الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945–قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

محاضرات في اللسانيات التطبيقية

لطلبة السنة الثانية ليسانس (ل م د)

–شعبة الدراسات اللغوية –

الدكتور/ عبد الرحمن جودي

السنة الجامعية: 2024/2023

السداسي: الرابع
عنوان الليسانس: اللسانيات العامة
المادة: **اللّسانيّات التطبيقيّة**
محتوى المادة:

المادّة: اللّسانيّات التطبيقيّة /محاضرة و تطبيق السداسي: الرابع المعامل: 2 الرصيد: 4

	مفردات المحاضرة	مفردات التطبيق
01	–مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة 1: المفهوم والنشأة والتطوّر.	نصوص مختارة:شارل بوتون/ المسدي/ احمد حساني/ صالح بلعيد
02	مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة 2 : المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية	نصوص مختارة: مازن الوعر/ ميشال زكرياء
03	الملكات اللّغويّة 1 فهم اللّغة، إنشاء اللّغة	نصوص مختارة: محمد عيد...
04	الملكات اللّغويّة 2 الكتابة ، القراءة	نصوص مختارة: عبد الرحمن الحاج صالح...
05	نظريات التعلّم 1: السلوكيّة، الارتباطيّة	
06	نظريات التعلّم 2: النظرية البيولوجية	
07	نظريات التعلّم 3: النظرية المعرفيّة	
08	مناهج تعليم اللّغات 1: المنهج التقليديّ. المنهج البنويّ	
09	مناهج تعليم اللّغات 2: المنهج التواصليّ.	
10	الازدواجية، والثنائية والتعدد 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.

السداسي: الرابع
عنوان الليسانس: اللسانيات العامة
المادة: **نظرية الأدب**
محتوى المادة:

مقدمة

هذه مجموعة من المحاضرات مقدّمة لطلبة السنة الثانية موافقة للمقر الدراسي، تقف عند مبادئ اللسانيات التطبيقية، وتعرّف بالمفهومات الأولية، وتشرح المصطلحات في التخصص، وتوضّح اللبانات الأولى التي انبنى عليها هذا العلم وما تفرّع عنه حتّى تكون قاعدة ينطلق منها الطالب إذا وجّه إلى هذا التخصص في تدرجه الأكاديمي، وزادا معرفيا يدعّم به مساره التعليمي، كون اللسانيات دعامة قوية للمعالجة اللغوية ولتطوير وتسهيل الولوج إلى المعرفة اللغوية بعدّاها مسلكا أساسا لاكتساب المعارف عموما والتعلمات المدرسية على وجه التخصيص.

فهدف هذه المحاضرات أن يصل الطالب إلى معرفة مفهوم اللسانيات التطبيقية بدقة ويحيط بتاريخها ومبادئها وأعلامها، ويقف عند النظريات والمناهج الداعمة، وأن يحصي مصادر هذا العلم، ويعدّد المجالات والميادين.

وغاية ما نرجوه أن تمهّد هذه المحاضرات السّبيل أمام طلبتي للولوج إلى اللسانيات التطبيقية وما تفرّع عنا بيسر وسلاسة حتى إدراك هذا العلم البيني المترامي الأطراف.

المحاضرة الأولى

مدخل إلى اللّسانيات التطبيقية

(المفهوم والنشأة والتطور)

عناصر المحاضرة:

- توطئة

1- مفهوم اللسانيات التطبيقية

2- خصائص اللسانيات التطبيقية

3- نشأة اللّسانيات التّطبيقية وتطوّرها

4- التّفريق بين اللّسانيات العامة والتّطبيقية

- خلاصة

- **توطئة:**

عُرّفت اللّسانيات التّطبيقيّة تعريفات عديدة، بحسب الموقِع الّذي تشغله ضمن فروع المعرفة، وبحسب انشغالات النّاس المتفاوتة؛ فعُدّت بادئ ذي بدءٍ خادِمةً لمجالات معرفيّة أخرى، كعلم النّفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا... وغيرها؛ إذ انتقلت عبرَ اللّسانيات التّطبيقيّة في ضوء تشعُّب المشارب المعرفيّة: معطياتٌ لسانيّة اقترنت بمعطيات سيكولوجيّة التعلّم، وتناسبت مع طرائق التّعليم الخاصّة، وفي ذات الوقت كانت اللّسانيات النظريّة تُسَخِّر تلك المجالات في إطار انشغالها التّطبيقيّ، ممّا اقتضى أن يُسمّى هذا التوجّه بهذه التّسمية (اللّسانيات التّطبيقيّة).

1- مفهوم اللسانيات التطبيقية:

يختلف الباحثون في ملابسات ظهور مصطلح اللسانيات التطبيقية (علم اللغة التطبيقي) اختلافا لافتا، ما أثر سلبا على إيجاد تعريف جامع مانع، ومردّ ذلك إلى عدّة عوامل:

- إرهاصات النشأة الأولى: قد يظهر المفهوم في بيئة معينة من دون ظهور المصطلح، وقد يظهر المفهوم وتطلق عليه ألفاظ مغايرة في بيئة ثانية، وقد يظهر المفهوم والمصطلح معا في بيئة أخرى وهكذا...

- طبيعة العلم: اللسانيات التطبيقية علم بيني يتعامل مع اللغة، كما يتعامل مع تطبيقات العلوم الأخرى، وذلك من شأنه أن يؤدي إلى التداخل والاختلاف نتيجة تعدد المشارب والاتجاهات إلى حد عدم الاتفاق على علمية العلم ذاته[1].

---

[1] لذلك قرّر "ستيرفانز strevens"(أستاذ اللسانيات في جامعة كامبردج/University Of Cambridge) أنّ ليس للسانيات التّطبيقية طبيعة واحدة غير متغيّرة، ومن ثمّ فهو علم يُعيد تعريف نفسه حسب الهدف الذي يتعرّض له.

ينظر: عصام الدين أبو زلال، مدخل إلى علم اللغة التطبيقي: دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، مصر. ط1، 2016. ص11.

ويمكن في هذا الصّدد عرض بعض التعريفات للاستئناس بها من أجل الوصول إلى تعريف إجرائي:

ينصّ جون ديبوا (jean Dubois) في معجمه على أنّ اللسانيات التطبيقية هي: "مجموع الأبحاث التي تتبع الإجراءات اللسانية المحضة لأجل الخوض في بعض المسائل المرتبطة بالحياة اليومية والمهنية، والتي لها صلة باللغة، كما تعمل على حلّ المشاكل اللغوية التي تطرحها التّخصصات العلمية الأخرى. وتشكل تطبيقات اللسانيات في الأبحاث البيداغوجية ميدانا أساسيا"[1]، فهو لا يشير بشكل صريح إلى أنه علم ولكنه يلمح إلى ذلك تلميحا، ومن خلال الإشارة إلى الأبحاث التي تتبع النهج اللساني في دراسة موضوعات تخص مجالات الحياة اليومية والمهنية التي تستعمل فيها اللغة، وتصادف عوائق، مع التنويه على موضوعها الأساس: وهو التعليم.

ويعرفها جورج مونان (G. Mounin) بأنها "استخدام التقنيات والمعارف اللسانية في ميادين مختلفة، كالبيداغوجيا اللسانية، وعلم النفس العيادي، وتعريف لغات البرمجة والتخطيط اللغوي..."[2]، فلا يقتصر دورها في حلّ المشكلات فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى توظيف كلّ ما من شأنه أن يضيف لبنة إلى هذه العلوم، بإزالة عقبة، أو تطوير أو فتح مسار جديد.

وعلى منواله سار كوردر (Corder) بقوله، هي" استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه[3].

أمّا كريستال (Cristal) يعدّها "تطبيق نتائج المنهج اللغوي وأساليبه الفنية في التحليل والبحث في ميدان غير لغوي... وعلم اللغة بهذا المعنى ما هو إلا وسيلة لغاية معينة أكثر منه غاية في ذاته"[1].

---

[1] Jean Dubois et autres. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Ed. Larousse-Bords/HER. Paris. 1999. P: 45.

[2] Georges Mounin, Dictionnaire de la linguistique. Ed. PUF. 4em éd, Quadrige, Paris.2004. p: 36.

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م، ص14.

ومن الباحثين العرب من أدلى بدلوه في هذا الشأن، نذكر "مازن الوعر" الذي بأنها ميدان يبحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للغة من أجل تعليمها وتعلّمها للناطقين ولغير الناطقين بها، كما تبحث أيضا في" الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلّمها.... وتبحث في أصول التدريس– مناهج التدريس– ووضع النصوص اللغوية وانسجامها مع المتعلمين، ووضع الامتحان، ودراسة علاقة التعليم بالبيئة الاجتماعية، وغير ذلك[2].

وكذلك محمد الخولي الذي يصفه بقوله « فرع من علم اللغة يبحث في التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء وتعليم اللغات وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة الآلي وصناعة المعاجم والترجمة»[3]، على أن منطلقه هو اللسانيات العامة لأنه حقل من حقولها لتتوسّع دائرته، فهو « علم متعدّد المصادر والرّوافد، يستمدّ منها مادته لحلّ المشكلة التي يضطلع بها»[4]، مشكلة تعلّم اللغة واكتسابها.

كما استغلت الجمعيات الدولية للسانيات التطبيقية السانحة للإدلاء بدلوها في توطيد هذا المفهوم ببثّ وجهة نظرها من خلال مواقعها، فالجمعية الدولية للسانيات التطبيقية (A.I.L.A)[5] تعرفها بأنّها "حقل معرفي بين–تخصصي (interdisciplinary) في البحث والممارسة، يعمل على معالجة مشاكل اللغة والتواصل، من خلال تحديدها وتحليلها وحلها بوساطة تطبيق النظريات والطرائق والنتائج التي تتيحها اللسانيات، وكذا عبر وضع أطر نظرية لسانية ومنهجية جديدة، وعلى العموم تختلف عن اللسانيات بتوجهها الصّريح نحو المشاكل العملية اليومية المتعلقة باللغة والاتصال"[6].

---

[1] مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1989، ص74.

[2] المرجع السابق: ص23.

[3] عصام الدين أبو زلال، مدخل إلى علم اللغة التطبيقي: ص11.

[4] عبده الراجحي ،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: ص23.

[5] اختصار للتسمية في اللغة الفرنسية: Association Internationale de Linguistique Appliquée

[6] Available at: http://www.aila.info/en/about.html (Last accessed: December 2016)

تعرفها الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية (A.A.A.L)[1] بأنّها نشاط بين–تخصصي يهدف إلى فهم الدور الذي تؤديه اللغة في حياة الأفراد والسياقات والشروط الاجتماعية التي تؤطرها. وبذلك تعمل اللسانيات التطبيقية من خلال هذا الانزياح الشمولي إلى قياس مدى تطويرها لمعارفها الخاصة باللغة ومستخدميها واستخداماتها وكذا الشروط الاجتماعية والمادية الكامنة خلفها[2].

وتعرفها الجمعية البريطانية للسانيات التطبيقية (B.A.A.L)[3]، أنّها مقاربة تهدف إلى فهم المشاكل الحقيقية للعالم، وذلك بوساطة الارتكاز على تأطير لساني نظري، وتحليل أمبريقي، وترى أنّها ميدان بين–تخصصي يعمل على الربط والتوليف ما بين اللسانيات والمناهج والتوجهات المستقاة من تخصصات أخرى[4].

لكن الجمعية الألمانية للسانيات التطبيقية (G.A.L)[5] ترى أنّ اللسانيات التطبيقية أهم اتجاه في حقل اللغويات، وذلك باضطلاعها باختبار الفعل اللساني التواصلي في كلّ ميادين الممارسة الاجتماعية. إنّها تعمل على تطبيق النتائج المتوصل إليها في اللسانيات ممارسة كالتكفل بكل أشكال الاستشارات وأنماط التكوين[6].

نلاحظ أنّ ما نصّت عليه تعريفات الجمعيات الدولية للسانيات التطبيقية فتح باب اللسانيات التطبيقية واسعا حين أباحت لنفسها اختراق كل الميادين، مع التركيز على توضيح وظيفة اللسانيات التطبيقية وتبيين طابعها الإجرائي من خلال الإفصاح عن الآليات والأدوات المنهجية المعتمدة في أداء وظائفها، إضافة مرجعية اللسانيات النظرية التي تستند عليها بما تحمله من نظريات وطرائق ونتائج...

---

[1] اختصار للتسمية في اللغة الإنجليزية: American Association for Applied Linguistics

[2] Available at: http://www.aaal.org/?page=DefAPLNG(Last accessed: December 2016).

[3] اختصار للتسمية في اللغة الإنجليزية: British Association for Applied Linguistics

[4] Available at: http://www.baal.org.uk/goodpractice_full_2016.pdf (Last accessed :December 2016).

[5] اختصار للتسمية في اللغة الألمانية: Gesellschaft für Angewandte Linguistik

[6] Available at: http://www.gal-ev.de/index.php/angewandte-linguistik-start(Last accessed: December 2016).

وبذلك خولت اللسانيات التطبيقية لنفسها التدخل حيثما وجد مشكل لغوي حتّى لو كان اللغوية في التخصصات العلمية، وكلمة "تطبيق" الواردة في بعض التعريفات ليس المراد بها التطبيق الحرفي لنتائج النظرية اللسانية؛ بل المراد هو مجموع الأبحاث والدراسات التي تستخدم النتائج التي توصلت إليها العلوم التي هي مصادر اللسانيات التطبيقية.

واللسانيات التطبيقية لا تعتمد على نتائج النظرية اللسانية فحسب؛ بل هي مجمع تلتقي فيه مختلف العلوم لمعالجة القضايا اللغوية، فهي علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية وفي وضع الحلول لها.

ويمكن القول إنّ اللسانيات التطبيقية علم بينيّ، متعدّد الموارد ويغرف من حقول معرفية مجاورة، وأبرز ميدان يظهر فيه اشتغاله هو ميدان تعليم اللغات عامة، وتعليم اللغات الأجنبية خاصة. وأمّا الهدف الأساسيّ المسطر فهو حلّ المشكلات التي يصادفها الإنسان في أثناء توظيفيه للغة في ميادين التعليم والواصل[1].

ويمكن أن نقترح التعريف الإجرائي الآتي: استخدام منهج النظريات اللغوية ونتائجها في حلّ بعض المشكلات ذات الصّلة باللغة، وكذلك في ميادين غير لغوية، وحقل هذا العلم شديد الاتّساع يضمّ تعليم اللغات الأجنبية، وأمراض الكلام، والترجمة، وفن صناعة المعاجم، والأسلوبية وتعليم القراءة وغيرها...

2- خصائص اللسانيات التطبيقية:

على الرّغم من الضبابية وعدم التّحديد اللذين اعتريا الحديث عن هذا العلم في بداية نشأته، إلا أنّه بات مجالا خصبا بمواضيعه والقضايا التي يعالجها، وصار يتميّز بجملة من الخصائص يمكن حصرها فيما يأتي:

أ- البرغماتية (النفعية):

تدرس اللسانيات التطبيقية ما يتماشى مع اختيارات المتعلمين، ويساير احتياجاتهم،

[1] – محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية: مطبوعة جامعية لطلبة الدكتوراه، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان. الموسم الجامعية 2016-2017. ص7.

وما يكثر تداوله من الأساليب والمصطلحات؛ فهي تستغل من اللغة ما هو نفعيٌّ للمتعلّم فتزوده بما يحتاجه من معجم وآليات لغوية يقتضيها المجال الذي يعمل فيه.

ب- الانتقائية:

ينتقي المشتغل في مجال اللسانيات التطبيقية من المادة التي يريد تعليمها ما يفيد عند توظيفها، فيختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلّم؛ فينتقي من الاختيارات المتاحة ما يكون مناسبا، كأن يختار المستوى اللغوي الذي يراد تدريسه: اللغة الشفاهية / اللغة المكتوبة، اللغة العامة / اللغة المتخصصة...ابتغاء تحقيق مبدأي الاقتصاد والمردودية[1].

ج-التقابلية:

تلجأ اللسانيات التطبيقية إلى دراسة المقارنة، لغة المتعلم الأصلية ومقابلتها باللغة الهدف، عندما يتعلّق الأمر بتعليم لغات أخرى، لأجل توقّع مواطن التداخل أو النقل أو التشويش التي قد تؤدي إلى الوقوع في الأخطاء اللغوية ومن ثمّة تكون عائقا في مسار التعلّم اللغوي.

د- التحيين:

كون اللسانيات التطبيقية علما بينيا، فهي دائبة السعي إلى الوقوف على المستجدان التي تطرأ في الميادين التي تستعين بها، لتكون قمنة بحلّ المشكلات التي الجديدة التي تعترض سبيل مستعمل اللغة في عمليتي التّعليم والتّواصل، كفرط عنايتها بمستوى اللغة الشفاهية على حساب مستوى اللغة المكتوبة مسايرة للنظريات اللسانية التي تنطلق من مصادرة أنّ الأصل في اللغة هو المشافهة.

3- نشأة اللّسانيات التّطبيقية وتطوّرها

الحقيقة التي لا مراء فيها، هي أن الإنسان قد طبّق حصائل ما توصّل إليه جرّاء تأمّله في اللغة منذ عير حقبة زمنية طويلة، لكن عقله لم يقده إلى صياغة علم يؤطر هذا

[1] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية: دار هومة، الجزائر،2003. ص 12.

التّوجه أو يسمه باسمٍ يعرف به بين أوساط المشتغلين بهذا الشأن إلا حديثا، وما يعرف اليوم بـ« اللسانيات التطبيقية» لا يوجد تاريخ دقيق متّفق عليه بين الباحثين، ويرجّح عبده الراجحي أنّه " ظهر حوالي 1946م حين صار موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشيغان"[1]، وقد كان هذا المعهد –يومئذ– مخصوصا بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، بإشراف كلّ من "تشارلز فريز Charles Fries " و"روبرت لادو Robert Lado"[2]، وقد أصدر هذا المعهد مجلته المشهورة « تَعَلُّم اللغة– مجلة اللسانيات التطبيقية/ Language Learning, Journal of Applied Linguistics».

ثم أُسست مدرسة اللسانيات التطبيقية/ School of Applied Linguistics في جامعة إدنبره (1958م) التي كانت يومئذ من أشهر الجامعات تخصصًا في هذا المجال، ولها مقرر خاص يحمل اسم الجامعة في هذا العلم[3].

وبعد ذلك أخذت دائرة هذا العلم تتّسع، فانتشر في جامعات في أنحاء العالم المختلفة غير ملتفت إلى الاختلاف حول كنهه علميته، وصُبّ الاهتمام على حاجة النّاس إليه، فتأسّس «الاتحاد الدولي للسانيات التطبيقية» [AILA][4] سنة (1964م)، الذي يعقد مؤتمره الدولي كلَّ (03) ثلاثِ سنواتٍ، ويشارك فيه أكثر من (25) خمسٍ وعشرين جمعيةً وطنيةً للسانيات التطبيقية من أنحاء مختلفة من العالم (من الأمريكيتين، وأوروبا وأستراليا) لعرض تجاربها وتبادل الخبرات وما توصّلت إليه من نتائج في هذا المجال[5].

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004. ص14.

[2] أشواق عوض حامد، علم اللغة التطبيقي: الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2013م. ص46.

[3] المرجع السابق، ص14.

[4] اختصار للعبارة الفرنسية: Association International de Linguistique appliquée

[5] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: مرجع سابق، ص14.

وقد أضحت اللسانيات التطبيقية مجالًا للتخصص، بل حرفة مستقلة عن المختصين في الدراسات اللغوية النظرية، وأصبحت علمًا له مقرراته المتميزة، ومؤسساته المعنية التي تجاوزت الجهود القديمة الجزئية المبعثرة ليتخصص أصحابه في مجال واسع للبحث والتدريب والتعليم والتطبيق.

4- التّفريق بين اللّسانيات العامة والتّطبيقية:

ويمكن أن نجمع أهم الفروق فيما يلي[1]:

- التّنظير في اللسانيات العامة والتطبيق الميداني للنظريات في اللسانيات التطبيقية.
- العموم في اللسانيات العامة، أما اللسانيات التطبيقية فتجسّد النّصوص النّظرية التي تجري عليها الدراسة التطبيقية، ثم تقترح حلولا عملية في إمكانية تطبيقها.
- تنظر اللسانيات العامة لعمليات التلقي والاكتساب اللغوي، بينما تنظر اللسانيات التطبيقية لهذه العمليات من منظور ممارسة اللغة.
- تقترح اللسانيات العامة التوصيات والاقتراحات، وتقدم اللسانيات التطبيقية إجراءات البدائل النّوعية للتوصيات والاقتراحات التي تتوصّل إليها اللسانيات العامة من أجل الإصلاح اللغوي.

○ خلاصة:

والختام يمكن القول إنّ اللسانيات التطبيقية ليس تطبيقا اللسانيات العامة فحسب، وليست علما له نظرية خاصة به، بل هو ميدان تلتقي فيه العلوم التي تتّخذ من اللغة

---

[1] للتوسع ينظر:

- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية: ص19-20.
- محمود فهمي حجازي، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، مجله التعريب، دمشق، 1992، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، السنة الثانية، العدد الرابع، ص64.

موضوعا للدراسة كاللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الأعصاب...

وقد بدأ هذا العلم في مجال الترجمة وتعليم اللغات الأجنبية، واتّسع بعد ذلك ليشمل مجالات أخرى: اللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات العصبية، وفن صناعة المعاجم، واللسانيات الحاسوبية، علم أمراض الكلام... حتى ارتقّت بعض هذه المجالات لتكون علوما مستقلة بذاتها، كاللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، والتعليمية..

- **المراجع:**

– عصام الدين أبو زلال، مدخل إلى علم اللغة التطبيقي: دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، مصر. ط1، 2016م.

– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م.

– مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية: دار طلاس، دمشق، 1989م.

- محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية: مطبوعة جامعية لطلبة الدكتوراه، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان. الموسم الجامعية 2016-2017.

- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية: دار هومة، بوزريعة، الجزائر، 2003م.

- أشواق عوض حامد، علم اللغة التطبيقي: الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2013م.

– محمود فهمي حجازي، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، مجله التعريب، دمشق، 1992، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، السنة الثانية، العدد الرابع، ص64.

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

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

- Available at: http://www.aila.info/en/about.html (Last accessed: December 2019)

- Available at: http://www.aaal.org/?page=DefAPLNG(Last accessed: December 2019).
- Available at: http://www.baal.org.uk/goodpractice_full_2016.pdf (Last accessed :December 2019).
- Available at: http://www.gal-ev.de/index.php/angewandte-linguistik-start(Last accessed: December 2019).

المحاضرة الثانية

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية

(المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية)

عناصر المحاضرة

- تمهيد

1- المرجعية العلمية والمنهجية للسانيات التطبيقية

2- مجالات اللسانيات التطبيقية وفروعها

- خلاصة

- تمهيد:

اللسانيات التطبيقية علم جامع يدلّ على تطبيقات متنوّعة لعلوم اللغة في ميادين متعدّدة لحلّ مشكلات ذات صلة باللغة، ومن المتفّق عليه أن هناك مجالات كثيرة تشكّل فروع اللسانيات التطبيقية: تعليم وتعلّم اللغة الأم، وتعليم اللغات الأجنبية، والاختبارات اللغوية، والتّخطيط اللغوي، واللسانيات التقابلية وصناعة المعاجم، والتحليل الأسلوبي والترجمة، وعيوب النّطق والكلام، وأنظمة الكتابة، واللسانيات النفسية، ووسائل الاتصال غير اللفظية...

1- المرجعية العلمية والمنهجية للسانيات التطبيقية:

لا يمكن حصر مصادر اللسانيات التطبيقية في علم بعينه، لأنّ مجالاتها واسعة كما سبق الذّكر، وإن مصادرها المعرفية والمنهجية أيضًا متنوعة، وتتشابك مع علوم أخرى عديدة، ولكن هناك اتّفاق على أنّ هناك (04) أربعة علوم تمثّل المصدر الرئيس لها[1]، وهي:

- **اللسانيات:**

إنّ اللسانيات ذات طابع تجريدي، وصفي يتّصف بالعمومية، والتنزّه عن الهوى، ونتائج مسبقة، وهو ذو طابع بنائي أو ما يسمى بالاستقرائي أو السلوكي، وقد يكون طابعه تحويليًّا توليديًّا، أو ما يسمى بالمنهج الاستدلالي أو العقلي على نحو ما تعرفه من مدارس اللسانيات في أوروبا أو في أمريكا.

- **علم النفس:**

يهتم علم النفس بالسلوك اللغوي وخاصة ما تعلّق باكتساب اللغة واستخدامها، وهو

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م. ص 23.

نتاج جهود علماء النّفس وعلماء اللغة في أبحاثهم حول اكتساب اللغة عند الإنسان، وقد استطاعت النظرية التوليدية التحويلية إرساء نظرية لغوية تتويجا لهذا التزاوج، خاصة بما أثارته من مشكلات لغوية نفسية تتعلّق بالذاكرة وإدراك الكلام واستقباله وفك شفرته واستدعاء المفردات ودرجة الترابط بينها وعيوب النطق والكلام... وغير ذلك من مشكلات لغوية نفسية...

- **علم الاجتماع:**

يهتم علم الاجتماع باللغة بوصفها تتحقّق في مجتمع، فيدرس التنوّع اللغوي في استخدام اللغة في مجتمع ما أو عدّة مجتمعات تتكلّم لغة واحدة أو ما يسمى باللهجات الاجتماعية أو اللهجات الطبقية من حيث خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، كما يدرس مشكلات الازدواج اللغوي أو تعدد المستويات اللغوية مثل الفصحى والعامية وطبيعة العلاقة بينهما ولغة الإذاعة والصحافة ولغة الدين والسياسة ولغة التعليم والعلاقة بين اللغة والثقافة... وكلّ ما يدور في فلك التأثير المتبادل بين اللغة والمجتمع.

- **علم التربية:**

علم التربية هو مجموع المعارف المنظمة لعملية تربية الأطفال وتحسين سلوكات الأفراد، من أجل تحقيق التنمية الاجتماعية على الصعيد الفردي والجماعي[1].

يتناول هذا العلم نظرية التّعلم، وخصائص المتعلّم، والإجراءات التعليمية، والوسائل التعليمية، واللسانيات التطبيقية تهتم أساسا بالعملية التعليمية عبر كل مراحلها، وترتكز على نتائج علم التربية وتعتمدها في عمليتي التعلم والتعليم؛ لأنّ المعلم ينقل إلى المتعلم مجموعة من الآداب والأخلاق والمعارف التي تتطلّب استعدادات نفسية وقدرات عقلية لهضمها واستيعابها وتوظيفها، فتكون عمليتا التعليم والتربية متصاحبتين خاصة في أطوار التعليم

[1] ينظر: مزهورة شكنون–عماروش، مدخل إلى علوم التربية، مطبوعة بيداغوجية، جامعة البويرة. ص:1–50. على الرابط: dspace.univ-bouira.dz

الأولى وتستمر هذه المصاحبة ما استمرت الحياة، مع تغير أساليب التعليم وفنون التربية.

2- مجالات اللسانيات التطبيقية:

اللسانيات التطبيقية لها مجالات كثيرة ومتنوّعة، تظهر بوضوح فيما أوردته اللجان العلمية للجمعية العالمية للسانيات التطبيقية عام (1997)، وما ذكرته الجمعية الأمريكية من موضوعات عام (2002)، والتي يمكن إدراجها في المحاور الآتية:

1- القسم الأول يتعلّق بتعليم اللغة وتعلّمها، بما فيها من دراسات اكتساب اللغة الثانية واختبارات اللغة، هذا المجال -تعليم اللغات وتعلّمها- هو الطاغي فيها، ويمثل (50) بالمئة.

2- القسم الثاني يتعلّق بطبيعة اللسانيات التطبيقية، وتعريفاتها ومجالاتها وحدودها؛ أي ما يتعلّق بها كعلم قائم بذاته ابستيميا ومنهجيا وإجرائيا، ويمثل (05) بالمئة فقط.

3- القسم الثالث يتوزّع على أربعة أقسام مختلفة تتضافر فيما بينها علوم ومجالات شتى، وتمثل (45) بالمئة، هي كالتالي:

أ- التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، (من فروع اللسانيات الاجتماعية).

ب- الاستخدامات المهنية للغة، لغة الفئات الاجتماعية والتخصصات والمهن الخ...

ج- السلوك اللغوي المنحرف، والقياس اللغوي المستخدم في تحديدها: "يتناول المشكلات التي يعاني منها الأفراد الذين لديهم صعوبات في السمع والتكلم، وكبار السن وفقد الذاكرة على الكلام أو العجز فيه، وكذا الإصابة في الدماغ، ومجالها عموما الأرطفونيا والعلم الذي يضمّه وهو اللسانيات النفسية.

د- الحالات التي يتعرض فيها الإنسان لأكثر من لغة، كالثنائية اللغوية والتعددية اللغوية

والازدواجية اللغوية والتعددية الثقافية" ويتكفّل بها علم اللغة الاجتماعي[1].

وقد لاقت بعض هذه المجالات اهتماما متزايدا وضبطا منهجا حتّى صارت تعامل كفروع مستقلة، نذكرها فيما يلي:

- **اللسانيات النفسية (Psycholinguistics)**

اللسانيات النّفسية مدخل مشترك بين علم النفس واللسانيات لدراسة اللغة من ناحية استخدامها، والتّقيّد اللغوي، والأمور المتّصلة بها، والتي لا يمكن فهمها بأيّ من العلمين منفصلا عن الآخر، وقد نشأت سنة (1953م) عندما اجتمع فريق من اللّسانيين وعلماء النّفس الإثنولوجيين (العرقيين) في إنديانا حيث رسموا حدود الدراسات اللغوية النفسية.

وتدرس كيفية اكتساب اللغة الأم، وتعلّم اللغات الأجنبية، والعوامل النفسية المؤثرة في هذا التعلّم، كما يدرس عيوب النّطق وعلاجها، والعلاقة بين النّفس البشرية واللغة بشكل عام، والعمليات النّفسية والعقلية المصاحبة للمهارات اللغوية المختلفة[2].

وتدرس–كذلك– العمليات الذهنية التي تُستخدم في إنتاج اللغة وفهمها، وكيفية تعلم البشر اللغة، وإدراك الكلام، ودور الذاكرة، والمفاهيم، وتأثير العوامل الاجتماعية والنفسية في استخدام اللغة، الاستعداد للتعلم، الصّحة العقلية، والتّوافق الاجتماعي، والنمو التربوي عند المتعلمين وتشخيص مشاكل التعليم[3].

ومن أهم موضوعاتها:

---

[1] للتوسع ينظر: محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية: مطبوعة جامعية لطلبة الدكتوراه، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان. الموسم الجامعية 2016–2017. ص8.

[2] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م. ص26 وما بعدها.

[3] ينظر: – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربي، ط1، 1445هـ–2023م. ج1، ص458.

- اكتساب اللغة.
- السلوك اللغوي ونموه.
- أنماط الإدراك اللغوي، والتكون الذهني للمدلول اللغوي... وكذا النظر في أنماط الأدلة التي يستقبلها متعلم اللغة.
- دراسة الاستقبال والتواصل اللغوي في مستواه النفسي والإدراكي.
- دراسة فيزيولوجية النشاط اللغوي.
- تشريح جهاز الإرسال واستقبال الكلام، وكذا جهاز الإبصار (القراءة) والنشاط الحسي الحركي (الكتابة).
- تعديل الانحرافات اللغوية والكلامية ومعالجة الأمراض الكلامية كالحبسة والتأتأة والاضطرابات اللغوية الأخرى.

➢ اللسانيات الاجتماعية (Sociolinguistics)

اللسانيات الاجتماعية فرع من فروع اللسانيات، " يُعنى بدراسة اللغة من حيث علاقاتها بالمجتمع والعوامل الاجتماعية؛ فيدرس مستويات اللغة والضروب اللغوية واللهجات الجغرافية والاجتماعية والازدواج اللغوي وتعدّد المستويات التعليمية، ويهتمّ بأصول الإثنيات اللغوية، كما يهتمّ بنشوء اللغات ونموها واندثارها..."[1].

اللسانيات الاجتماعية تدرس اللغة من ناحية صلتها بالعوامل الاجتماعية، مثل: الطبقة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ونوع التعليم، والعمر، والجنس، والأصل العرقي ... فهي تُعنى بتأثير المجتمع على اللغة، واللغة على المجتمع. وتلتقي في كثير من المناشط مع اللسانيات النفسية وعلم اللسانيات التربوية[2].

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية، ج1، ص1421.

[2] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: ص29 وما بعدها.

ومن أهم موضوعاتها:

- دراسة الأطالس اللغوية
- الصّراع اللغوي.
- أنماط الأنظمة التّواصلية عند المجتمعات المختلفة وأنواع تلقيها.
- دراسة مستويات الخطاب (عامي، فصيح، معاصر...)
- دراسة الاختلافات اللهجية.
- تسجيل النماذج الأدبية والفلكلورية كمنتج خطابي متسامي.
- دراسة مدى انتشار الظواهر المختلفة للهجات وتأثير البيئة على الأنماط اللغوية ودرجة أصحابها من الحضارة.
- دراسة تأثير الحالة الاقتصادية على أنواع التواصل بين المجموعات اللغوية.
- دراسة الخصوصيات اللغوية عند كل مجتمع.
- محاربة الأمية كغرض اجتماعي.
- الازدواجية والثنائية اللغوية.
- التنمية اللغوية.

- **اللسانيات التعليمية/التربوية (Pedagogical /Educational linguistics)**

اللسانيات التّعليمية أو التّربوية تهتمّ بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعلّم اللغة وتعليمها، بالاستفادة من نتائج اللسانيات الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية[1].

وهذا المصطلح قد يطلق على اللسانيات التطبيقية، ولاسيّما الجوانب التّعليمية منه، لأنّه يركّز على تطبيق بعض النّظريات اللّغوية في تعليم اللغات، أو لأنه يعنى بالجوانب

[1] ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية: ج1، ص456.

التطبيقية من اللغة، لكن مجال اللسانيات التطبيقية لا ينحصر في تطبيق النّظريات اللغوية، بل يستعين كذلك بنظريات من علوم أخرى، وإن كان ميدان تعليم اللغات أوسع ميادين هذا العلم[1].

فهي تُعنى بكلّ ما له صلة بتعليم اللغات: من أمور نفسية واجتماعية وتربوية بما في ذلك الاتجاهات والطرائق المختلفة والوسائل المعينة، وإعداد للمدارس والمناهج والمواد التعليمية والإشراف عليها. كما تهتمّ بتحسين كفاءة تعليم اللغة للطلاب، وبتسخير اللسانيات لتطوير تعليم اللغات[2].

ومن الموضوعات التي هي من صميم اهتمامات اللسانيات التعليمية:

- صياغة البرامج والمناهج التعليمية.
- تطوير المناهج التعليمية والاختيار الدقيق للمواد اللغوية بما في ذلك المفردات والتراكيب النحوية ومستويات الدورة والنهج التربوية.
- استكشاف أساليب اكتساب اللغة المتنوعة، بما في ذلك اللغات الأصلية والأجنبية.
- استخدام اللغة في سياقات مختلفة مثل الأدب والأوساط الأكاديمية والتواصل بين الأشخاص، بابتكار برامج ومنهجيات فعالة تسهل تعلم اللغة واستخدامها كوسيلة للتواصل.

➢ اللسانيات الحاسوبية (Computational Linguistics)

فرع من فروع اللسانيات، ظهر في الأربعينيات من القرن العشرين، وارتبط بحوث الترجمة الألية في الخمسينيات، ثم تحددت ملامحه في الستينات على هيئه تطبيقات حاسوبية لنظرية اللسانيات التوليدية التحويلية، و " يُعنى بدراسة اللغة الطبيعية باستخدام

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية: ج2، ص1119.

[2] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: ص32 وما بعدها.

الأساليب الحسابية الآلية بهدف تمكين الحاسوب من محاكاة عمليات فهم اللغة الإنسانية واستعمالها"[1]. ومن أهم موضوعاتها، ما يلي:

- إعداد القوائم والفهارس.
- الإحصاء اللغوي الآلي.
- تحليل النصوص.
- الذكاء الاصطناعي.
- بناء المدونات اللغوية.
- صناعه المعاجم.
- التعرف على الأصوات اللغوية.
- إنتاج الكلام آليا.
- الترجمة الآلية.
- التطبيقات التعليمية.
- تصويب الأخطاء في جميع المستويات اللغوية.
- التلخيص وإعادة الكتابة.

- **اللسانيات الجغرافية (Geo-linguistics /linguistic geography)**

اللسانيات الجغرافية فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، تُعنى "بدراسة التّوزيع الجغرافي والسّكاني للغات الإنسانية في العالم، ووضع الأطالس اللغوية التي تحتوي معلومات عن تلك اللغات"[2]، كما يُعنى بدراسة انتشار اللغة أو انحسارها، وتأثيرها في اللغات الأخرى وتأثّرها بها.

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية ج1، ص277.

[2] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية: ج2، ص620.

فهي تهتم بدراسة اللغات في حالتها الراهنة، برصد عدد المتحدثين بها، وتوزيعها الجغرافي، وأهميتها الاقتصادية والعلمية والثقافية، ومعرفة أشكالها المنطوقة والمكتوبة...

- **أمراض الكلام (Speech pathology)**

علم أمراض الكلام هو " دراسة العيوب والمشكلات والاضطرابات التي تحدث في النّطق لدى الأطفال والكبار سواء كانت لأسباب فيزيولوجيه أو نفسيه أم بسبب إصابات في الدّماغ أم لضعف في السّمع، ويشمل هذا العلم تشخيص تلك العيوب ومعرفه أسبابها وأساليب علاجها"[1]. وهو مجال مشتركة بين علم النفس واللسانيات.

وتقسم أمراض الكلام وعيوب النّطق إلى قسمين:

- عيوب عضوية: قد يولد بعض الأطفال صمًّا بُكمًا، وقد يولد بعضهم بعيوب خَلْقية أخرى تتّصل بأعضاء السّمع أو النطق (كالحلق المشقوق، قصر اللسان، انسداد في الأذن الداخلية أو الوسطى ..)، أو النّقص في الذّكاء يؤدي إلى خلل في تأدية القدرة، فيحدث عيب في النطق أو احتباس في الكلام أو نقص في القدرة التعبيرية.
- عيوب وظيفية: يمكن أن تتأثر قدرة الفرد على التعبير بالعوامل غير العضوية التي تسهم في أشكال مختلفة من الاضطرابات. يقدم مجال اللغويات حلولاً محتملة لعلاج ضعف الكلام من خلال توفير الأطر النظرية والنهج التحليلية والموارد الوصفية المتعلقة باللغة ككل.

- **التخطيط اللغوي (language planning)**

ويطلق عليه –كذلك– مصطلح الهندسة اللغوية، ويعني "البحث عن الوسائل الضّرورية لتطبيق سياسة لغوية ووضع الوسائل موضع التنفيذ؛ كاتّخاذ الأمه أو الدولة قرارات تتعلّق باختيار لغة ما لتكون اللغة القومية أو الرسمية للوطن، والاعتراف بلغه أو

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية: ج3، ص1444.

لغات أخرى لتكون ثانيه أو اجنبيه، أو اختيار نظام كتابي دون غيره، أو اتخاذ قرارات بشأن إدخال مفردات جديده لأغراض تعليميه أو تقنيه[1].

فهذا العلم يهدف إلى حلّ مشكلات التواصل اللغوي بين أفراد المجتمع بتقديم خطط علمية واضحة ومحددة الأهداف واقتراح الحلول العلمية والعملية للتصدي للمشكلات اللغوية وفق برنامج زمني محدد.

ومن الموضوعات الأثيرة في هذا المجال، نجد: اللهجات العامية وعلاقتها بالفصحى، مستويات الفصحى التي نريد لها السيادة في حياتنا الثقافية والتعليمية، والمستوى اللغوي الذي ينبغي على وسائل الإعلام والإعلان المرئية والمسموعة والمكتوبة الالتزام به، ولغة الدين والسياسة، وتعليم اللغة القومية، والمستويات اللغوية التي ينبغي أن تعلم، وأنواع المعاجم التي نحتاج إليها، ولغة الترجمة وما ينبغي أن يترجم، ووضع ضوابط للكتابة الصحيحة التي ينبغي الالتزام بها، واللغات الأجنبية وحدود استعمالها في التعليم أو غيره، وإحلال اللغة القومية محل اللغات الأخرى في التعليم ...

- **صناعة المعاجم (Lexicography)**

هو أحد فروع اللسانيات التطبيقية، "يُعنى بصناعه المعجم وتأليفه من حيث ترتيب مفردات ومداخله وشرح كلماته وإصدار صوره وإخراجه بشكل يناسب القارئ الموجه إليه. وهو غير علم المعجم أو علم المفردات lexicology الذي يقع في الجانب النظري من اللسانيات"[2].

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية: ج2، ص837.

[2] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية: ج2، ص883.

يرتكز هذ العلم على جمع المواد اللغوية ووضعها، بالنظر إلى اعتبارات معيّنة تحدّدها الأسس النّظرية لعلم المعجم ونظرية المعجم، مثل: النوع والحجم والغرض وتنظيم المداخل، ويتم تضمين العديد من العمليات الفنية بما في ذلك جميع المواد اللغوية وتنسيقها وأساليب عرضها، وتقديم التعريفات ودمج الصور والنماذج وتنفيذ الإجراءات المتخصصة. كما يتضمّن اختيار نوع الورق لتحقيق الشكل النهائي للمعجم.

أصبح استخدام أجهزة الكمبيوتر لجمع وتنظيم البيانات اللغوية أداة لا غنى عنها في مجال المعاجم، حتى ظهر مجال جديد للدراسة يطلق عليه «علم المعاجم الحسابي»[1].

- **اللسانيات المصاحبة (Para-linguistics)**

اللسانيات المصاحبة مصطلح ابتدعه (تريجر)، تُعنى بدراسة اللغة المصاحبة (Paralanguage) أو دراسة الظواهر شبه اللغوية، فهي تختصّ بالبحث في الاتصال غير اللغوي، والظواهر الثانوية، كسرعة الكلام، والسّعال، والتثاؤب، والتنهد، والبكاء، والضّحك. وهي نشاطات ليست كلمات ولا جملا، ولكنها ذات معنى.

كما تهتمّ باستخدام الظواهر غير الصوتية، كتعبيرات الوجه وحركات العينين وتحريك الرأس وإشارات اليدين ودرجة المسافة بين المتخاطبين ونحو ذلك من السمات والحركات غير اللفظية المصاحبة للكلام والإشارة (بأعضاء الجسم) التي قد تفيد الموافقة أو تضيف ظلالا معينة من المعاني إلى ما يقوله الناس. وتعرف هذه الظواهر باسم سمات اللغة المصاحبة[2].

- **علم الأسلوب (Stylistics/Stylolinguistics)**

فروع من فروع اللسانيات التطبيقية، يُطلق عادة على الدراسة اللسانية للأساليب،

---

[1] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية: دار المعرفة الجامعية –كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، 2005م. ص79.

[2] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية: ج3، ص 1098.

و"يُعنى بدراسة تنوّع لغة المتكلّم أو الكاتب بحسب المقام الذي تُستعمل فيه، والتأثير الذي يهدف إليه المتكلّم والكاتب"[1].

فهو يطبّق مبادئ اللسانيات العامة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ويستخدم مصطلحاتها كالفونيم والمورفيم... إضافة إلى أنّه يستفيد من التحليلات البلاغية والنقدية التقليدية.

ويسعى هذا العلم إلى تحديد السّمات اللغوية الفريدة للأفراد من خلال التركيز على اللغة المكتوبة، ولا سيما لغة المؤلفين والشعراء. علاوة على ذلك، فإنه يستكشف اللغة المنطوقة من خلال المنصات، مثل الخطابة العامة والبث الإذاعي والإعلانات المكتوبة والشفوية، ويستخدم أحيانًا تقنيات إحصائية للتمييز بين المستويات اللغوية.

- **مجالات أخرى**

وهناك مجالات أخرى تهتم بها اللسانيات التطبيقية، تعدّ وليدة تقاطع مجالات العلوم باللسانيات، ومن أهمها:

- لغة الإشهار والإعلان التجاري.
- الإحصاء اللغوي.
- كتابة المعاجم.
- دراسة النصوص وتحليلها.
- التّحصيل التربوي اللغوي.
- التّرجمة. ...

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية: ج3، ص 1489.

- خلاصة:

إن المصادر الأساسية للسانيات التطبيقية تشمل اللسانيات العامة بفروعها المختلفة، وعلم التربية « البيداغوجيا»، واللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية. وترتبط مجالاتها المتنوعة بالعديد من التّخصصات التي اشتغلت حتى في جانب واحد من اللغة ومنتجيها ومتلقيها في مجالات الاتصال والبيولوجيا وما إلى ذلك ...

- المراجع:

- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م.
- مزهورة شكنون–عماروش، مدخل إلى علوم التربية، مطبوعة بيداغوجية، جامعة البويرة. ص:1–50. على الرابط: dspace.univ–bouira.dz.
- محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية: مطبوعة جامعية لطلبة الدكتوراه، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان. الموسم الجامعية 2016–2017. ص8.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربي، ط1، 1445هـ–2023م. ج1،ج2، ج3.
- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية: دار المعرفة الجامعية –كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، 2005م. ص79.

المحاضرة الثالثة

الملكـــــات اللغـــويـــــة

1- ملكة الفهم والإنشاء

عناصر المحاضرة:

- تمهيد

1- مفهوم الملكة اللغوية

أ- مفهوم الملكة

ب- الملكة في الفكر اللغوي العربي القديم

ج- الملكة اللغوية في الفكر اللغوي الحديث

- عند علماء اللغة العرب

- عند علماء اللغة في الغرب

2- ملكة فهم اللغة

3- ملكة إنشاء اللغة

- خلاصة

- تمهيد:

حظيت اللغة بالاهتمام كموضوع للدرس من زوايا كثيرة ومتنوعة، فكانت محور انشغال دارسين وباحثين من مختلف الجنسيات والأصقاع قديما وحديثا، ولقد شكل موضوع الملكة اللغوية أساس البحث والتنقيب عند العلماء العرب وحتى عند المفكرين الغربيين، فبحثوا في ماهيتها وفي طرائق تحصيلها فكان كل بتوجهه وبما جادت قريحته في هذا المجال، كونها ظاهرة اجتماعية ذات طابع تواصلي تبليغي فإنّها تحقق لأبنائها الانسجام والتفاهم وتحمل أبعاد الرقي الحضاري على مختلف الأصعدة اجتماعية، سياسية، اقتصادية، ثقافية، فتضمن بذلك الحفاظ على هويتهم وكيانهم.

1- مفهوم الملكة اللغوية:

يدلّ لفظ (ملكة) على التملك، من ذلك ما جاء في مقاييس اللغة: " الميم واللام والكاف أصلٌ صحيح يدلُّ على قوّةٍ في الشيء وصحة. يقال: أملَكَ عجِينَه: قوَّى عَجنَه وشَدَّه. وملّكتُ الشَّيءَ: قوّيتُه... ثم قيلَ مَلَكَ الإنسانُ الشَّيء يملِكُه مَلْكاً. والاسم الملْك؛ لأنَّ يدَه فيه قويّةٌ صحيحة، فالمِلْك: ما مُلِك من مالٍ، والمملوك: العبْد، وفلانٌ حَسن المَلَكة، أي حسن الصَّنيع إلى مماليكه"[1]، فالجذر اللغوي (ملك) استعمل في الأصل للتّعبير عن التملّك الحسيّ كما يظهر من قوله: (أملك عجينه)، و(ملك الإنسان الشيء يملكه ملكا)، ثم استعمل المصدر منه (ملكة) ليدل على سلوك الإنسان وطبعه قال: (وفلان حسن الملكة، أي: حسن الصنيع إلى مماليكه).

والعلاقة الجامعة بين الألفاظ المذكورة: (المملوك، المْلك (الزواج)، المِلكة)، فيها معنى القوّة في الشيء.

---

[1] أحمد بن فارس (ت295هـ)، معجم مقاييس اللغة: تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، ط 1399هـ - 1949م، ج5، ص351-352.

وقد تردّد لفظ الملكة عند العلماء، وأُطلق على الهيئة والطبيعة التّي يكون عليها الإنسان، وربط الفارابي بين التكرار والعادة والملكة فهو يرى أن الملكة لا تحدث إلا بالتكرار مرارا[1]، وظلّت اللفظة كذلك إلى أن جاء ابن خلدون الذي تناول (الملكة) عند حديثه عن قضايا كثيرة مرتبطة بالعلم والأخلاق، ثم ربطها باللغة وعدّها صفة راسخة في النفس [2]، وتبعه الشريف الجرجاني حين عرفها بقوله: "هي صفة راسخة في النفس، وتحقيقه أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة: كيفية نفسانية، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا"[3].

وملكة اللغة تبدأ منذ نشأة الإنسان حتى تبلغ مرحلة التّمكن منها، وهذا لا يقف عند المستوى الفردي بل هو نظام اجتماعي يؤخذ من سلف الإنسان ويورث للأجيال القادمة.

2- مفهوم الملكة في الفكر اللغوي

أ- الملكة في الفكر اللغوي العربي القديم:

تعدّدت آراء العلماء وتنوّعت في مفهوم الملكة اللغوية، في محاولة واعية لتأسيس مفهوم واضح يعبّر عن ماهية هذا المصطلح وإن اختلفت التسميات، أين يتبيّن لنا كيف أسهم الفكر العربي القديم في تفسير هذا المفهوم وإرساء معالم تعليمية توجيهية[4]:

- عند سيبويه (ت 180هـ):

---

[1] أبو نصر الفارابي، الحروف: تحقيق: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، ط2، 1991م، ص 135.

[2] عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون: تحقيق: د. علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط 2006، ج3، ص1140.

[3] علي الجرجاني (ت816هـ)، التعريفات: تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 14143هـ - 1992م. ص296.

[4] المنجد في اللغة والأعلام، المكتبة الشرقية، دار الشرق، بيروت، ط23، 1987. ص775.

إن مفهوم امتلاك اللغة كما ينقله لنا سيبويه في الكتاب أن القصد من قواعد النّحو ليس سلامة إعراب الكلمات أثناء تأدية الكلام أو بالأحرى سلامة مفردات التراكيب من النحو وكفى، إنما يتعدى ذلك بالإشارة إلى ذلك الجانب الهام الذي يجعل من تلك التراكيب التي نصوغها ذات معنى وتؤدي مقصدها في إفادة وإفهام القارئ وهو الجانب الدلالي، فيذكر في باب (هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة) قوله: " فمنه مستقيم حسن ومحال ومستقيم كذب ومستقيم قبيح وما هو محال كذب، فأما المستقيم الحسن فقولك: آتيتك أمس وسآتيك غدا، وأما المحال فإن تنقص أول كلامك بآخره فنقول: آتيتك غذا وسآتيك أمس، وأما المستقيم الكذب كقولك حم: لت الجبل وشربت ماء البحر ونحوه، وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه نحو قولك: قد زيد رأيت، وكي زيد يأتيك وأشياء هكذا، وأما المحال الكذب فأن تقول: أشرب ماء البحر أمس"[1].

إنّ تأدية التراكيب المؤلفة للكلام –منطوقا كان أم مكتوبا– يخضع إلى جانب سلامة مفرداتها للعلاقات المنطقية والدلالية، لذلك أفرد سيبويه هذه الأقسام ليبين مواضع الخطأ ومعايير الاستقامة التي لا تأتي بالشكل فقط وبمغزل عن الدلالة، ودليل ذلك هو ما يذكر عن العربية في أيام سيبويه أنها لم تكن مقتصرة على النحو دون العلوم الأخرى، بل كانت شاملة لكل ما يؤدي إلى سلامة اللغة في ألفاظها من حركة وبناء وفي تراكيبها من تقديم وتأخير ومن ذكر وحذف، وكذا في معرفة حقائقها وأسلوب الكلام على سمتها، فكان في الكتاب نحو وصرف وبلاغة[2].

– ابن جني (ت 392هـ):

انطلق ابن جني في تفسيره لمفهوم الملكة اللغوية من موضوع السّليقة اللغوية الذي كان من أولى الأولويات التي شغلت اللغويين والنحاة في عصره، قصد وضع قوانين وضوابط للغة العربية باعتبارها تقتل ذلك الصّفاء اللغوي الذي فطر عليه العربي القح طبعا

[1] أبو بشر عمر بن عفان بن قنبر سيبويه، الكتاب: مطبعة بولاق، مصر. ط1، 3171هـ. ص08.

[2] عبد الإله نبهان، ابن يعيش النحوي: دراسة منشورات اتحاد الكتاب العرب، د.ط، 1997. ص67.

وسجية، فبنى تصوّره لمفهوم الملكة استنادا إلى التحرياته التي أجراها مع أصحاب هذه السّليقة إذا كان حريصا على تقصي الكلام الفصيح من أفواههم واختبار درجة فصاحتهم بمغالطة الكلام وتحريفه بحثا عن المرجع الصافي النقي، من ذلك قوله: " وسألت الشّجري يوما فقلت: أبا عبد الله، كيف تقول ضربت أخاك؟ فقال: كذلك، فقلت: أفتقول ضرب أخوك فقال: لا أقول أخوك أبدا فقلت: فكيف تقول ضربت أخوك؟ فقال: كذلك، فقلت: ألست زعمت أنك لا تقول أخوك أبدا؟ فقال: أبين هذا اختلفت جهتا الكلام فهل هذا في معناه إلا كقولنا نحن: صار المفعول فاعلا وإن لم يكن اللفظ البتة فإنه هو لا محالة"[1].

فمن ابتغى سلامة من اللحن والاعوجاج والضيم، عليه أن ينتهج نهجهم وينحو طرائق كلامهم استجابة لقوله: " انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها رد بها إليها"[2].

- عند عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ):

حاول الجرجاني أن يعيد اللحمة بين علم النحو وعلم البلاغة بعد أن دخلا في متاهة التفريعات، وقدّم تصوّره لمفهوم الملكة اللغوية على أساس النظم؛ أي أن صاحب الملكة اللغوية هو من يمتلك القدرة على توخي معاني النحو في تركيب وتأليف كلامه إذ " ليس الغرض ينظم الكلام إن توالت ألفاظها في النطق إن تناسقت دلالتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل...ثم يضيف قائلا فلان قول أن الاستعمال اللغوي صحيح أو خاطئ لأنه يطابق أو يخالف التركيب النحوي إلا إذا عرف القصد من ذلك الاستعمال"[3]. وهذا يدلّ على مكانة القصد الذي يريده المتكلم من وراء نظمه لذلك الكلام

---

[1] أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص: الهيئة المصرية العامة، ط3، 1978. ج1، ص41.

[2] المرجع نفسه، ص35.

[3] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز: تح، السيد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط2، 1978. ص41.

وبه يتحدد جانب الخطأ أو الصواب فيه، وبذلك يظهر التلازم بين علم النحو والدلالة.

- عند ابن خلدون (ت808هـ):

عرض ابن خلدون تصوّره لمفهوم الملكة اللغوية في كتابه المقدمة الذي حوى خلاصة تجاربه الحياتية الناتجة عن تنقلاته الكثيرة بين المغرب والأندلس ومصر وغيرها من الأصقاع الأخرى، واطلاعه الواسع بعلوم العربية والعلوم الأخرى من التاريخ والفلسفة والمنطق، فورد مصطلح الملكة في عدة فصول منه حيث بين ماهيتها وكيفية حصولها والعوامل المؤثرة فيها بحسب المتغيرات النفسية والاجتماعية.

فالملكة اللغوية في نظوره ليست وليدة الطبع وحده، وإنما هي " ملكة في نظم الكلام تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي أنها حيلة وطبع"[1].

وآلية حصول الملكة وامتلاكها بالفعل تظهر من زاويتين اثنتين على هذا النحو:

• أنّ الملكة صفة (راسخة/ثابتة) تنتج عن الفرد بفعل عمليات متكررة لأفعال الكلام مصدرها السماع المستمر لأبنية الكلام الفصيح وآليتها المران المستمر والمنتظم على استعمالها حتى يحصل ترسيخها.

• إن امتلاك اللغة والحذق فيها تشبيه بامتلاك صناعة من الصنائع أو حرفة من الحرف وأي خلل في هذه الصناعةّ سيؤثر بالضرورة في الصورة أو الشكل الناتج عنها فبين ذلك بقوله: " اعلم أن اللغات كلها شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصاها وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تراكيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية مع إفادة مقصودة للسامع"[2].

---

[1] عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة: تح، درويش جويدي، لجنة البيان العربي، ط2، بيروت، 1985. ص561.

[2] عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة: ص561.

بمعنى أن ملكة اللغة في نظر **ابن خلدون** هي قدرة المتكلم على التصرف والتحكم في مفردات اللغة وتوظيفها وصياغتها على منوال حاذق ومتقن ونظمها في تراكيب سليمة يتحقق من خلالها مقصود المتكلم في تبليغ مراده للمستمع أو القارئ.

وعرفها في موضع آخر من مقدمته قائلا:" اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام"[1]؛ أي فهي تجمع بين صناعة التركيب وضمان إفادة المتلقي (المستمع/القارئ).

فمفهوم الملكة اللغوية قد صار أكثر نضجا وعمقا مع ابن خلدون، بعدما عبّر عنه سابقوه (سيبويه، ابن جني، والجرجاني) بطريقة غير مباشرة وضمنية في غالب الأحيان. ذلك أن المصطلح النحوي مع سيبويه لم يستقر ولم يكن مكتمل النمو، ولهذا نجد سيبويه قد يستعمل أكثر من مصطلح للمفهوم الواحد أو يستخدم عبارة طويلة يفسر فيها المفهوم[2]. وهو أمر طبيعي لأنّ سيبويه كان في مرحلة استقراء المادة اللغوية التي جمعها واستنباط الأحكام النحوية منها وتقعيدها.

إنّ آراء علماء العربية تتقارب في ماهية الملكة اللغوية على الرغم من تنوّع دواعي التأليف واختلاف البيئات اللغوية التي وجدوا فيها، ويمكن إجمال منظورهم في النقاط الآتية:

- هي تلك القدرة التي تنطلق من القوّة الداخلية للمتكلّم أو ذلك الاستعداد المهيأ للنطق، تتكوّن وتحصل بالسّماع للمناويل العربية الفصيحة وتتدعّم بالمراس المستمر الذي يجمع بين الإرادة في إتقان اللغة السليمة وترسيخ عادة استعمالها.
- هي تمكّن المتكلّم العربي أو غير العربي من إيصال قصده إلى السّامع أو القارئ في قالب يجمع بين السّلامة اللغوية من جهة، والقدرة على التّصرف في التراكيب وأسلوب الكلام مع الحفاظ على انسجامها واستقامتها.

وبذلك يكون الفكر اللغوي العربي القديم قد أسهم في تقريب مفهوم الملكة اللغوية

---

[1] عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة: ص545.

[2] عبد الإله نبهان، ابن يعيش النحوي: ص70.

بالمفهوم الحديث.

ب- الملكة من منظور الفكر اللغوي الحديث:

تطرّقت الدراسات اللغوية الحديثة إلى مفهوم الملكة وفق تفكير علمي مؤسس استفادة مّما وصل إليه التفكير الإنساني في مجال البحث اللغوي بمختلف اتجاهاته، فاستخدمت عدّة مصطلحات للتعبير عنها، ويمكن ذكر أهم الآراء في ما يلي:

- عند علماء اللغة العرب:

- **عند عبد الرحمن حاج صالح:** ربط الدكتور عبد الرحمن حاج صالح مفهوم الملكة اللغوية بالجانب الباطني اللاشعوري لدى المتكلم والمكوّن لنظام لغته، إذ يقول: "...ذلك النظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مثل وحدود إجرائية وهم لا يشعرون شعورا واضحا لوجودها وكيفية ضبطها لسلوكهم اللغوي إلا إذا تأملوه وإن كان هذا التأمل لا يفيدهم بشيء إذ هو مجرد استيطان وأحكامهم للعمليات التي تتبنى على تلك المثل هو الذي يسمى الملكة اللغوية..."[1]، فالمتكلّم لا يحسّ بتلك العمليات الباطنية التي سماها بالمثل والحدود الإجرائية إلا إذا قصدها بالتأمل، لذلك يجعل الحاج صالح من هذه المثل "وسيلة من وسائل اكتساب نظام اللغة في شكلها الفردي (الكلام) عن طريق العمليات التي لا يشعر بها المتكلّم ولكن يشعر بنتائجها"[2]، فنجده يصف هذه القدرة اللغوية بالفعل المحكم ويتجلّى ذلك أثناء إنجاز الكلام دون شعور مسبق من المتكلّم.

وعلى هذا الأساس يفرق الحاج صالح بين نوعين من المعلومات اللغوية والتي تأتي عليهما الملكة اللغوية في هيئتين مختلفتين:

النوع الأول: تكون فيه الملكة اللغوية في هيأة عفوية؛ أي مكتسبة بقوّة الفطرة عند المتكلّم، وتخص المتكلّم كمتكلّم والمخاطب كمخاطب، ومعنى ذلك أنها راجعة إلى الملكة

---

[1] عبد الرحمن حاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث: مجلة اللسانيات، العدد4، الجزائر، 2003، ص40.

[2] فتيحة حداد، الآراء اللغوية والتعليمية عند ابن خلدون- دراسة تحليلية نقدية: ص136.

اللغوية التي اكتسبها الإنسان، فكلّ إنسان مفطور على تلك الحيلة[1]، ويمثّل ذلك الجانب العملي الذي تتجلى فيه الممارسة اللغوية المحكمة لدى المتكلّم.

النوع الثاني: تكون فيه الملكة اللغوية في هيأة نظرية حيث ينظر إليها كموضوع للدرس والبحث في أسرارها وقضاياها المختلفة، ويقوم بهذا الدور متخصّص في هذا المجال وهو اللساني، الذي تكون "معرفته بظاهرة اللسان معرفة علمية محضة وهي غير ملكته اللغوية التي اكتسبها مثل أي إنسان آخر في اللغة التي يحكمها، وليست هذه المعرفة إذا من قبل الأفعال المحكمة التي بها يسلم الكلام من الخطأ واللحن بل هي من قبل النظرية البحتة"[2].

- **تمام حسان:** درس تمام حسان موضوع الملكة اللغوية في كتابه (اللغة العربية بين الوصفية والمعيارية) نظر إلى اللغة من المنظور الاجتماعي على منوال المنهج السياقي الاجتماعي؛ إذ يرى أنّ اللغة محاطة بسياج اجتماعي يتضمّن العادات والقوانين العرفية المتفّق عليها، ويمتلك المتكلّم للملكة اللغوية من خلال تواصله مع مجتمعه كفرد من أفراده، فهي تمثّل اللغة على حدّ تعبيره " الأداة الوحيدة التي تمكن الفرد من الدخول في نطاق المجتمع الذي يعيش فيه، ولولا هذه اللغة لظل حبيس العزلة الاجتماعية، فالمتكلّم الذي يستعمل لغة المجتمع الذي نشأ فيه يستعمل أصواتها وصيغها ومفرداتها وتراكيبها حسب أصول استعمالية معينة يحذقها بالمشاركة في التخاطب ويمرن عليها ويطابقها دون التفكير في جملتها أو تفاصيلها"[3].

يتبين لنا أن العرف الاجتماعي هو المسؤول عن تكوّن هذه اللغة لدى المتكلم من خلال تمرنه على استعمالها وفق العرف اللغوي الذي حددته الجماعة بحيث يحدث كل هذا دون أن يسأل المتكلم نفسه عن سبب أدائه للغة على تلك الطريقة.

---

[1] فتيحة حداد، الآراء اللغوية والتعليمية عند ابن خلدون- دراسة تحليلية نقدية: س176.

[2] فتيحة حداد، الآراء اللغوية والتعليمية عند ابن خلدون- دراسة تحليلية نقدية: س17.

[3] تمام حسان، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية: عالم الكتب،ط4، القاهرة، 2000، ص17.

-عند علماء اللغة في الغرب:

- **فرديناند دي سوسير:** أظهر دي سوسير نظريته من خلال التقابلات بين المفاهيم (ثنائيات اللغة)، ومن بين تلك التقابلات التي توضح وجهة نظره للملكة اللغوية لدى المتكلم هو أنه ربط استعمال اللغة بالمؤسسة الاجتماعية كشرط من شروط امتلاك الفرد لهذه الملكة أو على حد اصطلاحه (ملكة الكلام المتقطع) وهي ذلك الاستعداد الذي يؤهل الفرد لاستعمال اللغة حيث يقول: " يوجد لدى كل فرد ملكة يمكن أن يطلق عليها اسم ملكة الكلام المتقطع..."[1]، فهو يشترط في مواصفات هذه الملكة سلامة تأديتها أثناء النطق بها لكنها في نظره تبقى ناقصة إذا كانت مقتصرة على الفرد وحده دون الجماعة، والتكامل يحدث بممارسة اللغة واستعمالها في إطار ما تواضع عليه العرف الاجتماعي، كون اللغة ظاهرة اجتماعية، فإذا لم يحدث التواصل مع الطرف الآخر لا يمكن لهذه الملكة أن تكتمل لأنها في الآن نفسه نتاج اجتماعي لملكة الكلام ومجموعة من المواضعات يتبناها الكيان الاجتماعي ليمكن الأفراد من ممارسة هذه الملكة[2]، فاللغة -من هذا المنظور- هي تطبيق الفرد لملكة الكلام من خلال المواضعة الاجتماعية وفي ذلك إقرار جماعي بامتلاك الفرد لتلك الملكة.

- **نعوم تشومسكي:** انطلق في تفسيره لمفهوم الملكة اللغوية من منطلقين:

-كونها كفاءة لغوية عند المتكلم: ويعني هنا المتكلم/السامع المثالي الذي يمتلك ضمنيًا قواعد لغته؛ فهي " تلك القدرة التي يمتلكها كلّ فرد من أفراد مجتمع معين بحيث تمكنه في المناسبات المختلفة من التعبير عما يريد بجمل نحوية جديدة لم يسمعها قط من قبل، ويسمي هذه الملكة المعرفية اللغوية ويعتقد بأن أهم مقومات هذه القدرة هي معرفة الفرد بالقواعد الصرفية والنحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجملة بالإضافة

---

[1] عبد القادر المهري ومحمد الشاوش وآخرون، أهم المدارس اللسانية: منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، ط.د، تونس، 1986. ص26.

[2] المرجع السابق، ص26.

إلى معرفته مجموعة أخرى من القواعد أطلق عليها اسم القواعد التحويلية حيث يتمكن الفرد من توليد الجمل الصحيحة والمقبولة في لغة معينة"[1]. أي أنه يوظف قواعد لغته بطريقة لا شعورية، وفي ذلك إشارة إلى الجانب الإبداعي الخلاق في لغة الإنسان والذي يمنحها المرونة في مختلف الاستعمالات التواصلية اليومية.

-**كونها إنجازا فعليا:** تظهر قدرة المتكلم في الأداء الكلامي من خلال ما ينطق به فعلا، ضمن سياق معين حيث يعود متكلّم اللغة بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن كفاءته اللغوية[2]، فالملكة اللغوية تتحقق فعليا في المواقف التواصلية إلا أنه لا يمكن لهذه الملكة أن تتجسد كليا في الواقع الاستعمالي للمتكلمين، إذ يشير ميشال زكريا إلى أن هذا الأداء الذي نفترضه يعكس مباشرة كفايته اللغوية السليمة بمفهومها المثالي لا يسلم في الواقع اللغوي من انحرافات عن القواعد[3]، ذلك أن الأداء اللغوي في نظر تشومسكي تتجاذبه عوامل متعدّدة بفعل الظروف الخارجية قد تحول دون بروزه بوجهه الكلّي، منها مثلا ما يتجلى أمام أعيننا في الواقع الاستعمالي من تنوع وتداخل لغوي في المجتمع الواحد أو ما يعرف بالثنائية اللغوية أو الازدواجية اللغوية. فالكفاءة الضمنية للمتكلّم غالبا كفاءة نظرية تجريدية لا علاقة لها بالواقع الفعلي لمستعمل اللغة.

2- ملكة فهم اللغة:

تتعدّد معاني الفهم وتختلف تعريفاته باختلاف زوايا النظر ومجالات الاهتمام، ونعرض مجموعة منها في ما يأتي:

- الفهم في اللغة هو "حسن تصوّر المعنى، وجودة استعداد الذّهن للاستنباط"[4].

---

[1] عبد الرحمن حاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث: مجلة اللسانيات: ص176- 177.

[2] ينظر: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، 1982. ص33.

[3] المرجع السابق، ص35.

[4] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425هـ-2004م، ص704.

– والفهم هو" المعرفة بشيء أو مواقف أو حدث أو تقرير لفظي، ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ العامة"[1].

– الفهم من الناحية السيكولوجية هو: "معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد، وإدراك هذا الموقف ككل مترابط"[2].

– الفهم من الناحية العملية هو": التكيف الناجح لموقف يواجه الفرد، وهذا التكيف الناجح لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة في المواقف، وتمييز العناصر البعيدة عن الهدف"[3].

وعرف الباحث "**كارول Carol**" الفهم اللغوي بأنّه « عملية إدراك أو توقع معنى كل شيء، كمعنى الكلمة والعبارة أو الاصطلاح ومعنى الجملة أو المحادثة الطويلة»[4].

انطلاقا من هذه التعاريف يمكن القول إن الفهم يشير إلى الطريقة التي توظف بها تفسيرات القارئ أو المستمع.

ويصنف الفهم على أنّه حال من الإدراك أو التصور الذهني الذي يسمح للشخص بمعرفة ما يقال له، ثمّ استعمال الأفكار والمعارف التي تلقاها دون إقامة بضرورة علاقة بينهما أو إدراكهما كليّا.

فالفهم عملية تتضمّن تمثل الأحداث الجديدة لاستيعابها أو فهمها وتحديد علاقتها بما سبق اكتسابه من معرفة، كما يتضمّن تقييم الخبرات الحالية في ضوء الخبرات السّابقة.

والفهم اللغوي منصب أكثر على الفهم السّمعي بما أنّ اللغة تكون إمّا مكتوبة/

---

[1] جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب، ط2. 1997م. ص70.

[2] عجاج خيري المغازي، صعوبات القراءة والفهم القرائي: زهراء الشرق، القاهرة، مصر. ط1، 1998. ص48.

[3] المرجع نفسه. 184.

[4] نبيل زايري، تقييم إستراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل ذو الصمم الحاد باستخدام الكومبيوتر، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر2، الجزائر. 2008. ص50.

مقروءة؛ أي فهم قرائي، أو منطوقة/ مسموعة؛ أي فهم سمعي، فإنّ ما ينطبق على الكل ينطبق على الجزء.

فملكة الفهم تمثّل حاصل مجموعة التّرابطات بين الرّموز اللّغوية وبين ما تحيل عليه من خبرات داخلية أو خارجية، وتستند في بداية الأمر إلى خلفية جماعية، بحكم أن الطّفل يكتسب اللّغة بما تحمله من تراكمات ثقافية واجتماعية وحضارية، ثم تتدخّل شخصيته بما تضفيه فيما بعد من بعض الخواص على تلك التّرابطات، في نوعيتها أو درجتها أو كميتها أو كيفيتها من منطلق أنّ الفرد يبدأ مقلّدا في اللّغة في فهم المضامين والمحتويات، ثم يستقلّ مع تدرّجه في النّمو الجسدي المصاحب لدى الفرد السّليم، نمو في البنى العقلية والمعرفية، وفي الأبعاد الحسّية الحركية التي تمثّل بوابات الإدراك المختلفة لديه.

- أنواع الفهم:

هناك نوعان من الفهم : الفهم الشفهي والفهم الكتابي

- الفهم الكتابي: هناك عدة تعاريف للفهم الكتابي، نذكر منها:

- عرّفت نادية عبد السلام الفهم الكتابي على أنّه القدرة على فهم معاني الألفاظ والعبارات، ويتمّ هذا العامل منذ بداية تعلّم الطفل لمبادئ اللغة ورموزها حيث يرتبط كل رمز لغوي بمعنى معين لدى الطفل.

- أما عرف هونت(Hunt) الفهم الكتابي على أنّه القدرة المقاسة بأيّ من الاختبارات العديدة المعدة لقياسها مثل الاختبارات الفرعية للمفردات والقدرة على استخراج المعلومات من فقرة قصيرة، والقدرة على البنية النحوية[1].

- الفهم الشفهي: وله –بدوره– عدّة تعريفات، نذكر بعضها في ما يلي[1]:

[1] سهام دحال، دراسة وتحليل إستراتيجات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، ماجستير، ط.ط، جامعة الجزائر، 2005، ص62.

– تعريف(Guilford): الفهم الشفهي هو القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار، وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل في النموذج النظري لبناء العقل.

– تعريف سيد خير الله ومحمد زيدان: الفهم هو عامل يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات، ويقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة.

– تعريف وفاء عبد الخالق: الفهم الشفهي هو الإدراك الواعي لمعاني الألفاظ والعبارات حيث أن هناك نوعين من الإدراك: إدراك تلقائي لا شعوري، وهو لا يزيد عن مجرد محاكاة واسترجاع غير إرادي لما يسمعه الطفل، وإدراك واعي شعوري، وهو ما يطلق عليه الفهم.

– خطوات عملية الفهم الشفهي

يرى "**أندرسون Anderson**" **أنّ** الفهم يتحقّق من خلال ثلاث مراحل هي[2]:

أولا: مرحلة الإدراك

يتمّ إدراك النّص كما تمّ ترميزه أصلا من خلال ممارسة عمليات الإدراك وفق نظام معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة، وقد يكون هذا الإدراك حرفيا للنّص من خلال فهم معانيه المباشرة أو يكون ضمنيا، أي مراعاة المعاني غير المباشرة للنص.

ثانيا: مرحلة التمثيل

تمثيل معاني الكلمات والجمل الواردة في النّص المسموع أو المقروء وتخزينها أو وضعها في حالة الاستعداد للإجابة.

ثالثا: مرحلة الاستجابة

---

[1] نبيل زايري، تقييم إستراتيجيات الفهم عند الطفل دو الصمم الحاد باستخدام الكمبيوتر: ص35.

[2] لامية أدافر، دراسة الفهم للغة الشفهية لدى الطفل المصاب التوحد بعد إخضاعه لإعادة التربية الصوتية. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، الجزائر. 2012. ص 17.

استخدام المعاني التي تمّ تمثيلها في حالة أنّ النّص يتطلّب الإجابة على سؤال وُجِّه للسّامع أو اتّباع لعمليات معيّنة خلال أداء مهمة معينة للدلالة على الفهم.

من خلال ما سبق نحصّل:

الطفل يفهم اللغة قبل أن يستخدمها أو ينتجها، فاللغة استقبالية؛ أي ما يفهمه الطفل يسبق بكثير **اللغة الإنتاجية** التي ينتجها ويولدها، وقدرته على أن يقول أو يستخدم الكلمات بنفسه، فالأطفال يفهمون كثيرا ما يُقال لهم أوّلاً قبل النّطق بها، وهذا يعني أنهم اكتسبوا بعض المعارف الهامّة عن اللغة قبل أن ينطقوها بالفعل.

ومن العوامل التي تعيق فهم اللغة؛ هو ظهور بعض الاضطرابات: كتأخر اللغة لدى الفرد، وهذا يستدعي الكشف المبكر لتحديد العلاج المناسب قبل تأزم الحالة.

3- ملكة إنشاء اللغة:

تؤكد أبحاث عديدة حديثة المقولة التقليدية: « إنّ فهم اللغة يسبق إنشاءها».

وتؤكّد النتائج التي توصّل إليها كلّ من "**فريزر Fraser**" و"**بلوجي Bellugi**" و"**براون Brown**"، من خلال الأبحاث التي أجريت على عدد من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 03 سنوات و07 أشهر، أن الأطفال قادرون على أن يعيدوا –تبعا للنموذج اللفظي الذي يسمعونه– إنشاء العبارات البسيطة التي لا يتوصلون دائما إلى فهمها – من دون صعوبة–[1].

كما تبيّن النتائج أن الأطفال يفهمون –غالبا– العبارات نفسها، التي يستطيعون إنشاءها بأنفسهم، لوصف موقف معيّن.

---

[1] ينظر: حسام البهنساوي، لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث: مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة. د.ط، د.ت. ص53 وما بعدها.

فعلى الرغم من أن إنتاج الأصوات هو المقدمة الطبيعية لإنتاج اللغة فإنّ هذه المرحلة لا تمكّن من الحديث عن لغة بالمعنى المعروف، فلا بد من توافر عناصر أخرى كالمعنى ، ثم النحو حتى نسمي ما يصدره الطفل الصغير لغة.

تستلزم عملية توليد اللغة القدرة على التعبير أو تقديم مخرجات لغوية تلتزم بالمبادئ الأساسية لتوليد اللغة. بعبارة أخرى، يتضمن ذلك إنشاء اتصال شفهي أو كتابي، سواء حدث تلقائيًا أو ردًا على الاستفسارات أو التوجيهات، وبالتالي فإن إنتاجية اللغة تعني قدرة متكلمي لغة معينة على إنتاج وفهم عدد لانهائي ومتجدد من الجهل"[1].

وتكمن أهمية دراسة إنتاج اللغة في أننا لا نستطيع أن نحفظ كل جمل اللغة ونخزنها في الذاكرة كما نفعل مع المفردات وبرغم ذلك فإن علماء النفس المعنيين باللغة تجاهلوا–إلى حد كبير – مشكلة إنتاج اللغة، والذين تعاملوا معها منهم كانت أبحاثهم تتّسم بالتشكيك أو التشاؤم، فقد كتب (جلو كسبرج ودانكس1975) في أحد أعمالهم في مجال الدراسة النفسية للغة صفحتين فقط عن إنتاج اللغة، أما (جونسون ليرد) فقد كتب في إحدى مراجعاته العامة في هذا المجال ما نصه: (ان المشكلة الرئيسية في الدراسة النفسية للغة أن نصوغ ما يحدث عندما نفهم الجمل).

إنّ اللّغة التي نقوم بإنشائها في كلّ لحظة هي انعكاس للوقائع عبر ضربين من السيرورة:

–**الضرب الأول:** يتمثّل في مرحلة نقل التّجربة الخارجية، مع ما يعرض لها من التّشويه والحذف والتّعميم، قبل أن يتمّ استضمارها.

–**الضرب الثّاني:** يتمثّل في مرحلة تحويل المستضمر، أو الواقع –كما نعتقده ونتصوّره لا كما هو حقيقة– إلى سلسلة لغوية متمفصلة، وبينها مرحلة وسيطة وهي مرحلة تستدعي كلّ المخزون من الخبرات السّابقة والتّجارب...

[1] ينظر : محمد علي الخولي: معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، 1982. ص228.

إن فهم جانب المعنى هو بلا شك مجال صعب وغامض للبحث اللغوي بشكل عام، وخاصة للباحثين الذين يركّزون على اكتساب اللغة لدى الأطفال. ويرجع ذلك إلى التأثير العميق لتطوير المكون الدلالي على توسيع مجالات المعرفة خارج اللغة. ولا يزال الدعم النظري في هذا المجال محدودًا. ومع ذلك، فإن النظريات الدلالية تشهد حاليًا فترة من التقدم الكبير [1].

- خلاصة:

يعدّ ما قُدّم مهمّ لفهم حقيقة اللّغة وعلاقتها بتشكيل وعينا بما نحسّ به وبما يحيط بنا، وهي قضايا جمعت بين علمين اللّسانيات وعلم النّفس، لوقوع اللّغة مَعلما يتوسّط هذين العلمين، وكذلك اللّسانيات المعرفية التي تهتمّ بعلاقة اللّغة بالذّهن وكيفية اكتسابها وتخزينها وإنتاجها وتوليدها عند الحاجة للتّعبير بالكلام أو الكتابة.

- المراجع:

- أبو بشر عمر بن عفان بن قنبر سيبويه، الكتاب: مطبعة بولاق، مصر. ط1، 3171هـ.
- أبو فتح بن عثمان ابن جني، الخصائص: الهيئة المصرية العامة، ط3، ج1 ، 1978م.
- أبو نصر الفارابي، الحروف: تحقيق: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، ط2، 1991م.
- المنجد في اللغة والأعلام، المكتبة الشرقية، دار الشرق، بيروت، لبنان، ط23، 1987م.
- تمام حسان، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية: عالم الكتب،ط4، القاهرة، 2000م.

[1] ليف فيجوتسكي، التفكير واللغة: ترجمة طلعت منصور، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1976. ص57.

- جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب، ط2. 1997م.
- حسام البهنساوي، لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث: مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة. د.ط، د.ت.
- سهام دحال، دراسة وتحليل إستراتيجات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، ماجستير، ط.ط، جامعة الجزائر، 2005.
- عبد الإله نبهان، ابن يعيش النحوي: دراسة منشورات اتحاد الكتاب العرب، د.ط، 1997م.
- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة: تح، درويش جويدي، لجنة البيان العربي، ط2، بيروت، 1985م.
- عبد الرحمن حاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث: مجلة اللسانيات، العدد4، الجزائر، 2003م.
- عبد القادر المهري ومحمد الشاوش وآخرون، أهم المدارس اللسانية: منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، ط.د، تونس، 1986م.
- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز: تح، السيد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط2، 1978م.
- عجاج خيري المغازي، صعوبات القراءة والفهم القرائي: زهراء الشرق، القاهرة، مصر. ط1، 1998.
- علي الشريف الجرجاني (ت816هـ)، التعريفات: تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 14143هـ - 1992م.
- فتيحة حداد، الآراء اللغوية والتعليمية عند ابن خلدون- دراسة تحليلية نقدية: ص136.
- لامية أدافر، دراسة الفهم للغة الشفهية لدى الطفل المصاب التوحد بعد إخضاعه لإعادة التربية الصوتية. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، الجزائر. 2012م.

- ليف فيجوتسكي، التفكير واللغة: ترجمة طلعت منصور، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1976م.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425هـ-2004م.
- محمد علي الخولي: معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، 1982.
- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، 1982م.
- نبيل زايري، تقييم إستراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل ذو الصمم الحاد باستخدام الكومبيوتر، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر2، الجزائر. 2008م.

أحمد بن فارس (ت295هـ)، معجم مقاييس اللغة: تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، ط 1399هـ - 1949م، ج5.

المحاضرة الرابعة

الملكات اللغوية

2- ملكتا القراءة والكتابة

عناصر المحاضرة:

- تمهيد:

أولا: ملكة القراءة

1- مفهوم القراءة

2- فوائد القراءة

3- أنواع القراءة

4- مراحل نمو القراءة

5- مظاهر الصعوبات القرائية

6- تطور مفهوم القراءة

7- أهمية القراءة

ثانيا: ملكة الكتابة

1- مفهوم الكتابة

2- القواعد العامة للكتابة الفعّالة

3- الأسس التي يقوم عليها الكتابة

4- أهمية ملكة الكتابة

- خلاصة

- تمهيد:

يستعمل في حقل البيداغوجيا مصطلح المهارة بدلا من الملكة، والمهارة في اللغة "مصدر مَهَرَ، يقال: مهر الشيء، ومهر فيه، ومهر به مهرا ومُهورا، ومهارا، ومهارة: إذا أحكم الشيء، والماهر: الحاذق بكلّ عمل"[1].

وأما في الاصطلاح فهي: الأداء المُتْقَن القائم على الفهم، والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول.

وعرفها رجاء محمد أبو علام من منظور سيكولوجي بقوله: "المهارة سلوك يتصف بالتكرار، ويتكون من سلسلة من الأعمال التي يتم أداؤها بطريقة ثابتة نسبيا[2]".

وهناك من اعتبرها ملكة، فعرفها بأنها قدرة توجد عند الإنسان بها يستطيع القيام بأعمال حركية معقّدة مع سهولة ودقّة وتكيّف مع تغيّر الظروف.

وهناك من عدّها ضربا من الأداء يتعلّم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء أكان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا[3]. والأداء اللغوي يشمل أداءات كثيرة من أهمها، الاستماع، والتحدّث، والقراءة والكتابة وغيرها...

والمهارات اللغوية تتّجه كلّها إلى إتقان اللغة في المواقف المختلفة وفي أشكال اللغة المنطوقة والمكتوبة.

---

[1] أبو منصور الأزهري، تهذيب اللغة: تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي ومحمود فرج العقدة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر. د.ط، د.ت، ج6، ص298.

- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط: الهيئة المصرية للكتاب، ط3، 1987م. ج2، ص137.

[2] رجاء محمد أبو علام، علم النفس التربوي: دار القلم، الكويت. 1986. ص240.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس" المفهوم والتدريب والأداء": دار الشروق، عمان. ط1، 2003، ص 25.

أولا- ملكة / مهارة القراءة:

أ- مفهوم القراءة:

تُعد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدفا رئيسيا للوصول إلى المعرفة. وهي المستوى الثالث للتطوّر اللغوي عند الطفل، وقد حدّد **لورنير Learner** خمس مراحل أساسيه للنموّ اللغوي؛ تبدأ بمستوى الإصغاء للغة ثمّ اللغة التعبيرية ثم المرحلة الثالثة قراءه اللغة. أما المرحلة الرابعة فهي اكتساب اللغة، وأخيرا توظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة في الحياة اليومية[1]. فالقراءة حسب لورنير تتطوّر بعد الاستماع والكلام لكنها تسبق الكتابة، وتعتبر المهارة والخبرة امرين مطلوبين في كل مستوى، وهكذا فحتى يحقّق الطالب النجاح في تعلم القراءة يجب أن تكون مهارات الإصغاء ومهارة اللغة المنطوقة لديه على الأقل في المستوى الأدنى من الكفاية.

وعرّفها الباحثين مايكلبيست وجونسن Myklebust & Johnon القراءة على أنها جزء واحد من أجزاء اللغة، فالقراءة ليست مهارة فقط، بل هي نظام رمزي، ووسيلة يتمكّن بها الفرد من دمج وتنظيم الخبرة، وهي مرتبطة بالنظام الرمزي الأساسي الآخر الذي يستخدمه وهو الكلام المنطوق. إن هذين النظامين اللفظيين القراءة والكلام يؤلفان لغة الإنسان وكل منهما يمكن فهمه بارتباطه بالآخر [2].

فمفهوم القراءة يختلف باختلاف زاوية النظر، فهناك من يقصر مفهومه على فكّ الرموز وتحويلها الى أصوات، على نحو ما ذهب إليه **فيشير قوج Gough** إلى أن القراءة هي فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها الى أصوات منطوقة.

وهناك من ركز على الناحية الوظيفية على نحو صنيع **نورثكوت Northcutt** الذي

---

[1] خولة أحمد يحي، وماجدة السيد عبيد، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، دار المسيرة، ط2، 2014.

[2] ليندا هارجروف وجيمس بوتيت، التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة. 2013.

يرى القراءة هي القدرة على إكمال الفرد للاستمارة الخاصة بالضريبة على الدخل الخاصة به وهي نظرة برغماتية تركز على القدرة على توظيف مهاره القراءة بما يساعد الفرد على إنجاز معاملاته اليومية.

وينظر إليها **جودمان Goodman** نظرة نفسية لغوية، حيث يبني القارئ فيها معنى من خلال تفاعله مع النص الذي عبر به كاتبه عن معنى ذهني لديه، ويعتمد فهمه على معلوماته السابقة أو المخططات الذهنية. ويعتبر هذا التعريف تطورا ملحوظا لمفهوم القراءة، فالقارئ ليس مستقبلا سلبيا لرسائل من طرف شخص أخر (كاتب النص) بل هو كائن له خبرات سابقة ومخططات ذهنية سبق بناؤها، يتم من خلالها التفاعل مع المعاني التي استخلصها من فهمه الذات للمقروء.

وهي في نظر **طعيمة** ليست مهارة بسيطة، فهي عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، فهي نشاط ينبغي أن يحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحلّ المشكلات، وليست مجرّد نشاط بصري ينتهي بتعرّف الرموز المطبوعة أو فهمي مدلولاتها[1].

إنّ تعريفات القراءة السابقة ركّزت على الجانب الآلي للقراءة المتمثل في فك الشيفرة وتحويل الرّموز المكتوبة إلى لغة منطوقة يمكن فهمها، بينما البعض الآخر يذهب إلى أبعد من ذلك، يركز على عمليات التفكير المصاحبة للقراءة من خلال المعنى وتحليله ونقده والتفاعل معه من خلال ما يحويه المقروء من معلومات تؤثر على القارئ وعلى خبراته السّابقة.

أما المؤسسات الرسمية والجمعيات المتخصّصة فلها وجهة نظرها، إذ نجد الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي (وزارة التربية الوطنية الجزائرية) تستعمل مصطلح ميدان فهم المكتوب بدلا من القراءة، وتعرّفه بأنه عمليات فكرية تترجم الرموز إلى

[1] فتحي علي يونس وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم، مصر. 1999.

دلالات مقروءة، فهي نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النّص)، ويعتبر أهم وسيلة يكتسبها المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحبّ الاستطلاع عندهم[1].

ويبرز في هذا التعريف التركيز على الفهم القرائي بمستوياته المترجمة من الفهم المباشر إلى التلخيص إلى الفهم التطبيقي وصول إلى الفهم النقدي، ثم الإشارة في الجزء الثاني من تعريف الى أهداف عملية القراءة.

وعرفتها الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا بالقول: " القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنّها ليست أداة مدرسية ضيّقة، إنّها أساسا عملية ذهنية تأمّلية وينبغي أن تؤخذ كتنظيم مركب يتكوّن من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إنّها نشاط ينبغي أن يحتوي على كلّ أنماط التّفكير والتّقويم والحكم، والتّعليل، وحلّ المشكلات"[2].

– وعُرّفت بأنّها: " عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية والمعاني، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقّدة إلى درجة كبيرة"[3].

– تعرف القراءة بأنها " عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ، وتتطلّب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز "[4].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، الجزائر. 2016.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية" مستوياتها –تدريسها– صعوباتها: دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004. ص187.

[3] ينظر: ندوة تطوير أساليب متابعة الدارسين المتحررين من الأمية، مطبوعات الجهاز العربي لمحو الأمية، بغداد، 1981، ص41.

[4] ينظر: أحمد السعيدي، مدخل إلى الدسيليسيا: دار اليازوري، عمان، الأردن. دط، 2009. ص10.

من خلال التعريفات المذكورة يتضح لنا أن عملية القراءة تشمل ما يلي:

- ترجمة الرمز المكتوبة إلى معاني منطوقة.

- تشمل رموزا مكتوبة، تتضمن هذه الرموز معاني في شكل رموز.

- تشمل القراءة جانبا نفسيا يتمثل في الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب، وجانبا عقليا مرتبطا بالمعاني، واستنتاجات ناتجة عن العملية القرائية والحكم عليها.

فالقراءة بمعناها البسيط هي القدرة على التّعرف على الحروف والكلمات، والنّطق بها على الوجه الصحيح. وهذا المفهوم يمثّل الجانب الآلي من القراءة، وتطوّر ليشمل العمليات الفعلية المعقدة التي ينضوي تحتها الإدراك والتذكر والاستنتاج والربط ثم التّحليل والمناقشة، ومن ثمة فهي تحتاج إلى إنعام النّظر في المقروء ومزيد من الأناة والدّقة.

2- فوائد القراءة:

للقراءة أهمية كبيرة لأنها أم المهارات كما أسلفنا الذكر، منها:

- مساعدة المتعلّم على حسن الأداء.
- مساعدة المتعلم على تمثيل معاني النص المقروء
- غرس حب المطالعة لدى المتعلم والولوع بها.
- تنمية الحصيلة اللغوية من مفردات وجمل وتراكيب.
- اكتساب المتعلم فهما لما يقرؤه ويطالعه.
- التدريب على قراءة أنواع الكتب الأدبية والعلمية.
- إتمام التدريب بما يحتاجه الدارس لتحقيق الدقّة والاستقلال في القراءة من خلال إثارة وتهيئة الدارس.

3- أنواع القراءة:

تقسّم القراءة من حيث طبيعة الأداء إلى:

أ- **القراءة الصامتة (السّريّة):** هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالصوت أو النطق؛ أي البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها، ولذلك تسمى القراءة البصرية[1]، فيدرك الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمه من دون أن يجهر بنطقها.

ومن المواقف التي تستعمل فيها القراءة الصامتة[2]:

- قراءة للتسلية.
- البحث والاستقصاء والتنقيب في المكتبات.
- قراءة الإعلانات أو اللافتات المهمة.
- قراءة ترجمة بعض البرامج غير العربية في التلفاز وغيره.
- قراءة ومتابعة الموضوعات التي تهم القارئ في المجلات والصحف والجرائد...الخ.
- قراءة الرسائل الخاصة.
- قراءة المواد الدراسية وتحضيرها وفهمها.
- قراءة الموضوعات الفكرية والثقافية المختلفة.

ب- **القراءة الجهرية:** تقوم على النّطق بالحروف وإخراجها من مخارجها، وتعتمد على القراءة بصوت مرتفع والتعبير عن المعاني التي يتم قراءتها[3]، فهي عملية حركية عضلية يشترك فيها اللسان والشفة والحنجرة بحيث يسمعها القارئ يُسمِعها للآخرين [4].

ويُلتزم فيها بمجموعة من المهارات الأساسية، منها[1]:

---

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي لمدرسي اللغة العربية: ص61.

[2] ينظر: وليد جابر، طرق تعليم القراءة للمبتدئين: تحرير المدرسة العربية: www.schoolarabia.net، آذار 2003، ص:01.

[3] - ينظر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، http//www.onefd.edu.dz

[4] ينظر: نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها: ص92.

- التعرف على الكلمات.
- التأكد من معاني الكلمات.
- فهم المواد المقروءة وتفسيرها.
- إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات.
- القراءة بما يحقق الاقتصاد في الجهد والوقت.
- القراءة في جهر وسلامة.

ج- **القراءة السماعية:** يرى بعض المربين أن الاستماع نوع من القراءة، لأنه وسيلة إلى الفهم وإلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، وقراءة الاستماع تخالف القراءتين السابقتين "الصامتة والجهرية" لأنها قراءة بالأذن تصحبها العمليات العقلية التي تتم في كلتا القراءتين قراءة العين "الصامتة" وقراءة اللسان " الجهرية".

وشروطها هي:

- حسن الإنصات
- ومراعاة آداب السماع
- والاهتمام بإدراك محتوى المقروء
- والإلمام بمجالاتها المختلفة ومواقفها المتعددة.

4- مراحل نمو القراءة: من مراحل القراءة نذكر[2]:

- المرحلة الأولى: هي مرحلة ما قبل القراءة، وتظهر قبل ست سنوات، حيث يقرا فيها الطفل الصور والإشارات.

- المرحلة الثانية: هي مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتظهر في عمر

---

[1] - ينظر: أحمد السعيدي، مدخل إلى الدسيليكسيا: ص18.

[2] - ينظر: أحمد السعيدي، مدخل إلى الدسيلكسيا: ص20.

ست(6) أو سبع(7) سنوات من العمر، وفيها يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية أو مقاطع من الكلمات.

– المرحلة الثالثة: مرحلة الطلاقة في القراءة، وتظهر في عمر 7 و8 وفيها يستطيع الطفل القراءة بطلاقة، ويفهم الكثير من الكلمات المكتوبة.

– المرحلة الرابعة: مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم، وتظهر في سن الصف 4 و5 أساسي، وفيها يستطيع الطفل توظيف مهارة القراءة في التعلم.

– المرحلة الخامسة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عديد من المجالات، بحيث يستطيع توظيف القراءة في الحصول على المعلومات، ومناقشة الأفكار وزيادة المفردات، كما تزداد قدرته الاستيعابية.

5– مظاهر الصعوبات القرائية:

مظاهر الصعوبات القراءة تظهر بشكل جلي في:

– عيوب صوتية، حيث يعجز المتعلم عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء، كأن لا يقدر على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، وعدم تمييز الحروف المشددة عن حدّها وغيرها من "ال" بنوعيها، وكذا عدم التمييز بين الأصوات المتقاربة مخرجا أو صفة، وكذا همزات الوصل والقطع وغير ذلك.

– عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل، فتجد التلاميذ ينطقون بكلمات في كلّ مرّة كأنهم يواجهونها لأول مرّة.

6– تطور مفهوم القراءة:

نظرا لتطور العلوم في عصرنا لم يعد مفهوم القراءة ينحصر في تمييز الحروف والكلمات، وجهر التلاميذ بها أمام المدرسين، هذا المفهوم الذي ما يزال سائدا في مدارسنا الإعدادية بخاصة. بل تغيّر هذا المفهوم ليتضمن إلى جانب ذلك عمليات عقلية متنوعة ومتعددة منها الفهم، والنقد، وإبداء الرأي، والحكم على ما يقدّم إليه وهذا هو التوجه الذي

تنشده المناهج العالمية، والنظريات الحديثة، مع العناية بدراسات ومهارات واستراتيجيات تعليمها، ولعل الفضل يرجع إلى نظريات علم النفس حيث سيطر الفكر السلوكي على تعليم القراءة ومبادئها، كما أسهمت نظريات التعلم العقلي، وفيزياء المخ في تبيان أهمية العمليات الداخلية المعرفية التي أهملها السلوكيون، وقد ظهرت في آخر المطاف نظرية التلقي أو القراءة والتلقي التي أكّد أصحابها على مشاركة القارئ في النص لا تقف عند مهمة التفسير التقليدي الذي يؤدي بدوره في إلى الثنائية بينه وبين النص، أي يصبح القارئ عنصرا خارجا عن النص، ولكنه بالمشاركة في صنع المعنى يتحوّل التركيز من النص إلى سلوك القارئ، ويصير القارئ مبدعا آخر للنص القرائي.

7- أهمية القراءة:

تكتسي القراءة أهميتها من كونها مفتاح العلوم وأداة التعليم قبل أن تكون غاية له، فالانخراط في المدرسة والاكتساب الأكاديمي أساسه التحكم في القراءة، وحتى في مجال العمل فإن الفرد يحتاج للتكوين النظري قبل التدريب العملي للحصول على شهادات تؤهله لمتطلبات سوق العمل. ولا يمكن التكيف مع ظروف الحياة والتواصل مع المؤسسات المختلفة إلا بالقدرة على القراءة والكتابة.

لقد فرض التطور التكنولوجي الحديث عبر التقنيات الإلكترونية استقبال الرسائل المكتوبة وإرسالها عبر الوسائط التكنولوجية المختلفة لتمكين الاتصال بين الأفراد عن بعد وبسرعة مما يجعل التحكم في القراءة أمرا ضروريا وبالغ الأهمية وعدم التحكم في القراءة يسبب مشاكل نفسيه واجتماعيه لمن لا يتمكنون من هذه المهارة الأساسية في الحياة اليومية، ولهذا فإننا نلاحظ أن العاطلين عن العمل من غير القارئين هم أضعاف العاطلين عن العمل القارين.

ويتّفق جمع كبير من الباحثين في القراءة على أن الهدف النهائي للقراءة يتمثل في أن يكتسب القارئ المعلومات والمعارف، أو يحصل على المتعة والسعادة، أو غير ذلك من

الفوائد ذات الترتيب الأعلى[1].

ويذكر **كريمان بدير وايميلي الصادق** أن القراءة وسيلة التفاهم والاتصال، والسبيل الى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق الاستماع، فهي عامل من عوامل النمو العقلي والانفعال للفرد، كما أن لها قيمتها الاجتماعية؛ فتراث الإنسان الثقافي والاجتماعي ينتقل من فرد الى فرد، ومن جيل إلى جيل، عن طريق ما يدوّن وما يكتب، أو يطبع من كتب، كما أن التواصل عن طريق المادة المكتوبة يمكن يساعد على رفع مستوى المعيشة، ويدعم الروابط الاجتماعية، ويساعد أيضا على تنمية الذوق، وتعميق العواطف الإنسانية[2].

---

[1] دانيال هالاهان، وآخرون، صعوبات التعلم (مفهومها – طبيعتها– التعليم العلاجي): ترجمة. الدكتور عادل عبد الله محمد، دار الفكر، الأردن. 2007.

[2] أحمد رشاد مصطفى الأسطل، مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بحفظ وتلاوة القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التربية، الجامعة الإسلامية غزة. 2010.

ثانيا/ ملكة الكتابة

1- مفهوم الكتابة:

الكتابة هي مهارة يتعلّمها المتعلّم مثل كلّ المهارات بل عدّها الأقدمون صناعة لا بد من معرفة آلياتها وأسس بنائها وحسن تنظيمها، اعتنى بها القدماء والمحدثون وما زالوا يشتغلون على التعريف بها وبتقنياتها.

الكتابة هي نشاط اتصالي محمول من الكاتب إلى القارئ مبني على مجموعة من الأسس والمبادئ العامة التي تمثّل في جوهرها الغاية القصوى من استعمال اللغة.

ولا شك أن الكتابة أصعب من المشافهة، لأن هذه الأخيرة تقوم على العلاقة المباشرة بين المتواصلين، حيث يرى كل منهما الأخر ويجمعهما مقام واحد، والأحوال بينهما مبثوثة بيد أن الحال في الكتابة يختلف، لأن الكاتب يكتب لقراء لا يعرفهم وليست لديه في غالب الأحيان أي فكرة عنهم، ولهذا يتوجب عليه التخمين في فهمهم والتأثير فيهم بناء على معطيات نفسية واجتماعية وفكرية إنسانية وغيرها، ولذا يتطلب منه أن يكون منتجا للكلام وأن يكون مستقبله ومؤوله أي مستهلك إنتاجه قبل قراء منتوجه.

الكتابة الجيّدة والكتابة الرديئة، حيث تخضع الكتابة لثقافة الكاتب وعمره وعصره.

2- القواعد العامّة للكتابة الفعّالة:

الكتابة وسيلة من وسائل التواصل الإنساني، ولها قواعد عامة يلتزم بها لتكون فعّلة، يمكن أن نوجزها فيما يلي[1]:

- الاكتمال: بأن تحوي الرسالة كل المعلومات أو الحقائق.
- الإيجاز: قصر الطّرق المؤدّية إلى توصيل المعاني.
- الدّقة: من الأمور المهمّة في صياغة النصّ وتعني الصّواب.

[1] ينظر: أحمد كامل سليمان، خمسة أسباب لمهارة الاتصال: على الرابط: staff.kfupm.ed.s

- الموضوعية: وهي فصل الرأي عن الحقيقة وتحقيق النزاهة والتّوازن بإعطاء الأطراف المختلفة فرصا متكافئة لإبداء وجهات نظريهما.
- البساطة: وذلك بعرض مبسط للأحداث والأفكار.
- المناسبة: نكتب ما يهمّ القارئ وينفعل به.
- التأكيد: يتم على معاني محدّدة ذات دلالة.

3- الأسس التي تقوم عليها الكتابة:

إن الحديث عن أسس منضبطة أمر صعب، ولكن نحاول أن نقدّم للمبتدئين بعض الأسس العامة التي تشكل ضوابط قاعدية. وهذه الأسس هي:

1- الإعداد والتخطيط: ويمكننا تسميته بـ "التحضير من الوجهة الديداكتيكية" وفي هذه المرحلة وفيه يهيئ المنشئ" الكاتب" نفسه، ويختار مادته، ومراجعه، ويدون ملاحظاته وأفكاره. لأن هذه العملية تتلقفها عقول أخرى مختلفة تتوق إلى استمداد مادة مفيدة وماتعة في قالب مهيّإ سلفا على هندسة ومعمار لافت للآخر مادة وموضوعا وأسلوبا وفي النهاية محصلة إنشائية جديدة تظهر عن تميّز صاحبها.

2- التصميم: التصميم هو اختيار النموذج الملائم للموضوع وكذا الملائم لشريحة القرّاء، فالخاطرة مثلا تختلف فنيا عن المقالة وهذه الأخيرة تتميز عن الخطبة، فيما أن القصة على خلاف سابقاتها وهذا في كل أشكال التعبير النثري والشعري، أو النماذج التي تجمع بين الفنّ الشعري والنثري، وبين الأدب والعلم والصحافة وغير ذلك.

ولعل هذا التصميم هو الذي جعل المبدعين يجددون من فترة إلى أخرى في فنون جديدة لم يعرفها المتقدمون.

3- البناء: البناء لا يختلف عن التصميم من حيث الوظيفة، ولكننا نفرق هنا بينهما بحيث يكون البناء لوصف ما يتصل بالنسيج اللغوي للموضوع، أي أن البناء هو ذلك الكساء من

التراكيب والجمل والعبارات والفقرات والنص عموما في معماريته.

4- من أسس الكتابة الدّقة والقصد والتجديد والمباشرة في بساطة طبيعية لا تنافي العمق ولكنها تجافي الإغراب والغموض، والبساطة في الكتابة يقصد بها الوضوح الفني الذي تتراءى خلال النقاب الشفاف والظلام المضيء والعمق الصافي.

5- الصحة والسلامة اللغوية: أي أن يخرج النص للقارئ خاليا من كل العيوب وفي كل المستويات.

4-أهمية ملكة الكتابة:

أعطى الإسلام للكتابة أهميّة كبيرة فتمّ ذكرها في القرآن الكريم، وحثّ على تعليمها وتعلّمها ونشرها، وحث الرسول صلى الله عليه وسلم عليها، فهي وسيلة لحفظ التراث، نقل المشاعر عن طريق المعاني، وتسجيل الوقائع والحوادث. وقد صوّرها ابن خلدون بأنّها صناعة شريفة في قوله " صناعة شريفة، إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يميز بها عند الحيوان، وأيضا هي تطلع على ما في الضمائر وتُتأدّى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة، فتقضي الحاجات وقد دفعت المؤونة المباشرة لها، ويُطّلع عليها العلوم والمعارف وصحف الأوّلين وما كتبوه من علومهم وأخبارهم[1].

والكتابة من أبرز الأنشطة اللغوية التي تستند إلى عملية ذهنية تتحول فيها المشاعر والأحاسيس والأفكار إلى مادة تبقى وتصير تراثا، وهي أهم قنوات الاتصال اللغوي، بل هي غاية أساسية من تعليم اللغة، فهي تعكس شخصية صاحبها وتدل على تفكيره، ومدى تمكّنه من المعلومات والمعارف.

كما أنّ الكتابة تنشِّط الفكر، وتغذي خيال الكاتب وتنمي شخصيته، فهي عملية معّقدة تبدأ بالشعور بالإحساس والانفعال، أو حضور الفكرة ثم تنقل إلى الآخرين بهذه القوالب

[1] – عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: د. علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط 2006م، ص417.

اللغوية. يقول الجاحظ في هذا الشأن: " ولولا الكتُب المدوّنة والأخبار المخلَّدة والحكم المخطوطة التي تحصّن الحسابَ وغيرَ الحساب لَبَطل أكثر العلم ولغلَب سُلطانُ النِّسيان سلطانَ الذِّكر ولَمَا كان للنّاس مفزعٌ إلى موضعِ استذكار، ولو تمّ ذلك لحُرمنا أكثرَ النفع إذ كنّا قد علِمْنا أن مقدار حفْظ الناس لعواجل حاجاتهم وأوائلها لا يبلغ من ذلك مبلغا مذكورا ولا يُغنِي فيه غَنَاء محمودًا ولو كلّفَ عامةُ من يطلب العلمَ ويصطنع الكتب ألاّ يزال حافظًا لفِهرست كتبه لأعجزه ذلك ولكُلّفَ شططًا ولَشَغله ذلك عن كثير ممّا هو أولى به"[1].

والإبداع في الكتابة يزيد الثقة في النفس، وينمّي فيها الإحساس بالمسؤولية، ويجعله أكثر تفاعلا مع خبراته ومعارفه، كما يسهم في نجاحه في الحياة.

- خلاصة:

هي أن الأدب ليس – فقط– معرفة الكتابة والإملاء" ولكنه موهبة ودراية، موهبة تكثّف وتلهم وتسدّد وتعيّن، ودراسة تمدّ الكاتب بحصيلة كبيرة من الثقافة الأدبية والثقافية والإنسانية تقوي وسيلته، وتشحن أسلوبه، وتشكل اتجاهه، وتكوّن موضوعاته، حتى الذوق هو موهبة طبيعية تختلف في الناس وفي الأجناس وتحتاج إلى المران بالدرس والعادة.

- المراجع:

- أحمد السعيدي، مدخل إلى الدسيليسيا: دار اليازوري، عمان، الأردن. دط، 2009.
- أحمد رشاد مصطفى الأسطل، مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بحفظ وتلاوة القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التربية، الجامعة الإسلامية غزة. 2010.
- أحمد كامل سليمان، خمسة أسباب لمهارة الاتصال: على الرابط: staff.kfupm.ed.s

[1] أبو عثمان الجاحظ (ت255هـ)، الحيوان: تحقيق/ عبد السلام هارون، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة. ط2، 1384هـ-1925م. مج1، ص47.

- أبو منصور الأزهري، تهذيب اللغة: تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي ومحمود فرج العقدة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر. د.ط، د.ت، ج6.
- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط: الهيئة المصرية للكتاب، ط3، 1987م. ج2.
- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، http//www.onefd.edu.dz
- خولة أحمد يحي، وماجدة السيد عبيد، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، دار المسيرة، ط2، 2014.
- دانيال هالاهان، وآخرون، صعوبات التعلم (مفهومها – طبيعتها– التعليم العلاجي): ترجمة الدكتور عادل عبد الله محمد، دار الفكر، الأردن. 2007.
- رجاء محمد أبو علام، علم النفس التربوي: دار القلم، الكويت. 1986.
- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية" مستوياتها –تدريسها– صعوباتها: دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس" المفهوم والتدريب والأداء": دار الشروق، عمان. ط1، 2003م.
- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: د. علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط 2006م.
- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي لمدرسي اللغة العربية: دار المعارف، القاهرة. ط14، د.ت.
- فتحي علي يونس وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم، مصر. 1999.
- ليندا هارجروف وجيمس بوتيت، التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي: ترجمة: دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة. 2013.

- نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها: دار النفائس، بيروت، لبنان. ط1، 1405هـ-1985م.
- ندوة تطوير أساليب متابعة الدارسين المتحررين من الأمية، مطبوعات الجهاز العربي لمحو الأمية، بغداد، 1981م.
- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، الجزائر. 2016.
- وليد جابر، طرق تعليم القراءة للمبتدئين: تحرير المدرسة العربية: www.schoolarabia.net، آذار 2003، ص:01.

المحاضرة الخامسة

نظريات التعلم 01

النظرية السلوكية- الارتباطية

عناصر المحاضرة

1- مفهوما التعلّم والتعليم

2- عوامل التعلّم

3- نظريات التعلم

- السلوكية:

أ- مفهومها

ب- تأسيسها

ج- مبادئها

أولا- النظرية الارتباطية

-نظرية الاشتراط الكلاسيكي(التعلّم الشرطي) لـ إيفان بافلوف

- مفاهيمها

- تطبيقاتها التربوية

ثانيا- النظرية الوظيفية

- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك

- نظرية التعلّم الإجرائي لسكينر

- نقد النظرية السلوكية

- خلاصة

1- مفهوما التعلّم والتعليم:

أ- **التعلّم:** هو " تعديل أو تغيير يطرأ على السلوك الإنساني سواء كان انفعاليا – مثل اكتساب قيم، اتجاهات، عواطف، ميول جديدة – أم عقليا – مثل اكتساب المعلومات والمهارات والاستعانة بها في التفكير، في مواقف حقيقية لغرض الوصول إلى هدف، أو حلّ بعض المشكلات"[1]، ويعرّف أيضا بأنّه " اكتساب معرفة جديدة ومهارة جديدة (سلوك عام، سلوك جديد)، ويكون ذلك نتيجة لتدريب خاص ويكون الأمر مرتبطا بسياقات النّضج والظروف التي تقدمها البيئة الخارجية"[2].

فالتعلّم، هو اكتساب الإنسان لسلوك جديد، استجابة للعلاقة التي تربطه بمحيطه الطبيعي والاجتماعي. والتعلّم نفسيا واجتماعيا ومعرفيا هو راحة واطمئنان، وإثبات الذات واحترامها.

ب- **التعليم:** تختلف تعريفات التعليم من عالم إلى آخر من حيث اللفظ، لكنها تتقارب في المفهوم، ونذكر من تعريفاته ما يأتي:

- " هو مجموعة من النشطات والفعاليات التي توظف عن طريق تصميم وتنظيم بيئة التعلّم والمنهاج التعليمي بهد ف إحداث هذا التغيير"[3].

- كما يعرّف بأنه "مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي تمّ اللجوء إليها بشكل قصديّ ومنظم، أي يتمّ استغلاله من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط

---

[1] – محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1430هـ-2009م، ص47.

[2] مريم سليم، علم نفس التعلم: دار النهضة العربية، بيروت، لبنان. ط1، 1424هـ -2003م، ص17.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل: دار الشروق، ط1، م2006، ص155.

في إطار موقف تربوي – تعليمي"[1].

ومنه، فالتعليم أوسع من التعلّم؛ إذ يشمل التعلّم ويضاف إلى ذلك تحديد السلوك الواجب تعلّمه وتحديد الشروط أو الظروف الملائمة لموضوع التعلّم، والتحكم في الظروف التي تؤثر في سلوك المتعلم، بحيث يصبح هذا السلوك تحت سيطرتها من أجل تحسينه كماً وكيفاً.

2- عوامل التعلّم:

منذ أن يرى الإنسان النّور وهو يسعى ويكدّ لاكتساب سلوكات ومعارف، حتّى يتمكّن من التفاعل مع البيئة والتّكيف مع المجتمع والتواصل معهما، في أقل وقت ممكن وبدّقة ومهارة متناهية، وبأقل عدد من الأخطاء والمحاولات، وحتّى يبلغ تلك الغاية اشترط العلماء توفّر عدّة عوامل تؤثر سلبا وإيجابا في تعلّمه واكتسابه، يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

أ- **النّضج:** تغيّر فيسيولوجي تلقائي في الأجهزة الداخلية والأعضاء للكائن البشري، كجهاز التصويت والسمع، "وهذا له تأثير كبير في إنجاح عملية التّعلّم؛ لأنّه لا يمكن حدوث بعض أنماط التّعلم، أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يتمّ اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية، فعلى سبيل المثال لا يمكن تعلّم النّطق والكلام ما لم يتمّ نضج أجهزة الكلام، ولا يستطيع الفرد أداء بعض المهارات الحركية الدّقيقة ما لم يتمّ نضج العضلات الدّقيقة وتحقيق التآزر الحسيّ الحركي"[2].

ويحدّد العلماء مظهرين للنضج[3]:

- نضج تكويني؛ ويريدون به النّمو الذي يلحق الكائن البشري في جسمه وشكله وتكوينه.

- نضج وظيفي؛ ويريدون به النّمو الذي يلحق الكائن البشري في وظائف جسمه وعقله وانفعالاته المختلفة.

---

[1] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية: قصر الكتاب، البليدة، د.ط، 2000، ص13.

[2] عماد الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003م. ص33.

[3] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2007. ص19.

إنّ التعلم والنضج متلازمان تلازما طرديا، بحيث " يتّصل التّعلّم بالنّضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقي ولا يذر، إنما انفك النّضج يتقاطع مع التّعلم حتّى أوشك أن يكون هو إياه من حيث أنهما يسهمان في نمو الكائن الحيّ نموّا متكاملا يشمل جوانب شتّى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة السّوية"[1]. ولكن يفترقان في كون التّعلّم مرتبطا بعوامل المحيط الذي يحدث فيه، بيد أنّ النّضج يظهر بصورة طبيعية عند الأفراد، وتخضع لقوانين الوراثة.

ب- **الاستعداد:** هو أحد العوامل النّفسيّة الهامّة في عملية التّعلّم، وانعدامه لا يؤدي إلى نتيجة، بل يصبح ذلك عائقًا وكابحًا لطاقة المتعلّم النّفسيّة، ممّا يحول دون تحقيق الغاية المتوخاة من عملية التعلّم. يرتبط تهيؤ المتعلّم واستعداده لتعلّم مهارة أو خبرة ما بنموّه العقلي والعضوي والوجداني والاجتماعي (وتشكّل كلّ هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلّم).

فالاستعداد مركب من جملة من العناصر " يمكن لنا أن نمثّل لذلك بمهارة القراءة التي تبدو في الظاهر أنّها ترتبط بالعمر العقلي، ولكنّها في الواقع ترتكز على مجموعة من الأسس العضوية والنّفسية والاجتماعية، وهي الأسس التّي يمكن لنا حصرها في العناصر التالية:

- اكتمال النّضج العضوي للمتعلّم واهتمامه الخاص بالقراءة من حيث هي مهارة قابلة للاكتساب.
- خبرة المتعلم السابقة، وقدرته على الإفادة من الأفكار واستثمارها.
- قدرة المتعلم على التفكير المجرد، وتجاوزه للعوائق والصعوبات، وقدرته كذلك على تذكر الكلمات من حيث أصواتها ودلالاتها.
- قدرة المتعلم على التمييز بين الأشكال المرئية، وربطها بالصور السمعية. فالتهيؤ النفسي

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. ط2، 2009م. ص 52.

والجسمي والاجتماعي لدى الطفل، يسهم في إنجاح عملية التعلم، وعند غيابه يؤثر سلبا في العملية التعليمية، وهذا ما يفسر فشل عملية التعليم لدى بعض الأفراد[1].

ج- **الفهم:** من العوامل الأساسة في عملية التعلّم، ولا يتحقّق بين المعلّم والمتعلّم إلاّ إذا توافرت شروط نخص بالذكر منها شرط التّجانس في النّظام التّواصلي؛ إذ إنّ عملية التّعلّم في جوهرها هي عمليّة تواصليّة.

ومن شروط نجاح عملية التّواصل أن يكون هناك تجانس في السّنن والقواعد بين المخاطِب والمخاطَب، وكذلك الشأن في العملية التعليمية، لا بد من لغة مشتركة بين المعلّم والمتعلّم، حتّى تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلّم، فيكسب بذلك المتعلّم خبرة جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي. فإنّ نظام العلامات الدالة التي تكوّن بنيّة النظام اللغوي التواصلي في مجتمع ما، هو في ذاته خبرة مشتركة بين أفراد هذا المجتمع، وإذا أردنا استثارة الفهم لدى المتعلم، لا بدّ لنا من استثمار خبرته السابقة في مجال النظام اللساني[2].

د- **الدافعية:** هي حالة توتر أو نقص داخلية تستثار بفعل عوامل داخلية (كالحاجات والميول والاهتمامات)، أو عوامل خارجية (كالمثيرات التعزيزية الخارجية، والبواعث) بحيث تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد[3].

إنّ الدّافع سبب من أسباب حدوث عملية التعلّم؛ إذ يوجّه سلوك الكائن البشري، ويساعده على حلّ المشكلة التي تواجهه، والاستمرار في نشاطه من أجل الوصول إلى حل.

---

[1] ينظر: أمل يوسف التل: التعلم والتعليم، دار كنوز المعرفة عمان. ط1، 1430هـ - 2009م. ص 59-60.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: ص 54.

[3] ينظر، عماد الزغلول: نظريات التعلم. ص 34.

ويمكن تقسيم الدوافع التي تصدر عنها السلوكات الفطرية والمكتسبة إلى قسمين اثنين[1]:

أ – دوافع أولية أو فطرية أو بيولوجية، وهي تلك الاستعدادات التي يولد الفرد مزودا بها.

ب – دوافع ثانوية مكتسبة أو بيئية، وهي تعتمد على خبرات الفرد وميوله واتجاهاته، وما يمر به من أحداث.

وتكمن أهمية الدافعية في عملية التّعلم أنها تؤدي وظيفة ذات أبعاد ثلاثة[2]:

– فهي تحرّر الطاقة الانفعالية في للمتعلّم.

– تجعله يستجيب لموقف معين ويُهمل مواقف أخرى.

– تجعله يوجّه نشاطه وجهة معينة حتّى يُشبع الحاجة الناشئة عنده.

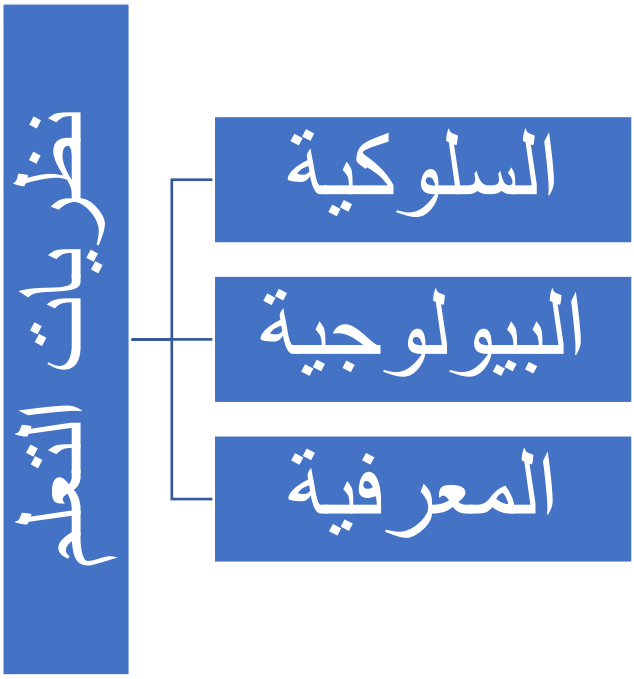
هـ– التكرار: هو إجراء خارجي في العملية التعليمية، ومن الدعائم الأساسية التي تنجح بها عملية التعليم، حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهي العادة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم، مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة، وليتحقق هذا الاقتران الثنائي لابد من التكرار؛ شرط أن يكون التكرار موجهاً بيداغوجياً، مرتكزا على بعض الجوانب الخاصة بشخصية المتعلم، والرغبات والدوافع.

3– نظريات التعلّم والتعليم: تصنّف نظريات التعلّم في ثلاث مجموعات كبرى، هي: نظريات التعلّم السلوكية، ونظريات التعلّم العقلية أو الفطرية، ونظريات التعلّم المعرفية، وفق المخطط الآتي:

---

[1] ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التعلم: ص44 –45.

[2] أمل التل، التعلم والتعليم: ص68 – 69.



مخطط لأشهر نظريات التعلم

ولكلّ نظرية من هذه النظريات منطلقاتها الخاصة بها لتفسير عملية التعلّم والتعليم.

❖ النظرية السلوكية:

أ- مفهوم النظرية السلوكية:

اتجاه معرفيّ في علم النفس التجريبي، ظهر في سنة (1912م)، على يدّ العالم الأمريكي جون واطسون J. WATSON[1]، الذي يعرفها بأنها: العلم الطبيعي الذي يدرس كلّ السلوك والتكيف البشري، وذلك بطرائق تجريبية بقصد سلوك الإنسان وفقا لمكتشفات العلم"[2]؛ فهي تقوم على فكرة جوهرية أساسها أنّ "علم النّفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا

[1] **جون واطسون (John broadus watson)** عالم نفس أمريكيّ، ولد في 09 جانفي 1878م، في جنوب كارولينا، تحصل على الشهادة الجامعية الأولى سنة 1900م، ثم في سنة 1903م تحصّل على درجة الدكتوراه، يعد واطسون متطرفا في نظرته إلى العملية النفسية؛ إذ عدّ كلّ الأنشطة الإنسانية على أنها بمثابة سلوك، بما في ذلك اللغة.

[2] محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. د.ت، د.ط. ص93.

إذا انبنى على المنهج التّجريبي المعتمد في العلوم الطبيعية، ولا يمكن اعتماد هذا المنهج إلاّ إذا كان موضوعه قابلا للملاحظة والتجربة"[1].

ب- تأسيس السلوكية:

بزغت السلوكية إلى الوجود في أوائل القرن العشرين على يد رائدها عالم النّفس الأمريكي **جون واتسون**، هذا العالم الذي شكّل العلماء الروس تطوره الفكري، ومكنته خلفية الأكاديمية في كلّ من الفلسفة وعلم النّفس من تبني نهج أكثر تجريبية، فكان هذا التحول من التركيز على العقل إلى المنهجيات التجريبية بمثابة بداية النموذج السلوكي، الذي أطلقه عام 1912م، قائلا: " لقد انتهى السلوكيون إلى أنه لا يمكن أن يقتنعوا بالعمل في اللامحسوسات والأشياء الغامضة، وقد صمموا إمّا أن يتخلوا عن علم النفس أو يحيلوه علما طبيعيا"[2].

لهذا انصب اهتمامهم على السلوك الخاضع للملاحظة والتجربة، وهو ما أدّى إلى عدّ كلّ من اللغة والتفكير سلوكا من السلوكات، فهم يولون عناية بالجوانب المباشرة للسلوك اللغوي؛ أي الاستجابات التي تخضع للملاحظة والعلاقة بين هذه الاستجابات والأحداث المحيطة[3].

ج- مبادئ السلوكية:

يمكن إجمال مبادئ النظرية السلوكية في النقاط الآتية:

1 – الإنسان في نظر السلوكية ما هو إلاّ آلة ميكانيكية معقدة، وتصرّفاته هي نتاج منعكس شرطي.

2 – المساواة بين سلوكات الإنسان والحيوان، مع فارق بينهما في الدرجة.

---

[1] ينظر: حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري: دار القصبة للنشر، الجزائر. د.ط، 2003. ص51.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية: دار هومة، ط3، 2000، ص 22 – 23.

[3] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعلمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، 1994، ص37.

3 – لا تنكر السلوكية وجود الشعور الداخلي والأحاسيس، لكنها ترفض جعله موضوعا للدراسة في علم النفس؛ "لأنّه داخلي لا يخضع للملاحظة والقياس، ومن ثمة فإنّهم ينتقدون الاتجاهات التي تفسر سلوك الكائن الحي بإرجاعه إلى دوافع وحاجات داخلية، فإذا كانت الحاجات قادرة على تفسير السلوك، فهي لا تقدم تفسيرا كافيا إلا إذا تحدد الدافع واتضحت أسبابه"[1]، فالأحداث العقلية؛ كالتفكير والتخيل هما –عند السلوكيين– موضوعان مناسبان للدراسة، لأنّهما يدخلان في نطاق الأعمال التي يقوم بها الناس، ويعتبران أنواعا من السلوكيات.

4 – السّلوك ما هو إلاّ استجابة لمثير أو منبه ينتهي باستجابة ما، فالمحيط الذي يعيش فيه الكائن الحيّ يحتوي على مثيرات تنبهه، فتحدث منه استجابات مختلفة معينة لهذه المثيرات.

وقد ارتسمت معالم هذه النّظرية بعد أن تمّ المزج بين علم النّفس السّلوكي، وعلم التربية واللسانيات، واستُمدّ المنهج التّجريبي من العلوم الطبيعية أو التجريبية لتفسير عملية التّعلم، وطُبّق المنهج العلمي الذي يعتمد على القياس في تفسير السلوك الإنساني بما في ذلك اللغة.

د– ***النظريات السلوكية:***

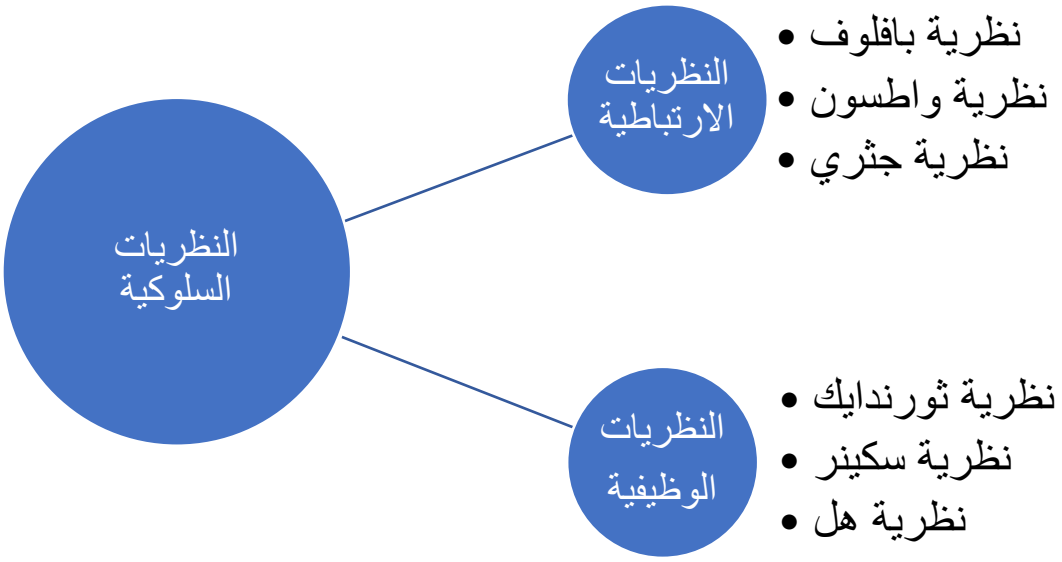
وتشتمل النّظريات السّلوكية على فئتين من النّظريات:

– ***النظريات الارتباطية***، وتضمّ: نظرية بافلوف في الاشتراط الكلاسيكي، وأراء واطسون في الارتباط، وجثري في الاقتران.

– ***النظرية الوظيفية***، تضمّ نظرية ثورندايك (المحاولة والخطأ)، وهل في نظرية الحافز، وسكينر في نظرية التعلّم الإجرائي.

وفق ما يأتي:

[1] حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص51.



مخطط يوضّح تفرعات النظرية السلوكية

أولا/ النظريات الارتباطية:

تشرك في فكرة أنّ التعلّم عبارة عن ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات محدّدة، وتختلف –فيما بينها– في تفسير هذه الارتباطات وكيفية تشكّلها، وسنخصص الحديث لنظرية بافلوف:

-نظرية الاشتراط الكلاسيكي(التعلّم الشرطي) لـ إيفان بافلوف[Ivean PAVLOV][1]***:***

توصّل بافلوف إلى هذه النظرية بعد أن تخصص في الفيزيولوجية، وقام بتجربة، إذ أجري عملية جراحية لكلب، وأدخل أنبوب زجاجي في مخرج الغدّة اللّعابية؛ حتّى يتمكّن من جمع اللّعاب وقياسه، ثمّ قام بتقديم الطّعام للكلب مرفوقا بمثيرٍ مصاحبٍ (صوت الجرس)، في

[1] إيفان بتروفيتش بافلوف(1849– 1936) ولد بقرية قرب مدينة موسكو، وكان والده أحد قساوسة القرية الفقيرة، تلقى تعليمه الأول في البيت، ثم التحق بالمدرسة، ثم الجامعة أين درس فيزيولوجية الحيوان، وتحصل على الدرجة العلمية سنة 1885، كرّس حياته للبحوث الفيزيولوجية، وحصل على جائزة نوبل في الجهاز الهضمي سنة 1904م، وبعد الثورة البولشفية اهتم بدراسة عملية التعلم في محاولة منه لفهم آليات الجهاز العصبي والهضمي اللعابي.

بادئ الأمر لم تحدث أيّ استجابة (سيلان اللعاب)، ولكن بعد تكرار الفعل عدّة مرات بدأت الاستجابة (سيلان اللّعاب عند سماع الجرس).

بدأت تجربته بإجراء عملية جراحية لكلب، وأدخل أنبوب زجاجي في مخرج الغدّة اللّعابية؛ حتّى يتمكّن من جمع اللّعاب وقياسه، ثمّ قام بتقديم الطّعام للكلب، مرفوقا بمثير مصاحب هو صوت الجرس.

وبعدها قرع الجرس منفردًا من دون تقديم الطّعام، فحدثت الاستجابة، واستنتج أنّ "إذا اشترطت استجابة معيّنة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي وتكرّرت هذه العلمية عدّة مرات، ثمّ أزلنا المثير الأصلي، وقدمنا المثير المصاحب وحده، فإنّ الاستجابة الشرطية تحدث"[1].

وواصل تجاربه بالتنويع في المثيرات الشرطية، ووجد أن الاستجابة تحدث عند إنارة الضوء الأحمر، وعند إحداث صّدمة كهربائية للكلب...

ومن هنا، جاء تسيير **بافلوف** لعملية التّعلم بتعميم النتائج التي توصّل إليها؛ حيث رأى أنّ التعلّم يحصل نتيجة الارتباط بين المثير والاستجابة، فعندما نقول للطفل: لا (مثير معين)، بغية حصول سحب اليّد (استجابة معينة)، فإنّ المثير القولي لا يعدّ مثيرا شرطيا بالنسبة إلى اليدّ المسحوبة، وعند تكرار حصول هذه العملة عدّة مرات، حيث يسمع الطفل أولا كلمة "لا"، وتليها مباشرة ضربة على اليدّ وسحبها، وتكرار ذلك عدّة مرات، فيقترن لفظ "لا" بالضرب على اليدّ، فتنشأ علاقة اشتراطية بين المثر الشرطي "لا" والاستجابة الشرطية "سحب اليد"، وبذلك يتكوّن –ما يسميه– المنعكس الشرطي[2].

- ***مفاهيم نظرية بافلوف:***

1- **المثير الشرطي**(conditioned stimulus): أو المثير غير الطبيعي، وهو المثير ليس له القدرة على إحداث استجابة، إلا بعد اقترانه الدائم بمثير طبيعي معين، يكسبه صفته ويصبح قادرا على إحداث استجابة تعرف بالاستجابة الشّرطية.

---

[1] محمد جاسم العبيدي، علم النفس وتطبيقاته: ص 153 – 154 .

[2] مصطفى ناصف: نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة حسين حجاج، مراجعة عطية محمود هنا، سلسلة كتب عالم المعرفة، الكويت، العدد 70، أكتوبر 1983م. ص69.

2- **الاستجابة الشرطية** (conditioned response)**:** أو الاستجابة الطبيعية، هي أساس الإجراء الاشراطي عند بافلوف، وتحصل نتيجة ارتباط المثير الشرطي لعدد من المرات بمثير طبيعي، وتصبح عادة انعكاسية للمثير الشرطي بمجرد التعرض إليه.

3- المنعكس الشرطي: هو تقوية الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة، نتيجة لتكرار المثير غير الشرطي الذي سبق له استثارة هذه الاستجابة.

3- ***التعزيز:*** حدوث المثير الأصلي بعد المثير الشّرطي بقليل، قصد تقويته وتدعيمه ليصبح قادرا على استدعاء الاستجابة الشرطية.

4-**التّعميم:** المثيرات المشابهة للمثير الأول تؤدي إلى الاستجابة نفسها، وبهذا يمكن تعميم الاستجابة.

5-**الانطفاء:** إذا حدث المنبّه الشرطي من دون أن يصاحبه المنبّه الطبيعي (أي دون تعزيز) فإنّ الاستجابة ستضمحل شيئا فشيئا وتنطفئ تدريجيا، وتزول قدرة المثير الشرطي على إثارة الاستجابة الشرطية.

7- **الاسترجاع التلقائي:** إنّ انطفاء الاستجابة لا يكون نهائيا، بل يمكن أن تعود هذه الاستجابة مجدّدا، إذا أثير بعد فترة زمنية كافية لراحته.

وقد كان لنظرية بافلوف السبق في تفسير سلوك الكائنات الحية، مما كان له الأثر في الإفادة في عمليات التعلم، حيث يعد تعلم الاستجابة الشرطية مهم في العديد من المجالات التربوية، حيث "أصبحت هذه النظرية ضمن النظريات التربوية المهمة، حيث أكد العلماء أن هذه التعزيزات التي يقدمها المعلم للتلميذ من شأنها أن تنمي لديه حب المساهمة والمشاركة في العملية التعليمية"[1].

- التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف:

1- التّعلم عبارة عن استجابة لمثير أو باعث ما، واهتمام المعلم بالمثيرات يسهم في نجاح عملية التّعلم.

[1] محمود عبد الحليم منسي، التعلم: ص 88.

2- عملية الاقتران في تعليم المصطلحات (اقتران الصّور والأشكال المألوفة، بالكلمات الدّالة عليها).

3- مبدأ الاشتراط المضاد في تكوين استجابات جديدة مرغوبة بدل غير المألوفة.

4- مبدأ التّعميم ومبدأ التمييز لتفسير بعض مظاهر التعلّم، مثل: ربط المتعلّم بين الصّور المتشابهة (تعميم)، استخراج العنصر النشاز من جمل متعدّدة.

5- يُمكن للتعزيز أن يمدّد نتائج التعلّم إلى فترات طويلة، خاصة في تعلّم اللغة، إذ المثيرات اللفظية تحدث أنواعا من الارتباطات المعقدة.

6- التعزيز من الارتباطات التي يعتمد عليها التعلّم الشرطي من خلال أسلوبي المدح والعقاب كمعزّز ثانوي.

7- التكرار يساعد المتعلم على الربط بين مثير معين من مجموع المثيرات الأخرى، ويسهّل استدعاء الاستجابة الشرطية، فيتعيّن على المعلم تقديم الدرس في أكثر من صورة، من خلال التنويع في الأمثلة، وطرح الأسئلة، واستخدام الوسائل البيداغوجية المتنوعة...

ثانيا/ النظرية الوظيفية:

سنقصر الحديث فيها على نظرية (المحاولة والخطأ) لـ ثورندايك، ونظرية (التعلّم الإجرائي) لـ سكينر.

1- نظري التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك (theory Trial and Error):

هذه النظرية لها تسميات كثيرة، فهي نظرية المحاولة والخطأ، وهي الوصلية، والانتقاء، والربط، والاشتراط الذرائعي أو الوسيلي.

ثورندايك من أوائل علماء النفس الذين اهتموا بتفسير التعليم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وساعده في ذلك كونه مختصا في علم النفس الحيواني، إذ يرى أن تعلم الأكثر تمييزا عند الحيوان والإنسان على حد سواء هو التعلم بالمحاولة والخطأ[1].

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي: ص319.

ظهرت أبحاثه في نظرية التعلم عندما نشر كتابه الموسوم" علم النفس التربوي" سنه (1913- 1914) ويضم نتائج أبحاثه التجريبية التي تقوم على طريقة حل المشكلات (بالتدرج من السهل إلى الصعب).

وتتم طريقته في البحث وفق ما يأتي:

1- وضع الإنسان أو الحيوان في ظرف حرج يتطلب منه التصرف والخروج من المشكلة (محاولة الهرب الوصول الى الطعام).

2- تسجيل التصرفات وفق ترتيبها.

3- اختيار الاستجابة الصحيحة من بين الخيارات المتعددة[1].

- مفهومات نظرية التعلم عند ثورندايك:

- المثير: كل ما يتعرض له الكائن الحي (حدث) سواء أكان مصدره داخليا أم خارجيا، بإمكانها إحداث سلوك ما.
- الاستجابة: هو ما يردّ به الكائن الحي من سلوك عضلي أو غديّ أو انفعالي أو اجتماعي أو عقلي.
- الارتباط: يعني به ثورندايك ارتباط الاستجابة بالمثير، وهو عنده يقوي بالتمرين لا بالتكرار[2].
- الاستعداد: هو القدرة على اكتساب أنماط من المعرفة والمهارة.
- الإثارة: يقصد بها العامل الخارجي الذي يتعرض له الكائن الحي، أو التغيير الذي يحدث داخله جراء العوامل الخارجية.

- قوانين التعلم في ضوء نظرية ثورندايك:

يمكن أن نذكر مجموعة من قوانين التعلم التي استنبطها **ثورندايك** في تجاربه المنجزة:

---

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم -دراسة مقارنة: ص22.

[2] ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التعلم -نظريات وتطبيقات: ص77.

أ- قانون الأثر: يعد ثورندايك هذا القانون الأساس في التعليم، ومؤداه أن الارتباطات بين المثيرات والاستجابات تقوى وتضعف بناء على النتائج التي تسفر عنها، فإذا أسفرت عني المتعة والانشراح تقوى، وإذا أسفرت عن حالة من الانقباض والضيق تضعف[1].

ب- قانون الاستعداد: يرى **ثورندايك** الارتباط بين المثير والاستجابة يتم بصورة أفضل وبسهولة عندما يكون هناك استعداد لدى الكائن، ولكي يفسر المقصد من الضيق والارتياح، سطر (3) ثلاث حالات:

-عندما يكون الكائن الحي مستعدا عصبيا وفيزيولوجيا لأداء نشاط ما، وتتاح له الفرصة لذلك، فانه يؤديه بارتياح شديد، ويبدي فاعليه في نشاطه ويختصر الكثير من الأخطاء[2].

- عندما يكون الكائن الحي مستعدا عصبيا وفيزيولوجيا لأداء نشاط ما، ولم تصلح له الفرصة لأدائه، فان ذلك مدعاة للشعور بالضيق وعدم الارتياح.

- عندما يكون الكائن الحي مستعدا عصبيا أو فيزيولوجيا لأداء نشاط ما، ويجبر على أدائه فإن ذلك يسبب له الضيق وعدم الارتياح.

ج- قانون الميران: ويسمى قانون التكرار أو التدريب كذلك، وينص على تأثير الاستعمال والإهمال على تقوية الارتباطات وإضعافها. في الاستجابات تقوى بالممارسة وتضعف بالإغفال. وله مظهرا[3]:

- قانون الاستعمال (Law of use): الارتباط بين المثير والاستجابة يقوى بالاستعمال والممارسة. (م ⟸ س)

---

[1] ينظر: يوسف القطامي، سيكولوجية التعلم والتعليم الصّفي: دار الشروق للنشر والتوزيع، 1998م. ص29.

[2] المرجع نفسه: ص30.

[3] ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندي، سيكولوجية التعلم: مكتبة الفالح، الكويت. ط2، 1996م. ص25.

- قانون الإهمال (Law of disuse): الارتباط بين المثير والاستجابة يضعف الإهمال والإغفال: (م ⇍ س)

2- نظرية التعلم الإجرائي لسكينر (Operant learning theory)

سكينر من علماء النفس الارتباطيين، تجمع نظريته كثير من الوشائج بنظرية **ثورندايك،** ويعود إليه الفضل في ظهور ما يسمى الاشتراط الإجرائي[1].

تندرج أبحاث سكينر ضمن المثير والاستجابة، وهو يميز بين نوعين من الاستجابات للمثيرات:

- استجابة تحدث نتيجة لمثير معين(البكاء الناجم عن تقطيع البصل)، وهي استجابة مباشرة (عاديه)، ويطلق عليها ردود الفعل الاستجابي (تحددها المثيرات المنبهة لها)، وتسمى بالانعكاسات.
- استجابة تحدث من دون وجود مثير محدد مرتبط باستجابة معينة، وتسمى بالإجراءات. تعرف بآثارها البيئية وليس بالمثيرات التي استدعتها.
- يعد التعزيز (المكافأة) من العوامل التي تسهم في اكتمال نظام الإشراط الإجرائي، فالاستجابات تؤدي إلى نتائج والنتائج بدورها إلى زيادة الاستجابات، وهذا هو التعزيز الإيجابي، وفي حالة نقصان الاستجابات يسمى التعزيز السلبي.

ففي تجربة سكينر على الفار الجائع، ازداد ضغط الفار على الرافعة كلما زادت كرات الطعام، ونقصان الضغط على الرافعة كل ما نتج عنه صدمات كهربائية لا الطعام، فهناك تعزيز وعقاب.

---

[1] الفرق بين الإشراط الكلاسيكي والإجرائي الوسيلي، أن الأول يقوم على عملية الاقتران بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي، ويقدم المثير الطبيعي هنا معززا، أما الإجرائي فهو يقوم على تهيئة ظروف معيّنة تصدر خلالها استجابة يقدم التعزيز بعدها؛ أي أن الاقتران قائم بين الاستجابات والتعزيز اقتران بين الأفعال والتعزيز، والاستجابات في الأول" التقليدي" فسيولوجية تلقائية لا إرادية، مثل إسالة اللعاب، أما استجابات الوسيلي فهي إرادية في الكائن الحي وعن قصد منه.

إن سكينر ركز على التعزيز كونه عاملا فعالا في نجاح عمليه التعلم[1]، ومن ثم يمكن تعريف التعلم بانه عمليه ربط بين المثيرات والاستجابة عن طريق التعزيز.

- التطبيقات التربوية لنظرية التعلّم الإجرائي لـ سكينر:

من أهم تطبيقاتها:

- استخدام التعليم المبرمج، حيث يعد أهم الأساليب الهامة في التعلم الذاتي الذي يعتمد على التعزيز الفوري للاستجابات، وقد يتم بواسطة كتاب مبرمج أو حاسوب.
- يعمل على تشكيل الاستجابات الملائمة لجعل الأطفال ينطقون ويكتبون على نحو سليم.
- التركيز على استخدام التعزيز الإيجابي وهو يفوق أثرا التعزيز السلبي أو العقابي.
- ضبط المثيرات المنفرة في غرفة الصف وتقليلها حتى لا يلجأ المعلم إلى استخدام العقاب.

- نقد نظرية السلوكية:

على الرغم من كلّ التفسيرات والتأويلات التي توصل إليها السلوكيون في تفسيراتهم لعملية اكتساب اللغة، إلا أنهم تعرضوا لجملة من الانتقادات، نذكر منها ما يلي:

1. يرفض تشومسكي النظرية السلوكية وتطبيقاتها على اللغة، ويرى أنها لا تفرق بين السلوك الإنساني والحيواني، وإذا طبقت على اللغة يتحول الإنسان إلى شيء يشبه الآلة، بيد أنّ اللغة هي المميز الوحيد بين الإنسان والآلة والحيوان[2].

2. أن النظرية التي تنهض على الاشتراط والتعزيز تقصر عن تفسير حقيقة جوهرية وهي أن كل جملة ينطقها المتكلم إنما هي جملة جديدة لم ينطقها هو ولا غيره من قبل[3].

---

[1] أمل الأحمد، التعلم الذاتي في عصر المعلومات، ص48.

[2] ينظر: حلمي خليل: اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية، بيروت. د.ط، 1407هـ-1986م. ص30.

[3] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها: ص38.

3. يرفض تشومسكي مبدأ التقليد في اكتساب اللغة؛ لأننا لو سلمنا به فإنه يحول الطفل إلى ببغاء لا عقل له.

4. الإنسان لا يتعلم استجابات فقط، وانما يدرك حقائق ويفهمها ويكتسب معلومات ومعارف، مع مهارات، كما أن العمليات المعرفية المعقدة، كالتأثير والاستدلال والتجربة عمليات ضرورية لحدوث التعلم، لكنه لا يمكن تفسيرها في ضوء مفاهيم النظريات الارتباطية التي تعتبر التعلم عنصرا سلبيا في العملية التعليمية، وهذا أدى بالكثير من التربويين حديثا إلى محاولة معرفة الطرق التي تكتسب بها المعرفة، وتتشكل بها البنية المعرفية للفرد، والتي تظهر في القدرة على الاستدلال وحل المشكلات مثلا.

5. إن إتباع طريقة التعزيز المتصل؛ أي التعزيز عقب كل سؤال، قد تؤدي إلى تعود المتعلم على هذا النوع من التعزيز، ويفقد فعليته أو يؤدي إلى عدم استجابة المتعلم للسؤال إذا لم يحدث التعزيز[1].

6 . ينفي تشومسكي أن يكتسب السلوك الإنساني وفق المفاهيم: مثير، استجابة، تعزيز، التي استخلصت أساسا من تجارب أجريت على الفئران والكلاب والحمام، وهي مفاهيم تفقد معانيها حينما يتعلق الأمر باللغة الإنسانية؛ لأن الإنسان يمتلك خصائص عقلية، كما أن لغته ليست مجموعة عادات كلامية، فهي ذات خصائص تميزها عن لغة الحيوان[2].

7 . يؤخذ على سكينر أنه استمد نتائجه من عدد محدود من التجارب، وخرج منها بتفسيراته وقوانينه وأهتم بالحالات ذات الصلة بالتطبيقات العلمية، وتفسير هذه الحالات أكثر من اهتمامه بالخروج بالقواعد العامة وتفسيرات أكثر شمولا، ولا تتجاوز نطاق الحالات الفردية في القوانين، كما أضفى صفة النظرية على هذه التفسيرات في الوقت الذي كان من الضروري

[1] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم: ص67.

[2] حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري: ص58.

أن تمتد تجاربه لتشمل دراسة عدد أكبر من الحالات، لتفسر في مجموعها القواعد العامة والقوانين التي تفسر السلوك ، لا تفسر الحالات الفردية التي وجه إليها عنايته[1].

- **خلاصة:**

يمكن القول إن تشومسكي يُعد من أكثر المنتقدين للنظرية السلوكية، في منطلقاتها ومبادئها المعتمدة عليها، غير أن نقد تشومسكي للسلوكية كان يرتكز على الناحية اللغوية.

- **المراجع:**

- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. ط2، 2009م.
- أمل يوسف التل: التعلم والتعليم، دار كنوز المعرفة عمان. ط1، 1430هـ – 2009م.
- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2007م.
- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري: دار القصبة للنشر، الجزائر. د.ط، 2003م.
- حلمي خليل: اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية، بيروت. د.ط، 1407هـ–1986م.
- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعلمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، 1994.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل: دار الشروق، ط1، 2006م.
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية: دار هومة، ط3، 2000.

[1] إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته: ص194 .

- عماد الزغلول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003م.
- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية: قصر الكتاب، البليدة، د.ط، 2000م.
- محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1430هـ - 2009م.
- محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية: ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (د.ت)، (د.ط).
- محمود عبد الحليم منسي: التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ط، 2003م.
- مريم سليم، علم نفس التعلم: دار النهضة العربية، بيروت، لبنان. ط1، 1424هـ - 2003م.
- مصطفى ناصف: نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة حسين حجاج، مراجعة عطية محمود هنا، سلسلة كتب عالم المعرفة، الكويت، العدد 70، أكتوبر 1983م.
- ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندي، سيكولوجية التعلم: مكتبة الفالح، الكويت. ط2، 1996م.
- يوسف القطامي، سيكولوجية التعلم والتعليم الصّفي: دار الشروق للنشر والتوزيع، 1998م.

المحاضرة السادسة

نظريات التعلم 02

النظرية البيولوجية-العقلية

عناصر المحاضرة:

- المفهوم
- مسار الاكتساب اللغوي لدى تشومسكي
- خصائص النظرية العقلية
- أهم مبادئ النظرية العقلية
- التعلّم وفق النظرية البيولوجية

1- المفهوم:

وتسمى هذه النظرية بالفطرية، وكذا النظرية اللغوية، ويعدّ تشومسكي العالم اللساني الأمريكي[1] رائد هذه النظرية، وقد اعتمد في بناء نظريته هذه على أفكار العالم الشهير ديكارت، وكذا أفكار النحاة الجدد وخاصة فان همبولت.

وقد كانت انتقاداته للنظرية السلوكية مثارا لهذا التيار الجديد الذي احتلّ مكانة بارزة في خضم الدراسات اللسانية المعاصرة، فقد رفض أفكار السلوكيين رفضا قاطعا، لأنّه يرى أنها قائمة على اعتقادات أولية وقاصرة عن تفسير الكثير من المسائل اللغوية، كما أن السلوكية غير قادرة على تفسير السلوك اللغوي، والعجز عن الوصول إلى البنى العميقة للغة.

لذا كانت نظرتهم تختلف عن السلوكيين، حيث ردّوا مسألة اكتساب اللغة عند الطفل إلى العقل، لأنه هو القادر على تفسير ظاهرة اكتساب اللغة، فالعقل البشري بما يتميّز به من قدرات جبارة([2])، فهو الظاهرة الفريدة التي لا يصعب عليها أمر مهما صعب.

2- مسار الاكتساب اللغوي لدى تشومسكي:

من أهم الأفكار التي جاء بها في نظرية الاكتساب اللغوي ما يلي:

---

[1] التعريف بنوام تشومسكي: من مواليد سنة 1928/12/7. بفيلادلفيا بنسلفانيا، وهو أستاذ وفيلسوف، وعالم بالمنطق، ومؤرخ وناقد، وناشط سياسي، وله أكثر من مائة كتاب، ولكن تميّزه ظهر في اللسانيات والفلسفة التحليلية، له الفضل في تأسيس نظرية النحو التوليدي التحويلي الذي قوّض أركان النظرية البنوية بدء من أول كتاب له، وهو "االبنى النحوية". كما يُعدّ كتابه" أوجه النظرية التركيبية" الصادر سنة 1965 أهم كتاب جمع بصورة نهائية المبادئ التي تقوم عليها نظريته في مجال التطوّر الذاتي للسانيات التوليدية التحويلية. هاجم بقوة المبادئ التي تقوم عليها السلوكية، كالمثير والاستجابة والتقوية والتقليد والقياس.

[2] ينظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق: ص29.

1- يكتسب الطفل لغة البيئة التي يترعرع فيها، أي أنّه غير مهيّأ لاكتساب لغة دون أخرى.

2- لا يكتسب الطفل اللغة فحسب، يل يمتلك كلّ ما تتيحه له بحيث يمتلك فنيات وتقنيات التواصل والتبليغ.

3- يكتسب الطفل اللغة عبر سماع جملها ومحاولة النطق بها، فهو مستقل بذاته في مسار اكتسابه للغة، بحيث لا يحتاج لمن يلقّنه إيّاها.

4- يتم اكتساب بنى اللغة على نسق واحد بالنسبة لجميع الأطفال الأصحاء، أي غير المصابين بعاهة ما تحوّل نموهم الطبيعي، ونركّز هنا على صحّة العقل.

5- ينطق الطفل السويّ في حوالي السنة الأولى من عمره بكلمات مفردة غير منظمة في نسق تركيبي، وفي السنة والنصف إلى السنتين يعمل على تركيب هذه الكلمات في جمل مكوّنة من كلمتين أو ثلاث كلمات، وأمّا في السنة الرابعة يمكن أن نقول إنه قد امتلك بنى لغته بمجملها.

وبناء على هذه النقاط " المعطيات" يمكن القول بأن تشومسكي يرى أن الإنسان مزوّد بقدرات تميّزه عن غيره من الكائنات، وأنّ أعظم هذه القدرات قدرته على الكلام والتواصل عبر نظام معقّد ومنظّم يدعى اللغة، والتي تعتبر صورة معبّرة عن مدى تطوّر وتعقيد العقل البشري.

انطلاقا من هذه الأفكار يستلهم تشومسكي فكرتها القاضية بكون الجانب الإبداعي للعقل البشري، وجملة المبادئ العقلية قادران على تفسير مسارات وآليات الاكتساب اللغوي بحيث يرى أن الطفل يولد وهو مزوّد بقدرات فطرية تمكّنه من تقبل المعلومات اللغوية، ومن ثمّ بناء وتكوين بنى اللغة.

استطاع تشومسكي أن يقدم نظرية تفسّر عملية اكتساب الطفل للغته" باعتبار هذه العملية التي هي في جوهرها عملية ذهنية معقّدة، بحيث يسعى لا شعوريا إلى اكتشاف النظام الذي يحكمها حتى يبني تنظيمه اللغوي، وذلك بالاستناد إلى عمليات ذهنية تتماشى

ونموّه الإدراكي، بالإضافة إلى المادة اللغوية المحيطة قواعده الخاصة، وبهذا يشكّل قواعده الخاصة التي تتيح له التواصل مع أفراد مجتمعه، ويرى تشومسكي" اكتساب الطفل للغة مرهون باكتشافه لما يشكل نظرية عميقة ومجردة تتمثّل في النحو التوليدي.

يرى تشومسكي أن الاكتساب اللغوي قائم على توصل الطفل إلى اكتشاف الأدوات التي يبني من خلالها نظريته الخاصة، أو نحوه الخاص الذي يكون- بطبيعته- غير مطابق للغة الكبار أو نحوهم في بادئ الأمر، وسببه قلّة معطياته، وتدنّي نوعيته دليل على أن الطفل غير مزوّد بأي معلومات مسبقة حول هذه اللغة بعينها، أي أنه قادر على اكتساب غيرها... فهو مهيّأ لاكتساب أية لغة إنسانية انطلاقا من المادة اللغوية المتوفّرة في بيئته بكل ما يعتريها من نقص، ويرى تشومسكي أن الطفل مزوّد بما سمّاه بالكليات، وهي قواعد مشتركة بين اللغات الإنسانية.

وقد وضّح **مارك ريشل** هذه العملية –الاكتساب اللغوي- بقوله " يبتكر الطفل التمييزات ويقوم بتطبيق الفرضيات، ويمتلك نظرية لغوية معقدة ويقوم بتطبيقها، وسماع الطفل اللغة التي يكون بإزاء اكتسابها يجعله يكتشف تدريجيا أن الفرضيات التي صاغها قد تتوافق مع معطيات اللغة، وقد لا تتوافق وإيّاها، فيقبل وبصورة لا شعورية فقط تلك التي تتيح له اعتماد التفسيرات الصحيحة حول اللغة الهدف، وفي هذه المرحلة يمكن القول إنه قد امتلك قواعد لغته.

3- خصائص النظرية العقلية:

من أهم خصائصها العامة[3]:

- يرى تشومسكي أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك.
- كلّ أداء فعلي للكلام يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معيّنة.

[3] ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات –حقل تعليمية اللغات–ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. د.ط، 2000. ص95.

- اللغة تنظيم عقلي فريد من نوعه، وتعدّ وسلة للتعبير الإنساني والتفكير في الوقت ذاته.
- اللغة نظام اتصالي مفتوح غير مغلق، بحيث أنه بإمكان كل مكتسب للغة إنتاج جمل لم يسبق له سماعها من قبل، وكل هذا يعود إلى العقل[4].

4- أهم مبادئ النظرية العقلية:

أ- **اكتساب اللغة:** هذا المبدأ دحض به تشومسكي الفكرة التي كانت سائدة عن السلوكيين، وهي: التمثيل القياسي لملاحظة أنماط الجمل الحاصلة من التعبيرات التي يسمعها الطفل ويفهمها، ليعلن بأن اكتساب المعرفة اللغوية يعتمد على نموذج فطري خاص بالإنسان دون غيره من الكائنات، حيث نادى هذا العالم بـ" أن الطفل يولد مزوّدا بقدرات فطرية تؤهله لتقبل المعلومات اللغوية، ولتكوين بنى اللغة، أي أنّ له قدرة على تكوين قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه، فهو يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللغوية التي يسمعها[5].

ولأجل هذا قام تشومسكي بتحليل المعرفة اللغوية إلى أربعة عناصر تغطي تلك المعرفة من خلال طرح التساؤلات التالية:

- ما الذي تتألف منه المعرفة اللغوية؟
- كيف تُكتسب معرفة اللغة؟
- كيف تُستخدم معرفة اللغة؟
- ما العمليات التي تدخل في تمثيل هذه المعرفة واكتسابها؟

ب- **فطرية اللغة:** تعتقد هذه النظرية بأن اللغة ترتكز على مخزون غني من المبادئ والأفكار الفطرية، أين تمّ الربط بين عملية الاكتساب والنضج البيولوجي.

---

[4] ينظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص24-34.

[5] نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة: مكتبة الآداب، القاهرة، مصر. د.ط، 2004. ص139.

ج- **النحو العام" النحو الكلّي":** ويقصد به أنّ المتكلّم يعرف مجموعة من المبادئ العامة التي تنطبق على كل اللغات، وعلّل تشومسكي فكرة النحو العام بالسهولة التي يكتسب بها الأطفال اللغة الأم، وهذه القواعد الكلية هي التي تقوم بضبط الجمل المنتجة كما يختار هذا المتكلم من القوانين اللغوية ما يتصل بلغته من قواعد وقوالب، وهذه الأطر الكلية العامة الموجودة في ذهنه متساوية عند جميع البشر، وتكون في الإنسان منذ ولادته، ثم يقوم بملئها بالتعابير اللغوية من المجتمع الذي يعيش فيه، فتنضج وتقوى بالتدريج....وهكذا بطول الوقت وكثرة التجربة والتواصل يزداد نموّه الداخلي التنظيمي للقواعد الكلية في ذهنه.

د- **القدرة اللغوية/ الأداء اللغوي:**

القدرة هي معرفة الإنسان الضمنية باللغة، أو هي بالأحرى معرفة الإنسان الضمنية بقواعد اللغة التي تقود عملية التكلّم بها، أي القدرة على إنتاج الجمل وفهمها، وهذه القدرة تمتلك القدرات التالية:

- إنتاج عدد لا حدّ له من الجمل وإدراكها من الناحية الفطرية.
- تمييز الجمل الصحيحة من غيرها.
- فهم الجمل.
- تمييز الجمل التي يكون بعضها صياغة جديدة للبعض الآخر[6].

هـ- **إبداعية اللغة:** ويقصد بها القدرة التي تجعل أبناء اللغة الأم قادرين على إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل التي لم يسمعوها من قبل. ة على توليد وفهم وتحكم هذه السمة ثلاثة عناصر هي:

أ- الاستعمال الطبيعي للغة، وهو استعمال تجددي" أي القدرة على توليد وفهم الجمل.

ب- تحرّر المتكلّم من المثيرات في استعماله للغة.

---

[6] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. 2005. ص2011.

ج- التماسك بين الاستعمال اللغوي وظروف التكلم" أي القدرة على إنتاج المنطوقات الملائمة للموقف[7].

و- الملكة اللغوية: إن المفهوم التقني للملكة يعني القدرة التي امتلكها المتكلم المثالي على دمج الصوت والمعنى، وذلك بمراعاة قواعد اللغة، يقول تشومسكي:" إن المصطلح التقني للملكة يعني قدرة المتكلم المثالي على الجمع بين الصوت والمعنى في حدود ما تسمح به لغته، كما أنّ النّحو على اعتباره نموذجا مثاليا للملكة يقيم علاقة معيّنة بين الصوت والمعنى أي التمثيلين: الصوتي والدلالي"[8].

5- التعلّم وفق النظرية البيولوجية:

ناضل تشومسكي وأتباعه عن فكرة فطرية اللغة، وحشدوا لأجل ذلك العديد من الحجج المبرهنة على صحّة منطلقاتهم منها:

- ارتباط السلوك اللغوي بالنواحي التشريحية الفيزيولوجية للفرد.
- مراحل اكتساب الطفل للغته، إذ كلّ البشر يمرون بهذا الجدول الزمني الدقيق وبالكيفية ذاتها.
- صعوبة وقف تطوّر اللغة عند الطفل، كما لا يمكن تعليم هذه اللغة لغير البشر.

المراجع:

- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان. 2003م.

[7] ينظر: نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة: ص142-143.

[8] نوام تشومسكي، المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها: ترجمة محمد فتيح، دار الفكر العربي، ط1، 1993. ص6.

- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات –حقل تعليمية اللغات–ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. د.ط، 2000م.
- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة: مكتبة الآداب، القاهرة، مصر. د.ط، 2004م.
- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. 2005م.
- نوام تشومسكي، المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها: ترجمة محمد فتيح، دار الفكر العربي، ط1، 1993م.

المحاضرة السابعة

نظريات التعلم 03

النظرية المعرفية

عناصر المحاضرة:

- تمهيد

أولا/ النظرية الجشطالت

- المفهوم
- فلسفتها
- قوانين التعلم عند الجشطالت
- التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت:

ثانيا/ النظرية البنائية

- المفهوم
- المفاهيم الأساسية في نظرية بياجيه التعليمية
- التطبيقات التربوية لنظرية بياجييه
- خلاصة: نقد النظرية

- تمهيد:

تهتم النظرية المعرفية بتفسير عمليه اكتساب اللغة وتولي عنايه بالعمليات الداخلية والتفكير والتخطيط والتوقعات واتخاذ القرار، ولا تولي كبير عناية للمظاهر الخارجية للسلوك، إذ جاءت كرد فعل على ما ذهب إليه السلوكيون من وجود ارتباط بين المثير والاستجابة، ويرون أن التعلم يحدث نتيجة لإدراك الكائن الحي والعلاقات المتعددة الموجودة بين مكونات الموقف التعليمي.

ويمكن التطرق الى نظريتين في هذا المجال:

أولا- نظرية الجشطالت:

- مفهوم نظرية الجشطالت:

لفظة الجشطالت (Gestalt) لفظة ألمانية تعني الصيغة أو الشكل أو الكل المتسامي المترابطة الأجزاء باتساق وانتظام. وتم تعريب المصطلح من دون الوصول الى إيجاد مقابل عربي يعبر بدقه عن المفهوم[1].

وهي التي ثارت على النظريات الميكانيكية والترابطية، ولها نظريات شقيقة منها المدرسة الكلية، ونظرية الطبقات، وترى هذه النظرية أن النفس ليست أكثر من المجموع الكلي لأجزائها المكوّنة لها" والمتمثلة في الأحاسيس والمشاعر وغيرها".

ومن الأعلام المؤسسيين لهذه النظرية(ماكس فرتيمر)، و(لفجانج كوهلر)، و(وكبرت كوفكا)، الذين يرون أن السلوك هو وحده كلية غير قابلة للتجزئة، وسلوك الكائن في موقف ما تتحكّم فيه قواعد ذلك المجال، فإذا نظر إلى الصورة، يدركها كوحدة ذات دلالة أولا، ولا يدرك التفاصيل والجزئيات المكونة لها منذ الوهلة الأولى.

فالتعلم- في نظرهم-" قائم على الاستبصار من خلال الفهم...[2].

---

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلّم دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج عالم المعرفة، أكتوبر 1983. ص203.

- فلسفة نظرية الجشطالت:

فلسفتها مبنية أيضا على فكرة أن الصورة الألية الارتباطية الحاملة للنفس البشرية لا تعبّر بحق عن الطبيعة الفنية الخلاقة ذات الطبيعة المعقدة التنظيم للعمليات والحوادث العقلية. ولذا انصب اهتمام هؤلاء على سيكولوجية التفكير "وهو غالبا عملية ما تظهر خصائص لا يمكن تفسيرها تفسيرا مناسبا لمجرد النظر في الأجزاء فحسب".

وقد ركزت أيضا على حل المشكلات والإدراك والجماليات والشخصية وعلم النفس الاجتماعي.

وقدّمت للتعلم الكثير، والتعلّم عندها هو "قدرة على رؤية الأشياء أو إدراكها كما هي على حقيقتها...وهو أيضا الانتقال من موقف غامض لا معنى له إلى موقف في غاية الوضوح[3]، لأن الأساس في التعلّم هو: الفهم والاستبصار والإدراك. التنظيم والمعنى والانتقال. وهي تمثل قضايا هذه النظرية الأساسية.

- فرضيات نظرية الجشطالت:

لنظرية الجشطالت مجموعة **فرضيات** نجملها في ما يأتي:

- التعلّم يعتمد على الإدراك الحسي.
- التعلم يعطيه قدره وجوهره.
- التعلم يعنى بالوسائل أي "ماذا يؤدي؟ وإلى ماذا؟"
- الاستبصار يتجنب الأخطاء الفنية.
- الفهم يمكن أن ينتقل إلى مواقف جديدة.
- التعلم الحقيقي لا ينطفئ "لا يُنسى".

---

[2] محمد الطاوس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة: المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر. 1988م. ص353.

[3] ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلّم دراسة مقارنة،

- الاستبصار هو مكافأة التعلم به.

- **قوانين التعلم عند الجشطالت[4]:**

يمكن إيجاز قوانين التعلم بالاستبصار في ما يلي:

- قانون التشابه: المقصد منه أن المفردات المتشابهة تنتمي إلى مجموعة واحدة، فالإنسان يميل إلى إدراك العناصر المتشابهة في وحدات كلية قبل إدراكه لخصوصية كل عنصر فيها، والأشياء المتشابهة في الشكل أو الحجم أو اللون أو السرعة أو الاتجاه تدرك كصيغ متكاملة[5].
- قانون التقارب: المقصد منه أن المفردات القريبة والمتجاورة يمكن فهمها إذا ما نُظر إليها كمجموعة، فالمنبهات الحسيّة المتقاربة في المكان أو الزمان تبدو في مجال الإدراك وحدلا مستقلة وصيغة بارزة قبل إدراك العناصر أو الأجزاء المكونة لها، فإدراك الكليات يسبق إدراك الجزئيات المكونة لها[6].
- قانون الاتصال: يميل الفرد إلى إدراك العناصر التي تتّصل ببعضها وتتّجه وجهه معينه على أنّها لا تخرج عن هذا الاتجاه وتستمر فيه، فالأشياء المتّصلة كالنقط التي تصل بينها خطوط تدرك كثيرا بعكس الأشياء المنفردة التي لا علاقة تربطها بغيرها.
- قانون الشمول: يغلب على الفرد إدراك الشكل الكلي الذي يحتوي على أكبر عدد من المثيرات المتشابهة في الوقت الذي يصعب عليه إدراك الأشكال الأصغر محتوى داخل هذا الشكل الكبير، فالأشياء تدرك كصيغة إذا كان هناك ما يجمعها ويشملها.

---

[4] محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، علم النفس التربوي: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط3، 1415هـ. ص123-124.

[5] ينظر: محمد زياد حمدان، نظريات التعلم -تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق، 1997م، ص 91- 92.

[6] ينظر: جمال محمد أبو شنب، نظريات الاتصال والإعلام : المفاهيم ، المداخل النظرية: دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. 2008م. ص210.

- التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت:

يمكن تطبيق هذه النظرية في عدة نواحي منها:

- مبدأ التعلم عن طريف الفهم وليس الحفظ والاستظهار.

- توجيه المتعلّم نحو تحقيق الاستفادة من المعرفة وتطبيقها في المواقف الجديدة.

- تعليم الكتابة والقراءة للأطفال الصغار، حيث يفضل إتباع[7] الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية، أي البدء بالكلمات ثم الأصوات.

- يعتمد التفكير في حل المشكلات باستخدام النظرية الكلية عن طريق حصر المجال الكلي للمشكلة.

ثانيا- النّظرية البنائية لـ بياجيه:

- المفهوم:

نظريه بياجيه من أهم النظريات المعرفية، ولها عدة تسميات، نحو: النظرية البنائية" التكوينية" و"النمائية" التي تسعى للإجابة عن التساؤلات من نحو: كيف يتعلم الفرد؟ كيف يتذكر معارفه؟ وكيف يختلف الفرد عن الآخرين في معارفه على الرغم من الظروف المتشابهة التي خضع لها؟

وتؤكد هذه النظرية على أهمية البيئة المعرفية كعمليات إجرائية عقلية في العملية التعليمية".

- المفاهيم الأساسية في نظرية بياجيه التعليمية:

استخدم بياجيه مفاهيم مختلفة عن تلك التي كانت سائدة في المجتمع الأمريكي، واتجه بنظريته إلى تربية الأطفال وتطورهم المعرفي.

---

[7] ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندي، سيكولوجية التعلم: مكتبة الفالح، الكويت. ط2، 1996م. ص608.

1- **مفهوم التعلّم:** يرى أن التعلّم الحقيقي هو "الذي ينشئ التأمّل أو التروّي، فهو ينبع من أفكار المتعلّم ذاته، فهو بهذا الفهم قد تعلّم في الواقع أكثر من مجرد الاستجابة للمثير الخارجي"[8].

2- **المعرفة:** لقد اهتمّ بأصل المعرفة وكيفية تتطوّرها، وقد أدرك -بفضل تخصصه في البيولوجيا- أنه بإمكانية توظيف مفاهيم ومبادئ علوم الأحياء لدراسة النمو المعرفي لدى الأفراد، وقد انصبّ اهتمامه على تبيان كيفية إدراك الطفل للعالم، والطريقة التي يفكر من خلالها بهذا العالم.

ويميّز بياجيه بين نوعين من المعرفة:

-**المعرفة الصورية "الشكلية"**: يتعرف عليها من الشكل العام للمثيرات، وبذلك فهي لا تخضع للمحاكمة العقلية.

-**المعرفة الإجرائية:** هي التي تنبع من المحاكمة العقلية، والتي تدرك عن طريق الاستدلال.

3- **النمو المعرفي:** هو في نظر بياجي ارتقاء منظم لأشكال المعرفة، وهو عمليه أوسع من مجرد تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية مع عوامل البيئة لذلك يتطلب قدرة إضافية تنبع من داخل الفرد ليتوازن بين المعارف المكتسبة السابقة وبين الخبرات الجديدة التي سيواجهها.

4- **البنى المعرفية:** تتكون عند الطفل انطلاقا من قدرتين فطريتين: قدره التنظيم، وقدره التوافق اللتان تندمجان لبناء معرفته ومساعدته على التوازن مع بيئته.

5- **التنظيم:** العلاقة الجديدة التي تنتج عن إدراج المعارف الجديدة في البيئة المعرفية للمتعلم.

---

[8] عبد الله الأنسي وصالح سالم، تطور النظريات والأفكار التربوية: مكتبة إحياء التراث الإسلامي، المملكة العربية السعودية، ط1999. ص272.

6- **التوافق:** هو التغيرات التي تحدث للكائن الحي استجابة لمتطلبات البيئة، وفق المعادلة: التمثيل+ التكيف= التوافق

7- **التمثل أو الاستيعاب:** عمليه عقليه يتم من خلالها دمج المعارف الجديدة في المخطط المعرفي المتوفر عند الطفل المتعلم.

8- **التكييف** (التلاؤم أو التواؤم)**:** عمليه تعديل الاستجابات التي أصدرها الفرد، في عمليه التمثل، بسبب عدم توافق المعارف الجديدة مع البنى المتوفرة لديه.

- التطبيقات التربوية لنظرية بياجييه:

1- أن يتناسب المنهج الدراسي" المعرفي" مع المرحلة الدراسية له، وذلك حتى يسهل عليهم تصورها، وبالتالي فهمها.

2- أن يكون المعلم على علم بخصائص التفكير لكل مرحلة، وذلك أن إعداد المعلم بيداغوجيا يساعده على تقديم المادة العلمية الصحيحة، وأن يتعرّف على المراحل العمرية لتلامذته، وأن يعطي كل فرد على قدر حاجته، وقدرته.

3- التنوع في طرق التدريس حسب مراحل العمر، ففي بعضها يحسن تقديم المحسوسات، وفي مراحل أخرى تحسن المجردات، أو المزج بينهما، وهكذا.

4- الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله يؤدي إلى تمكين المعلم من اختبار ومعرفة طبيعة تفكير الطفل.

5- القصد من التعلم هو الكشف عن الطرق التي تحكم تفاعل الأطفال مع بيئاتهم، لإشباع التلاميذ الرضى في حياتهم.

6- التطبيق الصحيح لغرض المواءمة بين إمكانيات الطفل السلوكية والإجراءات التدريسية.

- نقد النظرية:

على الرغم من الجوانب الإيجابية التي عرفتها هذه النظرية في مساعدة مخططي التربية والمناهج التربوية للاستفادة من فلسفة تربوية تأخذ بعين الاعتبار أهمية التجديد والشمول والتكامل شكلا وموضوعا، وما قدمته من مفاهيم الذكاء والقدرات العقلية وخصائص المراحل العمرية إلاّ أنها تعرضت لبعض النقد منها أن العيّنات التي بنى عليها دراساته كانت قليلة وانتزعت من بيئة واحدة وهي سويسرا، ولم توسع على بيئات أخرى كإفريقيا وآسيا، وأن معظم ملاحظاته أخذها من عيّنة أبنائه داخل بيته لمدة 25 سنة.

- المراجع:

- محمد الطاوس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة: المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر. 1988م.
- مصطفى ناصف، نظريات التعلّم دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج عالم المعرفة، أكتوبر 1983.
- محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، علم النفس التربوي: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط3، 1415هـ.
- محمد زياد حمدان، نظريات التعلم –تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق، 1997م.
- جمال محمد أبو شنب، نظريات الاتصال والإعلام : المفاهيم ، المداخل النظرية: دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. 2008م.
- ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندي، سيكولوجية التعلم: مكتبة الفالح، الكويت. ط2، 1996م.
- عبد الله الأنسي وصالح سالم، تطور النظريات والأفكار التربوية: مكتبة إحياء التراث الإسلامي، المملكة العربية السعودية، ط1999، ص272.

المحاضرة الثامنة

مناهج تعليم اللّغات 01

المنهج التقليدي – المنهج البنيوي

عناصر المحاضرة:

1- مفهوم المنهج

2- أسس بناء المناهج التدريسية

3- عناصر المناهج

4- مناهج التعليم

أولا- المنهج التقليدي

1- خصائصه

2- الانتقادات الموجهة إليه

ثانيا- المنهج البنيوي

1- مفهومه

2- المنهج البنيوي في التعليم

3- الانتقادات الموجهة إليه

- خلاصة

1- مفهوم المنهج:

المنهج هو "مجموعه المعارف والخبرات الموجّهة الّتي يتبنّاها قادة المجتمع للنشء، ككفايات يجب تحقيقها لصالح نموّهم واتّجاهاتهم الاجتماعية، من خلال تعليم هادف منظّم بتخطيط المؤسسة التعليمية"[1]، فالمنهج وفق هذا المفهوم هو الوسيلة الفعالة في العملية التعليمية التعلّمية الّتي تترجم الفلسفات والسياسات التعليمية إلى عملية فعلية، فهو نظام متكامل من عناصر منسجمة تشكّل أبعاده، لتكوّن "خطّة متكاملة يتمّ عن طريقها تزويد الطالب بمجموعه من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف معيّنة تحت إشراف هيئه تعليمية مسؤولة"[2].

ويختلف مفهوم المنهج عن مفهوم المقرّر أو البرنامج، في أنّ المنهج قد اختصّ أساسًا بالنشاطات المرافقة للعمليات التعليمية، ومن المحتوى والأهداف المتوخاة منها، إضافة إلى عملية التقويم، فيأخذ مفهوم المنهج نظرة شمولية تضمّ كل مكوّنات التربية، بعكس المقرر الذي يختصّ بالمعرفة المتداولة بين طرفي العملية التعليمية فقط. ومنه، لا يمكن وصف المنهج التدريسي إلاّ عبر المفاهيم الآتية:

- المدخلات: هي الخبرات والمخطّط لها، والتي ينبغي توصيلها الى المتعلّم.
- العمليات: مجموعه الإجراءات والفعاليات والأنشطة التي تحوّل المدخلات الى نتائج(مخرجات).
- المخرجات: النتائج المحقّقة (المعرفية، المهارية، الانفعالية).
- التغذية الراجعة: وتمثّل مجموع العناصر والنظريات والخبرات... الناتجة عن عملية التعلّم (ردود الفعل التي يبديها المتعلّم بعد تلقّي التعلّمات).

---

[1] وليد خضر الزند، هاني عبيدات: المناهج التعليمية –تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها–، ص16.

[2] فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ص15.

2- أسس بناء المناهج التدريسية

أ- الأساس الفلسفي:

إنّ العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة، فهما وجهان لعمله واحده، فهما يشتركان في الغاية؛ إذْ "الفلسفة تقرّر غاية الحياة، والتربية تقترح الوسائل الكفيلة لتحقيق هذه الغاية"[3]، والنظريات التربوية وليدة المذاهب الفلسفية.

فالمنطلقات الفلسفية لها كبير الأثر في النظام التربوي، بل أثرها ضرورة لتحديد أبعاد التغيّرات الاجتماعية وابرزاها بما يحقّق الأهداف التربوية المطلوبة، وقد تعدّدت هذه الفلسفات وتداخلت فانعكس ذلك على المناهج التعليمية وبنائها كالفلسفة الواقعية والبرجماتية والوجودية والطبيعية...

ب- الأساس المعرفي:

يقصد به" الحقل الأكاديمي وطبيعة المعرفة، فعلى هذا الأساس يتمّ اختيار المعارف الأكاديمية المتخصّصة التي يمكن أن يحتويها المنهج لتحقيق نوع المتعلّم المرغوب، ويكون ذلك حسب الحقل المعرفي الذي وضع من أجله المنهج"[4].

وتتضح الأسس المعرفية في بناء المنهج الدراسي من خلال الأسس المتعلّقة باختيار المحتوى من حيث طبيعته، ومصادره ومستجداته، وعلاقاته بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعلّم والتعليم فيها.

وقد حدّد التربويون مجموعة من الاعتبارات عند بناء المناهج الدراسية، بمراعاة الأسس المعرفية وهي:

- التركيز على أساسيات البنية المعرفية في محتوى المنهج.
- مراعاة طبيعة المادة الدراسية، حيث يعكس المنهج في أهدافه ومحتواه وأساليب تدريسه وتقويمه طبيعة المادة الدراسية.

---

[3] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، ص114.

[4] المركز الوطني للوثائق التربوية: ص214.

- التركيز على ربط المادة الدراسية وفروع المعرفة الأخرى عند بناء المنهج.
- التأكيد على التطبيقات العلمية لمفاهيم المادة الدراسية.

ج- الأساس الاجتماعي:

بما أن المدرسة مؤسسه اجتماعيه تشتقّ فلسفتها من فلسفه المجتمع وهذا " يستوجب عليها أيضا أن تبني مناهجها التدريسية بحيث تراعي المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها وكذلك تطلّعاته التي يطمح الهيا حتى يتمكّن المتعلّم من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وعاداته، حتى يصبح بعد ذلك قادرا على تقبّل أوضاع المجتمع الحالية والعمل على تطويرها عند الضرورة"[5].

لذلك فإنّ المناهج الدراسية في الوطن العربي، لابد أن تشتقّ مبادئها من:

- أصول الثقافة العربية والتراث الإسلامي.
- واقع الأمه العربية والتحديات المعاصرة التي تواجهها.
- واقع التربية والمشكلات التي تعاني منها.

د- الأساس النفسي:

يتعلّق الأساس النفسي للمنهج بالمتعلّم لأنّه محور العملية التعليمية، لذلك سعت المناهج أثناء بنائها إلى مراعاة خصائص نموّه واحتياجاته وقدراته واستعداداته، بالاعتماد على الدراسات النفسية والأبحاث التربوية التي أثبتت أنّ المتعلمين مختلفون من حيث "خصائصهم النمائية وقدراتهم واستعداداتهم، ويتفاوتون في الإمكانيات التعليمية، وفي استجاباتهم للمؤشرات البيئية المختلفة التي يتعرضون لها، ونتيجة لذلك فإنهم يتفاوتون في الاهتمامات والاحتياطات وفي الطرائق والأساليب التي يتعلمون بها، وفي سرعه تعلّمهم ومقدار ما يتعلّمونه"[6]، لذلك كان لزاما على واضعي المناهج مراعاة هذه الخصائص في

---

[5] الديلمي وسعاد الوائلي: اللغة العربية -مناهجها وطرائق تدريسها-، ص71.

[6] إسحاق فرحان وآخرون: المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ص72.

أثناء تصميمها وتحديد أهدافها ومحتوياتها وطرائق تطبيقها وتقويمها.

3- عناصر المناهج

تعدّدت الرؤى حول مكوّنات المنهج واختلفت لكن أكثرها شيوعا هو نموذج تايلور(Tyler)، الذي يُعرف بنموذج الأهداف، ويقوم هذا التصنيف الرباعي على هذه المكونات:

أ- **الأهداف التربوية:** "هي عباره تصف في دقّة ووضوح التغيرّات المراد إحداثها لدى المتعلمين نتيجة تفاعلهم مع الخبرات المقدّمة"[7]، فهو:

- صياغة لغويه.
- يصف سلوكا معينا قابلا للملاحظة والقياس.
- يمكن أن يؤديه المتعلم في نهاية الموقف التعليمي.
- فهو ناتج تعليمي.

ب- **المحتوى:** ويمثّل مجموعة الخبرات (المعرفية، المهارية، الوجدانية) المراد تضمينها في المنهج، وتكون على شكل مفردات يتمّ توصيلها بفعاليات مختلفة، فالمحتوى يُترجم الأهداف المسطرّة لاستكمال جوانب بناء شخصية المتعلم، فيُحدد المحتوى بحسب طبيعة المعارف والمعلومات المختارة، والتي يتم تنظيمها على نحو معين (معارف إدراكيه عقليه، قيمية وجدانيه، أدائية مهارية).

ج- **طريقه التدريس:** تعرف الطريقة بأنها "خطوات متسلسلة ومتتابعة يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف بعينها سبقت تحديدها سلفا"[8]، فهي -وفق هذا- مجموعة من الخطوات الإجرائية المنظمة والهادفة لإحداث التعلّم، وتشمل أنشطه تعليميه تعلّمية، وتوظّف كل مصادر التعلّم المتاحة.

---

[7] محمد نجيب: المناهج الدراسية، ص89.

[8] مجدي عبد العزيز إبراهيم: استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، ص22.

تقتضي طريقة التدريس نقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلم، وذلك بتنظيم موارد التعلم والتعليم واستخدامها للوصول الى الأهداف التربوية المرسومة.

د- التقويم: هو عملية منهجية منظمة ومخططة، تتضمّن إصدار الأحكام على السلوك (أو الفكر أو الوجدان)، فهي عملية تقتضي وجود حكم تمّ التوصل إليه بعد جمع مجموعة من المعلومات وباستخدام أدوات للقياس الذي يقوم على الوصف الكمي للسلوك أو الأداء. فهو يتحدّد عن طريق أرقام أو درجات باستعمال وسائل قياسية متنوعة، فهو يتميّز بأنه:

- كمي.
- يعتمد على الوسائل الإحصائية.
- قياس غير مباشر، لأنه يقيس مظاهر التعلم والذكاء وهما مفهومان افتراضيان، وعملية التقويم تمرّ بالمراحل الآتية:

- تحديد أهداف التقويم
- إعداد الأدوات المناسبة للتقويم
- الحصول على المعلومات وتفسيرها وتحليلها
- إصدار الأحكام
- توظيف الأحكام في اتخاذ القرارات

4- مناهج التعليم

أولا- المنهج التقليدي:

يركّز المنهج التقليدي على المعرفة بعدّها حصيلة الخبرة الإنسانية، فهو "المادة الدراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق"؛ أي هو العملية التي تقوم على نقل المعلّم للمعلومات التي يحتويها المنهاج إلى المتعلمين ملخّصا، لغرض إعدادهم للامتحانات، وليحكم المعلّم بالتالي على مدى نجاحه في التعليم.

فالمنهج –بهذا المفهوم– مرادف للمقرر(البرنامج) الدّراسي المبثوث في الكتاب المدرسي، وهو مفهوم ضيّق يرتبط بالفلسفة اليونانية القديمة التي جعلت المعرفة مقصورة على حفظ التراث ونقله عبر الأجيال، فعدّت هي المركز لأنها قادرة على تغيير سلوك المتعلّم.

1- خصائصه

- يجعل اكتساب المعلومات والأفكار والخبرات وحفظها غاية في ذاته، دون تطبيقها في الواقع (المعرفة غير واقعية وغير وظيفية).
- كثرة المواد والموضوعات الدراسية التي تكشف عن تراكم المعرفة وتضخمها.
- يعطي المعلومات للتلميذ جاهزة ليحفظها من دون أن تتاح له فرصه التفكير والبحث.
- يهمل ميول المتعلّمين واستعداداتهم والفروق الفردية بينهم، والنظر إلى عقولهم على أنها أوعيه فارغه تتطلب الملء.
- التعامل مع المقررات الدراسية بعدّها مواد منفصلة، مما حال دون ترابطها.
- الاعتماد على طرائق التدريس الآلية، التي تجعل من المعلم "المالك الوحيد للمعرفة، أمّا المتعلم فخزان فارغ، شرير يحتاج الى ترشيد، خشن"[9]، فلا دور للمتعلم سوى الحفظ والتسميع دون فهم، وهذا ما يحدّ من نشاطه وفعاليته.

2- الانتقادات الموجه إلى المنهج التقليدي:

انصبت هذه الانتقادات في إطار النظرة الشاملة والمتكاملة لنمو المتعلّم، ولطبيعة المعرفة المتنوعة التي تقدّم له داخل المدرسة وخارجها، قصد تحقيق هذا النمو الشامل، وأبرزها ما يأتي:

أ- من ناحية المحتوى

- ركّز اهتماماته على الجانب المعرفي فقط، وأهملت نواحي النمو الأخرى، كالوجدانية

[9] حسن شحاتة، ص16.

والمهارية، وهذا ما يتعارض مع التطور السليم لشخصيه المتعلم المراد بناؤها.

- اقتصر الجانب العقلي المعرفي على مستوياته المتدنية التي تنحصر في التذكر والحفظ، دون أن يمتدّ إلى المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتطبيق والتقويم.
- المعرفة غير مترابطة؛ لأنها تقوم على دراسة المقررات لكلّ مادة لذاتها من دون أن تخدم المواد الدراسية بعضها بعضا.
- يجعل الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعرفة والتعلم، ويهمل المصادر الأخرى، فتمّ إهمال الأنشطة اللاصفية الخارجية.

ب- من ناحية طبيعة المتعلم

- إهمال حاجات المتعلم ومشكلاته، نتيجة الاهتمام بالمادة الدراسية فقط.
- لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ إذ يتعامل مع جميع المتعلمين على أنهم ينتمون الى مستوى واحد من حيث المعلومات المقدّمة وطرائق التدريس والإمكانيات المتاحة.
- تعويد المتعلم على السلبية، فهو مستقبل على الدوام، لا يبذل أي جهد في المشاركة في بناء التعلمات، لذلك عُدّ مستقبلا سلبيا هامشيا، فهو خزان فارغ ما على المعلم إلا ملؤه.
- يحدّ من حرية المتعلمين في استيعاب المعلومات والتعبير عن أفكاره.
- لا يشكل المتعلّم ثقافة، لأن قراراته غالبا لا تتعدى المواد المدروسة.
- دور المتعلم محصور في حفظ واستظهار واسترجاع ما تعلّمه من المعلم، وما تضمّنه الكتاب المدرسي.

ج- المعلم

- يضطلع بمهمة مركزية في العملية التعليمية للاعتبارات الآتية:
- هو مالك المعرفة الوحيد
- مرسل على الدوام
- هو المخطط والمنفذ للفعلي

- يقوم دوره على شرح المقررات الدراسية وتبسيطها للمعلمين، قصد مساعدتهم على حفظ المعلومات وتخزينها.
- لا يهتمّ بما يجري في ذاكرة المتعلم من عمليات عقلية، بل يهتم بحشوها بأكبر قدر من المعارف القابلة للحفظ والاسترجاع.
- يحكم على مستواه من خلال نتائج متعلمه في الامتحان، وفي استرجاعهم للمعرفة المخزنة.

د- الطريقة التدريسية

- الطرائق قائمة على التلقين والحفظ والتلقي كطريقه المحاضرة والإملاء
- تجعل المعلم كالآلة في نقل التعلمات للمتعلم

هـ- التقويم

- هو قياس لكلمه الاستجابات على أساس نتائج اختبارات تقليديه تقيس قدره المتعلم على الحفظ والتلقي
- اقتصرت على الاختبارات التحصيلية

و- المجتمع والبيئة

- عزل المدرسة عن الحياة، فالهدف من التعليم في هذا المنهج هو اجتياز المتعلم للامتحان" فالتعليم للامتحان وليس للحياة"، إذ يعجز المتعلم عن حلّ المشكلات التي يواجهها داخل البيئة.
- فصل المدرسة عن المجتمع من خلال إهمال الأنشطة المجتمعية؛ لأن مصدر المعرفة في هذا المنهج تقتصر على معارف مستقاة من الكتاب المدرسي.
- لا يواكب هذا المنهج التقدم العلمي والتكنولوجي الحاصل في وسائل استراتيجيات التدريس.

ثانيا/ المنـهج البنيوي

1- المفهوم:

بدأ التصوّر البنيوي مع اللساني [فريدنان دي سوسر] في كتابه "محاضرات في اللسانيات العامة"، إذ أسهم بشكل فعال في ظهور المنهج البنيوي وإرساء أسسه اللغوية في منتصف القرن العشرين.

وتعدّ البنيوية "نظرية في العلم تؤكد أهمّية النموذج أو البناء في كل معرفة علمّة، وتجعل العلاقات الداخلية والنسق الباطن قيمة كبرى في اكتساب أي علم"

فالنظرية البنيوية عبارة عن مذهب علمي يستند إلى وضعية عقلانية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والإنسانية لتحليلها وإعادة تركيبها.

ويهدئ هذا المنهج إلى البحث عن مختلف المجموعات الاجتماعية من عادات وتقاليد باعتبارها منظومات تتماس وفق بنيتها الداخلية.

2- المنهج البنيوي في التعليم:

يعرف أيضا بالمنهج البنيوي التركيبي، وهو عبارة عن "مجموعة من طرائق تعليم اللغات، ظهرت في العقد الثالث من القرن العشرين"، إذ ساهمت عدة عوامل في ظهوره نوجزها في:

- رفض طريقة القواعد والترجمة التي أولت العناية كلها للجوانب المعيارية على حساب الاستعمال اليومي للغة.
- ظهور علم اللسان الوصفي.
- ظهور علم النفس السلوكي والنظريات المنبثقة منه والقائلة بأن تعلم اللغة هو سلوك.
- تزايد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبّة وخاصة الإنجليزية.

لقد استثمر هذا المنهج مفاهيم البنيوية في ابتداع التمارين البنيوية، والتي كان لها الدور البارز في تثبيت البنى اللغوية للمتعلم، إذ تسمح له "بإدراك النماذج الأساسية للنظام اللساني المراد تعلمه".

كما استثمر أيضا مفهوم البنية في تحسين مردودية التعليم؛ فالمنهج البنيويٌ يعد شاملا للتمارين البنيوية التي لعبت دورا هاما في استعمال المتعلمين للضوابط اللغوية، حيث تم تجاوز المرحلة التقليدية التي كانت تعتمد على جمع شتات المفردات دون تطبيق قصد ترسيخها لدى المتعلم ومن ثمة استثمارها، الأمر الذي مهد لظهور طرائق تعليمية جديدة كالطريقة المباشرة والطريقة الاصطلاحية....

أ/ الطريقة المباشرة:

سمّت هذه الطريقة المباشرة بالطريقة الطبيعية أيضا كونها تعتمد على اللغة الأجنبية في تدريسها، وتستخدم الجمل والعبارات التي يكثر استعمالها في اللغة اليومية؛ فهي تقوم على "الربط المباشر بين الكلمات الأجنبية والعبارات والأشياء والأحداث التي تدلّ عليها دون استخدام اللغة القومية". حيث اهتمت بلغة الاستعمال التي يتكلمها الناس، وسعت إلى اكتساب المتعلمين المهارات الشفوية، فلم يعد التدريس يستخدم اللغة الأم، بل أصبح قائما على الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه، وتستخدم أسلوب المحاكاة والحفظ. وتتلخص مبادئها في الآتي:

- أولوية مهارات الاتصال الشفوي، حيث تمّ التركيز على الأسئلة والأجوبة بين المعلم والمتعلم.
- التركيز على الكلمات والجمل التي تستخدم في الحياة اليومية.
- المفاهيم والخبرات المقدمة للمتعلم تتم بواسطة اللغة الأجنبية فحسب.
- تدريس القاعدة بطرق استنتاجية.
- الربط بين الرمز اللغوي ومضمونه وتوظيف اللغة الجديدة في مواقف طبيعية تساعد المتعلم على الاستيعاب والتذكر.
- الاعتماد على التدريب وطرح الأمثلة لترسيخ التعلمات الجديدة.

ب/ الطريقة الاصطلاحية:

نادت هذه الطرّمة إلى الاهتمام بمهارات القراءة والكتابة في موضوعات ذات صلة

بالواقع اليومي. ومن مبادئها أيضا الاهتمام بتعليم النطق السليم وبجميع الجوانب الصوتية الأخرى... ينطلق أنصارها من فرضية "أن لكل لغة خصائصها الخاصة والتي ينبغي مراعاتها في تدريسها".

ج/ طريقة القراءة:

يعود ظهورها إلى الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين بـ (و م أ)، لتنتشر انتشارا واسعا في جميع أنحاء العالم، ومرد ذلك كونها ساعدت بمنهجها في تعليم اللغة الأجنبية في وقت وجيز، وجعلت الطالب يجد فيها تشابها بينها وبين طريقة التعليم باللغة الأم.

من أهم مبادئها: تقوم على قراءة اللغة الجديدة ومحاولة فهمها دون العودة إلى اللغة الأم أو الترجمة إليها. وهناك نوعان من القراءة.

- القراءة المركزة: وتخص فقرات قصيرة تعطى حولها أسئلة كثيرة.
- القراءة الموسعة: تتناول قصصا أو كتبا شيقة مكتوبة بلغة بسيطة.

وفي كلتا القراءتين يتم التركيز على القراءة الصامتة، والتدريب على إنجازها بسرعة تقتر من سرعة الناطقين باللغة الأجنبية، وقد صاحب هذه الطريقة ظهور قوائم بالكلمات الأكثر شيوعا. والتي كان يجرى تعلمها عند تعلم بعض التراكيب المناسبة في بدء القراءة وأثناءها.

اعتنت هذه الطريقة بالقراءة الجهرية للفقرات، أما الكتابة فاقتصرت على تدريب التلاميذ على المفردات أو التراكيب التي تعلموها أثناء القراءة.

د/ الطريقة السمعية الشفوية البصرية:

تعود أصول هذه الطريقة إلى أعمال علماء اللسانيات البنيوية وأعمال علماء الإنسان الذين درسوا لغات الهنود الحمر، كما تعود أصولها كذلك إلى نظريات علم النفس السلوكي والتي ترى أن اللغة مجموعة عادات تتكون بالتعزيز.

وتعتبر هذه الطريقة من أهم الطرق البنيوية في تعليم اللغات الأجنبية؛ لأنها جمعت بين الاستماع للغة أولا ثم إعطاء الرد الشفوي مع وجود عنصر بصري مثل صورة أو رسم للمساعدة على تكوين صورة واقعية عن معنى الصيغة اللغوية التي يجري تدريسها.

ولما كان الإنسان يكتسب لغته الأصلية بالمشافهة أولا، فقد اعتمد أصحاب هذه الطريقة أن تعلم اللغة الأجنبية يتم بسهولة لو قدم الجانب الشفوي على الجانب الكتابي.

- **مبادئ الطريقة:**

يُلخص العالم اللغوي [مولتون] المبادئ الأساسية لهذه الطريقة في خمس مسلمات:

- يعد تعلُّم اللغة اكتشافا لعادات سلوكية من خلال التقليد والمحاكاة، وتعتمد على المثير والاستجابة والتعزيز.
- يتبع المعلم ف تدريس المهارات اللغوية؛ فُبدأ بالاستماع ثم الكلام وتأتي القراءة والكتابة في مرحلة ثانية.
- تركز على عملية الحفظ؛ أي تنمي مقدرة المتعلم على حفظ التعبيرات والجمل حتى تصبح عادة.
- تستعمل التمارين البنيوية لاسيما تمارين التكرار.
- لا تركز على شرح القواعد النحوية، بل على المتعلم أن يستنبطها.
- استخدام اللغة التي يستخدمها أصحابها؛ بمعنى استعمال الصيغ التي يستعملها الناطقون الأصليون باللغة.
- اللغات تختلف عن بعضها البعض؛ إذ يركز أصحاب هذه الطريقة في تعليم اللغات على الفروق بين اللغات في المجالات الصوتية والتركيبية والدلالية، كما ركزوا كذلك على تعليم التعبيرات الاصطلاحية وابتعدوا عن الترجمة ولم يستخدموها إلا مع بعض المفردات الجديدة الصعبة.

تعتمد الطريقة السمعية على مبدأ التدرج في عرض المادة التعليمية، إذ تقسم اللغة إلى أنماط يجري تدريسها بالتعاقب، بحيث تضاف مع كل جديدة كلمات جديدة.

حققت الطريقة السمعية الشفوية البصرية نجاحا كبيرا، وانتشرت في شتى أنحاء العالم في الستينيات من القرن العشرين، لكن مع ظهور النظريات المعرفية ونظرية تشومسكي في النحو التوليدي عرفت تعديلات أهمها:

- العودة إلى شرح القواعد قبل التدريب على الأنماط اللغوية أو القراءة أو المحادثة أو الكتابة.
- تعليم اللغة القائم على المواقف والمحتوى ووضع الأنماط اللغوية في محتوى يشبه الاستعمالات الحياتية الفعلية .. وقد تبلور اتجاهان:

أ- الاتجاه الأول: استعان في تعليم اللغات الأجنبية بالأشياء المادية أو الصّور.

ب- الاتجاه الثاني: اعتمد على المواقف الحياتية في التدريس مع التركيز على الألفاظ التي تستعمل فَي كل موقف.

- ظهور الطريقة الانتقائية وهي طريقة بنيوية تهتم بالمعنى وتشجع المتعلمين على المشاركة الفعالة بطرح الأسئلة أو تمثيل الأدوار، وتعتني بالقواعد.

ومصطلح التمارين البنيوية مصطلح حديث النشأة في صناعة تعليم اللغات باللسانيات البنيوية، فهي إذن ليست اتجاها أو مدرسة، وإنما هي تطبيقات وأنشطة ضمن المنهج البنيوي.

3 - الانتقادات الموجهة للمنهج البنيوي:

- تقديس الشكل والعناية به وإهمال المعنى.
- إهمال الجوانب الذهنية التي تحدث في عقل المتعلم، وما يجري فيه من عمليات، وما يستخدم من استراتيجيات.
- إغفال الجوانب الوجدانية المؤثرة في عملية التعلّم.
- يبني العملية التعليمية على الذاكرة والتكرار والتمارين مما يجعل المتعلم سلبيا.

- المنهج البنيوي منهج آلي غير إبداعي، يخضع الإنسان إلى أوضاع مكيفة ومحددة في التواصل، فإذا وضع المتعلم في أوضاع أخرى مغايرة جزئيا فإن المتعلم لا تكون له الاستجابة اللغوية الصحيحة.

- **خلاصة:**

يمكن القول، على الرغم من الانتقادات الموجهة لهذا المنهج والسلبيات التي وقع فيها منظروه إلا أنه يعد من أهم المناهج التعليمية التي سادت النصف الأول من القرن العشرين، إذ مثل نقلة نوعية ضد المناهج التقليدية، وساهم في ظهور طرائق تعليمية جديدة مسّت حتّى تعليم اللغة العربية.

- **المراجع:**

- محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1430هـ / 2009م.
- مريم سليم، علم نفس التعلم: دار النهضة العربية، بيروت، لبنان. ط1، 1424هـ / 2003م.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل: دار الشروق، ط1، 2006م.
- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية: قصر الكتاب، البليدة، د.ط، 2000.

عماد الزغلول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003م.

جودت عبد الهادي، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن. ط1، 2006م.

- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات: ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر. ط2، 2009م.
- أمل يوسف التل، التعلم والتعليم: دار كنوز المعرفة، عمان. ط1، 1430هـ- 2009م.
- محمود عبد الحليم منسي: التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ط، 2003.

- محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية: ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (د.ت)، (د.ط).
- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري: دار القصبة للنشر، الجزائر (د.ط)، 2003م.
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية: دار هومة، ط3، 2000.
- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعلمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، (دط)، 1994م.
- محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته: دار الثقافة للنشر والتوزيع. ط1، 1430هـ- 2009م.
- مصطفى ناصف: نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة حسين حجاج، مراجعة عطية محمود هنا، سلسلة كتب عالم المعرفة، الكويت، العدد 70، أكتوبر 1983م.
- يوسف القطامي، سيكولوجية التعلم والتعليم الصّفي: دار الشروق للنشر والتوزيع، 1998م.
- ممدوح عبد المنعم الكناني وأحمد محمد مبارك الكندي، سيكولوجية التعلم: مكتبة الفالح، الكويت. ط2، 1996م.
- حلمي خليل: اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية، بيروت. د.ط، 1407هـ-1986م.

المحاضرة التاسعة

مناهج تعليم اللغات 02

المنهج التواصلي

عناصر المحاضرة

- تمهيد

1- التعريف بالمنهج التواصلي

2- المنهج التواصلي النشأة والتطوّر

3- أهداف المنهج التواصلي

4- مفهوم الكفاءة التواصلية

5- مبادئ المنهج التواصلي

6- خصائص المنهج التواصلي في تعليم اللغات

- خلاصة:

- تمهيد:

لا شك أن الجانب التطبيقي للعلم يبتدئ في حالتين، إحداهما هو بناء على هذا التصور لمفهوم التطبيق العلمي فإن اللسانيات التطبيقية وما استحدث من مناهج هي في جوهرها استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة، وإخضاع المعطيات العلمية النظرية للتجربة والاختبار، واستعمال القوانين والنتائج العلمية في ميادين الأخرى من أجل الإفادة منها، وأهم ما استثمر فيه هذا المجال حقل تعليمية اللغات، وذلك لأجل ترقية العملية البيداغوجية وتطوير مناهجها، وطرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغير ناطقيها.

1- التعريف بالمنهج التواصلي:

ظهر المنهج التواصلي في السبعينيات من القرن الماضي، كاستجابة ضرورية للتغيّر الحاصل على مستوى فهم أنساق تعليم اللغات، أخرج التعليم والتعلّم اللغويين باعتباره مجرد ضبط للقواعد النحوية إلى تعلّم خلاّق ينظر إلى العملية على أنّها تفاعلية ومتداخلة.

وقد لقي المنهج التواصلي اهتماما كبيرا من لدن الدارسين، ممّا جعلهم ينظرون إليه على أنّه علم جديد له أسسه ومبادئه، يشكّل نظرية معرفية جادّة.

والتواصل عموما هو "العملية التي يتمّ بها نقل المعلومات من مرسل إلى مستقبل بكيفية تشكل في حدّ ذاتها حدثا، وتجعل من الإعلام منتوجا لهذا الحدث"[1].

وقد عرّف [فلويد بروكر] الاتصال بأن "عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر"[2].

---

[1] أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، د.م.ج، دط، دت، ص:103.

[2] وهناك من يفرق بين الاتصال والتواصل، فيما أن الكثيرين يعتبرون المصطلحين بمفهوم واحد للمتعلمين والمثقفين، ومفهوم الاتصال عرف بقوّة مع النظرية الاتصالية بمفهومها العلمي الرياضي

وجاء المنهج الاتصالي كمنهج ناقد لفكر تشومسكي الذي اعتبر تعريف هذا الأخير للمقدرة اللغوية تعريفا ضيّقا لا يتناسب مع الطبيعة الاجتماعية للغة، ومن ثمّ اقترح استبدال القدرة اللغوية بالقدرة التواصلية؛ إذ لم تعد القدرة تقتصر على معرفة قواعد اللغة وتوليد عدد لا متناه من الجمل، وإنما غيّر [هايمز] اهتمامه من هذا المجال الضيق إلى البحث عن قواعد القدرة التواصلية، والتي تتجاوز القواعد اللغوية إلى استعمال اللغة في المجتمع، أي البحث في شروط التداول، بالنظر إلى الزمان والمكان والمتكلّم والمخاطَب والوضع الاجتماعي عموما، أي البحث عن الإجابة عن سؤال كبير هو: ما هي الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للتلاميذ حتّى يتمكّنوا من استخدام اللغة في الحياة؟[1]

فالتواصل اللغويّ يحقّق وظائف جمّة في مقدّمتها الوظيفتان التاليتان:

- وظيفة معرفية تقوم بنقل الرموز العقلية.
- ووظيفة تأثيرية وجدانية تهدف إلى تمتين العلاقات الإنسانية وتفعيلها لفظيا أو إشهاريا.

2- المنهج التواصلي النشأة والتطوّر:

إنّ أصول هذا المنهج في ميدان تعليم اللغات ترجع إلى التغيّرات التي حصلت في نمط تعليم اللغة في أواخر الستينيات أين سادت المقاربات القائمة على الموقفية، فكان تعلّم اللغة على أنها بُنى لا بدّ أن تطبّق في أنشطة ذات أساس موقفي ومقامي والتي اعتمدتها الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف الستينيات.

لذلك دعا اللسانيون في تعليم اللغة من هذا المنظور الوظيفي التواصلي في اللغة، إلى ضرورة تعليم اللغة على أساس الفعالية التواصلية بدلا من مجرّد اتقانا لبنى الجافة المجرّدة.

مع "شانون"، -حيث اهتمت نظريته بالجانب التواصلي في اللغة الإنسانية، واهتم كثيرا بعملية الترميز، وفك رموز الرسائل اللفظية في مواقف مختلفة.

[1] وقد تطوّر هذا البعد الاتصالي مع عدّة لغويين وظيفيين، وأصبح يندرج فيما يعرف باثنوغرافيا التواصل.

ومن أهم اللسانيين الذين دافعوا عن هذه الفكرة التواصلية بقوّة [كاندلين] و[ويدسون] اعتمادا على أفكار [فيرث] و[هاليداي] و[هاريس] و[أوستين]، و[جون سورل].

فالتوجّه إلى التركيز على دراسة اللغة داخل الموقف والمقام التواصليين[1]، شكّل ميدانا واسعا في الدرس الحديث، تداخلت فيه الرؤى وتمخّضت في الأخير ظهور نظريات كثيرة، ولعل لـ[فندرليش] الفضل في تحديد عناصر التواصل، فحصرها في العناصر التالية:

- المتكلّمون والمستمعون.
- مكان التفاعل.
- القول" الصفات اللغوية وشبه اللغوية، وغير اللغوية.
- مقاصد المتكلّمين.
- ترقبات المتكلم والمستمع.
- مساهمة المشاركين في الموضوع.
- معارفهم اللغوية.
- المعايير الاجتماعية
- شخصياتهم وأدوارهم[2].

---

[1] والموقف والمقام على العموم عرفة الدارسون قديما وحديثا، فالعرب وخاصة البلاغيون ركزوا على هذا المجال، فمثلا يعرف السكاكي علم معاني بقوله" تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة وما يتصل بها من الاستحسان وغيره ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره" وللقزوينى شارح المفتاح المقام من خلال تعريفة لعلم المعاني بأنه" علم يعرف به أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال" وقد أدرك السكاكي بفطنته أن الكلام يختلف باختلاف المقامات، ومنه فهو أصناف كثيرة كل صنف يختلف عن آخر فقال: "لا يخفى عليك أنّ مقامات الكلام متفاوتة، فمقام الشكر يباين مقام الشكاية، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية، ومقام المدح يغاير مقام الذم، ومقام الترغيب يباين مقام الترهيب، ومقام الكلام مع الذكي يغاير مقام الكلام مع الغبي، ولكل ذلك مقتضى يغاير مقتضى الآخر".

[2] ينظر: – الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. 1992م. ص40.

إنّ مقام التواصل " ثري يشكل مقولة أساسية في كل عملية للتبليغ، وهو وضعية تحدث في اللحظة التي يشرع فيها المتكلّم في الحديث، وتلاحظ من خلال الظروف والقرائن الزمانية والقرائن المكانية للخطاب، وفي هذا الإطار تنتج الأقوال في صلب التفاعل بين هذه العناصر فتتحقق النّوايا والمقاصد، بواسطة أفعال الكلام، وهذه الأقوال تتوقّف على العوامل الخاصة بكلّ متكلّم، أي العوامل الخارجية عنه، وهذه العوامل هي متغيّرات تؤثّر في السلوك اللغوي للمتكلّم وتحدّد شكل الخطاب ومضمونه"[1].

وإنّ التغيّر لم يكن على مستوى طرائق التدريس فحسب، وإنّما مسّ أيضا المنطلقات التي تعرّف طبيعة اللغة وأهدافها، وإذا تمّ التركيز على التواصل بوصفه مبدأ تنظيميا للتدريس بدلا من التركيز على التمكين من النّظام القواعدي للّغة وحدها فقط.

3- أهداف المنهج التواصلي:

يهدف المنهج التواصلي إلى:

- إكساب المتعلّم المهارات اللغوية والاتصالية؛ أي ينظر إلى اللغة كنشاط ممارس لا مجرّد حفظ للقواعد والقوانين اللغوية.

- بناء كفاية تواصلية؛ أي استعمال اللغة من أجل تحقيق غايات ووظائف محدّدة.

4- مفهوم الكفاءة التواصلية:

وهناك من يسميها بالملكة التبليغية، وهي نتاج تقارب علمي النحو التوليدي، وعلم إثنوغرافيا التبليغ، ونقاط التلاقي بينهما هي اهتمام العلمين بقدرات مستعملي اللغة. وهذا المصطلح يرجع الفضل إلى استحداثه للعالم هايمز الذي نقد من خلاله تشومسكي بعدما ظهر كتاب " مظاهر النظرية التركيبية" عام 1965، وصرّح بهذا في كتابه "نحو الملكة

---

[1] ينظر: رشيدة جلال، دور المقام في تعلّم قواعد اللغة العربية: مذكرة الماجستير، إشراف صالح بلعيد، جامعة الجزائر، 1998/1997 ص23.

التبليغية" إذ يقول:" لم أسلّط اهتمامي على مفهوم الملكة التبليغية للسبب الوحيّل في أن تشومسكي لم يركّز بعدُ اهتمامه حول مفهوم الملكة" وقد أدرك هايمز أن ثمّة قدرات وملكات تفوق المعرفة النحوية، مما أمكن لي أن أفكر في إضافة كلمة التبليغ لمفهوم الملكة"[1].

تعرّف بأنها "القدرة والابتكار المستمرّين دون اعتماد لائحة محدّدة من قبل لإنتاج الكلام وفهمه، وهي القدرة على المواجهة والتكيّف مع الوضعية غير المنتظرة القابلة للتطوّر، أي القدرة على عمل شيء بفاعلية وبإتقان وبأقل جهد ممكن"[2].

وقدّم [هايمز] مكوّنات الكفاية التواصلية كيما يلي:

- قدرة نحوية: تضم المعرفة بالقواعد التركيبية والصوتية التي تمكّن المتكلم منى إنتاج جمل صحيحة ذات دلالة.
- قدرة سيكو–لسانية: تتمثّل في مختلف العوامل النفسية واللسانية التي تؤثر على المتكلّم في إنتاج أو فهم الخطاب.
- قدرة سوسيو–ثقافية: تتعلّق بالقدرة على إنتاج خطاب يراعي فيه قواعد السياق، أي أن المتكلّم حين يكتسب اللغة فهو يكتسب معها كيفية استخدامها ضمن المرجعيات الاجتماعية والثقافية.
- قدرة احتمالية: تعنى بمستوى استخدام الجمل المنجزة لغويا؛ فاللغة –وفق هذه القدرات– هي نظام للتعبير عن المعنى، ووظيفتها الأولى هي تحقيق الاتصال والتفاعل.

---

[1] – ينظر: لفيقاص حفصة، ثنائية الملكة والتأدية بين اكتساب اللغة وفقدانها: مذكرة ماجستير، إشراف خولة طالب الإبراهيمي ، جامعة الجزائر 2002/2001.

[2] عبد السلام عشير، الكفاية التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل: دون ناشر، ط1، 2007، ص9.

5- مبادئ المنهج التواصلي:

- مبدأ التواصل: وأهم المبادئ في هذا المنهج، ويتمثّل في الأنشطة التي تنطوي على التواصل الحقيقي تعدّ تعزيزا لعملية التعلّم.

- مبدأ المهام: وهو أن اللغة تقوم بمهام التواصل، وهذا الدور في حدّ ذاته يعتبر تعزيزا لعملية التعلّم؛ فهذا المنهج يرى أن اللغة هي وسيلة المتعلّم لإنجاز المهام المطالب بها، وليست غاية في ذاتها.

- مبدأ المعنوية: أي يركّز في هذا المنهج على المعنى والوظيفة الاتصالية للّغة.

6- خصائص المنهج التواصلي في تعليم اللغات:

للمنهج التواصلي خصائص كثيرة من أهمها:

- بناء الكفاية التواصلية لدى المتعلّم في جميع جوانبها في ضوء المفهوم الشامل للاتصال من خلال الاهتمام بالوظيفة التواصلية للغة، بدلا من التركيز على الشكل والسلوك الآلي للغة.

- عرض المادة اللغوية على أساس التدرّج الوظيفي التواصلي، حيث لا يطرح السؤال، ما هي القواعد المراد تعليمها للمتعلّم، وإنّما من خلال البحث عن الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للمتعلّم حتى يتمكّن من استخدام اللغة في المواقف الحياتية.

- التركيز على اكتساب المهارات اللغوية من خلال اختيار محتوى يمارس فيه المتعلّم كل المهارات اللغوية.

- تكوين أساس لغوي إبداعي إنتاجي لدى المتكلم.

- اعتداد الطلاقة اللغوية أهم من الدقّة اللغوية، والمعيار النهائي في نجاح الاتصال هو التعبير الحقيقي عن المعنى المراد، وفهمه على وجهه الحقيقي.

- الدور المحوري للمتعلّم هو الاستراتيجيات التواصلية، وليس مجرّد تجميع المفردات والوحدات اللغوية المختلفة من الذاكرة.

- التركيز على المواقف اللغوية والتعليمية والاجتماعية التي تحفّز المتعلّم على استخدام اللغة لاكتساب معاني حقيقية ومهارات جديدة.

- الاهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف حقيقية، كتوجيه الأسئلة أو تسجيل المعلومات أو تبادل الأفكار، أو التعبير عن المشاعر، وهذا كلّه قصد تحفيز المتعلّم حتّى يبادر.

يعتبر هذا المنهج من المناهج التي اشتغل على أسسه الكثير من البيداغوجيين سواء في إعداد المناهج، أو ضبط الأهداف والغايات من تعليم اللغات الهدف، واللغات الأم. فقد استطاعوا استثمار هذا المنهج في ضبط المواد، ودور المعلم ودور المتعلم والدقّة مقابل الطلاقة والكفاءة اللغوية مقابل الكفاءة التواصلية.

والتخاطب يستلزم أنماطا متعددة من الملكات، وهي متعلقة بالمرسل أو المتلقي، بحيث يعمد المتكلّم قبل عملية التخاطب إلى تجميع كل معارفه، وكذا استثمارها حتى يتسنى له التمكن من إنشاء خطاب مفهوم من قبل المتلقي، وهو ما يجعله يلجأ إلى ملكته الاجتماعية التي تتفرّع عنها الملكة البليغية والتي هي بدورها تنقسم إلى ملكة لسانية، وأخرى تداولية، وهكذا تتسلسل ملكات أخرى يستدعيها الإنشاء الصحيح والفعّال للخطاب.

وقد اهتمّ الباحثون كثيرا بهذا الموضوع، وجعلهم يبحثون في مكونات هذه الملكة، وقد قسّمها الفرنسيون خمسة مكوّنات هي:

- مكوّن سيميائي: يضم مجموع المهارات والمعارف التي يمكن أن يتقنها المتكلّم ويستثمرها لإثراء حديثه، بالإضافة إلى أنظمة تواصلية إشارية مثل: الإيماء، وحركات الجسم، والإشارة، ونقاط الوقف بالنسبة للمكتوب، إلخ...

- مكوّن مرجعي: يمثّل النظام المرجعي؛ أي المحيط مثل: المناخ والتضاريس...

- مكوّن خطابي نصي: يمثّل التحكم أو الإتقان الفعلي لمختلف آليات إنشاء النص، أو المشاركة في خطاب ما.

- مكوّن اجتماعي تداولي: يضم المهارات الخاصة باستعمال الأهداف التداولية وفقا للسلوك الكلامي في بعده الاجتماعي.

- مكوّن ثقافي: هو خاص بإتقان المهارات والمعارف والرؤى وعلاقتها مع الدين والمجتمع والسياسة والأعراف...

وبناء على ما تقدم يمكن أن نعتبر الملكة التواصلية "التبليغية" تتكوّن من قسمين أساسيين هما: الملكة اللسانية، والملكة التداولية.

- **خلاصة:**

يتوجب على المناهج عموما أن تُبنى على التدريس وفق المقامات التواصلية، وإذا عزّ الأمر، توجّب على المعلّم أن يجتهد في بناء مواقفه التعلمية الحقيقية، لكي يتمكن التلاميذ من التعبير في مختلف الوضعيات وبطريقة سليمة من الناحية النحوية، وإشعارهم بأن مواقف الكلام في المجتمع كثيرة جدا، ومختلفة أشد الاختلاف، وأن يجعلوا كلامهم مطابقا لخصوصيات كل موقف، وهو ما يسمى بالكفاية التواصلية، وهنا يصبح المعلّم قادرا على لفت انتباه التلاميذ إلى أنّ هناك آدابا يحب احترامها، منها" المعايير الخاصة بالمجاملة، أو بالتفاعل الاجتماعي للمجموعة، وهناك معايير خاصة بالقدرة على التعبير، فمن النوع الأول مثلا: أن يكون لكل تلميذ فرصة للكلام، وأن يجتنبوا المقاطعة وتغيير الموضوع، إلاّ إذا كان ذلك ضروريا، وأن لا يحتكر فرد واحد الكلام، بل يشترك كل عضو من أعضاء المجموعة في المحادثة والمناقشة، سواء بالاستماع أو بالكلام"[1].

[1] ينظر للتوسّع: محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربية والتربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع. د.ط، 1981م. ص153.

- المراجع:

- أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، د.م.ج، دط، دت.

- الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. 1992م.

- رشيدة جلال، دور المقام في تعلّم قواعد اللغة العربية: مذكرة الماجستير، إشراف صالح بلعيد، جامعة الجزائر، 1998/1997.

- لفيقاص حفصة، ثنائية الملكة والتأدية بين اكتساب اللغة وفقدانها: مذكرة ماجستير، إشراف خولة طالب الإبراهيمي ، جامعة الجزائر 2002/2001.

- عبد السلام عشير، الكفاية التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل: دون ناشر، ط1، 2007.

- محمود رشدي خاطر، طرق تدريس اللغة العربية والتربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع. د.ط، 1981م.

المحاضرة العاشرة

الازدواجية والثنائية والتعدد اللغوي

عناصر المحاضرة:

- تمهيد

أولا- الازدواجية اللغوية

ثانيا- الثنائية اللغوية

ثالثا- التعدد اللغوي

- خلاصة

- تمهيد:

تواجه كثير من اللغات اليوم تحديات كبيرة في ظل تعدد التنافس بين اللغة المتداولة وهي العامية التي يتم استيعابها منذ الولادة وهي لغة الأم ولغة المنشأ وبين الفصحى لغة التعلم إضافة تكوين جيل بأكمله باللغة الأجنبية، ما أدى إلى إيجاد فئة تؤثر اللغة الأجنبية على العربية، مما وسع الهوة بين فئة مثقفة باللغة الأجنبية وفئة أخرى تلقت تكوينها بالعربية، وهو ما ألقى بظلاله على مستوى التواصل ومستوى الاكتساب والتعلم. بل استشرى الضعف على ألسنة طلاب العلم، ومن أهم ما يمكن أن تعلق عليه وصمة هذا الضعف هو الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، بل التعدّد اللغوي.

أولا: الازدواجية اللغوية

1- مفهوم الازدواجية اللغوية:

- في الوضع:

جاء في لسان العرب لابن منظور "الزوج: خلاف الفرد، يقال زوج أو الفرد، وكان الحسن يقول في قوله تعالى: ﴿ ومن كلّ شيءٍ خلقنا زوجين﴾، قال: السّماء زوج، والنهار زوج ويجمع الزوج أزواجا وأزاويج"[1]، وفي المعجم الوسيط "(زواج) الأشياء تزويجا، وزواجا: قرن بعضها ببعض، وفلان امرأة وبها جعله يتزوّجها. "ازدوجا" اقترنا والقوم: تَزوّج 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.

- في الاصطلاح:

يعدّ الازدواج اللغوي من أكثر المفاهيم التي لم يتمّ الاتفاق بعد على المعنى المراد منها، ويرجع الاستعمال الأول لهذا المصطلح إلى عالم اللسانيات الأمريكي (شارل فرغيسون) عام (1959)، وهو مأخوذ من اللغة الأغريقية، والمقصود منه في المعاجم هو زوج لغات[1]. ويرى (فيشمان) أن الازدواجية اللغوية قائمة على أساس وجود اختلاف وظيفي بين اللغتين، وهناك من ينظر إليه على أساس أنه يعني وجود مستويين لغويين في بيئة واحدة، أما البعض الآخر فيرى أن هذا المفهوم يعني وجود لغتين مختلفتين قومية وأجنبية. ولفك هذا الالتباس يمكن القول بأن المقصود بالازدواجية اللغوية هو وجود لغتين مختلفتين، عند الفرد أو جماعة ما في آن واحد[2].

وقد اختار عبد الرحمن بن محمد القعود مصطلح الازدواجية للتعبير عن مستويين في لغة واحدة، فقال: "الازدواج اللغوي وفق المفهوم الذي اخترته هو وجود مستويين في اللغة العربية، مستوى الفصيحة، ومستوى الدارجة أو مقابلاتها مثل العامية أو اللهجة"[3].

تشير ظاهرة الازدواجية اللغوية إلى وجود اختلاف – أو افتراق – بين اللغة الرسمية (المستخدمة في الكتب أو الصحف أو البيانات الرسمية على سبيل المثال) واللهجة المحكية –العامية–. وتُعدّ اللغة العربية من اللغات التي تشهد ازدواجيةً لغويةً حيث تُستخدم اللغة العربية الفصيحة –اللغة الرسمية الحديثة– إلى جانب لغة التواصل والتفاعل خارج السياق الرسمي في الحياة اليومية.

---

[1] لويس جان كفالي، حرب اللغات والسياسات اللغوية: ترجمة: حسن حمز، لبنان: المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2008. ص78.

[2] المرجع نفسه، ص78.

[3] عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية: مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية. ط01، 1417هـ-1997م. ص: 19.

يُستخدَم مصطلح "**الازدواجيّة اللغويّة** "في اللسانيّات، للدلالة على وضع لغويّ يُستعمل فيه مستويان مختلفان من اللغة لأغراض مختلفة. يشير العديد من اللغويّين إلى أنّ الازدواجيّة اللغويّة تُعنَى مباشرةً بتنوّعين لغويين متمايزين في لغة واحدة، يؤديان وظيفتين مختلفتين[1]:

- **تنوّع غير رسميّ:** يُستخدَم عادةً للتواصل الشفهي في البيت والأسرة وأوساط العمل اليدوي وتأدية الأغراض اليوميّة، يتمثّل في اللهجات المحكيّة.
- **وتنوّع رسمي** :يُستخدَم لمعظم الأغراض الرسميّة المكتوبة والمنطوقة في الدين والتعليم والإدارة وغيرها من المظاهر الثقافيّة والإعلاميّة، يتمثّل في اللغة الرسميّة المعتمدة. يخلق تخصيص كل صورة لغويّة على حدة، للتعبير عن مجموعة من السلوكات والمواقف والقيم، تكاملا اجتماعيا وثقافيا، فيحصل تفاعل تكامليّ بين اللغة المعيَرة وتنوّعاتها.

فالازدواجيّة اللغويّة تفاعل داخل جدران البيئة الواحدة واللغة الواحدة، تختلف عن الثنائيّة اللغويّة، والتي تُشكل بدورها صراعا خارجيا بين لغتين مختلفتين من حيث المنشأ، كالعربيّة والفرنسيّة في بلاد المغرب العربي[2].

2- خصائص الازدواجية اللغوية:

- **التمايز:** وجود نوعين من اللغة؛ لغة رسمية (فصحى) ولغة محكية (عامية). ويختلف هذان النوعان في:

- الصوتيات: نطق مختلف، مخارج الحروف، نغمة الصوت.

---

[1] ينظر: محمد غاليم، اللغة والهويّة في ضوء النظريّة السياسية، في اللغة والهويّة في الوطن العربي: دط. المركز العربّي للأبحاث ودراسة السياسات دب ن، 2013. ص311.

[2] ينظر: عباس وعد، البُعد النفسيّ في الشعر الفصيح والعاميّ: قراءة في الظواهر والأسباب. دط، مؤسسة هنداوي. 2022. ص23.

- النحو والصرف: تركيب الجمل، قواعد اللغة، تصريف الأفعال.
- المفردات: كلمات مختلفة، مصطلحات، تعبيرات.
- الدلالة: معاني مختلفة للكلمات، تعبيرات مجازية، دلالات ثقافية.

- **التكامل:** استخدام اللغة الرسمية واللغة المحكية معاً في سياقات مختلفة: وقد تتداخل اللغتان في بعض الأحيان، خاصة في الكتابة، وقد تؤثر اللغة المحكية على اللغة الرسمية والعكس صحيح.

- **التوزيع الوظيفي:**

– استخدام اللغة الرسمية في: التعليم الرسمي، الإعلام الرسمي، الكتابة الرسمية، بعض المواقف الرسمية.

– استخدام اللغة المحكية في: التواصل اليومي، العلاقات الاجتماعية، بعض المواقف غير الرسمية.

- **التنوع:** تختلف أشكال الازدواجية اللغوية من مجتمع لآخر، قد تختلف وظائف اللغتين الرسمية والمحكية من مجتمع لآخر، قد تختلف درجة التداخل بين اللغتين من مجتمع لآخر.
- **التغير:** تتغير خصائص الازدواجية اللغوية مع مرور الوقت. وقد يتأثر هذا التغير بعوامل مثل: التعليم ، الهجرة، التكنولوجيا، العولمة.
- **التأثير:** للازدواجية اللغوية تأثيرات إيجابية وسلبية على الفرد والمجتمع واللغة.
- **الجدل:** هناك جدل حول فوائد ومضار الازدواجية اللغوية: يرى بعض الناس أنها ظاهرة إيجابية تُثري اللغة وتُعزز التنوع الثقافي، ويرى آخرون أنها ظاهرة سلبية تُعيق تعلم اللغة الرسمية وتُسبب التشتت

- **البحث العلمي:** هناك العديد من الدراسات والأبحاث حول الازدواجية اللغوية. وتُركز هذه الدراسات على: اكتساب اللغة، استخدام اللغة، التداخل اللغوي، التأثيرات النفسية والاجتماعية للازدواجية اللغوية.
- **التعليم:** تُعدّ الازدواجية اللغوية تحدّيًا للأنظمة التعليمية. وهناك العديد من الأساليب لتعليم اللغات في سياق الازدواجية اللغوية.

3- **أسباب ظهور الازدواجية اللغوية:**

أ. العوامل التاريخية:

* **الاستعمار:** فرض لغات المستعمرين على الشعوب المحتلة.
* **الهجرة:** انتقال مجموعات من الناس من لغتهم الأم إلى لغة جديدة.
* **التجارة:** تواصل الناس مع شعوب تتحدث لغات مختلفة.

ب- **العوامل الاجتماعية:**

* التنوع الثقافي: وجود مجموعات مختلفة تتحدث لغات مختلفة في نفس المجتمع.
* التفاوت الطبقي: استخدام لغات مختلفة من قبل الطبقات الاجتماعية المختلفة.
* التقسيمات السياسية: وجود دول متعددة تتحدث لغات مختلفة في نفس المنطقة.

ج- **العوامل اللغوية:**

* التطور اللغوي: تغير اللغة مع مرور الوقت، مما أدى إلى ظهور لغات جديدة.
* التباعد اللغوي: انقسام اللغة الواحدة إلى لغات مختلفة.
* الاختلافات اللغوية: وجود اختلافات جوهرية بين اللغات

د- العوامل التعليمية:

* نظام التعليم: عدم التركيز على تعليم اللغة الأم.
* عدم المساواة في التعليم: عدم توفر فرص متساوية لتعلم اللغات المختلفة

هـ العوامل التكنولوجية:

* العولمة: انتشار اللغات العالمية بشكل واسع.

* التكنولوجيا: سهولة التواصل بين الناس من مختلف اللغات

4- مشكلات ازدواجية اللغة:

تعرف الازدواجية اللغوية بتعدد اللغات عند الفرد الواحد أو عند المجتمع، وقد يؤثر هذا التعدد أو الازدواج اللغوي على مختلف القطاعات وخاصة قطاع التربية، وقد يستخدم أفراد المجتمع عدة مسميات للرجوع إلى أحد الأشكال اللغوية والتي عادة ما تحمل أسماء معينة تميزها في المجتمع، وهذا ما يؤيده المتحمسون للغة العربية الفصحى، ومن المشكلات التي نبعت من الازدواجية اللغوية وخصوصا:

- مشكلات تعليم اللغة العربية للعرب والأجانب.
- مشكلات الترجمة والتعريب في العصر التقني الحديث.
- مشكلات اللغة في وسائل الإعلام (الإذاعة، التلفاز، الصحافة).
- مشكلات الحوار في الأدب المسرحي والروائي والقصصي.

وهناك من قال إن الشكل اللغوي الأدنى في التعليم له فوائد عديدة، كما أنه أقرب إلى تفكير أفراد المجتمع ومشاعرهم، منها على سبيل المثال عدم الحاجة إلى تعليم الأطفال شكلا لغويا، فالشكل الأدنى للغة يسهل عملية الفهم للمتعلم وخاصة في قطاع التربية والتعليم، لكن إذا ما استمر هذا الشكل المتدني من اللغة وبقي المتعلم يتحدث به داخل القسم فسوف يعود بالسلب على المتعلم.

5- حلول مقترحة:

- التسليم بالازدواجية.
- التوحد، ويعني اعتماد الفصحى فقط، أو العامية فقط، أو لغة أخرى أجنبية.
- التقريب بين العامية والفصحى.

ثانيا- الثنائية اللغوية

1- مفهومها:

الثنائية اللغة هي قدرة الفرد على استخدام لغتين بشكل فعّال في حياته اليومية، وتشمل هذه القدرة الفهم والتحدث والقراءة والكتابة بكلتا اللغتين. ويمكن أن تختلف مستويات إتقان اللغتين من شخص إلى آخر. ونعني بها أيضا أن يتكلّم النّاس داخل مجتمع واحد لغتين، الأولى تستخدم في المجالات الرسمية كالتعليم وكتابة القوانين وفي الإعلام، والثانية هي عبارة عن لغة محلية تستخدم من قبل مجموعة من الأفراد في إطار التواصل فيما بينهم، بمعنى آخر الثنائية اللغوية تعني استخدام لغتين مختلفتين في أنماط الحياة المختلفة، مثل: استخدام اللغة الفرنسية والإنجليزية في كندا.

ويذهب اللساني الأمريكي (جوشو فيشمان) إلى أن "الثنائية تعني عنده قدرة الفرد على استخدام عدد من اللغات، وهذا يدخل ضمن اللسانيات النفسية وأن الازدواجية تعني استخدام عدد من اللغات في المجتمع، وهذا يدجل ضمن اللسانيات الاجتماعية، فـ(فيشمان) لا يولي عناية كبيرة لوجود شفرتين مختلفتين عربية فرنسية مثلا[1]".

أما الأستاذ (صالح بلعيد) فوظف مصطلح الثنائية اللغوية للتعبير عن "وجود مستويين لغويين من أصل واحد كالفصحى والعامية[2].

2- نشأة الثنائية اللغوية:

إن مصطلح الثنائية اللغوية ظهر لأول مرة على يد الكاتب اليوناني [إمانويل غوداي] لأسباب متعددة كانت ناجمة عن الوضعية اللغوية المتضاربة في المجتمع اليوناني، وهذا

---

[1] لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية: ترجمة: حسن حمزة، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ،2008، ص80.

[2] - صالح بلعيد، علم اللغة النفسي: دار هومة، الجزائر. 2008م. ص4.

بوجود مستويين لغويين[1]، ويمكن تحديد الثنائية اللغوية بأنها وضعية لغوية يتناوب فيها متكلمون من مجموعة لغوية ما على نظامين لغويين مختلفين. ويرمز مفهوم الثنائية اللغوية إلى تداول لغتين مختلفتين في مجتمع واحد؛ أي أن الناس يتحدثون بلغتين مختلفتين في البلد الواحد، مثل ما نجد اللغة الفرنسية مثلا تتماشى جنبا إلى جنب العربية الفصحى في مختلف القطاعات والمؤسسات والإدارات العامة.

3-أسباب الثنائية اللغوية:

تتعدّد أسباب إتقان شخصين لغتين أو أكثر، وتختلف من شخص لآخر، ومن أهم هذه الأسباب:

أ- الموقع الجغرافي- العيش في منطقة متعددة اللغات: قد ينشأ الشخص في منطقة يتحدث فيها الناس لغات مختلفة، مما يدفعه لتعلم أكثر من لغة للتواصل معهم.

ب- الهجرة: قد يضطر الشخص إلى الهجرة من بلده إلى بلد آخر يتحدث لغة مختلفة، مما يدفعه إلى تعلم اللغة الجديدة للتواصل مع المجتمع الجديد.

ج- التعليم: تعلم اللغات في المدرسة، وقد يتعلم الشخص لغة جديدة في المدرسة كجزء من المناهج الدراسية. والدراسة في الخارج، فقد يختار الشخص الدراسة في بلد يتحدث لغة مختلفة، مما يدفعه لتعلم اللغة الجديدة للتواصل مع زملائه وأساتذته.

د- العمل: العمل في مجال يتطلب التحدث بلغات مختلفة؛ فقد يتطلب بعض المهن، مثل التجارة الدولية أو السياحة، التحدث بلغات مختلفة للتواصل مع العملاء أو الشركاء.

العيش في بلد يتحدث لغة مختلفة، فقد يضطر الشخص إلى العمل في بلد يتحدث لغة

---

[1] عبد الحميد بوترعة، واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللغوية "الخبر اليومي" و"الشروق اليومي" و"الجديد اليومي" نماذجا: مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد8 سبتمبر 2014، جامعة الوادي، ص202.

مختلفة، مما يدفعه لتعلم اللغة الجديدة للتواصل مع زملاء العمل والعملاء.

هـ- العلاقات الشخصية: الزواج من شخص يتحدث لغة مختلفة، فقد يتزوج الشخص من شخص يتحدث لغة مختلفة، مما يدفعه لتعلم اللغة الجديدة للتواصل مع عائلة الزوج/ة.

أو تكوين صداقات مع أشخاص يتحدثون لغات مختلفة، فقد يكوّن الشخص صداقات مع أشخاص يتحدثون لغات مختلفة، مما يدفعه لتعلم اللغة الجديدة للتواصل معهم.

و- الاهتمامات الشخصية: قد يحب الشخص السفر إلى بلدان مختلفة، مما يدفعه إلى تعلم لغات جديدة للتواصل مع السكان المحليين. وقد يهتم الشخص بتعلم ثقافات جديدة، مما يدفعه لتعلم لغات جديدة لفهم هذه الثقافات بشكل أفضل.

ثالثا- التعدد اللغوي

1- مفهوم التعدد اللغوي

هو استعمال أكثر من لغة داخل دولة واحدة أو مجتمع واحد أو حتّى عند الفرد الواحد، وقد عرّفه [جون جيبوا] قائلا: "التعدد اللغوي عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد، أو عند فرج واحد ليستخدمها في مختلف أنواع التواصل، والمثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسية والإيطالية والألمانية هي لغات رسمية بها"[(1)]؛ فنقول عن دولة أو مجتمع أو فرد أنّه متعدّد اللغات إذا كانت لديه القدرة على التواصل بأكثر من لغة.

وتتّفق المعاجم اللغوية على أنّ التعدد اللغوي هو "عبارة عن استعمال لغات عديدة داخل مؤسسة اجتماعية معيّنة، وفي القاموس نصف متكلّمًا بأنّه متعدد اللغات إذا كان يستعمل داخل جماعة معيّنة ولأغراض تواصلية مجموعة من اللغات، وهو ظاهرة طبيعية إذا

[1] باديس لهويمل، نور الهدى حسني، مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية: مجلة الممارسات اللغوية، العدد30، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2014. ص: 103.

برزت بصورة نابعة من متطلبات المجتمع المتطلع إلى المعرفة الإنسانية، فهي ظاهرة صحيّة، وأما إن سلك التعدد اللغوي مسلكا إيديولوجيا سياسيا تحت أقنعة مختلفة، فذلك هو المسخ الثقافي والحضاري والاستعماري في شكله الجديد[1].

2- أسباب التعدد اللغوي

أ. أسباب تاريخية:

- الاستعمار: فرض لغة المستعمر على السكان الأصليين.
- الهجرة: انتقال الناس من بلد إلى آخر حاملين معهم لغاتهم.
- التجارة: التواصل مع أشخاص من لغات مختلفة.

ب. أسباب اجتماعية:

- التعليم: تعلم لغة أجنبية في المدرسة.
- العمل: الحاجة إلى استخدام لغة أجنبية في العمل.
- التواصل :التواصل مع أشخاص من ثقافات مختلفة.

ج. أسباب ثقافية:

- الاهتمام باللغات والثقافات المختلفة.
- الحفاظ على الهوية الثقافية.
- المشاركة في المجتمعات العالمية.

د. أسباب اقتصادية:

- الوصول إلى فرص اقتصادية أفضل.
- التنافس في السوق العالمية.

---

[1] ينظر: عمر ديدوح، الصراع اللغوي في الجزائر، تأزّم هوية: مجلة المعرفة، العدد 176 نوفمبر 2009، وزارة التربية والتعليم، السعودية.

- جذب الاستثمارات الأجنبية.

هـ. أسباب سياسية:

- الحفاظ على الوحدة الوطنية.
- تعزيز العلاقات الدولية.
- المشاركة في المنظمات الدولية.

3- أصناف التعدد اللغوي

أ. التعدد اللغوي الاجتماعي: يكتسبه المجتمع نتيجة احتكاكه مع شعوب أخرى مختلفة عنه في اللغة أو نتيجة الهجرات أو الاستعمار وغيرها من العوامل الأخرى. وهو تعدد طبيعي لا تحكمه قوانين ولا أطر تنظمه أطر من قبل الحكومات.

ب. التعدد اللغوي الرسمي: هو تعدد تقرّه الدولة رسميا في دستورها، إذ تقرّ بالتعدد في تعاملاتها الإدارية ووثائقها الرسمية.

4- تأثير التعدد اللغوي في الوسط التعليمي:

أ-التأثيرات الإيجابية:

- تحسين مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات: يُجبر التعدد اللغوي الطالب على التفكير النقدي في كيفية استخدام اللغات المختلفة في سياقات متنوعة، مما يُنمي مهاراته في حلّ المشكلات اللغوية والثقافية.
- تعزيز الذاكرة والانتباه: أظهرت الدراسات أن التعدد اللغوي يُحسّن الذاكرة والانتباه لدى الطلاب.
- زيادة الفهم الثقافي: يُتيح التعدد اللغوي للطلاب التعرف على ثقافات مختلفة من خلال لغاتها، مما يُثري ثقافتهم ويُنّ مي مهارات التواصل بين الثقافات.

- تحسين مهارات التواصل: يتعلم الطلاب المتعددون اللغات كيفية التواصل بشكل فعال في مختلف المواقف، مما يُعزّز مهاراتهم في التعبير عن أنفسهم وفهم الآخرين.
- زيادة فرص العمل: في عالم يزداد عالمية، يصبح التعدد اللغوي مهارة مرغوبة في سوق العمل، حيث يُتيح للفرد التواصل مع أشخاص من مختلف أنحاء العالم.
- تعزيز التسامح والاحترام للتنوع: يُساعد التعدد اللغوي على تعزيز التسامح والاحترام للتنوع

اللغوي والثقافي، مما يُساهم في خلق بيئة تعليمية إيجابية.

ب-التأثيرات السلبية:

- الارتباك اللغوي: قد يواجه بعض الطلاب صعوبة في التمييز بين اللغات المختلفة في بداية تعلمهم.
- تأخر اكتساب اللغة: قد يتأخر اكتساب اللغة الأم أو اللغة الثانية لدى بعض الطلاب في بيئة تعددية اللغات.
- صعوبة التعلم في المدرسة: قد يواجه الطلاب المتعددون اللغات صعوبة في التعلم في المدرسة إذا لم يتم توفير برامج تعليمية مناسبة.
-عدم المساواة في التعليم: قد يواجه الطلاب المتعددون اللغات من خلفيات اجتماعية وثقافية

-خلاصة:

يشكّل التعدد اللغوي خاصية مشتركة في جميع المجتمعات المعاصرة بحكم تعدد الثقافات واختلاف الأنساق الفكرية ووسائل الاتصال التي فرضت هذا التنوع والتعدد؛ إذ تتميز المجتمعات الحالية باستعمال لغات متعددة، ولا تشكل في هذا الموضوع المؤسسات

التربوية والتعليمية أي استثناء في هذا الاستخدام، بحيث أصبحت قضية التعدد اللغوي محورا مركزيا في الاهتمامات الحالية للباحثين والمدّرسين من مجالات وحقول معرفية متعددة ومتنوعة كاللسانيات واللسانيات الاجتماعية وتعليمية اللغات –تدريسية اللغة. كما لا يمكن لأي أحد أن ينكر أو يتجاهل أهمية التعدد اللغوي وأثره في تعليم اللغات في هذا العصر.

- المراجع:

- ابن منظور، لسان العرب: ط1، دار صادر، بيروت، لبنان، 1990م، مج2، مادة (زوج)، ص241-242.
- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط: المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، ج1و2.

لويس جان كفالي، حرب اللغات والسياسات اللغوية: ترجمة: حسن حمز، لبنان: المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2008.

- عبد الرحمن بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية: مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية. ط01، 1417هـ-1997م.
- محمد غاليم، اللغة والهويّة في ضوء النظريّة السياسية، في اللغة والهويّة في الوطن العربي: دط. المركز العربّي للأبحاث ودراسة السياسات دب ن، 2013.
- عباس وعد، البُعد النفسيّ في الشعر الفصيح والعاميّ: قراءة في الظواهر والأسباب. دط، مؤسسة هنداوي. 2022.
- صالح بلعيد، علم اللغة النفسي: دار هومة، الجزائر. 2008م.

- عبد الحميد بوترعة، واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللغوية "الخبر اليومي" و"الشروق اليومي" و"الجديد اليومي" نماذجا: مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد8 سبتمبر 2014، جامعة الوادي.
- باديس لهويمل، نور الهدى حسني، مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية: مجلة الممارسات اللغوية، العدد30، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2014.
- عمر ديدوح، الصراع اللغوي في الجزائر، تأزّم هوية: مجلة المعرفة، العدد 176 نوفمبر 2009، وزارة التربية والتعليم، السعودية.

المحاضرة الحدية عشر

التخطيط اللغوي

عناصر المحاضرة:

- تمهيد
- مفهوم التخطيط
- مفهوم التخطيط اللغوي
- مظاهر التخطيط اللغوي
- خصائص التخطيط اللغوي
- أنواع التخطيط اللغوي
- خطوات التخطيط اللغوي
- خلاصة

-تمهيد:

اللغة هي بناء يخضع للتوسّع المستمر، ويكتسب أهمية مميّزة لدى الفرد والمجتمع، الأمر الذي يتطلّب اهتمامًا كبيرًا، وأضحى ضرورة حتمية لا مناص منها؛ فنظرًا للتقدم في المعارف والعلوم، قد واجهت منافسات شرسة من أنظمة لغوية مختلفة، تعود أساسًا إلى الهيمنة الأجنبية أو الشمولية الثقافية. وقد بات من الضروري الحفاظ عليها، باستخدام التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية.

1- تعريف التخطيط:

أ- في الوضع:

ذاعت لفظة التخطيط في العصر الحديث، وارتبطت بعالم السياسة والمشاريع الاقتصادية الكبيرة، لكن اللفظ متداول في المعجمات العربية القديمة، وقد ورد اللفظ في لسان العرب: في مادة خطط: "الخطَّ: الطريقةُ المستطيلةُ في الشّيء، والجمع خطوط.. ويقال: الكلأ خطوطٌ في الأرض أي طرائق لم يَعُمَّ الغَيْثُ البلادَ كُلَّها. والخَطُّ: الطريق، يقال: الزَمْ ذلك الخَطَّ ولا تَظْلِمْ عنه شيئاً، وخَطَّ القلَمُ أَي كتب، وخَطَّ الشيءَ يَخُطُّه خَطّاً: كتبه بقلم أَو غيره.. التخْطيطُ كالتَّسْطِير، تقول: خُطِّطَت عليه ذنوبُه أَي سُطِّرت. ويقال فلان يخط في الأرض إذا كان يفكر في أمره ويدبره[1].

وفي أساس البلاغة، خطط: خط الكتاب، يخطه وقوله تعالى: "وَلاَ تخُطهُ بِيَمينك"[العنكبوت/48] وكتاب مخطوط، واختط خطة لنفسه دارا إذا ضرب لها حدودا ليُعلم أنّها له، وهذه خطة بني فلان وخططهم وجاء فلان وفي رأسه خطة، وإن فلانا ليلقي خطة من الخسف وتلك خطة ليست من بالي، والزم الخط: أي الطريق[2].

نلاحظ أنّ التّعريفات تشمل مدلولات مشتركة، إذ تشير إلى الطريق المستطيلة والتسطير السفلي والنهج، ويعمل بمثابة التحقق من صحة المفهوم من خلال التمثيل المرئي

---

[1] ابن منظور الإفريقي، لسان العرب: دار صادر، بيروت، لبنان، ط4، 2005. مج5، ص101.

[2] ينظر: الزمخشري، أساس البلاغة: تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998. ص256.

أو العرض الكتابي لأجل تحقيق فرص جديدة ومستوى عالٍ من الإنجاز في حياة الفرد.

ب- الاصطلاح:

تعدّدت مفهومات التخطيط بتعدّد مجالات تخصص مستعمليه، أو تعدّد الموضوعات الذي يجري فيه العمل بالتخطيط، ومما قيل فيه أن: " التخطيط هو مجموعة التدابير المعتمدة والموجهة بالقرارات والإجراءات العلمية لاستشراق المستقبل، وتحقيق أهداف من خلال اختيار بين البدائل والنماذج الاقتصادية والاجتماعية لاستغلال الموارد البشرية والطبيعة والفتنة المتاحة إلى أقصى حد ممكن لإحداث التغير المنشود"[3].

فالأمر يتّعلق التّصورات المتعلقّة بالإجراءات العلمية للنّهوض بالمستقبل القادم، وصولا إلى التغير المتعلق باللغة ودعمها وتعميمها، فهي هنا مرتبطة بالأهداف والغايات والبحث الاجتماعي..؛ ويمكن ذكر الخصائص المشتركة فيما يأتي[4]:

1- التخطيط يمثل طريقة وأسلوب عمل منظم علمي له آليات.

2- استغلال الموارد والإمكانيات المتاحة والتنبؤ لمستقبل زاهر.

3- وضع أهداف تتحقق في المستقبل.

2- مفهوم التخطيط اللغوي:

التخطيط اللغوي مجال معروف في اللسانيات التطبيقية واللسانيات الاجتماعية على التخصيص[5]، ويعود استعمال هذا المصطلح إلى اللساني **إينر هاوجين** [Einer Haugen] سنة 1959، في طيات حديثه عن الوضع اللغوي فيما يتعلّق بالسياسة، فكشف عن جوانب مختلفة في هذا المجال، كإدارة تعدد اللغات وإتاحة الفرص أمام اللغات المختلفة

---

[3] النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004. ص67.

[4] لويس جان كالفي، حرب السياسات اللغوية: تر/ حسن حمزة ، ط1 ، بيروت، 2008. ص192.

[5] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية القصبة للطباعة والنشر، الإسكندرية- مصر، دط، 2003. ص80.

تجنيبا للصراعات في المجتمع[6].

وقد هناك الكثير من العلماء من حاول وضع تعريف لهذا المفهوم، نذكر منهم:

– **فيشمان** الذي يرى أنّ " التّخطيط اللغوي يشير إلى الحلول المنظمة والمتلاحقة لمشكلات اللّغة على المستوى القومي"[7].

– أمّا **لويس كالفي** فيعرّف التخطيط اللغوي بأنّه " البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"[8].

– ويعرّفه **وينشتين** بالقول: "أنّ مصطلح التخطيط اللغوي مصطلح حكومي سلطوي طويل المدى بوصفه جهدا واعيا لتغيير اللغة نفسها أو لتعديل وظائفها في المجتمع بهدف حل مشكلات الاتصال والتواصل بين أفراده"[9].

فالتخطيط اللغوي يتعلق بحقل فرعي ضمن علم اللسانيات الاجتماعية الذي يتعمق في التفاعل المعقد بين اللغة والمجتمع، ويفحص التأثير المتبادل لكل منهما على الآخر. وهذا المجال مخصص لاستكشاف التحديات اللغوية التي تمت مواجهتها في عملية إنشاء المفردات ومراجعتها، وتطوير المصطلحات، فضلاً عن العوامل غير اللغوية التي تؤثر على اللغة واستخدامها. والهدف الأساسي للتخطيط اللغوي هو التأكيد على أهمية اللغة في مساعي بناء الأمة والحفاظ على اللغات الأصلية.

3– مظاهر التخطيط اللغوي:

يرتبط التخطيط اللغوي في مظاهر وإجراءات متعددة نذكر منها:

---

[6] هيثم سرحان، تخصص اللغة العربية وآدابها في الجامعات العربية، غياب التخطيط واختلال السياسات: مجلة الكوفة. السنة الثانية، العدد03، صيف 2013. ص77.

[7] سامي عياد حنا، وآخران، معجم اللسانيات الحديثة (إنكليزي – عربي): مكتبة لبنان ناشرون. لبنان. 1997م. ص 77–78.

[8] المرجع نفسه، ص 77–78.

[9] ينظر: هيثم سرحان، تخصص اللغة العربية وآدابها في الجامعات العربية، غياب التخطيط واختلال السياسات: مجلة الكوفة. السنة الثانية، العدد03، صيف 2013. ص77.

– **التنقيـة اللغويـة:** هي تلك الجُهود التـي يبذلهـا المخططـون اللغويون في تنقية اللغة من الغرائب والشّوائب والدّخيل قدر الإمكان، للمحافظة على هويـة الأمـةَ ووطنيتها. ومثاله ما قام به مجمـع اللغـة الفرنسية لتنقية اللغة الفرنسية حين قام بتأليف المعاجم، ووضع المصطلحات ثمّ قامت السلطات الفرنسية بتعميم نتائج أعماله على المدارس والجامعات، وألزمتهـا بتنفيذ قراراته[10].

– **الترقية اللغوية أو الإصلاح اللغوي:** يظهر ذلك في الجهود التي تبذلها المؤسسات الرسمية أو غير الرسمية للإصلاح اللغوي لبعض جوانب اللغة في مجتمع من المجتمعات، ويتمّ بترقية لغة بذاتها من بين مئات اللّغات أو اللهجات المستعملة في مجتمع معين، أو إصلاح التهجئة والرموز الكتابية، أو إضافة لغة من اللغات في التعليم. كترقية اللغة الماليزية لتحلّ محلّ لغة المستعمر في أرخبيل إندونيسيا[11]، وهـي اللغـة التـي تمّ اختيارها من بين (200) لهجة مستعملة في جزر إندونيسيا، وكذلك إحلال اللغة الإسبانية محلّ لغة الهنود الأمريكيين، والعبرية محل العربية بعد أن اتخذت الإنجليزية وسيطا لغويا في فلسطين[12].

– **إحياء اللغات الميتة:** يكون بإحياء لغة اندثرت، أو لغة مهجورة لمدّة من الزمن، في إطار مشروع حضاري–لساني بقرار سياسي، كإحياء اللغة العبرية في فلسطين المحتلة من قبل الصهاينة.

– **إحلال اللغات الوطنية محل اللغات الأجنبية في التعليم:** برزت هذه الظاهرة في الدول التي تحرّرت من الاستعمار والهيمنة الأجنبية، كتجربة الجزائر في التعريب.

---

[10] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربي، ط1، 1445هـ–2023م. ج2، ص841.

[11] ينظر: أحمد حساني، ترقية اللغة العربية بين التخطيط الاستراتيجي والاستثمار المؤسسي: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000. ص07.

[12] ينظر: هيثم سرحان، تخصص اللغة العربية وآدابها في الجامعات العربية: ص77.

– **تحديث المفردات:** يظهر في الجهود التي تبذلها الهيئات اللغوية الرسمية والمجامع اللغوية من تحديث لمفردات اللغة ومصطلحاتها ودلالاتها لتواكب النموّ المعرفي والتقدّم التقني، وخير مثال على ذلك ما اعتمد في سويسرا في إطار تنمية اللغة بإشراف مؤسسة أكاديمية، وكذلك الحال مع اللغة العبرية والتركية.

ويكون الهدف من هذا المظهر تكوين رصيد أو ذخيرة لغوية وتحديثها باستمرار وتعميم استعمالها[13].

– **الدفاع عن منزلة لغة ما:** يتمّ في إطار المنافسة بين اللغات. وهو الوضع الذي تعيشه حاليا اللّغات العالمية السّائدة بفعل القوّة الاقتصادية؛ كاللغة الإنجليزية والفرنسية.. وغيرها من اللغات الأوروبية.

4– خصائص التخطيط اللغوي:

وما جعل دراسة اللغة ومشكلاتها لها أهمية قصوى، أفرزت علما له أصول وتطبيقات تتمثل في التخطيط اللغوي، لما لهذا الأخير خصائص شتى من بينها:

إن الاتصال البشري باللغة هو رابط أساسي أدى إلى ظهور ارتباط حاسم، بإيلاء أهمية لدراسة اللغة وتعقيداتها، وهو ما مهّد الطريق لاعتماد علم التخطيط اللغوي، الذي يشتمل على مجموعة من الميزات:

– فهو قصدي له هدف معين.

– وله رؤية نحو المستقبل.

–ويسعى لاحترام الهوية والتراث اللساني، والتنبؤ باتجاهاته باستعمال حيثيات الحاضر والماضي.

– تحقيق أهداف استراتيجية تعليمية.

– حماية اللغة من كل التّحديات التي تواجهها[14].

---

[13] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية: ج2، ص879.

-الأسلوب العملي الذي يتم بواسطة وسائل ونماذج اقتصادية وإحصائية.

-الاتسام بالواقعية والشمول والتنسيق والمرونة والاستمرارية.

إنّ التّخطيط اللغوي فرع من اللسانيات التطبيقية ومجال من اللسانيات الاجتماعية، ويمثل نقطة اهتمام محورية لمختلف الدول، إذ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتطوير سياسات اللغة التي تملي تخصيص المهام عبر لغات مختلفة داخل بلد معين، وتعيين أدوارها، مثل اللغة الرسمية واللغة الوطنية واللهجة. علاوة على ذلك، يشمل التخطيط اللغوي المساعي المنهجية، سواء التي تقوم بها الجهات الحكومية أو المنظمات الخاصة، بهدف حلّ المشكلات المتعلقة باللغة. تتجلى هذه الجهود في أشكال مختلفة، بما في ذلك التوحيد اللغوي، وتنقية اللغة وترقيتها، والأنشطة الأخرى ذات الصلة.

5- أنواع التخطيط اللغوي:

للتخطيط اللغوي أنواع مختلفة، يتمّ تحديد أصنافه بحسب الغرض منه، ويمكن تصنيفه كالآتي[15]:

أ- حسب الأهداف:

- تخطيط بنائي (هيكلي أو التركيبي): يعتمد على اتخاذ قرارات وإجراءات التي تهدف إلى تغييرات مستقبلية.
- تخطيط وظيفي (وجيهي): يعتمد على إعداد الخطط وتفعيلها في هيكل اقتصادي معين.

ب-حسب المجال:

- تخطيط شامل: يشمل الأهداف كلّها، حتّى يكون هناك تكامل بين القطاعات.

---

[14] ينظر: محمود السيد، اللغة العربية وتحديات العصر: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ط1. 1428هـ 2008م. ص103.

[15] ينظر: فاروق شوقي البوهي، التخطيط التعليمي-عملياته ومداخله-: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، المكتبة المركزية، غزة. 2001. ص18.

- تخطيط جزئي: يشمل قطاعا واحدا، قطاع التعليم العالي على سبيل المثال.

ج- حسب الميادين:

- تخطيط طبيعي: يهتمّ الموارد الموجودة والمحافظة عليها.
- تخطيط اقتصادي: يهتمّ الموارد الاقتصادية وطرق المحافظة عليها.
- التخطيط الاجتماعي: يهتمّ الموارد الاجتماعية وخطط التنمية.
- التخطيط الثقافي: يهتمّ بالموارد الثقافية وطرق محاربة الآفات.

- حسب المستوى:

- تخطيط قومي: يكون على مستوى الحكومة.
- تخطيط محلي: على مستوى البلدية أو الحي.
- تخطيط إقليمي: على مستوى إقليمي أو جهوي.

6- **خطوات التخطيط اللغوي** :

يمر التخطيط اللغوي بمراحل هي:

- مرحلة تقصّي الحقائق: هي من أهم الخطوات في عملية التّخطيط اللغوي، إذ يعتمد التخطيط على معلومات كافية، قبل اتّخاذ القرار.
- مرحلة تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات وتوقع النتائج: هي عملية تتمّ على مستوى اللسانيين قبل أن يصدر قرارا سياسيا ملزما، أو اتّخاذ إجراءات سياسية أو اجتماعية أو تعليمية ...

مرحلة سيرورة التنفيذ: وهو متابعة مسار التخطيط، وتكتسي أهمية بالغة في نجاح الخطط.

- مرحلة التقييم: تتضمّن تحليل الاتجاهات وردود الأفعال، وتكشف مدى نجاح تنفيذ الخطط وما فيه من هنات.

- المراجع:

- ابن منظور الإفريقي، لسان العرب: دار صادر، بيروت، لبنان، ط4، 2005. مج5.
- الزمخشري، أساس البلاغة: تح/ محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998.
- النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004.
- لويس جان كالفي، حرب السياسات اللغوية: تر/ حسن حمزة ، ط1، بيروت، 2008.
- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية القصبة للطباعة والنشر، الإسكندرية- مصر، دط، 2003.
- هيثم سرحان، تخصص اللغة العربية وآدابها في الجامعات العربية، غياب التخطيط واختلال السياسات: مجلة الكوفة. السنة الثانية، العدد03، صيف 2013. ص77.
- سامي عياد حنا، وآخران، معجم اللسانيات الحديثة (إنكليزي - عربي): مكتبة لبنان ناشرون. لبنان. 1997م.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربي، ط1، 1445هـ-2023م. ج2.
- أحمد حساني، ترقية اللغة العربية بين التخطيط الاستراتيجي والاستثمار المؤسسي: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
- محمود السيد، اللغة العربية وتحديات العصر: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ط1. 1428هـ 2008م.
- فاروق شوقي البوهي، التخطيط التعليمي-عملياته ومداخله-: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، المكتبة المركزية، غزة. 2001.

المحاضرة الثانية عشر

أمراض الكلام وعيوبه

عناصر المحاضرة:

- تمهيد
- تعريف أمراض الكلام
- أسبابها أمراض الكلام
- أنواع أمراض الكلام
- التعريف ببعض أمراض الكلام
- خلاصة

- تمهيد:

ترتبط العمليات التي ينطوي عليها اكتساب النظام اللغوي للطفل بحالته العضوية والنفسية خلال مراحل النمو النموذجية للطفولة بشكل معقد. ومع ذلك، فإنّ حالات اضطرابات النّطق لدى الأطفال يمكن أن تعطّل نظامهم اللغوي وتؤثّر على قدرتهم على التّواصل اللفظي، غالبًا نتيجة للآفات التي تعيق عمليات الكلام العادية[1].

وقد أظهر العلماء المشاركون في البحث اللغوي النّفسي وارتباطه بالتّطور اللغوي للأطفال اهتمامًا كبيرًا بهذه الاضطرابات، وصنفوها بناءً على معايير عضوية ونفسية واجتماعية. وغالبًا ما تُعزى هذه الاضطرابات -على الرغم من طبيعتها المتنوعة- إلى حالتين متميزتين[2].

- حالة العيوب النّطقية التي تعود في أساسها إلى أسباب عضوية، تظهر عندما يختلّ جهاز النطق أو السّمع، كالتّلف أو التشوّه أو عاهة في التركيب العضوي للجهازين.

- حالة الأمراض النّطقية التي تعود في أساسها إلى اضطرابات غير عضوية (أي نفسية).

1- تعريف أمراض الكلام:

العيب الكلامي أو اللغوي هو ذلك "التّغيير الذي يطرأ على لغة الإنسان السليمة نتيجة لسبب من الأسباب العضوية أو النفسية أو الاجتماعية"، وهو ذلك "الاضطراب الذي يسبب خللا في النّطق أو التّعبير أو الكتابة أحيانا، أو فيها جميعا"، وتعرف أمراض الكلام أيضا بأنّها: "مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بطريقة صحيحة"[3].

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000. ص122.

[2] أحمد حساني، المرجع نفسه: ص123.

[3] مصطفى فهمي، أمراض الكلام: مكتبة مصر، ط5، د.ت، ص34.

وبأنّها: " كلّ الاختلالات الوثيقة الصّلة باللغة، لأنّها ناتجة عن آفات تصيب مراكز اللغة على مستوى الدفاع[1].

2- أسباب أمراض الكلام

تطرأ أمراض الكلام وعيوبه لأسباب وعوامل متعدّدة، ويمكن حصرها في ثلاثة أسباب[2]:

- **أسباب عضوية (جسدية):**

يمكن أن يُعزى هذا الحدوث إلى عدم التّطور السّليم في بعض الأعضاء، أو الاختلالات في آلية الكلام التي تنطوي على تشوهات في الفم أو الأسنان أو الحلق أو ضعف السّمع أو الضعف العضلي، إلى جانب حالات مثل ضعف العضلات أو الشّلل الدّماغي الناتج عن تلف مناطق معالجة اللغة في الدّماغ.

- **عوامل نفسية:**

هي عوامل مرتبطة بالفرد في حدّ ذاته، كضعف الذاكرة الناجم عن الصّدمة النّفسية الشّديدة، التي تؤثر على المناطق اللغوية في القشرة الدماغية، ولها تأثير كبير على مظهر ضعف اللغة. وتبلغ غالبية هذه العوامل ذروتها في فقدان القدرة على الكلام.

وهناك عامل نفسي آخر يتعلّق بالمزاج في الحالات التي لا يوجد فيها نضج نفسي كافٍ لدى الحدث، إذ يمكن أن تؤدي بعض الحالات النّفسية، مثل: التّوتر وشدّة التأثر والإحباط إلى الحبسة.

- **أسباب اجتماعية بيئية:**

من بين هذه الأسباب الأنماط اللغوية للآخرين التّي يواجهها الطفل أثناء عملية اكتساب اللغة، ففي حالة ما إذا كان مربو الطفل مصابين بإعاقات في النّطق، فمن المرجح أن يكتسب الطفل أوجه القصور هذه. ويمكن أن تؤدي التفاعلات مع الأقران الذين يعانون

---

[1] المرجع السابق، ص34.

[2] ينظر: حنفي بن عيسى، علم النفس اللغوي: فصل أمراض الكلام. ص559.

من اضطرابات اللغة إلى تبني الطفل لهذه الاضطرابات وإظهارها في كلامه.

ومن المهم أيضًا إدراك أن النماذج اللغوية وأنماط الكلام غير الملائمة داخل البيئة الأسرية، إلى جانب الافتقار إلى العلاج اللغوي، يمكن أن تسهم في تأخير تطور اللغة، خاصة بين الأطفال المهمشين اجتماعيًا.

ويمكن التعرّف على عيوب النّطق استنادا إلى المظهر الخارجي، ونذكر من أشكالها المختلفة ما يأتي[1]:

- التأخر في القدرة على الأداء الفعلي للكلام عند الطفل.
- انحباس الكلام أو فقدان القدرة على التعبير (الحبسة أو الأفازيا)[2].
- العيوب الإبدالية، والتي تتّصل بطريقة النّطق ببعض الأصوات وتشكيلها أثناء عملية التلفظ.
- الكلام الطفلي.
- الكلام التشنجي.
- العيوب الصوتية.
- العيوب التي تتعلق بطلاقة اللسان وانسيابه أثناء الأداء الفعلي للكلام، (كاللجلجة أو التهتهة).
- العيوب الناتجة عن نقص في القدرة السمعية أو القدرة العقلية[3].

أولا : الحبسة أو الأفازيا

الحبسة أو فقدان القدرة على الكلام، اضطراب لغوي ناتج عن عوامل نفسية، وأصل المصطلح (**الأفازيا**) يوناني، يتعلّق بالصّعوبات في التواصل اللفظي، ويشمل التّحديات في كلّ من اللغة المنطوقة والمكتوبة على حدّ سواء، فقد تظهر هذه الصعوبات في صورة عدم

---

[1] أحمد حساني، المرجع السابق: ص124.

[2] مصطفى فهمي، أمراض الكلام: ص 33.

[3] مصطفى فهمي، المرجع نفسه: ص34.

القدرة على فهم الكلمات المنطوقة، أو صعوبة العثور على المفردات المناسبة لنقل التجارب الحسية، أو أوجه القصور في استخدام القواعد أثناء الكلام[1].

1-تعريف الحبسة:

للحبسة تعريفات متعدّدة، نذكر منها:

- هي " نسيان الإشارات التي يتمكّن بواسطتها الإنسان المتمدّن من مبادلة أرائه وأفكاره مع بني جنسه، فالحبسة إذن ناتجة عن النسيان عندما يتخذ شكلا مرضيا، إذن هو نوع من أنواع فقدان الذاكرة"[2].

- وهي " تلك الاختلالات الوثيقة الصّلة باللغة لأنّها ناتجة عن آفات تصيب مراكز اللغة في الدّماغ، ويتجلّى أثر تلك الآفات في اللغة ويتّخذ شكلا مرضيا يعرف بالحبسة"[3].

- أمّا الحاج صالح فيقول: إنّ الحبسة (الأفازيا) هي غير العاهات التي تصيب أعضاء النّطق في ذاتها بسبب شلل يعتري بعض الأجزاء المحركة للجهاز الصّوتي، وتسمى في العربية بالحكلة. أما الحبسة بمعنى الأفازيا فإنّها خاصة بالآفات التي تصيب المراكز العصبية (في لحاء الدّماغ) كالتلافيف الجبينية التي هي حيّز التحريك والتلافيف الصدغية اليسرى التي هي حيّز الإحساس السمعي[4].

2-أنواع الحبسة:

للحبسة أنواع متعدّدة ومختلفة، نذكر منها[5]:

- أفازيا حركية أو لفظية.

---

[1] أحمد حساني، المرجع السابق، ص124.

[2] حنفي بن عيسى، المرجع السابق. ص560.

[3] حنفي بن عيسى، المرجع نفسه.

[4] عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية: مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر. ص59.

[5] أحمد حساني، المرجع سابق: ص .124

- أفازيا حسية أو وهمية.
- أفازيا كلية أو شاملة.
- أفازيا نسيانية.
- أفازيا أو فقدان القدرة على التعبير بالكتابة[1].

وقد صنّفها العالم هيد HEAD من حيث الوظيفة إلى أربعة أنواع:

- الحبسة اللفظية.
- الحبسة الاسمية
- الحبسة النحوية
- الحبسة الدلالية

وصنّف بعض العلماء الحبسة إلى ثلاثة أنواع:

- حبسة الاستقبال.
- حبسة التعبير.
- الحبسة الناتجة عن فقدان الذاكرة.

ويمكن أن نفصّل بعض الشيء في نوعين منها:

- الحبسة الحركية أو اللفظية (حبسة بروكا Broca **):**

يُنسب الفضل في تحديد هذا الشكل المحدد من اضطراب الكلام إلى الجراح الشهير بروكا، الذي لاحظ في عام 1861 وجود خلل في المنطقة الخارجية من التلفيف الجبهي الثالث، الموجود داخل الدماغ وبالقرب من المراكز الحركية المرتبطة بأجهزة النطق، ولم يظهر الشخص المعني أيَّ علامات على أيّ ضرر مادي. بعد ذلك، تمّت الإشارة إلى الشذوذ الذي حدّده بروكا منذ ذلك الحين على أنّه فقدان القدرة على الكلام الحركي أو

[1] مصطفى فهمي، المرجع السابق: ص63.

اللفظي، وهو نوع من إعاقة الكلام[1].

أمّا الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح فيسمّي الحبسة بداء الحصر، فالحصر أو الحبسة يسبب صعوبة كبيرة في إخراج/ الحروف أو الكلم[2]، فإذا سلم المريض شيئا ما من هذا العسر كانت الصعوبة في إخراج الجمل؛ أي في تنظيمها وربطها وصياغتها. فالحصر اللفظي يصيب مستوى من المستويات التركيبية التي ينتظم عليها الكلام: حصر في المخارج ثمّ حصر في ترتيبها وبالتالي بنائها على كلم، ثم ترتيبها مع لوازمها، ثم امتناع ترتيب هذه الوحدات وبناء بعضها على بعض، أي فقد القدرة على الترتيب والتركيب، لفقد المريض مهاراته في استعمال المثل والأنماط الخاصة بإخراج الوحدات اللغوية في المستوى الأدنى أو الأقصى أو فيما بينها، وتزيد على ذلك العجز عن الانتقال من أحدهما إلى الآخر، فيكون كلامه إما غمغمة لا تفهم (على مستوى الحروف)، إما ثغثغة أو عفك (على مستوى الكلم أو الألفاظ) أو عسلطة (وهو الكلام الذي لا نظام له)، وتسمى هذه العاهة في هذا المستوى بالمصاباة (صابي الكلام: لم يفهمه, ولم يُجِره على وجهه[3].

- **الحبسة الحسيّة (حبسة فرنيك** Wernicke)

اكتشف **فرنيك** الحبسة الحسيّة في سياق دراسته حول تشريح الدماغ، يتعلق بالتركيبات النظرية التي سهلت افتراضه لوجود مركز سمعي يقع داخل الفص الصدغي للدماغ. وبالتالي افترض أنّ أيّ ضعف يؤثر على هذه المنطقة سيؤدي حتمًا إلى ضعف المكونات العصبية الحاسمة لتشكيل التمثيلات السّمعية للغة. ونتيجة لذلك، يتمّ تشخيص الأفراد المصابين بمثل هذه الحالة بما وصفه الباحثون بالعَمَه السّمعيّ، وهو شكل من أشكال فقدان القدرة على الكلام الحسيّ. وتؤكد هذه الظاهرة عجز الفرد عن التمييز بين الأصوات المدركة والتمثيلات الرمزية الخاصة بكل منها. ويستمر الفرد المصاب في إدراك المنبهات

---

[1] مصطفى فهمي، المرجع سابق: ص64.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع السابق: ص58.

[3] المرجع نفسه: ص59.

السّمعية على أنّها مجرد أحداث صوتية. كانت عملية تحديد معنى لهذه المحفزات بسيطة نسبيًا بالنسبة إليه[1].

وقد تظهر هذه الحالة في التبدلات الصوتية التي تطرأ على نطق المصاب، مما يؤدي إلى الغموض والإبهام فيما يتلفظ به، ويصبح الكلام هنا متداخلا وغير مفهوم[2].

ويسمي الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح الحبسة الحسية هذه بالهراء (أو الخطل أو التبكل) وهو اختزال في استعمال الوحدات اللغوية (في جميع المستويات أيضا)، بحيث لا يستطيع المريض أن يميّز بين العناصر التي تنتمي إلى المستوى الواحد، بل حتى بين هذه العناصر وبين الألفاظ التي لا وجود لها في اللغة، فهو يستبدل عنصرا بعنصر باستمرار ويكرّر المعنى نفسه بعبارات مختلفة أكثر عناصرها محدثة أو محولة عن أصلها. ومن ثم هذرمته وفجفجته (أي كثرة كلامه مع فساده[3].

ويتميّز هذا الداء عن سابقه أيضا في فقد الإدراك والتشخيص للوحدات اللغوية التي يسمعها أو يحاول قراءتها، ويسمى هذا بالعمى اللغوي أو الاستعجام (وهو فهم إدراكي – لا حسي– يصحبه عمى إدراكي بالنسبة للقراءة.) ولذلك لا يستطيع المريض أن يسمي الأشياء التي يشار له إليها ولا يدرك معاني الألفاظ (بخلاف الحصر والفأفأة الذي يدرك جيّدا وفي الغالب عناصر الكلام ومعانيه)[4].

- خلاصة:

إنّ اضطرابات الكلام وعيوبه هي حالات مرضية تؤثر على كلام الفرد وتعطل نظامه اللغوي وتؤثر على إنتاج الكلام. تنشأ هذه الحالات بسبب العديد من الآفات والإصابات التي يمكن أن تؤثر على أجهزة الكلام لدى الفرد أو نتيجة لعوامل نفسية غير عضوية.

---

[1] أحمد حساني، المرجع السابق: ص125.

[2] مصطفى فهمي، المرجع السابق: ص65.

[3] عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع نفسه.

[4] عبد الرحمان الحاج الصالح، المرجع نفسه: ص59.

سيواجه الفرد المصاب بهذه الاضطرابات اضطرابات في نظامه اللغوي وتغيرات في عملية التعبير بالكلام، مما يعيق قدرتهم على التواصل –بشكل فعال عموما– ويعيق عملية التعلم، خاصة بالنسبة لأولئك الذين هم في طور اكتساب اللغة. وبالتالي، يصبح التماس العناية الطبية أمرًا ضروريًا خلال مثل هذه الحالات.

– المراجع:

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

– مصطفى فهمي، أمراض الكلام: مكتبة مصر، ط5، د.ت.

– حنفي بن عيسى، علم النفس اللغوي: فصل أمراض الكلام.: مكتبة مصر. ط5، د.ت.

– عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية: مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر. عدد4، 1973 – 1974، ص53.

المحاضرة الثالثة عشر

اللغة والاتصال

عناصر المحاضرة:

-تمهيد

- مفهوم اللغة

- خصائص اللغة

- وظائف اللغة

- مفهوم الاتصال

- مفهوم التواصل

- بين الاتصال والتواصل

- التواصل واختلاف اللغات

- خلاصة

- تمهيد:

لا شك أن هناك آثارًا للاختلافات في استخدام اللغة بين الفئات المختلفة، إذ لكل مجتمع قوانينه وشروطه الخاصة للبقاء والتفكير، ولكل أمة ملامحها الثقافية وعاداتها التي تختلف عن الأمم الأخرى، وكذا اختلاف الأنظمة الاجتماعية والفروق الطبقية وتغير الأحوال؛ فعلى سبيل المثال، اللهجة التي كانت تستخدمها الطبقة الأرستقراطية مختلفة عن اللهجة التي تستخدمها الطبقات الوسطى والدنيا من المجتمع، فهي وسيلة للفهم والتواصل والتعبير عما تشتمل عليه النّفس البشرية، وما يحمله النّاس من عواطف ومشاعر نحو الأشياء والآخرين.

1- مفهوم اللغة:

اللغة مظهر من المظاهر الحضارية لدى الإنسان، ونشاط اجتماعي، ووسيلة من وسائل الاتصال بين النّاس وأس من أسس التفاهم بينهم، أو كما عرفها ابن جني "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1]. وتمثّل استجابة ضرورية لحاجة الإنسان للاتصال ببني جلدته.

ويعتبر البعض أنّ هذا المفهوم تقليدي من حيث إنّه يفسّر التواصل الذي يحدث بين البشر، ولكنه لا يتناول حقيقة هذا التّواصل، بحجة أنّ اللغة هي وسيلة للتعبير عن الأفكار والعواطف والرغبات من خلال الأصوات المنطوقة[2]، وهي "ظاهرة بسيكولوجية اجتماعية مكتسبة لا صفة بيولوجية ملازمة للفرد تتألّف من مجموعة رموز صوتية لغوية، تكتسب عن طريق الاختبار للمعاني المقررة في الذهن وبهذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل[3].

---

[1] أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص: دار الكتب الخديوية، مصر. د.ط، 1332هـ. ج1، ص31.

[2] ينظر: محمد أحمد أبو الفرج ، مقدمة لدراسة فقه اللغة: دار النهضة العربية، بيروت، م1966.

[3] ينظر: نايف سليمان، مستويات اللغة العربية: مجلد01، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

وقد ارتبطت اللسانيات ارتباطًا وثيقًا بالعلوم الاجتماعية، حتّى تمّ إنشاء فرع يسمى "اللسانيات الاجتماعية"، وكان الغرض الكشف عن العلاقة بين اللغة والحياة الاجتماعية للناس، وأثر الحياة الاجتماعية على مختلف الظواهر اللغوية.

ويعدّ ما توصّل إليه **مالينوفسكي** من أنّ اللغة ليست مجرد وسيلة للتفاهم أو التواصل، هو امتدادا وتكملة لما توصل إليه ابن جني بقوله إن اللغة هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وما أقرّه دي سوسير من أنها نظام من العلامات، وما أثبته **سابير** من أنّ اللغة وسيلة إنسانية خالصة، فهي بذلك تحمل عدة معان، ما يدل على مدى الاهتمام الواسع الذي أولاه الإنسان لدراسة اللغة[4].

2- خصائص اللغـة:

تشترك اللغات البشرية في مجموعة من الخصائص العامة، نذكر أبرزها في ما يلـي:

- الصبغة الإنسانية: ترتبط اللغة بالقدرة العقلية للبشر التي تميّزهم من الأنواع الأخرى، إذ يمكن للأفراد التفاعل مع محيطهم من خلال حواس مختلفة مثل، الذّوق واللمس والشّم والبصر، والتي يشتبه فيها بالحيوان. ومع ذلك، فإنّ ما يميّز البشر هو قدرتهم أيضًا على التّعبير عن هذه التفاعلات من خلال اللغة. وبذلك فاللغة "تحقق إنسانية الإنسان، ومعنى هذا أن اكتساب النظام الرمزي خاصية إنسانية، من هذا يُعرَّف الإنسان أحيانا بأنه حيوان رمزي، كذلك يمكن القول إن اللغة هي الإنتاج الأكثـر غموضا للعقل الإنساني والأعظم خطورة"[5].

- الطبيعة الصوتيـة: يكمن الجوهر الأساسي للغة في سماتها الصّوتية، وبالتالي، فإنّ المؤسسات التعليمية التي تدافع عن المبادئ اللغوية تؤكّد على أهمية الشكل الشفوي في

---

[4] محمد أحمد، مقدمة لدراسة فقه اللغة: 1966.

[5] محمد كامل الناقة وفتحي علي يونس، أساسيات تعليم اللغة العربية: دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة. 1977م. ص08.

تعليم اللغة، حيث إنّ اللغة المكتوبة تعمل فقط كواجهة وتمثيل رمزي للجانب الوظيفي، وهو مفهوم صاغه دي سوسير، بقوله: "اللغة مخزن للصور السّمعية والكتابة الشكل الملموس لهذه الصّور"[6]، مع التنويه إلى الفروق الجمّة بين المنطوق والمكتوب، فحتّى وإن كان الثاني صورة للأول فهو يفتقد الكثير من خصائصه في العملية التواصلية كالتنغيم والنبر...

▪ نظام من العلامات: اللغة هي في الأساس إطار معترف به للعلامات، يحدث التفاعل بين المجتمعات اللغوية المختلفة عندما يكون هناك إتقان في اتباع النظام المعمول به جنبًا إلى جنب مع مبادئه وإرشاداته الفريدة. فالمتكلم "لا يتصرّف بحريته المطلقة بل تبعا لنظم اقتضاها العرف الاجتماعي للغة، فهناك فرق بين مجرد الحديث باللغة والحديث بها موحدة الخصائص حسب نظام معين في توارد الكلمات وشكلها..."[7].

▪ سلوك مكتسب: اكتساب اللغة هو ظاهرة متكررة يمتص فيها الفرد السلوك اللغوي من المجتمع المحيط من خلال تقليد زملائه المتحدثين، يستوعب المرء تدريجياً المعايير اللغوية السائدة لبيئته. ومن العوامل الرئيسية التي تسهل هذه العملية "التعليم والتدريب المستمر .. تماما كما يكتسب المظاهر الاجتماعية الأخرى من تقاليد وعادات، وحتى تصبح اللغة بالنسبة له أمرا عاديا لا يكاد يشعر به حين يستعمله"[8]، فالإنسان لا يمكنه الاستغناء عن اللغة؛ لأنها "شيء لا غنى عنه، وهي ملك مشاع لكل طبقات المجتمع من أعلاها إلى أدناها ليس كل الناس يكتبون، وقليل منهم نسبيا من يهتمون بصناعة الأدب، ولكن كلّ النّاس يتكلّمون"[9].

▪ تطوّرية: تخضع اللغة للتطور المستمر، وتتأثر بظروف الأفراد والمجتمعات. تُعزى هذه الظاهرة إلى عدد لا يحصى من العناصر الثقافية والفكرية والسياسية والاجتماعية

---

6 Ferdinand de Saussure; Cours de linguistique générale; Payot, paris. 1971. p32.

7 – محمد عيد، أصول النحو العربي: عالم الكتب، القاهرة. د.ط، 1973م. ص275.

8 محمد عيد، في اللغة ودراستها: عالم الكتب، القاهرة، 1974. ص05.

9 ماريو باي، أسس علم اللغة: ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط8، 1998م. ص43.

الداخلية والخارجية المتنوعة. تتشابك اللغة بشكل وثيق مع كل جانب من جوانب الوجود البشري. أي تغيير أو تقدم طفيف داخل هذه العناصر يؤدي حتمًا إلى تحول لغوي، وإن كان بدرجة متفاوتة. ومع ذلك، يظل هذا التطور متأصلاً في اللغة، "يبقى محصورا في كلماتها القاموسية وحقولها الدلالية، كلما احتاجت اللغة إلى التعبير عن مفاهيم ثقافية وتكنولوجية جديدة"[10].

ويظهر هذا التطوّر المستمر بوضوح في دلالة الكلمة، فإذا " تتبّعنا تاريخ الكلمة في أي لغة فسنرى شيئا عجيبا، فمعاني الكلمة تتغير دائما وتنتقل من ميدان إلى آخر، فهناك معنى عام وآخر خاص، وهناك معاني حقيقية وأخرى مجازية، وقد يكون للكلمة أكثر من معنى، وقد تؤدي عدّة كلمات إلى معنى واحد"[11].

3- وظائف اللغة:

تظهر أهمية اللغة في الوظائف التي تؤديها، وقد نال -هذا الجانب- عناية العلماء الذين حاولوا تحديد هذه الوظائف وضبطها وفق توجهاتهم وانتماءاتهم: فمنهم من نظر إليها من زاوية فلسفية نفسية، ومنهم من نظر إليها من زاويـــة اجتماعية، ومنهم من جمع في نظرتـه إليها بين الجانبين معا.

تتجلى أهمية اللغة من خلال الوظائف المختلفة التي تقوم بها. استحوذ هذا الجانب الخاص على اهتمام الأكاديميين الذين سعوا إلى تمييز هذه الوظائف بناءً على وجهات نظرهم والتزاماتهم، فمنهم من تناولها من جانب فلسفيي ونفسي، بينما تناوله آخرون من وجهة نظر اجتماعية، وقام البعض بتناولها من كلا الجانبين.

ويستخلص من قول ابن جني المشهور الذي جمع فيه بين تعريف اللغة وبين وظائفها، معظم وظائف اللغة التي تشعّبت عند المحدثين، فهو يقول: إن اللغة أصوات يعبر

---

[10] عبد الجليل مرتاض، اللغة العربية والاتصال: ص13.

[11] محمد كامل الناقة وفتحي يونس، أساسيات تعليم اللغة العربية: ص10.

بها كل قوم عن أغراضهم.. وهي فعلة من لغوت إذا تكلمت[12]، فنوّه بالوظيفة التّواصلية الأساسية للغة من خلال لفظ "يعبّر"، ولمح إلى الوظائف الأخرى التي تؤديها اللغة من خلال لفظ "أغراضهم" الدال على الحاجة التي تشمل الحاجة المادية، والحاجة النفسية والفكرية والشعورية والاجتماعية...

وقد وقع الاتفاق على أن اللغة " تؤدي وظائف مختلفة تتعدّد بتعدّد استعمالاتها وموقعها"[13]، وقد اهتدى جاكبسون إلى توزيعها "على مكونات التّواصل اللغوي المرسل والمتقبل والإبلاغ والشّفرة وقناة الاتصال والظرف"[14]، وذلك مؤشر للتمييز بين وظيفة وأخرى.

ويمكن إجمال الحديث عنها في النّقاط التالية:

– وظيفة التّعبير عن الأفكار والعواطف والانفعالات: تُتخذ اللغة أداة لنقل الأفكار والأحاسيس وكل ما يختلج بصدر الإنسان، لأنه عندما "ينطق ببعض الكلمات إنما يفعل ذلك لكي يعبر؛ أي ينقل العواطف والأحاسيس والأفكار من الداخل إلى الخارج"[15]، فهي "تُتيح لكل إنسان تبليغ تجربته الشّخصية إلى نظائره، ويشمل مفهوم التجربة كلّ ما يشعر به الإنسان أو يلاحظه، سواء أخذت هذه التجربة صيغة يقين أم شك أو رغبة أو حاجة، ويمكن للتبليغ أن يتمّ في قالب إثبات أو استفهام أو طلب أو أمر دون أن يخرج من إطاره الخاص"[16]، ويمكن أن تكون شفهية ومكتوبة كما في الأدب والشعر[17].

---

[12] ينظر: ابن جني، الخصائص: ج1، ص31.

[13] نور الدين النيفر، فلسفة اللغة واللسانيات: مؤسسة أبو وجدان للطبع والنشر والتوزيع، تونس، ط1، 1993. ص150.

[14] المرجع نفسه: ص150.

[15] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر. 1980م. ص73.

[16] سليم بابا عمر، اللسانيات العامة الميسرة: 1–علم التراكيب، أنوا الجزائر، 1990. ص69.

[17] محمد كامل الناقة وفتحي يونس، أساسيات تعليم اللغة العربية: ص11.

– وظيفة تصريف وتنظيم شؤون المجتمع: اللغة أداة تساعد على تسيير شؤون المجتمع وتصريف أموره وتوجيه أفراده لما يتعيّن أن يكون عليه من سلوكات، فالكلمة " في الاختلاط الاجتماعي لا تستعمل في أكثر الأحايين لتنقل الأفكار أو لتوضيح أشياء من هذا القبيل أو حتى للتعبير عن الشعور، ولكنها تستعمل لتشبيع الاشتياق إلى النزعة الاجتماعية والمصاحبة التي يهواها الإنسان"[18].

ويتجلى دور اللغة في الناحية الاجتماعية أيضا في تقويم سلوك الفرد بما يتماشى وتوجهات المجتمع باعتبارها حاملة للقيّم والمثل التي توارثها جيل عن جيل، كما أنها تقوم سلوكه اللفظي من حيث النّطق السّليم للحروف والاستعمال الصحيح للمفردات واعتماد الأساليب الملائمة، فهي "تبلور الخبرات وتجارب الأمم في كلام مفهوم، يمكن أن يستفيد منه الغير وتدون التراث الثقافي وتحتفظ به جيل بعد جيل"[19].

– الوظيفة النفسية: اللغة وسيلة من وسائل الراحة والترفيه عن النفس والتحرر من الضغوط والانقباض النفسي، فالمرء حين يتحدث بحديث لا هدف من ورائه أو يغني ، فهو إنما يفعل ذلك ليرفه عن نفسه ويمتع الآخرين، إذ "لا يعيش الإنسان بالخبز وحده، فاللغة لها وظائف أخرى علاوة على كونها أداة اتصال، وهي لا تستخدم فقط في الكلام بل في الغناء أيضا، والحديث لا هدف له في الغالب إلا مجرد اللعب بالأصوات ليمتع الفرد نفسه ويمتع الآخرين، فليست الحياة اليومية جدا كله، بل هناك فرص ينبغي أن لا نفكر فيها، وذلك حينما نترك العمل جانبا، وفي مثل هذه الظروف لا تؤدي اللغة وظيفة حل المشكلات، بل لها في هذه الأوقات وظائفها، فهي وسيلة من وسائل الراحة وتقليل الاضطراب وكسر حواجز الغربة بين الفرد ومن يشاركه الحديث، وإقامة علاقات تنأى عن العلاقات التقليدية"[20].

– الوظيفة الاستفهامية: إذا كان الإنسان ابن بيئته، يستخدم اللغة وسيلة لفهم محيطه وكشف

---

[18] نور الدين النيفر، فلسفة اللغة واللسانيات: ص151.

[19] حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي: ص68.

[20] محمد كامل الناقة وفتحي يونس، أساسيات تعليم اللغة: ص12.

أسراره. وهذا "ما يمكن أن نطلق عليه الوظيفة الاستفهامية بمعنى أنه "الفرد" يسأل عن الجوانب التي لم يعرفها في بيئته حتى يستكمل النقص في معلوماته عن هذه البيئة ويكوّن صورة عنها"[21]، فلا يمكنه أن يعيش في هذا المحيط من دون أن يتفاعل مع الآخرين.

وهناك وظائف أخرى للغة استلهمها جاكبسون من نظرية الاتصال، وهي: وظيفة إقامة الاتصال والوظيفة ما وراء لسانية والوظيفة المرجعية...[22].

4- اللغة أداة للتواصل:

إنّ سمة التّعدد في توظيف اللغة لا يحيد عن اعتبار أبرز بعد وظيفي انتبه إليه الفكر الإنساني في تأمّله للغة كأداة هو التّواصل؛ فتأدية وظيفة التواصل ضرورة ماسة داخل الاجتماع والعمران البشري، ولا يمكن للمجتمع الإنساني أن يكون وينتظم بلا لغة، ومن دون هذا التوصيل لا يتحقّق الاجتماع[23].

مما عليه الإجماع أن وظيفة اللغة الأساسية هي التعبير أي التواصل، بمعنى أنها وسيلة لتبادل الأفكار ونقل الأخبار بين الأفراد، ولعل في حديثا عن الاتصال والتواصل ما يوضح أكثر هذه الوظيفة.

وقد تمّ الاتفاق على أنّ الدور الأساسي للغة هو تسهيل التعبير، والتواصل، والعمل كوسيلة لتبادل الأفكار ونشر المعلومات بين الأفراد.

ويمكن أن تتّضح هذه الوظيفة بشكل أكبر من خلال الحديث عن الفروق بين الاتّصال والتواصل.

---

[21] المرجع السابق، ص153

[22] ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ص148

[23] ينظر: الطيب بوعزة، اللغة والتواصل: مؤمنون بلا حدود للدراسات والبحاث، نوفمبر 2013. الرابط"

https://www.mominoun.com/articles/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%A7%D8%B5%D9%84-680

أ . الاتصال:

الاتصال في الوضع من [و، ص، ل]، وله معاني كثيرة، منها:

– بلغ وانتهى؛ فيقال: [و.ص.ل] (وصلت) الشّيء من باب وَعَدَ و"صلة" أيضا، و"وصل" إليه يصل وصولا؛ أي بلغ"[24].

– اتّصل: بمعنى "دعا دعوى الجاهلية، وهو أن يقول: "يا لفلان"، قال تعالى: "إلا الذين يصلون إلى قوم"[النساء/ 90] أي يصلون"[25]، ومنه "وصل الشيء بغيره فاتّصل، ووصل الحبال وغيرها توصيلا: وصل بعضها ببعض ... ووصلت شعرها بشعر غيرها، "ولعن الله الواصلة والمستوصلة"[26].

– انتمى: حيث يقال "... وصل إلى بني فلان واتّصل: انتمى، قال الأعشى:

إذا اتّصلت قال: أبكر بن وائل *** وبكر سبتها والأنوف رواغم"[27]

ب . التواصل:

التواصل من الفعل "تواصل" على وزن تفاعل الذي يدل على:

– المشاركة بين اثنين فأكثر، مثل: تقاتل زيد وعمرو، تجادل زيد وعمرو وعلي.

– التظاهر: ومعناه الادعاء بالاتصاف بالفعل مع انتفائه عنه، مثل: تناوم، تكاسل، تجاهل...

– الدلالة على التدرج أي حدوث الفعل شيئا فشيئا، مثل: تزايد المطر، تواردت الأخبار.

---

[24] الرازي، مختار الصحاح: دار الكتاب العربي، بيروت، ط1 . 1967 . ص6.

[25] الرازي، مختار الصحاح: ص725.

. ينظر: عبد الجليل مرتاض، اللغة العربية والاتصال: ص15.

[26] الزمخشري، أساس البلاغة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2000 . ص678.

[27] المصدر نفسه: ص679.

المطاوعة: وهو يطاوع وزن "فاعل"، مثل: باعدته فتباعد ، واليته فتوالى[28].

5- بين الاتصال والتواصل:

يتمّ التعبير في الاستعمالات المعرفية والعلمية باللغة العربية بمصطلحي الاتصال والتواصل باعتبارهما ترجمة مرادفة للمصطلح الفرنسي(communication)، وهما وإن تقاطعا في الجذر والدلالة لا يفيدان الترادف، وذلك لاختلافهما في البنية الصرفية.

فالتواصل مصدر، ومنه الفعل المزيد "تواصل" على وزن "تفاعل"، وهذه الصيغة الصرفية تدل على اشتراك طرفين أو أكثر في إنجاز الفعل في وقت واحد[29]. الأول هو المرسل والثاني هو المستقبل، وحسب الشروط المقامية قد يصبح المستقبل مرسلا والمرسل مستقبلا وبذلك يحضر التخاطب والتفاعل بينهما.

أما الاتصال فهو مصدر للفعل المزيد "اتصل" الوارد صرفيا على صيغة "افتعل"، وهو لا يفيد الاشتراك لأن الفاعل المنجز للحدث طرف واحد فقط. وبذلك فالتواصل لا يعني الاتصال؛ لأنه ذو طبيعة خاصة، ويأتي في مرحلة ثانية بعد أن يتمّ الاتصال الذي هو أعمّ وأشمل، أي أنّ التواصل جزء من الاتصال ولا يتحقق بدونه. وكثيرة هي المواقف والوضعيات التي يتحقق فيها الاتصال دون أن يتحقق التواصل بفعل التشويش أو المعيقات التواصلية التي تتأثر بها عناصر العملية التواصلية.

ويستخدم التواصل على المستوى الاصطلاحي بمعان متنوعة تتدرج من التفاعل بين الأفراد إلى استخدام شبكات الاتصال التكنولوجية، ويحدث عندما يتبادل الأفراد المعلومات، أي عندما يدرك بعضهم بعضا، وعندما يتبادلون الرسائل فيما بينهم، ولا يقتصر ذلك على الجانب اللفظي فحسب، بل يتضمّن الإيحاءات والإشارات والمظهر وأوضاع البدن...

ويرتبط التّواصل في بعده الإنساني بالتخاطب والتحاور بين شخصين فأكثر، بمعنى

---

[28] عبده الراجحي، التطبيق الصرفي: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1974. ص38.

[29] ينظر: عبد الراجحي، التطبيق الصرفي: ص36.

أن التواصل يقتصر على الممارسة الفعلية الاجتماعية للغة التي تتمثّل في الإبلاغ والإخبار والاطلاع من خلال المشاركة في ما يجري بين الأفراد من أحاديث، فهو "يخصّ التخاطب البشري، ويختصّ بدراسة العلاقات بين الأشخاص الذين يفسّرونها ويتأثرون بها"[30]، وهذا يعني أن التواصل يقوم على "نشاطين رئيسين هما: الكلام والاستماع، هذان النشاطان لهما أهمية بالغة لدى عالم النفس باعتبارهما نشاطين عاليين للجهاز العصبي يحملان في ثناياهما عمليات تعكس طبيعة العقل البشري وقدرته"[31]، والملاحظ أن هذين الشرطين لا يتوفران إلا في اللغة المنطوقة أي في الكلام، وهذا لا ينطبق على اللغة المكتوبة التي تعد من ضمن طرق الاتصال، ويمكن الاستعاضة عنهما فيها بالقراءة والرؤية.

فمفهوم التواصل ينحصر أساسا في الممارسة الفعلية للغة، شفوية كانت أم خطية، في حين يقتصر الاتصال على الوسائل والأدوات والطرق التي تساعد على تحقيق وتجسيد هذه الممارسة في الواقع الملموس، وهذا بحسب موقف وموقع كل من طرفي العملية التواصلية.

وقد يراد بالاتصال التواصل عند البعد، والعكس صحيح، وهذا بفضل ما أفرزته التقنية الحديثة في مجال الاتصال حيث أصبح التواصل يعني انتقال المعلومات ومعالجتها وتقليبها.. في كلّ الأنظمة العلامية"[32]، حتّى صارت المعاجم لا تميّز الاتصال عن التواصل في كثير من التعاريف، وخير مثال على ذلك ما جاء في معجم التربية أن الاتصال هو "نقل خبر ما من شخص إلى آخر، وإخباره به، واطلاعه عليه، ويعني التواصل وحدتي التواصل والتوصيل؛ أي إقامة علاقة مع شخص ما أو شيء ما، كما يشير إلى فعل التوصيل، كما أنه يعني التبليغ أي توصيل شيء ما إلى شخص ما وإلى نتيجة ذلك الفعل،

---

[30] نور الدين النيفر، فلسفة اللغة واللسانيات: ص157.

[31] المرجع نفسه، ص157.

[32] المرجع نفسه ص157.

كما يدل على الشيئ أي يتم تبليغه والسائل التي يتم التواصل بفضلها"[33].

6- التواصل واختلاف اللغات:

يلعب الاختلاف في اللغات دورًا مهمًا في تطوير اللهجات والتواصل بين المتحدثين باللغة العربية. وقد أدى هذا التواصل المتبادل إلى ظهور لهجات مختلفة داخل المجتمع، مما أدى إلى الارتباك بين الأفراد. وبالتالي، أدى هذا الارتباك إلى تطور ما يسمى باللغة العامية أو الدارجة، مما أثر بشكل كبير على اللغة التقليدية واستخدامها. حاول العلماء التمييز بين اللغة واللهجة من خلال التحليلات الدقيقة، مع وجود آراء متباينة حول ما إذا كان ينبغي تصنيف اللهجات كلغات مستقلة أم لا.

فاللهجة هي طريقة معينة في الاستعمال اللغوي توجد في بيئة خاصة من بيئات اللغة الواحدة، فهي" نمط من الأنماط التي تتباين داخل اللغة الواحدة، يتميز عن غيره من الأنماط داخل نفس اللغة بجملة من الخصائص اللغوية ويشترك معها في جملة من الخصائص اللغوية العامة" ([34]).

يرى بعض المحدثين بأن اللهجة هي مجموعة من العادات الكلامية لمجموعة قليلة من مجموعة أكبر من الناس تتكلم لغة واحدة، وتتسم بخصائص بارزة تجعلها تستغني عن أصلها وتفي بحاجة الجماعة التي تتحدث بها مما يمكن لنا أن نسميها لغة، وذلك حين تتضح قواعدها ونظمها الصوتية والصرفية والتركيبية كاللهجة الجزائرية والمصرية مثلا إذ يطلق عليها اسم لغات باعتبار وفائها بحاجة مجتمعاتها.

---

[33] عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغرصان، محمد آيت موحي وعبد الكريم غريب، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك: 01 . سلسلة علوم التربية : 9-10 ب.ط، ب.ت . ص81.

وينظر:

Le Micro-Robert: Dictionnaire Du Français Primordial, French & European Pubns, 1971. P20

[34] محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث: دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة. 2001م.

أظهرت الحضارات القديمة أيضًا ميلًا نحو جمع اللهجات المتنوعة. وسعيًا لتحقيق هذا الهدف، بذلوا جهودًا لتوثيق هذه اللهجات، دون الانخراط في التحليل اللغوي. وبالتالي، وجد الأفراد أنفسهم وسط فئتين من اللهجات: تلك التي اختفت كلهجات رديئة وتلك التي حافظ القرآن على أنها خالية من أي دلالات مهينة أو صلابة أو قسوة. على سبيل التوضيح، يهدف الشاعر إلى جذب جمهوره مع تجنب أي شكل من أشكال السخرية. ومن ثم، فمن الواضح أن اللغة الشعرية، على الأقل، تفتقر إلى السمات المميزة المرتبطة باللهجات الشهيرة للقبائل وتظل غير متأثرة بالسمات المحلية للهجات. ([35])

فاللغة وسيلة تحتوي على مجموعة من العناصر يعبر بها الفرد عن أفكاره في حين التواصل عملية أشمل وأوسع تترجم تلك الأفكار والمشاعر في رسالة ينقلها من فرد لآخر، غير أن تعدد اللغات واختلافها فتح المجال واسعا للباحثين والدارسين للعمل من أجل إثبات العلاقة بين اللغة والتواصل في ضوء اللسانيات الحديثة.

- خلاصة:

إنّ العلاقة بين اللغة والمجتمع شديدة المتانة، كون اللغة هي العنصر الأساسي التي تعمل إمّا على الحفاظ على وحدة المجتمع وتماسكه من خلال أداء دورها كأداة رابطة بين جيل وجيل، والكاشف عن عادات المجتمع ومستوياته الثقافية، إما تؤدي إلى انهياره جراء وجود إشكالية في التواصل اللغوي داخل المجتمع باعتباره الركيزة الأساسية في عملية التواصل والتفاعل.

[35] إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية: مطبعة أبناء وهبه حسان. القاهرة، 1973م.

- **المراجع:**

- الرازي، مختار الصحاح: دار الكتاب العربي، بيروت، ط1 . 1967.
- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر. 1980م.
- سليم بابا عمر، اللسانيات العامة الميسرة: 1–علم التراكيب، أنوا الجزائر، 1990.
- ماريو باي، أسس علم اللغة: ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط8، 1998م.
- محمد أحمد أبو الفرج، مقدمة لدراسة فقه اللغة: دار النهضة العربية. بيروت. ط1، 1966م.
- محمد عيد، أصول النحو العربي: عالم الكتب، القاهرة. د.ط، 1973م.
- محمد عيد، في اللغة ودراستها: عالم الكتب، القاهرة، 1974. ص05.
- محمد كامل الناقة وفتحي علي يونس، أساسيات تعليم اللغة العربية: دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة. 1977م.
- نايف سليمان، مستويات اللغة العربية: مجلد01، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000.
- نور الدين النيفر، فلسفة اللغة واللسانيات: مؤسسة أبو وجدان للطبع والنشر والتوزيع، تونس، ط1، 1993.
- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية: مطبعة أبناء وهبه حسان. القاهرة، 1973م.
- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص: دار الكتب الخديوية، مصر. د.ط، 1332هـ. ج1.
- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. 2005م.
- الطيب بوعزة، اللغة والتواصل: مؤمنون بلا حدود للدراسات والبحاث، نوفمبر 2013. الرابط" https://www.mominoun.com/articles/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%A7%D8%B5%D9%84-680

- الزمخشري، أساس البلاغة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2000.

- عبد الجليل مرتاض، اللغة العربية والاتصال: دار هومة. الجزائر. د.ط، 2000م.

- عبد اللطيف الفاربي، وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك: 01 . سلسلة علوم التربية : 9-10 ب.ط، ب.ت.

- عبده الراجحي، التطبيق الصرفي: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1974.

- محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث: دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة. 2001م.

- Ferdinand de Saussure; Cours de linguistique générale; payot, paris. 1971.

- Le Micro-Robert: Dictionnaire Du Français Primordial, French & European Pubns, 1971.

المحاضرة الرابعة عشر

الترجمة الآلية

عناصر المحاضرة:

- تمهيد

1- مفهوم الترجمة

2- مفهوم الترجمة الآلية

3- عناصر الترجمة

4- أنواع التّرجمة الآلية

5- مراحل الترجمة

6- الترجمة ضرورة حضارية

- خلاصة

- تمهيد:

ارتبطت الترجمة بالتنوع اللغوي، الذي من شانه أن يعيق تواصل الشعوب ونشر المعرفة بين المجتمعات المختلفة، فلعبت دورًا في تسهيل نقل التأثيرات الثقافية والأدبية. وتعمل الترجمة الآلية كمنصة للتفاعل بين اللغة والتكنولوجيا بهدف استكشاف العمليات المعرفية للعقل البشري وتعزيز التطورات التي تخفف من التّحديات في الأوقات المقبلة.

1- مفهوم الترجمة:

- في الوضع:

جاءت كلمة ترجمة في لسان العرب في وقوله: " التُّرْجُمانُ والتَّرْجَمان: المفسِّر للسان. وفي حديث هِرَقْلَ: قال لتُرْجُمانه؛ الترجمان، بالضم والفتح: هو الذي يُتَرْجِم الكلام أَي ينقله من لغة إلى لغة أُخرى، والجمع التَّراجِم، والتاء والنون زائدتان[1].

وجاء في الصّحاح: " يقال: قد تَرْجَمَ كلامه، إذا فسَّره بلسان آخر، ومنه التَرجَمان، والجمع التراجم. ويقال تَرجُمانٌ وتُرْجُمانٌ. والترجمة: النقل من لغة إلى أخرى"[2].

وجاء في المنجد: " ترجم الكلام: فسّره بلسان آخر، فهو تْرجُمان وتُرْجُمان والجمع تراجمة وتراجم. يقال "ترجمه بالتركية" أي نقله إلى اللسان التركي"[3].

من خلال التعريفات السابقة، نحصّل أنّ الترجمة تعني الإيضاح والتفسير، أو ذكر سيرة شخص وأخلاقه ونسبه أو أنّها تعنى النّقل من لغة إلى أخرى.

- في الاصطلاح:

هناك محاولات مختلفة لتعريف الترجمة، ونورد فيما يأتي مجموعة من التعريفات:

---

[1] ابن منظور، لسان العرب: دار المعارف، مصر. ج1 [أ- ج]. ص426.

[2] إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح في اللغة والعلوم، دار الحضارة العربية، بيروت. 1975م.

[3] المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق بيروت، ط37، 1986م. ص60.

– عرّفها جمال عبد الناصر بقوله، هي "نقل الكلمة من لغة إلى أخرى شريطة أن يكون المعنى المقصود والمستدّل عليه –المحسوس منه والمجّرد– مفهوما على الأقّل أو موجودا كأن ينقل أحد (Seat) الإنجليزية إلى (مقعد) العربية"([1]). وهذا التعريف يلفت النظر إلى شرط مهّم في الترجمة وهو حصول الإفهام على أقل تقدير.

وتعرفها سعيدة كحيل بأنّها: " نقل الألفاظ والمعاني والأساليب من لغة إلى أخرى مع المحافظة على التكافؤ"[(2)]، وهي تركّز على أهمّ قاعدة في الترجمة وهي التكافؤ الذي يعني الحفاظ على المعنى وتوّخي الأمانة عند النقل.

أمّا محّمد الّديداوي فيعرّفها بقوله: "الترجمة كتابة في اللّغة المترجم إليها لنقل المعنى وفقا للغرض المتوخى منها ممثلة بذلك عمليّة الانتقال من لغة إلى أخرى فيما بين ثقافتين لتبّين مراد المترجم عنه بتمحيصها للمترجم له الذي لا يفهم اللّغة المترجم منها وكما أّن نقل الأفكار بالكتابة لا يستقيم إلاّ وإعادة النظر فيها"[(3)].

ومن أبرز تعريفات علماء الغرب ما قاله المستشرقان غليسون وكوست Galisson et Coste إنّ لفظة "Traduction" تعني تأدية أو تفسير علامات لغوية أخرى[(4)].

بناء على هذه التعريفات، يمكن القول إنّ الترجمة هي عمليّة نقل المعنى المراد ترجمته من لغته الأصل إلى اللّغة الهدف شريطة التحكّم في كلتا اللّغتين واحترام نظمهما وفهم

---

[1] جمال عبد الناصر، الترجمة والتعريب: مجلّة الفيصل الثقافية الشهرية، الرياض. العدد 239، جمادى الأولى 1417هـ/أكتوبر 1996م، ص2.

[2] سعيدة كحيل: تعليمية الترجمة، دراسة تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009م. ص21.

[3] محّمد الّديداوي: مفاهيم الترجمة، المنظور التعريبي لنقل المعرفة: المركز الثقافي العربي، ط1، الّدار البيضاء، المغرب. 2007. ص62.

[4] ينظر: شوشاني عبيدي محّمد: الترجمة في المؤسسات العملية– المؤسسة البترولية سوناطراك أنموذجا: شهادة ماجستير في الترجمة، كلية الآداب والفنون، جامعة السانيا، وهران. السنة الجامعية 2010/2009. ص9.

ثقافتهما لأنّ المحيط الثقافي عامل مساعد في إدراك النّص الأصلي.

2- مفهوم الترجمة الآلية:

هي الترجمة التي تتم عن طريق الآلة، وتتمّ عادة بإدخال معلومات إلى الآلة إما صويتا أو كتابيا(automatisation)[1]، وهي تدخل في الذكاء الاصطناعي بمساعدة الحاسوب لأداء فعل الترجمة عن طريق الأنماط اللغوية والمعرفية المخزنة بفعل التراكيب والمصطلحات فيسترجعها في مقابل اللغة التي يترجم منها[2].

ويعرفها رشوان محسن قائلا، هي « نقل دلالة باستخدام لغة أخرى غير اللغة المصدر، إنها تغيير الشكل [form] من اللغة التي وضعت بها الفكرة أولا إلى اللغة المترجم إليها، إنها نقل معنى اللغة المصدر إلى اللغة المستقبلة. ويمثل اصطلاح "الترجمة الآلية" الآن الاسم المعياري والتقليدي المتفق عليه للتعبير عن مثل هذه النظم الحاسوبية المسؤولة عن إنتاج ترجمات النّصوص من إحدى اللغات الطبيعية إلى لغات أخرى»[3]. وهي لا تكتفي بالتغيير في الشّكل فحسب، وإنما تغيّر في المعنى من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف كذلك.

كما أنّ الترجمة الآلية تعني كذلك «استخدام البرمجيات الحاسوبية لنقل مضمون نص في لغة طبيعية أولى يصطلح على تسميتها باللغة الأصل إلى لغة طبيعية ثانية يصطلح على تسميتها باللغة الوصل، كما يصطلح على تسمية النص الأصلي الذي يفترض معالجته بواسطة نظام الترجمة بالنص المدخل حيث تتم معالجة النص حاسوبيا، ومن ثمة إنتاج نص مترجم يصطلح على تسميته بالنص المخرج وتجرى عملية الترجمة الآلية إما بمساعدة

---

[1] حسيب إلياس حديد، مبادئ الترجمة التعليمية: دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2013م. ص10.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية: دار هومة، الجزائر، د.ط، د.ت. ص20.

[3] رشوان محسن، مقدمة في حوسبة اللغة العربية، سلسلة مباحث لغوية، ع: 55، مركز عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2019م. ص17.

الإنسان أومن دونه»[1]. فهي عملية تتوسّل التقنية بإدخال نص من اللغة الأصل ونقله إلى لغة أخرى وإخراجه في صيغته النهائية.

مع استبعاد وجود التكافؤ المطلق من خلال الاختلافات في القواعد والمفردات والتراكيب بين اللغات المختلفة.

3- عناصر الترجمة:

تقوم عملية الترجمة على مجموعة من العناصر، يجمعها **جون كاد فورد** G.Cadford فيما يلي[2]:

- اللغة المصدر: وهي اللغة التي كتب بها النّص الأصلي المراد ترجمته.
- المادة: أفكار النّص.
- اللغة الهدف: هي اللغة التي تُرجم إليها النص الأصلي.
- الفاعل: في الفعل الترجمي "المترجمّ" الذي تتمثل مهمته في صوغ الأفكار في كلمات موجهة للمستقبِل فهو جوهر عملية الترجمة.

4- أنواع التّرجمة الآلية:

بعد التّطور الذي أحرزته اللسانيات التطبيقية، وأضحت التّرجمة مجالا دراسيا متميزا عمد المترجمون إلى استخدام استراتيجيات مختلفة عند نقل النصوص من لغة إلى أخرى. وقد صدر كتاب «الأسلوبية المقارنة بين الفرنسية والإنجليزية» خلال أوائل الستينيات، للباحثين الكنديين فيناي وداربلنت، اقترحا فيه سبعة أساليب متميزة للترجمة، لاقت استحسان المترجمين في جميع اللغات، فقد عمدا إلى تصنيف الترجمة إلى قسمين رئيسيين، هما:

---

[1] عمرو محمد فرج مدكور، الترجمة الآلية، مفهومها- مناهجها نماذج تطبيقية في اللغة العربية: 2011م. ص8.

[2] ينظر: عمر شيخ الشباب، التأويل ولغة الترجمة: مطبعة العجلوني، دمشق. ط2، 2000. ص17.

الترجمة المباشرة والترجمة غير المباشرة[1]:

أولا: الترجمة المباشرة:

هي " النّقل من لغة مترجم منها إلى لغة المترجم إليها سواء لتوافق بنيوي أو اصطلاحي"[2]،91 أي النقل من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف شريطة أن يكون تطابق تام بين اللغتين سواء من حيث المفردات أو البنية النّحوية. وتتضمن التقنيات التالية:

أ- **الاقتراض:** ويعتبر هذا الأسلوب من أبسط أساليب الترجمة ويلجأ إليه المترجم عندما لا يجد مقابلا للمصطلح في لغة المتن يعبر عن مفهوم جديد غير معروف، ويكون بـ" إدخال الكلمة الأجنبية كما هي ورسمها بحروف عربية"[3]، من دون إحداث تغيير، وأمثلتها كثيرة: (سيميولوجيا / Sémiologie).

ب- **النسخ:** هو أسلوب قريب من الاقتراض، يكون بنسخ أو نقل التراكيب من اللغة الأصل حرفيا إلى اللغة الهدف، وهو نوعان[4]:

- **نسخ تعبيري** :يقصد به نسخ التراكيب والتعابير والاصطلاحات من لغة إلى أخرى مثل: ضد الزمن (contre temp).

نسخ بنيوي :يكون بإدخال بناء لغوي جديد في اللغة الهدف مثل: علم الخيال (sciense- fiction).

---

[1] عيادة سي محمد الأمين، إشكالية ترجمة مصطلحات الكومبيوتر " نظام تشغيل أنموذجا"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستر، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2016م. ص65.

[2] عيادة سي محمد الأمين، إشكالية ترجمة مصطلحات الكومبيوتر " نظام تشغيل أنموذجا". ص36.

[3] محمد عناني، نظرية الترجمة الحديثة -مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة: الشركة المصرية العالمية للنشر، مصر، ط1، 2003. ص87.

[4] عيادة سي محمد الأمين، إشكالية ترجمة مصطلحات الكومبيوتر " نظام تشغيل أنّموذجا". ص66.

ج- **الترجمة الحرفية أو ترجمة كلمة بكلمة:** يصلح هذا الإجراء مع اللغات التي تنتمي إلى أرسةة لغوية واحدة، وعلى الرغم من ذلك فهي محدودة الاستعمال؛ لأنّه من الصعب تحقيق التطابق والحصول على نص صحيح من الناحيتين التركيبية والدلالية في كثير من اللغات.

ثانيا: الترجمة غير المباشرة:

يلجأ المترجم إلى هذ النوع من الترجمة لتفادي التشويش، ولأنها لا تقتضي إحداث التّطابق التّام، بسبب الاختلافات اللسانية والثقافية بين اللغات[1]، ويندرج تحتها أربعة أساليب، هي:

أ- **الإبدال:** يكون بإبدال الصورة الصرفية للكلمة في النّص الأصلي (المصدر) بصورة صرفية أخرى دون تغيير المعنى، وقد يكون الإبدال لازما أو اختياريا:

أما الإبدال اللازم يكون عند عجز اللغة الهدف عن تقديم مقابل، أو عجزها عن التعبير فيما قيل باللغة الأصل.

وأما الإبدال الاختياري يكون في حالة كان اللغة الهدف قادرة على تقديم أكثر من مقابل أو ترجمة للنص الأصل.

ب- **التحوير:** وهو "التحول الذي يطرأ على الدلالة أو على وجهة النظر القائمة في النص الأصلي (المصدر) وذلك بقصد إيضاحها"[2].

ج- **التكافؤ:** هو التعبير عن الوضعية نفسها بأسلوبين لسانيين مختلفين، ولكنّهما مختلفين في التركيب المعجمي متكافئان في المعنى. ويكثر هذا النوع من الترجمة في

---

[1] مريم إبرير، ترجمة التعابير الجاهزة الفرنسية إلى العربية (دراسة تحليلية مقارنة لترجمة رواية البؤساء)، مذكرة لنيل درجة الماجيستر، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، كلية الآداب واللغات، قسم الترجمة، 2008. ص66.

[2] ينظر: محمد عناني، نظرية الترجمة الحديثة -مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة-. ص91.

الأمثال والحكم والأقوال المأثورة.

د- **التكييف:** يقوم فيه المترجم بتكييف النص الأصل بطريقة يفهمها قارئ النّص الهدف، ذلك لأن الترجمة ليست نقلا للكلمات والمصطلحات والعبارات فقط، وإنّا هي نقل للحضارة والثقافة معا.

5- الترجمة ضرورة حضارية:

تنشأ الترجمة، باعتبارها ضرورة ثقافية وسعي فكري وظاهرة لغوية، من التفاعل بين الأفراد الذين يتحدثون لغات متنوّعة. وقد ارتبطت بتقدم المجتمعات عبر الأجيال، فهي تعمل على توسيع فهمنا وسدّ الفجوات الموجودة بين اللغات والمجتمعات المختلفة[1].

وتكمن أهمية ترجمة التراث في أنّه يمثّل ثروة الأمة وإرثها، مما يعكس تميزها وتقدمها الفكري وجوانبها الروحية والاجتماعية، ويعتبر علامة مهمة في التطور التاريخي للأمة والتأثير الدائم على مرّ القرون.

ويكشف الاستقراء التاريخي حين كانت الحضارة العربية تتفوّق بشكل ملحوظ على نظيراتها الأوروبية، وبلغت ذروتها في تولي أوروبا دورًا يشبه المركز الثقافي للعرب في العصور السابقة.

وظهرت الحركة العلمية الإسلامية باعتبارها التقدم العلمي الأكثر ابتكارًا منذ بداية العصور الوسطى وحتى نهاية القرن الثالث عشر. كان العرب يتمتعون بالعديد من المزايا، ممّا عزّز ميلهم نحو المساعي العلمية عبر مجموعة من التخصصات مثل الجبر وعلم المثلثات والهندسة وعلم الفلك والطب والكيمياء والبصريات والأرصاد الجوية. ولتحقيق إنجازات كبيرة خلال العصور الوسطى، أنتج العرب أدبًا قيّمًا وغنيًا بالمعلومات بشكل استثنائي باللغة العربية. وكانت هذه اللغة بمثابة وسيلة للمعرفة العلمية المتطورة من القرن

[1] سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة –دراسة تحليلية تطبيقية: ص3.

الثامن إلى القرن الحادي عشر، مما جعل من الضروري للأفراد اكتساب الكفاءة في اللغة العربية من أجل الخوض في الجوهر الثقافي لتلك الحقبة.

إنّ أغنى عصور الفكر الثقافي هي تلك العصور التي تزدهر فيها الترجمة وتتوسع، وعلى حّد قول علي القاسمي: " إنّ اللغة العالمية ليست تلك اللغة التي يتكلمها أكبر عدد من الناس بل هي تلك اللغة التي ترجم إليها أكبر عدد من الأعمال من مختلف اللغات"[1].

- خلاصة:

إنّ الثورة المعلوماتية والتّطور التّكنولوجي الذي عرفه العالم، لهما الفضل في النّقل الثقافي والعلمي بين الشعوب والحضارات من لغة إلى أخرى في ظرف قياسي.

والترجمة الآلية فرع من فروع اللسانيات الحاسوبية، وتعتبر موضوعًا معاصرًا يستفيد من تقنيات المعلومات الحديثة لتطوير الترجمة الآلية وتعزيز أنظمتها، والتي لا تزال بحاجة إلى مزيد من التحسين.

- المراجع:

- ابن منظور، لسان العرب: دار المعارف، مصر. ج1 [أ- ج].
- إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح في اللغة والعلوم، دار الحضارة العربية، بيروت. 1975.
- المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق بيروت، ط37، 1986.
- جمال عبد الناصر، الترجمة والتعريب: مجلّة الفيصل الثقافية الشهرية، الرياض. العدد 239، جمادى الأولى 1417هـ/أكتوبر 1996م، ص2.
- سعيدة كحيل: تعليمية الترجمة، دراسة تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن. 2009م.

[1] علي القاسمي، الترجمة وأدواتها دراسات في النظرية والتطبيق: مكتبة لبنان ناشرون، 2009م. ص14.

- محّمد الّديداوي: مفاهيم الترجمة، المنظور التعريبي لنقل المعرفة: المركز الثقافي العربي، ط1، الّدار البيضاء، المغرب. 2007.
- شوشاني عبيدي محّمد: الترجمة في المؤسسات العملية- المؤسسة البترولية سوناطراك أنوذجا: شهادة ماجستير في الترجمة، كلية الآداب والفنون، جامعة السانيا، وهران. السنة الجامعية 2010/2009.
- حسيب إلياس حديد، مبادئ الترجمة التعليمية: دار الكتب العلمية، لبنان، ط 1، 2013م.
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية: دار هومة، بوزريعة، الجزائر، 2003م.
- رشوان محسن، مقدمة في حوسبة اللغة العربية، سلسلة مباحث لغوية، ع: 55، مركز عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2019م.
- عمرو محمد فرج مدكور، الترجمة الآلية، مفهومها- مناهجها نماذج تطبيقية في اللغة العربية: 2011.
- عمر شيخ الشباب، التأويل ولغة الترجمة: مطبعة العجلوني، دمشق. ط2، 2000.
- عيادة سي محمد الأمين، إشكالية ترجمة مصطلحات الكومبيوتر " نظام تشغيل أنموذجا"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستر، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2016.
- محمد عناني، نظرية الترجمة الحديثة -مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة: الشركة المصرية العالمية للنشر، مصر، ط1، 2003.
- مريم إبرير، ترجمة التعابير الجاهزة الفرنسية إلى العربية (دراسة تحليلية مقارنة لترجمة رواية البؤساء)، مذكرة لنيل درجة الماجيستر، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، كلية الآداب واللغات، قسم الترجمة، 2008.
- علي القاسمي، الترجمة وأدواتها دراسات في النظرية والتطبيق: مكتبة لبنان ناشرون، 2009م.

فهرس الموضوعات

رقم	العناصر	صفحة
	المقرر الرسمي لمادة اللسانيات	01
	– مقدمة	02
01	مدخل إلى اللّسانيات التطبيقية: المفهوم والنشأةّ والتطور	03
02	مدخل إلى اللّسانيات التطبيقيّة: المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية	14
03	الملكات اللّغوية: فهم اللّغة، إنشاء اللّغة	28
04	الملكات اللّغوية: الكتابة، القراءة	47
05	نظريات التعلّم: السلوكية، الارتباطية	64
06	نظريات التعلّم: النظرية البيولوجية	84
07	نظريات التعلّم: النظرية المعرفية	92
08	مناهج تعليم اللّغات1: المنهج التقليدي. المنهج البنيوي	101
09	مناهج تعليم اللّغات2: المنهج التواصلي	117
10	الازدواجية، والثنائية والتعدد اللغوي	127
11	التخطيط اللغوي	143
12	أمراض الكلام وعيوبه	153
13	اللغة والاتصال	163
14	الترجمة الآلية	178
	– فهرس الموضوعات	188