أثر اللسانيات في تعليم اللغة العربية

م. د. أحمد حسين حيال
وزارة التربية / المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد
الرصافة / الثالثة

Almdrs74@gmail.com

الملخص:

قاربت اللسانيات اللغة مقاربة تتباين عن تلك التي عرفها تاريخ الدراسات اللغوية العالمي، ومنها الدراسات اللغوية العربية، فقررت اللسانيات أن اللغة موضع قابل للدراسة العلمية، وبهذا بدأ الدرس اللغوي ينحو منحى آخر ساهم في اتساع الدائرة البحثية، وتبعاً لذلك اتسعت المديات المعرفية في معظم الجامعات العالمية، وأثرت اللسانيات في مجمل العلوم الإنسانية، وكان للبيداغوجية والديداكتيكية الحظ الأوفر في هذا التأثير، وبما أن تعليم اللغة يقع في قلب الدائرة البيداغوجية. فقد كان للسانيات أثر كبير في تنمية تعليم اللغة العربية، سواء للناطقين بها في الجامعات العربية والمدارس الثانوية أم لغير الناطقين بها.

الكلمات المفتاحية: التعليم – البنيوية – التوليديّة.

The impact of Linguistics In teaching Arabic language

Dr. Ahmed Hussien Haial
The Ministry of Education / General Directorate for Education in the province of Baghdad Rusafa third

Abstract:

Almost linguistics and language approach differ from those defined by the global history of linguistic studies, Including Arabic linguistic studies, I decided that the language linguistics subject of scientific study material, In this lesson linguistic began nearly shoved another contributed to the breadth of the research department, Accordingly God widened cognitive extents in most universities in the world, and its impact in the overall Linguistics Humanities. The pedagogical and teaching aids frontrunner in this effect, and as the teaching language is situated in the heart of the pedagogical department. It was the linguistics major impact on the development of Arabic language teaching, both speakers in Arab universities and secondary schools, or for non-native speakers .

Keywords: Education – Structural – Obstetrics.

التوطئة:

وسّعت اللسانيات البحث النظريّ والإجرائيّ في مجمل العلوم الإنسانية؛ لأنها ترتبط ارتباطاً مباشراً بموضوع هذه العلوم، وهي (اللغة)، وقد وجدنا أنّ الأثر الأبرز للسانيات في تعليم اللغات، ومنها اللغة العربية بادياً جلياً في رسم الخارطة العامّة للمناهج، ووضع خارطة طريق للمدرس يعمل على وفقها في سبيل إثراء القاموس اللغويّ الذهنيّ للطالب في مستوياته كافة، وفي سبيل إنجاز هذا الهدف؛ ترسّمت اللسانيات جملة مبادئ، نشأت متساوقة مع نشوء النظريات اللسانيات الحديثة، كالنظرية البنيوية، والتوليدية التحويلية، والتواصليّة، ونحن هنا نستعرض الأثر النظريّ الذي تركته هذه اللسانيات في تعليم اللغة العربية من مجالين اثنين: المدرس، والمنهج.

ويعمد البحث إلى هدفين، الأول: دعم تعليم اللغة العربية في المدارس عبر الكشف عن وسائل رقي تعليمها، والوسيلة الأبرز هي اللسانيات، وسبل الإفادة من النظريات اللسانية بمرجعياتها، ومفاهيمها، واصطلاحاتها في تعليم اللغة العربية. والآخر: الارتقاء بأسلوب المدرسين والمتعلمين نحو الأداء الأمثل للعربية؛ أي: إننا نتكلم هنا عن معادلة مكونة من ثلاثة عناصر؛ اثنين ثابتين (قديمين) هما مفهوم التعليم ومفهوم تعليم اللغة، والثالث متغير(جديد) وهو اللسانيات كعلم يهتم جزئياً بالإشكالات المرتبطة بتعليم اللغة.

٢- التحديدات المفاهيمية:

النظر في النظريات المعرفية ، يستلزم قراءتها على وفق الأسس التي تقوم عليها كل نظرية معرفية ، وهي[١]:

١- التحديد الدقيق للعلم أي الكشف عن ماهيته .

٢- مادة العلم ، أي موضوعه أو الظاهرة التي يدرسها .

٣- غاية العلم ، بمعنى التطبيقات التي يروم إنجازها .

هذه الأسس تستوجب أولاً قراءة المصطلح والمفهوم، ثم النظر إلى ما يصاحب هذه القراءة من حيث الموضوع والهدف، وعلاقة العلم المنظور بالعلوم المتصلة به، وما ينتج عن هذا الاتصال، ثم الكشف عن ملامح المعرفة الإجرائية للسانيات.

٢ – ١- اللسانيات:

اللسانيات هي العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ، ومعاينة الوقائع، بعيداً عن والأحكام المعيارية[٢]، وتعتني بتحديد العلائق وبوصفها[٣]،واتصاف اللسانيات بصفة العلمية له أهمية قصوى؛ لتمييز هذه الدراسة من غيرها، لأنَّ أول ما يطلب في الدراسة العلمية هو اتباع طريقة منهجية، والانطلاق من أسس موضوعية يمكن التحقق منها وإثباتها[٤]؛((وترجع أهم شُعب البحوث إلى قسمين: بحوث علمية، وبحوث فنية ، ويطلق العلم (science)على كلِّ بحث

موضوعه دراسة طائفة معينة من الظواهر؛ لبيان حقيقتها، وعناصرها، ونشأتها، وتطورها، ووظائفها، والعلاقات التي تربط بعضها ببعض، والتي تربطها بغيرها، وكشف القوانين الخاضعة لها في مختلف نواحيها))[٥].

وحدد (سوسير) هدف اللسانيات بأنه دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، بغض النظر عن الاعتبارات الأخر التي لا تُعَد من صلب عناية اللسانيين، قاصداً بهذا أن يرقى بدراسته إلى درجة الدراسة العلمية المتسمة بالموضوعية والمنهجية الدقيقة[٦] .

أما موضوع اللسانيات؛ فهو جميع مظاهر الكلام عند الإنسان ، سواء كان ذلك في المجتمعات البدائية أو المتمدنة ، وفي مرحلة الكلاسيكية ، أو المرحلة المتأخرة، فهي تُعنى باللسان من حيث هو أداة تبليغ يحصل على مقياسها تحليل ما يخبره الإنسان ، وينتهي هذا التحليل إلى وحدات ذات مضمون معنوي وصوت ملفوظ ، وهي العناصر الدالة على معنى ، وينقطع هذا الصوت الملفوظ بدوره إلى وحدات مميزة ومتعاقبة، وهي العناصر الصوتية، ولكون عددها محصوراً في كلِّ لسان، وتختلف من حيث ماهيتها، والنسب القائمة باختلاف الألسنة.

وقد انتهى الدرس المنهجيّ في اللسانيات إلى الاتفاق على تقسيمها على فرعين كبيرين يتشعبان على عدة أقسام، وهما: اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية، وقد جُعلت اللسانيات التَّعْلِيْمِيُّة Pedagogical Linguistics فرعاً من اللسانيات التطبيقية، وهي تهتم بالطرائق والوسائل التي تساعد على تعليم اللغة الأم أو اللغات الأخرى التي يتعلمها الطلاب في المدارس، بالإفادة من نتائج علم اللغة ؛ الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية ، كما يعدُّ البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل سواء بنفسه أو بمساعدة المعامل اللغوية[٧].

أثبتت اللسانيات الحديثة عدداً من الحقائق ((صار الكثير منها اليوم من المسلمات التي لا تجادل، فدخلت بذلك في حيز البديهيات، واكتسبت أهميتها لا من أجل صحبتها فحسب؛ بل لكثرة ما تفرع عليها من مبادئ جزئية أفاد منها الباحثون في شتى الميادين، ممَّا له علاقة بظواهر اللسان والتبليغ))[٨]، حتى صار من ((فضول القول لدى ذوي العلم والرجحان أن يتحدث المرء اليوم عن منزلة اللسانيات ووجاهة شأنها، فلو فعل لكان شأنه لديهم شأن من ينوء بالرياضيات الحديثة، بين أهل العلوم الدقيقة أو شأن من يمتدح قيمة التحاليل العضوية وكشوف الأشعة في حقل العلوم الطبية))[٩].

ولم تكن اللسانيات نظرية واحدة؛ بل هي لسانيات عدة، انطلقت منذ سوسير(١٩١٦م)، وما زالت تتوالد وتتكاثر، وهذا التكاثر كان في أحيان كثيرة تكاملياً، وقد برزت من هذه النظريات ثلاث، شكلت المفاهيم اللسانية الأساسية، وعليها يرتكز معظم دارسي اللسانيات، وهي اللسانيات البنيوية، واللسانيات التوليدية التحويلية، واللسانيات التواصليّة.

وتفاعلت النظريات اللسانية مع المجال التربويّ حينما حاول بعض تلاميذ تشومسكي، أمثال(بول روبير) تطبيق نظرية النحو التوليديّ في تعليم اللغة، وقد ساعد تطور اللسانيات على إفادة تعليم اللغات منها مناهج وأدوات نظرية، وأثيرت إشكاليات جديدة في حقل تعليم اللغات، ووضعت عدة دراسات عن تعليم اللغة عن طريق ثلاثة مجالات، هي: اللسانيات العامة، التي يدرس فيها قواعد تركيب الجمل ومفردات المعجم وأصوات اللغة، وعلم النفس الذي يدرس اكتساب اللغة وتعلمها، وآليات التحصيل اللغوي الذي يدرس استعمال اللغة وقواعد التواصل اللغويّ[١٠].

٢ – ٢ – التعليم:

لا يمكن اختزال عملية التعليم في مجال إنسانيّ واحد؛ ذلك أنها عملية تتصل بالوجود الإنسانيّ برمته، وتبيان ماهيتها وحدودها يبعد البحث عن مقاصده، من هنا يقتصر كلامنا على بيان حدود التعليم اللغويّ الذي يمكن حده بأنه: ((اكتساب المتعلم كفاية لغوية، التي تمكنه من انتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جداً من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية، ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة وتجمعها في مورفيمات تنتظم في جمل، والقدرة على ربطها بمعنى لغوي معين محدد، ذلك كله يتم بعمليات ذهنية داخلية))[١١].

هذا التحديد جعل الاستاذ عبد الرحمن الحاج صالح يميز بين مرحلتين أساسيتين لتعليم اللغة العربية، هما[١٢]:

١- مرحلة يكتسب فيها المتعلم تدريجياً الملكة اللغوية الأساسية، أي القدرة على التعبير السليم العفويّ، ويتجنب في هذه المرحلة كلّ أنواع التعبير الفنيّ الذي يستعمل الصور البيانية.

٢- مرحلة يكتسب فيها المهارة على التعبير البليغ، الذي يتجاوز السلامة اللغوية ولابد أن يكون المتعلم قد اكتسب –إلى حدٍّ بعيد– الملكة اللغوية.

وبصورة عامة فإن تعليم اللغة من منظور اللسانيات هو ترسيخ لنظامها بطريقة آلية (قدر الإمكان)، فاللغة هي نظام من الأدلة، وهي أيضاً ((سلوك يعتاده المتكلم يتحول تدريجياً إلى عادة أو إلى فعل محكم، لا يفكر الإنسان فيه تفكيراً نقدياً أو تأملياً، وأرجح آراء العلماء حول الأفعال المحكمة عموماً والسلوك اللغويّ خصوصاً أنه يتحول تدريجياً بواسطة التدريب والاستعمال المكثف إلى مجموعة من الآليات التي تتخذ مواضع محصنة وقوية في الجملة العصبية يتم استدعاؤها، وإعادة استظهارها بشكل آلي(أوتوماتيكي) عن طريق الرسائل العصبية من الدماغ إلى أعضاء جهاز التصويت))[١٣].

ويسير تعليم اللغة في ضوء سؤالين لا ينفك أحدهما عن الآخر: ماذا نعلِّم من اللغة؟ وكيف نعلمه؟ ومن الواضح أنّ السؤال الأول سؤال عن (المحتوى)، وأنَّ الثاني سؤال عن (الطريقة)،

وتتكفل اللسانيات وفروعها بالإجابة عن السؤال الأول. أما السؤال الثاني فيجيب عنه علم التربية، وفي بعض جوانبه أيضاً علم اللغة النفسيَ[١٤].

ويشير (كوردير) إلى أننا حينما ((نتحدث عن تعليم اللغات فإن مصطلح التعليم يغدو ملبساً إلى حدٍّ بعيد، إذ كثيرا ما يطلق على نشاط المعلم بين جدران الفصل في تفاعل طلبته معه، غير أنّ الممارسين يعلمون أنّ ذلك نقطة النهاية لعمل دائب من الإعداد الطويل، والتنظيم المبوب والتعديل المتواصل، ولكلّ ذلك أهمية بالغة، إذ هو ممّا لا يتجزأ عن العملية الكلية، إلا أنّ معلمي اللغات كثيراً ما يغفلون عن حقيقة صريحة، وهي أنهم في عملهم إنما يتكئون على عمل أناس غيرهم يحددون لهم سلفاً ما يجرونه في حجرات التعليم))[١٥].

إذن عملية تعليم اللغة ليست كما هي عمليات تعليم العلوم الأخرى؛ فهي((عملية إدراك عقلي واعٍ لنظامها واستخدامها اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سمعها واستخدامها، فهي قدرة ليست آلية، وإنما هي قدرة ذهنية واعية، تقوم على تطبيق قواعد ثابتة على قواعد معتبرة))[١٦]، وتتعدى هذه العملية الوظيفة الأساسية للغة (الوظيفة التواصلية) لتجعل اللغة مادة علمية تدرس في سبيل تحصيل المعرفة الشاملة بوظائفها وإمكانياتها.

٣- السّمة التكاملية لمدرس اللغة العربية:

يتموضع المدرس في مركز محوري من عملية تعليم اللغات في النظريات اللسانية المختلفة؛ كونه هو الذي يخط مسار انتقال المادة المعرفية من سطور النظرية إلى حيز الإجراء التطبيقيّ، وهو الذي ينقل المعرفة اللسانية إلى الطالب، وقد انتقلت اللسانيات بالمدرس من عملية تلقين الطالب المعارف والعلوم إلى عملية تنمية القدرات والقابليات الإبداعية عند الطالب، فعملية التلقين ((لم تطور كفاءة التلميذ التواصلية باستعمال علم اللغة التطبيقيّ ... نتيجة لذلك تمتع التلميذ الذي دُرِّس بناء على هذا النماذج بقدرة قوية للاختبار، كما سهل عليه الحصول على علامة عالية في الاختبارات التحريرية، لكن وعى الناس أن كفاءته في التحدث والتواصل أضعف من كفاءته الاختبارية بشكل واضح وبحدٍّ كبير))[١٧].

وعلى مدرس اللغات أن يستنير بما تمده به ((اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية، ولذلك فإن الإفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة وعلم النفس التربوي من جهة، وطرائق التلقين البيداغوجي من جهة أخرى، وفي ظل هذه التوأمة المنهجية يتحدد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية؛ إذ إنه يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاث عناصر أولية: المتعلم- المعلم- طريقة التعليم))[١٨]، والجهد البحثي للسانيين في هذا المضمار يظهر جلياً عند صوغ البرامج التعليمية التي موضوعها اللغة.

وترسم اللسانيات خطة متكاملة للمدرس في سبيل تمكين الطالب من ((القدرة الكبيرة على التعبير الدقيق عن جميع الأغراض، وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية وظروف التبليغ الكتابي والشفوي بصفة عامة؛ ولهذا فإنه يحتاج، تحقيقاً لهذا الغرض إلى مجموعة من الألفاظ والتراكيب الوظيفية تشترك في استعمالها جميع فنون المعرفة))[١٩].

وهذه الملكات لا يمكن أن تحضر في ذهنية المخاطب (الطالب) ما لم يراعِ المدرس مقاييس خاصة في اختيار الألفاظ والتراكيب المستعملة، وهذه المقاييس هي[٢٠]:

١- المظهر اللفظيّ:

ويراد بهذا المقياس الجانب الصوتي من اللفظ، وما يتعلق به من حسن اختيار الأصوات من حيث المخرج، والصفات، والبنية الصرفية، فيجب ألا تتنافر مخارج الحروف المكونة للكلمة؛ لأن الوحدات الصوتية المتتالية إذا اتحدت أو تقاربت في المخرج، وتنافت في صفة من الصفات (كالتاء والطاء)[٢١]احتاج المتكلم إلى جهد عضليّ مضاعف في نطقها من دون فائدة يفيد منها المخاطب، فيجب على المتصدي لعملية تعليم اللغة العربية أن يختار اللفظ ذا الحروف متباعدة المخارج، أما من حيث الصيغة الصرفية المختارة؛ فإذا تعادلت الصيغتان في الدلالة على شيء ووقع ارتباك في الاختيار، فيجب أن تفضل الصيغة المأنوسة كثيرة الاستعمال، نحو (تفعّل بدلا من تِفْعال) ، وأن تفضل الصيغة قليلة الحروف والحركات على الأكثر، والمجردة على المزيدة، وكذلك تفضل الكلمة المتصرفة المشتقة على الجوامد؛ لأنها مع فروعها ومشتقاتها مجموعة منسجمة تشترك في المفهوم الأصلي الواحد، وهذا ممّا يساعد على ارتسامها في الذاكرة، ويسهل على المتخاطبين استعادتها إلى حيز الشعور، وهذا كله لا يحصل إلا إن كان المتكلم (المدرس) مختاراً بين لفظتين متقاربتين في الدلالة، وهو ما سماه سوسير بالعلاقات السياقية، فيحدد العلاقة السياقية بقوله الكلمات تكتسب في الحديث علاقات تعتمد على الطبيعة الخطية للغة لأنها تربط بعضها ببعض، وهذه الحقيقة تحول دون النطق بعنصرين في آن واحد ، وهذه العناصر مرتبة بصورة متعاقبة في سلسلة الكلام، ويرى أيضاً أن مفهوم السياق لا ينطبق على كلمات فرادى حسب، بل على مجموعات من الكلمات والوحدات المركبة مهما بلغت من الطول والتنوع كالكلمات والمشتقات ، وأجزاء الجمل ، والجمل المركبة[٢٢] .

٢- المظهر الدلاليّ:

أما في المنحى الدلالي، فيجب على المدرس أن يختار الكلمات التي تدلُّ على مفاهيم شائعة الدلالة، ومحددة عند الأمم المتكلمة بها على التي تؤدي مفهوماً خاصاً بشعب من الشعوب، فيظل المتعلم بعيداً عن بيئته اللغوية، فكلُّ أمة لها نظرة خاصة تسلطها على الواقع، وتحلل هذا الواقع

بوساطة لغتها، وعليه فإنَّ الابتعاد عن الكلمات ذات الدلالات المتعددة، مثل: المترادفات، والمشترك اللفظيّ، فلابد أن تخصص الكلمات التي تدلُّ في سياق لفظيّ واحد على الكلمات ذات الدلالة المتعددة في التعبير الموضوعيّ لغة العلم والإعلام، ويترك اللفظ متعدد المعاني في السياق اللفظيّ الواحد للغة العواطف والأدب، إلا أن شاع هذا اللفظ في جميع المستويات الخطاب شيوعاً كبيراً، فيلجأ حينئذ إلى ألفاظ أخر للدلالة على كلّ واحد من تلك المعاني التي اجتمعت فيه؛ ذلك لتفادي الاشتراك الدلالي في التعبير الدقيق.

٣- المظهر الاستعماليّ:

إنّ قيمة اللفظة الصوتية وجودتها الدلالية تظلُّ غير ناجعة إن ابتعدت اللفظة عن سمات الاختيار الفضلى لها في الاستعمال، التي هي[٢٣]:

١- تفضل اللفظة الفصيحة الشائعة الآن شيوعاً عظيماً في لغة التخاطب عند الناطقين باللغة العربية.

٢- تفضل الكلمة أو الصيغة التي كانت شائعة في التراث اللغويّ العربيّ إن لم يشع الآن لفظ دال على المراد.

٣- تفضل الكلمة التي اتفق على استعمالها في لغة التحرير في أكثر الدول العربية على غيرها الخاصة بدولة من الدول؛ لما تتركه اللفظة الخاصة من إبهام وغموض عند المتلقي.

هذه المقاييس الثلاثة (اللفظيّ، والدلاليّ، والاستعماليّ) قد يحصل بينهما تناف أو تضارب، وقد لحظ اللسانيون أنّ الذي يجب أن يقدم على غيره هو المظهر الدلاليّ، ثم المظهر الاستعماليّ ثم المظهر اللفظيّ، فترتيبها من حيث الأهمية هو[٢٤]:

١- عدم اللبس قدر الإمكان في الألفاظ.
٢- كثرة الاستعمال في لغة التخاطب.
٣- اعتدال المخارج وخفتها على اللسان.

هذه الرؤية المنبثقة عن وعي كامل بحقيقة الوظيفة التدريسية، لم تكن رؤية تجزيئية؛ أي: خاصة بلساني معين أو نظرية من النظريات اللسانية، بل هي رؤية قارة في الأسس الإبستمولوجية للسانيات، ولا تنظر هذه الرؤية للمدرس على أنه ملقٍ أو مردد أو ناقل، فالمدرس في دائرة النظريات اللسانيات ((مدعو إلى البحث عن وسائل تجاوز التفاوتات بين المتعلمين، ذلك؛ لأنّ المجتمع ينتظر من المدرسين تقديم ضمان (من خلال الشهادات) بأن الأجيال الشابة متمكنة من الكفايات التي يتم تكوينهم من أجلها))[٢٥].

هذا التنظير اللسانيّ لم يكن خارج القيم البراجماتية؛ لأنه أسس لتكوين القدرات العلمية عند المدرس، وهو بدوره سيعمل على تكوين قابليات الطلبة التي يمكن تحديدها بالآتي[٢٦]:

١- التعبير الكلامي السليم؛ أي: أن يتقن المتعلم لغة الخطاب الصحيح، ويصير قادراً على التواصل مع الآخرين بوساطتها بصورة صحيحة.
٢- القراءة المتقنة والكتابة الصحيحة؛ أي: أن يكون المتعلم قادراً على الأداء اللفظي لما كتب، بدقة في الصوت والصيغة، وأن يستطيع أن ينقل ما في ذهنه من أفكار على بياض الورقة نقلاً صحيحاً سليماً على وفق قواعد الإملاء والصرف والنحو.
٣- الفهم الكامل؛ أي: إن يصبح لدى المتعلم قدرة كافية لاستيعاب ما يسمع أو يقرأ في حياته اليومية، وفي أثناء دراسته.
٤- الإبداع الأدبي؛ أي: التعبير الفني بوساطة اللغة، وهو تمكين المتعلم من امتلاك القدرة على التعبير عن الموضوعات الإنسانية تعبيراً فنياً، كالشعر، والمسرح، والرواية، والقصة القصيرة.

وترتسم أمام المدرس إشكالية لسانية، يجب الإجابة عنها، هي: أي من النظريات اللسانية يمكن الإفادة منها في تعليم اللغات وتعلمها؟ وفي سبيل الإجابة يرى (دونيس جرار) أنه على مدرس اللغة أن يستحضر دائماً ثلاثة أفكار أساسية، هي[٢٧]:

١- ليس هدفه الاشتغال باللسانيات كما هو حال اللسانيّ، بل هو مكلف بتعليم لغة ما.
٢- لا يرتبط المدرس بالنظريات اللسانية بخلاف اللسانيّ فإنَّه مجبر على اختيار نظرية لسانية معينة، وعليه يمكن للمدرس أن يعتمد على أية نظرية لسانية نافعة للوضع البيداغوجيّ.
٣- المشكلات المترتبة على مهنته لا تقتصر على المشاكل اللسانية فحسب، بل هناك مشاكل نفسية بحكم تعامله مع العنصر البشري.

٤- النظريات اللسانيّة رافد لمناهج تعليم اللغة العربيّة:

يمثل اختيار المنهج المرحلة الجوهرية في تعليم اللغة، ولا يمكن انجاح هذه العملية ما لم يتم تبني منهج رصين على وفق أسس علمية، يراعى فيها لزوم تحقيق الهدف والغاية منه، والعناية بالمستوى الفكريّ للمتعلم، ومراعاة الظروف البيداغوجية في مؤسسة التربية والتعليم. انطلاقاً من هذه الرؤية نجد أنّ اللسانيات هي العلم الذي يكشف الآليات المثلى والفضلى في تعليم اللغة العربية؛ لأنَّ ((المنهج اللسانيّ ينصهر فيه التحليل والتأليف فيغدو تفاعلاً قاراً بين تفكيك الظاهرة إلى مركباتها والبحث عمّا يجمع الأجزاء من روابط مؤلفة، فهو منهج يعتمد الاستقراء والاستنتاج معاً بحيث يتعاضد التجريد والتصنيف، فيكون مسار البحث من الكل إلى الجزء ومن الأجزاء إلى

الكل حسبما تمليه الضرورة النوعية))[٢٨]، وانطلاقاً من هذا الفهم نقول: إن قارنا اللسانيات مقاربة كاشفة عن الاتجاهات الابستمولوجية نجد أن هناك نزعتين رئيستين سيطرتا على الاتجاهات اللسانية، هما: ((النزعة الحسية النقلية (بالمفهوم العربي القديم) التي تعتمد على المشاهدة والاستقراء ومعاينة الأحداث وتصنيفها لاستنباط القوانين، والنزعة العقلية (بالمفهوم العربي القديم) الافتراضية الاستنتاجية التي تنطلق من مسلمة، ثم تولد عنها مجموعة من القواعد تستنتجها بفعل عمليات معينة))[٢٩].

ونستطيع تمثيل الاتجاه الأول بالمدرسة البنيوية السوسيرية التي ظهرت بعد طباعة محاضرات سوسير عام ١٩١٦م، عن طريق صديقيه وتلميذيه (بالي وسيشهاي)، والتي شغلت أوربا وأمريكا، ومازالت. أما الاتجاه الآخر؛((فأحسن ما يمثله هو مذهب النحو التوليدي التحويلي الأمريكي الذي مثّل ظهوره ثورة على المذاهب البنوية الأخرى التي تعتبر كلها وريثة التراث السوسيري على الرغم من اختلافها الظاهر))[٣٠]، وقد أفضى ذلك بطبيعة الحال أن يكون المنهج البنيوي منهجاً استقرائياً، وهو يقوم على مفهومين اثنين، هما: الوصف والتصنيف. فيبدأ باستقراء (جمع) الصور اللفظيّة المختلفة داخل أية لغة، ثمّ يصف العلاقات القائمة بين كلماتها في تراكيبها وصفا موضعياً، ثم يصنف النتائج تصنيفاً دقيقاً مميزاً بين المؤلفات التي تتكون فيها التراكيب، من هنا عرف ليونارد جاكسون البنيويةَ بأنَّها: ((القيامُ بدراسةِ ظواهرَ مختلفةٍ كالمجتمعاتِ، والعقولِ، واللغاتِ، والأساطيرِ، بوصفِ كلٍّ منها نظامًا تامًا، أو كلاً مترابطًا، أي بوصفِها بنياتٍ، فتتمُ دراستُها من حيثُ أنساقُ ترابِطها الداخليةُ، لا من حيثُ هي مجموعاتٌ من الوحداتِ أو العناصرِ المنعزلةِ، ولا من حيثُ تعاقبُها التاريخي))[٣١].

أما النظريّة التوليديّة وهي نظريّة عقليّة؛ فقد تولّدت على أساس قراءة نقدية للمنهج البنيويّ؛ فرأت أنّ البنيوية شُغِلتْ بتقطيع الكلام الفعلي للوصول إلى العناصر الأساسية التي يتكون منها، ومن هنا كانت غاية التحليل تصنيفية، قوامها ضبط الصيغ الأساسية في اللغة حسب درجة التواتر. وقد أقر السلوكيون ذلك بالقول: "علم اللغة هو علم تصنيفي". وقد بين (تشومسكي) أنّ كلاً من البنيويّة والقواعد التقليديّة لم تتجاوز مرحلة التصنيف، فبقيت سطحية. ورأى أن الوصف البنيويّ للجمل ينبغي أن يوضح كيف تفهم هذه الجملة من قبل ابن اللغة المثالي. فانتقل بذلك من الوصف والتصنيف إلى التفسير مؤكداً على أنّ المهمة الجوهريّة للبحث اللسانيّ ليست وصف العينات حسب، بل تفسير حقائق اللغة بتكوين شكل لما تضمنته معرفة اللغة، وهذا لا يعني أنَّ (تشومسكي) قد أقصى الوصف والتصنيف، إنما يشكل التصنيف المرحلة الأولى التي لا بد منها، والتي ينبغي أن ننتقل منها إلى المرحلة الثانية في التفسير من خلال البدء بتكوين نماذج

الجمل[٣٢].؛ أي: إنها ذات منهج استدلالي[٣٣]، وقد تأثرت ((صناعة تعليم اللغات أيما تأثر بهاتين النظريتين، عندما ظهرت كل واحدة منهما واستفادت منهما أشياء كثيرة صار أكثر المربين المتخصصين في تعليم اللغات ينتبهون إلى ما يقوله اللغويون))[٣٤].

فضلاً عن هذين الاتجاهين؛ فإنّ التطور البحثيّ في اللسانيات أثمر عن بروز اتجاه ثالث، هو: الاتجاه التواصلي ويعرف بأنه: ((اتجاه يقوم على توفير فرص في واقع التعليم اللغوي، يتفاعل فيه كل من المعلم وطلبته بما يقومون به من أداءات لغوية تواصلية في حوارية متبادلة داخل الغرفة الصفية))[٣٥].

وبناء على هذا سنكتشف أثر هذه المناهج والاتجاهات في تأليف المنهاج المقرر للغة العربية في مدارسنا الثانوية:

١- المنهج الاستقرائيّ:

المراد من كلمة (منهج) في مجال تعليم اللغة العربيّة، هو: تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب مجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والحركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربيّة، وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المدرسة أو خارجها وذلك تحت إشراف هذه المدرسة[٣٦].

أما الاستقراء، فهو تتبع الجزئيات للحصول على حكم كليّ؛ أي قاعدة عامة[٣٧]، ولأن البحث يتناول تعليم اللغة العربية في العصر الحديث، فنجد أنَّ أول من ألف في تعليم النحو العربيّ على وفق هذا المنهج مستفيداً مما نتج من أبحاث في اللسانيات، هما (علي الجارم ومصطفى أمين)، فقد ألّفا سلسلة كتاب (النحو الواضح) أوائل الربع الثاني من القرن الماضي، على وفق منهج جديد هو منهج يقوم على طريقة الاستقراء التي هي أكثر طرائق التعليم قرباً إلى المتعلمين، فيبدأ الدرس بعرض مجموعة من الأمثلة كاشفة عن الظاهرة النحوية، ثم يستنبط القاعدة من خلال هذه الأمثلة، ثم في نهاية الدرس يعرض تمارين وتطبيقات، وقد ظل هذا المنهج هو السائد في مجمل تأليفات كتب قواعد اللغة العربية في البلدان العربية[٣٨]. وله خطوات خمس هي:

١- التمهيد:

ويقصد بالتمهيد هو وضع أمثلة حاوية لنماذج الظاهرة اللغوية المراد دراستها، وقد يذكر نص يحوي هذه الظواهر، كما نجد في كتاب قواعد اللغة العربية الصف السادس العلميّ طبعة ٢٠١٥م، فمن الموضوعات التي تناولها (أسلوب الاستثناء)، فنلحظ أنه في التمهيد اختار نصاً يشتمل على نماذج متعددة من أسلوب الاستثناء، بأسلوب توجيهيّ نافع للمتعلم، نحو ((وما كان من والده الذي

كان يتابع فرحة ولده بسرور إلا أن يعقب قائلاً: ولدي العزيز: أنفقت مئة درهم إلا عشرة دراهم))[٣٩].

٢- العرض:

يمثل العرض ((لب الدرس، وبه يتحدد الموضوع))[٤٠]، ويعمد فيه مؤلف الكتاب لاستنباط الأمثلة واستخراجها من النص المذكور، ليعمد بعد هذا إلى تحليل الجمل المستخرجة ليتمكن المدرس من تحليلها للطالب، وتبيين أحوال الظاهرة اللغوية بالتفصيل، وهذا العرض هو عماد المدرس في شرحه للمادة أمام الطالب، فإذا عدنا إلى موضوع الاستثناء المشار إليه سلفاً وجدنا أن العرض يبين أركان الاستثناء، وإعراب نماذج مختارة، ويبين كذلك إعراب المستثنى، وأدوات الاستثناء ويذكر الوجوه المتعددة لهذا الإعراب[٤١].

٣- استنتاج القاعدة:

بعد أن عرض مؤلف الكتاب الأسلوب عرضاً أولياً، وأوضح قواعد الاستعمال الصحيح لأسلوب الاستثناء، توضحت له القواعد اللغوية لهذا الأسلوب، فاستفاد بهذا من المنهج الاستقرائي بأنه تتبع جزئيات ليستنبط منها قاعدة كلية، فعمد أخيراً إلى ذكر هذه القواعد المستنبطة ذكراً موجزاً مختصراً غير مخل، فبدأ بذكر القواعد المستنبطة من النص والعرض، نحو قوله: ((أدوات الاستثناء: إلا، غير، سوى، خلا، عدا، حاشا))[٤٢].

٤- التطبيق:

ويقصد بالتطبيق وضع التمارين بعد انتهاء الموضوع (النص، والعرض، واستنباط القواعد)، وهي من أبرز سمات المنهج البنيويّ؛ فهي طريقة جديدة تستند إليها المقاربة البنيوية لتدريس التراكيب اللغوية، قصد إبراز الأثر الفاعل الذي يؤديه المتعلّم في تنمية نشاطه اللغوي، وممارسته لهذا النشاط كيما يتمكن من التصرف باللغة على نحو قيّم؛ سعياً إلى ترسيخ البنيات اللغوية وخلق العادات السليمة؛ إذ إن التجارب المختلفة قدّمت للمدرس مقاييس تخفف العبء وتساعد المتعلّم على اكتساب المهارات اللغوية الأساسية[٤٣]. ويرى الاستاذ عبد العليم إبراهيم: أنّ القواعد النحوية ليست ((مجرد معلومات تفهم وتضاف إلى الذخيرة الذهنية من ألوان المعرفة، ولكنها وسيلة إلى غاية، هي وسيلة إلى استقامة اللسان على أساليب معينة، وأنماط من النطق خاصة. فإذا لم تؤخذ هذه الوسيلة مأخذ التدريب المتصل، والممارسة المتكررة، فلن يستقيم اللسان، ولن تجد هذه القوالب التعبيرية سبيلها إلى النطق، ومن ثم لا يكون للنحو أي مظهر من مظاهر الحياة))[٤٤].

وهذه الآلية تتباين مع ما قررته المتون النحويّة العربيّة القديمة؛ فنجد -مثلاً- في شرح ابن عقيل(ت ٧٦٩هـ) لألفية ابن مالك أنّ: ((حكم المستثنى بـ "إلا" النصب، إنْ وقع بعد تمام الكلام

لموجب، سواء كان متصلاً أو منقطعاً، نحو (قام القوم إلا زيداً، وضربت القوم إلا زيداً، ومررت بالقوم إلا زيداً، وقام القوم إلا حماراً، وضربت القوم إلا حماراً، ومررت بالقوم إلا حماراً) فزيداً في هذه المُثُل منصوب على الاستثناء، وكذلك حماراً))[٤٥]. فنلحظ أنّ دراسة أسلوب الاستثناء لم تعتمد الاستقراء أو التصنيف، بل إن القول فيها ورد على أسلوب السرد المباشر للقاعدة مع إيراد الأمثلة التي غالباً ما تكون أمثلة مصنوعة.

والحال نفسه في الدراسات اللغويّة الغربيّة قبل ظهور المنهج البنيويّ، فقد ((كان المنهج اللغويّ التقليديّ في الغرب، قبل اكتشاف العلاقة بين اللغة السنسكريتية من جانب، واللاتينية وبعض اللغات الأوربية من جانب آخر، قائماً على دراسة بعض جوانب الأسلوب، والثروة اللفظيّة، والبحث في أصل اللغة. وكان كثيراً منها قائماً على رؤى ذاتية يصح بعضها، ولا يصح بعضها الآخر))[٤٦].

من هنا يتبين لنا مدى إفادة التأليف في قواعد اللغة العربية من المنهج البنيويّ، الذي تعود له البذرة الأولى للسانيات، فقد خلقت متناً تعليماً مغايراً للمتن النحوي القديم في سبيل تيسير تعليم القاعدة النحوية على المتعلمين ليمتلكوا كفاءة عالية في التعبير اللغويّ السليم، ويعود هذا إلى أن مفهوم البنية كان مفتاحاً لتطوير المنهجية الكلية التي نالت استجابة في إعداد مناهج تدريس اللغات؛ باعتبار اللغة بنية كلية متماسكة، كذلك تعمل في صالح المتعلم؛ إذ أصبح يتعامل مع بنية كاملة، سهلة الأدراك.

٢- المنهج الاستنتاجيّ (القياسيّ):

المنهج الثاني الذي أخذ مساحة واسعة في الدراسات اللسانية هو المنهج التوليديّ، الذي أسسه اللساني الأمريكي (تشومسكي)، حينما ألف كتابه (البنى النحوية ١٩٥٧م)، وتتابع تطور نظرياته اللسانية فيما بعد، وقد عُدّ تشومسكي من مسلك العقلانيين الذين يرون أن العقل الإنساني هو وسيلة المعرفة على النقيض من الوصفيين الذين ينتمون إلى التجريبيين، ممن يرون أن الوصول إلى المعرفة يتم عن طريق التجربة[٤٧].

نلتمس أثر هذا التباين بالمنهج البحثيّ بين البنيوية والتوليدية واضحاً في تأليف كتاب الأدب العربيّ في مراحله المختلفة، فالتأليف على وفق هذا المنهج اللساني في الأدب العربي يبدأ بعرض السمات الفنية العامة للعصر الذي ينتمي إليه النص الأدبيّ، ثم ينتقل المؤلف إلى الحديث عن خصائص النص الأدبي الفنية من حيث الشكل سواء أكان اللفظ المفرد أم التركيب، والحديث عن منتج النص[٤٨]. إنَّ الطريقة القياسية تتطلب عمليات معقدة؛ لأنها تبدأ بالمجرد أي بذكر القاعدة كاملة، فالمعلم بعد أن يكتب القاعدة يبدأ باستخراج النتائج الفعلية والمنطقية من خلال تدقيق ما تحتويه تلك المفاهيم، وينتقل بذلك إلى القضايا الجزئية[٤٩].

وإن رمنا كشف المنحى الإجرائيّ لهذا المنهج في تأليف كتاب (الأدب والنصوص للصف السادس الإعدادي)[٥٠]، فنجده أنه يبدأ بعرض تعريف الأدب، وعصوره ثم ينتقل إلى اختيار عصر واحد من هذه العصور، وهو اختيار منطقي وعقليّ ومنهجيّ؛ لأنَّ العصور الأخرى (الجاهلي والإسلاميّ، والأمويّ، والعباسي) تمت دراستها في مراحل سابقة؛ ثم يبدأ بذكر مدارس هذا العصر واتجاهاته. يقول مؤلف الكتاب: أثّرت عوامل النهضة في مطلع العصر الحديث تأثيراً مهماً في الشعر؛ إذ نمت رغبة ملحة في التغيير والتجديد لدى الشعراء، ولاسيما نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، وقامت محاولات جادة لتطوير الشعر العربي وصولا الى نهاية التجديد في نهاية النصف الأول من القرن العشرين، وكانت أولى تلك المحاولات ما عرف بمدرسة الإحياء (المحافظين)، ومن أبرز شعرائها: محمود سامي البارودي، ومحمد سعيد الحبوبي، والجواهريّ، والمدرسة الأخرى هي (مدرسة المهجر)، وأبرز شعرائها: إيليا أبو ماضي، وميخائيل نعيمة، والاتجاه الشعريّ الآخر هو (جماعة الديوان)، وأبرز شعرائها: عبد الرحمن شكريّ[٥١].

يلحظ القارئ لحظاً مباشراً أن مؤلفي الكتاب بدأوا بالقضايا العامة؛ أي: ما يخص كل مدرسة أو اتجاه شعريّ، من خصائص فنية أو سمات إيقاعية، ثم بعد هذا بدأوا بالقضايا الخاصة أي السمات التي يوسم بها عمل كل شاعر وما ينماز به من شعراء المدرسة الآخرين.

فنلحظ ممّا تقدم أن التأليف على وفق هذا المنهج يتسم بتحليل العبارات اللغوية والعناية بالظروف المحيطة بالنص، وأحوال المتكلم، وأحوال المتلقين، والعمل على وفق هذا المنهج يساعد الطلبة ((على تنمية عادات التفكير. فالتفكير يحتاج إلى المادة، وإلى الحقائق التي يجب أن يعرفها التلميذ بدقة إذا أراد أن يطبقها في حل المشكلات وتفسير الفرضيات، وهي الطريقة الوحيدة التي تساعد على الحفظ))[٥٢].

٣- المنهج التواصليّ:

لم تقف النظريات اللسانية عند نظريتي (البنيوية، والتوليدية)، بل إن التطور اللساني الكبير والمتسارع أنتج نظريات أخر كانت ركيزتها الأساسية التواصل، كالسياقية، والوظيفية، والتداولية، هذه النظريات أسهمت إسهاماً مباشراً في رفد تعليم اللغات بالنجاعة البيداغوجية، وبهذا انتقلت عملية تعليم اللغات من دائرة التلقين إلى أفق التواصل.

فكشف اللسانيات عن أساس كبير من أسس التربية والتعليم، ذلك هو التواصل، الذي شكل الأساس الذي بنيت عليه عملية التعليم، فمن غير الممكن أن تستمر العملية التعليمية أو ترتقي من غير تواصل، والتواصل المقصود هنا هو التواصل بين أركان العملية التعليمية؛ أي: المدرس الطالب والمنهاج المقرر.

إن منهج التعليم التواصليّ، أو ما كان يُعرف في بدايته بالوظيفيّ نشأ في سبعينيات القرن الماضيّ، ويُعدُّ طريقة تعليمية قائمة على أساس وظيفة اللغة، وتركز على تنمية الكفاءة التواصليّة، ويرى اللسانيّ هايمز (D.H. Hymes) أنّ كفاءة المتكلم لا تتجسد في قدرته على تكوين جملة ما فحسب، بل يشمل قدرته على استعمال اللغة بتعبيرات لائقة؛ ليتواصل مع الآخرين. من هنا صار علم اللغة الاجتماعيّ الأساس النظريّ للمنهج التواصليّ، وهو الذي يعنى بدراسة كيفية استعمال اللغة في المجتمع. ويتفاعل هذا الفرع التطبيقيّ مع الفروع التطبيقيّة الأخرى للسانيات، نحو: علم اللغة النفسيّ، والأنثروبولوجيا التطبيقيّة، والفلسفة اللغويّة(٥٣).

وبعد اطلاعنا على الكتاب المقرر في قواعد اللغة العربية والأدب العربيّ لمراحل الثانوية وجدنا أن العرف التأليفي لمناهج اللغة العربية سائر على أساس أن يتولى بعض المدرسين المحترفين إعداد برامج تعليم اللغات والكتب المقررة لذلك، وما تزال هذه السنة منتشرة، بينما تأكد اليوم أن يكون هذا العمل ثمرة تمازج اختصاصات بين المدرسين المحترفين والباحثين المتخصصين، وهم اللسانيون التطبيقيون(٥٤)، ومع هذا التطور المنهجي اللافت إلا أننا نجد أنّ المؤلفين لم يفيدوا كثيراً من هذا المنحى التواصليّ، وقد يعود هذا إلى حصر التأليف في إطار منهجية واحدة (الاستقراء والقياس)، وغياب الرؤية المواكبة للدراسات اللسانية المعاصرة، وقد فرضت مسوغات في عملية تعليم اللغة جعلت من العمل بالمنهج التواصلي ضرورة لازمة لتعليمية اللغة، هذه المسوغات هي(٥٥):

١- الحاجة الى تفعيل استراتيجات تدريسية تركز في توظيف اللغة في واقع حياة الطلبة على نحو يختلف عن الاستراتيجيات التقليدية التي تركز في اكتساب المعرفة اللغوية لأغراض الاختبار.
٢- الحاجة إلى تطوير برامج تعليمية قائمة على أساس المنهج التواصليّ لتحسين مهارات الاستماع الناقد لدى الطلبة.
٣- بيان فعالية البرنامج التعليميّ القائم على المنحى التواصلي في تحسين مستوى أداء الطلبة.

ويتكئ التواصل التربوي على المرسل (المدرس)، والرسالة (المادة الدراسية) والمتلقي (الطالب)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، والوسائل الديداكتيكية (المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية)، والمدخلات (الكفايات والأهداف)، والسياق (المكان والزمان)، وتستند العملية الديداكتيكية الناجحة داخل الصف الدراسي إلى تفعيل الحوار وتنشيط الدرس بصياغة أسئلة ووضعيات متدرجة من البساطة نحو الصعوبة من أجل التحقق من الكفايات المسطرة والأهداف المرسومة من المدرس والمنهاج الدراسي.

لقد رسم المنهج التواصليّ طريقاً للعملية التعليمية لا يقف عند حدود الكتاب المقرر، بل أضاف هذا المنهج كفاءات ووسائل تعليمية أخرى نفعت الطالب في تعليم اللغة، فهو يهدف إلى تحقيق الكفاية التواصلية التي تُعنى بتوظيف اللغة في مواقف تواصلية اجتماعية، إذ تتطلب هذه المواقف أنماطاً لغوية متعددة مناسبة لكل موقف، فلا يركز هذا المنهج في تعليم البنى اللغوية الصغيرة أو الوحدات اللغوية الفرعية؛ إنما يستهدف تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى المتعلمين(٥٦).

إن تعليمية اللغة إن سارت على وفق هذا المنهج فإن جملة كفاءات وقابليات ستضاف إلى قابليات الطالب وكفاءاته، منها(٥٧):

١- يساعد على تعزيز دوافع الطالب الدراسية.
٢- يساعد على تنمية طبيعة الطالب الدراسية.
٣- يساعد على زيادة كفاءة الطالب باستخدام اللغة.

وتبقى هناك مساحة تأليفية لتأليف الكتاب المقرر على وفق المنهج التواصليّ، ولكن يجب أن يؤخذ بالحسبان في تأليف هذا الكتاب الآتي:

١- الارتقاء بالقيمة الاستعماليّة للغة العربيّة، الثقافيّة واليوميّة .
٢- الاعتناء بالجانب التواصليّ بين المدرس والطالب وتضمين الكتاب المقرر ما يعزز ذلك.
٣- اختيار النصوص الأدبيّة والأمثلة التطبيقيّة من تلك النصوص التي تعنى بالواقع اليوميّ للطالب.
٤- العناية بالأنشطة ألا صفيّة، وعدم الاقتصار على التدريس داخل الصف، كالعناية بالمسرح والموسيقى والمنتديات الشعريّة.
٥- الانتقال من مرحلة التلقين إلى مرحلة مشاركة الطالب في اختيار المادة المدروسة.

الخاتمة:

١- مثلت اللسانيات حافزاً للمؤلفين لتأليف كتب تعليم اللغة العربيّة على وفق مناهج جديدة، تتباين تبايناً واضحاً عن تلك المراجع التراثيّة.

٢- لقد أثمر المنهج التواصليّ في انتقال التعليم من مفهوم التلقين إلى مفهوم التواصل المباشر.

٣- تظافر هذه النماذج في التأليف، وعدم إهمال أيّ منهج، يثمر عنه رقي العمليّة التعليميّة زيادة الكفاءات التعليميّة والتواصليّة عند الطلبة.

٤- تعدّ العناية برفع كفاءة المدرس وجاهزيته التعليميّة غاية أساسيّة في البيداغوجيا.

٥- تعدد النظريات اللسانيّة أتاح للمدرس اختيار النظريّة الأنجع والأنسب مع كفاءته، وتدريس اللغة على وفقها.

٦- صيّرت اللسانيات اللغة موضوعاً للدراسة العلميّة وبهذا كشفت إمكانيات اللغة في عملية التواصل مع الآخر والتأثير فيه.

-٧

الهوامش:

(١) ينظر: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، شفيقة العلويّ: ٢٠ .

(٢) ينظر: المصطلحات الأساسيَّة في لسانيات النَّصِّ وتحليل الخطاب دراسة معجمية ، د. نعمان بوقرة : ١٢٩.

(٣) ينظر: معجم المصطلحات اللغوية، خليل أحمد خليل: ١١٣ .

(٤) . ينظر: مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور :١٧.

(٥) علم اللغة، علي عبد الواحد وافي: ٢٤.

(٦) ينظر: علم اللغة العام، دي سوسير، ترجمة: عزيز يوسف: ٢٥٣، ومبادئ في اللسانيات، خولة الإبراهيمي:٩.

(٧) ينظر: اللسانيات، المجال، والوظيفة، والمنهج، د. سمير ستيتية : ٤٢٣-٤٢٦ .

(٨) بحوث ودراسات في علوم اللسان، عبد الرحمن الحاج صالح: ١٨٤.

(٩) اللسانيات وأسسها المعرفية، عبد السلام المسديّ: ٧.

(١٠) ينظر: اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، علي آيت أوشان:٢١.

(١١) في نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق، خليل عمايرة: ٥٧.

(١٢) ينظر: بحوث ودراسات في علوم اللسان: ١٨٧.

(١٣) الأسس العلمية اللغوية لتعليم اللغة البشرية من منظور اللسانيات، عبدالكريم بن مسعود جيدور: /http://www.alukah.net/literature_language/0/49789

(١٤) ينظر: علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، د. عبده الراجحي: ٢٧.

(١٥) اللسانيات وأسسها المعرفية: ١٤١.

(١٦) النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، الأستاذ الدكتور علي أحمد مدكور:
http://www.majma.org.jo/index.php/2009-02-10-09-35-28/248-22-4.html

(١٧) منهج التعليم التواصلي وتطبيقه في أعمال تدريس اللغة العربية (بحث)، هان تشوغ: ٨٤٣.

(١٨) مباحث في اللسانيات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية: ١٧- ١٨.

(١٩) بحوث ودراسات في علوم اللسان: ٢٠٦.

(٢٠) ينظر: نفسه : ٢٠٨.

(٢١) التاء صوت مهموس والطاء مجهور، والتاء منفتح والطاء مطبق، ينظر: دراسة الصوت اللغويّ، أحمد مختار عمر: ٣٢٤.

(٢٢) علم اللغة العام : ١٢٢- ١٤٣ .

(٢٣) ينظر: بحوث ودراسات في علوم اللسان: ٢١٠.

(٢٤) ينظر: نفسه: ٢١٢.

(٢٥) الكفايات والسوسيوبنائية (إطار نظري)، فليب جونير، ترجمة: الحسين سحبان: ١٠.

(٢٦) ينظر: المهارات اللغوية وعروبة اللسان، فخر الدين قباوة، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط١، ١٩٩٩م: ٧٠ - ٧١.

(٢٧) ينظر: اللسانيات والبيداغوجيا: ٢٣.

(٢٨) التفكير اللساني في الحضارة العربية، عبد السلام المسدي: ١١.

(٢٩) مبادئ في اللسانيات: ١٠.

(٣٠) نفسه والصفحة نفسها.

(٣١) علم الشعريات (قراءة مونتاجية في أدبية الأدب)، عز الدين المناصرة، دار مجدلاوي، عمان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م .

(٣٢) ينظر: اللسانيات وأسسها المعرفيّة: ١٤٠- ١٤٥.

(٣٣) ينظر: علم اللغة التطبيقي: ١٩- ٢٠.

(٣٤) بحوث ودراسات في علوم اللسان: ١٧٥.

(٣٥) أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ، نسرين الزبيدي (بحث) : ٤٣٦.

(٣٦) ينظر: تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي، مصر، ٢٠٠٠، ط١: ٥٤.

(٣٧) ينظر: خلاصة المنطق: عبد الهادي الفضلي، دار الصفوة بيروت: ٩٧.

(٣٨) ينظر: في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية، عبد الوارث مبروك سعيد: ٧٣.

(٣٩) قواعد اللغة العربية للصف السادس العلمي، د. نهاد حسوبي صالح وآخرون، وزارة التربية العراقية، ٢٠١٥م: ٥٦.

(٤٠) أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، أ. غازي نعيمة (بحث):
http://revue.ummto.dz/index.php/pla/article/viewFile/823/663

(٤١) ينظر: قواعد اللغة العربية للصف السادس العلمي:٥٦- ٦٠.

(٤٢) نفسه: ٦٠.

(٤٣) ينظر: تعليمية اللغة العربية للكبار القراءة أنموذجاً، رسالة ماجستير، نسيمة سعيدي: ٧٣،

(٤٤) النحو الوظيفي، عبد العليم إبراهيم: مقدمة المؤلف (ط).

(٤٥) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: ٢/ ٥٩٧- ٥٩٨.

(٤٦) اللسانيات، المجال، والوظيفة، والمنهج: ١٥٩.

(٤٧) ينظر: النحو العربي والدرس الحديث، د. عبده الراجحيّ: ١١٨ .

(٤٨) ينظر: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، نادر مصاروة : ٣٢١.

(٤٩) أساليب تدريس قواعد اللغة العربية.

(٥٠) هذا المنهج ليس حكراً على كتاب الأدب للصف السادس الإعدادي؛ بل إنه المنهج الذي أُلِف على وفقه كتب الأدب العربيّ كلها وإنما اخترنا هذا الكتاب نموذجاً.

(٥١) ينظر: كتاب الأدب والنصوص للصف السادس الأدبي، د. سمير الخليل وآخرون، وزارة التربية، ٢٠١٥م: ٨، ٣٠، ٣٦.

(٥٢) أساليب تدريس قواعد اللغة العربية.

(٥٣) ينظر: منهج التعليم التواصلي: ٨٤٢.

(٥٤) ينظر: اللسانيات وأسسها المعرفية: ١٤٢.

(٥٥) أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي: ٤٤٠.

(٥٦) ينظر: استراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية، دراسة تداولية، شيباني الطيب: ٥٦ .

(٥٧) ينظر: منهج التعليم التواصليّ: ٨٤٣- ٨٤٦.