مقدمة نظرية في مبادئ ومفاهيم تعليمية اللّغات

نوال زلالي•

الملخص:

إنّ علم تدريس اللّغات قطع أشواطًا واسعة، وحقّق نتائج معتبرة في العالم الغربي،نظرًا للجهود التي بذلها الباحثون والخبراء بما يقدمون من بحوث علميّة،قادرة على تطوير العملية التّعليمية/التّعلمية التي تقوم على التّنظيم والتّنسيق والتّفاعل اللّفظي والفكري والعاطفي في توصيل المعرفة إلى المتعلم،وخلق الدّوافع وإيجاد الرّغبة لديه للبحث والتنقيب والعمل للوصول إلى المعرفة،وهذا يحتمّ وجود طريقة علميّة مدعّمة بوسائل تعليميّة بيداغوجيّة تساعد المتعلم في تعلّمه للغة والمعلّم في تعليمه إيّاها،ولها دور فعّال في إنجاح العملية التّربوية المتكاملة،دون مبالغة أثناء استخدامها. وبذلك تسهيل عملية تبليغ المعلومات اللّغويّة بين المعلم والمتعلم،وإيجاد كيفية تكسب المتعلم الملكة اللّغويّة الكافية،ويتجلى ذلك في السبيل الجارف من الكتب والأبحاث المتعلقة بالنّظريات العلميّة،ومناهج التّحليل والوسائل المختلفة المساعدة على تحقيق الأهداف المتوخاة،والعمل على ربط العلاقة القائمة بين الثّقافة المدرسيّة المنبثقة عن المعارف العلميّة والممارسات الاجتماعيّة،والمساهمة في حلّ المشكلات بالاستعانة بما جدّ في علوم اللسان وعلم تدريس اللغات. فالتّعليمية هي نسق تبليغي تواصلي يرتكز على دعامتين:

1-الممارسة الإجرائية للمهارة.

2-التّقويم.

Abstrac

Language teaching has developped considerably in recent years, particularly in Europe, regard to the greatnumbers of studies carried out in this field. Thesestudies, in reality, are capable of promoting didactic study which is based on two main elements: first the organization and second the verbal, emotional and mental interaction, in order to communicate knowledge to the receptor. However, it is necessary in this field to promote the interest and motivation of the receiver to acquire this knowledge and to develop the ability to

• نوال زلالي، أستاذ مساعد أ، كلية الآداب واللغات، جامعة البويرة.

transmit it to others. In this sense, didactic knowledge has become an instrument with a dual objective: it is the means to learn and to self-educate on one hand, and on the other hand, it is the means to transmit this knowledge to others, mainly disciples in different levels of learning.

أصبحت تعليمية اللغات Didactique des Langues مركز اهتمام الباحثين في المجال اللساني المعاصر؛لأنّها تطبق الحصيلة المعرفية واللغوية للنظريات اللسانية وتستعين بالنتائج التي توصلت إليها لترقية طرائق تعليم اللغات سواء لغة المنشأ أو اللغة الأجنبية. ويمكن في سبيل بلوغ الغاية في الدراسة أن نتساءل ماهي المنطلقات النظرية التعليمية في إطارها العام من حيث الأهمية والوظيفة والتفسير؟

بدأت ا لحركة العلمية في حقل تعليمية اللّغات ومعالمها من الانتقادات التي وجّهت إلى طرائق تعليم اللغات التي كانت سائدة في النظام التربوي الغربي،وأهم هذه الانتقادات هي:

- ✓ سيطرة المعلم على الدرس،باعتباره أساس عملية التعليم والتعلم.
- ✓ إهمال اللغة الشفوية الجارية على ألسنة المتكلمين في الخطابات اليومية التي تستدعيها المواقف الحياتية.فهي التي تسهل التفاهم المباشر بين أفراد المجتمع.
- ✓ انعدام المشاركة الفعّالة للتلميذ، حيث يقتصر دوره على الاستماع و تطبيق التعليمات.
- ✓ إعطاء الأولوية للغة المكتوبة التي تستدعيها مقامات محدودة خاصة بلغة كبار الأدباء ورجال الدين والحكم.
- ✓ عدم عرض صورة كاملة ووصف دقيق عن اللغة،بل كان اهتمامهم منصباً على معايير الصواب والخطأ دون تقديم طريقة تمكن المتعلمين من اكتشافها أثناء استعمالها،يعني ذلك أنّهم يعرفون القواعد ويحفظونها، إلاّ أنّهم عاجزون عن استعمالها بشكل سليم في واقع الحال.
- ✓ عزل اللغة عن محيطها الاجتماعي. وذلك فيما يسمى البيداغوجية التقليدية التي لا تعتمد على نظرية واضحة فأصبحت اللغة عاجزة عن أداء وظيفتها التعليمية.

ولعلّ أهم تقنية أفرزتها البيداغوجية التقليدية هي طريقة النحو والترجمة،التي استعملت لعدّة سنوات.وسميّت بـ"**الطريقة الكلاسيكية**". وتقوم هذه الطريقة على تحفيظ المتعلم القواعد النحوية للغة المراد تعلّمها، فيتعرض المتعلم في مرحلته الأولى من التعليم إلى مسائل نحوية ويعتمد على قاموس ثنائي اللغة،وهي بذلك تركز على النصوص الأدبية القديمة وعلى مهارتي القراءة والكتابة وتهمل السماع والنطق. ولذلك لم تعد الطريقة التقليدية قادرة وحدها على تحقيق الهدف الأساسي من تعليم اللغة وتعلّمها وهو التواصل والتخاطب. وفي هذا

الصدد يقول الدكتور نايف خرما:«ليس للطريقة التقليدية أي أسس سيكولوجية أو لغوية أو اجتماعية واضحة تستند إليها كما هو الحال في الطرائق الأخرى التي تلتها.»[1] فلم تقم تعليمية اللغات في مرحلتها الأولى على أسس علمية تجعل عملية تعليم اللغة وتعلّمها أكثر فعالية،وهذا راجع إلى عدم اهتمامها بالجانب النفسي للمتعلمين،ولم تراع البيئة الاجتماعية والثقافية للمجتمع. فالمجتمع هو مركز ممارسة اللغة أثناء تفاعل الأشخاص فيما بينهم.

أمّا بالنسبة إلى تأثير اللسانيات البنيوية السلوكية في تعليم اللغة. فقد اعتبرت اللغة سلوكاً خاصاً كأي سلوك آخر ،ولهذا اعتمدت في دراستها بالدرجة الأولى على اللغة المنطوقة عكس ما ذهب إليه اللغويون التقليديون.[2] وبنى علماء النفس الأمريكان العملية التعليمية التعليمة على مبدأ المثير Stimulus والاستجابة Réponse ثم يتبعه التعزيز Renforcement،حيث يرون بأنّ أساس أي معرفة هو التجربة. والمعرفة عندهم لا تتم إلاّ بارتباطها بالملاحظات الكلامية والفعلية؛أي تكون المعارف خارج الذات،وتخرج حينما تحدُث المثيرات اللازمة. ومن أشهر هؤلاء العلماء العالم الشهير سكينر"Skinner" صاحب الكتاب المشهور "**السلوك اللفظي**" الذي اعتبر أنّ السلوك اللفظي فعل مثل الأفعال والسلوكات. وعلى حدّ قول واطسون Watson 1878- 1958: «القول فعل مثل ممارسة البزبول.»[3]

وقد تبنى العالم اللغوي بلومفليد "Bloomfield" السلوكية أساساً في تحليله للغة. فيرى«بما أنّ الكلام سلوك في حال معينة،فالذي يدرك منه بالحواس هو الألفاظ،أمّا المعاني فلا يدركها الباحث إلاّ بالنظر في حال الخطاب Situation de discours،أمّا أن يحاول معرفتها بطريق آخر،فهو محض التحكم.»[4] وقد استغلت تعليمية اللغات من هذا التصور السلوكي بعض المناحي التربوية لتعليم اللغة،وذلك من خلال:

* التركيز في دراسة اللغة على الجانب الشفوي بالدرجة الأولى.

* التركيز على اللغة الحية، لغة الحديث الفعلية في فترة محدّدة.

* الاهتمام بظاهر اللغة أدّى بالمدرسين إلى الاعتماد على الطريقة السمعية

---

[1]- نايف خرما، علي الحجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، عالم المعرفة، ط1. الكويت: 1988، المجلس الوطني للعلوم والآداب والفنون، ص171.

[2] - نايف خرما، علي الحجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، ص28.

[3] - انطوان حمص، **مدارس علم النفس**، دط. سوريا:1985-1986، مطبعة الاتحاد دمشق، ص149.

[4] - عبد الرحمن الحاج صالح، "**علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي**"، مجلة آفاق الجامعة، عنابة: 1990 العدد1، ص5.

الشفوية في تعلم اللغة والقائمة على المثير والاستجابة والتدعيم.»[1] ولهذا لم تهتم النظرية السلوكية باللغة المكتوبة اهتماماً كبيراً،بل اعتبرتها ثانوية بالنظر إلى اللغة المنطوقة.

ولم تسلم النظرية السلوكية أيضاً من النقد؛لأنّ السلوكيين أهملوا دراسة المعنى باعتباره مظهراً غير خارجي،لا يمكن مشاهدته بالحواس،ويمكن النظر فيه بالمنهج العلمي،كما هو الحال في العلوم الطبيعية.[2] فاللغة بالنسبة إليهم هي«الكلام الشفهي لا الكتابة،وقضية المعنى عندهم قضية شكلية لا ضرورة لها...ومن ثمّ القيمة الكبرى في تعلم اللغة عندهم تكمن في تكوين العادات اللغوية وأدائها بشكل آلي وميكانيكي.»[3] يعني ذلك أن اللغة بالنسبة إليهم عبارة عن مجموعات صوتية تكيّفها مثيرات البيئة،وترفض كل ما يتعلق بالمعنى العقلي والوحدات غير الخاضعة للملاحظة. وأن يكون المتعلم في مواقف تشبه المواقف الطبيعية،حيث تختبر ردود أفعاله وتدعم بواسطة مبدأ التكرار "**المثير/الاستجابة**".

كما أنّ دراسة المعنى في نظر بلومفليد لا أهمية له،حيث«كان أكثر تطرفاً في نظرته للمعنى نظرة بنوية تتفق مع الفلسفة السلوكية،فقد اعتبر المعنى دلالة بنوية قادرة على التغير والتبدل من معنى إلى آخر طبقاً لاختلافات الوحدات اللغوية وتنوعها. ولكن العملية الآلية التي تحدد هذه الوظيفة الدلالية ليست عملية ذهنية فكرية،إنّها عملية سلوكية متأثرة بالمحيطات الخارجية والفيزيائية.»[4] ويقصد من هذا أن يتم اكتشاف بنية الكلام ومكوناته دون الحاجة إلى المعنى؛لأنّ الكلام يتكوّن من أجزاء وكل جزء له موقعه الخاص به مع بقية الأجزاء التي هي من جنسه،ويكون ذلك في السياقات اللغوية المختلفة.

ومن أهم الطرائق التعليمية التي بنيت في ظل اللسانيات البنوية السلوكية نجد الطريقة المباشرة "Méthode Directe"،الطريقة السمعية الشفاهية "Audio-oral" والطريقة السمعية البصرية "Audio-visuel".رغبة من علمائها في تجاوز نقائص الطرائق التقليدية في تعليم اللغة.وتأسست الطريقة المباشرة رَدَّ فعل على طريقة النحو والترجمة. وقد انتشرت في أوربا في وقت قصير ثمّ انتقلت إلى الولايات المتحدة الأمريكية واستقرت هناك. وأشهر من طبّقها هو

[1] - علي آيت أوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي " الأسس المعرفية الديداكتيكية"**، ط1. دار البيضاء: 1998، دار الثقافة للنشر والتوزيع، السلسلة البيداغوجية5، ص34.

[2] - نايف خرما، **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**، عالم المعرفة، ط2.الكويت:1979، المجلس الوطني للعلوم والآداب والفنون ص110.

[3] - حسني عبد الباري عصر، **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية** دط. دت مركز الإسكندرية للكتاب، ص93.

[4] - مازن الوعر، **قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث**، ط1. سوريا: 188، دار طلاس، ص82.

شارل برليز"Charles Berlitz" بألمانيا وكوين "Gouin" بفرنسا، المتأثرين بالمنهج السلوكي، ولاقت الطريقة المباشرة رواجاً كبيراً في تعليم اللغة الإنجليزية لغة منشأ وتعليم اللغات الأجنبية. والقاعدة الأساس لهذه الطريقة التعليمية هي منع الترجمة فترى«أنّ التعليم السليم لا يكتمل إلاّ بالاتصال مباشرة مع اللغة الهدف،وهي مجسدة في مواقف مادية محسوسة لأنّه لا يكفي الاتصال باللغة مباشرة كي يتم تعلمها،بل يجب أن توضع في تخطيط محكم تتضح فيه الأهداف والوسائل وتُنظم في مقررات متدرجة،تخصص لمستويات تصاعدية مختلفة.»[1] وحسب مبادئ هذه الطريقة المباشرة، فإنّه أثناء تعليم أيّة لغة، ولتكن مثلاً اللغة العربية الفصحى،حيث يمنع على الإطلاق استعمال المعلم اللغة الدارجة أو أيّة لهجة أخرى،وعليه أن يعمد إلى استخدام الوسائل السمعية البصرية، وكل الوسائل التعليمية التوضيحية التي يراها مناسبة وملائمة لتحقيق هدف الفهم. وأن يشرح الكلمات الصعبة المهمة ويفسر العبارات انطلاقاً من المبدأ القائل بأنّ الترجمة تعطل نمو تعلم الطفل لغة الهدف كما تخلق الصعوبات والعقبات في سبيل تعلمه وهذا راجع إلى إقحام نظام لغوي خاص في نظام آخر مخالف له وهذا يؤدي حتماً إلى ظهور الغموض الناتج عن التداخل بين الأنظمة اللغوية.

ويلخص"Richard and Rodgers" مبادئ هذه الطريقة فيما يأتي:

1. أن يكون التعليم بلغة الهدف في حجرة الدرس،يعني ذلك أن تدرس اللغة الأجنبية عن طريق اللغة الأجنبية نفسها دون الاستعانة بلغة وسيطة.
2. تُعلم القواعد النحوية بالطريقة الاستنتاجية،عكس ما كانت عليه سابقاً عن طريق التحليل والتركيز المباشر عليها.
3. الركيزة الأساسية لهذه الطريقة واحدة، وهي منع الترجمة؛ أي دراسة اللغة دون المرور بعملية الترجمة إلى اللغة الأم.
4. تعلم مفاهيم اللغة الجديدة في مواقف مادية،حيث تقوم بالربط المباشر بين الرمز اللغوي المكتوب ودلالته على الشيء نفسه أو بالصورة دون الاستعانة بلغة المتعلم أو لغة أخرى يعرفها.
5. تقوم على تعليم اللغة مباشرة والتأكيد على صحة النطق.
6. تعلم المهارات الشفوية.
7. تعلم الكلمات الحسّية عن طريق الأشياء والصور المعبّرة عنها، والكلمات التجريدية عن طريق ربطها بأفكار.[2]

[1] - مصطفى بن عبد الله بوشوك، **تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها**، ط3. الرباط: 1994، الهلال العربية للطباعة والنشر، ص47.

[2] - ع / هـ دوجلاس بروان، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد

ومن خلال هذه المبادئ،فالطريقة المباشرة تأسست أساساً على التلقين المباشر للغة ولقواعدها،ولا تُركز على جانب دون آخر،فهي تهتم بالجانب التواصلي والتبليغي للغة المراد تعلمها.

وقد ظهرت الطريقة السمعية الشفاهية Audio-oral في الولايات المتحدة الأمريكية إبان الحرب العالمية الثانية،ولأسباب عسكرية احتاج الجنود الأمريكان الذين أرسلوا إلى أوربا وآسيا إلى أسلوب سريع لتعلم اللغات الأجنبية. ويرجع الفضل في ذلك إلى بعض العلماء اللسانيين الأمريكيين في إعداد البرنامج الذي يسعى إلى تكوين لغوي متين وسريع في نطق اللغات الأجنبية، ونذكر منهم بلومفليد الذي شارك مشاركة فعّالة في ذلك. ولهذه الطريقة مزايا كثيرة في مجال تعليم اللغات الأجنبية،لفعاليتها الكبيرة في تعليم اللغة في سياقها الكلامي وكون هدفها الأساس هو أن يتقن المتعلم مهارة الاستماع والفهم ثم التحدّث،ولا ترى في القواعد النحوية في حدّ ذاتها هدفاً. وما يُعَاب على الطريقة السمعية الشفاهية أنّها أجلت مرحلة القراءة لأنّ القراءة والكتابة لا يمكن فـــــــصلها عن اللغة. وتكمن أسس الطريقة السمعية الشـــفاهية في تعليم اللغة في:

أ- اللغة،أوّلاً وقبل كل شيء هي التكلم أو التعوّد على النطق.

ب- السمع قبل الكلام، والكلام قبل القراءة والقراءة قبل الكتابة.

ج- اللغة هي ما يتكلم به الناطق الأصلي. واعتمادا على هذا الأساس تستعمل البيانات "Les datas" المستخرجة من الاستعمال اللغوي نفسه لاستقراء واستنباط القواعد،عوض عرض الضوابط النحوية الجاهزة بطريقة تلقينية إلقائية،تليها تمارين،قد لا تفيد في شيء نمو الملكة اللغوية.»[1] فهي تقوم بالتركيز على الكلام وتراعي التسلسل الواقعي لظهور اللغة وتقوم على مبدأ التدرج؛أي الانتقال من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد وكما تركز على التراكيب اللغوية.

ونشأت الطريقة السمعية البصرية عام 1953م على يد بيتار كوبيرينا "Guberina" ففي عام 1955 بدأ يتعاون مع بول ريفانك Paul rifanc. وقد كان من ثمار هذا التعاون بروز أوّل دورة كبرى في تعليم اللغة الفرنسية وتعليمها بعنوان "**أصوات وصور من فرنسا.**"[2] وتقوم هذه الدورة باستعمال الوسائل السمعية البصرية. وفي هذا الصدد يقول الباحث التشيكي **ميروسلاف سيبرو**"mirosléve sipro" عن هذه الوسائل التعليمية:« إنّ استخدام الوسائل

شعبان، دط. بيروت: 1994، دار النهضة العربية، ص80، بتصرف.

[1] - مصطفى بن عبد الله بوشوك، **تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها**، ص48.

[2] - إبراهيم حمادة، **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها**، دط. 1987، دار الفكر العربي، ص171.

السمعية والبصرية ليس جديداً،فقد تمّ التوسع في استخدامها تدريجياً منذ أيام ما قبل الحرب بحيث أصبح من الميسور لمدرس اليوم أن يستخدم العديد من هذه الوسائل،لتعريف التلاميذ سمعياً وبصريا بالعالم كله. إنّه عالم الصور الذي لم يحلم به **كومينوس** "Comenius". ويجمع جل الباحثين في ميدان التربية والتعليم،على أنّ الوسائل السمعية البصرية لها فوائد كثيرة في نمو التعلم وتحقيق أهداف التعليم،وكذا في حلّ عدد من الصعوبات التعليمية،خصوصاً في التعليم الابتدائي والإعدادي حيث يتمّ التركيز على مهارة التمييز السمعي ونطق مخارج الحروف قصد تدريب المتعلم على تمييز القيم الخلافية لمخارج الحروف والتعوّد على نطقها نطقاً سليماً،وكذا الاهتمام بالتمارين البنوية مع محاولة إخضاع البنيات اللغوية للشروط المقامية اعتماداً على الصورة والصوت...»[1]

وتعتبر هذه الطريقة من الطرائق التعليمية/ التعلمية الحديثة في مجال تعليم اللغات الأجنبية،كونها تعتمد على وسائل تقنية علمية متطوّرة،تساعد المتعلم على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة،منها النطق والاستماع وهذا في وقت قصير جدّاً.

وبعد ذلك،برزت النظرية التفريعية التحويلية للعالم اللغوي الشهير نعوم تشو مسكيN. Chomsky ردّ فعل على النظرية السلوكية،وتطبيقاتها التربوية في مجال تعليم اللغة. وهذا راجع إلى أنّ أصحابها لم يتمكنوا من الوصول إلى إيجاد القواعد الفعلية التي تعمل على خلق الجمل الصحيحة في اللّغة وتوليدها،وكان وصفهم للغة وصفاً سطحيا،لذا ارتكز اهتمامهم على الجانب الخارجي دون الإبحار في أعماق المضمون واستخلاص المعاني. فتوجّه أصحاب النظرية التفريعية التحويلية إلى البحث عن طريقة علمية رياضية منطقية،تهدف إلى«جمع القواعد اللغوية التي تكون الأساس القادر على توليد الجمل الصحيحة في اللّغة....»[2] ويتضح لنا من خلال هذا القول،إنّ الهدف من البحث اللساني في نظرهم انحصر في تحديد المعرفة اللغوية عند المتكلم.وتجلّى اهتمامهم على القواعد النحوية اللغوية،بحكم أنّ الجملة هي المكوّن الأساسي في بناء اللّغة،وتتكوّن من بنيتين:

إحداهما: البنية العميقة.

ثانيهما: البنية السطحية.

ويقصد تشومسكي بالبنية السطحية بأنّها« عبارة عن تأويل صوتي ونحوي للجملة الظاهرة...»[3] أي أن تتخذ الجملة شكلاً معيناً من العناصر النحوية والصرفية والصوتية،فهي بنية صورية مجردة.أمّا بالنسبة إلى البنية العميقة فهي« عبارة عن تأويل دلالي تستهدف

[1] - مصطفى بن عبد الله بوشوك، **تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها**، ص54.

[2] - نايف خرما وعلي الحجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**،ص35.

[3] - ع/ صالح بلعيد، **نظرية النظم**، دط. الجزائر:2001، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ص84.

الكشف عن القواعد الضمنية الكامنة ضمن الملكة* اللغوية والتي تقود عملية التكلم،حيث تنتقل البنى العميقة إلى سطحية منجزة في أشكالها الفعلية،وتتداخل بينهما مجموعة من القواعد الاختيارية والإجبارية.»[1] فهي التي تحدد التفسير الدلالي للجمل الصحيحة نحوياً؛أي المكون الدلالي هو الذي يميز بين الجمل الصحيحة نحوياً، والجمل غير الصحيحة. مثلاً:

1- اشتعلت النّار في المنزل 2- اشتعل الثلج في الماء

الجملة الأولى جملة نحوية صحيحة التركيب (مبنى ومعنى)،بينما الجملة الثانية صحيحة التركيب ولكنّها غير مقبولة برغم أنّ البنية العميقة لكل منهما واحدة (الجملة: مركب فعلي+ مركب اسمي +حرف + مركب اسمي). ويرجع السبب في انحرافها إلى أنّ المكونات الدلالية للفعل اشتعل لا تتركب مع المكونات الدلالية للفاعل "الثلج". وبهذا أعاد تشو مسكي الاعتبار للمعنى،الذي أهمله السلوكيون. وبعبارة أخرى فالنحو التحويلي يتحرك داخليّاً من العمق إلى السطح،من خلال رصد القوانين التي تحقق هذا التحوّل. فلم يكن تشو مسكي يهمه وصف اللغة من حيث الوحدات التي تتكوّن منها بقدر ما يهمه أن يفسّر القدرة العجيبة التي يتمتّع بها الإنسان والتي تجعله ينتج ما لا يحصى ولا يعد من الجمل في مختلف الاستعمالات اللغوية، ولذلك وضع مصطلحين أساسين هما:

- **الملكة** La Compétence: وهي المعرفة الضمنية لقواعد اللّغة الموجودة في ذهن المتكلم.
- **التأدية** Performance: وهي استثمار تلك المعرفة في واقع الاستعمال.

وإنّ أهم ما قدّمته هذه النظرية اللسانية«أنّها نظرية عقلانية بنت النحو على فرضيات ابستمولوجية تتسم بالمرونة، كما أنّها نهت إلى الإبداعية والقدرات الفردية للإنسان في اكتسابه للغة والجانب الفطري فيها واهتمت باكتشاف الحقيقة العميقة الكامنة في السلوك الفعلي، وأتاحت البحث في مسائل مطلقة كالنظام التجريدي للغة والكليات اللغوية، ونظريات المعنى، وطبيعة المعرفة الإنسانية.»[2] وانطلاقا من ذلك، حاول الباحثون اللسانيون استثمار ما أتت به النظرية التفريعية التحويلية في تعليم اللّغة سواء أكانت لغة أصلية أم لغة أجنبية. وبالخصوص إذ تعلق الأمر باكتساب اللغة عند الطفل؛ الذي هو على قدرة خاصة تتضمن استعدادات تساعد على التعلّم. والدليل على ذلك أنّ الطفل يحسن لغة بني جنسه خلال أربع سنوات أو أقل من ذلك، إلاّ أنّ الأمر لم يتوقف عند هذا الحدّ فحسب،بل يتعدى ذلك؛ لأنّ الطفل بإمكانه ابتكار جمل جديدة وابتداع ما يحتاج منها حسب الظروف والاستعمالات

* فضلت استخدام مصطلح الملكة بدلاً من مصطلح الكفاية الذي استعمله المؤلف.

[1] - المرجع السابق، ص84.

[2] - علي آيت أوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي " الأسس المعرفية والديداكتيكية"**، ص38.

المختلفة.

ولم تلق النظرية التفريعية التحويلية النجاح المنتظر رغم أنّها حوّلت النظرة من التعليم إلى التعلم،إذ اكتفى الدارسون بتضمين الكتب المدرسية بعض النتائج التي توصّلت إليها.[1] ومن هنا برزت الحاجة إلى ظهور نظرية لسانية جديدة، ألا وهي النظرية التبليغية التي تعمل على محاولة مقاربة اللّغة من زوايا مختلفة. وحاول أنصارها استثمار ايجابيات الطرائق التعليمية التي سبقتها، ومزاياها وأضافوا إليها بعداً جديداً تَمثل في البعد الاجتماعي،على خلاف النظريات اللسانية التي أهملته. وتذهب هذه النظرية إلى أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي القدرة على التبليغ بأبعاده المختلفة ومقتضياته، وأن يشتمل على الخطاب المنطوق والمسموع. فالإلمام بلغة ما لا ينحصر في الفهم والتحدّث والقراءة والكتابة فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى معرفة كيفية استعمال الجمل حسب مقتضيات أحوال التبليغ.[2] ويرجع الفضل في ظهور النظرية التبليغية إلى علماء اللسانيات الاجتماعية Socio- Linguistique وكان ذلك في بداية السبعينات،حيث انصبَّ اهتمامهم على دراسة اللغة في سياقها الاجتماعي الثقافي Contexte Socio- Culturel لأنّ اللغة ذات صلة وثيقة بالمجتمع ويعمل على تنظيمها،ويفسح البحث في خصائص استعمالها واستخدامها داخل المجتمع الواحد،والتعرّف على العلاقات القائمة بين البنى اللغوية والاجتماعية وتفاعلها، وأيضاً معرفة الأوضاع الاجتماعية التي تعود إلى المتكلم والمخاطب وحالات التخاطب بينهما.

وفي هذا المقام نجد فيرث Firth الذي ركز في أبحاثه اللسانية على أهمية اللغة في سياقها الاجتماعي وحاول معرفة الوظائف والاستعمالات اللغوية المختلفة داخل المجتمع،وكذا الشأن بالنسبة إلى مالينوفسكي Malinowsky وديل هايمز Dell Hymes الذي نقد نظرية تشو مسكي وبيّن أنّها قاصرة عاجزة وليس بإمكانها أن تتناول اللغة تناولاً كاملاً من كل جوانبها. وممّا يميز النظرية التبليغية عن غيرها من النظريات نذكر المفاهيم الآتية:

أ- **أحوال الخطاب: Les Situations de discours**

يعتبر حال الخطاب مجموعة من العوامل التي تحيط بالكلام وتعمل على إيضاحه وفهمه. وقد استعمل هذا المصطلح في اللسانيات والنقد الأدبي،ثم انتقل إلى ميدان التعليم.

وانتبه الباحثون الأوروبيون إلى الدور الجوهري الذي تؤديه القرائن المقالية والحالية في تعليم اللغة وتعلّمها وخاصة في أمريكا؛ لأنّ«الأفعال التي يحدثها المتكلم لا تحصل منعزلة بل تحدث في حال خطاب معينة وتوجّه إلى المخاطب معين،ويعتني المحدث بما يعلمه ولا

[1] - نايف خرما وعلي الحجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، ص39 وما بعدها، بتصرّف.

[2] - H.G Widdowson, une approche communicative de l'enseignement des Langues, Paris : 1981, Hatier, p11.

يعلمه المخاطب وبمقامه بالنسبة إليه. فلكل ذلك تأثير في موقف المتكلم وسلوكه الكلامي. بل ولكل ذلك تأثير أيضاً في تعلم اللغة.»[1] وبناءً على ذلك،يمكن استثمار أحوال الخطاب في العملية التعليمية التعلمية،وذلك بتمكين المتعلم من أن يكون:

1. قادراً على معرفة استعمال الأحاديث "énoncés" حسب مقتضيات الأحوال وظروف التبليغ.
2. قادراً على معرفة تنظيم تلك الأحاديث واستخدامها في وحدات لغوية أكثر من الجملة فالجملة ليست هي الوحدة الأساسية التي يجب الانطلاق منها في هذه النظرية،بل يجب أن تتعداها إلى الخطاب أو النص باعتباره وحدة للدراسة،سواء أكان شفوياً أم مكتوباً،وكونه يحدث فعلاً في أحوال معينة للتعبير عن أغراض معينة. كما أنّه عبارة عن بناء لساني للتفاعل الاجتماعي تبعاً للمقام الذي أحدث فيه الخطاب أو النص،وعلاقاته بالأبعاد الاجتماعية اللسانية والمعرفية والثقافية.
3. قادراً على معرفة التحدّث حسب ما تقتضيه الوظائف اللغوية المتنوّعة كما حددّها ياكبسونJakobson*.

و نذكر في هذا السياق المجهودات الجبّارة التي بذلها العالم اللغوي البريطاني هاليداي في تصنيف الوظائف المختلفة التي تؤديها اللّغة،وتنحصر فيما يأتي:

* **<u>الوظيفة التجريبية</u>**: تتمثل في الاستعمالات اللغوية المختلفة للمتكلم حول أغراض معينة، ويتم فيها التعبير عن الأفكار والمضامين في سياق ثقافي واجتماعي معين.

***<u>الوظيفة التبليغية</u>**: فهي التعبير عن العلاقات الاجتماعية المتباينة بين الأشخاص المشاركين في الحديث، وفيها يتم تحديد وضع المتكلم وعلاقاته مع من يخاطب، والعوامل المؤثرة التي تتحكم في حديثه.

* **<u>الوظيفة النصية</u>**: فهي الوظيفة التي تعكس قدرة المتكلم على بناء النصوص،

---

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح، "**علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي**"، ص7 وما بعدها.

* تتمثّل وظائف اللغة عند ياكبسون في:

الوظيفة المرجعية Fonction Référentielle
الوظيفة التعبيرية أو البيانية Fonction Expressive
الوظيفة الخطابية Fonction Conative
الوظيفة الشعرية Fonction Poétique
الوظيفة الاتصالية Fonction Phatique
الوظيفة الميتالغوية Fonction Métalinguistique

كون النص له صفة تميزه عن كل ما هو ليس بنص، مثل الجملة فهي وحدة لغوية.

4. قادراً على فهم الخطابات والتفاعل مع النصوص، وأن يبدي رأيه فيها.
5. قادراً على أن يمارس المتعلم اللغة مشافهة حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب.
6. استثمار إنجازات **نظرية الحديث** théorie d'énonciation التي اهتمت بأحوال الحديث وأيضاً إنجازات **تحليل الخطاب** Analyse de discours . وقد استفاد الباحثون الغربيون من هذه الإنجازات واستثمروها في تعليم/تعلم لغاتهم في مختلف المستويات التعليمية.

ب- الملكة التبليغية La compétence communicative

يقصد بالملكة التبليغية بـ«القدرة على استعمال لغة ما في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض.»[1] فهي أساسية؛لأنّها تتكوّن من عوامل نفسية ومعرفية واجتماعية وثقافية التي تتعلق بالبنية الاجتماعية للمتعلم. ويعود الفضل في الحديث عن الملكة التبليغية لأول مرّة إلى ديل هايمز، وذلك للردّ على تشو مسكي الذي استخدم مصطلح **الملكة اللسانية** La compétence Linguistiqueالتي تتضمن البنيات اللغوية.

وعلى هذا،فالملكة التبليغية تتعدى هذا الحدّ،كونها لا تتضمن العناصر والبنيات اللسانية التي تمكن المتعلم من التعبير السليقي عن حاجاته فحسب، بل تحتوي أيضاً على القواعد الاجتماعية،إذ لابدّ من معرفة سياقاتها وكيفية استعمالها حسب مقتضيات أحوالها. وعن طريقها يتمكن الفرد المتعلم من استعمال اللّغة للتعبير عن شتى أغراضه وحاجاته في مختلف أحوال الخطاب.[2]

وتحدّد صوفي موارون "Sophie Moirond" مكوّنات الملكة التبليغية في:

«1. **المكوّن اللساني** Une composante linguistique: ويقصد به معرفة النماذج الصوتية والدلالية والتركيبية والنّصية لنظام اللّغة، ومعرفة كيفية استعمالها.

2. المكوّن الخطابي Une composante discursive: ونعني به معرفة الخطاب بأنواعه المختلفة بشرط أن تكون منظمة في وظيفة محدّدة وفق الوضعية التبليغية.

3. المكوّن المرجعي Une composante Référentielle: ويعني معرفة مجالات الخبرة الإنسانية وموضوعات العالم وعلاقاتها القائمة والخلفيات الفكرية والمعرفية.

4. المكوّن الاجتماعي الثقافي Une composante Socio- culturelle: ويقصد به معرفة القواعد الاجتماعية ومعايير التفاعل بين الأفراد والمؤسسات ومعرفة التاريخ والثقافة،

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح، " **علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي**"، ص10.

[2]- Dell Hymes, Vers la compétence de communication, Paris :1984, p124.

وأيضاً العلاقات بين الموضوعات الاجتماعية ثم معرفة كيفية استعمالها.»[1]

ولا تتوقّف الملكة التبليغية عند مكون واحد من هذه المكوّنات لإنتاج الخطابات وتفسيرها، حيث تتداخل كلها من أجل تحقيق القدرة التبليغية لدى المتعلم، وتتحدّد من هذه المكوّنات الاستراتيجيات التعليمية اللغوية. وعلى هذا ركز علماء اللسانيات بشكل أكثر على ظروف التبليغ اللغوي، ولم يقتصروا على اللّغة في ذاتها صيغاً ومادة وعلى السلامة اللغوية بل تعدّوها إلى النجاعة التبليغية. التي لم تتحقق في النظام التعليمي التقليدي؛ لأنّه يفتقر إلى ما يسمى بالإنكليزية Feed-back ويقابله باللغة الفرنسية Rétroaction، أمّا بالعربية فيطلق عليه التصحيح الارتجاعي، وهو أساس الأفعال المحكمة.[2] ويمثّل التصحيح الارتجاعي* قاعدة أساسية وبالغ الأهمية في مختلف الأنشطة التعليمية/ التعلمية، وذلك لِـ:

* التّأكد من معرفة أن المتعلم قد حفظ وفهم جيّداً.

* لمعرفة ماذا قال المتعلم ويتحقق المعلم من إجابته إذا أفهمه جيّداً أم لا.

* من أجل إقامة علاقة تربوية مع كل مــتعلم للغة، ومع المجموعة التي ينتمي إليها.»[3]

ج- **الأفعال الكلامية** Les actes de parole

وهي ممارسة الكلام في مختلف مقتضيات أحوال الخطاب. ويرى أوستين Austin مؤسس نظرية أفعال الكلام Théorie des actes de parole، أنّ وظيفة اللغة الأساسية ليست المعلومات والتعبير عن الأفكار بقدر ما هي مؤسسة تقوم بتحويل الأقوال التي تصدر ضمن معطيات سياقية إلى أفعال ذات صبغة اجتماعية،وعلى سبيل المثال حينما يقول القاضي: "فُتِحَت الجلسة" يكون قد أنجز فعلاً اجتماعياً وهو افتتاح الجلسة. وقد ميّز أوستين بين ثلاثة أنواع من الأفعال الكلامية وهي:

- الأفعال الكلامية الإخبارية أو الانجازية.

---

[1] -Sophie Moirond, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris:1990 Hachette, p20

[2] - عبد الرحمن الحاج صالح، **"أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية"**، مجلة اللسانيات، الجزائر:1974، معهد العلوم اللسانية والصوتية جامعة الجزائر، العدد4، ص54، بتصرّف.

* **يكمن التصحيح الارتجاعي** من خلال تبادل الأدوار بين المرسل والمرسل إليه، بحيث يكون التخاطب الإنساني تبادلي، إذا كل مرسل هو مرسل إليه، وكل مرسل إليه هو مرسل في الوقت ذاته، وكلاهما يقوم بعمليتي الإرسال والاستقبال، بشرط أن يكون نص الخطاب مفهوماً وواضحاً والشأن نفسه في العملية التعليمية.

[3] -Carlo Romano et Jaques Solzer, Enseigner c'est aussi savoir communiquer Milano: 1987, les éditions d'organisation, p38.

- الأفعال الكلامية الإنشائية (تتعلق بالدراسة البلاغية والمستويات الجمالية المتنوّعة التي تكمن في الخطاب).
- الأفعال غير الإخبارية وغير الإنشائية.[1]

ويجب أن ينصب انشغال المعلم في العملية التعليمية على جعل التلاميذ يتحدّثون وأن تهيأ لهم الظروف الملائمة التي تدفعهم إلى إحداث الأفعال الكلامية المتمحورة في الأنشطة اللغوية المبرمجة في المنهاج الدراسي؛ لأنّ أفعال الكلام تجعل التلاميذ في جوهر العملية التعليمية التعلمية؛ لأنّ المتعلم يسأل ويجيب ويحاور، وهذا ما نفتقده في التعليم التقليدي، فالمعلم هو مالك المعرفة ويسيطر على الدرس، ومن ثم تصبح ذاكرة المتعلم خزان نصبّ فيه المعلومات، ويساهم بالسمع والطاعة لما يتلقاه من معلمه.

وبذلك تبيّن لنا أنّ الأسس العلمية التي بنيت عليها النظرية التبليغية، قد استفاد منها الباحثون في ميدان تعليميات اللغات، بحيث وجّهت اهتماماتهم إلى الجوانب الآتية:

* أنّ الغاية من تعليم اللغة على حدّ تعبير العالم اللغوي هايمز عام 1984 أن نجعل متعلم اللغة يمتلك قدرة تبليغية تواصلية؛ أي أن يكون قادراً على استعمال اللغة في سياق تواصلي في مختلف الأحوال الخطابية.

* **أن** تعلم اللغة حسب قول اللغوي ويد ونسن Widdowson سنة 1981 لا يرتبط بتعلم الجوانب الشكلية، فحسب، بل يتعدّى ذلك إلى تعلم قواعد استعمال اللغة في التواصل وبمراعاة السياق.

* يعتبر الخطاب الوحدة الأساسية في اللغة وليس الجملة المنعزلة عن السياق النصي، ولذلك فعلى المتعلم أن يتحكم في خطابه وأن يكون منسجماً بأحـــاديثه المتناسقة.

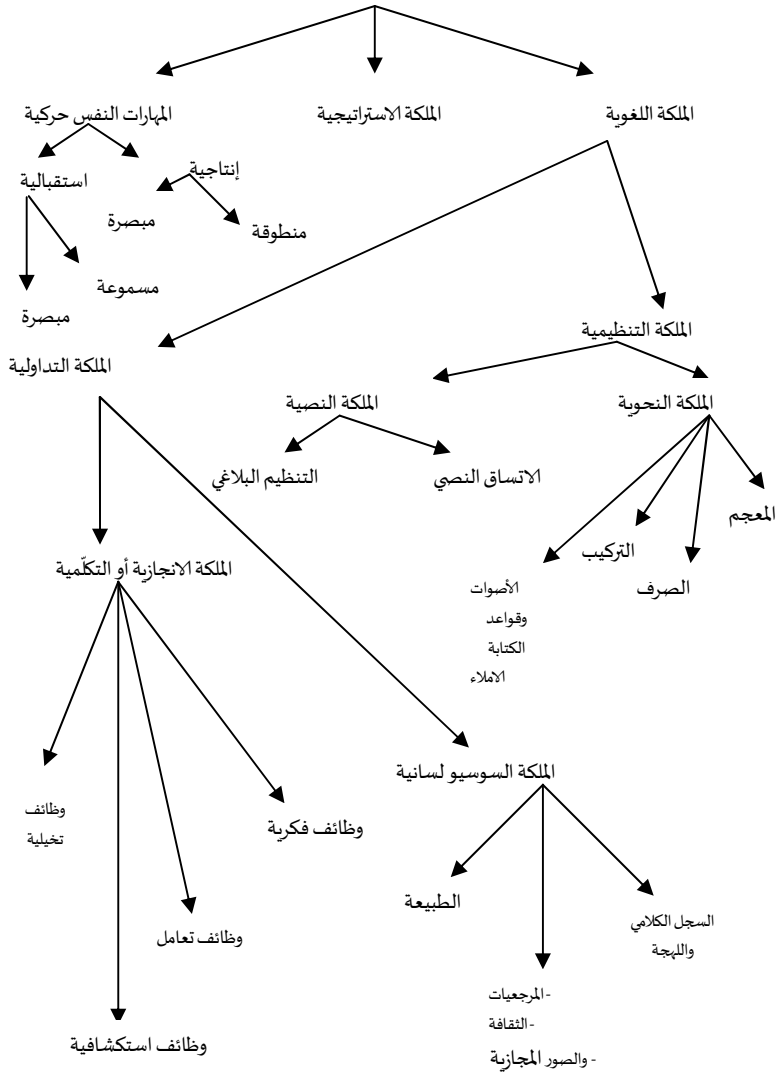
وهكذا أحدثت هذه النظرية تغييراً استراتيجياً في الميدان العلمي التعليمي، سواء أتعلق الأمر بنظرتها للغة وطريقة وصفها، أم بأسلوب تعلمها وتعليمها. وما يمكننا قوله إن هذا التغيير نتج نتيجة التطوّر الذي أحدثته النظريات اللسانية وعلم الاجتماع اللغوي، وعلم النفس اللغوي، وبالخصوص نظريات التعلم. وفي هذا المقام نذكر العالم اللغوي باشمان Bachman الذي حاول إعادة تنظيم مكوّنات الملكة التواصلية سنة 1987 تنظيماً يجعلها أكثر إجرائية خاصة في المجال التعليمي، ويتّضح ذلك من خلال هذا المخطط:[2]

---

[1] - ينظر: محمد أديوان، **نظرية المقاصد بين حازم القرطاجني ونظرية الأفعال اللغوية المعاصرة**، مجلة الوصل تلمسان:1994، معهد اللغة العربية وآدابها جامعة تلمسان، العدد1، ص29 وما بعدها، بتصرّف.

[2] - ع/ علي آيت أوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"**، ص45.

الملكة اللغوية التواصلية*



Bachman 1987

وميدان هذه النظريات اللسانية الحديثة يطلق عليه اللسانيات التطبيقية Linguistique Appliquée ويعدّ مجالاً من مجالات اللسانيات«ظهر سنة 1946 في الوقت

* نفضل استخدام مصطلح الملكة بدلاً من مصطلح الكفاية الذي استعمله المؤلف.

الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحيّة للأجانب.»[1] حيث تسعى اللسانيات التطبيقية إلى تطبيق النظريات اللسانية التي توصلت إليها اللسانيات العامة في ميدان تعليميات اللغات، وغيره من الميادين التطبيقية الأخرى. وأهم خصائص اللسانيات التطبيقية ومبادئها ما يأتي:

1. **البراغماتية**: ويقصد بها تلبية الحاجات المتعلقة بتعليم اللغات، وخاصة لغات الاختصاص (اللغات الوظيفية المتخصصة) كالمعاملات التجارية والمصاريف المالية والطب...الخ
2. **الانتقائية**: كون اللسانيات التطبيقية تهتم أساساً بتدريس اللغات، والتدريس يعني أن يختار الباحث وينتقي ما يراه ملائما للتعليم والتعلّم. وهذا في ضوء نجاعة المادة اللغوية.
3. **الفعالية**: تعمل اللسانيات التطبيقية على إيجاد الوسائل التربوية التعليمية الأكثر فعالية وتأثيرها في عملية تعلّم لغات المنشأ واللغات الأجنبية.
4. **دراسة التدخل**: أي دراسة تأثير لغة المنشأ في تعلم اللغة الثانية أو اللغات الأجنبية وهذا في المستوى الصوتي والمعجمي، ودراسة الأنظمة الصرفية والتركيبية. وتهتم اللسانيات التطبيقية أيضاً بوضع الفروق بين تعلم اللغة الأم أو اللغات الأجنبية، وهذا بتحديد مميزات كل لغة وخصائصها. ونعلم أنّ اللغة ليست مجرد رموز، بل تحمل في طياتها شحنة ثقافية واجتماعية وغيرها. وهذا ما يجب أن يأخذ بعين الاعتبار عند تعلّم لغة أخرى.

وتحاول اللسانيات التطبيقية«أن تجيب عن السؤالين الآتيين، فيما يخصّ تعليم اللغات:- ماذا نعلم؟- كيف نعلم؟»[2] كما انصب اهتمامها في الطرائق العلمية والوسائل التعليمية والتقنيات الناجعة والمناسبة للعملية التعليمية والتعلمية، وعلى تخطيط البرامج، وهذا بعد الأبحاث والدراسات التي تقوم بها في الميدان، وكذلك تحدّد المادة اللغوية. وما نلاحظه أن هذه الأمور من اختصاص تعليميات اللغات.

وتعد تعليميات اللغات«فرعاً من فروع علم اللغة التطبيقي*»، أو من أهم فروعه وهو يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعلم اللغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. فهو يضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل في تعليم المهارات اللغوية Langages Skills مثل النطق والقراءة والاستماع والكتابة، وغالباً ما ينطلق هذا العلم من بعض النظريات اللغوية، كالنظرية السلوكية أو التحويلية أو غيرها من النظريات اللغوية، كما

[1] - صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دط. الجزائر: 2000، دار هومة، ص11.

[2] - مصطفى بن عبد الله بوشوك، **تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها**، ص35.

* نفضل استعمال مصطلح **اللسانيات التطبيقية**

يقوم بوضع "المقرر التعليمي" وتصميمه من حيث اختيار المادة اللغوية من المفردات والتراكيب ومستويات المقرر وطرق التعليم... وصفوة القول إنّ هذا العلم يصمم ويضع البرامج والطرق التي تساعد على تعليم اللغة واستخدامها من حيث هي وسيلة اتصال.»[1]

وما نستخلصه أن تعليمية اللغات نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية واهتمت بإعداد المادة اللغوية وطرائق تبليغها، كما استفادت من نتائج أبحاث علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية، كما أنّها لم تلتفت إلى العناصر الأخرى التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية، فهي التي تحقق السير الأنجع لعملية تعليم اللغة وتعلمها، ولم تبق على هذا الحال بل توسّع مجال اهتمامها وهذا ما صرّح بها هنري بس Henri Besse في معجم علوم التربية. وأصبحت تعليميات اللغات تقتضي في إجراءاتها العملية العناصر البيداغوجية الآتية:

1- التحليل اللساني: هو وسيلة للتوصل إلى وصف اللغة وصفاً دقيقاً وعلمياً وله تأثير واضح على المنهجية المتبعة في تعليم اللغة. وأن يكون معلم اللغة ملماً ببنى اللغة، وعلى حدّ قول ميشال زكريا إذا اعتبرنا اللغة تنظيم القواعد، فالمنهجية تختلف عن منهجية الذي يعتبر اللغة لائحة الكلمات بنى نحوية؛ لأنّ تعليم اللغة من حيث هي تنظيم قواعد ليست سهلة كما يعتقدها البعض في حين أنّ الذين يعتبرونها لائحة كلمات وبنى نحوية، يسهل تعليمها، وهذا وفق منهجية تجعل التلميذ يحفظ تلك اللائحة.

2- اختيار المادة اللغوية التعليمية: لا يستطيع مدرس اللغة أن يعلم لتلاميذه اللغة بصورة كاملة، فلابدّ له أن يختار المسائل اللغوية والقضايا اللغوية التي تناسب التلاميذ لإكسابهم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية، وأن يراعي المعلم في ذلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلّم وأيضا المدّة الزمنية المخصصة لكل مادة. وتتمحور العناصر اللغوية التي يمكن لمعلم اللغة تعليمها في مستوى معيّن من مستويات التعليم بالكيفية الآتية:

«1- ليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلم في طور معين من أطوار نموّه اللغوي.

2- ليس بالضرورة أن يكون المتعلم في حاجة إلى كلّ مكوّنات اللغة المعينة للتعبير عن أغراضه واهتماماته التواصلية داخل المجتمع، وإنّما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامة التي يحتاجها في تحقيق التواصل.

3- وقد يعسر على المتعلّم استيعاب حد أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة معينة من مراحل تعلّمه، فالمعرفة التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدّاً مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم، حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي وهو الأمر

[1] - حلمي خليل، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، دط. مصر: 2000، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ص77/76.

الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلمه للغة.»[1] كما أنّ الدراسات اللسانية تساعد معلم اللغة في اختيار العناصر اللغوية التي يعلمها لتلاميذ، وهذا من خلال البحوث التي أجريت في ميدان تعليميات اللغات، وأن تكون القواعد اللسانية المختارة "المحتوى" مرتبطة بهدف من تعليم اللغة وبمستوى المتعلم والمادة المدرّسة، وبالمدّة الزمنية.

وبناءً على ما ذكرناه، نتعرض في الجانب التطبيقي بدراسة محتوى كتب القراءة العربية للسنة الأولى- ابتدائي. ونرمي في هذه الدراسة التحليلية الموازنة إلى تحديد كمية العناصر الإفرادية ونوعيتها، ثم تخصّص بعض العناية للوحدات الإفرادية التي وردت على رأس القائمة التواترية في كتب القراءة. ومدى استجابة هذه العناصر الإفرادية للحدّ الأقصى من المفردات والمفاهيم الضرورية لحياتنا المعاصرة، ومدى مطابقتها لاهتمامات المتعلم وحاجاته التبليغية لهذا المستوى التعلمي. ودراسة هذه المفردات في مجالاتها المفهومية التي تعرض بالفعل على المتعلم في البرنامج التعلمي المتمحور في الكتاب المدرسي، ومقابلتها إحصائياً مع مفردات الرصيد اللغوي العربي وفق مقاييس علمية، لنوضّح ما تشكو منه بعض المجالات من نقص في المادة الإفرادية. وهل روعي المستوى الفكري واللغوي للتلاميذ أثناء اختيار المادة اللغوية، من حيث الموضوعات وطريقة عرض المحتوى، واللغة والأسلوب؛ لأنّ ما يقدم في المرحلة الابتدائية لا يجب أن يقدم في المرحلة الإعدادية؛ لأنّه لا يستجيب لمشاعر وأحاسيس المراهقين وكذلك لا يلبي حاجاتهم.

3- التدّرج في تعليم المادة اللغوية: يعد التدرّج في تعليم اللغة أمرا طبيعياً؛ لأنّه يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي. وبعد أن اختار معلم اللغة المسائل اللغوية التي تكوّن مادته التعليمية، وليس بإمكانه أن يعلم تلك المواد على مرحلة واحدة، لذا ينبغي عليه أن يرتّب هذه المواد على نحو متدرّج. والسؤال الذي يطرح هو: **كيف تتدرّج المادة التعليمية؟** هذا السؤال ذو أهمية بالغة خاصة فيما يتعلق بنجاح عملية تعليم اللغة، وباعتبار اللغة تنظيم قائم بذاته، وأن يجيد أستاذ اللغة دراسة المسائل التي يتناسب بعضها مع بعض، والمسائل التي يرتبط بعضها مع البعض والاستيعاب تنظيم معين، وهذه العملية تختلف عن استيعاب لائحة من الكلمات. وينبغي أن يأخذ التدرج في تعليم المادة اللغوية بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي وفق مراعاة ثلاثة عناصر أساسية وهي:

أ- **السهولة** : تتمثّل في التدرّج من السهل إلى الأقل سهولة وهذا ضروري في عملية التعلّم؛ حيث تسهل للمتعلّم اكتساب المهارات اللغوية من العناصر اللغوية واستيعابها بشكل جيّد؛ لأنّ سهولة التركيب اللغوي يؤدي إلى سهولة إدراكه، الذي يرتبط

[1]- أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"**، دط. الجزائر: 2000، ديوان المطبوعات الجامعية، ص143.

بعدد من القواعد والتحويلات التي توجد في التركيب.ويرتكز هذا المبدأ على ما تقدّمه الدراسات الألسنية* والسوسيو- ألسنية والسيكو- ألسنية.

ب- **الانتقال من العام إلى الخاص** : يسعى هذا المبدأ أن يكتسب المتعلّم أثناء العملية التعليمية مهارة لغوية من العناصر اللغوية، فيجب على المعلّم أن يدرس الألفاظ المحسوسة قبل الألفاظ المجرّدة، والكلمات المفردة قبل كلمات الجمع، وأيضا التراكيب البسيطة قبل التراكيب المركّبة.

ج- **تواتر المفردات**: يجب الاهتمام بهذا المبدأ أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة معينة ويقتصر التدرّج في تعليم المفردات من الألفاظ الأكثر تواتراً في الأداء الفعلي للكلام وتسمى هذه الألفاظ **بالألفاظ الأساسية.**

4- عرض المادة اللغوية: يرتبط تعليم اللغة بعرض المادة اللغوية، كما لها دور فعّال في إنجاح العملية التعليمية، فيعمل المعلم إلى تطوير الملكة اللغوية للتلاميذ حيث يتم ذلك بتقديم المادة التعليمية وعرضها بصورة واضحة وغير مبهمة، ويكون مؤهلاً في عمله، إذ يطرح على نفسه بعض التساؤلات مثل:

«أ- ما هي الوسيلة الناجعة لعرض المادة (الكتاب المدرسي، التسجيلات، الأفلام...) ؟

ب- ما هي العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة ؟

ج- كيف يمكن لنا تبسيط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم ؟

د- هل تختلف نوعية التعليم من درس إلى آخر ؟»[1]

وهذه التساؤلات تدفع أستاذ اللّغة إلى وضع استراتيجية محكمة لعرض مادته وتقديمها، وعليه أن يركّز على الخبرة والمهارة اللغوية التي يريد أن يعلّمها للتلاميذ التي تؤدي إلى تطوير ملكتهم اللغوية من خلال عرض المادة اللغوية بصورة هادفة وواضحة.ولكي تكون ناجحة لابدّ أن تتوافر فيها العناصر الآتية:

«1- تحديد نظام اللغة المراد تعليمها.

2- مراعاة مراحل التدرّج في تعليم لغة معينة.

3- مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل.

4- ضبط الوحدات الأساسية المكوّنة للعرض.

5- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات.»[2]

---

* نفضل استخدام مصطلح **اللسانيات**.

[1]- ميشال زكريا، **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**، ط2. بيروت: 1985، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ص18.

[2]- أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"**، ص146.

وتخضع استراتيجية عرض المادة اللغوية إلى إدراك اللغة والتعبير بها تعبيرًا سليمًا، وعلى معلّم اللّغة أن يضع أهداف البرنامج للمادة اللغوية ويجب بالضرورة أن يكتسب التلاميذ الخبرات التالية:

- ✓ إدراك الأصوات اللغوية والحروف الأبجدية.
- ✓ إدراك الكلمات، تفهم معنى الكلمات.
- ✓ انتقاء المحتوى التعبيري، انتقاء البنية اللغوية.
- ✓ إدراج الكلمات في البنية اللغوية، تركيب الجملة، بناء النص.
- ✓ إتقان القراءة والإملاء، إجراء المحادثات.
- ✓ إدراك آلية التركيب وتأليف الجمل.
- ✓ امتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والمكتوب.[1] حيث يكتسب المتعلّم هذه الخبرات بسهولة إذا كانت مبنية على أسس علمية التي تستمد أصولها من النظرية اللسانية بصفة عامة، وأيضا اللسانيات التطبيقية بصفة خاصة؛ أي النظام اللساني لقضايا اللّغة، يساعد معلّم اللّغة في عملية عرض المادة التّعليميّة.

5- **التّمرين اللّغوي:** يعتبر التمرين اللغوي في مجال تعليم اللغة مرتكزاً بيداغوجياً ويحتلّ مرتبة عالية؛ لأنّه يقوي الملكة اللغوية عند التلميذ ويستعمل اللغة استعمالاً جيّداً، وبالتالي ينوّع أساليب تعبيره التي تندرج منهما المهارات اللغوية، لذا يخضع إلى منهجية محددة ودقيقة لإنجاح العملية التّعليمية والبيداغوجية. وعلى هذا لابدّ أن تكون هناك علاقة وطيدة بين التربويين واللسانيين في إعداد المادة اللغوية التعليمية وتحديد أهدافها التعليمية والبيداغوجية، ومن ضبط إجراءات التّمرين اللّغوي، من أجل تذليل الصّعوبات التي تعترض المتعلم أثناء العمليّة المعرفيّة وأيضا تفادي الأخطاء اللّغويّة في مجال تعليم اللّغة العربيّة الفصحى أو اللّغات الأجنبية؛ لأنّ الخطأ اللّغوي يؤدي بالمتعلم إلى الضّعف وعدم قدرته على الاستيعاب، وامتلاك القواعد الأساسية للغة، وانحرافه عن النّظام اللساني بكل نواحيه الصّوتية والتّركيبية والدّلالية. وعلى المهتمين بالعملية التّعليمية الاهتمام بظاهرة الخطأ اللّغوي في الأداء الكلامي سواءً أكان ذلك منطوقاً أم مكتوباً. وينجح التّمرين اللغوي في العملية التّعليمية والبيداغوجية عليه أن يخضع إلى مقاييس معينة ومن بينها:

1- أن يكون التمرين اللغوي واضحاً في محتواه اللفظي والمعنوي؛ أي يكون تركيبه اللغوي مألوفاً يمكن للمتعلم أن يستوعبه.

[1] - أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"**، ص147، بتصرّف.

2- الاهتمام بترتيب عناصر التمرين اللغوي، وأن يكون المعلم حريصاً أثناء قيامه بالمقابلة بين العناصر اللغوية الجديدة التي يريد ترسيخها في ذهن التلميذ والعناصر اللغوية الفرعية.

3- أن تكون كل حصّة من حصص التمارين اللغوية مخصصة لترسيخ بنية واحدة؛ لأنّها مركز اهتمام المعلّم والمتعلّم، فلا يمكن تجاوزها؛ لأنّ ذلك سيؤدي بالمتعلّم إلى الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة، بل على المتعلّم أن يتمكّن من إجراء هذا التصرّف بدون أيّ تردد مثلاً: الانتقال من المضارع المثبت إلى المضارع المنفي.

والتمارين اللغوية المقصودة ليست تلك التي يعتمدها المعلّم وسيلة للتقييم في نهاية الدرس، وإنّما هي طريقة جديدة اعتمدت عليها البنوية لتعليم التراكيب اللغوية للمبتدئين، كما أنّها تعمل في صالح المادة التعليمية باعتبارها كتلة متماسكة، وفي صالح المتعلّم، وهذا الأخير لا يتعامل مع عناصر متناثرة في قوائم يجبر على حفظها وإنّما يتعامل مع بنية كاملة وسهلة الإدراك. وهكذا فالتمارين البنوية هي الأكثر تنظيماً وفعالية من التمارين التقليدية. وتتمثّل أهدافها في:

- ❖ قدرة المتعلّم على نطق الحروف من مخارجها نطقاً سليماً؛
- ❖ أن يمتلك ثروة معجمية يستخدمها للتواصل مع غيره؛
- ❖ إكسابه مهارة أثناء استعماله التراكيب بطريقة عفوية بدون التفكير في القواعد النحوية؛
- ❖ تنمية الملكات اللغوية عند المتعلّم.

أمّا فيما يخص المحتويات التعليمية التي أفرزتها البنوية في النموذج المستلهم من الأرصدة اللغوية* وضعتها الكثير من الأمم، وهذا لحصر المفاهيم التي تجري على ألسنة المتكلمين والشائعة في المصادر اللغوية المختلفة وصنفتها إلى مجالاتها المفهومية، كمجال السفر والنقل وآخر للبيت...الخ وعرّف هذا النوع من المحتويات بمجالات المفاهيم Les centres d'intérêts ولقد استخدم هذا النوع في ميدان تعليم اللغة. اعتبرت التمارين البنوية من أهم« الوسائل المتداولة لترسيخ بعض الأنظمة والقواعد اللغوية لدى التلميذ.»[1] وذلك بالتركيز على تقنيتي الاستبدال والتحويل المرتبطان بالتحليل الشكلي للغة، وهذا ما اعتمده **بلومفليد** في نظريته التوزيعية ويتم التحليل على محورين:

* تعرف المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مصطلح **الأرصدة اللغوية** بأنّها مجموعة من المفردات والتراكيب اللغوية التي يجب أن يكتسبها الطفل وأي متعلم للغة حتى يستطيع أن يعبّر عن كلّ ما يختلج في نفسه وأن يبلغ أغراضه لغيره.

[1]- مصطفى بوشوك، **تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها**، ص80.

الاستبدال Paradigmatique والتركيب Syntagmatique** يتمثّل في ترتيب العناصر اللّغوية الواحدة بعد الأخرى بفضل العلاقات التّركيبية وهذا ما يشكّل محور التّركيب كما يمكن لعناصر جديدة أن تحل محل العناصر المركبة على محور التركيب، بشرط أن تكون من نفس الفئة هذا ما يشكل العلاقات الاستبدالية، ويتمّ هذا على محور الاستبدال، فعندما نقول مثلاً كلمة "كرسي" و"أستاذ" تنتميان إلى نفس الفئة النحوية وهي فئة الاسم، فيعني ذلك أنّنا نستطيع من الناحية الشكلية استبدال إحداهما بالأخرى في سياق الجملة ومن ناحية أخرى نستطيع أن نجد هاتين الكلمات مع نفس الوحدات الأخرى مثل: أداة التعريف، النعوت...الخ

مثال1: الـ+ أستاذ + الـ + طويل

الـ + كرسي + الـ +كبير

أداة تعريف + اسم + أداة تعريف + صفة

مثال2: صام + الرجل

ذهب + الطالب

فعل + ماضي + مفرد + الـ + رجل

و نحصل على هذا النمط، تراكيب أخرى مماثلة لها بنوياً، وتختلف عنها دلالياً؛ لهذا نجد التمارين البنوية تعتمد في تعليم البنيات الأساسية (النّحوية، الصّرفية، الصّوتية، والدّلالية) خاصة أثناء تعليم لغة جديدة على الطفل أو لغة أصلية غير متداولة في الاستعمال اليومي وهذا حال اللغة العربية الفصحى في المجتمع الجزائري إلى حدٍّ ما. وتقوم هذه التّمارين على:

1- التركيز على بنية أساسية معيّنة، وتكرارها حتى ترسخ في الذّهن، ثم الانتقال إلى بنية جديدة.

2- التدرّج من البسيط إلى المعقّد، وتعليم البنيات السهلة نحوياً ودلالياً بدءاً بالقصيرة ثم الأكثر طولاً.

3- استغلال المواقف الطبيعية لجعل منها مثيرات، حتى يتمكن المتعلم من اكتسابها بطريقة طبيعية.

4- الحرص على تصحيح الأخطاء، وحسن الأداء، وبالتالي تعزيز الإجابات الصحيحة.

** ترتّب العناصر اللغوية الواحدة تلوى الأخرى بفضل العلاقات التركيبية، هذا ما يشكّل محور التركيب (ويصطلح دي سوسير على هذا التركيب بصفة الداخل الخطية)، كما يمكن للعناصر الجديدة أن تحل محل العناصر المركّبة على محور التركيب، بشرط أن تكون من نفس الفئة هذا ما يشكل العلاقات الاستبدالية، ويتم ذلك على محور الاستبدال.

5- تنمية المهارة الشفوية؛ لأنّ التعبير الشفهي هو النافذة التي عن طريقها نطل على العالم الخارجي وهذا بواسطة اللسان وبواسطة التعبير الكتابي نتصل بهذا العالم عن طريق القلم.

وتعدّ التمارين البنوية هي الوسيلة الأولى لترسيخ الملكة اللغوية لدى المتعلّم، ولا يمكن الاستغناء عنها، إلا أنّ هناك من ينتقد هذه التمارين بكونها تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي، في حين يكتسب المتعلّم البنى اللغوية ويعجز عن استعمالها بما يقضيه أحوال الحديث، وكذلك اعتمادها على التعبير الشفاهي وإهمالها الجانب الكتابي، وهذه التمارين آلية لا تدرب المتعلم على الخلق والإبداع خاصة فيما يخص تمرين التكرار، علما أن «التمارين البنوية التي تعتمد على استبدال شيء بشيء أو تحويل بأي طريقة كانت، وهو جدّ مفيد في اكتساب هذه الآليات بشرط ألا تكون مجرد حكاية أو تكرار، بل تحويلا حقيقيا على مثال سابق يتطلب التّأمل والتصرف المحكم في البنى اللغوية.»[1]

وما يمكن قوله إنّ التمارين البنوية تلعب دورا فعّالا ومهما؛ لأنّها تسعى إلى إكساب المبتدئين المهارات اللغوية الأساسية والقدرة اللغوية على الكلام باللغة. وتعتمد أيضا في تعليم البنيات الأساسية النحوية، الصرفية الصوتية، الدلالية خاصة أثناء تعليم لغة جديدة على الطفل أو لغة أصلية غير متداولة في الاستعمال اليومي كوضعية اللغة العربية الفصحى في الدول العربية، كما أنّ التعليم الضمني للقواعد يساهم في ترسيخ الملكة اللغوية لدى المتعلّم، بالاعتماد على الكلام والتّواصل بشكل مستمر ببنيات تلك اللّغة ولا يشعر بذلك التّرسيخ حتى تصبح الملكة طبيعية. إذن يعدّ التّمرين اللّغوي ركن أساسي في العملية التّرسيخية تجعل المتعلم للغة يدرك تعدّد الأساليب وتنوّعها، تساعده في امتلاك مهارة القراءة والكتابة والإنجاز الفعلي للخطاب لتحقيق عملية التّواصل.

وتعتبر عملية التّعلّم عملية ديناميكية وجوهرية قائمة على ما يقدّم للمتعلم من معارف ومهارات لغوية مثل: النّطق، القراءة، الاستماع والكتابة، وعلى ما يقوم به التّلميذ من أجل اكتسابه المعارف وتعزيزها؛ لأنّه أساس نجاح العملية التّعليميّة والبيداغوجيّة، لذا يجب الاهتمام أكثر بقابليته واستجابته للعملية التعليمية، وعلى معلم اللّغة أن يكتسب الملكة اللّغوية للغة التي يعلمها ويستعملها استعمالًا سليماً، وأن يكون المعلم مطلع على مجالات اللسانيات، لكونها وسيلة معرفيّة وضروريّة لتحديد المجال الإجرائي للعملية التّعليمية، وهذا بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة، وتذليل العوائق من جهة أخرى. كما نجد القواعد البيداغوجية تساعد معلم اللغة أثناء إعداده المادة

[1]- صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ص 40.

التعليمية، وهذا بالاستناد على ما تقدمه قواعد اللسانيات العلمية والهدف من ذلك تسهيل عملية التّعليم.

وامتلاك معلم اللّغة الممارسة الفعلية والملكة اللّغوية التي تسمح له استعمال اللّغة التي يعلّمها، ويتقن استعمالها في العملية التّعليمية، وأن يكون على دراية بالتّطور الحاصل في مجال البحث اللساني، والإطلاع على النتائج هذا سيؤدي حتما إلى إنجاح العملية التّعليمية والبيداغوجية، وهي الأساس والعمود الذي ترتكز عليه ثلاثة عناصر: المتعلّم/ الأستاذ/ الطريقة.

1. **المتعلّم:** أن يكون مهيأ للانتباه والاستيعاب، وأن يكتسب المهارات والعادات اللّغوية الخاصة باللّغة التي يتعلّمها.

2. **الأستاذ:** من المفروض أن يكون مهيأ علميّا وبيداغوجيا، وأن يتحكم في آلية الخطاب التعليمي ويمتلك القدرة الذّاتية في اختيار الطرائق البيداغوجية، وأن يحسن استثمار الوسائل التّعليمية المساعدة استثمارًا جيدًا، وهذا من أجل إنجاح عملية التّواصل. فهو كالمهندس الذي يبذل جهدًا إضافيًا يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة يوميًا في الميدان.

ويعود نجاح معلم اللّغة في درسه اللّغوي إلى ضبط الغايات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها، وأن تتوافر فيه ثلاثة شروط، كما حدّدها الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح:

- ✓ أن يكون قد اكتسب الملكة اللغوية اللازمة، التي تسمح له استعمال اللغة المراد تعليمها استعمالًا سليمًا؛
- ✓ أن يكون معلم اللّغة على دراية واسعة بالتّطور الحاصل في مجال البحث اللساني، وذلك بالإطلاع على ما توصلت إليه النّظريات اللسانية في ميدان وصف اللّغة وتعليمها؛
- ✓ أن يمتلك مهارة لغوية لتعليم وتعلم اللغة. ولا يحصل ذلك إلاّ بالاعتماد على الشرطين المذكورين سلفاً هذا من جهة وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والإطلاع على محصول البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى بكيفية علمية منتظمة ومتواصلة.[1] وهذه الشروط الثلاثة ضرورية لنجاح العملية التعليمية التعلمية، وكما نعلم أنّ« المعلم يزداد تعلُّماً بفن التعليم وهو صانع تقدّمه.»[2] وأن يكون سلبياً بمعنى أن يحدّد

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح، " **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**"، مجلة اللسانيات العدد4، ص42/41 بتصرّف.

[2] - نورمان ماكنزي وآخرون، **فن التعليم وفنّ التعلّم**، تر: أحمد القادري، دط. دمشق: 1973، مطبعة دمشق ص67.

دوره في التوجيه والإرشاد والمساعدة إذا أبدى التلميذ المتعلم رغبة في ذلك. ويقصد من هذا أنّ التلميذ يملك المؤهلات والقدرات الذاتية، إذا أعطيت له الحرّية. وأن نحترم وعي وأفكار التلميذ والأهم من هذا على المعلم أن لا يتوكأ على اللهجات العامية؛ لأنّ الطفل سريع التقليد، فاللغة العامية محدودة المفردات ودلالتها ولا تصلح أن تكون صالحة للتخاطب في موضوع علمي أو أدبي، فهي« ليست ثابتة، لأنّها تتغير بسرعة ممّا يؤدي إلى انقطاع الأجيال اللاحقة عن الأجيال السابقة من حيث التراث العلمي والثقافي وإنّ التخاطب باللغة العامية يظهر تدني المستوى الثقافي العام وضعف المستوى اللغوي، وهما أمران ينبغي أن ينأى عنهما المدرّس الذي لابّد أن يبدو أمام طلبته كمثقف ومفكر بما يليق بمستواه العلمي.»[1] لذلك يجب على المدرس أن يدرس باللغة الفصيحة التي تساعده في إذابة الفوارق اللهجية لأنّ« التدريس باللغة الفصيحة عندما يتحقق فإنّه يقضي على الازدواجية اللغوية التي يعاني منها الناس اجتماعياً وتربوياً، و التي لا تعتبر من عوامل التقدم العلمي للعرب.»[2] وهي التي تراعي قواعد اللغة العربية نحواً وصرفاً وبها يتخاطب و يتكاتب مثقفو الأمة.

3. **الطريقة**: وهي الوسيلة التواصلية والتبليغية؛ أي إجراء عملي يستهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلّم، ومن الضروري أن تكون هذه الطرائق التعليمية قابلة للتطور. وأن يهتم بوضع مقاييس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة.

ويعرف ر. قاليسون ود.كوست "Galisson. R et Coste. D" الطريقة في مجال تعليم اللغات كما يأتي:«...الطريقة عبارة عن مجموعة من الإجراءات الاستدلالية ترتكز حول مجموعة منسجمة من المبادئ أو الافتراضات اللغوية والتربوية، والنفسية تستجيب إلى هدف معين.»[3]

ويعود نجاح الطريقة في نظر قاليسون وكوست إذا شملت المبادئ[4] الآتية:

-المبادئ اللغوية Principes linguistiques

-المبادئ النفسية Principes Psychologiques

-المبادئ التربوية Principes Pédagogiques

[1] - سميح أبو مغلي، **التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس**، ط1. عمان: 1997، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ص44.

[2] - المرجع نفسه، ص46.

[3] - R. Galisson et D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, paris : 1976 Hachette, p314.

[4]- Ibid, p314.

وكل طريقة تعليمية في ميدان تعليميات اللغات تقوم على جملة من الأسس. ولقد بيّن معالمها الباحث الإنجليزي مكاي ويليام فرانيس Mackey William Francis أن الطريقة المثلى للتعليم يجب أن ترتكز على أربعة أسس، وهي:

1. **الانتقاء** Sélection: ويتمثل في المادة اللغوية المراد تعليمها، من غير الممكن تناول كل المعلومات المقدمة ومن اللازم على المعنيين اختيار المادة المقدمة للتدريس.

2. **التّدرج** Gradation: يجب أن يخضع البرنامج التعليمي إلى الترتيب والتدرج في عرض المادة اللغوية خطوة خطوة.

3. **التّقديم** Présentation: أي تقديم المادة اللغوية المنتقاة والأساليب المتبعة في ذلك وعرضها وتبليغها إلى المتعلم، ومن الصعب التعلم دون عرض المادة اللغوية.

4. **التّكرار** Répétition: ويتمثل في كيفية تثبيت المادة اللغوية المعروضة، ولا تحصل العملية التعليمية/ التعلمية دون التعرض إلى تكرار ما تعلمه آنفا عدّة مرات حتى يرسخ، ويتحقق ذلك بالممارسة والتطبيق المستمر.[1]

كما صرّح الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أنّ كل طريقة تعليمية تتسم بالجدية والنجاعة في تعليم اللغات يجب أن تبنى على خمسة مبادئ هي:

-الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكون منها المادة المعنية، وهي بالنسبة للغة الألفاظ والصيغ؛

-التخطيط الدقيق لهذه العناصر؛ أي توزيعها المنتظم حسب المدّة المخصصة لها وعدد الدروس؛

-ترتيبها ووضعها في موضعها في كل درس، حيث تتدرج بانسجام من درس لآخر؛

-اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلم وتقديمها له، وتبليغها له في أحسن الأحوال؛

-اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلم، وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عضوية.[2]

وهكذا يركز علم اللغة التطبيقي على دراسة الجوانب التطبيقية في تعليم اللغة، ويعمل على المزاوجة بين المعطيات اللسانية ومعطيات سيكولوجية التعلم، كما أنّه أقرب إلى أساليب وطرائق خاصة في العملية التعليمية لأنّ العملية التعليمية هي عملية تطوير وإدراك متعمق ومتيقظ عند التلاميذ في مجتمعهم، وعلى أستاذ اللغة أن يتبع

[1]-William Francis, Mackey, Principes de didactique analytique, Analyse Scientifique de l'enseignement des langue, trad :larme la forge, paris : 1972, p128

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، " **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**"، مجلة اللسانيات العدد4، ص62.

منهجية علمية واضحة وصارمة ليؤدي مهمّته التعليمية والتربوية أحسن تأدية في ظروف التكلم المختلفة. وفي هذا السياق يرى اللغوي دونيس جرار"Denis Gérard" على المعلم أن يستحضر في مخيلته دائماً ثلاث أفكار أساسية لأداء مهمته التعليمية:

* تتمثّل غاية المعلم في تعليم لغة ما، على خلاف اللساني الذي تنحصر غايته في الاشتغال باللسانيات؛

* أن يطلع على كل النظريات اللسانية التي يراها ملائمة وصالحة للوضع البيداغوجي، بخلاف اللساني الذي يكون مرتبط بنظرية لسانية معينة؛

* على معلم اللغة أن يراعي المشاكل المرتبة عن مهمته التعليمية أثناء تعامله مع العنصر البشري ولا تنحصر فقط المشاكل اللسانية، بل هناك مشاكل نفسية.[1]

وخلاصة القول، إنّ العملية التّعليمية هي توصيل المعرفة إلى المتعلم، وخلق الدّوافع، وإيجاد الرّغبة لديه للبحث، والتّنقيب، والعمل للوصول إلى المعرفة، وهذا يحتم وجود طريقة علميّة، كما تعمل على تبليغ المعلومات اللّغويّة، وإيجاد كيفية تكسب المتعلم الملكة اللّغويّة الكافية، وهكذا فالتّعليمية هي نسق تبليغي تواصلي يرتكز على دعامتين:

أوّلهما: **الممارسة الإجرائية للمهارة**، يقصد بذلك العملية التعليمية ذاتها.

وثانيتهما: **التّقويم**. وهما عنصران متماسكان ومتكاملان، ولا يمكن أن يقوم أحدهما بمعزل عن الآخر. والتّعليم يقوم على التّنظيم والتّنسيق والتّفاعل اللّفظي والفكري والعاطفي. كما أنّ عملية التّعليم تكون مدعّمة بوسائل تعليمية بيداغوجية تساعد المتعلم في تعلّمه للغة، والمعلّم في تعليمه إيّاها، ولها دور فعّال في إنجاح العملية التّربويّة المتكاملة، دون مبالغة أثناء استخدامها.

-

1 - Denis Girard, Linguistique Appliquée et Didactique des Langues, 2éme Édition Paris : 1972, Armand Colin, p23.