نحو تصوّر منهجي في تعليمة اللّغة العربية لأغراض وظيفية

أ.د. بشير إبرير
جامعة باجي مختار-عنابة- الجزائر

Summary:

Towards a Methodological Perception of teaching of Arabic Functional purposes

There exists en evident gap between the cognitive learning and the skill training in the teaching of Arabic language sciences at the university level. The cognitive learning itself did not take place in a satisfactory manner since the university student suffers (find another word) from a clear kind of shortage in the cognitive theoretical learning that which will enable him to move easily to the practical learning and allow him to use his linguistic knowledge and invest it in the use reality and its different necessities.

This paper is the result of a field investigation describing the teaching reality its intellectual background، the goals and aims the cognitive contents and the methodologies used in the teaching, the allotted means and evaluation styles.

The student also suffers from another type of shortage in perceiving the basic concepts of Arabic language sciences and non mastery of the language itself from the structure description and the effective analysis which will allow him to comprehend، perceive

and transform the theoretical learning into deep skill training also the unabridged gap between Arabic and foreign languages at the level of benefit taking.

All this can only be achieved with an efficient functional teaching. And this is why we are in dire need of a new perspective in teaching Arabica t the university level which takes into account the specificities of the society and its educational project and all what ensues as a cognitive and educational industry with new goals and objectives to be studied and taught particularly emphasizing the practical skills. Added to what is required as pedagogical procedures and functional linguistic uses concerning the different and varied functions and links language to the life activities in order to keep it an alive language serving its society's and this can only be done by wisely using the scientific data from Language Teaching as a fertile land and good example of interdisciplinary researches.

أولا: طرح الإشكال ووصف الواقع:

تعدّ التعليمية la didactique معرفة ثرية خصبة، ومثالا حيّا لتضافر التخصصات؛ فلها علاقة وطيدة بعلوم كثيرة، كعلم النفس بفروعه، وعلم الاجتماع بفروعه، وعلم التربية...تدرس التعليمية محتويات التعليم ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وبالنسبة للغة تبحث التعليمية في سؤالين اثنين هما: ماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟ يتعلّق السؤال الأوّل بالمادة الدراسية من حيث الكم ومن حيث الكيف؛ بالنظر إلى معجمها، ودلالتها ونحوها وصرفها وأصواتها، وبجرد الأبنية والأشكال اللغوية والمفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلّمين.

وأما السؤال الثاني: فيتعلّق بتحديد نوعية المتعلّمين وحاجاتهم وميولهم، ثم تحويل هذه الحاجات والميول إلى أشكال لغوية ومفاهيم وتكييفها حسب المتعلّمين والأهداف والوسائل المتوفّرة.

ومن بين ما تركّز عليه التعليمية، التعليم الوظيفي الفعّال الذي تتجلّى نتائجه في مخرجات التعليم والوظائف التي يتولاّها المتخرّجون من الجامعة في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية وكلّ ما يتعلّق بميدان تخصّصاتهم؛ فالمتأمّل لواقع هؤلاء المتخرّجين يجد كثيرا من الأسئلة المحرجة التي تطرحها المؤسسات التي يعملون بها فيما يخصّ قدراتهم على أداء وظائفهم، فقد تبيّن أن الكثير منهم غير قادر على أداء وظيفته كما ينبغي لها، لأنهم يفتقدون إلى التكوين المهاري الذي يخرج المعرفة من مستوى الموجود بالقوّة إلى الموجود بالفعل، ومن مستوى الملكة إلى الإنجاز، ومن مستواها الكامن إلى مستواها العملي الفاعل. وكلّ ذلك يتحقّق بخطاب تربوي واضح يحوّل المعرفة العالمة المتعالية إلى معرفة متعلّمة متداولة. ويفتقدون أيضا إلى المعرفة المنهجية وما يلزمها من عدّة إجرائية تمكّنهم من التطبيق، وهو غير متصوّر في أذهان الكثير من الخرّيجين.

وقد تبيّن هذا الضعف في استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم وطرائق التعليم ومهارات إدارة الصّف وتنمية مهارات التفكير لدى المتخرّج، إضافة إلى ضحالة الثقافة وكذا الشأن بالنسبة لمهارات الاتصال والتواصل، والمهارات التقنية وأساليب الكتابة والتحرير وكتابة التقارير وفهم الخطابات والرّد عليها بما يناسبها[1].

إنّ أوّل ما يواجه المتخرّج من الجامعة أن يكتب طلبا للتوظيف في مؤسّسة ما، فيجد صعوبة في كتابته، لأنه ببساطة لم يدرّب عليه في البرامج الخاصة بتعليم علوم اللغة العربية في الجامعة.

وإنّي لأذهب إلى أن الكم المعرفي الذي تمّ تحصيله هو أيضا غير كاف لكي يؤهّلهم إلى العبور نحو التكوين المهاري. ولكي يتمّ الوصول إلى مستوى التطبيق

والممارسة الحسنة والمهارة الفعّالة لا بد من استيعاب كثير من النظري فذلك شرط لحسن توظيفه.

إنّ ما نبحثه في هذا الموضوع يمثّل إشكالية علمية ومعرفية مهمّة في البحث التربوي المتعلّق بتعليم علوم اللغة العربية في الجامعة، وما يحتاجه من صناعة تعليمية تضع في اعتبارها أهدافا جديدة للبحث فيما يتعلّق بالتعليم الوظيفي الفعّال وفيما يخص تعليم اللغة العربية لأبنائها الذي يركّز على الاستعمالات اللغوية المتنوّعة التي تتداولها الوظائف المتعدّدة في قطاعات مثل: الصحة والإدارة والإعلام والقانون والسياسة والتربية والمهن والحرف، وكلّها تحتاج إلى لغتها الوظيفية الخاصة. ويركّز أيضا على الممارسة التطبيقية والتكوين المهاري الذي يستثمر التحصيل المعرفي في واقع الحياة ويحسن توظيفه ويجيد التدبير في ذلك. نؤكّد في هذا المقام أننا نملك الكثير من الألفاظ والمعلومات ولكننا نتميّز بخصاصة واضحة في المفاهيم من حيث الوعي بها وتوظيفها في ممارستنا العلمية والتعليمية وقد ترتّب عنها خصاصة أخرى لا تقلّ خطرا عنها وهي خصاصة المنهج وقد انجرّ عنها أيضا خصاصة توظيف المعلومة في واقع الاستعمال فما الفائدة أن يحفظ الطالب ثلاث مائة (300) صفحة مثلا وربّما أكثر ولا يفهمها، ويصل إلى نهاية تكوينه ولا يستطيع أن يختار موضوع بحث مناسب ويكتب عنه تصوّرا واضحا يبيّن خطّته المنهجية، ولا يعرف كيف يحدّد أهدافه بوضوح، لأن وضوح الهدف يبيّن حدود البحث وخصوصيات الموضوع وعلاقته بالمعارف والتخصصات الأخرى.

أعتقد أن الإشكالية المطروحة تكمن هنا، ولهذا يمكن أن نطرح جملة من الأسئلة منها:

- هل يوجد إجراء منهجي يعمل على التوفيق من الناحية العلمية والتربوية بين ما يقتضيه التحصيل المعرفي الكمي والتكوين المهاري؟

- هل أدركت المنظومات التربوية العربية الأهداف الحقيقية للتعليم بصفة عامة وتعليم علوم اللغة العربية بصفة خاصة وحدّدتها بدقّة؟ وهل تتعلّق هذه الأهداف بالتحصيل المعرفي الكمّي أكثر أم بالتكوين المهاري الكيفي؟ أم توازن بين النّوعين؟ وهل تتناسب مع المحتويات التعليمية؟ وهل المنهجيات المتّبعة في التعليم تركّز على التحصيل المعرفي أم على التكوين المهاري في الأنشطة التعليمية-التعلّمية المختلفة في التعليم الجامعي؟

- وهل توجد إستراتيجية تربوية لغوية عامة في البلاد العربية تعمل على التمكين للغة العربية لمواكبة عصرها و مردودها التواصلي؟

إنّها أسئلة كثيرة ومتشابكة مطروحة علينا كمجتمع يودّ التواصل الإيجابي مع لغته، ويعبّر بها عن جميع أغراضه وحاجاته.

إن الإجابة عنها تتجاوز طاقة باحث واحد أو فريق بحث إلى منظومة المجتمع برمّته وبكل مؤسساته، والبحث في فلسفة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومرجعياته المؤطّرة لمشروعه التربوي وذلك من خلال:

1. الخلفيات المعرفية:

إنّ مَنْ يبحث في الخلفيات المعرفية للمنظومة التربوية في الوطن العربي «يجد الفكر الفلسفي الذي يؤطّر العمل التربوي ليس فكرا متّسقا مع هوية الأمّة العربية ولا مع معطياتها الثقافية واهتماماتها واحتياجاتها القائمة و المنتظرة»[2].

وتعدّ هذه المسألة ذات أهمية كبيرة لأنها متعلّقة بالحياة ومقتضياتها المختلفة وممارستها الثقافية وأنماطها وأساليب عيشها. وتتعلّق من ناحية أخرى، بالمنظومات العامة للمجتمع العربي؛ وهي منظومة مأزومة – في نظري- في أصولها النظرية وخلفياتها المعرفية ومرجعياتها الفكرية المشتّتة بين هذا وذاك، الأمر الذي انعكس على وضع اللغة العربية بصفة عامة، وعلى علوم اللغة بصفة خاصة.

يقول الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري: «وما يلفت النظر في وضع اللغة العربية هو أن الأدوات الأساسية لتعلّمها وتيسير استعمالها والتفقّه فيها لم تحظ بالتجديد الذي حظيت به مثيلاتها من اللغات الأخرى؛ بل ما زال القاموس هو قاموس القرن الثاني الهجري (أو الرابع في أحسن الأحوال) تصوّرا وتأليفا ومادة، ومازالت قواعد اللغة هي قواعد نحاة القرن الثاني، فليس همّ اللساني العربي فقط أن يعيد النظر في تصوّر طبيعة اللغة العربية وخصائصها والمناهج الكفيلة بمعالجتها، بل هو مطالب استعجالا كذلك برسم الأدوات اللاّئقة بتنمية طاقة المستعمل، علاوة على أنه مطالب بالبحث في وسائل تطوير معالجتها لجعلها لغة وظيفية.»[3]

نفهم من هذا النص المتميّز لأحد الباحثين المتميّزين من الذين يمثّلون مشهد البحث في اللسانيات العربية وعلوم اللغة، أن اللغة العربية في حاجة ملحة؛ لأن تطوّر آلياتها في البحث والتدريس وتيسير التعليم، وبخاصة من الناحية التطبيقية بما يجعلها لغة وظيفية، يتمّ استعمالها في قطاعات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية، وفي التعبير عن الاحتياجات المختلفة.

وكلّ ذلك يحتاج –هو أيضا- إلى المعرفة المنهجية الضرورية وما يلزمها من عُدّة إجرائية تمكّن من التطبيق في تعليم علوم اللغة العربية، وتعمل على توضيح مفهومها، لأنه غير واضح في أذهان كثيرين من المشتغلين بعلوم اللغة العربية بحثا وتدريسا؛ فمنهم مَنْ لا يفرّق بين اللسانيات العامة والتطبيقية، وما تتطلّبه من إجراءات عملية، إذ التطبيق استثمار للنظرية اللسانية العامة وقد تتضافر معها نظريات من معارف وعلوم أخرى في سياق تكامل المعارف. ونضيف إلى ذلك ،عدم وضوح التصوّرات في رسم الحدود بين المعارف والعجز، أيضا، عن اقتراح تصوّرات جديدة إلاّ نادرا قليلا في ما يخص تعليم علوم اللغة في بعده المهاري التطبيقي الوظيفي.

2. على مستوى الأهداف:

وإذا بحثنا في الأهداف بمستواها النظري العام؛ كغايات ومرامي بعيدة، وكأهداف خاصة: المعرفية منها والمنهجية والتعليمية في الوثائق والنصوص الرسمية المنظّمة فإنّنا نجدها مسايرة للعصر ونقد الواقع وتلبية الحاجات، ولكنها بعيدة عن واقع الممارسة، تظل جامدة في نصوصها وبينها وبين المحتويات المقرّرة وطرائق التبليغ بَوْنٌ شاسع، يظهر من خلالها عدم التنسيق والانسجام بين مَنْ وضع الأهداف وبين مَنْ قرّر المحتويات وبين مَنْ ينفّذ الطرائق.

3. وإذا تأمّلنا واقع المحتويات: فإنّنا نجد [بالنسبة للجزائر مثلا] الجهات الوصية على التعليم الجامعي لم تحدّدها وتركت مسار تحديدها إلى المؤسسات الجامعية من خلال فرق التكوين والبحث وفق رؤى عامة ومسارات خاصة، والأمر نفسه بالنسبة لمنهجيات التبليغ وطرائقه وأساليب التقويم.

وأكثر من ذلك أننا نجد إلحاحا من الجهات الوصية القائمة على التعليم الجامعي في التركيز على التطبيق وعلى الجوانب المهارية وتوظيف المعلومات النظرية في واقع الحياة؛ من ذلك ما نقرأه عن المهام التي يؤديها الأستاذ:

«-إعطاء تعليم نوعي ومحيّن مرتبط بتطوّرات العلم والمعارف والتكنولوجيا والطرق البيداغوجية والتعليمية ومطابقا للمقاييس الأدبية والمهنية.

-المشاركة في إعداد المعرفة وضمان نقل المعارف في مجال التكوين الأوّلي والمتواصل.

-القيام بنشاطات البحث التكويني لتنمية الكفاءات والقدرات لممارسة الوظيفة...»[4].

كذلك الشأن بالنسبة **للوسائل المتعلّقة بتنفيذ فعل التدريس** وتنشيطه؛ فهي الأخرى كثيرا ما تتوفّر في الجامعة، ولكن الذين يستعملونها قليلون، وهنا يأتي التعليم المهاري الذي يخرّج أناسا مدرّبين على استعمال الوسائل المعنية

في التدريس ومختلف التقنيات المطلوبة. ويستتبع هذا أساليب التقويم الموازية التي تراعي الجانب النظري والمهاري بالقدر المناسب ، لكن هذا يظل حبيس النصوص وأما الواقع فإنّ الأسلوب الأكثر اتّباعا هو **التقويم الإجمالي** الذي يركّز على الكم أكثر من **التقويم التكويني** الذي يركز على الكيف في أثناء تأدية العملية التعليمية.

نكتفي بهذا عن وصف الواقع الذي عليه تعليم اللغة العربية في الجامعة، لأنه يحتاج إلى مجلّدات تفيه حقّه من الوصف. ونحاول تقديم تصوّر منهجي في تعليمية علوم اللغة العربية بما يحقّق الجانب المهاري عند الطالب الجامعي، وذلك بالتطرّق إلى جملة من العناصر منها ما يتعلّق بالأهداف، ومنها ما يتعلّق بالمحتويات المقترحة التي تخص علوم اللغة العربية، ومنها ما يخص منهجية التبليغ وما تعلّق بها من وسائل وتقنيات وأساليب تقويم، فهذه العناصر تدخل في مستلزمات التصوّر المقترح الآتي:

نبدأ هذا الاقتراح بالملاحظة الآتية:

المعلومات مطروحة في الطريق

تمثل هذه الملاحظة إشكالية المؤتمر الذي يتعلّق بالتحصيل المعرفي في مقابل التكوين المهاري، وتذكرنا بقول الجاحظ (ت255هـ): **إن المعاني مطروحة في الطريق**، ويمكن أن نتناصّ معها بالقول: إن المعلومات موجودة مطروحة في الطريق وتحتاج إلى مَنْ يوظفها ويعمل على الانتفاع بها. والتخلّص من النظرة التقليدية في علوم اللغة العربية، وعدم إدراك أهميّتها في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية والباحثين فيها وبها.

فمازلنا نلاحظ اليوم أن الغايات التي سعى الباحث اللساني إلى تحقيقها تظلّ بعيدة المنال بطابعها المهاري التطبيقي النفعي العام عن اهتمامات أستاذ اللغة العربية، وأكثر من ذلك قد يصاب بخيبة أمل –برأي الدكتور أحمد حساني- عندما يطّلع على الإنجازات العلمية الكثيرة في ميدان

اللسانيات العامة أو النظرية ولا يجد الجوانب التطبيقية التي يمكن له أن يستثمرها في قسمه»[5]

يمكن أن نتحدّث في هذا الإطار عن:

أثر التعليمية في ترقية تعليم علوم اللغة العربية بما يحقّق الكوين المهاري:

إن التعليمية كما رأينا في البداية، تعدّ مثالا حيّا لتضافر التخصّصات Interdisciplinaire ولتعدّد التخصّصات Pluridiscipnaire ولتداخل التخصّصات Transdisciplinaire وهي فرع من فروع اللسانيات التطبيقية Linguistique appliquée وميدان تطبيقي يعمل على توظيف النظريات اللسانية والتعليمية وفق الطرائق والمنهجيات اللاّزمة حسبما يلزم الباحث التطبيقي، وإني لأذهب إلى أن النقص الواضح في الرؤى والتصوّرات التطبيقية لعلوم اللغة العربية في التعليم الجامعي، إنّما مردّه إلى عدم الاهتمام بهذا العلم التعليمية La Didactique بصفة عامة وتعليمية علوم اللغة العربية بصفة خاصة. لأن التعليمية معرفة علمية خصبة من الناحية المنهجية والتطبيقية. ولهذا فإن أهمّ إشكالية مطروحة على التعليم الجامعي وبخاصة ما تعلّق بعلوم اللغة العربية تتمثّل في التأسيس لهذا العلم في الجامعات العربية والدعوة إليه، **لأنه يعدّ الدراسة العلمية للتعليم.** فهذا من شأنه أن يجدّد النظرة، ويحدّد التصورات الدقيقة لعلوم اللغة العربية ويدرك كنهها ويعمل على تطوير فعاليتها في الميادين الاجتماعية والاقتصادية.

وبناء على هذا يتمّ تحديد الأهداف المناسبة لتعليم علوم اللغة العربية وإعادة صياغتها بما يحقّق الجانب المهاري فيها. وتحديث المحتويات المعرفية المقدّمة في بعدها النظري التصوّري وخاصة في بعدها الإدراكي المهاري، وتطوير منهجيات التدريس والبحث وكذلك أساليب التقويم، والوسائل التعليمية اللاّزمة.

ويمكن أن نبدأ بـ:

1 - صياغة الأهداف: إذا افترضنا أن الدرس الذي سيقدّمه الأستاذ يتناول علوم اللغة العربية : مفهومها وأهميّتها فإنّه يمكن أن يركّز على الأهداف الإجرائية التي تظهر في سلوك المتعلّمين في أثناء أداء العملية التعليمية داخل الفصل ويمكن أن نقترح تحديد الأهداف الآتية على سبيل التمثيل فقط، من أجل إلفات النظر في الجامعة إلى بعض القضايا المتعلّقة بتعليمية علوم اللغة العربية:

1 - أن يدرك الطالب الجامعي مفهوم علوم اللغة العربية.

2 - أن يعرف جملة المواد المكوّنة لعلوم اللغة العربية.

3 - أن يعرف العلاقة بين علوم اللغة العربية مثلا: العلاقة بين علم الأصوات وبين علم الصرف، وبين علم النحو و بين علم البلاغة.

4 - أن يعرف المفاهيم الأساسية المكوّنة لكلّ علم من علوم اللغة العربية.

5 - أن يعرف هل يوجد فرق واضح بين علوم اللغة العربية وبين التسمية الحديثة: علوم اللسان.

6 - أن يعرف خصائص اللغة العربية في نظامها الصوتي والصرفي والمعجمي والتركيبي والبلاغي.

7 - أن يدرك مفهوم التعليم المهاري وخصائصه وفوائده وعلاقته بتحصيل المعلومات.

8 - أن يعرف كيف يوظّف المعطيات اللغوية المختلفة الصوتية والصرفية والمعجمية والتركيبية في مستلزمات التخاطب الشفوي والمكتوب.

هذه أمثلة فقط، لأنه لا يمكن حصر الأهداف الإجرائية إلاّ إذا حدّد المعلّم موضوع الدرس، فهي مرتبطة به وبأدائه في الفصل.

2 - اختيار المحتويات: يتم تحديد المحتويات المعرفية بالنظر إلى صياغة الأهداف صياغة محدّدة، ويكون هناك توافق بين الهدف والمحتوى، ليعرف كل من المعلّم والمتعلّم نقطة الانطلاق ونقطة الوصول وتتحقّق مردودية الدرس.

يتكوّن المحتوى المعرفي من جانبين: جانب لغوي وجانب ثقافي، **فأما الجانب اللغوي** فينبغي أن يكون مبرمج المنهاج اللغوي دقيقا في ضبط اللغة ككل؛ أصواتا ومعجما وصرفا وتركيبا ولا يكتفي بهذا وإنّما عليه أن يجيد وصف اللغة العربية والإلمام بمبادئ النظرية اللسانية بصفة عامة. وكلّ نقص في المعرفة اللغوية والمعرفة النحوية والمعرفة بمبادئ النظرية اللسانية سينعكس سلبا على المنهاج اللغوي.[6]

وأما الجانب الثقافي؛ فينبغي التشديد فيه على حضور المدوّنة الأساسية في الحضارة العربية وهي: **القرآن الكريم** فهو المعجزة اللغوية التي أطلّ بها العرب المسلمون على العالم، وكذلك الحديث النبوي الشريف. ولابد أيضا من التشديد على أن علوم اللغة العربية قد ارتبطت بالقرآن الكريم، فقد بحثت فيه ودرسته من نواحي عديدة، واستغنت به عبر الزمان والمكان وأثرت به معجمها اللغوي؛ فهو مرجعها الأوّل في اللغة والثقافة أيضا.

ثم إنّ اللغة العربية تتوسّد وتتّكئ على تراث لغوي وفكري قلّ نظيره، من حيث التنوّع والعمق والثراء.

إن الفقيه في الدين لا يكون فقيها إلاّ إذا كان فقيها في اللغة ف. «لا يقبل من أحد التشكيك في ارتباط اللغة العربية بالشريعة الإسلامية ارتباط لغات أخرى بعقائد سماوية أو وضعية»[7] ومن أدلّة ذلك «قياس مستوى معرفة الناس بدينهم وعملهم بتعاليمه بمستوى معارفهم في لغتهم»[8].

تعد اللغة أيّ لغة، نسقا رمزيا وديوانا ثقافيا برأي محمد الأوراغي، ولا ينفصل أحدهما عن الآخر، ومن أجل الديوان الثقافي يدرس النسق الرمزي ولا أحد يكتسب قواعد اللغة من أجل ذاتها أو إرضاء للقوم الناطقين بها، وإنّما تكون دراستها من أجل شفط ما تحمل من المعارف والخبرات؛ ذلك أن ثقافة اللغة مدوّنة في معجمها.

يمكن تجميع معجم اللغة العربية في ميادين ثلاثة:

أوّلها: المعجم الحامل لحضارة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

ثانيها: المعجم المتضمن لهوية وطنية أو إقليمية وغالبا ما يكون مؤلّفا من مفردات حضارية ومفردات ذات قيمة محلية أو كونية.

ثالثها: معجم التواصل اليومي المستعمل في القطاعات الوظيفية المختلفة: التجارية والسياسية وما يتعلّق بقطاع الخدمات بصفة عامة(9).

3 - **منهجية التبليغ:** تقتضي منهجية تبليغ المحتويات المعرفية عدة مسائل نتصوّرها كما يلي:

1 - **إتقان اللغة والتحكّم في ناصيتها:** إن إتقان اللغة ضروري جدا لاكتساب اللمعرفة وتحصيلها من الناحية النظرية وفهمها وتمثّلها ومن الوصول إلى حسن توظيفها حسب مجالاتها وميادينها.

2 - **وتزداد أهميتها في تعليم علوم اللغة العربية في الجامعة:** إذ توجد حقيقة لا بد من الاعتراف بها وتتمثّل في لغة الخطاب التربوي الذي يبلّغ به الأستاذ الطالبَ المعارفَ المقصودةَ؛ فكثيرا ما تكون لغة متعالية بعيدة عن مستوى الطالب غير مراعية لقدراته وإمكاناته.

إنّ التحكّم في اللغة وإتقانها هو الأساس للتحكّم في العلم والمعرفة وإدراكها وحسن استثمارها في واقع الاستعمال، ولذلك لا بد من التحكّم فيها **من حيث البنية:** المتمثّلة في أصواتها وصرفها ومعجمها ودلالتها ونحوها، **ومن حيث الخطاب:** المتمثّل في طرائق أدائها حسب مقاماتها وأوضاعها، وأيضا التحكّم فيها من حيث الشرح والتفسير والتأويل والوصف والسرد والبرهان والحجاج وما تقتضيه أنواع النصوص وأنماطها المتعدّدة، والقدرة على توظيف المعلومات واستعمال المستوى اللغوي الملائم للتعبير عنها وتبليغها ونقلها إلى المخاطب.

إن المطلوب منّا في مسألة اللغة العربية؛ هو حسن العبور من الحقيقة إلى المجاز، والتوفيق بين مقتضيات المعيار اللغوي ومقتضيات الاستعمال الذي نثري به الذخيرة اللغوية ونجدّدها ونتفاعل بها مع اللغات الأخرى ونجعل لغتنا قادرة على الانتقال من النظري ومن ترديد المعلومات وإعادتها

واجترارها إلى الجانب المهاري الذي يوظّف اللغة في التعبير عن الأغراض والمقاصد والحاجات التداولية المعاصرة بل والإضافة إليها، لقد أصبحت اللغة رأسمال يتمّ استثماره، وأصبحنا نتحدّث عن سوق اللغات، ممّا يعطي بعدا اقتصاديا استثماريا كبيرا للغة، ونريد للغتنا أن تدخل هذه السوق، بل محكوم علينا أن تدخلها بكيفية أو بأخرى، ولا يكون ذلك إلاّ من خلال عمق التكوين المهاري وفعاليته في الواقع.

3 - الانطلاق من المصطلحات والمفاهيم وتمثّلها فيما يتعلّق بعلوم اللغة العربية: تعدّ المفاهيم والمصطلحات مسألة ضرورية جدا في تحصيل العلم والتحكّم في زمام المعرفة على اختلافها وتنوّعها وإجادة التفريق بين خصوصياتها ورسم الحدود الصارمة بينها لتجاوز المهارات التربوية البسيطة إلى التكوين الرّصين الذي يجب أن يتحقّق لدى الطالب الجامعي.

إن المفاهيم عملة الفكر [10] ويستحيل التفكير من دون نظام من المفاهيم وبالرغم من أهميّتها فإن التعليم الجامعي نادرا ما يبني عليها ممارسته التعليمية، وهو ما يشهد به واقعنا، ففي تعليمنا للمواد اللغوية المختلفة كثيرا ما نركّز على إتخام المتعلّم بالمعلومات النظرية التي لها علاقة بالموضوع والتي لا علاقة لها به إلاّ قليلا، ولكن لا نركّز على المفاهيم وتضافرها في بناء الملكات والقدرات اللغوية والمعرفية والمنهجية التي تمكّنه من الإنجاز والتطبيق واكتساب المهارة اللاّزمة لذلك.

إن من أهداف التعليم الحديث وبخاصة في المستوى العالي، تنمية الوظائف اللغوية والمنهجية عند المتعلّم وتوجيهه وتدريبه على المقارنة والملاحظة الدقيقة وعلى البحث والاكتشاف والطريق إلى هذا إدراك المفاهيم ومعرفة الفروق بينها ونقاط تقاطعها وتضافرها ومعرفة خصوصياتها ورسم الحدود الصارمة بينها.

ولنتصور لو أننا درسنا اللسانيات بناء على مفاهيمها وميادينها وتداخلها وتضافرها حسب مدارسها وأعلامها ثم توظيف ذلك واستثماره في ما ننجزه من خطابات ونصوص.

ولا بد من الإشارة –في هذا المقام- إلى أن تعليم علوم اللغة العربية في وقتنا الرّاهن قد صار حقلا معرفيا متعدّد التخصصات، فلم يعد بناء المنهاج اللغوي، وتأهيل المدرّس من مهام شخص واحد ذي تكوين علمي رصين يعينه كما كان سائدا من قبل وربّما مازال من أن المتخصص في النحو والصرف قادر وحده على النهوض بتدريس علوم اللغة العربية وما تقتضيه من إشكالات لغوية ومنهجية ومعرفية وتربوية، بل صار ميدانا لتضافر مفاهيم وتخصصات علمية عديدة أوّلها **اللسانيات** باعتبارها صارت علوما لسانية متشعّبة تتّخذ من اللغة موضوعا للدراسة من أجل وصف بنيتها وصفا علميا أو وصف علاقتها مع غيرها سواء كان هذا الغير بشريا أو قيّما حضارية أو كونا طبيعيا.

وثانيها التربويات باعتبارها علوما تأتلف في جعل أساليب التعليم والتكوين والتنشئة موضوعا للبحث.

وثالثها التقنيات التربوية بوصفها وسائل تعليمية تساعد على تحقيق الأهداف المحدّدة، وإنّ الاشتغال بتعليم اللغة العربية بغير واحد من هذه التخصصات الثلاثة ليعتبر إخراجا لهذه اللغة من عصرها وعودة بتعليمها إلى عهوده التقليدية برأي الدكتور محمد الأوراغي[11] فهناك، إذا، **شراكة** بين عالم اللغة وعالم التربية وبين العالم في المجلات التقنية والقادر على توظيفها بما يحقّق الجانب الإجرائي المهاري ويحقّق نجاعة التعليم.

إن تضافر المفاهيم يؤدي بالضرورة إلى تضافر التخصصات، فنلاحظ أن المفاهيم تذهب وتجيء بين هذا العلم وذاك، وبين هذه المعرفة وتلك، كما أن تضافر التخصصات يؤدي إلى إيجاد مفاهيم جديدة أيضا، فنحن نعيش في عصر المفاهيم الدقيقة المتخصصة، حتى إنّنا صرنا نتحدّث **عن تخصص**

التخصص ولكن الإشكالية المطروحة هي أن التخصصات لا تتّضح ولا تفهم إلاّ بتضافرها مع تخصصات أخرى، وتضافر المفاهيم بينها وتبادلها، حتى ليخيّل إلينا أننا نعود إلى الموسوعية مرة أخرى، كما كان الشأن مع العلماء القدامى العرب وغير العرب.

إن المفاهيم في علوم اللغة العربية كثيرة جدا تدلّ عليها مصطلحاتها المتعدّدة كما تتجلّى في خطاباتها ونصوصها، كما هو حاصل -على سبيل المثال- بين مفاهيم لسانيات النص وتحليل الخطاب والنقد الأدبي وعلم النص، والمدارس اللسانية والمدارس النقدية والمذاهب الأدبية ...إلخ، ثم إن كثيرا من المصطلحات اللسانية متضافرة بعضها ببعض ولا تتّضح إلاّ من خلال هذا التضافر الذي قد يبدو أحيانا تداخلا أو تضادا بينها ولكنه في حقيقة الأمر، هذا مبني على ذاك، كما هو الحال لثنائيات دوسوسير؛ بالنسبة **للدال والمدلول** في تكوين العلامة اللسانية، **والآنية والزمانية** في الدلالة على منهج البحث، **واللغة واللسان والكلام** بالنسبة لموضوع البحث، **ومحور التركيب ومحور الاستبدال** بالنسبة لممارسة التحليل...إلخ.

وكذا الشأن للتضافر الحاصل بين مفهوم الملكة والأداء، ومفهومي البنية العميقة والبنية السطحية عند تشومسكي، الذي بنى مفهوم **الملكة اللغوية** على مفهوم **الطاقة الخلاّقة** عند وليم فون هومبولدت الذي أسس نظريته على فكرة أساسية مفادها أن اللغة إنّما هي عمل العقل، وهي الصوت المنطوق الذي نعبّر به عن الفكرة[12]. بينما الهدف من البحث اللساني في النظرية التوليدية التحويلية ينحصر في تحديد المعرفة باللغة بالنسبة للمتكلّم؛ أي **علم المتكلّم بلغته**؛ فمن يتكلّم لغة ما فينبغي ذلك أن يحمل تصوّرات عنها في ذهنه، ومن ثم في دماغه الذي يحدّد اللفظ ودلالته وبالتالي يتمّ تحديد العلاقات المتداخلة بينها، وتلك العلاقات هي التي ستولد أنواعا من الجمل غير متناهية.

إن **مفهوم البنية** مثلا يعد مفهوما موجودا في كثير من العلوم والمعارف، في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والبيولوجيا واللسانيات ...على اختلاف توجهات الباحثين ومرجعياتهم الفكرية وإجراءاتهم المنهجية في التحليل حتى غدا مفهوما أساسيا في أي خطاب تقريبا.

ثم إن البنية كمصطلح يحمل مفهوما علميا يدل عليه، يتضافر مع مفاهيم أخرى مثل: الشكل والهيكل والصورة والبناء الخارجي... ويمكن أن نورد أمثلة أخرى من ذلك: التضافر الحاصل بين مفاهيم النص والخطاب والمقام والسياق والاتساق والانسجام والنصانية والتناص، ولسانيات النص ونحو النص وعلم النص وعلوم اللغة وعلوم اللسان واللسانيات...والملفوظ والتلفظ، وهل يظهر التلفظ على مستوى الخطاب أم على مستوى النص؟ والتساؤل نفسه بالنسبة للملفوظ هل تقتضيه اللغة المنطوقة أم المكتوبة؟

إن معرفة المفاهيم ورسم الحدود بينها ومعرفة الثقافة المحدّدة التي أنتجتها، يسهم بشكل كبير في بناء الملكات والقدرات الوظيفية الفعّالة التي يمكن استثمارها وتوظيفها في خدمة مناهجنا التربوية بصفة عامة وفي تعليم علوم اللغة العربية بما يحقّق التعليم المهاري الإجرائي ويكون شاهد حال على حيوية الممارسة التطبيقية وفعاليتها في العملية التعليمية–التعلّمية في الآن نفسه فإذا انطلقنا مثلا من هذه الفرضية أو التعريف: **النص منظومة متنوّعة لغوية وثقافية وتعليمية جامعة، متطوّرة متفاعلة ذات أنماط.** وأردنا أن نحلّله بما يحقّق الفهم عند المتعلّم ويرسّخ **مفهوم النص** لديه، فإننا نقوم بما يلي:

* يحمل هذا التعريف مفهوما مركزيا في علوم اللغة العربية وفي غيرها وهو مفهوم «**النص**»؛ إذ أن كل معرفة تتجلّى في نص يعبّر عنها وينقلها إلى القارئ عبر الزمان والمكان.

* يوصف **النص** بمفهوم آخر هو مفهوم «**المنظومة**» وهو أيضا مفهوم مفصلي في العلوم الإنسانية والاجتماعية ومنها: علوم اللغة العربية التي كثيرا ما تفتقر إلى **التفكير المنظومي**.

* ثم يتمّ وصف مفهوم **منظومة** بوصف آخر هو: **متنوّعة**؛ مما يعني أن المنظومة ليست منظومة واحدة؛ وإنّما هي منظومات متنوّعة من النصوص: النصوص الأدبية والعلمية والإعلامية...إلخ.

* ويستمر في الوصف فيصبح: **النص منظومة متنوّعة لغوية**. فالنص لغة قبل أيّ شيء آخر مترابطة منسجمة في نسيج لغوي واحد.

* ونجد عطفا بالواو على ما سبق، فيصبح النص منظومة متنوّعة لغوية **وثقافية** حيث النص يعبّر عن الثقافة التي أنتجته والتي يريد أن يعبّر عنها وينقلها إلى الآخر من خلال اللغة، فالكلمات التي يحملها النص تعبّر عن المحتويات الثقافية للغة والمجتمع.

إن كلمات من مثل: السجادة-المسجد- الإيمان – السلام عليكم- المغفرة... تحمل محتوياتها الثقافية التي تختلف عن كلمات أخرى مثل: الديمقراطية- حقوق الإنسان- الإرهاب- التعذيب- الجوع- الخبز... فهذه كلمات تحمل محتويات اخرى وتعبّر عن أغراض ومقاصد ودلالات خاصة.

وإذا كان هذا يتمّ على مستوى المفردات أو الوحدات المعجمية، فإن المسألة تصير أكثر عمقا عندما توظّف هذه الوحدات المعجمية في سياقاتها النصية الكاملة ومقاماتها التخاطبية وأوضاعها اللاّزمة أو بلغة العلماء العرب القدامى: تنتقل من الحقيقة إلى المجاز أو من وضعها الأوّل إلى وضعها الثاني حيث توظّف وتستعمل في واقع الخطاب فالكلمة برأي الإمام عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) تحيا بين أخواتها مصداقا لقوله: «وهل تجد أحدا يقول: هذه اللفظة فصيحة إلاّ وهو يعتبر مكانها من النظم وحسن ملاءمة معناها لمعاني جارتها، وفضل مؤانستها لأخواتها»[13].

ولعلّ هذا يتقاطع مع ما ذهب إليه **رولان بارث R.Barth** في قوله: «كل كلمة في القاموس هي عبارة عن سفينة فضائية: تبدو مغلقة على نفسها محكمة جدا في سدتها لكنها بسهولة بالغة نقطة انطلاق، تهرب نحو كلمات أخرى وصوّر أخرى ورغبات أخرى.»[14]

ونضيف إلى ما ذكرنا وصفا آخر للنص بأنه:

منظومة لغوية وثقافية **وتعليمية جامعة متطوّرة ومتفاعلة**. فالنص من الناحية التربوية وحدة تعليمية Unité Didactique تلتقي فيها العناصر اللغوية المختلفة من أصوات وصيغ صرفية وتراكيب نحوية على مستوى الشكل، وتلتقي فيها دلالات ومعان على مستوى المحتوى. ومعارف أخرى غير لغوية ثقافية واجتماعية وتاريخية و نفسية فيما بينها، وبين شركاء العملية التعليمية من معلّم ومتعلّم ومحتويات تعليمية ومقامات للتعلّم والتعليم.

ثم إن هذه المنظومة التعليمية المتنوّعة اللغوية والثقافية الجامعة المتفاعلة متطوّر أيضا، وهذا يعني أن النص قد مرّ بعدّة تطوّرات بالنظر إلى علوم اللغة العربية أو علوم اللسان بالمصطلح الحديث، وبالنظر إلى الجانب النقدي والأدبي، وبالنظر إلى الجانب التربوي وذلك كما يلي:

- **بالنظر إلى علوم اللغة** مرّ مفهوم النص بالتطوّرات الآتية:

* كانت السيادة للدراسات اللسانية المقارنة والتاريخية وكان البحث اللغوي يهتم بأيّ اللغات أكثر عراقة وقيمة وهنا كان الاهتمام بالتاريخ لا بالمؤلّف.

* ثم عندما جاء اللساني دوسوسير غيّر البحث إلى المنهج الوصفي فكانت السيادة للبنية والشكل، ولم يعد الاهتمام بالمؤلّف وإنّما بالنص.

* ثم جاءت الدراسات بعد دوسوسير وانصبّت على مناهج أخرى مثل التحليل السيميائي والدراسات التأويلية.

* ثم انتقلت إلى لسانيات النص والدراسات التداولية.

- **وبالنظر إلى الجانب النقدي الأدبي:**

* كانت السيادة للكاتب، ثم انتقلت إلى النص ثم انتقلت إلى القارئ، ثم أصبحت هذه السيادة متفاعلة بين الكاتب والنص والقارئ والمجتمع.

- **وبالنظر إلى الجانب التربوي:**

* كانت السيادة للمعلّم فهو سلطان المعرفة، ثم انتقلت إلى المحتويات التعليمية، ثم انتقلت إلى المتعلّم الذي أصبح شريكا شرعيا في العملية التعليمية، ثم أصبحت هذه السيادة جامعة بين كلّ عناصر العملية التعليمية فيما يسمى بالتعليم التفاعلي.

- **ذات أنماط:**

إنّ النص بالإضافة إلى كونه أنواعا فهو أيضا أنماط:

فنجد نمط النص السردي Texte Narratif

ونمط النص الوصفي Texte Descriptif

ونمط النص الحجاجي Texte Argumentatif

ونمط النص التفسيري Texte Explicatif

ونمط النص الحواري Texte Dialogique

فإذا أدرك المتعلّم كلّ هذه المسائل المبنية على إدراك المفاهيم المختلفة فإن المعلِّم أو الأستاذ في الجامعة يكون بذلك قد حقّق الملكة التحليلية للنصوص اللغوية انطلاقا من **التفكير المفهومي** القائم على مفاهيم أخرى مثل: التصوّر والتحليل والإدراك والفهم والتركيب والتصنيف[15].

ثالثا: تدريس المواد المكوّنة لعلوم اللغة العربية في إطار منظومة علمية وفكرية منسجمة متناسقة:

نعدّ هذا الاقتراح مهمّا في تصوّرنا لتعليمية علوم اللغة العربية لأغراض وظيفية؛ لأنه يتعلّق بتجديد النظر إلى علوم اللغة العربية من الناحية العلمية والمنهجية، وبرسم آفاقها التطبيقية وتحديد وظائفها في الحياة العملية والاستعمالات التداولية. فقد عرفت حياتنا التعليمية مشكلة أساسية ومازالت تعرفها وهي أن تدريس علوم اللغة العربية مازال يتمّ في ظل المواد المستقلّة؛ فكلّ مادة تعليمية تدرّس معزولة عن غيرها من المواد الأخرى المكوّنة للمنهاج المقرّر. وقد أدّى هذا بطالب اللغة العربية إلى العجز عن توظيف ما قد تعلّمه في جانب من جوانب هذه المادة الدراسية، في مادة دراسية أخرى، فمثلا لا يستطيع توظيف قاعدة نحوية ما أو صرفية أو صورة بلاغية في موضوع يكتبه أو في بحث يعدّه أو في قراءته لنص من النصوص أو مشافهة الآخرين ومخاطباتهم حسبما تقتضيه أحوال الخطاب. فقد صارت البلاغة تدرّس بمقولات محدّدة وقواعد بلاغية نمطية أشبه بالقواعد النحوية، يظلّ يردّدها المتعلِّم والمعلِّم في الآن نفسه دون ربطها بسياقاتها النصية، وأصول الخطاب التي قيلت فيها حسب مقتضيات المجتمع وأوضاعه المختلفة؛ لأن البلاغة تتعلّق بالجانب الفني والجمالي في النص، ومفاهيم الجمال تتغيّر حسب المجتمع؛ فما كان يعدّ مقياسا جماليا في زمن ما، ربّما سيتغيّر في زمن تالٍ.

والأمر نفسه بالنسبة لمادة النحو والصرف، فكثيرا ما ندرسها بعيدا عن ربطها بالبلاغة ومدى فعالية كلّ ذلك في النص. الأمر الذي يجعل المتعلِّم يردّد كثيرا من الأمثلة النمطية التي أوجدتها سياقات محدّدة، ويكتشف بأن معظمها صار خارج التداول إن لم نحسن توظيفها. ويرجع كلّ هذا، في نظري إلى عدم الوعي الكافي بالمفاهيم والمصطلحات ومنها مفهوم تضافر التخصصات وتكامل المعارف.

رابعا: تدريس مناهج البحث في علوم اللغة العربية بالتركيز على الإجراء التطبيقي:

ترتبط هذه المسألة بالمسائل والإشكالات السابقة وتعد بالغة بالخطورة وبخاصة في الجامعة؛ فمن المفروض أن يسند تدريس مادة مناهج البحث إلى الأستاذ المتمرّس ذي الحنكة والتجربة الذي يحسن التوجيه؛ فيعمل على إكساب طلاّبه منهجية علمية من حيث النظرية والتطبيق لدراسة الظواهر المختلفة وتحليلها وفهم القوانين والحقائق العلمية التي تحكمها وتسيّرها بموضوعية مدعومة بالدليل والبرهان والحجة.

إنّ كثيرا من المواد المكوّنة لعلوم اللغة العربية في الجامعة يتمّ تدريسها على شكل معلومات عامة تملى على الطلاّب فيحفظونها عن ظهر قلب ويعيدونها في الامتحانات، ولكن لا يستطيعون توظيف تلك المعلومات في مقالاتهم وأبحاثهم المختلفة فما معنى أن يردّد الطالب في الجامعة معلومات كثيرة عن السيمائية والبنوية و التداولية ...وهو غير واع بمفاهيم مثل: العلامة والبنية والنظام والنّسق واللسان والكلام واللغة والوضع والاستعمال والتركيب والتوزيع والتوليد والتفريع ...

إن السيادة في تعليم علوم اللغة العربية في الجامعة للتلقين والحفظ والإعادة والتكرار بغرض الحصول على علامة محدّدة تضمن الانتقال إلى المستوى الأعلى، ولكن التركيز على الإجراء التطبيقي الذي يوظّف مقولات المنهج في التحليل والقراءة وإعادة البناء والصياغة والفهم العميق نادرا ما يتمّ الالتفات إليه، فتنتفي بذلك قدرات المتعلِّمين الجامعيين في علوم اللغة على اكتساب الجانب المهاري وتفعيله؛ فيؤدي ذلك إلى وأد روح الإبداع فيهم، ونسف إمكاناتهم الذاتية، وكيفيات إجراء الحوار، وإبداء الراي الشخصي ومحاولة المعلِّم أو الأستاذ فرض آرائه عليهم وإرغامهم على الخضوع القسري

له وتضخيم الفروق بشكل مجاني بين الطلاّب...وكلّها مواقف وسلوكات من الممكن أن تؤدّي إلى ترسيخ فكرة العجز الذاتي عند المتعلِّم والخضوع مستقبلا ليس فقط لسلطة المعلِّم وإنّما لأيّ سلطة أخرى[16].

يجمع الجهاز الاصطلاحي لعلوم اللغة العربية بين ما هو تراثي أصيل وبين ما هو حديث معاصر، ومطلوب منّا في تعليم علوم اللغة العربية أن تستلهم من هذا التراث اللغوي العربي، وأن نقرّبه إلى المتعلّم بما يفيده، وأن نفرّق بين المتعلِّم المتخصص في التراث النحوي، والبلاغي العربي القديم، وبين مَنْ يحتاج إلى الاستفادة من بعض مسائله فقط حسب ما يقتضي مستواه ومعارفه وقراءاته وأهدافه من وراء ذلك. والعمل أيضا على تقريب مفاهيمه ومصطلحاته من المفاهيم اللغوية الحديثة والمعاصرة بخطاب تعليمي واضح.

خامسا: تدريس علوم اللغة العربية بالانفتاح على الواقع واستشراف المستقبل:

تعدّ هذه المسألة ضرورية في تغيير النظر وتجديده نحو تعليمية جميع المواد ومنها علوم اللغة العربية في الجامعة؛ فما فائدة علوم اللغة العربية؟ ولماذا ندرسها؟ وكيف نوظّفها ونستثمرها في تنمية استعمال اللغة العربية وتطويرها بأن تصبح لغة تداول في الواقع الاجتماعي؟ وترتبط بحاجات المجتمع وقضاياه الأساسية وذلك من خلال إدراك السياق الاجتماعي – الثقافي للمجتمع العربي ومراعاة أبعاده المختلفة، والنظر إلى تعليمية اللغة العربية بصفة عامة وتعليمية اللغة العربية في إطار خطّة إستراتيجية مستقبلية مبنية على الربط بينها وبين المنظومات الاجتماعية الأخرى مثل: منظومة الإعلام والاتصال، وما حقّقته علوم الحاسوب من تطوّر بلغ أوجه، والعلاقة الوثيقة بين علوم اللغة العربية والعلوم الأساسية مثل الرياضيات والفيزياء والبيولوجيا والإلكترونيك والتطوّرات الملحوظة التي عرفتها التعليمية بصفة عامة وتعليمية اللغات بصفة خاصة.

إن الصرف العربي مناسب جدا للحاسوب وكذلك التراكيب النحوية في إيجاد أنظمة لغوية وبرمجيات حاسوبية des logiciels وخوارزمات des algorithmes باللغة العربية يتم توظيفها في معالجة النصوص وتحليل الخطابات المختلفة تحليلا علميا دقيقا؛ وذلك يتطلّب الفهم الدقيق للمعجم والدلالة واللسانيات التطبيقية وما استجدّ في علوم المعرفة.

ولابد من إعادة صياغة الأهداف وتحديث المحتويات الدراسية في ضوء المستجدات الحضارية الجديدة التي يعرفها المجتمع الحديث، ويستتبع كلّ ذلك تطوير طرائق التعليم وأساليب تقويمه بما يجعل أستاذ اللغة العربية يخرج من عزلته ويحتكّ بغيره وهو واثق من نفسه ومن معارفه قادر على إبداء الرأي والاحتجاج له والبرهنة عليه.

خلاصة:

توجد فجوة واضحة بين التحصيل المعرفي والتكوين المهاري في تعليمية علوم اللغة العربية في الجامعة، بل إن التحصيل المعرفي في حدّ ذاته لم يتم كما ينبغي له، إذ يعاني الطالب الجامعي خصاصة واضحة في التحصيل المعرفي النظري الذي يؤمّن الانتقال بسهولة ويسر إلى الجانب المهاري التطبيقي، ويمكّنه من توظيف المعارف اللسانية واستثمارها في واقع الاستعمال ومقتضياته المختلفة.

يظهر ذلك من استقراء الواقع ووصفه وتتبّعه على مستوى الخلفيات الفكرية وعلى مستوى الأهداف والمحتويات المعرفية والمنهجيات والطرائق المتّبعة في التدريس والوسائل المعينة وأساليب التقويم. كما يعاني الطالب الجامعي من خصاصة أخرى في إدراك المفاهيم الأساسية في علوم اللغة العربية، وعدم إتقان اللغة العربية والتحكّم فيها من حيث البنية والوصف

والتحليل بفعالية تمكّنه من الفهم والتمثّل والإدراك وتحويل التحصيل النظري إلى تكوين مهاري عميق وعدم ربط الصلة بين اللغة العربية واللغات الأجنبية من حيث الاستفادة وكلّ ذلك لا يتمّ إلاّ بالتعليم الوظيفي الفعّال. ولهذا فنحن في حاجة إلى تصوّر جديد لتعليم علوم اللغة العربية في الجامعة يراعي خصوصيات المجتمع الموجّه إليه، ومعرفة مشروعه التربوي وما يحتاجه من صناعة تعليمية ومعرفية تضع في اعتبارها أهدافا جديدة للبحث والتدريس وبخاصة ما تعلّق بالجانب المهاري فيه وما يتطلّبه من إجراءات عملية تربوية واستعمالات لغوية وظيفية تتداولها الوظائف المختلفة، وتربط اللغة العربية بنشاطات الحياة لتظل لغة حيّة تنهض بأعباء مجتمعها، وذلك لااستثمار المعطيات العلمية والمنهجية التي تجود بها التعليمية la didac-tique باعتبارها معرفة ثرية خصبة ومثالا لتضافر التخصّصات.

المراجع:

1 - انظر: بشير إبرير تقرير عن مشروع الجودة والتميّز، تقدّم به إلى قسم اللغة العربية، بجامعة الملك سعود للاعتماد الأكاديمي يوم 04 /05 /2009.

2 - محمد الخوالدة، النظام التربوي في الوطن العربي، تحليل ونقد، اليرموك، مجلة فصلية جامعة، العدد 81، أيلول 2003، ص19.

3 - عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية دلالية، عالم المعرفة اللسانية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط3، سنة 1993، ص7 الخاصة بتصدير الكتاب.

4 - انظر: المرسوم التنفيذي رقم 08 - 130 المؤرّخ في 27 ربيع الثاني عام 1429هـ الموافق لـ03 مايو سنة 2008، يتضمّن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث، الجريدة الرسمية العدد 23، ص19.

5 - انظر: أحمد حساني، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط تعدد الثقافات واللغات، ضمن مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية، ندوة المجلس الأعلى

للغة العربية، الجزائر أيام 10، 12 شعبان1421هـ، الموافق لـ06، 08 نوفمبر 2000.

6 - انظر: محمد الأوراغي اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية ، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف ط1، 2010، ص26.

7 - انظر: محمد الأوراغي اللغة العربية لسان حضارة الدار العربية للعلوم ناشرون منشورات الإختلاف ط1 ، 2010 ، ص87.

8 - انظر: المرجع نفسه، ص 87.

9 - انظر: المرجع نفسه، ص 33، 34.

10 - انظر: فيليب نيكولاس جونسون- وبيرديتركا خركات ميسن، تحريرهما لكتاب التفكير، مطالعات في علم المعرفة، ترجمة أديب يوسف شيشن، ص 223، الهيئة السورية للكتاب، سنة2009.

11 - انظر: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ص32.

12 - انظر: عبد الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1979، ص 23.

وانظر: عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، المجلد الثاني، العدد1، سنة 1972، جامعة الجزائر، ص 23 ، 24.

13 - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، سلسلة الأنيس، موفم للنشر، 1991، الجزائر، ص 206 وما بعدها.

14 - ريموند ويليام، الكلمات المفاتيح، ترجمة نعيمان عثمان، المركز الثقافي العربي، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط1، سنة 2007، ص 16.

15 - انظر: يحي بعيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، دكتوراه دولة مخطوطة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، سنة 2006، ص488.

وانظر: Jeom Michel Adam، les textes types et prototypes، Natan، Paris ، 1992، p، 429.

16 - انظر: عارف عبد الغني، الطرق الديداكتيكية (محاولة في التصنيف)، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، المغرب، سنة 1990، عدد 11، ص22.