في سبيل تحديث التربية اللغوية
تعليم اللغة العربية وتعلمها بين المشهدين اللساني والتربوي

مبارك حنون*

«Give a man a fish and he eats for a day. Teach him how to fish and he eats for a lifetime».

تمهيد

اكتنفت تعليمَ اللغة العربية وربطَها بعلوم التربية وعلوم اللغة إشكالاتٌ نظرية وعملية من طبائع مختلفة. ولمعالجة هذه الإشكالات، تعاقبت الأبحاث والدراسات[1] والبدائل على واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها مشخصةً ومقترحةً بدائل مستمدة من تجارب تدريس اللغات (Davis and Elder ,(٢٠١١) Whong ,(٢٠٠٦) B. Kumaravadivelu (٢٠٠٤)(.Simpson, J. ed.) (٢٠١١))، كما تبلورت في الثقافات الغربية، وذلك مواكبة منها للتطورات المعرفية الحثيثة التي عرفتها علوم اللغة وعلوم التربية على حدّ سواء. غير أنّ واقع الحال ما زال لم يعرف النقلة الحاسمة، وإن عرفنا، هنا وهناك، تجارب واعدة وناجحة، إلاّ أنها بقيت، مع ذلك، محدودة في المكان وفي التأثير ومعرضة للانتكاس بفعل عوامل متعددة الأبعاد.

ومن جهة أخرى، وفي زمن اقتصاد المعرفة، الذي تعد فيه اللغة مدخلاً إلى المعرفة، أضحى البحث العلمي يشغل موقعاً متميزاً، به يتحقق التجديد ويتأتى بلوغ الغايات الإنسانية السامية من قبيل الأمن الإنساني والحرية والعدالة وتنمية القدرة الإنتاجية للمجتمعات

وإرساء منطق الذكاءات المتعددة، ويشكل فيه البحث مدخلاً إلى نشر المعرفة وتطبيقها وإنتاجها، ومن ثمة تنمية البلاد والعباد. لقد بات من المعلوم أن صلات وثيقةً تُنسَج بين البحث (إنتاج المعرفة)، والتربية (نقل المعرفة)، والتكوين (تطبيق المعرفة).

ومن هذه الزاوية بالذات، فأزمة تعليم اللغة العربية وتعلمها، التي وإن تفاوتت مظاهرها كانت أسبابها واحدة، تعود إلى أزمة البحث في مشاكلها النسقية وغير النسقية ومشاكل تعليمها وتعلّمها بأبعادهما المختلفة، وتعود، قبل ذلك، إلى مشاكل توسيع التواصل الاجتماعي والثقافي والمعرفي والسياسي بها. ذلك أن البحث مطلب تنموي؛ إذ يسهم بقوة في توفير الطريقة المثلى للممارسة التعليمية وقبلها التواصلية، بحيث يجد التجديد التربوي المنشود منطلقه فيه، فلا نكاد نتصور قراراً تربوياً لا يسنده بحث علمي. لذا، فأزمة تعليم اللغة العربية وتعلمها هي من أزمة البحث العلمي أيضاً.

تنطلق هذه الدراسة من واقع تخلف تدريس اللغة العربية، بل وتدهوره المتسارع، واعتباره يُعزى، من بين أسباب أخرى، إلى إدارة الظهر إلى المعرفة اللغوية الحديثة الشمولية المنسجمة وتعسير تطويعها لتكون في خدمة الناشئة التعليمية –وأعني بذلك عسر الهضم والاستيعاب، أو الهشاشة والفهم الخاطئ– مثلما يُعزى هذا التردي إلى مختلف أوجه القصور المتمثلة في منهاج اللغة العربية الذي يحيل على أطر مرجعية تتسم بهُجنة على مستوى وحداتها، وبالإقدام على عمل تربوي لا تملأ دواخلَه معرفةٌ لسانيةٌ أو لسانيةٌ تربويةٌ. مثلما يضاف إلى ذلك تخلّف إدراكنا للنظام التعليمي بصفته مصنعاً للغة.

فأزمة تعليم اللغة العربية وتعلمها هي من أزمة البحث العلمي أيضاً

أحاول، في هذه الورقة، أن أعرض لبعض مظاهر تعليم اللغة العربية وتعلمها، والبحث في إشكاليات التعليم الرئيسة محاولاً إلقاء بعض الأضواء على هذا الواقع بكل تشابكاته، مع ما يستلزمه الأمر من تدخل معرفي وعملي على مستوى التعليم والبحث، وذلك بالاستناد، أساساً، إلى الحقلين المعرفيين المشار إليهما أعلاه، إيماناً مني بأن التربية اللغوية تستلزم الوعي اللغوي.

سأتناول في القسم الأول، الإشكالات الكبرى المؤطرة لواقع تعليم العربية وتعلمها، ومدى الأفق المرسوم للمعالجة. وفي القسم الثاني، أنبري لتوضيح بعض أهم سمات المشهد اللساني والتربوي، فيما أركز النظر، في القسم الثالث، على بعض أهمّ صلات التربية باللغة وانعكاسات ذلك على العملية التعليمية –التعلّمية، في مسعى منّي إلى إعادة الاعتبار لمفهوم التربية اللغوية، والتقاء مفهومي التربية واللغة مع التصور الجديد لتعليم اللغات وتعلمها، مع الإشارة، في القسم الرابع، إلى أهم ملامح أزمة تعليم اللغة العربية وبعض مداخل الحلول.

١. الإشكاليات المؤطِّرة:

أعرض، في هذا البحث، إشكالات كبرى تكثف تأخر الوعي اللغوي، وتشير، من ثمة، إلى ضمور التربية اللغوية موضوع هذا المقالة. وهي، في نظري، إشكاليات من الحجم الكبير، وفي ذات الوقت إشكاليات مؤطرة للممارسة وللتفكير والتنظير، وتتمثل في:

١. الوضع الملتبس والمفارق للمشهد اللساني العربي (العلمي والعملي) الذي يعكر صفوه وانتظامه. فالواقع اللغوي غير منظم وغير مهيكل، بل يتسم بالتشرذم. فما يزال الكثيرون يعتبرون علوم اللغة الحديثة والنحو حقلين متنافيين، وما يزال الكثيرون ينظرون إلى هاته العلوم الحديثة، باعتبارها علوماً وافدةً ضمن ثقافة «غازية» وضمن تصور «الآخر» الثقافي والعلمي. وتتناسل عن ذلك قضايا عديدة شائكة تُضبِّب الرؤية أذكر منها: تحديد المفهوم الذي نمتلكه، اليوم، عن اللغة، مع بيان طبيعة صلات علومها بالعلوم المجاورة، بل وتحديد نصيبنا من العلوم المعرفية إذا كان فهمنا للغة فهماً غير مطابق لفهم العصر، دون تناسي تدقيق مفهوم علوم اللغة وعلاقتها بموضوع استعمالات اللغة، فضلاً عن الإجابة الميدانية عن سؤال إدماجها في المجالات الحياتية ذات الأولوية، ومدى تأطير النظريات اللسانية لهذا الواقع المعقد، استعمالاً وفهماً وتنظيراً -مع يفاعتها- والكشف عن معنى هيمنة الانشغال الأكاديمي والنظري على حساب الواقع الذي تحيا اللغة فيه وبه، وتحليل مدى نجاح تدخلها، حينما يتأتى لها هذا التدخل، لا فقط في نقل المعرفة بل في إنتاجها أساساً، وضبط المؤسسات الحاضنة لهذه العلوم، إن وجدت.

فما يزال الكثيرون يعتبرون علوم اللغة الحديثة والنحو حقلين متنافيين، وما يزال الكثيرون ينظرون إلى هاته العلوم الحديثة، باعتبارها علوماً وافدةً ضمن ثقافة "غازية" وضمن تصور "الآخر" الثقافي والعلمي

٢. الوضع الغامض، في الواقع وفي الأذهان، للغة العربية موضوع التعليم والتعلم، ويخص ذلك تمثل العرب، سياسيين ونخباً عارفةً، للغة العربية وصلاتها بتراثها وماضيها ولهجاتها واللغات المتعايشة معها في هذا القطر أو ذاك. وفي هذا الباب، ينثال على الذهن سيل داهم من الأسئلة الحارقة من قبيل ما يعنيه مفهوم اللغة العربية المعيار مع أنّ اللغة المعيار نفسها متعددة،[٢] وقياس الطبيعة الواقعية أو الافتراضية أو التراثية لهذه اللغة، ومدى الروابط الصحية أو المرضية التي تقيمها مع مختلف اللهجات العربية مع ما يستتبعه ذلك من حصر لطبيعة تلك الروابط، وكذا علاقاتها بلغات العولمة واللغات

التي تتقاسم معها المجال الترابي. هذا بالإضافة إلى استكناه المقصود بالعربية الوظيفية بما يستلزمه ذلك من تشخيص ووصف يؤهلها لتصبح مرجعاً قائم الذات.[٣] ومن زاوية أخرى، يمكن تفريع قضايا أخرى ذات صلة بما يترتب، على مستوى المناهج وغيرها، على التعليم وطريقته، وإمكان إعمالنا المعايير اللغوية إن كنا قد بلورناها (أذكر، في هذا الباب، تجارب كل من قطر، والعربية السعودية، والأراضي المحتلة، وإنتاجات فردية في هذا الموضوع في لبنان). ومما قد يزيد الطين بلّةً مستوى تكوين مدرِّسينا في علوم اللغة الحديثة والمصطلحات المستعملة، علاوة على مشاكل أخرى لا تيسر العملية التعليمية التعلمية، ومنها المعجم المعتمد في التدريس، والقضايا النحوية المقررة، والنظام الصوتي الموصوف.[٤]

تلك، لعمري، قضايا تشي بأن واقع اللغة يشكو من أكثر من انفصام أو مما سماه، ذات يوم، اللساني هوجن بالفصام اللغوي la schizoglossie de l'arabe.[٥] وكان سلامة موسى قد اعتبر ازدواجية اللغة سكيزوفرينيا؛ إذ يتحدث المرء بلغة ويكتب بأخرى.[٦]

٣. الوضع العلائقي الملتبس بين اللسانيات وعلوم التربية أو بين اللغة والتربية. وعلى هذا الصعيد، يمكن للمرء أن يستوقفه ضمور التعريفات والتحديدات. فما لم يحدد معنى الكلمة أو المصطلح ضاع المفهوم وساد التسيّب. ولعلنا اليوم أحوج ما نكون إلى تحديد معنى تعليم اللغة، ومعنى تعليمها التربوي، وضبط العلاقة المنسوجة بين اللغة والتربية، والتمفصل القائم بينهما. وتفضي بنا مثل هذه القضايا إلى مدى رصدنا الجماعي لإمكان توفر فضاء التعاون العلمي والعملي بين التربويين واللسانيين، أم أن الانزواء كان مصيرهم وملاذهم المحتمين. وإذا ثبت ألا تعاون تحقق بين الطرفين، فإنّ قيمة أي منتج سيملأ السوق إذا غاب عنه ممثلو هذين الحقلين في إطار تصور مندمج، ستكون، لا محالة، مرذولةً وستبوء بالفشل مهما كانت المجهودات المبذولة.

٤. من المؤكد أن يكون تعليم اللغة وتعلّمها قضيةً سياسيةً بالدرجة الأولى، غير أن السياسة اللغوية لا يضعها السياسيون فقط، وإنما يضعها المتخصصون ورجال السياسة جنباً إلى جنب، وبذلك أشير فقط إلى الوضع الملتبس لصلاحية التدخل، وعدم تحديد الجهات المتدخلة في تعليم اللغة ووضع سياسة تعليمها وتعلّمها، وبعبارة أخرى، الإشارة إلى السياسة اللغوية المتبعة والتخطيط والتهيئة اللغويين. وعلى هذا المستوى، نكاد نصطدم بواقع انعدم فيه التخطيط اللغوي والتهيئة اللغوية. وفي كل الأحوال، فقد فشل اللسانيون في إقناع السلطات بجدوى اللسانيات وبدور اللسانيين في وضع

جهاز مكون من كفاءات يخطط للغات التدريس ولتدريس اللغات ومنها تطوير تدريس اللغة العربية.

هذه كلها إشكاليات كبرى تؤطر، بالضرورة، أي مبحث يبغي تناول تعليم اللغة العربية، بل إنها إشكاليات تشكل المعالم الأساسية التي من شأنها أن توضح الرؤية وتؤسسها.

أقتصر على هذه الإشكاليات الأربعة لأنها بالذات الإشكاليات المحددة لمسار تعليم اللغة وتعلمها. ومنها أخص بالذكر أمرين اثنين لأفترض صعوبة التحدث عن تعليم اللغة وتعلّمها دون معرفة علوم اللغة، أو التحدث عن تعليم اللغة دون معرفة التربية. وهو ما يشير إلى أننا بإزاء مجالين مبعد أحدهما عن الآخر، وبإزاء خبرتين منفصلتين انفصالاً اعتباطياً، وكأن خبرة طرف ليست واضحة بما فيه الكفاية لدى الطرف الآخر. وقد ترتب على ذلك غياب التعاون بين اللسانيين، الذين انشغلوا بالتأسيس النظري للسانيات، والتربويين، فيما عرفت الجماعتان انقسامات وتدافعات جعلت كل فريق يتحصن بثقافته.

ولعلنا اليوم أحوج ما نكون إلى تحديد معنى تعليم اللغة، ومعنى تعليمها التربوي، وضبط العلاقة المنسوجة بين اللغة والتربية، والتمفصل القائم بينهما

٢. اللغة والتربية والمشهدان اللساني والتربوي: أيُّ تناغم؟

لعله من نافلة القول الزعم أن حضور اللسانيات لا يرقى إلى تأطير المشهد اللغوي العربي. وقد نجد تفسيراً لذلك، جزئياً، في كون اللساني قد وجد نفسه أمام مهام تأسيسية متراكبة. ولعله من الصحيح القول إن حضور اللسانيات داخل الجامعات والمؤسسات العلمية المختصة (مراكز البحث، ومجالس التعليم، وأكاديميات اللغة العربية، ومجامع اللغة العربية،...) والمؤسسات التربوية العمومية والخصوصية قد ظل محدوداً، بالنظر إلى الصراع بين أنصار «القديم» وأنصار «الجديد»، وبالنظر إلى الانشغال التنظيري، والتعقب السريع لتطور النظريات، وتأطير الطلاب، وتتبع الممارسات اللغوية في أكثر من قطاع، والموقف من الفصحى واللهجات، ولغات العولمة، والنحو القديم، ومكانة التراث العلمية، ووقعه على الفكر العربي، وصعوبة إدماج اللسانيات في المواقع العلمية والتربوية. وتبعاً لذلك، ظلت السوق العمومية للمعرفة بمنأى عن العدوى الجميلة للسانيات، فلم تستطع اللسانيات أن تنسج العلاقات المطلوبة مع مجالات استعمالات اللغة أو قطاعات اللغة.

صحيح أنّ المشهد اللساني والنظريات اللسانية تشهد تغيراً منتظماً وسريعاً، غير أنه لا ينفذ إلى تربة الممارسات الفكرية والحياتية والمجالات المختلفة، بحيث ظل الانشغال النظري والأكاديمي مهيمناً، وظل التنزيل الميداني والتطبيقي هشاً وضعيفاً بسبب عوامل

ثقافية وغيرها.

وقد كان من عواقب ذلك:

١. أن ظلَّ الخطاب اللساني، في أرقى مستوياته، خطاباً عالِماً وكهنوتياً ومستغلقاً، لم ينتج معرفة لسانية قابلة للاستهلاك على أوسع مدى وفي مجالات ذات أولوية، ولم يحوِّل المعرفة اللسانية إلى معرفة قابلة للتدريس وخطاب تعليمي تربوي كما حصل في البلدان الغربية وبعض البلدان الأسيوية،[٧] وظلت الكثير من الأبحاث القيِّمة منزويةً في المكتبات أو في الكليات بما فيها أعمال من مستوى عال كتبت بلغات أجنبية، ولم يتأت نقلها إلى اللغة العربية. ومن ثمة، تعذر على اللسانيات أن تتابع، وباستلهام مبدع، ما أفضى إليه احتكاكها السطحي بعلوم التربية من مراجعة عميقة لما سمي بـ "اللسانيات التطبيقية"، وما ترتب على هذه التسمية من إيحاءات التنفيذ والتنزيل، مع أن الاحتكاك بين الحقلين اللساني والتربوي، وما جرَّه ذلك على حقول أخرى، يتطلب الكثير من الوصف والتنظير المتراوحين مع الممارسة العملية للغة في مختلف حالاتها. وبعبارة أخرى، فقد ظلَّ مصطلح اللسانيات التطبيقية مصطلحاً غامضاً، كما لاحظ ذلك عدد من اللسانيين.

٢. أن تأسست «التقنوقراطية اللسانية» فظلت اللسانيات تعالج اللغة في جزيئاتها الصغيرة والتقنية، من زوايا نظر نسقية أو غير نسقية، ولم تتبلور رؤية لسانية شاملة تسمح بمقاربة اللغة في شموليتها ليتمكن مدبرو الشأن اللغوي من التحرر من قبضة التذرير. فقد اتجه البحث صوب الدقائق من أمور اللغة العربية دون تحديد للأولويات التي لم يحسمها العقل اللساني العربي.

٣. أن كانت اللسانيات الأكاديمية «الرسمية» ضعيفة مع تجاهلها وقع التربية على اللغة[٨]. فاللسانيات لم تسهمْ ولا تسهمُ في التربية بالقدر الكافي، ولا تعيرها ما يجب من العناية والاهتمام، بل كانت وما تزال غائبة عن المدرسة، وإذا حضرت كانت في أسوإ صورة لها، إذ ما تزال تنبذ المدرسة وما يزال كثيرون ينبذونها لأنهم لا يعرفونها، ولأن العارفين بها لم يقدروا على تعريف الناس بها بما لا ينفرهم منها، وهو ما أدى إلى مواصلة الصعوبات في النقل الديداكتيكي للسانيات ووجود صعوبات في التعليم (مشكل التواصل ومشكل القراءة، مثلاً). إذ من المعلوم أنّ صعوبات تعلّم القراءة

ظلت السوق العمومية للمعرفة بمنأى عن العدوى الجميلة للسانيات، فلم تستطع اللسانيات أن تنسج العلاقات المطلوبة مع مجالات استعمالات اللغة أو قطاعات اللغة

والكتابة تعود إلى صعوبات في التفكيك والتشفير على مستوى القراءة التي تترافق مع عجز في المعالجة الصوتية والصواتية. ومن جهة أخرى، لا يفوتنا أن نشير إلى عدم انشغال التربويين، على العموم، باللسانيات، إذ يكادون يعتبرونها غير ملائمة.[٩] هذه بعض عناوين فشلنا في إرساء «لسانيات الميدان»، وضعف ربطنا اللسانيات بالممارسة والاستعمال مع علمنا بأن للمدرسة دوراً خطيراً في تطوير اللغة وإعداد بيئة لغوية ثرية.

٤. أن هيمن النحو المدرسي في صيغته التقليدية، مع أن هذا النحو المدرس يكاد يكون غريباً؛ إذ تعتريه نواقص واختلالات وتناقضات وابتعاد عن العربية المعيار المعاصرة. فمن الملاحظ أن الوقائع الجديدة للنحو ما تزال مغيَّبةً، فيما لم يتم استبعاد الأبواب والتراكيب والأدوات النحوية التي غابت عن الاستعمال في العربية المعاصرة. كما أن الأولوية لا تُعطى لمعجم العربية المعاصرة. هذا، مع أننا نلاحظ تعايش أنحاء مختلفة ومتفاوتة: نحوٌ رسمي مكتوب أو ما يسميه بوهاس Bohas[١٠] بـ «نحو المدرِّسين» ونحوٌ يمارس أساساً داخل المدرسة (إذ يعد السكوت عن أخطاء عديدة ومتنوعة تزكيةً للغة متداولة وقواعد متداولة). ومفاد ذلك أن النحو التقليدي ما يزال يشكل بديلاً عن اللسانيات، وما يزال الوعي اللغوي متأخراً حينما يختزل

النحو التقليدي ما يزال يشكل بديلاً عن اللسانيات، وما يزال الوعي اللغوي متأخراً حينما يختزل بلاوي اللغة العربية في ضعف الاهتمام بالنحو، وإهمال العناية بالتعبير اللغوي السليم

بلاوي اللغة العربية في ضعف الاهتمام بالنحو، وإهمال العناية بالتعبير اللغوي السليم[١١].

٥. أن انتكست الإيديولوجية اللغوية، وإذن تَأَخَّرَ الوعي اللغوي، فانحطت أدوار اللغة العربية وساد اعتقاد تخلفها عن مواكبة شروط العصر الحديث ومستلزمات العولمة، وخبت مختلف دعوات إصلاح العربية ومسايرتها لانتظارات الناس، وبقي واقع اللغة مليئاً بالفجوات والثغرات ومواطن الضعف التي تفاقمت مع العولمة اللغوية. وإلى جانب ذلك، ظهرت وازدهرت اللسانيات الشعبوية[١٢] العدمية المدعومة من قادة لغات العولمة التي استُعملت بعض أفكارها ضد اللغة العربية وصلاحيتها في التواصل الاجتماعي والمعرفي.

٦. استمرار الميز بين اللغة والتدريس، بل القطيعة بينهما، علماً بأن مجتمع التعلم يرتكز على اللغة التي أضحت، أكثر فأكثر، بوابة المعرفة.

٣. التربية واللغة، التربية في اللغة أو على

اللغة، اللغة في التربية؟: في المفهومين والعلاقة بينهما:

حينما نتحدث عن تعليم اللغة، تنصرف أذهاننا إلى التربية وإلى اللغة وإلى العلاقة التي نسجت بينهما أو التي يجب أن تنسج بينهما. ومن شأن ذلك أن يستوجب التفكير في الصلات المعقودة بينهما، وبين علوم اللغة وعلوم التربية.

ونحن نفكر في ذلك، نستحضر ربط التعليم بالبلاغة (الخطابة) حيث لوحظ الارتباط الوثيق بين المكانة التربوية والأداء اللغوي الشفوي. وفي هذا السياق، تحدث رولان بارتRoland Barthes عن التمدرس البلاغي معتبراً التربية مكونة من ثلاث مراحل هي:

١. تعلم اللغة،
٢. وعلم النحو Grammaticus (تعلم القراءة والكتابة والتحدث والأداء وفق نماذج محددة)،
٣. والخطابة/ البلاغة (القائمة على الحكي وعلى الخطابات الافتراضية) [١٣].

والجدير بالذكر أن النحو كان المكون الرئيس، في أكثر من ثقافة، للتعليم المدرسي، وأن النصوص البيداغوجية المخصصة للاستعمال المدرسي (الكتابة الفنية والخطابة والشعر) كانت رديفة للنحو. وفي هذا الصدد، لا يسعني إلا أن أستحضر «التربية اللغوية العربية القديمة» (انظر كل الكتابات الفيلولوجية في مختلف الثقافات الإنسانية ومنها المنتخبات العربية) [١٤]؛ إذ تتجلى فيها الصلة، على نحو واف، بين التربية ومعرفة القراءة والكتابة

تأكيد أن اللغة مكون ضروري لسيرورة التطور، وأن التعلم هو أحد أسس التربية غير الممكنة الوجود من دون لغة

في الاستعمال الأكثر انتشاراً للنحو المدرسي[١٥]، وهو ما يشهد على أن النظرية والممارسة قد كانتا تسيران يداً في يد. وفي خضم هذا النهج الفكري نفسه، عرفت الثورة البيداغوجية، التي أدمجت الطريقة المباشرة في نهاية القرن التاسع عشر إسهاماً حاسماً لعلماء الأصوات كـWilhelm Vietor الألماني وHenry Sweet الإنجليزي، وPaul Passy الفرنسي. وخلال الحرب العالمية الأولى برز، في أمريكا، وقع اللسانيات على تعليم اللغات، ذلك أن برنامج التدريب اللغوي للجيش الأمريكي قد دشن مرحلة تعاون وثيق بين اللسانيين ومدرسي اللغات. هكذا، ظهرت اللسانيات التطبيقية، وبدا معها أن اللسانيات قادرة على تطوير العملية التعليمية -التعلمية وتثويرها بحيث ظُن أنها ستوفر للمدرسين أجوبة تخص موضوع التدريس وكيفيته. وقد عزز هذا الاعتقاد ظهور أدوات ومناهج تبلورت على أساس التحليلات التقابلية. وفي نهاية الستينات، أصبح مفهوم اللسانيات التطبيقية غامضاً إن لم يصر مرفوضاً[١٦]. وقد كان من نتائج ذلك، اعتبار وجوب ألا تكون العلاقات بين علوم اللسانيات وتعليم اللغات أحادية الوجهة، ومتفرعة وحصرية

ومباشرة[١٧].

أما في السنوات الأخيرة، فقد تبلور مفهوم يربط بين التربية واللغة، ويتمثل في ما يسمى بالتربية اللغوية[١٨]. وقبل العودة إلى هذا المفهوم، وجب التساؤل، في البدء، عن علاقة اللغة بالتربية، ومدى حضور التربية في اللغة، وحضور اللغة في التربية، وما قد تعنيه التربية على اللغة، وما إذا كانت اللغة لغةً للتربية أم لغةَ التربية أم لغةً في التربية؟ ليست في هذه العبارات والتراكيب حذلقة في اللغة أو لعب بالكلمات بقدر ما تعكس وعياً حاداً بوقع الكلمات -القضايا والكلمات- الإشكالات.

٣-١. في العلاقة بين اللغة والتربية:

لقد استقرت كل الأبحاث، في موضوع تعليم اللغة وفهمها الجيد[١٩]، على تأكيد أن اللغة مكون ضروري لسيرورة التطور، وأن التعلم هو أحد أسس التربية غير الممكنة الوجود من دون لغة؛ إذ هي الوسيط الأساسي للتربية. ويفضي بنا القول بذلك إلى أن اللغة، التي تقوم اللسانيات بدراستها، تعد مركزية في التربية. غير أن دراسة اللغة، ضمن السيرورة التربوية، تذهب بنا إلى أبعد مما تنتهي إليه اللسانيات. ومن نتائج ذلك أن للتربية أثراً عميقاً في اللغة. فهي تساعدنا على اعتبار النماذج اللسانية المناسبة للتدريس، ومن ثمة تحديدها، وعلى الانتباه إلى تقاطع الثقافات، وإلى التنوع اللغوي، وإلى تنمية اللغة، وإن أُريدَ للتربية أن تحصن اللغة من التنوع وتحميها منه. ومن جهة أخرى، فقد تبين أن الذكاء اللغوي مؤشر للنجاح التربوي. وإذا كان ذلك صحيحاً، فإن اللغة تربية والتربية لغة.

وعلى مستوى آخر، يمكننا التقريب بين اللسانيات والتعليم؛ إذ يمكن مقارنتهما، فيما ذكره البعض، بالعلاقة بين معرفة آلية السيارة ومهارة تشغيلها. فإذا كان السائق يعرف كيف يسوق السيارة فقط وليست له أية معرفة بآلية السيارة، فمن الواضح، إذن، أنه سيواجه مشاكل خطيرة في مساره الطويل. وبناء عليه، فقد صدق من رأى أن اللسانيات هي العلم الذي يُعنى بدراسة اللغة لا العلم الذي يعنى بالدراسة اللغوية.

٣-٢. في حاجة التربية إلى اللغة:

بناءً على المقدمات المشار إليها أعلاه، تصبح التربية بحاجة إلى اللغة، فيما تصبح التربية بحاجة إلى اللسانيات، إذ تعني التربية اللغوية، على التوالي، التربية في اللغة والتربية على اللغة والتربية باللغة. وقد يدل ذلك على التربية على الفهم الصحيح والمندمج للغة الذي نستجلي بعض قضاياه في ما يلي:

١. استحضار الإطار العام للغة، فإن التربية بحاجة إلى اللغة لبيان القضايا التالية: ضبط العلاقات بين اللغة والمعرفة وعلم النفس المعرفي (في موضوع اكتساب اللغة والتعلم)، واللغة والمجتمع (بخصوص دور اللغة في التنشئة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية، واللغة في المجتمع، واللغة في مختلف المنظومات والمؤسسات)، واللغة والسلطة ومؤسسات الدولة (بخصوص دور اللغة في السياسة التربوية، واستراتيجيات التواصل لدى السلطة)، واللغة والاقتصاد (دور اللغة في التنمية الشاملة)

واللغـة والمجال الترابي، واللغـة والثقافة (اللغة والهوية)، واللغة والفوارق (الفردية والجماعية، الجنـس، الفئـات الاجتماعية، الثقافيـة، الدينية، المذهبيـة)، واللغـة والإديولوجيـات وتطويـر الوعـي اللغوي، وضع اللغـة القانوني وعلاقات اللغات في ما بينها؛

٢. اعتبـار اللغة نسـقاً رمزيـاً: أي تحديـد مكوناتها ومسـتوياتها مـن درجـات مختلفـة، وبيـان اسـتعمالاتها، ونظـام تشـغيلها (معرفـة «كيـف تشـتغل اللغة»)، مع اسـتحضار أن النسق نسقان هما النسق المكتوب والنسق المنطوق.

هكذا، يتبدى لنا أن إسـهام اللسانيين إسهام مزدوج، وهو إسهام يتمثل في أمرين اثنين هما:

أولاً، تمكين التربويين من معارف تقنية مسـتمدة من اللسانيات والبحث السوسيو- لساني والبسيكو- لساني من أجل حل مشـاكل التربية، أو لتمكين المدرسـين من أن يتملكوا الكفايات اللغوية اللازمة.

ثانيـاً، التشـارك مـع باحثيـن في علـوم التربيـة، ومع المدرسـين في فهم الممارسة التربوية باعتبار التعلم، في أصله، فعلاً لغوياً.

٣-٣. ما تحتاج إليه اللغة من التربية:

ومثلمـا تحتـاج التربيـة إلى اللغـة، فإن اللغـة بحاجة إلـى التربية مـن أجل صـوغ نظرية جيـدة وملائمة حول كيفيـة تأثيـر التربية فـي اللغة. فاللغـة، من هـذه الزاوية، إنجاز سـلوكي تحكمه قيـود معرفية ونفسـية واجتماعية وثقافية وسلطوية مختلفة، ذلك أننا بإزاء لغة منغمسة في الحيـاة بأبعادها المختلفة، لغة ميدانية بحيث تؤثر التربية علـى أحـكام المتكلميـن باللغـة وتأويلاتهم، كمـا تؤثر على كفاياتنا اللغوية مباشـرة، وذلك من خلال تدريسـنا كلمـات وتركيبـات لا نعرفهـا خارج اللغـة. وهي بذلك تجعلنـا نركـز على شـكل الكلمات، فيما نركـز خارجها علـى المعنى. ومن البدهـي التذكير، في هذا الصدد، بأن التعليـم مهارات: اسـتماع وحديث وكتابـة وقراءة، ومن نافلـة القـول الإشـارة إلى أن هـذه المهارات مـن طبيعة بيداغوجية.

٤. التربية اللغوية:

يعتبر مفهوم التربية اللغوية مفهوماً جديداً وقديماً في آن واحد. وهو مفهوم عرفته، بأشـكال مختلفة، مختلف الحضـارات والثقافـات بما في ذلـك الحضـارة العربية الإسـلامية، وقـد واظبت الثقافـة العربية على اسـتعماله فـي أدبياتها التربوية[٢٠]، وعلى جعله يتحقق على شـكل كتابـات منتخبة، غير أنه مفهوم بحاجة إلى تفعيل حديث متعـدد الأبعـاد، بحيث تصبـح التربيـة اللغويـة وظيفية، ومحققـة لمبـادئ المسـاواة وتكافـؤ الفـرص والحـق المختلف في اكتسـاب المهـارات وتطويرها والاندماج السـلس في المجتمـع التواق إلـى التقدم، علـى أن يفي التعليم بالحاجيات المادية والروحية والرمزية والفكرية والحياتية والوظيفية.

٤-١. المفهوم وعوائقه:

لم يفكَّر، من قبل، في صناعة مفهوم «التربية اللغوية» علـى نحو صريح، كما لم تعـرف أدبيات التربية مثل هذا المفهـوم. وإذا كان قـد وجد فبألفاظ أخـرى، في غالب

الأحيان، لكنه بقي هامشياً وهلامياً وغير دقيق. وتعود صعوبة ظهور المفهوم إلى أن الأمر يتطلب: ١) الربط الوثيق بين التربية واللغة وتلازمهما؛ ٢) والتحديد العلمي والشامل للغة؛ ٣) وتداعيات المفهومين واستلزامهما.

وإذا كانت التربية قد ظهرت وانتشرت وهيمنت في المقاربة التعليمية، فإن اللغة قد ظلت صعبة التحديد بالنظر إلى محدودية انتشار اللسانيات، وقصور فهمها وفعالياتها. وعلى الرغم من الاهتداء إلى تطبيق اللسانيات في التدريس، وإلى البحث في ديداكتيك اللغات، فإن البحث لم يفض إلى وضع مفهوم التربية اللغوية في أفق تأسيس اللسانيات التربوية التي يشكل طرفاها، التربية واللغة، مكونيها الرئيسيين.

٤-٢. في البيداغوجيا اللسانية التقليدية:

هيمنت البيداغوجيا اللسانية التقليدية هيمنةً مطلقةً وما تزال كذلك إلى حد كبير. وهي تعنى باكتساب اللغة المنطوقة انطلاقاً من تصور خاص للغة. فالأمر يتعلق بلغة نموذجية يجب تعلمها من خلال ممارسات ديداكتيكية قائمة على العربية الفصيحة خارج تحديد لوظائفها التواصلية، ولاستعمالاتها المختلفة المتفاوتة، وبنحو من نمط معياري، وبتمارين تطبيقية استنتاجية، وقراءة خطية، وبصوت مرتفع، وكتابة من النوع الموسوم بـ«الموضوع» أو «المجال»، في أفق إعادة إنتاج نماذج «رفيعة».[٢١] ومن الواضح، في هذا المضمار، أن إهمال الموجود اللغوي للمتعلمين وتبخيسه يشكل السمة البارزة لهذا التصور التعليمي. إذ يُستبعد الواقع اللغوي المنطلَق منه، بما يحويه من القدرات الرمزية والتعبيرية (الإشارات...).[٢٢] فقد كانت اللغة العربية الفصيحة المكتوبة هي النموذج الموصوف والمعروض للتعلم والتعليم.

والمتأمّلُ في بسط نفوذها وفي بنائها الداخلي، يكاد يكشف المفارقة التي تفيد أن التعلم ليس فعلاً لغوياً كما هو متوقع منها، على أن نفهم من الفعل اللغوي وجهيه المنطوق والمكتوب. وإذن، فالملاحظ هو انعدام وجود تربية لغوية سليمة، بحكم عوامل عدة منها أن المقررات القديمة تخصص مكاناً ضيقاً لعلوم اللغة، ولا تخصص أي مكان للمعارف التي تعنى بشكل أوثق بمهنة تعليم اللغات واللغة العربية.

هذه هي المقاربة الفيلولوجية التي تُعنى بالاستعمال المطلوب «الرفيع» للغة وفق نماذج مختارة بناء على معايير جمالية بلورتها الحضارات القديمة، ومنها الحضارة العربية الإسلامية.

وأصبح التطور اللغوي في قلب تطور الكائن البشري، وهو ما يؤكد أن اللغة أداة أفقية جامعة للتخصصات في موضوع بناء المعارف في مجالات معرفية أخرى، فضلاً عن كونها أسّ التواصل والمعرفة والأمثَلَة

٤-٣. في اللسانيات الحديثة وبروز مفهوم التربية اللغوية الحديثة:

مع اللسانيات البنيوية، عادت اللغة في شكلها المنطوق، لتشغل مركز الاهتمام برفقة الأنساق الرمزية والسيميائية، حتى باتت رؤية العالم لغوية، وأصبح التطور اللغوي في قلب تطور الكائن البشري، وهو ما يؤكد أن اللغة أداة أفقية جامعة للتخصصات في موضوع بناء المعارف في مجالات معرفية أخرى، فضلاً عن كونها أسّ التواصل والمعرفة والأمثَلَة. بل إن تصور اللغة قد امتد إلى الحياة البيولوجية (التجذر البيولوجي للتجربة اللغوية) والعاطفية والفكرية والاجتماعية (التجذر الاجتماعي).[٢٣] وعلى قاعدة التصور نفسه، أعطيت الأولوية للبعد التواصلي والمعرفي للغة باعتباره يشكل جوهرها. وقد كانت لهاليداي Halliday وزملائه اليد الطولى في هذا المشروع. فقد ميز، عن حق، بين ثلاثة أنماط من طرق تدريس اللغة: المعيارية، والوصفية، والمنتجة، وهو ما لا يسمح للطلاب بتنمية معرفتهم باللغة، وكيفية استعمال اللغة لأغراض جديدة ومستقلة[٢٤] ووفقاً لذلك، فقد أضحت الكفاية التواصلية كفاية مركبة؛ إذ إنها تغطي كفايات متعددة. ولأن اللغة أداة تواصل، فقد ترتب على ذلك اعتماد مقاربة وصفية وغير معيارية للغة تؤدي مختلف الوظائف في وضعيات مختلفة اجتماعية ملموسة. وتأسيساً على ذلك، تعود التعلّمات اللغوية إلى القدرات الأساسية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) ذات الوظائف والاستعمالات المختلفة للغة (من إخبار، وإقناع، وحكي، وتعبير، وسؤال، ومشاركة في نقاش...)،[٢٥] وذلك بأن يأخذ المتعلم بعين الاعتبار التنوعات الاجتماعية والترابية للغة بحسب المقامات والسياقات، وهكذا تحضر المتغيرات اللسانية كإطار مرجعي للتربية اللغوية[٢٦].

لقد نُظر إلى اللغة بصفتها ظاهرةً اجتماعيةً وإنسانيةً متعددة الأبعاد ومركبة وجمعية، فتأتى عن ذلك اعتبار القدرات اللسانية متعددة ومركبة، لأن ما يُكتسب ليس فقط اللغة باعتبارها نسقاً مستقلاً وداخلياً ومرشداً وكاشفاً، وإنما الذي يُكتسب هو التفاعل بين خصوصيات النسق اللساني الذي نمتلكه، وخصوصيات تشغيله الذي يُوظَّف من أجل المعرفة والتواصل والفعل[٢٧]. ومن البيّن، من خلال ذلك، أن مفهوم التربية اللغوية مركب ومتداخل التخصصات ومتعدد الأنساق، فضلاً عن أنه يشكل دورة منتجة للمعنى.

يتأكد لنا، إذن، أنّ مفهوم التربية اللغوية قد أصبح يدمج الخطابات النظرية (ذات الصلة باللسانيات، والتداولية، والدلالة، وعلم النفس المعرفي...) والعملية (من التفكير المنهجي إلى الممارسات الصفية..[٢٨]. أما على المستوى الديداكتيكي-المنهجي، فقد وجدت التربية اللغوية، بالنظر إلى طبيعتها المتداخلة التخصصات، تربة خصبة في سلسلة من الممارسات الديداكتيكية التي تخص، أساساً، اللغة الأم واللغة(ات) الأجنبية في وقت تعرف فيه المقاربة التواصلية انتشارها. ومن المعروف أن للمقاربة التواصلية متطلباتها المتمثلة في التعلم الطبيعي للغة؛ أي نحو المتعلم بما يعنيه ذلك من الانطلاق من

فالسياسة اللسانية التربوية هي جزء من السياسة الاجتماعية. ولعل ذلك هو ما يسمح للسياسة اللغوية التربوية بأن تصبح قضية مصلحة عمومية

سجلات وجرود المتعلمين، وذلك بتثمينها وجعلها موضوعات للدراسة واستعمالها قاعدة لتنمية الكفاءة المتعددة اللغات. وهكذا، فإنّ تعلّم لغة يعني تعلم وضعيات لغوية يُمارس عليها النشاط الذهني. وعلاوةً على ذلك، يؤكد هذا المنظور الانطلاق من الموروث اللساني الثقافي للمتعلم بغاية إغناء هذا الموروث لا الرسو فيه[٢٩].

وبوسع كل ذلك أن يثير انتباهنا إلى أن التنوع والتغيّر اللسانيّين قد جُعِلا في قلب تعليم لغة التدريس، ونقطة انطلاق العمل في المدرسة، وموضوع دراسة واكتساب باعتباره المؤشر الأول على التعددية اللغوية. وهو ما يدل على أن تصور تدريس اللغة قد صار لا يقتصر فقط على اكتساب كفايات تقنية مع أهمية ذلك وضرورته، بل النظر إليه باعتباره موجهاً نحو تكوين شمولي لفاعلين اجتماعيين مسؤولين قادرين على رفع تحديات مجتمعية. وبهذه الصورة، تؤخذ بعين الاعتبار كل أبعاد الكفاية التواصلية (الشفوي، والمكتوب، والإنتاج، والاستقبال) في سياق أعم للأنساق السيميولوجية. وعلى هذا الأساس، صار هدف التربية اللغوية يكمن في تنمية مجموع القدرات اللغوية أي ديداكتيك اللغات.[٣٠]

ويمتد مفهوم التربية اللغوية ليصبح سياسة اجتماعية، بحيث إن تعليم اللغة وتعلمها يتجاوزان الوسط المدرسي. بل إنهما شرطان ضروريان لتفاعل جيد بين أعضاء مجموعات أخرى ثقافية ولغوية، داخل حدود مجتمع معين وخارجه، فيما يُوظَّفان لبلوغ أشكال أخرى في التفكير. وبناء عليه، فالسياسة اللسانية التربوية هي جزء من السياسة الاجتماعية. ولعل ذلك هو ما يسمح للسياسة اللغوية التربوية بأن تصبح قضية مصلحة عمومية.

إن التربية اللغوية تعني كيف نربي أطفالنا لغوياً، على تعلم اللغة من خلال التمرس والممارسة، أي التكلم بها والاستماع إليها وكتابتها وقراءتها والاستمتاع بها في سياقات مختلفة وبطرق مختلفة تراعي الطفل وانتظاراته في عالم معولم ورقمي. ومن المعروف أن التعلم يكون في أي مكان، في المدرسة وخارجها، وفي احتكاك الطفل بهواجسه وأحلامه، وبوالديه وبالناس وبأقرانه وغيرهم. وفي كل الحالات، فالمتعلم يمارس سلوكاً لفظياً تجب ملاحظته خاصة في القسم.[٣١]

ومن جهة أخرى، ووفق هذه المقاربة، يكون على التفكير الميتالساني أن يتم انطلاقاً من الاستعمال الملموس للغة، وذلك بالاستناد إلى سياق معين، لا انطلاقاً من قواعد محددة. وبهذا المعنى، تصير التربية اللغوية المحور الجوهري لكل مسار تربوي، أي ضرورة اعتبار التربية اللغوية ثروةً إسوةً بباقي الثروات الطبيعية الأخرى. ومن المعلوم أن ازدياد الثروة اللغوية قد أصبح شديد الأهمية في عصر العولمة (ثورة كبرى في مجال

التكنولوجيا والمعلوميات: الحاسوب والأنترنيت، الفضائيات، الصحافة الألكترونية) لا سيما وأن تطور اللغة قد ازداد عمقاً واتساعاً مع تطور العلوم التطبيقية.

وبالاستناد إلى ما سبق، يمكن إجمال أهداف التربية اللغوية فيما يلي:

١. مجموعة من الأهداف المتصلة بالكفاية الثقافية والكفاية الاجتماعية- الذريعية، أي المكونات العلائقية للكفاءة التواصلية التي تستلزم كذلك الكفايات اللغوية والتحكم في سيرورات الاستقبال والإنتاج (المهارات اللغوية).

٢. هدف خاص، ويتعلق الأمر بالميتامعرفة اللسانية والتواصلية في موضوع مساراتها الخاصة المتصلة بالاكتساب والتعلم اللغوي، وذلك بغية مواصلة التعلم الجيد للغات الأم والأخرى المجهولة لحد الآن، ومواجهة المهام الجديدة للاكتساب اللغوي في المستقبل.[٣٢]

هذا الربط الوثيق بين مكوِّن اللغة ومكوِّن التربية، واندماج اللسانيات والتربية هو ما أفضى بعدد من اللسانيين إلى إنشاء مجال علمي سمي باللسانيات التربوية على ألا ينظر إلى هذا الحقل باعتباره، مرة أخرى، مجرد تطبيق للنظريات والمناهج اللسانية.

فالعربية المعيار أو الحديثة لا يمكنها أبداً أن تعتبر التنوع الجيد الصالح لكل الوضعيات، بحيث إنه من المضحك استعمال التنوع المعروف بالمعيار في كل الوضعيات، إذ في الكثير من الحالات ما تكون الدارجة أو الأسلوب الحميمي الأسلوب المطلوب

٤-٤. إلى أية لسانيات نحتاج؟

لقد بدا جلياً، إذن، أنه بقدر ما يتسع صدر اللسانيات، بقدر ما تتوضح الرؤية. ومن الأكيد أننا بحاجة إلى فهم أوسع وأشمل للسانيات، إلى نظرية جامعة وشاملة للفعل اللغوي، أو اللغة في سياق استعمالها (بحضور شرط استعمالها)، أي إلى ما أصبح يسمى بالمقاربة التواصلية باعتبارها تدبِّر الدَّرس اللغوي بكل مكوناته في تفاعلها مع بعضها البعض. ويستلزم هذا المنحى الحاجة إلى مراجعة شاملة لتعاريف اللغة ولكيفية اشتغالها، تعاريف تستحضر حصيلة الأبحاث اللسانية في مختلف مستوياتها وأطرها النظرية والمنهجية: فهم للغة ولوظائفها واشتغالها وصلاتها بمختلف مناحي الحياة، وبالذكاءات الاجتماعية، وفهم اللغة بصفتها أداة تواصل ومعرفة وإبداع وانفتاح على الذات وعلى الآخر، وفهم الكفاية التواصلية، ومنها الكفاية النحوية؛ أي القواعد النحوية ومعرفة استعمالها والإبداع في تمريرها.

إننا نحتاج إلى لسانيات تسمح بوصف شامل وصحيح للوضع اللغوي، ولتعايش اللغات، ودور اللغة الأم في تنمية اللغة الشفهية، وإدماج اللغة العامية في اللغة الفصحى لا العمل على إقصائها بتعلات غير علمية بل إيديولوجية لا تخدم الوعي اللغوي ولا الهوية اللغوية المتعددة. ومن جانب آخر، فقد أبرزت الدراسات أن

لكل وضعية مختلفة تنوعاً لغوياً مختلفاً، وقد بدا أنه بإمكان هذه التنوعات أن تكون لغات أو لهجات أو أساليب أو سجلات. ومن المعروف أن كل تنوع من هذه التنوعات تحكمه قواعده الخاصة ومعجمه. ومن ثمة، فالعربية المعيار أو الحديثة لا يمكنها أبداً أن تعتبر التنوع الجيد الصالح لكل الوضعيات، بحيث إنه من المضحك استعمال التنوع المعروف بالمعيار في كل الوضعيات، إذ في الكثير من الحالات ما تكون الدارجة أو الأسلوب الحميمي الأسلوب المطلوب. ومؤدى هذا الكلام استثمار التفاوتات بين الفصحى والدارجة، واستثمار المشترك بينهما على المستويات المعجمية والصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، ذلك أن أخذ اللغة الأم بعين الاعتبار ييسر القدرة على ضمان انتقال جيد ومُؤَمَّن إلى اللغة الفصحى، ومن شأن ذلك تقليص الفشل الدراسي. وهو ما يستلزم وجوب الانطلاق مما يعرفه الطفل، أي من الشفهي، وذلك من أجل دفعه إلى اكتشاف ما لا يعرفه، بما في ذلك اكتشاف الكتابة ومتطلب إتقان سجل آخر. كما يستدعي الأمر عدم تحقيره للغته الأم، والانطلاق منها كمكسب لساني ثمين يهيئه لاكتساب الفصحى، والتعامل المستوعب للغته ولرصيده اللغوي وعاداته النطقية ومستوى لغته. بذلك السلوك يكتشف التلميذ الفصحى انطلاقاً من لغته الأم وباقي اللغات المتعايشة ببلده. ووفق هذا المنظور، تصبح المدرسة مؤسسة تقوم بمساعدة الطفل على تعلم تنوعات لغته الأم (العربية بتنوعاتها، والأمازيغية بتنوعاتها) بما فيها التنوعات المعيارية والمكتوبة (التنوع يشمل النحو والمعجم والأصوات والمقامات) فيشعر أن تعلم الفصحى يعني تعلم سجل جديد ليتمكن من أن يفعل بها أشياء جديدة في مختلف مدارات الحياة. وإذن، فإن معرفة كيفية تبنين تنوعات اللغة (وهو ما يعني الحاجة إلى اللسانيات) يُعد أمراً في غاية الحيوية بالنسبة إلى مستعملها، وباستعمال هذه المعرفة، يمكن للأطفال اختيار ما يقولونه ويكتبونه شرط تكييفه مع وضعيات مختلفة يجب الوعي بها والوعي بطريقة قولها. وبهذا الفعل وغيره، يكون أمرا تحسين اللغة والرفع من فعاليتها عند الناشئة وفي المجتمع قد اتخذا المسار الصحيح، ولا غرو من تحسينها فهي الناقلة للتربية.

بهذا تصير اللسانيات لسانيات عمليةً، لسانيات تعد جزءاً من الحل لا جزءاً من المشكلة، لسانيات تربوية وتربية لسانية. وبذلك، تكون التربية بحاجة إلى منتجات لسانية نهائية، تدير الظهر للخصومات المذهبية، أي الحاجة إلى أوصاف متيسرة وميسورة على أن يكون كل مكون من مكونات اللغة ملائماً لمطلب التربية، وهو مسعى بحثي يتعاون على تحقيقه اللسانيون والتربويون.

لم نعد بحاجة إلى لسانيات تقنوقراطية تقلص المدى وتختزله، فالحقل حقل متعدد التخصصات أو ذو تخصصات بينية متعالقة فيما بينها، والمشاكل التي تعترض مسألة تعليم اللغة متعددة المصادر ومتنوعة الأبعاد، ففي هذا الاختلاف تفتح آفاق مختلفة وواسعة أمام القضايا اللسانية والتربوية، غير أن اللسانيات تبقى المجال المؤسس للحقل المعرفي وللغة في التربية. منظوراً إليها في المدرسة (أي تصور للمدرسة)،

تشغل مكاناً حساساً ومصيرياً ومتشابكاً مع أكثر من عامل (العوامل السوسيولوجية والاقتصادية والسياسية والنفسية والبيئية والفكرية.... وغيرها). وكما أكد سبولسكي Spolsky (2008) فإنه لا يمكن أن تتجاهل اللسانيات الحقول الأخرى المتصلة بها. وبالنظر إلى ذلك، فاللسانيات التربوية تُعنى بالوسائل الدينامية التي تترابط بها النظرية والبحث والسياسة والممارسة على أن تشتغل جميعها تحت سقف اللسانيات التربوية.

إن الرهان الراهن والجديد للسانيات هو رهان إصلاح البرامج، وضرورة تجديد الممارسات التعاقدية التي تتمثل في استجابة اللسانيات لأهداف التدريس لا لأهدافها العلمية؛ أي وجوب تحولها إلى لسانيات لتدبير الديداكتيك أو ديداكتيك لتدبير اللساني (قواعد شكلية، وقواعد الاستعمال، والتنوع، والتواصل...)؛ أي لسانيات صالحة للتعليم. وبذلك تصبح ديداكتيك اللغات جزءاً لا يتجزأ من اللسانيات، وتصبح اللسانيات جزءاً من علوم اللغة والنظريات التفاعلية.

وبتعبير آخر، فالتغيرات المطلوب إدخالها ديداكتيكياً على المعرفة اللسانية المراد تدريسها تتصل بالربط بين الصوتي والخطي، وولوج المعنى في سياق الاستعمال، وشروطه الخارجية مع استهداف الكفايات المطلوبة. وبهذا الأسلوب، نبني العربية في المنهاج المدرسي. وتعتبر النظرية المسماة «اللغة من خلال المنهاج» لغة «التلاميذ»، خاصة حديثهم وكتابتهم، ومفتاحاً لمورد التعلم في القسم.

وإذا كانت اللسانيات التربوية تهتم بالثالوث المتمثل في: ١. المعرفة باللغة أو معرفة اللغة، ٢. والوعي اللغوي، ٣. واستعمال اللغة، فإنه من باب أولى وأحرى أن ننشغل بالوعي اللغوي ومقتضياته واستلزاماته ومنها تضييق الفجوة اللغوية بخصوص تطوير اللغة وتطوير ممارستها والتفكير بها والبحث فيها مع ما يتطلبه ذلك من سياسة حمائية وأمن لغوي. وفي هذا الإطار، يطرح أمر تدارك الفجوة اللغوية من خلال إصلاحها في مختلف مستوياتها وأبعادها وذلك وعياً منا بأن مجتمع التعلم يرتكز على اللغة.

٤-٥. في الحاجة إلى إصلاح اللسانيات وإصلاح اللغة:

لا شك في أن اللغة العربية بحاجة إلى إصلاحات شتى، إصلاحات داخلية تعني الإخصائيين، مثل إصلاح النحو والإملاء، وإصلاحات تخص الإطار العام لممارستها في مختلف مجالات الحياة، وتعني رجالات السياسة ومساعديهم من رجالات التخطيط الاستراتيجي.[٣٣] لكن اللسانيات ذاتها بحاجة إلى إصلاح نفسها، ذلك أنه بدون الفعل التعلمي التعليمي لا توجد لغة وإذن، لا توجد لسانيات. ونعني بإصلاح نفسها إصلاح جوانب رئيسة منها اللغة الواصفة وشفافيتها: حاجة اللسانيات إلى لغة واصفة، أي مصطلحات تقنية تعين مقولات تحليلية وتراكيب، مصطلحات من مثل النعت والحال والظرف والفاعل والفضلة إلخ.. وهي مصطلحات تتبادل الإلغاء ولا يمكنها أن تمنحنا سوى إخبار تركيبي جزئي عن الكلمة. علاوة على تصحيح مسار اللسانيات العربية بالخروج من الطابوهات

اللغويـة، من قبيل الإقبال علـى البحث في اللهجات بما يخدمهـا ويخدم الفصحـى، فنحن بحاجـة إلى أوصاف علمية للـدوارج في أفق خلق جسـور علمية وعملية بين الفصحى ولهجاتها.

٥-٥. في الحاجة إلى البحث:

أعتقـد أن مقاربـة اللسـانيات، فـي مجـال ديداكتيك اللغـات، قـد أكدت حقيقة باتت دراسـتها واسـتخلاص نتائـج منها أمراً أولياً. وتتمثل الحقيقة في أن الديداكتيك لا يمكن تصورها أبدا مجال"اسـتعمال" مباشـر للبحث العلمـي اللسـاني الـذي ينسـج علاقـة أحاديـة الجانب متجهـة مـن اللسـانيات إلـى ديداكتيك اللغـات، جاعلة بذلـك تقليـد ديداكتيـك اللغـات «متفرعاً» عـن النظرية اللسـانية.[٣٤] هكـذا، صـارت اللسـانيات التطبيقية تعني تطبيـق اللسـانيات. مثلمـا تأكـد أنّ اللسـانيات التطبيقية قـد أبانت عن أن الموضوع يتعلـق بـ "مجالات" مختلفة ومتعددة، منها ما هو لسـاني ومنها ما هو غير لسـاني من علوم مختلفة تلقي أضواءً لا فقط على الفعل اللغوي بل على «مختلف القضايا الإنسانية.»[٣٥]

فنحـن بحاجـة إلـى أبحـاث علميـة بينيـة أو متعددة التخصصـات لتكتمـل الرؤيـة، وأقصـد أننـا بحاجة إلى البحـث العلمـي خاصة منـه الميدانـي، والاسـتفادة منه فـي صناعـة السياسـات التعليميـة ممـا يسـمح بتنزيـل نتائجـه واختبارهـا. وبمثـل هـذا التوجـه، نتفـادى غلبة الطابـع التخصصـي ونركـز علـى البحـوث ذات الطابع المجتمعـي، وذلك من أجل تعزيز الارتباط بالسياسـات التعليمية. ولعل في ذلك ما ينبهنا على الإكثار من البحث

بهذا تصير اللسانيات لسانيات عمليةً، لسانيات تعد جزءاً من الحل لا جزءاً من المشكلة، لسانيات تربوية وتربية لسانية. وبذلك، تكون التربية بحاجة إلى منتجات لسانية نهائية، تدير الظهر للخصومات المذهبية، أي الحاجة إلى أوصاف متيسرة وميسورة

التخطيطـي (تأثيـر السياسـات) والتقليـل مـن البحـث الأكاديمـي أو توجيهـه لمسـاعدة الأبحـاث التخطيطيـة الشـديدة الارتبـاط بالميدان. ومـن جهة ثانيـة، يتوجب تيسـير ولوج المدرسـين للبحـوث، إذ لا ينبغي أن يغيب عـن بالنا أن البحـوث موجهة إليهم، كمـا يتعين توظيف المعرفـة والمعلومـات البحثيـة فـي صناعة السياسـات التربوية.

وفـي ضوء الملاحظات المشـار إليهـا أعلاه، وعملاً علـى فاعليـة البحـث العلمـي، وتأكيـداً لـدور البحـث التربوي واللغوي في حل مشكلات التعليم العام، يمكننا أن نحدد أهداف البحث العلمي فيما يلي:

١. تشـجيع التفاعـل بيـن التخصصـات فـي برامج البحث وتطوير الدراسـات المتداخلة فى مجال الدراسات التربوية واللغوية؛
٢. المشاركة في تطوير المناهج النظرية التي تتعامل مـع الكيانين التربوي واللغـوي بما يعزز العلاقة بينهما، مع بيان الصـلات العميقة والمتبادلة بين التربية واللغة واسـتجلاء الطريق المتيسـرة نحو

تدريس اللغة العربية؛

٣. استحداث مسارات جديدة في البحث العلمي التطبيقي في ضوء النظريات اللسانية الجديدة، وتجذير الثقافة البحثية وتطوير الكوادر البحثية الوطنية وتشجيع العمل المشترك من خلال فرق البحث العلمي، واستقطاب الكفاءات العلمية المميزة عالمياً لإلقاء المحاضرات والمشاركة في أوراش العمل وتقديم الاستشارات العلمية، بالإضافة إلى ترجمة الكتب والدراسات الحديثة.

وبالرجوع إلى مكامن الأضرار اللاحقة بتدريس اللغة العربية، يجب وضع سلمية لموضوعات البحث ومجالاته. هكذا، يمكن أن يشمل البحث المساهمة الفعالة في إعداد برامج تعليمية ملائمة للحاجيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين، وإنجاز أبحاث استشرافية لإصلاح المنظومة التربوية. كما أن تشخيص الوضع يتطلب القيام بأبحاث ذات طبيعة تربوية ولسانية من قبيل: اكتساب اللغة، وتطور اللغة في المدرسة، وتطور المعجم لدى التلاميذ، وجمع اللغة والبحث في اللهجات واللسانيات التقابلية والممارسات الصفية وتعليم اللغة ومعايير اختيار النصوص والمهارات وازدواجية اللغة واللغة الأم والبيئة اللغوية واللغة والإعلام.

خاتمة

لقد حاولنا، في ضوء المشاكل المتعددة لتعليم

لا شك في أن اللغة العربية بحاجة إلى إصلاحات شتى، إصلاحات داخلية تعني الإخصائيين، مثل إصلاح النحو والإملاء، وإصلاحات تخص الإطار العام لممارستها في مختلف مجالات الحياة، وتعني رجالات السياسة ومساعديهم من رجالات التخطيط الاستراتيجي

اللغة العربية وتعلمها، وفي غياب مفهوم شمولي للغة وتحديد مُحَيَّن للسانيات ولصلاتها بعلوم التربية، بسط رؤية تتأسس على مفهومي اللغة والتربية وتداخلهما واستلزام أحدهما للآخر، والآفاق التي يفتحانها نحو مقاربة ميدانية للشأنين اللغوي والتربوي، ومن ثمة بسط مفهوم التربية اللغوية، كما تبلور في إيطاليا في ضوء العولمة والإطار الأوربي المشترك، ومفهوم اللسانيات المنبثق عنه في إطار ما يسمى باللسانيات التربوية. وقد انتهينا، من خلال تشخيصنا للوضع إلى أن إدراكنا محدود لخطورة اللغة في التعليم وخطورة التعليم في اللغة، وإلى أننا نعرف إنتاجاً لسانياً يفتقر إلى التربية وإنتاجاً تربوياً يفتقر إلى اللسانيات. وقد بدا لنا أن إدماج مفهوم التربية اللغوية، في المنظورين اللساني والتربوي، لمن شأنه أن يرتقي بمعرفتنا «للأشياء» اللغوية و"الأشياء" التربوية في أفق صياغة فهم مندمج وشمولي للغة وعلومها لا يحصر اللسانيات في الجوانب التقنية الداخلية – مع أنها شديدة الأهمية – لأن للفعل اللغوي

أكثر من بعد، ولأن عمل المعلم عمل لغوي بقدر ما هو عمل تربوي، وأن للمهارات اللغوية بعدها اللغوي إلى جانب بعدها التربوي، لذا بات من الضروري أخذ التغير والتنوع اللغوي بعين الاعتبار وخصوصية اللغة الأم بتوظيف اللسانيات التقابلية وانتهاج خطة متدرجة سلسة للانتقال من الدارجة إلى الفصحى، وهو ما قد ييسر حسن استثمار معارف المتعلم السابقة على التعلم المدرسي بما فيها اللغوية.

وفي اعتقادنا أن مفهوماً بهذه الشمولية لمن شأنه أن يحيط بدرس اللغة العربية، مع ما للعربية من خصوصيات في مشاكلها وأمراضها المزمنة التي عاشت بها مدة أربعة عشر قرناً.

المصادر المراجع

باللغة العربية:

- أوزال، معاذ،(٢٠٠٧) استراتيجية تنظيم الدرس اللغوي في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي، مقاربة نسقية، رسالة دكتوراه، كلية علوم التربية بالرباط.، (غير منشور).
- جماعي (كتاب) (٢٠٠٢) اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، سلسلة الندوات ١٤، جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس.
- جماعي (كتاب) (٢٠٠٥) تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات، سلسلة الندوات ١٥، منشورات جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية – مكناس،، ص ص: ١٢١-١٣٥.
- الدليمي، طه علي حسين، والدليمي، كامل محمود نجم: (٢٠٠٤) أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٥) اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- المتوكل أحمد. (١٩٧٦) ملاحظات حول مشاكل تدريس قواعد اللغة. مجلة الرسالة التربوية. السنة الأولى. العدد الثالث. نونبر. الرباط. ص ص:٦٧-٧٠.
- الموسى، نهاد (٢٠٠٣)الأساليب- مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- سمك، صالح محمد (١٩٧٩). فن التدريس للتربية اللغوية. مكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة.
- المسدي، عبد السلام (١٩٩٤). قضايا في العلم اللغوي. الدار التونسية للنشر. تونس.
- شعبان، زكريا شعبان (٢٠١٠). اللغة الوظيفية والاتصال. عالم الكتب الحديث. الأردن.
- تامير، هنادا طه (٢٠١١). تعليم اللغة العربية المبني على المعايير. أكاديميا. بيروت. لبنان.

باللغات الأجنبية:

- Balboni, Paolo E (2007) Modèles opérationnels pour l'éducation linguistique. Département des sciences du langage Université Ca' Foscari, Venise. Documents de didactique des langues 4.
- Bernstein,B. (1971) Class, codes and control. Theoretical studies towards a sociology of language. Vol 1. London, Henley and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Bohas, G., 2010. «Norme et violation de la norme. L'accord du verbe avec son sujet en arabe standard», Normes et marginalités à l'épreuve, sous la direction de Naoum Abi-Rached, Presses Universitaires de Strasbourg, pp. 179-188.
- Calvet, L.-J., (1999) Pour une écologie des langues du monde. Plon.
- Christopher Brumfit: https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/90
- Corbin, P. (2002) Lexicographie et linguistique: une articulation difficile. L'exemple du domaine français. In : De la Lexicologie à la lexicographie. Francine Melka et M. Seleste Augusto (eds). Utrecht University. Utrecht Institute of Linguistics OTS.
- Cots, J.M and A. Tuson (1994) Language in education with Leo Van Lier. Sintagma 6.
- Davies, Alan and Catherine Elder (2004), Editors, The Handbook of Applied Linguistics. Blackwell
- Ferguson, Charles (1959) Diglossia, Word, 15.
- Flanders, N.A. (1970) Analysing teaching behavior. Addison Wesley, London
- Griffiths, Carol (2004) Language Learning strategies: Theory and Research. Occasional paper No. 1.
- Halliday , M.A.K (1989) Spoken and Written language. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K and McIntosh, A and Strevens, P. (1964) The linguistic Sciences and Language teaching. Longman.
- Haugen,Einar (1972/1962) Schisoglossia and the linguistic norm. in W.Bright. Editor. Sociolinguistics. The Hague: Mouton.
- Hudson, Richard (2004) Why education needs linguistics (and vice versa) Journal of Linguistics. Volume 40. Issue 01.
- Hudson, Richard, Cognitive functionalism in language education, in: Theory and Practice in Functional-Cognitive Space, edited by María de los Ángeles Gómez González, Francisco José Ruiz de Mendoza Ibáñez and Francisco Gonzálvez-García (John Benjamins, 2014+)]
- Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Labov, W. (1976) Sociolinguistique. Paris: Minuit.
- Language Learning Strategies: Theory and Research

- Maamouri, Mohamed (1998) Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the arab region. Paper presented at the Mediterranean Development Forum of the World Bank (Marrakech, Morocco, September ٣-٦, ١٩٩٨). International Literacy Inst., Philadelphia, PA.
- May, Stephen and Nancy H. Hornberger (ed.) (2008), Encyclopedia of Language and education. 2nd Edition. Vol. 1. Springer. Science+Business Media, LLC.
- Owens ,J. (2006) A linguistic history of Arabic. Oxford: Oxford University Press.
- Owens, J. (2005) The grammatical tradition and arabic language teaching: A view from here. In: Alaa Elgibali (ed.) Investigating Arabic: Current Parameters in Analysis and Learning. Leiden: Brill.
- Owens, J.(1969) the Arabic language its role in history. Oxford: Oxford University Press.
- Pinon, Catherine (2010) La grammaire arabe entre theories linguistiques et applications didactiques. Synergies Monde arabe N0 7.
- Prudent, Lambert-Félix (1981) Diglossie et interlecte. In Langages, 15e année, n° 61, ,
- Richard Hudson (2007) Towards a useful theory of language. In Peter K. Austin, Oliver Bond & David Nathan (eds) Proceedings of Conference on Language Documentation and Linguistic Theory. London: SOAS.
- Simpson ,J. (ed.) (2011) The Routledge Handbook of Applied Linguistics.Routledge. London and New York.
- Spolsky, B. and Francis M. Hult (eds) (2008). The Handbook of Educational Linguistics. Blackwell Publishing.
- Stubbs, M. (1986) Educational linguistics. Oxford : Blackwell.
- Stubbs, M. (1990) Language in education in: NE Collinge ed: An Encyclopedia of Language. London and NY: Routledge.
- Taghouti, Abdelhamid (2004) Le poids de la tradition grammaticale dans les manuels scolaires. Thèse de Doctorat sous la direction de Hassan Hamze. Université Lumière – Lyon 2.
- Tubbs, Nigel (2006)
- Vygotsky, (1978) Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whong, M., (2011) Language Teaching, Linguistic Theory in Practice, Edinburgh University Press.

الهوامش

* د. مبارك حنون، أستاذ اللسانيات، كلية الآداب والعلوم. جامعة قطر. حاصل على الدكتوراه في اللسانيات (الصواتة). نشر عدداً من الدراسات والأبحاث في مجالات اللسانيات والصواتة والسيميائيات. كما شارك في نقل كتب من الفرنسية والإنجليزية إلى العربية في الشعرية والسيميائيات والصواتة. من مؤلفاته: في الصواتة البصرية: من لسانيات المنطوق إلى لسانيات المكتوب، (٢٠١٣)، في التنظيم الإيقاعي للغة العربية: نموذج الوقف، (٢٠١٠)، الفونولوجيا المقطعية: نحو

نظرية توليدية للمقطع، (٢٠٠٣)، الصواتة الزمنية: اللسانيات الكلاسيكية ودراسة الوقف، (٢٠٠٣)، السيميائيات العربية القديمة،(٢٠٠٢)، الفونولوجيا التوليدية الحديثة، (١٩٩٢)، مدخل إلى لسانيات سوسير، (١٩٨٧)، دروس في السيميائيات، (١٩٨٧).

١ نذكر على سبيل المثال لا الحصر بعض النماذج: نهاد الموسى (٢٠٠٣)، والدليمي، طه علي حسين، والدليمي، كامل محمود نجم (٢٠٠٤)، وأحمد المتوكل (١٩٧٦)، ندوة حول اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها (٢٠٠٢)، وندوة حول تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات (٢٠٠٥)، أوزال (٢٠٠٧)....

٢ انظر: Maamouri, Mohamed (1998)وانظر أيضاً: Owens (1969, 2001, 2006)

٣ يمكن العودة إلى زكريا شعبان شعبان (٢٠١١) للاستئناس.

٤ انظر: Owens (2005) ، وعبد الحميد التاغوتي (٢٠٠٤)

٥ انظر:) .Haugen, Einar (1972/1962 وانظر أيضاً: Calvet (1999: 229-242 و Lambert- Felix Prudent p22

٦ البلاغة العصرية واللغة العربية (طبعة ٢٠١١)

٧ انظر في هذا الصدد: Pierre Corbin (٢٠٠٢) فقد انتهى إلى خلاصات في مجال صناعة المعاجم شبيهة إلى حد كبير بما نذهب إليه.

8 Hudson (2004). p. 106

٩ انظر: هاليداي (١٩٦٩) فقد دعا إلى التعاون بين اللسانيين والتربويين.

10 Bohas (2010). P. 181

11 أنظر: Carter (1996). P. 8

١٢ ما يزال هذا الموضوع بكراً في الثقافة العربية، مثله في ذلك مثل الكثير من الموضوعات التي ترهن تقدمنا على أكثر من صعيد.

13 L'ancienne rhétorique. P. 181

١٤ محمد الصاوي. في التربية اللغوية.

١٥ انظر على سبيل المثال: (٢٠١٠) Catherine Pinon

16 Alvarez et Perron (1995). P. 85-86

١٧ نفسه، ص٨٦

18 Edvige Costanzo, L'Education Linguistique (educazione linguistica) en Italie: Une expérience pour l'Europe? (2003)

ويمكن الاستئناس بمجموعة من الأبحاث التي انصبت حول الصلات المتبادلة بين التربية واللغة من بينها:

AhmedZehi (2011), Francis Hult (2008), Michael Stubbs (1990), Richard Hudson (2004), Cots and Tuson (1994)

19 Tesniere 1959, Halliday (1964, 1973, 1975, 1976, 1985, 1993), Halliday and McCintosh (1964), Sampson 1980, Chomsky and others (1991)

وانظر أيضا محمد الصاوي، ومحمد أمارة (٢٠١٠).، و محمد صالح سمك (١٩٧٩)، وداود عبده (١٩٧٩)

٢٠ انظر محمد الصاوي المشار إليه أعلاه.

21 Costanzio, Edvige. L'éducation linguistique, p8

٢٢ نفس المرجع. ص ٩

٢٣ نفسه. نفس الصفحة.

24 Halliday, M.A.K.., McIntosh, A. and Strevens, P. (1964) The Linguistic Sciences and Language Teaching. London: Longmans. P.223-251\

25 l'éducation linguistique, p13

٢٦ انظر: (١٩٨٦) Stubbs فقد بين حاجة الأستاذ إلى النشاط اللساني الاجتماعي.

27 l'éducation linguistique, p10

٢٨ المرجع السابق. ص ١٠ وانظر أيضاً: Hutch 1992, Stubbs, 1986

29 l'éducation linguistique, p10

٣٠ في موضوع التنوع اللغوي والأقليات يمكن العودة إلى أعمال Labov (1976) وBernstein (2000 .1990)

٣١ انظر: .Flanders, (1970)

32 Balboni, Modèles opérationnels pour l'éducation linguistique. p23

٣٣ انظر العفيف الأخضر. الموقع الإلكتروني.

34 Alvarez et Perron, Op. cit. p86

٣٥ نفسه، ص٨٧