التعليمية وصلتها الوثيقة بعلم اللغة
-بحث في الآليات والنتائج-

محمد يونسي
المركز الجامعي تيسمسيلت

وددت أن استهل حديثي عن هذا الموضوع اللغوي العلمي والتعليمي في آن واحد، والذي أصبح في العصر الحاضر ضرورة لابد من الوقوف عنده، بحكمة أثرت عن الحكيم الصيني كونفوشيوس" kunfuschios"، حيث جاء فيها قوله: «... وإذا أردت أن تؤسّس لجيل فشجّر الأرض، وإذا أردت أن تؤسّس للعمر كله فعلّم الناس» [1]
.

ويقول الإمام **عبد القاهر الجرجاني** في موطن آخر: "واعلم أنك لا تشفي العلة، ولا تنتهي إلى ثلج اليقين، حتى تتجاوز حَدَّ العلم بالشيء مجملاً إلى العلم به مفصلاً، وحتى لا يقنعك إلا النظر في زواياه والتغلغل في مكانه، وحتى تكون كمن تتبع الماء حتى عرف منبعه، وانتهى في البحث عن جوهر العود الذي يصنع فيه إلى أن يعرف منبته ، ومجرى عروق الشجر الذي هو فيه" [2].

فالمراد من هذا أن التعليم أهم ما في الحياة ؛ فهو العصب الحساس لأي مجتمع، الناقل لمفاتيح الوعي في الإنسان والأمة، وقد كان التعليم ولا يزال، الأساس الحقيقي لكل ثقافة ولأي تقدم في المجتمع الإنساني، حيث أصبح اليوم يعتمد على معطيات العلوم التجريبية ويستفيد من مناهج علمية حديثة، ويجمع بين اهتمامات مختلفة، وتخصصات متنوعة، لأن الميدان الإجرائي يقتضي مشاركة باحثين لهم اختصاصات متباينة [3].

فالتعليمية –بلا شك– لا تخص الباحث اللساني فحسب، بل هي حقل معرفي متعدد الجوانب، ومجال مشترك بين حقول معرفية متنوعة تجمع بين اللساني والنفساني والتربوي ... وقد لعبت اللسانيات بشقيها، العامة منها والتطبيقية أدوارا أساسية في نشأة التعليمية، حيث استفاد هذا التخصص استفادة جمة من التراث النظري المعرفي اللغوي، بحلول القرن **20**م في الفترة التي برز فيها إلى الوجود العالم اللغوي **فردينا ند دي سوسير** Ferdinand De Saussure **(1913/1857م)** والذي يعد بحق رائد طرق البحث الحديثة في علم اللغة، حيث وبعد وفاته بثلاث سنوات (1916م) توجه اهتمام علماء اللغة من الدراسات التاريخية والمقارنة إلى التركيز على الدراسة الوصفية للغة، ومن ثمة الاهتمام بأصوات اللغة ومفرداتها وقواعدها في زمن معين بالذات وتحول البحث من طابع المعيارية إلى العلمية والوصف[4].

أقام هذا العالم اللساني قطيعة بين الفكر اللغوي القديم (القائم على مبدأ المعيارية وتمييز الخطأ من الصواب) ونظيره الحديث (الداعي إلى دراسة اللغة في واقعها الآني) وتم استبعاد الأشياء الخارجة عن بنية اللغة ونظامها، وحرص على أن يجعل من اللغة علما قائما بذاته، علم له مميزات ومنهج لموضوعه، يدرس اللغة في بنيتها الداخلية مركزا على بيان طبيعة العلاقات التي تربط الدوال بمدلولاتها[5] .

فبعد أن كانت اللغة تدرس من خلال تأثير العوامل الخارجية، استحالت اليوم بنية ينظر أليها نظاما من العلاقات والأنساق وتم تجريدها من كل مؤثر خارجي، وتلتقي أفكار سوسير مع التعليمية من خلال ما تناوله من مفاهيم وثنائيات لغوية وثيقة الصلة باللغة نحو:

(المفهوم – العلامة اللغوية – الصورة السمعية – الفكرة).

كما كان **لليونارد بلوم فيلد** L. Bloomfield إسهامات كبرى هو الآخر نظرا لشيوع أفكاره في مجال اللغة، في أوائل القرن العشرين وقد أطلق على نظريته اسم (النظرية السلوكية)، والتي اعتمدت على ثنائيتي المثير stimulus والاستجابة réponse وما حققته من نتائج في ميدان الاكتساب اللغوي، وإلى وقت ليس بالبعيد كان معمولا بها في الجانب التعليمي التلقيني، ويمكن اختصارها على النحو الآتي:

مثير فعل عملي مثير ← رد فعل لغوي فالسهم هنا يمثل العلاقة العرضية سببها المثير ، نتيجته الاستجابة / ونموذج السلوك يعد سلسلة من المثيرات – الاستجابات نمثل لها بالمعادلة التتابعية الخطية:

(م1 س1) ← (م2 س2) ← (م3 س3) ...فالكلمة الأولى للحدث الكلامي تنتج نتيجة كاستجابة **س1** لبعض المثيرات الداخلية **م1**، وإنتاج **س1** يعمل كمثير فيصبح **م2** ويكون مثيرا للكلمة الثانية **س2** ... وهكذا [6].

أما **ن. تشومسكي** N.Chomsky والذي درس اللغة من زاوية الاهتمام بالمعنى ، فقد أكد على ضرورة وجود عنصري التوليد والتحويل في العملية التعليمية، ومن بين المفاهيم اللسانية التي جاء بها هذا العالم ، مفهوم الملكة أو القدرة اللغوية (la compétence linguistique) والتي يقابلها مفهوم الأداء اللغوي أو ما يصطلح عليه أيضا بالتمكن اللغوي (la performance linguistique) حيث استغلت هذه الثنائيات بشكل واسع –فيما بعد –من قبل التعليمية في بناء استراتيجيات جديدة فيما يخص طرق تدريس اللغة وتحسين بيداغوجيتها وإليه تعزى (المدرسة التوليدية التحويلية)[7].

لقد أضفت هذه المدارس اللغوية نظرة جديدة في وصف نظام اللغة ومستوياتها الصوتية والمعجمية، والدلالية وبرزت نظريات لغوية حديثة مفسرة لطبيعة النظام اللغوي وكيفية اكتسابه من قبل الطفل منذ ولادته إلى بلوغه مرحلة الرشد [8].

كما ساهمت اللسانيات عبر أفكارها الجديدة في إعادة بناء البرامج واختيار المحتوى اللغوي المناسب لكل مرحلة عمرية من التعلم)، ذلك أن تجديد تلك الأبنية ووحداتها وما يربط بينها من علائق متنوعة، من شأنه أن يعين المتعلم على معالجة المواد اللغوية المدرسة ، معالجة تربوية بيداغوجية يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المعقد)، والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به، ومن المقابل إلى، المقابل له، وهو ما سيساعد على ترسيخ المعلومات في أذهان المتعلمين ويسّر لهم عملية استحضارها كلما شعروا بالحاجة إليها [9].

وقد ساعد الوصف الدقيق لبنية النظام اللغوي المتوصل إليه من قبل اللسانيات، تعليمية اللغات في إدراج هذه الأخيرة للتمارين البنيوية التي تعتمد بالدرجة الأولى على مفاهيم التقابل (Opposition) والتشابه (L'analogie) والاختلاف (le contraste) في فهم البنية العامة للغة ومعانيها والذي استثمرته التعليمية في أبحاثها.

ومن بين هذا التأثير أيضا، إعادة الاعتبار إلى اللغة المنطوقة (la langue orale) وذلك للعلاقة الوطيدة التي تربط الإتقان الجيد لنطق أصوات اللغة منفصلة عن بعضها البعض أو في بنية الكلمة وبين الرسم الجيد والصحيح للحروف والكلمات المستقلة بذاتها أو في المتصل من الكلام.

بعدما كان التدريس يهتم بتعليم اللغة المكتوبة، أصبحت التعليمية في الوقت الراهن تهتم بتعليم اللغة في بعديها: المنطوق والمكتوب سعيا وراء ذلك إلى التحصيل الجيد للغة وإتقانها،كما ساهمت معظم المدارس اللسانية

في اتخاذ الجملة بدل الكلمة، كوحدة أساسية في دراسة اللغة، ناهيك عن تكوين الأرصدة اللغوية الأساسية التي يحتاج إليها المتعلمون في قضاء حوائجهم وشؤون حياتهم ومن ثمة تحقيق أهدافهم.

أما أصحاب النظريات الاجتماعية التواصلية فقد جلبوا اهتمام التعليميين بمدى أهمية الجانب الاجتماعي الوظيفي للغة وضرورة التركيز على الملكة التواصلية(la compétence communicative) والتي تبقى الهدف الأسمى من تعليم اللغة، ولما كانت اللغة أداة للتواصل فقد أصبح تنميتها من أولى الأولويات، ذلك أن أصحاب هذه النظريات لا يهتمون بتعليم النظام الصوتي والصرفي والنحوي للغة فقط، بل إن الأمر يتعدى ذلك للتعرف على التوظيف الجيد لمعاييرها وقواعدها حسب القواعد الاجتماعية وسياقاتها، واستعمالها وفق مقتضيات الأحوال المتنوعة؛ بمعنى "لكل مقام مقال" (10).

وإذا أردنا الاقتراب أكثر من علم النفس على ضوء علاقته باللّسانيات التعليميّة فيجب علينا ذكرُ فرعٍ آخر من فروعه ألا وهو علم نفس الطّفل والمراهِق الذي "تساعد نظرياتُه المعلِّمين على التعرّف على الشروط والعوامل الأساسيّة لحدوث عمليّة اكتساب اللّغة وامتلاك أسسها ومبادئها، والتي يُمكِن استغلالُها في تحسين الفعل التربويّ النشِط وتطويره في كلِّ اتّجاهاته" (11).

فالطفل قادر على اكتساب عدد لا متناه من الجمل، وبإمكانه تركيب جمل اسمية أو فعلية كما يمكنه التقديم أو التأخير وكذا الحذف والاختصار ..... دون أن يكون على اطلاع بالقواعد النحوية والصرفية، ومن جهة أخرى فإن علم النفس اللغوي يساعد على اكتشاف بعض العوائق التي تحول دون اكتساب الفرد للغة، فهو يدرس عيوب النطق (الحبسة–تأخر الكلام – اللجلجة *– اللعثمة*....) وطرق معالجتها في وقت مبكر والبحث عن الميكانيزمات السيكولوجية التي تقف وراء الأداء اللغوي.

ولربط الصلة بين علم اللغة – بشقيه– وبين التعليمية، لابد من الوقوف على ماهية التعليمية ونشأتها ومجال اهتمامها.

التعليمية نشأتها وماهيتها: يرجع التأصيل اللّغوي للمصطلح المتداول في الدّرس التعليميّ عند الغرب، إلى الاشتقاق الإغريقيّ Didactikos الذي جاء من الأصل Didaskein وهو يدلّ على مجرّد «تعلّم» « Enseignement» وتكوين (13)

وفيما يخص مفهومها الاصطلاحي وبدايات ظهورها، نجد Claude simard يبسط الحديث عنها في كتابه، والمعنون بـ Eléments de didactique du français:

«La Didactique est une jeune discipline qui à commencer à se développer dans les pays francophones vers 1970 » (14)

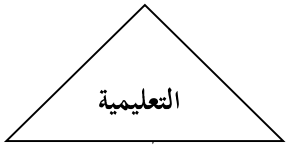
هذا التعريف يمكن ترجمته إلى الفكرة الآتية:

"التعليمية مادة حديث بدأت في التطور حقيقة في البلدان الفرانكفونية منذ السبعينات".

وإذا ما أردنا الإحاطة بمفهوم التعليمية أكثر، فلابد من الحديث أولا عن نشأتها، فالتعليمية مصطلح إغريقي ظهر مع العالم اليوناني"**ديداسكان**" بمعنى * **علّم** * والذي يقابله في المصطلح الغربي **Enseigner**، حيث لم ينل من الاهتمام والدراسة قسطا وافيا إلا في السبعينيات، وذلك في الدول الفرانكفونية، وقد ازداد الاهتمام بالتعليمية مع تطور المجتمعات وإلحاح الحاجة الاجتماعية تعليم نوعي يساير هذا التطور ويحقق الغايات والأهداف.

فالتعليمية تهتم بما يحدث بين المعلّم والمتعلّم من معارف جزئية، حيث تضمّ العملية التعليمية الأطراف الثلاثة، والتي يمكن أن يمثّل لها بما اصطلح عليه بـ: "المثلث التعليمي"(15)

المعارف



وإذا انتقلنا إلى دلالة المصطلح في المعاجم، وجدنا معجما يعيد الاعتبار لتلخيص مفاهيم العلوم الاجتماعيّة بتداخلها تداخلاً يسيرًا أو كثيرًا، نجده يسند إلى مصطلح (Didactique) مفهومًا يجمع بين **الفن والعلم**؛ يُعنى **بالتعليم**، كما أعدّه في معناه الضيّق منهجيّةً في التعليم [16].

ونُلفي آخرين يستعملون المركّب الثلاثيّ (**عِلْمُ تعليم اللّغات**)، وهناك مَن يكتفي بتسمية (**تعليم اللّغة**) [17] وثمّة من يُفرد مستعملاً (**تعليميات**) أو (**تعليمية**) بكلٍّ اختصار حتّى حين يتعلّق الأمر باللّغات.

وهناك من يلجأ مرّة أخرى إلى التركيب الثلاثي (**عِلْمُ تعليم العربية**) بتخصيص اللّغة كما سلكه " **مخبر عِلْم تعليم العربية** " الذي تأسّس في **2003** بالمدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانيّة ببوزريعة (الجزائر) والذي لسان حاله هو مجلّة العربيّة.

ولما كانت اللّسانيات هي المجال الأهمّ الذي يتناول موضوع اللّغة ، والأقرب إلى المجال المعني بتعليمها وبنظريات هذا الأخير ومناهجه وفنياته وطرائقه ، أضحى من المناسب جدًّا أن تقرضه اللّسانيات حتّى التسمية، فنحصل بذلك على مصطلحٍ مُركّب تركيبًا نعتيًّا إذ قُيِّد بِنعت.

لسانيات تعليميّة ← (تعليميّة)

كما مال البعضُ الآخر إلى إحياء القاعدة القياسيّة بتفضيلهم تسميّة (**التعليميات**)، وهو مصطلحٌ مَبنيٌّ قيّاسًا على **اللّسانيات** و**الصّوتيات**، ويكاد الكلُّ يُجمِع عمومًا على أنّ **اللّسانيات التعليميّة** علمٌ يدرس طرق تعليم اللّغات وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها المتعلِّم ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنميّة القدرات العقليّة وتعزيز الوجدان وتوجيه، الروابط الاجتماعيّة، ومن غير إغفال نتائج ذلك التعلّم على المستوى الحسّي الحركيّ للفرد المتعلِّم .[19]

نشير إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية؛ فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها، من ذلك: «تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقها البريطاني والأمريكي».[20]

والشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية، سواء أتعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية، باعتبارهما اللغتين اللتين يأخذ منهما الفكر اللغوي العربي المعاصر على تنوع خطاباته والمعارف المتعلقة به، فمصطلح «DIDACTIQUE» يقابله في العربية عدة تسميات، نوضحها من خلال المخطط الموالي: [21]

Didactique

| | | | | | |

تعليمية تعليميات علم التدريس علم التعليم التدريسية الديداكتيك

وتتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال؛ ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال «**ديداكتيك**» تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين ممن يؤثرون «**علم التدريس**» و«**علم التعليم**»، وباحثين آخرين قلائل يوظفون مصطلح «**تعليميات**» مثل لسانيات ورياضيات.....الخ.

وأما مصطلح «**تدريسية**» فهو استعمال عراقي، لم يشع استعماله، غير أنّ المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو: «**تعليميات**» ولذلك تم اختياره مقابلا لـ «didactique» بالرغم من الإغراء الذي يمارسه كل من مصطلحي «**علم التدريس**» و«**علم التعليم**».

وقد عرّف **جان كلود غانيون** (J.C.Gagnon) في دراسة له أصدرها سنة **1973** بعنوان: «**الديداكتيك مادة**» (La didactique d'une discipline) التعليمية بقوله : «إشكالية إجمالية وديناميةٍ " وهي في رأيه تتضمن :

- ❖ تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- ❖ إعدادا لفرضياتها الخصوصية ، انطلاقا من المعطيات المتجددة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع...الخ .
- ❖ دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.» (22)

نستنتج من هذا التعريف أن التعليمية علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية .

إن التعليمية كنظرية معاصرة لمحتويات التعليم وطرائقه، تخصص يستفيد من اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات linguistique appliqué dans l'enseignement des langues باعتبارها الدراسة العلمية والموضوعية للظاهرة اللغوية، فتصبح بذلك وسيلة معرفية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، والتعليمية في ميدان تعليم اللغة، علم يبحث في سؤالين مترابطين متلازمين هما:* **ماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس ؟**.

ويتعلق السؤال الأول بالمادة الدراسية من حيث كمّها وكيفها بالنظر إلى معجمها ودلالتها ونحوها وأصواتها، وبجرد الأبنية أو الأشكال اللغوية والمفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلمين، وتجيب عن هذا السؤال اللسانيات التطبيقية، وهو تخصص يتداخل كثيرا مع التعليمية.

أما السؤال الثاني فيشمل تحديد نوعية المتعلمين وحاجاتهم وميولهم، ثم تحويل أو ترجمة هذه الحاجات والميول إلى قوالب لغوية ومفاهيم، ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلمين والأهداف والوسائل التعليمية المتوفرة.

ويجيب عن هذا السؤال علم منهج تدريس اللغات méthodologie de l'enseignement des langues وكذلك تخصصات أخرى لها صلة وثيقة بالتعليمية مثل: علم الاجتماع، علم النفس، علم التربية، نظريات التعليم، علم الاختبارات والتقويم، وتكنولوجيا التربية.

كما يمكن طرح التساؤلات التالية أثناء كل عملية تعليمية (23)

مَنْ؟	ماذا؟	لماذا؟	بماذا؟	كيف؟
المتعلم ويتعلق بالجانب النفسي لدى المتعلم .	**المادة المعرفية ويتعلق الأمر بالمادة المراد تعليمها .**	**يتعلق هذا السؤال بالأهداف العامة والخاصة للعملية التعليمية .**	**يتعلق هذا السؤال بالوسائل المستخدمة لتحقيق أهداف العملية التعليمية.**	**يختص بالجانب البيداغوجي المتميز لتعليم اللغة في الوسط المتعدد للغات.**

أهداف تعليم اللغة وتعلمها: يسعى متعلم اللغة (**العربية**) –على سبيل التمثيل– إلى تحقيق ثلاثة أهداف أساسية، هي:

الكفاية اللغوية: والمقصود بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية، تمييزاً وإنتاجاً، ومعرفته بتراكيب اللغة، وقواعدها الأساسية: نظرياً ووظيفياً؛ والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.

الكفاية الاتصالية وهي قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية (عفوية) والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقَّى من اللغة في يسر وسهولة.

الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة ، تعبِّر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم، وعلى مدرس اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث، لدى طلابه من بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته، وفي جميع المراحل والمستويات.

التعليمية وتحقيق الأهداف: يقوم المدرسون، ومعدّو المادة التعليمية، ببذل كل ما لديهم من مهارات وطاقات لتمكين المتعلم من إتقان الكفايات الثلاث: اللغوية والاتصالية والثقافية، وبملاحظة ما يحققه الطلاب من تعلم، ظهر أن كثيرين منهم يقفون عند حدود الكفاية اللغوية، ويعجزون عن استخدام اللغة بوصفها وسيلة للاتصال.

وهناك فريق ثانٍ من الطلاب، يحقق مستوى طيباً من الاتصال باللغة العربية، غير أنه يرتكب كثيراً من الأخطاء اللغوية.

وفريق ثالث من الطلاب يلم بكثير من قواعد اللغة العربية، ويمكنه التواصل بها، غير أنه يجهل الثقافة العربية.

ويمكن القول إن الأصناف الثلاثة من الطلاب لم يبلغوا الغاية المنشودة من تعلم اللغة العربية، وهي إتقان الكفايات الثلاث بمستوى جيد، وبشكل متوازن.

الحد بين علم اللغة وتعليم اللغة (التعليمية):

أصبح واضحاً في العصر الحديث أن علم اللغة شيء، وأن تعليم اللغة شيء آخر، رغم ما بينهما من صلات وثيقة، وقد أدرك كثير من اللغويين أن مهمتهم الأساسية، هي الوصف العلمي للظاهرة اللغوية وتحليل بنيتها، أما تعليم اللغة فمجال آخر، يخرج عن دائرة اختصاصهم.

"تدريس اللغة جهد منظم، يقوم به **المدرِس**؛ لإحداث تعلم اللغة لدى تلميذ، أو أكثر من الناطقين بلغات أخرى غير اللغة هدف التعلم.... فإن تدريس اللغة يمكن أن يكون كما نريد له نحن، أن يكون على أسس وقواعد نختارها نحن، لمناسبتها لموضوعنا ومقاصدنا"(24).

يتضح لنا مما سبق أن دراسة اللغة غير تعليمها، كما أن **عالِم** اللغة يختلف عن **مدرِس** اللغة، وإذا كان **عالِم** اللغة يستطيع أن يقوم بعمله، وهو مستقل تماماً عما يحدث في مجال تعليم اللغة، فإن مثل هذه الاستقلال، لا سبيل إليه بالنسبة **لمدرِس** اللغة.

مدرِس اللغة ليس عليه أن يكون عالِما باللغة متعمقا في نظرياتها، والمطلوب منه أن يكون على دراية بأساسيات علم اللغة الحديث (اللسانيات)، مع التركيز على الجوانب ذات الطبيعة الوظيفية منه.

ولا يفهم من كلامنا هذا، أن **عالِم** اللغة مُحرّم عليه القيام بتعليم اللغة، وإنما له ذلك إذا توفرت لديه الموهبة، وتلقى تدريبا ملائما في مجال تعليم اللغة. (وكل هذا يعني أن **عالِم** اللغة – تاريخيا –كان أو وصفيا – ليس بطبيعته ذا موهبة لتعليم اللغات المتكلمة؛ وإن كان يوجد بينهم من يحمل هذه الموهبة وإن معلم اللغة، ليس في حاجة إلى أن يكون عالم لغة، بأي معنى من المعاني الثلاثة، وعالم اللغة ليس في حاجة كذلك، إلى أن يكون معلم لغة)(25).

إن مجال تعليم اللغة شديد الصلة بمجال الدراسة اللغوية، وذلك لأن اللغة هي الموضوع الذي سنقوم بتعليمه، وهذا يعني ضرورة معرفة مدرس اللغة باللغة: حقيقتها وطبيعتها.

وتلك المعرفة، إنما تتحقق عن طريق علم اللغة، الذي لا يمكن معرفة اللغة معرفة علمية دون الاستعانة به (تقتضي عملية تعليم اللغة، إلماما أوليا بقضايا اللغ، وذلك لأن من يرغب في أن يعلم اللغة، لا يكون بمقدوره القيام بعمله على نحو فعال، ما لم تكن له الخبرة الكافية باللغة وبطرق تحليلها من هذه الزاوية، بإمكاننا التكلم عن العلاقة بين الألسنية، أو علم اللغة الحديث، وبين عملية تعليم اللغة وهذه العلاقة تبدو واضحة وطبيعية بالنسبة لأستاذ اللغة المطلع على مجالات الألسنية المتنوعة وبطبيعة الحال لا يدرك أستاذ اللغة، الذي لم يطلع بعد على هذه المجالات أهمية هذه العلاقة)[26].

ومن ناحية أخرى، لا يستطيع مدرس اللغة أداء عمله بشكل صحيح، إذا لم تكن لديه دراية علمية باللغة، وإلا كان عليه أن يعلم شيئا يجهله. ومن ناحية أخرى، يجب على مدرس اللغة الاطلاع على الجهود التي يقوم بها علماء اللغة، والانتفاع بها في مجال عمله، وإلا اتسم عمله بالقصور والنقص.

ومما لا شك فيه أن معرفة **مدرِس** اللغة باللغة، تشكِّل الطرائق والأساليب التي يستخدمها في تعليمها، فالذي ينظر إلى اللغة نظرة تقليدية، يخضع طريقته في تعليم اللغة إلى تصورات تلك النظرة التقليدية، .... وتجدر الإشارة هنا، إلى أن فهمك لعناصر اللغة، سيتحكم بدرجة كبيرة في الطريقة التي تعلّمها بها، فإذا كنت – على سبيل المثال– تعتقد أن الاتصال الشفوي، يمثل مفتاحا للنجاح في تعلم اللغة الثانية، فسوف تركز الاهتمام على الأنظمة الشفوية.

دور عالم اللغة في تعليم اللغة :

ولما كانت فترة ازدهار علم اللغة هي منتصف القرن **20**م، كان من الطبيعي أن تكون تلك الفترة أكثر تأثيراً في مجال تعليم اللغات الأجنبية من غيرها، ومما يوضح تأثير علماء اللغة في مجال تعليم اللغة الأجنبية، التطور الكبير الذي مسّ اللغة بمختلف مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، حيث استطاع بعض علماء اللغة من ذوي النزعة العلمية من أمثال هنري سويت في بريطانيا، وفلهام فيتور في ألمانيا، وبول باسي في فرنسا، توفير الريادة الفكرية، حيث قام هؤلاء بتجديد علم اللغة، ونفخوا فيه روحا جديدة وأسسوا علم الأصوات، وقدموا آراء ثاقبة عن عمليات الكلام وأثبتوا أنه الشكل الأساسي للغة وليست الكتابة.[27]

لقد اشتد التأثير بصورة عامة خلال القرن العشرين، عندما نمت الدراسات اللغوية وتطورت، ونشأت لها فروع عديدة وقد منحت الدراسات اللغوية الحديثة (علم اللغة وعلم اللغة التطبيقي) تعليم اللغة، أثمن ما يعتز به في الوقت الحاضر من تغلغل النظرة في المادة، وشمول النظرة والكشف عن البنية ووضوح الأقسام ودقة المصطلحات. [28]

يقول محمود فهمي حجازي في هذا الصدد:

"... يفيد علم اللغة التطبيقي من النظرية العامة لعلم اللغة ومناهج التحليل اللغوي من أجل تحليل المحتوى وتحليل الأخطاء وبناء الاختبارات وإعداد الكتب والمعاجم، ويفيد علم اللغة التطبيقي من علم النفس من حيث الأسس العامة لتعليم اللغات"[29].

المعلمون– على كل حال– ليسوا مطالبين بأن يكونوا خبراء متخصصين في علم اللغة ولكنهم لا يستطيعون تدريس جزء (لغة معينة) دون أن يكون لديهم تصور واضح عن الكل المتمثل بالظاهرة اللغوية).

نخلص مما تقدم إلى مجموعة من النتائج نجملها فيما يلي:

- مهمة علم اللغة الأساسية، هي أن يزيد معرفتنا بطبيعة اللغة وماهيتها، وهدفه النهائي تقديم الوصف اللغوي الأمثل، وهو لا يضع في اعتباره غاية تعليمية، غير أن الوصف اللغوي الذي يطرحه يستفاد منه في ميدان تعليم اللغة.
- علم اللغة لا يعنى بتقديم المساعدة لمدرسي اللغة الأجنبية بشكل مباشر، كما أن التطورات التي تصيب علم اللغة، لا تؤدي بالضرورة إلى تطورات مماثلة في ميدان تعليم اللغة الأجنبية.
- لا ترمي دراسة علم اللغة إلى أغراض عملية، فالباحث اللغوي يدرس اللغة لغرض الدراسة نفسها، فهو يدرسها دراسة موضوعية، تستهدف الكشف عن حقيقتها، فليس من موضوع دراسته، أن يحقق أغراضا تربوية مثلا، أو أية أغراض عملية أخرى، فهو لا يدرسها بغرض الارتقاء بها مثلا، أو تصحيح جوانب منها، أو القضاء على عوج فيها، فإن عمله يجب أن يقتصر على وصفها وتحليلها، بطريقة موضوعية.

إن العالم قد خطا خطوات مباركة في حقول البسيكولوجيا واللغة والتربية، ويحسن بنا اليوم أن نساير العلم في حقل اللغة وتدريسها كما سايرناه في الحقول المعرفية الأخرى(30)

استخلاصا لما سبق ذكره، يمكن القول أن اللسانيات في جانبيها: **النظري والتطبيقي**، قد مهدت للتعليمية أرضية خصبة لتطوير منهجيتها، كما فتحت لها أفاقا جديدة للنظر إلى مشكلات التعليم والتعلم من زوايا عديدة.

إضافة إلى هذا كله، ساعدت اللسانيات بشقيها التعليمية في بناء منهجيتها البحثية ، وذلك باستغلال هذه الأخيرة البعدين: **المحوري والتسلسلي** (synchronique et Diachronique) في وصف الأخطاء وتبويبها حسب أنواع الخطأ وحدّته، مما سمح لها التعرف بسهولة على نوع الخطأ وصيرورته وأسبابه، وبالتالي مساعدة المتعلمين على تجاوزه، سواء كان الخطأ في اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وذلك من خلال التطبيقات المدرسية.

الهوامش

1- بشير ابرير. التعليمية معرفة علمية خصبة. مجلة اللغة العربية. (مجلة نصف سنوية محكّمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للّغة العربية). العدد 06. الجزائر. 2004. ص: 283.

2- محمود توفيق محمد سعد. نظرية النظم وقراءة الشعر عند عبد القاهر الجرجاني. جامعة الأزهر الشريف. مصر. 2000. ص: 06.

3- أحمد حساني. الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية اللغة العربية. مجلة نصف سنوية تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية.. العدد 06. ص: 160.

4- ينظر: نايف خرما. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 1978. ص:82.

5- ينظر: ذهبية حاج حمو- لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب- دار الأمل للطباعة. تيزي وزو. 2005.ص: 42.

6- ينظر: أحمد مختار عمر. علم الدلالة. (د.ط) عالم الكتب. القاهرة. ص: 59-60 ومحمود فهمي حجازي. البحث اللغوي دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.ص: 38.

7- ينظر: نايف خرما. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. ص: 245.

8- هـ -دوجلاس براون. أسس تعلم اللغة وتعليمها – ترجمة: عبده الراجحي – علي علي أحمد شعبان. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت. 1994. ص:19.

9- ينظر: صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية. دار هومه. الجزائر. ص :19-20.

10- ينظر: المرجع السابق. ص: 50.

11- نسيمة ربيعة جعفري. الخطأ اللّغويّ في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة مشكلاته وحلوله. دراسة نفسيّة لسانيّة تربويّة، ديوان المطبوعات الجزائريّة. الجزائر. 2003، ص: 18. 19.

12- جمعة سيد يوسف. سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. عالم المعرفة. الكويت.1990. ص :17.

* اللجلجة: النطق بكلام غير بين (المصدر: الزمخشري أبو القاسم جار الله. أساس البلاغة. الجزء الثاني. باب اللام. تحقيق: محمد باسل عيون السود. دار الكتب العلمية. بيروت. ص: 159).

* الحبسة: ثقل يمنع من البيان، فإذا كان الثقل من العجمة فهي حكلة (الزمخشري. أساس البلاغة ص: 164).

* اللعثمة: "لعثم: عن الأمر نكل وتمكّث وتأنّى"- وفي الحديث عن النبي صلى الله عليه وسلم، أنه قال: "ما عرَضْتُ الإِسْلامَ على أَحَدٍ إلا كانت فيه كَبْوةٌ إلا أَن أَبا بكر ما تَلَعْثَم أَي أَجاب من ساعتِه أَوَّلَ ما دعوته ولم ينتظر ولم يتمكَّث وصدَّق بالإسلام ولم يتوقَّف "(المصدر: ابن منظورمحمد بن مكرم ت :711هـ). لسان العرب. مطبعة بولاق. مصر. 1970. ص: 216).

13- Hachette. Le dictionnaire du Français. Ed. ENAG. Alger. 1992. p. 494.

14-Claude simard .Eléments de didactique du français. langue première. Bibliothèque Royale de Belgique. Imprimé au Canada.1997 p.02/03 .

15- Ibid . p . 04 .

16- يُنظَر: - Madeleine Grawitz. Lexique des sciences sociales. 7e éd. Dalloz. Paris. 1999. p:125.

17- محمود أحمد السيد. اللّسانيات وتعليم اللّغة. سلسلة الدراسات والبحوث المعمّقة. دار المعارف سوسة. تونس . 1998.ص: 28.

18- عمار ساسي. اللّسان العربيّ وقضايا العصر. دار المعارف. الجزائر. (د. ت.). ص:80 - 81.

19- يُنظَر: محمّد تحليل العمليّة التعليميّة. قصر الكتاب. البليدة. الجزائر. 2000. ص:03.

20- يوسف إلياس. ترجمة النصوص الإخبارية، المجلة العربية للدراسات اللغوية. العدد:02. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. المنظة العربية للتربية والثقافة والعلوم. 1984. ص: 38

21- جيلالي بن يشو. قراءة في تعليمية مادة القواعد في المرحلة الابتدائية. مجلة اللغة والاتصال. مختبر اللغة العربية والاتصال. كلية الآداب اللغات والفنون.جامعة وهران. العدد 01. 2005، ص: .89

22- رشيد بناني. من الديداكتيك إلى البيداغوجيا. مجلة الحوار الأكاديمي والجامعي. الدار البيضاء. 1991. ص: 39.

23- أحمد حساني. الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية. ص: 169/168.

24- مختار الطاهر حسين. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. ص: 114 – 116.

25-(في هذه الفترة– 1946 – تم ظهور علم اللغة أو ما يعرف باللسانيات التطبيقية، واستعمل المصطلح اسما لمدرسة متخصصة هي مدرسة اللسانيات التطبيقية، تأسست في جامعة Edenberg، أما على المستوى العالمي فقد كان التأسيس الحقيقي لها سنة 1964باسم جمعية متخصصة في اللسانيات التطبيقية تحمل هذا المصطلح عنوانا " الاتحاد الدولي للسانيات التطبيقية AILA
(Association - International De la Linguistique Appliquée).

26- مختار الطاهر حسين. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. دار الفكر.بيروت. ص: 116 – 117.

27- ينظر: مازن الوعر. قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث (مدخل). دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ص: 35.

28- ينظر: ميشال زكريا. مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. بيروت. 1983. ص: 12.

29- محمود فهمي حجازي، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي. مجلة التعليم. المركز العربي للتدريب والترجمة والتأليف والنشر. العدد: 02. دمشق.1992. ص: .64

30- أنيس فريحة. نظريات في اللغة. دار الكتاب اللبناني. بيروت. ط/2. 1981 . ص :162 .