لسانيـــــــات الملفوظية وتعـــــــليمية اللغة

ا صـــــــالح خـــــديـــــش
استاذ مكلف بالدروس،قسم اللغة العربية و ادابها
جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر

ملخص:

تحتل المسالة النحوية اليوم المحل الاول في الدراســـات اللســـانية العامـــة واللسانيات التطبيقية والتعليمية بوجه خاص. فلقد اقترحت النظريـــات النحويـــة الجديدة ،كالنحو التوليدي والتحويلي نماذج جديدة تعد بنجاعة كـــبيرة في تحليـــل مجمل البنى الخاصة بلغة من اللغات مما ينتج عن هذا التحليل دينامية داخلية.ونحـــن نجتهد من خلال الملفوظية الجديدة أيضا أن نفعل هذه الدينامية ضـــمن مســـارات تطبيقية ملائمة.

Grammar issues today occupy the forefront of general linguistics studies and particular applied linguistic and didactics studies. New grammar theories such as generative anal transformational grammars provide new models that promise a great efficiency in the analysis of the specific structurs of any language … this paper is an attempt to contribute to this area of study through the application of the new theory revolving around the utterance.

تحتل المسالة النحوية اليوم المحل الاول في الدراسات اللسانية العامة واللسانيات التطبيقية والتعليمية بوجه خاص. فلقد اقترحت النظريات النحوية الجديدة كالنحو التوليدي والتحويلي نماذج جديدة تعد بنجاعة كبيرة في تحليل مجمل البنى الخاصة بلغة من اللغات مما ينتج عن هذا التحليل دينامية داخلية.ونحن نجتهد من خلال الملفوظية الجديدة أيضا أن نفعل هذه الدينامية ضمن مسارات تطبيقية ملائمة.

إننا نتبنى مقولات النحو التوليدي منطلقا للتفسير لانه النحو الاكثر تجاوبا لمنطق البنية اللغوية والقادر على تقديم مدونة شاملة لأن هذه المدونة تمتاز في الأصل بالاستنباط العقلي الذي بإمكانه أن يحيط بمجمل الأداءات المحتملة في لغة من اللغات.ثم تتولى الملفوظية بعد ذلك تقديم التفسيرات الملائمة لكل أداء أو لكل ملفوظ.وذلك انطلاقا من فعل إدماج عناصر الملفوظية المهملة في النظرية السابقة كالسياق والعلاقات التفاعلية الحاصلة بين المتلافظين في وضعيات ملفوظوية معينة.

انطلاقا من هذا المشروع العلمي فإن هذه الدراسة تجتهد في تقديم البدائل التطبيقية التي تراها صالحة في عملية التعليم. وبمعنى آخر فإنها تطرح السؤال المعتاد : **ما هي** الإضافات التي يمكن لهذه النظرية الجديدة أن تقدمها للسانيات التطبيقية عموما والتعليمية على وجه الخصوص.؟

إن الملفوظية ـــ كما سبق ان راينا ـــ تبدا مناوراتها الاستكشافية من الملفوظ باتجاه السياق ، ولكنها لا ترفض النتائج الصالحة التي تتوصل إليها التيارات اللسانية الأخرى إن لم تكن مناقضة للمنهجية العامة لها ويمكننا أن ندرج ضمنها تلك التداوليات المتعددة التي سبق الحديث عنها.

إن مستعمل اللغة(الهدف) يعد ملفوظات النظام اللغوي لدى المتعلم ملا بالاخطاء وتصل في بعض الأحيان إلى درجة السذاجة مع أنها لا تعدو أن تكون في كثير من الأحيان حاملة لما يريد المتعلم تبليغه ؛ أي أنها تكشف بسهولة عن غرضها التواصلي ، وقد تكون أكثر تطابقا مع الأغراض الكلامية لأنها تمتاز بالاقتصاد وتنأى عن الإطناب الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى اللغو وفضول القول.

فعندما يقول مغترب جزائري في فرنسا : " انا خبز " moi pain فإن ملفوظه هـــذا يعد لاحنا تماما بالنسبة للمنهجية البنيوية السابقة على الرغم من وضوح المقصـــدية التبليغية فيه والتي تعادل (أنا أريد خبزا).

إن الملفوظية عموما تحكم على لحن هذه الجملـــة او صـــوابها قياســـا إلى مستويات استعمالها ضمن سياق معين فالذي يمنحها المعنى المشار إليه(أنا أريد خبزا) وليس المعنى الآخر(أنا هو الخبز) إنما هو السياق العام الذي يســـتعمل فيـــه هـــذا الملفوظ. فعندما نشرع في تحليل هذا الملفوظ من أجل منحه الدلالة المقصودة مـــن ضمن مجموعة الاحتمالات الدلالية الأخرى يجب أن نحدد النقاط التوضيحية الآتية:

"ـــ نحن نعرف بأن المتكلم موجود في أثناء إرساله للملفوظ الســـابق في المخبـــزة فالمكان عنصر ملفوظوي مهم جدا تتدخل مراجعه مباشرة في تقديم الدلالة.

ـــ نحن نعلم انطلاقا من المعرفة الكونية العامة ،الوظيفة الأساسية للمخابز

ـــ نحن نعلم ما كان قد حصل قبل التلفظ من نسيج القول العام الذي قد يكـــون حكاية أو ملفوظا مباشرا إلى غير ذلك من النصوص ".[1]

وهي بالنسبة للملفوظية مهمة جدا في تحديد طبيعة السياق اللغوي ومن تم الوقوف على المسارات الدلالية المقصودة.

إننا لا نفسر الملفوظات انطلاقا مما يجري في الواقع فقط ولكن انطلاقا مما نحمله من أخبار موازية تأتينا من مصادر متعددة.إن الوصلات بمعناها الضيق كمـــا درســـناه سابقا يكتفي بمراقبة الملفوظات المستعملة فعليا في موقف كلامي مـــادي ، بينمـــا الوصلات بالمعنى الجديد الذي ندرسه الآن يتجاوز تلك المادية إلى نوع من التجريد الذهني ولكنه لا ينثني على إعادة هذه التصورات إلى مصـــدرها الفعلـــي المحتمـــل أيضا.إننا نقع في أخطاء تفسيرية جسيمة في حالة غياب تلك الأخبار الموازية ، وقد لا نصل إلى أي تفسير لها لأنها تكون في هذه الحالة مجرد ركام مـــن الألفـــاظ لا يرتبط بأي نسق لغوي أو معرفي يفسره.

---

[1] - Wolfgang klein ; l'acquisition de langue étrangère ,traduction de Colette Noyau,Armand Colin , Paris, 1989, p, 145.

إن هذا الدور الاساسي للمعلومات الموازية ليس مقصورا على لغة المتعلم بل إن المعارف غير اللسانية ضرورية جدا لترجمة الملفوظات أو تأويلها بالطريقة التي تسمح بمطابقتها للموقف الكلامي المناسب.هذه المعارف الموازية والراسخة في الذهن غدت تشكل سننا معرفيا مساعدا على التفسير الصحيح للملفوظات ولولاها لما تمكن السامع من فهم الملفوظ السابق اللاحن في بنيته.

إذا كان المخاطب ملزما بالإطلاع على هذه المعارف الموازية وهي بالنسبة له إحدى أهم الوسائل التي يمتلكها لتحليل الملفوظات والنصوص فإن المتكلم بدوره مطالب بوضع كلامه في خضم المعارف العامة لكي يسمح ببسط السياقات المعرفية التي تؤهل المخاطب لفهم الملفوظات المستعملة فيحقق بذلك التعاون الملفوظي وهو أمر تفرضه اللغة وترسخه العادات الاجتماعية للمنظومة اللسانية المستعملة لتلك اللغة.

إن التعليمية المستندة إلى مفاهيم لسانيات الملفوظية تقتضي ان تضع في المقام الاول هذه المعارف الموازية وتجعلها ركنها الأساس في بناء النظرية التعليمية وتطبيقها، فالمعلم مطالب ـــ كي يتمكن من مسألة إدماج هذا العنصر السياقي ـــ بأن يكون حائزا على أكبر معرفة مما يعرفه المتعلم لكي يتمكن من إفادته بالمعلومة الجديدة بأسهل الطرق وأنجعها.من ناحية أخرى إن الاندماج بهذه المعارف الموازية لا يتم اعتباطا وبخاصة عندما تكون لغة المتعلم مخالفة للغة المعلم ؛ لأن اللغات الخاصة لا تكف عن إثراء بعض التقنيات التعبيرية التي تختلف من لغة خاصة إلى أخرى .

إن الملفوظية وهي تعالج هذا الموضوع الشائك تجتهد في ان يكون مركز اهتمامها منجذبا بقوة إلى تلك العناصر التي تعد محور التفاعل في العملية التواصلية ونذكر منها : الوصلات التي هي عناصر ملفوظوية بامتياز ثم قضايا الحذف والتقدير وذلك بغرض تحديد السياقات الغائبة الموصلة إلى حسن التأويل والتفسير وكذلك قضايا النبر والتنغيم والتي تؤدي كلها دورا تبليغيا مهما... .

إن المتعلم بمجرد دخوله في عملية تواصلية فإنه يقوم بجهد مضن كي يندمج في السياق التواصلي العام ولا يمكنه ذلك إلا إذا كان ممتلكا لأغلب التقنيات التي أعدها اللغة(الهدف).

ومن هنا فالمعلم الملفوظوي ملزم بتسهيل عملية الإدماج هذه عبر تقديم التقنيات اللغوية المناسبة في المقامات المناسبة. لقد أفرزت التجارب التعليمية قضايا مهمة يجب أن يأخذها المعلم بعين الاعتبار وهي : "كلما ازدادت معرفة المتعلم بالتقنيات الملفوظوية التواصلية كلما كان في غنى عن المعارف الموازية القادمة عبر قنوات توصيلية أخرى." [2]

هذه المعارف تكون بمثابة وسائل تعليمية في ذاتها يستغلها المعلم لاغراض بيداغوجية مراعيا في ذلك طبيعة المتعلم ومدى إلمامه بالمعارف الموازية؛ فالعملية التعليمية في مجملها يمكن أن نمثلها بكفتي ميزان ، تكون المعارف الموازية بمثابة البضائع وتوضع في كفة ما بينما توضع في الكفة الأخرى الملفوظات التي تنسجم معها وتترجمها بطريقة ناجحة ومفيدة.

إن إنتاج الملفوظ من قبل المتكلم وفهمه من قبل السامع يستندان باستمرار إلى معارف متنوعة ذات طبيعة لسانية وغير لسانية. فالمعارف اللسانية ضرورية للغاية وتمثل في الأصل جوهر الأهداف التعليمية ، فهي المقصودة في المقام الأول من العملية التعليمية وتقتضي أوّليات منها :

- معرفة المستويات اللسانية المتعددة من صوت ومعجم وتركيب ودلالة،بالإضافة إلى العناصر الأخرى المتعلقة بمجازات اللغة وأساليبها.

إن النظرية اللسانية ذات الاتجاه الملفوظوي تسعى إلى الجمع الاستراتيجي في اثناء التعليم بين مختلف المستويات الأربعة حتى وإن كان موضوعها المركزي منصبا على أحد هذه المستويات. فالدراسة الصرفية لا تكون بمعزل عن المعجمية والدلالة مع مراقبة مستمرة للمعلومات الموازية التي تسهم بطريقة مباشرة في إنتاج المعنى وفهمه. فمثل هذا الملفوظ البسيط : سآتي غدا في الساعة الحادية عشرة لا يمكن الإحاطة بمغزاه الدلالي إذا لم يكن المتلقي على معرفة ببعض العناصر المشكلة للملفوظيته مثل

[2]- Wolfgang klein ., op.cit, p.147 .

هوية المتكلم ،فالوحدة اللسانية(انا) الذي تمثله في هذا السياق الوحدة الصرفية(ا) لا تفصح بذاتها عن مرجعية المتكلم. كما أن الوحدة المعجمية(غدا) لا تحدد بدقة تاريخ اليوم ، فالمتلقي مرغم بمعرفة تاريخ التلفظ بهذا الملفوظ لكي يتسنى له معرفة تاريخ اليوم الذي يليه وهو غد ذلك اليوم. إن هذه المعلومات لا تثير أي تساؤل دلالي بالنسبة لمستعمل اللغة عندما يكون حاضرا في أثناء استعمالها ، ولكنها تتحول إلى ما يشبه الألغاز اللغوية عندما يلتقطها السامع بعيدا عن إطارها الملفوظي ، كأن ترسل إليه مكتوبة على بطاقة بريدية يجدها ذات صباح في علبته الخاصة.

إن المتلقي هنا ـــ وانطلاقا من المعطى التفسيري للملفوظ وبعد ان يتوصل إلى معرفة العناصر الحاملة للخبر المقصود بالتبليغ ـــ يبادر إلى البحث عن تاريخ كتابة هذه الرسالة والبلد الذي ينتقل منه المرسل وغير ذلك من المعلومات الكاشفة عن دلالة الرسالة. ثم إن هذا الملفوظ ذاته يترك انطباعا دلاليا عندما يكون مرسلا عبر قناة الهاتف من قبل مغترب أو عندما يكون مرسلا من قبل الأستاذ المحاضر وهو يغادر المدرج.

إن هذه المعلومات لا يتضمنها الملفوظ اللساني ذاته مما يجعلنا نستحضرها من معرفتنا السابقة بالوضعية التواصلية.فالعملية التواصلية ـــ إذن ـــ تجمع بين نوعين من المعلومات. تكون الأولى سياقية ضمنية وهي بهذه الصفة تدرج ضمن المعطى الملفوظي المنتج للملفوظ. وتكون الثانية نتيجة لها وهي بهذه الصفة تمثل الملفوظ ذاته وتخضع في سبكها إلى المعارف اللسانية الخالصة؛ أي المعارف النحوية والمعجمية.

إن المعلم مطالب إذن بمراعاة الجانبين في اثناء تحضير مدونته التعليمية مما يسمح للمتعلم أن يدرك الطبيعة الدلالية لهذه العناصر الوصلية وذلك عبر عملية التنويع المستمر في استعمال الملفوظ الواحد من قبل عدد قياسي من المتعلمين. ومن هنا يتأكد الجميع أن(أنا) ليست مقصورة على شخص بعينه وإنما هي وسيلة المتكلم للتحدث عن نفسه مهما كان هذا المتكلم وأن(غدا) هي اليوم الذي يلي يوم التحدث مهما كان هذا اليوم.

المتتبع للمتعلم غير النظامي للغة من اللغات يلاحظ انه في المرحلة الاولى من التعلم يعول بصفة كبيرة جدا على المعارف السياقية. أما عندما يبلغ مرتبة متقدمة وتكون المعارف اللسانية قد ترسخت في ذهنه مما يجعله منتجا مستقلا للملفوظات اللغوية

فإن التعويل يكون هذه المرة على المعارف اللسانية. إننا نؤكد هذه القضية لما لها من أهمية في سير العملية التعليمية المنظمة التي يخضع المتعلمون فيها إلى برامج مضبطة علميا مما يسمح للمعلم أن يراقب باستمرار هذا التطور ويخضعه للتقويم المستمر والموجه ويختار من الاختبارات ما يسهل عملية تطوير المنهاج الدراسي ذاته "فقد يحصل مثلا أن يقبض المتعلم على دلالة ملفوظ ما بطريقة محكمة وناجعة مع انه يجهل جزءا من الكلمات التي يتكون منها هذا الملفوظ أو أنه لم يكن على دراية كاملة بالقضايا النحوية التي تحكم هذا الملفوظ وذلك لاستعانته بالمعارف الموازية غير اللغوية "[3] . ولكي نقدم تفصيلا أكثر دقة لعملية التراجح بين المعرفتين نستدل برأي " وولف كانغ كلاين " الذي يقول فيه : " في حالة الإنتاج تؤدي المعارف الخارج ـــ لسانية التي يمتلكها المتكلم الحيادي فعالية كبرى بينما في حالة الفهم فإن الذي يؤدي هذا الدور المعارف غير اللسانية التي تكون بحوزة المتلقي " [4]

إن الملفوظية تمنح أهمية بالغة إلى درجات المعرفة التي يتوفر عليها المتعلم فاللاتناسق واضح بين المعارف الفاعلة والمعارف المنفعلة في اللغة أي بين القدرة الإنتاجية والقدرة الاستيعابية أو القدرة على الفهم. نفترض في موقف ما ـــ كما يقول وولف كانغ ـــ : " أن متعلما لا يتوفر إلا على 60% من المعارف اللسانية الضرورية لبناء ملفوظ ما في اللغة الهدف وقام آخر بإنتاج هذا الملفوظ على مسمع منه فإن نسبة الاستيعاب اللساني للملفوظ لا يمكن أن تتجاوز 60% ولكن المتلقي يفهم واقعيا الملفوظ كله ؛ لأنه يستعين ـــ علاوة على المكون الملفوظي الذي توفره المعارف اللسانية ـــ بالمكون الملفوظوي الذي توفره المعارف غير اللسانية المحيطة به.أما إذا أراد هو ذاته إنتاج هذا الملفوظ فإنه من الناحية النظرية لا يكون سليما إلا بمقدار 60% مع ذلك فإن المتكلم السليقي يمكنه فهم هذا الملفوظ اللاحن بفضل ما يمتلكه من معارف خارج ـــ لسانية "[5].

---

[3] - Wolfgang Klein ., op.cit, p. 61 .
[4] - Ibid, p. 61 .
[5] - - Wolfgang klein ., op.cit., p. 62 .

إن الاختلاف لا يعود ـــ إذن ـــ إلى التباين في المعارف اللسانية بل إنـــه يكمـــن بالنسبة للملاحظ الذي يقارن بين الإنتاج غير التام للمتعلم والمعـــد انطلاقـــا مـــن المعارف اللسانية فقط وفهمه واستيعابه الذي يعتمد نمطي المعرفة معا.

التركيب(لساني فقط) التحليل(لساني + خارج ـــ لساني)

إن التفاعل والتجاذب بين المعارف اللسانية والمعارف غير اللسانية في اثناء المعالجة اللسانية يؤدي إلى نتيجة أخرى ذات طبيعة منهجية. فـــإذا نحـــن قصـــرنا اهتمامنا على تطور بعض الأشكال اللغوية الصرفية أو المعجمية أو القواعد النظمية كما هو الحال في كثير من الأبحاث المتعلقة باكتساب اللغة ؛ فإن اشتغال اللغـــة أو عدم اشتغالها وبالأحرى فإن الدينامية المتعلقة باكتساب اللغة تؤول كلها إلى الغرابة المطلقة ؛ ما دامت العلاقة غريبة وغير مفسرة بين المسارين فالمعرفتـــان كلتاهمـــا ضروريتان معا للاكتساب السليم للغة.

إن التعليمية المعتمدة مبادئ الملفوظية بحتهد في ان تكون المدونة حواريـــة تتداخل فيها المعارف اللسانية وغير اللسانية يقول " وولف كانغ " في هذا الصدد : " هناك بحوث نادرة حول طريقة الاكتساب القائمة على مسار جريان الأحداث بالفعل مما يؤدي إلى القول بأن معرفتنا حول تفاعل المعارف السياقية والمعارف التي تتضمنها الملفوظات في اللغات المتطورة عامة قليلة ".[6]

بعد هذا الطرح المنهجي للقضايا التعليمية نسجل بعض الملاحظات الـــتي نراها ضرورية لبناء نظرية تعليمية جديدة وهي :

نستعمل مصطلح الأخبار الملفوظية(نسبة إلى الملفوظ) للدلالة على الاخبـــار ذات الطابع البنيوي المحض(صرفي ـــ نظمي) بينما نستعمل الأخبار الملفظوية(نســـبة إلى الملفوظية) للأخبار التي يوفرها السياق بوجه عام. إن الأوصاف التي تقدم للأخبـــار الملفوظية لا يمكن أن تكون دقيقة وشاملة وذلك للاعتبارات التي يفرضـــها تغـــير طبيعة هذه الأخبار من شخص لآخر ومن ملفوظية لأخرى مما يجعلنا نقتصر على ما يمكن أن نصطلح عليه بالأخبار الملفوظوية المفيدة ؛ أي تلك الأخبار الـــتي تطبـــع الملفوظ بطابع متميز .

---

[6]- Ibid, p. 147 .

من ناحية اخرى فإن اي ملفوظ مبثوث في ملفوظية ما سيتحول بدوره إلى مكون سياقي ملفوظوي في ملفوظية ثانية فهذه الدينامية مهمة جدا لمعرفة التعالقات السياقية اللغوية ، كما هو الحال بالنسبة لبعض القضايا اللغوية كالحذف والتقدير الضمائر العائدة الخ.

ومن ناحية اخرى ـــ وعلى المستوى التعليمي دائما ـــ فإن المعلم التطبيقي في حاجة ملحة إلى المناهج التي تفتح أمامه أبواب التيسير وتسهل له عملية تبليغ المعلومة وفق أسس منهجية صالحة تضمن له فعالية بيداغوجية كبيرة. ومن هنا فإنه من الضروري ـــ في حدود البحوث الحديثة ـــ تحديد المقصود من مفهوم استيعاب البنى الوظيفية للغة ما. وبمعنى آخر كيف يمكن للمتعلم أن يمتلك نحو لغة حية ؟

كل هذا يتطلب تحليلا نفسيا لمسار اكتساب القوالب الثابتة والخطاطات الواصفة لها بحيث تصبح اللغة بكل مستوياتها وحدات لسانية تبليغية فالنحو ـــ كما تتوقعه الملفوظية الجديدة ـــ ليس مجموعة من القواعد المجردة المضبوطة بطريقة علمية صارمة كما تذهب إلى ذلك المدرسة البنيوية ، بل إنه مجموعة من الانتظامات التي تخضع لها عناصر اللغة ومن شأن هذه الانتظامات أن تكشف الدلالات التامة لوحدات اللغة. " إن المعارف الموازية التي سبق أن تطرقنا إليها يجب أن تدعم بجانب آخر يمس بطريقة مباشرة البنية الذهنية للمتعلم ، وذلك انطلاقا من "المنظور السيكو ـــ لساني حول اكتساب البنى اللغوية ثم نتحدث عن الخصائص الأساسية لنحو نفسي أو لنحو يستعمل مباشرة ضمن الاكتساب التطبيقي للغة" [7] كما يقول- رونزو زيتون- . وكما هو جلي أيضا في ملفوظية " كليولي " هناك عموما ثلاثة انماط للنحو التعليمي" النحو الحدسي ـــ النحو التحليلي ـــ النحو التعليمي.

إن الطفل يتوفر قبل أن يذهب إلى المدرسة على معرفة حدسية بنحو لغته الأم. في هذه الحالة فالمقصود بالنحو لا يعدو أن يكون مجرد ردود أفعال تسمح للطفل أن يتواصل مع أقربائه.

إن الطفل وهو يشتغل لغويا في هذا المستوى لا يمكن ان يكون واعيا بالمفاهيم المحددة والقوائم التقنية التي تحتاج إلى جهد عقلي. ولذا فإن الملفوظية تركز في هذه المرحلة على المبدأ الحواري التواصلي التلقائي ؛ أي انها تجعل المعارف

---

[7] -RONZO(Titone)., Psycho- linguistique appliquée , tr de l' italien par Elise Pedri et Claude Darmouni , Payot, Paris , 1979, p. 16.

الموازية البسيطة التي يمتلكها الطفل في مقدمة اهتماماها ونحرص على ان تكون استجاباته اللغوية سليمة بغض النظر عن المعرفة اللسانية التي تؤجل إلى مرحلة لاحقة. إن هذا النحو الحدسي مرتبط في الأصل بما يسمى باللغة الأم ، وهو ينسجم مع تلك اللغات التي تكون فيها الأساليب اللغوية المعيارية مطابقة في عمومها مع الاستعمال الفعلي لهذه الأساليب في الواقع. مما يجعلنا نطرح هذه المسألة في هذا المقام. فهل العربية الفصحى أو اللغة العربية المعيارية هي اللغة الأم في العالم العربي ؟ يجتهد الفاسي الفهري في تقديم إجابة علمية حول هذه المسألة عندما يكتب : " درج اللسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات أول ولغات ثوان ، على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين ، وهي اللغة الأم أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب ، وهو محيط الأم ، دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات معلم ملقن ، وعلى اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين "[8] بعد أن يقدم هذا التعريف يسارع إلى الإجابة بقوله : " طبعا لا نحتاج إلى كبير عناء لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى. فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة عربية فصيحة متداولة في الأفواه بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية ، أو الإنجليزي ليكتسب الإنجليزية ، أو المغربي ليكتسب العامية العربية المغربية أو الأمازيغية. إن العربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداها النفسية والإدراكية والذاكرية.. الخ "[9] .

لا يمكننا ان نسلم مع الفاسي بان اللغة العربية ليست لغة اولى في محدداها النفسية والإدراكية والذاكرية ؛ لأها في هذه الحالة تتحول إلى لغة أجنبية تماما مثلها فذلك مثل أية لغة أجنبية أخرى ولكننا نقول بأن للغة العربية خصوصية لا يشترك فيها معها أي لسان آخر فهي لغة تاريخية بامتياز ، أي أها استطاعت أن تحافظ على بنيتها النحوية بالرغم من تعاقب الأزمنة وهذا ما لم تقدر عليه أية لغة اجتماعية أخرى، وهذا بفضل ما أضفاه عليها النص القرآني الخالد وكذا الشعر العربي القديم

8- الفاسي الفهري(عبد القادر) : المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة ، ط1 ، دار توبقال ، المغرب،1986 ص 20

9- الفاسي الفهري : المرجع نفسه ، ص . 21،20 .

مما جعل المحددات النفسية والإدراكية والذاكرية مرتبطة بها منذ مراحل التعلم الاولى التي يباشرها الطفل وكذلك على مستوى الأسرة لأنها لاتعدم في حياتها اليومية أن تتعامل بهذه اللغة الفصيحة لأسباب دينية وغيرها. إن خصوصية اللغة العربية جعلت الفاسي الفهري يضيف من التوضيحات الأخرى التي تميز اللغة العربية الفصحى عن اللغات الأجنبية الأخرى ، حين يقول : " إلا أن الطفل العربي لا يتعلم العربية الفصيحة بنفس المعنى الذي يتعلم به لغة اجنبية ثانية كالفرنسية والإسبانية والإنجليزية ، بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزءا مهما من الملكة التي سيكونها في الفصيحة. ولذلك كانت الفصيحة لغة بين الأولى والثانية في منظورنا "[10]. إن هذا الموقع الوسط للغة المعيارية الفصيحة ليس مقصورا على اللغة العربية وحدها ، فكل لغات العالم تشترك في احتلال هذا الوقع ؛ إلا أن الاختلاف يعود إلى مدى انفراج الزاوية بين المعيار والاستعمال ولو كان الأمر كذلك لما احتاج الفرنسيون إلى تعليم أبنائهم اللغة الفرنسية . بل إن القضية مرتبطة بالتاريخية المرتبطة بعوامل المحافظة على الاستمرارية كما رأينا سابقا. إن هذه الفرضية التي قدمها الفهري جعلته يتبنى منهجية تعليمية تعتمد ما أسماه : " تحويل القدرة أو تحويل الرموز فالطفل العربي يقوم خلال فترة التمدرس ، وفي فترة لاحقة بتحويل عدد من الضوابط والقواعد من العامية إلى الفصيحة ، بحيث يلجأ إلى ملء الخانات الفارغة أو الثغرات في النسق الفصيح بخصائص وضوابط لم يتعلمها. وهذه الضوابط تأتي إما من برامترات اللغة العربية وإما من النسق الكلي ، اي الملكة اللغوية العامة(التي تفترض أن كل إنسان مزود بها بيولوجيا) بحكم فقر المنبه "[11].

إن فرضية تحويل القدرة لا يمكن ان تصمد امام النقد العلمي فمتعلم اية لغة يجب أن يبعد عن أي سنن آخر من شأنه أن يتداخل مع السنن موضوع التعليم ؛ لأن السنن الثاني لايمكن أن يكون عاملا مساعدا بقدر ما يكون عامل إعاقة لعملية التعلم. من ناحية أخرى فإن هذا التداخل بين السن اللغوية يكون واضحا ومسيطرا بالنسبة للمتعلمين الكبار أما بالنسبة للتعليم في المراحل الأولى فإن هذا

10- المرجع السابق ص. 21.

11- نفسه، ص ، 21 .

العامل لا يكون بارزا ومسيطرا مما يجعله مؤثرا على العملية التعليمية. ومن ناحية ثالثة فإن التجربة التعليمية لا تدعم هذه الفكرة ، فالمدرسة الجزائرية والمغربية تجمع بين التلاميذ الذين يستعملون العامية العربية والأمازيغية دون أن يؤثر هذا التنوع في مستوى اكتساب اللغة الفصيحة وإتقانها. مما يجعلنا نتبنى رأيا مخالفا من شأنه أن يقارب بين ضلعي زاوية الاستعمال والمعيار في اللغة العربية. وهو ما نسميه بعملية تهيئة الذاكرة وصياغة قدرة الاكتساب اللغوي عن طريق تزويد التلاميذ قبل المدرسة بما يهيئ الذاكرة عن طريق حفظ القرآن الكريم أو بعض الأشعار القديمة.

النحو التحليلي :

ينشأ هذا النوع من النحو من خلال اكتشاف طبيعة اللغة ووصفها ويتجاوز في هذه الحالة مرحلة النحو التلقائي الحدسي السابق ليصبح نحوا منظما واعيا بدرجة كافية تسمح له بمعرفة قواعد اللغة وطرق انتظامها. إن هذا النحو البنيوي يهدف المعلم من خلاله إلى أن يجعل المتلقي ممتلكا لقواعد اللغة قادرا على تحليل تراكيبها البسيطة والمركبة. ومن هنا فإن التركيز على هذا الجانب التنظيمي من النحو بعيدا عن الأسس المعرفية المشكلة للملفوظية عموما يحول النحو إلى مجرد معادلات رياضية مجردة ولا يسمح للمتعلم بإخضاع تراكيب اللغة إلى وضعياتها التواصلية المناسبة.

ومن هنا فهذا النحو وحده غير قادر على تحقيق العملية التعليمية الناجحة ما لم يزود بإضافات البحث التعليمي الملفوظوي.

النحو التعليمي :

أما النحو التعليمي فإنه يحتل منتصف الطرق الواصلة بين النحو الحدسي والنحو التحليلي. وهو موجه في الأساس إلى تعليم المصطلحات والمفاهيم وتكوين المؤهلات التلافظية. ولذا فإنه يهتم بالمفاهيم البسيطة والعناصر الحدسية والمسارات المادية التي تقود المتلقي إلى الوعي بطرق اشتغال اللغة وكيفيات انتظامها مما يساعده على تجاوز الهفوات المرتكبة سابقا.

إننا نجد انفسنا امام ثلاثة انواع من الانحاء التي يجب ان نستغلها جميعا في إنجاح العملية التعليمية ، وذلك بانتقاء المراحل والظروف المناسبة لكل نحو.

فالنحو الحدسي يكون مجديا أكثر عندما يتعلق الأمر باكتساب اللغة الام لان المتعلم يجد نفسه مندرجا بطريقة عفوية ضمن ما يسمى بالحمام اللغوي وهو في حاجة إلى تدعيم هذه القدرات التواصلية بكيفية تسمح له مع مرور المراحل التعليمية من ربط التراكيب اللغوية بمقاماتها بطريقة واعية. وهذا ما يجعله مستعدا لاستقبال المرحلة الثانية التي يركز فيها على استقصاء مختلفة الانتظامات البنيوية للغة الهدف .

أما النحو التعليمي فيكون أقدر على الاستجابة لتعليم لغة ثانية لان المتلقي فيه يفتقر تماما إلى المعرفة اللسانية التي تخص اللغة الهدف ولكنه يحمل من المعارف غير اللغوية ما يجعله قادرا على تحويلها إلى أي نظام سيميائي آخر مهما كانت طبيعة هذا النظام. وإذا كان المتعلم لا يمتلك أية معرفة مسبقة باللغة الأجنبية فإن الدراسة النحوية لا يمكن أن تقام على المعرفة الحدسية مما يجعل المعلم مضطرا إلى أن يستبدل بها المعرفة العلمية بالنحو ؛ أي أنه يستعين بالنحو التحليلي على ألا يكتفي بهذا المستوى لأنه يقف دون بلوغ المتعلم إلى تحقيق الغرض الأساس من التعلم وهو التواصل اللغوي السليم مع معرفة تحليلية لبنى اللغة.

إن الملفوظية لا تكتفي بنمط نحوي واحد بل إنها تسخرها كلها لتعليم النحو بطريقة تسمح للمتعلم من حسن استعمال اللغة بالإضافة إلى المعرفة اللسانية التحليلية لهذه اللغة.إن كل معرفة جديدة يكتسبها المتعلم تحولها بسرعة إلى معرفة موازية سياقية تكون بدورها منطلقا لتعلم عنصر آخر وهكذا.

هوامش البحث :

[1] - Wolfgang Klein ; l'acquisition de langue étrangère ,traduction de Colette Noyau,Armand Colin , Paris, 1989, p, 145.

[2-] IBID, p.147.

[3] - IBID , p. 61.

4-IBID, p. 61.

5- IBID ,p. 62

6- IBID ,142.

[7] -RONZO(Titone)., Psycho- linguistique appliquée , tr de l' italien par Elise Pedri et Claude Darmouni , Payot, Paris , 1979, p. 16.

8- الفاسي الفهري(عبد القادر) : المعجم العربي نماذج تحليلية جديـــدة ، ط1 دار توبقال ، المغرب،1986