية خاصة بها ، متأثرة بالعوامل البيئية التي وجدت فيها.[20]

وفي ضوء ما تقدم، نرى أن ما يطلق عليه اللغات العامية في البلاد الناطقة باللغة العربية ما هي إلا لهجات محلية يتحدث بها عامة الناس في حياتهم اليومية، على أنها قد انسلخت عن اللغة العربية، وأنها استمدت معظم ألفاظها وتعابيرها منها، وتمثل هاته اللهجات (اللغات) الطريق الطبيعي في الاكتساب اللغوي من طريق الاستماع والممارسة العملية في البيئة اللغوية المثالية والطبيعية.

والظاهر أن العلاقة بين اللغة العربية الفصحى واللهجات تبدو وشيجة الصلة إلى أبعد الحدود، فقد عاشت البيئات العربية منذ القرون الأولى بنظامين ثقافيين يتسايران جنبا إلى جنب، نظام العلم والأدب وقوامه العربية الفصيحة، ونظام التخاطب قوامه تلك اللهجات الدارجة التي تخلصت من الميزة الرئيسية للفصحى ألا وهي الإعراب، و ظل الحال على هذا المنوال طوال عصور، جماهير تنشأ عامية في حياتها اليومية بطريقة طبيعية، والمثقفون يشاركون الجماهير عاميتهم في رسالة التخاطب، ويملكون خاصية لغة أخرى، بها ينظمون الشعر ويرسلون الأمثال ويلقون الخطب والمواعظ والحكم[21]، وهي لغة القرآن العظيم وأسمى صورة للعربية الفصحى، والعربية اليوم تحتوي على عدد كبير من اللهجات تنتمي إلى أقاليم الوطن الواسع الممتد من المحيط إلى الخليج.[22]

وتجدر الإشارة في الأخير أن العلاقة بين اللغة واللهجة هي علاقة العام بالخاص حيث تشتمل اللغة الواحدة عدة لهجات متباينة في خصائصها اللغوية مع اشتراكها في صفات لغوية أخرى تجمع بينها، ومن هذا المنطلق سنعتمد المفهوم المنشئ للغة الأم كيما يكون رفيقا لنا في البحث والذي لا يخرج عن كون (اللغة الأم) تلكم اللغة التي يتلقاها الطفل من بيئته والممثلة عندنا في اللهجات المحلية وأخص بالطبع اللهجات العربية المنتشرة في عموم البلاد الجزائرية، وهي فيما يبدو ذات صلات لا يمكن أن تنكر باللغة العربية الفصيحة في مختلف مستوياتها وبنياتها، ومن هنا جاءت فكرة الاستفادة منها في تيسير تعليم اللغة العربية الفصيحة لمختلف الفئات من المتعلمين بالانطلاق من القواسم المشتركة بينهما.

أما عن أهمية اللغة الأم في عمليات التعليم فنوجزها في الآتي.

1- تأكد كثير من الدراسات أن الطفل أكثر استيعابا بلغته الأم من أي لغة أخرى، ثم إن الإجادة والتمكن الجيد من اللغة الأم يساعد على تعلم لغة ثانية وثالثة بيسر وسهولة.

2- إن العادات اللغوية لدى المتعلم تساعده فعلا على تعلم لغة ثانية، وتعد عنصرا مُعِيناً على ذلك من خلال التداخلات اللغوية وأوجه الشبه على جميع المستويات:(الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية).

3- تساعد المتعلم على تعلم لغة ثانية من خلال تكوين بنية عميقة وتصور ذهني عن اللغة.[23]

رابعا- البلاغة وصعوبات تعليمها.

إذا كان الهدف الرئيس من تعليم البلاغة العربية لمختلف الفئات من المتعلمين أن يدركوا جمال اللغة العربية، وأن يستعينوا بكل ذلك في نتاجاتهم الكتابية لتحسين مستواهم اللغوي العام في اللغة العربية، فإن البحث عن الطرائق والآليات التي تسهم في تحقيق ذلك سيكون أمرا بالغ الأهمية، بيد أن تحقيق تلك الغاية في الحقيقة هو في مسيس الحاجة إلى تشخيص دقيق للمشكلات التي قد تعترض سبيل المتعلمين في الوصول لتحقيق تلك الغايات، ومن أكثر تلك الصعوبات شهرة نورد:

1- صعوبات تتعلق بتحديد الأهداف: ويبدو ذلك بينا في عدم وضوح أهداف تعليم البلاغة العربية، ذلك أن تدريس القواعد النحوية والبلاغية ليست هدفا لذاته، وإنما المراد منه أن يدرك المتعلم السلامة اللغوية نطقا وكتابة، وأن يتعرف على مواطن الجمال في اللغة، وأن يستغل معرفته باللغة في إنتاج نصوص جميلة ومتكاملة.

2- صعوبات تتعلق بالمحتويات: سواء تعلق الأمر باختيار النصوص، وربطها بواقع المتعلم وحاجاته وقدراته واهتماماته اليومية، وما يتناسب مع مدركاته العقلية، وميوله وأحلامه، أو ما

تعلق منها بالترتيب المنطقي للموضوعات سهولة وصعوبة وكثافة وتدرجا، بحسب المستويات وبحسب أعمار المتعلمين أنفسهم.

3- صعوبات تتعلق بالطرائق: فجل الأساليب المعتمدة ترتكز على الطرائق الآلية الميكانيكية التي لا تجذب التلاميذ ولا تستثير هممهم، ولا تدفعهم للاستمتاع بجمال اللغة، مع التركيز أيضا على جملة من الآليات العقلية المجردة البعيدة عن الواقع، ناهيك عن الاعتماد الدائم على الطرائق نفسها دون تغيير فيها، كالفصل بين الأجزاء المكونة للغة (النحو والبلاغة والتعبير)، مع التركيز على الجوانب التنظيرية الصرفة، مما أدى إلى جفول التلاميذ عنها.

4- صعوبات تتعلق بالتقويم وآلياته: وذلك بعدم منح المتعلمين فرصا كافية للتدريب العملي الحقيقي على استعمال اللغة والأساليب البلاغية نطقا وكتابة، مع غياب التقويم الدوري التكويني والمستمر والاكتفاء فقط باعتماد التقويم الختامي فحسب، والذي لا يكشف عن حقائق تمكن المتعلمين من دروسهم حقيقة.[24]

خامسا- الإفادة المباشرة من اللغة الأم تعليم في تعليم البلاغة.

سنعمد في العرض الموالي لتقديم جملة من النماذج البلاغية للغة العربية في أبوابها الثلاثة (البيان والبديع والمعاني)، بالانطلاق من عدد من الأمثال والحكم الشعبية الجزائرية الشائعة على ألسنة الناس، كيما نثبت الرابط الوثيق بين اللغة العربية الفصحى، وبين هاته اللهجات العامية (اللغة الأم) في المجتمع الجزائري، وسنبين في مراحل لاحقة كيف يمكن أن يستفاد من هاته الأمثال والحكم في اكتساب آليات البلاغة الفصيحة.

1- **علم البيان:**

أ- التشبيه: ومثال التشبيهات الظريفة في اللغة الأم نورد: (كالزير المتكي...لا يضحك ولا يبكي)، بحيث شبه الشخص المعدوم الحظ والقليل الحيلة بالزير المتكئ والخاوي الذي لا نفع يرجى منه، والمعتاد عندهم أن الزير آنية فخارية تستعمل لادخار ما غلا ثمنه كالزيت والسمن والعسل، واستعمل أداة التشبيه صريحة (الكاف)، أما وجه الشبه فانعدام النفع والفائدة.

ومثاله أيضا من التشبيه البليغ:(الدنيا سوق واحد رابح وواحد خاسر)[25]، بحيث شُبِّهَتْ الدنيا بالسوق في ربحها وخسارتها، فأورد المشبه والمشبه به وحذف أداة التشبيه.

ومثاله أيضا:(كي ذيل السردوك الريح اللي يجي يديه)، بحيث شبه الرجل عديم الرأي قليل الحيلة (بذيل الديك)، ووجه الشبه أنه يميل حيثما اتجهت الرياح ولا رأيا سديدا له، مستعملا في ذلك أداة التشبيه (الكاف).

ب- الاستعارة: ومثال الاستعارة في اللغة الأم نورد: (ما تخلط روحك مع النخالة ما ينقبك الدجاج)[26]، وهي من قبيل الاستعارة التصريحية التي يورد فيها المشبه به (النخالة)، ويخفى فيها المشبه (الإنسان السيء)، وشبه شرار القوم (بالدجاج).

ومثاله من الاستعارة المكنية قولنا:(الطويلة مهماز الهم والقصيرة وردة في الكم)[27]، بحيث شبه المرأة الطويلة بالعصا الطويلة التي يُحَثُّ بها مؤخر الدابة سعيا للسير والتي يعد طولها أمرا مخلا ومعيبا في نظر من يرتبط بالقصيرات من النساء اللائي شبهن بالورود.

ج- الكناية: ومثالها من اللغة الأم:(إذا كانت الأم حوت ولبَّا وَزَفْ يجي الولد أخ تفْ)، ففي ظل سيطرة الأم وغياب الأب أو ضعفه سيغدو الولد ساذجا تافها، وهي كناية عن صفة.

ومثال الكناية أيضا:(أنا نحفر ليه في قبر أمه وهو هارب لي بالفاس)، وهما كنايتان متعاكستان، واحدة على الحرص والأخرى على الاستهتار.

2- علم المعاني:

أ- الأسلوب الخبري: ومثاله من اللغة الأم كثير نحو:(الخدمة نفحة)، أي أن العمل يرتبط عادة بالرغبة والدافعية، ومنه أيضا:(داير من الحبة قبة)، ويضرب هذا المثل للمبالغة في الأشياء، وشبيهه من اللغة الأم أيضا:(داير نجمة أم ذيل).

ب- الأسلوب الإنشائي: الطلبي منه وغير الطلبي، وأمثلته في اللغة الأم كثير من نحو:الأمر في قولهم:(احفظ واترك)، و(أعط بنتك وزيد معاها محضية)، والنهي في قولهم:(لا تاخذ لمطلقة، ولا تمد فلوسك تبقى معلقة، ولا تقعد بحذا اللي يفلقة)[28]، والاستفهام في قولهم:(واش أحوالك؟)، وقولهم:(قداش من مغبونين تحت السطوح)، والتمني في قولهم:(لو كانت الصحة تدوم راهم الموتى معانا ينقزوا)، ومثاله:(يا ريت الموت كان والكبر ما كان)، ومن النداء نورد قول الشاعر:

يا احمد خويا يا صاحبي الونيس**جايك نحكي لك على كل ما جرى لي[29]، ومنه قولهم:(يا قاتل الروح وين تروح).[30]

ومن الأساليب الإنشائية غير الطلبية نورد: القسم ومثاله:(نحلف براس بابا)، أي أقسم، ومنه التعجب من نحو قولهم:(ما أسهل الفساد)، ومثله:(ما صمتيشي نهار في رجب يا خشبة العجب)، في التعجب والحث على الصوم.

3- علم البديع:

ومثاله من الطباق كثير من نحو:(أخطب لبنتك وما تخطبش لولدك)، ومنه قولهم:(الخير يدوم وإذا دام يعمر، والشر ما يدوم وإذا دام يدمر).[31]

ومن المقابلة نورد:(الخير أمشيله والشر بعد عنه)[32]، ومثاله أيضا:(القطران ما يولي حليب، والعدو ما يولي حبيب).

ومن الجناس نورد:(الجار ولو جار)، ومثله:(فكرة من راس ولقمة من فاس)، ومثله:(الخير أعجله والشر أهمله)، ومثله أيضا:(لا يحك ولا يصك).

ومن السجع نورد:(اخدم يا صغري على كبري، واخدم يا كبري على قبري)، ومثاله:(وقت تقليع الثوم، تموت كل السموم، نح كساتك وعوم).[33]

ذكرنا سلفا أن المتعلم في مختلف مراحل التعليم أكثر استيعابا بلغته الأم، ثم إن التمكن التام والجيد من اللغة الأم يساعد المتعلم في تعلم لغة ثانية وثالثة من خلال الاعتماد على نقاط التشابه خاصة بين اللغتين أو المستويين اللغويين كما هو حاصل عندنا (فصحى وعامية)، يضاف إلى ما سبق ذكره فإن قدرة المتعلم تزاد متانة وكفاءة في الأداء من خلال بناء معرفة ضمنية ذاتية بلغته الأم فيسعفه ذلك في الانتقال إلى مستوى لغوي ثان بيسر وسهولة لاسيما أن المستويين من اللغة متقاربان إلى حد بعيد.

إن معرفة المتعلم الضمنية بالكيفيات المختلفة للأداء اللغوي للغته الأم على جميع المستويات (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية) لهو حري به أن يدرك أيضا ـ إلى جانب كل ما سبق . الجانب الجمالي في اللغة والمتمثل في الجانب البلاغي والفني منها.

إن البلاغة جزء رئيس من اللغة ولا يمكن بحال من الأحوال أن تنفصم عن المستوى التركيبي، حتى إن كثيرا من التركيبات النحوية الاستثنائية كـ(التقديم والتأخير، والحذف والإضمار...وهلم جرا) لا يمكن أن تفسر إلا تفسيرا بلاغيا صِرْفا، وعليه فالمتعلم تَعْرِضُ له الأساليب البلاغية المختلفة في لغته اليومية، بل هو يمارسها فعليا في حمامه اللغوي الطبيعي مع من يشاركونه اللغة نفسها.

حتى إنك لترى الطفل الجزائري مثلا يستطيع عمليا التفريق بين أساليب الخبر والإنشاء بيسر وسهولة وهو يستعمل كُلاً في موضعه دون خلط أو إخلال بالنظام اللغوي

المستعمل، فهذا الخبر وأغراضه، وهذا الإنشاء وأضربه من (استفهام وأمر وعرض وتحضيض والتماس ونهي وتمني ودعاء ونداء وهلم جرا...)، وهو أيضا يستعمل مختلف أساليب التشبيه الاستعارة والكناية والمجاز استعمالا طبيعيا كما اكتسبها من بيئته المحيطة بفاعلية لا تضاهى، كما أنه يستطيع استعمال مختلف ألوان البديع من (سجع وطباق وجناس وتورية واقتباس وتضمين ...) بطريقة إبداعية ومتجددة[34]، وهو أمر أكدته كثير من النظريات اللسانية الحديثة وفي مقدمتها النظرية التوليدية التحويلية لـ"نعوم تشومسكي" الذي أكد أن متكلم اللغة الأم ومن خلال تمكنه من قواعدها وبنيتها العميقة يستطيع وبطريقة إبداعية استعمال هاته القواعد في إنشاء عدد غير متناه من الجمل والأساليب الجديدة التي لم يسمع بها من قبل.[35]

أما عبد الرحمان بن خلدون فقد أكد أهمية السماع في اكتساب المهارات اللغوية، بل وجعل السمع أبا لجميع ملكات اللغة، والطفل الجزائري يستمع إلى لغته الأم فترتسم في ذهنه كالمنوال فيستطيع حينها أن ينشىء على غرارها عددا غير متناه من الجمل والعبارات، يقول ابن خلدون:"اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة...فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم...ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم".[36]

فيكون الانتقال إذ ذاك من المستوى العامي إلى المستوى الفصيح أمرا سهلا ميسور بالنظر إلى نقاط التشابه بين المستويين اللغويين للغة نفسها (فصحى وعامية).

وهاهنا يبد ودور المعلم الحاذق في استثمار هاته المدخرات وذلك الرصيد المعرفي المركوز في ذهن المتعلم للوصول به إلى أعلى الكفاءات.

إن المتعلم (الطفل) الجزائري على شاكلة غيره من المتعلمين في بقاع العالم قد قضى وقتا طويلا يستمع إلى لغته الأم، بل هو يمارسها يوميا، ومنه فإن كثيرا من الأساليب البلاغية والجمالية تعرض له يوميا سواء على مستوى الخطاب العادي، أو على مستوى الخطاب الفني الجمالي من أشعار وأغاني وأمثال وحكم...وهلم جرا، هذا الكم الهائل من اللغة مؤكد أنه

سيترك أثرا بليغا في مقدرات المتعلم ومكتسباته اللغوية، وهو أمر يمكن أن يكون له مُعِيْناً في مراحل لاحقة لاكتساب مهارات البلاغة الفصيحة لاسيما أن العلاقة بين المستويين اللغويين (الفصيح والعامي) تبدو وشيجة إلى حد بعيد.

سادسا- دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية.

الحق أن تقليعة اليوم في مجال التعليم هي التعليم بالكفاءات، هو أمر يمنح المتعلم دورا أساسيا، بل ويجعله محور عملية التعليم ذاتها، فاستنادا إلى مهاراته وكفاءاته ومدخراه العلمية يمكننا البدء بعملية التعليم، وعليه يكون دور المعلم إذ ذاك هو التوجيه والإرشاد.

إن بناء التعلمات في أي مرحلة تعليمية لا يكون إلا بالانطلاق مما هو موجود عند المتعلم، مما كان المتعلم قد اكتسبه من بيئته المحيطة ومما هو مركوز في داخله فتبنى عليه التعلمات الجديدة، معنى هذا أن يكون دور المعلم أساسا في اختيار الطرائق المناسبة وتهيئة الظروف والوسائل الملائمة ليصل المتعلم إلى اكتشاف المعرفة بذاته، بل ويسعى للحصول عليها بطريقة ما، وهو أمر كانت قد أكدت عليه جل النظريات اللسانية والنفسية الحديثة وفي قدمتها النظرية العقلية التي ترى أن الاعتماد على العقل هو أساس عملية التعلم بدل الاعتماد على الحلول الجاهزة، فالمتعلم هاهنا يصل إلى المعرفة بذاته من طريق المحاورة والبحث والاكتشاف وحل المشكلات والتكليف بالمهمات فيحقق بذلك الإشباع المطلوب.[37]

ومن أهم المبادئ التي أكدت عليها النظرية المعرفية نورد:[38]

1- محاولة تشجيع التلاميذ على المساهمة الذاتية في اكتشاف حلول للمشكلات بدل الاعتماد على الحلول الجاهزة التي تقدم إليهم قصد تطوير تفكيرهم وقواهم الإدراكية.

2- تقديم ملاحظات تمهيدية للموضوعات الجديدة بما يمكن المتعلمين من إدراك العلاقات بين الخبرات الجديدة وخبراتهم السابقة لتتكامل البنية المعرفية عند المتعلمين ، وبالتالي زيادة مستوى التحصيل والفهم.

3- اقتراح نشاطات تعليمية ذات معنى عند المتعلمين للوصول إلى حلول للمشكلات التي لها دلالة شخصية عندهم.

4- إعطاء المتعلمين فرصة شرح الأشياء أو الأحداث كما يرونها هم لا كما يراها المعلم ، فاستنادا إلى رأي "جان بياجيه" فإن الأطفال يضعون بأنفسهم مفاهيم وتصورات خاصة وفريدة للأشياء في كل مرحلة من مراحلهم النمائية.

5- أن يطلب من التلاميذ مثلا بعد مشاهدتهم فلما أو قراءة موضوع ما أن يشتركوا في عمليات التفسير والتعليق عليه وتبادل الآراء فيما يستخلصونه من معاني.

6- تقديم تغذية مرتدة أو راجعة للمتعلمين حول أعمالهم لتدعيم الاستجابات الصحيحة ، وتصحيح الاستجابات الخاطئة وتقويمها ، بما يساعد المتعلمين على اختبار فروضهم وتدعيم توقعاتهم وبالتالي تحسين تعلمهم.

7- إقناع المتعلمين بأن الاستظهار والحفظ دون فهم المعنى هو أصعب أنواع التعلم ، وأن تنظيم الأفكار والبحث عن المعاني يؤدي تلقائيا إلى فهم أفضل وتذكر أسرع ، لذا وجب تشجيع المتعلمين على استنباط طرائق خاصة بهم لربط الأفكار التعليمية لتسهيل تعلمها وتذكرها.

أن يطرح على المتعلمين موضوعات مفتوحة ليست لها إجابات محددة ، من أجل تشجيعهم على التأمل والتفكير والتبصر والإبداع.

أما دور المعلم في كل ذلك فهو التوجيه والإرشاد والمصاحبة وهو أمر أكدته النظرية السلوكية خاصة في مفهومها المتميز للتعلم الذي لم يخرج عن كونه: (إما إطفاء للسلوك الموجود الغير السوي، وإما غرسا لسلوك جديد، وإما تعديلا وتغييرا في السلوك بما يتناسب مع الموقف التعليمي الجديد).[39]

خاتمة الموضوع:

تناول الموضوع عددا من القضايا الأساسية في مجال اللسانيات التطبيقية، سواء تعلق الأمر بتحديد ماهية اللسانيات التطبيقية عموما، مع التركيز على الجوانب التعليمية التي يعنى بها هذا العلم، أو بتحديد جوانب الإفادة من اللسانيات العامة واستثمار بعض جوانب البحث

اللساني في سبيل تيسير العملية التعليمية عموما، و كان التركيز على مفهوم (التعليمية)أو (الديداكتيك) من أهم معالم البحث والتي سارت وفق المنهج المرسوم لها: ماذا نعلم من اللغة؟ وكيف نعلم اللغة؟

كما جاء في البحث كلام غير قليل عن تحديد مفهوم (اللغة الأم) وتحديد جوانب الاستعانة بعدد من الآليات التي تقدمها "اللغة الأم" لجعل دروس البلاغة أمرا ميسورا ومحببا للمتعلمين، وذلك بالانطلاق من الواقع اللغوي للمتعلم كيما يكون له مُعْينا ومُنْطَلَقا في تحقيق غايات التعليم وهي جعل العملية التعليمية أكثر فائدة وسهولة ومتعة بالنسبة للمتعلم والمعلم على السواء.

واختتمنا الموضوع بتحديد وظائف المعلم ودوره في ظل المعطيات التعليمية الجديدة والتي تجعل المتعلم عنصرا رئيسا وشريكا فاعلا في العملية التعليمية، وذلك بأن يعمد المعلم لان يتخذ من متعلمه منطلقا لبناء العملية التعليمية بالاعتماد على المدخرات السالفة لهذا المتعلم في نطاق ما يسمى بالتعليم بالكفايات.

الهوامش:

1- عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، ط 2، بيروت، لبنان، 2004، ص 17 ، 18.

2- ينظر: عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص 50، وينظر: مازن الوعر: دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس، دمشق، ط 01، سوريا، 1989، ص 23 .

3- عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 17 ، 18.

4- صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2000، ص 11.

5- ينظر: عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 11 ، 17.

6- * الاتجاه السلوكي: اتجاه استقرائي يهدف إلى ترسيخ العادات اللغوية بالاستناد إلى العوامل الخارجية.

* الاتجاه العقلي: يهدف إلى تقوية القدرة اللغوية التي فطر عليها الإنسان عن طريق تمكينه من وسائل الاستدلال الصحيح بإشراكه فعليا في إنتاج اللغة لا محاكاة ما يتلقاه منها.

7- بشير إبرير: تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل دراسات في اللغة والأدب، جامعة عنابة، الجزائر، عدد 8، جوان 2001، ص 70، 71.

8- رمضان أرزيل : استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمن ، المدينة الجديدة ، قسنطينة ، الجزائر، ص .03

9- عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 29 .

10- أنطوان صياح ، وأنطوان طعمة: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت ، لبنان، 2008، 18/1 .

11- استحدث اليونسكو يوما عالميا للغة الأم وهذا منذ سنة 2000م، و الهدف منه حماية تراث العالم من الانقراض، ينظر: جماعة من المؤلفين، اللغة الأم، مجلة تتناول مقالات في اللغة الأم، دار هومة، دط، بوزريعة، الجزائر ، 2004م، ص 3.

12- ينظر: جماعة من المؤلفين: اللغة الأم، ص3-4 ، وينظر: محمد أحمد عمايرة: بحوث في اللغة والتربية، دار وائل للطباعة والنشر، ط 1، عمان، الأردن، 2002 ، ص .51

13- ينظر: جماعة من المؤلفين: اللغة الأم، ص.4

14 - ينظر جماعة من المؤلفين: اللغة الأم، ص.5

15- ينظر: علي عبد الواحد وافي ، فقه اللغة، دار النهضة، ط8، مصر، دت، ص153.

16- هذا ما يراه "كراشن" في نظرية "الإدخال اللغوي" على أن قدرة الإنسان على الكلام لا تأتي من التعلم الواعي الذي ينتجه، بل من الاكتساب الذي هو معرفة شبه واعية حالما يحتك بغيره، ولا يقوم التعلم الواعي إلا بدوره المحرر أو المراقب فحسب. ينظر: جماعة من المؤلفين: اللغة الأم ، ص 5.

17- ينظر: جماعة من المؤلفين: اللغة الأم، ص 7.

18- ينظر: إبراهيم السامرائي: العربية تاريخ وتطور، مكتبة المعارف، ط1،بيروت، لبنان، 1993 م، ص 302.

19- اللهجة في الاصطلاح العلمي الحديث هي مجموعة من الصفات اللغوية، تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد البيئة، و لقد آثر المعاصرون مصطلح « اللهجة» و« اللهجات» على ما أسماه أهل اللغة من القدامى « اللغة». نقلا عن المقتبس من اللهجات العربية و القرآنية للدكتور محمد سالم محسن، ص 7.

20- نايف محمد معروف: خصائص العربية طرائق تدريسها، دار النفائس، ط1، بيروت، 1985، ص 55.

21- ينظر: علي عبد الواحد وافي ، فقه اللغة ، ص153 .

22- ينظر: محمد محمد داود: العربية و علم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر التوزيع، (دط)،القاهرة، مصر، 2001م ، ص66 ، 68.

23- ينظر: مجموعة من المؤلفين: اللغة الأم ، ص 15.

24- ينظر: سعيد ظبية السليطي، تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2020، ص 40، وينظر: تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، 123/1، وينظر: حسن شحاته، ومروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2012، ص 201، وينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص 47، 49.

25- محمد الصالح بن علي، الموسوعة السوفية، مطبعة مزوار، الوادي ، ط1، الجزائر، 2012، ص 65.

26- بولرباح عثماني، دراسات نقدية في الأدب الشعبي، الربطة الوطنية للأدب الشعبي لاتحاد الكتاب الجزائريين، ط1، 2009، ص 77.

27- محمد عيلان، معالم نحوية وأسلوبية في الأمثال الشعبية الجزائرية، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2013، ص 83.

28- محمد الصالح بن علي، الموسوعة السوفية، ص 146.

29- أحمد زغب، لهجة وادي سوف (دراسة لسانية في ضوء علم الدلالة الحديث)، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2012، ص 29.

30- محمد الصالح بن علي، الموسوعة السوفية، ص 185.

31- محمد الصالح بن علي، المرجع نفسه، ص 61.

32- المرجع نفسه، ص 61.

33- المرجع نفسه، ص 182.

34- ينظر: الأزهر الزناد: دروس في البلاغة العربية، المركز الثقافي العربي، ط1،بيروت، 1992، ص 15 وما بعدها.

35- ينظر: ميشال زكريا: بحوث ألسنية عربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 1، بيروت، لبنان، 1992، ص 47، 48.

36- عبد الرحمان بن خلدون : المقدمة، تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية، ط 2، بيروت، لبنان، 2000، ص 554، 555.

37- ينظر: محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر، 2002، ص 83، 91

38- ينظر: محمد جاسم محمد: علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 94، وينظر: صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2000ص 24.

39- سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم "الأسس النظرية والتطبيقية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1،عمان، الأردن، 2001 ، ص 42.