

مطبوعة محاضرات علمية معتمدة من طرف المجلس العلمي لمقياس اللسانيات التطبيقية .

السنة الثانية ليسانس: تخصص دراسات نقدية

د/ مسعودة خلاف شكور

.....

جامعة محمد الصديق بن يحي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مطبوعة محاضرات علمية (معتمدة من طرف المجلس العلمي) لمقياس اللسانيات
التطبيقية .

السنة الثانية ليسانس: تخصص دراسات نقدية

د/ مسعودة خلاف شكور

اللسانيات التطبيقية (1): المصطلح والنشأة

1- مصطلح اللسانيات التطبيقية:

مصطلح اللسانيات التطبيقية في اللغة العربية هو مصطلح مترجم عن المصطلح الانجليزي Applied linguistics الذي جمع مصطلح التطبيق بمصطلح اللسانيات، وقد ظهر هذا الجمع في المصطلح بالولايات المتحدة الأمريكية في الأربعينيات من القرن الماضي، وتحديدًا عام 1943¹. وقد كان استعماله مقترنًا بتعليم اللغات الثواني في عبارة اصطلاحية من اللغة الانجليزية linguistics applied to teaching a second language، وهي العبارة التي أطلقت على الجهود التي ابتدأها ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield الذي طور أساسًا لبرنامج تدريب عسكري هو برنامج التدريب المتخصص للجيش (ASTP) Army Specialized Training Program؛ فقد صرح بلومفيلد بأنه يأمل من هذا البرنامج بمقارنته اللسانية المعتمدة "أن تكون إجراءات ونتائج اللسانيات ودراسة اللسان عونًا لنا في الوصول إلى الفهم والتمكن من المسائل البشرية"². وكان لهذا البرنامج دور هام في تحديد مفهوم مقارنة اللسانيات التطبيقية لتعليم اللغات كما هي معروفة اليوم³، غير أن المفهوم الذي حمله المصطلح الانجليزي Applied linguistics بهذا الترتيب في العبارة في بحثه عن المقاربة المثلى لتعليم اللغات كان قد بدأ في التبلور قبل العام السابق ذكره؛ فقد كان

¹ - يذكر لظهور مصطلح linguistics applied أعوام مختلفة؛ فعبد الراجحي في كتابه "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية" يجعله عام 1946، وهو التاريخ الذي تأسس فيه حسبه معهد ميتشغان لتعليم اللغة الانجليزية لغة ثانية، ويجعله نصر الدين بوحسين في أبريل من عام 1943، في كتابه "مدخل إلى اللسانيات التطبيقية"، ويثبت في هذه الدروس عام 1943 كونه العام الذي تثبتت المراجع المؤرخة لهذا العلم؛ ينظر:- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995، ص08.

- نصر الدين بوحسين: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تعليميات اللغات، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، دط، 2012، ص05.

- Margie Berns and Paul Kei Matsuda: The Encyclopedia of language and linguistics . K. Brown Edition, 2nd ed, 2006, Applied linguistics: Overview and history, p398-401.

² - Alan Davies et Catherine Elder: The Handbook of Applied Linguistics. Blackwell Publishing Oxford Ltd, 2004, p 9.

³ - ينظر:

- نصر الدين بوحسين: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تعليميات اللغات، ص05.

- Margie Berns and Paul Kei Matsuda: The Encyclopedia of language and linguistics Overview and history, p398.

مفهوم اللسانيات التطبيقية قد بدأ بالتشكل مع تأسيس معهد اللغة الانجليزية في جامعة ميشيغان (ELI) عام 1941؛ حيث استخدم مفهومه لنعت "المنهج العلمي" لتدريس اللغات الأجنبية الذي مهدت له جهود كل من تشارلز فرايز Charles Fries وروبرت لادو Robert Lado . وعام 1948 نشر المعهد مجلة فصلية هي "تعلم اللغة: فصلية اللسانيات مجلة اللسانيات التطبيقية" A Quarterly Journal of Applied Linguistics Language Learning وهي المجلة التي ساهمت في تقديم المصطلح إلى العالم وكان لها مواقف بارزة في تطوير اللسانيات التطبيقية¹، وفي أواخر الستينات بدأت اللسانيات التطبيقية في تأسيس هويتها الخاصة باعتبارها حقلا علميا مستقلا؛ ففي عام 1964 بفرنسا تأسست الرابطة الدولية لللسانيات التطبيقية AILA (Association Internationale de la Linguistique Appliquée) وقد ضمت 8000 عضوا وأكثر من 30 رابطة لللسانيات التطبيقية حول العالم². وقد تعززت هويتها الجديدة بإنشاء الجمعية الأمريكية لللسانيات التطبيقية في عام 1977³.

2- تعريف اللسانيات التطبيقية:

لم تعرف اللسانيات التطبيقية تعريفا واحدا بالرغم من أن "اللسانيات" التي تشكل القسم الأول من العبارة الاصطلاحية "اللسانيات التطبيقية" قد نقلت الكتب المؤصلة لها تعريف دي سوسور القائل بأنها "الدراسة العلمية للغة"؛ وهو ما يؤكده عبده الراجحي في قوله: "منذ ظهر علم اللغة التطبيقي والباحثون مختلفون بشأنه؛ فليس ثمة اتفاق على تحديد قاطع لمعناه ولا لطبيعته؛ يظهر ذلك في أمرين: مجالات هذا العلم، والمصطلح الذي استقر عليه"⁴.

¹ - ينظر : -عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 8.

- Teodor Hrehovpík : What Do We Teach: Applied Linguistics or Language Teaching Methodology?, Proceedings from the Eighth Conference of British, American and Canadian Studies. Brno: Masarykova univerzita, march 2005, p215.

² - ينظر:

- Dalila Ayoun : French applied linguistics, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2007, p3.

³ - ينظر:

- Margie Berns and Paul Kei Matsuda: The Encyclopedia of language and linguistics Overview and history, p400.

⁴ - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 9.

وقد كان للسانيات التطبيقية في اللغة الانجليزية عدة تعريفات؛ وهو تعدد يعكس الخلط وعدم الدقة التي عرفها هذا العلم في مفهومه في بداية نشأته، وقد تحدث عبده الراجحي عن عدم الضبط الذي صاحب مفهوم هذا العلم وصاحب مجالاته وميادينه أيضا؛ فقال: "منذ ظهر علم اللغة التطبيقي والباحثون مختلفون بشأنه؛ فليس ثمة اتفاق على تحديد قاطع لمعناه، ولا لطبيعته؛ يظهر ذلك في أمرين: مجالات هذا العلم، والمصطلح الذي استقر عليه"¹. ومن التعريفات التي وضعت لهذا العلم في بداية نشأته ما كان من اللساني التطبيقي كوردن Stephen Pit Corder الذي عرفه بأنه: "استعمال المعرفة حول طبيعة اللغة التي توصلت إليها الأبحاث اللسانية من أجل تحسين كفاءة بعض المهام العملية حيث اللسانيات هي العنصر المركزي"².

تبدو اللسانيات التطبيقية في التعريف السابق مرتكزة على اللسانيات وهو ما حدا ببعض الدارسين إلى اعتبارها تطبيقا للسانيات، متأثرين في هذا التصنيف بما يحيل عليه مصطلح "التطبيقية" Applied من العبارة الاصطلاحية نفسها Applied Linguistics (AL)، ومتأثرين بمفهوم المصطلح الأمريكي Linguistics Applied (LA) الذي ظهر مع بدايات الاستعانة بتطبيقات اللسانيات في تعليم اللغة مما كان واقعا في شمال أمريكا من أعمال في حقل اللسانيات الأنثروبولوجية linguistique anthropologique التي دعمت نتائج التحليل الثقافي والوصف اللغوي للغات السكان الأصليين أنظمة الجوسسة والاستخبارات³، ومتأثرين أيضا بما أشار إليه عبده الراجحي من كون اللسانيات عند من يجعلون اللسانيات التطبيقية تطبيقا لها هي العنصر الوحيد في هذا العلم، ومنها عندهم جاءت تسمية اللسانيات التطبيقية مشيرا في ذلك إلى ما علق بالأذهان من قول كوردن في تعريف اللسانيات التطبيقية بأنها مرتكزة على اللسانيات⁴.

ظل مصطلح Linguistics Applied في أمريكا -مع الجهود التي تسير على خطى بلومفيلد - يراود به تطبيقات مبادئ اللسانيات applications of linguistics⁵؛ وهو المفهوم الذي روج له دوغلاس براون Douglas Brown الذي عرف اللسانيات التطبيقية بعد خمسين عاما من جهود بلومفيلد بأنها "تعتبر منذ عقود

¹ - عبده الراجحي: علم التطبيقي وتعليم العربية، ص9.

² - S. P Corder: Introducing applied linguistics. Harmondsworth, Penguin, 1973, p24.

³ - Alan Davies et Catherine Elder: The Handbook of Applied Linguistics. P9.

⁴ - ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيق وتعليم العربية، ص10-11.

⁵ - Alan Davies et Catherine Elder: The Handbook of Applied Linguistics, p1.

.....

خلت جزءا من اللسانيات، وكان يقصد بها تطبيقات مبادئ اللسانيات في مسائل أكثر أو أقل عملية"¹؛ فكان أن عرف بذلك تطبيقات مبادئ اللسانيات Linguistics Applied لا اللسانيات التطبيقية Applied linguistics. وقد وقع شارل بوتون في الخلط نفسه بين المفهومين؛ فاللسانيات التطبيقية عنده هي تطبيقات لمبادئ اللسانيات؛ يقول في ذلك: "إن اللسانيات التطبيقية في علاقة تبعية مع اللسانيات البحتة شأنها شأن المهندس والطبيب في علاقاتهما مع معطيات العلوم الأساسية التي يقوم عملهما عليها. لكن تجربتهما الخاصة عن طريق نوع من رد الفعل، تسيطر على معطيات العلوم الأساسية التي تستند إليها أو تدحضها، وتساهم في التطوير النظري لهذه العلوم"². وهي بعد ذلك عنده حل لمشكلات متعلقة باللغة لكن من منطلق أنها تطبيقات لنتائج اللسانيات النظرية؛ يقول في تنمة القول السابق: "وعلى هذا فإن تطبيق معطيات اللسانيات النظرية على المشكلات العملية التي تتصدى لحلها خليف بأن يرفد الأسس المعرفية لللسانيات النظرية، ويجدها، وعندنا أنه لم تتحقق إلى الآن حالة من التوازن بين العلم النظري وتطبيقاته العملية"³. وقد ظل هذا الربط بين اللسانيات التطبيقية واللسانيات في محاولة لجعل اللسانيات هي أصل اللسانيات التطبيقية جهد عدد من اللسانيين؛ ففي السبعينات من القرن الماضي أبدى اللساني الإنجليزي روبرت روبنس Robert H. Robins موقفه المتحمس لتشجيع استعمال الأفكار والإجراءات اللسانية في تعليم اللغات؛ فقال: "إن المعلم الذي يفهم ويستطيع أن يستعمل الإجراءات العلمية لللسانيات سيجد مهمة تقديم لغة لتلاميذه أكثر خفة وسهولة"⁴.

ساهم في تعميق تداخل مفهومين "اللسانيات التطبيقية" و"تطبيقات اللسانية" ما كانت عليه اللسانيات التطبيقية في ظهورها باعتبارها؛ فقد نشأت لتستقل بالجهد الذي كانت اللسانيات التوليدية قد ابتدأت في أواخر خمسينيات القرن الماضي في اهتمامها بمشكلات تعلم واكتساب اللغة؛ التي تراجع فيها التركيز على اللسانيات وتحولا إلى اهتمام بنتائجها التطبيقية؛ فبدت اللسانيات التطبيقية بمحافظتها على الدور المسؤول اجتماعيا للغة وتركيزها هي الأخرى على مشكلات اللغة وكأنها امتداد لتلك الجهود لا غير⁵.

¹ - Ibid, p10.

² - شارل بوتون: اللسانيات التطبيقية، ص7.

³ - المصدر نفسه، ص8.

⁴ - Alan Davies et Catherine Elder: The Handbook of Applied Linguistics. P9.

⁵ - Ibid, p1.

استمر استعمال المصطلحين بتداخل في مفهوميهما إلى غاية التسعينات من القرن الماضي؛ فبالرغم من الفرق بين الواضح في المفهوم وفي الاصطلاح "تطبيقات اللسانيات" ومفهوم "اللسانيات التطبيقية" العلم الناشئ فإن جهود الأوائل في هذا العلم من أمثال كوردن الذي جعل اللسانيات التطبيقية مرتكزة على اللسانيات – بالرغم من قوله بحاجة هذا العلم إلى مدخلات ومصادر أخرى- كان وراء النظرة إلى هذا العلم باعتباره فرعاً من اللسانيات، ولم يفلح ستريفنز Peter. D.Stevens الذي كان أكثر جرأة وانتقائية في اعتبار هذا العلم علماً مستقلاً خاصة كما يتضح من تعريفه لها بأنها "التقنية التي تجعل الأفكار المجردة ونتائج الأبحاث متاحة ومرتبطة بالعالم الحقيقي؛ إنها الواسطة بين النظرية والتطبيق"¹، أو بعد إلحاحه على تشكيل مجموعة مهنية جديد تعترف باللساني التطبيقي الأسباب الاجتماعية والمؤسسية عند تأسيس الجمعية البريطانية لللسانيات التطبيقية². ومع اللساني التطبيقي ويدوسون Henry Widdowson الذي قال بأن اللسانيات التطبيقية ليست استهلاكاً للنظريات اللسانية رافضاً بذلك مفهوم كوردن الذي انطلق من هذا التصور في تحديده لللسانيات التطبيقية، كانت الاستقلالية الحقيقية لهذا العلم وتمايز المصطلحين المتداخلين "تطبيقات للسانيات" و"اللسانيات التطبيقية" لاسيما حين قال اقتراحه المتشدد إن اللسانيات هي جزء من اللسانيات التطبيقية وليس العكس³.

لقد أدى الاعتقاد السائد بأن اللسانيات التطبيقية هي تطبيق للسانيات إلى رفض بعض اللسانيين الاعتراف باستقلالية هذا العلم عن اللسانيات وتمادى بعضهم فرفض انتسابه للسانيات أصلاً؛ يقول الراجحي في ذلك ساردا تجربة ستريفنز التي بموجبه دعا إلى تصنيف مهني لهذا العلم: "حتى إن علماء اللغة يرفضون انتماء هذا العلم إلى ميدانهم، بل يسخرون من كونه علماً أصلاً، ويذكر ستريفنز Stevens أنه حين تقدم للتعين أستاذاً في علم اللغة التطبيقي في جامعة ليدز عرضت عليه اللجنة لقب أستاذ "الانجليزية المعاصرة" لأنها رأت أن علم اللغة التطبيقي اسم لا يلائم كرسي الأستاذية، ويراها عدد من اللغويين ميداناً غائماً وغير دقيق، بل يستنكرون التسمية نفسها"⁴.

¹ - Stevens, P. D. : Who are applied linguists and what do they do? A British point of view on the establishment of the American Association of Applied Linguistics 1980 ,In Alan Davies et Catherine Elder: The Handbook of Applied Linguistics.p10.

² - Alan Davies et Catherine Elder: The Handbook of Applied Linguistics, p10-11.

³ - Ibid, p10.

⁴ - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 11.

مع جهود اللسانيين التطبيقيين في بريطانيا تمايزت إذن اللسانيات التطبيقية عن اللسانيات وعن تطبيقات اللسانيات بعد ما وضح كل من إليس Rod Ellis وتانور Elaine Tarone في التسعينات من القرن الماضي ميزة الانتقائية لهذا العلم، التي فرق بصدها إليس بين إجراءين للبحث؛ إجراء يبتدئ من البحث وصولاً إلى النظرية وهو إجراء استقرائي، وإجراء ينطلق من النظرية وصولاً إلى النتائج وهو إجراء استنتاجي؛ ليكون الأول هو إجراء اللساني التطبيقي بينما الثاني هو إجراء اللساني، ويرى غريغ K. R. Gregg بأن الإجراء الثاني ليس بالضرار في اللسانيات التطبيقية؛ لأنه لا يقوم على النظرية¹؛ ليكون هذا التمييز بين إجراءات البحث والدراسة في العلمين واحداً من وجوه التفريق بين العلمين.

اللسانيات التطبيقية إذن ليست تطبيقاً للسانيات كما اتضح؛ ومفهوم التطبيق فيهما مختلف كلياً؛ ففي اللسانيات التطبيقية هو تطبيق لنتائج النظريات في الوصف والتحليل اللساني، وفي اللسانيات التطبيقية التطبيقية فيها لا تعني التطبيق بقدر ما يقصد به الإجراء الذي ينطلق من البحث وصولاً إلى النظرية؛ وقد نبه عبده الراجحي إلى ضرورة التمييز بين مفهوم التطبيق في مصطلح اللسانيات التطبيقية والتطبيق في القول باللسانيات فقط لفهم هذا العلم وتمييزه عن العلوم التي تتداخل معه؛ فقال في مفهوم التطبيق في اللسانيات: "أشرنا من قبل إلى أن "علم اللغة" يعني دراسة اللغة نَحْج "علمي" وأنه ينهض على دعامتين: نظرية لغوية، ووصف للغة، ومعنى ذلك أن "الوصف" هو الذي يقابل "النظرية" وليس "علم اللغة التطبيقي" -على ذلك- مقابلاً "لعلم اللغة النظري"². ليقول في اللسانيات التطبيقية: "إن العلوم "التطبيقية" جميعها تتجه إلى أهداف خارج الحدود الحقيقية للعلوم" نفسها، وهذا يسري كذلك على "علم اللغة التطبيقي"³، إلى أن يقول: "علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقاً "لعلم اللغة"⁴. وعلى صواب ما قاله الراجحي في أن اللسانيات التطبيقية ليست تطبيقاً للسانيات وأن التطبيق في اللسانيات هو "الوصف اللغوي" فإن الأمر يلتبس عليه في شأن تبعية اللسانيات التطبيقية للسانيات لاسيما حين يجعل ما في العلوم التطبيقية من تبعية للعلوم النظرية صادقا عليها.

¹ - Alan Davies et Catherine Elder: The Handbook of Applied Linguistics, p10-11.

² - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 11.

³ - المصدر نفسه، ص 11.

⁴ - المصدر نفسه، ص 12.

وتتبع مصطلح اللسانيات التطبيقية في الكتب العربية يبين عن خلط في المفهوم بطريقتين؛ أحدهما استمرار استعماله بمفهوم "تطبيقات اللسانيات"؛ فيجعل القائلين به اللسانيات التطبيقية هي الشق التطبيقي لللسانيات وهناك من يجعلها مطابقة لتعليمية اللغات، ومنه ما وقع فيه سمير شريف استيتية في كتابه "اللسانيات؛ المجال والوظيفة والمنهج" الذي جعله في ثلاثة أبواب؛ كان الأول منهما بعنواني "اللسانيات النظرية"، و الثاني عنوانه "اللسانيات التطبيقية"، والثالث بعنوان "البيئة اللسانية"¹، فبتجاوز الباب الثالث الذي كان في مواضيع لللسانيات الاجتماعية للغة العربية فواضح من تصنيفه لللسانيات النظرية ثم اللسانيات التطبيقية -التي أدرج فيها مجالات اللسانية التطبيقية كما هي في هذا العلم- لا يجعل مجالا للشك في أن اللسانيات التطبيقية عنده هي تطبيق اللسانيات. وهو الخلط الذي يقع فيه صالح بلعيد أيضا؛ ففي حديثه عن الفرق بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية يمهّد له بذكر نقاط التلاقي بينهما ناقلا في ذلك عن محمود فهمي حجازي قوله بأن "علم اللغة التطبيقي يفيد من النظرية العامة لعلم اللغة ومناهج التحليل اللغوي"²، ولكن بالرغم من أن القول بأنه يفيد لا يعني بأنه جانبه التطبيقي بقدر ما يعني استقلال هذا العلم يقول صالح بلعيد في تعداد الفرق بين العلمين: "علم اللغة العام هو النظرية، وعلم اللغة التطبيقي تطبيق للنظرية، علم اللغة العام أعم وأسبق، وعلم اللغة التطبيق خاص وبأي تجسيدها لنصوص علم اللغة العام، علم اللغة العام يقترح الموضوعات، وعلم اللغة التطبيقي يجري عليها الدراسات التطبيقية"³؛ وكل هذه الفروق تجعل اللسانيات التطبيقية في النهاية تطبيق لللسانيات. والأمر ذاته يقع فيه نصر الدين بوحساين؛ حيث اللسانيات التطبيقية في تاريخها قد انتقلت من أمريكا إلى أوروبا في خمسينات القرن الماضي "ليوليها الخبراء عنايتهم درسا وتمحيصا فتجربيا وتطبيقا في مستويات محددة وعينات مختارة" إلى أن يقول "اتسع معنى اللسانيات التطبيقية ليشمل التفكير في كيفية استغلال وتوظيف نظريات اللسانية العامة في مختلف المجالات التطبيقية... (و) صار مثابة المختبر الذي تجرب فيه النظريات اللسانية". صحيح أن اللسانيات التطبيقية قد عرفت على يد اللسانيين التطبيقيين الأوروبيين أو البريطانيين تحديدا عناية خاصة ولكنها عناية جعلتها لا تتوقف عند مجرد التطبيق كما يبدو عند بوحساين بل تجاوزتها إلى استقلالية هذا العلم مصطلحا ومفهوما كما اتضح في موضع

¹ - ينظر: سمير شريف استيتية: اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط2، 2008، ثبت المحتويات ص5-8.

² - صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص19.

³ - المصدر نفسه، ص20.

سابق؛ ففي المصطلح تمايزت اللسانيات التطبيقية عن تطبيقات اللسانيات التي كانت تستعمل في أمريكا، ومفهوما تمايزت اللسانيات التطبيقية عن كونها مجرد تطبيق لللسانيات.

أما الطريق الثاني الذي سلكته المصنفات العربية في موضوع اللسانيات التطبيقية فهو أن جعلت اللسانيات التطبيقية مطابقة لفرع معرفي آخر هو "تعليمية اللغات"، ومن مثل هذا اللبس في العلمين ما وقع فيه لطفي بوقربة في كتابه الإلكتروني "دروس في اللسانيات التطبيقية" الذي كانت فيه اللسانيات التطبيقية هي ذاتها تعليمية اللغات؛ لأن مصطلح اللسانيات لم يرد عنده في كتابه المذكور سوى في عنوانه، وفي عنوان المحاضرة الأولى، أما في مادة الكتاب وفي المحاضرة التي عنوانها "اللسانيات التطبيقية" فلمستعمل فيها هو مصطلح "علم تعليم اللغات"؛ والدليل على أنه عنده هو ذاته اللسانيات التطبيقية هو ما ورد في عنوان جزئي من المحاضرة "اللسانيات وعلم تعليم اللغات" الذي أورد فيه تفريقا بين العلمين جاء فيه "اللسانيات علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسرارها، علم تعليم اللغات تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات"¹. فبين غياب مصطلح اللسانيات التطبيقية في متن المحاضرة وتفصيله الحديث عن تعليمية اللغات، يقود إلى القول بأن المصطلحين عنده يميلان على علم واحد، وهو بعد ذلك علم تطبيقي، وفي مقابلته بعلم نظري هو اللسانيات يعني دون شك أن المقصود هو أنها عنده أيضا هي تطبيق لللسانيات. ومرد اللبس في استعمال اللسانيات التطبيقية في تطابق مع تعليمية اللغات هو ما يشترك فيه العلمان من اهتمام بتعليم اللغات؛ بل هو الاشتراك الذي جعل اللسانيات التطبيقية تلتبس عند بعض اللسانيين مع تعليمية اللغات لكثرة المؤتمرات التي أنشئت تحت عنوان "اللسانيات التطبيقية" ولكنها كانت تهتم بمجال واحد يكاد يغلب عليها هو تعليم اللغة، وهذا التعامل مع مصطلح اللسانيات التطبيقية واستعماله في مطابقة بينه وبين "علم تعليم اللغات" في المفهوم ليس بالجديد فقد كان هذا شأنها عند نشأة هذا العلم؛ ف"اللسانيات التطبيقية عند عدد كبير ممن كتبوا عنها تتحدد بكونها تعليم اللغات في أوسع مفهوم له بما في ذلك علم أمراض الكلام والترجمة والتخطيط اللغوي وغيرها"²، ولعل هذا الارتباط بين المفهومين هو الذي جعل ماكاي Mackey يصرح منذ عام 1965 بأنه: "عبر تاريخ تعليم اللغات النظامي كان دائما هنالك

¹ - لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية،

http://www.mohamedrabee.com/books/book1_1984.pdf

تاريخ الدخول: 20 أفريل 2013

² - Alan Davies et Catherine Elder: The Handbook of Applied Linguistics, p2.

نوعا من اللسانيات التطبيقية كما هي معروفة اليوم"¹؛ وهو ما جعل بعض اللسانيين يظنون أن اللسانيات التطبيقية هي ذاتها تعليم اللغات فراحوا يقترحون للفرع الذي يهتم منها بتعليم اللغات الأجنبية تسميات تقابل تسمية اللسانيات التطبيقية التي حصرت عندهم في "تعليم اللغات الأول"، فكان منها مقترح ماكاي "علم تعليم اللغة" language Didactics². وقد انتشر هذا المصطلح فيما بعد مشيرا إلى فرع معرفي منفصل عن اللسانيات التطبيقية هو فرع تعليمية اللغات كما استقرت تسميته اليوم، وهذا ما تؤكدته دليلة عيون؛ فقالت: "وتعتبر التعليمية واكتساب ملكة لغة أجنبية/ثانية ميدانين رئيسيين للبحث فيها لكنهما توسعا إلى عديد الموضوعات"³.

ومن التعريفات التي أعطيت للسانيات التطبيقية بعد استقلاليتها التامة حقلا معرفيا:

- "إن التعريف العملي للسانيات التطبيقية سيكون التحقيق أو التفتيش النظري والتجريبي عن مشكلات العالم الحقيقي الذي تعد اللغة فيه القضية المركزية"⁴. ويلاحظ أن التعريف منذ البداية يقر بالاضطراب الذي يعرفه مفهوم هذا العلم؛ فهو يشير إلى تعريفات غير عملية ومن ثم فهي حسب صاحب التعريف غير دقيقة، على أنه حسب علم يهدف إلى "إيجاد حل" لـ "مشكلة" مرتبطة باللغة؛ لكنه لم يحدد طبيعة هذه المشكلة واكتفى بالإشارة إلى أنها من العالم الحقيقي؛ أي أنها قد تكون أكثر ارتباطا باللغة في علاقتها بالاستعمال لا بالتصور حولها.
- "تخصص أكاديمي يرتبط بأخذ القرارات حول اللغة في الحياة الحقيقية نظرا لعلاقته بالمعرفة حولها"⁵. وهو تعريف يسعى إلى صبغ هذا العلم بالصبغة العلمية حين أشار إليه بالأكاديمي، مما يعني أنه قد يكون مشكوكا في علميته، وهو في مفهومه مرتبط باللغة في واقعها الحقيقي الذي قد يكون

¹ - Ibid, p2.

² - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص10.

³ - Dalila Ayoun : Frensh applied linguistics, p2.

⁴ - Christopher Brumfit: "How applied linguistics is the same as any other science", International Journal of Applied Linguistics, 1997, 7 (1), p 86-94, in Alan Davies, An Introduction to Applied Linguistics. Edinburg University Press Edinburgh., 2007, p3.

⁵ - Guy Cook: Applied Linguistics, Oxford University Press, Oxford,2003, p 5; in Alan Davies, An Introduction to Applied Linguistics. Edinburg University Press, Edinburgh, 2007, p2.

الاستعمال، وكونه يرتبط بأخذ القرارات يفترض بداية وجود مشكلات تستدعي اتخاذ هذه القرارات التي هي حلول لهذه المشكلات.

- "دراسة اللغة واللسانيات في علاقة مع المشكلات العملية من مثل المعجمية والترجمة أمراض الكلام"¹، وهذا التعريف على خلاف التعريفين السابقين يجعل البحث في هذا العلم لا يقتصر على اللسانيات بدراستها الوصفية بل يزيد عليها دراسة للغة، وتظل طبيعة هذه الدراسة غير واضحة؛ لكنها على ما تبدو متغيرة بتغير المشكلات التي تعالجها من معجمية وترجمة وأمراض كلام؛ أي إن هدفها "حل المشكلات" وبأي حل ممكن.

- "ميدان بحث بيني/ متداخل التخصصات حول أسئلة ملموسة مرتبطة باللغة والتواصل"². ويبدو أن هذا التعريف يسعى إلى أن يكون أكثر تحديدا لمفهوم ارتباط اللغة بالواقع الحقيقي بإضافة لفظة "ملموسة" إلى أسئلة؛ أي إنها أسئلة حقيقية واقعية، ولفظة "التواصل" التي يتحدد بها الحديث عن اللغة في اكتسابها وتعلمها وتعليمها، وهو تعريف يقر بداية بتعدد مصادر هذا العلم وتداخلها.

- اللسانيات التطبيقية هي "التحقيق النظري والتجريبي لمشكلات العالم الحقيقي حيث اللغة فيه هي القضية المركزية"³. إن اللسانيات التطبيقية بحسب هذا التعريف علم يهدف إلى حل مشكلة من مشكلات الحياة للغة فيها حضور بارز؛ ابتداء منها غاية حين تكون لغة متعلمة وانتهاء بها وسيلة حين تكون أداة لتحقيق التواصل؛ إن اللسانيات التطبيقية بذلك أكثر ارتباطا بالجانب العملي من اللغة واستعمالها في الحياة؛ وبذلك يكون هذا التعريف متفقا مع التعريفات السابقة في كون اللسانيات التطبيقية علما يقدم حلولاً لمشكلات اللغة في تعلمها وتعليمها.

إن هذه التعريفات على تعددها وعدم تطابقها قد تسمح بالقول بأن اللسانيات التطبيقية في أبسط تعريف لها هي "حل" لـ "مشكلة" متعلقة باللغة في واقع استعمالها، وهو ما لم يخرج عنه تعريف هذا العلم عند اللغويين العرب؛ فقد نقل عبده الراجحي هذا التعريف للسانيات التطبيقية؛ فقال: "حين تكون 'مشكلة' ما فإن 'الحل'".

¹ - Jack C Richard. & Richard Schmidt: Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Pearson Education Limited, Edinburgh, 2002, p 28.

² - Dalila Ayoun : French applied linguistics, p2.

³ - Alan Davies et Catherine Elder: The Handbook of Applied Linguistics. p 3.

لا يلتمس من مصدر واحد. و"تعليم اللغة" مشكلة يحاول "علم اللغة التطبيقي" أن يبحث لها عن "حل"¹. وقريب منه تعريف صالح بلعيد في كتابه "دروس في اللسانيات التطبيقية"؛ حيث يقول: "علم اللغة التطبيقي في منظوره العام هو إيجاد حلول لمشكلة معينة تخص ممارسة اللغة"² ويتغير بحسب تغير الظروف، ويحاول أن يجعل مجال التعليم مسارا للتغيرات الزمانية، وتطور بتطور العلوم التي تغذيه بالمفاهيم والمعارف المتنوعة"³.

وخلاصة ما تقدم أن اللسانيات التطبيقية علم مستقل وليست تطبيقا للسانيات يهدف إلى إيجاد حل لمشكلة مرتبطة باللغة من جميع المصادر المتاحة أمامه؛ ومن ثم فليس لهذا العلم "نظرية" خاصة به حتى يقال إنها اللسانيات فهو يستقي نظريته من مجموع العلوم التي يستند عليها؛ مما يجعله ذلك أيضا يبتعد عن أن يكون مجرد تطبيق؛ لأنه وإن كان يبحث عن حل لمشكلة في اللغة من المصادر التي يستند عليها فإنه ليس مجموعة من الأساليب والإجراءات والعمليات التي قد تعود إلى واحد من هذه المصادر دون العودة إليها كلها⁴؛ إنه بهذا التعدد في مصادره "علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية"⁵؛ إنه علم يبني interdisciplinaire كما عرفته دليلة عيون⁶. إنه في نهاية المطاف لم يخرج عن التصور الذي وضعه له كوردر حين قال عنه: "استعمال المعرفة حول طبيعة اللغة التي توصلت إليها الأبحاث اللسانية من أجل تحسين كفاءة بعض المهام العملية حيث اللسانيات هي العنصر المركزي"⁷.

اللسانيات التطبيقية (2): مصادرها ومجالاتها وخصائصها.

1- مصادر اللسانيات التطبيقية:

انتهى الحديث في الدرس السابق عند القول بأن اللسانيات التطبيقية علم يبني؛ ومعنى ذلك أنه علم متعدد المصادر، وتعدد المصادر طبيعة فيه؛ فقد جاء في تعريفه أنه "حل لمشكلة" تتعلق باللغة، وهو حل يخول له

¹ - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص17.

² - صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2000، ص20.

³ - المصدر نفسه، ص20.

⁴ - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص11-12.

⁵ - المصدر نفسه، ص12.

⁶ - Dalila Ayoun : Frensh applied linguistics, p2.

⁷ - S. P Corder: Introducing applied linguistics. Harmondsworth, Penguin, 1973, p24.

الاستعانة بكل العلوم وبكل الإجراءات المتاحة لإيجاد الحل المناسب. ولكن هنالك علوم تطغى على غيرها حين
تحدد مصادر هذا العلم منها؛ اللسانيات واللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية وعلم التربية¹.

1-1 اللسانيات:

واضح من تسمية العلم "اللسانيات التطبيقية" أن اللسانيات التطبيقية ستكون واحدا من مصادره، ويتأكد
هذا الوجود المركزي للسانيات في تعريف العلم نفسه؛ فاللسانيات التطبيقية ينظر إليها على أنها ميدان متعدد
التخصصات للبحوث التي تدرس جميع جوانب استخدام اللغة. وحضور اللغة فيها موضوع بحث يستدعي
اللسانيات حتما.

تعرف اللسانيات بأنها الدراسة العلمية الموضوعية للغة البشرية بغض النظر عن كل الاعتبارات الأخرى، أو
كما عبر عنها دوسوسور: "دراسة اللغة منها وإليها"، وقد كانت هذه الدراسة العلمية فيما تبنته من منهج
وصفي؛ فلا يهتم اللساني إلا وصف الأحداث الكلامية وتحليلها كما هي في واقع الاستعمال من طرف المتكلمين
لا كما يجب أن تكون؛ ليستخرج بعد تحليلها القوانين المطردة المشتركة في نظام لغوي معين وبهذه القوانين يضع
النظريات اللسانية. وكان من نتائج الدراسة الوصفية انغلاق الوصف اللساني على نفسه لما كان فيه من عزل
للأحداث اللسانية عن سياقاتها بحثا منه على التعميمات التي كانت غالبا ما تنتظم في شكل معادلات أو أنماط
رياضية. وإذا كان هذا الانغلاق يعد من السمات البارزة للدراسة اللسانية ويعد معها الوصف اللساني مكتفيا
بذاته فإن اللسانيات التطبيقية في أخذها عن اللسانيات لا يهتمها هذا الانغلاق لأنها تهتم بالمعطى اللساني مرتبطا
بالمتكلمين وليس بمعزل عنهم بل تهمها نتائج الوصف اللساني وما فيها من أنماط تنظيمية تصلح للتعميم عند
مقاربة اللغة مقارنة تعليمية².

¹ - ينظر: - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص15- 23.

- Teodor Hrehovcik: What Do We Teach: Applied Linguistics or Language Teaching Methodology? Theory and Practice in English Studies 3: Proceedings from the Eighth Conference of British, American and Canadian Studies. Brno: Masarykova univerzita, 2005, p217.

- Anthony J. Liddicoat : Applied Linguistics in its disciplinary context, Australian Review Of Applied Linguistics, Volume 33, Number 2, Monash University Epress, 2010, p14.9.

² - ينظر: - خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار النهضة للنشر، الجزائر، 2006، ص9-10.

لقد عرفت اللسانيات نزعتين منهجيتين: النزعة الحسية أو التجريبية التي تعتمد على المشاهدة والاستقراء ومعاينة الأحداث الكلامية لاستنباط القوانين للوصول إلى النظرية، وقد مثلتها المدارس البنيوية، وسميت نظريتها بالنظرية البنيوية، وقد كانت تنطلق في الدراسة من المادة اللسانية الملموسة، ودراستها في إطار سلوكي يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء المثير والاستجابة . أما النزعة الثانية فكانت النزعة العقلية التي تنطلق من المسلمات للوصول إلى نتائج قابلة للتعميم، وقد مثلتها المدرسة التوليدية التحويلية وسميت نظريتها بالنظرية التحويلية التوليدية، وكانت هذه النظرية تنطلق من اللغة باعتبارها أكبر نشاط. وهي خصيصة الإنسان ومن ثم كانت هذه النظرية تسعى إلى الوصول إلى طبيعة اللغة ليس عن طريق المادة كما انطلقت منها النظرية البنيوية لكن عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي تظهر عن طريق استعماله للغة، فكان أن اهتمت بالكفاءة اللغوية وهي قدرة فطرية تولد مع الإنسان، ومن هنا فإنها واحدة عند جميع الناس فكانت اللغات بذلك تتشابه في أساسيات كثيرة سميت في هذه النظرية بـ"الكليات". وكانت النظرية التحويلية التوليدية ترى بأن اللغة الإنسانية من المستحيل أن تكون مجرد استجابة لمثير؛ فكانت هذه الفكرة مسلمتها التي توصلت بها إلى القول بأن اللغة عملية إبداعية (توليدية)، يتدخل العقل في تحويل الأفكار إلى كلام عن طريق نظامها مختارا ما يراه مناسباً للمواقف الكلامية¹.

تتشترك اللسانيات مع اللسانيات التطبيقية في القول بالبعد الاجتماعي؛ حيث اللغة في اللسانيات نظام من العلامات مشترك بين أفراد الجماعة المتكلمة؛ ومن ثم فالمعطى الاجتماعي الذي يشار إليه في اللسانيات يحتفى به اللسانيات التطبيقية لفهم ماذا يدرس من اللغة؟. مستعينة في ذلك بنتائج وتطبيقات اللسانيات التي من شأنها أن توضح كيف يشتغل هذا النظام عند الجماعة المتكلفة ليستفاد منه بعد ذلك في اختيار الأنماط اللغوية المناسبة. على أنه لا بد من التوضيح بأنه على عكس اللساني الذي هو مطالب بتبني نظرية لسانية معينة فاللساني التطبيقي غير ملزم بذلك لأن مفهوم العلم "إيجاد حل لمشكلة لغوية" يبيح له بأن يختار من النظريات اللسانية الموجودة ما يراه الأنسب والأسرع لحل المشكلة.

¹ - ينظر: عبده الراجحي: لم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 19-20.

- ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 1984، ص 143-155.

1-2- اللسانيات الاجتماعية:

اللغة في اللسانيات هي معطى اجتماعي ودراستها في هذا العلم في إبعاد لتأثيرات هذا العامل الخارجي كان بسبب مبدأ المحايثة الذي كان ملازما لمفهوم الوصف، على أن هذا العزل كان عزلا إجرائيا محضاً؛ وهو ما جعل دي سوسير نفسه حين فصل بين اللغة التي هي عنده نظام عام قار وثابت، وبين الكلام الذي هو الاستغلال الفردي لهذا النظام فركز في الدراسة اللسانية على اللغة وأبعد عنها الكلام يتنبأ باستقلالية فروع عن اللسانيات تهتم بهذا البعد للغة¹؛ وكان أن ظهرت اللسانيات الاجتماعية التي هي وليدة مصاهرة بين علمين اللسانيات وعلم الاجتماع. والقول باللسانيات يجعل مركز الارتكاز في هذا العلم هو اللسانيات والمجتمع أي أنه يدرس كيفية تحقق لغة في مجتمع ما؛ إنه يدرس "الظاهرة اللغوية" حين يكون هناك تفاعل لغوي، أي لابد أن يكون هناك متكلم ومستمع ولابد إذن أنه هناك موقف لغوي يحدث فيه الكلام وتتوزع فيه الأدوار والوظائف وفق قواعد يتعارف عليها المجتمع². ومن المسائل التي تتناولها اللسانيات الاجتماعية وتجد فيها اللسانيات التطبيقية مادة لها؛ الجماعات الكلامية، اللغة واللهجة، واللهجات، واللهجات الإقليمية وخطوط توزيع اللهجة، الازدواجية اللغوية³.

ومن مجالات اهتمام اللسانية الاجتماعية التي تفيد منها اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة حسب الراجحي⁴:

- **اللغة والثقافة:** حيث تتدخل ثقافة التي هي أنظمة العادات والتقاليد والأعراف والأفعال وردود الأفعال التي تسود مجتمعا ما، واللغة هي النظام الذي يعبر عن ثقافة المجتمع، ويترب على ذلك تدخل اللغة في الاختيار بين اللغات التي تدرس لغات أجنبية أو لغات أول وفي الاختيار بين مستوياتها اللغوية وحتى بين الأساليب اللغوية.

¹ - Philippe Blanchet : La sociolinguistique est-elle une "interdiscipline"? . De la sociolinguistique dans les sciences du langage aux sciences du langage en sociolinguistique. Questions de transdisciplinarité, Travaux neuchâtelois de linguistique N° 53, 2011, p14-16.

² - د. هدرسون: علم اللغة الاجتماعي، ترجمة: محمد عياد، عالم الكتب، ط2، 1990، ص17.

³ - للاستزادة ينظر: د. هدرسون: علم اللغة الاجتماعي.

⁴ - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص24.

- **المجتمع الكلامي:** هو مجموع الأفراد الذين يتفقون على لغة أو لغات للتواصل، والتوزيع اللغوي للمجتمعات الكلامية يحدد الخيارات اللغوية، كما يحددها أيضا التنوع اللغوي في المجتمع الواحد؛ فالخيارات الموجهة لمجتمع كلامي أحادي اللغة تختلف بالضرورة عن تلك الموجهة لمجتمع متعدد اللغة.
- **اللغة والاتصال:** لكل مجتمع لغته التي تؤدي وظيفة التواصل. ولم يعرف وسيلة أشمل ولا أعم ولا أبسط من اللغة لتحقيق التواصل ولذلك كان الاهتمام باللغة انطلاقا من هذه الوظيفة له محور الأهمية في تعليم اللغات.
- **الأحداث الكلامية:** يحدث الكلام في محيط له خصوصيته، والكلام بذلك حدث له عناصره التي هي المتكلم والمستمع والعلاقة بينهما والشفرة والمحيط وموضوع الكلام وشكله، وأي تغيير يحدث في هذه العناصر مؤثر لا محالة في الحدث الكلامي، ومعرفة هذه التغيرات وتأثيراتها ضروري حين تعلم اللغات.
- **الوظائف اللغوية:** كل حدث كلامي يراد منه أن يؤدي وظيفة تبليغية معينة. وفي كل مجتمع وظائف خاصة وأخرى عامة تتماشى مع ثقافته؛ ولذلك كانت لغة الشكر والتحية مختلفة في المجتمعات الكلامية وخاضعة لما تعارف المجتمع على استعماله من ألفاظ وصيغ.
- **التنوع اللغوي:** لا تبقى لغة واحدة على هيئة واحدة منذ تكلم الأوائل بها بل تحدث تغيرات مجتمعية وجغرافية وسياسية إلى جانب عامل الزمن تؤثر في هذه الهيئة وتجعلها تتعدد وتهتم اللسانيات الاجتماعية بدراسة هذا التنوع اللغوي الذي يبدو على شكل لهجات جغرافية أو لهجات اجتماعية أو لهجات مهنية تخص مهنة معينة أو ميدانا خاصا.

1-3 - اللسانيات النفسية:

نشأت اللسانيات النفسية هي الأخرى من تقاطع اللسانيات مع علم النفس؛ فاللغة كما هي عند دي سوسور نظام من العلامات اللغوية، وهذه العلامات اللغوية هي عبارة عن دوال تحمل مدلولات، والكلام هو تحول من صورة ذهنية إلى صورة سمعية من جهة المتكلم، ومن صورة سمعية إلى صورة ذهنية من جهة المستمع، وإذا كانت الصورة السمعية مادتها هي الأصوات التي تشكل مستوى أول من مستويات تشكل اللغة فإن الصورة الذهنية هي الصورة التي تثيرها الأصوات في المستمع عند سماعها بخطيتها المتلفظ بها من طرف المتكلم، ولارتباط هذه الصورة بما يحتزنه المستمع من ذكريات ومعرفة حول رؤية العالم عن طريق اللغة كانت هذه الصورة الذهنية

صورة نفسية تبعتها اللسانيات، وكان أن جاءت اللسانيات النفسية للاهتمام بهذه الحقائق النفسية عن اللغة؛ فاللسانيات النفسية هي "علم يدرس ظواهر اللغة وإنتاجها من الناحية النفسية مستخدماً أحد مناهج علم النفس"¹. ومن القضايا التي تهتم بها اللسانيات النفسية وتجد اللسانيات التطبيقية حاجة للأخذ بها في تعليم اللغات، المدارس النفسية ومفهومها للتعليم والاكساب، ونظريات اكتساب اللغة الأولى، ونظريات اكتساب اللغة الثانية. ويرى الراجحي مجال اهتمام هذا العلم هو السلوك اللغوي للفرد، ومحوراً هذا السلوك هما التعلم والاكساب، وفيه يحاول هذا العلم الإجابة عن أسئلة من مثل: كيف يتعلم الإنسان اللغة؟. ماذا يحدث داخله حين يأخذ اللغة؟. ماذا يحدث بالضبط حين يستقبل الإنسان لغة ما؟².

1-4- علم التربية:

وهو علم يبحث في فن وطرائق التدريس ويتناول هذا العلم كل العوامل التي تثري العملية التربوية وتعزز البيئة التعليمية بحيث يصبح الدرس فاعلاً ومحققاً لأهدافه³. ويحاول علم التربية في الشق المتعلق بتعلم اللغات الإجابة عن سؤالين مهمين يتعلقان باللغة مادة وطريقة هما: ماذا نعلم من اللغة؟، وفيها سؤال عن المحتوى، وكيف نعلمه؟ وفيه حديث عن الطريقة؟. ومن موضوعات علم التربية التي تفيد منها اللسانيات التطبيقية؛ نظريات التعلم، وخصائص التعلم وإجراءات التعليمية، و الوسائل التعليمية⁴.

- نظريات التعلم:

تهتم اللسانيات التطبيقية بنظريات التعليم لتفسير آليات التعلم منها تعلم اللغة، ويميز فيه بين منهجين؛ المنهج السلوكي الذي يفسر اللغة على أنها سلوك يؤخذ من البيئة، ويوظف مفاهيم مفيدة في تفسير التعلم من مثل المحاكاة والتكرار والتعزيز، ومنهج عقلي الذي يرى أن كل إنسان مزود بجهاز لغوي فطري يمدّه بافتراضات عن اللغة⁵.

¹ - جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياها، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، دت، ص10.

² - ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص21-22.

³ - عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، 2007، ص214.

⁴ - ينظر: عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص27-29.

⁵ - للاستزادة ينظر: ناصف مصطفى: نظريات التعلم، عالم المعرفة، الكويت، 1983.

.....

- **خصائص التعلم:** لا يصور وضع نظام تعليمي لغوي دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم؛ فبينهم فروقات فردية تؤثر في تعلمهم للغات أولى أو أجنبية، وتنظم هذه الفروقات في خصائص عمرية واستعدادات، وقدرات معرفية، وتعلمت سابقة¹.

- الوسائل التعليمية:

وقد تطورت الوسائل التعليمية تبعا للتطور التكنولوجي؛ وفي تعليم اللغة يستغل المختصون ما تجود به التكنولوجيا من وسائل؛ فمن الوسائل السمعية إلى الوسائل السمعية البصرية إلى الكمبيوتر وما قدمه ن الإمكانيات الهائلة للعالم الافتراضي.

2-مجالات اللسانيات التطبيقية:

تعتبر اللسانيات التطبيقية ميدان بحث بيني وبذلك فهي تخوض في كل القضايا المتعلقة باستخدام اللغة، ، وهي أيضا متعددة المصادر وفوق ذلك تحاول إيجاد حل لمشكلة في استخدام اللغة؛ فكانت من المشكلات التي تعالجها: " كيف يمكن أن نعلم اللغات أفضل؟، كيف يمكننا تشخيص أمراض الكلام أفضل؟، كيف يمكننا تحسين تكوين المترجمين؟، كيف يمكننا اجتياز اختبار لغة جار التأكد من صلاحيتها؟، كيف يمكننا تقييم برنامج المدرسة الثنائي اللغة؟، كيف يمكننا تحديد مستويات السكان المعنيين بمحو الأمية؟، كيف يمكننا أن نناقش لغة النص بطريقة مفيدة؟، ما هي النصيحة التي يمكننا أن نقدم لوزارة للتربية والتعليم حول اقتراح يهدف إلى اعتماد طريقة جديدة للتدريس؟، كيف يمكن لنا أن نقارن اكتساب أوروبية وآسيوية للغة؟، ما هي النصيحة التي نعطيها لمحامي الدفاع عن مشتبه به حول أصالة نص استجوابه من طرف الشرطة؟"². والإجابة عن هذه الأسئلة تقدم المجالات التالية: اكتساب اللغة الأولى والثانية والأجنبية على سبيل المثال نظريات تعلم اللغة والعمليات المعرفية المشاركة في التعلم في مختلف السياقات التعليمية واستراتيجيات وأساليب تعليم اللغة، والمواقف والدوافع لامتلاك لغة جديدة؛ والتعدد اللغوي، والتخطيط اللغوي، واللسانيات الاجتماعية على سبيل المثال تأثير السياق

¹ - ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص28-29.

² - Alan Davies et Catherine Elder: The Handbook of Applied Linguistics, p2 .

الاجتماعي والثقافي الذي يتم استخدامه داخل المجتمع على اختلاف الثقافات واللغات الأول والثواني والأجنبية واللسانيات النفسية وعلاج أمراض الكلام والترجمة والمعجم واللسانيات الحاسوبية... وغيرها¹.

إن اللسانيات التطبيقية في تعاملها مع هذه المصادر تحتكم إلى طبيعتها العلمية باعتبارها "إيجاد حل لمشكلة" وبذلك فهي لا تفاضل بين هذه المصادر بل إن أيها يقدم الحل الأنفع والأسرع مرتبط بالمشكلة المطروحة ومدى إسهام هذه المصادر وغيرها في حلها.

3- خصائص اللسانيات التطبيقية:

نظرا لكون هذا العلم متعدد المشارب ولا يمتلك نظرية خاصة به ويرتبط بكل مشكلة في تعلم اللغات؛ فقد جعل له أربع خصائص أو مبادئ هي²:

- **البراجماتية (النفعية):** تأخذ اللسانيات التطبيقية عن مصادر عدة وترتبط بالحاجة إلى تعليم اللغات؛ "إنه ميدان علمي تعليمي في آن واحد"³.

- **الانتقائية:** تأخذ اللسانيات التطبيقية عن العلوم التي هي مصادر لها ما يرتبط بالمشكلات اللغوية المطروحة وما تقترحه هذه المصادر من حلول.

- **الفعالية أو التحيين:** هذا العلم يبحث عن حلول لمشكلات تعلم اللغات وتعلمها، من مثل الوسائل التعليمية وطرق التدريس، وهو يحاول أن يساير جديد العلوم التي هي مصادر له.

- **المقابلة والمقارنة:** تقوم اللسانيات التطبيقية بدراسة نقاط التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغات الأجنبية من أجل الوصول إلى طريقة فعالة في التدريس.

¹ - Teodor Hrehovcik: What Do We Teach: Applied Linguistics or Language Teaching Methodology? Theory and Practice in English, p215.

² - ينظر: نصر الدين بوحسين: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، 7-19.

³ - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص12.

نظريات التعلم والتعليم اللغة

1- التعلم والتعليم والتدريس والتربية

قبل الحديث عن نظريات التعلم وكيف فسرت تعلم اللغة لابد من تعريف التعلم والتعليم والتدريس والتربية والتمييز بينها نظرا للتداخل الذي تعرفه مفاهيم هذه المصطلحات في الكتب المتخصصة.

التعلم apprentissage :

يختلف التعلم في تعريفه باختلاف النظريات وقلما اتفق الخبراء على تعريف واحد؛ ولكن يكفي القول أن تعريفه يعرف تمايزا بين فريقين من هؤلاء الخبراء؛ فريق النفسانيين وفريق التربويين. يعرف النفسانيون التعلم بأنه "العملية التي يتم عن طريقها تعديل في سلوك الفرد نتيجة لممارسته لهذا السلوك"¹، أو بقولهم فيما يعد أبسط تعريف له عندهم "تعديل للسلوك من خلال الخبرة"². وواضح أن تعريف التعلم في علم النفس متأثر بالنظرية

¹ - عبد السلام عبد الغفار: مقدمة في علم النفس العام، ط2، دت، بيروت، ص289-290.

² - مصطفى ناصف: نظريات التعلم، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، 1983، ص15.

السلوكية فهو لم يخرج عن تعريفه بأنه سلوك يعدل بالخبرة، في استبعاد للعقل وتأثيره؛ فالسلوك "هو عملية تبدأ على السطح الحاس للكائن الحي ثم ينتقل من الأطراف إلى المراكز العصبية ثم يصل إلى الأعصاب المصدرة للمخ وينتهي الأمر باستجابة معينة قد تكون انقباضاً أو تقلصاً عضلياً أو إفرازاً غدياً أو تعبيراً حركياً من الكائن الحي"¹.

ويعرف التربويون التعلم بأنه "عملية داخلية internal process مستمرة ينتج عنها قيام الفرد بتعديل مستمر في بنيته الذهنية cognitive structure وفي اتجاهاته attitudes ومعارفه knowledge ومهاراته وذلك نتيجة لتراكم الخبرات المقصودة وغير المقصودة"². وواضح أن هذا التعريف قد خرج عن تأثير علم النفس السلوكي؛ فالتعلم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم بإشراف المعلم أو بدونه.

التعليم enseignement:

وقد عرف هو الآخر عدة تعريفات منها؛ "هو العملية التي تؤدي إلى تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة من خلال إثارة فاعليته في المواقف التي ينظمها المعلم"³، وهو "خبرة تعليمية معينة عن طريق أي وسيلة من الوسائل التعليمية المختلفة أو مؤسسة تربوية في المجتمع دون التقيد بوقت محدد أو مكان محدد...التعليم هو توجه كل موقف تدريسي نحو المتعلم"⁴.

التدريس enseignement:

يتداخل التعليم مع التدريس ويصطلح عليه هو الآخر باللغة الفرنسية **enseignement** ويرى الرشدان وجعيني أن الفرق بين التعليم والتدريس يكمن في كون التعليم هو "العملية التي يقوم بها المعلم لنقل المعلومات

¹ - محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، دار القلم، الكويت، ج1، ط3، 1979، ص262.

² - عبد العزيز بن سعيد العمر: لغة التربويين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2007، ص104.

³ - فاخر عاقل: التربية قديمها وحديثها، دار العلم للملايين، بيروت، 1974، ص11.

⁴ - سهيلة الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص31.

.....

والمعارف بشكل مباشر إلى المتعلم ويكون المتعلم فيها سلبيا لا يشارك¹ بينما التدريس هو "عملية الحوار والتفاعل والأخذ والعطاء ما بين المعلم والمتعلم ليحصل المتعلم على المعرفة"². غير أن الفرق بينهما حسب سهيلة الفتلاوي يتحدد بالبيئة التي يتم فيها التعليم؛ فالتعليم جهد شخصي لمساعدة الفرد على التعلم للوصول إلى الأهداف التربوية المحددة؛ فعملية التعليم هي عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه³؛ فمتى تم هذا التعليم في بيئة نظامية وأصبح مهنة عد تدريسا؛ لأن التدريس في تعريفه "عملية اجتماعية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية من إداريين وعاملين لتحقيق نمو متكامل في جميع جوانب الشخصية العقلية، الانفعالية، المهارية للمتعلمين... التدريس مهنة إنسانية يتميز العاملون فيها بالإثارة والعطاء"⁴. وهو الفرق الذي يمكن التأكد منه بمعاينة تعريف التدريس في علم التربية؛ حيث جاء فيه "عملية منظمة تستهدف زيادة وتطوير الحصيلة المعرفية والمهارية وتعزيز الاتجاهات والقيم الايجابية للطالب، ويتطلب التدريس الجيد (ويسمى أحيانا التدريس الفعال) بناء بيئة تعليمية learning environment ملائمة يتحقق فيها للمتعلم نمو إيجابي متوازن في الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية النفسية"⁵. وواضح من التعريف أن التدريس هو تعليم يتم في بيئة نظامية، ولا علاقة لطرق التدريس تلقينية أو حوارية في التمييز بينه وبين التعليم؛ بل إن التدريس الفعال حسب التعريف إذ يحتاج إلى بيئة تعليمية ملائمة فهي لم تتحدد بكون التعليم تلقينا أو حوارا.

التربية :éducation

غالبا ما يستعمل المصطلحان التعليم والتربية في العبارة الواحدة فيقال "التربية والتعليم"، حتى يبدو التعليم ملازما للتربية والعكس صحيح، وقد يخلط بعضهم فيظن بأن التربية هي التعليم؛ وقد عرف مصطلح التربية العديد من التعريفات التي اختلفت باختلاف الفلسفات واختلاف الفترات الزمنية الباحثة في هذا الحقل المعرفي، ولعل أشمل تعريف لها هو تعريف وليم جيمس الذي قال فيها: "إنها تنظيم القوى البشرية التي عند الطفل تنظيما يضمن

¹ - عبد الله الرشدان ونعيم جعيني: الدخول إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1994، ص268.

² - المرجع نفسه، ص268.

³ - المرجع نفسه، ص265.

⁴ - سهيلة الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، ص16.

⁵ - عبد العزيز بن سعيد العمر: لغة التربويين، ص82.

له حسن التصرف والتكيف في عالمه الاجتماعي والمادي"¹. وهو التعريف الذي تردده معاجم التربية؛ فقد جاء في معجم "لغة التربويين" في تعريف التربية ما يلي: "كل نشاط منظم قصد به تهذيب سلوك الإنسان وتزويده بالقيم والمعارف وإنماء مهارات التفكير لديه بما يجعله قادرا على التكيف مع بيئته وقادرا على التعلم ذاتيا"². وبذلك يتضح أول فرق بينهما؛ فالتربية عملية تنظيمية موجهة للأطفال بينما التعليم عملية قد تستمر مدى الحياة.

لا يمكن الحديث عن نظريات التعلم دون الحديث عن نتائج أو مخرجات التعلم كونها الحصيلة النهائية لعملية التعلم، ودون الحديث أيضا عن لعوامل التي تؤثر في عملية التعلم.

نتائج التعلم:

صنفت نتائج التعلم عند التربويين على النحو التالي³:

- **تكوين العادات:** يطلق لفظ العادة على أي نوع من السلوك المكتسب، وهو أي سلوك يقوم به الفرد بطريقة سهلة وآلية نتيجة التكرار.
- **تكوين/تعلم المهارات:** وهو من أهم نتائج التعلم الذي يتم على المستوى الحركي والتوافق الحسي الحركي العقلي، وللتكرار دور كبير في تكوينها؛ حيث أن تكوين المهارة الذي يتم نتيجة التدريبات المستمرة تؤثر في التوصيلات العصبية بحيث تيسر حدوث العمليات المتتالية في المهارة بسرعة ودقة ومن غير تركيز الانتباه.
- **تعلم المعلومات والمعاني:** يتزود الفرد من بيئته بالمعلومات والمعاني حتى يتمكن من التفاعل مع العالم الذي يحيط به، وتصبح كل المعلومات التي يكتسبها الفرد حصيلة خبراته التي يستعين بها في حل مشكله.
- **تعلم حل المشكلات:** المشكلات عبارة عن مواقف جديدة مختلفة عما تعود الفرد أن يواجهه، ولا توجد قواعد جاهزة يستطيع أن يوص باستخدامها على الدوام؛ لذلك يعتمد أسلوب حل المشكلات

¹ - عبد الله الرشدان ونعيم جعيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص16.

² - عبد العزيز بن سعيد العمر: لغة التربويين، ص90.

³ - ينظر: محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ص247-257. وينظر أيضا: مساعد المانع الغامدي وعبد الله الزيتاوي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص5.

.....

على فهم الموقف المشكلة وتحليله ابتداء بالشعور بالمشكلة ثم جمع المعلومات عنها ووضع الفرضيات الملائمة لها والتحقق منها وانتهاء بالوصول إلى النتائج أو القوانين أو القواعد.

- تكوين الاتجاهات النفسية: الاتجاه النفسي هو استعداد أو تهيؤ عقلي يتكون عند الشخص نتيجة العوامل المختلفة التي تؤثر في حياته وتجعله يقف موقفا معينا نحو بعض الأفكار أو الأشخاص أو الأشياء التي تختلف فيها وجهات النظر بحسب قيمتها الخلقية أو الاجتماعية.

العوامل التي تؤثر على عملية التعلم:

يتضمن التعلم سلسلة من العمليات العقلية المتداخلة التي تبدأ بالإحساس والإدراك والربط بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة والقدرة على الاحتفاظ بهذه الخبرات لتذكرها عند الحاجة إليها في مواقف جديدة، وهناك عدد من العوامل يؤثر على هذه العمليات العقلية هي¹:

- **الاستعداد الفطري:** كلما كان الفرد أكثر ذكاء وأكثر استعدادا وموهبة كانت تعلماته أسرع؛ لأن التعلم وظيفة من وظائف الذكاء.
- **الخبرة السابقة:** الخبرة عامل هام من عوامل التعلم، وكل التعلمات هي في النهاية خبرات يستفاد منها في المواقف المماثلة أو للاعتماد عليها لإنشاء خبرة جديدة.
- **الحالة الجسمية:** ويقصد بها نمو أعضاء الجسم التي تتصل بالتعلم المعني؛ فلا يمكن للفرد تحصيل تعلم ما إذا كانت الأعضاء التي يحتاجها في ذلك التعلم عاجزة أو لم تنم نمو كافيا.
- **الحالة المزاجية:** كلما زاد شعور الفرد بالاطمئنان والارتياح لمادة التعلم كلما زاد استيعابه لها والعكس صحيح.
- **الميل:** كلما كان الفرد ميالا لمادة التعلم زادت رغبته في الاستزادة منها والعكس صحيح.
- **وضوح الغرض:** كلما أدرك المتعلم وأهمية مادة التعلم والغاية منها والأهداف من وراء تعلمها كلما زاد حماسه وإقباله على التعلم.

¹ - ينظر: محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ص 239-245.

.....

عامل النمو والنضج والمران: النمو هو عملية مستمرة مع الحياة، والنضج هو الوصول بالخصائص والاستعدادات الجسمية والعقلية التي تظهر في أوقات مختلفة إلى درجة تصبح فيها قابلة للعمل، أو مرور الزمن الكافي لاستكمال نمو هذه الخصائص بحيث يمكن أن يثمر فيها المران أو التعلم. أما المران فهو تدريب الاستعدادات عن طريق النشاط الترفيهي أو عن طريق العمل لتكوين المهارات المطلوبة.

مراحل التعلم:

يتم التعلم في علم النفس عبر ثلاث مراحل هي¹:

مرحلة الاكتساب ومرحلة الاختزان ومرحلة الاستعادة

- **مرحلة الاكتساب:** وهي المرحلة التي يدخل الفرد فيها المادة التي يتعلمها، ويتم فيها تمثيل الفرد السلوك الجديد ليصبح جزءا من حصيلته السلوكية.

- **مرحلة الاختزان:** وهي المرحلة التي يتم فيها حفظ المعلومات؛ إذ بمجرد حدوث عملية الاكتساب تنتقل المادة المتعلمة إلى الذاكرة.

- **مرحلة الاستعادة أو الاسترجاع:** وتتضمن قدرة الفرد على استخراج المعلومات المخزنة لديه في صورة استجابة بشكل أو بآخر.

والتعلم ليس ما يحدث في الصف الدراسي فقط؛ بل إن التعلم يحدث بشكل مستمر، ولا يتعلق بالمعلومات الصحيحة فقط؛ بل يمكن أن تكون المعلومات المتعلمة خاطئة أيضا، وعلى الرغم من خطئها فهي تتعلم بالطريقة ذاتها التي تتعلم بها المعلومات الصحيحة. ولا يقتصر التعلم على المعرفة والمهارات بل قد يكون في العواطف والاتجاهات؛ فهو في أبسط تعريف له تغيير دائم في السلوك؛ والقول بالسلوك معناه كل ما يتعلق به من أفكار وعواطف واتجاهات ومهارات.

¹ - ينظر: صالح محمد علي أبو جاو: علم النفس التربوي، دار الميسرة، الأردن، دط، 2008، ص151-198. وينظر أيضا: مساعد المانع الغامدي وعبد الله الزيتاوي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص5.

مطبوعة محاضرات علمية معتمدة من طرف المجلس العلمي لقياس اللسانيات التطبيقية .

السنة الثانية ليسانس: تخصص دراسات نقدية

د/ مسعودة خالف شكور

.....

2-نظريات التعلم:

أفضت الجهود التي تبحت في فهم آليات الاكتساب وعمليات التعلم التي يقوم بها الطفل لأخذ اللغة إلى عدد من النظريات، حاولت كل نظرية أن تقدم جانبا من تفسير هذه الظاهرة الإنسانية وما يعكسه الطفل من مقدرة على الكلام، لكن ظلت هذه الجهود على رياتها عاجزة عن الإحاطة بالإجابة الكاملة بسبب تعلق المقدرة

.....

على الكلام بالدماغ البشري وعملياته المعقدة¹. ومن النظريات التي أحدثت ثورات وقدمت جديدا في الموضوع أثر في الدرس اللغوي وتطبيقاته وتمارينه؛ النظريات السلوكية والنظريات المعرفية.

1- النظريات السلوكية:

النظريات السلوكية أو ما يطلق عليه الاتجاه السلوكي هو مجموعة من النظريات -النظريات الترابطية؛ السلوكية والجشطالتيّة²، وقد قدمت النظريات السلوكية من ثورنديك Edward Lee Thorndike إلى سكانر Burrhus Frederic Skinner مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن توظف في التعليم.

1-1 نظرية الارتباط لثورنديك:

ويطلق على هذه النظرية تسميات أخرى منها المحاولة والخطأ ونظرية الوصلات العصبية وفرض الارتباط. وتعتبر هذه النظرية من أهم لنظريات التي حاولت تفسير التعلم بالرغم من النقد الشديد الذي قدم لها³.

تفسير الارتباط:

يقصد ثورنديك بالتعلم تقوية الارتباطات الموجودة بين المراكز العصبية وبين مثيلاتها، ويرى أن طبيعة تركيب خلايا الجهاز العصبي هي التي جعلت التعلم ممكنا، ويفسر ثورنديك الارتباط الذي يحدث بين أي موقف والاستجابة الخاصة به على ضوء الارتباط الناشئ بين مجموعة الأعصاب المستقبلية للمثير، وبين مجموعة أخرى تصدر عنها الاستجابة عن طريق الوصلات العصبية التي تربط المجموعة الأولى بالمجموعة الثانية. ويقصد بقوة الارتباط درجة احتمال انتقال التيار العصبي من المجموعة الأولى إلى المجموعة الثانية؛ فإذا كانت درجة احتمال هذا الانتقال كبيرة كان الارتباط قويا، وإذا كانت درجة الاحتمال ضعيفة كان الارتباط ضعيفا، وهذا الانتقال لا يحدث إلا عن طريق الوصلات العصبية⁴.

¹ - ينظر: مصطفى ناصف: نظريات التعلم، ص12.

² - ينظر: المرجع نفسه.

³ - محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ص261-262.

⁴ - محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ص263. وينظر أيضا: مساعد المانع الغامدي وعبد الله الزيتاوي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص7. وأيضا: عبد الله الرشيدان ونعيم جعيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص262-263.

قوانين ثورنديك للتعليم:

وضع ثورنديك ثلاثة قوانين لتفسير عملية التعلم كان لها الأثر الواسع في مجال التعليم¹:

- **قانون الأثر:** ينص هذا القانون على ما يلي: "حينما يحدث الارتباط بين موقف واستجابة ويصاحب ذلك أو يتبع بحالة رضا وارتياح وإشباع فإن قوة الارتباط تزداد، أما حينما يصاحب الارتباط أو يتبعه حالة ضيق فإن قوة الارتباط تضعف وتقل، ويختلف تأثير التقوية في حالة الإشباع أو تأثير الإضعاف في حالة الضيق على ارتباط عصبي ما تبعا لاقتراب الارتباط الأصلي منه أو بعده عنه"². ويعني هذا هذا القانون أن الحالة النفسية أثناء التعلم لها أهمية كبيرة في سرعة التعلم أو بطئه.

- **قانون الاستعداد:** يعتبر هذا القانون شرحا لقانون الأثر؛ إذ يوضح فيه ثورنديك معنى الارتياح أو الضيق في التعلم، ويفسرها على النحو التالي:

- أ- حينما تكون الوحدة العصبية على استعداد للسلوك فإن سلوكها يريح الكائن الحي.
 - ب- حينما تكون الوحدة العصبية على استعداد للعمل ولا تعمل فإن عدم العمل يضيق الكائن الحي.
 - ج- حينما تكون الوحدة العصبية على استعداد للعمل فإن إجبارها على العمل يضيق الكائن الحي.
- ويعني هذا القانون ضرورة وجود الميل والرغبة عند الكائن الحي ليبدل مجهودا، ويشير القانون بذلك إلى أنه كلما زاد التهيؤ والاستعداد عند المتعلم زاد ذلك من سرعة التعلم³.

- **قانون التكرار أو التدريب:** ويتضمن هذا القانون مايلي: "كلما زاد ارتباط موقف مع استجابة معينة فإن ميل هذا الموقف لاستدعاء هذه الاستجابة يقوى مستقبلا"⁴. ولهذا القانون عند ثورنديك مظهران؛ قانون الاستعمال: أي أن الارتباطات تقوى عن طريق الاستعمال والممارسة، وقانون الإهمال: أي أن الارتباطات تضعف وتنسى عن طريق عدم ممارستها.

¹ - ينظر: مصطفى ناصف: نظريات التعلم، ص20 وما بعدها. وينظر أيضا: محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ص263-266. وينظر

أيضا: مساعد المانع الغامدي وعبد الله الزيتاوي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص8-9.

² - محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ص263-264.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص264-265.

⁴ - المرجع نفسه، ص265.

وتكمن أهمية هذا القانون في تكوين العادات التي تعتبر نوعا من التعلم، فإذا أريد تثبيت عادة من العادات فلا بد من التكرار المستمر، والعكس صحيح. وقد ركز ثورنديك في هذا القانون على ضرورة ربط التكرار بالشعور بالارتياح والإشباع لحدوث التعلم¹.

تطبيقات تربوية لنظرية ثورنديك²:

يستخدم التعلم بالمحاولة والخطأ في التعليم لدعم التعلمات في حالات منها:

- مع الأطفال الصغار الذين لم تنم لهم القدرة على التفكير، كما يستخدم مع الكبار في حالات الانفعال الشديد.
- في حالات انعدام الخبرة والمهارة أو عدم توفر القدر الكافي من الذكاء لحل المشكلات.
- في تكوين واكتساب المهارات الحركية كتعلم السباحة والرقص والعزف على الآلات الموسيقية.

2-1 نظرية الاشتراط لبافلوف Ivan Petrovitch Pavlov:

وتسمى أيضا بنظرية التعلم الشرطي، وهو التعلم الذي يحدث نتيجة الارتباط بين المثير غير الطبيعي والاستجابة لمثير آخر طبيعي بسبب اقتران المثير غير الطبيعي بالمثير الأصلي عند حدوث الاستجابة الطبيعية. وفكرة التعلم الشرطي مبنية على ما يحدث من آثار في التكوين الفسيولوجي للمسالك العصبية عند تكرار حدوث الفعل المنعكس مع وجود مثيرات جديدة، ويسمى هذا الفعل بالفعل المنعكس الشرطي من الدرجة الأولى، ويمكن حدوث فعل منعكس شرطي من الدرجة الثانية، وذلك بأن يفرق بين المثير الشرطي وبين مثير ثالث جديد وبتكرار التجربة يصبح المثير الثالث وحده كافيا لحدوث الاستجابة الأولى نفسها³.

لاحظ بافلوف أنه إذا تكرر وجود المثير الشرطي دون وجود المثير الطبيعي فإن الاستجابة تبدأ بالضعف بل إن السلوك الحركي الذي يصاحب الاستجابة الشرطية يبدأ هو الآخر بالتلاشي، وسمى هذه الظاهرة بظاهرة

¹ - ينظر: محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ص 266.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 267. وينظر أيضا: مساعد المانع الغامدي وعبد الله الزيتاوي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 10-11.

³ - ينظر: محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ص 267-270.

الانطفاء التي هي عنده كالأتي: "إذا ظهر المثير الشرطي دون تدعيم للمثير الطبيعي فإن العمل المنعكس الشرطي يضعف أو يتلاشى"¹.

قوانين التعلم عند بافلوف²:

- **قانون الاقتران:** قانون التعلم الرئيس عند بافلوف هو الاقتران الزمني، وهو المسؤول عن تكوين علاقات شرطية بين المثير الطبيعي والمثير الشرطي أو الصناعي؛ أي أن التعلم يتوقف على التصاحب الزمني والاقتران بين مثيرين³. وكلما قلت الفترة الزمنية بين ظهور الاستجابة وتقديم التعزيز كان احتمال حدوث الاستجابة مستقبلا أفضل، ويعتبر التعزيز الفوري في المراحل الأولى من برامج تعديل السلوك أمرا هاما لإكساب المتعلم سلوكا جديدا، وعندما يستقر أداء السلوك فإنه يمكن إطالة الفترة بين التعزيز والاستجابة⁴.
- **قانون الانطفاء أو الكف الداخلي:** تتلاشى الاستجابة الشرطية المتعلمة وتسمى استجابة شرطية مطفأة عندما يقدم المثير الشرطي باستمرار ولمرات متتالية دون أن يتبع بالمثير غير الشرطي (الطبيعي).
- **قانون الاسترجاع التلقائي:** تعود الاستجابة الشرطية المتعلمة للظهور مرة أخرى عند تقديم المثير الشرطي بعد فترة راحة، وهنا تكون الاستجابة لم تنطفئ ولكنها كفت فقط.
- **قانون التعزيز:** التعزيز شرط لتكوين الفعل المنعكس الشرطي؛ حيث يعمل على جمع عناصر الموقف وجعلها كتلة سلوكية مترابطة؛ فالتعزيز الإشرطي يتضمن مجيء المثير الطبيعي بعد المثير الشرطي أثناء التدريب وتعلم الاتجاه الإشرطي.
- **قانون التعميم:** حين يتم إشرط الاستجابة بمثير معين فإن المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الأصلي تصبح قادرة على استدعاء الاستجابة نفسها.

¹ - محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ص 271. وينظر أيضا: عبد الله الرشيدان ونعيم جعيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص 261-262.

² - مساعد المانع الغامدي وعبد الله الزيتاوي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 12.

³ - ينظر: محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ص 268.

⁴ - مساعد المانع الغامدي وعبد الله الزيتاوي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 12.

- **قانون التمييز:** وهو قانون مكمل لقانون التعميم فإذا كان التعميم استجابة للتشابه بين المثيرات فإن التمييز استجابة للاختلاف بينها، ومن ثم لا تبقى إلا الاستجابة الشرطية المتعلمة بينما تنطفئ الاستجابات الأخرى غير المتعلمة، ولذلك فهذا القانون يكون في مرحلة تالية على مرحلة التعميم.
- **قانون الاستثارة:** في حال تمت المزاوجة بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي يكتسب المثير الشرطي خواص المثير غير الشرطي ويقوم مقامه.

العوامل التي تؤثر في التعلم الشرطي:

تؤثر على التعلم الشرطي عوامل هي¹:

- وجود مثيرات شرطية أخرى خلاف المثير الشرطي المعني.
- التكرار شرط أساسي لتكوين الاستجابات الشرطية.
- التكرار الذي يتوزع على فترات أكثر أثرا من التكرار الذي يتم دفعة واحدة.
- عندما يسبق المثير الشرطي المثير الطبيعي يقوى الرباط الشرطي وتحصل نتائج أحسن مما لو قدم المثير الطبيعي.
- تتدخل الفروق الفردية في سرعة التعلم الشرطي.

ومن الممكن القضاء على التعلم الشرطي بإقران المثير الشرطي بمثير آخر مضاد أو عكسي؛ فيقل أثر ما تكون سابقا من ترابطات عصبية بين المثير الشرطي والاستجابة الجديدة، وبالتدريج يحى أثر التعلم الشرطي تقريبا، أو بتكرار التجربة إلى درجة الملل؛ فالملل مثير عكسي للتعلم. أو عن طريق إدخال مثيرات جديدة تعمل على تقليل أثر المثير الشرطي فيضعف التعلم بالتدريج، أو عن طريق زيادة شدة المثير الشرطي بحيث يصبح عديم الأثر.

تطبيقات تربوية لنظرية التعلم الشرطي:

أفادت نظرية بافلوف المجال التربوي كثيرا واستفيد منها في مواقف التعلم، ومن أوجه الاستفادة¹:

¹ - ينظر: محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ص 269-270.

- تكوين العادات عبارة عن سلسلة من التعلم الشرطي، ومن ثم فتجارب التعلم الشرطي لها قيمتها في تنشئة الأطفال على العادات السليمة، وتجنبيهم العادات السيئة.
- الخبرات التي يتبنى على الرموز وفهم المعنويات يجب أن تكون في مرحلة تعليمية متأخرة نسبيا وقبل أن تبنى العادة على الممارسة الفعلية فعلى المعلم ألا يقدم خبرة للمتعلمين قبل أن يكونوا مستعدين لها.
- معظم حالات الخوف النفسية وحالات الحب والكراهية اللاشعورية وكل ما يتصل بالعقد النفسية يمكن أن يفسر بتكوين الارتباطات الشرطية بين مثيرات غير طبيعية للخوف وبين مواقف مخيفة في حالة الخوف. وبين مثيرات غير عصبية ومواقف مشوبة بالغضب في حالة الغضب وكذلك الحال مع الكراهية والحزن وغيرها.
- العلاج النفسي يمكن أن يقوم على أساس تكوين ارتباطات نفسية جديدة وإيقاف الترابطات الشرطية السابقة التي تسبب الارتباك النفسي.
- كره المتعلمين للمادة المدرسة قد يكون استجابة شرطية لكره المعلم وقد يكون كره المعلم استجابة شرطية للتأنيب والعقاب.
- الثواب والعقاب يكون له آثاره تطبيقا لفكرة التعلم الشرطي؛ فعدم القيام بالواجبات المدرسية يتسبب في العقاب؛ أي أن عدم القيام بالواجبات يتحول إلى مثير شرطي، والعقاب أيضا يتحول إلى مثير شرطي، والأمر مماثل في حال القيام بالواجبات؛ حيث العمل يؤدي إلى الثواب أي أنه مثير شرطي، والثواب يؤدي إلى الإقبال على التعلم.

3-1 النظرية الجشالتية :

ويطلق عليها تسميات كثيرة منها؛ نظرية المجال، أو نظرية إدراك العلاقات، أو التعلم بالاستبصار، وقد ساهم أنصار هذه النظرية في شرح وتفسير عملية التعلم بالاستبصار أو عن طريق البصيرة بعد أن رفض الجشالتيون تفسيري ثورنديك وبافلوف للتعلم؛ لأنها حسبهم لم تستطع الإلمام بكل عناصر الموقف التعليمي فكانت النتيجة التخبط العشوائي من جانب الحيوان. وأهم أبحاث نظرية الجشالت كانت موجهة في بدايتها إلى موضوع سيكولوجية الإدراك، والإدراك هو الخطوة التي تلي الإحساس؛ فالإدراك يتضمن شيئا من الوعي والتمييز

الذي لا يمكن أن يتم من غير حدوث الإحساس، والمهم في فكرة الجشتالت عن الإدراك أن المدركات تتأثر بعوامل معينة تتحكم في إدراكها وتمييزها عن غيرها مما يوجد في المجال المحيط، وأن الأشياء تدرك التي تقع تحت الحواس على أنها وحدات كلية أولاً، وبعد ذلك يتم التدقيق في تفاصيلها بعد أن يدرك الكل العام¹.

تفسير التعلم عند الجشتالت:

اهتم علماء الجشتالت في التعلم بإجراء تجارب مشابهة لتلك التي قام بها ثورنديك وأكدوا أن التعلم قد لا يحدث نتيجة المحاولة والخطأ فقط، بل قد يحدث أيضاً نتيجة لإدراك العلاقات التي يمكن أن تساعد على حل الموقف. ولما كان إدراك العلاقات يتوقف على ما عند الكائن الحي من ذكاء فإن المشكلات التي يمكن أن يتعلمها الكائن الحي لإدراك العلاقات يجب أن تكون في مستوى مناسب من حيث الصعوبة بالنسبة لعقل الكائن الحي ليستطيع أن يدرك ما فيها من علاقات تساعد على تعلم الموقف؛ ولهذا فالتعلم بإدراك العلاقات يكون واضحاً في البهائم العليا وفي الإنسان حيث يمكن الإنسان أن يدرك العلاقات ويحددها أيضاً ويعينها أو يسميها ويقارنها بغيرها من العلاقات على حسب مستوى ذكائه².

تطبيقات تربوية للتعلم بالاستبصار:

يمكن الاستفادة من التعلم بالاستبصار في نواحي كثيرة في التعليم منها³:

- تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار حيث يفضل اتباع الطريقة الكلية بدلاً من الطريقة الجزئية؛ أي يستحسن البدء بالجملة ثم الكلمات فالحروف بدلاً من البدء بتعليم الحروف.

¹ - ينظر: محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ص 274-275.

² - ينظر: محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، ص 275-276.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص 279-280.

- حل المسائل الهندسية أو التفكير في أي مشكلة رياضية أو غير رياضية؛ بحيث ينظر إليها مرة واحدة فهذا يساعد في إدراك العلاقات التي توصل إلى الحل.
- الفكرة القائلة بأن الكل يجب أن يسبق الأجزاء يمكن أن تطبق في خطوات عرض المشكلات التعليمية؛ فيبتدأ بعرض الأفكار الرئيسة ثم التفصيل في جزئياتها درسا كانت أم محاضرة أم إجابة سؤال أم إجابة امتحان.
- في أي إنتاج فني سواء من حيث التعبير الفني أم التقدير الفني؛ حيث الكل يسبق الجزء.

1-4 نظرية سكونر في التعلم:

تعتبر نظرية سكونر من أهم النظريات التي كان لها صدى بعيد في تطوير العملية التعليمية. لقد استخلص سكونر من تجاربه أن التعلم يتأثر بعاملين¹: عامل التعزيز الذي يفيد بأن الاستجابة التي يصحبها التعزيز أو تقوية تزداد قوتها بحسب التعزيز.

- عامل الانطفاء الذي يفيد أن تقديم مثير سلبي أو الابتعاد عن مثير إيجابي يؤدي إلى إضعاف قوة الاستجابة وتعطيل عملية التعلم.

تطبيقات تربوية للتعزيز:

تحدث سكونر عن أنواع مختلفة من التعزيز فكانت حسب²:

- التعزيز المتقطع وهو الذي يتأثر بالفترات الزمنية المتعاقبة وعكسه التعزيز المستمر.

¹ - ينظر: محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي ، ص281.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص281-282.

.....

- التعزيز النسبي وهو الذي يعتمد على تغير شدة المؤثر.
 - التعزيزات الأولية في مقابل التعزيزات الثانوية.
 - التعزيزات الإيجابية في مقابل التعزيزات السلبية.
- وقد أصبح لهذه الأنواع من التعزيز تطبيقات تربوية مفيدة¹:
- **الحافز**: وهو مجموعة المؤثرات التي ندخلها على الموقف التعليمي فتؤدي إلى شدة الاستجابة أو إلى سرعتها أو تغييرها.
 - **الانفعال السلبي**: الانفعال هو مجموعة التغيرات الوجدانية المصاحبة للاستجابة، فالعقاب له تأثير انفعالي سلبي يؤدي إلى إضعاف أثر التعزيز.
 - **الانفعال الإيجابي**: فالتغيرات الوجدانية الإيجابية أو السارة تساعد على تقوية وتعزيز الاستجابة.
 - **الفهم**: تعلم موضوعات جديدة يعتمد على الربط بينها وبين أشباهها من الخبرات السابقة.
 - **الاستقراء**: وهو الانتقال من استجابة إلى أخرى مما يؤدي إلى التعميم؛ فحين تشترك المثيرات في الخواص نفسها يؤدي ذلك إلى حدوث الاستجابة العامة.

2- النظرية البنائية أو المعرفية:

تعد نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي من أهم نظريات الاتجاه المعرفي؛ والنمو المعرفي عند بياجيه هو عملية ارتقائية متواصلة من التغيرات التي تكشف إمكانيات الطفل، ويصر بياجيه على أهمية إكساب الطفل الخبرات التعليمية المختلفة التي تساعد على اكتساب المفاهيم المختلفة في طفولته².

ويجعل بياجيه للنمو المعرفي عند الطفل أربعة عوامل هي³:

- **التوازن**: ويحدث عندما تتفاعل العوامل البيولوجية مع البيئة والتغيرات الحقيقة في التفكير؛ أي أنها تحدث في عملية التوازن التي تمثل نزعة الفرد لتحقيق التوازن.

¹ - ينظر : المرجع نفسه، ص282.

² - مصطفى ناصف: نظريات التعلم، ص 279.

³ - ينظر: مساعد المانع الغامدي وعبد الله الزيتاوي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص29.

- النضج البيولوجي: تعد التغيرات البيولوجية التي يمر بها الفرد موروثه بفعل التركيب الجيني الذي يرثه الفرد وتؤثر هذه التغيرات في طريقة فهمه للعالم.

- الخبرات الطبيعية بالأشياء: وتنتج عن علاقة الفرد ببيئته.

- الخبرات الاجتماعية بالناس: حين ينمو الفرد يتفاعل من الآخرين فتؤثر الخبرات المكتسبة من الآخرين في نموه المعرفي.

ويجعل بياجيه النمو المعرفي في أربع مراحل¹:

1- المرحلة الحسية الحركية: (0-2 عام) وهي الصورة المبكرة للنشاط العقلي للرضيع حيث يلاحظ فيها استخدام الطفل لإجراء الاستكشاف الحسي والمعالجة اليدوية، وهي عبارة عن أفعال انعكاسية فطرية، وتتضمن هذه المرحلة 6 فترات نمو:

- الفترة الأولى: (0-1 شهر) فترة الانعكاسات الأولية الموروثة اللاإرادية منذ ولادته.

- الفترة الثانية: (1 شهر - 4 أشهر): فترة ردود الأفعال الأولية: هذه الردود فيها تكرار حركة يده أمام وجهة

- الفترة الثالثة: (4-10 أشهر): وهي فترة ردود الأفعال الدائرية الثانوية؛ حيث يكتشف الرضيع السبب والنتيجة.

- الفترة الرابعة: (10-12 شهرا) : يزداد اهتمام الرضيع بالعالم الخارجي بعد أن يكتشفوا مفهوم دوام الأشياء.

- الفترة الخامسة: (12-18 شهرا): يحاول الرضيع تعرف أكثر الاستجابات فاعلية في تحقيق الهدف والوصول إليه .

- الفترة السادسة: (18-24 شهرا): فترة تطوير الاستقلالية والإحساس بالذات فردا مستقلا، وفيها يبدأ التفكير والذاكرة وحل المشكلات .

¹ - مصطفى ناصف: نظريات التعلم، ص300-306.

2- مرحلة ما قبل العمليات (2-7 أعوام) ويطلق عليها مرحلة التفكير التصوري ومرحلة ما قبل المفاهيم.

3- مرحلة العمليات المحسوسة: (7-11 عاما)؛ يمتلك الطفل في القدرة على التفكير المنظم ولكنه يبقى مرتبطا بالموضوعات والأفعال المادية والمحسوسة والملموسة.

4- مرحلة العمليات الشكلية المجردة: (11 عاما -الرشد) يتمكن الطفل في هذه المرحلة من تكوين المفاهيم والنظر إلى الأشياء من جهات مختلفة ومعالجة عدة أشياء في وقت واحد، وهي آخر مرحلة من مراحل النمو العقلي المعرفي.

و للطفل حسب بياجيه أربع خصائص معرفية هي¹:

- التركز على الذات: وهي حال ذهنية تتسم بعدم القدرة على تمييز الأنا عن الأشياء الموجودة في العالم الخارجي. وتميز الذات عن الموضوع وتميز الواقع عن الخيال.

- الواقعية: يدرك الطفل الأشياء عن طريق تأثيرها الظاهر أو نتائجها المحسوسة ولا يربطها بأسبابها الحقيقية .

-الإحيائية: يبدو الشيء الخارجي للطفل مزودا بالحياة فتراه يضفي الحياة والمشاعر على الأشياء الجامدة والمتحركة

-الاصطناعية: يظن الطفل أن الأشياء في الطبيعة من صنع الإنسان لذلك فإنها تتأثر برغباته وأفعاله عن بعد.

تنطلق النظريات المعرفية في تفسير اللغة من موقف مغاير تماما لما دعت إليه النظريات السلوكية التي ركزت في معرفة السلوك اللغوي على الاكتفاء بمعاينة البيئة الخارجية وما اشتملت عليه من مؤثرات حفزت الكلام؛ فالمؤثرات الخارجية حسب النظريات المعرفية لا تكفي وحدها لفهم كيفية تعلم الإنسان للغة؛ فتعلم اللغة لا يتم "لأن الجميع يخضعون لعمليات إشراط متشابهة، بل لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة. وهذه القدرة عامة بطبيعتها، يعني أنها تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان. واللغة عند علماء التعلم المعرفي شكل من أشكال السلوك المعقد، لا يمكننا أن نفسره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية فحسب"². وبالرغم مما حاولته النظريات المعرفية من تبين عدم كفاية المؤثرات الخارجية لدراسة اللغة وكيفية تعلمها ظلت جهودهم غير

¹ - ينظر: مصطفى ناصف: نظريات التعلم، ص 279.

² - مصطفى ناصف: نظريات التعلم، ص 69.

.....

متملصة من قاموس المصطلحات الذي وضعه السلوكيون؛ فقد ظلت مصطلحات من مثل السلوك والبيئة المؤثرة والعقاب من المصطلحات الموظفة من طرف أصحاب هذه النظريات.

3- نظريات التعلم وتفسير تعلم اللغة:

1- النظريات السلوكية وتعلم اللغة (اللغة سلوك لغوي):

كان للنظريات السلوكية تأثيرا بالغا في الدرس اللغوي، لما قدمته هذه النظريات من تفسير للتعلم الإنساني ومنه التعلم اللغوي الذي اعتبر اللغة سلوكا خاصا اصطلاح عليه السلوك اللغوي. وهذا الاتجاه النفسي في تفسير التعلم –بنظرياتها الفرعية- بالرغم من سداجة تفسيره للتعلم الذي كان في عرف هذا الاتجاه يتم بمعزل عن العقل

وعملياته بدا ملائما لما تطمح إليه الدراسة الوصفية من عزل للغة عما هو خارجي والاكتفاء بما هو قابل للوصف؛ فكان أن عزلت هذه النظريات العقل فيما طبقته من منهج استقرائي يؤمن بالمحسوسات لأنها قابلة للمعينة والملاحظة. كانت الاستجابات للمثيرات التي هي صورة عن سلوك الفرد به هي الشيء المحسوس من عملية التعلم؛ ومن ثم يتلخص جهد هذه النظريات في تأكيدها الارتباطات بين الأحداث البيئية والسلوك. وينظر إلى التعلم فيها باعتباره عملية تكوين للارتباطات؛ فالتعلم في هذه النظرية عملية ناجمة عن التفاعل بين الكائن الحي وبيئته. يرى أصحاب هذه النظريات بأن السلوك الإنساني مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه، وتتحكم قوانين الدماغ وهي قوى الكف وقوى الاستشارة في تكوينها وتسير هذه القوى مجموعة الاستجابات الشرطية . كما ترى أن السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتغيير والتعديل¹.

اللغة في هذا التصور سلوك إنساني محض لا يختلف عن السلوك الذي ينجم عن تعلم أي مهارة أخرى غيرها؛ فاللغة حسب علم النفس السلوكي وتحديدًا عند سكاثر "كناية عن مجموعة من عادات صوتية (حلقة) تكيفها مثيرات البيئة... فمتكلم اللغة يسمع جملة معينة أو يشعر بشعور معين فتحصل عنده استجابة كلامية دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير"². فاللغة إذن من منظور علم النفس السلوكي سلوك يكتسب "فكل عبارة لغوية بل كل جزء من عبارة لغوية ينطقها المتعلم إنما هي نتيجة لحضور مثير ما. والمثير الذي تكون العبارة اللغوية استجابة له قد يكون حاضرا فعلا في الموقف أو قد يكون داخليا، ضمنيا. وحتى يتعلم الطفل أو أي دارس آخر لغة كيفية الاستجابة اللغوية الصحيحة فلا بد من تعزيز الاستجابة التي تصدر عنه"³. والسلوك اللغوي "هو الذي ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما، فإذا تعززت هذه الاستجابة تحولت إلى عادة"⁴؛

¹ - ينظر: علي حسين حجاج: نظريات التعليم، ص12-13. وأيضاً: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص144. وأيضاً: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص . وأيضاً صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص22-23.

² - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص144.

³ - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، ص66.

⁴ - هـ دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص53.

إنه سلسلة من استجابات كلامية لمثير فرض حاجة لتواصلية¹. وبذلك لم تكن لهذه النظرية نظرة خاصة لتفسير اللغة وقدرة الإنسان على الكلام خارج مبدأي المثير والاستجابة وما يحتاجان إليه من تعزيز.

لقد كانت اللغة في هذا الاتجاه مطابقة للكلام لذلك كان اهتمام السلوكيين باللغة المنطوقة دون اللغة المكتوبة. كما اهتموا أيضا بالشكل دون المعنى؛ فتعلم اللغة عندهم يعني "تعلم الشكل اللغوي ومضمونه المعنوي". إلا أن التفكير في معنى الكلمة كجزء أساسي من المخزون اللغوي للمتكلم يعني إقامة بني ذهنية عقلية لا يجدها العالم السلوكي ضرورية. أما المعنى الحقيقي بالنسبة له فهو قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما. وقدرة المتعلم على التعرف لا على مثير واحد، بل على مجموعة أو فئة من المثيرات تكون الكلمة أو العبارة الواحدة هي الاستجابة المناسبة لها، هي الشيء الهام في التعلم وليس هناك حاجة لتقصي معنى ما قيل، أو ما إذا كان الطفل قد فهم "كل" ما قيل أم لا². فاللغة عند السلوكيين لا تخرج عن كونها جزءا جوهريا من السلوك الإنساني الكلي.

يرى السلوكيون أنّ تعلم اللغة الأجنبية مثلاً هو عبارة عن محاكاة المتعلمين لما يسمعون، ثم يطورون عاداتهم في اللغة الأجنبية بالتكرار الروتيني، كما يحاول المتعلمون في هذه النظرية أن يربطوا ما يعرفونه في لغتهم الأولى بما يرغبون في معرفته باللغة الثانية، فإذا كان هناك تشابه أو تقارب بين اللغتين فسيتم نقل الخبرة بسهولة ؛ لأن عادات اللغة الأولى تكون مساعدة على اكتساب عادات اللغة الثانية، كما أن تعلم اللغة الثانية يساعد في التغلب على الفروق بين نظام اللغة الأولى ونظام اللغة الثانية. ويبدو التقليد والمحاكاة غير كافيين لتعليم اللغة لأن المتعلم يحتاج إلى تأليف جمل لم يألفها من قبل.

2- النظريات المعرفية وتعلم اللغة (اللغة سلوك معقد):

بدت النظريات السلوكية بإبعادها للعقل ومن إقصائها المعنى عن الكلام نظرية تساوي بين الإنسان والحيوان من جهة، وتساوي بين الكلام وسلوكيات الإنسان غير اللغوية، من جهة ثانية. وهذه المساواة مع ذلك

¹ - المرجع نفسه، ص 145.

² - المرجع نفسه، ص 67.

الإبعاد هو أول ما نارت عليه النظرية البنائية لبياجييه،¹ - التي حاولت أن تجد للكلام وللغة تفسيراً ضمن تفسيرها لأخذ الإنسان للمعارف؛ فقد "أخذت النظريات المعرفية تركز اهتمامها الأول على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة بصورة عامة، وعلى حل المشكلات، وعلى الإدراك، والشخصية والجوانب الاجتماعية في التعلم. وفي الوقت الذي كانت النظريات الإجرائية تركز على تعلم الأجزاء، كانت النظريات المعرفية تركز على الكليات التي تتسامى على المجموع الكلي للأجزاء"².

إذا كان الاتجاهان السلوكي والبنائي من علم النفس لم يستطيعا بتعدد مدارسهما أن يفسرا الظاهرة اللغوية وظلت اللغة كما تبين أعلاه "سلوكاً لغوياً" فالتحول في مفهوم اللغة كان من نصيب اتجاه لغوي كان طفرة ونقطة انعطاف في الدرس اللساني، هو الاتجاه التوليدي التحويلي الذي أعلن رائده قطيعة مع مصطلحات علم النفس السلوكي للغة ومقترحاً فيه مفهوم مغايراً للغة.

3- النظرية العقلية (اللغة مكتسبة بجهاز فطري):

شهدت النظريات اللغوية - لا النفسية- التي تفسر آليات تعلم اللغة اعتناقها من تأثير الدرس النفسي السلوكي مفهوماً ومصطلحاً بفضل الجهود الرائدة لتشومسكي الذي عارض بشدة آراء سكاير في كتابه "السلوك الكلامي"³. وكانت جهوده الأولى محاولته تأكيد دور العقل في عملية الكلام؛ يقول تشومسكي -وهو من رواد هذا الاتجاه- في ذلك: "لا وجود للغة خارج إطار تصوره العقلي، ومهما تكن خصائصه، فهو يختص به عبر المسار العقلي الفطري للجهاز العضوي الذي أوجده ويوجد في كل جيل، وفي الوقت نفسه الذي يوجد فيه الخصائص المتعلقة بشروط استعماله. ويبدو لنا أن اللغة مفيدة لسير المسار العقلي واكتشاف نظامه"⁴. ففي هذه العلاقة المتبادلة بين اللغة والعقل تسقط النظريات السلوكية بمفاهيمها الغامضة التي باتت غير قادرة على تفسير السلوك اللغوي الإنساني لتعدد المؤثرات وتعدد أنماط الاستجابات. السبب الذي جعل النظريات المعرفية ترفض وصف السلوك اللغوي عن طريق وصف السلوك الإنساني وحده. وقد بدا لتشومسكي مفهوم السلوك عاجزاً عن

¹ - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، ص 59-65.

² - المرجع نفسه، ص 59.

³ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 145.

⁴ - Noam Chomsky : Le langage et la pensée, trad : Louis-Jean calvet, Payot, France, 1970, p135.

تحليل عمل الكلمات باعتبارها أشياء تحتوي على معنى، ومن ثم عجزه عن تحليل القضايا النفسية القائمة ضمن فهم الجمل وإنتاجها¹. لقد كان واضحا لتشومسكي أن فهم المقدرة المتميزة على إنشاء الجمل والتنوع في صياغاتها بعيد عن تناول النظريات السلوكية بمنهجها التجريبي؛ فقال: "فضايا الفكر قد تورطت تماما في نوع من الآلية تعالج بها هذه القضايا، ويبدو لي أن الفرضيات التجريبية التي سيطرت على دراسة الاكتساب طيلة أعوام طويلة، قد تبنّاها بعض التجريبيين دون مبرر، ولا مكان لها ضمن الإمكانيات المتعددة التي يمكن تصورها حين يتعلق الأمر بكيفية عمل الفكر"².

وفي مقابل الحديث عن المؤثرات والاستجابات وتعزيزها التي بدت فاقدة لكل مسوغاتها عندما يتعلق الأمر باللغة، أصبح الحديث عند تشومسكي على الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي والحدس اللغوي وجهاز الاكتساب اللغوي، وهي المفاهيم التي تؤكد دور العقل في عملية الكلام وفي تعلم اللغة؛ فقد هاجم تشومسكي المفهوم القائل إن الاستجابات اللغوية واقعة تحت سيطرة المؤثرات الخارجية، وقال "إن الإنسان هو محور السلوك، وهذا خلاف الحال التي عليها الحيوان. وبالتالي فمن الخطأ استخدام مبادئ التعلم التي تم التوصل إليها نتيجة إجراء التجارب على الحيوان لتفسير تعلم الإنسان. فالإنسان هو الوحيد الذي يستخدم اللغة البشرية، فكيف نفسر شكلا من أشكال السلوك الخاص بالإنسان كتعلم اللغة عن طريق تبني مفاهيم جرى استنباطها من دراسات أجريت على الحيوان الذي لا يستطيع القيام بهذا السلوك؟ . وطالما أن لدى جميع الناس العاديين قدرة فطرية داخلية تمكنهم من اكتساب اللغة، بينما لا تتوفر هذه القدرة لدى الحيوان، فإن هذه القدرة لا بد من أن تكون فطرية، داخلية، غير مكتسبة، تميز الإنسان عن الحيوان. هذه الآلية الداخلية يطلق عليها اسم "جهاز اكتساب اللغة"³.

وفي تفسير مقدرة الإنسان على الكلام يوظف تشومسكي جملة من المصطلحات حاول أن يعوض بها المصطلحات السلوكية؛ فكان أن وضع مصطلح الكفاءة اللغوية -وتترجم أيضا بالكفاية وبالملكة- وهي عنده

¹ - ينظر: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 149.

² - Noam Chomsky : Le langage et la pensée, p118.

³ - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، ص 69. ينظر أيضا:

- Marie Louis Moreau, Marc Richelle : l'acquisition du langage, édition Hayen, 5° édition, 1997, p9.

"المقدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية تكلم اللغة... فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية باللغة"¹. وهذه المقدرة هي عبارة عن العمليات العقلية التي تمكن الإنسان من التكلم؛ تمكنه من الإفهام والفهم؛ فالكفاءة اللغوية تحدد بأنها "معرفة متكلم اللغة بقواعد لغته بصورة ضمنية، وبأنها قدرة المتكلم على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق مع قواعد لغته"². ليكون إنشاؤه للكلام باستعماله لهذه الكفاءة اللغوية - التي هي متأثرة بعوامل نفسية من مثل الذاكرة والانفعالية والانتباه وعوامل اجتماعية وثقافية من مثل الانتماء إلى مجموعة اجتماعية وطريقة التدريس اللغوي - هو ما يطلق عليه تشومسكي مصطلح الأداء الكلامي؛ وهو "الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين"³. إن المتكلم إذن لا يمكنه إنتاج الجمل إلا إذا كان ممتلكا لقواعد الكفاءة اللغوية؛ ف"الكفاية اللغوية كحقيقة عقلية قد طورها الإنسان في ذاته من خلال ترعره في بيئته واكتسابه لغتها، وهي التي تقود عملية التكلم، أي هي التي توجه الاستعمال اللغوي"⁴. إن الكفاءة في أحد أبعادها هي اللغة حسب دي سوسور؛ إذ يمكنها أن تكون كنظام من القواعد الشارحة تسمى نحوا التي اكتسبها المتكلم - السامع أو أضره خلال مرحلة التعلم، ويضعه حيز الاستعمال في الأداء الكلامي"⁵. إن الكفاءة اللغوية في آخر المطاف هي المعرفة الضمنية التي تقود وتوجه إستراتيجية الأداء الكلامي"⁶. مع الإشارة إلى أن مصطلحي الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي إذ يتبديان مقابلين للغة والكلام في التصور السوسوري، فإن تشومسكي يرفض مفهوم اللغة كما هو عند دي سوسور؛ لأنه لا يعكس المظهر الإبداعي للكفاءة اللغوية الذي ارتأى تشومسكي أنه يجب أن يعتمد على نظام من العوامل التوليدية"⁷. أما الحدس اللغوي فهو مقدرة الإنسان الذي قد اكتسب لغة ما على أن ينتج جملها وأن يفهمها، وقدرته أيضا على أن يحكم بحدسه اللغوي على أصولية هذه الجمل"⁸. إن مقدرة المتكلم على إعطاء

¹ - ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص7.

² - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص154. ينظر أيضا:

- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des science du langage, p100.

3- ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص154. ينظر أيضا:

- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des science du langage, p100.

⁴ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص154.

5- Georges Mounin : Dictionnaire de la linguistique, p75-253-254 .

⁶ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص63.

7- Georges Mounin : Dictionnaire de la linguistique, p75.

⁸ - ينظر: ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص20.

المعلومات حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة من حيث إنها تؤلف جملة صحيحة أو جملة منحرفة عن قواعد اللغة، هي الحدس اللغوي الخاص بمتكلم اللغة¹.

لما كانت الكفاءة اللغوية تعني المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، فقد كانت القواعد تعني مفهوما غير المفهوم التقليدي؛ فهي في التقليد اللغوي القواعد التي تشرع الاستعمال اللغوي وتحافظ على سلامته وفق مقاييس معيارية ثابتة في حين أن كلمة القواعد تعني في الدرس اللساني وصف اللغة من حيث هي واقع قائم بذاته وصفا موضوعيا؛ لتأخذ في الدرس اللساني التحويلي معنى الأوالية التي بإمكانها توليد جمل اللغة أي وصف جمل اللغة وتعدادها بصورة بينة وجليّة². وفي علاقة هذه القواعد بالكفاءة اللغوية تتضح هذه العلاقة فيما تتصف به الكفاءة الكفاءة اللغوية بطابع اللاشعور، وكون اللغة ترد إلى عملية تحقيق لا شعوري لسياق الكلام، يعيه المتكلم بقدر ما ينطق به. ومن ثم فاللغة هي آلية تنظم ديناميكية التكلم والقواعد بموجب ذلك محرك لهذه الآلية³. وفي تأكيد تشومسكي على وجود خصائص نظرية لغوية تفسر كيف يستطيع طفل أن يتقن لغة في وقت قصير، يشير إلى معرفة فطرية باللغة. ويشبه هذه المعرفة الفطرية بـ"الصندوق الأسود الصغير" ويطلق عليه "جهاز اكتساب اللغة"⁴.

بهذه الترسانة من المصطلحات وما تَبَّث لها من مفاهيم في الدرس اللساني التوليدي استطاع تشومسكي أن يحرر الدرس اللساني من وطأة التجريب السلوكي، وبإعادته لدور العقل في العملية الكلامية عاد إلى الكلام إمكانية وصفه بالمبدع، وتوصيفه ضمن أجناس القول الأدبي، حين يتجاوز الرصف العادي لعناصره.

¹ - ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ، ص9.

² - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص6.

³ - المرجع نفسه، ص62.

⁴ - هـ دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص38-39.

.....

اللغة واللسان بين الاكتساب والتعلم

لا يمكن تجاوز نظريات التعلم دون الوقوف عند مصطلحين هامين من مصطلحات علم النفس يمكن بهما فهم موضوع وثيق الصلة باللسانيات التطبيقية وهو: كيف يأخذ الطفل اللغة؟.

قبل الإجابة على السؤال أوضح أن اللغة *langue* هنا هي بمعنى نظام من العلامات كما في الدرس اللساني، وهي بذلك تستعمل في تقابل مع اللسان *langage* الذي هو المقدرة الإنسانية على استعمال اللغة للكلام، ومن ثمة فاللغة هنا هي كما عبر عنها دي سوسور :

اللغة=اللسان - الكلام

اكتساب اللسان وتعلم اللغة:

حاولت الدراسات النفسية قبل تشومسكي تفسير نمو اللغة عند الأطفال، وقد كان علم النفس النمائي قد قدم فرضيته التي تقول إن الأطفال يتعلمون اللغة بشكل رئيس عن طريق تقليد كلام الراشدين¹. وبالقول بالتعلم

¹ - ديفيد الكايند-ايرفينغ ب وايتن: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ترجمة: ناظم الطحان، وزارة الثقافة، دمشق، ج1، 1996، ص149.

أخذت النظريات المفسرة لهذا النمو اللغوي عند الطفل تسمية نظريات التعلم. وبتأثير من فكرة أن الكلام المتعلم من طرف الطفل هو كلام قائم على قواعد لغوية كان التعلم مرتبطا باللغة *langue* دون اللسان *langage*؛ فقيل "تعلم اللغة" *apprentissage de la langue*. واستمرت السلامة اللغوية هي الغاية المنشودة من تعليم اللغة بنحوها المعياري الذي كان يعني القوانين التي يجب اتباعها للتعبير والكتابة بحسب الأصول المراعاة¹. ويظهر النظرية العقلانية لتشومسكي أكدت هذه الأبحاث عودتها إلى حضن الدرس اللساني²؛ وأوقفت عودة العقل إلى اللغة وما نتج عنها مدد الدراسة التجريبية التي اعتبرت أخذ الطفل للغة هو تعلم مشروط بكلام الراشدين؛ أي اعتبار عملية الاكتساب في مجال اللغة نتيجة تأثير المحيط على الطفل³. واستنادا على ما توصل إليه تشومسكي من أن النحو واحد والمعاني تختلف، وابططه للنحو بالمعنى تم الاستنتاج أن البنية الباطنية تشكل مجموعة من القواعد تنظم قدرا محددًا من المعلومات بسبل مختلفة، ولإيصال معاني مختلفة. وقد شكل هذا الاستنتاج نظرية جديدة في اكتساب اللغة تنطلق من مسلمة تقول إن قواعد البنية الباطنية فطرية ولا يمكن تعليلها بأنها نتيجة للتعلم⁴. فكان هذا الفصل بداية جديدة للحديث عن الاكتساب في مقابل التعلم. ولم تكن هذه هي المقابلة الوحيدة؛ فقد قيل بدل تعلم اللغة *apprentissage de la langue* اكتساب اللسان *acquisition du langage*؛ ليتحدد بداية أن الاكتساب يختلف في المفهوم عن التعلم؛ فالأكتساب "يدل على تحقق المعرفة باللغة من خلال النشأة في المحيط الاجتماعي الناطق بها، وهو يحدث خلال خمس السنوات الأولى من العمر في العادة"⁵. أما التعلم ف"يستفاد به تحصيل المعرفة باللغة من خلال المؤسسة التربوية أو الأطر الثقافية المعهودة:

¹ - ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص7.

² - فمنذ مدة طويلة كان موضوع اكتساب اللسان من اهتمامات علماء النفس وعلماء الاجتماع وعلماء التربية دون أن تكون هناك علاقة مباشرة مع النظريات اللسانية، وفي الستينيات من القرن الماضي ومع أبحاث رومان جاكسون طغت فكرة وجود علاقات ضيقة بين تركيبات اللغة وآليات الاكتساب، ومكنت المعرفة بالنمو اللغوي من معرفة عمل لغة الراشدين. ينظر:

- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p 12.

³ - Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p 12.

ينظر أيضا: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص150.

⁴ - ديفيد الكايند-ايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص149-150.

⁵ - نهاد الموسى: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر، الأردن، ط1، 1987، ص30.

الكتاب والمعلم والأسلوب"¹. وهو ما جعل الاكتساب مرتبطا بمرحلة ما قبل التمدرس، بينما ارتبط التعلم بمرحلة التمدرس.

اكتساب اللسان:

تحسم العبارة acquisition du langage كل قول حول ماذا يكتسب الطفل؟؛ فالقول باكتساب اللسان بدل اكتساب اللغة يوضح العديد من القضايا المتعلقة بالاصطلاح وبالمفهوم وبالموضوع. والحديث عن اكتساب اللسان يفترض بحثا عن مفهوم الاكتساب لمعرفة سبب ارتباطه باللسان قبل اللغة.

يعد مصطلح الاكتساب من المصطلحات التي يتولى البحث فيها علم النفس دون غيره من العلوم، لارتباطه بكل تعلمات الإنسان، مما يجعله مصطلحا نشطا في علوم عدة، لاسيما منها اللسانيات التطبيقية التي يعتبر مصطلحا الاكتساب والتعلم فيها من المصطلحات الركائز لفهم العملية التعليمية التعليمية التي يتعرض لها المتعلم عموما. وهي المراحل التي يصدق تطبيقها على كل عملية تعلم بما فيها تعلم اللغة. والمصطلح في علم النفس يُشار به إلى المرحلة الأولى من مراحل التعلم الثلاث؛ مرحلة الاكتساب ومرحلة الاختزان ومرحلة الاستعادة².

وهذه المراحل إذ تجعل الاكتساب ضمن مراحل التعلم فهي لا تتجاوز تفسير التعلم -والاكتساب معه- تفسيراً متأثراً بالنظرة السلوكية للتعلم؛ ف"الاكتساب في الإشراف الكلاسيكي تعلم أولي initial learning للرابطة بين المثير والاستجابة، وهذا معناه أن المثير المحايد يبدأ بالاقتران بالاستجابة غير الشرطية"³. وهذا الفهم للاكتساب في التصور السلوكي هو ما جعل السلوكيين لا يفهمون اللغة في اكتسابها بعيدا عن كونها سلوكا متعلما يماثل السلوكات البشرية كلها.

يحتّم فهم ارتباط الاكتساب باللسان في عبارة اكتساب اللسان الإجابة على ثلاثة أسئلة هي:

- كيف يكتسب الطفل اللسان؟.
- متى يكتسب الطفل اللسان؟.
- ماذا يكتسب الطفل من اللسان؟.

¹ - المرجع نفسه، ص 29-30.

² - ينظر: صالح محمد علي أبو جاو: علم النفس التربوي، ص 151-198.

³ - عدنان يوسف العتوم وآخرون: علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2005، ص 95.

كيف يكتسب الطفل اللسان؟:

سؤال لم يجب عنه إلا في الثمانينات من القرن الماضي؛ فقد أعادت الدراسات حول الاكتساب الاعتبار للأحداث الكلامية عند الطفل قبل العام الأول من عمره؛ فبالرغم من غياب اللغة في هذه السن يبدي الطفل تفاعلا وإنتاجا للمعنى. وكانت المرحلة قبل اللغوية تكشف استعمالا من الطفل للغة في النشاط الكلامي، وهي لغة مرتكزة على شبكة واسعة من التبادلات التواصلية يوظف فيها الطفل كفاءات تواصلية متطورة تسمى بالتواصل ما قبل اللغوي¹. فمثل هذه التبادلات التواصلية ما قبل اللغوية أكدت للسانين أن الطفل إنما يكتسب اللسان وليس اللغة؛ فحسب هوليداي "الطفل لا يتعرض للقواعد أو للمفردات أو إلى جمل عشوائية، لكنه يتعرض إلى اللسان وهو في حالة عمل من طرف غيره ومن طرف نفسه"². وهو ما يعد إشارة إلى الطابع الاجتماعي للسان حسب ما تشير إليه الحوارات التي يجريها الطفل مع نفسه.

كيف يكتسب الطفل اللسان؟. هو السؤال الذي حاولت النظرية العقلانية لتشومسكي ومن ورائها الأبحاث المخصصة للإنتاج المبكر للكلام عند الطفل أن تجيب عنه، في رفض منها للتصور السلوكي لاكتساب اللغة. وقد استطاعت النظرية العقلانية أن تكشف عن ظاهرتين في عملية الاكتساب؛ الأولى متعلقة بوجود قواعد كلية متميزة عند الطفل منذ الولادة تسمح له بالتمييز بين كل العلاقات الصوتية الموجودة بين وحدات لغة أم³؛ إذ "يستطيع كل إنسان ينشأ في بيئة معينة التعبير بلغة هذه البيئة وهذا يعني أن بإمكانه فهم عدد غير متناه من جمل هذه اللغة وصياغتها حتى ولم لم يسبق له سماعها من قبل"⁴. وهو التمييز الذي يمكنه من إنتاج الكلام في مرحلة المناغاة، بعد أن اكتسب ابتداء من شهره السادس إجراءات التكييف والتركيب المحددة في اللغة؛ فإلى غاية الشهر التاسع من عمر الطفل يبدأ بإحداث الأصوات الأساسية الأصوات الكلامية phonèmes وهي الوحدات

¹ - Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des science du langage, p12-13.

ينظر أيضا:

Hickmann M : le développement de la cohésion dans la naration orale de l'enfant, cahiers d'acquisition et de papathologie du langage, n°3, 2003, p13-31.

2- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des science du langage, p13.

³ - وجود هذه القواعد ليس حكرا على اللغة بل القول بأن الطفل يمتلك معارف أولية هي الفرضية التي تحاول أن تفسر بها النظرية المعرفية امتلاك المعرفة عند الإنسان. ينظر:

- Agnés Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p17.

⁴ - ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص7. وينظر أيضا:

- Agnés Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p431-432.

الصوتية الأساسية في لغة ما... وبالتفاعل مع الراشدين يبعد الطفل تدريجيا الأصوات التي ليست في لغة والديه (الترخيم الفونيمي) ويركز على الأصوات الموجودة في تلك اللغة (التوسع الفونيمي). وهكذا تمكن المناغاة الطفل من اكتساب لغة مجتمعه الخاص¹. لكن يصعب القول إن اكتساب الطفل للغة يتم نتيجة عمل تعميمي يقوم به على مجموعة الجمل التي يسمعها وحسب؛ فالطفل في الواقع يقوم بعمل ذهني بالغ الأهمية والتعقيد حين يكتشف بقدراته الخاصة تنظيم القواعد الضمني الكامن في كفاءته اللغوية الذي يتيح له التكلم بلغته².

إن المقدرة اللغوية لما كانت عقلية فقد جعلها تشومسكي فيما أسماه بجهاز اكتساب اللغة، الذي هو عنده جهاز فطري يمكن الإنسان من اكتساب معرفة ضمنية بلسانه اصطلاح عليها الكفاءة اللغوية³. ويتعرض الطفل لكلام الآخرين ولكلامه في حواراته يمتلك الكفاءة اللغوية التي تمكنه من الأداء الكلامي في مرحلة أولى، ثم تطوير هذا الأداء حتى يماثل أداء الراشدين؛ فالأبحاث الحديثة في مجال نمو الطفل اللغوي تظهر أن الطفل يتكلم في الواقع لغة تتلاءم مع مراحل نموه الطبيعي، كما تظهر أن لغة الطفل متميزة عن لغة الكبار، مما ينفي الاعتقاد الذي كان سائدا بأن لغة الطفل كناية عن صورة مصغرة عن لغة الكبار⁴.

يقول ميشال زكريا: "نشبه ذهن الطفل بالآلية مبرمجة هيأتها الطبيعة البشرية لإتمام عملية تعلم اللغة"⁵، وتشبيه ذهن الطفل بالآلية كفيل بأن يجيب على السؤال/العنوان: كيف يكتسب الطفل اللسان؟. الإجابة التي هي في فهم لعمل الآلية المبرمجة التي تقوم باستقبال مؤثرات خارجية واستيعاب معانيها، ثم تحويلها إلى إشارات واختيارات تنتهي إلى أداء سلوك معين يحقق هدفا معينا⁶. وقد حاول ميشال زكريا أن يوضح ماذا يحدث داخل

¹ - ديفيد الكايند وايرفينغ ب واير: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص152.

² - ينظر: مباحث في النظرية الألسنية وقواعد اللغة العربية، ص157. .

³ - ينظر: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص47.

⁴ - ينظر: ميشال زكريا: نمو الطفل اللغوي، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، العدد 1، ص16-28. ينظر أيضا: عبده

الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص21.

⁵ - ينظر ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص27.

⁶ - المرجع نفسه، ص27.

.....

ذهن الطفل أثناء الاكتساب اللغوي باستثمار لمصطلحات؛ الآلية المبرمجة والمدخلات والمخرجات التي كانت عنده¹:

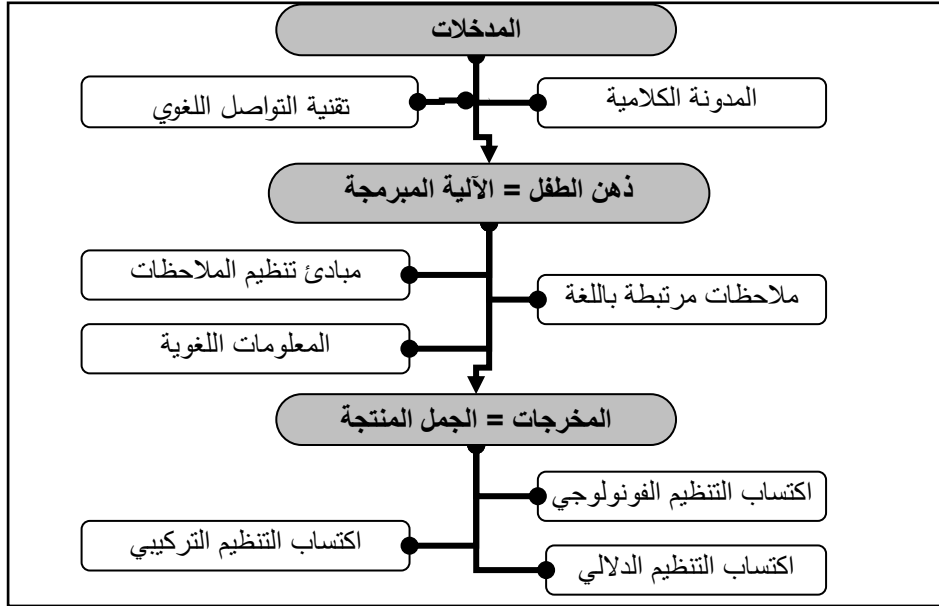
- الآلية المبرمجة: وهي ذهن الطفل فيما يحدث فيه من عمليات عند استقباله للمدخلات، ولكي تعمل هذه الآلية فلا بد أن تحتوي داخلها على معلومات أساسية تمكن الطفل من اكتشاف قواعد لغته، وهذه القضايا الأساسية هي:
- أ/ مجموعة ملاحظات يمكن أن يلتزم بها الطفل، وترتبط هذه الملاحظات باللغة التي يتعرض لها.
- ب/ مبادئ معينة يتعامل بها لتنظيم الملاحظات وتعميمها.

- ج/ مجموعة المعلومات اللغوية التي تتوافر للطفل، بوساطة تطبيق المبادئ على المعطيات اللغوية.
- المدخلات **inputs**: أو عوامل التأثير التي تثير حركية الآلية وتدفعها إلى سلوك معين. وتأني المدخلات من خارج الآلية ومصدرها الأساسي هو المناخ المحيط وما يضمه من محتويات. والمدخلات بمثابة الأسباب التي تحرك الآلية وتنتقل بها من مستوى معين للسلوك إلى مستوى آخر، وتؤدي في هذا الإطار وظيفة أساسية هي إثارة الحركة لكي تنطلق هذه الآلية.
- المخرجات **outputs**: هي سلسلة الإنجازات أو النتائج المتحققة من العمليات التي تقوم بها الآلية في تحويل للمدخلات من شكلها الأول إلى شكل آخر. وتعد المخرجات هي جملة المكتسبات التي تمكن الطفل من تكوين الجمل وهي: اكتساب التنظيم الفنولوجي واكتساب التنظيم التركيبي واكتساب التنظيم الدلالي.

وكيف يمكن تطبيق الآلية السابقة على اكتساب اللسان؟. يجيب ميشال زكريا بالقول: "الطفل يحصل مثلاً على مدونة كلامية **corpus** تمثل لغة ولسان بيئته وتحتوي على مجموعة جمل محددة من حيث عددها. قد تكون المدونة واسعة جداً، ولكنها محدودة وتحتوي، في الواقع، على الجمل التي يسمعها من حوله الطفل البالغ نحو السنتين من عمره. بعد الحصول على هذه المدونة يقوم الطفل بإيجاد تنظيم قواعد من خلال ترميز هذه الجمل على بنيته الذهنية، فنحصل على مخرجات هي محاولاته الكلامية. وغني عن الذكر أن تحليل العلاقة بين المدخلات

¹ - المرجع نفسه، ص 27-43.

والمخرجات يسهم في تفسير عمل الطفل¹. ويمكن تفسير عمل الآلية المبرمجة التي يطرحها ميشال زكريا بالمخطط الآتي:



الاكتساب اللغوي عند الطفل كما يتصوره ميشال زكريا

متى يكتسب الطفل اللسان؟:

كان معظم اللسانيين قبل الآراء الرائدة لتشومسكي يقتصرون على المرحلة اللغوية من النمو اللغوي للطفل في تناولهم لكلام الطفل ؛ لمحاولتهم معرفة كيفية عمل اللغة عند الراشدين. وقد كانت الدراسات المنجزة في السبعينات من القرن الماضي تنشئ معرفة هذه الكيفية بمراقبة ووصف توظيف اللغة عند الطفل. في تتبع للأخطاء التي يرتكبها في كلامه في مقارنة له بكلام الراشدين². لقد كانت لآراء تشومسكي التي أعادت الاعتبار للمعنى فيما ينشئه الطفل من تراكيب، وعلاقاته بالسياق، ثم بالمحيط الاجتماعي للطفل نتائج هامة للتركيز على الفطرة

¹ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص28.

² - ينظر:

مفسرة للاكتساب السريع والمنتظم للسان من طرف الطفل¹. وقد ساعد هذا التركيز الدراسات اللاحقة في الوصول إلى حقائق حول الاكتساب؛ فقد تبين أن الطفل قبل مرحلة الكلام الفعلي ينتج زمرا دلالية قبل أن ينتج الكلام. وأنه قادر أثناء تكلمه على إنتاج جمل ذات دلالات أكثر تعقيدا وتنوعا وتطورا من الوسائل اللغوية التي يمتلكها، فما يثبته من علاقات تركيبية في كلامه ما هي إلا مرحلة متأخرة من استعماله للوحدات الدلالية².

إن الأصوات التي يصدرها الأطفال ابتداء من شهرهم الثاني وتستمر معهم إلى شهرهم التاسع هي مرحلة أولى من مراحل اكتسابهم للسان. وابتداء من الشهر العاشر يتكلم الطفل كلماته الأولى ذات الدلالة ليتبعه نمو سريع للمفردات، ففي عمر السنوات تحصى بعض الاختبارات 250 من الكلمات يستخدمها الطفل وهو عارف لدلالاتها ولاستعمالها³. وتجمع الآراء على أن اكتساب الطفل للسان يبتدئ في سن متقدمة جدا؛ ترتبط بداية بالمرحلة قبل اللغوية وتستمر إلى غاية المرحلة اللغوية؛ ف"في نحو السنة من عمره، ينطق الطفل السوي ببعض الكلمات المنفردة. وفي عمر السنة والنصف أو السنتين يركب الطفل جملا مؤلفة من كلمتين متتابعين أو من ثلاث كلمات، وفي السنة الرابعة من عمره يكون قد اكتسب تقريبا بنى لغته بمجملها. ففي غضون ثلاث سنوات تقريبا يكتسب الطفل المعرفة الأساسية بتنظيم لغته الأم"⁴. إن ثلاث سنوات من عمر الطفل تبدو كافية لتكسبه لسان بيئته. وهو اكتساب متمائل عند جميع الأطفال في آليته، وما يمكن أن يسجل من تفاوت متعلق بين الأطفال فيما يمكن تسجيله بمثابة فروقات فردية بينهم؛ إذ يبدو بعضهم أكثر تمكنا من تسمية الأشياء؛ أي التنوع في استخدام المفردات، ويبدو بعضهم الآخر أكثر تمكنا في ربط الكلمات والجمل، وهي فروق متعلقة بالتحصيل المعرفي للأفراد وعلاقته بالظروف الخارجية من مثل النشأة والتربية والعلاقات العائلية والاجتماعية⁵.

¹ - ينظر:

- Marie Louis Moreau, Marc Richelle : l'acquisition du langage, p11-12.

² - ينظر: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص25-28. وينظر أيضا:

- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des science du langage, p12.

- ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص152.

³ - ينظر:

- Latif I : The physiological basis of linguistic development and the ontogeny of meaning , psychological review ; 1934, p55-85.

⁴ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص25. ينظر أيضا: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص152-156 و385-388. وينظر أيضا:

- Jeremy Harmer : The practice of English language teaching, p4.

⁵ - Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des science du langage, p13.

إن القول بالاكْتساب بدل التعلم راجع إلى ما يديه الطفل من مقدرة ذاتية على تنظيم معلوماته عن لسان بيئته، ولو كان تعرضه للعناصر اللغوية تعرضاً غير منتظم¹؛ فصورة عملية اكتساب اللسان "هي صورة طفل يكتسب لغته بوسائله الخاصة، انطلاقاً من قدراته الذاتية، ففي مدة ثلاث سنوات يتوصل إلى إحراز القدرة التامة على إنتاج جمل لغته وتفهمها"². وهو اكتساب ذاتي يتم عن طريق سماعه للجمل والمفردات ولا يحتاج إلى من يلقنه المادة اللغوية؛ إن الطفل يكتسب اللسان "في حين أن لا أحد يعرف كيف يعلمه اللغة. فالأم بالذات ليست ملزمة بأن تتخصص في مجال تعليم الطفل اللغة. فالطفل لا يعلم في المجال اللغوي، ولا يمكننا بالتالي تسمية علاقة الطفل بكلام بيئته عملية تعليم"³.

ماذا يكتسب الطفل من اللسان؟:

انقسمت الآراء في فهم الاكتساب اللغوي إلى اتجاهين:

أ- اتجاه استدلالى يرى أن الطفل لديه نظرية فطرية عن اللغة موضوعة فيه وهي تتكون من مفهومات موروثية؛ أي أنها جاهزة مسبقاً، وهي مفهومات عامة عن اللغة الإنسانية ثم يطبق الطفل هذه المفهومات المسبقة على ما يتعرض له من لغة. وهو الاتجاه الذي يقول به تشومسكي؛ فالطفل "يملك قدرات فطرية تساعده على تقبل المعلومات اللغوية وعلى تكوين بنى اللغة. وهذا يعني أنه مهياً، بطريقة أو بأخرى ليكون من الكلام الذي يسمعه قواعد لغته الأم وأن يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد التي تكمن ضمن المعطيات اللغوية التي يتعرض لها. فهو، بالتالي يبنى لغته بصورة إبداعية وبالتوافق مع قدراته الباطنية بقدر تقدمه في عملية الاكتساب"⁴.

¹ - فالطفل عند تعرضه للعناصر اللغوية يتم ذلك دون تنظيم مسبق من الأهل أو المحيط الاجتماعي لأي العناصر سيتلقاها الطفل في أيام حياته، ومهما تعرض الطفل لتصحيح للأخطاء التي يرتكبها في كلامه مقارنة بكلام الراشدين يظل تصحيحه مرهوناً بتنظيمه الخاص للعناصر ويتم التصحيح بطريقة ذاتية بعد انتظام هذه المعرفة اللغوية مع بقية المعارف. ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 21.

² - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 25-26. ينظر أيضاً:

- Jeremy Harmer : The practice of English language teaching, p4.

³ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 26. ينظر أيضاً: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 21.

⁴ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 55. وينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 21-22. وأيضاً: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص 153-154. وينظر أيضاً: ه دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 42.

-ب/ اتجاه استقرائي يرى أن الطفل يجمع ما يتعرض له من ظواهر اللغة ويخزنها ليصل بعد ما يجربه من تصنيفات وتعميمات وبهذا التخزين إلى تجريدات. وهو الرأي الذي يقول به بياجيه؛ فالبنى اللغوية التي يرى تشومسكي أن الطفل يكتسبها إنما هي عند بياجيه وغيره من أصحاب هذا الاتجاه تكتسب كما تكتسب الكلمات في الجهد المبذول لصوغ المعاني غير اللغوية في الشفرة¹.

إن الاتجاهين بما يقدمانه من تفسير للاكتساب يجيبان عن ماذا يكتسبه الطفل؛ فالطفل حسبهما يكتسب اللغة كما هي في مفهومها نظاما من العلامات، ومستوياتها الصوتية والتركيبية والدلالية. سواء كانت هذه القواعد كليات موجودة فطريا عند الإنسان، كما يقول تشومسكي الذي يرى أن كل طفل "يملك بالفطرة مجموعة فرضيات مجردة يطبقها على المعطيات اللغوية التي يتعرض لها ويملك أيضا بالفطرة أشكالا مجردة لقواعد يمكنه امتلاكها عبر استيعابه لمعطيات لغته فهو مزود بمجموعة كليات صورية ومجموعة كليات نوعية وبالتالي فهو قادر بصورة لا شعورية أن يصوغ عددا غير محدود من الفرضيات التي تنص على كيفية إنتاج الجمل وتفهمها وتكونها"². واللغة بقواعدها -حسب تشومسكي ومن يقولون بقوله- هو ما يأخذه الطفل منذ ولادته إلى بداية إنشائه للجمل؛ إذ "يتلقى الطفل معطيات لغوية أولية فيستوعب معانيها، ثم يحولها إلى إشارات واختبارات تنتهي بأداء كلامي"³. وليست اللغة هي ما يأخذه الطفل فقط حسب تشومسكي الذي كان يرى أن "التصور التصنيفي غير كاف لأنه لا يمكن أن تنشأ من خلال استخدام عمليات استقرائية بشكل متدرج (التجزئة والتصنيف والاستبدال...) معرفة بالبنية النحوية. ولا يسهم التصور التصنيفي أيضا في تفسير حقيقة أن المتكلم قادر على إنتاج جمل جديدة"⁴. بل يتفق معه في ذلك من يقولون باكتساب البنى اللغوية مع اكتساب الكلمات. ولكن السؤال الذي يبدو ملحا هنا: هل القواعد والكلمات هي ما يكتسبه الطفل من بيئته اللغوية؟.

يجيب ميشال زكريا -في توضيحه للدرس اللساني التوليدي التحويلي - على السؤال السابق؛ فيقول:
"لا يكتسب الطفل اللغة واستعمالها فقط، بل إنه يكتشف في الوقت ذاته محتوى الكلام كحقيقة قائمة بحد ذاتها،

¹ - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 21-22. وأيضا: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص 153-154. ينظر أيضا: ه دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 42.

² - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 66-67.

³ - المرجع نفسه، ص 27.

⁴ - ه جارهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ص 528.

و يمتلك تقنية التواصل اللغوي، وبالتالي يكتشف ماهية اللغة وعملها ودورها في المجتمع الذي يحيط به"¹. ومفهوم النظرية العقلانية للاكتساب في الدرس اللساني حسب ما يوضحه ميشال زكريا لا يختلف عنه في الدرس التعليمي؛ حيث الاكتساب فيه هو: " امتلاك للكفاءات العامة وتحديدًا لكفاءة التواصل اللساني في ظروف وسياقات متنوعة، بهدف القيام بأنشطة كلامية تسمح بمعالجة (استقبالًا وإنتاجًا) نصوص لمواضيع متصلة بتخصصات خاصة. ومن أجل هذا المتعلم يضع قيد التطبيق الاستراتيجيات التي تبدو أكثر ملاءمة لإكمال المهام المطلوبة"². فالإكتساب في الدرس التعليمي كما هو في الدرس اللساني امتلاك مهارات التواصل اللساني؛ المهارات التي تمكن المكتسب في عملية التواصل من التنوع الإبداعي في الكلام حين يكون مرسلا، ومن فهم ما يقدم له من رسائل في عمليات التواصل التي يكون فيها مرسلا إليه.

إن الإجابة السابقة إذ تجعل الطفل يكتشف محتوى الكلام قد تسمح بالقول إن الطفل لا يكتسب اللغة بل يكتسب اللسان؛ فالطفل حين يتعرض للغة في بيئته لا يتعرض لها باعتبارها نظاما، بل يتعرض لها بوصفها أداء لغوي يقوم به المحيطين به. وهي بذلك لا تأتيه خالية من مظاهرها الخارجية -التي تعدها اللسانيات مظاهر طفيلية على التنظيم اللغوي³- من مثل نبرة صوت، والانفعالات؛ بل على العكس من ذلك تأتي مشبعة بها. ومقدرة الطفل على فهم الرسائل التواصلية غير اللغوية دليل على أن الفهم لديه في عملية التبادل التواصلية مع الآخرين غير مقصور على اللغة ونظامها؛ بل يمكن أن يتم دون حاجة إلى عناصر لغوية، وهو الاستغناء الذي قد يجعل الرضيع دون السنة يفهم نظرات الزجر، وابتسامات الود، فيبني على أساسها علاقاته بمحيطه الاجتماعي. ثم إن الجانب الإبداعي الذي فسره تشومسكي بمقدرة الطفل على إنشاء جمل لا متناهية بقدر ما يعكس اكتساب الطفل للقواعد يحيل على استخدامه للجمل في سياقاتها المناسبة -استفهام في سياق الاستفهام، الطلب في سياق الطلب، الأمر في سياق الأمر، وهو ما يجعل اللسان بمفهومه اللغة مع الكلام هو الحاضر في الاكتساب وليس اللغة دون الكلام. وهو الأمر الذي يجعل القول باكتساب اللسان قولاً يواكب العبارة الفرنسية acquisition du langage. ولعل هذا ما جعل بعض التوليديين يحدثون ثورة في التيار التوليدي، ليركزوا على الأداء بدل التركيز على القدرة أو الكفاءة؛ فقد بدا احتواء كلام الأطفال على تردد في الحديث، وتراجع،

¹ - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص26.

² -Jean Pierre Robert : L'Essentiel Français, dictionnaire pratique de didactique du FLE, p10.

³ - ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص8.

ومفاتيح حوارية ذات دلالة وإحالة على أن الطفل يأخذ أكثر من القواعد في اكتسابه للمهارات التواصلية؛ بل إن الأنواع السياقية التي يستعملها الناس جميعا أصبحت مرة أخرى جديرة بالبحث، وقد بدا أن اللسانيين لا يستطيعون التعامل مع قواعد تجريدية شكلية دون أن يتعاملوا مع تلك التفاصيل الدقيقة للأداء اليومي¹. ويمكن القول إذن إن الاكتساب هو للسان وليس للغة -النظام بالمفهوم اللساني للمصطلح- فقط، وفي اكتساب الطفل للسان يكتسب ضمنا اللغة مادام اللسان مشتملا عليها. وقد يبدو من السذاجة حصر ما يكتسبه الطفل من كلام المحيطين به فيما يحمله هذا الكلام من قواعد تركيب تنظم عند الطفل قواعد كلام وفقط؛ فالطفل في تواصله مع الآخرين يقلد بيئته الأسرية ويستجيب في معظم الأحيان بالطريقة ذاتها وبالانفعالات ذاتها التي يشاهدها عند الأهل. وذكرياته عن الكلمات وشحناتها الدلالية يكاد لا يخرج عن ما اختزنه في ذاكرته مما خبره من الأهل.

إن الطفل في تنويعه الإبداعي في إنتاج الكلام لا يستغل فقط المحورين الإبداعي والتألفي المحيلين على اللغة، بل كل كلامه مشتمل على البعد الرمزي المخصوص باللسان؛ فالبعد الرمزي الذي يكتسبه الطفل حين يكتسب الكلمات هو "الاستمرار الأساسي الذي يعتبره الفلاسفة أنتولوجيا أو وجوديا. يوجد وراء المكتسب وراء المتراكم وراء الذاكرة يوجد في آن واحد الطفولة والصورة-الذكرى عن الطفولة، إذا، خيالي ما مع نقاط ارتباطه الانفعالية"². فعادة ما يكون الأطفال في حواراتهم مع الآخرين مقلدين للأهل. وبدائيات إنتاجهم المبدع للجمل يكون في البداية مشبعا باستعمالات البيئة المحيطة بهم وما جعلته من بعد رمزي للكلمات والتعبيرات.

إن التنوع الإبداعي في إنتاج الكلام الذي يقيمه الطفل في تواصله يكشف أن الجمل المنشأة خيارات يقوم بها الطفل أثناء الكلام ليست خيارات ساذجة مفتقرة إلى التخطيط؛ بل على العكس من ذلك يكشف استعمال الكلمة دون سواها، واستعمال الجملة دون سواها، وتضمن رسالة بمضمون معين دون سواها كون التنوع والاختيار نابعا من تحكم في المهارات اللغوية³؛ على الأقل مهارتي الاستماع والحديث، وهو التحكم الذي

¹ - ه دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص43-44. وينظر أيضا:

- Jean Dubois et autres : dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p13.

² - هنري لوفيفر: اللسان والمجتمع، ص288.

³ - هي مهارات تسمى في الدرس التربوي بمهارات التواصل فصلا بينها وبين مهارات أخرى يشتغل الدرس التربوي عليها من مثل مهارات التفكير والمهارات الدراسية والمهارات المعرفية، ينظر: عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص305-308.

يكشف نموا ونضجا لمهارات الطفل اللغوية؛ فالمهارات اللغوية "تقوم على ثلاثة أسس ذهنية هي التحكم الذهني، والانتباه الواعي، والانتقاء المبرمج"¹.

تعلم اللغة:

متى يتم تعلم اللغة؟:

في موضع سابق اتضح أن الاكتساب يتم في السنوات الأولى من عمر الطفل؛ السنوات التي تسبق إنتاجه للجمل المماثلة لجمل الراشدين. وقد حدد علم النفس النمائي هذه السن في الثالثة من عمر الطفل²، فهل يمكن بعد هذه السن اعتبار ما يأخذه الطفل من اللسان عموما ومن اللغة خصوصا هو تعلم وليس مجرد اكتساب؟. يعد الاكتساب ذاته مرحلة من التعلم؛ صحيح أنها مرحلة لا يحتاج فيها الطفل إلى تلقين؛ لكنه بالمقابل يعتمد تعلما ذاتيا؛ إذ يأخذ من البيئة مدخلات يوظفها في إنشاء الجمل وفي الكلام عموما. لكن هل هذا هو المقصود من التعلم حين يقترن باللغة؛ فيقال تعلم اللغة بمقابل اكتساب اللسان؟. الجواب سيكون بالنفي لأن تعلم اللغة الذي بموجبه يمكن أن يقال عن الطفل بأنه قد تعلم اللغة، يشترط فيه أمران: الأول متعلق بالتخطيط لتعلم اللغة؛ بمعنى أن هذا التعلم هو تعلم موجه؛ فالتعلم في الدرس التعليمي وليد التخطيط اللغوي الذي هو "عمل منهجي ينتظم مجموعة من الجهود المقصودة المصممة بصورة متسقة، لإحداث تغيير في النظام اللغوي أو في الاستعمال اللغوي أو لإحداث نظام لغوي عالمي أو قومي أو وطني مشترك"³. ذلك أن الأسئلة من

¹ - وهي الأسس التي تأخذ المفاهيم التالية: التحكم الذهني هو القدرة على السيطرة والضبط اللذين يمكنان الطفل من أن يقف على ما يجب اكتسابه من اللسان. فإذا استطاع أن يتحكم بما يكتسبه كان قادرا على امتلاك المهارات اللغوية المطلوبة. وهو ما يجعل السلامة العقلية والنمو السوي ضروريان للاكتساب. والانتباه الواعي هو التوجيه الذهني الذي يمكن الفرد من أن يعرف حقيقة ما يكتسبه. وعمليات التحليل التي يقيمها الطفل هي نتيجة لهذا الانتباه. أما الانتقاء المبرمج هو الذي يمكن الطفل من عزل مادة الاكتساب اللغوي عما سواها، فيعزل الأصوات عن بعضها، ويعزل القواعد عن بعضها، ويعزل الرموز عن بعضها. ويستطيع بهذا العزل المؤقت أن يضبط الظاهرة بكل صفاتها ودقائقها. ينظر: سمير شريف استيتة: اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، ص423. وينظر أيضا: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص384-390.

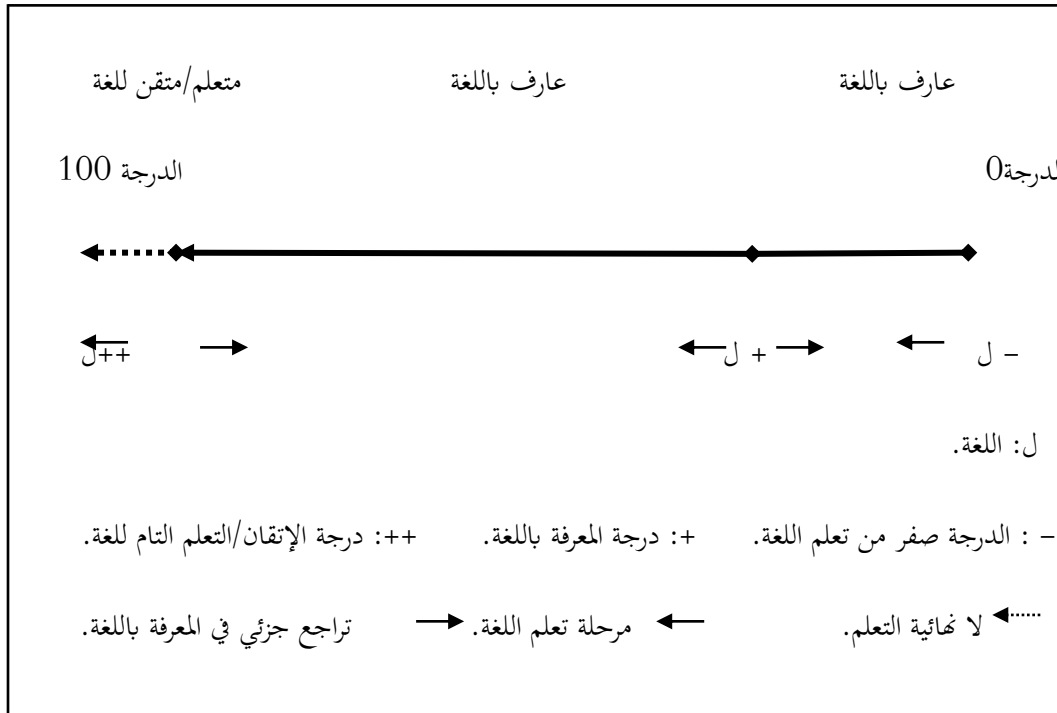
² - ينظر: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص25. وأيضا: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص384. وينظر أيضا:

- Muriel Saville-Troike : Introducing second language acquisition, p4.

³ - نهاد الموسى: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، ص30. وينظر أيضا:

- Jean Pierre Robert : L'Essentiel Français, dictionnaire pratique de didactique du FLE, p11.

مثل: من وما وكيف ومتى وأين ثم أخيرا لم في تعليم أو تعلم "اللغة" قد تكون واحدة في رصدتها للمسائل التي تتصل بأسس تعليم "اللغة" وتعلمها¹. وهي إذ تحسم تعلم "اللغة" فهي تجعل التعلم متعلقا بما هو أبعد من الجهد الفردي؛ فهي أسئلة يطرحها الباحثون في التعليمية؛ لأن التعليمية "تسعى إلى الإجابة على أسئلة مترابطة داخليا: ماذا يدرس؟ ولمن؟ وكيف؟ وأين ومتى؟ ولماذا؟"². وهي الأسئلة التي تقترب من إجاباتها الجهات الرسمية بما تضعه من تخطيط للتعليم. أما الأمر الثاني فهو كون التعلم المراد استنادا على الشرط الأول هو التعلم الذي يخرج المتعلم من مجرد عارف باللغة إلى متعلم أو متقن للغة؛ ف"حينما نتكلم عن اللغة لابد أن تدخل درجة الإتيقان عاملا مؤثرا في الاعتبار. فمعرفة اللغة تبدأ من لحظة معرفة جملة فيها وتندرج حتى الوصول إلى درجة الإتيقان... فالمرء الذي لا يعرف شيئا من لغة ما يكون على درجة الصفر. ولكن ما إن يبدأ في تعلم بضع كلمات أو بضع جمل حتى يتزحزح من الصفر إلى أعلى... وإذا استمر التعلم والتحسين يستمر التحرك على سلم الإتيقان حتى الوصول إلى نهاية السلم وهي درجة مثالية افتراضية"³. ويمكن تمثيل ذلك بالمخطط الآتي:



¹ - ينظر: ه دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 20-21.

2 - Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p142.

³ - محمد علي خولي: الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2002، ص 21.

توزيع المعرفة باللغة وتعلم/إتقان اللغة على سلم من 100 درجة¹

إن التعلم التام أو الإتقان التام للغة معناه أن يمتلك المتعلم المهارات اللغوية وبدرجة واحدة، من الإتقان؛ أي أن تكون المهارتان الإنتاجيتان (الكلام والكتابة) والمهارتان الاستقباليات (الاستماع والقراءة) على قدر واحد من الإتقان²، وهي المهارات التي تكون طور النمو عند الطفل في سن الثالثة، واكتملت إلى درجة تمكنه من التواصل العادي عند بلوغه الخامسة أو السادسة³. والحكم على درجة الإتقان فيها مرهون بما أخذه المتعلم من مواد تعليمية موجهة وضمن تعلم مدرسي، ذلك أن ما يأخذه الطفل في الاكتساب اللغوي لا يتجاوز في أحسن الأحوال مهارتي الكلام والاستماع (فهم المسموع). فضلا عن كونه لم يصل معهما إلى درجة الإتقان المطلوب. لذلك يتفق معظم الباحثين على القول بأن "الاكتساب يحدث في الطفولة، أما تعلم اللغة فيحدث في مرحلة متأخرة حين يكون الأداء اللغوي قد تكوّن، وحين تكون العمليات العقلية قد نضجت أو قاربت النضج، ومعنى ذلك أن الذي يتعلم اللغة هو غير ذلك الطفل الذي كان يكتسب اللغة؛ إذ يحدث تغير كفي في وظائف الأعضاء وفي النشاط النفسي"⁴.

كيف يتم تعلم اللغة؟:

إجابة هذا السؤال تستدعي وقوفا عند مصطلح التعلم. وهو المصطلح الذي يأخذه مفهومه من البحث النفسي ليكون فيه بمعنى "تعديلات في السلوك أو التفكير يمكن ردها إلى الخبرة وليس للنمو أو النضج. ومع ذلك فإن التعلم ليس مستقلا كلياً عن النمو والنضج، ما دام النمو والنضج يجعلان من الممكن حدوث نماذج جديدة من التعلم في مستويات تالية من العمر. وينزع التعلم إلى الحدوث خلال فترات قصيرة نسبياً من الزمن، في حين

¹ - المخطط من وضع الأستاذة.

² - محمد علي خولي: الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص25.

³ - ينظر: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص388-390. وينظر أيضاً:

- Marie Louis Moreau, Marc Richelle : l'acquisition du langage, p9.

⁴ - عبده الراجحي: علم اللغة تطبيقي وتعليم العربية، ص22.

يميل النمو والنضج إلى الحدوث خلال فترات أطول¹. إن هذا المفهوم للتعليم بوصفه تعديلا للسلوك ينطوي على حقيقة وجود سلوك سابق يصبح فيه التعلم محل تعديل، وهو ما يجعله مرتبطا بمفهوم الاكتساب الذي اتضح أنه مرحلة أولى من مراحل التعلم؛ ومن ثم يبدو التعديل متعلقا بما تم اكتسابه في مرحلة الاكتساب والمراحل التالية عليها؛ باعتبار هذه المكتسبات معارف سابقة هي محل تعديل معرفي يعدل بدوره الاستجابات، ومن ثم تنتظم تعديلا في السلوك. وهذا الفهم هو الذي جعل النظرية التربوية تنظر إلى التعلم "على أنه تفكير، بمعنى أنه ينطوي على استعمال معرفة سابقة وإستراتيجيات خاصة لفهم الأفكار في نص ما باعتباره كلا واحدا أو لفهم عناصر المسألة (المشكلة) باعتبارها كلية واحدة"².

يحدد التعلم بمفهومه؛ التعديل في السلوك، في علم النفس بمجموع التغيرات التي تطرأ على الفرد، في اشتراط مرورها بخبرة وتفاعل بين الفرد والبيئة؛ لذلك فالتغيرات الناتجة عن النضج أو التغيرات الطارئة أو المؤقتة لا تعد تعلمًا. واستبعاد النضج والتغيرات المؤقتة التي في العادة تكون بتأثير من الغرائز راجع لاستحالة التأثير عليها³. ونتائج التعلم لا تخرج عن كونها واحدة من؛ تكوين العادات، وتكوين المهارات، وتعلم المعلومات والمعاني، وتعلم حل المشكلات، وتكوين الاتجاهات النفسية⁴، وهي نتائج منشودة وتصدق على كل تعلم ومن ضمنه التعلم اللغوي.

إن السؤال/العنوان إذ يبحث عن الآلية التي تتعلم بها اللغة فإن الإجابة عنه لا تخرج عن إجابة السؤال: كيف يكتسب الطفل اللسان؟. والطفل في اكتسابه للسان يقيم جملة من التنظيمات؛ تنظيم فونولوجي وتنظيم تركيبى وتنظيم دلالي. تنظيمات لقواعد اللغة التي تمكنه من استعمال اللغة. وهي التنظيمات التي يؤمل إنشاؤها

¹ - ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص158-159. ينظر أيضا: عدنان يوسف العتوم وآخرون: علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ص91-116. ينظر أيضا:

- Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p16.

² - صالح محمد علي أبو جاو: علم النفس التربوي، ص147.

³ - ينظر: صالح محمد علي أبو جاو: علم النفس التربوي، ص152. وينظر أيضا: عبد الرحمن عدس: علم النفس التربوي، نظرة معاصرة، دار الفكر، الأردن، ط3، 2005، ص219. ينظر أيضا: علي حسين حجاج: نظريات التعلم، دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، 1983، ص27-28.

⁴ - ينظر: صالح محمد علي أبو جاو: علم النفس التربوي، ص153.

حين يتعلم اللغة. وبنقل هذه التنظيمات إلى تمظهرها في الاستعمال المتميز للسان يلاحظ أن هذا التعلم في تعلقه بما بعد الصوت يمر بثلاث مراحل هي¹:

- **التعلم التمثيلي:** وهو تعلم معاني المفردات أو الرموز المفردة، وهو أبسط أنواع التعلم، ويتمثل في الربط بين صوت الكلمة أو الرمز وما يشير إليه الصوت. ويحتاج هذا التمثيل إلى نمو معرفي بوساطته يستطيع الطفل صياغة مفاهيم عن مظاهر الذات والعالم.
 - **تعلم المفهوم:** ويحدث عندما يتعلم الشخص أن الصوت الذي تعلمه لا يشير فقط إلى شيء واحد بعينه وإنما إلى كل الأشياء المماثلة في بيئته. ومن هنا يفهم المتعلم السمات المعيارية للمفهوم التي تجعل منه ذلك الشيء وليس شيئا آخر. وهو معرفة أن الكلمات يمكن أن تحل محل مظاهر من خبراته ومفاهيمه.
 - **تعلم الأفكار:** حيث يتعلم معاني الأفكار الجديدة التي يعبر عنها بأشكال لفظية ومن أشكاله الاستدلال والمحكمة وتجميع المفاهيم بطرق جديدة بشكل أكثر من مجموع الكلمات أو المفاهيم التي تتكون منها. وهو إسباغ للمفاهيم على اللغة ذاتها والجهد المستمر لربط المفاهيم اللغوية بتلك المشتقة من العالم ومن الذات.
- إن هذه التعلّمات إذ تكشف كيفية تعلم الكلمات والمفاهيم ابتداء من الأصوات وانتهاء بالأفكار، لا تجعلها حكرًا على التعلم؛ فهي تقبل إسقاطها على الاكتساب وما ينتج عنه من تنظيمات فونولوجية وتركيبية ودلالية، وهو ما يقود إلى القول بأن للتعلم والاكتساب نمطا واحدا في كيفية حدوثهما². ولا يحتاج الأمر إلى دليل للقول إن هذه التعلّمات تحدث عند كل تعلم، كما تحدث مع تعلم اللغة؛ فتعلم أي لغة لا يخرج عن تعلم أصواتها، وتحصيل رصيد من المفردات من اللغة، فضلا عن تعلم استعمال هذا الرصيد اللغوي في جمل تجسد تعلم الأفكار وتحول اللغة إلى أداة للتواصل.

ماذا يُتعلم من اللغة؟:

¹ - ينظر: عدنان يوسف العتوم وآخرون: علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ص 116-125. وينظر أيضا: ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص 156.

² - ينظر:

إن قول ميشال زكريا: "نشبه ذهن الطفل بآلية مبرمجة هيأتها الطبيعة البشرية لإتمام عملية تعلم اللغة"¹، يجعل تشبيه ذهن الطفل بالآلية يكشف عن أمرين؛ الأول كون هذا التهيؤ هو مرحلة أولى ضرورية، وتعد مرحلة استعداد لتعلم اللغة. والثاني كون التعلم كي يتم لا بد له من اكتساب مسبق. وبتطبيق هذا المفهوم على تعلم اللغة يتضح أن التعلم وإن لم يخرج في آليته عن الآلية التي يتم بها الاكتساب -تحويل المدخلات إلى مخرجات- فإنه لا يكتفى أبداً بالاكتساب فقط لتحقيق التعلم؛ لكون الاكتساب يندرج ضمن النمو اللغوي، وقد اتضح أن النمو والنضج لا يعدان من التعلم.

لا يتوقف الهدف من تعلم اللغة بمستوياتها عند معرفة قواعد اللغة وأوجه استعمالها، بقدر ما يمتد للبحث عن الكيفية التي تنتظم بها هذه المعارف حول اللغة معارف مضمرة ضمنية يستحضرها متعلم اللغة حين يباشر عملية الكلام. فالعمليات التي يقيمها الطفل مع اللسان في تنظيم للقواعد اللغوية تتبدى ضرورية في عملية التعلم التي تنشأ تحول المعرفة باللغة إلى ممارسة أثناء الفعل التواصل بعد أن أصبح التحدي الأكبر لمعلم اللغة هو "التحرك فيما وراء تعليم القواعد والأنماط والتعريفات، وأي شيء آخر عن اللغة إلى النقطة التي نعلم فيها طلابنا أن يستخدموا اللغة في التواصل بطريقة تلقائية"².

ماذا يعلم معلم اللغة؟. يفرق علم النفس بين مفهوم التعلم ومفهوم التعليم؛ فالتعلم في أبسط تعريف له هو "عملية داخلية مستمرة ينتج عنها قيام الفرد بتعديل مستمر في بنيته الذهنية وفي اتجاهاته ومعارفه ومهاراته وذلك نتيجة لتراكم الخبرات المقصودة وغير المقصودة"³. إنه يتمحور حول المتعلم ويرتبط باستعداداته ودافعيته وظروفه النفسية والاجتماعية⁴؛ لكن التعليم عكس التعلم متمحور حول المعلم وما يوفره النظام التعليمي من برامج تعليمية ويسمح به من طرق تدريس ويؤمنه من وسائل ضمن السياسة التعليمية المتبعة؛ وهو ما جعل التعليم في تصنيفه -تماشياً مع الاتجاهات التعليمية المعاصرة- يأخذ تصنيف تعليم متمحور حول المتعلم، ويعني به "عملية تعلم وتعليم

¹ - ينظر ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 27.

² - ه دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 33-34.

³ - عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص 104.

⁴ - يعرف المتعلم apprenant في الدرس التعليمي اليوم بأنه "الفرد في حالة التعلم، وقد شكلت بالطريقة نفسها التي شكلت بها كلمة طالب. والقول بـ"المتعلم" فيه تشديد على فعل التعلم، حيث مبادرة التعلم على عاتق جانب المتعلم. ينظر:

تجعل من حاجات وقدرات المتعلم واهتماماته محورا لتوجهاتها ومضامينها وأنشطتها¹. وهو بهذا المعنى يختلف عن التعليم الذي يجعل المادة العلمية أو المعلم هو المحور الرئيس للعملية التعليمية. على أن التعليم في ظل هذا التحول في المركز من المعلم والمادة التعليمية إلى المتعلم قد أصبح أبسط تعريف له لا يمكن أن يصاغ بمنعزل عن التعلم مفهومهما ومصطلحا. من منطلق أن المتطلبات العلمية للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلم². ولذلك يعرف مصطلح التعلم بأنه "تيسير التعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له"³.

والتعليم في ظل المناهج وطرق التدريس المعاصرة يختلف عما حمله المصطلح في القديم من مفهوم التلقين؛ فقد أصبح اليوم التركيز على التدريس، بما يحمله المصطلح من معنى عملية الحوار والتفاعل والأخذ والعطاء ما بين المعلم والمتعلم ليحصل المتعلم على المعرفة⁴، بدل الحديث عن التعليم الذي هو "العملية التي يقوم بها المعلم لنقل المعلومات والمعارف بشكل مباشر إلى المتعلم، ويكون المتعلم فيها سلبيا... ولا تعتبر تدريس الطرق التعليمية القائمة على التلقين"⁵. وهذه القضايا على أهميتها في فهم التعلم وشروطه وظروفه النفسية والاجتماعية ومتطلباته اللغوية تبدو بعيدة عن تقديم إجابة للسؤال ماذا يتعلم متعلم اللغة؟؛ لأن التعلم عملية داخلية لا يمكن الحكم عليها إلا من خلال التقييم الذي يأخذ شكل الواجبات والاختبارات. ولذلك فما يعلمه معلم اللغة قد لا يكون مطابقا لما يتعلمه متعلم اللغة. وبالرغم من هذا التباين بين المدخلات والمخرجات في العملية التعليمية فإن وضوح المدخلات في شكل محتويات تعليمية قد تبدو السيطرة عليه إجابة عن السؤال المطروح.

لعل أبسط إجابة على السؤال السابق في ضوء المناهج التعليمية وما تقدمه من مادة تعليمية هي القول بأن معلم اللغة يعلم القراءة والقواعد والإملاء والخط والتعبير بنوعيه الشفوي والحريري وتحليل النصوص وغيرها من الأنشطة اللغوية التي يمكن الوقوع عليها عند تفحص أي كتاب مدرسي في التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي

¹ - عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص123.

² - ينظر:

-Françoise Raynal et Alain Rieunier: Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive, p13.

- Nathan Gage : Handbook of research on teaching, Rand McNally & Company, Chicago, 1964, p269.

³ - هـ دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص26.

⁴ - عبد الله الرشدان ونعيم جعيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص268.

⁵ - المرجع نفسه، ص268.

وحتى الجامعي في اللغة العربية أو في غيرها من اللغات¹. لتزيد هذه الأنشطة وتنقص وتتسع مواضيعها وتضيق حسب المستوى التعليمي. وهي إجابة مقبولة، لكنها لا تقدم إلا صورة لتعليم اللغة كما ترسمها السياسات اللغوية بتخطيطها اللغوي الموجه لاختيار المحتويات التعليمية؛ فبالنسبة للتعليم النظامي "هو التعليم الذي تشرف عليه وتقدمه السلطة التعليمية النظامية في البلاد طبقا لمنهج وطني محدد وموصف"². يُدرك خضوع هذا المنهج إلى وزارة بعينها تسهر على تأمين الخيارات المناسبة من طرق تدريس ومحتويات تعليمية، يتوقف دور المعلم فيها على تطبيق التوجيهات وتسهيل التعلم. وبالرغم من أن هذا التأمين للبرامج التعليمية ومحتوياتها، وما يصحبه من تنظيم للمحتويات التعليمية تنظيما داخليا في تصنيف للمواضيع المقترحة للتعلم، وتنظيما خارجيا في توزيع للمواد اللغوية وللمحتوى التعليمي على المستويات التعليمية هو ما تخضع له المدارس، ويتم به تعلم وتعليم اللغة، فإن هذه الأمور التربوية على أهميتها ليست إجابة على سؤال ماذا يعلم معلم اللغة؟. لأن السؤال يبحث عن الهدف من تعليم اللغة؛ فتحديد الهدف يجعل اختيار المحتويات التعليمية أمرا واضح المعالم، ويحدد الغاية والكيفية من تعليم محتوى دون غيره؛ لأن أهم عنصر من عناصر اختيار المحتوى هو الهدف³.

منزلة اللغة وأثرها في تعليم اللغة وتعلمها

يقصد بمنزلة اللغة مكانة اللغة الهدف (المقصودة في التعلم والتعليم) عند المتعلمين في البيئة الكلامية التي حدد لها هذا التعلم، وتتراوح هذه المنزلة بين لغة أولى ولغة ثانية ولغة أجنبية.

¹ - ينظر: محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية: تدريس اللغة الشفهية، ص33، تدريس القراءة، ص59، تدريس اللغة المكتوبة، ص117، تدريس القواعد اللغوية، ص151. تدريس الفنون الأدبية، ص195.

² - عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص125.

³ - اختيار المحتوى هو مرحلة جوهرية في تعليم اللغة وهو متأثر بعوامل عامة هي الأهداف ومستوى المقرر والوقت المحدد له، وعوامل خاصة بالمتعلم من مثل العمر والاستعداد للتعلم، ويعد عامل الأهداف من أهم العوامل في اختيار المحتوى، والأهداف في مفهومها مختلفة عن الغايات التي تحدد التخطيط اللغوي، ذلك أن المقصود بالأهداف تلك المتصلة مباشرة بالعمل التعليمي، وتنوع إلى أهداف تعليمية وسلوكية وأدائية، وهي متصلة اتصالا وثيقا بالمهارات اللغوية ودرجات امتلاكها. ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص61-62 و91-92.

لغة الأم ولغة المنشأ واللغة الأولى ل1:

تعرف لغة الأم la langue maternelle في قاموس اللسانيات لجورج مونان بأنها: "اللغة الأولى لمتكلم معين، حتى لو لم تكن لغة أمه"¹. فلغة الأم عند جورج مونان هي اللغة الأولى التي يتعرض لها الإنسان في بيئته اللسانية؛ أي اللغة التي يكتسبها الإنسان من ميلاده ويستعملها في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه². وانطلاقاً من هذا المفهوم يمكن القول إن لغة الأم يتحدد بمحددتين: الأول كونها أول لغة يتعرض لها الإنسان في نشأته، والثاني أن يكون أخذ الإنسان لهذه اللغة قد تم في سنوات الاكتساب التي تتحدد من مولده إلى غاية العام السادس من عمره. وهي لغة البيئة التي نشأ فيها، لذلك يسميها بعضهم لغة المنشأ³، ويسميها بعضهم لغة الأصل⁴. وهذا التعدد في تسميات المفهوم سببه الالتباس في تحديد ما المقصود بلغة الأم في البيئات متعددة اللغات؛ حيث لا يمكن تحديد لغة الأم فيها "أهي لغة الوالدة، أم هي لغة الحاضنة، أم هي لغة الأسرة أم هي لغة أرض الأصل، فهي تفقد كل دلالتها حين يتعلق الأمر بالبيئات متعددة اللغات"⁵. ودفعاً لهذا اللبس اقترحت تسمية أوضح وأكثر تخصيصاً من للغة الأم فقليل اللغة الأولى ويرمز لها عادة بل1؛ وقد أريد بهذا الاصطلاح الأكثر دقة من سابقه "الأخذ بعين الاعتبار الوضعية الجيولسانية والسياسية، فعبارة اللسان الأول يقصد بها اللسان الأول على المستوى الاجتماعي، كلسان مشترك بين مجموع الأفراد المكونين لمجتمع معين. وهو بذلك يتفق مع فكرة الهوية الوطنية ويكون في معظم الأحيان اللسان الرسمي للأمة...واللسان الأول عادة يكون لسان تدريس المواد المدرسية في المدرسة"⁶.

في اكتساب ل1 وتعلمها:

¹ - George Mounin : Dictionnaire de la linguistique , Quadrige, 4^e édition, 2004, p198.

² - Ibid, p198

³ - ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، دط، 2000. ص63.

⁴ - ينظر المرجع نفسه، ص63. وينظر أيضاً: نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، ص72.

⁵ - Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, PUF, France, 2008, p142-143.

⁶ - Ibid. p143.

وينظر أيضاً: محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2002. ص19. وينظر:

- Jeremy Harmer : The practice of English language teaching, Pearson, Longman, England, 4th edition, 2008, p19.

يختلف اكتساب ل1 عن تعلمها، والاختلاف بينهما راجع إلى الكيفية التي يتم بها أخذ اللغة؛ إذ "يمتاز تعلم اللغة الأصلية بأنه يتم في ظروف طبيعية؛ فالطفل يتعلم هذه اللغة في سن مبكرة كجزء لا يتجزأ من نموه ونضوجه المعرفي والعقلي والاجتماعي والسيكولوجي وكوسيلة للتعامل مع مجتمعه والانخراط فيه والبقاء كواحد من أفرادها والنتيجة الحتمية لذلك هي أن هذا الطفل يتقن في نهاية الأمر لغته أيما إتقان"¹. ففي الاكتساب يأخذ الطفل ل1 من البيئة اللسانية التي ينشأ فيها، ويكون هذا الأخذ بعيدا عن كل تنظيم أو منهج مضبوط؛ ف"ما لا شك فيه أن الطفل لا تنمو مهاراته اللغوية بالتقليد على طريقة البغاء، ولا عبر تعلم متتابع متدرج، بل هو يلتزم بمبادئ عامة يطبقها على قسم كبير من تنظيمه اللغوي"². وتتسم هذه العملية بالسرعة والذاتية والعفوية، ولا يحتاج فيها الطفل إلى من يصحح له أخطاءه، حيث يقيم بنفسه عملية تصحيح أخطائه؛ إذ "تتوقف عملية اكتساب اللغة على طبيعة النمو العقلي عند الطفل في اكتشافه لقواعد لغة محيطه، فتكون هذه العملية بمثابة إجراء اكتشاف للقواعد بالذات"³. فإذا كان الأمر كذلك فما هو الاختلاف الكامن بين اكتساب ل1 وتعلمها؟. وما مدى علاقته بالقول: "إن اكتساب لغة ونمو الحصيللة اللغوية يمكن أن يتم عن طريق التعلم العرضي غير نظامي أو عن طريق التعلم الموجه النظامي"⁴؟.

إن اكتساب ل1 كما اتضح لا يحتاج لا إلى تخطيط ولا إلى تنظيم واختيار للمحتوى، بل يتم بطريقة عفوية ومع ما تقدمه البيئة اللسانية من فهارس الاستعمال اللغوي ويقوم الطفل بتقليده بعد أن يكون قد اختزل قواعده وخبر مقامات القول فيه. وهو الأمر الذي يختلف اختلافا شبيه تام عن تعلم ل1؛ حيث التعليم مستند إلى تخطيط، وخاضع إلى تنظيم وضبط للمحتوى التعليمي وفق منهاج يطالب المعلم بتطبيق ما جاء فيه من إرشادات وتعليمات. بل إن هذا التخطيط ضروري؛ فهو الذي يحدد الأهداف التي تستجيب لغايات تعليم ل1؛ ف"لا يجب الخلط بين التعليم السليقي للغة المنشأ وبين مجال تعلم وتعليم اللغة الأصل في المدرسة والذي يجب أن يخضع لمنهج مضبوط ومتكامل يتضمن أهدافا تؤدي إلى نمو ملموس في المهارات"⁵. فتعلم ل1 في تمييزه عن اكتسابها

¹ - نايف خرما وعلي حجاج: اللغة الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص73.

² - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1984 ص67-68.

³ - المرجع نفسه، ص66. ينظر أيضا:

- Jeremy Harmer : English language teaching, p50.

⁴ - Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p143.

⁵ - صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص63.

مسجل منذ البداية لتحول من البيئة اللسانية الطبيعية (المحيط: الأسرة والشارع)، إلى البيئة اللسانية الاصطناعية (حجرة الدرس)، وهو بذلك يفرض الخضوع إلى منهج محدد ومضبوط.

وتتحكم في تحديد المادة التعليمية لل1 غايتان أساسيتان:

- تعلم اللغة غاية في حد ذاتها؛ بمعنى معرفة قوانينها من أجل الوصول بمهاراتها التواصلية إلى درجة الإتقان. وهو تعلم ضروري وأساسي يسمح بتحديد المحتويات التعليمية التي تمكن من نمو المهارات التواصلية؛ حيث اللغة في ذلك مادة مدرسية ينضوي تحتها عدد من الأنشطة -من مثل التواصل الشفهي، والمفردات، والنحو والقراءة والخط والنصوص- التي يتفرد كل منها بوسائله الخاصة وكذا بطرق التدريس الخاصة به. وهي الأنشطة التي تخضع في مادتها وطرقها ووسائلها إلى منهج تعليمي¹ ينطلق تعليمها من تحديد الأهداف التي تسمح بتحديد المحتوى التعليمي المطلوب من ضمن الخيارات التي يمكن أن تتوفر؛ فالمنهج التعليمي لأي لغة من اللغات يبدو واسعا، والاختيارات المرتبطة بمكانة المحتويات التعليمية المختلفة هي مولدات للضغط؛ لأن بناء المنهج التعليمي هو موضوع لمناقشات عديدة تضع في الحسبان فلسفة المجتمع².

- تعلم اللغة وسيلة لأخذ المعارف بالنظر إليها لغة تعليم يأخذ بها المتعلم المعارف التي تقدم له في التعليم النظامي. وهي الغاية التي تشترط تحقق الغاية الأولى وترتبط بها ارتباطا وثيقا. فلا يمكن للمتعلم تحصيل العلوم بلغة من اللغات قبل أن يكون متمكنا منها ؛ ف"ما لم تنم القدرات اللغوية للتلاميذ نموا مطردا فإن قدرته على تحصيل المواد المقدمة له سنة بعد أخرى سوف تضعف"³.

¹ - المنهج curriculum هو مجموع الخبرات والمعارف والمهارات التي يختارها وينظمها النظام التعليمي وهو مخطط تعليمي يوضح الأهداف والموضوعات وأساليب التدريس وطرق التقويم. أما المحتوى contenu فهو مجموعة الحقائق والمفاهيم والمهارات والقيم والأنشطة التي يتضمنها المنهج، ويتم اختيار المحتوى وفق معايير محددة ليناسب المرحلة العمرية للمتعلمين والتطورات التعليمية الجارية. ينظر: عبد العزيز بن سعيد العمر: لغة التربويين، ص261-299.

² - Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p143.

³ - محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص29.

.....

ومن أجل الغايتين أعلاه يركز التعليم الابتدائي على المهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب)¹، ولا يقصد بالكتابة الخط بوصفه مرحلة أولية من تعلم الكتابة؛ بل يقصد أن يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة وظيفيا من مثل كتابته للرسائل والطلبات².

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تعلم ل1 لغة تعليم لا يعني الاكتفاء في تعليمه بما يعرف باللغة الخاصة مما يحتم الاكتفاء في محتواه التعليمي بالنزر القليل من المادة التعليمية، بل إن ذلك إن تم عكس قصورا في فهم حقيقة التواصل الذي تعد اللغة أدواته؛ فاللغة الخاصة وإن قادت المتعلمين إلى التوظيف الدقيق للمصطلحات فإن تعلم اللغة لا يتوقف عند تعلم المفردات بل يتعداه إلى معرفة قوانين التركيب في حال تعلم اللغة، وإلى معرفة وظائف اللغة في حالة تعلم اللغة. وهو ما يحتم ربط تعلم اللغة بالبعد التواصلية دائما.

تعلم اللغة الثانية ل2 وتعلم اللغة الأجنبية ل أ:

تعتبر كل لغة خارج لغة الأم لغة أجنبية، ويرمز لها بـ ل أ LE وقد يطلق عليها تسمية اللغة الثانية ل2 LS إذا اعتمدت لغة تعليم في تعليم ثنائي اللغة³. وانطلاقا من عمر تعرض الطفل للغة الأجنبية يتحدد ما إذا كان قد أخذها اكتسابا أم تعلمها؛ ذلك أن أخذ اللغة الأجنبية في الفترة التي يكون فيها الطفل لم يتجاوز السادسة من عمره كان اكتسابا مائلا لاكتساب اللغة الأولى وذلك للسرعة والمقدرة الرهبة التي يديها الطفل في اكتساب اللغات الأجنبية مع اكتسابه للغته الأم في سن ما قبل السادسة؛ ف" كل طفل في أي مكان وفي أي مجتمع قادر على اكتساب اللغة التي يتحدث بها مجتمعه بيسر وسهولة وفي فترة زمنية قياسية... إنه قادر على اكتساب لغتين أو أكثر في وقت واحد؛ إذا تعرض لها في المراحل الأولى من عمره بشكل طبيعي"⁴. أما إذا كان تعرض الطفل

¹ - التعليم الابتدائي هو الحلقة الأولى من التعليم العام، وتخصص معظم النظم التعليمية لهذه المرحلة ست سنوات، وفي هذه المرحلة التعليمية يتم التركيز على المهارات الأساسية إضافة إلى القيم المجتمعية الأساسية. ينظر: عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص 114-115.

² - دونا أوتشيدا وآخرون: إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، ص 37-38.

³ - ينظر:

- مُجد علي الحولي: الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، ص 19.

- Jeremy Harmer : English language teaching, p19.

- Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p143.

- 4 - نايف خروما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، ص 19-20.

لغة الأجنبية قد تم بعد سن السادسة فأخذ هذه اللغة يعتبر تعلمها وليس اكتسابها. وتحديد المرتبة الثانية للغة ما في التعليم النظامي هو تحديد يحيل على الرهانات السياسية والثقافية والانتمائية التي يسطرها بلد معين¹.

ويتفق أن تورد بعض الكتب في تعليمية ل2 توظيفاً لكلمة الاكتساب جزءاً من عناوينها؛ فيقال "اكتساب اللغة الثانية"، وهذه التسمية قد تبدي للمطلع على هذه العناوين أن الاكتساب المتحدث عنه واقع لمتعلمين تجاوزوا السادسة من العمر؛ فهل معنى ذلك أن الاكتساب لا يرتبط فقط بمرحلة ما قبل المدرسة؟. إن مثل هذه الكتب لا تتحدث عن تعلم ل2 قبل سن السادسة -لأن الاكتساب حينها يكون واقعاً بالفعل ولا يحتاج إلى إثبات- بقدر ما تتحدث عن المقاربات التي تحاول أن تجعل تعلم ل2 مماثلاً لاكتساب ل1، لما يعكسه اكتساب ل1 من اكتساب سريع للقواعد اللغوية وتمثلها أثناء الكلام بل2، مع تصحيح ذاتي للأخطاء وسرعة في اكتساب حصيلة لغوية تمكن من التواصل بهذه اللغة². وذلك قد يبدو غير متوفر في تعلم ل2؛ لأن "دارس اللغة الأجنبية يكون قد تعلم لغته الأصلية أولاً. ولذلك فإن اللغة الأجنبية ليست جزءاً أساسياً من عملية نموه ونضجه... كما أن تعلم اللغة الأجنبية يتم في العادة في ظروف رسمية داخل المدرسة، على غير طريقة تعلم اللغة الأصلية الذي يتم بصورة طبيعية"³. لكن قد يمكن الحديث عن الاكتساب ل2 إذا تم اكتسابها من البيت والشارع دون تعليم نظامي. وهو ما يجعل الثنائية اللغوية الناتجة عن هذا الاكتساب تسمى بالثنائية الطبيعية مقابل الثنائية الاصطناعية حين يتعلم المتعلم ل2 في التعليم النظامي. وبالتفريق بين الثنائيتين يفرق الباحثون بين التعلم والاكتساب؛ فيجعلون مصطلح التعلم لتعلم ل2 في المدرسة، و الاكتساب لاكتسابه من البيئة اللغوية بطريقة

¹ - Agnès Van Zanten : dictionnaire de l'éducation, p143.

² - إن البحث عن جعل تعلم ل2 مماثلاً لاكتسابه راجع إلى تأخر برمجة تعلم ل2 إلى ما بعد سن السادسة، السن التي يكون فيها الدماغ البشري موجهاً لتعلم اللغة واكتسابه؛ فالأبحاث المهمة بتعليم اللغات اليوم "تركز الجدل حول ما إذا كان هناك ما يسمى بالمرحلة الحرجة لاكتساب اللغة؛ أي مرحلة محددة من العمر بيولوجياً يكون اكتساب اللغة فيها أسهل ما يكون، ويصبح هذا الاكتساب بعدها أكثر صعوبة. وترتبط دراسة هذه المرحلة الحرجة بالدراسات التي تبحث في طبيعة النظام العصبي ونضج الدماغ. وتوحي هذه الدراسات أنه كلما ازداد نضج الدماغ فإن بعض الوظائف مثل التفكير. والمنطق والتحليل تخصص للجانب الأيسر من الدماغ، بينما الوظائف المتعلقة بالجوانب العاطفية والوجدانية تخصص للجانب الأيمن منه، وأن التحكم في الوظائف اللغوية هو من نصيب الجانب الأيسر من الدماغ ويقول لينبرغس وغيره إن عملية التخصيص الدماغية هذه عملية بطيئة تبدأ حوالي سن الثانية من العمر وتكتمل عند سن البلوغ. واقترح سكوفيل أن هذا ينطبق على اكتساب اللغة؛ فمرونة الدماغ قبل سن البلوغ هي التي تمكن الطفل من اكتساب اللغة. وفيما بعد ذلك يصبح من الصعب على المتعلم إتقان النظام اللغوي وخاصة النظام الصوتي". نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، ص74.

³ - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، ص73-74.

طبيعية¹. وما كان صادقا على درجة الإتقان في ل1 فهو صادق على ل2؛ لأننا حين نسعى إلى تعلم لغة ثانية، اللغة الفرنسية مثلا، إنما نحاول أن نحرز، قدر الإمكان كفاية لغوية، في هذه اللغة تكون مقاربة للكفاية اللغوية عند المواطن الفرنسي². والحديث عن الكفاءة يقود إلى الحديث عن التواصل الذي لا يتم إلا بعد التمكن من المهارات اللغوية للغة المتعلمة؛ لأنه "حينما نتكلم عن اللغة لا بد أن تدخل درجة الإتقان في الاعتبار كعامل مؤثر. فمعرفة اللغة تبدأ من لحظة معرفة جملة فيها وتتدرج حتى الوصول إلى درجة الإتقان"³. والتثبت من وصول المتعلم إلى درجة التعلم التام أو الإتقان في تعلمه لغة أجنبية راجع إلى الغاية من تعلم اللغات الأجنبية، وهي الغاية ذاتها من تعلم اللغة الأولى؛ غاية التواصل. لذلك كان تعلم اللغة الأجنبية غير قابل للتوقف عند المهارات الاستقبالية فحسب، بل مشترطا لإتقان المهارات الإنتاجية أيضا تحقيقا للتواصل⁴.

التداخل والتحول بين ل1 و ل2:

حين يتعرض المتعلم إلى لغتين معا في مرحلة التعلم كثيرا ما يتم الإشارة إلى التداخل والتحول وقبل الحديث عنهما لا بد من التفريق بين التدخل والتداخل؛ يفرق مُجَّد علي الخولي بين المصطلحين فكان التدخل عنده هو "كما تدل عليه الصيغة اللغوية يسير باتجاه واحد: أي أن اللغة أ تتدخل في اللغة ب إذا كان الفرد يعرف اللغتين أ وب. ومن المعروف أن التدخل من لغة في أخرى لا يتم إلا في حالة وجود اللغتين في عقل واحد وأثناء إنتاج إحدى اللغتين في التعبير الكلامي أو التعبير الكتابي". أما التداخل فإنه "شبيه بالتدخل ولكنه ليس مطابقا له. فكما تدل الصيغة اللغوية للكلمة، يدل مصطلح التداخل على تأثير متبادل بين لغتين. .. التداخل يدل على تدخل يسير في اتجاهين: ل1 تتدخل في ل2 ول2 تتدخل في ل1. ولذلك فإن التداخل هو تدخل متبادل"⁵

¹ - ينظر: مُجَّد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص27.

² - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص69.

³ - مُجَّد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص21.

⁴ - إن التواصل الذي بدا مع ما تفرضه حاجات العصر ضروريا جدا؛ ووعيا بضرورته رأى مجلس الخمسة والخمسين معرفة اللغات الأجنبية من المحتويات الأساسية التي على تلاميذ القرن الحادي والعشرين امتلاكها؛ فقد تساءل المجلس فيما يعد تأكيدا على درجة الإتقان من تعلم اللغات الأجنبية "كيف يمكن أن يفهمنا الآخرون إذا كنا عاجزين عن التواصل معهم عن طريق اللغات المستخدمة في السوق العالمية؟. كيف يمكن أن نتأكد من أننا لم نخدع لأننا لا نفهم المناقشات التي تدور حولنا؟. كيف نستطيع أن نستمتع بتاريخ وثقافات الأمم الأخرى أو المهاجرين الذين يجيئون إلى هذا البلد (أمريكا) من دون أن نعرف اللغات الأجنبية". دونا اوتشيدا وآخرون: إعداد التلاميذ للقرن الواحد والعشرين، ص45-46.

⁵ - ينظر: مُجَّد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص91.

التداخل بين ل1 ول2، هو التداخل الناتج عن وجود لغتين بنظامهما في عقل واحد، ويجعل كل متعلم يميل ميلا طبيعيا إلى أن ينقل "بنية" لغته الأولى إلى اللغة الأجنبية التي يتعلمها¹. وإذا كان الحديث في بدايات تعلم ل2 عن تدخل من جهة واحدة (من ل1 باتجاه ل2)، فإن الثابت أن تعلم لسانين ونظامهما في مرحلة ما قبل التمكن التام من ل1 يطرح مشكلة تدخل ل2 في ل1 أيضا. ويرجع هذا التداخل إلى التشابه الذي قد يلاحظه المتعلم بين لغته واللغة الأجنبية؛ فيجري عليها بعض القواعد والتعميمات التي تخص ل1 بالرغم من علمه بأنه بصدد تعلم لغة مختلفة عن لغته. وهذا التشابه قد يجعل المتعلم يستعين بل1 للتعبير عما يجب أن يكون بل2 أو العكس²؛ لأن التداخل في تحديده لجهة التدخل معتمد على أي اللغتين مهيمنة على عقل المتعلم³.

إن التداخل الحاصل بين لغتين يكشف عن نقص في اكتساب المهارات التواصلية؛ النقص الذي يجعل هذا التداخل لاشعوريا ولا إراديا، ويحدث في المستويات الصوتية أو النحوية أو المعجمية أو الدلالية. والتداخل بهذا المفهوم يعد أمرا سلبيا في حالة اكتشاف وقوعه في الأداءين؛ الكلامي والكتابي للمتعلم؛ لأنه يعد عجزا في التنقل بين اللغتين؛ إنه إذن يكشف عن خلل في القدرات المعرفية للمتعلم، في فرز لما هو من ل1 عما هو من ل2 من المستويات والبنى اللغوية. وهو على سلبيته في التعلم فإنه يعد في التحليل التقابلي للأخطاء معيارا مهما لتفسير الكثير من الأخطاء التي يرتكبها المتعلم في تعلمه للغة أجنبية⁴.

إن الانتقال الإيجابي الذي يُطمح إليه عند تعليم لغة أجنبية هو ما يعرف في الدرس التعليمي بالتحول، ويأخذ تعريفه عند مُجدد علي الخولي كما يلي: "التحول اللغوي هو أن يتحول المتكلم من لغة إلى أخرى أثناء محادثة واحدة ومقال واحد"⁵. وقد حدد الخولي أوجه الاختلاف بين التداخل والتحول فكانت حسب⁶ :

- التحول شعوري وإرادي بينما التداخل لاشعوري ولاإرادي.

1- ينظر: عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص55.

2- ينظر: عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص46. وينظر أيضا:

- Muriel Saville-Troike : Introducing second language acquisition, p18-21.

3- مُجدد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص92.

4- ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص56.

5- مُجدد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص118-119.

6- المرجع نفسه، ص119.

- التحول يظهر على شكل جمل طويلة من ل1 متبوعة بجمل طويلة من ل2، ثم من ل1 فمن ل2... إلخ، بينما التداخل فيظهر على المستويات الصرفية أو النحوية أو المعجمية أو الدلالية.
- التحول يكون واضحاً ومدرّساً بينما التداخل لا يكتشفه إلا المتمرسون في اللغة عادة.
- التحول قد يكون له هدف تواصل، بينما التداخل فلا هدف له وقد يكون من استراتيجيات الهروب يطبقها المتكلم حين تخونه اللغة بنظامها ومستوياتها للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه.
- التحول يدل على تصور مستعمله لمستمع أو قارئ وهمي أو حقيقي يشترك مع المتحول في معرفة ل1 ول2، بينما قد يحدث التداخل أثناء الكلام وأثناء الكتابة دون أن يكون مرهوناً بتصور مستمع أو قارئ، فقد يقع فيه مرتكبه دون اعتبار من وجود مستمع أو قارئ يجهل أحد اللغتين المتداخلتين.

يمكن القول إن التداخل بين لغتين متعلمتين هو تحول سلبي مرفوض، يستدعي إعادة النظر فيما أقامه المتعلم من تنظيمات لمداخلات التعلم، بينما التحول بينهما فهو غاية تعلم اللغات الأجنبية؛ لأنه يعكس درجة إتقان نهائية، تكشف عن ضبط وتنظيم محكم للمستويات اللغوية المتعلمة، وعن تمكن من المهارات التواصلية في اللغتين. الأمر الذي يجعل اعتماد اللغتين في التعليم المدرسي أداة للتدريس ليست بالمسألة المخيفة والمعقدة للتحصيل المعرفي المطلوب¹، بقدر ما هي محتاجة إلى خطة تعليمية محكمة تحدد ماذا يدرس بل2 وماذا يدرس بل1؟. ولماذا؟. ثم في أي سن يمكن للمتعلم أن يتعلم بالتعليم الثنائي اللغة؟. ومن هم المتعلمون الذين يخضعون للتعلم الثنائي اللغة؟. ومن هو المعلمون؟. وأخيراً ما هي البرامج التعليمية المقترحة وما هي مضامينها ومحتوياتها ومن يقوم بوضعها؟. ومن ثم يكون كل حديث عن الخوف من اللغات الأجنبية وتحصيلها في المدارس حديثاً لا يقبل الفطرة التي خص بها الإنسان للتعامل مع اللغات التي كانت في التنزيل معبراً عن غايتها التواصلية في قوله تعالى "وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا"،

ويبدو أن الغرب قد استوعب هذه الحقائق العلمية عن اللغات وتعلمها فتعليم اللغات للأطفال قبل سن التمدرس في مشاريع التخطيط اللغوي يعتمد ما يعرف بـ "التعليم المبكر للغات" la didactique précoce des

¹ - مُجدد علي الخولي: الحياة مع لغتين ، ص 156-165.

.....
langues ، وقد قام مجال البحث في هذا النوع من التعليم، ويقوم هذا النوع من التعليم كما تشير إليه تسميته على ثلاث محاور اهتمام¹:

- **الاكتساب:** فعلى ضوء المعرفة الحالية حول العمليات النفسية العصبية التي تتحكم في الاكتساب اللغوي التي أثبتت أن اكتساب المدخلات اللغوية التي يخضع لها دائما هو أمر ممكن؛ فكان من المعقول التفكير في تعليم مبكر للغات يهدف إلى تعزيز الاستيعاب الدائم واللاواعي والتلقائي للغات عند الطفل.
- **اللغات:** فموضوع التعليم المبكر للغات هو عملية الاكتساب اللغوي عند الطفل؛ حيث يهدف إلى أن يصاحب اكتسابه للغة الأم اكتساب اللغات الثانية والعرقية في السياق الأوسع لتعليم اللغة".
- **في سن مبكرة:** ولا يقصد بها سنوات التمدرس بل يركز على الاكتساب اللغوي في الفترة العمرية من 10-0 أعوام، ويميز فيها بين الاكتساب اللغوي في فترة الطفولة الأولى (إلى غاية العام السابع والثامن) في المرحلة الحرجة الأولى، وفي المرحلة الحرجة الثانية (4-7 أعوام) والطفولة الثالثة (8-12 عاما بالارتباط مع الطور الأول من المرحلة الحساسة².

إن استثمار أعوام ما قبل التمدرس لتعليم اللغات للأطفال أصبح الشغل الشاغل للدول الغربية لحاجتها إلى مثل هذه المقاربات التعليمية للقضاء على المشكلات التي يطرحها التعدد اللغوي في التعليم وفي التنمية بعد ذلك؛ حيث عمدت العديد من دول التعدد اللغوي الأوروبية إلى اعتماد تخطيط لغوي لتعليم اللغات في التعليم الابتدائي وقبله في الأقسام التحضيرية بعد نجاح تجربة التعليم المبكر للغات في إيطاليا³.

تعلم ل1 وتعلم المعارف:

¹- Michele Daloiso : L'enseignement précoce des langues étrangères, p12.

²- يجعل للاكتساب اللغوي ثلاث مراحل المرحلة الأولى من 0 إلى 8 أعوام وتسمى بمرحلة الاكتساب الحرجة؛ لأنها الكفاءة اللغوية المحصلة مطابقة لكفاءة ابن اللغة، والمرحلة الثانية من 8 إلى 22 عاما وتسمى بمرحلة الاكتساب الحساسة لأن اكتساب اللغات فيها ممكن وبكفاءة لغوية مقبولة ولكنه يحتاج إلى بذل جهد معتبر، ومرحلة الاكتساب اللغوي مدى الحياة وهي مرحلة تبدأ بانتهاء مرحلة الاكتساب الحساسة ويكون فيها اكتساب اللغات صعبا مقارنة بالمرحلة السابقة عليها.

Michele Daloiso : L'enseignement précoce des langues étrangères, p13-14.

³- ينظر:

- Machteled Van den Nulf et Marianne Varhallen : cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde, Nerlandse Taalunie, Mars 2009 .

- Michele Daloiso : L'enseignement précoce des langues étrangères.

في أي تعليم نظامي تتوزع مناهج تعليم اللغات - في المرحلة الابتدائية خاصة- بين تعليم اللغة موضوعا للتعلم، وبين استعمالها وسيلة للتعليم لكون المهارات التواصلية "هي مهارات أساسية تتطلبها كل الموضوعات المدرسية، وهي تعني قدرة الطالب على إيصال أفكاره ومشاعره للآخرين وفي الوقت نفسه الإصغاء للآخرين وفهم ما يطرحونه من أفكار"¹. وتصنيف المهارات التواصلية ضمن المهارات الأساسية يؤكد أهمية تحصيلها قبل تحصيل المعارف؛ ف"ما لم تنم القدرات اللغوية للتلاميذ نموا مطردا فإن قدرته على تحصيل المواد المقدمة له سنة بعد سنة أخرى سوف تضعف"². وقد أثبت مدى ارتباط تعلم المهارات المعرفية الأخرى بدرجة إتقان المهارات التواصلية بالتزام كل منهاج تعليمي بمهارات دراسية أو مهارات الدراسة يؤمنها للمتعلمين³. وليس من إثبات أصدق على ارتباط أخذ المعرفة مهما كان نوعها بالمعرفة باللغة مما جعله الخالق عز وجل من اكتساب لها في مرحلة ما قبل السادسة من عمر الإنسان؛ لتكون المراحل التالية عليها بعد اكتساب اللغة والتمكن من مهارات التواصل هي مراحل لتحول الدماغ من أخذ اللغة إلى أخذ المعرفة⁴.

إن الملفت في آراء ابن خلدون في المسألة عدم غفلته عن دور اللغة والتمكن من مهاراتها في تحصيل المعرفة؛ ففي دور تحصيل الملكة اللسانية في تحصيل المعارف يوضح ابن خلدون تأثير القصور في الملكة اللسانية في تحصيل العلوم. ويزيد عليها قوله في خطر العجمة في تحصيل العلوم باللغة العربية فيقول: "العجمة إذا سبقت إلى اللسان قصرت بصاحبها في تحصيل العلوم عن أهل اللسان العربي، والسر في ذلك أن مباحث العلوم كلها إنما هي في المعاني الذهنية والخيالية... ولا بد من اقتناص تلك المعاني من ألفاظها لمعرفة دلالاتها اللغوية عليها، وجودة الملكة لناظر فيها؛ وإلا فيعتاص عليه اقتناصها زيادة على ما يكون من مباحثها الذهنية من الاعتياص"⁵. فامتلاك اللغة الأولى حسب ابن خلدون خطوة أولى في طريق اكتساب المعرفة.

¹ - عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص 306.

² - محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 29.

³ - تعرف المهارات الدراسية بأنها "مجموعة الاستراتيجيات الأساسية التي يحتاجها الطالب ليكتسب بفاعلية المعرفة والمفاهيم ويحقق نجاحا دراسيا، ومن أمثلة تلك المهارات مهارة القراءة ومهارات الاتصال ومهارات التفكير بجميع أنماطه، ويعتمد نجاح الطالب في أي مرحلة دراسية إلى حد كبير على معرفته بمهارات الدراسة، التي تقدم للطلاب من خلال برنامج التوجيه والإرشاد"، المرجع نفسه، ص 307.

⁴ - عبد الله الدنان: نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقا وانتشارا، أشغال المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية بدمشق "لغة

الطفل والواقع المعاصر" 5-7 تشرين الثاني 2007، ص 10.

⁵ - ابن خلدون: المقدمة، ص 563.

هل اللغة العربية هي لغة الأم للطفل العربي؟.

تأخذ اللغة الأولى أبسط تعريف لها في البيئات الأحادية اللغة بأنها لغة الأم أو لغة البيئة اللسانية التي تواجد فيها الطفل وينشأ بين أفرادها¹. وهو الأمر الذي يجعل السؤال/العنوان مشروعاً. والإجابة عنه إذ تنفي عن اللغة العربية هذه المنزلة وتجعلها للهجات المحلية التي يكتسبها الطفل في نشأته لعدم وجود بيئة عربية اليوم يُتكلم فيها باللغة العربية الفصحى؛ يقول نهاد الموسى في ذلك: "لا ريب إن العربية الفصحى في أوضاعها التي رسمها النحويون واللغويون وفي مادتها التي تتجلى في تراثنا المأثور- وإن قاربت- اللهجات المحكية في بعض عناصر مستوياتها، معجماً ومبنى وتركيباً- ليست اللغة الأم للعربي المعاصر"².

لقد أثارت مسألة اللغة العربية لغة التعليم الكثير من النزاعات الفكرية والثقافية والكثير من الاقتراحات والخيارات اللغوية التي كانت فكرة علاقة اللغة بالهوية مهيمنة عليها ابتعاداً واقترباً من الآراء المطروحة وهي الآراء التي تنازعتها تيارات ثلاثة؛ تيار المتعصبين للغة العربية لغة تعليم، والتيار المتعصب للعامية لغة تعليم، وتيار ثالث حاول أن يجمع بينهما في حل وسطي مقترحاً فيه مصطلح اللغة الثالثة التي هي عامية مفصحة أو فصحي مبسطة بحسب وجهة النظر لهذه اللغة في علاقتها بالمستويين العامي والفصيح من اللغة العربية، ووضح أنها تيارات لا تجرأ على القول بالتعليم بالعامية بل تحاول أن ترقى هذه أو تبسط الفصحى أو أن توجد لغة ثالثة حتى لا يحس بأنه تساهل مع المواقف الراضية للغة العربية أو غيرها³. وما من بد لخوض الدراسة في بيان المقترحات التي أدلى بها كل تيار؛ لأن المسألة في تفصيح العامية أو تبسيط الفصحى أو جعل لغة ثالثة مبسطة يعلم بها في المدارس فإن القضية تعالج في مستوى أسبق على التعليم النظامي؛ فالحلول الثلاثة على ما تطمح إليه من إصلاح للغة التعليم فإن انتظار ذلك حتى يدرج المتعلمون في تعليم نظامي فيه من التأخر في اعتماد الحل ما هو كاف لإحلال التعلم محل الاكتساب هذا من جهة، ومن جهة أخرى لا يمكن للمشاريع الثلاثة أن تحقق مرادها إلا إذا اعتمدت قبل التعليم

¹ - Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, p142-143.

² - نهاد الموسى: اللغة العربية وأبنائها، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2008، ص59-60.

³ - للتوسع في المسألة ينظر على سبيل المثال لا الحصر:

- نهاد الموسى: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر، ط1، 1987.

- محمد عبد الله عطوي: اللغة الفصحى والعامية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2003.

.....

النظامي في البيوتات والحياة العامة. ثم إن هذه المقترحات تعالج قضية لغوية أكثر ارتباطا بالازدواجية اللغوية؛ أي علاقة الفصحى بالعامية التي يصطلح عليها اللغويون العرب المشكلة اللغوية¹.

إن القول بأن المستوى الفصيح من اللغة العربية ليس هو لغة الأم أو اللغة الأولى للطفل العربي لا يعد مساسا باللغة العربية بقدر ما هي حقيقة تحمس للبحث عن الحلول التي تستعاد بها هذه المكانة لهذا المستوى الفصيح؛ ذلك أن القول بأن اللهجات المتفرعة عن هذه اللغة هي اللغات الأولى للأطفال العرب لا يخرج في النهاية عن إثبات نعت العربية فيها سواء أكانت مستوى فصيحاً أو لهجة محلية.

إن تنازل المستوى الفصيح عن مكانته لغة أولى أو لغة الأم للطفل العربي ليس بالأمر الجديد، فقد كانت اللهجات العربية قبل الوحي على تقاربها الشديد مع لهجة قريش التي أصبحت لغة جامعة للعرب، تشير إلى أن مكانة اللغة الرسمية إذ جعلت في لهجة قريش فالأمر لا يعدل عن كونه محض اتفاق على لهجة من بين مجموع لهجات على المرتبة نفسها من الفصاحة. أما الاستعمالات اللغوية التي ظهرت في العرب في صدر الإسلام بعد اختلاطهم بالأعاجم فهي نوع جديد يتسم بالتدني والانحدار عن المستوى الفصيح الذي كان في كل اللهجات العربية المعروفة قبل ظهور اللحن في اللغة العربية، ولذلك لم تسم هذه اللغة الناشئة باللهجة بل حافظت على تسمية اللغة مقرونة بالعوام ف قيل "لغة العوام" في إشارة إلى أنها لغة الاستعمال اليومي التي انتشرت على تدني مرتبتها ومارست سلطتها في المجتمع العربي آنذاك حتى صار النطق بالعربية معدوداً من المعايير كما قال ابن منظور في مقدمة معجمه "لسان العرب". وعن هذه اللغة تفرعت لغات العوام لليوم، التي يصطلح عليها جوازا اللهجات المحلية.²

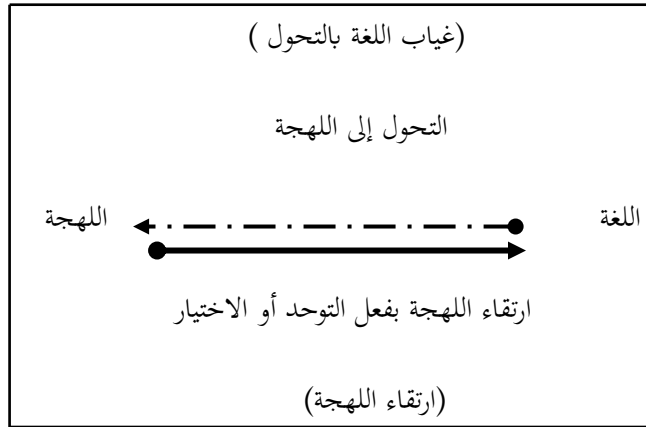
يحلل ابن خلدون ظاهرة ضعف الملكية اللسانية في اللغة المضرية للمتكلمين في واقعه اللغوي فيؤكد بداية أن اللغة المضرية التي نزل بها القرآن الكريم هي لغة ناتجة عن تحولات في اللغة الحميرية؛ منبها إلى أن هذا التحول لم يكن بالأمر الذي سمح بعلاقات الهيمنة اللغوية في أحد الاتجاهين من اللغتين؛ بل كان للغة الحميرية ناطقون بها

¹ - يرى معظم اللغويين المعاصرين أن الازدواج اللغوي من المشكلات العويصة التي تعانيها اللغة العربية، بل هناك منهم من اصطلح عليه (المشكلة اللغوية)؛ يقول إبراهيم أنيس فيها: "تبرز المشكلة في أن العرب في يومنا هذا لا يتكلمون بالفصحى من العربية، فالعامي الدارج هو المستعمل وأمر العامي مشكلة المشكلات أيضا فهناك لهجات مختلفة باختلاف البلاد العربية".

- إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مطبعة لجنة البيان العربي، مصر، ط2، 1952، ص51. و ص36.

² - للاستزادة والتعمق في القضية ينظر: رمضان عبد التواب: لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000.

من أبناءها، كما كان للغة المضرية اللغة الجديدة –إن صح التعبير- ناطقون بها وكان لهم بمثابة اللغة الأولى؛ وهو ما يتأكد من قوله في اللغة المضرية: "وكان القرآن منزلا به والحديث النبوي منقولا بلغته وهما أصل الدين والملة...ولقد كان اللسان المضري مع اللسان الحميري بهذه المثابة وتغيرت عند مضر كثير من موضوعات اللسان الحميري وتصاريف كلماته. تشهد بذلك الأنقال الموجودة لدينا خلافا لمن يحمله القصور على أنها لغة واحدة، ويلتمس إجراء اللغة الحميرية على مقاييس اللغة المضرية وقوانينها...ولغة حمير لغة أخرى مغايرة للغة مضر في الكثير من أوضاعها وتصاريفها وحركات إعرابها، كما هي لغة العرب لعهدنا مع لغة مضر"¹؛ فاللغات إذن لا يمكنها الإفلات من التطور، ولا يمكنها أن تقاوم قانون اللهجة Dialectisation (النزول من مرتبة لغة إلى مرتبة لهجة أو العكس). الأمر الذي يطرح سؤالا حين يرتبط الأمر بتعليم واللغات؛ ما الحاجة إلى معرفة اللغة العربية الأم إذا لم تكن هي لغة الأم؟.



اللهجة²

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ص576.

² - المخطط من وضع الأستاذة.

يقدم ابن خلدون إجابة على السؤال السابق بربط اللغة المضرية بدورها لغة نزل بها القرآن الكريم، ونقل بها الحديث النبوي؛ الإجابة التي تجعل تعلم اللغة المضرية والاعتناء بها زمن انتشار اللحن مرتبطين بأخذ تعاليم الدين وأداء العبادات؛ فيقول: "إلا أن العناية بلسان مضر، من أجل الشريعة كما قلناه، حمل ذلك على الاستنباط والاستقراء وليس عندنا لهذا العهد ما يحملنا على مثل ذلك ويدعوننا إليه"¹. فالتقعيد للدرس اللغوي العربي بعد ظهور اللحن لغاية تعليمية كانت الغاية المصاحبة للتأليف في العلوم اللغوية العربية مرتبطة بغاية دينية هي أهمية اللغة العربية لأداء العبادات وفهم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وهي الغاية ذاتها مستمرة توجه غايات تعلم اللغة العربية وتعليمها في البلدان الإسلامية العربية منها وغير العربية، وإن كانت في الأولى دليل انتمائها إلى العرب من الأجناس والأعراق؛ ففي الثانية دليل انتسابها إلى الإسلام، وفي ذلك يجد الحديث النبوي الشريف الذي ربط العربية بالدين وليس بالجنس؛ فقال: "ليس العربي من أب أو أم ولكن العربي عربي اللسان".

إن زهد ابن خلدون فيما للغة المضرية من كثير الاستقراء والاستنباط سببه انتباهه إلا أنها لغة للتعليم وهي ليست لغة المتكلمين في عهده، فطرح قضية هي من صميم البحث في اللسانيات الاجتماعية؛ قضية تتبع واهتمام الدرس اللغوي باللهجات المتفرعة عن اللغة الأم وضرورة إحاطتها بالعناية والدراسة لتمكين المتكلمين منها، إنها دعوة إلى الاهتمام بالجانب التعليمي من الدرس اللغوي العربي والنظر في اللغة المتداولة بدل الإفراط في التأليف في الجانب العلمي مما يسمى عنده "صناعة العربية" وهي عنده معرفة ليس "بذات فائدة في التعليم، بل إنها مستغنية عنها في التعليم"²؛ لأنها تفيد المتخصصين في علوم اللغة العربية دون غيرهم من المتعلمين للغة. ولما كانت عنده اللغة تعبر عن مقاصد المتكلمين بها فقد كان الأجدر عنده أن يهتم بها بدل الاهتمام المفرط بالتقنين والتقعيد في علوم اللغة العربية من القدماء ومعاصريه؛ فيقول بعد حديثه عن الدرس اللغوي والنحوي الذي ازدهر بعد تفشي اللحن: "لعلنا لو اعتنينا بهذا اللسان العربي لهذا العهد واستقرينا أحكامه، نعتاض عن الحركات الإعرابية التي فسدت في دلالتها بأمر أخرى وكيفيات موجودة فيه؛ فتكون لها قوانينها تخصها. ولعلها تكون في أواخره على غير المنهاج الأول في لغة مضر، فليست اللغات وملكاتهما مجانا"³. فما المانع حسبه إذن أن تقام دراسات

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ص 578.

² - يورد ابن خلدون هذا الحكم في فصل من مقدمته عنوانه هو: "في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم"، المقدمة، ص 579.

³ - ابن خلدون: المقدمة، ص 578.

لهذه اللغات الناشئة بمحاذاة تلك التي تقام للغة الأم. وهي الدعوة ذاتها يقيمها بعض لساني العصر بحثا عن تقريب اللغة العربية لمتكلمين هي اليوم ليست لغتهم الأم مما يتردد صداه عند اللساني نهاد الموسى الذي يقول: " إذا تم لنا فرز عينة ممثلة للاستعمال الجاري في العربية على المستويات: الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي والأسلوبي جميعا، أمكن لنا أن نسوي للعربية صورة رشيقة، محددة الملامح، متدرجة العناصر وفقا لنسبة دوراتها في الاستعمال ووفقا لمقاصدنا العلمية من درس العربية وتدريسها"¹.

التعليم باللغات الأول بين الحقيقة العلمية والتجربة الميدانية:

تطرح هذه الفكرة في مجتمعات اليوم التي تعد في عرف اللسانيات الاجتماعية مجتمعات للتعدد اللغوي؛ وقد أدى هذا التعدد اللغوي إلى بروز ثلاثة مصطلحات على السطح هي:

- الثنائية اللغوية: bilingualisme وتعرف في معجم اللسانيات وعلوم اللسان بأنها: "وضعية لغوية حيث الأفراد المتكلمون مدفوعون إلى استعمال لغتين في تبادل بينهما بحسب الأماكن أو الوضعيات"². ومن مثل ذلك الثنائية اللغوية بين اللغتين العربية والفرنسية في الجزائر.
- الازدواجية اللغوية diglossie: وتعرف في المعجم نفسه "تواجد نظامين لغويين مختلفين ولكنهما متقاربين وينحدران من اللغة نفسها"³، وأفضل تعريف لها هو تعريف لويس جان كالفي: "العلاقة الثابتة بين ضربين لغويين بديلين ينتميان إلى أصل جيني واحد: أحدهما راق والآخر وضعي، كالعربية والعاميات"⁴. ويسمى اللغويون العرب في حال العربية مع لهجاتها بالمشكلة اللغوية، ومن مثل ذلك اللغة العربية مع لهجاتها في البلدان العربية.
- التعدد اللغوي plurilinguisme يعرف في معجم اللسانيات على النحو التالي: "نقول عن متكلم بأنه متعدد اللغة حين يستعمل عدة لغات داخل المجتمع بحسب نوع التواصل الذي يقيمه (في البيت أو في علاقاته الاجتماعية أو في علاقاته بالإدارة.. وغيرها). ونقول عن مجتمع بأنه متعدد عندما تستعمل

¹ - وليد العناتي: نهاد الموسى وتعليم اللغة العربية، رؤى منهجية، منشورات وزارة الثقافة الأردنية، الأردن، 2005، ص59.

² Jean Dubois et autre : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p66.

³ - Ibid, p148.

⁴ - لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص396.

فيه عدة لغات في مختلف أنواع التواصل"¹، ويستعمل المصطلح plurilinguisme في ترادف مع مصطلح multilinguisme. ويعرفها لويس جان كالفي: "قدرة الفرد على استخدام أكثر من لغتين"، وهي عنده أنواع؛ تعددية لغوية ذات لغة وحيدة غالبية، وتعددية لغوية ذات لغة واحدة أقلية، وتعددية لغوية ذات لغات غالبية أقلية، وتعددية لغوية ذات لغات غالبية إقليمية وتعددية لغوية ذات لغة غالبية بديلة². ومن مثل ذلك التعدد اللغوي في الجزائر بين اللغات العربية والفرنسية والأمازيغية الذي يمكن إدراجه في النوع الأول .

وقد أثبتت الدراسات أن دخول اللغة في علاقة من هذه العلاقات أو الوضعيات اللغوية التي لا تسلم منها مجتمعات اليوم هو الذي جعل مصطلح لغة الأم يعوض بمصطلح اللغة الأولى، وأصبحت الدراسات التعليمية معه أكثر تأكيذا لأهمية التعليم باللغات الأولى.

تثبت الحقائق العلمية في اللسانيات وفي تعليمية اللغات أن التعليم باللغة الأولى ل 1 للمتعلمين ضروري لتكوينهم النفسي والاجتماعي؛ فقد أثبتت واحدة من الدراسات أجراها معهد تطوير الدراسات الجامعية في المملكة المتحدة أن "الطفل الذي يبدأ تعلمه في المدرسة بلغة ثانية أو أجنبية يجد الأمور أكثر صعوبة للتعلم بهذه اللغة على الأقل في بداية تعلمه. وحاجز اللغة في المدرسة يكفي غالبا كي لا يُسجّل الطفل في المدرسة، وحين يُفعل تواجهه صعوبات تحبط من عزيمته، فيعيد السنة الدراسية أو ينقطع نهائيا عن المدرسة"³؛ فتعليم الأطفال بلغة غير لغتهم الأولى معناه أن يكون الطفل في وقت أخذه للمعرفة التي لن يتم عن طريق اللغة مضطرا إلى حل مشكلة لغة التعليم وتعلمها وهو ما يجعل الوقت المحدد لأخذ المعرفة يطول ويقصر بحسب ما يثبته من كفاءات تعليمية مع لغة التعليم تحديدا؛ لأن هذه اللغة التي هو بصدد تعلمها تؤدي في التعليم دور الأداة الناقلة للمعارف في صورتها المجردة، وعدم امتلاك الأداة يؤدي حتما إلى عدم امتلاك المعارف، وهي حقيقة تنبه إليها الفكر التربوي العربي منذ قرون خلت؛ فقد قال ابن خلدون في دور التمكن اللغوي في تعلم المعارف من طرف المتعلم: "مباحث العلوم كلها

¹ - Jean Dubois et autre : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, , p318 art (multilinguisme) et p368 art (plurilinguisme).

² -لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص396.

³-Katy Webley: La langue maternelle d'abord, Le droit des enfants à apprendre dans leurs propres langues, Institute of Development Studies University of Sussex, UK. id21 insights education5, Septembre2006, in www.id21.org.

.....

إنما هي في المعاني الذهنية والخيالية... والألفاظ واللغات وسائط وحجب بين الضمائر، وروابط وختام عن المعاني. ولا بد في اقتناص تلك المعاني من ألفاظها لمعرفة دلالاتها اللغوية عليها، وجودة ملكة لناظر فيها؛ وإلا فيعتاص عليه اقتناصها زيادة على ما يكون في مباحثها الذهنية من الاعتياص¹. فلما كانت المعارف أفكار ومعاني ذهنية وسائطها اللغة فقد كان امتلاك اللغة أول الطريق لامتلاك المعرفة والعلوم المتفرعة عنها.

وإيماننا من التربويين بدور اللغة في تحصيل المعارف التي هي أدواتها اهتمت المدارس في الدول المتقدمة لما تشهده من تعدد لغوي بسبب الهجرات إليها بحل مشكلة التمكن اللغوي في سن صغيرة للمتعلمين، ومن ذلك ما قامت به المدارس التحضيرية في لكسمبرغ التي تجاوزت العجز اللغوي في اكتساب اللغات الأولى والثواني ببرمجة تعليمها للمتعلمين في الصغر؛ فكانت بمجرد التحاق المتعلمين بالتربية المبكرة يتعرضون للغات التعدد اللغوي السائدة في محيطهم الاجتماعي (اللغات العائلية، ولغات المحيط المدرسي، ولغات المحيط الاجتماعي) فكان من نتائج ذلك التعرض المبكر لتلك اللغات أن تمكن الأطفال في وقت قصير من التعبير بكل تلقائية بتلك اللغات المختلفة دون حرج، وابتداء من الطور الثاني في التعليم الابتدائي من التجربة نفسها كان التلاميذ يستمرون في تعلم ثلاث لغات على الأقل. وكان عليهم أن يستمروا في استخدام معارفهم الجزئية في هذه اللغات إلى غاية الوصول إلى التمكن والتحصيل النهائي لها من أجل أن يتوصلوا بعد التمكن إلى إقامة اغتناء². وبذلك تكون هذه الحقائق والتجارب العلمية المثبتة النتائج علميا محمسة لاعتماد مثل هذه المقاربات التعليمية لتجاوز العجز اللغوي الذي تشتكي منه بيئات التعدد اللغوي إما بسبب التخطيط اللغوي الفاشل الذي قد يركي الأحادية اللغوية أو بسبب الصراعات السياسية التي قد تكون الأحادية اللغوية سببا فيها أيضا؛ ونظرا لكون العجز اللغوي يؤثر على التحصيل العلمي للمتعلمين في عموما ويؤثر عليهم أكثر في المجتمعات متعددة اللغات التي لم تحل بعد مشكلات لغة أو لغات التعليم تثبت المقاربات التعليمية واللسانية اليوم أن بيئات التعدد اللغوي لن تتمكن من تجاوز هذا العجز اللغوي ما لم تنطلق من حل مشكلات أخذ اللغات الأم وفهم دورها في أخذ المعارف وتعلم اللغات في

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ص563.

² - Christiane Tonnar et autres: Ouverture aux langues à l'école , Le gouvernement du Grand-duché De Luxembourg, MENFP, 2010 , p11.

التحصيل المدرسي؛ ذلك أن المتعلم حين يتجاوز سن السادسة يكون تدخل لغة الأم في تعلمه للغات كبيرا؛ وهو ما يجعل تعلمه لها مرهونا بمهاراته في لغته الأولى.

قد تبدو الحقائق التعليمية المتحدث عنها في الفقرة السابقة داعمة للتعليم باللهجات المحلية أو العاميات في البلاد العربية؛ لأنها هي لغات الأم للطفل العربي¹، وليس ذلك قدحا في المستوى الفصيح من اللسان العربي؛ بل هو واقع لغوي موجود قد لا يحتاج إلى برهان، لذلك كان أي تخطيط لغوي لا يراعي حقيقة كون اللهجات المحكية هي اللغات الأم للطفل العربي محكوم عليه منذ البداية إما بالفشل السريع أو بتعثر الخطى ومنه تأخر النتائج وتحقيق الأهداف المسطرة. وإذا كانت الأقطار العربية إلى اليوم ترفض رفضا تاما التعليم بالعاميات لأسباب تربط اللغة بالهوية فإنه لا بد من الانتباه إلى دور هذه العاميات المنحدرة من الفصحى في تعلم المستوى الفصيح؛ فالمشكلة اللغوية أو ما يصطلح عليها الازدواجية اللغوية تجعل الحديث عن التداخل الحاصل بين لغة ما ومستوياته اللهجية باعتباره مانعا للتمكن اللغوي السوي حديثا له مسوغاته الموضوعية؛ فحين يحدث التداخل وتعرقل اللهجة المحلية - التي تعد في عرف اللسانيين طريقة لرؤية العالم - رؤية المتعلمين للعالم نفسه بنظام لغوي مغاير - وإن كان هو المستوى الفصيح - تغدو السياسات اللغوية ملزمة بالانتباه إلى التعدد اللغوي الذي يقدمه المجتمع الكلامي؛ ليكون التخطيط اللغوي فيما يعتمد منه من آليات تطبيق لا بد له أن يحسم إلى جانب الرهانات اللغوية والتعليمية الرهانات الفكرية والفلسفية التي لا تنظر إلى اللغات واللهجات المحكية على أنها أدوات للتواصل فقط؛ بل تنظر إليها على أنها رموز للهوية وحاملات للثقافة والتاريخ². ويكون من الممكن بعد فهم أدوار اللغة وفهم علاقتها بلهجاتها المحكية الحديث عن استغلال هذه اللهجات في تبسيط لغة التعليم التي هي الفصحى وتقريبها من المتعلمين الناشئين في هذه البيئات الكلامية الموسومة بالتعدد قبل البحث عن سبل جعلها في مكانة لغة الأم للمتكلمين، لكون هذا الجهد سيكون ربما أيسر لتحقيق التمكن اللغوي - مادامت العلاقات بين المستويات

¹ - يقول علي القاسمي في ذلك: "لأن لغة البيت هي اللهجة العامية فإن الطفل يكتسب العامية بوصفها لغة الأم"، الطفل واكتساب اللغة بين النظرية والتطبيق، أشغال المؤتمر السنوي السادس، مجمع اللغة العربية بدمشق، نوفمبر، 2007، ص4.

² - Gilbert Grandguillaume: Les enjeux d'une politique linguistique, p99-110.

مطبوعة محاضرات علمية معتمدة من طرف المجلس العلمي لمقياس اللسانيات التطبيقية .

السنة الثانية ليسانس: تخصص دراسات نقدية

د/ مسعودة خلاف شكور

.....

العامية والمستوى الفصحى ما تزال قائمة- من جهد البحث عن التعليم بلغة أجنبية جديدة كلياً بنظامها على المتعلمين¹.

¹ - ينظر: نجاد الموسى: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر، ط1، 1987، ص1، برنامج التحول، ص201 وما بعدها. ومحمد عبد الله عطوات: اللغة الفصحى والعامية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2003، فصل المشكلة اللغوية، ص59، و ص74، و ص97. وعبد الله التطاوي: اللغة والمتغير الثقافي، الواقع والمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2005، ص1، ص194-195.

اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه

حاول الدرس السابق الإجابة على سؤال مهم في تعليم اللغات هو: ماذا يعلم من اللغة؟. وهو السؤال الذي كانت الإجابة عنه في الدرس السابق متقصية لعلاقة اللغة باللسان، وهي على ما قبل فيها من تفسيرات الدرس النفسي فإنها في التعامل الذي تخصصها به اللسانيات التطبيقية تدفع إلى البحث عن الإجابة في تضافر لمصادرها قاطبة لارتباطه الوثيق بعناصر ؛ لأنه بحث في المحتوى التعليمي الذي هو العمل الملموس في تعليم اللغة.

وقبل تفصيل الحديث عن المحتوى التعليمي لابد من الإشارة إلى أنه يستحيل تعليم كل اللغة، وهو الذي يحتم الاختيار على أن الاختيار لا يتم من طرف الأفراد وبطريقة عشوائية؛ بل إنه يخضع للاختيار والتخطيط الذي يقوم به أهل الاختصاص¹.

1- تعريف المحتوى التعليمي:

هو "مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات والقيم والأنشطة التي يتضمنها المنهج المراد للطلاب أن يتعلموه، وغالبا ما يتم اختيار هذا المحتوى وفق معايير محددة ليناسب المرحلة العمرية للمتعلمين والتطورات التعليمية الجارية"². ويعرف محتوى المنهج بأنه: "كل ما يضعه القائم بتخطيط المنهج من خبرات تفصيلية للموضوعات المقررة، سواء كانت خبرات معرفية، أم مهارية، أم وجدانية، بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم، أي أن المحتوى هو المضمون التفصيلي للمنهج، والذي يجب عن التساؤل المهم: ماذا ندرس؟"³.

¹ - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 61.

² - عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص 261.

³ - ماهر إسماعيل صبري: المناهج ومنظومة التعليم، مكتبة الرشد، الرياض، 2008، ص 73- 95 .

ويشمل محتوى المنهج لأي مادة معلمة المعلومات المكتوبة والمصطلحات والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات والرسوم التوضيحية والأنشطة والتمرينات والأسئلة والاختبارات المنصوص عليها في وثيقة المنهج التي يمثلها غالبا الكتاب المدرسي¹.

2- معايير اختيار المحتوى:

هناك محاولات من التربويين لتطوير معايير لاختيار وتنظيم المحتوى، ولعل أكثر المعايير شيوعا في الدرس التربوي لاختيار المحتوى هي؛ صدق المحتوى وأهميته وقابليته للتعلم².

- **صدق المحتوى:** ويقصد بصدق المحتوى جانبان:

أ- **ارتباط اختيار المحتوى بالأهداف:** ويعني ذلك أن اختيار عناصر المحتوى الهامة وذات مغزى ودلالة لتحقيق أهداف المنهج كاملة؛ فليس الكم هو المطلوب بل صلاحية المعارف في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تساعد في التكوين الفعال لشخصية المتعلم.

ب- **حدثة المحتوى:** يجب أن يكون المحتوى المختار صحيحاً من الناحية العلمية وصادقاً أي ليس خاطئاً ولا مضللاً؛ فالحقائق العلمية متغيرة ونسبية ولذلك يجب مراجعة المحتوى التعليمي باستمرار لتصحيح ما أثبت خطؤه، أو حذف ما تم تجاوزه أو بطلانه.

- **أهمية المحتوى التعليمي:** ارتباط اختيار المحتوى بالأهداف لا يعبر عن صدق المحتوى فحسب، وإنما يعبر أيضاً عن أهميته.؛ لذلك فإن معيار الأهمية يعني إلى أي مدى تمت الاستعانة بالأهداف في اختيار عناصر المحتوى التي ينبغي على المتعلم اكتسابها. ويكون المحتوى هاما أيضاً إذا ساعد في تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية وتطبيقاتها، وإذا ما كان منسجما مع متطلبات المجتمع ويعكس أهدافه التربوية، ويراعي رغبات وميول التلاميذ، ويرتبط ببيئتهم وبخبراتهم ، ويجيب عن أسئلتهم ويحقق لهم فرص متكافئة للتطور.

¹ - ينظر: المرجع نفسه، 79.

² - ينظر: ماهر إسماعيل صبري: المناهج ومنظومة التعليم، ص89.

.....

- **قابلية المحتوى للتعلم:** يقصد بها معرفة مدى ملاءمته لمستوى التطور النفسي والبدني والعقلي للمتعلم أي ألا يكون المحتوى التعليمي صعبا.

ويتأثر اختيار المحتوى التعليمي لتعليم اللغات عموما بعدة عوامل أهمها:

1- **الأهداف:** وهي أهم العوامل التي تؤثر في اختيار المحتوى التعليمي، وتتفرع الأهداف في الدرس التربوي إلى ثلاثة أنواع هي:

- **الأهداف الأدائية:** وهي أهداف تدريسية تصاغ بعبارات محددة لتعبر بوضوح عن مستوى الأداء المتوقع من الطالب أن يتقنه بنهاية الدرس¹.

- **الأهداف السلوكية:** هي نواتج العملية التعليمية وهي تصف الأداء المتوقع من الطالب بنهاية الموقف التعليمي، ويصاغ الهدف السلوكي بطريقة تجعله قابلا للملاحظة والقياس، ولا تدع مجالا للشك في تحديد ما هو مستهدف تعليميا².

- **الأهداف المعرفية:** وهي مقاصد وأغراض تعليمية تتناول نمو وتطور الجانب المعرفي العقلي لعملية التعلم عند المتعلم، وتحقق هذه الأهداف غالبا بنهاية الدرس أو الوحدة التدريسية³.

وتختلف الأهداف في تعليم اللغات باختلاف اللغات نفسها؛ فليست أهداف تعليم اللغة لأبنائها هي ذاتها التي تحدد لغير الناطقين بها، كما تختلف الأهداف باختلاف المستويات التعليمية فليست الأهداف التي توضع للمبتدئين مماثلة للتي توضع للمتقدمين في التعلم اللغوي، وتختلف باختلاف نظام التعليم نفسه؛ فأهداف تعليم

¹ - ينظر: عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين ، ص54.

² - ينظر: المرجع نفسه ، ص261.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص261-262.

اللغة في نظام أحادي اللغة تختلف عن الأهداف في نظام ثنائي أو متعدد اللغات، كما تختلف الأهداف بنوع التعلم اللغوي نفسه فليس تعليم اللغة الخاصة بمجال معرفي كتعليم اللغة العامة باعتبارها غاية في ذاتها¹.

2- مستوى المقرر: يمثل هذا العامل أهمية خاصة في تعليم اللغة الأولى؛ فالمحتوى المقدم في التعليم الابتدائي يختلف عما هو مقدم في التعليم المتوسط، وهو في صفوف النوع الواحد يختلف من صف إلى آخر، وهو في ذلك يخضع لمعايير كثيرة منها القدرات المعرفية والبيئة اللغوية والمواد التعليمية المقدمة. ثم إن مستوى المقرر لتعليم اللغة لغة أجنبية يختلف عن المستوى المقرر لتعليمها لغة أولى، وتعتمد مراكز التعليم المكثف للغات تقسيما ثلاثيا لمستويات المقرر هي؛ ابتدائي ومتوسط ومتقدم، والمستوى المقرر يختلف فيها من مستوى تعليمي إلى آخر².

3- الوقت: تنفذ المحتويات التعليمية في جدول زمني محدد؛ وهو جدول تتغير مدده بتغير اللغة حيث تعليم اللغة الأولى يختلف في حجمه الساعي وفي سنوات تدريسه عما هو مخصص للغة الأجنبية؛ فالأول منهما يستغرق مدة أطول بينما قد يقلص الثاني بحسب ترتيب اللغة الأجنبية في قائمة اللغات المختارة للمتعلمين في التعليم النظامي³.

وتتحكم في اختيار المحتوى التعليمي لتعليم اللغات عوامل خارج العوامل الثلاثة الرئيسة (الأهداف ومستوى المقرر والوقت)، من مثل نوع نظام التعليم ونوع المدرسة. والملاحظ أن هذه العوامل هي عوامل خارج اللغة ولكن اختيار المحتوى يخضع لها.

ويخضع اختيار المحتوى لنوعين من الاختيار:

أ- اختيار النمط اللغوي: وهي أشكال التنوع اللغوي التي يعد كل واحد منها نمطا، ومن هذه الأنماط الذي يكون مادة لاختيار المحتوى:

- اللهجة: اتضح في درس سابق كيف أن وقوع المجتمع في التعدد اللغوي أو في الازدواجية اللغوية يحتم الاهتمام بلغات التعدد اللغوي من جهة، وباللهجات المتفرعة عن المستوى الفصيح من اللغة، وعادة ما يتم الاختبار

¹ - ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص62.

² - ينظر: المصدر نفسه، ص62.

³ - ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص63.

.....

من اللهجات لغاية تبسيط اللغة كأن يختار منها ما هو قريب من المستوى الفصيح، على أنه كما سلف الذكر يمثل في اللغة العربية ميدان بحث واسع بين محاولة لتفصيح العاميات أو تبسيط الفصحى أو اقتراح لغة ثالثة. وإذا كان هذا الأمر واقع في تعليم اللغة الأولى فإنه في تعليمها لغة أجنبية يكون مدعاة أكثر للتحرز لتقديم لغة معاصرة تفي بحاجات المتكلمين، وهو في تعليم لغة أجنبية يتجه نحو النمط الفصيح ويتجنب الأنماط السوقية عادة¹.

- **اللغة الخاصة:** لكل مجال لغوي لغته الخاصة ومن ثم فاختيار المحتوى التعليمي لهذه المجالات العلمية يقوم على تحديد ما هو من قائمة المفردات النشطة فيها².

- **نوع الأسلوب الكلامي:** ويقصد به تنوع أساليب الأداء الكلامي من أسلوب رسمي وأسلوب حميمي وآخر استشاري وغيرها، وإن كان الأسلوب الرسمي هو الغالب عليها³. وفي اختيار محتوى المقرر يجب أن يراعى هذا التنوع لاسيما حين تكون المهارات التواصلية هي الغاية النهائية في تعليم لغة ما.

ب- **اختيار مفردات المواد اللغوية:** بعد اختيار النمط اللغوي تأتي الخطوة الثانية في اختيار المحتوى وهي اختيار مفردات المواد اللغوية؛ ويتم الاختيار على مستوى المعجم والنحو والنصوص.

- **المعجم:** ويقصد به اختيار الكلمات التي على المقرر أن يقدمها للمتعلمين ويخضع الاختيار على مستوى المعجم لمعايير هي: **الشيوع:** فكلما كانت الكلمات أكثر استعمالا كانت أصلح للاختيار، **والتوزيع** وهو مكمل للشيوع فكلما كانت الكلمات أكثر دورانا بين تخصصات عدة كانت أصلح للاختيار أيضا، **وقابلية الاستدعاء** ويقصد بها مدى قدرة الكلمات على الرسوخ في ذاكرة المتعلمين و **المعيار النفسي التعليمي** ويقصد بها قابلية الكلمة للتعلم وقابليتها للتعليم فلا تكون صعبة على المعلم أو المتعلم أو عليهما معا⁴.

- **النحو:** على أهمية النحو في تعلم اللغات إلا أنه لا يدرس كلية لاعتبارين؛ الأول منهما كون النحو بجميع مواضيعه وقضاياها العلمية ليس بذی فائدة لمتعلمي اللغة الذين ينشدون السلامة اللغوية من تحصيله، والثاني كون النحو بقضايا الخلاف ومسائله المتفرعة مما يندرج تحت النحو العلمي لا فائدة للمتعلمين من تعلمه إلا

¹ - المصدر نفسه، ص 64.

² - المصدر نفسه، ص 65.

³ - ينظر: المصدر نفسه، ص 66.

⁴ - ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 66-70.

.....

إذا كانوا من المتخصصين فيحصلونه غاية في ذاته وليس وسيلة لضبط تمكنهم اللغوي. ومعايير اختيار النحو هي ذاتها المعايير التي حددت لاختيار المعجم من شيوخ حيث القواعد ليست على الدرجة نفسها من الشيوخ، وكذلك في توزيعها أو قابليتها للاستدعاء أو التعلم والتعليم؛ فهناك بنى بسيطة وأخرى مركبة وهناك بنى مركزية وأخرى هامشية، ولا يتم الاختيار إلا بعد إخضاعها للمعايير السابقة¹.

- **النصوص:** يمثل اختيار النصوص عصب اختيار المحتوى التعليمي، ويختلف بين تعليم اللغة لأبنائها وتعليمها لغة أجنبية، ففي تعليمها لأبنائها تختار النصوص الأصلية من عيون الإبداع الذي كان بهذه اللغة، مع تبسيط النصوص في المراحل الأولى من التعليم، وتكون هذه النصوص في الغالب عاكسة لثقافة المجتمع واتجاهاته الدينية والفكرية والفلسفية وحتى الاقتصادية. أما في تعليمها لغير الناطقين بها فعادة ما تختار نصوص تواصلية مما يهم المتعلم ويسر عليه فهم المجتمع الذي يتعلم لغته، على أن هذه العوامل الخارجية في اختيار النصوص تعزز بعوامل داخلية خاصة باللغة هي تطبيق للاختيار في المعجم وفي النحو².

3-تنظيم المحتوى:

بعد اختيار المحتوى لمرحلة تعليمية محددة تبدأ مرحلة نفخ الروح في الاختيار وذلك بتنظيمه إجرائيا وزمنا حسب ما يقتضيه تحقق الأهداف.

معايير تنظيم المحتوى:

لا توجد معايير محددة متفق عليها فيما يتعلق بتنظيم المحتوى ويكاد يجمع التربويون على المعايير التالية³:

¹ - ينظر: المصدر نفسه، ص71-72.

² - ينظر: المصدر نفسه، ص72.

³ - ماهر إسماعيل صبري: المناهج ومنظومة التعليم، ص90-92.

- **العلمية:** هناك الكثير من المعايير التي تتحكم في ذلك أهمها مراعاة منطق العلم. والمقصود هنا بمنطق العلم، أن كل علم عبارة عن نظام من الحقائق والمفاهيم والتعميمات (القوانين والمبادئ والقواعد) والنظريات التي تشكل في مجملها البنية الداخلية الخاصة به وتكسبه طابعة الخاص. وبما أن محتوى العلم يتكون من بنية معرفية مميزة له؛ فإن تلك البنية تفرض أيضاً وسائل وطرق التعامل مع منظومة المعلومات المكونة له وتحدد أيضاً طرق دراستها وتطويرها
- **الشمولية:** يتطلب ذلك من مخططي المحتوى، مراعاة أن يساهم تنظيم المحتوى في التطوير التدريجي لطرق اكتساب المعرفة، وتطوير طرائق التفكير والعمل العلمي لدى المتعلمين ومساعدتهم على مواصلة تطوير أنفسهم بصورة ذاتية ومستقلة. إضافة إلى التطوير المنظم لطرائق التفكير والعمل العلمي لدى التلاميذ، ينبغي أن يراعي تنظيم المحتوى أيضاً، التطوير التدريجي لقناعات ومواقف وقيم وأخلاقيات وسلوك التلاميذ. وبذلك فإن تنظيم المحتوى ينبغي أن يراعي المكونات الرئيسة الثلاثة للأهداف التربوية، وهي المجال المعرفي والمجال التربوي (أو الوجداني) والمجال النفس حركي.
- **التنظيم الأفقي والرأسي:** يقصد بالتنظيم الرأسي إيجاد علاقة رأسية بين عناصر ومواضيع المحتوى التعليمي في إطار مادة تعليمية محددة؛ فالتعلم لا يحدث إلا على أساس خبرات ومعارف سابقة، ولا تصلح المعارف الجديدة المطلقة لأن تكون موضوعاً للتعلم ما لم يتم تخطيطها وتنظيمها، بحيث تصبح كل معرفة أساس وخلفية لمعرفة تليها. أما التنظيم الأفقي فيعني إيجاد علاقة بين عناصر المحتوى للمواد التعليمية كافة، بما يحقق التكامل بين هذه المواد التعليمية، وعدم معالجة مواضيع كل منها بمعزل عن علاقاتها بالمواضيع ذات العلاقة في المواد التعليمية الأخرى.
- **الإمكانية التربوية لاكتسابه (قابليته للتعلم):** إن المحتوى الذي يتحدث عنه هو المحتوى التعليمي الذي ينبغي اختياره على أسس نفسية، تربوية، تعليمية، معرفية إضافة إلى الأسس المنطقية للعلم المعني ذاته؛ لذلك ينبغي مراعاة هذه الأسس لدى تنظيم المحتوى وخلق توازن بين الجانب المنطقي والجانب السيكلوجي للتعلم بالتدرج في الصعوبة ومستوى التجريد وألا تعطى للمتعلمين معارف جديدة قبل اكتسابهم لأساسها. فينظم المحتوى بشكل يساعد التلاميذ على التعلم المستمر ويساهم في تطوير رغبتهم واستعداداتهم ودوافعهم للتعلم. إضافة إلى ذلك يكون محتوى التعلم قابلاً للتعلم إذا ما تم الأخذ بعين الاعتبار المبادئ التدريسية الأساسية، كوحدة التعليم والتربية، وحدة النظرية والتطبيق، والفهم والوضوح وكذا مبدأ الوحدة والتباين أو مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. إضافة إلى ذلك ينبغي مراعاة القواعد التدريسية من مثل: التدرج من السهل إلى الصعب، من البسيط إلى المركب (أو المعقد)، من المحسوس إلى

.....

المجرد، من المعروف إلى غير المعروف. كما ينبغي أيضاً تنظيم المحتوى حيث ينسجم مع قانون تطور شخصية المتعلمين.

وفي تنظيم المحتوى التعليمي لتعليم اللغة يميز الراجحي بين نوعين من التدرج هما¹:

- **التدرج الطولي:** وهو نوع كان سائدا في تعليم اللغة في معظم بلاد العالم، ويقوم على تقديم كل مفردة من مفردات المحتوى دفعة واحدة؛ يقدمها تقديماً مفصلاً، والهدف من ذلك أن يتقن المتعلم كل مفردة قبل أن ينتقل إلى غيرها.
- **التدرج الدوري:** وهو على نقيض التدرج الطولي؛ فالمفردة لا تقدم دفعة واحدة وإنما يقدم منها جانب واحد مع جوانب من مفردات أخرى ثم العودة إليها من جديد مرة ثانية مع جوانب أخرى من مفردات أخرى، ثم عودة مرة ثالثة مع جوانب من مفردات أخرى إلى انتهاء المادة المعرفية المتعلقة بالمفردة الواحدة؛ وبذلك يألّف المتعلم المفردة ويتدرج معها وتظهر لعلاقاتها بغيرها كما هي في النظام اللغوي وشبكته العلائقية بين عناصره.

التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء

1- التحليل التقابلي:

¹ - ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص73-74.

.....

في الحديث عن اختيار المحتوى التعليمي للغة تمت الإشارة إلى نمطين من الاختيار؛ اختيار النمط اللغوي واختيار المفردات اللغوية واتضح أنها أنماط للاختيار تتم في اللغة الواحدة سواء لتعليمها لأبنائها أم لتعليمها لغير الناطقين بها، وهو ما يسمح بالقول بأن هذا الاختيار قد تم على أساس من مقارنة داخلية في لغة واحدة، واللسانيات التطبيقية في مجالات اهتمامها لا تتوقف عند هذه المقارنة الداخلية بل تقيم مقارنة أخرى خارجية تتم بين لغتين اثنتين أو أكثر لاسيما حين تعلم اللغة لغير الناطقين بها حيث المقارنة بين اللغتين إجراء تعليمي يقيمه المتعلمون عن وعي أو عن غير وعي للتسهيل على أنفسهم التمكن من اللغة الهدف؛ "فالدارس الذي يقبل على تعلم اللغة الأجنبية سوف يجد بعض الظواهر فيها يسيرة وسهلة بينما يجد بعضها الآخر غاية في الصعوبة والعسر فالعناصر المشابهة للغة الأصلية تكون سهلة في حين تصعب عليه تلك العناصر التي تختلف عما في لغته"¹. والمصطلح العلمي لهذه المقارنة في اللسانيات التطبيقية هو التحليل التقابلي بدل اللسانيات التقابلية التي كانت شائعة قبل استعمال هذا المصطلح وهي اللسانيات التي ظهرت "لتقارن بين لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة أو عائلات لغوية مختلفة بهدف تيسير المشكلات العملية التي تنشأ عند التقاء هذه اللغات كالترجمة وتعليم اللغات الأجنبية"²؛ وهو التحليل الذي كان فريز قد تحدث عنه في معرض حديثه عن الفرضية الأساسية التي توجه إعداد المواد في معهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة ميشغان؛ حيث قال مبينا أهميته في تعليم اللغات الأجنبية: "إن أكثر المواد فاعلية هي تلك التي تعد بناء على وصف علمي للغة المراد تعلمها مع وصف مواز له في اللغة الأصلية للدارس"³.

¹ - محمود إسماعيل صيني وإسحاق مُجد أمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط1، 1982، ص5.

² - عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص45.

³ - محمود إسماعيل صيني وإسحاق مُجد أمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص3.

.....

لما كان المتعلم يقيم مقارنة بين اللغة الهدف وبين لغته الأم حين يكون بصدد التمكن منها مما قد يوقعه في أغلاط لغوية بسبب الظواهر اللغوية التي قد تبدو له متشابهة وهي ليست كذلك ظهر التحليل التقابلي حتى لا يترك هذه المهمة للمتعليم. والتحليل التقابلي بذلك يختص بذلك بالبحث في أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى للمتعليم واللغة الأجنبية التي يتعلمها. وتجر الإشارة إلى أن التشابه لا يعني دوما السهولة كما لا يعني الاختلاف أيضا الصعوبة دوما؛ لأن السهولة والصعوبة مسألة نفسية بينما التشابه والاختلاف مسألة لغوية محضة¹.

إن الاختلاف بين اللغات موجود في الأصوات وفي الكلمة وفي الجملة وفي المعجم وهو الأمر الذي جعل روبرت لادو يتخذها مستويات للمقارنة؛ مقترحا كيفية المقارنة بين نظامين صوتيين، وبين بنيتين نحويتين وبين نظامين للمفردات². وبذلك فالتحليل التقابلي لا يقارن لغة بلغة؛ وإنما يقارن مستوى بمستوى، أو نظاما بنظام، أو فصيلة بفصيلة؛ فالتقابل الصوتي مهم جدا في تعليم اللغة، وكذلك التقابل الصرفي، والنحوي، والمعجمي³.

من المهم إذن أن يجرى التقابل على نموذج واحد من المستويات اللغوية وليس مهما أن يكون هذا النموذج بنائيا أو تحويليا أو أن يكون تقليديا معياريا، فلكل واحد من هذه النماذج مزاياه وعيوبه، وليس ذلك مما تكثر له اللسانيات التطبيقية فقد اتضحت منذ البداية طبيعتها الانتقائية والنفعية وإن كان النموذج التحويلي هو أكثر هذه النماذج نفعا لأنه يعين على اختصار الاختلافات بإرجاعها إلى بنية عميقة متشابهة بين اللغتين⁴.

يهدف التحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف⁵:

- 1- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.
- 2- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
- 3- الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

¹ - عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص46-47.

² - محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص13 و33 و57 على الترتيب.

³ - ينظر: عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، 47.

⁴ - ينظر: المصدر نفسه، 47.

⁵ - ينظر: المصدر نفسه، ص47-48.

فالهدف الأول هو ما قيل من مقارنة في فقرة سابقة، أما الثاني ف"ينهض على افتراض علمي بأن مشكلات تعلم لغة أجنبية تتوافق مع حجم الاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية؛ إذ كلما كان الاختلاف كبيراً كانت المشكلات كثيرة. وحين نضع أيدينا على طبيعة هذا الاختلاف يمكننا أن نتنبأ بالمشكلات التي ستنتج عند التطبيق العملي في عملية التعليم ويمكننا أيضاً أن نفسر طبيعة هذه المشكلات"¹. وأما الهدف الثالث فهو ثمة طبيعية للهدفين السابقين ؛ ف"إذا توصلنا إلى وصف تقابلي لأنظمة اللغتين ، وحددنا ما نتوقعه من مشكلات في ضوء هذا الوصف، أمكننا أن نطوّر مواد دراسية تواجه هذه المشكلات ابتداءً"². وقد كان فريز يؤكد منذ أول الأمر أن أفضل المواد فاعلية في تعليم اللغة الأجنبية هي تلك المواد التي تستند إلى وصف علمي لهذه اللغة، وعلى وصف علمي مواز للغة الأم كما ورد في بداية هذا الدرس.

بالرغم من الموقف المعارض من بعض الدارسين لتحليل التقابلي إلا أنه أثبت نفعاً حقيقياً في تطوير المواد الدراسية في تعليم اللغة الأجنبية؛ حيث إنه يساعد في التنبؤ بمشكلات الدارسين؛ يقول بوليستر في ذلك: "مما لا شك فيه أن من أهم مجالات تطبيق علم اللغة ما نجده في مساهمة التحليل التقابلي حيث إنه يساعد في التنبؤ بمشكلات الدارسين والتركيز عليها خصوصاً عند تعلم اللغات التي لم تمر بتجارب كبيرة ومنظمة في تدريسها"³.

وقد كان لادو قد صرح بهذا النفع في بدايات التحليل التقابلي فقال: "بإمكان المعلم الذي يعد مقارنة بين اللغة الأجنبية ولغة الدارسين الأصلية أن يتعرف على المشكلات التعليمية الحقيقية على نحو أفضل، ومن ثم يمكنه أن يتخذ من الوسائل ما هو كفيل بعلاجها...ومن ناحية عملية قد يطلب من المعلم تطبيق تلك المعرفة في ظروف متنوعة كأن يقوم مواد دراسية قبل اعتمادها للاستعمال، أو يطلب إليه إعداد مواد جديدة، كما قد يتطلب الموقف منه إعداد مواد إضافية وهو في ذلك جميعاً يحتاج إلى تشخيص دقيق للصعوبات التي تواجه طلابه في تعلم كل نمط من الأنماط"⁴.

¹ - عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص48.

² - المصدر نفسه، ص48.

³ - محمود إسماعيل صيني وإسحاق مُجد أمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص119.

⁴ - المرجع نفسه، ص5.

.....

ويزعم الراجحي أن التحليل التقابلي نافع أيضاً في تعليم اللغة لأبنائها ؛ يقول في ذلك: "ثبت لنا بالتجربة العملية أن كثيراً من الظواهر اللغوية في العربية تكون أكثر وضوحاً حين تعرض على الدرس التقابلي، ومن هنا يصبح إدراكنا لطبيعة الظاهرة إدراكاً أكثر علمية من فهمنا لبعض الجوانب المشتركة في قدرة التعليم حين تتلقى هذه الظاهرة، ويثمر ذلك — بلا شك — رؤية أفضل نحو تطوير المواد الدراسية لتعليم اللغة الأولى"¹.

2-تحليل الأخطاء :

منذ النصف الثاني من الستينات بدأت تظهر الدراسات المعارضة أو المتحفظة حول قيمة التحليل التقابلي في مجال تدريس اللغات وإعداد المواد التعليمية لها؛ فالدراسات التي أجريت على اللغة الثانية تميل إلى الإيحاء بأن التحليل التقابلي قد يفيد في التنبؤ بالمشكلات على المستوى الصوتي ولكن ليس على مستوى النحو"².

يرى أصحاب اتجاه تحليل الأخطاء أن كثيراً من الصعوبات التي يتنبأ بها التحليل التقابلي تبقى تنبئية ولا تثبت صعوبتها أثناء التعليم الفعلي للغة، وهناك في المقابل لها عدد من الأخطاء التي لا تنتج عن تأثير اللغة الأولى للدارسين يرتكبها المتعلمون فعلاً ولم يتنبأ بها التحليل التقابلي"³.

تحليل الأخطاء EA مصطلح آخر يستخدمه علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة، يقول فيه الراجحي: "هو الخطوة التالية للتحليل التقابلي، ولعله ثمرة من ثمراته؛ لكنه يختلف عنه وعن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان اللغة؛ أما هو فيدرس لغة المتعلم نفسه؛ لا نقصد لغته الأولى وإنما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلم"⁴.

يجري تحليل الخطأ على مراحل هي⁵:

1- تحديد الأخطاء ووصفها.

2- تفسيرها.

3- تصويبها وعلاجها.

¹ - ينظر: عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، 47.

² - محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 119.

³ - ينظر: المرجع نفسه، المقدمة ص هـ وينظر أيضاً: ص 97-98.

⁴ - عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، 49.

⁵ - ينظر: المصدر نفسه، ص 50-51.

أولا : تحديد الأخطاء ووصفها:

إنّ درس الأخطاء من حيث التحديد والوصف يتبع قواعد منهجية هي على النحو الآتي:

- 1- إنّ الأخطاء يقع فيها أفراد، ومع ذلك لا تدرس أخطاء الفرد؛ فالمقررات التعليمية توضع لجماعات يفترض أن تكون هذه الجماعات متجانسة في معايير العمر والمستوى والمعرفة اللغوية واللغة الأولى أحيانا. ومن ثمّ فالأخطاء التي تدرس هي التي تصدر عن جماعات متجانسة أيضا؛ أي الأخطاء التي لها صفة الشيوخ في هذه الجماعات¹.
- 2- إنّ السمة الأولى للغة أنّها نظام، وحين تدرس لغة المتعلمين إنّما تدرس نظاما أيضا؛ أي أنّ الوصف اللغوي للأخطاء لا بد أن يكون منصبا على طبيعتها النظامية؛ فالأخطاء التي تتصف بذلك هي التي تكون مجالا للدرس. والمتعلم قد ينتج جملا مقبولة وملائمة بالصدفة، والصدفة لا تمثل نظاما، ومعنى ذلك أنّ الخطأ والصواب ليس في الشيء ذاته، ولكنه دليل على وجود نظام صحيح أو نظام خاطئ².
- 3- يكاد يكون هناك اتفاق على أن الأخطاء نوعان؛ أخطاء قدرة، وأخطاء أداء، ووصف أخطاء القدرة مهمّ جداً خاصة في تعليم اللغة الأولى ؛ ولكنّ معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء، والمتعلم للغة الأجنبية قد يتلقى كلاما ما فتكون استجابته إماء أو حركة معينة وقد يأوي إلى الصمت وليس من السهل أن يعرف أكان استقباله صحيحا أم خاطئا إلا إذا أنتج كلاما؛ وحين تعرف طبيعة أخطاء الأداء الاستقبالي فإن ذلك سيفيد إفادة حقة في الكشف عن طبيعة قدرة التلقي اللغوي عند الإنسان. لذلك كله يتركز تحليل الأخطاء على الأداء الإنتاجي أو الأداء التعبيري كما يسميه بعضهم³.
- 4- يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء ؛ في الكتابة والأصوات والصرف والنحو والدلالة. وبدهي أنّ وصف الخطأ يتمّ في إطار نظام اللغة ؛ بمعنى أنّ خطأ ما إنّما يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام؛ فالأخطاء الكتابية مثلا ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء ؛ لكنها قد تكون دليلا قويا على فقدان قاعدة في نظام اللغة⁴.
- 5- لقد جرت دراسات كثيرة في تحليل الأخطاء انتهت إلى أنّ الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع هي؛ حذف عنصر أو زيادة عنصر أو اختيار عنصر غير صحيح أو ترتيب العناصر ترتيبا غير صحيح؛

¹ - ينظر: المصدر نفسه، ص51.

² - ينظر: عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص51.

³ - ينظر: المصدر نفسه، ص51.

⁴ - ينظر: المصدر نفسه، ص52.

لذلك فإنّ وصف الأخطاء تتّجه في الأغلب إلى هذا التصنيف¹. أما أسبابها فقد تراوحت بين المبالغة في التعميم والجهل بقيود القاعدة والتطبيق الناقص للقواعد والافتراضات الخاطئة².

ثانياً : تفسير الأخطاء :

تفسير الأخطاء يأتي بعد تحديدها ووصفها والوصول إلى تفسير صحيح يعين على الإفادة من هذا التحليل. وليست هناك كلمة جامعة على معايير التفسير؛ إذ كلّها موضع نقاش وجدل؛ لأنّ البرهنة على صوابها ليست أمراً سهلاً³.

وأول معيار في تفسير الأخطاء هو المعيار الذي يفسّر الخطأ في ضوء التعليم؛ فالمتعلم يتلقى ما يتعلمه من اللغة من عينات معينة مختارة من هذه اللغة وقد تنجم هذه الأخطاء بسبب طبيعة هذه العينات وتصنيفها وطريقة تقديمها. (ولعل هذا من الأسباب الملحوظة في أخطاء تعليم العربية لأبنائها). ثم إن تعليم اللغة لا يحدث دفعة واحدة لكنه يجري على فترات زمنية، وهذا أمر لا مناص منه؛ ولذلك تنشأ الأخطاء نتيجة المعرفة الجزئية باللغة، واللغة كما نعرف نظام داخلي مستقل مكتف بذاته ومعنى ذلك أنّ أي شيء لا يمكن أن نتعلّمه كاملاً . هذا هو المعيار الذي قد لا نختلف عليه , والذي يمكن معالجة أسبابه بوسائل مختلفة⁴.

أما المعيار الثاني فهو القدرة المعرفية عند المتعلم ؛ إذ إنّ كلاً ممّا يتبع استراتيجية معينة في التعلم؛ في هذه الاستراتيجية ما هو كلي مشترك بين البشر، ومنها ما هو خاص بكل متعلم . أما الكلي فقد دارت عليه دراسات

¹ - ينظر: المصدر نفسه، ص52.

² - محمود إسماعيل صيني وإسحاق مُجد أمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص121.

³ - ينظر: عبده الراجحي: علن اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص53.

⁴ - ينظر: المصدر نفسه ، ص54.

نافعة لكنها لا تزال جزئية وأما الخاص فليس من السهل الوصول إليه ، هذا إلى أن ما يجري في أعماق المتعلم من عمليات لا يزال العلم يطمح إلى الكشف عنه يوماً ما¹ .

وأما المعيار الثالث فهو موضع نقاش واسع؛ وهو الذي يتمسك به الباحثون لأنه يجعل دائرة التحليل أكثر تناسقاً فضلاً عن أنه يقدم ببعض النتائج الملموسة . هذا المعيار هو الذي يعرف بالتدخل. ومعنى ذلك أنه لا بد أن يحدث تدخل ما بين المهارتين عند التعلم وهذا التدخل يكون نتيجة النقل والنقل قد يكون أمامياً بأن تؤثر المهارة الموجودة على المهارة الجديدة ، وقد يكون العكس ، وهو ما يسمى ارتباطاً وكل منهما قد يكون إيجابياً أو سلبياً . أما الإيجابي فهو تيسير تعلم مهارة جديدة بسبب التشابهات بين المهارتين ، وأما السلبي فهو إعاقة تعلم مهارة جديدة بسبب الاختلاف بين المهارتين² .

وبتطبيق هذا المبدأ العام عن المهارات على تعلم اللغة فإنّ كلّ متعلم يميل ميلاً طبعياً إلى أن ينقل بنية لغته الأولى إلى اللغة الأجنبية التي يتعلمها، ومن هنا تنشأ المقولة النظرية الآتية:

"إننا نستطيع أن نتنبأ بمشكلات تعلم اللغة الأجنبية على أساس أوجه الاختلاف بينها وبين اللغة الأم . ونستطيع أن نفسّر هذه المشكلات على أساس أوجه الاختلاف بينها وبين اللغة الأم . ونستطيع أن نفسّر هذه المشكلات على أساس أوجه الاختلاف هذه"³. ومن الواضح أن هذه المقولة تستند إلى الافتراض الآتي :

على أنّ مبدأ التدخل نتيجة الاختلاف والتشابه بين اللغتين يتعرض لكثير من النقد ؛ ذلك أنّ التحليل التقابلي — وهو الذي يتكفل بالوصول إلى الاختلاف والتشابه — يتنبأ بمشكلات لا تحدث على الإطلاق، ثم إنّ هناك مشكلات تحدث فعلاً ولا يتنبأ بها أصلاً⁴.

ثم إنّ الاختلافات بين اللغتين لا تؤدي آلياً إلى مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية؛ بل إنها قد تقلل هذه المشكلات؛ فقد لوحظ أنّ التدخل بين اللغات المتقاربة أقوى منه بين اللغات غير المتقاربة، وهناك أمثلة كثيرة لهذا

¹ - ينظر: المصدر نفسه، ص54.

² - ينظر: المصدر نفسه، ص54-55.

³ - ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص55.

⁴ - ينظر: المصدر نفسه ص56.

.....

التدخل على مستويات الصوت والكلمة والجمله والمعجم تم رصدها بين اللغات الأوروبية المتقاربة كالإنجليزية والألمانية مثلاً¹. ومع ذلك فإنّ مبدأ التدخل لا يزال معياراً صالحاً لتفسير كثير من الأخطاء إلى أن يكون في أيدينا معرفة واضحة عن عمليات التعلم الداخلية التي يجريها المتعلمون عند تلقيهم اللغة .

ثالثاً : تصويب الأخطاء :

كل شيء في اللسانيات التطبيقية يدرس للإسهام في حلّ مشكلة عملية ، وعلى ذلك فإنّ الأخطاء لا تدرس لذاتها وما يهم منها هو كيف تواجه الأخطاء؟. ومن الواضح أن تصويب الأخطاء لا يتم إلا بعد معرفة أسبابها وليس من اليسير الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقرب من اليقين ؛ لأنّها قد ترجع إلى الإستراتيجية الداخلية التي يتبعها المتعلم، وقد ترجع إلى تدخل اللغة الأم . وتصويب الأخطاء لا يتم بإعادة تقديم المادة مرة أخرى وإنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ، ثم تقديم المادة الملائمة².

ومهما يكن من أمر فإن تحليل الأخطاء له فوائد نظرية وأخرى عملية؛ فعلى الجانب النظري يختبر تحليل الأخطاء نظرية علم اللغة النفسي في تأثير النقل من اللغة الأم، فتثبت صحتها أو خطأها، وهو يعد عنصراً مهماً في دراسة تعلم اللغة، ثم إنّ تحليل الأخطاء يقدم إسهاماً طيباً عن الخصائص الكلية المشتركة في تعليم اللغة الأجنبية، وهو يكشف عن كثير من الكليات اللغوية . وعلى الجانب العملي يعد تحليل الأخطاء عملاً مهماً جداً للمدرس؛ وهو عمل متواصل يساعده على تغيير طريقته أو تطوير المادة أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه، لكن أهميته الكبرى تكمن على المستوى الأعلى في التخطيط في المقررات الدراسية، والمقررات العلاجية، وإعادة التعليم، وتدريب المعلمين أثناء العمل.

¹ - ينظر: المصدر نفسه، ص57.

² - ينظر: المصدر نفسه، ص57.

مطبوعة محاضرات علمية معتمدة من طرف المجلس العلمي لقياس اللسانيات التطبيقية .

السنة الثانية ليسانس: تخصص دراسات نقدية

د/ مسعودة خالف شكور
