وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الرحمان ميرة – بجاية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
الهاتف: 034/22/15/42
الفاكس: 034/22/15/47

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne démocratique et

جامعة بجاية
Tasdawit n'Bgayet
Université de Béjaïa

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifiqueUniversité Abderrahmane MIRA – BejaiaFaculté des lettres et des Langues**Département de langue et littératures Arabes** Tél: 034/22/15/42Fax: 034/22/15/47

مطبوعة بيداغوجية خاصة بمقياس

اللسانيات التطبيقية

موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس

تخصّص لسانيات عامة

من إعداد الأستاذة
كايسة عليك

السنة الجامعية: 2022 - 2023

مقدمة:

إنّ العلم الذي لا يخدم الواقع ولا يسهم في تغييره نحو الأفضل ولا يعالج المشكلات التي تعترض الناس، يعتبر مضيعة للوقت والجهد.

وبناء على ما سبق، فإنّ مقياس "اللسانيات التطبيقية" ذو أهمية بالغة، يتناول العلم الذي يضع المعارف اللسانية موضع التنفيذ فيما يتعلّق بمجالات استخدام اللغة، ويساعد الطلبة والباحثين في استيعاب الكيفية التي ترتبط بها النظريات اللسانية بالمشكلات المطروحة في تلك المجالات، سعيا للاستفادة من الإطار النظري والمفاهيمي للسانيات في مجال البحث، وتطبيقها بشكل صحيح وفي السياقات المناسبة لذلك الإطار النظري والمفاهيمي.

ويُعتبر مقياس "اللسانيات التطبيقية" مادة أساسية مقرّرة لطلبة السنة الثانية لسانس (لسانيات عامة) خلال السداسي الثاني، يتضمّن هذا المقياس مجموعة من المحاور المهمة التي تستهدف أساسا إكساب الطلبة مهارات توظيف النظريات اللسانية في البحث عن حلول اللازمة للمشكلات المطروحة في مجالات استخدام اللغة، ويركز المقياس أكثر على مجال التعليم، حيث تتناول المحاور كيفية استثمار المعطيات اللسانيات في تنمية الملكات اللغوية، والتقاطع القائم بين علم النفس واللسانيات ممّا أنتج مجموعة مهمة من نظريات تعلّم اللغات الأولى والثانية والأجنبية، تستهدف تلك النظريات تفسير الآليات التي تتحكم في عملية اكتساب اللغة. وتناول المقياس أهم المناهج اللسانية التي أسهمت، على مرّ العقود، في تطوير مناهج تعليم اللغات، إلى جانب تناولها كذلك لمجالات أخرى أسهمت اللسانيات في تطويرها، أبرزها معالجة أمراض اللغة والنطق، والترجمة الآلية، والتخطيط اللغوي، والوضع اللغوي المتّسم بالتعدّدية، وغيرها من القضايا التي تعالجها اللسانيات التطبيقية.

الأهداف المرجوة من المحاضرات:

– تنمية المفاهيم الأساسية حول ماهية اللسانيات التطبيقية ودور هذا العلم في معالجة المشاكل المطروحة في مجالات استخدام اللغة لدى الطلبة.

_ الوصف بدقة لطبيعة العلاقة بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية.

_ التعرّف على أهم المجالات التي يمكن أن تسهم فيها اللسانيات التطبيقية في حلّ المشكلات ذات الصبغة اللغوية.

– الكشف عن العلاقة بين المعرفة النظرية والتطبيق في مجالات استخدام اللغة.

– التعرّف على دور اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات.

– التعرّف على مناهج التدريس في اللسانيات التطبيقية (المنهج التقليدي، والبنوي، والوظيفي أو التبليغي التواصلي).

– تسليط الضوء على كيفية استثمار المفاهيم والأسس اللسانية لإعداد طرائق التدريس اللغات وانتقاء المحتويات المناسبة لكل مرحلة من مراحل التّعليم.

– التعرّف على اسهامات اللسانيات التطبيقية في مجالات: معالجة أمراض اللغة والنطق، والترجمة الآلية، والتخطيط اللغوي، والوضع اللغوي المتّسم بالتعدّدية، وغيرها من القضايا التي تعالجها اللسانيات التطبيقية.

البرنامج

- المحاضرة 01: مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة: 1- المفهوم والنشأة والتطوّر.
- المحاضرة 02: مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة: 2- المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية
- المحاضرة 03: الملكات اللّغويّة:1-ملكة فهم اللّغة وملكة الإنشاء.
- المحاضرة 04: الملكات اللّغويّة: 2- ملكة القراءة وملكة الكتابة.
- المحاضرة 05: نظريات التعلّم :1 السلوكيّة، الارتباطيّة.
- المحاضرة 06: نظريات التعلّم :2 النظرية البيولوجية.
- المحاضرة 07: نظريات التعلّم :3 النظرية المعرفيّة.
- المحاضرة 08: مناهج تعليم اللّغات :1 المنهج التقليديّ، المنهج البنويّ.
- المحاضرة 09: مناهج تعليم اللّغات :2 المنهج التواصليّ.
- المحاضرة 10: الازدواجية والثنائية والتعدد اللغوي
-المحاضرة 11: التخطيط اللغوي
- المحاضرة 12: أمراض الكلام وعيوبه
- المحاضرة 13: اللغة والاتصال
- المحاضرة 14: المحاضرة الترجمة الآلية

المحاضرة 01: مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة (1)
المفهوم والنشأة والتطوّر

تقديم: يصادف المشتغلون في المجالات التي تؤدي فيها اللغة دورا محوريا مشكلات كثيرة، فتعرقلهم عن أداء مهامهم ومسؤولياتهم على أحسن وجه، ولا يسعهم العثور على الحلول المناسبة لها، كأن يفشل مدرس لغة في مرحلة التعليم الابتدائي، مثلا، في إيجاد حل لعجز المتعلّمين عن توظيف قواعد اللغة العربية توظيفا سليما، أو فشل مبرمج الكومبيوتر في معرفة كيفية معالجة الحاسوب للغة البشرية... الخ، وهذا ما دفع اللسانيين التطبيقيين إلى البحث عن السبل التي تمكّن هؤلاء المهنيين من تخطّي مثل هذه المشكلات، باستثمار مبادئ اللسانيات العامة التي أصبحت المصدر الأساس الذي منه تنتقي اللسانيات التطبيقية معطياتها النظرية، فتقوم بتمحيصها وتعيد تنظيمها لتصبح ملائمة لحلّ مشكلات استخدام اللغة في المجالات المتعددة، هذا بالإضافة إلى استعانتها بفروع علمية أخرى تتقاطع مع اللسانيات النظرية، في كونها قادرة على إنتاج معارف تسهم في حلّ مشكلات مرتبطة باللغة في مجالات غير لغوية.

فما هي اللسانيات التطبيقية؟ – وما هي ظروف نشأتها؟ ما هي خصائصها؟ وما علاقتها باللسانيات النظرية والتعليمية اللغوية؟

1 . مفهوم اللسانيات التطبيقية (Linguistique appliquée): اللسانيات التطبيقية هي فرع من فروع اللسانيات العامة، وهو علم حديث نسبيا، يتمّ فيه نقل النتائج والنظريات إلى مستوى تطبيقي لحلّ المشاكل التي يطرحها الاستخدام الفعلي للغة، فهي تستهدف «وضع النظريات اللسانية موضع التطبيق في المجالات العلمية»[1]، أبرز هذه المجالات تعليم اللغات، وصناعة المعاجم، ومعالجة أمراض اللغة، وبرمجة الحاسوب... الخ، وبتعبير آخر،

[1]– هنري دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وع. علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، صص172، 173.

وتسعى اللسانيات التطبيقية إلى «تطبيق معطيات اللسانيات النظرية على المشكلات العملية التي تتصدى لها»[2]. فهي تمثل الجانب النفعي والعملي من اللسانيات النظرية.

ويعرّف ويداوسن (Widdowson) وكابلان (Kaplan) اللسانيات التطبيقية بأنّها «تطبيق المعرفة اللغوية على حلّ مشكلات العالم الواقعية... وعندما تُستخدم هذه المعرفة اللغوية في حلّ المشكلات الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة، نستطيع أن نقول إنّ اللسانيات التطبيقية علم تطبيق وممارسة. والتطبيق هو تقنية تجعل الوصول إلى الأفكار المجردة ونتائج البحوث ممكنا، كما تجعلها ذات صلة بالعلم الحقيقي، فهو علم يتوسط بين النظرية والتطبيق»[3].

فمهمّة اللسانيات هي استثمار نتائج اللسانيات النظرية بحثا عن الحلول للمشكلات المرتبطة بمجالات استخدام اللغة، ومعرفة دور اللغة في حياة الإنسان، حيث تؤكّد التعريفات السابقة العلاقة المتينة بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية، فالأولى تضع النظريات، والثانية تبحث في الكيفية التي تمكّن تلك النظريات من المساعدة في فهم مشاكل الحياة الواقعية في مجالات استعمال اللغة، خاصة مجال تعليم اللغات، وبالتالي، فإنّ نقطة انطلاق اللسانيات التطبيقية هي «الوعي بالمشاكل التطبيقية في ميدان تدريس اللغات، وتحليل هذه المشاكل، ثمّ العمل على إيجاد الحلول التربوية الملائمة لها»[4]

وتسعى اللسانيات التطبيقية إلى تحقيق غايات نفعية، وذلك ليس من خلال استثمار معطيات اللسانيات العامة فحسب، بل تستعين أيضا بالعلوم المعرفية الأخرى التي لعا علاقة باللغة، لغرض إيجاد الحلول اللازمة للمشاكل يطرحها استخدام اللغة، إذ يتفق الكثير من الباحثين على أنّ اللسانيات التطبيقية «علم "وسيط" يمثّل "جسرا" يربط العلوم التي تعالج

---

[2]– شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم مقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم، دمشق، 1998، ص8.

[3]– صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ط1، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2017، ص12.

[4]– المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ط2، الهلال العربية، الرباط–المغرب، 1994، ص34.

النشاط اللغوي الإنساني كعلوم اللغة وعلم النفس والاجتماع والتربية، أو هو النقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم وأشباهها حين يكون الأمر خاصا باللغة. وإذا كان
الأمر كذلك فإنّه يستند إلى قاعدة "علمية" باستناده إلى الأسس النظرية في هذه العلوم»[1]، وتبقى اللسانيات العامة أحد مصادرها الأساسية، ممّا دفع بعض الباحثين إلى القول بأنّ اللسانيات التطبيقية «نشاط لغويّ يقع تحت مظلّة اللسانيات العامة، ويستمدّ منها قوته ومكانته، وما اللسانيات التطبيقية إلاّ تطبيق لمبادئ اللسانيات العامة على بعض المسائل العملية»[2]، لكن اللسانيات التطبيقية حين نشأت كانت مرتبطة باللسانيات النظرية، وظهرت على يد اللسانيين الذين كان هدفهم هو تطبيق النظريات اللسانية في حقل تعليم اللغات، أمثال (بلومفيلد، وفرقسون، وهايمز، وهاليدي وبراون)، لكنها تطورت كثيرا مع مرور الوقت، وأصبحت علما مستقلا، له مجالاته، وتتعدّد مصادره المعرفية.

ويرى اللساني التطبيقي كوردر[3] (Corder) أنّه ليس هناك نظرية في اللسانيات التطبيقية، بل المتخصص في هذا المجال مستهلك للنظريات من مجالات أخرى، في حين هناك من يرى ضرورة وضع اللسانيات التطبيقية نظريات لمعالجة بعض المشكلات الواقعية تكون اللغة فيها مسألة أساسية، مثل نظرية معالجة المعلومات[4]، ويعتمد هذا العلم في صياغة نظرياته على العلوم الأخرى.

2- نشأة اللسانيات التطبيقية: عند دخول الولايات المتحدة الأمريكية الحرب العالمية الثانية، ظهرت الحاجة إلى تعليم الجيوش الأمريكية اللغات الأوروبية لغرض إرسالها إلى أوروبا لتشارك في الحرب، وبالتالي، «اقتضت ظروف الجيش أن يقوم بعملية تعليم مكثفة لعدة لغات في آن واحد لعدد هائل من الأفراد وفي أقل وقت ممكن فكان مشروع اللغات الشهير، وأكبر تجربة في التاريخ في مجال تعليم اللغات لغير الناطقين بها، بلغ حجم

---

[1]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ط2، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 2004، ص17.

[2]- قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص 14.

[3]- المرجع نفسه، ص18.

[4]-المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الدّارسين خمسة عشر ألفا (15000) انتظموا في وقت واحد في(437) فصلا دراسيا، وكان عدد اللغات المطلوبة تعلّمها هي سبع عشرة (17) لغة»[1]، وهذا يقتضي اعتماد طريقة واستراتيجيات مناسبة لتحقيق الهدف من هذا المشروع.

ومن أجل إنجاح المشروع السابق، استعانت السلطات الأمريكية، باللسانيين ؛ أمثال بلومفيلد (Bloomfield) وتشارل فريز (CH. Fries) والأنتروبولوجي (E. Hall) لوضع طريقة ملائمة تستمدّ معطياتها من النظريات التي توصّل إليها هؤلاء اللسانيين في دراساتهم للغة، وقد طبّق بلومفيلد، مثلا، تقنيتي الاستبدال والتحويل المرتبطان بالتحليل الشكلي للّغة في ضوء نظريته" التوزيعية"، وأعدّوا من خلال ذلك تقنية التعليم بالتمارين البنوية لإتقان البنيات اللغوية الأساسية بسرعة، وقد نجحت التجربة في اعتماد تدريبات مكثفة على أنماط اللّغة الهدف لإتقان بنياتها الأساسية باعتماد الطريقة المشهورة، والموسومة "الطريقة السمعية الشفوية"، وبذلك يكون بلومفيلد وش. فريز وإ. هال قد أسهموا في معالجة مشكلة تعليم اللغات الأجنبية بالاستناد إلى النظريات اللسانية، وقد حقّق ذلك المشروع نجاحا باهرا مع الجيوش الأمريكية، وأثار ذلك تنافس اللّغويين إلى تكييف التمارين البنوية مع تعليم اللّغات الأم، ثمّ انتقل الوضع بهذا المشروع إلى حلف شمال الأطلنطي بباريس لتدريس اللّغة الإنجليزية لبعض الضبّاط قصد إلحاقهم بقوة الحلفاء المتكلمة بالإنجليزية، وفي عام 1961 طبّق مشروع الحلف الأطلنطي بمدرسة المدفعية البلجيكية. أما الكتب المعدة لتطبيق التمارين البنوية في أمريكا، فقد أعدّها لسانيون تطبيقيون، أمثال بلومفيلد وهال وفريز...الخ، وتقدّم الدروس عن طريق التدريبات في المخابر اللّغوية[2]. وخلاصة القول هي أنّ تطبيق النظريات اللسانية في تعليم اللغات الأجنبية يعود إلى فترة الحرب العالمية الثانية، وكان ذلك تحت إشراف اللسانيين الأمريكيين، وبأمر من السلطات الأمريكية.

---

[1]– حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص61.

[2]- Christian (P), 1988, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Clé international, Paris, 1988, p. 289 – 293

أمّا ظهور اللسانيات التطبيقية (Applied linguistics) كعلم مستقل بذاته، فلم يكن، حسب الباحث عبده الراجحي، إلاّ في النصف الثاني من القرن العشرين، وأنّ المصطلح ظهر حوالي 1946 حين صار موضوعا مستقلا في معهد اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشغان (Michigan) حيث كان هذا المعهد متخصصا في تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين تشارل فريز و روبيرت لادو (Robert Lado)، ثمّ شرع المعهد في إصدار مجلته المشهورة "تعلّم اللغة – مجلة علم اللغة التطبيقي"، فيما بعد، أُسست مدرسة "اللسانيات التطبيقية" في جامعة ادنبره (Edinburgh) الأمريكية سنة 1958، وهي من أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال، ثمّ بعد ذلك تأسس "الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي" سنة 1964 ينتسب إليه أكثر من خمس وعشرين جمعية وطنية للسانيات التطبيقية، ينتظم هذا الاتحاد مؤتمرا كلّ ثلاث سنوات[1].

ثمّ ظهر "عدد من الجمعيات اللغوية التطبيقية المستقلة بما تتضمنه من الاعتراف باللغويات التطبيقية كحرفة متميّزة عن اللغويات النظرية، فظهرت جمعية البريطانية للغويات التطبيقية عام 1967، وجمعية استرالية للغويات التطبيقية عام 1976، والجمعية الأمريكية للغويات التطبيقية في نوفمبر 1977، وكانت الجمعية الدولية للغويات التطبيقية تعدّ نفسها حينئذ لعقد مؤتمرها الدولي الربع السنوي الخامس في مونتريال بكندا1978"[2].

وقد اختلف الباحثون، كما يقول عبده الراجحي، في تسمية مصطلح "اللسانيات التطبيقية" أو "علم اللغة التطبيقي"، لأنّ مجال "تعليم وتعلّم اللغة" هو أكثر المجالات جذبا لاهتمامات اللسانيين التطبيقيين، وأنّ معظم أبحاث هؤلاء تتّجه إلى قضية تعليم اللغات الأجنبية، ممّا أدى بالبعض منهم إلى اقتراح مصطلح آخر ليقتصر على تعليم اللغة الأجنبية، فقد اقترح ولكنز (Wilkins) مثلا تسمية "الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية" واقترح وليام ماكي (Macky) تسمية "علم تعليم اللغة"، واقترح سبولسكي تسمية "علم اللغة

---

[1]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص14.

[2]– محمد فتيح، علم اللغة التطبيقي، 1989، ط 01، دار الفكر العربي، القاهرة، 1989، ص10.

التعليمي"، وانتشر في ألمانيا مصطلح "تعليم اللغة وبحث التعليم"، لكن لم يفلح أيّ من هذه المصطلحات أن يحلّ محلّ مصطلح اللسانيات التطبيقية، وانتشر انتشارا واسعا بين الباحثين وفي مختلف جامعات العالم[1].

يُستنتج ممّا سبق أنّ ظهور اللسانيات التطبيقية كعلم مستقل، مرتبط بتعليم اللغات، خاصة تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتشكل تطبيقات اللسانيات على أبحاث التعليمية اللغوية مجالا مهما من اللسانيات التطبيقية، وأُنجزت فيه عدة أبحاث تتميّز بطابعها الوظيفي.

3- خصائص اللسانيات التطبيقية: حدّد الباحثون للسانيات التطبيقية خصائص عديدة، أهمها[2]:

أ- البراجماتية: حيث يعمل هذا العلم على تلبية الحاجيات المتعلقة بتعليم اللغات، خاصة ما يتعلق باللغات الوظيفية المتخصصة ؛ كلغة الطب، والصحافة، والمعاملات التجارية... الخ.

ب- الانتقائية: بما أنّ هذا العلم يهتم كثيرا بمجال التدريس، وهذا الأخير يقوم على الاختيار والانتقاء، فإنّ اللسانيات التطبيقية تلبي هذه الحاجة من خلال قيامها بعمليات اختيار وظيفية، باعتماد معايير النجاعة.

جـ - الفعالية: يقوم باختيار ما هو وظيفي وفعّال لمجال التعليم، من حيث الوسائل التعليمية والمحتويات الوظيفية المناسبة، كالمفردات والتراكيب الأكثر تكرارا في عملية التواصل والتي يحتاجها المتعلم أكثر، واختيار طرائق تعليمية فعالة ومناسبة.

د- دراسة التداخلات: حيث إنّ منهجية اللسانيات التطبيقية لا تغفل تأثيرات اللغة الأم في تعلّم اللغات الثانية أو الأجنبية، كالدراسات المقارنة واللسانيات التقابلية التي تقارن بين الأنظمة الصرفية والنحوية والصوتية للغة الأم واللغات الأخرى، وتلجأ إلى عملية تحليل

---

[1]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص16.

[2]- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية، ص35.

الأغلاط اللغوية التي تساعد على معرفة مواضع الصعوبة أثناء التعلّم، ممّا يساعد على إعداد تمارين لتسهيل عملية اكتساب العناصر التي تختلف فيها اللغة الجديدة عن اللغة الأم، ومعرفة عناصر التشابه بينها.

4- الفرق بين علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي: يكمن الفرق بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية في كون الأولى تستهدف الدراسة النظرية والعلمية للغة البشرية لغرض اكتشاف طبيعة اللغة، ووصف القوانين العامة التي تضبط اللغات البشرية دون استثناء، ودون تخصيص لغة معيّنة بغض النظر عن خصائص كلّ لغة، أمّا اللسانيات التطبيقية، فإنّها لا تصف اللغات ولا تفسّرها، ولا تضع النظريات، بل إنّ «كلمة "تطبيقي" توحي إلى أنّ هذا العلم لا يسعى إلى دراسة اللغة في ذاتها، ومن أجل ذاتها، وإنّما يسعى إلى أهداف، عملية نفعية، شأنّه في ذلك شأن جميع العلوم التطبيقية التي تتوجّه إلى أهداف خارج الحدود الحقيقية للعلوم، وهو ما يصدق على علم اللغة التطبيقي»[1]، ويختار اللساني التطبيقي من المعطيات النظرية للسانيات العامة ما يلائم المشكلة المطروحة للعلاج، فيقوم بتفسير وتمحيص تلك المعطيات، وينتقي منها ما يخدم المشكلة.

ويذهب عبده الراجحي إلى أنّ اللسانيات التطبيقية ليست تطبيقا للسانيات العامة، وليس لها نظرية في ذاتها، بل هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية[2]، ويستثمر نتائج تلك العلوم لتشخيص المشكلات اللغوية والبحث عن الحلول المناسبة لها، أبرز هذه العلوم اللسانيات العامة.

ويذهب ميشل ماكارتي إلى أنّ اللسانيات التطبيقية هو علم تقوده المشكلة أكثر من كونه علما تقوده النظرية. وقد تميّز علماء اللغة التطبيقيون عبر التاريخ بالتنوّع وتعددية

---

[1]- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003، ص73.

[2]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص18.

التوجّه النظري، أمّ علم اللغة فهو مرتبط بمدارس فكرية ونظرية محدّدة[1]، إذ يرى المؤلف أنّ اللسانيات التطبيقية تحدّد نظرياته بمعزل عن اللسانيات النظرية، ولا تكمن مهمة اللسانيات التطبيقية في اختبار إمكانية تطبيق النظريات اللغوية، بل يجب أن تتولى دراستها وتمحيصها كلما لزم الأمر، حيث يرى أن العلاقة بين اللسانيات النظرية والتطبيقية هي علاقة شراكة مثمرة، ولا تُفرض على اللساني التطبيقي نظرية معينة، بل حين تكون هناك مشكلة، فإنّ اللساني التطبيقي ينطلق من الظاهرة التي يحاول تفسيرها، وبما أنّ اللسانيات التطبيقية تتّسم بالتعدّدية، فهو يصيغ الحلول باعتماد على مجموعة من المفاهيم والنظريات، فينتقي منها ما يخدم تلك المشكل، ويترك جانبا ما لا يتلاءم معها.

ولا تقتصر ممارسة علم اللغة التطبيقي على المجتمع الأكاديمي فحسب، بل كثيرا ما يقوم العاملون في مهن مختلفة بالبحث عن حلول لمشكلات مهمة، وذلك بدراسة الكيفية التي تكون فيها اللغة جزء أساسيا في حلّ مثل هذه المشكلات[2].

5 – مسؤوليات اللساني النظري واللساني التطبيقي يحدّد ماكارثي مجموعة من المسؤوليات التي تقع على عاتق كلّ من اللساني النظري واللساني التطبيقي، إذ ينبغي على الطرفين تحمل مسؤولية تجاه الأمور المتعلقة بالجوانب النظرية والتطبيقية على حدّ سواء، ومن أهم هذه المسؤوليات[3]:

* ينبغي على اللسانيين النظريين وضع النظريات اللغوية القابلة للاختيار، والمرتبطة بالحقائق والواقع الملموس، والتي لا تتعارض مع هذا الأخير أثناء التطبيق.

* أن يقدّم اللسانيون النظريون نماذج وأطروحات لغوية لا تتواءم مع القيم الأكاديمية فحسب، بل أيضا مع الحدس والعقلانية والإدراك العام.

---

[1]– ميشل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005، ص22، 23.

[2]– المرجع نفسه، ص21.

[3]– المرجع نفسه، ص24.

* ينبغي على اللسانيين التطبيقيين ألاّ يشوّهوا النماذج والنظريات اللغوية، وأن لا يطبقوا النظريات من أجل أغراض لا تلائم هذه النظريات، لكن العمل من أجل الوصول إلى النماذج ذات الصلة بالسمات اللغوية.

* ينبغي على اللسانيين التطبيقيين تقديم أرضية مشتركة بين اللسانيين والمهنيين حيثما كان ذلك مناسبا، وأن يتحدّثوا بصدق إلى الجانبين كلاهما.

* ينبغي على الطرفين كليهما تبادل الخبرات مع المهنيين مثل: معلمي اللغات، وعلماء النفس، ...الخ.

6- علاقة اللسانيات التطبيقية بالتعليمية اللغوية la didactique des langues:

أ- **مفهوم التعليمية:** يقابل المصطلح الأجنبي «**Didactique**» في العربية المصطلحات التالية: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، الديداكتيك،... الخ، والمصطلح الأكثر شيوعا هو مصطلح «**التعليمية**». والتعليمية شقّ من البيداغوجيا موضوعه التدريس.

وتعني التعليمية «الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي- الحركي»[1]. ويشكّل التعليم موضوع التعليمية، ويهتمّ هذا العلم بالمدرس والتلميذ ونشاطهم وتفاعلهم في القسم، والمواقف المساعدة على التعلّم، وينشغل بتحليل العملية التعليمية، ويبحث في جانبه التطبيقي مختلف المشاكل التي تعترض المدرس والمؤطر، ويبحث سبل التغلب عليها، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد، ومن هنا جاءت التسمية: "**تعليمية خاصة**" أي خاصة بتعليم المواد الدراسية ، مثل القراءة والكتابة، والتربية والرياضيات، ... الخ، و"**تعليمية عامة**"، تهتم بمختلف القضايا التربوية التي تخص القسم وتخص النظام التربوي بأكمله.

[1] ـ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ط1، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1994. ص3.

ب . التعليمية اللغوية: وهي تعليمية خاصة، تتكفّل بدراسة الفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس اللغات، دراسة النظرية والتطبيقية، فهي تهتم بتدريس مادة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل الخاصة بها وهي **اللغة**، فتعمل على التفكير في طبيعة المادة اللغوية وغايات تعلّمها، وتصيغ فرضياتها من معطيات البيداغوجيا وعلم النفس وعلم الاجتماع، الخ.

. فالتعليمية اللغوية ميدان علمي أُسندت إليه مهمة صياغة المفاهيم والطرائق التي يمكن أن تشكِّل مقاربة علمية في تعليم اللغات. وتعتني التعليمية اللغوية بالعناصر التالية:

– المحتوى اللغوي الذي يجب تعليمه وذلك من خلال التخطيط له، فتختار منه ما يلائم الهدف التعليمي المرسوم ويصلح له، مع ضبط مستوياته الصوتية والصرفية والدلالية والتركيبية بل وأساليبه التبليغية.

– المتعلم الذي تتوجه إليه عملية التعليم اللغوي، وتنظر إليه من خلال خصائصه المختلفة: معرفية، ووجدانية، وفردية، لأنّ معرفة هذه الخصائص يساعد على إعداد الوحدات التعليمية والدروس وأنشطتها التعليمية من تدريبات وتمارين.

– تحديد الحاجات والأهداف التعلمية التي ينتظرها المتعلم من وراء عملية التعلّم، وهذه الأخيرة سوف يتم في ضوئها إعداد الطرائق والمحتويات اللغوية المناسبة. ومن هنا ستتم الإجابة عن الجانب المتعلق بـ (من؟) **أي خصائص المتعلم وحاجاته وأهدافه**، والجانب المتعلق بـ (ماذا؟) أي **المادة اللغوية**، والجانب المتعلق بـ(كيف؟) أي **الطريقة**، والجانب المتعلق بـ(بماذا؟) أي **الوسيلة**.

وتستفيد التعليمية اللغوية من عدة حقول معرفية، كاللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية، فتنتقي من هذه العلوم ما يناسبها لتبني عليه **تخصص جديد** في مجال التدريس.

–**علاقة التعليمية باللسانيات التطبيقية:** نشأت التعليمية اللغوية في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثمّ انفتحت على حقول مرجعية مختلفة كاللسانيات وسيكولوجيا التعلم والبيداغوجيا واثنوغرافيا التواصل، مهتمة بمتغيرات العملية التعليمية

– التعلّمية، ومنها: المتعلم، والمدرس، والمادة التعليمية، وفعل التدريس، والمحيط الاجتماعي[1]، يعني أنّ التعليمية اللغوية في بداية نشأتها كانت مرتبط باللسانيات التطبيقية، تتكفل بإعداد المحتوى التعليمي وطريقة تعليمه، سعيا إلى الإجابة عن السؤالين: ماذا نعلِّم، وكيف نعلّم، وبحثا عن استراتيجيات بناء المعارف لدى المتعلم، ووضع الأهداف والطرائق التعليمية. وبعد انفتاحها على العلوم الأخرى، اتّسع مجالها، ولم يعد منطلقها الأساس منحصرا في المادة وطريقة بناء المعرفة، بل أصبحت تهتم بالوظيفة الداخلية والخارجية للنظام اللغوي: العوامل السيكولوجية والسوسيولوجية والثقافية، أي دراستها في مستوى لغوي أكبر، وذلك انطلاقا من الأسئلة التالية: كيف (الطريقة)، لماذا (الأهداف)، ماذا (المحتوى)، لمن (المتعلم)، بواسطة ماذا (الوسائل)[2].

فهي تحاول الإجابة عن التساؤلات التالية: –ماذا يجب أن ندرس؟ –من ندرس؟ –كيف ندرس؟ –ماهي الوسائل التي يمكن أن نعتمدها في التدريس؟ –ما هي غايات النشاط التعليمي الذي نقوم به؟ –ما هي أهدافه؟ –كيف نعرف بأنّنا بلغنا بالفعل الغايات، والأهداف المنشودة؟

فاللسانيات التطبيقية مجال مرتبط بتدريس اللغات أكثر من بقية المجالات التي سيتم ذكرها في المحاضرة الثانية، ومنطلقاتها هي اللسانيات العامة، وتحاول الإجابة عن السؤالين: ماذا وكيف ندرس؟

تعمل اللسانيات التطبيقية على اختيار المادة اللغوية بانتقاء المحتويات الوظيفية التي يحتاج إليها كلّ مستوى من مستويات التعليم وفق أسس علمية معينة، فتنظر في نوعية المادة الدراسية، والكمية التي تناسب كلّ مستوى، كما تسعى إلى احتيار تقنيات وطرائق تعليمية الأكثر فعالية والتي تناسب المحتوى الذي تمّ انتقاؤه، وتناسب كلّ مستوى تعليمي.

---

[1]– علي أيت أوشن، اللسانيات والبيداغوجيا – نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"، ط2، دار الثقافة – الدار البيضاء– المغرب، 2006، ص23.

[2]– المرجع نفسه، ص23، 24.

المحاضرة الثانية: مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة (2)
المرجعية المعرفية والمنهجية

1- **مجالات اللسانيات التطبيقية:** مجالات اللسانيات التطبيقية متنوّعة، يتمثل أهمها فيما يلي:

***تعليم لغات الأمّ واللغات الثانية والأجنبية:** كان تعليم اللغات الأجنبية هو السبب الرئيس من ظهور اللسانيات التطبيقية بعد الحرب العالمية الثانية، فـ«النشاط الرئيس للسانيات التطبيقية كان يتمحوّر حول وصف التراكيب النظامية للغة الهدف ومقارنتها بتراكيب لغة المتعلمين، بهدف التنبؤ بالصعوبات التي قد تحدث في عملية التعليم والتعلّم ومحاولة إيجاد وسائل التغلّب عليها»[23]، حيث لاحظ روبير لادو أنّ اللغة الأمّ تتداخل في عملية تعلم اللغة الهدف بشكل لا يمكن إهماله أو إغفال دوره، وأنّ نقاط الشبه والاختلاف بين اللغتين تحدد مواضع السهولة والصعوبة في تعلم اللغة الهدف، فكان يقارن بين اللغة الأم واللغة الهدف للكشف عن العناصر المتشابهة، وهي عناصر تساعد على تعلم اللغة الهدف، بينما العناصر المختلفة يكون تعلمها أصعب. وعليه يلجأ لادو إلى الدراسات المقارنة في الأنظمة المختلفة: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.

ومازال مجال التعليم يستقطب جهود اللسانيين التطبيقيين إلى يومنا هذا، يهتمّ هؤلاء بتحليل أخطاء المتعلمين، وإعداد تقنيات ناجعة لاكتساب الكفاية اللغوية والتواصلية، واهتموا بإعداد المحتويات التعليمية، والبحث في الطرائق المناسبة لتنفيذ تلك المحتويات، وتحليل حاجات المتعلم وخصائصه، وكيفية إعداد الاختبارات، ومعرفة أسباب الفشل في اكتساب المهارات اللغوية...، ومازال حقل تعليم اللغة وتعلمها يمثّل جوهر اللسانيات التطبيقية.

---

[23]- صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ص23.

***معالجة أمراض اللغة وعيوب النطق:** يبحث اللّسانيون التطبيقيون في الاضطرابات التي تؤثّر سلبا على عملية إنتاج اللغة وعملية النطق، خاصة عند الأطفال الصغار، محاولين استثمار نتائج النظريات اللسانية من جهة وعلم النفس اللغوي من جهة ثانية لمعالجة تلك الاضطرابات.

***برمجة الحاسوب:** يحاول اللسانيون التطبيقيون التّعرّف على كيفية معالجة الحاسوب للكلام البشري، لِجعله يترجم من لغة إلى أخرى، وكيفية تطوير أنظمة حاسوبية لمعالجة اللغات الإنسانية.

***صناعة المعاجم:** يحاول اللسانيون التطبيقيون استثمار نتائج النظريات اللسانية بخصوص التنظيم الداخلي لمفردات اللغة أو عدة لغات في تنظيم المعجم اللغوي، وفي صناعة المعاجم ثنائية اللغة وأحادية اللغة.

***تحرير الإعلانات:** وذلك من خلال اقتراح طرائق ناجعة لاستخدام الخطابات اللغوية بشكل أمثل، لغرض التأثير في الجمهور المستهدف.

***التخطيط اللغوي:** التخطيط اللغوي هو مجال من مجالات اللسانيات التطبيقية، يُستهدف من خلاله حلّ مسائل اللغوية، واتخاذ قرارات مناسبة بخصوص الممارسات اللغوية في المجتمعات التي يسودها التنوّع أو التعدّد اللغوي، كما تسعى من خلاله إلى إصلاح لغة ما، أو تغيير شكل لغة أخرى، أو إعطاء رموز كتابية للغة تفتقر إلى هذه الرموز... الخ.

* إلى جانب المجالات الأساسية التي تمّ ذكرها، هناك مجالات أخرى كثيرة تتدخّل اللسانيات التطبيقية لحلّ المشاكل التي تُطرح فيها، منها: تحليل النصوص الأدبية ونقدها، الدراسات التقابلية على المستويات المعجمية والنحوية والصرفية والصوتية، الترجمة بأنواعها المختلفة (الآلية والبشرية)، التحليل الأسلوبي سواء للغة المكتوبة أو للغة الحديث...الخ، وقد تتسع هذه المجالات لتشمل: اللسانيات الاجتماعية، واللسانيات النفسية، واللسانيات الحاسوبية...

إلخ، وهناك مجالات أخرى متنوّعة بالتنوع المهني في المجتمعات تُطرح فيها مشكلات مرتبطة باللغة، وهذه المشكلات كلها بإمكانها الاستعانة باللسانيات التطبيقية لتساعدها بحلول وأفكار مهمة تستمدها من اللسانيات النظرية.

2- المرجعية المعرفية والمنهجية للسانيات التطبيقية: تستند اللسانيات التطبيقية في معالجة المشكلات التي يصادفها المهنيون في مجال من مجالاتها، إلى مجموعة من العلوم المعرفية، فتستمد منها أسسها المعرفية والمنهجية. ومن أبرز هذه العلوم، نجد: اللسانيات العامة، اللسانيات الاجتماعية، علم اللغة النفسي، وعلم التربية، حيث تمثّل اللسانيات التطبيقية «جسرا يربط بين عدد من العلوم، أو هو "النقطة" التي تلتقي عندها العلوم التي لها اتصال بلغة الإنسان»[1]، ويمكن توضيح علاقة اللسانيات التطبيقية بالعلوم المذكورة كما يلي:

***اللسانيات العامة:** يشكّل الوصف المنهجي الذي تمارسه اللسانيات على اللغة الإنسانية أداة منهجية في غاية الأهمية، يعمل على تذليل الصعوبات التي تقف في وجه المشتغلين في مجالات استخدام اللغة، فلكي ينجح أي مشتغل في أحد هذه مجالات في تحقيق أهدافه، ينبغي عليه أن يكون على دراية بخصائص اللغة الإنسانية بصفة عامة، واللغة التي يتعامل معها في مجاله على وجه الخصوص، وذلك بالرجوع إلى الوصف النظري الذي تقدمه النظريات اللسانية للظاهرة اللغوية، إذ تُعتبر اللسانيات العامة «الينبوع الذي يمد علم اللغة التطبيقية بالمعارف اللسانية، وبطرق البحث ومناهجه، قصد تحديد الحلول الممكنة، فعالم اللغة التطبيقي، عليه إذن أن يختار ما يحتاجه من بين المعطيات النظرية، التي تمدّه بها علوم اللغة، وعليه أن يعمل على تفسيرها، وإعادة تنظيمها حسب الظروف والحاجيات، حتى تصبح ملائمة لتلبية حاجيات التدريس»[2].

---

[1]- عبد الراجحي، في علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص23.

[2]- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص34.

فمدرسو اللّغات مثلا، بحاجة إلى التّفتّح على النظريات اللسانية الحديثة، ليستفيدوا ممّا توصلت إليه تلك النظريات من حقائق حول الأنظمة اللغوية، ويستثمروا ذلك في تعليم الظواهر اللغوية، فـ«أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليم اللغات هي اللسانيات؛ من حيث إنّها المنوال العلمي الوحيد الذي يعكف على دراسة الظاهرة اللغوية، فيتخذها موضوعا للدراسة، ووسيلة إجرائية في الوقت نفسه»[1]. ويتوقف نجاح مدرس لغة في أداء مهمته على مدى استيعابه للحقائق العلمية الخاصة باللغة الإنسانية بصفة عامة، واللغة التي يدرسها على وجه الخصوص، فاللسانيات العامة هي المصدر الذي يمدّه بتلك الحقائق العلمية، على الأقل من النواحي الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وبناء على تلك الحقائق العلمية، وفي إطار نظرية معينة، تضع اللسانيات التطبيقية الأساليب والإجراءات التي تمكّنها من تحويل تلك الحقائق العلمية المجردة، إلى استراتيجية تتمثل في "**مقرر تعليمي**" من حيث المتعلم وإعداده

والهدف من هذا المقرر، واختيار المادة اللغوية، وطرائق تدريسها[2]...، وغيرها من الأساليب والتقنيات المناسبة لتحقيق الغايات المنشودة، وبالتالي، فإنّ اللسانيات التطبيقية هو الجسر الذي يربط أشكال الوصف والتحليل والتفسير اللغوي بالبرامج الدراسية، وإعداد الكتب التي تمثلها على نحو يسمح للطالب أن يتعلم اللغة أو يكتسبها. فهو يربط بين النماذج النظرية وطرائق تدريس اللغات ووسائله.

وقد ميّز الباحثون بين ثلاث مناهج لسانية ساعدت اللسانيات التطبيقية في إعداد طرائق تدريس اللغات، وفي اختيار المحتوى التعليمي، تتمثل في:

---

[1]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص2.

[2]– حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص75.

أ- **المنهج التقليدي** الذي قاد الدراسات اللغوية ابتداء من الدراسات القديمة عند اليونان والإغريق والرومان والعرب إلى غاية الدراسات المقارنة والتاريخية المعروفة في أوروبا في القرن الثامن والتاسع عشر.

ب- **المنهج البنوي:** يشمل مختلف النظريات اللسانية البنوية منذ صدور كتاب سوسير 1916، مرورا بمختلف النظريات البنوية الأوروبية والأمريكية، إلى غاية ظهور النظرية التوليدية التحويلية لتشومسكي في الستينيات من القرن العشرين.

ج - **المنهج الوظيفي التواصلي،** وهو المنهج الذي اعتمدته مختلف الحقول اللسانية التي ظهرت كرد فعل على اللسانيات البنوية، وتشمل جميع الحقول التي اهتمت بالجانب الوظيفي التواصلي للغة؛ كاللسانيات الاجتماعية وتحليل الخطاب، والتداولية، ولسانيات النص...الخ.

وكلما تبرز نظرية لسانية جديدة إلى الوجود، تتطورت في ضوئها أساليب تعليمية جديدة تستمد إطارها المعرفي والمنهجي من تلك النظرية الجديدة.

ومن أبرز التساؤلات التي أفرزتها علاقة اللسانيات بديداكتيك اللغات، والتي يسعى اللسانيون التطبيقيون جاهدين للإجابة عنها، هي:

«- كيف يمكن الانتقال من المعرفة اللسانية ذات الطابع العلمي إلى المعرفة المدرسية ذات الطابع التعليمي؟

- وكيف نكيف محتويات المعرفة اللسانية مع الطرق التربوية وحاجيات المتعلم اللغوية؟
- وكيف يمكن الاستفادة ديداكتيكيًّا من مختلف النماذج اللسانية؟ »[1]

ويذهب الباحث ميشال ماكارثي إلى أنّه لحلّ مشكلة ما، ينبغي على اللسانيات التطبيقية صياغة مفاهيم ونظريات في ضوء الظاهرة التي تحاول تفسيرها، ولا تنطلق من نظرية معيّنة وتطبقها كما هي بحذافرها، ولا نسأل لسانيا تطبيقيا إلى أيّ مدرسة ينتمي، أو إلى أيّ نظرية

[1]- علي أيت أوشن، اللسانيات والبيداغوجيا – نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"، ص21، 22.

ينتمي، بل نسأله عن موقفه النظري بخصوص هذه المشكلة أو مجموعة من المشكلات، **لأنّ مجابهة المشكلات وتبنّي موقف مقنع إزاءها هما ما يجعل اللسانيات التطبيقية علما**، وبالتالي ينبغي أن تتسم اللسانيات التطبيقية **بالتعدّدية**، لأنّ هناك عدة نظريات، لكن لا وجود لنظرية تكاملية موحدة للسانيات التطبيقية [1].

إلى جانب اللسانيات العامة، هناك شروط وأسئلة أخرى تتدخل في مجالات استخدام اللغة ؛ فمجال تعليم اللغات، مثلا، يطرح تساؤلات أخرى لا ترتبط بالمحتوى والطريقة فحسب، بل هناك ما يرتبط بالمدرس، والمتعلم، والمحيط، والأهداف، والوسائل التعليمية...، إلى آخر ذلك من الجوانب التي لا يجد لها اللساني التطبيقي حلولا في النظريات اللغوية، لأنّها مسائل غير مرتبطة بالجانب اللغوي، بل يستعين في ذلك بحقول معرفية أخرى ؛ كعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم التربية.

***علم اللغة النفسي:** يهتم علم اللغة النفسي بالسلوك اللغوي للفرد، وبالكشف عن الآليات التي تتحكّم في عمليتي: "اكتساب اللغة" و"تعلّم اللغات"

يعدّ علم النفّس اللغوي (la psycholinguistique) ميدانا معرفيّا جديدا ظهر حوالي (1953) بجامعة "أنديانا" (Indiana) بأمريكا بفضل ما بُذل من جهود منذ الثلاثينيات من هذا القرن، سواء في دراسة علماء النفس للظاهرة اللغوية أو في مقاربة اللغويين للبعد النفسي فيها. فيمكن القول بأنّ هذا العلم قد نشأ عن تقاطع علمين: علم النفس واللسانيات، أي هو مظهر من مظاهر تقاطع الميادين[2] (l'interdisciplinarité).

ومن أهداف هذا العلم:

* دراسة السلوك اللغوي للفرد.

---

[1]– ميشال ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ص26، 27.

[2]– محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟ ط1، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، 1998، ص23.

* الاهتمام بالأداء اللغوي، فيحاول أن يجيب عن السؤال: – كيف يؤدي الفرد لغته؟ وما هي مختلف العمليات والآليات التي تتدخل في هذه العملية؟

* «معرفة عمليتي التشفير وفكّ الشفرة وما يكون عليه الباث والمتلقي خلالهما من حالات، وبعبارة أوضح كيف تتجسّد مقاصد المتكلّم ونواياه على هيئة إشارات لغوية تطفو على سطح الخطاب، وكيف يتوصّل المتقبِل إلى إدراك تلك الإشارات وفك رموزها»[1] (le codage e le décodage) بمعنى أنّه يهتم بدراسة الكيفية التي تقوم بها الأنظمة اللغوية بوظائفها بين المتكلّم والسّامع، أي كيفية استعمال المتكلم للغة وكيفية تقبّل السامع للخطاب اللغوي.

* دراسة الأخطاء التي يقع فيها الفرد، خاصة المتعلم، بالتركيز على الأخطاء المتعلقة بالإنتاج وبالاستقبال كذلك، والسعي إلى معرفة العوامل النفسية المسؤولة عن تلك الأخطاء.

* ثم اتسع موضوعه وأصبح يهتم بقضايا وظواهر في مجالات تتقاطع فيها اللغة مع ميادين غير لغوية، أبرزها: اكتساب اللغة، والإعاقة اللغوية، وتمكين الحاسوب من إنتاج لغة شبيهة باللغات الطبيعية واستعمالها... الخ، ويبحث عن الحلول اللازمة لكلّ ما يرتبط بالسلوك اللغوي، وأداء الفرد للغة، ودور والآليات الذهنية التي تتدخل في ذلك، وبالتالي، فهوي يتعمّق في فهم الجانب المعرفي عند الإنسان.

ويستفيد اللساني التطبيقي من مفاهيم علم النفس اللغوي في حقل تعليم اللغات، أبرز هذه المفاهيم: آليات اكتساب اللغة عند الطفل، آليات استخدام اللغة عند الراشد، عملية الإدراك، الفهم، الترسيخ، الذكاء، التثبيت في الذاكرة... الخ، ويدرك أهمية هذه العناصر في عملية تعليم اللغة وتعلّمها، ويستفيد من كلّ الحقائق التي أثبتها علم النفس بخصوص عمليات: إنتاج اللغة، واستقبالها، وفهمها، وعلاقة العناصر اللغوية بدرجة استيعابها من قبل المتعلم، لغرض توزيع تلك العناصر توزيعا ملائما حسب السن والمستوى التعليمي، واختيار المادة اللغوية حسب

[1]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

خبرات الطفل وقدراته الذهنية، ليتمّ التدرّج من البسيط إلى المعقّد، ولمعرفة متى يجب أن يكون الانتقال من الجزء إلى الكلّ، أو العكس ... إلى غير ذلك من الحقائق المهمّة التي تستفيد منها اللسانيات التطبيقية لأداء مهمّتها على أحسن وجه.

***اللسانيات الاجتماعية:** ظهرت اللسانيات الاجتماعية في الستينيات من القرن العشرين لغرض دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع وبالمتكلمين الفعليين، حيث يهتم اللسانيون الاجتماعيون بالجانب **الاجتماعي للّغة**، مؤكدين أنّ النظام اللغوي لا يُستعمل إلاّ في إطاره الاجتماعي– التّواصلي. ويعرّف فيشمان (J. A/ Fishman) اللسانيات الاجتماعية بأنّها «علم يبحث التفاعل بين جانبي السلوك الإنساني: استعمال اللغة والتنظيم الاجتماعي لسلوك. ويركّز على الموضوعات التي ترتبط بالتنظيم الاجتماعي لسلوك اللغة، وهذا لا يشمل استعمال اللغة فحسب، وإنّما يشمل أيضا اتجاهات اللغة والسلوكات الصريحة تجاه اللغة وتجاه مستعملي اللغة»[1]، وقد سعى اللسانيون الاجتماعيون جاهدين لفهم الظاهرة اللغوية، وما يطرأ عليها من التغيير بسبب تغيّر الأوضاع الاجتماعية للمتكلمين بها، واعتبروا اللغة وسيلة التّواصل والتّفاعل الأساسية للإنسان، وظاهرة اجتماعية تنظّم علاقاتها مع ما عداها من الظواهر الثقافية والاجتماعية والفكرية والنّفسية، وبالتالي، فإنّ هذا العلم «ينظّم كلّ جوانب بنية اللغة، وطرائق استعمالها التي ترتبط بوظائفها الاجتماعية والثقافية»[2]، ويؤكّد هؤلاء وجود ارتباط وثيق بين البنى اللغوية والبنى الاجتماعية، وتوصلوا إلى أنّ اللغة لا تخضع لقواعد نحوية وصرفية فحسب، بل تضبطها أعراف الاستعمال والتصرف الاجتماعي، نابعة من عادات المجتمع وتقاليده ومعتقداته وحضارته... الخ.

---

[1]– صبري إبراهيم السيد، علم اللغة الاجتماعي مفهومه وقضاياه، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995، ص15.

نقله عن:

Fishman, J.A. : the sociology of language. An interdisciplinary. Social science approach to language in society Rowley: New Bury House, 1972, p. 1.

[2]– كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي. مدخل. ط3، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة: 1997، ص41.

وقبل أن تصبح اللسانيات الاجتماعية علما قائما بذاته، كان العلماء يدرجونها ضمن مجالات اللسانيات التطبيقية، وذلك نظرا لأهمية المسائل التي تبحث فيها، وهي في الغالب مسائل مرتبطة بالواقع وبالاستعمال الفعلي للغة، فهي تسهم مع اللسانيات التطبيقية في حلّ المشاكل التي تفرزها الممارسات الفعلية للغة.

ومن أهم القضايا التي تعالجها اللسانيات الاجتماعية: دراسة اللغة في السيّاق الذي انبثقت وكلّ ما يتعلق بالظواهر السوسيولغوية والوضع اللغوي الذي يسود مجتمعا معيّنا، وتهتم باللهجات، وأثر العاميات السائدة في المحيط في تعلّم اللغة وفي اللغات الرسمية، وتبحث في الوظائف الاجتماعية والثقافية للغة، والقواعد الاجتماعية التي تضبط السلوك اللغوي في جماعة لغوية معيّنة. كما تبحث في **التّنوّعات اللّغوية** التي يمكن أن تسود مجتمعا واحدا، ووضعية اللّغة المشتركة بين هذه التنوّعات، وتهتم بمشكلات اللّهجات الجغرافية واللّهجات الاجتماعية الطّبقية، من حيث خصائصها الصّوتية والنّحوية والدّلالية وتوزيعها داخل المجتمع، ودلالتها على المستويات الاجتماعية المختلفة، وتبحث في العوائق التي يكون سببها هو الازدواجية اللّغوية أو الثنائية أو التّعددية في المجتمع الواحد، وما يتركه هذا التّعدد من آثار سلبية في حياة المتعلّمين، واللّغة التي يتعلّمونها، ومن أكثر المسائل التي يخوض فيها هذا العلم: الصراع اللغوي، وانقسام اللغات، والانتشار اللغوي، واللهجات، وانقراض اللغات، واحتكاك اللغات، والتداخل اللغوي وأسبابه، والتنمية اللغوية، والسياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، أضف إلى ذلك، اهتماماته بـ:

« *دراسة وضعيات المتكلمين تجاه اللّغات الموجودة (المواقف اللغوية).

* دراسة كيفية توزّع الوظائف السوسيولوجية بين اللغات في سياق معطى.

* دراسة تأثير لغة المحيط السوسيواقتصاديّ على التحصيل الدراسي والاكتساب اللغوي التربوي.

* دراسة تأثيرِ السوسيوثقافي على الاستعمالات اللغوية

*تحليل الخطاب»[1] ... إلى آخر ذلك من القضايا التي لا يمكن فهمها أو الإحاطة بها إلاّ بفهمنا لسياقها الاجتماعي، فهي تسعى لإيجاد الحلول للمشكلات اللّغوية في المجتمع.

دور اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغات: كان لمفهوم اللسانيين الاجتماعيين للغة أثر بالغ الأهمية في تعليم هذه الظاهرة، حيث إنّ مع تطوّر هذا العلم، خطى مجال تعليم اللغات خطوات معتبرة في وصف مكوّنات الكفاية التواصلية، وكيفية اكتساب المتعلّم هذه الكفاية التي تمكّن الفرد من استعمال اللّغة في المواقف والسياقات، وقد تمّ استحداث مفهوم **المهارة التواصلية في مجال التعليم، إلى جانب المهارات اللغوية**، لتوضيح أنّ عملية التواصل لا تكتفي بمعرفة القواعد اللّغوية، وإنّما بكيفية استعمال تلك القواعد في السياقات الاجتماعية، يعني لا ينبغي التركيز فقط على تعليم القواعد للغوية، وإنّما على تدريس اللغة في إطارها الثقافي والاجتماعي، والفضل في كلّ هذا يعود إلى اللسانيين التطبيقيين الذين استثمروا معطيات اللسانيات الاجتماعية في التعليم التواصلي للغات.

وقد أصبح التعليم يهتم بـ:

– **<u>العوامل الثقافية</u>:** اللّغة تترجم ثّقافة المجتمع بكل صدق وفعّالية، وثقافة المجتمع يصنعها أفراد الجماعة، فترتبط بنمط تفكيرهم وطريقة حياتهم وأسلوب عيشهم، لذلك فهي في تغيّر وتجديد مستمر. وتأتي اللّغة لتصوّر أنماط تفكير الجماعة التي تستعملها، ونظرا للعلاقة المتينة بين اللّغة والثّقافة، أضحى من الضّروري جدا أن يكون تعليم اللّغة نابعًا من ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده، من أجل غرس أنماط ثقافية معيّنة لدى المتعلّم، وتحقيق هدف من الأهداف العامة للتّربية وهو الحفاظ على التّراث الثّقافي للمجتمع، إذ لا يمكن تعليم اللّغة بمعزل عن التّراث الفكري والقيّم الثّقافية والحضارية والقيم الدّينية والأخلاقية للمجتمع، مثلما يستحيل عزل اللّغة عن ثقافة متكلّميها ومعتقداتهم السّائدة، وكلّ هذه العناصر يظهر أثرها جليّا في

[1]– محمد نافع العشيري، مفاهيم وقضايا سوسيولسانية، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان: 2015، ص26

المقرّرات الدّراسية ومحتوياتها بصفة عامة، وفي محتويات مادة اللّغة التي تسهم اللسانيات التطبيقية في وضعها، على وجه الخصوص.

ـ **التفاعل الاجتماعي:** يعتبر التّفاعل الاجتماعي محركا أساسيا للنّمو المعرفي، وتكوين الذّات، ويتحقّق ذلك لدى المتعلّم عندما يشارك في تفاعلات اجتماعية مختلفة، هذه التّفاعلات تستند إلى التّواصل والتبادل، وتسهم التّفاعلات داخل القسم في تربية المتعلّمين وإحداث تغيير مستمر في سلوكاتهم، وتدريبهم على تبادل العلاقات الاجتماعية الفعّالة واندماجهم في الجماعات، فيكتسبون عن طريق هذا التّفاعل ثقافة الجماعة الذي ينتمون إليه، ويتعلّمون لغته وقيّمه وعاداته، وهذا ما تسعى اللسانيات التطبيقية إلى تحقيقه من خلال الطرائق والمحتويات التعليمية التي تساعد في وضعها.

. أداء الأدوار: تؤدي الألعاب اللغوية داخل القسم إلى نمو الطّفل على المستوى الذّهني ويصبح اجتماعيا من خلال أدائه دور الآخرين، كما يتعلّم كيف يتأمّل ذاته كفرد من الجماعة وكعنصر مختلف عن الآخرين، فما يجري خلال اللّعبة، هو تجسيد لما يحدث في الحياة اليومية، حيث إنّ ذات المتعلم تنمو عن طريق التّماهي مع الآخرين في الأدوار التي يلعبونها.

ويعتبر لعب الأدوار من أبرز النّماذج الاجتماعية المعتمدة في تعليم اللّغات، إذ يتيح اللّعب للمتعلّمين الإعلان عما يختلج بداخلهم، ويتّخذون مواقف معينة باستخدام اللّغة ليتواصلوا مع الطّرف الآخر قصد ترجمة قيّمهم وشعورهم، ويؤثّروا في غيرهم بواسطة اللغة[1]. ويسهم لعب الأدوار في تنمية مهارات الطّفل التواصلية، وتنمية قدراته على حلّ المشكلات والاندماج في مواقف هذه المشكلات للبحث عن الحلول المناسبة، ويثير هذا النشاط تفكير المتعلّم، ويُطور ذكاءه، ويغيّر من سلوكاته واتجاهاته وقيّمه، ويميل إلى التّركيز والإنصات، والرّبط التلقائي بين الأحداث الموقفية والأحداث الكلامية، وتنمو ملكته الخطابية. كما يساعد لعب الأدوار المربي

[1] ـ جابر عبد الحميد، التّدريس والتعلّم ـ الأسس النظرية، ط1، دار الفكر العربي. القاهرة: 1998. ص 306.

على معرفة شخصية المتعلّم وميولاته وقدراته، وبالتّالي تُعدّ المواد التعليمية ومحتوياتها، التي تضعه التعليمية اللغوية بمساعدة اللسانيات التطبيقية، وفق هذه القدرات والميولات من أجل تحقيق الأهداف والنّمو المتوازن للطّفل.

وانطلاقا ممّا سبق، فإنّ اللغة وسيلة لعملية التّفاعل الاجتماعي والنّمو الفكري، وتساعد على تحقيق التّفاعل الاجتماعي التّربوي وتزويد المتعلّمين بتراث مجتمعهم الثّقافي والاجتماعي والمعرفي، كما تزوّدهم بما يدعّم تكاملهم الاجتماعي والوظيفي والثقافي.

***علوم التربية:** من أهم التعريفات التي قدّمها الباحثون لعلوم التربية، ما يلي:

«– معارف نظرية وتطبيقية حول الممارسة التربوية.

– نشاط عقلي يدرس الوجود التربوي الفعلي.

–تصوّر معياري حول الحياة التربوية الخاصة والعامة.

–نظرية تطبيقية حول توجه الفعل التربوي...»[1]، حيث يصعب تحديد هذا المجال بدقة، نظرا لاتساعه وتعدّد الإشكالات المرتبطة به.

وتتناول علوم التربية المحاور التالية:

*ظواهر تربوية كبرى تتصل بالقيم الاقتصادية والتاريخية والمؤسساتية والاستراتيجية ذات الطابع الغائي والقصدي تسعى إلى تحديد مواصفات المطلوبة لمجتمع الغد في ضوء التأمل الفلسفي والتفكير السياسي.

*ظواهر تربوية صغرى ترتبط بالحقول المعرفية ذات الصلة بالعلوم الإنسانية والتجريبية التي تساعد على تحديد العمليات السيكولوجية والتواصلية المتعلقة بسيرورة التعلّم.

*ظواهر نسقية نوعية تأخذ بعين الاعتبار مجموع التعقيدات والتحولات والوسائل الممكنة

[1]– عبد الكريم أطرحات، المدخل إلى علوم التربية، مجلة علوم التربية، (دورية مغربية نصف سنوية) ع65، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2016، ص83.

لقراءة النشاط التربوي [1].

فغاية من علوم التربية، إذن، التفكير في الأهداف العامة للتربية، والعلاقات التربوية، والمناهج والوسائل، وكلّ العناصر التي تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة لعملية التربية بصفة عامة، كما تستهدف وضع طرائق تعليم المواد، فهي بذلك تجيب عن السؤال: كيف نعلّم؟ في الوقت الذي تجيب اللسانيات التطبيقية واللسانيات الاجتماعية وعلم النفس اللغوي عن السؤال: ماذا نعلّم؟ حيث يتناول كلّ علم المسألة من زاوية نظر علمية خاصة به، وتستفيد اللسانيات التطبيقية من الإجراءات التربوية التي تحدّدها علوم التربية لتعليم اللغات، ومن الإجراءات التي تحدّدها بقية العلوم للغاية نفسها.

[1]– عبد الكريم أطرحات، المدخل إلى علوم التربية، مجلة علوم التربية، (دورية مغربية نصف سنوية) ع65، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2016، ص84.

المحاضرة الثالثة: الملكات اللغوية (1)

ملكة فهم اللغة وملكة الإنشاء

1 - مفهوم الملكة اللغوية: الملكة اللغوية حسب ابن خلدون، هي قدرة المتكلم على حسن استعمال اللغة، والدّراية الصحيحة بقواعد هذا الاستعمال. يقول ابن خلدون «اعلم أنّ اللغات كلّها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنّما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع وهذا هو معنى البلاغة»[1]، إذ لا تتمّ استقامة الكلام، حسب ابن خلدون، باكتمال الجانبين: التركيبي والدلالي فحسب، بل بمطابقة هذين الجانبين لـ مقام الحديث.

وعند القول بأنّ عند فلان ملكة ما، يعني أنّ الشيء الذي امتلكه أصبح صفة راسخة في نفسه، فـ«الملكة هي صفة راسخة في النفس، أو استعداد عقلي خاص لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة، مثل الملكة العددية، والملكة اللغوية»[2]، حيث تشمل الملكات قدرات المتعلمين وكفاياتهم على أداء اللغة أداء صحيحا وبمهارة وإتقان.

ويكتسب المتعلّم اللغة في شكل ملكات، حيث يتدرّب عليها حتى تترسّخ في ذهنه، وتصبح سلوكا يمارسه دون وعي منه، ويلجأ بعد ذلك إلى التعامل الصريح مع عناصرها. وتشكّل الملكات اللغوية الغاية الأساسية من تعليم اللغات في المدارس، حيث تُميّز مناهج التعليم أربعة ملكات أساسية في التعلّم واستعمال اللّغة، وهي: ملكة الفهم (مع الاستماع) وملكة التّحدّث

---

[1] – عبد الرحمن بن محمّد بن خلدون، المقدمة، تقديم وتحقيق إيهاب محمد إبراهيم، ط1، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 2009، ص625، 626.

[2] – إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ط4، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، 2008، مادة (ملك) ص886.

(الإنشاء أو الكلام)، وملكة القراءة وملكة الكتابة. فالأولى والثانية تتعلقان بالإتقان الشفوي، وترتبط الثالثة والرابعة بالمكتوب.

ويَعتبِر الباحث (عبد الرحمن الحاج صالح) الملكات السّابقة آليات لغوية يرتبط بها التّبليغ التّعليمي وعمليات التّرسيخ، ويحصرها في آليات أربعة وهي «الآليات التي تحصلها القدرة على الإدراك والفهم في مستوى المنطوق المسموع (السماع) وفي مستوى المكتوب المحرر (القراءة) ثمّ الآليات التي تتحصّل بالقدرة على التّعبير في هذين المستويين أيضا (التعبير الشّفاهي والتعبير الكتابي)»[1]. ويَعني إتقان المتعلّم لهذه الملكات الإشراف على توظيف قدراته اللّغوية لأداء وظائف تواصلية.

2- الاستماع والملكات اللغوية الأربعة: يتوقف ترسيخ الملكات اللغوية الأربعة المذكورة على مهارة أساسية ومهمة، وهي مهارة الاستماع، ممّا جعل ابن خلدون يقرّ بأنّ (السّمع أبو الملكات). ويؤدي التمرّن الجيّد على الاستماع إلى بروز بقية الملكات اللغوية.

ويميّز الباحثون بين السّماع والاستماع، إذ يتمثّل الأوّل في قدرة الأذن على التقاط أصوات اللّغة وإدراك الذّهن لها وفهم مدلولاتها، ويتعدّى الثّاني ذلك إلى تركيز الانتباه على المسموع بكلّ اهتمام من أجل الفهم والتّحليل والتّقييم. وعليه فإنّ «مهارة الاستماع لا تعني قدرة الأذن على سماع الرّموز الصوتية المنطوقة، بل تعني **فهم** معنى الرّموز وتفسيرها والتّفاعل معها وتقويمها ونقدها وربطها بالخبرات السّابقة والإفادة منها في تنمية الشخصية»[2]. فالاستماع هو الإصغاء

---

[1]– ع. الحاج صالح "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر: 74 – 1973، ع4، ص 65.

[2]– سمير روحي الفيصل ومحمد جهاد جمل: مهارات الاتصال في اللغة العربية، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة: 2004. ص85.

الإيجابي للمنطوق. ويشير ك. مارتان[1] إلى أنّ التّواصل الجيّد مبنيٌّ على الإنصات الجيّد، وعليه يجب أن يُنظر، حسبه، إلى الإنصات الجيّد بأنّه الإدراك والفهم، حيث إنّنا في بعض الأحيان نستمع دون معرفة كيف يجب أن ننصت. ويذهب مارتان إلى أنّ: «الإنصات الإيجابي هو الضمانة على خلق تواصل حقيقي. ومع ذلك فإنّ الإنصات هو الشرط الأساس لميلاد الظاهرة التواصلية»[2]. ويذهب آخرون إلى أنّ أهم اللّحظات التي يتحقق فيها التواصل هي لحظة الإصغاء (Ecoute) حيث إنّ التّلميذ الذي يملك المهارة على الانتباه، يعني أنّه تدرّب على الإصغاء وتدرّبت حواسه ودماغه على هذه مهارة.

والاستماع مهارة من مهارات الاتصال الشّفوي تساعد على فهم المسموع من خطابات المدرِّس وشروحاته وأسئلته، والحصول على المعلومات اللاّزمة وتتبّع الأحداث، ويتعلّم الطّفل المبتدئ لغة المدرسة (أصواتها وكلماتها ومعانيها، وأفعالها الكلامية وأساليبها المتنوعة) من خلال الاستماع إليها باستمرار، ممّا يساعده على النّطق الصّحيح للحروف والتّمييز بين الحروف المتشابهة والمختلفة، وتتبّع عن غير وعي وظائف هذه الأصوات في الكلمات، ثمّ الكلمات في الجمل والعبارات، ويسهم المدرّس في تحقيق ذلك من خلال «إيصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة وأن يجعل تلامذته بهذه المشافهة – المتكررة – يميّزون بالسّماع وحده بين هذا الحرف وذاك وبين هذه الصيغة الإفرادية والتّركيبية وتلك»[3]. ويتحقق ذلك بدرجة أعلى إذا كان المسموع مصحوبا بوسائل التّوضيح، ممّا يجذب أكثر انتباه المتعلّم، مع الرّبط بين ما يسمعه وما يراه. وفي المراحل التّعليمية المتقدّمة يسهم الاستماع الجيّد في اكتساب المتعلِّم المعارف والحقائق العلمية المتنوعة، وفي استجاباته للنّغمات الموسيقية المصاحبة للنّصوص

---

[1]– ج. كلود مارتان، ما التواصل؟ تر: سعيد بنكرد، مجلة علامات، ع21، المتقي برينتر (ELMOUTTAKI Printer) مكناس. 2004، ص 48، 49.

[2]– ج. كلود مارتان، ما التواصل؟ ص48.

[3]– ع. الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" ص 66.

الأدبية وتذوقها، ويتدرّب على التّحليل والتّفسير واتخاذ مواقف وإصدار أحكام نقدية حول ما استمع إليه وبأسلوب رصين.

3- ملكة فهم اللغة: يعني الفهم "إعطاء معنى لوضعية معينة"، وهو عملية ذهنية يقوم بها الفرد لفك رموز رسالة معيّنة، مكتوبة أو شفوية، قصد معرفة ما يستطيع بلوغه مستعملا معطياته ومكتسباته. ويذهب هايجر إلى أنّ الفهم "يقتضي إدراك أفكار الآخرين، والتعبير عن الأفكار الشخصية بطريقة منسجمة و واضحة"[1] فهو يعني اكتساب مهارة استقبالية وإنتاجية في الوقت نفسه. وهو، كما يقول بياجي: القدرة على "استخراج حقيقة الأمور".

ترتبط ملكة الفهم بمهارة الاستماع، لأنّ الاستماع هي وسيلة لتحقيق الفهم، فقد يستمع المتعلّم في القسم لشرح المعلم ومناقشات زملائه، إضافة إلى قراءة الكتب المدرسية، كما يتم التعلّم أيضا خارج قاعات الدرس (في المنزل والشارع أو أي مكان آخر)، وذلك بالاستماع إلى التعليقات والمداخلات المختلفة، والمحاضرات والمناقشات والندوات، وغير ذلك من المواقف التي يستمع فيها المتعلم مباشرة أو من خلال التسجيلات المسموعة المرئية.

إنّ فهم المعنى اللغوي تتدخل فيه عدة قدرات ذهنية وفكرية يختلف دورها باختلاف المواقف والسياقات، واختلاف مؤهلات الفرد. فعند تقديم نصوص شفوية أو مكتوبة للمتعلّم، فإنّ المدرس ينتظر منهم إدراك معاني تلك النصوص وفهم مضامينها، باعتماد خبراتهم وقدراتهم ومعارفهم السابقة.

ويقسّم الباحثون ملكة الفهم التعليمية إلى ثلاث مستويات[2]:

أ . الفهم البسيط: هذا المستوى الأولي من الفهم يرتبط بالمتعلمين المبتدئين، الذين يتعاملون مع الوحدات المكونة للجملة البسيطة، قبل فهم معناها السيميائي العام الذي لا يتأتى

---

[1]– المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص243.

[2]– المرجع نفسه، ص244– 248.

إلاّ اعتمادا على معرفة شاملة ودقيقة لمعاني الكلمات المكونة للتعبير، لأنّ المعنى المعجمي لكل كلمة يشكل تصورا خاصا، يساعد في ترجمة التعبير اللغوي المسموع أو المقروء.

ويركّز المعلّم، في هذا المستوى، على جعل المتعلّم يكتشف معنى من مقام التعبير، حتى وإن كان يجهل المعنى المعجمي لتلك اللفظة، فينبغي أن يستنتجه من المقام. وتؤدي القدرة المعجمية للمتعلّم دورا أساسيا في تنمية ملكة الفهم لديه، ولا يعني ذلك التقليل من أهمية القدرات الأخرى (الصوتية والصرفية والنحوية)، هذا بالإضافة إلى الاهتمامات الوجدانية التي تسهم في رفع مستوى ملكة الفهم لدى المتعلم. حيث ينبغي أن يكون المتعلم في هذا المستوى، قادرا على:

– على شرح بعض الكلمات الأساسية من سياق الجملة./ – شرح بعض الجمل البسيطة.

– استعمال بعض المعاجم العربية في شرح بعض الكلمات./ فهم معاني الكلمات المفتاحية في نص شعريّ أو نثريّ.

ب . الفهم الإدماجي المركب: هذا المستوى يخصّ المتعلّمين الذين اكتسبوا رصيدا لغويا عن طريق المستوى الأول (الفهم البسيط)، أو حصيلة لغوية، ويصبح قادرا على إدماج المعنى المعجمي وتنظيمه في الجملة تبعا للسياق الذي ترد فيه، أو قادرا على استنباط هذا المعنى من السياق الوظيفي للجملة (يكون قادرا على فهم معنى كلمة معيّنة في علاقتها مع غيرها من الكلمات الأخرى وفي الجملة وضمن السياق أو الموقف الذي وردت فيه)، ويساعد على تحقيق ذلك فهم المتعلم للمعاني النحوية والدلالية للوحدات المكونة للنّص، واكتساب المبادئ العامة في النحو والصرف بطريقة ضمنية. ويظهر هذا المستوى من الفهم اللغوي من خلال:

. قدرة التلميذ على استخلاص الفكرة الرئيسية للنص وشرحها. وقدرته على تقسيم النص إلى فقرات وتحديد مضامينها وأفكارها الفرعية. – وقدرته على استخراج المعاني البلاغية الواردة في النص أو الجملة.

جـ . الفهم التأويلي العميق: يأتي هذا المستوى، بعد أن يتحقّق لدى المتعلّم الفهم البسيط والمركب ممّا يساعده على تحقيق الفهم في مستواه التأويلي العميق، لأنّه قد يسهل تحقيق المستويين السابقين، في حين قد يجد المدرس صعوبات في تحقيق هذا المستوى العالي من الفهم لدى التلميذ، لأنّ ذلك يتطلب نضجا خاصا من التلميذ، والمعرفة الواسعة بالأساليب البلاغية، ويرتبط ذلك أيضا بالتذوّق الجمالي للمعاني الجذابة والدلالات الإيحائية، ولتحقيق ذلك لا يكفي الوقوف على ظاهر النص بل الوصول أيضا إلى الأعماق الزاخرة بالمعاني الضمنية والمجازية.

ومن الصعوبات التي يصادفها التلميذ في الثانوي تخص فهم المعاني التي تتضمنها نصوص الشعر والقصة والمقالة مثلا، خاصة تلك التي تحتوي على أشكال بلاغية، كونه لم يدرس القواعد البلاغية دراسة وظيفية استثمارية، لاحتواء تلك النصوص على معجم لغوي خاص بالتراث العربي القديم، وكذا عدم تدرّبه على استعمال المعاجم المناسبة للتعامل مع تلك النصوص. ولذلك يجب على المدرس إيجاد أنجع وسيلة لتحقيق هذا المستوى من الفهم؛ كالمعجم الملائم؛ وتحضير أسئلة توضيحية وأمثلة تقريبية، تساعد المتعلمين على استخلاص الصور واستنباط المعاني الضمنية وتذوقها. وعندما يتحقق هذا المستوى من الفهم، يصبح التلميذ قادرا على:

– استخراج استنتاجات معنوية ولغوية من النص المدروس والتعبير عنها بلغة دقيقة وسليمة.

– قدرته على إبداء آراء وإصدار أحكام واتخاذ مواقف حول أسلوب الكاتب أو الشاعر.

– قدرته على استخلاص المضامين والأفكار المسكوت عنها في النص، وتعليله بما هو ظاهر في النص.

4ـ ملكة إنشاء الكلام: يعتبر إنشاء الكلام (أو التحدّث) من الملكات الأساسية في اكتساب المتعلم ملكة اللغة متكاملة، والتحدّث عملية تُلازم الفرد السوي في حياته اليومية وفي

كلّ ما يقوم به من الأنشطة، سواء في المواقف الرّسمية أو العادية، وتحدث عملية التخاطب بين شخصين أو أكثر، وباللغة المشتركة، حيث ينشأ الكلام من دماغ (أ) بسبب مثير ما، ثمّ تقوم أعضاء النطق، بأمر من الدّماغ، بنشر موجات صوتية من فم المتكلم إلى أذن السامع، وذلك تجسيدا لتخطيطات الذهن في رسالة صوتية (كلمات وعبارات) فتطرق أذن السامع الذي يرسلها إلى الدماغ ليقوم بفك شفراتها، بطريقة يستعيد بها المعنى الذي قصده المتكلم، وإذا تكلّم السامع بدوره، ستحدث العملية نفسها من جديد، لكن تنطلق من دماغه (أصبح متكلّما) إلى دماغ المتكلم الذي يصبح بدوره مستمعا، وهكذا تتمّ عملية تبادل الكلام (عملية التخاطب)، ويميّز دي سوسير في عملية التخاطب، ثلاثة مستويات:

1- مستوى عصبي لغوي (إنشاء الكلام)، 2- مستوى فيزيولوجي (النطق والسمع) / 3- مستوى فيزيائي صوتي (انتقال الكلام)[1].

لا يبذل المتخاطبون، أثناء تبادل الكلام، جهدا للتعبير عن الأفكار أو فهمها، ولا يشعر المتكلمون والسامعون بتلك العمليات المعقّدة التي يقوم بها الذهن أثناء إنشاء الكلام، حيث تستدعي عملية الإنشاء انتقاء المفردات المناسبة لموقف الكلام، والتنسيق بين تلك المفردات، وإخضاعها للهيكلة الصرفية اللازمة، ثمّ ترتيب مواقعها في جمل، وبالتالي، فإنّ عملية إنشاء الكلام تتمّ من خلال وجود تتابع للأحداث العقلية أو سلسلة من خطوات المعالجة العقلية التي تشكّل في مجموعها عملية إنشاء الكلام[2]، ويساعد في ذلك القدرات الذهنية للمتكلمين، واستثمارهم لمعارفهم ومكتسباتهم القبلية حول اللغة لإنشاء العبارات وفهمها، وتعمل تلك المعارف والمكتسبات كآليات عقلية على توليد وفهم عدد كبير من الأفعال الكلامية المناسبة لسياقات الحديث.

---

[1]- فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف غازي، دار آفاق عربية، بغداد، 1985، ص29، 31.

[2]- كمال بكداش، علم النّفس ومسائل اللغة، ط1، دار الطليعة، بيروت- لبنان، 2003، ص71.

وانطلاقا ممّا سبق، فإنّ متعلّم لغة ما في المدرسة، بحاجة إلى تدريب آلياته الذهنية على إنشاء الكلام بطريقة صحيحة، ممّا يستوجب «رصد كلّ الوسائل الديداكتيكية والحوافز والمثيرات المتوفرة، قصد تنشيطه (أي التحدّث) وإذكائه في القسم وخلق المواقف التواصلية الحية لتكثيف ممارسته من طرف التلميذ، ذلك لأنّ إثارة التكلم لديه، هي الكفيلة بخلق تواصل تعليمي بناء»[1]، حيث إنّ الاستعمال المكثّف للغة ينمّي المعرفة السليقية بها، ويستعملها المتعلم بطلاقة وعفوية، وقد أكّدت اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات أهمية المنطوق في رفع المستوى الفكري والثقافي للمتعلمين، وفي اكتساب بقية الملكات اللغوية.

ومما يساعد في تنمية المعرفة السليقية باللغة ؛ الممارسة المستمرّة لعملية التّحدّث، وإدارة حوارات حول مواضع مختلفة، حتى يترسّخ نظام اللغة لدى المتعلم، وتصبح لغته مسترسلة خالية من التكلّف، ويتحدّث بطريقة تلقائية وعفوية، فيوافق بين التّحكم في النّسق اللّغوي ومطابقة هذه الأخيرة لمقتضى الحال، ويساعد في تحقيق ذلك تدريب المتعلّم على رصيد معجمي يسمح له بالممارسة الشّفوية للّغة، وتوظيف هذا الرّصيد للتّمكن من معاني الكلمات الحقيقية والمجازية، وتدريبه على وظائف البنيات النّحوية والصّرفية الخاصة بالنّسق اللّغوي، بشرط أن يكون الانطلاق من المعاني والمقاصد للوصول إلى البنيات الشّكلية، مع تدريبه على مختلف أنماط الخطاب (الوصفي، السردي، الحجاجي...) وتشويقه بالنّصوص الأدبية، والقصص المختلفة، وتحفيظه آيات قرآنية وقصائد شعرية.

ويقسّم بعض الباحثين ملكة التعبير إلى ثلاثة مستويات متدرجة، هي[2]:

أ . التعبير المبني على التكرار المعنى والمبنى: أي وضع التلميذ في موقف دراسي يتطلب منه إعادة جملة أو مجموعة من الجمل سبق له أن درسها أو قرأها، وذلك اعتمادا على المحاكاة والتذكر. ونلاحظ أنّ التلميذ الذي يهتم بمراجعة دروسه وحفظها، ويقبل على القراءة المكثفة مع تسجيل التراكيب

---

[1]– المصطفي بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 252.

[2]– المرجع نفسه، ص254 6 257.

التي يجدها جديدة على رصيده اللغوي، وكلّ التعابير الرصينة والأقوال المأثورة والأشعار الجزلة والطريفة، يتحرر لسانه بفعل التأثير الإيجابي لجودة الحفظ، ويتحفز للتكلم في كل وقت. وعندما يتحقق هذا المستوى يصبح التلميذ قادرا على:

. تكرار أسلوب من الأساليب أو مجموعة من التراكيب الخاصة الواردة في النص المدروس.

. استظهار مجموعة من الأبيات الشعرية، والأناشيد دون تحريف (وقدرته على الاستشهاد بالآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة والأقوال النقدية والأشعار دون تحريف، وهذا يكون في المستوى الإعدادي والثانوي).

. استثمار وتوظيف ما حفظ من أمثال وأقوال مأثورة وآيات قرآنية... أثناء جوابه عن السؤال، أو تدخّله أثناء التواصل.

ب . التعبير الإنتاجي: يأتي هذا النوع من التعبير في مرحلة لاحقة وذلك بعد أن يستضمر التلميذ، عن طريق التكلم المبني على التكرار، مجموعة من البنيات الأساسية والأسلوبية والتركيبية والصرفية والدلالية والمعجمية. إنّ ما يترسخ من هذه البنيات في مستوى البنية العميقة هو ما يجعل المتعلم يقوم بتحويله إلى عدد لا متناه من الجمل على مستوى البنية السطحية. ومن هنا يصبح المتعلم قادرا على:

. التعبير بكل حرية وتلقائية عن أفكاره. / . وصف ما يحيط به وما يشاهده. / . تركيب جمل وتكوين أو إنتاج نصوص بسيطة. / . الإجابة الصحيحة والسليمة عن أسئلة لغوية...الخ.

ج . التعبير الإسترسالي الإبداعي: عندما يتمكن التلميذ (وهذا في مرحلة التعليم الثانوي) من الضوابط اللغوية، ويختزن رصيدا معجميا أساسيا واصطلاحيا، ويتدرب على الاستعمال المقامي لقدراته اللغوية، ويتوفر على اهتمام وجداني موجّه للمادة المدروسة، يتمكن حينئذ من إظهار قدراته الإبداعية وإبراز سماته الفكرية والثقافية الفردية. ومن معايير تحقيق هذا المستوى:

. القدرة على التعبير عن الآراء الشخصية، واتخاذ موقف خاص من مسألة أدبية أو ثقافة بأسلوب متين.

. إنجاز عرض شفهي يتناول فيه موضوعا من المواضيع الجديدة بلغة سليمة وأسلوب جيّد.

. تنويع التراكيب وتوظيف الأساليب اللغوية من الاستفهام والتعجب والشرط والتوكيد...الخ في استعمالات مناسبة للمواقف والمقامات عند تعبيره الشفهي.

المحاضرة الرابعة: الملكات اللغوية (2)
ملكة القراءة والكتابة

3 ـ **ملكة القراءة:** القراءة من أهم المواد الدراسية نظرا لارتباطها ببقية المواد، وغالبا ما يكون التلميذ المتفوق في مادة القراءة متفوّقا في المواد الأخرى.

ويتناول الباحثون مفهوم ملكة القراءة من منظورين مختلفين: **الأول: ميكانيزمي مرتبط بالإدراك البصري** للرموز الخطية (الحروف والحركات في أشكالها الرمزية المكتوبة) وترجمتها إلى أصوات مسموعة (فك رموز الرسالة المطبوعة). فالقراءة إذن، من هذا الجانب، هي القدرة على تحويل خطاب مكتوب إلى منطوق مسموع، مع إتّباع القواعد والقوانين المتعارف عليها [حتى وإن كان هذا الجانب يهمّ المرحلة الابتدائية، إلاّ أنّ تلميذ التعليم الإعدادي والثانوي أيضا تصاحبه صعوبات واختلالات تتعلق بعدم امتلاك زمام آليات القراءة]، **والثاني:** ذهني، يتجلى في مهارة القراءة التأملية المتفحصة وهي عملية سيكولسانية ذهنية تعتمد على آليات التذكر والتعرف والإدراك والتحليل، قصد التركيز على فهم دلالات الخطاب اللغوي ومضامينه[1].

فالقراءة هو اتصال العين بالرّموز الخطّية قصد فكّها وتحويلها إلى رموز صوتية مع احترام قواعد النّطق السّليم، إلى جانب محاولة فهم ما تتضمنه تلك الرموز من المعاني والمقاصد بتركيز القارئ على مهاراته الذهنية وقدراته الفكرية على إدراك المعاني التي تنقلها الرموز الخطّية للّغة وفهم مضامين النّصوص، ويتّضح أثر إدراك القارئ لتلك المعاني من خلال تفاعله مع المقروء وتوظيف ذلك في سلوكاته أثناء القراءة أو بعدها. وليست القراءة غاية في ذاتها بل هي وسيلة لتكوين المتعلم فكريا وثقافيا وتطوير ملكته الذهنية والنقدية.

[1]– المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص270، 271. بتصرف.

ترتبط عملية القراءة بآلية الفهم، حيث يعمل القارئ على ربط الرموز اللغوية بالمعاني التي يفسّرها حسب خبراته وقدراته الذهنية ومعارفه السابقة.

ولكي يصل المتعلم إلى القراءة الجيّدة ومتطوّرة، تتدرج مع النمو الكامل للطفل وترتقي في تطوّرها باكتساب الخبرات المعرفية، ثمّ ممارستها باستمرار للوصول إلى القدرة الذاتية دونما حاجة إلى مرشد أو معلّم، فإنّ هناك مجموعة من المراحل منتظمة تنظيما منهجيا (مدرسيا) يقوم على التدرّج الصفي التالي:

- الاستعداد لتعلّم القراءة والكتابة (القسم التحضيري)
- البدء بتعلّم القراءة والكتابة (الصف الأول ابتدائي)
- تعزيز مهارات القراءة والكتابة الأساسية (الصف الثاني ابتدائي)
- الطلاقة في القراءة (الصفان الثالث والرابع)
- تعزيز الطلاقة في القراءة (الصف الخامس)
- المتابعة لتنمية القراءة الذاتية (المرحلة المتوسطة وما يليها)[1].

وتتحقّق القدرة على القراءة من خلال فعل القراءة الذي يمارسه المتعلّم باستمرار، وثمّة متغيرات تتدخّل لاكتساب المتعلم مهارة القراءة، منها: السيّاقية ونوايا القارئ وحاجاته، وأهدافه، وأهداف المجتمع... الخ، وعليه فإنّ القدرة القرائية ترتكز على ثلاث مكوّنات أساسية، وهي:

« * القدرة اللّغوية: تكشف عن النّماذج اللّغوية، التّركيبية . الدّلالية؛

* القدرة الاستدلالية: وتستند إلى معرفة أنواع الكتابات ونظامها البلاغي وأبعادها التّداولية.

* المرجعيات الميتالغوية: الخاصة بالنّصوص (التجربة المعاشة، المهارات السّوسيوثقافية)»[2]. ويحدد الباحثون مكوّنات الفعل القرائي في: النّص والقارئ والسّياق.

ويتضمّن النّص ثلاثة عناصر مهمة تتمثّل في:

. بنية النّص: وهي الكيفية التي ينتظم بها النّص؛

---

[1]– نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، ط1، دار النفائس، 1985، ص90.

[2] . محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية (مقاربات وتقنيات)، ط2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء: 2000، ص 86.

. محتوى النّص: يتمثّل في مضمون النّص ومفاهيمه وعناصره ولغته؛

. مقصدية النص: وهي الغاية التي يستهدف النّص تحقيقها، كالإقناع والإمتاع والوصف والإخبار... الخ، والمعطيات التي تسهم في فهم القارئ للنّص وتأويله، إذ لا تشكّل عناصر السّياق جزءا عضويا من النّص، ولا ترتبط مباشرة ببنيات القارئ المعرفية، بل بالعوامل المؤثرة في فهم النّص؛ كالسياق الاجتماعي والنفسي والطبيعي المادي[1]. وتتفاعل هذه العناصر فتشكّل أساس عملية القراءة.

وللقراءة مستويات متدرجة، وهي[2]:

أ . **استضمار آليات النظام الترميزي:** وهي أوّل مرحلة في القراءة، تبتدئ باستضمار آليات خاصة بالنظام الترميزي الخطي في العربية، وإدراك العلاقات الموجودة بين الرموز الكتابية وما يقابلها من قيم صوتية ودلالات. وتستغرق هذه العملية مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي، حيث تتدخل عملية رسم الحروف والكتابة الإملائية لتساعد على نمو القدرات القرائية للتلميذ، كما تتدخل قدرات أخرى كالتذكّر البصري والإدراك، والقدرات المرتبطة باستضمار النظام الصوتي للعربية ومخارج حروفها، والضوابط النحوية والصرفية التي تساعد على ضبط الحركات الإعرابية.

ب . القراءة التحليلية: في هذا المستوى يتم تركيز انتباه التلميذ على مهاراته الذهنية وقدراته الفكرية على إدراك المعاني التي تنقلها الرموز الخطية للغة وفهم معاني ومضامين النصوص، وكذا العلاقات الضمنية، ومدى تسلسل الأفكار وانسجامها، والتمييز بين الفكرة الأساسية والفرعية.

ج . القراءة الناقدة المتفحصة: بعد نمو مؤهلات التّلميذ القرائية وملكاته اللغوية، ينتقل من مستوى تحليل المادة المقروءة إلى مستوى عملية فحص معمقة للمقروء، والنظر في بنياته

---

[1]. محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنّصوص . تنظير وتطبيق . ط1، الدار العالمية للكتاب. الدار البيضاء: 2005، ص34، (بتصرف).

[2]– المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 273، 274. بتصرف.

الظاهرة ومعانيها، والتّعمق في دلالاته الضمنية، منطلقا في ذلك من المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المركب لاستخراج الظواهر اللغوية وتحليلها، وإدراك مدى انسجامها وارتباكها، وائتلافها واختلافها...، وهل هي لغة جزلة وأسلوب متين، أم هي لغة ضعيفة وأسلوب هزيل. ثمّ استثمار الظواهر البلاغية لتوضيح المعاني والأفكار وبناء الصور الجمالية والتذوقية.

ومن معايير تحقيق هذا المستوى:

. شغف التلميذ بقراءة المؤلفات الأدبية، ومعالجتها وتلخيصها، وتسجيل أحكام وأراء نقدية حولها.

. إنجازه لعروض حول ظواهر ثقافية وأدبية انطلاقا من دراسته لمجموعة من المصادر والمراجع المرتبطة بالموضوع. / . مهارته في تطبيق مجموعة من المناهج النقدية (المنهج النفسي، التاريخي، البنوي...) في دراسته لعدد من النصوص التي قرأها.

4- الكتابة: تُعرف الكتابة بأنّها «فعلٌ يُوجّه العقل وتتآزر فيه اليد والعين لتصوير أصوات اللغة المنطوقة تصويرا حسّيا بواسطة الحروف أو الرموز المكتوبة التي تُرى بالعين»[1]، فهي تصنف مع التحدّث ضمن المهارات الإنتاجية، وتُصنّف مع القراءة ضمن المهارات المكتوبة، لكن في القراءة يقوم الفرد بتحويل الرموز من نصّ المكتوب إلى خطاب شفويّ، أمّا الكتابة، فهي عملية يتمّ فيها تحويل الرموز من الخطاب الشفوي إلى نص مطبوع؛ وهي تركيب للرموز بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا[2]، لذا ينبغي على المدرِّس تدريب التلميذ على مهارات توصيل الرسالة في شكل مطبوع، والتعبير عما يجول في خاطره، وتُعتبر الكتابة كذلك مهارة إبداعية.

---

[1]- كمال بكداش، علم النفس ومسائل اللغة، ص108.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية – مستوياتها، تدريسها، صعوباتها – ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص189.

وتُعالج القراءة من منظورين[1]:

الأول: آلي تتدخل فيه عناصر معقدة سيكولوجية وحسية حركية لغرض إكساب التلميذ القدرة على رسم الكلمات، والتحكم في النظام الترميزي الكتابي وقواعد الإملاء. وتؤثّر القراءة، على هذا المستوى، إيجابا في امتلاك النظام الكتابي للغة، وذلك بالتذكر البصري للأشكال الخطية.

الثاني: يتجاوز هذا المستوى النسق الترميزي، مركزا على نمو التعبير الإنتاجي الإبداعي كتابة، حيث تلعب القراءة التأملية (على مستوى التحليل والنقد) في تنمية الملكة التعبيرية، وتحسين مستواها الإنتاجي الإبداعي شفويا أو كتابة، إذ يكتسب التلميذ مهارة تذوقية في انتقاء الوحدات المعجمية الملائمة للمقام التعبيري وحدسا دقيقا بموقع التعبير وترتيب الكلام ترتيبا محكما لتأدية المعنى المطلوب.

ولتنمية ملكة الكتابة، يقترح بعض الباحثين على مدرسي اللغة المستويات التالية:

أ . **امتلاك النظام الترميزي واستضماره**: يرتبط هذا المستوى بالمتعلم المبتدئ، حيث إنّ اعتماد خطط تعليمية ناجعة يجعل التلميذ يتحكم في النظام الترمييزي العربي ويتمكن من قواعده، ويُحفّزه ذلك على تحسين خطّه ليصبح مقروءا من الناحية الشكلية. كما ينبغي تكثيف التدريب والممارسة على الإملاء بالتركيز خاصة على الكلمات التي يكون فيها النظام الإملائي مخالفا للكلام المنطوق (مثل الحركات الطويلة في عدد من الكلمات، منها: ذلك، هذا، هؤلاء، الله، الرحمن...الخ، وزيادة بعض الحروف التي تُهمل في النطق، مثل عمرو، وجلسوا...). وعملية استقصاء الأخطاء الإملائية (والتي قد تلازم المتعلم حتى في مرحلة التعليم الجامعي) يجب أن تنطلق من المراحل الأولى للتعليم الابتدائي. ومن معايير تحقيق هذا المستوى:

[1]– المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص279، 287. بتصرف.

. رسم الحروف العربية رسما خاليا من الأخطاء. / . الكتابة بخطّ واضح. / . القدرة على رصد الأخطاء عند كتابة أحد التلاميذ على السبورة.

ب ـ التعبير الكتابي الوصفي المسترسل: إنّ تصحيح كتابة التلميذ، وتدريبه على القراءة، وتحفيزه على المطالعة، واستغلال أوقات الفراغ في قراءة الأعمال الأدبية قصد تهذيب تعبيره، وتعويده على توظيف القواعد اللغوية والرصيد المعجمي الذي تحصل عليه ومختلف الأساليب العربية ابتداء من المرحلة الأخيرة من التعليم الابتدائي كلها عوامل تساعد على اغناء التعبير الكتابي لدى التلميذ.

وابتداء من مرحلة التعليم الإعدادي، يجب التركيز على الإنشاء الوصفي، مع تزويد المتعلم بنماذج من الجمل البسيطة في البداية، ثمّ المعقدة في المراحل المتقدمة، وتدريبه على الاستعانة بمعاني الجمل الوظيفية (خبرية أو إنشائية) وتوظيفها في خطاباته الكتابية. ومن معايير تحقيق هذا المستوى:

. دقة الوصف وتوارد الصيّغ والعبارات الانفعالية التأثرية. / . خلو التعبير من الأخطاء. / . تنوّع الصيّغ ومعاني الجمل في التعبير. / . انسجام الأفكار وتسلسلها المنطقي في تعابير المتعلمين.

جـ . التعبير الكتابي التحليلي: بعد امتلاك التلميذ النظام الترميزي للغة الفصحى، وتحكمه في القواعد اللغوية، واكتساب حسّ لغويّ يكمن في الشعور بالكلمة المناسبة للسياق التعبيري ذات دلالة موحية، وتدرّبه على استعمال الأساليب العربية، يصبح قادرا على تحليل الأمثال والحكم والأقوال الشائعة، والأبيات الشعرية والنصوص النثرية المختلفة.

ولتحقيق ما سبق ذكره، يجب على المدرس مساعدة التلميذ على التحكم في منهجية التحليل بالاعتماد على التدريب المكثف، بتطبيق مجموعة من المناهج في تحليل نصوص مختارة، تنبني على وسائل تعليمية وتصورات نقدية ملائمة لنوع معين من النصوص (تختلف باختلاف أهداف كلّ نص). ويُعتمد في تحقيق هذا الغرض صياغة أسئلة متسلسلة لتحقيق الفهم بكل مستوياته، وأسئلة تحليلية للكشف عن العلاقات التي تربط بنية الإنتاج وتجمعها،

ومناقشة بعض أفكار النص. بعد ذلك ينتقل إلى تدريب التلاميذ على إبداء الرأي النقدي وإصدار الحكم واتخاذ الموقف، وتبريرها باستشهادات (من النص أو خارجه) لتحقيق مستوى تعبيري أو نقدي ممنهج.

د . التعبير الكتابي الإبداعي: ترتبط الإبداعية في التعبير بـ:

– السيولة في الأفكار والتدفق في المعاني الخصبة المتجددة أثناء التعبير، وقدرة المتعلم على استحضار بسرعة فائقة الأفكار والكلمات في موقف ضيق محدود من حيث الزمان والمكان.

– المرونة، وهي قدرة المتعلم على تجاوز القصور في التفكير، ومهارته في التكيّف مع مختلف المواقع والبيئات الثقافية مهما تباعدت أو تباينت. قدرته على الشعور بالقضايا المطروحة، أو البراعة في طرحها والقدرة على الإحاطة بالأبعاد الأساسية لكل قضية أو إشكالية.

– احتواء التعبير على الصوّر والأخيلة يعرضها المبدع في أسلوب رصين، يمتاز بقوة الألفاظ الموحية.

ومن معايير تحقيق هذا المستوى:

– تدفق تعبير المتعلم وسلاسته، وتميّزه بالرفعة في الأسلوب والمعنى.

– مهارته في بناء الصور المعنوية الدقيقة وخلق أفكار منسجمة في تعبيره. . تميّز أسلوبه بالتفرد والأصالة (أي تفرده بالطابع الشخصي الأصيل)، مع احتواء تعبيره على الأخيلة والدلالات الموحية.

ويتدّرب المتعلّم منذ المراحل التعليمية الابتدائية على القراءة من أجلّ تنمية مهارته القرائية على القراءة الصحيحة والفهم الجيّد للمقروء، حتى يتكوّن تكوينا علميا سليما، فيستقلّ بنفسه، ويصبح في المراحل التّعليمية الآتية قادرا على البحث والتّحليل والتّفسير والنّقد والتّقويم، وحلّ المشكلات، ويكتسب الخبرات المتنوّعة، ويميل إلى الرّغبة في المطالعة الحرة، ويستغلّ هذه المهارة لأداء مهام كثيرة.

الكتابة الوظيفية والابداعية: قد ميّز الباحثون بين الكتابة الوظيفية والكتابة الإبداعية، حيث تعتمد الكتابة الوظيفية "التعبير عن المواقف الحياتية اليومية؛ بأسلوب يغلب عليه طابع التقرير، أو الكتابة العلمية، ككتابة رسالة، أو طلب، أو تلخيص...وما إلى ذلك، في حين تستند الكتابة الإبداعية

المحاضرة الخامسة: نظريات التعلّم (1)
النظرية السلوكية والارتباطية

1- نظرية التعلّم: يهتم علم النفس (la psychologie) بـ "دراسة السلوك الإنساني بمظهريه الظاهري والحركي، ويعتمد في ذلك "طريقة علمية للوصول إلى المعرفة العلمية التي تستطيع تفسير وفهم جميع مجالات السلوك الإنساني"[1]، حيث يشكّل هذا السلوك موضوع علم النفس، الذي ويركّز أكثر على السلوكات الداخلية وظواهر العقل والخصائص الانفعالية، معتمدا في ذلك المنهج العلمي والتفكير المنطقي.

- أمّا "**السلوك**" فهو "كلمة مرنة تشمل كلّ ما يصدر عن الإنسان من أفعال أو أقوال أو تصرفات سواء كان ذلك سلوكا خارجيا قابلا للملاحظة والقياس المباشر مثل اللغة المنطوقة أو اللعب أو التفاعل الاجتماعي، أو سلوكا داخليا قابلا للملاحظة والقياس المباشر كالتفكير والتخيّل والإدراك والانتباه وغيرها من العمليات العقلية المختلفة"[2]، حيث يعمل علم النفس على فهم هذه السلوكات وتفسيرها، وجمع المعلومات ودراستها وتمحيصها، للوصول إلى وضع قوانين ومبادئ وفق منهجية علمية صارمة.

ويلجأ علماء النفس إلى دراسة عملية التّعلّم لغرض فهم السلوك الإنساني، لأنّه حتى وإن كان السلوك شيئا فطريا في الإنسان، إلاّ أنّ التغيرات التي تطرأ على سلوكات فرد من الفرد خلال مراحل حياته، هي وليدة التّعلّم الذي يقوم به، إمّا بطريقة عفوية أو عن وعي وقصد، وهذا التعلّم يستمر طوال حياة الإنسان.

- **مفهوم التعلّم:** يُعرّف كايتس (Gates) التعلّم بأنّه "تغيّر السلوك تغيرا تقدميّا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة

---

[1]- محمد فرحان القضاه ومحمد عوض الترتري، علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق، دار الحامد، عمّان – الأردن، 2006، ص20.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

لهذا الوضع استجابة مثمرة"[1]. فالتعلّم هو تغيير إيجابي يطرأ على سلوك المتعلم، وهو ناتج عن التفاعل بين الفرد والمحيط في موقف معيّن، حيث يبذل المتعلّم جهدا ليستجيب لذلك الموقف استجابة مثمرة.

ويتعلّم الإنسان مهارات وكفايات عديدة، كما يتعلّم حقائق بسيطة، ومهارات متعلّقة بالأمور المعقدة والإجراءات الصعبة، ويتطلب التعليم أحيانا جهدا بالغا، ويحدث أحيانا أخرى بسهولة كبيرة، لكن التعلّم عملية معقدة ومركبة، وتظهر نتائج التعلّم في الغالب في سلوك الإنسان. ونظرا لصعوبة الملاحظة العادية لعملية التعلّم، لكونها عملية داخلية غير ظاهرة، ظهرت عدة نظريات تحاول تفسير التعلّم وكيف يحدث. وتمثل هذه النظريات أفكارا ومذاهب مختلفة، ولكل منها مسلماتها الخاصة، ومعتقداتها العامة عن التعلّم[2].

مفهوم النظرية: يعرف كيرلنجر (KerLinger) النظرية بأنّها "مجموع الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعاريف والافتراضات والقضايا التي تمثل وجهة منتظمة لتفسير ظاهرة ما، وذلك بإيجاد علاقات بينها بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها"[3]، فالنظرية هي مفاهيم وتعريفات ومصطلحات ومبادئ، مترابطة، تُقدّم رؤية منتظمة لغرض فهم وتفسير ظاهرة من الظواهر تفسيرا علميا، والكشف عن القوانين والعلاقات التي تحكم تلك الظاهرة.

– **نظرية التعلّم:** تتمثل نظرية التعلّم في "مجموعة من القوانين أو المبادئ عن التعلّم"[4]. حيث إنّ وضع نظرية في أيّ مجال من المجالات العلمية، يبدأ بوضع تساؤلات واستفسارات حول الموضوع المراد تفسيره، فيقوم الباحثون بالبحث عن الأجوبة المقنعة لتلك التساؤلات، باعتماد إجراءات علمية ؛ كالملاحظة المباشرة، وأحيانا تُوضع فرضيات لغرض

---

[1]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليم اللغات، ص46.

[2]– رجاء محمود أبو علام، التعلّم – أسسه وتطبيقاته، ط1، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2004. ص17.

[3]– كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، دار تموز، دمشق – سوريا، 2012، ص7.

[4]– رجاء محمود أبو علام، المرجع نفسه، 18.

اختبارها في مشكلة البحث عن طريق ما يتمّ رصده من الملاحظات، ثمّ مقارنة نتائج الملاحظات بالتنبؤات المفترضة.

وقد حاول علماء النفس دراسة وتفسير ظاهرة التعلّم، والكشف عن مختلف الآليات التي تتدخل أثناء القيام بهذه العملية، فبرزت عدة نظرية في هذا الموضوع، أهمها النظريات السلوكية، والنظريات المعرفية، أو بالأحرى هناك مدرستان عملاقتان في علم النفس لهما تأثير كبير على نظريات التعلّم، وهما المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية، تختلفان في المنطلقات والمبادئ والمسلمات، حيث يتناول كلّ اتجاه عملية التعلّم من زاوية معينة، وهما: الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي، ويتضمن كلّ منهما مجموعة من النظريات.

1- النظرية السلوكية والارتباطية

أوّلا- النظرية السلوكية: تُعتبر السلوكية[1] "نظرية سيكولوجية، تجعل من السلوك الملاحظ هدفا لعلم النفس وللمحيط كذلك ؛ باعتبار السلوك الملاحظ هو المفتاح لتحديد وشرح التصرفات الإنسانية"[2]

1- نظرية الاشتراط الكلاسيكي عند بافلوف): (أو نظرية التعلّم بالفعل المنعكس الشرطي) وهي أقدم النظريات السلوكية وأولها، كانت بدايتها مع العالم النفساني الروسي إيفان بافلوف (Ivan Pavlov) الذي وُلد سنة 1849 بموسكو، صاحب المفهوم المشهور "الإشراط الكلاسيكي" تستهدف هذه النظرية "معرفة كيف أنّ سلوكا معيّنا يحدث عادة في أعقاب حادثة

[1] – من أشهر مدارس علم النفس: المدرسة السلوكية التي تنطلق من مفهوم السلوك comportement / Behavior ويقوم الاتجاه السلوكي على ضرورة اعتماد المنهج التجريبي للوصول إلى نتائج موضوعية وعلمية، ويتحقق ذلك حسب السلوكيين بإخضاع موضوع الدراسة للملاحظة والتجربة. وفي ضوء ذلك اعتمدوا منهجا تجريبيا، فحددوا موضوع بحثهم في دراسة السلوك الخارجي للكائن الحي، وركّزوا على السلوكات الخاضعة للملاحظة، ورفضوا كلّ ما له علاقة بالعقل.

[2] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص116.

معينة يمكنه أن يحدث في أعقاب حادثة أخرى"[1]، وتقوم النظرية السلوكية على مفهوم محوري وهو (المثير والاستجابة أو السلوك)، يؤسس صاحبها من خلالها لنظرية التعلّم.

لقد كان بابلوف يجري دراسات على الحيوانات، ثمّ يسقط نتائجها على السلوكات الإنسانية، من بين تجاربه "دراسة عملية الهضم عند الكلب في المختبر، وقام بقياس كمية اللعاب الذي يفرزه الكلب عند اطعامه، وفي أحد الأيام بينما كان يقترب منه وبيده طبق الطعام، لاحظ سيلان لعاب الكلب، ففهم أنّ مجرد رؤية الطعام تؤدي إلى إحداث الاستجابة التي تُثار حين يلامس لسان الكلب مسحوق اللحم"[2]، ثمّ قام بإسماع الكلب صوت الجرس قبل تقديم الطعام، فتسبب الجرس في إسالة لعاب لأنّها تتوقع مجيئ الطعام، حيث أثار الجرس استجابة مشروطة، أمّا رؤية الطعام (فهو مثير غير مشروط) يثير استجابة غير مشروطة (اللعاب) لأنّه سيلان اللعاب عند رؤية الطعام هو استجابة طبيعية منذ الولادة.

وانطلاقا من هذه الملاحظة، بذل بافلوف كلّ جهوده ليثبت حقيقة هذه الظاهرة، فأجرى عدة تجارب على حيوانات أخرى، ليضع نظريته التي تقوم على عملية الارتباط الشرطي التي مفادها أنّه "يمكن لأيّ مثير بيئي محايد أن يكتسب القدرة على التأثير في وظائف الجسم الطبيعية والنفسية إذا ما صُوحب بمثير آخر من شأنه أن يثير فعلا استجابة منعكسة طبيعية أو إشراطية أخرى"[3]. بمعنى أنّه حين يتكرر ربط المثير المحايد بمثير طبيعي فإنّه، في نهاية المطاف، سوف يثير المثير غير الطبيعي الاستجابة نفسها التي يثيرها المحفز الطبيعي، ويتكرر حدوث ذلك.

ففي التجربة السابقة، لاحظ بافلوف أنّ الكلب قد تعلّم توقعَ تقديم الطعام، وأصبح الجرس مثيرا للعاب (حلّ محلّ الطعام) وهذا ما سماه هذا العالم باسم الفعل المنعكس الشرطي. أمّا المثير الطبيعي فهو غير شرطي، ويسمى المثير في هذه الحالة بـ "المثير

---

[1]– محمد فرحان القضاه ومحمد عوض الترتري، علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق، ص99.

[2]– محمد فرحان القضاه ومحمد عوض الترتري، علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق، ص100.

[3]- المرجع نفسه الصفحة نفسها.

المشروط"، وتسمى الاستجابة بالاستجابة المشروطة (أمّا الاستجابة العادية فهي غير مشروطة)، فتكرار الارتباط يؤدي إلى تقوية ذلك الارتباط (أي تكرار اقتران المثير الطبيعي بالمثير الشرطي عدة مرات، كتكرار الارتباط بين الجرس بمسحوق اللحم) ويجب تعزيز المثير الشرطي دائما لتجديد فعاليته.

أهم مفاهيم نظرية بافلوف[1]:

-**المثير غير الشرطي:** وهو المثير الأصلي، الذي يثير استجابة غير مشروطة، وهو لا يحتاج إلى التدريب والتعلّم، فهو طبيعي.

-**الاستجابة غير الشرطية:** هي الاستجابة التي يثيرها المثير غير الشرطي، وهي الاستجابات الانعكاسية الآلية التي تحدث وقت حدوث المثير غير الشرطي. مثل إفراز اللعاب، حركة العين، ارتجاف الركبة.

-**المثير الشرطي:** مثير يؤدي إلى استجابة شرطية عن طريق اقترانه الدائم بالمثير غير الشرطي، فتكون الاستجابة مشروطة بوجود المثير الشرطي، تسمى بالمنعكس التوجيهي.

-**الاستجابة الشرطية:** تتمثل في المنعكس الذي يحدث نتيجة اقتران مثير شرطي بمثير غير شرطي، وهي أساس الإجراء الشرطي عند بافلوف، كاقتران صوت الجرس بحضور الطعام عدة مرات، يجعل صوت الجرس يحلّ محل الطعام في إثارة إفراز اللعب.

يتمّ التعلّم الشرطي الكلاسيكي إذن، من خلال الارتباطات العصبية ليس بين المثير الأصلي والاستجابة الطبيعية له، بل بين مثير آخر (مثير شرطي) ارتبط بالمثير الأصلي، وأصبح بمفرده يستدعي الاستجابة الخاصة بذلك المثير الأصلي.

[1]- أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، ص58.

2- نظرية واطسون: يُعتبر جون واطسون (John Broadus Watson وُلد سنة 1878) المؤسس الحقيقي للاتجاه السلوكي في علم النفس، لأنّه كان أوّل من طبق نظرية الإشراط الكلاسيكي على الإنسان، في حين كان بافلوف يطبقها على الحيوانات فقط.

يرى واطسو أنّ "السلوك الإنساني يمكن تدريبه والتحكم فيه، وأنه يستطيع خلق الاستجابة التي يريدها عن طريق التدريب"[1]، فهو يركّز على السلوك الخارجي الذي هو استجابات لمثيرات خارجية، ويمكن اعتماد ذلك كقاعدة من قواعد التعلّم، تسهم في تعديل سلوكات الفرد، "حيث تري النظرية السلوكية أن الإنسان لا يتصف بالخير أو الشر، إنما يولد بفطرته الطبيعية ومن ثم يبدأ في احتكاكه بالبيئة المحيطة به فيتعلم السلوكيات من خلالها"[2].

وضع وتطسون نظرية التكرار متأثرا بأفكار بافلوف، و"ينصّ مبدأ التكرار على أنّ المتعلم إذا ما أعطى عدة استجابات لمثير ما، فإنّ الاستجابة التي تتكرّر أو تتردّد أكثر من غيرها هي الاستجابة التي يتعلّمها هذا المتعلّم"[3]. وبناء على طرح واطسون، فإنّ المتعلم يتعلّم عن طريق مبدأ التجربة والخطأ، حتى يتعلّم الاستجابة الصحيحة. ويجب أن يتمّ تعزيز تلك الاستجابة.

لا يفسر واطسون عملية التعلّم بالرجوع إلى العقل والعمليات الداخلية، لأنّ ما يجري في العقل من النشاطات، حسبه، أمر غامض، ولا يمكن إخضاعه للتجربة والملاحظة، ممّا جعله يدعو إلى التركيز على السلوكات الخارجية الظاهرة والقابلة للملاحظة، لذلك رفض استخدام المصطلحات؛ كالعقل والذكاء والتفكير، الخ، متأثّرا في دراسته بأطروحات بافلوف.

إن الإنسان، من منظور واطسون، "يُولد وهو مزود بعدد محدود من المنعكاسات وهي تمثل بمجموعها كل الحصيلة السلوكية لدى الانسان، ولكن من خلال الإشراط يمكن تطوير

---

[1]- يحي سعد، النظرية السلوكية لجون واطسون، تاريخ النشر: 17/ 08/ 2020. تاريخ الدخول: 04/ 10/ 2023. https://drasah.com/Description.aspx?id=3463

[2]- المرجع نفسه.

[3]- علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، نظريات التعلّم – دراسة مقارنة- المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1983، ص25.

العديد من الارتباطات بين المثيرات والاستجابات العديدة، فهو يرى انه من خلال الاشتراط يتعلم الأفراد كيفية الاستجابة للعديد من المواقف الجديدة"[1].

– **تجربة واطسون:** وهي تجربة مهمة لفهم كيفية تفسير السلكيون لعملية التعلّم، أجراها على الطفل (ألبرت) وهو طفل سليم الجسم والعقل معا وليس لديه مخاوف غير عادية، بل هو كغيره من الأطفال يخاف من الاصوات المدوية والمفاجئة.

أوّلا: قد جيء بفار ابيض اليه فصار يلعب معه حتى تعود عليه، وبعد فترة من الزمن، وبينما كان الفار يقترب من الطفل، أحدث صاحب التجربة صوتا مرتفعا مفاجئا (وهو مثير مناسب لإحداث الخوف) وبعد تكرار هذا الاقتران مرات عديدة، اظهر (البرت) خوفا ملحوظا من الفار الأبيض، وحين يرى حيوانات اخرى لها فرو شبيه بفرو الفأر يبدو عليه الخوف أيضا، وهكذا نجح واطسون في اثارة الخوف لدى الطفل عن طريق تقديم مثير يستدعي الخوف بطبيعته عند الطفل، وهو الصوت القوي المفاجئ بمصاحبة الفار، وبذلك اكتسب الفأر صفة المثير الطبيعي للخوف، وهكذا تكوَّنَ ارتباط بين الفار واستجابة الخوف، ثم عممت بعد ذلك هذه الاستجابة.

ثانيا: قام واطسون بتجربة أخرى استطاع فيها ان يزيل الخوف عن طفل كان يخاف من الارنب، وذلك عن طريق تقديم ارنب ابيض بمصاحبة مثير يستدعي السرور لدى الطفل مثل تقديم بعض الحلوى، الى ان استطاع تدريجيا التخلص من هذا الخوف المرضي، حيث جرت التجربة على النحو الاتي:

- مثير (تقديم بعض الحلوى) ـــ استجابة (الشعور بالسرور)
- مثير (ظهور ارنب) ـــــ استجابة (الشعور بالخوف)
- ظهور ارنب ثم تقديم بعض الحلوى لمرات متكررة ـــــ استجابة (الشعور بالسرور)
- ظهور الارنب لوحده———–استجابة (الشعور بالسرور)

[1]– نظرية جون واطسون، محمد لوطي، تاريخ النشر: 04 / 08/ 2022، تاريخ الدخول: 06/ 10. 2023. https://arabpsychology.com/2022/05/04/

لقد قدّمت هذا الدراسات لواطسون دليلا على ان السلوك المرضي يمكن اكتسابه، كما يمكن التخلص منه، وبالتالي، لا يوجد فرق بين طريقة اكتساب السلوك العادي وطريقة اكتساب السلوك المرضي، لان العملية الرئيسة في كلتا الحالتين هي أصلا عملية تعلّم، وعملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات[1].

يستبعد واطسن عامل الوراثة في تفسير خصائص الفرد وسلوكاته، ويرى أنّ هذه الأخيرة هي نتيجة التعلّم الاشتراطي، والعنصر الأساس في ذلك هو البيئة، حيث يقول واطسون "أعطني عشرة أطفال يتمتعون بصحة جيدة وبنية سليمة واتركني اتحكّم في بيئتهم لأصنع منهم طبيبا ومحاميا وفنانا ورجل أعمال ولصا بغض النظر عن مواهبهم وميولاتهم وقدراتهم واتجاهاتهم...".

أهم مبادئ السلوكية (عند بافلوف وواطسون): تقوم السلوكية على المبادئ التالية[2]:

- **العلمية:** اعتمادها على الأسلوب العلمي في دراسة السلوك الإنساني، فهي تدرس فقط السلوكات التي تخضع للتجربة والملاحظة.

- **المساواة بين الحيوان والإنسان:** حيث ترى أنّ الاختلاف بينهما هو كميا وليس كيفيا، أي يكون الاختلاف على مستوى تعقيد السلوك.

- **الحتمية:** وتعني السببية المطلقة للسلوك، حيث تؤكّد هذه النظرية ان السلوك نتيجة حتميه لمثيرات البيئة.

ثانيا- النظرية الارتباطية:

1- التعلّم بالمحاولة والخطأ، وهي النظرية التي يفسّر العالم النفساني الأمريكي (ثورونديك Edward Lee Thorndike 1874-1949) من خلالها عملية التعلّم، وهي من أهم النظريات السلوكية الترابطية، التي ترجع عملية التعلّم إلى الارتباطات التي تتشكّل بين

---

[1]- نظرية جون واطسون، محمد لوطي، تاريخ النشر: 04 / 08/ 2022، تاريخ الدخول: 06/ 10. 2023.
https://arabpsychology.com/2022/05/04/ نقله عن: غباري، ثائر أحمد، ابو شعيره, خالد محمد، سيكولوجية التعلم وتطبيقاته الصفية ,مكتبة المجتمع العربي، عمّان-الأردن، 2010، ص74.

[2]- المرجع نفسه.

مثيرات خارجية واستجابات معينة لتلك المثيرات، حيث يفسّر ثورندايك عملية التعلم باعتماد "وجهة نظر فيسيولوجية، وكان مبدأ التعلّم لديه بالمحاولة والخطأ"[1]، يرى أنّ التعلّم عملية فردية، تحدث بفضل تغيّر فيزيولوجي تحدث في الجهاز العصبي الخاص بكلّ فرد، وما يهم المعلّم ليس التفاعل بين المتعلم والمحيطين به، بل الارتباطات القائمة بين المثيرات والاستجابات التي يتعلّمها من خلال المحاولة والخطأ، وتتشكّل من خلال ذلك مختلف المحاولات المتكررة التي يقوم بها المتعلم للمثيرات الموقفية التي يواجهها، فأنجع وسلة لعملية التعلم، بالنسبة لثورونديك، هي التعلّم بالمحاولة والخطأ، أو الاختيار والربط الذي يقوم به المتعلّم، بحثا عن الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه.

ومن أجل تفسير عملية التعلّم، أجرى ثورندايك تجاربه كلّها على الحيوانات (القطط، والدجاج)، ولاحظ في سلوك تلك الحيوانات أنّها "كثيرا ما تبذل عددا من المحاولات قبل أن تصل إلى الاستجابة التي توصلها إلى أهدافها* وخرج من ذلك بأنّ الحيوانات إنّما تصل إلى هذه الاستجابة عن طريق المحاولة والخطأ، بمعنى أنّها تؤدي عددا من الاستجابات الخاطئة قبل أن تصل إلى الاستجابة الصحيحة"[2]، وخلال ذلك تقوم بعدة محاولات متتالية باستبعاد الاستجابات الخاطئة وتقوية الاستجابات الصحيحة التي توصلها إلى حلّ المشكلة، وبالتالي،

---

[1]– محمد فرحان القضاه ومحمد عوض الترتري، علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق، ص111.

* من بين تجارب ثورانداياك أنّه "وضع قطة في قفص مقفل، ووضع خارج القفص وعاءً به طعام، ترى القطة الطعام ولا تستطيع الوصول إليه إلاّ إذا خرجت من القفص، ولا يمكنها الخروج إلاّ إذا جذبت سقاطة معينة موجودة بداخله، لأنّ جذب السقاطة سيقوم بفتح الباب وتخرج القطة، قامت القطة بمحاولات عديدة لم توصلها إلى هدفها، فحاولت أن تخرج من القضبان، فحاولت عضها من أجل إزالتها، لكن بعد محاولات متكررة، تمكنت من جذب السقاطة وفتح الباب والوصول إلى الطعام وتناوله إياه، ثمّ يترك القطة حرة خارج القفص لمدة ثلاثة ساعات، ثمّ يدخلها إلى القفص، فتكرر المحاولات حتى تتمكّن من فتح الباب والخروج لتناول الطعام، ومع تكرار التجربة لعدة مرات، أصبحت القطة تفتح الباب بسرعة وبسهولة، وفي مدة زمنية أقلّ وذلك نتيجة لاستبعاد الأخطاء وسرعة الوصول إلى حلّ المشكلة، وبالتالي، فقد تعلّمت القطة القيام بالاستجابة المطلوبة، فبمجرد وضعه في القفص يخرج منه بسرعة فائقة، حيث وصل إلى أقل زمن يحتاجه لإجراء هذه الاستجابة، وهذا دليل على أنّ الحيوان وصل إلى أقصى درجات التعلّم". محمد فرحان القضاه ومحمد عوض الترتري، علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق، 112.

[2]– رجاء محمود أبو علام، التّعلّم – أسسه وتطبيقاته، ص 33، 34.

يشعر الحيوان بالراحة لأنّه حقق هدفه. ولخّص ثورانديك ذلك بما سماه "قانون الأثر"، والأثر هو ما يحدث تبعا للاستجابة (جلب الارتياح والسرور للحيوان) ومن ثمّ يميل إلى تكرارها، ولاحظ كذلك أنّ أثناء المحاولات المتتالية تتكوّن روابط بين المثير والاستجابة الناجحة، وأنّ عامل السرور والارتياح الناتج عن الاستجابة الناجحة يساعد على تقوية هذه الروابط[1].

ويعتبر ثورانديك قانون الأثر مهما وأساسيا في عملية التعلّم، لذلك دعا إلى خلق ظروف السعادة والارتياح في قاعة الدرس بدلا من الأساليب القمعية المعتمدة في الطرائق التقليدية وعقاب المتعلمين، فينبغي تحفيز المتعلمين على تطوير سلوكاتهم بخلق جوا مريحا في قاعة الدّرس يحفّز المتعلّم على تكرار محاولاتهم حتى يحققوا أهدافهم، وتلبية حاجاتهم، ويكون المدرّس حافزا قويا يشجّع المتعلّمين على المحاولات المتكرّرة، والاستفادة من أخطائهم، ويساعدهم على التعلّم الإيجابي.

- أهم قوانين التي وضعها ثورينداك لتفسير عملية التعلم:

توصّل ثورانديك إلى أنّ التعلّم هو عملية تشكيل الارتباطات بين المثيرات واستجاباتها، تتحكم في قوتها أو ضعفها مجموعة من قوانين رئيسية، وأخرى ثانوية، يتمثل أبرزها في ثلاث قوانين مهمة، وهي[2]:

أ- قانون الاستعداد: أي الدافع، فحين يكون مستعدا للقيام بعمل أو سلوك ما، وقام بأدائه فذلك يؤدي إلى حالة من الرضى (استجابة صحيحة)، وإذا كان في حالة استعداد للقيام بسلوك ما أو عمل ما ولم يقم به، فذلك يؤدي إلى حالة عدم الرضا.

ب - قانون التّكرار: يتقوى التعلّم بالتكرار ويضعف بعدم التكرار، والتكرار يعكس قوة الرابطة بين المثير والاستجابة.

---

[1]- رجاء محمود أبو علام، التّعلّم - أسسه وتطبيقاته، ص35.

[2]- محمد فرحان القضاه ومحمد عوض الترتري، علم النفس التربوي - النظرية والتطبيق، ض15.

جـ – قانون الأثر: ينص هذا القانون على أنّ الرابطة بين المثير والاستجابة تكون قوية كلما كانت متبوعة بحالة رضى وارتياح، والعكس صحيح، ويشير هذا القانون إلى تقوية رابط ما أو إضعافه نتيجة لأثره.

2- نظرية الإشراط الإجرائي عند سكينر(Burrhus Frederic Skinner 1904-1990): يُعتبر سكينر[1] من أهم ممثلي الاتجاه السلوكي في الميدان التعليمي، وقد عرف بتجاربه عن السلوك الميداني، وتقوم نظرته المسماة بالسلوكية الجديدة بارتكازها على العوامل الخارجية في العملية التعلّمية عند الإنسان، يختلف سكينر عن السابقين (بافلوف وثورندايك) في كون هؤلاء "يرون بأنّ بناء المفاهيم يتعلق بالوظائف العصبية، أمّا سكينر فوضّح أنّ الوظائف العصبية لا تفيد، لأنّنا نريد تشكيل سلوك الفرد، فهو تحدث عن التحليل الوظيفي للسلوك، وأشار إلى أنّ البيئة تؤثّر في السلوك الكائن الحي"، فالأساس عند سكينر ليس الترابط القائم بين المثير والاستجابة، وإنّما اهتمّ أكثر بالفعل الذي يلي الاستجابة، وهو ما يسميه "التعزيز" (le renforcement)، وهو صاحب الشعار المشهور "تحكم في البيئة تتحكم في السلوك".

ينتمي سكينر إلى المدرسة الارتباطية التي أسسها ثورندايك، لكن الأساس عنده ليس قوة الرابطة بين المثير والاستجابة (كما هو الحال عند ثورندايك)، بل قوة الاستجابة ذاتها، ليتدخّل المفهوم المحوري عند السكينر وهو "التعزيز"، حيث إنّ "المثير المعزّز يقع بعد الاستجابة ويعمل على تقويتها"[2]، فما يراه ثورانداياك في تجربته على القطة بأنّه تعلّم بالمحاولة والخطأ، يرى فيه سكينر وجود المحاولة والخطأ، لكن الشيء المهم من ذلك هو "السلوك الأدائي ، وهو ما يحصل به على المكافأة أو يمثل تعزيزا مباشرا لنجاحه في تحويل الموقف من حادث عرضي إلى نمط سلوكي مقصود"[3].

---

[1] - أستاذ علم النفس في جامعة هارفارد (بأمريكا)، ومن أهم مؤسسي علم النفس السلوكي.

[2]– محمد فرحان القضاة وزميله ومحمد عوض الترتوري علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، ص105,

[3]– كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص71.

والإشراط الإجراء مفهوم يدل على التعلّم عن طريق المكافأة أو العقاب بعد تصرف معين. فبعد مفهوم "قانون الأثر" الذي يدلّ على ازدياد وتواتر السلوكات التي تكون متبوعة بالرضا والسعادة والراحة، وانخفاظ تكرار السلوكات المتبوعة بانعدام الرضا وعواقب غير مرغوب فيها، فإنّ سكينر يركز على الأداء في حد اته، أو الاستجابة في حدّ ذاتها، والتي ينبغي أن نعززها بالمكافأة إذا كانت مرغوب فيها ومستحبة، أو نرفضها ونعاقب عليها إذا كانت تصرفات غير مرغوب فبها. فالمتعلم في المدرسة، يواصل في ممارسة السلوكات والتصرفات التي نال مكافئات بخصوصها، ويتجنب تلك التي عوقب بسببها، فالإشراط الإجرائي وسيلة لتعديل السلوك السيء والمكافأة على السلوك الجيد.

تعلّم اللغة من منظور سكينر: قدّم سكينر أشهر نموذج سلوكي في كتابه "**السلوك الكلامي**" والذي يعتبر أكبر محاولة بذلت في دراسة عملية اكتساب اللغة في إطار نظرية التعلم السلوكية، واشتهر بإسهامه في التعليم ما سماه "بالتعليم المبرمج"، يتم الحصول على التعلم، حسبه، من خلال المحاولة والخطأ، واستعمال الجزاءات التي تسمى "بالتعزيزات الإيجابية (renforcements positifs) واستعمال العقوبات والتي تسمى "بالتعزيزات السلبية" (renforcements négatifs) فالمتعلم يحاول تجنب العقوبات – أي التعزيزات السلبية – ويقوّي احتمال حدوث تعزيزات إيجابية (مكافأة، مدح، علامات حسنة...)، وهذه الخطة تسمى بالتعليم الوسيلي أو الإجرائي l'apprentissage instrumental /opératoire (التعزيز الايجابي يؤدي إلى تكرار السلوك المرغوب فيه). فالطفل إذن يتعلم اللغة طبقا لقاعدة (مثير _ استجابة_ تعزيز (renforcement réponse, stimulus)، حيث إنّه يتعلم عبارة أو لفظا مثل: (ما) " ماء" ويستجيب له الكبار بتوفير الماء له، فإنّ هذا العنصر يتعزز ويصبح إشراطيا بالتكرار، ويصبح الكلام عنده نوعا من "الإثارة يطلب عن طريقها استجابة معينة من المحيطين به وتثبيتا له في ذاكرته، وبالتالي، فإنّ "السلوك اللغوي كأيّ سلوك آخر يتعزز

ويقوى حين تكون النتيجة مكافأة، أمّا إذا كانت عقابا فإنّه يذوي، وقد ينطفئ، خاصة إذا غاب التعزيز"[1].

لقد عُرفت السلوكية فيما بعد لدى اللسانيين، فقد خضع بلومفيد لأشكالها، وتأثر بها في إنتاج السلوكات اللغوية، حيث تكونت لديه فكرة أن الطفل يولد وفكره صفحة بيضاء، ثم يتعلم اللغة عن طريق الترديد **الآلي** لمجموعة من الجمل، ترديدا سينتج عنه ترسيخ مجموعة من البنيات الأسلوبية والتركيبية والصرفية والصوتية، التي تحكمها مجموعة من القواعد.

وبناء على هذا التصوّر، حاول بلومفيد أن يصنف سلسلة التعاقب: **(مثير، استجابة)** في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي على شكل تعاقب ثنائي بين شخصين في حالة مواجهة يكلم أحدهما الآخر بالتناوب، بحيث يصبح كلام الأول مثيرا يقتضي استجابة من الثاني، ثمّ تصبح استجابة الثاني مثيرا يقتضي استجابة من الأول، وهكذا تتكون سلسلة الكلام:

مثير ⟵ استجابة ⟵ مثير ⟵ استجابة

[1]– هنري دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص37.

المحاضرة السادسة: نظريات التعلّم (2)
النظرية البيولوجي

1- **النظرية البيولوجية:** تسمى أيضا "النظرية الفطرية"، ومن أبرز ممثلي هذه النظرية العالم اللغوي الأمريكي وطبيب الأعصاب إ. لينبرغ (Eric Lenenberg) واللساني الأمريكي ن. تشومسكي (N. Chomesky)، ويسمى العلم الذي يحتضن أطروحات هذين العالمين بـ "اللسانيات البيولوجية، أو الحيوية"، حيث يرفض العالمان اختزال عملية التعلّم في استجابات لمثيرات البيئة، فأخذ كلّ منهما يبحث عن العوامل الحقيقية لعملّة التعلّم، وتفسير كيفية نشوء اللغة في الجنس البشري. لقد بدأ البحث في هذا المجال (لينبرغ) ثمّ خطا تشومسكي الخطوات نفسها، حيث يربط كلّ من لينبرغ وتشومسكي عملية التّعلّم بالطبيعة وبالعوامل الفطرية، وأكّدا أنّ الإنسان لا يُولد وعقله صفحة بيضاء كما يعتقد السلوكيون، بل إنّ الطبيعة قد زوّدته بقدرات فطرية تسمح له بالتعلّم، فانشغل كلّ منهما بتفسير الآليات التي تتدخّل في عملية اكتساب اللغة.

لقد أهتمّ أصحاب النظريات البيولوجية والفطرية بفهم النظام اللغوي الذي ينتجه الطفل، والكيفية التي يشتغل بها، فلغة الطفل في أيّ مرحلة من مراحل عمره تشكلّ نظاما (سواء كانت تراكيبه في البداية خاطئة أم صحيحية فهي تشكل نظاما)، وبناء على ما يتلقاه من التعليمات فهو يكوّن افتراضات، ثمّ يختبر هذه الافتراضات عن طريق الكلام والفهم، ومع نموه يراجع هذه الافتراضات فيعدلها أو يعدل عنها[1]

2- تفسير لينبرغ لعملية التّعلّم: يقرّ لينبرغ بتدخّل عوامل بيولوجية في تشكيل سلوك الفرد وفي كلّ ما يتعلّمه، وتؤثّر تلك العوامل في طريقة تفاعله مع البيئة وكلّ العوامل المحيطة به (الاجتماعية، الثقافية...)، ويربط تطوّر الفرد بالتطوّر الجيني، ويؤّكد أهمية العوامل الوراثية في تطوّر الفرد، يقول لينبرج: "إنّ اللغة سلوك يمثّل ((خاصية النّوع)) إذ إنّ

[1]- هنري دجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص39، 40.

ضروبا معيّنة من الإدراك وقدرات التصنيف وما يتّصل بها من مسائل اللغة، كلّها موجودة فينا بيولوجيا"[1].

يعتبر لينبرغ "اللغة فاعلية من الفاعليات البيولوجية الطبيعية في الإنسان، وقد درسها دراسة تشريحية تشبه الدراسة التشريحية الأخرى للجسم البشري، أي أن اللغة ما هي إلا نشاط عضوي طبيعي مصدره الدماغ البشري، الذي يمكن أن نجري له عملية جراحية تشريحية كباقي الأعضاء الأخرى عند الإنسان لمعرفة كيفية عمل تلك الفاعليات البيولوجية الفطرية"[2]، وتقوم نظريته على فكرة أساسية مفادها أنّ "اللغة ملكية طبيعية يختصّ بها الكائن البشري بفضل توفّر خصائص بيولوجية لا تتوفّر في سواه، وهو ما تثبته، في نظره، الأدلة الخمسة التالية:

1- أنّ اللغة ترتبط بعدة خصائص فيزيولوجية لجسم الإنسان، منها: التكوين الذي يتميّز به الجهاز النطقي والسمعي لدى الإنسان، والعلاقة المتينة بين اللغة والدماغ البشري المزوّد ببنيات مسؤولة عن عمليات السماع والإدراك وإرساله إلى منطقة اللغة، وفكّ رموزه...الخ.

2- مراحل اكتساب اللغة هي نفسها لدى كلّ أطفال العالم، وتوافق المراحل التي يمرّ بها الجسم عند تطوره الفيزيولوجي.

3- صعوبة إيقاف نمو اللغة لدى الطفل، وقد أثبتت التجارب التي أجريت في الميدان أنّ قدرة الطفل على اكتساب اللغة قوية جدا، ولا يحتاج عناية خاصة من المحيط.

4- يستحيل على الحيوان تعلّم اللغة الإنسانية.

5- وجود أسس صوتية ونحوية ودلالية مشتركة بين كلّ لغات العالم، وذلك يعود إلى تماثل أجهزة النطق والأدمغة لدى كلّ البشر، ممّا يفرض احتمالات معينة في إصدار الأصوات وتأليف المفردات في شكل جمل[3].

---

[1]- هنري دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص38، 39

[2]- عامر بن شتوح، النحو الكلي عند تشومسكي وفلسفته اللغوية، تاريخ النشر: 12/ 10/ 2020، تاريخ الدخول: 02/ 09/ 2023. الموقع: اقرأ واكتب باللغة العربية: https://bilarabiya.net/19302.html

[3]- محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالية المنهج. ط1، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، 1998، ص26، 27.

وقد أجرى لينبرغ تجارب على أطفال صمّ بكم أنّهم رغم حالتهم تلك قادرون على فهم القصص والإجابة عن الأسئلة بتحويل المعاني إلى إشارات والصور، وذلك دليل على أنّ النقائص التي يشكونها في الجهاز النطقي والسمعي لم تؤثّر في البنى الخاصة باللغة في أدمغتهم، وهذا ما يبطل النظرية السلوكية القائلة بأنّ اللغة هي مجرد سلوك بشري يكتسب بالمحاكاة والتكرار ولا علاقة له بالفكر[1].

3- عملية اكتساب اللغة من منظور تشومسكي: لقد تجاوزت النظريات التوليدية ذات الاتجاه العقلي تفسيرات السلوكيين السطحية لعملية اكتساب اللغة، بحثا فيما هو أعمق، حيث يقرّ تشومسكي بأنّ "اكتساب اللغة مركوز في الإنسان بالولادة، أي أنّنا نولد بجهاز داخليّ من نوع ما يوجّهنا إلى اكتساب اللغة، أي إلى إدراك اللغة التي حولنا إدراكا منظّما، وإلى إنتاجها بعد أن يتمّ استيعابها داخليا"[2].

يربط تشومسكي عملية اكتساب اللغة بالقدرة الفطرية التي يولد بها الإنسان ممّا يسمح له باكتساب أيّ لغة، ويرى أن "دراسة اللغة والبحث في نظامها لابد أن يمر عبر ما يسمى بيولوجية اللغة كون اللغة عنده طاقة فيزيائية داخلية تنبعث من الدماغ البشري، فما جاء به تشومسكي قاد إلى ثورة علمية فعلية نجم عنها بروز أنموذج جديد للتفكير في اللغة، أفرز مجموعة من الإشكالات يجب أن يعتني بها اللغوي، وضمّنها الاهتمام بالجهاز الداخلي الذهني للمتكلمين، عوض الاهتمام بسلوكهم الفعلي"[3]، ويتحدّث عن وجود خصائص نظرية لغوية تفسر لنا كيف يستطيع الطفل اكتساب اللغة، ويُشبّه المعرفة الفطرية بأنّها ((صندوق أسود)) أطلق عليه "جهاز اكتساب اللغة.

"إنّ نظرة التشومسكيين نحو القواعد التحويلية تفترض أنّ المهمة الأولى التي يكتسبها المتعلّم بطريقةٍ فطريةٍ وبالتحديد هي اللغويات والمعرفة وعموميات القواعد. وهذا يعني أنّ هناك مبادئ ثابتة في العقل البشري محدّدة بيولوجياً إلى درجة معينةٍ ومختصةٍ في تعلّم

---

[1]- محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالية المنهج، ص27.

[2]- هنري دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص38.

[3]- عامر بن شتوح، النحو الكلي عند تشومسكي وفلسفته اللغوية، تاريخ النشر: 12/ 10/ 2020، تاريخ الدخول: 02/ 09/ 2023. الموقع: اقرأ واكتب باللغة العربية: https://bilarabiya.net/19302.html

اللغة. وقد صاغها تشومسكي على النحو الآتي: "عموميات القواعد هي مجموعة من البنى والشروط التي تشكل الحالة "الأولية" في تعلّم اللغة التي يرغب في معرفتها وتطويرها"[1].

يرى تشومسكي أنّ السلوك اللغوي سلوك عقلاني، وأنّ اللغة موجودة في الإنسان بفعل وجوده، فالطفل يولد وهو مهيأ لاكتساب أيّ لغة (أي أنه مبرمج على اللغة)، وذلك لأن هناك (فطرة لغوية) ذهنية شاملة وعالمية في آن واحد لكونها موجودة في جميع البشر بفعل وجودهم، تولد معهم وتنمو بنموّهم، وهذه الفطرة اللغوية عميقة عند جميع الناس، تظهر على السطح عند التكلّم. بمعنى أنّ الطفل يملك قواعد النحو العالمي، هذه الأخيرة تمثّل الكفاية الأوّلية التي تساعد على تحليل التراكيب التي يسمعها، ثمّ إعادة صياغة النظام القواعدي للغته الأم، وذلك يسمح له بالتلفّظ ببنيات لغوية لم يسمعها من قبل.

ويشير ماكنيل (McNeil) إلى كون مسألة اكتساب اللغة تتخطى نظرية المثير والاستجابة، كونها محدودة وضيّقة، ويتّفق مع تشومسكي بخصوص امتلاك الفرد لـ"جهاز اكتساب اللغة"، لأنّ هذه الفكرة يعتبرها مهمة جدا، حيث إنّ القول بوجود هذا الجهاز قد "أتاح الفرصة للبحث في مسائل مطلقة كالنظام التجريدي للغة، والكليات اللغوية، ونظريات المعنى، وطبيعة المعرفة البشرية[2]، وهذا لم يتمّ التفكير فيه في عهد النظرية السلوكية التي وصلت إلى طريق مسدود.

ويصف جهاز اكتساب اللغة بأنّه يحتوي على أربع خصائص لغوية نظرية:

1- القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.

2- القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجري تهذيبها فيما بعد.

3- معرفة أنّ نوعا ما من النّظام اللغوي هو الممكن وأنّ أنواعا أخرى غير ممكنة.

4- القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط ممّا يتوافر أمامه من مواد.

---

[1]- موسى رشيد حتاملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية (في شكل محاضرات). مكتبة عين الجامعة (مكتبة إلكترونية) https://saudienglish.net/vb/showthread.php?t=87790

[2]- هنري دجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص39.

المحاضرة السادسة: نظريات التعلّم (3)
النظرية المعرفية

النظريات المعرفية هي النظريات التي تهتم بالعقل والعوامل الداخلية والعمليات المعرفية التي تتدخل في عملية اكتساب اللغة؛ كعمليات الاستبصار، والانتباه، والتفكير، الفهم، والذاكرة، والتحليل، والتركيب، ومعالجة المعلومات...الخ، ومن أهم هذه النظرية: النظرية الجشطالتية، والنظرية المعرفية لجون بياجي (Jean Piaget).

1- النظرية الجشطالتية: هي نظرية من نظريات التعلّم، أسسها العالم الألماني **ماكس فيرتيمير سنة1920** (Max Wertheimer /1880 - 1943) بالإضافة إلى كوهلر (Wolfgang Koffka1887-1967) وكوفكا (Kurt Koffka 1886- 1941) اهتم هؤلاء بعملية التعلّم وما يرتبط بها من العمليات الإدراكية والعقلية والمعرفية، فالتعلّم من وجهة نظر الجشطالتيين يعني "عملية انتقال من موقف غامض لا معنى له أو موقف لا ندري كُنهنه إلى حالة يصبح معها ما كان غير معروف أو غير مفهوم أمرا في غاية الوضوح، ويعبّر عن معنى ما ويمكن فهمه والتكيّف معه في التو واللحظة"[1]، فمفهوم التعلّم في ضوء هذه النظرية يختلف أو يتناقض عن التعريف السلوكيين ومختلف نظريات التعلّم السابقة لها، حيث يتجاوز تعريفهم مجرّد ربط المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي للحصول على الاستجابة الشرطية (عند بافلوف) أو قدرة مثير معزز من الزيادة من احتمال صدور استجابة وسيلية خاصة بحضور مثير مميّز...الخ، إنّما التعلّم الحقيقي الأصيل لا يوجد كثيرا من الربط الحقيقي بينه وبين ما يسمى "الروابط الأخرى"، فالأساس في التعلّم الفهم والاستبصار والإدراك. وهو الذي يمتاز بمحاولة الوصول إلى صلب القضية وهو تعلّم أمين للطبيعة

[1]- علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، ص29.

الحقيقية للمواد التي يراد تعلّمها ونيتها، وهو تعلّم يتميّز بالتوصل إلى الفهم المرضي لما كان لا معنى له قبل التعلّم أو تلك التجربة التي نصل فيها إلى الاستبصار الحقيقي[1].

إنّ موضوع الدراسة عندهم هو الإدراك، ورفضوا تحليل السلوك إلى أجزاء وإلى الوحدات التي تكونه، لذلك سميت بالجشطالية (Gestalt) يعني هذا المصطلح (الصورة أو الشكل أو الكلّ) أي "ارتباط أجزاء الكل بالكلّ نفسه، بحيث إن لكل جزء مكوناته البنيوية الخاصة ومكانته ووظيفته ودوره الذي يقوم به في ترابط دينامي مع الأجزاء الأخرى. بحيث تتكامل المكانة والمهام والأدوار فيما بين الأجزاء ضمن قوانين داخلية وهذه المهام والأدوار مرتبطة بطبيعة الكل البنيوية والوظيفية"[2].

ويعتبر هؤلاء العلماء عملية التعلّم بأنّها الإدراك، حيث تجري فيه العملية السابقة، فعندما يواجه الكائن الحيّ مشكلة، فإنّه تنشأ عنده حالة من الاتزان المعرفي تستمر معه إلى أن يحلّ المشكلة، كما يعتبرون عملية التعلم ظاهرة معرفية، يستخدم المتعلم العمليات العقلية اللازمة للحصول على الحلّ لمشكل معرفي، وبكيفية يتحقق بها التوازن المعرفي الذي يتجلى في "الفهم الكامل والشمولي بين (الخبرات السابقة) و(الخبرات المكتسبة) بغرض التفاعل والاستبصار مع موقف جديد للوصول إلى الحل المطلوب، وهذا التوازن يتحول الى دافع داخلي عند الشخص ويعتبر اهم من الحوافز المادية او المعنوية. ويتحقق بذلك التوازن المعرفي"[3].

كما يعتقد أصحاب النظرية الجشطالتية أنّ التعلّم يتمّ عن طريق إدراك العلاقات، أو كما يطلق عليه البعض منهم التعلّم بالاستبصار، وانتقدوا السلوكيين بشدة، ورفضوا مواقف

---

[1]– علي حسين حجاج وعطية محمود هنا ص201.

[2]– يحي سعد، نظرية الجشطالت (نظرية الجشطالت – ماكس فريتمر)، تاريخ النشر: 22/ 06/ 2022. تاريخ الدخول: 05/ 03/ 2023. https://drasah.com/Description.aspx?id=3442.

[3]– يحي سعد، نظرية الجشطالت (نظرية الجشطالت – ماكس فريتمر)، تاريخ النشر: 22/ 06/ 2022. تاريخ الدخول: 05/ 03/ 2023. https://drasah.com/Description.aspx?id=3442.

ككلّ ولا يدرك العلاقات بين أجزاء الموقف[1]، وأنّ الحيون في الواقع (في تجربة القطة التي فتحت الباب بعد محاولات عديدة) لم يطرأ أي تطوّر في سلوكه بالمحاولة والخطأ، بل بواسطة حركات عشوائية وصل الحيوان إلى حلّ المشكلة.

وبناء على ما سبق، يرى الجشطالتيون أنّ عملية التعلّم تتمّ نتيجة الإدراك الكلي للموقف، وليس نتيجة إدراك المواقف منفصلة. فالموقف الكلي يفقد كثيرا من خصائصه وصفاته إذا حلّل إلى أجزائه. فتنظيم المجال له أهمية في الوصول إلى الحلّ. وتغيير أماكن بعض أجزاء الموقف أو إحداث تغيير فيها يحيل المشكلة الصعبة إلى أخرى سهلة. ولا يقصد بذلك تجميع العناصر، بل تنظيمها بحيث تتضح العلاقات بينهما، من أجل الوصول إلى الحلّ. فالتنظيم الإدراكي عنصر أساسي في الموقف. أي أنّ التعلّم وظيفة مباشرة لإعادة تنظيم المجال الذي يوجد فيه الحيوان. والطريقة التي يتعلم بها الإنسان، هي الصوغ الجديد لخبراته، أو للمجال الإدراكي الذي يعيش فيه، وهذا التغير هو الذي يضفي على السلوك معنى التعديل والنمو والتهذيب[2]، وهو الذي يفسّر لنا عملية التعلم.

2- النظرية المعرفية عند جون بياجي: ج. بياجي هو مؤسس المدرسة البنائية التكوينية في علم النّفس، فقد أفنى عمره في نقد المثير بالمعنى السلوكي من جهة، وملاحظة الأطفال من جهة أخرى لغرض فهم نمو وتطوّر العمليات الذهنية والمعرفية للطفل، ليصل في النهاية إلى أنّ "التعلّم الحقيقي هو التعلّم الذي ينشأ عن التأمّل "فالتعزيز" عند بياجيه لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى على سبيل المثال، بل إنّ التعزيز ينبع أفكار المتعلّم ذاته[3].

يتّفق بياجي مع السلوكيين في كون اللغة مكتسبة لا فطرية، لكنها ليست مجرّد سلوك يُكتسب بالمحاكاة، بل نابعة من الفكر، فيرفض المنهج السلوكي الذي يقرّ بأنّ الطّفل يُولد وفكره صفحة بيضاء ينتظر الفرصة المناسبة للتسجيل، كما يرفض المفهوم الفطري للذكاء،

---

[1]- رجاء محمود أبو علام، التعلّم أسسه وتطبيقاته، 42، 43.

[2]- المرجع نفسه، ص45.

[3]- علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، ص281.

ذلك المفهوم الذي يجعل منه شيئا مجردا أو شيئا جاهزا منذ الولادة ولا ينتظر سوى اللّحظة المناسبة للظهور، كما يتّفق مع النظرية البيولوجية التي تنصّ على أنّ "القدرة العقلية التي يكتسبها الطفل قبل أن يتكلّم مرتبطة بالتركيب الخاص للدمغ البشري"[1].

يرى بياجي أنّه لا يمكن فصل اللغة عن التفاعل مع البيئة، كما لا يمكن فصلها عن التفكير، أي عن النّمو المعرفي والنّشاط الذهني لدى متعلّم لغة، ويذهب إلى أنّ "المعرفة سابقة للغة وأنّ اللغة خاضعة خضوعا مطلقا للفكر. ولقد استدل على ذلك بأنّ التجربة الأولى للطّفل تجربة حسية–حركية (sensori–motrice). وهي اكتسابه القدرة على التكيّف مع محيطه؛ كالتنسيق بين النظر وحركة اليدين والتّقطّن إلى الشيء عند غيابه والتعرف على الأشياء كالرّضاعة أو وجه أمّه والتفريق بين الاتجاهات: أمام – خلف – فوق – تحت – وراء. ولما كانت هذه التجارب والمهارات سابقة للكلام دلّ على أنّ اللغة ليست فطرية، بل تكتسب في مرحلة معيّنة من نمو الفكر لدى الطفل"[2].

يشير بياجي إلى أنّ الطفل يكتسب وظيفة تصوّرية قبل اكتساب اللغة. فهو يضفي على الأشياء دلالة خيالية كاستخدام الكرسيّ فرسا، أو استعمال قطعة من الخشب على أنّها سيارة، لا لكونه يجهل الوظائف الحقيقية لتلك الأشياء، بل رغبة منه في اتّخاذها رموزا لأشياء أخرى، أي دوال ذات مدلولات.

وبما أنّ اللّغة ما هي إلاّ أداة يستخدمها النوع الإنساني للتعبير عن قدراته التصورية، فإنّها مجرد مرحلة ينتقل إليها الطفل بعد اكتسابه مفهوم الرّمز اعتمادا على الأشياء المحسوسة.

يقول ج. بياجي في هذا الصدد: "إنّ استعمال الإشارات اللفظية لا يصبح في متناول الطفل تماما إلاّ وفقا للتّقدّم الذّي يتحقق في فكره نفسه"[3].

---

[1]– محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالية المنهج، ص28.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

لقد لاحظ بياجي الطفل عندما يكتشف محيطه، والتغيرات التي تُحدث له التّكيّف مع المحيط، فتوصّل إلى أنّ التّكيّف ليس استجابة بسيطة للوسط الذي يعيش فيه الطفل، وإنّما هي عملية متواصلة وفعالة يقوم من خلالها بحلّ مشكلات، وكلّما يحلّ مشكلا، يصادف بمشكل آخر، وتتّمّ هذه العملية كما يلي:

يبدأ بتوظيف قدراته الحسية الحركية (بعد الميلاد حتى السن الثامنة عشر شهرا) يتصرّف فقط في حدود ما هو حسي _ حركي، وبعد اكتساب اللغة، يرتقي إلى تكوّن الكلام والفكر، ويكون هذا الفكر متمركزا حول الذات ويفتقر إلى البنيات المنطقية. وابتداء من السّن السّابعة والثامنة يرتقي الطفل إلى مرحلة الفكر المنطقي، حيث يستطيع الفكر أن يتعامل مع الوسط الخارجي. وفي مرحلة المراهقة يتطوّر الفكر والذكاء إلى مستوى مجرّد يتمكّن من معالجة الأمور من خلال بناء فرضيات مجرّدة لا علاقة لها بالواقع الملموس، فيتجاوز الواقع ويقدر على القيام باستنباطات منطقية مجرّدة. وهذه البنيات بالنسبة لبياجي هي نهاية سيرورة النمو المعرفي عند الإنسان لأنّها تحقق التوازن النهائي، لكنّه لا يظلّ ثابتا وإنّما يبقى على شكل بنيات مفتوحة نحو تعلّم أفضل. وكل أفراد البشر يمرون بالمراحل نفسها، هذا غير راجع إلى أنّ الإنسان مبرمج لذلك، وإنّما يعود إلى تفاعل استعداداته الفطرية مع العالم الواقعي الذي يعيش فيه*.

---

*بمعنى أنّ التّعلّم، حسب بياجي، يكون نتيجة للتفاعل (l'interaction) بين مكونات الفرد الداخلية وعناصر الوسط الخارجي، وذلك من خلال عمليتي: الاستيعاب (l'assimilation) والتلاؤم (l'accommodation). فالمعرفة لا تنتج، حسبه، لا من الموضوعات (les objets) ولا من الذات (le sujet) بل من التفاعل بين الذات والموضوعات.

والفكر حسب بياجي، هو تلك الرؤية الفعّالة التي نجدها لدى الطّفل المكتشف لعالمه (باحثا فيه بشكل منظم عن الحلول لمشاكله إلى أن يصل إلى أفضل الحلول لها، ثمّ يباشر بعد ذلك مشكلا أصعب منه، وهكذا).

ويرى أنّ الجهود التي يبذلها الطفل خلال كلّ مرحلة من مراحل نموّه تشكل عاملا يساهم في مجموع قدراته الاستكشافية.

المحاضرة 08: مناهج تعليم اللّغات (1)
المنهج التقليديّ، المنهج البنويّ.

لقد استفاد تعليم اللغات كثيرا من التّطوّر الذي عرفته اللسانيات، حيث تميّزت مسيرة اللسانيات، منذ ظهورها إلى اليوم، بتعاقب النظريات والمدارس، وكلّما ظهرت مدرسة جديدة أو تطوّرت نظرية لسانية تُجدّد النظرة إلى اللغة، تبرز في ضوئها طريقة تعليمية جديدة تستغلّ المعطيات والمفاهيم والأسس التي استحدثتها تلك النظرية، وأنّ التطوّر الحاصل في المفاهيم اللسانية نتيجة تعاقب المدارس اللسانية قد انعكس في مناهج تعليم اللغات، والمحتويات التعليمية. لقد تطوّرت ثلاثة مناهج في تعليم اللغات في ضوء اللسانيات التطبيقية، وهي: المنهج التقليدي، والمنهج البنوي، والمنهج التبليغي التواصلي.

1- المنهج التقليدي: قبل تطوّر اللسانيات الحديثة، كان تعليم اللغات يستمد معطياته من النماذج النحوية القديمة ومن فقه اللغة، دون اعتماد نظرية واضحة ذات أسس سيكولوجية وتربوية واضحة وثابتة. وتنطلق طرائق التدريس (التقليدية) من تصوّر عام يعتبر اللغة قائمة من المفردات تضبطها قواعد صارمة يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ويكتسب تلك المفردات حتى يتحكم في اللغة المراد تعلمها.

وقد كان الاتجاه التقليدي يسعى إلى اكتساب المتعلم **مهارة نحوية** حتّى يكون قادرا على إدراك ضوابط الكلام والنسج على منوالها، لذلك كان الاهتمام موجها أكثر نحو شرح تلك القواعد وتحفيظها، وتعليم المفردات و وضعها في جمل سليمة.

وأهم الطرائق التقليدية في تعليم اللغات: **طريقة النحو والترجمة**، هذه الطريقة تحدّدت أصولها في بداية ق.18، وظلت تُعتمد في تدريس اللغات حتى نهاية ق.19، طور هذه الطريقة، الغربيون واعتمدوها في تدريس اللغات القديمة كاللاتينية والإغريقية، ثمّ نالت استجابة عظيمة، خاصة في تعليم اللغات الأجنبية، وقد سُميّت بهذه التسمية لكونها تعتمد كتاب النحو الشامل على قواعد اللغة المراد تدريسها، وشرح المعايير التي تقاس عليها،

وتعتمد في الوقت نفسه القواميس عندما يتعلق الأمر باللغات الأجنبية، حيث يلجأ المدرس عن طريقها إلى الترجمة ليقرب اللغة المراد تعليمها من اللغة الأمّ. لقد عرفت هذه الطريقة أيضا بما يلي:

. اعتبارها اللّغة الأدبية أكثر رقيا من لغة التّخاطب، ولذلك تّدرس للطّلاب[1]؛

. تعليمها للّغة الأجنبية بترجمتها إلى اللّغة الأم

. مشابهة هذه الطريقة لـ «الطريقة التي كان يستعملها شيوخ وفقهاء الكتاتيب القرآنية والجامعات الإسلامية، كالقرويين والأزهر والزّيتونة، خصوصا فيما يتعلق بالاهتمام بالكتابة والقواعد النّحوية والحفظ عن ظهر قلب، وكذلك الاهتمام بالشّروح والهوامش والتّعقيبات التي كانت تنجز بطريقة تلقائية»[2]؛ ممّا جعل المتعلّمين ينفرون من دروس اللّغة، وخاصة القواعد منها.

. تُقييمها للمتعلّم عن طريق تذكّر المعارف التي تمّ تخزينها وتكرارها.

– تعليمها للمفردات في قوائم من كلمات معزولة. – المبالغة في شرح مشكلات النحو المعقدة، والتركيز بكثرة على صيغ الكلمات وتصريفها. – اعتماد نصوص كلاسيكية صعبة في مرحلة مبكرة جدا، ولا يوجه الاهتمام إلى محتوى النصوص، بل تُعالج باعتبارها تدريبات على التحليل النحوي. – تعطي الأولوية لتعليم القراءة والكتابة ولا يهمها النطق.

<u>الانتقادات الموجهة للطريقة</u>:

إفراطها في الاعتماد على النّصوص المكتوبة لغرض ملاحظة القوانين التي تربط المفردات والجمل، وتركيزها على تنمية مهارتي القراءة والكتابة، وتحريم المتعلّم من تلبية حاجياته التّواصلية ومن تنمية قدراته على توظيف اللّغة في مقامات التّعبير؛ وقيامها على دعائم الحفظ والتلقين، وفصل اللّغة عن وظائفها الأساسية.

---

[1] – دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود. الرّياض: 1995، ص 14.

[2] – المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة وثقافتها، ص 46

– اعتمادها الترجمة يعيق الفهم ويبعد الدارسين عن استعمال اللغة الهدف في مواقف حية، كما أنّ الترجمة تعوّد الاتكال على القواميس في شرح التعابير اللغوية.

2– **المنهج البنوي:** تركّز اللّسانيات البنوية في دراسة اللّغة على عناصرها الدّاخلية (المستوى الصوتي، والصرفي والنحوي والدلالي) وتركّز أيضا على الخصائص العامة التي تميّز اللّغات الإنسانية، وقد انعكست هذه النظرة على تعليم اللغات، وظهر في ضوء ذلك المقاربة البنوية في تعليم اللغات.

تستهدف المقاربة البنوية إكساب الطفل ملكة لغوية تقوده إلى التحكم في النسق اللغوي العام، وهناك عوامل تتدخّل في تنمية هذه الملكة تختلف باختلاف نظرة اللغويين إلى الظاهرة اللغوية، وباستناد كل اتجاه إلى معايير معيّنة يؤمن بمصداقيتها. وأبرز الاتجاهات المهتمة بتفسير عملية الاكتساب اللغوي:

أ – الاتجاه الذي يستند إلى أسس علم النفس السلوكي، يتزعمه بلومفيلد Bloomfeild، ويشكّل هذا اللساني على ضوء النزعة السلوكية، نظرية بنوية يفسّرها السلوك اللغوي.

ب – الاتجاه الذي يقوم على أنقاض الأول، يستند بدوره إلى الفلسفة العقلية مؤمنا بالقدرات الإنسانية الكامنة التي يفسر على ضوئها اكتساب الملكة اللغوية، يتزعمه اللساني المشهور تشومسكي، وتياره الجديد يسميه بالتيار التوليدي التحويلي.

أ– تعليم اللغة وتعلّمها في ضوء المدرسة البلومفيلدية: كانت أعمال بلومفيلد في المجال التطبيقي أكبر مساهمة عرفها تاريخ التربية، فقد اعتمد الطريقة الآلية والشكلية لتحليل الظاهرة اللغوية تحليلاً يقوم على المحورين: الاستبدالي والتركيبي، وفي ضوء هذا التحليل اعتمد تمارين بنوية لتعليم أنماط اللّغة، وهناك عوامل أخرى مهمّة تساعد على التعلّم في المنظور السابق، وهي القياس والمحاكاة والممارسة المستمرة للأنماط الأساسية، دون العناية بإبداعية المتعلّم، حيث كان بلومفيلد متأثرا بالنزعة السلوكية في علم النفس، وأخذ يفسر عملية اكتساب اللغة باعتماد مفاهيم السلوكيين، حيث إنّ المتعلّم، حسب السلوكيين ((يحتاج إلى تعلّم جمل جاهزة يمكن أن تشكّل رد فعل في موقف معيّن، أنّه يحتاج مثلا إلى معرفة ما يجب

قوله بلغة ما إذا التقى بأستاذه، أو إذا دخل دكان بقّال، أو إذا أراد إظهار إعجابه بشخص ما أو بحدث ما... وعملية التعلّم يجب أن توفّر له هذه المعرفة وذلك عن طريق التكرار، وعن طريق وضعه في مواقف شبه طبيعية لاختيار ردود أفعاله))[1]، فاللّغة، من هذا المنظور، سلوك خارجي يُكتسب بشكل آلي بالاستناد إلى التكرار والتقليد والممارسة.

وهذه التصورات قد تعرّضت لانتقادات شديدة من طرف تشومسكي، الذي رفض حصر اللّغة في سلوكات سطحية، واكتسابها بتعزيز وتدعيم المحيط، ليضع هذا العالم تصوّرات جديدة يفسّر بها اللّغة وكيفية اكتسابها، هذه التصوّرات سوف تُستمد من الفلسفة العقلية، وهي التي سترد الاعتبار للعقل والذكاء وتعطي الإبداعية حقّها، وهي البديل الذي ستحتج به نظريته عن فشل السلوكية في تفسير الظاهرة اللغوية وكيفية اكتسابها.

– **تعليم اللغة وتعلّمها في ضوء المدرسة التشومسكيّة**: من أجل تفسير عملية اكتساب وتحصيل الملكة اللغوية الأساسية، بنى تشومسكي تصوراته على أنقاض البنوية الشكلانية والسلوكية، فتجاوز الجانب السطحي والشكلي للّغة واهتم بهذه الأخيرة في بعدها العميق، كما تجاوزت أعماله الوصف والتصنيف، وسعى إلى ((بناء المثل والأنماط الصّورية التي تكون كالتمثيل والتقدير للمثل الخفية التي يفرع عليها المتكلم العبارات بدون ما شعور منه، وهي تلك الأصول التي يكتسبها الطفل على ممر الأيام بممارسته للغة أبويه ومحيطه، فتمكّنه بعد الحصول عليها تدريجيا من الفهم والإفهام))[2]. فاللّغة من منظور تشومسكي هي الميزة الأولى للإنسان، ويفسّر اكتسابها انطلاقا من الاستعداد الفطري الذي يولد به، حيث إنّ كل فرد يولد وهو مزوّد بأشكال لغوية (أو الأصول الثابتة) مشتركة بين اللغات، يستخدمها الفرد لاكتساب أية لغة كونها أساس كل تعلّم، ويميّز تشومسكي بين الكفاية اللغوية والأداء، بعد أن يحدد اللّغة في المعرفة

---

[1] – حسين بن زروق، النظريات العربية حول ملكة اللّغة، رسالة ماجستير، 1985 – 1986، ص 64، أخذه عن: إبراهيم عاجي، الإبداع في اللّغة حول الجديد عن تشومسكي، مجلة الفكر العربي المعاصر، ع 13، ص 162.

[2] – عبد الرحمن حاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، ع 4، 1974 – 1975، معهد العلوم اللسانية والصوتية لجامعة الجزائر. ص20.

الضمنية بقواعد اللّغة التي تضبط عملية الكلام، فالكفاية هي ((قدرة المتكلّم المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته))[1]، فليست اللّغة مجرد أصوات تُحفظ وتُردّد، بينما هي القدرة على الربط بين هذه الأصوات والمعاني التي تؤديها والتي تشكّل الوجه الباطني للغة، أي لأفكار والصور الذهنية المنحصرة في الدماغ والعقل والذاكرة والتي تمثل الكفاية اللّغوية la compétence، وقد ردّ الاعتبار للمعنى وأثبت أنّ اللغة ليست مجرد بنيات شكلية تُكتسب بالتكرار والقياس، وإنّما هي معرفة ضمنية غير واعية بقواعد اللغة، فحاول أن يقترح حلولا لكيفية اكتساب هذه المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وذلك بربط عملية الاكتساب بطبيعة العمليات الذهنية التي تسمح بتوليد الجمل، والتي تتم بفضل التحويلات المتنوعة التي يقوم بها الذهن دون وعي المتكلم، وهذه التحويلات (تحويلات نحوية) يربطها تشومسكي بإبداعية الفرد، التي هي ميزة أساسية تمنح المتكلم القدرة على التحويل والصياغة والإنتاج والفهم. حيث يمكن لهذه التحويلات أن تضيف، أو تحذف، أو تستبدل، أو تعيد تركيب العناصر التي تتكون منها التراكيب العميقة لتقودنا إلى الأشكال السطحية التي تنطلق منها. فالاستناد أكثر إلى التمارين التحويلية أثناء تعلّم اللّغة يساعد الطفل على استضمار بنيات اللّغة، ويفسح المجال للإبداع، وتحصيل الملكة.

إنّ الآليات التحويلية هي أساس استضمار الطفل لقواعد اللّغة، وفي تحصيل الملكة اللغوية الأساسية، وبالتالي، تكون التمارين التحويلية أداة مهمة لتحقيق هذا الغرض.

أهم طرائق تدريس اللّغات في ضوء اللّسانيات البنوية:

1 . مرحلة الطريقة المباشرة (**Méthode directe**)؛

2 . مرحلة الطريقة السّمعية الشفوية (**Méthode audio-orale**)؛

3 . مرحلة الطريقة السّمعية البصرية (**Méthode audio-visuelle**)؛

4 . مرحلة الطّريقة البنوية الكليّة السّمعية البصرية (**Méthode structuro-Globale Audio-visuelle**)

[1] - ميشال زكريا، الملكة اللّسانية في مقدّمة ابن خلدون، ص 18، عن:
Chomsky, the formal nature of language appendice to E.H, p. 126.

* **الطريقة المباشرة:** تقوم هذه الطريقة على المفاهيم اللسانية التي أرساها اللساني فرديناند دي سوسير، والقاعدة الأساسية لهذه الطريقة هي **(تحريم الترجمة)**. وقد استمدت الطّريقة المباشرة تسميتها من حقيقة أنّ المعنى يرتبط مباشرة باللّغة الجديدة دون المرور بعمليات التّرجمة إلى اللغة الأم[1]، وعوّضت التّرجمةَ بالوسائل التوضيحية المختلفة، كالحركات والإشارات والإيماءات ومختلف الوسائل التي تساهم في تقريب المعنى إلى أذهان المتعلّمين، وذلك تجنّبا للعراقيل التي تسبّبها التّرجمة في نموِّ اللّغة الهدف، حيث إنّ لكلّ لغة نظاما خاصا بها، وهذه الحجّة قويّة لإبطال اللّجوء إلى اللّغة الأم في تعليم اللّغات الأخرى.

. **ومن أهم مبادئ الطريقة المباشرة:**

1 . المباشرة مع اللّغة الهدف، والاستغناء التّام عن التّرجمة إلى اللّغة الأم، والاعتماد على الحركات والصّور والأشياء المختلفة لفهم اللّغة الجديدة؛

2 . تنمية الجانب الشّفوي والمحادثة، والتّركيز على النّطق الصحيح، والتصحيح الفوري لأخطاء المتعلّمين ومن الأفضل أن يصحح هؤلاء أخطاءهم بأنفسهم؛

5 . التدريب على الاستعمال السليم بدلا من الحفظ، وتسعى هذه الطريقة إلى تنمية الجانب التّواصلي، والاستخدام الجيّد للّغة المتعلّمة.

***الطريقة السمعية الشفوية:** تسمى كذلك لكونها تركِّز على تنمية مهارتي الاستماع والتحدّث باللّغة الهدف، وتستند في ذلك إلى الوسائل السّمعية، وعلى العنصر المرئي كالصّور والرّسومات. وقد ظهرت هذه الطريقة في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الحرب العالمية الثانية لغرض تدريب الجنود على اللّغات الأجنبية بأسلوب سريع وفي وقت قصير، فكان الهدف الذي وُضعت من أجله هو إكساب ملكات لغوية بشكل متقن وسريع والنطق الصحيح للغات الأجنبية، فهي تشبه كثيرا الطريقة المباشرة، إلاّ أنّهما تختلفان في بعض المبادئ. تتأثر اللغة في هذه الطريقة بـ «نظرة اللغويين الوصفيين، فكل لغة تبدو من خلال تنظيمها الخاص. ويتكون هذا التنظيم من مستويات عديدة صوتية وصرفية، ونحوية، ولكل

[1] - دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس، ص 21.

مستوى أشكاله المميزة»[1]، وقد تأثّرت خاصة بنظرة اللّغويين التّوزيعيين، وبالتّحليل الشّكلي الذي مارسه بلومفيلد على اللّغة، وهو تحليل يقوم على محوري: التركيب والاستبدال، فطوّرت على إثْرها **التّمارين البنوية** لتدريب المتعلّم على تركيب بنيات اللّغة وعلى استبدال عناصرها. هذا إلى جانب تأثّرها بعلم النّفس السلوكي، إذ استغلت الطريقة السّابقة مبدأ المثير والاستجابة وتعزيز التعلّم الإيجابي، فاعتبرت اللّغة عادات سلوكية تُكتسب عن طريق المثيرات الخارجية (الأسئلة) وردود أفعال لغوية، فإذا كانت ردودا صحيحة تُعزّز إيجابيا وإذا كانت خاطئة تُصحّح فورا لترسيخ عادات صحيحة لدى المتعلّم. وتركز هذه الطريقة على البنيات البسيطة والمعقدة، نحو:

فعل + فاعل حي + مفعول به + ظرف مكان أو زمان + لغرض القيام بشيء... الخ.

وتتنوع الأنماط بتعدد العلاقات النحوية، وذلك بعد اكتساب الطفل أبنية الكلمات وأدوات الربط.

. ومن أهم مبادئها:

– تستمدّ المحتوى اللّغوي من الاستعمالات المتداولة للأنماط اللّغوية من طرف المتكلّمين الحقيقيّين للّغة؛

– تركيزها على تعليم البنيات داخل السياقات الطبيعية باصطناع المواقف المناسبة لذلك وتستهدف استعمال اللغة لأغراض تواصلية بخلق مواقف مشابهة لتلك التي تُكتسب فيها اللغة الأمّ وتدريب المتعلّمين على إجادة اللّغة الهدف حتى يتكلّمها بتلقائية؛

3 . التّكرار الشّفوي الكثيف لغرض تثبيت الأنماط اللّغوية الأساسية؛

4 . التّعليم الضّمني للقواعد عن طريق التّمارين البنوية لغرض التّدريب على الاستعمال الشّفوي للغات الأجنبية؛

5 . التّركيز على تنمية المهارات السّماعية والشّفوية، ثمّ القراءة والكتابة؛

. ومن الانتقادات الموجّهة لهذه الطريقة: عدم قدرتها على تدريب المتعلمين على ملكة فهم اللغة، وتوظيفها توظيفا تلقائيا يمنح المتعلّم حرّية التعبير والاعتماد على النّفس في كلّ المواقف.

***الطرائق السّمعية البصرية:** ويعود الفضل في تطوّر هذه الطرائق في إلى كل من الولايات المتّحدة الأمريكية وأوروبا، في نهاية الأربعينيات، وقد تأثرت هذه الطرائق باللسانيات

[1] - دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس، ص 51.

البنوية، وبالتكنولوجيا الحديثة، فعملت على استغلال الوسائل المختلفة التي أنتجتها هذه التكنولوجية، حيث أُدخِل على حقل تعليم اللّغات تقنيات ووسائل تعليمية تستهدف تجديدا في الطرائق المعتمدة، وتعمل على إثراء الرّصيد المعجمي والنّحوي فضلا عن ممارسة اللّغة وتنمية مهارات التّعبير الشّفوي.

ومن أهم الوسائل التي اعتمدتها الطرائق السّمعية البصرية؛ مخابر اللغة، والمسجّلات الصوتية، وجهاز الفيديو، والأفلام المرئية والمسموعة في الوقت نفسه، والصور المتحرّكة، وظهرت إثر ذلك طرائق تعليمية متنوعة تستعين بهذه الوسائل لتعليم اللغات، خاصة لغير الناطقين بها، وأخذت هذه الطرائق تنافس بعضها البعض. وتتمثّل المقوّمات المنهجية لهذه الطّرائق في ما يلي[1]:

* تجزيء المتن اللّغوي معجميّا وتركيبيّا والانطلاق من الجملة كوحدة أساسية في اكتساب القاعدة. /* الاعتماد على التّمارين النّحوية والمنهج الاستقرائي من الأمثلة إلى القاعدة.

* التّدريب على مهارات النّطق وعلى الجانب الصّوتي.

* استعمال الوسائط والأجهزة والوسائل المساعدة، فهي تعتمد على دروس مسجّلة على أشرطة، وأخرى يستمع إليها التّلاميذ وهي مصاحبة للصّور المرئية كالأفلام السّينمائية، هذا بالإضافة إلى الصّور والبطاقات والشرائح والأشياء الملموسة، والحاسوب ومختبرات اللغة... الخ وتساعد هذه الوسائل على ترسيخ آليات اللّغة، وإثارة دوافع المتعلّمين إلى التعلّم وجذبهم إليها وتُساعد المختبرات اللّغوية على المحاكاة الصّحيحة للبنيات اللّغوية وترسيخ عادات لغوية سليمة والنّطق الصحيح للأصوات والعبارات، وأداء اللّغة على غرار المتكلّمين الأصليّين لها.

[1] ـ عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ـ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2000، مادة (M)

المحاضرة 09: مناهج تعليم اللّغات (2)
المنهج التواصليّ.

1- مفهوم الكفاية التواصلية: اقترح هايمز بديلا مفهوميا يسدّ به نقائص مفهوم تشومسكي للكفاية اللغوية، وينضوي اقتراح هايمز على توسيع مفهوم الكفاية بالإضافة إليه عبارة "التواصلية" ليصبح **(الكفاية التواصلية)** هذه الأخيرة «ترجع إلى عوامل معرفية، نفسية، سوسيوثقافية، مرتبطة ارتباطا وثيقا بالبنية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، حيث لا تقوم على الكفاية اللّغوية فحسب (المعرفة بقواعد النظام) بل تتسع لتشمل كفاية بسكو- سوسيو- ثقافية (المعرفة بقواعد الاستعمال تضبط إنتاج وفهم ملفوظات مناسبة للوضعية التي أُنتجت فيها»[1]. ومنه، أصبح مفهوم الكفاية التّواصلية أساس أيّ دراسة نظرية أو تطبيقية للّغة من المنظور الوظيفي.

وتتلخّص مهمّة الكفاية التواصلية في الأداء الوظيفي التّداولي للّغة، وتُمكّن متكلّم لغة من قواعدها، وتمكّنه في الآن ذاته من أساليب توظيفها في سياقات تواصلية مختلفة، لأنّ التّواصل كما يقول الباحثان ولكنز(Wilkins) وسافينون (Savignon) «يحتاج إلى شرطين أساسيين كي يتمّ، أوّلهما الصّواب اللّغوي، وثانيهما الصّواب الاجتماعي»[2]. وقد أُستخدم هذا المصطلح في علوم كثيرة، سواء في دراسة اكتساب اللّغة أو في الدّراسات السوسيولسانية، والإثنولسانية، والسوسيوثقافية، واللّسانيات والنّحو الوظيفي، وأُستُعمل أيضا في مجال تعلّم اللّغة وتعليمها، خاصة ما تطور في فترة ما بين السّبعينيات والثمانينات من دراسات تكاد تصبّ كلها في الاهتمام بالنّص والخطاب، وبالتفاعل التّواصلي للّغة.

[1] - Sophie M, enseigner à communiquer en langue étrangère, édition Hachette. Paris: 1982 p 15.

[2] - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 178.

يعرف هـ. دوجلاس براون الكفاية التواصلية بأنّها «شبكة معقّدة متداخلة من الخصائص النّفسية المنطقية، والاجتماعية، والفيزيقية واللّغوية»[1] يحذقها المتعلّم، وتسمح له بالاستعمال الصّحيح للّغة.

ويعرّف المنهل التربوي الكفاية التواصلية بأنها «مجموع القدرات التي يستطيع بواسطتها شخص أن يدخل في سيرورة تواصلية مع الآخرين، فهي لا تقوم على القدرة اللّسانية وحدها، أي القدرة على تكوين جمل صحيحة لغويا، بل إنّها تأخذ بعين الاعتبار قدرات لسانية تتدخل في سيرورة التواصل وترتبط باستعمال اللّغة أكثر مما ترتبط بنسق نحوي شكلي»[2]، وهي تُمكّن الفرد (المتعلم) من الدخول في التفاعل الاجتماعي عبر اللّغة. وتعني الكفاية التّواصلية، بالنسبة لويداوسن (Widdowsson) «القدرة على الاشتراك في حوار مكتوب أو منطوق بتوظيف المعلومات المشتركة بين أطراف الحوار عن رموز اللغة وقواعد استخدامها»[3]. يُستخلص من هذه التعريفات أنّ الكفاية التواصلية لا تقتصر على التمكّن من اختيار المفردات وتكوين الجمل بطريقة سليمة، بل يتسع هذا المفهوم ليدلّ أيضا على حسن القدرة على تطابق تلك العبارات والجمل لمقتضيات الأحوال ونوايا التّواصل، لذلك ينبغي تبني منهجية تهدف إلى إكساب الطفل كفاية تساعده على معرفة متى يتكلّم، ومتى يصمت، ومع من يتكلّم وكيف يتكلّم، وما يقوله عندما يتكلّم.

2- مكوّنات الكفاية التّواصلية: يتسع مفهوم الكفاية، كما يحدده (سيمون ديك) (S. Dik)، ليشمل «خمس ملكات على الأقل وهي: الملكة اللّغوية والملكة المنطقية والملكة المعرفية والملكة الإدراكية والملكة الاجتماعية»[4]. ويرى (س. ديك) إمكانية إضافة ملكة سادسة وهي (الملكة الشّعرية) وتكون مهمتها الاضطلاع بإمداد مستعمل اللّغة الطبيعية بما

---

[1]- هـ . دوُجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 264.

[2]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، (C).

[3]- هـ . دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 264.

[4] - أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، (البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي)، دار الأمان للنشر والتوزيع. الرباط: 1995، ص16.

يستلزمه إنتاج وتأويل العبارات اللّغوية ذات الطّابع الشعري. وتشتمل الكفاية التواصلية، حسبه، على جوانب لغوية وجوانب تواصلية تمنح المتكلّم إمكانية التصرّف في بنيات اللّغة في جميع السّياقات. وعليه، أصبح ضروريًّا أن لا تركز الطريقة التّعليمية على القواعد اللّغوية فحسب، بل تولي أهمية أيضا للكفايات الأخرى، هذه الأخيرة غير مستقلة عن بعضها، بل جميعها يتفاعل «أثناء إنتاج العبارات اللّغوية وتأويلها، بحيث يتّخذ بعضها دخلاً له خرْجَ البعض ويقوم بعضها، في هاتين العمليتين، بوظائف تختلف عن الوظائف التي يقوم بها البعض الآخر لكنها تكمّلها»[1].

وأشهر تصنيف للكفاية التّواصلية في التّعليم، تصنيف (كنال وسوين) (Canale et Swain وهو الأكثر تداولا في مؤلّفات المتخصّصين في ديداكتيك اللّغات، حيث ميز (كنال وسوين) بين أربعة أنواع من الكفايات التواصلية، النّوعان الأولان مرتبطان بالنّظام اللّغوي، والآخران بالجوانب الوظيفية التّواصلية، وذلك كما يلي:

1 – الكفاية النّحوية (أو اللّغوية): هي معرفة نظام اللّغة، وإتقان توظيف القواعد الصّوتية والنّحوية والصّرفية والدّلالية، بمعنى التّحكّم في الرّمز اللّغوي.

2 – الكفاية الخطابية: تركّز الكفاية الخطابية على التّرابط بين الجمل وعلاقة المعنى بالنّص كلّه. وهي قدرة الفرد على تكوين خطابات متماسكة ومتلاحمة.

3 – الكفاية الاجتماعية: هي القدرة على فهم السّياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التّواصل، أي التّحكم في العلاقات والأدوار وما يتبادله المتخاطبون من الأفكار والمعلومات... الخ. وبتعبير آخر هي معرفة المتكلّم الضّوابط الاجتماعية والثّقافية للّغة والخطاب، مما يستوجب فهم السّياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللّغة، وأدوار المتخاطبين، والمعلومات المشتركة بينهم، ووظيفة الخطاب.

[1] – أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص 19.

4 – الكفاية الاستراتيجية: وهي معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها المتكلمون أثناء التواصل والذي يتقن استراتيجيات الخطاب يعرف كيف يبدأ كلامه وكيف ينهيه، وكيفية توجيهه وإصلاحه.

فالكفاية التّواصلية إذن هي:

- = قواعد اللّغة + قواعد الاستعمال (حسب هايمز).
- = كفاية لغوية + كفاية سوسيو ثقافية + كفاية إستراتيجية (حسب كنال وسوين)
- = كفاية لغوية + كفاية خطابية + كفاية مرجعية + كفاية سوسيو ثقافية + تنشيط ظواهر التّعويض والاستراتيجيات الفردية للتّواصل. (حسب صوفي موارون).

وهذا التّحليل المفصّل للكفاية التّواصلية له انعكاساته بشكل واضح في وضع منهجية تعليم اللّغة في المقاربة التّواصلية وتحديد الاستراتيجيات التعليمية التعلّمية. فقدرة المتعلّم على توظيف النّظام اللّغوي الذي اكتسبه ترتكز على متطلّبات نفسية واجتماعية وثقافية للتّواصل.

3– المقاربة التواصلية: المقاربة هي ترجمة للكلمة الفرنسية (Approche) أو الكلمة الإنجليزية (Approach) ويقصد بها «المنطلقات التي تستند إليها طريقة التّدريس مثل تصورها لمفهوم اللّغة وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية، وشخصية المتعلّمين»[1]. وقد ظهر مفهوم المقاربة في حقل تعليم اللغات مع ظهور المقاربة التواصلية، إذ لعب روّاد هذه المقاربة سواء في إنجلترا، أو في فرنسا دورا مهما في «الانتقال من مرحلة هيمنة مفهوم الطريقة والمنهجية إلى مرحلة القول بالمقاربة والتّكوين (Approche et formation). ويرتبط مفهوم المقاربة في مجال ديداكتيك اللّغات بمفهوم الانتقائية كإستراتيجية ملائمة للعملية التعليمية . التعلمية»[2]. والانتقائية هنا بمعنى تركيز الاهتمام على الجانب النّفعي الوظيفي المفيد في الميدان التّعليمي، واختيار ما يفيد المتعلّم من الكمّ الهائل من النّظريات اللّغوية، عكس ما كان سائدا في فترة هيمنة المنهجيات.

---

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 169.

[2]– محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، ص 44.

والمقاربة التّواصلية هي «مجموع المناهج والطّرائق والاستراتيجيات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللّغات التي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللّغات وتعلّمها»[1]. ويُقصد بالمنظور الوظيفي؛ المنظور الذي يستهدف الوصول بالمتعلّم إلى التّواصل باللّغة واستعمالها في سياق سوسيوثقافي وفي وضعيات تواصلية محدّدة قصد أداء نوايا تواصلية. ولا تستند المقاربة التواصلية سواء في إطارها النّظري أو المنهجي إلى حقل معرفي واحد، بل تستمدّ شبكتها المفاهمية والمنهجية من عدة حقول معرفية، كالتّداولية وتحليل الخطاب، وعلم النّفس المعرفي، وعلوم التّربية... الخ ويُستند إلى هذه الحقول للإجابة عن السؤال كيف؟ وماذا ندرس؟ لإعداد طريقة ومحتوى أكثر ملائمة لحاجيات المتعلمين، مما دعا أصحاب هذا الاتجاه إلى السّعي نحو إدماج محادثات وحوارات تدور بين المتخاطبين في الحياة اليومية.

4- أسباب ظهور المقاربة التواصلية: ترتبط الأسباب المباشرة لبروز هذه المقاربة بـ«قصور الطرائق البنوية (...) عن تحقيق الأهداف التي أريد بلوغها بها. فلقد أثبتت الدّراسات التقويمية للنتائج التي تمخض عنها استخدام تلك الطرائق أنّها قادرة فعلا على تمكين الطالب من امتلاك الكفاية اللّسانية إلاّ أنّها قاصرة قصورا فادحا عن الارتقاء به إلى إدراك الكفاية التواصلية»[2]. وهكذا، فقد أصبحت الطرائق البنوية مشكوكا في فرضياتها النّظرية التي يتأسّس عليها تعليم اللّغة عن طريق المواقف، وخاصة بعد رفض البنويين (التوزيعيين والتوليديين التّحوليين) تحليل الجانب التّواصلي للّغة، وتركيزهم فقط إما على وصف البنيات اللّغوية وكيفية اشتغال هذه الأخيرة، أو على بناء نموذج نظري مجرّد لإنتاج عدد غير محدّد من الجمل السّليمة نحويا، دون العناية بقدرة هذه الجمل على التّبليغ والتّواصل، ولا بالأثر الذي تحدثه في السّامع، مما انعكس سلبا على مناهج تعليم اللّغات، حيث ظلّ الأساس فيها هو اكتساب الطّفل الآليات اللّغوية التي تسمح له بفهم وإنتاج جمل اللّغة عن طريق التّكرار والاستبدال والتّحويل.

---

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، (A)

[2] - محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربية لغة حيّة؟ ص 48.

5- أهداف المقاربة التّواصلية: تتوخّى المقاربة التواصلية:

*حذق المتعلّم مهارات التواصل، وتمكّنه من استراتيجيات استعمال نسق اللّغة، وامتلاكه الأعراف الاجتماعية والثقافية والقواعد الخطابية، والمقدرة على تكييف خطاباته مع سياقات فعلية مناسبة تداوليا مع مواقف الخطاب، ولذلك عملت على استحداث أساليب وتقنيات لتعليم المهارات السّابقة (الاستماع والفهم، التّحدث، القراءة، الكتابة). كما تسعى إلى:

* غرس مكوّنات الكفاية التّواصلية في سلوك المتعلّم ممَّا يمنحه القدرة على فهم وإنتاج وتوظيف بنيات اللّغة، وتنسيق خطابات يدرك العلاقات بين مكوّناتها، ويربط المعاني بالنّصوص في المواقف المناسبة.

* منح الأولوية للوظائف التّواصلية للّغة باعتبارها أفعالا يصدرها المتكلّم بكيفية معيّنة قصد توصيل مقاصد معيّنة والتأثير في السامع، ويلتقطها هذا الأخير في الظروف نفسها، وعليه فإنّ ضبط دلالات الأفعال اللّغوية متعلق قبل كلّ شيء بالرّبط بين الباث والمتلقي وظروف التّواصل، مما يحوّل التّعليم البنوي حتما إلى التعليم الوظيفي البراغماتي.

6- أهمية عناصر العملية التعليمية في ضوء المقاربة التواصلية: لا يمكن للعمليّة التّربوية أن تستغني عن أحد عناصرها وهي: المتعلّم والمدرّس والأهداف أو الحاجات التّعليمية والمحتوى التّعليمي والأنشطة التّعليمية وتقنيات التّعليم ووسائله. ومن خصوصيات المقاربة التّواصلية العناية الفائقة بجميع مكوّنات الفعل التّربوي، مع منح المتعلّم المركزية واعتباره محور العمليّة التربويّة، ممّا يساعد على التّعرف على الحاجات التّعليمية وتحديد الأهداف وتعريف المحتويات وانتقاء الوسائل التّعليمية اللاّزمة من أجل التّعليم الوظيفي والتّفاعلي للّغة.

. المتعلّم: تسعى المقاربة التّواصلية إلى إعداد المتعلّم إعدادا كاملا، وتربيته تربية استقلالية من ناحية اللّغة، ليعتمد على نفسه في حلّ المشكلات اللغوية التي يصادفها، حيث قلَّلتْ هذه المنهجية من تدخّل المدرّس في تعليمه، ولم يعد التفكير ينصب على المادة

التّعليمية أو طريقة تعليمها، أو قوة المدرّس التي تُعتبر وسيلة لخضوع المتعلّم، بل منحت هذا الأخير المركزية للمتعلّم، ساعية إلى تلبية حاجاته، مع وضع إجراءات تعليمية . تعلّمية مكيّفة مع هذه الحاجات والقدرات المطلوب تحقيقها.

. المعلّم: المعلِّم في ضوء المقاربة التواصلية عامل مساعد للعملية التعلّمية وللمتعلّم، وعليه أدوار متنوّعة، كـ «إدارة النشاطات الصفية، إذ يتوقف عليه ابتكار المواقف التي تساعد على تبادل الحديث، كما أنّه يؤدي دور الموجّه: يجيب عن الأسئلة ويشرف على الأداء، وفي أوقات أخرى يكون حلقة الاتصال فينشغل بالنشاط الاتصالي»[1] مع تلاميذه ويوفّر لهم ظروف التواصل الحقيقيّة داخل القاعة، ويحفّزهم على الكلام التلقائي. فقد انتقل دور المدرس من كونه مالك المعرفة وصاحب السلطة إلى مجرّد موجّه ومرشد، يتحدّث فقط عندما يستدعى الأمر التّدخل، كأن يشجّع المتعلّمين على التحدّث والتعبير التلقائي.

– **الأهداف التعليمية:** تُعتبر أهداف تعليم اللّغة في ضوء المقاربة الجديدة أهدافا وظيفية يساهم في تحديدها كلّ المشاركين في العملية التربوية، لاسيما المدرس، وهي أهداف ناتجة عن بحث عميق في حاجات المتعلّمين، ويكتسي التّحديد المسبق للأهداف التربوية، قبل الشّروع في تدريس المادة اللّغوية، أهمية بالغة، حيث يتمّ تحديد أهداف كلّ مرحلة من مراحل التعليم على حدة.

– **تحليل الحاجات التعليمية:** تُسطّر الأهداف على أساس حاجات المتعلّمين ودوافعهم ويُشكل تحليل الحاجات التعليمية مبدءا أساسيا لتعليم الوظيفي للغات، ويسمح تحديد حاجات المتعلمين بـ«صياغة تعليم يعمل على إشباع أولا تلك الحاجات، ويؤدي إشباع هذه الأخيرة إلى توليد موقف إيجابي نحو هذا التّعلّم، وذلك لا يكون إلاّ في صالح هذا الأخير»[2]، ويؤدي أيضا إلى اقتراح أدوات تعليمية مرنة مكيّفة مع مختلف فئات المتعلّمين. ولا تعتني هذه المقاربة، أثناء تحليل الحاجات.

---

[1] . ديان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص148.

[2] – H. Besse et R. Galisson, polémique en didactique, p 66.

– **المحتوى:** بعد تحديد الحاجات اللّغوية للمتعلّمين، يتمّ تحديد المحتويات المناسبة لكلّ فئة، بشرط أن تكون تلك المحتويات وظيفية تستجيب للحاجات التي تُحدّد مسبقا.

. الأنشطة التّعليمية: تتمثّل في جميع الأنشطة التي يقوم بها المعلِّم أو التلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية أو التّعليمية والنّمو المتكامل للمتعلّم في القسم أو خارجه؛ كالاستماع، والقراءة والتعبير، والكتابة، والتمثيل، ولعب الأدوار، وحلّ المشكلات، والمناقشة، والمطالعة خارج القسم... الخ.

ومن أهم الأنشطة المعتمدة مع المبتدئين في التّعليم التّواصلي، نجد:

. **لعب الأدوار:** هو نشاط ذو بعد مسرحي، يقوم فيه المتعلّمون بتمثيل أدوار شخصيات محددة مسبقا، وذلك انطلاقا من مواقف الوسط الاجتماعي. ويستهدف هذا النشاط ممارسة المتعلّم أفعالا لغوية في مواقف تشبه تلك التي يعيشها في حياته اليومية، فينتج اللّغة في المواقف، ويفهمها في المواقف وتكسبه الحوارات التي يمارسها الوظائف المختلفة للأفعال اللغوية في المواقف التواصلية.

. **الألعاب اللّغوية:** وهو نشاط أكثر حيوية، يحقق أهدافا متنوعة: نحوية، دلالية، تواصلية، وتخلق مثل هذه الألعاب السّرور والمتعة لدى المتعلّم وهو يلعب بلغة المدرسة، ويمارس إمكانياته التّعبيرية ويكتسب قواعد السّلوك الصحيح. ومن هذه الألعاب: البطاقات، وصندوق الكلمات، والبحث عن الكلمة النّاقصة، وترتيب الجمل المشوشة... الخ.

. **الحوار:** هو شكل من أشكال التواصل، يتمّ فيه التّفاعل والتبادل الكلامي بين المتعلّم والمحيطين به، وتعتمد المقاربة التّواصلية الحوار الحيّ في قاعة الدّرس، ويشرف المدرّس على ما يجري من التّبادلات، ويمّ ذلك في شكل أسئلة وأجوبة وأدوار الكلام، كما يتمّ عن طريق قصص حوارية وألعاب مسرحية التي تستجيب لميولات المتعلّمين المبتدئين والذين يميلون كثيرا إلى اللّعب والحركة والنّشاط والكلام مع الغير. والحوار هو فعل يؤثّر على المتعلّمين ويحفّزهم على التّبادل والمشاركة في عملية التّواصل.

وتنجز الأنشطة المذكورة في الأعلى بالاستناد إلى الوثائق الشّفوية والمكتوبة ووسائل بصرية تساعد المتعلّم على الأداء، ويكون المدرّس موجّها أساسيا لهذه الأنشطة ولإنتاجات المتعلّمين. كما تسمح هذه الأنشطة للمتعلّم بالتّواجد في مواقف واقعية لإنجاز مهام مختلفة بلغة المدرسة، ويتقرّب أكثر عن طريقها من المواقف الحقيقية، لأنها تركّز على التّفاعل المتبادل في الصّف، ممّا يؤدي إلى توزيع الأدوار، وتغيير الأدوار السّائدة في الطّرائق البنوية، ونتيجة ذلك هو تجنّب التّواصل الخطي (مدرس ⟵ تلميذ) واقتصار دور المدرّس على التّنشيط والتّوجيه وتنظيم عمل الجماعة، واقتراح الأنشطة اللاّزمة وشرح ما ينبغي شرحه، وتركيز العناية على الأنشطة المثيرة للإبداعية، وإعطاء الأولوية لحاجات المتعلّم وميولاته وأهدافه، واستهداف أنشطة الفهم والتّعبير بكلّ أشكاله، وردّ الاعتبار لنشاط الكتابة في التبادلات اللّغوية.

المحاضرة 10: الازدواجية والثنائية والتعدد اللغوي

تُعتبر الظواهر السوسيولسانية من القضايا الأساسية التي انشغل بها اللسانيون التطبيقيون، لغرض تشخيص العوائق التي يكون سببها هو الازدواجية اللّغوية أو الثّنائية أو التّعدّدية في المجتمع الواحد، وما يتركه هذا التّعدد من آثار سلبية في حياة المتعلّمين واللّغة التي يتعلّمونها، حيث تتدخّل اللسانيات التطبيقية لمعالجة المشكلات المطروحة في مجالات استخدام اللغة، خاصة في مجال تعليم اللغات، بسبب الازدواجية اللّغوية أو التّعددية أو الثّنائية، سعيا إلى تقويم لغة المتعلّمين في مرحلة من مراحل التدريس، ليس فقط من أجل إظهار ما يتخلّل خطاباتهم الشّفوية والكتابية من أخطاء وتصحيحها، وإنّما بحثًا عن أسبابها الموضوعية، وربطها بالواقع الاجتماعي، وتحديد التّداخلات اللّغوية، ووصف الحالات المرضية التي تصيب اللّغة نتيجة عوامل معينة.

1- الازدواجية اللّغوية Diglossie:

أ- نشأة المصطلح: مصطلح (Diglossia) يوناني الأصل، "يتكون من سابقة يونانية (di) معناها مثنى أو ثنائي أو مضعف، و(glossia) ومعناها اللغة، ولاحقة (ia) للحالة "[1]، و"أوّل من تحدّث عن ظاهرة الازدواجية اللغوية في الثقافة الغربية هو اليوناني المخضرم جون بسيشاري (Jean Psichari) الذي حلّل الوضع اللغوي في اليونان، وخلُص إلى نتيجة مفادها أنّ اليونان بلد لا يريد لغته، ثمّ جاء بعده اللغوي الألماني كارل كرمباخر 1902 (Karl Krumbacher) الذي تطرّق في كتابه ((مشكلة اللغة اليونانية الحديثة المكتوبة)) إلى أصول هذه الظاهرة وتطوّرها، مشيرا إلى واقع اللغتين اليونانية والعربية[2].

---

[1]- إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، المجلد3، ع1، المملكة العربية السعودية، 2002، ص55.

- [2]محمد نافع العشيري، مفاهيم وقضايا سوسيولسانية، ط1 دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، 2016، ص82.

وقد استخدم العالم الفرنسي وليام مارسي (William Marçais) مصطلح (Diglossia) لأوّل مرة سنة 1930 في الأدبيات اللغوية الفرنسية، فكان هذا العالم "أوّل لغوي تطرّق، في ثلاث مقالات، إلى ازدواجية اللغة العربية (الفصحى والدارجة) في شمال إفريقيا، وذلك بمناسبة الذكرى المئوية للاحتلال الفرنسي للجزائر 1830 – 1930"[1].

وفي سنة 1959، تقدم اللغوي الأمريكي شارل فرغسون (CH. Ferguson) بمقاله المشهور حول الازدواجية اللغوية والمنشور بمجلة (in word)، لأوّل مرة يتمّ تناول ظاهرة الازدواجية بدقة وتفصيل، حيث حدّد فرغسون القواعد الأساسية التي تساعد الباحث على التمييز بين طرفي الازدواجية، وهو أوّل من استخدم هذا المصطلح في أدبيات اللغة الإنجليزية، وسوف يصبح مصطلح الازدواجية اللغوية من أبرز مصطلحات اللسانيات الاجتماعية بفضل دراسة شارل فرغسون.

ب- مفهوم الازدواجية اللغوية: الازدواجية اللغوية تعني وجود نظامين لغويين متعايشين في مجتمع واحد، وهما مختلفان، لكنهما متقاربان وينحدران من أصل واحد، ويختلفان في الوظائف التي يؤديها كلّ منهما، كما يختلفان في أمور أخرى، أحد هذين النظامين خاص بالحالات الرسمية الجدة، ويسمّى "**تنوّعا رفيعا**، والآخر خاص بالحالات غير الرسمية الأخرى، ويسمى تنوّعا وضيعا، كاللغة العربية الفصحى واللهجات العربية والعالم العربي.

لقد عرّف العالم (وليام مارسيه) الازدواجية اللغوية بأنّها "التوارد بين لغة مكتوبة وأخرى شفهية[2]، حيث بدى لـ "وليام مارسي" أنّ العربية تتجلى في شكلين، هما: اللغة الأدبية وهي العربية المكتوبة (الكلاسيكية) واللغة الشفوية التي لم تُكتب بعد، وهي لغة المحادثات

[1]- محمد نافع العشيري، مفاهيم وقضايا سوسيولسانية، ص83.

[2]- المرجع نفسه، ص83.

العامة، وبالتالي، وعلى هذا الأساس يرى أنّ الازدواجية «هي التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة للحديث»[1].

ويرى فرغسون بأنّ الازدواجية «مستقرة نسبيا، حيث يوجد فيها، بالإضافة إلى اللهجات الأولى للغة، تنوّع متطابق شديد التباين، ومقنّن على مستوى رفيع (ويتبدى أكثر تعقيدا من الناحية النّحوية) كما أنّه يحمل مدونة من النصوص الأدبية العديدة والمختلفة التي يمكن إحالتها إلى حقبة زمنية منصرمة أو إلى جماعة لغوية. ويُكتسب هذا التنوّع في المدرسة بشكل أساسي، ويُستعمل في أغلب الحالات الشكلية للتواصل الكتابي أو الشفوي، غير أنّه لا يُستخدم في أيّ قطاع داخل الجماعة كأداة للمحادثة العادية»[2]، وبالتالي، فهو يميّز بين اللغة الرفيعة واللغة الوضيعة، بناء على:

* **التراكيب اللغوية:** الفصحى تتميّز بالتنظيم الدقيق والنحو المعقّد، والأدب المحترم، أمّا العامية، فهي غير مضبوطة من الناحية النحوية، أمّا من النّاحية الصّوتية والمعجمية فبينهما تطابق متعدّد.

* **الوظيفة:** الفصحى هي لغة التعليم والمعاملات الرسّمية والطّقوس الدّينية، ولغة الآداب المكتوبة والتي تعود إلى حقبة زمنية بعيدة، أمّا اللّغة الوضيعة فهي لغة التداول اليومي ممّا يكسبها سمة (اللّغة الوضيعة) وهي لغة الأحاديث الحميمية، والآداب الشفوية الشعبية، بمعنى أنّ هذين النظامين يتقاسمان الأدوار السوسيولسانية في المجتمع.

* **المنزلة لدى متحدثيها:** اللهجات هي لغة الحياة اليومية واللغة الأولى للمتحدثين، والفصحى هي اللغة الثانية.

* **المكانة:** اللّغة الرّفيعة تتّسم بالنّفوذ، وهي ذات مكانة مرموقة بالمقارنة إلى الصنف الوضيع، وتتمتع بمقام عال، في حين يُنظر للهجة على أنّها انحراف عن معايير اللغة الرفيعة.

---

[1]– نقلا عن: أكرم صالح محمود خوالدة، الإيدز اللغوي، ط1، دار الحامد، عمان – الأردن، 2012، ص133.

[2]– بيار آشار، سوسيولوجيا اللغة، ص48.

* **الثبات والاستقرار**: تستمر حياة اللّغة الرّفيعة إلى جانب اللّغة الوضيعة لعدة قرون، وتنتمي هاتان اللّغتان إلى السّلالة اللّغوية نفسها.

* **طريقة الاكتساب والتعلّم**: الشكل الوضيع يُكتسب في المحيط العائلي والاجتماعي بطريقة طبيعية، أمّا الصنف الرفيع، فيُعلّم رسميا في المدارس (الاكتساب والتعلم).

*أن يكون الصنف الرفيع قد أنتج رصيدا أدبيا معتبرا، مما يضع الشكل اللغوي الرفيع محل التقدير والاحترام، والصنف الوضيع ينتج أدبا شعبيا وهو يمثل أدبا حقيقيا جديرا بالدراسة والتحليل، رغم أنّ التراث المكتوب هو الذي يحظى بالاهتمام والتقدير أكثر (التراث الأدبي).

ويؤكّد أندري مارتيني أنّ «الازدواجية توجد في كلّ المجتمعات، حتى تلكم التي نعتبرها مجتمعات أحادية اللغة (Unilingue)، فهناك دائما درجة من الازدواجية لأنّه ليس هناك تطابق بين الاستعمال اليومي والشّكل الرسمي»[1]، يعني أنّ هذه الظاهرة تشمل عددا كبيرا من لغات العالم، لكن بدرجات متفاوتة، ممّا جعل بعض اللغويين يميّزون بين «الازدواجية القوية وبين الازدواجية الضعيفة. فالازدواجية القوية تحصل عند وجود اختلاف بين اللغة ولهجاتها إلى درجة تجعل المتكلمين واعيين بهذا الاختلاف، فيحددون اسم كلّ منوّعة ومجالات استعمالها، أمّا الازدواجية الضعيفة فتحصل عندما يفقد المتكلمون هذا الوعي فيتحدثون عن لغة واحدة»[2]. وتكون الأشكال اللغوية في المجتمعات التي لاحظها فيرجسون على نوعين: الأول هو النوع الرفيع (يكون على شكل لغة فصحى) والثاني هو النوع الوضيع (يكون على شكل لهجة).

وقد يسمى شخص معيّن بمزدوج اللغة، ويُقصد به «الشخص الذي يملك أدنى كفاءة في إحدى المهارات اللغوية الأربع وهي الفهم، الكلام، القراءة، والكتابة، بلغة غير اللغة

---

[1]– محمد نافع العشيري، مفاهيم وقضايا سوسيولسانية، ص81. نقله عن:
- Martinet A. Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits, in « la linguistique » Vol18, Presses Universitaires de France, 1982.

[2]– محمد نافع العشيري، مفاهيم وقضايا سوسيولسانية، ض81، 82.

الأمّ»[1]، فمزدوج اللغة هو الفرد الذي يملك أدنى كفاية باللغة الثانية المتمثلة في المستوى الرفيع الذي يتعلّمه في المدرسة، إلى جانب كفايته باللغة الأمّ التي يكتسبها في محيطه العائلي، فاللغة الفصحى بالنسبة للطفل الجزائري هي لغته الثانية التي يكتسبها في المدرسة، إلى جانب العامية التي يكتسبها في البيت.

الازدواجية اللغوية عند جوشوَا فيشمان (Joshua Fishman): في سنة 1967، قدّم جوشوا فيشمان اقتراحا جديدا، منتقدا طرح فرقسون الذي استبعد احتمال وجود نظامين مختلفين كلّ الاختلاف، واستبعد كذلك قدرة الفرد على اتقان عدة لغات، ولم يتحدّث اطلاقا عن ظاهرة الثنائية اللغوية. وبناءً على ذلك، «أقام فيشمان مقابلة جعل فيها الثنائية اللغوية من جهة (وهي قدرة الفرد على استخدام عدة لغات) ممّا يدخل في باب اللسانيات النفسية، وجعل فيها الازدواجية اللغوية من جهة أخرى (وهي القدرة على استخدام عدد من اللغات في مجتمع ما) ممّا يدخل في باب اللسانيات الاجتماعية »[2].

لقد اقترح فيشمان ما اصطلح عليه "بالازدواجية اللغوية الموسعة"، حيث وسَّع مفهوم الازدواجية ليشمل كلّ الأشكال اللغوية التي تتكامل فيها الأدوار السوسيولسانية، بغض النظر عن أصولها السلالية، كما أُنتُقد مفهوم الثبات والاستقرار في الازدواجية، حيث أثبت تحليل بعض الوضعيات السوسيولسانية أنّ في كثير من الأحيان تؤدي بعض الظروف إلى إحلال اللغة الوضيعة مكان اللغة الرفيعة، ويرى جون لويس كالفي أنّه «ليس كافيا تحليل الفوارق اللغوية الموجودة اعتمادا على معيار الرقي (كأن يُقال مثلا إنّ الفرنسية أكثر رقيّا من اللغة المزيج في هايتي) وعلى معيار الوظيفة (كأن يُقال إنّ للفرنسية وظائف ليست للغة المزيج) لأنّه إن كان للفرنسية هذا الرقيّ وتلك الوظيفة فإنّ هذا يعود إلى أسباب تاريخية واجتماعية

[1]– أكرم صالح محمود خوالدة، الإيدز اللغوي، ص132، 133.

[2]– جان لويس كالفي، حرب اللغة، والسياسة اللغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان، 2005، ص80.

مرتبطة بشكل السلطة، وهي أمور لم يتطرّق فيرقسون إليها قط»[1]، حيث يضيف فيشمان، إلى معايير فيرغسون (التي هي: الثبات، والرقي والوظيفة...) معيار السلطة، هذا من جهة، ومن جهة ثانية غيّر مفاهيم المصطلحات (الثنائية والازدواجية) حيث جعل مصطلح الثنائية يقتصر على الفرد الذي يتقن عدة لغات وادرَجها في إطار علم النفس، ووسّع مفهوم الازدواجية ليشمل التنوّعات المترابطة سلاليا (كالعربية الفصحى واللهجات) في الوطن العربي، وتشمل كذلك اللغات غير المترابطة سلاليا، والتي تتعايش في مجتمع واحد أو تتصارع في مجتمع آخر، كالعربية والفرنسية في بعض المجتمعات، والفرنسية والانجليزية في مجتمعات أخرى، وينطبق ذلك على كل لغتين متعايشتين في مجتمع ما، حتى وإن اختلفتا في أصولهما.

وبناء على ما سبق، جمع فيشمان مفهومي الثنائية والازدواجية (وجود لغتين أو أكثر في مجتمع واحد، سواء تنحدران من أصل واحد أو من أصول مختلفة) في مصطلح واحد سماه "الثنائية اللغوية الاجتماعية" أو "الازدواجية" (Diglossie) وهو يقصد بهما الشيء نفسه، ووضع مصطلحا آخر وهو الثنائية الفردية للدلالة على اتقان الفرد الواحد لعدة لغات (ذات أصل واحد، أو أصول مختلفة).

6- الثنائية (Bilinguisme):

أ- معنى المصطلح: مصطلح الثنائية اللغوية، هو مصطلح لاتيني، "(Bilingualism) يتكوّن من سابقة لاتينية (Bi) معناها مثنى او مضاعف، و(lingual) بمعنى لغوي، واللاحقة (ism) الدالة على السلوك المميّز أو الحالة أو الصفة، فحاصل الترجمة: سلوك لغوي مثنى أو مضاعف (الثنائية اللغوية)"[2]،

يلاحظ ممّا السبق أنّ هناك تقارب بين مصطلحي (Diglossie) و(Bilinguisme) إلى درجة أنّ هناك من يعتقد أنّه يمكن استخدامهما كمترادفين، وحتى العلماء نجد من بينهم من

---

[1]- جان لويس كالفي، حرب اللغة، والسياسة اللغوية، ص81.

[2]- إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية والثنائية اللغوية، ص55.

يعتبرهما كوجه واحد لعملة واحد، إلاّ أنّ اللسانيين الاجتماعيين قد فصلوا في الأمر، فالمصطلح الأول الأولى عن تعايش لغتين تنحدران من أصل واحد، كالفصحى واللهجات في العالم العربي، أمّا الثنائية، فهي لا تعني ذلك، كما سيتّضح في التعريفات التالية.

ب- مفهوم الثنائية اللغوي(Bilinguisme) : يعرّف محمد علي الخولي الثنائية بأنّها "«استعمال الفرد أو الجماعة للغتين بأية درجة من الإتقان ولأية مهارة ولأي هدف من الأهداف»[1]. ويعرّفها ميشال زكريا بأنّها "تعايش لغتين في مجتمع واحد شرط أن يكون أكثرية المتكلمين ثنائية اللغة فعلا"[2].

فالثنائية اللغوية هي تعايش لغتين مختلفتين كلّ الاختلاف في مجتمع من المجتمعات، فيكون الفرد ثنائي اللغة إذا اتقن لغتين اتقانا جيدا وتمكَّن من التواصل بهما، ويكون المجتمع ثنائي اللغة إذا اتقن معظم أفراده اللغتين، ويقدرون على توظيفهما بالتناوب حسب مواقف وسياقات التواصل، والفرد الثنائي اللغة لا بد أن يستعمل اللغتين بالكفاءة نفسها.

- **الثنائية اللغوية الفردية والاجتماعية:** عند الحديث عن الفرد ولغته، فتتمّ الإشارة إلى الثنائية اللغوية الفردية (تدخل ضمن الظواهر الفردية الأخرى كالذكاء والقدرة اللغوية والتحصيل)، وتدعى بالثنائية الفردية (Bilinguisme individuel). أماّ إذا تعلق الأمر بالجماعة أو المجتمع، فتسمى حينئذ الثنائية اللغوية المجتمعية (Bilinguisme du groupe ou du société). والفرق بينهما هو أنّ الثنائية الفردية تشير إلى أنّ الفرد يستعمل لغتين، لكن الثنائية المجتمعية لا تعني أنّ كلّ فرد في المجتمع يستعمل لغتين أو يعرف لغتين، بل يشير إلى وجود لغتين مستعملتين في المجتمع. (فهناك أفراد يتقنون اللغة الأولى فقط، وآخرون يتقنون الثانية فقط، وهناك أفراد يتقنون إحدى اللغتين جيّدا ويتقنون الثانية قليلا،

---

[1]- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، دار الفلاح، عمّان، 2002، ص18.

[2]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، 1993، ص35، 36.

...الخ)، لكن الثنائية المجتمعية تستدعي وجود عدد لا بأس به من أفراد ثنائي اللغة، وإلاّ لن يتحقق التفاهم بينهم[1].

- **درجة إتقان الثنائية اللغوية:** يلخّص محمد علي الخولي درجات الثنائية اللغوية بعلى النحو التالي[2]:

* **الثنائية الصفرية:** وهي حالة انعدام المعرفة باللغة، مثل الرضيع الذي لم يكتسب بعد أيّ لغة.

* **الثنائية الابتدائية:** وهي حالة اتقان اللغة الأولى والشروع في اتقان اللغة الثانية.

* **الثنائية النصف لغوية:** هي حالة الضعف في اللغة الأولى واللغة الثانية، بسبب نسيان جزء من اللغة الأولى، مع محاولة اتقان اللغة الثانية.

* **الثنائية المتوازنة:** وهي حالة إتقان اللغة الأولى والثانية بشكل مماثل.

* **الثنائية المثالية:** هي حالة اتقان مهارات اللغتين الأولى والثانية، وتوظيفهما بشكل جيّد.

7- **التعدد اللغوي (plurilinguisme):** أو (multilinguisme): تشكّل الثنائية اللغوية والازدواجية، مظاهر أساسية للتعدّد اللغوي، ولا يوجد أيّ بلد أحادي اللغة بالمفهوم الحقيقي للمصطلح، رغم أنّ هناك دوّل كثيرة تسعى لتطبيق سياسة لغوية تستهدف تأسيس مبدأ أحادية اللغة، إلا أنّه لا وجود لدولة لا يستعمل معظم سكانها أكثر من لغة واحدة.

والتعدد اللغوي "هو استخدام عدة لغات أو عدة تنوّعات من قِبل أفراد أو جماعة لغوية معيّنة، أو بالأحرى هي «تعايش لغات وطنية متباينة في بلد واحد»[3]، ويعرّفها (ف. كولماس) بأنّها "استعمال أكثر من لغة واحدة، أو قدرة بأكثر من لغة (...) حيث نفس

---

[1]- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص 19، بتصرف.

[2]- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص25.

[3]- الأوراغي، محمد، التعدد اللغوي: انعكاساته على النسيج الاجتماعي، ط1، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، (سلسلة بحوث ودراسات) مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2002، ص11.

اللغات تستعمل بشكل عام من قبل نفس الناس، وفقا لعدد اللغات المتضمّنة، بالازدواجية اللغوية والثلاثية اللغوية(triglossia)، والرباعية اللغوية(Polyglossia)"[1]، يُفهم ممّا وضّحه هذا الباحث المتخصص في اللسانيات الاجتماعية أنّ استعمال أفراد مجتمع ما لأكثر من لغة واحدة، يعني أنّ ذلك المجتمع متعددّ اللغات، ويشمل التعدّد اللغوي الثنائية والازدواجية والثلاثة...الخ.

نصل إلى أنّ المجتمع المتعدد اللغات هو مجتمع تتعايش فيه عدة لغات وعدة تنوّعات لغوية، ونجد عددا معتبرا من أفراد هذا المجتمع يتفاهمون فيما بينهم بلغتين أو أكثر، كتعايش العربية (الفصحى واللهجات) والفرنسية والأمازيغية في الجزائر.

المجتمع والتعدّد اللغات: المجتمع المتعدد اللغات هو المجتمع الذي يستخدم لغتين مختلفتين أو أكثر، وتلك اللغات بدورها تتسم بالتنوّع اللهجي، ممّا يجعل المجتمع متنوّعا، لكن رغم وجود تنوّع وتعدّد، فإنّ هناك دائما لغة موحدة ومشتركة بين أفراد المجتمع، وهذه الأخيرة تطبع ذلك المجتمع بطابع التماسك والانسجام، وهي تسهم في ضمان استمرار التواصل بين أفراد المجتمع حتى وإن اختلفوا في اللغة الأم، وتضمن التواصل بين كل عناصر ومكوّنات المجتمع، والأنظمة الحاكمة تتخذ الإجراءات اللازمة للصمود أمام شبح التعدّد الذي قد يهدد تماسك المجتمع وينال من وحدته، لذلك نجد تلك الأنظمة تفرض سياسة لغوية تؤمن الحفاظ على هذا التماسك وهذه الوحدة بجعل لغة التعليم مثلا، موحّدة، دون رفض التعدد كليا، وإنّما تعمل على حماية اللغة المشتركة عن طريق تعليمها، وفرضها في المواقف الرسمية.

ويميّز بعض الباحثين بين أنواع التعدّدية من حيث "نوعية مستعمليها إلى تعدّدية الأفراد وتعدّدية الدولة ومؤسساتها الرسمية، ومن حيث عدد الألسنة المكوِّنة لها إلى ثنائية أو

---

[1]– فلوريان كولماس، دليل السوسيولسانيات، تر: خ. الأشهب وم. النّهيني، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2009، ص650.

ثلاثية أو رباعية"[1]، ويمكن تبني العامل الجغرافي في تصنيف التعدّدية، وذلك بتقسيمها إلى "نوع أوّل يتكوّن من ألسنة تتقاسم العيش فوق رقعة جغرافية واحدة دون حدود ترابية فاصلة بينها، وفي ظلّ دولة مركزية موحدة ترابيا وسياسيا لكنها متعدّدة لسانيا، ونوع آخر يتكون من ألسنة تستقلّ كلّ واحدة منها بمنطقة جغرافية في نظام الحكم الذاتي داخل نظام فيدرالي اتّحادي"[2]، وليس هذا فقط، بل هناك مجتمعات يشترك أفرادها في الألسنة ويعيشون على أرض واحدة، لكنها ليست على نمط واحد، بل تستخدم تنوّعات تتميّز باختلافات كثيرة.

وللتّعدّد اللغوي أثار إيجابية وأخرى سلبية، فمن إيجابيات التعدّد على الفرد هو الازدياد من تفتّحه ونمو معارفه، ويساعده ذلك على الحصول على الوظيفة أكثر من الفرد الأحادي اللغة، وتظهر سلبيات التعدّد على مستوى الجماعة، وذلك في حالة عدم الاعتناء بأداة التواصل المشتركة مما يتناقض مع وجود لغة موحدة، توحد كيان المجتمع، وبالتالي، ينبغي تعزيز التعدّد اللغوي الذي يُعتبر نافذة نطلّ من خلالها على الحضارات وثقافة الغير والتفتّح على العالم، لكن لابد من التدبير الجيّد والتوزيع الوظيفي المناسب للغات التي تسود المجتمع، وحماية اللغات الوطنية (الأصلية) ومحاربة كلّ ما من شأنه الإسهام في تهديد وحدة المجتمع وكيانه وعناصره وهويّته.

---

[1]– عبد العلي الودغيري، لغة الأمة، ولغة الأم – عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 2014، ص72.

[2]– المرجع نفسه، ص72.

المحاضرة 11: التخطيط اللغوي

التخطيط اللغوي (la planification linguistique): التخطيط اللغوية هو "نشاط ذهني راق، هادف يتوخى رسم المسار المستقبلي لوضع اللغة واكتسابها وهيكلها، واستخدامها عبر تشريعات وقرارات وآليات وبرامج طويلة الأجل توجه سلوك مستخدميها فرديا وجماعيا، بطريقة معيارية مرنة تعين على حماية بنائها، واحترام سيادتها، وتعزيز وظائفها، وتحسين إسهامها في صيانة الهوية والوحدة والذاكرة التراكمية، وتقدّم العلوم، وتنمية المجتمع"[1]. ويعرّف جون لويس كالفي التخطيط للغوي بأنّه "التطبيق الفعلي لسياسة لغوية بعينها، أي الانتقال إلى العمل / التطبيق. ما من زمرة إلا ويمكنها أن تضع سياسة لغوية"[2].

نصل من خلال التعريفين السابقين إلى انّ التخطيط اللغوي يعني وضع خطط فعّالة لتحسين وضع اللغة، والارتقاء بها، وحلّ مشكلاتها، واتّخاذ قرارات بشأن هيكلتها، وحمايتها وتدعيم اسهاماتها في تطوير المجتمع، وذلك بعد وضع سياسة لغوية مناسبة، حيث يرتبط التخطيط بالحاجات السياسية، واجتماعية، وثقافية... الخ، والدّولة وحدها هي التي تملك السّلطة والوسائل التي تمكّنها من الانتقال إلى مرحلة التّخطيط وإنجاز اختياراتها السّياسية.

تهتم اللسانيات التطبيقية بالتخطيط اللغوي، وتحسين مسار اللغة، لغرض حلّ مشكلات التواصل في المجتمعات ذات التعدّد اللغوي، وتدعو إلى «العمل المنتظم على الصعيد الرسمي أو الخاص الذي يحاول حلّ المشاكل اللغوية، ويكون ذلك عادة على المستوى القومي، ومن خلال التخطيط اللغوي يكون التركيز على التوجيه أو التغيير أو

---

[1]– فوزية طيب أعمارة، التخطيط اللغوي وعلاقته بالسياسة اللغوية، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الحطاب، المجلد4، ع3، تصدرها جامعة المسيلة، الجزائر، 2020، ص134، نقلته عن:

عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي....تعريف نظري ونموذج تطبيقي، الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، 2013، ص11.

[2]– جان لويس كالفي، علم اللغة الاجتماعي، ص111.

المحافظة على اللغة المعيارية أو الوضع الاجتماعي للغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة»[1]. فمهمة التخطيط اللغوي هو تجاوز المشاكل التي يفرزها وجود لغات أو تنوّعات كثيرة في المجتمع الواحد، ووضع تخطيط ينبني على التوزيع الوظيفي المحكم للغات السائدة في المجتمع.

وتشير الدراسات إلى أنّ أوّل من استعمل مصطلح التّخطيط اللغوي هو اللساني الاجتماعي (وانريش Uriel Weineich) في دراسة له سنة (1957) وهو من أدخل هذا المصطلح إلى حقل الدراسات اللسانية، كما قد أنجز العالم (هوغن Haugen) سنة 1959 بحثا مميّزا حول التخطيط اللغوي للغة النرويجية، ويعرّف هذا العالم التّخطيط اللّغوي بأنّه «النشاط الذي يقوم بتحضير إملاء وقواعد ومعاجم نموذجية لتوجيه الكتّب والمتكلّمين في مجتمع لغوي غير متماسك. وفي هذا التّطبيق العملي للمعرفة اللسانية، يتعدى عملنا إطار اللّسانيات الوصفية ليشمل مجالا يجب فيه ممارسة الأحكام في شكل اختيارات بين الأشكال اللغوية المتوافرة. فالتّخطيط يستتبع محاولة توجيه تطوّر اللّغة في الاتجاه الذي يرغب فيه المخطِّطون»[2]، حيث يسعى هوغن إلى بناء الهوية اللغوية من خلال وضع إملاء وقواعد نموذجية تسهم في تماسك وانسجام المجتمع الذي يهدّد التعدّدُ اللغوي وحدتَه وهوّيته.

- نشاطات التخطيط اللغوي:

أ- تخطيط النّظام اللغوي: حينما يسود مجتمع ما اللغتان أو أكثر، فإنّ أيّ محاولة من أجل وضع معايير لتضبط استعمال كلّ لغة، فإنّ ذلك يسمى **تخطيط النظام اللغوي،** ويكون التخطيط مثلا في[3]:

. اتخاذ القرارات في ترسيم اللغة (تحديد اللغة الرسمية).

---

[1]- محمد عفيف الدين دمياطي، مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، ط2، مكتبة لسان عربي للنشر والتوزيع، ط2، مانج – جاوي الشرقية _ أندونيسيا، 2017، ص109.

[2]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ط1، دار الملايين للعلم، لبنان: 1993. ص10.

[3]- المرجع نفسه، ص11.

. اتخاذ قرارات منع استعمال لغة أخرى في المدارس.

. فرض لغة ثالثة تؤدى بها خدمات معيّنة.

. وضع المقاييس للكتابة الصحيحة وللكلام الجيّد.

. اختيار لغة التعليم.

. التنافس بين اللهجات والارتقاء بلهجة إلى مرتبة اللغة الرسمية.

. لكن الحالات الأكثر بروزا في هذا المقام هي كيفية تقرير اللغات الرسمية والوطنية بالنسبة للدول حديثة الاستقلال.

ب- **تخطيط المدوّنة:** بعد اختيار وتحديد اللّغة المناسبة للاستخدام في مجالات محددة (اختيارها كلغة رسمية، أو كلغة لطباعة الكتب، أو كلغة تستخدم في المدارس...) فكلّ مجهود يسعى إلى ترسيم أو تغيير بنية هذه اللّغة يسمى **بتخطيط المدوّنة.** فمثلا كلّ محاولة تطعيم اللّغات بمصطلحات جديدة تتماشى وحياة المدن، أو محاولة تنقية اللّغة (كسياسة تركية الهادفة إلى تنقية اللّغة التّركية من الكلمات العربية، والمجهودات الفرنسية الرّامية إلى تصفية اللّغة الفرنسية من الكلمات الإنجليزية)، أو مثل القرار الهولندي الساعي إلى تغيير تهجئة اللّغة الهولندية، ...الخ كلّ هذا يُعتبر تخطيط المدونة[1].

ج- **تنميط اللّغة:** إلى جانب ما سبق ذكره، هناك محاولات لتنميط اللّغة (standardisation de la langue)، وهي كلّ محاولة تهدف إلى توحيد القواعد النّحوية وصيّغ النّطق لتتماشى وفق بعض المعايير اللّغوية المكتشفة أو المستحدثة من قبل بعض الهيئات الرّسمية وبعض الجماعات التي تحرس على هذه اللّغة.

- **التخطيط اللغوي واكتساب اللغة:** ألحّ بعض المتخصّصين على جعل عملية اكتساب اللغة نشاطا مهما يندرج ضمن اهتمامات المخطّطين اللغويين، وذلك لأنّ "جزءا كبيرا من الجهود المبذولة في التخطيط اللغوي يتمّ توجيهه نحو نشر اللغة وإشاعتها، وهذا يعني حدوث

[1]- برنار سبولسكي، علم اللغة الاجتماعي، تر: عبد القادر سنقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص163.

زيادة في استعمالاتها"[1]، بمعنى جعل الهدف الأسمى من التخطيط اللغوي هو زيادة الناطقين بلغة معيّنة (كتكلمين، وقراء، وكتاب...)، وبالتالي لا ينبغي أن يقتصر هدف التخطيط اللغوي على رسم السياسة اللغوية وتنفيذها، بل أن يضيف إلى أهدافه بعدا آخر وهو اكتساب اللغة، وهذا ما يربط بين اللسانيات التطبيقية والتخطيط اللغوي، رغم أنّ هذا الأخير يُعتبر مجالا من مجالات اللسانيات الاجتماعية، لكنه استقطب جهود اللسانيين التطبيقين، سعيا لإيجاد الحلول اللازمة للمشكلات المطروحة في مجال اكتساب اللغة.

وتشير أبحاث كثيرة إلى محاولات اتخاذ قرارات بخصوص عملية اكتساب اللّغة، وهناك أمثلة كثيرة على ذلك في مختلف دول العالم، منها: قرار الاعتراف باللّغتين الفيلاندية والسويدية بفيلاندا كلغتين رسميتين أدى إلى إجبار الفيلانديين على استخدام اللّغة السويدية، وإلى استخدام السويديين للّغة الفيلاندية. وتسمى هذه العملية **بتخطيط الاكتساب اللّغوي** الذي يتعلق أساسا **بسياسة تعليم اللغة.**

وتخطيط النّظام اللّغوي الجدير بالاهتمام، في منظور سبولسكي، هو ذلك الذي يعترف صراحة بوجود لغتين أو أكثر، وبوجود مجموعات عرقية متصلة بها ؛ كبلجيكا وسويسرا وكندا، والدّوّل الحديثة الاستقلال والتي تزخر بآلاف اللّغات التي يجب أن تتمّ منها عملية الانتقاء، كالهند بعد الاستقلال.

أمّا الدول التي تعتقد بوجود لغة أساسية واحدة، ولغات السكان الأصليين الأخرى هي لغات لا قيمة لها، فإنّ المهمة اللغوية الأساسية لا تعدو أن تكون سوى منحى من مناحي تخطيط المدونة، كمهمة تنقية اللغة النمطية. وسلطة الدولة هي الوحيدة التي تتحمل مسؤولية هذا التخطيط، وهي الوحيدة القادرة على التدخّل لتبدّل عمدا الاستعمالات القائمة[2].

---

[1]– روبرت ل, كوبر، التخطيط اللغوي والغيّر الاجتماعي، تر: خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، طرابلس– ليبيا، 2006.

[2]– برنار سبولسكي، علم اللغة الاجتماعي، ص146، 165.

– **علاقة التخطيط اللغوي بتنفيذ السّياسة اللغوية:** انطلاقا من التخطيط اللّغوي، تحاول سلطة الدولة إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات اللغة في المجتمع، وإلى جانب سلطة الدولة، يمكن لمؤسسات وأجهزة أخرى القيام بالتخطيط اللغوي. وذلك كمساهمة المدارس الأدبية، والمجامع العلمية والأدبية في التخطيط في مجال إصلاح اللغة العربية، لكن عمل الدولة يبقى هو العمل الأساس في هذا المجال.

وهناك أمثلة كثيرة عن ذلك في مختلف دوّل العالم، منها[1]: كمحاولة الحكومة الفيليبينية إقرار سياسة لغوية وتربوية هدفت إلى إدخال اللغة الفيليبينية في بعض المجالات التعليمية، وأشرفت الحكومة الأيرلندية على الدراسات التي أجريت بهدف معرفة مدى استجابة المواطنين لمحاولة إحياء اللغة الأيرلندية.

وسعى الحكم الصيني إلى حلّ مشكلة الكتابة بواسطة الرموز الكتابية الصينية وأسهم في إيجاد الحلول لتبسيط تدريسها. كما حاولت الحكومات المتعاقبة في النرويج التقريب بين اللغتين النرويجية والدانمركية المتقاربتين أساسا بتوحيد الكتابة والإملاء. وفي كندا ألزمت الحكومة الاتحادية المؤسسات الرّسمية اعتماد اللّغتين الفرنسية والإنجليزية. وفي الهند التزمت الحكومة الاتحادية بدعم اللّغة الهندو– أوروبية، إضافة إلى إبقائها على اللغة الإنجليزية لأسباب تعود إلى صراع اللّغات ضمن الاتحاد الفيدرالي. إلى جانب اهتمام دول كثيرة كـ: اندونيسيا، واليابان، وإسرائيل، وتركيا، ويوغوسلافيا، وبعض البلدان الإفريقية بالتخطيط اللغوي[2].

وقد أكّدت بعض الدراسات أنّ تحمّل الدولة مسؤولية التّخطيط اللغوي لا يعني في جميع الأحوال أنّ التخطيط سيؤدي إلى نتائج إيجابية. وخير مثال على ذلك فشل الحكومة الايرلاندية في إحياء اللغة الايرلاندية، وذلك نظرا لوجود عوامل مجتمعية تساعد على إنجاح هذا التخطيط أو فشله. لكن بإمكان الدولة دعم سياستها اللّغوية، وذلك تحت طائلة

---

[1]– ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص12.

[2]– المرجع نفسه، ص11، 12.

المسؤولية، بإلزام المواطنين بالاستجابة لتخطيطها إيجابيا، مثلما جرى في "تركيا" عندما منعت السلطات النشر بالحروف العربية، وحوّلت الكتابة في "تركيا" إلى الكتابة بالحروف اللاتينية[1].

التخطيط اللغوي والتعددية اللغوية: تُعتبر اللغة عاملا مهما لتوحيد أبناء الأمة الواحدة وأفراد المجتمع الواحد، وقد يحدث العكس، حيث يمكن للغة أن تكون عامل الانقسام في البلد المتعدد اللغات، حيث يخلق هذا التعدّد أحيانا التباعد بين أبناء الوطن، وتحس الأقليات بأنّها مهمّشة لا تتكلم اللغة الرسمية الموحدة، وتحيش الدول الإفريقية حالات لغوية استثنائية بسبب ما تعرّضت له من الفتوحات والاستعمارات وكلّ ما مرت بع تلك الدّول من الصراعات والنزاعات عبر التاريخ، لاسيما منطقة شمال إفريقيا، وبالتالي، تحاول السلطات الحاكمة اتّخاذ بعض القرارات إزاء الوضع اللغوي الذي قد يهدّد كيانها وهويتها وشخصيتها، وتقوم بخيارات معيّنة قصد إصلاح وضعها اللغوي، حيث يختلف التخطيط اللغوي من بلد إلى آخر، لكن غالبا ما يأخذا الاتجاهات الثلاثة الآتية[2]:

1 . القضاء على مختلف اللغات والإبقاء على لغة واحدة التي تصبح اللغة القومية الرسمية، مع دمج الأقليات الإثنية في بوتقة الثقافة الوطنية الواحدة.

2 . الاعتراف بالتعددية اللغوية وتعزيزها، والمحافظة على اللغات الأساسية في إطار دولة وتبنّي لغة واحدة أو أكثر كلغة رسمية تخدم التواصل بين المقاطعات في داخل الدولة.

3 . الاعتراف بلغتين رسميتين تتوافقان مع التركيبة اللغوية الوطنية، وهذا الاتجاه يحاول إقامة المساواة بين المجموعتين اللغويتين اللتين تتكون منهما البلاد.

---

[1]– ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص12.

[2]– المرجع نفسه، ص16.

المحاضرة 12: أمراض الكلام وعيوبه

تقديم: هناك فئة من الناس تعاني من اضطرابات واختلالات في عملية التواصل، حيث تمسّ تلك الاضطرابات مستوى من مستويات اللغة ؛ أصواتها، أو مفرداتها، أو تراكيبها ومعانيها، وقد تمسّ أكثر من مستوى، لذلك اهتمت اللسانيات التطبيقية بهذا الموضوع، وحاول العلماء في هذا التخصص تشخيص الاضطراب، واقتراح تقنيات العلاج مستفيدين في ذلك من الحقول المعرفية المختلفة، أهمها: اللسانيات العامة، وعلم النفس، وطبّ الأعصاب.

1- عملية الكلام: هي عملية جوهرية في حياة الإنسان، تلازمه في كلّ لحظة من لحظات حياته، حيث لا يستغني الإنسان عن عملية التبليغ والتواصل، ولا يمكنه القيام بأيّ شيء في غياب الكلام وعملية النطق التي تعني "تبادل الأفكار والمعلومات التي تقوم على استقبال الرسائل وتفسيرها (...) وهو العملية التي يقدم خلالها القائمُ بالاتصال منبهاتٍ باعتماد رموز لغة لكي يعدّل سلوك الأفراد الآخرين (...) ففي النطق تنصب كلّ العمليات النفسية عند الفرد، وفيه تخرج كلّ التأثيرات الاجتماعية في حياته، ومنها ينشأ التجاذب والتنافس، وبها يتمّ التجانس، أو يظهر التباين، فقد أصبح الكلام بين الناس معيار من معايير السوية"[1]. فالكلام مهارة أساسية من مهارات اللغة والتواصل، يكتسبه الطفل منذ الطفولة المبكرة، ليتبادل ويتفاهم مع محيطه العائلي والاجتماعي، وهو عامل أساسي في عملية التعلّم في المدرسة، والتكيّف مع المجتمع، وفي تحقيق أغراض أخرى كثيرة.

2- جهاز النطق: يُقصد بالجهاز النطقي تلك الأعضاء المختلفة التي تتدخّل في عملية النطق، وهو جهاز لا يختصّ بعملية الكلام فحسب، بل له وظائف أخرى عضوية، كما تساهم أعضاء النطق في إصدار الأصوات اللغوية.

ويتكون الجهاز النطقي الإنساني من ثلاثة أقسام رئيسية[2]:

---

[1]- فكري لطيف متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، ط1، مكتبة الرشد ناشرون، فرع مصر، 2015، ص14.

[2]- أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة – مصر، 1997، ص111، 114.

أ- أعضاء التنفس: التي تقدّم الهواء الجاري المطلوب لإنتاج معظم الأصوات اللغوية، وهي تشمل القصبة الهوائية والرئتين.

ب- الحنجرة: وهي عبارة عن صندوق غضروفي متصل بالطرف الأعلى للقصبة الهوائية، يوجد بها أهم عضو من أعضاء النطق، يتمثل في الأحبال الصوتية.

جـ- تجاويف ما فوق المزمار: تشمل تجويف الحلق، وتجويف الفمّ، وتجاويف الأنف، والمرنان الذي يتشكل عن طريق إبراز الشفتين وإدارتهما.

ويتكون كلّ تجويف من هذه التجاويف على مجموعة من الأعضاء، يساهم كلّ عضو في إنتاج صوت واحد أو عدة أصوات، ويتمّ النطق نتيجة تنوّع الضغط الذي يصادفه تيار الهواء (الذي يأتي من الرئتين) في أماكن متنوّعة من مجرى الهواء. وكل نقطة على طول الجهاز النطقي تصلح مكانا لتنويع الضغط، أي مكانا للنطق. وتختار كلّ لغة عددا من الأصوات يمتدّ على طول مناطق متباعدة حتى يسهل على الأذن المتباعدة التعرف عليها، ومن أهم الأعضاء التي تتدخل في نطق الأصوات: الشفتان، طرف اللسان، مقدم اللسان، مؤخر اللسان، الأسنان العليا، اللثة، اللهاة، الطبق اللّيّن، الغار...الخ، لذلك توصف الأصوات بأنها: حلقية، شفوية، أنفية، لثوية، شفوية أسنانية، طبقية، غارية...الخ.

تقتضي عملية أداء اللغة سلامة أعضاء النطق حتى يتمّ الكلام بشكل واضح، وتنجح عملية التواصل، لكن سلامة الأعضاء وحدها لا تكفي، لأنّ الدماغ أيضا له دور محوري في عملية النّطق، وبالتالي ينبغي أن يكون هو أيضا سليما، وينمو نموا صحيحا، فكلّ خلل يمسّ الدماغ، سيؤثّر حتما على الوظائف اللغوية، وتختل لغة المتكلم، وبالتالي، فإنّ سلامة الدماغ والأعضاء معا تضمن الأداء الصحيح للغة.

3- **أمراض اللغة والكلام:** قد يتعرّض إنتاج الكلام لاضطرابات تحيل دون تمكن المتكلّم من أداء أصوات اللغة أداءً صحيحا، وإيصال الكلام إلى السامع بصورة واضحة، فـ "قد يحصل أن يكون هناك تشويش في عملية الاتصال نتيجة بعض الأمراض أو العيوب التي تلحق اللسان، وتكون هذه العيوب عضوية، أو وظيفية، أو عيوب ناتجة عن نقص

القدرة الذهنية، وهذه كلها تدخل فيما يسما بالأمراض اللغوية، والتي تحصل عادة بسبب القصور الذي يلحق الفكر كما يلحق اللسان[1].

ويميّز الباحثون، في الأمراض التي تمسّ عملية التواصل والتبادل والتخاطب، نوعين أساسيين، وهما: 1- أمراض الكلام ، 2- أمراض اللغة (الأفازيا).

إنّ الاختلاف بين اضطرابات (اللغة) واضطرابات (الكلام) يعكس بوضوح الفرق بين مفهومي (اللغة) و(الكلام) الذي كشف عنه دي سويسر في محاضراته، حيث أشار إلى أنّ "دراسة اللسان تتكون من جانبين: الجانب الأساس وهو الذي هدفه اللغة وهو اجتماعي محض مستقل عن الفرد – وهذا الجانب سايكولوجي في جميع صفاته. والجانب الفرعي (الثانوي) وهدفه الجزء الفردي من اللسان – أي الكلام بما في ذلك العملية الصوتية، والجانب الفرعي هذا سايكوفيزياوي"[2]، فاللغة من منظور مؤسس اللسانيات الحديثة هي كنز مستودع في أذهان الجماعة، فهي حقيقة نفسية لا وجود لها إلاّ في الذهن، وهي تلك القواعد المكتسبة، والكلام هو التجسيد الفردي لتلك القواعد، وهي الأداء الصوتي للملكة المخزونة في الذهن.

وبناء على ما سبق، فقد ميّز اللسانيون التطبيقيون بين الاضطرابات التي تمس اللغة، والتي تكون نتيجة خلل يمسّ مركز اللغة في الدماغ، واضطرابات الكلام، وهي اختلالات تمسّ الجهاز النطقي، أو عضو من أعضاء النطق، وبالتالي، فإنّ أمراض اللغة تمسّ مستوى من مستويات اللغة، أو كلها (أي خلل في التركيب الصوتي، أو الصرفي أو النحوي أو الأسلوبي أو قصور في الفهم والتعبير)، أمّا أمراض الكلام، فهي أخطاء واختلالات في إخراج الكلام.

3- 1- أمراض الكلام (أو النطق): إنّ عملية الكلام أو النطق، هي "من أعقد العمليات الدماغية، والعضوية التي يقوم بها الإنسان، ويشترك فيها المرسل والمستقبل. ومن أجل أن

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر: 2000، ص176.

[2]- فرديناند دي سوسير، دروس في اللسانيات العامة، تر: يوئيل يوسف غزيز، ط2، دار آفاق عربية، بغداد:1985، ص27.

تتم هذه العملية يجب أن تتوفر القدرات الآتية عند الإنسان: القدرة السمعية، والقدرة العقلية، والقدرة العصبية، والقدرة العضلية، علاوة على سلامة أعضاء النطق"[1]، وقد ينحرف الأداء اللغوي للفرد عن الوجهة الصحيحة فيحول دون القدرة على إفهام للسامع.

تتمثّل أمراض في الكلام الاختلالات التي تمسّ وظيفية من وظائف الكلام، أو التي تمسّ ذلك التنسيق القائم بين تلك الوظائف، ومن أبرز، الوظائف الأربع التالية:

"– وظيفة التنفّس (وذلك من خلال الرئة والقصبة الهوائية).

– وظيفة التصويت (ويتمّ إخراج الصوت في الحنجرة)

– وظيفة الرنين (يحدث الرنين في التجويف الحلقي، والأنفي، والفمي).

– وظيفة النطق (وتنفذها أعضاء النطق)[2].

وتتمثل اضطرابات الكلام التي تمسّ الوظائف السابقة، أو التنسيق بين هذه الوظائف فيما يلي:

– اضطراب النطق.

– اضطرابات طلاقة الكلام (مثل التلعثم).

– اضطرابات الرنين (الخنف).

– اضطرابات الصوت"[3].

فحين يحدث اضطراب في عملية الكلام بسبب اختلال وظيفة واحدة أو أكثر من الوظائف السابقة، يعجز المتكلم عن إيصال أفكاره لمخاطبه بشكل سليم، فيؤثّر ذلك على وضوح المعنى المراد إيصاله، ويحدث ذلك بسبب خلل عضوي، أي خلل في عضو واحد أو أكثر

---

[1]– حمدان رمضان أبو عاصي، عيوب النطق ومشكلات التخاطب والكلام – أنواعها، وأسبابها، والآثار الناجمة عنها، وطرق علاجها، تاريخ النشر: 16 سبتمبر 2008. تاريخ الدخول: 06 مارس 2023.
https://www.diwanalarab.com

[2]– منصور بن محمد الدوخي وعبد الرحمن بن إبراهيم العقيل، اضطرابات التخاطب عند الأطفال – إرشادات الأسرة والمعلّم، (كتاب إلكتروني)، 2014، ص41. https://www.noor-book.com

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

من أعضاء النطق، أو بسبب خلل في الدماغ، أو بسبب العجز السمعي. وقد يكون الخلل وظيفيا ؛ حيث تكون أعضاء النطق سليمة لكن لا ينطق المتكلم الأصوات بشكل سليم لأسباب غير واضحة.

- أهم اختلالات النطق:

* **لإبدال:** وهو حذف صوت من بداية أو وسط أو نهاية الكلمة[1]، فكلمة **(قُنْبلة)**، ينطقها المريض **(قُبُلَّة)**، وكلمة **(مدْرسة)** تصبح **(مَرَسة) أو (مَدَسة)**، الاسم (كَريمَة) يصبح (كَمَّة)

وتظهر هذه المشكلة عند الأطفال ذوي العمر المبكرة أكثر من الأطفال المتقدّمين في السّنّ، وتتميّز هذه المشكلة بعدم الثبات، ففي الغالب يقع الحذف على آخر الكلمة مما يسبب عدم فهمها، إلاّ إذا وقعت في جملة مفيدة. وقد يتمّ الحذف عند توالي ساكنين في أيّ موقع من الكلمة، فيحذف الساكن الأول[2].

* **التبديل:** وهو استبدال صوت بصوت آخر، كاستبدال **(السين)** بـ**(الثاء)**، في مثل: كلمة **(مدرسة)** تصبح **(مدرثة)**، وكاستبدال **(الراء) بـ (اللام)**، كأن يقول الطفل **(المديلُ)** بدلا من **(المديرُ)**، أو بـ **(الغين)** مثل **("مديغ"** بدلا من **"مدير")** واستبدال **(الكاف) بـ (التاء)** مثال **(أَتَلتُ)** بدلا من **(أكلتُ)**.

* **التشويه: وهو** نطق صوت ما بشكل غير واضح، بحيث لا يكون مطابقا لأيّ من الأصوات الأخرى؛ كأن يبعد الصوت عن مكان النطق الصحيح، أو يستخدم طريقة غير سليمة في عملية إخراج التيار الهوائي اللازم لنطق ذلك الصوت[3]. والتشويه النطقي، مختلف عن التبديل والحذف في كونه ثابتا ومتكررا عند الأطفال كبار السن، فالصغار يستبدلون أو يحذفون، أمّا الأطفال الكبار ينطقون كل الأصوات، لكنها مشوهة وغير سليمة المخارج.

---

[1]- منصور بن محمد الدوخي وعبد الرحمن بن إبراهيم العقيل، اضطرابات التخاطب عند الأطفال – إرشادات الأسرة والمعلّم، (كتاب إلكتروني)، 2014، ص47. https://www.noor-book.com

[2]- فارس موسى مطلب المشاقبة، في اضطرابات النطق عند الأطفال العرب، ص59، 60. (كتاب إلكتروني) https://www.noor-book.com

[3]- المرجع نفسه، ص47.

* **اللجلجة (الفأفأة):** هي إعاقة الكلام، أو تدفّق الكلام بالتردّد وتكرارا لعناصر الكلام وتشنجات عضلات النّفس أو النطق[1]، وهو تكرار حرف واحد مرات عدة دون مبرر، كنطق كلمة (منزل) يقول (مممممنزل)، (سماء) سسسسسماء.

* **عسر الكلام أو (العي):** وفيه يستغرق المريض فترة صمت في بدء الكلام رغم ظهور محاولاته للنطق، ثم يعقب ذلك النطق الانفجاري السريع، وهو حالة يعجز فيها الفرد عن النطق بأي كلمة بسبب توتر العضلات الصوتية وجمودها، ولذلك نرى الفرد الذي يعاني من العي يبدو كأنه يبذل مجهوداً خارقاً حتى ينطق بأول كلمة في الجملة، فإذا تم له ذلك يندفع كالسيل حتى تنتهي الجملة، ثم يعود بعدها إلى الصعوبة نفسها حتى يبدأ الجملة الثانية وهكذا. ومن الثابت علمياً أن أغلب حالات العي أو عسر الكلام تعود إلى أسباب نفسية، وإن كان بعضها تصاحبه علل جسمية كالتنفس من الفم، أو اضطرابات في الجهاز التنفسي أو تضخم اللوزتين أو لحمية في الأنف إلى غير ذلك[2].

3- 2- التلعثم: من بين أمراض الكلام التي تصيب الطفل منذ الصغر، وقد تستمر مشكلته معه حين يكبر ما يسمى بـ **"التلعثم"، وهو يشبه كثيرا اللجلجة والفأفأة،** لكن التلعثم لا يقتصر على التكرار فقط.

والتلعثم في أبسط تعريفاته، هو "عدم طلاقة في الكلام، يحدث على شكل تكرار أو إطالة أو توقف، يكون ذلك في كلمة أو مقطع من كلمة يقولها شخص، مع إمكان وجود حركات في الجسم تصاحب التلعثم، وكذلك سلوكيات تفادي"[3]، فحين يظهر هذا المرض، في البداية، عند الطفل، يقال عنه أنّه يفتقر إلى الطلاقة الطبيعية، لكن حين تستمر المشكلة معه، تصبح تلعثما.

---

[1]- باسم مفضي المعايطة، عيوب النطق وأمراض الكلام، ط1، دار الحامد، 2011، عمان – الأردن، ص53.

[2]- حمدان رمضان أبو عاصي، عيوب النطق ومشكلات التخاطب والكلام – أنواعها، وأسبابها، والآثار الناجمة عنها، وطرق علاجها.https://www.diwanalarab.com

[3]- فكري لطيف متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، ص55.

خصائص التلعثم: يظهر التلعثم في الغالب في الكلمة الأولى من الجملة أو المقطع، ولا يتّسم بالثبات، حيث قد يكون كلام المصاب أحيانا أكثر طلاقة، وأحيانا أقلّ، وفي الغالب يكون متذبذبا في مستوى الطلاقة وبدون سبب مقنع. ويقلّ التلعثم في الأشياء التي تمّ حفظها في الذاكرة، كالآيات القرآنية مثلا، وتكون عملية القراءة لدى المصاب أسهل من الحديث المسترسل، وقد يحدث العكس، ويزداد التلعثم شدة حين يكون الطفل خائفا أو مترددا أو منهكا أو قلقا[1]...، ويصاحب هذا المرض حركات زائدة في أعضاء الجسم، كإغماض العينين، وتحريك اليد أو الرجل أو الرأس، أو ضمّ الشفتين... الخ.

في حالة إصابة الطفل بالتلعثم، ينبغي معالجته على الفور وفي الوقت المبكر قبل أن تتفاقم المشكلة، وينبغي عرض الطفل على مختصين أكفاء، ومنحه الوقت الكافي للعلاج، مع ضرورة توفر أدوات ملائمة للعلاج، ومنحه الشعور بالثقة والطمأنينة وتخليصه من المشاعر السلبية، ومساعدته على التحدث بطلاقة. وتلعب الأسرة والمعلمون كذلك دورا أساسيا في علاج الطفل المصاب بالتلعثم، وذلك من خلال تنفيذ تعليمات الأطباء المختصين في علاج هذا المرض.

ويؤدي مرض التلعثّم، حين يستمر لوقت طويل، إلى مشكلات نفسية لدى الطفل، كالشعور بالنقص وانعدام القدرة على التواصل مع الغير، أو اجتماعية كتجنب التواصل مع الغير وحضور المناسبات وصعوبة تكوين صدقات، أو تعليمية؛ كعدم المشاركة في القسم وانعدام الرغبة في القراءة الجهرية، وعدم المشاركة في الأنشطة التي تستدعى التحدث.

أسباب الاضطرابات النطقية: من أهم أسباب الاضطرابات النطقية، نجد:

-عدم سلامة بعض أعضاء النطق والسمع، مثل الشقّ الحلقي، والشلل الدماغي، والإعاقة السمعية، أو إعاقات بسيطة تصيب الأعضاء النطقية، كبنية الأسنان غير الطبيعية، وتشوّهات خارجية أخرى، كأن يكون حجم اللسان غير طبيعي، أو بسبب علو

[1]- فكري لطيف متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، ص58.

سقف الحنك أو ضيقه، أو ضعف التنسيق الحركي بين الأعضاء اللازمة لإنتاج صوت معيّن، أو ربما يحدث ذلك بسبب شلل بسيط في اللسان فلا يقدر على الحركة باتجاه الأسنان وسقف الحنك وأصول الثنايا بشكل آليّ، أضف إلى ذلك عقدة اللسان المتمثلة في قصر الحبل الذي يربط طرف اللسان بأسفله، أو تداخله باللسان وقربه من طرفه، فيؤدي ذلك إلى عرقلة حركة اللسان، وينتج عن ذلك صعوبة نطق بعض الأصوات، أما الإعاقة السمعية، فهي تسبب في عدم التمييز بين الأصوات[1].

3- 3- الحبسة (L'aphasie): يختلف مرض الحبسة أو الأفازيا، عن بقية أمراض الكلام، لكونه يتجاوز مجرد إعاقة في النطق، فهو مرض يمسّ اللغة ويؤدي إلى تخريب أحد أنظمتها، أو يقضي عليها كلية، إلى أن يُشفى المريض ويستعيد لغته، وهو خلال يمسّ مركز اللغة في الدّماغ.

إنّ اللغة ظاهرة اجتماعية وخاصية إنسانية، تتسم بكونها لفظية، يستخدمها الإنسان من خلال الأصوات، وللغة مستوياتها المختلفة (صوتي، صرفي، نحوي ودلالي) كما نميّز في اللغة الجانب النفسي، حيث تعكس اللغة سلوكات الفرد وانفعالاته وأحواله النفسية، والجانب الاجتماعي الذي حيث السلوكات الاجتماعية للمتكلمين وعاداتهم وتقاليدهم ونمط عيشهم...الخ، ويكتسب الفرد اللغة منذ الصغير في محيطه العائلي والاجتماعي بشكل عفوي، ويتمّ ذلك عبر مراحل، حيث إنّ "اكتساب اللغة لدى الطفل يبدأ بالأصوات، ثمّ تبدأ هذه الأصوات بالتمايز لتصبح كلمات لها معنى، ثمّ تركب هذه الكلمات لتصبح جملا نحوية ذات معنى"[2].

والأنظمة الأساسية المكونة للغة هي النظام الصوتي والنظام الصرفي والنظام النحوي والنظام الدلالي، حيث تترابط هذه المكونات وتتناسق، فيعتمدها في استعمالاته المختلفة للغة

---

[1]- فارس موسى مطلب المشاقبة، في اضطرابات النطق عند الأطفال العرب، ص67، 68.

[2]- فكري لطيف متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، ص67.

في السياقات المناسبة، وحين يُصاب الفرد باضطرابات لغوية، يصبح غير قادر إمّا على إنتاج اللغة والتعبير عن أفكاره، أو على فهم ما يقوله الآخرون.

وترتبط الاضطرابات التي تمسّ اللغة باختلالات تحدث على مستوى الدماغ، بسبب صدمة نفسية، أو سقوط على الرأس، أو الشلل الدماغي، حيث إن الاختلالات العقلية التي يكون عليها المريض تؤثّر في الغالب على لغة الفرد، بسبب اختلال مركز اللغة في الدّماغ، وهذا ما يُعرف بالأفازية (L'aphasie) أو الحبسة.

* **تعريف الحبسة:** أُستُعملت لفظة الحبسة في الطّب وفي اللسانيات، وهي مرض يؤدي بالفرد إلى فقدان القدرة على أداة اللغة، وعلى التعبير عن أحاسيسه كما يريد، فيعرُفها لِقروس (Legrousse) بأنّها "حالة تتميّز بنقصان أو فساد القدرة الطبيعية على التعبير عن التفكير بواسطة الإشارات الملائمة، أو على فهم هذه الإشارات بالرغم من وجود درجة كافية من الذكاء، ورغم الجهد الذي تبذله الأعصاب الحسية والعقلية المؤدية إلى التعبير والإدراك الحسي لهذه الإشارات"[1].

ويعرّف العالم الألماني فيرنيكي (wernicke) الأفازية بأنّها "اضطراب الإدراك الحسي وعجزه عن إشارات اللغة"[2]، ويعرّفها الطبيب الفرنسي ج. دِجورين (jules-Dejerine) بأنّها "فقدان الذاكرة للإشارات التي يتبادل الإنسان بواسطتها أفكاره مع المحيط الخارجي"[3] وعرّفها بعض الباحثين في السنوات الأخيرة، بأنّها "فقدان القدرة على التعبير بالكلام أو عدم القدرة على فهم الكلمات المنطوق بها"[4].

يعود اكتشاف مرض الأفازيا إلى الطبيب الجراح والعالم بروكا (Broca) سنة 1861، الذي "برهن على إمكان وجود مركز خاص في الدماغ يقع في التلفيف الجبهي الثالث

---

[1]- Henry Hécaen et René Angelergues, Pathologie Du Langage, pathologie du langage – L'Aphasie, langue et langage, Larousse, Paris, 1965. P9.

[2]- Ibid, p.9.

[3]- Ibid, p.10.

[4]- ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث)، ط1، المؤسسات الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1982، ص272.

الأيسر على وجه التحديد، وكان بروكا يعتقد أن تخريب هذه المنطقة أو إصابتها بآفات تنجم عنها اضطرابات لغوية"[1].

وقد توصل العلماء إلى أنّ الحبسة لا تعني فقدان اللغة الموجودة في الدماغ، بل هي خلل واضطراب الوظائف اللغوية، وتخريب في العمليات اللسانية بسبب إصابة مركز اللغة في الدماغ، ولا يؤثّر مرض الحبسة على مكان الإصابة فحسب، بل يمتدّ التأثير إلى اختلال لغة المتكلم وفقدان القدرة على التعبير، فيضعف نشاطه اللغوي، إن لم يتوقف إطلاقا، وقد يفقد القدرة على فهم الكلمات التي يسمعها.

لقد وُصف مرض الحبسة من جانب الطب، ومن جانب علم النفس، وعولج من هذين الجانبين، كما وصفه اللسانيون وحاولوا إيجاد علاج له بالاستناد إلى النظريات اللسانية، من خلال تحديد الوحدات اللغوية التي يؤثّر عليها الاضطراب، وذلك حسب المستويات المصابة. وأبرز اللسانيين الذين اهتموا بمرض الأفازيا، العالم اللغوي رومان جاكوبسن (R. Jakobson) الذي يقول: "إذا كانت الحبسة اضطرابا لغويا، فإنّ كلّ وصف أو تصنيف لاضطرابات هذا المرض يتطلّب أوّلا معرفة المظاهر اللغوية التي تمّ اتلافها بهذا التخريب"[2]. وبما أنّ الاضطرابات تمسّ اللغة، فإنّه لا يمكن معالجتها دون الاستعانة باللسانيات.

لقد توصل جاكوبسن[3]، من خلال التحريات التي أجراها في بعض المستشفيات التي يعالج فيها المصابون بالأفازيا، إلى أنّ عدم قدرة المتكلم على إنتاج الكلام أثناء الإصابة بالأفازيا، يعود إلى نوعين من الإصابات ؛ فإمّا الإصابة على مستوى المونيمات (وحدات لغوية ذات معنى) أو إلى **مستوى الفونيمات** (وحدات غير دالة لكنها تؤدي وظيفة في التركيب) أو تعود إلى المستويين معا. وعند الاضطراب، فإنّ اختلال الوحدات اللغوية يتمّ

---

[1]– حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د. س.)، ص272.

[2]- R. Jacobson, essais de linguistique générale, traduit par Nicolas Ruwet, les Edition de Minuit, Paris 1963, p. 41.

[3]– حيث خصّص جاكوبسن في كتابه (essai de linguistique générale) فصلا كاملا للتحليل اللساني البنوي للأفازيا، عنوان الفصل هو: (Deux aspects du langage et deux types d'aphasie)

إمّا على مستوى الاختيار أو على مستوى التركيب، حيث اعتمد جاكوبسن في تصنيفه للحبسة على تحليل اللسانيين البنويين للغة.

*** تصنيف الحبسة باعتماد التحليل البنوي للغة:**

أ- على مستوى الفونيمات والمونيمات:

صنّف رومان جاكوبسن الحبسة بالنظر إلى الظاهر اللغوية التي تمّ اتلافها بسبب التخريب، لأنّ الاضطراب يؤثّر على عملية التنسيق والانسجام اللغوي، فينطلق في تصنيفه للأفازيا من التحليل المزدوج الذي مارسه أندري مارتيني (A. Martinet) على اللغة، لأنّ الكلام حسبه يتحلل إلى مستويين، يطلق عليهما "التحليل المزدوج"، فيتكون كلامنا حسبه، من:

-المونيمات: وهي وحدات ذات معنى ناتجة عن التحليل الأول، فجملة (يشعرُ الرجلُ بالجوعِ)، نميّز فيها المونيمات التالية: يشعر + ضمة + الـ+ رجل + ضمة + بـ + جوع + كسرة.

-الفونيمات: ناتجة عن التحليل الثاني داخل الوحدات نفسها، فالمونيم (يشعر) يمكن تحليله إلى وحدات صوتية مميّزة: /ي/، /َ/، /ش/، /ْ/، /ع/، /ُ/ ، /ر/، /ُ/. وهي لا تحمل معنى، لكنها تحتوي على شكل صوتي.

ويرى جاكوبسن أن عدم قدرة المصاب بالحبسة على إنتاج الكلام يعود إلى نوعين من الإصابات: إمّا على مستوى الفونيمات، أو على مستوى الفونيمات، أم المستويين معا.

≠ **على مستوى الفونيمات:** تحتوي المونيمات على قيمة تمييزية معيّنة، ممّا يعطي دلالة للكلمة، وينجم عن اضطراب الحبسة فقدان الفونيمات لبعض سيماتها، فيصبح المريض غير قادر على التمييز بين الصوت /ر/ والصوت /ل/ مثلا، ويصبح تنظيمه الفنولوجي ناقصا من حيث عدد العناصر، ممّا يلاحظ لدى المريض ازدياد الكلمات المتجانسة من الناحية اللفظية (بما أنّه غير قادر على التمييز بين الفونيمات، يظهر في كلامه ازدياد الجناس، فيصعب على السّامع التمييز بين كلماته).

≠ **على مستوى المونيمات:** إذا حافظ المريض على القدرة على التمييز بين الفونيمات، وفَقَد بالمقابل القدرة على إدراك معاني الكلمات، فذلك يعود إلى إصابته على مستوى المونيمات، فحين يفقد القدرة على إدراك المعاني، فحتى وإنّ احتفظ على أشكال الكلمات، فإنّه لا يميّز بين المونيمات ويستعمل الكلمة بدلا من الكلمة الأخرى، فيحدث خلط في كلامه حتى لا يُفهم. وقد يحدث الاضطراب على المستويين معا في الوقت نفسه.

ب – على مستوى التركيب والاستبدال:

لقد صنف جاكوبسن الأفازيا من جانب آخر، وذلك انطلاقا من التمييز بين المحور التركيبي والمحور الاستبدالي، أي اختيار الكلمات أو تركيبها، حيث يقوم تصنيفه لهذا المرض على معايير لسانية بحتة، وذلك حسب تخريبها للوحدات اللغوية التي تشكّل نظام اللغة والمتمثلة في العلاقات التركيبية والاستبدالي.

≠ **فقدان القدرة على الاختيار:** قد تؤدي الحبسة إلى فقدان القدرة على اختيار وانتقاء المفردات التي يريد العبير بها، فيتسم كلامه بانعدام الدّقة والتركيز، فيلجأ إلى التعميم، فيقول (قماش) بدلا من لفظة (قميص)، لكون لفظة (قماش) لا تتطلب الاختيار من مجموع ألفاظ الملابس، كلفظة (قميص)، فهي أسهل لأنّها أعمّ. فالمهم عند المريض هو أن يجد علاقة بين ما يُطلب منه وما يتلفّظ به، فإذا طلب منه أن يُسمي (كراسا) قال: (مدرسة) فيحاول إيجاد علاقة لغوية أو غير لغوية، كارتباط في الاستعمال، ووجود علاقة العام بالخاص، كعلاقة القماش بالقميص أو المدرسة بالكرسي.

يحتفظ المريض بالإتيان بالعلاقات السياقية، فيحاول تعويض عجزه على اختيار المفردات اللازمة باعتماد على التركيب الذي يبقى سليما في غالب الأحيان، فيقدّم جملا غير مفهومة، وكلمات ليست في حلها، لكن التركيب يحافظ على سلامته، كما يحتفظ بالروابط النحوية والسياقية، وعلامات الزمن، أمّا كلماته فليس لها علاقة بما يريد قوله، وفي بعض الأحيان لا تحمل معنى. وقد يعطي المريض جملا كثيرة دون الوصول إلى ما يريد التعبير عنه، أو يعطي شرحا بدلا من الكلمة المقصودة. وقد يتلفظ بكلمة حسب استعمالاتها

في السياق، كأن يقول (couteau à pain) بدلا من (سكين)، أو (taille crayon)، (épluche pomme)...الخ. فكلمة سكين مثلا تتغير من شكل لفظي حرّ يستطيع الظهور لوحده إلى شكل مرتبط.

قال أحد المرضى: (وراء شقتي توجد شقق أخرى يعيش فيها العازبون فقط). وحين طُلب منه شرح معنى لفظة (عازبون)، لم يستطع استبدالها بمجموعة كلمات: (أشخاص غير متزوجين). وقد يعجز المريض عن نطق كلمة، رغم أن الشيء الذي تعبر عنه موجود أمامه، وذلك بسبب عجزه عن المرور من الصورة إلى الرمز المناسب لها. فقُدِّم لمريض صورة (بوصلة) فأجاب ((نعم أعرف بما يتعلق الأمر لكني لا أستطيع تذكّر العبارة التقنية ...نعم، للاتجاه، لتحديد...)) ويعجز عن تكرار لفظة مطلوبة منه. وطُلب من مريض تكرار لفظة (لا)، فقال: (لا، لا، لا، لا أستطيع ذلك)[1]، فالكلمة في السياق شيء ممكن دائما. كما نلاحظ أنّ المريض يفهم الأمور، يقول (نعم أفهم جيدا بما يتعلّق الأمر، لكن...) ويستطيع صياغة التركيب، لكن لا يستطيع اختيار الكلمات، والاختيار مسألة مهمّة وأساسيّة في اللغة.

≠ **فقدان القدرة على التركيب:** تكمن الإصابة في هذه الحالة في عدم قدرة المريض على تركيب العناصر اللغوية في سياق معين، فيفقد القدرة على الاحتفاظ بالتسلسل اللغوي، حيث يتمكن المريض من انتقاء مفردات اللغة، ويفقد القواعد التركيبية التي تنظم الجمل، ولا نجد في كلامه أثرا للروابط والأدوات اللغوية والضمائر، ونادرا ما تظهر الأفعال في جمله، وإن ظهرت تكون غير متصرفة.

يتميز كلام المريض الذي يفقد القدرة على التركيب باختصار شديد إلى حد أنه يحتفظ بكلمة واحدة ويعبر بها عن كل أعراضه، وقد يفهم ما يقصده خلال هذه الكلمة الواحدة، عكس الحالة الأولى، وكلما نقصت عملية التركيب ازدادت عملية الاختيار، حيث يحاول

[1] – هذا التحليل وهذه الأمثلة مأخوذة من الكتابة جاكوبسن : Essais de linguistique générale، وهي واردة في الفصل المخصص للأفازيا، ص52-54.

المريض تعويض نقصه، فيقدّم كلمة، ثمّ مرادفاتها، أو يشرحها دون أيّ تنسيق، ويحدث انقطاع في كلامه بعد كلّ كلمة، وبعد سكوت طويل يواصل كلامه.

عند دخول المريض مرحلة الشفاء، يحاول أن يعبر عن أغراضه بجمل طويلة دون تنسيق، ودون روابط وأدوات نحوية، وقد قارن جاكوبسن بين اللغة عند المصاب بالحبسة وبين عملية اكتساب اللغة عند الطفل، توصّل إلى وجود ارتباط عكسي بين فقدان المريض للأدوات النحوية، واكتساب تلك الأدوات عند الطفل، حيث إنّ هذا الأخير يكتسب الأدوات النحوية في مرحلة متأخرة من مراحل اكتسابه للغة، وهذه الأدوات هي أوّل شيء يفقده المصاب بالحبسة، وتكون آخر شيء اكتسبه في طفولته.

المحاضرة 13: اللغة والاتصال

إنّ الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، ولا يستطيع أن يستغني عن الآخرين، وبالتالي، كان عليه إيجاد وسيلة ليربط بها علاقات مع الغير، ويتفاعل معهم، ممّا دفعه إلى إبداع وسيلة عجيبة تحقّق له أغراضه وحاجاته التواصلية، وهي اللغة، إلى جانب الحركات والإشارات ومختلف الأنظمة التي تساعده على التواصل مع بني جنسه ويتفاهم معهم.

1- وظائف اللغة وعناصر التواصل: يتّفق العلماء والدارسون، وحتى عامة الناس، على أنّ الوظيفة الجوهرية للّغة هي (التواصل la communication) وهذا ما أقرّ به معظم اللسانيين المحدثين، وقد سبق ابن جني إلى تعريف اللغة بأنّها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، وأثبت اللسانيون المحدثون هذه الحقيقة، مؤكدين أنّ عملية التواصل ذات قدرة عجيبة على توحيد قوة الشّعوب وتنظيم المجتمعات.

وباعتبار التواصل وظيفة أساسية للغة، فقد فرّع العلماء هذه الوظيفية إلى مجموعة من وظائف فرعية، ترتبط كلّ واحد بعنصر من عناصر التوصل، ومن أبرز العلماء الذين وجّهوا اهتماما خاصة لدراسة عملية التواصل، اللساني رومان جاكوبسن الذي دعا إلى «دراسة اللّغة في إطار التّنوّع الكامل لوظائفها»[1]، فحدّد هذه الأخيرة في ستِّ وظائف أساسيّة لأنّه أدرك، من خلال دراساته، أنّ ثمّة عناصر تتداخل أثناء التّواصل، وهي: المرسل، المتلقي، الرسالة، القناة، السياق، المرجع.، وهو صاحب المخطط التالي[2]:

السيّاق

الباث ..... الرسالة ..... المتلقّي.

الاتصال (القناة)

الشّفرة (السَّنَن)

وتتحدّد مكوِّنات العملية التّواصلية، حسب هذا المخطط، في:

[1] - Roman Jakobson, (1963), Essais de linguistique générale, Paris, Edition de Minuit ,p 213
[2] - Ibid, P 214.

أ . المرسل (Emetteur): وهو مصدر الرّسالة؛ يشكل الباثّ منطلق عملية التّواصل والطّرف الفاعل فيها وهو الذي يبعث بالرّسالة إلى المتلقي، ويُحدث تأثيرا فيه باعتماد قناة معيّنة، ويهدف الباث برسالته إمّا إلى تبادل الأفكار أو نقل المعلومات، أو التّعليم أو التّرفيه...الخ.

ب . المتلقي(Récepteur): هو الطّرف الثّاني من عملية التّواصل، وهو الذي يتلقى رسالة الباثّ، و«يفكّ رموزها ويعي دلالاتها، ويتفاعل معها، ويبدي رأيه فيها، ويعدّل سلوكه استنادا إلى الخبرات التي اكتسبها من الرسائل التي تلقاها منه. إنّه الهدف من عملية الاتصال، سواء أكان شخصا مفردا أو جمهورا من الناس»[1]. والمتلقي بدوره يُشترط فيه إتقان اللّغة وإتقان قواعد استعمالها، ليتمكن من فكّ رموز الإرسالية التي يتلقاها.

ج . الرّسالة (le message): وهي مادة التواصل، ومحتوى الأخبار المنقولة، أو المضمون الذي يسعى الباثّ إلى إيصاله إلى المتلقي.

د . القناة (le canal): وهي الوسيلة التي تنتقل الرّسالة عبرها من الباثّ إلى المتلقّي إذ تَنْتَقِل الرّسالة بكيفيات شتى، وتكون القناة إما اللّغة المنطوقة أو المكتوبة، أو تكون بإشارة أو صورة أو ضوء... الخ.

هـ . الشّفرة (السَّنن le code): وهي العلامات التي تشكلّ الرّسالة، ويشترط جاكوبسن في هذه الأخيرة أن تكون **موحّدة** بين طرفي التّواصل من أجل تحقيق التّفاهم ومرور الرّسالة على أحسن وجه؛

و. المرجع: وهو الموضوع الخارجي الذي تتشكّل عنه المتصوّرات أو المفاهيم في أذهاننا.

---

[1]– سمير روحي الفيصل وآخرون، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة: 2004، 22.

وتتمّ عملية التواصل بين طرفين أساسيين هما: الباث والمستقبِل، وتكون هذه العملية دائرية (كما تنص على ذلك بعض النّظريات) أي من الباث إلى المتلقي، ومن المتلقي إلى الباث، ويتم من خلال ذلك حدوث تأثير وتأثر بين هذه الأطراف المشاركة والمتفاعلة في عملية في التّواصل.

لقد جعل جاكوبسن كلّ عنصر من هذه العناصر مرجعا في تحديد كلّ وظيفة من وظائف اللغة، إذ كلّما تمّ التّركيز أكثر على عنصر من هذه العناصر، أصبح للكلام وظيفة جديدة مختلفة عن الوظائف الأخرى. وتتمثّل هذه الوظائف في ما يلي[1]:

أوّلا . **الوظيفة التعبيرية** (La fonction expressive): تسمى كذلك الوظيفية الانفعالية، تتمحور هذه الوظيفة حول المرسل الذي يبعث الرسالة، يعبّر من خلالها عن مواقفه وانطباعاته وانفعالاته، وبالتالي، تكون الرِّسالة حاملة لمواقف وانطباعات المرسل.

ثانيا– **الوظيفة الإفهامية** (la fonction conative): تتمحور هذه الوظيفة حول متلقي الرّسالة ومدى تأثير هذه الأخيرة فيه، وإثارة انتباهه إلى الرّسالة شكلا ومضمونا، وذلك باعتماد أساليب تسهم في تحقيق ذلك؛ كالأمر والنّهي والطّلب، والنّداء، والاستفهام.

ثالثا– **الوظيفة المرجعية** (la fonction Référentielle): تتمحور هذه الوظيفة حول مرجع الرّسالة، يقوم المتكلم، من خلالها، بوصف المحيط الخارجي والإخبار عنه. ويعتبرها جاكوبسن أساس عملية التواصل، لأنّ التّواصل برُمته قد وُجد من أجل هذه الوظيفة.

رابعا– **. الوظيفة الانتباهية** (la fonction Phatique): تتمحور هذه الوظيفة حول قناة التّواصل باعتبارها الوسيلة الأساسية في إقامة هذا التّواصل، ولا تستهدف الرّسالة إيصال المعلومات فحسب، بل إنشاء علاقات اجتماعية وإقامة التّواصل، واستمراره بين المتخاطبين

خامسا– **. الوظيفة الميتالغوية** (la fonction Métalinguistique): تتمحور هذه الوظيفة حول لغة الخطاب ذاتها، فهي «وظيفة (شارحة) تشرح معنى كلمات يعزّ فهمها على المستقبل، من نحو: أي، أعني بمعنى أوْضح، أقصد...، وغير ذلك مما يُستعمل من اللّغة لشرح بعض عناصر الخطاب للتأكد من أنّ كلاً من المرسل والمرسل إليه يوليان عناصر

[1]- Roman Jakobson, Essais de linguistique générale, p 214 – 217. نجد تفاصيل ذلك عند:

المعنى المراد بتفاصيله ومن غير زيادة أو نقصان»[1]. هذه الوظيفة التي تعتبر تفسيرية، تلعب دورا أساسيا في الحياة اليومية، حيث تصبح اللّغة هنا موضوع التحليل دون الشعور بذلك، فالمتكلّم أو السامع يحاول أن يستفسر عن هذه الوسيلة المعتمدة، كأن يقول: – ماذا تعني بكلامك؟ – هل فهمت ما أقوله؟...

سادسا . الوظيفة الشّعرية (la fonction Poétique)**:** لا يقع الاهتمام في هذه الوظيفة على محتوى الرّسالة بل على تركيب الرّسالة ذاتها، حيث تتمركز العناية هنا حول جمالية اللّغة وبلاغتها. وهذه الوظيفة لا تقتصر فقط على الشّعر، بل على كلّ ما يتعلّق بالأعمال الفنيّة الأخرى، وهي شائعة أيضا في خطاباتنا اليومية.

إلى جانب خطاطة جاكوبسن، فقد حاول اللساني مايكل هاليدي (Halliday) تحديد وظائف اللغة بأسلوب أكثر دقة ووضوحا، حيث إنّ الوظيفة في منظور هاليدي، ليست مجرّد استخدام للّغة، بل هي خاصية جوهرية لهذه الظّاهرة، وأساسية في تطوّر النظام الدّلالي. ويحدّد هاليدي للّغة ثلاث وظائف أساسية هي: الوظيفة التّصورية، والوظيفة التّعاملية، والوظيفة النّصية، ولا يكون تعلّم الفرد للّغة إلاّ من أجل تحقيق أغراض معيّنة. ويعتبر التّواصل مع الغير أولى هذه الأغراض، حيث إنّ اللّغة تُصَوِّر العالم، وتتجسّد فيها معارف الفرد المتكلم، ويتعلّم قواعد استعمال هذه اللّغة والتي تتمثّل في القيّم والأعراف التي يجب أن يلتزم بها. ويُفرِّع هاليدي الوظائف السّابقة إلى سبع وظائف تؤديها اللّغة، وتتمثّل تلك الوظائف كما حددها هاليدي في:

1 – الوظيفة الأدائية: يعني اعتماد اللّغة للحصول على الأشياء المرغوب في الحصول عليها.

2 – الوظيفة التنظيمية: اعتماد اللّغة لتنظيم العلاقات بين الناس، كإصدار الأوامر، وضبط السّلوك...

3 – الوظيفة الشّخصية: اعتماد اللّغة للتّعبير عن المشاعر الخاصة.

---

[1]– هادي نهر، (2003)، الكفايات التواصلية والاتصالية (دراسات في اللغة والإعلام) ط1، الأردن، دار الفكر. ص 166، 167.

4 – الوظيفة التفاعلية: اعتماد اللّغة للتّفاهم مع الغير وتبادل الأفكار أو المشاعر.

5 – الوظيفة الاستكشافية: اعتماد اللّغة لطرح أسئلة عن أسماء الأشياء المادية وعن أسئلة تستدعي أجوبة مختلفة، رغبة في اكتشاف الأشياء وتعلمها.

6 – الوظيفة التخيّلية: اعتماد اللّغة للتّعبير عن أشياء لا تتطابق مع الواقع.

7 – الوظيفة الإخبارية: اعتماد اللّغة لإيصال المعلومات ونقل الأخبار.

ولا تشتغل كلّ وظيفة من الوظائف السّابقة على حدة، بل قد يؤدّي فعل كلاميّ ما (أو جملة ما) وظائف متعدّدة. وتشكّل هذه الوظائف حاجة أساسية ينبغي تمرين المتعلّمين المبتدئين عليها، حيث تُتَرجَم في محتوى الخطابات التّعليمية في أشكال من أساليب واستراتيجيات متداولة في اللّغة الشّفوية وأساليب التّخاطب اليومي، مثل: الاعتذار، الاستفسار، التّحية، القبول، الرّفض، الوداع، الإغراء الطلب، الإلحاح... الخ.

وليست العملية التّواصلية مجرد نقل المعلومات وتبادل الأفكار، بل هي سلسلة من الأحداث ووظائف تهدف إلى إحداث تأثير في المتلقي.

2 – تعريف التواصل: يُعرف التواصل بأنّه «الطريقة التي تنتقل المعرفة والأفكار بوساطتها من شخص (أو: جهة) إلى شخص آخر(أو: جهة أخرى) بقصد التّفاعل والتّأثير المعرفي والوجداني في هذا الشخص، أو إعلامه بشيء، أو تبادل الخبرات والأفكار معه، أو الارتقاء بمستواه الجمالي والقيّمي، أو إقناعه بأمر ما أو التّرفيه عنه»[1]، إذ يؤكّد هذا التّعريف أهمية التّفاعل والتأثير والتأثّر بين المتواصلين، فلا تقتصر عملية التواصل على إيصال وإبلاغ المعلومات، بل تتّسم بالتفاعل والتبادل بين الأطراف المتواصلة، لأنّ هذه العملية "**تفاعلية**" يهدف كلّ طرف فيها إلى التّأثير في الطرف الآخر والتّأثّر به، وعليه،

إنّ التعريف الذي قدّمه عالم النفس الاجتماعي شارل كولي (CH. Cooley) سنة (1909) لظاهرة التواصل يُعتبر تعريفا شاملا، مفاده أنّ التواصل «هو الميكانيزم الذي توجد

[1]– سمير روحي الفيصل، وآخرون: مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص13.

بواسطته العلاقات الإنسانية وتتطور، وإنّه يشتمل على كلّ رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. ويتضمّن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات، والكتابات والمطبوعات والقطارات، والتلغراف، والتلفون، وكلّ ما يشمله آخر ما تمّ من الاكتشافات في المكان والزمان وكلّ ما يبلغ الاكتمال الأقصى لسيطرة المجال والزمان»[1]، فمن العناصر الأساسية المتضمّنة في هذا التعريف؛ أنّ التواصل هو الذي يُحافظ على العلاقات الإنسانية في الزمان والمكان، لأنّ تلك العلاقات تقوم على هذه الظاهرة المهمة، فتطبعها بطابع الفعالية والاستمرار، ويتضمّن التواصل، حسب تعريف كولي، كلّ رموز الذّهن اللّغوية منها وغير اللغوية؛ كالكتابة والحركات والإيماءات... الخ.

[1] – Roger Mucchielli, communication et réseaux de communication, 6eme Edition, Ed. ESF – Entreprise moderne d'édition. Paris : 1984, p. 33.

المحاضرة 14: المحاضرة الترجمة الآلية

تقديم: يشهد عصرنا الحالي تطوّرا مذهلا في وسائل التكنولوجيا التي تكاد تسيطر على كلّ النشاطات التي يمارسها الإنسان، ونجد في مقدمة هذه الوسائل برمجيات الحاسوب المصمّمة لغرض المساعدة في تنفيذ مهام كثيرة، كبرمجيات الترجمة، حيث أصبح توظيف التكنولوجيا يطغى على هذا المجال، ولا يمكن الاستغناء عن ذلك في صناعة الترجمة، ممّا يوفّر الجهد والمال والوقت للمترجم، ويساعد هذا النوع من الترجمة في إنشاء علاقات، وخلق تواصل بين الأفراد والجماعات.

1- تعريف الترجمة: الترجمة هي نشاط يقوم به الإنسان، لينقل المعاني من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف، وهي "نقل الأفكار من لغة إلى أخرى مع المحافظة على روح النص المنقول"[1]، ويقتضي الأمر مراعاة الدّقة والأسلوب، ويشترط في المترجم أن يتقن اللغتين: المترجم منها والمترجم إليها، وهناك عوامل أخرى مهمة ينبغي أن تتوفّر في المترجم.

2- العوامل التي يجب أن تتوفّر في المترجم:

- إجادة اللغة التي ينقل منها وإليها.
- إجادة القواعد اللغوية التي تحدد القنوات الفنية التي تنقل خلالها الأفكار الواردة في النص الأصلي.
- إجادة خاصة لفروع العلوم المختلفة التي يقوم بالنقل منها وإليها مع الإلمام بمصطلحاتها والقدر الأعظم من مفرداتها.
- الأمانة في نقل الأفكار الواردة في النص الأصلي ونقلها بلغة واضحة وسلسلة ومفهومة إلى اللغة المترجمة إليها.

---

[1]- عبد العالي السيد منسي وعبد الله عبد الرازق إبراهيم، الترجمة –أصولها ومبادئها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، 1988، ص11.

– محاولة بناء الفكرة في أسلوب مشابه إلى حد كبير للأسلوب الذي كتب فيه النص الأصلي.

– إظهار القطعة المترجمة بنفس روح القطعة الأصلية[1].

3– أنواع الترجمة: لقد اختلاف الباحثون في طريقة تصنيفهم للترجمة، فهناك من صنفها بالنظر إلى طبيعة النص المراد ترجمته، إلى ثلاثة أنواع، وهي:

***الترجمة الحرفية:** وهي نقل النص حرفيا، و"يلتزم المترجم فيها بالنص الأصلي، ويتقيد فيها بالمعنى الحرفي للكلمات، وهي أسوأ أنواع الترجمة. حيث لا تترك للمترجم فرصة للتصرّف بمرونة للوصول أحسن صياغة"[2]. فالترجمة الحرفية هي التي تحافظ على الشكل ولا تعتني بالمعنى، وتقوم على الاستبدال اللفظي.

***الترجمة الدلالية:** هي الترجمة التي تراعي سياق النص المصدر، فيعمل المترجم على نقل الأفكار والمعلومات بأمانة، فيحرص على نقل المعنى الأصلي ولا يهتم كثيرا بالجانب الشكلي، وتُستخدم الترجمة الدلالية "في حالة أننا لا نريد التغيير في النص المصدر وذلك عندما يكون الكلام أو النص الذي كتبه الكاتب مهم جدًا، على سبيل المثال المجالات الفلسفية أو الدينية أو السياسية أو العلمية أو التقنية أو الأدبية والنصوص الموثقة"[3].

***الترجمة التواصلية:** هي الترجمة التي يحاول فيها المترجم إحداث الأثر نفسه الذي يحدثه النص الأصلي في المتلقين و"تتحيز الترجمة التواصلية إلى النص المترجم، وتحاول أن تزيل اللبس او الغموض من النص وتنقله بشكل مفهوم يناسب ثقافة القارئ، وبهذا تكون أكثر سلاسة وابسط وأوضح من الترجمة الدلالية"[4].

---

[1]– عبد العالي السيد منسي وعبد الله عبد الرازق إبراهيم، الترجمة –أصولها ومبادئها وتطبيقاتها، ص11، 12.

[2]– أكرم مؤمن، فن الترجمة للطلاب والمبتدئين، دار الطلائع، القاهرة، (د. س.) ص70.

[3]– داليا أحمد، الترجمة الدلالية والترجمة التواصلية، تاريخ الدخول: 10/ 09/ 2023.
https://ziid.net/online-business/semantic-translation-and-communication/

[4]– المرجع نفسه.

وهناك من صنف الترجمة بالنظر إلى الطرف القائم على الترجمة، فتمّ تمييز في ذلك بين نوعين من الترجمة، وهما:

*الترجمة البشرية: وهي الترجمة التي يقوم بها أفراد مختصون في هذا المجال.

*الترجمة الآلية أو الميكانيكية: أي الترجمة باعتماد آلات وأجهزة معيّنة.

4- مفهوم الترجمة الآلية: تندرج الترجمة الآلية ضمن اللسانيات الحاسوبية، وهذه الأخيرة هي من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية، تستهدف استكشاف "الآليات الأساسية التي تقوم عليها اللغة والعقل ذلك بوصفها وصياغتها رياضيا باستخدام اللغات الصورية والاصطناعية لوضعها في نماذج ومن ثمّ محاولة محاكاتها في البرامج الحاسوبية"[1]. وهناك من يدرج الترجمة الآلية ضمن فرع الذكاء الاصطناعي الذي يعتمد آلة الكومبيوتر في الترجمة.

والترجمة الآلية هي الترجمة التي يُعتمد فيها "الآلة كالحاسوب من خلال برامج حاسوبية معدة لهذا الغرض، ومتاحة لمستخدميها من خلال أقراص مرنة، أو مواقع الشبكة العالمية (الأنترنيت) أو من خلال أجهزة خاصة كالأطالس اللغوية"[2]، فالترجمة الآلية تعتمد الأجهزة الإلكترونية وتقنيات متطورة، وتعمل على "إمداد الحاسوب أو الجهاز بقائمة من المفردات التي يحتاجها من اللغة المراد الترجمة منها وبقائمة أخرى من الكلمات المقابلة من اللغة المراد الترجمة إليها، إضافة إلى بعض التعليمات الآلية لإجراء عمليات المقابلة مثل موقع وتطبيق وترجمة جوجل"[3]، ويُعتمد في ذلك موارد معلومات ومكونات معالجة لنص المراد ترجمته.

---

[1]- عبد الله بن حمد الحمايدان، مقدمة في الترجمة الآلية، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض- المملكة العربية السعودية، 2001، ص15، 16.

[2]- عمرو محمد فرج مدكور، الترجمة الآلية – مفهومها، مناهجها، نماذج تطبيقية في اللغة العربية، مجلة كلية دار العلوم، ع26، مجلد26، تصدرها جامعة الفيوم، القاهرة، 2011، ص894.

[3]- أحمد عنتر، نبذة مختصر عن أنواع الترجمة، تاريخ الدخول: 09 / 09/ 2023.
https://fr.scribd.com/document/505030819

لقد اتّسع مجال الترجمة الآلية مع التطوّر الهائل في وسائل التكنولوجيا، والانفجار المعرفي والحضاري الذي شاهده العالم في العقود الأخيرة، مع تطوّر اقتصاد السوق، ممّا دفع الشركات الكبرى والمؤسسات والمنظمات الدولية إلى الاستعانة بالآلة لتساعد الإنسان في الترجمة، وبالتالي، نجد بعض الباحثين يعوّضون مصطلح الترجمة الآلية بمصطلح آخر وهو "الترجمة بمساعدة الحاسوب".

5- بعض إجراءات الترجمة الآلية: من الواضح أنّ الترجمة الآلية لا تعتمد على الحاسوب وحده في الترجمة، بل هناك من يعتبر هذه الآلة مجرّد مساعد، لأنّ المترجم يتدخل دائما لإعادة الصياغة أو تحسينها، والتحرير النهائي للنص، يعني أنّ في الترجمة الآلية يتدخل الإنسان دائما لتعديل بعض الجوانب من النص الناتج. ويحدد أحد الباحثين أشكال هذا التدخل كما يلي:

- "**التحرير اللاحق:** فيتابع المترجم البشري النص المترجم آليا فيقوم بتحريره تحريرا نهائيّا يعدّل ما يراه من تركيبات، ومفردات، وأبنية.

- **التحرير السابق:** فيه يقوم المترجم البشري بإعداد النص بمفردات وتراكيب محدّدة تمهيدا للترجمة الحاسوبية.

- **الترجمة التحاورية:** فيها يجلس المترجم البشري بإزاء الحاسوب، يتبادل معه الخيارات والكلمات، ليصل لأفضل ترجمة ممكنة للنص المستهدف، اختصارا للجهد والوقت والمال"[1].

6- أنظمة الترجمة الآلية: يميّز الباحثون بين أنظمة الترجمة العالمية وأنظمة الترجمة إلى العربية، وهي كما يلي:

[1]- عمرو محمد فرج مدكور، الترجمة الآلية – مفهومها، مناهجها، نماذج تطبيقية في اللغة العربية، ص895. نقله عن: محمود إسماعيل الصيني، مقدمة في الترجمة الآلية، 68.

أ – **أنظمة الترجمة العالمية:** أبرز أنظمة الترجمة العالمية:

– **نظام سيستران (Systran):** وهي من أوائل أنظمة الترجمة، يترجم من اللغة الروسية إلى اللغة الإنجليزية، كما طوّر هذا النظام برنامجا للترجمة من الإنجليزية إلى اللغة العربية، لكنه غير ذائع. رابط هذا النظام هو: http://www./systransoft.com

– **نظام لوجوس (Logos):** كان هذا النظام يترجم بين الإنجليزية والفيتنامية، وأصبح الآن متعدّد اللغات، وأضيفت إليه اللغة العربية: رابطه: http://www.logos.it

– **نظام توم ميتو:** هذا النظام طورته جامعة مونتريال لترجمة تقارير الطقس بين الإنجليزية والفرنسية، وصار مشهورا اليوم باسم (طوم طقس).

رابطه: http://www.wata.cc.

– **نظام وايدنر (Weidner):** وهو يترجم بين الإنجليزية والفرنسية، وكان واسع الانتشار في الولايات المتحدة الأمريكية، وطوّر برنامجا بين الإنجليزية والعربية.

رابطه: http://www.weidnertranslation.de/index_

– **نظام سبانام (Spanam):** وهو يترجم بين الإنجليزية والإسبانية، فقد أُعدّ لمنظمة الصحة الأمريكية التي تنشر وثائق طبية موجهة إلى أمريكا اللاتينية[1].

رابطه: http://portal.acm.org/citation.cfm?id

وهناك أنظمة عالمية أخرى كثيرة.

ب – أنظمة الترجمة إلى العربية[2]: كانت المحاولة الأولى لتطوير برنامج الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، إلى د. بشاي الذي كان سابقا أستاذا بجامعة هارفورد في أوائل السبعينيات من ق20، يعتمد برنامجه على التحرير السابق للنصوص المراد ترجمتها، لكن لم يكتب له الاستمرار.

---

[1]– عمرو محمد فرج مدكور، الترجمة الآلية – مفهومها، مناهجها، نماذج تطبيقية في اللغة العربية، ص899، 900. نقله عن:

سلوى السيد حمادة، المعالجة الآلية للغة العربية، المشاكل والحلول، ط1، دار غريب، القاهرة، 2009.ص262، 263.

[2]– المرجع نفسه، ص901.

ومن أبرز برامج الترجمة الآلية إلى اللغة العربية، نجد المترجم العربي (Arab Trans) الذي طوّرته شركة عربية في لندن. وأصدرت هذه الشركة برنامجا مصغرا منه هو البرنامج (الوافي) وهو متداول في الأسواق. وظهر منه ثلاثة إصدارات، وهي: الوافي1، والوافي2، والوافي الذهبي. وهو من أشهر برامج الترجمة الآلية في العالم العربي، ويحتوي الوافي على مجموعة من القواميس، واعتمد على معاجم وموسوعات، مثل أوكسفورد ولونجمان[1].

– وهناك برامج أخرى، منها: موقع جوجل للترجمة، وبرنامج الناقل العربي، الذي طورته شركة سيموس، يقوم على الترجمة بين العربية والإنجليزية، وبين العربية والفرنسية، وبرنامج (ترانسفير) وبرنامج (أراميد) ...الخ.

7– عمليات الترجمة الآلية: يتمّ تصنيف نظم الترجمة وفقا للطرق الأساسية المعتمدة في بناء نظم الترجمة، وقد صُنّفت كما يلي[2]:

* **الترجمة الآلية المباشرة:** يتمّ فيها ترجمة النص كلمة بكلمة، باعتماد المقارنة المباشرة في قاموس ثنائي اللغة، دون تحليل عميق لمكونات الجملة.

* **الترجمة الآلية الوسيطية:** وهي أولى طرق الترجمة الآلية غير المباشرة، تستهدف إيجاد لغة وسيطة واحدة لكل لغات العالم. حيث تقوم هذه الطريقة بتحليل نص اللغة المصدر وتنقله إلى نماذج وبنى ممثّلة في اللغة الوسيطة، ثمّ تولّد نص إحدى اللغات الهدف دون رجوع إلى النص المصدر، ويعتبر تمثيلا مجرّدا للنص المصدر والنّص الهدف في الوقت نفسه، كما يُعتبر تمثيلا حياديا بين اللغات المختلفة. لكن هذه الطريقة واجهت صعوبات في تعريف اللغة الوسيطة الواحدة، وحتى في تعريف اللغة الوسيطة للغات من

---

[1]– عمرو محمد فرج مدكور، الترجمة الآلية – مفهومها، مناهجها، نماذج تطبيقية في اللغة العربية، ص901.

[2]– علي يحي السرحاني، الترجمة الآلية، ط1، ضمن كتاب "كتاب المؤتمر1"، الندوة الدولية الأولى، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة كيرالا، الهند، 2015.

عائلة واحدة، وذلك بسبب وجود اختلافات صرفية ونحوية ودلالية بين اللغات من العائلات اللغوية المختلفة.

* **الترجمة الآلية التحويلية:** تستخدم هذه النظم لغتين وسيطيتين لترجمة نصّ مصدر إلى نص هدف، لغة وسيطة تتعلق فقد باللغة المصدر لتمثيل أيّ نصّ مكتوب بها. ولغة وسيطة تتعلق فقط باللغة الهدف لتمثيل أيّ نصّ مكتوب بها. وتتم وفق المراحل التي ستذكر في العنصر التالي.

8- مراحل الترجمة الآلية [1]:

أ- **التحليل:** يشتمل التحليل على ثلاث مراحل، وهي:

- **التحليل الصرفي:** وهي مرحلة أساسية، يُعتمد فيها قواميس أحادية اللغة تُعرّف المعلومات الصرفية والنحوية والدلالية لمفردات لغة معينة، يتم وفق ذلك تحليل كلمات اللغة المصدر، وتحديد أقسام كلّ منها من بادئات وجذر ولواحق، وبالتالي التعرف على خواصها الصرفية والنحوية والدلالية. أي التعرف على خواصها الصرفية (اسم، فعل، صفة، ظرف...) وخواصها النحوية (فعل لاز أم أو متعد، اسم مؤنث أم مذكر، مفرد أم جمع...) وخواصها الدلالية (اسم جامد أم حي، فعل يتطلب الإنسان كفاعل...).

- **التحليل النحوي:** بعد التحليل الصرفي، يتمّ النظر في جمل النص المصدر وأشباه الجمل وتحليلها نحويا، أي تحديد بنيتها، بتطبيق القواعد والمبادئ التي تتراكب وفقها الكلمات أو العناصر المعجمية لتشكيل الجمل.

- **التحليل الدلالي:** يتمّ حلّ ما تبقى من الإبهامات المفرداتية والبنوية وفقا للقواعد والعلاقات الدلالية بين مكونات جمل النص المصدر، بالتركيز الاهتمام على الكيفية التي تتخذ لها الوحدات الصرفية المستقلة معانيها، وذلك إن كانت معزولة أو واردة في ضمن

[1]- عبد الله بن حمد الحمايدان مقدمة في الترجمة، ص110.

سياق الكلمات الأخرى المحيطة بها، وتدرس كذلك الطرق التي تُعبر الجمل وأشباه الجمل عن المعاني وفقا لها، وكل ذلك يقتضي الكشف عن الخواص الدلالية للتعرف على معانيها.

ب- التحويل: تحويل النص المصدر إلى بنية وسيطة المصدر، ففي نهاية مرحلة التحليل يكون نظام الترجمة الآلية قد قام ببناء التمثيل الوسيطي للنص المصدر، وفي مرحلة التحويل يتمّ نقل التمثيل الوسيطي المصدر إلى تمثيل وسيطي مكافئ للنص الهدف.، ويشكل هذا التمثيل الوسيطي الهدف أساس العملية اللاحقة من المعالجة الآلية، وهي مرحلة توليد النص الهدف، والذي يتمّ من خلال اختيار المفردات الهدف المكافئة للمفردات المصدر، ومع التحويل البنوي ؛ أي تحويل بنى النص المصدر النحوية إلى مكافئتها في النص الهدف.

جـ - التوليد: أي استخراج النص الهدف انطلاقا من البنية الوسيطة الهدف، وتختلف التمثيلات الوسيطية التي تعكس البنية اللسانية لجمل النص المصدر التي تتعامل معها مرحلة التوليد وفقا لنوع الترجمة الآلية المعتمدة (مباشرة أم وسيطية أو تحويلية).

قائمة المراجع

– إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ط4، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، 2008، مادة (ملك).

– إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، المجلد3، ع1، المملكة العربية السعودية، 2002.

– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

– أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، (البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي)، دار الأمان للنشر والتوزيع. الرباط: 1995.

– أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة – مصر، 1997.

– أكرم مؤمن، فن الترجمة للطلاب والمبتدئين، دار الطلائع، القاهرة، (د. س.)

– الأوراغي، محمد، التعدد اللغوي: انعكاساته على النسيج الاجتماعي، ط1، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، (سلسلة بحوث ودراسات) مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

– أكرم صالح محمود خوالدة، الإيدز اللغوي، ط1، دار الحامد، عمان – الأردن، 2012.

برنار سبولسكي، علم اللغة الاجتماعي، تر: عبد القادر سنقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص163.

– باسم مفضي المعايطة، عيوب النطق وأمراض الكلام، ط1، دار الحامد، 2011، عمان الأردن، ص53.

– بيار آشار، سوسيولوجيا اللغة، تر: عبد الوهاب تزو، ط1، منشورات عويدات، بيروت، لبنان: 1996.

– جابر عبد الحميد، التّدريس والتعلّم . الأسس النظرية، ط1، دار الفكر العربي. القاهرة: 1998.

– جون كلود مارتان، ما التواصل؟ تر: سعيد بنكرد، مجلة علامات، ع21، المتقي برينتر (ELMOUTTAKI Printer) مكناس. 2004.

– جون لويس كالفي، حرب اللغة، والسياسة اللغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان، 2005.

– حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003.

– حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

– حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د. س.).

– رجاء محمود أبو علام، التعلّم – أسسه وتطبيقاته، ط1، دار المسيرة، عمّان، الأردن، 2004.

– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية – مستوياتها، تدريسها، صعوباتها – ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.

– روبرت ل. كوبر، التخطيط اللغوي والغيّر الاجتماعي، تر: خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، طرابلس– ليبيا، 2006.

– دايان لارسان فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغات، ترجمة عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1995.

– سمير روحي الفيصل ومحمد جهاد جمل: مهارات الاتصال في اللغة العربية، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة: 2004.

– شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم مقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم، دمشق، 1998.

– صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ط1، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2017.

– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر: 2000.

– صبري إبراهيم السيد، علم اللغة الاجتماعي مفهومه وقضاياه، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995.

– عبد الرحمن بن محمّد بن خلدون، المقدمة، تقديم وتحقيق إيهاب محمد إبراهيم، ط1، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 2009.

– عبد العالي السيد منسي وعبد الله عبد الرازق إبراهيم، الترجمة –أصولها ومبادئها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، 1988.

– عبد العلي الودغيري، لغة الأمة، ولغة الأم – عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 2014.

-عبد الكريم غريب، المنهل التربوي . معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج1 + ج2، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2000.

– عبد الله بن حمد الحمايدان، مقدمة في الترجمة الآلية، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض– المملكة العربية السعودية، 2001.

– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ط2، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 2004.

– علي أيت أوشن، اللسانيات والبيداغوجيا – نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"، ط2، دار الثقافة – الدار البيضاء– المغرب، 2006.

– علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، نظريات التعلّم – دراسة مقارنة– المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1983.

– علي يحي السرحاني، الترجمة الآلية، ط1، ضمن كتاب "كتاب المؤتمر 1"، الندوة الدولية الأولى، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة كيرالا، الهند، 2015.

عمرو محمد فرج مدكور، الترجمة الآلية – مفهومها، مناهجها، نماذج تطبيقية في اللغة العربية، مجلة كلية دار العلوم، ع26، مجلد26، تصدرها جامعة الفيوم، القاهرة، 2011.

– فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف غازي، دار آفاق عربية، بغداد، 1985.

– فكري لطيف متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، ط1، مكتبة الرشد ناشرون، فرع مصر، 2015.

– فلوريان كولماس، دليل السوسيولسانيات، تر: خ. الأشهب وم. النّهيني، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 20092

– كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، دار تموز، دمشق – سوريا، 2012.

– كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي. مدخل. ط3، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة: 1997.

– كمال بكداش، علم النّفس ومسائل اللغة، ط1، دار الطليعة، بيروت– لبنان، 2003.

– محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنّصوص . تنظير وتطبيق . ط1، الدار العالمية للكتاب. الدار البيضاء: 2005.

– محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ط1، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1994.

– محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟ ط1، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، 1998.

– محمد عفيف الدين دمياطي، مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، ط2، مكتبة لسان عربي للنشر والتوزيع، ط2، مانج – جاوي الشرقية _ أندونيسيا، 2017.

– محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، دار الفلاح، عمّان، 2002.

– محمد فتيح، علم اللغة التطبيقي، ط 01، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، 1989.

– محمد فرحان القضاه ومحمد عوض الترتري، علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق، دار الحامد، عمّان – الأردن، 2006.

– محمد نافع العشيري، مفاهيم وقضايا سوسيولسانية، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان، 2015.

– محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية (مقاربات وتقنيات)، ط2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء: 2000.

– ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث)، ط1، المؤسسات الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1982.

– ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت– لبنان.

– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية، ط 02، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1985.

– ميشال زكريا، الملكة اللّسانية في مقدّمة ابن خلدون، ط 01، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986.

– المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ط2، الهلال العربية، الرباط–المغرب، 1994.

– نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها، ط1، دار النفائس، 1985.

– هادي نهر، الكفايات التواصلية والاتصالية (دراسات في اللغة والإعلام) ط1، دار الفكر، الأردن، 2003.

– هنري دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وع. علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، صص172، 173.

- المراجع باللغة الأجنبية:

- André Martinet Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits, in « la linguistique » Vol18, Presses Universitaires de France, 1982.

- Christian (P), 1988, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Clé international, Paris.

- G'aonac'h (D), 1987, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Hatier-Crédif, Paris.

- Henry Besse et R. Galisson, polémique en didactique- du renouveau en question- CLE international. Paris: 1980.

- Henry Hécaen et René Angelergues, Pathologie Du Langage, pathologie du langage – L'Aphasie, langue et langage, Larousse, Paris, 1965.

- Roger Mucchielli, communication et réseaux de communication, 6eme Edition, Ed. ESF – Entreprise moderne d'édition. Paris: 1984 .

- Roman Jacobson, essais de linguistique générale, traduit par Nicolas Ruwet, les Edition de Minuit, Paris 1963.

-Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langues étrangères, édition Hachette. Paris: 1982.

- المجلات:

- عبد الرحمن الحاج صالح "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، ع4، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر: 74 - 1973.

- عبد الكريم أطرحات، المدخل إلى علوم التربية، مجلة علوم التربية، (دورية مغربية نصف سنوية) ع65، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2016.

- فوزية طيب أعمارة، التخطيط اللغوي وعلاقته بالسياسة اللغوية، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الحطاب، المجلد4، ع3، تصدرها جامعة المسيلة، الجزائر، 2020.

- رسائل الماجستير والدكتوراه:

- الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، أطروحة لنيل درجة الماجستير، جامعة الجزائر، 1986.

- حسين بن زروق، النظريات العربية حول ملكة اللّغة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1985 – 1986.

- المراجع الإلكترونية:

- أحمد عنتر، نبذة مختصر عن أنواع الترجمة، تاريخ الدخول: 09 / 09/ 2023.
https://fr.scribd.com/document/505030819

- حمدان رمضان أبو عاصي، عيوب النطق ومشكلات التخاطب والكلام - أنواعها، وأسبابها، والآثار الناجمة عنها، وطرق علاجها، تاريخ النشر: 16 سبتمبر 2008. تاريخ الدخول: 06 مارس 2023. https://www.diwanalarab.com

- داليا أحمد، الترجمة الدلالية والترجمة التواصلية، تاريخ الدخول: 10/ 09/ 2023.
https://ziid.net/online-business/semantic-translation-and-communication/

- عامر بن شتوح، النحو الكلي عند تشومسكي وفلسفته اللغوية، تاريخ النشر: 12/ 10/ 2020، تاريخ الدخول: 02/ 09/ 2023. الموقع: اقرأ واكتب باللغة العربية:
https://bilarabiya.net/19302.html

- فارس موسى مطلب المشاقبة، في اضطرابات النطق عند الأطفال العرب، ص59، 60. (كتاب إلكتروني). https://www.noor-book.com

- محمد لوطي، نظرية جون واطسون، تاريخ النشر: 04 / 08/ 2022، تاريخ الدخول: 06/ 10. 2023./https://arabpsychology.com/2022/05/04

- منصور بن محمد الدوخي وعبد الرحمن بن إبراهيم العقيل، اضطرابات التخاطب عند الأطفال – إرشادات الأسرة والمعلّم، (كتاب إلكتروني)، 2014.
https://www.noor-book.com

- موسى رشيد حتاملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية (في شكل محاضرات). مكتبة عين الجامعة (مكتبة إلكترونية)
https://saudienglish.net/vb/showthread.php?t=87790

- يحي سعد، النظرية السلوكية لجون واطسون، تاريخ النشر: 17/ 08/ 2020. تاريخ الدخول: 04/ 10/ 2023 https://drasah.com/Description.aspx?id=3463