مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اللسانيات التربوية وإصلاح تعليم العربية

عبد الحق العمري

٣٦
الدراسات

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اللسانيّات التربويّة وإصْلاح تَعْليمِ العربيّة

تأليف
عَبْد الحَق بن عبد الواحد العُمَري

٣٦
الدراسات

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اللسانيّات التربويّة وَإِصْلاح تعليم العربيّة

الطبعة الأولى
١٤٤٦هـ ٢٠٢٥م

البريد الإلكتروني: nashr@ksaa.gov.sa

ح / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ١٤٤٦هـ
د. عبد الحق العُمري
اللسانيّات التربويّة وَإِصْلاح تعليم العربيّة. / د. عبد الحق العُمري
- الرياض، ١٤٤٦هـ

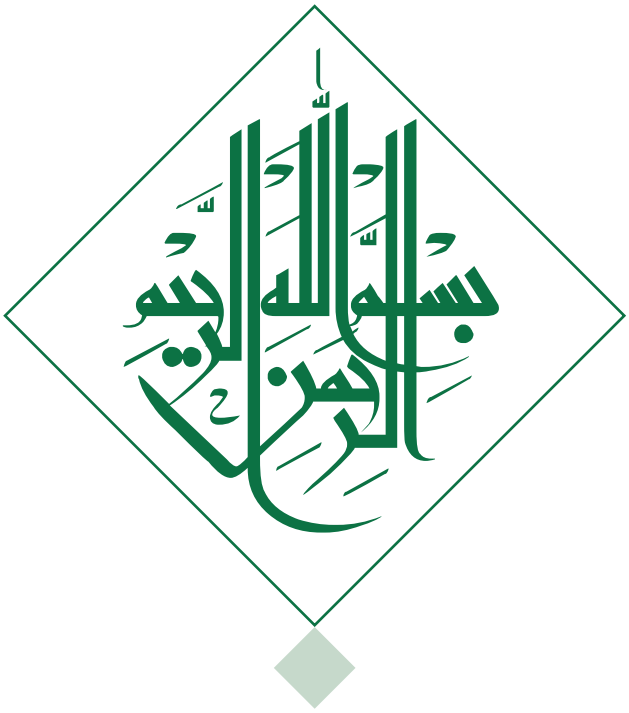
٢٣٨ ص؛ ١٧ × ٢٤ سم - (الدراسات؛ ٣٦)

رقم الإيداع: ١٤٤٦/٢٠٣٧٢
ردمك: ١-٣٧-٨٥٢٥-٦٠٣-٩٧٨

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو نقله في أي شكل أو وسيلة، سواء أكانت إلكترونية أم يدوية، بما في ذلك جميع أنواع تصوير المستندات بالنسخ، أو التسجيل أو التخزين، أو أنظمة الاسترجاع، دون إذن خطي من المجمع بذلك.

الآراء الواردة في هذا الكتاب تمثِّلُ رأيَ المؤلف، ولا تعكسُ - بالضرورة - رأي المجمع.

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.


بسم الله الرحمن الرحيم

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة
مقدمة المجمع	١١
المقدمة	١٣
أ- موضوع الكتاب	١٦
ب- دوافع الكتاب	١٦
ج- بعض الجهود السابقة	١٧
د- الإشكالات	٢١
هـ- الافتراض	٢٢
و- تنظيم الكتاب	٢٢
الإطـار النظـري:اللسانيّات التربويّة	٢٥
١- مصطلح اللسانيّات التربويّة: قضايا وإشكالات	٢٧
٢- اللسانيّات التربويّة: تعريفها وطبيعتها ومجالها وموضوعاتها	٣١
٣- اللسانيّات التطبيقية: المفهوم والمجالات والمميزات	٣٦
٤- بين اللسانيّات التطبيقية واللسانيّات التربويّة	٣٩
٥- الأسئلة الأساس في تعلم اللغات وتعليمها	٤٠

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الموضوع	الصفحة
٦- مصادر اللسانيّات التربويّة	٤٢
الباب الأول: دواعي استثمار اللسانيّات التربويّة في إصلاح تعليم العربيّة	٤٣
تقديم	٤٥
الفصل الأول: مُؤَشّرات ضعفِ وضعية العربيّة في الوطن العربي (المغرب أنموذجًا)	٤٧
١- استمرار تغلغل الثقافة الاستعمارية وهيمنتها	٤٩
٢- تهميش العربيّة في الحياة العامّة	٥٢
٣- قصور متعلّم العربيّة في التواصل السليم بطلاقة	٥٥
٤- بعض مظاهر الخلل في تعليم العربيّة بالمراحل التعليميّة: الدرس اللغويّ أنموذجًا	٥٧
٤-١- بعض مظاهر ضعف وضعية تعليم اللغة العربيّة بالمغرب	٥٧
٤-١-١- ما الهدف من تعليم اللغات؟	٥٧
٤-١-٢- الهدف من تعليم درس اللغة العربيّة بالمغرب	٦٠
٤-٢- منهجيّة تعليم الدرس اللغوي	٦٦
٤-٣- بعض مظاهر الخلل في تعليم الدرس اللغوي العربي	٧٢
٤-٣-١- بعض مظاهر الخلل في تعليم الدرس اللغوي في الابتدائي	٧٢
٤-٣-٢- بعض مظاهر الخلل في تعليم الدرس اللغوي في الإعدادي	٧٤
٤-٣-٣- بعض مظاهر الخلل في تعليم الدرس اللغوي في الثانوي التأهيلي	٨١

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الموضوع	الصفحة
- إغفال شرط التدرج	٨٢
- إغفال شرط الكفاية	٨٣
- عيوب تتصل بطريقة التدريس	٨٤
خلاصـة	٨٦
الفصل الثاني: من أسباب الخلل في وضع العربيّة	٨٧
تقديم	٨٩
١- ضعف التخطيط اللغوي المُتَّزِن	٨٩
٢- التأثير السلبي للازدواجيّة والثنائيّة اللغويّتين في تعليم الفصحى	٩١
٢-١- الازدواجيّة اللغويّة	٩١
٢-٢- الثنائية اللغويّة	٩٣
٣- سوء تكوين مدرس العربيّة	٩٤
٤- إشكال ملاءمة محتوى الكتاب المدرسي لمستوى التلاميذ وبيئتهم	٩٧
٥- الغلاف الزمني المخصص	١٠٣
٦- القصور في التقويم	١٠٤
خلاصة الفصل	١٠٦
خلاصة الباب الأول	١٠٧
الباب الثاني: اِستثمار اللسانيّات التربويّة في إصلاح تعليم العربيّة	١٠٩
تقـديـم	١١١

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول: أسس إصلاح تعليم العربيّة في ضوء اللسانيّات التربويّة	١١٣
١- التخطيط اللغوي الملائم لتعليم العربيّة	١١٥
١-١- ما التخطيط اللغوي؟	١١٥
١-٢- أهميّة التخطيط اللغوي للعربيّة	١١٦
١-٣- عناصر التخطيط	١١٧
١-٤- متطلبات التخطيط اللغوي للعربيّة	١١٩
١-٤-١- تخطيط المكانة	١١٩
١-٤-٢- تخطيط الاكتساب	١٢٠
١-٤-٣- تخطيط المتن	١٢٠
٢- التعليم المبكر للعربيّة وتعميم تجربة «الدّنان»	١٢٠
٣- تأهيل معلم العربيّة وتحفيز متعلمها	١٢٤
٣-١- معلم العربيّة	١٢٤
٣-٢- شروط معلم العربيّة	١٢٥
٣-٣- متعلم اللغة العربيّة الناطق بها	١٢٧
٤- محتوى الدرس اللغوي المأمول تعليمه	١٢٨
٥- عن الوقت المخصص للتدريس	١٣١
٦- منهجيّة تحقيق الهدف	١٣٢
٧- دور تقييم الكفاية اللغويّة في إصلاح تعليم العربيّة	١٣٦
٧-١- مصطلحات مفاتيح	١٣٧

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الموضوع	الصفحة
٧-١-١- التقييم	١٣٧
٧-١-٢- الكفاية اللغويّة	١٤٠
٧-١-٣- تقييم الكفاية اللغويّة	١٤١
٧-٢- نماذج عالميّة رائدة في تقييم الكفاية اللغويّة	١٤٢
٧-٣- معايير تقييم الكفاية اللغويّة	١٤٦
٧-٤- تصور صياغة تقييم الكفاية اللغويّة في العربيّة (الطالب نموذجا)	١٤٨
خلاصـة	١٥١
الفصـل الثـاني: اسـتثمار اللسـانيّات في إصـلاح تعليـم العربيّة-النظريـة التوليديّـة أنموذجًـا	١٥٣
توطئة	١٥٥
١- اللسانيّات واللسانيّات التربويّة	١٥٦
٢- اللسانيّات والتربية	١٥٧
٣- النظرية التوليديّة وتعليم اللغات	١٦٣
٤- اكتساب اللغة العربيّة في إطار النظرية التوليديّة	١٦٨
٥- استثمار النظرية التوليديّة في تحسين تدريس العربيّة	١٧٠
٦- توظيف الآليات التوليديّة في تركيب الجملة العربيّة	١٧١
٧- تجديد متن العربيّة وتوسيعه في ضوء النظرية التوليديّة	١٧٧
٨- حوسبة معجم اللغة العربيّة	١٨٥
٨-١- عن الروابط بين اللسانيّات التوليديّة واللسانيّات الحاسوبية	١٨٥

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الموضوع	الصفحة
٨-٢- حوسبة معجم العربيّة في إطار النظرية التوليديّة	١٨٦
٩- تدريس المستوى التركيبي اللسانيّ في النظرية التوليديّة عن بعد	١٨٩
٩-١- في مقصديّة التعليم عن بعد	١٩٠
٩-٢- خصوصيّات وحدة «التركيب»	١٩٤
٩-٣- أوجه القصور في تدريس وحدة «التركيب» عن بعد بالتعليم الجامعي	١٩٦
٩-٤- اقتراحات في الاستثمار الأنجع لتدريس النظرية اللسانيّة عن بعد	١٩٧
خلاصة الباب الثاني	٢٠٠
الخاتمة	٢٠٢
المصادر والمراجع	٢٠٧
أ- العربيّة	٢٠٩
ب- الأجنبية	٢٢٢
مسرد المصطلحات (Glossary)	٢٢٦
نبذة عن المؤلِّف	٢٣٧

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

مقدمة المجمع

ينشـط مجمع الملك سـلمان العالـمي للُّغـة العربيّـة في مسـارات عملٍ متنوعـة، ويتـولى مهـامّ متعـددةً تتّصـل بنشـر اللُّغـة العربيّـة، ودعمهـا، وتعزيـز مكانتهـا، والمحافظـة علـى سـلامتها نطقًـا وكتابـةً، والنّظـر في فصاحتهـا، وأصولهـا، وأسـاليبها، وأقيسـتها، ومفرداتهـا، وقواعدهـا، وتيسـير تعلُّمها بداخـل المملكـة العربيّـة السـعوديّة وخارجهـا؛ لتواكـب المتغيـرات في جميـع المجـالات، ويتمثّـل طمـوح المجمع في أن يصبـح مجمعًـا متميـزًا يخـدم اللُّغـة العربيّـة، وينطلـق مـن قلـب العالـم الإسـلامي والعـربي، ومـن مهـد العروبـة الأول، وأن يصبـح رائـدًا ومرجعيّـةً عالميّـةً في مجـال اللُّغـة العربيّـة وتطبيقاتهـا المتنوعـة.

وضمـن توجيهـات سـمو وزيـر الثّقافـة، رئيـس مجلـس الأمنـاء الأميـر بـدر بـن عبـد الله ابـن فرحـان آل سـعود -حفظـه الله- في دعـم أعمـال المجمع، وبرامجـه: العلميّـة، والثّقافيّـة، والبحثيّـة، أطلـق المجمـع مشـروعَ (المسـار البحـثي العالـمي المتخصّـص)؛ لتلبيـة الحاجـات العلميّـة، ومواجهـة المشـكلات اللُّغويّـة، وسـدّ الفجـوات المتعلّقـة بالبحـث والنّشـر العلـمي، وفتـح الآفـاق العلميّـة والمعرفيّـة المتنوعـة، واسـتكمال مسـارات النّشـر اللُّغويـة المتخصّصـة.

ويهـدف المشـروع إلى تعزيـز دور المجمع، وإيصـال رسـالته؛ بتغطيـة مسـاحاتٍ متنوعـة مـن التخصّصـات، والفنـون المتعلقـة باللُّغـة العربيّـة، وإثـراء المحتـوى العلـمي ذي العلاقـة بمجـالات اهتمـام المجمـع، ودعـم الإنتـاج العلـمي المتميّـز وتشـجيعه، وفتـح المجـال أمـام الباحثـين والمختصّـين، وتوثيـق صلتهـم بالمجمع؛ وذلـك بإشـراكهم في أعمـال هـذا المشـروع.

ويضـمُّ المشـروع مجـالاتٍ بحثيّـة متنوعـة، ويغطـي الموضوعـات الـتي تعـزّز موقـع العربيّـة ضمـن اللُّغـات الحضاريّـة العالميّـة، ومـن أبرزهـا: (دراسـات الـتّراث اللُّغـوي العـربي

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وتحقيقـه، والدّراسـات حـول المعجـم، وقضايـا المصطلـح، وقضايـا الهويّـة اللُّغويّـة، ومكانـة العربيّـة وتعزيزهـا، واللّسـانيّات التّطبيقيّـة، والتّخطيـط اللُّغـوي، والسّياسـة اللُّغويّـة، واللّسـانيّات الحاسـوبيّة، والتّرجمـة، والتّعريـب، وتعليـم اللُّغـة العربيّـة للنّاطقـين بهـا وبغيرهـا، والدّراسـات البينيّـة).

وقـد بـدأ المشـروع باسـتقبال الدّراسـات النّوعيّـة الجـادّة، وتواصـل مـع: (المختصّـين، والباحثـين، والمؤسّسـات العلميّـة داخـل المملكـة العربيّـة السـعوديّة وخارجهـا)، ودعاهـم إلى المشـاركة في المشـروع، واتخـذ الإجـراءات المتصلـة بتحكيـم الأعمـال والنظـر في جديتهـا وأصالتهـا ومـدى إضافتهـا للمكتبـة العربيـة واسـتنادها إلى المعايـير المتعـارف عليهـا في البحـث والمنهـج والتوثيـق قبـل طباعتهـا ونشـرها.

ويناقـش هـذا الكتـاب: (اللسـانيات التربويـة وإصـلاح تعليـم العربيـة) إشـكاليات تعليـم اللغـة العربيـة في الوطـن العـربي عمومًـا، والمغـرب خصوصًـا، مبيّنًـا أسـباب الضعـف ومكامـن القصـور، ثـم يقـدم تصـورا لإصـلاح تعليـم العربيـة، وحلـولا مقترحـة مسـتمدة مـن علـم اللسـانيات وعلـم التربيـة.

ويجتهـدُ المجمعُ في انتقـاء الكتـب الـتي يكـون في نشـرها إضافـة معرفيـة نوعيـة، ويأمـل أن يكـون هـذا الكتـابُ مفتاحًـا لمشـروعات علميّـة وعمليّـة، ويحقّـق إثـراءً معرفيًّـا لافتًـا.

ويشـكر مؤلـف الكتـاب سـعادة الدكتـور عبدالحـقّ العُمَـري؛ لمـا تفضـل بـه مـن عمـل علـميّ جـادّ، ويدعـو الباحثـينَ إلى التواصـل مـع مشـروعات المجمـع، ومنهـا: (مسـار البحـوث والنشـر العلـميّ)؛ للمشـاركة فيـه، وإثرائـه.

الأمين العام للمجمع

أ.د. عبد الله بن صالح الوشمي

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المقدمة

يُـدْرِكُ الباحـث اللسـانيّ أنَّ مَسْـألةَ اسـتثمارِ نتـائجِ اللسـانيّات في خدمـة العربيّـة ذاتُ أهميّـة بالغـة، ويُـدْرِكُ أهميّـة الخـروج مـن عمـل أكاديـمي مجـرد إلى عمـل تطبيقـي تنعكـسُ آثـارهُ العمليـة علـى مشـاكل الفـرد والمجتمـع؛ نحـو تغييـر الوضـع اللغـوي، وإعـدادِ كتـب نحويّـة تعليميّـة، وقواميـس تتضمـن مفاهيـم حضاريّـة وعلميّـة جديـدة. ويَكْمُـن التحـدي الـذي يواجـه حاضـرَ الأمـة العربيّة لغويًّـا في كيفيّة إعـادة العربيّـة إلى مكانة متميزة، وتيسـير تقديمها للمتعلمـين في صـورة مُحَبَّبـة، لجعلهـا لغة وظيفيّة؛ مثلما هي الحال في لغـات طبيعيّة لا يصِلُ عمقُ الثقافـة اللغويّـة فيهـا إلى مـا يمتـدُ إليـه عمق الثقافـة اللغويّـة العربيّـة.

لَقَـد وَفَـت العربيّـة في عصورهـا المبكـرة الأولى باحتياجـات أبنائهـا، وأمَدّتهـم بتراكيـب ملائمـة لأفكارهـم ومشـاعرهم؛ إذ واكبـت متطلبـات العصر، واسـتطاعت أن تكـون أداة تفكير وتأليف وإبداع لعلماء عصر البعث الإسـلامي، سـواء في العلوم الرياضية أو الكيمياء أو الطب أو الصيدلـة أو غيرهـا، وذلـك بفضـلِ جهـود علمائهـا؛ فقـد أرسى الخليـل بـن أحمـد الفراهيـدي والغَيـورون علـى العربيّـة دعائـم الـدرس اللغـوي صوتًـا وصرفـا ومعجمًـا ونحـوًا ودلالة، تيسـيرًا لتعلّـم العربيّـة وتعليمهـا، وحرصًـا منهـم علـى أن تبقـى علـى ألسـنة الناطقـين بهـا، خاليـة من اللحـن، وليحـذو حـذو العرب مـن ليس بعربي في لغتهـم، ويُعَبّركما يُعَبّرُون. وتكفي الإشـارة إلى الكثيـرمـن المؤلفـات اللغويّـة الـتي صُنّفـت ووُجّهـت للمتعلمـين علـى وجـه الخصـوص، ومنها علـى سـبيل التمثيـل لا الحصر: «مقدمة في النحو» لخلـف الأحمر، و«اللمع في العربيّة» لابن

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

جني، و«الجمل في النحو» للزجاجي[1]، فهذه المؤلفات، وغيرها كثير، تُؤكد حضور البعد التعليمي في الكتابات النحويّة العربيّة القديمة.

وما قيل عن اللغة العربيّة في عصورها الأولى من حيث جهود توظيفها في مجالات الحياة يُقَالُ حاليًّا عن اللغات الأجنبية، وخاصّة الإنجليزيّة، التي أصبحت ذات قيمة كبرى في التواصل، ونقل التكنولوجيا، وغدت أداة للتدريس في الجامعات، والتكوين والتأليف والتراسل...، وذلك بفضل جهود الساهرين على تمْكِينها في مجالات الحياة؛ حيث أضحت لغةَ الأمم القوية المتحكّمة في السياسة الدولية بالعلم وحسن التدبير.

وَلَمْ تبقَ العربيّة في عصرنا الراهن، في مُجْمَلِ شقّها المُنْجَز، لغةَ فصاحة وبلاغة وروعة بيان وجودة نظم وتركيب كما كانت في سابق عهدها، ولم تعد ذات أهميّة كبرى للتواصل مع الآخر والتفاهم معه، كما لم تعد تحظى بالأهميّة الكبرى التي كانت تحظى بها، باعتبارها لغة الترجمة والصناعة والعلم والاقتصاد، كما كانت عليه في العصر العباسي، بل تراجعت وهُمّشَت وشُكّك في قدرتها على مواكبة الحضارة.

أضف إلى ذلك، ما ثبَتَ في أذهان الناشئة مِنْ أنّ العربيّة الفصيحةَ لا تصلح إلا لمن يريد التخصصَ في الآداب، أو نظم الشعر، أو سرد القصص على سبيل التمثيل. ويحضرني، في هذا السياق، موقفُ دعاة العاميّة بالمغرب، الذين لم يتورّعوا في الإتيان بحجج ضعيفة للدفاع عن طرحهم، مفادها أن العربيّة هي لغة الشعائر الدينيّة، ولغة لا تسمح بالتقدم والإنتاج الفكري، وليست لغة الفُرَص... وكلها حجج واهية مبنية على أساس واحد هو فرض النموذج اللاتيني أو الإغريقي على الحالة المغربيّة أو العربيّة، رغم بَوْن التجارب

(١) يغلب الأسلوب التعليمي على كتاب «الجمل في النحو» للزجاجي؛ إذ إنه قضى ردحًا من الزمن مُدَرِّسًا بجامع بني أمية، وقد ظهر ذلك في أسلوب كتاباته، خاصة فيما يتعلق بسهولة الأسلوب، ووضوحه وخلوه من التعقيد، مراعاة لمستوى المتعلمين، وفي ذلك يقول القفطي: «وكانت طريقته في النحو متوسطة، وتصانيفه يقصد بها الإفادة» (إنباه الرواة على أنباء النحاة، ٢/ ١٦٠). ويقال «إن كتب النحو لا توضع كلها لطبقة واحدة من الناس. فلئن كان كتاب سيبويه وأمثاله يصلح للشيوخ الذين تعمّقوا في العلم، ووقفوا على أسراره ودقائقه، فإن كتاب الزجاجي وأمثاله لينفع المبتدئين في النحو والمتطلعين إلى تعلمه» (المبارك، ١٩٨٤، ص. ٢٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الفاصلة بينها (الفاسي الفهري، ٢٠١٣). وقد نَسِيَ هؤلاء الدّعاة وَمَنْ وافَقَهم في موقفهم، أو تناسوا، ما حققته العربيّة من دور في التواصل بين الأمم والشعوب.

ومِنَ المؤسف أن تظلّ العربيّة بعيدة عن مجالات البحث العلمي، وتُتَّهم بالعجز والقصور عن تلبية احتياجات الناطقين بها؛ لأن اللغةَ تموتُ بالإهمالِ وتحيا بالاستعمال، ولا تنشأُ من فراغ، شأنُها شأنُ ما قاله الشاعر القديم عن بعيره: يموت بالترك ويحيا بالعمل (مختار عمر، ١٩٨٤، ص. ١٤٤). وخير مثال على ذلك العبريةُ التي كانت شبه ميتة، فدبَّتْ فيها الحياة في (إسرائيل) ذات الأجناس المتنوعة واللغات المتعددة، وذلك بعدما احترمت (إسرائيل) لغتها واستعملتها في تدريس العلوم؛ فهل العربيّة دون هذه اللغة؟ وهل يمكن فَصْلُ اللغة عن أهلها، حتى تُتَّهم بالعجز والقصور؟

لا بدّ، _إذن، من خطوة إيجابية نحو تفعيل دور العربيّة لإعادةِ الاعتبار إليها حتّى تكونَ في وضعية لائقة بها؛ وذلك بتحديد ما نريد من تعليمها وتعلّمها، ومعرفة كيف نصل إلى ذلك المبتغى؛ لأن مؤلفي المقررات الدراسية يغفلون أو يتجاهلون جملة من المعطيات العلميّة على نحو ما سيتبين في ثنايا هذا الكتاب؛ إذ إن تعليمَ لغة معينة يعتمد على مقاييس وأسس لغويّة، منها ما يرتبط بالتخطيط، ومنها ما يرتبط بالمعلّم والمتعلِّم والمحتوى والمنهجيّة والتقويم. وهذه الأسس لم يعرها المؤلفون اهتمامًا بالغًا، وأوَّلُها أننا عندما نتحدث عن التعليم نجد أنفسنا أمام مفهوم ملتبس إلى حدّ بعيد؛ إذ كثيرًا ما يطلق على نشاط المعلّم بين جدران الفصل في تفاعل طلبته معه، غير أن الممارسين يعلمون أن ذلك يشكّل نقطةَ النهاية لعمل دؤوب من الإعداد الطويل، والتنظيم المبوَّب، والتعديل المتواصل، ولكل ذلك أهميّة بالغة؛ إذ هو ممّا لا يتجزأ في العملية التربويّة كلّها. إلا أن معلمي اللغات، كما هو مبين في كوردر (١٩٧٣) والمسدي (١٩٨٦)، كثيرًا ما يغفلون عن حقيقة صريحة وهي أنّهم في عملهم يتكئون على عمل أناس غيرهم يحددون لهم سلفًا ما يجرونه في حجرات التعليم. فهل دروسُ اللغة العربيّة في وقتنا الراهن تسير على هذا النهج؟ مِن المؤسف أن الجواب بالنفي. وثانيها أنَّ التعليمَ يتمُ عبرَ التسلسل والتدرج، فهل تعليمنا ينحو هذا المنحى؟ من المؤسف أن يكون الجواب بالنفي مرة أخرى. وثالثها أنَّ أفضلَ مراحل العمر لاكتساب اللغة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وتعليمها يكون في سنّ مبكّرة. ولمَّا باتَ لزامًا تحديد الأسلوب الأنجح لجعل العربيّة لغة وظيفيّة، ارتأينا أن نكتبَ في الموضوع الآتي:

أ- موضوع الكتاب

موضوع هذا الكتاب موسوم بـ«اللسانيّات التربويّة وإصلاح تعليم العربيّة». إن القولَ بإصلاح (Reform) تعليمِ لغة معينة هو إقرارٌ بوجود خلل أو اعوجاج أو خطأ في هذه العملية؛ يحتاج إلى تعديل حتى يستقيم. وإصلاحُ تعليم العربيّة هو اعتراف بوجود خلل في تعليمها يتطلب تغييرًا ليستقيم أيضًا. ويستمدُّ هذا الموضوع أهميّته من دوافع وإشكالات وافتراض على النحو الآتي:

ب- دوافع الكتاب

مِن بين أسباب اختيار موضوع: «اللسانيّات التربويّة وإصلاح تعليم العربيّة» ما يلي:

١- تبيانُ خلل تعليم العربيّة للناطقين بها بالدول العربيّة عامّة والمغرب خاصّة.

٢- الحاجةُ إلى إصلاح تعليم العربيّة في جميع المراحل التعليميّة.

٣- نُدْرَةُ الدراسات التطبيقيّة الخاصّة بالعربيّة مقارنة مع الدراسات المنجزة في اللغات الأخرى.

٤- الحاجةُ إلى تأليف مقررات تعليميّة بمعايير اللسانيّات التربويّة.

٥- تبيانُ أسس تعليم العربيّة في ضوء اللسانيّات التربويّة.

٦- الخَصاص الكبير في النحو التعليمي العربي الذي يستفيد من النظريات اللسانيّة.

٧- اللسانيّات التربويّة في واقعنا العربي مهمشة؛ ذلك أن المعارف اللغويّة قد عرفت تطورًا كبيرًا في واقعنا العربي، وأن المعرفة اللسانيّة بوجه خاص قد تعمّمَت في مؤسستنا الجامعية، وأثمرت على صعيدي الخبرة النظرية والخبرة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

التطبيقية ثمارا بَيّنة. «غير أن مجال اللسانيّات التربويّة قد ظل يشكو نقصًا مكشوفًا؛ وذلك لغياب رؤية شاملة، ولافتقار مؤسستنا إلى مشروع متكامل في هذا المضمار. وكل ما أنجز إنما هو، في مجمله، من حصيلة المبادرات الظرفية- فردية كانت أو جماعية-؛ فتأتي المحاولات محدودة المدى» (المسدي، ١٩٩٤، ص. ٤٧).

إن البحثَ في موضوع إصلاح تعليم العربيّة يقتضي منا إبراز الدراسات السابقة، التي سعت إلى تحسين وضعية العربيّة بين أهلها وذويها قبل غيرها.

ج- بعض الجهود السابقة

من باب الاعتراف بمحاولات سابقة في خدمة العربيّة الإشارة إلى بعض الجهود العربيّة، في العقود الأخيرة، في مجال تعليمها. فقد ألفَ نخبة الغيورين كتبًا كثيرة حول العربيّة، وعُقِدت مؤتمراتٌ وندواتٌ علميّة بالأردن، والجزائر، والكويت، وسوريا، ومصر، والمغرب، والسعودية، وتونس، ودول إسلاميّة أخرى، لتشخيص مكامن الخلل في تعليم العربيّة، وصياغة حلول لتجاوزها، نذكر منها، على سبيل التمثيل لا الحصر، ما يلي:

لقد اجتمع خبراء مختصون في اللغة العربيّة، بعمّان (المملكة الأردنية الهاشمية) في الفترة ما بين ٢ - ٧ تشرين الثاني-نوفمبر، ١٩٧٤، لتحديد مشكلات تدريس العربيّة في التعليم العام بالبلاد العربيّة، وترتيب أولوياتها، واقتراح خطط لبحثها.

ونظّم اتحاد المجامع اللغويّة العلميّة العربيّة، في سنة ١٩٧٦، ندوة بالجزائر عن «تيسير تعليم اللغة العربيّة» صدرت عنها توصيات عديدة تتعلق بـ«البيت واللغة» و«أثر القراءة في اللغة» و«وسائل الإعلام وأثرها في اللغة» و«تعليم النحو العربي».

ونظّم اتحاد المجامع اللغويّة العلميّة، في سنة ١٩٧٨، ندوة بعمّان موضوعها «تعليم اللغة العربيّة في ربع القرن الأخير». وقد صدَرت عن الندوة توصيات عامّة، وأخرى خاصّة، برفع مستوى اللغة العربيّة في المدارس والمعاهد.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ونظَّمت جامعة الكويت، في سنة ١٩٧٩، ندوة حول «مشكلات اللغة العربيّة على مستوى الجامعة في دول الخليج والجزيرة العربيّة». وقد صدَرت عن هذه الندوة العلميّة توصيات تتعلق بالطالب، والمدرس وإعداده، وبالمنهج والمادة، وبأساليب التدريس، إضافة إلى توصيات أخرى عامّة.

ونظَّم المركز الإقليمي لتدريب القيادات التربويّة في البلاد العربيّة، التابع لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بالتعاون مع وزارة التربية السورية، في سنة ١٩٨٦ بدمشق، «الندوة العربيّة لتطوير تدريس اللغة العربيّة». وقد استهدفت هذه الندوة «المشكلات الراهنة في تدريس اللغة العربيّة ومناقشتها واقتراح الإجراءات الكفيلة بتذليل الصعوبات التي تقف في سبيل النهوض بتعليم اللغة العربيّة والارتقاء به»، وقد أوصت هذه الندوة بضرورة قيام كل قطر من الأقطار العربيّة بدراسات موضوعيّة، تتناول واقع تدريس اللغة العربيّة، وتشخيص أسباب الضعف، على أن تتولى المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم توحيد هذه الدراسات في دراسة شاملة وتقترح الحلول الملائمة.

وأصدَرَ مجمعُ اللغة العربيّة في اختتام دورته التاسعة والخمسين، في سنة ١٩٩٣ بالقاهرة، توصياتٍ عديدةً، أكّد فيها توصياته السابقة، والتي منها تعريب التعليم الجامعي والعالي في الوطن العربي، والعمل على توحيد المصطلحات في كل علم وفن.

وعقدت أكاديمية المملكة المغربية، في سنة ١٩٩٣، ندوة عن «قضايا استعمال اللغة العربيّة في المغرب»، اهتمت فيها بقضايا المعجم العربي، والرصيد اللغوي، والتعريب والترجمة، والمصطلح، وقضايا الازدواجية اللغويّة، ومناهج تعليم اللغة العربيّة، وتنميط الحرف العربي وإصلاحه، لمواكبة التقنيات المعاصرة. وقد بيّن التقرير الصادر عن هذه الندوة أنه يمكن تصنيف المشكلات التي تواجه العربيّة، في العصر الحاضر، إلى ثلاث مجموعات: تتعلق أولاها بالمتن اللغوي والمعجمي من حيث قصور هذا المعجم اليوم عن الوفاء بمطالب الحياة العلميّة والتكنولوجيّة. وتتعلق ثانيتها بالواقع اللغوي المحيط باستعمال اللغة العربيّة. وتتعلق ثالثتها بتطويع اللغة العربيّة لمتطلبات التواصل الإعلامي المتطور.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وعَقَد مجمع اللغة العربيّة بدمشق، في سنة ٢٠٠٠، بالتعاون مع وزارة التعليم العالي ووزارة الثقافة ندوة في «اللغة العربيّة والتعليم» تناولت ستة محاور أساسية هي: المناهج – الواقع والآفاق، وأساليب تدريس العربيّة، ومدرّسها، ومتعلمها، والكتاب المدرسي والكتاب الجامعي، والعوامل المؤثرة في تعليم العربيّة وتعلّمها.

وعقدت بالمغرب، أيضًا، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والبنك الإسلامي للتنمية، في سنة ٢٠٠٢، ندوة موسومة بـ«اللغة العربيّة إلى أين؟».

تؤكد هذه الندوات والمؤتمرات، بما لا يدع مجالًا للشك، وعيَ الغيورين على لغة الضاد ضرورةَ خدمة العربيّة وتيسيرتوظيفها في مختلف مجالات الحياة. ولا شكّ أن كل مؤتمر أو (ندوة) أفضى إلى صياغة مجموعة من التوصيات[١]. إن تحليلَ التوصيات الصادرة عن المؤتمرات والندوات والاجتماعات، التي عقدت في العقود الأخيرة لتدارس قضية تعليم اللغة العربيّة وتدني مستواه، وهي مؤتمرات وندوات واجتماعات كثيرة اكتفينا بذكر بعضها، يبرزُ تعدد مشكلات هذا التعليم من جهة، والإجماع الحاصل حوله بين الباحثين والتربويين وسائر المعنيين بتشخيص أسباب هذه المشكلات من جهة أخرى. وهو ما أدى إلى تكرار التوصيات نفسها في غالب الأحيان (المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم [معتثع[٢]]، ٢٠١٠).

ويبقى المنجزُ في هذا الإطار غيرَكاف مقارنة مع ما أنجز في اللغات الأخرى، سواء باللغة الإنجليزيّة أو اللغة الفرنسية. هذا من حيث الجهود الجماعية، أما من حيث المجهودات الفردية التي خصت اللسانيّات التربويّة بحيزفي أبحاثها، وهي قليلة، فنعثرعلى مقالين:

(١) ذُكرَت مجموعة من التوصيات في وثائق المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٠)، والمتأمل في كل التوصيات يلحظ تشابهًا أو تَكرارًا للعديد منها رغم اختلاف زمان انعقاد كل مؤتمر أو ندوة ومكانه (ا).

(٢) معتثع: نرمز به في هذا الكتاب إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم؛ فكل حرف يرمز إلى كلمة: (م: المنظمة / ع: العربية / ت: التربية / ث: الثقافة / ع: العلوم).

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- البوشـيخي، عـز الديـن. (٢٠١٥). «النحـو التعليـمي للغـة العربيّـة، مبادئـه وإجراءاتـه». مجلـة وليلـي. دفاتـر المدرسـة العليـا للأسـاتذة بمكنـاس، المغـرب، العـدد ٢٠. ص ص. ٢٢٧–٢٣٨. وقـد كان الهـدف، مـن هـذا المقـال، إثـارة الانتبـاه إلى ضـرورة بنـاء نحـو تعليـمي للعربيّـة، انطلاقًـا ممـا توافـر مـن العلـم بهـذا الموضـوع في اللسـانيّات التطبيقيـة، وفي اللسـانيّات التعليميّـة علـى وجـه الخصـوص، وتأكيـد الحاجـة إلى النحـو التعليـمي بعـد تراجـع الكفايـة الإجرائيـة للنحـو العـربي، والتنبيـه علـى خطـورة الخلـط فيـه مـا بيـن العلـمي منـه والتعليـمي. ورغـم أهميّـة هـذا المقـال الـذي تضمـن أمثلـة تطبيقيـة في مجـال النحـو التعليـمي، فإنـه لا يُغَـيّر حقيقـة نـدرة الأبحـاث في هـذا التخصـص.
- المسـدي، عبـد السـلام. (١٩٩٤). «المعرفـة اللغويّـة وأثرهـا في مقاييـس الاختبـار التربـوي»، ضمـن «مجـالات لغويّـة: الكليّـات والوسـائط»، أعمـال مهـداة إلى الأسـتاذ إدريـس السـغروشـني، منشـورات كليـة الآداب والعلـوم الإنسـانية بالربـاط، سلسـلة نـدوات ومناظـرات رقـم ٣١، مطبعـة النجـاح الجديـدة بالبيضـاء، المغـرب، ص ص. ٤٥ – ٧٥. ويُلاحـظ في هـذا المقـال، الـذي مـضى عـن صـدوره حـوالي ثلاثـة عقـود، أن صاحبَـه لـم يرجـع إلى مصـادر اللسـانيّات التربويّـة وأصولهـا الأولى، بـل تحـدث عنهـا عرَضًـا، وغَلَـب عليـه التنظيـر، ولـم يقـدِّم نمـاذج تطبيقيـة واضحـة.

إن مـا يلاحـظ علـى كل المجهـودات الـتي سَـعت إلى خدمـة العربيّـة هـو نـدرة الأبحـاث المسـتقلة بمجـال اللسـانيّات التربويّـة؛ إذ إن هـذا المجـال يشـكو نقصًـا مكشـوفًا؛ لغيـاب تصـور شـامل، ولافتقـار مؤسسـتنا إلى مشـروع متكامـل في هـذا الحقـل. ونـروم، مـن هـذا الكتـاب، إضافـةَ مرجـع أكاديـمي، لعلّـه يُسْـهِمُ في تقديـم إضافـة لإصـلاح الخلـل (defect) في تعليـم العربيّـة للناطقيـن بهـا، منطلقيـن مـن تجربتنـا المهنيـة، ومعتمديـن مـا تتيحـه اللسـانيّات التربويّـة مـن حلـول لإصـلاح تعليـم لغـة الضـاد.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

د- الإشكالات

استفادت اللغات الطبيعيّة من استثمار اللسانيّات التربويّة اكتسابًا وتعلّمًا وتعليمًا. واللغة العربيّة لغة طبيعيّة حية شأنها في ذلك شأن كل اللغات، وتوظيف اللسانيّات التربويّة يجد مُسوّغه في بروز اختلالات في تعلّم العربيّة وتعليمها. فلماذا توظف النظرية اللسانيّة في تعليم اللغة؟ وما علاقة اللسانيّات بالتربية؟ وإلى أي حدّ يمكن أن يستفيد تعليم اللغة العربيّة من اللسانيّات التربويّة؟ وبعبارة أخرى، بعد بروز مشاكل في تعليم اللغة الأولى والثانية واللغات الأجنبية، استثمرت اللسانيّات التربويّة في تجاوز هذه الاختلالات. فما جدوى توظيف اللسانيّات التربويّة في إصلاح تعليم العربيّة؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية أسئلة نُبَيّنها على الشكل الآتي:

- ما اللسانيّات التربويّة؟ وما مُسَوّغُ اعتمادها في هذا الكتاب؟
- ما مظاهر ضعف وضعية اللغة العربيّة؟ وما مؤشرات الخلل؟
- أين يَكْمن الخلل في تعلم الدرس اللغوي العربي وتعليمه؟
- ما مظاهر الخلل في بعض مقررات العربيّة في المراحل التعليميّة؟ وما أسباب هذا الخلل؟
- ما الإفادة التي يجنيها تعليم العربيّة من توظيف اللسانيّات التربويّة؟
- ما علاقة اللسانيّات بالتربية؟
- لماذا يحتاج تعليم العربيّة إلى النظرية اللسانيّة؟
- كيف يمكنُ الانتقالُ من نحو علمي إلى نحو تعليميّ عربي في إطار اللسانيّات التربويّة؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة نصوغ افتراضًا على النحو الآتي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

هـ- الافتراض

نزعـمُ أنّ عمليـةَ تعليـم اللغـة العربيّـة يعتريهـا خلـلٌ يحـولُ دون تحقيـق وظيفيتهـا، ويمكـن توظيـف اللسـانيّات التربويّـة لإصـلاح هـذا الخلـل. وهـذا الافـتراض يمكـن تقسـيمه إلى محوريـن:

- **المحـور الأول:** الخلـل في تعليـم اللغـة العربيّـة مرتبـط بإغفـال أسـس اللسـانيّات التربويّـة.
- **المحـور الثـاني:** يمكـن اسـتثمار اللسـانيّات التربويّـة في حـل مشـاكل تعليـم اللغـة العربيّـة في المراحـل التعليميّـة.

و- تنظيم الكتاب

بالنظـر إلى الإشـكالات المحـددة سـلفًا، والأسـئلة المتفرعـة عنهـا، تبنينـا اللسـانيّات التربويّـة إطـارًا للعمـل قصـد تجـاوز المشـاكل المرتبطـة بتعلـم اللغـة العربيّـة وتعليمهـا. وقـد قسّـمنا هـذا الكتـاب إلى مقدمـة، ومدخـل يبـين إطـارَ العمـل (Framework) المتبـنى في هـذا العمـل ومسـوّغاته، وبابـين مذيلـين بخاتمـة تبـين النتـائج المتوصـل إليهـا، ومسـردٍ للمصطلحـات، وقائمـة بالمصـادر والمراجـع المعتمـدة في إنجـاز هـذا العمـل.

ويُبَـيّنُ المدخـل النظـري بعـضَ التعالـق بـين اللسـانيّات والتربيـة، وماهيـة اللسـانيّات التربويّـة بنـاء علـى رُوَّاد هـذا العلـم، ويوضـح المجـالات الـتي تعـنى بهـا اللسـانيّات التربويّـة، وأسـس تعلـم اللغـات وتعليمهـا في ضوئهـا.

ويشـمل البـاب الأول الموسـوم بـِ «دواعـي اسـتثمار اللسـانيّات التربويّـة في إصـلاح تعليـم العربيّـة» فصلـين اثنـين: يُعـنى الأول منهمـا بتبيـان مؤشـرات ضعـف وضعيـة العربيّـة في الـدول العربيّـة بصفـة عامّـة، والمملكـة المغربيّـة بصفـة خاصّـة. وسـتركز معطيـات هـذا الفصـل علـى تشـخيص الاختـلالات الـتي يشـهدُها تعليـم الـدرس اللغـوي العـربي بالمراحـل التعليميّـة. ولذلـك، سـنبرز الهـدف مـن تعليـم الـدرس اللغـوي عامّـة، والـدرس

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

اللغوي العربي على وجه الخصوص، والمنهجيّة المتبعة في تعليمه، بغية تشخيص الخلل في تعلّم دروس اللغة العربيّة وتعليمها. أما الفصل الثاني، من هذا الباب، فيبرز أسباب هذا الخلل وأسباب تردي وضع العربيّة على نحو ما سيتبين في ثنايا هذا الكتاب.

وقد شكَّلَت نتائج الباب الأول مناسبة لتبني اللسانيّات التربويّة إطارًا للعمل؛ يُمَكّن من تجاوز المشاكل المشخصة في الفصل الأول من هذا الباب؛ وذلك بتوظيف أسس تعلم اللغات وتعليمها في خدمة العربيّة. وسيتناول الباب الثاني الموسوم بـ«استثمار اللسانيّات التربويّة في إصلاح تعليم العربيّة»، في الفصل الأول منه، أسسَ إصلاح تعليم العربيّة عامّة، والدرس اللغوي خاصّة، بناء على ما تتيحه اللسانيّات التربويّة. وسيبين هذا الباب تصوّرًا لسُبُل إصلاح تعليم العربيّة، ولتبيان كيفيّة إنقاذها من وضعية التردي الذي تعرفه بين أهلها وذويها، وفي محيطها قبل محيط غيرها، ومن الناطقين بها قبل الناطقين بغيرها. وبالرغم من إشارة تشومسكي Chomsky رائد النظرية التوليديّة في بواكير أعماله[1] إلى التقليل من دور اللسانيّات التوليديّة في تعليم اللغات، فإننا سنقدمُ في الفصل الثاني، من الباب الثاني، كيفيةَ استفادة تعليم العربيّة من النظرية اللسانيّة التوليديّة على اعتبار أنَّ اللسانيّاتِ مصدرٌ وأساسٌ من مصادر اللسانيّات التربويّة. وقد ذيَّلنا عملنا بمسرد للمصطلحات. وأَمَلُنَا أن يجدَ القارئُ الكريمُ في هذا الكتاب ما يفيد.

المؤلف

(١) صرّح تشومسكي في إحدى محاضراته بالولايات المتحدة الأمريكية، سنة ١٩٦٦، بأن اللسانيات لم تفد في شيء مجال تعليم اللغات، وبأنه يشك في صحة الفوائد التي يمكن أن تفيد بها اللسانيات وعلم النفس في تعليم اللغات (جيرارد Girard، ١٩٧٢، ص. ٢٠ وبوشوك، ٢٠٠٠، ص. ٣٧).

الإطـار النظـري

اللسانيّات التربويّة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

١- مصطلح اللسانيّات التربويّة: قضايا وإشكالات

لا تخفى أهميّة تحديد المصطلح بدقة؛ إذ تُشَكّلُ المصطلحات مفاتيح العلوم ومستفتح ما استغلق منها، لما لها من قيمة علميّة في تدقيق التمييز بين الحقول المعرفية والتخصصات المتنوعة؛ ذلك أن تحديد المصطلح هو فرع من فروع البحوث العلميّة، وعليه يتوقف النهوض بالدراسات والتجديد فيها، وإن تطور العلوم وتقدمَها يدوران في فلك مصطلحها. وإذا كان المصطلحيون يحبذون إطلاق المصطلح الواحد على المفهوم الواحد[١]، فإن واقع المصطلحات اللسانيّة العربيّة يُقِرّ بعدم تناسق المقابلات المقترحة (العربيّة) للمفردات الأجنبية في اللغة المصدر (الإنجليزيّة والفرنسية على سبيل التمثيل)؛ إذ تتعدد المقابلات العربيّة للمصطلح الأجنبي الواحد. فالمتأمل في المصطلح الإنجليزي (Educational Linguistics) يلحظ أن ترجمته غير موحدة بين الباحثين العرب[٢]؛ فقد تَرْجم الفاسي الفهري والعَمِري (٢٠٠٩) هذا المصطلح بِـ"لسانيّات تربويّة[٣]" (ص. ٨٩)، ويوظف البوشيخي مقابلًا آخر له هو "اللسانيّات التعليميّة" (البوشيخي، ٢٠١٥،

(١) يختلف المصطلح (Term) عن المفهوم (Concept) في أن عملية تشكل المفهوم مرحلة سابقة عن مرحلة وضع المصطلح الذي يرتبط به؛ حيث يقوم الثاني بوظيفة تسمية الأول بغرض تداوله في المجتمع. وتبعًا لليعبودي (٢٠٠٦، ص. ١٥) فإن بيير لِيرا Lerat Pierre (١٩٩٤) يعد المصطلح " كلمة بسيطة أو مركبة – فيزيائيًا – تنتمي إلى لغة طبيعية، كما يعد سيميائيًا تسمية اصطلاحية لمفهوم تقني في وسط علمي". أضف إلى ذلك أن المصطلح يقتضي الاتفاق بين مستعمليه في مجال محدد.

(٢) يشكو الدرس اللساني العربي، عمومًا، من ندرة المعاجم المختصة في وضع المصطلحات اللسانيّة المترجمة، ويعود هذا الأمر إلى عدم تمكن الباحثين في المصطلح اللساني العربي، عمومًا، من وضع مصطلحات لسانية مواكبة لما استجد في المعاجم الغربية، واتخاذ الترجمة حلًّا وسيطًا بين المصطلح العربي والمصطلح الغربي. ويفسّر الميساوي خليفة (٢٠١٣) تعدد المقابلات العربية للمصطلح الأجنبي الواحد بعدم اتباع منهج واضح في التقييس المصطلحي، وغياب التعريف الدقيق للمصطلح العربي، إضافة إلى المنطلقات المنهجية الخاطئة التي أدت إلى إنتاج ترجمات لفظيّة عامة؛ لم تتمكن من نقل المفاهيم الخصوصيّة للمصطلح، فعجز المترجمون في أغلب الأحيان عن وضع مصطلحات لسانيّة تفي بالمفهوم (الميساوي، ٢٠١٣، ص ص ١٢٩ – ١٣٠).

(٣) تُعرّفُ اللسانيّات التربوية بأنها "دراسة علمية للغة تهدف إلى وضع برنامج تربوي يُسَهل تعليم الناشئين" (المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، ٢٠٠٢، ص. ٤٥).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ص. ٢٣٠). وقابـلَ المعجـمُ الموحـدُّ لمصطلحـات اللسـانيّات (إنجليـزي - فرنـسي - عـربي)، الصـادر سـنة (٢٠٠٢)، مصطلـحَ "اللسـانيّات التربويّـة " بالمصطلـح الأجنـبي (Didactics). وهـذه الترجمـة (Didactics) غـيرُ دقيقـة علـى نحـو مَـا سـيتبين في ثنايـا هـذا الإطـار النظـري. وتَرجمَـت بـن عربيّـة المصطلـح (dédactique) بـ"التعليميّـة"؛ إذ تقـول: "التعليميّـة مصطلـح حديـث النشـأة في اللغـة الفرنسـية (didactique)، وقـد جـاء نتيجـة محـاكاة تقليـد المصطلـح الألمـاني (DIDAKTIK) المشـتق بـدوره مـن المصطلـح اليونـاني (didactikos)، وقـد ترجـم العـربُ مصطلـح (didactique) إلى علـم التدريـس، وعلـم التعليـم، والتعليميّـة، والديداكتيـك، وغيرهـا مـن الترجمـات، بغيـة الإشـارة إلى الطموحـات الـتي تتجـاوز المسـتوى النظـري العـام والمجـرد، علـى النظـر الفعلـي في الممارسـة التعليميّـة" (بـن عربيّـة، ٢٠٢٢، ص. ١٢).

وقابـلَ الفـاسي الفهـري والعَمـري (٢٠٠٩، ص. ٨٩) مصطلـح (Educational Language) بمصطلـح "لغـة تعليـم"، وترجمـا مصطلـح "تربـوي" أيضًـا بمصطلـح (Pedagogical) (ص. ٢٤١). وهـذا يـدل علـى أن ترجمـة المصطلـح الأجنـبي إلى العربيّـة لـم تخـل مـن مشـاكل تتصـل بضبـط المفهـوم وصياغـة المصطلـح؛ حيـث تتعـدد المقابلات العربيّـة للمصطلـح الأجنبي الواحـد؛ إذ تختلـف ترجمـة المصطلـح مـن مترجـم عـربي إلى آخـر كمـا بَيَّنـا. فَبِـم يُفَسَّـر ذلـك؟

أثبتـت الجهـود الفرديـة العربيّـة في صياغـة المصطلحـات محدوديّتهـا وقصورهـا؛ إذ يشـكل إقبـالُ الباحثـين اللسـانيّين علـى تصنيـف المعاجـم اللسـانيّة تكريسًـا للفـوضى والاضطـراب المصطلحي. فمِـن شـأن توحيـد التصـورات والاسـتفادة مـن المجهـودات في كليّتها أن يَحُـدّ مـن الجهـود الفرديـة المنبثقـة عـن تكوينـات مختلفـة، ومـن شـأن إطـلاق مصطلـح عـربي واحـد لمقابـل أجنـبي واحـد أن يضمـن للبحـث اللسـانيّ رصانتـه وتماسـكه. ورغـم وجـود تنسـيق في المعجـم الموحـد للسـانيّات الصـادر في (١٩٨٩) والمُعَـدَّل سـنة (٢٠٠٢)، فـإن الجهـد مـازال مطلوبًـا نظـرًا إلى الهنـات الـتي اعترتـه. إن السـمةَ الـتي تميـز المجهـودات العربيّـة في صياغـة المصطلـح هـي التشـتت وضعـف التنسـيق، وحـتى إن وجـد التنسـيق فإنـه لا يحقـق الهـدف المنشـود، ونذكـر في هـذا السـياق المعجـم الموحـد للمصطلحـات اللسـانيّة الـذي أنجـزه

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة سنة (١٩٨٩)، والذي طالته انتقادات من أهل الاختصاص شكلًا ومضمونًا (غلفان، ٢٠٠٣). فالتنسيق لا يؤدي دائمًا إلى النتائج المرجوة. فقد تكلفت مؤسسات بإعداد المصطلح ومَعيَرته وتوحيده، محاولة الابتعاد عن العفوية بوضع أصول ضابطة؛ ومن هذه المؤسسات مجامع اللغة العربيّة المختلفة (وعلى الأخصّ مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة)، وكذلك مكتب تنسيق التعريب بالرباط، إلا أن هذه المؤسسات لم تبلغ الغاية المنشودة رغم الجهود المبذولة، ورغم اعتماد التنسيق أعمالَ بعض الأخصائيين والمبدعين في ميدانهم، (وكذلك آراء بعض مستهلكي المصطلح أحيانًا)، فقليل من المصطلحات اللغويّة التي أقرَّها مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة لم يكتب له الرّواج والاستحسان عند أهل الاختصاص (الفاسي الفهري، ١٩٨٥، ج ٢، ص. ٢٢٥).

وتجدرُ الإشارة إلى أن غياب التنسيق يضعنا أمام إشكالات المصطلح، فالاتفاق على كلمة معينة يجعلها تصنف ضمن ما اصطلح عليه. أما المجهود الفردي لكل فرد من الباحثين فلا يرقى إلى درجة تسمية عمله بالمصطلح. وما تَبَيَّنَ لنا حاليًّا، في تأمل المقابلات العربيّة للمصطلح الإنجليزي (Educational Linguistics)، مِن قصور في الترجمة، ومن خلل في استيعاب دلالة اللسانيّات التربويّة بصفتها موضوع كتابنا، قد أكده الفاسي الفهري، منذ ما يزيد عن عقدين، قائلا: "أعتقد أن أهَمّ ما يتسم به وضع المصطلح هو طابعه العفوي، وهي عفوية لا تقترن بمبادئ منهجيّة دقيقة، ولا باكتراث بالأبعاد النظرية للمشكل المصطلحي، وقد قادت هذه العفوية إلى كثير من النتائج السلبية في مقدمتها الاضطراب والفوضى في وضع المصطلح، وعدم تناسق المقابلات للمفردات الأجنبيّة" (الفاسي الفهري، ١٩٨٥، ج ٢، ص. ٢٢٤). ويعزى هذا الاضطراب والفوضى في المصطلحات العربيّة، في نظرنا، إلى ندرة المعاجم العربيّة التي تضطلع بوظيفة تعريف هذه المصطلحات.

وإذا تأمّلنا المنجز في معاجم المصطلحات اللسانيّة نلحظ أنه يشتمل، عمومًا، على مسارد من المصطلحات، دون تعريف المقصود منها. ولذلك تبدو الحاجة ماسة إلى إنجاز معاجم لسانيّة تضطلع بوظيفة التعريف، لتجنب اللّبس الدلالي لكل مدخل من مداخل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

معاجم المصطلحات اللسانيّة. إن المعاجم التي نحتاجها اليوم في اللسانيّات معاجم معرّفة للمصطلحات؛ إذ يندر أن تجد معجمًا لسانيًّا عربيًّا يعرّف المصطلحات، بخلاف ما نجده في المعاجم اللسانيّة الغربية. إن الحاجة ماسّة إلى الانتقال من المسارد إلى المعاجم التي تضم مفردات معرّفَة. وفي هذا الإطار يقول المسدي: "إن قاموسًا مختصًّا يرد مزدوج اللغة ثنائيّ المدخل، ويكتفي بكشف المصطلحات في ذاتها دون شرح لها ولا ضرب أمثلة لدلالتها لهو محدود الفائدة إذا ما ارتجى منه الناس أن يعينهم على اقتحام حقول العلم ولا سيما في اللسانيّات" (المسدي، ١٩٨٤، ص. ٩٦)، لذا يتعين تنزيل المعجم المختص في منازله المقصودة منه، ففائدته الطبيعيّة تبدأ ساعة يدرك مستعمله المفهوم الاصطلاحي كما صيغ في اللغة الأجنبية، وذلك عندما يكون المتصفّح على قدر من الاختصاص (المسدي، ١٩٨٤).

وبالنظر إلى المقابلات العربيّة المتعددة التي ذكرت لمصطلح (Educational)، نصوغ التساؤل التالي: هل تدل البيداغوجيا والديداكتيك والتربية والتعليم على معنى واحد؟

لا نحتاج إلى عناء كبير للإقرار باختلاف دلالة هذه المقابلات؛ وهذا يقتضي إيجاد الفروق بينها. فالديداكتيك "شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس" (غريب، والغرضاف، والفاربي، وأيت موحى، ١٩٩٨، ص. ٦٨). ويظهر التداخل بين البيداغوجيا والتربية في صعوبة الفصل بين مجال كل منهما وطبيعته. وقد يكون هذا هو السبب الذي دفع ببعض الباحثين إلى الحديث عن بيداغوجيا نظرية وأخرى تطبيقية كما هو الشأن لدى هوبيرت (Hubert, R) في كتابه "البيداغوجيا العامّة"؛ ذلك أن البيداغوجيا التطبيقية هي فن للتعليم قائم على معايير تجريبية؛ حيث تلعب تجربة المدرس دورًا أساسيا في تعامله مع التلاميذ والمواد الدراسية، أما البيداغوجيا النظرية، فتهدف إلى تحليل التربية ذاتها. ومهما يكن، فـ"إن التمييز بين البيداغوجيا والتربية استند لدى معظم الباحثين على التمييز بين طبيعة أبحاث كل منهما ونوعيّة مقاربتهما للنشاطات البيداغوجية. فالبيداغوجيا حسب أغلب تعريفاتها بحث نظري أما التربية فممارسة وتطبيق" (غريب وآخرون، ١٩٩٨، ص. ٢٢٥).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ولما كان الأمرُ يقتضي اختيارَ المصطلح الأنسب والمعبر في اللغة الهدف عن المفهوم الذي عَبّرَ عنه المصطلح الأجنبي في اللغة المصدر، فإننا سنوظف في هذا الكتاب مصطلح اللسانيّات التربويّة مقابلًا لـ (Educational Linguistics) لاعتبارات منها:

أ- تجنّبًا للّبس الناتج عن توظيف التعليميّة التي تُوَظَّف لدى بعض الباحثين بمعنى "الديداكتيك" مثلما وضحنا أعلاه.

ب- مراعاة للفروق القائمة بين التربية والتعليم؛ فالتربية "عملية تنمية متكاملة ودينامية تستهدف مجموع إمكانات الفرد البشري؛ وجدانيّة وأخلاقيّة وعقليّة وروحيّة وجسديّة... أما التعليم فهو مهنة قابلة للتعلم تشمل مجموعة تقنيات ينبغي التحكم فيها، ومهارات يتوجب اكتسابها" (غريب وآخرون، ١٩٨٨، ص ص. ٨٩، ١٠٢).

٢- اللسانيّات التربويّة: تعريفها وطبيعتها ومجالها وموضوعاتها

نَرَى من المفيد الرجوع إلى المصادر الأولى التي حدّدت ماهية اللسانيّات التربويّة وطبيعتها ومجالها وموضوعاتها. وبيان ذلك على النحو الآتي:

لقد وَظَّفَ مصطلحَ اللسانيّات التربويّة (Educational Linguistics) سبولسكي Spolsky أحدُ رواد اللسانيّات التربويّة، وهو أوّلُ من اقترح تسميةَ هذا الحقل بهذا الاسم[1]. وقد بَينّ سبولسكي مسوّغ استعمال مصطلح اللسانيّات التربويّة، وعدم

(١) يقول سبولسكي: "أنا أول من اقترح مصطلح "اللسانيات التربوية" نظرًا لعدم اقتناعي بالمجهودات المبذولة في تحديد اللسانيات التطبيقية". وهذا نصّه باللغة الانجليزية:

"I first proposed the term "Educational Linguistics" because of my dissatisfaction with efforts to define the field of Applied Linguistics" (Spolsky, 2008, 1).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

اقتناعـه بمصطلـح اللسـانيّات التطبيقيـة بوصفـه عامًّـا ومطلقًـا (سبولسـكي، ٢٠٠٨). وعُـرِّف مصطلـح اللسـانيّات التربويّـة في سبولسـكي Spolsky (١٩٧٨)، وسـتوبس Stubbs (١٩٨٦)، وتوسـع هـذا المصطلـح، بشـكل سـريع، وأصبـح مُـدْركًا في نصـوص سبولسـكي (١٩٩٩)، وكورسـن Corson (١٩٩٧)، ومقـررات الجامعـة (University programs). و"مـع تزايـد أهميّـة تعليـم اللغـة نتيجـة إنهـاء حقبـة الاسـتعمار (Decolonization)، وظهـور العولمـة (Globalization) أصبحـت أنظمـة التعليـم تُثَمّـن الحاجـة إلى تكويـن المدرسـين والمـدراء في جوانـب اللسـانيّات الـتي لهـا صلـة وطيـدة بالتربيـة، وكـذا المجـالات الفرعيـة المختلفـة الـتي تطـورت ضمـن اللسـانيّات التربويّـة نفسـها" (سبولسـكي، ٢٠٠٨، ص. ١). ويُخَصّـص سبولسـكي (٢٠٠٨) مقدمـة للتعريـف باللسـانيّات التربويّـة، وَسَـمَها بـ"مـا اللسـانيّات التربويّـة؟ . ويُبـيّنَ هولـت Hult (٢٠٠٨) تاريـخ اللسـانيّات التربويّـة، وتطورهـا، ونشـأتها (Emergence)، وطبيعتهـا (Nature)، ومجالهـا (Scope).

ويفيدنـا في اسـتيعاب حقـل اللسـانيّات التربويّـة الكتـابُ المهـمُ الـذي حرّرَه سبولسـكي وهولـت Spolsky & Hult (٢٠٠٨) والموسـوم بـ"المرشـد في اللسـانيّات التربويّـة" (The Handbook of Educational Linguistics)، الـذي نُشِـرَت أول طبعـة منـه في ٢٠٠٨ بـدار النشـر بلاكويـل (First published 2008 by Blackwell publishing). إن هـذا الكتـاب، المهـم في نظرنـا، يشـمل مقدمـة موسـومة بـ"مـا اللسـانيّات التربويّـة؟" ومحـورًا عـن "نشـأة اللسـانيّات التربويّـة وتاريخهـا وتطورهـا"، وثلاثـة أجـزاء نبرزهـا علـى النحـو التـالي: يتضمـن الجـزء الأول "أسـس اللسـانيّات التربويّـة" (Foundations for Educational Linguistics)، ويشـمل الجـزء الثـاني موضوعـات جوهريـة في اللسـانيّات التربويّـة، فيمـا يتضمـن الجـزء الثالـث العلاقـات بـين البحـث والتطبيـق (Research–Practice Relationships). إن النظـر في مقـالات المشـاركين في هـذا العمـل، والتأمـل في الكتـب الـتي حرّروهـا في مجـال اللسـانيّات التربويّـة بالإنجليزيّـة، يؤكـد حقيقـة واحـدة؛ وهـي أن البحـث في الوطـن العـربي، في هـذا المجـال، مـا زال متخلفًـا عـن الركـب.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ولاحظ سبولسكي أن اللسانيّات التطبيقية غير دقيقة (inpricise)، وأن لها أوجهًا متعددة، وتعدُّ اللغة والتربية وجهًا واحدًا من هذه الأوجه؛ فأطلق مصطلح اللسانيّات التربويّة وذلك في مقاله (سبولسكي، ١٩٧١)، وحدد طبيعتها في بحث بالمؤتمر الثالث لـ (AILA) في ١٩٧٢. ثم نشر رؤيته للموضوع في سبولسكي (١٩٧٤ ب)، ونشر تواليًا بحوثًا ودراسات في سبولسكي (١٩٧٨)؛ يفسر فيها طبيعة اللسانيّات التربويّة ومجالها (هولت، ٢٠٠٨، ص ص. ١٤–١٥). وتَعْتَبرُ هورنبورغر Hornberger (٢٠٠١) اللسانيّاتِ التربويّة حقلا مستقلا بذاته (autonomous field). فما اللسانيّات التربويّة؟ وما طبيعتها؟ وما مجالها؟ وما مميزاتها؟ وما الموضوعات التي تعنى بها؟

يعرّف سبولسكي (١٩٧٨) وهورنبوغر Hornberger (٢٠٠١) اللسانيّات التربويّة باعتبارها "مجالَ دراسة يُدمج أدوات البحث اللسانيّة والتخصّصات الأخرى ذات الصلة بالعلوم الاجتماعية لحلّ شامل للإشكالات والقضايا (Issues) التي لها صلة باللغة والتربية" (هولت، ٢٠٠٨، ص. ١٠).

أما عن طبيعة اللسانيّات التربويّة، فيرى هولت (٢٠٠٨) أنها مجالٌ متعدد المناهج (Multi–Method) في المقاربات التعليميّة المتنوعة التي يستخدمها الباحثون في عملهم. فاللسانيّات التربويّة متعددة المراكز في المنصات الأكاديمية التي يعمل من خلالها الباحثون؛ وهي شاملة في جميع المعارف المنتجة فيما يتعلق باللغة والتعليم. ولذلك يرى سبولسكي أن "اللسانيّات التربويّة تُسْهِم في الفهم المتكامل للوحدات أو المواد (Subjects) التي ينظر إليها عادة على أنها مناهج منفصلة، وكذا إمكانيات فهم القضايا أو المسائل المتعلقة باللغة والتعليم في سياق اجتماعي أوسع" (سبولسكي، ٢٠٠٣، ص. ٥٠٣).

وأما عن مجال اشتغالها (Scope) فيشير سبولسكي (١٩٧٤) إلى أن المهمة الأساس للسانيّ التربوي هي تقديم المعلومات ذات الصلة بتشكيل سياسة تعليم اللغة وتنفيذها، أي التركيز على الممارسة التربويّة. ويمكن استخدام معرفة اللسانيّات التربويّة لتوجيه عملية صياغة سياسة لغويّة تعليميّة سليمة مصممة للتأثير بشكل إيجابي على الممارسة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

اللغويّة. ويمكن، أيضًا، توظيف هذه المعرفة لتوجيه ممارسة التدريس السليمة، حيث يتم تنفيذها فيما يتعلق بسياسة اللغة التعليميّة. ويوضح سبولسكي ذلك بقوله: "إن مجال اللسانيّات التربويّة هو تقاطع اللسانيّات وعلوم اللغة الأخرى ذات الصلة بالتعليم الرسمي وغير الرسمي" (سبولسكي، ١٩٧٨، ص. ٢).

ونظرا إلى الملاحظات التي ميزت اللسانيّات التطبيقية، والتي أشرنا إلى بعضها سابقًا، راهن سبولسكي على حل جديد نوضحه على النحو الآتي:

تبعًا لسبولسكي (٢٠٠٨) يرى بعض اللسانيّين أن مجال اشتغالهم ينبغي ألا يدرج في أيّ ميدان له صلة بالتربية؛ فاللسانيّات، في نظرهم، علم خالص محض (pure science)، ودراسته تحفز في إطار زيادة المعرفة الإنسانية. ويرى لسانيّون آخرون، من بينهم سبولسكي، أن اللسانيّات تقدم حلولًا لكثير من المشاكل التعليميّة والتربويّة، وذلك من خلال مراعاة الصعوبات المرتبطة بالتخطيط والتعليم اللغويين. ويرى سبولسكي "أن اللسانيّات، رغم صلتها بالتعليم، فإن العلاقة القائمة بين التعليم واللسانيّات نادرًا ما تكون مباشرة، وأن اللسانيّات لا تصلح كلها للتطبيق على مسائل التربية والتعليم" (سبولسكي، ٢٠٠٨، ص. ٢).

وتأثر سبولسكي بتصنيف دافيس Davies (٢٠٠٦) الذي مَيّز بين اتجاهين في تحديد جوهر (core) اللسانيّات التطبيقية:

- اتجاه يدافع عن ضرورة تحديد قاموس اللسانيّات التطبيقية ومن أتباعه وداوسون (Widdowson).
- اتجاه ثان يرى أن اللسانيّات التطبيقية مجال واسع يصعب التحكم في مسائل اشتغاله بدقة. ومن أتباع هذا الاتجاه سبولسكي الذي يرى أنّ مجال اشتغال اللسانيّات التطبيقية صعبُ التحكم، ولا يمكن تحديد جوهر اهتمام اللسانيّات التطبيقية ومجالها. ولذلك اقترح اللسانيّات التربويّة حلا بديلًا. يقول سبولسكي: "وقياسًا على علم النفس التربوي (Educational Psychology)

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

آمل أن يكون من الممكن تحديد حقل مرتبط بالتربية مؤسس على اللسانيّات" (سبولسكي، ٢٠٠٨، ص. ٢). إن اللسانيّات التربويّة تتضمن عناصر لسانيّة مرتبطة مباشرة بقضايا التعليم، وتشمل، علاوة على ذلك، عناصر تربويّة لها علاقة بقضايا اللغة.

ويرتبط تطوير العربيّة وتعلّمها بالإفادة مما يُستَحدَثُ في مجال تعليم اللغات عمومًا، وعلى استثمار النتائج المحرزة في اللسانيّات النظرية واللسانيّات التربويّة. ولذلك، نتبنى في هذا العمل اللسانيّات التربويّة إطارًا نظريًّا. ونرى من المفيد إبراز موضوعات اللسانيّات التربويّة، أو أهم المحاور التي تعنى بها، بعدما أبرزنا ماهية اللسانيّات التربويّة وطبيعتها ومجال اشتغالها.

تختص اللسانيّات التربويّة بدراسة العلاقة بين اللسانيّات النظرية وبين مجال تعليم اللغات. ويعد مجال تعليم اللغات من أهم المجالات التي تركز عليها اللسانيّات التربويّة. ويشمل هذا المجال اللغة الأولى وذلك حين يدْرُس الطفل لغتَه الأساسية، كما يشمل اللغة الثانية التي يمارسها شخص ما في مجتمعه وبيئته، والتي لا تعد لغته الأم، وكذلك تعليم اللغة الأجنبيّة حيث يدرس الشخص لغة بلد آخر. وتتمحور موضوعات اللسانيّات التربويّة، حسب هورنبورغر Hornberger (٢٠١٢)، في اكتساب اللغة (Language Acquisition) والتنوع اللغوي (Language Diversity)، وتعليم اللغة (Language Teaching)، وبيداغوجيا تعليم اللغات الأولى واللغات الأجنبية، وتدريس مهارات الاستماع (Listening)، والتحدث (Speaking)، والقراءة (Reading)، والكتابة (Writing)، كما تهتم باختبارات اللغة (Language Tests)، والتقييم (Evaluation) كما هو مُبَيّن في كومينس Cummins (٢٠١٢). وتُعْنَى اللسانيّات التربويّة أيضًا بالسياسة اللغويّة، واختبارات اللغة، واللغة والتكنولوجيا، والتنوع الاجتماعي (أعداد سلسلة اللسانيّات التربويّة). ويشكل التقييم والاختبار[1] أحد المحاور الهامة في اللسانيّات التربويّة كما في كيلي وريا ديكنز Kiely and Rea-Dickins (2005).

(١) سنبرز أهمية التقييم والاختبار، بنوع من التفصيل، في الباب الثاني من هذا الكتاب.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وقـد دعـا سبولسـكي (١٩٧٨) إلى ضـرورة الاسـتفادة مـن كل العلـوم الـتي تسـلط الضـوء على العلاقـة بـين اللسـانيّات وعلـم التربيـة. وتـدرس اللسـانيّات التربويّـة، أيضًـا، التقنيـات الـتي يجـب أن تتبـع في تدريـس اللغـة للناطقـين بهـا وسـبل تعليمهـا للناطقـين بغيرهـا. وهـي ثمـرة اللقـاء بـين اللسـانيّات وعلـم التربيـة. فموضـوع اللسـانيّات التربويّـة هـو الإفـادة مـن حقائـق اللسـانيّات العامّـة بمناهجهـا ونتـائج دراسـاتها وتطبيـق ذلـك كلـه في مجـال تعليـم اللغـات؛ أي أنهـا تسـتغل معطيـات اللسـانيّات العامّـة وفروعهـا الخاصّـة، ومـا وصلـت إليـه بحوثهـا مـن حقائـق لحـل مشـكلات تعليميّـة. ولمّـا كانـت اللسـانيّات التربويّـة فرعًـا مـن اللسـانيّات التطبيقيـة (Applied linguistics)، فإننـا نـرى مـن المفيـد إبـراز ماهيـة اللسـانيّات التطبيقيـة، ومجالاتهـا في عمليـة تعليـم اللغـة، ومميزاتهـا.

٣- اللسانيّات التطبيقية: المفهوم والمجالات والمميزات

لقـد بـرزت اللسـانيّات التطبيقيـة بعدمـا اسـتوت اللسـانيّات (Linguistics) منهجيًّـا ونظريًّـا وشـكلت حقـلًا مـن حقـول اللسـانيّات. وارتبـط ظهورهـا بظهـور الاهتمـام بمشـاكل تعليـم اللغـات الحيـة للأجانـب في العقـد الرابـع مـن القـرن المـاضي. وَيعرّفهـا بـراون Brown قائـلًا: " يُعَـدّ علـم اللغـة التطبيقـي [اللسـانيّات التطبيقيـة] منـذ عقـود عـدة فرعًـا مـن علـم اللغـة [اللسـانيّات]، ويهـدف إلى وضـع النظريـات اللغويّـة موضـع التطبيـق في بعـض المجـالات العلميّـة. ومـن هـذه المجـالات تعليـم اللغـات الأجنبيّـة، وتعليـم القـراءة، والتعبـير والفنـون اللغويّـة في اللغـة الأم" (بـراون، ١٩٩٤، ص ص. ١٧٢-١٧٣). وتُعْـنَى اللسـانيّات التطبيقيـة، في جـزء منهـا، بإعـداد المـواد التدريسـية وإعـداد الطـرق الخاصّـة بتدريـس اللغـة الثانيـة وتبحـث عـن حلـول لمشـاكل تدريـس اللغـات (كراشـن، ١٩٨٢). وبمـا أن اللغـة جـزء لا يتجـزأ مـن حياتنـا اليوميـة، فـإن ارتباطهـا وثيـق الصلـة باللسـانيّات التطبيقيـة الـتي تسـوغ وجودهـا عنـد بـروز مشـكلة لغويّـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ونسجل مميزات اللسانيّات التطبيقية على النحو الآتي:

أ- اللسانيّات التطبيقية مجال معرفي يسعى علماؤه إلى البحث عن حلول للمشاكل التي لها علاقة باللغة (مكّارتي، ٢٠٠٥، ص. ١٩).

ب- إن اللسانيّات التطبيقية تطبيق المعلومات النظرية والمناهج البحثية ونتائج دراسات اللسانيّات (علم اللغة) على المشكلات العلميّة للغة (كوبر، ٢٠٠٦).

وتتعدد اهتمامات اللسانيّات التطبيقية، تبعا لكوك Cook (٢٠٠٥)، حيث تتوفر على مجالات عِدّة، تُمَكّن من معالجة مشاكل تعليم اللغة. ويمكن تصنيف مجالات اللسانيّات التطبيقية (Scopes of Applied Linguistics) على هذا النحو (كوك فاي، ٢٠١٣، ص ص. ٨-١٠):

- مجال اللغة والتعليم: يعد هذا المجال من أهم المجالات التي تركز عليها اللسانيّات التطبيقية. ويشمل هذا المجال تعليم اللغة الأولى والثانية والأجنبية. أضف إلى ذلك اختبار اللغة الذي يعنى بتقييم الحصيلة اللغويّة في كل من اللغة الأولى واللغة الثانية أو الأجنبية. ثم علاج النطق؛ أي ما يرتبط بمعالجة الضعف في التحدث والتواصل سواء كان ذلك وراثيًّا أو مكتسبًا بسبب تدخل جراحي أو حادث أو مرض أو شيخوخة. إضافة إلى اختبار اللغة؛ أي تقدير التحصيل وتقييمه في الكفاية اللغويّة، في كل من اللغة الأولى واللغات الإضافية وللأغراض العامّة والخاصّة.
- مجال اللغة والعمل والقانون: يشمل هذا المجال التخطيط اللغوي، والتواصل في بيئة العمل، وذلك بدراسة كيفية استخدام اللغة في هذه البيئة، وكيفية إسهامها في طبيعة السلطة وعلاقتها بالأنواع المختلفة من العمل، كما يشمل تعلم اللغات لغاية شرعية جنائيّة؛ أي تطبيق الأدلة اللغويّة في التحقيقات الجنائية والقانونية الأخرى، مثل التحقق من كاتب مستند ما أو صوت متحدث على شريط تسجيل.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- مجال اللغة والمعلومات والتأثير: يشمل هذا المجال تحليل الخطاب النقدي، وذلك بدراسة العلاقة بين الخيارات اللغويّة والتأثير في الأدب، ثم الترجمة (ممارسة ترجمة النص المكتوب والكلام المنطوق). وَيضم هذا المجال، أيضًا، الصناعة المعجمية التي تهدف إلى إعداد المعاجم أحادية اللغة وثنائية اللغة، وكذلك الأعمال المرجعية الأخرى.

وتدخل كل هذه المجالات ضمن اهتمامات اللسانيّات التطبيقية؛ وهي مجالات تخضع للبحث والدراسة في نظر المؤسسات والدوريّات المهتمة بهذا الحقل المعرفي. وتعد، عمليًّا، بعض هذا المجالات أكثر استقلالًا من المجالات الأخرى؛ فاللسانيّات العلاجيّة ودراسة الترجمة تعد أكثر استقلاليّة من المجالات الأخرى. كما يعدُّ تعليم اللغات أكثر اهتمامًا في جوانب البحث الأكاديمي مقارنة مع المجالات الأخرى (كوك فاي، ٢٠١٣).

ووفقًا لأبحاث مكّارتي McCarthy (٢٠٠١) فإن المشاكل اللغويّة يمكن أن تحلَّ انطلاقًا مما تتيحه اللسانيّات من رؤى وحلول للمشاكل. وهذا يبرز التفاعل بين اللسانيّات واللسانيّات التطبيقية. ورغم هذا التفاعل فإن أهدافهما ومباحثهما تختلف، فدور اللسانيّين يكْمُنُ في بناء نظريات لغويّة قابلة للتجريب، وتقديم نماذج وأوصاف وتفسيرات لطبيعة اللغة بالاستناد إلى الحدس والعقل والمنطق، بينما يكمن دور اللسانيّين التطبيقيين في إيجاد حلول لمشاكل تعليم اللغة والاستفادة مما تزوده به اللسانيّات. وللإشارة، فقد طُبِّقت بعض النماذج اللسانيّة على تعليم اللغة الإنجليزيّة. ويُمَيّز مكّارتي (٢٠٠١) بيْنَ اللسانيّات واللسانيّات التطبيقية؛ فإذا كانت اللسانيّات التطبيقية تستفيد من اللسانيّات في تحديد المحتوى، وتحليل الأخطاء، وبناء الاختبارات، وإعداد الكتب والمعاجم، فإن اللسانيّات تهدف إلى دراسة اللغة على نحو علمي[1].

(١) لمزيد من الفروق بين اللسانيات واللسانيات التطبيقية ينظر: (صالح بلعيد، ٢٠٠٩).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٤- بين اللسانيّات التطبيقية واللسانيّات التربويّة

إذا كان بـروز اللسـانيّات التطبيقيـة (Applied linguistics)، في العقـد الرابـع مـن القـرن المـاضي، مرتبطًـا بظهـور مشـاكل تعليـم اللغـات للأجانـب، كمـا بـيّن كراشـن Krashen (١٩٨٢)، وكـوك Cook (٢٠٠٥)، فـ"إن اللسـانيّات التربويّـة تعـود إرهاصاتهـا إلى العقـد السـادس مـن القـرن المـاضي بالولايـات المتحـدة الأمريكيـة" (هورنبورغـر، ٢٠١٢، ص. ٢). وبـرزت اللسـانيّات التربويّـة، بعـد تبـني هايمـز Hymes مفهوم القـدرة التواصليـة في بيداغوجيا اللغـات، ووضعـت علـى أساسـه برامج تعليـم اللغات (هايمـز، ١٩٨٤).

ويلاحـظ المتأمـل في اللسـانيّات التطبيقيـة تعـدد مجـالات اهتماماتهـا وتشـعبها؛ إذ دفعـت المشـاكل والنقاشـات الدائـرة حـول مجـال اللسـانيّات التطبيقيـة وطبيعتهـا سبولسـكي إلى اتخـاذ قـرارِ صياغـة مجـال أكـثر تحديـدًا ودقـة مـن مجالهـا الواسـع؛ ذلـك أن اللسـانيّات التطبيقيـة رغـم تطورهـا تبـدو "محاولـة فاشـلة (fairly soulles) لتطبيـق نمـاذج غـيردقيقـة، وغـيرموفقـة، لحـل مشـاكل لغويّـة محـدّدة ودقيقـة في مجـال تدريـس اللغـات الأجنبيـة" (سبولسـكي، ٢٠٠٨، ص. ١). ويضيـف سبولسـكي في هـذا الإطار قائـلا: "أصبـح مـن البدَهـي، خاصّـة، بعـد فشـل الطريقـة السـمعية الشـفهية (The Audio–Lingual Method) مـن جهـة، ورفـض اللسـانيّات التحويليـة (Transformational Linguistics) قبـول اتخـاذ القضايـا التطبيقيـة (practicl issues) على عاتقها من جهـة أخـرى، أصبـح من الجلي أن اعتمـادَ اللسـانيّات التطبيقيـة، بوصفهـا لسـانيّات تطبـق علـى بعـض المسـائل العمليـة، فكـرةٌ مضللـة (misleading)" (سبولسـكي، ٢٠٠٨، ص. ١). وأفـرزت اللسـانيّات التطبيقيـة مشـاكل مرتبطـة بتعليـم اللغـات منهـا عـدم التحكّـم في الطريقـة الطبيعيّـة.

نسـتخلص، إذن، أن جعـل اللسـانيّات التربويّـة إطـارًا نظريًّـا يجـد مُسَـوّغه في أن مجـالَ اللسـانيّات التطبيقيـة مجـالٌ واسـع.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

0- الأسئلة الأساس في تعلم اللغات وتعليمها

يقتـضي إجـراء عمليّـة تعليميّـة ناجحـة أسسًـا تراعـى في تنفيذهـا؛ إذ يتطلـب إنجـاح العمليـة التعليميّـة شـروطًا؛ تصـاغ علـى شـكل أسـئلة (أسـس) تتمحـور حولهـا، وهـي علـى النحـو التـالي (بـراون، ٢٠٠٠، ص ص. ١-٢-٣):

الأساس الأول: مَن؟ (Who?) وتُعَبّر عنه الأسئلة التالية:

مَـن يتعلّـم؟ ومـن يُعلِّـم؟ إنهـم الدارسـون والمدرِّسـون. فمـن هـم أولئـك الدارسـون ومـا أوطانهـم! ومـا لغاتهـم الأولى؟ ومـا قدراتهـم العقليـة؟ ومـا خصائصهـم الشـخصية؟ أمـا عـن المعلّـم فـلا بـد أن نسـأل، مـا لغتـه الأولى؟ ومـا خبرتـه وتكوينـه؟ ومـا معرفتـه باللغـة التـي يريـد أن يُعَلّمهـا؟ ومـا ثقافتـه فيهـا؟ ومـا فلسـفة التعليـم المتبعـة لديـه؟ وفـوق كل هـذا، كيـف يتفاعـل المعلـم والمتعلـم معًـا في المجتمـع؟

الأساس الثاني: ماذا؟ (What?) ويعبر عنه بالأسئلة:

مـا الـذي يجـب أن يتعلمـه المتعلـم؟ ومـا التواصـل؟ ومـا اللغـة؟ فهـذا السـؤال هـو سـؤال عـن المحتـوى الـذي يتأثـر بعوامـل نذكـر منهـا:

- **الأهـداف:** الأهـداف مصطلـح يختلـف عـن الغايـات، ولا بـد أن تكـون محـدَّدة تحديـدًا واضحًـا.
- **مستوى المقرَّر:** يجـب أن يناسـب اختيـار المحتـوى المسـتوى المعـرفي للمتعلمـين؛ فمـا يقـدم لمتعلـم في السـنة الأولى ليـس هـو مـا يقـدم لمتعلـم في السـنة الثانيـة؛ فاختيـار المحتـوى يخضـع لمعايـير مـن بينهـا أن يناسـب مسـتوى المتعلمـين معرفيًّـا.

الأساس الثالث: كيف؟ (How?)

كيف يجري التعلّم؟ كيف يضمن شخصٌ النجاح في تعلم اللغة؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الأساس الرابع: متى؟ (When?)

متى تعلّم اللغة؟ ما سنّ الشخص الذي يتعلم اللغة؟ كم عدد الساعات التي يجب أن يتعلّم فيها المتعلّم داخل القاعة؟

الأساس الخامس: أين؟ (Where?)

متى تعلّم اللغة؟ ما سنّ الشخص الذي يتعلم اللغة؟ كم عدد الساعات التي يجب أن يتعلّم فيها المتعلّم داخل القاعة؟

الأساس السادس: لماذا؟ (Why?)

لماذا نتعلم اللغة؟ لماذا نتعلم اللغة الثانية؟ ما أغراض تعلّم اللغة؟

كل هذه الأسئلة تتصل اتصالًا وثيقًا بتعليم اللغة. ويمكن توضيح هذه الأسس في الجدول الآتي:

السؤال الأساس	المقصود منه
مَن نُعَلم؟	العَيِّنَة المستهدفة
ماذا نُعَلّم؟	المحتوى (يهمنا محتوى الدرس اللغوي)
كيف نُعَلّم؟	المنهجيّات والنظريات والوسائل
متى نُعَلّم؟	الزمن / السنّ الملائم
أين نعلّم؟	البيئة اللغويّة أو قاعة الدرس
لماذا نعلّم؟	الهدف من التعليم

تراعى هذه الأسئلة الأساس في تعليم اللغة كما نَصّ على ذلك بروان في كتابة "أسس تعلم اللغة وتعليمها". والسؤال الذي يفرض نفسه: إلى أي حدّ تراعى هذه الأسس في تعليم اللغة العربيّة في المراحل التعليميّة؟ وما مصادر اللسانيّات التربويّة؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٦- مصادر اللسانيّات التربويّة

بعـد إبـراز أسـس تعليـم اللغـة وتعلمهـا [١] في ضـوء اللسـانيّات التربويّـة، نـبرز بعـض مصـادر هـذا الحقـل علـى النحـو التـالي:

أكّـدَ هايمـز (١٩٨٤، ص. ١٨٢) أن "مفهـوم القـدرة التواصليـة احتـل مكانـة هامـة في المقدمـات العامّـة للسـانيّات التربويّـة". وتسـتمد اللسـانيّات التربويّـة أسسـها مـن البيولوجيـا العصبيـة لتعلـم اللغـة، واللسـانيّات النفسـية والنظريـة اللسـانيّة واللسـانيّات الاجتماعيـة وعلـم الاجتمـاع اللغـوي وكـذا اللسـانيّات الأنتربولوجيـة علـى نحـو مـا هـو مُبَـيّن في الجـزء الأول مـن الكتـاب الجماعـي الـذي أعـدّهُ ونسّـقه اللسـانيّان التربويـان سبولسـكي وهولـت (٢٠٠٨). وهـي مصـادر تتصـدى للغـة الإنسـانية مـن زاويـة مـا، وتعـنى بمشـاكل تعليـم اللغـة ووضـع حلـول لهـا بغيـة خدمـة العمليـة التعليميّـة. فاللسـانيّات وحدهـا لا يمكنهـا أن تحـل مشـكلة التعليـم دون الاسـتعانة بعلـوم أخـرى، رغـم أنهـا تهتـم ببنيـة اللغـة وطبيعتهـا (سبولسـكي، ١٩٨٠).

ومِـن غاياتنـا، في عملنـا هـذا، اسـتثمارُ النحـو التعليـمي باعتبـاره نحـوًا يُوضَـعُ أساسًـا لتلبيـة حاجـات المتعلمـين، ولمسـاعدتهم علـى تعلّـم اللغـة المسـتهدفة، ويقابلـه النحـو العلمي الـذي يشـمل أنماطًـا متعـددة مـن الأنحـاء، كالأنحـاء الوصفيـة، أو التوليديّـة، أو الوظيفيّـة.

بيَّنـا في هـذا الإطـار النظـري ماهيّـة اللسـانيّات التربويّـة، وطبيعتهـا، وموضوعاتهـا، وأسسـها، بوصفهـا حقـلًا يسـعى إلى حـل المشـاكل المرتبطـة باللغـة. ونُخَصِّـصُ البـاب الأول لتشـخيص مظاهـر الخلـل في وضعيـة العربيّة ومسـبباته من منظور اللسـانيّات التربويّة.

(١) لا يمكن تعريف التعليم منعزلاً عن التعلم؛ ذلك أن المتطلبات العملية للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلم، وعلى ذلك يعرف التعليم بأنه تيسير التعلّم وتوجيهه، وتمكين المتعلّم منه، وتهيئ الأجواء له (براون، ١٩٩٤).

الباب الأول

دواعـي اسـتثمار اللسـانيّات التربويّـة فـي إصـلاح تعليـم العربيّـة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تقديم

حظيت العربيّة بعناية فائقة منذ القدم، وشكّلت مصدر اعتزاز وافتخار للناطقين بها؛ ولهذا الاعتزاز ما يُسَوّغُه؛ فالعربيّة تستمد رمزيتها من القرآن الذي كان له الفضل في صيانتها من كيد كل عابث، ورمزيتها مستمدة من نزوله عربيًّا، ورمزيتها تستمد من كونها تحمل في ذاتها سر بقائها وقوة انتشارها، حيث غمر إشعاعها لغات الأمم والممالك التي استظلت براية الإسلام، فلم تكن لغة العربي فحسب، بل كانت لغة العقيدة لدى المسلمين مهما اختلفت أوطانهم، وأجناسهم، وألسنتهم، ومهما تباعدت أقطارهم.

وليس الحديث عن العربيّة مرتبطًا بنزعة الدفاع عن أفضلية لغة على أخرى، لوجود خصائص تميز كل لغة؛ فالعربيّة لها قيمة دينية تتمثل في نزول القران بها؛ فسمت بسموٍّ إعجازه، وارتفعت بارتفاع بلاغته وقوة ألفاظه ومعانيه، وحفظت بحفظ قيمه الدينيّة والروحية. والعربيّة لها رمزية كبيرة نظرًا إلى الدور الذي لعبته في توحيد الأمصار والأقطار العربيّة. كما أن للعربيّة قيمة اجتماعية من تجلياتها أنها لغة التعبير والتخاطب والتواصل بين أهلها. والعربيّة لها قيمة أدبية وجمالية تبرز فيما تمتاز به من طرق إبانة مختلفة سواء في الشعر أو النثر؛ فهي وعاء التراث الأدبي الذي لا يمحوه الزمن. وللعربيّة قيمة علميّة عكس ما يشاع من كونها لغة الأدب فقط؛ وعلميتها تتضح في الدور الذي قامت به قديمًا حين استطاعت أن تكون أداة نقل مختلف علوم الأمم. لكن وضعيتها الراهنة تثير نقاشًا قد يصل أحيانًا إلى التقليل من قيمتها وأهميتها في حاضرنا. ولا شك أن للتعليم دورًا فعالًا في وضعيتها، فهي تتأثر قوة وضعفًا تبعًا لقوة التعليم أو ضعفه، فـ "التعليم أقوى الوسائل لنشر اللغة، وجعلها لغة الاستعمال والتداول، ولغة الشعب المَرِنة والمعبّرة عن مختلف الأنشطة والأوضاع" (الفاسي الفهري، ٢٠١٣، ص. ٢٨٢). ولذلك تقتضي الوضعية الراهنة للعربيّة تشخيص تعليمها.

سنبرز في الفصل الأول، من هذا الباب، مؤشرات ضَعْف وضعية العربيّة، وتحديدًا بالمغرب، والتركيز على تشخيص وضعيتها في المراحل التعليميّة، خصوصًا في المرحلتين

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الابتدائيـة والثانويـة بنوعيهـا. ولذلـك، سـنبرز الأهـداف المعلنـة مـن تعليـم العربيّـة في الوثائق الرسـمية لتشـخيص حالتهـا الراهنـة؛ ذلـك أن لـكل درس لغـوي هدفًـا يسـعى إلى تحقيقـه، ولـكل درس لغـوي منهجيّـة تُتّبَـع في تعليمـه. والـدرس اللغـوي العـربي لـه هـدف، شـأنه شـأن دروس اللغـات الأخـرى، ولـه منهجيّـة مثلهـا. ويسـعى هـذا الفصـل إلى تشـخيص وضعيـة الـدرس اللغـوي العـربي بالمغـرب بغيـة تحديـد مكامـن الخلـل، ومعرفـة أسـبابها، وذلـك عـبر تتبـع خطـوات؛ أولهـا تحديـد الهـدف المحـدد مـن تعليـم أي درس لغـوي، وكـذا المنهجيّـة المتبعـة في تعليمـه، وهـذان العنصـران (الهـدف والمنهجيّـة) همـا السـبيلان إلى معرفـة مـدى حضـور خلـل في تعليـم الـدرس اللغـوي في مختلـف الأسـلاك التعليميّـة. أمـا الفصـل الثـاني مـن هـذا البـاب فيعـنى بأسـباب الخلـل ومسـبباته في وضعيـة العربيّـة، وفي تعليمهـا.

الفصل الأول

مُؤَشّرات ضعفِ وضعيّة العربيّة في الوطن العربي (المغرب أنموذجًا)

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تقديم

بَدَهِيّ أن إيجاد حلّ أو علاج لظاهرة معينة يتطلب، أوّلًا، تحديد مكمن الداء أو الخلل؛ حيث إن تقديم الدواء يقتضي معرفة الداء، والتشخيص مقدّم على العلاج، ولا علاج دون التمكن من تحديد أصل الداء. ولذلك، سيعنى هذا الفصل الأول بتبيان مكامن الخلل في وضعية العربيّة بالوطن العربي عمومًا، مع التركيز على وضعيتها بالمغرب، وتشخيص مراحل تعليمها. فما مؤشرات ضعف وضعية العربيّة بالمغرب؟ وما مظاهر الخلل في تعليمها؟ وأين يكمنُ هذا الخلل؟ تشكّل الفقرات التالية بعض عناصر الإجابة.

١- استمرار تغلغل الثقافة الاستعمارية وهيمنتها

يُقِرّ الدستور المغربي برسميّة العربيّة والأمازيغيّة بالمغرب. إلا أن وضعية اللغة العربيّة، باعتبارها موضوع الدراسة، لا يعكس ما صرّح به الدستور[1]؛ حيث تستعمل في مجالات محدودة وتحاصر بلغات أخرى. إنّ العاميّة هي اللغة السائدة في البيت والشارع والسوق، وتبقى الفرنسية، باعتبارها لغة أجنبية، هي اللغة الموظفة في الاقتصاد والإدارة. ويعني هذا أن العربيّة في وضعية غير مريحة. فبالرغم من كون العربيّة هي اللغة الرسمية إلى جانب الأمازيغيّة استنادًا إلى الدستور، "فإن هناك إقرارًا فعليًّا بثنائية لغويّة وظيفيّة (فيما يبدو)، بل بأحاديّة لغويّة فرنسيّة في التعامل في عدد من المجالات. وحتى نذكر بعض الأمثلة، فإن النصوص والمراسلات الرسمية تحرر أكثر فأكثر بالفرنسية، وإذا وجدت صيغة معرَّبة لها فإنها غالبًا ما تكتب بلغة ركيكة غير مفهومة" (الفاسي الفهري، ٢٠٠٣، ص. ١٠).

وعلى الرغم من حصول المغرب على الاستقلال سنة ١٩٥٦؛ أي ما يزيد عن ستة عقود، فإن حضور الثقافة الاستعمارية ما يزال مهيمنًا في بلادنا. إن استمرار حضور

(١) عاش المغرب حالتين دستوريتين، قبل دستور ٢٠١١ وبعده. فإلى حدود ٢٠١٠، كان المغرب يقرُّ بلغة رسمية واحدة، هي العربية. وابتداء من ٢٠١١، انتقل إلى نظام بلغتين رسميتين، حيث انضافت الأمازيغيّة لترقى إلى دور اللغة الرسمية (لمزيد من التفاصيل ينظر: الفاسي الفهري، ٢٠١٩، ص. ١٢٥).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الثقافـة الاسـتعمارية في بلادنـا يتمثـل في جوانـب ومظاهـر متعـددة، لعـل أهمهـا، وأكثرهـا خطـورة، اسـتمرار سـيادة اللغـة الفرنسـية في المدرسـة والإدارات والشـوارع علـى حسـاب لغتنـا القوميـة، واسـتمرار طـرق وقوالـب التفكيـر الاسـتعماري الرجعـي المتخلـف لـدى كثـير ممـن ينتمـون إلى عالـم الفكـر والثقافـة، وعالـم الإدارة والسياسـة (الجابـري، ١٩٧٣).

ومـا يؤكـد اسـتمرار حضـور الثقافـة الاسـتعمارية هـو "كيـف يفهـم، مثـلًا، أن اللغـة الفرنسـية، قبل دخول الحماية الفرنسـية إلى المغرب سـنة ١٩١٢، لم يكن لها إلا وجود هامشي، بينما تشـير الإحصائيـات اليـوم إلى وجـود حوالي ٤١,٥ ٪ مـن المتكلمـين المغاربـة المسـلمين لهذه اللغـة؟" (الفاسي الفهـري، ٢٠١٣، ص. ٢٧٨). فبخـلاف إحصـاءات ١٩٦٠، بُعَيْـد الاسـتقلال، الـتي تفيـد أن ٧ ٪ فقـط مـن هـذه الشـريحة أصبحـت تتكلـم الفرنسـية، إضافـة إلى شـريحة أوروبيّـة ويهوديّـة مغربيـة كانـت تتكلمهـا بنسـبة عاليـة)بـيْن٦١ ٪ و٧٠ ٪، وهـي تُمَثّـل حـوالي ١٠ ٪ مـن السـاكنة آنـذاك)، تفيـد إحصائيـات كثـيرة أن الفرنسـية تمكنـت فعـلًا على الأرض المغربيـة بشـكل لـم يسـبق للغـة أجنبيـة أن حققـت مـا يماثلـه (الفـاسي الفهـري، ٢٠٠٣).

إن وضعَ اللغـة العربيّـة جديرٌ بالاهتمـام باعتبـار العربيّـة لغـة القـرآن والعـرب والهويّـة الثقافيـة. لذلـك فـإن اللائـق بالعربيّـة بالمغـرب، وغـيره مـن الأقطـار العربيّـة، هـو أن تسـترجع قوتهـا لتكـون اللغـة الرسـمية حقًّـا قـولًا وفعـلًا. فالمتأمـل في وضـع العربيّـة بالمغـرب، يلاحـظ وجـود اختـلالات لغويّـة مـن تجلياتهـا هيمنـة العاميّـة في الحديـث اليـومي، وهيمنـة الفرنسـية في الشـؤون الاقتصاديـة. هـذه الوضعيـة تدعـو إلى الاسـتغراب، وهـذا مـا عـبَّر عنـه الفـاسي الفهـري (٢٠٠٥) بقولـه: "ولسـت أدري كيـف سـنقوم هـذا الوضـع الاسـتيلابي الـذي أصبحنـا نحيـاه جميعـا في أسـرنا ومجتمعنـا، وأصبحنـا نشـح فيـه حـتى في الحديـث العـادي بدارجتنـا المغربيـة أو أمازيغيتنـا، ناهيـك عـن فصيحتنـا. فافرنجـج لسـاننا في المخبزة والمقهى والقناتـين الأولى والثانيـة، والاجتمـاع بالجامعـة أو الجماعـة، في بيتنـا مـع أطفالنـا" (الفـاسي الفهـري، ٢٠٠٥، ص ص. ٦ – ٧).

ويلحـظ المتأمـل في وضعيـة اللغـة العربيّـة بالمغـرب أنهـا مهمشـة في الحيـاة العامّـة المغربيـة، "ذلـك أننـا، في المغـرب، "لا نـأكل" بالعربيّـة، ولا نملأ بهـا شـيكنا البنكي، ولا نتسـلم بهـا الوصـل البريـدي، ولا نعبئ بهـا بطاقـة الأمـن، إلـخ. والتجـارة والتعليـم العلـمي والتـقـني والـمصالح الاقـتـصاديـة والإداريـة، لا تتكلـم عـادة بالعربيّـة" (الفـاسي الفهـري، ٢٠٠٣، ص. ٧٢). ومـا يؤكـد الأزمـة اللغويّـة بالمغـرب هـو كـون العربيّـة ليسـت وظيفيّـة في الحيـاة العامّـة. فـإذا كانـت الفرنسـية مزدهـرة في وظيفتهـا رغـم أنهـا ليسـت اللغـة الرسـمية للبـلاد، فـإن العربيّـة، وهـي اللغـة الرسـمية حسـب الدسـتور، تعيـش وضعًـا يعطـل وظائفهـا الطبيعيّـة ويجعلهـا تبـدو مجـردة مـن فُـرَصِ الشـغل والفوائـد الاقتصاديـة والمحيـط التكنولـوجي (الفـاسي الفهـري، ٢٠٠٣).

هكـذا يبـدو جليًّـا للعيـان أن العربيّـة في المغـرب تعيـش وضعيـة صعبـة وظـروف انحطـاط خطـيرة؛ إذ تسـتعمل في مجـالات محـدودة. ووضعيـة الـتردي ليسـت خاصّـة بالمغـرب، بـل تتضـح في الوطـن العـربي أيضًـا. يقـول الفـاسي الفهـري في هـذا الإطـار: "يمكـن أن نسـتخلص...على الصعيـد العـربي والمغـربي مـا يلـي:

أ- إن الوضـع العـربي عمومًـا لا يتمـاشى ومبـادئ العدالـة اللغويّـة القائمـة على النظـام اللغـوي الـترابي.

ب- لا تتبوأ اللغة العربيّة دور اللغة التي تمارس أكثر الوظائف اعتبارًا على أرضها وترابها؛ ليست سيدة-ملكة على أرضها. واللغة الإنجليزيّة، اللغة العالمية، تمتد وتنتشر لإزاحتها من هذا الدور في التعليم والإعلان والإشهار والاقتصاد الخ، في المشرق العربي.

ج- إن الوضـع في المغـرب العـربي أكـثر ظلمًـا للمواطـن، لكـون اللغـة الفرنسـية ليسـت اللغـة العالميـة، أو لغـة الفـرص الأولى عالميًّـا حـتى تعـوض الإنجليزيّـة والعربيّـة في نفـس الآن" (الفـاسي الفهـري، ٢٠١٩، ص. ٦٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٢- تهميش العربيّة في الحياة العامّة

تجنُّبًا للانطباعات والأحكام الجاهزة عن وضع العربيّة في الحياة العامّة، سجَّلنا ملاحظات كثيرة خلال تَتَبّعِنا لما كُتِبَ من إعلانات الانتخابات بربوع المملكة المغربية[١]. فقد عمِلَت كل الأحزاب السياسية على توظيف بلاغات وبيانات لتشجيع المواطنين على التصويت لصالح مَن يُمثلهم محليًّا وجهويًّا. وما يهمنا، في هذا الإطار، هو محتوى الإعلانات المكتوبة بالعربيّة باعتبارها معطيات تجسد جزءًا من وضع العربيّة. لنتأمل في ما ورد في محتوى الإعلانات الانتخابية[٢] الصادرة عن بعض الأحزاب المغربية، على سبيل التمثيل لا الحصر، في المتن الآتي:

١- ورد في لافتة، تتضمن خبر تنظيم مهرجان خطابي من حزب معين، أشار إليها موقع أخبارنا المغربية يوم ٢٤ غشت ٢٠١٥، على الساعة ١٧:٤٧، ما يلي: "... ينضم مهرجان خطابي يأطره الكاتب الأول ..."

٢- وجاء في عنوان إعلان حزب معين: الإنتخابات الجهوية والمحلية.

٣- وَوَرَد في إعلان أحد الأحزاب ما يلي:

- الشريف العضيم في شهادة الجميع عون السلطة وجميع الإدارات وبعض المناسبات، والدي كان مقاوم قضى عام ونصف داخل مطمورة تحت الأرض، مرشحكم يصلح منطقتكم".
- وتحمل ورقة حزب معين الجملة التالية: ضعوا علامة (×) على (صنوبر) الماء. وقد أرفقت هذه الجملة بصورة تمثل الصُنبور.

٤- ورد في ورقة أخرى أثناء الحديث عن الغاية من ترشيح وكيل اللائحة ما يلي:

-الصهر الدائم على مصالح الساكنة والوقوف بجانبهم عند الحاجة.

-صوتك أمانة فأحسن الاختيار. وضع تقتك فيمن هو أهل لها بصوتك النزيه.

إذا تأملنا الأمثلة أعلاه نسجل أخطاء إملائية وتركيبية ودلالية.

(١) الإعلانات المقصودة هي ما تضمَّنَته مجموعة من اللافتات التي كتبها مسؤولون عن أحزاب مغربية معينة في فترة الانتخابات، التي شهدتها المملكة المغربية في الرابع من شتنبر٢٠١٥؛ إذ تضافرت جهود الفاعلين السياسيين في الإعداد للانتخابات الجماعيّة والجهويّة لحث المواطنين على اختيار من يمثلهم في المؤسسات الوطنية.

(٢) اعتمدنا المعطيات الواردة في الإعلانات الانتخابية دون تصحيح الأخطاء الواردة فيها بغية تشخيص الوضعية الراهنة للعربية بين أهلها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

فالأخطاء الإملائية تتضح في كتابة "يؤطر" على هذا النحو (يأطر) كما في المثال (١) أعلاه. ويفسَّر خطأ كاتب هذا الإعلان بضعف مستواه التعليمي، وندرة كتابته؛ لأن "كثرة الكتابة هي التي تؤدي إلى التمرس بها وعدم الوقوع في الأخطاء، وإلى أن تصبح بعد ذلك عملية سهلة وعفوية" (محمود أحمد السيد، ١٩٨٨، ص. ١٠٣). أضف إلى ذلك أن كاتبي الشعارات والبلاغات يرتكبون أخطاء في كتابة هَمزة الفعل الخماسي والفعل السداسي ومصدريهما، والشأن نفسه في كتابة "ألف" الاختيار و"ألف" الانتخاب بهمزة القطع، مثلما هو مبين في المثال (٢) أعلاه. وقد لاحظنا في العديد من الإعلانات الانتخابية وقوع خلط بين همزة الوصل وهمزة القطع.

أما الأخطاء التركيبية والنحويّة فتتمثل في عدم احترام نسق اللغة العربيّة نحويًّا وتركيبيًّا كما هي الحال في المثال (٣)؛ ذلك أن "كان" ينصب الخبرَ (مقاوما). أما جملة "قضى عام ونصف" فهي لاحنة أيضًا؛ إذ إن كلمة "عام" جاءت مفعولًا، ومن المفروض نصبها، لكن كاتب الإعلان أبطل عمل الفعل "قضى" دون مُسَوّغ. وتكمن الأخطاء الدلالية، أيضًا، في المثال (٣) أعلاه، حيث أرفق كاتب الإعلان صورة "الصنبور"، بينما أرفقوا جملة: ضعوا علامة (×) على "الصنوبر". فقد وقع لَبس دلالي بين الصنوبر والصنبور، وشتان بينهما. والمتأمل في المثال (٤) يرى أن الكاتب تأثر بالنسق العامي؛ إذ حوّل العاميّة إلى كتابة عربيّة في عبارة: "والوقوف بجانبهم".

ومن الأخطاء الصوتية (ينضم - العضيم-الصهر-تقتك)؛ إذ يكتب كاتب الإعلان كما ينطق. وما هذه الأمثلة إلا نماذج قليلة من مئات الأخطاء الصوتية والإملائية والدلالية والصرفية والتركيبية التي تتخلل شعارات الحملة الانتخابية التي تصدر عن الأحزاب السياسية المغربية.

إن المتأمل في تلك الأخطاء يستنتج تأثير العاميّة على العربيّة الفصحى؛ إذ اتضح ذلك بجلاء في شعارات بعض الحملات الانتخابية وإعلاناتها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وتجد العربيّة الفصيحة نفسها مضايقة بالعاميّة، ومن أسباب ذلك ضعف نسبة التمدرس في كثير من الدول العربيّة، فمتوسط انتشار الأمية؛ تبعا لشاهين (٢٠٠٥)، لا يقل عن ٥٠٪ من مجموع الشعوب العربيّة، رغم وجود مؤسسات تعليميّة كثيرة، أساسية وجامعية. "فماذا تفعل العربيّة وهي محاصرة من كل اتجاه؟

١- محاصرة بطردها من المؤسسات العلميّة!

٢- محاصرة بتأخير دورها في استقبال الصغار!

٣- محاصرة بعجزها عن المنافسة الحضارية!

٤- محاصرة بما يحوطها من اللهجات واللغات!

٥- محاصرة بدور المؤسسات الوطنية في عزلها وهزيمتها!" (شاهين، ٢٠٠٥، ص. ١٦٧).

ولا يزال تغليب استعمال العاميّة في الفنون مثل المسرح والسينما سائدا أيضًا؛ ممّا يخلق ازدواجيّة لغويّة. ويؤكد الفاسي الفهري أن "الازدواجيّة في حد ذاتها ليست سلبيّة بالمطلق، فهي تمثل مجالات لهوية لغويّة مركبة تختلف فيها لغة المدرسة بعض الشيء عن لغة الحياة العملية أو الشارع أو الإقليم. إلا أن الازدواجيّة يجب ألا تعمق الفجوة بين لغة المدرسة ولغة الحديث اليومي، حتى لا تفقد الأولى وظيفتها الحيوية، وتطمع الدارجة في الإحلال محلها" (الفاسي الفهري، ٢٠٠٥أ، ص. ١٥٦).

وجدير بالذكر أن العربيّة تستعمل في بعض المجالات القليلة؛ وتظهر عليها مظاهر الضعف مكتوبًا أو مسموعًا. فأما المكتوب، فيكمن في "عدم السلامة في الأسلوب، وتركيب الجمل تركيبًا ينم عن التكلف، وغلبة الركاكة والسّماجة والبعد عن جماليات اللغة، حتى إن الكلام المكتوب يهبط في أحيان كثيرة إلى مستوى يقربُ من العاميّة، أو يتسم بالجفاف الذي لا يهز مشاعر ولا يحدث في النفوس الأثر المطلوب" (الشويرف، ٢٠٠٥، ص. ١٦٩).

أضف إلى ذلك إهمال علامات الترقيم من فاصلة ونقطة إهمالًا يرهق قارئ الكلام المكتوب في فهم معانيه، ويصعب عليه إدراك علاقات الجمل بعضها ببعض، ومعرفة نهاية الكلام وبداية كلام آخر، فضلًا عن جهل معاني الأدوات اللغويّة ووظائفها؛ بحيث تستعمل استعمالا اعتباطيًّا لا تراعى فيه دقة توظيف الحرف؛ كعدم التفريق بين "لَمْ" و"لمّا" الجازمتين، وحرفي الجواب "نعم" و"بلى"، واستعمال أداة التوكيد في موضع لا يقتضي التوكيد، وسوء استعمال "أحد" و"إحدى" في مثل قولهم: إحدى المستوصفات، وأحد المزارع.... والقائمة طويلة من الأخطاء اللغويّة التي أصبحت عادة مألوفة في الأوساط التعليميّة. كما أن المسموع واضح التجلي، أيضًا، وأحسن مثال على ذلك الصحافيون، حيث "يمكن رصد عجز الصحافي عن وضع السؤال أو الإجابة عنه بتلقائية وبلغة عربيّة سليمة، والمذيع في الإذاعة أو التلفزة قد لا يستطيع أن يقرأ قراءة صحيحة ما هو مكتوب أمامه في أوراقه" (العماري، ٢٠٠٢، ص. ٣٧). فالصحافي، مثلًا، قد يرفع ما حقه النصبُ وينصب ما حقه الرَّفع. ومثال ذلك قول المذيع: كان حجاجَ بيت الله واقفون بعرفة. فالمذيع نصب ما حقه الرفع (الحجاجُ) ورفع ما حقه النصب (واقفين).

نتوصل، إذن، من خلال المؤشرات السابقة المتعلقة بوضعيّة اللغة العربيّة، إلى نتيجة واقعية تشهد عليها الحياة اليومية هي ضعف وظيفيّة اللغة العربيّة، وحتى إن وظفت فإنها تشكو من نقائص عديدة في المسموع والمكتوب مثلما وضحنا سابقًا.

٣- قصور متعلم العربيّة في التواصل السليم بطلاقة

اتضحت في الفقرات السابقة جوانب من وضعيّة اللغة العربيّة باعتبارها من مؤشرات الخلل، وتبين أنها تعيش ظروف انحطاط خطير. ويتجلى هذا الضعف في عدم وظيفيّة العربيّة في التواصل؛ ذلك أن المتعلم قد يفهم القاعدة النحويّة والصرفية، لكنه عاجز عن استثمارها وتوظيفها في خطابه، فهو لا يتوفر على ما يكفي من المؤهلات البيداغوجية التي تسهل عليه الاستفادة من هذه القواعد النحويّة أو الصرفيّة في المستوى

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

التعبيري. "إن ما يمكن ملاحظته بسهولة هو أن معظم التلاميذ والطلبة في المؤسسات التعليميّة لا يستطيعون أن يعبروا عن أفكارهم وأحاسيسهم بلغة عربيّة سليمة وبطلاقة وتلقائية. والمدرسون أنفسهم، وفي كل المستويات، قد لا يستطيعون ذلك أيضًا، فهم، إذن، لا يستطيعون أن يكونوا نماذج صالحة لتلاميذهم وطلبتهم. والمثقفون الآخرون في المنابر المختلفة عاجزون أيضًا عجزًا كبيرًا عن استعمال اللغة العربيّة استعمالًا صحيحًا" (العماري، ٢٠٠٢، ص. ٣٧).

إن اللغة التي يتواصل بها الأفراد في أوطانهم هي العاميّة، بينما يبقى العجز سائدًا في التواصل بالعربيّة الفصيحة. فهي لم تطوع علميًّا وتكنولوجيًّا للقيام بوظائف محددة وجديدة في التعليم؛ إذ إن هناك اختلالات في لغة التعليم وتعليم اللغة. ويتجلى هذا في ضعف إتقان اللغة العربيّة لدى المتعلم، وضعف نوعية تعليمها، وضعف الوسائط الموظفة في الأنشطة التربويّة المرتبطة بها، مما يترتب عليه ضعف اكتساب المهارات والمعارف وضعف مردود التعليم بصفة عامّة.

وأشار عبد الصبور شاهين (٢٠٠٥) إلى أن العربيّة تواجه جملة من التحديات التي تعاني بسببها نوعًا من العزلة عن الحياة اللغويّة، وأول هذه التحديات عزلة اللغة عن الاستعمال العام، حيث حلت اللهجات العاميّة محلها، وأخذت مكانها في ألسنة الناطقين العرب، ونتج عن ذلك نشوء مجموعة مِن اللهجات المحلية، التي تختلف من بلد إلى آخر داخل القطر الواحد، فإذا كان عدد البلاد العربيّة اثنتين وعشرين دولة هي مجموع الأعضاء في جامعة الدول العربيّة، فإن لدينا اثنتين وعشرين لهجة، تتفرع عنها لهجات بلدية تتميز كل منها عن الأخرى ببعض الخواص الصوتية (شاهين، ٢٠٠٥).

إن القولَ بقصور المتعلم عن التعبير السليم بالعربيّة الفصحى، معناه أن الخلل كامن في منهاج تعليم العربيّة. ولذلك سنفصل القول في الاختلالات التي تنخر الجسد التعليمي، باعتبارها من دواعي استثمار اللسانيّات التربويّة في إصلاح تعليم العربيّة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٤- بعـض مظاهـر الخلـل فـي تعليـم العربيّـة بالمراحـل التعليميّـة: الـدرس اللغـوي أنموذجًـا

سَـيُعْنَى هـذا المحـور بتشـخيص وضعيـة تعليم الـدرس اللغوي العـربي بالمغـرب في المراحل التعليميّة[1]. ولذلـك، سـننطلق من الأهـداف المعلنة لتعليـم العربيّة في الوثائق الرسـمية بغية تشـخيص وضعيتها الراهنـة. وعليه، سـتشـكل الفقـرات الموالية أجوبة عن الأسـئلة التالية:

- مـا الهـدف مـن تعليـم الـدرس اللغـوي العـربي؟ ومـا المنهجيّـة المتبعـة في تدريسـه؟ وإلى أيّ حـدّ تحقـق منهجيّـة التدريـس الهـدف المحـدّد مـن تعليمـه؟
- أين يكمن الخلل في تعليم الدرس اللغوي العربي؟ وما مؤشرات هذا الخلل؟

٤-١- بعض مظاهر ضعف وضعيّة تعليم اللغة العربيّة بالمغرب

٤-١-١- ما الهدف من تعليم اللغات؟

يُرَكِّـز تعليـم اللغـة حاليًّـا علـى تحقيق هـدف التواصل، وما يؤكـد ذلك هـو التغيير الحاصل والتطـور الهائـل في طـرق تعليـم اللغـات، فلـم يعـد التركـيز في تعليـم اللغـة مرتبطًـا بالأسـس النحويّـة الـتي ظلـت مسـتخدمة قرونًـا عـدة، بـل أصبـح التركـيز علـى تعليـم اللغـة بغيـة تحقيـق التواصـل السـليم ووضـع التراكيـب النحويّـة في إطـار وظيفـي. وفي هـذا السـياق يقـول بـراون Brown: "أخـيرًا: اندفـع تعليـم اللغـة الآن نحـو التواصـل فبـدأ يتجـه نحـو اللغـة الطبيعيّة الواقعيـة الوظيفيّـة الـتي يسـتخدمها في قاعـة الـدرس، ومـع أننـا لـم نصـل بعـد إلى هـذا الهـدف مـن اليقـين عمـا ينبغـي أن نفعلـه في تعليـم الجوانـب التواصليـة في اللغـة، فـإن التحـرك الواثـق نحـو هـذا الهـدف قـد بـدأ" (بـراون، ١٩٩٤، ص. ٢٩٦). إن المقاربـة التواصليـة في تعليـم اللغـات تجـاوزت المقاربـات السـابقة مثـل طريقـة النحـو والترجمـة والطريقـة السـمعية الشـفهية (سبولسـكي، ٢٠٠٨) والطريقـة المباشـرة وغيرهـا مـن الطـرق الـتي بينهـا كراشـن (١٩٨٢).

(١) نقصد بها الأسلاك التعليمية بدءًا من الابتدائي، مرورًا بالإعدادي، ووصولاً إلى التأهيلي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

واقترحت سافينون Savignon (١٩٨٣) تعريفًا لتعليم اللغة بهدف التواصل يبرز أربع سمات، وهي:

- لا تقتصر قاعة الدرس على القدرة النحويّة أو اللغويّة وإنما على مكونات القدرة التواصلية.
- لا تمثلُ الأشكال اللغويّة أساسًا لتنظيم الدروس وترتيبها، وإنما تقدم من خلال تعليم الوظائف؛
- -الدقة اللغويّة ليست غاية في حد ذاتها، بل هي أمر ثانوي في التعبير، ومن ثم فإن الطلاقة اللغويّة أهم من الدقة، والمعيار النهائي في نجاح التواصل هو التعبير الحقيقي عن المعنى المراد، وفهم المعنى المراد على وجهه الحقيقي؛
- ينبغي أن يكون "استعمال" اللغة هو الهدف النهائي للدارسين في قاعة الدرس، سواء في إنتاجها (التحدث) أم في استقبالها (الفهم) في سياقات لم يسبق التدريب عليها (براون، ١٩٩٤، ص ص. ٢٦٠-٢٦١).

ومن خلال هذه السمات الأربع، يتبين أن هناك تحولًا في طرق تعليم اللغات، إذ إن المناهج كانت تنظم وترتب مفرداتها على أسس نحويّة ظلت مستخدمة سنين عديدة، ثم برزت طريقة تعليم اللغات بهدف التواصل. وهكذا يتم التركيز باستخدام اللغة الفعلية بدلًا من التركيز على القواعد، ومن هنا يجب أن تبنى الدروس على استعمال اللغة بصورة تلقائية لتشجيع الباحثين والمتعلمين على التعامل مع مواقف لم يسبق لهم التدريب عليها (براون، ١٩٩٤). وقد أصبح المدخل الفكري الوظيفي أساسًا في تطوير الكتب التي تهتم بتعليم اللغات قصد التواصل.

ولم يعد تعليم اللغة مفهومًا يركز على حفظ القواعد وتلقين أشكالها بل أصبح، في المقام الأول، يهتم بإكساب المتعلمين قدرة تمكنهم من الاستئناس بهذه اللغة، وإعطائهم الفرص الكفيلة بتحقيق التفاعل والاستعمال اليومي. وغدا اكتساب المهارة اللغويّة مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بتحقيق ملكة التواصل. و"اكتساب مهارة التواصل يعني محاولة الوصول بالمتعلم إلى مستويين: الأول لغوي، والثاني معرفي؛ يمكنانه من

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

استيعاب ما يسمع، واستعمال ذلك المكتسب المسموع استعمالًا جيِّدًا في الظروف والمواقف الاجتماعية المختلفة" (اليوبي، ٢٠٠٢، ص ص. ٥٥-٥٦). وقد نتج هذا التحول من التحفيظ والتطويع إلى التمهير والتواصل عن تأثيرات علم النفس وعلم الاجتماع، فأصبح التمهير بديلًا عن الحفظ، وأضحى الفعل التعليمي يركز على تعليم الاستماع والمحادثة أولًا، ثم العمل على تحقيق التكامل بين المهارات اللغويّة إرسالًا (المحادثة والقراءة والكتابة)، واستقبالًا (الاستماع والاستجابة الشفهية ثم القراءة والكتابة)، مع السعي إلى الجمع بين الفروع اللغويّة، وعدم النظر إلى كل منها على أنه هدف في حد ذاته، بل وسيلة لصحة التعبير التواصلي وغناه.

وتتكامل المهارات اللغويّة فيما بينها لتحقق تشجيعًا للأداء الشفهي والكتابي باللغة المتعلمة، ولتنمية فهم متكامل عن الرسالات الشفهية والموضوعات الثقافية والوثائق المكتوبة، ولتقديم معرفة لغويّة وثقافية واسعة تجعل من المتعلم مستعملًا منفعلًا وفاعلًا، متأثرًا ومؤثرًا (اليوبي، ٢٠٠٢).

والمهارات اللغويّة التي تحقق التواصل هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. وبدون تحقيق هذه المهارات الأربع يكون تعليم اللغة دون فائدة تذكر، لأن الملكة التواصلية تتوقف على تمكين المتعلمين وتمكنهم منها.

ويرى وداوسون Widdowson أن أهداف أي درس لغوي عادة ما تعرف بالرجوع إلى المهارات الأربع: فهم الخطاب الشفهي، والتحدث، والقراءة، والكتابة. ويجعل وداوسون الهدف من تعليم هذه المهارات وتعلمها في القدرة على اكتساب ملكة التواصل؛ ذلك أن القدرة على إنتاج الجمل عنصر أساس في تعلم لغة ما، ولكن معرفة هذه اللغة لا تعني الفهم، والتكلم، وقراءة الجمل وكتابتها فحسب، ولكن أيضًا معرفة كيفية استعمال هذه الجمل لأهداف تواصلية (وداوسون، ١٩٧٨).

ويفهم من المَراجع، المذكورة أعلاه، أن الهدف الأساسي من تعليم الدرس اللغوي يكمن في تحقيق التواصل باللغة، إذ لا جدوى من تعليم متون لغويّة بعيدة عن الاستعمال اللغوي، ولا جدوى من تعليم لغة لا يعمل على إكساب المهارات. ويحيل مفهوم التواصل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

على مهاراتي الاستماع والقراءة، فالرسالة اللغويّة شفهية كانت أو كتابية، منطوقة أو مكتوبة هي في النهاية أشكال تواصلية؛ الهدف منها تحقيق التواصل مع الآخرين لهدف معين توجبه حاجات الكائن البشري. وهذا التوجه الجديد في تعليم اللغات تغاضى عن تحفيظ القواعد النحويّة والقوالب التركيبية للغة المتعلمة، وانصب اهتمامه على تلقين قدرات وعادات قائمة على المعرفة والفهم والاستعمال التداولي للغة، و"لم يبق الاهتمام منصبًا على تعليم اللغة من حيث هي حقائق وأحكام يكتفي المعلّم بتلقينها وتعليمها للمتعلمين وإجبارهم على حفظ القوالب اللغويّة واستظهارها؛ إذ لم تكن هناك ضوابط تعليميّة منظمة ومضبوطة" (اليوبي، ٢٠٠٢، ص. ٥٨). وكان الأمر متروكًا للمدرسين واجتهاداتهم، كل واحد يقوم بتنظيم المادة التعليميّة وتجميعها وإلقائها على المتعلمين حسب قدرته على الفهم. وبذلك كانت العملية التعليميّة تختلف باختلاف المدرس واجتهاده وتوجهاته الخاصّة، لكن أضحى النظر إليها حاليًّا في ضوء معطيات علم النفس واللسانيّات وعلم الاجتماع على أنها مجموعة من المهارات اللغويّة التي يجب تعليمها لتحقيق التواصل والتخاطب، لأننا لا نهتم فقط بتعليم الطالب إنتاج كلمات مترابطة نحويًّا بطريقة مقبولة فحسب، بل بتعليمه استخدام اللغة لغرض ما، ليتخاطب بها ويتلقى مخاطبة بها، أي تعليمه أداء أدوار بعينها (كوردر، ١٩٧٣).

إن النتيجة التي نتوصل إليها في تعليم لغة ما هِيَ أنَّ تعليم أي لغة يكون وراءه هدف أساس؛ يكمن في تحقيق التواصل والتخاطب بتلك اللغة. والسؤال الذي يجد له موقعًا، في هذا الإطار، هو: أيجعل تعليمُ اللغة العربيّة تحقيقَ التواصل هدفًا أساسًا بالبلدان العربيّة؟ وهل يعمل هذا التعليم على تحقيق هذا الهدف؟ وبعبارة أوضح، هل المقاربة التواصلية هي منطلق تعليم اللغة العربيّة في تعليم بالبدان العربيّة عامّة، وبالمغرب خاصّة؟ وهل يتحقق التواصل باللغة العربيّة؟

٤-١-٢- الهدف من تعليم درس اللغة العربيّة بالمغرب

يكشفُ المتأمل للهدف من تعليم اللغة العربيّة بالبلاد العربيّة حضور البعد التواصلي في تعليمها. وقد سبَق لفتحي والشارني (٢٠٠٣) أن بيَّنا الهدف من تعليم اللغة العربيّة في

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

بلـدان الوطـن العـربي؛ إذ "تلتقـي[...] أنظمـةُ تعليـم العربيّـة في الوطـن العـربي في اسـتهداف غايـة نبيلـة هـي جعـل العربيّـة لغـة تواصـل واسـتعمال لا لغـة تتعلـم لذاتهـا؛ وعيًـا مـن هـذه الأنظمـة التربويّـة بالقيمـة الوظيفيّـة للغـة في تربيـة المتعلـم وأهميتهـا في تذليـل الصعوبـات الـتي تعـترض المتعلـم لاحقًا، أي في مقامـات التواصل اليومي وسـياقات التعامـل المهني" (فتحي والشـارني، ٢٠٠٣، ص ص. ٥٣ - ٥٤). وإذا كان التواصـل لا يتحقـق إلا بامتـلاك المهـارات اللغويّـة بنوعيهـا الشـفهي والكتـابي فـإن معرفـة هـذه المهـارات ومعرفـة كيفيـة توظيفهـا تبـدو ضروريـة. ويجـدرُ بنـا أن ننظـرَ في الهـدف من تعليـم اللغـة العربيّة بالمغـرب باعتبـاره أنموذجًا.

يتطلـب الجـواب عـن السـؤال المرتبـط بالهـدف مـن تعليـم الـدرس اللغـوي بالمغـرب الرجـوع إلى الاختيـارات والتوجهـات التربويّـة العامّـة المعتمـدة في مراجعـة المناهـج التربويّـة، حـتى نقـف علـى مـدى حضـور البعـد التواصلـي في تعليـم اللغـة العربيّـة مِـن الابتـدائي إلى الثانـوي التأهيلـي مـرورًا بالإعـدادي.

لقـد ورد في الكتـاب الأبيـض[1] أن الهـدف مـن تعليـم درس اللغـة العربيّـة في السـلك

(١) الكتـاب الأبيـض هـو الكتـاب الخـاص بالمناهـج التربويـة، الـتي تحـدد التوجهـات الأساسـية في التعليـم (الأهـداف والمنهجيـات)، وقـد دخـل حيزالتنفيـذ سـنة ٢٠٠٢ م، وسـعت وزارة التربيـة الوطنيـة جاهـدة الى تفعيـل توصيـات الميثـاق الوطـني الإصلاحيـة لقطـاع التعليـم، فبـدأت الـوزارة بالبحـث عـن صياغـة منهجيـة لتطبيـق توصيـات الميثـاق؛ فأسـهمت تلـك الجهـود، وبتنسـيق مـع لجـان مراجعـة المناهـج التربويـة المغربيـة للتعليـم الابتـدائي، في إصـدار "الوثيقـة الإطـار لمراجعـة المناهـج التربويـة وبرامـج تكويـن الأطـر"، وإصـدار الكتـاب الأبيـض الـذي اهتـم بإصـلاح المناهـج التربويـة؛ حيـث يمثـل رغبـة لإصـلاح جـزئي لمنظومـة التعليـم وليـس شـاملا لهـا . وقـد تضمـن ثمانيـة أجـزاء:

الجزء الأول: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية
الجزء الثاني: المناهج التربوية لسلك التعليم الابتدائي
الجزء الثالث: المناهج التربوية للسلك الإعدادي
الجزء الرابع: المناهج التربوية لقطب التعليم الأصيل
الجزء الخامس: المناهج التربوية لقطب الآداب والإنسانيات
الجزء السادس: المناهج التربوية لقطب الفنون
الجزء السابع: المناهج التربوية لقطب العلوم
الجزء الثامن: المناهج التربوية لقطب التكنولوجيات

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الأساسي (للسنتين الأولى والثانية ابتدائي) هو أن يكون المتعلم قادرًا على التواصل عن طريق اللغة العربيّة قراءة وكتابة وتعبيرًا، وأن يكون قادرًا على التعبير الشفهي بالنسق العربي الفصيح، وأن يكون مستضمرًا البنيات التركيبية والأسلوبية والصرفية للغة العربيّة، وقادرًا على التعبير الشفهي بالنسق العربي الفصيح، وقادرًا على استعمال اللغة العربيّة للتفتح على البيئة الطبيعيّة والمحيط الاجتماعي، وعلى ما تزخر به الحياة العامّة من عمل ونشاط وإبداع.

ووَرد، أيضًا، في الكتاب الأبيض أن التعامل مع مادة اللغة العربيّة في السنوات الأربع للسلك المتوسط الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة (ابتدائي) يتم باعتبارها وسيلة، يحقق المتعلم بواسطتها مجموعة من الكفايات الأساسية المرتبطة بالمادة بصفة عامّة ومجموعة أخرى من الكفايات النوعية المرتبطة بالمكونات المختلفة لمادة اللغة العربيّة. ومن هذه الكفايات أن يكون المتعلم قادرًا على استيعاب النسق اللغوي الفصيح، الذي يعتبر وسيلة أساسية في عملية الإدماج الاجتماعي، وقادرًا على التعبير بواسطة اللغة شفهيًّا وكتابيًّا في مواضيع متنوعة، ترتبط بواقعه وتلبي حاجاته، وقادرًا على القراءة والفهم واستثمار المقروء على مستويات عدة، وأن يكون متمكنًا من عدد من القواعد اللغويّة التي تمكنه من استعمالها بشكل صحيح في أنشطته اللغويّة المنطوقة والمكتوبة وفي التواصل السليم مع الغير (الكتاب الأبيض، المناهج التربويّة لسلك التعليم الابتدائي، ٢٠٠٢، ص ص. ٢٤-٣٥).

ورغم التعديلات التي طرأت على منهاج اللغة العربيّة بالمغرب منذ بداية الألفية الثالثة إلا أن حضور البعد التواصلي ظل حاضرًا في كل الوثائق الرسمية؛ من الميثاق

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الوطني للتربية والتكوين، مرورًا بالمخطط الاستعجالي[1]، وصولاً إلى الرؤية الاستراتجية[2]

(١) بعد ظهور دراسات المجلس الأعلى للتعليم التي خلصت إلى فشل تحقيق الأهداف المرجوة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أُعد مخطط تعليمي جديد؛ أطلق عليه المخطط الاستعجالي، لإصلاح منظومة التربية والتعليم. وهذا يعني أن الميثاق الوطني لم يحقق الأهداف المرجوة منه. ولا بد لهذا المخطط أن يصلح المشكل القائم خصوصًا أن مسوّغَه تسريعُ وتيرة إنجاز هذا الإصلاح معتمدًا على الميثاق بوصفه مرجعية أساسية له. وجاء إرساء المخطط الاستعجالي داخل المنظومة التربوية التعليمية الوطنية بغية إنقاذ المدرسة المغربية من مشاكلها الوظيفية وتخليصها من أزماتها البنيوية العويصة. ويمكن تعريف المخطط الاستعجالي على أنه خطة إنقاذ للنظام التربوي التعليمي المغربي من الأزمات العديدة التي تخبط فيها. وبخصوص اللغة العربية، نستحضر أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين أعطى اللغة العربية مكانة أكبر مقارنة مع بقية اللغات. وكذلك الشأن بالنسبة للمخطط الاستعجالي، حيث كان ملف اللغة واحدًا من أعقد مشاريعه المتمثلة في مشروع التحكم في اللغات ضمن المجال المتعلق بالإشكاليات الأفقية للمنظومة التربوية؛ وذلك من خلال تحديث تدريس اللغة العربية؛ معتبرًا التحكم في اللغة عنصرًا أساسيًّا في النجاح المدرسي والاندماج المهني.

(٢) تعدّ الرؤية الاستراتيجية أهم مستجد عرفته الوسط التربوي في إطار الإصلاحات المتتالية التي عرفها المغرب في ميدان التعليم؛ حيث بادر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، في سياق التحضير لبلورة رؤية استراتيجية جديدة للإصلاح التربوي، إلى إطلاق مشاورات موسعة شملت الفاعلين في المدرسة، والأطراف المعنية والمستفيدة والشركاء، والقطاعات المسؤولة عن التربية والتكوين والبحث العلمي، ومَن له رأي في الموضوع من الكفاءات الوطنية والخبراء (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ٢٠١٥). وتقوم الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم (٢٠١٥-٢٠٣٠)، على إرساء مدرسة جديدة، قوامها: الإنصاف وتكافؤ الفرص، وترسيخ الجودة والإعمال الفعال والملائم للنموذج البيداغوجي، باعتباره جوهر عمل المدرسة بمختلف مكوناتها وأساس اضطلاعها بوظائف في التربية والتعليم والتكوين. وتقترح الرؤية الاستراتيجية اعتماد منهاج وطني مندمج قائم على تفاعل المواد الدراسية وتكاملها، بما في ذلك تدريس اللغة العربية. وقد أعطت الرؤية الاستراتيجية أولوية واهتمامًا واسعًا بتدريس اللغة العربيّة؛ حيث نجد أن من أهداف الرؤية الاستراتيجية التمكن من اللغات وتنويع لغات التدريس، وخاصة اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية للبلاد المعتمدة في تدبير الشأن العام؛ فهي اللغة الأساس المعتمدة في التدريس؛ إذ وجب تعزيزها وتنميتها والنهوض بها، والتجديد والتنويع في المقاربات والطرائق البيداغوجية في كل ماله علاقة باللغة العربية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ٢٠١٥).

وقد أكدت الرؤية الاستراتيجية على الاهتمام بالسلك الابتدائي و"إلزامية اللغة العربية في مستويات هذا السلك كافة، بوصفها لغة تدريس جميع المواد" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ٢٠١٥، ص. ٣٨).

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

(٢٠١٥ ــ ٢٠٣٠) الـتي أفـرزت مـا يسـمى بالمنهـاج المنقـح[١]؛ إذ تكمـن أهـداف تدريـس الـدروس اللغويّـة العربيّـة في الابتـدائي في أن:

- يتعرفَ المتعلّمُ الظواهرَ الصرفية والتركيبية والإملائية المقررة؛
- يسـتثمر الظواهـر اللغويّـة أثنـاء الإنجازيـن الشـفهي والكتـابي، وأثنـاء ضبـط الكلمـات والعبـارات بالشـكل التـام؛
- يحسِّن أداءه التواصلي شفهيًّا وكتابيًّا بالاستثمار الإيجابي للظواهر المدروسة؛
- يوظـف اللغـة العربيّـة توظيفًـا سـليمًا في إنتاجاتـه الشـفهية والكتابيـة (بـادو وآخـرون، ٢٠٢١، ص.٤٠).
- ويظهـر جليًّـا حضـور البعـد التواصلـي في الكفايـات المعلنـة مـن تعليـم الـدروس اللغويّـة العربيّـة في الابتـدائي، إذ يُتَـوَخى:
- التحكم في مبادئ اللغة العربيّة، والتمكن من استعمال تراكيبها لفظًا وكتابة.

---

(١) جاء المنهاج المنقح في سياق خاص هو إخفاق المنظومة التعليمية وتراجعها في المغرب، وهو ما جاء في مقدمة التدابيرذات الأولوية؛ إذ إن الإصلاحات المتعاقبة على منظومة التربية والتكوين لم تعالج المكونات الأساسية الثلاثة للعملية التعليمية التعلمية، ما انعكس سلبًا على التحصيل الدراسي للمتعلمين، وأدى إلى ضعف المستوى التعليمي وتدنّي مردودية منظومة التربية والتكوين.

وقد مرَّ المنهاج الجديد بمرحلتين أساسيتين هما:

- مرحلة التجريب التي دخلت حيزالممارسة والتنفيذ والتطبيق ابتداء من بداية الموسم الدراسي في ١٠-٠٩-٢٠١٥.
- مرحلة التعميم والتطبيق والتي دخلت حيزالممارسة والتنفيذ ابتداءً من الموسم الدراسي ٢٠١٩-٢٠١٨ ومن السنة الأولى والثانية ابتدائي.

وفي الموسم الدراسي لسنة ٢٠١٩-٢٠١٨ تم العمل رسميًّا بالمنهاج الجديد المسمى المنهاج المنقح في جميع مدارس المغرب. ويمكن تعريف المنهاج المنقح على النحو التالي: المنهاج المنقح منهاج تعليمي يحمل هندسة جديدة تركيبها مجموعة من المرجعيات والدعامات والمواصفات، منها ما هو بيداغوجي، ومنها ما هو تربوي، ومنها ما هو مؤسساتي. وهو منهاج مؤسس على الأقطاب والدعامات عوض المواد والمكونات.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- تعزيـز الرصيـد الـذي اكتسـبه المتعلـم(ة)، مـن القواعـد خـلال السـنوات الماضيـة وتنميتـه.
- القـدرة على تميـيز النصـوص مـن حيـث صحتهـا أو خطؤهـا، عنـد سـماع التعابـير الخارجـة عـن النسـق المقـرر أو قراءتهـا في التركيـب العـربي.
- التواصل عن طريق توظيف اللغة قراءة وكتابة وتعبيرًا واستماعًا.
- توظيـف اللغـة في مواقـف الحيـاة المختلفـة، والتواصـل السـليم بهـا (الفـارابي، ٢٠٢٠، ص. ٤٢).

وإذا تأملنـا الوثائـق الرسـمية والمقاصـد الأساسـية للمرحلـة الثانويـة الإعداديـة الـتي مازالـت سـارية المفعـول إلى الآن بالمغـرب، يتبـين لنـا أن منهـاج اللغـة العربيّـة للناطقـين بهـا في السـلك الإعـدادي يسـعى إلى مقاصـد ومـرام منهـا: "مراعـاة مـا حَصَّلـه التلاميـذ في المرحلـة الابتدائيـة، وتعميـق المهـارات المنهجيّـة والتواصليـة واللغويّـة، وجعـل المتعلـم قـادرًا على التواصـل عـن طريـق توظيـف اللغـة العربيّـة قـراءة وكتابـة وتعبـيرًا واسـتماعًا، وإكسـابه ثقافـة عربيّـة ووطنيـة وقوميـة تنتـمي إلى المـاضي والحاضـر، وتنفتـح على الفكـر الإنسـاني عامّـة، وتمكينـه مـن إدراك مكونـات اللغـة وظواهرهـا الإملائيـة والصرفيـة والأسـلوبية" (مرشـدي في اللغـة العربيّـة، دليـل الأسـتاذ، ٢٠٠٤. ص. ٩). ونصّـت الوثيقـة الإطـار للاختيـارات التربويّـة على أن الهـدف مـن تعليـم اللغـة العربيّـة في السـلك الثانـوي الإعـدادي هـو أن يكـون المتعلـم متمكنًـا مـن اللغـة العربيّـة ومسـتعملًا لهـا في مختلـف منـاحي الحيـاة اسـتعمالًا سـليمًا، ومتحكمًـا في مبـادئ العربيّـة، وقـادرًا على تميـيز النصـوص مـن حيـث صحتهـا، أو خطؤهـا، عنـد سـماع التعابـير الخارجـة عـن النسـق المقـرر في التركيـب العـربي أو قراءتهـا، وكـذا القـدرة على توظيـف العربيّـة قـراءة، وكتابـة، وتعبـيرًا، واسـتماعًا، في مواقـف الحيـاة المختلفـة، والتواصـل السـليم بهـا (الكتـاب الأبيـض، ٢٠٠٢، المناهـج التربويّـة للسـلك الإعـدادي، ص. ١ ومـا بعدهـا).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ولا تخرج أهداف تعليم الدرس اللغوي في التعليم الثانوي التأهيلي عن الأهداف السابقة المسطرة في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الإعدادي؛ إذ تهدف اللغة العربيّة "إلى تنمية قدرات المتعلمين اللغويّة والثقافية والاجتماعية والإنسانية، كما تهدف إلى إكساب المتعلمين كفايات تواصلية تمكنهم من استعمال اللغة العربيّة" (الكتاب الأبيض، ٢٠٠٢، ج١، ص. ٤٠).

ويبدو جليًّا، إذن، أن الهدف المحدد في الاختيارات والتوجهات التربويّة العامّة، باعتبارها منطلقات لتأليف الكتب المدرسية في تعليم اللغة العربيّة، يتجلى في استعمال اللغة العربيّة والتواصل بها في مختلف مناحي الحياة. فالهدف المعلن في تعليم العربيّة لا يختلف مع أهداف تعليم باقي اللغات الأخرى. ولكنّ السؤالين اللذين يطرحان هما: أيتحقق التواصل باللغة العربيّة؟ وإلى أي حد يُحقّق الدرس اللغوي العربي الأهداف المرجوة منه؟

تقتضي الإجابة، عن السؤالين أعلاه، توضيحَ المنهجيّة المتبعة في تعليم الدرس اللغوي، ولذلك، سنجيب عن السؤال التالي: ماذا يوظف في تعليم الدرس اللغوي في الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي؟ وما المنهجيّة المتبعة في تدريسه؟

٤-٢- منهجيّة تعليم الدرس اللغوي

استحضرت مجموعة من الاعتبارات أثناء تأليف برامج تعليم اللغة العربيّة في مختلف الأسلاك التعليميّة. فاعتمد مبدأ "الاستضمار" في تمرير برامج الظواهر الأسلوبية والتركيبية، والصرفية والإملائية، وذلك في السنتين الأولى والثانية، من التعليم الابتدائي، ومبدأ "التصريح" بتلك الظواهر اللغويّة، والقواعد الضابطة لاستعمالها في السنوات الأربع للسلك المتوسط[1]، على أن هذا التصريح نفسه يتدرج من التحسيس والتلمس، فالاكتساب إلى الترسيخ والتعميق، بحيث يتم إدراج الظواهر اللغويّة نفسها في

(١) السلك المتوسط يضم أربع سنوات (من الثالثة ابتدائي إلى السادسة ابتدائي).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

برنامـج سـنتين متواليتـين أو أكـثر، علـى أن تتـم معالجـة الظاهـرة في كل سـنة علـى مسـتوى معـين، يضيـق في الأولى، ويتسـع تدريجيًـا فيمـا يليهـا" (الكتـاب الأبيـض، المناهـج التربويّـة لسـلكي التعليـم الابتـدائي، ص. ٢٢).

وفي المنهـاج المنقـح المعتمـد في المرحلـة الابتدائيـة بالمغـرب، منـذ آواخـر العقـد الثـاني مـن هـذا القـرن، تُعـدُّ الظواهـر اللغويّـة مـن بـين مرتكـزات مـادة اللغـة العربيّـة، حيـث تقـومُ علـى أسـاس مجموعـة مـن القواعـد الضابطـة للصيـغ الصرفيـة والتراكيـب وكيفيـة رسـم الكلمـات، كمـا تمكـن المتعلـم مـن الاسـتعمال السـليم للغـة العربيّـة (مديريـة المناهـج، ٢٠٢١، ص. ١١٩). ويقـوم المنهـاج المنقـح علـى مرتكـزات عـدة نذكـر منهـا:

- تبـني مقاربـة جديـدة لتدريـس اللغـة العربيّـة باعتمـاد القـراءة المبكـرة في السـنوات الأولى مـن السـلك الابتـدائي، والقـراءة المقطعيـة ضمـن مقاربـة عمليّـة لتعلـم اللغـة الأجنبيـة، تنهـل مـن الممارسـات الفضلـى عالميـا.
- تحديـد تيمـات مشـتركة بـين اللغات المدرسـة في نفس الفترة من السـنة بالنسـبة إلى كل مسـتوى دراسي، مـع تجديـد محتويـات هـذه التيمـات لجعـلِ المتعلـم ينخـرط في مجتمع المعرفـة، ويـدرك التحـولات الكـبرى الـتي يعرفهـا الاقتصـاد والعلاقـات الاجتماعيـة والتكنولوجيـا" (القانـون الإطـار ٥١,١٧ المتعلـق بمنظومـة التربيـة والتكويـن والبحـث العلـمي والرؤيـة الاسـتراتيجية). وتضمـن المنهـاج المنقـح[1] مسـتجدات تدريـس اللغـة العربيّـة، ومنهـا:
- تقليص عدد الوحدات من ثمان وحدات إلى ست وحدات.
- كل وحدة دراسة تمتد على خمسة أسابيع.
- حـذف أسـبوعي الدعـم العـام والخـاص، والاكتفـاء بأسـبوع واحـد لتقويـم الوحـدة ودعمهـا.

(١) لا يُمْكِنُنَا الحكمُ على نجاعة المنهاج المنقح؛ إذ لم يَمض على صدوره وقت كاف يُمَكِّنُنَا من تقييمه.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- تقديـم القواعـد اللغويّـة بكيفيـة مسـتضمرة في المسـتوى الأول والثـاني والثالـث، وبكيفيـة صريحـة في المسـتويات: الرابعـة والخامسـة والسادسـة ابتـدائي.
- تسـمية مكـون التعبـير والتواصـل الشـفوي في اللغـة العربيّـة مـن المسـتوى الأول إلى المسـتوى الثالـث بالاسـتماع، وإضافـة مكـون التواصـل الشـفوي في المسـتوى الرابـع. وتشـمل الظواهـر اللغويّـة، في المرحلـة الابتدائيـة، الصـرف والتحويـل والتراكيـب والإمـلاء. وعمومًـا توظـف المنهجيّـة التاليـة:

— يبتـدئ التصريـح بالظواهـر اللغويّـة وبالقواعـد الضابطـة لاسـتعمالها ابتـداء مـن المسـتوى الرابـع.

— يتـدرج التصريـح بهـذه الظواهـر مـن التحسـيس والتلمـس فالاكتسـاب، دون الإغـراق في تفريـغ القواعـد اللغويّـة المدروسـة، ورصـد الاسـتثناءات اللغويّـة؛

— يبقى التدرب على المفاهيم والقواعد مجرد وسيلة لا غاية؛

— يُتَّخَـذ النـص القـرائي الوظيفـي غالبًـا منطلقـا أساسًـا لـدروس الصـرف والتحويـل والتراكيـب والإمـلاء؛

— تقديـم الظاهـرة اللغويّـة في حصتـين؛ تخصـص الحصـة الأولى منهـا لاكتشـاف الظاهـرة وبنائهـا، وتخصـص الحصـة الثانيـة للتثبيـت والتطبيـق، وذلـك تيسـيرًا لاسـتثمار الظاهـرة قيـد الـدرس بشـكل سـلس ومـرن وإعطـاء فرصـة أكـبر لتداولهـا (مديريـة المناهـج، ٢٠٢١، ص. ١٢٠).

واعتمـدت في الـدرس اللغـوي العـربي في الثانـوي الإعـدادي، حسـب مؤلفـي المقـررات الدراسـية، مقاربـة تواصليـة بغيـة التواصـل باللغـة العربيّـة وتداولهـا. يقـول مؤلفـو كتـاب مرشـدي في اللغـة العربيّـة المقـرر في السـنة الثانيـة والثالثـة ثانـوي إعـدادي: "اعتمـد هـذا الـدرس على مقاربـة وظيفيّـة تسـتهدف تعليـم اللغـة العربيّـة وتعلمهـا" (مرشـدي في اللغـة العربيّـة، دليـل الأسـتاذ، السـنة الثانيـة ثانـوي إعـدادي، ص. ٦٠)، وذلـك ضمـن السـياقات التواصليـة كتابيـة كانـت أم شـفهية. وتشـكّل قواعـد اللغـة شـقًا مـن الـدرس اللغـوي، حيـث

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

يتعلـم المتعلـم، حسـب مؤلفـي الكتـب المدرسـية في الثانـوي الإعـدادي، المبـادئ والمفاهيـم والقواعـد اللغويّـة في مختلـف ظواهرهـا الصرفيـة والتركيبيـة والأسـلوبية قصـد التحكـم في نسـق اللغـة العربيّـة، والقواعـد الواصفـة لهـا. وتجـدر الإشـارة إلى أن المنهجيّـة المتبعـة في تدريـس الـدرس اللغـوي تكمُـنُ في:

- عـزلُ الظواهـر اللغويّـة مـع جملهـا (أي يسـتخرج الشـاهد النحـوي مـع الجملـة الـتي وظـف فيها)؛
- ملاحظة بنية الجمل لتحديد الظواهر اللغويّة؛
- وصف الظاهرة اللغويّة في علاقتها الوظيفيّة داخل النص؛
- استخلاص القاعدة وما يرتبط بها من أحكام وأحوال؛
- تطبيقات متنوعة.

ومـن المؤكـد أن الـدرس اللغـوي ينطلـق مـن نصـوص لا مـن متـون، وتتضمـن النصـوص جمـلًا تحتـوي علـى الظاهـرة اللغويّـة المدروسـة، فيلاحـظ المتعلـم تلـك الظواهـر في جملهـا، ويقـوم بعزلهـا لوصفهـا واسـتخلاص القاعـدة الضابطـة لهـا مـع مـا يرتبـط بالظاهـرة اللغويّـة مـن أحـوال وأحـكام، ثـم يختتـم الـدرس بتطبيقـات علـى الظاهـرة المدروسـة، تمكّـن مـن الوقـوف علـى مـدى اسـتيعاب التلاميـذ لهـا. وجديـر بالذكـر أنَّ كل درس لغـوي ينجـز، في حصـة واحـدة، في ظـرف سـاعة واحـدة في الثانـوي الإعـدادي. ويعتمـد مدرسـو تعليـم العربيّـة للناطقـين بهـا وسـائل تعليميّـة لتحقيـق الأهـداف المرجـوة مـن التدريـس، ويبقـى الكتـاب المـدرسي أهـم الوسـائل. فهـو "وسـيلة محوريـة مـن ضمـن وسـائل تنفيـذ المنهـاج؛ فهـو المترجـم الفعلـي للمنهـاج وللبرنامـج الـدراسي مـن سـياق التصـور والتخطيـط إلى السـياق الإجـرائي والعملـي القابـل للتنفيـذ" (مرشـدي في اللغـة العربيّـة، دليـل الأسـتاذ، ٢٠٠٤، ص. ١٢٤). ويعتمـد المدرسـون وسـائل، لازالـت تقليديـة، في تنفيـذ أهـداف المنهـاج. أمـا الوسـائل الحديثـة فمـا زال اسـتعمالها نـادرًا، فقلمـا يعتمـد المدرسـون علـى الشـريط السـمعي أو

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

شـريط الفيديـو أو الوسـائط المتعـددة. إننـا لا ننفـي توظيفهـا في التعليـم، لكننـا نؤكـد أن دورهـا هامـشي مقارنـة مـع الكتـاب المـدرسي الـذي لا غـنى عنـه؛ فـلا تُسـتعمل الأشـرطة السـمعية والفيديـو، لأسـباب مختلفـة، إلا نـادرًا.

ومـن الوسـائل المسـتعملة أيضًـا دليـل الأسـتاذ، وهـو وسـيلة توضع رهـن إشـارة المُدرس لِتُيَسِّـرَ عملـه، وتذلـل لـه سـبل التنفيـذ. إنـه حسـب المؤلفـين، "وثيقـة واصفـة لأهـداف البرنامـج، ومحتوياتـه، وأنشـطته، فضـلًا عـن تضمنـه لجـذاذات التدريـس" (مرشـدي في اللغـة العربيّـة، دليـل الأسـتاذ، ص. ١٢٦).

وترتكز منهجيّة تدريس علوم اللغة في الثانوي التأهيلي على الخطوات التالية:

- قراءة النص الرئيس أو المساعد أو اللغوي قراءة فاحصة؛
- وصـف الظاهـرة اللغويّـة المدروسـة وتحليلهـا لاسـتنباط المبـادئ أو القواعـد أو النتـائج أو الإشـكاليات في طـرق الاسـتقراء والمقارنـة؛
- إنجاز تطبيقات على الظاهرة المدروسة قصد ترسيخها والوقوف على حدودها، وتوظيفها في إنتاجات شخصية.
- اسـتثمار معطيـات دروس علـوم اللغـة في درس التعبـير والإنشـاء (التوجيهـات التربويّـة والبرامـج الخاصّـة بتدريـس اللغـة العربيّـة بسـلك التعليـم الثانـوي التأهيلـي، ٢٠٠٧، ص. ٢٠).

ومـن خلال هذه الخطوات المشـكلة للمنهجيّة المطبقـة في التعليم الثانوي التأهيلي نلحظ أنها لا تختلـف كثـيرًا عـن المنهجيّـة المطبقـة في التعليـم الثانـوي الإعـدادي كما وضحنـا سـابقًا.

لقـد بينـا الأهـداف المتوخـاة مـن تعليـم الـدرس اللغـوي، وكـذا المنهجيّـة المتبعـة في تعليمـه، بغيـة معرفـة تحقـق التواصـل باللغـة العربيّـة مـن عدمـه. فهـل يتحقـق الهـدف المنشـود مـن تعليـم العربيّـة في مختلـف المراحـل التعليميّـة؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

لا نحتاج إلى عناء كبير للإقرار بضعف اللغة العربيّة، فـ"لا تختلف تقارير الخبراء في وصف اللغة العربيّة بأنها تعاني اليوم ضمورًا بين أهلها وذويها قبل غيرهم، وفي دارها قبل دار غيرها" (البوشيخي، ٢٠٠٢، ص. ١٥). وفي هذا الصدد، أثبت الفاسي الفهري الفكرة نفسها قائلا: "إن أزمة اللغة العربيّة في المغرب حقًّا قائمة في مستويات كثيرة لم تعد محتملة؛ أزمة وضع (في التعليم والإدارة والاقتصاد)، وأزمة متن (معاجم وقواعد ونصوص)، ووظيفيات في الحياة العامّة والإدارة" (الفاسي الفهري، ٢٠٠٥، ص. ٧). مفاد هذا الكلام أن التواصل بالعربيّة، باعتباره هدفًا من تعليمها، لم يتحقق، وأن التداول بالعربيّة بين أهلها لم يتحقق؛ مما يؤكد بُروزَ خلل يشكو منه الدرس اللغوي العربي.

تسعفنا المؤشرات السابقة المتعلقة بوضعية العربيّة في التوصّل إلى نتيجة واقعية، تشهد عليها الحياة اليومية، تكمنُ في ضعف وظيفيّة اللغة العربيّة، وحتى إن وظفّت في أنشطتنا فإنها تشكو من نقائص عديدة في المسموع والمكتوب كما وضحنا سابقا. وهذا الوضع يفرض الأسئلة التالية: لماذا توجد اللغة العربيّة في هذا الوضع؟ لماذا لا تتحقق الأهداف المرجوة من تعليم الدرس اللغوي العربي؟ لماذا يبقى هذا الخلل قائما؟

للإجابة عن سؤال "لماذا" المتعلق بأسباب ضعف وظيفيّة اللغة العربيّة؛ يجدر بنا تشخيص وضع تعليم الدرس اللغوي العربي بالمغرب من التعليم الابتدائي مرورًا بالثانوي الإعدادي، ووصولًا إلى التعليم الثانوي التأهيلي؛ ذلك أن للتعليم دورًا حاسمًا في تغيير الوضع؛" فهو-كما قيل-أهم عوامل التغيير على وجه الأرض، وهو مصدر الرفاه والتقدم الاقتصادي والرقي الاجتماعي. فالتعليم هو أعظم الوسائل لتحقيق المساواة الاجتماعية" (نبيل وحجازي، ٢٠٠٥، ص. ٢٥٦)؛ يعني هذا أن ضَعف اللغة العربيّة مرتبط بتعليمها. يقول البوشيخي (٢٠٠٢): "ولئن كان هناك تفاوت بين المهتمين في تعدد العوائق والأسباب ومواطن الضعف، فإن ثمة إجماعًا على أن للتعليم دورًا يكاد يكون حاسمًا في تغيير هذا الوضع" (ص.١٥). وسنبرز في الفقرات اللاحقة بعض مظاهر الخلل في تعليم الدرس اللغوي في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي التأهيلي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٤-٣- بعض مظاهر الخلل في تعليم الدرس اللغوي العربي

٤-٣-١- بعض مظاهر الخلل في تعليم الدرس اللغوي في الابتدائي

يُلاحظ في مرحلة التعليم الابتدائي "أن الطفل يُعَلّم اللغة العربيّة دون أن تخصص لها الوسائل التعليميّة، ولا المناهج والتقنيات التي يتم تخصيصها لتعليم اللغة الفرنسية، بوصفها اللغة الأجنبية الأولى، واللغة الإنجليزيّة بوصفها اللغة الأجنبية الثانية في المغرب" (البوشيخي، ٢٠٠٢، ص. ٢٠). وهذا ناتج عن تصور خاطئ للغة العربيّة، فهي ليست "اللغة الأم" للطفل المغربي خاصّة والعربي عامّة، حيث إن الطفل يكتسب لغة محيطه الذي ينشأ فيه، ولغة محيطه إما العربيّة المغربية أو العربيّة التونسية أو غيرها، وليست -على أي حال- اللغة العربيّة الفصحى، كما أن العربيّة ليست لغة أجنبية بالنسبة لهؤلاء الأطفال كالفرنسية أو الإنجليزيّة مثلا. وينتج عن عدم تصور اللغة العربيّة تصورًا صحيحًا عدم العناية بالوسائل التعليميّة الكفيلة بتعليمها. إذن أين يكمن التصور الخاطئ لتعليم اللغة العربيّة في التعليم الابتدائي في مكون الدرس اللغوي؟

يكمن التصور الخاطئ في معظم أبواب النحو والصرف التي تدرس في التعليم الابتدائي تقريبا، وهذا ما توضحه فقرات برنامج مادة اللغة العربيّة (القواعد) المنصوص عليها في الكتاب الأبيض (الجزء ٢، المناهج التربويّة لسلكي التعليم الابتدائي)، وذلك بدءًا بموضوع تعرف الجملة المفيدة وتأطيرها، حسب تعبير مؤلفي المقرر المدرسي في الابتدائي، وأقسام الكلمة: اسم، فعل، حرف، ثم أزمنة الفعل: ماض، ومضارع، وأمر، في الصف الثالث، وانتهاء بالحال، والجملة الحالية، والمنادى، واسم الآلة، والتمييز الملحوظ والملفوظ، وتمييز العدد، والمستثنى بـ"إلا"، والمستثنى بغير وسوى، في السنة السادسة ابتدائي (الكتاب الأبيض، ج ٢، صص. ٣٨-٤١).

وما يلاحظ هو أن ما يدرس في النحو والصرف يدرس بمنهجيّات عقيمة لا تستطيع أن تسهم في جعل التلميذ قادرًا على تصحيح أخطائه اللغويّة وعلى تنمية

مستواه التعبيري، فالتلميذ يستطيع أن يفهم المتن اللغوي فهمًا صحيحًا، لكنه يعجز عن توظيف ذلك المتن في تعابيره في المستوى المكتوب أو المستوى المنطوق. فالتلميذ قد يفهم القاعدة النحويّة أو الصرفية فهما صحيحا، لكنه لا يتوفر على ما يكفي من المؤهلات البيداغوجية التي تسهل عليه الاستفادة من هذه القواعد النحويّة والصرفية في رفع مستواه التعبيري. وهذا يؤكد وجود خلل في الدرس اللغوي؛ حيث لا يؤدي هذا الدرس دوره كما ينبغي في التواصل والتعبير عن الأفكار والأحاسيس بطلاقة وسلاسة لغويّة. أضف إلى ذلك "أن القواعد النحويّة والصرفية تقدم للمتعلم بعلاتها وشذوذها وتناقضاتها. وهذا أمرٌ لا يمكن أن يفيد المتعلم" (العماري، ٢٠٠٢، ص. ٤١). وهذا ما سنعمل على توضيحه في النماذج الممثلة لخلل الدرس اللغوي لاحقا.

ويلاحظ من خلال تتبع الموضوعات المقررة في الدرس اللغوي أيضًا مجموعة من الملاحظات التي تؤكد وجود خلل في تعليم الدرس اللغوي. وتكمن هذه الملاحظات (الدريبي علوي، ٢٠٠٢، ص. ٥٣) في:

- غياب عتبات تحدد بمقتضاها اللغة الملائمة لمقرر مدرسي معين في مستوى دراسي معين.
- افتقار المنهجيّة الحالية الأساس التطبيقي والتعليمي؛ ذلك أن المنهج الوظيفي هو منهج معروف في تراثنا العربي، والعبرة ليست بالكم وإنما بالكيف؛ أي كيف يتعلم المتعلم اللغة، وكيف نستثمر مهاراته العقلية ونرتقي بها إلى الإبداع والتفكير.
- غياب منهجيّة لسانيّة تقتضي تبسيط القواعد، وتوضح البنيات اللغويّة وعناصرها وتعوض التمارين التقليدية وتركز على البنيات الصوتية والصرفية والنحويّة والمعجمية، إذ لوحظ نقص في إتقان جانب من هذه الجوانب، فلا وجود لقضايا صوتية ومعجمية في الكتب المدرسية في التعليم الابتدائي، ف" أليس من الغريب حقًا أن طالب الجامعة عندنا ممن يتخصص في

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

العربيّـة لا يعـرف الفـرق بـين الأصـوات الصائتـة (Vowels) والأصـوات الصامتـة (Consonants)، ويعـرف ذلـك تلميـذ المرحلـة الابتدائيـة في أوروبا؟" (الراجـحي، ١٩٨٩، ص. ١١٠).

- كون الممارسة البيداغوجية مازالت حبيسة الآلية وتتطلع إلى الممارسة الواعية.

هـذه، إذن، بعـض الملاحظـات حـول تعليـم الـدرس اللغـوي في الابتـدائي، وهـي تشـخص مكامـن الخلـل في تدريسـه. فهـل يبقـى الخلـل في تعليـم الـدرس اللغـوي بـارزًا في مرحلـة الإعـدادي؟ ومـا مظاهـره؟

٤-٣-٢- بعض مظاهر الخلل في تعليم الدرس اللغوي في الإعدادي

يتضمـن محتـوى الكتـاب المـدرسي المقـرر في السـلك الإعـدادي للناطقـين بالعربيّـة ثلاثـة مكونـات مركزيـة هـي: مكـون النصـوص القرائيـة الـذي يهـدف إلى تنميـة مهـارات التلاميـذ وقدراتهـم، ومكـون الظواهـر اللغويّـة الـذي يتـوخى تحقيـق القـدرة التواصليـة، ومكـون التعبـيروالإنشـاء الـذي يهـدف إلى تنميـة مهـارات المتعلمـين في أنشـطة التعبـير والإبـداع. وتجـدر الإشـارة إلى أن مجـالَ النصـوص القرائيـة يتضمـن قيمًـا إسـلامية تنسـجم مـع أسـس العقيـدة الإسـلامية المبنيـة علـى الكتـاب والسـنة، ووحـدة المذهـب المالكـي، وغـرس القيـم الروحيـة في نفـوس المتعلمـين (الكتـاب الأبيـض، ج ٣، المناهـج التربويّـة للسـلك الإعـدادي، ص. ١٢). ويشـمل قيمًـا وطنيـة وإنسـانية، وقيمًـا حضاريـة، وقيمًـا اجتماعيـة واقتصاديـة، وقيمًـا سـكانية، وقيمًـا فنيـة وثقافيـة.

ويقتـضي تشـخيص الخلـل في تعليـم العربيّـة عـرض الموضوعـات المقـررة في الـدرس اللغـوي بغيـة الإجابـة السـليمة والمقنعـة. وتضـم الموضوعـات المقـررة في السـنوات الثـلاث [1] مـا يلـي (الكتـاب الأبيـض، الجـزء ٣، المناهـج التربويّـة السـلك الإعـدادي، ص ص. ١٢-١٣-١٤):

(١) تضم كل سنة دورتين اثنتين: دورة أولى خريفية، ودورة ثانية ربيعية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

١- الموضوعات المقررة في الدورة الأولى للسنة الأولى إعدادي:

- الميزان الصرفي والمجرد والمزيد
- مزيد الثلاثي والرباعي ومعاني صيغ الزوائد
- تصريف الفعل الصحيح: السالم-المهموز-المضعف
- تصريف الفعل المثال والأجواف
- تصريف الفعل الناقص
- تصريف الفعل اللفيف (المفروق والمقرون)
- البناء والإعراب
- الأسماء المعربة والمبنية
- علامات البناء في الأفعال
- إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل: رفعه ونصبه
- إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل: جزمه ونصبه

٢- الموضوعات المقررة في الدورة الثانية للسنة الأولى إعدادي:

- النكرة والمعرفة
- العَلَم
- الضمير البارز والمستتر
- الضمير المتصل والمنفصل
- أسماء الإشارة
- اسم الموصول
- أحوال المبتدأ والخبر

- المبتدأ والخبر وتطابقهما
- اللازم والمتعدي: الأفعال المتعدية إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر
- الأفعال المتعدية إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبرًا
- المبنى للمجهول وأحكامه

٣- الموضوعات المقررة في الدورة الأولى للسنة الثانية إعدادي:

- صوغ المثنى وإعرابه
- صوغ الجمع السالم وإعرابه (المذكر السالم والمؤنث السالم)
- جمع التكسير: جمعًا القلة والكثرة
- الفاعل - الإضمار: الواجب والجائز
- المفعول به
- المفعول المطلق
- المفعول فيه
- المفعول معه
- المفعول لأجله

٤- الموضوعات المقررة في الدورة الثانية للسنة الثانية إعدادي:

- الحال
- الاستثناء
- تذكيره وتأنيثه
- العدد-المركب والمفرد
- العدد-إعرابه وبناؤه

- التمييز
- النعت
- التوكيد
- المذكر والمؤنث-علامات التأنيث-ما يستوي فيه المذكر والمؤنث

٥- الموضوعات المقررة في الدورة الأولى للسنة الثالثة إعدادي:

- إعمال المصدر
- اسم الفاعل وعمله (صيغ المبالغة)
- اسم المفعول وعمله
- أسماء الزمان والمكان
- اسم الآلة
- الإعلال
- الإبدال
- التصغير
- النسبة
- المعاجم

٦- الموضوعات المقررة في الدورة الثانية للسنة الثالثة إعدادي:

- الإضافة
- الممنوع من الصرف
- الصفة المشبهة
- اسم التفضيل (صياغته)

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- اسم التفضيل (أحواله وعمله)
- أسلوب التعجب
- أسلوب المدح والذم
- أسلوب النداء (الندبة والاستغاثة)
- أسلوب التحذير والإغراء
- أسلوب الاختصاص
- أسلوب الاستفهام.

تشكل الدروس اللغويّة العربيّة المقررة في الإعدادي "مجموعة من الأنشطة التي تسعى إلى تحقيق الطلاقة والسلاسة اللغويّة وجودة التعبير، وتجنب الوقوع في الخطأ والزلل لدى المتعلم، سواء أثناء قراءته لنص من النصوص، أو أثناء إنشائه لموضوع من المواضيع، أو عند إجابته عن سؤال مطروح أو أثناء تحاوره مع غيره" (الكتاب الأبيض، ٢٠٠٢، ج ١، ص. ٤٠). ونرى من المفيد إبداء بعض الملاحظات حول تدريس الدرس اللغوي العربي في المرحلة الإعدادية، بالمغرب، قصد تشخيصه، وإبراز مدى ضعفه وقوته في تحسين مردود المتعلمين. وقد حددنا الإعدادي نموذجا؛ نظرًا لاشتغالنا بتدريس العربيّة لمتعلمي الإعدادي في سنوات سابقة، مكّنَتنا من تسجيل ملاحظات نبرزها على النحو التالي:

أ- اجترار الدروس اللغويّة المقررة في الابتدائي؛ إذ إن الدروس يعاد تدريسها، تقريبا، بالطرق التي تمت بها في الابتدائي؛ ف"في التعليم الإعدادي تدرس الأبواب النحويّة والصرفية نفسها بالطرق والمنهجيّات نفسها" (العماري، ٢٠٠٢، ص. ٤١).

ب- قصور المتعلم عن تحقيق الهدف من تعليم الدرس اللغوي قصورًا تاما؛ فلا يستطيع التعبير عن أفكاره بطلاقة لغويّة وسلاسة حقيقية، ويجهل ما سبق أن تعلّمه. فما يمكن ملاحظته هو "أن التلميذ في مستوى الإعدادي، يكون

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

شبه جاهل لما يفترض أنه تعلّمه في مراحل التعليم الابتدائي، وكأنه لم يسبق له أن تعلّم ذلك" (العماري، ٢٠٠٢، ص. ٤١).

ج- بناءُ الدروس اللغويّة في الإعدادي على أساس النحو القديم؛ إذ "لم يخرج منهج تدريس النحو بالمؤسسات التعليميّة (الأساسي والجامعي) في معظمه عن منهج القدماء وهو: "التعليل" في تعليم القواعد أو شرحها، بحيث تكثر التعليلات كثرة مفرطة، سواء تعلق الأمر بالقواعد المطردة أو الأمثلة الشاذة، وكأنما لا يوجد أسلوب ولا توجد قاعدة بدون علة" (غزلان، ٢٠٠٢، ص. ٧٤). وَ"لا يخفى أن نحو العربيّة جامد ومستغلق بشكل يجعله غير مناسب كأداة تعليميّة، على الأقل، في جزء كبير منه. حقا، إنَّ النحوَ العربي عمل جليل وطريف إلى حدّ بعيد، لكنه لم يعد يصلح لتوصيف الكيفية التي يشتغل بها اللسان العربي، ومن تم تقريبها حتى تصير في متناول المتعلم والمستعمل على السواء" (الكُور، ٢٠١٣، ص. ٢٩٤).

د- عدمُ تناسب بعض الموضوعات المقررة مع المستوى الذهني للتلاميذ، حيث يلاحظ في كثير من المواضيع اللغويّة في الثانوي الإعدادي عدم ملاءمتها لقدرات التلاميذ، وهذا واضح في المثال التالي الوارد في كتاب التلميذ في الأولى ثانوي إعدادي (المفيد في اللغة العربيّة، ص. ٩٨):

"ينصب الفعل المضارع بأن مضمرة جوازًا بعد لام التعليل، ووجوبًا بعد لام الجحود وفاء السببية وحتى وأو".

فكيف يمكن لتلميذ، في السنة الأولى إعدادي، أن يميّز بين لام الجحود ولام التعليل حتى يعرف جواز النصب، أو وجوب نصب الفعل المضارع، وكيف له أن يميّز بين "رأى" البصرية التي تنصب مفعولًا واحدًا و"رأى" التي تنصب مفعولين، وكذا الحال مع "علم" بمعنى "عرف" و"علم" بمعنى "أيقن"؟

هـ- اعتماد التدريج الطولي وغياب شرط التدرّج، فمن خلال الدروس المقررة نلحظ أن الموضوع يقدم مرة واحدة بكل أجزائه، ثم لا يرجع إليه مرة أخرى، دون

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الاعتماد على التذكر. ويتبين كذلك غياب التدّرج التّربويّ في ترتيب الدّروس؛ إذ أن دروس الصّرف التي تتّسم بصعوبتها تدرّس في السّنة الأولى عوض تأجيلها إلى السّنة الثّانية أو الثّالثة. وقد قرر المؤلفون في المقررات المدرسية تخصيص درس للمعجم في الثالثة ثانوي إعدادي، الهدفُ منه معرفة كيفية البحث عن معاني الكلمات في مختلف المعاجم العربيّة الحديثة والقديمة. وهذا الهدف حُدّد لتلاميذ الابتدائي (الكتاب الأبيض، ج ١، الخاص بالسلك الابتدائي)، ولم يقرّر أيّ درس له إلا في السنة الثالثة إعدادي.

و- تهميش القضايا الصوتية، رغم أنها مادة أساس في اللسانيّات وتعطى لها الأهميّة، وهذا التهميش شاهد على عدم استثمار فعال للسانيّات في التعليم الثانوي الإعدادي. فمن المعلوم أن الصواتة مادة أساسية في اللسانيّات تدرس أصوات اللغة، ولها دور في كل اللغات، ذلك "أن النبر والتنغيم والبنية المقطعية تلعب أدوارًا أساسية ومختلفة من لغة إلى أخرى" (هايمز، ١٩٨٤، ص. ١٨٥).

ز- كثرة الأخطاء في محتوى الكتب المدرسية شكلت سمة بارزة، ونمثل لبعض الأخطاء اللغويّة التي احتوت عليها بعض المقررات كالآتي:

١- "لا يحدث تغيير عند تصريف الفعل السالم والمهموز في المضارع والأمر" (هذه قاعدة وردت في كتاب التلميذ: المفيد في العربيّة، السنة الأولى ثانوي إعدادي، ص. ٣٣)، إلا أننا نسمع ونوظف في كلامنا: خذ، خذا، خذوا، خذن، بمعنى أن هناك تغييرًا يتمثل في حذف حرف الهمزة في الفعل المهموز، ويعني هذا أن القاعدة لا تراعي الاستعمال.

٢- "عند تصريف الفعل المثال المجرد الواوي المكسورِ العين في المضارع تحذف واوه". (هذه القاعدة وردت في المقرر المدرسي: المفيد في اللغة العربيّة، المخصص للسنة الأولى ثانوي إعدادي، ص. ٣٩). إلا أن واقع الاستعمال يشهد على خلاف ذلك، حيث نقول مثلا: وجل، يوجل.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تبرز، إذن، الملاحظات التي سجلناها حول الدروس اللغويّة العربيّة بالثانوي الإعدادي بعض جوانب أزمة استعمال دروس اللغة العربيّة في المرحلة الإعدادية. ونبرز في المحور الموالي تجليات الخلل في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي.

٤-٣-٣- بعض مظاهر الخلل في تعليم الدرس اللغوي في الثانوي التأهيلي

يكشف متأمل الدروس المقررة في الثانوي التأهيلي انعدام التناسب في مكونات الدرس اللغوي. "ويلاحظ قارئ المقررات اللغويّة للسنوات الثلاث المكونة للمرحلة الثانوية غياب تناسب مكونات الدرس اللغوي التي تريد تطوير مهارات وكفاءة التلاميذ فيها" (هنوش، ٢٠٠٥، ص. ٢٥٨)، حيث تخصص ظواهر صوتية كالاشتقاق اللغوي في السنة الأولى ثانوي تأهيلي، وتغيب كليًا القضايا الصوتية في السنة الأولى ثانوي تأهيلي، ثم تحضر في السنة الثانية ثانوي تأهيلي. وقد شعر مؤلفو البرامج اللغويّة بضرورة التغيير؛ فراجعوا منهاج المرحلة الثانوية لإصلاح التعليم. يقول واضعو برامج المرحلة الثانوية: "تندرج مراجعة منهاج المرحلة الثانوية التأهيلية في سياق المقاربة الجديدة المعتمدة في إصلاح نظام التربية والتكوين، وهي مقاربة تعكس الانتقال من مفهوم البرنامج التقليدي نحوَ مفهوم المنهاج التربوي، كخطة عمل تربويّة تكوينية نسقية ومتكاملة المكونات والعناصر" (التوجيهات التربويّة والبرامج الخاصّة بتدريس مادة اللغة العربيّة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر،٢٠٠٧، الكتابة العامّة، مديرية المناهج، ص. ٥). ويتضح هذا التغيير في البرامج المقررة في سنوات الدراسة بالثانوي التأهيلي، حيث وظفت معطيات النظريات اللسانيّة في مكون علوم اللغة؛ إذ تشمل الدروس اللغويّة موضوعات ذات طبيعة أصواتيه وصرافية وتركيبية ودلالية ووظيفيّة وبلاغية. ويضم مكون علوم اللغة دروسًا لسانيّة؛ حيث يلحظ المتأمل لدروس اللغة في السنة الأولى من سلك البكالوريا أن المؤلفين أدرجوا موضوعات ذات طبيعة لسانيّة، مثل الأمر والنداء والاستفهام؛ إذ يميزون بين القوة الإنجازية الحرفية والقوة الإنجازية المستلزمة. كما قرّر مؤلفو المقررات المدرسية إدراج موضوع التوازي وأفعال الكلام

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

والاتساق والانسجام وأساليب الحجاج في السنة الثانية من سلك البكالوريا في شعبة الآداب والعلوم الإنسانية (على سبيل التمثيل لا الحصر).

إن المتأملَ في برنامج مكون علوم اللغة في الثانوي التأهيلي يلحظ اعتماد المؤلفين على التراث اللغوي القديم في موضوعات كثيرة مثل الاستعارة والمجاز والكناية، كما يلحظ استثمار اللسانيّات في العملية التعليميّة التعلميّة. إلا أن هذه الاستثمار لم يُؤَدّ إلى نتائج محمودة، إذ ظلت السمة الطاغية هي ضعف مستوى المتعلمين في اللغة العربيّة، وتوظيف العاميّة محل الفصحى قصد التعبير عن حاجاتهم، وسقوطهم في اللحن الذي يطال جوانب إملائية ونحويّة وتعبيرية. إن ما نلاحظه، بسهولة، في أجوبة المتعلمين عند مرحلة التقويم هو فداحة أخطائهم وتعددها في سلك الباكالوريا، وقلّ أن نجد تلميذًا (أو تلميذة) يكتب دون أن يقع في أخطاء. فضعفُ مستوى المتعلمين في اللغة العربيّة يكاد يكونُ محطَّ إجماع الفاعلين التربويين في مختلف أنحاء المملكة المغربية. وإذا كانت اللسانيّات وظفت في تعليم اللغات الأجنبية وَحققت نتائج مهمة فإنَّ توظيفها في بلادنا العربيّة لمْ يُغَيّرمِن وضع اللغة العربيّة شيئا. ذلك أنَّ المتعلمين لم يسألوا عن طبيعة هذا العلم وخصائصه، ممّا يكشف عن خطأ أو خلل في هذا التوظيف. وفيما يلي بعض الملاحظات التي سجّل بعضها هنوش (٢٠٠٥) حول تعليم الدرس اللغوي بالثانوي التأهيلي، ونعيدها وعيًا منا أنها مازالت سارية المفعول، وذلك على النحو التالي:

- إغفال شرط التدرج

إن التدرج آلية تربويّة معلومة؛ إذ يُرَاعى فيها مستوى فهم المتعلمين وقدراتهم وسنهم وظروف نفسية أخرى كثيرة، و"لابد أن تكون المقررات الدراسية ملائمة لمستواهم وإلا فسدت العملية كلها بتقديم ما حقه التأخير وتأخير ما حقه التقديم. وتنمية مهارات التلميذ ترتبط بنوعية المناهج المقررة وملاءمتها لمستويات الناشئين العقلية وتلبيتها لحاجتهم العملية" (أحمد المعتوق، ١٩٩٦، ص. ١٥٩). ونَرَى في هذا الإطار أنَّ بعضَ الدروس اللغويّة المقررة، في السلك الثانوي التأهيلي بالمغرب، تقتضي

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تأخير تدريسها إلى مرحلة تعليميّة لاحقة. وخير مثال على ذلك دروس الوصل والفصل والقصر؛ فهي موضوعات تتطلب جهدًا كبيرًا من المتعلم لاستيعابها. إنَّ هذه الدروس، التي تتوخى تحقيق الاتساق والانسجام في النص المكتوب أو المسموع، لا يسعِفُ فهمَها ضعفُ مستوى المتعلمين، وضعف رصيدهم اللغوي.

وبناء عليه، فإن المقرر الدراسي ينبغي أن يكون بنيانًا متسلسلًا يتكامل صعودًا نحو دعم الملكة اللغويّة للتلاميذ؛ بحيث لا يمكن أن تخل بترتيب الكتب الدراسية دون أن تخل بمجمل العملية التربويّة. وهذا الشرط يغيب في المقررات التعليميّة في المرحلة الثانوية بالمملكة المغربية، إذ يمكنك أن تقدم وتؤخر كما تشاء؛ لأنه لا توجد بنية أساسية يمكنها أن تتأثر بذلك (هنوش، ٢٠٠٥، ص. ٢٥٩).

- إغفال شرط الكفاية

بما أن اختيار الموضوعات اللغويّة المدرسة بالثانوي كان اعتباطيا، فإن الكتاب المدرسي لم يتساءل عن كفاية هذه الموضوعات في تكوين تلميذ قادر على الفهم وعلى الكتابة باللغة العربيّة والإبداع بها. كما لم يتساءل عن الرصيد اللغوي الذي يجب أن يحصّله التلميذ في هذه المرحلة وكيفية تنميته. وما يمكن التصريح في هذا الإطار هو ضعف الحصيلة اللغويّة لدى المتعلمين في مرحلة الثانوي، ولا غرابة في ذلك، فقد وفدوا إليها من المرحلة الإعدادية وهم في وضعية ضعف مماثِلَة. وقد لاحظ عبد العلي الودغيري أن "الطفل المغربي الذي يتعلم العربيّة قد يجتاز مرحلة التعليم الابتدائي بكاملها ويخرج منها وهو جاهل بالأسماء العربيّة لأغلبية الزهور والنباتات المألوفة لديه، وكذلك أسماء أغلب الحيوانات والأدوات المنزلية وغيرها مما يتداول في مجالات الحياة العصرية الأخرى، بل ربما تجاوز هذه المرحلة وهو عاجز عن تسمية سائر أعضاء جسمه بأسماء عربيّة فصيحة... بعضهم يلاحظ في هذا الصدد أن ما يحصل عليه متعلم العربيّة من المفاهيم العصرية أدنى كثيرًا مما يحصل عليه مثيله من متعلمي اللغات

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الأجنبيـة كالفرنسـية مثـلا" (الودغـيري، ١٩٧٣، صـص. ١٧٢-١٧٣). وإذا كان التلميـذ لـم يحصّـل رصيـدًا لغويًـا مـن المفـردات فهـو أيضًـا لـم يُحَصِّـل رصيـدًا لغويًـا مـن الأسـاليب، ولـم يمتلـك القـدرة علـى التعبـير والإنشـاء.

- عيوب تتصل بطريقة التدريس

نشـير إلى أن طرائـق التدريـس وتقنيـات التعليـم موضـوعٌ للتغـير والتجـدد الدائمـين بحسـب تقلـب أنمـاط الحيـاة وتطـور حاجـات النـاس. و"إن تحسـين القـدرة علـى اسـتعمال العربيّـة يتطلـب إصـلاح مناهـج تدريسـها وطرائقهـا بمواكبـة المسـتجدات التربويّـة والتعليميّـة القاضيـة حاليًّـا بجعـل المتعلـم يتعـرف إدراكيًـا وفعليًـا اللغـة كآليـات نسـقية ومرنـة لبنـاء العالـم والتدخـل فيـه، وليـس فقـط كقوالـب صلبـة وثابتـة يطلـب منـه أن يتكيـف بالضـرورة تبعـا لهـا. ولهـذا فـلا مسـتقبل للعربيّـة مـن دون التعجيـل بإصـلاح وتحديـث كيفيـة تعليمهـا وتدريسـها، تمامًـا كمـا هـو حـال الألسـن المهيمنـة عالميـا" (الكـور، ٢٠١٣، ص. ٢٩٥). ومما لا شـك فيـه أن طريقـة التدريـس تتأثـر بالملاحظـات الـتي أبديناهـا سـابقًا عـن عـرض المـادة وبنائهـا. وهكـذا فـإن عيـوب عـرض المـادة تنشـأ عنهـا مشـكلتان في طريقـة التدريـس:

أ- المشـكلة الأولى متمثلـة في اعتمـاد بعـض المعلمـين الأسـلوب التلقينـي: فمـا دامـت الـدروس قـد صيغـت صياغـة نظريـة وهجنـت فيمـا المذاهـب والاتجاهـات اللسـانيّة وعقـدت في صوغهـا العبـارات والمفاهيـم، فلـن يكـون أمـام المـدرس إلا التلقـين ومطالبـة التلاميـذ بالاسـتظهار بفهـم وبـدون فهـم.

ب- المشـكلة الثانيـة متمثلـة في انكمـاش التطبيقـات: لأنـه عندمـا تعطـي الأولويـة للاسـتعراض النظـري والتفاصـح بالمصطلحـات الحديثـة سـوف تنصـرف نفـوس المدرسـين عـن التطبيقـات وعـن اعتمـاد تقنيـات وأسـاليب تسـاعد التلميـذ علـى امتـلاك المهـارات والملـكات الضروريـة سـواء عـن قصـد أو عـن غـير قصـد.

أما عيوب بناء المادة عنها فتنتج عنها مشكلتان في طريقة التدريس هما:

أ- عـدم مسـايرة مسـتوى التلميـذ: فمـا دامـت الكتـب المقـررة لا تتصـف بالتناسـب ولا بالتـدرج ولا بالكفايـة فـإن طريقـة تدريسـها لـن تراعـي مسـتوى فهـم التلميـذ ولا حاجتـه الفعليـة مـن الناحيـة اللغويّـة، ولـن تمكـن المـدرس مـن تتبـع المسـتوى الـدراسي لتلاميـذه رغـب في ذلـك أم لـم يرغـب.

ب- خنـق القـدرات الإبداعيـة لـدى التلميـذ: فمـا دامـت الحاجـات الفعليـة للتلميـذ مـن حيـث القـدرة علـى التعبيـر لـم تـراع، وحاجاتـه الجماليـة مـن حيـث القـدرة علـى الخيـال لـم تسـتقر فسـوف يعمـل ذلـك علـى كبـت القـدرة الإبداعيـة للتلميـذ رضي الأسـتاذ بذلـك أو لـم يـرض (هنـوش، ٢٠٠٥، ص. ٢٦٠).

مـن خـلال مـا تقـدم نخلـص إلى أن مراحـل التعليـم الابتـدائي والثانـوي والإعـدادي والتأهيلـي لـم تنتـج التلميـذ المنشـود القـادر علـى التعبيـر عـن همومـه ومشـاكل عصـره بلغـة عربيّـة فصيحـة. وهـذا التلميـذ العاجـز هـو مـن ينتقـل إلى الجامعـة وهـو علـى تلـك الحالـة مـن الضعـف. و"مـا يمكـن أن نلاحظـه في السـنوات الأخـيرة هـو أن الجامعـات في المغـرب بـدأت منـذ أواخـر الثمانينـات تخـرج طلبـة ضعيفـي المسـتوى في اللغـة العربيّـة، ولا غرابـة في ذلـك، فهـم وفـدوا عليهـا مـن التعليـم الثانـوي وهـم في تلـك الحالـة مـن الضعـف. وكانـوا قبـل ذلـك قـد وفـدوا مـن التعليميـن الإعـدادي والابتـدائي وهـم في حالـة مماثلـة" (العمـاري، ٢٠٠٢، ص. ٣٨).

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

خلاصـة

تكمـن مؤشـرات ضعـف وضعيـة العربيّـة في الوطـن العـربي عامّـة، وفي المغـرب خاصّـة، في اسـتمرار هيمنـة الثقافـة الاسـتعمارية، وكـذا الاختـلالات الـتي تتخلـل تعليـم العربيّـة. لقـد قدمنـا تشـخيصًا يبـين وضعيـة اللغـة العربيّـة عامّـة والـدرس اللغـوي خاصّـة بالمغـرب، وتتجلـى بوضـوح مظاهـر الخلـل في جـل المراحـل التعليميّـة. وركزنـا علـى التعليـم باعتبـاره أقـوى وسـائل نشـر اللغـة. ولا يمكـن النهـوض باللغـة العربيّـة إذا لـم يصلـح تعليمهـا؛ إذ تجلـت مظاهـر الخلـل في كل مراحـل التعليـم. والسـؤال الـذي يطـرح نفسـه هـو: مـا أسـباب هـذا الخلـل ومُسَـبّبَاته؟ ذلـك مـا سـنُبَيّنه في الفصـل الثـاني مـن هـذا البـاب.

الفصل الثاني

من أسباب الخلل في وضع العربيّة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تقديـم

لما كان الضعف عامًّا يمُس قدرة المتعلمين على الأداء اللغوي السليم نطقًا وكتابة وفهما، فإن مِن أسباب تدني مستوى تعليم العربيّة المنظومة التربويّة نفسها. والحقيقة أن هذه المنظومة ومنظومة التعليم العالي والبحث العلمي في المغرب وعموم الوطن العربي تشكوان كثيرًا من الوهن والهشاشة، وهو ما دفع إلى وضع خطة تطوير التعليم في الوطن العربي بهدف تحقيق الأهداف التنموية والقومية المنشودة. وإن للمنظومة التربويّة بكل عناصرها من أهداف ومنهج ومعلم ومتعلم وبيئة وموارد وتجهيزات وغيرها دخلًا في المستوى الذي آلَ إليه تعليم اللغة العربيّة، وهو ما نجد صداه في التشخيص الذي تولّته المؤتمرات والندوات والاجتماعات المخصصة لتعليم العربيّة وفي ما صدر عنها من توصيات وتقارير. وسنفصل القولَ، في هذا الفصل، في عناصر أساس نراها أسباب الخلل في تعليم العربيّة، وذلك على النحو التالي:

ا- ضعف التخطيط اللغوي المُتَّزِن

إذا حاولت أن تحصل على شيء من التخطيط اللغوي (Language Planning) في تعليم العربيّة فلن تجد مبتغاك، فليس هناك بناء هرمي للتخطيط لتعليم العربيّة يبدأ من الخطة الأولى على مستوى المقررات العليا، ثم الخطة الثانية على المستوى الإداري والفني، ثم الخطة الثالثة على المستوى التنفيذي، كما هو عند كوردر في كتابه "مدخل إلى اللسانيّات التطبيقية". إن التخطيط أساس لقيام عملية تعليميّة فعالة تبدأ من المستوى السياسي الذي يحدّد هل تدرس اللغة أم لا؟ وأي لغة؟ وما الميزانية لتنفيذ ذلك؟ ثم المستوى الإداري الذي يتصدى لقضايا من مثل: ما الأهداف من تعليم لغة معينة؟ وإلى مَن نقدم هذه اللغة؟ وما المدة اللازمة لتعليمها؟ ويهتم المستوى التنفيذي أخيرًا بكل ما يجري داخل قاعة الدرس، وهو يستند إلى علم النفس وعلم التربية (الراجحي، ١٩٨٩). والأكيد أن هذه المستويات يغيب فيها التخطيط نظرًا لوجود المشاكل والاختلالات المذكورة سابقا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ويؤكد ما سبق أحمد مختار عمر؛ إذ يقول: "في غياب التخطيط والتنسيق وتوزيع الأدوار يضيع كل شيء؛ وهذا هو حال اللغة العربيّة الآن، أعمال فردية تتم باجتهادات شخصية؛ وأساليب مريبة تحركها نوازع خفية، تتخذ ذريعة للهجوم على اللغة العربيّة والنيل منها، تارة باسم التقدمية، وتارة باسم الدعوة إلى التيسير والتطوير؛ وجهود مبددة مبعثرة تنقصها الأسس العلميّة والمبادئ التربوية" (أحمد مختار عمر، ١٩٨٤، ص. ١٤٨). إن هذا القول ينم عن وجود خلل كان ولازال في تعليم العربيّة؛ حيث إن التخطيط والتنسيق بين كل المهتمين بتعليم اللغة يقتضي التكامل لا الانعزال. وفي هذا الصدد أشار الفاسي الفهري إلى أن المغرب يعاني في المجال اللغوي من عدم قيام تخطيط لغوي هادف ودائم، يحد من الاختلالات اللغويّة الأساسية بصفة دائمة، ويسعى إلى الضبط والتنسيق والتوجيه واليقظة والتعاون (الفاسي الفهري، ٢٠٠٣).

إنَّ اللغة العربيّة تحتاج إلى تخطيط علمي، بغية تجاوز أزمتها وتدارك اختلالاتها، ذلك أن واقعها يشهد على غياب منهج علمي وتخطيط لغوي سليم، وهذا ما أكده الراجحي (١٩٨٩) قائلا: "حاولنا أن نحصل على شيء محدد عن خطط تعليم العربيّة، فلم نتوصل إلى شيء علمي ملموس يمكنك أن تعرف بدايته من نهايته، ولم نجد إلا كلامًا عن اللغة القومية وأهميتها في بناء الأمة ...، ولسوف تجد في مديريات التعليم في العالم العربي أوراقًا كثيرة عن خطة اللغة العربيّة، لكنها في الأغلب تشتمل على مفردات المقررات الدراسية والساعات المخصصة لها، ولاشك أن عدم وجود جهاز لتخطيط تعليم العربيّة لهو شاهد على غياب منهج علمي" (الراجحي، ١٩٨٩، ص. ٨٩).

إن السياسة اللغويّة المغربية لم تغير وضع العربيّة؛ فقد كانت ومازالت سياسة فاشلة، لم تصل إلى ضبط العلاقات بين التعريب والفرنكفونية ... فقد أدى التعريب إلى عدد من الاختلالات في التعليم، ناتجة عن قصور في تصوره وقصور في التخطيط له، وقصور في تنفيذه، فاللغة العربيّة لم يتم تطويعها بالصورة الملائمة حتى تصبح لغة واضحة ومهيأة للتواصل الطبيعي (الفاسي الفهري، ٢٠٠٣، ٢٠١٣، ٢٠١٩).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أضف إلى ذلك، أن واقع اللغة العربيّة يشهد على غياب منهج علمي مضبوط يعمل على إنقاذها من أزمتها، إذ إنّ هناك أزمة لغويّة في جميع المستويات تنظيرًا وتعليمًا ونحوًا ومعجمًا، استعمالًا وتوثيقًا، ومرد ذلك إلى "غياب مبدأ التخطيط اللغوي الذي يقوم على عمل منهجيّ ينظم مجموعة من الجهود المقصودة المصممة بصورة متسقة لإحداث تغيير في النظام اللغوي (كالتصحيح اللغوي) أوفي الاستعمال اللغوي (كوضع الفصحى موضع العاميّة) أو لإحداث نظام لغوي عالمي أو قومي أو وطني مشترك" (العتابي، ٢٠٠٣، ص. ٤٦٩). علاوة على ذلك، "لم تع النخب السياسية بعدُ أهميّة اللغة العربيّة وفوائدها التواصلية والاقتصادية والسياسية، وباتت هذه النخب تعاملها بالنفور أو اللامبالاة، ولا تَأبَهُ بمخاطر الوضع الهشّ الذي تعيشه اللغة العربيّة، وبالمخاطر السياسية والمجتمعية الناتجة عن التفريط في اللسان العربي أو تهميشه" (الفاسي الفهري، ٢٠١٣، ص. ٢٨١). كما "لا يتمثل ساستنا جيِّدًا الاختلالات اللغويّة وكلفتها التعليميّة والاقتصادية والتنموية لإعطائها ما تستحقه من عناية، على غرار ما تفعله الدول المتقدمة" (الفاسي الفهري، ٢٠٠٥، ص. ٧٩).

والنتيجة الحتمية أنه ما دامت الاختلالات اللغويّة قائمة، فإنها دليل على غياب تخطيط لغوي في تعليم اللغة العربيّة؛ ذلك أن التعليم لم يعمل بمبدأ التخطيط اللغوي الذي يقوم في الأساس على حل مشكلة لغويّة قائمة، ويستقصي البدائل الممكنة لحلها، ثم يختار إحدى هذه البدائل اختيارا مقصودا، عن وعي وعلى بيئة، لوضع خطة.

٢- التأثير السلبي للازدواجيّة والثنائيّة اللغويّتين في تعليم الفصحى

٢-١- الازدواجيّة اللغويّة

يطلق فيرغيسون Ferguson أحد رواد اللسانيّات الاجتماعية لفظ (diglossia) على "وضع يستعملُ فيه نظامان تعبيريان متنوعان ومتميزان – ولو جزئيًّا (أو لهجتان) –

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

لنفس اللسان. ففي الوضع العربي نجد، من جهة، اللهجة العاميّة الشعبية المتداولة، أو الدارجة vernacular، لسان البيت والشارع (أو اللهجة السفلى low، كما ينعتها)، ومن جهة ثانية اللسان المقعَّد المعيار standard، الذي يدرس به، ويستعمل في لغة الإدارة (أو الصيغة العليا high)، وهما تنوعان للسان نفسه. وقد مثّل فيرغسون نفسه لوضع الازدواجية اللغويّة باستعمالات اللغة العربيّة الفصيحة واللهجة العاميّة" (الفاسي الفهري، ٢٠١٣، ص. ١٩). وتعني الازدواجية "وجود العربيّة العاميّة (المنطوقة أساسا) إلى جانب العربيّة الفصيحة (المكتوبة أساسا) التي هي اللغة القومية والدينيّة والحضارية والرسمية للأمة العربيّة، لكنها ليست اللغة الأم أو هي ليست كذلك إلا بصفة جزئية وفي حالات نادرة" (معتثم، ٢٠١٠، ص. ١٣).

وبالنظر إلى وضع اللغة العربيّة في الوطن العربي، فإن التأثير السلبي للازدواجية اللغويّة من الأسباب التي أسهمت في أزمة العربيّة؛ حيث إن العربيّة الفصيحة التي نُعلمها في مدارسنا لغة "متعلمة" وليست مكتسبة، فالعاميّة "المكتسبة" تزاحم الفصحى "المتعلّمة" مزاحمة شديدة وتتداخل معها تداخلًا كبيرًا. وتنتج بعض المشاكل اللغويّة، في نظرنا، عن الازدواجية؛ التي تؤثر سلبًا في تعليم العربيّة؛ إذ يلحظ المتأمل في وضعية اللغة العربيّة تأثير العاميّة على الفصحى، كما يلحظ عدم توفر لغة تعليم شاملة تغطي مختلف أسلاك التعليم؛ فالمغربية نسق متكامل يعرفها المتكلم المغربي معرفة تفوق معرفته لنسق العربيّة، لذلك يهيمن نسق المغربية على العربيّة أثناء إنتاج العربيّة. وهذا التأثير الذي تمارسه المغربية على العربيّة لا يتجلى في إنتاج الأخطاء فحسب، بل ينتج عنه تهميش لبعض قواعد اللغة العربيّة التي لا نجد لها مثيلًا في المغربية (كالإضافة مثلا)، كما يؤدي إلى إفقار معجم العربيّة (مثل الحقول الدلالية والإبداع المعجمي)؛ والنتيجة التي نتوصل إليها هي أن الضغوط التي يمارسها النسق العامي تؤدي إلى نشوء عربيّة لدى المتكلم تقارب العاميّة المغربية (جحفة وشوطا، ١٩٩٢). ومثال ذلك غياب التحقيق الصوتي للأصوات بَيْن الأسنانية "كالثاء والذال والظاء" في الإنتاج الكلامي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وتبـدو الازدواجيـة اللغويّـة مشـكلة كبـيرة في اللغـة العربيّـة، إذ إنهـا تؤثـر في تعلّـم الفصـحى. أضـف إلى ذلـك أننـا نكتسـب العاميّـة ونسـتعملها سـليقة مـن دون علـم بقواعدهـا علـم الوعـي، ونحـن نتعلـم الفصـحى فنعـرف قواعدهـا معرفـة نظريـة، ولكننـا نتعـثر في اسـتعمالها ونـتردد ونلحـن. "إن الازدواجيـة تـبرز مشـكلة عويصـة لـدى الطفـل العـربي عندمـا يصـل إلى سـن الدراسـة، ويصـدم في سـنته الدراسـية الأولى بالقطيعـة بـين لغتـه العاميّـة التـي شـب عليهـا ولغـة المدرسـة الفصيحـة. فالعاميّـة تتمكـن مـن الطفـل قبـل دخولـه المدرسـة ويتصـل تأثيرهـا فيـه عندمـا يلتحـق بالمدرسـة علـى امتـداد مراحـل الدراسـة كافـة" (العتـابي، ٢٠٠٣، ص. ٤٦٢). وهكـذا يطـرح وجـود لغـة فصـحى إلى جانـب لغـة أخـرى عاميـة في المجتمـع مشـكلة أمـام الطفـل في سـن حياتـه التعليميّـة الأولى، فهـذا الطفـل يجـد صعوبـة في التفريـق بـين نمطـين متقاربـين في التعبـير.

٢-٢- الثنائية اللغويّة

ليسـت الازدواجيـة وحدهـا مـا تشـكل عائقًـا في التمكـن مـن العربيّـة، بـل إن الثنائيـة وجهًـا مـن أوجـه الأزمـة اللغويّـة. وتعـني الثنائيـة اللغويّـة "وجـود لغـة أجنبيـة (غـيروطنيـة) أو أكـثر إلى جانـب العربيّـة الفصيحـة، لا في المدرسـة والجامعـة فحسـب، وإنمـا أيضًـا في الإدارة والمعامـلات الاقتصاديـة وحـتى في الإعـلام والثقافـة" (معتثـم، ٢٠١٠، ص. ١٥). ومـا يؤكـد أزمـة اللغـة العربيّـة "أن أغلبيـة الاقتصاديـين المغاربـة لا يدينـون إلا باللغـة الأجنبيـة (خاصّـة الفرنسـية) في المعامـلات الاقتصاديـة، بـل حـتى في التسـيير الإداري، منكريـن إمـكان أن تصبـح اللغـة الرسـمية لغـة اتصـال وعمـل في هـذه الميادين، بـل الأدهـى مـن ذلـك هـو أن هـؤلاء قـرروا إغـلاق أبـواب الشـغل في وجـه الأطـر المعربـة لصالـح أطـر أقـل كفـاءة؛ لأنهـا تتقـن الفرنسـية" (الفـاسي الفهـري، ٢٠٠٣، ص. ٧٣).

وهـذا لا يعـني أن الثنائيـة غـير مفيـدة في الوطـن العـربي، بـل إن الثنائيـة المرجـوة هـي الثنائيـة الـتي لا تكـون "متوحشـة" أو "عشـوائية" أو "غـير متوازنـة"، أي إذا لـم تَجُـرْ اللغـة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الأجنبيـة وثقافتهـا علـى اللغـة القوميـة ولـم تزاحمهـا في المجـالات الـتي يفـترض أن تكـون خاصّـة بهـا، وإلا فإنهـا تصبـح "ثنائيـة إفقـار" للغـة القوميـة لا ثنائيـة إثـراء وإنعـاش. وتعـد الثنائيـة اللغويّـة في العديـد مـن الأقطـار العربيّـة، مشـرقًا ومغربًـا، ثنائيـة إفقار للغـة العربيّة؛ لأن الأجنبيـة تزاحـم العربيّـة في كثيـر مـن المجـالات الحيويـة، بـل قـد تقصيهـا عنهـا تمامًـا، وتحرمهـا مـن التعبـير العلـمي والاقتصـادي، وتبقيهـا لغـة ثقافيـة (أدبيـة ودينيـة وإعلاميـة) لا غـير، بـل قـد تلوثهـا أيضًـا علـى مسـتوى العاميّـة (اللسـان الـدارج) والفصيحـة معـا. وهـذه الوضعيـة غـير الطبيعيّـة كانـت وراء الدعـوات المتكـررة مـن بعـض النخـب الفكريـة لتنقيـة البيئـة اللغويّـة ولتعريـب التعليـم الجامعـي، وذلـك حـتى تضـارع العربيّـة اللغـات الأجنبيـة المزاحمـة لهـا وتسـتعيد مواقعهـا الطبيعيّـة، وتعظـم، بالتـالي، في أعـين أبنائهـا ومتعلميهـا، وتتكـون لديهـم دافعيـة تعلمهـا وإتقانهـا لأنهـا تصبـح، حينئـذ، لغـة تعـبر عـن العلـم والتقانـة وكل جوانـب الحيـاة العصريـة (معتثـم، ٢٠١٠). ولا شـكَّ أن تأثـير الازدواجيـة والثنائيـة اللغويتـين سـلبيًّا يـزداد تعقيـدًا إذا كان المـدرسُ غـيرَذي فعاليـة.

٣- سوء تكوين مدرس العربيّة

إذا أمعنـا النظـر في مـدرسي العربيّـة في السـنوات الأخـيرة بالمغـرب، نلحـظ أن عـددًا لا يسـتهان بـه قـد ولـج ميـدان التعليـم دون إعـداد مُسْـبَق. فمِنْهـم مـن أُجْـبر علـى التدريـس دون تدريـب سـابق أو تكويـن ملائـم. ومِنْهـم مـن ولـجَ مهنـة التدريـس وليسـت لديـه رغبـة كبـيرة في تعليـم العربيّـة أو خدمتهـا. ويضـاف إلى ذلـك الخصـاص في عـدد مـدرسي العربيّـة، ممـا يجعـل المديريـة أو الأكاديميـة (المؤسسـة المسـؤولة) تُسْـنِد تدريـس العربيّـة لغـير المتخصصـين فيهـا؛ فقـد صادفنـا في تجربتنـا المهنيـة مُـدرسَ الفلسـفة يـدرِّس العربيّـة، ومـدرِّس الاجتماعيـات يـدرّس العربيّـة، وفي هـذه الأمـور اسـتخفاف بالتكويـن وأهميتـه؛ فلـم يحـظ مدرسـو العربيّـة الذيـن وظفـوا في أحـد أسـلاك التعليـم (الابتـدائي والثانـوي)، في المواسـم الأخـيرة، بتكويـن فعـال؛ إذ تَقِـلُّ فـترة تكوينهـم عـن سـنة كاملـة نتيجـة عوامـل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

خارجيـة؛ مـن قبيـل إضـراب المتكونـين لأسـباب مختلفـة [1] مرتبطـة بطريقـة إدراجهـم في الوظيفـة العموميـة. وهـذا ينعكـس سـلبًا علـى تكوينهـم الـذي لـم ينجـز بطريقـة سـليمة، قبـل تحملهـم المسـؤولية الكاملـة في مهمّـة التدريـس. ولاحظنـا أن بعـض الأسـاتذة أدرجـوا في التعليـم دون اجتيـاز اختبـار التوظيـف، أو اجتـازوا الاختبـار ولـم يقضـوا فـترة تكويـن أو إعـداد تُسَـهّل طريقـة عملهـم (فـوجُ موسـم ٢٠١٤-٢٠١٥، والفـوج الـذي تزامـن تكوينـه مـع الجائحـة العالميـة "كوفيـد" في ٢٠٢٠ و٢٠٢١ علـى سـبيل التمثيـل). إن مـا يمكـن تأكيـده مـن خـلال هـذه الأمثلـة المسـتقاة مـن واقعنـا هـو سـوء تكويـن (ill-formed) المـدرس بمنظومتنـا التربويّـة.

و"تجـد في بلـد عـربي أغلـب المدرسـين (أو الموظفـين) معربـين (أي يدرّسـون العربيّـة)، مثلمـا مـا هـي عليـه الحـال في المغـرب مثـلًا، وهـم عاجـزون عـن شـيأين علـى الأقـل: (أ) تحبيـب العربيّـة إلى نفـوس الناشـئة المتعلمة، وجعلها تقوي اسـتعمالها وتنشـرها، و(ب) إقناع الحكام ونخبـة النفـوذ بتغيـير سياسـة النفـور مـن اللغـة العربيّـة. وقبْـل أن تقنـع الغـير، فينبغـي أن تقنـع نفسـها بالاعـتزاز بلغتهـا وخدمتهـا قـولًا وممارسـة" (الفاسي الفهري، ٢٠١٩، ص. ٢١٢).

إن مـدرّسَ اللغـة قطـب لا غـنى عنـه في تعليـم اللغـة، إلا أنـه مـازال في كثـير مـن الأحيـان ينهـج طرقًـا سـقيمة لا تجـذب التلاميـذ، ولا تعمـل علـى تنميـة رصيدهـم اللغـوي وتطويـر مهاراتهـم اللغويّـة، بـل إن بعـض هـذه الطـرق يقلـل مـن الحمـاس لتعلـم اللغـة ويضعـف القـدرة علـى اكتسـاب مفرداتهـا وصيغتهـا الصحيحـة ويـؤدي إلى النفـور مـن دروسـها. وتكمـن هـذه المنهجيّـات السـقيمة والطـرق العقيمـة في:

(١) ليـس هـذا بجديـد علـى المنظومـة التربويـة بالمغـرب، فقـد أشـار محمـد عابـد الجابـري الى نفـس الإكراهات الـتي تواجـه العمليـة التعليميـة، حيـث يقـول: "المدرسـون يضربـون، ويرفعـون الاحتجاجـات، ويقدمـون المطالـب، والمسـؤولون يغضـون الطـرف أولا، ثـم يتحركـون ويقمعـون ثانيـا، ثـم يتفهمـون أخـيرا، فيلبـون بعـض المطالـب؛ المطالـب الـتي مـن الممكـن تلبيتهـا في الحـين، أمـا المشـاكل الأخـرى؛ المشـاكل الـتي تتطلـب دراسـة ووقتـا، فيقـال عنهـا إن الـوزارة أو الحكومـة عاكفـة علـى إيجـاد الحلـول لهـا.. وهكـذا يبقـى الأمـر المشـكل مـن غـيرحـل، ينتظـر سـنة أخـرى لا ريـب فيهـا، لينفجـر الوضـع مـن جديـد، ولتقـدم المطالـب نفسـها مـرة أخـرى، ثـم ليعلـن عـن حلـول جديـدة جزئيـة وحدهـا لا تفـي بالغـرض، ويبقـى المشـكل كمـا كان أو يزيـد تعقيـدا.. وهكـذا دواليـك" (الجابـري، ١٩٧٣).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أ- اتباع بعض المدرسين طريقة التحفيظ والتلقين الآلي، حيث يقدم المتعلم الذي يسرد المعلومات أو الموضوعات على من يستخدم تعبيره الخاص في نقل الأفكار والتعبير عنها، ولهذا الإجراء نتائج سلبية عديدة من أبرزها تعطيل قدرات التلميذ على التعبير، وعدم تشجيعه على استيعاب مفاهيم الألفاظ والصيغ اللغويّة ومعانيها، وعلى ممارسة ما اكتسبه أو ما يمكن أن يكتسبه من هذه المعاني والمفاهيم (معتوق، ١٩٩٦). يُفْهم من هذا الكلام أن المدرس قد لا يستطيع أن يُكَوّن متعلمًا قادرًا على التواصل بطلاقة وسلاسة لغويّة.

ب- احتكار كثير من المدرسين معظم الوقت المخصص للمادة، دون إتاحة الفرصة الكافية للتلاميذ بغية المناقشة والحوار والاستفسار، فالحوار هو من الطرق الفعالة في تعليم اللغة، وإذا لم يخصص الوقت للمتعلم من أجل التعبير عن أحاسيسه فإن نقصًا في تعليم اللغة سيعتريه. أضف إلى ذلك اعتياد كثير من المدرسين على الإلقاء والشرح، وهذا يساهم في احتكار معظم الوقت؛ إذ يكون الحديث من جانب واحد. ولهذه الطريقة سلبيات عديدة كما وضح معتوق (١٩٩٦). وللإشارة، فإن طريقة الإلقاء والشرح وظفت لما كانت صعوبة الحصول على المعلومات وقلة مصادر المعرفة واعتماد التلاميذ على ما لدى المدرس من معلومات، وما زال اتباعها سائدًا بين كثير من مدرسي اللغة.

ج- عدم مراعاة معظم المدرسين للفوارق العقلية والثقافية واللغويّة بين التلاميذ في المتابعة والتصحيح، وفي تقرير الموضوعات، وشرح النصوص على النحو المطلوب، وهذا له نتائج وخيمة، فقد يقود إلى اللامبالاة بما يدرس من موضوعات أو أنه يؤدي إلى الشعور بالإحباط أو التباطؤ والتثاقل في أداء ما يمكن أن يغني اللغة وينمي الرصيد اللفظي من واجبات أو فعاليات (معتوق، ١٩٩٦، ص. ١٢).

د- توظيف اللغة العاميّة في التدريس بدلا من الفصحى، مما يوسع بيْنَ الفصحى والعاميّة، وهذا يؤدي إلى إضعاف الحصيلة اللغويّة وخلق صعوبة في التعبير.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وفي هـذا السـياق يقـول أحمـد معتـوق: "كثـير مـن مـدرسي اللغـة يسـتخدمون لهجاتهـم العاميّـة المحليـة في التدريـس بـدلًا مـن الفصـحى، ممـا يوسـع الفجـوة بين الفصـحى والعاميّـة، أو يبعـد الفصـحى عـن دائـرة الاهتمـام، ويقلـل مـن حصيلة الناشـئة مـن مفرداتهـا وصيغهـا، كمـا يقلـل مـن إحساسـهم بفاعليتهـا وفاعليـة مـا يكتسـب منهـا مـن عناصـر، أو يخلـق صعوبـة في اسـتحضارهم لهـذه العناصـر وفي اسـتخدامها في مجـالات التعبـير" (معتـوق، ١٩٩٦، ص ص. ١٢-١٣).

هـ- قلـة الاهتمـام لـدى طائفـة مـن المدرسـين بالنـواحي الوظيفيّـة للغـة، و"تغليـب الجوانـب والمناقشـات النظريـة والإيضاحـات المجـردة في تدريـس الموضوعـات المتعلقـة بهـا علـى الجوانـب العمليـة والتطبيقـات المحسوسـة الـتي تدعـو إلى ممارسـة اسـتخدام الألفـاظ المكتسـبة" (معتـوق، ١٩٩٦، ص. ١٣).

٤- إشكال ملاءمة محتوى الكتاب المدرسي لمستوى التلاميذ وبيئتهم

مازالـت المـواد اللغويّـة الـتي تُـدَرّسُ هـي المواد نفسـها الـواردة، تقريبـا، في كتـب اللغويين القـدامى. فَ"مـا يلفـت النظـر في وضـع اللغـة العربيّـة أن الأدوات الأساسـية لتعملها وتيسـير اسـتعمالها والتفقـه فيهـا لـم تحـظ بالتجديـد الـذي حظيـت بـه مثيلاتهـا مـن اللغـات الأخـرى، بـل مـازال القامـوس هـو قامـوس القـرن الثـاني الهجـري، (أو الرابـع في أحسـن الأحـوال) تصورًا ومـادة وتأليفًـا، ومـا زالـت قواعـد اللغـة هـي قواعـد نحـاة القـرن الثـاني الهجـري أو الرابـع في أحسـن الأحـوال" (الفـاسي الفهـري، ١٩٨٥، تصديـر الكتـاب). وسَـنُبَيّن مـا يثبـت ذلـك في دروس اللغـة العربيّـة النحويّـة والبلاغيـة.

والأكيـد أن الكتـب المدرسـية في حاجـة إلى قواعـد عصريـة، ف"مازالـت كتـب النحـو والصـرف تركـز علـى الإعـراب والممنـوع مـن الصـرف والتوكيـد والإبـدال والإعـلال ومـا إلى ذلـك مـن أبـواب نحويّـة صعبـة غـيرذات جـدوى في امتـلاك لغـة عربيّـة حيـة ووظيفيّـة،

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

بقواعـد تسـتخلص مـن النصـوص الفعليـة الحيـة، المغيبـة كلا أو جـزءًا في هـذه الكتـب" (الفـاسي الفهـري، ٢٠٠٥ أ، ص ص. ١٥٣ - ١٥٤). ورغـم أن المجامـع اللغويّـة أقـرت مبـدأ تيسـيرتعليم النحـو في المراحـل الأولى مـن التعليـم على الأقـل، فـإن هـذا المبدأ لـم يترجـم على أرض الواقـع؛ إذ إن المتأمـل لـدروس اللغـة، في الإعـدادي مثـلًا، يلاحـظ تركيزهـا على الـدروس الـتي أشـار إليهـا الفـاسي الفهـري، ويلاحـظ المنهجيّـة العقيمـة في تدريسـها، ذلـك أن الـدروس اللغويّـة مازالـت تعتمـد في منهجيّتهـا علـى الجـداول. ويوضـح الجـدول الآتي ذلـك:

الإعـلال بالقلـب (مرشـدي في اللغـة العربيّـة، كتـاب التلميـذ، السـنة الثالثـة مـن التعليـم الثانـوي الإعـدادي، ص. ٥٩):

الكلمة	أصلها	الإعلال الواقع فيها	سببه	نوعه
مُوقِن	مُيْقن	قلبُ الياء واوًا	وقوع الياء ساكنةً بعد ضمٍّ	إعلال بالقلب
مَالَ	مَيَل	قلبُ الياءِ ألفًا	تحركُ الياء وانفتاحُ ما قبلها	إعلال بالقلب
دعا	دَعَوَ	قلبُ الواو ألفًا	تحرك الواو وانفتاح ما قبلها	إعلال بالقلب
ميزان	مِوْزان	قلب الواو ياء	وقوع الواو ساكنة بعد كسر	إعلال بالقلب
قيام	قِوام	قلب الواو ياء	وقوع الواو بين كسرة وألف في مصدر الفعل الأجوف الواوي	إعلال بالقلب
رَضِيَ	رَضِوَ	قلبُ الواو ياء	وقوع الواو متطرفة بعد كسر	إعلال بالقلب
سَيّد	سَيْوِد	قلبُ الواو ياءً	اجتماع الواو والياء في كلمةٍ واحدةٍ، والسابقُ منهما ساكن	إعلال بالقلب

ولنـا أن نتسـاءل: هـل الجـداول تسـاعد في امتـلاك اللغـة واسـتعمالها؟ يجيـب عـن هـذا السـؤال بـراون (١٩٩٤) قائـلا: "تَوصّـل جـون إلى أفـكاره خـلال رحلـة طويلـة مـن التجـارب المؤلمـة، وذلـك حـين أقـام في مدينـة هامبـورغ لمـدة سـنة حـين قـرر أن يتعلـم الألمانيـة وهـو في منتصـف العمـر، وبـدل أن يختلـط بالمواطنـين الألمـان ويتحـدث معهـم، انهمـك في محـاولات متصلـة لإتقـان اللغـة، بـأن يحفـظ عـن ظهـر قلـب كتابًـا في النحـو الألمـاني، وجـدولًا يضـم

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٢٤٨ فعـلًا شـاذًّا، وقـد أنجـز ذلـك في عشـرة أيـام، ثـم هـرع إلى الجامعـة للاختبـار، وكانـت النتيجـة خيبـة كاملـة، وكتـب: لـم أسـتطع أن أفهـم كلمـة واحـدة" (ص. ٥٥). إن الغايـة مـن الاسـتدلال بهـذا القـول هـو تبيـان عـدم نجاعـة القواعـد الشـاذة والأفعـال اللغويّـة المثبتـة في الجـداول في امتـلاك المتعلمـين لناصيـة اللغـة.

ومعلـوم أن قيمـة النحـو العـربي القديـم لا يُنَـالُ منهـا، باعتبـاره دعامـةً أساسـية لـكل باحـث في العربيّـة. إن بعـض الكتـب النحويّـة القديمـة كمـا مثّلنـا في مقدمـة هـذا الكتـاب وُجهـت للمتعلمـين. إلا أن مِؤلفـي المقـررات المدرسـية لـم يميـزوا بـين النحـو العلـمي والنحـو التعليـمي، حيـث وظفـوا النحـو العلـمي في الكتـب المدرسـية؛ والترتيـب الـذي أشـرنا إليـه، حـين اسـتعرضنا الموضوعـات المقـررة في الإعـدادي، يؤكـد ذلـك. أضـف إلى ذلـك أن كـثرة التفاصيـل الـتي مصدرهـا النحـو العلـمي، والـتي تتضمنهـا الـدروس اللغويّـة، لا تسـهم في إكسـاب المتعلمـين مهـارة التواصـل.

وتجـدر الإشـارة إلى أن نُقّـاد النحـو العـربي الوصفيـين ركـزوا في نقدهـم على النحـو العلمي. فالنحـو العـربي القديـم، تبعًـا لتمـام حسـان، هـو نحـو معيـاري لا نحـو وصفـي، يبيـح قواعـد ويرفـض أخـرى. "ولقـد تعلقـت الإباحـة وعدمهـا بقواعـد معياريـة تفـرض نفسـها على الاسـتعمال وعلـى المسـموع، وكان توصّـل النحـاة إلى هـذه القواعـد نتيجـة نشـاط اسـتقرائي تحليلـي للغـة سـواء في ذلـك مفرداتهـا وتركيبهـا ولكنهـم بعـد وصولهـم إلى مـا ارتضـوه مـن قواعـد جعلـوا هـذه القواعـد أحكامـا، فكانـت في نظرهـم أولى بالاعتبـار ممـا خالفهـا مـن المسـموع، ومـن ثـم اعملـوا فيمـا خالـف قواعدهـم مـن النصـوص حيـل التخريـج والتأويـل والتعليـل، فـإذا لـم يـأت لهـم ذلـك قالـوا في المسـموع، يُحفـظ ولا يقـاس عليـه" (تمـام حسـان، ١٩٩٤، ص. ١٣). ومـا يحفـظ ولا يقـاس عليـه هـو شـاذ لا يحقـق الهـدف التواصلـي باللغـة. وتبعًـا لتمـام حسـان فـإن اللغويـين القـدامى" وقعـوا في أخطـاء منهجيّـة كان مـن أخطرهـا أن النحـاة درسـوا زمـن الأفعـال علـى المسـتوى الصـرفي، وهـي في عزلتهـا، ولـم يختـبروا نتـائج دراسـتهم إلا في تركيـب الجملـة الخبريـة البسـيطة فـرأوا المـاضي ماضيًـا دائمًـا والمضـارع

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

حالًا أو استقبالًا دائمًا" (تمام حسان، ١٩٩٤، ص. ١٣). وتأكيدًا لهذا النقد الموجه للنحاة القدامى يقول السعيدي: " وما يؤخذ على النحاة العرب أيضًا هو عدم تفريقهم بين الجهة والزمن، وتحديدهم الزمن صوريًّا إلى ثلاثة أقسام: "ماض، ومضارع، ومستقبل"، وعند دراستهم الحقائق اللغويّة وجدوها نوعين: ماضيًا مطلقًا ومستقبلًا لم يتم نسبيًّا، ويعبرعنه بصيغة واحدة وهي "يفعل"، أما الأدوات "السين" و"سوف" فهي موجهات تخصص هذه الصيغة في المستقبل المحض" (السعيدي، ٢٠٠٥، ص. ١٠٠).

وفي نظرنا، يجب أن نميزبين النحو العلمي والنحو التعليمي في الممارسة التربويّة، فالنحو العلمي لا ينبغي أن يقدم للناشئة إلا إذا تمكنوا من النحو التعليمي المناسب للممارسة التربويّة. إن النحو العربي القديم ليس إرثًا مقدسًا حتى يبقى مهيمنًا على محتويات الكتب المدرسية المقررة، فـ"هو لا يزودونا بكل ما نحن بحاجة إليه، على أنّ هذا لا يعني فساد كل المعطيات والتعميمات التي نعثرعليها" (الفاسي الفهري، ١٩٨٥). فلا يجب أن نبقي العربيّة أسيرة النحو العربي القديم، ولا يجب أن نبقي المعطيات اللغويّة سجينة التراث، بحشد كل العبارات التي أنتجت في سياق زمني مختلف عن بيئتنا ووضعنا وواقعنا، وإغفال ما جدّ من معطيات تتلاءم مع بيئتنا ومحيطنا. ونرى من المفيد البرهنة على تصورنا من خلال الأساليب الكنائية، وذلك على النحو الآتي:

حَظِيَت الكنايةُ (Metonymy) في الدرس البلاغي باهتمام القدامى، واحتلت موقعًا هامًا في كتب البلاغيين والنقاد العرب القدماء؛ إذ خَصّصوا لها أبوابًا مستقلة؛ لبيان مفهومها وأقسامها وقيمتها البلاغية والجمالية. ودَرَسَ النقادُ العرب قديمًا الكناية في مؤلفاتهم النقدية والبلاغية، ويظهر هذا جليًّا، على سبيل التمثيل لا الحصر، عندَ عبد القاهر الجرجاني في كتابه "دلائل الإعجاز" والخطيب القزويني في كتابه "الإيضاح في علوم البلاغة". وقلّما نجد كتابًا بلاغيًّا لم يعن بالكناية وصفًا أو تفسيرًا أو تأويلًا. وجَعَل البلاغيون الكناية قسمًا من أقسام علم البيان. والمتأملُ في الأمثلة المُوَظّفة في الكناية، في كتب التراث العربي، يَلْحَظ أنها قيلت في سياقات اجتماعية؛ وفهمها مؤسس على مرجعية مشتركة بين المتكلم والمخاطب؛ حيث لا يمكن إغفال التجربة المعيشة والوسط

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الثقافي في الأمثلة الكنائية؛ إذ نلحظ أن البلاغيين أوردوا أمثلة كثيرة مستمدة من بيئتهم تسهل على المتلقي إدراك دلالة الكناية. ويُلاحظ أن هناكَ عناصر لغويّة وثقافية وبيئية يعتمد عليها المتلقي ليميز المعنى المقصود من تعبير المتكلم. ولا يكفي العنصر اللغوي وحده لتحديد دلالة العبارة أو المعنى الذي يريده المتكلم. لنتأمل المثال التالي:

كثيرُ الرماد

هذا المثال، الوارد في كتب البلاغيين، تعبير تصف فيه الخنساء أخاها بالكرم، ولكن صفة الكرم لا تدرك إلا عبر مرور الكناية بوسائط أو مدلولات، تقود الفكر إلى المعنى الأخير الذي انتهت إليه وهو المعنى المقصود. وهذا يعني أن الأمر يحتاج من القارئ-من أجل التوصل إلى المعنى الثاني-أن تكون لديه ملكة الاستدلال، وهو استدلال يؤسس على مرجعية مشتركة بين المتكلم والمخاطب، وليس استدلالًا حرًّا. إن الرّماد ناتج عن اشتعال النار في مادة الخشب مثلًا، والنار تصلح لأغراض كثيرة منها التدفئة ومنها الطهو على سبيل التمثيل لا الحصر. ولا تكفي كلمة "كثير" باعتبارها عنصرًا لغويًا لتحديد المعنى المقصود من الرماد في تعبير الخنساء. ويقتضي التوصل إلى المعنى المقصود استحضار بعض العناصر من قبيل:

- **البيئة:** يستبعد معنى التدفئة من عبارة كثير الرماد، لأن إيقاد النار لا يشكل عنصرًا هامًّا في الشعر العربي (أبو العدوس، ١٩٩٨، ص. ٢٣٠).
- **الانتماء الثقافي:** من القيم الاجتماعية التي قام عليها المجتمع العربي الكرم؛ ذلك أن توفير الأكل للضيوف يشكل سمة الفخر التي كانت غرضًا من أغراض الشعر العربي القديم. إن التوصّل إلى معنى الكرم، في تعبير الخنساء، يعني استحضار معطيات مرتبطة بالبيئة والثقافة، ذلك أن كثرة الرماد تدل على كثرة إحراق الحطب، وكثرة إحراق الحطب تدل على استعمال النار بكثرة للطبخ، وكثرة الطبخ تدل على كثرة توافد الضيوف، وتوافد الضيوف يدل على الكرم (العماري ٢٠١٠، ص. ١٧٦).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

إن الأمثلة الكنائية وليدة سياقات ثقافية واجتماعية وبيئية معينة، فعلى سبيل التمثيل: إذا تأملنا قول القزويني: "وقت الضحى وقت سعي نساء العرب في أمر المعاش، وكفاية أسبابه، وتحصيل ما يحتاج إليه في تهيئة المتناولات، وتدبير إصلاحها؛ فلا تنام فيه من نسائهم إلا من تكون لها خدم ينوبون عنها في السعي لذلك" (القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ص. ٣١٣). نلحظ أن مقام هذا الكلام مختلف تمامًا عن واقعنا الاجتماعي، فنوم المرأة في الضحى، في وقتنا الراهن، لا يلمح إلى المرفّهة المخدومة والغَنِيَّة، وإنما قد يشير إلى المرأة التي تعاني من تبعات البطالة أو الفقر. إن الأمثلة المعبرة عن الكناية الواردة في كتب البلاغيين القدامى وليدة سياقات تواصلية، وبيئة ثقافية محددة، وناتجة عن ظروف اجتماعية، تختلف عن حياتنا الاجتماعية الحالية.

ولا تخرج الدروس المقررة في الدرس البلاغي عن كونها أسيرة القديم، فمِن اللافت للانتباه أن تظل أمثلة الكناية، في القرنين الرابع والخامس الهجريين وما قبلهما، هي الأمثلة التي نستشهد بها، حاليًّا، في شرح درس الكناية لطلابنا وتلامذتنا. ومما يدعو للاستغراب هو عزل تلك التعابير الكنائية عن سياقها الاجتماعي الذي أنتجت فيه. فلازالت كتب المتعلمين تتضمن تقريبًا الأمثلة المتضمنة في القرون الهجرية الأولى، وكأن واقعنا الاجتماعي الحالي يخلو من أمثلة الأساليب الكنائية المناسبة له. إن الأمثلة التي تعج بها كتب البلاغيين القدامى وليدة سياقات اجتماعية وثقافية وبيئية مشتركة بين المتكلم والمخاطب. ونحن، في هذا العصر، لدينا أمثلة مستمدة من واقعنا الاجتماعي المشترك بيننا. ولا ينبغي أن يفهم من هذا الكلام أن كتبَ التراث البلاغية غير جديرة بالاهتمام؛ فهي كتبٌ لا يُنال منها باعتبارها دعائمَ الدرس البلاغي. إلا أن الأمثلة الواردة في كتبهم تناسب عصرهم؛ فالبلاغيون القدامى قدموا معطيات تتلاءم مع البيئة والواقع الاجتماعي الملائم لزمنهم. ولا نرى مانعًا من تقديم أمثلة بلاغية تناسب عصرنا وبيئتنا وثقافتنا المعاصرة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٥- الغلاف الزمني المخصص

يبـين الغـلاف الزمـني المخصـص لتدريـس اللغـة العربيّـة اختـلالات تتضـح في المـدة المخصصـة لتدريـس الـدرس اللغـوي العـربي في الابتـدائي والإعـدادي والثانـوي، فقـد تـم اعتماد مدة ٣٠ دقيقة للحصة اللغويّة في السنتين الأولى والثانية، واعتماد مدة ٤٥ دقيقة للحصـة اللغويّـة في السـنوات الأربـع للسـلك المتوسـط (الكتـاب الأبيـض، ج ٢، المناهـج التربويّـة لسـلكي التعليـم الابتـدائي، ص. ٢٢). ولـك أن تتصـور مـدى كفايـة هـذا الوقـت لإنجاز درس معنون بـ"اسم الفاعل" و"اسم المفعول"، أو درس معنون ب: "اسم الآلة".

كما يشكو مدرسو المادة في التعليم الإعدادي من نقص الحيز الزمني لإنجاز الدروس اللغويّة، فلا يستساغ إنجاز درس "أسلوب النداء والندبة" و"الاستغاثة" في ظرف ساعة واحدة، علمًا أن الأهداف التي يجب أن يحققها المتعلم والمعلم هي التعرف على النداء، ومعرفة متى يبنى، ومتى يعرب، وأن يعرف أدوات النداء التي تعيّن القريب، والتي تعيّن البعيد، وكذا إعراب المنادى ومعرفة أسلوب الندبة، وأدواتها وأوجه المندوب وأسلوب الاستغاثة بأدائه وحكمه الإعرابي (المستغاث به والمستغاث من أجله). فكيف لتلميذ أن يتعرف على الأساليب الثلاثة بأدواتها وأحكامها الإعرابية في ظرف لا يتعدى ساعة واحدة؟ وإذا أنجز الدرس كيف ستكون النتيجة؟

وما قيل عن عدم كفاية الغلاف الزمني في "النداء والندبة والاستغاثة"، يقال عن "اسم الفاعل" و"الإعلال"، فهذا الأخير خُصّصت له ساعة واحدة، وحددت له أهداف تكمن في امتلاك الآليات المتحكمة فيه. ونعلم أن الإعلال يشمل إعلالًا بالقلب وآخر بالتسكين وآخر بالحذف. فكيف يتعرفُ المتعلم حالات الإعلال بالقلب وحالات الإعلال بالتسكين في ساعة واحدة؟ ويظهر لنا التنظيم الدراسي السلك الإعدادي أن ثلاث سنوات في تعليم اللغة العربيّة خُصّصت لها ٤٠٨ ساعة، بمعدل ٦٨ ساعة لكل دورة، كما يوضح الجدول أسفله. وتشمل كل سنة ستَّ دورات، وتُخصص في الأسبوع

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أربع ساعات للغة العربيّة، نصيب الدرس اللغوي فيها حصة واحدة (ساعة واحدة)، فكيف يمكن أن تنجز الدروس المقررة في هذا الحيّز؟ وإذا أنجزت كيف تكون النتيجة؟

المادة	د ١	د٢	د٣	د٤	د٥	د٦	المجموع
اللغة العربيّة	٦٨ ساعة	٦٨ ساعة	٦٨ ساعة	٦٨ ساعة	٦٨ ساعة	٦٨ ساعة	٤٠٨ ساعة

(الكتاب الأبيض، ج ٣، المناهج التربويّة للسلك الإعدادي).

ويشكو، أيضًا، مدرسو اللغة العربيّة في الثانوي التأهيلي كذلك من نقص الحيز الزمني المخصص لمجموعة من الدروس اللغويّة، سواء في الشعب العلميّة أو الشعب الأدبية. لقد اشتغلنا في التدريس في الثانوي التأهيلي من سنة ٢٠١٠ إلى سنة ٢٠١٦ م، وتَبَيّن، بما لا يدع مجالا للشك، أن الحيز الزمني لا يكفي لإنجاز عدد من الدروس اللغويّة، بغية تحقيق المقاربة التواصلية باعتبارها هدفًا منشودًا تتغياه العملية التعليميّة. ومِن أمثلة الدروس اللغويّة التي لا يكفي الوقت المخصص[1] لتحقيق الغاية من تدريسها ما يلي:

- الخبر: أغراضه وخروجه عن مقتضى الظاهر (المقرّر للجذع المشترك أدب)
- الأمر والنهي (المقرّر للأولى بكالوريا علوم تجريبية)
- النسبة (المقرّر للأولى بكالوريا علوم تجريبية)

٦- القصور في التقويم

بَيَّنَ التقريرُ الصادرُ عن اجتماع الخبراء والمتخصصين، لدراسة أسباب ومسببات تدنِّي مستوى تعليم اللغة العربيّة بالوطن العربي، المنعقد بتونس، في الفترة الممتدة ما بين ١٠ و١٤ يونيو ٢٠٠٩، أن القصُورَ في التقويم/التقييم من بيْن أسباب تدني مستوى تعليم اللغة العربيّة في مختلف المراحل التعليميّة بالوطن العربي. ولا يخص القصور في

(١) تخصص ساعة واحدة لإنجاز الدرس الواحد في القسم الدراسي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

التقييم مجال تعليم العربيّة لأبنائها فحسب، بل يتجسد أيضًا في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها [1]. ودعا المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب، في سياق صياغة رؤية استراتيجية للإصلاح التربوي ٢٠١٥-٢٠٣٠، في الرافعة الثانية عشرة، على سبيل التمثيل لا الحصر، إلى ضرورة إصلاح شامل لنظام التقييم والامتحانات من خلال تبسيط آليات التقييم والدعم ومَعْيَرتها، ضمانًا لتوفر المتعلمين على مستوى مقبول للنجاح، ومتابعة الدراسة فيما بين الأسلاك والمستويات التعليميّة، وتخصيص المناهج والبرامج لحيزيتناسب ومكانة التقييم وأهميته من حيث التوجيهات والزمن والأنشطة والوظائف. وحثّ المجلس ذاته على إرساء نظام لتتبع التلاميذ والمكوَّنين والطلبة والخريجين طيلة مسارهم التعليمي، وبعد تخرجهم، للتمكن من الحصول على

(١) رغم المجهود المبذول في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، يقف المتأمل في هذا المجال على تنوع مرجعيات المناهج المعتمدة، وتعدد الكتب التعليمية ومحتوياتها، وغياب معايير دقيقة للتقييم وإعداد الاختبارات، حيث اتجه الاهتمام في مجال تعليم اللغة العربية صوب تفصيل المناهج والمحتويات، وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإعداد الكتب المدرسية، والإشكالات التي تواجه مدرس اللغة العربية، ولم تول عناية فائقة مماثلة لإعداد الأدوات الاختبارية، وتدقيقها لقياس المعرفة اللغوية والثقافية والكفاية التواصلية، والاستراتيجيات المعتمدة في تعلم اللغة وفي قراءة النصوص وفهمها واستيعابها، إذ يغلب على معظمها بعد القياس والتقويم ذي الطبيعة المعيارية ((الحبيبي(٢٠١٢)، والحبيبي (٢٠١٣)). ولا يجد المُهتَم بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إطارًا مرجعيًا عربيًا موحدًا، متفقًا عليه، يُؤطِّر العمليات التعليمية المرتبطة بتعلم اللغة العربية وتعليمها بصفتها لغة أجنبية، على غرار ما هو موجود في اللغات الأخرى. وقد اقترحنا، في العُمَري (٢٠١٩)، أن يكون الإطار المرجعي العربي الموحد وثيقة معيارية تُقَنِّنُ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإطارًا يجتمع عليه أبناء العربية في مجال تعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، ومرجعًا لتحديد طرق تعلم العربية وتعليمها بصفتها لغة أجنبية، ومرجعًا لضبط الكفاية اللغوية، ووصف ما يرام تحققه لدى المتعلم، ومرجعًا لتحديد طرق التقييم والاختبار. و"يلزم أن يشتمل هذا الإطار المرجعي على أهداف تعلم العربية وتعليمها بصفتها لغة أجنبية، ويبرز مستويات المتعلمين المختلفة، فضلًا عن توصيف مستويات التعليم والتعلم. وسيتحقق هذا الإطار العربي المرجعي بالإفادة من الخبرات العالمية مثل إطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFRL)" (العُمَري، ٢٠١٩، صص. ١٣٥ - ١٣٦).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المعلومات الضرورية لتثمين المسار وتوطيد مكتسباته، أو لتصحيحه والقيام بالاستدراك اللازم، أو لإعادة النظر في السياسة التعليميّة، كلما تطلب الأمر ذلك.

خلاصة الفصل

بَيَّنَا في هذا الفصل أسباب تدني وضعية اللغة العربيّة في الوطن العربي عامّة، وبالمغرب خاصّة، وتكمن هذه الأسباب في القصور في التقويم، وغياب التخطيط اللغوي، وعدم التفكير بمنهج علمي في العملية التعليميّة، ووجود الازدواج اللغوي بين العاميّة والفصيحة، وضعف تكوين بعض المدرسين وعدم امتلاكهم لناصية اللغة، وعدم ملاءمة محتوى الكتاب المدرسي من الناحية التربويّة لمستوى التلاميذ، وكذا الحصص الدراسية القليلة المخصصة للغة العربيّة. وعمومًا نستطيع القول إن الخلل في تعليم العربيّة مرتبط بإغفال استثمار أسس اللسانيّات التربويّة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

خلاصة الباب الأول

نخلـص، مـن خـلال مـا سـبق، إلى وجـود مؤشـرات كثـيرة عـن ضعـف وضعيـة العربيّـة في وطننـا، وأن للتعليـم دخـلًا في هـذه الوضعيـة. وقـد انطلقنـا مـن أن الهـدف مـن تعليـم أي درس لغـوي هـو تحقيـق التواصـل واسـتعمال اللغـة في القـراءة والفهـم والتعبـير عـن حاجيـات الإنسـان، وأن درسـنا اللغـوي العـربي بالمغـرب، يحـدّد هـذا الهـدف منطلقًـا في التعليـم، إلا أن المنهجيّـة المتبعـة في تدريسـه لا تحقـق هـذا الهـدف. وهـذا يؤشـر علـى وجـود خلـل في تعليـم الـدرس اللغـوي العـربي؛ جَسّـدَتْه الوضعيـة غـير اللائقـة للغـة العربيّـة بـين اللغـات، ودَلّ عليـه عجـز متكلـم العربيّـة عـن تحقيـق التواصـل بطلاقـة وسلاسـة لغويّـة سـليمة، وهـو مـا يؤكـد وجـود الخلـل. ويتبـين مـن هـذا الفصـل أيضًـا أن مؤشـرات ضعـف الـدرس اللغـوي العـربي لهـا أسـبابها، فقـد أشـار الباحثـون إلى عِلَلِهـا ومسـبّبَاتها الكامنـة في غيـاب التفكـير بمنهـج علـمي دقيـق، وتأثـير اللغـة العاميّـة في تعليـم اللغـة الفصـحى علـى المتعلـم، أضـف إلى ذلـك سـوء تكويـن المدرسـين، أو بالأحـرى ينـدر وجـود المـدرس اللائـق، أحيانـا، في تعليـم اللغـة العربيّـة، والملـم بالجديـد مـن الطـرق الفعالـة، وعـدم امتلاكـه هـو نفسـه لناصيـة اللغـة، فضـلًا عـن كـون الوقـت المخصـص لتدريـس اللغـة العربيّـة في مختلـف الأسـلاك غـير كاف لتحقيـق الهـدف مـن تدريسـها. كمـا أن محتويـات الكتـب لـم تجـدد، ولـم تُطَـوّع علميًّـا لتحقيـق المبتغـى.

إن أسـباب ضعـف الـدرس اللغـوي تتعلـق بالتخطيـط اللغـوي وترتبـط بالمعلّـم والمتعلـم ومنهجيّـة التدريـس والغـلاف الزمـني المخصـص للتدريـس ومحتـوى كتـب التدريـس، والتقويـم/ التقييـم، وهـي عناصـر تشـكل أسـس تعلـم اللغـة وتعليمهـا. وهكـذا فـإن هاتـه الأسـس تتخللهـا نقائـص عديـدة شـاهدة علـى عـدم اسـتثمار اللسـانيّات التربويّـة في تعليـم العربيّـة. وسـنحاول في البـاب الثـاني، مـن هـذا الكتـاب، الإجابـة عـن السـؤال المركـزي: مـا الإفـادة الـتي يمكـن أن يجنيهـا تعليـم العربيّـة مـن اللسـانيّات التربويّـة؟

الباب الثاني

اِستثمار اللسانيّات التربويّة في إصلاح تعليم العربيّة

تقـديـم

قمنا، في الباب الأول، بتشخيص الخلل الذي تعاني منه اللغة العربيّة عامّة والدرس اللغوي خاصّة، وتبين أن مشاكل العربيّة تتعلق بإغفال أسس تعليمها، وبَدَت وضعيتها ضعيفة؛ إذ يعجز متكلم العربيّة عن التواصل والتحدث بها بطلاقة. ولعلّ ذلك الضعفَ راجعٌ، كما وضحنا سابقا، إلى أسباب ترتبط بغياب تخطيط لغوي يحقق الأهداف المرجوة. وتتعلق بنقص فعالية مدرّس العربيّة، وعدم ملاءمة بعض محتويات الكتاب المدرسي لمستوى التلاميذ، وعدم كفاية الحصص الدراسية المخصصة لتعليم العربيّة، وكذا تأثير الازدواجية اللغويّة على الفصحى.

والمتأملُ في هذه الأسباب يكتشف أنها تتعلق بإغفال أسس تعلم اللغات وتعليمها. ولعلّ العلم الذي يبين كيفية توظيف هذه الأسس هو اللسانيّات التربويّة التي يمكن استثمارها في تعليم لغتنا العربيّة، وتتعلق هذه الأسس بالمعلم والمتعلم ووقت التعليم ومكانه وكيفية تحقيق الهدف من التعليم. وسنسعى، في الفصل الأول من هذا الباب، إلى وضع تصوّر يستمد أصوله من اللسانيّات التربويّة بغية تجاوز مشاكل تعليم اللغة العربيّة، وذلك بالإجابة عن الأسئلة أسفله التي تحتوي في طياتها أسس تعلم العربيّة وتعليميها:

ما التخطيط اللغوي المناسب لتعليم العربيّة؟ وما الوقت الملائم لتعليم اللغة العربيّة؟ ومن يعلّم العربيّة ومن يتعلمها؟ وما المحتوى الذي يجب تعليمه؟ وكيف يتحقق الهدف من تعليم الدرس اللغوي العربي؟ وما دور تقويم / تقييم الكفاية اللغويّة في عملية تعليم اللغة وتعليمها؟ وما دور النظرية اللسانيّة في خدمة العربيّة؟

ولعل الإجابة عن الأسئلة أعلاه من منظور اللسانيّات التربويّة قد تجدي نفعًا وقد تحول وضعية تعليم اللغة العربيّة من موقع ضعف إلى موقع قوة، وهذا أملنا. ويتضمن هذا الباب فصلين اثنين: يُعنى الأول منهما بأسس إصلاح تعليم العربيّة في ضوء الإطار النظري المتبنى، ويعنى الفصل الثاني بتوظيف النظرية اللسانيّة في إصلاح تعليم العربيّة، وتحديدًا النظرية اللسانيّة التوليديّة.

الفصل الأول

أسس إصـــلاح تعليـــم العربيّـــة في ضـوء اللسانيّات التربويّة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

١- التخطيط اللغوي الملائم لتعليم العربيّة

١-١- ما التخطيط اللغوي؟

نشير أولًا إلى تعدد التعاريف المتعلقة بالتخطيط اللغوي؛ إذ ذكر كوبر (٢٠٠٦) أكثر من عشرة تعريفات للتخطيط اللغوي نذكر منها:

أ- يُعَرّف هاوجن Haugen التخطيط اللغوي حيث يقول: "يعني مصطلح التخطيط اللغوي كافة أنشطة معيرة اللغة التي تؤديها المجامع اللغويّة واللجان المختصة بتطوير اللغة، وهي كافة أشكال الأنشطة التي تعرف عمومًا بتنمية اللغة، وكافة المقترحات المتعلقة بإصلاح اللغة ومعيرتها" (كوبر، ٢٠٠٦، ص. ٦٨).

ب- يدل التخطيط اللغوي على مجموعة من الأنشطة المتعمدة المعدّة بشكل منظم لترقية مصادر اللغة وتطويرها في المجتمع ضمن إطار جدول زمني منظم.

ج- تدل مصطلحات التخطيط اللغوي على المتابعة المنظمة الهادفة إلى إيجاد حلول لمشاكل لغة ما، وعادة ما يكون ذلك النشاط على المستوى القومي، وينصب على قواعد اللغة وبنيتها، أو على وظائفها، أو على الاثنين معا.

د- تشمل عمليةُ رسم السياسة اللغويّة اتخاذَ قرارات تتعلق بتعليم اللغة واستعمالها؛ إذ يقوم المختصون المخولون بهذا العمل بصياغة دقيقة للقرارات اللغويّة لإنشاد الآخرين.

وثمَّةَ تعريف للتخطيط اللغوي مؤداه أنه "عمل مقصود للتأثير على لغة، أو تنويعة لغويّة، من جهة وظيفتها أو بنيتها أو اكتسابها، داخل مجتمع لغوي معين" (كابلان وريشارد، ١٩٩٧). وقد علّق محي الدين محسب (٢٠١٦، ص. ٢٠) على تعريف كابلان وريشارد؛ إذ أشار إلى أن فكرة القصدية الواردة في تعريفهما ربما تكون مضللة؛ إذا كانت تعني أننا لكي ندرج عملًا ما في مظلة التخطيط اللغوي، فلابد أن يكون العمل مباشرًا في

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

استهداف هذا التخطيط. فالحقيقة أن هناك كثيرًا من الإجراءات والممارسات التي تؤثر في وظيفة اللغة أو بنيتها أو اكتسابها ولا تكون بالضرورة مقصودة بشكل صريح ومباشر. ولذلك يقول رائد اللسانيّات التربويّة سبولسكي (٢٠٠٤): إن "التخطيط اللغوي يشهد تحولًا من النظر إليه على أنه وظيفة الدولة أو المؤسسات إلى النظر إليه وإلى السياسة اللغويّة على أنهما يحدثان في كل المستويات من أكثرها رسمية إلى أقلها رسمية". وتأكيدًا لهذا المسار يُعرّف سلابنك (٢٠١٢) التخطيطَ اللغوي بأنه "كلّ قرار أو فِعل يؤثر على استعمال اللغة" (محسب، ٢٠١٦، ص. ٢٠).

وجدير بالذكر أن الهدف من إيراد هذه التعاريف هو معرفة: مَن الذي يخطط؟ وما الذي يخطط له؟ وكيف يتم التخطيط اللغوي للعربيّة؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، لا بأس أن نبين أهميّة التخطيط اللغوي للغة العربيّة. فأين تكمُن هذه الأهميّة؟

١-٢- أهميّة التخطيط اللغوي للعربيّة

تبرز أهميّة التخطيط اللغوي لتعليم العربيّة بعدما تبين أن السياسة اللغويّة الحالية سياسة فاشلة (الفاسي الفهري، ٢٠١٩). فَلا مناص من إعداد خطط لغويّة تدعم العربيّة حتى تغير الوضعية الراهنة نحو الأفضل؛ إذ "يقتضي النهوض بالعربيّة إعداد خطط لغويّة في مستويات مختلفة تحظى بالاستثمار والإنفاق المناسبين من أجل دعم حضور اللغة العربيّة الشبكة العالمية للمعلومات، وفي الوسائل السمعية البصرية، وإفرز أدوات تعليميّة وتقانية، وبيداغوجية حديثة، ودعم انتشار اللغة العربيّة في البلدان الأخرى، للرفع من عدد متكلميها، ومروجي حمولتها الفكرية والحضارية" (الفاسي الفهري، ٢٠٠٥ أ، ص. ١٦٩). وجدير بالذكر أن الدول المتقدمة تسنّ قوانين[١] لحماية

(١) نذكر على سبيل المثال ميثاق اللغة الفرنسية بكندا (Charte de la langue française) وقانون توبون بفرنسا (la loi Toubon).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

لغتها، حتى تسلم من الأخطاء اللغويّة ومخالفة الضوابط والقواعد، وحتى تتمكن في المحيط (في التعليم والإدارة والاقتصاد والإعلام... إلخ).

١-٣- عناصر التخطيط

يتوقف التخطيط اللغوي على الفاعلين في التعليم؛ ذلك أن نجاح خطط تعليم اللغات يكون موقوفًا على كل المَعْنيين، أولها المجتمع ممثلًا بالسلطة التربويّة، ثم عالم اللسانيّات التطبيقية، فالمعلم المباشر في فصله (المسدي، ١٩٨٦). ويتطلب التخطيط اللغوي سنّ سياسة لغويّة عربيّة عصرية تنظر إلى العربيّة على أنها مسألة هوية؛ إذ "يلزم وضع حدّ للسياسات المزدوجة القائمة على سياسة صريحة رسمية (في النصوص التشريعية)، وسياسة ممارسة في الواقع (لا تدعمها النصوص الرسمية) قائمة على الاستعمال الفعلي للغة الأجنبية، الذي يكاد يكون أحاديًّا في المعاملات الاقتصادية أو الإدارية أو التعليم العلمي، أو ضمن ثنائية منافسة في الإعلام والإدارة والثقافة، مطبّقة على اللغة الرسمية، ومضعفة لها" (الفاسي الفهري، ٢٠٠٥أ، ص. ١٦٨). ويعنى هذا وجوب التطابق بين المعلن والواقع. وإذا كانت العربيّة هي اللغة الرسمية حسب الدستور، فإنها في حاجة إلى توظيفها في الحياة العملية؛ إذ يلزم الابتعاد عن اتخاذ الثنائية اختيارًا في التعامل مع اللغات الأجنبية، عوض التعدد اللغوي، درءًا لجعل اللغة الأجنبية الوحيدة تتخطى نحو الإحلال محل اللغة الوطنية الرسمية (الفاسي الفهري، ٢٠٠٥أ).

وينبغي أن تعطى الأهميّة لتعميم اللغة العربيّة؛ إذ يجب "تبنى سياسة لغويّة تعليميّة واضحة تعطي أهميّة خاصّة لتعميم التعليم باللغة العربيّة والتعلّم بها، في المواد العلميّة والحضارية على السواء...، وكذا عدم التردد في التعريب من الروض إلى الجامعة، وتعريب التعليم العلمي الجامعي على الخصوص" (الفاسي الفهري، ٢٠٠٥أ، ص. ١٦٩)، وقد يحقق هذا الطلاقة اللغويّة التي تؤشر على التمكن من اللغة العربيّة.

ويتوجب تحديد النشاط اللغوي على عمل تمت إدارته بشكل مثالي تحدد فيه الحاجيات بطريقة منطقية وعقلانية، وتحدد فيه الأهداف بدقة، وتحدد الوسائل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الكفيلة بتحقيق تلك الحاجات، وتقدم النتائج بشكل منظم يسمح بتكامل الأهداف مع الوسائل. ونكون، حينئذ، أمام تخطيط لغوي يعيد للعربيّة قوتها وقيمتها بين اللغات الحية.

ولتوضيح الإجراءات المتعلقة بالتخطيط اللغوي، نستعين بتحديد هاوجن Haugen السابق؛ إذ يدلنا تعريفه على أن التخطيط اللغوي يهدف إما إلى إنشاء نظام جديد، أو تعديل النظام اللغوي السائد، أو اختيار بدائل أخرى من لغة مكتوبة أو منطوقة. وهذا ما عبّرَ عنه هاوجن، في تحديده السابق لمفهوم التخطيط اللغوي، حين أشار إلى:

- تنمية اللغة.
- إصلاح اللغة بناء على اقتراحات.
- مَعيرة اللغة.

وينبغي على المخطِّط أن يُلمّ باللغة في المجتمع قبل البدء بعمله، وأن يدرس العوامل الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والتربويّة، التي تتداخل مع المسألة اللغويّة في المجتمع. وهكذا يشكل التخطيط اللغوي نشاطًا يتم خلاله وضع الأهداف، واختيار الوسائل، والتكهن بالنتائج بصورة واضحة ومنظمة. ويركز التخطيط اللغوي على المشكلات اللغويّة من خلال اتخاذ القرار في الأهداف البديلة، والخيارات، لإيجاد الحلول فيما يتعلق بهذه المشكلات. وقد لا ينحصر التخطيط اللغوي في عمل السلطة، وإنما بإمكان المؤسسات والأجهزة القيام بهذا العمل. ونعتقد أن سنّ تخطيط لغوي للغة العربيّة، قد يخفف من المشاكل المطروحة في تعليم الدرس اللغوي، لأن المجتمعات التي خططت تخطيطًا لغويًّا أصلحت لغتها[1].

(١) ذكر كوبر في كتابه "التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي" أربعة نماذج منها إحياء اللغة العبرية في فلسطين.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وهكذا يكون التخطيط اللغوي للعربيّة فعلًا إيجابيًّا قد يؤدي إلى تمكين الطفل من تجاوز المشاكل النفسية والبيئية، وتمكينه من التغلب على مشكل الازدواجية بتحسين أوضاعه النفسية والبيئية، وجعلها أوضاعًا طبيعيّة. ويفترض مقياس الطبيعة أن يكتسب الطفل اللهجة في محيط الأسرة (ويتابع تنمية هذه اللهجة في هذا الوسط، وربما في الشارع) ويكتسب العربيّة الفصيحة في الحضانة والروض والمدرسة الابتدائية، فيما بعد دون انقطاع ودون أن يستعمل المعلم العاميّة بضرب من الإغماس (immersion) الذي يكون فيه الشريك في الروض أو المدرسة "أجنبيا" عن الشريك في البيت. فإن اكتمل نظام اللغة في ذهنه وممارسته بين الروض والمدرسة (فيما بين الثالثة والتاسعة أو الثانية عشر، حسب النموذج التعليمي والأفراد)، أمكنه أن يتعلم الأجنبية والمعارف الأخرى، وهو قد نمّى قدراته الإدراكية والمعرفية في ظروف نفسية وبيئية مواتية. وفي هذ الإطار يقول الفاسي الفهري (٢٠٠٣): "إن حل مشكل ضعف مردودية التعليم وضعف اللغة العربيّة وضعف اللغات الأجنبية يمر أولًا عبْر تهيئ البيئة الطبيعيّة لتجاوز مشكل الازدواج، وتمكين المكتسب المبكر من اللغة الفصيحة، ثم عبْر خلق "فضاء" ذهني عربي معمم على كل المواد، وأخيرًا عبْر فضاءات تعددية مندمجة ومتزنة. وهناك طبعًا الطرق والآليات التي تمكن من الفهم والإنتاج، أكثر من شحذ الذاكرة بمعلومات زائلة، وتنمية المهارات في استقلال عن بعضها بعضا، وإيجاد المعلم المقتدر، إلخ" (الفاسي الفهري، ٢٠٠٣، صص. ٢١-٢٢).

١-٤- متطلبات التخطيط اللغوي للعربيّة

صاغ عبد الله بريدي (٢٠١٣) تعريفات لكل الاتجاهات المترابطة التي تتطلبها نظرية التخطيط اللغوي؛ إذ يقتضي التخطيطُ اللغوي للعربيّة تخطيطَ المكانة، وتخطيط الاكتساب، وتخطيط المتن (محسب، ٢٠١٦، ص ص. ٢٠-٢١)، وبيان ذلك على النحو الآتي:

١-٤-١- تخطيط المكانة:

يقصد به تخطيط وضع اللغة (Language Position)، ويركز على الأبعاد الثقافية والمجتمعية ذات الصلة بوضعية اللغة ومكانتها ومنسوب احترامها في المجتمع، ويدخل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

في ذلك ما يتعلق بوضع اللغة، ودرجة إلزامية استخدامها كونها اللغة الرسمية أو اللغة المستخدمة في هذه الحال أو تلك. ومن أمثلة تخطيط وضع اللغة أنه "يشمل تخطيط الوضع القرارات المتعلقة بأي نوع لغوي ينبغي أن يستعمل لغة للتعليم في المدارس، أو لغة الإدارة في المكاتب الرسمية، أو لغة المرافعة في المحاكم" (الفاسي الفهري، ٢٠١٩، ص. ١٨١).

١-٤-٢- تخطيط الاكتساب:

ويتمحور هذا الضرب من التخطيط على العوامل المتصلة بمسائل اكتساب اللغة الأولى أو الثانية أو إعادة اكتسابهما والمحافظة عليهما وصيانتهما. ويحدد الفاسي الفهري (٢٠١٩) تخطيط الاكتساب باعتباره "يشمل المجهودات التي ترافق تعلم اللغة" (ص. ١٨٢).

١-٤-٣- تخطيط المتن:

يُعَرّفه عبد الله بريدي (٢٠١٣) بتخطيط هيكل اللغة، وهو عنده يشتغل على الأبعاد الداخلية ذاتها، حيث يعنى بالجوانب اللغويّة الصرفية، ومن ذلك ما يتعلق بالقواعد والأساليب والكلمات والمصطلحات والمعاجم والإبداع والاقتراض اللغوي بما في ذلك الاعتراف الرسمي بالكلمات الدخيلة ونحو ذلك. و"يضم التخطيط اللغوي للمتن: (أ) المعيرة، و(ب) الكتابة، و(ج) التحديث (مثل تطوير المعجم)، و(د) التطهير أو التنقية، و(هـ) تطوير المصطلح" (الفاسي الفهري، ٢٠١٩، ص. ١٨٢).

ويبقى أن نعرف الأسس الأخر لمعرفة الكيفية الصحيحة المتعلقة بتعليم اللغة العربيّة وذلك بدءًا بتحديد السن الملائم لتعليم العربيّة.

٢- التعليم المبكر للعربيّة وتعميم تجربة "الدّنان"

يتعلق هذا الموضوع بالوقت المناسب لتعليم العربيّة، فهو موضوع متعلق بالسن الملائم لتدريس العربيّة؛ أنتعلّمها مبكرًا أم بعد البلوغ؟ وبيان ذلك على النحو التالي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

يشـهد الواقـع اللغـوي في المغـرب علـى أن الطفـل يكتسـب لهجـة عربيّـة أو أمازيغيـة في بيتـه في السـنوات الأولى (٢-٣). فـإذا انتقـل إلى دار الحضانـة فإنـه قـد يواجـه بلغـة أجنبيـة تكـون عـادة الفرنسـية مخلوطـة بعاميـة عربيّـة أو مغربيـة. أضـف إلى هـذا أن الـروض لا يسـهم في تعليـم العربيّـة إلا قليـلًا؛ حيـث توظَّـفُ العاميّـة بكـثرة. وَقَـلَّ أنْ تجـد الـروض يسـهم في تعليـم العربيّـة الفصيحـة أو إمـكان الحديـث بهـا. وينتقـل الطفـل بعـد الـروض إلى المدرسـة العموميـة الـتي مـن المفـترض أن يتعلـم فيهـا اللغـة العربيّـة الفصيحـة، وقـد يواجـه المتعلـم بلغـة عاميـة يوظفهـا المعلّـم، الـشيء الـذي يـدل علـى أن الطفـل يواجـه الازدواجيـة بـين العربيّـة والعاميّـة. ويواجـه أيضًـا بالثنائيـة الناتجـة عـن تعليـم اللغـة الفرنسـية والعربيّـة في الفـترة نفسـها مـن الـروض (بالمغـرب)، دون أن يكتمـل النظـام أو ينضـج. وهـذا الوضـع يؤثـر دون شـك علـى نمـوه اللغـوي والمعـرفي والفكـري، ويخلـق لـه اضطرابـات نفسـية لهـا نتـائج سـلبية أكيـدة علـى نمـوه اللغـوي والفكـري والمجتمعـي فيمـا بعـد، وموقعـه مـن اللغـات (الفـاسي الفهـري، ٢٠٠٣). وفي هـذا يـوصى بـ"الحـد مـن طغيـان اللغـات الأجنبيـة علـى اللغـة العربيّـة، ومزاحمتهـا لهـا. والتوصيـة بـألا يبـدأ تعليـم اللغـات الأجنبيـة إلا مـع بدايـة الصفـوف الإعداديـة، لأن تعليـم اللغـات الأجنبيـة في المرحلـة الابتدائيـة يدخـل الضيـم علـى اللغـة القوميـة، ويؤثـر سـلبًا في اتجاهـات التلاميـذ بهـذه المرحلـة" (معتـتش، ٢٠١٠، ص. ٤٣).

وتشـير الأبحـاث اللسـانيّة إلى أن التعليـم في سـن مبكـرة للغـة يـؤدي إلى نتـائج إيجابيـة؛ فقـد أثبـت عبـد الله الدّنـان، رحمـه الله، أنّ "التطبيـق العملـي لتعليـم اللغـة العربيّـة الفصحى للأطفـال قبـل سـن السادسـة يـؤدي إلى نتـائج باهـرة؛ حيـث يتمكـن الطفـل مـن إتقـان التواصـل باللغـة العربيّـة الفصـحى، ومـن إتقـان التواصـل بالعاميّـة أيضًـا. وقـد كانـت أولى تجاربـه مـع ابنـه "باسـل"، الـذي كان يبلـغ مـن العمـر سـنة واحـدة وابنتـه "لونـه". كان عبـد الله الدنـان يكلـم "باسـل" بالفصـحى، وكانـت السـيدة دلال عطايـا، والـدة "باسـل"، تكلمـه بالعاميّـة. أتقـن "باسـل" المحادثـة بالعربيّـة المعربـة، كمـا أتقـن المحادثـة بالعاميّـة، وعمـره ثـلاث سـنوات. وحديثـه مسـجل علـى شـريط فيديـو يمكـن مشـاهدته" (البوشـيخي، ٢٠٠٢،

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ص. ٢٨). ومما يدل على نجاعة التعليم المبكر هو أن عبد الله الدّنان عمَّمَ هذه التجربة في الكويت وسوريا، وأدت إلى نتائج إيجابية. إنَ التعليم المبكر للعربيّة الفصحى يؤدي إلى نتائج حسنة (الدّنان، ١٩٩٩).

وأشار أحمد مختار عمر، في هذا الإطار، إلى أن أفضل سن لتعليم اللغة واكتسابها هي تلك المحصورة بين الرابعة والثانية عشر؛ أي تلك السن التي تغطي عامين قبل سن المدرسة، وتمتد لتشمل المرحلة الابتدائية بكاملها، وهي الفترة التي ينبغي التركيز عليها إذا أريد للغة النشء أن ترقى، وللغة جيل المستقبل أن تصل إلى المستوى المطلوب. وتأكيدًا على أهميّة تعليم اللغة العربيّة في سنّ مبكرة يؤكد أحمد مختار عمر قائلا: "إن أي خلل في لغة الناشئة إذا لم يعالج مبكرًا فسيكون من الصعب التغلب عليه كلما تقدمت بالتلميذ السن" (أحمد مختار عمر، ١٩٨٤. ص. ١٤٥).

ويلزم تفادي هذه الاضطرابات الناتجة عن عدم اكتمال نظام اللغة العربيّة الفصحى ونضجه لدى الطفل، وذلك بمراعاة الوقت المناسب لتعليم اللغة العربيّة. و"تشير الأبحاث العلميّة والدراسات التربويّة إلى الأهميّة القصوى للتعليم المبكر (من ٣ إلى ٥ سنوات من العمر) في تنمية مهارات التفكير والإبداع لدى الأطفال مما يساهم في تشكيل اللبنات الأساسية لجيل مجتمع المعرفة القادم" (الفاسي الفهري، ٢٠٠٥أ، ص. ١٧٣). لذا يجب أن تعمل الحكومات والمؤسسات المحلية والمجتمعية على تعميم التعليم الأولي على كافة أفراد الشعب، وتوظيف العربيّة فيه كما فعل الدّنان رحمه الله.

وأبرزت النهيبي (٢٠٠٢) أن التعليم المبكر للعربيّة له مجموعة من الإيجابيات؛ إذ إنه يزود الطفل بنسق متكامل يمكنه من استعمال هذه اللغة بطريقة سليمة، كما يؤهله لمعرفة لغة / لغات أخرى في مرحلة لاحقة. وبَيّنَت النهيبي أن تعليم العربيّة في مرحلة مبكرة لن يعرض الطفل للاضطرابات النفسية الناتجة عن الازدواجية من جهة والثنائية من جهة أخرى، حيث قالت في معرض حديثها عن أهميّة التعليم المبكر

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

للغـة العربيّـة: "اللغـة العربيّـة، خلافًـا لمـا يـراه البعـض، لا تطـرح مشـاكل كبـيرة في تعليمهـا للطفـل في مرحلـة مبكـرة" (النبيهـي، ٢٠٠٢، ج١، ص. ١٧٩) وللإشـارة فـإن النبيهـي بيَّنـت أهميّـة تعليـم اللغـة العربيّـة في سـن مبكـر اعتمـادًا علـى ناحيتـين اثنتـين:

أ- **ناحية صواتية:** اعتمدت فيها على نظرية انشطار الفتحة [1] للسغروشني.

ب- **ناحيـة معجميـة:** اعتمـدت فيهـا علـى طروحـات الفـاسي الفهـري (١٩٨٦، ١٩٩٠) المتعلقـة بتركيـب المعجـم، وبتصـور المعجـم الذهـني. وانتهـت الباحثـة إلى نتيجـة مفادهـا أن العربيّـة لغـة موصوفـة قـادرة علـى تزويـد الطفـل بمجموعـة مـن الأدوات اللغويّـة المتكاملـة الـتي تجسـد بعـض مكامـن اليسـر في النسـق الصـواتي والصـرافي والتركيـبي والمعجـمي العـربي، وكل هـذا في سـبيل الدفـاع عـن أهميّـة التعليـم المبكـر (النبيهـي، ٢٠٠٢).

لقـد كان الهـدف مـن ذكـر التجـارب أعـلاه هـو تبيـان مـدى أهميّـة التعليـم المبكـر للعربيّـة وتجنـب إدخـال اللغـة الأجنبيـة في سـن مبكـرة لتـلافي الاختـلالات الـتي قـد تنتـج عـن تعليـم لغتـين مختلفتـين في النظـام والتركيـب والثقافـة. وفي هـذا الإطـار يدعـو الفـاسي الفهـري إلى تجنـب تعليـم اللغـة الأجنبيـة في المراحـل الأولى للطفـل؛ إذ يقـول: "أول مـا ينبغـي الاتجـاه إليـه في اقـتراح نمـوذج بديـل هـو تـلافي إدخـال اللغـة الأجنبيـة في سـن مبكـرة مـن جهـة، حـتى لا يقـع انقطـاع واضطـراب" (الفـاسي الفهـري، ٢٠٠٣، ص. ٢١). وهكـذا نكـون قـد بينـا أهميّـة التعليـم المبكـر للغـة العربيّـة. ومـما لا شـك فيـه أن عمليـة تعليـم العربيّـة تتطلـب معلمًـا ومتعلمًـا ومحتـوى. فمـن يعلّـم المحتـوى؟ ومـن يتعلمـه؟

(١) هـي نظريـة في مجـال الصـرف، تمكـن مـن التعـرف علـى تكويـن القوالـب الصيغيـة في اللغـة العربيـة، وتسـاهم في حـل كثـيرمـن المشـاكل الـتي اسـتعصت علـى النحـاة مـن قبـل، مثـل أن جـزءا مـن اللغـة العربيـة في التحليـل القديـم كان يعتـبرسـماعيا، لكـن هـذا الجـزء السـماعي، في الدراسـات اللغويـة الحديثـة، متحكـم فيـه ويمكـن أن يقـاس.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

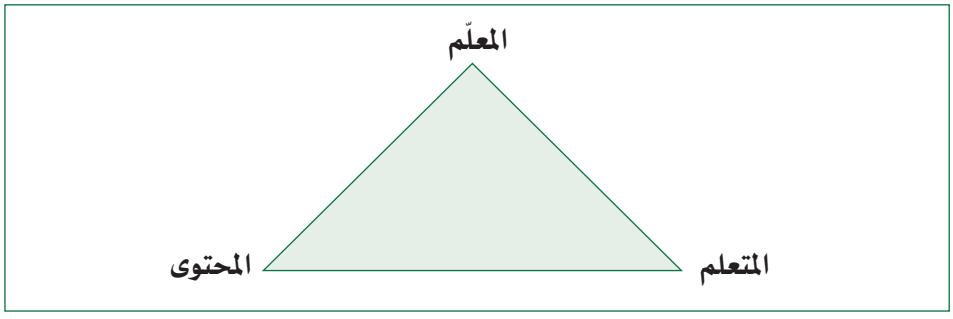
٣- تأهيل معلّم العربيّة وتحفيز متعلمها

٣-١- معلم العربيّة

يصوغ بروان (٢٠٠٠) أسئلة تتعلق بالمعلّم والمتعلم، والتي أشرنا إليها سابقًا في الإطار النظري. إن عملية تعليم اللغة تقتضي توفر شروط في المعلّم والمتعلم على اعتبار أنهما ركنان في العملية التعليميّة. فبدون المعلّم لا تستقيم التربية، ولا تبنى القيم، ولا ينفذ المنهاج، ولا يحدد مصير الأجيال. وهذا يتأتى بوجود معلّم يلعب دور حجر الأساس في تحسين العملية التربويّة في جميع مراحلها. ولا يمكن للنظام التربوي أن يقوم بالدور المناط به بصورة مثلى، لتهيئة إنسان مجتمع المعرفة العربي، إلا من خلال تأهيل المعلّم العربي، وإعداده للتعلم مدى الحياة. ويمكن البدء بمشروع رائد لتدريب المدربين تكون أهم مخرجاته المعلّم المدرب الذي يعمل على تأهيل المعلم وتطويره من حيث الكفاءة والأداء واستخدام الطرائق التربويّة الجذابة (الفاسي الفهري، ٢٠٠٥ أ، ص. ١٧٣).

وأما المتعلم فإنه النواة الأساس في العملية التعليميّة؛ من المفترض أن يشارك ويتفاعل مع المادة المقدمة له، ومن المفترض أن يتحول دوره من مجرد مستقبل أو متلق سلبي إلى دور المشارك الفعلي.

وإذا كانت العملية التعليميّة ترتكز على المعلّم والمتعلم والمحتوى، فإنها تتطلب شروطًا فيهما حتى يحصل التفاعل بين العناصر الثلاثة، كما يمثله الشكل أسفله:



هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

يوضـح الشـكل أعـلاه أن المعلّـم يقـدم المحتـوى للمتعلّـم ويختـار منـه مـا يجـده مناسـبًا لـه. ويفـترض في المتعلـم أن يفهـم المحتـوى مـن خـلال مـا يوضحـه المعلّـم، وهـذا يعـني أن هنـاك تفاعـلًا بـين المكونـات السـالفة الذكـر.

٣-٢- شروط معلّم العربيّة

يرجع نجاح معلّـم اللغـة في ضبـط الغايـات مـن تعليـم أي لغـة، إلى قدراتـه الذاتيـة الـتي تخـول لـه الاضطـلاع بمهمتـه، ولذلـك يستحسـن أن يكـون المعلّـم ذا كفايـة لغويّـة، وملمًـا بمجـال عملـه، ومالـكًا لمهـارة اللغـة، ولا يتحقـق ذلـك إلا بالاعتمـاد علـى شـرطي الكفايـة اللغويّـة والإلمـام بمجـال العمـل مـن جهـة، وبالممارسـة الفعليـة للعمليـة التعليميّـة، والاطـلاع علـى النتـائج اللاحقـة في مجـال البحـث اللسـانيّ مـن جهـة أخـرى (الحـاج صالـح، ١٩٧٤، ص. ٤٢). ويشـترط في مـدرس العربيّـة فهـم نظامهـا وطرائقهـا الوظيفيّـة، وكـذا الفـروق بـين لغـة المتعلـم الأولى ولغـة المتعلـم الثانيـة؛ إذ "إن عليـه أن يتقـن اللغـة الـتي يدرسـها، وأن يكـون قـادرًا علـى شـرح نظامهـا، وفهـم أصواتهـا، وصرفهـا وكلماتهـا وجملهـا وأبنيـة الخطـاب فيهـا" (بـروان، ١٩٩٤، ص. ٢٠). ونسـتنتج مـن هـذا الـكلام أن معلّـم اللغـة العربيّـة يجـب أن يكـون:

- متقنا للغة العربيّة التي يعلمها؛
- قادرًا على شرح نظامها؛
- قادرًا على فهم أصواتها وصواتتها وصرفها؛
- قادرًا على فهم كلماتها وجملها؛
- قادرًا على فهم أبنية الخطاب.

ونـرى أن توفـر هـذه الشـروط في معلّـم العربيّـة سـيقلل مـن الاختـلالات المتحـدث عنهـا في البـاب الأول مـن هـذا الكتـاب.

ويحتـاج المعلّـم إلى أن يعـرف شـيئًا عـن هـذا النظـام الـذي نسـيمه اللغـة، إذ لا يمكنـه أن يعلـم لغتـه وهـو يجهـل العلاقـة بـين اللغـة والمعرفـة، وأنظمـة الكتابـة، والتواصـل غـير الكلامـي، واللسـانيّات الاجتماعيـة، واكتسـاب اللغـة الأولى، وغـيرذلـك مـن المسـائل (بـراون، ١٩٩٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ولا تتحقق معرفة المعلّم بنظام اللغة، وصواتتها، وأبنية الخطاب فيها، واكتساب اللغة الأولى، والعلاقة بين اللغة والمعرفة وأنظمة الكتابة، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، إلا إذا كان المعلّم تلقى تكوينًا في اللسانيّات؛ حيث "إن أستاذ اللغة ملزم بأن يتلقى تكوينًا قاعديًّا في اللسانيّات" (براون، ١٩٩٤، ٢٠).

وتجدر الإشارة إلى أنَّ مدرس اللغة العربيّة ليس أمام مهمة تبليغ اللغة فحسب، "وإنما الأمر يتعلق بالمتعلم نفسه الذي يتلقى هذه اللغة، لذا كان الارتباط وثيقًا بين اللسانيّات وعلم النفس... للبحث عن ماهية عملية التعلم ذاتها وما هي قوانينها" (الصوري، ٢٠٠٤، ص. ٢٠٩).

فلا يمكن تحقيق التعليم بدون معلّم، وتشترط في تكوينه أمور أساسية لا يمكن بدونها بلوغ الغاية المنشودة، وهي الغاية في التدريس؛ إذ إن "التكوين الفني لأستاذ اللغة الحية يعتمد، إلى جانب التكوين التربوي والنفساني المعهود بالنسبة إلى جميع الأساتذة على مختلف أصنافهم، على معرفة خصائص اللغة التي يريد التخصص فيها، ولا يتم ذلك إلا عند وضع برامج مضبوطة تهدف أولا وبالذات إلى جعل الأستاذ يحذق اللغة في وجهيها الشفهي والكتابي أو المنطوق والمكتوب" (السوسي رضا، ١٩٧٩، ص. ١٦). ولا بد أن يكون معلّم العربيّة:

- ذا كفاية لغويّة تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعلمها ويستعملها استعمالًا صحيحًا.
- ملمًّا بمجال بحثه: أي أن يكون معلّم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللسانيّ، وذلك بالتعرف على ما توصلت إليه النظريات اللسانيّة في ميدان وصف اللغة وتحليلها.
- مالكًا لمهارة تعليم اللغة، ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين المذكورين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال اللسانيّ من جهة أخرى. (الحاج صالح، ١٩٧٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

إن هـذه الشـروط تتطلـب إعـداد المدرسـين الأكفـاء إعـدادًا جيِّـدًا، ومتابعـة تأهيلهـم وتدريبهـم علـى التعليـم باللغـة الفصـحى. ونـرى أن تخصيـص جوائـز أو إيجـاد حوافـز تشـجيعية لمـدرسي العربيّـة في المـدارس والجامعـات والمعاهـد الوطنيـة والدوليـة، ولـكل مَـن يهتـم بتعليـم العربيّـة في مجـال علمـه، ويجيدهـا لفظًـا وكتابـة، مـن شـأنه أن يحفـز المدرسـين علـى مردوديـة فضلـى. هـذا باختصـار شـديد مـا يتعلـق بمعلّـم اللغـة، فمـاذا عـن المتعلـم؟

٣-٣- متعلم اللغة العربيّة الناطق بها

ترتبـط قضايـا المتعلـم في جملتهـا بالدراسـات النفسـية والاجتماعيـة. فأمـا مـن حيـث الدراسـات النفسـية فـلا بـد مـن الأخـذ في الاعتبـار كيفيـة خلـق الحوافـز المرغبـة في التعليـم ومراعـاة التشـويق فيـه، والاسـتعداد الفطري لـدى المتعلـم، وطاقـة الطفـل علـى الاسـتيعاب وعلـى العمـل ومـا تلقـاه خـارج المدرسـة مـن تعليـم، وإيجـاد العاطفـة الصحيـة بينـه وبـين معلمـه، وتحبيبـه في جـو المدرسـة وإدخـال عنصـر اللعـب في التعليـم. أمـا مـن الناحيـة الاجتماعيـة ف"المطلـوب توثيـق العلاقـة بـين البيـت والمدرسـة مـن أجـل دقـة الضبـط والتوجيـه، ثـم مراعـاة السـن في تكويـن الفصـول، والنشـاط الاجتماعـي والريـاضي والثقـافي في المدرسـة" (تمـام حسـان، ٢٠٠٦، ص. ٢٣). وفي هـذا الإطـار يمكـن إنتـاج مسلسـلات تلفازيـة وإذاعيـة باللغـة الفصـحى لتعليـم المبتدئـين، وأخـرى لغيرهـم مـن الخاصّـة والعامّـة، والحـد مـن إذاعـة المسلسـلات والبرامـج بالعاميّـة، ليسـود النمـط اللغـوي السـليم علـى ألسـنة النـاس (معتـوع، ٢٠١٠، ص. ٤٣). وبالرغـم مِـنْ أنّ المتعلـم يمتلـك قـدرات وعـادات فـإن دور المعلـم يكمـن في أن يحـرص كل الحـرص علـى التدعيـم المسـتمر والتعزيـز الطبيعـي الـذي يقتضيـه اسـتعداده للتعلـم. فالمعلّـم يحفـز مـن يريـد التعلـم (تمـام حسـان، ٢٠٠٦). ومـن هنـا يصبـح الحافـز هامًّـا إلى أقـصى حـد. فكيـف يحـدث التحفيـز؟

إن أول شيء في حقـل الحوافـز هـو أن يحـس التلميـذ أن اللغـة العربيّـة تسـتحق أن يبـذل الجهـد في تعلمهـا. وعلـى المعلّـم أن يبتكـر حوافـز تحبـب إليـه تعليـم العربيّـة، وذلـك بتوفـير وسـائل التحفيـز، ومراعـاة الاسـتعداد النفـسي والعضـوي لـدى المتعلـم. "فأمـا الوسـائل

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المؤدية إلى إحساس المتعلم بأن اللغة مجال من مجالات التفوق فهي خلق روح المنافسة بين المتعلمين في الفصل الدراسي وفي النشاط المدرسي. وأما مراعاة الاستعداد النفسي والعضوي لدى المتعلم فمجال التفكير فيه هو مرحلة وضع البرامج لهذا المتعلم من جهة، ومرحلة الشرح والاختبار ووسائل الإيضاح من جهة أخرى" (تمام حسان، ٢٠٠٦، ص. ٨٦). وبعد تحديد حاجيات المتعلم يلزم تحديد المحتوى الذي ينبغي تعليمه لضمان تعليم فعال للعربيّة. فما المحتوى الذي يجب تعليمه؟

٤- محتوى الدرس اللغوي المأمول تعليمه

سبقت الإشارة في المحور المتعلق بالهدف من تدريس الدرس اللغوي إلى أن الهدف من تعليم اللغة العربيّة يكمنُ أساسًا في إكساب المتعلمين المهارات اللغويّة التي تحقق التواصل. فماذا نعلّم؟ أيْ ما المحتوى المأمول تعليمه؟ و"ما أهمه من سؤال يسبر طبيعة الموضوع؟" (براون ١٩٩٤، ص. ٢٠)، وتعبّر عنه الأسئلة التي سَبَق ذكر بعض منها في الإطار النظري: ما الذي يجب أن يتعلّمه المعلّم ويعلّمه؟ وما التواصل وما اللغة؟ وماذا نعني حين نقول إن شخصًا يعرف كيف يستعمل لغة ما؟ وما الموضوعات التي ينبغي اختيارها وتدريسها في كل مرحلة من مراحل التعليم؟

تشكل الأسئلة أعلاه موضوع المحتوى الذي يجب تعليمه. وإذا كان المحتوى أهم عنصر ينهض عليه تعليم اللغة ويؤثر في كل العناصر المرتبطة به، فإنه يجب أن تراعى فيه الأهداف المنشودة من تعليم العربيّة والوقت المخصص للمادة ومستوى المقرر.

أ- **الأهداف:** تحدد الأهداف انطلاقًا من التخطيط اللغوي، وتتصل بالعمل التعليمي، ولا بد أن تكون محددة تحديدًا واضحًا ودقيقًا، والأهم من هذا أن اختيار المحتوى يجب أن يؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف.

ب- **الوقت المخصص:** سنخصص له حيزًا للتفصيل في المحور (٥) أسفله.

ج- **مستوى المقرر:** تفاديًا للمشاكل المتحدث عنها في الفصل الأول ينبغي اختيار محتوى يناسب قدرات التلاميذ حتى لا تترتب عنه نتائج خطيرة، فـ"لا شك أن

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

محتـوى يقـدم لأطفـال في المدرسـة الابتدائيـة يختلـف اختلافًـا نوعيًّـا عـن محتـوى يقـدم علـى مسـتوى المدرسـة المتوسـطة والمدرسـة الثانويـة، وهـو في المدرسـة الابتدائيـة يختلـف في الصـف الأول عـن الصـف الخامـس، وذلـك وفـق معايـير كثـيرة؛ منهـا القـدرات المعرفيـة، والبيئـة اللغويّـة، والمـواد الأخـرى المصاحبـة" (الراجـحي، ١٩٨٩، ص ص. ٦٢-٦٣). ومـن ثـم فـإن العناصـر المختـارة يجـب أن تراعـي مسـتويات المتعلمـين، وذلـك بالكيفيـة التاليـة:

- ليسـت كل ألفـاظ اللغـة وتراكيبهـا تلائـم المتعلـم في طـور معـين مـن أطـوار نمـوه اللغـوي.
- تعليـم مـا يحتاجـه المتعلـم في حياتـه لتحقيـق التواصـل، ف"ليـس بالضـرورة أن يكـون المتعلـم في حاجـة إلى كل مكونـات اللغـة المعينـة للتعبيـر عـن أغراضـه واهتماماتـه التواصليـة داخـل المجتمـع، وإنمـا قـد تكفيـه الألفـاظ التـي لهـا صلـة بالمفاهيـم العامّـة التـي يحتاجهـا في تحقيـق التواصـل" (حسـاني أحمـد، ٢٠٠٠، ص. ١٤٣). ونذكـر، علـى سـبيل التمثيـل لا الحصـر، أن اختيـار قواعـد النحـو يجـب أن يمثـل مـا يحتاجـه التلميـذ، "لـذا ينبغـي أن نفكـر في تغييـر الأسـاس الـذي يقـوم عليـه اختيـار قواعـد النحـو المقـررة، بحيـث يتعلـم التلميـذ مـا يحتـاج إليـه فعـلًا، لا مـا يـرى النحـاة أنـه ضـروري لفهـم الظاهـرة اللغويّـة وتحليلهـا" (مدكـور، ١٩٨٤، ص. ٢٧٧).
- مراعـاة مسـتوى التلميـذ بغيـة مواصلـة تعلمـه للعربيّـة، ف"قـد يعسـر علـى المتعلـم اسـتيعاب حـد أقـصى مـن الألفـاظ والتراكيـب في مرحلـة معينـة مـن مراحـل تعلمـه، فالمعرفـة الـتي يتلقاهـا في درس مـن الـدروس يجـب أن تكـون محـدودة جـدًّا مـع مراعـاة الطاقـة الاسـتيعابية لـدى المتعلـم، حـتى لا يصـاب بالإرهـاق، وهـو الأمـر الـذي يجعلـه ينفـر مـن مواصلـة تعلمـه للغـة" (الحـاج صالـح، ١٩٧٤، ص. ٤٥).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وجدير بالذكر أن اختيار المحتوى لا يتم بشكل عشوائي؛ إذ يخضع لمقاييس تمكّن من تحقيق التواصل باللغة العربيّة، حيث يلزم اختيار المحتوى بمراعاة:

أ- **الأسلوب المناسب لتعلم العربيّة:** لا بد أن يراعى نوع الأسلوب الموظف في محتوى المقررات؛ إذ يناسبُ كلَّ مرحلة من مراحل التعليم أسلوبٌ قد لا يناسب غيرها، بمعنى أن ما يصلح أن يُدَرّس في الثانوي قد لا يصلح في الابتدائي.

ب- اختيار مفردات المواد اللغويّة على مستوي المعجم؛ ويقصد به اختيار الكلمات في محتوى المقرر. وليس من شك في أن معجم أي لغة يشتمل على عدد هائل من الكلمات، ويجب أن يخضع لمقاييس موضوعية، وهو لا يمكن أن يكون نافعًا في التعليم إلا إذا كان مستندًا إلى معايير موضوعية من بينها:

- **الشيوع:** وهو أهم معيار في اختيار الكلمات؛ "إذا كانت الكلمات أكثر شيوعًا كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة" (الراجحي، ١٩٨٩، ص. ٦٨).
- **قابلية الكلمة للتعلم:** ينبغي الابتعاد عن الكلمات التي يصعب تعليمها أو الكلمات التي يقل استعمالها وتكون شاذة، وتعليم العربيّة يحتاج إلى دراسات تبرز الشيوع المتعلق بالكلمات لإعطاء قائمات الكلمات التي تناسب المحتوى في كل مراحل التعليم مثلما يوجد في اللغات المتقدمة من قوائم (الراجحي، ١٩٨٩).

ولذلك فلا بد من معجم عربي محكم في تنسيقه، مبسوط في معانيه، واضح في تعريفاته، مترابط الأجزاء والمكونات، مواكب لتحولات الحضارة وتغيرات اللغة. وفوق ذلك فـ"إن الحاجة تدعو إلى تحيينه باستمرار وجعله في متناول مستعملي اللغة في نشرات ورقية وإلكترونية رفيعة الجودة. فالمعجم العربي يجب أن يكون أداة أساسية وناجعة في تيسير اكتساب العربيّة واستعمالها، وأيضًا في ضبطها وتجديدها، وليس مجرد عمل ينفق فيه الوقت والمال ويطرح على الرف كقطعة زيان" (الكور، ٢٠١٣، ص. ٢٩٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وأمـام تـردي وضـع اللغـة العربيّـة، "تحتـاج هـذه اللغـة إلى جهـود جميـع المختصـين للعمـل علـى تيسـير اسـتعمالها في الحيـاة العامّـة، وتذليـل الصعوبـات، وتبسـيط القواعـد النحويّـة والصرفيـة، وتغذيتهـا بالصيـغ والمصطلحـات الجديـدة في حـدود لغـة سـليمة تكـون لغـة وسـطى قابلـة للاسـتعمال والانتشـار. ويمكـن البـدء في هـذا الإطـار بوضـع كتـب ميسـرة في النحـو والصـرف" (الفـاسي الفهـري، ٢٠٠٥أ، ص. ١٧١).

٥- عن الوقت المخصص للتدريس

تبـين، في الفصـل الثـاني مـن البـاب الأول، أنَّ لمشـاكل تعليـم العربيّـة ارتباطًـا بالوقـت المخصـص لتعليمهـا، حيـث كانـت السـاعات المخصصـة لتعليـم العربيّـة غـير كافيـة. وتشـير الأبحـاث في اللسـانيّات التربويّـة إلى تحديـد جـدول زمـني في تعليـم اللغـات، ذلـك أن "معلّـم اللغـة يسـتعمل الكتـب المقـررة وأدوات الإيضـاح والمسـتندات البصريـة، وغـير ذلـك، ثـم يعمـل وفـق برمجـة زمنيـة محـددة" (المسـدي، ١٩٨٦، ص. ١٤١). مفـاد هـذا الـكلام أن أي مقـرر لا بـد أن ينفـذ علـى جـدول زمـني "لأن عامـل الوقـت أسـاسي في إتقـان المهـارات الـتي تحددهـا الأهـداف" (الراجـحي، ١٩٨٩، ص. ٦٣). ويجـب علـى معلّـم العربيّـة الـذي يُعِـدّ الـدرس أن يأخـذ بعـين الاعتبـار عامـل الزمـن، لأن التحكـم في زمـن الحصـة وضبطـه يـؤدي إلى تحقيـق الأهـداف البيداغوجيـة المتوخـاة مـن درس معـين، لذلـك يحـرص المعلـم علـى جعـل الحصـة تأخـذ وقتهـا المناسـب مـن دون زيـادة ولا نقصـان.

وتبـدو العوامـل السـابقة الذكـر، بالرغـم مـن أهميتهـا، خارجـة عـن اللغـة (خاصّـة الوقـت المخصـص للتدريـس)، ولكـي يكـون تعليـم العربيّـة ناجحًـا ومحققًـا لمـا سُـطّر لـه مـن أهـداف، يجـب أن تسـبق الموضوعـات المـراد تعليمهـا بأبحـاث علميّـة لـكل مرحلـة تعليميّـة تراعـي المسـتوى العقلـي للمتعلـم. وينبغـي أن تسـبق بأبحـاث علميّـة تسـتهدف معرفـة الأسـاليب الكلاميـة والكتابيـة الـتي تشـيع في كل مرحلـة مـن مراحـل التعليـم، والصعوبـات الـتي يجدهـا المتعلمـون في التعبـير عـن أفكارهـم ومشـاكلهم. فـإذا عرفنـا هـذه وتلـك الصعوبـات

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أمكـن أن نختـبر الموضوعـات النحويّـة الـتي تسـاعد المتعلمـين في السـيطرة عليهـا، وأن نرتـب علـى سـنوات الدراسـة ترتيبًـا يتفـق مـع نموهـم العقلـي (مدكـور، ١٩٧٤، ص. ٢٧٧).

لقـد بينـا أركان العمليـة التعليميّـة الخاصّـة بالعربيّـة، إلا أن العناصـر المشـكلة لهـذه الأركان تتفاعـل فيمـا بينهـا، حيـث يشـكل المحتـوى نقطـة انطـلاق الأسـتاذ الـذي يوجـه المتعلـم إلى فهـم المحتـوى واسـتيعابه.

ولا يمكـن تحقيـق الهـدف المنشـود مـن الـدرس اللغـوي العـربي واللغـة العربيّـة دون منهجيّـة، فكيـف يتحقـق الهـدف مـن تعليـم الـدرس اللغـوي العـربي؟

٦- منهجيّة تحقيق الهدف

طرح دوجلاس براون (٢٠٠٠) مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالمنهجيّة، وذلك كالآتي:

كيـف يُنْجَـز التعلـم؟ كيـف يضمـن شـخص النجـاح في تعلـم اللغـة؟ مـا العمليّـات المعرفيـة في تعلـم لغـة ثانيـة؟ وأي اسـتراتيجية وأي أسـاليب يسـتعملها الـدارس؟ ومـا العلاقـة المثلـى للتفاعـل بـين المجـالات المعرفيـة والوجدانيـة في سـبيل تعلّـم ناجـح للغـة؟

تعـد الأسـئلة أعـلاه أسـئلة محوريـة يجـب مراعاتهـا في عمليـة تعليـم اللغـة حيـث يلـزم تحديـد الخصائـص التاليـة:

- الخبرات التي تغرس في الفرد نزوعًا إلى التعلم؛
- الطرق التي ينبغي أن تقدم بها المعرفة كي يستطيع المتعلم أن يمسك بها؛
- أكثر الوسائل فاعلية في تقديم المواد التعليميّة (براون ٢٠٠٠، ص. ٧).

وتجـدر الإشـارة في هـذا الصـدد إلى أن كيفيـة تعليـم لغـة معينـة ليسـت نمطيـة، بـل تختلـف مـن معلّـم إلى آخـر، لكـن المهـم أن تحقـقَ الكيفيـةُ نجـاحَ العمليـة التعليميّـة. ولا شـك أن فهمـك للكيفيـة الـتي يتعلـم بهـا المتعلـم سـوف يحدد فلسـفتك فـي الـتعـليـم، وأسـلوبك،

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ومدخلك، ووسائلك الفنية في قاعة الدرس، فإذا كنت تنظر إلى التعلم نظرة "سكنر" على أنه عملية من التهيؤ الفعال بتأثير برنامج للتعزيز أُعِدَّ إعدادًا جيّدًا، فإنك سوف تعلّم وفقًا لذلك، وإذا كنت ترى في تعليم اللغة الثانية عملية استقرائية أكثر منها استنباطية، فإنك سوف تحدد منهجيّة لذلك (براون، ٢٠٠٠).

إن سؤالَ "كيف" سؤال عن المنهجيّة المتبعة في تعليم اللغة، وهو من أهم الجوانب التي لا غنى عنها لتعليم أي لغة، إذ يقتضي إجراءات تعليميّة ووسائل فعالة. فكيف يتحقق التواصل بالعربيّة؟

يفيدنا وداوسون (١٩٧٨) في الجواب عن هذا السؤال، حيث حدد أهداف أي درس لغوي في أربع مهارات، وهي:

- الفهم (Comprehension)
- التحدث (Speaking)
- القراءة؛ (Reading)
- الكتابة (Writing)

وعلى هاته المهارات بنى وداوسون (١٩٧٨) المنظور التواصلي واقترح تصنيف هذه المهارات كما يلي (وداوسون، ١٩٧٨، ص. ٥٧):

	إنتاج / فعل	تقبل / انفعال
مستند شفوي	تحدث (speaking)	استماع (listening)
مستند بصري	كتابة (writing)	قراءة (reading)

هذا التصور يعيد تصنيف المهارات الأربع بإضافة عامل الفعل / الانفعال الذي قد يكون موهما؛ ذلك أن الأمر في الصنافة أعلاه يتعلق بالشكل الذي تتجلى فيه اللغة، وليس بالطريقة التي تستعمل بها اللغة في التواصل، لذلك استدرك وداوسون

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

على صنافته الأولى على اعتبار أن التحدث ليس إنتاجًا لغويًا لاغيًا، وإنما هو في مقام التواصل تفاعل بين أطراف في إطار تبادل يشمل اللغوي وغير اللغوي، مثل الحركات والملامح... واقترحَ الصنافةَ الآتية (وداوسون، ١٩٧٨، ص. ٦٠):

	مستقبل (receptive)	إنتاج (productive)	
استخدام (usage)	استماع (hearing)	تحدث (speaking)	شفهي (aural)
استعمال (use)	تحدث (speaking) استماع (listening) — قول (saying)		شفهي / (aural/ visual) بصري

وتبرز هذه الصنافة أن التحدث في المنظور التواصلي يعني أن يأخذ المتكلم نصيبه في محادثة يتبادل فيها إنتاج الأدوار، ف "المحادث" يكون متحدثًا حينًا، وحينًا آخر سامعًا.

ومن ثم فإن درس اللغة العربيّة ينبغي أن يمكن المتعلم من إدراك الطريقة التي بها نستعمل اللغة من أجل تنمية قدرة تطويع الكلام لدى المتعلم، ولتحقيق ذلك لا بد أن يمر درس اللغة من استهداف التحدث إلى استقصاء المحادثة، أي الخروج من كفاية لسانيّة (لا بد منها ولكنها غير كافية) إلى كفاية تواصلية.

أما الكتابة في المنظور التواصلي فتبدو ضربًا من التفاعل بين طرفين أحدهما حاضر، والآخر غائب، فهي كتابة وقراءة في الآن نفسه، وحري بنا الاعتراف أن ليس كل كتابة يقصد بها مخاطبة الآخر على أساس إقناعه والتأثير فيه، فلا بد إذن من التمييز بين كتابة تبادلية مثل التراسل وكتابة غير تبادلية مثل الوصف.

وعليه، فإنه بالإمكان أن نتحدث فننتج جملًا شفهية دون أن نقول شيئًا مفيدًا. كما يمكن أن نكتب جملا دون أن نكتب أي شيء مفيد. وبالإمكان أيضًا أن نسمع جملة دون أن نسمع قيمتها باعتبارها عملًا تواصليًا. كما يمكن فهم معنى جملة مكتوبة دون التعرف على وظيفتها في الخطاب المكتوب. لكن مع ذلك، فإن أول شيء يقتضي ضرورة التحدث،

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

فيمكـن أن نقـول شـيئا دون أن نتحـادث مـع طـرف آخـر. كمـا يصـح أيضًـا أن تكتـب أي شيء يقتـضي تركيـب جمـل، ويمكـن أن نكتـب أي شيء دون أن نتراسـل. وفي المقابـل، لا يمكـن أن نتحـادث دون أن نتحـدث ونسـمع، أو أن نتراسـل دون أن نكتـب ونقـرأ (وداوسـون، ١٩٧٨).

إن أهميّـة المهـارات اللغويّـة في تعليـم العربيّـة تكمـن في تمكـين المتعلـم مـن اسـتعمال العربيّـة، فغيرخـاف أن الحديـث عـن بنيـة اللغـة مـن حيـث هـي أصـوات وأبنيـة المفـردات وأنمـاط الجمـل ومعانيهـا يـؤدي في أحسـن الأحـوال إلى معرفـة علميّـة بالغـة، ولكنـه لا يـؤدي بالضـرورة إلى مهـارات لغويّـة، مـن هنـا نفهـم الأهميّـة الـتي خـص بهـا وداوسـون (١٩٧٨) تعليـم المهـارات اللغويّـة حـين قـال: إن أهـداف أي درس لغـوي تعـرف عـادة بالرجـوع إلى المهـارات الأربـع، وهـي: فهـم الخطـاب الشـفهي، والتحـدث، والقـراءة، والكتابـة.

كمـا يجعـل وداوسـون الهـدف من تعليـم هذه المهـارات هو القـدرة على اكتسـاب التواصل والقـدرة علـى إنتـاج الجمـل باعتبارهـا عنصـرًا أساسـيًّا في تعلـم لغـة (وداوسـون، ١٩٧٨)

يتعـين إذن تعليـم المهـارات اللغويّـة بغيـة تحقيـق التواصـل السـليم. يقـول هنـوش في معـرض حديثـه عـن تعليـم اللغـة: "ينبغـي أن يركـز التعليـم علـى المهـارات اللغويّـة لـدى التلميـذ وخصوصًـا مهـارات الفهـم، والتحـدث، والقـراءة، والكتابـة، بصـورة ملائمـة تبتعـد عـن التنظـير، بحيـث يسـتطيع التلميـذ أن يمـارس اللغـة العربيّـة بيسـر وسـهولة" (هنوش، ٢٠٠٥، ص. ٢٥٦).

وليـس مـن السـهولة تطبيـق هـذه المهـارات في غيـاب بحـوث لسـانيّة تربويّـة في هـذا الجانـب؛ إذ إن الأهـداف والمهـارات اللغويّـة الـتي ينشـد المـدرس تحقيقهـا وترسـيخها وتنميتهـا تعـرف فراغًـا في هـذا المجـال؛ حيـث "تنعـدم تقريبًـا البحـوث اللسـانيّة التطبيقيـة الـتي تعالـج-بنظـرة شـمولية متكاملة-الأهـداف المتوخـاة مـن الـدرس اللغـوي، اللهـم إلا إشـارات عابـرة لبعـض المهـارات المعزولـة عـن بعضهـا، كالفهـم على حـدة، والقـراءة والكتابـة علـى حـدة، ثـم التكلـم في معـزل عـن هـذه المهـارات كلهـا" (بوشـوك، ٢٠٠٠، ص. ٤٣).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

لذلك ينتظر إنجاز بحوث من لدن المتخصصين حتى لا يبقى الأمر صعبا. ويمكننا الاستفادة من كيفية توظيف المهارات اللغويّة في تحقيق التواصل باللغة الإنجليزيّة؛ فقد أثبتت الدراسات في إحدى الولايات المتحدة الأمريكية أن طلاب المدارس الثانوية يقضون ٣٠٪ من الوقت المخصص لدراسة اللغة كل يوم في الكلام أو التحدث، و١٦٪ للقراءة، و٩٪ للكتابة، و٤٥٪ في الاستماع (مدكور، ١٩٨٤). وتوضّحُ هذه الإحصائيات مدى أهميّة مهارة الاستماع في تعليم اللغة، لذلك لا بد من توظيف هذه المهارات في تعليم العربيّة مع إعطاء أهميّة للاستماع.

٧- دور تقييم الكفاية اللغويّة في إصلاح تعليم العربيّة

يُشَكّل التقييم/ التقويم أحَدَ الموضوعات الرئيسة في اللسانيّات التربوية؛ إذ يشغل حيزًا كبيرًا من اهتمام اللسانيّين التربويين. وتعزى معظم الاختلالات الواردة في تعليم العربيّة، في نظرنا، إلى القصور في التقييم/التقويم؛ فهو أم المعضلات. ونظرًا لأهميّة هذا الموضوع في إصلاح تعليم العربيّة، فإننا سنخصه بنوع من التفصيل على نحو ما سيتبين في ثنايا هذا المحور. وإذا كان المقوم التقييمي يروم احتكام عمليّات بناء المناهج والبرامج والتكوينات، ومراجعتها المستمرة، إلى تقييمات مؤسسية ومنتظمة للإنجاز والمردودية والنجاعة، استنادًا إلى مرجعيات دقيقة تستجيب للمعايير الوطنية والدولية، فإن ذلك يدعونا إلى التفكير في استراتيجية التقييم. وحتى يتضح دور التقييم نركز، في هذا الإطار، على "أهميّة تقييم الكفاية اللغويّة في اللغة العربيّة"، نظرًا لكثرة أنواع التقييم ومراحله.

فوعيًا منا بضرورة إصلاح تعليم اللغة العربيّة في المؤسسات والمدارس الوطنية والجامعات والمعاهد الدولية، ارتأينا أن نبحث في السبل الكفيلة لتحقيق وَظِيفِيَّتِها. ولعل تقييمَ الكفاية اللغويّة من البحوث التي تقيس مدى تحقق الأهداف المعلنة من تعليم وحدات اللغة العربيّة، فالتقييم يقدم لنا مؤشرات عن مستوى المتعلم خلال مساره التعليمي، كما يوضح لنا معلومات عن مستوى تحكمه في الأهداف المنشودة، ويقدم لنا، أيضًا، بيانات عن الفارق بين ما نتوخى تحقيقه وما تحقق فعلا. ومن خلال

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

التقييم يمكن قياس الكفاية اللغويّة ومعرفة التحصيل اللغوي، واستكشاف جوانب الضعف وعلاجها. وفي هذا الإطار نهدف إلى صياغة تصور لقياس الكفاية اللغويّة للطالب المسجل بالجامعة المغربية، وذلك بالإجابة عن الإشكالات التالية: ماذا يعني تقييم الكفاية اللغويّة لدى الطالب في العربيّة؟ وإلى أي حد تكون النماذج في تقييم الكفاية اللغويّة رَائدة؟ وما معايير تقييم الكفاية اللغويّة؟ وكيف يمكن صياغة تصور لتقييم الكفاية اللغويّة لدى الطالب المسجل بالجامعة؟

وللإجابة عن هذه الإشكالات، نتبعُ المنهجيّةَ التالية: نُحَدّد، أولا، المصطلحات المفاتيح. ونبرز، ثانيا، بعض النماذج الرائدة في تقييم الكفاية اللغويّة من خلال مناهج تعليم اللغات. ونبرز، ثالثا، المعايير الأساسية لتحقيق قياس الكفاية اللغويّة للطالب بالجامعة، وتقييمها تقييمًا ناجحًا، ثم نختم ببعض الخلاصات التي تبرز تصورنا لصياغة تقييم الكفاية اللغويّة للطالب بالجامعة العربيّة بصفة عامّة، والمغربية بصفة خاصّة.

١-٧- مصطلحات مفاتيح

سيكون من المفيد، في هذا المحور، تعريف المصطلحات؛ ليس فقط لكونها تتسم بالتجريد والتعميم، ولكن لكثرة تداولها بين المهتمين ولتعدد مرجعياتها. ونهدف من تحديد المصطلحات إلى تجنب الخلط في المفاهيم المرتبطة بموضوع عملنا. فإذا كان المصطلح هو مفتاح العلوم، فإن اللغة الاصطلاحية تتميز بالدقة والضبط والتأطير، وهو ما يجعل التحكّم فيها تحكمًا في العملية برمتها، لذلك سنحدد المصطلحات التي تؤطر هذا المحور، والتي تتعلق بـ"أهميّة تقييم الكفاية اللغويّة في اللغة العربيّة"، وذلك في الفقرات الآتية:

٧-١-١- التقييم

حَظِي التقييم باهتمام واسع في المعاجم العامّة والمختصة، و"هناك نقاش حول الترجمة العربيّة للفظة (Evaluation)، ففي معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

والديداكتيك، نعثر على أن (Evaluation) تقابل اللفظتين: تقويم وتقييم" (غريب وآخرون (١٩٩٨)، ص ١١٩). وللتمييز بين اللفظتين نبرز في البداية التحديد اللغوي:

ورد في لسان العرب في مادة (ق. و. م): "... قوَّمَ درأه: أزال اعوجاجه؛ وكذلك أقامه؛ وقوام الأمر بالكسر: نظامه وعماده، وقوم السّلعة واستقامها: قدَّرها، ... وقوله إذا استقمت يعني قوّمت، وهذا كلام أهل مكة، يقولون: استقمت المتاع أي قوَّمْته. والقيمة واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء. والقيمة ثمن الشيء بالتقويم. وفي الحديث: قالوا يا رسول الله لو قومت لنا، فقال: الله هو المقوّم، أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمتها" (ابن منظور، لسان العرب، مادة: ق.و. م، ص ص. ٤٩٩ - ٤٥٠).

وَيُعَّرفُ التقييم بأنه: إعطاء قيمة السلوكات والأشياء، وهو أيضًا إصدار حكم معنوي بخصوص الأفراد أو الأشياء أو الأحداث. والتقييم من فعل قيّم، أي" إصدار حكم قيمة على حالة وضعية أو ظاهرة أو شيء" (جاك بلانت Jacque Plante، ١٩٩٦، ص. ٢٧).

ومن هنا نجد كلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة التقييم، حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه. وشرَح معجم علوم التربية مصطلح التقييم شرحًا مفصلًا؛ حيث بَيَّنَ ما يلي:

يعني مصطلح التقييم (Evaluation) في اللغة الإنجليزيّة تقرير أو تحديد قيمة الشيء، أو أهميته أو دوره في تحقيق الغرض المخصص له بواسطة التثمين والدراسة الجادة. ومصطلح قيمة (valeur) يشير في العموم إلى قيمة الشيء أو فائدته أو أهميته. والجدير ذكره هنا أنّ مصطلحات التقييم (Evaluation) والقيمة (valeur) والتثمين (Estimation) هي ألفاظ لغويّة مترادفة، تعني في مجملها شيئًا واحدًا هو: تحديد أو تقدير القيمة للظاهرة أو العملية أو الشيء (غريب وآخرون، ١٩٩٨).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ولـم يختلـف مـا يعنيـه مصطلـح التقييـم في اللغـة عنـه في التربيـة، حيـث يؤكـد غـاري بوريـك، علـى سـبيل المثـال، علـى أن كلمـة التقييـم تنبـع في جذورهـا حرفيًّـا وكليًّـا مـن كلمـة القيمـة، وأن عـدم التخصيـص لهـذه العلاقـة الـتي تربطهـا مـن قبـل كثيرمـن تعاريـف تقييـم المنهـج قـد منـع الحقـل (حقـل تقييـم المنهـج) مـن تأسـيس قاعـدة منطقيـة متخصصـة، مسـتقلة عـن المظاهـر التقنيـة المتنوعـة التي طغـت علـى مفهومـه ودوره في التربيـة. واختصارًا ترتبـط كلمـة التقييـم لغـة وتربيـة بالقيمـة وبعمليـة تحديدهـا للأشـياء.

ونظـرًا لكـون أصـل اليـاء (ي) في كلمـة "تقييـم" واو (و)، يفضـل البعـض اسـتخدام مصطلـح "تقويـم" لكونـه الأصـل اللغـوي لنظـيره "التقييـم". وربمـا يرجـع تفضيـل هـؤلاء أيضًـا لمصطلـح "التقويـم"، للغايـة الـتي ينشـدونها عـادة مـن جـراء دراسـة أهليـة المنهـج وتقييمـه، والمتمثلـة في التعديـل والتصحيـح أو التحسـين.

ونعـثُرفي بعـض المعاجـم العربيّـة، في العمـوم، علـى أن مصطلـح التقويـم مرتبـط لدرجـة رئيسـية بالتعديـل والتصحيـح.... وأن القيمـة (بالكسـر) هـي واحـدة قيـم وتعـني القـدر أو الثمـن. فالتقييـم بهـذا يعـني التثمـين والتقديـر أو تحديـد قيمـة الـشيء. أمـا التقويـم فيجسّـد التصحيـح. ومهمـا يكـن مـن اختـلاف حـول مصطلـحي التقييـم والتقويـم في تربيتنـا المحليـة، فـإن التقييـم، باعتبـاره عمليـة إنسـانية، يتـم بهـا تقريـر الصلاحيـة/القيمـة التربويّـة للمنهـج، أمـا التقويـم فهـو عمليـة تصحيحيـة يتـم بهـا تحسـين المنهـج باعتبـاره وثيقـة تربويّـة للتعلـم والتعليـم، وتحسـين مـا يلـزم مـن عواملـه وعمليّاتـه المتنوعـة، وذلـك حسـب مقتضيـات الحكـم التقييـمي علـى صلاحيتـه/قيمتـه التربويّـة. فالتقييـم إذن عمليـة وأداة سـابقة عـن التقويـم المنهـجيّ الـذي يجسـد بـدوره هدفـاً ونتاجـاً لسـابقه (التقييـم).

وفي كل الأحـوال، يقـوم التقييـم بالملاحظـة والقيـاس والتحليـل والتفسـير (التقديـر/التثمـين)، ثـم الحكـم علـى المنهـج. والحكـم بوصفـه عمليـة تقييميـة أخـيرة يحـدد قيمـة الظاهرة/العمليـة المنهجيّـة، وبنـاء عليـه يقـرر المختصـون مجـال التقويـم ودرجتـه ونوعـه

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الـذي يجـب اعتمـاده لتصحيـح أو تحسـين المطلـوب. فعلـى أسـاس بيانـات التقييـم نصنـع في العـادة قراراتنـا التقويميـة للمنهـج (غريـب وآخـرون، ١٩٩٨).

٧-١-٢- الكفاية اللغويّة

تجـدر الإشـارة إلى أن "كل الباحثـين يتفقـون حـول صعوبـة تدقيـق مفهـوم الكفايـة، اعتبـارًا لتعـدد مـا يحيـل عليه اسـتعمال هذا المصطلح مـن دلالات" (اكرامـن، ٢٠١٤، ص. ٦٠). ونـرى مـن المفيـد تحديـد الدلالـة اللغويّـة قبـل الاصطلاحيـة. ورد في لسـان العـرب: "كفـى يكفـي كفايـة إذا قـام بالأمـر،... وكفـى الرجـل كفايـة، فهـو كاف وكُفـي مثـل حُطـم... وكفـاه مـا أهمـه كفايـة وكفـاه مؤونتـه كفايـة وكفـاك الـشَّيْءُ يكفيـك واكتفيـت بـه" (ابـن منظـور، لسـان العـرب، مـادة كفـي، المجلـد الخامـس عشـر، ص. ٢٢٥).

وَالكفايـة مفهـوم بلـورهُ "تشومسـكي" لإقامـة اللسـانيّات علـى إبـدال معـرفي جديـد يتجـاوز الطابـع الميكانيكـي التجريـبي والحتـمي للنزعـة السـلوكية. وينطلـق في تحديـد هـذا المفهـوم مـن التسـليم بوجـود خصائـص بيولوجيـة فطريـة وكونيـة مسـؤولة عـن ذلـك الاسـتعداد المسـبق لـدى كل فـرد لاكتسـاب اللغـة. ومـن هـذا المنطلـق حـدّد الكفايـة باعتبارهـا معـارف ضمنيـة افتراضيـة مشـكَّلة مـن قواعـد لسـانيّة متناهيـة تمكننـا مـن إنجـاز عـدد غـير محـدود مـن الجمـل. فالكفايـة إذن طاقـة فرديـة كامنـة، والإنجـاز ممارسـة تفاعليـة تعـد بمثابـة تنشـيط للكفايـة في وضعيـات تواصليـة محـددة، إنـه إذن إخـراج لهـا مـن الكمـون إلى التحقـق. هـذا الإخـراج هـو الـذي يجعلهـا مدركـة وقابلـة للملاحظـة. ورغـم كـون الإنجـاز تجليـا للكفايـة، فـإن وجـوده يظـل مرهونًـا بوجودهـا (مسـاعدي، ٢٠١٤، ص ص. ١٣٦ ـــ ١٣٧).

أمـا الكفايـة اللغويّـة فهـي مجموعـة مـن القواعـد الـتي تمكـن الفـرد مـن تكويـن عـدد لا متنـاه مـن الجمـل القابلـة للفهـم في لغتـه، وتمكنـه كذلـك مـن تعـرف الجمـل الأخـرى الـتي يتلقاهـا؛ أي التمكـن مـن الخطابـات مـع القـدرة علـى التحكـم في المكونـات الصوتيـة والمورفو-تركيبيـة والخطابيـة والتفاعليـة والموسـوعية (غريـب، ٢٠٠٣، ص. ٧٥).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وارتبـط مصطلـح الكفايـة اللغويّـة ولا يـزال بتعليميّـة اللغـات في مجـالات محـددة، أهمها تعليمها للأطفال ولغير الناطقين الأصليين باللغة، والكهول الأميين، ولأصحاب الحاجات الخاصّة سمعيًّا وبصريًّا وذهنيًّا. و"قد صنفت الكفاية إلى أربعة أنواع متكاملة طبيعيًّا ومنهجيًّا هي: السماع والكلام والقراءة والكتابة، على اعتبار أن المنطوق هو مستوى اللغة الطبيعي، وأن المكتوب على أهميته وحاجة الأفراد إليه والجماعات الملحة إليه للاندماج في مجتمع المعرفة مستوى صناعي لا يكتسب إلا بعد حذق كفايتي المستوى الأول: السماع والكلام" (صالح محمد والدريسي، ٢٠١١، ١، ص. ٥). لكن الحديث عن هذه الكفايات الأربع تكون له بَدَهِيًّا وجهة أخرى مختلفة تمامًا حين يرتبط الأمر بالطلبة المسجلين بالجامعة. وذلك لما هو مفترض من إلمامهم باللغة العربيّة نطقًا سلسًا وكتابة سليمة.

والمقصود بالكفاية اللغويّة للطالب، في تصورنا، هو قدرة هذا الطالب على الاستعمال السليم للغة العربيّة شفهيًّا وكتابيًّا، واستعمالها في مقامات عدة، والقدرة على مقاربة الخطابات وتفكيكها، انطلاقًا من استثمار مختلف المكونات التي تسهم في تشكل النصوص. فدرجة امتلاك هذه القدرة، تحددها درجة التمكن من مختلف الضوابط اللغويّة والأسلوبية.

٧-١-٣- تقييم الكفاية اللغويّة

يَعْنِي تقييم الكفاية اللغويّة قياس مدى مطابقة الأهداف المحددة سلفًا (في دفتر الضوابط البيداغوجية) مع النتائج التي حصل عليها الطلبة من خلال المجهود المبذول، ويتطلب هذا الأمر رصد تقنيات ووسائل تقويمية لقياس مدى المطابقة في النتائج، ومدى رسوخ الأهداف وتحققها عند إجراء اختبار أو رائز (وسيلة التقييم). ويتطلب القياس أيضًا حضور أسس خاصّة عندما يتعلق الأمر بقياس الكفاية اللغويّة، وهي أسس مرتبطة بتحديد أهداف الدروس اللغويّة المقررة، والتي يتطلب قياس درجة تحققها اعتبار معايير متداخلة (بوشوك، ٢٠٠٠).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وتستهدف أداة التقويم والقياس المعتمدة اختيار درجة قدرة الطالب على إدراك مختلف العلاقات المتلاحمة، وهي ذات الدرجة التي تحدد درجة قدرة الممتحن (الطالب) على استعمال اللغة العربيّة بطلاقة، دون أن يفكر في القواعد الضابطة. وأهداف دراسة اللغة العربيّة، تبعًا لدفتر الضوابط البيداغوجية، تكمن في قدرة الطالب على التعبير السليم باللغة العربيّة شفويًّا وكتابيًّا ورقميًّا مع تمثل خصوصية أي نمط تعبيري ومعرفة متطلباته ومراعاة شروطه ومقتضياته البلاغية والحجاجية والجمالية.

ونرى من المفيد إبراز بعض النماذج العالمية الرائدة في تقييم الكفاية اللغويّة في العربيّة، وذلك في المحور الموالي.

٢-٧- نماذج عالميّة رائدة في تقييم الكفاية اللغويّة

إن تقنيات تقييم الكفاية اللغويّة معروفة منذ زمن طويل، وتتعلق بكل ما له علاقة باختبارات اللغة المستعملة سواء لتقويم الكفاية في اللغة الأم، أو لتقويم كفايات اللغات الأجنبية (بوصواب، ٢٠٠٥، والعُمَري، ٢٠١٦). و"يعتبرMSIGUAN وMACKEY أن أدوات القياس هذه بالرغم من تداوليتها على نطاق واسع، وبالرغم من استعمالها منذ مدة طويلة، فإنها غير مقنعة، وتثير الكثير من المشاكل والصعوبات المرتبطة بتعدد العناصر المتدخلة وتعقدها. فمن جهة، نكون أمام إلزام تقييم كفايات مرتبطة بالجانب الدلالي، ومن جهة ثانية، إزاء كفايات مرتبطة بالجانب الصوتي-الفونتيكي، ومن جهة ثالثة، هناك كفايات ترتبط بالجانب الصرفي والجانب التركيبي، مع كل ما يثيره المجال الصرفي التركيبي من إشكالات مرتبطة بتعدد القواعد الضابطة، ومن هنا الأهميّة الخاصّة التي يجب أن تعطى لأداة التقييم المعتمدة" (إكرامن، ٢٠١٤، ص ص ٦١-٦٢). ونرى من المفيد الإشارة إلى بعض النماذج الرائدة في تقييم الكفاية اللغويّة في اللغة العربيّة، سواء للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، للاستفادة من بعضها.

مِن النماذج التي اهتمت بتحديد معايير قياس الكفاية اللغويّة، الدراسة التي أصدرتها الجمعية الأمريكية لتعليم اللغات الأجنبية المعروفة بـ"أكتفل" (ACTFL).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

فقد سعت هذه الجمعية إلى تطوير مواصفات الأداء اللغوي، ووضعها في صورة معايير موحدة تفيد مؤلفي المناهج ومصممي اختبارات الكفاية اللغويّة. وأصدرت الجمعية دليلًا، قسّمَت فيه هذه المعايير إلى عشرة مستويات؛ تبدأ من المستوى المبتدئ إلى المستوى الفائق.

وعلى الرغم من عدم وجود اختبار كفاية قائم على هذه المعايير على المستوى القومي؛ إلا أن هناك محاولات فردية في هذا الشأن، ومِن هذه المحاولات: ما أعدَّه مركز القياس والتقويم بوزارة التعليم العالي بالمملكة العربيّة السعودية من اختبار في الكفاية اللغويّة، وما قامت به جامعة العين بالإمارات العربيّة المتحدة؛ حيث أعدَّت اختبارًا في الكفاية العربيّة، وما قام به الحناش وغيره (الحناش، ٢٠١٣).

فقد قدمت وحدة المتطلبات الجامعية بجامعة الإمارات العربيّة المتحدة، في سنة ٢٠١٢، اختبارًا يهدف إلى قياس الكفاية اللغويّة لأبناء العربيّة في التواصل باللغة الفصيحة. وقد صُمّم هذا المشروع وَفْقَ المعايير العالمية المعتمدة في بناء اختبارات الكفاية اللغويّة. وقد أطلق اسم (العين) على هذا الاختبار؛ نسبة إلى حرف (العين)، وهو الحرف الأول من كلمة (عربي)، ونسبة أيضًا إلى مدينة (العين)؛ إذ صمم الاختبار لاستهداف جميع القائمين بأعمال أو وظائف أو مهام تتطلب منهم التمكن من العربيّة. ويقيس الاختبار الكفايات اللغويّة اللازمة لتحقيق تواصل لُغوي فعّال على المستوى الشفوي استماعًا وتحدّثًا، والمستوى التحريري قراءة وكتابة. ويركز المشروع على قياس المهارات لا المعارف، وعلى ممارسة اللغة لا الحديث عنها.

وأعدَّت لتحقيق هذه الأهداف وثيقة كفايات الاختبار بعد دراسة وثائق كفايات اللغة العربيّة في مراحل التعليم العام (قبل الجامعي) في عدد من الدول العربيّة. واستثمرت أشهر المعايير العالمية المعتمدة في تعليم اللغات، وقياس كفاية المتواصلين بها، واعتمدت محاور الاختبار وفق التنظيم الآتي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- الاستماع (خمسون دقيقة).
- القراءة (ستون دقيقة).
- الكتابة (١) (ثلاثون دقيقة).
- الكتابة (٢) (ثلاثون دقيقة).
- الأداء الشفوي (١٥ دقيقة).

ويُمْكِنُ تنفيذ الاختبار بوساطة الحاسوب، كما يمْكِن تنفيذه ورقيًّا. وقد قُسّمت المستويات التي يقيسها الاختبار إلى تسعة مستويات متدرجة هي:

المستويات المتدرجة لاختبار العين:

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
ضعيف	محدود جدا	محدود	دون المتوسط	متوسط	مؤهل	جيد	جيد جدا	ممتاز

وكل مستوى من هذه المستويات تحدّده درجة معينة، وله توصيف يحدد المهارات اللغويّة التي يعبر عنها. وأنجزت لجنة تقييمية متخصصة في العربيّة تحكيم الاختبار. وجُرّب الاختبار أكثر من مرة، على عيّنَة قوامها (٦٠٠٠) مدرّس ومدرّسة تابعين لمدارس مجلس الدفاع الوطني، كما خضعت المستويات اللغويّة التي أفرزها الاختبار للتوصيف.

وقدّمت جامعة الشرق الأوسط في (٢٠١٤) بالأردن مشروع (التنال العربي)، الذي استهدف جمع الجهود والمبادرات الفردية والمؤسسية في خطاب واحد موحّد، موضوعي وواقعي تطبيقي، للنهوض باللغة العربيّة وإعادة مكانتها وسيادتها في ميادين المعرفة كلها، وتوفير المناخ العملي لتفعيل النصوص القانونية في أكثر الدول العربيّة والإسلامية التي تنص على أن اللغة العربيّة لغة رسمية وفق رؤية شمولية تعتبر اللغة العربيّة حامية للهوية، وحاضنة للحضارة، وصانعة لجيل المعرفة. وهو مشروع عربي تربوي شامل، حسب مصممية، مبني على رؤية استراتيجية متكاملة الأركان، على غرار المناهج

العالميـة في مقاربـة اللغـات، والإطـار الأوروبي المرجعـي المشـترك للغـات (TOEFL, TOEIC GRE, ICDL)وغيرهـا. ويقـوم هـذا المشـروع في جانـب كبـير منـه على اختبـار معيـاري مقـنّن في اللغـة العربيّـة، موجّـه إلى الناطقـين باللغـة العربيّـة في مرحلـة أولى، وإلى غـير الناطقـين بهـا في مرحلـة ثانيـة، ويقيـس مـدى الكفايـة اللغويّـة في مهـارات اللغـة العربيّـة الأربع–الاسـتماع، والخطابـة، والقـراءة، والكتابـة الوظيفيّة–لأغـراض أكاديميـة.

وقد أطلقت كلمة تنال على هذا الاختبار، ودلالتها باللغة العربيّة على النحو التالي:

- (ت) تشير إلى كلمة (تقييم – اختبار).
- (ن) تشير إلى الناطقين بالعربيّة.

ودلالة (TANAL) باللغة الإنجليزيّة:

- A Test of Arabic as native and Non–native Language
- (L)Language / (A)Arabic / (N)Native/ (A)Arabic / (T)Test

ويُجرى امتحـان التنـال العـربي بالنظـر إلى الفئـات المسـتهدفة والمسـتفيدة وحاجاتهـم الممثلـة في ثلاثـة أنـواع؛ ولـكل نـوع معايـيره الخاصّـة وشـروطه. وتحـدد العلامـة الـتي يحصـل عليهـا المتقـدم مسـتواه تبعًـا لحاجتـه.

- **النوع الأول:** اختبار التنال الأكاديمي.
- **النوع الثاني:** اختبار التنال الوظيفي.
- **والنـوع الثالـث:** اختبـار التنـال للناطقـين بغيرهـا، للتعلـم أو التعليـم أو العمـل أو الاستثمار.

وقـد اسـتفاد هـذا الاختبـار، حسـب مُصَمِّمِيـهِ، مِـن المتغـيرات المعاصـرة. كمـا أنـه اسـتفاد مـن البرامـج السـابقة بمـا يتوافـق مـع حاجـة المجتمـع اللغويّـة المعاصـرة، مِـن حيـث التنـوع في المحتـوى والمضمـون اللغـوي، الـذي يواكـب الأحـداث الراهنـة في موضوعـات

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تاريخية وثقافية وأدبية، ومستجدات علميّة، مستفيداً من التقدم التكنولوجي في إعداد الاختبارات وحوسبتها وتطبيقها (الحناش، ٢٠١٣).

وبالمغرب، قام جحفة وآخرون (٢٠١٥) بإنجاز بحث يتمحور حول تقييم المعارف اللغويّة عند طالب الجامعة (طلبة كلية الآداب بنمسيك بالدار البيضاء أنموذجًا)، وذلك اعتمادًا على تقنية الرائز التشخيصي بوصفها استراتيجية تشخيصية. واعتمدوا في تقييم المعارف اللغويّة عند طالب الجامعة على المراحل التالية:

- **إعداد الرائز:** ويتضمن تحديد المكونات التي تخضع للتقييم (الفهم والتأويل، والدلالة والتركيب، ومكون الصرف، ومكون الكتابة)، ووضع سلم التنقيط، وإعداد نموذج التصحيح، ووضع الكلمة التوجيهية التي تسبق الرائز.
- التقييم وعرض النتائج

وقد أرفقوا دراستهم بالرائز المعتمد (جحفة وآخرون، ٢٠١٥، ص ص. ٥٦-٦١).

إن النماذج الرائدة في تقييم الكفاية اللغويّة بنيت على أساس معايير يمكن الاستفادة منها لصياغة تصور لقياس الكفاية اللغويّة في العربيّة. فما معايير التقييم التي ينبغي أن يتصفَ بها هذا التصوّر؟

٧-٣- معايير تقييم الكفاية اللغويّة

يقتضي نجاح عملية تقييم الكفاية اللغويّة توافر مجموعة من المعايير الأساس التي تجعل من التقييم عملية فعالة. وإذا كنا نقيم عملية التقييم ونمارسها في كل مجهود معرفي نؤديه، تبعًا لِبراون (١٩٩٤)، أدركنا ذلك أم لم ندرك؛ فحين نطلع على كتاب، أو نستمع إلى نشرة الأخبار، فإننا نختبر فرضيات ونصدر أحكاما. إن تقييمَ الكفاية اللغويّة للطالب المُسَجّل بمسلك الدراسات العربيّة لا بدَّ أن يكون بأداة صادقة وثابتة وموضوعية. ولا يمكنُ أن ننجز عملية التقييم دون تحديد دقيق لمعايير الكفاية اللغويّة. فالتقييم ليس

عمليـة عشـوائية؛ فهـو يعتمـد علـى شـبكة مـن المقاييـس المحـددة سـلفا. وتكمـنُ العمليّـاتُ الداخليـة الأساسـية للتقييـم في:

"أ- المعاينة والملاحظة

ب- التحقق والقياس

ج- التقدير

د- إصدار حكم قيمة واتخاذ قرار" (منصف، ٢٠٠٧، ص. ١١٣).

وبيان ذلك على النحو الآتي:

تنـدرج العمليتـان (أ) و(ب) ضمـن المرحلـة التحليليـة للمعطيـات: ملاحظتهـا وقياسـها والتحقـق مـن نتـائج القيـاس بمقارنـة الأهـداف التواصليـة مـع إنجـازات المتعلمـين. وتنـدرج العمليتـان (ت) و(ث) ضمـن المرحلـة التقديريـة: اتخـاذ قـرار جـزئي ثـم كلـي، وتعميـم القـرار علـى المـواد الخاضعـة للتقييـم.

إن بـروز معايـير الكفايـة اللغويّـة يعـني أن الاختبـار مبـني علـى أسـس مضبوطـة. فمـا المعايـير الأسـاس لتقييـم الكفايـة اللغويّـة؟

بَيّنَ براون (٢٠٠٠) أن التقييم الجيد للكفاية اللغويّة يتطلب:

أ- **الصـدق: (Validity)** يعـدُّ التقييـم صادقـا إذا قـاس الوظيفـة الـتي وضـع لأجلهـا، وإذا كان قـادرًا علـى التميـيز بـين الطلبـة المتفوقـين وبـين الطلبـة الذيـن لا يملكـون قـدرات عاليـة. إضافـة إلى ذلـك، ينبغـي أن يكـون المحتـوى صادقًـا، أي أن يمثـل محتـوى التقييـم المجـال المـراد اسـتخلاص الاسـتنتاجات منـه. ولضمـان صـدق المحتـوى يُفضـل العمـل بجـدول المواصفـات الـذي يسـهل عمليـة بنـاء الاختبـارات؛ حيـث تُمثـل جميـع الموضوعـات، وجميـع المواصفـات، بنسـب ملائمـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ب- **الثبات (Reliablity)** يكون التقويم ثابتًا إذا أعدْنا تطبيقه على الطلبة وأعطى النتائج نفسها؛ بمعنى أن النتائج تبقى ثابتة أو يطرأ عليها تغيير طفيف، عندئذ يمكن القول إن التقييم ثابت.

ج- **الموضوعية (Objectivity)**: تتعلق موضوعية التقييم بمحورين أساسيين:

المحور الأول: بناء الاختبار، ومن شروطه:

- أن تكون الأسئلة ممثلة للمادة التعليميّة؛
- أن تكون الأسئلة متسمة بالدقة والوضوح؛
- أن تكون لغة السؤال واضحة ومفهومة.

المحور الثاني: تصحيح الاختبار: يتطلب التصحيح تحديدَ عناصر الإجابة وسلم التنقيط ثم القيام بالتصحيح التجريبي، أي تصحيح عينة من أوراق الطلبة، ثم إعادة التصحيح من لدن مصححين آخرين، وملاحظة الفارق بين التصحيحات المختلفة بغية توحيد المقاييس (الواثق العلوي، ٢٠١٧، ص. ٢٧).

٧-٤- تصور صياغة تقييم الكفاية اللغويّة في العربيّة (الطالب أنموذجا)

يحتاج إنجاح تقييم الكفاية اللغويّة إلى إيجاد إطار مرجعي موحد يتفق عليه الناطقون باللغة العربيّة، وهو ما ليس متاحًا لنا. يقول الفاسي الفهري: "نجد جل البلدان العربيّة لا تقيم سياسة لغويّة واضحة، مقترنة بخطة لغويّة يمكن تحديد فوائدها ونتائجها، ثم قياس مدى نجاحها ونجاعتها" (الفاسي الفهري، ٢٠١٣، ص. ٢٨٤). وفي غياب إطار مرجعي موحد ينبغي صياغة نموذج، وذلك بالاستفادة من الخبرات العالمية السابقة. ولصياغة التقييم ننظر في الأهداف المتوخى تحقيقها. فلا يمكنُ تقييم الكفاية اللغويّة للطالب دون معرفة الأهداف التي نتوخى تحققها. لذلك نرى من المفيد تحديدها تبعًا لدفتر الضوابط البيداغوجية لمسلك الدراسات العربيّة بالجامعات المغربية، إذ ينتظر من الطالب المسجل بالجامعة:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

أن يكـون قـادرا، كمـا أشـرنا سـابقًا، علـى التعبـير السـليم باللغـة العربيّـة شـفهيًّا وكتابيًّـا ورقميًـا، مـع تمثـل خصوصيـة أي نمـط تعبـيري، ومعرفـة متطلباتـه، ومراعـاة شـروطه ومقتضياتـه البلاغيـة والحِجاجيـة والجماليـة. وتتجلـى تلـك القـدرة في الأهـداف التاليـة المنتظـرة:

- تَمَكّن الطالب من وسائل الممارسة اللغويّة السليمة شفهيًّا وكتابيًّا.
- تمكّن الطالب من فهم التراكيب اللغويّة السليمة وممارستها شفهيًّا وكتابيًّا.
- تمكّن الطالب من أدوات اختبار الأنظمة الصوتية المختلفة.
- إمداد الطالب بأدوات رصد الاختلافات والتشابهات الصوتية.
- تمكّن الطالب من الآليات المنهجيّة لفهم النصوص معجميًّا فهما سليمًا.

— امتحان نهاية الفصل

— تقويـم مسـتمر عنـد الاقتضـاء، أو روائـز أو اختبـار شـفوي، أو مراقبـة، أو عـروض وتقاريـر، أو تدريبـات، أو طريقـة أخـرى مختلفـة ومفيـدة.

فكيف نقيّم الكفاية اللغويّة للطالب؟

إن أداة التقييـم، لا يمْكـن صياغتهـا ولـن تكـون لهـا مصداقيتهـا إلا بحضـور أسـس عامّـة تنسـجم مـع المعايـير المحـددة مسـبقا، وهـذا يتطلـب رصـدَ تقنيـات تقييميـة لقيـاس مـدى مطابقـة المعايـير مـع الأهـداف المنشـودة. وبنـاء علـى الإطـار النظـري المتبـنى في هـذا العمـل، ينبغـي التذكـير أن اللسـانيّات التربويّـة تهـدف إلى جعـل المتعلـم متمكنًـا مـن اللغـة الـتي يتعلمهـا بأنسـب صـورة وأكثرهـا كفايـة. وإذا كانـت اللغـة المتعلمـة تمثـل المسـتوى الفصيـح للغـة الأم، فـإن ذلـك يعـني أن المقبـل علـى تعلـم اللغـة العربيّـة يمتلـك، حسـب افتراضـات التوليديّـة، نحـوًا مسـتبطنًا للغتـه اكتسـبه بالفطـرة بفضـل ملكتـه اللغويّـة وتجربتـه المحـدودة في بيئتـه. وهـذا النحـو المسـتبطن هـو مـا يشـكل معرفتـه اللغويّـة غـير الواعيـة، ووظيفـةُ اللسـانيّات التربويّـة الانتقـالُ بالمتعلـم إلى معرفـة لغويّـة واعيـة. وهنـا نميـز بـين النحـو

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المستبطن والنحو التعليمي الذي تهتم به اللسانيّات التربويّة (البوشيخي، ٢٠١٥)، أي إننا نراقب مدى نقل الطالب للمعرفة الضمنية إلى معرفة تربويّة. فنجاح الطالب في نقل المعرفة غير الواعية إلى معرفة واعية هو ما سيقاس للحكم على كفايته اللغويّة.

إن الهدف من التقييم هو التعرف على قدرة الطالب على التعرف على اللغة وليس علم اللغة (اللسانيات) أو علوم اللغة ومصطلحاتها ونظرياتها؛ لذلك نتصور وسيلة تقييم الكفاية اللغويّة للطالب الملتحق بالجامعة على النحو التالي:

- اختيار نص وفق معايير محددة تتمثل في قابليته لاستجلاء المطلوب؛
- تحديد المكونات اللغويّة التي تنصب عليها أسئلة التقييم (مكون الفهم والتأويل، مكون الدلالة والتركيب، مكون الصرف، مكون الكتابة) والتركيز على ما هو لغوي صِرف، وتجنب الأسئلة النحويّة، مع التنويع في تقنيات صياغة الأسئلة، للإجابة عنها بطريقة مختلفة ومتعددة؛
- وضع سلّم التنقيط وفق المعايير المحددة سلفا في التقييم، وتحديد المدة الزمنية المخصصة للإجابة؛
- إعداد نموذج للتصحيح.

إن صياغةَ اختبار الكفاية اللغويّة للطالب في اللغة العربيّة، يجب أن تشتمل، في نظرنا، على أهداف التقييم المتمثلة في مدى مطابقة الأهداف لمردود الطلبة، ومستوى التقييم: (العينة المستهدفة أي الطالب الملتحق بالجامعة)، وسمات التقييم، ومعاييره، والمكونات اللغويّة، ومؤشرات التمكّن منها، وبنية الاختبار الذي في ضوئه نحكم على الطالب، ومحتوى الاختبار، والمدة الزمنية للإنجاز، وعناصر الإجابة. ويمكن تعميمُ التجربة التي قام بها جحفة وآخرون (٢٠١٥) في جل الجامعات المغربية لتشخيص الحصيلة اللغويّة للطلبة المسجلين بمسلك الدراسات العربيّة. ونرى أن إنجاز التقييم يجعلنا نتجاوز الانطباعات والأحكام الجاهزة عن مستوى الطلبة، ونَصِل إلى درجة من الموضوعية المستخلصة من بيانات التقييم. ونقترح أن يقوم كل طالب التحق بالجامعة

بإجـراء التقييـم لمعرفـة نقـط ضعفـه في العربيّـة وعلاجهـا، ونقـط قوتـه وتعزيزهـا. ويمكـن إجـراء تقييـم بعـد نهايـة دراسـته الجامعيـة لإعطـاء فكـرة عـن مسـتوى التحصيـل بالجامعـة ومـا يلـزم فعلـه حيـال ذلـك.

بيّنـا المقصـود بتقييـم الكفايـة اللغويّـة في اللغـة العربيّـة للطالـب المُسـجل بمسـلك الدراسـات العربيّـة بالجامعـة، واعتبرنـا القـدرة علـى توظيـف اللغـة العربيّـة في مختلـف السـياقات ومختلـف المقامـات، والتحـدث بطلاقـة وسلاسـة لغويّـة، مؤشـرًا علـى تمـيز الطالـب بالكفايـة اللغويّـة، دون مراعـاة مـدى تمكنـه مـن علـوم اللغـة ونظرياتهـا أو مصطلحاتهـا. وميزنـا بـين المعرفـة الواعيـة والمعرفـة الضمنيـة في إطـار اللسـانيّات التربويّـة بوصفهـا إطـارًا نظريًّـا يسـتفيد مـن العلـوم المعرفيـة. وقـد تبنينـا اللسـانيّات التربويّـة المهتمـة ببيداغوجيـا اللغـات والتقييـم والاختبـارات، وحددنـا المعايـير الأسـاس الـتي ينبغـي أن يتسـم بهـا التقييـم، وهـي معايـير مسـتمدة مـن الخـبرات الدوليـة الـتي لهـا السـبق في هـذا المجـال. ونـرى أن تقييـم الكفايـة اللغويّـة للطالـب بالجامعـة المغربيـة جـزء أسـاس مـن تقييـم مسـتوى التعليـم بوجـه عـام، فاللغـة ركـيزة مـن ركائـز النظـام التعليمـي. كمـا أن تشـخيص الحصيلـة اللغويّـة للطالـب في اللغـة العربيّـة سـيفرز فكـرة عـن مواطـن الخلـل قصـد إصلاحهـا، ومواطـن القـوة قصـد تعزيزهـا.

خلاصة

نخلـص، مـن خـلال ما سـبق ذكـره في هـذا الفصـل، إلى أن إصـلاح تعليـم العربيّة يتأسـس علـى تخطيـط لغـوي مـتزن؛ يبـدأ بتخطيـط مكانـة العربيّـة ووضعهـا بـين اللغـات، ثـم تخطيـط اكتسـاب العربيّـة، وتخطيـط محتـوى المقـررات الدراسـية. أضـف إلى ذلـك أن التعليـم المبكـر للغـة العربيّـة لـه مزايـا متعـددة؛ إذ يـزودُ الطفـل بنسـق متكامـل يمكّنُـه مـن لغتـه العربيّـة، وكلمـا تعلـم الطفـل اللغـة مبكـرًا كلمـا كان لذلـك أثـر إيجـابي علـى نحـو مـا بيّنتـه التجـارب العربيّـة (الدنـان أنموذجًـا). ويشـترط في معلّـم العربيّـة للناطقـين بهـا أن يكـون متمكّنًـا مـن أصـوات العربيّـة وصواتتهـا وتركيبهـا ومعجمهـا وأبنيـة خطابهـا، وأن يكـون قـد تلقـى تكوينًـا

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

في اللسـانيّات. أمَّـا متعلـم العربيّـة فـإن نجاحـه مرتبـط بالبيئـة النفسـية والاجتماعيـة الـتي ينبغـي تهيئهـا لـه في العمليـة التعليميّـة، فضـلًا عـن رغبتـه في التحصيـل اللغـوي. وتبـين أنَّ محتـوى المقـررات الدراسـية يحتـاجُ إلى تعديـل ليجعـل العربيّـة في صـورة محببـة للمتعلمـين. إنَّ اعتمـاد الـدروس اللغويّـة العربيّـة علـى النحـو القديـم يؤشـر علـى خلـل؛ إذ إن ترتيـب الموضوعـات في كتـب النحـاة اقتضتـه التعالقـات بـين الأبـواب النحويّـة ومسـائلها، ولا يصلح التقيّـد بهـذا الترتيـب في العمليـة التعليميّـة، الـتي تتطلـب التـدرّج في التدريـس، وتوظيـف مـا يخـدم المتعلمـين، وتجنـب مـا يعرقـل تحقيـق أهـداف التعليـم.

ويتطلـب تنفيـذ المقـرر الـدراسي، في جميـع المسـتويات، الوقـت الـكافي لتحقيـق الأهـداف؛ ذلـك أن الغـلاف الزمـني المضمّـن في الوثائـق الرسـمية والكتـب المدرسـية لا يكفـي، في كثـير مـن الأحيـان، لإنجـاز دروس العربيّـة إنجـازًا يفـي بالغـرض. فنقـص الحيـز الزمـني يجعـل المعلّـم والمتعلـم في صـراع مـع الزمـن؛ فتنكمـش التطبيقـات، ولا يتحقـق التقويـم النهـائي للـدرس. كمـا أن العمـل بالتمهـير بـدلًا مـن القواعـد المحفوظـة يشـكل حافـزًا للمتعلمـين قصـد تنميـة الرصيـد اللغـوي عَـبْر مهـارات الاسـتماع والتحـدث والقـراءة والكتابـة.

وللتأكـد مـن تحقيـق أهـداف العمليـة التعليميّـة يجـب إجـراء التقييـم والتقويـم، لتعزيـز نقـط القـوة وإصـلاح نقـط الضعـف، وقـد مثلنـا بـ"تقييـم الكفايـة اللغويّـة للطالـب المسـجل بالجامعـة؛ حيـث إن صياغـة اختبـار لتقييـم الكفايـة اللغويّـة في العربيّـة يتطلـب تحديـد أهـداف التقييـم المتمثلـة في مـدى مطابقـة الأهـداف لمـردود الطلبـة، ومسـتوى التقييـم وسـماته، ومعاييـره، والمكونـات اللغويّـة، ومؤشـرات التمكـن منهـا، وبنيـة الاختبـار ومحتـواه، والمـدة الزمنيـة، وعناصـر الإجابـة. إن تقييـم الكفايـة اللغويّـة للطالـب بالجامعـة جـزء أسـاس مـن تقييـم مسـتوى التعليـم بوجـه عـام. ولمّـا كانـت النظريـةُ اللسـانيّةُ، بوصفهـا أساسًـا ومصـدرًا مـن مصـادر اللسـانيّات التربويّـة وأسسـها، ضروريـةَ التوظيـف في العمليـة التعليميّـة، فإننـا سـنخصص الفصـل المـوالي لجـدوى اسـتثمار اللسـانيّات في إصـلاح تعليـم العربيّـة.

الفصل الثاني

استثمار اللسانيّات في إصلاح تعليم العربيّة
ـالنظرية التوليديّة أنموذجًاـ

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

توطئة

ينبغـي التنبيـه علـى أن ضـرورة توظيـف اللسـانيّات في تعليـم العربيّـة لا تقتـضي تعليـم كل النظريـات اللسـانيّة دفعـة واحـدة، بـل إن تعليـم العربيّـة يهـدف بالأسـاس إلى إكسـاب المتعلـم المهـارات الضروريـة الـتي لهـا علاقـة بالبـنى اللغويـة الأساسـية. يعـني هـذا أن اللسـانيّات لا تكفـي وحدهـا لتحقيـق هـذا الهـدف؛ إذ يعتمـد تعليـم اللغـات علـى أسـس نفسـية واجتماعيـة ولسـانيّة وتربويّـة كمـا بينـا سـابقا في الإطـار النظـري. ويحسـن بالمعلّـم أن يتبـع الأصـول النظريـة الـتي تبـنى عليهـا طـرق التدريـس المختلفـة حـتى يسـتطيع اسـتيعاب المسـوّغات الـتي تدعـوه إلى تفضيـل بعـض أنشـطة التعليـم علـى غيرهـا، وليتسـلح بحصيلـة علميّـة ترشـده في تعديـل بعـض هـذه الأنشـطة دون الخـروج عـن الهـدف الرئيـس الـذي ترمي إليـه هـذه الأسـس. ونركـز في هـذا الفصـل علـى دور النظريـة اللسـانيّة في خدمـة العربيّـة؛ حيـث سـنُبَيّن علاقـة اللسـانيّات بالتربيـة، وندافـع في هـذا الإطـار عـن فرضيـة مفادهـا أن للسـانيّات التوليديّـة دورًا في تحسـين وضعيـة تدريـس اللغـة العربيّـة ونشـرها. فقـد وظّـفَ باحثـون لسـانيّون وديداكتيكيـون (آيـت أوشـان (١٩٩٨)، وصديقـي (٢٠١٨)) اللسـانيّات الوظيفيّـة في تدريـس اللغـة العربيّـة، ولـم تحـظَ اللسـانيّات التوليديّـة، في حـدود علمنـا، بتوظيـف فعـال في تعليـم دروس العربيّـة رغـم بعـض الإشـارات[1]. وقـد أتاحـت مقومـات النظريـة التوليديّـة إمكانـات هامـة يمكـن الاسـتفادة منهـا في تحسـين مسـتوى تدريـس الـدرس اللغـوي العـربي. ويشـكّل اسـتثمار مفاهيـم اللسـانيّات التوليديّـة وآلياتهـا في تجويـد تدريـس الـدرس اللغـوي العـربي عمـلًا يُمْكـن، في نظرنـا، أن يسـهم في إصـلاح المقـررات التعليميّـة، وأن يحـلَّ الكثيـر مـن المشـاكل الـتي تعـترض تعليـم العربيّـة. فمـا علاقـة النظريـة اللسـانيّة بالتعليـم؟ ولمـاذا تحتـل معرفـة اللغـة مكانـة متميـزة في المنهـاج الـدراسي؟ ومـا الـدور الـذي يمكـن للسـانيّات التوليديّـة أن تؤديـه لتحسـين وضعيـة العربيّـة تدريسـا؟

(١) مـن المحـاولات النـادرة، في حـدود علمنـا، الـتي أشـارت إلى إمكانيـة اسـتثمار اللسـانيات التوليديـة في تدريـس العربيـة: الناصـر (٢٠٠٣) وبوشـوك (٢٠٠٠).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ننظم هذا الفصل على النحو التالي: في المحور الأول، نبرز التعالق بين النظرية اللسانيّة واللسانيّات التربويّة، ونبرز في المحور الثاني علاقة النظرية اللسانيّة بالتربية، وفي المحور الثالث، نبين أهميّة اللسانيّات التوليديّة في تعليم اللغات، وفي المحور الرابع، نبين أهميّة اكتساب اللغة العربيّة في إطار النظرية التوليديّة، ونبرز في المحور الخامس دور اللسانيّات التوليديّة في تجويد تدريس الدروس اللغويّة العربيّة، ونخصص المحور السادس لآليات النظرية التوليديّة في خدمة العربيّة، ونخصص المحورين السابع والثامن لكيفية استثمار هذه النظرية في تجديد متن المعاجم العربيّة. ونلحق في المحور التاسع فقرات عن تدريس النظرية اللسانيّة عن بعد، ونختم ببعض الاستنتاجات والخلاصات في إطار النظرية التوليديّة.

١- اللسانيّات واللسانيّات التربويّة

تشكل النظرية اللسانيّة أساسًا من أسس اللسانيّات التربويّة؛ فلإقامة طريقة سليمة في تعليم اللغة العربيّة يلزم الاستعانة بعلوم أساس لا مناص منها، و"لم يعد الجهل بها ممكنًا وعلى رأسها اللسانيّات. فَعن طريق معطياتها وإفادتها من علم النفس أمكن لمعلمي اللغة أن يعرفوا ما هي الجوانب الأساسية في تعليم اللغة، وكيف يقطع المتعلم مراحلها، وما هي قوانين التعبير واكتساب مهارات استجلاء الرموز المكتوبة والمقروءة، وما الغاية منها" (الصوري، ٢٠٠٤، ص. ٢٠٢). وقد أشار كوردر إلى وجود زاد ضخم من المعارف المتعلق بطبيعة الظاهرة اللغويّة، وبوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها. و"ثمرة أبحاث اللسانيّات في هذا المضمار لمّا يتأكد اعتباره عند صوغ البرامج التعليميّة التي موضوعها اللغة، وعلى معلّم اللغات أن يستنير بما تمده اللسانيّات من معارف علميّة حول طبيعة الظاهرة اللغويّة" (المسدي، ١٩٨٦، ص. ١٣٦، نقلًا عن كوردر (١٩٧٣)).

وللنظرية اللسانيّة صلة وطيدة باللسانيّات التربويّة، فمن الثوابت الجامعة بين التيارات اللسانيّة اليوم، بل لعلها أم الثوابت، أنه ما من مدرسة لسانيّة إلا ولها نظرية

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

متميزة تخص قضية اكتساب اللغة. وتطوف هذه النظرية عادة حول مسائل مبدئية تتصل بصفة مباشرة أو غير مباشرة بتحديد الظاهرة اللغويّة في وجهيها المعمم الشامل والنوعي المخصوص، ولكنها تعرّج بالضرورة على القضايا المرتبطة بتعليم اللغة، بوصفه مرتكزًا لا غنى عنه في موضوع الاكتساب. وفي هذا المفترق بالذات، تتوالج بدقة متناهية مشاغل اللسانيّات العامّة بعلم التربية؛ فيتولد الحقل المتضافر وهو اللسانيّات التربويّة بالنعت التخصيصي (المسدي، ١٩٩٤).

إننا نتوخى من توظيف النظرية اللسانيّة، باعتبارها مصدرًا من مصادر اللسانيّات التربويّة، تسهيل تدريس الدروس اللغويّة التي بيّنا بعضًا من مشاكلها في الباب الأول. وبصيغة أخرى، فالدروس اللغويّة المتوخى تحقيقها هي الدروس الموَجّهة إلى المتعلمين بغية مساعدتهم على تعلّم العربيّة. إننا ننتظر من اللسانيّات التربويّة أن تنقلنا من نحو علمي إلى نحو تعليمي. والمقصود بالنحو التعليمي "أنه نحو يوضع أساسًا لتلبية حاجات المتعلمين، ولمساعدتهم على تعلم اللغة المستهدفة. ويقابله النحو العلمي الذي يشمل أنماطًا متعددة من الأنحاء، كالأنحاء الوصفية، أو المعيارية، أو التوليديّة، أو الوظيفيّة. وبفحص مجمل التعريفات المقدمة للنحو التعليمي، يتضح أن هذا النحو يستند في صياغته إلى نظرية لسانيّة في الاكتساب ونظرية نفسية في التعلم، وأوصاف لسانيّة للغة المستهدفة ولمتعلميها" (البوشيخي، ٢٠١٥، ص. ٢٣١). وسنحدد بجلاء علاقة النظرية اللسانيّة بالتربية.

٢- اللسانيّات والتربية

نشير في هذا الإطار إلى تساؤل صاغه الفاسي الفهري (١٩٨٥) عن إمكانات تطبيق مبادئ اللسانيّات في عملية تعليم اللغات، وعن إمكانات الخروج من عمل أكاديمي مجرد وأساسي إلى عمل تطبيقي تنعكس آثاره على المشاكل العملية التي يعاني منها الفرد والمجتمع. ونذكر من هذه المشاكل، مثلًا، تغيير الوضع اللغوي، وإعداد المفردات الفنية، وإعادة النظر في أجهزة اللغة قصد تجديد التعبير بها، وإتاحة الفرصة للتطويع، وإدماج

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

مفاهيم حضارية وعلميّة جديدة، وتناول مشاكل التعليم وتصميمه وبرمجته، وتحقيق الأهداف المتوخاة منه، ووضع الكتاب المدرسي، وتأليف القواميس والكتب النحويّة واللغويّة... الخ، واستثمار نتائج البحث اللسانيّ في تعليم اللغة العربيّة، على الخصوص، للناطقين بها أو لغيرهم (الفاسي الفهري، ١٩٨٥، ج ١. ص. ١٢). وسيُعنى هذ المحور بالإجابة عن الأسئلة التالية: ما علاقة النظرية اللسانيّة بالتربية؟ ولماذا تحتل معرفة اللغة مكانة متميزة في المنهاج الدراسي؟ ولماذا نوظف اللسانيّات في تعليم هذا المنهاج؟

يفيدنا هدسون Hudson في الجواب عن هذه الأسئلة، باعتباره أحدَ المساهمين في أبحاث اللسانيّات التربويّة؛ إذ يقول: "الجواب الأكثر وضوحًا، على الأقل بالنسبة إلى اللسانيّ، أن الفهمَ الأعمق للغة يُراعَى في أيّ منهاج نظرًا لفوائده التعليميّة على المدى الطويل. وإذا كان من المهم للأطفال فهم بيئتهم الاجتماعية، فإن فهمَ الملكة (Faculty) التي تجعل الحياة الاجتماعية ممكنة مهمٌ بالنسبة إليهم، كما أنّ اللغة ممتعة في نظر معظم الناس. وتضع هذه الحجج اللغة في موقع مفاضلة مع العلوم الأخرى (الفلسفة والاقتصاد والفن والتاريخ وجميع مجالات الحياة الأخرى المهمة والمثيرة للاهتمام). ولذلك يجب أن تكون قادرًا على إظهار المزيد من الفوائد الملموسة لمعرفة اللغة، والمسوّغ الممكن لمعرفة اللغة هو الحُجة المقدمة بأن معرفتها تُحَسّن المهارات اللغويّة (الكتابة والقراءة والتحدث والاستماع)" (هدسون، ٢٠٠٨، ص. ٥٥).

واستنتج هدسون دورَ النظرية اللسانيّة في تعليم اللغات؛ إذ يقول: "إن التعليم في حاجة إلى اللسانيّات في العديد من الوحدات المقررة أو في جميع مواد المناهج الدراسية. لا أقترح إضافة اللسانيّات باعتبارها وحدة أو مادة منفصلة في المنهاج (Curriculum) لجميع المتعلمين، بل أدعو إلى استثمار النظرية اللسانيّة التي يمكنُ أن تسهم في تقوية وحدات المنهاج الدراسي" (هدسون، ٢٠٠٨، ص. ٥٨).

ولا يمكن إدراك محتوى خال من اللسانيّات؛ إذ إن المرء يتصور بسهولة ما يمكن أن تقدمه اللسانيّات من إعانة لتعليم اللغات؛ ذلك "أن التعليم المنتظم، أي حفظ

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

مجموعات الصيغ، والتطبيق الواعي للقواعد التي يصيرها الاستعمال تلقائية تدريجيًّا قد برهن منذ زمان بعيد على نجاعته، وتلزمه أدوات خاصّة (من قبيل الكتب والوسائل السمعية والبصرية) تسمح اللسانيّات بتحسينها، وتقتضي اختبارات قائمة على التواتر (تواتر الألفاظ والتراكيب ...) وقواعد صيغت بدقة وقابلة لتطبيق آلي، وتدرّج محكم التسيير. كل هذا يقتضي من معلّم اللغة، زيادة على كفاءة لغويّة، تكوينًا لسانيًّا متينًا" (روبير مارتان، ٢٠٠٧، ص ص. ١٦٥-١٦٦).

وقد لاحظنا في التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي تهميش المعلومات اللسانيّة؛ مما أدى إلى مشاكل عديدة. لذلك يتعين استثمار ما تمدنا به اللسانيّات في تعليم الدروس العربية. و"لا يكون أستاذ اللغة في غنى أبدًا عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانيّة؛ إذ إن اكتسابه لهذه المعرفة سيسعفه بوضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي يتوخى تعليمه، وستنعكس هذه المعرفة بالإيجاب على إدراكه العميق لحقيقة الظاهرة اللغويّة، فيؤثر هذا كله في منهجيّة تعليم اللغة وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطور البحث اللسانيّ، الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعلم اللغة وتعليمها" (الصوري، ٢٠٠٤، ص. ٢٠٢)". وتماشيًا مع هذا الطرح، ينبغي توظيف اللسانيّات في تعليم الدرس اللغوي العربي لتحقيق الغايات والأهداف المنشودة، على اعتبار أن اللسانيّات حددت موضوعها في الدراسة العلميّة للسان، وتم استثمارها في باقي اللغات.

والأكيد أن عدم توظيف اللسانيّات في تعليم اللغة العربيّة أدى إلى وجود مشاكل عرضنا لبعضها في الفصل الأول، حيث إن الخلل في الدرس اللغوي ناتج عن عدم استثمار اللسانيّات استثمارًا فعّالًا. وفي هذا الإطار يقول روبير مارتان: "لا يمكن من دون عواقب وخيمة قطع صلة اللسانيّات بتعليم الألسن" (مارتان، ٢٠٠٧، ص. ١٦٨).

فلم تستثمر اللسانيّات الحديثة في تعليم الدرس اللغوي بشكل فعال، إذ إن الموضوعات اللغويّة المقررة هي موضوعات تناولها النحاة القدامى، وكأن اللغة موقوفة على القدامى وغير قابلة للتطور، فرغم ما أثبته الدرس اللسانيّ الحديث من إجابات

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

علميّـة عـن عـدد هـام مـن الأسـئلة المتعلقـة باللغـة والمتكلـم والاكتسـاب والتعلـم، فـإن المعلومـات اللسـانيّة مهمشـة، خاصّـة في التعليـم الابتـدائي والإعـدادي، و"ليـس مقبـولًا- علميًّـا وحضاريًّـا-أن يتـم التغـاضي عـن النتـائج العلميّـة المحققـة في هـذا المجـال، وعمـا يواكبهـا مـن تطـورات في التصـورات والوسـائل والتقنيـات، كمـا أنـه ليـس مقبـولًا عـدم اسـتثمار نتـائج الأبحـاث والدراسـات المنجزة عن اللغـة العربيّـة ولهجاتهـا في المجـال التعليمي" (البوشيخي، ٢٠٠٢، ص. ٢٦).

ويكمُـن دور اللسـانيّات في إعـادة هيكلـة قواعـد النحـو العـربي مـن منظـور جديـد؛ فتقدمُها بطرق أخرى تكون أكثر ملاءمة مع التطور الذي حصل في المجتمع العربي. وهذا النهـج لا يعـني الانتقـاص مـن قيمـة الـتراث اللغـوي بـل لتأكيـد قيمتـه؛ لأن الـتراث سـيكون نقطـة الانطـلاق. يقـول الحنـاش: "نعتقـد أن اللسـانيّات سـتمكن القـارئ العـربي للـتراث أن يموضـع نفسـه في موضـع قـوة، مـن حيـث أنـه سـوف يتطـرق إليـه بـأداة علميّـة ومضبوطـة، تجعلـه يحسـن تقديمـه للآخريـن بطـرق سـهلة، تمكنهـم بدورهـم مـن إعـادة قـراءة الـتراث ومسـايرة ركـب التطور" (الحنـاش، ١٩٨٠، ص ٦).

وفي هـذا الإطـار يؤكـد الحنـاش (١٩٨٠) أن "اللسـانيّات سـوف تشـارك في عمليـة إعـادة قـراءة الـتراث بطريقـة علميّـة ممنهجـة، ثـم تتيـح الفرصـة للـدارس لكـي يبـني نحـوًا جديـدًا للغـة العربيّـة. وهـذا سـيمكن المهتمـين بالجانـب التربـوي في ميـدان الدراسـة اللغويّـة صناعـة كتـب للتركيـب العـربي يراعـى فيهـا تـدرج المسـتويات التعليميّـة في هـذا البلـد. فهـذا عمـل شـاق في الحقيقـة لا يتوقـف علـى فـرد واحـد بـل علـى جماعـة مؤهلـة علميـا" (ص ص. ٧-٨).

ولعـل السـبب في ضـرورة توظيـف اللسـانيّات في تعليـم العربيّـة يكمـن في أن تعلـم اللغـة وتعليمهـا يتـم بواسـطة اللغـة مـن حيـث هـي أصـوات ومعـان. لأن التمكـن مـن اللغـة، سـواء تعلـق الأمـر باللغـة الأولى أو باللغـة الثانيـة، هـو الهـدف، ولذلـك ينبغـي دراسـتها. والعلـم الـذي يـدرس اللغـة دراسـة علميّـة هـو اللسـانيّات. ويمكـن القـول حينئـذ "إن اللسـانيّات من

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

حيث إنها الدراسة العلميّة الموضوعية للظاهرة اللغويّة تصبح وسيلة معرفية ومنهجيّة ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليميّة، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى، كما أن للسانيّات وظيفة مركزية في تحليل العملية التعليميّة" (حساني، ٢٠٠٧، ص. ١٤١). فكيف يمكننا الاستفادة من اللسانيّات في التعليم؟

يُحدّدُ جيرارد Girard (١٩٧٢) نوع الاستفادة التي يمكن للمدرس الاستفادة منها من اللسانيّات على هذا النحو:

أ- بما أن مدرس اللغة يهدف إلى تعليم اللغة؛ أي معرفة كيفية استعمالها استعمالًا صحيحًا، فإن تعدد النظريات اللغويّة لا تهمه بقدر ما يهمه تطبيقها أو ما يمكن تطبيقه منها أساسًا.

ب- إن مدرس اللغة لا يجد نفسه كالباحث اللغوي مرتبطًا بنظرية معينة، إنه يختار من سائر النظريات ما يراه مفيدًا في مهمته التربويّة.

ج- إن المشكل الذي يواجه مدرس اللغة هم مشكل من نوع سيكولوجي أكثر مما هو لغوي. إنه يأخذ من اللسانيّات المادة التي تعتبر موضوع مهمته التعليميّة (عباس الصوري، ٢٠٠٤، ص. ٢٠٨).

وفي نفس الإطار يبرز غلفان (٢٠١٠) الدور الذي يمكن للسانيّات أن تقدمه في تدريس اللغة على النحو التالي:

أولا: الرؤية العلميّة والموضوعية، وذلك بضرورة الابتعاد عن تناول القضايا الفلسفية العقيمة مثل إشكالية أصل اللغات أو أفضلية لسان على لسان.

ثانيا: الأدوات النظرية المنهجيّة المضبوطة والخطوات المحددة لمعالجة القضايا النحويّة واللغويّة وفق تصورات هيكلية واضحة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ثالثـا: جملـة مـن المبـادئ الـتي تقـوم عليهـا البنيـات الذهنيـة للغـات البشـرية؛ أي الآليـات المعرفيـة والإدراكيـة للغـة، وهـو مـا يعـني أن اسـتيعابها وكيفيـة اشـتغالها مـن شـأنهما أن يعيـدا النظـر في القواعـد النحويّـة التي يتعـين وضعها.

رابعـا: الأرضيـة النظريـة والمنهجيّـة لبنـاء الأنحـاء وتعليـل اختيارهـا، مـن حيـث صياغتهـا وأشـكالها؛ وعلاقاتهـا باللغـات والكفايـات، أي الأهـداف المزمـع تحقيقهـا؛ وكـذا الشـروط الداخليـة والخارجيـة اللازمـة لبنـاء النحـو مثـل: التعميـم والبسـاطة والوضـوح.

خامسا: اللسـانيّات تسـاعد علـى الكشـف عـن البنيـات اللغويّـة تركيبيًـا ودلاليًّـا بشـكل أعـم وأوضـح وأدق. وقـد بـات، بالتـالي، مـن الممكـن إعـادة صـوغ القواعـد المعياريـة صوغًـا تتحقـق فيـه درجـات عاليـة مـن التعميـم والشـمول والبسـاطة والدقـة والوضـوح.

سادسا: فهـم أعمـق لطبيعـة اللغـة البشـرية ذاتهـا وواقعهـا ومنهـا اللغـة العربيّـة. وتكشـف اللسـانيّات وفروعهـا، أيضًـا، عـن حقيقـة الوضـع اللغـوي، الـذي غالبًـا مـا يتـم تجاهلـه لأسـباب سياسـية واجتماعيـة، واعتبـاره وضعًـا متجانسًـا لا يطـرح مشـاكل معينـة. ذلـك أن بعـض الافتراضـات فعالـة لرصـد الواقـع اللغـوي؛ نذكـر منهـا تحويـل القـدرة اللغويّـة الـذي اقترحـه الفـاسي الفهـري (١٩٨٦)، ومَثّـل لـه شـوطا وجحفـة (١٩٩٢).

سابعـا: تفـادي التفريعـات المفهوميـة القائمـة علـى الدلالـة، وذلـك بإعـادة النظـر في الكثـير مـن الأفـكار القديمـة الـتي يصعـب اليـوم الاسـتمرار في الأخـذ بهـا تربويًّـا.

ثامنـا: التخلـي عـن النظـرة التجزيئيـة للغـة ووحداتهـا، وبالتـالي تدعـو اللسـانيّات إلى الاهتمـام بالوحـدات الدالـة والبحـث عـن نظـام عـام للعلاقـات بينهـا سـواء في محـور التوزيـع أو في محـور الاختيـار.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تاسعا: اقتراح مفاهيم صورية جديدة أكثر وضوحًا ودقة.

عاشرا: لا بدّ أن نزيل من الأذهان مما ورد في بعض الكتابات التي رددت أن اللسانيّات جاءت لتعوض النحو؛ إذ إن اللسانيّات ليست بديلًا عن النحو (غلفان، ٢٠١٠، ص ص. ٢٠٠-٢٠٣).

وعليه، إن الخلل الكامن في تعليم العربيّة يقتضي الاستفادة من النظرية اللسانيّة؛ إذ لا شك أن تعليم اللغة العربيّة وتعلمها يعانيان ثغرات وثلمًا، نتجت عنها وضعية تعليميّة مضطربة، وهذا الخلل يستدعي الاستفادة من اللسانيّات، و"ليست اللسانيّات العنصر الوحيد في عملية تعليم أي لغة، لكنها تبقى ذات قيمة هامة في العملية التعليميّة باعتبارها تقدم إضافة لمعلّم اللغة" (ويلكنس، ١٩٧٢، ص. ٢٢٩). وفي نفس الإطار يؤكد سبولسكي (٢٠٠٨) أن اللسانيّات وحدها لا تكفي لحل مشاكل تعليم اللغة العربيّة، لأنها تهتم بطبيعة اللغة وبنيتها، ولا يمكنها أن تحلّ مشكلة التعليم دون الاستعانة بعلوم أخرى من أهمها اللسانيّات النفسية والاجتماعية. إلا أننا لن نفصل القول في أسس اللسانيّات التربويّة الأخرى، بل سنركز على دور النظرية اللسانيّة في خدمة العربيّة، وتحديدًا دور النظرية التوليديّة في إصلاح تعليم العربيّة، وذلك في المحور الموالي.

٣- النظرية التوليديّة وتعليم اللغات

لَمّا أحدثت النظرية التوليديّة ثورة خلخلت ما قبلها من نظريات في البحث اللغوي، أُثير نقاش هام حول إمكانات الاستفادة من اللسانيّات عامّة، واللسانيّات التوليديّة خاصّة، في مجال تعليم اللغة؛ ذلك أن النتائج العلميّة التي أفرزتها الثورة التوليديّة لم تعد محل شك. فـ"لم يعد أحد من اللسانيّين المرموقين، فيما نَعْلَم، يجهل أو يتجاهل المواقف التوليديّة، حتى ولو كان الأمر يتعلق بانتقادها، أو يتبنى مبادئ مضادة للمبادئ التي ترتكز إليها" (الفاسي الفهري، ١٩٨٥، ج ١. ص. ١٤). ورغم التحول الذي أفرزته نظرية تشومسكي في التصور اللغوي، فإن توظيف اللسانيّات التوليديّة في التعليم كان محط نقاش حول جدوى استثمار هذه النظرية في التعليم؛ ذلك أن تشومسكي مؤسس

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

هـذه النظريـة لـم يكـن مقتنعًـا بـدور نظريتـه في التعليـم؛ فقـد سـئل تشومسـكي السـؤال الآتي: هـل يمكـن اسـتثمار نتـائج النحـو التوليـدي في مجـال تعليـم اللغـات وفي الترجمـة؟

وأجـاب الجـواب الآتي: "إن قـدرة الإنسـان علـى مزاولـة النشـاط العلـمي في مختلـف مجـالات الحيـاة مـن غـير قـدر كبـير مـن الالتفـات الواعـي والتأمـل الشـعوري المقصـود في مبـادئ هـذا النشـاط، تمتـاز دائمًـا بالسـبق الزمـني بالنسـبة إلى المعرفـة العلميّـة النظريـة، الـتي تحـاول فهـم هـذه المبـادئ وصيانتهـا. فالمهندسـون منـذ أمـد بعيـد كانـوا ينجـزون أشـياء معقـدة تسـتدعي مبدئيًـا درجـة عاليـة مـن المهـارة، كبنـاء الجسـور مثـلًا، فقدرتهـم علـى ذلـك الإنجـاز لـم تكـن متوقفـة علـى حيـازة العلـوم الهندسـية في صيغتهـا الدقيقـة المعاصـرة.... وعلـى العمـوم، وبصـرف النظـر عـن كـون بنـاء الجسـور مهمـة أسـهل بكثـير مـن مهمـة تعليـم اللغـات والترجمـة، فـإن اللسـانيّات الحديثـة ليـس بحوزتهـا مـا يمكـن أن تسـاعدك بـه في هـذا الشـأن... بـل إن علـم النفـس في اللسـانيّات قـد جـرّ علـى المشـتغلين في المجـالات التربويّـة ذات الطابـع العملـي التطبيقـي الكثـير مـن الضـرر والأذى..." (حليلـي، ١٩٩٩، ص. ٧٩). إلا أننـا في هـذا الإطـار، سـنبرز أن للنظريـة التوليديّـة دورًا هامًـا في تحسـين تدريـس العربيّـة، وذلـك بعـد التذكـير ببعـض الأساسـيات في النحـو التوليـدي علـى نحـو مـا سـيتبين في ثنايـا هـذا الفصـل.

لقد تركزت ثوابت النحو التوليدي على الإشكالين (أ) و(ب) التاليين:

أ- بناء نماذج صورية واضحة لما يمثل معرفة لغة (أو لغات) طبيعيّة معينة.

ب- تقديـم تفسـير لمشـكل "التعلـم"، أو كيـف يصـل متكلـم لغـة إلى اكتسـاب مـا يكتسـبه مـن معرفـة عـن لغتـه، علمًـا أن دور التجربـة اللغويّـة الخارجيـة في تشـكل هـذه المعرفـة جـد محـدود نظـرًا إلى مـا دعـي بفقـر المنبـه" (الفاسـي الفهـري، ١٩٩٨، ص ١٥). والمقصـود بفقـر المنبـه "حجـةٌ اسـتعملها تشومسـكي لاسـتخلاص الكليـات. ومفـاد هـذه الحجـة أن المتكلـم لا يعـرف اللغـة لأنـه تعلمهـا مـن محيطـه وتعلـم ضوابطهـا عـن طريـق الدليـل الموجـب أو السـالب في تجربتـه اللسـانيّة، بـل إن كثـيرًا مـن معلوماتـه اللغويّـة لـم يلقـن إياهـا، وإنمـا يعرفهـا بالفطـرة" (الفاسـي

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الفهـري، ١٩٨٦، ص ص. ٢٠-٢١). و"يتعلـق الإشـكال (أ) بخصائـص المحـرك الداخلـي (internal engine) والنسـاج (architecture) الـذي يمكـن مـن توليـد عـدد لا محـدود مـن الجمـل المنتميـة إلى لغـة بعينهـا (أخـذًا بعـين النظـر ظاهـرة الإبـداع في اللغـة، وإمكان تأويـل مـا لـم يسـمع ولـم يـؤول مـن قبـل، مـع تـلافي توليـد الجمـل الـتي لا تنتـمي إلى اللغـة. فهذا المحـرك تكـراري (recursive) وتوليـدي (generative). ويخـص الإشـكال (ب) إعطـاء مضمـون وتأويـل "واقعيـين" لموضـوع النظريـة اللسـانيّة، بتأويـل معطيـات السـلوك اللغـوي. ونظـرًا إلى أن هـذا السـلوك قائـم علـى قـدرات ذهنيـة، فـإن اللسـانيّات تجـد مكانهـا الطبيعـي ضمـن العلـوم المعرفيـة (cognitive sciences)" (الفـاسي الفهـري، ١٩٩٨، ص. ١٦). وتجـدر الإشـارة إلى أن الإشـكال (أ) ينشـغل بأهـداف الكفايـة الوصفيـة، أمـا الكفايـة التفسـيرية فهـي متضمنـة في الإشـكال (ب).

وزيـادة في التوضيـح، اهتـم تشومسـكي في الأعمـال التوليديّـة الأولى بالإجابـة عـن إشـكالين اثنـين، الأول يتعلـق بإشـكال تفسـير كيـف يمكـن أن نعـرف هـذا القـدر الكبيـر جـدًّا إذا مـا سـلمنا بـأن مـا لدينـا مـن أدلـة هـو مـن النـوع المحـدود جـدًّا، وأمـا الثـاني فهـو إشـكال تفسـير كيـف يمكـن أن نعـرف هـذا القـدر الضئيـل للغايـة، إذا مـا سـلمنا بـأن قـدر مـا لدينـا مـن الأدلـة كثيـر جـدا، ويسـمى الإشـكال الأول "مشـكل أفلاطـون" Plato's problem ويسـمى الثـاني "مشـكل أورويـل" Orwell's problem. وقـد وضـح الفـاسي الفهـري (١٩٩٠) و(٢٠١٨) مشـكل أفلاطـون كالآتي: لمـاذا نعـرف كمًّـا هائـلًا مـن الأشـياء مـع أن تجربتنـا محـدودة، وقـد صـاغ هـذا المشـكل برتراند راسـل Bertrand Raussell في التسـاؤل التـالي: "مـا الـذي يجعـل المخلوقـات البشـرية الـتي لهـا اتصـال قصـير وشـخصي ومحـدود بالعالـم قـادرة، مـع هـذا، علـى معرفـة الكـم الـذي تعرفـه" (الفـاسي الفهـري، ٢٠١٨، ص. ٢٧).

ويُعَـرّف تشومسـكي "مشـكل أورويـل" (Orwell) كمـا يلـي: لمـاذا نعـرف كمًّـا ضئيـلًا من الأشـياء مـع أن لدينـا أدلة كثيـرة؟ (تشومسـكي (١٩٨٦)، والفـاسي الفهـري، ٢٠١٨، ص. ٢٩).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

إن مشكلَ أفلاطون هو أن نفسِّر كيف نعرف هذا القدر الكبير جدًّا إذا ما أخذنا في الاعتبار أن ما هو متاح لنا من أدلة ضئيل للغاية، وأما "مشكلة أورويل" فهي أن نفسر لماذا نعرف ونفهم القليل جدًّا حتى ولو كان ما هو متاح لنا من أدلة غني جدا. ويرى تشومسكي أن الاهتمام بدراسة اللغة راجع إلى كونها تقدم مدخلًا لمشكل أفلاطون المعبر عنه سلفًا في مجال محدد جيِّدًا بصورة نسبية وجاهزة للبحث، كما أنه مندمج في الوقت ذاته اندماجًا عميقًا في الفكر والحياة الإنسانيين، فإذا ما استطعنا أن نكتشف شيئًا ما يتعلق بالمبادئ التي تلعب دورًا في بناء النظام الإدراكي الخاص، أعني مبادئ ملكة اللغة، فإن بإمكاننا أن نتقدم صوب إيجاد حل لحالة واحدة على الأقل خاصّة وهامة جدًّا من الحالات المتعلقة بمشكل أفلاطون (تشومسكي، ١٩٩٣، ص. ٤٥).

ولقد شكل الجانب الصوري أهميّة في البرنامج التوليدي، واهتمت معظم الأبحاث التوليديّة بتطبيق مبادئ هذا البرنامج على اللغات الطبيعيّة، وينـدر وجود أبحاث في إمكانية توظيفه في تعلم اللغات وتعليمها. ووجد العلماء المعنيون بتعليم اللغات في نظرية تشومسكي اللسانيّة، وما يتصل بالمظهر الخلاق للاستعمال اللغوي خاصّة، السبيل الذي يُخَلّصهم من المناهج التعليميّة المستوحاة من افتراضات السلوكية (Behavioursim). وفي هذا الإطار "دعا طوماس (١٩٦٥) إلى تطبيق النحو التوليدي التحويلي في مجال تعليم اللغات، بما فيها اللغة الإنجليزيّة، وفي جميع المستويات. وأُثيرَ النقاش منذ (١٩٦٥) في مجلة اللسانيّات التطبيقية لبحث إمكانات تطبيق النظرية التوليديّة في مجال بيداغوجيا اللغات" (البوشيخي، ٢٠٠٢، ص. ١٦).

ولقد رفض تشومسكي أطروحة السلوكيين التي تعتبر الإنسان يولد صفحة بيضاء، وأن المحيط الخارجي هو الذي يكسبه هذه اللغة في إطار ثنائية المثير والاستجابة عن طريق التجربة، أو عن طريق التعلم بمختلف توجهاته وطرائقه. ومقابل هذا التصور التجريبي، يؤكد التوليديون فرضية ما يعرف بـ"الفطرية"؛ أي الوجود الأولي للأفكار والبنيات المعرفية، ومنها البنيات اللغويّة عند الإنسان. فالإنسان دون غيره من الكائنات الحية يولد مزودًا بجهاز بيولوجي، وهو معرفة أولية مستقلة عن أي بيئة؛ تجعله

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

قـادرًا علـى ممارسـة اللغـة مـن دون تعلـم خـاص (غلفـان، ٢٠١٠). والقـول بالفطريـة يعـني أيضًـا الاسـتعداد البيولـوجي الخـاص عنـد الإنسـان للغـو، مثلمـا يلاحـظ مـن اسـتعداد خـاص للقـدرة علـى الطـيران عنـد الطيـور أو العيـش تحـت المـاء بالنسـبة إلى الكائنـات المائيـة. فقـدرة هـذه الكائنـات علـى القيـام بهـذا النـوع مـن السـلوكات الـتي تنفـرد بهـا تتـم علـى أسـاس اسـتعداد قبلـي؛ مـن دون تعلـم يذكـر أو تدخـل المحيـط، ويثبـت التوليديـون الطابـعَ الإبداعـي للغـة، فـكل متكلـم يكـون قـادرًا انطلاقًـا مـن مـواد لغويّـة محـدودة علـى إنتـاج مـا لا حصـر لـه مـن الجمـل وتأويلـه، وهـي جمـل لـم يسـبق لـه أن أنتجهـا أو فهمهـا مـن قبـل. وتؤكـد التوليديّـة مبـدأ اسـتقلال اللغـة عـن الـذكاء؛ أي عـدم وجـود أي علاقـة عضويـة أو وظيفيّـة بـين مسـتوى ذكاء المتكلـم وقدرتـه علـى اكتسـاب اللغـة واسـتعمالها. فأغبـى إنسـان يتكلـم، وأذكـى الحيوانـات لا يسـتطيع ذلـك، كمـا بـيَّنَ ذلـك ديـكارت في القـرن السـابع عشـر (غلفان، ٢٠١٠، ص. ٣٣).

ويرفـض الاتجـاه التوليـدي إعطـاء الأولويـة للمحيـط الخـارجي في مسـألة تعلـم اللغـة، فالقوانـين والمبـادئ العامّـة المتحكمـة في تعلـم اللغـات هـي مبـادئ داخليـة؛ أي تـأتي مـن البنيـة الداخليـة للعقـل الإنسـاني نفسـه. هـذا الموقـف لا يعـني إطلاقًـا إنـكار أهميّـة المحيـط في تعلـم اللغـة واكتسـابها، ولكـن يعـني أن دور المحيـط هامـشي؛ إذ لا بـد مـن الاسـتعداد الأولي للغـو؛ أي القـدرة علـى اسـتعمال اللغـة، ليقـوم المحيـط بـدوره التفاعلـي في بلـورة هـذا الاسـتعداد، وليـس العكـس كمـا يذهـب إلى ذلـك التجريبيـون الذيـن يعتـبرون أن المحيـط هـو الـذي يمـد الفـرد بهـذه اللغـة. كمـا أن تعليـم اللغـة في ضـوء النظريـة التوليديّـة، يسـتلزم إعطـاء التلميـذ الوصـف اللغـوي المناسـب؛ أخـذًا في الحسـبان مسـتوى التلميـذ الفكـري. والتلميـذ ليـس مجـرد جهـاز التقـاط يلتقـط بصـورة آليـة المعلومـات ممـا يتعلمـه، بـل إنـه في الحقيقـة يلجـأ إلى قدراتـه الذهنيـة والإدراكيـة لاسـتعمال هـذه العمليـة (السـيد محمـود أحمـد، ١٩٨٨، ص. ١٩٣). والسـؤال الـذي يجـد لـه موقعًـا في هـذا الإطـار هـو: كيـفَ تكتسـب العربيّـة في إطـار النظريـة التوليديّـة؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٤- اكتساب اللغة العربيّة في إطار النظرية التوليديّة

يؤكـد تشومسـكي (٢٠٢٠) علـى أن "اكتسـاب اللغـة مسـألة نمـو ونضـج لقـدرات ثابتـة نسـبيا، في ظـل ظـروف خارجيـة ملائمـة. ويتحـدد شـكل اللغـة المكتسـبة بشـكل كبـير بواسـطة العوامـل الداخليـة؛ وذلـك نـاتج عـن التوافـق الأسـاسي بـين جميـع اللغـات البشـرية، ونـاتج عـن أن الكائنـات البشـرية متماثلـة حيثمـا كانـت، وأن الطفـل يمكنـه أن يتعلـم أيّ لغـة" (ص. ٢٠٦). وقـد سـاهم التصـور الذهـني الـذي اقترحـه تشومسـكي لموضـوع اكتسـاب اللغـة في التميـيز بـين مفهـومي الاكتسـاب (Acquisition) والتعلّـم (Learning) (أرسـلان، ٢٠١٦). وفي هـذا الإطـار أقـام كراشـن تقابـلًا بـين وضعـين مسـتقلين لامتـلاك لغـة طبيعيّـة مـا، يحيـل الأول علـى الاكتسـاب اللغـوي الـذي يمنـح الفـرد معرفـة ضمنيـة، تسـعفه علـى التمكـن مـن اللغـة بطريقـة تلقائيـة، تشـكل قدرتـه اللسـانيّة. أمـا الوضـع الثـاني، فيتعلـق بمفهـوم التعلـم باعتبـاره مسـارًا واعيًـا ومتعمـدًا، ينتـج معرفـة صريحـة، يمكـن رصدهـا والتحقـق مـن مـدى نجاحهـا (كراشـن، ١٩٩٤). وقـد صـاغ تشومسـكي (١٩٦٥) سـؤالًا مهمـا عـن الاكتسـاب في كتابـه "المظاهـر" علـى النحـو التـالي:

ما الافتراضات الأولية حول طبيعة اللغة التي ينطلق منها الطفل لينجز تعلمه اللسانيّ؟

"فافـترض تشومسـكي معرفـة فطريـة باللغـة تمكـن الطفـل مـن قـدرة بارعـة علـى اكتسـاب لسـان مـا وحذقـه في فـترة وجيزة دون الحاجـة إلى التعلـم. مِـن هنـا سَـطَّر تشومسـكي هـدف بحوثـه اللسـانيّة حـول ظاهـرة الاكتسـاب باعتبارهـا نقطـة تحـول مـن الحالـة الأوليـة إلى الحالـة الموافقـة للسـان الطبيعـي، فـلا يكـون الطفـل بذلـك مؤهـلًا لاكتسـاب لسـان دون آخـر، لأن البنيـة الأساسـية للغـة موحـدة داخليـة لا تأتيـه مـن الخـارج. وكان مـن أهدافـه البحـثُ عـن تطـور اللغـة الداخليـة عنـد المتكلمـين. وذهـب إلى أن معرفتنـا اللسـانيّة ليسـت موضـوع تعلـم حقيقـي، بـل تنمـو في الإنسـان بصفـة طبيعيّـة دون أن تتطلـب منـه بـذل مجهـود مـن قبيـل الحفـظ أو التكـرار أو إصـلاح الخطـأ" (المكـي، ٢٠١٣، ص ص. ١٩٠-١٩١).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وهناك ما يُسوّغ الاعتقاد بأن للإنسان عضوًا يقوم باستخدام اللغة وتأويلها، يسمى الملكة اللغويّة. ويمكن أن ننظر إلى الملكة اللغويّة على أنها عضو للغة بالمعنى نفسه الذي تحدث به العلماء عن نظام الإبصار أو نظام المناعة أو نظام الدورة الدموية باعتبارها أنظمة الجسد. يقول تشومسكي: "يمكن تعريف الملكة اللغويّة باعتبارها حالة أولية محددة وراثيا، وهي خاصّة بأعضاء الجنس البشري، كما أنها منظومة للسمات المعرفية (arrey of cognitive traits) والقدرات (capacities)، إنها مكون خاص بالذهن/الدماغ البشري. وبالرغم من تباين اللغات فإن أيّ طفل عاد يستطيع أن يتعلم أيَّ لغة يحتك بها في محيطه اللسانيّ. وهذا ما يوحي بأن كل المخلوقات البشرية تشترك في بنية معرفية محددة تدعى الملكة اللغويّة (language faculty). وهذه الملكة ما هي إلا نسق كلي للتمثل الذهني للغة. ويسوق تشومسكي مثالًا يبين فيه اشتراك الكائنات البشرية في الملكة اللغويّة؛ إذ يقول: "لو نشأ أطفالي في طوكيو لاكتسبوا اللغة اليابانية، شأنهم شأن الأطفال هناك. ويعني هذا أن للأدلة عن اليابانية صلة مباشرة بالمسلّمات عن الحالة الأولى للانجليزية" (تشومسكي، ٢٠٠٥، ص. ٨٧). ويستطيعُ كلّ طفل في العالم أن يكتسب أيّ لغة، ويتعلم أي لغة؛ فالطفل الصيني يمكنه اكتساب العربيّة إذا نشأ في محيط عربي، والطفل العربي يمكنه اكتساب اللغة الصينية إذا ولد ونشأ في الصين، مما يدل على أن الكائنات البشرية تشترك في الملكة اللغويّة.

وتبعًا لتشومسكي (١٩٨٦) فإن اللغة "عضو" (Organ) ينمو دون مساعدة (Unaided)، بغض النظر عن العملية التعليميّة؛ ذلك أن التدريس لا علاقة له بتطور اللغة الأم (تشومسكي، ١٩٨٦).

والمتأمل في النظريات اللسانيّة عامّة واللسانيّات التوليديّة خاصّة (أعمال تشومسكي، ١٩٥٧ و١٩٦٥ و١٩٨١ و١٩٩٥) يرى أن النظرية التوليديّة لديها من المقومات والقواعد والقوالب والنماذج ما يفيدنا في تدريس اللغة العربيّة على نحو ما سيتبين في ثنايا هذا الفصل. ونرى من المفيد تبيان وضع العربيّة بين اللغات في المغرب:

لقد درج اللسانيّون، تبعًا للفاسي الفهري (١٩٨٦)، على تصنيف اللغات إلى لغات أول ولغات ثوان، على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين، وهي اللغة الأم أيْ اللغة التي

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب، وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات معلّم ملقّن، وعلى اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساسًا على التلقين، فأين وضع اللغة العربيّة في هذا التصنيف؟ طبعا لا نحتاج إلى كبير عناء لنبيّن أن اللغة العربيّة ليست لغة أولى. فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه، بالكيفية نفسها التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية أو الطفل الإنجليزي ليكتسب الإنجليزيّة أو المغربي ليكتسب العاميّة المغربية أو الأمازيغية. إذن العربيّة الفصحى ليست لغة أولى في محددتها النفسية والإدراكية والذاكرية... إلخ. إلا أن الطفل العربي لا يتعلم العربيّة الفصحى بنفس المعنى الذي يتعلم به لغة أجنبية ثانية كالفرنسية والإسبانية والإنجليزيّة، بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيرًا ما تمثل جزءًا مهمًّا من الملكة التي سيكونها في الفصحى. ولذلك كانت الفصحى لغة بين الأولى والثانية في منظور الفاسي الفهري (١٩٨٦). وضِمْن الأدلة التي يمكن تقديمها على هذا التصور ما يسمى بتحويل القدرة. ف"الطفل العربي يقوم خلال فترة التمدرس، وفي فترة لاحقة بتحويل عدد من الضوابط والقواعد من العاميّة إلى الفصيحة، بحيث يلجأ إلى ملء الخانات الفارغة أو الثغرات في النسق الفصيح بخصائص وضوابط لم يتعلمها. وهذه الضوابط تأتي من برامترات اللغة العاميّة، وإما من نسق النحو الكلي، أي الملكة اللغويّة العامّة (التي نفترض أن كل إنسان مزود بها بيولوجيا) بحكم فقر المنبه" (الفاسي الفهري، ١٩٨٦، ص ص. ٢٠ - ٢١). ففِيمَ تفيدنا اللسانيّات التوليديّة في تجويد تدريس دروس العربيّة؟

٥- استثمار النظرية التوليديّة في تحسين تدريس العربيّة

لا شك أن "الارتقاء بتعليم اللغة العربيّة يستلزم بالضرورة صياغة نحو تعليمي، يستفيد من نظريات الاكتساب ونظريات التعلم. ويستخلص مضمونه سواء من الأنحاء المعاصرة التي تروم محاكاة الملكة اللسانيّة، أو من الأنحاء الوصفية، ويسترشد بضوابط صياغة القواعد وتقنياتها وانتقاء الأمثلة" (البوشيخي، ٢٠١٥، ص. ٢٣٦). ورغم أن تشومسكي مؤسس النظرية التوليديّة "نبَّه، هو نفسه، في محاضرة ألقاها سنة ١٩٦٦ تحت عنوان " نظرية علم اللغة" على تشككه في قيمة الفائدة المرجوة من المباحث اللغويّة بالنسبة للتعليم" (الصوري، ٢٠٠٤، ص. ٢٢٢)، فإن الإفادة من أعمال

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تشومسـكي في تعليـم العربيّـة ممكنـة؛ إذ يمكـن اسـتثمار الآليـات التوليديّـة للرفـع مـن مسـتوى تحصيـل اللغـة العربيّـة لـدى المتعلمـين، وذلـك بتوظيـف التصـورات التوليديّـة في بنـاء معجـم عـربي فعـال يفـي بالغـرض، واسـتثمار ذلـك في متـون البرامـج الدراسـية على نحـو مـا سـيتبين في الفقـرات الآتيـة.

٦- توظيف الآليات التوليديّة في تركيب الجملة العربيّة

لقـد صيغـت في أعمـال تشومسـكي في العقـد الثامـن من القـرن الماضي قواعـد التراكيب والتحويـلات على أسـاس مبـادئ لغويّـة كليـة، وافترضـت نظريـة المبـادئ والوسـائط، المبينـة في تشومسـكي (١٩٨١)، أن اختـلاف اللغـات ليـس إلا ظاهريـا، وأن بنيتهـا القاعديـة واحـدة مع اختـلاف في تثبيـت قيـم الوسـائط. وقـد أفضـت هـذه النظريـة إلى تقديـم معالجـة أعمـق لقضايـا مـن أهمهـا تخصيـص المعرفـة اللغويّـة لـدى المتكلـم، عـن طريـق بنـاء نظريـة للغـة أو نحـو خـاص يحـدد مكونـات اللغـة الخاصّـة، وتخصيـص الكيفيـة الـتي يتـم بهـا اكتسـاب هـذه المعرفـة، عـن طريـق نظريـة للنحـو الكلـي مفادهـا، إجمـالا، أن الطفـل البشـري مـزود بملكـة لغويّـة فطريـة (أو حالـة ذهنيـة أولى، أو نحـو كلـي) قوامهـا مجموعـة مـن المبـادئ الـتي تحكـم كل اللغـات الطبيعيّـة، ومجموعـة مـن الوسـائط الـتي ترصـد الاختـلاف في تثبيـت قيـم سـماتها، تبعًـا لمعطيـات التجربـة، بـين اللغـات وبنـاء الأنحـاء الخاصّـة. وهـذا مـا يمثلـه جهـاز اكتسـاب اللغـة (Language Acquisition) علـى النحـو التـالي:

تجربة لغويّة ← نحو كلي ← لغة / نحو خاص (غاليم، ٢٠٠٧، ص. ٥٦).

وشـكلت نظريـة المبـادئ والوسـائط محاولـة للإجابـة عـن مشـكل الكفايـة التفسـيرية، حيـث أعـاد تشومسـكي (١٩٨٦) صياغـة أسـئلة قديمـة صياغـة جديـدة. وتكمـن هـذه الأسـئلة في:

١- ما هو نظام المعرفة، أيْ ماذا يعرف المتكلم عندما يتكلم لغة خاصّة؟

٢- كيف يكتسب الطفل اللغة؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تهتم نظرية اللغة بالجواب عن السؤال الأول، إي إن النحو الخاص يقوم بوصف مكونات اللغة الخاصّة التي يعرفها المتكلم. ويرتبط السؤال الثاني بالمشكل الفلسفي المعروف بـ"مشكل أفلاطون"، الذي أشرنا إليها سابقًا (تشومسكي، ٢٠١٣، ص. ١٤).

لقد حققت اللسانيّات تقدمًا ملحوظًا في دراسة اللغات الطبيعيّة، وتقدّمت اللسانيّات في ضبط المسائل التي استعصت على النحو القديم[١]، كما نجحت في إقامة التمييز بين النحو واللغة، وكان من اللازم مراعاة هذا التقدم في مكون الدرس اللغوي في الكتب المدرسية المقررة للمتعلمين. وتبين، من خلال ما سبق في الباب الأول، أن اللسانيّات لم تستثمر بشكل فعال في تدريس الدروس اللغويّة العربيّة، حيث هُمّشت الدروس الصوتية، وحلّت القواعد القديمة في متون المقررات الدراسية. إن إغفال الجانب الصوتي لا يتماشى مع تطورات البحث اللسانيّ؛ إذ "تبوأت الصفة الصوتية للغة مكانة أولية في نظر اللسانيّين، فهي نقطة الانطلاق، لأنها الشفرة الأولى التي يكتسبها الإنسان" (فنان، ٢٠٠٢، ص. ٩٦). و"في الأدبيات التوليديّة التي وضع أسسها اللسانيّ تشومسكي ما يكفي من الضوابط المنهجيّة التي من شأنها أن تجعلَ النحو مُيَسّرًا وأكثر علميّة، وبالتالي فعالًا في تحقيق الأهداف المتوخاة والغايات المنوطة به" (غلفان، ٢٠١٠، ص. ٢٠١).

وقد توصَّلَ تشومسكي في دراساته اللسانيّة إلى نتائج عديدة عمت أصداؤها الآفاق، ويمكننا الاستفادة منها في ميدان تعليم اللغة العربيّة وتعلمها. وتتجلى هذه الاستفادة في استثمار مفاهيم النظرية التوليديّة في التدريس، مثل التوليد والبساطة والوضوح والشمولية والإبداعية والقدرة والإنجاز والبنية العميقة والبنية السطحية [٢] والتشجير والتحويل (بوشوك، ٢٠٠٠).

---

(١) مِن قبيل: صعوبة ضبط المسائل السماعية التي لا تخضع للقياس.

(٢) يمكننا أن نميز البنية العميقة لجملة معينة من بنيتها السطحية؛ حيث تشكل الأولى البنية التحتية المجردة التي تحدد تأويلها الدلالي؛ وتشكل الثانية التنظيم السطحي للوحدات الذي يحدد التأويل الصوتي ويربط بالصورة الفزيائية للكلام الفعلي، أي بصورته المدركة أو المقصودة (تشومسكي، ٢٠٢٠، ص. ١٥٩).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

ونوضح ذلك على النحو التالي:

يمكـن للمتعلـم أن يولِّـد مـن عناصـر محـدودة عـددًا لا متناهيًـا مـن الجمـل لإغنـاء رصيـده المعـرفي. فعلـى سـبيل التمثيـل لا الحصـر، يمكـن للمتعلمـين أن ينطلقـوا مـن جملـة متاحـة لهـم مـن قبيـل: "قـرأ الطفـل القصـة"، ويولـدون جمـلًا مشـابهة لبنيتهـا التركيبيـة مثـل: كتـب أحمـد الـدرس، وشـرح المعلـم النـص، وقـرأ عـادل الروايـة، وقـس علـى ذلـك. ويسـتطيع الطفـل أن ينتـج عـددًا لا نهائيًـا مـن الجمـل؛ لأنـه مـزود بجهـاز بيولـوجي يمكّنـه مـن ذلـك. وهـذا التوليـد، دون شـك، سيسـهم في إغنـاء رصيـده المعـرفي.

ويمكـن اسـتثمار التحويـلات والبنيـة العميقـة والبنيـة السـطحية في تدريـس القواعـد اللغويّـة عنـد انتقـاء عـدد مـن الجمـل مـن نـص، أو مـن الاسـتعمالات الخاصّـة للمتعلمـين، والعمـل علـى توظيفهـا في العلاقـات التركيبيـة والأنظمـة الصرفيـة والنحويّـة والصوتيـة الـتي تنبـني عليهـا، ثـم تحويـل البنيـة العميقـة إلى بُنَى سـطحية كمًـا يوضـح المثـال التـالي:

— اشترت الأم العسل.

يمكـن تحويـل هـذه الجملـة بتطبيـق القواعـد التحويليـة المبينـة في تشومسـكي (١٩٥٧ و١٩٦٥) إلى الجمـل التاليـة:

— اشتري العسلُ.

— الأم اشترت العسل.

— اشتري العسل من لدن الأم.

— اشترت الأم العسل والسمن.

— اشترت الأم العسل الذي يباع في السوق.

— هل اشترت الأم العسل؟

— ما اشترت الأم العسل.

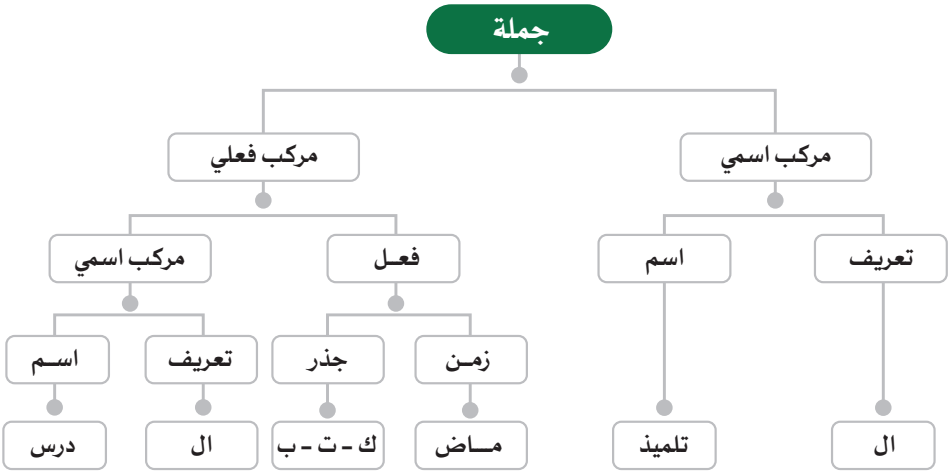
فـكل هـذه الجمـل تشـترك في بنيـة عميقـة واحـدة أساسـهًا علاقة ثلاثيـة بين "الشـراء"، و"الأم"، و"شيء مشـترى" وهـو العسـل؛ إذ إن البنيـة العميقـة في أساسـها منطقيـة. ويـؤدي

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

توليد عدد غير محدود من الجمل انطلاقًا من أصوات محدودة إلى إبداع عدد لا متناه من الجمل. ذلك أن المتعلم يمكنه إنتاج عدد لا حصر له من الجمل التي تمكنه من إثراء رصيده المعرفي للتمكن من تراكيب العربيّة (الناصر، ٢٠٠٣).

وفيما يتعلق بعملية التشجير، يمكن الاستفادة من اللسانيّات التوليديّة في توضيح خصائص المقولات المعجمية (الاسم والفعل والصفة)، والمقولات الوظيفيّة (المصدري[١] والزمن والنفي والمُوَجِّه[٢] والتطابق)، وتبيان الفروق بين هذه المقولات التي تفيد في تبيان مباني التقسيم العربيّة، وتوضيح رتبة كل منها. كما يمكن أن تستثمر عمليةُ التشجير لتشخيص العلاقات الوظيفيّة التي تربط بين مكونات الجملة مثل التمثيل الشجري الآتي لجملة:

كتب التلميذ الدرس



ونرى أن التمثيل الشجري أبسط من حشو التلميذ بقواعد قديمة لمعطيات حديثة.

وجدير بالذكر أن الفاسي الفهري أَسْهَمَ في تطبيق اللسانيّات التوليديّة على اللغة العربيّة علميا، وعديدة هي الظواهر التي دَرَسَها في مؤلفاته، منها نظرية الربط العاملي.

(١) ما يتصدر الجملة مثل اسم الاستفهام وإن وأنّ.
(٢) مثل السين وسوف.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

فهـذه النظريـة الـتي اهتمـت بضوابـط الربـط وشـروطه وفسّـرت الإحالـة العائديـة، يُمْكـنُ اسـتثمارها في تدريـس دروس اللغـة العربيّـة، حـتى يتعـرف المتعلـم في هـذه اللغـة الآليـات الـتي تجعـل النـص مترابطًـا متسـقًا؛ فـإذا أراد المتعلـم كتابـة نـص فـإن الآليـات التوليديّـة (ضوابـط الربـط) يمكنهـا أن تسـعفه في مـراده.

وزيـادة في التوضيـح، لـو تأملنـا جملـة "كتـب التلميـذ رسـالة إلى أسـتاذه بالأمـس"؛ فإنـه يمكننـا تحديـد عناصـر مفرداتهـا، ومـا تظهـره مـن نوعيـة العلاقـات القائمـة في تركيـب الجملـة، الـتي تكشـف طبيعـة المقـولات المختلفـة مـن خلالهـا؛ حيـث يمكـن تقسـيم عناصـر الجملـة إلى كلمـات، والكلمـات إلى مقاطـع وأصـوات، والنظـر في طبيعـة الأصـوات، والنظـر في عمليـة تركيـب الجملـة، والإعـراب. فلـو نظرنـا إلى الجملـة السـابقة في عمليـة التوليـد، يمكننـا مـن خـلال التعبـير إنشـاء جمـل عديـدة لا حصـر لهـا مثـل:

كتب التلميذ

..... رسالة

..... إلى أستاذه

..... بالأمس

..... ضمنها

..... تحياته ..... الخ.

ويمكـن اسـتخدام التراكيـب اللغويّـة، كمـا وضـح الناصـر (٢٠٠٣)، في تكويـن قصـص مـن إبـداع التلاميـذ أنفسـهم، فـكل تلميـذ يقـول جملـة، ويكمـل زميلـه جملتـه بجملـة أخـرى مرتبطـة بهـا، مـن ذلـك:

"خـرج محمـد إلى السـوق، ووجـد محمـد صندوقـا، وفتـح محمـد الصنـدوق، فوجـد منديـلًا جميـلا، ودهـش محمـد مـن الصنـدوق والمنديـل، وفكـر محمـد كثيرًا...الـخ".

ويفيدنـا المكـون التحويلـي المعـبَّر عنـه في النمـاذج التوليديّـة الأولى (تشومسـكي، ١٩٥٧، ١٩٦٥) في النظَّـر إلى طبيعـة الجمـل ومكوناتهـا النحويّـة (فعـل وفاعـل ومفعـول بـه)،

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وتحويلها إلى جمل أخرى تبرز الجانب الإبداعي في اللغة. ومن أمثلة ذلك، تحويل جمل المبني للمعلوم إلى جمل مبنية للمجهول، أو تحويل الصلة، أو تحويل العطف، أو محاولة تقديم كلمات بعض الجمل وتأخيرها، ليسهل إبداع جمل عدة، من ذلك مثلا:

- كتب الرجل بالأمس رسالة.
- الرجل كتب بالأمس رسالة.
- بالأمس كتب الرجل رسالة.
- رسالة بالأمس كتبها الرجل.

وتبقى الاستفادة واردة مما وَرَد في نظرية الربط (Binding Theory) المبينة في تشومسكي (١٩٨١) لتحقيق انسجام العبارات اللغويّة واتساقها، ومعرفة سلامتها ولحنها. فتحقيق الانسجام والترابط في التراكيب اللغويّة يمكِن أن يتحقق من خلال توظيف آليات الربط؛ ذلك أن الرَّبط متصل بمسألة العلاقة النحويّة الخالصة القائمة بين عبارتين، وتتعلق بخصائص العبارات اللغويّة داخل المجال المحلي بناء على مبادئ الربط التالية (شومسكي، ١٩٨٦):

- العائد مربوط في مجاله المحلي
- المضمر حر في مجاله المحلي
- التعبير المحيل حر

وعليه، نجد الأحكام النحويّة (السلامة واللحن[١]) التالية تتماشى مع نظرية الربط (الفاسي الفهري، ١٩٩٠):

١- (أ) قتل الرجل نفسه.

(ب) * قتل نفسُه الرجلَ

(ج) أقلقني انتقاد الرجل نفسه

(١) الجمل التي لا تسبقها (*) جمل سليمة، أما الجمل التي تسبقها فهي جمل لاحِنَة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٢- (أ) ظن الرجل نفسه غبيا

(ب) * ظن الرجل أن نفسه غبي

(ج) ظن الرجل أنه غبي

٣- (أ) يحب الرجل أستاذ نفسه

(ب) يحب الرجل أستاذه

فالمتعلم يقبل الجملة ١ (أ) باعتباره سليمة، ولا يقبل ١ (ب) لكونها لاحنة. وتفسير سلامة الجملة المشتملة على ضمير أو عائد يتأسس على احترام مبادئ الربط كما في (١أ، و٢أ، و ٢ ج، و٣ ب). أما تفسير لحن جملة تتضمن عائدًا أو ضميرًا فمرده إلى خرق مبدأ من مبادئ الربط كما في (١ ب، و٢ ب، و٣ أ) أعلاه.

٧- تجديد متن العربيّة وتوسيعه في ضوء النظرية التوليديّة

تُفَسِّرُ ضرورة إعادة النظر في معجم العربيّة الحديث بالحاجة إلى ربط اللغة بواقع مستعملها. إن إعادة النظر في متن اللغة العربيّة ضرورة ملحة، وذلك بربط اللغة بواقعها وإدخال المفردات المستجدة في حياتنا إلى المعجم مثلما أخذها الخليل بن أحمد الفراهيدي من واقعها؛ إذ يَلْحَظُ المتأمل في جهود المعجميين العرب الأوائل أن الخليل أخذ المادة اللغويّة سماعًا من العرب الأقحاح، وكان حريصًا على أخذ اللغة من مستعملها. وقد وضع المعجميون قيودًا زمنية ومكانية في جمع اللغة؛ إذ حددوا القرن الثاني بعد الهجرة لجمع المادة اللغويّة في حواضر شبه الجزيرة العربيّة، وحددوا القرن الرابع الهجري لنقل العربيّة من بَدْو شبه الجزيرة العربيّة، لتبقى العربيّة سليمة خالية من اللحن. إلا أن المعجميين العرب، في القرنين الرابع والخامس الهجري، اعتمدوا في بناء معاجمهم على متون المعاجم الأولى كمعجم " العين " للخليل على سبيل التمثيل لا الحصر (الفاسي الفهري، ١٩٨٦ والفاسي الفهري، ١٩٩٧).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

إنَّ المتأمل في المعاجم العربيّة الحديثة يفطن إلى فكرة أساس مفادها أنها اعتمدت أيضًا على المواد المعجمية التي تضمنتها المعاجم القديمة. وقد سجّل الفاسي الفهري ملاحظات على المادة المعجمية العربيّة الحديثة[1]؛ مبرزًا أن الإسهامات المعجمية العربيّة في القرون الأولى من الهجرة ذات أهميّة تاريخية كبرى بالنظر إلى تنوعها مادة ومنهجًا وتأليفًا، وبالنظر إلى حجمها وكثافتها، لكن المعاجم العربيّة الحالية، رغم بعض الجهود القليلة المبذولة، لا تتيح مواكبة تطور اللغة، وتطور مناهج التحليل اللسانيّ، وتطور تقنيات وضع المعاجم وأساليبها. لذلك، فـ"إن الصناعة القاموسية العربيّة ظلت قاصرة عن تلبية حاجات مستهلكيها، لا تغطي المادة المعجمية الجديدة، ولا المعاني الجديدة للمفردات، ولا تهتم بجوانب النطق والصرف والتركيب والدلالة بصفة نسقية منتظمة، وإنما تورد ما أوردته المعاجم القديمة من مداخل، دون الاهتمام بالأرصدة اللغويّة الحديثة، أو بالمادة اللغويّة الحديثة، أو بالمادة اللغويّة المتداولة حاليًّا، ودون أبْهٍ بما أهملته هذه المعاجم من مواد كانت موجودة، أو جوانب من وصف هذه المواد" (الفاسي الفهري، ١٩٨٦، ص. ١٣).

ويفيدنا تصور النظرية التوليديّة للمعطيات في تحديد متن الاشتغال، وسنُبَيّن علة ذلك، بعد إبراز جوانب النقص في النظرية اللسانيّة الوصفية التي سبقت التوليديّة؛ حيث وُجّهت انتقادات ومآخذ للوصفيين العرب الذين اكتفوا بما ورد عن القدامى من معطيات؛ فقد "اكتفوا بالاحتفاظ بما آتى به القدماء من معطيات، ولم يحاولوا وصف لغة أخرى بالاعتماد على جرد مواد جديدة انطلاقًا من نصوص شفوية أو مكتوبة (كالروايات والمحاضرات والأشعار...الخ" (الفاسي الفهري، ١٩٨٥، ج. ١، ص. ٥٢). ولقد آل العمل اللسانيّ عند الوصفين العرب إلى مأزق منهجيّ واضح، فمشكل المعطيات جرّ عليهم مشكل المنهج، فاستعمالهم لمعطيات قديمة جعلهم في كثير من الأحيان سجناء مناهج القدماء، نظرًا لما هناك من العلاقة بين الأصول التي وضعوها وبين المواد التي

(١) ذكر الفاسي الفهري وآخرون (٢٠٢١) عشرة مآخذ على المعاجم العربية. وقدّم الفاسي الفهري نموذجًا بديلًا موسومًا بـ" المعجم العربي البنائي التنوعي".

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وصفتها هذه الأصول (الفاسي الفهري، ١٩٨٥). وأمام هذا النقد المُوَجَّه للوصفيين، سنبرز أهميّة المعطيات، كما تتصورها النظرية التوليديّة، لخدمة العربيّة.

فمِن بين ما تتميز به الكتابة التوليديّة العربيّة تأكيدها على أهميّة المعطيات التي يشتغل بها اللسانيّون. و"لاحظ كثير من التوليديين أن لا فائدة من الاستمرار في تحليل نفس المعطيات التي اشتغل بها النحاة القدامى نظرًا:

أولا: لطبيعة هذه المعطيات نفسها من حيث الكيفية التي تمت بها عملية التدوين وما لابسها من شروط وظروف التحقق منها.

ثانيا: لما أصاب بنيات اللغة العربيّة من تطورات متفاوتة الأهميّة" (غلفان، ١٩٩١، ص. ٢٣٦).

ويعتمد النحو التوليدي مفهوم الحدس مصدرًا للمعطيات اللغويّة التي تتم دراستها، ولذلك ترفض النظرية التوليديّة المتن بالمفهوم البنيوي، الذي أشرنا إليه آنفًا، لأن في ذلك تعارضًا واضحًا مع الإبداعية، أي القدرة على الإنتاج اللغوي باستمرار. وبناء على ما أورده رائد التوليديّة تشومسكي في كتاب المظاهر، ف"إن موضوع اللسانيّات التوليديّة هو المتكلم المستمع المثالي الذي يعرف لغته جيِّدًا ويعيش في عشيرة لسانيّة متجانسة كليًّا" (تشومسكي، ١٩٦٥).

وحدد مازن الوعر معطيات دراسته التوليديّة قائلا: "إن الشكل العربي الذي سنعالجه هو الشكل المتعلق باللغة العربيّة الفصحى الذي هو ليس رفيعًا ولا متدنيًا من الوجهة الأسلوبية، وإنما هو الشكل الأدبي الموحد الذي يستعمل في البلدان العربيّة كافة. إن هذه العربيّة الفصحى المعالجة في هذه الدراسة تستعمل في المدارس والجامعات وكتابة الكتب والمحاضرات والصحف والإذاعة والتلفاز والرسائل وفي بعض الأحيان بين المثقفين العرب عندما يتكلمون" (الوعر، ١٩٨٧، ص. ١٨).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

إن المستفاد مما ورد في هذا الفصل يكمن في ضرورة إعادة النظر في متن اللغة العربيّة، وذلك بربط اللغة بواقعها وإدخال المفردات المستجدة في حياتنا إلى المعجم مثلما أخذها الخليل بن أحمد الفراهيدي من واقعها. ولذلك انتقدنا تقديم نفس الأمثلة الكنائية التي سادت في القرون الهجرية الأولى في عصرنا الراهن كما بيَّنا في الباب الأول. فلازالت كتب المتعلمين تتضمن تقريبًا الأمثلة المتضمنة في القرون الهجرية الأولى، (الكتاب المدرسي المقرر لتلاميذ البكالوريا الموسوم بالنجاح في اللغة العربيّة على سبيل التمثيل) وكأن واقعنا الاجتماعي الحالي يخلو من أمثلة الأساليب الكنائية المناسبة له. والحق أن أمثلة الكناية أو ما يندرج ضمن المجاز المرسل كثيرة نستعملها في حياتنا الاجتماعية. ولا نرى مانعًا من تقديم أمثلة تناسب عصرنا وبيئتنا وثقافتنا المعاصرة. لنتأمل الأمثلة التالية (لايكوف وجونسن، ٢٠٠٩، ص. ٥٥):

أ- نحن في حاجة إلى سواعد قوية ← كناية عن رجال أقوياء.

ب- هناك أدمغة ممتازة في كليتنا ← كناية عن أشخاص أذكياء.

ج- نحتاج إلى دم جديد ← كناية عن أشخاص جدد.

تبرز الأمثلة (أ، ب، ج) أعلاه أننا نستعمل كيانًا معينًا للإحالة على كيان آخر.

إن الكناية تسمح باستعمال كيان مقام كيان آخر، وهي ليست إحالية فحسب، بل وظيفتها تيسير الفهم أيضًا. ففي الأمثلة (أ، ب، ج) تدخل الكنايةُ في إطار الجزء للكل أي كناية الجزء للكل. بمعنى أن الجزء أو عددًا من الأجزاء يقوم مقام الكل، والجزء الذي نكني به يحدد مظهرًا نركز عليه مقابل مظاهر أخرى في هذا الكل. ففي (ب) تحيل عبارة (أدمغة ممتازة) على أشخاص أذكياء. فالأمر لا يتعلق باستعمال الجزء (الدماغ) للإحالة على الكل (الشخص)؛ بل يتعلق الأمر، بالأحرى، بانتقاء خاصية محددة-وهي الذكاء-الذي نربطه بالدماغ، وهذا صادق على باقي الأنواع الأخرى من الكنايات. إن الكناية تسمح لنا بالاهتمام الدقيق ببعض مظاهر ما نُحيل عليه. كما أن التصورات

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الكنائيـة مثـل الجـزء للـكل تشـكل جـزءًا مـن الطريقـة العاديـة الـتي نمـارس بهـا تفكيرنـا وسـلوكنا وكلامنـا (لايكـوف وجونسـون، ٢٠٠٩، ص. ٥٦).

وفي حياتنـا اليوميـة، وثقافتنـا وبيئتنـا، أمثلـة كثـيرة لتوظيـف الأسـلوب الكنـائي في التعبـير عـن حياتنـا الاجتماعيـة، وفهمهـا مؤسـس علـى مرجعيـة مشـتركة بـين المتكلـم والمخاطـب، حيـث لا يمكـن تجاهـل التجربـة المعيشـة والوسـط الثقـافي للاسـتعمال اللغـوي لهـذه الكنايـات؛ ذلـك أن معرفـة اللغـة تعـود إلى اسـتعمالها. وفيمـا يلـي بعـض الأسـاليب الكنائيـة المعـبرة عـن بيئتنـا وثقافتنـا وحياتنـا الاجتماعيـة (أبـو العـدوس، ١٩٩٨، ص. ٢١٥ ومـا بعدهـا):

١- وُلِدَ وفي فمه ملعقة من ذهب ← كناية عن الترف والنعمة.

٢- ينظر إلى الدنيا بمنظار أسود ← كناية عن التشاؤم.

٣- يحمل عصا الزيتون ← كناية عن السلام.

٤- نقية الثوب ← كناية عن العفة.

٥- بابه مفتوح ← كناية عن حسن الاستقبال والكرم ودماثة الخلق.

٦- منخرق الجيب ← كناية عن كثرة الإنفاق.

٧- لسانه طويل ← كناية عن سوء الخلق.

٨- قلع أسنانه ← كناية عن الحنكة / التجربة.

٩- حظه من السماء ← كناية عن التوفيق.

١٠- بيته دائمًا مضاءة ← كناية عن السهر.

١١- بيته دائمًا مُطفأة ← كناية عن الكسل.

١٢- ناعمة الكفين ← كناية عن الترف والدلال.

١٣- مدينة النور ← كناية عن باريس.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

١٤- أبناء النيل ← كناية عن المصريين.

١٥- سكان الخيام ← كناية عن البدو.

١٦- نجم الحفل ← كناية عن رجل مشهور.

إن الكناية في الأمثلة، أعلاه، تقوم على وضع مكان التسمية الحقيقية، كلمة أخرى ذات دلالة متعلقة تعلقًا واقعيًّا بمحتوى الكلمة التي تعوضها. وهذه العلاقة ليست قائمة على التشبيه أو المقارنة، كما هو الأمر في الاستعارات. ففي المثال (١) أعلاه استعملت ملعقة من الذهب كناية عن الترف، وفي المثال (٢) استعمل المنظار الأسود كناية عن التشاؤم. والمتأمل في أمثلة الكناية يلحظ أن هناك علاقةً بين اللفظ المعبَّر به والمعنى المقصود منه. وعلاقات الكناية هي علاقة السبب والأثر، والمحتوى والمحتوِي، والحال والمحل، والمالك والشيء المملوك (الولي محمد، الاستعارة في محطات يونانية وعربيّة وغربية، ص. ١٤٧)

ويمكن أن يكون السّبب شخصا، كما يمكن أن يكون شيئا. فإذا كان شخصًا فحينئذ نحصل على الإمكانات الآتية:

- المؤلِف بديلًا عن آثاره. ومن الأمثلة على ذلك: "قراءة المتنبي".
- الألوهية بدل دائرة اشتغالها. وهي التي تسمى الكناية الميتولوجية كما في المثال: "آريس" بدل الحرب.
- الصانع أو المالك أو المخترع بدل الشيء أو المنتج بدل المنتوج كما في المثال: اشتريت مرسيدس (Mercedes).

أما المحتوى المعبر عنه بالمحتوِي، فيمكن أن يتمثل في الأشياء، كما يمكن أن يتمثل في الأشخاص. إن محتوى الشيء يتمثل لنا في العبارة الآتية: "شرب كأسًا".

وفي تأليف الصفة والموصوف، تتوفر قاعدة تسمية الموصوف بالتسمية المجردة. مثال ذلك "بيت الزوجية" للدلالة على بيت الزوجين. وهناك، أيضًا،

المظاهـر الاجتماعيـة، والرمـز الـدال علـى ذلـك: "السـلاح" للدلالـة علـى "الجنديـة"، و"الصولجـان" أو "التـاج" للدلالـة علـى "الملكيـة"، أو "السـيف" للدلالـة علـى مؤسسـة "الجيـش"، و"القلـم" للدلالـة علـى هيئـة "المفكريـن" (الـولي محمـد، ٢٠٠٥، ص. ١٤٧).

وفي ثقافتنـا، وفي نسـقنا التصـوري، مجموعـة مـن الأمثلـة عـن كنايـة الجـزء للـكل وهـي الوجـه للشـخص، مـن قبيـل الأمثلـة (١٧ و١٨ و١٩) التاليـة:

١٧- إنها ليست سوى وجه جميل، وكفى.

١٨- هذه الوجوه الجديدة تبعث على الأمل.

١٩- لا أحب هذه الوجوه الكئيبة.

ذلـك أننـا في ثقافتنـا ننظـر إلى وجـه الشـخص، عـوض وضعـه الجسـمي أو حركاتـه، لنُكَـوّن فكـرة عنـه. إننـا نـدرك العالـم بواسـطة الكنايـة عندمـا نحـدد هُويـة الشـخص مـن خـلال وجهـه، وعندمـا نتصـرف وفـق هـذا الإدراك. يقـول لايكـوف وجونسـن: "فـإذا طلبـت مـني أن أريـك صـورة لابـني وأريتـك صـورة لوجهـه فإنـك سـتكون راضيـا، وسـتعتبر نفسـك قـد رأيـت صـورة لابـني. ولكـن لـو أريتـك صـورة لجسـده دون وجهـه، فإنـك سـتعتبر ذلـك غريبًـا وغيـر كاف. ويمكنـك أن تذهـب إلى حـد التسـاؤل: ولكـن مـا هـو شـكل ابنـك إذن؟" (لايكـوف وجونسـون، ٢٠٠٩، ص. ٥٦).

وبذلـك، ليسـت كنايـة الوجـه للشـخص مسـألة لغـة فحسـب. ففـي ثقافتنـا ننظـر إلى وجـه الشـخص، عـوض وضعـه الجسـمي أو حركاتـه، لنُكَـوّن فكـرة عنـه. الكناية، إذن، ليسـت حالـة عشـوائية أو اعتباطيـة، ويجـب ألا نتعامـل معهـا بوصفهـا أمثلـة منعزلـة عـن السـياق، فهـي تصـور نسـقي، وذلـك مـا توضحـه الجمـل التمثيليـة التاليـة الموجـودة في ثقافتنـا:

٢٠- بِعْتُ فورد.

٢١- لا توجد أقلام جادة هنا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

٢٢- لم ينبس البيت الأبيض ببنت شفة.

٢٣- لنتذكر دائمًا غزة (الأمثلة في: لايكوف وجونسون، ٢٠٠٩، ص. ٥٧ وما بعدها).

يدخل المثال (٢٠) في إطار كناية المنتج للمنتوج، حيث أُخْفِي المنتوج وكني به عن مالكه أو منتجه. ذلك أن "فورد" كناية عن السيارة، ولكن المتكلم استعمل لفظ "فورد"، باعتباره منتِجا، للدلالة على المنتوج (السيارة)، وتقوم هذه الكناية على العلاقة السببية بين المنتج ومنتوجه. ويدخل المثال (٢١) في إطار كناية المستعمَل للمستعمِل، حيث استعمل لفظُ الأقلام كناية عن مستعمِلها (الصحفيون النزهاء)، فأخفى المتكلم لفظ المستعمِل وصَرَّح بالمستعمَل (الأقلام). ويندرج المثال (٢٢) في إطار كناية المكان للمؤسسة، حيث البيتُ الأبيض كناية عن المؤسسة الأمريكية باعتبارها صاحبة القرار، ولا تتيح هذه العبارة صمت السلطات الأمريكية فحسب، بل تجعلنا نعتقد أنها تعمدت الصمت وتواطأت مع من يعنيها. ويُصَنّفُ المثال (٢٣) في إطار كناية المكان للحدث، فتذكر مكان غزة كناية عن تذكر الأحداث التي تشهدها غزة. وكناية الحدث للمكان أساسها موجود في تجربتنا، حيث نُمَوْقع فيزيائيًا الأحداث.

إن الأمثلة، أعلاه، تصورات كنائية، لا تبنين لغتنا فحسب، بل أيضًا أفكارنا ومواقفنا وأنشطتنا. والتصورات الكنائية، أيضًا مثل التصورات الاستعارية، قائمة على تجربتنا. وفي الواقع، فأساس هذه التصورات يكون، عموما، أكثر مباشرة من التصورات الاستعارية لكونها تعقد عادة علاقات فيزيائية أو سببية مباشرة. وفي هذا السياق يشير لايكوف وجونسون إلى أن كناية الجزء للكل، مثلًا، تنبثق عن تجاربنا بخصوص الكيفية التي ترتبط بها الأجزاء بالكل عامّة. وتقوم كناية المنتج للمنتوج على علاقة السببية (والفيزيائية عادة) بين المنتج ومنتوجه. أما كناية المكان للحدث فأساسها موجود في تجربتنا حيث نموقع فيزيائيًا الأحداث (لايكوف وجونسن، ٢٠٠٩، ص. ٥٨). إن تقديم أمثلة مناسبة من عصرنا لطلبتنا ومتعلمينا يجعل الدرس أكثر استيعابًا نتيجة المعطيات المُحَيّنة المستمدة من الواقع المعيش. ويمكننا استثمار ما تتيحه التكنولوجيا لخدمة معجم اللغة العربيّة على نحو ما سيتبين في المحور الموالي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٨- حوسبة معجم اللغة العربيّة

بما أننا نبحث عن الآليات التوليديّة التي يمكن استثمارها في إصلاح تعليم العربيّة نرى من المفيد التذكير بالتعالقات والروابط بين اللسانيّات التوليديّة واللسانيّات الحاسوبية، وبيان ذلك على النحو التالي.

٨-١- عن الروابط بين اللسانيّات التوليديّة واللسانيّات الحاسوبية

يرى الحناش (٢٠٠٥) أن التفكير في الربط بين اللسانيّات والتقنيات بدأ في أواسط العقد الخامس وبداية العقد السادس من القرن الماضي عندما شرع الخبراء في وضع برامج الترجمة الآلية، حيث سُخّرت جميع الإمكانات التقانية لخدمة هذا المجال. وفي هذه الحقبة الزمنية كان العلماء يضعون المعدات التقانية لبناء برامج خاصّة بهذا المجال البحثي الذي كان ما يزال بكرًا في ذلك الوقت، وكانت البحوث تتضمن وضع نظريات في النقل Transfert، وبناء لغات البرمجة، والذكاء الصناعي، وكل مجال من هذه المجالات يتقاطع، تبعًا لخصوصيته، مع اللسانيّات العامّة؛ يقلدها في طريقتها في التعامل مع بنية اللغة البشرية، ويأخذ منها ما يفيده في ميدانه. ثم تبين فيما بعد أن اللسانيّات والمعلوميات تتبعان الأسلوب نفسه في بناء النماذج المعرفية لكل منهما، وتوظفان الأدوات الإجرائية نفسها في معالجة اللغة التي كانت تعد الموضوع المشترك بينهما.

وبعد هذه الفترة تشكلت أسس ما أصبح يعرف باللسانيّات الحاسوبية التي تعد إحدى نتائج الترجمة الآلية، وصممت محللات تركيبية لهذه الغاية، ووُضعت قواعد صورية تركيبية كثيرة. كما وضعت خوارزميات لغويّة موجهة أساسًا لخدمة الترجمة الآلية، وأدى هذا إلى وضع نظريات علميّة في إطار اللسانيّات الحاسوبية. ومن ثم ارتبط البحث في مختلف فروع اللسانيّات بالمعالجة الآلية للغات الطبيعيّة، وتطور هذا المجال ليصبح له اسم آخر يعرف به وهو الهندسة اللسانيّة أو تكنولوجيا اللغات. ثم بدأ البحث في الترجمة الآلية في تحديد مفهوم الكلمة، لأنها العنصر الذي كان يعتمد

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

في الترجمة الآلية، إلا أنه ما فتئ أن تطور إلى البحث في المركبات، ومن هناك إلى البحث في الجملة بمختلف تفصيلاتها. وما يهمنا في هذا الإطار هو أن النظرية التوليديّة بدأت مركبية، ثم ابتعدت عن ذلك لتدخل في دوامة التنظير الذي أبعدها عن الحاسوبيات. وقد أخذت المعالجة الآلية للغات الطبيعيّة طابعًا هندسيًّا. ويُفَسر تطور المعالجة الآلية للغات الطبيعيّة بالتعديلات التي أدخلها تشومسكي على نماذجه (١٩٥٧، ١٩٦٥).

وتبعًا للحناش (٢٠٠٥) يرى الكثيرون أن السبب الرئيسي الذي دعا تشومسكي إلى تغيير نماذجه يتمثل في سعيه الدائم إلى التأقلم مع متطلبات المعالجة الآلية للغات الطبيعيّة، وخاصّة في مجال البحث في المعلوميات النظرية. ولقد نقل تشومسكى ميدان البحث اللسانيّ في اللغات الطبيعيّة من مستوى الإنجاز، الذي حظي باهتمام البنيويين، إلى مستوى الكفاية، فأصبح النحو عنده يعادل الكفاية. وعَمِل تشومسكي وما يزال يعمل بتنسيق مع الحاسوبيين، وقد جاءت جل تحليلاته لبنية النظام اللغوي منسجمة تمامًا مع متطلبات نسخ الكفاية على الآلة (الحناش، ٢٠٠٥). والسؤال الذي يجد له موقعًا في هذا الإطار هو: كيف يمكن استثمار الجانب التكنولوجي في خدمة معجم العربيّة الحديث؟

٨-٢- حوسبة معجم العربيّة في إطار النظرية التوليديّة

يحتاج وضع أي برنامج تعليمي حاسوبي للغة العربيّة، في أي من المجالات المذكورة، إلى الخبرتين: التربويّة واللسانيّة الصورية؛ وذلك بهدف مراعاة المستوى التعليمي لمن يوجه إليهم البرنامج. أما الخبرة الحاسوبية فتأتي في مرحلة متأخرة، أي مرحلة التنفيذ؛ حيث يضع التربوي المحتوى العام الذي سيقوم عليه البرنامج، ويضع اللسانيّ الخوارزميات اللازمة لهذا المحتوى التعليمي، ثم يترجم الحاسوبي الخوارزميات التي وضعها اللسانيّ الصوري إلى أوامر من خلال لغة البرمجة التي يعتمدها. والملاحظ أن أصعب مرحلة هي التي تسند إلى اللسانيّ الذي يتولى مهمة بناء الخوارزميات، ويتولى التأكد من صحة النتائج وقابليتها للتجريب وللتغذية الراجعة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وإذا فحصنا أي برنامج تعليمي عربي مصمم لأي مرحلة من مراحل التعليم، سنجده يحصر خبرته في الجانب التربوي والجانب الحاسوبي. أما الخبرة اللسانيّة التي تشكل عصبه المركزي فقلما تؤخذ في الحسبان، مما جعل منها برامج غيرقادرة على القيام بمهمتها المنوطة بها في عالمنا المتطور الذي أصبحت فيه تقنية التعليم تحتل الصدارة في صناعة البرمجيات التعليميّة والبحثية. ويكفي الاطلاع على البرامج التعليميّة التي تنشر يوميًّا على شبكة الإنترنيت بلغات أجنبية لنعرف دور البحث العلمي الحاسوبي فيه؛ فمصممو البرامج التعليميّة لم يشرعوا في وضعها إلا بعد أن اكتمل لديهم الوصف اللسانيّ الحاسوبي للغتهم. أما نحن العرب فما يزال وصفنا للغتنا من وجهة النظر الحاسوبية لم يكتمل بعد؛ ولذلك تأثر، سلبيا، توظيف التعليم عن بعد والتعليم الذاتي الذي تنادي به جهات كثيرة في العالم العربي (الحناش، ٢٠٠٥).

وبالنظر إلى تصورنا للمعجم، من خلال الاستفادة من مقومات النظرية التوليديّة، نرى أن المعجم العربي الحالي يحتاج إلى إدراج الجانب الصوتي والتركيبي والدلالي لكل مفردة؛ إذ إن المعاجم العربيّة قديمها وحديثها لا تمثل الجانب النطقي للمفردات اللغويّة. ويمكننا استثمار تصور النموذج المعيار " المظاهر"، المُبَيّن في تشومسكي (١٩٦٥)، للمكون المعجمي؛ إذ يشكل المعجم مجموعة من المداخل المعجمية، ويشتمل كل مدخل معجمي في نموذج المظاهر على مجموعة من السمات الصوتية والتركيبية والدلالية، وتدمج الوحدات المعجمية في المتتالية قبل النهائية التي تولدها القواعد المقولية بواسطة قاعدة الملء المعجمي. وتتمثل وظيفتها في استبدال سمات المدخل المعجمي برمز مركب في السلسلة قبل النهائية.

أضف إلى ذلك أنه "في نموذج المظاهر، كان المدخل يتضمن، فيما يتضمنه، جانبين مهمين من المعلومات الواردة: الإطار التفريعي، والخصائص الانتقائية. فالإطار التفريعي هو سياق المقولات المُرَكّبية التي تظهر مع الوحدة المعجمية.... وأما

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الخصائـص الانتقائيـة، فتحـدد القيـود الدلاليـة علـى الوحـدات الـتي تمـلأ محـلات الحمـل. فـلا يقـال مثـلا:

* ابتسمت الصخرة

لأن التبسـم مـن خصائـص الإنسـان، ولذلـك يكـون أحـد القيـود الانتقائيـة علـى "ابتسـم" هـو [+ إنسـان]" (الفـاسي الفهـري، ١٩٨٦، ص. ٢٤).

وبالنظر إلى تصور النحو التوليدي للمعجم، يمكننا تحديد المعلومات التي تشملها كل وحدة معجمية فيما يلي:

أ- الخصائـص النطقيـة، إضافـة إلى الخصائـص الكتابيـة؛ لأن المعاجـم العربيّـة لا تعالـج الجانـب النطقـي.

ب- الصورة الصواتية للمفردة.

ج- الخصائص الصرفية للمادة الواحدة.

د- المعلومات التركيبية: الصنف المقولي، والإطار التفريعي.

هـ- المعنى

و- الخصائص البلاغية والمقامية (الفاسي الفهري، ١٩٩٧).

وهـذه المعلومـات ذات قيمـة مهمـة لبنـاء معجـم يفيـد المتعلـم، ويمكـن أيضًـا اسـتخدامه في التطبيقـات الآليـة والمعالجـة الحاسـوبية. ومـن شـأن اشـتمال المعجـم علـى المعلومـات المذكـورة أعـلاه أن يحـل مشـاكل راهنيـة في وضـع العربيّـة في الوقـت الراهـن. كمـا أن اسـتخدام الآليـات التكنولوجيـة في خدمـة العربيّـة إذا روعيـت البيئـة المناسـبة لتحقيقـه، مـن شـأنه أن يسـهم في خدمـة العربيّـة بحثًـا وتعليمًـا. وسنسـلط الضـوء علـى جانـب مـن جوانـب توظيـف التكنولوجيـا في خدمـة العربيّـة في المحـور المـوالي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

٩- تدريس المستوى التركيبي اللسانيّ في النظرية التوليديّة عن بعد

قـرّرت وزارة التربيـة الوطنيـة والتكويـن المهـني والتعليـم العـالي والبحـث العلـمي بالمغـرب توقيـف الدراسـة الحضوريـة إبـان انتشـار وبـاء كورونـا، بـدءًا مـن ١٦ مـارس ٢٠٢٠. وقـد شَـمل القـرارُ جميـع المؤسسـات التعليميّـة ومؤسسـات التكويـن المهـني، والمؤسسـات الجامعيـة التابعـة لـوزارة التربيـة الوطنيـة والتكويـن المهـني والتعليـم العـالي والبحـث العلـمي، سـواء منهـا العموميـة أو الخصوصيـة، وكـذا مؤسسـات تكويـن الأطـر غيـر التابعـة للجامعـة والمـدارس ومراكـز اللغـات التابعـة للبعثـات الأجنبيـة، ومراكـز اللغـات، ومراكـز الدعـم التربـوي الخصوصيـة. وتَغَيّـت الـوزارة مـن هـذا القـرار تجنـب تفـشي "فـيروس كورونـا" خاصّـة بعـد أن صنّفَتـه منظمـة الصحـة العالميـة "جائحـة عالميـة". ولمواجهـة الوضـع الاسـتثنائي الـذي فرضتـه جائحـة كورونـا، دعَـت الـوزارةُ المسـؤولين التربويـين إلى متابعـة التحصيـل الـدراسي عـن طريـق كل مـا يمكـن توفـيره مـن مـوارد رقميـة وسـمعية بصريـة، وحقائـب بيداغوجيـة لازمـة، لتحقيـق التعليـم عـن بعـد.

وسـنبرز في هـذا المحـور بعضًـا ممّـا توصلنـا إليـه في تدريـس وحـدة "التركيـب" عـن بعـد (الجامعـة المغربيـة علـى سـبيل التمثيـل). ولذلـك سـنجيب عـن إشـكالات منهـا: أكانَ التدريـسُ عـن بعـد ناتجًـا عـن تخطيـط وإعـداد مُسْـبَقَين أم كان إجـراء تعسـفيا؟ مـا خصوصيـات وحـدة التركيـب؟ أيّ نجاعـة في تدريـس وحـدة التركيـب عـن بعـد؟ وكيـف يمكـن اسـتثمار التعليـم عـن بعـد في تدريـس اللسـانيّات بالجامعـة؟

وللإجابة عن هذه الإشكالات نتبع المنهجيّة التالية:

نخصـص الفقـرة الأولى لتبيـان مقصديـة التعليـم عـن بعـد، وذلـك بعـد تحديـد دلالـة هـذا النـوع مـن التعليـم، ونـبرز، في الفقـرة الثانيـة، خصوصيـات وحـدة التركيـب بوصفهـا وحـدة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تندرج ضمن مستويات التحليل اللسانيّ، ونبين، في الفقرة الثالثة، بعض أوجه القُصور في تدريس وحدة التركيب عن بعد بالجامعة (المغربية على سبيل التمثيل)، ونقدم في الفقرة الرابعة بعض الاقتراحات لكيفية الاستثمار الأنجع لما تتيحه التكنولوجيا في تدريس المستويات اللسانيّة عن بعد.

١-٩- في مقصدية التعليم عن بعد

تُشَكّل التقنيةُ سمةً من سمات هذا العصر الذي يشهد تطورات تكنولوجية تستثمر في المجالات المختلفة، ومنها المجال التعليمي. وقد جاءت التقنية لتسهم في حرية التعلم، وتخلصه من قيود الزمان والمكان، معززة بذلك مبدأ التعلم الذاتي. وتبعًا لذلك تعددت استراتيجيات تقديم المحتوى، وتعددت على مستوى البيئة الطبيعيّة والبيئة الافتراضية، اعتمادًا على شبكة الإنترنيت التي تعد من الوسائل الأساس في التعليم عن بعد (بيتيس، ٢٠٠٥).

وتوظف الأدبيات التربويّة كثيرًا من المصطلحات التي تشير إلى مفهوم التعليم عن بعد منها التعليم المبرمج، والتعلم عن بعد، والتعليم الإلكتروني، من بين مصطلحات أخرى (بيتيس، ٢٠٠٧). ومن المصطلحات التي أطلقت على التعليم عن بعد مصطلح التعليم المفتوح، وهذا المصطلحُ "فيه تداخل لدى بعض التربويين بين التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. ويمكن الإشارة إلى أن التعليم المفتوح سياسة تعليميّة، أما التعليم عن بعد فهو نظام تعليمي، وكذلك التعليم الإلكتروني، ليس مرادفًا للتعليم عن بعد؛ لأن التعليم بالانترنيت ليس بالضرورة يتم عن بعد" (الدبيان، ٢٠٢١، ص ص. ٩٨ – ٩٩).

ويُحدّد التعليم عن بعد باعتباره "عملية تعليميّة لا يحدث فيها اتصال مباشر بين الطالب والمعلم، بحيث يكونان متباعدين زمنيًا ومكانيًا، ويتم الاتصال بينهما عن طريق الوسائط التعليميّة الإلكترونية أو المطبوعات" (الكيلاني، ١٩٩٨). وهو "نهج" في التعليم وليس فلسفة تعليميّة، أي يستطيع الطلبة أن يتعلموا وفقًا لما يتيحه

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

لهـم وقتهـم وفي المـكان الـذي يختـارون (في البيـت أو في مـكان العمـل أو في مركـز تعليـمي) دون تواصـل مباشـر مـع الأسـتاذ" (بيتيـس، ٢٠٠٧، ص. ٣٠). وهـو "تقديـم التعليـم أو التدريـب مـن خـلال الوسـائل التعليميّـة الالكترونيـة - ويشـمل ذلـك الأقمـار الصناعيـة، والفيديـو، والأشـرطة الصوتيـة المسـجلة، وبرامـج الحاسـبات الآليـة، والنظـم والوسـائل التكنولوجيـة التعليميّـة المتعـددة، بالإضافـة إلى الوسـائل الأخـرى للتعليـم عـن بعـد" (عامر طارق، ٢٠٠٧، ص. ٤٢).

وعندما داهمت جائحة كورونا العالم أجمع، ووضعته على المحك؛ سارع إلى التغيير من آليات عمله في جميع أنشطة الحياة، ومنها نشاط العملية التعليميّة، ليكون التعليم عن بعد أمرًا مفروضًا لا خيار فيه (الدبيان، ٢٠٢١). فإلى أي حد كانت الجامعة المغربية مستعدة لهذا الطارئ؟ وبعبارة أخرى، أَلدى الجامعة المغربية خطة استباقية لتدبير التعليم عن بعد؟

للإجابة عن هذا السؤال، نرى من المفيد إبراز الدوافع والمسوغات التي جعلت الدول والحكومات تعتمد التعليم عن بعد في برامج سياستها، وذلك على النحو التالي:

تشير دراسات كثيرة، من بينها دراسات بيتس Bates (٢٠٠٧) وسينغ Senge (١٩٩٠) وروزينبورغ Rosenberg (٢٠٠١)، إلى أن التعليم عن بعد تُسَوّغه دواع كثيرة منها التنافسية الاقتصادية؛ حيث ترى الحكومات دورين متميزين للتعليم عن بعد؛ فالدور الأول يكْمُن في أن هذا النوعَ من التعليم صناعةٌ جديدة قائمة على المعرفة بمقدورها أن تزيد من فائدة الأنظمة التعليميّة، من خلال خلق منتجات وخدمات تعليميّة يمكن تسويقها. أما الدور الثاني فيتمثل في استخدام التعليم عن بعد في سبيل تحسين جودة التعليم، وإنتاج خريجين يتقنون التكنولوجيا وقادرين على استخدام التكنولوجيا في الاقتصاد الجديد. وليس مُجْدِيًا اقتصاديًّا تقديمُ فرص كاملة للتعليم والتدريب من خلال المؤسسات التقليدية في أماكن نائية جغرافيًّا أو ذات عدد ضئيل من السكان. ولهذا فـ"إن التعليم

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

عـن بعـد يجعـلُ، مـن الممكـن، تقديـم التعليـم والتدريـب بصـورة أكـثر فاعليـة وأكـثر اقتصاديـة لمثـل هـذه المجتمعـات السـكانية" (بيتيـس، ٢٠٠٧، ص. ٤٠).

ومـن مسـوغاتِ اعتمـاد التدريـس / التعليـم عـن بعـد، أيضًـا، مغـزى التعليـم مـدى الحيـاة؛ ذلـك أن التعليـم عـن بعـد يوفـر المرونـةَ الـتي يحتاجهـا كبـارُ السـن لمواصلـة تعلّمهـم وتدريبهـم، وقـد أكـدت بعـض الحكومـات وأربـاب العمـل علـى أهميّـة التعلـم مـدى الحيـاة، وعلـى التعلـم عـن بعـد بهـدف الزيـادة الإنتاجيـة الاقتصاديـة. كمـا أن الشـركات تـرى أهميّـة كـبرى في قيـام موظفيهـا بالتعلـم في أوقاتهـم الخاصّـة (بيتيـس، ٢٠٠٧). أضـف إلى ذلـك أن مـن دوافـع إدراج التعليـم عـن بعـد في التحصيـل الـدراسي طلـب الحصـول علـى تعلّـمٍ أفضـل، ذلـك أن "ثمـة حجـة واحـدة كثـيرًا مـا يسـوقها مؤيـدو التعليـم الإلكـتروني، تلـك القائلـة إن هـذا التعليـم يُسـهل الحصـول علـى نتـائج مـن التعليـم يحتاجهـا مجتمـع قائـم علـى المعرفـة علـى نحـو أفضـل مـن التعليـم الصفـي التقليـدي" (بيتيـس، ٢٠٠٧، ص. ٤٣).

ويضـاف إلى الدوافـع فعاليـة التكلفـة؛ إذْ "ثبـت بالدليـل القاطـع أن التعليـم المفتـوح والتعليـم عـن بعـد إذا أتيحـت لهمـا الظـروف الملائمـة يقدمـان تعليمًـا عـالي الجـودة إلى أعـداد كبـيرة مـن الطلبـة، وبتكلفـه أقـل مـن أنظمـة التعليـم التقليـدي" (بيتيـس، نفسـه، ص ٤٣). وإذا كانـت التنافسـية الاقتصاديـة، والتعلـم مـدى الحيـاة، والبحـث عـن تعلـم أفضـل، وفعاليـة التكلفـة، مـن مُسَـوّغات اعتمـاد التعليـم عـن بعـد في العديـد مـن الـدول المتقدمـة فـإن هـذه الدوافـع والمسـوغات تَنِـمُّ عـن تخطيـط وتدبـير مسـبقين. فهـل تعليمنـا عـن بعـد يسـير في هـذا الاتجـاه؟ وأي نجاعـة في تدريـس العربيّـة بصفـة عامّـة، والتركيـب بصفـة خاصّـة، عـن بعـد؟

لا نحتـاج إلى عنـاء كبـير للإقـرار بـأن تعليـم اللغـة العربيّـة عـن بعـد، بالجامعـة المغربيـة، إبـان جائحـة كورونـا، لا ينـدرج ضمـن المسـوغات والدوافـع المذكـورة سـلفًا، وإنمـا فرضتـه جائحـة كورونـا. إنّ المتأمـل فيمـا يحـدث في التعليـم الجامعـي بالمغـرب يلحـظ أن الاعتمـاد علـى

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الوسـائل التكنولوجيـة في المؤسسـات التعليميّـة لـم يكـن مخططًـا لـه بالكيفيـة السـليمة، ذلـك "أن الصناعـات المعرفيـة الجديـدة مازالـت شـحيحة في البيئـة اللغويّـة العربيّـة، ومـا زالـت الثقافـة العصريـة العربيّـة بحاجـة إلى إعـداد وتهـيئ قـوي ودؤوب، في مجـال الـذكاء والتخزيـن" (الفـاسي الفهـري، ٢٠١٣، ص ص. ٢٤٣ ــ ٢٤٤).

إن التخطيـط والإعـداد المسـبقين لتوظيـف التعليـم عـن بعـد في تدريـس أي وحـدة مـن الوحـدات اللسـانيّة يقتـضي بالضـرورة العنايـة بالعنصـر التقـني، وتأهيـل العنصـر البشـري لخدمـة اللغـة العربيّـة، والعنايـة باللسـانيّات الحاسـوبية. فـ"بالرغـم مـن أن الحاسـوب والإنترنـت والفضائيـات الجديـدة، مـن بـين صناعـات أخـرى، أصبحـت تتجـدد وتتكاثـر يوميًّـا، وتمثـل أدوات جديـدة وحاسـمة في معالجـة اللغـة وانتشـارها... يلاحظ في هـذا الجانب تقصـير غـير معلـل للجامعـات ومراكـز البحـوث العربيّـة في العنايـة باللسـانيّات وفروعهـا المختلفـة، والفـروع المتداخلـة لهـا مـع العلـوم الأخـرى الاجتماعية-الإنسـانية، مثـل علـم الحاسـوب والـذكاء الاصطناعـي. ومشـروع النهـوض باللغـة العربيّـة عـبر النهـوض بالمعرفيـة اللسـانيّة وعلومهـا بأبعادهـا المتنوعـة، مـن جهـة، والتقانـة والصناعـة اللغويّـة الجديـدة، مـن جهـة أخـرى، مـازال في المهـد في البـلاد العربيّـة ويحتـاج إلى إرادة جماعيـة تشـاركية فاعلـة وحاسـمة وجريئـة" (الفـاسي الفهـري، ٢٠١٣، ص ص. ٢٤٤ ــ ٢٤٥).

إن اسـتثمار التكنولوجيـا في تدريـس العربيّـة تشـوبه هفـوات؛ إذ "مازالـت اللغـة العربيّـة في عصـر العولمـة في ألـحّ الحاجـة وأشـدها على إرادة سياسـية جماعيـة قويـة، وإلى توجيـه هذه الإرادة في مخططـات تنفيذيـة تطبيقيـة، وإلى مأسسـة لغويّـة تتداخل فيهـا المكونـات والمؤهلات والمـوارد والتخصصـات الضروريـة مـن أجـل النهـوض بهـذه اللغـة في مسـتوى العصـر، وبتقنياتـه ووسـائطه الثقافيـة والمعرفيـة الجديـدة" (الفـاسي الفهـري، نفسـه، ص. ٢٤٤).

هكـذا يتبـين أن التعليـم عـن بعـد، في الـدول المتقدمـة، يوظـف لخدمـة التنافسـية الاقتصاديـة، أو لتحقيـق تعليـم أفضـل أو لتجنـب التكلفـة، وهـي توظيفًـات تتطلـب إعـدادًا

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

مسـبقًا وتخطيطًـا يراعـي تأهيـل المـوارد البشـرية، وتوفـير الوسـائط والوسـائل التكنولوجيـة. وهـي شـروط لـم تنضـج بعـد في البيئـة العربيّـة عامّـة والمغربيـة بصفـة خاصّـة؛ ذلـك أن توظيـف التعليـم عـن بعـد في مؤسسـتنا كان ارتجاليـا علـى نحـو مـا سـيتبين في ثنايـا هـذ المحـور، وهـذا مـا سـنبينه بعـد إبـرار خصوصيـات وحـدة التركيـب باعتبارهـا مـن الوحـدات اللسـانيّة المُدَرّسَـة في الجامعـة المغربيـة.

٢-٩- خصوصيات وحدة "التركيب"

لإبـراز خصوصيـات وحـدة "التركيـب" باعتبارهـا وحـدة مـن الوحـدات المدرسـة في مسـلك الدراسـات العربيّـة بالجامعـات المغربيـة، نـرى مـن المفيـد إبـراز الأهـداف التـي ينتظـر تحققهـا مـن تدريـس الدراسـات العربيّـة بالجامعـة. فتبعـا لدفـتر الضوابـط البيداغوجيـة لمسـلك الدراسـات العربيّـة بالجامعـات المغربيـة ينتظـرُ مـن الطالـب بالجامعـة المغربيـة، بعـد فـترة الدراسـة بالجامعـة، أن يكـون قـادرًا علـى التعبـير السـليم باللغـة العربيّـة شـفهيًّا وكتابيًّـا ورقميـا مـع تمثـل خصوصيـة أي نمـط تعبـيري، ومعرفـة متطلباتـه، ومراعـاة شـروطه ومقتضياتـه. وتتجلـى تلـك القـدرة، كمـا بَيّنَـا في محـور التقييـم سـلفا، في أهـداف منهـا:

- تَمَكّن الطالب من وسائل الممارسة اللغويّة السليمة شفهيًّا وكتابيًّا.
- تمكن الطالب من فهم التراكيب اللغويّة السليمة وممارستها شفويا وكتابيًّا.
- تمكن الطالب من الآليات المنهجيّة لفهم النصوص معجميا فهمًا سليمًا.

وتبعـا لدفـتر الضوابـط البيداغوجيـة لمسـلك الدراسـات العربيّـة بالجامعـات المغربيـة، يُـدَرّس التركيـب في الجـذع المشـترك بمسـلك الدراسـات العربيّـة[1] (الفصـل الرابـع). ويَـدْرُس الطلبـةُ المحـاورَ المقـررة، ومنهـا:

(١) تمتـد الدراسـة في مسـلك الدراسـات العربيـة ثـلاث سـنوات؛ تشـمل السـنة الأولى الفصلـين الأول والثـاني، وتشـمل السـنة الثانيـة الفصلـين الثالـث والرابـع، وتشـمل السـنة الثالثـة الفصلـين الخامـس والسـادس. ويدخـل التركيـب ضمـن الوحـدات المخصصـة لطلبـة الفصـل الرابـع.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- النظرية التوليديّة التحويلية: أهميتها وأهدافها
- مفاهيـــم أســاس: النحـو - اللغـــة - القـــدرة - الإنجـــاز - النحـو الكلـي - اكتساب اللغة.
- نموذج البنيات التركيبية المتبنى في تشومسكي (١٩٥٧)
- تنظيم النحو ومستويات التمثيل في النموذج المعيار (تشومسكي ١٩٦٥)
- تطبيقـات علـى العربيّـة (الملـف الوصفـي المعتمـد في مسـلك الدراسـات العربيّـة في الكليـة المتعـددة التخصصـات بالناظـور وفـق الضوابـط البيداغوجيـة في الجامعـات المغربيّـة).

إن وحـدة "التركيـب" مسـتوى لسـانيّ مـن المسـتويات المقـررة الـتي يتضمنهـا الملـف الوصفـي الخـاص بمسـلك الدراسـات العربيّـة. ومـن خصائـص الممارسـة اللسـانيّة اتسـامها بالعلميّـة. وتتسـم هـذه الوحـدة بخصائـص علميّـة؛ إذ إن النظريـة التوليديّـة الـتي يدرسـها الطلبـة في هـذه الوحـدة نظريـة لسـانيّة أسسـها تشومسـكي في العقـد الخامـس مـن القـرن المـاضي. وتتميـز هـذه النظريـة بمميـزات منهـا:

١- **التجريد:** يقتضي البحثُ اللسانيّ التوليدي المتأثر بغليلي[1] بناءَ نماذج مجردة.

٢- **الطبيعـة الرياضيـة:** النمـاذج المجـردة ذات طبيعـة رياضيـة. وليـس هنـاك مـا يمنـع مـن تصـور اللغـة موضوعـا رياضيـا، وبالتـالي تصـور اللسـانيّات جـزءا مـن

(١) نسـبة إلى غاليليـو غليلـي، وهـو عالـم فلكـي وفيلسـوف وفزيـائي إيطـالي. وغليلـي هـو أول عالـم قطـع الصلـة بالفكـر القديـم، وتخلـى عـن مفاهيمـه وأسـاليبه وأسسـه، مدشـنًا طريقـة جديـدة في البحـث تقـوم علـى نظـرة جديـدة للطبيعـة، نظـرة علميـة حقـاً. وأسـس غاليلـي العلـم الفزيـائي فـأرسى دعائمـه ومناهجـه (المنهـاج التجريـبي)، ودشـن البحـث في أهـم فروعـه التقليديـة (علـم الحركـة، الحـرارة ...) وأسـهم في قيـام الميكانيـك النظريـة عـلاوة علـى كشـوفه الفلكيـة، والعديـد مـن الملاحظـات، والإنجـازات العلميـة الـتي سـاهمت مسـاهمة كـبرى في بنـاء العلـوم الحديثـة وتغيـير نظـرة النـاس إلى الكـون والطبيعـة (الجابـري، ٢٠١٤، ص. ٢٤٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الرياضيات. يقول الفاسي الفهري: "إذن، قد نعتبر أن الدراسة اللسانيّة جزء من الرياضيات، وهذا هو موقف مونطكَيو (Montague) بالفعل" (الفاسي الفهري، ١٩٨٥، ج ١، ص. ٤٢).

٣- **المرونة الإبستمولوجية:** هذه النماذج الرياضية المجردة أكثر واقعية، إلى حد، من الإحساسات العادية للعلماء (الفاسي الفهري، ١٩٨٥، ج ١، ص. ٢٥).

ويتبين من عملية تدريس وحدة "التركيب" بوصفها مستوى لسانيًّا، أن طالبَ الدراسات العربيّة يتوصل إلى نتيجة مفادها أن النحو التوليدي تتخلله نماذج لم يسبق له أن دَرَسَها، وسيرى اختلافا بينًا وواضحًا بين وحدة التركيب والوحدات التي اعتاد دراستها؛ إذ تتميز وحدة التركيب ببروز جوانب صورية مجردة؛ حيث يركز النحو التوليدي، مثلما بينا سابقًا، على بناء نماذج صورية واضحة لما يمثل معرفة لغة (أو لغات) طبيعيّة معينة.

وتتميز وحدة "التركيب" بكونها تعتمد الصورنة، والتشجير، وتوظيف الرموز الرياضية، والخطاطات التي تحتاج إلى شرح وتفسير، وتتطلب تطبيقات متكررة لاستكناه محتواها، وهي مسائل تقتضي تركيزا قويا ومتابعة متأنية ونحن ندرسها حضوريًّا. فكيف تدرس عن بعد؟ ذلك ما نُبَيّنه في المحور الثالث التالي:

٣-٩- أوجه القصور في تدريس وحدة "التركيب" عن بعد بالتعليم الجامعي

لا نحتاج إلى عناء كبير للإقرار بغياب الشروط الأساس لتحقيق التعليم عن بعد (بالجامعة المغربية على سبيل التمثيل لا الحصر)؛ فهي بدون شك غير متاحة لكل المعنيين في العملية التعليميّة بالجامعة؛ إذ أن عددًا لا يستهان به من الطلبة لا تتوفر لديهم الأجهزة المكوّنة للتكنولوجية التربويّة، كما أن الأساتذة لم يحظوا بتدريب مسبق، ولذلك تبقى التجربة الذاتية اجتهادًا محفوفًا بالمخاطر. إن شروط إنجاز التعليم عن بعد

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

غـيرقائمـة، فعـدد كبـيرمـن الطلبـة الذيـن ندرّسـهم يفتقـرون إلى وسـائل اتصـال سـريعة، كمـا أن المدرسـين والمشـرفين التقنييـن علـى هـذا الصنـف مـن التعليـم لـم يتلقـوا تدريبًـا أو تكوينًـا مسـبقًا لتوظيـف التعليـم عـن بعـد. أضـف إلى ذلـك غيـاب إدارة تربويّـة قـادرة علـى تدبـيرالتعليـم عـن بعـد وذلـك بمتابعـة الطـلاب وتقييمهـم. وهـذا يؤكـد نتيجـة حتميـة مفادهـا أنـه لا يمكـن أن ننتظـر تحقيـق نتـائج إيجابيـة في غيـاب شـروط الإنجـاز.

ولـك أن تتصـور أن عمليـة تدريـس وحـدة "التركيـب" بمـا تتيحـه التقنيـات التكنولوجيـة، والـتي قـد لا نتحكـم فيهـا كليًـا باعتبارهـا وسـائط، تتأثـرُ بعوامـل خارجيـة (الصبيـب، ومـكان كل متعلـم ومسـتواه في اللسـانيّات، خصوصيـات الوحـدة المُدَرّسـة.....الخ). فمـا السـبيل إلى تجويـد تدريـس المسـتويات اللسـانيّة بالجامعـة العربيّـة عامّـة والمغربيـة خاصّة؟

٩-٤- اقتراحات في الاستثمار الأنجع لتدريس النظرية اللسانيّة عن بعد

إن التأمـل في محـاور وحـدة التركيـب (باعتبـاره مسـتوى لسـانيًا) المشـار إليهـا في المحـور الثـاني، وفي الأهـداف المـراد تحقيقهـا مـن جهـة، وتدريـس هـذه الوحـدة عـن بعـد مـن جهـة أخرى، يجعلنـا ننظـر في مسـألة الوسـائل المتاحـة في التعليـم عـن بعـد؛ ذلـك أن تحقيـق التعليـم عـن بعـد يحتـاج، تبعًـا لأوزي (٢٠١٥)، إلى:

أ- وجود وسائل اتصال سريعة.

ب- بنـاء مناهـج تعليميّـة علـى أسـس نفسـية وبيداغوجيـة وديداكتيكيـة مناسـبة للمـدارك العقليـة للطلبـة الذيـن يتوجـه إليهـم التعليـم الإلكـتروني.

ج- تدريب المدرسين والمشرفين التقنيين على هذا الصنف في التعليم.

د- إيجـاد إدارة تربويّـة قـادرة علـى تدبـيرالتعليـم عـن بعـد، وذلـك بمتابعـة الطلاب وتقييمهم.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

وبعبارة أخرى، يتطلب التعليم عن بعد توظيف ما يسمى بالتكنولوجيات التربويّة؛ أي تقنيات المعلومات والاتصال التي دخلت مجال التربية والتكوين على مستوى التأطير والتعلمات والتكوينات، أو التخطيط والتنظيم والتدبير والتقييم. وتشمل التكنولوجيات التربويّة مجموع البرامج المعلوماتية والتفاعلية، والمواد الرقمية، والأدوات التكنولوجية والأجهزة الالكترونية المختلفة، علاوة على شبكات وأنظمة الاتصال وما توفره من خدمات وتطبيقات (من قبيل التبادل الآني للمعلومات والأفكار، والمؤتمرات عن طريق الفيديو، والتعلم عن بعد، والمكتبات الرقمية، الخ).

وتتمحور أهداف استثمار التكنولوجيات التربويّة في الرفع من جودة التربية والتكوين، على مستويات عدة، أهمها: تيسير إدراك المعارف المختلفة، وجعل العملية التعليميّة التعلميّة أكثر جاذبية وإثارة وتشويقا، وتأهيل العنصر البشري للاندماج في مجتمع المعرفة، والتمكين من اعتماد استراتيجيات التعلم الذاتي، وبناء المشاريع الشخصية في البحث والابتكار، وعقلنة الحكامة التربوية باعتماد نظم معلوماتية مندمجة ومتكاملة، وخلق جماعات افتراضية معرفية لتبادل الرأي، وتقاسم الأفكار، وبناء الذكاء الجماعي بين الفعاليات التربويّة، ورفع العزلة عن المدرسين والمؤطرين والباحثين في التربية والتكوين.

ونرى أن تدريس اللسانيّات عن بعد يجعلنا نركز على أسئلة أساس تطرح أكثر من إشكال:

- من يُدَرّس؟
- من نُدَرّس؟
- ماذا ندرس؟
- كيف ندرس؟

إن هذه التساؤلات رغم بساطتها نراها مهمة وأساس الانطلاق في تدريس المستويات اللسانيّة عن بعد؛ فهي تهم تدريس اللسانيّات في شعب اللغة العربيّة بكليات الآداب

بالجامعـة المغربيـة. و"نتصـور أن هـذا الوضـع لا يختلـف عـن بـاقي المعاهـد والمؤسسـات الجامعيـة في العالـم العـربي كثـير الاختـلاف" (غلفـان، ٢٠١٣، ص. ٢٥٢). وتشـكل عمليـة تدريـس اللسـانيّات في مسـتواها الجامعـي حالـة مـن حـالات التواصـل بمعناهـا العـام الـتي تعكـس جملـة مـن أركان التواصـل ودعائمـه، ومـن هـذه الأركان المرسِـل (الأسـتاذ) والمرسَـل إليـه (الطالـب) والرسـالة (المحتـوى) (غلفـان، ٢٠١٣).

فالأسـتاذ المـدرس يفـترض فيـه أن يكـون متخصصًـا في اللسـانيّات، تلقـى تكوينـه الجامعـي علـى يـد متخصصـين عـرب أو أجانـب أو هما معًـا، وقـام فيهـا بإنجـاز دراسـات وأبحـاث رصينـة. إلا أن واقـع الحـال بجامعتنـا يقـر بوجـود مجموعـة مـن الأسـاتذة الذيـن اضطـروا لتدريـس اللسـانيّات علـى الرغـم أنهـم غـير مختصـين في اللسـانيّات لإكمـال الحصـص الأسـبوعية (سـاعات التدريـس). أمـا الطالـب متلقـي اللسـانيّات في كلياتنـا فـ" ليـس لـه إلمـام نظـري كبـير بالعلـوم الإنسـانية اللهـم إلا مـا كان مـن أفـكار عامّـة لا تغـني ولا تسـمن مـن جـوع عـن اللغـة وعـن اللسـانيّات وعـن المناهـج في العلـوم الإنسـانية...ودون التقليـل مـن قيمـة طلبتنـا، يمكـن القـول إنّ لهـم ثقافـة نحويّـة قديمـة" (غلفان، نفسه، ص. ٢٥٣).

إن الغـرض مـن إبـراز هـذه الأسـئلة هـو التنبيـه علـى أهميّـة إعـداد الشـروط الأسـاس لإنجـاح عمليـة التعليـم عـن بعـد؛ إذ إن وجـود المـدرس المتخصـص والمتمكـن مـن مجـال اشـتغاله، ووجـود الطالـب الراغـب في التكويـن اللسـانيّ، ومحتـوى يسـتجيب للغايـة الفلسـفية مـن التدريـس عـن بعـد، ناهيـك عـن توفـر الوسـائل التكنولوجيـة اللازمـة لإنجـاح هـذا النمـط مـن التعليـم، والـتي أشـرنا إلى بعـض منهـا في هـذا المحـور، مـن شـأنه أن يسـهم في تجويـد التدريـس عـن بعـد.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

خلاصة الباب الثاني

نستنتج من خلال ما تقدم في ثنايا هذين الفصلين من هذا الباب أن إصلاح تعليم العربيّة يتأسس على تخطيط لغوي متزن؛ يبدأ بتخطيط مكانة العربيّة ووضعها بين اللغات، ثم التخطيط لاكتساب العربيّة، وتخطيط محتوى المقررات الدراسية. أضف إلى ذلك أن التعليم المبكر للغة العربيّة له مزايا متعددة؛ إذ يزود الطفل بنسق متكامل يمكّنه من لغته العربيّة، وكلما تعلم الطفل اللغة مبكرًا كلما كان لذلك أثر إيجابي على نحو ما تدعمه التجارب العربيّة (الدّنان أنموذجًا). ويشترط في معلم العربيّة للناطقين بها أن يكون متمكنًا من أصوات العربيّة وصواتتها وتركيبها ومعجمها وأبنية خطابها، وأن يكون قد تلقى تكوينًا في اللسانيّات. أما متعلم العربيّة فنجاحه مرتبط بالبيئة النفسية والاجتماعية التي ينبغي تهيئها له في العملية التعليميّة، فضلًا عن رغبته في التحصيل اللغوي. وتبين أن محتوى المقررات الدراسية يحتاج إلى تعديل ليجعل العربيّة في صورة محببة للمتعلمين؛ ذلك أن اعتماد الدروس اللغويّة العربيّة على النحو القديم يؤشر على خلل؛ حيث إن ترتيب الموضوعات في كتب النحاة اقتضته التعالقات بين الأبواب النحويّة، وهذا الترتيب لا يصلح العمل به في العملية التعليميّة التي تتطلب التدرّج وتوظيف ما يخدم المتعلمين، وتجنب ما يعرقل تحقيق أهداف التعليم. كما أن تنفيذ المقرر الدراسي في جميع المستويات يحتاج إلى الوقت الكافي لتحقيق الأهداف؛ ذلك أن الغلاف الزمني المخصص حاليًّا لا يكفي لإنجاز دروس العربيّة إنجازًا تامًا، وهذا ما يجعل المعلّم والمتعلم في صراع مع الزمن؛ فتنكمش التطبيقات، ولا يتحقق التقويم النهائي للدرس.

إن العمل بالتمهير بدلًا من القواعد المحفوظة يشكل حافزًا للمتعلمين قصد تنمية رصيد اللغوي عبر مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

وللتأكد من تحقيق أهداف العملية التعليميّة يجب إجراء التقويم لتعزيز نقط القوة وإصلاح نقط الضعف، وقد مثلنا بـ"تقييم الكفاية اللغويّة للطالب المسجل بالجامعة، حيث إن صياغة اختبار لتقييم الكفاية اللغويّة في اللغة العربيّة يتطلب تحديد أهداف التقييم المتمثلة في مدى مطابقة الأهداف لمردود الطلبة، ومستوى التقييم وسماته،

ومعاييره، والمكونات اللغويّة، ومؤشرات التمكن منها، وبنية الاختبار ومحتواه، والمدة الزمنية، وعناصر الإجابة.

ويمكننا توظيف نتائج النظرية اللسانيّة التوليديّة، واستثمار مقوماتها في ميدان تدريس اللغات. فالبساطة والوضوح والاختزال والإبداعية والتوليد والتشجير كلها مفاهيم يمكن توظيفها في تحبيب دروس اللغة العربيّة إلى المتعلمين، خاصّة أن كلّ متعلم يولِّد مزودًا بجهاز بيولوجي يمكنه من اكتساب العربيّة وتسهيل تعلمها. فتوليد جمل عديدة انطلاقًا من عدد محدود من الأصوات، وإنتاج عبارات، بتوظيف التحويلات، من شأنه أن يبرز قدرة المتعلمين على إبداع جمل لم يسمعوها من قبل، بناء على قواعد النظرية التوليديّة. وتفيدنا النظرية التوليديّة، أيضًا، في تفسير أخطاء المتعلمين في القواعد النحويّة والعمل على تجنبها في إبداعاتهم الشفهية والكتابية. أضف إلى ذلك أن مفاهيم الربط العاملي والضمائر والإحالة والعائدية يمكن للمتعلم استثمارها أثناء إنتاج نص، أو خطاب، أو رسالة، أو عمل إبداعي يتسم بالاتساق والترابط والانسجام.

ونخلص أيضًا إلى أن قرار توظيف تقنية التعليم عن بعد دون إعداد مسبق وتدبير محكم يراعي الشروط الضرورية لتحقيق هذا النوع من التعليم، يؤكد غياب رؤية فلسفية واضحة؛ فلم تكن غايات التعليم عن بعد بالمغرب مخططًا لها كما هو الأمر في الدول المتقدمة التي توظف التعليم عن بعد لخدمة التنافسية الاقتصادية، أو لتحقيق تعليم أفضل، أو لتجنب التكلفة، وهي توظيفات تتطلب إعدادًا مسبقًا وتخطيطًا يراعي تأهيل الموارد البشرية، وتوفير الوسائط والوسائل التكنولوجية. أما في البيئة العربيّة بصفة عامّة والجامعة المغربية بصفة خاصّة، فإن الشروط لم تنضج بعد؛ حيث لم تنضج أسس التطبيق لا من حيث الوسائل فحسب، بل من حيث التأهيل والتبئ، أي غياب بيئة مناسبة لإنجاح التدريس عن بعد. إن القرارات المتسرعة، وغياب رؤية فلسفية واضحة، تجعل التعليم عن بعد شعارا، وسيبقى كذلك ما لم تهيأ له البيئة المناسبة لتطبيقه. وحينما يتحقق التبئ المناسب لتوظيفه، يمكننا أن نستفيد منه ليس فقط في زمن الجائحة، بل لغايات نفعية أخرى مثلما استفاد منه غيرنا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الخاتمة

ركّزنا في هذا الكتاب على مسألة استثمار اللسانيّات التربويّة في معالجة مشاكل تعليم العربيّة؛ إذ فسّرنا دواعي توظيف هذه اللسانيّات في خدمة العربيّة. وبيّنّا، في الباب الأول، مؤشرات ضعف وضعية العربيّة ومكامن الخلل وأسبابه في تعليمها. وأوضحنا، في الباب الثاني، كيفية توظيف اللسانيّات التربويّة في إصلاح تعليم الدرس اللغوي العربي، ودور النظرية اللسانيّة (اللسانيّات التوليديّة أنموذجًا) في تجويد تدريس العربيّة. وعمومًا تمكنّا من التوصل إلى النتائج التالية:

- مُسَوّغُ تبني اللسانيّات التربويّة لحل الخلل في وضع العربيّة ناتج عن استمرار هيمنة الثقافة الاستعمارية بالدول العربيّة عامّة والمغرب خاصّة، وكذا عجز متعلم العربيّة عن التواصل بها بطلاقة، ناهيك عن الاختلالات التي تنخر الجسد التعليمي في الوطن العربي. وقد بيَّنا أن الهدف من تعليم أيّ درس لغوي هو تحقيق التواصل، واستعمال اللغة في القراءة والفهم والتعبير عن حاجيات الإنسان، وأن درسنا اللغوي العربي، بالمغرب، يحدد هذا الهدف منطلقًا في التعليم، إلا أن المنهجيّة المتبعة في تدريسه لا تحقق هذا الهدف.
- استثمار النظرية اللسانيّة في تعليم العربيّة أملاه تهميشُ القضايا اللسانيّة في الابتدائي والإعدادي، واعتمادُ الموضوعات اللغويّة على النحو القديم، وعدم ملاءمة بعض الدروس اللغويّة لمستوى المتعلمين وبيئتهم، وغياب التدّرج التّربويّ في ترتيب المستويات اللسانيّة. إن المستوى الصوتي مقدّم على المستوى الصرفي الذي يَتَّسم بالتعقيد، وهذا لم يراع في تأليف المقررات الدراسية؛ إذ حظيت دروس الصّرف (الميزان الصرفي والمجرد والمزيد على سبيل التمثيل لا الحصر) بالأولوية في الإعدادي، وكان الأجدر أن تدرس في مرحلة لاحقة.
- الحاجة ضرورية إلى توظيف علم اللسانيّات التربويّة؛ إذ لا يمكن تصور تعليم لغة فعّال دون الاستعانة باللسانيّات التربويّة باعتبارها تُدْمج أدوات البحث

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

اللسـانيّة والتخصصـات الأخـرى ذات الصلـة بالعلـوم الاجتماعيـة لحـلّ شـامل للإشـكالات والقضايـا أو المسـائل الـتي لهـا صلـة باللغـة والتعليـم.

- أسـباب الخلـل في تعليـم الـدرس اللغـوي ناتجـة عـن غيـاب تخطيـط لغـوي مـتزن، وعـن التأثـير السـلبي للعاميـة علـى الفصـحى، وكـذا سـوء تكويـن معلّـم العربيّـة. ناهيـك عـن كـون الغـلاف الزمـني المخصـص للعربيّـة في مختلـف المسـتويات لا يكفـي لجعلهـا لغـة وظيفيّـة.
- العربيّـة تحتـاج إلى تخطيـط لغـوي قصـد تجـاوز مشـاكلها، فهـي في حاجـة إلى تحديـد الأهـداف المرجـوة مـن تعليمهـا، والوسـائل الكفيلـة لتحقيـق ذلـك، وسـنّ سياسـة لغويّـة تضـع حـدًّا لسـلبيات مسـألتي الازدواجيـة والثنائيـة، علـى أن يكـون التخطيـط مـن لـدن المختصـين لتجنـب التعقيـدات، وتذليـل الصعوبـات، وتبسـيط القواعـد، كمـا يتطلـب التخطيـط اللغـوي تحسـين تخطيـط وضـع العربيّـة، وتخطيـط اكتسـابها، وتخطيـط متنهـا.
- مُعَلّـم العربيّـة يجـب أن يكـون متقنًـا للعربيّـة، وقـادرًا علـى فهـم أصواتهـا وصواتتها، وشـرح نظامهـا، وكلماتهـا وجملهـا، وأبنيـة خطابهـا؛ أي يجـب أن يتلقـى تكوينًـا في اللسـانيّات، وأن يكـون مُلِمًّـا بمجـال بحثـه، ومالـكًا لمهـارات تعليـم اللغـة العربيّـة.
- مراعـاة الجوانـب النفسـية والاجتماعيـة للمتعلـم تفيـد في تحديـد كيفيـة تعليمـه.
- التعليـم المبكـر للعربيّـة لـه نتـائج إيجابيـة، إذ يـزود الطفـل بنسـق متكامـل يمكنـه مـن اسـتعمال اللغـة بطريقـة سـليمة. ويلـزم تجنـب إدخـال اللغـة الأجنبيـة في سـنّ مبكـرة. ولا شـك أن تعميـمَ تجربـة الدّنـان علـى كل أطفـال الوطـن العـربي سيُسـهم، لا محالـة، في تقويـة حصيلتهـم اللغويّـة في العربيّـة.
- الكتـاب التعليـمي مـن أهـم الجوانـب الـتي يجـب أن يُتَوَجّـهَ إليهـا الإصـلاح، لأن نجـاحَ التعليـم في غـرس عـادة القـراءة لـدى المتعلمـين، مـن شـأنه أن يقـوّيَ لغتَهـم، ويعالـج ضَعفهـم اللغـوي، ويتيـح لهـم فـرص الاطـلاع علـى النصـوص الفصيحـة، وكـثرة الاحتـكاك بأسـاليب التعبـير المختلفـة، لذلـك يتأثـرُ المحتـوى بعوامـل داخليـة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

(ضـرورة توظيـف اللسـانيّات) وعوامـل خارجيـة (الأهـداف، مسـتوى المقـرر، الوقـت المخصـص للتعليـم).

- تعليـم العربيّـة يجـب أن يركـز على تعليـم المهـارات الأسـاس الـتي تحقـق التواصـل؛ وذلـك بالتركـيز على مهـارات التحـدث والقـراءة والكتابـة والاسـتماع مـع إعطـاء أهميّـة لمهـارة الاسـتماع.
- اعتبرنـا القـدرة على توظيـف العربيّـة في مختلـف السـياقات ومختلـف المقامـات، والتحـدث بطلاقـة وسلاسـة لغويّـة مؤشـرًا على تميـز المتعلم/الطالـب بالكفايـة اللغويّـة، دون مراعـاة مـدى تمكنـه مـن علـوم اللغـة ونظرياتهـا أو مصطلحاتهـا. وميَّزنـا بـين المعرفـة الواعيـة والمعرفـة الضمنيـة في إطـار اللسـانيّات التربويّـة بوصفهـا إطـارًا نظريًّـا يسـتفيد مـن العلـوم المعرفيـة. وحددنـا المعايـير الأسـاس الـتي ينبغـي أن يَتَّسـم بهـا التقييـم، وهـي معايـير مسـتمدة مـن الخـبرات الدوليـة الـتي لهـا السـبق في هـذا المجـال.
- إن صياغـة اختبـار الكفايـة اللغويّـة لمتعلـم العربيّـة يجـب أن تشـمل، في نظرنـا، أهـداف التقييـم المتمثلـة في مـدى مطابقـة الأهـداف لمـردود الطلبـة، ومسـتوى التقييـم (العينـة المسـتهدفة أي الطالـب الملتحـق بالجامعـة)، وسـمات التقييـم، ومعايـيره، والمكونـات اللغويّـة، ومؤشـرات التمكـن منهـا، وبنيـة الاختبـار ومحتـواه، والمـدة الزمنيـة، وعناصـر الإجابـة.
- نـرى أن تقييـم الكفايـة اللغويّـة للطالـب أو المتعلـم جـزء أسـاس مـن تقييـم مسـتوى التعليـم بوجـه عـام، فاللغـة ركـيزة مـن ركائـز النظـام التعليـمي؛ ذلـك أن تشـخيص الحصيلـة اللغويّـة للطالـب في العربيّـة سـيفرز فكـرة عـن مواطـن الخلـل قصـد إصلاحهـا، ومواطـن القـوة قصـد تعزيزهـا.
- إن التعليـم يتطلـب معرفـة لسـانيّة في العديـد مـن وحـدات المناهـج الدراسـية المختلفـة أو في جميـع موادهـا؛ إذ إن النظريـة اللسـانيّة يمكـن أن تسـاعد في تقويـة جُـلّ وحـدات المنهـاج الـدراسي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- نوظـفُ اللسـانيّات في تعليـم المنهـاج الـدراسي؛ لأن الفهـمَ الأعمـقَ للغـة يُراعَـى في أيّ منهـاج نظـرا لفوائـده التعليميّـة علـى المـدى الطويـل؛ فمِـن ذلـك تسـتمد اللغـة أهميتهـا ومتعتهـا، وتضـع هـذه الحجـج اللغـة في موقـع مفاضلـة مـع العلـوم الأخـرى. ولذلـك مـن المهـم أن تكـون قـادرًا علـى إظهـار المزيـد مـن الفوائـد الملموسـة لمعرفـة اللغـة. والمُسَـوّغ الممكـن لمعرفـة اللغـة هـو الحُجـة المقدمـة بـأن معرفتهـا تُحَسّـن المهـارات اللغويّـة (الكتابـة والقـراءة والتحـدث والاسـتماع).
- النحـو التعليـمي يبسـط النحـو العلـمي؛ إذ يوضـع أساسًـا لتلبيـة حاجـات المتعلمين، ولمسـاعدتهم علـى تعلـم اللغـة المسـتهدفة. ويسـتند النحـو التعليـمي في صياغتـه إلى نظريـة لسـانيّة في الاكتسـاب، ونظريـة نفسـية في التعلـم، وأوصـاف لسـانيّة للغـة المسـتهدفة ولمتعلميهـا.
- يمكننـا توظيـف اللسـانيّة التوليديّـة واسـتثمار مقوماتهـا في ميـدان تدريـس العربيّـة. فمنظورهـا للاكتسـاب اللغـوي، ومقوماتهـا (البسـاطة والوضـوح والاختـزال والإبداعيـة والتوليـد والتشـجير) كلُّهـا مفاهيـم يُمكـن توظيفهـا في تحبيـب دروس اللغـة العربيّـة إلى المتعلمـين، خاصّـة أن كل متعلـم يولـد مـزودًا بجهـاز بيولـوجي يُمَكّنُـه مـن اكتسـاب العربيّـة وتسـهيل تعلمهـا. فتوليـد جمـل عديـدة انطلاقًـا مـن عـدد محـدود مـن الأصـوات، وإنتـاج عبـارات، بتوظيـف التحويـلات، مـن شـأنه أن يـبرز قـدرة المتعلمـين علـى إبـداع جمـل لـم يسـمعوها مـن قبـل، بنـاء علـى قواعـد النظريـة التوليديّـة. وتفيدنـا هـذه النظريـة، أيضًـا، في تفسـير أخطـاء المتعلمـين في التراكيـب اللغويّـة والعمـل علـى تجنبهـا في إبداعاتهـم الشـفهية والكتابيـة. أضـف إلى ذلـك أن ضوابـط الربـط العاملـي والضمائـر والإحالـة والعائديـة يمكـن للمتعلـم اسـتثمارها أثنـاء إنتـاج نـص، أو رسـالة، أو عمـل إبداعـي يتسـم بالاتسـاق والترابـط والانسـجام.
- ضـرورة إعـادة النظـر في متـن اللغـة العربيّـة؛ وذلـك بربـط اللغـة بواقعهـا، وإدخـال المفـردات المسـتجدة في حياتنـا إلى المعجـم مثلمـا أخذهـا الخليل بن أحمـد الفراهيدي مـن واقعهـا. كمـا يمكننـا اسـتثمار مـا تتيحـه التكنولوجيـا لخدمـة معجـم العربيّـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- المعجـم العـربي الحـالي يحتـاج إلى إدراج الجانـب الصـوتي والتركيـبي والـدلالي لـكل وحـدة معجميـة؛ إذ إن المعاجـم العربيّـة قديمهـا وحديثهـا لا تمثـل الجانـب النطقـي للمفـردات اللغويّـة. ويُمْكِنُنَـا اسـتثمار تصـور النمـوذج المعيـار، المُبَـيّن في تشومسـكي (١٩٦٥)، للمكـون المعجـمي الـذي يشـمل سـمات صوتيـة وتركيبيـة ودلاليـة. ويكـون مـن المفيـد أن تشـمل المداخـل المعجميـة في المعاجـم العربيّـة الحديثـة الخصائـص النطقيـة، إضافـة إلى الخصائـص الكتابيـة، والصـورة الصواتيـة للمفـردة، والخصائـص الصرفيـة للمـادة الواحـدة، والمعلومـات التركيبيـة (الصنـف المقـولي، والإطـار التفريعـي)، والمعـنى، والخصائـص البلاغيـة والمقاميـة. وهـذه المعلومـات ذات قيمـة مهمـة لبنـاء معجـم يفيـد المتعلـم، ويمكـن أيضًـا اسـتخدامه في التطبيقـات الآليـة والمعالجـة الحاسـوبية. ومـن شـأن اشـتمال المعجـم علـى هـذه المعلومـات المذكـورة أن يحـلَّ مشـاكل راهنـة في وضـع العربيّـة. كما أن اسـتخدام الآليـات التكنولوجيـة إذا رُوعيـت البيئـة المناسـبة لتحقيقـه، مـن شـأنه أن يسـهم في خدمـة العربيّـة بحثًـا وتعليمًـا.

وأملنـا أن تسـتثمر هـذه النتـائج في إصـلاح تعليـم لغتنـا العربيّـة؛ وذلـك بتظافـر جهـود الجميـع في البيـت، والمدرسـة، ووسـائل الإعـلام، لرفـع المسـتوى اللغـوي للتلميـذ والطالـب وتمكينهمـا مـن ممارسـة مهاراتهمـا اللغويّـة، وشـحذها، وتطويرهـا بمـا يعـود بالنفـع علـى التكويـن العلـمي. ولا شـك أن مراجعـةً، لمناهـج تعليـم اللغـة العربيّـة وبرامجهـا، تسـتثمرُ اللسـانيّات التربويّـة أصبحـت ملحَّـة في مختلـف مسـتويات التعليـم مـن الابتـدائي إلى الجامعـي. وفي سـبيل تحقـق هـذا المبتغـى، يجـب أن تتكاثـف جهـود المختصـين والغيوريـن علـى العربيّـة لإعادتهـا إلى سـابق مجدهـا وعظمتهـا.

المصادر والمراجع

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المصادر والمراجع

أ- العربيّة

- أحمـد السـيد، محمـود. (١٩٨٨). اللغـة تدريسًـــا واكتسابًـــا. الريـــاض: دار الفيصل الثقافية.
- الأحمـر، خلـف. (ت. ١٨٠ هـ). مقدمـة في النحـو. تح: عـز الديـن التنـوخي. ط ١٩٦١. دمشـق: وزارة الثقافـة والإرشـاد القـومي.
- أرسـلان، زكريـاء. (٢٠١٦). إبسـتمولوجيا اللغـة النحويّـة: بحـث في مقاييـس العلميّـة ومرجعيـات التأسـيس والتأصيـل. الأردن: دار كنـوز المعرفـة.
- إكرامـن، عبـد الله. (٢٠١٤). حصيلـة التلاميـذ مـن الكفايـات اللغويّـة والمنهجيّـة في اللغـة العربيّـة بعـد إنهائهـم للأسـلاك التعليميّـة الثلاثـة: دراسـة ميدانيـة مقارنـة في جهـتي دكالـة عبـدة وسـوس. آسـفي: مطبعـة القـدس جنـان عيـلان.
- أوزي، أحمـد. (٢٠١٥). التعليـم والتعلـم الفعـال: نحـو بيداغوجيـة منفتحـة علـى الاكتشـافات العلميّـة الحديثـة حـول الدمـاغ. الربـاط: منشـورات مجلـة علـوم التربيـة.
- آيـت أوشـان، علـي. (١٩٩٨). اللسـانيّات والبيداغوجيـا: نمـوذج النحـو الوظيفـي، الأسـس المعرفيـة والديداكتيكيـة. الـدار البيضـاء: دار الثقافـة.
- بـادو، الحسـين. وآخـرون. (٢٠٢١). في رحـاب اللغـة العربيّـة السـنة السادسـة مـن التعليـم الابتـدائي. دليـل الأسـتاذ. المغـرب: مصـادق عليـه مـن لـدن وزارة التربيـة الوطنيـة والتعليـم العـالي وتكويـن الأطـر والبحـث العلـمي. قطـاع التربيـة الوطنيـة. مطبعـة السـلام الجديـدة.
- بـراون، دوجـلاس. (١٩٩٤). أسـس تعلـم اللغـة وتعليمهـا. ترجمـة عبـده الراجـحي وعلـي علـي أحمـد شـعبان. بـيروت: دار النهضـة للطباعـة والنشـر.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- البريـدي، عبـد الله. (٢٠١٣). التخطيـط اللغـوي: تعريـف نظـري ونمـوذج تطبيقـي. ورقـة مقدمـة في: الملتقـى التنسـيقي للجامعـات والمؤسسـات المعنيـة باللغـة العربيّـة في دول مجلـس التعـاون لـدول الخليـج العربيّـة، ٧-٩ مايـو.
- بلانـت، جـاك. (١٩٩٦). تقييـم البرامـج. كتـاب مترجـم مـن إشـراف وزارة التربيـة الوطنيـة. المغـرب: وزارة التربيـة الوطنيـة.
- بلعيـد، صالـح. (٢٠٠٩). دروس في اللسـانيّات التطبيقيـة. ط ٤. الجزائـر: دار هومـة للطباعـة والنشـر.
- بـن عربيّـة، راضيـة. (٢٠٢٢). دور الذخيرة في تعليميّة اللغـة العربيّـة من منظور عبد الرحمـن الحـاج صالـح، مقـال ضمـن: أعمـال مؤتمـر اللغـة العربيّـة الـدولي الخامـس بالشـارقة بعنـوان: تعليـم اللغـة العربيّـة وتعلمهـا، تطلـع نحـو المسـتقبل (المتطلبـات، والفـرص، والتحديـات). الشـارقة: إصـدارات المركـز التربـوي للغـة العربيّـة لـدول الخليـج بالإمـارات العربيّـة المتحـدة.
- البوشيخي، عز الدين.
  - (٢٠٠٢). نحـو اسـتثمار اللسـانيّات في تعليـم اللغـة العربيّـة، محـور في يـوم دراسي في موضـوع: اللسـانيّات وتعليـم اللغـة العربيّـة وتعليمهـا. سلسـلة النـدوات ١٤. منشـورات كليـة الآداب والعلـوم الإنسـانية بمكنـاس. الربـاط: منشـورات عـكاظ.
  - (٢٠١١). تعليـم اللغـة العربيّـة للنـاطقين بغيرهـا وسـبل تطويـره. في: http://forum-ar.yialarabic.net/t234.html.
  - (٢٠١٥). النحـو التعليمي للغـة العربيّـة، مبادئـه وإجراءاتـه. مجلـة وليلي. العـدد ٢٠. صـص ٢٢٧ - ٢٣٨. مكنـاس: دفاتـر المدرسـة العليـا للأسـاتذة.
- بوشـوك، المصطفـى بـن عبـد الله. (٢٠٠٠). تعليـم وتعلـم اللغـة العربيّـة وثقافتهـا: دراسـة نظريـة وميدانيـة في تشـخيص الصعوبـات- اقـتراح مقاربـات ومناهـج ديداكتيكيـة- بنـاء تصنيـف ثلاثي الأبعـاد في الأهـداف اللسـانيّة. ط ٣. الـدار البيضاء: مطبعـة النجـاح الجديـدة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- بوصواب، إبراهيم. (٢٠٠٥). مناهج دولية لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها: فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية نموذجا. المغرب: منشورات جامعة الأخوين.
- بيتس، طوني. (٢٠٠٧). التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. ترجمة: وليد شحادة. ط ٢. الرياض: شركة العبيكان للأبحاث والتطوير.
- تشومسكي، نعوم.
  - (١٩٩٣). المعرفة اللغويّة: طبيعتها وأصولها واستخدامها. ترجمة وتعليق: فتيح محمد. القاهرة: دار الفكر العربي.
  - (٢٠٢٠). اللسانيّات الديكارتية: فصل في تاريخ الفكر العقلاني. ترجمة: الرحالي، محمد. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.
- تمام حسان (١٩٩٤). اللغة العربيّة معناها ومبناها. الدار البيضاء: دار الثقافة.
  - (٢٠٠٦). مقالات في اللغة والأدب. القاهرة: عالم الكتب.
- الجابري، محمد عابد. (١٩٧٣). أضواء على مشكل التعليم بالمغرب. الدار البيضاء: دار النشر المغربية.
  - (٢٠١٤). مدخل إلى فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي. ط ٨. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة.
- جحفة، عبد المجيد. وآخرون. (٢٠١٥). تقييم المعارف اللغويّة عند الطالب بالجامعة، تقنية الرائز الشخصي. دفاتر مركز دراسات الدكتوراه. منبر طلبة الدكتوراه. العدد ١. ٢٠١٥. صص.٤١ - ٦١. الدار البيضاء: كلية الآداب والعلوم الإنسانية بن مسيك.
- الجرجاني، عبد القاهر. (د ت). كتاب دلائل الإعجاز. قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر. القاهرة: مكتبة الخانجي بالقاهرة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (د ت). اللمع في العربيّة. تح: فائز فارس. الكويت: دار الكتب الثقافية.
- الحاج صالح، عبد الرحمان. (١٩٧٤). أثر اللسانيّات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة. مجلة اللسانيّات. عدد ٤. الجزائر: جامعة الجزائر.
- الحبيبي، شريف.
  - (٢٠١٢). تصور مقترح لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في ضوء مفهوم الكفاءة اللغويّة. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربويّة.
  - (٢٠١٣). إعداد اختبارات الكفاءة اللغويّة للناطقين بغير العربيّة: دراسة تحليلية. في: http://azhar-ali.com
- حساني، أحمد. (٢٠٠٠). دراسات في اللسانيّات التطبيقية: حقل تعليميّة اللغات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- حليلي، عبد العزيز. (١٩٩٩). قضايا لسانيّة: السوسيو لسانيّات-التصريف-أقسام الكلم. فاس: مطبعة انفو برانت.
- الحناش، محمد.
  - (١٩٨٠). البنيوية في اللسانيّات. الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة.
  - (٢٠٠٥). مقدمة في الهندسة اللسانيّة العربيّة: قراءة سريعة في الهندسة اللسانيّة العربيّة أو مقاربة في محاكاة الدماغ العربي لغويا. مجلة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مج. ١٠، ع. ٣، ص ص. ٢٠٣-٢٣٠.
  - (٢٠١٣). تقنيات بناء اختبار عالمي لقياس مهارات الناطقين بغير العربيّة. ضمن أعمال: المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها (تجارب وطموحات) الذي انعقد بأبي ظبي في الفترة من ١٨ - ١٩ ديسمبر. الإمارات.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- الدبيـان، إبراهيـم بـن علـي. (٢٠٢١). تعلـم اللغـة العربيّـة لغـة ثانيـة عـن بعـد مـن وجهـة نظـر معلميهـا ومتعلميهـا. مجلـة تعليـم العربيّـة لغـة ثانيـة. العـدد السـادس. صـص ٨٣ - ١٣٩. الريـاض: مركـز الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز.
- ، علـوي محمـد. (٢٠٠٢). قـراءة في منهجيّـة تدريـس وحـدة اللغـة العربيّـة مـن خـلال أهـداف وتوجيهـات تربويّـة: المدرسـة الابتدائيـة نموذجـا. مقـال في: اللسـانيّات وتعليـم اللغـة العربيّـة وتعلمهـا. سلسـلة النـدوات ١٤. كليـة الآداب والعلوم الإنسـانية بمكنـاس. الربـاط: منشـورات عـكاظ.
- الدنـان، عبـد الله. (١٩٩٩). دليـل نمـوذج تربـوي متكامـل لتعليـم اللغـة الفصـحى لأطفـال الريـاض بالفطرة-النظريـة والتطبيـق. دمشـق: وثائـق معـرض الباسـل للإبـداع والاختراعـات السـوري الثامـن.
- الراجـحي، عبـده. (١٩٨٩). علـم اللغـة التطبيقـي وتعليـم العربيّـة. الريـاض: منشـورات المملكـة العربيّـة السـعودية.
- روبير، مارتان. (٢٠٠٧). مدخل لفهم اللسانيّات: إبستمولوجيا أولية لمجال علمي. ترجمة المهيري عبد القادر ومراجعة البكوش الطيب. بيروت: المنظمة العربيّة للترجمة.
- الزجـاجي، أبـو القاسـم. (ت. ٣٤٠ هـ) الجمـل في النحـو. تح: علـي توفيـق الحمـد. ط ٣. ١٩٨٤. بـيروت: مؤسسـة الرسـالة - الأردن: دار الأمـل.
- السـعيدي، الحسـن. (٢٠٠٥). المقـولات الوظيفيّـة في الجملـة العربيّـة: دراسـة صرفيـة تركيبيـة. سلسـلة رسـائل وأطروحـات. فـاس: منشـورات كليـة الآداب والعلـوم الإنسـانية.
- السـوسي، رضـا. (١٩٧٩). التعليـم الهيكلـي للعربيّـة الحديثـة، (ج ١). تونـس: الشـركة التونسـية لفنـون الرسـم.
- شاهين، عبد الصبور. (٢٠٠٥). التحديات التي تواجه اللغة العربيّة. محور في موضوع: اللغة العربيّة إلى أين؟ منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة الإيسيسكو.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- الشـويرف، عبـد اللطيـف. (٢٠٠٥). الضعـف العـام في اللغـة العربيّـة: مظاهـره وعلاجـه. محـور في موضـوع: اللغـة العربيّـة إلى أيـن؟ منشـورات المنظمـة الإسـلامية للتربيـة والثقافـة الإيسيسـكو. صـص ١٦٩-١٩٤.
- صالـح، محمـد بـن عمـر. وفرحـات، الدريـسي. (٢٠١١). دليـل مرجعـي لتنميـة الكفايات اللغويّـة لـدى مـدرسي اللغـة العربيّـة بالتعليـم العـالي. (الحلقـة الرابعـة). تونـس: المنظمـة العربيّـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم.
- صديقـي، عبـد الوهـاب. (٢٠١٨) النحـو الوظيفـي وديداكتيـك اللغـة العربيّـة: نحـو منهجيّـة تدريـس وظيفـي. عمـان: دار أمجـد للنشـر والتوزيـع.
- الصـوري، عبـاس. (٢٠٠٤). نحـو منهجيّـة حديثـة لتعليـم اللغـة العربيّـة. ضمـن: في التلقـي اللغـوي والمعجـمي. الـدار البيضـاء: مطبعـة النجـاح الجديـدة.
- عامر طارق، عبد الـرؤوف محمـد. (٢٠٠٧). التعليـم عـن بعـد والتعليـم المفتـوح. ط ٤. عمـان: دار اليـازوري العلميّـة.
- العتـابي، أحمـد جـواد. (٢٠٠٣). واقـع اللغـة العربيّـة - اسـتعمالًا وتدريسًـا، مقـال ضمـن: لغـة الضـاد. الجـزء السـابع. القسـم الثـاني. دائـرة علـوم اللغـة العربيّـة. منشـورات المجمـع العلـمي.
- أبـو العـدوس، يوسـف. (١٩٩٨). المجاز المرسـل والكنايـة: الأبعـاد المعرفيـة والجماليـة. لبنـان: دار الأهليـة.
- علـي نبيـل، وحجـازي ناديـة. (٢٠٠٥). الفجـوة الرقميـة: رؤيـة عربيّـة لمجتمـع المعرفـة. مجلـة عالـم المعرفـة. العـدد ٣١٨. الكويـت: المجلـس الوطنـي للثقافـة والفنـون الآداب.
- العماري، عبد العزيز.

— (٢٠٠٢). اللسـانيّات التعليميّـة: واقـع وآفـاق. محـور في: اللسـانيّات وتعليـم اللغـة العربيّـة وتعلمهـا. سلسـلة النـدوات ١٤. ص ص. ٣٧-٤٤. منشـورات كليـة الآداب والعلـوم الإنسـانية بمكنـاس. الربـاط: منشـورات عـكاظ.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

— (٢٠١٠). أساليب اللغة العربيّة: دراسة لسانيّة. سلسلة من النحو إلى اللسانيّات. ٣. مكناس: مطبعة سجلماسة.

- العُمَري، عبد الحق.

— (٢٠١٦). اختبار الكفاءة اللغويّة لدى متعلم العربيّة الناطق بغيرها. مقال ضمن موضوع: القياس والتقييم في مجال تعليم العربيّة للناطقين بغيرها. الرياض: أبحاث المؤتمر السنوي العاشر الذي نظمه معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة. الندوات والمؤتمرات ٢٦. الرياض ١٤٣٨ هـ. ص ص ١١ – ٣٨.

— (٢٠١٩). نحو توحيد الجهود لصياغة إطار مرجعي عربي لاختبار الكفاية اللغويّة في اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. مجلة تعليم العربيّة لغة ثانية. العدد الأول. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة.

- غاليم، محمد. (٢٠٠٧). النظرية اللسانيّة والدلالة العربيّة المقارنة: مبادئ وتحاليل جديدة. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
- غريب، عبد الكريم. (٢٠٠٣). الكفايات، استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة. ط ٤. الرباط: منشورات عالم التربية.
- غريب، عبد الكريم والغرضاف، عبد العزيز والفارابي، عبد اللطيف وأيت موحى، محمد. (١٩٩٨). معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. سلسلة علوم التربية ٩-١٠. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- غزلان، عبد الله. (٢٠٠٢). اللسانيّات الوصفية وتعليم اللغة العربيّة الفصحى: نقد مفاهيم نحويّة تراثية. محور في يوم دراسي في موضوع: اللسانيّات وتعليم اللغة العربيّة وتعليمها. سلسلة الندوات ١٤. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بمكناس. الرباط: منشورات عكاظ.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- غلفان، مصطفى.

— (١٩٩١). اللسانيّات العربيّة الحديثة: دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجيّة. أطروحة دكتوراه الدولة. سلسلة رسائل وأطروحات رقم ٤. الدار البيضاء: كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق.

— (٢٠٠٣). استدراك على "المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيّات". مجلة الدراسات المعجمية، مج. ٢٠٠٣، ع. ٢، ص ص. ٧٣-٨٩. الرباط: منشورات الجمعية المغربية للدراسات المعجمية.

— (٢٠١٠). في اللسانيّات العامّة: تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

— (٢٠١٣). اللسانيّات العربيّة: أسئلة المنهج. الأردن: دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع.

- الفارابي، عبد اللطيف. وآخرون. (٢٠٢٠). مرشدي في اللغة العربيّة. دليل الأستاذ(ة) للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي. المغرب: مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. قطاع التربية الوطنية.
- فارس، فتحي. والشارني، مجيد. (٢٠٠٣). مداخل إلى تعليميّة اللغة العربيّة. سلسلة التربية. تونس: دار محمد علي للنشر.
- الفاسي الفهري، عبد القادر.

— (١٩٨٥). اللسانيّات واللغة العربيّة، نماذج تركيبية ودلالية، ج٢. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

— (١٩٨٦). المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

— (١٩٩٧). المعجمة والتوسيط، نظرات جديدة في قضايا اللغة العربيّة. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- (١٩٩٨). المقارنة والتخطيط في البحث اللسانيّ العربي. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
- (٢٠٠٣). اللغة والبيئة. منشورات الزمن (الكتاب ٣٨). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- (٢٠٠٥). أزمة اللغة العربيّة في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات "الترجمة"، منشورات زاوية للفن والثقافة. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.
- (٢٠٠٥أ). دعم اللغة العربيّة تعزيز للهوية القومية والتنمية المجتمعية. محور في موضوع: الهوية الثقافية العربيّة. ضمن: المجلة العربيّة للثقافة. العدد ٤٦. صص ١٤٥-١٧٧. تونس: إصدار المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم.
- (٢٠١٣). السياسة اللغويّة في البلاد العربيّة: بحثا عن بيئة طبيعيّة عادلة ديموقراطية وناجعة. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.
- (٢٠١٨). البناء الموازي الموسع: نظرية توليدية جديدة. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر.
- (٢٠١٩). العدالة اللغويّة والنظامة والتخطيط. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

- الفاسي الفهري، عبد القادر. والعَمري، نادية. (٢٠٠٩). معجم المصطلحات اللسانيّة: إنجليزي-فرنسي-عربي. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.
- الفاسي الفهري، عبد القادر وآخرون. (٢٠٢١). المعجم العربي البنائي التنوعي: أسسه ونماذجه وقضاياه. عمّان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- فنان، أمينة. (٢٠٠٢). محور في يوم دراسي في موضوع: اللسانيّات وتعليم اللغة العربيّة وتعليمها. سلسلة الندوات ١٤. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس. الرباط: منشورات عكاظ.
- القزويني، الخطيب. (ت ٧٣٩ هـ). الإيضاح في علوم البلاغة. تحقيق محمد عبد القادر الفاضلي. ط ٢٠٠٨. بيروت: المكتبة العصرية صيدا.

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- القفطي، جمال الدين أبو الحسن. إنباه الرواة على أنباه النحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم. طبعة ١٩٨٦. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الكتاب الأبيض. لجان مراجعة المناهج التربويّة المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي. (٢٠٠٢). (٨ ج). المغرب: وزارة التربية الوطنية.
- كوبر، ل. روبرت. (٢٠٠٦). التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي. ترجمة خليفة أبو بكر الأسود. طرابلس: إصدار مجلس الثقافة العام.
- الكُور، عبد الجليل. (٢٠١٣). ملحمة انتقاض اللسان العربي: لسان العرب القلق. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- كورديـر، بيـث. (١٩٧٦). مدخل إلى اللغويات التطبيقية. ترجمة: صبري جمال. مجلة اللسان العربي. مج ١٤. ج ١. ص ص ٦٤ - ٧٦. الرباط: المكتب الدائم لتنسيق التعريب التابع لجامعة الدول العربيّة.
- كوك، فاي. (٢٠١٣). علم اللغة التطبيقي. ترجمة الشميمري يوسف بن عبد الرحمان. ط ٢. المملكة العربيّة السعودية: دار جامعة الملك سعود للنشر.
- الكيلاني، تيسير. (١٩٩٨). التعليم عن بعد: فلسفته-إمكانياته-ركائزه ووسائطه التعليميّة. مجلة اتحاد الجامعات العربيّة، العدد ٣٤. ص ص. ٧٩-٩٣.
- لايكوف، جورج وجونسن، مارك. (٢٠٠٩). ط ٢. الاستعارات التي نحيا بها. ترجمة: جحفة عبد المجيد. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
- المبارك، مازن. (١٩٨٤). الزجاجي حياته وآثاره ومذهبه النحوي من خلال كتابه الإيضاح. دمشق: دار الفكر.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. من أجل رؤية مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. رؤية استراتيجية للإصلاح ٢٠١٥-٢٠٣٠. المملكة المغربية.
- محسب، محي الدين. (٢٠١٦). مشروع البابطين المعجمي للشعراء وإسهاماته الضمنية في اللسانيّات التوثيقية العربيّة. مجلة اللسانيّات العربيّة. العدد ٤.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

الريـاض: إصـدارات مركـز الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز الـدولي لخدمـة اللغـة العربيّـة. ص ص ٦ - ٢٩.

- مختـار عمـر، أحمـد. (١٩٨٤). اللغـة العربيّـة بـين الموضـوع والأداة. مجلـة فصـول. المجلـد الرابـع. العـدد ٣. ص ص. ١٤١-١٥٣.
- مدكور، علي أحمد. (١٩٨٤). تدريس فنون اللغة العربيّة. الكويت: مكتبة الفلاح.
- مرشـدي في اللغـة العربيّة. دليل الأسـتاذ. السـنة الثانية من التعليـم الثانوي الإعدادي. (٢٠٠٤). مصادق عليه من لدن وزارة التربيـة الوطنيـة والتعليـم العـالي وتكويـن الأطر والبحـث العلـمي قطـاع التربيـة الوطنية. الدار البيضاء: أفريقيا الشـرق.
- مرشـدي في اللغـة العربيّـة. كتـاب التلميـذ(ة). السـنة الثالثـة مـن التعليـم الثانـوي الإعـدادي. (٢٠٠٧). ط ٣. مصـادق عليـه مـن لـدن وزارة التربيـة الوطنيـة والتعليـم العـالي وتكويـن الأطـر والبحـث العلـمي. قطـاع التربيـة الوطنيـة. الـدار البيضـاء: أفريقيـا الشـرق.
- مسـاعدي، محمـد. (٢٠١٤). مفهـوم الكفايـة مـن اللسـانيّات إلى بيداغوجيـا الإدمـاج. مقـال ضمـن مجلـة علـوم التربيـة. دوريـة مغربيـة فصليـة متخصصـة. العـدد الثامـن والخمسـون. ص ص. ١٣٦-١٤٥.
- المسدي، عبد السلام.

— (١٩٨٤). قامـوس اللسـانيّات: عـربي - فرنسـي، فرنسـي - عـربي، مـع مقدمـة في علـم المصطلـح. ليبيـا: الـدار العربيّـة للكتـاب.

— (١٩٨٦). اللسـانيّات وأسسـها المعرفيـة. تونـس: الـدار التونسـية للنشـر/ الجزائـر: المؤسسـة الوطنيـة للكتاب.

— (١٩٩٤). المعرفـة اللغويّـة وأثرهـا في مقاييـس الاختبـار التربـوي. ضمـن: مجـالات لغويّـة: الكليـات والوسـائط. أعمـال مهـداة إلى الأسـتاذ إدريـس السغروشـني.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. سلسلة ندوات ومناظرات رقم ٣١. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. صص ٤٥ - ٧٥.

- مكارتي، ميشيل. (٢٠٠٥). قضايا في علم اللغة التطبيقي. ترجمة: توفيق محمد عبد الجواد. ضمن المشروع القومي للترجمة. إشراف جابر عصفور. مصر: المجلس الأعلى للثقافة.
- معتوق، أحمد محمد. (١٩٩٦). الحصيلة اللغويّة أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها. عالم المعرفة. العدد ٢١٢. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- المفيد في اللغة العربيّة: كتاب التلميذ. السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي. (٢٠٠٣). مُصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية والشباب. الدار البيضاء: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- المكي، سمية. (٢٠١٣). الكفاية التفسيرية للنحو العربي والنحو التوليدي. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.
- الملف الوصفي المعتمد في مسلك الدراسات العربيّة بالجامعات المغربية وفق الضوابط البيداغوجية. المملكة المغربية.
- منصف، عبد الحق. (٢٠٠٧). رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية. الدار البيضاء: افريقيا الشرق.
- المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم ومكتب تنسيق التعريب. (٢٠٠٢). المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيّات (إنجليزي-فرنسي-عربي). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠١٠). أسباب ومسببات تدني مستوى تعليم اللغة العربيّة في الوطن العربي. مشروع النهوض باللغة العربيّة للتوجه نحو مجتمع المعرفة. (الحلقة الأولى). تونس. المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

- ابن منظور. (دون تاريخ). لسان العرب. المجلد الخامس عشر. بيروت: دار صادر.
- الناصر، حسن. (٢٠٠٣). النظرية التوليديّة التحويلية ومدى إمكانية توظيفها في تدريس اللغة ومنهجها. مقال ضمن: مجلة علوم التربية. العدد ٢٤.
- الميساوي، خليفة. (٢٠١٣). المصطلح اللسانيّ وتأسيس المفهوم. بيروت: منشورات ضفاف. الرباط: منشورات دار الأمان. الجزائر: منشورات الاختلاف.
- نبيل علي، ونادية حجازي. (٢٠٠٥). الفجوة الرقمية: رؤية عربيّة لمجتمع المعرفة. سلسلة عالم المعرفة. عدد ٣١٨. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- النبيهي، ماجدولين. (٢٠٠٢). التعليم المبكر للغة العربيّة من وجهة نظر لسانيّة. ضمن: تعليم اللغة العربيّة والتعليم المتعدد (جزاءن). إعداد: كنزة بنعمر وفاطمة الخلوفي. إشراف: عبد القادر الفاسي الفهري. الرباط: منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. ص ص. ١٧٩-١٩٧.
- هنوش، عبد الجليل. (٢٠٠٥). ملاحظات حول تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الثانوية. محور في موضوع اللغة العربيّة إلى أين؟ منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة الإيسيسكو.
- الواثق العلوي، عبد الرحيم. (٢٠١٧). تقويم الكفايات اللغويّة واستراتيجية تعليم وتعلم اللغة. الرباط: منشورات دار أبي رقراق.
- الودغيري، عبد العلي. (١٩٩٣). حول الرصيد اللغوي الأساسي. ضمن: قضايا استعمال اللغة العربيّة في المغرب. الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي. مديرية المناهج. (٢٠٠٧). التوجيهات التربويّة والبرامج الخاصّة بتدريس مادة اللغة العربيّة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. الرباط: ملحقة لالة عائشة. حسان.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. مديرية

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

المناهـج. (٢٠٢١). المنهـاج الـدراسي للتعليـم الابتـدائي (الصيغـة النهائيـة الكاملـة). الربـاط: ملحقـة لالـة عائشـة. حسـان.

- الوعـر، مـازن. (١٩٨٧). نحـو نظريـة لسـانيّة عربيّـة حديثـة لتحليـل التراكيـب الأساسـية في اللغـة العربيّـة. دمشـق: دار طـلاس.
- الـولي، محمـد. (٢٠٠٥). الاسـتعارة في محطـات يونانيـة وعربيّـة وغربيـة. ط ١. الربـاط: مطبعـة الكرامـة.
- اليعبـودي، خالـد. (٢٠٠٦). آليـات توليـد المصطلحـات وبنـاء المعاجـم اللسـانيّة الثنائيـة والمتعـددة اللغـات. فـاس: منشـورات دار مـا بعـد الحداثـة.
- اليـوبي، بلقاسـم. (٢٠٠٢). التكنولوجيـا المعلوماتيـة وتعلـم اللغـات: اللغـة العربيّـة نموذجـا. أطروحـة لنيـل دكتـوراه الدولـة. أطروحـة مرقونـة. مكنـاس: كليـة الآداب والعلـوم الإنسـانية.

ب- الأجنبية

- Bates, A. W. (2005). Technology, E-Learning and Distance Education (2nd ed.). London: Routledge Taylor Francis Group.
- Brown, D. H. (2000). Principles of language learning & teaching. (4th ed.). New York: Longman.
- Chomsky, N.
  - (1957). Syntactic Structures. The Hague: Mouton.
  - (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MA MIT Press.
  - (1971). Aspects de la Théorie Syntaxique. France: Seuil.
  - (1981). Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures. Dordrecht: Foris.
  - (1988). Language and problems of knowledge: The Managua lectures. Cambridge, Mass: MIT Press.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

— (1995). The Minimalist Program. Cambridge, MA: MIT Press.

- Cook, G. (2005). Applied linguistics. Oxford: Oxford University press.
- Corder, S.P. (1973). Introducing Applied Linguistics. London: Penguin Books.
- Corson, D. (Eds.). (1997). Encyclopedia of language and education. Boston: Kluwer.
- Cummins, J. (2012). Tests, Achievement, and Bilingual students, Educational linguistics: critical concepts in linguistics. Volume3. Language Teaching. London: Routledge.
- Davies, A. (2006). Review of Directions in Applied Linguistics: Essays in honor of Robert. B. Kaplan. Applied Linguistics. 27(3). 534–537.
- Fulcher, G., & Davidson, F. (Eds.). (2012). The Routledge Handbook of Language Testing (1st ed.). Routledge.
- Fulcher, G. and Davidson, F. (2007). Language Testing and Assessment: An advanced resource book. by Routledge. New York: Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Girard, D. (1972). Linguistique appliquée et didactique des langues. Paris: Armand.
- Hornberger, N. H.

— (2001). Educational Linguistics as a field: A view on Penn's Program on the occasion of its 25th Anniversary. Working papers in Educational Linguistics 17 (1-2): 1-26.

— (2012). Educational linguistics: critical concepts in linguistics. London: Routledge.

- Hudson, R. (2008). Linguistics Theory, in The Handbook of Educational Linguistics, Edited By Bernard Spolsky and Francis M. Hult, Blackwell Handbooks in Linguistics.
- Hult, F. (2008). The History and Development of Educational Linguistics. In B. Spolsky, & F. Hult (Eds.), Handbook of Educational Linguistics (pp. 1024-).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

- Hymes, D. H. (1984). Vers la Compétence de Communication. Paris: Hatier.
- Kaplan, B. & Richard, B. (1997). Language Planning: From Practice to Theory. [Multilingual Matters, 108]. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kiely, R. & Rea-Dickins, P. (2005). Program evaluation in language education. New York: Palgrave Macmillan.
- Krashen, S.T.
  - (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
  - (1994). The Input Hypothesis and its Rivals. In N. Ellis (Ed.), Implicit and explicit learning of languages (pp. 45–77). London: Academic Press.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. University of Chicago Press.
- McCarthy, M. (2001). Issues in applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenberg, M.J. (2001). E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. New York: McGraw-Hill.
- Savignon, S. J. (1983). Communicative competence: Theory and classroom practice. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Senge, P. (1990). The Fifth Discipline The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday.
- Spolsky, B.
  - (1971). The limits of language education. The Linguistic Reporter 13(3): 1–5.
  - (1974). Linguistics and Education: An overview. In T. A. Sebeok (Ed.), Current Trends in Linguistics (Vol. 12, pp. 2021–2026).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

— (1974 b) . The Navajo Reading Study: An Illustration of the Scope and Nature of Educational Linguistics. In J. Quistgaard. H. Schwarz, & H. Spong-Hanssen (eds.), Applied Linguistics Problems and Solutions Proceedings of the Third Congress on Applied Linguistics, Copenhagen, 1972 (vol. 3, pp. 553-565) Heidelberg: Julius Gros Verlag.

— (1978). Educational Linguistics: An Introduction. Rowley , MA: Newbury House.

— (1985). Educational linguistics. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (eds.), International Encyclopedia of Education (pp. 3095-3100) Oxford: Pergamon.

— (1999). Concise Encyclopedia of Educational Linguistics. Amsterdam/New York: Elsevier.

— (2003). Educational Linguistics. In W. J. Frawley (ed.), International Encyclopedia of Linguistics. Vol. 1, 502-505. Oxford: Oxford University.

— (2004) Language Policy. Cambridge: Cambridge University Press.

— (2005). Is language policy applied linguistics? In P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. G. Eggington, W. Grabe, & V. Ramanathan (eds.), Directions in Applied Linguistics (pp. 26-36). Clevedon, UK Multilingual Matters.

- Spolsky, B. and Hult, F. M. (eds). (2008). The Handbook of Educational Linguistics. Oxford: Blackwell.
- Stubbs, M. (1986). Educational linguistics. Oxfordk /New York: Basil Blackwell.
- Thomas, O. (1965). Transformational Grammar and the Teacher of English. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1972). Linguistics in Language Teaching. Cambridge: MIT Press.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

مسرد المصطلحات (Glossary)

[أ]	
اختبار	Test
اختبارات اللغة	Language tests
ازدواجية لغويّة	Diglossia
استخدام	Usage
استعداد (تهيؤ)	Predisposition
استعمار	Decolonization
استعمال - استخدام	Use – Usage
استماع	Listening
أسس نحويّة	Grammar Fundamentals
إصلاح	Reform
أصوات صائتة	Vowels
أصوات صامتة	Consonants
إطار العمل	Framework
إغماس	Immersion
اكتساب	Acquisition
اكتساب لغوي	Language acquisition
أهداف	Objectives
إنتاج	Productive
أساسي	Initial
[ب]	
بحث علمي	Scientific research
برنامج	Program

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

Language programs	برامج لغويّة
Simplicity	بساطة
Communicative dimension	بعد تواصلي
Structure	بنية
Environment	بيئة (محيط)
[ج]	
Composition	تأليف -بناء
Simplification	تبسيط
Estimation	تثمين
Delimitation	تجديد
Speaking	تحدث
Specialization	تخصص
Transformational	تحويلي
Planning	تخطيط
Language planning	تخطيط لغوي
Deliberative	تداول
Gradation	تدرّج
Teaching	تدريس / تعليم
Reinforcement	تدعيم
Arrangement	ترتيب
Translation	ترجمة
Syntax	تركيب
Personification	تشخيص

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًا، أو تداولها تجاريًا.

Correction	تصحيح
Language correction	تصحيح لغوي
Declaration	تصريح
Concept	تصور
Inclusion	تضمن
Practice	تطبيق
Evolution	تطور
Modification	تعديل
Consolidation	تعزيز
Justification	تعليل
Language teaching	تعليم اللغة
Early Age Teaching	تعليم مبكر
Interaction	تفاعل
Arabiazation	تعريب
Shortening	تقصير
Grammaticalization	تقعيد
Evaluation – Assessment	تقييم-تقويم
Conative	تكلّف
Dictation	تلقين
Skilling	تمهير
Affinity	تناسب
Warning	تنبيه
Coordination	تنسيق

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

تنغيم	Intonation
تنوع لغوي	Language Diversity
تواصل	Communication
توحيد	Unification
توليد	Generation
توليدي	Generative
[د]	
ثبات	Reliabity
ثانوي	Secondary
ثانوية	Secondness
ثقافة	Culture
ثنائية اللغة	Bilingualism
[ج]	
جملة بسيطة	Simple sentence
جهل	Ignorance
[ح]	
حاجة	Requirement
حفظ	Memoirzing
حقل	Field
حصة-دورة	Session
حيززمني (فترة زمنية)	Periode of Time
حلول	Solutions
[خ]	

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

Expertise	خبرة
Error	خطأ
Preliminary plan	خطة أولية
Defect	خلل
Choice	خيار
[د]	
Course	درس
Didactics	ديداكتيك
Language course	درس لغوي
Constitution	دستور
Language delicacy	دقة لغويّة
[ر]	
Oral message	رسالة شفهية
Language weakness	ضعف لغوي
[س]	
Language correctness	سلامة لغويّة
Educational authority	سلطة تربويّة
Basic wire	سلك أساسي
Behavioursim	السلوكية
Audio – visual	سمعية بصرية
Early – age	سن مبكرة
Facility	سهولة
Ill – formed	سوء التكوين

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

[ش]	
شروط / قيود	Conditions
[ص]	
صدق	Validity
صرف	Morphology
صرفية	Morpheme
صعوبات	Difficulties
صواتة	Phonology
صوتيات	Phonetics
[ط]	
طالب	Student
طرق تعليم اللغة	Language teaching methods
طريقة النحو والترجمة	Grammmar and transalation method
الطريقة السمعية الشفهية	Audio – lingual method
الطريقة المباشرة	Direct method
طلاقة	Fluency
طلاقة اللسان	Tongue fluency
[ع]	
عادات	Traditions
علم	Science
علم خالص	Pure Science
علم الاجتماع	Sociology
علم النفس	Psychology

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

عولمة	Globalization
البيداغوجيا التعليميّة	Teaching pedagogy
[ف]	
فرنسية	French
فصحى-العربيّة المعيار	Standard Arabic
فطرية	Innatism
فعالية / نجاعة	Effectiveness
فرق	Difference
فهم	Comprehension
[ق]	
قابلية تعلم	Learnability
قاعدة	Rule
قدرات	Capacities
قدرة لغويّة	Language competence
قضايا	Issues
قواعد شاذة	Irregular rules
قوالب	Molds
[ك]	
كفاية	Adequacy
كفاية لغويّة	Language Proficiency
كناية	Metonymy
[ل]	
لسانيّات اجتماعية	Sociolinguistics

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

لسانيّات إحيائية	Biolinguistics
لسانيّات تحويلية	Transformational linguistics
لسانيّات تربويّة	Educational linguistics
لسانيّات تطبيقية	Applied linguistics
لسانيّات توليدية	Generative linguistics
لسانيّات حاسوبية	Computational linguistics
لسانيّات نفسية	Psycholinguistics
لغة	Language
لغة أجنبية	Foreign Language
لغة أم	Mother Language
لغة أولى (L١)	First Language
لغة ثانية (L٢)	Second Language
لغة رسمية	Official Language
لغة طبيعيّة	Natural Language
لغة اصطناعية	Artificial Language
لغة عامية	Colloquial Language
لغة فصحى رفيعة	Hight Language
لهجة عامية	Vernacular
[م]	
متكلم	Speaker
متعدد المناهج	Multi-Method
متعلم	Learner
محتوى	Content

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

Internal Engine	محرك داخلي
Stage	مرحلة
Receptive	مستقبل
Visual documents	مستندات بصرية
Administrative level	مستوى إداري
Executive level	مستوى تنفيذي
Problems	مشاكل
Matrix	مصفوفة
Terms	مصطلحات
Lexicons	معاجم
Standards test	معايير الاختبار
Standard	معيار
Communicative Approach	مقاربة تواصلية
Acquired	مكتسب
Faculty	ملكة
Language faculty	ملكة لغويّة
Educational Practice	ممارسة تربويّة
Separate Curricular	مناهج منفصلة
Methodoogy	منهجيّة
Poor methodology	منهجيّة سقيمة
Curriculum	منهاج
Listening Skill	مهارة الاستماع
Speaking Skill	مهارة التحدث

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

مهارة القراءة	Reading Skill
مهارة الكتابة	Writting Skill
مهارة لغويّة	Language skill
مؤشرات	Indicators
موقف لغوي	Language attitude
موضوعية	Objectivity
[ن]	
نحو	Grammar
نماذج	Models
[و]	
وصف	Description
وضع / وضعية	Position / Situation
وضع اللغة	Language Position
وظيفة	Function
وظيفة لغويّة	Language Function

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**،
ولا يُسمح بنشرها ورقيًّا، أو تداولها تجاريًّا.

نبذة عن المؤلِّف

عبـد الحـق العُمَـري، وُلِـد ببـني محمَّـد سجلماسـة الرشـيدية في عـام ١٩٨١م، باحـث لسـاني مغـربي، حاصـل علـى شـهادة الدكتـوراه في اللسـانيّات العربيّـة (تخصـص: التركيـب) مـن كليـة الآداب والعلـوم الإنسـانية سـايس فـاس بجامعـة سـيدي محمـد بـن عبـد الله عـام ٢٠١٤. هـو أسـتاذ محاضـر مؤهـل (مشـارك)، يُـدرّس المسـتويات اللسـانية في قسـم الدراسـات العربيّـة بكليـة الناظـور التابعـة لجامعـة محمـد الأول وجـدة بـالمملكة المغربيـة. نشَـرَ العديـد مـن الأبحـاث العلميّـة الـتي تعـنى بظواهـر لغويـة تركيبيـة مقارنـة في مجـلات وطنيـة وكتـب جماعيـة، ونشـر مقـالات علميّـة في مجـلات دوليـة محكّمـة مـن بينهـا مجلتـا "اللسـانيّات العربيـة" و"تعليـم العربيـة لغـة ثانيـة" اللّتـان يُصدرهمـا مجمـع الملـك سـلمان العالـمي للغـة العربيـة. تـدورُ اهتماماتـه البحثيـة حـول تركيـب العربيـة، ومعجمهـا وصرفهـا، واللسـانيات المقارنـة، واللسـانيات التربويـة.

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

نبذة عن الكتاب

يُسَـلِّطُ هذا الكتـاب الضوء على قضايا إشـكاليّة تُلْقـي بثقلها على واقـع لغة الضـاد وتعليمهـا في الوطن العـربي عامة، وفي المغـرب خاصة، ويَعْرِضُ مُؤشـراتِ الضَّعْف الذي يعتري وضْعَ العربيّة، ويُشخصُ مكامنَ الخلل في تعليمها وأسـباب هذا الخلل ومُسـبّباته، ويقـدّم تصورا لأسس إصـلاحِ تعليم العربيّـة مقترِحا حلولا مسـتمدة من اللسـانيّات التربويّة (Educational Linguistics) بوصفها عِلما بِكرا في الاشتغال اللساني العربي، ويُـبْرِزُ أهميـةَ إدراك الانتقال من التلقـين إلى الإنتاج التشـاركي للدرس اللغوي داخل الفصل الدراسي، فضلا عن كونه يُبَين ميزة البحث اللساني في تقديـم مناهج وطرائـق قادرة علـى الرفع من مسـتوى فعاليّـة تدريس العربيّـة؛ وذلك مـن خلال الانفتاح علـى حقول معرفيّـة متنوعة، بهدف تجويـد المناهـج الدراسـية العربية. ويكشـفُ بعـضَ مظاهر اسـتثمار اللسـانيّات التوليدية في إصلاح تعليم الدرس اللغـوي العربي. ويمتاز هذا الكتاب بالاشـتغال بمبحث بينيّ يقوم على التمازج المعرفي بين اللسـانيات وعلم التربية وعلى الجمع بين النظري والتطبيقي.

9 786038 525371