

جهود "صالح بلعيد" في حقل تعليمية اللغات -قراءة في مؤلفيه
"دروس في اللسانيات التطبيقية" و"علم اللغة النفسي" -

The efforts of "Salah BELAID" in the field of
language didactic: An analysis of his works "Lessons in
Applied Linguistics " and "Psycholinguistics "

♥ أ. حياة بناجي

♥ أ. نسيم لعداوي

المعرف الرقمي للمقال: DOI 10.33705/0114-027-002-001

تاريخ الاستلام: 2024-12-07 تاريخ القبول: 2025-01-05 تاريخ النشر: 2025-06-15

ملخص: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات هما مجالان مترابطان بشكل وثيق، يركزان على دراسة وتحسين عمليّات تعليم وتعلّم اللغات. تُعدّ اللسانيات التطبيقية فرعاً من فروع اللسانيات العامة، وتهتم بتطبيق النظريات والمبادئ اللغوية في مجالات متعددة، مثل تعليم اللغات، الترجمة، التخطيط اللغوي وتحليل الخطاب. الهدف الأساسي لهذا المجال هو معالجة المشكلات اللغوية العملية وتطوير استراتيجيات فعّالة لتعليم وتعلّم اللغات. من جهة أخرى، تهتمّ تعليمية اللغات بدراسة الأساليب والطرائق التي تسهم في تحسين تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية. يركز هذا المجال على تطوير مناهج

♥ مركز البحث في اللغة والثقافة الأمازيغية، الجزائر، البريد الإلكتروني:

h.bennadji@crlca.dz (المؤلف المرسل).

♥ جامعة مولود معمري تيزي-وزو، الجزائر، البريد الإلكتروني: Nassima.ladaoui@ummtto.dz

تعليمية فعّالة، وتصميم مواد تعليمية مبتكرة، بالإضافة إلى دمج التكنولوجيا في عملية التعليم.

توفر اللسانيات التطبيقية الأسس النظرية لفهم كيفية تحسين تعليم اللغات بينما تتمثل مهمة تعليمية اللغات في تطبيق هذه النظريات ضمن السياقات التعليمية المختلفة، مثل الفصول الدراسية. يشير النص إلى قلة الأبحاث في هذا المجال مع تسليط الضوء على إسهامات بارزة، مثل دراسات الدكتور أحمد حساني وأعمال صالح بلعيد، التي تضمنت "دروس في اللسانيات التطبيقية" و(علم اللغة النفسي).

كلمات مفتاحية: اللسانيات العامة؛ اللسانيات التطبيقية؛ تعليمية اللغات؛ الملكة اللغوية.

Abstract: Applied linguistics and didactics are two interconnected fields that focus on studying and enhancing the processes of language teaching and learning. Applied linguistics, as a branch of general linguistics, is dedicated to applying linguistic theories and principles across various domains, including language teaching, translation, language planning, and discourse analysis. Its primary aim is to address practical linguistic challenges and devise effective strategies for teaching and learning languages.

Conversely, didactics focuses on exploring methods and approaches that improve the teaching and learning of foreign languages. This field seeks to develop effective educational curricula, create innovative teaching materials, and incorporate technology into the learning process.

While applied linguistics offers the theoretical framework essential for understanding how to enhance language teaching, the essence of language pedagogy lies in implementing these theories within diverse educational

contexts, such as classrooms. The text underscores the limited research in this domain while highlighting significant contributions, such as the studies of Dr. Ahmed Hassani and the works of Saleh Belaid, including *Lessons in Applied Linguistics* and *Psycholinguistics*.

Keywords: General linguistics; Applied Linguistics; didactics; Linguistic Competence.

1. مقدمة: لم يكن اهتمام صالح بلعيد بقضايا اللسانيات التطبيقية اختياراً عشوائياً، بل جاء ليبرز للقارئ أن هذا العلم واسع ومتعدد المجالات، خاصة فيما يتعلق بالتعليم بشكل عام وتعليمية اللغات بشكل خاص، حيث أدرك أن السياسة التربوية في الجزائر بحاجة ملحة إلى مراجعة وإصلاحات شاملة لتجنب الخلل والنقائص، داعياً إلى تبني رؤية طويلة المدى تتجاوز الأساليب الحالية. كما يؤكد على ضرورة تحديد أهداف جديدة لمواكبة التوسع الهائل في المعرفة، مشدداً على أهمية استخدام أساليب تدريس فعالة وعملية، والاستفادة من النجاحات السابقة مع تكيفها لتناسب مع الخصوصيات اللغوية والبيئة الثقافية.

يدرك صالح بلعيد التراجع الكبير الذي شهدته اللغة العربية، مما يدفعه لتحفيز الغيورين عليها لإيجاد مناهج وأساليب تعليمية حديثة تنهض بها وتعيد لها مكانتها التي كانت تتمتع بها في الماضي، هذا الحافز كان الدافع وراء أبحاثه في حقل تعليمية اللغات، والتي تجلّت على سبيل الذكر لا الحصر في كتابه "دروس في اللسانيات التطبيقية" تناول هذا الكتاب قضايا لغوية تعليمية حساسة للغاية، خاصة في سياق المجتمع العربي الذي يتميز بتعقيدات ثقافية ولغوية وحضارية متداخلة.

يمكن تقسيم محتوى كتابه "دروس في اللسانيات التطبيقية" و"علم اللغة النفسي" * إلى شقين رئيسيين:

- الشّق النظري: يتناول توضيح المفاهيم والمصطلحات، مع مراعاة حداثة هذا المجال وقلة المصادر والمراجع المتوفرة باللّغة العربيّة.
 - الشّق التطبيقي: يركز على توظيف هذه المفاهيم لمعالجة قضايا لغويّة متنوعة، مع دراسة العوامل التي تؤدي إلى ظهورها أو تفاقمها.
- نحاول في هذا المقال الوقوف عند أهم آرائه في مجال تعليميّة اللّغات وذلك بالإجابة عن الإشكاليّة التالية: ما هي أبرز وأهم آراء صالح بلعيد في تعليميّة اللّغات؟ واعتمدت في هذه الدّراسة على كتابيه: "دروس في اللسانيات التطبيقية" و"علم اللّغة النّفسي".

2 - "كتاب دروس في اللسانيات التطبيقية": تناول صالح بلعيد في هذا الكتاب المفاهيم العامّة للسانيات التطبيقية، وما يلفت الانتباه هو تطرّقه إلى بعض المفاهيم والمصطلحات بالتعريف والتحليل لها، كالبراغماتيّة والانتقاليّة... وتصنيفها ضمن خصائص علم اللّغة التطبيقي، ركّز البروفيسور في عمله النظري على تحديد مجالات اللسانيات التطبيقية، مع توضيح نقاط الاختلاف والتكامل بين الجوانب النظريّة والتطبيقية في الدّراسات اللّغويّة التي تتناولها كل من اللسانيات العامّة والتطبيقية. ومن مميزات عمله أيضاً اطلاعه على بعض النظريات اللسانية الغربيّة، مثل السلوكيّة والمعرفيّة¹ وظّف البروفيسور في كتابه "علم اللّغة النّفسي" معطيات تلك النظريات، ما منحه رؤية واضحة انعكست في تحليله للمناهج التي استخدمتها المؤسّسات التربويّة في تعليم اللّغات أو حتى بعض المعارف. وقد أطلق عليها اسم "المنهج التقليدي البنوي والاتصالي". لم يقتصر تحليله على الوصف فقط، بل تناول بالعرض كلّ من عيوب ومحاسن هذه المناهج. يرى أنّ المناهج القديمة اعتمدت على وسائل تركز على الطّريقة الجزئية في التدريب، خصوصاً في القراءة، وركزت بشكل كبير على ذاكرة التلميذ، لتكوينه كخزان تُصب فيه المعلومات، دون تركيز على المناقشة أو

الفهم. كما أنّ التمارين كانت ميكانيكية ولا تمت للواقع بصلة، مع ثبات وكثرة النصوص. أما عملية التقويم فكانت تعتمد على الامتحانات، والتي يراها بمثابة المحك النهائي، حيث تتجسد المقولة "عند الامتحان يُكرم التلميذ أو يُهان"² على عكس المنهج التقليدي، يُنظر إلى هذا المنهج بنظرة تفضيلية، إذ يتميز بخصائص قومية ومعطيات تاريخية تختلف حسب البلدان. وقد نشأ نتيجة للتطور الثقافي في النصف الثاني من القرن العشرين، ووضع أسسه عالم اللسانيات "فردينان دي سوسور". استفادت اللغة من البنيوية بوضع مجموعة من التمارين البنيوية التي لعبت دوراً مهماً في تمكين المتعلمين من استيعاب الضوابط اللغوية، حيث تعتمد هذه التمارين على مبدأ تمكين المتعلم من استخدام مكثف للغة وترسيخ السلوكيات اللغوية من خلال تكرارها بشكل مألوف. وهكذا، تم تجاوز المرحلة التقليدية التي كانت تعتمد على جمع المفردات دون تطبيق فعلي. يعتمد هذا المنهج على تدريبات مكثفة تهدف إلى إكساب المتعلم المهارات من خلال التدريب المستمر على البنى اللغوية المدروسة بهدف ترسيخها وتطبيقها في أشكال متعددة. وتعتبر هذه التمارين عنصراً حاسماً في تحسين فعالية التعليم. ومن منظور هذا المنهج، فإن العملية التعليمية تصبح أكثر سهولة عندما يتم تقديم البنى الأساسية الأكثر شيوعاً والأقل تعقيداً للمتعلمين³ ورغم ميوله الكبيرة للمنهج البنيوي، فإنه لا يعتبره خالياً من العيوب، وهذا ما يتضح من قوله: "هناك من انتقد التمارين البنيوية بدعوى أنها تعتمد على تراكيب معزولة عن سياقات الخطاب الطبيعي. فالمتعلمون قد يكتسبون البنى اللغوية، لكنهم يعجزون عن استخدامها بشكل يناسب مواقف الحديث المختلفة" بالإضافة إلى ذلك، أخذ على هذا المنهج الإفراط في التركيز على التطبيق الشفهي وإهمال الجانب الكتابي، كما أن التمارين البنيوية وُصفت بأنها تمارين آلية لا تشجع على الإبداع، وخاصة تمارين التكرار⁴ لينتقل بعد

ذلك إلى طرح أفكار حول وضع منهجيّة لتعليم اللّغات، مشيراً إلى أن عمليّة التعليم تعتمد على التفاعل بين ثلاثة عناصر أساسيّة: الفرد المتعلّم، موضوع التعلم، والوضعيّة التعليميّة. كما أنّ طريقة التبليغ تلعب دوراً مهماً في تعليم اللّغات، ويُقصد بها الخطاب التربوي الذي ينتقل من المعلّم إلى المتعلّم باستخدام أدوات تعليميّة معروفة، والتي تُعدّ وسائل مساعدة في عمليّة التبليغ. يتناول البروفيسور صالح بلعيد بعض الأساليب التي تُعتمد في المؤسّسات التعليميّة والجامعات الجزائريّة، إضافة إلى توظيفها المستمر من قبل المعلّمين والمتخصصين في التربيّة وعلم النّفس والديداكتيك. ومن هذه الأساليب نذكر على سبيل المثال: الطّريقة الانقنانيّة التكاملية، التقنيّة الحوارية، والاستقرائيّة⁵ من بين القضايا اللّغويّة التي تناولها، قضية تعليم اللّغات، مع التركيز الواضح على أهميّة تعلّم اللّغة الأم واللّغة الثّانية. ويُعدّ هذا الموضوع بالغ الأهميّة خاصّة في سياقنا العربي الجزائري، حيث يؤدي التعدد اللهجي الذي يسود الاستعمال اللّغويّ إلى نوع من التوتر في إيجاد طرق ومناهج موحدة تستوعب هذا التنوع، خصوصاً عند تعلم اللّغات القوميّة الرّسميّة من جهة، أو اللّغات الأجنبيّة من جهة أخرى. فالعادة اللّغويّة التي يكتسبها الفرد أثناء تعلمه تؤثر عليه بشكل كبير، بل قد تسيطر عليه، ما يجعل التخلص منها يتطلب من المتحدّث باللّغة الجديدة وعياً عميقاً بالخصائص المختلفة لكل لغة. حتّى وإن كانت اللّغتان تنتميان إلى نفس العائلة اللّغويّة، كأن تكونا لغات ساميّة أو هندو-أوروبيّة، يبقى الفهم العميق لتلك الخصائص ضرورياً⁶ فاللّغة الأصليّة أو ما يُعرف بلغة المنشأ أو اللّغة الأم، هي اللّغة التي يكتسبها الفرد عادة في البيت أو الشّارع. وقد وردت عدة تعريفات لمفهوم اللّغة الأولى؛ فبعض التعريفات تستند إلى مصدرها الأصلي، بينما يركز البعض الآخر على ترتيبها في عمليّة الاكتساب. وهناك أيضاً من يعرفها بناءً على استخدامها اليومي في

البيئة الاجتماعية. فاللغة الأولى هي اللغة التي يتعلمها الطفل بشكل طبيعي منذ صغره، يسمعا في محيطه ويكتسبها أثناء نموه وتفاعله مع محيطه الاجتماعي.⁷ فاللغة الأولى تكون بالاكْتساب لا بالتعلّم، فهي ذلك "النظام اللغويّ فهو الذي يكتسبه الطفل في مجموعته اللغويّة، ويستتبط قواعده ويوظّفها لإنتاج جمل بفضل قدراته العقليّة، فالطفل من خلال تفاعله مع جماعته اللغويّة يبني نظاماً مجرداً (نحو) يمكنه من معالجة الملفوظات وإنتاجها"⁸ فلا يحتاج الطفل إلى معلّم يعلمه قواعد تلك اللغة، بل يستتبطها بحدسه وسماعه واحتكاكه بأفراد الجماعة اللغويّة، فهي أول لغة يكتشفها الطفل ويكتسبها منذ لحظة ميلاده من أمّه؛ باعتبارها أول شخص يحتكّ به لسنوات طويلة "أول لغة تلقّاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به، وهي نسبة إلى المصدر الأوّل الذي تلقّى فيه الطفل لغته"⁹ ففي أحضان البيت يكتسب الطفل أولى خبراته اللغويّة، وتكون الأمّ المعلّمة الأولى للغة الطفل فاللغة الأولى في أبسط تعريف لها، أنّها اللغة التي يبدأ الإنسان في استيعابها منذ ولادته، فتكون لغته الأولى التي يستعملها بصفة طبيعيّة أداة تخاطب يومي وتفكير، فهي إذن اللغة التي ينشأ عليها في بيئته الأولى بالخصوص في العائلة، كما يمكن أن تكون اللغة الأولى -أيضاً- لغة أجنبيّة يكتسبها الطفل من أسرته، يجب عدم الخلط بين التعليم السليقي للغة المنشأ وبين تعليم اللغة الأصل في المدرسة، والذي ينبغي أن يتبع منهاجاً مضبوطاً ومتكاملاً يتضمن أهدافاً إجرائيّة تؤدي إلى تطور ملموس في المهارات والقدرات اللغويّة للمتعلمين. أما اللغة الثنائيّة، فهي غالباً ما تكون اللغة الرسميّة، والتي يتم اكتسابها عادة من خلال المدرسة¹⁰ كما تناول -أيضاً- مواضيع متنوعة واضحة، مثل فنون التدريس واللسانيات التربويّة، والوسائل التعليميّة بمختلف أنواعها، سواء كانت حديثة أم قديمة، وطرق استخدامها لتحقيق نجاح العمليّة

التعليميّة. كما بحث في العوامل اللّغويّة وغير اللّغويّة التي تؤثر في تعليم اللّغات. بالإضافة إلى ذلك، تناول قضية التداخل اللّغويّ بين اللّغات (مثل الدّخيل والمغرب) أو بين الفصحى والعاميّة، وكذلك بين اللهجات واللّغات. ويُعتبر التداخل اللّغويّ من القضايا اللسانية المهمّة، حيث يُعرّف في المعاجم اللّغويّة بأنّه "تداخل الأمور وتشابهها والتباسها ودخول بعضها في بعض"، كما يُشار إلى "الدّخلة في اللون" بأنّها تخليط ألوان في لون واحد¹¹ ويقول صالح بلعيد في هذا الصّدّد "وعلى العموم فإنّ مصطلح التداخل في عمومته يشير إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف، وقد تكون للبيئة الاجتماعيّة التي يعيش فيها الطّفل فعاليّة أكثر في تولّد توجّه سلبيّ أو ايجابي تجاه لغة ما أكثر من الأخرى، وهنا يظهر أثر اللّغة الأجنبيّة في اللّغة القوميّة"¹² فالتداخل هو عدم معرفة الحدود، أمّا اصطلاحاً فيعرف التداخل اللّغويّ على أنّه استعمال خصائص لغة معيّنة في لغة أخرى، أو هو "نفوذ بعض العناصر اللّغويّة من لغة إلى لغة أخرى مع تأثير الواحدة في الأخرى والمقصود هنا بالعناصر اللّغويّة مكوّنات اللّغة من حروف وألفاظ وتراكيب ومعانٍ وعبارات"¹³ يمكن أن يحدث التداخل اللّغويّ في الأصوات والألفاظ والجمل، وهو ظاهرة لغويّة تنتج عن استخدام أكثر من لغة، ممّا يؤدي إلى ذوبان الحدود بينها واستخدام خصائص لغة معيّنة في اللّغة الأخرى. فعند الحديث باللّغة الأم، قد يستعين المتحدث باللّغات الأخرى لتوصيل رسالته. ويُعتبر التداخل عمليّة نفسيّة لا شعوريّة تحدث لدى الأفراد متعدّدي اللّغات. كما تطرق إلى قضية الأخطاء الشائعة التي ينبغي على المتعلّمين والمستخدمين للغة أن يكونوا واعين بها، حيث قدم العديد من الأمثلة مع الشّرح والتوضيح. ثم انتقل إلى بعض اضطرابات اللّغة والكلام، مصنّفاً إياها ضمن مجموعة واحدة، حيث أشار إلى أن "أمراض الكلام تنتج عن سوء الأداء وقلة

القدرة على الكلام"، ومنها: القلب، الحصر، التمتمة، الفأفة، الهتهته، الهبسة التأتأة، النخخة، والمقمقة. كما ركّز على الحبسة، التي تُعتبر مرضاً لغوياً يؤدي إلى خلل في أداء الكلام.¹⁴ اختتم البروفيسور كتابه بتقديم عنصرين بارزين، أحدهما يتعلق بلغة الإعلان والإشهار وتأثيرها على عملية اكتساب اللغة والممارسة الفعلية لها في الأوساط الرسمية وغير الرسمية. ويُعتبر هذا الموضوع جديداً وله أهمية كبيرة، ليس فقط في مجال الترجمة، بل في مجالات متعددة تُعتبر اللغات واحدة منها.

عالج هذا الكتاب -إذا- قضايا عديدة جدّ مهمة، تتمحور حول تعليمية اللغات والتي تتدرج تحت محور اللسانيات التطبيقية، كما يتّضح جلياً أن صالح بلعيد قد قدّم جهداً وعملاً مميّزاً في هذا المجال، عن طريق طرح وتناول هذه المواضيع، حتى يتسنى للقارئ أو الباحث الاعتماد عليها في أبحاثه.

3. كتاب "علم اللغة النفسي": يعدّ هذا الكتاب انتقالاً نوعياً نحو مجال آخر من مجالات اللسانيات التطبيقية، صبّ فيه صالح بلعيد اهتمامه الكبير بالقضايا ذات الانتماء اللغوي النفسي، والذي يعرف باللسانيات النفسية، حيث تعتبر اللغة عند علماء النفس نظاماً من الرموز يخضع لقواعد ونظم تتكوّن من اشارات منطوقة ذات صفة سمعية وأخرى ذات صفة فكرية رمزية يعبر بها كلّ فرد عن حاجاته ومشاعره... لذا عرّفوا اللغة أنّها "نسق إشارات صوتية تستخدم للتواصل بين الناس بمجتمع ما وتنطوي على وجود وظيفة رمزية مطابقة ومراكز عصبية متخصصة تكوينياً، وجهاز سمعي صوتي للنطق بالإشارات... فنسق الإشارات في جماعة إنسانية ما يشكّل اللغة أو اللسان (Langue) وفي قيام أحد الأفراد بالذات بفعل اتصال لغوي معيّن يشكّل القول أو الكلام"¹⁵ فتتقسم اللغة حسب هذا التعريف إلى قسمين أو وجهين:

- قسم ظاهري خارجي: يتمثّل في كلّ ما يسمع وينطق ويُقرأ ويكتب كالكمات والحروف والأصوات اللّغويّة...

- قسم خفي داخلي: "وهو الذي يكوّن الجزء الأعظم من اللّغة ويتكوّن من التآزرات العصبيّة العضليّة (Neuro-Muscular Co-ordination) بين أعضاء الكلام المختلفة، وتكوين المخ وربطه ببعض البعض وبالخبرات السّابقة واعطائه معنى... بالإضافة لذلك هناك استقبال الكلام لدى السّامع، والرّبط بين العلامة (sign) والخبرة الماضيّة والحاضرة وغيرها من العمليّات الفسيولوجيّة والسيكولوجيّة المتضمنة في عمليّة اكتساب ونطق الكلمات اريدًا"¹⁶ فالقسم أو الوجه الثّاني من اللّغة يختصّ بدراسته علم اللّغة النّفسي.

هذا المجال من البحث اللّغويّ مشحون بالعديد من القضايا التي باتت تشغل اهتمام المجتمع، خصوصاً إذا ما أخذنا في الاعتبار العلاقة الواضحة بين اللّغة والجانب النّفسي. هذه العلاقة أصبحت أكثر وضوحاً من خلال التعاون المثمر بين علماء النّفس واللّغة، والذي أسهم في فك رموز العديد من القضايا وإيجاد دلائلها الدّقيقة¹⁷ باعتبار أن علم اللّغة هو دراسة علميّة للغة، فإنّه يتخذ اللّغة موضوعاً له، في حين يُعد التفكير عمليّة عقليّة يتم قياسها من خلال السّلوك الذي يظهره الفرد. وبالتالي، يمثل التفكير أحد مظاهر النّشاط السّلوكي الذي يُقاس من خلال الأداء الذي يقوم به الفرد في مواقف محدّدة. يهتم علم اللّغة النّفسي بالسّلوك اللّغويّ للفرد، ويتمحور حول جانبي الاكتساب اللّغويّ والأداء اللّغويّ، وكلاهما مرتبطان بالأنظمة المعرفيّة لدى الإنسان. من أبرز الأسئلة المطروحة في هذا السّياق هو: ما مدى تأثير النّمو العقلي على النّمو اللّغويّ؟ يُعتبر هذا التساؤل محورياً في دراسة تطور الاتصال البشري، حيث تُعد اللّغة الأداة التي نعبر من خلالها عن أفكارنا.

ومن الشائع أن الفكر يُشكل اللغة، لا سيما في المراحل المبكرة من نمو الإنسان. وتتضح العلاقة بين اللغة والفكر عندما يتمكن الطفل من تحديد فكرة معينة في ذهنه، فيقابلها عادة لفظ يرتبط بها ويعبر عنها. وبالمقابل، يمكن أن يستدعي اللفظ في ذهن الفكرة التي ارتبطت به نتيجة المواقف الحياتية المختلفة التي يمر بها الفرد، ف "الألفاظ تعدّ قوالب تحمل المعاني، والطفل كوّن في ذهنه فكرة ما يحتاج إلى اللفظ المعين لتثبيتها وتحديدتها"¹⁸ على سبيل المثال، الفكرة التي كوّنها الفرد عن الكرة أو الشجرة تنشأ من خلال تكوين صورة ذهنية ناتجة عن تحليل وتركيب المدركات الحسية، وهذه الصورة تحتاج إلى لغة لتحديد المفهوم وتثبيته. فاللغة ليست مجرد أصوات مسموعة، بل هي أداة تحمل معنى يدل على الأشياء والموضوعات. قيمة اللفظة تكمن في مدى وضوحها وانتشارها بين الناس، فالكلمة في اللغة تشبه الورقة النقدية في الاقتصاد؛ لا بد أن تدعمها قيمة حقيقية، مثل الذهب أو غيره من الموارد المتفق عليها. وفي حال غياب هذا الدعم، تصبح الورقة النقدية مجرد قصاصة عديمة القيمة، وكذلك اللفظة أو الكلمة، سواء كانت مكتوبة أم مسموعة، إذا لم تكن لها دلالة ومعنى واضح، فإنّها تفقد قيمتها في المجتمع، كما هو حال الورقة النقدية التي تخلو من الغطاء المالي، حيث يظل المحتوى الفكري للكلمات ملكاً خاصاً لمن يستخدمون اللغة ذاتها، على عكس الفكر المطلق الذي لا يعتمد على الكلمات ويُعتبر ملكاً للإنسانية بأكملها، كما ينمو التفكير بنمو العلاقات الاجتماعية؛ حيث يفكر الفرد بما يدركه من خلال الملاحظة والمشاهدة، بالإضافة إلى ما يسمعه من الآخرين، هذا التأثير بالآخرين يتم عبر اللغة، وبفضل هذا التأثير، يعبر الفرد عن أفكاره بشكل واضح "ومن ثمّ تصوير اللغة سبباً ونتيجة"¹⁹ كما أنّ الحوار والجدل يثيران التفكير وهو بدوره يُترجم عن طريق اللغة، كذلك يجدر بنا أن نشير إلى أنّ الكائنات الإنسانية قد تفكّر

بطرق لا تتضمّن بالضرورة لغة؛ فحينما يرسم الفنّان فإنّه يفكّر في صورة ألوان وأشكال ورسائل بصرية كما أنّ الانفعالات الإنسانيّة لا يمكن التعبير عنها أحيانا باللّغة، فتعجز وتفشل اللّغة -أحيانا- في التعبير عن الأفكار بشكل صحيح تماما فخلاصة الأمر أنّ التفكير يشكّل اللّغة، لأنّ التفكير يحدّد ما سوف يُقال وكيف يُقال، كما يمكننا القول بأنّ اللّغة تشكّل التفكير لأننا غالبا ما نستخدم اللّغة في عمليّات التفكير لدينا ونتناول أفكارنا في صورة لغويّة "ولشدة الارتباط بين هذين الجانبين من التطوّر يعتقد البعض أنّهما في الحقيقة موضوع أكاديمي واحد"²⁰ يُقال بشكل شائع عن العلاقة بين اللّغة والفكر إنّ "الكلمات هي رموز حسيّة تعبر عن الأفكار، وهذه الأفكار تمثل معناها المباشر، فاللّغة هي الأداة التي تنقل وتعبّر عن الفكر "اللّغة وثيقة الصّلة بالفكر فرويّة المكتوب باعث على التفكير، والتفكير يتبعه تعبير؛ أي تتبعه لغة، واللّغة هنا تصبح سببا ونتيجة للتّفكير في الوقت ذاته، ولكن لا ننسى أنّ التفكير هو الأساس الذي ينظّم اللّغة"²¹ وهذا يعني أنّ التفكير يعتبر عمليّات إدراكيّة تتمييز باستعمال رموز خاصّة، وهذه الرّموز (الألفاظ) هي التي يتعارف عليها النّاس؛ لكي تكون في مجموعها مفردات لغويّة تُستخدم في التفاهم بين المخاطبين وفقا لما يُسمّى لغة"²² وبالرّغم من أنّه يكاد أن يكون هناك اجماع واتّفاق حول العلاقة بين اللّغة والفكر، إلّا أنّ الدّراسات التي دارت في فلك هذه العلاقة تتأرجح بين قطبين متباعدين: التطابق والامتزاج التام من ناحية طبيعة هذه العلاقة، أو التباعد والانفصال من ناحية أخرى نستنتج أن:

- الفكر يصنع اللّغة، وهو يصنع من طرف اللّغة؛
- اللّغة أداة تواصل، ونقل الأفكار إلى الآخرين؛
- التفكير عمليّات إدراكيّة خاصيّتها رموز خاصّة.

يستهلّ صالح بلعيد كتابه "علم اللغة النفسي" بتعريف علم اللغة النفسي فهو ذلك العلم الذي يجمع بين اشكاليات وتعقيدات من اللغة وعلم النفس، ممّا يجعله فائق التعقيد والصّعوبة، وممّا يزيد احتمالات الشطط، فهو فرع يُسهّل عمليّة الاتصال الإنسانيّ في المجموعة اللّغويّة الواحدة، كما حدّد البروفيسور وضبط المصطلح في حدّ ذاته، حيث يعترف بوجود تداخل بينه وبين علم النفس اللّغويّ، لذلك نجده يقدّم أمثلة ويبيّن الفوارق الموجودة بين العلمين، ومن هنا ينبّها إلى قضية جوهريّة، ألا وهي قضية ضبط المصطلحات العلميّة، وما قد ينجم منها من قضايا وخيمة عند الباحث أو القارئ، كنا اهتمّ بتحديد خصائص هذا العلم ومجالاته وأهدافه... لينتقل بعدها إلى الحديث عن علم النفس بذكر أهم فروع؛ حيث يقسمها إلى قسمين، فروع نظريّة وأخرى تطبيقية أمّا بخصوص الأولى يندرج فيها علم النفس العام والاجتماعي والمرضي والفيسيولوجي، في حين تشمل الثانية علم النفس التربوي والعسكري والاداري...²³ ناقش البروفيسور صالح بلعيد أيضًا العلاقة بين اللسانيات وعلم النفس، والتي أسفرت عن مجموعة من المواضيع التي سبق وطرح بعضها في كتابه السابق "دروس في اللسانيات التطبيقية". تُعتبر مواضيع اللسانيات التطبيقية شاملة ومتنوعة، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أنّ اللسانيات النفسية تُعد جزءًا منها. ومن بين هذه المواضيع دراسة العلاقة بين اللغة والفكر، وآليات الحديث، وتشخيص اضطرابات الكلام، مع التركيز بشكل خاص على لغة الطفل، من حيث نموها وكيفية اكتسابها. تعود أهمية هذه المرحلة إلى دورها الحاسم في ضمان سلامة النطق اللغويّ خلال المراحل التأسيسية، حيث يكتسب الطفل اللغة المجتمعية بشكل صحيح إذا تلقى رعاية مناسبة، وخاصة الرعاية النفسية. إلى جانب ذلك، تناول البروفيسور بلعيد قضايا مهمة أثرت بشكل كبير في تعليم اللغات القومية وغير القومية، مثل نظريات التعلم النفسية

واللسانيّة، موضّحاً بذلك التداخل بين مواضيع العلوم المختلفة رغم تنوع تخصّصاتها²⁴ فبهذه الاسهامات قدّم جهوداً خدّم بها مجال اللّسانيات العامّة واللسانيات التطبيقية، خصوصاً موضوع تعليميّة اللّغات، مبدّداً بذلك مظاهر اللّبس في فهم الكثير من القضايا أو المصطلحات أو العلوم اللّغويّة، وأنّ كتابه "دروس في اللّسانيات التطبيقية" ما يزال يعود إليه الكثير من الطّلبة والباحثين؛ وهذا الإقبال يرجع إلى أهميّة المعارف التي يتضمّنها، إضافة إلى بساطة طرح الأفكار حول المواضيع، ممّا يُمكن الباحث أو القارئ من الفهم بشكل سريع كما أنّ كتاب "علم اللّغة النّفسي" لا يقلّ أهميّة عن الآخر، كونه يعالج قضايا لغويّة بالغة الأهميّة، كما يمكنّ طلبة علم النّفس من المادة اللّغويّة، وبكلّ ما يحيط بها من جوانبها اللّغويّة، إضافة إلى توفّره على معلومات مكنّ لأهل التخصّص الاعتماد عليها.

4. آراؤه في تعليميّة اللّغات: تعتبر المنظومة التربويّة الحجر الأساس لكلّ تطوّر وتقدّم، شرط انتهاز سياسة تربويّة تقوم على استراتيجيّة تربويّة واضحة المعالم يتمّ فيها الاهتمام بجميع المعطيات الرّئيسيّة: كالغايات والأهداف والمبادئ، إضافة إلى مراعاة الواقع الاجتماعيّ والفلسفة التي يقوم عليها، دون إهمال عنصر بالغ الأهميّة وهو تضافر الجهود من جميع أفراد المجتمع، كما تعدّ المدرسة الابتدائيّة اللّبنة الأولى من لبنات العمليّة التعليميّة التعلّميّة، لما لها من أهميّة في تطوير الفرد وتأهيله فهي قائدة النّهضة، ويطلق التربويّون مصطلح المدرسة للإشارة إلى "مكان يتم فيه تعليم المدرّس للتلاميذ مهارات بعينها، وتمثّل المدرسة المكان المناسب لعرض الدّروس وتحقيق المناقشات التربويّة والإرشادية"²⁵ والمدرسة أنشأها المجتمع قصد تعليم وتنمية شخصيّات الأفراد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء صالحين وفاعلين فيه، فهي الوكالة الاجتماعيّة الثّانيّة بعد الأسرة، لاكتساب اللّغة عند الطّفل، فالمدرسة هي

المؤسسة الخطيرة التي أنشأها المجتمع لتتولّى تربيّة نشئه الطّالع... أدّت اللّسانيات عامّة والتطبيقيّة بالخصوص دورا أساسيا في نشأة التعليميّة حيث أصبحت اللّسانيات التعليميّة التي كانت مبحثا من مباحث اللّسانيات التطبيقيّة علما مستقلا لذاته، له إطاره المعرفيّ الخاص به، ومنهجه النّابع من داخله إلى البحث في حلّ لمشكلة تعلّم اللّغة وتعليمها، ونظرا لأهميّة هذا الحقل المعرفي أعطى له البروفيسور أهميّة كبيرة ومساحة واسعة في مؤلّفاته وأعماله، وقد اخترنا البعض من القضايا التي ناقشها وطرح فيها أفكارا، تتمحور حول اللّسانيات التعليميّة، فسألنا الضّوء على كتابه المّعنون ب: "في قضايا التربيّة" فكلّمة التربيّة -في عمومها- تعني سيرورة متواصلة تستهدف تحقيق النّمو والاكتمال، باعتماد سلسلة من العمليّات يدرّب من خلالها الرّاشدون الصّغار؛ بغرض انماء عواندهم وتوجّهاتهم وتعيّل المعوّج في سلوكاتهم، وهذا للوصول بالتلميذ إلى حالات ادراك جادة؛ لتحقيق مزيد من التعديل والتحسين، لقد كثرت التعريفات في مفهوم وغرض وأهداف التربيّة، إلّا أنّها تشترك في أنّها كفايّة بشريّة وفعل يمارس، غرضها مساعدة الأفراد على اكتساب مجموعة من الاستعدادات التي يحتاجها في لاحق من الزّمن، وقع تركيز البروفيسور في هذه الأعمال التي قدّمها على التربيّة الموجهة للطفّل بغرض مساعدته على تبنّي مجموعة من الأفعال لضبط النّفس والاستعداد لمختلف المواقف، وأنّ التربيّة التي يقصدها هي تلك العمليّة التي تعمل على بناء المدركات والمهارات والاتّجاهات والقيم بهدف اتّخاذ قرارات، وتحسين الحياة الشّخصيّة والجسديّة التي يتطلّبها المجتمع²⁶ فركّز في هذا الكتاب على الاصلاحات التربويّة والكتاب المدرسيّ باعتبارها الرّكائز الأساسيّة للتّميّة البشريّة في الفعل التربويّ فالإصلاحات عماد التقويم والمعلّم مطبّق التقويم والكتاب معين المعرفة، فإذا تفاعلت كلّ هذه الأطراف تحصل عمليّة النّمو الاجتماعي وتتحسّن الأشياء

وتصبح صيرورة التّقدّم في وضع جيّد، لهذا استهل كتابه بطرح أفكار في الإصلاحات التّربويّة، حيث يرى أنّ الغرض منها هو اعداد الجيل القادم، كما تنظر إلى المتعلّم أنّه بشر وليس رقعا في الطّاولّة أو سجلا في الحضور وأنّ للمعلّم كلمة في أخذ القرار، وعلى الدّولة أن تُحفّز المتعلّمين من خلال تزويدهم بمعلومات حول النّجاح إلى أجزاء متعدّدة من المنهج، وضرورة تطوير المنظومة التّربويّة من خلال إعادة مراجعة المطويّات المدرسيّة وطرائق التّدريس²⁷ انتقل بعد ذلك إلى مناقشة أهمّ إصلاح أجرته الدّولة الجزائريّة، وهو اعتماد "التّدريس بالمقاربة بالكفاءات" تعد هذه السّياسة التّربويّة منهجاً ظهر في الولايات المتّحدة الأمريكيّة عام 1968 كرد فعل على الأساليب التّقليديّة في التّعليم، التي كانت تركز على تلقين المعارف وتخزينها في ذهن المتعلّم بشكل نمطي. وتعد المقاربة بالكفاءات تصوراً بيداغوجياً يهدف إلى تحقيق كفاءة معيّنة في نهاية أي نشاط أو مرحلة تعليميّة، وتوجيه استراتيجيات التّعليم والتّكوين في المدرسة من حيث طرائق التّدريس، الوسائل التّعليميّة، وأهداف التّعلم، بالإضافة إلى اختيار المحتويات وأساليب التّقييم وأدواته. تُعرف المقاربة بالكفاءات على أنّها "قدرة المتعلّم على تعبئة وإدماج المهارات والمعارف بشكل فعال، بما يمنح العمليّة التّعليميّة-التّعلميّة قيمة ومعنى"²⁸ فهي منهاج بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلّمين، والتحكّم فيها عند مواجهة التّحدّيات أو المشكلات في وضعيّات مختلفة، فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثّل في تكوين متعلّم لا يكتفي بتلقّي العلم واستهلاك المقرّرات، بل ينبغي أن يكون مفكراً وباحثاً ومنتجاً ومبدعاً، قادراً على تحمّل المسؤوليّة فاعلاً في حياته الفرديّة والجماعيّة، المقاربة بالكفاءات هي إطار شامل لهندسة منهاج متكامل وليست مجرد طريقة تّدريس. تهدف هذه المقاربة إلى تعليم عدة أنشطة رئيسيّة مثل القراءة والكتابة والتّعبير (الشّفوي والكتّابي). في نشاط التّعبير الكتابي يوجد

ما يسمّى بـ "نشاط الإدماج" وإنجاز المشاريع. يُعرّف نشاط الإدماج على أنّه "نشاط تقييمي يختتم به وحدة التعلّم، وهو فرصة لتقييم قدرة المتعلمين على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة خلال الأسبوع". يأتي هذا النشاط كمرحلة ختامية للوحدة، حيث يستغلّه المعلّم لتقييم مدى استيعاب التلاميذ لما تم تقديمه من معارف وخبرات. جوهر المقاربة بالكفاءات هو تكوين متعلم يتخطى حدود تلقّي المعرفة واستهلاك المقررات، ليصبح مفكراً وباحثاً ومبدعاً، قادراً على تحمل المسؤولية، وفاعلاً في حياته الشخصية. تُعد هذه المقاربة وسيلة لإعداد الدّروس والبرامج التكوينية بناءً على²⁹:

-التحليل الدقيق لوضعيّات العمل التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سيجدون أنفسهم فيها مستقبلاً يشكل أساساً هاماً في المقاربة بالكفاءات. هذا يشمل:

-تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات المرتبطة بها؛
-ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية؛
وقد تعددت الأسباب التي دفعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى تبني هذه المقاربة، من بينها:

-عدم قدرة البرامج المصممة وفق المقاربة بالأهداف على مواكبة التقدم العلمي الذي أحرزته التقنيات الحديثة في مجال الإعلام والاتصال؛
-التغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية التي شهدتها المجتمع الجزائري.
تجدر الإشارة إلى أن المقاربة بالكفاءات لا تمثل قطيعة أو معارضة للبيداغوجيا الكلاسيكية (المقاربة بالأهداف)، بل تُعد امتداداً لها مع تعديل إطارها المنهجي والعلمي.

1.4-خصائص المقاربة بالكفاءات: يهدف التدريس وفق المقاربة

بالكفاءات إلى جعل المعارف النظرية سلوكيات ملموسة، عن طريق جملة من التحولات والتحويلات البيداغوجية التي تعتبر ميزات خاصة، وتتمثل في:

-تفريد التعليم يشمل: تشجيع استقلالية المتعلم ومبادرته، مع التركيز على الفروق الفردية بين الطلاب؛

-قياس الأداء من خلال تقييم السلوكيات والأداءات بدلاً من التركيز فقط على المعارف النظرية؛

-تحرير المتعلم من القيود من خلال منح حرية أكبر له في تنظيم أنشطة التعلم وتقييم أدائه؛

-دمج المعلومات بهدف تنمية الكفاءات أو حل المشكلات في سياقات متنوعة؛

-تحويل المعارف وتوظيفها لمواجهة مواقف الحياة المختلفة بكفاءة، مما يعني استغلال المعارف المكتسبة بشكل فعال.

وهذا الأخير يعدّ من أبرز المواضيع التي تعالجها اللسانيات التعليمية؛ حيث يضع بين أيدينا مقالاً يصف فيه المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من خلال كتاب "إكزافيي، وجيرس" وذلك بدراسة المفاهيم الواردة فيه، كما يطرح مسألة تنظيم كيفية التعليم وفق هذه النظرية عن طريق العمل الفوجي؛ إذ من مزاياه تحفيز التلاميذ على البحث بأنفسهم، يجعلهم هذا البحث يقارنون بين تمثيلاتهم ويتعلمون التعاون، ويطوّرون استقلاليّتهم ومبادراتهم؛ لأنّ جوهر المقاربة بالكفاءات هو معرفة تأثير المرء في بيئته بفعالية وتعلّل وليس من باب المعرفة تنفيذ تقنيات، وذلك بالابتعاد عن دسّ المعلومات في أذهان المتعلمين بهدف استظهارها يوم الامتحان، ولا يستطيعون توظيفها بعد الامتحان، كما هو معروف، فإنّ المعلومات تتغيّر بتغيّر الزمن والمحيط، فإنّ المقاربة بالكفاءات

في الحقيقة هي تعلّم طريقة التفكير، وذلك بالتدريب على الطرائق الصحيحة والمنظمة³⁰ فالتنظيم أمر ضروري لما له من أبعاد يؤمل من خلالها تحقيق الجانب التربوي والنمو المعرفي لدى الفرد المتعلّم، كما أورد أيضا تقويما لطريقة المقاربة بالكفاءات من خلال الكتاب المدرسي "المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى - جذع مشترك أداب-" مبيّنا أهمّ الصّعوبات التي يواجهها الأستاذ في التدريس بالمقاربة الجديدة، ومدى استجابة مضمون البرنامج الجديد لتطلّعات التلاميذ ومتطلّباتهم البيداغوجيّة وذلك على أمل تشخيص النقص وإزاحته، من أجل تقديم مستوى تعليمي أحسن؛ حيث يقترح بعض الحلول للمعنيّين بالأمر؛ كمرعاة ميول التلاميذ بتقديم ما يلائمهم من المواد، ويتّفق مع غرائزهم ورغباتهم وبيئتهم واستعداداتهم وتنقيح محتويات البرنامج والتقليل من حجم كثافته، كإلغاء بعض النصوص المتشابهة، والسعي إلى توفير المراجع المناسبة، والإمكانات التي تتطلّبها المقاربة الجديدة تحقيقا للكفاءات المستهدفة³¹ وقد تناول بالدراسة المحاور الثلاثة للعمليّة التربويّة كالمعلّم، والمتعلّم والمنهاج:

أ- **ما يخصّ المعلّم:** ركّز صالح بلعيد على المعلّم، باعتباره العامل الأساسي في عمليّة تعليم/تعلّم، فإذا كان المعلّم على كفاءة تأتي المناهج والمقرّرات وطرائق التدريس ميسّرة سهلة بفضل مستعملها الكفاء (المعلّم) أمّا إذا كان رأس العمليّات (المعلّم) ضعيفا فلا يمكن أن تتجح المناهج ولا المقرّرات ولا طرائق التلقين أمامه، مهما كانت فالمعلّم في العمليّة التعليميّة هو الفعّال التربويّ الموصّل إلى الأدوات المعرفيّة، وإلى المناهج النّقديّة التي يعمل بها على إحداث التغيير والتنوير في المجتمع، ويعالج بها كلّ المستجدّات، فالمعلّم النّاجح لا تعجزه المستجدّات ولا طرائق التدريس، ولا التكيّف مع الآليات والمعلّم النّبيه يكون دائما ذات عاقلة مزوّدة بإرادة وقدرة على الاختيار والتكيّف³²

فالمطلوب من معلّم اللّغة العربيّة أن يتحكّك وبقوّة في الكفايات الخمس وهي: القراءة والمطالعة والكتابة (الخط والإملاء) والتعبير (الشّفوي والكتابي) والنحو والمحفوظات؛ لأنّ أداء المعلّم يجب أن يتوفّر فيه حدّ معيّن من الكفايات بشكل يحقّق له مستوى من الجودة والتميّز في العمليّة التعليميّة، وهذا يعني أنّ أداء التدريس يمكن تميّته وتقويمه في ضوء تلك الكفايات، وأن يكون المعلّم على دراية بتطبيق آلياتها الإجرائيّة في الدّروس التي يلقي بها تلامذته، باعتباره ناقلاً للمعرفة، ومدير وموجّه للنشاط التعليميين ومصمّم لمهامّ التعلّم ومصدر لعمليّة التدريب على التعلّم³³ وإذا تجاوزنا الكفايات علينا التذكير بأهم نقطة يجب أن يعتمد عليها المعلّم في معلوماته وهي التسلّح بعلم اللّسانيات، والذي يفتح له باب تعليم وتعلّم العربيّة وثقافتها بإتقان؛ لأنّ اللّسانيات تستعين بعلم اللّغة التطبيقيّ الذي هو ميدان خاصّ بتعلّم اللّغات ببُسر، وهو الذي يجيب بقوّة، عن: ماذا نعلّم؟ كيف نعلّم؟ وعن طريق التحكّم في اللّسانيات تزول الكثير من القضايا العالقة في صعوبات تلقين العربيّة؛ باتّباع خصائص المنهج التطبيقيّ الراميّة إلى اعتماد النّفعيّة والانتقائيّة والفعاليّة ودراسة مختلف التداخلات³⁴ فمن خلال هذا يتّضح أنّ البروفيسور صالح بلعيد يذكر المواصفات التي يجب أن يتحلّى بها المعلّم المنشود حتى يتسنى له أداء مهامه التعليميّة على أكمل وجه أمام تلامذته؛ لأنّهم يستمدّون العلم منه، وخاصّة في ما يخصّ اكتساب الملكة اللّغويّة السليمة، بالنسبة للطور الابتدائي، ولا يكتفي عند هذا الحد عند الحديث عن المعلّم، بل يتعدّاه إلى وضع بعض الأسس العلميّة التي يرى ضروريّتها بالنسبة لمدرّس اللّغة العربيّة، وما يجب أن يعلمه، هذه الأسس هي التي تجعله ناجحاً في ميدانه:

أ-1- امتلاك الملكة اللّغويّة الأصليّة: يُعتبر، وفقاً لابن خلدون، صفة راسخة في نفس الإنسان تُمكنه من أداء الأعمال المرتبطة بها. فالإنسان مُهيأ

لاكتساب هذه الملكات، حيث يوضح ابن خلدون أنّ "الملكات هي صفات للنفس وألوان، ولا يمكن أن تتراحم دفعة واحدة. من كان على الفطرة يكون أكثر قبولاً لهذه الملكات وأفضل استعداداً للحصول عليها"³⁵ فكّما اكتسبت الملكة بالفطرة كانت أسهل من تعلّمها، ومصطلح الملكة اللّغويّة كثير التردّد على السّنة الباحثين والدّارسين القدامى منهم والمحدثون، وتعنى التزوّد بالمهارات اللّغويّة التي تجعل الفرد قادراً على فهم طبيعة اللّغة والقواعد التي تضبطها والنّظام الذي يحكم ظواهرها، إضافة إلى الخصائص التي تميّز مكوّناتها الصّوتية والتركيبية والدّلالية والصّرفيّة... فالكفاية تعني مجموعة المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم، أو النّظام النّحوي الموجود تقديريّاً في كلّ دماغ، أو هي جملة القواعد اللّغويّة المستودعة في ذهن المتكلّم، القدرة التي تتكوّن لدى الفرد المتكلّم، وتمكّنه من الاتيان بعدد لا متناه من الجمل -لكنّها الجمل الصّحيحة نحويّاً- في المناسبات المختلفة وفهمها، فهي معرفة ضمنيّة باللّغة أي معرفة لاشعوريّة بقوانين اللّغة، فالملكة اللّغويّة -إذا- موجودة في الدّماغ ف "الدّراسة المجرّدة لحالات ملكة اللّغة يجب أن تصوغ خواص تقوم بشرحها نظريّة الدّماغ"³⁶ فهي باطنية وهذه الكفاية ينطبع عليها الإنسان منذ نعومة أظافره، وتكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بقواعد اللّغة وخلال مرحلة اكتسابه اللّغة فالكفاءة تتحقّق من خلال إخراجها من القوّة والكمون إلى الفعل والتحقّق، فهو ما يتحدّث به الفرد بالفعل أو "الممارسة الفعلية والآنية لهذه الملكة، وإخراج لنظامها اللّغويّ الضّماني من حيّزه اللاّشعوري إلى الحيّز الإدراكي الفعّال"³⁷ كما تعني الملكة المعرفة اللّغويّة التي من مكوّناتها معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة وقواعد تحويل الجملة من صيغة إلى أخرى كالتحويل من صيغة الماضي إلى المضارع، أو من المفرد إلى الجمع، فللجمل معنى خاصّاً تحدّده القواعد اللّغويّة، وكلّ من يمتلك لغة معيّنة اكتسب في ذاته -وبصورة ما- قواعد تحدّد

الشّكل الصّوتي للجملة ومحتواها الدّلالي الخاص فقد طوّر لغته من الحالة الصّفريّة الأولى إلى مرحلة الاستقرار، فالأداء الكلامي انعكاس مباشر للكفائيّة اللّغويّة فالكفائيّة هي ما يستطيع المتكلّم أن يعرفه بوضوح، وهي ما يجري من عمليّات في العمق، أو ما سمّاه تشومسكي بالبنية العميقة فيقصد بالكفائيّة اللّغويّة في مجال الحديث عن اللّغة الأولى أنّ الفرد يعرف النّظام الذي يحكم لغته، ويطبّقه بدون انتباه مقصود له أو تفكير واع به، إضافة إلى قدرته على التقاط المعاني اللّغويّة والعقليّة والوجدانيّة... التي تصحب الأشكال اللّغويّة المختلفة والأداء هو ما يستطيع المتكلّم أن يفعله وهو ما يظهر على السّطح أو البنية السّطحيّة، والملكة هي التي تقود عمليّة الأداء الكلامي، فهما وجهان لإنجاز الفعل اللّساني، فتعتبر الكفاءة المحرّك الفعلي للكلام، أو نظام تحتي يتواجد خلف السّلوّك الفعلي، والأداء هو ذلك السّلوّك الفعلي، أي استعمال اللّغة. فالطّفل -حسب تشومسكي- يولد دون لغة محدّدة بعينها وسمّى هذه المرحلة ب(الحالة الصّفريّة الأولى The initial zero state) ومع ذلك يمتلك الطّفل نحوًا كليًا يمكنه من تعلم أي لغة يتعرض لها. ثم ينتقل الطّفل مع تقدّم سنه عبر سلسلة من المراحل المتعاقبة حتى يصل إلى (مرحلة الاستقرار "The Steady state")³⁸ ففي اللّغة جانبان؛ جانب فطري، يولد الطّفل وبدماغه جهاز اكتساب اللّغة، وجانب تقليدي يكتسبه الفرد ينمو ويتطوّر فامتلاك الملكة اللّغويّة الأصليّة يعني ضرورة امتلاك الأرضيّة المعرفيّة اللّغويّة التي يستعملها في مختلف المقامات والسيّاقات؛ أي إتقان اللّغة العربيّة واتّخاذها أساسا في جميع مجالات الفكر والثّقافة والعمل، فلا بدّ أن يمتلك المعلّم المعارف والقيم والمهارات؛ أي يكون له اطلاع واسع لإحداث التغيير في المتلقّي؛ لأنّه ينمي الجانب الإنساني في الطّفل قبل كلّ شيء، لذلك يرى البروفيسور صالح بلعيد أنّ مدرّس اللّغة العربيّة عليه أن يستثمر سليقيًا اللّغة العربيّة، وذلك بالاعتماد

على العلوم اللسانية الحديثة من حيث أصواتها وتركيبها والكشف عن خصائصها العامة في تيسير تعلّمها³⁹ فيسعى معلّم اللغة العربية لتيسير وتسهيل طرق تدريس اللغة.

أ-2- ملكة تعليم اللغة: وهي الهدف الأسمى للمعلّم، ويرى البروفيسور صالح بلعيد أن يكون المعلّم على دراية بأهم الطرائق وتقنيات التلقين الحديثة؛ لأنّ الطرائق التربوية المستعملة حالياً لا تفي بالغرض، ومعلّم اللغة العربية عادة يتلقّى نظريات ويتشبع بها، ولم تكن له دراية تامّة بالنظريات الحديثة لافتقاره للدراسات اللسانية التربوية ولنتائجها، لهذا يقترح الاستفادة مدرّس اللغة العربية من علم اللغة التطبيقي؛ لأنّه من أهداف البراغماييّة * كما يعمل على المزاوجة بين المعطيات اللسانية ومعطيات سيكولوجيّة التعلّم والطرائق الخاصّة في التدريس؛ لأنّ من مبادئ أيضاً الاستفادة من مشارب مختلفة، كما يسعى ضمن مجموعة مترابطة المراحل لتبليغ الدرس للتلميذ بالتنوّع في هذا المجال.

أ-3- أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان: مشكلتنا في هذا المقام تكمن في تجاهل بعض المعلّمين للتراث العلمي العربي في ميدان اللغة، إضافة إلى نقص الدراسات الموضوعيّة للظواهر اللسانية العامّة؛ للكشف عن أسرار النظام المتواضع عليه، وكيفية تأديّة المتعلّمين له، فماذا يقال عن الكثير من معلّمي اللغة العربية الذين تغيب عنهم أدنى المعلومات في هذا المجال، ومن هنا يطالب البروفيسور صالح بلعيد المعلّم أن يلمّ بما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص؛ حتى يحصل على تصوّر صحيح للغة العربية يساعد في ضبط تعلّمها⁴⁰ فهذه هي العموميّات التي يجب أن يلمّ بها معلّم أو مدرّس اللغة العربية، كما أنّه مطالب اليوم أيضاً أن يكون على دراية بأهم النظريات التعليميّة الحديثة، خاصّة في مجال تعليميّة اللغات، كما يجب أن يستفيد من أهم بنودها حتى تكون له مردوديّة أثناء قيامه بالعملية التعليميّة، كما

يجب عليه -أيضا- أن يتحلّى بفنّيّات التدريس؛ كالذّوافع والمثيرات وإشعار التلاميذ بالثّقة والنّجاح، وإعطائهم الحرّيّة ومراعاة الفروق الفرديّة...

ب- **ما يتعلّق بالكتاب المدرسيّ:** يمثّل الكتاب المدرسي الوسيط الحامل للمادة التعليميّة للمعلّم والمتعلّم على السّواء، وهو مرجع مهمّ يعتمد عليه المعلّم؛ لأنّه الإطار المرجعيّ الرّئيسيّ الذي يستند إليه في العمليّة التربويّة، ممّا يجعله وسيلة تعليميّة أساسيّة تهدف إلى تحقيق ثلاث وظائف جوهريّة هي: التبادل التّأثير، والتّبليغ، حيث يقوم على تبادل المعارف بين المعلّم والتّلاميذ، كما يُحاول الأستاذ التّأثير في تلاميذه، بالإضافة إلى العمليّة التّبليغيّة، تغيّرت النّظرة إلى الكتاب المدرسي نتيجة لتغيّر أساليب التّعليم والتّعلّم في الفصول الدّراسيّة. كما تحولت مكانة الكتاب المدرسي خلال الحصة الدّراسيّة مع التّحولات الجذريّة والعميقة التي شهدتها المناهج التربويّة وطرق التدريس. فقد انتقل مفهوم الكتاب المدرسي من كونه مجرد وسيلة تعرض بشكل منظم المفاهيم الأساسيّة المراد تدريسها عبر نصوص تلخص المادة الدّراسيّة، إلى مفهوم حديث يعتبر مجموعة من الوثائق المختارة والمعدة للتحليل داخل القسم. ومن بين تعريفات الكتاب المدرسي، يُعرّف بأنّه "أداة مهيكلة تهدف إلى الاندماج في مسار تعليمي، بهدف تحسين فعاليّته وكفاءته"⁴¹ كما عُرف أيضًا أنّه "الوعاء الذي يحتوي على المادة التعليميّة الذي يفترض فيها أنّها الأداة -أو إحدى الأدوات على الأقل- التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدّد سلفا، وهو المرجع الأساس الذي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر، فضلا عن أنّه -أي الكتاب- هو الأساس الذي يستند إليه المدرّس في إعداد دروسه، قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدّراسة"⁴² كما عُرف الكتاب المدرسي استنادا إلى أهميّة محتواه، باعتباره "ركيزة أساسيّة للمدرّس في العمليّة التعليميّة؛ فهو يفسّر الخطوط للمادة الدّراسيّة

وطرق تدريسها، ويتضمن أيضاً المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها لجميع التلاميذ⁴³ فالكتاب المدرسي يستعمله التلميذ خارج حجرة الدرس (في للتوسع والمراجعة، فهو -إذا- كتاب مرجع، وليس فقط وسيلة تعليمية كم يُعتبر وسيلة مساعدة للمعلم في تحضير الدرس وتنشيط القسم، كما أكدت التعريفات على مدى أهمية الكتاب من بين الوسائل التعليمية؛ فهو القلب النابض للعملية التعليمية؛ ومن أهم الوسائل التعليمية استعمالاً في المؤسسات التربوية، فهو لب العملية التعليمية التعليمية التي يضبط المعارف التي يتعلمها التلميذ، أو حجر الزاوية في عملية التعليم، إذ تعتمد عليه المواد الدراسية في مختلف مراحل التعليم، فيفسر المادة الدراسية وطرق تدريسها، فضلاً عن احتوائه على مجموعة من المفاهيم والأفكار والقيم والمهارات، التي يجب إيصالها للتلاميذ، فالكتاب المدرسي يبقى المصدر الأساسي لتحقيق أهداف المنهج، وهو الوسيلة الرسمية والأساسية للعمل التربوي فتطوير الكتاب المدرسي من تطوير المناهج، ورغم التطوير السريع في مجال تقنية التعليم إلا أن الكتاب المدرسي مازال أهم الوسائل التعليمية الواجب الاعتناء والاهتمام بها، فلا بد من بذل المزيد من الجهد في سبيل تطويره على أسس تربوية وعلمية سليمة، فتكاد تتفق أغلب تعاريف الكتاب المدرسي على أنه الوعاء الذي يشتمل على المادة التعليمية التعليمية من قيم ومعارف ومهارات فهو "مجموع الكتب الموجهة لخدمة مقررات دراسية معينة؛ حيث تحتوي على الحقائق الأساسية التي استمدت من مجالاتها لتكوين الرصيد المعرفي هدف هذه الكتب تعليمي في مقامها الأول كما تتفاوت مستويات المعالجة فيها بما يتناسب ومستويات المتدرسين [...] يركز كل كتاب على وحدات موضوعية معينة يغطيها منهج دراسي معين... والكتاب المدرسي أيضاً مرجع القياس بالنسبة لكل من الأستاذ والتلميذ، بمعنى أنه

يتضمّن الحقائق والمعارف والمعلومات والنظريات المرغوب في دراستها، بما يجعلها مناط الحكم التقويمي للأستاذ على التلميذ، فهو يتوافق مع طبيعة نظمنا الدّراسيّة... وسيلة مفيدة في يد التلميذ يستفيد منها في استرجاع دروسه واستذكار ما فاتته منها، كما يسهم في توسيع ثقافتهم وتنميتها" ⁴⁴ ويضمّ الكتاب المدرسي جميع الوثائق المستعملة في العمليّة التعليميّة التعليميّة؛ بما فيها كتب التمارين والتطبيقات وكتب القراءة فالكاتب المدرسي أداة ووسيط ديداكتيكي، فيعدّ "تجسيدا لفكرة -كثيرا ما نجهلها- مفاد ذلك أن الميادين المعرفيّة في واقعنا لا تتجاوز كونها مجالات للتطبيق اللّغوي، والتي تعدّ الأفضل لتدريب المهارات اللّغويّة المختلفة، وخاصّة مهارة القراءة. لا ينبغي أن تطغى وسائل تعليميّة حديثة مثل الأفلام المتحركة أو الثّابتة، أو التسجيلات أو النماذج على دور الكتاب المدرسي في عمليّة التعليم، فهو يُعتبر ركنا أساسيا من أركان هذه العمليّة وليس مجرد وسيلة مساعدة. في هذا العصر الذي يُعرف بتفجر المعلومات وانتشار التعليم، تبقى الكلمة المطبوعة الأكثر تأثيرا واستمراريّة في ذهن المتعلم، حيث تتيح له الرّجوع إليها في أي وقت لاسترجاع الدّروس" ⁴⁵ فالكاتب المدرسي محور العمليّة التعليميّة التعليميّة، فينصبّ الحديث في هذا المجال على الدّور الذي يجب أن يلعبه الكتاب المدرسيّ في تعليم اللّغة العربيّة في مضمون، لمواجهة التحدّيات المعاصرة، ومواكبة متطلّبات الواقع بمراعاة التغيّرات المستمرة التي تعرفها العلوم ووسائل الاتّصال من مسيرات جبّارة وفتح عظيم، وتطوّر مدهش لدرجة الدّهول، وما يجب أن يكون عليه فكر تلميذ القرن الواحد والعشرين باعتبار مضمون الكتاب وما يعكسه من قيمة فكرية، أكثر من هيكلته الخارجيّة أو تقنياته الطّباعيّة، إلى جانب كون الكتاب مصدرا للمعرفة مقارنة بالوسائل التكنولوجيّة الحديثة ⁴⁶ كما أنّه المصدر المنظّم الذي يحتوي على المعارف والمعلومات المراد توصيلها للتلميذ، فضلا عن أنّه

يعدّ من وسائل الاتّصال المباشر بين المعلّم والمتعلّم، وتسهم في تهيئة بيئة تعليميّة خصبة وإيجابية قائمة على الحيويّة والتفاعل، إذا استخدم الاستخدام الأمثل الذي يتناسب مع الأهداف التربويّة والمحتوى والوسائل التعليميّة وأساليب التقويم، فالكتاب المدرسي عنده وسيلة تضمّ بكيفيّة منظّمة المواد ومنهجيّة الدّرس والرّسومات والصّور، كما يعتبر من الوسائط الأساسيّة لتلقّي المعارف ويعتبره البعض جوهر العمليّة التربويّة؛ لأنّه يحدّد المعلومات التي ستدرّس للتلميذ كما وكيفا وسلطة عمليّة علميّة لا يتطرق إليها الخطأ والشكّ، وتكمن أهميّته في مراعاته البعد الزّماني لشخصيّة المتعلّم، والبعد المكاني للمتعلّم، كما يراعي أيضا شروط التعلّم الحسيّة والعقليّة والوجدانيّة، يهتمّ بالكيف من أجل ضبط الكمّ المعرفي ويحدّد للمدرّسين ما ينبغي تدريسه، ويلزم التلميذ، خلال مراحل تدرسه⁴⁷ فيعدّ الكتاب المدرسي ركنا من الأركان الأساسيّة في العمليّة التربويّة التعليميّة/ التعلّميّة، وعنصرا أصيلا في مناهجها ومن أهم وسائلها، لذا يذكّر البروفيسور أول الأمر بمجموعة من الأركان التي يرى ضرورة تواجدها في الكتاب الموجّه للتلميذ الذي يعيش في القرن الواحد والعشرين، وهي:

- 60% من محتواه يكون من المواد العلميّة: يجب أن يحتوي الكتاب على مجموعة واسعة من المواد العلميّة، إذ إنّنا نعيش في عصر يتصف بالشّباب الرّحالة الذين ينتقلون يوميّا على الطّريق السّريع للمعلومات. سيتعرضون لتدفق هائل من الأفكار والمفاهيم، لذا يتعين على المدرسة الاستفادة القصوى من الثّقافة السّائدة اليوم من أجل إعداد كتاب يتناسب مع احتياجات هذا الجيل. كما ينبغي عليها تحسين مظهر الكتاب وتعزيزه وترويجه. وأظهرت الدّراسات التي أجراها رجال الأعمال وعلماء الاجتماع وخبراء الدّراسات المستقبلية أن التلاميذ يحتاجون إلى المعارف والمهارات وأنماط السلوك المثاليّة لتحقيق مستقبل أفضل. ومن بين هذه المعارف، ضرورة إتقان الرّياضيات، والمنطق

ومهارات التفكير، والتعليم الوظيفي والعملية، وفهم مبادئ الإحصاء⁴⁸ فاحتواء الكتاب على المواد العلمية أمر ضروري؛

- جزء معتبر من الأخلاق والقيم: تعتبر القيم معتقدات الشخص، وهي الميزان الذي تزن به الأشياء بالصواب أو الخطأ، بالخير أو الشر، كما تحدّد قيم الشعب وتضعه في المكان اللائق به وبدون قيم لا يكون الإنسان كاملاً ولا يبشّر بالاطمئنان لذلك لا بد أن يحتوي الكتاب المدرسي على مواصفات تروم إلى ترسيخ التربية على القيم والأخلاق من مثل: احترام الدين الإسلامي والمقتضيات المتضمنة في قانون الأسرة والتفتح الفكري على قضايا الوطن؛

- جزء من المواطنة والتاريخ: إنّ المواطنة قيمة أخلاقية لا تكتسب بالوراثة فهي صيرورة تاريخية من التفاعلات اليومية، تُكتسب بالتربية والتعليم والتكوين والتأهيل، بدءاً من الأسرة إلى المدرسة التي تزيدها صقلاً ونضجاً واكتمالاً؛ بتعميق المفهوم الأخلاقي للمواطنة، وكان على المدرسة أن تُعلّم التلميذ مفهوم القانون والمرافق العامة، والمنازعات العامة، والفرق بين السلطات الثلاث... كما تفتح عقل التلميذ على محيطه العام، وتعزّز ذلك بأساسيات للحياة، بما يديره العصر من تكنولوجيا، وتعرّفه بالمجالس المحلية والانتخابات وبحقوق الإنسان، وغرس أدب الاختلاف فيه... إلى جانب فهم التاريخ والشؤون الدولية والانضباط، وتجعل المسؤولية والاعتزاز بالمواطنة ومعرفة مسؤوليات الفرد في مجتمع ديمقراطي "فهذا الجانب ككلّ يجب أن يسانده الكتاب المدرسي الذي عليه أن يحمل قيم المواطنة التي تتبعها الديمقراطية في بعدها العام ويعمل على غرسها في التلميذ"⁴⁹ فالمدرسة ليست لتعليم القراءة والحساب فحسب، بل لتعزيز الانتماء للوطن.

من خلال هذه المضامين الثلاثة، وانطلاقاً من قضايا العولمة التي تدير علينا الوسائل المعاصرة والتي تتدفّق بالكثير من المعلومات، وما أفرزت عنه

التطورات التكنولوجية والاسناد الاليكتروني، والانتشار السريع لكل الوسائط الرقمية الجديدة، يرى صالح بلعيد أنّ الكتاب المنشود في القرن الواحد والعشرين -على عمومه- وفي جميع اللغات والحضارات، يجب أن يكن الكترونيًا، كما يكون في صورة الكتاب الممغنط، فهو عمليّ من وجهة نظر تكنولوجية سهل الاستعمال وغير مكلف، يحمل معلومات مدمجة تجعل المستعمل يستفيد منها سلفًا، ويحمل برامج حسب عمر المتعلّم، يسألها وتجييه يراعي الأبعاد الفكرية والحضارية والدينية لكل الشعوب، كما يجب أن يكون جذابًا من الناحية الشكلية، ينتقل من العانقية إلى العقلانية، وما يجعله جذابًا هو أصالته؛ أي أنّه يختلف عن أي كتاب آخر، ينشد المواطنة ويعمل على تأسيس مدرسة الغد بمضمون القرن الواحد والعشرين، أي يمزج أو يزوج بين الأصالة والحضارة "كما يجعل متلقّيه يواجه واقعا عن طريق اشراكه في تقديم الحلول، ويدمج ثقافة السوق والبورصة في عمليات التعلّم ويراعي روح التحبيب والترغيب والتعايش وحق الاختلاف"⁵⁰ فلبروفيسور صالح بلعيد نظرة ثاقبة نحو المستقبل؛ لأنّه يدعو إلى تطوير الكتاب المدرسيّ من حيث الشكل والمضمون بفنية مواكبة التطورات التكنولوجية وذهنية الطفل أو التلميذ المتعلّم في حقبة من الزمن وذلك بإقامة استراتيجية وطنية لخدمة الكتاب المدرسي، واعتماد خطط منسقة لضمان حمايته وتدعيمه، من قبل المعلمين المهرة، والباحثين المختصين وهم اللسانيون الذين اضطلعوا بمهمة التعليم؛

ت-ما يتعلّق بالقاموس المدرسي: الإنسان كائن ذكيّ، إلّا أنّه غير قادر على حفظ وتخزين كلّ الثروة اللغوية، فكثيرا ما يتعامل مع كلمات ومفردات يجهل معناها خصوصا الأطفال المتمدرسون في المرحلة الابتدائية، لذلك يجد نفسه بحاجة ماسة للاستعانة بالقاموس، لذا يعتبر هذا الأخير من أهمّ الوسائل التعليمية التي تسهم في إعداد المتعلّم وإثراء رصيده اللغويّ ومعارفه العلمية

والثقافيّة، كما يعتبر أحد الأركان الأساسيّة للمنهاج الدّراسي إلّا أنّ المصطلح متذبذب، فالكثير من الباحثين يخلطون بين القاموس والمعجم لذلك نجد البروفيسور صالح بلعيد يتناول قضية المصطلح، ويوضّحه بدقّة، فيقول: "هناك من يفرّق -وهذا هو الصّواب- بين المعجم، ويقابله بالفرنسيّة (Le Lexique) الذي يعني المتن العام للغة دون تخصيص، كأن نقول معجم اللّغة العربيّة وبين القاموس، ويقابله بالفرنسيّة (Le dictionnaire) الذي هو المعجم الخاص يتناول اختصاصا محدّدا، أو مادة معيّنة، كأن نقول: القاموس المدرسي، وحين نتحدّث عن معجم وُضِع لغرض تعليمي ويستهدف مجموعة خاصّة من هم المتمدرسون فقط، وقد يكون هو المعجم، ولكن حين نقول قاموس مصطلحات الفيزياء، فلا يطلق عليها معجم الفيزياء؛ لأنّنا دقّقنا أكثر وضيّقنا الاختصاص"⁵¹ فالقاموس وهو خاص يعتبر نموذجا تطبيقيا للمعجم وهو عام والقاموس/المعجم هو ذلك الكتاب الذي يضم مجموعة من الألفاظ المنتقاة المصنّفة والمرتبّبة وفق طريقة معيّنة، يعتمد عليه المتعلّم في شرح وتفسير الكلمات وتحديد معانيها اللّغويّة يعرف البروفيسور صالح بلعيد القاموس المدرسي أنّه: "ذلك الكتاب/المعجم المختصّ الذي يحمل المصطلحات التربيّة التي يستعملها المعلّم والمتعلّم في اختصاص علوم التربيّة وعلم النّفس، وهذه المصطلحات تنتمي إلى ميدان خاص، وإن كانت لا تقدّم قواسم مشتركة في دلالاتها مع العلوم الأخرى، إلّا أنّها تأخذ صفة التخصّص في مجال التربيّة وعلم النّفس"⁵² فالقاموس المدرسيّ -إذا- أداة تجيب المعلّم والمتعلّم عن انشغالاته العلميّة والتربيّة، كما تعمل على حلّ تلك المشكلات التي يصادفها التلميذ في فهم اللّغة أو فهم الكلمات والعبارات؛

ث- بين المعجم والقاموس المدرسيّ: لاشكّ أنّ هناك بعض التداخل بين المعاجم بل إنّها تحمل بعضها البعض، لكن هناك بعض الصّفات المميّزة لكلّ

منهما فيعتبر المعجم اللغوي/اللساني هو مجموع الوحدات المتداولة والمحتملة بما فيها الانتاجية اللغوية، التي يوظفها الإنسان في تعلّمه وتواصله والتعبير عن ذاته وعن عالمه الخارجي، وأمّا المدرسي، فهو "تشمل مجموعة الوحدات المعجمية المستخدمة فعلياً في الكتب المدرسية في كل مستوى محدد، وذلك ضمن السياق التعليمي، حيث تتضمن ما تحمله القصص والروايات والخرافات الموجهة للمتعلمين"⁵³ وبهذا يكون البروفيسور صالح بلعيد قد أوضح الفروق الموجودة بين المعجم العام والقاموس المدرسي حتى يتسنى للباحث التمييز بينهما؛

ج- القاموس المدرسي المنشود: يرى البروفيسور صالح بلعيد أنّ القاموس المدرسي موجود بشكل من الأشكال، ونشهد إرهاباته، إلّا أنّه يعاني أزمة متعدّدة الجوانب، تتمثّل بعضها في غياب معطيات صوتية وصرفية وتركيبية ونقص استخدام الصّور والرّموز والرّسومات والإحالات، حيث حصر القاموس المدرسي مادته في شرح المفردات، وأحياناً يطرح الضّد ولا يذهب أبعد من هذا في ضلّ غياب الاعتماد على نظرية لسانية ما، وعدم تدرّج القاموس المدرسي بحسب السنّ والمستوى الدّراسي للمتعلم... ويضاف إلى ذلك عدم توظيف السياقات اللغوية المختلفة، وانشطار المعجم المدرسي بين المدرسانية واللسانية وعدم وجود معجم مدرسي مستقلّ عن كتب اللغة وعدم ظهور صناعة المعجم المدرسي في التّأليف المدرسي، وعدم الوعي بأهمية مضمون القاموس المدرسي... وعلى ضوء هذه المحدّدات يقترح البروفيسور أنّ مواصفات لا بدّ من توفّرها في القاموس المدرسي، تحقّق مستوى الجودة لهذا الأخير وذلك عن طريق: إهمال المهجور وتجنّب الترادف وإقامة عمليّات اسناد الألفاظ... وتنويع الدّخلات داخل الصّفحة ومراعاة طريقة مناسبة للسنّ والمستوى العلميّ في شرح الدّخلات اللسانية، واحتوائه على الكلمات والمصطلحات المعاصرة

والبحث عن الكلمة كما تُكتب، واعتماد طريقة الترتيب الأببائي دون العودة إلى الجذور وانطلاقاً من ضرورات العصر وحاجة الباحثين، يتطلّب العمل على إعداد قاموس عربيّ مدرسيّ عصريّ يواكب النّهضة المعاصرة، وفي هذا الخصم يرى البروفيسور أنّه لا مندوحة لنا من وضع معايير علميّة أخرى للمتّن اللّغويّ، من مثل⁵⁴:

- اعتماد نظريّة لسانيّة تحتوي على القاموس المدرسي، نظريّة تتغذى بالمقاربات والمفاهيم اللّسانية الحديثة، وتعتمد معرفة واسعة ومنهجاً متجذراً يراعي الخصوصيّات اللّغويّة؛

- اعتماد الشّواهد القديمة والحديثة، ومحاولة تحيين مدلول بعضها بما يوافق المعطيات اللّغويّة المعاصرة؛

- وضع قاموس مناسب لكلّ مستوى دراسي، ينطلق من النّظام الكلامي والسّياق لتحديد الدّلالة لمضامين الإشارات اللّغويّة، واعتماد التسجيل الواقعي ووضع مقياس التّواتر والتّوزيع والشّيوخ؛

- اعتماد الرّصيد اللّغويّ الشّامل من المنطوق والمرئي، ومن واقع الحياة التّربويّة ومن الكتب المدرسيّة، ومن لغة القصص والحكايات؛

- ضرورة ورود الكلمات والأساليب والأمثال التي يستعملها الطّفل باستمرار والإكثار من الأمثلة المستوحاة من واقع التلميذ ومحيطه، ليؤدّي القاموس دوره التّعليمي والتّربوي في تعليم الصّغار وتأهيلهم؛

- ضرورة تعميق اعتزاز التلاميذ بلغتهم وبقواميسها الحاملة للمخزون اللّغويّ الكبير وتعزيز رغبة التلاميذ في تعلّم العربيّة وتحببها إليهم، من خلال الفعاليات والنّشاطات المتنوّعة، وتبصيرهم بأهميّة اللّغة العربيّة في مستقبلهم العلمي والمهني في مجالات العمل كافة؛

-إجراء المزيد من الدراسات عن الرّصيد اللّغويّ، أو الثّروة اللّغويّة للتّلاميذ واستثمار الرّصيد اللّغويّ الذي تبنته الاسكو (Alesco) (المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم) وتحديثه بهدف ضبط المفردات والتراكيب اللّغويّة التي يحتاج إليها التلميذ ومؤلفو الكتب المدرسيّة؛

-اعتماد الخطط والبرامج والأنشطة التي تجعل من المدرسة وما تقدّمه من كتب مركز إشعاع في البيئة، أو في المحيط الذي توجد فيه؛

-ضرورة تولّي تأليف المعاجم التّربويّة فريق من المختصّين والتّربويّين والنّفسيّين والمعلّمين، وفق معايير علميّة تراثيّة توضع لهذا الغرض؛

-ضمان توافر السّلامات الخمس في المعجم المدرسي، وهي السّلامة العلميّة والفكريّة واللّغويّة والتّربويّة والفنيّة؛

-بذل المزيد من العناية لصناعة المعاجم وإخراجها، طباعة وتبويباً وصوراً وألواناً وحروفاً وورقاً وغلافاً معتبراً، وتشجيع التّلاميذ على المطالعة الخارجيّة واستعمال المعاجم لفهم الألفاظ والأساليب وتشجيع فتح المكتبات على مستوى القرى والأحياء وتزويدها بمختلف الكتب وتفضيل استخدام مواقع الأنترنت للبحث في موضوع من الموضوعات.

5. خاتمة: نستخلص أنّ صالح بلعيد أولى أهميّة لتعليميّة اللّغات، وذلك ب: -تطرّقه إلى أهمّ الجوانب التي تمسّ اللّسانيات التعليميّة بدءاً من المحتوى إلى المعلّم، حتى ينتهي عند الكتاب قصد رفع وتحسين المستوى التعليمي وخدمة اللّغة العربيّة على أكمل وجه؛

-وقوفه على أكبر قضيّة محوريّة في التعليميّة وهي مسألة اللّغة الأصليّة واللّغة الثّانيّة، وتفرّع منها إلى مناهج التعليم وغيرها؛

-انتهاجه منهاجاً تقابلياً في رصد تباين أثر اللّغة الأصليّة والثّانيّة على الملكة اللّغويّة الواحدة؛

- ربطه العمليّة القياسيّة بالنّظريات التعليميّة المعهودة كالبنويّة والسلوكيّة والمعرفيّة بعمليّة إسقاط أبرز من خلالها عيوب ومناقص كل منظور عن آخر؛
- ظهرت بعض الملامح البنويّة في مقارباته التعليميّة، دون طغيان مبادئ هذا المنهج على شموليته في اللسانيات بصفتها فكراً لغوياً كلياً؛
- تحليله لعيّنات ميدانيّة لعمليّتي التعليم والتعلم، واستقرأ نتائج سطرّها على أنّها معايير تنتهج لسيرورة مثاليّة لعمليّة التعليم؛
- وقوفه على ما جعله شروطاً في المعلّم ليكون ركناً أساسياً في التعليم الأساس، فاشتراط فيه المعرفة اللسانية الشاملة والكفايات التبليغيّة من لغويّة وبيداغوجيّة؛
- إبراز معالم الجانب التعلّمي الذي يمثله التلميذ، والذي قرّنه بالكتاب اقتراناً أساساً مركّزاً على مسلّمة عدم التفريق بين القيم العلميّة المعرفيّة والقيم الأخلاقيّة المرافقة للعمليّة؛
- إبداعه في ربط البعد اللساني التعليمي بالقضايا اللسانية الاجتماعيّة ودراسته بشكل تحليلي مسألة تعدّد اللّغات في المجتمع، ومدى تأثير هذا التعدّد في تعلم الطّفّل بصفته ملكة شاغرة، والأثر المحدّث في المجتمع بتعدّد اللّغات لكون اللّغة إناء الثّقافة، فتعدها تعدّد ثقافي.

6- قائمة المصادر والمراجع:

1. توفيق أحمد مرعي وآخرون، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، د ط، عمان 2009.
2. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، د ط، الجزائر، 2005.
3. حمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد، الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، د ط، مصر، 1956.
4. حنان عبد الحميد العناني وآخرون، سيكولوجية النمو وطفل ما قبل المدرسة. دار صفاء للنشر والتوزيع الأردن. د ط، الأردن، 2003.
5. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 2000.
6. سمير محمد سلامة شاش، اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية دار القاهرة للكتاب، ط1، مصر، 2001.
7. شفيق علاونة، سيكولوجية النمو الإنساني للطفولة، دار الفرقان، د الأردن، 2001.
8. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للنشر والترجمة والتوزيع، ط1، بيروت، 2004.
9. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، الجزائر، 2012.
10. صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر: 2008.
11. صالح بلعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع الجزائر، 2009.
12. صالح بلعيد، هموم لغوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر الجزائر 2012.
13. طيب نايت سليمان وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم دار الأمازيغية، د ط، الجزائر، 2004.
14. كمال محمد الدسوقي، ذخيرة علوم النفس. الدار الدولية للنشر والتوزيع، د ط مصر، 1990.

15. ليلي أحمد كرم الدّين، اللّغة عند الطّفل تطوّرها ومشكلاتها، مكتبة النّهضة المصريّة، د ط، مصر، 1990.
16. مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم عالم الكتب، د ط الرياض، 2009.
17. محمد المعموري وعبد اللّطيف عبيد وسالم الغزالي، تأثير اللّغات الأجنبيّة في تعلّم اللّغة العربيّة، المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم. د ط تونس: 1983.
18. محمد بن مكرم بن علي ابن منظور (ت 811 هـ)، لسان العرب دار صادر، ط3 بيروت، 1414 هـ.
19. محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، دار الفلاح للنّشر والتوزيع، د ط، الأردن 2002.
20. المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم تعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها الهلال العربيّة للطّباعة والنّشر، ط2، المغرب، 1994.
21. ناصر ابراهيم، أسس التّربيّة، دار عمار، ط2، الأردن، 1409 هـ.
22. نوال محمد عطية، علم النّفس اللّغويّ، المكتبة الأكاديميّة، ط3 القاهرة، 1995.
23. وزارة التّربيّة الوطنيّة ومديريّة التعليم الأساسيّ، مناهج السّنة الأولى من التعليم الابتدائيّ.
24. وعلي محمد الطّاهر، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار السّعادة، د ط، الجزائر 2006. د ط.
- المراجع باللّغة الأجنبيّة
25. NOAM Chomsky, Language and Mind, New york and London, Harcourt Brace, 1968.
26. FRANÇOIS-MARIE Gerard, Xavier Rogiers concevoir et évaluer les manuels scolaires, BRUXELLES 1993.
- الرّسائل الجامعيّة:
27. فتيحة حايد، "المحتوى اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة متوسّط -دراسة تحليليّة نقدية". بحث الماجستير، كليّة الآداب واللّغات، جامعة باتنة 2011/2012.
- المقالات المنشورة:

28. أمال بوخريص، إسهامات الدكتور صالح بلعيد اللغوية في مجال اللسانيات التطبيقية، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي-وزو، 2012. ع 13.

8. هوامش ♥:

- 1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 12-25.
- 2- المرجع نفسه، ص 30.
- 3- المرجع السابق، ص 34
- 4- المرجع السابق، ص 40.
- 5- المرجع السابق، ص 56-62.
- 6- أمال بوخريص، إسهامات صالح بلعيد في مجال اللسانيات التطبيقية، ص 172.
- 7- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 63.
- 8 - صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، الجزائر: 2008. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ص 170.
- 9- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب القاهرة: 2000. ط1، دار الفكر العربي، مصر، ص 33.
- 10- محمد المعموري وعبد اللطيف عبيد وسالم الغزالي، تأثير اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية. تونس: 1983. د ط، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص 11.
- 11- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 63-65. ¹⁰
- مادة (د خ ل) -ابن منظور، لسان العرب¹¹.
- 12- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 124.
- 13- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، عمان: 2002. ذ ط، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ص 91.
- 14- المرجع السابق، ص 176.

- 15- كمال محمد الدّسوقي، ذخيرة علوم النّفس. القاهرة: 1990. الدّار الدّولية للنشر والتوزيع، ص 770.
- 16- ليلي أحمد كرم الدّين، اللّغة عند الطّفل تطوّرها ومشكلاتها. القاهرة: 1990. د ط مكتبة النّهضة المصريّة ص 14-15. سمير محمد سلامة شاش، اللّعب وتميّة اللّغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقليّة. القاهرة: 2001. ط1، دار القاهرة للكتاب، ص 48.
- 17- أمال بوخريص، اسهامات صالح بلعيد اللّغويّة في مجال اللّسانيات التطبيقية، ص 173.
- 18- نوال محمد عطية، علم النّفس اللّغوي. القاهرة: 1995. ط3، المكتبة الأكاديميّة ص 18.
- 19- نوال محمد عطية، علم نفس اللّغة. ص 18.
- 20- شفيق علاونة، سيكولوجيّة النّمو الإنساني للطفولة، عمان: 2001. د ط، دار الفرقان الأردن، ص 209.
- 21- حنان عبد الحميد العناني وآخرون، سيكولوجيّة النّمو وطفل ما قبل المدرسة. عمان: 2003. د ط، دار صفاء للنشر والتوزيع الأردن، ص 218.
- 22- صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي. ص 14.
- 23- صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، ص 72-73.
- 24- أمال بوخريص، اسهامات صالح بلعيد في مجال اللّسانيات التطبيقية، ص 174.
- 25- مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم. الرياض: 2009. د ط، عالم الكتب، ص 890. ناصر إبراهيم، أسس التربيّة. عمان: 1409 هـ. ط2، دار عمار، ص 171.
- 26- صالح بلعيد، في قضايا التربيّة، الجزائر: 2009. ط1، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ص 5.
- 27- صالح بلعيد، في قضايا التربيّة، ص 5-15.
- 28 - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات. الجزائر: 2005. د ط، دار الخلدونية للنشر والتوزيع د ط، ص 20. سليمان نايت وآخرون، مفاهيم بيداغوجيّة جديدة في التعليم. الجزائر: 2004. د ط، دار الأمازيغيّة، ص 29.

- 29- وعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، الجزائر: 2006. د ط، دار السعادة، ص 09. 29
- 30- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 25-31.
- 31- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 44-49.
- 32- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 71-72.
- 33- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 74.
- 34- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم تعلّم اللغة العربية وثقافتها، الرباط: 1994. ط2 الهلال العربية للطباعة والنشر، ص 35.
- 35- عبد الرحمن بن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، تح مصطفى الشيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة، ص 721.
- 36- , NOAM Chomsky, Language and Mind, New york and London , 1968.p36. Harcourt Brace,
- 37- شفيقة العلوي، محاضرات في الدّروس اللّسانية المعاصرة. بيروت: 2004. ط1 ص 44.
- NOAM Chomsky, Language and Mind, New york and London, p 36 -
- 39- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 90.
- ♦- تعرف البراغماتية أنّها مذهب فلسفيّ الأصل، أسّسه ويلامس جامس (Wilams James) سنة 1914، يقوم على معيار صدق الفكرة، هو النتيجة، النتيجة من حيث ضرورتها أو نفعها، كما تعرف البراغماتية في التعليمات أنّها تعمل على مدى التجاوب للأهداف، من خلال تحقّقها، وما تقدّمه من تغيير في ذلك السلوك.
- 40- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 92-95.
- 41-François-Marie Gerard , Xavier Rogiers, concevoir et évaluer les manuels scolaires , BRUXELLES , 1993, p 51.
- 42- صالح بلعيد، في قضايا التربية. ص 150- 151 .

⁴³ -حمد خيربي كاظم، جابر عبد الحميد، الوسائل التعليميّة والمنهج. القاهرة: 1956. د
ط دار النّهضة العربيّة ص 211.

⁴⁴ -فنيحة حايد، "المحتوى اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثّانية متوسّط -دراسة
تحليليّة نقدية". بحث الماجستير، جامعة باتنة 2012/2011، ص 28-31.
⁴⁵ -توفيق أحمد مرعي وآخرون، طرائق التدريس العامة. عمان: 2009. دار المسيرة
ص 270.

⁴⁶ -صالح بلعيد، في قضايا التربيّة، ص 147.

⁴⁷ -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 151.

⁴⁸ -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 154.

⁴⁹ -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 159.

⁵⁰ -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 162.

⁵¹ -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 162.

⁵² -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 168.

⁵³ -صالح بلعيد، هموم لغويّة، الجزائر: 2012. منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة
في الجزائر، ص 114.

⁵⁴ -صالح بلعيد، المرجع السّابق، ص 113-121.