الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمّد البشير الإبراهيمي–برج بوعريريج–

كلّية الآداب واللّغات قسم اللّغة والأدب العربي

محاضرات في مقياس اللّسانيات التّطبيقيّة

مستوى السّنة الثانية ليسانس

تخصّص–دراسات أدبية–

إعداد الدّكتور: عبد المجيد قديدح

أستاذ محاضر–أ–

الموسم الجامعي:2022–2023

مفردات المقياس

المؤسسة الجامعية: جامعة محمّد البشير الإبراهيمي-برج بوعريريج-

عنوان الليسانس: الأدب العربي **السداسي:** الرابع

اسم الوحدة: وحدة التعليم الأساسية **اسم المادة:** اللّسانيّات التطبيقيّة

المعامل: 02 **الرصيد:** 04

أهداف التعليم: معرفة أهمّ نظريات التعلّم

المعارف المسبقة المطلوبة: الطالب سبق له معرفة خصائص البنيوية والوظيفية

محتوى المادة:

1. مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة: أ- المفهوم والنشأة والتطوّر.
2. مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة: ب- المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية.
3. الملكات اللّغويّة: أ- فهم اللّغة، إنشاء اللّغة.
4. الملكات اللّغويّة: ب- الكتابة، القراءة.
5. نظريات التعلّم: أ- السلوكيّة/ الارتباطيّة.
6. نظريات التعلّم: ب- النظرية البيولوجية.
7. نظريات التعلّم: ت- النظرية المعرفيّة.
8. مناهج تعليم اللّغات: أ- المنهج التقليديّ والبنويّ.
9. مناهج تعليم اللّغات: ب- المنهج التواصليّ.
10. الازدواجية والثنائية والتعدّد اللغوي.
11. التخطيط اللغوي.
12. أمراض الكلام وعيوبه.
13. اللغة والاتصال.
14. الترجمة الآلية.

طريقة التقييم:

يجري تقييم المحاضرات عن طريق امتحان في نهاية السداسي، بينما يكون تقييم الأعمال الموجهة متواصلا طوال السداسي

المراجع: (كتب، ومطبوعات، مواقع انترنت، إلخ).

1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية.
2- ميشال زكريا، الألسنية وتعليم اللغات.
3- صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية.
4- اللسانيات واللغة العربية. د/عبد القادر الفاسي الفهري.

المواصفات المنهجيّة للمقرّر

عنوان المقرّر: اللسانيات التطبيقية

عدد الحصص المخصّصة للمقرّر	14 حصّة.
عدد المحاضرات في المقرّر	14 محاضرة (محاضرة في كلّ حصة).
الزمن المخصّص لكلّ محاضرة	ساعة وثلاثون دقيقة (1سا 30د).
الحجم الساعي لاستغراق المقرر	21 ساعة خلال السداسي.
الاحتياجات المعرفية المسبقة	يرتكز هذا المقرّر على المعرفة المسبقة لمواضيع اللسانيات العامة التي تناولها الطالب في السداسي الثالث؛ كمعرفته تاريخ الفكر اللّساني قديما وحديثا؛ وخصائص اللسان البشري ووظائف اللغة وكذا مستويات التحليل اللّسانيّ وخصائص البنوية والوظيفية... إلخ.
الطّلبة المستهدفون	طلبة السّنة الثانية ليسانس دراسات أدبية بخاصّة وكل طلبة السّنة الثانية في التخصّصات الأخرى بشكل عام.
الأهداف المرجوّة من المقرّر	– يهدف هذا المقرّر إلى: – الإلمام بقضايا اللسانيات التطبيقيّة ومجالاتها؛ والوقوف على مكانتها ضمن العلوم الانسانية عامة، والعلوم اللغوية بخاصّة. – كما يهدف إلى تقويّة المعارف التي اكتسبها

	الطالب في مجال اللسانيات العامة –علم اللغة العام– خلال السداسي الثالث. – يتزوّد الطالب –مستغلا– ممّا يوفّره هذا المقياس من مادة معرفيّة تطبيقية تتعلّق بقضايا اللسانيات التطبيقيّة على غرار تعليميّة اللغة(اللغة الأم واللغات الأجنبية) ومعالجة أمراض الكلام وعيوبه ليستغلّها في ميدان التعليم لاحقا. – يسعى هذا المقرّر أيضا إلى تعريف الطالب بعلاقة هذا العلم بالعلوم اللغوية الأخرى. – يتعرّف الطالب كذلك على المهارات اللغوية الأساسية وعلى المناهج التعليمية التقليدية والحديثة والتخطيط اللغوي. – يدرك الطالب دور اللغة ومدى تأثيرها وتأثّرها بالمجتمع وكيف تتكوّن اللهجات؟ وكيف تموت اللغات؟

توطئة

بسم الله الرّحمن الرّحيم، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين "محمد صلّى الله عليه وسلَّم" وبعد..؛

تُعدّ اللسانيات التطبيقية حقلا معرفيا خصبا؛ من حيث كونُه تخصّصا بينيا وجسرا رابطا بين علوم ومعارف عدّة (كعلم اللغة؛ علم الحاسوب، علم النفس، علم الاجتماع، علم التربية ...الخ)، فهو يسعى إلى إيجاد بعض الحلول المتعلّقة بتعليمية اللغات ومعالجة المشكلات أثناء العملية البيداغوجية والتي يمكن أن تواجه المعلم والمتعلم في آن واحد. وكذلك يتصدى للمشكلات التي يمكن أن تطرح في الحقول العلمية الأخرى، لذا فإنّ علم اللغة التطبيقي–اللسانيات التطبيقية– علم تتجدّد وسائله ومناهجه وطرائقه وأساليبه في معالجته للظواهر اللغوية وفق ما يتطلّبه الظرف والوضع والمرحلة ليتماشى مع التطورات الحاصلة في ميادين العلوم وبخاصة في التعليمية.

وأسعى في هذه المحاضرات الإلمام بقضايا اللسانيات التطبيقية –علم اللّغة التطبيقي– وبمجالاتها المختلفة؛ وآلياتها الإجرائية في معالجة الظواهر اللغوية؛ وقد توزّعت مفردات المقياس على أربع عشرة محاضرة؛ تهدف في مجملها إلى تمكين الطلبة من معرفة الملكات اللغوية والازدواجية اللغوية والثنائية والتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية والأمن اللغوي وغيرها؛ هذا بالإضافة إلى ما تمّ ذكره من أهداف مرجوّة من المقرّر والتي ذكرتها سلفا(الصفحتان: 3؛ 4).

هذه المعطيات–المهمّة– وغيرها؛ ستسهم حتما في تأطير الطلبة ودعمهم في بحوثهم ودراساتهم في مجال "اللسانيات النظرية" عامة؛ ومجال "اللسانيات التطبيقية" خاصة.

وانطلاقا من الأهداف سالفة الذكر؛ تناول الباحث مواضيع محاضراته وفق أطر لسانيّة/بيداغوجية تتوافق ومرجعيّة المقياس، حاول من خلالها التفصيل في العناصر الآتية:

- اللسانيات التطبيقية (الحدّ والموضوع).
- علاقة اللسانيات التطبيقية باللسانيات النظرية.
- أهمّ المناهج التعليمية الناجحة.
- أهمّ نظريات التعلّم الحديثة الناجعة.
- العوامل التي تؤثّر في أمراض الكلام واضطرابه.
- الأسباب التي تؤدّي إلى موت اللغات.
- كيفية تكوين اللهجات... إلى غير ذلك من العناصر.

وقد تمّ الاعتماد على مجموعة من المراجع –المتخصّصة– التي استندنا إليها في ضبط محتوى المواضيع المكوّنة لهذا المقرّر، أهمّها:

- ✓ (اللسانيات النشأة والتطور)؛ أحمد مومن؛
- ✓ (علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية)؛ عبده الراجحي؛
- ✓ (أسس تعلّم اللغة وتعليمها)؛ دوجلاس براون، تر: عبده الراجحي؛

- ✓ (دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–)؛ أحمد حساني؛
- ✓ (اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات)؛ صالح بن فهد العصيمي.

علما إنّ موضوعات هذه المحاضرات جاءت وفق المفردات الرسمية للوزارة الوصيّة.

المحاضرة01: اللّسانيات التطبيقية
(المفهوم- النشأة والتطوّر)

أوّلا-المفهوم:

1- التعريف المعجمي لمصطلح "اللسانيات التطبيقية"*:

✓ **معجم اللسانيات لجورج مونان:** يعرّفها على أنّها: "استخدام التقنيات والمعارف اللسانية في ميادين مختلفة كالبيداغوجيا اللسانية وعلم النفس العيادي وتعريف لغات البرمجة والتخطيط اللغوي"[1].

✓ **معجم اللسانيات لجون ديبوا** يرى أنّه: "يراد باللسانيات التطبيقية مجموعة الأبحاث التي تتبع الإجراءات اللسانية المحضة لأجل الخوض في بعض المسائل المرتبطة بالحياة اليومية والمهنية؛ التي لها صلة باللّغة، كما تعمل على حل المشاكل اللغوية التي تطرحها التخصصات العلمية الأخرى، وتشكل تطبيقات اللسانيات في الأبحاث البيداغوجية ميدانا أساسيا"[2].

2- التعريف الاصطلاحي: من التعريفات التي حاولت وضع حدود للسانيات التطبيقية ما يأتي:

---

* مصطلح اللسانيات التطبيقية يقابله في اللغة الفرنسية (Linguistique appliquée) وفي اللغة الإنجليزية (applied linguistics)، وتُعرف في الدراسات العربية المشرقية بـ"علم اللغة التطبيقي" أو "اللغويات التطبيقية".

[1] ينظر: محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان، 2016-2017، ص6.

[2] المرجع نفسه، ص 7.

- **تعريف(برومفيت)**؛ هي: "الاستقصاء النظري والإمبريقي لمشكلات العالم الحقيقي التي تكون فيها اللغة قضية أساسية"[1].
- تعريف **(شميت وموريسا)**: هي"استخدام ما نعرفه عن اللغة وعن كيفية تعلمها، وعن كيفية استخدامها، لتحقيق بعض الأهداف لحل المشكلات في العالم الحقيقي"[2].
- تعريف **(ويلكينز)**: "تهتم اللغويات التطبيقية بالفهم المتزايد لدور اللغة في الشؤون الإنسانية لتزويدنا بالمعرفة اللازمة للمسؤولين عن اتّخاذ القرارات المتّصلة باللّغة سواء نبعت الحاجة إليها من الفصل أو مكان العمل أو المحكمة أو المختبر"[3].
- تعريف **(قريب**Grabe): "اللغويات التطبيقية تركز على محاولة حل المشكلات المتعلقة باللّغة التي يصادفها الناس في العالم الحقيقي سواء كانوا متعلمين أو مدرسين أو مشرفين أو أكاديميين أو محامين أو مقدّمي خدمات أو من يحتاج إلى الخدمات الاجتماعية أو آخذي الاختبار أو مطوّري السياسات أو صانعي المعاجم أو المترجمين أو عملاء للأعمال"[4].

---

[1] ينظر: صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1/2019، ص22.

[2] صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات؛ (مرجع سابق)، ص23.

[3] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، ص ص 23-24.

• تعريف **(كوردي)**: "استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل علمي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه"[1].

• يعرّف **(كريستال)** علم اللغة التطبيقي بأنّه: تطبيق نتائج المنهج اللغوي وأساليبه الفنية في التحليل والبحث في ميدان غير لغوي[2] ثمّ يعلّق على التعريف قائلا: "وعلم اللغة بهذا المعنى ما هو إلّا وسيلة لغاية معيّنة أكثر منه غاية في ذاته"[3].

– يعرّفها **عبده الراجحي** في كتابه (علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية) "بقوله:" إنّه علم مستقلّ بذاته، له إطاره المعرفيّ الخاص، ومنهج ينبع من داخله؛ تكون اللغة العنصر الأساسي فيه، يهدف إلى حلّ المشكلات اللغوية، إنّه ميدان تلتقي فيه مختلف العلوم التي تهتمّ باللغة الانسانية؛ من مثل اللسانيات واللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية؛ وعلمي الاجتماع والتربية؛ إنّه واحد من العلوم المعرفية؛ التي تقوم على الأبحاث متعدّدة التخصّصات"[4]. ويضيف قائلا: "إنّه علم ذو أنظمة علمية متعددة، يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية وفي وضع الحلول لها"[5].

---

[1] رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران، 2008–2009، ص 12.

[2] كريستال، التعريف بعلم اللغة، تر: حلمي خليل، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، د ت/ دط، ص 174.

[3] جلايلي سمية، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، مجلة الأثر، ع29، ديسمبر 2017، ص 126.

[4] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط/1995، ص13.

[5] المرجع نفسه؛ ص17.

● كما يعرّفها **مازن الوعر** بأنها: "علم يبحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للّغة من أجل تعليمها وتعلمها للناطقين بها، وتبحث أيضا في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلّمها (أصول التدريس- وضع النصوص اللغوية وانسجامها مع المتعلمين- وضع الامتحان...الخ[1] من هذا المنطلق اعتبر "**نايف خرما**" اللسانيات التطبيقية رديفا لعلم اللغة التربوي[2].

● أمّا **صالح بلعيد** فيعرّفها بقوله: "هي نظرية علمية يتم تمثّلها عن طريق الأنماط وترسيخ المفاهيم التي يتم فيها نقل النتائج والنظرية إلى مستوى تطبيقي"[3].

كما تعدّدت تعريفات هذا العلم -اللسانيات التطبيقية-؛ في كثير من الكتب[4] والمعاجم اللغوية المتخصّصة؛ بأنّه عبارة عن استخدام منهج اللسانيات النظرية (علم اللغة النظري أو العام)، واستثمار نتائجها في حلّ بعض المشكلات ذات الصّلة باللغة، وفي ميادين غير لغوية، وحقل هذا العمل شديد الاتّساع، يضمّ تعليم اللغة الأم، وتعليم اللغات الأجنبية، وكذا أمراض الكلام، والتّرجمة، وتعليم القراءة ..إلخ.

---

[1] مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ط1/1989، ص 74.
نقلا عن: رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، ص 12.

[2] رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، ص 14.

[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط8/ 2016-2017، ص 11.

[4] للمزيد؛ ينظر: حلمي خليل؛ دراسات في اللسانيات التطبيقية؛ دار المعرفة الجامعية؛ مصر؛ د ط؛ 2014؛ ص35.

كما عُرّف أيضا بأنه مصطلح يدلّ على تطبيقات متنوّعة لعلوم اللغة في ميادين علمية، يُستغلّ في حل مشكلات علميّة ذات صلة باللغة؛ كتعليم اللغة واكتسابها؛ سواء أكانت اللغة الأم أم اللغة الأجنبية، لذلك نجد بعض علماء اللغة لا يستخدمون هذا المصطلح إلا في الجانب التّعليمي فقط؛ وهناك من يطلق على هذا العلم –اللسانيات التطبيقية– مصطلح التّعليميّة أو تعليميّة اللغات.

نستشفّ ممّا سبق ذكره؛ أنّنا أمام علم ليس له حدود بيّنة المعالم، أو نظريّة واضحة ومحدّدة، وإنّما هو تطبيق لما توصّلت إليه اللّسانيات النظريّة(علم اللغة النظري) من نظريات ونتائج وأساليب، وهذا يعني أنّ اللّسانيات التطبيقية(علم اللغة التطبيقي) هي وسيلة لغاية معيّنة وليست غاية في حدّ ذاتها، حيث تختلف عن اللّسانيات النظريّة التي تدرس اللّغة لذاتها ومن أجل ذاتها، ولذلك تتعدّد موضوعات اللّسانيات التطبيقية وفروعها؛ بتعدّد مجالات تطبيقاتها.

ثانيا– نشأة اللسانيات التطبيقية وتطوّرها:

يُجمع علماء اللغة على أنّه ليس هناك –في الواقع– تاريخ محدّد؛ لظهور الدراسات التطبيقية للّغة؛ على اعتبار اللغة وسيلة للاتصال والتفاهم والتعبير والتبليغ منذ زمن الانسان الأوّل؛ ولأنّه لا يمكن تحقيق هذه الوسيلة؛ إلا إذا وضعنا نتائج الدراسة النظرية موضع التطبيق والممارسة.

وعلى إثر ذلك ظهر هذا العلم –اللسانيات التطبيقية– كعلم مستقل له قواعده؛ ومصطلحاته ومنهجه في الدراسة؛ حوالي: (1946–1947) وذلك في معهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة ميشيغان وكان تحت إشراف العالمين: **تشارلز فريز، وروبرت لادو**. وكان السبب الرئيس الذي ظهر من أجله هذا العلم هو ظهور مشكلة تعليم اللغات الحية للأجانب، ومن ثمّ محاولة تحسين نوعية تعليم هذه اللغات، وقد جُنِّد لذلك عدد من الأساتذة نذكر في مقدّمتهم: تشارلز فريز وروبرت لادو من جامعة ميشجان نفسها، ويعدّ هذان العالمان من أبرز زعماء هذا العلم.

وقد شرع هذا المعهد يصدر مجلته المشهورة "مجلة علم اللغة التطبيقي أو مجلة اللسانيات التطبيقية" ولهذا الغرض أُسّست مدرسة عُرفت بمدرسة علم اللغة التطبيقي؛ بجامعة إدنبرة عام 1954م، وبداية من هذه السنة أصبح الاهتمام بهذا العلم يبرز من خلال صدور مجلات متخصصة تهتم بمجال تعليم اللغة منها المجلة التي كان يصدرها معهد جامعة ميشجان بعنوان: مجلة علم اللغة التطبيقي وتعلّم اللغة = (journal of applied linguistics and Language learning)[1].

وبعد ذلك بدأ هذا العلم ينتشر تدريجيّا في كثير من الجامعات العالمية لأهميّته وشدّة الحاجة إليه؛ إلى غاية تأسيس(الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي=AILA) عام 1964م؛ الذي ينتسب إليه أكثر من خمس وعشرين جمعية وطنية للسانيات التطبيقية في أنحاء العالم، حيث ينظّم هذا الاتحاد مؤتمرا عالميا كل ثلاث سنوات

[1] رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، ص 9.

تعرض فيه جديد البحوث في مجالات هذا العلم. وفي السنة نفسها (1964) عُقد الملتقى العالمي الأول حول اللسانيات التطبيقية بمدينة نانسي بفرنسا، إذ من خلاله تمت مناقشة عدّة قضايا منها تعليم اللغات الأجنبية والترجمة الآلية وغير ذلك[1].

ويُعتقد أنّ المدرسة الأولى لهذا العلم كانت في الولايات المتحدة الأمريكية؛ أين تأسّست مدرسة اللسانيات التطبيقية في جامعة **(أدنبرة)** وكان رئيسها "**إيان كاتفورد**" سنة 1958. وفي سنة 1959 أسّس مركز للسانيات التطبيقية كان تشارلز فريز أوّل رئيس له، وتزايد الاهتمام بهذا العلم تزايدا كبيرا في أمريكا وبريطانيا وأوروبا عامة، فظهرت بذلك جمعيات أسهمت بشكل فعّال في تطوير معالم هذا المجال منها: الجمعية الأمريكية لعلم اللغة التطبيقي، فضلا عن المنشورات الصادرة عن مجلّة تصدرها مطبعة جامعة أكسفورد[2].

بعدها قام مجلس أوروبا بتمويل الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية[3] ومن بين الجمعيات:

- **الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية** (A.I.L.A): تأسست هذه الجمعية سنة 1964 بفرنسا، وتعرّف نفسها بكونها اتّحادا دوليا مشكلا من جمعيات وطنية وجهوية، يهتم بقضايا اللسانيات التطبيقية ويضم حوالي 8 ألاف عضو من

[1] رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، ص 10.

[2] المرجع نفسه، ص 10

[3] المرجع نفسه، ص 11.

مختلف دول العالم. وترى هذه الجمعية بأنّ اللسانيات التطبيقية حقل معرفي بيني متخصّص في البحث والممارسة، يعمل على معالجة مشاكل اللغة والتواصل[1].

- **الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية** (A.A.A.L): تأسست هذه الجمعية سنة 1967 وتضم حوالي ألف عضوا، ترى بأن أفق اللسانيات التطبيقية ينفتح ليشمل مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية... وذلك انطلاقا من كونها نشاطا بيني يهدف إلى فهم الدور الذي تؤديه اللّغة في حياة الأفراد والسياقات والشروط الاجتماعية التي تؤطرها.
- **الجمعية البريطانية للسانيات التطبيقية** (B.A.A.L): تأسّست هذه الجمعية سنة 1968 وتضم تقريبا ألف عضو، تهدف إلى فهم المشاكل الحقيقية للعالم وذلك بواسطة التركيز والارتكاز على تأطير لساني نظري وتحليل أمبريقي.

[1] محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 4.

المحاضرة 02
اللّسانيات التطبيقية
(أهدافها؛ خصائصها؛ مجالاتها)

أوّلا/ أهداف اللسانيات التطبيقية:

تسعى اللسانيات التطبيقية إلى إيجاد حلول للمشكلات اللغوية القديمة والمستجدّة، ويشير (ج. فيشمان) إلى أن الأهمّية الخاصة لهذا العلم تتمحور في الحالات الآتية:

1 . عندما تستدعي الضرورة تطوير لهجات معيّنة في مجتمع معيّن؛ بغرض جعلها واسعة النطاق وسط محيطات اجتماعية جديدة.

2 . عندما تدعو الحاجة إلى تدريس لغات أجنبية لغير الناطقين بها؛ لكي يكون في مقدورهم الاتّصال مع أبناء تلك اللغات؛ والعمل معهم من أجل تحقيق أغراض علمية ومعرفية ومادية.

3. عند استثمارها للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية، واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللغات (Didactique des langues) وذلك بترقية العملية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها

ولغير الناطقين[1] فهي بهذا "همزة وصل بين اللسانيات النظرية ومنهجية تعليم اللغة"[2].

ثانيا/ خصائص اللسانيات التطبيقية:

إذا كان لكل علم خصائص يتميّز بها فإنّ اللسانيات التطبيقية لها جملة من الخصائص يمكن حصرها في الآتي:

1. **النّفعية** (البراجماتية): وذلك لأنها أولا مرتبطة بحاجات المتعلّم إلى تعليم اللغات، وكل ما يحرّكه ويدفعه ويحفّزه لإنجاز الكلام؛ وثانيا لأنّها لا تأخذ من الدراسات النظرية للغة إلا ماله علاقة بتدريس اللغة؛ وتوظيفها في الحياة العملية.

2. **الانتقائية:** حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلّم.

3. **الفعّالية:** وذلك لأنّ هذا العمل يبحث عن الوسائل الفعّالة والطرق الناجعة لتعليم اللغة؛ سواء أكانت هذه اللغة وطنية أم لغة أجنبية.

4. **دراسة نقاط التشابه والاختلاف** بين اللغة الأم واللغات الأجنبية من أجل الوصول إلى طريقة فعّالة في التدريس؛ وأيضا "دراسة التداخلات بين اللغات الأم

[1] ينظر: ميمون مجاهد، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران، 2008-2009، ص 40.

[2] أميرة منصور، الصوتيات بين مواد اللغة العربية واقع تعليمها ومعوقات اكتسابه دراسة استطلاعية، مجلة الأثر، ورقلة، ع20، جوان2014، ص 88.

واللغات الأجنبية اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا؛ ودراسة ذلك في الجزر اللغوية آو في الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي"[1].

ثالثا/ مجلات اللسانيات التطبيقية (فروعها):

إنّ الاتجاه الغالب من العلماء–بمختلف تخصّصاتهم– يعتبرون اللسانيات التطبيقية بمثابة الجسر الذي يربط جميع العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني؛ مثل علم اللغة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية..، ومعنى ذلك أن هذا العلم يستند في حقيقة الأمر إلى الأسس العلمية لهذه العلوم؛ ممّا يتّضح لنا أنّنا أمام علم متشعّب(كما أشرنا إلى ذلك في المحاضرة السابقة)؛ حيث يشمل مجالات عديدة أذكر منها الآتي:

1. اللسانيات التعليميّة/ البيداغوجية(علم اللغة التعليمي):

يطلق عليه أحيانا اللسانيات البيداغوجية أو علم اللغة التعليمي؛ يهتم هذا الفرع بالطرائق والوسائل التي تمكّن الطالب (المتعلّم) والأستاذ من اكتساب اللغة وتعليمها، فهو يضع البرامج والخطط؛ التي تساعد في تعليم المهارات اللغوية كالنطق، والقراءة والاستماع وغالبا ما ينطلق هذا العلم من بعض النظريات اللغوية؛ كالبنائية والتوليدية التحويلية، والسلوكية وغيرها.

[1] ينظر: صالح بلعيد؛ دروس في اللسانيات التطبيقية؛ دار هومة؛ الجزائر؛ 2003؛ ص12.

2. اللسانيات النفسية (علم اللغة النفسي):

هناك من يطلق عليه علم النفس اللغوي؛ يهتم بالسلوك اللغوي؛ خاصة من حيث اكتساب اللغة عند الأطفال، واستخدامها في الواقع؛ وهذا العلم هو نتاج علماء اللغة والنفس معا.

3. اللسانيات الاجتماعية (علم اللغة الاجتماعي):

هناك من يطلق عليه علم الاجتماع اللغوي؛ يدرس اللغة كونها ظاهرة اجتماعية، ويدرسها بمختلف مستوياتها، كما يدرس اللهجات الاجتماعية واللهجات الطبقية من حيث خصائصها الصوتية والتركيبية، والدلالية ويهتمّ أيضا بدراسة مشكلة التعدّد اللغوي؛ كالازدواجية اللغوية والثنائية؛ والعلاقة بين الفصحى والعامية...إلخ؛ وهذا العلم هو نتاج علماء اللغة والاجتماع معا.

4. اللسانيات الجغرافيا (علم اللغة الجغرافي):

وهو العلم الذي يدرس اللغات واللهجات ويصنفها وفقا للقطاع الجغرافي وبالنظر إلى خصائصها الصوتية، والصرفية والنحوية أو الدلالية التي تتميز بها لهجة عن لهجة في بلد واحد، أو عدة بلدان بلغة واحدة.

5. اللسانيات الحاسوبية (علم اللغة الحاسوبي):

يمثل علم اللغة الحاسوبي نقطة التقاء التقنية واللغة الطبيعية؛ وبشكل عام يمكن اعتبار علم اللغة الحاسوبي مرادفا للمعالجة الآلية للغات الطبيعية التي تهتم ببناء برامج الحاسوب لمعالجة كلمات ونصوص اللغات الطبيعية.

6. اللسانيات التقابلية(علم اللغة التقابلي):

تقوم على "المقابلة بين لغتين أو لهجتين أو لغة أو لهجة"[1]؛ كما تتناول دراسة الفروق بين اللغة الفصيحة واللغة الأجنبية، وهذا بغرض تحديد النظام الصوتي أو النظام الصرفي أو نظامالجملة، أو حتى البنية الدلالية، وهذه الفروق تمثل جانبا من الصعوبات التعليمية التي ينبغي مراعاتها في تصميم البرامج[2] والهدف من هذه المقابلة هو تسهيل المشكلات التي تنشأ عند انتقاء هذه اللغات كالترجمة وتعليم اللغات؛ حيث يلجأ الباحث إلى مقارنة ظاهرة لغوية بأخرى بغرض استخراج أوجه التشابه والاختلاف بينهما، وفي ذلك يقول حلمي خليل: "هو علم يدرس أوجه الشبه والاختلاف بين لغتين أو أكثر لا تنتميان الى عائلة لغوية واحدة، مثل العربية والإنجليزية، ويتم ذلك على المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية[3]؛ علما أن الدراسات التي قامبها "**تشارلز فريز**" في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها تعدُّ من أشهر الأمثلة في توظيف المنهج التقابلي في تدريس اللغة الأجنبية، يليها الأعمال التي قام بها العالمان "أوجان" و"وانريش" سنة 1950 والتي اعتبرها البعض بمثابة الأسس النظرية الأولى للسانيات التطبيقية.

هذه بعض فروع اللسانيات التطبيقية بالإضافة إلى علم الأسلوب والتخطيط اللغوي وصناعة المعاجم.. إلخ.

---

[1] محمود سليمان ياقوت، فقه اللغة وعلم اللغة، ص 261

[2] محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، ص121

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

المحاضرة 03: الملكات اللّغويّة
أ-(فهم اللّغة – إنشاء اللّغة)

تمهيد:

تتنوّع الملكة اللغوية إلى أربعة أنواع من الملكات، وهذا أثناء تشكّلها لدى الطفل وفقا للنمو العقلي والعضوي؛ وحسب فترة زمنية محدّدة؛ تحدث بالتدرج الفطري المنطقي، وكل واحدة منها تأخذ وقتها حتّى تنضج، ليأتي دور الملكة التالية، فمن عملية اكتساب لغة المنشأ (المحيط الاجتماعي) وفهمها؛ إلى إنشائها بصورة متدرّجة؛ بدءًا من المناغاة إلى الأصوات إلى نطق الكلمات؛ إلى أن يستقيم اللسان في تركيب الكلمات، ثم تأتي بعدهما؛ مرحلتا الكتابة والقراءة.

1- تعريف الملكة لغة:

الملكة في اللغة: مأخوذة من الفعل مَلَكَ، وهو -كما قال ابن فارس- أصل صحيح يدل على قوة في الشيء وصحّة، فيقال: ملك الشيء ملكًا: حازه وانفرد بالتصرّف فيه، فهو مالك.. ويقال: أملك العجين ملكًا: قوى عجنه وشده.. ويقال: هو يملك نفسه عند شهوتها: أي يقدر على حبسها.. وهو أملك لنفسه: أي أقدر على منعها من السقوط في شهواتها.

ويعرّفها ابن منظور في معجمه (لسان العرب) قائلا: طال مُلكه ومَلكه ومِلكه وملكته.

وتتّخذ كلمة الملكة في هذه الشروح اللغوية بعدا أخلاقيا، وتعني التعامل الجيد والحذق والكيس؛ وفي الوقت نفسه، تعني الكلمة الصّنعة؛ غير أن الملكة في المعجم الوسيط تعني "صفةٌ راسخةٌ في النفس، أو هي استعدادٌ عقليٌّ خاصٌّ لتناول أَعمالٍ معيَّنة بحذقٍ ومهارة، مثل: الملَكة العَدَدِية، والملكة اللغوية، والملكة الموسيقية، وملكة الخطابة، والملكة الشعرية، وقد تدل الملكة على الملك والامتلاك؛ أي: ما أستطيعه وأملكه، أو قد تعني حسن المعاملة مع الخدم والأصحاب؛ ويقال: يتمتّع بملكة فنّية عالية؛ وجمع ملكة ملكات، وهو جمع المؤنّث السالم.

ومنه فإنّ الملكلة لغة هي نوع من الاستعداد النفسي والفطري والعقلي؛ لتناول أعمال معينة بحصافة وحنكة، ونضج وإبداع، وذكاء ودقّة، ومهارة وإتقان، وجودة وإدراك وصنعة...إلخ.

ومن ثمّة، فالإنسان يمتلك مجموعة من الملكات العقلية الفطرية الوراثية؛ والملكات المكتسبة عن طريق التعلم والدربة والممارسة والتعلم والتجريب؛ ويعني هذا أن ثمّة ملكات وراثية فطرية عقلية، وملكات تجريبية وحسية مكتسبة؛ بما يعني أن الإنسان تتحكّم فيه الوراثة والبيئة معا؛ لأنّه كائن فطري ومكتسب على حدّ سواء.

وتأسيسا على ما سبق؛ فثمّة مجموعة من الملكات التي يمتلكها الإنسان، كالملكة اللغوية، والملكة الموسيقية، والملكة المنطقية، والملكة الغنائية، والملكة

الطبيعية، والملكة الفنية، والملكة الشعرية، وملكة الحفظ، وملكة الخطابة، وملكة النقد.. إلخ.

أمّا في المعاجم الحديثة فالملكة تدل على القدرة، والطّبع، والسليقة، والصفة الراسخة في النفس.

2- تعريف الملكة اصطلاحا:

عرّفها ابن خلدون في مقدّمته؛ بقوله: والملكة تحصل في النفس كهيئة بسبب فعل من الأفعال، يقال لها (كيفية) أو (حالة)، فإذا كانت تلك الهيئة سريعة الزوال سميت كيفية أو حالة، أما إذا تكرّرت تلك الهيئة ومارستها النفس حتى رسّخت فيها وصارت متعذّرة الزوال، أصبحت ملكة كملكة الحساب، وملكة اللغة وملكة الكتابة وغير ذلك.

كما عُرّفت بأنها "أداء يقوم به الفرد بإتقان وفعالية في فترة زمنية قصيرة"[1] إذ تتطلب المهارة وجود الدقّة والسرعة والكفاءة في إنجاز أي فعل كان حركيا أم عقليا، فهي" نشاط عقلي وبدني يؤديه الفرد، حيث يتمّ هذا الأداء بالسرعة والدقة والسهولة؛ وتحقيق الأمان والتكيف مع ظروف المتغيرات؛ بحيث يؤدي هذا النشاط في النهاية إلى مستوى عال من الإتقان والجودة في الأداء"[2]؛ أو هي صفة راسخة في النفس أو استعداد عقليّ خاصّ لإنجاز أعمال بحذق ومهارة عالية.

[1] نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والفكر، ص24.

[2] محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، ص76.

1- ملكة الفهم:

تُمثّل ملكة الفهم في عملية الاكتساب اللغوي حاصل مجموعة الترابطات بين الرموز اللغوية؛ وبين ما تحيل عليه من خبرات داخلية أو خارجية، وتستند هذه المهارة في بداية الأمر إلى خلفية اجتماعية، بحكم أن الطفل يكتسب اللغة بما تحمله من تراكمات ثقافية واجتماعية وحضارية، ثم تتدخّل شخصيته في ما بعد؛ بما تضفيه من بعض الخواص على تلك الترابطات، في نوعيتها أو درجتها أو كميتها أو كيفيتها، من منطلق أن الفرد يبدأ مقلّدا في اللغة في فهم المضامين والمحتويات، ثم يستقلّ مع تدرّجه في النمو الجسدي المصاحب لدى الفرد السليم نمو في البُنى العقلية والمعرفية، وفي الأبعاد الحسية التي تمثل بوابات الإدراك المختلفة لديه.

إذن فملكة فهم اللغة تُعدّ من المهارات التي تقوم على فكّ الترميز، وتُعد أوّل الملكات أو المهارات التي يكتسبها الإنسان؛ وامتلاك غيرها من الملكات مرهون بوجودها؛ فالطفل قبل أن يقلّد غيره في المواقف التخاطبية؛ لا بد أن يكون قد اكتسب معاني الوحدات اللغوية، وكيفية تناسقها وفق النماذج التي يسمعها، ممّا يبرهن على أن مرحلة الفهم متقدمة زمنيا على التعبير لفظا ثم كتابة، وهي الفرضية التي يؤيّدها كثير من الدارسين من أمثال (فريزر) و(بلوجي) و(براون) من خلال ما أجروه من تجارب.

وما يجب الإشارة إليه؛ أنه لا فهم إلا **بالسماع** الذي يقود إلى بناء اللغة، وهو أمر قد تنبّه إليه "**ابن خلدون**" حينما تطرّق لعلم النحو معتبرا أنّ "**السّمع أبو الملكات اللسانية**"؛ من منطلق أن الفاقد للبصر لن يعوقه ذلك عن اكتساب اللغة، بخلاف الأصمّ الذي يفقد الاتّصال بين عالم قوى النفس الداخلية وبين معطيات العالم الخارجي المنقولة في صورة أصوات.

وقد أثبت العلم الحديث حقيقة ما ذكره القرآن الكريم من أن **السمع** هو أولى **المهارات** التي تولد مع الإنسان وهي أسبق من البصر و الفهم من مثل قوله تعالى: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ٧٨ ﴾ النحل78؛

وقوله تعالى: وَلَا تَقۡفُ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا ٣٦ ﴾ الإسراء 36 ؛ وغيرها كثير مما ورد في متن القرآن الكريم. ممّا يدل على أهمية هذه المهارة في تعلم اللغة لذا وصف ابن خلدون السماع بأبي الملكات إذا صلح صلحت الملكات الأخرى وإذا فسد فسدت أيضا؛ والسماع على ثلاث درجات:

- **السّمع:** وهو عملية عضوية فطرية حيث يتم التقاط الأذن لكل الأصوات المفهومة وغير المفهومة، اللغوية وغير اللغوية.

- **الاستماع:** وهو عملية مقصودة يميّز ما يسمعه بتركيز انتباهه إلى حديث المستمع و محاولة فهمه.

- **الإنصات:** و هي درجة أعلى من السابقة إذ ال يركز المستمع فقط إلى الكلمات والعبارات وتفسير معانيها بل تتعدى إلى التحليل والنقد والتقويم.

وفي إطار العملية التعليمية- على سبيل التمثيل- يكون المتعلّم بإزاء معارف تُلقى إليه، وعليه استيعابها، وهو ما يستدعي آلية عقلية للتنظيم؛ تعكسها الكفاية المعرفية المتخلِّقة بدورها شيئا فشيئا، وبصورة تدريجية بحسب الأعمار، هذه "الملكة هي التي تجعل المتعلم قادرا على تنظيم المعلومات التي يتلقاها في مجموعات أو وحدات ذات معنى، وتعدّ هذه المجموعات المفاهيمية شبكات من العلاقات وبما أن كل علاقة هي وحدة معنى، فإن كلا من الشبكات أو المجموعات البديلة هي نسيج من المعاني"[1].

2- ملكة إنشاء اللغة:

توصف هذه المهارة بأنها مهارة إنتاجية، "فهي القدرة على التعبير اللغوي عن أفكار أو مشاعر أو رغبة ما؛ المراد إيصالها إلى الآخر، بواسطة أصوات متسلسلة مكونة للكلمات والجمل، وتخضع لقواعد نحوية وصرفية، تركيبية وبراغماتية في سياق معين"[2]

وعليه فإنّ الكلمات هي الصورة الحيّة النموذجية للغة، إذ تمكّننا من بناء صورة تقريبية لتمثيلاتنا الداخلية للآخرين، كمرحلة تالية لعملية بناء تلك التّمثيلات أوّلا،

[1] لعجال ياسين، أثر مهارات الإنتاج والفهم اللغوي على فعالية الاتصال لدى الطفل التوّحدي، مجلة ممارسات، ص 209.

[2] مرجع سابق؛ لعجال ياسين، أثر مهارات الإنتاج والفهم اللغوي، ص 214.

أو كما قال أرسطو: "إن الكلمات المنطوقة تمثّل رموزا وإشارات للانفعالات أو الانطباعات النابعة من الروح، بينما الكلمات المكتوبة هي رموز للكلمات المنطوقة، والكتابة مثلها مثل الكلام تختلف بين الأجناس البشرية، بيد أن الانفعالات الذهنية ذاتها هي واحدة لدى جميع البشر".

إن اللغة التي نقوم بإنشائها في كل لحظة؛ هي انعكاس للوقائع عبر ضربين من السيرورة:

- الضرب الأول: يتمثل في مرحلة نقل التجربة الخارجية مع ما يعرض لها من التشويه والحذف والتعميم قبل أن يتم استثمارها.
- الضرب الثاني: يتمثل في مرحلة تحويل المستثمر، أو الواقع كما نعتقده لا كما هو حقيقة، إلى سلسلة لغوية متمفصلة، وبينها مرحلة وسيطة وهي مرحلة تستدعي كل المخزون من الخبرات السابقة والتجارب التي لها صفة البنائية، والتوليف بينها، وهي أوضح صور التجريد، الذي هو خاصية إنسانية دون منازع، بحكم الطبيعة الهلامية المميزة للنفس بتعبير الفلاسفة، أي إنّها قابلة للصور من العقل، فالمعقولات إنما تصير معقولات لنا إذا ثبتت صورها في النفس.

المحاضرة 04: الملكات اللّغويّة
ب- (الكتابة – القراءة)

تمهيد:

إذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة وأهمّ مفاتحها(القراءة مفتاح العلوم)؛ وأداة من أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على إنتاج الفكر البشري، فإنّ الكتابة تُعتبر مفخرة العقل الإنساني، بل إنّها أعظم ما أنتجه العقل، وقد ذكر علماء الأنثروبولوجيا؛ أنّ الإنسان حين اخترع الكتابة؛ وقتها بدأ تاريخه الحقيقي.

أوّلا- ملكة الكتابة:

1- التعريف اللغوي لكلمة(كتابة):

جاء في لسان العرب: كتب الشيء؛ يكتبه كتباً وكتاباً وكتابةً؛ وكتبهُ: خطّهُ، وقيل: اكتتبهُ أي استملاهُ.

3-التعريف الاصطلاحي لكلمة(كتابة):

تعرّف الكتابة على أنها" أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة، ويعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره، وسببا في حكم الناس عليه"[1].

كما تُعتبر الكتابة أداة من أدوات التعبير وترجمة الأفكار؛ تقترن بالقراءة بمجموعة من العلائق، حيث ترتبطان بعلاقات وظيفية وطيدة تجمعهما، ذلك أن التفاعل

[1] زين الدين الخويسكي، المهارات اللغوية، ص 164.

المتبادل بينهما هو الكفيل بضمان نموّ متدرّج؛ في القدرات والانجازات اللغوية للمتعلّم.

من هذا المنطلق تمثّل الكتابة مرحلة متقدّمة من الاكتساب اللغوي، ممّا يدلّ على نمو القدرات العقلية والحسّ حركية، وتطوّر في البنيات المعرفية للإنسان عموما؛ والطفل المتعلم خاصة، فإذا كان الإنسان قد وُجد متكلّما منذ بداية الخلق، فإن التاريخ ينقل لنا بأن الإنسان لم يعرف الكتابة إلا منذ خمسة آلاف سنة؛ مع حضارة بلاد الرافدين، إنّها –الكتابة– إذًا مستوى ثان من المواضعة اللغوية تختلف عن المواضعة الأولى في مادتـها(صوتية– بصرية) ووسائل الوعي بها (التقابل الحسّي).

4–أهمّية الكتابة:

تؤدّي الكتابة دورا كبيرا في حفظ التراث العربي والشعر القديم من الاندثار والضياع؛ فهي تُعبّر حقيقة عن مرحلة من مراحل رُقي فكر الإنسان؛ وبفضلها لم تعد تفصلنا عن السنين الغابرة حواجز النسيان وما طواه الزمن؛ لذا قيل: العلم صيد والكتابة قيد.

وقيل أيضا:

الخطّ يبقى زمنا بعد كتابته ***** وكاتب الخط في الأرض مدفون

كما تُعدّ الكتابة وسيلة هامة في حياة العالم والمتعلم؛ كأهمية الماء والهواء للإنسان؛ الذي يريد الحياة والبقاء؛ فهي من أهم وسائل الاتصال بين البشر، عن طريقها يستطيع المتعلّم التعبير عن أفكاره، والتعرف على أفكار غيره.

فهي بذلك "التعبير الكتابي الذي يتطلب السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال، من خلال التعبير الواضح السليم لدى المتعلم"[1].

5-الأهداف العامة لتعليم الكتابة:

- الكتابة وسيلة لتخليد التراث الإنساني، استخدمت لتدوين العلوم وتطويرها ونقلها عبر العصور، والأهم أنها وسيلة تعليم لجميع التخصصات، ولا يمكن فصلها عن القراءة فهما وجهان لعملة واحدة في اللغة.
- التدريب على الاتصال اللغوي الكتابي السليم، الذي أصبح يشكل جميع مظاهر الحياة وشؤونها، والالتزام بشروطها، وهي الوضوح والسرعة والترتيب.

6-أهداف تعليم الكتابة في المراحل الأولى:

- تعوّد الطفل على الهيئة الحسنة والجلسة المعتدلة، ووضع سليم لليد والذراع.
- الوضع السليم والصحيح للأدوات المستعملة، كالقلم والكراس والكتاب.
- نظافة الكتابة وتنظيم السطور.
- مسك القلم بطريقة صحيحة؛ تناسب الكتابة السوية المقروءة.

[1] محمد علي إسماعيل، تدريس اللغة العربية، ص 200.

- رسم خطوط متنوعة (عمودي، أفقي، مائل، منحني) تدريبا له على حسن التصرف.
- كتابة الحروف منفردة إتقانا لها وحدها قبل ربطها بغيرها لإعطاء كل حرف حقه.
- كتابة الحروف متّصلة ضمن كلمات بسيطة.

ومهما يكن من أمر فقد قام الباحثون بتلخيص أهداف تعليم الكتابة في ثلاثة أمور هي: الوضوح والسرعة والجمال.

ثانيا- ملكة القراءة:

القراءة هي نوع من أنظمة التمثيل؛ قائمة على حاسة البصر، يرجع في تفسيره إلى قاعدة بيانات شكلتها مختلف الخبرات المتراكمة؛ فهي من أهم وسائل الاتصال البشري لأنها تمكن القارئ من الاطلاع على أفكار غيره وتنمية معارفه.

1- تعريف القراءة:

- **التعريف اللغوي:** جاء في اللسان: قرأتُ الشيء قرآنا؛ ضممت بعضه إلى بعض، ومعنى قرأت القرآن؛ لفظت به مجموعا؛ أي ألقيته، وقارأهُ مُقارأةً وقُراءً، بغير هاء: دارَسهُ.

- **التعريف الاصطلاحي للقراءة:** أسلوب من أساليب النشاط الفكري؛ وهي المصدر الثاني بعد الاستماع للحصول على المعلومات والأفكار والأحاسيس، إذ عن طريقها نستطيع التعرف على ما كان لدى الأجيال عبر القرون المختلفة كما

نستطيع التعرف على ما لدى الآخرين المعاصرين والذين تفصلهم المسافات عنا ولا نستطيع الاستماع إليهم مباشرة.

كما تُعرّف بأنها: "عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات"[1].

فهي نشاط فكري معقد ينتقل فيه الذهن من الرموز البصرية إلى الأصوات المنطوقة العبرة عنها مع إدراك مدلولاتها ومعانيها، لذلك عدّها الدليمي والوائلي: "عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية"[2].

وتُعرّف القراءة أيضا بأنها عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب)، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقا لخبرات القارئ الشخصية.

وبناء على ذلك فإن القراءة تتضمن عمليتين متّصلتين هما[3]:

- العملية الأولي **(ميكانيكية):** ويقصد بها رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق الجهاز البصري، والنطق بها بواسطة جهاز النطق.

[1] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 35.

[2] طه الدليمي وسعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص105.

[3] شيفرد بيتر، جريجوري ميتشل؛ ترجمة: أحمد هوشان؛ القراءة السريعة؛ (د م)؛ 2006؛ ص11 .

- العملية الثانية (**عقلية**): يتمّ خلالها تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصريح (المباشر) والفهم الضمني (غير المباشر أو فهم ما بين السطور) والاستنتاج والتذوق، والاستمتاع، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها.

قال محمد عدنان سالم في كتابه (القراءة أوّلا): "القراءة تعني: الجمع، والضم، والتنويع، والإبلاغ، وقد تكون القراءة من الكتاب نظرًا، أو من الذاكرة المختزنة حفظًا، وقد تكون جهرًا أو سرًا، وقد تكون استماعًا، كما في حديث بدء الوحي".

2-أنواع القراءة: تقسّم القراءة عامة؛ إلى عدة أنواع لاعتبارات مختلفة منها:

- أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء.
- أنواع القراءة من حيث الغرض.

أ- أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء:

1- القراءة الصامتة: وهي قراءة بالعينين؛ وليس فيها همس ولا صوت ولا تحريك للشفتين؛ وتستخدم في جميع مراحل التعليم.

وفي هذا النوع من القراءة؛ يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه؛ ويفهمها دون أن يجهر بنطقها؛ و على هذا النحو يقرأ التلميذ الموضوع في صمت؛ ثم يعود للتفكير فيه ليتبيّن مدى ما فهمه منه.

والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزا مرئية؛ أي أن القراءة الصامتة ممّا يستبعد عنصر التصويت استبعادا تاما[1].

[1] جابر عبد الحميد وآخرون؛ الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال؛ الطبعة1؛ مصر؛ 1983؛ ص89 .

*** أهداف تدريس القراءة الصامتة و مزاياها:**

أظهرت البحوث التربوية والنفسية أنّ القراءة الصامتة تحقّق الأغراض الآتية[1]:

– زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة.

– العناية البالغة بالمعنى واعتبار النطق مشتّتا يعوق التركيز على المعنى.

– إنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يوميا؛ ولهذا يجب التدريب عليها يوميا منذ الصغر.

– زيادة قدرة التلميذ على القراءة والفهم في درس القراءة وغيرها من المواد وهي تساعده على تحليل ما يقرأ والتمعن فيه؛ و تنمّي فيه الرغبة لحل المشكلات.

– القراءة الصامتة من أهم الوسائل التي تحقق للقارئ كثيرا من الأهداف لأنها تيسّر له إشباع حاجاته وتنميّة ميوله وتزوّده بالحقائق والمعارف والخبرات الضرورية في حياته.

– زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية؛ لأن القراءة الصامتة تتيح للقارئ تأمّل العبارات والتراكيب؛ وعقد المقارنات بينها والتفكير فيها؛ ممّا ينمّي ثروته اللغوية؛ كما أنها تيسّر له الهدوء الذي يمكّنه من تعمّق الأفكار ودراسة العلاقات بينها.

– تعوّده على حب الاطّلاع؛ وفيها مراعاة للفروق الفردية؛ إذ يستطيع كل فرد أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه.

[1] علي أحمد مدكور؛ تدريس فنون اللغة العربية؛ دار الفكر العربي؛ مصر؛ 1997؛ ص 140.

- الطريقة الطبيعية لكسب المعرفة.
- طريقة اقتصادية في التحصيل لأنها أسرع من الجهرية.
- تشغيل جميع التلاميذ وتتيح لهم سرعة الانتباه وفهم المقرر بدقة.
- مريحة لما يكتنفها من صمت وهدوء.
- تعود الطالب الاعتماد على نفسه.
- أيسر من القراءة الجهرية لأنها محررة من أثقال النطق ومراعاة الشكل وتمثيل المعنى.

* **عيوبها:** للقراءة الصامتة عيوب؛ أذكر منها ما يأتي:

- صعوبة التأكد من حدوث القراءة فعليا.
- لا تعطي للتلميذ فرصة التدرّب على صحة القراءة؛ وتمثيل المعنى وجودة الإلقاء.
- لا تتيح للمعلم معرفة أخطاء التلاميذ؛ وعيوبهم في النطق والأداء؛ وصعوبة تصحيحها.

2- القراءة الجهرية:

هي التي ينطق القارئ خلالها بالرموز الكتابية (المقروء) بواسطة جهاز النطق؛ والنطق بها بصوت جهريّ مسموع؛ مع مراعاة ضبط المقروء وفهم معناه، وتستخدم في جميع مراحل التعليم؛ ومن شروطها أذكر الآتي:

- إخراج الأصوات بدقّة ووضوح.

– تمثيل المعنى والقدرة على الضبط الصرفي والإعرابي للكلمات.

– الوقف المناسب عند علامات الترقيم.

– القدرة على الانسيابية وعدم التلعثم.

– القدرة على مراعاة النبر والتفخيم المناسبين للأسلوب والسياق.

– الثقة في النفس.

*** أهداف تدريس القراءة الجهرية:**

– القراءة الجهرية تيسّر للمعلم الكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق.

– هي وسيلة المعلم أيضا في اختبار قياس الطلاقة والدقة في النطق والإلقاء؛ وهذه مهارات مطلوبة في مهن كثيرة؛ كالمحاماة والتدريس والوعظ والخطابة وغيرها.

– تساعد التلميذ في الربط بين الألفاظ المسموعة (في الحياة اليومية) والرموز المكتوبة.

– في القراءة الجهرية استخدام لحاستي السمع والبصر؛ مما يزيد من استمتاع التلاميذ بها؛ وخاصة إذا كانت المادة المقروءة شعرا؛ أو نثرا أو قصة؛ أو حوارا عميقا[1].

[1] علي أحمد مدكور، مرجع سابق؛ ص 143 .

ب- أنواع القراءة من حيث الغرض:

✓ **القراءة السريعة العاجلة:** هي القراءة التي يقصد منها القارئ البحث عن شيء بشكل عاجل، وتهمّ الباحثين كقراءة فهارس الكتب، وقوائم الأسماء.. وتفيد في البحث عن المصطلحات، واستعراض المادة ومراجعتها، والكشف عن معاني المفردات من المعاجم وللتدريب عليها يكلف المعلم تلاميذه بالبحث عن الموضوع المطلوب من خلال الفهرس أو البحث عن كلمة.

✓ **قراءة لتكوين فكرة عامة:** عن موضوع متسع وهي أكثر دقة من القراءة السريعة؛ وتستعمل في مثل قراءة التقارير، واستيعاب الحقائق، وتفيد في الاستذكار، واستخلاص الأفكار، وكتابة الملاحظات؛ وللتدريب عليها؛ يكلّف المعلم تلاميذه بتلخيص ما يقرؤون في المكتبة المدرسية أو الفصلية.

✓ **القراءة التحصيلية:** يقصد بها الفهم والإلمام ، ويشترط في هذه القراءة التريث والتأني لفهم ما يقرأ إجمالا وتفصيلا؛ وتستعمل في استذكار الدروس لتثبيت المعلومات والحقائق في الأذهان، واستخلاص الأفكار من المقروء، وعقد موازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة، وكتابة الملاحظات.

✓ **قراءة لجمع المعلومات:** وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر ، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة مثل قراءة الدارس الذي يعد رسالة أو بحثا ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع وقدرة على التلخيص؛

وتستعمل في الرجوع إلى المصادر المتعددة، والتصفح السريع والقدرة على التلخيص والتحليل.

✓ **قراءة للمتعة:** في أوقات الفراغ وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير وقد تكون متقطعة تتخللها فترات، كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف، وقد يقرأ المرء خلالها الصحف والمجلات.

✓ **القراءة النقدية التحليلية:** وهي القراءة المتأنية التي يتولد لدى المرء من ممارستها نظرة نقدية نافذة يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء، من خلال الموازنة والربط والاستنتاج؛ مثل نقد قصة أدبية ، أو قصيدة شعرية.. إلخ.

المحاضرة 05: نظريات التعلّم

أ-(السلوكيّة، الارتباطيّة)

تمهيد:

إنّ نظريات التعلّم هي النظريات التي تفسّر لنا الطريقة التي يتعلّم بها الإنسان (الطفل – الشاب – الكهل)؛ فالمعلم في حاجة إلى فهم نظريات التعلم وطرقها؛ ويلمّ بها نظريا ويمارسها عمليا في الفصل الدراسي، فإذا تعلّم الأمر بمنهج تعليم الأطفال الصغار فهي البيداغوجيا؛ أما إن تعلّق الأمر بالكبار فهي الأندراغوجيا؛ إذن طريقة وأسلوب تلقي الطفل تختلف عن طريقة وأسلوب تلقي الكبير والكهل أو الشيخ... فالميكانيزم(الآلية) مختلف بالنظر للسن والتجربة وعوامل أخرى؛ والأسئلة التي يجب أن تطرح؛ هي:

-هل نتعلّم من خلال المثير والاستجابة؟

-أو نتعلم من خلال بناء المعرفة والتكيّف معها (التوازن) وفقا للمرحلة العمرية والخصائص النمائية؟ أو نتعلم من خلال الملكة اللغوية ؟؟

وهذا يعني هناك تفسيرات متعددة للطريقة التي يتلقى ويستوعب ويفهم ويتعلم بها الإنسان، وهي طرائق ونظريات متكاملة إجمالا، وقد تتناقض في بعض التفاصيل، ولكنها مقاربات تفسيرية.

أ- النظريات الارتباطية/ السلوكية:

تنطلق النظرية من المسلّم الرئيسي (م ← س)[1] أي لا استجابة دون مثير؛ وأن التعليم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين مثير ما واستجابة معينة؛ بحيث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فإن الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر، مثلا يتعلّم الطفل أن ينادي والدته بلفظ "ماما " كحدوث ارتباط بين هذا اللفظ وبين شكل الأم؛ بحيث يصبح وجود الأم مثيرا لهذا اللفظ عند الطفل.

وكذلك يكتب الطفل اللغة ويتعلّمها عن طريق حدوث هذه الارتباطات؛ بين الألفاظ والأشياء التي ترمز لها هذه الألفاظ.

وتؤكد هذه النظريات أهمّية الارتباطات التي تحدث بين المثيرات والاستجابات؛ والتعلم هو عملية تكوّن عادات؛ فمثلا تعلّم الطفل حل المسائل الحسابية؛ حيث يتعلّم المهارات الأساسية الحسابية عن طريق حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات الصحيحة؛ فعندما يتعلم الطفل (1+1 = 2) هذا يحدث ارتباط بين (المثير: 1 + 1) والاستجابة الصحيحة (2)؛ بحيث تظهر هذه الاستجابة كلما ظهر المثير.

كذلك يتعلم الطفل في هذا المثال أن علامة (+) تعني الإضافة أو الجمع؛ أي يحدث ارتباط بين العلامة (+) ومفهومها؛ وهو الجمع أو الإضافة؛ بحيث كلما ظهرت فعلا هذه العلامة (المثير) قام الطفل بالجمع أو الإضافة (الاستجابة)؛

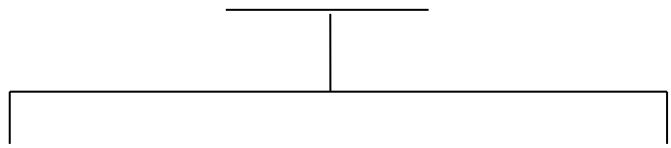
[1] الرمز (م) يعني به مثير؛ والرمز (س) يعني به استجابة.

وهناك أيضا المثير الناشئ عن رغبة الطفل في الوصول إلى هذه الإجابة؛ فالرغبة للوصول إلى إجابة صحيحة للمسألة؛ تعتبر بمثابة أحد المثيرات التي ترتبط بالإجابة الصحيحة؛ التي وصل إليها الطفل؛ بحيث يؤدي هذا الارتباط إلى ظهور تلك الاستجابة به كلما واجه الطفل ذلك المثير.

أ.1- أنواع النظريات الارتباطية:

تشمل النظريات الارتباطية أو المدرسة السلوكية الارتباطية على نظريات متعدّدة من أهمّها كما هي موضحة في الشكل الآتي:

النظريات الارتباطية



النظريات الاشتراطية: الكلاسيكية

- نظرية بافلوف
- نظرية واطسن

النظريات الاشتراطية الأساسية:

- نظرية ثورندايك
- نظرية جاثري
- نظرية سكينر
- نظرية هال

أ.2- نظريات التعلّم السلوكية:

تُعدّ اللّغة في منظورهم شكلا من أشكال السّلوك الإنساني، ولذلك فإنّهم لا يقرّون بوجود أي تباين بين مسار تعلّمها وتعلّم أي مهارة أو خبرة أو سلوك آخر.

وبناء على الثلاثي الذي وضعه السلوكيون لهذه النظرية، والمتمثّل في: المثير والاستجابة والتعزيز؛ يفسرون من خلاله العمليات التعليمية، فكل ما يقوم به المعلم إزاء التلميذ ويوجهه إليه يعد مثيرا، فالسؤال الذي يطرحه المعلم، والصورة التي يظهرها على اللوح، تمثل مثيرات لأنها تدفع التلميذ للتكلم، لذلك فإجابة التلميذ عن السؤال وتعليقه عن الصورة، تعد استجابات وتعليق المعلم على تلك الإجابات تعد تعزيزا إيجابيا أو سلبيا. فإذا كانت الإجابات صحيحة يعمد المعلم إلى تدعيمها والتعقيب عليها بالقبول والشكر والتأييد، وإذا كانت خاطئة يعمل المعلم على توقيفها أو إزالتها، وذلك هو التعزيز السلبي. وهو ما نصت عليه أعمال جميع السلوكيين وذلك وفق النحو الآتي:

- **(ثورندايك)**: يرى بأن التعلم يتمثل في حدوث علاقة رابطة بين مثير واستجابة مرغوب فيها(سلوك منتظر).وتعتمد قوة التعلم على قوة الارتباط القائم بين المثير والاستجابة: تثبت الاستجابة أو تضعف تبعا لطبيعة الجزاء الإيجابي أو السلبي الناجم عنها أو عن أدائها (التعزيز الإيجابي أو السلبي)

- التعزيز الإيجابي: كأحسنت – أصبت –إجابة موفقة – رائع – ممتاز – حسن جدا.

- **التعزيز السلبي:** كقولنا كنت مجانبا للصواب لم تتوفق؛ أخطأت، أعد المحاولة مرة ثانية لأنها غير سليمة.

- **سكينر: (نظريـة الإشتراط الإجرائـي)**

يرى (سكينر) أن السلوك اللغوي هو تكرار للألفاظ المسموعة التي خضعت للتعزيز والتدعيم من طرف المحيط.

كما يرى بأنّ السّلوك اللّغوي مثل أي سلوك آخر، يمكن التّحكّم في نتائجه، فهو يتعزّز حين تكون النّتيجة مكافأة، وينطفئ إذا كانت النّتيجة عقابا. من هذا المنطلق يرى سكينر أنّ السّلوك اللّغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر: تنبيه، استجابة، تثبيت فإذا قال الطّفل مثلا: "(أريد ماءً)، ويقدّم له الماء، فإنّ هذا السّلوك يتعزّز ويصير إشراطيًا بالتّكرار. وقد أقام (سكينر) مجموعة من التجارب منها:

*** تجربته على سلوك الفأر:**

حيث تم وضع فأر جائع في صندوق بحيث يمكن رؤيته من الداخل، لوحظ أن الفأر يحاول دوماً البحث عن الطعام داخل الصندوق, ويقوم بحركات عشوائية, وبالصدفة ضغط على مكان معين فظهرت له وجبة صغيرة من الطعام, وكان يكرر هذه المحاولة ليحصل على طعام أكثر ولوحظ زيادة سرعته نتيجة لاكتساب الخبرة .

* **تجربته على سلوك الحمامة:** حيث كان يضع قرصين أحدهما أحمر تحته طعام, والأخر أخضر لا يوجد تحته شئ. فكانت الحمامة تتجول في المكان للحصول على الطعام فتجده تحت القرص الأحمر، بينما إذا نقرت القرص الأخضر فلا تجد شيئاً.

*** تجربته في تعلّم اللغة:**

استخدم سكينر مجموعة من الأصوات المسجلة بعض هذه الأصوات لها معان معينة، مفهومة، مترابطة، والبعض الآخر من هذه الأصوات عشوائي ليس له أي معنى وغير مفهومة. وكان يعرض هذه التسجيلات على المستمعين؛ لاحظ سكينر أن الأصوات المفهومة المترابطة ذات معنى تتعزز بالفهم والمتابعة، بينما الأصوات غير المفهومة عديمة المعنى تتعرض للإهمال والانطفاء.

وهذا ما يحدث مع الطفل في بداية تعلّمه للغة؛ حيث يشجّعه الوالدان على تكرار الكلمات الإيجابية المستحبة، ولا يكرران الكلمات النابية والألفاظ الغريبة فتتعرض للانطفاء.

*** نقد المدارس الارتباطية/ السلوكية:**

– كثيرا ما يكون تقليد الطّفل للكبار غير مطابق لما يسمعه، ومع هذا يهلّل الكبار له، وقد يأخذون حتّى في استعمال المفردة التّي يستعملها هو، ورغم هذا فإنّه يتخلّى تدريجيا عن اللّفظة المدعّمة التّي سمعها واستعملها طويلا، ويتحوّل إلى استعمال لفظة الكبار.

– اعتبرت النّظرية السّلوكية عاجزة عن تفسير عملية اكتساب مفردات اللّغة وجملها على حدٍّ سواء؛ ففيما يتعلّق بالمفردات مثلا، فإنّ عملية الفهم تسبق عملية التّفكير، أي أنّ الطّفل يفهم معنى الكثير من المفردات قبل أن يتلفّظ بها، ممّا يؤكّد أنّه اكتسب هذه المفردات أو العبارات فهما دون تدعيم، وهذا لا يعني أنّ التّدعيم لا قيمة له في تعلّم اللّغة.

– إنّ المفردات التّي يمكن للطّفل أن يتعلّمها عن طريق الربط بين الدّال والمدلول، هي المفردات الدّالة على الأشياء المحسوسة، فكيف يمكن في ضوء هذه النّظرية، تفسير تعلّم الطّفل للعديد من المفردات ذات المعاني المجردة, حيث يسمع الطّفل مفردات كثيرة، خاصة الوظيفيّة منها كـ (الذي) أو(إذا) دون أن يتعلّمها، لعدم إدراكه المفاهيم التّي تعبّر عنها، وهو أمر لا تفسير له في إطار هذه النّظرية.

من هنا يمكن القول إنّ التّفسير السّلوكي للدّلالة اللّسانية؛ قد يكون ناجعا إلى حدٍّ ما في تفسير بعض الكلمات ذات الإحالات المحسوسة، التّي يمكن أن تعاين في الواقع اللّغوي بناء على مظاهرها الفيزيائية المميّزة؛ لكن على الرّغم من ذلك سيظلّ هذا التّحليل محدودا، بحيث لا ينطبق على الجانب الأعظم من الكلمات اللّغويّة.

المحاضرة 06: نظريّات التعلّم

ب-النظرية البيولوجية (العقلية/الفطرية)[1] (Noam Chomsky)

يطلق على هذه النظرية في عالمنا العربي تسميات عدّة؛ كنظرية تحليل المعلومات، والنظرية العقلية النفسية، والنظرية اللغوية المعرفية والنظرية التوليديَّة التحويلية..، وكلّ هذه المسميات تدور فيما أسماها" تشومسكي" القدرة اللغوية؛ وحسب هذه النظرية؛ فإنّ الأفراد يُولَدون وهم يمتلكون آليات لاكتساب اللغة وتعلُّمها، وذلك عبر اشتقاقهم لأبنية وقواعد مختلفة منذ الصغر، فاللغة هنا مجموعة من الأنظمة النحوية والصرفية، الصوتية والدلالية، تعتمد التواصل والاتصال، فالأطفال يستطيعون التفوّه بجمل جديدة يعتبرها الكبار سليمة الصياغة دون أن يسمعوا بها قبل ذلك، ويفسر تشومسكي ذلك بقوله: إنّ الإنسان يولد بملكة فطريَّة ذات استعداد لاكتساب وتطوير اللغة، فالطفل بمجرد تلقِّيه للغة فهو يستعمل مبادئها وقواعدها بشكل تلقائي، وهذا ما يخوّل له التوصُّل إلى الكفاية اللغوية (المعرفة بتنظيم قاعدي بالغ التعقيد يؤهله لتعلم اللغة) في مدة زمنية قصيرة.

إنّ مهارة اكتساب اللغة في النظرية الفطرية عند الأطفال، وفي مختلف اللغات، هي مهارة واحدة رغم اختلاف الأجناس(فيسيولوجيًّا، بيولوجيًّا)؛ فجميع الأشخاص يتمتَّعون بخصائص بيولوجية واحدة، تتغير مع مرور الزمان.

[1] للتوسّع ينظر: سهير محمد سلامة شاش، علم النفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، (د ت)؛ ص125.

وتقوم نظرية تشومسكي المسماة "النحو التوليدي التحويلي" على التمييز بين البنية العميقة والبنية السطحية للمفردات، وما يؤكّد عليه "تشومسكي" هو أن الجهاز العصبي لدى الإنسان يحتوي على بنية عقلية؛ تتضمن مفهوما وراثيا؛ وتبعا لذلك فإن للطفل استعدادا وراثيا لتعلّم أيّة لغة بشرية، والشيء الذي يدعم هذا الرأي هو قدرة الطفل في المراحل الأولى من عمره على تعلّم اللغة[1].

واللغة في رأي "تشومسكي" عملية عقلية معقّدة، فالإنسان يولد ولديه قدرة عقلية تساعده على اكتساب أيّة لغة ينشأ في مجتمعها.

وإنّ الأساس العلمي لاكتساب اللغة وتعلّمها كان ذا طابع سلوكيّ يقوم على فكرة المثير والاستجابة (سكينر وأتباعه)؛ وأن تعلّم اللغة في المقام الأول هو قضية اكتساب مجموعة من العادات اللغوية وهذا ليس صحيحا، إذ إن عبارات اللغة الجاهزة التي ينطبق عليها هذا الأمر محدودة جدا، والكفاءة اللغوية أبعد من هذه الرؤية.

ومن هذا المنطلق دعا تشومسكي في النظرية التوليدية التحويلية إلى نبذ هذا الطرح، وضرورة دراسة اللغة من الداخل (الملكة اللغوية) لا من الخارج (المثير والاستجابة).

[1] ينظر: ذوقان عبيدات وآخرون، الدماغ والتعليم والتفكير، دار الفكر ناشرون، ط1،عمان،2007؛ ص56.

أمّا أهمّية نظرية تشومسكي (ذات المنحى الديكارتي) فتنبع من فرضيتها الأساسية القائلة بأن كل اللغات البشرية تنبع من أصل واحد، أي من لغة واحدة تعكسها بنية فطرية محدّدة في العقل، وهذه البنية إذا ما تعرّضت للبيئة، تصبح قادرة على ترجمة نفسها بواسطة قواعد تحويلية؛ إلى أنساق لغوية ونحوية متباينة حسب تباين المجتمعات والحضارات.

ويعني هذا أن الجهاز العصبي البشري يحتوي على تركيب عقلي يتضمن مفهوما غريزيا عن لغة البشر، سمّاه تشومسكي جهاز اكتساب اللغة، يسمح للطفل أن يستنبط قواعد اللغة وقوانينها من المدخلات اللغوية التي تصله عن طريق حاسة السمع(الأذن)، وما يدعم هذه النظرة هو تشابه تسلسل مراحل اكتساب اللغة عند الأطفال في مختلف الحضارات.

كما يرى تشومسكي أن الواقع يشير إلى أن أي طفل لديه القدرة على إدراك البنى الأساسية للغته الأم، وإدراك العلاقات الوظيفية الأساسية القائمة بين الكلمات في الجمل، وامتلاك القدرة على الكلام وهو في سن لا تتجاوز السادسة؛ وهو ما يدعونا إلى الاعتقاد بأن الأطفال يولدون وهم مزوّدون **بأسس بيولوجية** خاصة بالجنس البشري؛ تضبط عملية اكتساب اللغة.

وهذا ما يعني أنّ هناك مبادئ ثابتة في العقل البشري محدّدة بيولوجيا إلى درجة معينة ومختصة في تعلّم اللغة؛ سمّاها تشومسكي بالقواعد العمومية (grammars Universal) وقد صاغها تشومسكي بـ"عموميات القواعد" وهي

مجموعة من البنى والشروط والمبادئ؛ التي باستطاعة الفرد اكتساب أي لغة بشرية ما دام يمتلك عموميات مشتركة موجودة لديه، ويضيف تشومسكي بأن المؤثرات اللغوية الخارجية التي يتعرّض لها الإنسان لا تكفي، وغير ملائمة وحدها لتفسير اكتساب اللغة وتوليدها وفق قواعد اللغة السليمة؛ وهو ما يراه أصحاب النظرية السلوكية.

أما مخرجات هذه النظرية في الحقل التعليمي فتتمثّل في النقاط الآتية[1]:

- التعليم من منظور المنحى المعرفي لا يكون شاملا إلا بتغيير الإنسان لطريقة تفكيره وبنائه المعرفي والعمليات العقلية التي يوظفها، وليس بما يقوم به من سلوك ظاهر.
- المعلّم يعمل على إعطاء وشرح ومناقشة الدروس، ويعمل على تهيئة العملية التي تجعل الطالب باحثا محصلا لأكبر المعلومات.
- سلوك الإنسان يمليه العقل الذي يملك التوجه العام للإنسان على اعتبار أن الكلام الإنساني نشاط حركي واعي.
- يحتل الطالب مركزها التعليمي، كما يساهم في التخطيط لأهداف العملية التعليمية.
- يقوم التقويم عندها على قياس كمية المعرفة التي يحصلها الطالب لا على كمية الاستجابات.
- المنهاج فيها يقوم على ترابط الموضوعات وليس على دروس فردية.

[1] للتوسع ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص26 وما بعدها.

وأختم المحاضرة بقول ابن خلدون[1]؛ الذي يرى أنّ اللغات جميعها ملَكات شبيهة بالصناعة؛ أي اللغة تُتعلم كما تُتعلم صناعة ما، والملَكة هي مهارة ثابتة تُكتسب عن طريق التعلّم، وقد عرَّفها بأنها: "صفة راسخة يكتسبها الإنسان عن طريق التعلّم"، ويضيف قائلا: "والمَلَكات لا تحصل إلّا بتكرار الأفعال؛ لأنّ الفعل يقع أوّلا، وتعود منه للذّات صفة، ثم تتكرّر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التّكرار فتكون ملَكة؛ أي صفة راسخة".

[1] ينظر: ابن خلدون؛ عبد الرحمان: المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت (د؛ ط)، 1961، ص1056.

المحاضرة 07: نظريات التعلّم

ت-النظرية المعرفية لـ"جيان بياجي" (Jean Piaget):

عندما نذكر النظرية المعرفية فإنّنا نستحضر مؤسسها العالم "جيان بياجي" أحد روادها وأقطابها ومنظّرها؛ حيث تعتبر النظرية وعاء مبنيّ على العلم والتجربة، يمكّن التربويين من فهم العديد من الظواهر التعليمية والنفسية؛كما يمكّنهم أيضا من اختيار المسار الصحيح لتقديم المعرفة.

وإنّ جوهر النظرية المعرفية[1] لمؤسّسها "جيان بياجيه" هو إرتقاء الكفاءة اللغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل والبيئة التعليمية والاجتماعية؛ تتضمّن المفاهيم والعلاقات الوظيفية الأساسية التي تسمح لها بالقيام بالدور التفسيري في هذا المجال.

والنظرية المعرفية وإن كانت تعارض فكرة "تشومسكي" في وجود تنظيمات موروثة؛ تساعد على تعلمّ اللغة، إلّا أنها في الوقت نفسه لا تتفق مع نظرية التعلّم السلوكية القائلة بأن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم؛ فاكتساب اللغة في رأي "بياجيه" ليس عملية اشراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية.

فالنظريات المعرفية على غرار الجشطلتية والبنائية تعطي أهميّة كبيرة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلّم؛ كالانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة

[1] للمزيد؛ ينظر: محمد بخيت؛ علم النفس التعليمي(نظريات التّعلم)2003؛ وينظر: علي منصور؛ التعلّم ونظرياته،2001؛ وينظر: رافع النصير الزغلول وعماد الزغلول، علم النفس المعرفي؛ دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1 عمان، 2003.

المعلومات..، فوعي المتعلّم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها، يزيد من نشاطه المعرفي؛ هذا النشاط (الخبرة أو التدريب) الحاصل لدى الفرد، يُحدث تغييرا في سلوكه، وتهتم النظريات المعرفية بالبنية المعرفية من خلال الخصائص التالية: التمايز والتنظيم والترابط والتكامل والكم والكيف والثبات النسبي؛ وترى النظريات المعرفية أن حدوث المعرفة يمرّ عبر استراتيجية متتالية في الزمن وتتلخص فيما يأتي:

- الانتباه الانتقائي للمعلومات.
- التفسير الانتقائي للمعلومات.
- إعادة صياغة المعلومات، وبناء معرفة جديدة.
- الاحتفاظ بالمعلومات أو المعرفة المحصلة بالذاكرة.
- استرجاع المعلومات عند الحاجة إليها.

للإشارة فإنّ النظرية المعرفية "**لبياجي**" تُنعت أحيانا باسم النظرية التكوينية، كما تنعت بالنظرية البنائية؛ لأنّها تتناول اللغة في إطار تكوينها وبنائها عند الطفل ودورها في نمو الإدراك والفكر، واللغة برأي "بياجي" تنظيم قائم ضمن المجتمع، وقد أفرد له مساحة كبيرة لبحث العلاقة بين اللغة والفكر، ويرى أن النمو الفكري يتمّ بذاته، ويتبعه التطوّر اللغوي، فالنمو الفكري سابق للنمو اللغوي والنمو العقلي، وطرق تمثّل الأشياء تسير بمرحلة العمل (action) ثم الصورة (image) ثم اللغة (langue)؛ ومن أهمّ مفاهيم نظرية "بياجيه" المعرفية (البنائية) أذكر الآتي:

- **التكيّف:** قدرة الإنسان على التكيف مع خبرة ما، والتلاؤم معها، ويضم هذا المفهوم عنصرين، هما: التمثيل، والمواءمة.

– التمثيل: هو العنصر الأول للتكيف، بمعنى: تلاؤم المثيرات الخارجية مع التراكيب العقلية الداخلية للفرد.

– المواءمة: التضمين، وهو العنصر الثاني لعملية التكيف، وعكس التمثيل، فالفرد في هذه الحالة يغير نفسه لتتكيّف مع العالم الخارجي.

- **التوازن:** التفاعل بين الفرد والبيئة(المجتمع).
- **التنظيم:** اتجاه فطري يقوم بربط الصور بشكل أكثر كفاءة.

ومنه فإنّ اكتساب اللغة وتعلّمها حسب هذه النظرية، هو بناء تراكمي وإبداع مستمر.

❖ **المفاهيم الأساسية للاتجاه المعرفي العام:**

تقوم النظرية المعرفية بشكل عام على عدة مفاهيم تفسّر من خلالها عملية التعلم، ومن هذه المفاهيم:

1. الكل أو الموقف الكلي: الكل مختلف عن الأجزاء التي تكوّنه؛ فالحائط كل، لكن الياجور والإسمنت والماء هي أجزاء.

2. المعنى: هو ما يتم إدراكه شعوريا، حين تتفاعل الرموز والدلالات في تفكير الفرد.

3. المعرفة: تشير إلى تفاعل المحتوى المعرفي والعمليات المعرفية.

4. تجهيز ومعالجة المعلومات: تركيب بنية معرفية تدمج المعلومات الجديدة، في الخبرات السابقة.

❖ **ملخّص لبعض النظريات المعرفية في الحقل التعليمي:**

يزخر الحقل التربوي بالعديد من النظريات التي تسلّط الضوء على كيفية التعلّم وتبسيط طرائقه وشرح آلياته؛ فقد ظهرت عدة نظريات ذات الاتجاه المعرفي تدحض السبيل المتبع من طرف النظريات الأخرى في تفسير ظاهرة التعلم؛ نذكر منها:

1. **النظرية الجشطلتية(الاستبصار):**

ظهرت نظرية الجشطلت في ألمانيا كردّ فعل؛ ورفض للمفاهيم والنظريات السلوكية؛ حيث دعت إلى دراسة السلوك ككل وليس كأجزاء منفصلة؛ من أهم روادها: كيرت كوفكا، ماكس فرتهيمر، كوهلر؛ وقد اعتمدت على عدة تجارب من أشهرها تجربة القرد والصناديق.

والنظرية الجشطلتية هي أساسا نظرية في التفكير وحل المشكلات، مع أنه من بين اهتماماتها الرئيسية هي العمليات المعرفية الأخرى مثل الإدراك والتعلم.

2. **نظريّة التعلّم اللفظي المعرفي القائم على المعنى**(Ausuble Theory):

إن كيفية تعلم المادة اللفظية والمنطوقة هو ما حاول "أوزوبل" تفسيره من خلال هذه النظرية؛ والتي تسعى إلى تقديم معلومات مفاتيح للمتعلمين منذ البدء،

قصد توجيههم، أي أن المتعلمين يأخذون أفكارا من المعلّم عوض البحث عنها أو اكتشافها.

3. **التعلّم عن طريق الاكتشاف** (Discovery Learning):

يعتبر "برونر" منظر هذه النظرية، حيث اعتبر أن التعلم بالاكتشاف يحفّز المتعلمين بشكل كبير؛ فهُم –أي المتعلّمين– يتوصّلون إلى المعلومات عن طريق مجهود ينطلق من التساؤل الذي يؤدي إلى تشكيل الأفكار؛ ويتضح أن "برونر" يولي اهتماما بالغا بأسلوب الحصول على المعلومات أكثر من المعلومات نفسها.

كما اشتهر "برونر" بأسلوب المنهاج الحلزوني وليس الخطي الذي يقوم على التدرج في اكتساب المعرفة، فكلما انتقل المتعلم إلى مستوى أعلى كلّما تعمّق في دراسة الظواهر أكثر.

وعلى الرغم من أهمية ما جاء به "برونر" من أفكار تهمّ الأسلوب الذي يجب اتباعه، إلا أنه لا يمكن تطبيق أسلوب الاكتشاف مع كل الظواهر التعليمية، خاصة بوجود ظواهر يصعب أو يستحيل حتى إخضاعها لهذا الأسلوب.

4. **نظريّة معالجة المعلومات:** (Information Processing Theory)

تهتمّ بتوضيح الخطوات التي يتبعها المتعلم؛ لجمع المعلومات وتنظيمها وحفظها وتذكّرها؛ وهي تعتبر التعلّم عملية نشطة؛ وتعطي أهمية للمعرفة السابقة(التغذية الراجعة)؛ ويمكن تشبيهها بجهاز الحاسوب الذي يخزن المعلومات؛ بعد معالجتها وتنظيمها بحيث يسهل بعد ذلك استرجاعها.

وخلاصة القول فإنّ نظريّات التعلّم المعرفية؛ تركّز في مجملها على إعمال النشاط الفكري للمتعلم أثناء العملية التعليمية، حتى تؤدّي هذه العمليات إلى حدوث التعلّم وحصوله على أسس معرفية واعية؛ غير أن لكل نظريّة ثغرات تشوبها وانتقادات تطولها.

المحاضرة 08: مناهج تعليم اللغات

أ-المنهج التقليدي

تمهيد:

تُعتبر المناهج التعليمية وثيقة أساسيا تستند عليها المنظومات التربوية بصفة عامة والعملية التعليمية بخاصة؛ لذلك توصف من قبل المختصين بالعمود الفقري للتربية؛ ونظرا لأهميتها فلابدّ لأيّ نظام تربوي أن يتبنّى منهاجا تعليميّا معيّنا، يستطيع أن يعكس اتجاهات المجتمع وقيّمه وعقيدته؛ وعاداته وتقاليده؛ من أجل تعليم الأفراد وتربيتهم على أسس علمية مدروسة؛ تكون فيها مدخلاتها ضامنة لمخرجاتها.

أ- مفهوم المنهج(المنهاج):

إنّ الأصل **اللغوي** لمصطلح منهج يرجع إلى الجذر اللغوي نهج، والنهج، والمنهج، والمنهاج؛ الطريق الواضح ونهج الطريق أبانه وأوضحه؛ ونهجه أيضا سلكه[1].

أمّا اصطلاحا فالمنهاج(المنهج) هو مجموعة من المواد الدراسية وموضوعاتها التي يتعلّمها التلاميذ، وهذا هو المفهوم التقليدي للمنهج، حيث فهمه الدارسون على أنه الكتاب المدرسي؛ أو هو عبارة عن مجموعة حقائق ومعلومات ومفاهيم منظمة بشكل جيد، بحيث يسهل فهمها وتعلمها؛ وهذا ما يطلق عليه بالمحتوى الدراسي.

[1] جرس ميشال جرس، معجم مصطلحات التربية و التعليم، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1؛ 2005، ص15.

كما يعرّف المنهج على أنّه مجموعة من الخبرات أو المعلومات أو المهارات والعادات والاتجاهات؛ التي يحصل عليها الفرد واكتسابها بنفسه في المدرسة؛ والتي تحكم سلوكه في البيئة المدرسية التي يعيش فيها[1]؛ ويمكن القول أن المنهج يدور حول المادة الدراسية ويدور حول المتعلم وفي الحالتين هناك مشكلات تطبيقية في كل حالة[2]؛ ولما كانت أهداف التربية تغيرت وتطورت تبعا لما طرأ على التربية من تغيّر في الفلسفة التي تستند الى العملية التربوية؛ فقد تغيّر تبعا لذلك مفهوم المنهاج وأصبح لديه مفهومان:

– **الأول:** مرتبط بمفهوم التربية القديم الذي كانت التربية في ضوئه تشدّد على المعرفة الذهنية؛ وحشو دماغ المتعلم بها؛ وكان دور المعلم هو نقل المعارف وإيصالها إلى المتعلم؛ وما على المتعلم الا تلقيها وحفضها واسترجاعها إذا طلب منه ذلك، و يطلق على المنهج الذي يرتبط بهذا المفهوم المنهج التقليدي[3]. (وهذا ما سنتطرّق إليه في هذه المحاضرة).

– **الثاني:** مرتبط بمفهوم التربية الحديث الذي ظهر بعد تراكم المعرفة والخبرات؛ ولم يعد التّشديد على المعرفة وحفظها واسترجاعها كافيا للتعامل مع متطلبات الحياة؛ لذلك نادى المربون وعلى رأسهم "جان جاك روسو" بالتربية الطبيعية، وأنّ

[1] فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج و طرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة للنشر، ط 2003/3، ص96 .

[2] فرحان اسحاق ومرعي توفيق، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق، القاهرة 2008 ؛ ص 30.

[3] المرجع السابق؛ ص57.

عالم الصغار يجب أن يكون مختلفا عن عالم الكبار؛ وتوالت الدعوات في هذا المجال حتى ظهرت التربية التقدّمية التي اعتبرت المعرفة ليست غاية بحد ذاتها؛ وإنما الغاية هي في كيفية اكتساب المعرفة وأن المتعلّم في العملية التعليمية في ظل المفهوم الحديث للتربية لم يعد متلقّيا سلبيا إنّما مشارك إيجابي[1]. ويرتبط بهذا المفهوم المنهج البنوي كمنهج حديث(سنتطرّق إليه في المحاضرة اللاحقة).

ب- الأسس العامة لبناء المنهج(المنهاج):

- الأساس الفلسفي.
- الأساس الاجتماعي.
- الأساس المعرفي.
- الأساس النفسي.

ت- العناصر الأساسية للمنهج(المنهاج)[2]:

- المحتوى.
- الأهداف.
- الطريقة.
- التقويم.

[1] ينظر: محمد عطا (ابراهيم)؛ المناهج بين الاصالة والمعاصرة، دار الشباب للطباعة، القاهرة؛ مصر؛ 1992؛ ص29(بتصرّف).

[2] للمزيد؛ ينظر: نجوى فيران؛ محاضرات في اللسانيات التطبيقية؛ مطبوعة جامعة سطيف2؛ 2019؛ ص87 ومابعدها.

ث- الأهداف العامة للمنهج(المنهاج):

تستمدّ أهداف المناهج الدراسية من الأهداف العامة للتربية في المجتمع والتي تعكس الفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع؛ وتستمد أهداف التربية من مصادر أساسية؛ متمثّلة في القيّم الإنسانية الأصلية، وثقافة المجتمع وتقاليده وعقائده "وهذه الغايات تحاول التربية من خلال المناهج الدراسية تحقيقها في شخصية المتعلمين لتخلق منهم أفرادا متميّزين بأنبل الصفات الإنسانية؛ مع مراعاة خصائص المتعلمين وحاجاتهم إلى النمو العقلي والحركي والوجداني"[1].

المنهج التقليدي:

ينعت هذا المنهاج بالمنهج العتيق؛ حيث يُعدّ المعلم فيه أساس العملية التعليمية ومحورها؛ بينما المتعلّم يعدّ وعاء تُصبّ فيه المعلومات؛ ويعتمد فيه على طريقة التعلّم التقليدية التي ترتكز على أن المالك الوحيد للمعرفة هو المعلّم؛ في حين أن المتعلّم مستقبل ومنفّذ لما يقدّم له من معطيات ومعلومات؛ ويتميّز هذا المنهج **بخصائص** أهمّها[2]:

- المعلم مالك المعرفة والتلميذ المستقبل.
- المعلم مرسل على الدوام والتلميذ مستقبل على الدوام.

---

[1] ينظر: فايز مراد، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ؛ مصر؛ ط1/2000؛ ص150(بتصرّف).

[2] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة للطباعة و النشر والتوزيع، الجزائر؛ ص 32(بتصرّف).

- المعلم مهذب ومرشد والتلميذ وعاء ينبغي ملؤه.
- مضامينه معرفية وجدانية وأخالقية.
- العلاقة التواصلية علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الردود.
- لا يسمح فيه للمتعلم أن يقترح ما يتعلق بالعملية التعليمية.
- التركيز فيه على المعلّم(محور العملية) لا على المتعلّم.

ولقد أُعتمدت في المنهج التقليدي الوسائل والطرائق القديمة؛ كالطريقة الجزئية في التدريب وخاصة في مادة القراءة، كما رُكّز في هذا المنهج على ذاكرة التلميذ لتكون خزّانا ووعاء تُصبّ فيه معلومات عديدة لمواد يدرُسها دون فهم أو مناقشة.

✓ **عيوب المنهج التقليدي:**

- أجمع أهل الاختصاص على جملة من عيوب هذا المنهج أذكر منها:

- أنّ المنهج التقليدي يركّز على المواد الدراسية منفصلة، انطلاقا من نظرية الملكات العقلية التي تؤكد على أن كل مادة دراسية تدرّب ملكة عقلية محدّدة، وبذلك يجب أن تكون منفصلة عن غيرها.
- أنّه يهتمّ (المنهج التقليدي) بالجانب العقلي للتلميذ، من خلال حفظه لمجموعة المعارف والمفاهيم، وأهمل النشاطات التي تؤدي إلى الخبرات.
- أنّه لا يأخذ بوجهة نظر المعلم والمتعلم، والأولياء وأهل الاختصاص في وضع محتوى المنهاج.

- أهمل هذا المنهج كلّ نشاط يتم خارج حجرة الدرس، كما أهمل طرق التفكير العلمي والابتكار.
- اعتماده على طريقة واحدة في التدريس، وهي التلقين والتحفيظ، وفي هذا تحجيم لدور المعلم الموجه والمرشد والمحفّز، وكذا المنفّذ للبرامج والمشارك في وضعها.
- أهمل الفروق الفردية بين المتعلّمين؛ واعتبر نجاح المتعلّم في المواد الدراسية هو أساس النجاح العام.
- أغفل –المنهاج التقليدي– الوسائل التعليمية واستخداماتها.

ب– المنهج البنوي:

إنّ البنوية مدرسة تمتلك جملة من الخصائص والمعطيات التاريخية التي تختلف باختلاف البلدان؛ وهي منهج التطوّر الثقافي الحاصل في النصف الثاني من القرن العشرين؛ وواضع أسس هذا المنهج هو العالم "فارد يناند دي سوسير" في بداية القرن العشرين[1].

وهناك من يرى أن "البنوية مذهب علمي يستند إلى وضعية عقلانية؛ بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والانسانية لتحليلها وإعادة تركيبها؛ ولقد جاء هذا المنهج كردّة فعل على المناهج اللغوية؛ وبخاصة طريقة تعليم النحو والترجمة التي كان همّها مقارنة اللغات الهندية باللغات الأروبية؛ ثم بين اللغات على اختلاف

[1] محمد عطا ابراهيم؛ المناهج بين الأصالة والمعاصرة؛ دار الشباب للطباعة؛ القاهرة؛ 1992؛ ص34(بتصرّف).

أنواعها ودراسة تاريخ هذه اللغات"[1]؛ وقد انبثقت عن البنوية أراء وإتجاهات ما بعد "دي سوسيير" أخذت صفة المدارس البنوية؛كالمدرسة البنوية السوسيرية التي تُعدّ أوّل مدرسة لغوية حديثة؛ تحمل اسم مؤسسها "فارد يناند دي سوسير" لكن بعض اللغويين يسمونها مدرسة (جنيف).

لقد قامت نظرية سوسير في دراسة اللغة على منهج بنوي جديد؛ ينظر إلى اللغة على أنها نظام من العلامات، يرتبط بعضها ببعض بشبكة من العلاقات، ونتيجة لنظرة سوسير هذه إلى النظام اللغوي، فقد وقف بعمله اللغوي على دراسة اللغة ووصفها وتحليلها وتفسيرها بطريقة علمية موضوعية.

- **مميزات المنهج الحديث:**
- يهتم المنهج الحديث بالمتعلم، ويثق بقدرته على المشاركة النشطة الفعّالة الإيجابية.
- يؤكد على الاهتمام بجميع جوانب شخصية المتعلّم، وقدرته على التعلّم الذاتي.
- المدرسة في المنهج الحديث؛ لها دور متعاون مع المؤسسات الأخرى؛ كالمؤسسات الدينية(المسجد) والنوادي الثقافية والرياضية ودور الشباب وغيرها.
- العلاقة بين المدرسة والبيت في مفهوم المنهج الحديث علاقة وطيدة تكميلية.
- **أسس المنهج الحديث:** بالإضافة إلى الأسس العامة لبناء المنهج التي ذكرناها سلفا؛ نشير إلى أخرى؛ منها:

[1] المرجع نفسه؛ ص35.

- الأخذ بعين الاعتبار فلسفة المجتمع وطبيعة المتعلم وخصائص نموه.
- شموله على مختلف أنواع الأنشطة التي يقوم بها المتعلّم تحت إشراف وتوجيه المدرسة.
- تأكيده على التعاون والعمل الجماعي.
- يساعد المتعلّم على التكيّف الاجتماعي، وبذلك لا يشعر بغربته داخل مجتمعه.
- التركيز على استخدام الوسائل التعليمية ضمن مفهوم النظام.
- التنويع في طرائق التدريس التي يستخدمها المعلم، بحيث يختار الطرائق الأكثر ملاءمة للمادة الدراسية ومستوى المتعلمين؛ مراعيا الفروق الفردية بينهم.
- التأكيد على دور المعلّم في التوجيه والارشاد والتخطيط.
- المنهج(المنهاج) لا يقف عند المادة الدراسية فقط، بل المادة الدراسية تمثل عنصرا من عناصر المنهاج(المحتوى؛ الأهداف؛ الطريقة؛ التقويم).
- يُعدّ التقويم جزءا من المنهاج، ولا يركز على الاختبارات القائمة على الحفظ وحدها، ولا يعتبر الاختبارات غاية في ذاتها؛ ولا سوطا للترسيب أو العقاب، بل هي وسيلة لمعرفة نتاجات التعلّم ومخرجاته.

المنهج البنوي في العملية التعليمية:

هناك من يسميه أيضا بالمنهج اللساني التركيبي، وهو عبارة عن "مجموعة من طرائق تعليم اللغات، ظهرت في العقد الثالث من القرن العشرين[1]"، وأسهمت هذه العوامل في ظهور هذا المنهج:

– رفض طريقة القواعد والترجمة التي أولت العناية كلها للجوانب المعيارية على حساب الاستعمال الحياتي للغة.

– ظهور اللسانيات الوصفية.

– ظهور علم النفس السلوكي ونظريات التعلم المنبثقة عنه.

– تزايد الحاجة إلى تعلّم اللغات الأجنبية الحية[2].

لقد انطلق هذا المنهج في اشتغاله من وصف النظام اللغوي، فتبنى فكرة أن تعليم اللغة وتعلمها ينطلق أساسا من تدريس هذا النظام، كما اهتم هذا المنهج بـ:

– تجاوز عدّ اللغة قوائم مصفوفة من المفردات إلى كونها نظاما يتألف من عناصر داخلية وعلاقات خارجية، فاللغة نظام من الإشارات الّتي تحّقق قصد التبليغ والتخاطب.

– الثورة على المناهج التقليدية التي ركزت على استنباط قواعد اللغة المكتوبة وإهمالها اللغة المنطوقة، وبالتالي إهمال الصوتية التي تؤثّر في تشكيل المعاني المقصودة من نبر أو تنغيم أو وقف[3]، وهذا

---

[1] للمزيد؛ ينظر: نجوى فيران؛ محاضرات في اللسانيات التطبيقية؛ ص97؛ وما بعدها؛ وينظر: لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، ص27.

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص28.

[3] ينظر، نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، 1988، ص23.

الاهتمام باللغة المنطوقة، على وجه الخصوص أسهم في التركيز على المهارات اللغوية في تدريس اللغات من استماع وكلام، وقراءة وكتابة.

– استثمر مفهوم البنية في ابتداع التمارين البنيوية، والّتي كان لها الدور الرئيس في ترسيخ البنى اللغوية للمتعلّم، إذ تسمح له "بإدراك النماذج الأساسية للنظام اللساني المراد تعليمه[1]".

– كما استثمر مفهوم البنية في تحسين مردود التعليم؛ تمّ تجاوز المناهج التقليدية التي تركّز على تعليم المفردات بمعزل عن سياقها، والتركيز على تعليم هذه القواعد التي عدّوها وسيلة لجمع شتات هذه المفردات، دون الاهتمام بتطبيقها بأنسب الطرائق من أجل ترسيخها لدى المتعلم ثم استثمارها، فنتج عن ذلك ظهور طرائق جديدة، كالطريقة المباشرة السمعية البصرية؛ والطريقة الكلية...إلخ.

➢ التمارين البنوية:

أ– تعريف التمارين البنوية:

عُرّفت على أنّها"مهمة لغوية ذات طابع تكراري ومجّرد يكون موضوعها الجانب التقليدي في اللغة، وهدفها تكليف المتعلم بمهمّة لغوية قصد تثبيت أو تطبيق ما اكتسبه"[2]، إذن تهدف التمارين اللغوية إلى تمثيل التعلمات السابقة واستعمالها؛ ثم توظيفها لحل مشكلات تعليمية، فهي بهذا نشاط هادف ومنظم قائم على التدريب المستمر.

[1] ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات، ص147.

[2] مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دار الهلال؛ الرباط؛ ط1994/2 ص83.

ب- اتجاهاتها التربوية[1]:

- يجب ألّا تذكر القاعدة الّتي يبنى عليها التمرين البنوي.
- يجب اكتساب المتعلم البنى الصرفية والتركيبية للغة بصورة آلية.
- منح المتعلم فرصة استعمال وتطبيق هذه البنى المكتسبة؛ واعتماد التدرّج في استخدام هذه البنى في عملية تكلم اللغة.
- لابدّ من تزويد المتعلم دائما بالجمل الصحيحة، حتى يحقق الاستجابة الصحيحة.

ت- التطبيقات الإجرائية للتمارين اللغوية:

- تعدّ التمارين البنيوية آلية ناجعة للكشف عن الثغرات اللغوية التي يعاني منها المتعلّم قصد معالجتها، ذلك أنّها تركز على الجانب الشفوي معتمدة على لغة التواصل المتداولة.
- تنطلق التمارين اللغوية من تشخيص وتحليل أخطاء المتعلم اللغوية، وتتأسّس على ظاهرتين لغويتين هما:

أ- القيم الخلافية التقابلية.

ب- قيم التشابه.

وتطبّق هذه التمارين بنوعيها في[2]:

- الإعادة والتكرار.

ينظر، سعاد حخراب وعبد المجيد عيساني: التمارين اللغوية في المدرسة الجزائية -دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي-، مجلة الذكرة، ع9، جوان،2017؛ ص239.

[2] ينظر: مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها؛ ص86.

- التبديل والتغيير.
- التدرّب على الربط والتوسع.
- تبديل وتغيير المحور التركيبي.
- التدّرب على تغيير التسلسل الكلامي.
- التدرّب على التمارين الحوارية الموجّهة.

ث- المعايير المعتمدة في إعداد التمارين اللغوية:

من المعايير (المقاييس) المعتمدة في إعداد هذه التمارين؛ نذكر[1]:

- اختيار البنية التي نريد تبنيها ويتم ذلك بالانطلاق من نص أو حوار (سند).
- القيام بمجرد الصعوبات والتدرج في ادخال هذه الصعوبات بصورة متتالية تتناول تمارين البنيوية صعوبة واحدة.
- الانطلاق من النموذج الأساسي وتلقينه للطالب عن طريق الاستجابة مع مراعاة مبدأ التقابل بين الأصول والفروع.
- التدرج في التمارين المقترحة باالنطالق من السهل الى المعقد، بدأ بتمرين التكرار فالاستبدال البسيط ثم المتعدّد والتحويل البنوي.

ج- أنواع التمارين البنوية : هي كثيرة ويمكن أن نشير لأهمّها؛ كالآتي:

[1] ينظر: أحمد مأمون، اللسانيات النشأة والتطور؛ ديوان المطبوعات الجامعية؛ الجزائر؛ 2002؛ ص157.

- التمرين التكراري: يعتبر هذا التمرين أبسط التمارين البنيوية ومدخل لأنواع التمارين البنوية الأخرى.
- التكرار البسيط: ويهدف إلى اكساب المتعلّم قدرة النطق الصحيح للحروف والجمل و بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع.
- التكرار المرجعي: وفيها تكون إعادة الجملة بطريقة مجزّئة.

ح- أهداف التمارين البنوية:

تسعى التمارين البنوية إلى تحقيق الآتي[1]:

- تحديد مدى مواكبة المتعلم لتسلسل الدرس واكتشاف الصعوبات التي تعترضه.
- ترشيد عمل المعلم وتصحيح ثغرات الفعل التربوي.
- تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تقييم كفاءات المتعلم واكتشاف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها.
- تلبية حاجات المتعلم.
- يعدّ التمرين اللغوي وسيلة لعرض الدرس وتقديم معلومات جديدة، فهو كذلك وسيلة الشرح والتوضيح.

[1] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، الجزائر، 1974، ص68. وينظر: محمد مدور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، 2006-2007، ص35.

- يعدّ التمرين اللغوي وسيلة للمراجعة والتقويم لمعرفة مدى استيعاب التعلمات السابقة وجاهزية هذا المتعلم لتلقي درس جديد.
- اختيار البنية التي نريد تبنيها ويتم ذلك بالانطلاق من نص أو حوار (سند).
- القيام بمجرد الصعوبات والتدرج في ادخال هذه الصعوبات بصورة متتالية تتناول تمارين البنيوية صعوبة واحدة.
- الانطلاق من النموذج الأساسي وتلقينه للطالب عن طريق الاستجابة مع مراعاة مبدأ التقابل بين الأصول والفروع.
- التدرّج في التمارين المقترحة بالانطلاق من السهل إلى المعقّد، والبدء بتمرين التكرار فالاستبدال البسيط ثم المتعدّد والتحويل البنيوي.

خ- الانتقادات التي وُجّهت للمنهج البنوي:

وُجّهت لهذا المنهج مجموعة من الانتقادات منها الآتي:

- تقديس الشكل والعناية به، وإهمال المعنى.
- إهمال الجوانب الذهنية التي تحدث في عقل المتعلم، وما يجري فيه من عمليات، وما يستخدم من استراتيجيات؛ وكذا إغفال الجوانب الوجدانية والاجتماعية المؤثرة في عملية التعلم.
- ركّز على المحاكاة والحفظ؛ وأهمل الجانب الإبداعي للمتعلم.

وخلاصة القول فإنّ المنهج البنوي يعد من أهمّ المناهج التي ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين، ثار على المناهج التقليدية ومثّل نقلة نوعية في تعليم القواعد اللغوية، والتدريب على التواصل الشفوي، كما أسهم هذا المنهج في إيجاد طرائق تعليمية جديدة، ما تزال منتشرة في أنحاء العالم، إلى يومنا هذا.

المحاضرة 09: مناهج تعليم اللّغات

ت-المنهج التواصلي

لقد أحدث المنهج الاتصالي(التواصلي) في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن العشرين عند الغربيين ثورة على كل الممنوعات التي وضعتها المناهج التي سبقته؛ وأن هذه الثورة وليدة مجموعة من التحولات العميقة التي عرفتها علوم تعتبر روافد أساسية لتعليمية اللغات، ولعل أهمّها اللسانيات العامة وعلم النفس بمختلف فروعه.

وقد كان لنظرية التواصل تأثيرا كبيرا في العلوم الإنسانية؛ حينما ارتبطت باللغة على يد العالم اللغوي "**رومان جاكبسون**" الذي طبّقها ضمن مفاهيم وظائف اللغة الست المعروفة(كلّ عنصر من عناصر الاتصال تقابله وظيفة)، وقد شكّل التواصل اللساني فرعا من الفروع المدروسة في نظرية الاتصال.

للإشارة فإنّ هناك من اعتبر هذا المنهج نظريّة؛ وهناك من اعتبره منهجا ينطلق من النظريّة التي قعّد لها وأسّس لها العالم "ديل هاثاواي هايمز" (Dell Hymes Hathaway) وهو عالم أنثروبولوجي ولغوي أمريكي متخصّص في اللسانيات الاجتماعية (علم اللغة الاجتماعي) حيث طبّقها كمنهج من مناهج

تعلّم وتعليم اللغات، وقد ارتبط المنهج التواصلي في نشأته بتغيير استراتيجي شمل[1]:

- النظرة إلى اللغة ذاتها والطريقة التي تصفها.
- أساليب التعليم والأسس التي تحكمها.
- محتوى التعليم.

كما اقترح "هايمز" أنموذجا وظيفيا؛ كردّ فعل على النحو التوليدي الذي عزل اللغة عن شروط استعمالها، وتوقّف عند ثنائية تشومسكي "القدرة والإنجاز" أو "الكفاءة والأداء" حيث اعتبر "هايمز" تعريف تشومسكي للقدرة اللغوية تعريفا ضيّقا؛ لا يتناسب مع الطبيعة الاجتماعية للّغة، ومن ثم اقترح استبدال القدرة اللّغوية بالقدرة التواصلية؛ فلم تعد القدرة تقتصر على معرفة قواعد اللغة، وتوليد عدد لامتناه من الجمل، فبعد أن كان" تشومسكيّ" يبحث عمّا يكوّن القدرة اللغوية حاول "هايمز" وبعض اللغويين الوظيفيين البحث عن قواعد القدرة التواصلية التي تتجاوز القواعد اللغوية إلى استعمال اللغة في المجتمع، فقد تبيّن أن النحو التوليدي التحويلي قد وصل إلى مستوى من التجريد النظري، جعله قاصارا على

[1] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص22 .

دراسة ما يمكن قوله باللغة؛ دون أن يرقى إلى ربط ذلك بشروط الاستعمال (التداول)، بالزمان، المكان، المتكلم، المخاطب، الوضع الاجتماعي[1].

- **قواعد المنهج التواصلي:**

لقد قامت النظرية التواصلية التي اعتمدها المنهج التواصلي على النقاط الآتية[2]:

- تقوم على النظريات المعرفية؛ لأنّ اكتساب اللغة عملية معقّدة تتمّ من خلال عمليات ذهنية داخلية لدى المتعلم، فالمتعلّم حسب"هوانج" إنسان منظّم لذاته بطبعه؛ لكنه واقع على الدوام تحت رحمة العوامل والمثيرات الخارجية.
- ملكة التواصل باللغة الأجنبية هي ملكة اجتماعية
- عرض المادة اللغوية على أساس التدرج الوظيفي التواصلي بحيث يصبح السؤال: ما هي الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للتلاميذ حتى يتمكنوا من استخدام اللغة في الحياة؟ وليس السؤال عن: ما هي القواعد اللغوية التي ينبغي تعليمها للتلاميذ؟.

[1] ينظر: على آيت ولشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص11 (بتصرف).

[2] ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص34(بتصرف).

- اختبار المادة اللغوية لم يعد كما هو الشأن في المنهج التقليدي والبنيوي مرتبطا بالقواعد اللغوية، بل أصبح قائما على تدرج الوظائف التواصلية والمواقف الاجتماعية.
- التركيز على المواقف اللغوية والتعليمية؛ والاجتماعية التي تحفز المتعلّم ثقافيا في استخدام اللغة الأجنبية لتعلم شيء ما.
- الاهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية؛ تستخدم اللغة مثل توجيه الأسئلة أو تسجيل المعلومات" تبادل الأفكار "التعبير عن المشاعر.
- استعمال الوسائل البصرية المتعددة كالأشرطة والفيديو[1].

➢ **تطبيق المنهج الإتصالي في العملية التعليمية:**

هناك بعض التحضيرات قبل الدخول للصف المدرسي يجب أخذها بعين الإعتبار؛ وهي:

أ –المواد (المحتوى):

- **المواد المبنية على النص:**

[1] ينظر على آيت ولشان ، اللسانيات و البيداغوجيا، ص 11.

يحتوي كل درس نموذجي على موضوع جوهري وتحليل المهام اللغوي من أجل التطوير الموضوعي الذي يعتبر وضعا عمليا من الممارسة للوصف ومحف ا ز للعرض واستيعاب الاسئلة واعادة صياغة التمارين اللغوية.

- **المواد المبنية على المهمّة:**

هي مجموعة متنوعة من الألعاب والأدوار والمحاكاة وأنشطة التواصل المبنية على المهام أعدت لدعم تدريس صفوف الطريقة التواصلية في تدريس اللغة.

- **المادة الحقيقية والمادة الحيّة:**

لقد دعى العديد من أنصار الطريقة التواصلية إلى استخدام المواد الحيّة اولحقيقية التي تعكس أنشطة الحياة اليومية للناس(الواقع المعيش)؛ وتنقلها للفصول الدارسية وهذه الحالة تشمل الوسائل المرئية الحية مثل العلامات، والمجالات والإعلانات والصحف والألعاب والأغاني، وأشرطة الفيديو أو مصادر الرسوم البيانية والمرئية المحيطة بالوسط الطبيعي للمتعلم والتي يمكن أن تبني الأنشطة التواصلية عليها[1].

ب –دور المعلّم :

[1] ينظر: عبد الرزاق عودة الغالبي، التواصل في عملية تعلم اللغة الانجليزية، ص17(بتصرّف).

يُعدّ المعلم في المنهج التواصلي أداة مهمة؛ لتسهيل عملية التواصل بين المتعلّمين من جهة وبين المتعلّمين والمهام المختلفة من جهة أخرى ؛ فهو يقوم بإعطاء التوجيهات والمشورة عند الضرورة بدلا من كونه السلطة المسيطر في الفصل، فدوره مهمّ من خلال إكتشاف الصفات المميّزة للمتعلّمين وإبرازها؛ ومساعدتهم على تطوير تلك الصفات.

لذلك أصبح المعلم كناشط تواصلي يرتبط دوره بمجموعة من الأدوار؛ أهمّها[1]:

- منظم للمواد ومصدر للمعلومات.
- دليل ومدير الأنشطة.
- باحث ومتعلّم؛ ناصح وموجّه ومساعد ومعين، ومسهّل ومبسّط للصعوبات.

ت–دور المتعلّم :

في المنهج التواصلي يتمركز دور المتعلم في الأداء؛ كون الأداء (الاستعمال والتداول) هو الهدف في تطوير المستوى المعرفي اليومي للمتعلّم.

[1] ينظر: عبد الرزاق عودة الغالبي، التواصل في عملية تعلم اللغة الانجليزية؛ ص18(بتصرّف).

ث –الكفاءة اللغوية مقابل الكفاءة التواصلية:

إنّ العلاقة بين الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية مُهمّة جدا؛ خاصة في المرحلة الأساسية، حيث تكون الكفاءة اللغوية عفوية ومرنة بحيث أنها تصحّح التلاعب بنظام اللغة، أما الكفاءة التواصلية تنطوي على مبادئ مناسبة من الاستعداد واللباقة من جانب المتعلم لاستخدام الاستراتيجيات ذات الصلة في التعامل مع حالات معينة في اللغة[1].

فالكفاءة اللغوية إذن تعتبر أساس الكفاءة التواصلية، فلا وجود للكفاءة التواصلية دون كفاءة لغوية.

ج–عناصر الإتّصال التربوي:

تنحصر عناصر الإتّصال بشكل عام في ستة عناصر هي: المرسل؛ الرسالة؛ قناة الإتصال؛ المرسل إليه؛ السياق؛ الشفرة.

1–المرسِل: يُعدّ الطرف الأول في عملية الاتصال عند البعض كديل هايمز؛ فالمرسِل هو باعث الرسالة وصاحب الهدف والقصد؛ يحاول التأثير في الأخريين من خلال الأفكار التي يحملها، وقد يكون المرسل فردا أو جماعة، فالمعلم في

[1] ينظر: المرجع نفسه؛ ص19(بتصرّف).

الصف هو المرسِل وهو محور عملية التواصل يقدّم الدرس ويحاول إيصال وتوضيح الأفكار؛ وتثبيت الفهم في الأذهان؛ باستخدام اللغة أو الإشارات وملامح الوجه المعبرة والاستعانة بغيرها من الوسائل(كلغة الجسد مثلا؛ ومن صفات المرسِل: المعرفة؛ والخبرة والتجارب العلمية والدوافع والاتجاهات والميبول[1].

فالمُرسِل إذن هو الذي يؤلّف الرسالة، ويرسلها إلى المُرسَل إليه، وليس بالضرورة أن يكون المرسِل دائمًا شخصًا فقد يكون آلة أو جهازًا أو ما شابه، ونصيب هذا العنصر من وظائف اللغة عند جاكبسون هو الوظيفة التعبيرية.

2- الرسالة: هي العنصر الأول في نظرية التواصل عند جاكبسون، والمقصود بها ما قاله ونقله المرسِل -أي المتكلم- من معلومات إلى المُرسَل إليه، وترتبط بالوظيفة الشعرية.

والرسالة هي الكلمات والمعاني التي يحاول المرسل إيصالها إلى المستقبل و"الرسالة هي النتاج المادي والفعلي للمصير الذي يصنع فكره في رموز معينة فحينما نتحدث يكون الحديث هو الرسالة وحينما نكتب فالكتابة هي الرسالة وحينما

[1] ينظر: عبد الهادي بن ظام الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد بيروت، لبنان، ط1؛ 20104 ، ص13.

نرسم فالرسم (الصورة) هي الرسالة...إلخ"[1]؛ للإشارة أنّ هناك ثلاث خطوات مهمة مرتبطة بالرسالة وهي: الترميز (الشفرة)؛ بث الرسالة؛ استقبال الرسالة.

3- قناة الاتصال: وتسمى أيضا الوسيلة أو الأداة التي تُنقل الرسالة بواسطتها؛ كالصوت العادي، أو بالكتابة أو بالصورة والرسوم والخرائط أو الهاتف والتلفاز والكمبيوتر، فقد أصبح لقناة الاتصال دور الريادة كونها تساعد على إيصال الرسائل لأماكن مختلفة سواء قربت المسافة أم بعدت، كما أفسحت المجال الواسع للمعلم لتنويع مادته ورسائله وتسهيل عملية التدريس عن طريق الوسائل السمعية للمتعلم لتنويع مادته ورسائله وتسهيل عملية التدريس عن طريق الوسائل السمعية البصرية وبواسطتها يتحدد موضوع الدرس[2].

إذن فلكل رسالة قناة تمر من خلالها، وهذه القناة اصطلح عليها جاكبسون بقناة الاتصال، ومن مهامها إنشاء الاتصال والحفاظ عليه، ولذلك كانت الوظيفة الانتباهية هي الأمثل لقناة الاتصال.

4-المرسَل إليه: هو الجهة أو الفرد أو الأفراد الذين يتم توجيه الرسالة إليهم ؛وعليهم أن يقوموا بفهم رموز وتفسير محتوياتها ويظهر ذلك واضحا في أنماط

[1] ينظر: ربحي مصطفى عليان وزميله؛ وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم، ص 34.

[2] المرجع نفسه؛ ص48.

السلوك المختلفة التي يقوم بها الطلاب، لأن السلوك هو الدليل على نجاح الرسالة وتحقيق الهدف منها؛ ويمكن للمتعلم أن يلاحظ ذلك في ردود الأفعال التي تصدر عن طلابه كالإجابة عن أسئلة معينة أو التغييرات التي تظهر على وجوههم أو الايماءات وغيرها مما يطلق عليه اسم التغذية الراجعة[1]؛ وعلى المستقبل أن يكون[2]:

- على استعداد لفهم مضمون الرسالة.
- على مستوى معرفي ومهاري يمكنه من الاتصال بالمرسل.
- إتجاهه ايجابي نحو المرسل و الرسالة.
- على استعداد لتلقي التكليفات المرتبطة بموضوع الرسالة والمرسل.

فالمُرسَل إليه إذن هو الذي يتلقّى رسالة المُرسِل، ومهمّته في الحدث اللغوي وهي فهم الرسالة، وفكِّ رموزها وتفسيرها، ولذلك كانت الوظيفة الإفهامية من نصيبه حسب ما ورد في وظائف اللغة.

[1] ربحي مصطفى عليان وزميله؛ وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم؛ ص48.

[2] مصطفى عبد السميع محمد و الآخرون، تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات؛ عمان، الأردن،2004؛ ص59.

5- السياق: وهو المحتوى الذي قيلت فيه الرسالة، إذ لا يمكن فهم مكوناتها، وتحليل رموزها وسَننها إلا بالرجوع إلى السياق الذي قيلت فيه، والمرجع الذي بُنيَت عليه. ومن خلال ما تقدم يمكن القول إن النص هو كلّ كلام متّصل ذو وِحدة تقوم على بداية ونهاية، ومن أبرز سماته التماسك والترابط، فكل العناصر السابقة تعمل متآزرة ومتعاونة لإنتاج النص اللغوي، وهذا التفاعل يؤدّي بالنصّ إلى إحداث وظيفته التي تتمثّل في خلق التواصل بين مُنتِج النصّ ومُتلقّيه.

7-السَّنن أو الشفرة: المقصود بها مجموعة العلامات المركبة والمرتبة في قواعد والتي يستخدمها المرسِل في رسالته، وإن فهم تلك العلامات مشروط بوجود معجم مشترك بين المرسِل والمرسَل إليه، وذلك لكي يتم التواصل وفهم الرموز والإشارات الموجودة في الرسالة.

المحاضرة 10: الازدواجية والثنائية والتعدّد اللغوي

تمهيد

لا يخلو بلد من وجود ازدواجية وثنائية لغوية يستعملهما الناس في حياتهم العامة؛ فهما بذلك تنافسان اللغة الأمّ؛ كما هو حاصل في الجزائر؛ وغيرها من البلدان العربية. وهناك من يعدّ هذا الأمر –الازدواجية والثنائية اللغوية– مشكلة تعيق استعمال اللغة الأم–الرسمية– وتؤثر على اكتسابها وتعلّمها بالشكل السليم.

أ– مفهوم الازدواجية:

1–لغة: جاء في اللسان لابن منظور["الزوج: خلاف الفرد، يقال زوج أو الفرد، وكان الحسن يقول في قوله تعالى:"ومن كل شيء خلقنا زوجين"، قال: السماء زوج، والنهار زوج ويجمع الزوج أزواجا وأزاويج..."][1].

وجاء في المعجم الوسيط: [(زواج) الأشياء تزويجا، وزواجا: قرن بعضها ببعض، وفلان امرأة وبها جعله يتزوجها. "ازدوجا" اقترنا والقوم: تَزوج بعضهم من بعض والكلام أشبه بعضه بعضا في السجع والوزن والشيء صار اثنين "تزاوجا" وازدوجا والقوم ازدوجوا][2].

[1] ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990م، مج2، مادة (زوج)، ص241–242 .

[2] إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، ج1و2، ص405.

2-إصطلاحا: إنّ مصطلح الازدواجية اللغوية: يعني وجود لغتين من نظام لغوي واحد، كالعامية والفصحى في بلد ما[1]؛ وهي أيضا استعمال مستويين لغويين مختلفين من نظام لغويّ واحد؛ أحدهما من مستوى فصيح، والثاني عامّي؛ وقد تعني الازدواجية اللغوية التنافس بين لغة رسمية مكتوبة ومدوّنة ولغة عامية شعبية[2].

وقد عرّفها شارل فرغيسون-لساني أمريكي- بقوله: ["الازدواجية اللغوية وضع مستقر نسبيا؛ توجد فيه بالإضافة إلى اللّهجات الرئيسية للّغة-التي قد تشمل على لهجة واحدة أو لهجات إقليمية متعددة- إذ غالبا ما تكون قواعدها أكثر تعقيدا من قواعد اللهجات؛ وهذه اللغة بمثابة نوع راق يستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم، سواء كان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق أم إلى جماعة حضارية أخرى، ويتّم تعلّم هذه اللغة الراقية عن طريق التربية الرسمية، ولكن يستخدمها أي قطاع من الجماعة في أحاديثه الاعتيادية[3].

[1] ينظر: جان كالفي؛ حرب اللغات والسياسات اللغوية؛ ترجمة: حسن حمزة؛ مركز دراسات الوحدة العربية؛ بيروت؛ ط1؛ 2008؛ ص79.

[2] للتوسّع ينظر: عبد الرحمان القعود، الازدواج اللّغوي في اللّغة العربية، ط1 ، مكتبة فهد الوطنية ، الرياض،1997.

[3] علي أسعد وطفة، إشكاليات العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، كلية التربية، جامعة الكويت، أغسطس 2014م، ص46.

أمّا تعريف الازدواجية أدائيا فإنها الاستخدام المزدوج للعامية والفصحى، حيث يتم استخدام العامية في الحياة اليومية، والفصحى في الحياة الرسمية[1]، أو "أن يجيد المرء لغتين معًا إجادة تامة، لغة الأهل ولغة أخرى، وقد يكتسبهما معًا، وقد يكتسب لغة الأهل أوّلا"[2].

كما أشار "شارل فيرقسون" إلى الازدواجية اللغوية بأنها حالة لغوية ثابتة وقارة، تتضمن نمطين لغويين؛ نمطا لغويا عاليا وراقيا ورفيعا معترفا به، يتعلّمه الناس في المدارس الحكومية، ويتخذ طابعا رسميا ومؤسساتيا، ويستخدم لأغراض كتابية وتواصلية، وأيضا في المحادثات الرسمية، كاللغة العربية الفصحى؛ ونمطا عاميا وشعبيا متدنيا، يستعمله الناس لأغراض تواصلية شفوية عادية؛ كما يستعمل داخل المنزل والأسرة والشارع، كما هو حال الدارجة أو العامية المحليّة.

وقد درس "فيرقسون" أربغ لغات هي: العربية، واليونانية، والألمانية السويسرية، واللغة الهجينة في هايتي، بغية معالجة ظاهرة الازدواجية اللغوية، فقد ميز مستويات هذه اللغات وأنماطها الراقية والشعبية. فشارل فيركسون إذن يتحدث عن ظاهرة الطبقات اللغوية في علاقتها بالطبقات الاجتماعية، مع التمييز بين الجملة المعيارية والجملة الشعبية؛ كما تحدّث عن مستويين من اللغة: المستوى العالي(كالعربية الفصيحة)، والمستوى المتدنّي (كالعاميات واللهجات المتفرعة عن

[1] الزغلول، ومحمد راجي، ازدواجية اللغة، نظرة في حاضر اللغة العربية وتطلع نحو مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية؛ مجلة مجمع اللغة العربية الأردني؛ العدد المزدوج 8 ، كانون أول، 1980، ص 121.

[2] المرجع نفسه، والصفحة.

العربية الفصيحة)؛ ويعني هذا أن فركسون يميّز بين العربية الفصحى والعاميات العربية، والألمانية المعيارية والألمانية السويسرية، وفرنسية هايتي المهجنة والمختلطة؛ ومن ثم فهناك مستوى لغوي مفضّل، ومستوى لغوي مستهجن.

ويُعدّ الأمريكي **شارل فركسون** (Charles Ferguson) من أهم رواد اللسانيات الاجتماعية؛ حيث ركّز كثيرا على الازدواجية اللغوية واحتكاك اللغات.

✓ **خصائص الازدواجية اللغوية:**

لقد أورد فرغيسون في بحثه بعض خصائص ازدواجية اللغة؛ نذكر أهمها[1]:

1. الوظيفة الشكلية: اعتبر شارل فرغيسون ومن اتبعه في دراسة ظاهرة ازدواجية اللغة؛ أن الوظيفة التي يؤديها الشكل اللغوي من أهم خصائص هذه الظاهرة، وهذا الاختلاف في الوظيفة يحدث في كل المجتمعات، فلا يمكن استعمال لهجة متدنية في مقام رفيع، والعكس صحيح؛ فلكل مقام مقال.

2. الرتبة: هي المنزلة بالنسبة للهجة؛ أو المكانة التي تتبوؤها عند أفراد المجتمع؛ فاللهجة عالية المستوى، ولا يقارن مستواها بمستوى اللهجة الدنيا، فمنزلة العربية الفصيحة تجعلها في أعلى المراتب؛ عكس اللهجة العامية التي تعتبر إنزياحا لغويا عن الفصحى.

[1] ابراهيم صالح الفلاحي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، (1996م)، ص23.

3. **الاكتساب:** يعني الوسيلة التي يتم بها اكتساب اللغة كلغة الأم(المنشأ)، ذات الشكل اللغوي الأدنى(العامية) فتكتسب سريعا على اعتبارها لغة التداول والحوار اليومي، في حين اللغة الفصيحة تتطلب جهدا لتعلمها وتعلم قواعدها؛ فتصير ثقيلة عند البعض على اعتبارها لغة التعليم والحوار داخل المؤسسات التعليمية فقط.

ب- الثنائية اللغوية

غالبا ما يصنّف هذا المفهوم تحت مصطلح التعدّد اللغوي؛ أو الصراع اللغوي؛ بحيث إذا كان المتكلم ثنائي اللغة فيعني أنّه يجيد لغتين من نظامين لغويين مختلفين(عربية وفرنسية)؛ (عربية وإنجليزية)؛ (فرنسية وإنجليزية)..إلخ[1]. أي أن الناس يتحدثون بلغتين مختلفتين في البلد الواحد، مثل ما نجده مع اللغة الفرنسية في الجزائر التي تتماشى جنبا إلى جنب مع العربية الفصيحة وفي مختلف القطاعات والمؤسسات والإدارات.

1. مفهوم الثنائيّة اللغويّة:

إنّ مصطلح الثّنائيّة اللّغويّة كظاهرة لغويّة تختلف من دراسة إلى أُخرى وفق الزّاويّة المتناولة في كلّ دراسة؛ فقد عرّفها البعض بأنّها استخدام الفرد لغتين مختلفتين من نظامين لغوين كاللّغة العربيّة واللّغة الإنجليزيّة.

[1] ينظر: محمد الأوراغي؛ التعدّد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي؛ مطبعة النجاح؛ الدار البيضاء؛ المغرب؛ ط1؛ 2002؛ ص11.

عرّفها البعض بأنّها: تعلّم الفرد لغة ثانية غير اللّغة الأم مع استخدامها استخدامًا متبادلًا مع اللّغة الأم؛ وبنفس القدر من الإتقان.

2. عوامل وجود الثّنائيّة اللّغويّة في المجتمع:

ومن عوامل وجود الثّنائيّة اللّغويّة في أيّ مجتمع من المجتمعات؛ أذكر:

✓ التّوسع الاستعماري؛ عندما تتوسع الدّولة الغالبة على الدولة المغلوبة، وهذا واضح في الاستعمار الفرنسي للجزائر حينما كان.

✓ الهجرات الجماعية لدى بعض الشّعوب سواء أكان للعمل أم التّخلّص من الكوارث الطّبيعيّة؛ وبذلك يتحتم على تلك الجماعات تعلم لغة البلد المضيف لها.

✓ أسباب علميّة ثقافيّة؛ لمواكبة التّطورات المعلوماتية وهذا ما هو ظاهر في مجتمعاتنا العربيّة.

وللثنائيّة اللّغويّة أبعاد ثقافيّة عدّة وايدلوجية متعددة[1]؛ لذا نجد بعض دراسات في العلوم اللّغويّة تناصر الثّنائيّة بهدف تكوين شخصية المتعلم، ودفع عجلة التّعلم بتكوين الميول القرائيّة نحو تراث الأمة؛ والاستعانة بالثنائيّة في توظيف التّقنيات التّربويّة الحديثة في العمليّة التّعلميّة التّعلّميّة. وهناك من يعتقد بأنّ الازدواجيّة اللّغويّة هي نفسها الثّنائيّة اللّغويّة والحقيقة خلاف ذلك:

[1] للتوسع ينظر: لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسياسات اللّغوية، تر: حسن حمزة، ط1 ، المنظمة العربية للترجمة 2008

✓ فالثّنائيّة اللّغويّة تختلف عن الازدواجيّة؛ لأن الازدواجيّة وضع لغويّ يظهر في شكلين من أشكال اللّغة الواحدة؛ كاللّغة العربيّة الفصحى واللّهجات العاميّة في كلّ قطر؛ أمّا الثّنائيّة اللّغويّة فتكون بين لغتين تختلف كلّ منهما عن الأخرى.

✓ الثّنائيّة اللّغويّة تصف لنا قدرة الفرد على التّعامل؛ مع لغتين مختلفتين أو أكثر أمّا الازدواجيّة وضعٌ لغويّ يظهر في مجتمع من المجتمعات في اللّغة نفسها؛ وبذلك تكون من خصائص الاستعمال في مجتمع من المجتمعات.

3. بعض مشكلات ازدواجية وثنائية اللغة:

إنّ تعدّد اللغات عند الفرد الواحد أو عند المجتمع، يؤثر حتما على اللغة الأم وهذا ما يؤّدي إلى مشكلات منها:

- صعوبة تعليم اللغة العربية للعرب والعجم.
- أزمة الترجمة والتعريب في عصرنا الحديث.
- هشاشة اللغة في وسائل الإعلام (الإذاعة، التلفاز، الصحافة).

ت- التعدّد اللغوي

تمهيد:

غالبا ما يؤدّي التعدّد اللغوي في أيّ بلد إلى الصراع اللغوي؛ وما ينجرّ من وراء ذلك من تفكّك في المجتمعات لغويا؛ لكن في المقابل نجد الأثر الإيجابي لهذا التنوّع اللغوي؛ حيث يرفع المستوى الثقافي والتعليمي في كل المجالات.

ولقد ظهر في التاريخ اللغوي في مختلف أنحاء العالم أن الهجرات وقلة الصلة بين أبناء الجماعة اللغوية الواحدة؛ قد أدّى باللغة الواحدة إلى الانقسام إلى لهجات، وحدث انقسام لهذه اللهجات بعد ذلك إلى لهجات أخر.."[1].

1- مفهوم التعدّد اللغويّ:

يعتبر التعدّد اللغوي من المفاهيم اللغوية (اللّسانية) التواصلية، وهو ما يعني وجود أكثر من لغتين داخل المجتمع الواحد(استعمالا)؛ مثال ذلك الجزائر التي يوجد فيها تعدّد لغويّ متمثل في اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية.

غير أنّ اللغات المستعملة تكون بدرجات متفاوتة؛ "ومن ذلك ما حصل لبلاد المغرب العربي حين تعدّدت العوامل كالفتح الإسلامي والاستدمار الفرنسي، تداخلت اللغات بعضها ببعض فأدّى إلى تمازج اللغات فيما بينها وظهر التداخل اللغوي"[2].

علما أنّ هناك اتجاهان متضادان في حياة اللغات؛ اتجاه يدفع إلى نحو التنويع والانقسام، والآخر نحو التوحيد والتخلّص من الفروق اللغوية، بيْد أنّ عددا كبيرا من اللغويين يرى أنّ الوضع الطبيعي للغة يميل نحو الانقسام والتوزيع ولا يميل نحو التوحيد. وعليه فإنّه ينجرّ عن هذه الوحدة تفرّق وتشعّب؛ وهو ما يتأكّد في تاريخ البشرية من انقسام مجموعة ضخمة من اللغات المشتركة إلى لهجات

[1] ينظر: محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث، القاهرة، مصر، ص 140(بتصرف).

[2] ينظر: ذهبية بورويس، اللغة العربية بين التعدد اللغوي والتفعيل المعرفي، جامعة الأمير عبد القادر، ص 5.

متعدّدة؛ كتفرع اللغة اللاتينية إلى فرنسية وإيطالية وإسبانية وبرتغالية..، وكتفرع اللغة السامية إلى عربية وعبرية وسريالية... وكتشعّب العربية إلى جزائرية وسورية وكويتية ولبنانية...إلخ، حتى أنّ كلّ لغة من لغات العالم؛ تتفرّع بدورها إلى لهجات عديدة في الوطن الواحد؛ كاللهجات المتنوعة الموجودة في ولايات الجزائر.

هذه الأمثلة جعلت العلماء يعتقدون أنّ هناك قانونا طبيعيا يؤدي حتما إلى تشعب اللغات وانقسامها، ولعلّ من أهم الأسباب التي دعتهم إلى التمسك بمبدأ الانقسام والتنوّع هو كثرة عدد اللغات في العالم حاليا؛ وذلك مقارنة مع لغات الأزمان الماضية؛ وكذلك بالنظر إلى عدد السكان المتزايد والعامل الأساسي في تنوع اللغات وتفرّعها وفي تكوين اللهجات هو ضعف الاختلال الاجتماعي بين أهل المنطقة اللغوية الواحدة وسوء الاتصال بين أفرادها.

2- أسباب التعددّ اللغويّ:

إنّ تنوّع اللغات وتعدّدها؛ وتفرع اللغة الواحدة إلى لهجات؛ يرجع إلى عوامل كثيرة؛ منها[1]:

- اتساع اللغة إلى أقاليم واسعة من الأرض بحيث تتعدد وتتشتت الوحدات اللغوية فتتشّعب اللغة إلى لهجات، وتأخذ كل لهجة سمات خاصة تميزها من أخواتها ثم تنقلب اللهجة مع مرور الأيام إلى لغة مستقلة.

[1] ينظر: غازي محمد طليمات، في علم اللغة، دار طلاس للترجمة والنشر، ط 2، 6 200، ص 58.

– تأثير الأرض والسياسة وتأثير الفروق الاجتماعية وتأثير العرق واللون والثقافة والدين، ومنه يتمّ معرفة أن الانقسام واقع مرهون بعوامل تصنعه، ومنه قوله تعالى: ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾﴾ الروم 22.

3. عوامل توحيد اللغة المشتركة:

توجد عوامل التوحيد وتكوين اللغة المشتركة تتمثّل فى الآتي[1]:

أ. التجمّعات البشرية وصوّرها:

- ✓ المعامل والمدن الكبرى؛
- ✓ الجامعات والمعاهد العليا؛
- ✓ الخدمة العسكرية والحرب؛
- ✓ التجمّعات أو اللقاءات الرسمية؛
- ✓ الزواج المختلط.

ب. الأدب:

يؤدي الأدب دورا مهمّا في تكوين اللغات المشتركة، والمقصود بالأدب هنا أدب المجتمعات المكتوب أو غير المكتوب ومثاله ما قام به الرواة في الجاهلية وعصر صدر الإسلام في نشر الأدب وكان عاملا مهمّا في التقريب بين اللهجات العربية، وكذا الحال في الغناء الشعبي إذ كانت الفِرق الغنائية تجوب الأقاليم وتؤلف

[1] للتوسّع ينظر: علي عبد الواحد وافي _ اللغة والمجتمع _دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة؛ دت.

الأغاني بلغة خالية إلى حد ما من المميزات اللغوية للهجات المحلية حتى يسهُل على الناس فهمها.

وفي العصر الحديث ظهرت السينما ووسائل الإعلام المرئية والمقروءة والمسموعة التي كان لها أثر في التقريب بين اللهجات وتوطيد أركان اللغة المشتركة.

ت. الوحدة السياسية:

وهي عامل من عوامل التوحيد اللغوي والتقريب بين اللهجات، فوجود حكومة مركزية مسيطرة على مجموعة من الأقاليم تجعل الفرصة مواتية لظهور لغة مشتركة وتوطيدها، وتعد اللهجات (Dialecte) من صور التنوع اللغوي، إذ أن هناك نوعين من اللهجات: لهجات جغرافية أو محلية (Régional or Social dialectes) ولهجات اجتماعية(Geographical Dialects).

هذه اللهجات التي يمتلكها أو يعرفها إنسان ما؛ من شأنها أن تحدد هويته المحلية ووضعه، أي أنّنا عندما نقابل هذا الإنسان لأول مرة نستطيع أن نحدد موقعه في مجتمعه.

وتختلف اللهجات المحلية بعضها عن بعض اختلافا كبيرا في المساحة التي يشغلها كل منها، وتعمل كل لهجة على الاحتفاظ بشخصيتها وكيانها فتقوم بمحاربة عوامل التغيير داخل منطقتها نظرا لترابط الناطقين بها بعضهم ببعض داخل مجتمعهم.

ويعود الفضل في حمايتها من اللهجات المجاورة كذلك إلى ضعف الصلات التي تربط أهلها بمجاوريهم، وقلة فرص الاحتكاك بهم، وميلهم للعزلة والاستقلال كما نجد ذلك في البيئات الزراعية التي تقل فيها وسائل المواصلات، وتضعف حركة انتقال الأفراد.

أما في البيئات التجارية والصناعية وحتى الساحلية التي يكثر في العادة احتكاك أهلها بغيرهم فيرجع الفضل في حماية لهجاتها إلى قلة عدد الأجانب بالنسبة إلى سكانها الأصليين، وانتمائهم إلى مناطق لغوية مختلفة وقصر مدة إقامتهم.

أما إذا كانت الفوارق كبيرة بين أهل المنطقتين، فإن التأثر يكون عميقا لدرجة تصل أحيانا إلى القضاء على اللهجة المغلوبة؛ ويحدث ذلك من خلال[1]:

- أن تكون إحدى المنطقتين خاضعة لسلطان المنطقة الأخرى؛ عندئذ يكُتب النصر للهجة المنطقة ذات السلطان، شريطة ألا تقلّ عن المنطقة الأخرى حضارة وثقافة وآداب، ومثال ذلك لهجة قريش قبل الإسلام مع اللهجات الأخرى.

- أن تفوق إحدى المنطقتين المنطقة الأخرى في الثقافة والحضارة، وفي هذه الحالة يكتب النصر للهجتها؛ وإن لم يكن لها سلطان سياسي على المنطقة الأخرى.

أمّا بالنسبة للهجات الاجتماعية فإن نشأتها تعود إلى ما يوجد بين طبقات الناس؛ من فروق في الثقافة والتربية ومستوى المعيشة وحياة الأسرة والعادات

[1] للمزيد ينظر:كمال محمد بشر؛ علم اللغة الاجتماعي؛ دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع؛ مصر؛ دت .

والتقليد...الخ، وقد تتشعّب اللهجة العامة وتختلف كل منها عن أخواتها في المفردات وأساليب التعبير وتكوين الجمل ودلالة الألفاظ.... وما إلى ذلك.

علما أنّ هذه هذه اللهجات لا تبقى جامدة بل تسير في سبيل الارتقاء الذي تسير فيه اللهجات المحلية؛ فيتّسع نطاقها باتساع شؤون الناطقين بها ومبلغ نشاطهم؛ واحتكاكهم بأهل الطبقات الأخرى من مواطنيهم.

كما تؤثّر اللهجات الاجتماعية في لغة المحادثة العادية، فتستعير منها هذه اللغة كثيرا من التراكيب والمفردات، حتى أنها لا تتميز عن بعضها البعض تمييزا واضحا إلا في المدن الكبيرة حيث يتكاثف السكان كما كان الحال في بغداد في العصر العباسي.

4. الصراع اللغوي:

إنّ اللغات في تفاعلها تشبه المجتمعات البشرية في تصارعها في البناء والغلبة، إذ يحدث بينها احتكاك كما يحدث بين الكائنات الحيّة وجماعاتها؛ فالألفاظ كالناس تنتقل كما ينتقلون وتهاجر كما يهاجرون.

ويذكر أصحاب النظرة الاجتماعية للتطور اللغوي الناجم عن الصراع بين اللغات ثلاثة أشكال؛ هي[1]:

[1] للتوسع؛ ينظر: هادي نهر اللسانيات الاجتماعية عن العرب دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد –الأردن، الطبعة الأولى1998/1

وينظر: عبد الصبور شاهين؛ في علم اللغة العام ؛ مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثالثة1980 .

أ. أن تموت اللغة موتا طبيعيا بسب كثرة الناطقين بها، وتباعد بيئاتهم، مما يؤدي إلى تولّد لهجات محلية منبثقة من اللغة الأم، وقد تتسع لهجة جديدة وتنمو على حساب اللغة الأم ؛لتكون هي اللغة كما حدث للسامية الأولى والسنسكريتية.

ب. أن تُغزى اللغة المعينة من لغة أخرى، حيث يكون الغزاة أكثر عددا من أهل اللغة المغزوة، كما هو الحال في غزو الساميين القدماء حين تغلبت لغتهم على اللغة السومرية.

ت. أن تموت اللغة بالتسمّم اللغوي، إذْ يتسرّب الدخيل من لغات أخرى ت إلى اللغة؛ كما كان حال الفارسية؛ حين غزا دخيل العربية إليها؛ فتقلّص ظلّ الفارسية؛حتى أصبح العلم جميعا لا يعرف تعبيرا غير العربية.

إنّ ما تقتبسه اللغات من بعضها أطُلقِ عليه مصطلح (الاقتراض اللغوي)؛ وأكثر ما يكون على مستوى المفردات، ويتصل عادة بأمور قد اختص بها أهل اللغة.

ولم يقتصر الصراع اللغوي على الصراع الخارجي، وإنما تعدّاه إلى صراع داخلي مع نفسها يكمن في تعدّد لهجاتها بفعل اختلاف البيئات الاجتماعية، التي كانت سببا رئيسيا في تطوّر اللغات وفي صراعها مع غيرها.

5.التداخل اللغوي:

هو مصطلح يشير إلى تأثير اللغة الأم على اللغة التي يتعلمها المرء، أو إبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية، والعنصر

يعني صوتا أو كلمة أو تركيبا .أو بعبارة أخرى، يبدو التداخل اللغوي في تسلط نظام اللغة الأم على نظام اللغة التي يتعلمها الفرد، حيث يتجلى ذلك من خلال استبدال عنصر لغوي من اللغة المتعلمة بعنصر آخر من عناصر نظام اللغة الأم.

- **أصناف التداخل اللغوي:**

1. التداخل السلبي:

يحدث هذا التداخل عندما يحاول المتعلم أن يتكلم اللغة الثانية[1]، فيستبدل بصورة لا شعورية عناصر من لغته الأم المتأصلة في نفسه بعناصر من اللغة الثانية، فيتسبب هذا النوع في كثير من الصعوبات التي يواجهها الطالب.

2. التداخل الإيجابي:

يحدث هذا التداخل عندما يحاول الطالب فهم ما يسمع من اللغة الثانية، وكلما ازداد التشابه بين لغة الطالب الأم واللغة الثانية التي يتعلمها أصبح فهم اللغة الثانية أيسر، وهذا ما نلاحظه لدى الناطقين باللغات اللاتينية حيث يستطيع الطلاب الأسبان فهم ما يسمعونه من اللغة الإيطالية أو الفرنسية التي يتعلمونها، ولكن عندما يريد الطالب أن يستخدم كلمة فرنسية مشابهة لكلمة في لغته الأم، فإنه قد يقع في الخطأ، فهناك فرق كبير بين تعلم كلمة وبين كيفية استعمالها في

[1] أحمد بناني، الإزدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط في مواجهتها، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، العدد 8، ديسمبر 2015م، ص201-218.

الكلام، وعندما يتعلم الفرد لغة ثانية، فإنه يميل إلى إخضاعها إلى أنماط لغته الأم[1].

فالتداخل الإيجابي تداخل يحدث لحظة وجود تشابه بين نظام اللغة الأم ونظام اللغة الثانية لكن الفرق يبقى قائما بين استعمال كلمة من اللغة الثانية مكان كلمة من اللغة الأم لأن تعلم العناصر اللغوية ليس كتعلم استعمال هذه العناصر.

- **مستويات التداخل اللغوي:**

تتعدّد مستويات التداخل اللغوي؛ فمنها المستوى الصوتي والنحوي والمفرداتي والدلالي والكتابي.

1. المستوى الصوتي:

وهو التداخل الذي يؤدّي إلى ظهور لهجة أجنبية في كلام المتعلم؛ تبدو واضحة في اختلاف النبر والقافية والتنغيم وأصوات الكلام. كما يبدو المستوى الصوتي للتداخل في بروز الخصائص الصوتية للغة ثانية في النظام التواصلي للمتكلم، فنجد التمايز في النبر والتنغيم وفي تأدية الأصوات؛ فمثل كلمة "ظبي" هناك من ينطقها "دَبي" أي إبدال حرف"الضاء" بحرف "الدال".

2. المستوى الصرفي:

ويكون التداخل في هذا المستوي بـ "تدخل صرف اللغة الأم في صرف اللغة الأولى ، فإذا أخذنا كمثال نظام الصيغ و معانيها خاصة المزيدة نجد أنها تمثل

[1] ينظر: أحمد بناني، الإزدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري ؛ مرجع سابق؛ ص109.

عبئا كبيرا بالنسبة للمعلم والمتعلم، مثل: استعمال صيغ الجمع للدلالة على المفرد في ذبح ميات كبش عوض مئة كبش"[1].

3. المستوى النحوي:

يؤدي تأثير نحو اللغة الأم على نحو اللغة الثانية إلى وقوع المتعلم في أخطاء تتعلق بنظم الكلام؛ أي ترتيب أجزاء الجملة وفي استخدام الضمائر، وفي استعمال عناصر التخصيص مثل: أل التعريف وأزمنة الأفعال وحكم الكلام ؛ ومثل: الإثبات، والنفي، والاستفام، والتعجب.

يتجلى المستوى النحوي للتداخل في تسلط الخصائص النحوية لنظام اللغة الأم على النظام النحوي للغة الثانية وفيه يبدو عدم التحكم في استعمال الضمائر، وعدم التمييز بين المذكر والمؤنث، والارتباك في توظيف أزمنة الأفعال وهكذا دواليك[2].

4. المستوى المعجمي:

التداخل في هذا المستوى يحدث عندما تضم لغتين كلمة واحدة بمعنيين مختلفين فالتداخل في مستواه الدلالي يشير إلى اعتماد المتعلم للغة الثانية على مفردة من المفردات المشتركة بين لغته الأم واللغة الثانية، لكن بمعنيين مختلفين،

---

[1] ينظر: كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في اللغة العربية، تداخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، 2002م، ص84-85.

[2] ينظر: أحمد بناني، الإزدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري ؛ مرجع سابق؛ ص109.

فيميل إلى إسقاط المفهوم المستقى من نظام لغته على المفهوم الذي يقتضيه نظام اللغة الثانية[1].

5. المستوى المفرداتي:

حيث يؤدي التداخل اللغوي في هذا المستوى إلى اقتراض كلمات من اللغة الأم؛ ودمجها في اللغة الثانية عند الكلام بها، وإذا كانت الكلمة مستخدمة في اللغتين ولكن بمعنيين مختلفين، فقد يستخدمها المتعلم بمعناها في لغته الأم وهو يتحدث باللغة الثانية[2].

فالتداخل اللغوي في مستواه المفرداتي يحصل لحظة استعارة المتكلم لمفردة من نظام لغته الأم ليوظفها في نظام اللغة الثانية لكن لا يوظف المعنى الذي تقتضيه اللغة الثانية، وإنما يوظف المعنى الذي استقاه من اللغة الأم.

6. المستوى الدلالي:

وذلك عندما تضم اللغتان الأولى والثانية كلمة واحدة، ولكنها تستعمل بمعنيين مختلفين، فإن متعلم اللغة الثانية قد يميل إلى فهم تلك الكلمة بمعناها في لغته الأولى، والأمثلة كثيرة في هذا الباب، فكلمة (Location) بالفرنسية تعني تأجير وفي الإنجليزية (موقع)، والفرق الدلالي شاسع بينهما، ويسمي الفرنسيون هذا النوع من الكلمات المتشابهة شكلا المتباينة مضمونا بالأخوات المزيفات.

---

[1] ينظر: أحمد بناني، الإزدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري ؛ مرجع سابق؛ ص108.

[2] علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسة اللغوية، المجلد1؛ العدد1؛ 2010؛ ص79.

التداخل في مستواه الدلالي يشير إلى اعتماد المتعلم للغة الثانية على مفردة من المفردات المشتركة بين الأم واللغة الثانية لكن بمعنيين مختلفين، فيميل إلى إسقاط المفهوم المستقى من نظام لغته على المفهوم الذي يقتضيه نظام اللغة الثانية.

7. المستوى الكتابي:

هذا المستوى يحدث عندما يقع المتعلم في أخطاء في الكتابة بسبب التداخل في حالتين: – الأولى؛ عندما يلفظ الحرف بصورة مختلفة في لغته أو لهجته الأم، فيميل إلى كتابته طبقا للفظه، كما يكتب التلميذ المغربي مثلا ثلاثة بالتاء تلاتة.

– والثانية؛ عندما تشترك اللغتان الأولى والثانية في استخدام نظام كتابي واحد، كما هو الحال في الأوردية والعربية، إذ يميل الطالب الباكستاني الذي يتعلّم العربية إلى كتابة الكلمات العربية كما يكتبها بالأوردية، وقد يرتكب الخطأ بسبب ذلك؛ إذا كانت كتابة تلك الكلمات مختلفة بالعربية عنها بالأوردية[1].

التداخل في مستواه الكتابي تداخل يحصل لحظة تشابه نظام الكتابة في اللغة الثانية واللغة الأم؛ حيث يميل المتعلم إلى كتابة نظام اللغة الثانية وفق ما يتلفظ به من أصوات في نظام لغته الأم.

[1] علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسة اللغوية، ص80.

المحاضرة 11: التّخطيط اللغوي

تمهيد:

يُعدّ التّخطيط اللغوي من أهمّ قضايا علم اللغة الاجتماعي أو اللسانيات الاجتماعية؛ التي تهتم بدراسة علاقة اللغة بالمجتمع تأثيرا وتأثّرا؛ والتّخطيط اللغوي مصطلح جديد، يهدف إلى العديد من المرامي والغايات، ويشتمل على العديد من الوسائل، وكان مصطلح الهندسة اللغوية أوّل تعبير تمّ استخدامه للدلالة على الأنشطة التي يمارسها المخطّطون اللغويّون، ثمّ توالت المصطلحات الواحد تلو الآخر؛ على غرار مصطلح السياسة اللغوية، ومصطلح التنظيم اللغوي، ومصطلح إدارة اللغة...إلخ؛ هذه المصطلحات كلها مترادفات لمصطلح التخطيط اللغوي.

1. مفهوم التخطيط اللغوي:

لقد تعدّدت التعريفات بصورة واسعة لمصطلح التخطيط اللغوي؛ فقد عُرّف"بأنه الأنشطة السياسية والإدارية الهادفة، إلى حل المشكلات اللغوية في المجتمع" كما عُرّف "بأنه إيجاد حلول لمشكلات لغة ما، على المستوى القومي، ويخصّ بإيجاد حلول للمشكلات المتصلة، بقواعد اللغة وبنيتها ووظائفها".

2. التطبيقات الإجرائية للتخطيط اللغوي:

تتجلّى التطبيقات الإجرائية والعملية في مختلف دول العالم؛ من خلال التركيز على العناصر الأساسية الآتية[1]:

أ- التطهير اللغوي:

ويعني تطهير اللغة وتنقيتها من الدخيل والشوائب؛ حيث يسعى المخطّطون اللغويون إلى هدف المحافظة على هوية الشعب ووطنيته عن طريق تأليف المعاجم، والمصطلحات التي تهتمّ بالسلامة اللغوية؛ مع تطوير المفردات وتحديثها وتوليدها؛ لتساير عصر المعلومات، والتفجّر المعرفي.

ب- إحياء اللغات الميّتة أو المهجورة:

يظهر هذا الأمر جليا في بعض اللغات كالعبرية مثلا، حيث تم إنشاء مجلس لغوي لإحياء هذه اللغة المهجورة منذ قرون، وتوحيد متكلّميها غير المتجانسين لغويا.

ت- الإصلاح اللغوي:

نذكر على سبيل الذكر لا الحصر؛ ما حصل مع اللغة التركية؛ حيث تمّ تطبيق الإصلاح على اللغة التركية التي كانت تكتب بحروف عربية بنقل حروفها

---

[1] للمزيد؛ ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية ، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان 2013.

وينظر: أنيس إبراهيم؛ اللغة بين القومية والعالمية؛ دار المعارف؛ القاهرة؛ 1970.

وينظر: موقع: https://www.arabiclanguageic.org

إلى اللاتينية، وكان ذلك عام 1927م؛ وأنشئ مجلس لغوي لتحقيق هذه المهمة، وقد تم تطهير اللغة التركية جزئيا من اللغة العربية والفارسية عن طريق تأليف المعاجم، وتوليد المفردات وتطويرها، وبناء المصطلحات بالتعاون بين وزارة الإعلام والمدارس والجامعات التركية.

ث- المعيار اللغوي:

هي محاولة إحترام معايير لغوية عامة لاختيار لغة شائعة يقبلها كل المستعملين، وتصبح لغة المدرسة والوظائف. ويتجلّى هذا العمل مع لغة زنجبار -مثلا- الموجودة بشرق إفريقيا، إذ تمّ تبني اللغة السواحيلية لغة وطنية من بين كل اللغات الموجودة بالبلاد.

ج- تحديث المعجم:

حيث يتم إنشاء مراكز المصطلحات الفنية من أجل تنسيق المصطلحات المحدثة، وتوحيد بنائها ونشرها وتعميم استعمالها؛ ويتّضح هذا الأمر ما حدث في سويسرا.

ح- الاستبدال اللساني:

يتحقق هذا العمل عن طريق إحلال اللغات القومية محل اللغات الأجنبية ذات الانتشار الواسع في الجامعات الوطنية. ونجد أدلة واضحة على هذا في اليابان، والصين، وفرنسا، وروسيا، وفيتنام...، حيث أصبحت هذه المهمة مصيرية نظرا لارتباط اللغة بحركات التقدم العلمي.

ونخلص إلى أنّ دور التخطيط اللغوي يكمن بالأساس في المحافظة على الأمن اللغوي للبلاد والعباد؛ وفي ترسيم سياستها اللغوية على المدى المتوسط والبعيد؛ بتركيزه على مكانة اللغة الوطنية ووظيفتها وقيمتها في نفوس أهلها، وطريقة تعليمها وتعلّمها.

المحاضرة 12: أمراض الكلام وعيوبه

تمهيد:

قسَّم العلماء اضطرابات الكلام وعيوب النطق[1] تقسيمات عدّة؛ فمنهم مَن قسّمها بحسب العلة، ومنهم من قسّمها بحسب مظهرها الخارجي، فمَن نظر إلى اضطرابات الكلام وعيوب النطق بحسب العلّة؛ قسّمها إلى عيوب علّتها العضوية، أي تعود إلى أسباب وعوامل عضوية، كما قسّمها إلى عيوب علّتها الوظيفية، أي ترجع العلّة فيها إلى أسباب وظيفية، فالعلل العضوية –مثلًا– ترجع إلى عيب في الجهاز الكلامي أو السمعي، كالتلف أو التشوه أو سوء التركيب في أي عضو من أعضاء هذين الجهازين، أو النقص في القدرة الفطرية العامة –الذكاء– فالنقص فيه يؤدي إلى خلل في المقدرة اللغوية، فيحدث بذلك عيب في النطق أو احتباس في الكلام، أو نقص في القدرة التعبيرية.

ومن العلماء مَن قسّم عيوب الكلام بالنظر إلى مظهرها الخارجي، ومِن صوّر هذا التقسيم (صور الأمراض): التأّخر في قدرة الأطفال على الكلام، وكذا احتباس الكلام أو فقد القدرة على التعبير، وهو المرض المعروف بالحبسة أو "الأفازيا" وهنالك عيوب إبدالية تتصل بطريقة نطق أو تقويم الحروف وتشكيلها، وهناك كلام تشنجي، وهنالك عيوب صوتية، وهنالك عيوب تتصل بطلاقة اللسان وانسيابه في

[1] يُقصد بعيوب الكلام: أنّها ظاهرة عامة تندرج فيها ظواهر كثيرة؛ كعدم البيان، واللحن بكل ظواهره، حتى عيوب النطق. أمّا عيوب النطق: فهي ظاهرة خاصّة لها ظرفها المعيّن، وتشكّل جزءًا من الظاهرة عامة؛ فالأوّل عام، والثاني خاصّ؛ للتوسع؛ ينظر: موقع: الألوكة؛ رابط الموضوع: https://www.alukah.net/literature_language

التعبير، ومن أهمها ما يعرف باللجلجة أو "التأتة"، وهنالك عيوب أخرى تتصل بالنطق والكلام، وهي تلك الناتجة عن نقص في القدرة السمعية أو القدرة العقلية.

وهنالك عيوب كلامية تتنوع مصادر العلّة فيها، فقد تكون "الثأثأة" في الكلام – وهي نوع من العيوب الابدالية– راجعة إلى سبب عضوي أو إلى علّة وظيفية، كما أن تأخّر الكلام عند الأطفال تختلف مسبباته من حالة إلى أخرى، فهنالك حالات ترتبط فيها العلّة بالنقص العقلي أو الجسمي، بينما توجد حالات أخرى تعاني ذلك بسبب ضعف في القدرة السمعية، تنشأ عنه اضطرابات في التمييز بين الأصوات المنطوقة، وقد يكون تأخر الكلام في بعض الأحوال –وهي نادرة– راجعا إلى عامل أو أكثر من العوامل الآتية: عدم التوافق المزاجي، التقليد، التدريب غير المناسب.. إلى آخره.

أمّا نوع الإصابة بهذه العيوب الكلامية ومداها؛ فإنّها تختلف تبعا لاختلاف الجنس والسن والبيئة التي ينشأ فيها الطفل، وقد لوحظ أن "اللجلجة" تحدث في البنين أكثر منها في البنات، ولعل ذلك راجع إلى أن القدرة اللفظية لدى البنات أقوى منها بوجه عام لدى البنين، مما يؤكّد أثر اختلاف الجنس في هذا الأمر، كما لوحظ أن نسبة "اللجلجة" تزداد مع تقدّم العمر.

1. مظاهر تأخّر الكلام وأسبابه:

لتأخّر الكلام مظاهر؛ أذكر منها:

- إحداث أصوات معدومة الدلالة يقوم بها الطفل وسيلة للتخاطب والتفاهم.

– أنه قد يعبر عما يريده بإشارات وإيماءات مختلفة بالرأس أو اليدين، وهو في هذه الحالة أقرب إلى جماعة الصم والبكم.

– تعذّر الكلام باللغة المألوفة التي تعود عليه أقرانه، فنجده يستعمل لغة خاصة ليس لمفرداتها أية دلالة لغوية.

وأمّا **أسباب هذا التأخر** فبعضها يتّصل بنقص في القدرة العقلية، أو عيب في المقدرة السّمعية، وبعضها يرجع إلى إصابة الطفل بأمراض صعب علاجها؛ في الشهور الأولى من حياته، وبعضها يرجع إلى إصابة المراكز الكلامية في اللحاء المخّي بتلف أو تورّم أو التهاب، وتكون هذه الإصابة إما بسبب الولادة وطريقتها، أو بسبب المرض أو الحوادث.

لهذا اهتمّ العلماء بالدماغ ودوره في اللغة، وما يقوم به من مَهمّة لغوية، كما اهتمّوا بالاضطرابات اللغوية؛ التي تحدث لبعض الناس وعلاقاتها بالدماغ، وتحديد وطبيعة ومكان الخلل، ولهذا ظهر علم اللغة العصبي.

لقد قام علماء اللسانيات العصبية[1] بأبحاث تكشف عن هذه العلاقة، فوقفوا على النظام التشريحي للنظام العصبي المركزي، وأظهروا كثيرًا من وظائف هذا الدماغ البشري، في كل نصف من نِصفيه، كما بينوا الخلل الدماغي المؤثر في اللغة بعامة، والتعبير والفهم خاصة، وقد بان لهم أن النظام العصبي المركزي يتكوّن من الدماغ والحبل الشوكي. فأمّا الحبل الشوكي فهو الذي ينقل الرسائل بين

[1] ينظر: عطية سليمان أحمد؛ اللسانيات العصبية؛ ص84.

الدماغ والنظام العصبي الخارجي غير اللغوي، وأما جذر الدماغ السفلي فهو مكون من النخاع المستطيلي والجسم، وهما يقومان بالوصل بين الحبل الشوكي والجذر العلوي والدماغ. وإصابة هذا الجذر تؤدي إلى خلل كلامي، وعُسر في الكلام، وعدم القدرة عليه، فلا يتّضح ولا يبين.

ثم وقفوا على المخّ ذاته؛ فعرفوا أنّه يقع أعلى جذر الدماغ والمخيخ، والمخيخ جزء من أجزاء الدماغ، حيث يتحكم في التوازن، وإصابته تؤدي إلى خلل في المقدرة غير اللغوية، وهذا المخ الذي يقع أعلى جذر الدماغ والمخيخ نصفان؛ أيسر وأيمن، وكل جزء يتحكم في الجزء المقابل من الجسم، ويتكوّنان من قطع ليفية بيضاء مغطاة بقشرة، هذه القطع تحتوي على عشرة بلايين عصب من جملة اثني عشر بليونًا عصبيًّا في كل النظام العصبي، بينما قُدّرت القطع الليفية هذه بنحو مائتي مليون قطعة.

ورأوا أنّ القشرة هذه هي المركز الأساسي في الدماغ، تتحكم في كل الأنشطة اللغوية بما فيها القدرة على التعامل اللغوي، ورأى العلماء أن المخ في شقيه الأيسر والأيمن يتكون من فصوص أربعة، هذه الفصوص الأربعة التي يحتوي عليها كل شق من شقي المخ، هي الفص الجبهي في الجزء الأمامي، والفصّ الجداري في الجزء العلوي، والفصّ القفوي في الجزء الخلفي، والفصّ الصدغي في الجزء السفلي، وقد رأى العلماء أن الفصين الأمامي والصدغي في الشق الأيسر من الدماغ يحتويان على مراكز اللغة الرئيسة للإنسان.

2. عيوب الكلام:

من عيوب الكلام الشائعة أذكر:

- ما يسمى بالعيوب الإبدالية، ينتج من شلل يتعرض له المصاب، فيؤدي إلى تعطّل في تطور العملية الكلامية، أو تباطؤ في إحداث الأصوات، أو التواء في طريقة النطق.

- عيوب كلامية تنتج عن نقص في القدرة الذهنية، وهذا ما يؤدي إلى فقدان القدرة على التعبير؛ فيحدث أصواتا معدومة الدلالة كوسيلة للتخاطب والتفاهم. وقد يصحب النقص العقلي –أحيانا– كما هو ملاحظ عند الأطفال الكثّم (الأطفال المنغوليون)، تراخٍ في إخراج الحروف.

- عيوب ناتجة عن نقص في القدرة السمعية، وذلك بسبب مرض في الأذن، سواء كانت خارجية أو وسطى أو داخلية. يترتب على ذلك التواء في طريقة النطق.

- عيوب ناتجة عن أسباب عضوية كالتلف العضوي أو تشوهه، ومن أبرز هذه العيوب ما يسمى **بالخمخمة** (لخَنَافة)، وأيضا ما يسمى **بالثأثأة**.

- فالخمخمة يجد المصاب صعوبة في إحداث جميع الأصوات الكلامية؛ سواء المتحرك منها والساكن.

وأما التأتأة فمن أبرز مظاهرها الخطأ في نطق حرف السين عن طريق إبداله بحروف أخرى كالثاء أو الشين أو الدال، ويرجع هذا إلى عدم انتظام الأسنان من ناحية تكوينها (كبرها وصغرها)، أو من حيث القرب والبعد، أو تطابقها.

إنّ أمراض اللغة تعالَج في نطاق علم اللغة النفسي، وعلم اللغة النفسي من أهم فروع اللسانيات التطبيقية(علم اللغة التطبيقي)–كما عرفنا– لكن منذ النصف الثاني من القرن العشرين؛ بات هذا العلم (علم اللغة النفسي) يتناول اللغة من منظور علم النفس؛ كون اللغة ظاهرة نفسيّة عند المتكلم والمستمع على السواء، حيث يصوغ المتكلم أفكاره في عبارات يعبر عنها بالكلام، فيدركها السامع ويفهمها، كما يرصد هذا العلم العمليات الذهنية عند اكتساب اللغة أو استخدامها، وعلاقة ذلك بالفكر والثقافة؛ كما يهتم هذا الفرع أيضاً بدراسة مشاكل اللغة والتخاطب مثل صعوبات الكلام الدسلكسيا (Dyslexia) أو احتباس الكلام– الحبسة– وتسمى الأفازيا(Aphasia) .. الخ.

إنّ الاضطرابات اللغوية الخاصة بعيوب النطق والكلام؛ تكون نتيجة إصابة بعض أجهزة الإنسان ذات الصلة باللغة (اضطراب أو تلف في أجهزة النطق أو في المراكز العصبية بالمخ...إلخ)، وتعدّ هذه الاضطرابات اللغوية[1] جانباً مهمّا من

[1] الزريقات؛ ابراهيم عبد الله فرج؛ اضطرابات الكلام واللغة–التشخيص والعلاج– دار الفكر ناشرون وموزعون؛ عمان؛ ط1،2005؛ ص56.

جوانب الدراسة في علم النفس اللغوي، إذ إن هذه الاضطرابات تؤثّر من الناحية النفسية في شخصية الفرد.

3. أسباب الاضطرابات اللغوية ودور الدماغ فيها:

يعدّ الدماغ العنصر الفعّال في مقدرة الشخص اللغوية، وإصابته بأضرار يمكن أن تؤدي إلى خلل في الأداء اللغوي؛ لذلك كانت عناية علماء اللغة والنفس بأمراض الكلام.

وتشير الدراسات في مجال علم اللغة النفسي وعلم اللغة العصبي[1]، إلى أن إصابة الدماغ يؤثر على المقدرة اللغوية للشخص، وبخاصة الجانب الأيسر، فإن إصابة الجزء الأيسر من الدماغ تؤثر على الفهم، كما أن إصابة الجزء الأمامي تؤثر في مقدرة الشخص على الكلام والكتابة، وإصابة الجزء الخلفي تؤثر في مقدرة الشخص على الفهم والقراءة.

وإصابة الدماغ تؤدي-غالبا- إلى عزل الشخص عن أداء بعض الأعمال اللاإرادية والإرادية أيضًا، فقد لا يستطيع أن يتحكم في درجة وضوح الكلام، كما لا يستطيع أن يلمّ شفتيه(سأتناول هذا الموضوع في المحاضرة اللاحقة -فقدان اللغة- بالتفصيل).

[1] ينظر: الزريقات؛ ابراهيم عبد الله فرج؛ اضطرابات الكلام واللغة-التشخيص والعلاج- ص55.

4. اضطرابات الكلام وعيوب النطق:

قسَّم العلماء اضطرابات الكلام وعيوب النطق[1] تقسيمات عدة؛ فمنهم مَن قسّمها بحسب العلة، ومنهم من قسّمها بحسب مظهرها الخارجي، فمَن نظر إلى اضطرابات الكلام وعيوب النطق بحسب العلّة؛ قسّمها إلى عيوب علّتها العضوية، أي تعود إلى أسباب وعوامل عضوية، كما قسّمها إلى عيوب علّتها الوظيفية، أي ترجع العلّة فيها إلى أسباب وظيفية، فالعلل العضوية –مثلًا– ترجع إلى عيب في الجهاز الكلامي أو السمعي، كالتلف أو التشوه أو سوء التركيب في أي عضو من أعضاء هذين الجهازين، أو النقص في القدرة الفطرية العامة –الذكاء– فالنقص فيه يؤدي إلى خلل في المقدرة اللغوية، فيحدث بذلك عيب في النطق أو احتباس في الكلام، أو نقص في القدرة التعبيرية.

ومن العلماء مَن قسّم عيوب الكلام بالنظر إلى مظهرها الخارجي، ومِن صوّر هذا التقسيم (صور الأمراض): التأّخر في قدرة الأطفال على الكلام، وكذا احتباس الكلام أو فقد القدرة على التعبير، وهو المرض المعروف بالحبسة أو "الأفازيا" وهنالك عيوب إبدالية تتصل بطريقة نطق أو تقويم الحروف وتشكيلها، وهناك كلام تشنجي، وهنالك عيوب صوتية، وهنالك عيوب تتصل بطلاقة اللسان وانسيابه في

[1] يُقصد بعيوب الكلام: أنّها ظاهرة عامة تندرج فيها ظواهر كثيرة؛ كعدم البيان، واللحن بكل ظواهره، حتى عيوب النطق. أمّا عيوب النطق: فهي ظاهرة خاصّة لها ظرفها المعيّن، وتشكّل جزءًا من الظاهرة عامة؛ فالأوّل عام، والثاني خاصّ؛ ينظر: موقع: الألوكة؛ رابط الموضوع: https://www.alukah.net/literature_language

التعبير، ومن أهمها ما يعرف باللجلجة أو "التأتة"، وهنالك عيوب أخرى تتصل بالنطق والكلام، وهي تلك الناتجة عن نقص في القدرة السمعية أو القدرة العقلية.

وهنالك عيوب كلامية تتنوع مصادر العلّة فيها، فقد تكون "الثأثأة" في الكلام – وهي نوع من العيوب الابدالية– راجعة إلى سبب عضوي أو إلى علّة وظيفية، كما أن تأخّر الكلام عند الأطفال تختلف مسبباته من حالة إلى أخرى، فهنالك حالات ترتبط فيها العلّة بالنقص العقلي أو الجسمي، بينما توجد حالات أخرى تعاني ذلك بسبب ضعف في القدرة السمعية، تنشأ عنه اضطرابات في التمييز بين الأصوات المنطوقة، وقد يكون تأخر الكلام في بعض الأحوال –وهي نادرة– راجعا إلى عامل أو أكثر من العوامل الآتية: عدم التوافق المزاجي، التقليد، التدريب غير المناسب.. إلى آخره.

أمّا نوع الإصابة بهذه العيوب الكلامية ومداها؛ فإنّها تختلف تبعا لاختلاف الجنس والسن والبيئة التي ينشأ فيها الطفل، وقد لوحظ أن "اللجلجة" تحدث في البنين أكثر منها في البنات، ولعل ذلك راجع إلى أن القدرة اللفظية لدى البنات أقوى منها بوجه عام لدى البنين، مما يؤكّد أثر اختلاف الجنس في هذا الأمر، كما لوحظ أن نسبة "اللجلجة" تزداد مع تقدّم العمر.

المحاضرة 13: اللغة والاتصال

أ-مفهوم اللغة:

أ.1. المعنى اللّغوي لكلمة "لغة"

لا يخلو معجم من معاجم العربية بدءًا من كتاب (العين) للخليل بن أحمد الفراهدي وانتهاء بالمعاجم الحديثة من مادة (اللام والغين والواو)؛ حيث يطلق لفظ "**لغة**" في المعاجم على اللّسان والنّطق معا، وقد جاء في معجم اللسان لابن منظور في باب (ل غ و)؛ «اللّغة اللّسن، وأصلها لغوة فحذفوا واوها وجمعوها على لغات؛ كما جمُعت على لُغُوت؛ واللّغوة النطق، يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون بها»[1].

وفي معجم الكلّيات **لأبي البقاء الكفوي:** فإنّ لفظ "لغة" من أصل(لغى أو لغو) وجمعها لغًى ولغات[2]؛ وذكرها **الفيروز آبادي** في مادة (ل غ و) بالواو، وجمعها على لغات ولغون[3].

---

[1] ابن منظور؛ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم(ت711ه)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج 15، ط1؛ 1992؛ باب (ل غ و)؛ ص251.

[2] الكفوي، أبو البقاء بن موسى الحسني، الكليات، تح: عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، لبنان،1998، ص697.

[3] الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979، مادة (ل غ و)، ص8.

وأمّا في **المعجم الوسيط** فهي: [من لغا في القول لغوًا؛ أي: أخطأ وقال باطلا؛ ويقال: لغا فلان لغوًا؛ أي: أخطأ وقال باطلا؛ ويقال: ألغى القانون؛ ويقال: ألغى من العدد كذا إذا أسقطه. والإلغاء في النحو: إبطال عمل العامل لفظا ومحلّا في أفعال القلوب؛ مثل ظنّ وأخواتها التي تتعدّى إلى مفعولين. واللّغا: مالَا يعتدّ به. يقال: تكلّم باللّغا ولغات؛ ويقال سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم؛ واللغو: مالا يعتدّ به من كلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع؛ والكلام يبدر من اللسان ولا يراد معناه][1]؛ واللّغو في الإيمان ما لا يعقد عليه القلب؛ كما ورد عن العرب أنّ اللّغو في لسان العرب هو الكلام غير المعقود عليه.

وخلاصة القول؛ فإنّ الفعل من لفظ (**لغة**)؛ يأتي من أبواب ثلاثة، باب دعا وسعَى ورضِي، ووزنها يكون إمّا: (فُعة) بحذف لامها وتعويضه بهاء التأنيث، وإمّا (فُعْلة) بإثبات اللام والتأنيث معا، وهو ما يمكننا جمع لفظ "لغة" على إحدى الصيّغ (لُغات أو لُغًى أو لُغُون)، فلغًى جمع تكسير، ولُغات جمع مؤنث سالم، ولُغون ملحق بجمع المذكر السالم.

أ.2. المعنى الاصطلاحي لكلمة "لغة"

جاء في معناها الاصطلاحي معانٍ عديدة، قديما وحديثا؛ أذكر منها:

[1] محمد علي النجار؛ وآخرون، المعجم الوسيط، تركيا؛ المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، 1972، مادة(ل غ ا)، ص138(بتصرف).

أ.1.2. معناها الاصطلاحي عند فلاسفة الغرب القدماء:

وأبدأ بما قاله الفيلسوف اليونانيّ **ديمقراطيس (460–370ق.م)** الذي يُعدّ في طليعة الفلاسفة الذين تناولوا مفهوم اللغة، حيث يرى أنّ اللغة من قبيل المواضعة بين بني البشر اتّفقوا على وضعها؛ وبهذا المعنى لم يتعدّ تعريفه –هذا– الإطار الخارجيّ للغة في كونها نظاماً اجتماعيّاً بين البشر.

أمّا اللغة عند **أفلاطون (427–347 ق.م)** فهي نوع من أنواع الأفعال التي تنتمي إلى عالم الطبيعة؛ كونها ظاهرة طبيعيّة لها طبيعتها الخاصّة، ولا دخل للإنسان فيها.

لكن **أرسطو (384–322 ق.م)** فقد كان تعريفه للغة أقرب للواقع؛ فهو يرى أنّ اللغة التي ينطق بها الإنسان ما هي إلّا مكبوتات بداخله من عواطف وأفكار وانفعالات نفسيّة.

نستشفّ من هذه التعريفات أنّ ماهيّة اللغة ومفهومها عند فلاسفة اليونان؛ لم يخرج عن المنطق العقلي ولم يكن مستقلاً عن المذاهب الفلسفية التي سادت آنذاك.

أ.2.2. معناها الاصطلاحي عند علماء العرب القدماء:

أمّا قضيّة اللّغة **في التراث العربيّ**، فقد كانت–اللغة– أهمّ المحطّات في تاريخهم الفكري واللغوي، استوقفت العلماء واستقطبت جهودهم وتفكيرهم؛ فتناولوها

وبحثوا في ماهيّتها لاستنباط خصائصها ووظائفها وآليات اكتسابها؛ وإدراك طبيعتها وحقيقة وجودها؛ وكان ذلك منذ عدّة قرون خلت.

وأهمّ تعريف اصطلاحيّ للّغة –في التراث العربيّ– ما أورده **ابن جنّي (ت392 هـ)** في كتابه (الخصائص) حيث يُعدّ تعريفه لها من التعريفات الشاملة، يقول: « أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم؛ هذا حدها. وأمّا اختلافها فسنذكره في باب القول عليها: أمواضعة هي أم إلهام؟ وأمّا تصريفها ومعرفة حروفها فإنّها فعلة من لغوت، أي تكلمت؛ وأصلها لُغة ككرة وقُله وثُبة كلها لاماتها واوات لقولهم: كَرَوت بالكرة وقَلَوت بالقلة ، ولأنّ ثُبة مقلوب (ثاب يثوب)»[1].

وما يميّز تعريف "ابن جنّي" أنّه جعل حدّ اللّغة أصواتا، ولم يجعلها ألفاظاً أو حروفاً، وحصرها في الكلام الذي يصدر عن الإنسان دون غيره من المخلوقات، فكان وصفه دقيقاً؛ لأنّ الأصوات معناها أعمّ وأشمل من الألفاظ أو الحروف؛ كما يرى أنّ اللغة نظام اجتماعيّ من خلاله يتواصل البشر فيما بينهم على اختلاف لغاتهم، كما يؤكّد في تعريفه على الوظيفة التعبيرية للّغة، وهي التعبير عن الأغراض وعمّا يجول في الفكر ويختلج الصّدر من أحاسيس وعواطف وأفكار..؛

[1] أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي: الخصائص، تح: محمد علي النجار؛ دار الكتب المصريّة؛ القاهرة؛ **(دت)**؛ ج1؛ ص 33.

فهذا التعريف على الرغم من تقادمه إلا أنّه يتقاطع مع جلّ التعاريف التي جاءت من بعده قديمها وحديثها؛ وهو ما نخلص إليه نهاية هذه التعريفات.

أمّا **ابن خلدون(ت808هـ)** فقد عرّفها بقوله: «واعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعْل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام؛ فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحهم»[1].

وإذا أمعنّا النظر في تعريف "ابن خلدون" سالف الذّكر؛ نستشفّ منه عدّة خصائص نعدّدها في النقاط الآتية:

– **وظيفيّة اللغة**[2]: وهو ما يتّضح في قوله: "وهي عبارة المتكلم عن مقصوده" فالوظيفة الأساسية للّغة هي التواصل "وهذا ما ركّز علي الوظيفيون بخصوص وظيفة اللغة في مسألتين أساسيتين هما التواصل وتحديد الأهداف التواصلية لبنيات اللغات الطبيعية.

– **فعْليّة اللغة**؛ وهوما يتّضح في قوله: "وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام" وهذه الفكرة جاء بها "أوستين" حديثا حينما تحدّث عن " نظرية

[1] ابن خلدون؛ عبد الرحمان، المقدمة؛ تح: عبد السلام الشدادي، خزانة ابن خلدون بين الفنون والعلوم والأدب؛ طبعة خاصة، الدار البيضاء؛ المغرب؛ 2005؛ج3؛ ص237.

[2] حافظ إسماعيل علوي، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مجلة عالم الفكر33، العدد2؛ عام 2004، ص200؛201.

الأفعال الكلامية" فالفعل الكلامي يراد به "الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة"[1].

- **اجتماعيّة اللغة** وهوما يتّضح في عبارته: "وهو–اللسان– في كل أمة بحسب اصطلاحهم" فقد ربط بين اللغة والمجتمع (الأمة)، واهتمّ بدراسة العلاقة بين استخدامات اللغة والبنى الاجتماعية التي يعيش فيها مستخدمو اللغة؛ وهو ما يُعرف الآن بعلم اللغة الاجتماعي(اللسانيات الاجتماعية).

أ.3.2. معناها الاصطلاحي عند المحدثين:

وأمّا حديثًا فسنذكر أهمّ التعريفات التي أوردها علماء اللّغة(العرب والغرب)؛ وأبدأ بتعريف **(إبراهيم أنيس)**؛ حيث يقول في تعريفه للّغة: «هي نظام عرفيّ لرموز صوتيّة يستغلها الناس في الاتصال بعضهم ببعض»[2].

ويعتبرها **(توفيق محمّد شاهين)**: "نعمة من الله وميزة الانسان؛ لها قيمة في حياة البشر؛ كانت تُعدّ وسيلة فأصبحت لقيمتها غايّة؛ تدرس لذاتها بمناهجها وقوانينها العلميّة والعمليّة؛ وأصبحت لها قيمة أكبر من الرمزية حين أمست جزءا من الأفكار وربطت بين الفكر والعمل؛...فهي عرفيّة ترتبط بالمجموعة التي تتناولها للأخبار والابداع والامتاع"[3].

---

[1] مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، ط1؛ 2005؛ ص10.

[2] إبراهيم أنيس؛ اللغة بين القومية والعالمية؛ دار المعارف؛ مصر؛ 1970؛ ص11.

[3] ينظر: توفيق محمد شاهين؛ علم اللغة العام؛ مكتبة وهبة؛ القاهرة؛ مصر؛ ط1؛ 1980؛ ص14 (بتصرف يسير).

وأمّا **(فردينان دي سوسير)**–رائد اللّسانيات الحديثة– يراها: "نتاج اجتماعيّ لملَكة اللّسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبنَّاها مجتمع ما؛ ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملَكة[1]".

بينما يعرّفها **نعوم تشومسكي** في كتابه–البنى النحوية أو التركيبية[2]– بقوله: "سأنظر إلى اللّغة بدءا من الآن على أنّها مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل، كلّ منها مُتناهٍ في الطول، ومكوّنة من مجموعة من العناصر المتناهية"[3]؛ يشمل هذا التعريف أشياء كثيرة إلى جانب اللغة الطبيعية، وذلك خلافا للتعريفات الأخرى، فاللغات الطبيعيّة كلّها عند (تشومسكي) سواء في أشكالها المنطوقة أم المكتوبة هي "لغات" لأن لكل لغة طبيعيّة عددا متناهيا من الأصوات، وعددا متناهيا من الحروف في أبجدياتها، هذا على افتراض أنّ لها نظاما أبجديا للكتابة يشمل سلسلة متناهية من هذه الأصوات أو الحروف، وذلك على الرغم من احتمال وجود عدد غير متناه من الجمل المتمايزة في اللغة.

---

[1] فردينان دي سوسير، علم اللغة العام؛ ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية؛ بغداد العراق؛ 1985؛ ص27.

[2] كتاب–البنى التركيبية أو النحوية– يُعدّ الدستور الأوّل للنظرية التوليدية التحويلية التي جاء بها "نعوم تشومسكي" سنة1957؛ حيث أحدثت هذه النظرية ثورة في الدراسات اللغوية في أمريكا وأوروبا، وأتت بمفاهيم لغوية جديدة؛ وما زال هذا العالم اللغوي يبحث ويطوّر أفكاره إلى يومنا هذا. ينظر: نعوم تشومسكي: البنى النحوية؛ ترجمة: يؤيل يوسف عزيز؛ وزارة الثقافة والاعلام؛ بغداد؛ ط1؛ 1987؛ محتوى الكتاب (للإفادة): استقلال نظام القواعد؛ نظرية لغوية أوّلية؛ بنية العبارة؛ تحديدات وصف بنية العبارة؛ أهداف النّظرية اللغوية؛ بعض التحويلات في الإنكليزية؛ القدرة التفسيرية للنظرية اللغوية؛ النحو والدلالة؛ نماذج من قواعد بنية العبارة؛ وأمثلة عن القواعد التحويلية.

[3] نعوم تشومسكي؛ اللغة ومشكلات المعرفة؛ تر: حمزة بن قبلان المريني؛ دار توبقال للنشر؛ الدار البيضاء؛ المغرب؛ ط1؛ 1990؛ ص47؛ وينظر: عبد الرحمان الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1؛ موفم للنشر؛ الجزائر؛ 2007؛ ص235؛ (معلّقا على تعريف تشومسكي وشارحا قواعد نظريّته).

وإذا نظرنا إلى مجمل التعريفات التي أوردناها –سلفا– وسلّطنا الضوء عليها، نجد أنّها تحمل بين طيّاتها **الخصائص التي تميّز اللغة**، وهذه الخصائص هي نفسها التي اعتمد عليها كثير من اللغويّين القدماء والمحدَثين في تعريفهم للغة، **وتتمثّل فيما يأتي:**

- **صوتية اللّغة**[1]: نلاحظ أنهم عرَّفوا اللغة بأهمّ وأرقى مظاهرها، وهي الأصوات؛ تلك الأصوات التي تعدّ اللّبنة الأولى في الصرح اللغوي، والتي عُني بها اللغويون –وغيرهم– قديما وحديثا، وأَولَوْها رعاية واهتماما كبيرين[2].

وأنّ الإنسان قد "ارتبط بهذه الأصوات ارتباطًا وثيقًا على مرِّ العصور، حتى أصبح الآن غير قادر على التفكير أو التعبير عن خواطره إلا عن طريقها، مما جعل كثيرًا من الفلاسفة يقرِّرون أنه لا سبيلَ إلى التفكير بغير هذه الأصوات ممثَّلة في كلمات وجمل؛ فإذا قيل لنا: إن الإنسان حيوان ناطق، فمعناه أنه قادر على التفكير؛ لأنه قادر على النطق"[3].

---

[1] نجد التصريح بذلك في تعريف الإمام ابن جني في قوله: (أصوات)، وفي تعريف إبراهيم أنيس بقوله: (رموز صوتية)، وعند تشومسكي: (عناصر متناهية أي: الأصوات أو الحروف)؛ بينما هو ضمني في تعريف "دي سوسير" بقوله: (ملكة اللسان).

[2] للغة صورٌ متعددة: كالإشارة بالأيدي، وتعبيرات الوجه، والكتابة؛ ولكن تبقى الأصوات اللغوية أرقى هذه المظاهر، وأعلاها، وأذلّها.

[3] إبراهيم أنيس؛ اللغة بين القومية والعالمية؛ ص20، 21.

- **تعبيرية اللغة**[1]؛ إنّ وظيفة اللغة الأهمّ هي التعبير؛ فبها يعبّر الإنسان عمّا يدور في خلده، وما يحتاجه من غيره في معاشه، ولقد كان الإمام ابن جني الأكثر توفيقًا في قوله: (يعبّر)، فلم يحصر وظيفةَ اللغة في توصيل الأفكار كما رأى البعض؛ ذلك أن هناك أشكالًا للغة لا يقصد صاحبُها بها توصيل فكرة معيَّنة، ومن ذلك: "المونولوج/الكلام الانفرادي بصوّره المختلفة؛ كالقراءة الانفرادية بصوت عالٍ، وكتدوين الملاحظات التي لا يريد الكاتب بها إلا نفسه.. وتستعمل اللغة بقصد التنفيس والتفريج عن آلام النفس وأحزانها[2]"، ومن هنا يتّضح أنّ وظيفة اللغة ليست مقصورةً على نقل الأفكار فقط.
- **اجتماعية اللغة**[3]: لقد عبّر العلماء عن اجتماعية اللغة بقولهم: "إنّ اللغة لا تنشأ إلا في مجتمع؛ ولا تستعمل إلا في مجتمع" و "إنّ الكلام يختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية في المجتمع الواحد في العصر الواحد"[4]؛ "فيمكن لشعبين ينشآن في نفس المنطقة الجغرافية، في وقت واحد، وأن يختلف كلامهما، ويرجع

---

[1] نجد التصريح بذلك في تعريف الإمام ابن جني في قوله: (يعبِّر)، بينما تشومسكي فتحدّث عن ذلك في قوله: (مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل)؛ لأنّ بالجمل نتكلم، وبالجمل نفكّر ونعبّر، بل هي قواعد الحديث؛ أمّا دو سوسير فتوسّع بقوله: (ممارسة هذه الملكة) أي فعل الكلام، في حين ضيَّق ذلك إبراهيم أنيس حينما وصفه بـ(الاتصال)؛ فالممارسة أعمّ من التعبير، والتعبير أوسع مفهومًا من الاتّصال.

[2] محمود السعران؛ اللغة والمجتمع؛ رأي ومنهج ؛ دار الفكر العربي القاهرة، مصر 1997؛ ص17، 18.

[3] نجد التصريح بذلك في تعريف الإمام ابن جني في قوله: (كل قوم)، وفي تعريف "دي سوسير" بقوله: (اجتماعي)، وفي تعريف إبراهيم أنيس بقوله: (الناس).

[4] محمود السعران؛ علم اللغة؛ مقدمة للقارئ العربي؛ دار النهضة العربية؛ بيروت؛ (دت)؛ ص13.

ذلك إلى عدد من العوامل الاجتماعية"[1]. فاللغة تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية، فمفردات ونبرات من ينتمي إلى بيئة ريفية؛ ليست هي نفسها التي تجدها عند من يسكن بيئة صحراوية، أو بيئة ساحلية أو حضارية؟.

- **عُرفيّة اللّغة**[2]؛ للغة نظام يتعارف عليه أفراد مجتمعٍ ما، فاللغة "يحكمها العرف الاجتماعي، لا المنطقُ العقلي، هكذا تبدو لنا على كل حال في العصور الحديثة؛ ذلك أنّنا حين نتساءل عن السّر في ذلك النظامِ الخاص الذي تخضع له كلُّ لغة، لا نكاد نظفر بإجابة مقنعة إلا حين نقول: إنّ الأمر كله مرجعُه إلى العرف والاصطلاح.. ففي العربية – مثلًا – لماذا سمِّيت الشجرة بالشجرة، والوردة بالوردة، والماء بالماء، ونحو ذلك[3]"؟ ؛ ويؤكّد السيوطي على ذلك بقوله: "إنّه العرف الذي يحكم القومَ في معرفتهم لهذه الأسماء واصطلاحهم عليها، من غير أن يكون في كل اسم من هذه الأسماء ما يدلُّ عليه، مما يراه البعض من أن بين اللفظ والمعنى مناسبةً طبيعيّة"[4].

وعرفيّة اللغة أيضًا تعني أن الإنسان يتأثّر بلغة المجتمع الذي حوله "فالمرء قبل أن تتاح له فرصةٌ لدراسة اللغة يتصوّر أنه ورِث لغته عن أبويه، كما ورث

---

[1] جورج يول، معرفة اللغة؛ تر: محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء للطباعة والنشر؛ مصر 1980؛ ص241.

[2] نجد التصريح بذلك في تعريف دي سوسير في قوله: (التقاليد التي تبنّاها مجتمع ما)، وفي تعريف أنيس بقوله: (عرفي)، بينما هو ضمني في تعريف الإمام ابن جني في قوله: (كلّ قوم).

[3] إبراهيم أنيس؛ اللغة بين القومية والعالمية؛ ص16 (بتصرف).

[4] ينظر: السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها؛ تح: محمد أحمد جاد المولى وآخرون، مكتبة الإيمان، مصر؛ ط3؛ 1984؛ ج1؛ ص47.

عنهما بعضَ الملامح والصفات البيولوجية؛ فالعربي مثلا يتكلم العربية؛ لأنه وُلد لأبوين عربيّين، والإنجليزيّ يتكلم الإنجليزية؛ لأنه وُلد لأبوين إنجليزيين، وهكذا؛ فليس يدرك المرء العاديُّ أن تعلّم أيّ لغة – بل وإتقانها – عمليةٌ مكتسبة، لا أثر للوراثة أو الجنس فيها"[1].

وبناءً على التعريفات التي سقناها حول اللغة عند بعض الفلاسفة وعلماء اللغة القدماء والمحدثين؛ نخلص إلى أنّ تلك التعريفات كلّها تلتقي عند المفهوم الذي يعتبر اللغة هُويّة الإنسان على هذه الأرض، والوسيلة الناجحة التي يتواصل بها مع الآخرين؛ ويعبّر بها عن أفكاره والإفصاح عن مشاعره وانفعالاته النفسيّة، والسؤال عن ماهيّة اللغة هو السؤال عن كنه الانسان وجوهره؛ كونها–اللغة– جزءا من كيانه النّفسي؛ حيث يستخدمها الإنسان بهدف التواصل مع المجتمع، والتعبير عن مشاعره، واكتساب المعرفة، وتعدّ اللغة إحدى وسائل التفاهم بين الناس داخل المجتمع، ولكلّ مجتمع لغة خاصّة به.

ب. مفهوم الاتصال/ التواصل:

ب.1. التواصل مصطلح يكتنفه بعض الغموض بسبب غناه المعجمي، نظرا لدخوله في علاقة ترادف واشتراك مع مجموعة في المصطلحات التي تشاركه في الدلالة سواء من حيث الجذر أو من حيث الحقل الدلالي.

[1] إبراهيم أنيس؛ اللغة بين القومية والعالمية؛ ص18.

وذلك مثل: التواصل، الإيصال، الاتصال، الوصل، التواصل، والإبلاغ، الإخبار، التخاطب (أو المخاطبة)، التحاور (أو المحاورة)، وهلم جرا.

وقد حاول طه عبد الرحمان التمييز بين الفئة الأولى ذات الجذر المشترك؛ حيث جعل التواصل مقولة كبرى تشمل الوصل الذي هو نقل الخبر، والإيصال الذي هو نقل الحبر مع اعتبار المخبر، والاتصال الذي هو نقل الخبر مع اعتبار المخبر والمخبر إليه معا والتواصل إخبار برسالة معينة تحمل معلومة أو أكثر.

وغالبا ما يستعمل التواصل بغرض الإبلاغ، ولهذا فإن القاموس عندما يحدد كلمة "يتصل" بجعلها تدل على نقل الأخبار والمعلومات والمشاعر والسلوكات والتصرفات... إلخ. وحتى إذا لم يكن هناك إبلاغ فلا يمكن القول بانعدام المعنى أو الدلالة في التواصل؛ فرسالة تهدف إلى إقامة التواصل هي رسالة دالة بفضل سننها اللغوي، بل وحتى الاجتماع ثقافي والتواصل هو محاورة ومخاطبة، لأن صيغة "تفاعل" الصرفية تقتضي المشاركة بين طرفين فأكثر.

ب.2. حدّ التواصل: على الرغم من تعدد تعريفات "التواصل" واختلافها الذي يرجع في جوهره إلى اختلاف العلوم، حيث ينظر اللساني إلى اللغة، وعالم النفس إلى الذات المتحدثة، وعالم الاجتماع إلى الجماعة الناطقة، والمنطقي إلى المرجع، والتقني إلى القناة، إلخ؛ فإننا نقدم التعريف الآتي معزوا لصاحبه-عمر أوكان- "التواصل هو تبادل أدلة بين ذات مرسلة وذات مستقبلة، حيث تنطلق الرسالة من الذات الأولى نحو الذات الأخرى، وتقتضي العملية جوابا ضمنيا أو صريحا عما

نتحدث عنه، الذي هو الأشياء أو الكائنات، أو بعبارة أشمل "موضوعات العالم"[1]، ويتطلب نجاح هذه العملية اشتراك المرسل والمرسل إليه في السنن حتى يتم الإسنان والاستسنان على الوجه الأكمل كما أراد له المجتمع اللغوي، كما تقتضي العملية قناة تنقل الرسالة من الباث إلى المتلقي ويمكن تلخيص هذا التعريف بطريقة رياضية هي كالتالي: من (أ)، إلى (ب)، ترسل (ج)، التي تتحدث عن (د)، وتخضع لقوانين (هـ)، وتنتقل من (أ) إلى (ب) عبر (و).

حيث إن (أ) = المرسل، و(ب) = المرسل إليه، و(ج) = الرسالة، و(د) = المرجع، و(هـ) = السنن، و(و) = القناة.

وترتكز دورة الكلام على الذات المرسلة التي تحدد نوعية التواصل؛ فالمرسل هو الأساس في عملية التواصل؛ يمكن أن يكون فردا أو فردين أو جماعة، أو آلة (كالمذياع مثلا). كما يمكن أن يكون مرسلا ومرسلا إليه في نفس الآن، مثلما هو الأمر مفصل في الخطاب الباطني أو اللغة الداخلية التي تعرف بالحوار الأحادي (في مقابل الحوار المزدوج والحوار المتعدد)، وفي الأعمال الإبداعية مثل الرسم، والشعر، والموسيقى، وجميع أشكال الفن؛ حيث الباث هو المؤلف والقارئ معا، فهو صانع الأدلة ومؤولها في الوقت نفسه (إذ إن مؤلف الأثر هو أول قارئ له)[2].

---

[1] عمر أوكان؛ اللسانيات والتواصل؛ مدونة اللسانيات التداولية؛ الرابط:

http://brahmiblogspotcom.blogspot.com/2011/04/blog-post_20.html

تاريخ الاطلاع: 10.02.2023 في الساعة 20و 50د.

[2] المرجد السابق بتصرف بسيط.

وإذا ما تطلب التواصل إصدار جواب من طرف المتلقي، فإن عملية التواصل تعرف استبدال الأدوار حيث يتحول المتكلم إلى متلق والمتلقي إلى متكلم، وهكذا دواليك.

ت. اللغة والتواصل:

كل لغة تواصل وكل تواصل لغة؛ وهذا ما أكدته اللسانيات الوظيفية؛ حيث جعلت الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل. ورغم أن تشومسكي يرفض هذا الطرح الوظيفي؛ حيث يجعل اللغة وسيلة للإبداع والخلق، إلا أنه لا يمكن إهمال أهمية التواصل والإبداع في اللغة، غير أن أحدهما يهيمن على الآخر في مقام معين، وضمن جنس خطابي معين، دون أن يقصيه. ويمكن للتواصل أن يتم بالحركة، الضوء، الكهرباء، الألوان، الخ. إلا أن هذه الأشكال من التواصل غير اللساني تؤول في النهاية بواسطة أدلة لغوية بدونها لا يمكن للعقل أن يشتغل ويفكك الإرسالية؛ لأنه لا يوجد فكر بدون لغة. هكذا فالضوء الأخضر يقول لي "مر" والضوء الأحمر يقول لي "قف"، والوردة الحمراء حين تهدى من فتى إلى فتاة (أو العكس) تحمل معلومة هي "أحبك"، والميزان المعلق فوق جدران المحكمة يشير إلى رسالة تقول "هنا العدالة"، أو "هنا القضاء"، واللون الأسود حين تلبسه امرأة توفي بعلها هو لغة "أنا في حداد".

ولذلك فإن تصور مونان المتمثل في أن ليس كل شيء لغة، يبقى خاطئا من وجهة اشتغال تسنين الرسالة واستنانها.

المحاضرة 14: الترجمة الآلية

تمهيد:

تُعد الترجمة وسيلة مهمّة لتحقيق التواصل بين مجتمع وآخر، والترجمة صناعة قديمة اقتضاها وجود التنوّع اللغوي الذي صعّب عملية التواصل بين الشعوب، فأسهمت الترجمة في نقل المعارف والابتكارات بين الأمم؛ إذ تُعدّ من أهمّ مجالات اللسانيات التطبيقية وفروعها.

أ. تعريف كلمة الترجمة لغة:

لو رجعنا إلى المعاجم العربية على اختلافها(القديمة والحديثة)[1] لوجدنا كلمة ترجمة تأتي على وزن "فعللة"، والمصدر هو ترجمَ "فعلل"، والجمع هو "تراجم"، واسم الفاعل منها هو "ترجمان"، ولتلك الكلمة أكثر من معنى في اللغة العربية، فهي تعني تبيان الاستيضاح والتبيان، وفي مواضع أخرى تعني التَّعرُّف على سيرة أحد الأشخاص، وكذلك تعني عملية تحويل للكلام إلى أفعال.

ب. التعريف الاصطلاحي لكلمة "الترجمة":

الترجمة أحد الأنشطة البشرية التي وُجدت منذ القدم، وتهدف إلى تفسير المعاني التي تتضمَّنها النصوص، وتحويلها من إحدى اللُّغات (لُغة المصدر) إلى

[1] تعريف كلمة "ترجمة" لغويا في عدّة معاجم عربية؛ ينظر موقع "المعاني"؛ الرابط:
https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AA%D9%88%D8%A7%D8%B5%D9%84/
تاريخ الاطلاع: 24فيفري2023 في الساعة؛ 21.

نصوص بلُغة أخرى (اللُّغة المُستهدفة) مع الاحتفاظ بالتكافؤات الدلالية والأسلوبية والابتعاد عن الذاتية والايديولوجية.

ت-عناصر الترجمة:

اقترح "جون كاد فورد" للترجمة ثلاثة عناصر أساسية هي[1]:

1-اللغة المصدر: هي اللغة التي كتب بها النص الأصلي المراد ترجمته.

2-المادة: أفكار النص.

3-اللغة الهدف: هي اللغة التي ترجم إليها النص الأصلي.

يضاف إلى هذه العناصر عنصرا رابعا هو الفاعل في الفعل الترجمي" المترجم" الذي يتوسط عملية الترجمة.

-المترجم: هو الكاتب، أي أن عمله صوغ الأفكار في كلمات موجهة إلى قارئ، والفارق بينه وبين الكاتب الأصيل هو أن الأفكار التي يصوغها ليست أفكاره بل أفكار سواه.

ث-الترجمة الآلية (الحاسوبية):

بدأت فكرة الترجمة المستعينة بالحاسوب في سبعينيات القرن20، حينئذ ما فتئ الاهتمام ينصب على الاستعمال المتكامل لشتى الأدوات في الترجمة المحوسبة[2]

[1] عمر شيخ الشباب؛ التأويل ولغة الترجمة؛ نحو نظرية لغوية لدراسة الابداع والاتباع في الترجمة؛ دمشق؛ ط2؛ 20000؛ ص17.

[2] ينظر: محمد الديداوي؛ مناهج المترجم؛ المركز الثقافي العربي؛ المغرب؛ ط2005/1؛ ص129(بتصرف).

يرتكز هذا المشروع على الفكرة القائلة بأن المصطلح المستقبلي لا بد أن يكون اصطلاحا مرتبطا بالتوليد الآلي، لأن الباحث والمترجم العربي في حاجة ماسة إلى كم هائل من المصطلحات، ولن تتأتى المواكبة إلا باستغلال الحاسب.

1-مفهوم الترجمة الآلية:

هي ميدان بحثي وتطبيقي، يقوم على أساس الترجمة من لغة طبيعية إلى لغة طبيعية أخرى باستخدام الحاسوب والأنظمة الحاسوبية[1].

2. أنواع الترجمة:

هناك كثير من تصنيفات الترجمة، ومن أهم أنواع الترجمة[2]:

-الترجمة الأدبية: تُعتبر الترجمة الأدبية ذات صعوبة بالغة عن غيرها من أنواع الترجمة، كونها تصف الحالة الشعورية والأحاسيس التي عاشها المؤلف الأصلي.

-الترجمة الدينية: تُعَدُّ الترجمة الدينية من أنواع الترجمة التي لها أهمية كبيرة في التَّعرُّف على الشرائع والديانات الموجودة في العالم.

-الترجمة العلمية: من بين أنواع الترجمة المهمة، تختلف عن غيرها من التراجم؛ نظرًا للحاجة إلى إلمام المترجم بالمُصطلحات العلمية في اللغة المُستهدفة.

-الترجمة الإعلامية: تُعَدُّ من أنواع الترجمة التي اقتضتها مُتطلَّبات العصر، نظير انتشار العشرات من وسائل الإعلام التقليدية(الصحف والمجلات)، والوسائل

[1] سناء منعم؛ اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية؛ عالم الكتب الحديث؛ الأردن؛ ط1/2015؛ ص140.

[2] ينظر موقع "مبتعث للدراسات الأكاديمية"؛ الترجمة تعريفها وأنواعها؛ الرابط:

https://mobt3ath.com/dets.php?page=348&title=%D8%A تاريخ الاطلاع: 24فيفري2023 في الساعة 23.

الإلكترونية العصرية (شبكة الإنترنت ومواقعها وتطبيقاتها..) وكذا القنوات الفضائية التي لا حصر لها والتي تنقُل الأخبار بسُرعة كبيرة بين مختلف البلدان، ممّا زاد الاهتمام بالترجمة الإعلامية في وقتنا هذا.

-الترجمة الفورية: تُعتبر الترجمة الفورية أحد أنواع الترجمة، والتي تُستخدم في التَّواصُل الفوري بين شخص أو عدَّة أشخاص وآخرين، وتوسَّعت استخدامات الترجمة الفورية في الوقت الحالي؛ للتَّواصُل البنَّاء بين مُمثِّلي الشعوب في جميع المناحي، سواء الاقتصادية، أو السياسية، أو الرياضية.... إلخ.

وخلاصة القول فإنّ الترجمة الآلية ليست علما مستقلا بذاته بقدر ماهي آلية ترتكز في وظيفتها على أفكار اللسانيات التطبيقية والحاسوبية وغيرها من علوم اللسان.

قائمة المصادر والمراجع

❖ **القرآن الكريم.**

أولا: الكتب العربية

- ✓ أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات– ديوان المطبوعات الجامعية؛ الجزائر؛ ط2/2009
- ✓ أحمد مأمون، اللسانيات النشأة والتطور؛ ديوان المطبوعات الجامعية؛ الجزائر؛ 2002
- ✓ إبراهيم أنيس؛ اللغة بين القومية والعالمية؛ دار المعارف؛ مصر؛ 1970
- ✓ ابراهيم صالح الفلاحي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، (1996م)
- ✓ جابر عبد الحميد وآخرون؛ الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال؛ الطبعة1؛ مصر؛ 1983
- ✓ ابن جني؛ الخصائص، تح: محمد علي النجار؛ دار الكتب المصريّة؛ القاهرة؛ ج1 (دت)
- ✓ توفيق محمد شاهين؛ علم اللغة العام؛ مكتبة وهبة؛ القاهرة؛ مصر؛ ط1؛ 1980
- ✓ حلمي خليل؛ دراسات في اللسانيات التطبيقية؛ دار المعرفة الجامعية؛ مصر؛ د ط؛ 2014
- ✓ ابن خلدون؛ عبد الرحمان: المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت (د؛ ط)، 1961
- ✓ ذوقان عبيدات وآخرون، الدماغ والتعليم والتفكير، دار الفكر ناشرون، ط1،عمان،2007
- ✓ رافع النصير الزغلول وعماد الزغلول، علم النفس المعرفي؛ دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1 عمان، 2003
- ✓ ربحي مصطفى عليان وزميله؛ وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم؛ دار صفاء؛ عمان،2003
- ✓ الزريقات ابراهيم عبد الله فرج؛ اضطرابات الكلام واللغة–التشخيص والعلاج– دار الفكر ناشرون وموزعون؛ عمان؛ ط1/2005
- ✓ سناء منعم؛ اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية؛ عالم الكتب الحديث؛ الأردن؛ ط1/2015
- ✓ سهير محمد سلامة شاش، علم النفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، (د ت)
- ✓ السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها؛ تح: محمد أحمد جاد المولى وآخرون، مكتبة الإيمان، مصر؛ ج1 ؛ط3؛ 1984

- ✓ صالح بلعيد؛ دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط8/ 2017/2016
- ✓ صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1/2019
- ✓ طه الدليمي وسعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها؛ دار الشروق للنشر؛ عمان الأردن؛ ط1/ 2003
- ✓ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط/1995
- ✓ عبد الرحمان الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1؛ موفم للنشر؛ الجزائر؛ 2007
- ✓ عبد الرحمان القعود، الازدواج اللّغوي في اللّغة العربية، ط1 ، مكتبة فهد الوطنية، الرياض،1997
- ✓ عبد الصبور شاهين؛ في علم اللغة العام ؛ مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثالثة1980
- ✓ عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية ، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان 2013
- ✓ عبد الهادي بن ظام الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد بيروت، لبنان، ط1؛ 20104
- ✓ عطية سليمان أحمد؛ اللسانيات العصبية(اللغة في الدماغ :رمزية؛ عصبية؛ عرفانية)؛ الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي؛ القاهرة؛ 2010
- ✓ علي أحمد مذكور؛ تدريس فنون اللغة العربية؛ دار الفكر العربي؛ مصر؛ 1997
- ✓ علي أسعد وطفة، إشكاليات العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، كلية التربية، جامعة الكويت، أغسطس 2014م
- ✓ علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، دار الثقافة؛ دار الثقافة، المغرب، ط2، 2006
- ✓ علي عبد الواحد وافي – اللغة والمجتمع– دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة؛ دت
- ✓ علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسة اللغوية، المجلد1؛ العدد1؛ 2010
- ✓ علي منصور؛ التعلّم ونظرياته، دار الشروق, عمان– الأردن.؛ 2003

- ✓ عمر شيخ الشباب؛ التأويل ولغة الترجمة؛ نحو نظرية لغوية لدراسة الابداع والاتباع في الترجمة؛ دمشق؛ ط2؛ 2000
- ✓ غازي محمد طليمات، في علم اللغة، دار طلاس للترجمة والنشر، ط 2، 6 200
- ✓ فرحان اسحاق ومرعي توفيق، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق، القاهرة 2008
- ✓ فايز مراد، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر؛ مصر؛ ط2000/1
- ✓ الكفوي، أبو البقاء بن موسى الحسني، الكليات، تح: عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، لبنان،1998
- ✓ كمال محمد بشر؛ علم اللغة الاجتماعي؛ دار غريب للطباعة والنشر؛ مصر؛ دت
- ✓ مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ط1989/1
- ✓ محمد الأوراغي؛ التعدّد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي؛ مطبعة النجاح؛ الدار البيضاء؛ المغرب؛ ط1؛ 2002
- ✓ محمد بخيت؛ علم النفس التعليمي(نظريات التّعلم)2003
- ✓ محمد الديداوي؛ مناهج المترجم؛ المركز الثقافي العربي؛ المغرب؛ ط2005/1
- ✓ محمد عطا (ابراهيم)؛ المناهج بين الاصالة والمعاصرة، دار الشباب للطباعة، القاهرة؛ مصر؛ 1992
- ✓ محمود السعران؛ اللغة والمجتمع؛ رأي ومنهج ؛ دار الفكر العربي القاهرة، مصر1997
- ✓ محمود السعران؛ علم اللغة؛ مقدمة للقارئ العربي؛ دار النهضة العربية؛ بيروت؛ (دت)
- ✓ محمود فهمي حجازي، مناهج البحث اللغوي؛ دار الكتب العلمية، بريوت، لبنان، ط2003
- ✓ محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث، القاهرة، مصر، ط1978/1
- ✓ مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، ط1؛ 2005
- ✓ مصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دار الهلال؛ الرباط؛ ط1994/2
- ✓ مصطفى عبد السميع محمد و الآخرون، تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات؛ عمان، الأردن،2004

- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة؛ المؤسسة الجامعية للنشر؛ لبنان؛ ط2/ 1985
- نبيل عبد الهادي وآخرون، مهارات في اللغة والفكر؛ دار المسيرة للنشر؛ الطبعة2؛ 2005
- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، 1988
- هادي نهر اللسانيات الاجتماعية عن العرب دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد –الأردن، الطبعة الأولى1998/1

2/الكتب المترجمة:

- جورج يول، معرفة اللغة؛ تر: محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء للطباعة والنشر؛ مصر1980
- شيفرد بيتر، جريجوري ميتشل؛ ترجمة: أحمد هوشان؛ القراءة السريعة؛ (د م)؛ 2006
- فردينان دي سوسير، علم اللغة العام؛ ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية؛ بغداد العراق؛ 1985
- كريستال، التعريف بعلم اللغة، تر: حلمي خليل، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، د ت/ دط
- نعوم تشومسكي؛ اللغة ومشكلات المعرفة؛ تر: حمزة بن قبلان المريني؛ دار توبقال للنشر؛ الدار البيضاء؛ المغرب؛ ط1؛ 1990
- نعوم تشومسكي: البنى النحوية؛ ترجمة: يؤيل يوسف عزيز؛ وزارة الثقافة والاعلام؛ بغداد؛ ط1؛ 1987
- جان كالفي؛ حرب اللغات والسياسات اللغوية؛ ترجمة: حسن حمزة؛ مركز دراسات الوحدة العربية؛ بيروت؛ ط1؛ 2008

3.المعاجم:

- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، ج1و2
- جرس ميشال جرس، معجم مصطلحات التربية و التعليم، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1؛ 2005
- الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979

- ✓ محمد علي النجار؛ وآخرون، المعجم الوسيط، تركيا؛ المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، 1972
- ✓ ابن منظور؛ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم(ت711هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج 15، ط1؛ 1992

4. المجلّات:

- ✓ أحمد بناني، الإزدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط في مواجهتها، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، العدد 8، ديسمبر 2015م
- ✓ أميرة منصور، الصوتيات بين مواد اللغة العربية واقع تعليمها ومعوقات اكتسابه دراسة استطلاعية، مجلة الأثر، ورقلة، ع20، جوان2014
- ✓ جلايلي سمية، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، مجلة الأثر، ع29، ديسمبر 2017
- ✓ حافظ إسماعيل علوي، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مجلة عالم الفكر33، العدد2؛ عام 2004
- ✓ حمد راجي، ازدواجية اللغة، نظرة في حاضر اللغة العربية وتطلع نحو مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية؛ مجلة مجمع اللغة العربية الأردني؛ العدد المزدوج 8 ، كانون أول، 1980
- ✓ سعاد خراب وعبد المجيد عيساني: التمارين اللغوية في ادرسة الجزائية –دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي–، مجلة الذاكرة، ع9، جوان،2017
- ✓ عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، الجزائر، 1974
- ✓ لعجال ياسين، أثر مهارات الإنتاج والفهم اللغوي على فعالية الاتصال لدى الطفل التوّحدي، مجلة ممارسات، **اللغوية**؛ المجلد7 ، العدد 01، مارس 2016

5.الرسائل:

- ✓ رتيبة بوفروم، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران، 2008-2009
- ✓ كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في اللغة العربية، تداخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، 2002م
- ✓ محمد منور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتمرين اللغوي، رسالة ماجستير، جامعة باتنة، 2006-2007

✓ ميمون مجاهد، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران، 2008-2009

6. المحاضرات:

✓ حنفي بن عيسى؛ محاضرات في علم النفس اللغوي؛ ديوان المطبوعات الجامعية؛ الجزائر؛ ط6؛ 2011

✓ لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، جامعة بشار.

✓ محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان، 2016-2017

✓ نجوى فيران؛ محاضرات في اللسانيات التطبيقية؛ مطبوعة بيداغوجية؛ جامعة سطيف2؛ 2019

7. المواقع والمدوّنات الإليكترونية:

✓ موقع: الألوكة؛ الرابط:
https://www.alukah.net/literature_language

✓ عمر أوكان؛ اللسانيات والتواصل؛ مدونة اللسانيات التداولية؛ الرابط:
http://brahmiblogspotcom.blogspot.com

✓ موقع: اللغة العربية: https://www.arabiclanguageic.org

✓ موقع "المعاني"؛ تعريف كلمة "ترجمة" لغويا في عدّة معاجم عربية؛ ينظر الرابط:
https://www.almaany.com.

✓ موقع "مبتعث للدراسات الأكاديمية"؛ الترجمة تعريفها وأنواعها؛ الرابط:https://mobt3ath.com

فهرس الموضوعات

مفردات المقياس	02
المواصفات المنهجيّة للمقرّر	03
توطئة	05
1. مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة: أ- المفهوم والنشأة والتطوّر	08
2. مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة: ب- المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية	16
3. الملكات اللّغويّة: أ- فهم اللّغة، إنشاء اللّغة	21
4. الملكات اللّغويّة: ب- الكتابة، القراءة	28
5. نظريات التعلّم: أ- السلوكيّة/ الارتباطيّة	39
6. نظريات التعلّم: ب- النظرية البيولوجية	46
7. نظريات التعلّم: ت- النظرية المعرفيّة	51
8. مناهج تعليم اللّغات: أ- المنهج التقليديّ والبنويّ	57
9. مناهج تعليم اللّغات: ب- المنهج التواصليّ.	71
10. الازدواجية والثنائية والتعدّد اللغوي.	82
11. التخطيط اللغوي.	101
12. أمراض الكلام وعيوبه	104
13. اللغة والاتصال	114
14. الترجمة الآلية	128
قائمة المصادر والمراجع.	132
فهرس الموضوعات.	138