الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبية
وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ابن خلدون تيارت

محاضرات في اللّسانيات التّطبيقيّة

طبقا للبرنامج المقرر

لطلبة السّنة الثّانية ليسانس ل م د جميع الشّعب

إعداد الدّكتورة: فارز فاطيمة

السّنة الجامعيّة 2022/2021م

المحاضرة الأولى:

1- اللّسانيات التّطبيقيّة: المفهوم والنّشأة والتّطور:

1-أ مدخل كرونولوجي:

غلب على الدّراسات اللّغوية المنظوران التّاريخي التّطوري والمقارن، فالأول اعتنى بالمتغيّرات التّي تلحق اللّغة بكلّ ما يعنيه ذلك من جزئية وتقطيع تاريخي لمسار لغة ما، وأمّا المنظور المقارن والذّي تولّد عن اكتشافات السّنسكريتية فركّز على الملاحظات النّحوية والصّرفية بعيدا عن نظام اشتغال اللّغات ذاتها وتعالق المستويات داخل بنية كلّ لغة على حدة، واكتفى بملاحظة أوجه القرابة أو الاختلاف على مستوى السّطح، إلى غاية مجيء" دي سوسير De saussure"[1]" الذّي درس علم اللّغة العام، و نبغ فيه حتّى اعتبره بعضهم رائد الدّراسات اللّغويةفي عصره، و زعيم المدرسة اللّغويةالوصفية، و مؤسّس الاتجاه البنيوي في أوروبا ، و أول لغوي تجرأ على القيام بدرس في علم اللّغة العام"[2] .

وعلى هذا الأساس لا يمكن ونحن نحاول الوقوف على جملة المفاهيم والتّحديدات التّي وضعت لمصطلح اللّسانيات التّطبيقية" تخطي أو تجاهل إسهامات أب اللّسانيات الحديثة فرديناند دي سوسير فقد كان مدرسة قائمة بذاتها؛ إذ شكّلت ألسنيته نقلة نوعية بالنسبة إلى الحقول المعرفية الأخرى ومحورا أساسيا ونموذجا علميا في بناء صدح العلوم اللّغوية و الأدبيّة.

وبناء على ما تمّ ذكره، نستطيع القول أنّ الدّراسة اللّغوية قد حصلت على الشّرعية العلمية في القرن العشرين بفضل دي سوسير، الذّي جدّد مناهج البحث في معالجة اللّغة و تحليلها، و كرّس حياته القصيرة لمجموعة من المبادئ أسّست مدرسة لسانية قائمة بذاتها ، شقّ خطوة علمية في اللّسانيات لها مفاهيمها و مصطلحاتها و مناهجها الخاصّة، و باتت نموذجا رائدا في العلوم الإنسانية تصارع العلوم الدّقيقة في علميتها و نتائجها الخاضعة للمنهج العلمي فكان لها الأثر البيّن في العلماء الذّين عاشوا في عصره و في المدارس اللّسانية التّي تأسّست بعده، فغدت علما واصفا و محلّلا للظّاهرة و ليست

[1] ينظر: جمال حضري، اللّسانيات وأثرها في نشأة البنيوية والأسلوبية، مجلة المبرز، عدد خاص، بوزريعة-الجزائر، 5-6 فيفري 2002، ص 176.
[2] أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللّغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1995، ص 160.

مادة معيارية[1]. وقد كان لدي سوسير تأثير عظيم، لايدانيه تأثير في تكوين وبلورة وتطوير نظريّة علم اللّغة الحديث[2].

ولقد صاغ مجموعة من الآراء تجلّت في تصنيفه لثنائيات ظلّت تتردّد على ألسنة الباحثين والدّارسين وفي المدارس اللّسانية الحديثة بصيغ مختلفة وأشكال متنوّعة، وهذه الثّنائيات سهّلت وضبطت العملية الوصفية الاستقرائية للظّاهرة اللّغوية[3].

وممّا لا شك فيه أنّ كتابه " محاضرات في اللّسانيات العامّة" قد بلغ قيمة علمية كبيرة لا تضاهيها أيّة قيمة أخرى في اللّسانيات الحديثة قبل هذا العصر، فقد ساعد على تحديد مجرى لسانيات القرن العشرين، والابتعاد كليّا عن مناهج اللّسانيات التّاريخية.

ومن الأمّور التّي اشتهر بها استخدامه لظاهرة ملفتة للانتباه تمثّلت فيما يسمى بالثّنائيات Dichotomiesومن الممكن جدا أن يكون هذا الرجل قد تأثّر بالنّظريّة الكلاسيكية القائلة بأنّ ثمّة وجهان مختلفان لكلّ شيء في هذا الكون كلاهما يكمّل الآخر، و قد ظهرت هذه الفكرة من قبل عند أرسطو Aristote و ديكارت Descarte و استعملها دي سوسير من جديد في شكل دعائم مزدوجة أو تفرعات ثنائية[4].

وقد تناولها " في كتابه " محاضرات في اللّسانيات العامّة cours de linguistique générale " عندما كان في لحظة التّقنين لعلم لغوي جديد ألا و هو اللّسانيات بعد مرحلة الفيلولوجيا و فلسفة اللّغة"[5].

---

[1] ينظر: أحمد عزوز، المدارس اللّسانية، أعلامها، مبادئها ومناهج تحليلها للأداء التّواصلي، دار الأديب للنشر والتوزيع، وهران-الجزائر، 2005، ص 96.

[2] ينظر: عبد الله إبراهيم، سعيد الغانمي، عواد علي، معرفة الآخر- مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة-المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، بيروت-لبنان، ط2، 1996، ص9.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 08.

[4] ينظر: أحمد مومن، اللّسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون-الجزائر، ط2، 2005، ص 121.

[5] جميل حمداوي، السيميوطيقا و العنونة، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، المجلد الخامس و العشرون، العدد الثالث، يناير/مارس، 1998، ص 81.

فاللّسانيات" أو الألسنية علم حديث أخذ يشقّ طريقه في مطلع القرن المنصرم بين زحمة العلوم الإنسانية حتى كاد أن يكون في طليعتها، وما ذاك إلّا لأنّ موضوعه اللّغة، هذه الظّاهرة الفكرية تتصّل بالبشر اتصالا وثيقا في كلّ زمان و مكان، بل هي إحدى خصائصهم، و هي التّي تميّزهم عن غيرهم من المخلوقات، و قد نظر هذا العلم إليها نظرات تختلف عما ألفه النّاس من أمرها، إذ عدّها ظاهرة طبيعية تخضع لما تخضع إليه الظّواهر الطّبيعية الأخرى من اختبار عملي"[1].

أمّا مهمتها، فقد لخصها دي سوسير في ثلاث نقاط:

1. "تقديم وصف لجميع اللّغات وتاريخها بالإضافة إلى سرد تاريخ الأسر اللّغويةوإعادة بناء اللّغة الأمّ لكلّ منها كلّما أمكن ذلك.
2. تحديد القوى الكامنة المؤثّرة بطريقة مستمرة وشاملة في كافة اللّغات واستخلاص القوانين العامّة التّي تتحكّم في كلّ الظّواهر التّاريخية الخاصّة.
3. تحديد نفسها والتّعريف بنفسها"[2].

ولم يتوقف دور اللّسانيات عند هاته النّقاط، بل تعدّتها وتطوّرت ونمت بشكل كبير في مختلف المجالات وأصبح لها نظريّات ومدارس ومناهج وانقسمت إلى فروع عديدة، تعدّ اللّسانيات التّطبيقية واحدة منها.

1-ب اللّسانيات التّطبيقية مفهومها و نشأتها:

لاقت اللّسانيات التّطبيقية الكثير من العناية الكبيرة من قبل الباحثين و الدّارسين و اكتسبت الشّرعية الكاملة في الوجود؛كونها الميدان الإجرائي لمختلف النّظريّات اللّسانية، كما أنّها تؤدي دورا بارزا في ترقية العملية التّعليمية ووضع طرائقها و تطوير الحصيلة المعرفيّةو العملية البيداغوجية،و تهتمّ أيضا بالتّأهيل العلمي و البيداغوجي للمعلّم و تنمية قدرته في اختيار الطّرائق البيداغوجية و ترقية خبرته في مجال تقويم المهارات و تعزيزها،و تذليل الصّعوبات التّي تعترض المعلّم و المتعلّم على حدّ سواء.إنّ الحديث عن اللّسانيات التّطبيقية يقتضي بالضّرورة البحث عن مفهومها باعتباره ضرورة لازمة و ركيزة

[1] شعيب مقنونيف، منزلة علوم اللسان في التفكير الإسلامي، مجلة المبرز، ص51.
[2] أحمد مومن، اللّسانيات النشأة والتطور، ص 122.

أساسية لا مناص منها،فإقامة صرح أيّ علم توجب تحديد مفهومه و نشأته و مجاله و دائرة اختصاصه.

إنّ تحديد تعريف شامل و كامل ثابت و قار للّسانيات التّطبيقية ليس بالأمّر الهيّن نظرا لتّشعب دروبها،و تنوّع فروعها من جهة،و تداخل العلوم وحداثة اللّسانيات من جهة أخرى.

يقصد باللّسانيات التّطبيقية linguistique appliquée "مجموعة من البحوث التّي تستعمل تلك الإجراءات اللّسانية من أجل حلّ بعض المشاكل الخاصّة بالتّساؤلات،و كذا الإشكالات المطروحة من قبل باحثي الحقول المعرفيّة الأخرى.كما أنّها تمثّل في الوقت ذاته الجانب النّفعي و التّطبيقي للّسانيات العامّة؛و من ثمّة فهي ضرورية غير أنّها لا تمثّل الحدّ النّهائي للبحوث التّي تتعلّق بالظّاهرة اللّغوية"[1].

و يعرّفها عبده الرّاجحي بقوله:"علم اللّغة التّطبيقي ليس تطبيقا لعلم اللّغة،وليست له نظريّة في ذاته،و إنّما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللّغة الإنسانية،أو هو علم ذو أنظمة علميّة متعدّدة يستثمر نتائجه في تحديد المشكلات اللّغوية،وفي وضع حلول لها"[2] .

و صالح بلعيدبـ"أنّها العلم الذّي ينطلق من الوعي بالمشاكل التّطبيقية في ميدان تدريس اللّغات و تحليل تلك المشاكل،ثمّ العمل على إيجاد الحلول التّربويّة الملائمة لها"[3] .

في حين يرى أحمد حساني أنّ"اللّسانيات التّطبيقية هي استثمار المعطيات العلميّة للنّظريّة اللّسانية و استخدامها استخداما واعيا في حقول معرفيّة مختلفة،أهمّها حقل تعليمية اللّغات،و ذلك بترقية العملية البيداغوجيّة وتطوير طرائق تعليم اللّغة للنّاطقين بها و لغير النّاطقين"[4].

---

[1] Jean Dubois et antres, dictictonnaire de linguistique, larousse, paris1973, p43.

[2] عبده الراجحي ،علم اللّغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية ،د.ط ،1992 ،ص8

[3] صالح بلعيد ، تجربتي في تدريس التّراث النحوي (دراسة تطبيقية في أسلوب الاشتغال من خلال ألفية ابن مالك)،مجلة الخطاب ،جامعة مولود معمري،تيزي وزو،الجزائر،العدد1996،1،ص17.

[4] أحمد حساني ،دراسات في اللّسانيات التّطبيقية،حقل تعليمية اللّغات،ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون،الجزائر، 2000،ص41.

أمّا مازن الوعر فقد عرّفها بأنّها العلم الذّي يبحث في التّطبيقات الوظيفية التّربوية للّغة من أجل تعليمها وتعلّمها للنّاطقين بها ،ويبحث أيضا في الوسائل البيداغوجيّة المنهجيّة لتقنيات تعليم اللّغات البشرية وتعلّمها (أصول التّدريس – مناهج التّدريس – وضع النّصوص اللّغوية و انسجامها مع المتعلّمين – وضع الأمّتحان – امتحان الأمّتحان – علاقة التّعليم بالبيئة الاجتماعية[1].

ويذكر أنجرام Ingram أنّ" اللّسانيات التّطبيقية علم يتوسط العلوم اللّغوية النّظريّة والمشاكل العلمية في المجتمع وهذا ما يتضمّنهما أعلنته الجمعيّة الدوليّة للّغويات التّطبيقية في إحدى نشراتها سنة 1972 م من أنّ هدفها العام العمل على تطوير الطّريقة التّي تطبّق بها النّظريّة اللّغويةعلى مشاكل اللّغة في المجتمع بقصد حلها"[2].

كما نلفي كوردير corder يعرّفها بأنّها "استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللّغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللّغة الأساسي فيه"[3].

يتضّح من خلال ما سبق أنّ جميع التّعريفات تتّفق ع لى أنّ مهمّة اللّسانيات التّطبيقية هي تعل يم اللّغات وتعلّمها والسعي لإيجاد حلول لمشكلات تتعلّق بممارسة اللّغة أمّا خصائصها ومميّزاتها ،فقد أوردها صالح بلعيد فيما يلي:

1 البراجماتية: لأنّها مرتبطة بحاجات المتعلّم وكلّ ما يحرّك المنتج من معتقدات وظنون و أوهام لإنجاز الكلام.
2 الفعالية: لأنّه بحث في المسائل الفعّالة لتعلّم اللّغات الأمّ واللّغات الأجنبيّة.
3 دراسة التّداخلات بين اللّغات الأمّ واللّغات الأجنبيّة :بحيث يعنى بدراسة الاحتكاكات اللّغويةأو في الحالات الخاصّة التّي يقع بها التّعدد اللّغوي [4].

[1] مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات و الترجمة و النشر، دمشق،سوريا، ط1، 1989،ص23.
[2] محمّد سليمان فتيح، في علم اللّغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1989، ص 38.
[3] كوردير، مدخل إلى اللّغويات التّطبيقية، تر/ جمال صبري، مجلة اللسان العربي، مج14، ج1، الرباط، المغرب، 1975،ص67.
[4] ينظر : صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة للطباعة و النشر، الجزائر، 2000، ص 14.

وممّا لا ريب فيه أنّ اللّسانيات التّطبيقية أقل حداثة من اللّسانيات ،فمعالمها لم تتبلور ولم تتضّح إلى غاية اليوم[1]،ويعود تاريخ ظهور اللّسانيات التّطبيقية إلى سنة 1946 م على يد كل من تشارلز فريز Charles Fries و روبرت لادو Robert Lado ،و قد أصبح علما مستقلا بذاته معترف به رسميّا في معهد تعليم اللّغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان[2].

و السّبب الرّئيسي لظهوره هو الاهتمام بمشكلة تعليم اللّغات الحيّة للأجانب ،ومحاولة تحسين نوعيّة تعليم هذه اللّغات ،إلى جانب ازدهار الدّراسات التّطبيقية[3].

وبدأ الاهتمام بهذا العلم يزداد أكثر بداية من سنة 1954 وظهر ذلك جليّا من خلال صدور مجلات متخصّصة تهتم بمجال تعليم اللّغة منها :مجلة تعليم اللّغة language learningومجلة علم اللّغة التّطبيقيjournal of applied linguistics التّي كان يصدرها معهد جامعة ميتشجان ، ثمّ تأسّست مدرسة اللّسانيات التّطبيقية في جامعة ادنبرة عام 1958 وفي سنة 1959 أنشئ مركز للّسانيات التّطبيقية ،وظهرت جمعيات ساهمت بشكل فعّال في تطوير معالم هذا المجال منها :الجمعية الأمّريكية لعلم اللّغة التّطبيقي فضلا عن المنشورات الصّادرة كمجلة "طبّق علم اللّغة"[4].

وقد انتشر هذا العلم انتشارا واسعا عبر الجامعات فتأسّس الاتحاد الدّولي للّسانيات التّطبيقية سنة 1964 م بجامعة ادنبرة Association international de linguistique appliquée، وفي السّنة نفسها انعقد أول م لتقى عالمي حول اللّسانيات التّطبيقية بفرنسا ،وتمّت فيه مناقشة عدّة قضايا لسانية كتعليم اللّغات الأجنبية وغيرها[5].

وفي السّنوات الأخيرة عرف هذا المجال نشاطا هائلا ،وزاد الاهتمام به نتيجة اتساع المبادلات التّجارية بين سائر البلدان العالمية ،ومن ثمّة تولّدت الحاجة الماسة إلى معرفة لغات الشّعوب الأخرى ،على أساس أنّ اللّسانيات التّطبيقية تعنى بتدريس اللّغة وتنمية مهارات القراءة والكتابة و الكلام في المراحل

---

[1] محمود إسماعيل صيني، اللّلسانيات التّطبيقية في العالم العربي، دار الغرب الإسلامي، الرباط، المغرب، 1987، ص 217.

[2] ينظر:عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي و تعليم العربية، ص 08.

[3] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 11.

[4] ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 8-15.

[5]Voir : tatiana slama cazacu, psycholinguistique appliquée problèmes de l’enseignement des langues, p 42.

التّعليمية المختلفة سواء كانت اللّغة الأمّ أم اللّغة الأجنبية مع الاستعانة بالوسائل البيداغوجية المنهجية سمعية، بصرية التّي تسهم وبشكل فعّال في بناء تقنيات تعليم اللّغات البشريّة وتعلّمها[1].

وبناء على ما تمّ ذكره فإنّ اللّسانيات التّطبيقية هي استعمال إجرائي للمعطيات النّظريّة للّسانيات العامّة ،ومن ثمّة استثمارها في العملية البيداغوجية والتّعليمية بغية تطويرها.

[1] ينظر: مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص 23.

المحاضرة الثّانية: مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقية

المجالات و المرجعية المعرفيّة والمنهجيّة:

1-توطئة:

تعدّ اللّسانيات التّطبيقية حقلا من الحقول المعرفية الحديثة التّي ساهمت في ترقية الحصيلة العلمية والمعرفية والبيداغوجية ،وتطوير طرق ووسائل تعليمها وتعلّمها للنّاطقين بها و لغير النّاطقين بها وقد ضمّت مجالات عدّة، ولكلّ مجال ميزات وخصائص وأفكار .

2- المجالات و المرجعية المعرفيّة و المنهجيّة:

يشمل علم اللّسانيات التّطبيقية مجالات عديدة ،حصرها أحمد مختار عمر – من خلال ما اتفق عليه في مؤتمر حول اللّسانيات التّطبيقية عقد منذ عدّة سنوات –فيما يلي:

تعليم و تعلّم اللّغة الأمّ واللّغات الأجنبية ،التّخطيط اللّغوي ،الاختبارات اللّغوية ،صناعة المعاجم اللّسانيات التّقابلية ،الإلقاء وعيوب النّطق والكلام ،المساعدة في وضع لغة أو لغات عالمية ،التّحليل الأسلوبي ،وسائل الاتّصال غير اللّفظية ، أنظمة الكتابة ، ووضع الأبجديات المستعملة في اللّغات ، اللّسانيات الإحصائية ،اللّسانيات الاجتماعيّة وتعدّد اللّغات في المجتمع ،اللّسانيات النّفسية [1].

ولا شك أنّ الإلمام بكلّ هذه المجالات يحتاج إلى إحاطة واسعة ونظرة شاملة بكلّ مجال ، لكنّنا سنكتفي بالتّطرق إلى أهمّ مبادئها التّي تحدّدت معالمها وأصبحت قارة في عرف الثّقافة اللّسانية المعاصرة ،نذكر منها:

أ-اللّسانيات النّفسية psycholinguistique :

إنّ الإرهاصات الأولى لنشأة اللّسانيات النّفسية تعود إلى المدرسة الإنجليزية التّي يمثّلها التّرابطيون الذّين يرون أنّ السّلوك جملة من الاستجابات اللّفظية[2].

[1] ينظر: أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللّغة الحديث، ص 55.

[2] ينظر، حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللّغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 158.

وبدت ملامحها أيضا في ألمانيا على يد ولهام فونتWilhemVundtالذّي أسس أول مخبر لعلم النّفس سنة 1879م وكتب مقالات تتعلّق بسيكولوجية اللّغة[1].

كما تجلت ملامح النّزعة اللّسانية النّفسية في شكلها العلمي المميّز عند واطسون J.B. Watsonأحد مؤسسي علم النّفس السّلوكي ابتداء من سنة 1921م ؛إذ يرى أنّ السّلوك الإنساني ما هو إلّا سلوك ديناميكي، وأنّ العقل غير مناسب للدّراسة النّفسية[2].

وقد تطوّرت الأفكار التّي جاء بها واطسون، لتأخذ طابعا علميّا مميّز ا على يد الباحث النّفسي السّلوكي هيلHill عام 1930، و أيضا الباحث سكينر Skinner عام 1957[3].

وممّا تجدر إليه الإشارة هاهنا أنّ اللّغوي الأمّريكي ليونارد بلومفيلد Bloomfieldقد تأثّر بالنّظريّة السّلوكية بخاصة الأفكار التّي جاء بها بول ويس Paul Weissفي كتابه " الأصول النّظريّة للسّلوك الإنساني"، ففسّر عملية اكتساب اللّغة بالاستناد إلى إمكانية تفسير الحدث اللّغوي تفسيرا آليا بناء على مفهومي المثير و الاستجابة، و إمكانية التّنبؤ بالكلام بناء على المواقف التّي يحدث فيها بمعزل عن العوامل الدّاخلية، و حاول أن يصنّف سلسلة التّعاقب مثير ← استجابة على شكل تعاقب ثنائي بين شخصين يتبادلان أطراف الحديث، و بهذا تكون سلسلة الكلام، مثير ← استجابة ← مثير.....[4]، مستدلا بقصته المشهورة " جاك و جيل" " بينما جيل و جاك يمشيان في الطّريق، إذ بجيل ترى تفاحة على الشّجرة، فتشعر بالجوع، تطلب من جاك أن يقطفها لها، يسرع جاك و يتسلق الشّجرة ليعطيها التّفاحة فتأكلها" [5]. " غير أنّ هذا التّفسير عاجز عن تفسير الاستجابات اللّفظية التّي لا تسبق بمثير"[6].

---

[1] ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللّسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص 23.

[2] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية –حقل تعليمية اللّغات–، ص 39.

[3] ينظر: ميشال زكريا، الألسنية(علم اللّغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، بيروت، لبنان، 1980، ص 130.

[4] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية –حقل تعليمية اللّغات–، ص 93–94.

[5]Enrico arcaini ; principes de linguistique appliquée structure- fonction- transformation/pou/ot/paris 1972, p99.

[6] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية –حقل تعليمية اللّغات–، ص 94.*

كما ننوّه في هذا المقام بإسهام الباحث سكينر الذّي أرسى دعائم اللّسانيات النّفسية من خلال كتابه" السّلوك اللّفظي" [1]؛ الذّي أكّد فيه أنّ عملية التّعزيز هي العملية اللّازمة لتوفير العادات الكلامية، وأنّ قوّة الاستجابة قائمة على المكافأة والتّعزيز [2]، ونلفيه في هذا الشّأن يقول:" تستخرج الكلب أو الطفل ليقوم بما تريده أن يقوم به ثمّ تكافئه بعد ذلك أمّا بقطعة من العظم أو بقطعة من الحلوى"[3]. وأنّ «الكائن الحيّ الإنساني هو عبارة عن آلة ومثله مثل أي آلة أخرى"[4].

و ممّا تجدر إليه الإشارة ها هنا أنّ هذا الكتاب قد تعرّض للنّقد بشدّة، كما لاقت الأفكار التّي تبناها بلومفيلد الرّفض من قبل العالم اللّغوي الأمّريكي نوام تشومسكي Noam Chomsky[5]، و قد كان لهذا الاعتراض أثره الطيّب في ظهور النّظريّة التّوليدية التّحويلية على يد تشومسكي و دورها و فضلها في ترقية اللّسانيات النّفسية و تطويرها. و في هذا المقام يقول جون ليونز J.Lyons :" إنّ لتشومسكي يرجع الفضل أولا و أخيرا في نشأة علم اللّغة النّفسي" [6]؛بحيث اهتمت نظريّته بالجانب النّفسي المتعلّق المتعلّق بعملية اكتساب اللّغة لدى الطفل، ويعتبرها –عملية اكتساب اللّغة–ميزة أساسية من مميزات الطّبيعة الإنسانية، فالطّفل كائن بشري يتوصّل خلال مدة زمنية قصيرة – نسبيا – إلى اكتساب تنظيم من القواعد بالغ التّعقيد[7].

و قد بنى نظريته على جملة من المبادئ أهمّها:

1 - يكتسب كلّ طفل (عادي) اللّغة من دون القيام بأي مجهود يذكر، أو تمارين مخصصّة، إنّما يكون ذلك من خلال التّعرض للّغة محيطه أين يكتسب بعض المفردات والألفاظ فيربطها بمعناها و

[1] ينظر: نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، الأزاريطة، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001، ص 166.

[2] ينظر: ميشال زكريا، الألسنية(علم اللّغة الحديث) المبادئ والأعلام، ص 130.

[3] جلال شمس الدين، موسوعة مرجعية لمصطلحات علم اللّغة النفسي الأزاريطة، مطبعة الانتصار للطباعة و النشر، الإسكندرية، مصر، 2003، ص 243.

[4] محمّد شحاتة ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005، ص 361.

[5] ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الألسنيةو تعليم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، بيروت، لبنان، ط2، 1985، ص 145.

[6] جلال شمس الدين، موسوعة مرجعية لمصطلحات علم اللّغة النفسي، ص 441.

[7] ينظر: ميشال زكريا، الألسنية(علم اللّغة الحديث) المبادئ والأعلام، ص 131.

بما تدلّ عليه من أشياء، و يكتسب قواعد النّحو التّي يبني على أساسها أنواعا من الجمل لم يسبق له تعلّمها، و قد أثارت هذه الواقعة دهشة تشومسكي من حيث إنّه لا يمكن تقديم تفسير تجريبي لها[1].

2 إنّ الكلام الذّي يسمعه الطّفل من حوله لا يتشكّل من جمل أصولية كاملة إنّما يحتوي على نسبة كبيرة من الجمل النّاقصة التّي تنحرف من الأصول اللّغوية، كما أنّه يشمل عددا لا متناه من الجمل حيث يكسب معرفة ضمنية بقواعد اللّغة التّي تتيح له إنتاج عدد غير متناه من الجمل المتجدّدة بشكل دائم، ممّا يكسبه تقنية التّواصل[2].

3 هذه القواعد التّي يكتسبها الطفل تحدّد له كيفية تركيب الجمل و استعمالها و تفهمها، و كلّ ذلك بفضل نموّه العقلي، فالطّفل يملك- بالفطرة- تنظيما ثقافيا يمكن تسميته بالحاجة الأساسية للعقل، فمن خلال التّفاعل مع البيئة و عبر سيرورة النّمو الذّاتي، يمر العقل بتتابع حالات تتمثّل فيها البنى الإدراكية، و فيما يتعلق باللّغة تحصل تغيّرات سريعة على مستوى العقل في مرحلة مبكرة، إلى أن يكتمل و تصبح ثابتة و صلبة و نهائية[3].

كما ارتكزت نظرية تشومسكي على الأخذ بالقدرات العقلية التّي يمتلكها الإنسان، معتمدة في ذلك على أنّ الطّفل يولد مهيّأ لاكتساب اللّغة، فهو يمتلك نماذج تركيبية ذهنية هي التّي تكوّن الكليّات اللّغويةلديه، و التّي تكوّن بدورها الملكة الذّهنية التّي تؤهّله لاكتساب اللّغة[4].

و عصارة القول أنّ النّظريّة التّوليدية التّحويلية استطاعت أن تنقل البحث اللّغوي القائم على الوصف و التّحليل دون التّفسير، إلى محاولة تفسير الظّواهر و التّمييز بين القدرة اللّغوية؛ أي الملكة اللّسانية و الأداء، و دور العقل البشري في تفسير الظّواهر اللّغوية[5].

و ضروري أن نشير ها هنا أنّ اللّسانيات النّفسية إلى جانب اهتمامها باكتساب اللّغة، تهتمّ أيضاب:" كيفية تعلّم اللّغة الأجنبية، حيث سعى علماؤها إلى تأسيس نظريّة لتعليم اللّغات الأجنبيّة،

---

[1] ينظر: محمود فهمي زيدان، في فلسفة اللّغة، دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، 1985، ص 143.

[2] ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين،بيروت،لبنان،ط1993،1،ص 112.

[3] ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الألسنيةو تعليم اللّغة، ص 68.

[4] ينظر: ميشال زكريا، الألسنية(علم اللّغة الحديث) المبادئ والأعلام، ص 132.

[5] ينظر: مُحَمَّد مُحَمَّد داود، العربية وعلم اللّغة الحديث، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، مصر، 2001، ص 92.

أي كيف يمكن لتعليم اللّغات أن يكون أكثر سهولة و سرعة و فاعليّة" [1]، كما تهتمّ بدراسة عيوب النّطق و علاجها، و العمليات النّفسية و العقلية المصاحبة للمهارات اللّغويةالمختلفة[2].

و بناء على ما تمّ ذكره يمكن القول أنّ اللّسانيات النّفسية هي:" العلم الذّي يبحث باللّغة على أنّها ظاهرة نفسية سيكولوجية، يقوم بإنتاجها و تكوينها الإنسان وحده فقط، لذلك لا بدّ من هذه العلائق التّي تربط اللّغة بنفسيات متكلّميها على اختلاف أعمارهم، و اختلاف جنسهم، و اختلاف ثقافتهم و عاداتهم و تقاليدهم"[3]، و يبحث أيضا" في ظواهر اللّغة و نظرياتها، مستخدما أحد مناهج علم النّفس"[4].

ب- اللّسانيات الاجتماعيّة Sociolinguistique :

اهتمّ الباحثون الألسنيون باللّغة باعتبارها ظاهرة إنسانيّة اجتماعية، تمكّن الفرد من الدّخول في علاقات و تفاعلات اجتماعية مختلفة، كما عنوا بدراسة العلاقة الموجودة بين اللّغة و محيطها الاجتماعي.

و ممّا تجدر الإشارة إليه أنّ النّزعة الاجتماعية في تعاملها مع الظّاهرة اللّغويةتعود إلى العالم الاجتماعي دوركايمDurkheim الذّي تأثّر به دي سوسير و الذّي تعامل مع الظّاهرة اللّغويةبوصفها ظاهرة اجتماعية من حيث إنّ اللّسان لا يعدو أن يكون راسبا اجتماعيا لممارسة الكلام، و أنّ أي حقيقة لسانية ترتبط ببنية المجتمع ارتباطا وثيقا، و لا وجود لأيّ حقيقة لغوية خارجة [5]. فاللّغة تسهّل عملية التّفاعل الاجتماعي بين النّاس، و يمكننا أن نتصوّر دورها في هذا المجال إذا فرضنا أنّنا حللنا بين قوم لا تعرف لغتهم، ماذا سنفعل؟ بدون شك سنكون متضايقين منكمشين، في حين لو عرفنا لغتهم

[1] ميلكاافيتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فليد، المجلس الأعلى للثقافة، الجزائر، ط2، 2000، ص 312.

[2] ينظر محمّد علي الخولي، معجم علم اللّغة التطبيقي، مكتبة لبنان، بيروت-لبنان، 1986، ص 98.

[3] مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص 74-75.

[4] كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللّغة، دار الرشاد، القاهرة، مصر، ط3، 2001، ص 72.

[5] Voir, Juliette Garmadi, la sociolinguistique, puf 1ere édition, presse universitaires, paris, 1974,p 302.

سنندمج معهم بقدر تمكّننا منها [1]؛ إذ تتمثّل وظيفتها في الفهم و الإفهام (التّفاهم) ، و أبرز مظاهرها:

1 - التّعبير عن الآراء المختلفة: السّياسية، الدّينية، الاجتماعية وغيرها.

2 - التّعبير عن الأحاسيس والمشاعر اتجاه الآخرين في المجالات الاجتماعية والمواقف المختلفة.

3 - التّعبير عن الحاجات التّي يودّ الإنسان تحقيقها في مجتمعه.

4 - التّأثير في عواطف وعقول الجماهير في المواقف والأغراض المختلفة"[2].

فاللّغة بالنسبة للمجتمع هي الأداة التّي تربط أفراده بعضهم ببعض، و ممّا لا شك فيه أنّ اللّسانيات قد اهتمت بالظّاهرة اللّغوية، و تناولت اللّغة في إطارها الاجتماعي و الثّقافي و الحضاري، و علم الاجتماع أيضا تناول اللّغة من الوجهة الاجتماعية على اعتبار أنّها أهمّ مظهر من مظاهر السّلوك الاجتماعي، فكان لزاما أن يحدث تقاطع منهجي بين العلمين: علم الاجتماع و اللّسانيات [3]. هذا التّقاطع أنتج علما ينعت باللّسانيات الاجتماعيّة Sociolinguistique.

تعدّ اللّسانيات الاجتماعيّة أحد العلوم المتفرعة عن اللّسانيات التّطبيقية، تتناول القضايا اللّغويةفي إطار المجتمع، فتدرس خصائص اللّغات واللّهجات واستعمالها وخصائص متكلّميها في المجتمع اللّغوي الواحد من جهة، و في المجتمعات اللّغويةمن جهة أخرى على اختلافها، و تتناول الظّروف الاجتماعية بين المتكلّم و المستمع، كما تتطرّق إلى العلاقات القائمة بين البنى الاجتماعيّة و اللّغويةو تفاعلها[4]. كما أنّها" مصطلح يدلّ على دراسة العلاقات القائمة بين اللّغة والمجتمع"[5]؛ إذ لا يمكن أن أن ندرس اللّغة بمعزل عن المجتمع والعكس صحيح فثمّة علاقة بينهما؛ إذ يعتبر أحد الطرفين سببا و الآخر نتيجة[6].

---

[1] ينظر: عبد السلام المسدي، اللّسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، تونس، ص 18.

[2] عماد توفيق السعدي، زياد مخيمر البوربني، عبد المعطي نمر موسى، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الأمل للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، ص 08.

[3] ينظر: محمود فهمي حجازي، علم اللّغة العربية، مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث و اللّغات السامية، وكالة المطبوعات، الكويت، ص 59.

[4] ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 9.

[5] George Mounin, dictionnaire de la linguistique, press universitaires de France, 1979, p 302.

[6] Voir, tzvetan todorov,oswald ducrot,dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, édition du seuil, Paris, 1972, p84.

وممّا هو جدير بالتّنويه أنّ هناك تداخل بين اللّسانيات الاجتماعية وعلم الاجتماع اللّغوي، ونل في في هذا المقام محمّد علي الخولي يؤكّد في معجمه أنّ اللّسانيات الاجتماعية" فرع من علم اللّغة التّطبيقي يبحث في تأثير العوامل الاجتماعيّة على الظّواهر اللّغويةو الفروق اللّهجية، في حين أنّ علم الاجتماع اللّغوي فرع من علم الاجتماع يبحث في التّفاعل بين المجتمع واللّغة مع التّركيز على الجانب الاجتماعي"[1]، أمّا رومان جاكبسون Roman Jakobson فقد اعتبر علم الاجتماع اللّغوي جزءا مكمّلا للّسانيات الاجتماعية[2].

تهتمّ اللّسانيات الاجتماعية بتعدّد اللّغات و اللّهجات و المستويات اللّغويةو رصدها، كما تهتمّ بتحديد الجماعات التّي تستخدمها سواء أكانت هذه الجماعات طبقية أم مهنية أم عرقية أم دينية، و تهتمّ أيضا بدراسة التّباين الاجتماعي و الفروق اللّغوية [3]؛ أي المستويات الكلامية اللّغويةحسب سياقاتها الاجتماعية[4]. و تسعى إلى إيجاد الحلول للمشكلات التّي تعترض المجتمعات اللّغويةو من أبرزها: وضع المقاييس للكتابة الصّحيحة و الكلام الجيّد، ملاءمة اللّغة كوسيلة تعبير للشّعب الذّي يستعملها و قدرة اللّغة على أن تكون أداة الإبداع الفكري و العلمي[5].

ج–اللّسانيات التّقابلية linguistique contrastive:

إنّ أدنى تأمّل في المسار الذّي سلكته اللّسانيات في جيلها الثّاني (اللّسانيات التّطبيقية، اللّسانيات التّداولية، اللّسانيات النّصية، لسانيات المدونّة، لسانيات الملفوظ...)يهدي إلى أنّ اللّسانيات التّقابلية هي فرع من اللّسانيات التّطبيقية أخذت مسارها العلمي في الولايات المتّحدة الأمّريكية بخاصّة ابتداء من سنة 1950م؛ إذ كانت في بدايتها مقارنة دقيقة بين لغتين على المستوى الصّوتي و التّركيبي و الدّلالي بغية إبراز أوجه التّمايز و الاختلاف، و من ثمّة وضع طرائق تعليمية لتذليل

[1] محمّد علي الخولي، معجم علم اللّغة التطبيقي، ص 112.

[2] Voir, Juliette Garmadi, la sociolinguistique, p 17.

[3] سامي عياد حنا و آخرون، معجم اللّسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 1997، ص 132.

[4] ينظر: مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص 24.

[5] ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص11.

الصّعوبات و المعوّقات التّي تعترض المتعلّم إزاء تعلّمه للّغات الأجنبيّة [1]. و في هذا الشّأن يقول حلمي خليل" علم اللّغة التّقابلي علم يدرس أوجه الشّبه و الاختلاف بين لغتين أو أكثر لا تنتميان إلى عائلة لغوية واحدة، مثل العربيّة و الإنجليزيّة، و يتمّ ذلك على المستويات الصّوتية و الصّرفية و النّحوية و الدّلالية" و يعنى بتطوير المواد الدّراسية المعتمدة في تدريس أو تعليم اللّغة الأجنبية[2].

و لعلّ تاريخ ظهور اللّسانيات التّقابلية يعود إلى الدّراسات الهامّة التّي قام بها اللّساني الأمّريكي تشارلز فريز Charles Fries في مجال تعليم اللّغة الإنجليزية لغير الناطقين بها في جامعة متشيجان في الولايات المتحدة الأمّريكية سنة 1945، من أشهر الأمّثلة في استعمال المنهج التقابلي في تدريس اللّغة الأجنبية، تليها أعمال العالمان أوجان Haugan و فاينريش سنة 1950 التّي عدت اللّبنة الأولى و الأرضية الخصبة للّسانيات التّقابلية.

إنّ الأمّر الذّي لا يغرب عن أحد هو أنّ اللّسانيات التّقابلية هي المقابلة و المقارنة بين لغتين أو لهجتين ليستا من أصل واحد، كالمقابلة بين اللّغة العربيّة و الفرنسيّة مثلا؛ أمّا إذا كانت المقارنة بين لغتين من أصل واحد كالعربيّة و العبريّة –و هما من الأصل السّامي– فهذا ينطوي في مجال اللّسانيات المقارنة linguistique comparative[3].

و من هنا يمكننا القول إنّ اللّسانيات التّقابلية "تضطلع بمهمة لسانية تطبيقية و تعليمية إجرائية هادفة في مؤسسات تعليم اللّغات، إذ لها حضور فعلي في تحفيز المحتويات التّعليمية، و تكوين التمارين و الاختبارات ذات التّصحيح المسبق التّي لها علاقة مباشرة بالاختلافات، أو ما يسمى بنقاط الارتكاز بين اللّغات، و تقرّ، منذ البدء، بأنّ اللّغات مختلفة بالضّرورة و أنّ اللّسانيات بوصفها العلم الذّي يعكف على دراسة اللّغات المتجانسة، فهي إذ ذاك ليست مطالبة فقط بوصف هذه

[1] ينظر: أحمد حساني، تعليميات اللّغات والترجمة، بحث في المفاهيم والإجراءات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، العدد الأول ،السنة الأولى، ماي 2005، ص 108.

[2] حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللّغة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999، ص 177.

[3] ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي و تعليم العربية، ص 48.

اللّغات و إنّما هي مطالبة أيضا بالمقارنة بين هذه اللّغات لمعرفة نقاط التّلاقي و نقاط التّباين" [1].و لعلّ أهمّ إنجازات اللّسانيات التّقابلية هو اهتمامها بتحليل الأخطاء و التّداخل اللّغوي.

2-ج-1تحليل الأخطاء analyse d'erreurs:

لقد أضحت اللّسانيات التّقابلية مرتبطة بفرضيات محدّدة ودقيقة تفيد من علم النّفس التّربوي حول طبيعة الأخطاء ودورها في تعليم اللّغات، ومن ثمّة فان موضوعها الغالب هو التنبؤ بالأخطاء و التّهيؤ إلى وصفها وشرحها وتذليل الصعوبات المختلفة الناتجة عن تأثير اللّغة الأمّ [2]وفق ثلاث مراحل هي: التّعرف و الوصف و التّفسير، فالتّعرف يرصد الأخطاء الشائعة التّي يقع فيها المتكلّم، و الوصف يختص بتعيين طبيعة الأخطاء سواء كانت صوتية أو صرفية أو نحوية، في حين أنّ التّفسير يحدّد الأسباب التّي أدت إلى حدوث هذه الأخطاء، و هذه المراحل الثلّاث تعتمد على بعضها البعض اعتمادا منطقيا؛ إذ إنّ التّعرف على الخطأ يعتمد اعتمادا كبيرا على التّفسير الصّحيح لمقاصد الدّارس، و لا يمكن أن يبدأ الوصف إلّا بعد هذا التّعرف [3]، إذن تهتم اللّسانيات التّقابلية بدراسة الأخطاء و تحليلها و ذلك ب:

- ضبط أسبابها المباشرة و غير المباشرة.
- توفير الوسائل الكفيلة بتحييدها و إبعادها.
- تقليص الفرص لظهور الخطأ في مسار اكتساب اللّغة.

وتقرّ اللّسانيات التّقابلية بأنّ الأخطاء هي:

- طفيليات يمكن لها أن تعرقل التّعلّم.
- مكوّنات ضرورية لمسار اكتساب اللّغات.
- سلسلة من المحاولة والخطأ.

---

[1] ينظر: أحمد حساني، تعليميات اللّغات والترجمة، بحث في المفاهيم والإجراءات، ص 108-109.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 109.

[3] ينظر: محمود إسماعيل صيني، وإسحاق محمّد الأمين، التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1982، ص 143.

- قواعد عبور أو قواعد انتقال.
- أعراض تظهر في مسار التّعلّم[1].

و من ها هنا وجب علينا القول أنّ تحليل الأخطاء و رصدها و دراستها يعدّ مرحلة مهمّة في تعلّم اللّغة و هي تلي مباشرة التحليل التقابلي، بل هو ثمرة من ثمراته[2].

2-ج-2 التّداخل اللّغوي l'interférence:

يعرف عادة التّداخل" في نظريّة التّعلّم بأنّه تأثير تعلّم في تعلم آخر أقرب إليه، و هو يتعلّق في تعليمية اللّغات، بالعوائق و الصّعوبات التّي تعترض المتعلّم، و كذلك الأخطاء التّي يرتكبها أثناء تعلّمه للّغة الأجنبية تحت تأثير لغته الأمّ، و لغة أجنبية أخرى سبق له أن تعلّمها. قد يتبدى التّداخل في جميع مستويات اللّغة (تداخل صوتي، مورفولوجي، تركيبي، دلالي و أسلوبي). يستطيع التّداخل أن يؤخر اكتساب مستوى من مستويات النّظام اللّساني أو يقاومه و قد يؤدي إلى حدوث اضطراب دلالي و أسلوبي يتبدى في اختيار كلمات غير ملائمة بفعل تماثل دلالي خاطئ"[3].

و من هذا المنطلق فإنّ اللّسانيات التّقابلية" يمكن لها ان تتنبأ بالتّداخلات على كلّ المستويات التّي أشرنا إليها،و أن تسعى إلى شرحها و توضيحها ، و تقترح في الوقت نفسه تقنيات خاصّة لمعلمي اللّغات، هذه التّقنيات هي نوعان:

أ-تقنيات وقائية techniques préventives: تستخدم لتفادي الأخطاء النّاتجة عن التّداخل بين اللّغات.

ب-تقنيات تصويبية techniques correctives: تستخدم لتصحيح الأخطاء و تصويبها، و لا يمكن لهذه الإجراءات أن تتحقّق أهدافها بدون تكثيف المقارنة البنيوية بين اللّغات و بدون دراسة نسقية للأخطاء"[4].

---

[1] ينظر: أحمد حساني، تعليمات اللّغات والترجمة، بحث في المفاهيم والإجراءات، ص 112.

[2] ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 50.

[3] ينظر: أحمد حساني، تعليمات اللّغات والترجمة، بحث في المفاهيم والإجراءات، ص 110-111.

[4] المرجع نفسه، ص 111.

و هو ينقسم من حيث التّأثير إلى:

-تداخل تقدّمي: عندما يؤثّر التّعلّم السّابق في التّعلّم اللاّحق، تأثير تعلم اللّغة (أ) في تعلّم اللّغة (ب).

-تداخل تراجعي: عندما يؤثّر اللّاحق في السّابق، تأثير تعلّم اللّغة (ب) في تعلّم اللّغة (ا)

وينقسم من حيث الفاعلية إلى:

أ-تداخل إيجابي: عندما يساعد على تسيير العملية التّعليمية، عندما يسهّل على المتعلّم تعلّم اللّغة (ب) بمساعدة اللّغة (أ)، أو العكس تعلّم اللّغة (ب)يعمّق تعلّم اللّغة (أ).

ب-تداخل سلبي: عندما يعوق ويعرقل عملية التّعلّم، تعلم اللّغة (أ) يعرقل تعلّم اللّغة (ب)، أو تعلم اللّغة (ب) يحدث اضطرابا في تعلّم اللّغة (أ)"[1].

وبناء على ما تمّ ذكره فإنّ مصطلح التّداخل اللّغوي يعني المشكلات اللّغويةالتّي تظهر عند تعلّم اللّغة الثّانية؛ بحيث تتداخل الأنماط اللّغويةالسّابقة للّغة الأمّ مع المستويات اللّغويةللّغة الأجنبية المراد تعلّمها.

د-تعليمية اللّغات Didactique des langues:

تشكّل التّعليمية Didactique بعامّة وتعليمية اللّغات Didactique des langues بخاصة مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللّساني المعاصر؛ إذ يعتبر هذا الفرع من أهمّ فروع اللّسانيات التّطبيقية حتّى كاد يوازيها، الأمر الذّي دفع بكثير من علماء اللّغة إلى استعمال مصطلح تعليمية اللّغات مرادفا للّسانيات التّطبيقية[2].

و لعلّ البوادر الأولى لظهور مصطلح التّعليمية يعود إلى الحضارة الإغريقية، حيث أطلق المصطلح على نوع من أنواع الشّعر، ليتطوّر معناه و يتسّع بداية من القرن السّابع عشر؛ بحيث استخدم في الأدبيات التّربوية على يد المربّي و الفيلسوف جون آموس كومينوس John Amos Comenius من خلال كتابه فن التّعليم العظيم الصّادر سنة 1635م، ثمّ بعث المصطلح من جديد مع العالم ماكاي Makay

[1] أحمد حساني، تعليمات اللّغات والترجمة، بحث في المفاهيم والإجراءات ، ص 111.

[2]Girard Denis, linguistique appliquée et didactique des langues, Armand colin, Longman, Paris 1972, p 9.

الذّي حاول إحياءه ثانية من خلال حديثه عن المنوال التّعليمي، و في هذا الصّدد يقول جيرار دونيس Girard Denis " لقد أحيا ماكاي المصطلح القديم ديداكتيك للحديث عن رؤية علمية لتعليمية اللّغات"[1].

وممّا هو جدير بالتّنويه أنّ مصطلح التّعليمية في نشأته عرف اختلافات عديدة في دلالته، فقد كان في كندا رديفا لمصطلح البيداغوجيا، و في إيطاليا و سويسرا يشير إلى كلّ من علم النّفس اللّغوي و علم النّفس التّربوي.

ليصبح في السّبعينيات تخصّصا علميا مستقلا متضح المعالم، وعلما تطبيقيا قائما بذاته له مرجعيته المعرفية و مفاهيمه و اصطلاحاته و إجراءاته التّطبيقية:[2]، حيث أصبح يدلّ على " العلم الذّي يدرس طرق تعلم اللّغات"[3]. لتملك بذلك- التّعليمية- الشّرعية العلمية وسط العلوم الإنسانيّة.

و ما كان لهذه الشّرعية العلمية أن تكون لولا أنّ سيرورة مسارها" كانت تعزّز في كلّ محطة من محطاتها الفاعلة بروافد مرجعية لعلوم و معارف تلاقت و تقاطعت نظريا و إجرائيا لتشكّل رؤية منهجية متكاملة تتبدى ملامحها في مرجعيتها النّظريّة التّي تؤطّرها، و في مفاهيمها و اصطلاحاتها المتميّزة، و في إجراءاتها التّطبيقية" [4].إنّ تعليمية اللّغات من حيث إنّها" الدّراسة العلمية لمحتويات التّدريس وطرقه و تقنياته، و لأشكال تنظيم مواقف التّلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج و نظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوّة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي – الحسّي- الحركي "[5].

استفادت من الجانب النّظري العلمي الذّي مثلته اللّسانيات و مدارسها و نظرياتها، و الجانب التّطبيقي البيداغوجي الذّي شكّله علم النّفس التّربوي و إجراءاته السّيكولوجية و استعانت" بجهود عصبة غير قليلة من الباحثين في مجالات معرفية مختلفة، اضطلعت بتعميق البحث و تكثيف التّجارب

[1] Girard Denis, linguistique appliquée et didactique des langues , p 9.

[2] ينظر: مازن الوعر،قضايا أساسية في علم اللّسانيات الحديث، طلاس، دمشق، سوريا، ط1، 1988، ص 129.

[3] Agnès Van Zaten, dictionnaire de l'éducation, quadrige/pdf, France, 1 édition.

[4] ينظر: أحمد حساني، تعليمات اللّغات والترجمة، بحث في المفاهيم والإجراءات، ص 91.

[5] محمّد الدريج، التدريس الهادف، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1994، ص 28.

و استثمار الخبرات و توسيع دائرة التّطبيق؛ فإذا هي ثقافة تعليمية جديدة مؤهلة علميا و منهجيا لتأطير العملية التّعليمية، و تحويل المعارف و تحصيلها، و إنتاج الخطاب التّعليمي و تعزيز حضوره في الوسط التّعليمي المقصود"[1].

و لا بد أن نشير ها هنا إلى أنّ تعليمية اللّغات باعتبارها العلم الذّي يهتمّ بقضايا تعليم اللّغات و آليات اكتساب المعارف و تطوّرها، قد نشأت في رحاب اللّسانيات التّطبيقية، ثمّ انفتحت على اختصاصات و حقول أخرى، طوّرت مجالات البحث في التّعليمية[2].

و في هذا الصّدد يرى عبد الرحمن الحاج صالح أنّ حقلا كتعليمية اللّغات" لا يهمّ المتخصّص في علم اللّسان فقط بل الباحثين في علوم التّربية و علم النّفس و حتّى الأطباء المتخصّصين في علم الأعصاب و كذلك الاختصاصيون في علم الاجتماع و غيرهم، و يؤدي البحث التّطبيقي الجماعي المشترك إلى أن تستفيد النّظريّات المختلفة المنابع بعضها من بعض حتى تصير أرقى و أكمل ممّا كانت و هي مقصورة على الاختصاص الواحد"[3].

و بهذا تصبح التّعليمية ،بناء على هذا التصوّر، همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة و تخصصّات متنوّعة[4].

و من هاهنا بإمكاننا في هذا المقام تحديد و ضبط الأسس النّظريّة لتعلّم اللّغات و هي كالآتي: الأسس النّفسية و اللّسانية و التّربوية.

1 - الأسس النّفسية:

[1] ينظر: أحمد حساني، تعليمات اللّغات والترجمة، بحث في المفاهيم والإجراءات، ص 91.

[2] ينظر: عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، سلسلة علوم التربية-9،10، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، 1994،ص69.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسيّ اللّغة العربية ، مجلة اللّسانيات، الجزائر، العدد 4، 1974، ص 23.

[4] ينظر: أحمد حساني،دراسات في اللّسانيات التّطبيقية- حقل تعليمية اللّغات- ص 139.

تعني الأسس النّفسية" الحقائق والنّتائج العلمية التّي توصل إليها الفكر التّربوي نتيجة لأبحاث علم النّفس وبخاصة علم النّفس التّعليمي، و أنّ هذه الأبحاث تؤدي دورا مهمّا في بناء المنهج، و تحديد محتوياتها و أساليب تنظيماتها و استراتيجيات تطبيقاتها"[1].

والجدير بالذّكر أنّ علم النّفس التّعليمي يضمّ مدرستين: المدرسة الحسيّة السّلوكية و المدرسة المعرفية. دعا أتباع المدرسة الأولى بالاهتمام بالعوامل الخارجية المحسوسة التّي تؤثّر على المتعلّم من مثير واستجابة و ثواب و عقاب مع السّيطرة على البيئة التّي تدور فيها العملية التّعليمية[2].

و كأنّ الفرد شبيه بآلة يتصرّف تبعا للقوانين الطّبيعية، و أنّه حيوان طبيعي يخضع لمثيرات معيّنة و يستجيب لها استجابة آلية؛ أي أنّ العملية التّعليمية تبنى على أساس نظرية التّعلّم الشّرطي [3]، بينما نادى أتباع المدرسة المعرفية بالعوامل الدّاخلية التّي يسهم بها المتعلّم في العملية التّعليمية من قدرات و حوافز و أهداف نحو المادة و المدرّس [4]؛ بحيث تجعل المتعلّم محورا للعملية التّعليمية بوصفه مجالا للطّاقة، فهو يعمل بقوّة متحرّكة و مؤثّرة في البيئة، و هو يسعى دائما إلى موازنة الرّغبة مع نواحي النّجاح[5].

2-الأسس اللّسانية:

ممّا لاريب فيه أنّ اللّغة ظاهرة إنسانيّة تحقّق النّزعة التّواصلية بين الأفراد و المجتمعات و الأمم، و لا جدال في أنّها لم تشهد تغيّرا جوهريا كالذّي شهدته في القرن العشرين بعد ظهور اللّسانيات فقد كان لها" فضل في تأسيس جملة من القواعد النّظريّة و التّطبيقية أصبحت الآن من فرضيات البحث و مسلمات الاستدلال حتى عدّت مصادرات عامّة، و أبرز هذه القواعد اثنتان هما: قاعدة تمازج الاختصاص و قاعدة التّفرد و الشّمول، فأمّا تمازج الاختصاص فإنّه يعدّ أسّا من أسس البحث

[1] طه علي حسين الدليمي، معاذ عبد الكريم، عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 24.

[2] ينظر: صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللّغات الحية وتعليمها بين النّظريّة والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط1، 1981، ص 7.

[3] ينظر: طه علي حسين الدليمي و آخرون، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 24.

[4] ينظر: صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللّغات الحية وتعليمها بين النّظريّة والتطبيق، ص 7.

[5] ينظر: طه علي حسين الدليمي و آخرون، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 25.

الحديث، و قد سنّت اللّسانيات شريعته لما تتبّعت الظّاهرة اللّغويةحيثما كانت حتى ولجت حقولا مغايرة لها... و أمّا مبدأ التّفرد و الشّمول فإنّه ثمرة من ثمار اللّسانيات. و صورة ذلك أنّ المنهج اللّساني ينصهر فيه التحليل و التأليف فيغدو تفاعلا قارا بين تفكيك الظاهرة إلى مركباتها و البحث عمّا يجمع الأجزاء من روابط مؤلفة، فهو منهج يعتمد الاستقراء و الاستنتاج معا بحيث يتعاضد التّجريد و التّصنيف فيكون مسار البحث من الكلّ إلى الأجزاء و من الأجزاء إلى الكلّ حسبما تمليه الضّرورة النّوعية[1].

و غني عن الذّكر أنّ المدارس اللّسانية البنيوية قد أسهمت إسهاما فعّالا في وصف اللّغة و دراستها و تصنيف عناصرها و تبيان علاقاتها. و أيضا المدرسة التّوليدية التّحويلية و التّي ظهرت على يد اللّساني الأمريكي نوام تشومسكي و التّي أسهمت و لا تزال في تفسير قضايا اللّغة- و ذلك بتميّز ما أسماه بالكفاية اللّغويةcompétence و الأداء الكلامي peformance و ترقية العملية التّعليمية و تحليلها، و يبدو ذلك جليّا عند بول روبرت Paul Robert الذّي طبق مبادئ النّظريّة اللّسانية التّوليدية التّحويلية من أجل ترقية و تطوير طرائق و مناهج تعليم اللّغة الإنجليزية في الجامعة الأمريكية[2].

و بناء على ما تمّ ذكره يمكن القول إنّ معلم اللّغة بحاجة إلى معرفة جملة من النّظريّات و المفاهيم اللّسانية، و الإلمام ببعض القواعد اللّسانية حتى لا يتعذّر عليه تقديم التّفسير الكافي لكلّ المظاهر المتعلّقة بتعليم اللّغة، و لا يعسر عليه تحديد العناصر اللّسانية التّي تكون نظام اللّغة المراد تعليمها.

3-الأسس التّربوية:

تتطلب عملية التّعلّم حضور القواعد اللّسانية العلميّة والقواعد التّربوية التّعليمية، بحيث تصف الأولى اللّغة وتفسرها، بينما الثّانية تقوم باختيار مادة تعليمية و هدفها هدف تربوي صرف[3].

وعليه فإنّ عملية التّعلّم و التّعليم لا يستقيم أمرها و لن تحقّق غايتها منهجيا و معرفيا، تنظيرا و تطبيقا، إلّا إذا كان معلم اللّغة" ملمّا بعلوم التربية، و طرق التدريس، و اختيار الوضعيات الأنسب

[1] عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، 1981، ليبيا، تونس، ص 10-11.

[2] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ص 137.

[3] ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الألسنية وتعليم اللّغة، ص 111.

لحلّ بعض المشكلات"[1] و " مسايرة المستجدات التّربوية و فهم كلّ ما تقدّمه من جديد طرق التّدريس و التّقييم و البيداغوجيات"[2]، مع مراعاته للطّريقة المستعملة في العملية التّعليمية و التّي من خلالها يتمّ التّواصل بينه و بين المتعلّم و هي قابلة للارتقاء و التّطور [3]، إذا كان منهجه فاعلا و فعّالا ناجحا و ناجعا.

أمّا تحديده للمادة التّعليمية و اختيارها باعتباره " مقرّر له إجراءات تضعه موضع التّنفيذ داخل قاعة الدّرس"[4]، و هذه المقرّرات و البرامج و المحتويات موضوعة من قبل خبراء و مختصين تتناسب و مستوى التلاميذ و تتمّ بناء على قدراتهم و مدى إدراكهم و استيعابهم و انفعالاتهم و ميولاتهم.

يمكن لنا القول ،حينئذ، أنّ اللّسانيات التّطبيقية حقل من الحقول المعرفية الحديثة، و التّي تشكّل مصدرا مرجعيا و مرتكزا معرفيا يعوّل عليه في ترقية الحصيلة المعرفية و العلمية و تطوير وسائل التّعليم و تذليل الصّعوبات التّي تعترض سبيل العملية التّعليمية و إيجاد الوسائل النّاجعة لتطوير طرائق تعليم اللّغات.

---

[1] حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، مطبعة الأصالة الجديدة، الدر البيضاء، المغرب، 2009، ص 68.

[2] المرجع نفسه، ص 71.

[3] ينظر: أحمد حساني، في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، 142.

[4] ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 29.

المحاضرة الثالثة: الملكات اللغوية: فهم اللغة، إنشاء اللغة.

تمهيد:

اللغة ظاهرة اجتماعية، وعنصر هام للتواصل بين أفراد المجتمع، وسيلة يعبّر بها المرء عن احتياجاته، وفكره، ودواخله، وهي المرآة العاكسة لثقافته وتراثه وانتمائه، لذا كانت محط رعاية وعناية كثير من الباحثين القدماء منهم والمحدثين على اختلاف حقولهم وتنوع ميادينهم، ولاكتساب آلياتها لابد من تنمية مهاراتها.

1- مفهوم المهارة:

جاء في لسان العرب أن المهارة: "الحِذْق في الشيء، والماهر الحاذق بكل عمل، وقالوا: لم تفعل به المِهَرَةَ، ولم تعطه المِهَرَةَ، وذلك إذا عالجت شيئا فلم ترفق به ولم تحسن عمله"[1].

وهي "نشاط عقلي وبدني يؤديه الفرد، حيث يتمّ هذا الأداء بالسرعة والدقة والسهولة وتحقيق الأمان، والتكيف مع ظروف المتغيرات بحيث يؤدي هذا النشاط في النهاية إلى مستوى عالٍ من الإتقان والجودة في الأداء"[2].

وهي "قدرة أو أداء أو نشاط، يتطلب خصائص وشروط معينة تميزه عن غيره من السلوكيات الأخرى الملاحظة، وهي نامية ومتطورة، تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودقة، وإتقان، وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركبة، ومن خلال التدريب والمران والممارسة"[3].

أ- مهارة إنشاء الكلام:

يعد الكلام "أداة من أدوات عرض الأفكار ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس، وإبداء المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال المعلومات والأفكار، ويتخذ شكلين: التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي" [4]، و"غاية

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادة (مَهَرَ)، ص 4287.

[2]- محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار حامد للنشر، الأردن، ط 1، 2006، ص 76.

[3]- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 2011، ص 19.

[4]- محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، الدويرة، الجزائر، ط 1، 2014، ص 283.

أساسية لتعلم اللغة وتعلمها من حيث استخدام لغة سليمة منظمة خالية من غموض اللفظ وإخفاء المعنى"[1].

أيضا "ذلك الكلام المنطوق الذي به المتكلم عما في نفسه من هواجس وخواطر، وما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره معلومات أو نحو ذلك بطلاقة وانسيابية فضلا عن الصحة في التعبير والسلامة في الأداء"[2].

واعتمادا على التعريفات المذكورة آنفا، يمكن القول إنّ الكلام هو المظهر الأساسي للغة، والأداء الفعل والإنجاز الإجرائي لها، وهو مهارة لغوية يقوم بها المرء للتعبير عن أفكاره، والبوح عن مشاعره والإفصاح عن أحاسيسه وآرائه.

2- أهمية مهارة الكلام:

لما كانت اللّغة أداء تعبير ووسيلة تواصل، كان لزاما أن تكون في مستواها المنطوق أسبق إلى الظهور من المكتوب، فالكلام من أكثر المهارات اللغوية استعمالا واستخداما؛ إذ "لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان أو مكان، لأنه وسيلة الاتصال بين الأفراد، وهو الذي يعمل على تقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، وبه يتكيف الفرد مع مجتمعه" [3]، و"يتطلب من الإنسان الذي يعيش في هذا العصر أن يفكّر فيما يقول، وأن ينتقي كلماته وأفكاره، وأن يعرض فكرة بصورة منطقية معقولة، وهذا يتطلب أن يخطط الإنسان، ويفكر فيما يقول، ولا يمكن أن يحدث هذا إلا بنوع من التعليم المنظم المقصود، ومن أجل ذلك يوجد اهتمام بالغ في كثير من دول العالم بلغة الكلام، وبالشروط التي ستساعد المتعلم على إتقان الحديث في المجالات الحيوية المختلفة، كما يوجد اهتمام كذلك بكيفية إتقان الحديث وبطرق الإقناع، وبوسائل إثارة المستمعين وأخذ رأيهم فيما استمعوا إليه"[4].

وخلاصة القول، إنّ مهارة الكلام فرع من فروع اللّغة ،ووسيلة أساسية في تعلم اللّغة وتعليمها واكتساب باقي المهارات.

---

[1]- عبد الله الكندري و إبراهيم مُحَّد عطا، تعليم اللغة العربية، المرحلة الابتدائية، مكتبة الفلاح، الكويت، د ط، 1993، ص 34.

[2]- نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2005، ص 169.

[3]- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2004، ص 77.

[4]- أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 2006، ص 110.

3- أهداف تدريس مهارة الكلام:

يشكل "الكلام المظهر الأساسي للغة، ومن المعروف أن اللغة هي التي تنظم وجود الإنسان وعلاقاته. ويقتضي تدريس مهارة التعبير تحقيق مجموعة من الأهداف من أبرزها:

- تنمية مختلف القدرات التي تقوم عليها هذه المهارة، القدرات الفيزيولوجية ذات العلاقة بجهاز التصويت ،والقدرات الفكرية ذات الصلة بالتفكير، منها على وجه الخصوص.

- القدرة على إنتاج الأصوات والمقاطع والكلمات والجمل بحسب ما تقتضيه الصفات التصويتية الخاصّة باللّغة المعيّنة؛ أي الخصائص الخاصة بالصوت من حيث مخرجه وصفاته، والمرتبطة بالكلام ككل من نبر وتنغيم، وغير ذلك.

- القدرة على تمثّل المعارف اللغوية وإدراك العلاقات التي تربط بين مكوّناتها ،وأدائها تعبيريا بكل أريحية واسترسال.

- القدرة على الفهم والتحليل والمناقشة بحسب ما يتطلبه الموضوع المعين.

- القدرة على بناء الأفكار وترتيبها وتعليقها وفق نموذج خاص لا يخرج في أساسه عن خصوصيات اللغة وقوانينها.

- القدرة على تنمية أسلوب خاص في التعبير، قد يبدأ في شكل بسيط ثمّ يتنامى عن طريق الممارسة والمران"[1].

- "إتاحة الفرصة للمتعلمين للحديث أكثر، انطلاقا من مواقف لغوية محفزة، وعن طريق المناقشة التي تساعد في إيجاد العلاقة الإيجابية بين المتعلم والمعلم، فكلاهما يحتك بالآخر، ويتفاعل معه بطريقة من شأنها أن توجد الثقة والاحترام المتبادل بينهما.

وهنا نشير إلى أنّه لا يمكن تعلّم اللّغة واستعمالها من دون التمرن عليها، وممارستها في حجرة الدرس قولا وكتابة.

- العمل على تطوير الكفاءة اللّغوية للمتعلم بإثراء ثروته اللفظية المتنوعة، والتمكن من أشكال التركيب بحسب الدلالات والمقاصد.

[1]- عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 29.

– ربط تدريس مهارة التعبير بالمواد الدراسية الأخرى، مع تحقيق التكامل مع مهارة القراءة والكتابة من أجل تنمية قدرات المتعلمين أكثر، ويقتضي تحصيل مهارة الحديث أيضا اكتساب آداب الكلام، والمتمثّلة فيما يلي:

– العمل على التحلي بالنّظام، والبعد عن الفوضى في التعقيب.

– احترام الآراء وعدم تسفيهها.

– عدم المقاطعة أثناء الكلام، لأنّها قد تعوق المتحدث دون الاسترسال في الحديث، فتشتت أفكاره وحتى إن وقع في الأخطاء فلا بد من ترك المبادرة إليه حتى يصحح بنفسه ما أمكن.

– عدم احتكار المتعلم الواحد للكلام؛ بل لا بد من إتاحتها للجميع، مع تشجيع الذين يبادرون في الكلام.

– وجوب اشتراك كل المتعلمين في حصص المحادثة بالاستماع والمحاورة والتعقيب وإبداء الرأي.

– الابتعاد عن مظاهر الانفعال والغضب أثناء الكلام والرد والتعقيب.

– اتخاذ الوضع الطبيعي والملائم أثناء الكلام"[1].

– "تمكين المتعلم من التعبير عما في نفسه بعبارة سليمة.

– تعويده إجادة النطق وطلاقة اللسان، وتمثيل المعاني"[2].

– تمكين المتعلمين من التعبير عما في نفوسهم، أو عما يشاهدونه بعبارة سليمة من خلال تزويدهم بالمادة اللغوية، لتترقى لغتهم، وتكون لديهم القدرة على توضيح الأفكار بتوظيف الكلمات المناسبة والأسلوب الأنسب.

– قدرة المتعلمين على تنسيق عناصر الأفكار المعبر عنها بما يضفي عليها جمالا وقوة وتأثيرا في السامع، وتعويدهم على التفكير المنطقي والسرعة في التفكير والتعبير، وجمع أفكارهم وترتيبها ترتيبا منطقيا، وربط بعضها ببعض.

– إعدادهم للمواقف الحياتية، التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال، والتعود على الانطلاقة في الحديث والطلاقة في التعبير[3].

---

[1]– عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 30.

[2]– محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغة أخرى (أسسه، مداخله، طرق تدريسه)، السعودية، 1985، ص 158.

[3]– محمّد علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1983، ص 13.

– "معالجة الجوانب النفسية للمتعلم من خجل وخوف، من خلال تشجيعه على الكلام المسترسل.

– اكتسابه للثورة اللفظية المناسبة لعمره ومستوى نضجه.

– تعويده على التفكير المنطقي، وترتيب أفكاره وربطها ببعض، وهذا ما يؤدي إلى إعداده إعدادا جيدا للمواقف الحياتية التي تتطلب منه فصاحة اللسان وقدرة على الارتجال".

– تمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة، مفردات وتراكيب مما يشبع لديهم الإحساس بالثقة، والحاجة للتقدم، والقدرة على الإنجاز، وتنمية ثروتهم اللغوية[1].

– القدرة على التّعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللّغة مع مراعاة المقام في اختيار المفردات والتعابير.

– التوقف فترات مناسبة أثناء الكلام، يريد عندما المتعلم إعادة ترتيب أفكاره أو توضيح شيء منها، أو مراجعة صياغة بعض الألفاظ مع قدرته على تحديد هدف الكلام وجذب انتباه السامع

– التركيز عند الكلام على المعنى، وليس على الشّكل اللّغوي....مع قدرته على تحديد هدف الكلام و جذب انتباه السّامع[2].

ب– مهارة فهم اللغة؛"الاستماع":

تعدّ مهارة الاستماع من أهم المهارات في تعليم اللّغة "يكوّنها المتعلّم في مراحل تعليمه الأولى من خلال تفاعله مع العالم الخارجي، تمكنه من تنمية مختلف القدرات التي تساعده على الكلام وإدراك الرسالة اللغوية، لذا تعدّ فترة الاستماع الفترة الحاسمة لبقية المهارات، فهو يعكس في النطق أو القراءة أو الكتابة ما تحقق لديه في مرحلة الاستماع، والسّمع أبو الملكات اللّسانية كما ذكر ابن خلدون، على أساس أنّ اللّغة في جوهرها أصوات معبّرة عن المعاني والأفكار، فلا يمكن إدراك مقاصدها وغايتها إلّا بالاستماع الجيّد لها، فاللّغة تبدأ بالسّماع، لذلك تتقدم هذه المهارة عن غيرها"[3].

---

[1]– ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمّد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 2006، ص 95– 96.

[2]– عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2007، ص 140– 141.

[3]– عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 25.

وتعتبر "السلوك اللغوي الأول الذي يقوم به الطفل بعد ولادته، أنه المهارة الأولى التي يتدرب عليها شيئا فشيئا، في كنف والديه أولا، ثم في إطار الجماعة اللغوية التي يقيم بين ظهرانيها، فهو يتلقى اللغة استماعا من الكبار الذين يحيطون به البدء، وكلما كبروا اتسعت علاقاته الاجتماعية ازداد تلقيه من الآخرين بمن فيهم الصغار الذين يرافقهم ويلعب معهم. ثمّ يدخل المدرسة وتتطور علاقاته وتزداد اتّساعا .ومع هذا التطور المستمر تزداد أهمية الاستماع، لأنّه يبقى المصدر الأهمّ للحصول على المعلومات للتّحكم"[1].

وحري بنا التطرق إلى مفهومه؛إذ هو "عملية بنائية نشطة تتضمن تنشيط المستمع لمعارفه السابقة قصد فهم النّص المسموع" [2]، "يعطي فيها المستمع المتحدث كل اهتمامه، ويركز كلّ انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته وإيماءاته ،وكلّ حركاته وسكناته بغية استيعاب ما تحويه الرّسالة المنطوقة، بما يكفل للمستمع تحقيق اتصال شفوي جيد مع الآخر"[3].

1- تدريس مهارة الاستماع:

"يعدّ تقديم المادة التعليمية من أجل تأهيل مهارة الاستماع من أهم الأنشطة التربوية في العملية التعليمية للغة تقتضي اعتماد الطرق التي تستثير دافعية المتعلم فيتفاعل وينتبه إلى ما يقدم إليه، ولا يعني الاستماع التلقي السلبي للمادة التعليمية، فهو نشاط مزدوج يقوم به المتعلم، حيث يستقبل المؤثرات الصوتية، فيتفاعل مع مقاطعها ومفرداتها وأساليبها التعبيرية، ويدرك دلالاتها، ويقف على أغراضها، وينظم المعلم هذا النشاط بأن يوجه انتباه المتعلم للمادة التعليمية المعروضة، فيطرح الأسئلة، ويوضح ما غمض والتبس من المسموعات، ويقوده نحو الكفاءات المقصودة، وهي مرحلة مهمة تمكّن المتعلّم من تكوين الرصيد اللّغوي الذي يسعفه تعزيز مهارة التحدث وبقية المهارات"[4].

تقتضي هذه المهارة تقديم المادة التعليمية التي تدرب المتعلمين على تنمية قدرات هذه المهارة ككلّ، وتحقيق غاياتها، يعم ذلك بأن يقرأ المعلم النص التعليمي قراءة جهرية متأنية محترما فيها السمات التصويتية، وقد يعتمد على وسائل العرض والتسجيل ... مع تحفيزهم على ترديد ما يسمع،

---

[1]- سامر عامر، اتجاهات في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 1، 2002، ص 69.

[2]- ماهر شعبان، مهارات الاستماع النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص 91.

[3]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، 2012، ص 108.

[4]- عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 25.

أو طرح الأسئلة أو إبداء الملاحظات [1]، أو إعادة ما قيل لهم بأسلوبهم الخاص، أو تحليله وتلخيصه، وتعتبر هذه الخطوة التعليمية أداة تقويمية لمهارة الاستماع[2].

ولعله من المفيد أن نؤكد على أهمية الوسائل التعليمية واعتمادها في العملية الديداكتيكية، لاسيما الوسائل السمعية، والبصرية السمعية..

و"توجيه المعلم استجابات المتعلمين بما ينمي المهارات الأخرى، كأن يطلب من المتعلمين إعادة التعبير عما قدم إليهم شفويا أو كتابيا بأسلوبهم الخاص، وفق الأحداث المعروضة عليهم أو بتصور أحداث أخرى. واستثمار النص المسموع في تعلم الكتابة الإملائية، والنسج على الأساليب التعبيرية المسموعة" [3]. وبذلك تقدم المادة المعرفية المسموعة بأسلوب يخدم الهدف المراد والمبتغى المقصود[4].

2- أهداف تدريس مهارة الاستماع:

لمهارة الاستماع أهداف جمّة، يمكن إيراد أبرزها:

- التعرف على المسموع بتمييز أصواته ومقاطعه ،وسماته الصوتية الخاصة التي تؤلف خصوصيات اللغة المحددة من نغم وتنغيم وتنوين وتشديد وغيرها من السمات الصوتية التي تخص اللغة المعنية.
- التعرف على المفردات ودلالاتها والعلاقات التي تنتظم من خلالها عبر أشكال التركيب المتنوعة، مع الانتباه إلى الكلمات غير المعروفة وسياقات استعمالها[5].
- أن يتخلص المتعلمون من عادات الاستماع السيئ، وأن تنمو لديهم المهارات الأساسية والمفهومات والاتجاهات الضرورية لعادات الاستماع الجيد[6].
- مساعدة المتعلم على اكتشاف آليات بناء الكلمة والجملة والنص ككلّ، وكيفيات بناء الأساليب وتنامي الخطاب بحسب الأحداث المعبّر عنها الأفكار والأغراض.

---

[1]- ينظر: عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، ص 26.

[2]- ينظر: فاضل والي، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية – طرقه، أساليبه، وقضاياه، ط 1، 1998، ص 157.

[3]- عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 26.

[4]- ينظر: عبد الرحمان الخميس، فن الاستماع وطرق تدريسه واختباره، عالم الفكر، الكويت، 2010، ص 160.

[5]- عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 27.

[6]- أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 88.

– التّعرف على إيقاع الكلام وتلويناته المختلفة بحسب تنامي الخطاب وتدفقاته الصوتية، ودورها في تجسيد المعنى وتوضيحه إخبارا، أو تعجبا، أو استفهاما، أو نداء، أو غير ذلك[1].

و"تطوير خبراتهم العملية بمكتسبات الاستماع أو بممارسة الحديث عبر معرفتهم لأصول الاستماع"[2].

– القدرة على تخزين المعلومات والمعارف اللغوية وفق ما تقتضيه قواعدها وعلاقاتها وسياقاتها المختلفة.

– تأهيل قدرات الاستماع الجيد، ومنها على وجه الخصوص: قدرات الانتباه والتركيز والمتابعة واليقظة، وقدرات الفهم والتحليل والإدراك والاستنتاج والتركيب والتقويم، يتم ذلك بتوجيه ومراقبة المعلم، ولهذه القدرات أهمية خاصة في مراحل التّعليم اللاحقة، على أساس أنّ أي نقص أو خلل ما قد يتجلى عنه شخصية المتعلّم مستقبلا فيؤثر سلبا في التحصيل المعرفي واللّغوي[3].

– قدرة المتعلمين على تقويم المحتوى، تشخيصا وعلاجا[4].

– تدريب المتعلمين على نقد وتحليل ما يستمعون إليه في ضوء معايير محددة[5].

– تنمية أشكال التذوق للكلام، على أساس أن المسموع أصناف، قد يكون قرآنا كريما أو شعرا أو قصة أو نشيدا أو مناظرة أو حوارا عاديا أو غير ذلك، فكل صنف يقتضي تذوقا خاصا.

– الانتباه إلى أشكال التفكير لدى المتعلم، والعمل على تنميتها بما يحقّق الكفاءات المقصودة في استرجاع المعلومات واتخاذ القرار[6].

---

[1]– عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 27.

[2]– سامر عمار، اتجاهات حديثه في تدريس اللغة العربية، ص 70.

[3]– عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 27.

[4]– ينظر: أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 89.

[5]– رشدي أحمد طعيمة، محمّد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، ص 83.

[6]– عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 27.

المحاضرة الرّابعة: الملكات اللّغوية: القراءة والكتابة

1-تصدير:

ممّا لا ريب فيه أنّ للّغة أهميّة بالغة في الفكر الإنساني، باعتبارها مركز استقطاب جميع العلوم، و نقطة وصل بينها؛ بل هي كلّ متكامل من خلال وظائفها الطّبيعية العملية و هي رمز الأمّة، و عنوان شخصيتها، جامعة الشّمل، و حاملة التراث و موحد الكيان القومي، مرآة الحضارة الإنسانية ووعاء الفكر، لذا عني بها الإنسان منذ القدم عناية الحريص على تعلّمها و توظيفها في جميع المواقف الحياتية و اللّغوية، و طوّر آلياتها لتصبح قادرة على احتواء كلّ جديد.

2-الملكات اللّغوية، قراءة في المفهوم:

لقد شكّل موضوع الملكات اللّغويةأساس البحث و التّنقيب عند الباحثين و المفكرين، فبحثوا في ماهيتها، و في طرائق تحصيلها، و قد شهد مصطلحها مجموعة من التّعريفات، و سنتعرّض في هذا المقام لبعض منها، و التّي هي من وضع جملة من العلماء اللّغويين و الباحثين ممّن كان لهم فضل السّبق في بلورة هذا المفهوم و تحديده؛فقد انطلق ابن خلدون (ت 808هـ) في تفسيره و بناء تصوّره لمفهوم الملكة[1] من منطلق اجتماعي محض، و من ثمّة ؛فإنّ الملكة اللّغوية من منظوره هي" ملكة في نظم الكلام، تمكّنت و رسخت ، فظهرت في بادئ الرأي أنّها جبلة و طبع" [2]، و أنّها " شبيهة بالصناعة ،إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني و جودتها و قصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، و ليس ذلك بالنظر إلى المفردات، و إنّما بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تراكيب الألفاظ المفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة، و مراعاة التأليف الذّي يطبّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية عن إفادة مقصوده السّامع" [3] فملكة اللّغة في نظر ابن خلدون، حينئذ، هي قدرة المتكلّم على التّحكم و السّيطرة في استعمال اللّغة و من ثمّة توظيفها و صياغتها في تراكيب سليمة و منسجمة.

---

[1] نقصد بالملكة في معناها المعجمي الملك، يقال هو ملكة يميني؛ أي أملكه و أقهر عليه، صفة راسخة في النفس، يقال فلان عنده ملكة النقد؛ أي أنّ النقد صفة راسخة في نفسه- المنجد في اللّغة و الأعلام، المكتبة الشرقية، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1987، ص 775.

[2] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تح/ درويش جويدي، لجنة البيان العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1985، ص 561.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللّسانيات، الجزائر، العدد الرابع، 2003، ص 40.

كما ساهم الفكر العربي و الغربي الحديث و المعاصر في تحديد مفهوم الملكة، و نظرا لكثرة الدّراسات و تنوّعها و تشعّبها سنكتفي في هذا المضمار بذكر أهمّ التّعريفات و الرؤى عند كبار العلماء اللّغويين.

فعبد الرحمن الحاج صالح يرى أنّها" ذلك النّظام الذّي اكتسبه المتكلّمون على شكل مثل و حدود إجرائية، و هم لا يشعرون شعورا واضحا لوجودها و كيفية ضبطها لسلوكهم اللّغوي إلّا إذا تأمّلوه، و إن كان هذا التأمل لا يفيدهم شيء إذ هو مجرّد استبطان، و إحكامهم للعمليات التّي تنبني على تلك المثل، هو الذّي يسمى الملكة اللّغوية".

و يشرح عبد القادر الفاسي الفهري، تصوّره لمفهوم الملكة اللّغوية بقوله:" كلّ متكلّم للّغة طبيعية قد قرّ قراره على مخزون ذاكري غير واع، يجلي معرفته لتلك اللّغة و ملكته فيها، و هذا المخزون عبارة عن معجم ذهني يماثل الثروة المفرداتية المخزنة، و جهاز قواعدي نشيط يرسم أسس تأليف هذه الأبجديّة"[1]. أمّا تمّام حسّان فينظر إلى الملكة اللّغوية من خلال ربطها بالمجتمع، فهي في نظره" الأداة الوحيدة التّي تمكّن الفرد من الدخول في نطاق المجتمع الذّي يعيش فيه، و لولا هذه اللّغة لظلّ حبيس العزلة الاجتماعية...فالمتكلّم الذّي يستعمل لغة المجتمع الذّي نشأ فيه يستعمل أصواتها، وصيغها، ومفرداتها، وتراكيبها حسب أصول استعمالية معيّنة يحذقها بالمشاركة في التخاطب ويمرن عليها، ويطابقها دون تفكير في جملتها أو تفصيلها"[2].

فاكتساب الملكة اللّغوية على- حدّ تعبيره-قائم على وسيلتين هما: العرف الاجتماعي و المران أو الدّربة (المراس المستمر).

أمّا عند العالم الغربي، مؤسس النّظريّة اللّغوية الحديثة، فرديناند دي سوسير، فقد عبّر عنها بقوله" يوجد لدى كلّ فرد ملكة يمكن أن نطلق عليها اسم ملكة الكلام المقطع.... و تقوم هذه الملكة على

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللّغة العربية- نماذج تركيبية ودلالية- دار توبقال للنشر، المغرب، ط1،ج2000،1 ،ص6.
[2] تمام حسان، اللّغة العربية بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2000، ص 17.

أعضاء ثمّ على ما يمكن أن نحصل عليه من عملها" [1] و معنى ذلك؛ أنّ الملكة صفة راسخة ثابتة، و أنّ كلّ إنسان مفطور عليها، و تتكامل بممارستها و استعمالها من خلال تواصله مع مجتمعه.

و أيضا اللّساني تشومسكي الذّي أسهم في الدفع بحركة الدراسات اللّغوية إلى التطور من خلال اكتشافه لآليات اشتغاله الملكة اللّغوية و ابتكاره للنّظرية التّوليدية التّحويلية، التّي ميّزت بين ما يسمى الكفاية اللّغوية؛ أي الملكة اللّغوية و الأداء الكلامي. فالكفاية اللّغوية هي معرفة مستعمل اللّغة قواعد لغته بصورة ضمنية. إنّها قدرة المتكلّم على الجمع بين الأصوات اللّغوية و المعاني التّي تتناسق وفق قواعد لغته، وبالتالي فهي حقيقة عقلية يطوّرها الإنسان في ذاته عبر مراحل نموّه في بيئته الخاصّة [2]. أو " هي القدرة التّي تتكوّن لدى الفرد المتكلّم، وتمكّنه من التّعبير عن نفسه والإتيان بعدد لا متناه من الجمل....ونجد أهمّ مقوّمات هذا التمكّن تتمثل في معرفة القواعد النحوية والصرفية التّي تمكّنه من ذلك، بالإضافة إلى أنّ مجموعة أخرى من القواعد أطلق عليها مصطلح القواعد التّحويلية"[3].

أمّا الأداء الكلامي أو الاستعمال الفعلي للغة، فهو الانعكاس المباشر للكفاية اللّغوية، بمعنى أنّ الإنسان عندما يستعمل كفايته اللّغوية أثناء عملية التكلّم فإنّها لا تكون تامّة – بالضّرورة- لأنّ الأداء الكلامي يشتمل على عدد من المظاهر الخاصّة التّي لا ترتبط بالتنظيم اللّغوي، و إنّما ترجع إلى عوامل متشابكة خارجة عن نطاق اللّغة، و بإمكان المتكلّم أن يكشف هذا الانحراف عن قواعد اللّغة انطلاقا من معرفته الضمنية لقواعد لغته، أي بالعودة إلى كفايته اللّغوية" [4].و بالتّالي "فالأداء اللّغوي هو تحقيق التمكّن اللّغوي"[5].

و من هاهنا يأتي دور التّعليمية من خلال اهتمامها بتنمية قدرات التلاميذ باعتبارها الوسيلة الإجرائية، التّي تساعدهم على اكتساب و توظيف المهارات اللّغوية في مختلف مجالات الحياة.

---

[1] محمّد شاوش وآخرون، أهم المدارس اللّسانية، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس 1986، ص 26.

[2] ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الألسنية وتعليم اللّغة، ص 62.

[3] كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللّغة، ص 69.

[4] ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية- دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تاريخية- ص 70.

[5] ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الألسنية وتعليم اللّغة، ص 70.

فالمهارة" هي ما تهيّأ من خلال استعدادات وراثية والكفاءات الحركية تعني خصوصا المعرفة الفعلية savoir faire "[1]، فالمهارة ،إذن،وسيلة تعلم مرتبطة باستعمال المجال الحركي و المعرفي و الوجداني، و تكتسب عندما يقوم الإنسان بنشاط يظهر فيه التحكم و البراعة. فهي غاية التّعلّم لأنّها تتضمّن عددا من القدرات تسمح للمتعلّم بالإنجاز و في وقت قصير، إذ تمثّل- المهارات- اللبنة الأساس في الأطوار التّعليمية المختلفة.

و تعلّم اللّغة لا يتمّ إلّا عن طريق ممارسة هذه المهارات" فالإنسان سواء كان ملقيا أو متلقيا، كاتبا أو قارئا لابد أن يمتلك باقتدار المهارات الرئيسية الأربع للّغة: القراءة و الكتابة و الاستماع و الحديث، و ذلك حتى يتحقّق هذا الأمر" [2]،وتقوم على الفهم والاقتصاد في الوقت، وبذل الجهد لاكتسابها، و ذلك بتوافر الممارسة و التكرار إضافة إلى الفهم و الإدراك للعلاقات والنّتائج والتّوجيه وأخيرا التّشجيع والتّعزيز".[3]

و بالتالي يتضّح ممّا تقدّم أنّ المهارة عموما؛ هي المواظبة على أداء الفعل باستمرار ، و في نباهة وفطنة حتى يظهر في ذلك الأداء، صفة الإجادة والتّمرّس والتّمهر، لذلك فإنّ الطّالب المتعلّم الذّي يسعى إلى إجادة اللّغة إجادة فعلية لا يشوبها الاعوجاج والنقص، لابد أن يسعى سعيه لامتلاك تلك المهارات التّي تحقّق له ذلك أوّلا، و ترسم له طريقا متينا لامتلاك اللّغة ثانيا.

ولا شك ان الالمام بكلّ هذه المهارات-مهار ة الاستماع و الفهم ، و مهارة القراءة، مهارة الحديث، مهارة الكتابة- يحتاج إلى إحاطة واسعة، لذلك سنكتفي بالإشارة إلى مهارتي: القراءة و الكتابة.

3-مهارة القراءة:

تعدّ القراءة أهمّ مصدر معرفي يعتمد عليه الإنسان لتكوين مركبه الثقافي وترقية تفكيره وتطوير معارفه، و توسيع دائرة خبراته الحياتية على مختلف تشعباتها، و وسيلة من وسائل النّموّ و الازدهار و الرّقي بالمجتمعات إلى مصاف الحضارة.

---

[1] فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر و التوزيع، الجزائر، 2008، ص 130.

[2] عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللّغة العربية بين النّظريّة والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1999، ص 281.

[3] محمود احمد السيد، تعليم اللّغة العربية بين الواقع والطموح ،دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ط1،1990، ص 87-89.

فهي: «عمليةٍ عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز و الرسوم التّي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، و فهم المعاني و الربط بين الخبرة السابقة.و هذه المعاني و الاستنتاج و النقد و الحكم و التذوق"[1]، و في تعريف آخر:" هي عملية عضوية نفسية عقلية يتمّ فيها ترجمة الرّموز المكتوبة إلى معان مقروءة مفهومة يتضّح أثر إدراكها عند القارئ في التّفاعل مع ما يقرأو توظيفه في سلوكه الذّي يصدر عنه أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها" [2]. من خلال هذا التّعريف يتّضح أنّ القراءة هي عملية تحويل ما تراه العين من رموز إلى ما ينطقه اللسان من أصوات، و ما يدركه العقل من دلالات، و يكفي القراءة أهميّة و شرفا أنّها ذكرت في الذّكر الحكيم في أوّل آية في قوله جلّ و علا: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾﴾[3].

و القراءة أيضا وسيلة من وسائل تنمية المعارف، ومطيّة لولوج عالم المعرفة" تسهم في بناء شخصية الإنسان عن طريق تثقيف العقل و اكتساب المعرفة، و تهذيب العواطف و الانفعالات، و هي أداة التّعلّم في الحياة المدرسية، فالمتعلّم لا يستطيع أن يتقدّم في أيّة ناحية من النّواحي، إلّا إذا استطاع السّيطرة على مهارات القراءة، و هي كذلك مهمّة للجميع لأنّها أداة للاطّلاع على التّراث الثّقافي، الذّي تعتز به كلّ أمّة تفخر بتاريخها، و هي أداة من أدوات الاتّصال الاجتماعي، فتربط الإنسان بعالمه و ما فيه"[4].

ولعلّ الفائدة و الأهميّة المرجوّة من هذه المهارة هي:

1. تحقيق جودة النّطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى.
2. تنمية القدرة على الفهم، و الميل إلى القراءة.
3. تنمية الحصيلة اللّغوية للمتعلّم من مفردات و جمل و تراكيب.

[1] حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظريّة و التطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 1992، ص 105.

[2] نايف معروف، خصائص العربية و طرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط1، 1985، ص 87.

[3] سورة العلق: الآيات: 1-5.

[4] محمّد بن إبراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللّغة العربية، مكتبة التوبة، الرياض، السعودية، ط1، 2003، ص 57-58.

4. اكتساب المهارات القرائية كالسرعة، و الاستقلال في القراءة ،و حسن الوقف عند اكتمال المعنى و تحديد أفكار المادة المقروءة.
5. غرس حب المطالعة لدى المتعلّم و الولوع بها.
6. تنمية التّخيل والإبداع والتّذوق والحس النّقدي.
7. فتح أبواب الثّقافة وتحقيق التّسلية والمتعة وتهذيب مقاييس التّذوق و الإسهام في الإعداد العلمي[1].

3-1أنواع القراءة:

تنقسم القراءة من حيث الشّكل والأداء إلى ما يلي:

3-1-1القراءة الصّامتة:

هي القراءة التّي يكون فيها البصر هو العنصر الفاعل في أدائها و لذلك تسمى القراءة البصرية، فلا صوت و لا همس و لا تحريك شفاه و هي تستعمل أكثر من القراءة الجهرية؛ لأنّها القراءة الطّبيعية المستعملة في الحياة، و لأنّها الأسرع باعتبارها محرّرة من أعباء النّطق تقوم على التقاط بصري سريع للكلمات و الجمل[2]، و تعرف أيضا بأنّها " عملية حل الرموز المكتوبة و فهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة، و تتسّم بالسّهولة و الدّقة، لا دخل للفظ فيها إلّا إذا رفع القارئ نبرات صوته و وظّف حاسة النّظر توظيفا مركّزا، إذ تنتقل العين فوق الكلمات و تنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة، و يأتي الرّد سريعا من العقل حاملا معه المدلولات المادية أو المعنوية للكلمات المكتوبة و التّي سبق له أن اختزنها، و بمرور النّظر فوق الكلمات يتمّ تحليل المعاني و ترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي للمقروء"[3].

3-1-2القراءة الجهريّة:

[1] حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظريّة والتطبيق، ص 105.
[2] عماد توفيق السعدي وآخرون، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 23.
[3] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005، ص 110.

وفيها ينطق القارئ بالمفردات و الجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركتها مسموعة في أدائها معبرة عن المعاني التّي تضمنتها[1]، و هي أحسن وسيلة لإتقان النّطق، و إجادة الأداء و تمثيل المعنى، تكشف عن أخطاء التّلاميذ في النّطق و تساعد في الصفوف الراقية على تذوق الأدب بصعوبة نواحي الانسجام الصوتي و الموسيقى اللفظية، كما تعدّ التّلميذ للمواقف الخطابية و الحديث إلى الجماعة[2].

و تعتمد " القراءة الجهرية على فك الرموز المكتوبة و توظف لهذه المهمة حاسة النظر، و يعمل جهاز النطق على تصديق الرؤيا التّي تنقل هذه الرموز إلى العقل الذّي يحلل المدلولات و المعاني، و يستمر القارئ في قراءته الجهرية ما دامت الالفاظ مالوفةلديه،و مادام العقل يرسل إشارات المدلولات و المعاني، و يستمرّ القارئ في قراءته الجهريّة ما دامت الألفاظ مألوفة لديه،و ما دام العقل يرسل إشارات المدلولات،و المعاني باستمرار، و يكون ردّ فعل القارئ على هذه الإشارات إيجابيا، أمّا إذا لم يرسل العقل إشارات تفيد فهم المعنى أو المدلول فإنّ القارئ يتوقّف عند القراءة حتّى يستقيم لديه المعنى"[3].

و من ها هنا يمكننا القول إنّ للقراءة قيمة و منزلة في حقل التّعليم؛ إذ تشكّل أهمّ وسيلة يستخدمها المتعلّم لطلب المعرفة، إذ لا يمكن فهم و إدراك الحقائق العلميّة المختلفة من غير الاستعانة بالقراءة التّي يقصد بها ؛ربط الصّلة بين لغة الكلام و الرموز الكتابية.

و ممّا هو جدير بالتّنويه أنّ مفهوم القراءة اليوم لم يعد مجرّد التّعرف على الرموز المكتوبة فقط؛ بل إنّها عملية أكثر تعقيدا تقوم على أساس تفسير الرّموز المكتوبة و ربطها بالمعاني الحقيقية لها، و تهدف إلى تمكين التّلميذ النّقد و التّحليل و التّفاعل مع المقروء، بحيث يصبح قادرا على توظيف استنتاجاته القرائية في مواجهة مشكلات الحياة[4].

3-1-3-أسس تدريسها:

[1] عماد توفيق السعدي وآخرون، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 22.

[2] ينظر: إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي للغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1978، ص 69.

[3] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، ص 113.

[4] ينظر: مصطفى فهيم، أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص 48.

يستند تدريس القراءة إلى أسس ومبادئ، نذكر منها:

1. أن يكون تعليمها هادفا بحيث تنميّ في التّلميذ الميل إلى الاطّلاع.
2. توضيح أهداف قراءة الفقرة بذلتها، لأنّ ذلك يحفّز التّلميذ.
3. توفير الظّروف البيئية والنّفسية الملائمة للتّلميذ حتّى يتمكّن من القراءة بنفسية مرتاحة في ظروف حسنة.
4. شرح المفردات اللّغوية و مناقشة مضمون النّص المقروء لتحديد مدى فهم التّلاميذ الموضوع، و اتّخاذ المقروء وسيلة للتّدريب على التّعبير، و المناقشة تكون بأسئلة غير مباشرة لتنشّط ذهن التّلميذ ،طبعا، بعد حرص المعلّم على قراءة النّص قراءة نموذجية مثالية يراعي فيها جميع الجوانب: نطق، مخارج الحروف، حسن الأداء، احترام علامات الوقف.
5. دفع التّلميذ إلى إبداء الرأي والحكم على المقروء حتّى يصل إلى المستوى المناسب و المطلوب[1].

يتبين لن، من خلال ما أوردناه، أن ثراء حصيلتنا اللّغوية مرهون " بالتوسع في القراءة للنتاج المكتوب وكثرة الاطلاع على تراث اللّغة المدون في إطاره الزمني والمكاني الرّحب، خصوصا أنّ للمادة المقروءة، و للكتاب الذّي يعدّ موردها الرّئيس على نحو أخص ميزات لا تتوافر في مصادر الثّقافة و وسائل الاتّصال الأخرى"[2].

4-مهارة الكتابة:

تعدّ الكتابة عملية تفكير و نسج و إبداع، و ليست مجرّد رصف للكلمات و الجمل و العبارات، و تتبدى في صورتين: منطوقة تتمثل في الأصوات، صورة مرئية و هي الكتابة؛ فالكتابة نوع من أنواع الرّقي الحضاري استخدمها الإنسان كوسيلة للحفاظ على اللّغة و تخليدها للأجيال اللّاحقة، و اللّغة ظهرت قبل الكتابة، فلا يظن ظان أنّ الكتابة تنوب عن نطقها أو أنّها صفة مرئيّة مضبوطة و محدّدة

[1] حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظريّة والتطبيق، ص 138.

[2] أحمد محمّد معتوق، الحصيلة اللّغوية- أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها- عالم المعرفة، الكويت، 1996، ص 104.

لها، فاللّغة عبارة عن نظام من الرموز الصوتية المنطوقة، و ما تدوينها و كتابتها إلّا صورة تقريبية تمكّننا من تسجيل الواقع الصوتي لهذه اللّغة، و ما هي إلاّ رموز تساعد القارئ على تذكر الكلمة[1].

و الكتابة على حدّ تعبير روبيرت اسكريبت" هي لقاء لغة بلغة أخرى، لقاء اللّغة الصوتية بلغة الخطوط، و استخدام نظام الكتابة يقتضي الانتقال من القناة السمعية إلى القناة البصرية، الأمر الذّي يحتم بالتالي تغيرا في نظام الإشارات أو الرموز نفسه"[2].

كما أنّها نظم مختلفة باختلاف دلالة الرّمز، فالرّمز الكتابي إمّا أن يدلّ على حرف، و هي الكتابة التشكيلية التّي تقضي بوضع رمز لكل حرف، و الحرف أعمّ من الصوت باعتباره عنوان مجموعة من الأصوات يجمعها نسب معيّن- و هي العمل الأسمى للاستعمال اليومي، لأنّها واضحة مفصلة خالية من الإطناب- و نظام الكتابة الإملائية الذّي يجعل الكلمة وحدة كتابية و بصرية واحدة، ذلك أنّ إدراكنا للكلمات يكون عامّا دون الاهتمام بالأجزاء المكونة لها (الحرف)، من هنا، ذهب بعض التربويون إلى الأخذ في تعليم الكتابة بالبدء بتعليم صور الكلمات؛ لأنّ الكتابة الإملائية تقصر عن أن تمثل حرف الكلمة تمثيلا سليما صحيحا، و قد يدلّ الرمز على صوت (الكتابة الصوتية) و هنا يجب أن نخصّص لكلّ شكل من أشكال النّطق التّي نسمعها رمزا خاصا، و عند ذلك تكون الكتابة الصوتية كثيرة الرموز غريبة [3]، و قد ظهرت الكتابة الصوتية على أيدي الهيئات التبشيرية في محاولة لدراسة لغات الشّعوب بهدف معرفتها، و قد عرفت بالأبجديّة النّموذجية [4]. و تنتمي الكتابة إلى المهارات الإنتاجية، و بواسطتها تسجل الوقائع و يحفظ التراث، و تنقل العلوم من جيل إلى جيل، كما أنّها مهارة إنسانية تترجم ما بداخل الإنسان من أفكار و ما يعتريه من مشاعر و أحاسيس إلى خطاب أو مدونّة مكتوبة.

كما أنّ هذه المهارة تسمح للمتعلّم بالتّعبير عن أفكاره على منوال أكثر دقّة و وضوح، و استثمار أغلب قدراته و مهاراته اللّغوية لنسج الفقرات و إنتاج النّصوص بشكل منسّق و أسلوب منظّم و و

[1] محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللّغة، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، مصر، 1997، ص 29.

[2] عبد السلام المسدي، اللّسانيات من خلال النصوص، ص 67.

[3] تمام حسان، اللّغة العربية بين المعيارية والوصفية، ص 126.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 129.

وهناك سبيلان لتعلّم مهارة الكتابة و هما: السّبيل الأوّل و يعتمد على تعليم الحروف المتشابهة أوّلا، ثمّ الجمل فالعبارات، أمّا السّبيل الثّاني فيبدأ المتعلّم فيه برسم كلمات و عبارات قصيرة ثمّ تفكيكها إلى حروف مع معرفة كتابة كلّ حرف على حدة.

و من الضّروري في هذا المقام أن نعرّج على العلاقة التّي تربط مهارتي القراءة و الكتابة؛ فإذا كانت هذه الأخيرة عبارة عن رموز تمثّل الصّورة المرئية للّغة، نتمكّن بواسطتها من تسجيل ما نقوله حتى لا يضيع و لكي يستفيد منه غيرنا، أو يصل إلى من هم بعيدين عنّا، فإنّ القراءة تفك هذه الرّموز، و هي ترجمان يحوّلها إلى أداء صوتي. و في هذا الصّدد يقول عبد السّلام المسدي" الكتابة تحويل علامي لملفوظ لساني و القراءة تحويل لساني لمدون علامي، الكتابة خطاب مسند إليه، و القراءة بنية قائلة عن بنية مقولة الكتابة خطاب مسند إليه، و القراءة هي الخطاب المسند ، الكتابة نص بالوضع الأوّل و القراءة نص بالوضع الطّارئ، القراءة بنية حاكية و الكتابة حاكية و محكي عنها، فكلّ كتابة هي لغة موضوعة، و كلّ قراءة هي لغة محمولة"[1].

[1] عبد السلام المسدي، اللّسانيات و أسسها المعرفية، المكتبة الفلسفية، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص 159.

المحاضرة الخامسة: نظريات التّعلّم: السّلوكية ، الارتباطية.

توطئة:

يعود الاهتمام بدراسة اللّغة إلى تاريخ موغل في القدم، باعتبارها وعاء الفكر و أداة التّعبير و التّواصل بين النّاس، و تسهم في نقل المعارف و بناء الشّاكلة الثّقافية، و بناء على ذلك، اهتمت التّعليمية بها، بحيث اتّخذت تعلّمها و تعليمها ميدانا لها بغية دراستها و التنقيب عن خفاياها و لتحقيق هذه الغاية المنشودة تمّ وضع زخم من المناهج و الطّرائق و النّظريّات من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوّة و المنشودة، أبرزها: السّير بالمتعلّم قدما اكتسابا له للّغة و مهاراتها. و من هذا المنطلق و قبل البدء في عرض أهمّ النّظريّات، لا بد من الوقوف عند ضبط مصطلحات العملية التّعليمية و المتمثّلة في التّعليم و التّعلّم دون إغفال للعناصر التّعليمية، و التّي نرى أنّها على صلة وثيقة بنظريات التّعلّم.

أ–التّعليم:

للتّعليم تعريفات عدّة جميعها تصب في قالب واحد ومعنى واحد، فقد عدّ بأنّه " نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التّعلّم وتحفيزه و تسهيل حصوله، إنّه مجموعة الأفعال التّواصلية و القرارات التّي يتمّ اللجوء إليها بشكل قصدي و منظّم، أي يتمّ استغلالها و توظيفها من طرف الشّخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذّي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي–تعليمي"[1].

وأنّه" عبارة عن عملية نماء لمختلف وظائف الإنسان، أو هو كلّ ما يعتري الفرد من تغيرات داخلية أثناء وجوده في موقف تعليمي" [2]، كما أنّه " عملية إعادة بناء الخبرة التّي يكتسب المتعلّم بواسطتها المعرفة و المهارات و الاتجاهات و القيم...مجموع الأساليب التّي يتمّ بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلّم بكلّ ما تتسّع له كلمة البيئة من معان من أجل إكسابه خبرات تربوية معيّنة"[3].

و يغير التّعليم السّلوك تغيّرا تقدّميا يتصف من جهة بتمثيل مستمر للوضع، و من جهة أخرى بجهود مكرّرة يبذلها الفرد في الاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة، أو هو إحراز طرائق ترضي الدّوافع و

[1] محمّد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التّعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000، ص 13.

[2] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللّغوي، ص 157.

[3] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص 27.

تحقّق الغايات، و معنى هذا أنّ التّعليم تغيير إيجابي و مستمر في السّلوك (كلّ نشاط أو تصرف يصدر عن الإنسان يدلّ على عواطفه و أفكاره)، يبذل فيه جهد، و هو اكتساب طرائق تحقّق غايات المتعلّم و ترضي دوافعه و تحل المشاكل التّي تعترض سبيله، و تمكّنه من التّغلب على الظّروف و الصّعوبات الطّارئة"[1].

من خلال استعراضنا لهذه التّعاريف، نستنتج أنّ جميعها عرّف التّعليم على أنّه تأثير؛ أي تغيير أو تطوّر، في سلوك المتعلّم، و هذا التّغيير يكون له هدف و غاية تدفع المتعلّم و تحفّزه.

ب–التّعلّم:

للتعلم تعريفات كثيرة حدّدها الباحثون السّيكولوجيون و اللّغويون و التّربويون، نذكر منها:

يقصد بالتّعلّم" في معناه العام: التغير الحادث في سلوك الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة، و ما يكتسبه الفرد أثناء عملية التّعلّم يعتبر هو المحدّد لسلوك الفرد"[2].

و في هذا الشّأن يقول كاتسGates:" يمكن تعريف التّعلّم بأنّه تغيير السّلوك تغيّرا تقدّميا، يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، و من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة و من الممكن تعريف التّعلّم تعريفا آخر بأنّه إحراز طرائق ترضي الدوافع و تحقّق الغايات، و كثيرا ما يتخذ التّعلّم شكل حل المشكلات، و إنّما يحدث التّعلّم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتّغلب على المصاعب الجديدة، و مواجهة الظّروف الطّارئة" [3]، فالتّعلّم في نظره هو استمرارية في العمل و العلم بغية تحقيق أجود النّتائج، و تنمية النّفس و المجتمع عن طريق التّجديد الدّائم.

يتجلى من خلال مفهوم كلّ من عمليتي التّعليم و التّعلّم أنّ الفرق القائم بينهما أساسه وظيفي، ذلك أنّ التّعليم عملية يقوم بها المعلّم في حين أنّ عملية التّعلّم محورها الأساسي المتعلّم (التّلميذ)، و بين

[1] ينظر: أحمد حساني ،دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ص46.

[2] كريمان محمّد بدير، التّعلّم النشط، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص15.

[3] أحمد حساني دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ص46.

هذه و تلك نجد العامل المشترك بينهما و هو المادة التّعليمية التّي يرسلها المعلّم في شكل مفاهيم و معارف و يستقبلها التّلميذ محللا إيّاها وفق قدراته و مهاراته.

و ممّا هو جدير بالتّنويه أنّه لا يمكن تعريف التّعليم منعزلا عن التّعلّم؛ لأنّ وضوح خصائص التّعليم و تطبيقاته لا تتحقّق إلّا بوضوح نظريات التّعلّم" و على ذلك يعرف التّعليم بأنّه تيسير التّعلّم و توجيهه، و تمكين المتعلّم منه، و تهيئة الأجواء له"[1].

ج–التّعليميّة:

لقد تطرقنا إلى تعريفها و تحديد مجالها في المحاضرة الثّانية.

د–عناصر العمليّة التّعليميّة:

إنّ العملية التّعليمية هي عملية إحداث تغير في سلوك التلاميذ، إذا أريد بالسّلوك معناه الواسع الذّي يشمل الإدراك و الانفعال، و العمل الذّي يحدث بين التّلاميذ، و الموقف الذّي يوجدون فيه، و الموقف هو المعلّم، و المادة، و الطّريقة و الوسائل التّعليمية، و العلاقة الاجتماعية في القسم[2].

و يرى الباحثون في التّربية و التّعليم أنّ نجاح أي عملية تعليمية مرهون بمدى تفاعل أقطابها الثّلاثة (المعلّم–المتعلّم–المادة التّعليمية) و تكاملها. و أضحت –الأقطاب الثّلاثة–" المكوّنة للمثلث التّعليماتيtriangle didactique مرتكزا جوهريا لتفعيل سيرورة الإجراء التّحويلي للمعارف، و هي المعارف التّي تشكّل محطات عبور و ارتقاء لتكتمل في مآلها الإدراكي و التّحصيلي لدى المتعلّم عندما تنتقل بيسر من المعارف المرجعية إلى المعارف التّعليمية، و لا يتحقّق ذلك إلّا بانسجام الأقطاب الثّلاثة المكوّنة للمثلث التّعليماتي الأستاذ و الطّالب و المعرفة"[3].

و مما تجدر إليه الإشارة هاهنا أنّ المعلّم يحتل ركيزة أساسية في نتاج العملية التّعليمية، باعتباره موجها و مرشدا و مالكا للقدرات و الكفايات التّي تؤهله لتأدية رسالته مع توفرّه على جملة من الخصائص

[1] حنفي بن عيسى، الأسس النفسية لاكتساب اللّغة، مجلة همزة الوصل، وزارة التربية ومديرية التكوين، الجزائر، 1991، ص 26.

[2] حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظريّة والتطبيق، ص 224.

[3] أحمد حساني ، تعليميات اللّغات و الترجمة، بحث في المفاهيم و الإجراءات، ص 91.

المعرفية و الشّخصية" فغالبا ما يظن بعض الأشخاص أنّ مهنة التّدريس و ممارستها داخل الفصل الدّراسي أمر هيّن، بحيث يقتصر دور المدرّس على إلقاء المقرّر الدّراسي الموجود و المهيّأ مسبقا في الكتب المدرسية، و انتهى الأمر. و لعلّ أهمّ شيء في العملية التّعليمية هو تحديد دور المدرّس؛ فمن هذا المنطلق يمكن أن نتحدّث عن مواصفات المدرّس الكفء و عن مهاراته و قدراته و كفاياته التدريسية"[1]، و التّي تبدو في موقفه" و حسن اتصاله بالتّلاميذ و حديثه إليهم، و استماعه لهم، و تصرفه في إجابتهم و براعته في استهوائهم و النّفاذ إلى قلوبهم....إلى غير ذلك من مظاهر العملية التّعليمية النّاجحة"[2].

أمّا المتعلّم فيعدّ محور العملية التّعليمية؛ فهو في سعي دائم لاكتساب مختلف المعارف و الخبرات و المهارات بغية ترقية قدراته المعرفية و اللّغوية و تطوير مكتسباته الثقافية و توسيع دائرة معلوماته، لذا وجب أن يتحلى بجملة من الخصائص و العوامل لإنجاح عمليّة التّعلّم أبرزها: النّضج بمختلف مظاهره البيولوجية و الانفعالية و الاجتماعية و القدرات العقلية مثل: الانتباه والادراك و التّذكر.

فالنّضج هو" عملية نموّ داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي، يحدث بكيفية غير شعورية فهو حدث غير إرادي يواصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد، يعود إلى عوامل وراثية و يتناسق مع التّعلّم و لا يمكن الفصل بينهما، و لهذا ينبغي الوعي بمراحل النّضج لدى المتعلّم و تحديد خصائص نموّ شخصيته و الوقوف على جوانبها الفيزيولوجية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية فلا ينبغي تعلّم مهارة قبل النّضج" [3]، و الاستعداد و هو أهمّ عامل نفسي في عملية التّعليم و انعدام هذا العنصر يعرقل تحقيق الغاية المتوخاة، و أيضا الفهم و هو عامل أساسي يتحقّق بين المعلّم و المتعلّم عن طريق التّجانس في النّظام التّواصلي (لغة مشتركة) لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التّعلّم، و أخيرا التكرار الذّي يعد استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير و الاستجابة، فتتحوّل إلى عادة عند المتعلّم

[1] حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، ص 68.

[2] إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، ص 25.

[3] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ص 52.

مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة و يركّز على بعض الجوانب الخاصّة بشخصية المتعلّم كالميول و الرغبات و الدّوافع[1].

أمّا المادة التّعليمية فلابد أن تكون واضحة المعنى، سهلة الفهم، مناسبة لمستوى التّلاميذ و الوقت المقرّر للمادة.

و بتوفر العناصر التّعليمية الثّلاث، و بتضافرها و تكاملها و بائتلافها و اتفاقها لا اختلافها و افتراقها، تحقّق العملية التّعليمية أهدافها و غاياتها بطريقة ناجحة و ناجعة.

و بعد أن عرّجنا على مفهوم التّعليم و التّعلّم و ذكر عناصره الأساس، لابد أن نلج إلى النّظريّات و بما أنّها على جانب كبير من الأهميّة، باعتبارها أدوات عن طريقها يتمّ اكتساب المعارف العلميّة و من ثمّة تعلّمها، و فيما يلي سنتصفّح أشهرها:

1-النّظريّة السّلوكية:

السلوكية Behaviorisme مدرسة من مدارس علم النّفس، وترتكز على المبدأ السّلوكي القائم على آليات المثير و الاستجابة،كما هو شائع و مألوف عند السّلوكيين أمثال واطسون الذّي نشر أبحاثه الأولية وهيّأ الأرضية لقيام هذه النّظريّة[2].

ينظر السّلوكيون إلى اللّغة" كشكل من أشكال السّلوك ويفسرونها في إطار تكوين العادات، لذا فهم لا يرون فرقا بين مسار تعلّمها ومسار تعلّم أيّ مهارة سلوكية أخرى"[3].

و السلوك اللّغوي كأيّ سلوك آخر ناتج عن عملية تدعيم، حيث يدعّم المحيط بعض اللّعب الكلامي الذّي ينشأ عند الطّفل، فاللّغة في اعتبارهم مجموعة من العادات الصّوتية تكيّفها مثيرات البيئة و لا تتعدى كونها شكلا من أشكال المثير و الاستجابة[4].

---

[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ص 53،54،55.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 90.

[3] ميشال زكريا، الألسنية علم اللّغة الحديث، المبادئ و الاعلام، ص 129.

[4] ينظر: حلمي خليل، اللّغة و الطفل في ضوء علم اللّغة الحديث، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، د-ت، ص 72.

يرى واطسون" أنّ معجم الألفاظ عند الطفل يتكون انطلاقا من الأصوات التّي تصدر تلقائيا عن الطفل عن طريق الصدفة إلى حد ما، إلاّ انه يخضع للتطور عبر البيئة الاجتماعية، و عن طريق تنغيم الكلمة و طريقة نطقها ممّا يولد الاستجابة اللفظية عبر المثير أو الحافز الفيزيائي و تتعزز خلال محاولة الطفل التلفظ بها"[1].

لقد وضع واطسون فصلا كاملا بعنوان " الكلام و التفكير" في كتابه " السلوكية" نفى فيه وجود الجانب العقلي، و اعتبر التفكير بمثابة كلام الفرد لنفسه، أو الكلام الذّي تنقصه الحركة، و رأى أنّ اكتساب السلوك اللفظي إنّما يتم عن طريق التدريب الذّي يميز المرحلة الأولى من مراحل الاكتساب اللّغوي عند الطفل[2].

من هنا، فإنّ البيئة الاجتماعية–حسب السلوكيين–هي بمثابة تدعيم لاكتساب اللّغة، حيث يلعب دور المثير الذّي تنجم عنه استجابات يصدرها المتكلّم[3].

و بناء على ما تمّ ذكره، فإنّ السلوكية تنظر إلى التّعلّم على أنّه نتيجة تأثير خارجي (مثير–استجابة)، بغض النظر عن الذات المتعلمة التّي ترى أنّ موقفها سلبي، و يتجلى ذلك في قول واطسون:" أعطني مجموعة من الأطفال الأصّحاء، و أعدك بأنّني سآخذ واحدا منهم بالصّدفة لأجعله ممثلا لأيّة مهنة أختارها أنا: طبيبا، قاضيا، تاجرا، متسولا، لصا،....كما أجرى هذا الأخير تجربة على الطّفل ألبيرت Albert فعلّمه الخوف من الفئران في المرحلة الأولى ثمّ عدم الخوف منها في المرحلة الثّانية"[4].

و يتبين من خلال ما أوردناه أنّ السّلوكية قد أعطت الأولويّة للمثيرات الخارجية التّي يفرضها المحيط الخارجي، و أنّ السّلوك وحده و ليس الوعي هو الذّي يشكّل الأساس الموضوعي لعلم النّفس.

تشمل النّظريّة السّلوكية على النّظريّات الارتباطية.

---

[1] ينظر: أحمد حساني ،دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ص 91.

[2] ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص 79.

[3] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ص 92.

[4] عبد الكريم غريب وآخرون، درسنا اليوم من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية حل المشكلات، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1990، ص72.

2-النّظريّة الارتباطية:

تعني" الارتباطية العلاقات بين الأفعال والأفكار، ومن أشكال الارتباط: الاقتران، والتّشابه، و التّضاد، و السّببية، و التّتابع، و من أبرز هذه الأشكال الاقتران، و هو وقوع خبرتين متقاربتين في الزمن عند إنسان ما، و وقوع إحدى الخبرتين في زمن لاحق يجعل هذا الإنسان يتذكّر الخبرة الأولى، و لا يزال قانون الاقتران يلعب دورا حاسما في تعلم اللّغات و من أبرز فروع هذه النّظريّة العامّة" [1]، نظرية الارتباط لثورندايك(1874-1949) أو ما يعرف بنظرية التّعلّم بالمحاولة و الخطأ، حيث شكّلت هذه الأخيرة أساسا نظريا للعديد من البيداغوجيات؛ إذ معظم النّظريّات التّي يطلق عليها نظريات التّعلّم الكلاسيكية تستمد أصولها من هذه النّظريّة[2] التّي تقوم" على مبدأ الارتباط بين الموقف و الاستجابة، يعرّف ثورندايك الموقف بأنّه العامل الخارجي الذّي يحدث داخل الفرد تغيّرا، أمّا الاستجابة فهي ردود الفعل التّي يبديها الفرد. و يشير ثورندايك إلى أنّ الارتباط يتعلّق بعوامل كثيرة منها: الاستعداد و نعني الظّروف التّي تدفع الفرد إلى الاستمرار في التّعلّم، التّدريب و هو تعديل و زيادة الارتباط، الأثر أو الاستمرار في التّعلّم في حالة تحقّق الإشباع أو القبول لدى المتعلّم، و انتشار الأثر في المواقف التّعليمية الأخرى"[3].

و قد أجرى ثورندايك تجربة على مجموعة من الأشخاص لإثبات أنّ التّعلّم يتمّ بأسلوب المحاولة و الخطأ، بحيث قدّم لهم لائحة تضم مجموعة من الكلمات الإنجليزية ووضع أمام كلّ كلمة خمس كلمات من اللّغة الاسبانية، تمثل واحدة منها فقط مرادفا للكلمة الإنجليزية، و طلب من هؤلاء الأفراد الذّين يجهلون اللّغة الاسبانية تماما، أن يبيّنوا الكلمة المرادفة لكلّ كلمة إنجليزية، و للبحث عن الجواب الصحيح قاموا بعدّة محاولات كانت تنتهي كلّ واحدة منها بتقويم المجرب بنفيها إذا كانت الإجابة خاطئة أو استحسانها إذا كانت الإجابة صائبة، و بعد توالي المحاولات التّي كانت في بدايتها عشوائية و تكرارها تقلّص الخطأ، و توصّلوا إلى العثور على الجواب الصّحيح." و كلّما قلّ عدد المحاولات

[1] لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، ص 11.

[2] عبد الكريم غريب وآخرون، درسنا اليوم من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية حل المشكلات، ص 73.

[3] لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 11-12.

الخاطئة تمكّن الفرد من التّعرف على المرادف المطلوب بصورة مباشرة، فيكون هذا مؤشّرا على نجاحه في إنجاز و تعلّم السّلوك المتوخى"[1].

ومن هنا يبدو أنّ التّعلّم هو" ارتباطات بين المثيرات والاستجابات وإنّ المران و التّكرار أساس للتّعلّم و إنّ الثّواب يساعد على تقوية تلك الارتباطات، بينما العقاب يؤدي إلى إضعافها"[2].

والخلاصة أنّ النّظريّة الارتباطية تعتمد على " تصوّر محدد لعملية التّعلّم مفاده أنّ تعلّم المعرفة يتمّ في إطار يجمع بين الذّات و المحيط، و يلعب المحيط الدور الحاسم و الأساسي في هذا التّعلّم، فالذات تتلقى المعرفة من خلال المحيط الخارجي دون أن يكون للذّات في ذلك دور فعّال"[3] مع رفضها التّعامل مع كلّ ما هو غير محسوس و التّشبث في أبحاثها و تجاربها بموضوعات عينية قابلة للملاحظة و للضّبط التّجريبي[4].

و من ثمّة فإنّ النّظريّة السّلوكية تنبني أساسا على:

1 - ضرورة حصر علم النّفس التّجريبي في دراسة السّلوك الملاحظ دون سواه.

2 - ضرورة التّركيز على الملاحظة المباشرة للسّلوك الظّاهر.

3 - إقصاء الآراء الأخرى من ميدان التجربة مثل:

أ-الآراء العقلية.

ب-الآراء والأساليب الاستبطانية.

ج-النّظريّات المعرفية.[5]

---

[1] عبد الكريم غريب وآخرون، درسنا اليوم من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية حل المشكلات، ص 73.

[2] لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 12.

[3] عبد الكريم غريب وآخرون، درسنا اليوم من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية حل المشكلات، ص 75.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 77.

[5] ينظر: أحمد حساني دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ص 91.

و في هذا الشأن قدّم سكينر Skinner وجهة نظر خاصة حول عملية اكتساب اللّغة، حيث اهتم بالتحليل الوظيفي للسلوك اللفظي، و تحديد المتغيرات التّي تتحكم فيه و كذا المثيرات و الاستجابات و أهمل إسهام المتكلّم في عملية التكلم"[1].

فهو يرى أنّ اللّغة مهارة تنمو لدى الطفل عن طريق المحاولة والخطأ وتتطور بالتعزيز و المكافأة ما يؤكد أنّ السّلوك الكلامي يتعزّز بتوسّط أفراد البيئة المحيطة بالطّفل، فالأهل-في تصوّره-هم مصدر المعطيات اللّغوية التّي يتعرّض لها الطفل، و لذلك فهي مسؤولة عن عملية تعزيز اكتسابه للّغة [2]" و المقصود بذلك أنّ الطّفل الذّي يبدأ في استخدام بعض المنطوقات تكون المكافأة الخاصّة به متمثلة في تقبيل والديه له، أو في التأييد و الاستحسان و التشجيع من الذّين يسمعون إليه في إطار البيئة الاجتماعية و هذا يساعد في نموّ الطفل اللّغوي"[3].

يشير سكينر إلى ثلاث طرق يتمّ بها تشجيع تكرار استجابات الكلام و هي:

1 - قيام الطّفل باستجابات ترديد صوت قام به شخص في حضور الشّيء الذّي يربط به هذا الصّوت.

2 - قيام الطّفل باستجابات ،كالصوت العشوائي الذّي يرتبط بمعنى عند الآخرين.

3 - قيام الطّفل باستجابات لفظية فور رؤيته لشيء ما تقليدا للآخرين[4].

و لقد نشأ في رحاب المبادئ السلوكية تيار لساني يتزعمه الباحث اللساني الأمّريكي بلومفيلد Bloomfield الذّي كان متأثرا بالنّظريّة السلوكية بخاصة الأفكار التّي قال بها بول ويس Paul Weiss و هي الأفكار التّي أسقطها بلومفيلد على المنوال الإجرائي في التّعامل العلمي مع الظاهرة اللّغوية.

---

[1] ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 74.

[2] ميشال زكريا، الألسنية علم اللّغة الحديث، المبادئ والأعلام، ص 129.

[3] محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللّغوي، دار المعرفة الجامعية، الكويت، ط1، 2000، ص 167.

[4] ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص 77.

وإنّ المطلّع على الطّريقة التّي صاغ بها بلومفيلد نظريته السّلوكية ليجد أنّ تطبيقه لمبادئ الفلسفة السّلوكية على ظواهر اللّغة كانا تطبيقا صارما بقدر صرامته في معاداته للمنهج اللّغوي النفسي وبقدر امتثاله لنزعة الدّراسة اللّسانية الوصفية الإيجابية[1].

ويرتكز التّفسير السّلوكي للحدث اللّغوي عند بلومفيلد على التفاعل القائم بين المثير والاستجابة، وقد استوحى المعطيات النّظريّة لعلم النفس السلوكي وأسقطها على المنهج الوصفي اللساني، ممّا أدى إلى ظهور نظرية لسانية قائمة على أساس مفهوم الوظيفة la fonction[2]. غير أنّ مازن الوعر يرى أنّ الخطأ المنهجي الوحيد الذّي وقع فيه بلومفيلد في دراسة اللّغة هو اعتماده على علم النفس التجريبي السلوكي[3]، و أنّ هذه الأفكار التّي تبناها قد تعرضت للنّقد و الرّفض من قبل اللساني الأمريكي نوام تشومسكي Noom Chomsky ،و ممّا لا شك فيه ، أنّ هذا الاعتراض قد شكّل من جهة منعطفا حاسما في المسار التاريخي للسانيات من خلال تطوّر الدّراسات اللّغوية و ازدهارها و تعدّد أشكالها. و من جهة أخرى فإنّ هذا النّقد قد مثّل أحد الأسس المنهجية التّي انطلق منها درسه –تشومسكي– اللّساني الأمريكي.

[1] الطيب دبة، مبادئ اللّسانية البنيوية، دراسة تحليلية ابستمولوجية، دار القصبة للنشر، الجزائر، ص 146-147.

[2] ينظر: أحمد حساني ، مباحث في اللّسانيات، ص 103.

[3] ينظر: مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللّسانيات الحديث، ص 65.

المحاضرة السّادسة :النّظريّة البيولوجيّة.

تمهيد:

تعتبر اللّغة من الأنظمة المعقّدة التّي نستخدمها في التّواصل ونقل الأفكار، كما أنّها عامل أساسي من عوامل التّكيّف مع المجتمع، ووسيلة من وسائل التّواصل اللّغوي والرّبط بين أفراد الشّعوب والأمم، والتّعبير عن شؤونهم وانشغالاتهم وخباياهم، وتساهم في بثّ المعارف "فليس من معرفة إلّا وهي مستقاة من اللّغة" [1].ولذلك نالت حظا كبيرا ووافرا من الدّراسات، تعدّ اللّسانيات –بمختلف فروعها ومجالاتها–واحدة منها؛ إذ حظيت بمرتبة هامّة أهّلتها لتحلّ الصّدارة في الدّرس اللّغوي نظير ما قدّمته من نتائج تنظيرية وإجرائية حول اللّغة وطبيعتها الإنسانية ف "علم اللّسان الحديث ما انفك يحقّق المكتسبات تلو المكتسبات في مختلف ميادينه: النّوعية منها والشّمولية، ولا يزال رواده يقدّمون إلى أخلائهم المختصين في العلوم الإنسانية والاجتماعية غزير الثّمار في حقول البحث الميداني والاختيار التّطبيقي"[2]

3–النّظريّة البيولوجية:

ممّا لا شك أنّ علم اللّسانيات التّطبيقية يضمّ مجالات كثيرة، لا يمكن حصرها، لكن بإمكاننا الكّشف عن أحد فروعها ألا وهو علم اللّغة البيولوجي أو اللّسانيات البيولوجية التّي "أصبحت منهجّا قائما في الدّرس اللّساني المعاصر، وبدونه لا يمكن أبدًا استكمال البحث في الظّاهرة اللّغوية الإنسانية، دون المقارنة والتّحليل وفق البناء النّوعي الجيني للإنسان، مقارنة بغيره من الرّئيسيات ذات الصّلة البيولوجية المتقاربة"[3] وتسعى إلى "دراسة اللّغة بوصفها نشاطات تحكمه النّاحية البيولوجية للإنسان، مع التّركيز على الجوانب الفسيولوجية العصبيّة"[4] والبحث عن "ماهيتها وأسسها وتكوّنها من سيرورة إنتاجها حتى تراكبها عبارات وجملا على ألسنة المتكلّمين في الحدث الاتّصالي اللّساني بين البشر" [5]كما تدرس

[1]–عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللّسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدّة، طرابلس، ليبيا، ط1، 2010، ص10.

[2]–المرجع نفسه، ص19.

[3]–عبد الرحمان مُحَمَّد طعمة محمّد، بيولوجيا اللّسانيات: مدخل للأسس البيوجينية للتّواصل اللّسانية من منظور اللّسانيات العصبية، مجلة الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 37، سبتمبر 2016،ص55.

[4]–صباح علي السليمان، محاضرات في اللّسانيات النّظريّة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العرق، 2016م.

[5]–عبد الرحمان مُحَمَّد طعمة محمّد، بيولوجيا اللّسانيات النّظريّة:مدخل للأسس البيوجيرية للتواصل اللساني منظور اللّسانيات العصبية،ص11.

"العلاقة الجدلية بين اللّغة والمخ من عدّة مناح تحليلية.....بمعنى معالجة الجوانب الجينية الأولية لمراحل التّكوين اللّغوي في الدّماغ"[1]

وقد نشأ هذا الفرع "نتيجة لجمود عالم اللّغة "جورج زبف "، الذّي كان مهتمّا بنظريّة علم الأحياء النّفسي، والذّي دعا إلى إفراد فرع خاص من علم اللّغة يدعى علم اللّغة البيولوجي، ليشمل دراسة ظاهرة اللّغة فيما يتعلّق بسلوك الإنسان في عملية الاتّصال، وهي العملية التّي تعتمد على النّاحية البيولوجية. ويعني هذا الاقتراح في حقيقة الأمر أن يتمّ إدخال دراسات فسيولوجية عصبيّة معيّنة في نطاق البحث اللّغوي" [2]

ويراد بالنّظريّة البيولوجية "دراسة علم أصوات اللّغة من منطلق بيولوجي، أي أنّ نظام أصوات اللّغة يتشكل من عمليات بدائية متوازنة بيولوجيا ويولد في جينات الكائن الحي" [3]وأنّه "خلق مستمدًا بيولوجيا للكلام، إلّا إذا بينه وبين ذلك عاهة من العاهات الطّبيعية"[4] ويقصد بها "في إطارها العام أنّ اللّغة هي قدرة فطريّة خاصّة بالجنس البشري، وقد أثبتت ذلك بظواهر عدّة منها:

-أنّ للسّلوك اللّغوي ارتباطات بالنّواحي التّشريحية والفيزيولوجية للإنسان، ومنها العلاقة بين اللّغة وتركيب جهازي السّمع والنّطق، ومنها العلاقة بين اللّغة والدّماغ وإحكام التّنفس وضبطه[5]و "أنّ التّغيّر التّغيّر اللّغوي يعود إلى تغيّر تكوين سمات الإنسان وتعاقب الأجيال البشريّة على مرّ العصور، وأنّ هناك تغيّرات فيزيولوجية عديدة طرأت على كلّ أعضاء الجهاز النّطقي عند الإنسان ...هذه التّغيّرات كانت السّبب الوحيد والمباشر في السّلوك اللّغوي"[6]

-تطوّر اللّغة حسب جدول زمني دقيق يمرّ به جميع أطفال العالم وبكيفية واحدة، يبدأ الطّفل بتعلّم مبادئ تصنيف المفردات، فالكلمات الأولى لا تشير إلى أشياء محدّدة، بل هي مجموعات يستطيع بمقتضاها تركيب الأصوات، هذا الجدول لا يتغيّر بتغيّرات ثقافية أو لغوية.

---

[1]- عبد الرحمان محمّد طعمة مُحَّد، بيولوجيا اللّسانيات ، ص 11.

[2]-صباح علي السليمان، محاضرات في اللّسانيات النّظريّة، ص15.

[3]-عبد الرحمان محمّد طعمة مُحَّد، بيولوجيا اللّسانيات، ص53.

[4]-عبد الجليل مرتاض، اللّغة والتّواصل-اقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي والكتابي- دار هومة للطّباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2000، ص20.

[5]-لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية ، ص18.

[6]-أحمد مومن، اللّسانيات النّشأة و التّطوّر، ص18.

-صعوبة وقف تطوّر اللّغة؛ إنّ القدرة الكامنة عند الطّفل قويّة تتطوّر في وجه أقوى الصّعوبات؛ إذ يستطيع الأولاد الصّم من اكتساب اللّغة المكتوبة من دون صعوبة تذكر" [1] وأيضا "لا يمكن تعليم اللّغة الإنسانية لغير البشر، ثمّ إنّ اللّغات أسس صوتية ونحويّة ودلاليّة مشتركة، وبإمكان أيّ طفل مهما كان جنسه أو عرقه تعلّم أيّة لغة"[2]

فاكتساب اللّغة، إذن، تحكمه أسباب بيولوجية طبيعيّة وهذا ما طرحه لينبرغ [3] من خلال نظرية التّي سعت إلى معرفة المراحل الطّبيعية للتّطوّر اللّغوي عند الأطفال، وبداية نطقهم، والعوامل المؤثّرة على ذلك، وأيضا العوامل البيولوجية التّي تمكّنهم من إتقان اللّغة.[4]

ويرى أصحاب هذه النّظريّة أنّ اللّغة تكتسب بشكل طبيعي ولا تعلّم، وأنّ الدّماغ البشري مهيّأ لاكتساب اللّغة ما بين سني العامين والعشرة أعوام من عمر الطّفل نظرًا لطراوة القشرة الدّماغية ورخاوتها في هذا العمر.

ويقدّم لينبرغ أدلّة تؤكّد ما ذهب إليه- وإن كانت هذه الأدلّة هي نفسها التّي ذكرت في ظواهر النّظريّة سالفا: لكن رأينا أنّه من واجبنا إلقاء الضّوء عليها مرّة أخرى-وهي:

1-إن اللّغة لا تعلّم لغير البشر فليس بإمكان أيّ مخلوق بشري أن يكتسب اللّغة.

2-ارتباط النّمو اللّغوي بالنّمو البيولوجي لجسم الإنسان.

3-صعوبة إيقاف عملية اكتساب اللّغة أو منعها باعتبارها قدرة قوّية[5]

وأنّ "لأعضاء النّطق وظائف جسمية وبيولوجية أخرى، فالصّوت يبدأ من الصّدر ثمّ الرّئة ثمّ الحنجرة، ثم الفم. لذلك فإنّ ظهور أسنان الطّفل مرحلة مهمّة في النّموّ اللّغوي لديه. ويكون لسماع صوته أثر على طريقة أدائه اللّغوي كما أنّ سرعة الاكتساب مرتبطة بنضج الدّماغ، والإنسان مزوّد ببنى دماغيّة مسؤولة عن عمليات سماع الكلام وإدراكه وإرساله. وتسمى بمنطقة اللّغة" [6]، وأيضا اكتمال بعض

---

[1]-لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص18.

[2]-المرجع نفسه، ص19.

[3]-منظر:ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص87.

[4]-ينظر عبد السلام المسدي، اللّسانيات من خلال النّصوص، ص144.

[5]-ينظر: حلمي خليل، اللّغة والطّفل في ضوء علم اللّغة الحديث، ص65.

[6]-لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص19.

الأجهزة العضويّة، ونضج الأنسجة العصبية والعضلية، وثبت أن "تلفيف بروكا circonovolution de broka " هو المسؤول عن النّطق على مستوى الدّماغ، يبلغ مرحلة التّميّز العضوي بعد سبعة عشر شهرا من الولادة، أمّا التّبدلات التّي تطرأ على شكل جهاز التّصويت وعلى حجمه فلها-أيضا- أثرها في نموّ اللّغة عند الطّفل، ولعلّ تجربة "ستراير" على التّوأمين البالغين واحد وعشرون شهرًا يوضّح أثر النمّو العضوي في نموّ السّلوك الفردي، والقدرة على اكتساب اللّغة، حيث درّب ستراير أحد التّوأمين من دون الآخر على تقليده في نطق بعض الأصوات عن طريق الصّور، فتمكّن من تلقينه خمسا وثلاثين مفردة في غضون خمسة أسابيع، ثمّ عمد إلى تدريب الثّاني فتعلّم ثلاثين كلمة في غضون أربعة أسابيع.[1] نخلص إلى القول، في نهاية المطاف، إنّ في كلّ مرحلة من مراحل النّمو اللّغوي للطّفل يصحبها نموّ عضوي بيولوجي وحركي.

[1]-ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللّغوي، ص161.

4-النّظريّة المعرفيّة:

ظهرت هذه النّظريّة في النصف الأوّل من القرن العشرين كاحتجاج على النّظريّات السّلوكية، و تركّز جلّ اهتمامها على سيكولوجية التّفكير، و مشاكل المعرفة، و الإدراك، و الشّخصية [1]، و تتعلّق هذه النّظريّة بالأفكار التّي جاء بها العالم النفساني جان بياجيه Jean Piaget في مجال تفسير تعلم اللّغة عند الطفل، و قد سمى نظريته بالمعرفيّة ،كونه اهتمّ بالجانب المعرفي في تفسيره لنموّ و تطوّر اللّغة، فنموّ المعرفة لدى الطّفل، تحدث نتيجة تمكّن من التّكييف، و التّلاؤم مع البيئة. و يعبر الذكاء العنصر الفطري المسؤول عن نتاج اللّغة، و لا يتصوّر إمكانية وجود نموّ و تطوّر لغوي بمعزل عن التّطور المعرفي المرتبط بسمات التّفكير لدى الإنسان بشكل عام عبر مراحل حياته.

فالذّكاء يعدّ عاملا مهمّا في عملية الاكتساب اللّغوي؛ لأنّ الطّفل بفضل ذكائه ينمي ملكة الرّمزية و يكتشف أنّه قادر على التّعبير عن واقعه و التّواصل مع الآخرين[2]، كما أنّ عملية تعلّمه تبدأ من العالم المحيط به ، من حيث كونه مستقبلا عن البيئة، فهو يظلّ سالبا في ذلك الاستقبال، في الأسابيع القليلة الأولى من مولده، بعد ذلك سرعان ما تشرع مهارته في العمل على إ نماء عقله، و لغته، و أوّل ما يتلقاه من معان إنّما يستمدّه من خلال المجتمع المحلي الضيّق، و تفاعله معه[3].

هناك علاقة وثيقة تربط المحصول اللّفظي عند الطّفل ونسبة ذكائه لدرجة أنّ بعض علماء النّفس يتخذون المحصول اللّفظي لقياس درجة ذكاء الطّفل، حيث يقدّم هذا القياس على اتّباع خطوات بداية الكلام عند الطّفل في مختلف المراحل، اعتمادا على مقدار مفردات الكلام المحصّل عليها، و طول الجملة، و طريقة تنسيقها، و وضوح الأسلوب و غموضه[4].

---

[1] ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 19.

[2] ينظر: عبد السلام المسدي، اللّسانيات من خلال النصوص، ص 120.

[3] حسني عبد الباري عصر، فنون اللّغة العربية- تعليمها و تقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000، ص 19.

[4] زين كامل الخويسكي، لسانيات من اللّسانيات، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، 1997، ص 172.

كما أنّ " أولوية النّمو الذّهني لا يمكن أن تفهم إلاّ على ضوء مفهوم التّكيف، و يشتمل التّكيف عمليتين أساسيتين هما عمليتا الاستيعاب و التّلاؤم، فالطّفل يملك من كلّ فترة محدّدة من النّمو عددا من البنى التّي صاغها خلال نشاطاته السّابقة، لذا فهو يتجه إلى أن يستوعب في هذه البنى كلّ وضعية جديدة تواجهه.

بيد أنّ الوضعيات الجديدة تمارس في الوقت نفسه نوعا من الضّغط المؤثّر على الطّفل، ممّا يدفعه إلى تعديل البنى السابقة ،أو بعبارة أخرى إلى التّلاؤم مع الوسط . يشكّل التّكيّف إذا ، حالة توازن ،و النّمو ما هو إلاّ العملية التّي يحقّق بها الفرد هذا التّوازن"[1].

و يمكننا تمييز البيئات من خلال الأوضاع الاجتماعية و الاقتصادية، و مدى أثر هذه الأخيرة في اكتساب الطّفل للّغة، خاصة من جانب السّرعة و الدّقة، فنجد أطفال البيئات الاجتماعية و الاقتصادية الممتازة يتكلمون أسرع و أدق و أقوى من أطفال البيئات الاجتماعية الدّنيا، و تتعدّد خبرة الطّفل و يزداد نموّه اللّغوي كلّما اتسّع نطاق بيئته، إضافة إلى ذلك يؤثر اختلا طه بالبالغين الرّاشدين أفضل النماذج الصّالحة لاكتساب الطّفل للّغة[2].

و ممّا تجدر الإشارة إليه هاهنا أنّ اكتساب اللّغة و معرفتها يتمّ عن طريق المحاكاة للوسط الاجتماعي و التّفاعل معه، فماذا يحدث لو عاش الطّفل منعزلا؟

قد يبدو غريبا أن نتحدّث عن العزلة و تأثيرها ، فليس معقولا أن يعيش الطّفل منعزلا عن بيئته الاجتماعية ، و لكن هذا ما يحدث بالفعل في بعض الحالات ك أن يعيش الطّفل في كنف أبوين أصمين و بالتّالي يكون نموّه اللّغوي صعبا مقارنة مع غيره الذّي عاش في بيئة عادية، أو أن يعيش معزولا عن محيطه اللّغوي ليعيش في وسط حيواني تنعدم فيه اللّغة البشرية كما حدث مع الطفل فيكتور الذّي عثر عليه سنة 1798 في أحد أرياف فرنسا، حيث لم يستطع التّعرف على أصوات اللّغة

[1] ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 22.

[2] ينظر: زين كامل الخويسكي، لسانيات من اللّسانيات، ص 175.

و بالتّالي صعب عليه استرجاع مراحل النّمو اللّغوي [1]، و هذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على أنّ اكتساب اللّغة يتمّ داخل محيط اجتماعي يمارس هذه اللّغة.

و أيضا الانفعالات العاطفية أو ما يعرف بالصّدمات العاطفية، والتّي تعني بها الظّروف التّي قد يتعرّض لها الطّفل، إذا عاش في كنف أب بعيدا عن أمّه، محروما من عاطفتها أو العكس، كلّ هذا يؤثّر تأثيرا بليغا في تكوين شخصيته و في اكتسابه للّغة"[2].

و بناء على ما تمّ ذكره، نستطيع القول، إنّ هناك علاقة بين الاطّرا د في تعليم اللّغة و معرفتها، و ظروف البيئة المادية و الاجتماعية التّي يعيش فيها الفرد، و يعود ذلك إلى أنّ الإشارة و التّدريب لا يثمران في معرفة الطّفل للّغة، إذا كانا منفصلين، عند ظروف البيئة الطّبيعية و الاجتماعية، بل لا بد من الرّبط بينهما.

نخلص إلى القول، في نهاية المطاف، أنّ جان بياجيه قد بيّن" و على نحو دقيق ، أنّ أهداف الطّفل في المرحلة الأولى، و أفعاله تنحصر كلها في الحاضر المباشر، تتمحور حول الأشياء الملموسة الواقعة في المتناول. يتجّه نشاط الطّفل باتجاه النجاح في النّاحية المعرفية، و باتجاه الشّعور بالارتياح في النّاحية العاطفية، ومن ثمّ يتطلّب إيجاد التّفسيرات، فيتساءل حول أعماله بالذّات فيبدأ من النّاحية بالسّعي نحو التّواصل، و لم يعد يكتفي بالارتياح الذاتي، ويحاول إخبار الآخرين باكتشافاته التّي تصبح المعرفة بالأشياء.بدل الاستجابة للأشياء. و هكذا يعتبر بياجيه اللّغة مظهرا و ليست مصدرا لهذا التّغيير. و هكذا ينتقل اكتساب الطّفل اللّغوي من الوظيفة التّرميزية إلى أن تصبح فيما بعد قدرة ذاتية مستقلّة"[3].

[1] ينظر: زين كامل الخويسكي، لسانيات من اللّسانيات ، ص 177

[2] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللّغوي، ص 151.

[3] ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 23.

المحاضرة الثامنة: مناهج تعليم اللغات (المنهج التقليدي، المنهج البنيوي).

ديباجة:

تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيق جملة من الأهداف والغايات أبرزها كيفية بناء مناهج تربوية تعليمية، انطلاقا من رسم الاتجاه الصحيح لها باعتبارها أداة التطوير والإصلاح وفق سياسة قويمة تشمل المضامين والمقررات وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، واستراتيجيات التقويم، ولا يتأتى هذا إلا بوعود منهاج ناجح، شامل ومتكامل.

1- مفهوم المنهج:

أطلقت كلمة المنهج "على المقرّر الدّراسي، ثم صارت تعني المحتوى، والأهداف والأنشطة التّعليمية، وطرائق التعليم، والتعلم والمتعلم، وبيئة التعلم" [1]، وهو "مجموعة المعارف والخبرات الموجهة التي يتبناها قادة المجتمع للنشء، ككفايات يجب تحقيقها لصالح نموهم واتجاهاتهم الاجتماعية، من خلال تعليم هادف منظم بتخطيط المؤسسة التعليمية"[2].

وتماشيا مع ما تمّ ذكره، هو أيضا "تنظيم معيّن يتمّ عن طريقه تزويد الطّلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفسية التي تمكّنهم من الاتصال باللغة العربية، وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازم داخل المدرسة أو خارجها وذلك تحت إشراف المدرسة" [3]، وتفسيرا لهذا هو "خطة متكاملة يتم عن طريقها تزويد الطالب، بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف معينة تحت إشراف هيئة تعليمية مسؤولة"[4].

وفضلا على ما ذُكِر هو "وثيقة بيداغوجية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما، ويفترض أن يشتمل على الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها،

---

[1]- عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 22.

[2]- وليد خضر الزند، هاني عبيدات، المناهج التعليمية – تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2010، ص 16.

[3]- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، ص 45.

[4]- فايز مراد دندش، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط 1، 2003، ص 15.

المحتويات، الوضعيات والمواقف والأنشطة التعليمية، والأنشطة اللاصفية، الطرائق والوسائل وأدوات التقويم وأساليبه"[1].

2- أسس بناء المناهج التعليمية:

تقوم المناهج التعليمية على جملة من الأسس التي تسهم في بناء وتخطيط المنهاج وجوانبه – أهدافه، محتواه، أنشطته وطرائق تعليمه وتقويمه، منها:

2-أ- الأسس الفلسفية:

تلعب الأسس الفلسفية دورا هاما في تخطيط ووضع المناهج التربوية "فالفلسفة تقرر غاية الحياة، والتربية تقترح الوسائل الكفيلة لتحقيق هذه الغاية"[2]، "فالمناهج التربوية وليدة فلسفة اجتماعية وما تحمله هذه الأخيرة من قيم ومعتقدات وأفكار ومعاني، واهتمامات وطرائق في تفسير الحياة، وما فيها من قضايا أساسية، كالخالق والوجود والإنسان والمعرفة والمجتمع، وغير ذلك من القضايا الجوهرية، من أجل الوصول إلى معنى حقيقي للحياة وطريقة مثلى للعيش داخل المجتمع الإنساني" [3]، وبناء على هذا ،يمكن القول إنّ المستويات المعرفية والمناهج التعليمية تعتمد على الأسس الفلسفية في إعداد وبناء مفاهيمها وتصوراتها التربوية.

2-ب- الأسس الاجتماعية:

ركّزت المناهج التعليمية في وضعها للبرامج، على الأسس الاجتماعية من خلال "ترسيخ قيم الهوية، وإرساء المعلومات المتعلقة بالتراث التاريخي الثقافي للوطن" [4]، و"وفق مكونات المجتمع وثقافته وتقاليده، لأنّ المتعلّم لا ينفصل عن مجتمعه فالعلاقة وثيقة بين الفرد وبيئته"[5].

---

[1]- محمّد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط 1، 2012، ص 26.

[2]- توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة – مفاهيمها وعناصرها، أسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 4، 2004، ص 114.

[3]- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص 60.

[4]- مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 13.

[5]- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص57.

كما تراعي هذه المناهج "المجتمع ومشكلاته ... وتطلعاته التي يطمح إليها حتى يتمكن المتعلم من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وعاداته، حتى يصبح بعد ذلك قادرا على تقبل أوضاع المجتمع الحالية، والعمل على تطويرها عند الضرورة"[1].

2-ج- الأسس النفسية:

تعدّ الأسس النفسية من المحدّدات الهامة في تصميم المناهج وبنائها، وصياغة مضمونها والمتعلقة بالمتعلم – بالدرجة الأولى – لأنه المعني بأخذ "المعارف لذلك فهو غايته وهدفه النهائي، والمنهاج يراعي طبيعة المتعلم وخصائصه، وخصائص نموه، واحتياجاته، دوافعه واستعداداته وميوله واتجاهاته، وقدراته، وغيرها من الأمور التي يتوجب على واضعي المنهاج أخذها بعين الاعتبار في جميع عمليات المنهاج أهدافا وتخطيطا، تنفيذا وتقويما وتطويرا"[2].

وممّا لاشك فيه أنّ مراعاة الجوانب النفسية للمتعلّم في بناء هذه المناهج سيرفع حتما من الكفاءة و المردودية.

2-د- الأسس المعرفية:

تتجلى الأسس المعرفية في "الطرق التي تبنى بها المعرفة، واختيار ما يحقق أفضل فائدة للفرد والمجتمع، والمعرفة تتفاوت في طبيعتها، فمنها مباشرة وغير مباشرة، ومنها ذاتية ومنها غير ذاتية، وتكون عند الإنسان بشكل نظام"[3].

إذن، لاختيار المحتوى المعرفي وأهدافه، وطرائقه وجب الاعتماد على الأسس المعرفية، باعتبارها لبنات أساسية في تكوينه.

3- مناهج التعليم:

أ- المنهج التقليدي:

يعدّ "المنهج التقليدي أو طريقة القواعد أو الترجمة في تدريس اللغات من أقدم الطرائق في تعليم اللغات، ويفسر الباحثون انتشار هذه الطريقة في الماضي إلى أنّ اللغات الأجنبية التّي ساد

---

[1]- المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000، ص 214.

[2]- عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص 56.

[3]- المرجع نفسه ، ص 55.

تعلمها في أوروبا منذ العصور الوسطى، وحتى بداية القرن العشرين كانت اللاتينية واليونانية، ويفسرون كذلك شيوعها في سائر مناطق العالم باستخدام أساليب أقرب ما تكون إلى تدريس اللغة الأم في تدريس اللغات الأجنبية، أو بغياب طريقة واضحة في التدريس قائمة على أسس علمية وتأخذ بعين الاعتبار المنجزات العلمية للسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية" [1]، ويقوم هذا المنهج على "نقل المعلم للمعلومات التي يحتويها المنهاج إلى الطلاب ملخصا، لغرض إعدادهم للامتحانات، وليحكم المعلم بالتالي على مدى نجاحه في التعليم"[2].

ويعتمد فيه على المعلم، كونه محور العملية التعليمية، أما المتعلم مجرد وعاء تصب فيه المعلومات لا غير[3].

وجدير بالذكر، أنّ المنهج التقليدي يقوم على تعلم اللغة الأجنبية "عن طريق التعرف على قواعد اللغة، ثم حفظها، ثم تطبيقها على استخدام اللغة في القراءة والكتابة، وكان أكثر التدريبات شيوعا هو الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، لأن هذا المنهج يهدف أساسا إلى اكتساب المتعلمين المهارة اللغوية الكتابية، ولا يسعى إلى اكتسابهم المهارة اللغوية الشفوية، يعتمد في المقام الأول على الذاكرة، حيث يكلف التلاميذ بحفظ قوائم من الكلمات"[4].

تعرض هذا المنهج إلى الانتقاد، وقد ذهب بلومفيلد إلى القول "أنّ الخطأ الجوهري في المنهج التقليدي هو اعتبار تدريس اللغة يتمثل في نقل مجموعة من الحقائق المعجمية، والنحوية، قد يستطيع التلميذ تذكر العديد من الكلمات الأجنبية، لكن ذلك التذكر لا يجعله قادرا على فهم الجمل وسياقاتها الدلالية، لأن اللغة ليست عملية رجوع منطقية لمجموعة من القواعد المدركة، بل أنّ الفهم والاستعمال الشفوي والكتابي عمليات ترابطية مقترنة بالسلوك الإنساني"[5].

ونظرا لما عرفه هذا المنهج من مآخذ،ظهرت مناهج أخرى حاولت تدارك الهفوات التّي وقع فيها.

---

[1]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 27.

[2]- السعيد يطوي، المناهج التربوية الحديثة، دار شيماء للنشر، الجزائر، 2010، ص 14.

[3]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 30.

[4]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 27.

[5]- المرجع نفسه، ص 27.

ب- المنهج البنيوي:

جاء المنهج "كرد فعل على المناهج اللّغوية، وبخاصة طريقة تعليم النحو والترجمة التي كان همّها مقارنة اللغات الهندية باللغات الأوروبية، ثم بين اللغات على اختلاف أنواعها، ودراسة تاريخ هذه اللغات"[1].

ويراد به "مجموعة من طرائق تعلم اللغات الأجنبية ظهرت في العقد الثالث من القرن العشرين نتيجة خمسة عوامل هي: رفض طريقة القواعد والترجمة التي أولت العناية كلها للجوانب المعيارية على حساب الاستعمال الحياتي للغة، ظهور علم اللسانيات الوصفي أو البنيوي، ظهور علم النفس السلوكي ونظريات التعلم المنبثقة منه، والقائلة بأنّ تعلّم اللّغة سلوك، تزايد الحاجة إلى تعلّم اللّغات الأجنبية الحيّة، وبصورة خاطئة الإنجليزية"[2].

ويتبنى المنهج البنيوي جملة من الطرائق أهمّها:

1- الطّريقة المباشرة:

"اهتمت هذه الطريقة باللغة الحياتية التي يتكلّمها الناس، وسعت إلى إكساب المتعلمين المهارات الشفوية، لذلك لم يعد التدريس بمقتضاها يستخدم اللغة الأم وبالتالي الترجمة، بل أصبح التعليم يتم عن طريق الربط بين الأشياء والأفعال الجديدة بألفاظها في اللغة الأجنبية.

سميت الطريقة المباشرة بالطريقة الطبيعية، لأنها تعتمد على اللغة الأجنبية في تدريسها، وتستخدم الجمل والعبارات المفيدة، والتّي يكثر استعمالها في اللغة اليومية، لكنها في الواقع أبعد ما تكون على الطبيعية نظرا لعدم ارتباط الجمل بأي مرافق اجتماعية حقيقية"[3].

وتقوم على "الربط المباشر بين الكلمات الأجنبية والعبارات والأشياء والأحداث التي تدل عليها دون استخدام اللغة القومية"[4].

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص32.

[2]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 28.

[3]- المرجع نفسه، ص 28.

[4]- فتحي علي يونس، محمّد عبد الرؤوف، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، د ط، 2003، ص 72.

"ونظرا أن تلك الجمل كانت تمثيلا للتراكيب الصرفية، أو النحوية التي يراد تعليمها، كما أنّها لا تستطيع في المراحل الأولى من تجنب اللّغة الأمّ"[1].

2- الطّريقة الاصلاحية:

"دعت الطريقة الاصطلاحية إلى القراءة والكتابة في موضوعات تتصل بالواقع اليومي، اهتمت بتعليم النطق السليم، وبالجوانب الصوتية الأخرى، ذهب أنصارها، وخصوصا هنري سويت أن لكل لغة خصائصها الخاصة، والتي ينبغي مراعاتها في تدريسها"[2].

3- الطريقة السمعية الشفوية البصرية:

وتسمى أيضا بالطريقة الكلية؛ لأنّها "تجمع بين الاستماع للّغة أوّلا، ثم إعطاء الرد الشفوي مع وجود عنصري بصري مثل صورة أو رسم للمساعدة على تكوين صورة واقعية عن معنى الصيغة اللغوية التي يجري تدريسها، تعود أصول هذه الطريقة إلى أعمال علماء اللسانيات البنيوية، وأعمال علماء الإنسان الذين درسوا لغات الهنود الحمر. تعود أصولها، كذلك ،إلى نظريات علم النفس السلوكي والتي ترى أن اللغة مجموعة عادات تتكون بالتعزيز. ولما كان الإنسان يكتسب لغته الأصلية بالمشافهة أولا، فقد اعتقد أصحاب هذه الطريقة أن تعلم اللغة الأجنبية يتم بسهولة لو قدم الجانب الشفوي على الجانب الكتابي"[3]، أكدت هذه الطريقة أن الحمولة اللفظية للغة متناسقة، ولا يمكن اجتزاؤها أو فصلها أو عزلها عن سياقها.

ولا مناص من القول، إنّ "المنهج البنيوي منهج آلي غير إبداعي، يخضع الإنسان إلى أوضاع مكيّفة ومحدّدة في التواصل، فإذا وضع المتعلم في أوضاع أخرى مغايرة جزئيا، فإنّ المتعلّم تكون له الاستجابة اللغوية الصحيحة"[4].

---

[1]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 28.

[2]- المرجع نفسه، ص 28.

[3]- المرجع نفسه، ص 29- 30.

[4]- المرجع نفسه، ص 30.

المحاضرة التّاسعة: مناهج تعليم اللّغات (المنهج التّواصلي).

توطئة:

اهتمت التّعليمية بالمناهج التّربوية،و جعلتها في سلم أولوياتها خدمة لها مستفيدة من منجزات الدّرس اللّساني،و من بين هذه المناهج المنهج التّواصلي؛إذ يعدّ من المناهج الحديثة التي ظهرت في السبعينات من القرن المنصرم، جاء كرد فعل على المناهج التعليمية السابقة، والتي جعلت المعلم هو محور العملية التعليمية، وأن هذه الأخيرة — العملية التعليمية — قائمة على ضبط القاعدة النحوية وتلقينها وحفظها، أضحى التعلم وفق هذا المنهج عملية تواصلية تفاعلية مشتركة بين المعلم والمتعلم بعد أن كانت نادرة الحدوث. فما المراد بالمنهج التّواصلي؟

-المنهج التّواصلي:

يُعرف التّواصل بأنّه "العملية التي يتم بها نقل المعلومات من مرسل إلى مستقبل، بكيفية تشكل في حد ذاتها حدثا، وتجعل من الإعلام منتوجا لهذا الحدث"[1].

ارتبط "المنهج التواصلي في نشأته بتغير استراتيجي شمل: النظرة إلى اللغة ذاتها والطريقة التي تصفها بها أولا، أساليب التعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، ومحتوى التعليم والتعليم ثالثا"[2].

ويقوم المنهج التواصلي على "نظرية مفادها أن وظائف اللغة ينبغي التأكيد عليها بدلا من أشكال اللغة؛ أي التراكيب النّحوية أو الصّرفية الصّحيحة، ويتميّز هذا المنهج بدروس تنتظم حول مفاهيم"[3].

وكان لنظرية تشومسكي في النمو التوليدي بالغ الأثر في تطور مناهج تعليم اللغات الأجنبية، غير أن نقصها الوحيد هي أنها تعزل اللغة عن السياقات الاجتماعية، اللغة في المقام الأول أداة للتخاطب والتواصل والتعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع، لذلك فإن استخدام التراكيب اللغوية المختلفة مرتبط بوظيفة اللغة وبعلاقتها الاجتماعية[4].

---

[1]- العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي، وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 103- 104.

[2]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 33.

[3]- جورج يول، معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ص 202.

[4]- ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 33.

وقامت النظرية التواصلية على جملة من القواعد، نلخصها:

1- يقوم المنهج التواصلي من الناحية النظرية على النظريات المعرفية، لأن اكتساب اللغة عملية تتم من خلال عمليات داخلية لدى المتعلم، فالإنسان كما يرى هوانج، كائن منظم لذاته بطبعه، وليس واقعا على الدوام تحت رحمة العوامل والمثيرات الخارجية.

2- ملكة التواصل باللغة الأجنبية هي ملكة لغوية اجتماعية.

3- عرض المادة اللغوية على أساس التدرج الوظيفي التواصلي.

4- اختيار المادة اللغوية لم يعد، كما هو الشأن في المنهج التقليدي، والمنهج البنيوي، مرتبطا بالقواعد اللغوية، بل أصبح قائما على تدرج الوظائف التواصلية والمواقف الاجتماعية.

5- التركيز على المواقف اللغوية والتعليمية والاجتماعية التي تحفز المتعلم ثقافيا ومعرفيا في استخدام اللغة الأجنبية لتعلم شيء ما.

6- الاهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية لاستخدام اللغة، مثل: تبادل الأفكار، التعبير عن المشاعر ...

7- استعمال الوسائل السمعية البصرية المتعددة كالأشرطة، الصور ... [1].

وعرف المنهج التواصلي، طرائقا، منها: "الطريقة الصامتة، والطريقة الطبيعية، وطريقة الاستجابة بالإيحاء، وطريقة تعلم اللغة في المجتمع"[2].

ويصف براون طريقة تعلم اللغة في المجتمع قائلا: "يقوم أفراد مجموعة الدارسين بالتعرف على بعضهم البعض، وتوطيد تلك العلاقة بينهم، وذلك عن طريق التحدث بلغتهم الأم مثل اللغة العربية مثلا، ثم يجلسون في دائرة ويجلس المدرس خارج تلك الدائرة،وعندما يرغب أحد المتعلمين في قول شيء ما يقوله بلغته الأصلية أي العربية، بعدها يقوم المعلم بترجمة ذلك الطلب إلى اللغة الأجنبية، أي اللغة الفرنسية مثلا فيكرر المتعلم ما قاله باللغة الفرنسية، ثم يقوم طالب آخر بنفس العملية وهكذا دواليك"[3].

---

[1]- ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 34- 35.

[2]- المرجع نفسه، ص 35.

[3]- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978، ص 160.

تعرّض هذا المنهج إلى جملة من الانتقادات نوجزها في النقاط التالية:

– الوظائف اللغوية والتواصلية هي ذات صبغة عالمية تشترك فيها كل اللغات لذلك فإن المتكلم ليس في حاجة إلى تعلمها، بقدر ما هو في حاجة إلى تعلم القراءة.

– التركّيز على الوظائف الاجتماعية هو تركيز على حضارة اللغة، ولا يمكن في خلق جو الحضارة الأجنبية إذا درست خارج وطنها.

– بلوغ حالة الإتقان للّغة الأجنبية هي تحقيق الانتماء إلى حضارة الناطقين بها، وهذا الأمر غير مرغوب فيه.

– ضرورة توفر المدرسين ذوي الكفاءة العالية في اللّغات الأجنبية.

– مشكلة الاختبارات، وعدم توفر الأنماط المناسبة[1].

[1]– ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 36.

المحاضرة العاشرة: الازدواجية والثّنائية والتّعدد اللّغوي:

ديباجة:

إنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية ذات طابع تواصلي تبليغي، باعتبارها آداة تبليغ و تلك هي أهمّ وظائفها. و تحمل أبعاد الرقي الحضاري على مختلف الأصعدة، كما تحافظ على ا لهويّة و الكيان، الشّيء الذّي جعلها تحظى برعاية و عناية كبيرتين، فكانت و لا زالت محور انشغال الباحثين و الدّارسين من مختلف الجنسيات و الأصقاع، شكّلت مرجعا هـ امّا و أساس انطلاق الدّراسات التّي تناولت تحليل مفهومها وفق تفكير علمي مؤسّس بمختلف اتجاهاته.

و لقد بات واضحا أنّ " اللّسانيات قد أصبحت في حقل البحوث الإنسانية مركز الاستقطاب بلا منازع. فجل العلوم صارت تلتجئ إليها-سواء في مناهج بحثها أو تقدير حصيلتها العلمية- إلى اللّسانيات"[1] التّي " تعكف على دراسة اللّسان فتتخذ اللّغة مادة لها و موضوعا "[2]. كما تهتمّ اللّسانيات بدراسة التّعدد اللّغوي الذّي يبدو على هيئة لهجات إقليمية، جغرافية أو لهجات اجتماعية أو لهجات مهنية تخص مهنة معينة أو ميدانا خاصا[3].

إنّ الثّنائية اللّغوية أو الازدواجية أو التّعدد اللّغوي ظاهرة عامّة ينجم عنها مشكلات عديدة في مختلف بلدان العالم، حيث تتعايش لغتين أو أكثر تتكلمها مجموعات من النّاس، و قد أثارت مسألة التّعدد اللّغوي أو الازدواجية اللّغوية في المجتمعات جدالات كثيرة حول إيجابياتها و سلبياتها، ذلك أنّ اللّغة مرتبطة بالشّخصية القومية و الاجتماعية الناطقة بها، و تساءل الكثيرون حول مقدرة الإ نسان على التأقلم في مثل هذا الجوّ، و في هذا الصّدد نل في جولييت غارماديJuliette Garmadi تقول:" إنّ الثّنائية اللّغوية أو التّعددية اللّغوية، أي أنّ استعمال منظومتين أو أكثر، من جانب المتكلّمين في

[1] رابح بوحوش، اللسانيات و تطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة- الجزائر، ص 14.

[2] سعد مصلوح، الأسلوب، دراسة لغوية إحصائية، عالم الكتب، القاهرة- مصر، ط3، 2002، ص 11.

[3] ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي و تعليم العربية، ص 24.

متحد واحد، لا يمكنه إلاّ أن يبدل معطيات التباين ضمن اللّغات، الخاص بكلّ منظومة من المنظومات المعنية، لكنه لا يتعارض مع وجود هذا التّباين ذاته"[1].

و سوف نذكر في هذا المضمار و باقتضاب أهمّ التّعريفات التّي قيلت حول ظاهرة الثنائية اللّغوية، فميشال زكريا عرّفها بقوله:" إنّ الثنائية اللّغوية هي الوضع اللّغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين و ذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر ممّا هي في لغة أخرى أو هي الحالة التّي يستخدم فيها المتكلّم لغتين مختلفتين بالتن اوب و حسب البيئة و الظّروف اللّغوية"[2]. و ذهب فيشمان في توضيحه لمفهوم الثنائية اللّغوية فقال :" في مجتمع يستعمل لغتين أو أكثر في سبيل اتصالاته الدّاخلية ، يجري هذا الاستعمال عادة حسب اتجاهين، لغة H (high= رفيعة) مستعملة لأجل الدين و التّعليم و جوانب أخرى من الثّقافة، و لغة L (low= مشتركة) يستعملها الفاعلون اليوميون في البيت و الأسرة و وسط العمل اليدوي، يمكن للّغتين (H و L) أن تعتبرا عندئذ كلغتين متراتبتين" [3].كما أنّها استعمال لغتين على نحو مماثل لاستعمال أبناء كلّ لغة من اللّغتين ، أو هي القدرة في اللّغة الأخرى على إنتاج كلام حسن التركّيب و ذي دلالة[4].

يتبيّن لنا ممّا سبق أنّ الثّنائية اللّغوية –من حيث إنّها استعمال لغتين– هي أكثر ملاءمة للواقع؛ لأنّ معرفة اللّغة التّي يتمّ تعلّمها على نحو أو آخر، تتيح للفرد أن يستخدمها بالتوازي مع استعماله للّغته الأمّ[5].

أمّا تمّام حسّان فقد تنـول ظاهرة الازدواجية اللّغوية من خلال عرضه لمسألة العامية و الفصحى في شقيها الإيجابي و السّلبي، و في هذا الصّدد نجده يقول:" و اللّغة التّي تكون موضوع تعلّم قد تكون لغة ثانية و قد تكون لغة أجنبية، و لكلّ منهما خصائصها في التّعليم، مثال ما نعرفه من تعلم اللّغة الثانية ما مررنا به في فترة التّلمذة من تعلّم اللّغة العربية الفصحى التّي نعدها ثانية لغتين في حياتنا

[1] جولييت غارمادي، اللسانة الاجتماعية، تر/ خليل أحمد خليل، دار، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ص 115.

[2] ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 35.

[3] جولييت غارمادي، اللسانة الاجتماعية، ص 158.

[4] ينظر، ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الألسنية و تعليم اللّغة، ص 46.

[5] ينظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص 37.

أولاهما اللّهجة الدّارجة، فكلّ واحد منا اكتسب اللهجة الدارجة في طفولته و استعملها استعمالا سليما دون أن يعرف لها نحوا و لا صرفا، و من ثمّ كانت اللّغة الأولى بالنسبة له، و إلى جانب هذه اللّغة يستعمل الفصحى في عدد كبير من أنشطته، فهو يستعملها في الصّلاة، و القراءة و الكتابة و الخطابة و تسجيل العقود و الاتّفاقات، و غير ذلك ممّا لا تصلح اللّهجة الدّارجة له، و هكذا تكون اللّغة الفصحى لغة ثانية معرّضة في أثناء استعمالها للأخطاء و إحساس البعض ببعض الغربة عند استعمالها. و من هنا كانت الفصحى إحدى مواد التّعليم في مدارسنا و جامعاتنا، و كانت أعظم خطرا من الدّارجة لأنّها لغة القرآن الكريم و رابطة العرب جميعا"[1].

أمّا عبد القادر الفاسي الفهري فيرى أنّ مسألة اللّهجة و الفصحى أمر عادي يطبع جميع المجتمعات، و في هذا الشّأن يقول:" درج اللسانيون على تصنيف اللّغات إلى لغات أول و لغات ثوان، على اعتبار أنّ اللّغة الأولى تكتسب بدون تلقين، و هي اللّغة الأمّ....، و على اعتبار أنّ اللّغة الثانية تعتمد أساسا على التّلقين... إنّ الملكة التّي يكوّنها الطّفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثّل جزءا مهمّا من الملكة التّي سيكوّنها في الفصيحة، و لذلك كانت الفصيحة لغة بين الأولى و الثّانية في منظورنا"[2].

و من الضّروري في هذا المقام أن نعرّج على أنواع الثنائية اللّغوية، فبالإ مكان التّمييز من النّاحية الوظيفية بين عدّة أنواع منها:

أ–الثّنائية اللّغوية على صعيد الوطن:

تتفلوت مظاهر الثّنائية اللّغوية على صعيد الدّولة بين اعتراف الدولة بحقوق الأقليات اللّغوية في مجال الثّقافة و التّعليم، و لكن من دون أن تساوي بينها و بين الأكثرية (كما هو حال اللّغة العربيّة في إسرائيل)، و بين اعترافات الدّولة بلغتين رسميتين متساويتين (كما هو الحال في بلدان عديدة مثل: سويسرا ، يوغوسلافيا)[3].

ب–الثّنائية اللّغوية الإقليمية أو المحلية:

[1] م.م لويس، اللّغة في المجتمع، تر/ تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2003، ص10.

[2] ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي و تعليم العربية، ص 84.

[3] ينظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص 38.

تكون لغة أخرى غير اللّغة القومية، رسمية أو محلية ليس على صعيد الدّولة، إنّما فقط على امتداد منطقة جغرافية محدّدة، كما هو الحال بالنسبة للّهجة الألمانية في الألزاس وفي شرق اللّورين[1].

ج–الثّنائية اللّغوية الخاصّة بالأقليات العرقية:

هذه الثّنائية اللّغوية قائمة عند الأقليات العرقية في بلدان تهدف سياستها اللّغوية إلى استيعابها في الثّقافة القومية، كما هو الحال في غالبية بلدان أمريكا اللّاتينية إلاّ أنّ هذه الأقليات تستمر في غالب الأحيان في استخدام لغتها في البيت و تجمعاتها[2].

د–الثّنائية اللّغوية المؤسسية:

تعتمد لغة معينة كوسيلة لبعض النشاطات حيث يكن بإمكانها أن تصبح لغة مشتركة للتّجارة أو التّعليم أو الإدارة أو الممارسة الدّينية، و تتّخذ هذه اللّغة –غالبا– شكل لغة حرّة[3].

هـ–الثّنائية اللّغوية المدرسية أو التّربويّة:

هذه الثنائية اللّغوية تتنوّع من النّاحية العملية من تدريس لغة ثانية إلى تعليم المواد المدرسية باللّغة الثّانية، و إلى استيعاب ثقافة اللّغة الثّانية و قيّمها، و ترتبط اللّغوية المدرسية– عموما– بالبرنامج التّربوي الرّسمي الذّي تمّ وضعه بموجب سياسة الدّولة التّربوية[4].

يتبين لنا، من خلال ما أوردناه، أنّ الثّنائية اللّغوية بمقدورها أن تشكّل لنا منافع حقيقية؛ لأنّها تقدّم معارف أوسع، و تحسّن شخصية الفرد، بفضل التّعرف على مجتمعات أخرى، و لا سيما أنّنا بحاجة ماسة– حاليا– إلى اللّغة الثانية لولوج المجالات العلمية التقنية بواسطتها، فإتقان لغة أجنبية يولّد في الواقع– و على نطاق واسع– إرادة قويّة في الاندماج و الاتّحاد مع الشّعب الذّي يتكلّمها، هكذا

[1] ينظر:ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية ، ص 70.

[2] ينظر، ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الألسنية و تعليم اللّغة، ص 39.

[3] المرجع نفسه، ص 40.

[4] ينظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص40.

يصير بإمكان الثنائية اللّغوية أن تتحوّل عند الفرد الذّي تكون دافعيته نحو تعلّم لغة ثانية دافعية اندماجية إلى ثنائية ثقافية[1].

[1] ينظر، ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الألسنية وتعليم اللّغة، ص 69.

المحاضرة الحادية عشر: التّخطيط اللّغوي.

تصدير:

اللّغة قلب الأمّة النابض،جهازها المحرك، وهي حمولة الثّقافات والحضارات العربية، لغة الدين والقرآن الكريم، واليوم تواجه لغتنا عدّة تحديات تعيق نموها،ومنها مشكلة التّعدد اللّغوي، الازدواجية والثّنائية اللّغوية، وعائد هذا إلى عوامل سياسية وإيديولوجية واجتماعية فهي بحاجة إلى تخطيط محكم وإستراتيجية متكاملة لاجتثاث ثقافة الاستعمار والانتداب الأجنبي.

لذا أضحى التّخطيط اللّغوي القضايا المهمّة لما له من أهمية في ترتيب المشهد اللّغوي، وحماية اللّغة من الوارد الوافد، ومحاولة إصلاحها وإنعاشها وتحديثها، كما يعني بدراسة المشكلات التّي تواجه اللّغة، فما المراد بالتّخطيط اللّغوي؟

1- مفهوم التّخطيط اللّغوي:

1- أ- المعنى اللّغوي:

لقد تناولت المعاجم العربية مادة (خطط) بالشرح اللغوي، لقد عرف الخليل بن أحمد الفراهيدي التخطيط بقوله: "التخطيط مشتق من الفعل خط، يخط، خطا، والخط أرض تنسب إليها الرياح، يقال رياح خطية ... والتخطيط كالتسطير"[1].

وورد في معجم لسان العرب أنّ: "التّخطيط مشتق من مادة (خ،ط، ط) المصدر الثلاثي خطط، خط، يخط، ويخطط له، أي الطريق المستطيلة في الشيء"[2].

وباد في معجم الوسيط: "التّخطيط: فكرة مثبتة بالرسم أو الكتابة في حال الخط تدل دلالة تامة على ما يقصد بالصورة والرسم أو اللوح المكتوب في المعنى والموضوع ... وضع خطة مدروسة للنواحي الاقتصادية والتعليمية والإنتاجية وغيرها للدولة" [3]، "تنفذ في أجل محدود: وزارة التخطيط، تخطيط اقتصادي، تخطيط لغوي، تخطيط تربوي"[4].

---

[1]- أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار و مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط 1، ج 1، 2014، مادة (خطط)، ص 300.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ج 2، ط1، 1997، مادة (خطط)، ص 287.

[3]- إبراهيم أنيس وآخرون، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص 380.

[4]- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم العربي الأساسي، تونس، ط1، 1989، ص 145.

فالتخطيط إذا هو الطريقة والكتابة والتسطير.

1-ب- المعنى الاصطلاحي:

لقد تعددت تعاريف مصطلح التخطيط وتباينت عند أهل الاختصاص لاختلاف مشاربهم ونوع توجهاتهم، نذكر على سبيل المثال لا الحصر ما ورد في معجم اللسانيات الحديثة بأنه "نشاط يشير إلى العمل المنتظم على الصعيد الرسمي أو الخاص الذي يحاول حل المشاكل اللغوية في مجتمع من المجتمعات، ويكون ذلك عادة على المستوى القومي، ومن خلال التخطيط اللغوي يكون التركيز على التوجيه أو التغيير أو المحافظة على اللغة المعيارية أو الوضع الاجتماعي للغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة"[1].

وهو "عملية تجميع لقواعده وتنسيق الجهود وتنظيم النشاط الاجتماعي في إطار واحد مع تكامل الأهداف وتوحيد المواقف واستغلال الخبرات والمعلومات والقدرات الذهنية والعلمية وإمكانيات البيئة، والاستفادة من تجارب الماضي ووسائل الحاضر للوصول إلى حياة اجتماعية أفضل"[2].

ويرى رجال التربية أن التخطيط "رسم للسياسات التعليمية في كامل صورتها مما ينبغي أن يستند إلى إحاطة شاملة أيضا بأوضاع البلدان السكانية، وأوضاع الطاقة العاملة والأوضاع الاقتصادية والتربوية والاجتماعية" [3]، وهو "العملية المتصلة التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد، غايتها التحصيل المعرفي للمتعلم"[4].

"ويرجع الدارسون الاهتمام بهذا الموضوع إلى الخمسينات من القرن العشرين، ويعد اللساني الأمريكي أينار أوجن Einar Haugen أول من قدم دراسة علمية متخصصة في مقال له بعنوان

---

[1]- سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديث.

[2]- فاروق شوقي البوهي، التخطيط اللغوي، دار قباء للطباعة والنشر، مصر، ط1، 2001، ص 12.

[3]- لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009، ص 19.

[4]- رافدة الحريري، التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 1، 2007، ص 19.

تخطيط اللغة المعيارية في النرويج الحديث سنة 1959، ثم توالت الدراسات من بعده بسرعة في مختلف دول العالم، حيث تعددت مفاهيمه ومجالاته وأساليبه وأهدافه"[1].

ويعتبر أوجن التخطيط اللغوي جزءا من اللسانيات التطبيقية، وأنه "نشاط متعلق أساسا بالمظاهر الداخلية للغة: يمكن أن يستهدف إعداد الكتابة المعيارية، والنحو، والمعجم لتوجيه الكتاب، والمتكلمين في العشيرة اللغوية غير المتجانسة"[2].

ومن الباحثين العرب نلفي عبد القادر الفاسي الفهري يعرفه بقوله: "أنه التوجهات والاختيارات والإجراءات المتعلقة بتهيئة من اللغة، وتهيئة وضعها واستبقائها والنهوض بها، والتخطيط لها لا يمكن أن يتم بدون سياسة لغوية أو سياسة اللغة"[3].

وبناء على ما تم ذكره يمكن القول إن التخطيط اللغوي عملية منتظمة وممنهجة، تسعى إلى معالجة القضايا الخاصة بمشاكل اللغة، وتوجيهها "في الاتجاه الذي يرغب فيه المخططون، وهذا لا يعني التكهن بالمستقبل على ضوء أسس المعرفة المتواترة بالنسبة إلى الماضي، إنما يعني المسعى الواعي للتأثير عليه"[4].

2- التّخطيط اللّغوي والسّياسة اللّغوية:

لا جدال في أن التّخطيط اللّغوي يهدف إلى النهوض باللغة وحمايتها من قبل مؤسسات ومجامع وهو تنفيذ للسّياسة اللّغوية وتطبيقها،والتي تجمعها بالتخطيط علاقة تكاملية، وثيقة ووشيجة، إذ تعدّ السّياسة اللّغوية حملة التشريعات التي تعتمدها الحكومة اتجاه اللغة وكيفية الحفاظ عليها، ونلفي جيمس .أ.طوليفسن يعرفها بقوله: "هي ذلك التّخطيط الذي تصفه الحكومات، وهذا هو التّحديد الذي يحظى بالقبول عامة"[5].

---

[1]- عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، الجزائر، ص 01.

[2]- فلوريان كولماس، دليل السوسيولسانيات، تر: خالد الأشهب، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، ص 932.

[3]- عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 1، 2013، ص 82.

[4]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية.

[5]- جيمس أطوليفسن، السياسة اللغوية وتعلم اللغة، تر: محمّد خطابي، مجلة علامات، ع 17، مكناس، المغرب، 2002، ص 65.

ويرى لويس جان كالفي أن تسمية السياسة اللغوية تطلق "على مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات، بين اللغة والحياة الاجتماعية وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن"[1].

أما برنار صبولكسي فيحددها بأنها: "اتخاذ القرارات في ترسيم اللغة، أو اتخاذ قرار لمنع استعمال لغة أخرى في المدارس، أو فرض لغة ثانية تؤدي بها خدمات الكنيسة، ومن الحالات الأكثر بروزا في هذا المقام، كيفية تقرير اللغات الرسمية والوطنية بالنسبة للدول حديثة الاستقلال"[2].

بينما يرى علي القاسمي أنها: "نشاط تضطلع به الدولة، وتنتج عنه خطة تصادق عليها مجالسها التشريعية، ويتم بموجبها ترتيب المشهد اللساني في البلاد، خاصة اختيار اللغة الرسمية، وينص على السياسة اللغوية، فستكشف تلك السياسة من الممارسة الفعلية" [3]، ويعرفها عبد القادر الفاسي الفهري بأنها "تتضمن التوجهات والاختيارات والإجراءات المتعلقة بتهيئة معنى اللغة وتهيئة وضعها واستبقائها والنهوض بها؛ والتخطيط لها لا يمكن أن يتم بدون سياسة لغوية أو سياسة اللغة"[4].

فثمة "تلازم بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، يحول هذا الأخير إلى عمل سياسي بالأساس، وممارسة السياسة جزء ملازم للتنمية ولتنفيذ أي مخطط لغوي محتمل"[5].

ومن خلال ما سبق ذكره، نستشف أن السياسة اللغوية هي جملة القرارات والتخطيط الفاعل لها.

3- أهداف التّخطيط اللّغوي[6]:

لا يقوم التخطيط اللغوي إلا إذا واجه المجتمع المشكلات اللغوية التي تدعو إلى التدخل، ووضع التصورات والمشاريع التي تعمل على احتواء هذه المشاكل والعمل على ترتيبها، ولذا فهو عمل استراتيجي لا يتحقق إلا إذا ارتبط بأهداف محددة، ويسعى المختصون في التّخطيط اللّغوي على وجه العموم إلى تحقيق الغايات التالية:

---

[1]- لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: أحسن حمرة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ص 26.

[2]- برنار صبولسكي، علم الاجتماع اللغوي، تر: عبد القادر سنقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د ط، 2010، ص 163.

[3]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص 54.

[4]- عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، ص 82.

[5]- عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط، مسار ونموذج، مركز بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، ط 1، 2014، ص 15.

[6]- عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 03.

– العمل على تنمية اللّغة واستمرار ما يؤمن لها مختلف وظائفها.

– طرح الخطط التي تشيع استعمال اللغة في المجالات الأساسية والحيوية للمجتمع كالإعلام والتعليم والإبداع.

– يهدف التّخطيط اللّغوي إلى التّجانس اللّغوي الذي يؤدي بدوره إلى التجانس الاجتماعي والوظيفي والثقافي.

– العمل على إيجاد السبل الكفيلة التي تكرس الهوية اللغوية والانتماء القومي للمجتمع المعين.

– تجاوز المشاكل النّاجمة على التنوع اللّغوي بطرح المشاريع التوافقية التي ترتقي بالممارسة اللغوية داخل المجتمع المعين.

– المحافظة على هوية المجتمع وتراثه الثقافي والحضاري، والعمل على انسجام أفراده وفئاته، وتهيئته بما يساهم بفعالية في تكريس تطلعات التّخطيط اللّغوي[1].

[1]– عبد الحليم بن عيسى، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 03.

المحاضرة الثّانية عشر: أمراض الكلام و عيوبه.

توطئة:

ممّا لا ريب فيه أنّ اكتساب المهارات اللّغويّة لدى الطّفل مقترنة بنموّه الحركي و الجسمي و العصبي تارة و بأسرته و بيئته تارة أخرى؛ و بفضلها- المهارات اللّغوية- تتمّ عملية التّواصل بينه و بين أفراد أسرته و مجتمعه. و لإنجاح هذه العملية لا بد من توافر عناصر التّخاطب، و أيّ خلل فيها يؤدي – لا محالة- إلى اضطراب في عملية التّواصل اللّغوي، و من ثمّ عدم فاعليتها.

و يعرف هذا الاضطراب بالأمراض اللّغوية أو أمراض الكلام و هو مفهوم يشير إلى عجز الفرد عن جعل كلامه مفهوما، أو هو ذلك الخلل و الاعوجاج الذّي يتعلّق بمدلول الكلام و الذّي يؤثر سلبا على حياته و تحصيله المعرفي و من ثمّة عدم قدرته على التّواصل بفاعلية مع المجتمع.

1-أمراض الكلام- تحديده و أسبابه-:

إنّ أمراض الكلام علم قائم بذاته، له مفاهيمه ومصطلحاته ومسائله و قضاياه، ناهيك عن الأساليب و الطرائق المتبعة و المستخدمة في العلاج الخاص بالاضطرابات اللّغوي و عيوب النّطق.

فعملية نطق الكلمات تأتي" نتيجة تنظيم دقيق للحركات و تنسيق لمختلف التنبيهات اللّغوية المعقدة، توجد عدّة عضلات تساهم في عملية التّصويت منها عضلات الجهاز التّنفسي الذّي تتولّد عنه الطاقة الصوتية و منها عضلات (الحنجرة ، الأحبال الصوتية بوجه خاص)، التّي تصدر الصّوت الحنجري الذّي يتحول بدوره إلى حروف صائتة و صامتة، بعد مروره في تجاويف البلعوم و الفم و الأنف، فالصّوت يتحوّل إلى حروف متمايزة بفعل عضلات البلعوم و شراع الحنك و اللّسان و الشّدقين و العضلات المحركة للفك الأسفل فبواسطتها يتبدل شكل التجاويف ممّا يعطي الصّوت تمايزا و هذه العضلات تعمل بأمر من الدّماغ الذّي يرسل إليها سيالة عصبية"[1].

[1] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللّغوي، ص 289.

و يعرف اضطراب النطق" بأنّه مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللّازمة للكلام بالطّريقة الصّحيحة، يمكن أن تحدث عيوب النّطق في الحروف المتحرّكة أو في الحروف السّاكنة أو في تجمعات من الحروف السّاكنة كذلك، يمكن أن يشمل الاضطراب بعض الأصوات أو جميعها، في أيّ موضع من الكلمة، تعتبر عيوب النّطق حتّى الآن أكثر أشكال اضطرابات الكلام شيوعا، و من ثمّ تكون الغالبية العظمى من حالات اضطرابات النطق التّي يمكن أن نواجهها في الفصول الدّراسية أو في المراكز العلاجية[1].

و يمكننا أن نميّز بين ثلاثة أنواع رئيسية لعيوب النّطق و هي الحذف* و الإبدال* و التّعريف*، و يوجد أيضا نوع رابع من هذه الاضطرابات يطلق عليه الأخصائيون و الباحثون باضطراب الإضافة*[2].

و ممّا تجدر الإشارة إليه هاهنا أنّ عدم الفصاحة و الطّلاقة في اللّسان لا تعدّ مرضا لغويّا أو عاهة كلامية، إنّ معنى المرض اللّغوي هو الزّيغ و التّداخل في العملية اللّغوية أو الاتصالية، و بهذا يمكن أن يكون المرض في النّطق أو النّظم أو الصّوت، و قد سجل أنّ المرض اللّغوي أكثر ارتفاعا عند الذكور منه عند النساء، [3] و يتعلّق المرض اللّغوي " بمدلول الكلام و سياقه و معناه وشكله و ترابطه مع الأفكار، و مدى فهمه من الآخرين، و اعوجاجه من حيث الحذف أو الإضافة لبعض الأصوات و

---

[1] لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 51.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 51.

- الحذف: في هذا النوع من عيوب النطق يحذف الطفل صوتا ما من الأصوات التّي تتضمنها الكلمة، و من ثم ينطق جزءا من الكلمة فقط، قد يشمل الحذف اصواتا متعددة و بشكل ثابت يصبح كلام الطفل في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق.
- * الإبدال: توجد أخطاء الإبدال في النطق عندما يتم إصدار صوت غير مناسب بدلا من الصوت المرغوب فيه، على سبيل المثال قد يستبدل الطفل الحرف " س" بالحرف " ش".
- توجد أخطاء التحريف عندما يصدر الصوت بطريقة خاطئة، إلاّ أنّ الصوت الجديد يظل قريبا من الصوت المرغوب فيه.
- الإضافة: توجد عيوب لإضافة و عندما ينطق الشخص اي كلمة مع زيادة صوت ما أو مقطع ما إلى النطق الصحيح، نقلا عن لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 51-52.

[3] ينظر: مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللّسانيات الحديث، ص 535.

الألفاظ المستعملة، و سرعة الكلام و بطئه، فهي تدور حول محتوى الكلام و معناه، و انسجام ذلك مع الوضع الاجتماعي و النّفسي و العقلي للفرد المتكلّم"[1].

و يرى فان رايبر أنّ اضطرابات النّطق و الكلام" هي اضطرابات أو مشكلات تواصل و هي عبارة عن اختلاف الفرد في نوعية كلامه بحيث أنّ هذه المشكلات تكون من النوع الذّي يلفت الانتباه، و يؤثر في طبيعة الرّسالة المطلوب إيصالها، أو أنّها تزعج السّامع و المتكلّم"[2]

و يرى حامد زهران" أنّ ثمّة ترابط بين اضطرابات النّطق و الكلام أو مشكلات اللّغة، إلاّ أنّهما ليس الشّيء نفسه فالمشكلات في الكلام هي: المشكلات التّي ترتبط بإنتاج الرّموز الشّفوية، بينما المشكلات اللّغوية هي صعوبات بالترميزات اللّغوية، أو القوانين و الأنظمة التّي تستخدم الرموز و تحدّد تتابعها"[3].

و من الضّروري في هذا المقام أن نعرّج على أسباب مسوّغات أمراض الكلام، فقد تزاوجت بين المسببات الفسيولوجية و البواعث النفسية و الاجتماعية، فالمراد بالأولى – المسببات الفسيولوجية– أنّ أمراض الكلام" تحدث نتيجة اضطرابات في التّكوين البنيوي أو نتيجة إصابة الأعضاء الدّماغيّة أو القشرة الدّماغية أو نتيجة إصابة الحلق، أو الحنجرة أو نتيجة إصابة الأنف أو الأذن أو الرئتين بإصابات و التهابات أو نتيجة تشوّه انتظام الأسنان أو الالتهابات السّحائية، أو تلف الخلايا العصبية، بالإضافة إلى الضعف الجسمي الشّديد، و ضعف الحواس و الضّعف العقلي أو نتيجة إصابة الشفة، أو عدم تناسق الفكين، أو عدم سلامة الغدد، أو نتيجة الأمراض التّي تؤثّر في الصّدر و الرّئتين"[4]. أمّا الثّانية – البواعث النّفسية و الاجتماعية– فيقصد بها " القلق النّاتج عن التّوتر و الصّراع و الخوف المكبوت و الصّدمات الانفعالية و الانطواء و العصبية، و ضعف الثّقة بالنّفس و العدوان المكبوت و الحرمان العاطفي و الافتقار للحنان و العطف و الإهمال، و عدم إشباع الحاجات

[1] ينظر: صادق يوسف الدباس، الاضطرابات اللّغوية و علاجها، مجلة جامع القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، فلسطين، شباط 2013، ص 297.

[2] المرجع نفسه، ص 298.

[3] المرجع نفسه، ص 298.

[4] المرجع نفسه، ص 298..

النّفسية و العاطفية،..... و انفصال الوالدين عن بعضهما كلّها أسباب نفسية تؤثّر على الطّفل تأثيرا سلبيا و الأسباب الاجتماعية و المتمثلة في تعدّد اللّهجات أو اللّغات تارة و الأسرة و المجتمع تارة أخرى، فالأسرة المثقفة تكسب طفلها لغة سليمة خالية من الأخطاء و العكس صحيح[1]

2-أمراض الكلام- أنواعه و أشكاله-:

إنّ نظرة واحدة إلى الرصيد اللّغوي العربي تهدي إلى أنّ نفرا من العلماء القدامى قد تعرّضوا لدراسات تضاهي اليوم ما يصطلح عليه بأمراض الكلام، فإذا ما رمنا ذلك في متون و مدونات علمائنا نجد عصبة من اللّغويين كان لهم فضل السبق في تناولهم لمثل هذه المسائل و القضايا التّي تصف اللّغة البشرية وفقا لمستوياتها اللّسانية، و بخاصة الجانب الصّوتي و الدليل القاطع و البرهان السّاطع على ذلك الجاحظ (ت 255هـ) في كتابه البيان و التّبيين حين أشار إلى الأمراض اللّغوية(اللثغة) و ذكر الأحرف التّي يكون فيها و حصرها في أربعة أحرف، فقال:" و هي أربعة أحرف ،القاف و السّين، و اللّام، و الرّاء.... فاللثغة التّي تعرض للسين تكون ثاء، كقولهم لأبي يكسوم: أبي يكثوم، و الثّانية اللثغة التّي تعرض للقاف، فإنّ صاحبها يجعل القاف طاء، فإذا أراد أن يقول ، قلت له، قال: طلت له، و أمّا اللثغة التّي تقع في اللّام فإنّ من أهلها من يجعل اللّام ياء فيقول بدل قوله: اعتللت: اعتييت.... و آخرون يجعلون اللام كافا، فإنّه إذا أراد أن يقول : ما لعلة في هذا، قال مكعكة في هذا، و أمّا اللثغة التّي تقع في الراء فإنّ عددها يضعف عدد لثغة اللّام، لأنّ الذّي يعرض لها أربعة أحرف: فمنهم من إذا أراد أن يقول عمرو، قال عمي، فيجعل الرّاء ياء، و منهم من إذا أراد أن يقول عمرو قال عمغ ، فيجعل الرّاء غينا و منهم من إذا أراد أن يقول عمرو قال: عمذ، فيجعل الرّاء ذالا"[2].

و يمكننا أن نلخص قول الجاحظ في الجدول التّالي:

مثال	وجه تغيّرها	الأحرف
قلت ← طلت	ط	ق

[1] ينظر: صادق يوسف الدباس، الاضطرابات اللّغوية و علاجها، ص 299.

[2] الجاحظ، البيان و التبيين، تحقيق و شرح عبد السلام محمّد هارون، دار الجيل، بيروت- لبنان، ج1/ ص 34.

اسم ← اثم	ث	س
اعتللت ← اعتييت	ي	ل
علة ← عكة	ك	
عمر ← عمي	ي	ر
عمر ← عمغ	غ	
عمر ← عمذ	ذ	

يسيطر الجزء الأيسر من الدماغ على الجزء الأيمن في أداء عملية التّنظيم و التّنسيق، و يكون العكس إذا كان الشّخص مستعملا يده اليسرى، في حال عدم تغلب أحدهما على الآخر سينجم اضطراب في تنسيق الحركات اللّازمة، و هو ما يعرف بالحبسة Aphasia[1].

3-تعريف الحبسة:

3-أ التّحديد اللّغوي: "الحبسة والاحتباس في الكلام: التّوقف، و تحبس في الكلام: توقف، قال المبرّد في باب علل اللّسان: الحبسة تعذر الكلام عن إرادته"[2].

و يقال" في لسانه حبسة إذا كان الكلام يثقل عليه و لم يبلغ الفأفاء و التمتام، و يقال في لسانه لكنة إذا أدخل بعض حروف العجم في حروف العرب"[3].

3-ب التّحديد الاصطلاحي:

لقد تعدّدت تعريفات الحبسة و تنوّعت، فهي ميدان يتقاسمه مجموعة من المختصين بمختلف حقولهم، الطبّ، علم النّفس العام، علم النّفس اللّغوي و اللّسانيات.

فكلمة أفازياAlphasia اصطلاح يوناني الأصل، يتضمّن مجموعة العيوب التّي تتمثّل بفقد القدرة على التّعبير بالكلام و الكتابة، أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، و قد اصطلح على

[1] ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللّغوي، ص 301.

[2] ابن منظور: لسان العرب، دار بيروت، لبنان، (د،ط)،(د،ت)، المجلد الرابع، ص14.

[3] الجاحظ، البيان و التبيين، ج1/ ص 56.

إطلاق لفظ أفازيا على هذه العوارض المرضية الكلامية، رغم التّفاوت بينها في المظهر الخارجي، فهناك عامل مشترك يربط بينها، ينحصر في أنّ مصدر العلّة في كلّ منها يتصّل بالجهاز العصبي المركزي، و يرجع الاختلاف في ظهور إحداها دون الأخرى، في مصاب دون الآخر، إلى نوع و موضع الإصابة من هذا الجهاز"[1].

و تعرف الحبسة بأنّها نسيان الإشارات التّي يتمكّن الإنسان بواسطتها من التّواصل مع الغير، و تأتي كنتيجة للنّسيان في حالة المرض، فهي نوع من فقدان الذّاكرة، و التّي كثيرا ما تكون في أسماء الأعلام[2].

أمّا في " معجم التّربية الخاصّة فهي قصور في القدرة على فهم أو استخدام اللّغة التّعبيرية الشّفوية و ترتبط الحبسة الكلامية عادة بنوع من الإصابة في فهم مراكز النّطق و الكلام في المخ، و الحبسة مصطلح عام يشير إلى خلل و اضطراب أو ضعف في أحد جانبي اللّغة أو كلاهما. وجانبا اللّغة هما: الاستيعاب و الإنتاج، و ينتج هذا الاضطراب من خلل يصيب مراكز اللّغة في الدّماغ"[3].

و يعرّف أحمد خليل الأفازيا في معجم مفتاح العلوم " بأنّها أمراض ناشئة من خلل يصيب الألياف العصبية بالدّماغ البشري نتيجة صدمة أو نزيف، و بالتّالي تؤدي إلى اضطرابات لاحقة بالتّعبير بالإشارات اللفظية أو بفهم هذه الإشارات. وتتضمّن مجموعة الإصابات المتصّلة بفقدان القدرة على التّعبير بالكلام أو الكتابة، كما تشمل عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها و على إيجاد الأسماء لبعض الأشياء و المرئيات، و مراعاة القواعد النّحوية المستعملة في الكلام و الكتابة" [4]، و هي عند جاكسبون Jaksbon:" فقدان القدرة على التّعبير بالكلام أو عدم التّعبير بالكلام أو عدم القدرة

[1] مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، مصر، ط5، 1998، ص 65.

[2] ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللّغوي، ص 303.

[3] نادر أحمد جرادات، الأصوات اللّغوية عند ابن سينا عيوب النطق و علاجه، الأكاديميون للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 171.

[4] لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 53.

على تفهم الكلمات المنطوق بها" [1]. و تدلّ الأفازيا بشكل عام على عدم القدرة على استخدام الكلمات و فهمها[2].

3-1 أسباب الحبسة:

تعود الأسباب والعوامل المؤدية إلى الحبسة أو الأفازيا إلى التّداخل و الاضطراب في العمليات اللّسانية أكثر من رجوعها إلى انعدام الكلمات و المفردات اللّغوية التّي كان المرء قد تعلّمها. فقد توصّل العلماء إلى هذه الحقائق من خلال استعمالهم المسكنات الطّبية و المنبهات الكهربائية التّي استخدموها لفحص الدّماغ البشري. و قد اكتشفوا أيضا أنّ المريض عندما يصاب بالأفازيا فإنّ السّبب عائد إلى اضطراب في الوظائف الدّماغية. وهذا يشبه الاضطرابات التّي تحصل عادة في الأدمغة الإلكترونية لذلك نرى أنّ وظائفها قد تغيّرت و تبدّلت [3].، أو " بسبب عطب موضعي بالدّماغ يؤدي إلى صعوبة في الفهم، أو إنتاج الصيغ اللّغوية أو الأمرين معا، و السّبب الرّئيسي للحبسة هو السّكتة بالرغم من أنّ إصابات الرأس النّاتجة عن عنف أو حوادث لها التأثير نفسه، و لذلك فالشّخص الذّي به حبسة يعاني من عيوب تتمثّل باللّغة كصعوبات الفهم التّي تؤدي إلى صعوبات في الإنتاج"[4].

3- 2أنواع الحبسة أو الأفازيا: للحبسة أنواع هي:

- **-الحبسة اللّفظية:** هي العجز عن استحضار الأسماء نطقا وكتابة.
- **-الحبسة الاسمية:** العجز عن فهم معنى الكلمات.
- **-الحبسة النّحوية:** هي عدم القدرة على تركيب الجمل حسب قواعد اللّغة[5].
- **-الحبسة الدّلالية:** يعجز فيها المريض عن فهم المعنى الكلام المركّب.

---

[1] ينظر، ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الألسنية و تعليم اللّغة، ص 168.

[2] لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 54.

[3] ينظر: مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللّسانيات الحديث، ص 326.

[4] جورج يول، معرفة اللّغة، تر/ محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 1995، ص 174.

[5] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللّغوي، ص 303.

3-3 علاجها:

إنّ علاج الأفازيا ليس بالأمّر الهين واليسير، إذ " ينبغي على المتخصصين في هذا الحقل أن يتعرفوا على القدرات اللّغوية السّليمة الأخرى عند المريض، ثم يركّزوا على هذه القدرات بحيث يمكنها أن تحل محل القدرات المريضة، لأنّها ستظلّ معطوبة مدى الحياة"[1].

4-التّأتأة- تعريفها، أعراضها وأشكالها-:

4-1تعريف التّأتأة: هي اختلال واضطراب يحدث في العملية اللّغوية أثناء الكلام، نتيجة الانسداد الحنجري المتقطع و المهتز، أو نتيجة التّطويل في الصّوت و امتداده في المقطع اللّغوي، و قد عرفت ظاهرة التّأتأة في جميع الثّقافات، و عرف بها عباقرة و مشاهير أمثال: أرسطو، ترشل داروين، و قد استطاعوا أن يتخلصوا منها فيما بعد [2]، و ينظر إلى التّأتأة -باعتبارها اضطراب الطّلاقة الطّبيعية للكلام، و تمتاز بتكرارات و إطالات و ترددات أو حيرة و وقفات أثناء الكلام- على أنّها " مشكلة تواصليّة متعدّدة الأبعاد و معقّدة،فهي مشكلة يمكن ملاحظتها بسهولة و سماعها،كما أنّ الشّخص الذّي يعاني من التّأتأة يعاني من مشاعر القلق و الخجل و الارتباك وسوء التّكيف النّفسي"[3].

وتحدث التّأتأة عند الإنسان في مراحل مختلفة من حياته، و لكنّها تحدث غالبا في مراحل الطّفولة المبكرة: و هي عند الذكور أكثر من عند الإناث، بل هي أقلّ صعوبة و تألما عند الإناث منها عند الذكور، و قد دفع هذا إلى الاعتقاد بأنّ التّأتأة لها استعداد و قابلية جنسية تختلف عند الجنسين، و ثبت طبيّا أنّ الخلل يكمن في الجهاز العصبي الدّاخلي في الدّماغ البشري، و ليس في الجهاز النّطقي، فهو متماثل عند المتأتئين و الأسوياء، و يرى البعض مثل " ويندل جونس" أنّ هذه الظّاهرة ناجمة عن القلق اللّغوي المحيط بالأطفال من آبائهم[4].

---

[1] لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 55.

[2] ينظر: مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللّسانيات الحديث، ص 536.

[3] إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام و اللّغة و التشخيص و العلاج، كلية العلوم التربوية، قسم الإرشاد و التربية الخاصّة، الجامعة الأردنية، الأردن، ط1، 2005، ص 223.

[4] ينظر: مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللّسانيات الحديث، ص 538.

ومن أعراضها:" تكرار أحد الحروف أو حذفها و إضافة صوت دخيل على الكلمة و فتح الفم أحيانا مع العجز عن التّلفظ، و يوافق هذا كلّه اختلال في حركة الشّهيق و الزّفير كانحباس النّفس أوّلا ثم انطلاقه بطريقة تشنجيّة، كما أنّ المصاب بها يقوم بحركات زائدة عما يتطلبه التّلفظ، و تظهر في اللّسان و الشّفتين و الوجه"[1].كـ " غمز الأعين، اهتزاز الرّأس، و ترقصه و عبوس الوجه و كشرته"[2].

كما تتّخذ التّأتأة عدّة أشكال و هي:

- اللّجلجة: إذا أدخل المتكلّم بعض الكلام ببعض.
- التّمتمة: إذا تردّد اللّسان في التّاء.
- الفأفأة: إذا تردّد اللّسان في الفاء.
- اللّكنة: إدخال بعض الأحرف الأعجمية في الحروف العربية.
- الرّنة: العجلة في الكلام.
- اللّثغة: أهون هذه العيوب وهي عدم النّطق الجيد لأحد الحروف[3].
- الفقلة: التواء اللّسان عند الكلام.
- الطّمطمة: أن يكون الكلام شبيها بكلام العجم وقيل هي إبدال الطّاء تاء مثلا" سلطان تنطق سلتان.
- الغنّة: هي أن يشرب الصّوت الخيشوم، وهي عيب إذا جاءت في غير موضعها، و الخنة ضرب منها.
- التّرخيم: حذف بعض الكلمة لتعذر النّطق بها[4].

والتّأتأة نوعان: " تأتأة ناتجة عن ضعف في الذّاكرة، وتأتأة ناتجة عن خلل في الأعصاب المحرّكة"[5].

---

[1] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللّغوي، ص 304.

[2] إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام و اللّغة و التشخيص و العلاج، ص 229.

[3] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللّغوي، ص 305.

[4] مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط4، 1974، 162/1.

[5] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللّغوي، ص 306.

4-2علاج التّأتأة:

أثبتت تجارب طبيّة وجود بعض العلاجات لظاهرة التّأتأة مبنية على أساس علمي دقيق منها:

- تحفيف عملية السّمع.
- استخدام بعض الأشعة المخصّصة لذلك.
- استخدام المهدئات الطبيّة، باعتبار أنّ القلق النّفسي لعملية التّأتأة يصاحبها توتر عصبي، والمهدئات تخفّف من ذلك، وعلينا ألّا نشعر المتأتئين بنقص فيهم[1].
- و بناء على ما تمّ ذكره نستطيع القول أنّ الباحثين قد اعتادوا على معالجة ظاهرة الأمراض اللّغوية و عيوب الكلام من وجهة نظر طبيّة و نفسيّة، و أيضا البحث الحديث ينظر إلى هذه الظّاهرة لكن من وجهة نظر لسانية ، و هذا للكشف عن العلاقة الوثيقة بين المرض الفيزيولوجي و المرض اللّغوي[2].

[1] مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللّسانيات الحديث، ص 545.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 534.

المحاضرة الثّالثة عشر: اللّغة والاتصال.

تمهيد:

اللّغة ظاهرة اجتماعية، أداة من أدوات التّواصل والاتصال، والتعبير عن المقاصد ، وهذا ما جعلها محط اهتمام كبير وعناية فائقة من قبل الباحثين والمفكرين، قديما وحديثا، وأضحى وجود تعريف جامع مانع لمصطلح اللّغة من الأمور العسيرة لتشعب التوجهات وتنوع الفروع المعرفية لكل باحث، فما المراد باللغة؟ وما معنى الاتصال؟ وهل ثمة علاقة بينهما؟.

1-تعريف اللّغة:

عرف مصطلح اللّغة تعريفات جمة، نذكر منها ما يلي:

حدّ ابن جني اللّغة في منظورها المعجمي فقال: "وأصلها لغوة ككرة وقلة، كل لاماتها ووات لقولهم كروت بالكرة"[1].

لقد عني العرب منذ فترة مبكرة بالحدود والتعريفات، ومع ذلك فإننا لا نجد تعريفا للغة قبل القرن الرابع هجري [2]، وأول من وضع تعريفا اصطلاحيا للغة هو ابن جني، حيث قال: "أما حدّها فإنها أصوات يعتبر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[3].

وعرفها ابن خلدون بقوله: "عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة حسب اصطلاحاتها"[4].

---

[1]- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمّد علي النجار،ج 1، المكتبة العلمية، القاهرة، مصر، ص 33.

[2]- عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، مصر، ص 59.

[3]- ابن جني، الخصائص، ص 33.

[4]- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تح: بد السلام الشدادي، خزانة ابن خلدون بين الفنون والعلوم والأدب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ج3، ص 237.

وتعريف ابن جني اعتمده المحدثون كنموذج؛ لأنّه يشمل معظم جوانب التعريف التّي عرضها علم اللغة في العصر الحديث؛ إذ يعرفها محمود فهمي حجازي: "اللغة نظام من الرموز الصوتية لا تستغني عنها الجماعة الإنسانية مهما كانت درجة تخلفها أو تقدمها"[1].

ويرافق تعريف ابن خلدون ما ذهب إليه سابير حين قال: "هي نظام من الرموز الصوتية الاعتباطية التي يتم بواسطتها التعاون بين أفراد المجتمع، فهذا التعريف يعطينا صورة للغة من ناحيتها الكلامية الصوتية السمعية، بينما لا يصور لنا اللغة البصرية التي تعتمد على الكتابة، واللغة كما نعلم لها جانبين رمزيين: الكتابة والصوت، بالإضافة إلى أنّه ثمّة أدوات أخرى تؤدي وظيفة التعبير كالإشارات والصور، ولكنها دون اللغة في قدرتها التعبيرية، وقابليتها لارتقاء بارتقاء الإنسانية"[2].

وفي الصّدد نفسه، نلفي بيار أشار يعرفها بقوله "اللغة ككل موضوع اجتماعي"[3]، ويرى ماريو باي أن للغة "علاقة وثيقة بعلم الإنسان وعلم الاجتماع باعتبارها نتاج علاقة اجتماعية"[4].

وتماشيا ما تم ذكره، نجد العالم السويسري فرديناد دي سوسير يحدّها بقوله: "اللّغة نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة"[5].

وبالتأمّل العميق لهذه التعريفات نستشف أن اللّغة وسيلة تعبيرية اتصالية كاملة بالضرورة كما نلاحظ ذلك في كل مجتمع معروف.

وفيما يلي نعود إلى تعريف ابن جني باعتباره أدقّ التّعريفات، لنستوفي جوانبه التي قاربه فيها المحدثون، حيث اشتمل تعريفه على أربعة جوانب ندرجها كالآتي:

---

[1]- محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ص 125.

[2]- تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 2000، ص 114.

[3]- بيار أشار، سوسيولوجيا اللغة، تعريب: عبد الوهاب تزور، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص 128.

[4]- ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1998، ص 12.

[5]- فرديناد دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل عزيز،/ مالك يوسف المطلب، دار آفاق عربية، سلسلة كتب شهرية، دار آفاق عربية، بغداد، العراق، 1985م، ص 27.

أولها أنّ اللّغة أصوات، فلا نكاد نعرف مثل هذا التحديد إلا في الحديث، ويكاد الباحثون اللغويون يجمعون على أن اللغة أصوات على اختلاف بينهم في التعبير عن هذه الكلمة، ومن المثير أن ابن جني قصر اللغة على الأصوات وأخرج الكتابة من هذا التعريف، وهو دليل واضح على أن علماء العربية لم يكونوا يدرسون اللغة باعتبارها مكتوبة شأن علماء فقه اللغة، وإنما كانوا يدرسونها باعتبارها لغة منطوقة قائمة على الأصوات شأن أصحاب علم اللّغة[1].

وتعريف ابن جني يقترب اقترابا شديدا من تعريفات المحدثين في أنّ اللّغة أصوات لا حروفا مكتوبة، وعلى أنها نظام من الرموز الصوتية، هذه الرمزية تمكن في اعتبارها أصواتا نرمز إلى أشياء، وذلك في مجال حديثه عن أصل اللغة؛ إذ يقول: "وذلك كأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعدا، فيحتاجون إلى الإبانة عن الأشياء المعلومات، فيضعوا لكل واحدة منها سمة ولفظا، إذا ذكر عرف به مسماه، وليغني بذكره عن إحضاره إلى مرآة العين، فيكون ذلك أقرب وأخف وأسهل من تكلف إحضاره، لبلوغ الغرض في إبانة حاله، بل قد يحتاج في كثير من الأحوال إلى ذكر ما لا يمكن إحضاره كالفاني وحال اجتماع الضدين في المحل الواحد، كيف يكون ذلك لو جاز وغير هذا مما في الاستحالة"[2].

أما الجانب الثّاني الذي تضمّنه تعريف "ابن جني" للغة فهو الذي يشير إلى وظيفتها، وهي التي ذكر أنها "يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"؛ أي وظيفة اللّغة عنده إنّما هي: التّعبير"[3].

[1]- عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، ص 61.

[2]- ابن جني، الخصائص، 45/1.

[3]- عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، ص 61.

والجانب الثالث الذي قام عليه التعريف هو أن اللغة ظاهرة اجتماعية، حين قال "يعبر بها كل قوم"، أي كل مجتمع، فهي بذلك لا تكون إلا داخل المجتمع"[1].

أما عن الجانب الرابع من التعريف، يقودنا إلى طرح السؤال: عن أي شيء يعبر كل قوم باللغة؟ فكلمة الأغراض نفهم منها التفكير؛ لأنها أكثر اتساعا وشمولا من لفظة التفكير الحادة القاطعة التي قد يقتصر معناها على الصورة العقلية أو على العمليات الذهنية[2].

2- تعريف الاتّصال:

يواجه المتعلّم إشكالية عدم قدرته على استخدام اللّغة العربية،و اتقانها في المواقف التّواصلية على نحو سليم و فعّال،نظرا لعدم تعلّم و استيعاب فنونها،و أسلوب استثمارها؛فاللّغة العربية حاضنة لإرثها و حضارتها.و قد عرّف ابن منظور التّواصل بقوله:"وصلتُ الشيء وصلاً وصلةً و الوصل ضد الهجران،ووصله إليه و أوصله:أنهاه إليه و أبلغه إيّاه"[3].

و"التّواصل اللّساني هو سيرورة اجتماعية مفتوحة على الاتجاهات كافّة؛إذ لا تتوقّف عند حدّ بعينه،بل تتضمّن عددا هائلا من سلوكيات الإنسان السّيميائية تتمثّل في:اللّغة و الإيماءات،و النّظرة،و المحاكاة الجسدية،و الفضاء الفاصل بين المتحدّثين،و عليه لا يمكن الفصل بين التّواصل اللّفظي،و التّواصل غير اللّفظي السّيميائي؛لأنّ الفعل التّواصلي هو فعل كلّي"[4].

و للتّوضيح أكثر،نورد تعريفين آخرين؛إذ هو "عملية مستمرة يتم بمقتضاها تكوين العلاقات بين أفراد المجتمع وتبادل المعلومات والآراء والأفكار في رموز دالة لتحقيق أهداف معينة"[5].

و هو أيضا"تبادل كلام بين متكلّم ينتج ألفاظا موجهّة لمتكلّم آخر يقوم بدور المخاطب-المستمع-و الاتّصال بحسب المنظرين و اللّسانيين هو نقل معلومة من نقطة إلى أخرى،مكانا كانت أم شخصا،بواسطة إرساليات لها شكل معيّن"[6].

---

[1]- عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، ص 76.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 74.

[3]- ابن منظور،لسان العرب،دارصادر،بيروت،لبنان،ج11،ص728،726.

[4]- رضوان القضماني،أسامة العكش،نظرية التّواصل المفهوم و المصطلح،مجلة جامعة تشرين للدراسات و البحوث ،سلسلة الآداب و العلوم الإنسانية،اللاذقية،سوريا،المجلد29،العدد2007،1،ص10.

[5]- ميرفت الطرابيشي، عبد العزيز الشد، نظريات الاتصال، دار النهضة، القاهرة، مصر، 2006، ص 18.

[6]- المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللغوي،المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم،ص35.

وبما لا يدع مجالا للشّك، أنّ الرموز الدالة هي اللغة باعتبارها طريقة إنسانية خالصة للاتصال الذي يقوم على نظام من الرموز، بمعنى أن اللغة تحقق إنسانية الإنسان، فخاصية الترميز خاصية إنسانية، وأصل اللغة من الناحية النفسية يتلخص في خلق الرموز، وهذا ما يفرق بين لغة الإنسان ولغة الحيوان، ثم إنّه من خصائص اللغة أنّها صوتية؛ أي الإلحاح على ضرورة الشّكل الشّفوي، وبذلك تكون اللغة مجموعة من الرموز التفاهمية أو الوسيلة التي يتسنى بها تحديد سلوكات الفرد اتجاه غيره وجوهر اللغة يتلخص في أنها تخصص رموزا صوتية للعناصر المختلفة للتجارب، وهذه الرموز يجب أن تكون مخصصة بحسب التعارف لا بحس الطبيعة، ولا المنطق [1]، ومن هذا المنطلق يمكننا القول إنّ اللّغة عنصر مهم في تحقيق العملية التواصلية، لأنها الأداة الرئيسية والوسيلة الأساسية لترجمة الأفكار[2].

[1]- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ص 63.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 19.

3- وظائف اللّغة:

لما كانت اللّسانيات تنشد العلم الكلي في الاهتمام بالظاهرة اللغوية، تعيّن عليها استنباط السلك الرابط بين تعريف اللغة عضويا ووظيفيا، بأنها أداة الإنسان إلى إنجاز العملية الإبلاغية مما يطوع تحويل التعايش الجماعي إلى مؤسسة إنسانية تتجلى بكل المقومات الثقافية والحضارية[1].

لقد تباينت الآراء حول وظيفة اللغة، ويرجع ذلك إلى اختلاف وجهات النظر والرؤيا التي ينظر من خلالها إلى اللغة، فأهل المنطق والفلسفة والنفسانيون ربطوا اللغة بالفكر والمنطق، وبنوا تفسيراتهم للحقائق اللغوية على أسس فلسفية تتماشى مع مبادئ هذه العلوم، فلم يروا في اللغة إلاّ أنّها وسيلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر والرغبات، من بين هؤلاء هنري سويت، إدوارد سابير، ولم ير النفسانيون في اللغة إلا أنّها منبّه يستدعي الاستجابة، وجميع هؤلاء يعتمدون على العقل ويهملون الجانب الاجتماعي[2].

في المقابل إلى ذلك، عني الاجتماعيون باللغة ونظروا إليها على أنها حقيقة اجتماعية ونتيجة للاتصال الاجتماعي، وتطورها ونموها مرهون بوجود الجماعات، والوظيفة الأساسية للغة عند هؤلاء هي تأدية الأغراض الاجتماعية،ومن أنصار هذا الرأي مالينوفسكي، وللغة عدة وظائف تؤديها أهمها: الوظيفة الثقافية، الوظيفة الفكرية، الوظيفة النفسية الجمالية، والوظيفة الاجتماعية التواصلية.

*** الوظيفة الاجتماعية التّواصلية:**

تعدّ اللّغة عاملا جوهريا لتسهيل عملية التفاعل الاجتماعي بين النّاس؛إذ هي "نقل الرسالة من المرسِل(المتكلّم أو الكاتب)إلى المرسل إليه،أو المتلقي(السامع أو القارئ)بواسطة نظام من الرّموز،سواء أكانت رموزا صوتية(في اللّغة)أم كتابية (في الكتابة)أم إيمائية في التّواصل الإيمائي"[3] ويمكننا أن نتصور دورها في هذا المجال، إذا فرضنا أننا حللنا بين قوم لا نعرف لغتهم، ماذا سنفعل؟ بدون شك سنكون متضايقين منكمشين في حين لو عرفنا لغتهم ستندمج معهم بقدر تمكننا منها[4].

ووظيفة اللّغة الاجتماعية تتمثل في الفهم والإفهام والتواصل وأبرز مظاهرها:

---

[1]- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفي ، ص 29.

[2]- ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، تر: كمال بشير، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ص 28.

[3]- منير البعلبكي،معجم المصطلحات اللّغوية،دار العلم للملايين،بيروت،لبنان،ط1،1990،ص101.

[4]- ينظر: عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، ص 18.

1- التّعبير عن الآراء المختلفة: السياسية، الدينية، الاجتماعية وغيرها.

2- التّعبير عن الأحاسيس والمشاعر اتجاه الآخرين في المجالات الاجتماعية، والمواقف المختلفة.

3- التّعبير عن الحاجات التي يود الإنسان تحقيقها في حياته الاجتماعية.

4- التّأثير في عواطف وعقول الجماهير في المواقف والأغراض المختلفة[1].

وتأسيسا على ما سلف، يمكننا القول إنّ اللّغة بالنسبة للمجتمع هي الأداة التي تربط أفراده بعضهم ببعض، وأن الوظيفة العامة لها هي الوظيفة التواصلية؛ هي الأداة الأساسية في حياة الفرد والمجتمع، باعتبارها الوسيلة الأكثر فعالية في تمكين الفرد من الدخول في علاقات وتفاعلات اجتماعية تواصلية مختلفة، كما هي أداته في عملية التكامل مع الثقافة التي ينتمي إليها[2].

[1]- عماد توفيق السعدي وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 08.

[2]- ينظر: عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص 19.

المحاضرة الرّابعة عشر: التّرجمة الآلية

تصدير:

إنّ للتّعدد اللّغوي دورا بارزا في ظهور التّرجمة، التّي يسرت عملية الاتّصال والتّواصل بين الشّعوب والأمم، وهي قديمة الوجود ؛ وقد ساهمت في انتقال العلوم والمعارف بين الحضارات ، فهي «الوعاء الشامل لكلّ ما عرفه الإنسان في رحلته الطويلة من الابتكارات،وما اعترض سبيله من المصاعب المبنية أساسا على اختلاف الثقافات وتنوع الذهنيات وتجدّد اللّغات»[1].

وقد استطاعت اللّغة العربية مسايرة التّقدم العلمي والتّطور التكنولوجي بفضل تضافر جهود أبنائها من خلال إعادة صياغتهم موروثنا اللغوي صياغة جديدة وفق استخدام الحاسوب. وتعدّ هذه الدراسة من أحدث الاتجاهات اللسانية العربية المعاصرة المعقدة والعويصة لجانبها الإجرائي من جهة، و لعمقها و دقّتها من جهة أخرى.فما المراد بالمعالجة الآلية للّغة؟

1-**المعالجة الآلية للّغة؛قراءة في المفهوم**: يُعنى بالمعالجة الآلية للّغة «توظيف الحاسوب بما يحتويه من عمليات حسابية وإحصائية رياضية وخوارزميات دقيقة، وما يتميّز به من سعة تخزين هائلة وسرعة الإنتاج والتنفيذ، في خدمة اللغة، فقد وضع العالم اللغوي David Crystal تعريفا جامعا ؛فقال: هو فرع من الدّراسات اللّغوية الّذي يوظّف تقنيات ومفاهيم حسابية وآلية بهدف توضيح المشكلات اللّغوية»[2].

و« يمثّل اصطلاح الترجمة الآلية الاسم المعياري والتّقليدي المتّفق عليه للتّعبير عن مثل هذه النّظم الحاسوبية المسؤولة عن إنتاج ترجمات النّصوص من إحدى اللّغات الطّبيعية إلى لغات أخرى،سواء كانت بمساعدة الإنسان أو بدونه، لذلك يمكننا الاكتفاء فقط باستخدام هذا الاصطلاح الأخير نظرا لأنّه قد انتشر انتشارا واسعا، وقد يتسبب تغييره إلى الخلط بينه وبين ما يظهر بعده من

[1]- عبد الرحيم جزل، الترجمة بين النظرية والتطبيق، مجلة الترجمة والاصطلاح والتعريب، ع55، 1999، دمشق، سوريا، ص 28.

[2]- صلاح الناجم، علم اللغة الحاسوبي www.alnajem.com

مصطلحات مستحدثة»[1]. و«لابد أن يكون اصطلاحا مرتبطا بالتوليد الآلي، لأنّ الباحث والمترجم العربي في حاجة ماسة إلى كمّ هائل من المصطلحات، ولن تتأتى المواكبة إلا بالتّحوسب »[2]. وهي ميدان بحثي وتطبيقي «يقوم على أساس الترجمة من لغة طبيعية إلى لغة طبيعية أخرى باستخدام الحاسوب والأنظمة الحاسوبية »[3]، وتقوم «بتفهّم الجملة في اللغة المصدر وتحليلها بناء على القواعد الموضوعية للغة المصدر ونقلها إلى اللغة الهدف، ثم توليدها في اللّغة الهدف بناء على القواعد الموضوعية للّغة الهدف»[4].

وعليه، فإنّ التّرجمة الآلية هي تدخّل الذكاء الاصطناعي عن طريق مساعدة الحاسوب لأداء فعل التّرجمة عن طريق الأنماط اللّغوية والمعرفية المخزّنة بفعل تراكيب ومصطلحات يسترجعها في مقابل اللّغة التّي يترجم منها. والذكاء الاصطناعي يأتي عن طريق ذلك الجهاز المعقّد الّذي يحتاج إلى أدقّ التّفاصيل لكي يفهم ما نريد، ولكي ينفذ ما يطلب منه، وهو وسيلة جيّدة لتقديم معظم مهارات اللّغة وعناصرها المختلفة سرعة وترتيبا وإحصاءً وتصحيحًا[5]. وهي «ترجمة البرمجيات الحاسوبية (النظم الحاسوبية) لنقل مضمون نص في لغة طبيعية أولى يصطلح على تسميتها باللّغة الأصل إلى لغة طبيعية ثانية يصطلح على تسميتها بلغة الوصل، كما يصطلح على تسمية النّص الأصلي الّذي يفترض معالجته حاسوبيا، ومن ثمّة إنتاج نص مترجم يصطلح على تسميته بالنّص المخرج، وتُجرى عملية التّرجمة الآلية إمّا بمساعدة الإنسان أو من دونه»[6]

وبناءً على ما تمّ ذكره، يمكننا القول، إنّ التّرجمة الآلية وليدة علوم شتى وعقول معرفية، هي علم اللسانيات عدّة،هي:علم اللّسانيات، الذكاء الاصطناعي، علم الحاسوب، المعلوماتية...؛ إذ تستلهم

---

[1]– عبد الله بن أحمد الحميدان، مقدمة في الترجمة الآلية، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ط1، 2001، ص 09.

[2]– مُحَمَّد الديداوي، منهاج المترجم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص 129.

[3]– سناء منعم، اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية، بعض الثوابت النظرية والإجرائية، منشورات مختبر العلوم المعرفية بفاس، المغرب، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2015،/ ص 140.

[4]– سلوى حمادة، المعالجة الآلية للغة العربية، المشاكل – والحلول، دار غريب، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص 244.

[5]– ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص202.

[6]– مُحَمَّد زكي خضر، اللغة العربية والترجمة الآلية، المشاكل والحلول، مؤتمر التعريب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، عمان، الأردن، 2008، ص 08.

أفكارها ومعارفها، وتنهل إجراءاتها من هذه المنابع الفكرية السّالفة الذكر بغية معالجة اللّغات الطّبيعية صوتيا وصرفيا ونحويا ومعجميا ودلاليا، ومحاولة الانتقال بها من الوصف إلى التّوصيف.

2-مراحل التّرجمة الآلية:

يتعامل الحاسوب مع التّرجمة وفق طريقتين:

- الطّريقة الأولى: يقوم الحاسب بترجمة المفردات، وتقديم مكافآتها في اللّغات الهدف ،ليوظفها المستخدم في تحريره للنّصوص، لا يتعدى إلى ترجمة معاني المفردات التي تكسبها في السّياق الاستعمال والتركيبي.
- الطّريقة الثّانية: تتحقّق فيها ترجمة لغوية دقيقة للّغة في مستوياتها الصّرفية والنّحوية والمعجمية والبراغماتية، وينبغي حصر المفردات والمصطلحات في نطاق خاص بكلّ قطاع أو مجال، وبالتّالي ربح الوقت؛ لأنّ التّرجمة المتحققة هنا خاصة أو مختصة بعد تجميع المصطلحات والمفردات[1]، و«تستخدم التّرجمة الآلية في هذه المرحلة قواميس ثنائية اللّغة لوصف التقابل بين مفردات اللّغتين المعنيتين بالتّرجمة، وتسمى عادة بقواميس النّقل أو التّحويل، أين يتمّ الاستعانة بها للبحث عن المفردات الهدف المكافئة للمفردات المصدر واختيار المناسب لها »[2]، ويعاد تصنيفها «وفقا لأدوارها الدلالية، وكثيرا ما نجد للكلمة الواحدة مرادفات عدّة يجب تمييزها بحسب سياق الكلام»[3].

وتشهد معالجة اللّغات الطّبيعية ظهور أساليب مبتكرة، ينطلق بعضها من منطلق اللّغة القائم على استيعاب قوانين هذه اللّغات وقواعدها، وينطلق بعضها الآخر من منطلق الآلة القائم على نمذجة اللّغة في مستوياتها المتعدّدة، والواقع أنّ الأساليب والمناهج المستخدمة في معالجة اللّغات تتسم بقدر من المرونة التي تسمح بالجمع بين المعطيات اللّغوية، والإحصائية على النّحو الّذي يمكّن من الوصول

---

[1]- إبراهيم مهديوي، اللّسانيات الحاسوبية (رقمنة اللغة العربية ورهان مجتمع المعرفة)، شبكة الألوكة، ص07.

[2]- عبد الله بن أحمد الحميدان، مقدمة في الترجمة الآلية، ص 116.

[3]- مجموعة من الباحثين، الترجمة في الوطن العربي، نحو إنشاء مؤسسة عربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2000، ص 322.

إلى أفضل النّتائج الممكنة في تطبيقات حوسبة اللّغات الطّبيعية. إنّ الوقوف على نجاعة هذه الأساليب وصلاحيتها للمعالجة يستدعي تقييما موضوعيا، يتجاوز الإطار النظري الافتراضي إلى الإطار التّطبيقي العملي، يساعد على استكشاف إشكالات المعالجة وعقباتها، ويقدّم حلولا فعّالة لتجاوزها، ولعلّ مثل ذلك التّقييم الّذي يضع بين أيدينا حقيقة، مفادها أساليب معالجة اللّغات الطّبيعية تتكامل فيما بينها، فيعوّل على بعضها في بناء تطبيقات معيّنة، ويعوّل على أخرى في تطوير هذه التّطبيقات[1].

وصفوة القول، إنّ التّرجمة الآلية أضحت من الأمور الضّرورية —التي لا مناص منها– لمواكبة الانفجار المعرفي التّكنولوجي ،ومعايشة التّقانة الحديثة ومسايرة العصرنة والثّورة المعلوماتية؛ وقد نالت قدرا كبيرا من الجهود باعتبارها النّموذج الآلي للمنظومة اللّغوية.

[1]– ينظر: محسن رضوان، معتز بالله السعيد، تطبيقات أساسية في المعالجة الآلية للغة العربية، الرياض، السعودية، ط1، 2019، ص 11. نقلا عن سمية عامر، أثر اللسانيات الحاسوبية في خدمة اللغة العربية، مجلة القارئ الدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، جوان 2020، الوادي، الجزائر، ص 477.

- **الفهارس العامّة:**
- **القرآن الكريم برواية ورش عن الإمام نافع.**

قائمة المصادر و المراجع:

أوّلا: المصادر و المراجع العربيّة:

- **إبراهيم عبد العلم :**

1- الموجه الفنّي لمدرسي للغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1978.

- **إبراهيم عبد الله فرج الزريقات:**

2- اضطرابات الكلام و اللّغة و التشخيص و العلاج، كلية العلو م التربوية، قسم الإرشاد و التربية الخاصّة، الجامعة الأردنية، الأردن، ط1، 2005.

- **أبو الفتح عثمان بن جني:**

3- الخصائص، تحقيق: مُحَّد علي النجار، ج 1، المكتبة العلمية، القاهرة، مصر.

- **أحمد حساني:**

4 - مباحث في اللّسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.

5-دراسات في اللّسانيات التّطبيقية- حقل تعليمية اللّغات- ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2000.

- **أحمد عزوز:**

6- المدارس اللّسانية، أعلامها، مبادئها ومناهج تحليلها للأداء التّواصلي، دار الأديب للنشر والتوزيع، وهران-الجزائر، 2005.

- **أحمد علي مدكور:**

7-تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 2006.

- **أحمد مُحَّد معتوق:**

8- الحصيلة اللّغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، 1996.

- **أحمد مختار عمر:**

9- محاضرات في علم اللّغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1995.

- **أحمد مومن:**

10- اللّسانيات النشأة والتطور. ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2000.

- **تمّام حسّان:**

11- اللّغة العربية بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط، 2000

12-مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء،المغرب.

- **توفيق أحمد مرعي ،مُحَمَّد محمود الحليلة:**

13-المناهج التربوية الحديثة – مفاهيمها وعناصرها، أسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 4، 2004.

- **الجاحظ:**

14- البيان و التبيين،تحقيق و شرح عبد السلام مُحَمَّد هارون،دار الجيل، بيروت- لبنان، ج1.

- **جلال شمس الدين:**

15-موسوعة مرجعية لمصطلحات علم اللّغة النفسي ، الأزاريطة، مطبعة الانتصار للطّباعة و النّشر، الإسكندرية، مصر، 2003.

- **حاتم حسين البصيص:**

16-تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 2011.

- **حسن شحاتة:**

17-تعليم اللّغة العربية بين النّظريّة و التطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 1992.

- **حسني عبد الباري عصر:**

18- فنون اللّغة العربية- تعليمها و تقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000.

- **حلمي خليل:**

19- اللّغة و الطفل في ضوء علم اللّغة الحديث، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، د-ت.

20-مقدمة لدراسة علم اللّغة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999.

- **حمد الله اجبارة:**

21- مؤشرات كفايات المدرّس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، مطبعة الأصالة الجديدة، الدر البيضاء، المغرب، 2009.

- **حنفي بن عيسى:**

22- محاضرات في علم النفس اللّغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

- **رابح بوحوش:**

23- اللّسانيات و تطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم للنشر و التوزيع، عنابة- الجزائر.

- **رافدة الحريري :**

24- التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 1، 2007.

- **رشدي أحمد طعيمة:**

25- الأسس العامة لمناهج التّعليم اللّغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.

- **رشدي أحمد طعيمة، مُحَمَّد السيد مناع:**

26-تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 2006.

- **زكريا إسماعيل:**

27- طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005.

- **زين كامل الخويسكي:**

28- لسانيات من اللّسانيات، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، 1997.

- **سامر عامر:**

29-اتجاهات في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 1، 2002.

- **سامي عياد حنا وآخرون:**

30--معجم اللّسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 1997.

- **سعاد عبد الكريم الوائلي:**

31-طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2004.

- **سعد مصلوح:**

32- الأسلوب، دراسة لغوية إحصائية، عالم الكتب، القاهرة- مصر، ط3، 2002.

- **السعيد يطوي:**

33- المناهج التربوية الحديثة، دار شيماء للنشر، الجزائر، 2010.

- **سلوى حمادة:**

34- المعالجة الآلية للغة العربية، المشاكل – والحلول، دار غريب، القاهرة، مصر، ط 1، 2009.

- **سناء منعم:**

35-اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية، بعض الثوابت النظرية والإجرائية، منشورات مختبر العلوم المعرفية بفاس، المغرب، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2015.

- **صالح بلعيد:**

36- دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة للطباعة و النشر، الجزائر، 2000.

- **صباح علي السليمان:**

37- محاضرات في اللّسانيات النّظريّة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العراق، 2016.

- **صلاح عبد المجيد العربي:**

38- تعلم اللّغات الحية وتعليمها بين النّظريّة والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط 1، 1981.

- **طه علي حسين الدليمي و آخرون:**

39-اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنّشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

- **عبد الجليل مرتاض:**

40-اللّغة و التّواصل، اقترابات لسانية للتواصليين : الشّفهي و الكتابي، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، 2000.

- **عبد الحليم بن عيسى:**

41-محاضرات في اللسانيات التّطبيقية،جامعة وهران،الجزائر.

- **عبده الراجحي:**

42-علم اللّغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1992.

43- فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، مصر.

- **عبد الرحمن بن خلدون:**

44- المقدمة، تح/ درويش جويدي، لجنة البيان العربي بيروت، لبنان، ط2، 1985.

- **عبد الرحمان الخميس:**

45-فن الاستماع وطرق تدريسه واختباره، عالم الفكر، الكويت، 2010.

- **عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية:**

46- تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط 1، 2009.

- **عبد السلام المسدي:**

47-اللّسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، تونس.

48- اللّسانيات و أسسها المعرفية، المكتبة الفلسفية، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986.

49-مباحث تأسيسية في اللّسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، طرابلس، ليبيا، ط 1، 2010.

- **عبد الفتاح حسن البجة:**

50- أصول تدريس اللّغة العربية بين النّظريّة والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1999.

- **عبد القادر الفاسي الفهري:**

51- اللّسانيات واللّغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، المغرب، ط 1،ج1، 2000

52 - السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 1، 2013.

53-السياسة اللغوية والتخطيط، مسار ونموذج، مركز بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، ط 1، 2014.

- **عبد الكريم غريب وآخرون:**

54- درسنا اليوم من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية حل المشكلات، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1990.

- **عبد اللطيف الفارابي و آخرون:**

55- معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9، 10، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، 1994.

- **عبد الله إبراهيم و آخرون:**

56-معرفة الآخر، مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة-المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-الغرب، بيروت-لبنان، ط2، 1996.

- **عبد الله بن أحمد الحميدان:**

57- مقدمة في الترجمة الآلية، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ط1، 2001.

- **عبد الله علي مصطفى:**

58-مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2007.

- **عبد الله الكندري و إبراهيم مُحَمَّد عطا:**

59-تعليم اللغة العربية، المرحلة الابتدائية، مكتبة الفلاح، الكويت، د ط، 1993.

- **عبد المجيد عيساني:**

60 -نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، 2012 .

- **العربي فرحاتي:**

61- أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي، وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

- **عماد توفيق السّعدي و آخرون:**

62- أساليب تدريس اللّغة العربية ، دار الأمل للنشر و التوزيع، عمان- الأردن.

- **فاروق شوقي البوهي:**

63- التخطيط اللغوي، دار قباء للطباعة والنشر، مصر، ط1، 2001.

- **فاضل والي:**

64-تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية – طرقه، أساليبه، وقضاياه، ط 1، 1998.

- **فاطمة الزهراء بوكرمة:**

65- الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر و التوزيع، الجزائر، 2008.

- **فايز مراد دندش:**

66-اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط 1، 2003.

- **فتحي علي يونس، مُحَمَّد عبد الرؤوف:**

67- المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، د ط، 2003.

- **كريم زكي حسام الدين:**

68- أصول تراثية في علم اللّغة، دار الرشاد، القاهرة، مصر، ط3، 2001.

- **كريمان مُحَمَّد بدير:**

69-التّعلّم النشط، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

- **لخضر لكحل وكمال فرحاوي:**

70-أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009.

- **مازن الوعر:**

71- دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات و الترجمة و النشر، دمشق، سوريا، ط1، 1989.

72-قضايا أساسية في علم اللّسانيات الحديث، طلاس، دمشق، سوريا، ط1، 1988.

- **ماهر شعبان:**

73-مهارات الاستماع النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.

- **محسن رضوان، معتز بالله السعيد:**

74- تطبيقات أساسية في المعالجة الآلية للغة العربية، الرياض، السعودية، ط1، 2019.

- **مُحَمَّد بن إبراهيم الخطيب:**

75- طرائق تعليم اللّغة العربية، مكتبة التوبة، الرياض، السعودية، ط1، 2003.

- **مُحَمَّد الدريج:**

76-مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التّعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000.

- **مُحَمَّد الديداوي:**

77- منهاج المترجم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

- **مُحَمَّد زكي خضر:**

78- اللغة العربية والترجمة الآلية، المشاكل والحلول، مؤتمر التعريب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، عمان، الأردن، 2008.

- **مُحَمَّد سليمان فتيح:**

79-في علم اللّغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1989.

- **مُحَمَّد شاوش وآخرون:**

80- أهمّ المدارس اللّسانية، منشورات المعهد القومي للعلوم التربية، تونس ،1986.

- **مُحَمَّد شحاتة ربيع:**

81- تاريخ علم النفس ومدارسه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005.

- **مُحَمَّد صالح حثروبي:**

82- الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط 1، 2012.

- **مُحَمَّد علي الخولي:**

83- معجم علم اللّغة التطبيقي، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1986.

- **مُحَمَّد علي السمان:**

84-التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1983.

- **مُحَمَّد فرحان القضاة، مُحَمَّد عوض الترتوري:**

85-تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار حامد للنشر، الأردن، ط 1، 2006.

- **مُحَمَّد مُحَمَّد داود:**

86- العربية وعلم اللّغة الحديث، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، مصر، 2001.

- **مُحَمَّد مصابيح:**

87-تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، الدويرة، الجزائر، ط 1، 2014.

- **محمود أحمد السيد:**

88- تعليم اللّغة العربية بين الواقع والطموح ،دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ط1.

- **محمود إسماعيل صيني:**

89- التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1982.

90-اللّسانيات التّطبيقية في العالم العربي، دار الغرب الإسلامي، الرباط، المغرب، 1987.

- **محمود سليمان ياقوت:**

91- منهج البحث اللّغوي، دار المعرفة الجامعية، الكويت، ط1، 2000.

- **محمود فهمي حجازي:**

92- علم اللّغة العربية- مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث و اللّغات السامية-، وكالة المطبوعات، الكويت.

93-مدخل إلى علم اللّغة، دار قباء للطّباعة و النّشر و التّوزيع، القاهرة، مصر، 1997.

94- البحث اللغوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- **محمود فهمي زيدان:**

95- في فلسفة اللّغة، دار النّهضة العربية للطّباعة و النّشر و التّوزيع، بيروت، لبنان، 1985.

- **محمود كامل الناقة:**

96- تعليم اللغة العربية للناطقين بلغة أخرى (أسسه، مداخله، طرق تدريسه)، السعودية، 1985.

- **مصطفى صادق الرّافعي:**

97- تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط4، 1974.

- **مصطفى فهمي:**

98- أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، مصر، ط5، 1998.

- **مصطفى فهيم:**

99- أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية والثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2000.

- **ميرفت الطرابيش، عبد العزيز الشد:**

100-نظريات الاتصال، دار النهضة، القاهرة، مصر، 2006.

- **ميشال زكريا:**

101- الألسنية (علم اللّغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، بيروت، لبنان، 1980.

102-قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية،دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، ط1، 1993.

103-مباحث في النّظريّة الألسنية و تعليم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، بيروت، لبنان، ط2، 1985.

- **نايف خرما، علي حجاج:**

104-اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978.

- **نايف معروف:**

105- خصائص العربية و طرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط1، 1985

- **نادر أحمد جرادات:**

106 الأصوات اللّغوية عند ابن سينا عيوب النّطق و علاجه، الأكاديميون للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2009.

- **نبيل عبد الهادي وآخرون:**

107- مهارات في اللغة والتفكير، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2005.

- **نور الهدى لوشن:**

108 مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، الأزاريطة، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001.

- **وليد خضر الزند،هاني عبيدات:**

109 – المناهج التعليمية – تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2010.

110-مجموعة من الباحثين، الترجمة في الوطن العربي، نحو إنشاء مؤسسة عربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2000.

ثانيا: المراجع المترجمة:

- **برنار صبولسكي:**

1- علم الاجتماع اللغوي، تر: عبد القادر سنقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د ط، 2010.

- **بيار أشار:**

2- سوسيولوجيا اللغة، تعريب: عبد الوهاب تزور، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط 1، 1996.

- **فلوريان كولماس:**

3-دليل السوسيولسانيات، تر: خالد الأشهب، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1.

- **فرديناد دي سوسير:**

4- علم اللغة العام، تر: يوئيل عزيز،/ مالك يوسف المطلب، دار آفاق عربية، سلسلة كتب شهرية، دار آفاق عربية، بغداد، العراق، 1985م.

- **جورج مهل:**

5- معرفة اللّغة، تر/ محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 1995.

- **جولييت غارمادي:**

6- اللسانة الاجتماعية، تر/ خليل أحمد خليل، دار، بيروت، لبنان، ط1، 1990.

- **جيمس أطوليفسن:**

7-السياسة اللغوية وتعلم اللغة، تر: مُحَمَّد خطابي، مجلة علامات، ع 17، مكناس، المغرب، 2002.

- **لويس جان كالفي:**

8-حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: أحسن حمرة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.

- **ماريو باي:**

9- أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1998.

- **م.م لويس:**

10- اللّغة في المجتمع، تر/ تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2003.

- **ميلكا افيتش:**

11-اتجاهات البحث اللساني، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فليد، المجلس الأعلى للثقافة، الجزائر، ط2، 2000.

- **ستيفن أولمان:**

13-دور الكلمة في اللغة، تر: كمال بشير، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

ثالثا: المصادر و المراجع الأجنبية:

1- Agnès Van Zaten, dictionnaire de l'éducation, quadrige/pdf, France, 1 édition.
2- Enrico arcaini ; principes de linguistique appliquée structure- fonction-transformation/pou/st/paris 1972.

3- George Mounin, dictionnaire de la linguistique, presses universitaires de France, 1979, p 302.
4- Girard Denis, linguistique appliquée et didactique des langues, Armand colin, Longman, Paris 1972.
5- Jean Dubois et autres, dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, 1973.
6- Juliette Garmadi, la sociolinguistique, puf ,1ere édition, presses universitaires, paris, 1974.
7- Tatiana Slama Cazacu, psycholinguistique appliquée problèmes de l'enseignement des langues.
8- tzvetan todorov,oswald ducrot, dictionnaires encyclopédique des sciences du langage, édition du seuil, Paris, 1972.

رابعا: المجلات و الدوريات:

- **أحمد حساني:**

1 - تعليميات اللّغات و الترجمة، بحث في المفاهيم و الإجراءات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، العدد الأول، السنة الأولى، ماي 2005.

- **جمال حضري:**

2 - اللّسانيات وأثرها في نشأة البنيوية وللأسلوبية، مجلة المبرّز، عدد خاص، بوزريعة-الجزائر، 5-6 فيفري 2002.

- **جميل حمداوي:**

3 - السيميوطيقا و العنونة، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، المجلس الخامس و العشرون، العدد الثالث، يناير/مارس، 1998.

- **حنفي بن عيسى:**

4- الأسس النفسية لاكتساب اللّغة، مجلة همزة الوصل، وزارة التربية ومديرية التكوين، الجزائر، 1991. **رضوان القضماني،أسامة العكش:**

5-نظرية التّواصل المفهوم و المصطلح،مجلة جامعة تشرين للدراسات و البحوث ،سلسلة الآداب و العلوم الإنسانية،اللاذقية،سوريا،المجلد29،العدد2007،1.

- **سمية عامر:**

6- أثر اللسانيات الحاسوبية في خدمة اللغة العربية، مجلة القارئ الدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، جوان 2020، الوادي، الجزائر.

- **شعيب مقنونيف:**

7- منزلة علوم اللسان في التفكير الإسلامي، مجلة المبرّز.

- **صادق يوسف الدباس:**

8- الاضطرابات اللّغويةو علاجها، مجلة جام غ القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، فلسطين، شباط 2013.

- **صالح بلعيد:**

9- تجربتي في تدريس التراث النحوي (دراسة تطبيقية في أسلوب الاشتغال من خلال ألفية بن مالك)، مجلة الخطاب، جامعة تيزي وزو، الجزائر، العدد 1، 1996.

- **عبد الرحمن الحاج صالح:**

10- أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسة اللّغة العربية ، مجلة اللّسانيات، الجزائر، العدد 4، 1974.

11-مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللّسانيات، الجزائر، العدد الرابع، 2003.

- **عبد الرحمن مُحَمَّد طعمة مُحَمَّد:**

12-بيولوجيا اللّسانيات، مدخل الأسس البيوجينية للتواصل اللساني من منظور اللّسانيات العصبية، مجلة الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 37، سبتمبر 2016.

- **عبد الرحيم جزل:**

13- الترجمة بين النظرية والتطبيق، مجلة الترجمة والاصطلاح والتعريب، ع55، 1999، دمشق، سوريا.

- **كوردير**:

14- مدخل إلى اللّغويات التّطبيقية، تر/ جمال صبري، مجلة اللسان العربي، مج 14، ج 1، الرباط، المغرب، 1976.

خامسا: المعاجم والقواميس العربيّة:

- **إبراهيم أنيس وآخرون:**

1 -معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص 380.

- **أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي:**

2-معجم العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار و مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط 1، ج 1، 2014، مادة (خطط).

- **ابن منظور**:

3-لسان العرب، دار بيروت، لبنان، (د،ط)،(د،ت)، المجلد الرابع.

- **منير البعلبكي**:

4-معجم المصطلحات اللّغوية،دار العلم للملايين،بيروت،لبنان،ط1،1990.

5- المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللغوي،المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.

6-المنجد في اللّغة و الأعلام، المكتبة الشرقية، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1987.

7- المعجم العربي الأساسي،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ، تونس، ط1، 1989.

سادسا:الوثائق التّربوية و البيداغوجية:

1- مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

2- المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000.

سابعا:بحوث من الأنترنيت:

3-إبراهيم مهديوي، اللّسانيات الحاسوبية (رقمنة اللغة العربية ورهان مجتمع المعرفة)، شبكة الألوكة.

4- صلاح الناجم، علم اللغة الحاسوبي www.alnajem.com

فهرس المحتويات

المحاضرة الأولى:اللّسانيات التّطبيقية:المفهوم و النّشأة و التّطور 1-7
1-أ مدخل كرونولوجي.....1
1-ب اللّسانيات التّطبيقية مفهومها و نشأتها.....3 -7
المحاضرة الثّانية:مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقية المجالات و المرجعية المعرفية و المنهجية...8-22
1-توطئة.....8
2-المجالات و المرجعية المعرفية و المنهجية.....8-23
أ-اللّسانيات النّفسية.....8-12
ب-اللّسانيات الاجتماعية.....12-14
ج-اللّسانيات التّقابلية.....14-16
2-ج-1 تحليل الأخطاء.....16-17
2-ج-2 التّداخل اللّغوي.....17-18
د-تعليمية اللّغات 18-20
1-الأسس النّفسية.....20
2-الأسس اللّسانية.....21
3-الأسس التّربوية.....22
المحاضرة الثّالثة:الملكات اللّغوية:فهم اللّغة،إنشاء اللّغة.....24-31
تمهيد.....24
1-مفهوم المهارة.....24
أ-مهارة إنشاء الكلام.....24
2-أهمية مهارة الكلام.....25
3-أهداف تدريس مهارة الكلام.....26
ب-مهارة فهم اللّغة؛الاستماع.....30
1-تدريس مهارة الاستماع.....29

2-أهداف تدريس مهارة الاستماع.....30
المحاضرة الرابعة:الملكات اللّغوية:القراءة و الكتابة.....32-41
1-تصدير.....32
2-الملكات اللّغوية،قراءة في المفهوم.....32-35
3-مهارة القراءة.....35-37
3-1 أنواع القراءة.....37
3-1-1-القراءة الصّامتة.....37
3-1-2-القراءة الجهرية.....37-38
3-1-3-أسس تدريسها.....38-39
4-مهارة الكتابة.....39-41
المحاضرة الخامسة:نظريات التّعلّم:السّلوكية،الارتباطية.....42-51
توطئة.....42
أ-التّعليم.....42-43
ب-التّعلّم.....43-44
ج-التّعليمية.....44
د-عناصر العملية التّعليمية.....44-46
1-النّظرية السّلوكية.....46-47
2-النّظرية الارتباطية.....47-51
المحاضرة السّادسة:النّظرية البيولوجية.....52-55
تمهيد.....52
3-النّظرية البيولوجية.....52-55
المحاضرة السّابعة:نظريات التّعلّم.....56-58
4-النّظرية المعرفية.....56-58
المحاضرة الثّامنة:مناهج تعليم اللّغات(المنهج التّقليدي،المنهج البنيوي).....59-64
ديباجة.....59

1-مفهوم المنهج.....59-60
2-أسس بناء المناهج التّعليمية.....60
2-أ الأسس الفلسفية.....60
2-ب الأسس الاجتماعية.....60-61
2-ج الأسس النّفسية.....61
2-د الأسس المعرفية.....61
3-مناهج التّعليم.....61
أ-المنهج التّقليدي.....61-62
ب-المنهج البنيوي.....63
1-الطّريقة المباشرة.....63-64
2-الطّريقة الاصطلاحية.....64
3-الطّريقة السّمعية الشّفوية البصرية.....64
المحاضرة التّاسعة:مناهج تعليم اللّغات(المنهج التّواصلي).....65-67
توطئة.....65
المنهج التّواصلي.....65-67
المحاضرة العاشرة:الازدواجية و الثّنائية و التّعدّد اللّغوي.....68-72
ديباجة.....68
أ-الثّنائية اللّغوية على صعيد الوطن.....70
ب-الثّنائية اللّغوية الإقليمية أو المحلية.....70-71
ج-الثّنائية اللّغوية الخاصّة بالأقليات العرقية.....71
د-الثّنائية اللّغوية المؤسسية.....71
هـ-الثّنائية اللّغوية المدرسية أو التّربوية.....71
المحاضرة الحادية عشر:التّخطيط اللّغوي.....73-77
تصدير.....73
1-مفهوم التّخطيط اللّغوي.....73

1-أ المعنى اللّغوي.....73-74
1-ب المعنى الاصطلاحي.....74-75
2-التّخطيط اللّغوي و السّياسة اللّغوية.....75-76
3-أهداف التّخطيط اللّغوي.....76-77
المحاضرة الثّانية عشر:أمراض الكلام و عيوبه 78-87
توطئة.....78
1-أمراض الكلام-تحديده و أسبابه-.....78-81
2-أمراض الكلام-أنواعه و أشكاله-.....81-82
3-تعريف الحبسة.....82
3-أ التّحديد اللّغوي.....82
3-ب التّحديد الاصطلاحي.....82-84
3-1 أسباب الحبسة.....84
3-2 أنواع الحبسة أو الأفازيا.....84
3-3 علاجها.....85
4-التّأتأة-تعريفها،أعراضها و أشكالها-.....85
4-1 تعريف التّاتأة.....85-86
4-2 علاج التّأتأة.....87

المحاضرة الثّالثة عشر:اللّغة و الاتّصال.....88-94
تمهيد.....88
1-تعريف اللّغة.....88-91
2-تعريف الاتّصال.....91-92
3-وظائف اللّغة.....93-94
المحاضرة الرّابعة عشر:التّرجمة الآلية.....95-98
تصدير.....95

1-المعالجة الآلية للّغة؛قراءة في المفهوم.....95-97
2-مراحل التّرجمة الآلية.....97-98
الفهارس العامّة.....99-115
فهرس المحتويات.....116-120