الجمهـــوريـــــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليـــم العالـــي والبحـــث العلمـــي

جامعة 08 ماي 45 – قالمة-

كلية الآداب و العلوم و الإنسانية و الإجتماعية

قسم اللغة العربية و آدابها

السنة الثالثة (L.M.D)

مقياس :
اللسانيات التطبيقية

الأستاذ: العياشي عمير

السنة الجامعية: 2015/2014

إلى طلبة السنة الثالثة

ليسانس

أهدي هذه المطبوعة

الشعبة: اللغة العربية

أصول النحو ومدارسه:

الإعراب: علته، وجوهه ، أنواعه، علاماته.

-السماع (النقل)

الاستشهاد

طرق التمثيل

الاحتجاج (القرآن، الحديث...)

القياس (العقل) : الاستدلال الذهني

وظيفة القياس: استنباط القاعدة – تحليل الظاهرة أو رفضها.

أصول القياس وأنوعه : قياس المترلة و قياس التمثيل – القياس المفارق ، (توظيف المقابلة بين مسألتين لما بينهما من تباين واختلاف) . القياس على النقيض.

العلة: (تفسير الظاهرة النحوية / اللغوية)

الأولى ــ الثانية ــ الثالثة ــ (تعليمية ــ قياسية ــ جدلية)

العامل : مسوغات نظرية العامل

العوامل اللفظية : عمل الأفعال ــ الحروف و الأسماء)

العوامل المعنوية: (الابتداء، ورافع الفعل المضارع ، الخلاف ...)

المدارس اللسانية:

مدخل :

– اللسانيات ، موضوعها و مادتها

– بعض التيارات البنيوية

أ. ف/دي سوسير: الثنيات ، دراسة تفصيلية

ب. مدرسة براغ (التركيز على علم الأصوات / الفونولوجيا)

ج . مدرسة كوبنهاج (التركيز على المنظومية / كلوسيماتيك)

د . التوزيعية البنوية الأمريكية

هـ. الوظيفية أندري مارتيني

اللسانيات التطبيقية:

1– المفاهيم و المصطلحات الأولية: اللسانيات التطبيقية و علاقتها باللسانيات العامة .

2– نظريات التعلم و اكتساب اللغة عند الطفل:

– مفهوم التعلم ــ الأسس النفسية و غير النفسية لعملية التعلم(عوامل التعلم) ــ تحليل عملية التعلم

– النظرية السلوكية (بافلوف ــ واطسن ــ ثورندايك ــ بلومفيلد)

– النطرية المعرفية(العقلية)

المؤسسة: جامعة 08 ماي 45 قالمة عنوان الليسانس: اللغة والأدب العربي

السنة الجامعية: 2010/2009

- مدرسة الجشتالت
- البنائية (بياجيه)
- التوليدية (تشومسكي

2- نظرية تعلم اللغات:

- التعليمية : مفاهيمها و إجراءاتها البيداغوجية .
- العوامل اللغوية و غير اللغوية في تعلم اللغات.
- منزلة اللغة و أثر ذلك في عملية التعلم.

المفاهيم و المصطلحات

النحو الوظيفي :

أولا: مفاهيم المصطلحات الأساسية (في اللسانيات)

-البنية والدلالة

-الوظيفة والدلالة

-التركيب والدلالة

-الدور والوظيفة

-الإستاد والوظيفة

-النحو والدلالة والنظم

-العلاقات الإسنادية

ثانيا: أنظمة النحو الوظيفي (الجملة الاسمية، الجملة الفعلية)

-نظام الجملة الأسلوبية (الإخبار والإنشاء)

-الجملة النحوية والجملة البلاغية: موازنة

ثالثا: تطبيقات النحو الوظيفي

-الوظيفة الفاعلية

-*الوظيفة المفعولية

-الوظيفة الابتدائية

-الوظيفة الإخبارية

-الوظيفة الحالية

-الوظيفة التمييزية

-الوظيفة التعليلية (المفعول لأجله)

-وظائف التتابع والتناسق والتخصيص(البدل، التوكيد، عطف النسق، البياني، النعت)

-الوظائف الإفصاحية (المدح والذم، والأمر والنهي، القسم، والتعجب والنداء)

-الوظائف التحويلية التوليدية (التقديم والتأخير، الحذف والذكر، الزيادة والنقص)

أ-التحويل في الجملة الفعلية الأساسية

ب-التحويل في الجملة الاسمية الأساسية

أولا / مفردات مقياس اللسانيات التطبيقية:

إليكم المحتويات المعرفية و العلمية للمقياس:

1/ المفاهيم و المصطلحات:

-اللسانيات التطبيقية وعلاقتها باللسانيات العامة(مصطلح اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية،مصطلح اللسانيات التطبيقية وعلاقته بمصطلح البيداغوجيا ومصطلح التعليمية والتعلمية).

2/نظريات التعلم واكتساب اللغة عند الطفل :

- مفهوم التعلم ،الأسس النفسية لعملية التعلم (عوامل التعلم)، تحليل عملية التعلم.
- النظرية السلوكية (بافلوف ،واطسون ،ثورندايك ، بلومفيلد)
- النظرية المعرفية (العقلية)
- النظرية البنائية (بياجيه)

3/نظريات تعلم اللغات :

- التعليمية :مفاهيمها وإجراء آتها البيداغوجية .
- العوامل اللغوية وغير اللغوية في تعلم اللغات .
- منزلة اللغةوأثر ذلك في عملية التعلم.

(منزلة اللغة :لغة المنشأ-لغة الأم-،اللغة الثانية ،اللغة الأجنبية)

المحاضرة الأولى

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية

تمهيد

نحن اليوم نعيش عصر العلم بكل أبعاده،فقد شهد العالم ثورة فكرية نقلت المعرفة من الشك والتخمين إلى الصدق واليقين باعتمادها نتائج التحليل المخبري الذي ارتقى إلى أعلى درجات الدقة ما سمح لهذه المعارف أن ترتدي لبوس العلمية ،فاصطلح عليها المختصون ما أسموه"العلوم الدقيقة"،ومن ذلك الفيزياء والكيمياء وما في حكمهما.

ثم كانت النقلة النوعية الأخرى في مجال الدرس اللساني ،وذلك بالوقوف على الظاهرة اللغوية ،وصفا وتحليلا وفكا لمركباتها بغية استكشاف مقومات الارتباط بين التفكير واللغة– والعلم إن هو إلا بحث في كنه العلاقات بين الأشياء – ومن ثم لم تعد اللغة مجرد معرفة يشتغل ببحثها اللغويون وحدهم، بل أضحت قضية كل العارفين في مختلف التخصصات العلمية إذ تقاسم عناء البحث فيها الأطباء وعلماء الأعصاب والفيزيائيون نبل أدرك حيرتها علماء النفس وعلماء الاجتماع وقبلهم الفلاسفة.

ولأول مرة في تاريخ الإنسانية تقفز وظيفة اللغة من موقع الأداء والتعبير إلى وظيفة إنتاج المعرفة .

وإذ فرضت الثورة العلمية الحديثة إسقاط الحواجز بين فروع العلوم الدقيقة ،حيث أصبح الارتباط بين الفيزياء والرياضيات، والبيولوجيا والكيمياء ارتباطا اقتضائيا كان لزاما على العلوم اللسانية أن تحذو حذو نظيراتها ، فتنفتح على العلوم المتاخمة لها كعلم النفس والتربية وعلم الاجتماع والتاريخ والفلسفة وبذلك تغدو حقلا معرفيا يحكمه مبدأ تضافر الاختصاص وهو ما حدا باللسانيين أن يصطلحوا عليه "اللسانيات التطبيقية"،هذا التخصص الوارف الظلال من علوم اللسان البشري سنحط رحالنا عنده ، ولاشك أن من سلك طريقا يلتمس فيه تخصصا علميا وجب عليه أن ينظر في مادة الاختصاص الذي بين يديه ويعيد النظرفيه بالاختبار والتجريب والمراجعة مرة بعد مرة حتى يقف على كنه

المعرفة التي يبحثها، وكذا خصوصياتها وخفاياها،فالعلم لا يعطيك قياده حتى تعطيه كل جهدك ووقتك ومالك .

واللسانيات التطبيقية تكمن أهميتها في كون محتوياتها المعرفية و العلمية المقررة وثيقة الصلة باللغة, و بتعليميتها، هذه المحتويات التي سنتعرض إليها بالدرس و الشرح والتحليل في المحاضرات التي سنقدمها تباعا إن شاء الله. وهي لا شكّ في أنّ ما تحمله إليكم من المعارف العلمية واللغوية ستوطد صلتكم بالبحث اللساني وتعمق خبراتكم وتثري ثقافتكم اللغويـــة بالخصوص,

في البداية أتقدم لكم بمفردات مقياس اللسانيات التطبيقية المقرر عليكم في هذه المرحلة من التدرج، حتى تطلعوا على المحتويات المعرفيـــة و العلميـــة المقررة, و تتعرّفوا عليها، لتتمكّنوا من متابعة المحاضرات بوعي و بصيرة، فتثرونها بمناقشاتكم و مطالعاتكم مستعينين بمختلف المراجع و المصادر التي سنرشدكم إلى بعضها .

أولا / مفردات مقياس اللسانيات التطبيقية :

إليكم بالمحتويات المعرفية و العلمية للمقياس:

1/ المفاهيم و المصطلحات:

ــ اللسانيات التطبيقية وعلاقتها باللسانيات العامة (مصطلح اللسانيات العامة و اللسانيات التطبيقية، مصطلح اللسانيات التطبيقية و علاقته بمصطلح البيداغوجيا و مصطلح التعليمية و التعلمية).

2/ نظريات التعلّم و اكتساب اللغة عند الطفل:

ــ مفهوم التعلّم، الأسس النفسية و غير النفسيـــة لعمليـــة التعلّم (عوامل التعلّم)، تحليل عملية التعلّم.

- النظرية السلوكية (بافلوف،واطسون،ثورندايك ،بلومفيلد).

ــ النظرية المعرفية (العقلية).

ــ النظرية البنائية (بياجيه).

3/ نظرية تعلّم اللغات:

ــ التعليمية: مفاهيمها و إجراءاتها البيداغوجية.

ــ العوامل اللغوية و غير اللغوية في تعلم اللغات.
ــ منزلة اللغة و أثر ذلك في عملية التعلم.
(منزلة اللغة: لغة المنشأ – لغة الأمّ – ، اللغة الثانية ، اللغة الأجنبية).

ثانيا/ المراجع:

آثرنا أن نقدم لكم مجموعة من المراجع ذات العلاقة بمفردات المقياس لإثراء رصيدكم اللساني , ولتغطية البرنامج المقرر عليكم:

ــ " أسس تعلّـــم اللغـــة و تعليمها من تأليف "دوقلاس براون" "، ترجمـــة عبده الراجحي و علي أحمد شعبان،دار لنهضة العربية للطباعـــة و النشر، بيروت, 1994
ــ عبده الراجحي:علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،دار النهضة العربية، بيروت ،لبنان ،2004 .
ــ " أثـــر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغـــة العربيـــة ", مقال منشور في اللسانيات، العدد الرابع ، جامعة الجزائر, السنة 1973

ــ " أمراض الكلام ", مصطفى فهمي, ط/4, القاهرة.
ــ " الألسنية (علم اللغة الحديث: المبادئ و الأعلام) ", ميشال زكريا، ط/2، المؤسســة الجامعية للدراسات و النشر، بيروت, 1987.
ــ " اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري ", حفيظة تازروتي, دارالقصبة للنشر، ط/1. الجزائر, 2003.
ــ " دراسات في علم اللغة النفسية ". عطية داود ، الكويت, 1984.
ــ " دراسات في علم اللغة النفسي ", داود عبده, ط/1، الكويت, 1984.
ــ " دراسات لسانية تطبيقية ", مازن الوعر، دار طلاس, دمشق, 1989.
ــ " دراسات في اللسانيات التطبيقيـــة: حقل تعليمية اللغات ", أحمد حساني, ط/1, ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, 2000.
ــ كيف نعلم العربية لغة حية ،بحث في إشكاليات المنهج ،محمد الصالح بن عم،مطبعة الوفاء تونس،1998.

ـ علم اللغة النفسي ،تشومسكي وعلم النفس ،جودت قرين،ت مصطفى التوني،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،القاهرة ،مصر،1993.

" علم اللغة التطبيقي", محمد فتيح, ط/1، القاهرة, 1989.

ـ " علم النفس و مسائل اللغة ", كمال بكداش, دار الطليعة للطباعة و النشر، بيروت, ط/1, 2002.

ـ " اللسانيات التطبيقية في العالم العربي ", محمد إسماعيل صيني, مقال منشور في كتاب " تقدم اللسانيات في العالم العربي ", اليونسكو, دار الغرب الإسلامي, ط/1, بيروت, 1998.

ـ " اللسانيات النشأة و التطور" أحمد مومن، ديوان المطبوعات الجامعية, ط/1,الجزائر, 2002.

ـ " اللغة و الفكر عند الطفل "، جان بياجيه, ترجمة, أحمد عزة راجح مكتبة النهضة المصرية, ط/1, 1954.

ـ " اللغة العربية و طرائق تدريسها ", أحمد حقي الحلي، مقال منشور في مجلة مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت، لبنان, ط/2, 1986.

ـ " قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية،"ميشال زكريا، دار العلم للملايين, بيروت، ط/1, لبنان, 1993.

ـ " مباحث في نظرية الألسنية و تعليم اللغة "، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع, ط/1, السنة 1985.

ـ " محاضرات في علم النفس اللغوي ", حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع, ط/1, الجزائر, 1980.

ـ " مبادئ في اللسانيات ", خولة طالب الإبراهيمي, ط/1, دار القصبة للنشر, 2002.

ـ " مباحث في اللسانيات ", أحمد حساني ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, 1994.

ـ " مدخل إلى اللسانيات ", محمد محمد يونس علي، ط/1، دار الكتاب الجديد المتحدة, ليبيا, 2004.

ـ " مدخل إلى اللغويات التطبيقية ", كوردر، ترجمة جمال صبري، مجلة اللسان العربي، مجلد 14، الرباط, 1976.

ـ " النظرية اللغوية الحديثة ", جعفر دك الباب، منشورات اتحاد العرب, دمشق, 1986.

ــ علم اللغة التطبيقي :قاي كوك،تر ،يوسف بن عبد الرحمان الشميمري،مطابع جامعة الملك سعود، الرياض ،المملكة العربية السعودية ،ط1 ،2008.
ــ "اللسانيات وتعليم اللغة "،محمود أحمد السيد،دار المعارف للطباعة والنشر،سوسة ،تونس،ط1998،1.
ــ "محاضرات في علم النفس اللغوي "،حنفي بن عيسى ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،طبعة 1982.
ــ "علم النفس اللغوي "، محمود أحمد السيد،منشورات جامعة دمشق ،سوريا ،1996.
ــ"قضايا في العلم اللغوي "،عبد السلام المسدي ،الدار التونسية للنشر ،تونس ،1994.
" نظريـــة تشومسكي اللغوية ", جون ليونز، ترجمـــة حلمي خليل، ط/1, دار المعرفة الجامعية, مصر, 1985.

بعض المراجع باللغة الفرنسية:

- « Linguistique appliquée et didactique des langues », Girard DENIS, Armand Colin, Paris, 2° édition, 1972.
- « Enseigner les langues, méthodes et pratiques », Bordas, Paris, 1995.
- « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues ». Puren Christian, Nathan, Paris, 1988.
- « L'acquisition du language », Moreau M.L et Richelle M. Pierre Mordager, Bruxelles, 2° édition, 1981.
- « Aspects de la théorie syntaxique », Noam chomsky, trad/ Jean Claude Milner, le seuil, Paris, 1971.
- « La formation du symbole chez l'enfant », Jean Piaget et Al, Delachaux et Niestlé. Suisse, 1978.
-applied linguistics by guy cook oxford university press oxford 2005

المحاضرة الثانية

اللسانيات العامة

تعاريف, مفاهيم, و مصطلحات

أولا:بناء المصطلح في الدرس اللساني:

حظيت قضية المصطلح – و مازالت – باهتمام الباحثين فاحتلت مكان المركز في دائرة اهتماماتهم سواء في الزمان؛ قديما و حديثا، أو في المكان؛ شرقا و غربا،

ذلك أن مصطلحات كل علم هي مفاتيحه و من دونها يظل باب العلم موصدا'فكل معرفة تريد أن ترسخ وجودها لابد لها من بناء اصطلاحي يحمي خصوصياتها،لأن الأثر البالغ في رسم السمات الأساسية للعلم، لذلك كانت مصطلحات كل علم للمصطلح هي المرآة الكاشفة لمختلف بناه المعرفية، ومن ظن أنه يستطيع تلمس أثر المعرفة دون تمثل واع لذخيرتها الاصطلاحية فانه لن يرتقي إلى مستوى فهم ما يقال وما يكتب في شأن تلك المعرفة. واللسانيات منذ أن استوت علما "احتلت بين كل العلوم الاجتماعية التي هي منتمية إليها دون أي مجادلة منزلة استثنائية فهي ليست علما اجتماعيا مثل سائر العلوم ,ولكنها العلم الاجتماعي الذي أنجز أعظم ضروب التقدم بما لا نظير له وهي وحدها قادرة اليوم أن تدعي بجدارة صفة العلم ، لأنها الوحيدة التي توصلت إلى صياغة منهج إيجابي به تكشف طبيعة ما تتناوله بالدرس "(1). فهي إذن علم له وجاهته بين

العلوم الإنسانية لذلك تسعى إلى التفرد و التميز، و من ثم فلا مناص لها من أن تصطنع لنفسها مصطلحات تنفتح بها مغاليقها شأن أيعلم آخر

و صناعة المصطلح اللساني بمختلف إشكالاتها و تجلياتها ليست جديدة على الدرس اللساني ، بل إنها قد ألقت بظلالها على التراث اللغوي العربي منذ أن خرج أبو علي الفارسي من إحدى محاضرات أبي الحسن الرماني و هو يقول:" إن كان النحو ما يقوله الرماني فليس عندنا منه شيء، و إن كان النحو ما نقوله نحن فليس عنده منه شيء "(2) و لا شك أن أبا الحسن الرماني كان ينزع في مصطلحاته النحوية منزعا غير الذي يراه أبو علي أستاذ ابن جني. و ليس بخاف على الدارسين ما بين المدرستين الكوفية و البصرية من اختلاف في مصطلحات العلوم اللغوية المختلفة'لأن المصطلح اللغوي الواحد خلفه ركام من المفاهيم(3) التي تستند إلى مرجعيات شتى .

و المتتبع لحركة صناعة المصطلحات في الدرس اللساني العربي يقف على رافدين من المصطلحات في هذا المجال؛ رافد انتهى إليه من التراث اللغوي العربي، و رافد وفد عليه – من حيث يريد أو لا يريد – من الجامعات الغربية، وعلى المشتغلين بصناعة المصطلحات أن يحدّدوا مواقفهم من هذا الرافد الإرث و من ذلك الوافد الضيف، و هو موقف لا يحسدهم عليه أوستروفسكي (4) و لا شكسبير (5).

لذلك عقدت لدراسة المصطلحات ملتقيات و ندوات، وألفت كتب وأنشئت مجامع وجمعيات متخصصة هنا و هناك في البلاد العربية ،وهو دليل على يقظة علمية مباركة.

الحاجة إلى الاصطـــــلاح:

الحاجة أم الاختراع، لذلك كانت دائما الدافع الأول للبشر إلى البحث، هذا القانون العام ينسحب على الأشياء المحسوسة كما ينسحب على الحاجات المعنوية و المجردة. لذلك لجأ الإنسان إلى الاصطلاح للتعبير عن حاجاته و معارفه عبر التاريخ و الجغرافيا،ولأمر ما علم القرآن الإنسان كيف يصطلح،قال **تعالى:"قالت الأعراب آمنا قل لم تؤمنوا ولكن قولوا أسلمنا ولما يدخل الإيمان في قلوبكم "(6) وقال سبحانه:"يا أيها الذين آمنوا لا تقولوا راعنا وقولوا انظُرنا واسمعوا"(7).**

صناعة المصطلح عمل واع ومنظم فهو ثمرة جهد يضطلع به باحث متخصص أو هيئة علمية متخصصة في موقف تدعو إليه حاجة البحث إلى الاصطلاح، يقول الجاحظ"إنما سمى الناس ما يحتاجون إلى استعماله"، وتأسيا بهذه المقولة فإن العملية الاصطلاحية تقتضي وجود عناصر ثلاثة هي : الحاجة، والاستعمال،يضاف إليهما عنصر الاتفاق بين جماعة المستعملين(8).

كما أن صياغة (9) المصطلح اللساني لا تخرج عن الثوابت السابقة لكنها تقيد بشروط أخرى لابد من توافرها في شخص الباحث أو الهيئة الباحثة :

أولهـــا: كفاية لسانية تضع في متناوله أنظمة اللغة المختلفة (النظام الصوتي، الصرفي، التركيبي، المعجمي، و الدلالي ...) ليتمكن من توظيف ما يحتاج منها بكفاية عالية.

ثانيها: معرفة علمية متخصصة بقواعد صياغة المصطلح(ولا ينبغي التوقف عند الطرق التي مازال يكرر وصفها منذ أقدم العصور الكثير من اللغويين: الاشتقاق، المجاز، التعريب " للفظ الأعجمي") (10).

ثالثها: سعة من التخيل تربط بين الحس اللساني و الروح العلمية(11) تتجاوز حدود "قواعد التوليد اللفظي، بل تشمل كل الظواهر المتعلقة بإحداث الخطاب و استقباله و فهمه و توازن اللغة الباطني " (12).

و بذلك كله يتمكن الباحث أو الباحثون من صياغة علمية لمصطلحات لسانية دقيقة فإذا افتقر إلى شرط مما سبق أعوزه صياغة مصطلح موفّق و لبرما عجز عن ذلك بالمرة، و لنا في الشيخ الرئيس ابن سينا مَثَلٌ، فقد قام بتشريح الحنجرة لمعرفة مخارج الأصوات ووقف على عضو منها لم تمكنه معرفته به من الاصطلاح عليه فرأى ألا يسميه مكتفيا بعبارة " الذي لا اسم له" (13) و مثال آخر نسوقه هنا للتأكيد على أن افتقار الباحث إلى الكفاية اللسانية و الحس اللغوي يحول دون توفيقه إلى اصطلاح سليم مناسب من ذلك أن الباحثين العرب المحدثين وضعوا ما يربو على عشرين مصطلحا للمقابل الفرنسي: Linguistique (14) أو الإنجليزي Linguistics قبل أن يستقروا أخيرا على مصطلح " اللسانيات " (15) على الرغم من أن هذا المصطلح اللساني ساقه ابن سيده المرسي في محكمه (16) و ابن خلدون في مقدمته بدلالة قريبة من التي يدل عليها اليوم.

لقد ارتقت اللسانيات إلى مرتبة العلم لأنها سلكت منهجه في التعامل مع الظاهرة اللغوية بإخضاعها للملاحظة و الوصف و التحليل و النقد و التقويم و بذلك تراءت للباحثين في هذا الحقل المعرفي حقائق جديدة أغرتهم بمزيد من البحث.

لماذا نسعى إلى تجديد في المصطلح اللساني ؟

لنا أن نتساءل: لماذا يشيع مصطلح ما مثل مصطلح " لسانيات " فيقبل على استعماله و توظيفه الباحثون المتخصصون و حتى غير المتخصصين، و لا يحظى مصطلح أخر مماثل له بالأهمية نفسها ؟ فمصطلحات رديفة له من مثل (علم اللغة) (17)، (الألسنية) (18)، (اللسنيات) (19) ظلت إلى عهد قريب تنافس هذا المصطلح الأصيل المبتكَر ، فلماذا لم تثبت أمامه في مجال الاستعمال ؟ على الرغم من محاولات ترويجها بوسائل إرغامية في الأكاديميات و الجامعات العربية في المشرق أملا في رواجها آخر الأمر " و لعل هذا المنطق هو السبب الجوهري في تخلفنا في ميدان الاصطلاحات " (20) منطق ينحاز فيه كل باحث إلى مرجعيته معتبرا إياها مسلمة نهائية ، في حين أن البحث العلمي لا مجال فيه للأحكام المطلقة و رحم الله الإمام مالك حيث قال :" كلكم يؤخذ منه و يرد عليه إلا صاحب هذا المقام " و أشار إلى قبر الرسول (ص).

السبب في كساد تلك المصطلحات في مجال البحث اللساني أنها لم تخضع لسنن اللغة

و مواضعات الخطاب اللغوي بعدّهما " ظاهرتين طبيعيتين مثل كل الظواهر الطبيعية الأخرى لا يمكن التحكم فيها إلا بالامتثال للقوانين التي تضبطها و هذه القوانين ليست مقصورة على قواعد التوليد اللفظي" (21) على كل حال.

و النزوع إلى تجديد المصطلح اللساني قديم في التراث اللغوي العربي، فقد أورد ابن فارس أن "العرب في جاهليتها كانت على إرث من إرث آبائهم في لغاتهـــم و آدابهم... فلما جاء الله جل ثناؤه بالإسلام حالت أحوال و نسخت ديانات و أبطلت أمور و نقلت من اللغة ألفاظ من موضع إلى موضع آخر فعفىّ الأخرُ الأول...فصار الذي نشأ عليه آباؤهم و نشأوا عليه كأن لم يكن فكان مما جاء في الإسلام ذكر المؤمن و المسلم و الكافر و المنافق ومما جاء في الشرع الصلاة و أصلها في لغتهم الدعاء و كذلك الصيام أصله عندهم الإمساك" (22).

وفي رحاب هذه المحاضرة التي خصصها البرنامج لتوضيح مدلول المفاهيـــم و المصطلحات اللسانيـــة التي ستجدها موظفة بكثـــرة في مختلف المحاضرات التي ستتصفحها, و التي سنقف عندها بالتعريف والشـــرح و التبسيط قصد تذليل الصعوبات التي قد تعترضك وأنت تدرس هذه المحاضرات, حتى تتمكن من فهمها (أي المفاهيم و المصطلحات) و استيعاب دلالاتها بدقة و وضوح. و في اعتقادنا أنّ الصعوبات التي تعترض الطالب في دراسة بعض العلوم و اللسانيات بالخصوص, مردّها إلى عدم فهم المصطلحات و المفاهيم المتعلقة بتلك العلوم الفهم الصحيح, و إلى ترجمتها الترجمة الدقيقة, و هذا ما يجعل بعض الطلبـــة يستصعبون هذه العلـــوم, و اللسانيات بالخصوص, و ينفـــرون منها اعتقادا منهم أنّ الصعوبـــة تكمن فيهم، و الضعف متأت منهم, و أنّهم ليسوا في مستوى ما يدرسون, و قد يهجرونها و يقاطعونها.

بداية سنقف عند بعض المصطلحات التي تعرضت إليها في محاضرات اللسانيات العامة في السنة الجامعية الأولى, و التي لها صلة ببعض محتويات البرنامج المقرر في هذه السنة, كما سنقف عند بعـــض المفاهيم و المصطلحات اللسانيـــة المتعلقـــة باللسانيات التطبيقية التي سنوظفها بكثـــرة و باستمـــرار في كثيـــر من المحاضرات.

ثانيا/اللسانيات العامة: تعاريف, مفاهيم, و مصطلحات :

قبل الشروع في تعريف اللسانيات يحسن بنا منهجيا أنّ نتطرق إلى مفهـــــوم اللسان و اللغة و الكلام باعتبار أن هذه المفاهيم تشكل مداخل أساسية للدرس اللساني.

1/ اللغة:

اللغة (Langage) " عند ابن جني (أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم)(23) غير أن النظرة إلى اللغة في الطرح اللساني تغيرت ،فصارت عند دي سو سير(جزءا جوهريا محددا من اللسان،ونتاجا اجتماعيا، وتواضعات ملحة،ولازمة يتبناها الجسم الاجتماعي للتواصل والتخاطب) (24) واللغة (عند وايتني (Whitney) مؤسسة اجتماعية مثل المؤسسات الأخرى)(25) و تعرّف أيضا بأنّها (قدرة ذهنيـــة مكتسبة, يمثلها نسق يتكوّن من رموز اعتباطيـــة منطوقـــة يتواصل بها أفراد مجتمع ما) (26) .

2/ الكلام:

الكلام (PAROLE) (هو الإنجاز الفعلي للغة في الواقع, فهو الجانب المادي الذي

نستدل به على وجود اللغة التي في أذهان الأفراد) (27). أو هو(نتاج لغوي فردي كامل يصدر عن وعي ،ويتميز بالاختيار الحر من حيث هو سلوك لفظي ،وظاهرة كلامية فردية ،وعمل يدخل فيه القصد،والإرادة والعقل،له خصائص عدة :نفسية،فسيولوجية،فيزيائية،فردية،ونسقية) (28).استعمله دي سوسير في سياق تمييزه بين اللغة و اللسان. و الكلام يقصد به التحقق الآني للّغة على مستوى كل فرد من أفراد مجموعة لغوية (F. DE SAUSSURE), أو السلوك الخارجي الممكن ملاحظته (L. BLOOMFIELD).

و تبرز أهمية مفهوم الكلام على مستوى التعليمية (DIDACTIQUE) من خلال الجوانب التالية (29) :

1/ اهتمام نظرية تعليم اللغات بالاستعمال اللغوي الشفهي في بعده الفردي الآني.

2/ اعتبار تعلم اللغة سلوكا في إنتاج الكلام.

3/ إقصاء المواقف المعيارية في اختيار المحتوى اللغوي و الاهتمام باللغة اليومية المتداولة.

/ اللسان:

اللسان البشري (LANGUE) نظام تواصلي قائم بذاته, يمتلكه كلّ فرد متكلم مستمع ينتمي إلى مجتمع متجانس, له خصوصيات ثقافية و حضارية متماثلة و واحدة, و يشارك كلّ أفراده في عملية الاتصال. و لهذا النظام أبعاده الصوتية و الدلالية و التركيبية, و من ثمّة فهو الذاكرة التواصلية المشتركة بين أفراد المجتمع (30).

و المقصود بـ" نظام تواصلي قائم بذاته " هو ذلك التنظيم اللغوي التقديري الموجود في أذهان الأفراد (31) الذين ينتمون إلى مجتمع واحد, و يشتركون في استعمال لسان واحد, بحيث يتكلمونه و يفهمون لمّا يتكلمه الآخرون. فهو موجود بأصواته و دلالاته و قوانينه و أنماط أداءاته في ذاكرة كلّ فرد من أفراد المجتمع الواحد, و من هنا فهو بمثابة نظام موحد قائم بذاته في ذاكرة كلّ فرد, فهو إذن يشكّل ذاكرتهم الجماعية.

و يعرّفه معجم لاروس (DICTIONNAIRE LARROUSSE) "((نظام من العلامات الشفوية تخص جماعة من الأفراد يستعملونها من أجل التعبير و التواصل فيما بينهم))"(32)

4/ اللسانيات:

اللسانيات هي "((الدراســـة العلمية الموضوعيـــة للسان البشري))، ويعرّفها علماء اللغة في العصر الحديث "((بأنّها العلـــــم الذي يدرس اللغة دراسة علمية).

فاللسانيات اسم يطلق على العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية، فهي (اللسانيات مشتقة من اللسان العضو الهام من أعضاء جهاز النطق عند الإنسان، و جاءت جمعا على منوال الرياضيات، الطبيعيات، ... إلخ).

ظهر مصطلح اللسانيات أول مرة في ألمانيا (LINGUISTIK)، ثمّ استعمل في فرنسا ابتداء من سنة 1826، ثمّ في انجلترا ابتداء من سنة 1855.

و العلمية نسبة إلى العلم، و هو بوجه عام المعرفة الموثوقة التي يتوصّل إليها الباحث عن طريق استخدام منهج علمي له إجراءاته و قوانينه الخاصة به كدراسة ظاهرة ما عن تفسيرها. فالعلمية باختصار نعني بها الدراسة التي تعتمد في دراستها لظاهرة عن طريق إخضاعها للتجربة و التحليل و الاستقراء،... ثمّ استنتاج القانون أو النظـــرية، ثمّ الظواهر على منهج علمي له قوانينه و إجراءاته و أساليبه الخاصة به. فاللسانيات باعتبارها علما موضوعه الأساسي و الوحيد هو"اللغـــة البشريـــة" .

و الموضوعية، نعني بها ملازمة الباحث الحياد العلمي بالتجرد من كلّ ما هو ذاتي، و بالابتعاد عن التأثر بالأهواء. فالموضوعية هي طريقة العقل الذي يتعامل مع الأشياء على ما هي عليه، فلا يشوّهها بنظرة ضيّقة أو تحيّز ذاتي، و من هنا وجب أن تكون الحقائق العلمية مستقلة عن قائليها، بعيدة عن التأثر بأهوائهم و ميولهم، فتتحقق في البحث العلمي الموضوعية والحياد العلمي.

5/ <u>اللسانيات الوصفية</u> :

فالوصفية مصطلح يطلق في الدراسات اللسانية على كلّ دراسة لغـــوية تهدف إلى دراسة اللغة في ذاتها و لأجل ذاتها (في ذاتها أي دراسة اللغة من داخلها، و الغور في باطنها لاستكشاف أسرارها، و استكناه جوهرها، و معرفة القوانين التي تتحكم في بنيتها، و لأجل ذاتها أي أنّ كلّ الدراسات و الأبحاث التي ينجزها اللسانيون إنّما تكون كلّها من أجل فهم اللغة و التعرّف على أسرارها)، و تتّبع في ذلك منهجا استقرائيا .

فالوصفية تنبني على اللغة المنطوقة، و تعتمد على الأشكال اللغويـــــة، بعيدة عن إقحام المنطق و المعنى في تفسير الظواهر اللغوية، و ترتكـــز على وصف خصوصيات كل لغة عن انفراد، أي دراسة كل لغة كما هي مستعملة في مكان و زمان معينين.

انتهت المحاضرة

الهوامش :

1) عبد السلام المسدي :" منهج اللسانيات والبدائل المعرفية'" المجلة العربية للعلوم الإنسانية 'مجلس النشر العلمي'الكويت عدد83 '2003'ص:18'.19

2) ذلك أن النحاة في القرن الرابع الهجري " ترخصوا في استخدام مصطلحات...كالعامل و المعمول و الناصب و الجازم و غيرها مما مهدّ السبيل للفسلفة الكلامية و لمنطق اليونان أن ينفذا إلى الدرس اللغوي و يكون لهما الغبلة " انظر، مهدي المخزومي: في النحو العربي نقد و توجيه، دار الرائد لبنان، ط2، سنة 1986، ص 14.

3) التغطية اللسانية للمفاهيم تكون بوضع المصطلحات .

4) لهذا الفيلسوف الروسي مقولة شهيرة " ناقش فيها جدلية الحياة و الموت يقول:" قالت قطعة الجليد لأول شعاع مسها مع الفجر: أنا أحب و أنا أعيش و ليس في الإمكان أن أحب و أوجد معا، فإما حياة بدون حب و هذا هو البرد القارس الفظيع، و إما حب بدون حياة و هذا هو الموت في مستهل الربيع ".

5) المسرحي الإنجليزي الشهير "و ليم شكسبير" ' يطرح هذا التساؤل الكبير على لسان بطل إحدى مسرحياته " أكون أو لا أكون تلك هي المشكلة "

(6) سورة الحجرات ،الآية 14.

(7) سورة البقرة الآية 104.

(8) بشأن الاتفاق يقول رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق مصطفى الشهابي ما نصه:"أما ما يهمنا فهو أن نتفق نحن على ألفاظ عربية ثابتة نترجم بها الأسماء الأجنبية التي وضعوها...ولا يجوز أن يأتي كل مؤلف جديد بألفاظ جديدة،فقد كفانا اليوم تعدد الألفاظ للمعنى الواحد،ولا إخالنا ناجين من فوضى ترجمة المصطلحات العلمية عامة حتى يبادر أهل العلم والفنون واللغة إلى الاتفاق على ذلك وهذ ا الاتفاق ورد بقرار مجمعي فيه المنهج الآتي:

1- يفضل العربي على المعَرب القديم،إلا إذا اشتُهر المعَرب.

2- يُنطق بالاسم المعَرب على الصورة التي نطقت بها العرب.

3- تُفضلُ الاصطلاحات القديمة على الجديدة،إلا إذا شاعت.

4- تفضل الكلمة الواحدة على كلمتين فأكثر عند وضع اصطلاح جديد إذا أمكن ذلك،وإذا لم يكن ذلك تفضل الترجمة الحرفية"انظر :الأمير مصطفى الشهابي، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث ، مجمع الغة العربية ، دمشق سوريا ،ط2 1965،ص75.

(9) صياغة: آثرت استخدام المصدر المعنوي " صناعة " بزنة " فِعالة " لأنه يدل على المهارة و الاحترافية، عوضا عن المصدر " صوغ " لأنه من المصادر المتعيّنة في المصدرية التي تدل على مجرد الحدث، أي " أنها أبنية مجردة عن المعاني المعروفة " لمزيد من الاطلاع ينظر صبيح حمود الشاتي: القياس و السماع في مصادر الأفعال الثلاثية عند القدامى، مجلة المورد، وزارة الإعلام و الثقافة، الجمهورية العراقية، العدد الثالث 1978، ص 137 و ما بعدها.

(10) عبد الرحمان الحاج صالح، البحث اللغوي و أصالة الفكر العربي، مجلة الثقافة، وزارة الإعلام و الثقافة، الجمهورية الجزائرية، العدد 26 ،ماي 1975، الجزائر ص 26.

(11) الروح العلمية :"مجموعة استعدادات ذهنية نادرة تميز العالم من حيث هو عالم ومن أهمها حب الاطلاع والروح النقدي والروح الوضعي و الموضوعي وروح الدقة والإيمان بالحتمية وروح النسبية"انظر :صلاح الدين شروخ،"منهجية البحث العلمي للجامعيين"دار العلوم للنشر والتوزيع ،عنابة،الجزائر ،ط2003،1،ص11 .

(12) عبد الرحمان الحج صالح، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(13) ابن سينا: أسباب حدوث الحروف، مراجعة طه عبد الرؤوف سعد، المكتبة الأزهرية، القاهرة، مصر 1398 هـ، ص 12.

(14) تعامل اللسانيون في الجزائر وتونس والمغرب وليبيا مع المصطلح الفرنسي " Linguistique" أما المشارقة فقد نقلوا عن المصطلح الإنجليزي " Linguistics".

(15). يقول الدكتور عبد السلام المسدي: " في الوقت الذي كان المشرق يواصل نهج الرواد في تكريس مصطلح علم اللغة داخل المؤسسات الأكاديمية، كانت المؤسسات الثقافية تستشعر الضيق فتقيم البدائل على استحياء، و لكن المغرب العربي قد عرف مبكرا تشكيلا اصطلاحيا آخر انبثق من عقد الستينيات في القرن العشرين مع إنشاء معهد العلوم اللسانية و الصوتية في الجزائر ثم كرس ذلك بإصدار مجلته بعنوان " اللسانيات" ، ينظر في ذلك، مقال: اللسانيات و البدائل المعرفية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلس النشر العلمي الكويت، عدد 83، سنة 2003، ص 15.

(16) فقد أورد في مقدمة الكتاب ما نصه (...لما جمع العلوم النافعة من الديانيات واللسانيات فسلك مناهجها وشهر بمقدماتها نتائجها وذلل من صعابها ...وضح له فضل هذا الكلام العربي الذي هو مادة لكتاب الله جل وعز...) انظر: علي بن إسماعيل بن سيده, المحكم و المحيط

الأعظم في اللغة، تحقيق مصطفى السقا، حسين نصار,معهد المخطوطات بجامعة الـ دول الـ عربـ ية،مقدمة المؤلف ج1 ’ط1، 1958 ،القاهرة ’مصر.

(17) شاع مصطلح " علم اللغة " في المشرق العربي نقلا عن المصطلح الإنجليزي " Linguistics" و لذلك ترجمت محاضرات فرديناند ده سوسير عندهم إلى " فصول في علم اللغة العام " كما ترجمه أحمد نعيم الكراعين من جامعة بيرزيت في فلسطين نقلا عن الترجمة الإنجليزية 1985 و نظيراتها المشرقيات ، الترجمة المصرية و اللبنانية و العراقية .

(18) مصطلح الألسنية استخدم في تونس كما في ترجمة صالح القرمادي و محمد الشاوش و محمد عجينة

" دروس في الألسنية العامة " سنة 1985 م.

(19).مصطلح " اللسنيات " استخدم في المغرب: و لمزيد من الإطلاع ينظر: عبد السلام المسدي: ما وراء اللغة بحث في الخلفيات المعرفية مؤسسة عبد الكريم بن عبد المالك للنشر و التوزيع، تونس، د.ت، ص 08 و ما بعدها.

(20) عبد الرحمان الحاج صالح: مرجع سابق، ص26.

(21) المرجع نفسه، ص، ن.

(22) ابن فارس: الصاحبي في فقه اللغة و سنن العرب في كلمها تحقيق مصطفى الشويمي، مؤسسة بدران، بيروت لبنان، ط1، 1963، ص 78–80.

(23) ابن جني, الخصائص, تحقيق محمد علي النجار, ج 2, ص 157.

(24) رابح بوحوش:اللسانيات وعلوم اللغة العربية ،منشورات جامعة باجي مختار ،عنابة ،ط1،دت،ص63.

(25) المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

(26) أحمد محمد المعتوق, " الحصيلة اللغوية، أهميتها, مصادرها, ووسائل تنميتها, سلسلة عالم المعرفة, الكويت, السنة 1996, ص 33. ",

(27)أحمد حساني المرجع السابق, ص 37.

(28) رابح بوحوش،المرجع السابق،ص62

(29) عبد اللطيف الفارابي, محمد آيت يحي, عبد العزيز الغرضاف, عبد الكريم غريب, "معجم علوم التـــربية: مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك", سلسلة علوم التربية – 9 , 10, ص 254.

(30) خولة طالب الإبراهيمي, "مبادئ في اللسانيات", ط/1, دار القصبة للنشر, الجزائر, 2002, ص 09.

(31)حلمي خليل, "مقدمة لدراسة علم اللغة",ط/1, دار المعرفة الجامعية, الإسكندرية, 2002, ص 09.

(32) خولة طالب الإبراهيمي, نفس المرجع, ص 09.

المحاضرة الثالثة

" تحديد المفاهيم و المصطلحات "

1–اللسانيات :المفهوم و الماهية و الموضوع و الغاية

أ–المفهوم :اللسانيات حقل معرفي واسع اشتغل فيه اللغويين العرب المحدثون انطلاقا من رافدين ،رافد انتهى إليهم من التراث اللغوي العربي ،و رافد وفد إليهم فيما وفد من ثقافة الغرب .و قد أنقسم اللغويون العرب في تعاطيهم مع هذا الرافد أو داك الوافد فرقا، فاختلفت اصطلاحاتهم على هدا العلم، فمنهم من أطلق عليه "علم اللغة" و هو المصطلح الدي أطلقه العرب القدماء للدلالة على "الاشتغال باللغة و ظواهرها ،و جمع نصوصها ،وتدوينها وتفسير مفرداتها و قد يشمل هدا المصطلح موضوعات النحو والصرف و قضايا التعبير الأخرى و دراية الأساليب اللغوية المختلفة ،و لدلك كان إطلاق مصطلح علم اللغة على من يشتغل باللغويات عموما سائرا على عصور الحضارة الإسلامية "

ومنهم من لجأ إلى نقل المصطلح من اللغات الأجنبية فاختلفت ترجماتهم

ففي المشرق ترجم إلى:علم اللغة، فقه اللغة، لغويات ، النحو المقارن .....

وفي المغرب ترجم إلى الألسنة في تونس ، واللسنيات في المغرب الأقصى ،وعلم اللسان في الجزائر

هدا التبيان في تحديد المصطلح ناتج عن اختلاف في وجهة نظر اللسانيين العرب وكان عليهم أن يتجاوزوا المواقف الذاتية خدمة للسان العربي.

أما الغربيون فقد اتفقوا على تسمية هدا الحقل المعرفي ،ففي فرنسا يسمى"LINQUISTIQUE"

وفي بريطانيا و الو.م.أ يسمى:LINGUISTICS وفي إيطاليا يسمى: LINGUISTICA وفي ألمانيا هو :LINGUISTIKAو هذا المصطلح كما رأيناه في هذه اللغات اللاتينية ،و اللاحقة igue وics وICA وika وهي وحدة صرفية تفيد النسبة و تحمل في ذاتها معنى العلمية،و ينتج عن التأليف بين الوحدتين مفهوم "علم اللسان "الذي اختير له مصطلح "لسانيات"على اعتبار أن اللاحقة "يات" تحمل معنى العلمية ،وذلك تماشيا مع الذوق العربي ألف مثل هده الأنماط في الترجمة من خلال تعامله مع علوم

اصطلح عليها بهده الصيغة مثل " الرياضيات، البصريات، الصوتيات.....الخ"

2-التعريف و الموضوع و الغاية :

كل معرفة تسعى إلى ارتداء لبوس "العلمية"لا بد لها من ثلاث أبعاد فلسفية تؤطرها وهي : حد العلم أي ماهيته أو تعريضه، و موضوع العلم أي ميدانه ،و غاية العلم هي التطبيقات البراغماتية (النفعية) التي تسعى إلى تحقيقها و من ثم :

-فاللسانيات كما تجمع المجمعات المتخصصة هي :الدراسة العلمية للغة البشرية،دراسة نظرية وصفية تحليلية قائمة على أسس علمية و مناهج عامة يسعى الباحث إلى تطبيقها على اللغات جميعها بصرف النظر عن فصائلها و تصنيفاتها العائلية للخروج بنظرية لسانية عامة

-و أما موضوع اللسانيات فهو اللغة " في ذاتها ومن أجل ذاتها" على حد تعبير د.سوبر فميدان الدرس اللساني هو اللغة من حيث طبيعتها أو من حيث وظيفتها

-و أما الغاية التي يسعى الباحث اللساني إلى تحقيقها فيمكن إنجازها في :

1- الوقوف على حقيقة الظاهرة اللغوية و الأسس و العناصر التي تتألف منها

2- الوقوف على الوظائف التي تؤديها اللغة في مختلف مظاهرها في شتى المجتمعات البشرية

3- الكشف عن القوانين التي تخضع لها اللغة في مختلف مظاهرها ،كالمنشأة و التطور، و العلاقات المتبادلة

4- الوقوف على العلاقات التي تربطها بالظواهر الاجتماعية و النفسية و التاريخية والطبيعية

و نخلص مما سبق إلى أن اللسانيات حقل معرفي واسع تتجاذبه مجموعة من التخصصات كالتاريخ ،ع.الاجتماع،ع.النفس ، وهي معرف متقاطعة يجمعها هدف واحد هو دراسة الظواهر اللغوية لدى الإنسان وقد تميز البعض منها بخصائص نظرية و البعض الأخر بخصائص تطبيقية لذلك قسمها اللسانيون قسمين :

*-أقسام اللسانيات: اللسانيات قسمان كبيران هما : اللسانيات النظرية ، و اللسانيات التطبيقية

1-اللسانيات النظرية : تهتم بنظرية اللغة و منهج البحث فيها و الأساس النظري للسانيات العامة و تهدف إلى بناء نظرية شاملة لمكونات اللغة و بنيتها ، كما تحاول الوقوف على الخصائص المشتركة للغة الإنسانية معتمدة على الوصف والتحليل استنادا إلى أسس علمية و مناهج عامة من مختلف الجوانب الصوتية ، و الإفرادية ، و التركيبية و الدلالية و المعجمية .... وغيرها

وتشمل اللسانيات النظرية فروعا منها : اللسانيات التاريخية linguistique historique و اللسانيات المقارنة linguistique comparative، و اللسانيات الوصفية linguistique descriptive ، الصوتيات ، علم الصرف ، علم التركيب ، علم الدلالة ، علم المفردات ، اللسانيات التداولية l.pragmatique.....الخ .

2-اللسانيات التطبيقية : لم يتفق الدارسون على تعريف واحد لهذا العلم و حدوده و مجالاته و استقلاله ، وعلاقته بالعلوم الأخرى ،فتفصيل هذا يحتاج إلى بحث مستقل (5) و توخيا للاختصار ،يمكن أن تعرفه بأنه : فرع من فروع اللسانيات يعني بالجانب التطبيقي منها فهو ينطق من التأسيس و التنظير إلى استثمار المفاهيم و النظريات اللسانية في مجال التطبيق و الممارسة ، و بدلك تعدد الدراسة التطبيقية ، يستفيد من علوم شتى ذات الصلة بدأت اللغة و اكتسابها و تعلمها و تعليمها و من تلك العلوم :علم التربية، علم النفس ، علم الاجتماع ،علم دراسة الأجناس البشرية و تنوع الثقافات anthropologie و علم اللغة العرقي (الإثني) ، و علم المعلومات ، وعلم الحاسب الآلي computer science و تقنيات التعليم éducation media، ووسائل الاتصال communication و غيرها فاللسانيات التطبيقية إدا تعني بالجانب التطبيقي من اللغة سواء أكان التطبيق تعليما

، –و هو الغائب / أم كان غير تعليم، وهو قليل ، و يركز على اكتساب اللغة دراسة كما يهتم بدراسة المشكلات ذات علاقة والمرتبطة بها و يبحث عن حلول عملية لها و من أمثلتها : صناعة المعاجم ، علاج النطق.

و تشمل اللسانيات التطبيقية فروعا منها : تعليم اللغات ، الأم الأجنبية و اختبارات اللغة ، واللسانيات النفسية ، اللسانيات العصبية neurlogrica و اللسانيات الحيوية أو الإحيائية biolinguistics ، و اللسانيات الاجتماعية ..... و اللسانيات الحاسوبية ، و صناعة المعاجم ، و علم الترجمة ، و الأسلوبيات و تحليل الخطاب : discours analyses ، و التخطيط اللغوي.

غير أن أهم هذه الفروع وأبرزها : هو تعلم اللغات و تعليمها الذي يندرج تحته فروع صغيرة منها : طرائق التدريس ، و تصميم المناهج أو المقررات ، و تأليف الكتب ، و إعداد المواد التعليمية ، و اختبارات اللغة ، و مختبرات اللغة ، و التحليل التقابلي ، و تحليل الأخطاء ... الخ

و نشير هنا إلى نوع من التداخل بين بعض فروع اللسانيات النظرية و فروع اللسانيات التطبيقية و مرة ذلك تقارب في المصطلح أو في التطبيق فمثلا علم المفردات lexicologie وهو علم نظري قد يتداخل مع علم صناعة المعاجم lexicographie الذي يعد علما تطبيقيا

اللسانيات التطبيقية : تعاريف, مفاهيم, و مصطلحات

لقد تعرضنا في المحاضرة السابقة إلى بعض المفاهيم و المصطلحات المتعلقة باللسانيات العامة المقررة عليكم السنة الماضية, و هي قليلة, لأنّنا اقتصرنا على المفاهيم و المصطلحات التي ستجدونها موظفة باستمرار في المحاضرات القادمة, وإيرادنا إياها هو بمثابة تذكير و تحيين لمدلولاتها لا غير.

و ها نحن, في هذه المحاضرة, نواصل شرح و توضيح أهـــم المفاهيم و المصطلحات اللسانية المتعلقة باللسانيات التطبيقية التي ستتعرضون إليها باستمرار في

المحاضرات القادمة, و التعرض إليها سيساعدكم على فهم محتوى المحاضـــرات العلمي و المعرفي.

1/ تعريف اللسانيات التطبيقية :

من الصعوبة إعطاء تعريف دقيق و موحد للسانيات التطبيقية, و ذلك يعود إلى تداخل العلوم الإنسانية من جهة, و إلى حداثة اللسانيات (العامة) من جهة أخرى. فمصطلح اللسانيات كعلم (LA LINGUISTIQUE) حديث العهد و النشأة, لقد ظهر في بداية القرن الماضي على يد العالم السويسري فرديناند دي سوسير (F. DE SAUSSURE) مؤسس اللسانيات الحديثة, بالرغم من أنّ الدراسات اللغوية قديمة قد تعود إلى ألاف السنين. أمّا اللسانيات التطبيقية فهي لا شكّ أنّها أقل حداثة من اللسانيات, فاللسانيات التطبيقية لم تتبلور معالمها بعد, و لم تتضح الوضوح المطلوب إلى غاية اليوم, بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك

و تكمن إحدى الصعوبات الرئيسيـــة في تحديد اللسانيات التطبيقيـــة كونها "لسانيات" و تطبيقية " أي تتعامل مع اللسان من جهة, و مع تطبيقات العلوم من جهة أخرى, هذه التطبيقات كما يوضح اللسانيون لا حدود لها (فهي تعليمية تربوية, و إعلامية حاسوبيـــة و غير حاسوبية, و نفسية علاجية و غير علاجية, و اجتماعية,... الخ) (14).

تثار عدة تساؤلات حول انتماء بعض الفروع المعرفية اللسانية و اللغوية إلى اللسانيات النظرية أو التطبيقية. و من هذه الفروع أو الدراسات: صناعـــة المعاجم, و المصطلحية, و نظرية الترجمة, و هي من الحقول المعرفيـــة التي تميل إلى التطبيق أكثر منـــه إلى النظرية. و هناك تحليل الخطاب, هل هذا الفرع يعتبر من الدراسات اللسانية النظرية أم من الدراسات اللسانية التطبيقية ؟ و نفـــس الشيء يقال في اللسانيات الحاسوبية, و في دراسات الترجمة الآلية, وهما مجالان يقدمان في الجامعات الغربية تحت علوم الحاسوب و فروعه (3).

و ممّا سبق يتضح أنّه ليس في الإمكان حصر جميع المجالات التي تندرج تحتها اللسانيات التطبيقية, إلاّ أنّه يمكن القول بأنّ هناك مجالا واحدا يتفق عليه جميع اللسانيين

ألا و هو تعليم اللغات و تعلّمها, و هو المفهوم السائــد في فرنسا و غيرها من الدول الأوروبية الأخرى.

ويتصور كثير من الطلبة و بعض الباحثين أن اللسانيات التطبيقية هي الجانب التطبيقي للسانيات العامة. أي أنها تطبيق عملي لعلم اللسان و من ثم تكون المقابل العكسي للسانيات العامة وهذا تصور خاطئ لأن اللسانيات العامة تقوم على دعامتين هما:

أ/نظرية لغوية :أي تتعامل مع اللغة باعتبارها بنية structure.

ب/ الوصف اللغوي:(الجانب التطبيقي للسانيات العامة إذا فالمقابل الصحيح للنظرية اللغوية هو الوصف ولذا فإن اللسانيات العامة نظرية و تطبيقية في الوقت نفسه و مبدئيا يمكن تعريف اللسانيات التطبيقية بأنها العلم الذي يستثمر ما تحقق لدينا عن طبيعة الظاهرة اللغوية من أجل تحسين كفاءة عمل تطبيقي تكون اللغة هي العنصر الأساسي فيه.

*-اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات: linguistique appliquée dans enseignement des langues ايقابل هدا المصطلح مصطلح أخر هو علم تدريس اللغات didactique de languesأو تعليمية اللغات و هو المصطلح الدال . وتسمى أيضا: اللسانيات التربوية أو اللسانيات التعليمية أو علم تدريس اللغات didactique des languesأو تعليمية اللغات و هو المصطلح الدال و تسمى اللسانيات التربوية أو اللسانيات التعليمية أو علم تدريس اللغات. أو الديداكتيك. وللإشارة فان هده المصطلحات المختلفة تدل على مفهوم واحد هو (التعليم العلمي للغات) اللسانيات التطبيقية حقل تعاوني يستفيد من اللسانيات ومن علم التربية ومن أهم المشكلات التي تتعرض لها هي البحث الموضوعي في السؤالين الأساسيين و هما: مادا يجب أن ندرس من اللغة؟ و كيف ينبغي أن ندرس؟

بمعنى أنها تبحث في المحتوى اللغوي الذي ينبغي أن يدرس المتعلم في مستوى معين من المستويات. وكدا في الطرائق التي يوظفها المعلم لتبليغ هذا المحتوى و كيفية تأديته لها داخل حجرة الدرس

*علم التدريس: (الديداكتيكla didactique) :

تخصص جديد يعمل على نقل تدريس المواد التعليمية (لغوية .علمية .تقنية) من الصيغة الفنية (art)إلى طابع علمي تحليلي وهو بالنسبة للبعض :فن التدريس .و علم مساعد للبيداغوجيا .و إليه تسند هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة لكي ينجز تفاصيلها .

*-اللسانيات التفاضلية (التقابلية) linguistique différentielle:

وهي إحدى ميادين اللسانيات التطبيقية و تهتم بالتحليل اللغوي للغة الهدف و لغة الانطلاق فهي تقارن بين لغتين أو أكثر من عائلة واحدة أو عائلات لغوية مختلفة من الجوانب الصوتية و الدلالية للبحث عن الفروق و التشابهات بهدف تسيير المشكلات العلمية التي تنشأ عند التدريس ، و بهذا المفهوم تختلف اللسانيات التقابلية عن علم اللسان المقرن (la linguistique comparativeالتي تختص بمقرنة لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة بغرض الوصول إلى الخصائص الوراثية المشتركة بين هده اللغات ومعرفة مدى محافظة الفروع على الخصائص الموجودة في الأصـــــــول اللسانيات النفسيةla psycholinguistique:

مجال هدا العلم هو السلوك اللغوي للفرد و المحوران الأساسيان فيه هما:

الاكتساب اللغوي acquisitionو الأداء اللغويperformance ولا يمكن الوصول إلى دلك إلا بمعرفة الأنظمة المعرفية عند الإنسان

- أما الاكتساب اللغوي :هو من أهم قضايا العلم المعاصر. فالعلماء حاليا يسعون إلى الكشف عما يحدث داخل الطفل عندما يتعرض للغة . ما هو نوع التنظيم الداخلي الموجود عنده ؟لمادا يتشابه الأطفال في كل اللغات في

طريقة اكتسابهم للغة ؟ألا يدل دلك إلى وجود فترة إنسانية مشتركة أو جهاز لغوي عام؟

- و أما الأداء اللغوي :فهو المجال الثاني للسانيات النفسية :كيف يؤدي الإنسان لغته ؟وماذا يكمن وراء دلك من عمليات ؟ماهي طبيعته التي تؤدي بالفرد إلى الترميز و التفكيك codage/dérodage والأداء اللغوي نوعان :

أ-أداء إنتاجي productive حتى يكو ن الإنسان متكلما أو كاتبا

ب- أداء استقبالي réceptive حيث يكون الإنسان مستمعا أو قارئا. ومن الجوانب التي تهتم اللسانيات النفسية بدراستها في الأداء اللغوي هو دراسة الأخطاء سواء كانت أخطاء إنتاجية أم أخطاء استقبالية و البحث عن العوامل النفسية التي تؤدي إلى حدوثها.

- اللسانيات الاجتماعية : إذا كانت هناك قواعد لغوية للأصوات و الكلمات و الجمل فان هناك قواعد الكلام باعتباره حدثا نحوي داخل مجتمع كلامي معين ووظيفة لغوية محددة وعلم اللغة الاجتماعي يدرس اللغة البشرية عندما يكون هناك تفاعلا لغويا بين متكلمين و مستمعين في نظام وفق قواعد متعارف عليها داخل المجتمع لأن الكلام ابشري حدث محدد تحدده عناصر معينة تؤثر في شكله وفي معناه . وتتمثل هده العناصر في المتكلم ,المستمع و العلاقة بينهما وحال كل منها عند الحديث ،والمحيط البيئي الذي يحدث فيه اللام و شكل الكلام(من ارتفاع الصوت أو انخفاضه،أو الإسراع أو البطء فيه)و تهتم اللسانيات الاجتماعية اهتماما خاصا بدراسة أنظمة الاتصال المختلفة بين المجتمعات الكلامية و علاقتها باللغة فهناك مجتمعات تتكلم لغة واحدة و مع دلك تحتم مجتمعات لغوية مختلفة كالإنجليزية في بريطانيا و في أمريكا، كما تهتم اللسانيات الاجتماعية إلى جانب الأحداث الكلامية بدراسة

التنوع الذي يبدو على شكل لهجات إقليمية جغرافية أو لهجات معينة تخص ميدانا معينا

علم التربية:la pédagogie

هو العلم الذي يبحث في التعليم والتعليم أي:مجموعة الطرائق و التقنيات و الخطوات التي تميز تعليم و تعلم مادة معينة(فن التعليم والتعلم)

علم مناهج تدريس اللغات: يبحث في طريقة التدريس بعد معرفة نوعية المتعلمين و احتياجاتهم يجيب على السؤالين:كيف أدرس ؟ ماذا أدرس؟

*ماهي اللسانيات التطبيقية؟

اللسانيات التطبيقية علم قائم بعد أن كان فرعا من اللسانيات العامة فهي علم تطبيقي يستفيد من منجزات الدراسة النظرية ،فلفظة لسانيات توحي بدراسة اللغة دراسة علمية ،ولفظة تطبيقية توحي بتطبيق الحقائق النظرية العامة على فرع من فروع المعرفة الإنسانية،وللإشارة فإن الباحثين مختلفون بشأن مفهوم اللسانيات التطبيقية منذ ظهورها فليس ثمة اتفاق على تحديد قاطع لمعناها وعليه فقد ظل مفهومها غامضا في أذهان كثير من الدارسين حتى الغربيين أنفسهم و يعود هذا الغموض إلى سببين رئيسيين هما:

1-الاشتراك اللفظي :الذي يحمله مصطلح "اللسانيات"فهو يدل في الوقت نفسه على شيئين متناقضين :

أ-مجال تطبق فيه اللسانيات على فرع من فروع المعرفة اللسانية كتعليم اللغات و الترجمة الآلية و البشرية و التواصل عن بعد ،و التحليل الإعلامي

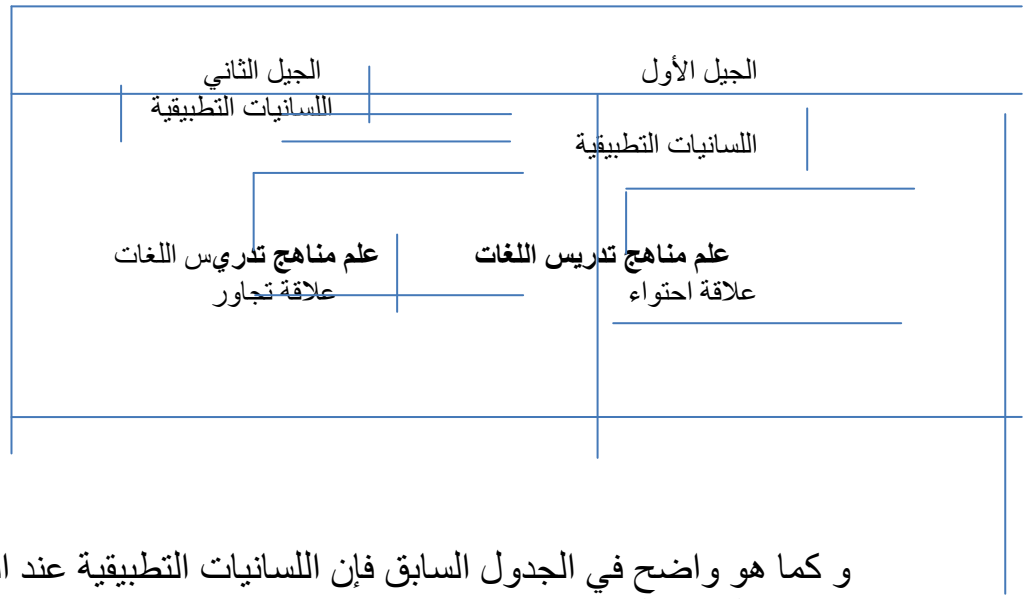
ب- مجال تطبق فيه علوم أخرى عن اللسانيات التطبيقية كعلم الإحصاء و الرياضيات و الإعلام الآلي

2-التداخل الموجود بين مصطلح لسانيات تطبيقية ،و لسانيات تطبيقية في تعليم اللغات و علم مناهج تدريس اللغات و تعليمية اللغات ، و هنا نشير إلى أن المهتمين بميدان اللسانيات التطبيقية هما جيلان:

الجيل الأول:لم يميز دارسوه بين هده الفروع العلمية المتقاربة و المتداخلة ، فاللسانيات التطبيقية في نظرهم علم يبحث في المادة اللغوية التي تدرس ،وفي طريقة التدريس أي أنه يحاول أن يجيب علي السؤالين: ماذا تعلم ؟ وكيف تعلم؟ ،وعليه فقد اعتبروا علم مناهج تدريس اللغات جزءا لا يتجزأ من اللسانيات التطبيقية .

أما الجيل الثاني من اللسانيين التطبيقيين فنجد دارسيه يميزون تمييزا واضحا بين المحتوى والطريقة:

فاللسانيات التطبيقية شيء ، و علم مناهج تدريس اللغات شيء أخر و العلاقة بينهما هي علاقة تجاور ،و (الرسم الأتي يبين ذلك)



و كما هو واضح في الجدول السابق فإن اللسانيات التطبيقية عند الجيل الأول تجيب على سؤالين فقط ماذا ؟ و كيف ؟

المحاضرة الرابعة :

اللسانيات التطبيقية : تعاريف, مفاهيم, و مصطلحات

لقد تعرضنا في المحاضرة السابقة إلى بعض المفاهيم و المصطلحات المتعلقة باللسانيات العامة المقررة عليكم السنة الماضية, و هي قليلة, لأنّنا اقتصرنا على المفاهيم و المصطلحات التي ستجدونها موظفة باستمرار في المحاضرات القادمة, وإيرادنا إياها هو بمثابة تذكير و تحيين لمدلولاتها لا غير.

و ها نحن, في هذه المحاضرة, نواصل شرح و توضيح أهـــم المفاهيم و المصطلحات اللسانية المتعلقة باللسانيات التطبيقية التي ستتعرضون إليها باستمرار في المحاضرات القادمة, و التعرض إليها سيساعدكم على فهم محتوى المحاضـــرات العلمي و المعرفي.

2/ تعريف البيداغوجيا :

من الصعب تعريف البيداغوجيا تعريفا جامعا مانعا, يعود ذلك لتعدد دلالاتها الاصطلاحية من جهة, و من جهة ثانية إلى عدم وضوح الحدود التي تفصلها عن مفاهيم أخرى قريبة منها مثل التربية و التعليم. و يظهر التداخل بين البيداغوجيا و التربية في صعوبة الفصل بين مجال و طبيعة كل منهما. و قد يكون هذا الأمر هو الذي دفع ببعض الباحثين إلى الحديث عن بيداغوجيا نظريـــة و أخرى تطبيقيـــة كما هو الشأن لدى (Hubert R.) في مؤلفـــه " البيداغوجيا العامة "(4) .

نظرا لهذه المعضلة حاول كل باحث تعـــريف البيداغوجيا انطلاقا من قناعاته العلمية و المنهجية, الأمر الذي جعلنا أمام عـــدة تعاريف, سنذكر البعض منها(5) :

– يشير مفهوم البيداغوجيا حسب التقليد الإغريقي إلى مجموع الخطابات و الممارسات التي كانت ترمي إلى تدبير انتقال الطفل من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة, و أن تخلق منه باختصار مواطنا صالحا (RESWEBER, J.P. 1988).

ــ البيداغوجيا لفظ عام يطلق على كل ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين معلم و متعلم بغرض تعليم أو تربية الطفل أو الراشد (GALSSON, R. et COSTE, D. 1988).

ــ موضوع البيداغوجيا بناء عقيدة تربوية تكون في الوفت ذاته, نظرية تطبيقية ... ليست البيداغوجية علما أو تقنية أو فلسفة أو فنا, بل هي في الوقت ذاته كل هذه الأشياء منظمة حسب ارتباطات منطقية. و يقدم علم الاجتماع و علم النفس الأسس العلمية للبيداغوجيا. (HUBERT, R. 1962).

ــ يعتبر فعلا بيداغوجيا كلّ تدخل للمدرس, لفظيا كان أو غير لفظي, يتوخى إقامـــة تواصل مع التلاميذ قصد تبليغ إرساليـــة (معرفـــة أو مهارة أو أي شيء أخر), أو استحسان سلوك التلاميـــذ, أو إحداث تغيّـــرات على مواقفهـــم و ضبط نشاطهم (POSTIC, M. 1988).

3/ الديداكتيك (التعليمية :

لهذا المفهوم عدة تعاريف, نقتصر على ذكر ثلاثة منها (6):

ــ الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية, و ذلك لإنجاز بعض تفاصيلها, كيف نستدرج المتعلّم لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية ؟ أو تقنية ما ؟ هذه هي المشكلات التي تبحث الديداكتيك على حلّها (AEBLI, HANS.).

ــ شق من البيداعوجيا موضوعه التدريس (LALLANDE).

ــ الديداكتيك بالأساس هي تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها(JASMIN, B.).

ــ الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتعلّم لبلوغ هدف عقلي (معرفة, علم), أو وجداني (قيّم, مواقف), أو حس ــ حركي (كمختلف الرياضات, الرقص,...). و تتطلب الدراسة العلمية الالتزام بالمنهج العلمي.

و تنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات التعلمية, التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي. بمعنى أنّ دور الأستاذ هو تسهيل عملية تعلّم التلميذ, بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يناسب حاجات التلميذ, و تحديد الطريقة الملائمة لتعلّمه, و تحضير الأدوات الضرورية و المساعدة على هذا التعلّم. و هذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة الطفل و حاجاته, و البيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة. و كلّ هذا من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (LAVALLE) (7).

3/ تعليمية اللغات (LA DIDACTIQUE DES LANGUES) :

هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء أتعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية. و قد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات, ثمّ انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث في ديداكتيك (تعليمية اللغات), و أصبحت تهتّم بمتغيّرات عديدة من متغيّرات العملية التربوية, و منها (8) :

1/ المتعلّم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة, و الأخطاء التي يرتكبها, و آليات استيعاب و فهم اللغة و إنتاجها.

2/ المحيط الاجتماعي و بالأخص علاقة اللغة بالجماعات و أساليب استعمالها في المجتمع, و وصفها ضمن لغات الأخرى.

3/ المادة التعليمية, و قد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات و المقاربات اللسانية, و محاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات.

4/ التدريس و ما يرتبط به من تكوين المدرسين و طرائق تعليميـــة, و استعمال الوسائط و أساليب التقويم .

و قد تميّز خطاب ديداكتيك اللغات بتداخل الحقول المرجعية كالإعلاميات و البحث الأدبي و علم النفس و علم الاجتماع و الإثنولوجيا ... و انطلاقا من هذه العلوم حاولت الأبحاث حول ديداكتيك اللغات الإجابة عن بعض المشكلات , مثل (9)

ـــ النحو الصريح و الضمني.
ـــ اعتبار الملفوظ أساس تعلّم اللغة أو التلفظية ؟
ـــ مسألة الأخطاء اللغوية و ظاهرة التداخل اللغوي.
ـــ مسألة العلاقة بين المحتوى اللغوي المدرس و النمو اللغوي للمتعلم.
ـــ استراتيجيات الفهم و الإنتاج اللغوي.
ـــ المظاهر الثقافية و الحضارية للجماعة اللغوية (الازدواجية, التعددية).

4/ الاكتساب (اكتساب اللغة) :

يعرّف كراشن (KRASHEN) الاكتساب: "((الاكتساب (ACQUISITION) عملية لاواعية ضمنية موجهة نحو المعنى أكثر من المعاني التي تقود هذه الأخيرة))", فعملية لاواعية أي استضمار القواعد يتّم بدون دراية المتعلم, و ضمنية أي أنّ المتعلم لا يكتسب معرفة عن اللغة.

و يُعرّف الاكتساب بأنّه "((عملية لاشعورية تكسب المتعلم معرفة حسية بقواعد اللغة التي يتعلمها))"(10) .

كما أنّ الاكتساب عملية تطوّر في سياق طبيعي أو تعليمي خلال تفاعلات التلاميذ المختلفة, و تكسب المتعلم نوعا من الإحساس بما هو مقبول نحويا و ما هو غير مقبول في اللغة (11) . و يميّز الأستاذ شكري فيضل بين الاكتساب و التعلّم, و يميل إلى المصطلح الأول, لأنّ الاكتساب في نظره هو الهدف و ليس التعلّم (12) .

4/ اللسانيات العامة (النظرية) و اللسانيات التطبيقية :

ترمي اللسانيات العامة إلى صوغ نظرية عامة لبنية اللغة بغض النظر عن التطبيقات العملية التي يتضمنها البحث في اللغات. أمّا اللسانيات التطبيقيـــة فتهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات و نتائجها على عدد مـــن النشاطات و المهام العملية, و لا سيّما تعليم اللغات.

يشكّل حقل اللسانيات مصدرا مرجعيا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي, و تكمن أهمية هذا الحقل على مستويين (13) :

ــ على مستوى تنظيري حيث أنّ اللسانيات تقدم لديداكتيك اللغات إطارا مفاهيميا لإدراك و فهم و تفسير قضايا تعليم اللغة و تعلمها.

ــ على مستوى ميتودولوجي (طرائق التعليم), حيث أنّ مناهج اللسانيات تفيد نظرية تعليم اللغات في تصوّر و بناء وضعيات ديداكتيكية (14) .

6/ خصائص اللسانيات التطبيقية :

تتمثل هذه الخصائص فيما يلي :

1/ البراجماتية : لأنها مرتبطة بالحاجة إلى تعليم اللغات.

2/ الانتقائية : حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم و التعلّم.

3/ الفعّالية : لأنه بحث في الوسائل الفعّالة لتعلم اللغات الأمّ و اللغات الأجنبية.

4/ دراسة التداخلات بين اللغات الأمّ و اللغات الأجنبية.

5/ مجالات اللسانيات التطبيقية :

قلنا أعلاه, أنّه من الصعب حصر المجالات التي تندرج تحـــت اللسانيات التطبيقية إلاّ أنّه من بين اهتماماتها التي تدخل في مجالها (15) :

1/ تعليم اللغات و تعلّمها, و يعدّ هذا المجال من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية.

2/ التخطيط اللغـــوي (مثل التعريب بمفهومـــه التخطيطي كتعريب الإدارة, أو تعريـــب التعليم, ... إلخ).

3/ المعجمية و صناعة المعاجم.

4/ المصطلحية بفرعيها النظري و التطبيقي (أي ما يعرف بنظريـــة أو علم المصطلح, و وسائل وضع المصطلحات و توثيقها و ترتيبها,... إلخ).

5/ نظرية الترجمة أو علم الترجمة. أمّا الترجمة الآلية فلها شأن أخر, فهي من حيث هي ترجمة قد ترتبط بشكل أو بأخر بنظرية الترجمة, غير أنّها ترتبط من زاويـــة أخرى

بحقل لساني يدعى اللسانيات الحاسوبية, و ميدان جديد أخر في مجال المعلوماتيـــة, ألا و هو المعالجة الآلية للغات الطبيعية, و الذي يرتبط بدوره بالذكاء الاصطناعي.

7/ اللسانيات التطبيقية و تعليم اللغات :

إنّ الجانب التطبيقي للعلم يظهر في حالتين:

1/ في وضع القوانين العلمية موضع الاختبار و التجريب.

2/ في استعمال تلك القوانين والنظريات في ميادين أخرى قصد الاستفادة منها.

و بناء على ذلك فإنّ اللسانيات التطبيقية هي استعمال فعلي لمعطيات النظرية اللسانية للبحث في التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية و التربوية للغة من أجل تطوير طرائق تعليمها للناطقين بها و لغير الناطقين بها (16).

إنّ اللسانيات العامة (النظرية) ما فتئت تقدم الأدوات المعرفية لنظرية تعليم اللغات, يقـــول كوردر(17): « إنّ بين أيدينا زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعـــة الظاهرة اللغوية و بوظائفها لدى الفرد و الجماعـــة, و بأنماط اكتساب الإنسان لها... و على معلم اللغات أن يستنير بما تمدّه به اللسانيات من معارف علميـــة حول طبيعـــة الظاهـــرة اللغوية » . و لذلك فإنّ الاستفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة و علم النفس التربوي من جهة, و طرائق التعليم البيداغوجي من جهة أخرى. و في ظل هذه التوأمـــة المنهجية يتحدد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية, إذ يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاثة عناصر أولية :

ـــــ المتعلم ـــــ المعلم ـــــ المادة المتعلمة (و هي هنا اللغة).

و يطلق على هذه العناصر مجتمعة بغرض تنفيذ مكوّنات الفعل التربوي بكيفية تتيح للتلاميذ التعلّم على ضوء أهداف معنية بالعملية البيداغوجية.

أثّرت اللسانيات العامة على نظرية تعليم اللغات و تعلّمها في مجالات متعددة منها(18):

1/ قاد التمييز المنهجي بين اللغـــة و اللسان و الكلام إلى منظور ديداكتيكي, يرى أنّ ممارسة الكلام تعلّم للغة, يقود إلى التحكم في النسق اللغوي العام. فلا بدّ إذن من إقصاء

النصوص القديمة في تقليص النشاط الكتابي بإعطاء الأولوية لاستعمال الكلام و التركيز على اللغـــة المستعملـــة في آنيتها دون الانشغال بتطورها. و تعتبر الطريقـــة المباشرة مثالا لطرائق تعليم اللغات التي تأثرت بهذه المفاهيم و دعت إلى تعويض النحو بالاتصال المباشر باللغة في وضعيات ملموسة, و تعويض أسلوب الترجمة بتوظيف الوسائل السمعية البصرية (GOUVIN, D. BERLITZ).

2/ الانطلاق من نظرية الدليل اللغوي, و هذا يعني إقصاء الترجمة كوسيلة لتعليم اللغـــة, مثل استعمال الإشارات و الحركات و الإماءات, و الاتصال مباشرة باللغة دون المرور بواسطة اللغة المنشأ, و لقد قاد هذا المبدأ إلى توظيف بدائل منهجية جديدة في تعليم اللغة, مثل استعمال الإشارات و الحركات و الإماءات (طريقة حدسية), و الصوّر و الوسائل السمعية البصريـــة. لقد توجه الاهتمام إذن إلى عناصر غير لغويـــة لتعليم اللغـــة, لأنّ اللسانيات بدورها اهتمت في أبحاثها بالدليل اللغوي (السيميولوجيا), و تطورت نتيجة ذلك طرائق جديدة في تعليم اللغات, من أبرزها الطريقة السمعية البصرية.

3/ توجه الاهتمام إلى الجملـــة كأساس لتعليم اللغـــة و تعلمها, فقـــد ظلت لسانيات الدليل و الجملة مهيمنة على التفكير الديداكتيكي من خلال التركيز على بنى الجمل و التحويلات داخلها (تشومسكي نفسه لم يتجاوز هذا الإطار), و لم يتجه هذا الاهتمام إلى سياق التواصل و وضعيته, و إلى العوامل التلفظيـــة و التداوليـــة و التفاعليـــة التي دعت إليها نظريات لسانية مثل لسانيات النص و التداولية ...

و حين نتحدث عن تعليم اللغات و تعلّمها يجب ألاّ ينصرف ذهننا إلى بساطة القضية, فهذا الميدان يشتمل على عدد كبير من التخصصات من مثل (19):

1/ تعليم اللغة و التخطيط لها.

2/ طرائق تدريس اللغة و تصميم البحوث فيها.

3/ تصميم اختبارات اللغة.

4/ إعداد مواد تعليم اللغة و تعلّمها.

5/ اكتساب اللغة و تعلّمها.

6/ الوسائل المعينة في تعليم اللغة.

7/ الثنائية اللغوية و آثارها النفسية و الاجتماعية و التربوية.

8/ تحليل الأخطاء اللغوية.

9/ الدراسات التقابلية بين اللغات.

10/ محو الأميّة.

إنّ نظرة واحدة إلى قائمـــة الموضوعات أعلاه كافيـــة لتدلنا على التشعبات الكثيرة و التداخل بين الدراسات اللسانية البحت من جهة, و الدراسات النفسية و الاجتماعية من جهة أخرى في تعليم اللغات. فتعليم اللغة و تعلّمها يتطلبان تفهما لنظريات نفسية و تربوية بالإضافة إلى النظريات اللسانية, كما يذكر رتشاردز و روجرز في كتابهما المشهور "مذاهب و طرائق في تعليم اللغات". و كذا الأمر مع طرائق التدريس حيث يظهر دور الدراسات التربوية بجلاء فيها. و كذلك الأمر أيضا مع تحليل الأخطاء اللغوية, فهذه الأخطاء ليست دائما نتيجة لأسباب لغوية محضة, بل هناك عوامل نفسية و تربوية (مثل استراتيجيات التعلّم التي يتبعها الدارس, و دوافعه, و المادة التعليمية, و طريقة التدريس) تساهم في إنتاج الأخطاء (20) .

نخلص في نهاية هذه المحاضرة إلى أنّ اللسانيات التطبيقية هي فرع معرفي من فروع اللسانيات العامة, نشأت بعدها, و هي بهذا المفهوم أكثر حداثـــة من اللسانيات العامة من حيث النشأة و التأسيس, و لهذا الفـــرع المعرفي مجالاته و علماؤه و دراساته.

فاللسانيات التطبيقية تسعى إلى تمثّل (21) المفاهيم و المعطيات اللسانية التي تستقيها من اللسانيات العامة (النظرية) تمثّلا إجرائيا, و هذا ما يجعلها تتقاطع مع جملة من العلوم الإنسانية الأخرى, كعلم النفس, و التربية (البيداغوجيـــة بالخصوص, و علم الاجتماع, و الترجمة,...) (22), و أنّها حقـــل من حقول اللسانيات يتّم فيه نقل المفاهيم و النظريات إلى مستوى تطبيقي (23).

انتهت المحاضرة

الهوامش :

01/ خولة طالب الإبراهيمي, المرجع السابق, ص 09.

02/ محمود اسماعيل صيني, "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي", مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية) دار الغرب الإسلامي, الرباط,1987, ص 217.

03/ المرجع نفسه, ص 218.

04/ المرجع نفسه, ص 218.

05/ عبد اللطيف الفارابي و آخرون, المرجع السابق, ص 256.

06/ المرجع نفسه, ص 256.

07/ المرجع نفسه, ص 69.

08/ المرجع نفسه, ص .69

09/ المرجع نفسه, ص 70.

10/ عبدو الراجحي, علم اللغة التطبيقي و تعليم اللغة ", دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, السنة 1996, ص 84.

11/ زلاي نوال, " تعلّم اللغة ", مجلة اللغة الأم, تصدرها جماعة من المؤلفين بجامعة تيزي وزو, دار هومة, السنة 2004, الجزائر, ص .107

12/ شكري فيصل, " قضايا اللغة العربية ", مجلة من قضايا اللغة العربية, المنظمة العربيـــة للتربية و الثقافـــة و العلوم, تونس, السنة 1990, ص 44 .

13/ المرجع نفسه, ص .72

14/ المرجع نفسه, ص 184.

15/ المرجع نفسه. ص .185

16/ محمد إسماعيل صيني, المرجع السابق, ص 222.

17/ أحمد حساني, المرجع نفسه, ص 130.

18/ محمد محمد يونس, "مدخل إلى اللسانيات", ط/11, دار الكتاب الجديدة المتحدة, ليبيا, 2004, ص 15.

19/ محمود اسماعيل صيني, المرجع السابق, ص 220.

20/ المرجع نفسه, ص.221

21/ نعني بالتمثّل هو فهم الأمر و استيعاب دلالاته, وتبني ذلك حتى يصبح سلوكا.

22/ أحمد حساني, "دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليم اللغات", ص 131.

23/ عبد اللطيف الفارابي و آخرون, المرجع السابق, ص 184.

المحاضرة الرابعة :
التعلّـــم: تعريفه و عوامله

لقد تناولنا في المحاضرة السابقة أفكارا أولية مجملة عن اللسانيات التطبيقيـــة, عندما تعرضنا إلى أهـــم مفاهيمها و مصطلحاتها, و عندما تعرضنا أيضا إلى تعريفها و بيان العلاقـــة التي تربطها باللسانيات العامـــة من جهـــة, و بنظرية تعليم اللغات التي تعدّ من أهـــم مجالاتها من جهة أخرى.

و ها نحن في هذه المحاضرة نتعرض إلى موضوع التعلّم باعتباره موضوعا هاما من موضوعات اللسانيات التطبيقية في تعاملها مع نظرية تعليم اللغات. فموضوع التعلّم بحكم تكو

ينه المعرفي فسح المجال لعلم النفس اللغوي ليشارك اللسانيات في دراسة هذا الموضوع الهام, و يتقاطع معها, كما جعل حضور هذا العلم قويا.

و في هذه المحاضرة سنتعرض إلى تعريف التعلّم, و إلى ذكر عوامله, كما سنتطرق إلى تحليل عملية التعلّم, لتأخذ فكـــرة على أهمية التعلـــّم في عملية التعليم عامة, و عملية تعليم اللغات خاصة.

مدخل:

الإنسان سعى منذ وجوده في هذا الكون لتشكيل مجموعة من العلاقات تربطه بوسطه الطبيعي و الاجتماعي بواسطة اللغة قصد إدراك حقيقة هذا الوسط و الإمساك بنسيج بنائه القار و المتغيّر. و قد لا يتحقق له ذلك إلاّ بالتفاعل معه عن طريق الفهم الجيّد لحركـــــة عناصره الفعّالة التي تكـــوّن بنية نظامه (1).

خلق الله الإنسان مهيأ عضويًا(2) و نفسيًا(3) للتفاعل مع محيطه الطبيعي و الاجتماعي الذي يعيش فيه, و حتى يواكب تطوراتهما و ينسجم مع متطلباتهما, وجب عليه بذل الجهد الكبيـــر ليكتسب المهارات و الخبرات الجديـــدة و المغيّرة لسلوكه بكيفيـــة متحولة و دائمة ليتفاعل إيجابيا, و هو الأمـــر الذي يجعلـــه قابلاً لتغيير علاقاتـــه مع وسطـــه و تطويرها و تحسينها باستمرار, بناءً على ما توفره تلك الخبرات و المهارات المكتسبة من إبانة و فهم و إدراك لحقيقة هذا الكون (4).

و من هنا, فالإنسان مضطر إلى التعلّم لاضطراره إلى المعرفة و إدراك الأشياء على ما هي عليه, فلا يشوّهها بنظرة قاصرة, لأنّ ذلك سيفقدها طابعها المميّز. و بناءً على هذا الوعي بضرورة اكتساب مستمر لخبرات و مهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد و معرفة عميقة للمحيط الطبيعي و الاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن حيّ مكلف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون (5).

و لهذه الأهمية بالذات حاول المفكرون على اختلاف توجهاتهم العلمية معرفة آليات التعلّم عند الكائن الحي بعامّة و الإنسان بخاصة. و قد توضح ذلك أكثر على يد علماء النفس دون سواهم. إلاّ أنّ هذه الدراسات على الرغم من النتائج الإجرائية التي حققتها في المجال التطبيقي إلاّ أنّها لم تجمع على وضع ضوابط متجانسة لحدّه حدًّا علميًا دقيقًا, و يظهر ذلك واضحًا في تعدد التعريفات و تباينها من باحث إلى آخر, و من مدرسة إلى أخرى (6).

1/ تعريف التعلّم :

التعلّم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات و سلوكات, و يكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل الحياة(7). و للتعلّم عدة تعاريف نذكر منها:

ــ يعرّف ماكونَلْ (Mc CONEL) التعلّم بـــ"(أنّه التغيّر المطّرد الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيّرة التي يوجد فيها الفرد, و يرتبط من ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرة و الاستجابة لها بنجاح)"(8).

ــ و يعرّفــه مــون (MUNN) :"(التعلّــم عمليــة تعديل في السلــوك أو الخبرة)"(9) .

ــ و يعرّفه وودورث (WOODOORTH) :"(التعلّم نشاط من قِبَل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل)"(10). أي يعتبر التعلّم سلوكًا يقوم به الفرد, يؤثر في سلوكه المقبل.

ــ ويعرفه أحمد زكي صالح: "(بأنّه تغيير في الأداء يحدث تحت تأثير الممارسة)"(11).

من خلال هذه التعاريف, يتبيّن أنّ التعلّم نوع من التكيّف مع موقف معيّن يكسب الفرد خبرة معيّنة أو مهارة جديدة, و من ثمّة فهو عامل أساسي في حياة الفرد, و ذلك لعدة أسباب منها(12) :

1/ أنّ التعلّم يهدف إلى تعديل السلوك تعديلاً يساعد المتعلّم على حلّ المشاكل التي تعترض سبيله, و التي يرغب في إيجاد الحل الكافي لها.

2/ عن طريق التعلّم يمتلك الفرد آلية التغيير لاكتساب الخبرات المعرفية الجديدة التي تنمي فهمه و إدراكه, فتزداد قدرته على السيطرة على ما يحيط به من أشياء و تسخيرها لخدمته.

3/ عن طريق التعلّم يتعلم الفرد سلوكات اجتماعية, و علاقات ثقافية, و قيّم روحية, تساعده على التكيّف و الانسجام مع أفراد مجتمعه.

2/ عوامل التعلّم :

لإنجاح عملية التعلّم, هناك عوامل تتكامل, منها:

2-1/ النضج :

هو عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحيّ, و يحدث بكيفية غير شعورية (فهو حدث غير إرادي, يواصل فعله بالقوة, خارج إرادة الفرد), يظهرالنضج طبيعيًا عند جميع أفراد الجنس دون تمييز, و يعود إلى عوامل وراثية خاصة(13) .

النضج و التعلّم متلازمان, فالتعلّم يتصل بالنضج إلى درجة يعسر الفصل بينهما, إذ أنّهما متفاعلان في تناسق تام بحيث يصعب الفصل بينهما(14). فالنضج ضروري في عملية التعلّم لأنّه من الواضح أنّ اكتمال الذات و نضج الشخصية له أثر كبير على عملية التعلّم الواعي التي تختلف عن مجرد "الترويض" و اكتساب الفرد عادات لاشعورية (15).

2-2/ الاستعداد :

هو عامل نفسي هام في عملية التعلّم, لأنّ عدم الاستعداد لفعل التعلّم لا يؤدي إلى نتيجة, بل يصبح عائقًا كابحًا لطاقة المتعلّم النفسية, ممّا يعرقل تحقيق الغاية المتواخاة من عملية التعلّـــم. يرتبط تهيؤ المتعلـــم و استعداده لتعلّـــم مهارة أو خبرة ما بنمـــوّه العقلي و العضوي و الوجداني و الاجتماعي. تشكّل كل هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلّم (16).

2-3/ الفهـــم :

الفهم عامل أساسي في عملية التعلّم. فالفهم لا يتحقق بين المعلم و المتعلم إلاّ بتوافر شروط من أبرزها التجانس في النظام التواصلي, إذ أنّ عملية التعلّم في جوهرها هي عملية تواصليـــة. و من شروط نجاح عمليـــة التواصل أن يكون هناك تجانس في السنن

و القواعد بين الملقي و المتلقي, فكذلك الشأن في العملية التعليمية, لا بدّ من أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلم و المتعلم, لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلّم, فيكسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تضاف إلى خبراته (رصيده المعرفي) (17).

فإنّ نظام العلامات الدالة التي تكوّن بنيّة النظام اللغوي التواصلي في مجتمع ما, هو في ذاته خبرة مشتركة بين أفراد هذا المجتمع, فإذا أردنا استثارة الفهم لدى المتعلم, لا بدّ لنا من استثمار خبرته السابقـــة في مجال النظام اللساني, و لا بدّ لنا من تدعيم ذلك بالوسائل البيداغوجيـــة المساعدة التي تتدخل في انتقال الخبرة من المحسوس إلى المجرد, إذ أنّ اكتساب المفاهيم يتطلب حضورًا قي الواقع الحسي للأشياء (18) .

2-4/ التكرار :

و هو من الدعائم الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية, من حيث هو استمرار لفعل العلاقـــة القائمـــة بين المثير و الاستجابة. و هي العلاقة التي تتحوّل إلى عادة عند المتعلم, ممّا يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة. و لكي يتحقق هذا الاقتران لا بدّ من أن يكون التكرار هادفًا و موجهًا وفق خطة بيداغوجية و تعليمية معينة (19).

و أوضح صورة لدور التكرار في عملية التعلّم تظهر في تعليم اللغات, فاكتساب العادة اللسانية قائم أساسًا على التكرار, تكرار التلفظ بمتوالية صوتية معيّنة, أو التلفظ ببنية تركيبية محددة... و تكتسب هذه العادات اللسانية عن طريق الممارسة الفعلية للحدث الكلامي في مواقف و سياقات مختلفة, لأنّ أنظمة العلاقات اللسانية هي صوّر مختلفة لعادات تأخذ دلالاتها في رحاب ثقافات معيّنة, و العادات بعامّة, و العادات اللسانية بخاصّة, لا تكتسب إلاّ بالتكرار. و من هنا فإنّ التكرار يعدّ عاملاً ضروريًا في العملية التعليمية عامّة و تعليمية اللغات خاصّة (20).

3/ تحليل عملية التعلّم

تعدّ عملية التعلّم حدثا مركبا من مجموعة من العوامل, وتحدث تحت تأثير شيئين (21):

الأول : يتعلق بمثيرات خارجية موجودة في محيط المتعلم.

الثاني : بتعلق بمثيرات داخلية تؤثر فيه بطريقة ما.

3-1/ المؤثرات:

يسمى تولمان(22) (TOLMAN) هذه المؤثرات بنوعيها بالتغيّرات المستقلة التي تلتقطها أجهزة الاستقبال الحسي عند الإنسان (الأذن), وتنقلها إلى الجهاز العصبي المركزي. فالخلايا الحسية البصرية (العين) تلتقط المثيرات البصرية, والخلايا الحسية السمعية تلتقط المثيرات السمعية (23) .

3-2/ إدراك الإشارات المختلفة بالمثيرات (أو التغيرات المستقلة) :

وذلك حينما تنقل الخلايا الحسية هذه الإشارات إلى الجهاز العصبي الذي يستجيب لها بإرسال إشارات لازمة إلى أجهزة الحركة, هذه العمليات الداخلية المرتبطة بوصول الإشارات إلى المخ, و إدراكها, ثّم إحداث ردّ الفعل المناسب, هذه ما يسميها تولمان بالعوامل المتوسطة. و تشمل هذه العوامل جميع صوّر التفسير الداخلية لعملية التعلّم. هذه العوامل تكون قاعدة أساسية لتثبيت العادة عند الفرد المتعلم (24).

3-3/ الاستجابة :

و تتّم الاستجابة بعد حدوث العــوامل السابقة (المغيّرات المستقبلة) و (العوامل المتوسطة) و النتيجة المحققة من عملية التعليم, و تسمى عند تولمان بالعوامل التابعة.

و يتبيّن من هذا التحليل لعملية التعلم ما يلي (25) .

1/ وجود مثيرات خارجية أو داخلية في سلوك المتعلم.

2/ تنقل هذه المثيرات إلى المراكز العصبية عن طريق الحواس المستقبلة عند الكائن الحي.

3/ تدرك المثيرات عن طريق تفسير إشاراتها البديلة .

4/ يستجيب المتعلم لهذه المثيرات عن طريق ردّ فعل معين يظهر على سلوكه.

5/ تتكوّن آلية التعلّم عادة بواسطة مثيرات ما تقترن باستجابات معينة.

نخلص أخي المربي في نهاية هذه المحاضرة إلى أنّ التعلّم موضوع هام و جدير بالدراسة في مجال نظرية تعليم اللغات, و تكمن أهميته في كونه موضوعا يتعلق بالجانب النفسي للمتعلم, و هو موضوع من موضوعات علم النفس التربوي, لأنّ مجال التعلّم مجال نفسي بحت يتعلق بنفس المتعلــم و ما يدور في عالم داخلــه, و هذا ما سنراه عند التطرق إلى عوامل التعلّم كالنضج و الاستعداد بالشرح و التوضيح .

و تبنى علم النفس التربوي موضوع التعلّم و بعض الموضوعات التي لها علاقة وثيقة بعملية تعليم اللغات, لأنّه يخص المتعلّم, و المتعلّم ركن أساسي من أركان عمليـــة التعليم. فعلم النفس يعرّف التعلّم على أنّه نشاط ذاتي, داخلي, ينبعث من ذات المتعلّم, يقوم به هذا الأخير ليحصل على معارف و مهارات لغوية تنمي خبرته و تثري رصيده المعرفي, حتى يستطيع أن يجابـــه بها كلّ ما يعترض سبيل تقدمـــه في مساره الدراسي و غير الدراسي .

و الملاحظ في التعاريف المذكورة أعلاه أنّها تنص كلّها على أنّ التعلّم نشاط ذاتي, لأنّ النشاط الذي يقوم به الفرد عامّة و المتعلّم خاصة هو نشاط ذاتي ينبع من إرادة المتعلـــم, و لا يمكن أن يقوم به إلاّ سواه, و من هنا وجب على المربين بالخصوص خلق هذا الميل عند المتعلمين (الميل إلى التعلّم) و الترغيب فيه بشتى الوسائل.

و من عوامل التعلّم الهامة النضج, و هو عامل نفسي فيزيولوجي ضروري في عملية التعليـــم و التعلّم. فالمتعلـــم الذي لم تنضج أعضاؤه الفيزيولوجية الهامّـــة كالسمع و البصر, و العقلية كالقدرة على التفكير و الإدراك و التمييـــز و الانتباه و التركيز,... فهذه الأعضاء و القدرات التي تسمح له بمتابعة الدروس و الاستفادة من عملية التعلّيم, لا يكون موضـــوعا للتعليم . و لهذا السبب حددت النظم التعليمية سن التحاق الأطفال بالمدرسة لأول مرة بست سنوات, و هناك من النظم من حددتها بسبع سنوات, و هذا ما أقرّه النبي صلى الله عليه و سلّـــم عندما طالب الأباء بأمـــر أبنائهم بالصّلاة حينما قال: "(... و آمـــروهم بالصلاة لسبع, و اضربوهم عليها لعشر,...)". و من هنا يتضح أن النضج و التعلّم متلازمان, فاكتمال الذات و نضج الشخصية يعني وجود التعلّم, و عدم النضج يعني انعدام التعلّم.

و الاستعداد, هو عامل نفسي بحت, و هو عامل لا يقلّ أهمية عن النضج, لأنّ عدم الاستعداد لفعل التعلّم يفشل عملية التعليم, و يكون كابحا لطاقة المتعلم النفسية, ممّا يعرقل عملية التعلّم (26), و هذا ما يجعلنا ندعو إخواننا المعلمين و الأساتذة إلى ترغيب المتعلمين في الدرس اللغوي بحسن معاملتهم, و مدّ يد العون للضعفاء منهم, و حثّهم على بذل الجهد حســـب المستطاع. بمثل هذه المعاملـــة قد يرغب المتعلمـــون في الدرس اللغوي, و تقوى إرادتهم و يتحقق الاستعداد.

و العامل الثالث, هو عامل الفهم, و هو ضروري في نجاح عملية التعليم و التعلّـــم. و يتحقق الفهم عندما يراعي معلّم اللغة عدة أمور كاختيار طريقة تربوية ناجعة و فعّالة تراعي ظروف المتعلمين و تساير إمكاناتهم و استعداداتهم, كمراعاة مبدأ التدرج, و حسن التواصل و التبليغ,... بهذه و بغيرها من القضايا البيداغوجية الأخرى التي لـــم نذكرها, كلّها عوامل مساعدة على الفهم, إلاّ أنّ لغة المعلّم تبقى هي الأهم, و عليها يتوقف الفهم من عدمه. و من هنا وجب أن تكون لغته فصيحـــة معربة و ملائمـــة لمستوى المتعلمين اللغوي و الزمني. كما يجب على معلّم اللغـــة إذا ما أراد أن يتحقق الفهم, أن يتخيّر المفردات الفصيحة السهلة القريبة من معجم التلاميذ, التي يستخدمها للتواصل في الدرس مع متعلميه, و عليه أيضا أن يكيّف لغته لتكون قريبة من لغتهم, فيحصل التواصل في الدرس, و يتحقق الفهم, فيتعلم المتعلمون و يستفيدون من عملية التعليم.

أمّا التكرار فهو عامل من عوامل التعلّم الهامة, و مساهمته في إنجاح عملية التعليـــم و التعلّم كبيرة. فالتكرار الواعي الذي يعتمده معلم اللغة, يتيح للمتعلمين فرصة التعلّم الجيّد, و يسمح لهم بالاستفادة من الدرس اللغوي الاستفادة التامة, و يجعلهم يكتسبون مهارات التأدية و النطق السليم لأصوات اللغة, كما يسمح التكرار في الدرس اللغوي بترسيخ المعارف و المهارات اللغوية المعدة للتعليم, بقصد تمكين المتعلمين من استيعابها, ثمّ اكتسابها.

انتهت المحاضرة

الهوامش:

01/ أحمد حساني, "دراسات في اللسانيات التطبيقية", ص 45.

02/ خلق الإنسان مهيأ عضويا, أي أنّ الأعضاء الفيزيولوجية (من فم, و أسنان, و لسان, و حنجرة, ورئتين,...) التي تسهم في عملية النطق عند الإنسان, وجدت أصلا لتأدية وظيفتي التنفس و التغذية, و هما وظيفتان بيولوجيتان, من مهامها تأمين حياة الإنسان و ضمان بقائه, إلاّ أنّ عددا من الخصائص التي تطبع هذه الأعضاء (أعضاء الجهازين التنفسي و الهضمي) تدعونا إلى الاعتقاد بأنّ جهاز النطق عند الإنسان مكيّف تكيّفا

ملائما لتسهيل عملية النطق, و نذكر من هذه الخصائص:

– التغيّر الذي يطرأ على النظام التنفسي أثناء الكلام بتسارع الشهيــق و تقاصره, و تباطؤ الزفير و تطاوله.

– بساطة تركيب الحنجرة بالمقارنة مع حنجرة القــرد مثلا, الأمر الذي يساعد على مرور الهواء من الرئتين بدون عوائق .

– سماكة اللسان, و مرونة حركته, و قوة عضلاته, و هي خصائص تساعد على تكوين حجرات متفاوتة في الاتساع لازمة لنطق عدد من الأصوات المصوتة (الألف, و الواو, و الياء).

– صغر الفم نسبيا الذي يمكّن من انفتاحه و انغلاقه بسرعة ممّا هو ضروري لنطق بعض الأصوات الانفجارية.

(للمزيد في هذا الموضوع, انظر: كمال بكداش, "علم النفس و مسائل اللغة", ص 12).

03/ أمّا التهيؤ النفسي, فيتبدى ذلك في كون الإنسان بطبعه ميّالا إلى الاجتماع و ربط العلاقات مع بني جنسه للتعاون على صدّ المخاطر التي تهدد كيانه, قصد تأمين حياته للاستمرار في البقاء . و الاجتماع بالضــرورة سيفضي إلى إيجاد وسيلة للتفاهم و التواصل, فكانت اللغة.

04/ أحمد حساني, المرجع السابق, ص .45

05/ أحمد حساني, المرجع نفسه, ص 46.

06/ أحمد حساني, المرجع نفسه, ص 46 .

07/ محمد مصطفى زيدان, "نظريات التعلّم و تطبيقاتها التربوية", ص 21.

08/ المرجع نفسه, ص 25.

09/ المرجع نفسه, ص 25.

10/ المرجع نفسه, ص 25.

11/ المرجع نفسه, ص 26.

12/ أحمد حساني, المرجع السابق, ص 48.

13/ المرجع نفسه, ص 52.

14/ المرجع نفسه, ص 52.

15/ المرجعنفسه, ص 53.

16/ محمد مصطفى زيدان, المرجع السابق, ص .14

17/ أحمد حساني, المرجع السابق, ص 54.

18/ المرجع نفسه, ص .55

19/ المرجع نفسه, ص 55.

20/ المرجع نفسه, ص 55.

21/ المرجع نفسه, ص 54.

22/ هو ادوارد تولمان باحث و عالم أمريكي, ولد سنة 1886 و توفي 1959. تحصّل على شهادة الدكتوراه سنة 1915 من جامعة هارفارد, و بعد ثلاث سنوات استقر بجامعة كاليفورنيا أستاذا و باحثا. و في سنة 1937 أصبح رئيسا لرابطة علم النفس الأمريكية, و كان عمله التجريبي الأول منصبا على دراسة العلاقات الزمنية للمعنى و التصور, و استنتج أنّ المعنى يمكن أن يسبق التصور.

و في سنة 1922, تقدم تولمان بما يسمى السلوكية الفرضية, و هو نظام يوضح تأثره بالعالم "هولت" الذي

اعتبر أنّ الاستجابة "كل", و قد اعتبر تولمان الاستجابة "كتلة". و أجرى تولمان تجاربه على الفئران طوال عشرية من الزمان (الفئران ذات غرض حيث أنّها كانت تجري في المتاهة باحثة عن الطعام), و كتب مقالات عن تعلّم المتاهـــة, و السلوك الموجه نحو الهدف. و النظريـــة السلوكيـــة للأفكار, و التعريف السلوكي للشعور و الاستبصار في الفئـــران و درجات الجـــــوع. و اشتهر تولمان بنظرية التعلّم المعرفية, حيث اعتبر التعلم عملية معرفية لا عملية تعزيز, و أنه يتخطى مستوى الاستجابـــة الضيقة إلى السلوك بكلية, و بذلك فهو يقف في معارضة واطسون (مؤسس السلوكية) الذي يقف عند مستوى تجميع الأفعال المنعكســـة ممّا يعد نظرة جزيئاته. (انظر: محمد مصطفى زيدان, "نظريات التعلّم و تطبيقاتها التربوية", صفحتي 147 و 148 و ما بعدهما).

23/ محمد مصطفى زيدان, المرجع السابق, ص 149.

24/ المرجع نفسه, ص 149.

25/ المرجع نفسه, ص 150.

26/ أحمد حساني, المرجع السابق, ص 53.

المحاضرة الخامسة :

النظرية السلوكية: تعريفها, أسسها, و مبادئها

تطرقنا في المحاضرة السابقة إلى موضوع التعلّم, فعرّفناه, و بيّنّا أهميته في إطار نظرية تعليم اللغات, وذكرنا عوامله. و لا شكّ أنّ ذلك شكل لديكم فكرة عن التعلّم و لو مجملة و عامة. و في هذه المحاضرة و المحاضرتين القادمتين سنحاول أنّ نعمّق هذه الفكرة عندما نتعرض إلى موضوع في غاية الأهميـــة, ألا و هو اكتساب اللغة و تعلّمها, حتى تستقر في أذهانكم تامة, واضحة, و مفصلة.

ففي هذه المحاضرة, سنتعرض بالدرس إلى النظرية السلوكية, و هي نظرية من النظريات اللسانية التي تعرضت إلى اكتساب اللغة و تعلّمها عند الطفل. فالنظرية السلوكية و النظريتان الأخريان اللتان سنتعرض إليهما في المحاضرتين الآتيتين, بتطرقهما إلى موضوع اكتساب اللغة, تعدّان امتدادا طبيعيا لموضوع التعلّـــم و استمرارا له.

سنتعرض أختي المربية أخي المربي في هذه المحاضرة التي بين يديك إلى تعريف السلوكية كنزعة فكرية معرفية ظهرت في فترة معيّنة من التاريخ في الثقافة الإنسانية المعاصرة, و إلى مرجعيتها المعرفية و الفلسفية, و إلى مبادئها و أسسها, ثّم سنتطرق إلى النظرية اللسانية السلوكية لنعـــرّفها, و لنقف على أسسها و مبادئها هي الأخرى, على أن نتعرض بشيء من التفصيل في المحاضرة القادمة إلى نظرتها إلى اللغة و إلى تعلمها و اكتسابها.

و لقد تناولنا هذه النظرية في محاضرتين حتى نمكنك أختي المربية أخي المربي من معرفة هذه النظريـــة اللسانيـــة, و الوقوف على مبادئها و أسسها و على نظرتها للغـــة و لتعلمها هذا من جهة, و من جهة أخرى حتى تطلع على توجهها, و تستوعب مفاهيمها و مصطلحاتها.

أولا/ النظرية السلوكية لواطسون

1/ تعريف السلوكية :

النظرية السلوكية أو المذهب السلوكي (BEHAVIOURISME) هي تيار فكري معرفي, و مدرسة نفسية من مدارس علم النفس التجريبي تقوم على فكرة جوهرية تتمثل في أنّ علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلاّ إذا تبنى المنهج المعتمد في العلوم الطبيعيـــة, و لا يمكن اعتماد هذا المنهج إلاّ إذا كان موضوعـــه قابلا للملاحظـــة و التجربة (1).

تأسست المدرسة السلوكية في أمريكا في مطلع القرن العشرين, و قد ظهرت هذه النزعة في الثقافة الإنسانية الحديثـــة ابتداء من سنة 1924 على يد العالم جون واطســـون (JOHN WATSON)(2)، الذي عرّف السلوكية بـــ"(أنّها العلم الطبيعي الذي يدرس كلّ السلوك و التكيّف البشري)"(3), و قد كان مناصرًا للعالـــم ثورانديك(4) الذي تأثّرت السلوكية بأعماله. و كانت المدرسة السلوكية تأخذ من دراساته ومن دراسات غيره من علماء النفـــس التجريبي ما يخـــدم اتجاهاتها، كما كانت تستعين بالكثيـــر من تجاربهـــم. و توغلت السلوكية آنذاك في كل الميادين العلمية حتى أوشكت أن تكون المنهج الفريد المعوّل عليه في تقصي مظاهر النشاط الإنساني, فلا عجب إذن أن تجدها تقتحم الميدان اللساني, فتضفي عليه طابعها الخاص (5) .

2/ مبادئها :

نادت النظرية السلوكية بوجوب التخلي في دراسة السلوك عن الاهتمام بشعور الإنسان و ما يجري في داخل نفسه و عقلـــه، و لا يعني ذلك أنّ السلوكيين ينكرون وجود الوعي و الشعور, لكنّهم يرفضون اعتباره موضوعًا للدراسة, لأنّه داخلي, لا يخضع للملاحظـــة و القياس, و من ثمّـــة فإنهم ينتقدون الاتجاهات التي تفسر سلوك الكائن الحيّ بإرجاعه إلى دوافـــع و حاجات داخلية (6).

و حجتهم في ذلك أنّ الشيء الموضوعي الذي يمكن ملاحظته ودراسته وقياسه إنّما هو السلوك و التصرف الموضوعي. ذلك السلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظـــــة مثلما يجري في حينه, و يمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرق أداؤه, و تحليله إلى أجزاء

متعددة, و تعديله أو تغييره, و ضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره, و من ثمّة التحكم في هذا الظهور نفســه, من خلال تفسير شروطــه(7) . أمّا ما يجري داخل نفس الإنسان، و ما يشعر به فأمر شخصي بحت لا يخضع للملاحظة العلمية, و لا ينطبق عليه قياس.

و قد بدأ السلوكيون بدراسة السلوك الحيواني, و ذلك لإيمانهم بإنّ الفرق بين الإنسان و الحيوان هو فرق في الدرجة, لا فرق في النوع. بمعنى أنّ السلوك الإنساني و السلوك الحيواني متشابهان مع فارق في الدرجة. و تبيّن للسلوكيين من دراستهم أنّ السلوك يتلخص في المبدأ المعروف: مثير ـــــ استجابة, أي أنّ السلوك إنّما يكون استجابة لمثير أو منبه يقع على مناطق إحساس الكائن الحي, ثّم ينتقل إلى الأطراف العصبية المصدرة للمخ, و ينتهي الأمر باستجابة معينة.

3/ مرجعيتها المعرفية و الفلسفية :

استوحت النظرية السلوكية أسسها و مبادئها المنهجية و الفكرية من:

1/ الفلسفــة الوضعيــة (POSITIVISME) : هي مذهب فلسفي يعنى بالظواهر اليقينيــة, و يرفض كلّ تفكير تجريدي في الأسباب المطلقة, أي أنّ هذه الفلسفة لا تسلّم إلاّ بما هو مرئي تجريبي, و تنفي صفة العلمية عمّا سوى ذلك (8).

كما تعرّف بأنّها تيار فلسفي ينص على أنّ الخبرة مصدر المعرفة, و ليس العقل, فهي بهذا المعنى نقيض الفلسفة العقلية التي تفترض أنّ هناك أفكارا لا يمكن أنّ تزودنا بها الحواس, و ينشئها العقل بمعزل عن الخبرة, و تسمى لذلك معرفة فطريــة أو قبليــة. (عبد المنعم حنفي, 1992) (9).

2/ التجريبية (EMPIRICISME): هي اتجاه شاع في دراسة العلــوم الطبيعية, يعتبــر أنّ كلّ معرفة حتى تكون علمية يجب أن تخضع إلى إجراءات المنهج العلمي, و على رأس هذه الإجراءات التجربة.

3/ البراجماتيــة (النفعية): هي مبدأ (PRAGMATISME) من المبادئ التي تشبعت به الثقافة الأنجلوسكسونية و أثّر في فكر و سلوك الأمريكيين.

ثانيا/ النظرية السلوكية لبلومفيلد

1/ تعريف النظرية اللسانية السلوكية :

ظهرت النظرية اللسانية السلوكية مع ليونارد بلومفيلد (BLOOMFIELD, L) في الثقافة اللسانية الأمريكيـــة منذ أن ظهر كتابه " اللغة " (LE LANGAGE) إلى الوجود عام 1933, و هو الكتاب الذي هيأ الدراسات اللسانية الأمريكية منهجيا لقبول مبدأ التوأمة بين علم النفس السلوكي و اللسانيات, و هي الجهود التي قام بها بلومفيلد من أجل هذا الغرض, فبعد أن استلهم المعطيات النظرية لعلم النفس السلوكي الذي كان سائدا آنذاك في كل مجالات العطاء الفكري الإنساني أسقطها على المنهج الوصفي اللساني, ممّا أدّى إلى ظهور نظرية لسانية متكاملة (10) .

لقد تطورت النظرية اللسانية السلوكية, و أخذت مسارها الطبيعي في الوصف اللساني على يد اللساني الأمريكي بلومفيلد, الذي كان جادًّا في تطبيقها, و متهيأ لنتائجها, و انعكاساتها على وصف بنية النظام اللساني, و تفسيرها تفسيرًا آليًا (11) .

إذن فاقتحمت النظرية اللسانية السلوكية الميدان اللساني, و أضفت عليه طابعها الخاص, فأمست الأشكال اللغوية تحلل كما هي في الواقع اللغوي, دون أي اعتبار للبنية الضمنية المتوارية خلف البنية الظاهرة(12) .

2/ أسسها العلمية

ترتكز هذه النظرية في جوهرها على الأسس العلمية, منها (13) :

1/ عدم الاهتمام بالجوانب الذهنية مثل العقل, و التصوّر, و الفكرة, و دحض كل تحليل يعوّل على الاستبطان, و إبراز ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة بالاعتماد على السلوك الظاهري دون سواه.

و حين تطبيق هذا المنهج على الظاهرة اللغوية ينصّب التحليل على الأشكال اللغوية الظاهرة, و المواقف المباشرة التي أدت إلى إنتاجها في الواقع اللغوي.

2/ التقليص من دور الدوافع و القدرات الفطرية في الظواهر السلوكية, و إعطاء أهميـــة قصوى لعملية التعلّم في اكتساب النماذج السلوكية.

3/ التواصل اللغوي في نظر السلوكيين لا يعدو أن يكون نوعًا من الاستجابات (REPONSES) لمثيرات ما (STIMILUS) تقدمها البيئة أو المحيط (ENVIRONNEMENT).

بناءً على هذه الأسس فالمتكلم في نظر بلومفيلد و أتباعه حين أدائه الفعلي للكلام, يكون قد قام باستجابات نطقية لمثيرات ما تخضع خضوعًا مطلقًا لحافز البيئـــة, دون أن ترتبط هـــــذه الاستجابات بأدنى قدر من التفكير, "(لأنّ الاستجابة الكلامية مرتبطة بصورة مباشرة بالحافز, و لا تتطلب تدخل الأفكار, و ذلك لأنّ اللغة في نظرهم لا تعدو أن تكون عادات صوتية يكيّفها حافز البيئة)" (14) .

ترتكز المعطيات العلمية للتفسير السلوكي على التجارب المخبرية التي أجريت على الحيوانات. و النتائـــج المحصل عليها في هذا المجال, جعلت السلوكييـــن يعممونها على المظاهر السلوكية لدى الإنسان, فتبدو اللغـــة وفق هذا المنظور سلسلـــة من الاستجابات المتتالية (15) .

انتهت المحاضرة

الهوامش :

1/ حفيظة تازروتي, "اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري", ط/1, دار القصبة للنشر, الجزائر, 2003, ص 51.

2/ أحمد حساني, "دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات", الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية, الجزائر,2000, ص 90.

3/ محمد مصطفى زيدان,"نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية", ط1/, الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية, الجزائر, 1983, ص 93.

4/ يعدّ العالم ثورانديك من رواد علم النفس التجريبي الأوائل في أمريكا, أنشأ معمل علم النفس بجامعة كولومبيا سنة 1891, تأثر بأعماله و بأبحاثه العالم جون واطسون, و تأثر هو الآخر باتجاهات المدرسة السلوكية الموضوعية, و بطريقة دراستها للظواهر النفسية.

5/ أحمد حساني, المرجع السابق, ص 20.

6/ حفيظة تازروتي, المرجع السابق, ص51.

7/ حفيظة تازروتي, المرجع نفسه, ص51.

8/ أحمد مومن, "اللسانيات: النشاة و التطور", ط/1, الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية, الجزائر, 2002, ص 194 و 195.

9/ عبد اللطيف الفاروبي, محمد آيت موحى, عبد العزيز الغرضاف, عبد الكريم غريب, "معجـــم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك, ج1. ط/1, المغرب, ص 100.

10/ أحمد حساني, المرجع السابق, ص 20.

11/ المرجع نفسه, ص 21.

12/ المرجع نفسه, ص 20.

13/ المرجع نفسه, ص 21 .

14/ أحمد حساني, "مباحث في اللسانيات", ط/1, ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, 1994, ص 152 .

15/ المرجع نفسه, ص 152.

المحاضرة السادسة :

النظرية اللسانية السلوكية و تعلّم اللغة

3/ نظرة السلوكيين إلى اللغة و إلى تعلّمها :

يدرج السلوكيون و على رأسهم ليونارد بلومفيلد عملية اكتساب اللغة ضمن إطار نظرية التعلّم. فاللغة في منظورهم شكل من أشكال السلوك الإنساني, و لذلك فإنّهم لا يقرون بوجود أي تباين بين مسار تعلمها و تعلّم أيّة مهارة أو خبرة أو سلوك آخر(1).

و لتبيان نظرة السلوكيين إلى اللغة, و إلى تعلّمها نستعرض نظريتين, نظرية الإشراط البسيط (التعلّم بالمنعكس الشرطي) لبافلوف, و نظرية الإشراط الإجرائي لسكينر.

1.2/ نظرية التعلّم بالمنعكس الشرطي لبافلوف :

تنسب هذه النظرية إلى العالم الفيزيولوجي إيفان بافلوف (1849/ 1936:IVAN PAVLOV), و عرف بافلوف بعطائه الوافر في مجال حقل العلوم الطبيـــة و الدراسات الفيزيولوجية منذ سنة 1890.

و ازدادت شهرته بخاصة حين اقترن اسمه بالمخبر الفيزيولوجي لمعهد الطب التجريبي في لينينغراد الذي كان يديره إلى آخر حياته, و الذي عكف فيه لمدة 12 سنة لدراسة الغدد الهضمية للكلاب, ونظام أعصابها و انعكاساتها, و توجت أبحاثه بحصوله على جائزة نوبل عام 1904 (2) .

و عندما كان بافلوف منشغلاً بدراسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة لغرض علمي بحت, انتبه إلى ظاهرة تابعة أثارت اهتمامـــه و هي لعاب الكلاب عند رؤيتها للطعام, أو رؤيتها للشخص الذي يطعمها عادة, و قد يسيل اللعاب أحياناً بمجرد سماع حركـــة ذلك الشخص الذي يطعمها عادة عن بعد, حتى و إن كان غائبًا عن الحس البصري (3) .

اهتّم بافلوف منذ الانتباه إلى هذه الظاهرة, بتركيز الملاحظة الواعيـــة و الحضور المستمر لرصد هذه الظاهرة, و محاولة ضبط مجالها الإجرائي, و ذلك بتعميقها أكثر عن طريق التعديل الموجه, و كان ذلك بالعمل الآتي :

ــ أجرى بافلوف عملية جراحية لكلب, حاول من خلالها أن يوصل الغدد اللعبية للكلب بأنبوب زجاجي, لضبط كمية اللعاب التي تظهر في الأنبوب في صورة قطرات متوالية, و كان ذلك بعد تثبيت جسم الكلب حتى لا يتحرك كثيرًا.

ــ ثّم قام بتقديم الطعام للكلب كالعادة, و لكن هذه المرة بمثير مصاحب خارج عن الطعام نفسه, و لم يكن الكلب قد ألفـــه من قبل, و هذا المثير الجديد هو قرع الجرس أثناء تقديم الطعام. لم يستجب الكلب في البداية لهذا المثير الجديد و لكنّه بعد تكرار التجربة من 20 إلى 40 مرة, أصبح هذا المثير قادرًا على إحداث الاستجابة المتمثلة في سيلان اللعاب, حتى و إن كان غير مقترن بإحضار الطعام. و يفسّر بافلوف عملية التعلّم تفسيرا فسيولوجيا على أساس تكوين ارتباطات عصبية دقيقة بين الأذن و الطعام. فالعملية تبدأ بإثارة الحواس ثمّ تنتقل بواسطة الألياف العصبية إلى المراكز العصبية, و تنتهي بالتقلص و إفراز الغدد (4) .

سمّى بافلوف الجـــرس في هذه الحالة بالمثير الشرطي, و الطعام بالمثير الطبيعي أو المثير غير الشـــرطي, و سمّى سيلان اللعاب بالفعل المنعكس الشـــرطي (الاستجابة). و هو اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير آخر عن طريق التجربة المتكررة عدة مرات, فيكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي و ينوب عنه في إحداث الاستجابة, و هذا النوع من الاكتساب أبسط أنواع التعلّم عند الكائن الحي (5).

ففي الواقع أن الأسس التي قامت عليها عملية تعلّم معنى اللفظ, قد ظهرت في نظرية التعلّم بالمنعكس الشرطي من حيث الاقتران التكراري بين مثيرين لصدور استجاب ة ما. و قد أوضح أوسقود (OSGOD) عام 1953, حدوث مثل هذه العمليـــة في التعلّم اللغوي, و هي: أنّ معنى اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ و المثير الشيئي (المثير الطبيعي) الدال على هذا اللفظ. بمعنى أن المثيرات اللفظيـــة (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات

شيئية اقتراناً منظمًا متكررًا, مثال ذلك: حينما تقول الأمّ لطفلها كلمة (كرة) مرات عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها إلى المثير الشيئي نفسه و هو الكرة, أو تقول له كلمة (قطة) في حضور القطة أمام عيني الطفل. ففي هذين المثالين يوجد اقتران منتظم و متكرر بين مثيرين, مثير لفظي و هو اللفظ (كرة) أو (قطة), و مثير شيئي و هو الكرة كشيء أو القطة كحيوان(6), فالمثيـــر الأول مثيـــر شرطي, و الثاني مثيــر طبيعي, و الاستجابة الشرطية تتمثّل في دلالة اللفظ المكتســب, بحيث كلّما يلفظ لفظ كرة أو قطة يستجيب له و يفهمه دون إحضار الكرة كشيء أو إحضار القطة.

و يدلنا المثال التالي لما يمكن أن يحدث أثناء هذا الاقتران المنتظم, كما تفسرها أسس الإشراط الكلاسيكي. حينما يسمع الطفل مثيرًا معيناً, و ليكن كلمة (لا) و ذلك في اللحظة التي يراد فيها حدوث استجابة معينة مثل (سحب اليد), فالمثير السمعي (لا) يعتبر مثيرًا شرطيًا بالنسبة لليد المسحوبة. و تتكرر حدوث هذه العملية عدة مرات, حيث يسمع الطفل أولاً كلمة (لا) تعقبها مباشرة (الضربة على اليد) و سحب اليد, و ذلك بعد اقتران كلمة (لا) عددًا من المرات مع الضربة على اليد, و في هذه الحالة, تنشأ علاقة إشراطية بين المثير الشرطي (لا) و الاستجابة الشرطية (سحب اليد), و هكذا ينشأ و يتكوّن المنعكس الشرطي (7) .

2.2/ نظرية التعلّم بالاشتراط الإجرائي لسكينر :

إنّ التعلّم في منظور النظرية السلوكية عمليـــة ناجمـــة عن التفاعل بين الكائن الحي و المحيط, فالمحيط يتضمن العديد من المثيرات التي تتطلب من الكائن الحي استجابات معيّنة, و يمكن أن يتكرر حدوث هذه الاستجابات إذا لقيت تدعيمًا خارجيًا, و في هذا الإطار تندرج نظرية سكينر (SKINNER , B.F.). فالمحيط يمثل في نظريته مكانة بارزة, و لكنّه يؤكد في الوقت نفسه على أهمية العوامل الوراثية التي تتوفر في الكائن الحي منذ ولادته (8) .

و التعلّم في نظر سكينر تغيّر في احتمال حدوث الاستجابة, و يتّم هذا التغير بواسطة الاشتراط الإجرائي. فالاشتراط الإجرائي هو عملية التعلّم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا للحدوث و التكرار (9). و على هذا يعتبر سكينر أنّ جميع أنواع السلوك الإنساني تقريبا نتاج للتعزيز الاشتراطي, بمعنى أنّ السلوك ما هو إلاّ إجراء يعتمد على البيئة, بحيث يؤدي إلى نتائج و قوانين محددة تصف سلوك الكائن الحي (10).

فسكينر في البدء يميّز بين نوعين مختلفين من التعلّم يتعلقان بنوعين مختلفين من السلوك أيضًا, و هما (11) :

1/ السلوك الاستجابي: و هو سلوك ناتج عن مثيرات محددة تحديدًا دقيقًا, و ترتبط به ارتباطًا شديدًا, فعندما يحدث المثير فإنّ الاستجابة تحدث بكيفية آلية, و هذا السلوك هو انعكاس طبيعي لمجموعة من المثيرات, و هو فطري في شموليته. و قد تكتسب بعض الانعكاسات عن طريق عملية الاشراط.

2/ السلوك الإجرائي: يتميّز هذا النوع من السلوك عن النوع الأول برد فعل آلي لمثير ما, بل إنّه يتجاوز ذلك من حيث أنّه يقوم بإجراء واسع في المحيط الطبيعي و الاجتماعي, و يحقق إنجازًا يغيّر عالم الخبرة الحسية, مثل الكلام و اللعب و العمل... و معظم السلوك الإنساني من هذا النوع .

و يرى سكينر أنّ العوامل التي تسهم في اكتمال الإشراط الإجرائي متعددة, و لكنّها أكثر فاعلية هو التعزيز (المكافأة) الذي يظهر أثره في ترقية بعض المثيرات و تطويرها, أو إلغاء بعضها الآخر, أو إزالتها من ميدان الخبرة. و ينعت التعزيز في الحالة الأولى بالتعزيز الإيجابي, و في الحالة الثانية بالتعزيز السلبي (12).

و من هنا فإنّ التعزيز هو حدث من أحداث المثير إذا ظهر في علاقة زمنية ملائمة مع الاستجابة فإنّه يميل إلى المحافظة على قوة الاستجابة أو زيادة هذه القوة, أو يقوي العلاقة بين المثير و الاستجابة, أو يقوي العلاقة بين المثير و المثير(13). يستنتج من هذا أنّ التعزيز لا يعدو أن يكون صورة من صوّر تقوية الاستجابة, و استدعائها بواسطة المكافأة أو الجزاء, سواء أكان ذلك ماديًا أو معنويًا.

ترجع نظرية سكينر في السلوك الكلامي إلى نظريته العامة. فإذا قال الطفل: "(أريد ماءً), و يقدم له الماء, فإنّ هذا السلوك يتعزز و يصير إشراطيًا بالتكرار. ويرى سكينر بأنّ السلوك اللغوي مثل أي سلوك آخر, يمكن التحكم في نتائجه, فهو يتعزز حين تكون النتيجة مكافأة, و ينطفئ إذا كانت النتيجة عقابًا. و بعبارة أخرى, فإنّ احتمال وقوع السلوك الإجرائي مرتبط بما يسميه سكينر بالاشراط الفعّال أو الإجرائي. وكلما عزّز السلوك الإجرائي كلّما صارت احتمالات وقوعه مستقبلاً كبيرة. من هذا المنطلق يرى سكينر أنّ السلوك اللغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر :

ـــــ تنبيه ـــــ استجابة ـــــ تثبيت (14) .

و من هنا نصل إلى أنّ اللغة تكتسب في إطار النظرية السلوكية بالطريقة نفسها التي تكتسب بها بقية الاستجابات الأخرى غير اللغة, و ذلك بالمثيرات, و المحاكاة, و التكرار, و الإشراط, و التعزيز,... حيث يقوم الطفل بتحويل الأصوات العفوية التي يصدرها أثناء المناغاة إلى الشكل الذي هو عليــه أصوات اللغة, و ذلك عن طريق تعزيزها باتجاه الأصوات اللغوية عند الكبار. فالاستجابات اللفظية تتولد عبر المثير أو الحافز الفيزيائي, و تتعزّز خلال محاولة الطفل التلفظ بها. و يتلقى التعزيزات الإيجابية في حال قيامه بالاستجابة الكلامية الصحيحة. و تتقدم عملية اكتساب اللغة بقدر ما تتوفر الاستجابات الصحيحة و تتعزز. و تنبثق الكلمات من هذه العادات اللفظية و عن طريق التعزيز دومًا حيث يحاول الطفل التفاعل مع المحيطين به عن طريق التلفظ بها, ممّا يجعلهم يتجاوبون معه و يحققون رغباته (15) .

3/ دلالات بعض المفاهيم الساسية :

إليك أختي المربية أخي المربي دلالات بعض المفاهيم الأساسية التي تجدها موظفة بكثرة في نظريتي التعلّم, نظرية بافلوف و نظرية سكينر, لعلّها تساعدك على فهم محتوى النظريتين, و من هذه المفاهيم :

1.3/ مفهوم المثير :

لهذا المفهوم عدّة تعاريف نذكر منها:

ــ يعرّفه هاريمان بأنّه أي صورة للطاقة تُنْتِجُ استجابة, أو أي طاقة خارجية بالنسبة لعضو الاستقبال تؤثر عليه و تستثيره (16) .

ــ و تعرّفه الأستاذة رمزية غريب بأنّه أي حدث بيئي يرتبط باستجابة معينة تحت شروط معينة سواء أكانت هذه الشروط منتظمة للتدعيم, حيث يتلازم المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي, أو كانت حالــة التدعيم ناتجــة عن الأثر المرضي. فلا استجابة دون مثير (17).

ــ و يعرّفه سكينر على أنّه نوع من الأحداث البيئية التي لا يمكن تحديدها منفصلة عن ملاحظات أسلوب معيّن من أساليب الكائن الحي (18) .

2.3/ مفهوم الاستجابة :

يعرّفها وارن بأنها " تقلص عضلي أو إفراز غدي (من الغدد) أو أي نشاط آخر ينتج عنه استثارة " (19) .

3.3/ التعزيز (20) :

التعزيز أو التدعيم (RENFORCEMENT) هو العلاقة القائمة بين حدثين هما المثيــر و الاستجابة, و ما يتبعها من أحداث و مؤثرات, و كلما زاد احتمال ظهور الاستجابة تسمى العلاقة بين هذه العوامل تعزيزا ...

و على المستوى البيداغوجي, فالتعزيز هو المكافأة و التشجيعات التي تقدم للمتعلم كلّما أبدى سلوكا مرغوبا فيه. و التعزيز نوعان:

– تعزيز إيجابي, و يتمثل في تقديم مثير مرغوب فيه بعد استجابة معيّنة بكيفية تزيد من احتمال ظهور ذلك المثير.

– تعزيز سلبي, و يرتبط بإيقاف و إزالة أو استبعاد تأثير المثير السلبي أو غير المرغوب فيه.

4.3/ الاشتراط الإجرائي :

يقصد بالاشتراط الإجرائي عملية التعلّــم التي تصبح فيها الاستجابــة أكثر احتمالا للحدوث, و مصطلح "إجــرائي" يستخدــمه سكينر لوصف مجموعــة من الاستجابات أو

الأفعال التي يتألف منها العمل الذي يوم بـــه الكائن الحي, مثل رفع اليد, الكتابـــة, الشرب, (21) ...

4/ نقد النظرية :

و على الرغم من هذه التفسيرات لعملية اكتساب اللغة في إطار الفكر السلوكي, فإنّ النظرية اللسانية السلوكية تبقى عاجزة عن شرح العديد من جوانب اللغة العملية. فعلم النفس السلوكي يبدأ في فهم معجـــزة اكتساب اللغـــة بتأكيـــده على المنهج العلمي و على الملاحظة التجريبية, و لكنّه لا يستطيع أن يذهب إلى أبعد من ذلك (22).

و لهذا قوبلت النظرية السلوكية بالكثير من الانتقادات الموضوعية المؤسسة, خصوصًا منها تلك التي قدمها تشومسكي, الذي رأى بأنّها قائمة على اعتقادات أولية, وفي هذا الصدد يقول: "(... و يبدو لي بصورة خاصة أنّ الفرضيات التجريبية التي سيطرت على دراسة اكتساب المعرفة طيلة سنين عديدة. قد تبناها البعض دون تبرير, و أنّه لا مكانة لها ضمن الإمكانات المتعددة التي يمكن تصوّرها فيما يتعلق بكيفيـــة عمل الفكر)" (23). و بهذا اعتبرت النظرية السلوكية عاجزة عن تفسير عملية اكتساب مفردات اللغة و جملها على حدّ سواء. ففيما يتعلـــق بالمفردات, يمكننا إيجاز أهم المآخذ الموجهة إلى عملية اكتسابها في:

– إنّ عملية الفهم تسبق عملية التفكير, أي أنّ الطفل يفهم معنى الكثير من المفردات قبل أن يتلفظ بها, ممّا يؤكد أنّه اكتسب هذه المفردات أو العبارات فهمًا دون تدعيم, و لا يعني هذا أنّ التدعيم لا قيمة له في تعلم اللغة (24).

– كثيرًا ما يكون تقليد الطفل للكبار غير مطابق لما يسمعه, و مع هـــذا يهلل الكبار له, و قد يأخذون حتى في استعمال المفردة التي يستعملها هو, و رغم هذا فإنّه يتخلى تدريجيًا عن اللفظة المدعمة التي سمعها و استعملها طويلاً, و يتحوّل إلى استعمال لفظة الكبار.

– إنّ المفردات التي يمكن للطفل أن يتعلمها عن طريق الربط بين الدال و المدلول, هي المفردات الدالة على الأشياء المحسوسة, فكيف يمكن في ضوء هذه النظرية, تفسير تعلم

الطفل للعديد من المفردات ذات المعاني المجردة.

– يسمع الطفل مفردات كثيرة, خاصة الوظيفية منها كـــ(الذي) أو (إذا),... دون أن يتعلمها, لعدم إدراكه المفاهيم التي تعبر عنها, و هو أمر لا تفسير له في إطار هذه النظرية.

و من هنا, يمكن القول أن التفسير السلوكي للدلالة اللسانية قد يكون ناجعًا إلى حدّ ما في تفسير بعض الكلمات ذات الإحالات المحسوسة, التي يمكن أن تعاين في الواقع اللغوي بناءً على مظاهرها الفيزيائية المميّزة. لكن على الرغم من ذلك سيظل هـــذا التحليل محدودًا, بحيث لا ينطبق على الجانب الأعظم من الكلمات اللغوية (25) .

انتهت المحاضـــرة

<u>الهوامش</u> :

01/ حفيظة تازروتي, المرجع السابق, ص53.
02/ أحمد حساني, " دراسات في اللسانيات التطبيقية,ص56.
03/ المرجع نفسه, ص60.
04/ محمد مصطفى زيدان. المرجع السابق, ص112.
05/ أحمد حساني, " دراسات في اللسانيات التطبيقية, ص.58
06/ حفيظة تازروتي, المرجع السابق, ص54.
07/ المرجع نفسه, ص55.
08/ المرجع نفسه, ص52.
09/ محمد مصطفى زيدان, المرجع السابق, ص 94.
10/ المرجع نفسه, ص94.
11/ أحمد حساني, المرجع السابق, ص 60.
12/ المرجع نفسه, ص 60.
13/ المرجع نفسه, ص 60.
14/ حفيظة تازروتي, المرجع السابق, ص53
15/ المرجع نفسه, ص54.
16/ محمد مصطفى زيدان, المرجع السابق, ص95.
17/ المرجع نفسه, ص95.
18/ المرجع نفسه, ص95.
19/ المرجع نفسه, ص.96
20/ عبد اللطيف الفارابي و آخرون, المرجع السابق, ص.286

21/ محمد مصطفى زيدان, المرجع السابق, ص98.

22/ حفيظة تازروتي, المرجع السابق, ص55.

23/ المرجع نفسه, ص55.

24/ المرجع نفسه, ص56.

25/ أحمد حساني, "مباحث في اللسانيات", ص153.

: النظريةالمعرفية (cognitivisme)

بعد أن تناولنا في المحاضرة السالفة بعض النظريات السلوكية باعتبارها بؤرة اهتمام أنصار بيداغوجية الأهداف نحاول في هذه المحاضرة أن نقف عند النظرية المعرفية.

بدأ الاهتمام بالجانب المعرفي في مجال التربية والتعليم منذ النصف الأول من القرن الماضي فقد ظهرت النظرية الكلية المعروفة بنظرية الجشتالت والتي انبثقت عنها الطريقة الكلية في تعليم اللغة، وقاعدة هذه النظرية أن الكل نظام مترابط مكون من أجزاء متفاعلة وأن إدراك المتعلم يتجه إلى الكل، ثم إلى أجزائه بعد ذلك تدريجيا.

والنظريات المعرفية على اختلافها وتعددها ترفض ما يعتقده السلوكيون من أن التعلم يحدث نتيجة لمؤثرات خارجية فقط[1]، كما ترفض فكرة أن عقل المتعلم صفحة بيضاء تسطر عليها البيئة –طبيعية كانت أم تعليمية– ما تريد من أفكار. وتؤكد على أهمية الدور الايجابي للمتعلم الذي يسيطر على عملية التعلم ويتحكم فيها بعقله، فالعقل هو الذي يختار ما يناسب حاجات المتعلم ورغباته، وهو الذي يصنف هذه المدركات ويربط بينها وبين الخبرات السابقة، إن عناية المعرفيين بالعقل ودوره الفاعل في اكتساب اللغة وتعلمها هي أهم فارق بين المعرفيين والسلوكيين وهي بداية الافتراق بين المدرستين.

من هنا جاءت المقاربة المعرفية كبديل عن «النظرية السلوكية التي سيطرت على مجال تعليم اللغة، بل في كل أنواع التعليم، وبخاصة التعليم العربي، وأكثر خصوصية في تعليم اللغة العربية وما تزال أزمة المدارس

السلوكية مركزة في أمرين هما (العجز عن المعنى) والتركيز على الظاهر المعاين لذلك اعتنى السلوكيون باللسان واليد وأهملوا العقل»[2]

لقد ارتبطت النظريات المعرفية التي تناولت موضوع اكتساب اللغة[3] بتيارات فكرية وعملية ركزت اهتمامها على فهم طبيعة الإنسان الأساسية لعل من أشهرها في العقود الأخيرة من القرن الماضي المدرسة التوليدية التحويلية في مجال اللسانيات بريادة نعوم تشومسكي (N.Chomsky) الذي رفض الإطار السلوكي الذي حصر اللغة في قانون المثير والاستجابة وما يتصل به من مفاهيم كالتعزيز والتكرار والمران وانتقال أثر التدريب[4] حيث لا ترتبط الاستجابة الكلامية فيها بأي شكل من أشكال التفكير، ولا تميز بين السلوك الإنساني والسلوك الحيواني فيؤكد أن اللغة هي التي تميز الإنسان عن الحيوان، وأنها غير خاضعة لأي حافز فهي «تنظيم عقلي فريد من نوعه تستمد حقيقتها من حيث أنها أداة للتعبير والتفكير الإنساني الحر»[5]. إن تشومسكي يرى أن اللغة "واحدة من الخصائص المقصورة على النوع الإنساني، وهو جزء من إعدادنا الأحيائي المحدد بالوراثة، أي مكون من

---

[2]–**حسني عبد الباري عصر**: تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، مدخل مقترح نظريته وتطبيقاته، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1، 1999، ص 02.

[3]–«اكتساب اللغة لا يعني بالكم المعرفي المحصل وإنما بالعمليات العقلية التي تعد هي المسؤولة عن البصر بالمعرفة وأسلوب الاحتفاظ بها ثم أسلوب استعادتها وفي الانتساب ليس شرطا أن يستعيد المتعلم القدر المخزن نفسه –كما في التحصيل– بل يكون التركيز على الخطة العقلية التي إذا استخدمت صوابا أمكن استعادة المعرفة والاكتساب يعنى بأمرين هما: بنية المعرفة اللغوية المقدمة للمتعلم، والبنية المعرفية في عقل المتعلم» انظر **حسني عبد الباري عصر**: قضايا تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1، 1999 ص 37،38.

[4]–للتوسع ينظر في ذلك: **فاخر عاقل**: التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1977..

[5]–ميشال زكريا: الألسنية، علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط2 1983، ص 74.

مكونات العقل"[6]. وترتب على هذه النظرة أن اللغة ملكة من ملكات العقل، وأن اكتسابها يعد عملية نضج أساسا. لذلك يذهب تشومسكي إلى أنه من غير المفيد أن نبحث عن سبب نمو الكلام لدى الطفل لأن (خصائصه تماثل عناصر طبيعتنا المشتركة التي تجعل من اللازم أن تنمو لنا أرجل وأذرع بدلا من الأجنحة) [7]. إن اكتساب اللغة في نظر تشومسكي أمر لا يحدثه الطفل وإنما يحدث له، إذا ما وضع في بيئة ملائمة و(هو أمر يشبه نمو جسم الطفل ونضجه بطريقة محددة عندما يقدم له غذاء ملائم وبيئة حافزة) [8]. وهذا يعني أن البيئة اللغوية الصالحة تعد شرطا ضروريا لممارسة الوظيفة اللغوية، في حين يعتبرها البنويون السلوكيون[9] منبعا للسلوك اللفظي وقالبا مهيكلا له.

ولما كانت اللغة إحدى الأنظمة المعرفية[10] فقد وضع تشومسكي نظرية في

اكتسابها أقامها سنة 1965[11] على افتراض وجود كفاية لسانية خاصة باكتساب اللغة:

---

[6]–**نعوم تشومسكي**: اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة **حمزة بن قبلان المزيني**، سلسلة المعرفة اللسانية، عدد96 دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1990، ص 13، 14.

[7] **نعوم تشومسكي**: اللغة ومشكلات المعرفة، المرجع السابق نفسه، ص16.

[8]–المرجع السابق نفسه، ص18.

[9]–كان من نتيجة اقتران "البنيوية" باعتبارها نظرية في اللسانيات بعلم النفس السلوكي أن تمخض عنهما اتجاه عرف بـــ: الاتجاه "البنيوي السلوكي" وهو من صلب اللسانيات النفسية.

[10]–المراد بالأنظمة المعرفية (Système de connaissance) جميع أشكال المعرفة الإنسانية المستمدة من العالم كالواقع والأحداث والمواضيع، والمفاهيم والعلاقات التي تنتظمها والمهارات... الخ.

[11]–انظر كتاب: جوانب من نظرية النحو، ترجمه إلى العربية **مرتضى جواد بقر**، من جامعة البصرة، مطابع جامعة البصرة، العراق، 1985م.

وتعد النظرية التوليدية التحويلة التي ضمنها **تشومسكي** كتابه (البنى النحوية الذي ترجمه **يوئيل يوسف عزيز** من جامعة الموصل، دار العيون، ط2، 1987) أبرز نظرية لسانية معاصرة بعد النظرية البنيوية الوصفية لـــ **فرديناندده سوسير** «وهي تمثل النمط المعرفي الفطري وتعالج قضايا اللغة واكتسابها وعلاقتها بالعقل والمعرفة الإنسانية، وقد أقام **تشومسكي** نظريته هذه على أساس أن اللغة مكون من مكونات الإنسان يتميز بها عن غيره من المخلوقات، كما يتميز بإذكاء والقدرة على التفكير، وأن اكتسابها ملكة مغروسة فيه منذ الولادة لهذا رفض النظرة

(فالمادة اللغوية ← الكفاية اللغوية ← اللغة "قواعد اللغة"[12]

فالمادة اللغوية تمثل التجربة التي يتعرض لها الطفل في الجماعة اللغوية التي يعيش فيها وتنهض بتسهيل الكفاية اللغوية وتحديد اللغة التي يكون الطفل بصدد التعرض لها، أما القواعد اللغوية فتمثل وصفا للكفاية اللغوية.

لقد جعل تشومسكي عملية اكتساب اللغة مهمة من المهام الأساسية للنظرية اللسانية على الرغم من أنه لم يحدد بدقة مراحل الاكتساب، وبناء على هذا التصور تجددت الأبحاث في مجال علم النفس المعرفي[13] منطلقة من فرضية مفادها أن الطفل يبني لنفسه أنحاء متتالية ويستنبط القواعد من مادة لغوية قليلة، لكن هذا التصور لم يفض إلى طرائق في تعليم اللغات لأن تشومسكي يرى أن اللغة تنمو من تلقاء نفسها وجعل أس اهتمامه أن ينفذ إلى الكفاية اللغوية للكشف عن القواعد الضمنية التي تنتظم اللغة.

إن القول بأن للطفل كفاية غير متناهية يستطيع من خلالها أن يصوغ عددا غير متناه من الجمل لم يسبق له أن سمعها يقود الباحث إلى استنتاج أن هذه الكفاية عمل عقلي يتجدد باستمرار لذلك رأى تشومسكي بأن للغة مظهرا

الظاهرية الشكلية للغة كما هي عند البنيوين الوصفيين، باعتبارها ناقصة لا تعالج إلا جزءا يسيرا من هذه الظاهرة العقلية المعقدة»انظر **عبد العزيز إبراهيم العصيلي**: أساسيات تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 57.

[12]–(عرف **تشومسكي** قواعد اللغة بأنها «نظام قائم بشكل ضمني في عقل الناطق باللغة يكتسبه غالبا في مرحلة الطفولة» والقواعد عنده تشمل النحو والصرف والأصوات والمعاني لكنه ركز من الناحية العملية على قواعد النحو والصرف لاعتقاده أنها الأصل الذي تقوم عليه القواعد الصوتية وتعتمد عليه المعنى) انظر: **عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي:** أساسيات تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، الصفحة نفسها.

[13]–يذكر **مارك ريشل** (Marc Richelle) «أن فرضيات تشومسكي أثارت لدى العديد من علماء النفس اللغويين بعض الأبحاث التي توجهت نحو البرهنة على الحقيقة النفسانية للكفاية اللغوية بالمعنى الذي يعطيه تشومسكي لهذا التعبير وفي غمرة الحماس لما هو جديد أظهر الباحثون الأوائل الذين تابعوا هذا المنحنى بعض العجلة حين أخذوا يستخلصوا من النتائج التي توصلوا إليها البراهين الحاسمة على صدق النموذج التوليدي على مستوى النفساني» أنظر كتابه: اكتساب اللغة **مارك ريشل**، ترجمة **كمال بكداش:** المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان، ط1 1984، ص 84.

إبداعيا؛ فما ينطق به الفرد عند استعماله اللغة استعمالا عفويا يتضمن تعابير متجددة لا يمكن اعتبارها–أبدا– ترديدا لما سمعه سابقا، لذلك لا يمكن اعتبار التنظيم اللغوي للطفل تقليدا تاما لمحيطه اللغوي أو نسخة مصغرة منه على الرغم من أنه يعيد إنتاج جمل جديدة انطلاقا من الكلام الذي تناهى إلى مسمعه في محيطه اللغوي، وقد ينحرف الطفل عند استعماله اللغة عن كلام الكبار لكن هذا الانحراف هو في حد ذاته عملية إبداعية لأن الطفل بموجبه يصوغ عالمه اللغوي الخاص ومن ثم نفهم سبب رفض تشومسكي لمبدأ التقليد في اكتساب اللغة.

إن النظرية التوليدية التحويلية قد تجاوزت النظرية السلوكية بتفسيرها ما عجزت عن تفسيره هذه الأخيرة في ميدان اكتساب اللغة عند الطفل، فمفهوم الكفاية اللسانية الذي تجسد في أعمال تشومسكي كان له الفضل الكبير في تطوير النظرية اللسانية، فقد استطاع مع بعض التعديلات أن يعوض مفهوم اللغة في النظرية البنوية عند دو سوسير بمفهوم الكفاية، ومفهوم الكلام عنده كذلك بمفهوم الأداء "performance". وتمكن من خلال هذين المفهومين أن يعطي للغة بعدا عقليا إبداعيا حركيا ينطلق من العمليات العقلية ويتجلى في مختلف تصرفات الفرد اللغوية نطقا وكتابة، بعدما كانت تتميز بمظاهر ثابتة وخارجية، وميزة مفهوم الكفاية على مفهوم اللغة تتجسد في الجانب النفسي لكنها مع ذلك ليست من دون سلبيات لأنها أقصت البعد الاجتماعي والتفاعلي والوظيفي للغة على اعتبار أن اللغة لم توضع لكي يتكلمها فرد واحد وإنما هي استعمال اجتماعي. إن أدنى حد للغة في بعدها

الاجتماعي شخصان ويترتب عن هذا التصور أن ينظر إلى اللغة على أنها حوار قوامه الكفاية التواصلية[14]

إن إقصاء البعد الاجتماعي رغم أهميته بل ضرورته في العملية التواصلية وتعقد النحو التحويلي ومبالغته في التجريد كان من الأسباب التي أدت إلى إخفاق النظرية التوليدية التحويلية في ميدان تعليم اللغة مما دعا الباحثين إلى توجيه النقد إلى هذه النظرية رغم فعاليتها في وصف المسار اللغوي.

وإذ وفّقت بيداغوجية التدريس بالكفايات إلى الاستفادة من نتائج الدراسات النفسية في مجال علم النفس المعرفي، ونتائج الأبحاث اللسانية من منظور النظرية التوليدية التحويلية، واستمدت منها أهم المبادئ والآليات والقواعد التي تساعد المتعلم (التلميذ) على اكتساب اللغة وسبل تطويرها فضلا عن استفادتها من أبحاث علوم التربية خاصة في مجال تطوير كفايات معلم اللغة فإن تلك الأبحاث جميعها تشكل مرجعيات وروافد متعددة ومتنوعة تسهم في تحقيق أهداف هذه البيداغوجية الجديدة التي عقد عليها العزم في تطوير المسار التعليمي بالمنظومة التربوية الجزائرية، ومن ثم تصحيح مظاهر النقص وتجاوز التعثرات التي شهدتها المدرسة الأساسية[15] لذلك «فإن مجال التربية

---

[14]–فاللغة في مستواها المنطوق تتأسس على الباحث والمتلقي فالتواصل فيها مباشر "com .directe" بينما تتأسس في مستواها المكتوب على حضور الكاتب فيها وغياب المتلقي، فالتواصل فيها مؤجل "com. différée".

[15]–يشير الباحث هنا إلى بعض الصعوبات التي حالت دون تحقق الأهداف المسطرة لنجاح التعليم الأساسي من ذلك «أن البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي، كما أن المجتمع الجزائري عرف تغيرات عميقة سياسية واجتماعية وثقافية غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم...» وفضلا عن ذلك فإن «المعاينة الميدانية أثبتت أن المعلمين= =كانوا لا يولون إلا أهمية نسبية –لمقاربة التدريس بالأهداف– فاقتصرت على الجانب الشكلي والإداري في بداية تعاملهم معها على الأقل» ينظر مناهج السنة الأولى منه التعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص 04، بتصرف يسير.

يتصور بيداغوجية الكفايات أورد وسيلة لخدمة الإنسان بما أنها تروم استشراف عدالة داخل النظام التربوي عن طريق الحد من النسبة العالية للإخفاق الدراسي[16] الذي يكلف النظام التعليمي كثيرا ويشكل عائقا أمام بلوغ مرتبة "المجتمع الديمقراطي" وفضلا عن ذلك تكتسي المعرفة المدرسية وفقا لتصور بيداغوجية الكفايات دلالة بالنسبة إلى المتعلم على نحو تغدو فيه مسايرة لاهتماماته وتطلعاته ومتناغمة مع محيطه خارج المدرسة من خلال تفعيلها داخل وضعيات مصاغة في مشكلات لا تنأى عما يصادفه المتعلم في حياته الاجتماعية أو المهنية»[17]

كما أن "المعرفة اللغوية" في سياق هذه البيداغوجية تنهض على دعامة تصورية مقتضاها وجود وشائج بين البعدين النظري والتطبيقي، وتنظر إليها في منأى عن منطق المادة الدراسية الواحدة التي تؤدي إلى تفكيكها ومن ثم تفتيت الفعل التربوي، لذلك نظرت هذه البيداغوجية إلى اللغة على أنها أنشطة[18] وليست مواد، ثم عوّلت بعد ذلك على نفي الحدود المصطنعة بين

---

[16]–«استنادا إلى نتائج دراسة قامت بها وزارة التربية الوطنية طبقا لمعايير اليونسكو (بن بوزيد أبو بكر 2001) أثبتت أنه: من بين 100 تلميذ مسجلين في السنة الأولى الابتدائي 67% فقط إلى السنة التاسعة و 39% يحصلون على شهادة التعليم المتوسط، و 34% يصلون إلى السنة الثالثة ثانوي، 14% يحصلون على شهادة البكالوريا، هذه الأرقام تبين مدى النسب الضئيلة من المتمدرسين التي تصل إلى مستويات مختلفة من التعليم. الأمر الذي يثير أكثر من استفسار حول أسباب هذا الفشل أو التسرب المدرسي» انظر: بحوث الملتقى العربي لجمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية حول: التربية والتعليم في الوطن العربي، إصدار مخبر التربية والتنمية ، جامعة وهران الجزائر، الجزء الأول، 2002، الجزائر، ص 101، 102.

[17]–**لحسن توبي**: بيداغوجية الكفايات والأهداف الاندماجية، مرجع سابق، ص 181.

[18]–كانت بيداغوجية المحتويات تقوم على مفهوم "المادة" الذي يوحي بمعاني تكدس المعارف، لذلك اتجهت بيداغوجية الكفايات إلى استعمال مصطلح «النشاط الذي هو ممارسة المتعلم التي تنصب على محتوى تعليمي في حصة من حصص الدرس، ومفهوم النشاط يوحي بمعاني الممارسة والإنجاز والبناء ويضع المتعلم في مرتبة الصدارة، ويعطي له الدور الأساسي في العملية البيداغوجية» انظر الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص 11.

تلك الأنشطة التعليمية وبحثت عن القواسم المشتركة بينها. ومن ثم اتجه التعلم إلى التركيز على المعنى والفهم وهذان العاملان يحصلان بالاكتشاف الاستقرائي، والاستيعاب الاستنتاجي، وهو ما يضمن تحسن التعلم واستمراره ويزيده حيوية وفعالية.

الهوامش:

(1)–ينطلق علماء النفس السلوكيون من أن تعلم اللغة لدى الطفل يقوم على تكوين عادات سلوكية تعتمد على التعزيز الإيجابي الذي يتلقاه من والديه أو من معلميه أو من غيرهم من المحيطين به، وهم يتعاملون مع اللغة على أنها ظواهر تلاحظ لا معايير تراعى، ومن ثم فهي قابلة للقياس ولذا يركزون على المستوى الصوتي ويقصون المستوى الدلالي لأنهم يرون أنه أضعف نقطة في دراسة اللغة. وعلى النقيض منهم يرى المعرفيون أن اكتساب اللغة يتم عن طريق العمليات العقلية التي تعتمد على الفهم والربط والتحليل ولذلك فالتعلم عندهم ظاهرة لها معنى بالنسبة إلى المتعلم ترتبط بتكوينه العقلي والمعرفي.

(2)–**حسني عبد الباري عصر**: تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، مدخل مقترح نظريته وتطبيقاته، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1، 1999، ص 02.

(3)–«اكتساب اللغة لا يعني بالكم المعرفي المحصل وإنما بالعمليات العقلية التي تعد هي المسؤولة عن البصر بالمعرفة وأسلوب الاحتفاظ بها ثم أسلوب استعادتها وفي الانتساب ليس شرطا أن يستعيد المتعلم القدر المخزن نفسه –كما في التحصيل– بل يكون التركيز على الخطة العقلية التي إذا استخدمت صوابا أمكن استعادة المعرفة والاكتساب يعنى بأمرين هما: بنية المعرفة اللغوية المقدمة للمتعلم، والبنية المعرفية في عقل المتعلم» انظر **حسني عبد الباري عصر**: قضايا تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1، 1999 ص 37،38.

(4)–للتوسع ينظر في ذلك: **فاخر عاقل**: التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1977..

(5)–ميشال زكريا: الألسنية، علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط2 1983، ص 74.

المحاضرة الرابعة :

النظرية العقلانية

نقوم في هذه المحاضرة بالتطرق الى نظريات اكتساب اللغة و تعلّمها عند الطفل. ومن سنتناول بالدرس النظرية العقلانية حتى نتعرّف بالخصوص على نظرتها للغة و لتعلّمها. كما سنتعرض بشيء من الدرس و الشرح لمباحث هامة في هذه النظرية. و من جملة هذه المباحث: التعريف بالنظرية العقلانية و بصاحبها, منطلقاتها الفكرية و الفلسفية, نظرتها إلى اللغة و اكتسابها عند الطفل, نقدها.

و قبل الشروع في المحاضرة يحسن بنا أخي المربي أن نذكرك ببعض ما تعرضنا إليه في المحاضرتين السابقتين: الخامسة و السادسة اللتين تطرقنا من خلالهما بالدرس و الشرح و التحليل للنظرية السلوكية. و قد تعرّفنا من خلال ذلك على النظرية السلوكية و على أسسها الفلسفية و الفكرية, و على نظرتها للغة و لاكتسابها عند الطفل. و في هذا الصدد قلنا أخي المربي أنّ النظرية السلوكية تنظر إلى اللغة على أنّها سلوك لفظي, و عادات كلامية يكيّفها حافز البيئة, و أنّها شكل من أشكال السلوك الإنساني, و أنّ السلوكيين يدرجونها ضمن إطار نظرية التعلّم, حيث يتّم تعلّمها كتعلّم أيّة مهارة من المهارات.

و نظرتها هذه للغة و لتعلّمها بالخصوص جعلتها هدفا لانتقادات كثيرة مؤسسة, و ولدت ردّ فعل انجرّ عنه ظهور النظرية العقلانية التي سنشرع في دراستها في هذه المحاضرة.

1/ تعريفها :

النظرية العقلانية مدرسة لسانية أمريكية ظهرت في بداية النصف الثانية من القرن العشرين, تقوم على أعمال اللساني الأمريكي أفرام نوام تشو مسكي المتعددة التي تجسدت

في مؤلفاته المختلفة, منها بالخصوص " البنى التركيبية " الذي ألفه سنة 1957, و " أوجه النظرية التركيبية " الذي ألفه سنة 1965, و " اللسانيات الديكارتية " الذي ألفه سنة 1966(1).

2/ المنطلقات التي تقوم عليها هذه النظرية:

ينطلق تشومسكي في إرساء الدعائم المنهجية لنظريته من رفضه المطلق للنظرية السلوكية التي تعتبر اللغة مجموعة عادات كلامية يكيّفها حافز البيئة, و التي لا ترتبط فيها الاستجابة الكلاميـــة بأي شكل من أشكال التفكيـــر, و لن لا تميّـــز بين السلوك الإنساني و السلوك الحيواني. و قد ذهب السلوكيون إلى أبعد حدّ في قولهم أنّ الإنسان كائن طيّع غير حرّ, و إنّ كلّ ما يفعله هو مجّرد ردود أفعال لمثيرات خارجية. فقد انتقد تشومسكي هذا الموقف الذي يحطّ من قيمة الإنسان و يحدّ من قدراته الخلاقـــة, و في هذا الصدد يقول: "((إنّ اللغة هي التي تميّز الإنسان عن الحيوان, و أنّها غير خاضعة لأيّ حافز, فهي تنظيم عقلي فريد من نوعه, تستمد حقيقتها من حيث أنّها أداة للتعبير و للتفكير الإنساني الحرّ))"(2). و هي في نظره نظام مفتوح يتيح إنتاج عدد غير متناه من الجمل بخلاف النظام الاتصالي عند الحيوان الذي يتضمن عددا محدودا من الأصوات (3) .

و ينطلق إلى جانب ذلك من الفلسفـــة العقلانيـــة الذي تبناها عن قناعة, و الذي من أفكارها و أسسها استمـــد مقوّمات نظريتـــه اللسانيـــة, و الفـــرق بينه و بين الوصفييـــن والسلوكيين بالخصوص أنّه ينتمي إلى العقلانيين مثل "أفلاطون" و "ديكارت" و "همبلوت", الذين يعتقدون أن العقل في ذاته مصدر كلّ معرفة, و هو أسمى من الحواس, و مستقل عنها, و يرون أن هناك متصورات و قضايا مسبقة مكتسبة دون تجربة, يقوم العقل من خلالها بتفسير معطيات التجربة. أمّا الوصفيون فقد تبنوا المذهب التجريبي الذي كان "لوك" و "هيوم" من دعاته, و الذي ينص على أنّ المعرفة لا يمكن الحصول عليها إلاّ عن طريق التجربة المستمدة من الحواس.

3/ النظرية العقلانية و اكتساب اللغة عند الطفل :

يتلقى الطفل معلومات لغوية أولية من المحيط الذي يعيش فيه, فهو يسمع كلمات متفرقة و عبارات متنوعة متداخلة لكنّه يستطيع و بطريقـــة لا تزال سرًّا من الأسرار أن يسمع و يحلل و يستنبط بنفسه أنماطًا و قواعد يستخدمها فيما بعد لتأليف جمل و عبارات لم يكن قد تعلمها من أحد. ويقول تشومسكي حول هذه النقطة أنّ الطفل في هذه الحالة قد اكتشف مقدرة لغوية (COMPETENCE LINGUISTIQUE) لا شعورية تمكنه من ممارسة ما اكتسبه في الكلام الفعلي و تبعًا للمناسبات المختلفة(4).

يؤمن تشومسكي إيمانًا جازمًا بالعقل البشري و قدرته على الإبداع, و هو بذلك يتحدى السلوكيين لأنهـــم عاجزون عن تفسير الظاهرة الإبداعية التي تتميّز بها اللغة عن بقيّـــة أشكال السلوك الإنساني. فكل المصطلحات و الرمـــوز التي أتت بها السلوكية أضعف من أن تفســـر قدرة الإنسان على توليد جمل جديدة لا حصر لها دون أن يكون قد سمعها أو تعلمها من قبل (5) .

و هناك نقطة أخرى تتميّز بها نظرية تشومسكي اللغوية عن النظرية السلوكية, فعلى الرغم من أن تشومسكي لا ينكـــر أهمية التعلم و اكتساب المادة اللغـــوية من البيئة إلاّ أنّه يعتقد أن التعلم وحده لا يكفي لتفسير اكتساب الطفل المعرفة اللغوية بالسرعة و الكفاءة التي نلاحظها. فاكتساب اللغة ليس بالأمر السهل مطلقًا, و لعلنا ندرك مدى صعوبة ذلك عند ما نحاول تعلم لغة أجنبية غير لغتنا الأم, فكيف إذن يتسنى للطفل الصغيـــر أن يتقن لغة كاملة و هو لا يزال في الخامســـة من العمر تقريبًا(6) ؟

إنّ مثل هذا السؤال كما يعتقد تشومسكي يوحي بوجود قدرة فطرية تولد مع الطفل, و هي الاستعداد المسبق (PREDISPOSITION) لتعلم أيّـــة لغة من اللغات الإنسانية دونما تحديد, و يقول تشومسكي أنّ هذه القدرة تشمل معرفـــة كامنـــة بالمباديء العالمية للّغة, و هي المباديء التي تحكم تركيب أية لغة و بنيتها الداخلية(7) .

يركز تشومسكي على طبيعة النمو العقلي عند الطفل و على الملكة التي تقوده إلى اكتشاف قواعد لغته وتجدر الإشارة إلى أن الطفل لا يمتلك في الحقيقة قدرات فطرية تؤهله إلى اكتساب لغة البيئة التي يترعرع فيها و إنّما بإمكانه اكتساب أية لغة إنسانية

انطلاقا من العمليات اللغويـــة التي توفرها البيئـــة حتى و إن كانت ناقصـــة ويفسر هذا بامتلاك الطفل لأشكال عامة مشتركة بين كل اللغات الإنسانية, أي أنه يمتلك كجزء من ملكته الفطرية قواعد كلية ويكون اكتسابه للغة بمثابة إجراء يقوم به لاكتشاف قواعد لغته بالذات من ضمن القواعد الكلية الكامنة ضمن ملكته اللغوية الفطرية ولا تعمل هذه الكليات إلاَّ عن طريق التفاعل مع المادة اللغوية التي يتعرض لها الطفل (8). و يبرز هنا دور الأسرة والبيئة في توفير المادة التي تمكّن الطفل من اكتشاف قواعد لغته "((فالملكة اللغوية تبني القواعد عندما تتوافر لها الإثارة الملائمة في مراحل النمو الملائمة))"(9).

و يرى تشومسكي أن دور العائلة يقف عند حـــدود ما يسميه بالدور التوسيعي, حيث يردد الكبار في كثير من الأحيان الجمل التي يتفوّه بها الأطفال, بإدخال بعض التغيّرات عليها ليقرّبوها من الجمل التي تعادلها في لغتهم, و من ثمّ يوسعونها, و تقتـــرب تدريجيًا من الاندماج في لغة الكبار دون أن تقوم الأسرة بطريقة مباشرة بتصحيحها, و بهذا يكتشف الطفل النظم الخاصة بلغة الكبار (10). فيكون دور الأسرة تسهيل عملية اكتساب الطفل للغة عن طريق عرض النماذج بعيدًا عن التلقين و التقليد, و هذا ما يفسر استمرار الأخطاء اللغوية لدى الطفل في محاولته لتنمية ملكته الفطرية على اكتساب الخصائص اللغوية للغته خصوصًا فيما يتعلق بالتنظيم النحوي (11) .

و باختصار, يمكننا القول أن الطفل في منظور النظرية العقلانية يكتسب اللغة عن تقدير الفرضيات, فهو يمتلك بالفطرة مجموعة من الفرضيات, يقوم بتطبيقها على المعطيات اللغوية التي يتعرض لها, كما يمتلك و بالفطـــرة أيضًا أشكالا مجردة لقواعد يمكنه امتلاكها عند استيعابه لمعطيات لغته, و هو قادر و بصورة لا شعـــورية على صياغة عدد غيـــر محدود من الفرضيات التي تمكنه من إنتاج و فهم عدد غير متناهٍ من الجمل, و عند سماع الطفل مقاطع من اللغة التي سوف يكتسبها, يهتدي تدريجيًا إلى أن بعض الفرضيات التي صاغها لا تتوافق مع معطيات اللغة, في حين تتوافق بعضها, مما يجعله يتقبل لاشعوريا الفرضيات التي تتيح له اعتماد التفسيرات الصحيحة حول جمل لغته و هنا يكون قد امتلك لغتـــه. و لا بد لكي يتسنى للطفل التحقق من صحة فرضياته,

من توافر المادة التجريبية التي يختبر من خلالها هذه الفرضيات, و تتمثل هذه المادة في جمل اللغة التي يسمعها في بيئته (12).

إن القول أنّ للطفل قدرة غير متناهية على صياغة و فهم جمل لم يسبق له سماعها, يقودنا إلى القول بأنّها عمل عقلي يتجدد باستمرار, ومن هنا يــرى تشومسكي بأنّ اللغة مظهرا إبداعيا, فما ينطق به الإنسان عند استعماله للغته استعمالا عفويا, يتضمن تعابيــر متجددة. و لا يمكن اعتباره ترديدا لما سبق له أن سمعه, ولا يمكن في الوقت نفسه, اعتبار التنظيم اللغوي للطفل نسخة مصغرة عن تنظيم محيطه اللغوي, و إن كان ذا صلـــة بالكلام الذي يسمعه في بيئته, فهو يستعمل معطياته اللغوية لينتج جملا جديدة عبر تنظيمه اللغوي البسيط, و قد ينحرف عن كلام الكبار, مما يدفعنا إلى القول بأنّ الطفل يبني هذا الانحراف بصورة مبدعة. و من هنا نفهــم سبب رفض تشومسكي لمبدأ التقليد في اكتساب اللغة (13) .

4/ خصائص النظرية العقلانية :

يجملها الأستاذ أحمد حساني موجزة في النقاط التالية (14) :

1/ يرى تشومسكي أنّ هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك.

2/ يخفي كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معيّنة.

3/ اللغة الإنسانية في نظر العقلانيين هي تنظيم عقلي فريد من نوعه, فهي مظهر عقلي يستمد حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة للتعبير و التفكير.

4/ يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأمّ, أن يظهر نوعا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل, و في فهم التراكيب التي يستخدم الآخرون.

5/ إنّ للغة نظام اتصالي مفتوح, غير مغلق, كل من يكتسب هذا النظام يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها و سماعها و فهمها فهما جيّدا.

5/ نقد النظرية العقلانية :

و إذا كانت النظرية العقلانية قد تجاوزت النظرية السلوكية بتفسيرها ما عجزت هذه الأخيرة عن تفسيــره في ميــدان اكتساب الطفــل للغــة, فإن مفاهيمها قد تعــرضت هي الأخــرى لبعض الانتقادات, مثلما عــرفت تطبيقاتها إخفاقات, إذ يــرى وانريتش (

WEINRICH) أنّ مفهوم الملكة اللغوية الذي تجسد في أعمال تشومسكي كان له الفضل الكبير في تطوير النظرية اللغوية, فقد استطاع مع بعض التعديلات تعويض مفهوم اللغة في النظرية البنوية السوسيرية, و تمكن من خلال هذا المفهوم أن يعطي للغة بعدا استبطانيًا ديناميكيًا, بعد ما كانت تتميز بمظاهر ثابتة و خارجية.

و ميزة مفهوم الملكة على مفهوم اللغة تتجسد في الجانب النفسي, و لكنّها مع ذلك ليست دون سلبيات, لأنّها تقصي البعد الاجتماعي و التفاعلي و الوظيفي للغة, و في هذا الشأن يقول: "((و لكنّ اللغة لم توضع ليتكلمها فرد واحد, و إنّما هي استعمال اجتماعي, فمفهوم الملكة اللغوية إذن هو الذي يؤدي بنا إلى إعطاء اللغة ميزة مونولوجية, و هذه النظرة غير ملائمـــة و خاطئة, لأنّها تقصي المشارك في الحوار الذي هو الآخـــر يملك ملكة لغوية خاصة به كثيرًا ما تكون مختلفة عن تلك التي يمتلكها المتكلم في وضعية لغوية معينة. إنّ أدنى حدّ للغة في بعدها الاجتماعي, باعتبارها أداة للتواصل هو إذن شخصان, و يترتب عن ذلك أن المفهوم المنولوجي للملكة اللغوية ينبغي أن يعرض بالمفهوم الحواري للملكة التواصلية))".

و يوجز دونيس جيرار (D. GIRARD) أسباب الإخفاقات التي عرفتها النظرية العقلانية عند تطبيقها في ميدان التعليـــم, في تعقيد و تجريـــد النحو التوليدي التحويلي و في عدم توافق نماذجها, على الرغم من فعاليتها في وصف المسار اللغوي.

إضافة إلى الانتقادين السابقين, فإنّ تشومسكي وصف اللغة ككيان مستقل بذاته بعيدا عن المواقف الاجتماعية و الحياتية التي تستخدم فيها و تبتكر, إذ استبعد في تحليله التأثيرات الاجتماعية التي تجعلنا نتحدث و نخاطب و نعبر عن حاجاتنا. هذا ما سمح ظهور الاتجاه التبليغي المعرفي بزعامـــة دال هايمس (DELL HEYMES) و جان بياجيه

كردّ فعل, مؤكدين أنّ اللغـــة التي نبدعها لا قيمة لها إن لم تؤد وظيفـــة اجتماعيـــة تواصلية(16).

لقد أتينا إلى نهاية هذه المحاضرة التي ضمنّاها بعض الجوانب الهامة لنظرية تشومسكي اللغوية, و عرضناها عليك كما هي بشيء من التفصيل و الإسهاب, حتى

تتمكّن من أخذ فكرة أوسع و أشمل عن نظرة اللسانيين العقلانيين في مسألة اكتساب اللغة عند الطفل و تعلّمها.

و ربّما قد لاحظت و أنت تقرأ هذه المحاضرة أنّ نظرية تشومسكي يشوبها التجريد و كثير من الغموض, لأنّ الأمر يتعلق بقضايا فكريـــة استبطانية تجري أحداثها في داخل عقل المتعلم, و ربّما قد لاحظت أيضا أنّنا لم نتدخل في توضيح بعض القضايا و شرحها, خوفا من أن نسبغ عن مضامين المحاضرة التي أفدناك بها و جهـــة نظرنا التي هي أصلا اجتهاد خاص قد يحتمل الكثير من الصـــواب, و قد لا يحتمل لا الكثير و لا القليل. و مرد ذلك أخي المربي إلى طبيعـــة الموضوع نفسه (طابع فكري فلسفي), و إلى نقص المراجع باللغـــة العربيـــة التي في متناولنا, و التي تعرضت إلى نظرية تشومسكي اللغويـــة بشيء من التوضيح و بأسلوب علمي في متناول أفهام القـــرّاء و الدارسين و الباحثين حتى.

و نخلص أخي المربي في نهاية هذه المحاضرة إلى أنّ النظرية العقلانية وُجدت في الفكر اللساني المعاصر كردّ فعل على النظريـــة السلوكيـــة, و كانت و لا تزال البديل المقنع , و أنّها تردّ مسألة اكتساب اللغة و تعلّمها عند الطفل إلى العقل, لأنّ العقل في نظر تشومسكي و العقلانيين وحده قادر على تفسير ظاهرة اكتساب اللغة عند الطفل بالسرعة و التمام, و التي لم تزل سرّا من الأسرار. فالعقل البشري بما يتميّز به من قدرات جبارة فهو الظاهرة الفريدة التي لا يصعب عليها أمر مهما عظم و تعقد.

انتهت المحاضرة

الهوامش :

01/ أحمد حساني, مباحث في اللسانيات, ط/1, الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية, الجزائر, 1994, ص 118.

02/ ميشال زكريا, الألسنية: علم اللغة الحديث, المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع, لبنان, 1983, ص 74.

03/ حفيظة تازروتي, اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري, ط/1, دار القصبة للنشر, الجزائر, 2003, ص 59.

04/ محمد زياد كبّة, اللسانيات بين السلوكية و العقلانية, مجلة الفيصل, مجلة ثقافية شهرية, الرياض, العدد 77, أوت 1983, ص 76 .

05/ المرجع نفسه, ص 76.

06/ المرجع نفسه, ص 77.

07/ المرجع نفسه, ص 77.

08/ حفيظة تازروتي, المرجع السابق, ص 61.

09/ ميشال زكريا, مباحث في النظرية الألسنيـــة و تعليم اللغات,ط/2, المؤسســـة الجامعيـــة للدراسات و النشر و التوزيع, لبنان, 1985, ص 62.

10/ حفيظة تازروتي, المرجع السابق, ص 62.

11/ نوام تشومسكي, أوجه النظرية التركيبية, ترجمة جان كلود ميلنار, لو ساي, ط/1, باريس, 1971, ص.115

12/ حفيظة تازروتي, المرجع السابق, ص 62.

13/ المرجع نفسه, ص 63.

14/ المرجع نفسه, ص 63.

15/ A. WENRICH, Vers la construction d' une compétence ? In Didactique des langues étrangéres . Presse Univérsitaires de Lyon , 1981, p 19.

16/ Denis Girard, Enseigner les langues méthodes et pratiques, Bordas ? Paris ? 1991, p. 98.

17/ حسام البهنساوي, لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث, ط/1, دار المناهل للطباعة, القاهرة, 1994, ص .99

18/ العشبي نوال, اكتساب اللغة, مجلة اللغة الأمّ, مجموعة من المؤلفين, قسم اللغة العربية و آدابها بجامعة تيزي وزو, ط/1, دار هومة للطباعة و النشر, الجزائر, 2004, ص 102.