الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي * برج بوعريريج *
كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة

موجّهة لطلبة السّنة الثّانيّة ليسانس لغة وأدب عربي

إعداد

الدكتور: بوبكر الصّديق صَابري

2020/2019

توطئة

تُعتبر اللّسانيات التّطبيقية من العلوم التّي تطوّرت بشكل ملحوظ، ولا سيّما في العقود الأخيرة. ومن غاياته تناول ما له علاقة بالممارسة الفعلية للغة، واكتسابها، لذلك نجدها تتسع لتعالج موضوعات شتى، وتستفيد في الوقت نفسه من علوم مختلفة ذات صلة بالموضوعات اللغوية المعالجة، فثراء هذه الأخيرة من حيث نوعها وطبيعتها، جعلت هذا العلم يمتد ليعالج أية قضية لغوية، وبهذا فهو علم منفتح على القضايا المستجدة.

وبرمجته لطلبة السنة الثانية جامعي له ما يبرره؛ إذ المتتبع للبرامج السابقة لهذا المستوى سيتأكد من وظيفية المادة المقررة، فهي تستند على التحصيل اللغوي للمتعلمين من نحو وصرف، ولسانيات عامة، هذه الأخيرة تعتبر سندا علميا للطالب في فهم محتوى المقررات الخاصة باللسانيات التطبيقية، وإدراك جدوى برمجتها ووظيفيتها.

فاللسانيات العامة كما يرى البعض هي العامل الرئيس لظهور اللسانيات التطبيقية، ولأدل على ذلك جل الموضوعات التي تعالجها منابعها اللسانيات العامة من حيث الوصف الجديد التي تتبناه هذه الأخير في تناول اللغة في ذاتها ولذاتها، أضف إلى ذلك استناد اللسانيات التطبيقية على علم النفس واللسانيات الاجتماعية الأنثروبولوجيا، وعلوم الإعلام والاتصال، والحاسوب، والأرطوفونيا...وعلوم أخرى، استزادت منها لتؤسس لنفسها مبادئ تجعلها تتمايز عن اللسانيات العامة وتنسلخ منها علما قائما بذاته، وهذا ما سيتأكد لنا من خلال هذه المحاضرات التي حاولنا فيها تقديم مادة علمية مؤصلة بأسلوب بسيط حتى يتسنى للمتعلم فهم الأفكار، كما أوصت بذلك الطرائق الوظيفية في التعليم.

المحاضرة الأولى

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية: المفهوم، النشأة، والتطور.

تُعتبر اللسانيات التطبيقية من العلوم التّي تطوّرت بشكل ملحوظ، ولا سيّما في العقود الأخيرة، تطورا لم يمس آلياته الإجرائية فحسب، وإنما امتد إلى الموضوعات التي يعالجها. وقبل التفصيل في ذلك يجدر بنا أن نعرج على مفهوم العلم وتطوره. فالمتصفح لتفاصيل مسار هذا العلم ولا شك سيجد ظهوره الفعلي تأخر عن ظهور اللسانيات العامة [1]، فمن خلال دوره " الذي يعالج الجوانب العملية للغة"[2] يتضح لنا مفهومه؛ فهو يعالج كل ما له علاقة باللغة في جانبها العملي، سواء من حيث الاكتساب أو الممارسة وما ينجر عنهما من مظاهر لغوية قد يكون لها ارتباط بالفرد، أو بالمجتمع تأثرا وتأثيرا. فإذا كانت اللغة في مفهومها العام ميدانها اللسانيات كعلم مستقل، فالظواهر اللغوية الآنفة الذكر تفتقر إلى علم قائم بذاته يدرسها وتكون موضوعا متميزا له، باعتبار أن اللسانيات وإجراءاتها العملية لا تستقيم مع خصوصيات تلك الظواهر اللغوية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فهذه الظواهر اللغوية تنفلت مستعصية على هذا العلم بحكم انشطارها إلى علوم أخرى قادرة على استيعابها. ولا يعني هذا استبعاد اللسانيات العامة كليا من هذا العلم الجديد، بل ظلالها وتأثيراتها لا يمكن تجاهلها باعتبار العلم الجديد، يجعل من اللغة منطلقا لموضوعه لكن لا يتوقف عنده كما أسلفت، وهذا ما يجعل العلمين يتقاطعان في دراسة اللغة؛ الأول يهتم بالجانب النظري لها والثاني بالجانب التطبيقي؛ بمعنى أن اللسانيات هي واحدة من هذه العلوم التي تستند عليها اللسانيات التطبيقية في تناول موضوعاتها (الظواهر اللغوية المصاحبة لاكتساب اللغة وممارستها). وقلنا اللسانيات لا تستقيم علما يصلح لهذه الموضوعات من باب ما ذهب إليه دي سوسير حين أكد أنّها تدرس اللغة في ذاتها ولذاتها[3]؛ بمعنى كل ما له علاقة بما هو خارج اللغة لا يكون موضوعا للسانيات، في حين اللسانيات التطبيقية موضوعاتها اللغة علاقتها بما هو خارج اللغة. تأكيدنا على الظواهر اللغوية المصاحبة

---

[1] وهنا لا نقصد ظهور المصطلح (اللسانيات التطبيقية) بقدر ما نقصد العلم كعلم قائم بذاته، له منابعه، ومبادئه وإجراءاته التي تميزه، ولا سيما الموضوعات التي يعالجها.

[2] ميشيل ماكارثي، قضايا علم اللغة التطبيقي، تر:عبد الجواد توفيق محمود،ط1ن القاهرة :المجلس الأعلى للثقافة،2005، ص233.

[3] F. De Saussure. Cours de linguistique générale. Edition critique établie par T. De Mauro. Ed. Talantikit. Bejaia. 2014. p.317.

لاكتساب اللغة وممارستها هي موضوع اللسانيات التطبيقية إشارة صريحة منا إلى التعريف الذي أعطته الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية(A.I.L.A): [1]

"**Applied Linguistics** is an interdisciplinary and transdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems. Applied Linguistics differs from Linguistics in general mainly with respect to its explicit orientation towards practical, everyday problems related to language and communication. The problems Applied Linguistics deals with range from aspects of the linguistic and communicative competence of the individual such as first or second language acquisition, literacy, language disorders, etc. to language and communication related problems in and between societies such as e.g. language variation and linguistic discrimination, multilingualism, language conflict, language policy and language planning."

وفي ذلك تقول مايلي:

" اللسانيات التطبيقية مجال معرفي مشترك ومتداخل التخصصات في البحث والممارسة، يتناول مشاكل اللغة والتواصل؛ بتحليلها، ومعالجتها بتطبيق النظريات، والطرائق، والنتائج التي توصلت إليها اللسانيات، أو عن طريق تطوير نظريات جديدة، ومنهجيات لسانية، واجتهادات موجهة لمعالجة هذه المشاكل. اللسانيات التطبيقية تختلف عن اللسانيات العامة، ولا سيما في اهتمامها الصريح بالمشاكل اليومية ذات الصلة باللغة والتواصل.

[1] http ://www.aila.info(تاريخ التصفح:2019/10/18).

والمشاكل التي تعالجها اللسانيات التطبيقية تنطلق من المفاهيم اللسانية، والملكة التواصلية للفرد؛ مثل اكتساب اللغة الأولى، والثانية، والقدرة على القراءة والكتابة، وأمراض الكلام...الخ، إلى اللغة والتواصل المتعلق بالمشاكل في المجتمعات وبينها؛ مثل: التنوع اللغوي، والطبقية اللغوية، والتعدد اللغوي، والتخطيط اللغوي " والمتمعن في تفاصيل هذه المقولة يتأكد من أنّ موضوعات اللسانيات التطبيقية لا يمكن حصرها من حيث العدد، بل من حيث ما له صلة باكتساب اللغة وممارستها، ولكن والواقع يؤكد ألا مجال يتحدد وله علاقة بالإنسان إلا وللغة علاقة به؛ سواء أكان الإنسان فردا مستقلا أم فردا يعيش في مجموعة اجتماعية يتأثر ويؤثر فيها، تجعله فاعلا للتأثير في أفراد من مجموعة أخرى، وكل هذا يتم عن طريق اللغة، وهذا ما من شأنه طفو ظواهر ومظاهر لغوية تحتاج إلى أن تكون موضوع دراسة تقف اللسانيات عاجزة على الإلمام بكل حقائقه، لتكون اللسانيات التطبيقية البديل الصائب لحصرها، ووصفها، وتحليلها، بهدف الوقوف على تفاصيلها الدقيقة، لذلك يجمع المختصون على أن اللسانيات التطبيقية من موضوعاتها:[1]

- مناهج وطرائق تعليم اللغات الأصلية أو لغة المنشأ.

- تعليم اللغة الثانية.

-تعليم اللغات الأجنبية.

- اللغة والفعل التربوي.

-الترجمة الآلية.

- لغة الأم واللغة الأم.

---

[1] ينظر (بتصرف):

- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، د.ط. الجزائر: 2009، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

- ميشيل ماكارثي، قضايا علم اللغة التطبيقي.

- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط 2 . الرباط: 1994، الهلال العربية للطباعة والنشر.

- Jean Dubois et autres , Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Ed. Larousse. Paris. 1999.

- Georges Mounin, Dictionnaire de la linguistique. Ed. PUF. 4em éd. Paris.2004.

- علاج عيوب اللغة.

- علم النفس العيادي.

-التخطيط اللغوي.

-الإعلان التجاري.

- لغة الصحافة.

-لغة الصم والبكم.

-هندسة الاتصال.

- تعليم اللغة للكبار.

- وضع المصطلح، وإنشاء المعاجم.

- جغرافية اللهجات.

- تصميم النظم الكتابية.

- الازدواجية اللغوية والتعدّد اللغوي.

- الترجمة الآلية.

- برامج الحاسوب الإلكتروني.

هذه الموضوعات وغيرها جعلت اللسانيات التطبيقية منفتحة على علوم عدة وتخصصات مختلفة، بها تستعين لتحصر موضوعاتها قيد الدراسة، وتأخذ – عند التطبيق بما تمليه طبيعة الظاهرة اللغوية المصاحبة للغة في مجال اكتسابها أو ممارستها– ما تقترحه العلوم المختلفة

والمناسبة لكل ظاهرة على حده.[1]ولعل ما سنتناوله في المحاضرة اللاحقة أكبر دليل على ذلك إشارة منا إلى المرجعيات العلمية والمعرفية لهذا العلم.

ولعل اختلاف هذه الموضوعات خاضع لظرف خارج إطار اللغة، لكن يستحيل فصله عنها؛ فالأطر التي أوجدت هذه الموضوعات اللغوية بتنوعها أملت العلم المناسب لدراستها. ولعل أولى الموضوعات بروزا وأكثرها تواترا هو تعليم اللغات ولاسيما الأجنبية منها، لأن الظرف التاريخي الذي أذكى إرهاصات هذا العلم الجديد هي حيثيات الحرب العالمية الثانية؛ عندما وجدت أمريكا نفسها مجبرة على إيجاد طريقة وظيفية لإكساب جنودها لغة تواصلية تتناسب ولغة الشعوب المستعمرة من طرفها لم تجند الجيوش العسكرية فحسب بل استعانت بمجموعة من المختصين لإيجاد طريقة فاعلة تمكن هؤلاء الجنود من إتقان لغة البلد المستهدف بالغزو في وقت قصير وبمجهود أقل وبمستوى اكتسابي أقل ما يقال عنه أنه مقبول[2]، وقد تكون هذه الخطوة من بين الخطوات الأكثر وضوحا لتكون فعلا إجرائيا دافعا لظهور هذا العلم وما يحمله من صفات التشارك والتعدد في الاختصاصات المعالجة لتلك الظواهر اللغوية المستهدفة وعلى رأسها تعليم اللغات.

فبالرغم من أنّ هذه الحرب كانت كابوسا على الدول الأوربية ولاسيما دول المحور، لما جلبته من دمار لشعوبها إلا أنّ مُخَلَّفاتها كانت فانوسا يستضاء به بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ مشاركتها فيها أخرجتها من عزلتها الاقتصادية؛ بأن وظّفت رؤوس أموالها المكدّسة لبناء ما هدّمته الحرب في أراضي غير أراضيها من خلال مشروع مارشال؛ إذ وضعتها الحرب المنتصر الأول المستفيد من جني الأرباح دون عَدّ الخسائر، بمشاركتها المتأخرة فيها، بالإضافة إلى بُعد أراضيها عن ساحاتها. وليس هذا فحسب فـ" **اندلاع الحرب العالمية الثانية، ودخول الولايات المتحدة الأمريكية الحرب أخرجت هذه الأخيرة من انعزاليتها اللغوية التي أبعدتها عن التوجهات والتصورات غير مناسبة (طريقة النحو التحويلي)،(طريقة القراءة) وأحدثت ثورة في مجال تعليمية اللغات، وعلى أساس هذا التغيير المفاجئ في الاتجاه لم يكن في حاجة مشرفة إلى مد جسر روحي بين الشعوب المختلفة حسب تعبير سويت(Sweet) ولكن الضرورة القصوى أصبحت تدعو إلى تعليم اللغات بطريقة الميم ميم(mim-mem method)**

[1] Alan Davies. An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory: Edinburgh University Press. 2 ed. 2007.pp.1-3.

[2] ينظر: المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط 2 . الرباط: 1994، الهلال العربية للطباعة والنشر.

للجنود والضباط الذين يحضرون أنفسهم للذهاب إلى الجبهات المتباينة والأكثر بُعدا "[1] وقد يتضح ذلك بقوة على مستوى تعليم اللغات في جلّ الدول الأوربية حيث أضحى ينظر إليه بمنظار مخالف لما كان سائدا قبل الحرب، فصارت " **المسلمة الضمنية للتجديد الميتودولوجي الذي سجّله تعليم اللغات الأجنبية عقب الحرب العالمية الثانية تعتمد على الوظيفة الاتصالية للغة: كان لابد من تيسير التبادلات والأشخاص، وذوي لغات الأم المختلفة "**[2] وبذلك كيَّفت طرائق تعليم اللغات حسب الحاجة وما تتطلبه الضرورة باعتبار " **أنّ العوامل الاقتصادية والسياسية هي التي تُوَلّد دائما تحديدات في درس تعليم اللغات "**[3] وحتّى للعوامل الاجتماعية تأثير في ذلك، فلا يخفى على أحد أنّ أوربا خرجت من الحرب مُنهكة القوى لا يكفي سواعد أبنائها لإعادة بنائها ولو بأموال غيرها (أمريكا) فاستقطبت جاليات من دول عديدة بثقافات ولغات مختلفة؛ هذا الوضع أدَّى إلى إنشاء ما يسمى بالمجلس الأوربي عام 1971 للإجابة على تلك الاحتياجات الجديدة التي أملاهما الوضع الثقافي واللغوي الجديدان وذلك بوضع نظام " **على شكل وحدة كاملة تسمح للمتعلمين على حسب حاجياتهم وأهدافهم الخاصة اكتساب ممارسة فعّالة ومناسبة للغة الأجنبية "**[4]بهدف " **تسهيل حرية حركة الأشخاص والأفكار في أوربا بمنحهم وسائل لغوية للتواصل مباشرة فيما بينهم"**[5] كعامل أوَّل، و" **إيجاد حلول مناسبة للمشاكل المحيرة للتهميش الذي تعيش فيه الساكنة متعددة الأصول القادمة من آفاق ثقافية مختلفة"**[6] وذلك بإكسابهم الحد الأدنى من اللغة الهدف لتسهيل إدماجهم في الحياة العملية

---

[1] Christian Baylon, X. Mignot, La communication P:315.

[2] SOPHIE MOIRAND, Enseigner à communiquer en langue étrangère P :08.

[3] Opcit.

[4] Coste, D. et al, 1976 Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Un niveau-Seuil, Strasbourg- Conseil de l'Europe, P :01.

[5] MALEY. A. 1984, Des méthodes des structurales aux approches communicatives, in «Orientation actuelles en D.F.L.E approches communicatives » Rabat, B.E.L.P ,P : 5.

[6] CHERIFI.M, Les approches communicatives et fonctionnalité de l'enseignement du français au Maroc « Prospective pédagogique » N°01 Mai/Juin 1993, P :18.

والمعيشية في البيئة الأجنبية الجديدة. هذه المجهودات مجتمعة تُوّجت بنشر كتب معنونة كالتالي:

- في اللغة الانجليزية (VAN EK J.A 1975) Treched level.
- في اللغة الفرنسية (Coste. D 1976) Un Niveau seuil.
- في اللغة الاسبانية (SLAGTER P.J 1979).
- في اللغة الألمانية (BALDEGGERM R.M 1980).

والحدّ الأدنى في مرحلته الأولى ظهر على شكل وثيقة استمدت أهميتها مما ضمته من مقاييس مهارية لغوية دنيا تجب على أيّ شخص حتى يحقِّق التواصل مع غيره في ذات اللغة، وفي مرحلته الثانية تلخَّصت في ضرورة تبني هذه الوثيقة التي أصبحت أساسيَّة، وتطبيق ما وُجد فيها على مختلف أنواع عينات الفئات المستهدفة، وهذا ما منح فرصة ظهور طرائق تعليمية تأسّست على مبادئ جديدة.

هذا المسار ولا شك ما دفعه دفعة نوعية للتطور أكثر فيما بعد بالإضافة للظروف المستجدة، هو تطور علوم أخرى ذات صلة بالإنسان كعلم النفس، البيولوجيا، والإتنولوجيا، علم الأعصاب، اللسانيات الاجتماعية، علوم الإعلام والاتصال، الإعلام الآلي...الخ. كل هذه العلوم بتطورها منحت اللسانيات التطبيقية مجالا رحبا للموضوعات التي يدرسها، وبكيفية وظيفية تشاركية تتلاقى فيها التخصصات وتتلاقح فيها الأفكار. وفي الختام يمكن أن نجري شبه مقارنة بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية:

اللسانيات العامة	اللسانيات التطبيقية
– درس نظري. – موضوعه اللغة. – مناهجه ذات صلة بما هو نظري. – يدرس اللغة في ذاتها ولذاتها. – أعم من اللسانيات التطبيقية. – أسبق في الظهور عن اللسانيات التطبيقية. – قد لا يعير اهتماما لما توصلت إليه اللسانيات التطبيقية من نتائج.	– درس تطبيقي. – موضوعه اللغة في الاكتساب والاستعمال. – مناهجه متنوعة، تطبيقية ميدانية. – يدرس اللغة وما هو خارج اللغة وله صلة بها. – أخص من اللسانيات العامة. – متأخر في الظهور عن اللسانيات العامة. – يستفيد من اللسانيات العامة ويرصد نتائجها.

المحاضرة 02

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية

2 – المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية

لا يخفى على أحد أنّ لكل علم مجالات مرجعية وروافد منها يستقي مبادئه، وهي منابع يغرف منها ما يخدم العلم باعتباره جديدا على المعارف الإنسانية. وباعتبار اللسانيات العامة هي من العلوم الأقرب التي غرفت منها اللسانيات التطبيقية مرجعياتها المعرفية ومجالاتها المنهجية، سأحاول في هذه المحاضرة أن أبيّن موقع اللّسانيات من العملية التعليمية الخاصّة بتعليم اللّغات – واللّغة العربية واحدة منها– والأكيد أنّ اللّسانيات التطبيقيّة هي الّتي تهتمّ بتعليميّة اللّغة. وما من شك ألاّ وجود لبحث تطبيقي دون بحث نظري يسبقه، وهذا ما جعلني أستقرئ مراحل البحث اللّساني النّظري بذكر مبادئ بعض المدارس الّتي أوجدته باختلاف توجّهاتها، لا لشيء إلاّ لأنّها الممهّدة للّسانيات التطبيقيّة، وانتصبت مرجعية معرفية ومنهجية لها؛ إذ لا يخفى على أحد أنّ في العصر الحديث "كلّ العلوم أصبحت تلتجئ إليها سواء أكان ذلك في مناهج بحثها أم في تقدير حصيلتها المعرفيّة، فإذا هي قطب الرّحى في الحركة التأسيسيّة لكثير من مرتكزات الفكر الإنساني المعاصر، لا من حيث تأصيل المنهج وتطوير طرائق إخصابه فحسب، بل من حيث إنّها تتخذ اللّسان البشري مادة لها وموضوعا. الأمر الّذي أضفى على اللّسانيات طابع الشّمولية والاتساع"[1]، كما أنّ أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليميّة اللّغات هي اللّسانيات، لأنّها تتناول بالدّراسة الظّاهرة اللّغوية مادة ووسيلة، وعلى هذا لا يمكن أن نتصوّر كمالا لتعليميّة اللّغات إذا لم تستفد ممّا يقدّمه لها الفكر اللّساني المعاصر من نظريات وإجراءات تطبيقيّة تخصّ الظّاهرة اللّغوية وجوانبها المتعدّدة الصّوتي والتركيبي والدلالي، خاصّة "إنّ بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظّاهرة اللّغوية، ووظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها"[2]. وما من شك أنّ نظرة فردناند دي سوسير[3]

---

[1] أحمد حساني، مباحث في اللّسانيات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1999، ص 17.

[2] كوردير، ((مدخل إلى اللّغويات التطبيقيّة))، ترجمة جمال صبري. مجلة اللّسان العربي الصادرة بالرّباط، ج1، مجلد 14، 1976، ص 64.

[3] دي سوسير: (1857–1913) عالم لغوي سويسري واضع أسس اللّسانيات الحديثة.

(F.DE Sausure) إلى اللّغة لم تكن نقطة تحوّل في البحث اللّساني فحسب، بل كانت نقطة انطلاق جديدة لدراسة اللّغة حقيقة ومن نواحيها المتعدّدة، ورافدا مرجعيّا للنّظريات اللاّحقة بعده.

مراحل البحث اللّساني النظري: قبل أن يقترح سوسير البديل القيّم، عاد إلى الفكر اللّغوي السّابق فاستوعبه وقسّمه إلى مراحل ثلاث[1]:

1. مرحلة النّحو.
2. مرحلة الفيولوجيا.
3. مرحلة الفيلولوجيا المقارنة.

وليس الهدف من ذلك تعدادي، بل قراءة نقديّة تقويميّة، تأكّد من نتائجها أنّ قبله لم يكن هناك مدلول دقيق للّغة، وكان ينظر إليها نظرة تاريخية[2]؛ إذ كانت تدرس من حيث أصلها وتطوّرها زمنيا ثمّ تفسّر الظّواهر الّتي تمسّها، فرفض هذا المنهج لصبغته التاريخيّة الّتي استحوذت على دراسة اللّغة؛ إذ لم يتناولها بالدّراسة ولم يهتم بها، وإنّما اهتمّ بالعوامل الخارجيّة لها وابتعد عن دراسة النّظام الّذي تقوم عليه، ورأى أنّ هذا المنهج غير كاف لوصف خصائصها، كما رفض المنهج المقارن[3] لأنّه كان مقارنا لا غير، وأصحابه وضعوا أنفسهم في إطار زمنيّ غير محدّد. وبالدّراسة التقويميّة لما سبق من دراسات كشف نقصها ومحدوديتها، وقدّم ما كانت تفتقر إليه، فدرس اللّغة لذاتها وجعل طبيعة هذه الدّراسة الموضوع الحقيقي للّسانيات، وهذا ما أراد تأكيده حين قال "إنّ موضوع الألسنيّة الحقيقي والوحيد إنّما هو اللّغة في ذاتها ولذاتها."[4]، فدرس اللّغة دراسة وصفيّة أسّس بمعالمها مدرسته اللّغوية وضبط بأصولها منهجه الوصفي المتميّز بالتصنيف الثنائي؛ حيث فرّق تفريقا بين[5]:

اللّغة والكلام.

---

[1] أحمد حساني، مباحث في اللّسانيات، ص 34.

[2] المنهج التارخي يعتمد على أصل اللّغة وتطورها زمنيا، من جوانبها: الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية.

[3] المنهج المقارن: بدأ بالبحث عن الصفات المشتركة بين اللّغات، ومن إيجابياته التوصل إلى الشجرة اللّغوية، الأسر اللّغوية... وإمكانية إيجاد اللّغة الأم.

[4] فردناند دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، ترجمة صالح القرمدي وآخرين. تونس– ليبيا: الدار العربيّة للكتاب، 1985، ص 347.

[5] حلمي خليل، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة. الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعية، 2000، ص 16.

الدّال والمدلول.

الدّراسة الآنيّة والدّراسة التاريخية.

العناصر الدّاخليّة والعلاقات الخارجيّة المؤلّفة للنّظام اللّغوي.

وبذلك استطاع إحداث القطيعة برفضه لما سبق، لأنّ اللّغة لم تكن تدرس "بغرض الدّراسة نفسها...دراسة موضوعيّة تسعى إلى الكشف عن حقيقتها."[1] لذلك كان يرى استحالة كشف حقيقة اللّغة دون وصفها وصفا دقيقا في فترة زمنيّة محدّدة، وصفا يوصلنا إلى القوانين العامة الّتي تحكمها، كما أكّد أنّ اللّغة اجتماعية[2]ويجب أن تدرس على هذا الأساس موليا اهتماما للّغة المنطوقة أو لغة الحديث على أنّها المظهر الأوّل والأساسيّ لها، وعلى البنيّة اللّغوية على أنّها أهمّ مميّزاتها – لكن لم يجعل الكلام موضوعا للدراسة لا لشيء إلا لأن الفكر البشري حسبه لم يصل بعد إلى مستوى إبداع علوم يمكن لها دراسة الكلام بكل مؤثرات إنتاجه– وبهذا يكون قد أسّس علما مستقلا عن العلوم الأخرى لدراسة اللّغة[3].

أفكاره هذه لم تنشأ من العدم ولم تذهب إلى واد؛ فلم تنشأ من العدم لأنه وإن رفض المنهج التّاريخي فلم يلغه– الدّراسة التاريخية مقابلة للدّراسة الآنيّة في منهجه– بل ربط بين الدّراسة الوصفيّة والدّراسة التّاريخيّة "لأنّ الدّراسات اللّغوية تتراوح بين الوصفيّة والآنيّة أو التّطوريّة."[4] وبذلك "فهو مدين في بعض الجوانب إلى لسانيين ومفكرين سبقوه في الاهتداء إلى بعض المفاهيم الّتي أقام عليها نظريّته"[5]. ولم تذهب إلى واد؛ لأنّ بعده ظهرت مدارس لغويّة جديدة بعضها اتّخذت من فكره وأصول مدرسته منطلقا لها، لكن لم تقف عندها بل طوّرتها (الأصول)، والبعض الآخر غيّرت من بعضها[6].

---

[1] المرجع نفسه، ص 19.

[2] صالح بلعيد، نظرية النظم. الجزائر: دار هومة للطباعة النشر، 2001، ص 65.

[3] مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللّسان الحديث، ط1. بيروت: دار طالاس، 1988، ص 64.

[4] صالح بلعيد، نظرية النظم ، ص 63.

[5] محمد الشاوش، وآخرون، أهم المدارس اللّسانية. تونس: المعهد القومي لعلوم التربية، مارس، 1986، ص 37.

[6] حلمي خليل، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة ، ص 20.

ومن بين هذه المدارس على سبيل الإشارة لا الإحاطة: الوظيفيّة والتّوليديّة التحويليّة... ولكلّ مدرسة لسانيّوها حاولوا بآرائهم اللّغوية إضافة جديد لما سبقهم إليه دي سوسير، من بينهم إدوارد دسابير (Edwards Sapir)[1]، وهو من العلماء الّذين أخذوا بتطبيق المنهج الوصفي، وأضاف إليه مصطلح الشّكل اللّغوي[2] الّذي انطلق[3] في دراسة اللّغة، وقد أرجع معرفة الإنسان لهذا الشّكل إلى الحياة الثّقافيّة والاجتماعيّة، وبذلك فاللّغة عنده جزء رئيس من هذه الثّقافة ولا يمكن تصوّر وجود أحدهما بمعزل عن الآخر لذا فـ "فصل اللّغة عن الثّقافة ليس بالأمر الهيّن بل قد يكون مستحيلا"[4] وهذا ما يؤكد عنده قوة العلاقة بين اللغة والثقافة باعتبار الثقافة هي الحصيلة الشاملة للتقاليد والعرف وحتى اللغة والنظرة إلى العالم ونمط الحياة لمجموعة اجتماعية تتميز بخصوصيات حضارية معيّنة يجسّدها ويحملها ماديا النموذج اللغوي الذي يميّز المجتمع اللغوي المتجانس، وبهذا تختلف النماذج اللغوية من مجتمع لآخر باختلاف ثقافتهم، وعليه يكفي أن ندرس النموذج اللغوي لمجتمع ما لنتبيّن نظرة هذا المجتمع للعالم، لذلك تواتر أنّ اللغة ليست في جوهرها وسيلة للتعبير عن الأفكار، بل هي نفسها التي تشكل هذه الأفكار. واهتمام سابير بالبعد الاجتماعي العميق نابع ولا شك من فلسفة **دوركايم** [5]**E.Durkheim** الذي عاصره والعالم اللساني **وليام فون همبولت** [6]**W.VonHumboldt** الذي لم يوافق[7] في آرائه اللغوية التيار التاريخي المقارن ولم يجعله شغله الشاغل؛ إذ يرى "أن تاريخ أي لغة لابد أن يدرس في

---

[1] ادوارد سابير: (1884–1939)، لغوي ألماني الأصل هاجر إلى أمريكا، عرف بسعة ثقافته وقوة تكوينه. اعتلا ريادة البنوية في أمريكا.

[2] الشّكل اللّغوي (النموذج اللّغوي): يقصد به أنّ كلّ إنسان يحمل في داخله الملامح الأساسيّة لنظام لغته أي النّماذج الفعليّة الّتي تقدّمها اللّغة في عملية الاتصال، وهي نماذج ثابتة، وذلك في مقابل الاستخدام الفعلي للّغة، المتمثل في المادة اللّغوية المنطوقة، ينظر حلمي خليل، المرجع نفسه، ص 38 وما بعدها.

[3] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 38.

[4] أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات

[5] دوركايم: (1858–1917) مفكر فرنسي اهتم بالدراسات الاجتماعية، من آثاره: كتاب قواعد المنهج، الانتحار. وهو مؤسس علم الاجتماع الموضوعي وهو القائل: (على الباحث في علم الاجتماع ألا ينام لأن الظاهرة الاجتماعية متجددة وإذا نام لا يراقب مستجداتها).

[6] وليام فون همبولت: (1767–1835)، عالم لساني ألماني.

[7] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات ، ص 36.

ضوء التاريخ الثقافي والحضاري لهذه الأمة"[1] وتصور **سابير** للعلاقة الوطيدة بين اللغة وثقافة المجتمع كان قوة دافعة لتطور الدراسات الأنثروبلوجية[2].

كما يعد **ليونارد بلومفيد** **L.Bloom.Fild**[3] من الملتزمين بالمنهج الوصفي لكن بطريقة خاصة نتيجة تأثره بعلم النفس السلوكي[4] ومن يمثله خاصة **واتسون** **Watson**[5] الّذي يرى[6] أنّ سلوك أيّ كائن حيّ لا يمكن تفسيره إلاّ في ضوء المثيرات والاستجابات المحيطة به، فاقتحمت آراؤه الميدان اللّساني على يد بلوم فيلد "فأمست الأشكال اللّغوية تحلّل كما هي ملحوظة في الواقع اللّغوي دون أيّ اعتبار للبنية الضمنية المتوارية خلف البنية الظّاهرة"[7] إذ الدّراسة اللّغوية عنده تحمل "مفهوما تجريبيّا مضبوطا مبنيّا على منهج استقرائيّ في جمع المواد اللّغوية ووصفها وصفا دقيقا."[8] ما دام التواصل اللّغوي ما هو إلاّ عملية آليّة قوامها مجموعة من الاستجابات الإنسانية بمثيرات ودوافع فيزيائيّة محيطة بالإنسان؛ أي إنّها استجابة صوتيّة لحافز خارجيّ (البيئة) مرتبطة به خاضعة له "لا تتطلّب تدخّل الأفكار"[9] وبذلك يكون قد جعل المظهر اللّفظي (الشّكل اللّغوي الظّاهر) والمواقف الّتي أنتجته في الواقع اللّغوي بؤرة اهتمامه وموضوع دراسته، وبذلك يكون قد ركزّ في تحليله للّغة على جانبها المّادي المنحصر في الصّوت والبنية، وأبعد إقحام الجانب الدّلالي لأنّه قد يعيق الوصول إلى القوانين العامة التي تحكم السّلوك اللّغوي عند البشر... ومن ثمّ انتهى إلى أنّ دراسة المعنى وتحليله تحتاج إلى لون من المعرفة لم تصل إليه

---

[1] حلمي خليل، المرجع نفسه ، ص 37.

[2] الأنثروبولوجية: علم يختص بدراسة العناصر البشرية واستكشاف خصائصها الثقافية.

[3] بلومفيلد: (1887– 1949).

[4] علم النفس السلوكي (Behaviorisme): شاع في النصف الأول من القرن الماضي وتوغل في كل الميادين العلمية أنذاك حتى اللسانية منها، هدفه دراسة العلاقة بين المثير والاستجابة الّتي تحدث في البيئة المحيطة بالكائن الحي، وهو يرى أنّ اختلاف النّاس يرجع إلى اختلاف البيئة الّتي يعيشون فيها لأنّ جميع أشكال السلوك الإنساني وصوره إنّما هي رد فعل (استجابة) لهذه البيئة (المثير الخارجي).

[5] واطسون (1878–1958)، عالم نفساني أمريكي ولد بقرينفيل، صاحب النظرية السلوكية (Behaviorisme).

[6] حلمي خليل، المرجع نفسه، ص 40.

[7] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 20.

[8] مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللّسان الحديث، ص 20.

[9] زكريا ميشال، الألسنة (علم اللّغة الحديث) مبادئها وأعلامها، ط1. بيروت: المؤسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1980، ص 73.

الإنسانية بعد، وبذلك أصبح بلومفيلد نبيّ الدّعوة إلى المذهب الشّكلي الآلي في دراسة اللّغة ونبذ العقلانيّة، أو بعبارة أخرى الاستعاضة عن التعريفات العقليّة والدّلاليّة للعناصر أو الوحدات اللّغوية...، بدراسة سلوك هذه العناصر داخل البنية اللّغوية وذلك من خلال المواضع والمواقع الّتي تحتلّها في الكلام، فهذه الوحدات هي وحدات محدودة غير أنّها ذات قدرات توزيعيّة غيرمحدودة"[1] وبذلك أصبحت التوزيعيّة[2] هي المعتمدة كمنهج في دراسة اللّغة الإنسانيّة عند بلومفيلد.

ولا يمكن أن نبرح المدرسة البنويّة دون الإشارة إلى ما قام به نيكولاي تروباتزكوي (Necolay Troubetzkoy)[3] ورومان جاكوبسون (Romain Yakobson)[4] في وضع نظريّة التحليل الفينولوجي (Phonologie)[5] الّتي كشفت "عن النّظام الّذي تنطوي عليه وظيفة الصّوت داخل البنية اللّغوية والنّظام، وهي خطوة هامة حدّدت معنى البنية تحديدا وظيفيّا وتجريديا في آن"[6] إذ بعد توجيه اهتمامهما نحو تفسير مفهوم الفونيم[7] الّذي أصبح موضوع علم الأصوات الوظيفي، ركّزا على توضيح وظيفته في الحدث الكلامي – المتمثلة في المساعدة[8] على تحديد معنى الكلمة الّذي هو جزء منها وتحقيق الفرق بين مدلول كلمة وأخرى– و أسهما

---

[1] حلمي خليل، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، ص 42–43.

[2] التوزيعية: كما تسمى بالقرائنية، أهم أقطابها بلومفيلد وويلس (Wells) وهاريس (Harris). تعتمد على تقطيع المدونة وقطع الملفوظات ومقارنتها بهدف الوصول إلى معرفة الخصائص اللّغوية والقرائن والسياقات الّتي يمكن أن تظهر فيها الكلمة في مواقع الكلام. للتوسع أكثر ينظر: صالح بلعيد، نظرية النظم، ص 73 وما بعدها أو حلمي خليل، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، ص 43 وما بعدها.

[3] نيكولاي تروباتزكوي: (1890–1938)، عالم لغوي روسي ولد بموسكو، واضع نظرية التحليل الفينولوجي.

[4] رومان جاكبسون: (1896–1982)، لغوي روسي الأصل، فرّ من روسيا إلى براغ إثر الثورة البلشفية، حيث ساهم في إنشاء حلقة براغ المشهورة، ثمّ استقرّ في الولايات المتحدة فرارا من النّازية سنة 1942.

[5] الفينولوجيا أو الصوتيات الوظيفية: فرع من فروع الدراسات الصوتية لا يهتم بالصوتيات في حد ذاتها بل بوظيفتها داخل النّظام اللّغوي، وظيفتها أي دورها في التبليغ والإفادة. وتروباتزكوي وجاكوبسون واضعا اللبنة الأولى لهذه الدراسة.

[6] حلمي خليل، دراسات في اللّسانيات التطبيقية ، ص 22.

[7] للتعمق أكثر في مفهومه عندهما ينظر أحمد حساني، مباحث في اللّسانيات، ص 91 وما بعدها.

[8] حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللّغة. الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة، 1999، ص 66–77.

بعد ذلك ببحوث[1] في مجالات أخرى من علم اللّغة مثل الأساليب أو ما يتعلق بالأسلوب الفني، وهذا ما كان تمهيدا لدراسة اللّغة دراسة شاملة بداية من أبسط عناصرها.

ومما تقدم لا يمكن إهمال ما قام به أندري مارتني (Martinet André)[2] الّذي نظر إلى اللّغة من حيث وظيفتها الإبلاغية الّتي تكون بتوظيف الوحدات الدّالة أي الّتي تحمل معنى وهي (Monemes)، وهي نفسها تتكوّن من وحدات غير دالة، أي الحرف الصّوتي (Phoneme) الّتي تنتج لنا الصيّغ الصّوتيّة للوحدات الدّالة إذا اجتمع بعضها، وهذا ما يوحي باستفادة مارتني بالفنولوجيا في تحليل الأصوات لمعرفة وظائفها في الكلام المكوّنة له. وبذلك فاللّغة الطّبيعيّة[3]عنده قابلة للتحليل إلى مستويين:

أ- مستوى المونيمات (Monemes).
ب- مستوى الفونيمات (Phonemes).

المستوى الأوّل: يتكوّن من عناصر تحمل معنى تقبل التحليل إلى وحدات أدنى منها فقيرة إلى المعنى.

المستوى الثّاني: يتكوّن من عناصر على شكل وحدات صوتيّة دنيا لا تحمل معنى في ذاتها لكنّها مؤثّرة فيه.

ويمكن لنا التواصل والتعبير عن التجربة الإنسانيّة بتأليف هذه الوحدات الدّالة وتلاحقها وفق منطق[4]لغوّي لابدّ من مراعاته حسب ما تقتضيه الطّبيعة الخطيّة للّغة، لأنّها لا تأتي بصورة عشوائية. وسميّت هذه المدرسة بالوظيفيّة لأنّ الباحث يسعى جاهدا إلى الكشف عن كلّ القطع الصّوتيّة الّتي تشكّل النّص إذا أدّت وظيفة[5] في التبليغ أم لا؟ وهذا ما يؤكّد اهتمام هذه المدرسة

---

[1] سامي عياد حسن، وشرف الدين الراجحي، مبادئ في علم اللّسانيات. الإسكندريّة: مطبوعات جامعة الإسكندريّة، 1991، ص 51.

[2] أندري مارتني (1908-1999) قطب من أقطاب المدرسة الوظيفية الفرنسية.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، ص 112.

[4] صالح بلعيد، نظرية النظم، ص 71.

[5] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات. الجزائر: دار القصبة للنشر، سلسلة كلية، 2000، ص 86.

بالمعنى، وجعله مقياسا وركنا مكينا في تحليلها إلاّ أنّها لم تجعل منه العنصر الأوحد؛ إذ إنّها لم تنكر[1] الوظائف الأخرى كالوظيفة الجماليّة مثلا.

وبناء عليه تكون هذه النظرية قد انتقلت باللغة – كون أنّها أداة تواصل– من مرحلتها النّظرية عند سوسير إلى مرحلتها التطبيقيّة (التجريبيّة) عند مارتيني.

ولا ينكر أحد أنّ الثورة التي أحدثها سوسير على المناهج التي سبقته في الدّرس اللّغوي طاولتها ثورة نوام شومسكي (Noem Chomsky)[2] على البنويّة والسّلوكية اللّتين كان لهما أثر بالغ في الدّراسات اللّسانية الحديثة؛ إذ رفضهما، فانتقد البنويّة لأنّها كانت تعتمد المنهج الوصفيّ التّنظيري الّذي كان وصفا سطحيّا للواقع اللّغوي، في وقت التحليل اللّغوي كما يراه شومسكي لا يمكن أن يكون وصفا لما يقوله المتكلّم وما ينبغي له "وإنّما شرح، وتعليل للعمليّات الذّهنية الّتي من خلالها يمكن للإنسان أن يتكلّم بجمل جديدة[3] بمعنى أن وراء القدرة الإبداعية للغة الإنسانية قوى أعمق وأقوى أثر من الخطأ أن تُهمل في دراسة اللغة. وانتقد المذهب السّلوكي لأنّه نزل بالإنسان إلى مستوى الحيوان أو الآلة، لأن اللّغة عنده "تكتسب عن طريق التّعزيز والاستجابة وتتعلّم عن طريق الصّواب والخطأ"[4] وبذلك يكون هذا المنهج قد ركّز على السّلوك الخارجي للإنسان، ملغيا العمليّات الذّهنية الدّاخلية الّتي تتمّ في دماغه. لأنّ اللّغة في الحقيقة "قدرة فعّالة غريزية وفطريّة. هذه القدرة الفعّالة الغريزيّة مختصّة بالفصيلة الإنسانية وحدها، من هنا فقد أراد شومسكي من التحليل اللّساني أن يشرح اللّغة وعلّلها من الدّاخل وليس من الخارج"[5] بمعنى أنّ اللّغة عنده فصيلة إنسانية متميّزة، ودراسة مظهرها الخارجي فقط قصور، بل التحليل العلمي للحدث اللّغوي يجب أن ينطلق من جانبه الداخلي حيث الظواهر الفيزيائية والبيولوجية والآلية والنفسية التي في الدماغ البشري دون سواه، وبذلك يكون قد كشف عن **حقيقة اللّغة وعن**

---

[1] محمد الشاوش، وآخرون، أهم المدارس اللّسانية، ص 42.

[2] نوام شومسكي (1928) لغوي أمريكي، صاحب اللّسانيات التوليدية التحويلية الّتي كان لها أثر عميق في علم اللّسان الحديث، ظهرت ملامحها الكبرى في كتاب له سنة 1957 المرسوم: (البنى التركيبية= Structures syntaxiques) واكتملت في كتاب ثان له سنة 1965 والموسوم النظريات التركيبية = (Aspects de la théorie syntaxique).

[3] مازن الواعر، ((النظريات النحوية والدلالية في اللّسانيات التحويلية والتوليدية))، مجلة اللّسانيات، عدد 6 الجزائر، 1986، ص 25.

[4] صالح بلعيد، نظرية النظم، ص 78.

[5] مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللّسان الحديث، ص 115.

إنسانية الإنسان. وعلى عيوب ونقائص هذه المناهج أو تلك، أقام شومسكي منهجه التوليدي التحويلي الّذي من أسّسه[1]:

1-الملكة والتأديّة.

2-البنية العميقة والسّطحية.

3-السّلامة النّحوية والاستحسان.

4-تحليل توليديّ تحويليّ للجملة.

والملكة عنده هي معرفة المتكلّم الباطنية لقواعد اللغة الموجودة في ذهنه، تسمح له بتوليد مجموعة من الجمل لم يسمعها من قبل. أما التأدية فهي الكيفية الأدائية للملكة اللغوية في تبليغ الأغراض وهذه الكيفية ليست دائما سليمة، لهذا وضع مبدأين آخرين وهما السلامة النحوية والاستحسان. فالسلامة النحوية هي قياس قواعد اللغة في ضبط الأداء والكلام حتى لا ينحرف، أما الاستحسان فربَطه بالأداء والمتكلم، وبذلك فالسلامة النحوية مرتبطة بالملكة، والاستحسان مرتبط بالتأدية. وقد دفعه هذا إلى وضع أساس ثالث هو البنية السطحية والبنية العميقة؛ فالبنية السطحية هي البنية الظاهرة عند تتابع الأصوات أي جانب الأداء اللغوي الفعلي وهو الجانب الشكلي الخارجي للغة باعتبارها أصواتا ملفوظة، أما البنية العميقة فهي القواعد التي أوجدت تتابع الأصوات وهي الجانب الداخلي للغة.

ومن أُسّس منهجه ومعانيها وتمييزه الدّقيق بينها نقول:

من جهة اهتم بالمتكلّم لأنّ البّاحث اللّغوي عنده عليه أن "...يقترب أكثر فأكثر من المتكلّمين النّاطقين بلغتهم وذلك لسبر الكفاءة أو القدرة اللّغوية الفاعلة والمنفعلة في الذّهن البشري"[2] لأنّ الهدف من التّحليل اللّغوي هو معرفة القوانين والقواعد الإنسانيّة الّتي تجعل الإنسان يتميّز بهذه القدرة. من جهة أخرى بيّن أنّ البنية السّطحيّة (الوصف الخارجي) – التي اهتمّ بها سوسير – غير كافيّة، فأضاف البنية العميقة.

---

[1] للتعمق في معاني هذه الأسس، ينظر صالح بلعيد، نظرية النظم، ص 80 وما بعدها.

[2] مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللّسان الحديث، ص 117.

كما يقودنا الفهم العميق لهذا المنهج وأُسسه إلى استنتاج جوهري مفاده أنّ اللّغة لا نهاية لها، خلاقة بطبيعتها ما دامت "...قادرة على إنشاء جمل غير متناهية العدد، بينما وحداتها الصّوتيّة والمعنويّة وقواعدها محدودة"[1] معنى هذا أنّ كل لغة تتكون من مجموعة محدودة من الأصوات والرموز الكتابية، مع ذلك فإنها تنتج وتولد عددا لا متناهيا من الجمل، وهذا الذي يجرّ إلى النقطة الجوهريّة في النظرية اللّغوية التحويلية عند شومسكي وهي لا نهاية اللغة. وهذا ما ميّز ثورة شومسكي وقاربت به ثورة سوسير قيمة.

وما دامت الألفاظ حصون المعاني والمعاني ممتدة إلى غير نهاية –كما هو متداول عند المختصين– فكثرة الألفاظ تتبع كثرة المعاني وبذلك فاللغة نتيجة من نتائج الفكر، وليس هذا فحسب بل "الكلام والفكر ينموان ويرتقيان معا"[2] وهذا ما يؤكد الترابط الوثيق بين اللغة والفكر فلا قيمة للغة إلا قياسا بالمعاني المتصورة في الذهن، والمعاني لا وجود لها إلا إذا أثبتت بواسطة اللغة، لأنّها آلة ووسيلة لتوضيحه وتحليله وهذا ما نشير به إلى عوامل اكتساب اللغة، فالمتعلم يملك استعدادا فطريا لذلك، لكن لا يكفي إذا لم يدعّم بما يمكن أن يثري فكره بمعارف وينشط لسانه بألفاظ بها يخرج تلك الأفكار إلى الحياة، ولا يتأتى له ذلك دون طرائق فاعلة وظيفية يكون الفكر فيها دافعا لتوظيف اللغة واللغة آلة نشطة للإفصاح عن ذاك الفكر، فالفكر دون لغة لا وجود له واللغة دون فكر لا معنى لها.

وتمادي شومسكي في الاهتمام بالجملة واتخاذها وحدة محوريّة في التّحليل اللّغوي نتجت عنه أفكار جديدة عند غيره، فمن اللّسانيين من ينادي بتجاوز الجملة إلى النّص[3] وجعله مجالا للبحث اللّغوي العميق والدّقيق، وهذا ما يسمى بلسانيّات النّص[4] ، لا لشيء إلا لأنّ الدّراسات السّابقة عجزت في الرّبط بين مختلف الأبعاد المختلفة للظّاهرة اللّغوية؛ البنوي والدّلالي والتداولي. والنّص كفيل بتحقيق هذا الرّبط والانسجام الّذي تفتقر إليه الجملة.

---

[1] محمد الشاوش وآخرون، أهم المدارس اللّسانية، ص 76.

[2] جميل صليبة، علم النفس. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ط3، 1981، ص 518.

[3] يقصد بالنّص كل فعل تواصلي يستعمل اللّغة (حوار، رسالة، نص أدبي،...)

[4] لسانيات النّص: علم من علوم اللّغة يدرس بنية النّصوص ونظامها ويسعى إلى تأسيس لسانيات لا تكتفي بالجملة كوحدة أساسية بل تنطلق من النّص ككل كوحدة أساسية للبحث. للتعمق أكثر ينظر عبد اللطيف الفاربي وآخرين، المرجع نفسه، ص 185.

وهذه النّظريّات اللّغوية وأسّسها والمبادئ الّتي تميّزها تبقى مجرّد أفكار لا تعدو أن تكون إلاّ فلسفة تتصارع فيها المناهج وتتعدّد بها الاكتشافات، نناصر فيها نظريّة وندحض أخرى لا لشيء إلا لأنّها جديدة أو أكثر عمقا من سابقتها.

والمحكّ الحقيقيّ لصحّة هذه النّظريّات وصواب مواقفنا تجاهها هو المجال التطبيقي لها، وهي بأمسّ الحاجة إليه لا لما ذكر فحسب، بل حتى يُعطى لها دفع قويّ لتعميق البحث بتعزيز الصّواب وتقويم الخطأ فيها وحتى إعادة النّظر كليّة فيها إذا تطلّب الأمر ذلك.

وهذا ما من شأنه أن يكون إغناء للبحث النّظري الّذي لا ينتظر أصحابه آراء غيرهم من العلماء فيما توصّلوا إليه حتى يثمّنوا أبحاثهم أو يراجعوها، وإنّما أبحاث غيرهم التطبيقيّة كفيلة بتقويم أسّس نظريّتهم ونتائج أبحاثهم.

وبهذا، فالبحث النّظري لا معنى له دون بحث تطبيقيّ يقوّمه، والبحث التطبيقي لا وجود له دون بحث نظريّ ينهل منه. وبهذه العلاقة الجدليّة نتبيّن أهميّة النّتائج الّتي كان بالإمكان التوصل إليها – وناهيك عن الزّمن والمجهود اللّذين يمكن اختزالهما – لو لم يتأخّر ظهور علم اللّغة التطبيقي إلى غاية 1946[1].

انطلق علم اللّغة التطبيقي في حقل تعليميّة اللّغات بالاعتماد أساسا على نتائج البحوث اللّسانيّة الحديثة بالتركيز على جملة من المبادئ [2]منها:

– الاهتمام باللّغة المنطوقة، وهو أمر طبيعي لأنّ اللّغة قبل أن تصبح مكتوبة كانت منطوقة، بمعنى أنّ اللغة المكتوبة مشتقة من الكلام، وتلك الأصوات المتسلسلة التي تحدثها أعضاء النطق هي الوسط الذي تتشكل منه اللغة وتحوّل تلك الأصوات (الكلام) إلى صورة مرئية نتجت عنه اللغة المكتوبة. ولم يكن هذا التقابل بين المظهرين إلا وقوفا عند أهمية اللغة المنطوقة بما تتميّز به من تجسيد دقيق لظروف وملابسات الحدث الكلامي، لاترقى إلى تجسيده اللغة المكتوبة كالتنغيم في الصوت، ملامح الوجه، وحركات الجسم التي كثيرا ما تكمل وتدعم معاني اللغة المنطوقة.

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2000، ص 11.

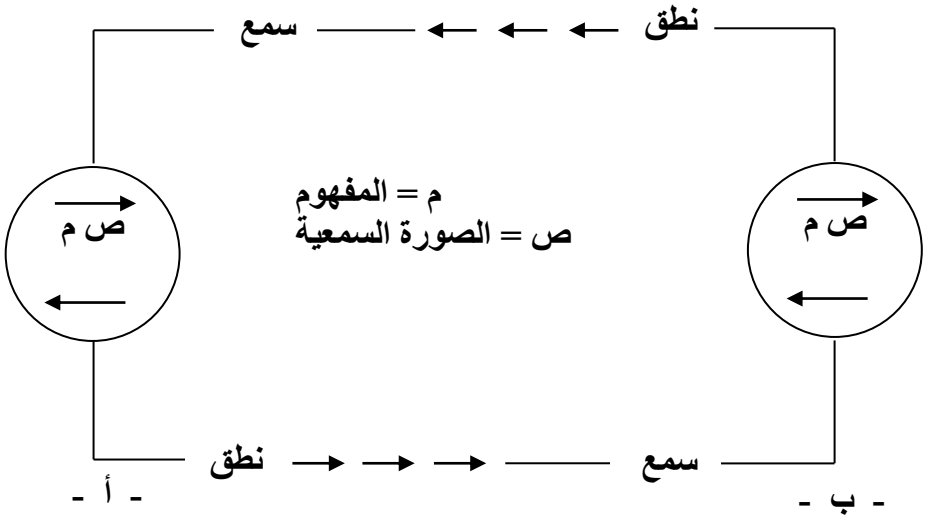
[2] مصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، ط3. الرّباط: مطبعة النجاح الجديدة، 2000، ص 42 وما بعدها.

– الاهتمام باللّغة من حيث الوظيفة الّتي تؤدّيها كوسيلة للتواصل بين أفراد مجموعة اجتماعيّة معيّنة؛ إذ إنّ المدرس يقف عاجزا أمام تحقيق نموّ وتقدّم في مهارات المتعلّم اللّغوية إذا أهمل التواصل كحاجة غريزيّة عنده، لذا يجب أن يستغلّه كحافز يدعّم به كسب اللّغة واستخدامها، وهذا الحافز لا يتحقق إلا باستحداث ظروف تشكل منبهات بسيطة أو معقدة يستثار بها اهتمام المتعلم، تدفعه إلى بذل جهود لإيجاد حلول حتى يتكيّف مع الوضع الذي وجد فيه، وهذا ما يعزز لديه آلية المشاركة في توظيف اللغة، وتردّد تلك الظروف وتناميها باستمرار يساعد المتعلّم على اكتساب معارف ومهارات ضرورية للتحسّن والتطور في اكتساب اللغة لتصبح خبرات يلجأ إليها في الكلام. فكلّما كانت الخبرات راقية كان توظيفه للغة أرقى، وكلّما استدعيت هذه الخبرات باستمرار يوظف اللغة بتلقائية وآلية، فاقترح علم اللغة التطبيقي عدّة طرائق تعليميّة إكسابا لملكات ذات صلة باللغة؛ كالفهم والإنتاج اللغوي في صورته الصوتية(الكلام) والخطية (الكتابة) ولا سيّما القراءة.

المحاضرة 3

- الملكات اللغوية: - فهم اللغة – إنشاء اللغة

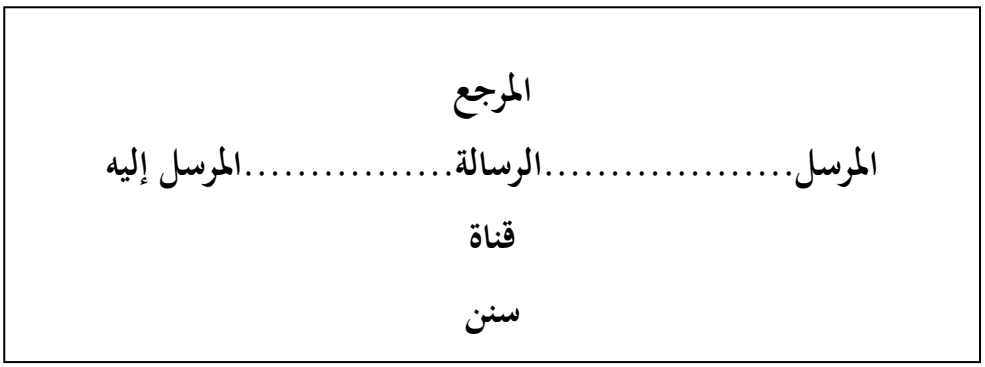
ختمنا محاضرتنا السابقة بحرص المختصين على ضرورة إيلاء اللغة بمختلف هيئاتها أهمية، لأنها الآلية الإجرائية الوحيدة في تحقيق التواصل بين البشر وفي ضمان نجاحه. ولا يمكن الحديث عن وجود تواصل إذا لم يكن هناك إنشاء للغة بأي هيئة تتمظهر عليها، ولا يمكن للتواصل أن ينجح إذا لم يتبع إنشاء اللغة فهم للغة، وهما بهذا ملكتان لغويتان مهمتان في عملية التواصل الإنساني. لو عدنا إلى الرسم الذي اقترحه دي سوسير في إشارته لعناصر الكلام في كتابه لتبين لنا التحديد الفعلي لهاتين المهارتين:[1]



فمن خلال الرسم نفهم أن اللغة وإنشاءها تحدّد في صورته البسيطة لكنها أصيلة وأصلية ومجسدة في اللغة الشفهية حيث المتكلم والسامع، وهذا لا يمنع أن يطبق على اللغة في هيئتها الكتابية حيث الكاتب والقارئ؛ باعتبار الفهم ميزة تمس اللغة الشفهية والكتابية معا، وينتصب شرطا ضروريا لإنجاح التواصل تماما كما في اللغة الشفهية. هذه الدائرة المغلقة على عناصر التواصل ما يجعلها حية ليس وظيفية عناصرها المادية فحسب، بل ما يضمن جدوى لوظيفية عناصرها هو الفهم؛ فهم اللغة المتواصل بها، وهذا لا يتحقق دون اشتراك المتواصلين في السنن

[1] F.de Saussure, Cours de linguistique générale, P :28.

الموظف في إنشاء اللغة، هذا ما عبر عنه وبوضوح أحد رواد المدرسة الوظيفية رومان جاكبسون حين اقترح ترسيمته التالية[1]:



فمن باب دراسة اللّغة بكامل تنوّع وظائفها، اتّخذ من تحديد عناصر التّواصل عملا إجرائيّا لذلك، وضروريّا لبلوغه، انتهى به في آخر المطاف إلى تصميم مسار التّواصل الكلامي بعناصر جديدة.

من المخطط يتبيّن أنّ كلّ فعل تواصلي يتكوّن من ستّة عناصر تجسدها الترسيمة، لكن العامل الأول الفاعل في إنجاح التواصل هو السنن باعتباره نظاما يعتمده المرسل في تركيب رسالته، وعليه يعتمد المرسل إليه في فك الرّسالة نفسها عند استقبالها، حتّى يهتدي إلى الحمولة الإخبارية الّتي تحتويها. وجعل من التواصل تفاهما حين ألقى الضوء أكثر عليه بقوله: "... إن التّواصل بمعنى التّفاهم المتبادل هو الّذي يجب تثبيته على أنّه الوظيفة المركزيّة لهذه الأداة الّتي هيّ اللّغة"[2]، وكأنّ بهذه الوظيفة تعتبر الوظائف الأخرى محمولة على غايتها، وما وجدت إلا لتخدمها. هذا ما جعلها مركزيّة وأهّلها لتكون أساسيّة هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهذه المقولة تجعل مصطلح التّبادل ينتصب عنصرا مائزا للتّواصل؛ إذ يوحي أكثر ما يوحي إلى النّظام اللّغوي الواحد الّذي يجمع فاعلي التّواصل، فبدونه لا يمكن أن نتصوّر فهمًا ولا تفاهمًا متبادلا "إذن لا يمكن أن ننقل تجربة هذا الشّخص إلى ذاك دون أن يكون لهما نفس النّظام"[3] **وبهذا تطفو وظيفة اللّغة بكونها وسيلة للتّبادل الثّقافي، وهذا لا يتجسّد إلاّ مع الآخر**؛ ويؤكّد الأستاذ أحمد رايص في تعبير آخر بالقول إنّ "اللّغة وسيلة إبلاغ، يستطيع الإنسان بها أن يحلّل

[1] Roman Jaksbon, Essais de linguistique générale, tra Nicolat Ruet les èditions de minuit, paris, 1963, p214.

[2] André Martinet, idem, p10

[3] أحمد رايص، التواصل واللسانيات الحديثة، ص 115.

خبرته إلى وحدات، ولكن هذا التحليل يختلف من مجتمع إلى مجتمع، أمّا الوحدات فهي ذات مضمون دلالي وتعبير صوتي"[1] والمتمعّن في هذا التّصريح يثبّت أن التعابير الصوتية المتتابعة تنشئ مفهوما، وهذا الأخير لا يستقر جامدا حبيس منشئ اللغة، بل وجد بهدف نقله على اطمئنان أن يستقر عند السامع أو المتلقي واضحا مفهوما.

ومادامت المحاضرة اللاحقة ستعالج ملكة القراءة والكتابة سيكون حديثنا مركزا اليوم على إنشاء اللغة قولا لا كتابة، والحديث عن اللغة في هيئتها الشفهية تقودنا إلى الحديث عن هذه الملكة.

يعتبر الكلام من الرسائل اللغوية، واللغة في تمظهرها الشفهي، وهذا التمظهر يترتب عليه نوع من أنواع المهارات في الترميز وفك الترميز، فالكلام يستوجب الاستماع، والكتابة تستوجب القراءة. والرسالة اللغوية على الهيئة الشفهية تختلف في دواعي[2]اعتمادها أسلوبا للتواصل مقارنة بالرسالة التي تكون على الهيئة الكتابية، بالرغم من أنّهما يشتركان في كونهما مقتصرتين على تأديّة الرسالة موضوع التواصل بالإمكانات المحسوبة على هيئة اللغة المعتمدة (شفهية كانت أم كتابية). فحتى تصل الرسالة الشفهية كاملة يستعين المتكلم بالتنغيم والنبر وكثيرا ما كانت الإشارات معبرة عن مدلول اللفظ، لاسيما اليد، وملامح الوجه. وهذا ما ذهب إليه الجاحظ حين أكّد أنّ " حسن الإشارة باليد والرأس من تمام حسن البيان باللسان "[3] فكثيرا ما تصاحب هذه الإشارات وغيرها الملفوظات شعورا من المتكلم أنّ المعنى لا يكتمل إلا بها، بل قد تكون هي أكثر تعبيرا؛ فقد تتعطل لغة الكلام في مواقف معينة لكن ما اعتاد مصاحبتها من إشارات وحركات دائبة الحضور والنشاط في المواقف نفسها لتعوضها ولتحل محلّها، مادام الجسم قادرا على التعبير عن الأشياء[4]، لذلك اشتهر على لسان بعض الحكماء قولهم: " الابتسامة كلمة مفهومة دون حروف".

---

[1] أندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، تر: أحمد الحمو، د ط. دمشق: 1985المطبعة الجديدة، ص 15

[2]JEAN DUBOIS, Grammaire de base, Larousse, France 1988 PP :11-12.

[3] الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة 1948 ج1 ص 79.

[4] أفلاطون، "هل العلاقة بين الأسماء والأشياء علاقة طبيعية أم علاقة اتفاقية" دفاتر فلسفية، ترجمة محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي،ص 90.

والكلام عند سوسير هو الممارسة الفعلية للغة حين تحدث عن الثنائيات[1] (اللغة والكلام) وهو هيئة من هيئات إنشاء اللغة. أما الحديث عن الفهم، فيبدأ بمعرفة السامع أو المخاطب بالنظام اللغوي للغة المتحدث بها – واللغة نظام من أدلة ولكل لغة نظام خاص بها– لكن لا يتوقف عندها، فللاستماع مثلا دور فاعل في تحقيق الفهم والاعتماد عليه في الإفهام. وشومسكي نفسه يركز على مسألة الفهم ويعتبرها والعناصر المحققة لها أساسية في الفعل اللغوي؛ إذ نجده قد بدأ برفض " وصف الانجاز الفعلي للكلام دون الاهتمام بالقدرة اللغوية(La compétence linguistique) التي تجعل متكلما مستمعا قادرا على استعمال وفهم اللغة والحكم على صحتها النحوية "[2] وهذا ما يؤكد أنّه بنى تصوراته في تفسير عملية ممارسة اللغة على تحصيل الملكة اللغوية الأساسية، ولاسيما القدرة الإبداعية في استعمال الإنسان للغة. جاعلا من السماع محطة أولية وفاعلة لاستعمال اللغة وفهمها ليتسنى للمتكلم الحكم على الصحة النحوية للمتوالية الصوتية، إذا فالفهم معيار للحكم على الإنشاء اللغوي. وبذلك فإنّ شومسكي لا يرى أنّ اللغة مجرد أصوات تردّد أو تحفظ، بل يحصر اللغة في المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وهي وحدها كفيلة بضبط عملية الكلام، وتتجسّد في القدرة على الربط بين الأصوات (الشكل الخارجي للغة) والمعاني المعبّر عنها (الشكل الباطني لها). فلا معنى للشكل الخارجي دون شكل باطني يقابله ويؤطره، ولا يتجسّد الشكل الباطني للغة دون شكل خارجي يدّل عليه؛ إذ الأفكار " تظل في العقل حبيسة ما لم يُتح لها قدر من القوالب – المباني – صوتا ونقشا ليبرز فكر الإنسان من حيز الكتمان إلى حيز الوجود "[3] وهذه القدرة على الربط هي ذاتها الكفاية اللغوية (La compétence linguistique) وهي" قدرة المتكلم المستمع المثالي* على أن يجمع بين

---

[1] للتعمق أكثر ينظر:

– F.de Saussure, Cours de linguistique générale.

– أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور.

[2] عبد اللطيف الفارابي، خطاب اللسانيات في التربية، مجلة ديداكتيكا، المغرب: 1998، بابل للطباعة والنشر والتوزيع ع3، ص44.

[3] حسني عبد الباري، تعليم اللغة العربية في الابتدائية، د ط. الإسكندرية: 1966–1997 الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، ص38.

الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته"[1] ويقابل هذا المصطلح بمصطلح آخر هو التأدية (La performance) وهي الوجه الخارجي للغة المُجَسَّدة في تلك الأصوات أو الأشكال الحاملة للمعاني الباطنية المنحصرة في الدماغ والعقل والذاكرة، وببساطة هو الكلام عند دي سوسيروعليه فتعلم اللغة حسب شومسكي، لا يقوم على أساس الترديد الشكلي للأنماط اللغوية والوقوف عنده باعتباره كاف ليتمكن المتعلم من إتقان مختلف هذه الأشكال والأنماط الأساسية، بل تعلم اللغة قبل أن يجسّدها الفرد خارجيا في شكلها الظاهري هي تمثيل قبلي يتم بالداخل ضمن متوالية كلية وقد ركز على فهم الكلام لا لشيء إلا لأنّ الأصوات التي يركبها الكلام هي نتاج المعاني المجردة العميقة لعمليات ذهنية فاعلة تتم بالداخل.

ومادام فهم المنطوق لا يمكن أن يتحقق دون استماع، ولاسيما أن السماع هو أبو الملكات كما يقول ابن خلدون، فإن الاستماع في حد ذاته مهارة تكتسب، وذات صلة وثقى باللغة، وبدونه ما كان للغة الشفهية من دور في التواصل، وأكثر من هذا فباعتبار الاستماع واسطة وظيفية بين المتواصلين، فأي خلل يعتري الواسطة إلا ويؤثر بالسلب على التواصل ونجاحه، لأنه يتحكم في الفهم،وبالتالي في الفعل اللغوي برمته. ولعل الضجيج في معناه العام الذي تحدث عنه ويفر في التواصل الإلكتروني عند شانون نموذج حي عن معوقات التواصل. بوجود الضجيج (الصوتي) الذي يؤثر حتما على السماع الجيد ويعيق وصول الرسالة إلى السامع في أكمل صورها يؤثر بالضرورة على الفهم، ويرهن مصير التواصل. ومن أنواع الضجيج الذي قصده ويفر والمعيق للسماع وبالتالي للفهم نجد العوامل النفسية كالانفعال الذي يشتت بسببه الذهن أثناء عملية التواصل، ويبعد التركيز عن محتوى التواصل (الرسالة)، محتوى الرسالة وأهميتها قد تزيد من تركيز السامع، وقد تقلل منه وغيرها من أنواع العوائق المسهمة في تراجع الاستماع والمؤثرة في الفهم. وبهذا حتى يتحقق الفهم يجب قبل ذلك تحقق الاستماع الجيد الذي لا يكون دون توفر الانتباه الجيد لما يقال واستحضار العقل في عملية مزاوجة بين الذهن والاستماع.

---

[1] ميشال زكريا، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، ط1. بيروت: 1986، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ص:18 عن:

Chomesky, The formel nature of language appendice to E.H, P :126.

* المتكلم المستمع المثالي ليس ذاك الشخص الذي يعرف لغة مجتمع معرفة جيّدة فحسب، بل بالإضافة إلى ذلك يجب أن يكون سليما من حيث الذاكرة حاضر الانتباه والاهتمام لحظة استفاره لمعرفته اللغوية في كل تأدية فعلية للغة.

المحاضرة 4

الملكات اللّغويّة: – الكتابة – القراءة.

تعتبر القراءة والكتابة ملكتين من الملكات التي من أجلها وجدت المقررات التعليمية في مختلف المستويات ولا سيما الأولى منها؛ فإذا كانت مهارة القراءة تعتمد على ملكة البصر أو اللمس عند فئة المكفوفين فإن الكتابة مهارة تعتمد على سلامة اليد والأصابع التي تعتبر الآلية الوظيفية الفاعلة في تجسيد اللغة خطا سواء عند الأسوياء أو عند ذوي الاحتياجات الخاصة.

والملكتان كلاهما تولي لهما جميع المنظومات التربوية في العالم أهمية لافتة للانتباه، وجندت لها المختصين، ورجال الميدان، والبرامج، والمناهج، حتى تصل بمجتمعاتها إلى مجتمعات تقرأ برغبة وتكتب بنوعية، فهي عندنا لم تجد ضالتهما بعد.

فنشاط القراءة في المنظومات التربوية المتعاقبة قطع أشواطا لامست الحدود المعرفية المختلفة، وقد كان بين مد وجزر في برمجته نشاطا ذا أولوية في التعليم ما قبل الجامعي في المدرسة الجزائرية، تحكمت في وجوده أو إلغائه، مرامي وأهداف كل مرحلة يقال عنها إصلاحية. لكن وبالرغم من كون القراءة نشاطا وظيفيا بامتياز باعتباره يملك المزايا التي تمكنه كنشاط تعليمي أن يحفظ لسان المتعلم من اللحن وقلمه من الغلط، ويرتقي باللغة إلى وظيفتها الأصلية التي هي التواصل، إلا أنه – والواقع التعليمي يؤكد ذلك – لم يصل إلى الأهداف التي من أجله وجد، والدليل إخفاق المتعلم من تحرير فقرة دون أخطاء، والمبادرة بأخذ الكلمة والتعبير عن أفكاره بكل طلاقة، وهذا في كامل مستويات التعليم المختلفة – إلا من رحم ربك – لكن الغالب الأعم لا يثلج الصدر ولا يشفي الغليل. وهذه المحاضرة تحاول أن تقف عند أهمية إيلاء نشاط القراءة الأهمية القصوى، سواء من حيث برمجته نشاطا وظيفيا أم النصوص السند التي يجب أن تتزيا بجملة من الصفات التي تجعل منه نشاطا محبوبا وذا قيمة، تدفع المتعلم والمعلم على حد سواء إلى الاهتمام به من جملة أهداف اكتساب القراءة ملكة تسهم ولا شك في توسيع معارف المتعلم وتشجعه على الإقبال على العملية التعليمية كما قيل((فمن يقرأ كثيرا يتعلم سريعا)).

تبرمج القراءة نشاطا تعليميا في المنظومات التربوية على غرار النشاطات التربوية الأخرى المختلفة عنها كنشاط القواعد والبلاغة والتعبير الكتابي والشفهي لما لها من وظائف مكملة للاكتساب اللغوي المنشود الذي تستهدفه النشاطات التربوية المقررة، ولا سيما أن القراءة

تختلف شكلا ومحتوى عن النشاطات الموازية لها، والأكثر من ذلك فإذا كان نشاط القواعد أكثر ما يستهدف عصمة اللسان من الخطأ سواء في جانبه النظري أو التطبيقي، والبلاغة أكثر ما تسمو إليه الارتقاء بأسلوب المتعلم بالتعابير الجميلة المؤثرة في المتلقي، فإن القراءة نشاط

تربوي يجمع كل أهداف النشاطات الأخرى النظري منها والتطبيقي، وقد يكون نقطة مركزية تلتقي فيها كل النشاطات التربوية في اللغة العربية لتحقق في الوقت نفسه سلامة اللسان من الأخطاء وبلاغته في الأداء. وفي هذه الحالة فإنّ نشاط القراءة يلامس حدود معرفية كثيرة النحوية منها والصرفية وحتى البلاغية، ولا يتوقف عند هذه الحدود بل يتعداها إلى مجالات معرفية أخرى لا يمكن تجاهلها من كل من يصبو الارتقاء بالاكتساب اللغوي إلى درجات أعلى ومن ذلك الجانب المعجمي، إذ النصوص السند التي تتناول في القراءة كفيلة بملامسة هذه الحدود اللغوية وبلوغ الأهداف القرائية التي تعجز النشاطات التعليمية الأخرى بلوغها، وبها يرتقي النشاط التعليمي" فتصبح اللغة ممارسة لمختلف المواقف المتصلة بحياة المتعلم"[1]، وكما هو معروف فنصوص السند لا تقف موقفا حياديا إزاء ما تحتويه من أفكار فهي تنقل معها مفاهيم هي من الأهمية بما كان تؤثر في تكوين شخصية المتعلم، وتحدد توجهاته وقناعاته، لذلك فالقراءة هي الحلقة الجامعة لما تفرق في النشاطات التعليمية الأخرى، وهذا ما يجعل منها نشاطا رئيسا مقارنة بالنشاطات الأخرى، ومن العجب والأمر كذلك أن يهمل في بعض المنظومات التربوية، أو يقلل من شأنه في الأخرى. وحتى يكون نشاط المطالعة هادفا في برمجته ووظيفيا في تحقيق الأهداف خضوعه لبعض المقاييس أمر يطرح نفسه بقوة.

فإذا كان بعض المختصين يصفون القراءة بكونها "لعبة تخمين سيكولساني لا يشكّل فيها النّص إلاّ مجموعة من المؤثّرات الّتي ينتقي منها القارئ ما يحتاج إليه"[2] جدير بهذا النشاط أن يتناول ما له صلة بالمتعلم وحاجياته، وباعتبار مراحل التعليم مختلفة باختلاف عمر المتعلم فالحاجيات التعليمية تختلف باختلاف عمر المتعلم، ولهذا فانتقاء النصوص أمر يطرح نفسه بقوة ليس لاعتبارات علمية بيداغوجية بل لاعتبارات سيكولوجية ذات صلة وثقى بالمتعلم وسنه، فالحاجيات تكفل تفاعل المتعلم بالمحتوى، وخلو النص من تلك الحاجيات قد تفقد قيمتها

---

[1] –رضا السويسي،((من المنطلقات اللسانية واللسانية النفسية في طرق تدريس اللغة العربية لأبنائها على مستوى الثانوي)) ص178.

[2] – عبد القادر الزاكي، ((تحليل عملية التلقي من خلال سيكولوجية القراءة))، سلسلة ندوات ومناضرات ،الرّباط،: د.ت ،ع 24، ص 218.

الوظيفية وإن كانت النصوص ذات بريق أدبي ملفت للانتباه، وهذا ما قد يضعف الإقبال على النص وبالتالي الإقبال المنشود على تعلم اللغة وهذا ما يجعل" بعض المتعلّمين يفقدون بسرعة دوافع تعلّم اللّغة الّتي لا تغني كفاءاتهم السوسيوثقافيّة وإمكاناتهم التّأويليّة "[1]، وليس معنى هذا أن اللغة والأسلوب لا قيمة لهما، بل " تولي اللّغة والأسلوب في الأعمال الأدبيّة عنايتها، ولكنّها ترفض عزل اللّغة والأسلوب عن عمليّة تفاعل القارئ مع النّص"[2] لكن فهم المقروء قد يحتل المراتب المتقدمة مقارنة بالبريق اللغوي الذي تكون عليه النصوص السند. وعطفا على ما تقدم النصوص السند الكثير منها يجب ألا يهمل عناصر الهوية الوطنية لأنه في حقيقته هو مركزيّة التّعليم والتّعلّم على المتعلّم، وهذا ما نادت به المقاربات التّعليميّة الحديثة، لأنها أقامت عناصرها كلّها على خدمة المتعلّم؛ فاهتمت بالمحتوى من جانب وظيفيّته، وذلك بتلبيّة متطلبات المتعلم وحاجاته[3] وحضور عناصر الهويّة الوطنيّة في النّص السند يأتي على رأس حاجات المتعلّم الآنيّة ومتطلّباته المستقبليّة، ولا معنى للمتطلّبات الأخرى وإن لُبِيّت إذا أُهمِلت الهويّة الوطنيّة؛ إذ " الهوية ليست شيئا جامدا جاهزا بل هي كيان يكون ويصير، ينمو ويغتني باللغة وما تحمله وتنشره من موروث حضاري."[4] بل بحضور هذه الأخيرة تمنح جدوى لحضور العناصر التّعليميّة الأخرى وتوضّح معنى وجودها، فلا تتعدّد الحاجات إلاّ وِفق ما يميّز تحديد هويّة النّص السند، وبذلك فالعناصر التّعليميّة الأخرى تُحدّد معالمها الهويّة الوطنيّة حتّى تكون خادمة لها. ولاسيما ونحن في زمن العولمة يتحتم علينا تحصين الأجيال بتاريخهم وهويتهم ونوعية العلم الذي يتلقونه " العلاقة بين العولمة ومسألة الهوية ...لا تطرح مشكلة واحدة يمكن حلها بل هي تنسج إشكالية لا يمكن حلها إلا بتجاوزها. وعملية التجاوز تتطلب هنا مقاومة هذه الإشكالية بأقوى أسلحتها، أقصد تعميم المعرفة العلمية"[5] فالنص السند في نشاط القراءة

---

[1] – Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langue étrangère, s éd. Paris:1982, Hachette,p29.

[2] – نبيلة إبراهيم، ((القارئ في النّص))، مجلّة فصول،القاهرة:1984، م5،ع1، ص 102.

[3] – Henri Besse et Robert Galisson, polémique en didactique, Du renouveau en question, collection des langues étrangères, s éd. Paris : 1980, Clé international,p 53.

[4] – محمد عابد الجابري، مواقف، إضاءات وشهادات، قضية التعليم في مسار متعدد الأوجه،ع14، المغرب:2003،دار النشر المغربية،ص91

[5] – محمد عابد الجابري، مواقف، إضاءات وشهادات، العولمة والهوية بين عالمين،ع44، المغرب:2005،دار النشر المغربية، ص17

يجب أن يحتكم إلى موضوعات هادفة من حيث المحتوى أما من حيث الشكل فاحتكامه إلى الإنقرائية أمر ضروري حتى يتسنى للقارئ التواصل معرفيا مع صاحب النص، وإلا كان أجنبيا عنه فينبري المتعلم إلى نصوص أخرى، أو يعزف مطلقا عن القراءة، وهذا ما من شأنه الانتهاء بالعزوف عن الدراسة في العموم. ومادامت النشاطات الخاصة بمادة اللغة العربية متنوعة متكاملة بالرغم من استقلاليتها عن بعضها البعض فمن الضروري بما كان إيلاء الاستعمال اللغوي أهمية قصوى تدعيما للاكتساب فاللغة استعمال كما يشير إلى ذلك المختصون، وباعتبار " اللغة هي الوعاء الذي تنصهر فيه الهوية ووحدة الوطن والمواطنة، ففي هذا الوعاء وبه تتحقق وحدة المشاعر ووحدة الفكر ووحدة الذاكرة، ووحدة التطلعات.بدون هذا لن تكون هناك هوية ممتلئة وغنية، ولن تكون هناك جذور ولا ثقة بالنفس"[1] وهذا مايؤكد أن نصوص السند تصنع المتعلم فكريا، تماما كما تصنعه المحاور العلمية علميا وتقنيا، وهذا ما يجعله أداة للتغيير وإلا يغير دون سابق إنذار لأنّ " التعليم عندنا لا يفرض فيه أن يخدم ما هو موجود فقط بل أن يغير ما هو موجود، وأن يصنع شيئا جديدا ، فمطلوب منا، إذن أن نجعل منه أداة للتغيير." [2] فإذا لم يؤثر تأثر.

وعلى الرّغم من ذلك فإنّ الدّراسات تؤكّد ميدانيا أنّ ما يُطمح إلى إكسابه من حصيلة لغويّة في مستوى التّعليم ما قبل الجامعي لم يرق إلى طموحات المختصّين؛ إذ "إنّ اطلاعنا على الحصيلة من المفردات الّتي تقدّم للطّفل في المدارس الابتدائيّة أظهر لنا – معشر اللّسانيين في المغرب العربي– عيوبا ونقائص في هذه الحصيلة لا يكاد يتصوّرها المربّي. فمن حيث الكمّ: تُقدّم للطفل غالبا كميّة كبيرة جدا من العناصر اللّغويّة، وقد يكون ذلك سببا في توقّف آليات الاستيعاب الذّهني والإمتثالي"[3] فمنزلة المتعلّم في العمليّة التّعليميّة وطبيعة دوره فيها ، أملى على مريديها ضرورة حشوّ ذهنه بهذا الكمّ الهائل من العناصر اللّغويّة، أثقلوا كاهله بها وأتعبوه في تحصيلها، ولم يأبهوا بحساسيّة هذه المرحلة التّعليميّة باعتبارها أوّل مرحلة يواجه فيها العربيّة الفصحى بقواعدها النّمطيّة عند غالبيتهم، ولهذا فليس كل النصوص السند لائقة لكل مرحلة تعليمية.

---

[1] – محمد عابد الجابري، مواقف، إضاءات وشهادات، قضية التعليم في مسار متعدد الأوجه،ع14، المغرب:2003،دار النشر المغربية، ص91.

[2] – محمد عابد الجابري، المرجع نفسه، ص61.

[3] – عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 211.

صحيح أن القراءة مهارة لغويّة ينبغي خلقها وتنميتها عند المتعلم فبوجودها تتولد مهارتان الأولى مهارة القراءة الجهريّة وما تُحقّقه من تدريب على النطق السّليم للحروف والكلمات، والثانية ملكة السّماع الّتي يعتبرها اللّغويون ركنا مكينا لاكتساب اللّغة، أضف إلى ذلك مهارة الكتابة، وبذلك فهي وسيلة من وسائل تعلّم اللّغة ومجال من مجالاتها؛ إذ يمكن الانتقال بدرس اللّغة من مجاله النظري إلى مجاله التطبيقي؛ أي من التحليل إلى التركيب، وتركز القراءة أكثر على فهم المقروء، ولا سيما إذا وفرت له عوامل نجاحه؛ إذ فهم المقروء يجب أن يُدعّم بتنظيمه، ولعلّ عملية التلخيص هي أبسط وأنجع العمليّات لذلك، لأنّها تمكّن من تنظيم المعارف وحفظها في الذّاكرة وهذا ما يسهّل استرجاعها، لأنّنا عندما نكتب نقرأ مرتين كما يؤكّد ذلك المختصون، الابتكار فيها يكاد يكون متميزا مقارنة بالنشاطات التعليمية الأخرى، لأنّها تتيح فرصة الدّراسة الحيوية النشطة؛ حيث المعلم يؤدّيها بهدف يرسمه لكل نص، بتعيين مهارة أو قدرة يجب أن يفجرها في المتعلّم أو ينمّيها. والمتعلّم يراها مطلبا مدرسيا يؤدّيه على صورة نشطة تحقق أكثر من الإجابة على أسئلة المدرّس في أكثر الأحيان، هذه الأسئلة تستوجب بالضّرورة تصفّح بعض الكتب خارج الكتاب المدرس ، وهذا ما من شأنه دفع المتعلم إلى حسن الاتصال بالمكتبة المدرسية، وغيرها من المكتبات التي قد تنفعه في توسيع مداركه، وبذلك سنحقق بهذا مقولة الكتاب خير جليس لأن القراءة كنشاط تعليمي لا يجب الاعتناء به "...كهدف في حد ذاته بل وسيلة لتحقيق أهداف وغايات كثيرة"[1] وهذا ما حاولنا إظهاره سابقا، وحتى يهتم المتعلم بنشاط القراءة من الواجب بما كان أن يمتحن فيه؛ ففي منظوماتنا التربوية المتعاقبة لا يمتحن المتعلم في هذا النشاط وربما هذا ما دفع بالمتعلمين إلى عدم إيلائه الأهمية اللائقة، بل اللاتقييم في هذا النشاط جر معه عدم جدواه فتضاعفت اللامبالاة التي مست النشاط من طرف المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

ومما تقدم يجب أن تحتل القراءة مكانة مهمة في المنظومة التربوية، حتى يهتم بها كنشاط تعليمي هادف، يسهم وظيفيا في الاكتساب اللغوي من خلال طريقة تأديته، والنصوص السند التي يجب أن تكون معالجة لواقع المتعلم وحاجاته التعليمية باعتبار سنه، وتوجهاته المناسبة لعمره حتى تكون المحتويات للمتعلم هي السند يعوض بها قلة تجربته في الحياة، فبنص القراءة نكتسب اللغة ونمارسها، ونطعم أفكارنا ونكون شخصيتنا، أليست النصوص المقروءة هي التي تصنع المرء بأفكاره؟ وتقوم اللسان ببيانه؟

[1] – زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، د.ت، ص111.

والمتتبع لطريقة تعليم مهارة القراءة في مدارسنا ولا سيما المراحل الأولى منها (الابتدائي) سيجد أنها لا تولي اهتماما مطلقا لتعليم المقاطع كمرحلة سابقة لتعلّم قراءة الكلمة؛ إذ ينطلق المتعلم بالقراءة من الحرف المستقل مباشرة إلى الكلمة دونما المرور بالمقاطع المشكلة للكلمة. فالنص المعد للقراءة من مكوناته الكلمات والكلمات أجزاؤها المقاطع، والمقاطع تتكون من الحروف، فلماذا هذا الانتقال المفاجئ من أدق جزء من الكلمة إلى أوسعا على الإطلاق، هذا القفز غير مبرر علميا وعمليا قد يكون هو العائق الوظيفي الأول في تعلم القراءة عند الطفل في خطواته التعليمية الأولى، ولا سيما أن في هذا السن العامل النفسي المحفز للفعل التربوي أو المحبط جد مؤثر في الفعل التربوي والتلقي المعرفي. والمفارقة عجيبة في إكساب مهارة الكتابة فالانطلاق وظيفي جدا بكتابة الحروف مستقلة ولا يتم الانتقال من كتابة الحرف إلى كتابة الكلمة إلا بعد اكتساب المتعلم لملكة كتابة الحرف في وسط الكلمة، والتفريق في رسمه حسب موقعه في الجملة : أكان في بداية الكلمة أم في وسطها أم في آخرها؟ فرسم حرف التاء على سبيل المثال لا الحصر تختلف هيئته حسب موقعه(تـ: في بداية الكلمة، ـتـ: في وسط الكلمة، ـت أو ت أو ـة، أو ة: في آخر الكلمة) ويصعب خطه عند المبتدئ، وقد يتراءى له بأنه حرف آخر بعدد خمسة حروف تماثل نطقها واختلف رسمها، هذا الاختلاف في الرسم هو الذي يشكل له عائقا في التفريق بينها وكيفية ذلك. فإذا كان المتقدم في التعليم يدرك أن عدد حروف العربية ثمانية وعشرون حرفا، فالمبتدئ يراها تتضاعف خمس مرات على أقل تقدير، ولتصور ذلك يمكن استحضار كتابة الهمزة مثلا. ففي مهارة الكتابة قد يكون الأمر هين بالرغم من الإشكال الذي يقع فيه المتعلم المبتدئ، لكن لو أسقطنا هذا الوضع على مهارة القراءة فالأمر سيزداد إشكالا، إذ وفي هذا السن التعليمي قد يملي المنطق الاستيعابي إلى أن الاختلاف في الرسم الخطي يقتضي اختلافا في النطق الصوتي وهذا مخالف للواقع، لا يدرك هذا المتعلم ذلك إلا بعد مران وممارسة، ووقت، وجهد.

وبالعودة إلى تعلم مهارة الكتابة وطريقتها فيها إجراء فاعل تمهيدا لكتابة الكلمة بكامل حروفها، كيف لا يطبق الإجراء نفسه في تعليم القراءة، علما أنها هي المهارة القبلية التي تتعلم قبل مهارة الكتابة؟ ولا سيما ما يردده المختصون أننا عندما نكتب نقرأ مرتين؛ معنى هذا أن تأثير الكتابة على القراءة كبير، والقراءة آلية وظيفية تخدم الكتابة كثيرا.

المحاضرة 05

السّلوكيّة الارتباطية

لم يشذ الدّرس اللّغوي الأمريكي عن الدّرس اللّغوي الأوروبي الأخير في تناول اللّغة ومحاولة دراستها لذاتها، بالرّغم من اختلاف مقوّمات الدّرس اللّساني الأمريكي عن مثيله الأوروبي في طبيعة المدوّنة (**Corpus**) الّتي أقاما عليها درسيهما، وما زاد من وفاء علماء أمريكا لهذا المبدأ، الطبيعة الشّفهيّة للّغة موضوع الدّراسة؛ فلا مراء أنْ كان الوصف والاستقراء منهجين، بل مطلبين سعت إلى تحقيقهما بعض الدّراسات اللّغويّة الأمريكيّة، لكن هذا السّعي لم يكن في منأى عن تأثير بعض العلوم الّتي رافقت هذه الدّراسة في تناول اللّغة؛ إذ الجهود الّتي بذلها بعض اللّغويين من بينهم (بلوم فيلد) تلوّنت بمبادئ تلك العلوم الّتي اكتسحت السّاحة العلميّة، ومن بينها الفلسفة الوضعيّة (positivism)[1] والتّجريبيّة (Empiricism)[2] والبراجماتيّة (pragmatism)[3] فأضحت مرجعا معرفيّا وفلسفيّا، منه استوحت مبادئها المنهجيّة والفكريّة.

ولقد اتّسم منهج (بلوم فيلد) بالآليّة، لأنّه أسقط الطّابع المادّي[4]لهذه العلوم على الدّراسة اللّغويّة الّتي أنجزها؛ إذ انطلق من مبدأ أنّ الشّيء الّذي يمكن ملاحظته وقيّاسه وبالتّالي التحكّم فيه تعديلا وتغييرا هو وحده القابل للدّراسة، وكلّ ما خرج عن هذه الدّائرة لا يعدو أن يكون موضوعا يقتحم اهتمام الدّارس وبذلك انتفى الشّعور والوعي وحتّى الدّوافع والحاجات الدّاخليّة[5] من أهليّتها لتكون موضوع دراسة علميّة موضوعيّة، وهذا ليس نكرانا لوجودها وإنّما لاستحالة

---

[1] الفلسفة الوضعية (Positivisme): ترى بأن المعرفة مصدرها الخبرة وليس العقل، وهذا ما يؤكد نفيها لكل تفكير تجريدي ولا تؤمن إلا بالظواهر والوقائع اليقينية.

[2] الفلسفة التجريبية:(Empiricisme): وهي أكثر ارتباطا بالعلوم الطبيعية. ترى أن كل معرفة حتى تكون علمية يجب أن تخضع للتجربة والحقيقة عندها يجب أن تبنى على الملاحظة والاختبار لا على العلم والعقل.

[3] البراجماتية النفعية:(Pragmatisme): وهي فلسفة ترى إن معيار صدق الآراء والأفكار في قيمة عواقبها العملية والمعيار الأوحد للحقيقة نجاحها ، وهي من المبادئ التي تشبعت بها الثقافة الأنجلوساكسونية ولا زالت.

[4]– أحمد مؤمن، اللّسانيات النّشأة والتّطور، ص 193.

[5] – حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربيّة عند الطّفل الجزائري، د ط. الجزائر: 2003م، دار القصبة للنّشر، ص51.

إخضاعها للملاحظة والقيّاس، لا لشيّء إلاّ لأنّها داخليّة، فطفت الأشياء والأحداث الخارجيّة باعتبارها قابلة للملاحظة لتكون موضوعا نموذجيّا للدّراسة العلميّة، واللّغة واحدة منها. حيث جعلها (بلوم فيلد) شكلا من أشكال السّلوك البشري، وهي عنده "سلوك فيزيولوجي يتسبّب في حدوثه مثير معيّن"[1] ولعّل الأحداث وحيثيّاتها الّتي استقاها من لقاء جيل وجاك[2] برهان على ما ذهب إليه من حيث عدم الاهتمام بالجوانب الذهنيّة، والاهتمام فقط بما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة بالاعتماد على السّلوك الظّاهري دون سواه، وبذلك فتناولُ الظّاهرة اللّغوية يكون بتحليل الأشكال اللّغويّة الظّاهرة، والمواقف المباشرة الّتي أفرزتها في واقع لغوي مميّز. والقصّة نفسها تشير إلى أنّ التّواصل أقلّ ما يكون بين اثنين، ويظهر هذا في صورة (جيل) و(جاك)، وأنّ التّواصل نوع من أنواع الاستجابات **(Reponses)** لحوافز معيّنة **(Stimulus)** توفّرها البيئة **(Environment)** الّتي تجمع المتّواصلين.

استقرّ مفهوم ثابت عند (بلوم فيلد) ومن يقاسمهم القناعة على انعدام الصّلة بين التّواصل والتّفكير(العقل) باعتبار الاستجابة الكلاميّة ذات صلة مبّاشرة بالحافز؛ أي لا تستدعي تدخّل الأفكار لذلك اللّغة في نظرهم ماهي إلاّ عادات صوتيّة يكيّفها حافز البيئة[3]، وبذلك فالمرسل أو المتكلّم عند إنتاجه للملفوظ يكون قد استجاب استجابة نطقيّة لمثير معيّن من محيط البيئة الّتي يوجد فيها. ويمكن أن تُقترح التّرسيمة الموالية تعبيرا عن ذلك:

---

[1] – أحمد مومن، المرجع نفسه، ص 195.

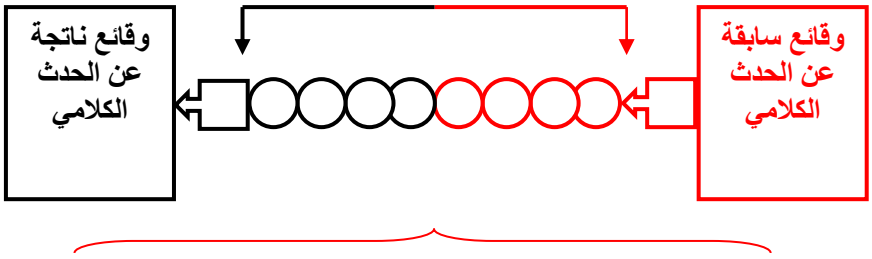
[2] – للتوسّع ينظر:

– جاكبسون وآخرون، التّواصل، نظريّات ومقاربات، تصدير:عبد الكريم غريب، ترجمة: عز الدّين الخطابي وزهور حوتي ط1. الرّباط: 2007م، منشورات عالم التّربيّة.

– مازن الوعر ، قضايا أساسية في علم اللسان الحديث.

– أحمد مومن، المرجع نفسه.

[3] – أحمد حساني، مباحث في اللّسانيات، ط1. الجزائر: 1999م، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ص152. نقلا عن: ميشال زكريا، الألسنية (علم اللّغة الحديث) مبادئها وأعلامها، ص 73.



الحدث الكلامي (الملفوظ)

أ ب

شكل يوضّح مسار الرّسالة عند بلوم فيلد

تبيّن التّرسيمة مايلي:

1- التّواصل محقّق بين اثنين (أ، ب).

2- وجود وقائع سابقة عن الحدث الكلامي (الملفوظ).

3- وجود وقائع ناتجة عن الحدث الكلامي.

4- الحدث الكلامي كوجود عيني حاضر بين (أ) و(ب) لكن صورته عند (أ) تختلف كوجود عند (ب). فعند (أ) ما هو إلاّ استجابة، وعند (ب) ما هو إلاّ منبه.

5- الوقائع القبليّة للحدث الكلامي عند (أ) تطابق الحدث الكلامي عند (ب)، فكلاهما منبّه.

6- الحدث الكلامي عند (أ) يطابق الوقائع البعديّة عند (ب) فكلاهما استجابة.

7- التّواصل كوجود فعلي مبني على أساس مثير فاستجابة وهكذا...

تتحقّق الاستجابة بذلك ولو بتجاوز الحدث الكلامي، ويكفي تلك الوقائع الّتي استثارت هذا الأخير حتّى يكون تغيّر في السّلوك (استجابة) ويتجسّد هذا في حال التّواصل الذّاتي كأن يكون (جاك) هو من شعر بالجّوع وهو من قطف التّفاحة لنفسه، وإذا كان هذا الاستنتاج منطقيا، ألا يمكن اعتبار الحدث الكلامي قد اتّخذ موقعا بديلا لمثيره، تماما كما اتّخذ التّغيّر في السلوك

موقعا بديلا للحدث الكلامي؟ وقد يتّضح هذا أكثر في حال تحقّق التّواصل بين اثنين فأكثر، كما وُجد في صورة التّواصل بين (جيل) و(جاك).

وارتسم تأثّرهم بنظريّات التّعلم باعتبار تعلّم اللّغة هو سلوك متّحكَم فيه كأيّ مهارة سلوكيّة أخرى، وقد نضج هذا التّأثّر ضمن تيار فكري معرفي تبلور في دراسات علم النّفس، ألا وهو السّلوكيّة أو المذهب السّلوكي (behaviorisme) الّذي ظهر في الثّقافة الإنسانيّة المعاصرة نزعة متميّزة ابتداء[1] من ألف وتسع مائة وأربعة وعشرين (1924م) تاريخ نشر (جون واطسون John Watson) أبحاثه الأوليّة الّتي أوجدت الأرضيّة لهذا المذهب، حتّى تأسّس نظريّة سلوكيّة حصرت موضوع علم النّفس التّجريبي في دراسة السّلوك الملاحظ، وإقصاء خلاف ذلك. وما ذهب إليه واطسون لم ينشأ من العدم، بل " بناء على اكتشافات بافلوف" [2]الّتي كان لها التّأثير الحاسم في بناء الجديد الّذي أتى به واطسون، ويتحدّد في عمومه كون السّلوك البشري من الضّروري بما كان دراسته دراسة موضوعيّة، ولا يكون كذلك إلاّ إذا تأسّس على دراسة السّلوك الظّاهر وتفسيره تفسيرا أوحدا قائما على العلاقة بين المثير والاستجابة. ولا شكّ أنّ بافلوف[3] وما توصّل إليه لم يكن المورد الأوحد الّذي غرف منه واطسون فأعانه على ما جاء به، وإنّما لأعمال العالم (ثورندايك Thorndike) نصيب في ذلك؛ فأعماله تشكّل ما يسمى بالنّظريّات الارتباطيّة [4](connexionnisme) فإذا كانت نظريّة (ثورندايك) تقوم على الارتباط الآلي بين الموقف والاستجابة ويتطوّر السّلوك حسبها إلى ما هو أحسن اعتمادا على المحاولة والخطأ، فإنّ (بافلوف) وبعد إقراره بالعلاقة الوطيدة بين المثير والاستجابة، ميّز بين المثير الشّرطي والمثير غير الشّرطي(الطّبيعي) والاستجابة الشّرطيّة وغير الشّرطيّة.

---

[1] – أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ط 1. الجزائر: 2000م، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ص 90.

[2] – هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص 85.

[3] – للتّعمق أكثر ينظر:

– عبد الرّحمان الوافي، المختصر في عوامل إكساب اللّغة، د ط. الجزائر: 1998م، دار نجوم العلم للنّشر والتّوزيع.

[4]– Daniel Gaonac’ h, Théories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère, s éd. paris : 1991, édition Didier, pp12-13.

رَسَمَ (واطسون) معالم اتجاهه، ودفع بعلم النّفس إلى رواق العلوم الطبيعيّة على هذا الأساس المادِّي وبذلك ارتكزت المعطيات العلميّة للتّفسير السّلوكي على التّجارب المخبريّة الّتي أجريت على الحيوانات وتمّ تعميمها على المظاهر السّلوكيّة لدى الإنسان، ولا سيّما أنّ السّلوكيين يرون الفرق بين الإنسان والحيوان يكمن في الدّرجة لا في النّوع، وبذلك فسلوكهما متشابهان، والتّشابه القائم بين السّلوكيين يقتضي تشابها في طريقة دراسة ذَيْنِكَ السّلوكين، لأنّ هذا الأخير يوفّر وبصفة متواصلة حوافز تستثير الكائن الحي الّذي يقابلها باستجابات تجسّد سلوكه وتميّزه، وإذا رمنا فهم سلوكه ما علينا سوى ربط تلك الاستجابات بالحوافز الخارجيّة الّتي تلقّاها من المحيط الّذي وجد فيه. بمعرفتنا للحوافز وطبيعتها يمكن لنا التّحكّم في السّلوك، من باب أنّه لا يعدو أن يكون إلاّ استجابة لتلك الحوافز المعدّلة أو المبدّلة، وهذا ما يؤكّد أن السّلوك موجّه، وما دام الأمر كذلك، ما الإجراء الواجب اتّخاذه إذا أردنا المحافظة على الاستجابة أو إلغاءها؟ الجواب على هذا السّؤال ذكره (ب.ف سكينر Skinner B.f.) هذا الأخير الّذي تقاطع مع مَن سبقه إلى المذهب السّلوكي في إعطاء المحيط أهميّة[1]، باعتباره يتضمّن المثيرات الّتي تستوجب استجابات تحدّدها تلك المثيرات. وقد اهتدى سكينر إلى عاملين[2] اثنين بعد التّجارب الّتي أجراها، جعلهُما الأساس لاكتساب أيّ سلوك، وهما:

أ- **وجود استجابة لمثير:** يجب أن ينتج المثير استجابة في أيّة لحظة، والاستجابة سلوك، والسّلوك المراد إكسابه بوجود المثير المحدّد سيظهر لا محالة – ولا يهمّ هنا الكيفيّة الّتي ستظهر عليها الاستجابة- وبذلك يكون السّلوك الإستجابي هذا انعكاسا طبيعيا لمثير، أو مجموعة مثيرات مرتبطة به ارتباطا شديدا وبكيفيّة آليّة.

ب- **التّعزيز (Renforcement):** تُضاعف المكافأة الّتي يتلقّاها الكائن الحيّ بعد الاستجابة للمثير احتمال إعادة ظهور الاستجابة نفسها، في حين منع المكافأة عند الاستجابة، أو ازدراء هذه الأخيرة يقلّل من احتماليّة إعادة ظهورها " فالتّدعيم شيء أساسي لقيام الصّلة بين الحافز والاستجابة للحافز"[3] وحتّى يكون التّعزيز وظيفيا يجب إذًا تقويّة الصّلة بين الحافز والاستجابة للحافز، ولا تكون الصّلة بينهما كذلك إذا لم يكن التّعزيز في اللّحظة الزّمنيّة الّتي

---

[1] – Daniel Gaonac' h, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, p15.

[2] – Idem, p13-14.

[3] – جورج كلاس، الألسنيّة لغة الطّفل العربي، د ط. بيروت: 1984م، المنشورات الجامعيّة، ص 106.

تعقب لحظة حدوث الاستجابة مباشرة، وفي السِّياق ذاته قد يكون التّعزيز بالمنح أو بالمنع، بالمكافأة أو بالعقاب حسب طبيعة الاستجابة وما نريده لها، معاودة واستمرارا أو ممانعة وتوقفا، وبذلك فالتّعزيز نوعان، تعزيز إيجابي (Renforcement positif) بالضّرورة يسعى الكائن الحيّ إلى تقويّته بالإكثار منه عند كلّ استجابة مرغوبة ومستحسنة، وتعزيز سلبي (Renforcement négatif) يحرص الكائن الحيّ على تجنّبه عند كلّ استجابة غير مرغوب فيها فيتراجع تلقائيا ذلك السّلوك في الظّهور وبصفة تدريجيّة إلى درجة الإنطفاء.

لا يعدو التّعلّم حسب ما تقدّم إلاّ أن يكون تغيّرا في احتمال حدوث هذه الاستجابة أو تلك هذا الاحتمال يغذّيه عاملان خارجيان عن الكائن الحيّ هما: المنبّه، والتّعزيز، يربط بينهما سلوك؛ السّلوك الصّادر من الكائن الحيّ، الّذي تعرّض للمنبّه قبل الاستجابة وللتّعزيز بعد الاستجابة.

يطفو التّعزيز بذلك جديدا إجرائيا أتى به سكينر مقارنة بالسّلوكيين[1] قبله، بنوعيه الإيجابي والسّلبي لكنّه لم يشذّ عنهم في اعتبار اللّغة سلوكا، تعلُّمُها لا يخرج عن نطاق تعلّم أيّ سلوك آخر غير اللّغة فعمليّة اكتساب اللّغة تتحقّق بوجود مثير، وتتقدّم بقدر حضور التّعزيز، ضمن آليّة التّدريب والتّكرار والممارسة المستمرّة.

أضاف الجواب الشّافي الّذي قدّمه سكينر للسّؤال المطروح سابقا تفسيرا جديدا بكونه مكمّلا لعمليّة اكتساب اللّغة في إطار الفكر السّلوكي، وبذلك هو امتداد طبيعي لهذا المذهب، من باب التّأكيد على المنهج العلمي في تفسير اكتساب اللّغة والمبني أساسا على الملاحظة العينيّة والتّجربة الميدانيّة، وعلى الرّغم من كلّ ذلك " فإنّ كتاب "السّلوك اللّفظي" قد أسّس في الحقيقة تقليدا تحليليا مُطوَّلا و مُستمرا، ولكنّه من النّوع الّذي يُطبَّق كليا ضمن علم النّفس وليس علم اللّغة"[2] إذا أخذنا بحقيقة أنّ علم النّفس يدرس السّلوك مثل ما أشير إليه في موضع سابق لهذا، فالدّراسة جاءت ذات منحى اصطبغ بلون علم النّفس وليس علم اللّغة، بالرّغم من أنّ موضوع الدّراسة هو اللّغة. اهتمّام (بلوم فيلد) بالجانب الشّكلي للّغة، ومفهومه الآلي لها بُني على ثنائيّة المثير والاستجابة وفي ذلك إجحاف في حق إنسانيّة الإنسان، فالكائن البشري ليس حيوانا، بل هو إنسان ميّزه الله عن باقي المخلوقات بالعقل الّذي يُعدّ أساس كلّ تكليف. بالإضافة إلى هذه

---

[1] – جون إي جوزيف وآخرون، أعلام الفكر اللّغوي، التّقليد الغربي في القرن العشرين، تر: أحمد شاكر الكلابي، ط 1. بيروت: 2006م، دار الكتاب الجديدة المتّحدة، ج2، ص 174– 175.

[2] – جون إي جوزيف وآخرون، أعلام الفكر اللّغوي، ج2، ص186.

الآليّة الصّارمة في اكتساب اللّغة اعتمادا على التّقليد والتّكرار، جرَّدت الإنسان من العقل والذّكاء اللّذين يقودان إلى الإبداعيّة

لكن معظم المختصّين لا يُجمعون على" أنّ التّفسير السّلوكي لاكتساب العادات بوجه عام ينطبق على اكتساب اللّغة"[1]وهذا ما مهَّد، بل ودفع بقوّة إلى ظهور رؤية مخالفة، وبمبادئ جديدة.

[1] – نايف خرما وعلي حجاج ، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ص 32.

المحاضرة السّادسة

نظريّات التّعلم: البيولوجيّة.

تعتبر اللّغة ظاهرة بشريّة بامتياز، وهي وسيلة يتواصل بها الإنسان مع بني جنسه ممن يشاركهم نظامها، وآلية لا مقابل لها لدى غيره من الكائنات؛ فهي لغة رموز متنوعة في تأدياتها، ثرية بالمضامين التي تنشئها. أغنت الإنسان وحققت له الخلود؛ بفعل اللغة أضحى الإنسان صاحب تاريخ وصانعه.

تستحق هذه الظاهرة البشرية الخادمة للإنسان أن يعنى بها هذا الأخير بالدراسة، ويولي لها اهتماما بقدر فضلها عليه، لذا بدأ الانشغال بها منذ أن بدأ يعي نفسه والمحيط الذي من حوله، فانكب على تناولها بالدراسة والتحليل.

وخير ما نبدأ به المحاضرة لتأكيد هذه الأهمية قوله تعالى في محكم تنزيله:" وعلم آدم الأسماء كلها"[1]حتى نقف على اللغة باعتبارها ميزة إنسانية بامتياز. فهذه الآية على قدر قصرها إلا أنها تجمل حقيقة أن الإنسان والممثل في آدم عليه السلام يمتلك اللغة والقدرة على التعبير بخلاف الكائنات الأخرى. صفة حاول المختصون الاستدلال عليها من الجانب البيولوجي لإثبات القدرة الفطرية للإنسان على إنتاج اللغة.

ولعل لينبرغ(LENNEBERG) أحد الحرصين على إثبات تلك القدرة الفطرية بأدلة بيولوجية يراها فاعلة في ذلك؛ منها:[2]

1- الارتباط المتبادل بين اللغة والنواحي الفيزيولوجية، 2- تطور اللغة حسب جدول زمني،3- صعوبة وقف تطور اللغة،4- لايمكن تعليم اللغة لغير البشر،5- الأسس اللغوية العامة.

ولو استرسلنا في شرح ما تقدم نجد مايلي: فالارتباط المتبادل بين اللغة والنواحي الفيزيولوجية إشارة إلى التركيبة البيولوجية لجسم الإنسان، وما حبا الله به الإنسان من جهاز تنفس وجهاز نطق؛ فجاب حاجز، ورئتان، وقصبة هوائية، فحنجرة ، فتجويف فم، ثم لسان ، وأسنان وشفتان،

---

[1] سورة البقرة ، الآية 31.

[2] جورج مخايل كلاس، الألسنية لغة الطفل للعربي، ط2. بيروت: 1974، المنشورات الجامعية، ص108 وما بعدها.نقلا عن ناي فخما وآخرون، تعليم وتعلم اللغات الأجنبية.

كلها مجتمعة وجدت لأداء مهام عديدة متعددة فمنها ما وجد للتنفس حتى يحافظ الإنسان على حياته، ومنها ما وجد ليوظفه الإنسان وسيلة لتقليب الغذاء وطحنه، لكن في الوقت ذاته وجدت هذه الأعضاء آليات إجرائية لإنتاج اللغة؛ فلولا الهواء المندفع من الرئتين لما تمكن الإنسان من الكلام، ولولا تجويف الفم وما فيه من أعضاء ملحقة لما استطاع الإنسان نطق الحروف باختلافها واختلاف مستوياتها النطقية. أكثر من هذا فلجهاز السمع دور فعال في تعلم اللغة لأن اللغة سماع كما يؤكد ذلك المختصون، والسماع أبو الملكات كما قال ابن خلدون؛ حتى اللمس لا يمكن التقليل من وظيفيته في الأداء اللغوي، ويظهر ذلك عند فئة المكفوفين، كما أنّ الأبكم قبل أن يكون أبكما كان أصما. ليس هذا فحسب هذه الأعضاء مجتمعة نشاطها ليس وليد الصدفة أو الآلية بل استجابة لأوامر الدماغ فلا يقبض النفس إلا بقدر ما أمر الدماغ، ولا يحرر اللفظ أصواتا إلا بقدر ما يريده الدماغ من معان، ولا ينتج الفرد من جواب إلا بقدر ما تلقاه من سؤال، ولا يحس الفرد بما تلقاه لغويا إلا بقدر ما أوّله الدماغ؛ أي العقل. وهذه الأعضاء البيولوجية الفيزيولوجية وظيفيتها في مجال اللغة تتحقق بتكاملها؛ فيكفي أن يتعطل عضو بيولوجي واحد مما ذكرنا لتتراجع وظيفية الأعضاء الأخرى في إنتاج اللغة، واستقبالها، وهذا ما يؤثر سلبا في مستوى اكتساب اللغة وممارستها، أما إذا سلمت وتكاملت وظائفها ظهر الفعل اللغوي في صورته المثالية الكاملة؛ وتواصلت الأجيال في ما بينها ولو لم يتقاسموا الفترة الزمنية ذاتها، وعليه هل يمكن لغير الإنسان أن يرقى إلى ما ارتقى إليه الإنسان بواسطة اللغة؟

فعلى الرغم من أن الشانبانزي أقرب مايكون إلى الإنسان– كما يقول بعضهم ولا سيما دارون والمتأثرين به– من حيث تركيبته البيولوجية إلا أنه لا يستطيع أن ينشئ اللغة لأسباب عديدة يرجعها بعضهم إلى غياب العقل، واختلاف في فجوة الفم، وكبر اللسان وغيرها. أما ما يردده الببغاء من كلام سمعه فما هي إلا إعادة ميكانكية لا تمت للإنتاج اللغوي بصلة، لأن الإنتاج إبداع والإبداع مصدره العقل وهو لا يستطيع أن ينشئ كلاما لم يسمعه، بخلاف الطفل الصغير عندنا؛ فيستطيع أن ينشئ كلاما لم يسمعه مطلقا– كما أكد ذلك شومسكي في الحديث عن نظريته اللغوية – وهذا أكبر دليل على أن اللغة ميزة بشرية لا يضاهيه فيها أحد من المخلوقات. فلولا هذا التميز البيولوجي وتكامل وظيفية أعضائه لما ساد الإنسان على هذه الأرض.

هذه الأعضاء البيولوجية لاتظهر في أول يوم من ولادة الإنسان، وإن ظهر بعضها لا تظهر كاملة النمو في أول يومها، ولنا في حجم الرئة نموذجا حيا عن تطور بعضها، وظهور الأسنان ونموها وتغيرها عبر فترات من حياة الإنسان، وناهيك عن المستوى العقلي والإدراكي

لهذا الأخير. هذا النمو البيولوجي لهذه الأعضاء وغيرها تتوافق وظيفيتها ونمو اللغة. أكثر من هذا فنمو اللغة أداءً بداية بالمحاولات الأولى ونهاية باكتسابها والإبداع فيها، يتوافق فيها وبها جميع أطفال العالم حسب جدول زمني مضبوط وإن اختلفت اللغات والمجتمعات؛ فمن مرحلة المناغات في الشهر الثالث والثغثغة في الشهر السادس وما بعده، وترديد بعض الأصوات دون غيرها إلى مرحلة إنشاء كلمات – وهو تطور طبيعي للأداء اللغوي عند فصيلة البشر– فجمل قد تنتمي في بداياتها إلى تصنيفات معينة ومحدودة، لكن وبحكم النمو البيولوجي لتلك الأعضاء سرعان ما تتضاعف الكلمات وتتسع الجمل إلى أحياز أخرى بعد أن يكتسب الطفل الأسس التي بموجبها يُمكّن لنفسه ذلك، أسس قد تكون لها علاقة باللغة في حد ذاتها أو ما له علاقة بالعناصر الخارجة عنها، نتيجتها أنها تتحكم في النمو اللغوي ونوعيته، وفي ذلك توافقت فصيلة البشر وما اختلفت.

جاهزية الطفل للغة اكتسابا وممارسة مهما كان المجتمع الذي ينتمي إليه تُصَعِّب من وقف تطور اللغة عنده، حتى وإن واجهته عوائق تحيل بينه وبين اللغة؛ قد تحدد نوعية الاكتساب والممارسة لكن لا تعدمها كوجود فعلي في فصيلة البشر؛ ولنا في ذلك نماذج حية من الواقع المعيش؛ فكم من مكفوف لم يحرم اللغة قولا وكتابة، وكم من أصم وأبكم يبدع في إيصال الأفكار إشارات إماءات، لأن تكامل الأعضاء البيولوجية في الأداء اللغوي يظهر بوضوح وظيفي لا نظير له في هكذا مواقف ونقائص.

هذه اللغة البشرية بشرية بامتياز إذ بقدر إبداع الفرد البشري فيها وبها، بقدر ما يستحيل على غير البشر اكتسابها وممارستها؛ فعلى الرغم من توالي التجارب والدراسات المتخصصة الباحثة في نظام اللغات غير البشرية إلا أنها لم تصل بعد إلى لغة أكثر تعقيد وتنظيم وإبداع من اللغة البشرية؛ واستنادا إلى تلك الأعضاء البيولوجية وتفاصيل نموها ودقائق وظيفيتها وتكاملها يجعل غير البشر يستعصي عليه تعلمها لأنه لا يملك الآليات الإجرائية لذلك.

مما تقدم فالأسس اللغوية العامة لا تمنح اللغة صفة كونها بيولوجية تولد مع الطفل، بل تجعل منها ظاهرة بشرية بامتياز، ومظاهر تمايزها وظيفية هذه العناصر اللغوية وسرعة اكتساب اللغة بها وممارستها وما كان لذلك أن يكون لولا الأسس البيولوجية البشرية المهيأة لأداء وظيفة منذ الولادة ولو بمرحلية، تطفو مظاهرها عند الاستعمال والممارسة، وبذلك فاللغة ليست عضوية بل قائمة على أساس عضوي بيولوجي من دونه لا وجود للغة بل لا وجود للإنسان في حد ذاته،

وبذلك فبدايات الظهور اللغوي وتطوره مرتبط أساسا بالتطور والتغير الذي يمس بداية الطفل من جانبه البيولوجي وما له صلة بتطوره العقلي والذهني، لأن التطور اللغوي لا يتوقف عند هذه المرحلة وعناصرها المرتبطة بها ، بل يتعداها إلى المجتمع لأن هذا الأخير من سماته التحول وعدم الثبات على حال واحدة، وهذا من شأنه التأثير على قدرة الطفل في اكتساب اللغة وسرعته في ذلك، وبالتالي ممارستها في جميع مراحلها ولا سيما في مراحلها الأولى.

وهذا ما يصطلح على تسميته بالتنشئة اللغوية. طبيعة هذه الأخيرة تؤثر في اللغة اكتسابا وممارسة وتجعل من المراحل البيولوجية أكثر فاعلية. وكثير من المختصين من اشتغلوا على إظهار دور المجتمع في إذكاء الاكتساب اللغوي لأنّ اللغة ليست تنظيما مُحكما مُنغلِقا على قواعده ومعزولا عمَّا حوله من أحداث، بل قد تكون هي نفسها السبب في وجوده ونمائه، وهذا ما يؤكِّد "أنّ تجاهل علم اللغة للمجتمع يُعدّ شيئا خطيرا بالنسبة لعلم اللغة في حدّ ذاته"[1] وبهذا فالدارس اللغوي حتى ينشد الإحاطة الكاملة بحقيقة اللغة، يجب أنْ يضيف هذه الحلقة المفقودة لاهتماماته، وأن يتّخذها إجراءً عمليا من الخطإ إقصاؤه، إذا رام الوصول إلى تعيين العناصر المرتبطة بالاكتساب اللغوي وتحديدها بشكل أوسع. ولعل هذا ما أراد أن يثبته برونسيلو مالينوفسكي (Bronislaw Malinovsky)* حين استخلص من جملة أبحاثه "أنّ اللغة تعمل كأداة تواصل ضمن نشاط إنساني متعارف عليه، فهي ضرب من النشاط، وليست أداة تفكير، وما الكلمات إلا أدوات ولا يكْمُن معنى الأداة إلاّ في استعمالها"[2]، وهذا ما يشير إلى وظيفة الكلام من باب أنّه هو الذي يمنح الحياة للكلمات وأنّ هذه الحياة متجددة متنوعة حسب الاستعمال المتميّز الذي توظّف فيه الكلمة؛ بمعنى أنّ الكلمة الواحدة تَتَزَيَّا بزي جديد عند كل استعمال جديد، وجديد الاستعمال هذا مرتبط أساسا بالسياق (Le Contexte)، وهذا ما يؤكّد أنّ "السياق ضروري لفهم الكلمات"[3]، لكن مالينوفسكي استعان بمفهوم سياق الموقف (Contexte situationel) الذي يشير به إلى أنّ معاني المفردات والجمل لا تُستوعب[4] إلا

---

[1] د. هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر: د: محمد عياد، ط 2. مصر: 1990 ، عالم الكتب، ص16.

*برونسيلو مالينوفسكي Bronislaw Malinovsky1884-1942: أنثروبولوجي بولندي، عمل أستاذا بمدرسة العلوم الاقتصادية بلندن عام 1927 ، أجرى عدة أبحاث لغوية ميدانية على قبائل بدائية، توصّل بها إلى حقيقة أنّ اللّغة تستغل كأداة تواصل، وإليه يعود الفضل في ابتكار مفهوم سيّاق الموقف contexte situationnel

[2] أحمد مومن، اللسانيات، النشأة والتطور، ص 177.

[3] الموسوعة، ص 157.

[4] للتعمق أكثر ينظر:

بالرّجوع إلى معاينة الوظائف التي تؤديها في السيّاقات الموقفية الخاصة التي تُستعمل فيها، وعليه فالاكتفاء بمعرفة المعاني المعجمية للكلمات غير كاف لفهم لغة ما، بل ما أفقرنا إلى معرفة السيّاق الذي توظّف فيه تلك الكلمات حتى تُستوعب دقائق تلك اللغة وآلياتها واستعمالاتها.

آراء مالينوفسكي هذه كان لها صدى عند غيره من المفكرين، ومن هؤلاء جون ريبرت فيرث *(J.R.Firth) الذي أقرّ بأنّ "اللغة شكل من أشكال الحياة الإنسانية وليست مجرد مجموعة من الإشارات والرموز الاعتباطية"[1] وهذا تأكيد منه على أنّ إقصاء الجانب الاجتماعي في دراسة اللغة هو إقصاء غير مبرر باعتباره جزءا منها لا يكتمل نظامها إلاّ به، "وبما أنّ استعمال اللغة هي الوسيلة الوحيدة التي تساعد على فهم المعاني المتعدّدة فإنّ فيرث قام بدراسة مكونات اللغة وفق مكونات اجتماعية بحتة، بالتركيز على العلاقات المختلفة التي تربط اللغة بالمجتمع."[2] وفق هذا المنظور للغة تبنى فيرث نظرية سيّاق الموقف، وهي بالنسبة له حقل خصب من العلاقات[3]يفعِّلها أشخاص ويثرونها عند قيامهم بالأدوار المسندة إليهم في المجتمع حسب طبيعة الحوادث والأشياء المرتبطة بهم، كلُّ هذه العناصر تجد حياتها بأداء الأشخاص لنظام لغوي معين تُفَعّل في خضمه، وبذلك ففي الاستعمال اللغوي يتجسّد تمايز الحدث الكلامي وغير الكلامي لكلّ شخص ويتحدّد تأثيره، كما تتعيّن الأشياء ذات العلاقة بالموقف، وهذا ما

– أحمد مومن، اللسانيات، النشأة والتطور، ص 178.

– عبدو الراجحي، اللغة وعلوم المجتمع، ط2. لبنان: 2004 دار النهضة العربية، ص 22 وما بعدها.

*جون روبيرت فيرث: 1890–1960:

لغوي بريطاني درس التاريخ، تعلّم بعض اللغات الشرقية ولا سيّما عند استقراره بالهند، حيث عمل أستاذا للغة الإنجليزية، وفي عام 1928 عاد إلى لندن ليشتغل أستاذا بمعهد الصوتيات، وفي عام 1938 انتقل إلى قسم اللغة في كلية الدراسات الشرقية و الإفريقية حتّى تقاعده.

[1]جون إي جوزيف وآخرون، أعلام الفكر اللغوي، ج2، ص 104.

[2]أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص 175.

[3]للتعمق أكثر ينظر:

- عبده الراجحي، اللغة وعلوم المجتمع، ص 26 وما بعدها.
- أحمد مومن، اللسانيات، النشأة والتطور، ص 178.

يمنح في الأخير فرصة الوقوف على أنواع الأساليب[1] المختلفة للنطق، وحدود الاستعمال الفعلي لنطق معيّن في موقف معيّن، و وظيفة التركيبات النحوية في تحديد الوظائف الدلاليّة.

وبهذا فإنّ فيرث لم يلتق مع مالينوفسكي في تثمين الجانب الاجتماعي للغة فحسب باعتبار اللغة تحيا وتنمو في سياق اجتماعي معين، بل وسّع من مفهوم سيّاق الموقف فانطلق به من محيط الكلام الطبيعي الفعلي إلى حقل العلاقات بين الأشخاص، ومما له تأثير في الأداء الفعلي للكلام من أشياء مرتبطة بهم ومزايا يتفردون بها.

وعليه فالنظرية البيولوجية أعطت اهتماما للأعضاء البيولوجية المسهمة في اللغة اكتسابا وممارسة، وهي في ذلك محقة، لكن في الوقت نفسه لا يمكن إهمال ما يمكن أن يقدمه المجتمع من إسهامات في ذلك.

[1] عبده الراجحي، اللغة وعلوم المجتمع، ص ص 30،31.

المحاضرة 07

النّظرية المعرفيّة

أشرنا في ما سبق من محاضرات إلى علماء مختصين في علم النّفس السّلوكي ظهرت اجتهاداتهم في دراسة السّلوك الحيواني وسيكولوجيّة الأطفال، فأسّسوا مذهبا نفسيا سرعان ما تحوّل إلى مدرسة بمبادئ ثابتة في مجال التّعليم والتّعلّم، وما توصّلوا إليه من حقائق على السّلوك الحيواني حاولوا تطبيقه على السّلوك البشري " والواقع لقد كانت الفلسفة السّلوكيّة عام 1930 تيارا ومنهجا جديدا في حقل العلوم النّفسيّة، أسهم في تغيير مفاهيم فلسفيّة عدّة، وقد تعدّى تأثيرها العلوم النّفسيّة ليشمل العلوم الإنسانيّة"[1] من جوانبها تعلُّم الإنسان اللّغة؛ فرأت أنَّ اللّغة سلوك تماما كأيِّ سلوك آخر يقوم به الفرد، ما يُميُّزه أنَّه سلوك لغوي، إخضاعه للدّراسة العلميّة والموضوعيّة حان وقته، وهذا ما أشار إليه (سكينر Skinner) حين أكَّد في كتابه الشّهير (السلوك الكلامي Verbal Behavior) بأنّ اللّغة مجموعة[2]منسجمة من العادات السّلوكيّة، يكتسبها الإنسان نتيجة التّقليد والاستجابة للحوافز، وحتى (بلوم فيلد) أقرَّ على الإنسان أنّه عديم التّفاعل إلاّ بوجود المثير والاستجابة، وعقله صفحة بيضاء يمكن أن نسجِّل فيها كلّ ما نريده ونرضاه وهذا ما سعا كلاهما إلى إثباته والتّرويج له، وهو في رأي (شومسكي)" إدعاءات خاطئة وباطلة من حيث منطلقاتها الفلسفيّة، لأنّه لا يمكن العثور على أدلّة سيكولوجيّة لدعمها علميا"[3] هذا ما سيدفع (شومسكي) إلى وضع تصوّرات جديدة للّغة وكيفيّة اكتسابها، ويظهر ذلك في المقال الّذي نشره كردّ فعل على كتاب (سكينر) بعنوان" مراجعة كتاب سكينر: السّلوك الكلامي (Review of B.F Skinner) "[4]حيث أثار فيه انتقادات لاذعة وُجِّهت لصاحبه والمذهب الّذي يمثّله، سواء من حيث النّظرة إلى اللّغة أو طريقة اكتسابها، ويعتبر (

---

[1] – مازن الوّعر، قضايا أساسيّة في علم اللّسانيات الحديث، مدخل، ط1. دمشق: 1988م، دار طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، ص 68.

[2] – مصطفى بن عبد الله بوشوك، المرجع نفسه ، ص 50.

[3] – المصطفى بن عبدالله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، ص: 51، نقلا عن:

N. Chomsky, Review of Skinners, Verbal, in language, 1959, P 25-85.

[4]– أحمد مومن، اللّسانيات النّشأة والتّطور، د ط. الجزائر: 2002م، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ص 204.

ن.شومسكي N. Chomsky) الرّائد في حمل لواء هذه الانتقادات من خلال كتاباته المتتابعة[1]والمتتبّعة للدّراسات في هذا الشّأن فاستهلّ " كتاباته بالهجوم على البنيويّة والبنيويّين بسبب نظرتهم السّطحيّة للّغة، وعلى السّلوكيّة والسّلوكيين بسبب تفسيرهم لاكتسابها آليا وخصّ عالم النّفس السّلوكي سكينر بنصيب وافر من هذا الهجوم"[2] وقد انتقد البنيويّة بسبب نظرتها إلى اللّغة، بأنّها وصف لما يقوله المتّكلّم، وهو يرى في ذلك معالجة سطحيّة لواقع لغوي معقد، وبناء الدّراسة اللّغويّة على أساس الكّلام الفعلي الظّاهر ما هو إلاّ بناء شكلي موجّه في عمومه إلى تأكيد الفروق[3] بين اللّغات فحسب، في حين المطلوب إيجاد نحو عام قادر على تحليل جميع اللّغات دون إنكار وجود بعض الاختلافات بينها، وهذا ما حاول الإشارة إليه من خلال النّظريّة الجديدة الّتي أتى بها، والّتي أقامها على:

– الاهتمام بالصّفات العامة المشتركة في اللّغات؛ أي الإيمان بما يسمّى بالنّظريّة العامة.

– الاهتمام بالقدرة العقليّة الّتي تكمن وراء الكلام، هذا الأخير الّذي اتّخذته البنيويّة موضوعا لدرسها اللّغوي.

يكون بذلك شومسكي قد أعطى بعدا جديدا للّغة بتجاوزه الجانب السّطحي والشّكلي لها، واهتمّ ببعدها العميق باعتبارها ظاهرة معقّدة في آلياتها وتعقيداتها الّتي تتمّ في الذّهن. كما تجاوزت بدائله الوصف والتّصنيف، وبهذا أثبت شومسكي أنّ اللّغة ليست بنيّات شكليّة، وإنّما هي معرفة ضمنيّة غير واعيّة بقواعد اللّغة ونظامها، نحوُها يتناول المبادئ والعمليّات الّتي بها يتمكّن من بناء الجمل[4]وصوغها في اللّغات المختلفة وإن تعدّدت، وفي الوقت نفسه أداة ووسيلة إنتاج الجمل في اللّغة الخاضعة للتّحليل والدّراسة، وهذا ما جعل النحوَ في عرفه نحوا كليا([5] la grammaire universelle) الاهتمام بمبادئه الخاصّة من أولويّاته، فبالإضافة إلى وقوفه على

---

[1] – للتّعمق أكثر ينظر:

– عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيّات تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى.

[2] – المرجع نفسه، ص47.

[3] – نعوم شومسكي، البنى النّحوية، ترجمة: يؤيل يوسف عزيز، مراجعة: مجيد الماشطة، ط 2. الرّباط: 1987م، عيون، ص5.

[4] – المرجع نفسه، ص 13.

[5] – Tatiana slama-cazaco, la psycholinguistique, p 228.

كونه قوّة عقليّة يؤكّد في أكثر من موضع أنّه وراثي، ولا سيّما حين خلُص إلى القول : "بأنّ الأطفال لا بدّ أنهم يأتون إلى هذا العالم مزودين بقدرة عقليّة محدّدة وراثيا: وهي ملكة اللّغة، والنّحو الكوني بمثابة نظريّة عن خواص هذه الملكة الّتي تجعل من الممكن أن يتقدّم الأطفال عن "الحالة الأوليّة" في ملكة اللّغة إلى "الحالة المستقرّة"؛ أي أن يتعلّموا لغة مجتمعهم بسهولة وبسرعة وبمدخلات بالحدّ الأدنى من الخبرة"[1]وهذا تأكيد على أنّ اللّغة غير منحصرة في الأصوات الخارجيّة، بل هي قواعد ضمنيّة موجودة في الذّهن قوامها العقل، يولد الإنسان مزودا بها، وعليه فهذا البعد الجديد الّذي قدّمه (شومسكي) للّغة أتى بمفاهيم لغويّة جديدة قوامها التّمييز بين البعد السّطحي والبعد العميق لها، فالبعد السّطحي للّغة أو المظهر الخارجي لها والّذي يتجسّد في الكّلام يسميه (شومسكي) بالإنجاز[2] (Performance) أمّا البعد العميق أو الذّهني والّذي يكمن وراء الكّلام فيسميه القدرة اللّغويّة (Compétence linguistique) وهي عنده "مجموعة قواعد عقليّة يستطيع المرء بها أن ينتج عددا غير محدود من الجمل"[3] وهذان المظهران مرتبطان، لا وجود للثّاني إلاّ بوجود الأوّل فالأصوات الّتي نتلفّظ بها تكمن وراءها بنيّة عميقة هي مصدر المعاني الّتي تؤديها الأصوات والرّموز الخطيّة، وعمليّة نقل المعاني من البنيّة العميقة إلى أشكال سطحيّة مفهومة تتمّ عن طريق قواعد تحويليّة توليديّة، والوقوف عند تحليل البنيّة السّطحيّة في الدّراسة اللّغويّة دون البدء بتحليل مصادرها الفعليّة – وهي الجوانب العقليّة – يبعد الباحث ولا شكّ عن حقيقتها. وتلك القواعد التّحويليّة يربطها شومسكي بإبداعيّة الفرد، فمن خلال الخبرة المحدودة عن اللّغة ينتج الإنسان ويفهم عددا غير محدود من الجمل الجديدة عليه، ما كان قد سمعها من قبل، لأنّ هذه القواعد التّحويلية تمنح له القدرة على الإنتاج والفهم ويتجسّد ذلك من خلال قدرته على التوسّع في البنيات السّطحيّة بالإضافة أو الاستبدال... الخ. لا يمكن تفسير هذه القدرة إلاّ بكونها قدرة عقليّة تجسَّد الجانب الإبداعي الخلاّق للعقل، الّذي حبا الله به الإنسان دون سواه من المخلوقات، وبدونه ما كانت اللّغة لتكون، ولا لتنفرّد ميزة إنسانيّة بامتياز. وَطّنَ (شومسكي) بذلك نظريّته اللّغويّة في حقل الدّرس اللّغوي، ودفع بدراسة اللّغة من الحيّز النّفسي الّذي كان سائدا إلى الحيّز اللّغوي الّذي كان بائدا بهذا

[1] – جون إي جوزيف وآخرون، أعلام الفكر اللّغوي، ج2، ص 261.

[2] – Tatiana slama-cazaco, Op Cit, p 53.

[3] – نعوم شومسكي، البنى النّحوية ، ص 5.

الطّرح القائم على ربط علاقة اللّغة بالعقل الإنساني، وباقتران الطّرح النّفسي واللّغوي في دراسة اللّغة، فتأسّس على إثره واستقرّ ما يعرف بعلم اللّغة النّفسي (psycholinguistique).

ويمكن اعتبار علم اللّغة النّفسي استجابة (ردّ فعل) منطقيّة لمغالاة علم النّفس اللّغوي في تفسير الظّواهر اللّغويّة على أسس همّش بها ما له صلة باللّغة وبخصائصها، فشكّلت مُنَبِهًا قويا استنفر القواعد المعرفيّة للّغويين. ومهما يكن من أمر فإنّ علم اللّغة النّفسي ما فتئ يتحوّل إلى نقطة التقاء علوم عدّة وبخاصّة علم النّفس المعرفي، فتضاعف الاهتمام بدراسة العمليّات العقليّة المصاحبة لفهم الكّلام وإنتاجه لِمَا لها من أهميّة في تفسير اكتساب اللّغة وتعلّمها على مستوى الذّات المتعلّمة المنغمسة في محيط اجتماعي، هذا الأخير ولا شكّ يملك تأثيرات لا يمكن إلغاءها في هذا السِّياق، وهذا ما جعل دور علم الاجتماع يطفو في العمليّة الاتّصاليّة بشتّى أنواعها.

وبذلك لم يُعمّر موقف السّلوكيين كثيرا؛ إذ النّجاحات الّتي حقّقتها آراؤهم بحكم الجديد الّذي أتت به اُستهدفت في أساسياتها بظهور موقف شومسكي[1] من السّلوكيين، ورأيهم في اكتساب اللّغة والّذي كان بنشر كتابه البنى التّركيبيّة، وما لحقه من تعقيبات تضافرت فيها الأفكار واتّحدت لتُؤسّس موقفا لاذعا ضدّهم؛ ففي الوقت الّذي كان يرى فيه هؤلاء أنّ اللّغة لا تعدو كونها عادة يمكن إكسابها بالمحاولة والخطأ، كأيّ عادة سلوكيّة أخرى في حياة الإنسان وحتّى الحيوان، نفى شومسكي نفيا قاطعا أن تكون هناك علاقة بين السّلوك الّذي تبديه حيوانات التّجارب في المختبرات وبين اللّغة البشريّة، بل قَوَّض حتّى دعائم نظريتهم الّتي بنوها على أساس المثير والاستجابة لأنّ الآليّة في اكتساب اللّغة جعلت الفرد لا يتحرّك ولا يتفاعل إلاّ في دائرة مغلقة حدودها مثير – استجابة – تعزيز واللّغة بذلك سلوك خارجي يُكتسب بشكل آلي بالاستناد إلى التّقليد والتّكرار والممارسة المستمرّة للأنماط الأساسيّة، وهذا ما يشير ضمنيا إلى إقصاء العمليّات الذهنيّة الدّاخليّة الّتي تتمّ في الدِّماغ.

---

[1] – للتّعمّق أكثر ينظر:

– مازن الوعر، قضايا أساسيّة في علم اللّسانيات الحديث.

– عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيّات تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، ط1. السّعوديّة: 1423هـ، جامعة دار القرى.

ولم يتوقّف الأمر عند هذا فحسب، فمن جهة سَوَّى السّلوكيون بين الإنسان والحيوان في الاكتساب، ومن جهة أخرى سَوُّوا بين سلوك إنساني محض وهو اللّغة، وسلوكات حيوانيّة محضة لا تُعدُّ ولا تحصى، وكلّها في رأي (شومسكي) " إدّعاءات خاطئة وباطلة من حيث منطلقاتها الفلسفيّة، لأنّه لا يمكن العثور على أدِلّة سيكولوجيّة لدعمها علميا"[1] هذا ما دفع به إلى وضع تصوّرات مغايرة يفسِّر بها اللّغة وكيفيّة اكتسابها. هذه التّصوّرات استمدّها من الفلسفة العقليّة الّتي ترى أنّ العقل مصدر المعرفة كلّها، ويكون بذلك قد ردَّ الاعتبار للعقل والذّكاء، وفتح باب الإبداع على مصراعيه في عمليّة الاكتساب اللّغوي، وهذا ما يؤكّد أنّه بنى تصوراته على أنقاض البنويّة الشّكلانيّة والسّلوكيّة في تفسير عمليّة اكتساب، وتحصيل الملكة اللّغويّة الأساسيّة، انطلاقا من كون اللّغة هي الميزة الأولى للإنسان، وهي الأساس الّذي به امتاز الإنسان عن الحيوان من حيث تنوّع السّلوك الإنساني الّذي يتغيّر مع تغيّر الحالات والمواقف، وتركيزه على القدرة الإبداعيّة في استعمال اللّغة. أمّا اكتساب الإنسان لها يبدأ في رأيه من الاستعداد الفطري الّذي يولد به مجسّدا في أشكال لغويّة مشتركة – هي أساس التّعلّم – تشكّل معرفة قبليّة يستنفرها الفرد لاكتساب أيّة لغة.

اقتصر اهتمام السّلوكيّين على البعد السّطحي للّغة، لكن (شومسكي) لم ير أنّ اللّغة مجرّد أصوات تردّد أو تحفظ، بل حَصَرَ اللّغة في المعرفة الضمنيّة بقواعد اللّغة، وهي وحدها كفيلة بضبط عمليّة الكلام، وتتجسّد في القدرة على الرّبط بين الأصوات (الشّكل الخارجي للّغة) والمعاني المعبّر عنها (الشّكل الباطني لها). فلا معنى للشّكل الخارجي دون شكل باطني يقابله ويؤطّره، ولا يتجسّد الشّكل الباطني للّغة دون شكل خارجي يدّل عليه؛ إذ الأفكار" تظلّ في العقل حبيسة ما لم يُتح لها قدر من القوالب – المباني – صوتا ونقشا ليبرز فكر الإنسان من حيّز الكتمان إلى حيّز الوجود"[2]وهذه القدرة على الرّبط هي ذاتها الكفاية اللّغويّة وهي كذلك " قدرة المتّكلّم المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللّغويّة وبين المعاني في تناسق وثيق

---

[1]– المصطفى بن عبدالله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، ص51، نقلا عن:

N. Chomsky, Review of Skinners, Verbal, in language, 1959, P 25-85.

[2] – حسني عبد البّاري، تعليم اللّغة العربيّة في الابتدائيّة، د ط. القاهرة: 1996م-1997م، الدّار الجامعيّة للطّبع والنّشر والتّوزيع، ص38.

مع قواعد لغته"[1] ويقابل هذا المصطلح بمصطلح الإنجاز وهو كذلك الوجه الخارجي للّغة المُجَسَّدة في تلك الأصوات أو الأشكال الحاملة للمعاني الباطنيّة المنحصرة في الدّماغ والعقل والذّاكرة.

لا يقوم تعلّم اللّغة حسب (شومسكي) على أساس التّرديد الشّكلي للأنماط اللّغويّة والتّوقّف عنده، باعتباره يكفي المتعلّم لإتقان مختلف هذه الأشكال والأنماط الأساسيّة، بل تعلّم اللّغة قبل أن يجسّدها الفرد خارجيا في شكلها الظّاهري، هي تمثيل قبلي يتمّ بالدّاخل ضمن متواليّة كليّة مركّبة " تتكوّن من الأصناف والقواعد المُعينَة على تكوينها، والعلاقات المتبادلة بينها جميعا، وهذه الثّلاثة الأخيرة جميعا تمثّل تركيب المعرفة في العقل الإنساني"[2] وبذلك، فالاهتمام بالتّمثيل الدّاخلي للّغة أضحى ضرورة، وهذا ما اصطلح عليه (شومسكي) بالبنيّة العميقة، وقد يبيح ذلك جعلها محور العمليّة التّعليميّة/ التّعلّميّة. ومنه فتعلّم اللّغة في رأيه يكمن " في اكتساب البنيّات العميقة الّتي لا تطابق أيّ صيغة قد أصدرت بالفعل، لكنّها تشكّل الأهداف اللّغويّة لخاصيّة مجرّدة "[3] فتعلُّم اللّغة إذًا يجب أنْ ينْصَبَّ على القواعد الضمنيّة الموجودة في الذّهن، لا على الأصوات الخارجيّة الّتي يجسّدها اللّسان، باعتباره عضوا بيولوجيا، لأنّ هذه الأصوات هي نتاج المعاني المجرّدة العميقة لعمليّات ذهنيّة فاعلة تتمّ بالدّاخل. وعلى هذا الأساس حاول (شومسكي) اقتراح حلول لاكتساب هذه المعرفة الضمنيّة بقواعد اللّغة، وذلك بربط عمليّة الاكتساب اللّغوي بطبيعة العمليّات الذهنيّة، ذات الصّلة بمكوّنات العمليّة اللّغويّة، من بينها:

التّوليد والتّحويل: فمن إنتاج عدد غير محدود من الجمل ذات النّظام المتّناهي في الدّقة يمكن إجراء تحويلات داخليّة للبنيّات اللّغويّة، تتمظهر تكافئيا مع البنيّات السّطحيّة؛ أي إنّ هذه التّحوّلات تتمّ أولا في المستوى العميق، بربط الجانب الدّاخلي (المعنى) والجانب السّطحي (الجمل الملفوظة أو المكتوبة) بالتّحويلات النّحويّة الّتي تتمّ في الذّهن، وتنتهي على صورة

---

[1] – ميشال زكريا، الملكة اللّسانيّة في مقدمة ابن خلدون، ط1. بيروت: 1986م، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، ص18 عن:

Chomsky, The formal nature of language appendices to E. H, P 126.

[2] – حسني عبد البّاري، تعليم اللّغة العربيّة في الابتدائيّة، ص 40.

[3] – Falvi J.M.P, Introduction à la psycholinguistique, s éd. Paris : 1984, PVF, P 135.

توسيع للجملة أو تقليص لها، باعتماد إضافات، أو حذف، أو استبدال، أو حتّى إعادة تركيب، أو الانتقال من جملة أساسيّة إلى جملة استفهاميّة وشرطيّة، وتعجبيّة، ... الخ. تتحقّق بهذه التّحويلات فرصة الفرد على الخلق والإبداع اللّغوي، وبفضلها تمنح له إمكانيّة استضمار البنيّات الأساسيّة للّغة، واكتساب معرفة سليقيّة بها، وممارسة هذه التّحويلات بنجاح برهان على فهم لغة الهدف، واستضمار قواعدها.

يتبيّن من خلال ما تقدّم أنّ (شومسكي) أقام وزنا للمعنى، وأثبت أنّ اللّغة ليست شكليّة جوفاء، والتّكرار والقيّاس ليسا من عوامل اكتسابها، وإنّما هي معرفة ضمنيّة بقواعد اللّغة، عمودها الفقري المعنى؛ ففي موقف يستدعي إنتاج جمل منفيّة، لا يستقيم المعنى إذا أُنتجت جملا مثبتة، وفي مواقف إنتاج جمل استفهاميّة لا تنتج جمل تعجبيّة، واللّغة عنده قدرة فعّالة غريزيّة وفطريّة خاصّة بالإنسان دون سواه و"...أنّ أيّ منهج يحاول أن يشرح هذه المقدرة اللّغويّة بمصطلح سلوكي خارجي فقط، إنّما هو غبن وإماتة للخلق اللّغوي اللاّمتناهي"[1] ولذلك، وبخلاف مَنْ سبقه يكون قد ركّز أكثر على شرح اللّغة وتعليلها من الدّاخل وليس من الخارج، باعتبارها منتوج عمل يتمّ في الذّهن أوّلا، وعلى هذا الجانب يجب التّركيز في عمليّة اكتسابها.

بيّنت الأفكار الّتي استقرّ عليها فكر (شومسكي) أنّ اللّغة بالفعل ظاهرة معقّدة في آلياتها ليس من باب وصفها وتعليلها فحسب، وإنّما الخطب أكبر من جانب اكتسابها، ولا سيّما أنّ المعني بها هو إنسان كتركيبة جدّ معقّدة. والمبادئ النّظرية الّتي ميّزت آراءه في اللّغة أثّرت في توجيه بعض الطّرائق التّعليميّة الّتي ظهرت فيما بعد، بمحاولة تطبيق بعض أُسسِها النّظرية، من منطلق أنّ المتعلّم إنسان يفكر ويعي، أكثر من هذا يبدع، وبذلك خَلَّصت التّعليم من الأساليب التّقليديّة السّابقة.

وتجدّر الإشارة هنا إلى أنّ موقف (شومسكي) من السّلوكيين وجد من يؤازره ومن هؤلاء (جون بياجيJean Piaget) من باب "أنّ الذهن ليس لوحة جرداء، تنطبع عليها العلائق الجاهزة كما تفرضها البيئة الخارجيّة"[2] وهذا خلاف المنهج السّلوكي الّذي يرى أنّ الطّفل يولد وفكره صفحة بيضاء ينتظر الفرصة السّانحة للتّسجيل والتّأثيث، ولذلك فهذا المنهج في دراساته "يحتقر كلّ حياة ذهنيّة إنسانيّة أو حيوانيّة ويقتصر على السّلوك وحده (...) فلا يأخذ في

---

[1] – مازن الوعر، قضايا أساسيّة في علم اللّسانيات الحديث، ص108.

[2] – جان بياجي، علم النّفس وفن التّربيّة، تر: محمد بردوزي، ط 6. الرّباط: 1995م ، دار توبقال للنّشر، ص 37.

الاعتبار إلاّ القوانين " الخام" الّتي يتمّ التّوصل إليها بالتّجربة الدّقيقة"[1]هذا الرّفض المزدوّج لِما جاء به المذهب السّلوكي أسّس على أنقاذه (بياجي) نظريّته البنائيّة، وقد اهتم فيها بمراحل النّمو عند الأطفال وربطه بالنّمو المعرفي، وفي ذلك تأكيد على أنّ المعرفة تنشأ لدى الطّفل بصفة بنائيّة تكوينيّة وفق تدرّج مستمرّ من مجموع الأفعال الّتي يقوم بها في وسطه، هذا الأخير يمدّه بعوامل تعلّم خارجيّة تشكّل مصدرا من مصادر معرفته، تنتصب أنماطا تُخزّن في ذاكرته يستدعيها عند الحاجة إليها، وذلك عند محاولة ملاءمة معطيات الواقع الخارجي وبخاصّة الجديدة عليه – بعد استيعابها (Assimilation) – بتلك المعطيّات المخزّنة. وبذلك فالتّعلم عنده وليد تفاعل[2](Interaction) بين الفاعل أو الذّات (Sujet) والوسط (le milieu) من خلال المساعي الحثيثة لتّحقيق التّوازن (Equilibrage) بعد كلّ اضطراب خارجي عند كلّ تجربة جديدة. فالجهود الّتي يقدّمها الطّفل في كلّ مرحلة من مراحل نموّه تشكل عاملا يسهم في بناء مجموع قدراته الاستكشافيّة، في رحلة البّحث عن أفضل الحلول لمشاكله الّتي تنمو باستمرار نحو الصّعوبة والتّعقيد وبذلك " فالمعرفة إذا هي استيعاب الواقع في بنيّات التّحويلات، وهذه البنيّات هي الّتي ينشئها الذّكاء، من حيث هو امتداد مباشر للفعل"[3] وعليه، فالمعرفة لا تُتصوَّر إذا جردناها من الذّكاء، الّذي يعتبره (بياجي)[4] وراثيا، يزداد حذقا بتفعيل الآليات المعرفيّة عند كلّ موضوع جديد متناه في التّعقيد.

لم يحدّد بياجي في حديثه عن اللّغة وبهذا الطّرح القائم على ربط علاقة اللّغة بالعقل الإنساني حيّزا مستقلا بها، وإنّما تطرّق إليها في إحدى مراحل التّطور المعرفي[5]والّتي تتميّز بتكوين الوظيفة الرّمزيّة أو الدّلاليّة، وهذا حين يتمثّل الطّفل الأشياء والحوادث عن طريق الرّموز، كأن يتّخذ من لعبه رموزا لأشخاص وكائنات يتمثّلها مشكّلة مشهدا متّكاملا لواقعه. واللّغة لا تشذّ عن اللّعب الرّمزية، فكلمات الطّفل الأولى تشبه الرّموز، تقترن في بداياتها بالأشياء لكن سرعان ما تنفصل عنها بغياب تلك الأشياء[6]ويتمّ عندها التّطور من الرّمز إلى

---

[1] – المرجع نفسه، ص 62.

[2] – Daniel Gaonac’ h, Théories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère, p118.

[3] – جان بياجي، المرجع نفسه، ص 29.

[4] – حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربيّة عند الطّفل الجزائري، ص 64.

[5] – جان بياجي، علم النّفس وفن التّربيّة، ص 31.

[6] – حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربيّة عند الطّفل الجزائري، ص 70.

الإشارة بمفهومها اللّساني، وعليه فاللّغة كالمعرفة، بل عنصر من عناصرها تُكتسب شيئا فشيئا وبتدرّج حسب النّمو الذّهني للإنسان وسرعته، إذا تباطأ فكره عن النّمو أو تعطّل تباطأت اللّغة وتعطّلت عن الاكتساب. لكن يفترق (بياجي) و(شومسكي) عند طبيعة البنيّات المعرفيّة، فإذا كان (شومسكي) يؤكّد على وجود بنيّات خاصّة باكتساب اللّغة، فطبيعتها ذات صلة بالخاصيّة الفريدة[1]للّغة البّشر، فإنّ (بياجي) يرى أنّ من خصائص البنيّات المعرفيّة العموم، توجِد جذورها من البنيّات البيولوجية والذّكاء البشري يتطوّر ويُذكَى عند توظيف الآليّات المعرفيّة في المبادلات مع المحيط، ومن ضمن ذلك التّحكم في اللّغة، وعليه فلا وجود لبنيّات فطريّة متخصّصة لاكتساب وظيفة من الوظائف البشريّة ألا وهي اللّغة، من باب أنّ هذا التّجهيز الفطري الّذي يسمح ببروز هذا النّوع من البنيّات هو تجهيز وظيفي وليس تخصيصا. فما هو فطري عند بياجي هي القدرة العامّة على التّرتيب والتّنظيم اللّذين يمسّان المستويات المتتابعة للتّنظيم المعرفي.

[1] – Daniel Gaonac’ h, Théories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère, 121.

المحاضرة 8

مناهج تعليم اللّغات: المنهج التّقليدي، المنهج البنوي.

تَصَفُّحُ مسار الدَّرس الديداكتيكي يُمَكِّن من وضع تصورٍ يقارب حقيقة الطرائق التي كوَّنت هذا الدرس من حيث أسباب وجودها، و مبادئها وحتى عيوبها. وهذا ما منح فرصة تتبع بعضها الذي يشكل قُطبًا رئيسا في هذا الدرس استوجب تقديمه لقياس ذاك التطور الديداكتيكي الحاصل في تعليم وتعلّم اللّغات وكذا التعريف بمسارِه، فتجسّد بقوة في أكثر من منهج رسم تفاصيل المسار الذي رسمته مناهج تعليم اللغات، وأولى هذه المناهج المنهج التقليدي ويمكن اعتبار طريقة النحو والترجمة دالة عليه ليس من باب كونها من الطرائق الأولى في الاعتماد فحسب، بل من باب المبادئ التي بنيت عليها وميزتها عن غيرها مقارنة بالطرائق التي جاءت بعدها.

طريقة النحو والترجمة: ما أخطأ الباحثون بأن وصفوها بالطريقة التقليدية، فهي عندهم من أولى الطرائق اعتمادا في تدريس اللغات[1]، ولمَّا كانت كذلك، فلا غَرْوَ أن كان تعليم اللغات القديمة كاللاتينية والإغريقية مرجعا من حيث المبدأ والهدف لِمَا شكلته هاتان اللغتان من وزن علمي وأدبي أهلاهما إلى هيمنة مقدسّة ومتميّزة في مجال تعليم اللغات على الساحة الأوربية والقرن التاسع عشر مقبل على الأفول. وتمييزها بهذه التسميَة (النحو والترجمة) إشارة صريحة إلى مبادئها والخطوط العريضة التي قامت عليها، ولاشك أنّ لهذه المبادئ دواعي وجود.

– **دواعي وجود طريقة النحو والترجمة:** المستقرئ للظروف التي استثمرت فيها هذه الطريقة يصل دون شك إلى نتيجة مفادها أنّ كل بديل صائب لا تتحدَّد معالمه النهائية إلاّ بعد أن تسبقه إرهاصات ممهِّدة. والجو العام الذي استوت فيه هذه الطريقة وانتصبت منهجية لا مفر للمعلم من اعتمادها، هي ولا شك غياب طريقة واضحة المعالم لتدريس اللغة الأجنبية على أُسس علمية. وبنظرة المساهمين في تنشيط حياة الألفية الثالثة يمكن أن تُشير تلك الآونة إلى غياب

---

[1] Henry Boyer et autre, Nouvelle introduction à la didactique du français langues étrangère, Paris : clé international 1989 P :10.

د. محمود أحمد السيد، اللسانيات وتعليم اللغة، د ط . تونس: دت ، دار المعارف للطباعة والنشر،ص:104.

نظريات ذات صلة باللغة وتعلمها، والمتعلم وحياته النفسيّة والاجتماعية، والعدول عما بنيت عليه هذه الطريقة المسماة تقليدية.

- **مبادئها**[1]:

1- ترجمة الكلمات والجمل من اللغة القومية إلى اللغة الأجنبية والعكس.
2- التركيز على الصيغ الصرفية والنحوية.
3- اعتماد الحفظ.
4- دور المعلم فيها مركزي.
5- التركيز على مهارتي القراءة والكتابة.

- **أهدافها:**

1- التحكم في القواعد.
2- تمكين المتعلم من قراءة النصوص المحررة باللغة الأجنبية وفهمها وترجمتها.
3- التعرف على اللغات المكتوبة وما تنقله من ثقافة شعوبها.

- **وسائلها:** النصوص الأدبية المكتوبة الموصوفة بالراقية.

- **معالم الدرس في هذه الطريقة:**

1- الدرس خليط من استخدام لغتين الأجنبية والقومية.
2- التركيز على القواعد المعيارية.
3- تقدم الكلمات في قوائم باللغتين الأجنبية والقومية.

- **قراءة في الخطوط العريضة لطريقة النحو والترجمة:** بنظرة المتأخرين زمنيا عن أوّل مجهود لهذه الطريقة وظروفها تحتشد عندي نقاط ضعف عديدة تميّزها ولعل أهمها:

---

[1] Pierre Martinez, La didactique des langues étrangères, P :49.

مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص:45.

نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص:169.

1- الترجمة: باعتماد هذا البند أسًا في العملية التعليمية أضحى الدرس خليطا من استخدام اللغتين الأجنبية والقومية في آن واحد؛ بمعنى إقحام نظامين لغويين مختلفين في عملية تعليم لغة واحدة، وهذا ما من شأنه أن يورِّث استحالة إكساب ولو نظام واحد بمعاييره بصفة صحيحة ودقيقة.

وبعرض نظامين بالضرورة مختلفين، فالمتعلم إذا عجز عن استيعاب نظام واحد سيؤثر سلبا على استيعاب النظام الثاني، هذا من جهة ومن جهة ثانية باعتماد هذه الطريقة لآلية الترجمة تكون قد سوَّت بين المتعلمين كعيِّنة تشترك بالضرورة في اللغة الوسيطة. وهذه نظرة قاصرة تصل بالطريقة إلى استحالة تعميمها في حال اختلاف المتعلمين في اللغة الوسيطة. وليس هذا فحسب إذ يؤكد خصوم هذه الطريقة بـ" **أنها تصرف انتباه الدارس إلى الترجمة دون الاهتمام بالسيطرة على المفردات والتراكيب...** "[1] وبذلك حادت الطريقة عن الهدف الذي من أجله وُجِدت.

والآلية نفسها تشترط إتقان اللغة الوسيطة حتى يسهل على المتعلم إتقان اللغة الهدف، وهو شرط لا يمكن تحقيقه على الدوام، وبذلك يجد نفسه أمام إشكالية تعلم لغتين في آن واحد والمطلوب تعلم لغة واحد.

2- تقديم الكلمات وما يقابلها من كلمات مترجمة في قوائم باللغتين الأجنبية والقومية يَحُدُّ من المعاني التي يمكن أن تمتد إليها، عند قراءة النصوص أو استعمال نفس الكلمات في المحادثة. ما دامت غير موظفة في جمل مفيدة منسلخة من السيِّاق الذي يوحي بمعناها.

3- الجمل المنتقاة لم يراع فيها الحياة الواقعية التي ينقلها السياق بقدر ما روعي فيها مناسبتها لتوضيح القاعدة أو الصيغة اللغوية، وهذا ما يدفعنا إلى الجزم بأنّ هذه الطريقة أكثر ما تهتم تهتم بالقواعد، جاعلة منها هدفا وما الجمل إلا وسيلة وقناة توصل إليها وليس العكس.

4- الاعتماد على اللغة المكتوبة الموصوفة بالراقية (لغة الكتب) للوقوف على القواعد المعيارية "... **من الطبيعي جدا أنَّ اللغات التي يُقال عنها ميِّتة مقصاة من مثل هذه الطرائق التعليمية** "[2] والإقصاء يَطال بالضرورة اللغات التي ما استطاعت إلاَّ أنْ ترتسِم شفهية على

---

[1] محمود أحمد السيد، اللسانيات وتعليم اللغة، ص: 112.

[2] Pierre Martinez, La didactique des langues étrangères, P :49.

ألسنة ناطقيها. وهذا ما يفسِّر إهمال هذه الطريقة للُّغة الشفهية، وجعل بعض المختصين يجزمون أنَّها " **لا تركز بشكل كاف على تدريس اللغة الأجنبية على أساس أنّها وسيلة للتواصل الواقعي في الحياة** "[1]ولعلَّهم في ذلك محقون.

5- اعتماد الحفظ: قد يأخذ البعضُ هذا البند من جانبه السلبي بسبب آليته، وإقصائه لكثير من المعالم الإيجابية لعملية التَّعلم لدى المُتعلم، لكن لو نظرنا إليه من زاوية إيجابية نجد أنّ الحفظ كان ولازال ملكة لا يمكن الاستغناء عنها في التعلم تثبيتا وتعزيزا،؛ إذ كثيرا ما كان الفاصل في تحديد المتفوّق بين النُجباء في العملية التعليمة من باب أنَّ " **... زوابع أثيرت حول جوانب في الطريقة** "[2]وحسبي أن ملكة الحفظ واحدة من هذه الجوانب.

6- ومن بين ما يثير الانتباه في هذه الطريقة دورُ المعلم الذي غطَّى على دور المتعلم؛ إذ هو المالك الأوحد للمعرفة والمنشط لها، فبالإضافة إلى ضرورة إتقانه لمهارات التعليم – بغض النظر عن الطريقة المطبَّقة في إيصال المعارف وترسيخها – يطلب منه إتقانه اللغة الوسيطة واللغة الهدف، فإذا كانت النصوص الكتابية تجسِّد المعارف فالمعلم هو الهادي على الدوام إليها " **وبذلك نحن حقيقة داخل بيداغوجيا نموذجية حيث القراءة، الترجمة، الموضوع تجري تحت الإدارة الحذرة للمعلم** "[3] هذا ما يجسِّد التغيِّيب الحقيقي للمتعلم، ويؤكد أنَّ هذه الطريقة لم تقم على أيِّ أساس سيكولوجي أو لغوي أو اجتماعي، ذا صلة بالمتعلم يراعي فيه واقعه وحاجياته ونوازعه النفسية.

أما المنهج البنوي فقد ظهرت ملامحه في طرائق عديدة أكثر ما ركزت ركزت على بنية اللغة سنقف على أكثرها حضورا، وتاريخيا كانت على رأس هذه الطرائق:

1- الطريقة المباشرة: فمسار الدرس الديداكتيكي ما فتئ يسجل حركية أملتها تغيُّرات طرأت على أمور كانت بالأمس ثابتة، من بينها أنّ اللغة اللاتينية وتِمْثَالَها العاجي الذي رُسم لها سابقا قد تزعزع من مكانه، وقيمته ضعفت وظهرت بالمقابل لغات أوربية أخرى أكثر استعمالا

---

[1] نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص: 171.

[2] Allen, T.P.B and Widdowdon, H.G « Grammer and language teaching » in J.P.B Allen and S.pit Corder eds papers in Applied linguistics Vol2 London 1975 Oxford University Press, P :51.

[3] Pierre Martinez, La didactique des langues étrangères, P :50.

كالفرنسية والألمانية[1] في مجالات متعدِّدة ووظائف مختلفة فتغيَّرت بالضرورة النظرة إلى المدرسة، والطفل باعتباره متعلما. ويجمع الدارسون أنَّ الطريقة المباشرة ما كانت لتكون لولا أنَّ طريقة النحو والترجمة سبقتها وأمعنت في تجسيد مبادئها بعمق.

- **دواعي وجودها:** تأسست الطريقة المباشرة أو كما يسميها بعضهم بالطريقة الطبيعية كرد فعل مباشر على طريقة النحو والترجمة، وشكلَّت عيوب هذه الأخيرة دافعا لظهور الطريقة الجديدة، فانبثقت في أوربا على يد مبتكريها " **هما الباحثان برليز (D.Berliz) بألمانيا وكوين (Gouin) بفرنسا** " واكتملت بعد هجرتهما إلى الولايات المتحدة الأمريكية فشهدت[2] نجاحا وتوسعا كبيرين في أوربا وأمريكا في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين[3]، وهذا النجاح وسرعة تحقيقه وليد الاقتراحات الهادفة التي أتت بها مقارنة بطريقة النحو والترجمة.

- **مبادئها:**[4]

- الاتصال المباشر باللغة الهدف.
- الاعتماد على اللغة الشفهية.
- الفعالية.
- التكرار (التدريب).

- **أهدافها:**[1] إتقان المهارات الشفهية.

---

[1] Pierre Martinez, idem, P :50.

[2] مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ص: 47.

[3] Pierre Martinez, idem, P,P :53-51.

[4] للتعمق أكثر ينظر:

أ- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دط .الجزائر: 2000 دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، هامش ص:32.

ب- Henry Boyer et autres, Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, clé international, Paris 1989, P :10.

- **وسائلها:**

- لغة الحديث اليومية.
- السؤال والجواب.
- إنشاء وضعيات مماثلة لمواقف لغوية.

- **معالم الدرس في هذه الطريقة:**

- لا يُقدَّم الدرس إلا بلغة واحدة؛ هي الهدف وهي الوسيلة.
- دراسة القواعد اللغوية يتم عن طريق اكتساب المعرفة بالقواعد بطريقة استنتاجيه.
- تعليم الجديد من خلال ربطه بدلالاته وألفاظه في اللغة الأجنبية.

- **قراءة في الخطوات العريضة للطريقة المباشرة:** لا يمكن أن أقدم قراءة أتوسَّم فيها الصواب بانسلاخها عن مبادئ الطريقة السابقة أو جديد ما جاء بعدها من طرائق، ولعل من النقاط التي رأيتها من الضروري الوقوف عندها هي:

1- اعتماد لغة واحدة – وسيلة وهدفا – في تعليم اللغة الأجنبية يمنح المتعلم تركيزا أحادي الاتجاه، ينشغل فيه أكثر بفهم اللغة موضوع الدراسة واستيعاب نظامها، وهذا ما من شأنه أن يمنح المتعلم تركيزا إضافيا لاكتساب نظام لغة واحدة بصفة دقيقة ونقيَّة. ناهيك عن المجهود والوقت اللذان يمكن توفيرهما وتوجيههما لهذا الغرض مقارنة بالطريقة التقليدية، لكن بعض المختصين[2]يلوحون باستحالة تطبيق هذا البند بحذافيره من الناحية العلمية ولاسيما في البدايات الأولى من تعليم اللغة الأجنبية؛ إذ تجنب اللغة الأم كليًّا كما سطرته الطريقة نظريا مستحيل التطبيق.

اعتماد اللغة الشفهية ومنحها الأسبقية والأولوية يقتضي الحرص على النطق السليم للملفوظات والاستماع الجيد للمُتلفظ. وكل نقص يعتري المهارتين يؤثر بالضرورة سلبا على إتقان اللغة.

---

[1] ديان لارسان، فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ترعائشة موسى السعيد، د ط. السعودية :1997، مطابع جامعة الملك سعود،ص29.

[2] نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص: 174.

وملكة النطق والسَّماع في هذه الطريقة متساويتان في الأهمية، ضعف إحداهما يقتضي ضعف الأخرى وفي ذلك إضعاف لتحقيق الهدف من الطريقة.

كما أنَّ الإسراف في التدريبات الشفهيَّة، وإهمال المكتوب يتسبَّب لا محالة في تأخر اكتساب مهارتي القراءة والكتابة وعليه " **لا يجب التخلي عن التمارين الكتابية التي لها مكانتها في تعليم اللغات، ولكن ينبغي أنْ نعلم بأنَّ هذه التمارين لها أهداف تختلف عن أهداف التمارين الشفوية** ... "[1] وفي هذا تأكيد صريح على اختلاف الكتابي عن الشفهي من حيث الغرض، لكن في الوقت نفسه تلميح ضمني يشير إلى تكاملهما لإكساب البنيات اللغوية وترسيخها، واعتماد واحدة لا تغنينا بالضرورة عن الثانية بل تجعل العملية التعليمية فقيرة على الدوام إليها مبتورة الوسيلة، لا تستقيم إلا باجتماعهما.

والتركيز على لغة الحديث اليومية يُبعد المتعلم عن أصول اللغة الفصحى وجمالياتها، ويُحدث قطيعة بين تواصل الأجيال المتعاقبة وإن نجح في تحقيق التواصل مع الأجيال المتعايشة.

2- كثيرا ما توصف هذه الطريقة بالنَّشطة وقوفا عند فعاليتها باعتمادها طريقة السؤال والجواب. هذه الآلية تدفع بالمتعلم إلى تعلم الكلام وممارسته وتفعيله من خلال الوضعيات المماثلة، المذكاة بالسؤال والجواب تأكيدا للمقولة المتداولة " **بممارسة الكلام نتعلم الكلام** " لكن في هذه النقطة الحوار المعتمد والموجه إلى توظيف جمل وعبارات مفيدة ومختارة لم تكن مرتبطة بالمواقف الاجتماعية الحقيقية بقدر ما كانت تمثيلا لتراكيب صرفية ونحوية شكلت موضوع درس يراد تقديمه للمتعلم.

3- اعتماد التكرار بهدف التدريب على المفردات والعبارات والجمل المناسبة يضفي على الطريقة طابع الملل. كما أنَّ تثبيت ما يُتعلم عن طريق التكرار قد يمنح فرصة التأقلم مع الوضع اللغوي إذا كان هذا الأخير مُمثلا ومناسبا لما أُخذ، أما إذا كان الموقف جديدا تعطل التأقلم بعدم جدوى توظيف ما رُسِّخ من قبل؛ بمعنى أن هذه الطريقة باعتماد هذه الآلية لا تساعد على

[1] جيرار دوفي " التمارين البنوية النظرية والتطبيق " ترجمة محمود حمود، مجلة الآفاق التربوية. المغرب :1998، وزارة التربية الوطنية، ع12،ص:61.

الإبداع في المواقف اللغوية الطارئة، وبذلك تنفي صفة العفوية والتلقائية التي تُمَيِّز الكلام عموما.

4- وقبل أن أبرح هذه الطريقة، تجدر الإشارة إلى أنَّ الوصول إلى القواعد اللغوية وربط الجديد المتعلم بدلالات وألفاظ اللغة الأجنبية يقتضي معرفة مسبقة للمتعلم بالمبادئ الأولية لهذه اللغة. لذلك أعتقد صدق ما ذهب إليه بعضهم، كون هذه الطريقة تطبيقيا لا تستطيع أن تلغي اللجوء المستمر إلى اللغة الأم في مراحلها الأولى كما كانت تصبو إليه نظريا.

2- الطريقة السمعية النطقية: إيحاء قوي تُحقِّقه تسمية هذه الطريقة (السمعية النطقية) وتوحي دون حواجز إلى الأسس التي تميزها. فإذا كانت الطرائق السابقة لها ولاسيما الطريقة التقليدية (النحو الترجمة) عانت ما يشبه التصحر المعرفي، فيما له علاقة بالمتعلم كإنسان، واللغة كنظام مقارنة بما تبعها من طرائق، فإنّ هذه الطريقة استفادت مما شهده عصرُها من تطور في مجالات مختلفة، ولأدلَّ على ذلك الدرس اللغوي، والدرس التعليمي اللذان فتحا للإنسانية أبوابا واسعة في مجال تعليمية اللغات. ولِوُلوُج هذه الأبواب " **خمسة وخمسون جامعة اتَّحدَت فيما يحمل اسم البرنامج التدريبي للقوات المختصة (ASTP) من أجل تكوين أشخاص لاستعمال اللغات الأجنبية وقت العمليات العسكرية الخارجية، في آسيا، والباسفيك، وخاصة أوربا** "[1] وما هذا إلا دليل على استنفار الأفكار العلمية المتعددة في مجالات مختلفة وتوجيهها لخدمة العملية التعليمية، ولاسيَّما تعلُم اللغات الأجنبية. فالاحتكاك بين الأمم والشعوب الذي لم يسبق له نظير قبل الحرب العالمية الثانية ازداد أثناءها وبعدها، والحاجة إلى سُبل الاتصال بينهم تضاعفت وتسارعت، فأضحى تعلم اللغات الأجنبية حاجة مُلحة ولاسيَّما للفيالق الأمريكية[2] التي كانت متوجهة في مهمات عسكرية إلى مناطق مختلفة من العالم. فتطلَّب منهم الأمر تعلم لغات الهدف في وقت قياسي ومحدود، تعلُمٌ يُمكِّن لهم التحدث باللغة الأجنبية المستهدفة بطلاقة أقرب ما تكون من طلاقة أبناء تلك اللغات باختلافها، وحُدِّدت كمشروع يجب انجازه.

حدود دائرة الاحتياجات التي وُجِدت فيها الفئات المعنية بهذا التعلم مُدت لها أيادي العون من طرف علماء مختصين في علوم شتى أهمها:

---

[1] Pierre Martinez, La didactique des langues étrangères, P :56.

[2] مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ص: 47.

أيادي علماء النفس السلوكيين (Psychologie Behavioriste) الذين ظهرت اجتهاداتهم في دراسة السلوك الحيواني وسيكولوجية الأطفال، فأسَّسوا مذهبا نفسيا سرعان ما تحوَّل إلى مدرسة بمبادئ ثابتة في مجال التعليم والتعلم، وما توصلوا إليه من حقائق على السلوك الحيواني حاولوا تطبيقه على السلوك البشري".

1- في الواقع لقد كانت الفلسفة السلوكية عام 1930 تيارا ومنهجا جديدا في حقل العلوم النفسية أسهم في تغيير مفاهيم فلسفية عدة، وقد تعدى تأثيرها العلوم النفسية ليشمل العلوم الإنسانية"[1] من بينها تعلُم الإنسان اللغة؛ فرأت أنَّ اللغة سلوك تماما كأيِّ سلوك آخر يقوم به الفرد، ما يُميِّزه أنَّه سلوك لغوي، إخضاعه للدراسة العلمية والموضوعية آن وقته، وهذا ما أشار إليه **سكينر Skinner** حين أكَّد في كتابه الشهير" **السلوك الكلامي(Verbal Behavior)**" بأن اللغة مجموعة[2] منسجمة من العادات السلوكية يكتسبها الإنسان نتيجة التقليد والاستجابة للحوافز. وهذا ما سعى إلى إثباته و الترويج له.

2- أيادي اللسانيين وعلى رأسهم **بلوم فيلد(Bloomfield)**[3] المختص في لغات الهنود الحمر. والذي عُرف بتحليله الشكلي للغة المعتمد في نظريته التوزيعية والمقام على محورين الاستبدال **(Paradigmatique)** والتركيب **(Syntagmatique)**، فعلى

محور التركيب تتموقع الوحدات اللغوية واحدة تلوى الأخرى تباعا في بِنية صارمة مثل

التركيب التالي: **[فاز الفريق]** تحلّل هذه الجملة على محور التركيب على النحو التالي: **[فاز + ماضي + مفرد + ال + فريق]** وهذا التوافق بين العناصر يؤدي إلى إنتاج بنية أساسية معينة وهي التي يجسّدها التركيب أعلاه وهو ذاته يشكل نمطا يمكن أن نقيس عليه لنتحصّل على تراكيب أخرى مماثلة له بنويا مختلفة عنه دلاليا مثل:

تعادل الفريق – انهزم الفريق – تأهّل الفريق ... وهو استبدال بسيط، فأقام بلوم فيلد اتجاهه اللغوي على أساس هذا التّحوُل، تأثُرا بمذهب **واتسن.ج.ب (J.B.Watson)** الذي اهتم

---

[1] مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ط1. دمشق: 1988، ص:68.

[2] مصطفى بوشوك، المرجع نفسه، ص: 50.

[3] Pierre Martinez, idem, P :56.

بالمثيرات[1] **(Stimulus)** الخارجية أو الداخلية (الفيزيولوجية) وما ينتج عنها من استجابات وردود أفعال. فارتسمت اللغة عند بلوم فيلد في كونها سلوكا فيزيولوجيا تُجاه مثيرات خارجية ولعل تصرف **جيل (Jill) وجاك (Jack)**[2]مثال واضح على هذا السلوك الفيزيولوجي، وبذلك ساهم هذا اللساني في المشروع المذكور أعلاه بمؤلف[3]" **مشروع دليل في الدراسة التطبيقية للغات الأجنبية(Guide for the practice study of foreign languages outline)**"

وخرجت بذلك الطريقة السمعية الشفهية إلى الوجود بمبادئ تميّزها، مستفيدة من جديد التيار السلوكي واللساني اللذان ألقيا بظلالهما على تعليمية اللغات.

- مبادئها:

1- الاهتمام الأساسي باللغة المنطوقة أي الكلام المتلفظ به.
2- تقديم الصيغ اللغوية في سياق طبيعي.
3- اكتساب التراكيب اللغوية.
4- تحري النظام الطبيعي في اكتساب اللغة؛ فتعلم مهارة السمع تكون قبل تعلم مهارة الكلام، والكلام قبل القراءة والقراءة قبل الكتابة.
5- اللغة عادة يكتسبها الفرد مثل أي سلوك.
6- رفض الخطأ وإنْ حدث يجب تصحيحه في توِّه.[4]

---

[1] مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث ، ص 67 نقلا عن:

Watson J.B and Mac Dougall.W 1929:19 The Battle of Behaviorism, New-York.

[2] Bloomfield, L, langage 1933 :22-23, New-York.

[3] مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ص: 47

[4] للتعمق أكثر ينظر:

1- Pierre Martinez, idem P,P 55,56.

2- Henri Boyer et autre, Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère, P :10.

- **أهدافها:** * اكتساب اللغة لاستخدامها في المخاطبة.

- **وسائلها:** تبني حوار هادف إلى اكتساب التراكيب اللغوية بتدرج من السهل إلى الصعب.

1- اعتماد المحاكاة والتكرار.
2- اعتماد التمارين البنوية.
3- استثارة إجابات المتعلمين بالمثير وتعزيزها بالمحفز.

- **معالم الدرس في هذه الطريقة:**

1- لا يقدم الدرس إلا بلغة واحدة هي لغة الهدف.
2- يجسِّد الحوار المعتمد السياق الطبيعي للصيغ اللغوية الواجب تعلمها.
3- تستنبط القواعد الضرورية لاستخدام اللغة الهدف من خلال سياق التجربة السمعية واللفظية التي يحيا فيها الحوار؛ أي وظيفيا وليس نظريا.
4- كثافة التكرار يزيد من تعلم اللغة كعملية تكوين عادة من خلال مراجعة الحوار وتنميته.

قراءة في الخطوات العريضة للطريقة السمعية النطقية:

صحيح أن هذه الطريقة استفادت من تطور علوم شتى في عصرها وهذا باد من خلال الجديد

الذي أتت به وهو :

- اعتبار اللغة عادة تكتسب.
- الاعتماد على الحافز والاستجابة والتعزيز.
- توظيف التمارين البنوية.

لكن هذا لا يجب أن يحجب عنا تقاطعها مع الطريقتين السابقتين؛ إذ اتفقت مع الطريقة التقليدية في التدرج من السهل إلى الصعب، واتفقت مع الطريقة المباشرة في اعتماد اللغة

3- دايان لارسان، فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص 37 وما بعدها.

4- نايف خارما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، ص:176 وما بعدها.

5- مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ص 47 وما بعدها.

الشفهية، والتركيز على اللغة المتداولة عوض اللغة الأدبية المعيارية، وذلك باستعمالها عوض تحليلها، تنمية مهارة الاستماع والتحدث بدل القراءة والكتابة، وأخيرا اعتماد التكرار.

كل هذا يوصلنا إلى أنّ هذه الطريقة أخذت ما رأته إيجابيا مما سبقها، وأضافت جديدا تأثرا بالمرجعية النظرية لها.

وبفعل هذا التزاوج حظيت هذه الطريقة بنجاح كبير سواء في الولايات المتحدة الأمريكية أو خارجها؛ فقد وظفتها في تعليم أبنائها اللغات الأجنبية وعلّمت بها المهاجرين القادمين إليها من أقطار العالم. وحتى لا أعيد ما قلته في نقاط تقاطعها مع الطريقتين السابقتين، قراءتي ستكون منصبة على الجديد الذي أتت به. فالعامل الأساسي لاكتساب اللغة حسب بلوم فيلد إذًا هو المحيط الخارجي ومثيرات البيئة، لذا ارتكز نشاطه على ملاحظة السلوكات الخارجية ووصفها والقياس عليها، وأهمل بذلك البنية الذهنية والفكر، وفسّر بذلك الظاهرة اللغوية بأنّها " **عادات صوتية تكيّفها مثيرات البيئة، فلا تتعدى نحوها، بالتالي شكلا من أشكال المثير والاستجابة** "[1] وتفسيره هذا لم يأت من العدم بل تأثرا كما أسلفت بآراء واتسن وسكينر ويظهر تأثره بهما في:

1- استبعاد كل ما له علاقة بالمعنى عن دراساته النظرية والتطبيقية، وبالمقابل اهتم بالجانب المادي المتمثل في الأصوات والبنية، وبتوزيع الكلمات في السياقات، قناعة منه " **أن تحليل المعنى هو أضعف نقطة في دراسة اللغة وستبقى على هذا الحال حتى تتطور المعرفة الإنسانية أكثر مما هي عليه الآن** "[2] وهذا ما يؤكد أن المعنى حسبه يتجاوز الدرس اللغوي بالتطور الذي هو عليه إلى علوم أخرى لم تصلها الإنسانية بعد. وإن وصلتها فمستوياتها ضعيفة، لا تقدم لنا إجابات شافية في الوقت الراهن هذا من جهة، ومن جهة أخرى المعنى غير قابل للملاحظة وبالتالي يستحيل إخضاعه للقياس المادي، والسلوكيون وعلى رأسهم واتسن من المؤمنين بألا شيء يخضع للدراسة العلمية ما لم يكن تحت الملاحظة المباشرة والوجود المادي الملموس، والمعنى يفلت من هذه الدائرة ولذلك يجب إهماله. اقتناع بلوم فيلد بهذه الحقيقة دفعه إلى الاهتمام بالجانب الخارجي للغة، فتوصل إلى أنّ اللغة سلوك فيزيولوجي (استجابة) يتسبّب

[1] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية، ط2. بيروت: 1985 المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ص: 144.

[2] Bloomfield, L, langage, New-York 1933, P:140.

في حدوثه مثير معين، وكلاهما يمكن ملاحظتهما؛ أي إخضاعُهما للدراسة والتحليل وحتى القياس إجراءٌ قابل التحقق.

2- اهتمام بلوم فيلد بالجانب الشكلي للغة، ومفهومه الآلي لها إنبنى على ثنائية المثير والاستجابة، وفي ذلك إجحاف في حق إنسانية الإنسان، فالكائن البشري ليس حيوانا بل إنسانا ميزه الله عن باقي المخلوقات بالعقل الذي يُعد أساس كل تكليف. بالإضافة إلى هذه الآلية الصارمة في اكتساب اللغة اعتمادا على التقليد والتكرار، جرَّدت الإنسان من العقل والذكاء اللذان يقودان إلى الإبداعية، وبذلك يكون بلوم فيلد قد أقرَّ على الإنسان أنّه عدم التفاعل إلا بوجود المثير والاستجابة، وعقله صفحة بيضاء يمكن أن نسجِّل فيه كل ما نريده ونرضاه وهي في رأي شومسكي " **إدعاءات خاطئة وباطلة من حيث منطلقاتها الفلسفية، لأنّه لا يمكن العثور على أدلة سيكولوجية لدعمها علميا** "[1] هذا ما سيدفع شومسكي إلى وضع تصورات جديدة بمنظور جديد إلى اللغة وكيفيّة اكتسابها، ويظهر ذلك كما سبق وأن ذكرنا في المقال الذي نشره كرد فعل على كتاب سكينر بعنوان " مراجعة كتاب سكينر: السلوك الكلامي (Review of B.F Skinner)"[2]

3- الطريقة السمعية البصرية الكلية (SGAV):

التطور التكنولوجي في إنتاج الصورة والتحكم في عرضها ورصد الصوت ورسمه، وصل إلى درجة سمحت بإدخالهما إلى حجرة التعليم، واستثمر في خدمة العملية التعليمية ولاسيّما تعليم اللغات؛ إذ أُدمجا ضمن مجموعة من الإجراءات التربوية المكملة حسب الحاجة لتحقيق بعض الأهداف اللغوية المتوخاة. وصاحبَ هذا الإجراء نشاط بعض المهتمين من اللغويين المنتمين إلى مركز الأبحاث والدراسات من أجل نشر اللغة الفرنسية(**C.R.E.D.I.F**)* وعلى رأسهم[3]

---

[1] مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ص: 51 عن:

N.Chomesky, Review of Skinners, Verbal, in language, 1959, P : 25-85.

[2] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، د ط.الجزائر: 2002، ديوان المطبوعات الجامعية، ص: 204.

* Centre de recherche de l'étude pour la diffusion de français.

[3] -Pierre Martinez, La didactique des langues étrangères, Que sais je ? 3ème ed, 2002, P :60.

بول ريفانك (Paul Rivenc) الأستاذ بالمدرسة العلياء " **سانت كلود (Saint Claude)**" بفرنسا و" **بيتر جوبيرنا (Peter Guberina)**" الأستاذ بمعهد الصوتيات بجامعة زغرب بيوغوسلافيا وانضم إليهما " **ريمون رونار (Remond Renard)** " من المركز الجامعي " **مونس (Mons)**" من بلجيكا. كل باحث من هؤلاء كان ينتمي إلى فريق عمل يشتغل في تكامل مع الفريق الآخر. ومن نتائج ما توصلوا إليه إعداد الطريقة المسماة **(S.G.A.V)** ** السمعية البصرية الكلية.

- **مبادئها:**

1- الاهتمام باللغة الشفهية أولا ثم اللغة المكتوبة.[1]
2- تبنى ملفوظات الأكثر استعمالا في لغة التداول اليومي على أساس تطور نحوي متدرج.
3- الاهتمام بالمعنى وربطه بالبنية.[2]
4- النظرة إلى البنية نظرة كلية.[3]
5- تقديم اللغة على شكل حوار بنائي بشكل تصاعدي أساسه لغة التداول الوظيفية.[1]

- Henri Boyer et autre, Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère, clé internationale, Paris, P :11.

- C.Puren, Histoire des méthodologies des l'enseignement, clé internationale, Paris 1988, P :344.

- مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ص:55-56.

- حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، د ط . مصر: 1987، دار الفكر العربي، مصر، ص: 171.

** Structure – globale – audiovisuelle.

[1] H.Boyer et autre, idem, P :60.

[2] C.Puren, idem, P :345.

[3] مصطفى بوشوك، المرجع نفسه، ص:56.

- أهدافها:

1- توظيف البنيات وليس تعلّمها.
2- تحقيق التكيّف اللغوي بتلقائية حسب المواقف.
3- اكساب المهارة على الكلام.
4- التحكم في اللغة المكتوبة وصفا وتحليلا ثم انتاجا.

- وسائلها:

1- تسخير وسائل وأجهزة إلكترونية ذات صلة بالسمعي البصري، وتوظيفها لإنجاح الحوارات بلغة التداول اليومي، في وضعيات مختلفة وموضوعات متعدّدة لرصد الملفوظات المستعملة على هذا المستوى وجعلها موضوع دراسة.
2- توظيف الحاسوب لجمع وإحصاء المصطلحات الأكثر تكرارا في الاستعمالات التواصلية الوظيفية، وترتيبها حسب نسبة دورانها على ألسنة ناطقيها.
3- استغلال مخابر اللغة بوسائلها الملحقة من آلات لإنتاج الصورة[2]وإعادة عرضها، وتسجيل الصوت والتحكم في رسمه حسب طبيعة نطقه.

- معالم الدرس في S.G.A.V

أ- إعداد الدرس:

أ-1 تتبع الوحدات المعجمية على ألسنة الناطقين بلغة الهدف، لتتم عملية إحصائها وترتيبها حسب نسبة تداولها، وجعل الأكثر نشاطا منها هي المستهدفة من العمليات التعليمية، باعتبارها الوقود المحرك للغة التداول اليومي.

أ-2 يُعَدُّ حوار نموذجي بمستويات متنامية ووضعيات تواصلية مختلفة، يتضمن تلك الوحدات المعجمية حتّى تُقدم للمتعلمين في بناء فكري متكامل.

ب- تقديم الدرس:

---

[1] المرجع نفسه، ص ص 55-59.

[2] Pierre Martinez, idem, P :60.

يُقدم الدرس في هذه الطريقة عبر مراحل هي [*]:

ب-1 المرحلة الأولى: يُعرض الحوار- المُعَد سلفا- على المتعلمين ويُعاد تسميعه لهم عدة مرات.

ب-2 المرحلة الثانية: يُعاد تسميع الحوار مرفوقا بالصورة لمرات عديدة، مع استغلال ما تنقله الصورة من مفاهيم، ودرجة مطابقتها لها لفهم التعابير" **باستثناء الترجمة** "[1]لأنّها آلية لا تنادي[2] بها طريقة **S.G.A.V** ولا تعتمدها وسيلة لتحقيق الفهم.

ب-3 المرحلة الثالثة: يُعرض الشريط الحواري المذكور آنفا بإعادة نفس الصُور دون الاستماع إلى التسجيلات الصوتية، حتى تُمنح للمتعلم فرصة تنشيط ذاكرته لاستعادة الحوار اللغوي الذي صاحب الصور، ولاسيما النص المسند لكل شخصية شاركت في الحوار، لتكون بذلك الصورة هادية للحوار المصاحب لها، مع التركيز على التصحيح الصوتي لما يُتلفظ به من التعابير المستعادة من الحوار الأصلي.

ب-4 المرحلة الرابعة: وهي مرحلة يستثمر فيها المتعلم ما استضمره في المراحل السابقة من خلال نفس الصور لإنشاء مواقف حوارية أخرى، كالتركيز على شخصية من الشخصيات أو موقف من مواقفها، وجعله موضوع نقاش بالسؤال والجواب. أو خلق حوارات حرّة بعيدة عن تلك الصوّر والمواقف التي تُستغل كمصدر إلهام لمواقف ووضعيات تواصلية جديدة.

ب-5 المرحلة الخامسة: استيعاب الوضعيات التواصلية واستعادة/إنشاء الحوار الصحيح المصاحب لها يشكل أرضية للاهتمام بالتعبير الكتابي، وعاملا من عوامل نجاحه بتدرّب تدريجي هادف " **ابتداء من الجملة إلى الفقرة إلى العنصر**"[3]وهكذا دواليك، مع الأخذ بعين الاعتبار مراحل التعليم ومستوياته وما يصاحبها هي الأخرى من عملية تصحيح لبعض

---

* هذه المراحل الخمسة تقسيم إجرائي قمت به لمنحي فرصة الوقوف على مزاياها بناء على ما أشارت إليه المراجع المعتمدة.

[1] مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص:56.

[2] Henri Boyer, idem, P :12.

[3] مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص:57.

الاختلالات حتى الوصول إلى المراحل المتأخرة من العملية التي تنتهي بدمج نصوص نوعية، قاطرتها المجالات الوجدانية تناولها يبدأ وصفيا وينتهي إنشائيا.

قراءة في طريقة(S.G.A.V):

1- المرجعية التاريخية: المتتبع لتاريخ مركز الأبحاث والدراسات من أجل نشر اللغة الفرنسية **(C.R.E.D.I.F)** يجد أنّه لم ينشأ من العدم، فبعد الحرب العالمية الثانية بدأ كأفكار بإيعاز من اليونسكو**(U.N.E.S.C.O)** وانتهى إلى مشروع* بطلب حكومي هدفه تسهيل التربية الجماعية **(Education de masse)**[**]، ونشر اللغة الفرنسية في الدول السائرة في طريق النمو. هذا ظاهريا أما باطنيا يتراءى لي أنّ الهدف منه بسط السيطرة اللغوية ومنها الثقافية على هذه الدول، لأنّه في الأساس موجه للبلدان الفرانكفونية ولاسيما تلك التي كانت أو لا زالت تحت السيطرة الفرنسية، وحتى لا تتراجع هذه اللغة في الاستعمال بين شعوب هذه الدول، تم اعتماد هذا المشروع الذي رأى النور على شكل بحث بعنوان " **الفرنسية الأولية(Français élémentaire)**"[1] والذي نشر فيما بعد تحت عنوان " **الفرنسية الأساسية(Français fondamentale)**" من قبل مركز الدراسات الفرنسية الأولية بفرنسا وهو نفسه الذي تحوّل إلى**(C.R.E.D.I.F)** عام 1959[***] تحت رئاسة اللساني **ج. جوجنهايم(G.Gougenheim)**ونائبه **ب. ريفانك (P.Rivenc).**

2- المرجعية العلمية: المتمعِّن في هذه الطريقة والمبادئ التي أقامت عليها درسها اللغوي وآلياتها المعتمدة في إنجازه، يدرك أنّها لم تستفد من التطور التكنولوجي – الذي صاحب وجودها – فحسب وإنّما تغذت في رأيي أكثر من أفكار بعض اللغويين **أمثال تروبتسكوي**

---

* هذا المشروع إنبنى على توظيف وحدات معجمية وعناصر نحوية في مدونة من الملفوظات الشفوية، على أساس تدريجي تفاصيله وحيثياته تجسّدت فيما بعد في المراحل الخمس المذكورة في غير هذا الموضع.

** التربية الجماعية تربية تتجه إلى جماعة من المتعلمين بنفس الأهداف والمضامين والوسائل دون أن تراعي خصوصياتهم وحاجاتهم... وتجعل الجماعة أهم من الفرد. للتعمق أكثر ينظر الفارابي وآخرون، نفس المرجع، ص:92.

[1] Google C.R.E.D.I.F.F.R

*** والذي حُل عام 1996.

(Troubedzkoy) ور.**جاكبسون(R.Jackobson)**؛ فالأول كانت له إسهامات قيّمة في ميدان الصوتيات الوظيفية، ففي " **دراسته للأنماط الصوتية، ميّز تروبتسكوي بين مظهرين أساسيين للدراسة الفنولوجية: دراسة دور الأصوات الكلامية في أداء الوظيفة التمثيلية للغة أولا، ودورها في أداء الوظيفة التعبيرية والوظيفة الندائية ثانيا** "[1] ويكون بذلك قد منح دورا رئيسيا للفونيم في دراساته اللغوية؛ إذ اهتم بإظهار مميزات الفونيم بمقابلته في عديد السياقات المختلفة في إطار دراسته لمختلف أنواع التضاد الفنولوجي(**Les oppositions phonologiques**). والثاني معروف عنه اهتمامه بالتحليل السمعي(**Analyse Acoustique**) باستعمال آلات خاصة لتحليل الأصوات على شكل موجات صوتية، وانفراده بالنظرية الفنولوجية التي تنص على " **أنّ ثمة نظاما فنولوجيا كليّا يتضمن اثنتي عشرة سمة مميزة تتصف بها كل اللغات الإنسانية** "[2] فمن التضاد الفنولوجي والسِّمات المميِّزة استخلص أقطاب **(S.G.A.V)**، ولاسيّما **قوبيرينا** مبادئ لوضع نظريته حول الغربلة الصوتية (**Le vibre phonologique)** " **التي تمخضت عنها المنهجية اللفظية الإيقاعية في تصحيح النطق** "[3]ولأدلّ على ذلك رسالة الدكتوراه التي أعدّها وما تبعها من أبحاث في لسانيات الكلام * **(Linguistique de la parole)** التي أحدثت ثورة في تعليمية اللغات الحيّة، وأدّت إلى إبداع الطريقة السمعية البصرية الكلية **(S.G.A.V)** كثمرة عمل مشترك منه ومن **ج. جوجنهايم** الذي وجه[4] اهتمامه إلى **إعداد الفرنسية الأساسية** * وهذا ما يوحي منطقيا إلى

---

[1] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص: 143.

[2]أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور ، ص 148.

[3] مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ص: 56.

* حيث هي التي أشارت إلى أهمية النبر والتنغيم و على أنها عوامل مثلى في بنيّة اللغات.

[4] C.Puren, idem, P :345.

* وهو عنوان كتاب " L'élaboration du français fondamentale " صدر عام 1964 وكان من تأليف مشترك لـ:

1- G.Gougenheim 2- P.Rivenc 3- R.Michea 4- A.Sauvagot

* الفرنسية الأساسية: هي مجموع الكلمات الأكثر دورانا على ألسنة ناطقي اللغة الفرنسية في هيئتها الشفوية أو الكتابية، باختلاف سياقاتها الإستعمالية.

انشغاله بالمحتوى بإخضاع كل درس جديد لتدرج لغوي يراه مناسبا. وما آزر هذا المجهود حرص **ب.ريفانك** على حسن توظيف الوسائل السمعية البصرية بطريقة ممنهجة، لتكون دعائم مساعدة تنزل بنتائج عمل قوبيرينا وجوجنهايم إلى محك التطبيق. وليس هذا فحسب بل اعتماد الحوار المصطنع أقلّ ما يقال عنه أنّه نموذجي، وهذا في رأينا تأثر برؤية **شارل بالي (Charle Bally)** الذي يرى أنّ " **اللغات الأكثر تحضرا هي الأكثر اصطناعية لأنّها الأكثر عرضة لسلوك واع من قبل المتكلمين** "[1]وبذلك يكون الحوار النموذجي مطيّة لتحقيق مستعمليها وإن كانت مادته الخام للوحدات المعجمية لغة التداول اليومي وهذا ما من شأنه أن يحيط بمدلول **اللغة المتحضرة (La langue Civilisée)**.

اهتمام هذه الطريقة بالمعنى وإيلاء الإبداعية في اللغة حيزا وفيرا في رأيي تأثر مباشر من أقطابها بما ذهب إليه **شومسكي** وذلك من خلال أن المفردة تُعلّم " **انطلاقا من رسالتين، الأولى سمعية (أي سماع الكلمة) والثانية بصرية (عرض صورة تدل على المقصود من الكلمة)** "[2] بمعنى أن المفردة الهدف تحتكم إلى دلالة وما يساعد على إيصالها إلى ذهن المتعلم هي الصورة المجسّدة للوضع، وهذا يؤكد أنّ اللغة لا تقتصر على العناصر اللغوية فحسب بل تمتد إلى عناصر غير لغوية، لتشمل المواقف والوضعيات الزمانيّة والمكانية والسياق الاجتماعي، تتآزر فيما بينها لتنقل بكل وفاء المعنى المراد. وهذا ما يؤكد صعوبة[3] إدراك الكلام خارج سياق أو وضعية معيّنة، لأنّ البنية اللغوية لا تحمل دلالة إلاّ في الوضع أو السياق الذي أُنتجت فيه، وفي ذلك إشارة واضحة إلى اعتماد هذه الطريقة على مفهومي السياق والموقف.

أمّا ملامح الإبداعية، فتظهر في تلك الحوارات الحرة التي تنشأ بعيدا عن تلك الصور التي اعتمدت في الحوار النموذجي؛ أي حين يوضع المتعلم في مواقف تواصلية جديدة تدفعه دفعا إلى تحقيق التكيّف اللغوي حسب الوضعيات التي يكون فيها. فإذا وفّق في ذلك فثمة تكمن

---

[1] Google, Charle Bally.com

[2] Redha Assouissi, Enseignement structurale des langues vivantes, Maison Arabe du livre, Tunis 1976, P :38.

[3] عبد اللطيف الفارابي، خطاب اللسانيات في التربية، مجلة ديداكتيكا.المغرب: 1992، الشركة المغربية للطباعة والنشر ع3، ص 44.

إبداعيته، لأنه استطاع أنّ يوظف اللغة بتلقائية وفي مواقف جديدة عليه، وهو الهدف الرئيسي الذي قامت من أجله طريقة(**S.G.A.V**).

ولو عدتُ إلى السِّياق والموقف اللذان انطلقت منهما هذه الطريقة، لأدركت أنّ البنية اللغوية منفردة قاصرة على نقل المعنى، وإن نقلته وهي معزولة عمّا يحيط بها من سياقات قد تنقل معنى غير ذاك المراد إيصاله إلى ذهن المتعلم. هذه النظرة الكلية للطريقة توحي أنّها قد غَرفت[1] من معين النظرية النفسية **الجشطالتية(GESTATLT) الألمانية** القائلة بإدراك الكل أولا ثم الجزء ثم إعادة تركيب الأجزاء من جديد لتحقيق العملية الإدراكية في كل متكامل. وما يؤكد تأثرها بهذه الأفكار هو الآلية التي تعتمدها في تصحيح النطق؛ إذ لا يتم تصحيحه بتجزيء التركيب وإنّما بتكراره بصفة كلية، لا لشيء إلاّ لأنّ الجزء خارج البنية الكلية لا قيمة له[2]، وبذلك فاللغة في منظور أصحاب هذه الطريقة ليست عناصر مجزأة، والعقل لا يدركها باعتبارها كذلك بل يدرك البنيات الكلية مجتمعة. ودعم **بياجي(Piaget)** هذا الرأي في اقتراحه **نظرية نشوء اللغة وتكوّنها**[3] حين أشار إلى أنّ اكتساب اللغة مرتبط أساسا ببناء الوظيفة الرمزية على أساس تنسيق عام للعمليات والوظائف، إدراكا منه أنّ أصل الفكر الإنساني ليس وليد الأحاسيس البسيطة وما هو فطري، بل يتكون تدريجيا ويتطور نشاطه بانتظام كلّما احتك الفرد بالعالم الخارجي واستمر في ذلك. ومنه يتبيّن لنا أنّ هذه الطريقة ولمّا كان هدفها التمكن من لغة التداول الوظيفية تأسّست على: الحوار، الصورة، وضعية التواصل. ومن نتائج ذلك أن التعلّم في كنفها لا يكون إلا إذا مرَّ على:

_ الأذن والعين.

_ واللغة في نظر أصحابها كل متكامل.

_ والقواعد لا تُتعلم إلاَّ ضمنيا.

وبهذا وفقط يُمكن أن ننطلق بالمتعلم من مستمع جيد إلى متكلم أجود، ومن قارئ متمكن إلى

---

[1] C.Puren, idem, P :346.

[2] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، المرجع نفسه، ص:156.

[3] C.Puren, idem, opcit.

كاتب أمكن؛ بمعنى أنّ المتعلم يبدأ من مستهلك للغة سماعا أو قراءة إلى منتج لها مشافهة ثم كتابة. ولكن بالرغم من الجديد الذي أتت به هذه الطريقة إلاّ أنّها لم تسلم من الانتقادات جراء الصعوبات التي واجهتها عند تطبيقها ميدانيا أو النقائص التي اكتنفتها، ومن بينها:

- مستوى اللغة المعتمدة في العملية التعليمية؛ إذ لا تركز اهتمامها إلا على لغة التداول اليومي؛ أي اللغة العادية وكل ما يكتنفها من نقائص حتمًا سينقل تلقائيا ويرسَّخ في أذهانهم بصفة جماعية.
- استغلال الصورة؛ في عرف المختصين الصورة لا تستغل في العملية التعليمية إلا لأغراض توضيحية وأساسا لشرح مصطلحات غامضة، وتستمد غموضها باعتبارها جديدة في الاستعمال عندما تُقحم في مستوى من مستويات الحوار ذي التطور التدريجي، وهذا ما يستدعي توظيف الصورة لتذليل الصعوبات. وطريقة الاستعمال هذه يجعل منها إجراء نوعي وظيفي يفقد قيمته إذا كان بخلاف ذلك.
- توظيف الصوت رسما لا يُسهل ردود الأفعال في التعلُّم بقدر ما يمنح الحكم الصحيح على نطقه؛ بمعنى لا يدفع بالمتعلم لتقديم الجديد إلاَّ أنْ يكون عبيد الجهاز، مفتقرا على الدوام إليه. نجاح هذه الطريقة في بلوغ هدفها مرتبط إجرائيا بعاملين أراهما أساسيين بالإضافة إلى ما ذكر أعلاه وهما:

1- عدد المتعلمين في حجرة التعليم؛ فكلمَّا كان العدد مرتفعا كلمَّا حُرم بعضهم ميدانيا من فرص تجسيد مراحل الدرس وإنجاحه.
2- الوقت الذي يمنح لهذه الطريقة يجب أن يكون معتبرا حتى تبلغ أهدافها، ودون ذلك فالإخفاق حليفها.

ولا يمكن أن نبرح هذه النقائص دون أن نشير إلى أنّ الوسائل المسخرة لإنجاح هذه الطريقة لا محالة تشكل عبئا ثقيلا على كاهل المنظومة التربوية.

وبناء على ما تقدم وُجدت الدول الغربية في وضع يدفعها إلى ضرورة إيجاد وسيلة فاعلة لتدارك الأوضاع، فإذا كانت بدايتها اقتصادية، فإن نهايتها اجتماعية، فانتبهت إلى الحل الجامع بين الوضعين فكان حلا تربويا تعليميا. ولما التفتت إلى أنجع الطرق لتسيير شؤونها العالقة اكتشفت أنّ الوقت ليس في صالحها؛ ففيالق العمال تتدفق دوريا على دولها، وورشات العمل مفتوحة على تحديّات إنجازية تسابق الزمن والظروف التي خلفتها الحرب. ولمّا وقفت على عدم

وظيفية طرائق التدريس السائدة والوضع الراهن دفعت بمختصيها إلى ضرورة البحث على ما يمكن أن يكون ناجحا من طرائق فاعلة مع الأوضاع الراهنة والأهداف المرجوة، مستفيدة من مستجدات الدرس اللساني، والعلوم المصاحبة للعملية التعليمية في ما يعني اللغة وخصائصها والمتعلم ومميزاته.

ما يميز بعض هذه الطرائق توظيفها للتمارين البنوية كإجراء يصاحب العملية التعليمية، وهذا عامل ثان يجيز نعتها بالطرائق البنوية.

*** توظيف التمارين البنوية:**

– **توظيفها يقصي الفهم:** استنبطت هذه التمارين من مفاهيم علم النفس السلوكي، الذي يرى أنَّ اللغة مجموعة من السلوكات الظاهرية تُكتسب كعادة بالمحاكاة والتكرار، وبذلك جاءت التمارين البنوية مجسِّدة للآلية في انجازها دون مراعاة الفهم.

– **توظيفها يعزل التراكيب الأساسية عن المواقف الطبيعية:**

أكثر ما تعتمد التمارين البنوية على التكرار والتقليد، فنجد المتعلم يركز على تكرار البنية دون أن يدرك قيمتها الوظيفية في التواصل وهذا ما من شأنه أن ينتصب عائقا في وجه الاكتساب الطبيعي للغة.

– **توظيفها يهمل المقاييس الثقافية والاجتماعية:** أُعتمدت عملية الاستبدال والتحويل بغرض بناء الأنماط اللغوية بطريقة آلية، أمَّا الأفعال الكلامية(**Les acts de paroles**) التي تجري داخل السياقات العادية فليست من اهتماماتها.

– **توظيفها إهمال للمقامات الكتابية:** تمادت التمارين البنوية في التدريب الشفهي فأهملت بذلك التدريب الكتابي وهذا ما سيؤثر سلبا على المتعلم في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة لأنَّ أهميتهما لا تقل عن الأولى في شيء **فعندما نكتب نقرأ مرتين** كما يتردّد على ألسنة المختصين وعليه " **لا يجب التخلي عن التمارين الكتابية التي لها مكانتها في تعليم اللغات** "[1] التي لا

[1] جيرار دوفي، " التمارين البنوية النظرية والتطبيق " ، ص 61.

يمكن الاستغناء عنها. كما أنَّ الاهتمام بجانب وإهمال آخر يحدث لا محالة خللا يعيق نمو ملكة المتعلم اللغوية نموا سليما.

- **توظيفها لا يُفعِل معرفة أصول اللغة:** في تبني التمارين البنوية إبعاد لعرض القواعد اللغوية عرضا صريحا؛ إذ المتعلم لا يتعرض إلى شروحها النحوية أو الصرفية، فلا يصادفها حتى يستذكر مصطلحاتها بالرغم من أنّه يستعملها، لكن بما تقترحه عليه هذه التمارين وهي الطريقة الآلية إلى درجة الاستضمار؛ بمعنى أنها ليست من اهتماماته " **وإن وَجد التلميذ فيما بعد وقتا لصياغة القواعد فذلك ليس لهدف تطبيقي وإنما يحدث عن حُب الإطلاع والمعرفة** "[1] أما أثناء انجاز التمارين البنوية لا ينتظر من المتعلم إلاّ أنْ يكون مقلدا وفيًّا، ومكررا بارعا إلى درجة الاستضمار، وبذلك يتحقّق تعلُم القواعد اللغوية. وهذا ما يسمى بالتعليم الضمني للقواعد و" **النحو الضمني (La grammaire implicite)هو تعليم استقرائي غير صريح بالقاعدة النحوية الخاصة باللغة المراد تعلمها** "[2]، لكن إهمال التصريح بها أثناء العملية التعليمية دفع ببعض الأصوات لترتفع منبهة إلى إهمال هذه التمارين للقواعد لا يساعد على معرفة أصول اللغة إلى درجة أنَّ " **بعض الباحثين والممارسين يرفضون الاقتصار على تمارين النحو الضمني التي تركز فقط على تنمية مهارة التكلم، ويلحون بالتالي اعتماد إجراء النحو الصريح في تدريس القواعد مع تسمية الأمور بمسمياتها** "[3] لكن أصحاب النظرة المخالفة يُصرُّون بالقول "**إن بالتمارين البنوية لا يُعلم النحو بطريقة غير مباشرة باعتماد القواعد وإنما بطريقة مباشرة باعتماد التقابلات البنوية(Les oppositions structurelles) التي توضح القاعدة بطريقة غير مباشرة وتلقنها إلى حد الآلية عن طريق تمارين التبديل والتحويل، لأنّ معرفة القاعدة النحوية في الواقع لا تعني القدرة على صياغتها لكن التمكن من تطبيقها بدرجة عالية من الآلية** "[4] ولو سلّمنا بذلك هل كل التمارين البنوية مناسبة؟ ما العائق في

---

[1] P. Dalattre, Les différents types d'exercices structuraux, in « Les exercices structuraux pourquoi faire ? Hachette. Paris 1971, P 13.

[2] H.Besse et R.porquier, Grammaire et didactiques des langues, Hatier-Credif, Paris 1991, P 86.

[3] مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ص88.

[4] P.Dallatre, jdem, P :13

إمكانية تجسيد التمارين البنوية كتابيا؟[1]وعموما فالتمارين البنوية لقت رفضا[2] من المتعلمين أنفسهم جراء التعب الذي لحقهم من تمارين آلية مُنفِرة.

[1] للإجابة على هذا السؤال ينظر:

Hélène Huot, Enseignement du Français et linguistique, Armaut/Colin, Paris 1981, P, P 107-108.

[2] Pierre Martinez, idem P :58.

المحاضرة 09

المنهج التّواصلي

لم تفقد المدرسة منذ وجودها خصوصيتها؛ إذ كانت ولا تزال "مكانا كثيفا للتواصل"[1] من خلال ما يؤدى فيها من نشاطات بين المتواصلين (متعلم/معلم) و (متعلم/متعلم) فأضحت بذلك صورة مصغرة للمجتمع البشري الكبير الذي تتباين فيه الأهواء والمقاصد، وتتعدد فيه الآراء والرغبات فتنمو الرغبة باستمرار في تحقيق الذات ورسم معالمها. وفي هذا العالم المصغر تنشأ العلاقات وتتطور وفق مبدأ الفهم[2]والإفهام وهو من المتطلبات الجوهرية التي لا يمكن السعي إلى تحقيقها في هذا الميدان دون آلية أساسية هي التواصل، بها يتبادل الأطراف المعارف والخبرات[3] وتنقل المواقف والتجارب ولاسيما التأثير في الآخر. هذه الأهداف مجتمعة تحقق بأشكال تواصلية عديدة بآليات أكثرها تواترا في الحقل التربوي هو المحادثة(Conversation) يعرفها كريستيان بايلن وجزافيي مينيو(Christian Baylon et Xavier Mignot) بقولهما:" هي في المرة تفاعل شفهي وخطاب تجاوري حواري؛ تخضع لقيود التسلسل البنوي والتفاعلي للتبادلات التي تكونها"[4] بذلك هي شكل من أشكال التواصل الذي يجمع بالضرورة بين متحدثين أو أكثر يحدث بينهما تبادل للحوار وتفاعل، والعملية ككل خاضعة لنظام مقيد بالتسلسل البنوي والتفاعلي فالتفاعل (L'Interaction) يشير إلى العلاقة بين المتكلم والمخاطب. فقد نتواصل لأغراض شتى للإخبار أو الإقناع " وفي غالب الأحيان نتواصل للإقناع تحت أشكال مختلفة "[(5)] وهذا ما ينتج عنه التأثير والتأثر جراء استجابة أحد الأطراف المشاركة في عملية التواصل وهذا ما قصده بعضهم بقوله:" يجمع مفهوم التفاعل كل التأثيرات التي يمكن أن يملكها الفرد أو

---

[1] DANIEL BOUGOUX, Introduction aux sciences de la communication, La découverte, Paris 2001, P 14.

[2] Muschilli opcit, P 78.

[3] الفاربي وآخرون، ، معجم علوم التربية ، ص44.

[4] Christian Baylon, Xavier Mignot, La communication P 195.

[5] Opcit P 05.

يتعرض لها في مقابل السلوك اللغوي أو غيره "[1]بمعنى أن التفاعل لا ينحصر فقط على السلوك اللغوي، بل قد يكون في غيره فيدفع الطرف الآخر إلى تغيير رأيه وسلوكه بدافع التأثر بمجموعة من التبادلات. وهذا ما يسميه المختصون بـ: المتوالية[2] (Séquance) وهي تبادلات مترابطة بالانسجام الدلالي، وهذا الأخير لن يتحقق دون انسجام بنوي (نحوي) يسبقه حتى يكون الكلام معقولا ومفهوما وهو ما يعرف عند المختصين كذلك بمبدأ المعقولية أو الإفهام(L'Intelligibilité) وهو مبدأ من المبادئ التي تقام عليها قوانين المحادثة لا تقل أهمية عن المبادئ الأخرى[3] كمبدأ التعاون(Le Coopération) أو مبدأ الحصانة(La Pertinence) ومبدأ الإخبار(L'Informativité) وغيرها من المبادئ التي تعتبر أساسية في قيام المحادثة ونجاحها.

تحديد العناصر الفاعلة في إنجاح المحادثة – والتي هي شكل من أشكال التواصل– وتحقيق التفاعل بين المتحاورين في النهاية هو تجاوز لما يُسمّى عند شومسكي بالكفاءة اللغوية واستقرار على الكفاءة التواصلية (Compétence de communication) عند هايمز.

والكفاءة التواصلية هي أساس يقوم عليه المنهج التواصلي في التعلم وهدف في الوقت نفسه، والمنهج التواصلي في العملية التعليمية تجسد في أحدث المقاربات التعليمية ألا وهي المقاربة التواصلية. وما يمكن القول كتعريف لهذه المقاربة التعليمية الحديثة والمتأخرة في الظهور مقارنة بالمقاربات البنوية؛ صعوبة تحديد معنى المصطلح، فعدم ضبط مفهوم مصطلح

---

[1] Christian Baylon, Xavier Mignot, La communication , P 194

[2] دومنيك مونقانو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب،تر/ محمد يحياتن،ط1. الجزائر: 2005، منشورات الاختلاف، ص ص 107-106

[3] للتعمق أكثر ينظر إلى:

- François Flahault, Le fonctionnement de la parole, Communication, n° 1970, le seuil, PP : 73, 76, 78.
- Véronique Traverso, 1999, L'analyse des conversations, Nathan, Paris, P 115.
- Véronique Schott-Bourget, Approche de la linguistique, Nathan, Paris, PP 112,113.

المقاربة التواصلية ضبطا دقيقا متفقا عليه مرده إلى تعدد منابعه وتباينها، وبالرغم من ذلك فهذا لم يمنع بعض المختصين والمهتمين من محاولة وضع تعريف شامل للمقاربة التواصلية، فمنهم من رأى بأنّها " مجموع المناهج والطرائق والاستراتجيات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللغات التي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللغات وتعلمها "[1] بمعنى أنّ المقاربة هذه تعتمد مناهج وطرائق ذات صلة بتعليمية اللغات التي تطبق وفق استراتجيات، منطلقاتها الأساسية هو البعد الوظيفي لتعليم اللغات وتعلمها، الذي لا يخرج بالضرورة عن إطار إكساب المتعلم آلية تمكنه من التواصل باللغة مع محيطه الخارجي. وذلك باستعمالها في سياقات مختلفة ووضعيات محددة، وهذا ما يفسر تعدد مرجعياتها النظرية، وتباين إحالاتها التي تشير إليها. فهذا التعدد وهذا التباين نتجا من تعدد وتباين العناصر المرتبطة بعملية التواصل عموما، ولاسيما في هذا الميدان حيث المتعلم والمعلم وطبيعة اللغة التي تجمعهما ومستوياتها، الفكرة موضوع التواصل، السياق وميدان التواصل. فكل عنصر من هذه العناصر عنصر رئيس لا يمكن عزله أو إلغاؤه، بل يجب إيلاؤه أهمية خاصة في حال تبني هذه المقاربة. فمن باب الدراسة يمكن لنا عزل هذه العناصر لكشف أغوارها وتقصي حقائقها، فنكتشف أنّها تنتمي إلى علوم شتى جمعتها الممارسة؛ ممارسة اللغة في أداء تواصلي، وحتى يحقق هذا الأداء الغاية يجب توظيف ما تقدمه هذه العلوم لبعضها البعض في هذه المواقف والآداءات، وهذا ما أشارت إليه إيلفين بيرارد حين أكدت أنّ "مصطلح المقاربة التواصلية وظّف ليحيل إلى تطبيقات وإجراءات تعليمية كثيرة التنوع "[2] كلها تسهم في تحقيق العملية التواصلية وفق مقاربة تواصلية، هذا ما أباح للبعض وصف هذه الأخيرة بأنّها " مصطلح واسع يضم عديد طرائق التعليم وكل تلك التي تركز على التواصل الفعلي للمعلومة ذات معنى، بالإضافة إلى هذا فالمتعلم هو المعني الرئيسي في هذه المقاربة، وعليه لا نعثر على أيّ فرض لمنهاج لا يلبي احتياجات المتعلم ومحفزاته "[3] فثمة إجماع على عدم تحديد مفهوم المقاربة التواصلية تحديدا دقيقا وهذا ما دفع بالمهتمين أن ينظروا إليها على أساس أنها جملة من الطرائق التعليمية تُتبنى، ولاسيما تلك التي تتسم بالطابع التواصلي للغة في

---

[1] عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية ، ص: 22.

[2] Evelyne Berard, Evelyne Berard, L'approche communicative, P 6.

[3] Anyssa Boudraa, The communicative approch VS The structural approch with reference to est, in El tawassol,N°07 2000, P : 147.

نقل معارف ومعلومات ذات معنى، ما يشير إلى الطابع القصدي في العملية التواصلية وما يوحي إليه من أهداف، ونوايا، واستعدادات وآليات وسياق. كما أنّ المتعلم الركن المكين في هذه المقاربة يشكل نقطة مركزية لأنّه المعني الأساسي بها ولذا استوجب الأمر مراعاة احتياجاته التي يمليها سنه وثقافته ومحيطه، وما له صلة باستشارة محفزاته النفسية والاجتماعية، ومنه في هذا الإطار لا يمكن تصور فرض منهاج أهمل هذه المبادئ، وهذا الإهمال هو ما كان موجودا من قبل ولهذا اقترنت المقاربة التواصلية بتحديد محتويات التعليم وإجراءاته، وقد حدّدت إيفلين بيرارد Evlyne Berard مجالات عديدة من خلالها تتطور المقاربة التواصلية وهي:

"1- نقد المبادئ النظرية للطرائق السمعية الشفهية (MAO) و السمعية البصرية(MAV) واستعمالاتها.

2- تعدد الإسهامات النظرية لعلوم اللغة ولأنظمة أخرى.

3- توظيف وسائل جديدة تسمح بتحديد احتياجات المتعلمين ومحتويات التعليم.

4- تطور ممنهج يقحم مبادئ مختلفة، وثائق وتقنيات القسم من أجل الارتقاء "[1]

كل هذه المجالات تشير إلى أنّ المقاربة التواصلية لم تأت من العدم ولم تقم عليه، وَتَتَبُع هذه المجالات هي وربي رصد تاريخي لدواعي وجودها، وكيفية تطورها، وآليات تطبيقها. فالطريقتان المذكورتان أعلاه حدّ النهاية الذي وصلتا إليه، أثبت عجزهما في تحقيق الهدف من تعليم اللغات.عجز تغذى على نقاط أساسية أهملت فيهما سواء على مستوى المبادئ النظرية كمرجع تحيل إليه وتستفيد منه، أو على مستوى تطبيقاتها وكيفية استعمالاتها وما يشوبه من نقص، والتفكير في منهجية تراعي تلك النقائص أضحى تحصيل حاصل، وما كان ليكون لولا الإسهامات النظرية لعلوم اللغة وعلوم أخرى وأنظمة ذات صلة باللغة ومستعمليها، فبتطورها وتجدد أفكارها منحت للمقاربة التواصلية فرصة لتقام على قواعد جديدة، وهذا باعتماد آليات ووسائل لم تكن توظف من قب، تمنح للمهتمين إمكانية تحديد ما يحتاجه المتعلم برصد ما له علاقة به من سن، وجنس ومحيط، كلها تقحم في محتويات التعليم لأنّها تشكل حوافز يتوسم منها أن تكون الدافع لتعلم اللغة والتواصل بها بكيفية أكثر نجاح. وحتى تكون كذلك يجب إقحام تلك المبادئ المختلفة بطريقة تطورية مدروسة تقربها أكثر إلى التلقائية من أجل الارتقاء.

[1] Evelyne Berard, L'approche communicative opcit, P : 10.

وعليه فالمقاربة التواصلية هي تيار جديد في حقل تعليمية اللغات تجاوز النظريات السابقة له بالوقوف على عيوبها وتقويمها مستفيدا من تطور علوم اللغة وعلوم أخرى اتخذها أسّا ومرجعا عليه بنى تجديده، وما يميزه أنْ أولى اهتماما – لم يسبقه إليه تيار– بالمتعلم وحاجياته، وبالطابع التواصلي للغة، وبناء عليه فقد تفاعلت حقول لسانية كثيرة فيما بينها وقدمت للحقل التربوي معطيات جديدة ومفاهيم نوعية عدّلت بها التصورات النظرية التي تبنّتها الطرائق البنيوية في حقل تعليمية اللغات، وكان من نتاجها مقاربة جديدة هي "المقاربة التواصلية". هذه المقاربة جديدها أنْ تجاوزت النظريات الهادفة إلى الوصف وتتبّع الجملة بالبحث في التحويلات الطارئة عليها، لتستقر على حقيقة أنّ المعرفة الكاملة بقواعد اللغة لا يضمن إمكانية توظيف هذه القواعد إجرائيا أثناء التواصل. وعليه فمن الطبيعي أنْ تتفرّد بمبادئ اتحدت لتشكل قواعد مائزة لها مقارنة بالمقاربات الأخرى التي تختلف عنها سواء من منطلقاتها أو أهدافها، وليس هذا فحسب، بل " وتتميز المقاربة التواصلية، وعلى عكس الطرائق السابقة بخاصية تنويع مرجعياتها النظرية، ويسمح هذا التنويع لكل من السوسيولسانية والسيكولسانية والإثنوغرافيا التواصلية ونظرية تحليل الخطاب والتداولية وعلوم أخرى بأن تسهم بأدوات خاصة في مجال ديداكتيك تعليم وتعلم اللغات. كما يسمح هذا التنويع بالحدّ من هيمنة علم من العلوم على فعل تعليم اللغات"[1] ومن هذا المنطلق تغيرّت النظرة في المقاربة التواصلية إلى أساليب التعلم والتعليم، والأسس التي تحكمها والقواعد التي تبنى عليها. فأفرزت هذه المقاربة قواعد تميزها عن غيرها، ومن أهم هذه القواعد مايلي:

1– الملكة التّواصليّة: انبنت المقاربة التواصلية على قاعدة أساسية تقوم عليها، ألا وهي الملكة التواصلية، ولا يمكن بأيّ حال من الأحوال تصوّر هذه المقاربة مبتورة من هذه الملكة لأنّ كلّ القواعد الأخرى تابعة لها إجرائيا باعتبار الملكة موضوع الحديث هي في ذات الوقت هدف تسعى هذه المقاربة إلى بلوغه وتحقيقه عند المتعلم، في عملية الاكتساب اللغوي أثناء العملية التعليمية التعلّمية. وبذلك تكون الملكة التواصلية مصطلحا أفرزته المقاربة التواصلية، وهو عند الدارسين المهتمين بهذا الحقل مصطلح أساسي[2] لما يضمّه من عوامل نفسية ومعرفية و اجتماعية و ثقافية وثيقة الصلة بالبنية الاجتماعية للمتعلم، تمنح له فرصة توظيف اللغة للتعبير

[1] محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المهنجية، ط2، المغرب: 2000، دار الثقافة، ص 29

[2] بشير إبرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في اللسانيات التطبيقية، جامعة عنابة: 1999–2000 ، ص 59.

عن الأغراض المختلفة التي تسَعُها أحوال الخطاب مهما تنوع و تعددَ. وإلى ديل هايمز يعود الفضل في إيجاد هذا المصطلح وهو كمفهوم يقوم عنده بـ: "تحديد فهمه للغة وفهمه للغة في الحياة الاجتماعية"[1] التي لا يمكن عزلها عنها. وبهذا تكون الملكة التواصلية مصطلحا يقابل به هايمز ما ذهب إليه شومسكي في تحديد مصطلح الملكة اللسانية، هذا من جهة ومن جهة أخرى مفهوم يثبت به نقصان النظريات التي وَصفت اللغة بمعزل عن استعمالها في الواقع الاجتماعي. وهذا المفهوم كما ذهَبَت إليه صوفي موران، تاريخيا "ظهر في شمال أمريكا بداية بالانتقادات الصادرة من طرف السوسيولغويين"[2] وما أكثرهم كما أشرت إليه آنفا، لكن على رأس هؤلاء ديل هايمز الذي " يحدّد تحت عبارة الملكة التواصلية، معرفة القواعد النفسية، والثقافية، الاجتماعية التي تحكم استعمال الكلام في إطار اجتماعي"[3] معيّن، وكأنّ هذا الكلام موجه إلى شومسكي الذي أقرّ كذا مرة بأنّ اللغة وحدة منفردة لا يجب أنْ "تمتزج مع الأنظمة الأخرى للتواصل"[4] لأنّها في حقيقتها ميزة بشرية يولد الإنسان مزودا بها، وبهذه الميزة تكون هي وحدها المسؤولة على اكتساب الطفل اللغة المستخدمة في البيئة التي يعيش فيها. وحديثه عن الملكة لم يتجاوز الملكة اللغوية وهي كما ذكرت سابقا "المعرفة اللغوية" التي تشمل قواعد اللغة بجوانبها الصوتية والمعجمية والصرفية والنحوية والدلالية حتى يعبّر بها المتكلم عن أفكاره؛ بمعنى نظريته انصبت على النظام اللغوي فقط، وقد تكون " نظرية صحيحة تماما إذا كان المقصود منها وصف اللغة ككيان مستقل بذاته، بعيدا عن المواقف الاجتماعية والحياتية التي تستخدم اللغة فيها. ولكن اللغة لا قيمة لها ككيان مستقل"[5]، وهذا ما دفع بهايمز إلى رفض هذا الرأي دون إلغائه. وسعى إلى ربط النظام اللغوي و كيفية استعمال هذا النظام في المواقف الاجتماعية التي تكون مسرحا تؤدي فيها اللغة وظيفة التواصل.

2- إعادة الاعتبار للمكتوب: نشاط الكتابة من النشاطات التعليمية التي تعتبر ثمرة استيعاب ما له صلة باكتساب اللغة في هيئتها الصوتية أو الخطية. وهي كنشاط يمارسه المتعلم يمكن

---

[1] Hymes, vers la compétence de communication, Ed : dedier, France :1991, p196 Dell.H

[2] Sophie Moirand, enseigné à communiquer en langues étrangères, France, Hachette, p15.

[3] R.Galisson et D.coste, Dictionnaire de Didactique des Langues, France, Hachette, p106

[4] رايص نور الدين، نظرية التواصل و اللسانيات الحديثة، ص 183

[5] نايف خرما و علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها،المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب،الكويت : جوان 1988 ، عالم المعرفة، ع 126، ص 185.

تصنيفه في خانة النشاط الإنتاجي، لأنه مهارة يغير بها الهيئة التي يتمظهر عليها المعنى، فمن المفهوم الذهني إلى التجسيد الخطي، أو من المفهوم الذهني إلى المتتالية الشفهية إلى النص المكتوب.

3-اعتماد الوثائق الأصيلة (documents authentiques): ما يعرف عن المناهج التعليمية المنبثقة عن البنوية أنّها لقّنت اللغة بعيدا عن السياق الاجتماعي والثقافي اللذين تتمظهر فيهما اللغة بشتى صورها بالرغم من كونها موضوعا للدرس ووسيلة لانجازه، إلى أنْ طفى مفهوم التواصل، وكان قطب الرحى في الدراسات المتخصصة التي حاول روادها والمتأثرون بهم إقحامه في مجال التعليم، ولاسيّما في ما له صلة بتعليمية اللغة ولمّا كانت الملكة التواصلية أُولى قواعد المقاربة التواصلية، وفي الوقت ذاته هدفا تسعى إلى تحقيقه، جعلت المقاربة هذه الوثائق الأصلية وسيلة إجرائية مساعدة على تحقيق ذاك الهدف. وبهذا فمفهوم التواصل حتى يخضع للشروط الواجب احترامها في العملية التعليمية أُلحق به "مفهوم جديد يجعله أكثر فعالية، هو مفهوم الأصالة"[1] وهو وصف للوثائق التي تعتمد في تقديم الدّرس اللغوي؛ إذ لا هدف ينتظر تحقيقه إذا رُمنا إكساب المتعلم الملكة التواصلية دون اعتماد وثائق و نصوص مجسّدة للخصوصيات الثقافية و مستمدة من الحياة الاجتماعية التي تُفعّل فيها اللغة الهدف، لأنّ هذا النوع من النصوص بالوضعيات التي تُنشئها والمواقف التواصلية التي تضع المتعلم فيها تعوض إلى حدّ كبير الحياة في المجموعة الاجتماعية التي تتكلم هذه اللغة، وبهذا"يمتدّ الواقع الفعلي لتعلّم اللغة إلى خارج فصول الدراسة ليشمل حقيقة وضعية المجتمع وتفاعلاته الثقافية، ومن هنا يعتبر التعلم الناجح هو التعلّم الذي يوظّف المواقف التواصلية الحقيقية في عملية تعلم اللغة"[2] والوثائق الأصلية تؤدي هذه المهمة لأنّها توفّر إمكانية اعتماد مواقف مستمدة من ثقافة المتعلم وحياته الاجتماعية وواقعه الفعلي، ولكونها جزءا من حياته اليومية، توظيفها في العملية التعليمية يفعّل ولا شكّ المواقف التعلّمية ويجعلها هادفة، ويؤكّد أنّ المقاربة التواصلية أكثر ما تركّز عليه هو فكرة أنّ وظيفة اللغة أهمّ من بنيتها، لذلك وجدناها حريصة على إعداد المتعلم ليكون قادرا على الاستجابة وبنجاح بهذه النصوص للوضعيات اليومية حيث وظيفة اللغة هي التواصل. وما دام التحكم في القواعد ليس من اهتماماتها الأولى ولا من أولوياتها فبالوثائق الأصيلة تجاوزت النصوص النمطية المرتكزة على جمل بنيت أساسا

[1] Sophie Moirand, enseigner à communiquer en langue étrangère, p9.

[2] بدر بن الراضي و آخرون، اللغة و التواصل التربوي و الثقافي، ص21.

لتناول قاعدة نحوية أو جزءا من أجزائها في باب من أبواب نحو اللغة الهدف، هذا ما جعل طريقة تناول هذه الجمل تركّز مجهودها على مظاهر الاستعمال[1] النحوي، في حين الفرد في التواصل العادي يهتم بمظاهر الاستعمال الفعلي للغة، وعليه أضحى مفهوم الأصالة أساسا بنى عليه واضعوا الطرائق التعليمية حوارات هادفة إلى وضع المتعلم في إطار تواصلي تعبيري قوامه حوارات طبيعية مستمدة من حياته اليومية. وبهذا تكون الوثائق الأصيلة وسيلة إجرائية لا تكسب المتعلم المقاييس اللغوية فحسب، بل كذلك المقاييس السوسيوثقافية التي تنقلها بأمانة الوثائق الأصيلة وتجسّدها الوضعيات الهادفة، فتربط جسورا بين الوضعية التعلّمية والحياة اليومية للمتعلم ،من خلال الأحداث و الأفعال والسلوكات التي تمثل السنن الاجتماعي والنظام المرجعي.

4- الاهتمام بالمعنى: اعتماد المقاربة التواصلية على الوثائق الأصيلة والمعبرة عن الوضعيات الحياتية الواقعية للمتعلم، هدفه الأخذ بيد المتعلم للتعرف على المعاني التي تؤديها الأفعال الكلامية في السياقات التي تتم فيها، حتى يوظفها في المواقف المماثلة لها، ولن يتحقق ذلك دون "تدريب المتعلم على انتقاء الألفاظ المناسبة من حيث معانيها المعجمية والسياقية المناسبة للمقال، قصد التعبير عن الفكرة بدقة ووضوح"[2] فيكسب القدرة على المشاركة في التواصل، بتفعيل الأحداث الكلامية وفي الوقت نفسه الاستعمال السليم للغة فيستضمر النمط اللغوي الذي يميز حدثا كلاميا عن آخر، وأسلوبا تعبيريا عن غيره ليستدعيه عند الحاجة، فيستخدمه بعفوية وطلاقة دون غيره من الأنماط والأساليب، وعليه يتراءى لي أنّ "تعلّم لغة ما يقتضي إذًا اكتساب القدرة على تركيب جملة سليمة وهو جانب واحد من القضية. إذ يقتضي أيضا القدرة على تركيب أية جملة وأية عناصر من الجملة هي مخصصة لسياق معين"[3] وهي صورة واضحة وتعبير صريح عن تكامل الملكة اللغوية والملكة التواصلية، فلا يفيد المتعلم معرفة القواعد اللغوية وتمييز الجملة السليمة نحويا من غيرها فحسب إذا رام التواصل الناجح. فمعرفة التركيب النحوي السليم لجملة من الجمل والاهتداء إلى المواقف التي تتطلب توظيفها هو الذي يضمن للمتعلم التكيّف الناجح مع المواقف التواصلية التي تواجهه. وفي الوقت نفسه إذا كانت الوضعيات تستدعي وظائف لغوية معينة فإنّ الوظائف لا تجد ما تستنفره من تراكيب لغوية

---

[1] بدر بن الراضي و آخرون، اللغة و التواصل التربوي و الثقافي، ص 16.

[2] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها،ص 324.

[3] H.G Widdowson, une approche communication de l'enseignement des langues. P13.

سليمة تحدّد الأغراض وتميّز الخطابات إذا افتقر المتعلم لآلية الإنتاج اللغوي السليم نحويا، وإنْ حدث وأنْ أُنشئت بقايا ألفاظ تركيبا لا يحتكم إلى السلامة النحوية كانت المتتالية قولا غير مفيد، بالرغم من أنّ عناصرها من حيث جانبها الإفرادي تحمل معنى تاما يؤكّده المعجم. وقد يحدث أنْ تُنتج جمل تامة مفيدة من حيث التركيب والسلامة النحوية لكن إذا ما جانبت مناسبتها الموقف الكلامي الذي أنتجها، كانت انتاجات لغوية في غير محلها. وبتعبير المختصين هي جمل تحمل دلالة لسلامتها النحوية، لكنّها تفتقر إلى القيمة لافتقارها إلى سياق ترتبط به. و"من خلال ما قيل، من الضروري عقد مقارنة بين نوعين من المعنى. الجمل التي تحمل معاني بعبارات الاستعمال تقترح دلالات بآلية ترتيب الكلمات في بنيات موافقة لضوابط لغوية. هذا النوع من المعنى نسميه الدلالة. والنمط الثاني من المعنى يمثل الجمل ومقاطع الجمل عند توظيفها لأغراض تواصلية: وهذا ما يسمى بالقيمة"[1] وبذلك فهناك نوعان من الانتاجات القولية، إنتاج معزول عن السياق الكلامي لا يخضع إلاّ لضوابط اللغة التي تحكمه –قد نظهر ذلك من خلال تجسيد قواعد اللغة المدروسة بتركيب متتالية خار ج السياق– وإنتاج تحكمه ضوابط لغوية أيْ نعم، لكن داخل سياق كلامي يُوَجه لأغراض تواصلية. وعلى هذا النوع الأخير تحرص المقاربة التواصلية أنْ يكون تعليم اللغة، فتُتعلم الهيئة النحوية عبر المعنى الذي يُؤطِّره السياق.

5– الحاجات التعليمية: اعتماد الوثائق الأصيلة في تقديم الدرس اللغوي ولا شكّ يسهّل على المتعلم تمثُّل الوضعيات الحياتية في العملية التعليمية التعلمية. فمضامينها مفعِّلة للقدرات التفاعلية التي لا نتصورها بعيدا عن المعارف اللغوية، مع العلم أنْ ليس كلّ وثيقة أصيلة صالحة لتكون مادة منها تنطلق العملية التعليمية، وأنّ كل وثيقة صالحة للعملية التعليمية ليست بالضرورة مناسبة لجميع المستويات التعليمية، وعليه فمراعاة حاجات المتعلم في مستوى من المستويات تُملي طبيعة الوثائق الأصيلة الواجب اعتمادها في مستوى محدّد من المستويات التعليمية المعينة، لذلك كانت ."جميع الإجراءات المنهجية المطلوبة تنطلق من تحليل احتياجات الجمهور المستهدف"[2]، فمعرفة صفات هذا الأخير ومزاياه، ووضعيات– المشكلة التي يصادفها باستمرار في حياته اليومية تساعد على تحقيق المبتغى، من خلال رصد احتياجاته و تحليلها والاهتداء إلى ما يجب أن يكسبه من مهارة وما يستوجب منه تعلمه. وبهذا فتحليل الاحتياجات محاولة لتحديد وبشيء من الدّقة حقيقة المتعلم في مستوى من المستويات للتعرّف على محفزاته

[1] H.G Widdowson, une approche communication de l'enseignement des langues,p21-22.

[2] H.Besse et autres,polémique en didactique, p53 .

اجتماعيا وثقافيا من باب "أنّ الاحتياج يحدّد النقائص المرتبطة ارتباطا وثيقا بالبنيات الإنتاجية والبنيات الاجتماعية و الثقافية"[1] واستغلال العملية التعليمية لسدّ هذه النقائص بمعالجتها يجعل ولا شك المادة الدراسية حيوية وذات وظيفة قائمة في الحياة، لأنّها وببساطة تهيئ المتعلم إلى أنْ يكون إيجابيا في مواقف مماثلة لمواقف سابقة أثبت عجزه في التكيّف معها، وتُعِدُّهُ في الوقت نفسه لمواقف حياتية مستقبلية جديدة عليه، يتمثلها في حجرة الدرس فيمارسها ممارسة فعلية و يتفاعل مع تفاصيلها "هذا وقد أثبتت التجارب بأنّ أحسن أنواع التعلّم وأكثر مردودية ورسوخا، هو التعلّم الذي يتم بالممارسة الفعلية والمعاناة الذاتية للتلميذ ونشاطه الشخصي الموجه"[2]توجيها يلبي حاجياته، وهو سرّ الإقبال الجيّد على العملية التعليمية.

6- اختيار المحتوى وتنظيمه: اختلاف الوظائف اللغوية في المواقف التواصلية المتعدّدة التي تميّز حياة الفرد لا تبيح للمنشغلين في حقل التربية والتعليم برمجة قواعد اللغة كلّها في المقررات التعليمية للغة ذاتها، فلا الظرف التعليمي يستوعب كثرتها ولا المتعلم يتحمّل سعتها. لذلك عكف المختصون والمهتمون بشؤون إعداد البرامج على الانتقاء الدقيق والمحكم للمواضيع الضرورية التي رأوها مناسبة للمتعلم، ولجأت عديد المقاربات إلى تخفيض مدونة قواعد اللغة لاعتبارات مختلفة تتلاقى غالبيتها عند حقيقة مفادها أنْ ليس كل ما تحتويه اللغة يقدم لمتعلم اللغة، فالبنيوية ركزت على الاقتصاد اللغوي[3] والتعميم وتبنيّ مبدأ التخفيض من باب استحالة تعليم كلّ شيء عن اللغة، وهذا ما استوجب اعتماد مبدأ الاختيار، يلتزم المعنيون بالمادة التعليمية باحترام تطبيقه وفق مقاييس حدّدها و.ف. ماكاي (W.F.Makay) في: "الشيوع « la fréquence »، والتوزيع « la répartition »، والورود « la disponibilité »، والتكافؤ « la balance » وسهولة التعلّم « la facilité d'apprentissage »"[4] فكل هذه المقاييس يتبين حضورها في العناصر اللغوية من عدمه باعتماد عملية الإحصاء إجراء يتخذ ويطبق فعليا، فكلما احتكم اللفظ أو التركيب إلى هذه المقاييس كلما أهل عنصرا للتعليم، بمعنى الأولوية في تأهيل برمجة تعليم عناصر لغوية دون غيرها يكون حسب تواترها في الاستعمال كثرة

---

[1] H.G.Widdowsson, une approche communicative de l'enseignement des langues,p55.

[2] المصطفى بوشوك، تعليم و تعلّم اللغة العربية و ثقافتها، ص 74

[3] R. Galisson, d'Hier a aujourd'hui la didactique des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme, p 23.

[4] H.G Widdowson, une approche communication de l'enseignement des langues, p 31 Cité dans : W.F.Makey, langues teaching analysis ; S.ed longman, 1965, pp 137 et suivant.

وسهولة، ويتم توزيعها على مستوى ميدان واحد أو ميادين مختلفة ومتنوعة، وعليه فالعناصر اللغوية النشطة والأكثر دورانا في الاستعمال تبرمج في المستويات الأولى من تعليم اللغة، حتى تكون قاعدة عليها تبنى غيرها، وما افتقر إلى بعض هذه المقاييس أو كلها يبرمج للتعليم في المراحل اللاحقة أو يلغى من البرمجة. وتجدر الإشارة إلى أنّ المختصين يراعون حتى الجانب النفسي للمتعلم[1] وميولاته دون إهمال الجانب الاجتماعي الذي ينتمي إليه المتعلم.

7- التسامح مع الخطأ: ما يهم المقاربة التواصلية في اكتساب اللغة الهدف أنْ يكون هذا الاكتساب عمليا، ولا يكون ذلك محققا ما لم يكن قائما على الرصيد الكافي الواجب إكسابه للمتعلم حتى يوفق في التواصل، ولكن وبالرغم ما يُمنح لهذا الهدف من اهتمام و ما يُسخّر لبلوغه من إمكانات إلاّ أنّ المتعلم يحدث وأنْ يقع في الخطأ، أو يرتكب أخطاء في مسار تعلمه. وعليه لا أتصور عملية تعليمية دون خطأ يكتنفها، بل أصبح عنصرا من عناصرها، وهذا ما جعله محطّ اهتمام مختلف المقاربات التعليمية "ففي مجال البيداغوجيا التقليدية يعتبر الخطأ شيئا مشوشا،و سقوطا، وسوء فهم لا يستحق الوقوف عنده، لذا ينبغي إقصاؤه، وبالتالي إخفاؤه تلقائيا عندما يتمكّن المتعلم من الفهم، ويعني هذا الأمر أنّه ليس هناك أدنى تسامح مع الخطأ"[2] ولا سيّما مع الطرائق التي تعتمد الآلية و التلقين في تعليم اللغة، فلمّا كانت ترى في الخطأ جريمة سعت جهد نفسها إلى استئصاله بممارسة إجراءات عقابية في حق المتعلم الذي يرتكب خطأ، وحتى لا يتأصّل ويكون مطيّة لأخطاء أخرى تبنّت وضعيات تعلُميّة تجنبه إلى حدّ ما ارتكاب أخطاء، باعتماد إجراءات نظامية وأخرى بيداغوجية ذات صلة بالمعرفة، فعلى سبيل المثال: تطبيقات التقويم وما يعرف بالتطبيقات البنوية (ملء الفراغ، التكرار، الاستبدال...) فبالرغم من الآلية التي تميزها والإبداعية التي جانبت الكثير منها إلاّ أنّها تضمن إنتاجا لغويا راقيا ولو آليا، لكن "المناصرون للتصور الإدراكي للتعلّم يتبنَون موقفا إيجابيا حيال ما يسمونه بالخطأ"[3] لأنّ هذا الأخير ما هو إلاّ نتاج محاولة المتعلم استعراض قدراته في توظيف اللغة، وبذلك فهو واقع لا يمكن تفاديه ولا يتوقع عدميته في كل مرحلة من مراحل التعليم، بل في كل معرفة يتلقاها، وما دام ظاهرة مصاحبة للعملية التعليمية كان من المنطقي ظهور إجراء

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 205.

[2] عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية، ص 118

[3] R. Galisson, d'Hier a aujourd'hui la didactique des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme, p57

بيداغوجي يتناولها بالدراسة وهذا ما يسمى ببيداغوجيا الغلط (Pédagogie de la faute)* وبيداغوجيا الخطأ (Pédagogie de l'erreur) وما دام الأمر كذلك، كان من المنطقي أيضا أنْ "تعتمد نظريات التعلم المرتكزة على المتعلم على إتاحة الفرصة للتلميذ لاكتشاف الجواب بنفسه أو يسمح له بالخطأ الذي يعتبر ضروريا للتعلم، فلا معنى للتعلم من دون ارتكاب أخطاء" [1]من باب أنّ التعلم تغيُر في السلوك ونمو في المعارف، فتحقيق ذاك التغيُر والوصول إلى ذاك النمو حتما يمر بعثرات تنمّ بصدق عن المحاولات الذاتية الجادة لتحقيق الهدف وثمة منبع الإبداع، أمّا إذا كان التعلم مبنيا على التقليد بالضرورة لا ننتظر الخطأ، ولن نقبله إنْ حظر في العملية التعليمية. وهكذا وعوض اعتبار الخطأ جريمة، المقاربة التواصلية تسعى إلى جعل المتعلم في علاقة أُلفة مع الإنتاجات اللغوية المقبولة إلى درجة وعيه بالأخطاء الممكن الوقوع فيها فيرقى إلى التصحيح الذاتي أثناء الوضعيات المفاجئة والتفاعلات المصاحبة لها، ومحاولات حلّ المشكلات الناتجة عنها، فينتخب من جملة الفرضيات الممكنة تلك المناسبة للموقف حسب فهمه وتأويله لما يتلقاه من ملفوظ أو مكتوب. وقد يحدث وأن يكون تأويله خاطئا وما ينتج عنه أكثر خطأ، فيعاود الإمعان في حقيقة ما يتلقاه إلى أنْ يتحقق التكيف التواصلي المبحوث عنه. وبهذا يكون إدراك المتعلم للغة إدراكا إيجابيا، فمن خلال رحلة البحث عن التجنب الذاتي للخطأ أو عدم تكراره ينشأ إدراك آلية التحكم في النشاط التّكيّفي اللغوي، وهنا تتحقق إستراتيجية اتخاذ الخطأ مطية للتعلّم وتتحدد إيجابيته وتملي علينا ضرورة اعتباره كذلك في العملية التعليمية، واستغلاله فيما يحقق التقدم في الاكتساب ولا سيّما الذاتي. وعليه فالمنهج التواصلي يمكن اعتباره البديل الصائب للمنهجين التقليدي والبنوي، لا لشيء إلا لأنه أولى اهتماما كبيرا للمتعلم وهو النقطة المركزية في العملية التعليمية، كما لم يهمل خصائص اللغة والهدف من تعلمها، وعلى كل ذلك يقترح بناء المناهج التعليمية.

---

* *هي عملية تشخيص أغلاط التلاميذ اللغوية، وترى في الخطأ استراتيجية للتعليم والتعلم، للتعمق أكثر ينظر: عبد اللطيف القاربي وآخرون، معجم علوم التربية، ص 258.

[1] حمد الله اجبارة، التواصل البيداغوجي الصفي، ديناميته، أسسه، ومعوقاته، ص 29.

المحاضرة العاشرة

الازدواجية، الثّنائيّة، والتّعدد اللّغوي.

تتقاطع آراء العديد من المختصين في كون اللغة كائنا حيا يتخذها الإنسان آلية للتعبير عن أفكاره والإفصاح عن عواطفه، ورغباته بالرغم من أن الكثير منهم ينظر إلى اللغة من زاوية تختلف عن نظرة الآخر، ولعل أبجل زاوية نصوغها في هذا السياق ما ذهب إليه ابن جني حين أكد أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[1]، والاستشهاد بهذه النظرة ما كانت لتكون إلا لنبين بها الميزة الصوتية للغة هذا من جهة، ومن جهة أخرى حتى نبرز الوظيفة الاجتماعية لها والمحصورة في التعبير عن الفكر بدافع الحاجة، ويؤطر هذه الوظيفة مواصفات القوم الذين يوظفون هذه اللغة خصائصهم، وهذا ما يجعل اختلاف الأنظمة اللغوية عند الاستعمال يطفو باختلاف الأقوام، وفي ذلك تأكيد على أن لكل لغة نظام خاص بها، والنظام هنا ليس المراد به ما له علاقة باللغة في ذاتها ولذاتها فحسب، بل كذلك النظام الاجتماعي الذي تنشط فيه اللغة فتنمو بين أفرادها بالاستعمال؛ إذ تتدخل عوامل خارجة عن اللغة كالعوامل الثقافية والنفسية " إن هذه العوامل النفسية والاجتماعية الثقافية، تشكل الوضع العام والأوضاع المباشرة لاحتكاك اللغات واتصالها"[2]؛ معنى هذا أنها تتجاوز البنية السطحية التي تميز نظامها عن بقية اللغات الأخرى إلى ما يتحكم في بنيتها العميقة، وحسبي أن هذا ما ذهب إليه أنيس فريحة حين أكد بأن اللغة :" ظاهرة سيكولوجية وثقافية لاصقة بيولوجية ملازمة للفرد تتألف من مجموعة من الرموز الصوتية اللغوية أكسبت عن طريق الاختيار"[3].

هذه العوامل غير اللغوية المسهمة في استعمال اللغة تؤثر ولا شك في طبيعة استعمالها ومستواه، وهذا ما يجعل الموقف اللغوي ينتج في الفعل اللغوي مستويات لغوية متعددة هذا على مستوى اللغة الواحدة، وحتى على مستوى أكثر من لغة ولاسيما إذا كانت متجاورة في الاستعمال باعتبار اللغات أخوات تؤثر في غيرها وتتأثر بها، ولا سيما ونحن في عصر العولمة. أكثر من هذا قد يحدث وأن نجد تعايش أكثر من لغة في دولة واحدة. هذه الظواهر

---

[1] عثمان أبو الفتح بن جني، الخصائص، دط. لبنان: دار الصادرة،ج1، ص15.

[2] جولييت غارمادي، اللسانة الاجتماعية، تع: خليل أحمد خليل، ط1.لبنان :1990، دار الطليعة للطباعة والنشر، ص112.

[3] أنيس فريحة ، نظريات في اللغة، ط2،. لبنان: دار الكتاب اللبناني، ص14.

اللغوية هو ما يصطلح على تسميته بالتعدد اللغوي، أو الازدواجية اللغوية، أو الثنائية اللغوية بحسب طبيعة الظاهرة، وهذا ما سنفصله في ما يلي:

- الازدواجية اللغوية (DIGLOSSIE): مفهوم هذا المصطلح أول من أشار إليه وبحث فيه اللغوي الأمريكي شارل فرغسون(C.FERGUSON) عام 1959، وهذا - ما ذكرته المعاجم الأجنبية ولا سيما(PATRICK CHARAUDEAU و DOMINIQUE MAINGUENEAU) في معجمهما[1] - عندما أراد وصف الواقع اللغوي لكل من (اليونان الحديثة، سويسرا الجرمانية، وهايتي...) حيث يتعايش مستويين في الاستعمال شديدي الاختلاف؛ لغة عالية المستوى تستعمل في المواقف الرسمية والرفيعة وللتوضيح يمكن أن نسوق لذلك مثالا كالتعليم، والدين، الإدارة، وآخر مستوى أدنى منه يخصص للاستعمال العادي، كالبيت والشارع... ومن بين المظاهر التي يمكن أن تنتج من توظيف هذين المستويين المختلفين في البلد الواحد عند القوم الواحد ما يسمى بالتداخل اللغوي (L'interférence linguistique) الذي يظهر بقوة على مستوى استعمال المستوى الأدنى في التواصل، وقد نلمحه في الأصوات كما في الكلمات والتراكيب حتى على المستوى الدلالي، والمعجمي، وإن كان في الكلمات أوضح حضور على ألسنة متكلميها تحددوا أم تعددوا. وبهذا فالازدواجية اللغوية تكون بين اللغة الفصيحة وعاميتها، أو عامياتها بصيغة الجمع كما هو موجود في اللغة العربية؛ فالعربية المعيارية هي واحدة لكن عامياتها تختلف من بلد إلى آخر، وإن اختلفت كمظهر لكن تتحد كونها سلوكا لغويا أملته الحياة وحيثياتها يحيا على ألسنة الأفراد والجماعات، هذا ما يمكن الاصطلاح عليه بالازدواجية اللغوية.

الثنائية اللّغوية(BELINGUISME): إذا كانت الازدواجية اللغوية، هي كظاهرة لغوية نجدها بين اللغة الفصحى وعاميتها، فإن الثنائية اللغوية عند المختصين هي إتقان الفرد لغتين مختلفتين، وهذا النوع في عرفهم يمكن تسميته بالثنائية اللغوية الشخصية؛ أي تلك التي تعني الشخص المتقن لتلك اللغتين، وهذا ما قد نجده عند جملة من المثقفين، أو المشتغلين في حقل الترجمة من لغة إلى أخرى.

[1] Patrick Charaudeau, Dominique Maigueneau, Dictionnaire D'analyse du discours. Paris: Edition du Seuil, P184.

وقد نجد الثنائية اللغوية على مستوى الدول؛ وهي تلك الدول التي تكون لها أكثر من لغة رسمية واحدة، وأقرب مثال نأتي به هي الجزائر عندما أقر دستورها بوجود لغتين رسميتين هما اللغة العربية واللغة الأمازيغية، ودولة كندا التي يقر دستورها أيضا على وجود اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية لغتان رسميتان بها.

التعدّد اللغوي(PLURALISME): من المختصين من يرى التعدد اللغوي هو ما سلف من ثنائية لغوية وازدواجية لغوية؛ كظاهرة لغوية يمكن أن تمس جميع لغات العالم، فما من لغة إلا وتملك مستوى لغوي قياسي معياري وآخر أدنى منه؛ الأول يستعمل في المواقف الرسمية والثاني في المواقف العادية، أضف إلى ذلك ألاّ يخلو مجتمع من أفراد يتقنون بالإضافة إلى لغتهم لغة أجنبية أخرى، ولا يجدون إشكالا يذكر في التعبير عن أغراضهم باللغتين بمستوى إتقان موحد أو متفاوت، ولا يعدم العالم وجود بعض دول لها لغتان رسميتان؛ فبوجود هذه المظاهر اللغوية مجتمعة سواء على مستوى الفرد أو الجماعات أو حتى الدول ينتج في الأخير ما يسميه بعضهم بالتعدد اللغوي من باب أن الفعل اللغوي عند الاستعمال – سواء على مستوى الفرد أو الجماعات – لا يستقر على هيئة واحدة أو لغة واحدة عند كل الأقوام. لكن هناك من يرى التعدد اللغوي يكون عندما يتقن الفرد أكثر من لغتين اتقانا يؤهله لتوظيف أكثر من لغتين عند الحاجة، والكلام نفسه في ما يعني الدول عندما تكون لها أكثر من لغتين رسميتين كما هو الحال في سويسرا التي تعتبر اللغة الفرنسية واللغة الإيطالية واللغة الألمانية لغات رسمية بها.

كما أسلفنا الذكر فالازدواجية اللغوية أو الثنائية اللغوية، وحتى التعدد اللغوي هي ظواهر لغوية ومظاهر لها. عوامل عديدة تؤدي إلى هذه المظاهر اللغوية قد نكر بعضها في ما يلي:

اعتبار التعدد اللغوي بشتى مظاهره مسلمة لغوية تتصف بها جميع اللغات في العالم، وفي ذلك اسباب عديدة أدت إلى وجودها من بينها:

– عامل تاريخي: وينحصر بلا شك في ما تعرضت له الكثير من الدول المغلوبة على أمرها إلى غزو عسكري استيطاني، وهذا ما مس على سبيل المثال الجزائر والكثير من الدول العربية وغيرها؛ فكل دولة غازية إلا وتسعى لإحكام قبضتها على الدولة الضحية أرضا وشعوبا إلى القضاء على مقومات هذه الدول والشعوب ورمز وجودها ووحدتها وهي اللغة بالتضييق على استعمالها حتى تمنعها من الانتشار، وشيئا فشيئا إلى أن تتراجع كليا في الاستعمال، وفي الوقت نفسه تفرض لغتها بديلا وظيفيا بمرور الزمن تحتل مكان اللغة المندثرة ولو كانت أصلية أصالة

شعوبها وأرضهم، وهذا ما قامت به فرنسا في الجزائر وفي كثير من الدول التي دخلتها غازية واتخذت من المدرسة ووسائل الإعلام الوسيلة الأنسب لضمان ذلك إلى أن نتجت عنها معاملات بها أدت إلى ظهور الثنائية اللغوي[1] .

– **عامل الهجرة:** وفي حقيقة أمرها هي في الغالب نتاج العامل الأول، ويمكن أن تكون الهجرة فردية طلبا لعلم أو عمل؛ وبالتالي فالظواهر اللغوية الآنفة الذكر لا تحدث إلا على مستواه. وقد تكون الهجرة جماعية بسبب العامل الأول بحثا عن الحرية والانعتاق وتحسين المستوى المعيشي، أو الكوارث الطبيعية كالزلازل، أو بسبب الحروب كما حدث في سوريا مؤخرا فرأينا هجرة جماعية إلى أوربا مقننة وغير سرية، فحتما هذه الهجرة ستخلف تبعات لغوية على ألسنة المهجّرين، دقائقها تختلف بحسب الدولة المهجر إليها وهذا ما من شأنه أن يورث مظهر حقيقي من مظاهر التعدد اللغوي الشخصي.

– **عامل التعليم والتعلم:** عامل لا يقل أهمية من العوامل السابقة لا لشيء إلا لأنه عامل فاعل ولا سيما في السنوات الأخيرة؛ فكثير من الشباب المثقف يسعى إلى إتقان لغة ثانية حتى تفتح له المجال أكثر في ميدان البحث العلمي ومجال تخصصه، إغناء لمعارفه واغترافا من أصولها. ويمكن أن تكون الآلية هي نفسها لكن الغرض يختلف عند هذه الفئة فباب الهجرة إلى الدول المتقدمة سيفتح له على مصراعيه في حال تفوق في تخصصه بأكثر من لغة.

– **عامل الدين:** عندما نتحدث عن هذه المظاهر لا نسقطها على المواطن العربي فحسب واقعا وأسبابا، بل كذلك على حقيقة واقعية يشاركنا فيها العالم، فمن لم يكن عربيا ودخل الإسلام فحتما سيكون لدافع الدين الأثر البارز في تعلم اللغة العربية وبالتالي ظهور الثنائية اللغوية أو الازدواجية اللغوية على مستواه الشخصي. وهكذا دواليك في ما يعني أية لغة أخرى غير اللغة العربية ذات الارتباط الوثيق بالدين.

– **عامل الشعور بالإقصاء:** كثيرة هي الشعوب التي تشكل فئة السكان الأصليين لدولة من الدول، وكثيرة هي كذلك الممارسات اللاّمسؤولة لبعض الأنظمة المستبدة تجاه هذه الشعوب في ما يعني ثقافتها ولغتها وحتى تاريخها، هذا ما من شأنه أن يولد شعورا بالإقصاء وينتج عنه رغبة ملحة وإصرار على تعلم لغة الآباء والأجداد، وأوضح مثال اللغة الأمازيغية في دول شمال إفريقيا ولا سيما في الجزائر والمغرب، وبعض المهاجرين العرب والأتراك في الدول الأوربية والأمريكية.

---

[1] إبراهيم كايدة محمود،((العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية)) المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، مج3، ع1، مارس2002.

المحاضرة 11

التّخطيط اللّغوي.

يتفق المشتغلون في شؤون المجتمع أن اللغة هي اللبنة الأساسية لبناء المجتمعات؛ لا من حيث ما تنقله من معارف لأبنائها، أو ما تحققه من وظائف في التواصل بينهم فحسب، بل باعتبارها الموحد لفكرهم وتوجهاتهم الثقافية، وقناعاتهم، وما ترسمه من معالم في رحلة البحث عن مستقبل زاهر تتوق إليه الأجيال، بتحقيق أهداف مشتركة تبدأ بتجاوز العقبات وتخطي الصعاب، ولعل أولى الصعاب التي قد تواجهها الشعوب في هذا الشأن هو ما يمكن أن يشكل عائقا بامتدادات لغوية يكبح هذه الطموحات، ويكبلها، فظهر ما يسمى بالتخطيط اللغوي، فما المقصود بالتخطيط اللغوي وما علاقته بحياة الشعوب وتطورها؟

معنى التخطيط اللغوي:

المعنى اللغوي: جاد لسان العرب لابن منظور بمجموعة من التعاريف مشتقة من فعل خطّ، ومن بين ما ورد منها قوله: "خطّ: الخطّ المستقيمة في الشيء، خطّ القلم أي كتبه، وخطّ الشيء يخطّو خطّا كتبه بالقلم أو غيره، والتّخطيط: التّسطير، التهذيب :التّخطيط كالتسطير. نقول خُطّطت عليه ذنوبه أي سُطّرت."[1] من هذا التعريف يمكن أن نفهم أن التخطيط هو كل ما له علاقة بالتهيئة الخاصة بإنجاز شيء، وإعداد خطة لبرمجة أداء عمل بعد دراسة معمقة.

وهذا ما أراده المعجم الوسيط حين أكد أنّ "التّخطيط في علم الرسم، والتصوير فكرة مثبتة بالرسم، أو الكتابة في حالة الخط، تدل دلالة تامة على ما يقصد في الصورة أو الرسم أو اللّوح المكتوب، من المعنى أو الموضوع، لا يشترط فيها الإتقان، وضع خطّة مدروسة للنواحي الاقتصادية و التعليمية و الإنتاجية، وغيرها للدولة"[2] فالمتعن في الفقرة الثانية من هذا التعريف يتأكد أن التخطيط هو رسم خطة محكمة وفق دراسة دقيقة ومعمقة، تقوم به الدول تتوسع لتعالج مختلف النواحي التي تهم هذه الدول ومستقبلها ومستقبل أجيالها ولا سيما النواحي الاقتصادية، والتعليمية، والإنتاجية، وغيرها... بمعنى قد يمتد حتى إلى القضايا اللغوية التي تهم البلد.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مجلد 7 ، ط3. لبنان: دار صادر، 1994، مادة(خ.ط.ط)

[2] مجمع اللغة العربية، معجم الوسيطٌ، ط3، مصر: مكتبة الشروق الدولي ، 2004 ص. 244 .

المعنى الاصطلاحي: ما دام الغرب هم الذين كان لهم السبق في هكذا مشاريع ميدانية، بالضرورة سبقوا العرب حتى في دراسته بتعريفه ووضع أسس خاصة به، ومن الرواد الذين كتبوا في التخطيط اللغوي لويس جون كالفي؛ إذ نجده يقول في تحديد تعريف التخطيط اللغوي مايلي: " البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ" .[1] نرا أن هذا التعريف جاء دقيقا بالرغم من قصر الكلمات التي يحتويها، ودقته أوضحت مدلول المصطلح ووظيفية العملية؛ وهي تجنيد كل وسيلة فاعلة لتنفيذ سياسة لغوية معينة حسب ما تمليه الحاجة، حاجة الدول؛ إذ لكل دولة وما تمليه عليها حاجياتها وفق أوضاعها الاجتماعية والسياسية.

وفي تعريف (كابلن) و(بالدوف) عُمق بيِّن إذ يجملونها في الاعتقادات والأفكار والتشريعات، وقواعد تغيير، وممارسات بهدف إحداث تغيير إيجابي مقصود في استخدام اللغة، أو وقف تغيير سلبي محتمل فيه.[2]بمعنى أن التخطيط اللغوي لا يكتفي بوضع خطة لشأن من شؤون اللغة، بل متابعة إنجاز الخطة، وما ينتج عنها من تبعات تستدعي التثمين والمواصلة، أو توقيف المشروع في مرحلة من مراحل الخطة أمر ضروري إذا كانت مخالفة لما أريد لها كمخرجات لمدخلات كانت نظرية، وكل هذا إذًا هوشأن من شؤون التخطيط اللغوي. والمعنى نفسه نجده عند عبد القادر الفاسي الفهري حين قال: " إنّ التخطيط اللغوي نشاط يتم من خلاله وضع الأهداف واختيار الوسائل والتكهن بالنتائج، اتخاذ القرار بالنسبة إلى الأهداف البديلة والخيارات لإيجاد الحلول ..."[3] على هذا فالتخطيط اللغوي حسبه هو عملية مستمرة غير متوقفة تبدأ برسم أهداف تمليها ولا شك الأوضاع والحاجات، ومن خلالها وبحسب الإمكانات المتوفرة تجند الوسائل المناسبة، وتستشرف من خلالها النتائج، وتوضع الأهداف البديلة في حال الإخفاق في تحقيق الأهداف الأولى ودراسة الخيارات الممكنة بعدها، بهدف واحد ووحيد هو إيجاد حلول مناسبة

---

[1] لو يسّ جان كالفي حرب اللغات والسيأسات اللغو يةّ،تر: حسن حمزة،ط1.لبنان: المنظّمة العربية للترجمة، 2008 م،ص220

[2] ينظر: (بتصرف)

Kaplan, R. and Pladauf, R. (1997), Language planning: from theory to practice, UK: Multilingual Matters Ltd.

[3] عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية،ط1.لبنان: دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1 ، 2013 ، ص25 (بتصرف)

لمشاكل قائمة، ومسائل عالقة. وبهذا فالتخطيط اللغوي هو عملية إجرائية تضع الأهداف، وتجند الوسائل، بهدف إصلاح وضع لغوي أو تثمينه وتتابع النتائج بهدف تقييمها وتقويمها.

ومن بين أهدافه التي عبر عنها كل من (كابلن) و(بالدوف) هو تعديل السلوك اللغوي في مجتمع من المجتمعات لسبب ما، مثل المحافظة على ثقافة المجتمع وحضارته بالحفاظ على لغته، وتوجه هذه الجهود إلى المستوى الكلي أو الجزئي من اللغة.[1] معنى هذا أن التخطيط اللغوي تمليه أوضاع قد تكون غير لغوية، لكن لديها تأثير في اللغة واستعمالها، وحتى اكتسابها، وهذا التأثير يهدد ثقافة الشعوب وحضارتها، وبذلك وجودها، فتستنفر الدولة قواعدها وإمكاناتها لإنقاذ ما يمكن إنقاذه، فتقون بإجراءات عملية ذات صلة باللغة لتحميها وتحافظ عليها، وفي ذلك حفاظ على ثقافتها وحضارتها ووجودها واستمراره، وإذا تأخرت في ذلك أو تخاذلت تضع لغتها ومصيرها ومصير شعبها في خطر. وأعتقد جازما أن هذا ما ذهب إليه الأستاذ صالح بلعيد حين وصف التخطيط اللغوي قائلا:

" للتخطيط اللغوي أربع سمات:

أ –التّخطيط اللّغوي قصدي، أي له هدف معينٌ.

ب –التّخطيط اللّغوي له رؤية، أي موجّه نحو المستقبل.

ج –التخّطيط اللّغوي رشيد، أي يتحكّم فيه الصّالح العام.

د –التّخطيط اللّغوي مؤسّسي، أي تّخطط له مؤسّسات وتنفّذه مؤسّسات"[2]

فبالإضافة إلى الرؤية الاستشرافية للتخطيط اللغوي وقصْديته، فإنّ الجديد الذي أضافه التعريف هذا للتعاريف السابقة، هي الهيئة التي تشرف على عملية التخطيط اللغوي، وحصرها في مؤسسات الدولة، وفصل بين من ينظّر للعملية ومن يطبقها، وكأني بصاحب التعريف يشير إلى ما يسمى بالسياسة اللغوية؛ إذ تتقاطع مع التخطيط اللغوي في المنطلقات والمخرجات وتفترق عند العملية التنفيذية، فإذا كانت السياسة اللغوية ذات ارتباط فعلي بأنظمة الحكم وطبيعتها،

---

[1] ينظر: (بتصرف)

–Kaplan, R. and Pladauf, R. (1997), **Language planning: from theory to practice.**

[2] صالح بلعيدٌ، في الأمن اللغوي، الجزائر: دار هومة للنشر والتوزيع، 2010، ص62 .

وحكوماتها وما تصدره من مراسيم وقوانين ذات صلة باللغة، وما يجب أن تحاط به من ترسانة من القوانين التي تحميها ويضمن انتشارها وتوظيفها توظيفا فعليا كما في الإعلام، والتعليم، والإدارة ... وغيرها، فإن التخطيط اللغوي هو تجسيد تلك القوانين والمراسيم على أرض الواقع، وإنزالها منزل التطبيق، وأعتقد أن هذا ما يضاهي العلاقة بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية عند أولائك الذين ينتصرون للرأي القائل بوجود علاقة بينهما.

ولما كان التخطيط اللغوي هو العملية الإجرائية لمعالجة الأوضاع اللغوية في بلد من البلدان فمن القضايا التي يعالجها والمشكلات التي يسعى لإيجاد حلول لها نذكر منها ما ذكره عبد القادر الفاسي الفهري وهي:

-وضع المقاييس للكتابة الصحيحة و الكلام الجيد.

-قدرة اللغة على أن تكون أداة الإبداع الفكري و العلمي.

-ملاءمة اللغة كوسيلة تعبير للشعب الذي يستعملها.

- عدم القدرة على التفاهم بينٌ المجتمعات اللغوية المتنوعة ضمن الدولة الواحدة.

-اختيار لغة التعليم.

- ترجمة الأعمال الأدبية.

- اعتماد اللغة المناسبة للتبادل العلمي[1]

من خلال هذه النقاط يتبين لنا أن التخطيط اللغوي يتسع ليعالج مشاكل لغوية عديدة ذات صلة بالشعوب وممارستها للغتها؛ إذ ينكب على إيجاد حلول للمشكلات التي تصادف كتابة اللغة صحيحة، وفي ذلك قد تجتهد المؤسسات المختصة في تذليل بعض الصعوبات، المرتبطة بالمقاييس الصورية، ومن ذلك كتابة إذًا وإذن، كما يركز التخطيط اللغوي على اللغة المنطوقة، ويسعى جاهدا لإيجاد حلول، ولا سيما النطق السليم لها سواء ما يعني الأصوات أو المفردات. ونحن في عصر العولمة فقد مس اللغة العربية على سبيل المثال لا الحصر الكثير من الشوائب

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، السيأّسة اللغوية في البلاد العربية، المرجع نفس الصفحة نفسها.

جراء احتكاك شعوبها باللغات الأجنبية، والتنافس في الاستعمال الذي تلقاه من اللغات العامية بتعددها إلى أن أصبح في الدولة الواحدة للشرق عامية تختلف عن عامية الغرب وللشمال عامية تختلف عن عامية الجنوب وهكذا... إلى درجة أن يمكن تحديد الجهة الجغرافية للمتواصل بمجرد سماعه يتحدث، واللغة الأمازيغية في دول شمال إفريقيا، واللغات الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية، هذا ما ورّث وضعا لغويا أقل ما يقال عنه أنه خطير على الفصيح من اللغة العربية؛ فهجرت بعامل هذا الوضع اللغة العربية الفصيحة من ألسنة مستعمليها، وقلّص استعمالها حتى على ألسنة المختصين من أبنائها، واستبدلت بلغة يومية هجينة لا هي عربية قياسية ولا هي عامية أصيلة ، بل هي هجين من الأصوات والكلمات، تأخذ من هذه الأصوات ومن تلك وأخرى الكلمات لتنشئ بها لغة محلية متميزة، يأتي يوم وتضاف إلى جملة اللغات المنطوق بها والمميزة لفترة زمانية ومكانية. وضع أثر ليس على الاستعمال اليومي للغة فحسب، بل أفقدها حظا وفيرا لتكون أداة البحث العلمي، والإبداع الفكري، لأن الوضع امتد حتى إلى الترجمة ومشكلاتها ولأدل على ذلك ما تعانيه اللغة العربية الفصيحة من أزمة في المصطلح سواء من حيث الوضع أو الاستعمال، ولا شك أن التخطيط اللغوي يقف دون إهمال عند دور المدرسة في إصلاح ذلك فنجده مهتما باعتماد لغة تعليم وظيفية من شأنها دفع الوضع إلى الإصلاح.

وآليته في ذلك الهيئات المختصة وما تضمه من رجالات من هذه الهيئات المجامع اللغوية، والمجالس العليا ذات الصلة باللغة.

المحاضرة 12

أمراض الكلام (speach pathology) وعيوبه.

اتّضح من خلال المحاضرات السّابقة أهمية اللغة عند القدامى والمحدثين، لذلك جعلوها موضوعا لدراساتهم، فبالرغم وحدة الموضوع المعالج إلا أنهم افترقوا في كيفية دراسته؛ فمنهم من ركز على جانبها اللغوي المحض المعبر عنه بدراسة اللغة في ذاتها ولذاتها، ومنهم من اهتم بالجانب الاجتماعي ذي الصلة باكتساب وممارستها، ومنهم أعطى العوامل النفسية والعضوية دورا أكثر فاعلية في ذلك.

ونوعية هذه الاهتمامات مؤداه ما لاحظه الدارسون أثناء الفعل الكلامي من اضطرابات في إنتاج اللغة أصواتا عند مستعمليها مهما كانت مرحلتهم العمرية، وإن كانت اضطرابات النطق عند الأطفال الصغار هي التي جلبت الانتباه أكثر من باب أن هذه المرحلة عند المختصين باختلاف مشاربهم هي أهم مرحلة لاكتساب اللغة، لذا فالحرص أوجب أن يتحقق فيها بشكل صحيح وسليم، وإن حدث العكس حتما هناك أسباب أثرت في نوعية الاكتساب، وبتنوع الأسباب تتنوع الآثار والمظاهر، وتتحدد طبيعة الاضطراب التي قد تملي طبيعة العلاج.

انطلاقا من نظرة المشتغلين[1] في اللغة والتي تأسست على اعتبار اللغة أصواتا يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، أو هي نتاج اجتماعي، ومجموعة من المواضعات، أو باعتبارها ملكة فطرية عند المتكلمين، أو باعتبارها ظاهرة إنسانية غير غريزية، تبين أن اللغة في نظرهم فيها اختلاف، لكن من هذا الاختلاف نستشف اتفاقا في كون اللغة خاضعة لمقاييس مضبوطة وموحدة، لا يستطيع المتكلم بها سواء كان من أبناء اللغة أو أجنبي عنها أن يحيد على احترامها إذا رام التواصل الناجح مع من يتكلم بها، وهذا ما ذهب إليه حلمي خليل حين اعتبر اللغة " نظام من الرموز الصوتية، تختزن في أذهان أفراد الجماعة اللغوية الواحدة، وتستخدم للتواصل بين أبناء

---

[1] ينظر:

- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص.
- فرديناند دي سوسير، محاضرات في اللسانيات العامة.
- حلمي خليل، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي.
- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور.

المجتمع"[1] معنى هذا أن المتواصل بلغة ما من اليسير إدراك اضطرابه النطقي في حال ما كان إنتاجه الكلامي غير وفي لتلك المقاييس.

مظهر السلوك اللغوي من حيث سلامته أو اضطرابه، موافقته للمرحلة العمرية المناسب لها أو مخالفته، والوقوف عند أسباب ذلك هي الإحداثيات التي يتقاطع فيها بوضوح علماء اللغة بعلماء النفس في دراسة اللغة. على أساس أن الاضطراب يظهر حتما على النطق والنطق السليم، أو الفهم والفهم الصائب عند ممارسة سلوك لغوي معين؛ إذ كثيرا ما تحكّمت العوامل النفسية والاجتماعية في إحداث ذاك الاضطراب، وكانت بذلك عاملا في التقاء مجهود عالم اللغة بمجهود عالم النفس لدراسة الظاهرة ومعالجتها أو محاولة ذلك.

علماء النفس الذين تناولوا اللغة وانكبوا على دراستها بهذه الصفة، درسوها بخلفية معرفية سابقة، رسم معالمها[2] تأثرهم بنظرية المعلومات ونظريات التعلم، من باب أن الأولى تبحث في عمليات الاتصال ـ والاتصال اللغوي واحد منها ـ، علما أنّ الاتصال من دواعي تحقّقه ونجاحه أن يكون المتواصلان[3] محتكمين إلى نظام لغوي واحد يدركانه أثناء عملية التواصل، يوظفانه في تشفير الرسالة الكلامية أو الخطية وفي فك تشفيرها، وهذا في حدّ ذاته عملية متميزة « وهذه العملية مجالها علم اللغة»[4] وهي ذاتها توفر إمكانية تتبع الرسالة وإدراكها بحسب إدراك المتلقي النظام الرمزي الذي اعتمده المرسل، وبذلك فعنصر الإدراك مرتبط بهذا الرمز عند المتلقي لحظة تلقيه الرسالة. وهنا يجد عالم النفس لتخصصه مكانا في الدراسة ولا سيما أنّ الإدراك (perception) عملية عقلية تمنح فرصة[5] فهم العالم من حولنا بالتفسير والترميز والتحليل...الخ ، بمعنى آخر اهتمام عالم النفس بعمليات اكتساب النظام الرمزي وإدراك الرّسالة

---

[1] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية. مصر: دار المعرفة الجامعية، 2003، ص112 -113.

[2] TATIANA SCLAMA – CAZACO , la la psycholinguistique, lectures p21.

- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ط 1. السعودية: 2006 جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص 45،46.

- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص98 نقلا عن:

Creen, Judith, psycholinguistics, penguin Books, 1973 , pp 14,15.

[3] انطلاقا من أن التواصل أقل ما يكون بين اثنين.

[4] نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، دط. مصر: المكتبة الجامعية، ص 167.

[5] عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، ط 1. الأردن: 2004 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص 93.

وما يصاحبه من تفكير وتخيّل واستدلال هو عمل يظم كل « المواقف الداخلية المدركة واللاشفوية التي يشترك فيها عامل الاتصال والأثر على المحيط الطبيعي أو البشري »[1]، هذا ما جعل الحيّز العملي لعالم النفس يحتلّ مكانا في هذا الحقل باعتبار أن هذه الموضوعات ذات صلة فاعلة باللغة.

وزيادة على ذلك فتأثر علم النفس بنظرية المعلومات امتطى السلم الرياضي – من الرياضيات– للنظرية بدراسة عمليات الإدراك تجريبيا، وذلك بقياس الأخبار، فالأخبار التي تنقلها الرسالة بواسطة نظام رمزي معين تقاس بكمية الشك واللبس المرفوع عنها.

وبذلك فحجم الأخبار يتناسب وحجم وضوح الرسالة، هذا ما يعني أن كميّة الأخبار في رسالة ما تتناهى إلى الزيادة بتناهي كمية اللبس إلى النقصان، وبالمقابل كميّة الأخبار تتناهى إلى النقصان بتناهي كمية اللبس إلى الزيادة[2].

أما تأثرهم بنظريات التعلم، فقد ارتسم باعتبار تعلم اللغة سلوك متحكم فيه كأيّ مهارة سلوكية أخرى، وقد نضج هذا التأثر ضمن تيار فكري معرفي تبلور في دراسات علم النفس، ألا وهو النظرية السلوكية أو المذهب السلوكي (behaviorisme)[3] الذي ظهر في الثقافة الإنسانية المعاصرة نزعة متميزة ابتداء[4] من 1924 تاريخ نشر جون وطسون (John Watson)[5] ابحاثه الأولية التي أوجدت الأرضية لهذا المذهب، حتى تأسس نظرية سلوكية حصرت موضوع علم النفس التجريبي في دراسة السلوك الملاحظ وإقصاء خلاف ذلك.

ولم تضيّق دراسة اللغة عند هذه الحدود، بل امتدت إلى علماء وظائف الأعضاء، باعتبار اللغة لا يمكن توقع وجود لها ما لم تكن الأعضاء التي بها تنتج سليمة؛ من عقل، ولسان،

---

[1] مراد مرداسي، مواضيع علم النفس وعلم النفس الاجتماعي، ص 9.

[2] Jean lohisse, la communication de la transmission a la relation, pp 31 ;32,33.

[3] المذهب السلوكي Behaviorisme مدرسة نفسية من مدارس علم النفس التجريبي، تقوم على فكرة جوهرية مفادها أن علم النفس لا يمكن أن يرتقي إلى مستوى العلم الحقيقي إذا لم يتبن المنهج المعتمد في العلوم الطبيعية، ولم يكن موضوعه قابلا للملاحظة والتجربة، وكل هذا حتى تضفى الموضوعية على دراساته.

[4] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليمية اللغات، ص90 وما بعدها.

[5] جون واطسون John Watson 1878–1958. عالم نفساني أمريكي ولد بقرينفيل، صاحب النظرية السلوكية.

وشفتين، ورئتين، وأذنين وغيرها. فكلها أعضاء لا تكون سلامة الكلام متوقعة ما لم تكن هي سليمة، وتؤدي وظائفها بشكل صحيح.

وبما أن الاكتساب اللغوي عند الطفل يكون مرحليا وفق النمو الفيزيولوجي والعقلي[1] فهو عملية معقدة ومعقدة أكثر إذا أضفنا له المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل، لأن هذا سيفتح المجال لعوامل متعددة ومختلفة تتحكم فيه وفي مستواه من بينها[2]:

– عوامل تكوينية وراثية وفردية تنبع من ذات الطفل.

– عوامل بيئية تنبع من تأثير الأفراد الآخرين المحيطين بالطفل ودفعهم له لتوظيف اللغة.

فكثيرا ما يكون نمو الطفل الفيزيولوجي غير سليم؛ فإذا حدث خلل في نمو بعض الأعضاء المرتبطة باللغة، تعطلت لغة الكلام عنده جزئيا أو كليا، والكلام نفسه يمتد لينطبق على النمو الذهني، والنفسي، وحتى وإن كانت هذه العوامل مكتملة النمو سليمة وظائفها، فإذا تهاونت الأسرة والأفراد المحيطين بالطفل في تلك المراحل الحساسة في الاكتساب اللغوي، فسلامة الأعضاء السابقة لا يعني اكتمال الاكتساب اللغوي وسلامته في مرحلة من المراحل، بل كل هذه العوامل يجب أن تتآزر وظيفيا ليكون اكتساب اللغة عند الطفل ممكنا وبشكل سوي، وخلاف ذلك فلغة الطفل يظهر عليها ما يمكن تسميته أمراض الكلام وعيوبه.

وعيوب الكلام " هي بعض العوائق التي تعترض سبيل العملية التلفظية لدى الطفل في فترة معينة من عمره الزمني أو العقلي، وذلك ما أصبح شائعا ومألوفا لدى جميع المهتمين بلغة الطفل بـ(عيوب النطق) أو(أمراض الكلام)."[3] بمعنى أن عيوب الكلام هي العجز على أداء اللغة في صورتها الصوتية على نسق سليم وهيئة صحيحة مطابقة للقياس بسبب عوائق مانعة للأداء التلفظي السليم في مرحلة من مراحل عمر الطفل، وأمراض الكلام حسبه عي نفسها عيوب النطق.

---

[1] عطية سليمان أحمد، النمو اللغوي عند الطفل.مصر: دا النهضة العربية، 1993،ص93.

[2] محمد نواف الهوارنة، اكتساب اللغة عند الطفل.سوريا: الهيئة العامة السوريةللكتاب، ص55.

[3] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل تعليمية اللغات، ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية،2009، ص122.

ويفصل غيره الظاهرة بالوقوف على أسبابها وبعض مظاهرها حين جعل الشلل الكلي أو الجزئي الذي قد يصيب الفرد في عضو من أعضائه المؤثر في ممارسة الكلام ويظهر أثناءه احتباسا في الكلام ونقص بين في القدرة على التعبير[1] ، وفي ذلك تأكيد على الأسباب المؤدية إلى هذه الأمراض والعيوب، منها:

العضوية: كما سبق ذكره تعطل بعض الأجهزة المعنية بالتأدية اللغوية في صورتها الشفهية، بسبب مرض طارئ، أو حادث عطل وظيفة العضو البيولوجي، وبتعطله تعطلت آلت إنتاج اللغة إما كليا أو جزئيا، أو قللت من فاعليتها فجاءت هيئة إنتاج اللغة ليست كما لو كان العضو سليما.

الوراثية: قد يرث الابن أمراض الكلام وعيوبه من أحد أفراد أسرته، والفرق في هذه الحالة بين السبب الأول وهذا أن الثاني يولد الطفل به، أما الثاني فلا، والمظاهر قد تكون متشابهة.

النفسية: لا شك أن الطفل طبيعة الشعور الذي ينتابه عند الكلام سيؤثر على طريقة كلامه وهيئته؛ فالشعور بلخوف من أبرز العوامل المظهرة لعيوب الكلام، فقدان الثقة بالنفس ولا سيما أن الكلام ينتج والفرد في مجموعة فانعدام الثقة والشعور بالنقص والاهتمام أكثر برأي الآخر في شخصه لا في محتوى ما يقول يجعل الكلام الصادر تنتابه الكثير من مظاهر عيوب الكلام[2].

الاجتماعية : في الوقت الذي يجب على الأسرة أن يكون أفرادها غير منشغلين عن التربية اللغوية لأبنائهم، وبكل ما تحمله الكلمة من معان إلا أننا نجد الكثير من المحيطين بالطفل لا يوفرون له جو الاكتساب اللغوي وحتى ممارسة اللغة ودفعه إلى ذلك وتشجيعه، ومن تلك المواقف: المشاكل الأسرية كانفصال الأبوين، الشجار الذي يكثر في كثير من البيوت وأمام الطفل هذا ما من شأنه تربية الشعور بالخوف وعدم الاطمئنان، والأخطر من هذا تعرض الطفل إلى الصراخ في وجهه إذا أخطأ، وإلى الضرب، كلها عوامل تسهم في عيوب الكلام وأمراضه.

أنواع أمراض الكلام وعيوبه: يفصلها مصطفى فهي في مايلي:

" 1- التأخر في قدرة الأطفال على الكلام.

---

[1] جمعة سيد يوسف، الاضطرابات السلوكية وعلاجها. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000، ص198.

[2] هدى عبدالله الحاج، عبدالله العيشاوي، صعوبات اللغة واضطراب الكلام. سوريا: دار الشجرة للنشر والتوزيع، 2005، ص199.

2- احتباس الكلام أو فقد القدرة على التعبير. وهذه من الأمراض الكلامية معروفة باسم الأفازيا ((APHASIA)).

3- العيوب الإبدالية.

4- الكلام الطفلي.

5- الكلام التشنجي.

6- العيوب الصوتية.

7- العيوب التي تتصل بطلاقة اللسان وانسيابه في التعبير، ومن أهم تلك العيوب الظاهرة المرضية الكلامية المعروفة باسم ((اللجلجة أو التهتهة)).

8- عيوب النطق والكلام: الناتجة عن نقص في القدرة السمعية أو القدرة العقلية"[1]

ما يمكن فهمه أن أمراض الكلام وعيوبه تصنف بحسب التمظهر الذي تتمظهر عليه اللغة وهيئة ممارستها:

فالتأخر في الكلام يعتبر عيبا من العيوب وعادة ما يكتشف ذلك عندما يقارن الآباء سن طفلهم وهو الذي لا ينطق بسن أترابه الذين بدأوا في الكلام أو برعوا فيه.

واضطراب النطق هو عدم الكلام بطريقة سلسة تنم عن راحة في الأداء اللغوي وهذا ما من شأنه أن يعطي قراءة واضحة على نفسية المتكلم من خلال كلامه الذي يصبح غير واضح وغير مفهوم.

أما **التحريف** فهو نطق الصوت بطريقة تقريبية من الصوت العادي كالخلط بين (السين والثاء) أو (الضاد والذال).

و**الحذف** يمس حرفا واحدا أو أكثر ومن شأن ذلك أن يجعل الكلام غير مفهوم.

أما **الإبدال:** فيكون بإبدال حرف مكان آخر مثل(الشين والثاء).

[1] مصطفى فهمي، أمراض الكلام.ط5.مصر: مطبوعات مكتبة مصر. ص 33،34.

الإضافة: يضاف صوت في الكلمة الواحدة ولا سيما في بدايتها، صوت يقارب مخرج الصوت الأول من الكلمة مثل(السين والصاد).

الكلام الطفلي: فالطفل لأسباب نفسية واجتماعية قد لا يمثل في صوته مرحلته العمرية لا زمنيا ولا عقليا، بل نجده يتقمص صوت الطفل الصغير الأقل منه سنا وهذا ما يعبر عنه الكلام الطفلي.

الحبسة : هو تشوه يؤثر على الوظيفة اللغوية للأعضاء ((وذلك نتيجة إصابة المناطق المسؤولة عن اللغة على مستوى نصف الكرة المخية اليسرى للدماغ)).[1]

التأتأة: إضطراب يمس الإيقاع الصوتي، ويتمظهر على شكل تكرار، وتوقف، وإطالة في الكلام وأجزائه.

اللجلجة: " عبارة عن تشنج موقفي يكون على شكل احتباس في الكلام يعقبه انفجار، أو على شكل حركات ارتعاشية متكررة، وتعد من أخطر أنواع العيوب الكلامية ، فهي غيب كلامي شائع بين الأطفال والكبار" [2]معنى هذا أن هذه الظاهرة تتزامن فيها حركات الجسم باضطراب الصوت.

العلاج الكلامي: باختلاف أمراض الكلام والعيوب يقترح المختصون عدة إجراءات للحد من تفاقمها، ولم لا علاجها من بينها: تعليم النطق بالتدرب، ولاسيما باستعمال المسجلات الصوتية، ويظهر هذا عند تلاميذ الصم والبكم. التمرينات الإيقاعية لتحسين ربط المقاطع ببعضها البعض.التدرب على الكلام أمام الناس ولا سيما الغرباء، **فأحسن وسيلة للكلام هي البدء في الكلام.**

[1] لطفي الشربني،معجم مصطلحات الطب النفسي. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي،ص12.

[2] أحمد نايل العزيز وآخرون، النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام،ط1. عمان: عالم الكتب الحديث، 2009، ص116.

المحاضرة رقم: 13

اللغة والاتصال

تواترَ على ألسنة المختصين مصطلح الاتصال والتواصل وحتى الإعلام والإخبار وهذا ما دفع إلى البحث في مدلول بعضها فقد ورد في لسان العرب التواصل[1] ضد التصارم[أ] ، والتصارم من الصرم أي القطع البائن، وبذلك فالتصارم هو التقاطع[ب] ؛ وعليه فالتواصل إذًا هو ضد الانفصال[2] كما عبّر عن ذلك بطرس البستاني.

وعند تفحصي للبنية الصرفية لكلمة تواصل وجدتها على وزن تفاعل؛ أيْ بزيادة التّاء والألف للمادة المعجمية (و.ص.ل) ليشار بها إلى من قام بالفعل نحو " **تباعد يتباعد وهو في الأصل لِمَا يصدر من اثنين فصاعدا نحو تضاربا، وتضاربوا** "[3]وفي الحين نفسه إظهار مبدأ المشاركة في القيام بالفعل، وهذا ما أشار إليه الغلاييني " **للمزيد فيه حرفان ← باب تفاعل يكون للمشاركة بين اثنين كتسابق الرجلان أو أكثر كتصارع القوم**"[4] وبذلك تكون زيادة التاء والألف للإشارة إلى طبيعة القيّام بالفعل من طرف الفاعلين تحديدا للدّلالة، على المشاركة وهذا ما ذهب إليه تمام حسان[5]حين تحدث عن المعاني الصرفية للواصق والزوائد التي يزاد الثلاثي بها.

---

[1] ابن منظور،لسان العرب، ط 3.بيروت: 1999، دار إحياء التراث العربي ، ج15،مادة و.ص.ل

أ- عرّف ابن منظور التواصل بأنه ضد التصارم، وهذا النوع من التعريف يسمى عند المختصين بالتعريف بالضد.

ب- التقاطع هنا ليس المراد به تلاقي أو اشتراك شيئين أو أكثر في نقطة ما أو أكثر، والذي قد يعبر عنه علماء الرياضيات بالرمز الرياضي التالي ∩. و إنما هو من القطع والفصل.

[2] بطرس البستاني، محيط المحيط. بيروت: 1987 ، مكتبة لبنان، ص 973.

[3] مسعود بن عمر سعد الدين التفتزاني، شرح وتحقيق د/عبد العال سالم مكرم، شرح مختصر التصريف العربي في فن الصرف، ط1. الكويت: 1983، ذات السلاسل ، ص 39.

[4] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ط3. بيروت:2002 ، دار الكتب العلمية،ج1، ص 163.

[5] د. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها،دط.الدار البيضاء:دت، دار الثقافة، ص ص 138- 139

وفي التعريفين إشارة إلى من قام بالفعل من حيث العدد بالتركيز على مبدأ المشاركة؛ فلا يقلّ العدد عن اثنين ولا يتوقف عندهما، ومن دون هذا فمبدأ المشاركة ينعدم.

لكنّ المعجم العربي الأساسي أثار مفهوما آخر إضافي حين بيّن أنّ " تواصل يتواصل تواصلا: – الشخصان وغيرهما: اجتمعا واتفقا، تواصلت الأشياء: تتابعت ولم تنقطع"[1] فبالإضافة إلى مبدأ المشاركة في تأدية الفعل وتحديد الحدّ الأدنى للقيام بذلك، فإنّ صيغة" تفاعل" تدلّ على تبادل شيء محدّد على سبيل الاستمرار المحدود؛ وعليه فالتواصل اشتراك شخصين أو أكثر في الاتصال على سبيل الاستمرار المحدود بتحقيق غاية ذاك الاتصال.

وفي اللغة الفرنسية المصطلح المقابل للتواصل هو(Communication) وقد اتّحدت معظم المعاجم[(2)] الفرنسية في مدلولها الذي يشير إلى عقد علاقة مع شخص ما، الإبلاغ، الاطّلاع، الإخبار، نقل خبر ما من شخص إلى آخر، إقامة علاقة مع شخص ما. وما يثير الانتباه في هذا المقام عدم استقرار المفكرين العرب على تحديد مقابل عربي واحد لهذا المصطلح (Communication) إذ نجد[3] تردّد مصطلحات مثل: التواصل، الاتصال، التوصيل، الإيصال، الإبلاغ.

---

[1] المعجم العربي الأساسي لاروس للناطقين بالعربية ومتعلميها، د ط.تونس : 1989 ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مادة.و.ص.ل، ص1312.

[2] ينظر:

1- JEAN DUBOIS et autres ,dictionnaire de linguistique,2 ed ,Italie :2002.Larousse ,p94

2- Dictionnaire usuel de la langue française, imprimerie des dernières nouvelles, Strasbourg 1963.p354

3- Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication.

[3] نور الدين رايص، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، ط1.فاس: 2007 ، مطبعة سايس ، ص 20.

ومن المفكرين العرب[1]من فضّل تسمية الاتصال بـ:(Communication) والتواصل بـ: (Intercommunication)، وامتدّ هذا الاختلاف حتّى إلى بعض المعاجم[2] وصناعتها؛ إذ لا يكاد يظهر لمصطلح التواصل أثر كمصطلح مقابل لـ: (Communication) باللغة الأجنبية، في حين مصطلح (Communication) تقابله عدة مصطلحات باللّغة العربية عند مفكرينا.

التواصل: تعدد مدلول مصطلح التواصل بتعدد استعمالاته ومجالاته، شأنه في ذلك شأن المصطلحات النشطة التي ولدتها الحضارة المتسارعة[3]، فطبعته مزايا العصر الذي استحدث فيه المدلول بالرغم من ثبات الدال؛ فمن الدّلالة على المشاركة ثم التقسيم، فالنقل انتهى إلى الإعلام والتواصل. فإذا كانت المدلولات الأولى التي يشير إليها المصطلح يمكن حصرها، فإنّ مدلول: الإعلام والتواصل يكتنفه الكثير من الغموض، بسبب تشعب مجالات استعمالاته فأضحى حصره ليس بالشيء الهيّن، وما زاد من صعوبة ذلك ارتباطه الوثيق بعلوم شتى شهدت تطورا رهيبا منذ الحرب العالمية الثانية، ولا يزال ولاسيّما علوم الإعلام والاتصال، العلوم التكنولوجية، فأضحى بذلك "المصطلح يوظّف في حدود كل نوع من أنواع علاقة ما، فاقدا بذلك خصوصيته"[4]ومن الدارسين من يرجع ذلك إلى اعتبار التواصل بين البشر كان منذ الأزل موضوعا مشوقا عند المثقفين، ومنذ فترة قصيرة فقط أضحى موضوع بحث وتقصي لدى العلماء باختلاف تخصصاتهم فتعدّدت بذلك المرجعيات بتعدّد العلوم واختلفت القناعات باختلاف الرؤى والتصورات. وضعٌ أثّر مباشرة على الاستعمالات المتعدّدة والمختلفة لهذا المصطلح؛ إذ الإحالات التي يحيل إليها كمدلول اصطبغت بالعلم الذي يوظّف فيه.

---

[1] العربي سليماني ورشيد الخديمي م/عبد الكريم غريب، قضايا تربوية، عالم التربية، ط1 الدار البيضاء: 2005 ، مطبعة النجاح الجديدة ص 31.

[2] MAHMOUD IBERRAKEN EL-MOUBRIQ, DICTIONNAIRE ENCYCLOPEDIQUE DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION T Français-Arabe ,s e. Algérie : conseil supérieur de la langue arabe ,2004,p159.

[3] Bateson, Birwhistell Goffman Hall, Jakson, Sgheflen,Sihman.Walz Lawich :La nouvelle communication, Textes receuillis et présentés par Yves Winkins Ed, Seinl 1981 Paris P :13.

[4] Christian Baylon, Xavier Mignot, La communication 2003 France, Nathan 2ed P :09.

فقد ورد في معجم علوم التربية أنّ الاتصال أو التواصل هو" نقل معلومات من مرسل إلى متلقي بواسطة قناة، بحيث يستلزم ذلك النقل، من جهة وجود شفرة، ومن جهة ثانية تحقّق عمليتين اثنتين: ترميز المعلومات(Encodage)، وفك الترميز(Décodage)، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرّسالة والسّياق الذي يحدث فيه التواصل ".[1]

أوّل ما يمكن أنْ نقف عنده في هذا التعريف ما يلي:

ذكر بعض عناصر العملية الاتصالية أو التواصلية وهي:

1-**المعلومة:** وُظّفت في هذا التعريف بصيغة العموم دون تحديد طبيعتها، صوتية كانت أم مرئية، أم غيرها.

2-**المرسل والمتلقي:** يمثلان نقطة انطلاق المعلومة ونقطة وصولها، دون تحديد طبيعتها. فقد تكون المعلومة صادرة من إنسان، حيوان أو حتى آلة؛ فبعدم تحديد طبيعة المعلومة لم يتعين طبيعة المرسل والمتلقي.

3-القناة: وهي الوسيلة التي عَبرها وفقط تنقل المعلومة وبدونها لا يمكن نقلها وإن وجدت.

4-شروط وجود المعلومة ووصولها:

- ✓ **الشفرة:** ضرورة وجودها، وبدونها يتعطل التواصل وحتى يتحقّق فالشفرة إلزامية. من شروطها أن تكون مشتركة بين المرسل والمتلقي فوجودها يستلزم عمليتين، هما:

الترميز (Encodage) وهو من مهام المرسل عند إرسال المعلومة، وفكّ الترميز

(Décodage)، عملية يقوم بها المتلقي عند تلقي المعلومة.فإذا غابت الشفرة أو لم تكن مشتركة تعطلّ التواصل بتعطل أحد العمليتين.

5-**التفاعلات:** لم يركز التعريف بالمرسل والمستقبل من باب انطلاق المعلومة ووصولها فحسب، بل ضرورة رصد التفاعلات التي تصدر منهما، لأنها من العناصر المكمّلة للعملية التواصلية.

[1] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية ، ص43.

6-**أشكال الاستجابة:** بوجود الاستجابة إقرار لمبدأ التبادل، الذي يقتضي المشاركة. وهي ذاتها توحي بالاستمرارية التي تكون في التواصل، وأشكالها تتعدّد وتختلف حسب حيثيات التواصل.

7-**السياق:** وهو عنصر أخير يجمع المرسل والمتلقي وما يتبادلونه من معلومات، تحيا فيه العملية التواصلية وتنمو، من خلال موضوع الحديث وحيثياته، وطبيعة المتواصلين وعلاقتهما ببعضهما البعض وبالموضوع .

كما استثارني تعريف آخر مفاده أنّ التواصل " هو تبادل معلومات ورسائل لغوية وغير لغوية سواء كان هذا التبادل قصديا أو غير قصدي بين الأفراد والجماعات "[1] يتبيّن في التعريف أنّ التبادل خاصية في التواصل؛ فكلّ التعريفات أشارت إليه صراحة أو ضمنيا بما فيها التعريف الذي تميّز عن غيره فيما يلي:

1- الرسائل اللغوية وغير لغوي:

أ- **الرسائل اللغوية:** هذه الرسائل موضوع التواصل تشكلها اللغة. واللغة قد تتمظهر على شكل لغة شفهية أو لغة كتابية؛ فكل تمظهر يترتب عليه نوع من أنواع المهارات في الترميز وفك الترميز، فالكلام يستوجب الاستماع، والكتابة تستوجب القراءة.

والرسالة اللغوية على الهيئة الشفهية تختلف في دواعي[2]اعتمادها أسلوبا للتواصل أو مقارنة بالرسالة التي تكون على الهيئة الكتابية، بالرغم من أنّهما يشتركان في كونهما مقتصرتين على تأديّة الرسالة موضوع التواصل أو بالإمكانات المحسوبة على هيئة اللغة المعتمدة (شفهية كانت أم كتابية). فحتى تصل الرسالة الشفهية كاملة يستعين المتكلم بالتنغيم والنبر وكثيرا ما كانت الإشارات معبرة عن مدلول اللفظ، لاسيما اليد، وملامح الوجه. وهذا ما ذهب الجاحظ حين أكّد أنّ " حسن الإشارة باليد والرأس من تمام حسن البيان باللسان "[3] فكثيرا ما تصاحب هذه

---

[1] Françoise, Raynal et Alain, Reunier, Pédagoqie dictionnaire des concepts clés, P :76, ESF éditeur Paris 1997.

[2]JEAN DUBOIS, Grammaire de base, Larousse, France 1988 PP :11-12.

[3] الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة 1948 ج1 ص 79.

الإشارات وغيرها الملفوظات شعورا من المتكلم أنّ المعنى لا يكتمل إلا بها، بل قد تكون هي أكثر تعبيرا؛ فقد تتعطل لغة الكلام في مواقف معينة لكن ما اعتاد مصاحبتها من إشارات وحركات دائبة الحضور والنشاط في المواقف نفسها لتعوضها ولتحل محلّها، مادام الجسم قادرا على التعبير عن الأشياء[1]، لذلك اشتهر على لسان بعض الحكماء قولهم: " الابتسامة كلمة مفهومة دون حروف" وحتى الرسالة اللغوية على الهيئة الكتابية تلجأ إلى ما يوضح المعنى المراد من المكتوب ويعزّزه، فترانا "نسجل، التنغيم في اللغة الشفهية بعلامات الوقف "[2]في حال اعتمادنا اللغة المكتوبة وسيلة للإفصاح عن أفكارنا.

ب- **الرسائل غير اللغوية:** وهي الرسائل التي تقع خارج نطاق اللغة في هيئتها الشفهية أو الكتابية كالصورة الفوتوغرافية، الألوان الأضواء، إشارات الجسم التي ذكرناها سابقا حيث البصر حاسة إدراكية لها، والعقل ملكة تؤوِل تلك الرسائل وتعيِّن مدلولاتها حسب السياقات المتعددة المرتبطة بعملية التواصل.

وكلا الرسالتين (لغوية، غير لغوية) حتى تكونا موضوع اتصال وتواصل محقق يشترط المشاركة في الشفرة بين المتبادلين لأنّها الوسيلة الوحيدة لإنجاح الترميز وفكِه اللذان أشارا إليهما التعريفان السابقان.

2- **التبادل القصدي وغير القصدي:** يكرس التعريف مبدأ التبادل في عملية التواصل وهذا بتحديد نوعيه فيها، فمنه القصدي (Intentionnel) وغير القصدي(Non- intentionnel) وكلاهما حسب ما ورد في التعريف لا يتعلقّان إلا بالمُبدِئ بالتواصل ولا يعنيان المتلقي في شيء.

فقصدية التبادل تتحقق في نظرنا عندما تكون الرسالة موجهة من باب تعيين المخاطب على وجه الانتقاء، وهنا رد الفعل يكون **ظاهريا أو ضمنيا**، فقصدية التبادل ثابتة وإن لم يثبت التبادل ظاهريا (كالاكتفاء بالاستماع مثلا).

---

[1] أفلاطون، "هل العلاقة بين الأسماء والأشياء علاقة طبيعية أم علاقة اتفاقية" دفاتر فلسفية، ترجمة محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي،ص 90.

[2] JEAN DUBOIS, Grammaire de base, opcit P 12.

أما عدم قصدية التبادل تتحقق من باب أنّ " الكائن البشري يسعى دائما إلى إعطاء معنى لكل ما يقوم به الآخرين أو لما يقولونه "[1] بمعنى أن المتلقي غير معني بالرسالة يقحم نفسه في عملية تواصلية لا تخصه، فيهتم برسائلها اللغوية كانت أو غير لغوية، وأعتقد جازما أن اهتمامه في هذه الحالة بغير اللغوية أوكد. فكثيرا ما يكون مظهرنا الخارجي على هيئة نقصد بها تمرير رسالة إلى شخص محدّد باعتبار أنّ " المظاهر تنشئ معلومات عن الشخص الذي يقابلنا "[2]فإذا بالهيئة نفسها توصل الرسالة نفسها أو رسائل غيرها لشخص أو أشخاص ما قصدنا تبادل التواصل معهم أصلا.

وعليه فقصدية التبادل تحققت مع الشخص المراد، وعدم قصديته تحققت مع الشخص أو الأشخاص الآخرين غير معنيين.

وبذلك فالتواصل أو حسب التعريف لا يضم التبادل القصدي فقط بل حتى التبادل غير القصدي.

3- **الأفراد والجماعات:** هذا التعريف وسع صراحة من منشطي عملية الاتصال أو التواصل؛ فالرسائل اللغوية وغير اللغوية قد يتبادلها الأفراد والجماعات دون استثناء وحسبي أنّها إشارة إلى الطابع الاجتماعي للغة من حيث وظيفتها التواصلية؛ إذ " التواصل سيساعد على تماسك الجماعات الاجتماعية ووحدتها، وبواسطته وعن طريق الشبكة التي يوجدها [....] كانت الجماعة جماعة وكان المجتمع مجتمعا"[3] فالشعوب والقبائل ما وجدت إلا لتتعارف على حد تعبير القرآن الكريم، وهذا الهدف قبل تحققه ولاسيما بعده يكون عرضة لاصطدام المصالح وما ينجرّ عنه من صراعات لأنّ " المجتمعات الإنسانية بطبيعتها مبنية على التنوع وأساسها الصراعات والتناقضات "[4]واللغة حيز تتمظهر عليه وبه هذه الأخيرة في الحياة الاجتماعية

---

[1] Judith LAZAR, La science de la communication, 2 ed, P : 55.

[2] Catherine GILLE QUIN-MAAREK, Nicole Soleilhac, Guide de la communication, Delagrave, Paris 2002, P :22.

[3] Roger Muschielli, communication et réseaux de communications, 6ed. Paris, 1984, P :94.

[4] خولة طالب الابراهيمي، مبادئ في اللسانيات، د ط. الجزائر: 2000، دار القصبة للنشر ص172.

المركبة بمكوناتها لينتصب بعد ذلك " التواصل أحسن وسيلة لحل المشاكل بين الأفراد والجماعات"[1]فالمتواصل فردا كان أم جماعة تتقاذفه الأهواء وتصدمه بأهواء الآخرين، ما قد ينبئ بنزاعات واختلالات مهددة للاستمرار البشري تهديد وجود أو تهديد قيّمة. وبذلك فالتواصل رفع أفراد المجتمع وسما بهم عن عالم الحيوان والجماد.

فمن وظائف الاتصال أو التواصل إذً جمعُ ما تفرق للتأكيد على إنسانية التواصل واجتماعية اللغة باعتماد القصدية في التواصل مع الآخرين، وهي ظاهرة تجعلنا نميل إلى أنّ اللغة لم توجد لذاتها ولا من أجل ذاتها مادام " قصد التواصل نابع من البنية العميقة للغة: هو نتاج شيء يقال والرغبة في قوله مدعوم بالقدرة على قوله، إنها مهارة لغوية"[2] إذا جُرِّد الإنسان منها أُنزل به إلى ما دون عالمه وبدونها يحرم من تعزيز العلاقات الإنسانية وتطورها باعتبارها آلية توجه العلاقات الإنسانية.

ومن التعريفات السابقة يمكن لنا القول: (أن الاتصال أو التواصل سلوك إنساني يتبادل فيه الشخص الأفكار مع مخاطبيه بلغة شفهية أو كتابية في إطار وضعية تملي عليهم (المتواصلين) توظيف ما يرونه مناسبا للكشف عن أفكارهم وإيصالها ورصد أفكار غيرهم وفهمها). جهود المهتمين توسعت إلى تحديد أنواع الاتصال أو التواصل وهذا التحديد تم التركيز فيه من جهة على طبيعة المتواصلين ومن جهة ثانية على طبيعة الحقل المقامي للظاهرة الاتصالية أو التواصلية. فمن حيث طبيعة المتواصلين وجدنا أنواع الاتصال أو التواصل منحصرة في ثلاثة أنواع:

1- **الاتصال أو التواصل بين الفرد والآخرين:** حيث الفرد يشكل مع غيره جماعة وما هو إلا فرد منها. وهو النموذج الحي للمفهوم العام للتواصل. سواء من حيث إنسانيته أو قصديته أو كيفيات تحققه كما أسلفت، وفي الوقت نفسه يجسد مبدأ " التعاون الذي يشكل جذر التواصل "[3] ويضمن استمراريته كنشاط يتطور وينمو ليكشف عما ينتجه المتواصلون من أفكار، وما يودّون نقله كتجارب وآراء بعد تجاوز العوائق وتذليل العقبات.

---

[1] Muschilli opcit, P :94.

[2] Christian Baylon, Xavier Mignot, La communication, P :197.

[3] Roger Muschielli, communication et réseaux de communications, P 84.

2-**الاتصال أو التواصل مع الذات:** هذا النوع من التواصل أساس نجاح التواصل الأوّل؛ إذ لا يمكن أن نتصور نجاح الفرد في التواصل مع غيره في جماعة اجتماعية معينة وهو فاشل في تحقيق التواصل مع ذاته. ولا يكون له ذلك إذا لم يدرك ذاته ووعى قدراته[1]؛ فيدرك ذاته بأن يعرف نقاط قوتها فيثمنها حتى تكون العامل في إنجاح تواصله مع الآخرين، ويعززها أثناء تواصله معهم بالاستفادة من تجاربهم ومعارفهم، كما يدرك ذاته بالوقوف على مواطن ضعفها فيجتهد في معالجتها حتى لا تكون العائق في حسن تواصله مع العالم المحيط به.

3-**الاتصال أو التواصل بين الجماعات الاجتماعية:** ما حُدّدت الجماعة الاجتماعية كجماعة إلاّ عندما كان بين أفرادها قواسم مشتركة تميزهم عن غيرهم في الجماعات الاجتماعية الأخرى، وكلها مجتمعة تشكل المجتمع البشري " ولا وجود للمجتمع البشري إلاّ بوجود التبادل، والتبادلات خاضعة لقواعد. وعلى هذا يتميّز المجتمع البشري راديكاليا عن المجتمع الحيواني، وطبيعة التبادلات وقواعدها تتنوع حسب الثقافات "[2] التي تميز كل مجموعة عن الأخرى ليستقر التواصل عاملا من عوامل التبادل والاحتكاك، والمحقق للبعد الاجتماعي داخل هذا الإطار العام الذي تتعدد فيه مقامات التواصل وتحدّد بذلك أنواعه، ومن ذلك التواصل البيداغوجي.

الاتصال أو التواصل البيداغوجي: لم تفقد المدرسة منذ وجودها خصوصيتها؛ إذ كانت ولا تزال "مكانا كثيفا للتواصل"[3] من خلال ما يؤدى فيها من نشاطات بين المتواصلين (متعلم/معلم) و (متعلم/متعلم) فأضحت بذلك صورة مصغرة للمجتمع البشري الكبير الذي تتباين فيه الأهواء والمقاصد وتتعدد فيه الآراء والرغبات فتتنامى الرغبة في تحقيق الذات ورسم معالمها. وفي هذا العالم المصغر تنشأ العلاقات وتتطور وفق مبدأ الفهم[4]والإفهام وهو من المتطلبات الجوهرية التي لا يمكن السعي إلى تحقيقها في هذا الميدان دون آلية أساسية هي

---

[1] العربي سليماني، رشيد الخديمي، قضايا تربوية، ط1 . الدار البيضاء : 2005، عالم التربية، ص33.

[2] Roger Muschielli, communication et réseaux de communications, P 35.

[3] DANIEL BOUGOUX, Introduction aux sciences de la communication, La découverte, Paris 2001, P 14.

[4] Muschilli opcit, P 78.

التواصل بها يتبادل الأطراف المعارف والخبرات[1] وتنقل المواقف والتجارب ولاسيما التأثير في الآخر. هذه الأهداف مجتمعة تحقق بأشكال تواصلية عديدة أكثرها تواترا في الحقل التربوي هي المحادثة باعتبارها شكل من أشكال التواصل الذي يجمع بالضرورة بين عناصر العملية التعليمية أثناء تبادل الحوار.

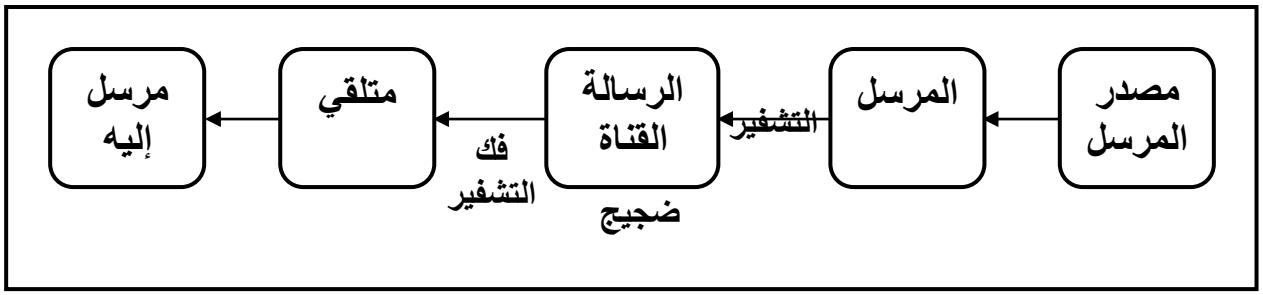
وحتى يكون هناك ربط وظيفي بين التواصل كوجود فعلي ومصطلحي لا مناص من ربطه باللغة، وإذا قمنا بذلك فتتبع مساره التاريخي أضحى ضرورة، وعليه ففي الوقت الذي كانت فيه الحرب العالمية الثانية هدما وردما لكثير من القيم الإنسانية، كانت بالمقابل عاملا من عوامل نشوء أفكار جديدة في شتى المعارف والعلوم، ولاسيما ما تعلق بالحرب وحيثياتها.

فإذا كانت للطائرة الفعّالية في أنْ تصيب ولا تصاب، وللدبّابة الفاعلية في نتائج المواجهات والمعارك، فللمعلومة وسبق الحصول عليها أكبر الأثر في حسم الحروب والفصل في نتائجها النهائية. والمعلومة بحجم ما تحمله من أخبار إذا وصلت في وقتها وحَسُن استغلالها جعلت من الطائرة حمامة ومن الدبّابة ذبابة، ولعل هذا ما جعلها مركز اهتمام الكثير من المختصين في مجالات مختلفة، ففي الوقت الذي كان التفكير يؤرق بعضهم في سرعة نقلها وسلامة وصولها، عكف بعضهم الآخر في التفكير في سريّة نقلها، واعتقده هو الأساس في مثل هذه الظروف، من باب " **مَنْ مَلَكَ سِرَكَ مَلَكَ مَصِيرَكَ** ". وقد بدأت هذه الأفكار تتبلور واستوت على أفكار رياضية هندسية قدمت في الأخير على شكل محاولات لصنع آلات كهربائية قادرة على تنفيذ عمليات منطقية، وهذا الفتح العلمي بدأت تنسج خيوطه الأولى عندما " **نشر كلود شانون(Claud Shanon)* سنة 1939 مقاله الشهير التحليل الرمزي للبدائل وحلقات الربط(Analyse Symbolique des relais et des circuits de connexion) الذي شرح فيه ولأول مرة كيف يمكن لمعادلات واستدلالات افتراضية أن يُعَبَّر عنها ببدائل كهربائية وروابط؟ والتطبيق المباشر لهذه الأبحاث قادت إلى اختراع " كالن (Kalen) وبورخيت (Bourkheat) أول حاسبة الكترونية سنة 1947. وكانت سالفة لأحدث حواسبنا. وبذلك المعلوميات (نظريات وتقنيات المعالجة الآلية لمعطيات مسألة ما أو أخبار) قد انطلقت**"[2] وعليه ثبَّتَ شانون نفسه أوّل زارع لبذرة الحاسوب – من باب إيجاد بدائل كهربائية

[1] الفاربي وآخرون، ، معجم علوم التربية ، ص44.

* كلود إلوود شانون 1916-2001:

للتعبير عن معادلات واستدلالات – بمقاله ذاك الذي لم يتوقف عنده بل واصل البحث والتنقيب ليكون " **سنة 1948 المؤلف لثلاث مقالات نشرت في: الجريدة التقنية لنظام بال(Bell System Technical journal) والتي أعاد نشرها عام 1949 في كتاب النظرية الرياضية للتواصل (The mathematical Theory of Communication) مع مساهمة هامة من وارن ويفر* Waren Weaver** " [1] فحينما كان اهتمام شانون موجها إلى الإجراء الذي يمكن له ترجمة المعلومات والأخبار إلى رموز، انشغل ويفر شريكه في الأبحاث الأخيرة بالضجيج الذي يصاحب المعلومة عند إرسالها ، والذي كان عاملا مؤثرا في وصول الرسالة سليمة أو كاملة، وانتهى مسارها عندهما بالترسيمة التالية: [2]



ترسيمة شانون

مصدر المعلومة: حسب الوضعية هو الدماغ، بنك المعطيات.

باحث أمريكي مختص في الرياضيات والفيزياء، بحث في المسائل النظرية للإعلام والاتصال ولاسيما أيام الحرب عندما اشتغل على الكتابة المرموزة La Cryptographie ويعتبر في عرف المختصين مؤسس نظرية الإعلام والاتصال.

[2] Muchielli.R, Communication et reseaux de communication, P :16.

[1] Jean Lohisse, La communication de la transmission à la relation, in culture et communication, de Boech Universite, PP :26-27.

* **وارن ويفر** Waren Weaver ، 1894-1978

رجل علم ومعرفة ولاسيما في الرياضيات، يعتبر أحد ركائز الترجمة الآلية ووجه من الوجوه العلمية الأمريكية، شارك في تطوير نظرية الاعلام بالتعاون مع كلود شانون.

[2] C.Gillequin-Maarek, N.Soleilhac, guide de la communication, Delagrave et C.R.D.P, Toulous, 2002,P :14

المرسل: هو شخص، آلة، أو جهاز يسمح بتشفير مصدر المعلومة على شكل موجات صوتية.

القناة: هي مجموع الجهاز الواقع بين مخرج المصدر ومدخل المرسل إليه.

الرسالة: منقولة بواسطة قناة (هواء، دعامة، كهرباء، كلام...).

الضجيج: هو تشويشات تقنية مؤثرة في صحة الرسالة فتفسدها في ماديتها السمعية أو البصرية، لتصبح مصطلحا نوعيا.

المتلقي: أساسيا هو تقني، مكبر، الأذن تلتقط الكلمات أو الموجات الصوتية.

المرسل إليه: هو جهاز فك تشفير رسالة ما، هو دماغ المتلقي... "[1]

هذا المسار الذي رسماه للرسالة كثير من المختصين اصطلحوا على نعته **بالمسار الأفقي**، لا لشيء إلاّ لأنّ هذا الفريق ما اهتم[2] بالمحتوى الإخباري ولا الوجداني – وحيثياته – الذي تكون الرسالة محملة به، بقدر ما كان يهمه:

1-**المرسل:** مصدر المعلومة حسب ويفر.
2-**المستقبل:** متلقي الرسالة.

فإذا كان الأوّل ينشئ أخبارا على شكل رسالة، فإنّ الثاني يقوم بعملية عكسيّة.

3-**الرسالة:** باعتبارها متوالية من الرموز المشفرة المرسلة من المرسل إلى المستقبل، كثيرا ما تكون عرضة للضجيج.

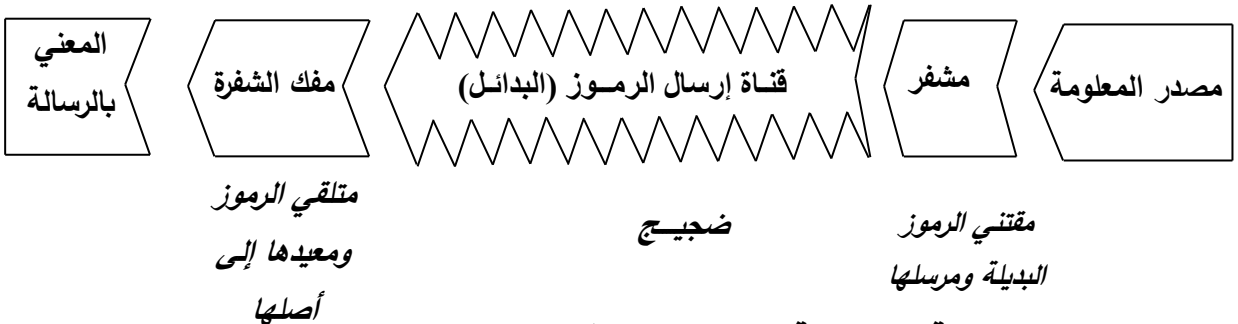
بمعنى أنّ هذا الفريق اهتم بانطلاق الرسالة ووصولها وما أعار اهتماما لعودتها وما يترتب عن ذلك. وهذا ما جعل الترسيمة المذكورة سابقا مُجَسّدَة لعملية نقل المعلومة **(إيصالها)** أكثر من كونها مجسّدة لعملية تبادل الرسائل **(التواصل)** هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد رأي هذا الفريق قد أخذ منحى ميكانيكي من خلال:

---

[1] C.Gillequin-Maarek, N.Soleilhac, guide de la communication, , PP :14-15.

[2] Jean Lohisse, La communication de la transmission à la relation, P : 27.

1-مشفر الرسالة ومفك تشفيرها؛ آليتهما عملية مُمَكْنَنَة أنسب صورها الهاتف كآلة تقوم بعملية ميكانيكية؛ التشفير وفك التشفير في آن. ويمكن إظهار ذلك من خلال الترسيمة المقترحة التالية:



ترسيمة توضيحية لمسار التواصل عند شانون وويفر

ويقوم مشفر المعلومة بتحديد رموز بديلة متكافئة منطقيا مع المعلومات الأصلية التي يريد المصدر إرسالها، والمشفر نفسه هو من يقوم بإرسالها عبر قناة هي في الأصل دعامة لتلك الرموز البديلة لا للرسائل في صورتها الأصليّة، يشكل الضجيج فيها عاملا من العوامل المؤثرة في صحّة وسلامة الرّسالة المحمولة عبرها نحو مفك التشفير الذي يتلقى الرموز ويعيدها في تكافؤ منطقي إلى صورتها الأصلية، مُهَيَّئَة للمعني بالرسالة. وهذا ما ترك الانطباع أنّ المعلومة في النهاية تصل المعني أصيلة كما كانت في المصدر*، وإذا تعرضت لتغُّير أو تحريف فسببه الضجيج الذي يصاحب إرسالها، وهذا ما دفع بذات الفريق إلى الاهتمام بالرسالة باعتبار الضجيج الذي يُقلّل منها.

2- المنحى الميكانيكي لرؤية هذا الفريق يظهر في الاهتمام المطلق بالرسالة والضجيج الذي يكتنفها. وأرى أنّ اختراع شانون للبدائل (الرموز) أملى عليه اختراع قناة مناسبة صالحة لنقل تلك البدائل ومكّنه من عزلها كوحدة مستقلة عن بقيّة العناصر المكونة لمسار الرسالة، وهذا ما منح فرصة دراستها دراسة مستقلة عن المرسل والمتلقي، ولاسيما الرسالة باعتبارها " **موضوع خارجي عن منتجيه ومستهلكيه، هي مادة قابلة للتكميم(Quantifiable) بعد معالجة نوعيّة. هذه المعالجة النوعية هي نظرية** ** **الإعلام(La théorie de l'information) التي تسمح بذلك، وذلك باقتراح تقسيم الرسالة إلى وحدات، وحدة تعداد المعلومات** "[1] وهكذا خرجت نظرية

* وهذا قد يكون مدعاة لطرح تساؤلات منها:

- هل القناة بصورها المختلفة عاجزة على نقل الرسالة على صورتها الأصلية؟ أم أن العجز يمس المشفر ومفك التشفير في عدم استطاعتهما إرسال المعلومة أو تلقيها كما كانت على صورتها الأولى.

[1]Jean Lohisse, La communication de la transmission à la relation, P : 27..

الإعلام *** إلى الوجود وتأسّست على المعالجة الرياضية لإمكانية قياسها؛ وقد تردّد في هذه النظرية الرياضية مصطلح الإعلام بمعنى الخاص جدا لمصطلح المعطيات وهذا ما يشير إلى مجموع الرموز غير دالة. بالإضافة إلى هذا لا نكاد نعثر على فارق توظيف مصطلحي الإعلام (**Information**) والتواصل(**Communication**)، وأعتقد أنّ هذا تحصيل حاصل لطبيعة فهم الرسالة وتحديد العناصر المشاركة في رسم مسارها؛ هذا الفهم لا يجب أن نعزله عن التكوين الفكري والمعرفي لأعضاء هذا الفريق والسياق الإجرائي الذي من أجله رأت هذه النظريّة النور. وقد أراد لها أصحابها الفاعلية أكثر حين اهتم ويفر بالضجيج وحاول إيجاد حل لهذا العائق الذي أثَّر لا محالة سلبا على الرسالة، ولتجاوزه اقترح[1] الإطناب(**La redondance**) وهي إعادة تكرار الرسالة، وحسبه هي آلية كفيلة لضمان عدم ضياع الرسالة أو وصول جزء منها فقط، ومانحة الفرص أكثر لتسهيل فك الرموز وإعادتها (الرسالة) في صورة معلومات أصيلة كما كانت عليه في مصدر المعلومة.

تطبيق هذا المبدأ ساهم إلى حد بعيد في تطوير الهاتف والتصوير البرقي (**Télécopie**) والتلفاز، كأدوات اتصال ونقل المعلومات وتلقّيها.

الاهتمام الجاد – الذي عُرف به هذا الفريق – بالرسالة باعتبارها متوالية من الرموز، وما يمكن أن ينتابها من ضجيج ، ترك الانطباع أنّ وصول الرسالة ليس دائما مضمونا، وما يؤكد ذلك ما اقترحه ويفر – كآلية لضمان وصول الرسالة – ومشروعيّة التساؤلات التي تتولد لحظة الوقفة المتأنية عندها، ومن بينها:

- لضمان إيصال رسائل ما، هل يجب أن تخضع كلها لآلية ويفر (الإطناب)؟

1-إذا كان الجواب " **نعم** "

** للتعمق أكثر ينظر:

- Jeans dubois et autres, idem, PP :247-248.
- Jean Lohiss, La communication de la transmission à la relation, PP : 31-32.
- Jean Pierre, meunier, approches systémiques de la ommunication,1e.bruxelles :Debeck, P :16.

*** كثيرا ما كانت تسمى بالنظرية الرياضية للإعلام لأن أصحابها وظفوا الرياضيات لقياس الرسالة. أو بالنظرية الميكانيكية للإعلام نظرا للطابع الميكانيكي الذي يميزها.

[1] Gillequin, Maarek/N.Soleilhac guide de la communication, P :15.

1-أ: كم مرة تكرر؟

1-2: أليس تعدّدُ مرات التكرار استنزافا للقناة؟

1-2-أ: ألا يشكل ذاك الاستنزاف نوعا من أنواع قصور وصول الرسالة ؟

1-3: أليس التكرار هدرا للوقت الذي من المفروض أن يكون قياسيا في إيصال الرسالة؟

أسئلة تبيح لطارحها الحكم بالنقص على المسار الذي رسمه هذا الفريق للرسالة والعناصر المكونة له، ومحاولة إعادة النظر فيه إجراء يفرض نفسه.

2-أما إذا كان الجواب " **لا** "

فثمة سؤال من الضرورة طرحه:

2-1: على ما يعتمد المرسل حتى يميّز بين الرسائل التي تستدعي التكرار وتلك التي تكتفي بالإرسال الأول؟

وفي رأيي على مثل هذه الأسئلة وغيرها تأسست بعض الأفكار الدافعة إلى البحث في هذا الموضوع والاستمرار فيه، وهذا ما نجده عند **نوربير وينر(Norbert Wiener)*** الذي كان من بين المتأثرين بنظرية شانون، وأوَّل المهتمين بما كان يعتريها من نقص، فاهتدى إلى عنصر لم يذكره مطلقا فريق شانون ألا وهو " **رجع المردود retroaction (التغذية الراجعة Feed-back)** " [1] ومعناه: الخبر ورجوعه، عن طريق الجواب الذي يلي الإشارة المرسلة. هذا ما يجعلني أصل إلى النتيجة التالية: مسار الرسالة عند وينر يختلف تماما عن مسار شانون؛ فإذا كان الأول أفقيا فالثاني لا يمكن أن نصفه إلا بكونه حلقيا دورانيا من المرسل إلى المتلقي، ثمّ من المتلقي الذي يصبح مرسلا للجواب (الرسالة) إلى المرسل الذي يصبح متلقيا لها.

---

* **نوربير وينر**، Norbert Wiener، 1894-1964

أستاذ رياضيات، نموذج للعبقرية الأمريكية الفذة، استهوته المهنة العسكرية، اشتغاله على القاذفات الحربية ذات التحكم عن بعد أوصله إلى سن علم جديد " السبيرنتيك " فكان بذلك أب السبيرنتيك دون منازع.

[1] Jean Pierre, meunier, , approches systémiques de la ommunication, P : 12.

هذه الدائرة المغلقة في عملية نقل الرسالة (الرسائل) موجدها هو محتوى الرسالة الأولى، الذي استدعى وجود الرد فكان رسالة ثانية حوّلت المرسل الأول إلى متلقيّ والمتلقي إلى مرسل. وهذا ما يؤكد الاهتمام بالرسالة من حيث معناها، وهو عنصر أهمله شانون وجعله خارج مجال دراسته. هذا ما جعل مصطلح الاتصال أو التواصل(**Communication**) يتميّز عن مصطلح الإعلام (**Information**) في الدلالة والاستعمال؛ فالطابع الحلقي الذي يشكله التواصل في عملية تبادل الرسائل لا يضمن التأكد من وصول الرسالة فحسب، بل يمنح فرصة تصحيح محتواها، وهذا ما كان فقيرا إليه مصطلح الإعلام في نموذج شانون.

ولما كانت الآلة هي المعنيّة بهذه العمليات الإجرائية وما يكتنفها من تغذية راجعة مكنت المختصين من تصحيح أخطاء الأوامر الموجهة لها، وذلك بعد تأمل النتائج المتحصل عليها من تطبيق تلك الأوامر ومقارنتها بالنتائج المرجوة من الأوامر نفسها من باب: **أوامر صحيحة نتائج صحيحة.** وهذا ما يشير إلى ظاهرة التحكم في الآلة وتوجيهها التوجيه الحسن في المواقف والمناسبات " **وظهرت بذلك عام 1948سبيرنتيكا (La cybernétique)على يد ن.وينر، وعرفت نجاحا كبيرا، وإليها ينسب الجمهور صنع الإنسان الآلي (Rebot) والقيادة الآلية (Pilotage automatique) والتآلية (L'automation)**" [1] ضبطُه لآلية التحكم هذه بها انطلق في تطبيقها على الآلة.

ومهما كانت طبيعة المعلومة باعتبارها موضوع إرسال أو تلق، فوجود اللغة بمستوياتها المتعددة وأشكالها المختلفة إجراء لا يمكن تجاوزه سواء في عملية الاتصال أو التواصل؛ إذ لا يستقيم قيام أحدهما إلا بقيام اللغة. ومن هنا أغنت الأقلام دفاتر الأعلام مبرزة أهمية اللغة ودورها الذي تؤديه.

ولا يخفى على أحد ونحن في الألفية الثالثة كيف تطور الإعلام والاتصال ووسائلهما من التلفاز إلى الكمبيوتر ثم إلى الهاتف النقال بأنواعه وأخيرا إلى اللويحة (Tablette)، وكيف كان لهذا التطور في استعمال هذه الابتكارات من تقريب الشعوب والأمم في الأماكن والأزمنة، فجسد ذاك الابتكار المقولة الشهيرة (العالم قرية صغيرة)، وما كان لهذه الابتكارات السامية أن تكون وظيفية وذات قيمة لولا وجود اللغة بمستوياتها المختلفة، فتنوع الاتصال والتواصل بين الأفراد والجماعات تحدّدَ ركنا مكينا يميز العالم البشري عن الحيواني.

---

[1] Jean Pierre, meunier, idem, P : 12.

المحاضرة 14

التّرجمة الآليّة.

أفضل ما نبدأ به محاضرتنا اليوم قوله صلى الله عليه وسلم: " من تعلم لغة قوم أمن شرهم " لا نخوض في معنى الحديث بقدر ما يجب أن نهتم بدور اللغة وأهمية معرفة اللغات الأجنبية عنا، لا لتحقيق الأمن اللغوي المقصود في الحديث وما ينجر بعده فحسب، بل لتحقيق فتوحات علمية قد لا توفرها لنا لغتنا كآلية لرصد المعارف والغوص في دقائقها، بالإضافة إلى هذا كما يؤكد محمد سويسي: " من أراد التوسع في اختصاصه لابد له من الاطلاع باستمرار على ما ينشر في حقله في اللغات الأجنبية جميعها"[1] فمهما حقق الباحث من فتح علمي في مجال اختصاصه عليه أن يستزيد من المعارف من اللغات الأجنبية حتى لا يبقى حبيس معارف قد يتجاوزها الزمن بحكم التقادم، والاطلاع على اللغات الأجنبية في مجال تخصصنا قد يكون تقويما ذاتيا لعملنا وما توصلنا إليه من نتائج، معنى هذا أن إتقان اللغات الأجنبية ليس توسيعا لمعارف بل في الوقت نفسه هو تصحيح لها وتثمين، فحتى على مستوى اللغة الوحيدة التي نتقنها، فسر لغتنا وقيمتها الجليلة قد لا تقوى هي على الكشف عنه أو لا نستطيع نحن متكلميها إدراك منزلتها إلا عندما نراها ونقيمها بأعين لغة أخرى بعد تعلمنا إياها، فندرك بالموازنة بين الأمور المشتركة وبالمقارنة بين الأمور المختلفة لتطفو المفاضلة بين الحقائق كلها، ليس بين اللغات وإنما بين الرؤى من عين اللغة الأم ومن عين أجنبية، لندرك يقينا أن لغتنا غنية غنى أصيل ما أدركناه عندما كنا حبيسي النظرة الأحادية دون سواها. وتوضيحا لهذا أردف صالح بلعيد في ما ذهب إليه سويسي عندما أكد أن تعلم لغة أجنبية يجعلك ترى أسرار لغتك" كما تريك الفعل الحضاري للنقل اللغوي من لغة إلى لغة أخرى، وكيف تتوالد الفوارق، وتحصل الأعمال الثقافية عن طريق الجسر الواصل بين الثقافات Acculturation الذي غالبا ما يأتي عن طريق الترجمة الذي هو فعل وحوار حضاري بين لغتين أو ثقافتين"[2] .

---

[1] محمد سويسين الكتابة العلمية في العربية المعاصرة.المغرب: منشورات الأكاديمية الملكية المغربية، 1995،ص93.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، . الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع،2009.ص200.

إذا الترجمة عموما لا تنقل المعارف العلمية فحسب، بل هي بريد مؤمن لتبادل الثقافات والتعريف بها وحتى الترويج لها كذلك. ونحن في الألفية الثالثة أهميتها تزداد تباعا من يوم لآخر وتمتد إلى كل القطاعات دون استثناء، ولا سيما بتطور وسائل الإعلام والتواصل حيث التلفاز، والهاتف، والحاسوب، والشابكة ووسائل التواصل الاجتماعي، كلها مجتمعة وسائل وآليات عالية الوظيفية، إلكترونية تنقل المعلومات بسرعة فائقة زادت من صدق المثل السائر على ألسنة الصفوة قولهم: ((العالم قرية صغيرة)) ويمكن أن نقول جعلت منه كتابا مفتوحا، فلا حدث باق في السر والكتمان، ولنا في قضايا (ويكي ليكس) أكبر دليل، واستغلال هذه الوسائل في الترجمة بالغ الأهمية لأن العلم متطور باستمرار، والدول والشعوب على تواصل دائم وسريع يجب على الترجمة أن ترافق هذا التواصل وسرعته وتسهم فيه إسهاما وظيفيا، بل باعتمادها آلية لتواصل الشعوب في ما بينها أذكى التواصل ودفع بنوعيته إلى تحديد تمايز الأمم بالفتوحات العلمية المعرفية التي أسهمت فيها الترجمة أيما إسهام.

وقد حُظيت الترجمة بأهمية بالغة عند الأمم منذ احتكت بغيرها من الأقوام، واتخذتها وسيلة لنقل المعارف التي تفتقر إليها وترى فيها الخلاص لشعوبها، فاعتمدت الترجمة وسيلة لنقل العلوم وتطويرها إيمانا منها أنها الآلية التي تكاد تكون الوحيدة والأكثر فاعلية لمواكبة الحركات العلمية والثقافية والفكرية عموما في العالم؛ بمعنى كلما تأخرت الأمم في تبنيها وسيلة للنهوض بشعوبها كلما كان ذلك ميزانا نقيس به درجة تطورها أو تخلفها لذلك كانت منزلة المترجم بمنزلة العالم لأنه مبدع في جميع العلوم مادام ناجحا في ترجمتها من لغة إلى أخرى . لكن ما يهمنا في هذه المحاضرة هي الترجمة الآلية.

تعريف الترجمة الآلية: إذا كانت الترجمة سابقا عمل علمي يقوم به الفرد المتقن للغتين أو أكثر، فإن الترجمة الآلية " هي فرع من فروع المعالجة الآلية للغة، تهتم بترجمة اللغة إلى لغات أخرى باستعمال الرقمنة والهدف منها تسهيل المهام أمام فئة غير الناطقين بها "[1] وبذلك فالترجمة الآلية ذات ارتباط مصطلحي بالآلة؛ إذ هي التي تقوم بالترجمة بدل عن الإنسان الذي كان يقوم بها وهدفها تسهيل الترجمة من لغة إلى لغة أخرى لغير الناطقين باللغة الهدف، معنى هذا يمكن عن طريق الآلة أن يكون أحادي اللغة مترجما بمساعدة الآلة هو والحاسوب الذي يملكه ويحسن تشغيله.ويكون ذلك "عن طريق الأنماط اللغوية والمعرفية المخزنة بفعل تراكيب

[1] علي حلمي موسى دراسة إحصائية لجذور اللغة العربية معجم الصحاح باستخدام الكمبيوتر.مصر: الهيئة المصرية للكتاب، 1978، ص11.

ومصطلحات يسترجعها في مقابل اللغة التي يترجم منها"[1]، وعند ما نربط الترجمة الآلية بالحاسوب معنى هذا أن البرمجيات التي يخضع لها من الوظيفية ما يجعل الترجمة متحكمة في مصير المعرفة العلمية وتطور الشعوب لذلك نجدها في تطور مستمر، وهذا ما يوحي إلى المجال التطوري الذي يمكن أن تصله الترجمة بتطور الكمبيوتر وتطور البرمجيات.

مزايا الترجمة الآلية: للترجمة الآلية مزايا عديدة نذكر منها تلك السرعة التي يتم فيها ترجمة نصوص طويلة، فإذا قام بها الإنسان قد يستغرق أياما أما الترجمة الآلية فلا يلزمها في ذلك إلا دقائق أو ساعات، كما أن الترجمة الآلية توفر الجهد الفكري والعضلي في تأدية المهمة، فشتان بين تحمل الإنسان وتحمل الآلة، وفي الوقت الذي تكون فيه ترجمة الفرد لعمل ما باهظة التكاليف، فإن الترجمة الآلية تعتبر اقتصادية لأبعد الحدود وبشكل يكاد يكون قياسي.كما أن الترجمة الآلية يضمن المحتاج إليها في تعامله مع الكمبيوتر السرية المنشودة في هكذا مشاريع خاصة إذا كانت ذات صلة بشؤون الدولة من حيث جانبها الأمني والعسكري وحتى الاقتصادي والاجتماعي. والترجمة الآلية تضمن الموضوعية أكثر مقارنة بالترجمة البشرية التي قد تسيطر عليها في بعض الموضوعات الجوانب الذاتية. دون أن ننسى أن الترجمة الآلية غير متخصصة في لغة دون أخرى كالإنسان الذي وإن كان بارعا في إتقان لغة أو أكثر يستحيل أن ينافس الآلة في عدد اللغات ولا في اتقانها.

تطور الترجمة الآلية: يجمع المختصون أن الترجمة الآلية مرت بثلاث مراحل، هي:

المرحلة الأولى: بدأت عام 1940 إلى سنة 1965وما يميزها وضع بعض اللبنات الأساسية لفعل الترجمة، ولا سيما ما يتعلق بالجانب الصرفي والنحوي[2] وقبل ذلك المصطلحي وكأن بالبرمجة فيها معجم ثنائي اللغة وتعمل على أساسه وتقابل مصطلح بمصطلح، والمتمعن في هذه الفترة الزمنية سيدرك شيئين اثنين مهمين الأول يتعلق باختراع الكمبيوتر عن طريق شانون وويفر ومحاولة استغلاله في الترجمة الآلية وهي فكرة متأخرة عن الأفكار التي سبقتها في هذا الصدد في الجانب اللغوي وبعيدا عن الجانب الإلكتروني. والثاني يتعلق بالأمر السياسي حيث الحرب العالمية الثانية بدأت تضع أوزارها وبعدها خلفتها الحرب الباردة أكثر ما ميزها التسابق نحو التسلح، سر هذه الحرب امتلاك المعلومة ولا سيما العلمية منها ذات الصلة بصناعة

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص202.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص203.

الأسلحة باختلاف أنواعها، حتما نشاط مصالح المخابرات على مستوى المعسكرين لا يكاد يتوقف، وكل معلومة تصل من المعسكر المنافس إلا ويجب ترجمتها بسرعة [1]واحترافية.

المرحلة الثانية: بدأت من عام 1965 إلى عام1975، من الصعوبات التي واجهتها المرحلة السابقة هو كيفية اختيار المصطلح الذي يتطلبه السياق، في هذه المرحلة ونتيجة للتطور النسبي لبعض اللغات، مثل اللغات الغربية والصينية واليابانية، الالتفات إلى السياق واملاءاته في اختيار المصطلح المراد أضحى ضرورة حتى تكون مواكبة المعارف العلمية على مستوى هذه الدول وظيفيا وكان ذلك بالفعل.وحصل أن تطور الجهاز للتعبير عن دقائق اللفظ وربط الكلمة داخل السياق الكلامي.

المرحلة الثالثة: تبدأ من سنة1975 إلى اليوم شهدت تطورا منقطع النظير للحاسوب ولا سيما نظام (windows) وما أتبع من برمجيات في مختلف التخصصات. وظهور أنظمة ومشاريع جد متطورة مقارنة بسابقتها، وصاحب هذا التطور المذهل للآلة على درجة أن سعى مطوروها إلى محاكاة الذكاء البشري من خلال ما يستطيع إنتاجه وإبداعه، لكن تجاوزه سرعة ودقة.

اللغة العربية والترجمة الآلية: لا يمكن لنا الحديث عن الترجمة الآلية واللغة العربية إلا بعد الحديث عن ما يسمى بحوسبة اللغة العربية، لأن الحديث السابق لم نشر فيه إلى اللغة العربية وحظها من الترجمة الآلية لا لشيء لأن حوسبتها تأخر لظروف قد نجملها في الأسباب التاريخية، لكن بعدها أصبحت سياسية؛ فإذا كانت الدول الغربية اهتمت بتطوير البرمجيات والآلات المخصصة لذلك ولا سيما الاستثمار في العنصر البشري الذي يقوم بكل هذه الأعمال أوكلت هذه المهام للهيئات المتخصصة التي أنشأتها خصيصا لذلك، فإن المجهودات العربية على قلتها كان يقوم بها الأفراد معزولين عن كل إمكانية مادية تعينهم على ذلك وتبقي مداومتهم على البحث والتقصي، أو تضمن لعملهم التقويم والتقييم والتثمين، هذا ما جعل أغلبية النبغاء في هذا المجال يتركون أوطانهم ليرحلوا حيث وجدوا ما افتقروا إليه، ولنا في وكالة (النازا)وعدد العرب العاملين بها أكبر دليل.

[1] محمد علي بلاسي((الترجمة ومشكلاتها)) مجلة اللسان العربي. الرباط:1991 مكتب تنسيق التعريب، ع35، ص136.

وبذلك فاللغة العربية تواجهها تحديات جسيمة على رأسها مشروع حوسبتها، لأنه الضامن لتطورها ومسايرتها للعالم علميا وثقافيا، أكثر من هذا فكلما مس التطور الآلة مس اللغة وكلما تأخر مشروع حوسبتها أو ضعف تأخرت اللغة في التطور وضعفت.

ولو عدنا إلى تاريخ اللغة العربية لوجدناها قد استفادت من علوم أخرى كالرياضيات في صناعة أبهى أيامها؛ فالخليل بن أحمد الفراهيدي قبل أن يكون لغويا كان رياضيا، كذلك اللغة العربية يمكن لها أن تستعيد أيامها البراقة بالاعتماد على الحاسوب وعلومه والبرمجيات وتطوراتها دون إهمال للعلم الحديث المتميز في دراسة اللغة ألا وهو اللسانيات باعتباره منهج بحث قائم بذاته في وصف اللغة بنظرة جديدة يمكن أن تكون منهجا إجرائيا لحوسبة اللغة العربية، حتى تسهل على المختصين تفعيل مشروع الترجمة الآلية في ما يعني النصوص العربية، مع إيلاء أهمية للآراء القائلة باستحالة ترجمة النصوص الدينية ترجمة آلية، وبالرغم ما لهذا الطرح من مبررات لكن ما لا يصلح للبعض لا يجب أن يمنع على الكل، أضف إلى ذلك أن المراحل التي مرت بها الترجمة الآلية لا تمنع من إمكانية وجود مراحل أخرى قد تجد حلولا لأوضاع مستعصية كهذه،ولا سيما أن الفتوحات العلمية متسارعة في جميع الاختصاصات ومجال الحاسوب والبرمجيات على رأسها. وعندما انتبه العرب إلى هذه النقائص بادروا إلى مشاريع عدة أهمها ما ذكره الأستاذ مأمون الحطّاب سنة 2008 في إحدى محاضراته:

(1) نظام "المترجم العربي" الذي طوّرته شركة ATA في لندن، ولدى الشركة المذكورة فرع في مسقط بعُمان.

(2) نظام "عربترانز"، وقد طوّرته شركة عربيّة أيضًا في لندن، وكان متوافرًا في الأسواق العربيّة.

(3) نظام "النّاقل العربيّ" الّذي طوّرته شركة سيموس العربيّة في باريس، وهذا النّظام أكثر الأنظمة طموحًا، حيث لدى الشركة المذكورة أربعة برامج للتّرجمة بين الإنجليزيّة والعربيّة وبين الفرنسيّة والعربيّة – برنامج لكلّ اتّجاه.

(4) نظام شركة أبتك Apptek، وهي أيضًا شركة عربيّة تعمل في إحدى ضواحي واشنطن.

(5) الوافي، وهو برنامج مختصر كما يبدو من المترجم العربيّ.

(6) المسبار، وهو أيضًا مشتقٌّ أساسًا كما يبدو من "المترجم العربيّ". وهو متاح على الإنترنت.

(7) "عجيب"، وهو من إنتاج شركة العالميّة، ويعمل على الإنترنت.

(8) هناك عددٌ آخر من البرامج الّتي تنتسب إلى التّرجمة الآليّة أو تزعم بأنّها برامج للتّرجمة الآليّة، بدأت تغزو الأسواق العربيّة، غير أنّ كثيرًا منها يفتقر إلى البرمجة المتطوّرة.

ومما تقدم نجد أن الترجمة الآلية هي مرحلة من مراحل تقدم الإنسانية، وفي الوقت نفسه هي عامل من عوامل تقدمها، استثمرت فيها الدول الغربية استثمارات عظيمة، وإليها لجأت في مختلف مشاريعها.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا. المعاجم باللّغة العربيّة:

1- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التّربيّة، ط1. الرّباط: 2006م، مجلة علوم التربية، ع 14.

2- سهيل إدريس، المنهل، قاموس فرنسي- عربي، ط33. بيروت:2004م، دار الآداب للنّشر والتّوزيع.

3- عبد السّلام المسدي، قاموس اللّسانيّات، عربي – فرنسي، فرنسي – عربي، مع مقدّمة في علم المصطلح، د.ط. تونس: 1984م، الدّار العربيّة للكتاب.

4- عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التّربيّة، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك.ط1. الرّباط: 1994م، دار الخطابي للطّباعة والنّشر، ع 9-10.

5- المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم، المعجم الموحّد لمصطلحات التّواصل اللّغوي (إنجليزي- فرنسي- عربي)، د ط. الرّباط: 2011م، مطبعة النّجاح الجديدة.

6- ــــــــــــــــــــــــــــــ، المعجم الموحّد لمصطلحات اللّسانيّات (إنجليزي- فرنسي- عربي)، د ط. الرّباط: 2002، مطبعة النّجاح الجديدة.

ثانيا. الكتب باللّغة العربيّة:

7- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، د ط. الجزائر: 2000م، ديوان المطبوعات الجامعيّة.

8- ــــــــــــ، مباحث في اللّسانيّات، ط1.الجزائر،: 1999م، ديوان المطبوعات الجامعيّة.

9- أحمد حسن اللّقاني، المنهج بين النّظريّة والتّطبيق، ط 4. القاهرة: د ت، عالم الكتب.

10- أحمد المتوكّل، اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، ط 2. بيروت:2010م، دار الكتاب الجديد المتّحدة.

11- أحمد مومن، اللّسانيّات النّشأة والتّطور، د ط. الجزائر: 2002م، ديوان المطبوعات الجامعيّة.

12- بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التّعليميّة إعدادها وطرق استخدامها، ط 6. بيروت: 1996م، دار إحياء العلوم. 2009م، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع.

13- تمام حسان، اللّغة العربيّة معناها ومبناها، د ط. الرّباط: د ت، دار الثّقافة.

14- جاكبسون وآخرون، التّواصل، نظريّات ومقاربات، تصدير:عبد الكريم غريب، ترجمة: عزّ الدّين الخطابي وزهور حوتي، ط 1. الرّباط: 2007م، منشورات عالم التّربيّة.

15- جورج كلاس، الألسنيّة ولغة الطفل العربي، ط 2 . بيروت: 1984م، المنشورات الجامعيّة.

16- حسني عبد البّاري، تعليم اللّغة العربيّة في الابتدائيّة، د ط. القاهرة: 1996م-1997م، الدّار الجامعيّة للطّبع والنّشر والتّوزيع.

17- حسين سليمان قورة، تعليم اللّغة العربيّة، دراسة تحليليّة ومواقف تطبيقيّة، د ط. القاهرة: 1969م، دار المعارف.

18- حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربيّة عند الطفل الجزائري، د ط. الجزائر: م2003، دار القصبة للنّشر.

19- حلمي خليل، دراسات في اللّسانيّات التطبيقيّة، د ط. القاهرة: 2000م، دار المعرفة الجامعيّة.

20- حمادة إبراهيم، الاتّجاهات المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، د ط. القاهرة: 1987م، دار الفكر العربي.

21- حمد الله اجبارة، التّواصل البيداغوجي الصفّي، ديناميّته، أسسه، ومعوّقاته، ط 1، الرّباط: 2009م، مطبعة النّجاح.

22- خالد بن مسعود بن فارس العصيمي، القرارات النّحويّة والتّصريفيّة لمجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، ط 1. الرّياض: 2003م، دار التّدمريّة السّعوديّة .

23- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيّات، د ط. الجزائر: 2000م، دار القصبة للنّشر.

24- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمنهاج تعليم اللّغة العربيّة، إعدادها تطويرها تقويمها ط 1. القاهرة: 1998م، دار الفكر العربي.

25- شرف الدّين الرّاجحي، سامي عياد حنا، مبادئ علم اللّسانيّات الحديث، تقديم: عبده الراجحي د ط. القاهرة: 2003م، دار المعرفة الجامعيّة.

26- شكري المبخوث، نظريّة الأعمال اللّغويّة، ط 1. تونس: 2008م، مسكيلياني للنّشر والتّوزيع.

27- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، د ط.الجزائر: 2000م، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

28- ــــــــــ، مقاربات منهاجيّة، د ط. الجزائر: 2004م، دار هومه.

29- صلاح الدّين شروخ، علم النّفس التّربوي، د ط. الجزائر: 2008م، دار العلوم للنّشر والتّوزيع.

30- الطّاهر بن حسين بومزبر، التّواصل اللّساني والشّعريّة، مقاربة تحليلية لنظريّة رومان جاكبسون، ط1. الجزائر: 2007م، منشورات الاختلاف.

31- ظبيّة سعيد السلّيطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة، تقديم: حسن شحاتة د.ط. القاهرة: 2002م، الدّار المصريّة اللبنانيّة.

32- عائشة عبد الرّحمن، لغتنا والحياة، د ط. القاهرة: 1969م، دار المعارف.

33- عبد الرّحمان الوافي، المختصر في عوامل إكساب اللّغة، د ط. الجزائر: 1998م، دار نجوم العلم للنّشر والتّوزيع.

34- عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، د ط.الجزائر:2012م موفم للنّشر، ج1.

35- ـــــــــــــــــــــ، بحوث ودراسات في علوم اللسان، د ط. الجزائر:2012م، موفم للنّشر.

36- عبد الرّحمن محمد العيسوي، تصميم البّحوث النّفسيّة والاجتماعيّة والتّربويّة، ط 1. بيروت: 1999م، دار الرّاتب الجامعيّة.

37- عبد السّلام المسدّي، الأسلوبيّة والأسلوب، ط2. تونس:1982م، الدّار العربيّة للكتاب.

38- ـــــــــــــــــــــ، اللّسانيّات وأسسها المعرفيّة، د ط. تونس:1986م، الدّار التّونسيّة للنّشر.

39- عبد السّلام عشير، الكفايات التّواصليّة، اللّغة وتقنيات التعبير والتّواصل، ط 1. الرّباط: 2007م، توب للنّشر.

40- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيّات تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، ط1. الرّياض:1423ه، جامعة دار القرى.

41- ـــــــــــــــــــــ، علم اللّغة النفسي، ط 1. الرياض: 2006م، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة.

42- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتجيات الخطاب، ط 1. بيروت: 2004م، دار الكتاب الجديدة المتّحدة، ج1.

43- عبده الرّاجحي، اللّغة وعلوم المجتمع، ط 2. بيروت: 2004م، دار النّهضة العربيّة.

44- عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفي، النّظرية والتطبيق، ط1. عمان: 2004م، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

45- العربي اسليماني ورشيد الخديمي، قضايا تربويّة، ورهان جودة التّربيّة والتّكوين، مقاربات سيكوبيداغوجيّة وديداكتيكيّة، مراجعة وتقديم: عبد الكريم غريب، ط 1. الرّباط: 2005م، عالم المعرفة.

46- علي تعوينات، صعوبة تعلّم اللّغة العربيّة المكتوبة في الطّور الثّالث من التّعليم الأساسي دراسة ميدانيّة، د ط. الجزائر: 1992م، ديوان المطبوعات الجامعيّة.

47- عمرو بن بحر أبو عثمان الجاحظ، البيان والتّبيين، تحقيق وشرح: عبد السّلام هارون، ط 3. القاهرة: 1948م، مؤسّسة الغانجي، ج 1.

48- كمال بشر، علم اللّغة الاجتماعي، ط 3. القاهرة: 1997م، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

49- مازن الوّعر، قضايا أساسيّة في علم اللّسانيّات الحديث، مدخل، ط 1. دمشق: 1988م، دار طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر.

50- محمد العيد، قضايا معاصرة في الدّراسات اللّغويّة والأدبيّة، ط 1. القاهرة، عالم الكتب، 1989م.

51- محمد ذيبان غزاوي وآخرون الأساليب الفنيّة في تقنيّات إنتاج الرّسوم التّعليميّة واستخدامها ط 1. بيروت: 1992م، دار الفكر المعاصر.

52- محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المهنجيّة، مقاربات وتقنيات، ط 2. الرّباط: 2000م، دار الثّقافة.

53- محمود أحمد السيّد، اللّسانيّات وتعليم اللّغة، د ط. تونس: دت، دار المعارف للطّباعة والنّشر.

54- المركز الوطني لتخطيط التّعليم، مبادئ النّحو والإملاء والخطّ، للصّف السّادس من التّعليم الأساسي، د ط، طرابلس: 2006م-2007م، مطبعة الازدهار.

55- مصطفى الغلاييني، جامع الدّروس العربيّة، ط 3. بيروت:2002م، دار الكتب العلميّة ج 1.

56- المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، ط3. الرّباط: 2000م، مطبعة النّجاح الجديدة.

57- موراد مرداسي، مواضيع علم النّفس وعلم النّفس الاجتماعي، تآليف نظريّة ومنهجيّة، ط 2. الجزائر: 2009م، ديوان المطبوعات الجامعيّة.

58- ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الألسنيّة، ط 2. بيروت: 1985م، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع.

59- ـــــــــ، الملكة اللّسانيّة في مقدمة ابن خلدون، ط 1. بيروت: 1986م، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع.

60- ميلود حبيبي، الاتّصال التّربوي وتدريس الأدب، دراسة وصفيّة تصنيفيّة للنّماذج والأنساق، ط 1. الرّباط: 1993م، المركز الثّقافي العربي.

61- نور الدّين رايص، نظريّة التّواصل واللّسانيّات الحديثة، ط1.الرّباط: 2007م، مطبعة سايس.

62- نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللّغة ومناهج البّحث اللّغوي، د ط. القاهرة: 2000م المكتبة الجامعيّة.

63- الهادي الجطلاوي، مدخل إلى الأسلوبيّة، تنظيرا وتطبيقا، ط 1. الرّباط: 1992م، عيون.

ثالثا. الكتب المترجمة:

92- آن روبول وجاك موشلار، التّداوليّة اليوم، علم جديد في التّواصل، تر: سيف الدّين دغفوس ومحمد الشيباني، ط 1. بيروت: 2003م، دار الطليعة.

93- أندري مارتيني، مبادئ اللّسانيّات العامة، تر: أحمد الحمو، د ط. دمشق: 1985م، المطبعة الجديدة.

94- جاكبسون وآخرون، التّواصل، نظريّات ومقاربات، تصدير: عبد الكريم غريب، ترجمة: عزّ الدّين الخطابي وزهور حوتي، ط 1. الرّباط: 2007م، منشورات عالم التّربيّة.

95- جان بياجي، علم النّفس وفن التّربيّة، تر: محمد بردوزي، ط 6. الرّباط: 1995م ، دار توبقال للنّشر.

96- جون إي جوزيف وآخرون، أعلام الفكر اللّغوي، التقليد الغربي في القرن العشرين، تر: أحمد شاكر الكلابي، ط 1 بيروت: 2006م ، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ج 2.

97- د. هدسون، علم اللّغة الاجتماعي، تر: محمد عياد، ط 2. القاهرة: 1990م، عالم الكتب.

98- ديان لارسان فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللّغة، تر: عائشة موسى السّعيد، د ط. الرّياض : 1997م، مطابع جامعة الملك سعود.

99- روبيرت دي بوجرند، النّص والخطاب والإجراء ، تر: تمام حسان ، ط 1. القاهرة: 1998م عالم الكتب.

100- فرانسواز أرمنكو، المقاربة التّداوليّة، تر: سعيد علوش، د ط. الرّباط: 1986م، مركز الإنماء القومي.

101- كاترين كوربرا أركيوني، فعل القول من الذاتيّة في اللّغة، تر: محمد نظيف، د ط. الرّباط: 2007م، إفريقيا الشّرق.

102- نعوم شومسكي، البنى النّحويّة، ترجمة: يؤيل يوسف عزيز، مراجعة: مجيد الماشطة، ط 2. الرّباط: 1987م، عيون.

103- هنري دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، د ط. بيروت: 1994م، دار النّهضة العربيّة.

خامسا. المجلّات:

107- السّلسلة البيداغوجية ، ط 2. الرّباط: 2006م، دار الثّقافة، ع5.

108-عالم المعرفة، د ط. الكويت: 1988م، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، ع 126.

109-ـــــــــــ، د ط. الكويت:1994م، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، ع 182.

110- مجلّة الأدب، د ط. الجزائر: د.ت، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ع 2.

111- مجلّة الخطاب، د ط، الجزائر: 1996م، معهد الآداب واللغة العربية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، ع1.

112- مجلّة علوم التّربيّة، ط1. الرّباط: 2008م، مطبعة النّجاح الجديدة، ع 13.

113- مجلّة اللّغة، ط4. الرّباط:2005م، دار توبقال للنّشر، ع5.

سادسا. المعاجم باللّغة الأجنبيّة:

114- Claude Marie Gattel, Dictionnaire Universel de la langue française 9éme éd. Paris: 1857,J-B. Clary libraire. T1.

115- Françoise, Raynal et Alain Reunier, Pédagogie dictionnaire des concepts clés, s éd. Paris : 1997, ESF éditeur.

116- Jean Dubois et autres, dictionnaire de linguistique, 2 éd. Paris: 2002.Larousse.

117- Laveaux J.Ch, Dictionnaire Raisoné des difficultés grammaticales et littéraires de la langue française, 4éme éd. Paris: 1878, Hachette et Cie.

118- Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov, dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, s éd. Paris : 1972, éd du seuil.
119- Robert Galisson et D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues 6éme éd. Paris: 1998, hachettes.

سابعا. الكتب باللّغة الأجنبية:

120- André Martinet, Eléments de linguistique générale, s éd. paris: 1978,Armand colin.
121- Anrico Arcaini, principes de linguistique appliquée, s éd. paris:1972 bibliothèque scientifique.
122- Anyssa Boudraa," The communicative approch versus the structural approch with reference to EST", in El tawassol. Algerie: 2000.universsite d'Annaba, N°07.
123- Boucher, Anne Marie et Duplantié Monique, pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère, s éd, Bruxelles : 1988, édition universitaire.
124- Catherine gillequin-maarek, Nicole Soleilhac, Guide de la communication, s éd. Paris: 2002, Delagrave.
125- Christian Bachmann, et autres, Langage et communications sociales pré : Jean-Claude chevalier, s éd, Paris : 1991, Hatier/Didier.
126- Christian Baylon, sociolinguistique, société, langue et discours, 2ed. Paris : 2002, Nathan/VUEF.
127- Christian Baylon, Xavier Mignot, La communication, 3éd Paris:2003 Nathan/VUEF .
128- Christian Baylon, Xavier Mignot, La communication, 3éd Paris:2003 Nathan/VUEF
129- Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement, s éd. Paris: 1988, clé internationale.
130- Daniel Bougnoux, Introduction aux sciences de la communication nouvelle édition. Paris: 2001, La découverte.
131- Daniel Coste et autres, Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Un niveau-Seuil, s éd. Paris : 1976, Conseil de l'Europe.
132- Dell Hymes, vers la compétence de communication, trad: France Mugler, s éd. France : 1991, Hatier- dédier
133- Djillali Dalache, introduction a la pragmatique linguistique, s éd. Algérie : 1993, O.P.U.
134- Edward Sapir, le langage, trad: S. M. Guillaumin, s éd. Paris: 2001 Payot et Rivages.
135- Emile Benveniste, problème de linguistique générale, s éd. Paris : 1974 Gallimard, T2.

136- Evelyne Bérard, L'approche communicative, théorie et pratiques, s éd. Paris : 1991, clé international.
137- Falvi J.M.P, Introduction à la psycholinguistique, s éd. Paris, 1984. PVF.
138- Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, édition critique préparé par T. de Mauro. Paris: 1979.Payot
139- Gaonac'h D, théories d'apprentissages et acquisition d'une langue étrangères, s éd. Paris: 1991, édition Didier.
140- George Mounin, Histoire de la linguistique des origines au XX eme siècle, s é. Paris: 1985 P.V.F.
141- ----------, clefs pour la linguistique, 17eme éd. Paris : 1971 Seghers.
142- Henri Besse et Rémy Porquier, Grammaire et didactique des langues, s éd. Paris: 1991, Hatier-Didier.
143- Henri Besse et Robert Galisson, polémique en didactique, Du renouveau en question, collection des langues étrangères, s éd. Paris : 1980 Clé international.
144- Henry Boyer et autres, nouvelle introduction à la didactique du français langues étrangère, s é.d Paris : 1992, clé international.
145- Jean Dubois, Grammaire de base, s éd. Paris: 1988, Larousse.
146- Jean Lohisse, La communication de la transmission à la relation, in culture et communication, 1e éd. Bruxelles: 2001, De Boeck Université.
147- Jean Pierre, meunier, approches systémiques de la communication Systémisme, Mimétisme, cognition, 1e éd. Bruxelles : 2003, De Boeck université.
148- Jean. L. Austin quand dire c'est faire, traduction, introduction et commentaire par : Gilles Lane, postface de François Récanati, s éd. Paris: 1970, édition du seuil.
149- John. r. Searle, sens et expression , études de théorie des actes de langage, traduction et préface par: Joëlle Proust, s éd. Paris: 1992,les éditions de minuit.
150- Judith Lazar, La science de la communication, 2 éd. Paris : 1992 Presses Universitaires de France.
151- Marie -Louise Moreau, et Marc Richelle, l'acquisition du langage, 2è éd. Bruxelles: 1981, pierre Mardaga éditeur.
152- Pierre Martinez, La didactique des langues étrangères, Que sais-je? 3ème éd. Paris : 2002, Presses Universitaires.
pratiques, s éd. paris : 1991, clé international
153- Redha Assouissi, Enseignement structurale des langues vivantes, s éd. Tunis: 1976, Maison Arabe du livre.
154- Robert Galisson, D'hier a aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme, Collection Didactique des langues étrangères, s éd. Paris : 1980, Clé international.

155- Roger. Muschielli, communication et réseaux de communications, 6éd. Paris: 1984.les éditions ESF-entreprise moderne d'édition librairies techniques
156- Roman Jakobson, Essais de linguistique générale, traduit de l'anglais et préfacé par: Nicolas Ruwet,s éd. Paris : 1963, les éditions de minuit.
157- Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langue étrangère, s éd. Paris:1982, Hachette.
158- Tatiana slama-cazaco, la psycholinguistique, lectures, s éd. Paris : 1972 lectures – édition klincksieck.
159- Tsutumu Akamatsu et al, The linguistics éncyclopedia, 2nd éd. New York: 2004, Routledge.
160- Véronique Schott-Bourget, Approche de la linguistique, s éd. Paris: 2003, Nathan/S.E.J.E.R.
161- Véronique Traverso, L'analyse des conversations, s éd. Paris : 1999 : Nathan.

162- Widdowson. H.G, une approche communicative de l'enseignement des langues, trad : Katsy et G. Blamont, s éd. Paris : 1978, Hatier -Credif.

فهرس المحتويات

توطئة:.....ص 2

1- مدخل إلى اللسانيات التطبيقية: المفهوم، النشأة والتطور.....ص4

2- مدخل إلى اللسانيات التطبيقية: المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية.....ص12

3- الملكات اللغوية: - فهم اللغة –إنشاء اللغة.....ص24

4- الملكات اللغوية: - الكتابة – القراءة.....ص29

5- نظريات التعلم: السلوكية الارتباطية.....ص35

6- نظريات التعلم: البيولوجية.....ص42

7- نظريات التعلم: المعرفية.....ص48

8- مناهج تعليم اللغات: المنهج التقليدي + البنيوي.....ص57

9- مناهج تعليم اللغات: التواصلي.....ص81

10- الازدواجية، الثنائية، والتعدد اللغوي.....ص93

11- التخطيط اللغوي.....ص97

12- أمراض الكلام وعيوبه.....ص102

13- اللغة والاتصال.....ص109

14- الترجمة الآلية.....ص125

المصادر والمراجع.....ص131

فهرس المحتويات.....ص139