وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين – سطيف2
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مطبوعة بيداغوجية

محاضرات مقياس اللسانيات التطبيقية
السنة الثانية (ل م د)

إعداد الاستاذ
نورالدين بوخنوفة

الموسم الجامعي
2022-2021

مقدمة

تتضمن هذا المطبوعة مجموع محاضرات مقياس اللسانيات التطبيقية، مع بعض أنشطتها التطبيقية (دراسة نصوص)، والذي يعدّ من ضمن الوحدات التعليمية الأساسية، حيث تشمل المسارات الثلاث: اللغة، والأدب والنقد، والمقررة لمستوى السنة الجامعية الثانية (ل م د) للسداسي الرابع. وهي محاضرات تقدم للطالب– عبر عددها المحدد–نظرة ولو مختصرة عن اللسانيات التطبيقية، نشأة وتطورا ومرجعية، وموضوعا، ومجالات، وهذا بعدما تناول في السداسي الثالث المعارف النظرية للدراسات اللسانية، لينتقل بعدها إلى ميدان آخر من الدراسات اللسانية المرتبطة باللغة في علاقتها بالواقع.

وحتى لا يكون الانتقال من السداسي الثالث (المعارف اللسانية العامة) إلى السداسي الرابع (المعارف اللغوية المرتبطة بالواقع) طفرة بين موضوع وآخر، لا علاقة للأول بما يليه، جاءت هذه الوحدات المقررة على الطالب مُستَفتَحة بوحدتين تضمنتا نظرة مرتبطة بالمجال النظري المؤسس للسانيات التطبيقية، حتى يسهل علي الطالب الولوج إلى المضامين اللسانية الجديدة.

لذلك يقدم هذا المقياس عبر الوحدتين الأوليتين: المرجعية المعرفية والمنهجية للسانيات التطبيقية، ابتداء بالأولى التي عنوانها: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية (رقم 1) من حيث: المفهوم، النشأة والتطور، أما الثانية –وهي امتداد للأولى–أي بالعنوان ذاته: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية (رقم 2)، ولكن من حيث المرجعية المعرفية والمنهجية والمجالات.

– لتأتي الوحدتان الثالثة والرابعة اللتان عنوانهما: الملكات اللغوية –2/1–وهي أيضا عبارة عن محاضرتين بعنوان واحد. تناولنا في الأولى منهما فهم اللغة من خلال مهارتي الاستماع والقراءة، وإنشاء اللغة من خلال مهارتي الكلام والكتابة، عالجنا فيها كيفية استدخال أذهاننا للغة وكيفية استخراجها لها.

– أما في الوحدات الخامسة والسادسة والسابعة والتي عنونت كلها بنظريات التعلم، والتي تتكون من ثلاث محاضرات، شرحنا فيها الفعل التعلمي من متعلم اللغة، حيث تناولنا في أولاها النظرية السلوكية– الارتباطية، وفي الثانية النظرية البيولوجية، وفي الثالثة النظرية المعرفية.

– أما في الوحدة الثامنة والتاسعة والتي عنوانهما مناهج تعليم اللغات، فقد عالجنا من خلالهما الفعل التعليمي للغة من طرف المعلّم، فتناولنا في الأولى المنهج التقليدي والمنهج الحديث في كيفية تعليم اللغة. وحتى نبقى في الإطار التطبيقي، قدمنا هذين المنهجين من خلال مقاربتين مثلتا فعلا المنهج التقليدي وهما التعليم بطريقة المضامين وبالأهداف فيما يخص المنهج التقليدي، والمقاربة بالكفايات الممثلة عمليا للمنهج الحديث، أما في الثانية فشرحنا المنهج التواصلي في تعليم اللغات.

– تناولت الوحدة العاشرة موضوع التخطيط اللغوي، قدمنا عبرها للطالب نظرة عامة حول مفهوم هذا المصطلح في المنظومة اللسانية الغربية والفكر اللساني العربي، وبعض القضايا المرتبطة بهذا الميدان

– تناولت **الوحدة العاشرة** الموسومة بالتعددية اللغوية، الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية. فقد قدمنا للطالب مجالا من الدراسة يمكنّه من التفريق بين هذه المصطلحات

– أما **الوحدة الحادية عشرة** الموسومة بالتخطيط اللغوي، قدمنا عبرها للطالب نظرة عامة حول مفهوم هذا المصطلح في المنظومة اللسانية الغربية والفكر اللساني العربي، وبعض القضايا المرتبطة بهذا الميدان

– وأما **في الوحدة الثانية عشرة** المتضمنة لأمراض الكلام وعيوبه، فقد طرحنا فيها شيئا من هذ الامراض والعيوب نظرا لتعدد مفاهيم هذين المصطلحين

– وفي **الوحدة الثالثة عشرة** الموسومة باللغة والاتصال حددنا فيها العلاقة بين اللغة والتواصل، باعتبار هذا الأخير من أهم وظائف اللغة

– **الوحدة الرابعة عشرة** التي وسمت بالترجمة الآلية فقد احتوت رؤية حول مختلف الفرص العملية والبحثية، التي يمكن أن يقدمها الحاسب الآلي للمتعلم، للوصول إلى المعارف المختلفة التي تتضمنها لغات أخرى، بالرغم من بعض النقائص التي تشوب هذه الترجمة.

تضمنت هذه المحاضرات مسار **أربع عشرة (14) وحدة تعلمية**، لهذا السداسي على أمل أن يكون الطالب قد تكوّن لديه نظرة ولو مختصرة حول اللسانيات التطبيقية، يمكن له أن يعتمدها أساسا لبحوث أكثر عمقا في هذا الميدان، مستقبلا إن شاء الله. علما أنّ كل محاضرة ختمت بنشاط تطبيقي تقييمي، خاص بمضامينها المعرفية.

وفي الأخير ذيلت المحاضرات بعدّة **نمذوجات من الامتحانات التقييمية**، جعلناها فرصة للطلبة تَعرُّفا على أسلوبنا في **بناء** أسئلة التقييم الختامي، لعلهم يفيدون منها.

د. بوخنوفة.

وبالله التوفيق

مفردات المقياس

1-مدخل إلى اللسانيات التطبيقية-1: المفهوم، النشأة والتطور

2-مدخل إلى اللسانيات التطبيقية-2: المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية.

3-الملكات اللغوية 1: فهم اللغة، إنشاء اللغة

4-الملكات اللغوية 2: الكتابة والقراءة

5-نظريات التعلم1: السلوكية، الارتباطية

6-نظريات التعلم2: البيولوجية

7-نظريات التعلم3: المعرفية

8-مناهج تعليم اللغات1: المنهج التقليدي، المنهج البنيوي

9-مناهج **تعليم اللغات2: المنهج التواصلي**

10-الازدواجية، والثنائية والتعدي اللغوي

11-التخطيط اللغوي

12-أمراض الكلام

13-اللغة والاتصال

14-الترجمةالآلية

الهدف العام:

أن يتحصل الطالب –بعد دراسة هذا المقياس–على نظرة عن اللسانيات التطبيقية، نشأة وتطورا وموضوعا ومجالات وفروعا.

الأهداف الخاصة:

1–أن يفهم الطالب بعد دراسته المحاضرة الأولى كيفية نشأة وتطور ومفهوم اللسانيات التطبيقية

2–أن يحدد الطالب في نهاية هذه المحاضرة المرجعية المعرفية والمنهجية ومجالات اللسانيات التطبيقية

3–أن يستوعب الطالب الكيفية التي يتعامل بها الذهن مع اللغة أثناء استدخاله لها عبر مهارتي الاستماع والقراءة

4–أن يدرك الطالب الكيفية التي يتعامل بها الذهن مع اللغة أثناء استخراجه لها عبر مهارتي الكلام والكتابة

5–أن يضبط خصائص بعض المدارس السلوكية وكيفية تفسيرها لميكانزمات تعلم الطفل اللغة.

6–أن يضبط الطالب خصائص بعض المدارس المعرفية وكيفية تفسيرها لميكانزمات تعلم الطفل اللغة

7–أن يضبط الطالب خصائص بعض المدارس البيولوجية وكيفية تفسيرها لميكانزمات تعلم الطفل اللغة

8–أن يفرق الطالب بين منهجين في تعليم اللغة، من طرف المعلّم هما التقليدي والحديث

9–أن يستوعب الطالب مفهوم وخصائص المنهج التواصلي في تعليم اللغات

10–أن يستطيع الطالب في نهاية هذه المحاضرة التفريق بدقّة بين مصطلحات ثلاثة هي: التعددية اللغوية، الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية.

11–أن يحدّد الطالب بعد دراسته للمحاضرة مفهوم وفروع التخطيط اللغوي، في المنظومة اللسانية الغربية والفكر اللساني العربي، وبعض القضايا المرتبطة بهذا الميدان

12–أن يفهم الطالب بعد دراسته للمحاضرة بعض الفروق بين أمراض الكلام وعيوبه، وضبطه لهذا المصطلح نظرا لتعدد مفاهيم مصطلحاته

13–أن يحدّد الطالب بعد دراسته للمحاضرة العلاقة بين اللغة والاتصال، باعتباره من أهم وظائف اللغة

14–أن تتكون لدى الطالب بعد المحاضرة رؤية حول مختلف الفرص العملية والبحثية، التي يمكن أن يقدمها الحاسب الآلي للمتعلم، للوصول إلى المعارف المختلفة التي تتضمنها لغات أخرى

المحاضرة الأولى

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية

2/1-المفهوم، النشأة والتطور

الهدف الخاص:

أن يفهم الطالب بعد دراسته المحاضرة كيفية نشأة وتطور اللسانيات التطبيقية إلى أن تبلور مفهومها

تمهيد

نظرا للتطور المفهومي الذي تعرض له مصطلح اللسانيات التطبيقية منذ نشأته الأولى إلى غاية تبلوره مع نهاية سبعينيات القرن الماضي، فإننا سنبدأ محاضرتنا بعنصري النشأة والتطور لكي نصل إلى المفهوم والذي سنلاحظ بأنه سيكون من باب تحصيل حاصل

1-النشأة والتطور: طرح كرنولوجي [تاريخي]

تتفق أغلب المصادر على أن نشأة هذا العلم كانت في منتصف القرن العشرين، حيث يرى براون[1]: أن بدايات هذا العلم بدأت بالانسجام التام الذي حدث ما بين النموذج الذي ابتكره "تشارلز سي فريز" (Charles. C Fries) في كتابه المشهور: بنية اللغة والتطبيقات التي قامت على هذا النموذج(في تعليم اللغات)، إذ قدم "تشارلز سي فريز" طريقة لتدريس النحو تعتمد على ملء الخانات، وقسم فيها الجمل الإنجليزية إلى نمطين أساسيين، يشتمل كل نمط منهما على عدد من الخانات؛ تحددها المواضع والعلاقات القائمة بين كل خانة وأخرى في النمط الواحد، وكل خانة منها يمكن أن تملأ بقسم معين من الكلمات الوظيفية، وهذه الأقسام الأربعة الرئيسية؛ هي: الاسم والصفة والفعل والظرف، على حين تشتمل الكلمات الوظيفية على ما تعرفه بالأدوات، والأفعال المساعدة، وأدوات النفي، والروابط، وحروف الجر وغيرها[2]، حيث اكتسبت هذه التطبيقات بمجيء – الخمسينيات والستينيات وضعاً مميزاً إلى أن قامت الثورة اللغوية إثر ظهور ما عرف بعد ذلك بعلم اللغة التوليدي، حيث عدت النظرية التوليدية قابلة للتطبيق.

أما الراجحي[3] فيرى أن علم اللغة التطبيقي قد ظهر بوصفه علماً مستقلاً بذاته في العام 1946 م، وذلك حين صار موضوعاً مستقلاً في معهد تعليم اللغة الإنجليزية لغة – أجنبية بجامعة ميتشغان، تحت إشراف العالمين اللغويين (تشارلز سي فريز – Charles C. Fries وروبرت لادو Robert Lado)، وأن هذا المعهد أخرج بعدها مجلته المسماة بمجلة علم اللغة التطبيقي: Journal of Applied Linguistics ، وتأسست قبله مدرسة علم اللغة التطبيقي: School of Applied Linguistics في جامعة إدنبره، في بريطانيا، عام 1958 م،

---

1 - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص: 184.

2 - المرجع نفسه، ص: 184.

3 - المرجع نفسه، ص: 08

التي تعتبر من أشهر الجامعات تخصصاً في هذا المجال، وهي تحمل مقرراً مختصاً بهذا العلم يحمل اسمها. ولكن الباحث يثبت عكس هذا التاريخ [1]، من أن علم اللغة التطبيقي نشأ عند العرب منذ الجاهلية، وهذا الكتاب خير دليل على ذلك.

ويتلخص موضوع علم اللغة التطبيقي باهتمامه بتعليم اللغات بشقيها[2]: الأولى والثانية أو الأجنبية. وتضاف إليه قضايا؛ مثل: علم اللغة الاجتماعي، التعدد اللغوي والتخطيط اللغوي، وعلم اللغة النفسي، علاج أمراض الكلام، والترجمة، والمعاجم، وعلم اللغة التقابلي، وعلم اللغة الحاسبي، وأنظمة الكتابة، وغير ذلك. ويشير الراجحي[3]إلى أ ن أغلب العلوم التي يَعدُّها البعض من صميم اختصاص علم اللغة التطبيقي، قد اتجهت إلى الاستقلالية، ومن ذلك علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistique، وعلم اللغة النفسيPsycholinguistique

ولكن مارتان ستيغي (Martin Stegu) يذهب[4] إلى أن كل دولة أوربية قد ركزت على مجال من مجالات هذا التخصص، كما يأتي:

– ففي الولايات الامريكية المتحدة كان اهتمام اللسانيين الوصفيين بتحليل وتعليم لغات جديدة، بإعداد لوسائل البيداغوجية اللازمة في ذلك.

– أما في الفضاء الانغلوسكاندنافي، فقد أسس التيار الذي تنتمي إليه اللسانيات التطبيقية، لعملية إصلاح تعليم اللغات، المبنية على إصلاح الإملاء وعلم الاصوات

– في فرنسا، ركز المشتغلون في ميدان اللسانيات التطبيقية على الدراسات المرتبطة بالمفردات والمعجمية

– في ألمانيا، ارتبطت اللسانيات التطبيقية على وجه الخصوص، ابتداء من ثلاثينيات القرن الماضي، مع بتطوير المصطلحات المرتبة بالمصطلحية (la terminologie) ومعجم التقنة (les vocabulaires techniques).

ثم انتشر هذا العلم في كثير من جامعات العالم لضرورته في تعليم اللغات الوطنية لأبنائها وغيرهم.

– وبعد ذلك توسع هذا العلم ليتناول قضايا التعليم في المواد الأخرى غير اللغوية (بأي لغة ندرس مختلف المواد التعليمية) لان المواد تدرس باللغة

– اتساع هذا التخصص حيث ظهرت اهتمامات علمية في بعض المعاهد مثل معاهد التربية التي عنيت بطريقة التدريس ولم يكن الاهتمام بالمحتوى اللغوي مجالًا أساسيًّا الاهتمامات

---

1 - جاسم على جاسم، التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء النظرية والتطبيق، مكتبة المتنبي الدمام، ط 1، 1436هـ-2015م، ص:57

2 - العصيلي عبد العزيز، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، م ع س، ط1، 2006، ص: 41.

3 - عبده الراجحي. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص: 9

4 - Martin Stegu Histoire Épistémologie Langage, 2011 Volume 33 Numéro 1pp. 129-131]

- في العالم العربي:

ارتبط مفهوم اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغات والتدريس وتعليم المواد، عندما انتقل هذا العلم (باعتباره تعليم اللغات الاجنبية) حديثاً إلى العالم العربي[1].

-كما ارتبط بنشوء فكرة قيام معهد الخرطوم الدولي للغة العربية على يد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو ALECSO). وترجع فكرة إنشاء هذا المعهد إلى أوائل العقد الخامس من القرن العشرين

- (في العام 1955م) عندما أحست وزارة المعارف السودانية بأهمية تعليم اللغة العربية على أسس علمية حديثة للمواطنين السودانيين المتحدثين بلغات غير العربية، ومن ثم كونت وزارة المعارف السودانية فريقاً لغوياً لتحقيق هذا الهدف برئاسة الخبير اللغوي الدكتور "خليل محمود عساكر" (الأستاذ بجامعة القاهرة آنذاك)، كما استقدمت الدكتور "ريتشارد هابل" (من جامعة جورج واشنطن) كمستشار فني. ومن بين العناصر المكونة للفريق أبو بكر يوسف الخليفة الذي سوف يسمى المركز بعد مدّة باسمه

- من 1955م إلى 1965م تمخضت جهود الفريق في الفترة عن إعداد مجموعة من كتب تعليم القراءة والكتابة للأطفال والكبار الناطقين بلغات أخرى كما تمت كتابة عدد من هذه اللغات بحروف عربية (إنشاء مركز الخليفة لكتابة اللغات بالحرف العربي. بالخرطوم).

- وجاء عام 1973م ليشهد نشأة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

- في 1966 انشاء جامعة افريقيا العالمية بها كلية اللغة العربية بها قسمان لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أحدهما مرتبط بالتخصص في اللغة العربية اصلا والآخر بهدف دراسة المواد غير اللغوية

وبعد كل هذه التوضيحات نصل إلى التبلور النهائي للتعريف الخاص باللسانيات التطبيقية، كما يلي

2-مفهوم اللسانيات التطبيقية:

بعد هذا الطرح لنشأة وتطور مفهوم مصطلح اللسانيات التطبيقية، نصل إلى آخر مفهوم تبلور في هذا المصطلح الذي يلخصه جورج مونان (G.Mounin) في معجم اللسانيات حيث يعرف اللسانيات التطبيقية على أنها تعني "استخدام التقنيات والمعارف اللسانية في ميادين مختلفة، كالبيداغوجيا اللسانية، وعلم النفس العيادي، وتعريف لغات البرمجة والتخطيط اللغوي"[2] أي أن اللسانيات التطبيقية تعني استعمال الدراسات اللغوية (النظرية والوصفية) في حل مشاكل في المجتمع لها علاقة باللغة في ميادين غير لغوية ولكن تعتبر اللغة

1 - جاسم، جاسم علي، علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب، مجلة العربية للناطقين بغيرها، السودان، جامعة إفريقيا العالمية، العدد :7، السنة:16، 2009م، ص: 95-29.

2 - Voir: Georges Mounin(Sous la direction de). Dictionnaire de la linguistique. Ed. PUF. 4em éd. Paris.2004. p.37

العنصر الأساس فيها. في مثل: التعليم، الصحة، الحاسوبية، المعاجم، وغيرها. وهذه هي "طبيعة " اللسانيات التطبيقيّة ذاتها التي هي حقل معرفي متداخل التخصّصات يتخطّى مجال اللسانيات البحتة إلى البحث في كلّ الحقول المعرفية التي تعالج مشاكل اللّغة والتواصل والتي يمكن الكشف عنها وتحليلها وحلّها من خلال تطبيق المعارف اللغويّة[1]

3-الفرق بين اللسانيات النظرية والتطبيقية[2]

يجمع اللسانيون على تقسيم اللسانيات إلى قسمين: اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية، ويندرج ضمن الأولى كل الدراسات المهتمة بوضع نظرية تفسر اللغة، أي كيف تعمل اللغة، بمختلف جوانبها الشكلية والوظيفية بهدف تطوير مناهج علمية تتوصل الى عموميات تنتظم اللغات جميعا. أي الدراسة العلمية للغات البشرية كافة من خلال الألسن الخاصة بكل قوم من الأقوام ويبدأ تاريخها من فريديناند دي سوسير إلى نعوم تشومسكي، مرورا بجميع أعلامها ومدارسهم مثل (تروبتسكوي، ر. جاكبسون، أ. مارتيني، ل هلمسليف، وفيرث، وبلومفيلد، وزيلغ هاريس..) وقد حدد دي سوسير موضوع اللسانيات بكونه" دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها" وبذلك أن اللساني يدرس اللغة كما هي من أفواه ناطقيها، وليس له أن يغير من طبيعتها، وأن يدرسها دراسة موضوعية التي تستهدف الكشف عن حقائق اللغة، دون السعى إلى ترقية هذه اللغة أو تصحيح جوانبها وتعديلها، أو وضع قوانين وقواعد لهذه اللغة، غرض الباحث اللغوي هو وصف وتحليل اللغة فقط لا غير.

أما اللسانيات التطبيقية فلها مسار تاريخي مختلف عن اللسانيات النظرية وإن كانت متداخلة معها في بعض المجالات، إذ تعتبر اللسانيات التطبيقية من العلوم الحديثة النشأة، وموضوعها كان ولا يزال غير واضح المعالم نتيجة وتداخله مع مصطلحات ومجالات أخرى، وبالتالي فهي استعمال الدراسات اللغوية (النظرية والوصفية) في حل مشاكل في المجتمع لها علاقة باللغة في ميادين غير لغوية ولكن تعتبر اللغة العنصر الأساس فيها

1 - عبد الراجحي، السابق، ص:8-10

2 - محمد خاين، اللسانيات التطبيقية من ملابسات النشأة إلى تشعّبات التطور، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المركز الجامعي أحمد زبانة بغليزان، الجزائر، ص: 13.

المحاضرة الثانية

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية

2/2 المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية

الهدف الخاص:

أن يحدد الطالب في نهاية هذه المحاضرة المرجعية المعرفية والمنهجية ومجالات اللسانيات التطبيقية

أ/ المرجعية المعرفية[1]

في القرنين السادس عشر والسابع عشر انطلق عصر الصناعة، وفي هذا العصر تم الاعتراف بالعلم كقوة (فرنسيس بايكون) وأضحى الإنسان سيّدا ومالكا للعالم (ديكارت). وكما كانت "محورية الكون " سمة التفكير اليوناني، و"محورية الله –الإنسان " سمة التفكير المسيحي، فقد أضحت محورية الإنسان، هي السمة الغالبة على الممارسة الفكرية في العصر الحديث، حيث تختزل الفلسفة إلى معرفة الإنسان. وابتداء من ذلك الحين احتل التفكير العلمي –التقني المنبثق عن العلوم الطبيعية، مكان المعرفة التأويلية والعرفانية. (أي الفلسفة وعلوم الدين)[2]

ومن هنا لوحظ ابتداء من تلك الفترة أي[خلال الأربعة قرون الأخيرة 1700م]، أن كل العلوم التي وجدت قد سميت بالعلوم الطبيعية (sciences naturelles) وهي نفسها التي نسميها اليوم العلوم الاجتماعية؛ هذه الاخيرة التي انفصلت شيئا فشيئا عن الفلسفة[3] بعدما رُفضت مبادئها وتفسيراتها المنطقية المرتبطة بها، من أجل التأسيس للمعرفة على الملاحظة والتجربة، (انطلاقا من أن الحواس وسائل العقل إلى المعرفة)[في الفكر الأوربي]. وإن كل تطور– بعد ذلك – لأي فرع من الفروع العلمية، وبعد ذلك حدث انفصال آخر بين الدراسات الوصفية النظرية والدراسات التطبيقية في مختلف التخصصات؛ ومنها علم اللسانيات التي لم تشذ عن هذا الانفراط (التقسيم)، حيث انفصمت إلى ثلاثة فروع كبرى، ثم "استقل كل فرع من الدراسات اللغوية بموضوعات خاصة"[4]:

– فمن حيث شرح التطور التاريخي للغات (كانت اللسانيات التاريخية).

---

1 - S.P. Corder: La linguistique appliquée et interprétations et Publié dans Bulletin CILA: تر: نورالدين بوخنوفة، (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée)

2 - لطيفة عميرة، الحداثة الغربية واحتضار آلهة الشرق عند داريوش شايغان، مجلة العلوم الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، النسخة الالكترونية، المجلد 16، العدد 04، 2019، ص: 164-165.

3 - ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعارف الجامعية، مصر، د ط، 1420هـ-2000م، ص: 93.

4 - المرجع السابق، ص: 93.

– ومن حيث وصف اللغات الطبيعية (كانت اللسانيات الوصفية)

– أما من حيث تكوين نظرية عامة للبنيوية في اللغة (كانت اللسانيات النظرية)

وفي الوقت نفسه لوحظ انفصال بين هذه التخصصات وبين تلك التي سوف تختص بالمهام التطبيقية، من مثل تعليم اللغات، الترجمة وغيرها، إلى غاية نهاية القرن التاسع عشر، حيث وُجد لسانيون لهم اهتمامات بهذه الخصائص اللسانية. بل إن هؤلاء اللسانيين حدّدوا هدفا تعليميا، والذي يُعَرَّف – حسبهم –بأهم تعريف ألا وهو: (فن التحدث والكتابة الصحيحين).[1]

من هنا نتجت رؤى علمية تنظر إلى اللغة من منظار آخر بكونها ظاهرة نفسية واجتماعية، فتكوّن ميدانان دراسيان منسجمان كثيرا، اللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية (علم اللغة الاجتماعي/ علم الاجتماع اللغوي).

من هذا المنطلق كان التركيز على الدراسات التطبيقية في هذين المجالين من أجل استثمار الحقائق اللغوية النظرية في مجالات غير لغوية ولكن لها علاقة باللغة، كالميادين الاجتماعية: التعليم، الاعلام والاتصال، الطب النفسي، وطبعا تعليم اللغات، إلخ.

ونظرا لظهور هذه المجالات اللغوية الجديدة، كان لزاما الرجوع إلى المختصين اللسانيين؛ ولكن برز مشكل تمثل في كون هؤلاء أهل ميدان نظري، فتم التفكير في انشاء تخصص تطبيقي([2]) يهتم بهذا الميدان وهو تخصص يبرز خلاله علاقة اللغة بميادين غير لغوية، فكان طرح الجمع بين مصطلحي "اللسانيات" و"التطبيقية" لتلاؤمهما، ولعله يعطي فكرة جيدة عن دراسة هذا الحقل.

ب–المرجعية المنهجية:

نظرا لهلامية وعمومية مصطلح اللسانيات لتعدد تخصصاتها، صعب اعطاء تعريف محدد لهذا التخصص الجديد[3]. باعتبار ان اللسانيات (النظرية) تهدف إلى الوصف والشرح، لأنها اختصاص نظري، وليس من مهامها علاج مسائل تطبيقية، أما اللسانيات التطبيقية فلا تبحث عن الشرح بل مهمتها الكبرى تقديم علاجات لمشاكل واقعية عبر مختلف الميادين التي لا علاقة لها باللغة أساسا، كونها جمع من الاجراءات

---

1 - s p corder مرجع سابق،

2 - محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية-محاضرات معدة خصيصا لطلبة الدكتوراه، مشروع: تعليمة اللغة العربية، مخبر اللغة والتواصل، جامعة أحمد زبانة غليزان، الجزائر، الموسم الجامعي:2016-2017، ص: 03.

3 - محمد خاين، اللسانيات التطبيقية من ملابسات النشأة إلى تشعّبات التطور، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان، الجزائر، ص: 13.

والتقنيات العملية التي يجب عليها أن تجد حلولا للمشاكل التي تطرحها العمليات أو المهام اليومية ذات طبيعة مختلفة. هذه المهام اليومية هي بالتحديد نقطة التطبيق لهذه اللسانيات.

فمختصو اللسانيات التطبيقية مستهلكون للنظريات أو الشروحات وليسوا مبدعين أو نقادا لها (إلا إذا كانت هذه الأخيرة غيرَ ملائمة لحل المشاكل)، إنهم يطبقون النظريات لمختلف الحالات، ليس من أجل التأكد منها ولا لتطويرها مثلما يعمل اللسانيون (رغم ما يحدث لهم من رفض لاحتمالات معينة لبعض اللسانيين) ولكن من أجل تنفيذ أحسن للمهام اليومية.[1]

وما يلاحظ في هذا التعريف هو منحاه الوظائفي الذي اتجه مباشرة إلى المهام المنوطة باللسانيات التطبيقية، إضافة إلى التركيز على طابعها الإجرائي، وذلك بإفصاحه عن الآليات والأدوات المنهجية الموظفة في أداء هذه المهمة، (التحديد، التحليل، الحل)، والتصريح بالمرجعية المستند إليها في اللسانيات التطبيقية في تنفيذ المهام الموكلة إليها، ألا وهي المرجعية اللسانية النظرية (نظريات، طرائق، نتائج) ونلحظ أنه حقل غير منغلق، إذ يترك الباب مشْرعا للاسترفاد من حقول معرفية أخرى[2]

فقد أباح اللسانيون التطبيقيون لأنفسهم وضع أطر لسانية ومنهجية جديدة تعينهم على التصدي للمشكلات التي تعترضهم، كما هو واضح بصريح العبارة(وضع أطر نظرية لسانية ومنهجية جديدة)، حينما يعدمون السند المرجعي في اللسانيات العامة، فحيثما وجد مشكل لغوي امتلك شرعية التدخل لمقاربته، إن مادتهم التي يشتغلون عليها ليس فقط اللغة، ولكن أيضا الوضعيات والنشاطات التي يطبقون من خلالها نظريات اللسانيين. ما يبرز خصائص نشاطات اللسانيات التطبيقية هو تملكهم لتلك الكتلة الضخمة من المعطيات النظرية والمناهج (الطرق) المستخلصة من تلك الفرضيات، إنهم يعتمدون كثيرا على التجارب الذاتية التي تنتج عن تطبيق تلك المقترحات النظرية.[3]

وهكذا يستطيع أستاذ اللغة مثلا أن يضع مجموعة من الأدوات البيداغوجية من خلال تجربته الشخصية في تعليم اللغات؛ إننا لا نستطيع القول بأن هذا الاستاذ ينفذ اللسانيات التطبيقية، ولكنه يستطيع أن يتوصل إلى نتائج لا تقل أهمية، هذا الاستاذ قد يكون مُشغِّلا للسانيات التطبيقية إذا كان يستعمل المعارف اللسانية (مثل الوصف المقارنة) إذن فهو_يمارس اللسانيات التطبيقية.

---

1 - محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص: 08.

2 - المرجع نفسه، ص: 08

3 - المرجع نفسه: ص:07.

ج-المجالات الرئيسة للسانيات التطبيقية:

يعالج اللسانيات التطبيقية مجالات عدّة، بل إننا نجدها قد استقل بعضها ليصبح علما قائما بذاته. ولذلك سنورد أهمها، كما يأتي:

1- تعلم اللغات وتعليمها[1]

وتشمل:(اكتساب اللغة الأولى، اكتساب اللغة الثانية وتعلمها، بما في استراتيجيات التعلم والتواصل، طرائق تعليم اللغات (فهما وانتاجا وهو من اهتمامات اللسانيات النفسية]، تقويم الأداء اللغوي، تقويم الاستعداد اللغوي، استخدام المعينات في تدريس اللغات [بما في ذلك التعليم بمعاونة الحاسوب والتلفاز بصوره المختلفة]، التخطيط للمناهج والبرامج اللغوية وتقويمها، إعداد المواد التعليمة وتقويمها، الإعداد والتدريب العملي لمعلمي اللغات[2]

2-لسانيات المدوّنات اللغوية[3]: [linguistique des corpus]

تعنى باختيار النصوص الشفوية والمكتوبة، مثل نريد دراسة لغة الصحافة، لغة القرآن الكريم، لغة الطلاب، ثم تخزينها حاسوبيا ثم توضع علاماتها [الفتحة/الضمة/ الكسرة] ثم وسمُها يدويا أو آليا [لدينا نص ما نريد ان نعرف أن هذا فعل وهذا اسم وهذا حرف جر/ هذا التركيب وصفي: كتاب جديد، هذا تركيب اضافي كتاب الطالب، ثم نطلب من الحاسوب عدد الاسماء في نص معين، عدد الافعال مثلا، المصادر. وما نسبة التراكيب الوصفية أو الاضافية أو الشرطية أو الموصولة، استخراج الالفاظ التي تعبر عن الحالة النفسية، الجمالية، الدينية، العلمية يعيننا ذلك فيما بعد في تحليل النص]. ومن ذلك إعداد الكشافات السياقية أي الالفاظ ومصاحباتها وسياقاتها اللفظية مثل: نطلب من الحاسوب ان يعطينا جميع الالفاظ مسبوقة بكلمات معينة ومتبوعة بكلمات معينة، الافعال المتعدية بحروف، ثم يورد الحاسوب ان هذه العبارة او الكلمة وردت في السياق القرآن كذا وفي سياق للجاحظ في كذا أو لتوفيق الحكيم او للعقاد وهكذا ولذلك قلنا سابقا ان صناعة المعاجم تحتاج إلى لسانيات المدونات اللغوية [مشروع عبد الرحمان الحاج صالح في الذخيرة اللغوية]

3-حوسبة اللغة(المعالجة الآلية للغة)[4]

وهي إدخال المدونات اللغوية داخل الحاسوب (جهاز الاعلام الآلي) من اجل تسهيل البحث على الباحثين، ربحا للوقت والجهد، عند البحث عن معرفة كلمة من الكلمات من حيث أصلها اللغوي أو ميزانها الصرفي أو معناها المعجمي أو وضعها التركيبي، ودلالاتها المختلفة.

---

1 - المرجع نفسه: ص: 10.

2 - توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: 02، 1985، ص 32.

3 - ينظر: http://dr-mahmoud-ismail-saleh.blogspot.com/2014/04/blog-post_5.html

4 - محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص: 10.

4-علاج أمراض الكلام[1]:

ولها علاقة باللسانيات العصبية التي يتضمن (دراسة الجوانب الفيزيولوجية للغة [ما هي اجزاء المخ التي تتعامل مع اللغة (تجريدا وحركيا)] التشخيص ثم العلاج التدريبي، ومن العلوم المساندة في هذا الإطار: الفونولوجيا، المورفولوجيا، علم التراكيب والتداولية [انعكاس للبلاغة، باعتبار التداولية دراسة العلاقة بين المقام والمقال وهذا من البلاغة] التحليل التقابلي للغات (المقارنة بين انظمة اللغات أي الفروق والتشابه بينها ولو بين الفصحى والعاميات)، تحليل الأخطاء اللغوية (تصنيف ثم تحليل الاخطاء).

5-السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي[2]:

ونقصد بها (اختيار اللغات الرسمية وتعميمها، أي لغة نستعمل للتعليم في غير المواد اللغوية، أي لغة نستعمل في وسائل الاعلام، [الفرق بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي: الاولى تتعلق بالخلفية الفلسفية المؤطرة للتعليم والدافعة له مثل نريد تعليم المواد العلمية بالعربية [تعريب المواد العلمية] من الابتدائي الى الجامعي، التخطيط كيف نطبق ذلك؟ وماذا نفعل حتى نحقق ذلك؟ والمشكلة التي تطرح هي في التخطيط عموما نعم نريد ان نعرب ماذا نفعل بماذا نبدأ ما الخطوات ماذا نفعل مع المعلم الذي لا يجيد العربية الفصحى؟ ما العوائق المانعة عن تحقيق السياسة اللغوية؛ كيفية التعامل مع اللغات واللهجات الاخرى في المجتمع[3]. أما تنمية اللغة فتعالج كيفية التعامل مع المصطلحات الجديدة ايجادا ونشرا [الساتل: للقمر الاصطناعي، الشابكة: للأنترنت]، من المشكلات تعدد المصطلحات (اللسانيات، اللغويات، الالسنية، علم اللغة..) تطوير نظم الكتابة [كتابة اللغات بالحرف العربي] محو الأمية [تحديد الفئات والمدة] وكلها تنضوي تحت اللسانيات الاجتماعية

6-صناعة المعاجم[4]:

هي علم اليوم: كيف نختار مداخل المعجم، المعاجم أحادية اللغة (ألفاظ [لسان العرب]، معان [فقه اللغة للثعالبي/ المخصص لابن سيدة]، موضوعات...)، المعاجم ثنائية اللغات (لأغراض مختلفة: فهم، تعبير، ترجمة)، المعاجم التخصصية: علم المصطلح ومعاجم المصطلحات [التعريفات للجرجاني/ اصطلاحات الفنون للتهانوي/ مصطلحات للخوارزمي. فالمصطلحية هي علم كيفية وضع المصطلحات، ما أسسها [الاشتقاق الترادف، الترجمة، النحت] من الامور المساعدة في هذا بنوك المصطلحات الآلية). ومن العلوم المساندة في ذلك: علم الدلالة (نعرف المترادف، المختلف، المقابل، المضاد، الأسرة الدلالية..)

---

1 - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003، ص: 17.

2 - المرجع نفسه، 17.

3 - كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، مدخل، دار غريب، القاهرة، ط: 02، 1997، ص: 47.

4 - محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، بيروت، د ط، 1998، ص 102

7- علم الترجمة[1]:

بعض من الباحثين يسمه بنظريات الترجمة، أساليب تقويم الأعمال المترجمة، تدريب المترجمين، استخدام التقنية في الترجمة (الترجمة الألية، الترجمة المعجمية، الترجمة الادبية، الترجمة المباشرة، الدبلجة، دراسة اساليب الاعمال المترجمة [هناك ترجمتان لنص ما كيف نقومهما كيف نختار احداهما على الاخرى؟]، تدريب المترجمين في الترجمة الكتابية والشفوية، وأخيرا استعمال الحاسوب الهواتف الذكية في الترجمة عبر الشبكة العنكبوتية، بنوك المصطلحات، ذاكرات الترجمة...).[2]

ومما يساند في هذا المجال لسانيات المدوّنات اللغوية، إ ذا أردنا ان نعد معجما من اين نأتي بالألفاظ، في السابق كان الرجوع الى المعاجم السابقة وننتقي منها أما اليوم فالأمر مختلف فهناك أسس علمية، ما حجم المعجم هل نريد معجم لطلاب كلية ما وبالتالي يكون المعجم في حدود 800.000 مفردة مثلا لطلاب الثانوي 400.000 مفردة لتلاميذ الابتدائي 10.000مفرة... كيف نختار هذه الكلمات هناك اسس يدخل تحت ما يسمى لسانيات المدونات اللغوية.

خلاصة القول، أن اللسانيات التطبيقية ليس تطبيقا لعلم اللغة، وليس له علم نظرية خاصة به، بل هو ميدان تلتقي فيه جميع العلوم التي تعالج اللغة كنشاط إنساني مثل علم اللغة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الأعصاب. وقد نشأ هذا العلم في بادئ الأمر مختصا في مجال الترجمة وتعليم اللغات، ثم ظهرت بعد ذلك مجالات أخرى منها: اللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات العصبية، وفن صناعة المعاجم، واللسانيات الحاسوبية، علم أمراض الكلام. بل أصبح بعض هذه المجالات علوما مستقلة بذاتها، كاللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، وعلم تعليم اللغات. وفي السنوات الأخيرة أدى تطور هذا العلم إلى ظهور مجالات جديدة منها: اللسانيات الأنثروبولوجية، واللسانيات العصبية، اللسانيات العيادية أو الإكلينيكية أو التشريحية. واللسانيات الرياضية.

1 - محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، المرجع السابق، ص 126.

2 - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص: 200.

المحاضرة الثالثة

الملكات(المهارات) اللغوية -2/1-

فهم اللغة (مهارة الاستماع والقراءة)

الهدف الخاص:

أن يستوعب الطالب الكيفية التي يتعامل بها الذهن مع اللغة أثناء استدخاله لها عبر مهارتي الاستماع والقراءة

تمهيد:

بداية يجب توضيح أمر مهم وهو أننا سنتناول هذه المحاضرة والتي تليها أولا من منظور الملكة اللغوية تتبعا للعنوان الوارد في الوحدات، المبرمج على الطلبة، ثم نتناول المحاضرة من منظور المهارات اللغوية، لأن فهم اللغة يتضمن مهارتي الاستماع والقراءة، أما إنشاء اللغة فيتضمن مهاتي الكلام والكتابة، فالمهارتان الأوليتان نتبين بها كيفية استدخال أذهاننا للغة، أما مهارتا الكلام والكتابة فنتبين بها كيفية استخراج أذهاننا للغة

1- فهم اللغة

اللغة نشاط معرفي يتمثل في القدرة على الترميز (Codage)، من أجل بناء بدائل تمثيلية لواقع واستخدامها كأنظمة دالة في العملية الاتصالية. وللغة -من حيث كونها ملكات لغوية-جوانب عدة نتناول-هنا-جانبين أساسيين هما: **ملكة الفهم وملكة الانشاء.**

ولكن قبل ذلك لابد من أن نضبط معنى الملكة في اللغة والاصطلاح اللساني، كما يأتي:

1-1-مفهوم **الملكة:**

أ-لغة: تذكر بعض المعاجم التي رجعت إليها أنّ للملكة معاني تدور كلها حول التملك، والاحتواء، والقدرة على السيطرة والاستبداد. فمن ذلك قول **الزمخشري**[1]: "ملك الشيء وامتلكه وتملّكه، وهو مالكه وأحد ملاّكه، وهذا ملكه وملك يده، وهذه أملاكه. وقال قشيري: كانت لنا ملوك من نخل أي أملاك. ولله الملك والملكوت، وهو الملك والمليك. وملك فلان سنين. وهو صاحب ملك ومملكة وممالك. وهو مملوك من المماليك. وأقر المملوك بالملك والملكة. ولعن الله سيء الملكة. وهو عبد مملكة وتملكة إذا سبي ولم يملك أبواه، وما لفلان مولى ملاكة دون الله أي لم يملكه ومن المجاز: ملك المرأة: تزوّجها، وأملكها: زوّجها، وأملكها أبوها. وكنا في إملاك فلان. وملك نفسه عند الغضب. ولو ملكت أمري لكان كيت وكيت، وملك عليه أمره إذا استولى عليه،

1 - الزمخشري بن أحمد، أساس البلاغة، كتاب الميم، مادة (م ل ك)، ج2، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1998، ص:227.

وملّكته أمره وأملكته: خليته وشأنه. ومُلّكت فلانةٌ أمرها إذا طلقت. وسمعت كذا فلم أملك أن قلت كذا، وما تمالك أن فعل كذا. وهذا حائط لا يتمالك. وهذا ملاك الأمر: قوامه وما يملك به. والقلب ملاك الجسد. وركب ملاك الطريق وملكه: وسطه. وملكت كفّي بالسيف إذا شدّ القبض عليه. وملكت عجينها وأملكته: شدّت عجنه، وملكته حتى انتهت ملاكته."

وجاء في **اللسان**[1]: " المَلْكُ والمُلْكُ والمِلْك احتواء الشيء والقدرة على الاستبداد به مَلَكه يَمْلِكه مَلْكًا ومِلْكًا ومُلْكًا وتَمَلُّكًا الأخيرة عن اللحياني لم يحكها غيره ومَلَكَةً ومَمْلَكَة ومَمْلُكة ومَمْلِكة كذلك وما له مَلْكٌ ومِلْكٌ ومُلْكٌ ومُلُكٌ، أي شيء يملكه. كل ذلك عن اللحياني وحكي عن الكسائي ارْحَمُوا هذا الشيخ الذي ليس له مُلْكٌ ولا بَصَرٌ، أي: ليس له شيء بهذا فسره اللحياني وقال ليس له شيء يملكه. وأَمْلَكه الشيءَ ومَلَّكه إياه تَمْليكًا جعله مِلْكًا له يَمْلِكُه وحكى اللحياني مَلِّكْ ذا أَمْرٍ أَمْرَه كقولك مَلِّك المالَ رَبَّه وإن كان أَحمق... وقال ثعلب: يقال: ليس لهم مِلْك ولا مَلْكٌ ولا مُلْكٌ إذا لم يكن لهم ماء ومَلَكَنا الماءُ أَرْوانا فقَوِينا على مَلْكِ أَمْرِنا، وهذا مِلْك يَميني، ومَلْكُها ومُلْكُها، أي: ما أَملكه ... وقولهم: ما في مِلْكِه شيء، ومَلْكِه شيء، أي: لا يملك شيئًا. وفيه لغة ثالثة: ما في مَلَكَته شيء بالتحريك عن ابن الأَعرابي ومَلْكُ الوَليّ المرأَةَ ومِلْكُه ومُلْكه حَظْرُه إياها ومِلْكُه لها والمَمْلُوك العبد ويقال هو عَبْدُ مَمْلَكَةٍ ومَمْلُكة ومَمْلِكة الأخيرة عن ابن الأعرابي."

وفي **الصحاح**[2]: "ملَكَتُ الشيء أَمْلِكُهُ مِلْكًا. ومَلْكُ الطريق أيضا: وسَطُه، وقال:

أقامتْ على ملْكِ الطريقِ فمَلْكُهُ لها ولِمَنْكوبِ المَطَايا جَوانِبُهْ.

وملَكْتُ العجين أمْلِكُهُ مَلْكًا بالفتح، إذا شدّدت عجْنه... ومَلَكْتُ المرأةَ: تزوَّجتها... يقال ملّكه المال والمُلْكَ، فهو مُمَلَّكٌ، ... عن ابن الأعرابي، يقال: فلان حَسَنُ المَلَكَةِ، إذا كان حَسَنَ الصنع إلى مَمَالِيكِهِ. وفي الحديث:(لا يدخلُ الجنةَ سَيِّءُ المَلَكَةِ). "

إذن تدور معاني الملكة حول القدرة والسيطرة، والتملك والتحكم، ومن معانيها السجية وهي الخلق والطبيعة، وتملك ناصية اللغة، والتحكم في استعمال تراكيبها بصورة طبيعية أو شبه طبيعية، فالملكة هي السليقة، وهي الطبع اللغوي الذي يشب الناشئ عليه، فيختلط بدمه ولحمه، ويكون شيئا من مكوناته الفطرية واستعداداته الطبيعية؛ فتمكنه ملكته اللغوية من التعبير عما يريد دون تعب أو عناء، ويجري القول على لسانه عذبا سلسلا، فيصبح لسانه ترجمان عقله معبرا عما يدور فيه، واصفا ما يعتريه.

---

1 - ابن منظور، لسان العرب المحيط، باب الميم، مادة (م ل ك)، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ج م ع، د ط، 1988، ص:4267.

2 - -إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، ج:4، تح, أ حمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، ط3، القاهرة، 1984، ص:1609-1611.

أمّا **ابن خلدون**[1] فقال "اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة؛ إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها..."فاللغة واحدة من هذه الملكات.

– **في الاصطلاح:** عند اللسانيين: يعتبر نعوم تشومسكي مستعمل مصطلح الملكة اللغوية[2] والتي يقصد بها الكفاية اللغوية و الذي" يعتبر الملكة اللغوية خاصية راسخة في الجنس الإنساني ومكونا من مكونات العقل الإنساني وخاصية تحول الخبرة إلى قواعد "، ومن هنا فإن" دراسة اللغـة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان" إن "الكفاءة "اللغوية عند تشومسكي هي " قدرة كل متكلم – مستمع مثالي في عشيرة لغوية متجانسة على إنتاج وتحويل عدد لامتناه من الجمل الصحيحة ... إن الكفاية اللغوية هي مجموع القواعد الضمنية والمستدخلة لميكانزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما "[3].

ويبدو الفرق واضحا بين المصطلحين في أن الأول يطلق على القدرة الكامنة في ذهن متكلم اللغة على إنتاج عدد غير محدود من جمل اللغة، وفهمها، وهذا لا يتأتّى إلا إذا اشتمل الذهن على نظام من القواعد (تشمل القواعد الصوتية، والصرفية والمعجمية، ومسرد من المفردات اللغوية يسمى "المعجم").

ويمكن اختبار هذه الكفاية اللغوية بمدى قدرة المتكلم على اكتشاف الأخطاء على المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية)؛ واكتشاف مواطن اللبس في الجمل اللغوية: فكلما زادت قدرته على اكتشاف الأخطاء، والتمييز بين المعاني المتعددة دلّ ذلك على تمكنه من اللغة.

أما الأداء performance فهو التحقق الفعلي للكفاية عند التخاطب باللغة. وبناء على ذلك، فإن كل أداء يستلزم انتقالا من حيّز الوجود بالقوّة إلى حيّز الوجود بالفعل بحسب المصطلحات المنطقية، أي إخراج الكامن إلى الوجود الحسي الفعلي، وتحققه تحققا عمليا. وهذا مع إقرار تشومسكي بأن الطفل يولد مزودا بقدرات عقلية فطرية تأهله لاكتساب اللغة، فـ" الكفاية معرفة – فعل – فطرية، إذ إن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات potentialités تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها. وتتكون هذه الإمكانات من استعدادات وراثية عامة وقواعد فطرية مستدخلة."[4]

2–فهم اللغة: فأما **فهمها** فيعني **إدراكها** (la Perception) من خلال: استقبالها ثم تفسيرها.

أ–أصناف **الادراك اللغوي:**

---

1 - ابن خلدون، المقدمة، ج: 4، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة، لبنان، 1982، ص: 1268.

2 - ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية النظرية الألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1982، ص:25.

3 - نعوم تشومسكي، البنى النحوية، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، ط 1، 1978، ص: 19.

4 - نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2004، ص: 151.

أولا–<u>إدراك الاصوات</u>، يكون بالطرق عديدة أهمها الآتية:

1–**الإسهاب** (les redondances) ويكون عند توقع الشخص لأصوات كاملة من خلال ربطها بصوت جزئي من خلال الترتيب والقدرة الشخص على التعرف على أصوات الكلمة بأخذ سياقها في الاعتبار(cotexte)، مثل (السلا....م عليكم/Bon....bonjour)، علما أن أصوات الكلمة البسيطة ذات المعنى هي التي يتم إدراكها أولا رغم أن الضجيج مرتفع، ثم الكلمة المعقدة، ثم الكلمات عديمة المعنى، والأرقام تدرك أحسن من الكلمات، والكلمات منعزلة أسهل من إدراجها في تركيب.

2–التّردد (la fréquence) أي كلما كانت كلمات معيّنة بأصواتها أكثر تردّدا كانت أكثر إدراكا.

3–سرعة الانتاج الصوتي: حيث تصل أصوات اللغة الانسانية إلى 10–12 صوتا في الثانية وقد تصل إلى15 صوتا.

4–ترتيب الحروف في الكلمة: كل صوت يحمل خصائص توحي بالصوت الذي يليه

5–تقطيع **أصوات الكلام:** تعتمد على معارفنا في فهم الاصوات والكلمات حيث يتم تقطيعها على اساس ما نفهم (مع التركيز على القدرة السمعية)

6–إدراك حركة الشفتين: لأنها تساعد في إدراك الاصوات.

ثانيا: <u>إدراك الكلمات</u>: هناك نظريتان أساسيتان فسرت كيفيتة:

– **الأولى نظرية لَكُهُورْت**[1] (lacohorte) وتعني بأن هناك مرحلتين، متداخلتين، يمرُّ عبرهما إدراك الكلمات؛

* **الاولى:** تنشيط مجموعة من الكلمات التي تكون لها علاقة شكلية مثل (كاس، فاس، طاس....) أو دلالية مثل (سيف، موس، رمح) مع الكلمة المسموعة،

* **والثانية:** هي تزاوج أو انتقاء النتائج حسب المعايير الفيزيائية الصوتية (تُمَيِّزُ عُلُوَهَا مِنْ خَفْضِهَا، وَغِلْظَتَهَا مِنْ حِدَّتِهَا) وبحسب السياق [مثل الْمَوقِفِ الاجْتِماعِي، فَقَد يَكونُ السَّببُ فِي اخْتِلافِ العُلُوِّ في الصوت إِلَى اخْتِلافِ المَسَافَةِ الفَاصِلَةِ بَيْنَ الْمُتَكَلِّمِ وَالسَّامِع].

– **أما النظرية الثانية فهي نظرية الوحدات،** جاءت كرد على النظرية الأولى صاحبها جيري فودور(Jerry Fodor)[2] وفحواها أنّ النشاط المعرفي أثناء عملية إدراك الكلمات يكون على شكل وحدات(كلمات) تتميّز – بأن هذه الوحدات مغلقة لا يوجد اتصال بين هذه الوحدات أثناء معالجة المعلومات.

1- تسمى أنموذج الفوج في اللسانيات النفسية و اللغويات العصبية وهو أنموذج استرجاع المفردات، اقترحت لأول مرة من قبل ويليام ويلسون William Marslen-Wilsonفي أواخر 1980م]

2- جيري فودور: ولد في مدينة نيويورك، وتلقى تعليمه الجامعي في جامعة كولومبيا، شغل منصب بروفيسور للفلسفة في معهد ماساتشوستس للتقنية من سنة 1961 حتى 1986، يعرف فودور بآرائه في مجال فلسفة العقل، حيث طرح فرضية لغة الفكر

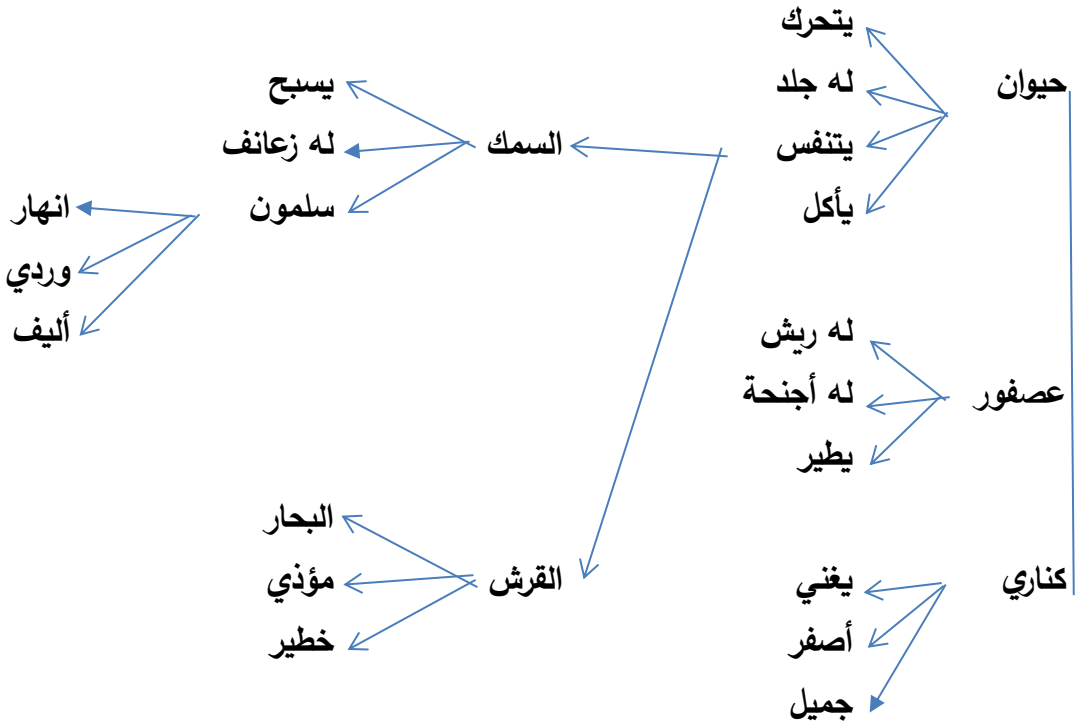
– مستمرة وغير قابلة للتوقف.

– أنها غير قابلة للمرور للأنظمة المركزية وبالتالي لا نتأثر بعملها. وهنا **ليس للسياق أي دور**.

– **اما تايلر**[1]: فيرى انه عند سماع كلمة يحدث تنشيط تلقائي لكل المعاني الممكنة دون اجراء معالجة دلالية، لكن في مرحلة ثانية يتم اختيار المعنى حسب السياق وهذا ما يسميه تايلر المعالجة بعد المعجمية وعليه فإن ادراك الكلمات يتم وفق مرحلتين أساسيتين هما:

1– الدخول المعجمي: عملية التزاوج بين مجموعة الاصوات المسموعة وأحد عناصر المعجم الذهني للفرد.

2– المعالجة الدلالية: الاخذ بالاعتبار مختلف الخصائص الدلالية للعامل المختار في سياق معيّن وبالتالي إعطائه معنى. **مثل(ينظر الشكل الآتي)**



ثالثا: <u>إدراك الجمل</u> فله طريقان:

– **الأول: التحليل التركيبي،** (Analyse syntaxique) وهو تقطيع الجملة (أي الكلام عند الاستقبال) إلى مقاطع ذات وحدة نحوية/تركيبية[2]، (فعل/ فاعل/ مفعول– sujet/verbe/complément أو مبتدأ /خبر–

1 - ادوارد برنت تايلور (1832-1917(أنثروبولوجي بريطاني أصبح أستاذاً للأنثروبولوجيا في جامعة أكسفورد منذ عام 1896 وظل بها حتى تقاعده في عام 1913. أسهم إسهاماً كبيراً في دراسة الثقافة وكان أحد رواد الاتجاه التطوري، وقال بالنظرية البيولوجية

2 - عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، د ط، ص: 129.

sujet/ prédicat)، تتم بآلية سريعة، وتتباطأ عند التعامل مع اللغات الاجنبية، التي لا يدرك الذهن معناها(لا نفهمها).

– **الثاني: التحليل التحويلي:** نسبة إلى النحو التحويلي لتشومسكي (grammaire transformationnelle) الذي يرى أن كل جملة تدل على حدث فيَسأل الذهنُ بطريقة آلية عن فاعل هذا الفعل وعن الذي وقع عليه الفعل، وعن موضوع هذا الفعل، وهذا ما يساعد في فهم الكلام المسموع. ومن أجل إدراك البنية النحوية يلجأ الذهن إلى التقطيع التركيبي أو إلى التقطيع الدلالي عند توفر عوامل السياق التي تعين في تحديد الدلالة في بداية الجملة، أي بداية الكلام يوحي بما يليه (سماع فعل يوحي بمجيء فاعل وهكذا..) [1].

وأساس ذلك أن تشومسكي يرى أنّ كلّ فرد " يولد مزوّداً بقدرة فطريّة تمكّنه من تعلّم اللغة واكتسابها، وهذه الفطرة أسماها تشومسكي جهاز اكتساب اللغة" [2]. وهذه العمليات جميعها يمكن جمعها فيما يلي: رغم أن استيعاب هذه المهارة يتفرع إلى مهارات فرعية في المستوى المعرفي (cognitif) لدى علم النفس اللغوي لتشكل تّدرّجا لاستيعاب المسموع تيسيرا لها، لذلك تشتمل عملية الاستماع" أولا على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، ثانيا: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثا: إدراك الوظيفة الاتّصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز، أو الكلام المنطوق، رابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعة المناسبة لذلك"[3]

1– تعريف المهارة:

أ– في المعجم العربي: تشترك العديد من الشروح اللغوية لمصطلح المهارة ولذلك اخترنا ما جاء في لسان العرب في مادة (مهر)" والمهارة: الحذق في الشيء. والماهر: الحاذق بكلّ عمل، وأكثر ما يوصف به السّابح المُجيدُ، والجمع مهرَة" [4]

وما أخترنا أيضا، ما يذهب إليه محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، صاحب تاج العروس من جواهر القاموس حين يقول:" الماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المُجيد، وجمعه

1 - جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تر وتح: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط 1، 1985، ص: 104-105.

2 - نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1989، ص: 38.

3 - على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2006م، ص: 84.

4 - ابن منظور، المرجع السابق: 4286.

مهرة، وقد مهر الشيء وفيه، وبه، مهرا ومهورا، ومهارة، أي صار حاذقا."[1] أمّا من معاني المهارة في المعاجم الحديثة فمنها ما ورد في المعجم الوسيط مادة (مهر)" .. والشّيءَ: وفيه، وبه–مَهارةً أحكمه وصار به حاذقا. فهو ماهرٌ."[2]

ب–في الاصطلاح: هناك عديد من التعريفات الاصطلاحية [3] للمهارة ولكنّنا نختار ما ذهب إليه فتحي على يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ إلى أنّ المهارة اللغوية" هي أبسط وحدات النشاط اللغوي الذي يؤدى أداء صحيحا وجيّدا في أقل زمن ممكن، ويتصل بأي من مجالات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وهي متكاملة ومتداخلة في استخدام اللغة استخداما طبيعيا." [4]

2–أنواع المهارات اللغوية:

سنحترم عناوين الوحدات (المحاضرات) كما وردت في مضامين المقياس المحدد للطلبة حسب برنامج الوزاري الخاص بتكوينهم في مرحلة الليسانس، وذلك ما سوف نعالجه في المبحثين الآتيين: مهارة الاستماع، ومهارة ومهارة القراءة باعتبارهما طريقين لاستدخال اللغة أي فهمها.

2–1– مهارة الاستماع

الاستماع [*] من أقوى المهارات عند الفرد، وبالرجوع إلى القرآن الكريم نجده يضع هذه المهارة في بداية الآيات التي تتناول المهارات الأخرى، وعلى سبيل المثال لا الحصر، قوله تعالى:

–﴿ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾[36 الإسراء]

–﴿ قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ﴾[31يونس]

---

1 - محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، مادة: (مهر) تح عبد العليم الضاوي، سلسلة التراث العربي، وزارة الإعلام، الكويت، 1974م، ص: 497. ينظر كذلك: الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، مادة (مهر)ج 2، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د ط، 1979، ص: 291. وأحمد العايد وآخرون، المجيب، معجم فرنسي –عربي(Habileté)، دار اليمامة للنشر والتوزيع، تونس، ط 1، 2007، ص: 655.

2 -إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مادة (مهر)، ج 2، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، ط 2، ص: 889.

3 - ينظر: محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الاما رات العربية المتحدة، 2003م، ط1، ص:326. ومحمد رضوان الداية وآخرون، اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، كار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة، ط1، 2004م، ص: 15.

4 - فتحي على يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 2003م، ص: 55.

*- علينا أن نمّيز بين أمرين قد يبدوان شيئا واحدا ولكنهما مختلفان، وهما: السماع، (entendre) بالفرنسية، والاستماع، (écouter) بالفرنسية، فالأول نشاط مهاري سلبي، أمّا الثاني فنشاط مهاري ايجابي، حيث يتوفر لدى المتعلم القصد في تقبل الشفرة(code) أي (اللغة المسموعة)، والجهد لفك الشفرة وإدراك رموزها.

-﴿ مَا كَانُوا يَسْتَطِيعُونَ السَّمْعَ وَمَا كَانُوا يُبْصِرُونَ ﴾ [20 هود]

-﴿ إِلَّا مَنِ اسْتَرَقَ السَّمْعَ فَأَتْبَعَهُ شِهَابٌ مُبِينٌ﴾[18الحجر]

-﴿ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[78النحل]

-﴿ وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ﴾[78المؤمنون]

-﴿ إِنَّهُمْ عَنِ السَّمْعِ لَمَعْزُولُونَ﴾[212الشعراء]

-﴿ يُلْقُونَ السَّمْعَ وَأَكْثَرُهُمْ كَاذِبُونَ﴾[223الشعراء]

-﴿ ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ﴾[9السجدة]

-﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾ [ق 37]

2-1-1-تعريف الاستماع:

أ-في اللغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور" السَّمْعُ: حِسُّ الأُذن. وفي التنزيل: أَوْ أَلقى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ؛ وقال ثعلب: معناه خَلا له فلم يشتغل بغيره؛ وقد سَمِعَه سَمْعاً وسِمْعاً وسَماعاً وسَماعةً وسَماعِيةً. قال اللحياني: وقال بعضهم السَّمْعُ المصدر، والسِّمع: الاسم. والسَّمْعُ أَيضاً: الأُذن، والجمع أَسْماعٌ. ابن السكيت: السَّمْعُ سَمْعُ الإِنسان وغيره، يكون واحداً وجمعاً"[1]

أمّا في المعاجم الحديثة فمنها ما ورد في المعجم الوسيط: " (سَمِعَ) لفلان، أو إليه، أو إلى حديثه سَمْعاً، وسَماعاً: أصغى وأنْصَتَ. و-له: أطاعه. و-اللهُ لِمَنْ حَمِدَهُ: أجابَ حَمْدَه وتقبَّله. و-الصَّوْت، وبه: أَحَسَّتْهُ أُذُنُهُ"[2]

ب-في الاصطلاح:

نظرا لاقتراب مفاهيم تعريفات الاستماع المتعددة فإننا نقصر بحثنا على أحدها، وهو ما يذهب إليه الطراونة عن مورلي بأنّ الاستماع هو " عملية عقلية، لغوية، نشيطة إيجابية، يقوم بها الفرد متجاوزا مرحلة فهم الرسالة الصوتية ومضمونها، للوصول إلى مستوى التفاعل مع النص المسموع، بما يحتويه من معلومات وافكار لتقويمه وإبداء الرأي فيه."[3] يتضمن التعريف مكونات الاستماع الأساسية وهي: العملية العقلية واللغوية والنشاط الإيجابي، التي تفتح للمتعلم الطريق أمام التواصل باللغة الجديدة أثناء الحدث اللغوي في وضعيات مختلفة مع الناس في الحياة العامة، لتبادل الأفكار

1- ابن منظور، مادة (سمع)، مج: 3، مرجع سابق، ص: 2095.

2- إبراهيم أنيس وآخرون، مادة (مهر)، ج 1، المرجع السابق: 449. وينظر كذلك: الطاهر أحمد الزاوي، المرجع السابق: 613.

3 - كامل الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2013م، ص: 35.

والآراء والمشاعر بينهم، من خلال نظام مشترك ومتعارف عليه من العادات والتقاليد والرموز اللغوية، ضمن علاقات اجتماعية بين الأفراد حيث تستخدم اللغة في إطار من المعايير والقواعد.

وعلى الرغم من تفرع هذه المهارة إلى مهارات فرعية في المستوى المعرفي (cognitif) لدى علم النفس اللغوي لتشكل تّدرّجا لاستيعاب المسموع تيسيرا لها، لذلك تشتمل عملية الاستماع" أولا على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، ثانيا: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثا: إدراك الوظيفة الاتّصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز، أو الكلام المنطوق، رابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعة المناسبة لذلك"[1]

2-1-2-أهمية الاستماع:

السمع من الحواس المهمة لدى الإنسان، باعتباره الحاسة الطبيعية لمعرفة الاصوات وفهمها، لذا وردت مادة " سمع" في مشتقات متنوعة عبر مائة وخمس وثمانين موضعا (185) في القرآن الكريم، ومنه الأمثلة السابقة، مقدما إياها على حاسة البصر عند ايرادهما معا، ربما لأنه أعمّ نفعا للإنسان من النظر والشم[2]، وهذا ما يعضده إجماع الباحثين تقريبا على أنّ مهارة الاستماع من حيث أهميتها للإنسان تعتبر الأولى من بين مهارات اللغة الأخرى، وتأتي الأولى في مقدمة الحواس الأخرى المساعدة على التعلم[3]، باعتبار أن الاستماع كما يرى عمر الصديق عبد الله هو المهارة الموصلة إلى إتقان المهارات الأخرى، وكلما أُحسن التدريب على هذه المهارة استطاع المتعلم تحقيق نتائج لا باس بها عند تعلمه للغة المستهدفة في وقت قصير[4].

علما أن العديد من التجارب قد أثبتت أن كثيرا من الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون للغة، سواء كانوا من أهلها الأصليين أم أجانب عنها، إنما تأتي غالبا من عدم التدريب على السماع، أو في القصور الذي يترتب عليه فقدان القدرة على الاستماع الجيّد، أو عدم الاهتمام به. أما التدريب

1 - على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2006م، ص: 84.

2 - ينظر: زين كامل الحويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د ط، 2014م، ص: 27.

3 - ينظر: سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2012، ص: 139.

4 - ينظر: عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، الدار العالمية، الخرطوم، 2010م د ط، ص:141.

الجيّد على الاستماع فإنّه يمكّن المتعلم من التخلص من نثير من الأخطاء: أخطاء النطق، والقراءة، والكتابة[1].

وهذا ما جعل علماء اللسانيات حين يعرّفون اللغة يقولون إنها انطباع سمعي يحدث أثره في الانسان. كما يؤكد الدارسون على أن هناك توافقا كبيرا بين اكتساب اللغة الأولى والثانية من حيث كون الاستماع الوسيلة الاولى التي يتصل الانسان من خلالها في حياته الاولى بالآخرين، وبواسطته كذلك يكتسب غيره من المهارات اللغوية الأخرى، الكلام والقراءة والكتابة[2].

وممّا يدلّل على توقف المهارات اللغوية الاخرى على مهارة الاستماع، ما يذهب إليه علي أحمد مدكور حين قال بأن الاستماع" لا غنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة، فالطفل الذي يولد أصمَّ أو يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة، يفقد بالتالي القدرة على الكلام اللغوي المنظم، فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع مع الفهم، وكذلك الامر في القدرة على القراءة والكتابة"[3]

ولذلك من القصور البيداغوجي في تعليم اللغة العربية –سواء لأبنائها أو لغير أبنائها–إهمال الاستماع، مهما كانت الذرائع[4]، نظرا لدرجة تأثيره الكبرى على المهارات الأخرى، ودوره اللغوي في تحليل هذه المهارة أثناء النشاط التعليمي للأفراد. وهذا ما أكده قبل كل هؤلاء ابن خلدون من أن السمع أول المهارات اللغوية، حيث يمثل مفتاح بقية المهارات الأخرى، لأن اللغة سماع قبل كل شيء، فقال:" "والسمع أبو الملكات"[5]. وذلك باعتبار أن اللغة أصوات معبرة، والأصوات ينبغي أن تدرك بحاسة الأذن.

---

1 - ينظر: ناصف مصطفى ومصطفى أحمد، تدريبات فهم المسموع، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1988م، ص: 4-5.

2 - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعلم العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ص: 416.

3 - علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2010م، ص: 27.

4 - ينظر: رشدي طعيمة، المرجع نفسه: 419.

5 - عبد الرحمن بن خلدون، المرجع السابق، ج3، ص 1129.

2-1-3- أهداف تعليم مهارة الاستماع في اللغة العربية.

حدّد الباحثون[1] – كلٌّ بحسب نظرته – في هذا المجال أغراضا عديدة للاستماع، وبحسب الأهداف التي وضعها لهذه المهارة، ولذلك سوف نركز على الأغراض ذات العلاقة بالعملية التعليمية للاستماع[2] كما يأتي:

2-1-3-1- الاستماع كدربة مباشرة:

يطرح مضمون لغوي جديد على المتعلم، من أجل تكراره، ولم يسبق له سماعه من قبل، سواءً أكانت أنماط هذه المادة اللغوية أصواتا أو كلمات، أو جمل، أو نصوص مختلفة (سرد، حوار، وصف إلخ)، بغرض تدريب المتعلم على عناصر اللغة وأمن الخطأ عند النطق بها؛ فإذا استطاع هذا الأخير ترديد ما سمعه دون زلل، دلّ ذلك على تحقق هذه الغاية وهي قدرة المتعلم على تكرار ما سمع بصورة مقبولة نوعا ما تشابه النمذوج الذي سمعه من المعلم أو من آلة معينة في حجرة الدراسة.

ولكن مما يجب التنويه به تعليميا، أنّه إذا تم تحديد هذه المضامين اللغوية، على المعلم أن يأخذ في الاعتبار ما يأتي:

– تكرار المضامين اللغوية على سمع المتعلمين، إذا اقتضت الوضعية التعلمية ذلك.

– أن يكون معنى المضمون اللغوي مما يقدر المتعلم على فهمه من الوهلة الأولى.

– ألا يكون مضمون التركيب اللغوي أكثر من ثماني مفردات، مما يسهل على المتعلم إدراكها عند سماعها.

2-1-3-2- الاستماع للتخزين(الحفظ):

على المعلم ان يختار التراكيب المناسبة للحفظ، في تعليم اللغة العربية، خاصة تلك التي تتردد كثيرا في وضعيات تواصلية يعيشها المتعلم فعلا مع أصحابه في بيئته اللغوية، دون أن يطرأ عليها أي تبديل منهم أو منه، كالعبارات التي تستعمل في التحية أو الفراق، التعريف بالشخص، الشكر، الاستفسار عن الاحوال المختلفة كالصحة والعائلة والعمل. والسبب في ذلك أن هذا الصنف من التراكيب اللغوية أو العبارات، تعتبر بعضا من الكفاية اللغوية لمستعمل اللغة من حيث الكلام، دون

---

1 - ينظر: عمر الصديق عبد الله، مرجع سابق: 138. ويوسف الخليفة أبوبكر الخليفة، منهج تعلم اللغة العربية للتعليم الأساسي في دول الساحل الافريقي، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم، (الإيسيسكو/ ISESCO)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2002م، ص: 22. وعبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م، ص:109.

2 - ينظر: عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق الأساليب، الوسائل)، الخرطوم، الدار العالمية للنشر والتوزيع، د ط، 2008م، صك 70.

أن يطرأ عليها تبدل كبير بين مستعمليها، وبالتالي فهي تساعد المتعلم في عملية التواصل، بل يمكن لحاسة سمعه أن تألف أصواتا معينة عبر تراكيبها العادية البسيطة من أول حصة تعلمية له من المحتوى اللغوي المحدّد.

فإذا حفظ المتعلم تلك العبارات، ورأى المعلم تحقق كفايته في ذلك، يمكنه أن يقدم له مادة لغوية بأشكال أخرى أكثر تقدما، كحفظ بعض النصوص الأدبية المختلفة، الملائمة له، شعرا ونثرا بأنماطها المتعددة.

2-1-3-3-الاستماع للفهم:

نقصد بالفهم قدرة المتعلم على استعاب الفكرة العامة، وإدراكها، حين سماعه للمضمون اللغوي المتعَلَّم، من خلال إحاطته بجميع الجزئيات الواردة في النص، علما أنه يجب أن تؤدى المادة اللغوية المختارة بالسرعة العادية للكلام، رغم إمكانية تغيرها مراعاة للموقف التعليمي، وأن تكون المضامين اللغوية طبيعية عبر وضعيات تعلمية حقيقية لغرض التعليم حتى يتحقق الهدف المحدّد له في زمن الحصة الدراسية.[1]

2-1-3-4-الاستماع لاستخراج الافكار الرئيسة:

وهو مرحلة أخرى يشتغل فيها المتعلم بعد أن يكون قد امتلك كفاية لا بأس بها للغة الهدف، من خلال فترة زمنية [يحددّها المعلم (بحسب كل منهاج)]، والشأن في ذلك ان يكون المتعلم قد استمع إلى مضامين لغوية طويلة ومتسلسلة، محاولا استخراج أهم الافكار الرئيسة منها، عبر تفاصيل كثيرة معظمها متعلقة بتنمية مهارة الاستماع التي لها علاقة بالأفكار الرئيسة وتمييزا لها عن غير الرئيسة[2] وبالرغم من كل هذه الجهود والمحاذير التي يراعيها كل من المعلم ومتعلم اللغة العربية، إلاّ أنّه يبقى هناك عديد من المشكلات التي تعترض عملية الاستماع، وتكون مانعا من تحقيق الكفاية اللغوية التي وضعت لأجلها، منها التي يمكن تجاوزها، ولكن الأكثر ضررا قد صنفه بعض الباحثين[3] في خانة ما لا يمكن التغلب عليه، ويمكن الرجوع إليه في مضانه[4] للإفادة وللتفصيل أكثر.

---

1 - ينظر: عمر عبد الله صديق، مرجع سابق: 138.

2 - ينظر: عبد الرحمان بن ابراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، 2011م، ص: 180-181.

3 - ينظر: أحمد إبراهيم صومان، أساليب تديس اللغة العربية، دار الزهران للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2012، ص: 154-155.

4 - ينظر: أحمد مختار عمر، الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب، ندوة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المدينة المنورة 1-7 جمادى الاولى 1401هـ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص: 83.

2-1-4-طرق تعليم مهارة الاستماع

نظرا لتتعدّد طرق تعليم المضمون السمعي للغة العربية، ونقصد هنا النَّص المستَمَع، على المعلم أن يختار ما يعالج في ظله هذ التعلّم. حيث يمكن للمتعلم فهم اللغة العربية الفصيحة المسموعة، باختلاف نمذوجاتها، حوارا أو في وسائل الاعلام المسموعة والمرئية ومحاضرات وأفلام وتحقيقات وغيرها.

من هنا كان ضروريا تركيز كل الجهود التي تبذل في هذا الإطار في سبيل تحقيق هذه الغاية، للوصول بالمتعلم إلى فهم المعلومات التي تصله استماعا، تجنبا لما يلاحظ من عدم أخذ هذه القضية بالجدّية اللازمة كما يؤكد الدكتور محمود كامل الناقة حينما يقول" ومع الاعتراف بأهميّة الاستماع كمهارة لتعلم اللغة، إلاّ أنها لم تأخذ الاهتمام الكافي في حجرات الدراسة. فهي عادة ما تُعَالَج بشكل عابر من خلال تعلم الحديث"[1]

لذلك سنحاول عرض أهم الاساليب الشائعة في تمرّن المتعلم على ما يسمع، منها ما يتعلق بأسلوب اختيار المادة المسموعة ومنها ما يتعلق بتقنيات تقديم هذه المادة.

أ-المادة المسموعة

على المعلم ألاَّ يصطنع طريقة غير حقيقة في تقديمه للغة، بأن يلجأ إلى طريقة بطيئة في الأداء بمحاولته إعانة المتعلم على تمييز الخصائص الصوتية، بأن يقدّمها بصورة كليّة، وعزل المفردات عن بعضها. لأن المعلم هنا يسيء – وهو يحسب أنه يحسن صنعا- علم بذلك أم لم يعلم، لأنه ببساطة لا يُحَضِّر متعلميه لمواجهة لغة التواصل الحقيقية التي توجد خارج حجرة التعليم، وبالتالي فإنَّ ما يُقدِّم لهم من مادة صوتية، عبارة عن نمذوجات غير دقيقة عند محاكاتها من طرفهم، وهذا ما يشير إليه الدكتور عمود كامل الناقة قائلا" ويلجأ بعض المدرسين إلى شيء من المبالغة والبطء، في نطق العبارات المطلوب الاستماع إليها وترديدها، وعذرهم في ذلك أنّ المتعلم يحتاج، في المراحل الأولى، أن يتبيّن الأصوات بوضوح، حتى يميّز بينها، ويتمكن من ترديدها.

وقد أجمعت خبرات المتمرسين في تدريس اللغات الحية، أنّ النطق المصطنع المبالغ فيه، لا يساعد الطالب على التعلّم، لأنه يختلف اختلافا بيّنا عن الطّريقة الطبيعيّة في الأداء، وأنّ أثره

1 - محمود كامل الناقة، ط1، 985: 123. عمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، ط1، 985م، ص: 123.

محدود في انتقال التعلّم، إلى المواقف الحقيقيّة. وينبغي على المعلّم أن يعرض المادة اللغوية بطريقة طبيعية..." [1]

إن الطريقة المذكورة ستكون عائقا أمام المتعلم لإنتاج أصوات لغوية حقيقية إذا كانت الغاية تعويد المتعلم على التواصل عبر وضعيات طبيعية، وبالتالي على المعلم أن يعمل على أن يصل بمتعلّمه إلى كسب لغويّ مشابه بل مطابق، للغة نفسها التي يريد المتعلم أن يستعملها لاحقا، ولا يتحقق ذلك إلا بأن يُقدَّم للمتعلّم نمذوجات للمادة الصوتية التي سيستخدمها واقعيا، في المدرسة أو خارجها.

ب- التقنيات العملية

- الاستماع إلى المادة الصوتية (نمط النص)، بغرض تكوين فكرة عامة عن محتواها، بواسطة صوت المعلم أو بواسطة أخرى يختارها لهم.

- استماع المتعلمين للمادة الصوتية مجزأة يتبعها أسئلة من صنف الاستيعاب، لترسيخ الفهم لدى المتعلم ممّا يستمع له.

- استماع المتعلّمين للمادة الصوتية مرّة أخرى، لأداء التمرينات الصوتية المرتبطة بالنص، لفهم النص المسموع، ليتحقق المعلم من استعاب المتعلمين للمادة اللغوية المسموعة.

- طلب المعلم من المتعلمين الاستعداد لإعطاء الفكرة المستوعبة من أحدهم دون تعيين، حثا لهم على بذل جهد أكبر في التركيز والانتباه.

- طلب المعلم من أحد المتعلمين تلخيص الفكرة.

- إعادة متعلم أخر للفكرة ولكن بأسلوبه.

- المقارنة بين الفكرتين من طرف طالب ثالث وتوضيح الاختلاف بينهما إن وجد.

- التمرينات[2]على فهم المسموع.

- اختبار فهم المسموع كتقويم لقابلية المتعلم للاستيعاب الشفهي لأصوات اللغة التي يتعلمها، عبر مستوياتها المختلفة، لأن فهم المادة المسموعة في اللغة، يتطلب أيضا ضرورة معرفة المتعلم مفردات اللغة وقواعدها التي بها يتمكن – فيما بعد – من القراءة التي تعتمد كثيرا على التمييز بين الاصوات[3].

1- عبد المجيد العربي، تعلّم اللغات الحيّة بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1981م، ص:70.

2- ينظر: فتحي على يونس ومحمد عبد الرؤوف، مرجع سابق:158

3- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص: 481

2-1-5- تقويم فهم المسموع.

تعتبر الكلمات المسموعة في لغة من اللغات أحد مكوناتها الواضحة، وأحد الموضوعات الاساسية التي وجه علماء اللسانيات التطبيقية عناءهم نحوها، باعتبارها أهمّ قضايا إعداد المواد التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[1].

ولذلك كان لمعرفة المتعلّم الكلمات المسموعة دور كبير في فهم اللغة، باعتبار أنّ تقويم فهم الكلمات لدى المتعلّم حال الاستماع إليها، من أهم القضايا التي يتأسس عليها تعليم اللغة العربية، وتأكّد المعلّم من تحقّق كفاية المتعلّم في هذا المستوى من تعلّمه اللغة؛ وحتى يتمكن المعلّم من تقويم فهم المفردات التي يستمع إليها المتعلم، عليه أن يطرح محادثة حقيقية طبيعية غير مصطنعة. ويمكن للمعلم أن يقوّم فهم المسموع من الكلمات بالمسالك الآتية:

- تقويم حركات الجسم وإشاراته: بالتزامن مع إصدار الصوت، بغرض أن دفع المتعلم إلى القيام بأمر معيّن، فإذا أدى المتعلم ما طلب منه تحقّق المعلّم من تقويمه، وأنّ المتعلم قد فهم.

- تقويم الأشكال: أن يطلب المعلّم من المتعلّم القيام برسومات معيّنة، لها علاقة بالحروف التي يتكوّن منها اسمه.

- تقويم الصورة: بأن يقدم المعلم صورة معيّنة مقرونة بسماع كلمة أو تركيب معيّن، والمتعلم بعد ذلك من يوجد العلاقة بينهما، أيجابا أو سلبا. وقد يعدّد المعلم الصور مقرونة بجملة واحدة، أو بأن تستعمل صورة واحدة مع سماع عدّة مفردات أو تراكيب عديدة، ويطلب من المتعلم إيجاد العلاقة بينها كذلك. [2]

ختاما يتضح لنا أنّ تعلم اللغة بشكل أساس يبدأ معتمدا على مهارة الاستماع، لذلك نجد في المقدمة لابن خلدون أن السّمع هو "أبو الملكات اللسانية" لأن هذه المهارة تحقّق مدخلات لغوية تستعمل كأصل في اكتساب اللغة، تجعل من المتعلم قادرا على التعامل مع الجماعة اللغوية أثناء الوضعيات التواصلية المنطوقة. فمعلمو اللغة الماهرون بمقدورهم تعليم المتعلّمين طرق التحكم في سلوكهم الاستماعي وتنميته للتفاعل مع السياقات التواصلية المختلفة، بتطوير أكثر للنشاطات والوسائل أو التقنيات، حيث يتوسع دور مهارة الاستماع في إدراك المدخلات اللغوية واسترجاعها، وأبرز هذا التطوّر هو الانتقال من العام إلى الخاص أو من الخاص إلى العام. فالانتقال من العام إلى الخاص كالاستماع إلى الفكرة الرئيسة والتنبؤ وتوظيف السياق للفهم وهذه المعرفة الخلفية تنشط مجموعة من

1- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق: 8.

2- ينظر: فتحي على يونس ومحمد عبد الرؤوف، مرجع سابق:158

التوقعات التي تساعد المستمع على تفسير ما يسمع وتوقع ما سوف يحدث لاحقا. أما الانتقال من الخاص إلى العام كالحصول على تفاصيل/ معلومات محدّدة، وإدراك كلمات ذات معانٍ خاصة أو مشتركة، بالتعرّف إلى أنماط الكلمات.

2- مهارة القراءة:

تعد مهارة القراءة الوسيلة الثانية لاستدخال اللغة، عبر حاسة النظر التي تكون معبر اللغة إلى الذهن، وبالتالي فلها خصوصية معينة، فإذا كانت مهارة الاستماع تعتمد الصوت وما يصاحبها من الضجيج، فإن مهارة القراءة خلافها تماما، فالتركيز أكثر نسبة منه في مهارة الاستماع، وذلك ما سوف نتناوله من خلال ما يلي:

2-1- بين المصطلح والمفهوم: من القراءة إلى المفهوم القرائي :

تعد القراءة مهارة أساسية من مهارات تعليم أية لغة، فعلى الرغم من أهميّة كل من الاستماع والكلام في تعلّم اللغة واستخدامها إلاّ أنّه كثيرا ما يتعذر على المتعلّم استعمال هاتين المهارتين، ليس بسبب ضعفهما لديه، وإنمّا بسبب قلة الفرص المتاحة له كي ينجز ما تعلّمه من اللغة عبر ممارسة شفويّة، أو أن يشعر أنّ حاجته لممارسة اللغة ممارسة شفويّة قليلة وغير متوقّعة، وحينئذ تصبح القراءة كفاية بديلة في التواصل باللغة عن الكفايات الشّفويّة، وبالتالي يصبح تعليمها وتعلّمها أمرا ضروريا ومفيدا، وتتحوّل كفاية القراءة لتصبح هدفا رئيسا من أهداف تعليم اللغة. [1]

2- 1-1- تعريف القراءة: نظرا لكثرة التعريفات لكلمة قراءة سواء في اللغة أو في الاصطلاح فإننا سنكتفي بما نراه أكثر شمولا لها، إن في المعنى اللغوي او في الاصطلاح.

أ- في اللغة:

جاء في ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة:"* ق ر أ: القرآن التنزيل. قَرَأَهُ، وبه-كنصَرَهُ، ومنعَه-قَرْءا، وقِراءةً، وقرآنا، فهو قارئٌ من قَرَأةٍ وقُرأَّء، وقارئينَ: تلاهُ. كاقْتَرَأَهُ." [2] فهي إذن

1 - ينظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد تعليم اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة،1985م، ص: 85.

2 - ينظر: الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، المرجع السابق، ص: 578. وينظر: كذلك: لسان العرب، مرجع سابق، مج 5، مادة (قرأ) ص: 3563.

*-يستشف من التعريف اللغوي للقرآن الكريم، أنه يتضمن الغاية التي أنزل من أجلها وهي التطبيق والامتثال، وبالتالي يكون القارئ للقرآن، هو المطبّق والمتّبع الفعليّ لما ورد فيه من تعاليم وأحكام وليس فقط من يردّده في أوقات خاصة.

مصدر من الفعل " قرأ " أي: تلا، بمعنى: إتّبعَ(*)، من الإّتباع. وهذا المعنى سنجده أيضا في التعريف الاصطلاحي لكلمة قراءة.

أمّا معنى قَرَأَ في المعجم الوسيط فهو قريب ممّا ذكر في ترتيب القاموس أعلاه، حيث ورد "الكتابَ قِرَاءة، وقُرْآناً: تتبّع كلماته نظراً ونطقا بها. و–تتبّع كلماته ولم ينطق بها؛ وسمّيَت (حديثاً) بالقراءة الصامتة. و–الآيةَ من القرآن: نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ. فهو قارئ. (ج) قُرَّاء. و–عليه السلامَ قراءة: أبلغه إياه. و–الشيءَ قَرْءاً، وقُرْآناً: جمعه وضمّ بعضه إلى بعض... و–النجومُ: دنت من الطّلوع أو الغروب. و–الرّياحُ: هبّت لأوانها. و–فلاناً: جعله يَقْرَأ. فهو مُقْرِئ. ويقال: أقرأه القرآن. و– السلامَ: أبلغه إيّاه.(قَارَأه) مُقارأة، وقِرَاء: شاركه القراءة.(قَرَّأ) المرأةَ: حبسها للاستبراء لتنقضي عِدَّتها. فهي مُقَرَّأة.(اقْتَرَأَ) القرآنَ والكتاب: قرأه.(تَقَرَّأ): تنسّك. و– تفقّه.(اسْتَقْرَأَه): طلب إليه أن يقرأ.(الاسْتِقْراء): – (في المنطق): تتبع الجزئيات للوصول إلى نتيجة كليّة.(أقْرَأ): اسم تفضيل من قَرَأ: أي أجود قراءة.(القَارِئ): المتنسّك.(القُرْآن): كلام الله المنزل على رسوله محمد صلى الله عليه وسلم، المكتوب في المصاحف. و–القراءة. ومنه في التنزيل العزيز: {فإذا قرأناه فاتّبع قرآنه}: قراءته"[1]

ب– في الاصطلاح:

يعرّف رشدي أحمد طعيمة القراءة:" بأنها عملية ذهنية تأمليّة تتكوّن من عمليات عقلية عليا، وهي تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة والتحكّم في حركة العينين من خلال السطور، والتعرّف على الأصوات المرتبطة بتلك الأحرف، وفهم معاني الكلمات، وبناء أفكار جديدة من الأفكار التي يعرفها." [2]

ثم يورد رشدي أحمد طعيمة نفسُه، في مؤلف آخر، له، عن الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا(NSSE)، تعليقا عن تعريفه السابق للقراءة قائلا: " إنّ القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة... إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليّات عقلية عليا. إنّها نشاط ينبغي أن يحتويَ على كل أنماط التفكير والحكم والتعليل وحلّ المشكلات." [3]

فهي إذن نشاط تعليمي يرتبط أصلا بحاسة النظر التي تتصل مباشرة بالمكتوب، تعرفا على الرّموز، لذلك يتدخل ذهن المتعلّم بتفكيك هذه الرّموز، لفهم المقروء، استعدادا لإنشاء الرّدّ.

وبالتالي فهي أيضا عملية معقدة، ولكنها أساسية في العملية التّعليمية عامة، وفي تعليم اللغة. إذ القراءة تجذب إليها السمع والبصر والفؤاد والعقل إدراكا، وتذكّرا، يعيد القارئ بواسطتها بناء معنى عبّر عنه المكتوب،

---

1 - ينظر: إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مادة (قرأ)، ج 2، مرجع سابق، ص: 722.

2 - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص: 518.

3 - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص: 26.

في شكل رموز مكتوبة، هي المفردات، لكي يستخلص المعنى منها فيهمه، ويحلّله، ويفسّره، ويعمل به مستفيدا منه لحل مشكلات حياته المختلفة. من هنا نجد عبد الحميد عيساني، وهو يحلل دلالات القراءة، يذكر المستويات المختلفة لمهارة القراءة بأنها تمر عبر المراحل الآتية: [1]

1-عملية آلية ميكانيكية غرضها الربط بين الحرف ونطقه، بإيجاد العلاقة بين لغة الكلام والرموز الخطيّة، وإن كانت تخص المتعلمين المبتدئين من غير أهل اللغة.

2-تطلبت الضرورة، -بعد ذلك-ايجاد عنصر الفهم لوصل الرمز بمعناه (فهم ما يُقرأ).

3-تطوّر عملية القراءة لتصبح عملا ذهنيا بحتا، لتعلق ذلك بعملية نفسية انفعالية، بين القارئ والمقروء، تقبلا واعجابا أو رفضا وسخطا، وهذه العملية أولى مراحل نقد المقروء.

- ترتقي القراءة لتتحول إلى وسيلة لإيجاد حل لمشكل ما، باعتبارها ممارسة للتعايش مع مواقف يعيشها القارئ في المجتمع.

5-تتحول أخيرا إلى أداة ترف ومتعة، برجوع العديد من الأشخاص إلى القراءة تحقيقا للمتعة. رغم أن هوايت(White)، يؤكد على أن القراءة لا تخلو من هدف ولو كانت للمتعة، لتعلقها بالرغبة، وهي من ابرز الدوافع السلوكية للقراءة. [2]

2-2-مستويات الفهم القرائي:

من هنا يمكننا إجمال عملية القراءة في مستويين أساسين، أولهما هو إيجاد الصلة بين الأشكال المرسومة (الحروف)، وما يقابلها من رموز خطيّة[3] متتالية من الوحدات الصرفية والتراكيب، وتمثيل المعنى استعانة بعلامات الترقيم، وثانيهما هو أكثر تعقيدا، يتمثل في حل شفرات هذه الوحدات الصرفية والتركيبية وإدراك دلالاتها، لأنها تُكَوِّن محمولات دلالية، باستخراج معانيها، من المقروء، داخليا أو خارجيا، بضبط المعنى العام والمعاني الجزئية، السطحي منه والعميق، وتحديد موقف القارئ(نقده) من المضمون. [4]

---

1 - ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، مرجع سابق، ص: 121-122.

2- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص: 65.

3- ينظر: محمد اسماعيلي علوي، تقنيات إبداعية في تدريس المهارات اللغوية والرفع من الكفاءة التواصلية لطلاب العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الرؤى والتجارب-، 2015م، إسطنبول، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط 1، 2015م/ 1436هـ، ص: 718.

4 - ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص: 116. وعبد الرحمان بن ابراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص: 194-195.

يترتب مما ذكرنا أنّ هناك – في الحقيقة–فهمان للمقروء، " أحدهما أفقيّ، والآخر عموديّ، فالتصنيف الأفقي ينظر إلى عمليّة الفهم القرائي من خلال مكوّنات المقروء من حيث كونه فهما سطحيا أو استنتاجيا أو ناقدا أو تذوّقيا أو إبداعيّا."[1]

وبناء على ذلك كانت هناك إشارات متعدّدة وأراء مختلفة للمختصين والباحثين في مجال تعليم اللغة العربية في هذين التصنيفين وفقا لرؤية كل منهم واهتماماته وبحوثه، ومن ثمّ فإنّه على الرغم من الاتّفاق على هذين التصنيفين للفهم القرائي، إلاّ أنه اختلف في تفاصيل كل تصنيف، رغم أن هناك من لا يضع هذا التصنيف في الاعتبار وينظر نظرة عامة إلى الفهم القرائي بأنه يتمثل في:

- إعطاء الرمز معناه.
- فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز مثل العبارة والجملة والفقرة القطعة كلّها.
- القراءة في وحدات فكرية، أي فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.
- فهم المعاني المناسبة للكلمة، أي القدرة على اختيار الافكار الرئيسة وفهمها.
- القدرة على إدراك التنظيم الذي اتّبعه الكاتب، ليستعملها في الاستنتاج، أي فهم اتجاه الكاتب.
- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار، وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة ثم تطبيقها فيما بعد.
- القدرة على تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية وغض الكاتب والحالة المزاجية له."[2].

2-2-3- أهمية مهارة القراءة

تعتبر كفاية القراءة إحدى الكفايات الأساسية في تعليم اللغة العربية، اعتبارها إحدى الغايات التي يصبو إليها معلّمو العربية، بدليل أنّ معظم الدّراسات قد أثبتت أنّ دافع المتعلمين الأكبر هو إتقانها بغرض الاطلاع على التراث العربي الكبير خاصة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف[3]

1 - علي عبد المحسن عبد التواب الحديبي، تأثير استراتيجية " أتقن" في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، العدد: الثالث عشر، يناير 2012م، السنة التاسعة، ص: 208-209.

2 - المرجع نفسه، ص: 209.

3 - ينظر: محمد يس الألفي، عناصر الرداءة المعوّقة عن قراءة خطوط دارسي العربية من غير أهلها، نتائج تحليل 1143 عيبا خطيّا، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، العدد: الثاني، يناير، 2005م، ص: 2002.

علاوة على ذلك يبيّن الباحثون التربويون[1] أنّ للقراءة أهميّات عديدة تؤكّد قيمتها بين المهارات اللغوية الأخرى، وأنّها لا تزال الطريقة الأولى في تنقل المعارف، أثناء التواصل الإنساني، تنمية للتراكم المعرفي بينهم وإزالة للجهل بكثير من الامور، وأن العلماء والباحثين الذين نبغوا في تخصصاتهم كانوا يقرؤون. وأن البشرية ما كانت لتصل إلى ما هي عليه اليوم من اكتشافات ونمو وازدهار في المجال المعرفي العام والدقيق، دون قراءة.

أما على المستوى الفردي فهي" مهارة تكسب صاحبها قوّة تزيد من سلطته المعنوية، وتعزّز قدراته على التواصل من خلال النقاش وتبادل الأفكار، وعدم ترك فرصة للآخر للتزييف أو المراوغة"[2]، وعموما فإنّ الانسان يقرأ – في أغلب الحالات– للحصول على المعلومات، التي يحتاجها في العديد من القضايا التي تهمّه. وهذا يدل على أن مضمون المادة القرائية هو أهم جوانب القراءة.

وبالتالي يصبح الهدف عند تعليم اللغة العربية، تدريبهم على فهم واستنباط المعارف التي يحتويها المقروء، لعلّ ذلك يفيده في حياته مباشرة أو غير مباشرة. ممّا يدلّ على أن القارئ حينما يقرأ فإنما ليستفيد ممّا يقرأ، وهذا يدعو إلى ضرورة الاهتمام بمسألة القراءة، ومضمونها أكثر من شكلها، تحقيقا للتعريف اللغوي للقراءة من أنها التطبيق والإتباع.

ختاما يتبيّن لنا أنّ هي مهارة القراءة عبارة عن تلقي نشاط تعليمي بصري، يستقبل ويتناول مستعملو اللغة في هذا المستوى أنشطة قرائية بغرض التوجّه العام، وللحصول على المعلومات، واتباع التعليمات والارشادات، بغرض الفهم الشامل(العام) للنصوص القصيرة والسهلة التي يقرأها، جملة فجملة، وينتقي الأسماء والكلمات المعروفة (والتي تم تناولها في مهارة الاستماع)، وأسهل التعبيرات وأن يقرأ النصّ عدّة مرات إذا لزم الأمر. من أجل الوصول بالمتعلّم للغة العربية إلى فهم النصوص قصيرة كانت أم طويلة في مرحلة ثانية، توصيلا لموضوعات مألوفة، ومحدّدة، تستخدم فيها اللغة اليومية، السائرة، التي تتعلّق بالحياة اليومية، مع أمكانية استخلاص بعض النتائج البسيطة من بعض المكاتبات والمراسلات. كما يهيا المتعلم من خلال هذه المهارة لأن يستطيع أن يقرأ النصوص التي تتضمن الحصيلة اللغوية ولو كانت متكرّرة، حفظا وتكوينا للقاموس الذهني للمتعلم الذي سيحوي عددا لا بأس به من الكلمات المعروفة. حتى يستطيع التعرّف على الأسماء والكلمات والتعبيرات الأساسية المألوفة، والموجودة في مختلف المعلومات المتعلقة بمواقف الحياة اليومية.

---

1 - ينظر: محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 2004م، ص: 61. ومحسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج لنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2007م، ص: 89-90.

2- محمد اسماعيلي علوي، التواصل الإنساني، دراسة لسانية، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان، الأردن، 2013م، ص: 51.

المحاضرة الرابعة

الملكات (المهارات) اللغوية

2-إنشاء اللغة (مهارة الكلام ومهارة الكتابة)

الهدف الخاص:

أن يدرك الطالب الكيفية التي يتعامل بها الذهن مع اللغة أثناء استخراجه لها عبر مهارتي الكلام والكتابة

تمهيد:

نتناول هاتين المهارتين باعتبارهما طريقين لإنشاء اللغة، عبر مهارتي الكلام والكتابة، ومما يلاحظ هنا أيضا أن مهارة الحديث يصاحبها الصوت والضجيج، وما لكل ذلك من أثار في تعليم وتعلم اللغة، بخلاف مهارة الكتابة التي من خصائصها الهدوء والتركيز وإمكانية تصحيح الخطأ حتى تخرج اللغة، وتنشأ في أحسن أسلوب يمكّنها من الوصول إلى المتعلم بأحسن الطرق.

فلا شكّ أنّ الوظيفة الأساس للغة التواصل، التي يتم خلالها توظيف الآليات المعرفية لإبداء وجهات النظر بين أفراد المجتمع اللساني، فردا وجماعة، لكي يتحقق التفاهم. من هنا عرفت الملكات الأربعة التواصلية أساسا لإتقان اللغة، حيث تجمل الاغراض التي يراد تحقيقها عند تعلم الفرد اللغة، أي أليات التخاطب، وفهم ما يصل سمعه صوتا أو بصره قراءة، ثم التعبير كلاما مشافهة، أو تحريرا كتابة؛ ولا يتم ذلك إلا بحسن توظيف ملكات الممارسة اللغويّة هذه.

إنّ هذه المهرات غير منفصلة عن بعضها، باعتبار تداخل علاقاتها، عبر كلّ متكامل[1]، فملكة الاستماع والكلام تنضويان في الصوت، بينما يجمع التشكّل الكتابي بين مهارتي القراءة والكتابة، وفي الآن ذاته تصنف ملكتا الاستماع والقراءة ضمن مهارة فهم اللغة أي استقبالها، أمّا ملكتا الكلام والكتابة فتصنف ضمن مهارة إنتاج اللغة[2]، أي استخراجها.

وإن هذا التداخل والتكامل بين هذه الملكات اللغوية، أثناء استخدام اللغة، يفرض عمليا وجود أكثر من مهارة لغوية واحدة في كل مهمة لغوية أثناء الحدث اللغوي داخل حجرة الدرس[3]، إلا أننا سنتناول واحدة من

---

1 - ينظر: عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسات وتطبيقات، الدار العالمية للنشر والتوزيع، د ط، 2010م، ص: 127.

2 - ينظر: المرجع السابق، ص: 163

3 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 167.

ملكات استدخال اللغة وهي القراءة وأخرى ضمن استخراج اللغة وهي الكتابة، انسجاما مع مقرر مقياس اللسانيات التطبيقية

أولا: مهارة الكلام.

1- التعريف:

1-1- في اللغة:

ورد في لسان العرب في مادة (كلم)" ... ابن سيده: الكلام القول، معروف، وقيل: الكلام ما كان مكتفيا بنفسه وهو الجملة، والقول ما لم يكن مكتفيا بنفسه، وهو الجزء من الجملة؛ قال سيبويه: اعلم أن " قلت" إنما وقعت في الكلام على أن يحكى بها ما كان كلاما لا قولا، ومن أدل الدليل على الفرق بين الكلام والقول إجماع الناس على أن يقولوا القرآن كلام الله ولا يقولوا القرآن قول الله."[1]

ويذهب الطاهر أحمد الزاوي صاحب ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة إلى أنّ " ك ل م: (الكلام)القول، أو ما كان مكتفيا بنفسه... والكلمة: اللفظة... وتكلّم تكلُّما: تَحَدَّثَ... والكلمة الباقية: كلمةُ التوحيد."[2]

أما في المعجم الوسيط فجاء" (تَكَلَّمَ): نطق بكلام. ويقال: تكلَّم كلاماً حسناً، وبكلام حسن. (التِّكْلام، والتِّكْلامَة): الجيد الكلام الكثيره. (الكَلام) في أصل اللُّغة: الأصوات المفيدة."[3]

1-2- في الاصطلاح :

تعتبر هذه المهارة من أساسيات النشاط التواصلي بين مستعملي اللغة، وهي الطرف الثاني من عملية التواصل الشفهي، كما قلنا سابقا أعلاه، ونقصد به الحديث، باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، فإذا اعتبرنا أن مهارة الاستماع طريقا للوصول إلى الفهم فإنّ مهارة الكلام طريقا للإفهام[4]،

من هنا كان التركيز عليها في جميع مراحل برنامج تعليم اللغة، ولأنها أحد المعايير التي يعرف المعلم من خلالها مدى كفاية متعلم اللغة، في تمكنه من التكلم بها بكل صحة وطلاقة، كونها " من

1- ابن منظور، مج 5، مادة (كلم)، مرجع سابق: 3922.

2- الطاهر أحمد الزاوي، المرجع السابق: 77. وينظر: إبراهيم أنيس وآخرون، المرجع السابق: 449.

3- مرجع السابق، مادة (ك ل م)، ج 2: 796.

4- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. دار الفكر العربي، لبنان، ط1، 2000م، ص: 185.

المهارات الخلاقة، لأن المتحدث يختار من العبارات والمفردات والتراكيب اللغوية ما يناسب الافكار التي يريد التعبير عنها، والموقف الذي يتم فيه الاتصال"[1]

فالكلام إذن مهارة انشائية (إنتاجية)، تستدعي من المتعلم القدرة على توظيف أصوات اللغة الاجنبية التي تعلمها في مرحلة السماع، بطريقة صحيحة، لأن الكلام عملية إدراكية تستبطن الحاجة للتحدث، ومحتوى للكلام، ثم نظاما لغويا به يُترجَم الدافع والمحتوى في صورة حديث، علما أنّ كلّ هذه العمليات غير قابلة للملاحظة، كونها مكانيزمات تتم داخل الذهن، عدا الرسالة الشفوية المتكلمة.

كما يعتبر الكلام أيضا عملية انفعالية مرتبطة بالمجتمع، أي يصاغ في إطاره الاجتماعي، فإذا كان الغرض من الكلام هو نقل المعنى لتحقيق التواصل، فلن يتم ذلك إلاّ من خلال الاتجاه الذي تسلكه الافكار، والسياق الذي تقال فيه، والانسان الذي يخاطب بها، فالكلام وإن كان يبدأ صوتا فإنه ينتهي بإكمال التواصل مع طرف آخر من أبناء اللغة المتعلّمة، في وضعية اجتماعية. إنّ هدف الكلام هو نقل المعنى –كما قلنا–لتتم عملية التواصل، ولا تواصل فعلي دون معنى ولا معنى حقيقي دون توافر الرسالة على ناحية عقلية وإطار اجتماعي تتم فيه. [2]

من هنا تتضح لنا أهمية الكلام في تعلم اللغات، وإذا ما لم تمنح العناية اللازمة لها خاصة من حيث توقيتها، كان تعلم اللغة أكثر تعقيدا على المتعلم، باعتباره لما يقبل على تعلم اللغة يهدف بالأخص إلى استعمالها مشافهة، ولكن إذا لم يتمكن من ذلك مدّة طويلة، أحاط به الاحباط وانتابه الشعور بأن التحدث بهذه اللغة قضية مستبعدة التحقق، لذلك يعتبر الشعور بالثقة في النفس[3] عنصرا فعالاً في تعلم اللغة ليس فقط في مهارة الكلام بل في كل المهارات، إلاّ أن الكلام يعتبر الانجاز الفعلي الأول للغة المتعلّمة من خلال استعمالها. وبالتالي فعملية التحدث ليست حركة بسيطة تحدث طفرة، وإنما هي مسألة معقدة جدّا.

2–أهمية مهارة الكلام

ممّا سبق ذكره تتبلور لنا أهميّة الكلام وضرورة تعلمه حيث يمكن حصرها فيما يأتي[4]:

أ–توقع العائلة من ابنها الذي تعلم لغة أن يتحدث بها.

1- صلاح عبد المجيد العربي، المرجع السابق: 138.وينظر أيضا: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2010م، ص: 151.

2- ينظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية أسسه، مداخله، طرق تدريسه، مرجع سابق، ص: 153. ونظر أيضا: محمد رضوان الدّاية وآخرون، مرجع سابق، ص: 49.

3- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه، أساليبه، الرباط، ط1، 1989م، ص: 60.

4 - ينظر: محمود كامل الناقة، المرجع السابق: 151.

ب–أن المتعلم في إقباله على تعلم لغة، يكون من أهم أهدافه التحدث باللغة التي يتعلمها.

ت–أن المتعلم إذا نجح في الكلام باللغة، دفعه ذلك إلى إتقانها أكثر.

ث–تعلّق مهارا تي القراءة والكتابة باللغة بمهارة الكلام غالبا.

ج–لما يقرأ ويكتب متعلّم اللغة فهو يفكر بواسطة ما تعلمه شفويا استماعا وتكلما.

ح–اعتماد عملية تعلم اللغة والافادة من المعلم على الكلام، لاستعماله الحديث أثناء التعليم والمناقشة الشفهية وتقويم الاخطاء.

إن المتعلم للغة وهو يجيب عن أسئلة المعلم شفاهة، أو يسأل أو يساهم برأيه في مناقشة أو حديث، أو غير ذلك، إنمّا هو يمارس مهارة الكلام، وحينئذ يمكن اعتبار المحاكاة والترديد والتكرار أدنى مستويات ممارسة هذه المهارة أمّا التعبير المبدع فهو أعلى المستويات، وأصعبها، ومقياس الكفاية الكلامية لدى المتعلم أن يصبح متعلم اللغة، قادرا على التعبير عن أفكاره بلغة يمكن فهمها، صوتا ومعجما وتركيبا ودلالة، لذلك يكاد يجمع أهل البيداغوجيا أن مهارة الكلام تعتبر الشكل الرئيس للتواصل اللغوي بين بني البشر، وبالتالي يمكن اعتبار الكلام أهم جزء في الاستعمال اللغوي، وممارسته في التواصل الانساني بعد الاستماع[1]

3–أهداف مهارة الكلام

تختلف أهداف تعليم مهارة الكلام باختلاف مستويات المتعلمين، وإن كانت هناك أهداف عامة يرام تحقيقها لدى متعلمي اللغة، ولكننا سنركز على أهداف مهارة الكلام في المستوى الأول والثاني لأنه أساس المراحل اللاحقة.

أ. غايات المستوى الاول [2]:

تعوّد المتعلم على نطق الاصوات العربية نطقا صحيحا.

1–تمكن المتعلم من الكلام مع محيطه بشكل مقبول في إطار ما تعلمه من مفردات وتراكيب في هذا المستوى.

2–النطق الصحيح من المتعلم للأصوات العربية التي توجد في لغته الأصلية قبل المدرسة.

3–إتقانه للصوائت(الحركات) قصيرة كانت أم طويلة والتفريق بينهما.

1- ينظر: علي أحمد مدكور، مرجع سابق: 152

2- ينظر: ينظر: يوسف الخليفة أبو بكر، منهج تعليم اللغة العربية للتعليم الأساسي في دول الساحل الإفريقي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، (إيسسكو/ Issisco)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2002م، ص: 25. يوسف الخليفة أبو بكر، 2002: 25.

4- استعماله النظام النغمي في الاستفهام والنداء والأمر.

5- نطقه للأصوات المشدّدة.

أ- **غايات المستوى الثاني** [1]:

1- تمييز متعلم اللغة العربية في نطقه بين الاصوات المتقابلة (الملامح التّمييزيّة بين الأصوات) والمتشابهة (المتجاورة عموما) في اللغة التي يتعلمها.

2- قدرته على التواصل مع محيطه والحديث معهم في إطار ما تعلّم.

3- استعماله النظام النّغمي لجملة الدعاء والنهي.

4- تعوّده على ظاهرة التضعيف والإشباع والإدغام والتّشديد وبالضمّ والفتح والكسر والتنوين.

5- توظيفه معنى الكلمات التي تعلّمها في حديث متصل عبر سياقات مختلفة.

6- استعماله التذكير والتأنيث استعمالا صحيحا في حديثه.

استخدامه أدوات الربط والشرط.

4-مهارة الكلام بين التوظيف والاستعمال

في مجال تعليمية اللغة العربية، من الضروري أن نفرق بين أمرين مهمين رغم ارتباطها في نهاية الامر، استعمال اللغة وتوظيفها، إن الاستعمال يُرجِع إلى ذكر المفردات والجمل التي تظهر نظام اللغة، وهذا ما وضحة ابن خلدون وهو يشير إلى الجانب التعليمي للغة في هذه المسألة، حيث يقول: (ثمّ لمّا كانت العرب تضع الشّيءَ لمعنى على العُموم، ثم تستعمل في الأمور الخاصة ألفاظا أخرى خاصة بها، فرق ذلك عندنا، بين الوضع والاستعمال،[...] كما وضع الأبيض بالوضع العام لكل ما فيه بياض، ثمّ اختص بياض من الخيل بالأشهب ومن الإنسان بالأزهر، ومن الغنم بالأملح، حتى صار استعمال الأبيض في هذه كلها لحنا وخروجا عن لسان العرب)[2]

أما توظيف اللغة فيرجع إلى الطريقة التي يُحيَّن بها هذا النظام، لأهداف عادية في التواصل. إن معرفة لغة ما، يُؤوَّل دوما على أنه معرفة استعمالها بطريق صحيح، ولكن هذه المعرفة ذات نفع قليل إذا لم تستتبع بالتوظيف المناسب لها. هذه المعرفة الاخيرة لا تعني بالضرورة العكس أي معرفة الاستعمال، لأنه قد يوجد شخص قد حفظ عددا لا بأس به من البِنى اللغوية، وعددا أكبر من الكلمات المتوافقة مع هذه البِنى، ورغم ذلك لا يعرف كيف يوظفها في وضعيات تواصلية.

---

1 - ينظر: المرجع السابق: 26.

2 - عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة تاريخ العلامة ابن خلدون، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة، بيروت، لبنان، 1982، ص: 1062.

عندما يتم إظهار نظام اللغة في الاستعمال وأثناء تحققه العملي، تبرز خاصية هذا النظام في المعنى، ولكن طبيعة هذا المعنى قد تكون مختلفة في كلتا الحالتين، ولأن الألفاظ والتراكيب ينتميان لنظام اللغة وبالتالي لهما معنى، وأيضا لأن هذا المعنى نفسه متضمن داخل التراكيب النحوية والمعاجم. إن مصطلح المعنى قد أُعطي لكذا نمط من الدلالة، أي للجمل والتراكيب التي لها معنى خارج السياق اللساني أو لوضعية مخصوصة أنتج أثناءها هذا التركيب، وبالتالي يتحتم علينا عندما نكون بصدد تعليم اللغة العربية، أن ننتبه إلى ذلك لأن الوضعيات التواصلية هي المحدد الاساس في اختيار التراكيب والالفاظ المناسبة لهذا التعليم. إن المتعلم هنا شخص خاص، ونحن بصدد تهيئته ليكون خبيرا في اللغة العربية وأساليبها، عبر مساره التعليمي المتواصل والذي قد يمتد إلى مراحل التعليم العليا فيكون هو نفسه معلما للغة العربية نفسها، ولذلك فهو يحتاج بداءة اللغة للاستعمال عبر وضعيات تواصلية مختلفة تهيئة له لما هو أكثر اكاديمية.

5-مستويات مهارة الكلام[1].

تتشابك أمور عدّة – قد لا يعطى لها الاعتناء اللازم-في نسج مهارة الكلام وتتعاضد كي تصل بمتعلمها إلى الكفاية التي يصبح بها قادرا على استعمال هذه المهارة في عمليات التواصل مع أبناء اللغة عبر وضعيات حقيقية، وهذه الامور هي:

5-1-النطق[2]: ويعتبر من أساسيات المستوى الصوتي لدى الانسان، حيث يجب التركيز على تعليم النطق للشخص منذ البداية تعليما سليما، لأنه من أصعب الأمور ترقيعا إذا ما تعلمه صاحبه تعلما لا يوافق أصوات اللغة الطبيعية، باعتبار أنّ النطق الصحيح للغة من أساسيات نظامها الصوتي، وبالتالي فالتحكم فيه يعني كفاية المتعلم على إخراج الأصوات بالصورة التي تجعل متعلم اللغة يتكلمها فعلا، في اتقانه لأصوات لغته ذاتها، مخرجا ونبرا وتنغيما.

5-2-الكلمات[3]:

يعدّ بناء القاموس الذاتي لمتعلم اللغة من خلال كسب الثروة المفرداتية لديه من أهم الغايات التي يروم تحقيقها برنامج تعليم اللغة، باعتبار أن الكلمات وسائل للتفكير، ومن خلالها يمكن للمتعلم

1-ينظر: محمود كامل الناقة، مرجع سابق: 159.

2 - ينظر: رحاب يس قرشي محمد، منهج مقترح لتعليم مهارتي الاستماع والكلام لحفظة كتاب الله الناطقين بغر العربية (في ضوء مفردات وتراكيب القرآن الكريم والثقافة الاسلامية)، رسالة دكتوراه، إشراف: أ. د. يوسف الخليفة أبو بكر، معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، د ت، ص: 74.

3 - ينظر: المرجع نفسه: 74.

اللغة ترجمة أفكاره إلى مفردات ذات حمولة مختلفة مثلما يريد صاحبها، الذي اكتسبها بواسطة مهارات الاستقبال: الاستماع والقراءة؛ لتتلوهما مهارتا الكلام والكتابة تنمية لهما وتمرينا على استخدامهما، ومن ذلك نفهم أن الكلام لا يُتعلَّم إلاّ في علاقته بالسياق أي بمختلف الوضعيات التواصلية التي يعيشها متعلم اللغة الاجنبية حقيقة، وبالتالي يستحسن أن تتم عملية تعليم المفردات للأجانب في إطار مواقف يمارسون فيه الكلام، بواسطة الأمثلة والاجوبة وعرض وضعيات حوارية أو قصصية ومناقشات عامة حول تجارب اجتماعية في الوسط التعليمي، واستقبال الاقارب، أو استخدام المفردات الأكثر انتشارا.

وهنا يأتي دور المعلم في توجيه المتعلم للغة ومساعدته في كيفية استخدام هذه الكلمات في سياقات متعدّدة، وتذليل المفردات الصعبة التي يجد المتعلم صعوبة في استخدامها من خلال السياق، مستعينا بتمثيل المعنى أو بالحركة والاشارة للتعبير عنه.

5-3-التراكيب[1]:

يهمل بعض ممن يشتغلون في تعليم اللغة العربية الإشارة إلى القواعد إلى درجة الانكار لضرورة تعليمها، ولكن لا يمكننا الهروب إلى الامام من هذا الوضع، باعتبار أن اللغة بل أيّة لغة تخضع لقواعد محدّدة، بحيث يتحتم على المتعلم معرفتها، لأنها أمر أساس في العملية التعليمية للغة، وبالتالي لا يمكن القفز فوق المشكلة بذريعة صعوبة تعليمها على أكمل وجه، لأنها متشعبة ومتعدّدة ومبنية على أسس منطقية وفلسفية. لذلك فإن القواعد النحوية التي تقدم في برامج تعليم اللغة العربية يجب أن تكون مدروسة، وموضوعة، بدقة سواء من جهة المحتوى، كمّيته، تنظيمه، أو من جهة عرضه، لاختلاف طبيعة أصناف المتعلمين في كثير من الجوانب، خبرة، وقدرة، وبيئة، وأهدافا وسلوكا ودوافع واحتياجات واستعدادات.

6-تعليم الحديث[2]:

المحادثة حوار أو نقاش عفوي حرّ، بين طرفين حول موضوع معيّن. أمّا في تعليم اللغة العربية، تأخذ المحاثة طابعا بيداغوجيا من خلال مستويات ثلاث من بحسب تفاوت المستويات اللغوية لمتعلّمكما يأتي:

6-1-المستوى الأول: ويعني المتعلمين الجدد لمواد اللغة العربية، بحيث تقتصر المحادثة هنا على تحفيظهم نمذوجات من محادثات عربية فصيحة صحيحة، من حيث لغتها، طريقتها ونغمتها. أما

1 - ينظر: المرجع السابق: 75.

2 - ينظر: المرجع نفسه: 78.

موضوعاتها فتكون مركّزة حول وضعيات معينة لا يشعر فيها المتعلم بأي بتشويش أو ارتباك، ممّا يجعله مشتت الذهن، كتعدد الآراء، والتعابير بطريقة غير منتظمة، ويكون للمعلم الدور الاساس في إدارة المحادثة حتى لا يذهب بها بعيدا، فهو الذي يقرأ الحوار ويتبع طريقة التكرار المختلفة، مراعيا مستويات المتعلمين، بتقديمه البدائل الضرورية المتعدّدة للوضعيات اللغوية في إطار استيعاب الحصة التعلميّة؛ وألا ينتقل إلى بديل لغوي آخر إلاّ بعدما يكون المتعلمون قد استوعبوا تماما الوضعية المعالّجة، وقاموا بممارستها أمامه في الحصة، كي يستطيع مطالبتهم بعد ذلك، تطبيقها خارج حجرة الدراسة كتدريب ذاتي، مراعيا في كل ذلك عدم حرق المراحل والتدرج بالمتعلمين في مواضيع المحادثة.

إنّ المعلِّم هنا يعي ضرورة التتابع والتروي في تنمية هذه المهارة، من خلال تنظيم العمل على التغلب على الصعوبات التي يجدها المتعلم هنا، في أنشطته الشفاهية، تمكينا للمتعلّم نفيسا من تجاوزها، حتى لا يعيش حالة من الإحباط واليأس في العمليّة التعلميّة، وبالتالي أنّ المعلم هو من يضبط الوضعيات التي تتم فيها مواقف المحادثة، من خلال اختياره الاسئلة التي يراها مناسبة، بأن يوجهها إلى المتعلمين كي يحاولوا الاجابة عنها، فيتعلمون من خلال ذلك طريقة اختيار المفردات وتكوين تراكيبهم التي يطرحون بها أفكارهم، يستعمل المعلّم أثناء ذلك السبورة لترتيب أسئلته على المتعلمين وأجوبتهم عليها، ليولد في الأخير موضوع متكامل من بناء أجوبة المتعلمين أنفسهم، يمكنهم فيما بعد حفظ بعض هذه الحوارات والمحادثات المسجلة على السبورة، واستعمالها نمذوجات يجاب بها على مواقف أخرى جديدة وهكذا تباعا.

6-2-المستوى الثاني: تتحرك المحادثة هنا في إطار أكثر سعة من حيث الموضوع التي قد تتناول مسائل أكثر تعقيدا، ووضعيات أكثر تجريدا، بحيث تتمحور المحادثة، حول موضوعات ومضامين تعلمها المتعلمون قبلُ عبر أنماط نصية مختلفة، فيستخرجون منها أفكارا ومسائل يمكنهم طرحها للنقاش والحوار بينهم، حيث يتم تبادل الآراء حولها، ومستنبطين منها من الكلمات العدد الاقصى الذي يمكن استعماله في مواقف اتصالية.

علما أن المعلم هنا دوما يلعب دور الحكم من حيث ضبطه لموقف المحادثة، حتى لا يأخذ الاستطراد المخل الموقف المحادثي إلى جزئيات لا يحتاجها متعلم اللغة العربية في هذا المستوى.

أما علاقة المحادثة بالنصوص التي يختارها المعلم ليتواصل من خلالها المتعلمون أثناء الحصة التعليمية، فتتحدّد عبر نوعين منها:

أ-النصوص المقروءة: الذي تم أتصال وتعامل المتعلم بها سابقا، وبالتالي يفترض هضمه واستيعابه لها، يبقى فقط أن يستخرج منها المسائل التي ذكرناها سابقا.

ب-النصوص المسموعة: أما هنا فهي تلقى عليهم مباشرة من معلمهم أو بواسطة معين آلي، يطرح المعلم عليهم بعد السماع، أسئلة معيّنة يستعمل المتعلمون مادتها اللغوية في إثراء المحادثة والنقاش، كما يمكن للمعلم استحسانا تسجيل ما يراه معينا للمتعلم على السبورة من كلمات وتراكيب يمكن استعمالها فيما بعد من وضعيات تواصلية أخرى.

إنّ مستوى المواقف هنا أكبر نوعا ما من المستوى السابق، حيث يمثل المتعلم دورا حقيقيا في المحادثة أو يدير اجتماعا ما أو يصف حادثة وقعت فعلا للمتعلم، أو رواية خبر معيّن سمعه، عبر وسائل الاعلام المختلفة وغير ذلك.

6-3-المستوى الثالث: ويعتبر أقصى مستويات المحادثة، وهنا، يكون من المفترض، قد اكتسب خبرة لا بأس بها من المضامين اللغوية وكفاية واسعة على فهم واستعمال قواعد النحو، وبالتالي يمكنه توظيفها توظيفا صحيحا، عبر صيغ متنوعة للحديث الواحد. والغاية هنا هي أن ينمي المتعلم كفايته على مواصلة التعبير دون انقطاع مخل، سواء على مستوى تسلسل الأفكار أو التعابير الخاصة بها، بكل طلاقة عبر استعمال البدائل اللغوية الضرورية، وتحديد مواضعها السليمة أثناء الكلام.

ويمكن للمعلم هنا أن يترك مجالا أوسع للاختلاف والاستطراد في المحادثة، بأن يكون هناك وجهات رأي متعدّدة يدافع كل متعلم عن رأيه أثناءها، يبقى دور المعلم هنا توجيه الحوار خدمة للكفاية المراد تحقيقها من المحادثة. إنّ المتعلم هنا قد يروي شيئا أعجب به، أو يصف جانبا ممّا أعجبه من البيئة المحيطة به، من الطبيعة أو غيرها، أو يلقي خُطبة، أو يدير حوارا حول موضوع معيّن[1] غير ذلك.

7-تقويم مهارة الكلام.

نعني بتقويم المهارة الكلامية معرفة المعلّم مدى الصعوبات التي يجدها للحكم على تحقق هذه المهارة لدى المتعلّم، نظرا لأن هذه المهارة من التعقيد والتشابك بحيث تجعل المتعلّم غير قادر على إتقانها، أي قدرته على النطق السليم للأصوات اللغوية وبعد ذلك استعمال هذه الكفاية التي تتكوّن في أن واحد من قواعد نحوية وصرفية ومعجمية، يأتي بعدها تلك الانسيابية في اختيار الجمل والتعبير التي تتوافق والوضعيات التواصلية، زيادة على الكفاية المتكلم على الاستماع وفهم ما سمع أثناء الموقف اللغوي، لكي يستطيع بعد ذلك إجابة الطرف الآخر الذي يتحدث معه. [2]

---

1 - ينظر: فتحي على يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 2003م، ص: 59-60.

2 - ينظر: عمر الصديق عبد الله، مرجع سابق: 93.

ويرجع ذلك لعدم المعرفة المسبقة بما يريد المتعلّم أن يتحدث به، من طرف المعلّم، فإن هذا الاخير يجد إشكالا كبيرا في تحضير عملية تصحيح المنطوق.

من هنا يدع المشتغلون[1] في تعليم اللغات، أنه من الأفضل أن يكون التقويم مشافهة، إلى جانب الكتابة، لأن من غايات التقويم قياس قدرة النطق لدى المتكلّم، ورغم المستويات التي تنتظم فيها هذه القدرة، يبقى أدناها الواجب تحقّقه لدى المتعلّم، " هو نطق نص فهم المسموع أو نطق فهم المقروء، وفي هذه الحالة لا ينتج الطالب من عنده إنما ينطق فقط ما هو مكتوب أو مسموع. والمستوى الأعلى من ذلك هو القدرة على تكوين جملة منطوقة." [2]

ثانيا: مهارة الكتابة

يأتي دور ملكة الكتابة متأخرًا في تدريس مهارات اللغة؛ لأنها تمثل المحصلة النهائية لما استوعبه الطالب واختزنه من العناصر اللغوية، فهو سيخط بقلمه ما استمع إليه، وتحدث عنه بالتدريب على رسم الحروف العربية مفردة أو موصلة في مواضعها المختلفة من الكلمة، ووضع الحركات، ومعرفة كيفية التهجئة، ووظائف علامات الترقيم، وبقية القواعد المتعلقة بالجانب الشكلي لعملية الكتابة، والذي قد يتسبب إسقاطه أحيانًا في حدوث لبس في المعنى. **ولذلك** وبالرغم من الاختراعات العديدة والمهمّة التي تنسب للإنسان، تبقى الكتابة من وجهة نظرنا من أهم الإنجازات التي وفق إليها الانسان على وجه الأرض قاطبة، كونها الوسيلة التي تم من خلالها حفظ التراث الإنساني السابق[3] من الاندثار؛ كما هي اليوم أداة الاطلاع على كل ما ينشر في مختلف المطبوعات، كتبا، بحوث علمية وأكاديمية، مجلات، جرائد، من طرف عدد كبير من البشر في العالم، من أجل إيصال الأفكار والمعلومات والمشاعر إلى من يقرأ ما يكتب، وبالتالي فلا بد أن تتضمن كل مقاربة بيداغوجية تعتمد الكفاية التواصلية في تعليم اللغات.

1-مفهوم الكتابة:

1-1-في اللغة: جاء في لسان العرب:" الكِتابُ: معروف، والجمع كُتُبٌ وكُتْبٌ. كَتَبَ الشّيءَ يَكْتُبه كَتْباً وكِتاباً وكِتابةً، وكَتَّبه: خَطَّه"[4]. ويقول القلقشندي[*]في كتابه صبح الأعشى في صناعة الإنشا: " الكتابة في اللغة مصدر كتب يقال كتب يكتُب كَتْبا كتابًا وكتابةً ومكتبة وكتبة، فهو كاتب، ومعناها الجمع؛ يقال: تكَتَّبَت

---

1 - ينظر: فتحي علي يوسف ومحمد عبد الرؤوف، المرجع السابق: 156

2 - رحاب يس قرشي محمد، المرجع السابق، ص: 88.

3- ينظر: محمود عباس حمودة، دراسات في علم الكتابة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2001، ص:7.

4- ابن منظور، لسان العرب، مادة (كتب)، مج: 5، مرجع سابق، ص: 3816. وينظر أيضا: الطاهر أحمد الزاوي، مرجع سابق، ج: 1، ص: 774.

القومُ إذا اجتمعوا، ومنه قيل لجماعة الخيل: كَتِيبة، وكَتَبَتْ البغلةُ إذا جَمعتَ بين شُفْرَيها بحَلْقة أو سيْر ونحوه، ومن ثَمَّ سُمِّي الخطُّ كتابة لجمع الحروف بعضها إلى بعض كما سمي خَرْز القربة كتابةً لضم بعض الخُرَز إلى بعض. قال ابن الأعرابيّ: وقد تطلق الكتابة على العلم، ومنه قوله تعالى: ﴿ أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ ﴾ [الطور: 41]؛ أي يعلمون" [1]

1-2-في الاصطلاح: الكتابة باختصار" تحويل الأفكار الذّهنيّة إلى رموز مكتوبة".[2] وممّا يدنو من هذا التعريف مختصرا أيضا، ما ورد بأن الكتابة عمليّة تحويل الرموز من خطاب شفويّ إلى نصّ مطبوع.[3] ولكن بخلاف هذا الاقتضاب في التعريفين الأخيرين يأتي التعريف الآتي الذي يوضّح تفاصيل مهارة القراءة حينما يقول:" الكتابة عملية معقدة، في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوًا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق الطّلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتتدفّق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب الّتي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير "[4]

نلاحظ على التعريف الأخير أنّه قد تضمن أساسيات العمليّة الكتابيّة بكلّ تفاصيلها كما يبيّنها ابراهيم الفوزان، حيث تمرّ -بحسبه-هذه العمليّة عبر مستويات ثلاث:

- المستوى الأول للكتابة عبر التمرّن على رسم الحروف، الذي تضمّن المهارات الحركيّة التي تختصّ بالنواحي الشّكلية الثابتة في لغة الكتابة، عن طريق رسم الحروف العربيّة، بتوظيف علامات الترقيم العربيّة.

- المستوى الثاني هو التّعبير المحدود، هذا المستوى حالة وسط، أي انتقاليّة، حيث توصل بين عمليّة تشكيل الحرف ورسمه، ومستوى حريّة المتعلّم في التّعبير المطلق كتابة، أي هو مستوى يتدخّل المعلّم توجيها، كما في التعبير الكتابي في وصف مشهد من المشاهد عبر صورة معيّنة.

- المستوى الثالث هو التعبير الكتابي المطلق، حيث يترجم المتعلّم بكل حريّة ما يجول في ذهنه من أفكار، إلى حروف مكتوبة، تعبيرا منه عمّا يريد الافصاح عنه، وهذا المستوى مرحلة عقليّة بحتة، وهذا يسمّى التّعبير الكتابيّ المتطوّر، ومنه الكتابة في المجال الفنيّ. [5]

---

1 - أحمد القلقشندي أبو العباس، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، ج1، دار الكتب المصرية، القاهرة، د ط، 1922م، ص: 51.

2 - عبد الرحمان بن ابراهيم الفوزان، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، مرجع سابق، ص:205.

3 - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص: 189.

4 - ينظر: محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2002م، ص: 347.

5 - عبد الرحمان بن ابراهيم الفوزان، إضاءات لمعلّمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1432هـ/ 2011م، ص: 180-181.

ورغم القيمة التعليمية لهذا النوع من الكتابة ألاّ أننا نجد من الباحثين في هذا المجال من يؤكد على أن مهارة الكتابة يمكن تصنيفها إلى صنفين فقط هما: القراءة الآليّة والعقليّة، ويقصد بالجانب الآلي إتقان المتعلم للإملاء، أمّا الصنف الثاني فهو معرفة المتعلّم بالقواعد التركيبيّة والمورفولوجيّة للغة المُتعَلَّمة، ثم كفايته على صياغة آرائه صياغة صحيحة [1].

2-الأهميّة التعليميّة لمهارة الكتابة:

إذا كانت المهارات الثلاثة السابقة التجسيد الشفاهي للغة عموما، فإن مهارة الكتابة هي التجسيد المادّي للّغة عبر الرموز المختلفة التي تتشكل من خلالها اللغة على المستوى المادي، وهي الغالية القصوى التي ترجى من العملية التعليميّة للّغات، بسبب ميزتها التواصلية التي لا تتعوض بين الكاتب ومن يكتب إليهم، حيث تعدّ أرقى الطرق التي توصل إليها الانسان ليجعلها مكان تخزينه مختلف التجارب والخبرات والابداعات ليتشارك بها مع الآخر القريب منه أو البعيد.

ولكن ما يهمنا هنا هو البعد التعليمي لهذه المهارة، وبالأخص في تعليم اللغات الأجنبية، باعتبار أن الوصول بمتعلم اللغة الأجنبية إلى تحقيق هذه الكفاية هو غاية ما تصبو إليه العملية التعليمية، بجعل هذا المتعلّم متقنا لها بالدرجة نفسها في مهارتي الحديث أو القراءة؛ فإذا اعتبرنا الكلام وسيلة أساسيّة في التواصل بين المتعلم والآخر، المختلف عنه لسانا، لإيصال أفكاره ووجدانياته تحقيقا لأغراضه المتعدّدة.

كما اعتبرنا أيضا مهارة القراءة عملية عكسية للكلام بكونها وسيلة يسافر بها صاحبها ليصل إلينا رغم بعد المسافة والزمن[2] وتباين الثقافات، فإن مهارة الكتابة تعتبر أسمى ما توصل إليه تفكير الانسان[3]، حيث انتقل بها من اللاتاريخي إلى التاريخ، فبداية التاريخ الحقيقي للإنسان كان مع ابداعه لهذه الوسيلة.

وإذا كان لّلغة في حياة الإنسان وظيفتان أساسيتان هما الاتصال وتسهيل عملية التفكير، فإن تعليمية الكتابة يجب أن تؤدي هاتين الوظيفتين، أيبأن يكون التعبير الكتابي وسيلة من وسائل الاتصال، وهو دور وظيفي في الكتابة، كما أنه ترجمة للفكر وتعبير عن النفس في الوقت ذاته، وهذا اتجاه أدبي وإبداعي في

---

1 - عبد الله عبد القادر، محمد، الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في تعليم وتعلّم العربيّة لدى حفظة القران الكريم الناطقين بغيرها شمال شرق كينيا نموذجا، رسالة دكتوراه، في علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، اشراف: حسن عثمان عبد الرحيم، جامعة افريقيا العالميّة، معهد اللغة العربيّة، الخرطوم، السودان، 1436هـ/2015م، ص: 94.

2 - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004 ص:189.

3 - ينظر: محمود الكامل الناقه، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه -مداخله-طرق تدريسه، مرجع سابق، ص: 233.

الكتابة[1] إن بقاء تراث هذا الانسان تعلّما وتعليما، مرهون بهذه العملية وانعدامها زوال لإفادته من هذا التراث، ولا وسيلة فعالة لذلك إلاّ الكتابة صيانة ونقلا وتطويرا لتراث لما اخترعه وتعّلمه الانسان، ومن أهم ذلك التراث كله اللغة.

من هنا تبرز القيمة التعليمية لمهارة الكتابة، إنها أداة وغاية في الوقت نفسه، ففي قاعات التعليم يتطلع المتعلم الأجنبي للغة العربية إلى تمكنه من هذه الكفاية، بأن يصبح يكتب هذه اللغة كما يتحدّثها ويقرأها، وهذا الهدف يتحقق أيضا باللغة كتابة فهو يتعلم اللغة بكتابتها، بأن يلتقط الكلمات ومعرفة التراكيب ثم استعمالها "والكتابة وإن كانت مهمة كوسيلة من الوسائل الاتصال والتعبير عن النفس والفكر، فإنها مهمة أيضاً في حجرة الدراسة حيث يتطلع الدراس للغة العربيّة إلى القدرة على أن يكتب بها كما يتحدث ويقرأ. إن الكتابة أيضاً وسيلة من وسائل تعليم اللغة.

فهي تساعد الدراس على التقاط المفردات وتعرف التراكيب واستخدامها، كما أنها تسهم كثيراً في تعميق وتجويد مهارات اللغة الأخرى كالحديث والقراءة والاستماع أيضاً باعتبار كتابة الإملاء نوعا من أنواع التدرب على الاستماع... ولقد ذكر كثير من علماء تدريس اللغات أن الطلاب الذين يقضون وقتاً كافياً في تعليم القراءة والكتابة باللغة الأجنبية تكون لديهم معلومات وافية عن اللغة ويتمكنون من توظيف هذه المعلومات مما يسهل عليهم استخداماً صحيحاً.

كما أن خبراء القراءة ينظرون إلى الكتابة كنشاط مرغوب فيه من وجهة نظرهم. فبتركيز الانتباه على شكل الكلمات والعبارات تساعد الكتابة الدراس على التمييز، وبناء القدرة على تذكر الأشكال الكتابية وعلاقاتها مما يسهل عملية القراءة."[2]

وقد تزداد أهمية الكتابة في المستويات المتقدمة من تعليم اللغة حيث يحتاجها المتعلّم ليعبر بها عن مستواه في دراسة اللغة، وقد يحتاجها ليسجل بها معلوماته عن اللغة، كما قد يحتاجها للتعبير عن نفسه كتابة فيما يتصل دراسة اللغة وثقافاتها وآدابها، ومع أهمية الكتابة كمهارة لغوية وكوسيلة من وسائل التعلم وأداة من أدوات الإنسان في الاتصال والتعبير عن النفس وحفظ التراث إلا أنها لا تلقى في تعليم اللغات الاجنبية الاهتمام المناسب خاصة مع ظهور الاتجاهات الحديثة في تعليم هذه اللغات والتي تركز على الجانب الشفوي منها أكثر من الجوانب الأخرى مثل المدخل السمعي الشفوي[3].

---

1 - ينظر: المرجع السابق، ص: 234.

2 - المرجع السابق، ص: 230.

3 - ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربيّة بلغات أخرى، سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها، معهد البحوث العلميّة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، م ع س، ط 1، 1422هـ-2001م، ص: 262.

كما أن الشكوى عادة ما ترتفع من الضعف في كتابة اللغة الأجنبية وتقدم الدارسين البطيء فيها،" ولعل هذا الضعف لا يرجع إلى صعوبة الكتابة باللغة الأجنبية بقدر ما يرجع إلى قصور في طرق التدريس وفي البرامج المعدة لتعليم الكتابة وعدم الإعداد الكافي لتعليم الكتابة، وقلة المساعدات المقدمة للدارسين التي توجههم نحو كيفية تطوير كتابتهم، والنقص في التدريب المنظم في المراحل الأولى من دراسة اللغة وانخراط الدارسين في الكتابة دون غرض أو هدف أو دوافع، وتقديم موضوعات غير مناسبة للكتابة، أو إجبار الدارسين على الكتابة الحرة قبل أن يصلوا إلى درجة كافية من السيطرة على اللغة. لكل هذا وجب الالتفات إلى الكتابة مفهوما وهدفا وطريقة."[1]

فالكتابة إذن بهذا المعنى إحدى المهارات الأساس بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية من غير أهلها، وبالتالي فمن الضروري الاهتمام بها وتنميتها لديهم، لأنها تمكنهم من إمكانية يصال ما يجيش في أذهانهم وخواطرهم إلى الآخر، بكل دقّة وتركيز لاحتوائها على قدر كبير من التروي لإدراك المتعلّم للغة العربيّة بوجود من سيقرأ له، وبالتالي سيبذل قصارى جهده لإيصال كل ذلك بطريقة مثلى.

من هنا كانت الكتابة وسيلة بيداغوجية مهمّة إلى جانب الوسائل الأخرى، بالنسبة لهذا المتعلم، لأنه يخزن بها ما يتعلّمه أوّلا، وطريق يكشف عن قدرات المتعلمين المعرفية، وخاصة الإبداعية منها كالمجالات الأدبية، وثالثا هي وسيلة تقييميّة من خلال الامتحانات الكتابية، وهنا تتطلب مهارة الكتابة قدرا كبيرا من العمليات المتداخلة والمعقدة في آن، كالتفكير والانسجام الحركي، لا تقل أهميّة عمّا تتطلّبه المهارات الأخرى كمهارة الكلام مثلا، عندما يقوم متعلم اللغة من غير العرب بعملية ترجمة مختلف الأفكار إلى رموز شفاهية، أثناء الكلام، لمّا يبذل هذا المتحدث أو في حالة كاتب كلّ ما بوسعه حتى يكون في وصع يسمح للآخر المستمع أو القارئ إمكانية الفهم لما يريده ان يوصله إليه من قصد.

وفي ذلك كله من المجهود العظيم الذي يبذله متعلم اللغة العربية من غير أهلها وهم منغمس في اللغة الذي لا يمكن الاستهانة به، أو التقليل من قيمته، لتشابك التفكير الذهني والعناء الجسمي الذي يلائم بين القدرة على رسم الرموز، وعلامات الترقيم في الكلمة الواحدة ثم في الكلمات المتعدة وأخيرا في التعبير المتسلسل المنسجم ليكون في الأخير نصا مفهوما للقارئ وبالأخص إذا كان هذا المتعلم للغة العربية في المستوى الأول الذي ذكرناه سابقا.

وبالرغم من هذه الأهمية لمهارة الكتابة، وحاجة المتعلمين من غير العرب للغة العربية لها، إلاّ أنّ الاعتناء بها في المضامين البيداغوجية لتعليم اللغة العربية –في نظرنا–لم يعط لها الأهميّة الضروريّة، بسبب

1- المرجع نفسه، ص: 231.

انصراف أغلب المشتغلين في هذا الميدان إلى التركيز على الجانب الشفوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها واهمال مهارة الكتابةنظرا لتعقيدها وصعوبتها[1].

هذا ما دفعنا إلى أن نتناول مهارة الكتابة بالدرجة نفسها التي تناولنا بها المهارات الأخرى، وذلك بالبحث في الأهداف التعليمية لمهارة الكتابة كما يأتي في العنصر الموالي.

3-الأهداف التعليميّة لتعليم مهارة الكتابة:

من خلال تجربتنا في ميدان التعليم وبالأخص تعليم اللغة العربية، وبحثنا في رسالتنا هذه، أدركنا أنّ الغاية الكبرى في تعليم مهارة الكتابة، التي يصبوا إليها دعاة المقاربة التواصلية في تعليم اللغات هي أن يصل المتعلم للغة واللغة الأجنبية خاصة، إلى درجة يكون فيها قادرا على أن يتحدّث عما يفكر فيه وما يشعر به تجاه مختلف القضايا، باستعمال الرموز المكتوبة، وإذا لم يصل المتعلّم إلى أن يترجم أفكاره ومشاعره وايصالها لمن يتعامل معه، عبر مادة لغويّة مكتوبة، صحيحة، فإن هذه الكفاية تبقى غير محققة لديه.

يعتبر نقل الأفكار والمشاعر إلى رموز مكتوبة بلغة تخالف اللغة الأصلية للمتعلّم من أصعب المهارات اثناء العمليّة التّعليمية لاشتمالها على باقي المهارات اللغويّة " إنّ الحديث عن مهارة الكتابة وإتقانها هو حديث عن اللغة برمّتها"[2]، لذا على المعلّم أن يبذل مزيدا من الجهد ويعطي كل الفترة الزمنيّة الضرورية التي تحتاجها هذه العمليّة، من أجل الوصول بالمتعلّم إلى مرتبة يشعر فيها أنه فعلا متملّك لناصية الكتابة.

ونظرا لتشابك هذه المسائل كلها، على معلّم اللغة الأجنبية أن يكون له من الخبرة للوصول بالمتعلم بالتدريج إلى التّمكن من هذه المهارة من خلال:

-أن يطلب من المعلّم بألاّ يشغّل المتعلمَ في حصّة التعبير الكتابي، بمضامين لغويّة جديدة، خشية أن تستغل حصّة التعبير الكتابي في شرح الكلمات الجديدة والتّمرّن على أبنيتها النّحوية، وبالتالي تنحرف الحصة التعلّميّة عن غرضها الأساس ألا وهو التّعبير الكتابي.

- أن يطلب من المتعلم استخدام المادة اللغويّة نفسها التي تناولها في المهارات السابقة (الاستماع، والكلام، والقراءة)، في التعبير كتابيا عن أفكاره ومشاعره.

- التركيز على أن يلمّ المتعلّم بعلامات الترقيم باعتبارها من أهم العلامات في كتابة الأجزاء الاملائية والخطية كونها إشارات توضع بين أجزاء الكلام المكتوب، لأنها جزء أساس من نظام الكتابة العربية[3].

1- ينظر: المرجع السابق، ص:212.

2- رائد عبد الرحيم، امتحان الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها مهارة الكتابة انموذجا، أعمال المؤتمر الدّولي الأول، إسطنبول، 2015، المرجع سابق، ص: 26.

3- سليم سلامة الروسان، قواعد الكتابة والترقيم والخط، دار جهينة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2006، ص: 27.

أمّا محمود كامل الناقة فيحصر أهداف تعليم مهارة الكتابة في شيء واحد رئيس هو تحكّم المتعلّم لمهارة الكتابة في كيفية عمل نظام[1] بناء الجملة العربية أثناء الكتابة، بحيث يستطيع القارئ العربيّ فهمَه. رغم أنّه يؤكد في الوقت ذاته على أنّ هذا الهدف الرئيس لا يمكن الوصول إليه إلاّ بضرورة المرور على أهداف مرحلية، يتحتّم على معلّم هذه المهارة تعليمها لمتعلّم الكتابة المرور بها حتّى إتقانها، منها ما يرتبط بشكل الكتابة كآليّة الكتابة، من حروف وأشكالها، والخط وسلامته، القواعد الاملائيّة والاحاطة بأساسياتها، ومنها ما يعود إلى مضمون الكتابة أي الأفكار المتضمنة فيها، وقدرة الكاتب على ترجمتها إلى لغة واضحة ومناسبة للموضوع.

ختاما وعبر هذه المهارة عمليا، فإن المتعلم يكون قادرا على أن يكتب جملا وتعبيرات بسيطة منفصلة، عن نفسه وعن شخصية أخرى، وعن سكناهم وعملهم بتعبيرات وجمل بسيطة كذلك، وأن يستطيع كذلك كتابة مجموعة من التعبيرات والجمل البسيطة، وأن يربطها بأدوات الربط، وأن يكتب عن العائلة أو ظروف الحياة والخلفية التعليمة والحالية أو السّابقة كما يكتب قليلا عن أوجه الحياة اليوميّة في محيطه الخاص، في شكل جمل مترابطة كالأشخاص أو الأماكن او تجارب الدراسة، وأن يكتب شرحا قصيرا جدّا وجوهريا لأحداث وأفعال سابقة وتجارب شخصية.

وكذلك يجب الإشارة إلى أنه إذا كانت الكتابة وسيلة من وسائل دراسة اللغة وترقية المهارات اللغوية الأخرى، فإنها – في ذات الوقت – تعتمد على هذه المهارات ويستفيد منها، فعن طريق الاستمتاع والقراءة يكتسب الدارس قدرة على الاستخدام المناسب للغة وتراكيبها، هذه القدرة التي لا غنى عنها للكتابة الصحيحة المفهومة، فالشيء الذي لا يستطيع الفرد أن يقوله لنفسه، لا يستطيع أن يكتبه بسهولة ووضوح، ومن هنا نستطيع القول بأن ممارسة الكتابة بشكل فعال والاستفادة منها كمهارة لغوية أمر مرهون بممارسة المهارات الأخرى والسيطرة عليها؛ فإتقان مهارة الكتابة لدى متعلم اللغة العربية من غير أهلها " يعززه أمران: 1- كفاية لغويّة عربية تشمل على أصوات العربية، ومفرداتها، وتراكيبها الجاهزة،...2- ثقافة عربية تشتمل على ألوان ثقافية متعدّدة...".[2]

خاتمة:

إن المهارات التواصلية الأربعة يتداخل بعضها مع الآخر[3]، فلا يوجد حدّ فاصل واقعي بينها أثناء تعليمها، فمن غير الواقعي إذا تطرق المعلّم إلى مهارة الاستماع مثلا أو إلى غيرها، ألا يتطرّق لمهارة أخرى

1- ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص: 169.

1- رائد عبد الرحيم، مرجع سابق، ص: 26.

3- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مرجع سابق، ص: 182.

فهذا شبه مستحيل تعليميا، لان في واقع الأمر ان التقسيم المعروف للمهارات ما هو إلاّ وسيلة بيداغوجية، غرضها تيسير العمليّة التعليميّة للغات، كالتركيز على إحدى المهارات في ظرف معيّن لأغراض تعليمية بحتة، بل هناك من يرى أنه من اللازم أن تتكامل تدريبات الاستماع مع بقيّة أوجه النشاط اللغوي في الفصل، فلا ينطق المتعلّم إلاّ ما استمع إليه ولا يقرأ إلاّ ما نطق، ولا يكتب إلاّ ما قرأه.

ولذلك فقد تتضمن هذه العملية التعليميّة أثناء الحصة الواحدة أكثر من مهارة واحدة،[1] زيادة على أن الأصل في هذه المهارات أنها تعود إلى مهارتين أساسيتين، كما أشرنا إليه سابقا.

والأصل في هذا التداخل والتكامل بين المهارات التواصليّة، يرجع إلى النظرية التواصلية نفسها، التي تذهب إلى أن الوظيفة الأساس للّغة هي التواصل، وإلى عناصرها الأربع: المُرسل والمستقبِل، والرسالة، والشفرة (اللغة)، باعتبار أن التواصل لا يكون إلاّ بهذه العناصر، وأنّ عنصر المرسِل لا يكون إلاّ متكلما أو كاتبا، وأن عنصر المستقبِل لا يكون إلاّ مستمعا أو قارئا، وبالتالي فإنّ اللغة تتكوّن من مهارات أربع هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

1- علي علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، الإدارة العامّة للثّقافة والنشر، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلاميّة، الرياض، 1995م، ص: 96.

المحاضرة الخامسة

نظريات التعلم

1- السلوكية، الارتباطية [1]

الهدف الخاص:

أن يضبط الطالب بعد دراسته لهذه المحاضرة خصائص بعض المدارس السلوكية وكيفية تفسيرها لميكانزمات تعلم الطفل اللغة.

ملاحظة:

نظريات التعلم السلوكية[1]:

- **والمحاولة والخطأ(الارتباط) لثورندايك**
- **الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف**
- **والإشراط الإجرائي لسكينر**

تمهيد:

نظرا لطول وتفرع هذه النظريات، سنحاول الجمع بينها فيما تشترك فيه، وندع التفاصيل بالعودة إلى هذين المرجعين في الهامش، من تخصص علم النفس، وهو غير مجالنا هنا.

أ-اللغة سلوك مُتعَلَّم يعتمد (يبنى) على التقليد والتعزيز والاشتراط الاجرائي (المحاولة والخطأ) الذي أساسه المنبه الذي يعقبه وهذا عند السلوكيين القدامى[2] (/ بافلوف / ثورندايك/ واتسون)

الاستجابة: (منبه ⟵ استجابة) (S ⟶ R)

وأضاف عليها السلوكيون المحدثون (أوزقود/ سكينر/ هولز/ هول) العمليات العقلية[3] فأصبح لدينا:

(منبه ⟵ عمليات عقلية ⟵ استجابة) (S ⟶ OM ⟶ R)

---

1 - مصطفى نايف، عطية محمد هنا، نظريات التعلم، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد: 70، أكتوبر 1983، ص: 15(وما بعدها)، 63 (وما بعدها)، ص: 127 (وما بعدها)

2 - نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد، 126، جوان 1988، ص: 53.

3 - المرجع السابق، ص: 53.

ب- أسس النظرية:

1- التقليد:(l'immitation). وهو رد الفعل[1] بمحاكاة الطفل للغة المستخدمة في محيطه الذي يعيش فيه، اكتسابا للسلوك اللغوي

مقارنة بما يقدّمه من نماذج مختلفة، فالطفل يتعلم عبر السلاسل اللغوية.

2- التعزيز[2]: (renforcement). وهو تشجيع وإثابة الطفل على الانتاجات اللغوية التي يقدمها كتقليد "لنماذج" المحيطين به.

2-1- أنواع التعزيز[3]: وهو ايجابي وسلبي، يكون الايجابي بإبعاد الشّيء الذي يرفضه الطفل (أكل معيّن/ لعبة معيّنة/ الذهاب إلى مكان لا يحبه مثلا).

وأما السلبي فيكون بالعقاب: الذي هو نوعان عقاب ايجابي وعقاب سلبي، فأما الإيجابي كأن نحرم الطفل شيئا يحبه ويرغبه (اللّعب خارج البيت/ التلفاز/ لعبة إلكترونية/ لقاء أصدقاءه...)، والسّلبي، كتسليط شيء على الطفل لا يرغبه (النوم باكرا/).

والملاحظة المهمة: في كلّ هذا، أنّه يجب احترام هذا التّرتيب لتغيير سلوك لغويّ معيّن وحتّى سلوك عمليّ. وهذا ما اثبتته بعض الدّراسات[4] من أنّ الجهاز العصبيّ لا يتقبّل النّفي، مثل قولنا للطّفل في مجال الاقوال العامية:(لا تكذب، لا تكون كذابا [وعلاه تكذب/ ما تكذبش])، عوض أن نقول له: كن صادقا، قل الصّدق (قل الصّح/ قول الحقّ)، وفي مجال الأفعال: لا نقول له (لا تفعل ذلك الشّيء السّيء) [ما ديرش لقباحة/ المشاكل...]، عوض أن نقول له (افعل شيئا حسنا، افعل كذا)، بالتركيز على الشّيء الحسن والايجابيّ، باعتبار أنّ **الجهاز العصبيّ** للمتعلّم (الطّفل) يركّز على الجزء الذي هو **أساس الجملة** فقط، والذي هو في الامثلة السابقة (تكذب/ كذابا/ لقباحة/ المشاكل..) و(حسن/ مليح/ الصدق)، لارتباط ذلك كلّه بما يسمى لدى المختصين **ببرمجة ذاكرة الطفل.**

---

1 - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2، 2009، ص: 95.

2 - ستيوارت هولسن وآخرون، سيكولوجية التعلم، تر: فؤاد أبو حطب وأمال صادق، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، ج م ع، ط 2، 1993، ص33.

3 - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 1، 2002، ص: 194.

4 - وردة زغيش، مخطوط محاضرات في علم النفس اللغوي، لطبة الماجستير، تخصص لسانيات تطبيقية، دفعة 2009/2008، قسم اللغة والادب العربي، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة الحج لخضر، باتنة 1.

3-الاشتراط الاجرائي[1]: (conditionnement opérationnel). أيّ أنّ السّلوك (هنا اللّغوي) يتأثر حدوثه بالاستجابات الّتي تعقبه أثناء تكرارها (ثواب/ عقاب). "وقد بني المفهوم الإجرائي على أساس النتيجة التي توصل إليها الباحثون والتي مفادها أن الآثار السابقة المترتبة على الاستجابات هي محددات هامة للسلوك"[2] مثل: تكرار الشّخص الاختفاء وراء الباب. "وبهذا يفسر سكينر الظواهر المختلفة للاكتساب اللغوي بواسطة الربط الشرطي بين التجربة والاستجابة"[3]

أنظر الجدول:

(تعلم اللغة) [منبه]	←	استجابة (محيط)
↓		↓
كلمة [تقليد] ←	تعزيز (تكرار من الطّفل)	←الاكتساب

4- التعلم والاكتساب عند السلوكيين[4]:

فالسلوكيون يعتبرون الطفل ذا دور سلبيّ في تعلّم اللّغة، باعتبار أن الاكتساب تعلّم تلقائي(داخلي)، لا يبذل فيه الطفل أيّ جهد، بخلاف التعلّم، مفعّل له عقلي(خارجي) هناك منبّهات يستجيب لها الطفل وهذا يتطلّب منه جهدا كبيرا. ومن هنا فكل سلوكياتنا ومنها اللّغوية اشتراط، أيّ ديناميكية أستطيع تكييف سلوكياتي، ومنها اللّغوية بحسب الظروف المختلفة. (تكرار كلمات معيّنة فتكتسب)

5-نقد هذه النظرية[5]:

عموما يعتبر السّلوكيون الطفل ذا دور سلبي في تعلم اللغة، حيث يتطور امكانية الفهم لديه أكبر من النطق (يفهم 50كلمة وينطق 4) بسبب:

- أوّلا: انّ الصدغ الجانبي المسؤول عن الفهم أكبر من الصدغ الجبهي (frontal) المسؤول عن النطق،

-وثانيا: تعدّد وسائل إدخال اللّغة (السّمع/ البصر) وعدم تعدّد وسائل إخراجها (الفم).

5-1- بالنسبة للتقليد: إذا كانت البيئة هي المسؤولة الرئيس عن اكتساب اللّغة، فكيف نفسّر تشابه مراحل اكتساب اللّغة عند الأطفال رغم

---

1 - ينظر: نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التّربوية، محمد مصطفى زيدان، دار الشروق، القاهرة، مصر، د ط، 1982، ص: 95.

2 - علي حسين حجاج، نظريات التعلّم، دراسة مقارنة، مر: عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد: 70، أكتوبر 1983، ص: 133.

3 - كلاس جورج، الألسنية ولغة الطفل، مطابع نمنم، بيروت، لبنان، د ط، 1981، ص: 108.

4 - وردة زغيش، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

5 - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

تباين البيئات أو تشابهها، والجواب أنّ هناك قدراتٍ داخليةً يولد بها الطّفل تمكّنه من اكتساب اللّغة (ابن فارس/ تشو مسكي)، زيادة

على أنّ التّقليد ليس اساسا في اكتساب اللغة، بل هناك ابداع نماذج لغوية من طرف الطّفل دون معرفتها له مسبقا، وإلاّ كيف نفسّر الانفجار اللّغوي بالنّسبة للطّفل الّذي يتأخر تكلّمه إلى السّنة أو بعدها بل حتّى وصوله عمر السّنتين والنّصف السّنة، حين يصبح يتكلّم

العديد من الكلمات مثلا؟ فمنحنى التقليد واللغة منعكسان:

5-2- التعزيز: نعم، له دور، ولكن كيف نفسّر اكتساب الطّفل للّغة والمحافظ عليها دون تعزيز، بل هناك تعزيز للخطأ كالجمع بين النّفي والاثبات في آن (أنا لا لا ناكل) عوض (ما ناكلش...). ثم يترك الطفل هذا التعزيز الخاطئ بعد مدّة ويصحّح لغته الخاطئة السّابقة.

5-3- الاشتراط الاجرائي: إذا كان السّلوكيون ينفون القدرات العقليّة والتّهيئة البيولوجية، فكيف نفسّر كثرة فهم الطفل على ما يتكلم، بل هناك دراسات أثبتت إدراك الطّفل أنّه غير مرغوب فيه من طرف محيطه، ولو لم يصرح به (حتى من الوالدين). **[الجواب: قدرات غير عقلية(الاحساس/الشعور/الحدس) خلق الله].**

نخلص عموما إلى أن النظرّيات السلوكّية قد منيت بعّدة انتقادات[1] واجهتها بها نظرّيات أخرى بنائيّة كانت أم توليدية ومن أهمها:

- الطّابع التجزيئّ ي في تحليل الّ سلوك واخت ازله في سلسلة من المثيرات والاستجابات
- تتجاهل الأبعاد غير السلوكيّة الخفّية كالأبعاد العلائقيّة والوجدانّية.
- اعتبار الطفل صفحة بيضاء خالية من أيّة قدرات وتغييب عوامل التأثير والتأثّر بالمحيط.
- تنميط السلوك واخضاعه للقياس وهو ما يقصي العمليات الذهنية والعرفانية.
- تصّور الذكاء في شكل حالة وليس على أنّه عملّية أو بنية ذهنّية

1 - حامد أحمد سعد محـمد بعكة، تعليم اللغة العربية بالمقاربة بالكفايات في المرحلة الابتدائية من التعليم العامّ، مصفوفة تدريبية، المنظمة العربّية للتربية والثقافة والعلوم، 2020، ص: 25.

المحاضرة السادسة

نظريات التعلم

3 –النظرية البيولوجية (لُنُبَرْغ)[1] (Lenneberg)

الهدف الخاص:

أن يضبط الطالب خصائص بعض المدارس البيولوجية وكيفية تفسيرها لميكانزمات تعلم الطفل اللغة

تمهيد:

تتمحور هذه النظرية حول: محاولة صاحب النظرية الإجابة على السؤال التالي وهو: لماذا يبدأ الطفل عموما بالتكلم ما بين الشهرين الثامن عشر(18) والعشرين (20)؟

تتلخص النظرية في أن هناك خصائص بيولوجية تتوافر في الإنسان ولا توجد عند غيره من سائر أنواع الحيوان، وبهذا يتمكن الطفل من اكتساب اللغة. وقد خلص أصحاب هذه النظرية إلى القول بأن المهارات الأساسية اللازمة لاكتساب اللغات المختلفة (عند الأطفال) هي واحدة على الرغم من وجود اختلافات بين أجناس البشر من النواحي الفسيولوجية والبيولوجية.

1– تعريف اللغة حسب النظرية: فاللغة –حسب هذه النظرية –قدرة فطرية لدى الإنسان بيولوجيا وفيزيولوجيا؛ لارتباطها المتبادل بتركيب الدماغ وجهاز السمع والنطق والرئة لديه.

تبدأ وتتطور ظاهرة اللغة عبر أزمنة محددة، حيث:

– يبدأ الطفل بالصرخات وأصوات البكاء منذ الولادة وتستمر مدى الحياة

– ثم تأتي النشاطات الصوتية التلقائية منذ ش2،

– تنبثق عنها الاصوات اللغوية المتلازمة مع الابتسامة

– يمر بها جميع الأطفال وبنمط واحد (الابناء الاسوياء في مرحلة المناغاة لوالدين معاقين/ صم، بكم)، حيث تنعدم هنا البيئة اللغوية؟ [تجارب لنبرغ (إعادة التأهيل لشخص صغير وآخر كبير بعد حادث في الدماغ/ النتيجة مختلفة) [اللغة تكتسب بين عامين و تمام سن المراهقة]السن الحرجة (l'age critique) مثال:

ونستطيع أن نأخذ شهودا على هذا، ما سمئ " الأولاد المتوحشين" المتخلى عنهم في الجبال، حيث تم أخذهم من طرف ذئاب، وتربوا معهم، وحينما وجدوهم أناس ما، وتم العمل على إعادة ادماجهن في اسر معينة

1 -" لينبرغ": اريك هاينز lenneberg .E.H.1921/ 1975 عالم بيولوجي وألسني ألماني، عاش في (و. أ. م)، واضع كتاب " الأسس البيولوجية للغة" الذي يعتبر الكتاب الأساس في ما يسمى حاليا باللسانيات البيولوجية.

وهذا بعدما ان مر بهم العمر نوعا ما بأن تجاوزا سن المراهقة، بعدما تكفلت أسر بإعادة تربيتهم وتأهيلهم لديها، فقد لوحظ أنهم لم يتمكنوا من تعلم الكلام، كما وجدوا صعوبة كبيرة في كسب أدنى الأمور الأساسية للحديث[1]

أما الطّفل الأصم والأبكم فهو قادر على اكتساب اللغة المكتوبة دون عناء.

– وبالتالي يستحيل اكتساب اللغة الانسانية من غير البشر، فاللغة خاصية بشرية بامتياز

– فيمكن لأي طفل أن يتعلم أيّ لغة مهما كان جنسه أو عرقه، لأن جميع اللغات الانسانية لها أسس صوتية ونحوية ودلالية مشتركة، فهي كليات يتم نمو اللغة من خلالها.

2– الأساس العلمي للنظرية:

إن قدرة اكتساب اللغة لدى الطفل هي نتيجة نضجه واكتمال نموه الجسمي، فمراحل الاكتساب اللغوي مرتبطة بمراحل النضج البيولوجي على النحو التالي: [2] **(أنظر الجدول)**

السن	النمو اللغوي
– ش 04	أصوات حادة وهمهمات.
– ش 6 – ش9	تبدأ مرحلة المناغاة فيصدر الطفل أصواتا مثل" ما" و"دا" ويقلد الاصوات التي يسمعها من أبويه.
–ش 12 –ش 18	يكتسب الطفل عددا قليلا من المفردات، ويمتثل لبعض الاوامر ويتجاوب مع كلمة " لا"
–ش 18–ش 21	يرتفع عدد مفردات الطفل من حوالي 20 مفردة إلى حوالي 200 مفردة، وتزداد إشارته إلى الأشياء، ويتفهم الاسئلة البسيطة، وينتج جملا مؤلفة من كلمتين.
–ش 23 – ش 29	يكون الطفل قد اكتسب من 300إلى 400 مفردة، وبإمكانه استعمال جملا مكونة من كلمتين أو ثلاث كلمات، وأن يستعمل أحرف الجر والضمائر
–ش 30 – ش 33	تتزايد المفردات المكتسبة بسرعة في لغة الطفل الذي يمكنه استعمال جمل من ثلاث كلمات أو أربع، تَقَارُب بِنَى لغته وترتيب عناصرها، والاتباع النحوي لديه قواعد لغة الكبار، ولكن تبقى مع ذلك تعابير عدة خاصة بلغة الصغار. (كلوا بعضاكم، عوض كولوا مع بعضاكم).

1 - (Film de François Truffaut 1798- 1979inspiré de l'histoire de Victor de l'Aveyron été Lenneberg dans son livre Fondations Biologique du langage (1967)

2 - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص: 90-91.

36–ش – 39 ش	يكتسب الطفل 1000مفردة أو أكثر، ويمكنه تلفظها بوضوح تام، وينتج جملا حسنة التركيب، ويستعمل القواعد المعقدة، دون أن يكتسب تماما قواعد لغته رغم فهمه لـ 90% من الكلام

– مما سبق يتضح التزامن والانسجام بين الاكتساب اللغوي وبين المراحل الزمنية الطبيعية للنضج البيولوجي، وهما يؤكدان على حقيقة مهمة، هي أن المقدرة اللغوية مرتبطة بعامل النمو البيولوجي لدى الطفل، وأن جميع الاطفال العاديين يمرّون بالمراحل التطورية البيولوجية نفسها أثناء اكتسابهم للغة، وذلك بالرغم من اختلاف اللغات التي يكتسبونها.

كما أن هذا الاكتساب اللغوي هو نمو بيولوجي لا يرتبط بالذكاء الانساني؛ باعتبار أن الطفل البشري يكتسب اللغة في وقت لا تزال قدراته العقلية فيه ضعيفة وغير نامية.

إنّ البِنية اللغوية الضمنية –في هذه النظرية –ترتيب قائم في الدماغ البشري، وهي نسخة بيولوجية عن القواعد الكلية يحولها الطفل إلى القواعد الخاصة بلغته بالتوافق مع مراحل النمو؛ أي تنمو القواعد الكلية نموا فيزيولوجيا بشكل طبيعي داخل الدماغ البشري، وتتفاعل مع

المواد اللغوية التي يتعرض لها الطفل، بحيث يصبح بإمكانه صياغة تنظيم القواعد الخاصة بلغته[1].

1 -ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص: 92.

المحاضرة السابعة

نظريات التعلم

3 –النظرية المعرفية أونظريّة النمو المعرفيّ للطفل، لبياجيه [la théorie cognitive]

<u>الهدف الخاص:</u>

أن يضبط الطالب خصائص بعض المدارس المعرفية وكيفية تفسيرها لميكانزمات تعلم الطفل اللغة

تمهيد:

لقد تعدّدت نظريّات التعلّم وفق المدرسة المعرفيّة، وكان من أبرز تلك النظريّات:

أ–نظريّة (الجشطلت) (Gestalt)

مدرسة برلين[الألمانية] (Christian von Ehrenfels) [في علم النفس، تعني ببساطة أنه من الضروري اعتبار الكل، لأن الكل له معنى مختلف عن الأجزاء المكونة له؛ وفي اللغة الجملة لها معنى مختلف عن الوحدات الصرفية المكونة لها وبالتالي تركز على تعليم الجملة لا الكلمة في الابتدائي لأن الصور تُدرك بطريقة إجمالية وأكثر تعقيدا من مجموع التشكيلات الجزئية]

ب–نظريّة التعليم الاجتماعيّ (المدرسة الروسيّة)[1]

لـ (ليف فيغوتسكي Semyonovich Vygotsky). [اللغة أداة للتفاعل الاجتماعي، فاللغة وظيفة اتصالية أي يدرك الطفل العالم الخارجي باستعمال اللغة] (يقول فيغوتسكي: إن المتعلم –سواء كان طفلا، طالبا، مريضا أو غير ذلك –فهو عامل نشط، يبحث عن قصد لبناء المعرفة في سياق ذي معنى في تفاعل مستمر مع أشخاص آخرين. إذا كانت هذه السياقات غنية بالفرص، فإن الأفراد يتشجعون على ترجمة التجارب إلى الكلمات التي كانوا ينذرونها على مستوى شعور فقط. في حين أن السياقات الثقافية الكئيبة يمكن إقناع الأشخاص بعدم معرفة أي شيء إلا ما يُلقن، وهذا يمكن أن يكون له تأثير مأساوي على حرية التفكير.)

ج–نظريّة النمو المعرفيّ لبياجيه (Jean Piaget)

[ينظر: كتابه اللغة والفكر عند الطفل] (Langage Et Pensée Chez L' Enfant 1923).]

النظرية المعرفية لبياجيه (وتسمى أيضا نظريّة النمو المعرفيّ لبياجيه). قامت جوابا على إشكالية: هل أنّ اللغة فطرية أم مكتسبة؟ [الحوار المشهور بينه وبين تشومسكي]

1 - الخولي محمد علي، الحياة مع لغتين، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان الأردن، د ط، 2002، ص: 36.

لقد عالج بياجيه Piaget في هذه النظرية قضية العلم وكذلك الموازنة أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض، تساعد على ما يراه، كما يتعرض للكثير من القضايا، ومنها قضية قياس التعلم–ومنه تعلم اللغة–وقد يكون فجأة أو تدريجيًا[1]

1–تعريف النظرية للغة:

إن اللغة قدرة معرفية عليا –في ذهن الإنسان–كاشف مثالي عن التفكير وأن بنيتها، ميكانيزماتها، وظائفها تعكس مباشرة ميكانيزمات الذكاء اللغوي؛ اي هي مظهر من مظاهر الوظيفة الرمزية التي يستعملها الانسان للتفاعل مع محيطه المادي والاجتماعي الذي يعمل على تفتّحها وتطويرها من خلال المثيرات الثقافيّة الخصبة التي تسهم في النموّ العقليّ للأفراد المدرك للّغة[2]. فالفرد هو الذي يصنع تلك الصيغ من خلال تفاعله بالبيئة، وليس العكس

من التعريف يتبيّن لنا تركيز المدرسة المعرفيّة على القدرات اللغويّة الكامنة في ذهن المتعلم، من خلال سيكولوجيّة التفكير ومشكلات المعرفة والإدراك والجوانب الاجتماعيّة في التعلّم، التي أولتها جلّ اهتمامها، بخلاف المدرسة السلوكيّة التي ترى أنّ اللغة عادات تكتسب من الوسط الخارجيّ عن طريق حاسة السمع بعد أن يتمّ تعزيز الاستجابات الصحيحة؛ أو المدرسة البيولوجية التي ترجع اكتساب اللغة إلى النمو الفيزيولوجي لدماغ للإنسان.

وهذه الوظيفة (القدرة على الترميز) هي الثمرة والتمثيل الحقيقي (ابداع) لهذه القدرة المعرفية العليا [التقليد/ اللعب/ الرسم/ صور ذهنية/ اللغة].

ومعنى كل هذا أن الطفل يبدأ من المعرفة ثم اللغة أي (الصورة الذهنية قاعدة لظهور اللغة (l'image ensuite le mot)؛ **(جانب معرفي)**

مثال1: عند بياجي: الطفل ينطق أصواتا خلفية(ع) أو أماميّة (ب/ م)، من باب السهولة/ التقليد/ التدريب، للحروف التي يراها، ولكنه يتخلف في نطق الحاء لأنه لا يراها.

مثال2: من 01 إلى 09 أشهر يقبل الطفل جميع الأشخاص، أما بعد ذلك فلا يقبل إلا الصّور الّتي له مقابل لها صورة ذهنية (الأم/ الأب/ الإخوة/ الجد والجدة إذا كانا معه في البيت)؛ فيبكي إذا أخذه شخص ما ليس للطفل صورة ذهنية عنه مخزنة لديه في ذاكرته، إذن فالفكر سابق للغة، حسب بياجي.

---

1 - المرجع السابق، ص .214

2 - وردة زغيش، مخطوط محاضرات في علم النفس اللغوي، لطلبة الماجستير، تخصص لسانيات تطبيقية، دفعة 2008-2009م، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة الحاج لخضر، باتنة 1.

2- مراحل التعلّم عند بياجي:

بحسب بياجيه (Piaget) هناك أربع[1] مراحل مهمة لا يمكن للتعلّم لدى الطفل أن يتجاوزها وهي:

أ-الفترة الحسيّة الحركيّة والتي تحدث في السنتين الأوليتين، حيث يتعلّم خلالها الطفل فكرة استمراريّة الأشياء وانتظامها في العالم المحسوس.

ب-الفترة ما قبل الإجرائية وهي التي تبدأ مع نهاية السنة الثانية تمتدّ من السنة إلى غاية السنة السّابعة: حيث يبدأ خلالها الطفل رؤية الأشياء في صورتها الرّمزيّة.

ج-الفترة الإجرائية المحسوسة: وهي التي تبدأ مع نهاية السنة السابعة إلى غاية الثانية عشر حيث التي ينمّي الطفل عبرها قدرا ته على التفكير الاستدلالي.

د-الفترة التجريدية: وهي التي تبدأ مع نهاية السنة الثانية عشر، حيث يصبح الطفل قادرا على التفكير التجريدي، وبالتالي يصبح قادرا على فهم المسائل المجردة، ومنها اللغة (لغة الرياضيات، لغة النحو..)[2]

3-أصل اللغة ومنشأها لدى الطفل:

يفسر بياجي أصل اللغة ومنشأها لدى الطفل من أنها تكتسب كغيرها من المكتسبات الأخرى، من خلال مبدأ الاستمرارية الوظيفية، أي أن هناك تدرجا في النمو من صورة ذهنية إلى رموز إلى دليل لغوي (علامة لغويّة/ "كلمات" عبر عمليات ذهنية كإيجاد العلاقات والترتيب). بمعنى أنه لا يوجد انقطاع بين مرحلة الذكاء الحسيّ الحركي ومرحلة العمليات الملموسة ثم مرحلة العمليات الشكلية (الصوريّة).

فالطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثم يضع هذه الفرضيات موضع الاختبار أثناء الاستعمال اللغوي ويعدلها عندما يتضح له خطؤها تعديلاً يؤدي إلى تقريبها تدريجياً من التراكيب اللغوية للكبار إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم.

مثل: الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها ثم يطبق هذه القاعدة ويعدلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار فمثلاً: الطفل العربي يستخلص قاعدة التأنيث في العربية من نماذج مثل: كبير كبيرة، طويل – طويلة ... إلخ، فيطبقها على أحمر فيقول أحمرة، ثم يكتشف خطأ هذا التطبيق في المثال السابق في فترة لاحقة فيعدّل القاعدة بحيث تنطبق على مجموعة من الأسماء

وما قيل عن قواعد تركيب الكلمة ينطبق على قواعد تركيب الجملة، ورغم أن الطفل لا يعرف المصطلحات "صفة" "فعل" "أداة نفي" "واو الجماعة" ...إلخ... فإنه يستطيع تمييز الاسم من الفعل ومن الصفة، والفرد من الجمع. ويستطيع تجريد السوابق واللواحق في الكلمة، واستخلاص القواعد الصرفية والقواعد النحوية ولذلك فهو

1 - الخولي محمد علي، المرجع السابق، ص: 33.

2 - لطفي بوقربة، المرجع السابق، ص: 21-22.

يستعمل أداة التعريف مع الأسماء والصفات ولكنه لا يستعملها مع الأفعال ويستعمل" نون الوقاية" مع الأفعال فيقول: ضربني، أعطاني ولكنه لا يستعملها مع الأسماء فلا يقول: قلمني وإنما قلمي.

4-أقسام اللغة أو مراحل نمو اللغة عند الطفل:

يؤكد بياجيه أن النمو اللغوي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو المعرفي حيث إنّ تطور اللغة عند الأفراد يعتمد إلى درجة كبيرة على تطور العمليات المعرفية لديهم [التفكير/ الادراك/ الذاكرة...].

فهو يؤكد أن الكلمات والجمل لا تظهر لدى الأطفال إلا بعد تحقيق نوع من النمو المعرفي يتمثل في إدراك ووعي المفاهيم التي تمثلها الكلمات. فالنمو اللغوي يتزامن مع النمو العقلي ويؤثر كل منهما بالآخر، فاللغة بمثابة عملية وظيفة إبداعية تتوقف على قدرة الفرد على الحصول على الخبرات البيئية.

-مثال تطبيقي (مهم جدا): بعد ما أكد **بياجي** أن محتوى التعلم اللغوي يجب أن يلائم المستوى الذهني للطفل؛ أي: التركيز على الذات المتعلمة، وعلى مستوى المعرفة المقدَّمة إليه؛ لإحداث نوع من التكيف بين الذات والموضوع، قال: "فالأخطاء التي يرتكبها التلاميذ ليست دائمًا ناجمة عن عدم الاهتمام الكافي، أو الفشل في أداء الواجبات المنزلية، ففي بعض الأحيان يعجِز الأطفال عن فَهم دروسهم؛ لأن المفاهيم التي تتضمَّنها تلك الدروس تتطلب معرفة تفوق مرحلة نمو الأطفال وتطورهم الحالية"[1]

وبالتالي يقسم بياجي مراحل نمو اللغة إلى: لغة متمركزة حول الذات (Langage égocentrique)، ولغة اجتماعية (Langage socialisé).

- أما **الأولى: اللغة المتمركزة حول الذات**[2] وهي **مراحل ثلاث:**

أ-**التكرارات التَرادية** (repetitions écolatiques)، ومنها الثغثغة، المناغاة الأولية الطبيعية (الذاتية) ثم تكون المناغاة الحقيقية.

ب-**المونولوغ** وهو انتاجات لغوية تصاحب الحركة إما لتدعيمها أو لتعويضها (يلعب ويحدث نفسه في آن واحد).

ج-**المونولوغ الاجتماعي** وهو وضعيات تشترك في انتاج النشاطات اللغوية دون تأثير بعضها على بعض (ليست سؤال وجواب بل عبارة عن تعليق فقط)؛ وعلاقة الطفل اللغوية -في هذا القسم -مع عواطفه اي للغة وظيفة انفعالية.

---

1 - طارق مجاج، نظريات تعلم اللغات وتعليمها، تاريخ الإضافة: 2018/11/12م -1440/3/3هـ، في الموقع: https://www.alukah.net/social/0/130591

2 - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، 1993، ص: 84.

أما النوع الثاني فهي اللغة الاجتماعية[1] فتتمثل في إعطاء معلومة دقيقة نسبيا لمستمع ما. [تسمى لغة الكوارث عندنا، مثل: بابا ماما راحت لدار جارتنا، بابا اختي فلانة هدرت مع واحد فلان جارنا...إلخ.]، وتكون على النحوالتالي[2]: **[أنظر الجدول]**

السن	خصائص النمو اللغوي
أقل من 3 سنوات	تظهر اللغة وتكون أكثر من (50%) متمركزة حول الذات وعلاقتها مرجعية (référence) لا موضوع تدور حوله. ويُظهر الطفل بعض الأصوات في بداية المرحلة ولاسيما الصراخ للتعبير عن حاجاته، وتتطور في نهاية السنة الأولى من خلال نطق المقاطع وبعض المفردات وهي في الغالب مفردات بسيطة تعكس حاجاته وبعض الأسماء في بيئته، وترتبط ارتباطا وثيقاً بأشيائه المادية الملموسة
من: 3 إلى 7 أعوام	مرحلة ابتدائية (40%) متمركزة حول الذات، فيتحدث إلى نفسه أثناء انشغاله في العديد من الأنشطة والألعاب. ويكتسب الطفل في هذه المرحلة قواعد البناء اللغوي، وتظهر في جملة الضمائر وأدوات الربط والصفات وغيرها. وغالباً ما يستخدم اللغة للحديث عن ذاته وعن رغباته وحاجاته بالوقت الذي يهمل فيه حاجات ورغبات الآخرين، وما يميز هذه المرحلة أن الطفل ربما يستطيع القيام بالعديد من الأنشطة والأعمال لكنه بالوقت نفسه لا يستطيع التفكير بها أو وصفها من خلال الكلام، فهو يستطيع الذهاب إلى المدرسة لكنه لا يستطيع وصف هذه العملية لغوياً
من: 7 إلى 9	تبدأ اللغة المتمركزة حول الذات بالزوال
من: 9 إلى 11 سنة	تتسع دائرة اللغة لديه وتتحول من لغة الانا إلى لغة عن الآخر (التعبير عن الجماعة التي ينتمي إليها). وتمتد من السنة الثامنة وحتى الحادية عشرة وفيها تتسع الدائرة اللغوية لدى الطفل وتزداد عدد مفرداته وتصبح جُملُه وعباراتُه أكثر تعقيداً وتُحدث تحولاً لغوياً لديه إذ تتحول من لغة الأنا لتأخذ الطابع الاجتماعي، فغالبا ما يستخدمها في التعبير عن الجماعة التي ينتمي إليها، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة وصف العمليات لغوياً، ويطور المفاهيم المادية ويستطيع تصنيف وترتيب الأشياء لغوياً.

1 - المرجع السابق، ص: 84.

2 - هدى عبد ٱلله الحاج العيشاوي، صعوبات اللّغة واضطرابات الكلام، دار الشجرة للنشر والتوزيع، سوريا، ط 1، 2011م، ص: 83-87.

	يظهر في لغة الطفل بشكل واضح وجلي الظرف الزماني والمكاني وصيغة المبني للمعلوم والمبني للمجهول، إلا أن الطفل يستخدمها كأداة للتواصل الاجتماعي ويستطيع التحدث لفترة أطول معبراً عن نفسه وعن الآخرين والأشياء المادية.
بعد: 12 سنة	قرب لغته من لغة الراشدين، من حيث البناء والمعنى ففي هذه المرحلة يستطيع الطفل استخدام اللغة كأداة من أدوات التفكير، حيث يصبح قادراً على إدراك المفاهيم المجردة كالثواب، وتشكيل الصور الذهنية للأشياء غير الحسية، ومن هنا فهو يستطيع التعبير لغوياً عن المجردات، ويستطيع عمل الاستدلالات والاستنتاجات المنطقية اللغوية. (وعيه أن اللغة أداة للتفكير [القدرة على التجريد]

إذن فالنمو اللغوي حسب بياجي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو المعرفي حيث يعتمد تطور اللغة عند الأفراد بدرجة كبيرة على تطور العمليات المعرفية لديهم.[فمثلًا لا يجب على مسؤولي المدرسة الابتدائية أن يعلموا الطفل الصغير في مرحلة التعليم الأولى(6-12 سنة) قواعد اللغة العربية وقواعد الرياضيات، لأنه حتمًا سيؤدي إلى عدم استيعابها، لذلك وجَب على مؤلفي البرامج الدراسية احترام الخصوصيات السيكولوجية والسيرورات المعرفية للمتعلمين، إذًا فالتعلم اللغوي(في مرحلة اللغة غير التجريدية) حسب جون بياجي يتطلب مراعاة المستوى العمري والذهني للطفل المتعلم (انعدام الإمكانات العقلية لفهم المجردات لديه في هذا السن)؛ لأن التعلم بمثابة نشاط ذهني وحركي ووظيفي بالأساس].

<u>-نقد النظريّة:</u> -**إهمالها** لدور العامل الاجتماعي أي الواقع (facteur social)

- أين اللغة من 4 إلى 24 شهرا.(لا تعطينا تفسيرا علميا لذاك)

المحاضرة الثامنة

مناهج تعليم اللغات

1-المنهج التقليدي والمنهج البنيوي

الهدف الخاص:

أن يفهم الطالب بعد دراسته المحاضرة الأولى كيفية نشأة وتطور ومفهوم اللسانيات التطبيقية

تمهيد:

تعدّ المناهج الدراسية خططا وأنظمة يتم عن طريقها تزويد المتعلمين بمجموعة من الفرص التي تعمل على تحقيق أهداف عامة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة. فهي أساس العملية التعلمية التعليمية في الدراسات التعليمية القديمة والحديثة، تساعد على تحقيق النمو الشامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والفنية للمتعلمين.

وقبل الخوض في تفصيل هذه المناهج نتناول ابتداء تعريف مصطلحي المناهج والتعليم

1-تعريف المنهاج:

-لغة:

هناك اتفاق على معنى المنهاج الذي يورده ابن منظور في اللسان الذي تعني الطريق الواضح جاء، حيث قال:" طريق نهج بين واضح وهو النهج ...أو نهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا بينا واضحا "[1]، وأصل الكلمة في الانجليزية "Curriculum"، وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني تعني مضمار سباق الخيل. الذي من شروطه الوضوح حتى يسهل فيه السباق.

-اصطلاحا: له تعريفان:

أ-المفهوم التقليدي: هو مجموعة المواد والمعارف والمحتوى، التي على المتعلم تلقيها في المدرسة من المعلم، مصدر المعرفة. [2]

ب-المفهوم الحديث: يتمحور عموما على أنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليميـة وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه،

1 - ابن منظور محمد، لسان العرب، مج3 ، مادة نهج، المرجع السابق ص:74.

2 - المكاوي محمد أشرف، أساسيات المناهج، المركز الدولي للنشر والتوزيع، مصر، 2006، ط 2، ص: 11.

ومطبقة في مواقف تعلميه تعليمية داخل المدرسة وخارجها اشراف منها، بقصد الاسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كلـه لدى المتعلم.[1]

من خلال هذين التعريفين يتضح لنا الفرق بين معنى المنهاجين، فالمفهوم الأول يتمحور حول المعلم مصدر المعرفة التي تعطى للمتعلم، أما الثاني فتظهر فيه تغير النظرة إلى المنهج، حيث تصبح المدرسة بمرافقها تؤدي دورها الأكبر خدمة للمجتمع في بناء نمو شامل للمتعلم معرفيا ومهاريا ووجدانيا، وليس الجانب العلمي أو المعرفي فقط.

ثانيا: تعريف التعليم:

– **لغة:** جاء معنى التعليم في اللسان: (وعَلَّمه العِلْم وأَعْلَمه إياه فتعلَّمه، وفرق سيبويه بينهما فقال: عَلِمْتُ كأَذِنْت، وأَعْلَمْت كآذَنْت، وعَلَّمْته الشيءَ فتَعلَّم، وليس التشديدُ هنا للتكثير. وفي حديث ابن مسعود: إنك غُلَيِّمٌ مُعَلَّم أي مُلْهَمٌ للصوابِ والخيرِ كقوله تعالى: مُعلَّم مَجنون أي له مَنْ يُعَلِّمُه. علّم فلانا الشيء تعليما: جعله يتعلمه).[2]

أما في المعجم الوسيط فقد جاء في معنى التعليم، هو من:(... يتعلمه (اعتلم) الْبَرْق لمع فِي الْجَبَل وَالشَّيْء علمه (تعالم) فلَان أظهر الْعلم والجميع الشَّيْء علموه (تعلم) الْأَمر أتقنه وعرفه (تعلم) (بِصِيغَة الْأَمر) اعْلَم ...)[3] فالتعريفان متقاربان في المعنى

– **اصطلاحاً:** هناك تعاريف كثيرة منها:

– التعليم هو عملية تعديل في السلوك أو الخبرة[4].

– التعليم هو عملية نقل المعلومات من الكتب أو من عقل المعلم إلى عقل المتعلم. [5] قال علي سيد أحمد أن التعليم هو هذا العمل أو العلم الذي يطبق في صورة كتب ومناهج وأنشطة، سواء كان هذا التطبيق في المدرسة أم في المنزل أم في النادي[6].

– التعليم هو نقل المعلومات من المعلم الإيجابي إلى المتعلم المتلقي الذي ليس له إلا أن يتقبل ما يلقيه المعلم[7].

---

1 - جودت احمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، ط 4، 2004، ص: 17.

2 - جمال الدين ابن منظور، مرجع سابق، ص: 417.

3 - إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، 2004، ص: 624.

4 -مصطفى فهمي، سيكولوجية التعلم، دار مصر للطباعة، القاهرة، د ت، ص: 23.

5 -حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2008، ص: 19.

6 -أحمد علي سيد، التعليم والمعلمون، دار الصابوني ودار ابن حزم، مكة المكرمة، د. ت، ص: 13.

7 -عبد العزيز، صالح، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مكة المكرمة، د. ت، ص: 59.

– التعليم بشكل عام هو عملية إعادة بناء الخبرة التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم. وإنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم يمثل ما تتسع له كلمة البيئة من معان إلى أجل اكتسابه خبرات تربوية معينة. وأما مفهوم التعليم بشكل خاص هو نشاط مقصود يقوم به فرد آخر على الاتصال بنظام من الرموز اللغوية يختلف عن ذلك الذي ألفه وتعود الاتصال به. [1]

– التعليم هو العملية التي يتم من خلالها إكساب المتعلم خبرات مقصودة ومنظّمة لتنمية معرفيا وعقليا ومهاريا ووجدانيا ونفسيا واجتماعيا وأخلاقيا[2].

– إيصال المعلم العلم والمعرفة إلى أذهان التلاميذ بطريقة قويمة، وهي الطريقة الاقتصادية التي توفّر لكل من المعلم والمتعلم والوقت والجهد في سبيل الحصول على العلم والمعرفة. [3]

من التعريفات السابقة تلخّص الدراسة أن التعليم هو نقل العلم والمعرفة والمعلومات من المعلم الإيجابي أو الكتب إلى أذهان المتعلم المتلقي بطريقة قويمة ومناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة. حتى لا نخرج عن اللسانيات التطبيقية في معالجة مسألة تقليدية وحداثة المنهاج، فإننا سنحاول تناول الموضوع من خلال طريقتين تعليمتين، تمثل الأولى مثالا تعليميا للمنهاج التقليدي ضمناها التدريس بالمضامين والتدريس بالأهداف وتمثل الثانية مثالا تعليميا للمنهج البنيوي في تعليم اللغات، ضمناها المقاربة بالكفايات.

1–المنهج التقليدي:

ويشمل طريقتين بيداغوجيتين، التدريس بالمضامين والتدريس بالأهداف

أ–التدريس بالمضامين: تقوم هذه الطريقة على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي حيث أنّ المدرس يشرح الدرس، ينظم المسار، وينجز مذكرات،" فالمعلم هو مالك المعرفة"[4] ويكون التلميذ متلقيا، يستمع ويحفظ، يتدرب، يعيد ما حفظه، أي أن وظيفة التلميذ تقتصر على القيام بوظيفتين

– الأولى: اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كمّا ونوعا.

– الثانية: استحضار المعرفة في حالة المساءلة.

---

1 -طعيمة رشدي أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية لتربية والعلوم والثقافة، القاهرة، 1989، ص: 45.

2 -الخليفة حسين جعفر، مدخل إلى المناهج وطرق التدريس، مكتبة الرشد، ط 2، الرياض، 2017، ص: 13.

3 -السمان محمد علي، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف القاهرة، 1983، ص: 12.

4 - فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات-الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي – أنموذجا- رسالة ماجستير، اشراف: عزالدين صحراوي. جامعة محمد خيضر، السنة الجامعية:2009/2008، ص:27.

1- مزاياها:

-احترام منطق المادة

اكتشاف المعارف.

2- عيوبها: وهي كثيرة نذكر منها:

- التركيز على المادة

-الاهتمام أساسا بإيصال المعلومات (المعارف).

- النقص الكبير في الاهتمام بمنطق التعلّم.

- الصعوبات في اختيار وسائل التقويم.

ولكن نحن " لا نعيب الطريقة لأن الحاجة كانت ملحة في مرحلة خرجت فيها الجزائر من ظلم المستعمر، إلا أنه كان لابد من إعادة النظر في المنظومة التربوية وفي التعليم من حيث التطبيق والوسائل التقويمية بحيث تكون الأولوية لتشجيع الملكات المبدعة، ولكن هذا لا يعني أن التدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات والمهارات بل اعتمد المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها"[1].

وهذا ما أدى إلى الانتقال إلى طريقة أحسن وهي:

ب-بيداغوجيا الأهداف

1-مفاهيمية الأهداف من حيث البيداغوجيا:

يطلق مصطلح الهدف تربويا ويراد به:" تصور فكرى مسبق عن الحالات أو النتائج النسبية لتطور ما يتم اختيارها وتحديدها من الواقع الموضوعي ويتم تحقيقها بواسطة النشاط الفاعل للإنسان [2]"

أي تلك الغايات الدقيقة المتوقع أن تطرأ على البنية المكونة لشخصية المتعلمين أثناء وبعد احتكاكهم بمكتسبات تعليمية وتفاعلهم معها عبر مواقف تعليمية محدد ة كدليل على حدوث التغيرات المبرمجة سلفا ولكن باعتبارها نتائج يرجى تحققها من العملية التعليمية.

" وتأتي عملية وضوح الأهداف التربوية ودقتها في المقام الأول بالنسبة للعاملين في تخطيط المناهج وتطويرها وتنفيذها. فهذه الأهداف الواضحة تمثل الأساس السليم لكل نشاط تعليمي هادف، والمصدر الدقيق لتوجيه العمل التعليمي التربوي نحو ما نسعى إلى تحقيقه من نتائج للتعليم المرغوب فيه. كما نختار على أساس هذه الأهداف محتوى المنهج المدرسي الفاعل، الذي يتمثل في مجموعة الحقائق والمفاهيم والنظريات

1 - المرجع السابق، ص: 27.

2 - أنظر: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التعليمية والتربوية في جميع المواد الدراسية، مرجع سابق، ص: 28

التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة " [1]، حيث تحدث هذه التغيرات في جزء من جوانب النمو في المتعلم أو في كلها عقليا، وجسميا، وأخلاقيا، واجتماعيا.

2-الخلفية المعرفية لبيداغوجيا الأهداف:

يبدو لنا أن علماء التربية واللسانيات التعليمية خاصة قد أجمعوا على أنّ بيداغوجيا الأهداف ترتبط إبيستيمولوجيا (معرفيا) بالنظريات [2] السلوكية التي ترى أن معظم سلوكيات الإنسان متعلمة وهي بمثابة استجابات لمثيرات محددة في البيئة، من خلال علاقته بهذه البيئة يتعلم أنماط الاستجابات المختلفة.

إن هناك ارتباطا وثيقا بين السلوكية وبيداغوجيا الأهداف، يكمن في أن هذه البيداغوجيا قد نشأت في الإطار المعرفي الأنجلوساكسوني عموما والأمريكي خصوصا الذي تأسس على الفلسفة التجريبية والفكر البراغماتي بالأخص [3].

إن معظم مؤسسي هذه البيداغوجيا من أمريكا من أمثال: رالف تايلر، بنيامين بلوم مثل ثورندايك، و"كلارك هل" و"سكينر" غيرهم. والذين يرون في العموم أنّ التعلم يحدث عند المتعلمين نتيجة سلسلة من المثيرات والاستجابات، وليس نتيجة سيرورة ذهنية تنظمها العمليات العقلية، حيث تبيّن لهم أن العقل لا دور له في العملية التعلمية وبخاصة في الاكتساب اللغوي التي تعتبر في منظورهم شكل من أشكال السلوك الإنساني.

ولذا فإنهم لا يعترفون بوجود أي اختلاف بين مسار تعلمها ومسار تعلم أية مهارات أخرى، "إن اللغة لا تعتبر إلا مجموعة من العادات الصوتية، تكيّفها مثيرات البيئة، فلا تتعدى كونها بالتالي شكلا من أشكال الاستجابة للمثير، فمتكلم اللغة يسمع جملة ما، أو يشعر بشعور معين، فتحصل لديه استجابة كلامية دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير "[4]

هذه اللمحة السريعة للمقاربة بالأهداف تفرض علينا القاء نظرة مختصرة عل المقاربة بالكفايات لنعرج بعدها إلى المقاربة التواصلية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغير اللغة العربية.

---

1 - المرجع السابق، ص: 28

2- هناك: أ) – نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك (1874-1949). ب) -نظرية المنعكس الشرطي لبافلوف (1849-1936). ج) -نظرية المتغيرات المتوسطة لكلارك هل (1952-1954).

3- رمزية غريب، التعلم، ط:5 ، مكتبة الأنجلوسكسونية،1975, ص:126، في عبد الرحيم آيت دوصر وعبد الكريم غريب، درسنا اليوم، ص:71.

4- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط2، بيروت: 1985، ص:144.

ب-المنهج البنيوي في تعليم اللغة

والذي سنحاول تناوله من خلال نمذوج المقاربة بالكفايات من بالإجابة هذا السؤال: هل نموذج التدريس بالكفايات بديل موثوق للتدريس بالأهداف السلوكية، هل يعادلها أو يتممها ثم ينميها؟

ليس من نافلة القول التأكيد على أن حركية المجتمع ومرونته في تفاعله الوجودي محليا وعالميا، تلزمه التموقع بين أحد خيارين: يوجد أو لا يوجد، وبالتالي تلزمه ان يعيد النظر والالتفات إلى المؤسسات التي وضعها لتأمين هذه الكينونة ومراجعة الأدوار الموكولة إليها.

والمدرسة تقع في قلب هذه المؤسسات، وفعل التدريس أحد تجليات هذه الأدوار، والتغيرات التي يشهدها المجتمع الجزائري، والرهانات التي رسمها تلزمه وضع مقاربات جديدة لفعل التدريس تتجاوز ما كان معمولا به من قبل، والذي لم يعد مسايرا للطموحات والاكراهات (contraintes).

فالتنافسية وتأهيل العنصر البشري تلزم مجتمعنا التخلي مبدئيا عن التنميط والترويض الذي تدافع عنه المدرسة السلوكية ببيداغوجيا الأنساق المغلقة حيث تحدد النتائج سلفا ويقاد المتعلّم إلى تحقيقها وفق أنظمة المثير- الاستجابة في حركية آلية لا يعد فيها التلميذ إلا منفعلا وليس فاعلا, كما أن التنافسية- أيضا- وتأهيل العنصر البشري، تلزم هذا المجتمع تبني استراتيجيات شعارها التنمية المستدامة وحركية السوق وتدبير الموارد والجودة، وتصحيح المقاربات البيداغوجية السائدة بمقاربات تدافع عن الابتكار والإبداع والعمل الأصيل، وذلك بجعل المتعلم في قلب العملية التعلمية التعليمية, ولم يكن هذا إلا بتبني المقاربة "بالكفاءات" في المناهج التعليمية.

لقد عرفت المقاربة بالكفايات، كمدخل للمناهج والبرامج، تطورا من حيث المفهوم ومن حيث الأجرأة عبر الممارسات التربوية المختلفة. وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور، تم تدقيق مفهوم الكفاية بهدف صياغتها صياغة وظيفية تساعد على بناء أسس نظرية للمنهاج الحديث من جهة، وتجاوز النماذج البيداغوجية التي برزت حدودها (المنهاج التقليدي) من جهة أخرى.

لذلك وفي هذا الإطار حاولت جعل الاهتمام بتدقيق جانب خاص بالكفايات؛ معرفي لعله يدعم الفاعلين التربويين-الأساتذة -في تنمية كفاياتهم المعرفية لتوظيفها في مقاربتهم المهنية الأساسية.

1-مفهوم المقاربة بالكفاءات.

سأتناول المقاربة بالكفاءات من حيث التحديد العلمي لهذا المصطلح وأعني التعريف عند علماء اللسان العربي والأعجمي ثمّ في الاصطلاح وأقصد علماء النفس التربوي.

أ) المقاربة:

لغة: من قَرُبَ قُرْبا وقُربانا وقِربانا: دنا، فهو قريب [1].

اصطلاحا: "الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة **أو** بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم "[2].

ب) أما الكفاءة في لغة: كافأه على الشيء مكافأة، وكفاءة: جازاه، والكفيء: النظير، وكذلك الكفء، والكُفؤ على وزن فُعل وفعول. والمصدر: الكفاءة بالفتح والمد: وتقول: لا كِفاءة له بالكسر: وهو في الأصل مصدر للفعل كفأ، أي: لا نظير له، ويقال: كافأه يكافئه مكافئه: أي مساوية [3]

– فالكفاءة: مصدر للفعل كفأ: جازى.

– وفي المعجم الوسيط، (الكفء): المماثل، والقوي القادر على تصريف العمل. جمع أكْفاء وكِفاء ... (الكفاءة): المماثلة في القوة والشرف... والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه. (الكُفُؤُ): الكفء، (الكفئ): الكُفُؤُ. [4]

– أمّا في المعجم اللاتيني ثم الفرنسي Compétence :nF (latin compétencia , Just rapport أي: العلاقة الصحيحة. dict./ franc. : aptitude d'une personne à décider. [5]

– **اصطلاحا:**

– **في حقل التعليمية:** يبدو أن مفهوم الكفاية مفهوم جديد على اللغة العلمية، سواء في علم النفس أو في مجال التشغيل والتسيير وتدبير المقاولات والموارد البشرية أو علوم التربية. ففي هذا المجال الأخير يلاحظ أن المعطيات اللسانية والسيكولوجية والاقتصادية حاضرة بشكل أو بآخر في كل مقاربة بيداغوجية للكفاية لأن التعليم أصبح مسالة سياسية نتيجة تزايد أعداد العاطلين عن العمل الشيء الذي جعل الاهتمام ينصب على المعرفة والتكوينات التي من شأنها أن تؤهل للشغل.

---

1 - الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1979، ج 3، ص: 579.

2 - عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص: 147.

3 - ابن منظور، لسان العرب، المجلد5, مادة[كفأ]، د ط، دار الجيل، بيروت، د ت، صفحة: 269.

4 - إبراهيم أنيس وآخرون، ج2، مرجع سابق، ص:791.

5 - Petit Larousse illustré .librairie Larousse canada 1982p226

ومنذ ذلك الحين تحول التعليم من المعارف والتخصصات إلى الكفايات القابلة للتحويل والتطبيق والمراقبة في وضعيات ومهام مختلفة [1] وبالتالي فهناك تعريفات عدة متعلقة بمفهوم الكفاية.

فالكفاية إذن: "حسب القاموس التربوي لفولكي 1971 (p. foulquié) فإن: كلمة compétence مشتقة من اللاتينية compétens ومن الفعل compéter بمعنى الذهاب petèr (aller) ومع (avec cum) بمعنى الملائمة والمرافقة " إن الكفاية هي القدرة capacité، سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال" [2].

إن الكفاية في التعريف التشومسكي: " تحدّد بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة"[3] والمعرفة الضمنية أي الفطرية innée التي يمتلكها جميع الأفراد عن لغتهم، إن النظام المستبطن (المتمثل) للقواعد المتحكمة في هذه اللغة يجعل الفرد قادرا على فهمها و "على إنتاج عدد لا نهائي من الجمل، لم يسبق له أن سمعها من قبل وتفهّمها"[4] وهذا المعنى قد سبق تحليله.

أمّا فليب بيرنو (F. Perrenoud): فيقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية من أجل إعادة بنائه في التربية فيقول: "الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات"[5]،

فهي عنده قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، أي لمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة، ومنها المعارف.

وعند كزافي روجيرس (Xavier Rojers) "الكفاية هي إمكانية الفرد وقدرته على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف ومهارات ومواقف) بكيفية مستبطنة، بهدف حل عشيرة من الوضعيات – المسائل"[6].

ومن كل هذه التعريفات جدير بالذكر إذن القول بأن مفهوم الكفاية لا يأخذ مفهوما واحدا بل إنه وكما وصفه لبوترف (Leboterf) مفهوم حربائي [7] مما يدل على تنوع وتعدد دلالاته.

---

1 - أنظر: الحسن اللحية، نهاية المدرسة، د ط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص: 122.

2- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، الدار البيضاء، 2006، ص: 27.

3- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، القاهرة، ط: 1992، ص:61

4- المرجع نفسه، ص:59.

5- فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ط 1، ص:12.

6- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط 1، الدار البيضاء، 2006، ص: 28.

7 - l'ingénierie des compétences, GUY LE BOTERF ,P34,

*- قدرة: "نسق القواعد المستنبطة عند المتكلمين والذي يشكل معرفتهم اللغوية. وهناك قدرة كلية مكونة من القواعد الفطرية التي تحكم اللغات عامة، وقدرة خاصة مشكلة من القواعد الخاصة بلغة ما." (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،

أي تعني القدرة[*] على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من جهد ووقت ومال حيث تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم (هناك وسط يطبق فيه التكوين).

في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي فقط (التكوين) باعتبارها الحصول على اكبر قدر ممكن من العائد بأقل كلفة وجهد ممكنين.

4-الخلفية النظرية للمقاربة بالكفايات:

إن التصور البيداغوجي للكفاية جاء بعد مقاربات كثيرة في مجالات وتخصصات معرفية غير التربية والتعليم والتكوين؛ وذلك ما جعل تصورات تربوية كثيرة تتأثر بمفاهيم وتصورات تنتمي لتلك التخصصات.

ففليب جونير مثلا يرى [1] أن تصورات علوم التربية للكفاية تتوزع إلى مدرستين نظريتين إحداهما أنجلوساكسونية والأخرى فرانكفونية تمثلان المرجعية العامة للمقاربة بالكفايات رغم كل التفريعات في التعاريف العديدة لهذه المقاربة.

أ-المدرسة الأنجلو سكسونية:

يعود إدخال مفهوم الكفاية في البرامج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى سنوات الستينيات من القرن العشرين. بحيث انحصر مفهوم الكفاية في التصور السلوكي: في السلوكات les comportements، السلوكات القابلة للملاحظة. ويتحدد الإنجاز ب:

- إظهار الفرد للسلوكات المنتظرة من تحكمه في هذه الكفاية أو تلك الموصوفة في البرنامج الدراسي.
- الخلط بين الهدف والكفاية.
- تضخم الأهداف-الكفايات التي بلغت في بعض الأحيان إلى ألف كفاية
- إمكانية المقارنة بين التصور التايلوري للشغل والمنظور الأمريكي للكفاية في البرامج الدراسية: لوائح الكفايات، التجزيئي، وفي مرحلة لاحقة تم استدماج تصورات جديدة وأسس معرفية مثل علم النفس المعرفي ولم تعد الكفاية سلوكية محضة. فقد أخذت مفاهيم الاتجاه الذهني le cognitivisme(مهارات، معارف، قدرات....) تحل تدريجيا محل العادات السلوكية، كما أخذت هذه المقاربة " الذهنية " تتحدد شيئا فشيئا في سياق الوضعيات [2] وتشمل هذه المدرسة أسماء كثيرة منهم: هاملتون(1973)،هيلبر(1982)"سلوكية «أندرسون(1986)،"ذهنية" فلدمان(1978)"سياق الوضعيات"

سلسلة المعاجم الموحدة رقم 1، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات [انجليزي-فرنسي-عربي]، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002م، ص: 33.

1 - فيليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية إطار نظري، تر: الحسين سحبان، ط1، الدار البيضاء، 2005، ص:34-37.

2 - أنظر: المرجع نفسه، ص: 40

ب–المدرسة الفرنكوفونية: يشمل هذا التيار أسماء كثيرة مثل دهينوت وميريو وجيلي وجونير ولوراريس (1991) وبلتي وريناال (1990) وريونيي وبيرنو (1997) وبولاسيو وبوسمان وروبجرس (2000) إلخ... (سويسرا، بلجيكا، كندا). وما يجمع بين هؤلاء الباحثين، في نظر فليب جونير، ما يلي :

– نقد المقاربات السابقة مثل المقاربة اللسانية والسيكولوجية ومقاربة علوم الشغل.

– محاولة الابتعاد عن التصور السلوكي الصرف السائد في الولايات المتحدة الأمريكية.

– محاولة اقتراح مقاربة تنتمي للعلوم التربية.

– تطور مقارباتهم في منآي عن التصور الأمريكي–الأنجلوساكسوني.

– الدخول الفعلي لمصطلح الوضعيات"situations" وهو الهرم الثاني للكفايات.

ويلاحظ في آراء رواد هذه المدرسة في مجال المقاربة بالكفايات أنهم طبعوها بصبغة ديداكتيكية حقيقية، أي أنهم أعطوا الكفايات ميزة تعليمية وابتعدوا بها عن مسار اللسانيات والشغل والسيكولوجيا [الإنجاز], (أنظر الجدول 01)، التي امتازت بها المدرسة السابقة، فقد يسيء مدرس بارع في التنشيط، استخدام وضعية تعليمية / تعلمية، رغم وضوح الكفاية على مستوى الذهن، أي جلاء الفكرة المراد توصيلها إلى التلاميذ. [1]

إن هذا الفصل بين الكفاية والإنجاز يخلص مفهوم الكفاية من المنظور الأدائي" la perspective instrumentaliste" الذي كان يرى في الإنجاز تلك الصفات أو الخصائص القابلة للملاحظة من الكفاية.

وهذا التباعد مهم لأنه يتجنب من البداية كل مشابهة اختزالية مفرطة بين الكفايات والأهداف البيداغوجية (لان هناك خلطا شائعا يجعل الكفايات هي الأهداف ولكن بصورة أخرى " الجيل الثاني من الأهداف").

إن هذا المنحى يبرز الفرق بين المعارف المنطلقة من منظور بيهافيوري (النزعة السلوكية) والتي تقدم جوابا غير كاف على الأسئلة المتعلقة بنمو المعارف وبنائها.

فهناك مقاربة إبستيمولوجية جديدة مغايرة للسلوكية يمكن لها –حسب أصحاب هذا التيار–يمكن لها أن تؤسس لمعارف جديدة، إنها السوسيوبنائية؛ هذا "البراديغم"[*] (النمذوج) الإيبيستيمولوجي (المعرفي) الجديد الذي يبنى عليه أهل الكفايات الجديدة معارفهم في ميدان التربية [2].

---

1 - المرجع السابق، ص: 36

2- المرجع السابق، ص: 40.

bas latin paradigma, du grec paradeigma, modèle) * paradigme (nom masculin
En grammaire traditionnelle, ensemble des formes fléchies d'un mot, pris comme modèle.
.(C'est, par exemple, la déclinaison d'un nom ou la conjugaison d'un verbe
En linguistique structurale, ensemble des unités qui peuvent commuter dans un contexte
.donné. (http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paradigme)

- ظهر مفهوم البراديغم (المثال/ النموذج) من طرف مؤرخ العلوم "Thomas Kuhn" عام 1962 الذي إقترح الفرضية القائلة بأن كل حقيقة تاريخية ومن خلال ممارستها الاجتماعية للغتها وخبرتها للعالم تنتج بنية خيالية (structure

ج-المقاربة السوسيوبنائية للكفاية (نظرية بياجي Jean Piaget (1896-1980):

ولكنّ المدرستين تعودان إلى إطار نظري واحد إنه السوسيوبنائية. ليست السوسيوبنائية منهجا ولا اتجاها بيداغوجيا بل هي براديغم إبستمولجي للمعرفة. البراديغم الإبستمولوجي للمعرفة هو إطار مرجعي عام، يقيم تمفصلا بين المفاهيم والمقولات الموجهة والقائدة للفكر والعمل بالنسبة لأولئك الذين يهتمون بالمسائل المتعلقة ببناء المعارف واكتسابها وتغييرها ووصفها أوتنميتها. " فالبنائية تعطي الأسبقية المطلقة للذات العارفة في بناء المعارف، كما ان المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة من العالم الخارجي، أو هي مجرد نسخة عنه." [1].

بخلاف الفرضية الأونطولوجية: المعرفة هي معرفة للواقع، مع المصادرة على ان هذا الواقع مستقل عن (الذات العارفة) والملاحظين الذين يصفونه.

إنه واقع أونطولوجي؛ وفي هذا الإطار تندرج النزعة الوضعية، التي ترى بان المعارف هي موضوعية ومستقلة عن الذات العارفة، وبان القوانين والمفاهيم العلمية لها وجود قائم بذاته خارج عن الذات، ومن ثمّ لا يمكن للذات أن تبنيه لأنه يوجد[موجود] قبلها. أقصى ما في وسعها أن تفعله حياله هو أن تتلقاه. فالمعارف العلمية تنقل، والمعارف المتلقاة (أو المستوعبة) وفقا لهذا المنظور، هي نسخ مطابقة للواقع. ولا يبقى لنا إذن سوى أن نراكم هذه المعارف [2]. (المقاربة بالأهداف).

إنّ فليب جونير يتساءل كيف يمكن تناول مفهوم الكفاية من منظور سوسيوبنائي؟ فيجيب قائلا بأن المقاربة بالكفايات يمكن لها أن تبقى متماسكة إذا أدرجت في إطار **البراديغم** السوسيوبنائي. ويضيف إن المعارف تبنى من قبل من يتعلمها، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه. وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيات.

وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون، حينئذ، ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب، بل يجب أن تكون، كذلك، مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة؛ ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع، فعلا، معارف المتعلم موضع تساؤل.

وبعبارة أخرى فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلمات، بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف "المستبقاة" بوصفها موردا من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاية

---

imaginaire). هذه البنية الخيالية التي تسمى "براديغم /paradigme " تفرض نفسها على مختلف مجالات التفكير، في كل الخطابات، وحتى المعارضة منها في غضون تلك الحقبة. فالبراديغم إذن هو رؤية معينة للعالم توفر الإطار المرجعي، أو النموذج التوحيدي للفكر " السوي" في حقبة معينة. (عن كتاب مقاربة منظومية للبرامج التكوينية، أ.د.بوعبدالله لحسن.وأ. ناني نبيلة. منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس2010، سطيف، الجزائر، ص:07.

1 - المرجع السابق، ص: 86.

2 - المرجع نفسه، ص:90.

معينة في وضعية من الوضعيات. يتوجب إذن على المعلم معرفة سلوك تلاميذه وكيف يتعلمون وماذا يتعلمون وكيف يوظفون ويحولون مكتسباتهم.

وللحصول على هذا النوع من المعرفة عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي، التي تمثل نقطة التقاء بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي. حيث تقوم نظرية بياجي بشرح عملية الاكتساب وفقا للنمو العقلي .

وباختصار لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة تتجلى في خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء تعلّماته وتنمية كفاياته، ولذلك نستطيع القول بأن الكفاية، تبنى، تحدد داخل وضعية، انعكاسية، صالحة للاستبقاء مؤقتا.

إنها تتصف بمميزات أربع هي:

- تعبئة الموارد أو استنفارها.
- التنسيق بين سلسلة من الموارد الذهنية، الوجدانية، الاجتماعية، السياقية إلخ ...
- المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تطلبها وضعية معطاة.
- التحقق من الملاءمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية.

ويشترط لتحقق المقاربة السوسيوبنائية ما يلي:

أولا: يجب الأ يكف التلميذ /المتعلم عن الاشتغال، انطلاقا من معارفه الخاصة، يلائمها ويغيرها ويعيد بناءها ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيات.

ثانيا: تستدعي الوضعيات المقترحة على التلاميذ، ضمن منظور تكاملية المواد، الدراسية المختلفة.

ثالثا: التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة.

رابعا: اعتبار بناء المعارف تبعا للسياق والوضعيات.

فالسوسيوبنائية إذن فرضية إبستيمولوجية يعمل الفرد من خلالها على بناء معارفه في بداية ما يقوم به. وتقوم البنائية على مناقضة النقل والشحن المعرفي. فالمعارف تبنى من قبل المتعلم مما يجعله كافيا في وضعيات مختلفة. وهذا ما سأتناوله لاحقا في دور الوضعيات في التعليم أي السياق التطبيقي للكفايات.

المحاضرة التاسعة

مناهج تعليم اللغات

2-المنهج التّواصليّ

<u>الهدف الخاص:</u>

أن يتمكن الطالب بعد هذه المحاضرة أن يستعمل هذا المنهج لتقديم أي درس في مادة اللغة العربية للمتعلمين في مراحل ما قبل الجامعة

الهدف الخاص:

يمكن للطالب بعد هذه المحاضرة أن يستعمل هذا المنهج تقديم في أي درس مادة اللغة العربية

1-التعريف:

بعدما تم تعريف المنهاج في المحاضرة السابقة نتناول هنا تعريف مصطلح التواصل أو(الاتصال)، كما يلي:

أ- في اللغة: يرى ابن منظور في معجمه لسان العرب، أن الاتصال من" فعل وصل وصلاً ووصولاً، واتصالا :وصل ،وصلت الشيء وصلاً، وصلة، والوصل ضد الهجران[1]

ولكن يبقى مصطلح الاتصال يغشاه شيء من عدم الوضوح لثرائه على المستوى المعجمي، بسبب تمدده عبر روابط عديدة من أليات اللغة كالترادف واختلاطه مع العديدون المصطلحات التي تقاسمه الدلالة إن من حيث الجذر اللغوي أو من حيث المجال الدلالي، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر المفردات الآتية: التواصل، الاتصال الإيصال، الوصل، والإبلاغ، الإخبار، التخاطب، التحاور إلخ[2]

ورغم ما قيل في هذا الإطار يبقى الأهم هو الإشارة إلى ذلك الفرق الدقيق بين مصطلحين الكثيري الشيوع وهما" التواصل" و" الاتصال"، حيث أن الأول(التواصل) يحدث مطلقا بين عنصري هذه العملية، بينما الثاني(الاتصال) قد يحدث بواسطة أو دونها، باعتبار أن أغلب المراجع التي استعملت كلمة" اتصال" استخدمتها في إطار الوسائل البيداغوجية اثناء العملية الاتصالية، وهذا لوجود فئة مِن الدارسين مَن يحبذ في مجال الاتصال " استخدام مصطلح "التواصل" بدل الاتصال.

---

1 - ابن منظور، لسان العرب، حرف الواو، وصل، الجزء 05، المرجع السابق، ص: 76

2 - ينظر: طه عبد الرحمان، التواصل والحجاج، سلسلة الدروس الافتتاحية (الدرس العاشر)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، د ت، د ط، ص: 5.

والسبب في ذلك –حسب رأينا–راجع إلى كون مصطلح الاتصال مترجَما عن لغة أخرى هي الإنجليزية أو الفرنسية بحسب المترجِم إن كان متقنا لاحديهما أكثر من الأخرى، ممّا يدفعنا بالتالي إلى تقصي أصل نشأة هذا المصطلح واستعماله في السياق الذي يهمنا وهو السياق اللساني التداولي.

ب– في الاصطلاح

نجد من الباحثين من ينسب البوادر الأولى لظهور هذا المصطلح إلى تلك المجهودات التي سبقت الابحاث النظرية حول الانظمة التواصلية من خلال دراسات إمكانية قياس الاحتمالية التي بدأت منذ نهاية القرن التاسع عشر في الفيزياء وفي الرياضيات. وبعد المحاولات التمهيدية تمكنت نظرية التواصل من تحديد موضوعها وتأسيس منظوراتها الجديدة.[1]

ولكن على المستوى اللساني هناك من يرجع الارهاصات الأولى لظهور هذا المصطلح في ارتباطه بتعليم اللغات، حينما دعا" أفريل هووات "إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي، في القرن السابع عشر حين كتب "جون لوك" عن تعلم اللغة قائلا: يتعلم الناس اللغة من أجل التعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتصال، (وهنا ذكر جون لوك كلمة الاتصال نفسها) بين الافكار في الحياة العادية بدون تخطيط، أو تنظيم مقصود مسبق في استخدامهم للغة. ومن أجل هذا السبب فإن السلوب الحقيقي أو الأصلي (ويستخدم هنا كلمة أصلي original) لتعلم اللغة، فإنما يتم بالمحادثة Conversation. وهذا وحده أدعى لتحقيق تعلم سريع معجل Expedite مناسب propre، وطبيعي Natural."[2]

فاستعمال مصطلح الاتصال ليس جديدا، بل منذ الوهلة التي تم إدراك أنّ من بين وظائف اللغة الأساس الاتصال، حيث جُعلت وسيلة تعامل بين الناس في المجتمع. إلى أن يأتي وسط القرن التاسع عشر تقريبا، فينتبه معلمو المهاجرين إلى أمريكا آنذاك، إلى طرق تعليم اللغات بأسلوب اتصالي فنجد مصطلحات كالطرق الطبيعية وطرق المحادثة والطريقة المباشرة، والمدخل الاتصالي، ورغم تعدد أسماء هذه الطرق واختلاف اساليبها بيداغوجيا، وكيفية أجرأتها، إلاّ أن خلفيتها النظرية تكاد تكون واحدة، وهي تعليم اللغة بشكل اتصالي.[3]

وهناك من يرى أنه لم يظهر إلا مع مطلع ستينيات القرن الماضي أي القرن العشرين، لما شرع لدى البريطانيين في انتقاد طرق تعليم اللغات الأجنبية لديهم، وبالأخص لما صُوّب هذا النقد في أساسه إلى أسلوب تعليم اللغات في إطار الوضعيات التعليمية للغة situation d' acquisition de la langue، ثم إن هذا النقد قد

---

1 - ينظر: Genevieve Cheveau، la linguistique" la théorie de la communication " نقلا عن عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، 2003، سورية، اللاذقية، ص: 23.

2 - رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص: 24.

3 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 166.

تقاطع مع تلك العملية النقدية نفسها التي باشرها المهتمون بتعليم اللغة الانجليزية للناطقين بها والناطقين بغيرها، ولو أن هذا النقد قد اتسم بحالة خاصة من العملية التعليمية تمثلت في الطريقة السمعية الشفوية، فجاءت مسألة الإمكانات الوظيفية والاتصالية للغة(le potentiel fonctionnel et communicatif de la langue)، التي تم عرضها من طرف مختصي اللغة البريطانيين ومعلموها عندما أظهروا ضرورة اللجوء إلى القدرة التواصلية في علاقتها باللغات.

2- الخلفية النظرية للمنهج الاتصالي في تعليم اللغات

أفادت هذه الطريقة من النظريّة الوظيفيّة التي تعدّ الهدف من تعلّم اللغة هو امتلاك القدرة على القيام بالوظيفة الأساس لها، وهي عمليّة الاتّصال بين أفراد المجتمع، وبذلك يؤكّد أصحاب هذه النظريّة أهميّة البعد الدلاليّ والاتّصاليّ بدلاً من أهميّة البعد النحويّ، وجاءت الطريقة الاتّصاليّة في تعلّم اللغة وتعليمها انسجاماً وهذه النظريّة. كما أفادت من أفكار أصحاب النظريّة التفاعليّة الذين ينظرون إلى اللغة على أنّها وسيلة لتحقيق العلاقات الشخصيّة بين الأفراد، وأداء المعاملات فيما بينهم، ويركّزون على أنماط الحركات في أثناء الحوار والتفاعل.

3- أهميّة المقاربة التواصلية في تعليم اللغات

يعتبر كثير من الدّارسين والباحثين[1] أن الكفاية التواصلية في مجال تعليم اللغات، من المقاربات الاستراتيجية النّوعية، ويرجعون هذه الميزة الخاصّة إلى معايير عدة أهمها المعيار المؤسساتي؛ كما يعدّون هذا الاعتبار ذا طبيعة داخلية مرتبطة بتعليمية اللغات ذاتها التي استطاعت إكساب المعارف ومنها البيداغوجية، فعاليّة ومصداقيّة أثبتهما الواقع التعليمي التي كانت قادرة على إبداع العديد من الأصناف التعليمية المناسبة لتعلّم اللغات الأجنبية؛ لارتباط هذا التوجّه بالنّاحيّة العلميّة لهذه المقاربة وهو توجّه استطاع أن يتجاوز الطرائق والمضامين البراغماتية(التداولية) للعمليّة التعليمية التعلّميّة.

أما السبب الثاني فذو خاصيّة مركبّة، ومن خلال هذا السّبب يتبيّن لنا غنى الكفاية التواصلية التي تبقى طرقها مستقلة في طبيعتها، حيث تساعدها هذه الطبيعة المستقلة في أنّها تفتح آفاقا عديدة في ميدان تعليم اللّغات وتعلّمها. ومن هذه الآفاق في هذا المجال أنها تسير في اتجاه غايته تحقيق الانسجام بين أصناف العملية التّعليميّة التّعلميّة، كما أنها تلبّي شروط الوضعيات البيداغوجيّة. وما لاحظه هؤلاء الباحثون أنّ الكفاية التواصلية لم تجعل من نفسها في مجال تعليم اللّغات وتعلّمها، باعتبارها طريقة بيداغوجية، وإنما قدمت نفسها

1 - ينظر: ملحق الأعلام في المرجع الأوروبي الموحد للغات : Cadre Européencommun De Référence Pour Les Langues Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR),

في هذا المجال على أنها مسألة مرتبطة بالتفكير على المستوى التّقنيّ والسياسيّ، قصدها الأساس ضبط الغايات وأنواع هذه الغايات التي تصبوا إليها العمليّة التعليميّة للغات الأجنبيّة.

ومن **الأمثلة الناجحة** في هذا المجال التي تؤكد هذا الاتجاه، العمل المؤسس لباحثي المجلس الاوروبيّ، في عملهم هذا وهم يحضرون للإطار المرجعي للغات.

ولمّا كانت عملية تعليم اللغات تمتاز بكونها شأن له غايات محدّدة ومضبوطة تبدأ منها باعتبارها هي الموجه لهذه العملية برمتها، وفي الآن نفسه ترمي إلى أن تحولها إلى واقع عملي، كان ينبغي على تلك الأهداف التعليمية الموضوعة سلفا والتي أنهي رسمها تحديدها في المنهاج، أن تتضمن في طياتها سلامة بنائها، وتعاضدا فيما بيْن عناصرها، بيّنة المراحل ورتبها، وممكنة التنفيذ حتى لا تبقى في كنف الاوراق التي دونت عليها. هذا يعني أن كل شيء في عالمنا يحمل دلالة ووظيفة، وهذه الوظيفة قد تكون ذات مقصديه أو دون مقصديه، ذات ميزة فردية أو جماعية، طبيعتها مادية أو معنوية" وترجع أهمية الاتصال إلى أن المقدرة على الاتصال والتفاعل مع الآخرين وتبادل الآراء والافكار والمعلومات تزيد من فرص الفرد في البقاء والنجاح والتحكم في الظروف المختلفة المحيطة به، في حين أن عدم القدرة على الاتصال مع الغير يعد نقصا اجتماعيا وسيكولوجيا خطيرا"[1].

ولكن من كل ما ذكر تبقى اللغة – نطقا أم كتابة أو غيرهما – أهم وسيلة للتواصل دون خلاف، تعبر بوعي أو بغير وعي عن الجبلة التي خلق الله عليها الإنسان بأنه كائن اجتماعي بطبعه، لا يمكنه العيش دون تواصل مع الآخر مهما كان، نقلا واستقبالا للرسائل المختلفة بينه وبين غيره، للتفاعل والتفاهم قضاء لحاجاته المتعددة، ولقد اعتُمِدت الغايات التواصلية في تعلّم اللغة وتعليمها منذ مئات السنين، ففي تراثنا اللغوي فقط ما يفوق الالف عام كان التعريف المشهور لابن جني للغة عندما ربط هدفها بكونه للتفاهم والتواصل قائلا: "فإنها أصواتٌ يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2].

1 - ربحي مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط2، 2003، ص: 25.

2 - أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، تح محمد علي النجار، ط 2، د ت، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت لبنان ص:33.

وبالتالي فالتواصلية في علاقتها باللغة ليست حديثة العهد، أما لدى الغربيين فقد اعتمدوا المدخل التواصلي في تعليم اللغات منذ القرن السابع عشر الميلادي، فقد ذهب جون لوك (JohnLock) إلى أن الغاية من تعلم الناس للغة هي تكوين العلاقات الاجتماعية والتعاملية من خلال التواصل في المجتمع.[1]

ولكن تبقى العقود الخمسة الأخيرة تقريبا أهم منعطف في نظرنا سلكته تعليمية اللغات، كما يحلو للبعض تسميتها، وذلك عندما اعتمدت الكفاية التواصلية في هذا الحقل البيداغوجي، كمقاربة جديدة في المسار التاريخي لتعليمية اللغات المذكورة آنفا، وبالرغم من أن هذه المقاربة، قد عرفت تطورات خاصة على مستوى التطبيقي ابتداء من سبعينيات[2] القرن الماضي من حيث تبلورها، إلاّ أنها لم تشهد التطور ذاته على مستوى التصور والمبادئ، فقد بقي التركيز على المتعلم، واستعمال المواد البيداغوجية من خلال الوثائق الحقيقية والتصورات التعريفية–الوظيفية، الجانب المعرفي، والتفاعلي إلخ.

4– تعيلم اللغة بين الكفاية اللسانية والكفاية التواصلية:

من هذا المنطلق(البع الوظيفي والبراغماتي) وجب التفريق بين الكفايتين المرتبطتين هدفا في تعليم اللغات، فبعد تمييز دي سوسير بين اللغة والكلام، بكون " اللغة langage " ظاهرة اجتماعية تتحدد بكونها مجموعة القواعد والمعايير المستقرة بصورة تجريدية في الجماعة اللغوية نفسها، و" الكلام parole" بوصفه التحقيق الفعلي لهذه القواعد والمعايير بصورة مجسمة، والكلام على هذا سلوك فردي، واللغة قواعد هذا السلوك "[3]، أي أن الكلام حقيقة أو ظاهرة مادية محسوسة باعتبار أن المعلومات الملموسة في الكلام تصدر عن كل متكلم لوحده بكونه فرديا خاصا بالشخص، أما القدرة ويعني هنا النظام (le système)أي اللغة – عند دي سوسير–، التي لا تكتمل لدى أي شخص متكلم، وإنما تكون تامة وكاملة في إطار الجماعة بمعنى أنها نتاج اجتماعي عندما تم وضعها من طرف مجموعة لسانية معينة.

فاللغة نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطا، ويستخدمها الفرد للتعبير عن أغراضه، والتواصل مع الآخرين. أما الكلام فهو التحقق الفعلي لتلك العلامات عند عملية التخاطب. فاللغة إذن ظاهرة اجتماعية مشتركة بين أفراد المجتمع اللغوي، في حين أن الكلام نشاط فردي، وذلك في مثل تحرك الفرد في إطار اللغة قائلا" السلام عليكم " ولكن حينما يتحرك في إطار المنجز من الكلام فيقول" الثلام عليكم". ولا شك أن لهذا

---

1 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2004م، ص: 166.

2 - Fettah Bourouba, la compétence de communication analyses méthodologiques, thèse de doctorat, sous la direction de M. Pierre DUMONT, université Paul Valéry, Montpelier 3, 1991.p121.

3 - سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، ط1، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت،1997، ص:78-79.

التمييز بين اللغة والكلام أهمية كبيرة في الدراسات اللغوية؛ لأنه يعين على بناء تصوّر منهجي لحقيقتين مختلفتين تتعلقان باللغة.

جاء بعد ذلك تشومسكي بالتمييز ذاته، لتأخذ ثنائية سوسير "لغة/كلام" منحى أكثر بلورة، ضمن ثنائية أخرى طرفها الأول الكفاية اللغوية (compétence linguistique) والطرف الآخر الأداء اللغوي (performance linguistique).

إن "الكفاءة" اللغوية عند تشومسكي هي" قدرة كل متكلم – مستمع مثالي في عشيرة لغوية متجانسة على إنتاج وتحويل عدد لامتناه من الجمل الصحيحة. إن الكفاية اللغوية هي مجموع القواعد الضمنية والمستدخلة لميكانيزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما "[1]. إن تشومسكي" يعتبر الملكة اللغوية خاصية راسخة في الجنس الإنساني ومكونا من مكونات العقل الإنساني وخاصية تحول الخبرة إلى قواعد "، ومن هنا فإن" دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان"[2]

والفرق بين المصطلحين يبدو في أن الأول يطلق على القدرة الكامنة في ذهن متكلم اللغة على إنتاج عدد غير محدود من جمل اللغة، وفهمها، وهذا لا يتأتّى إلا إذا اشتمل الذهن على نظام من القواعد (تشمل القواعد الصوتية، والصرفية والمعجمية، ومسرد من المفردات اللغوية يسمى "المعجم").

كما يمكن اختبار هذه الكفاية اللغوية بمدى قدرة المتكلم على اكتشاف الأخطاء على المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية)؛ واكتشاف مواطن اللبس في الجمل اللغوية: فكلما زادت قدرته على اكتشاف الأخطاء، والتمييز بين المعاني المتعددة دلّ ذلك على تمكنه من اللغة. أما الأداء(الإنجاز) (Performance) فهو التحقق الفعلي للكفاية عند التخاطب باللغة.

وبناء على ذلك، فإن كل أداء يستلزم انتقالا من حيّز الوجود بالقوّة إلى حيّز الوجود بالفعل بحسب المصطلحات المنطقية، أي إخراج الكامن إلى الوجود الحسي الفعلي، وتحققه تحققا عمليا. وهذا مع إقرار تشومسكي بأن الطفل يولد مزودا بقدرات عقلية فطرية تأهله لاكتساب اللغة، ف " الكفاية معرفة – فعل– فطرية، إذ إن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات (potentialités) تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها. وتتكون هذه الإمكانات من استعدادات وراثية عامة وقواعد فطرية مستدخلة."[3]

1- العربي اسليماني، الكفايات في التعليممن أجل مقاربة شمولية، ط1، الدار البيضاء, 2006، ص:17-18.

2- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية النظرية الألسنية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1982، ص:25.

3- العربي اسليماني، المرجع السابق، ص:18.

إن هذه الكفاية التشومسكية كما يراها لغويون أخرون ما هي في الحقيقة إلا كفاية نحوية (compétence grammaticale)، لا تخرج عن معرفة القواعد النحوية، – كما سوف نتناوله في خضم هذا البحث –خارج عن مختلف مواقفها التواصلية.

أما الدكتور جاسم على جاسم فيعلق على ما أورده تشومسكي قائلا " إنَّ هناك خلطا لديه– يقصد تشومسكي– في التمييز بينهما وعدم التفرقة بينهما بشكل واضح. فنظرية تشومسكي التحويلية تركز على المقدرة اللغوية (compétence) لا على الأداء اللغوي (performance)، وبمعنى آخر أن القواعد التحويلية هي نظرية ذهنية تهتم بالحقيقة الذهنية الكامنة خلف الأداء اللغوي الفعلي"[1] أي أن ما تعنيه الكفاية اللغوية (compétence linguistique)، هو معرفة اللغة معرفة ذهنية، وبالتالي تصبح اللغة هنا بتمامها مخزنة في العقل دون أخطاء كقواعد اللغة ذاتها، وهذا يعني أنها صحيحة كلها.

وهذا ما يفيد مصطلح المقدرة أو النظام الكلي للغة أي اللغة ذاتها، مثل ما يفهم ذلك دي سوسير بالضبط.

أما فيما يخص الانجاز (الأداء) اللغوي (la performance)، فالمراد منه الاستعمال اليومي للغة عبر سياقاته المختلفة كالحديث العام مع من لدينا معهم روابط مختلفة في العمل أو الحي أو غير ذلك، وهذا ما يقصد به " الكلام" عند دي سوسير. إن ما يصدر من المتكلم دون أن يكون موافقا للغة (النظام/ système) يعتبر من الكلام ذاته، كهفوات اللسان أو ما ارتبط بسياقات بيئية (الجغرافيا) أو اجتماعية أو ثقافية أو حتى طبقية، بخلاف (القدرة) اللغوية فهي سليمة من الزلل أو الخطأ أو غير ذلك من الاختلالات في الذهن.

أما ردشاردز –وهذا أيضا ما يراه روجرز –في نظرته للكفاية اللغوية فيقول" إن هايمز وهالداي وودصون وغيرهم توسعوا في الكفاية اللغوية–اي يقصد الكفاية التي نادى بها تشومسكي والتي اكتفت بمعرفة قواعد اللغة فهي كفاية نحوية فقط في نظرتهم–إلى الكفاية التواصلية، التي تعني المعرفة بأصول الكلام، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال، من طلب واعتذار وشكر ودعوة ونحو ذلك، إضافة إلى المعرفة غلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها. فهذه الكفاية إذن تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها الصرفية والنحوية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغويا ومقبولة اجتماعيا"[2]

1- جاسم علي جاسم، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الاردنية المجلد 41، ملحق 2، 2014، ص:876.

2 - ريتشاردز وآخرون، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل، تر محمود اسماعيل صيني وآخرون، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، 1410ه/1990م، د ط، ص: 137-138.

5- الخلفيات النظرية للمناهج التواصلية

عرضنا سابقا النسق الاجتماعي لنشأة الكفاية التواصلية في تعليم اللغات التي انتهت بنشأة الاتجاه التواصلي، وقد أشرنا إلى أنّ التغيير الذي حدث هذه المرة، بظهور مقاربة الكفاية التواصلية، هو تغيير مهم للغاية، باعتبار أن هذا التغيير شمل الرؤية برمتها، ولم يكن باتجاه اللغة ذاتها فقط بل تعداها إلى الكيفية التي توصف بها اللغة، وفي كيفية تحديد طرق تعلمها وتعليمها، والقواعد التي تنظمها، وفي المضامين التعليمية للغة أيضا.

كما أنّ هذا التحول ما كان عشوائيا، وإنمّا حدث بسبب مختلف التغيرات التي حدثت في ميادين عدّة، منها: بروز الاتجاهات اللسانية المعاصرة، كالتوليدية التحويلية، ونظريات التعلم، وبالأخص النظريات المعرفية، وآثارها على تعلميّة اللغات، وكذلك نظريات اللسانيات الاجتماعية، التي أصبحت تركز على أسس وطرق استعمال اللغة في البيئة الاجتماعية للمتعلّم، وعلى المهام اللسانية التي يمكن ضمانها جراء ذلك[1]

ولكن ما يجب الإشارة إليه هو ظهور المنهج الوظيفي (الاستعمالي) بمختلف مدارسه قبل ذلك حيث كان سابقا في انتشاره عما نسميه اليوم بتدريس اللغة وفق الكفاية التواصلية، في بريطانيا أثناء السبعينيات من القرن الماضي، حيث بدأت هذه المقاربة بالأعمال التي أجراها المجلس الأوروبي (Conseil d'Europe) عندما كلّف الباحثين: فان أيك(Van EK)، وألكسندر (Alexander) سنة 1975 م، أتبعت بالتفسيرات والبيانات لهذه المقاربة التي كانت من طرف ويلكنز (Wilkins) وودسون(Widdowoson)، وسنكلر (Sinclair)، وكاندلن (Candlin)، وترمبل(Trimnle) وغيرهم سنة 1976م[2]

وإذا اعتبرنا أنّ مقاربة النسق النحوي في تعليم اللغات الأجنبية، أساسها مجموعة من المحتويات التركيبية المترابطة، فإن المقاربة الوظيفية في الأمر ذاته، تتأسس على سلسلة من الادوار الاجتماعية التي تحققها اللغة لمتعلميها. وما ينبغي الإشارة إليه في المقاربة الثانية أنّ اختيار القواعد التركيبية، يكون على أساس الأدوار الاجتماعية التي تؤديها اللغة.

ونقصد بهذا أن عملية ضبط الأدوار اللغوية هي التي تأتي في المقام الأول، وعلى خلفية ذلك يكون تحديد الأبنية التركيبية، التي يستعملها متعلم اللغة في التعبير بها عن تلك الأدوار" وأهم ما يميز المنهج الوظيفي المبني على الفكرة، هو اهتمامه بالوظائف اللغوية، لتنظيم مفردات منهج اللغة الأجنبية، واقتصار

1- ينظر: دوجلاس. هـ. براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط 2، 1994، ص: 349

2 - ينظر: دوغلاس براون، مبادئ تعليم وتعلم اللغة، مرجع سابق، ص: 362.

عنايته بالنحو على القدر الذي يستخدم فيه، لشح الأشكال والبنى، التي تستعمل لتحقيق وظائف معينة ومحدودة [1]"

6- مراحل أجرأة الطريقة الاتصالية في مجال تعليم اللغة

في ختام هذه المحاضرة نتناول الجانب الإجرائي (التنفيذي) لتعليم اللغة من منظور اتصالي، حيث تتدرّج إجراءات الطريقة التواصليّة في مجال تعليم اللغة ضمن الخطوات الآتية:

- تقديم حوار مختصر أو عدد من الحوارات القصيرة، ويسبق ذلك تحفيز للدارسين (بربط مواقف الحوارات بخبراتهم الاتّصاليّة المحتملة)، ومناقشة الوظيفة، والموقف، والناس، والأدوار، ودرجة رسميّة اللغة التي تتطلّبها الوظيفة والموقف (في المراحل المبتدئة، وحين يعرف الدارسون جميعهم اللغة الأولى نفسها، يمكننا تقديم الحافز بلغتهم الأصليّة).

- التدرّب الشفويّ على كلّ عبارة في جزء الحوار الذي سيقدّم في ذلك اليوم، (التكرار الجماعيّ من الصف كلّه، أو نصفه، وفي مجموعات صغيرة، وعلى مستوى الأفراد)، ويتبع ذلك النموذجُ الذي يقدّمه المدرّس، وينطبق الكلام نفسه على الحوارات المصغّرة.

- أسئلة وإجابات مبنيّة على موضوعات الحوارات والمواقف نفسها (أسئلة معلومات أو أسئلة "هل").

- أسئلة وإجابات تتعلّق بخبرات الدارسين الخاصّة، غير أنّها تدور حول موضوع الحوار.

- دراسة أحد التعابير الاتصاليّة الأساسيّة في الحوار، أو أحد التراكيب التي تمثّل للوظيفة المدروسة، وقد يقدّم المدرّس عدداً من الأمثلة الإضافيّة للاستعمال الاتصاليّ للتعبير أو التركيب، مع استخدام كلمات مألوفة وفي عبارات أو حوارات صغيرة واضحة (مع استعمال الصور وأشياء حقيقيّة بسيطة أو التمثيل) لبيان معنى التعبير أو التركيب.

- اكتشاف الدارس التعميمات أو القواعد الكامنة وراء التعبير أو التركيب الوظيفيّ، ويجب أن يشمل ذلك أربع نقاط في الأقلّ: صيغها الشفويّة أو المكتوبة، والعناصر التي تتكون منها (ماذا-عن-مصدر)، موقع العبارة في الجملة، ودرجة رسميّتها، وبالنسبة للتركيب، وظيفته النحويّة ومعناه.

- التعرّف الشفويّ وأنشطة تفسيريّة (نشاطان إلى خمسة، تبعاً لمستوى الطلاب والمهامّ، وما شابه ذلك).

- أنشطة الإنتاج الشفويّ-وتتدرج من الأنشطة الموجهة إلى تلك الأكثر حريّة.

- كتابة الحوارات، أو الحوارات الصغيرة، أو النماذج إذا لم تكن في الكتاب المقرّر.

- قراءة عيّنات من الواجب المنزليّ المكتوب، إن وجد.

---

1 - نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص: 196

– تقويم التعليم (الشفويّ فقط)، مثلاً: كيف تطلب من صديق أن..؟ وكيف تطلب منّي أن..؟."

– ونظراً لأنّ هذه الطريقة إضافة إلى الطريقة السمعيّة الشفويّة، أصبحتا الطريقتين السائدتين في مجال تعليم اللغات سواء أكانت لغات أولى أم لغات ثانية، فستقوم بعقد مقارنة بين الطريقتين يمكن أن تلقي مزيداً من الضوء عليهما , وعلى النقاط التي تركّز عليها كلّ منهما.

المحاضرة العاشرة

الازدواجية والثنائية والتعدّد اللغوي

الهدف الخاص:

في نهاية هذه المحاضرة يستطيع الطالب أن يفرق بدقّة بين مصطلحات ثلاثة هي: التعددية اللغوية، الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية.

تمهيد:

اختلفت الآراء في تحديد تعريف واضح لهذه المصطلحات ومفهوماتها، حيث نجد في أبحاث معظم اللّغوين خلطا وتداخلاً بينها، أدى ذلك إلى نشأة اخلط واختلاف في مفهومات هذه المصطلحات. وهذا ما سنحاول فرزه من خلال ما يلي:

أولا: التعددية اللغوية:

سنحاول ضبط مصطلح التعددية اللغوية من حيث التعريف اللغوي وما يقابله باللغة الأجنبية، ثم التعريف والاصطلاحي

1- التعريف:

أ- لغة:

يتركب مصطلح (التعددية اللغوية) من كلمتين؛ التعددية واللغوية، فالتعددية في اللغة العربية تشير إلى المصدر الأصلي تعّدد، فيقال تعّدد يتعّدد تعّددا، أي صار ذا عدد، أو صار عديدا، أي كثيرا، يقول ابن فارس: "العد إحصاء الشيء. تقول عددت الشيء أعده عدا فأنا عاد، والشيء معدود. والعديد الكثرة [...] ويقال ما أكثر عديد فلان وعددهم وإنهم ليتعادون ويتعددون على عشرة، أي يزيدون عليها"[1] فالمصطلح فيه إشارة إلى الزيادة في العدد.

في اللغة الأجنبية:

ويقابل مصطلح التعددية اللغوية في اللغة الأجنبية (في الفرنسية) مصطلحان اثنان هما: [plurilinguisme] و [Multilinguisme]، كما يترجم العلماء العرب هاذين المصطلحين بمقابلات لفظية عديدة، مختلفة أحيانا ومتداخلة أحيانا أخرى. فالمصطلحان عند الأغلبية من المترجمين العرب مترادفان

1 - أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ج 4، تح، عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 1979، ص: 29.

فالمصطلح [Multilinguisme] هو تعدد اللغات أو تعددية لغوية أو مذهب التعددية اللغوية، و [plurilinguisme] يدل أيضا على تعدد اللغات أو تعددية لغوية أو مذهب التعددية اللغوية. وما يبرر هذا الترادف، هو أن [multi] و[plural] تحملان المعنى نفسه، فكلاهما يدل على وجود أكثر من شيء واحد[1]، كما نجد في القاموس تركيب يعبر عن أكثر من واحد ، و« [multi] و [multiple]هي باللغة الانجليزية [having more] » [2] أي وجود الكثير؛

وبهذه الشروح اللغوية، تقابل التعددية اللغوية بصفتها مصطلحا عربيا المصطلحين الأجنبيين [Multilinguisme] و [plurilinguisme]، ولذلك يدعى من يعرف أكثر من لغتين متعدد اللغات أو متعدد اللغة [Multilinguisme] أو [plurilinguisme].

ب-اصطلاحا:

توجد لكلمة «التعددية اللغوية" ما يتقارب منها من حيث التوظيف المصطلحي مركبات لفظية أخرى عديدة، منها التعددية السياسية، والتعددية الحزبية، والتعددية الثقافية، و التعددية الاجتماعية، و التعددية الدينية, وغيرها فالتعددية هنا " يقصد بها أي نوع من أصنافها، في مختلف مجالات المجتمع التي يتحرك فيها النشاط الإنساني داخل المجتمع.[3]

كما نجد من الباحثين من يفضل استعمال مصطلح التعدد اللغوي؛ لأنه يرتبط بالمجال اللغوي فقط، حيث يبعد عن المعاني عير اللغوية كالتحزب والتعصب. لذلك نجد من يعرف التعدد اللغوي على أنه: «استعمال أكثر من لغة واحدة، أو القدرة بأكثر من لغة سواء كانت تتعلق بالفرد عندما يتكلم أكثر من لغتين أو صفة لمجتمع تستعمل فيه أكثر من لغتين، أو كتاب يتضمن نصوصا مكتوبة بأكثر من لغتين»[4]

أما تعريف صاحب المعجم المفصل في علوم اللغة فيوضح فيه: "إن الثنائية اللغوية أو التعددية اللغوية؛ أي إن استعمال منظومتين أو أكثر من جانب المتكلمين في متحد واحد"[5]

كما نجد "جوليت غرمادي"، في كتابها الموسوم اللسانة الاجتماعية، عندما تعرض لبعض آراء المختصين في اللسانيات الاجتماعية حيث تقول: "أن الثنائية اللغوية أو التعددية اللغوية، أي استعمال منظومتين أو أكثر،

---

1 - Oxford learn spocket dictionary , oxford university press, ox2 6dp ,p 318

2 - ينظر: المرجع نفسه: ص: 272

3 - ينظر: فاخر سلطان، التعددية في بحر وجودها وتعريفاتها، الحوار المتمدن-العدد: 1657 -2006-8-29 -10:09. https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp

4 - ينظر: فلوريان كولماس، دليل السوسيو لسانيات، تر خالد الأشهب، ومجدولين النهيني، مركز دراسات الوحدة العربية، ط،1، 2019. ص: 651.

5 - محمد التونجي وراجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1993، ص: 546.

من جانب المتكلمين في متحد واحد"[1]، ثم تشرح كلامها هذا في موضع أخر بأنها تقصد: "أن الازدواجية اللغوية ليست سوى حالة قصوى من التعددية اللغوية، فأن هذا المصطلح الأخير، الأعم، سيستعمل هنا، إلاّ إذا كان من الضروري أن نوضح أن المقصود هو استعمال لغتين فقط"[2]

وبناء على ما تقدم، فإننا سنعُدّ في محاضرتنا هذه أن الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية ليستا في واقع الأمر سوى مظهرين من مظاهر التعدد اللغوي، والذين سنتناولهما بالدراسة كما يأتي تباعا:

ثانيا–الازدواجية اللغوية:

1–تعريفها:

أ–في اللغة:

نظرا لتمحور معنى مفاهيم هذا المركب اللفظي حول دلالة واحدة لدى عديد من أصحاب المعاجم فإننا سنرجع في تعريفنا للازدواجية اللغوية في اللغة إلى مصدر قديم هو لسان العرب وإلى معجم حديث هو المعجم الوسيط حتى لربما تتاح لنا فرصة المقارنة بين التعريفين.

– جاء في لسان العرب لابن منظور: "الزوج: خلاف الفرد، يقال زوج أو الفرد، وكان الحسن يقول في قوله تعالى:(ومن كل شيء خلقنا زوجين)، قال: السماء زوج، والنهار زوج ويجمع الزوج أزواجا وأزاويج"[3]

– أما في المعجم الوسيط فقد ورد: "(زواج) الأشياء تزويجا، وزواجا: قرن بعضها ببعض، وفلان امرأة وبها جعله يتزوجها. "ازدوجا" اقترنا والقوم: تَزوج بعضهم من بعض والكلام أشبه بعضه بعضا في السجع والوزن والشيء صار اثنين "تزاوجا" وازدوجا والقوم ازدوجوا." [4]

نلاحظ من هذين التعريفين أن المعنى واحد فيما أورده ابن منظرو وأصحاب المعجم الوسيط

ب–اصطلاحا:

اختلف اللسانيون حول مفهوم مصطلح الازدواج اللغوي، حيث ذهب بعضهم إلى وجود مستويين لغويين في البيئة المعيّنة الواحدة، أي لغة للحديث ولغة للعلم والأدب والفكر، وبعضهم يطلقه على وجود لغتين مختلفتين، لغة وطنية وأخرى أجنبية، عند فرد أو جماعة.

---

1 - جوليت غرمادي، اللسانة الاجتماعية، ترجمة خليل احمد خليل، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط 1، 1991، ص115.

2 - المرجع نفسه، ص115.

3 - ابن منظور: لسان العرب، مج2، مادة (زوج)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990م، ص: 241-242.

4 - إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج1و2، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، القاهرة 1392هـ-1972م، ص: 405.

فعلي القاسمي يورد ما ذهب إليه اللساني الأمريكي "شارل فرغيسون" في تعريفه للازدواجية اللغوية، قائلا بأنها: " وضع مستقر نسبيا توجد فيه بالإضافة إلى اللّهجات الرئيسية للّغة (التي قد تشمل على لهجة واحدة أو لهجات إقليمية متعددة) لغة تختلف عناها، وهي مقنّنة بشكل متقن (إذ غالبا ما تكون قواعدها أكثر تعقيدا من قواعد اللهجات)؛ وهذه اللغة بمثابة نوع راق، يستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم، سواء كان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق، أم إلى جماعة حضارية أخرى، ويتّم تعلم هذه اللغة الراقية عن طريق التربية الرسمية، ولكن يستخدمها أي قطاع من الجماعة في أحاديثه الاعتيادية"[1].

ويضيف قائلا بأنها: "وضع مستقر نسبيا توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الرئيسة للغة التي قد تستعمل على لهجة واحدة، أو لهجات إقليمية متعدّدة، لغة تختلف عنها، وهي مقننة بشكل كتقن، إذ غالبا ما أكون قواعدها أكثر تعقيدا من قواعد اللهجات وهذه اللغة بمثابة نوع راق يستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم، سواء أكان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق أم إلى جماعة حضارية أخرى، ويتم تعلّم هذه اللغة الراقية عن طريق التربية الرسمية، ولكن لا يستخدمها أي قطاع من الجماعة في أحاديثه الاعتيادية.[2]"

اذن يتحدد الأمر لدى فرغسون بعلاقة صنفين لغويين من اللغة نفسها يختلفان في المستوى والمكانة، وكذا في مجالات استعمال كل منهما.

أما أندريه مارتنيه (André Martiné) فيَعُدّ الازدواج اللغوي موقفا لغويا اجتماعيا، تتنافس فيه لغتان لكل منهما وضع اجتماعي وثقافي مختلف، فتكون الأولى شكلاً لغويًا مكتسبا ومستخدمًا في الحياة اليوميّة، وتكون الثانية لسانًا يفرض استخدامه في بعض الظروف، الممسكون بزمام السّلطة1."[3] إنّ المراد من هذا الموقف، بحسب مارتني أن الازدواجية اللّغوية تمثل تنوعا لغوي أو لسانيا في اللّغة الواحدة، عندما توجد الفصحى والعامية معا، أو حتى عاميّات مختلفة أخرى، حيث تستخدم اللغة الفصحى في المجال الرسمي، وأما العاميّات فنجدها متداولة في المجال العادي.

ولكن إذا رجعنا إلى أصل الكلمة فإننا نجد أن كلمة "الازدواجية اللغوية"، ترجمة للمصطلح الإنجليزي "دقلوسيا" (Diglossia)، ويعتقد أن أول من تحدث عن هذه الظاهرة هو اللغوي الالماني" كارل كرمباخر" (Krumbacher1902)، ولعل "وليان مارسيه"(1930)، وهو أول من استعمل هذا المصطلح، وعرّفه بأنّه" هو التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة للحديث"[4]

---

1 - علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط 3، 2004، ص: 40.

2 - المرجع نفسه، ص: 40.

3 - محمود ابراهيم كايد، العربيّة الفصحى بين الازدواجية اللّغوية، والثنائية اللّغوية." ندوة الازدواجية في اللّغة العربية"، مطبعة الجامعة الأدبية، عمان، 1988م، ص: 84.

4 - ينظر: جيلالي بن يشو، التعدد اللغوي في الجزائر، مظاهره وانعكاساته، المجلس الأعلى للغة العربية، ج 2، 2014، ص: 51.

- عند بعض اللسانيين العرب

لقد انتقلت عدوى هذا الاضطراب والاختلاط في تحديد مفهوم مصطلح الازدواجية اللّغوية إلى الدّارسين العرب، وساعدت عليه الترجمة، إلا أننا نرجح ما مال إليه نهاد الموسى إلى الأخذ بوجهة النظر التي ترى في المصطلح الغربي (Diglossia) مفهوم الازدواجية اللّغوية."[1]

أما عند أحد اللسانيين العرب المغاربة وهو منذر عياشي فقد عرّف الثنائية اللغوية بأنها توحي إلى أنّ: " كلّ فرد يتدبر أمره بشكل ملائم عبر لغة ثانية يعتبر مزدوج اللغة، يوجد إذن تماثل بين ازدواجية اللغة، والمعرفة بلغة أو بعدّة لغات أجنبية "[2].

ونلاحظ في تعريفه أنه يشترط في مزدوج اللغة أن يكون مسيطرا سيطرة تامة على لغتين، وأن يتصرف بهما بحرية. إذن فالمقصود من ازدواجية اللغة من هذا المنظور أنه مرهون بوجود لغتين متميزتين كالفرنسية والانجليزية.

أما ميشال زكريا فيذهب إلى أنه يمكن عدّ الازدواجية بكونها " الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب، وحسب البيئة والظروف اللغوية لغتين مختلفتين، فهي الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين، وذلك دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميّزة في لغة أكثر ممّا في اللغة الأخرى.[3]"

أما كمال بشر فلديه اتجاه آخر في هذا الأمر معرّفا الازدواجية اللغوية بأنها: " تعني وجود نمطين من اللغة يسيران جنبا إلى جنب في المجتمع المعيّن، يتمثل النمط الأول[...] ما أطلقنا عليه مصطلح " اللغة النموذجية" والثاني ما جرى العرف على تسميته على ضرب من التعميم " باللغة المحكيّة" وقد يسمى الأوّل أحيانا "باللغة الرسميّة"، والثاني " باللغة غير الرسميّة".[4]

أما الحاج صالح فيرى أن هذا المصطلح حديث عهد بالبيئة اللسانية العربية، ويطلق على " ظاهرة لغوية اجتماعية، وهي استعمال لغتين: اللغة الأصلية، ولغة ثانية، ويقابله في الإنجليزية كلمة "بيلنغواليزم" (Bilingualism)، وهذه الظاهرة تكثر في البلدان التي تسمى نامية، ومنها الدول العربية، وهي قليلة جدا في البلدان كثيرة الإنتاج العلمي، يعيش فيها كالناطقين بالإسبانية في الولايات الامريكية المتحدة، والأفارقة والآسيويين القاطنين في أوروبا[5]"

---

1 - الموسى نهاد، الازدواجية في العربية، ما كان وما هوّ كائن، وما ينبغي أن يكون، ندوة الازدواجية في اللّغة العربيّة، مطبعة الجامعة الأردنية، عمّان، 1988م، ص.84

2 - منذر عياشي، قضايا لسانية حضارية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط 1: 1991، ص :51.

3 - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، ط 1، 1993، ص: 35.

4 - علم اللغة الاجتماعي، مدخل، كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط:3، 1997، ص: 186.

5 - عبد الرحمان الحاج صالح، الثنائية اللغوية بالنسبة للغة العربية وأوصافها الحقيقية الايجابية منها والسلبية، مجلة مجمع اللغة العربية بالجزائر، 2012، العدد: 15، ص: 19.

ويستشف مما ذهب إليه الحاج صالح، بكون للعربي لغتان إحداهما عامية والأخرى عربية فصيحة، أنه لا ينطبق عليه مفهوم الازدواجية اللغوية، وإنما يعدّ نوعا من الثنائية اللغوية يفيدان مفهوما واحدا سواء تعلق الأمر بوجود لغتين مختلفتين، أو وجود لغة رسمية، ومعها يحتضن المتكلمون لغة أو لهجة من لهجات تلك اللغة الأم ثانية.

وهذا ما يتوافق مع ما نحاه أندري مارتنيه حينما قال:" وقد تتسع الفروق إلى درجة يصبح معها حصول الإبلاغ بها ليس أمرا مضمونا، وفي هذه الحالة نتكلم عمّا يسمى باللهجات، ممّا يضطر الباحث أن يحدّد وفي كل مرة اللهجة التي يعالجها؛ لكن الفروق قد تكون طفيفة لا تؤثر على الفهم"[1]

وخلاصة، يمكن ضبط الازدواجية اللغوية عمليا بأنها الاستخدام المزدوج للعامية والفصحى، حيث يتم استخدام العامية في الحياة اليومية، والفصحى في الحياة الرسمية، فالازدواجية تختلف باختلاف العلوم، ففي علم اللغة النفسي هي "أن يجيد المرء لغتين معًا إجادة تامة، لغة الأهل ولغة أخرى، وقد يكتسبهما معًا، وقد يكتسب لغة الأهل أوّلاً.

فالازدواجية اللغوية هي ذلك التعدد والاختلاف للسان الواحد، وهذا يعني أنه يمكن أن يكون هناك مستويان لغويان للسان الواحد، الأول فصيح يستعمل في التعليم والإدارات والملتقيات والسياسة، وآخر عامي يستخدم في الشوارع والمحادثات اليومية.

ثالثا-الثنائية اللغوية:

1-تعريفها:

أثار هذا المصطلح أيضا عديدا من الإشكالات من حيث مفهومه، وكيف يمكن معرفة الخيط الرفيع الذي يفرق بينه وبين المصطلحين السابقين، من هنا نجد أنه يطلق على وجود لغتين مختلفتين في أصلهما ونظامهما اللغوي، مثل اللغة الوطنية لأي دولة ومعها لغة أجنبية لدولة أخرى إن على المستوى الشخصي عند أو الجماعي.

ولتكوين نظرة علمية حول هذا المصطلح علينا أن نعود إلى أصول نشأته، التي يبدو أنها تعود إلى الحقبة اليونانية، نظرا لحالة البيئة اللغوية التي كانت سائدة آنذاك، حيث اختلاف اللغة في المجتمع اليوناني، بين لغة أغلب الشعب اليوناني ولغة الفلاسفة والمفكرين، فساد مستويان من اللغة هما: اللغة اليونانية ذات الأصول الإغريقية القديمة، والغة اليونانية التي تشكلت عبر تتالي الأزمنة، ثم نشأ عن هذه الحالة استعمال لغتين عموما.[2]

1 - أندري مارتنيه، مبادئ اللسانيات العامة، تر: أحمد الحمو، وزارة التعليم العالي، سوريا، 1986، ص: 32.

2 - Harems et l'Anc; bilingualité et bilinguisme; pierre mordage éditeur; bellgique, 1983; p 238

وبالتالي نستطيع أن نضبط حالة الثنائية اللغوية بكونها وضعية لغوية ينتقل فيها أهل بيئة لغوية معينة بين نظامين لغويين مختلفين أثناء استعمالهم للغة.[1] أي هناك انتشار تداول للغتين مختلفتين في مجتمع واحد؛ بمعنى أن أهل البيئة اللغوية يتداولون صنفين مختلفتين من اللغة في مجتمع واحد، مثل ما نجد اللغة الفرنسية مثلا نلاحظ شيوع تداول للغة الفرنسية مع اللغة العربية الفصحى في الإدارة الجزائرية وغيرها من قطاعات مؤسسية وإدارية. [2] من هنا يمكننا التوافق من ما يذهب إليه ميشال زكريا في تحديده للثنائية اللغوية حينما يقول بأنها استخدام لغتين بالتناوب.[3]

وبهذا الدلالة يتبين أن مصطلح الازدواجية مقابلا لغويا في اللغة العربية للمصطلح الغربي وبالتحديد الفرنسي (Diglossie)، فيما يتحدد مصطلح الثنائية مقابلا لغويا في اللغة العربية لمصطلح (Bilinguisme)، الذي يفيد دلالة على السلوك المميز للناتج الترجمي الدّال على الثنائية اللغوية.[4]

في الختام يتبن لنا أن هذه المصطلحات الثلاث قد تتوفر في مجتمع لغوي معين، إن على المستوى الشخصي أو الجماعي، وذلك بسبب تعدّد اللغات الموجودة في تلك البيئة الاجتماعية، مما قد يكون لهذا التعدد اللغوي بفرعيه الازدواجي والثنائي آثار لغوية على مجالات عديدة من القطاعات والمصالح التي تدار بها شوؤن هذا المجتمع، حيث يتداول عناصره عديدا من التسميات للدلالة على صنف من أصناف اللغة الموجودة في هذه البيئة اللغوية، والذي من آثاره وجود تسميات متعدّدة لشيء واحد، وقد لا يكون بلغة المجتمع نفسه فصيحا أو قريب من الفصيح، وهذه من أكبر التبعات اللغوية الناتجة عن التعدد اللغوي في المجتمع، حيث يجد أهله أنفسهم مضطرين لاستعمال لغة ليست فصيحة للتعبير على أمر معيّن، والامر هنا أهون إذا كانت اللغة قريبة من اللغة الفصيحة، أما الأخطر فهو استعمال أهل البيئة اللغوية للغة لا يتمون أليها أصلا بل لغة أعدائهم في مرحلة من مراحل التاريخ، في التعليم، والترجمة والتعريب في للمواد المصطلحية التقنية وغيرها، والإعلام بمختلف فروعه، الأدب وتخصصاته..

علما أن هناك من البحوث والدراسات ما يثبت أن وجود أكثر من لغة واحدة في التعامل بها داخل البيئة اللغوية الواحدة خاصة إذا كانت هذه اللغة لا علاقة لها بالخلفية الهوياتية لهذه البيئة، ما من شأنه أن يحدث

---

1 - عبد الحميد بوترعة، واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللغوية جرائد "الخبر اليومي" و"الشروق اليومي" و"الجديد اليومي" نماذجا، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 8، سبتمبر 2014، جامعة الوادي، ص202.

2 - علي أسعد وطفة، إشكاليات العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت، آراء عينية من طلاب الجامعة، ص45.

3 - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، المرجع السابق، ص: 37.

4 - محمود إبراهيم كايد، العربية الفصحى بين الإزدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، "المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية"، المجلد الثالث، العدد الأول، ذوالحجة 1442هـ / آذار 2002م، ص43).

انفصامات خطيرة على المستوى الفكري والوعيي لهذه البيئة، وأن في هذا الوضع هدر كبير مهدم لكل الجهود التنموية خاصة في مجال التربية والتعليم، باعتبار ذلك كله مناقض لكل تنمية فكرية أو ثقافية أو حضارية لهذا المجتمع[1]

من هنا يمكن القول إن هذه الوضعية اللغوية المتعددة والمتداخلة والمزدوجة في آن تمثل وضعية لغوية تثير كثيرا من الإشكالات للمجتمعات التي تعيش هذا الوضع اللغوي المعقد، وهي قضية تستدعي بكل جديّة التفكير الفعال، من طرف معدي السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي(وذلك ما سوف نتناوله في الوحدة المقبلة)، في مختلف البيئات اللغوية، من أجل تحقيق ممارسة لغوية شاملة، تصون المجتمع بالرغم من تعدّده اللغوي من كل ما من شأنه أن تكون هذه الوضعية سببا في تفكك المجتمع وتصدعه، وجعله تابعا لمجتمعات أخرى ذات هوية مختلفة عنه هوية هذا المجتمع اللغوي، ويكون ذلك ابتداء بالإقرار بالتعدد اللغوي في المجتمع والاعتراف به وعدّ ذلك من خصائص جميع المجتمعات، والعمل على اعتماد اللغة الفصحى للمجتمع، قدر المستطاع، دون رفض الوضع اللهجي أو العامي، بل العمل على دمجه مع الوضع الفصيح.

1 - المرجع السابق، ص71-72.

المحاضرة الحادية عشرة

التخطيط اللغوي

الهدف الخاص:

أن يحدّد الطالب بعد دراسته للمحاضرة مفهوم وفروع التخطيط اللغوي، في المنظومة اللسانية الغربية والفكر اللساني العربي، وبعض القضايا المرتبطة بهذا الميدان

1- مفهوم التخطيط اللغوي :

للتخطيط اللغوي عدة تعريفات سواء في اللغة أو الاصطلاح وردت لدى كثير من الباحثين:

- أما **في اللغة:** فقد أورد صاحب معجم مختار الصحاح في هذا الشأن قائلا:" خط بالقلم كتب وبابه نصر...ومخطط فيه خطوط، والخطة بالكسر، الأرض التي يخطها الرجل لنفسه وهو أن يعلّم عليها علامة بالخط ليعلم انه اختارها ليبنيها". [1]

أما في المعجم الوسيط فقد ورد: "يقال فلان يخط في الأرض، والخط السطر، والتخطيط فكرة مثبتة بالرسم أو الكتابة في حالة الخط تدل دلالة تامة على ما يقسم بالصورة أو الرسم او اللوح المكتوب في المعنى والموضوع...ووضع خطة مدروسة للنواحي الاقتصادية والتعليمية والانتاجية وغيرها للدولة."[2]

وجاء في لسان العرب لابن منظور: "مشتق من فعل خط وخطط ومضارعة يخط خطا، والجمع خطوطا والخط: الطريق والخط: الكتابة ونحوها مما يخط، وخط الشيء بخط كتبه بقلم أوغيره."[3] نلاحظ من خلال هذه التعاريف للتخطيط أنها لا تخرج عن معنى النهج، أو الطريق والسبيل الذي يتبعه الفرد في رسم اللغة وتحدثها بين جميع الأشخاص

- **اصطلاحا:** تمحورت دلالة التخطيط اللغوي لدى أهل التخصص على منوال أنه: "عمل منهجي منظم لمجموعة من الجهود المقصودة المصممة بصورة منسقة لإحداث تغيير في النظام اللغوي كالتصحيح اللغوي أو في الاستعمال اللغوي لوضع الفصحى موضع العامية أو لإحداث نظام لغوي أو قومي مشترك"[4]

أي هو الطريق الذي يمكن اتباعه لخدمة اللغة وصيانتها من الأخطاء، باستهداف إجراءات في الحاضر تحقيقا للأهداف مستقبلا.

---

1 - عبد القادر الرازي: مختار الصحاح، مادة خطط: ص: 76

2 - ابراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار الفكر، (د ط) (د ت) .1/244

3 - 3ابن منظور: لسان العرب، مادة، خطط، ص: 32

4 - هدسون: علم اللغة الاجتماعي، تر، محمود عباد، دائرة الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط 1 ،1987، ص: 236.

فهو مسالة لغوية مبدئية، موضوعه التفكير في حل المشكلات اللغوية على مستوى الفرد والمجتمع، باقتراح خطط علمية محكمة وواضحة ومحددة الأهداف للتصدي للمشكلات ذات الصبغة اللغوية، والتفكير في الحلول العلمية والعملية لذلك، وفق برنامج زمني محدد، بالأبحاث العلمية ذات الصلة بالموضوع، وعادة يقوم بهذا مجلس على مستوى وطن"[1].

فالتخطيط اللغوي هو الحل الوحيد للنهوض من هذه المشكلة اللغوية ومعالجتها وفق برامج أو أبحاث علمية، من أجل توجيه اللغة، واصلاحها على جميع المستويات بالإضافة الى ترقيتها "نشاط رسمي تضطلع به الدولة وتنتج عنو خطة تنصب على ترتيب الدشهد اللغوي في البلاد خاصة اختيار لغة رسمية أو إدارية، ويدثل التخطيط اللغوي الجهود الدتكاملة التي يقوم بها الأفراد، والجماعات

2-مفهوم السياسة اللّغوية:

تحيل السياسة اللّغوية على نشاطات يمارسها السّاسة اتجاه اللّغة وصياغتها في شكل قرارات ومواد دستورية وتشريعية. والسّياسة اللّغوية فرع من فروع علم السياسة العام[2].

– وقد أصبحت السياسات اللّغوية جزء لا محيد عنه في كلّ سياسة، نظرا لارتباط اللّغة بالسّيادة وبحدود الدولة، وبالسياسات الثقافيّة والاقتصادية، والحقوق الفردية والجماعية، وترصد نظرية السياسة اللّغوية وخط التوجّهات اللّغوية، كذلك من تعددية الأبعاد والمجالات والمناهج والمقاييس التي تساهم في بناءها من جهة، وامكان مقارنتها وتقييم نجاعتها...الخ، من جهة ثانية. وتزعم أنّ السياسة اللّغوية سياسة أوّلا قبل أن تكون مسألة توجّهات أو خطط[3]. ويستخدم مصطلح السّياسة اللّغوية أحيانا مرادفا لمصطلح التخطيط اللّغوي[4]. فالسياسة اللّغوية تقوم على وضع اختيارات لغوية تتناسب مع المجتمع وتعتمد على أهداف للنهوض باللّغة العربية.

---

1 - عبد المجيد عيسى: النحو العربي بتين الأصالة والتجديد (رسالة دكتوراه)،دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط 1، 2008، ص: 232.

2- هدى الصيفي، علاقة السياسة اللّغوية بالتخطيط اللّغوي، (دراسات حالات من الوطن العربيّ)، رسالة ماجستير، اشراف: رشيد بوزيان، جامعة قطر، 1435/ -1436هـ - 2014/ 2015م، ص: 25.

3- عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللّغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد، ط 1، سبتمبر 2013، ص: 82.

4- روبرت. ل. كوبر. التخطيط اللّغوي والتغيّر الاجتماعي، تر، خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثّقافة العام، طرابلس، ليبيا، 2006م، ص: 67.

3-مفهوم التخطيط:

أ-لغة تمحورت عموما المعاني اللغوية لكلمة التخطيط حول ما أورد ابن منظور -حيث سنكتفي بتعريفه- قائلا: "والتخطيط: التّسطير، والتهذيب: فالتخطيط كالتسطير، تقول: خططت عليه ذنوبه، أي: سطرت فخط أي كتب [1]

ب-اصطلاحا:

نظرا لأنّ التعريف يتغيّر نتيجة للتغيّر الذي يعتري المجتمعات من ناحية، والتخطيط من ناحية أخرى واختلاف أسلوب التطبيق من دولة لأخرى. فإنّنا سنعرض بعض التعاريف التي حاولت تقديم دلالة شاملة للتخطيط ومنها ما يذهب إليه أحمد سيّد مصطفى قائلا بأنَّ: "التخطيط عملية شاملة تتضمّن تصميم الأهداف والخطط وكافة الأنشطة التي تؤدي لتحقيق الأهداف متضمّنة الاستراتيجيات والسياسات والاجراءات والقواعد والبرامج والجداول الزمنية"[2]. فالتخطيط إذن عملية تتضمن عديد من المراحل المرتبطة ببعضها لتحقيق هدف معيّن.

4-مفهوم التخطيط اللّغوي:

أمّا التخطيط اللّغوي فيعرّف على أنّه: "وجه من أوجه علم اللغة التطبيقي"[3]، لأنه يجعل من مهامّ تطبيق حلول المشكلات اللّغوية. وهو مرحلة تطبيقية تجسّد السياسة المختارة من قبل الدولة[4]. أي أنه مرحلة تلي السياسة اللغوية وتعنى بتطبيق قراراتها على أرض الواقع، فهو التطبيق الفعليّ للسياسة اللّغوية التي تضعها الدولة.

5-علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي:

والواقع أنّ مفهوم التخطيط اللّغوي يفترض وجود سياسة لغوية، فإنّ العكس ليس صحيحا، ويمكن أن تعدّ قائمة طويلة بالخيارات اللغوية التي لم تطبّق قطّ، ولكن السياسات اللغوية التي لم تطبّق لانعدام السلطة [القادرة على التطبيق] لا ينبغ اهمالها لأنّها لا تعود جميعا إلى الهيئة الوظيفية، إذ ينبغي التمييز في واقع الأمر بين وظيفة عملية ورمزية، حيث تأخذ دولة حديثة العهد بالاستقلال قرارا باتخاذ اللغة المحلية لغة وطنية.

1- ابن منظور، معجم لسان العرب، المرجع السابق، ص: 1198.

2- بوقلمون داوود، سياسة تخطيط الموارد البشرية في المنظمة، رسالة دكتوراه، اشراف بشاينية سعد، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، 2015/ 2016، ص: 36.

3- صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، د ت، مطبوعات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، د ط، ص: 174.

4- جماعة من المؤلفين، اللغة، الأمر، دار هومة، تيزي وزو، د ط، 2009م، ص: 169.

ويعدّ هذا القرار عمليا في حال تتبّعه تخطيط يدخل هذه اللغة في المدرسة...إلخ، حتى تحلّ محلّ اللغة الاستعمارية في جميع نواحي الحياة الوظيفية، ولكن القرار نفسه يعدّ رمزيا[1].

فالتخطيط اللغوي يكون من قبل المختصّين، ولمّا تصادق عليه الدولة، يصبح التخطيط ذا طابع سياسي، ومن تمّ يطلق عليه سياسة لغوية، حيث توجد مؤسسات تقوم بعملية تخطيط اللّغات في العديد من الدول والثقافات، والتي تكون مسؤولة عن صياغة وتطبيق سياسات تخطيط اللّغة؛ بالنسبة للغة العربية فإنّ هذه المؤسسة هي مجمع اللغة العربية[2]. فالتخطيط اللغوي هو تطبيق قرار سياسي لغويّ على أرض الواقع، فالعلاقة بينهما تلازمية تكاملية.

6-نشأة السياسة اللغوية والتخطيط اللّغويّ:

يذهب عديد من الباحثين إلى أن اللّسانيّ الأمريكي "هوجن" هو أول من أطلق مع منتصف القرن العشرين، عبارة التخطيط اللغوي في مقالة مخصّصة للوضع اللّغويّ في النرويج، والتخطيط اللغوي مسألة حديثة العهد. ومع بداية السّبعينات ظهر مفهوم السياسة اللغوية في الانجليزية، وذلك في كتاب (فيشمان 1970) في فصل عنوانه "لسانيات اجتماعيّة تطبيقيّة"[3].

ومن ثم بدأ ظهور عديد من المصطلحات المرادفة لمفهوم السياسة والتخطيط اللّغويين، منها التنظيم اللغوي وإدارة اللغة والتهيئة اللّغوية وغيرها.

10-التخطيط التربويّ:

تتحدد علاقة التخطيط اللغوي بالمجال التربوي بكون التربية نظاما واسعا لا يمكنه الاستغناء عن التخطيط في كلّه وجزئه، لأنّ التخطيط للنظام التربويّ هو جزء من التخطيط اللّغوي الذي ينبغي أن يكون شاملا لا جزئيا، ويكون في مجال التعليم على اختلاف مراحله. ويدلّ التخطيط التربويّ على "العملية المتّصلة المنتظمة، التي تتضمّن أساليب البحث الاجتماعيّ، ومبادئ وطرق التربية وعلوم الادارة والاقتصاد والمالية المتاحة، وإلى

1- لويس جان كالفي السياسة اللغوية، تر: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009، ، ص: 221.

2- المرجع نفسه، ص: 237.

3- المرجع نفسه، ص: 219-220.

الربط بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشّاملة"[1]. وبهذا فإنّه يمكننا اعتبار التخطيط التربوي، عملية رسم السياسة التربوية والتعلّمية، بحيث تراعي الظروف والمعايير المختلفة[2].

وبهذا فإنّ التخطيط اللّغويّ عام والتخطيط التربويّ جزء منه، لأنّ مصطلح التخطيط اللغوي يشير إلى التخطيط التربويّ الذي يهتمّ بتنمية القوى البشرية، وربطها بالمهارات التربوية والعلمية. التخطيط اللّغوي ينطلق من خلفية عربية اسلامية، مفادها أنّ اللّغة العربية لها دور رئيس في بناء الأمّة، واللّغة بدورها لها مهارات لغوية، من بين هذه المهارات مهارة القراءة وهي عملية عقلية يستخدم الانسان فيها عقله وخبراته السّابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل اليه.

1- لخضر لكحل، كمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009، ص: 19.

2- فاطمة بوط، أنشطة اللغة العربية بين التخطيط والارتجال، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللّغويّ، ج 03، الجزائر، 2012، ص: 64.

المحاضرة الثانية عشرة

أمراض الكلام وعيوبه

الهدف الخاص:

أن يفهم الطالب بعد دراسته للمحاضرة بعض الفروق بين أمراض الكلام وعيوبه، وضبطه لهذا المصطلح نظرا لتعدد مفاهيم مصطلحاته

تمهيد:

يجب الإشارة إلى أنّ هناك اختلافا بيّن في تسمية هذا المصطلح، وهو راجع إلى سبب التّصنيف، فهناك من صنّفها بحسب: **معيار السّن** (عند الطّفل اضطرابات نطقيّة، وعند الرّاشد اضطرابات كلاميّة)، ومعنى ذلك أنّ هذه الاضطرابات توجد لديهما. أو إلى **نمط الأداء**: اضطراب شفوي وكتابي. أو بحسب **العلّة (السّبب)**، هل أنّها وظيفيّة أو عضويّة (فيزيولوجيّة).أو بحسب **مواضع وأقسام اللّغة** نفسها (لغة، كلام، صوت).[1]

ونقصد بكلّ ذلك أنه كلّما اختلّ أمر أعطانا تصنيفا إكلينيكيّا خاصّا، فاللّغة مثلا تدلّ على مجموعة من الأمور تتعلّق بسلامة الفكر (هل التّفكير سليم أم لا؟) ترتبط بسلامة من النّاحية النّفسيّة (هل هناك توازن نفسي أم لا لدى المعني وهي ترتبط بالتّوازن الاجتماعي، أي هل هناك انبساط في البيئة الاجتماعيّة؟). كما قد ترتبط بسلامة النّاحية الثّقافيّة (في العرف، العادات، الدّين...). ومن هنا كانت التّصنيفات المختلفة مرتبطة بالخلل، والذي يُمكن أن يكون في مستوى اللّغة أو في الكلام أو في الصّوت(النطق).

من هنا وجبت الملاحظة التالية:

– نحن نعلم أن الصّوت حركة تحدث نتيجة اهتزاز الوترين الصّوتيّين بمرور الهواء بهما (شدّة وارتفاعا وجرسا ونبرا)، –كما نعلم أيضا أن الكلام فهو الاستخدام الشّخصي للّغة، –أمّا اللّغة بمعنى (Langage) فهي مجموع الإمكانات الذّهنيّة التي تسمح للإنسان بإفهام الآخر بما فيها النّظام اللّغوي (صرف، معجم، تركيب، دلالة).

أولا–أمراض الكلام:

1– المفهوم: لها تعريفات عدّة نختار منها ما يلي، هي "عدم القدرة على إصدار أصوات اللغة بصورة سليمة، نتيجة المشكلات في التناسق العضلي، أوعيب في مخارج أصوات الحروف، أو لفقر في الكفاءة الصوتية، أو خلل عضوي"[2].

1 - جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، 1990، ص: 174.

2 - عبد العزيز الشخص، عبد الغفار الدماطي، قاموس التربية الخاصة، وتأهيل غير العاديين، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط 1، 1992، ص: 415]

فهي تمسّ إذن القدرة على استخدام الإمكانات اللّغويّة، مثل: اضطرابات الحبسة (التّأتأة)، والنّطق وتأخّر الكلام؛ لأنّها كلّها تشارك في مشكلة واحدة، وهي عدم الاستطاعة على استخدام القدرة على اللّغة رغم صحّة النّاحية الذّهنيّة والبيئيّة.

أ –أمّا **الحبسة (التّأتأة) أو (الأفازيا)** فهي اضطراب يمُسُّ الطّلاقة الكلاميّة أو مجرى إيقاع الكلام مع علم الشّخص بما سيقوله، أي إنّ اللّغة من حيث الصّوت والمعجم والتّركيب سليمة، ولكن المشكل في الانقطاع أي الاستخدام خاطئ بسبب احتباس الكلام[1] أي هناك انقطاع في انسيابه. ولها مظاهر أساسيّة ثلاث: التّوقّفات (Blocage)، والتّكرارات (Répétition)، والإطالات (prolongations)، ويُلاحظ أنّ بُنية اللّغة هنا صحيحة، ولكن هناك خلل في التّتابع والتّسلسل.

أمّا مظاهرها الثّانويّة: فهي جسديّة كالاحمرار والتّعرّق، ونفسيّة كالقلق.

1–أنواع **الأفازيا**: [2]

أ–التّأتأة الاختلاجيّة؛ ومظهرها التّكرار.

ب–التّأتأة القراريّة؛ ومظهرها التّوقّفات.

ت–التّأتأة الاختلاجيّة القراريّة؛ ومظهرها التّوقّف والتّكرار.

ث–التّأتأة الكَفِيّة؛ وهي التي تحتوي الأنواع الثّلاث السّابقة كلّها، وهي حالة متطوّرة جدّا وحادّة بالنّسبة للحالات الثّلاث السّابقة، وما يُميّزها ظهور العلامات الثّانويّة السّابقة بحدّة.

ج–التّأتأة الفيزيولوجيّة؛ وتظهر في المراحل الأولى لتعلّم اللّغة، وهي عبارة عن وجود خلل في التّوصيل عبر أجزاء الدّماغ المسؤولة عن اللّغة؛ لأنّها في مراحل النّموّ وهي خاصّة بالطّفل، وهي طبيعيّة ولكن قد يتسبّب المجتمع اللّغوي الذي يوجد فيه الطّفل بأن يجعلها دائمة من خلال التّصرّفات اللّغويّة العنفيّة لهذا الطّفل.

2– أسباب التّأتأة[3]:

<u>2–1 –أسباب وراثيّة:</u> بيّنت دراسات[4] عدّة أنّ (75بالمائة) للتّأتأة أنّها سبب وراثي، أي إنّ هناك فرد في الغائلة مُصاب أو قد أُصيب بها، كما بيّنت هذه الدّراسات أنّ هذه التّأتأة غير موجودة في التّوائم غير الحقيقيّين، وهذا النّوع من التّأتأة من أصعب الأنواع وأخطرها لأنّها لا تُعالج، وأنّها تُوجد لدى الذّكور أكثر من الإناث.

---

1 - عبد المجيد الخليدي وكمال حسن وهبي، الامراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال، دار الفكر العربي، بيروت، ط 1، 1997، ص: 138.

2 - ينظر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، ط 5، ص: 159. وحمدي علي الفرماوي نيروستيكو لوجيا، معالجة اللغة واضطراب التخاطب (، مكتبة الأنجلو مصرية، ط ،2006 ،1ص 201.

3 - ينظر: مصطفى فهمي، المرجع السابق، ص: 169-170.

4 - ينظر: المرجع نفسه. ص: 23.

2-2-أسباب عصبيّة: وتُرجع إلى:

أ-ارتباط التّأتأة بمرض الصّرع؛ أي إنّ الصّرع هو سببها.

ب-إجبار الطّفل الأعسر بأن يكتب باليد اليمنى أو العكس، ويُقصد هنا الطّريقة العنفيّة.

ج -إصابة الحلقة السّمعيّة الصّوتيّة، فعندما تختلّ هذه الحلقة ولو بمقدار ألف من الثّانية تحدث التّأتأة.

2-3-أسباب لغويّة:

أ -فقد يُقلّد الطّفل شخصا مُصابا بالحُبسة، فيُتأتِئُ مثله دون أن يشعر، ويجب حينئذ مُتابعته حتّى لا تُصبح عادة لغويّة.

ب-تأخّر اللّغة عند الطّفل: عرفنا سابقا أثناء مراحل اكتساب اللّغة يكون رصيد الطّفل اللّغوي فقيرا، وعليه أن يجد الحلّ أثناء الكلام، فيلجأ إلى التّكرار فيقع في شبكة التّأتأة.

ج-الازدواجية اللّغويّة: قد يعيش الطّفل الازدواجيّة اللّغويّة؛ بمعنى أنّه يستخدم نظامين لغويين بطريقة غير منتظمة، ممّا يُوقعه في التّأتأة.

2-4 -أسباب النّفسيّة:

ومنها الصّدمات لحادث ما، أو تفريط وإفراط عاطفي، فقد أثبتت الدّراسات أنّ هذه الأسباب هي أكثر انتشارا المتسبّبة في التّأتأة، وقد تتداخل هذه الأسباب كلّها.

3-العلاج:

يعتمد على معرفة السّبب والعرَض، فأوّل عمل في تشخيص المرض[1] هو ضرورة الوصول إلى معرفة السّبب ثمّ ما هي أعراضه ؟؛ لأنّها أساسية وثانويّة إذا كانت هذه الأعراض تكراريّة أو توقّفات فالعلاج يكون فيزيولوجيّا، وقد أثبتت الدّراسات في مجال الأرطوفونيا أنّ السّبب الأصلي يكمن في مشكلة التّنفّس؛ أي إنّ الطّفل لا يتنفّس تنفّسا طبيعيّا فيكون العلاج تعليمه كيف يتنفّس، أي أن يتصرّف الطّفل في عمليّة التّنفّس كي يُحوّله من تنفّس لا إرادي إلى تنفّس إرادي، خاصّة إذا كانت هناك حالة إحباط لدى الطّفل (لا يستطيع التّنفّس بطريقة جديدة)، بأن يُقنع المعالج المريض بأنّ المسألة ترتبط بآليّة فيزيولوجيّة، ثمّ نُعلّم المريض إدخال الهواء عبر جُرُعات محدّدة؛ لأنّ الجمل تختلف طولا وقصرا؛ وبالتّالي يحدث التّحكّم في عمليّة التّنفّس والتّدرّب عليه.

ملاحظة: يختلف هذا العلاج باختلاف المدرسة التي درس فيها المعالج.

ثانيا-عيوب النّطق: (العيوب النطقية [الصّوتيّة]): Les troubles des sons

1-المفهوم:

1 - ينظر: المرجع نفسه. ص: 213-214.

يتمثّل في عجز الشّخص عن النّطق بالصّوت [1] في الوضعيّات الثّلاث بداية ووسط ونهاية الكلمة، أو إذا كان الصّوت مُنعزلا أو حرف واحد، مثل: (c) (س)، فينطقه نطقا آخر إمّا (ش، ث).

وهنا يرجع الأمر إلى محلّ الإصابة إمّا على مستوى المخرج أو الصّفة أو الاثنين معا؛ فالمشكل إذا عضوي. إذا كان المشكل في مخرج الصّوت، هذا الأخير يُقصد به المكان الذي يحدث على مستواه اعتراض للموجة الصّوتيّة أثناء عبورها للممرّ الصّوتي، مثل نطق حرف (ب)، (p)، (b)، (o)، (eu).

إذا كان المشكل في صفة الصّوت، أي إنّ المشكل يكمن في طريقة انسياب الهواء وتضييق الممرّات الصّوتيّة، مثل الخلل في الصّوت التّسريبي أو الحبسي أو المهموز أو المهجور، وبالتّالي فالمعيار الأساس هنا في الاضطراب هو: ثبات الإصابة ودوامُها، أي أن يكون الشّخص عاجزا في نطق الصّوت وفق صفته في جميع الحالات، كأن يُنطق صوتا معيّنا بطريقة معيّنة (نطق التّاء: ثاء، نطق الصّاد والسّين: ثاء) سواء أ كان الصّوت منعزلا لوحده أو في الكلمة. وبالتالي فالعيوب (أو الاضطرابات) تمسّ عموما حركة الهواء في مجراه، وتُقسّم إلى قسمين أساسين:

2-**أنواعها:**

أ-العيوب (الاضطرابات) العضويّة[2]:

وهي مُرتبطة بإصابة على مستوى مُختلف الأجهزة المسؤولة أو المتدخّلة في عمليّة النّطق (إحدى الشّفتين مصابة، المسافة بين الأسنان، الخيط الذّي يربط اللّسان مع الحنك الأسفل قصير، عيب في اللّسان أو في سقف الحنك، اللّهاة منقسمة...وبالتالي فهي تخصّ خللا في الوترين إذا كان بهما أيُّ إصابة كالشُّلَلَة (goitres) أو العُقَيْدة وهي انتفاخ موضعي فيهما بحيث يُعيق المخاطَب.

ب-العيوب (الاضطرابات) الوظيفيّة[3]:

وهنا لا توجد إصابة عضويّة؛ أي هناك خطأ في تعلّم نُطق الصّوت خاصّة إذا كانت مخارج بعض الأصوات متقاربة أو أنّ الخطأ في إدراك ذلك الصّوت، أي هناك خطأ في وضعيّة اللّسان فيحدث خطأ في النّطق فيحدث الاشتراط الخاطئ. فهي إذن اختلال في الوظيفة الصّوتيّة مع غياب أيّ إصابة عضويّة بسبب ما يُسمّى بالحلقة المفرغة للإجهاد الصّوتي؛ ويُقصد به الاحتكاك الزّائد من طرف المتكلّم أثناء حديثه لاستمرار التّكلّم مع الإجهاد، مثل: البحّة المتقطِّعة، وهي عارضة وليست دائمة. وهناك أيضا البحّة النّفسيّة تحدث نتيجة اضطرابات نفسيّة (صدمة نفسيّة) تتجسّد في فقدان الصّوت بسبب حالة نفسيّة معيّنة، وقد تكون دائمة.

---

1 - ينظر: المرجع السابق، ص: 33.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 33.

3 ينظر: المرجع السابق، ص: 33.

3- **أسباب عيوب (اضطرابات) النّطق:**

أ-أسباب عضويّة: وهي تمسّ كلّ الحروف أو الأصوات بحسب نوعيّة الاضطراب والتّشوّه الموجود في أحد الأعضاء المسؤولة عن الكلام أو أكثر.

ب-أسباب **وظيفيّة:** كالتّقليد، خطأ في الإدراك، وتكون عموما مصاحبة للإعاقات الذّهنيّة، ونقصد فشل الطّفل في إدراك التّمييز بين صفات الأصوات. بالإضافة إلى الغيرة كاستعمال هذه الاضطرابات كحيلة لجذب الآخر ولفت انتباهه.

4-أشكال اضطرابات النّطق[1]:

أ-اللّثغ(Segmatisme) ؛ وهو صعوبة أداء الصّوت بشكل سليم بحسب أخذ اللّسان لوضعيّات مختلفة، فيكون الخلل النّطقي. وهو أنواع:

-**أسناني:** أي بحسب الخلل الموجود في الأسنان ابتعادا أو تقاربا، كبرا أو صغرا، سلامة أو تكسّرا. ومثالها أن تنطق المدرسة: مدرثة

-**حَبْسي:** أي تحويل الأصوات الانسيابيّة إلى أصوات جبسيّة، مثل نطق السّين تاء.

-**غُنِيّ:** وهو خروج الهواء عن طريق الأنف بكميّة أكبر في الأصوات غير الغنيّة.

-**جانبي:** خروج الهواء من طرفي اللّسان بدل خروجه من القناة الوسطيّة في اللّسان، كإخراج مثلا صوت السّين من الأضراس. فينطق زايا

ب-الخمخمة: وهو التّسمية الثّانية للّثغ الغني، وهي مغلقة ومنفتحة، فإذا كانت تمسّ الصّفيريّات فقط فهي مغلقة، وإذا كانت تمس كلّ الحروف التي تخرج من الأنف فهي مفتوحة.

<u>- مظاهر الخمخمة أربعة</u> [2]هي:

-**التّشويه** (التّحريف) [Distorsion]: وهنا يكون عندما يخرج الهواء من طرفي اللّسان، مثل: عدم نطق الرّاء بجميع خصائصها الصّوتيّة فتكون قريبا إلى الياء.

-**الحذف**[Omission] ويكون بأن يُسقط المضطرب نطقيّا صوتا من الكلمة: سمِعتُ تنطق : مِعتُ. ومثل كلمة (طيارة) تنطق يارة حيث نلاحظ حذف صوت الـ (ط).

-**الإبدال** [Substitution]: يُبدل حرفا بحرف قريب منه، ولكنّه يختلف عنه: كإبدال حرف الرّاء لاما. مما يؤدي إلى صعوبة فهم كلام الطفل وكمثال: كلمة (طيارة) تنطق (أيارة) حيث نلاحظ إبدال صوت (ط) بصوت (أ).

---

1 -ينظر: فيصل العفيف، اضطرابات النطق، مكتبة الكتاب العربي، جدة، السعودية، د ط، ص:04

2 - المرجع السابق، ص: 4-5-6.

-**الإضافة** [Addition]: زيادة صوت أو حرف لا ينتمي إلى الكلمة. مثال كلمة (طيارة) تنطق (تطيارة) حيث نلاحظ إضافة صوت (ت).

5-العلاج[1]: وهو يرتبط أيضا بالسّبب والعرض.

فإذا كان السّبب عضويّا يُعالج عضويّا (عمليّة جراحيّة) في الشّفتين عمليّة تجميليّة، وإذا كان عرضيّا يكون بإعطاء الطّفل الحالة الصّحيحة لإخراج الصّوت (من خلال تمرينات خاصّة يُصحّح هذا الاضطراب العَرضي خاصّة في التّقديم والتّأخير، بأن يُرجع الصّوت إلى مكانه.

1 - ينظر: المرجع نفسه، ص:07

المحاضرة الثالثة عشرة

اللغة والاتصال

الهدف الخاص:

أن يفهم الطالب بعد دراسته للمحاضرة بعض الفروق بين أمراض الكلام وعيوبه، وضبطه لهذا المصطلح نظرا لتعدد مفاهيم مصطلحاته

تمهيد

تهدف هذه المحاضرة إلى أن تجيب على السؤال الآتي: إذا كان هدف اللغة الأساس هو التواصل، فما حقيقة هذا التواصلوما شروطه؟ حتى تتحقق هذه العملية كاملة دون ابهام.

– التواصل اللغوي ينطوي على استخدام لغة مفصلية، نظام من العلامات المباشرة، صوتية، شفهية، علامات منطوقة، أو علامات اللغة المكتوبة، شفرة من العلامات البديلة للغة المنطوقة.

– مصطلح التواصل يغشاه شيء من عدم الوضوح لثرائه على المستوى المعجمي، بسبب تمدده عبر روابط عديدة من أليات اللغة كالترادف واختلاطه مع العديد من المصطلحات التي تقاسمه الدلالة إن من حيث الجذر اللغوي أو من حيث المجال الدلالي، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر المفردات الآتية: التواصل، الاتصال الإيصال، الوصل، والإبلاغ، الإخبار، التخاطب، التحاور إلخ[1] ورغم ما قيل في هذا الإطار يبقى الأهم هو الإشارة إلى ذلك الفرق الدقيق بين " التواصل" و" الإتصال" حيث أن الاول يحدث مطلقا بين عنصري هذه العملية، بينما الثاني قد يحدث بواسطة أو دونها، باعتبار أن أغلب المراجع التي استعملت كلمة" اتصال" استخدمتها في إطار الوسائل البيداغوجية اثناء العملية الاتصالية، وهذا لوجود فئة مِن الدارسين مَن يحبذ في مجال الاتصال " استخدام مصطلح "التواصل" بدل الاتصال.

نشاط موضعي: ما الفرق بين التواصل والاتصال من منظور لساني؟

والسبب في ذلك – حسب رأينا طبعا – راجع إلى كون مصطلح الاتصال مترجَما عن لغة أخرى هي الإنجليزية أو الفرنسية بحسب المترجِم إن كان متقنا لاحديهما أكثر من الأخرى، ممّا يدفعنا بالتالي إلى تقصي أصل نشأة هذا المصطلح واستعماله في السياق التداولي اللساني.

1- ينظر: طه عبد الرحمان، التواصل والحجاج، سلسلة الدروس الافتتاحية (الدرس العاشر)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، د ت، د ط، ص: 5.

1- أصل النشأة والتطور

إن بؤرة التقاطع البارزة بين مختلف الاتجاهات[1] سواء التي نحت منحى سوسيولوجيا أو منحى أنثروبولوجيا تجد أسسها وبداياتها الاولى في دراستها للسان البشري داخل مسارات الاستعمال اليومي، واعتبارها معطى سوسيوثقافي لهدف معرفة الروابط الموجودة بين المتغيرات المتعلقة باللغة، والثقافة والاجتماع.

ولذلك من الصعب إقامة حدود فاصلة بينها في مقاربتها للغة حيث يصنف من خلالها كل تيار منعزل عن غيره بشكل تصبح تلك الحدود واضحة بين اشتغالاتها تلك، الامر راجع إلى التجاور وصلة القربى التي تبلغ أحيانا إلى حد التداخل، ولو أنه لا يصل إلى درجة التماهي بالصورة التي ينتج عنها تطابق تام.

لهذا نجد من الباحثين من ينسب البوادر الأولى لظهور هذا المصطلح إلى تلك المجهودات التي سبقت الابحاث النظرية حول الانظمة التواصلية من خلال دراسات بدأت منذ نهاية القرن التاسع عشر في الفيزياء وفي الرياضيات، حول مفهوم " احتماليات الحدث"*، وإمكانية قياس هذه الاحتمالية. وبعد المحاولات التمهيدية تمكنت نظرية التواصل من تحديد موضوعها وتأسيس منظوراتها الجديدة. [2]

أما على المستوى اللساني فهناك من يذهب إلى أبعد من ذلك حيث يرجع الارهاصات الأولى لظهور هذا المصطلح في ارتباطه بتعليم اللغات، حينما دعا" أفريل هووات (" إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي، في القرن السابع عشر حين كتب "جون لوك" عن تعلم اللغة قائلا: يتعلم الناس اللغة من أجل التعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتصال، (وهنا ذكر جون لوك كلمة الاتصال نفسها) بين الافكار في الحياة العادية بدون تخطيط، أو تنظيم مقصود مسبق في استخدامهم للغة. ومن أجل هذا السبب فإن السلوب الحقيقي أو الأصلي (ويستخدم هنا كلمة أصلي original) لتعلم اللغة، فإنما يتم بالمحادثة Conversation. وهذا وحده أدعى لتحقيق تعلم سريع معجل Expedite مناسب propre، وطبيعي Naturel." [3]

فاستعمال مصطلح الاتصال ليس جديدا، بل منذ الوهلة التي تم إدراك أنّ من بين وظائف اللغة الأساس الاتصال، حيث جُعلت وسيلة تعامل بين الناس في المجتمع. إلى أن يأتيوسط القرن التاسع عشر تقريبا، فينتبه معلمو المهاجرين إلى أمريكا آنذاك، إلى طرق تعليم اللغات بأسلوب اتصالي فنجد مصطلحات كالطرق الطبيعية

---

1 - ينظر: محند الركيك، التواصل والدرس اللساني الحديث، مجلة البيان، العدد 432، الكويت، يوليو 2006، ص: 110-111.

1- ينظر: Genevieve Cheveau, " la théorie de la communication" la linguistique في عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، 2003، سورية، اللاذقية، ص: 23.

3 - المرجع السابق، ص: 24. .

وطرق المحادثة والطريقة المباشرة، والمدخل الاتصالي، ورغم تعدد أسماء هذه الطرق واختلاف اساليبها بيداغوجيا، وكيفية أجرأتها، إلاّ أن خلفيتها النظرية تكاد تكون واحدة، وهي تعليم اللغة بشكل اتصالي.[1]

أما إذا تم الرجوع إلى أزمنة بدايات صدور المراجع والبحوث التي ارتبطت بهذا الحقل المعرفي، كدليل على بداية ظهور مصطلحه، فيمكن لنا أن نعتبر سنة 1964 تحديدا، بروز ما اعتبر فيما بعد من طرف الباحثين والدارسين من أهم الانتاجات العلمية لديل هايمز(D.Hymes)، الموسوم ب: اللغة في الثقافة والمجتمع (langage dans culture et société)، والذي ألقى من خلاله رأيه المتعلق بالعلاقة الموجودة بين الانثروبولوجيا واللسانيات وعلم الاجتماع اللغوي، كما تم الصدور وفي السنة ذاتها العدد الخاص من المجلة المسماة " الانثروبولوجي الامريكي" (l'anthropologiste américain برعاية (ج. كمبرز G.Gumberz) و(ديل هايمز) D.Hymes، حيث تضمن العديد من النصوص والمواضيع الاصلية التي تناولت ما يربط الأنثروبولوجيا بالتواصل، علما أن أغلب هذه النصوص قد تم تناوله عبر دراسات قدمت في لقاءات نظمتها جمعية الانثروبولوجي الامريكي(L'association de l'anthropologiste américain)، واعتبر ذلك أول مرة يلتقي فيها معا – قامات علمية – ذوو اهتمامات مشتركة وإن نحا كل واحد فيما بعد نحوا خاصا به من أمثال(لبوف W.Labov) و(جوفمان Jofman) و (برنشتاين Bernstein) وطبعا(ديل هايمز D.Hymes [2].

وبعد سنتين تقريبا، يصدر (و. برايت W.Bright)، كتابه الموسوم (sociolinguistiques اللسانيات الاجتماعية)، والذي اعتبر نتاج أعمال قدمت بجامعة كاليفورنيا في لوس أنجلس بالولايات الامريكية المتحدة سنة 1964، حيث طرحت فيه مصطلحات تتعلق بالتواصل في علاقته باللغة من خلال البحوث التي تم الاتفاق على الاقبال عليها مستقبلا كالهوية الاجتماعية للمشاركين بانخراطهم في السيرورة التواصلية، وضبط الفضاء الاجتماعي الذي تحدث خلاله الاحداث اللسانية، وما هي امكانيات اللسانيات الاجتماعية التي يمكن أن تفيد بها في الواقع العملي إلخ، وكل هذه المسائل كما يبدو من قضايا التي تهتم بها مصطلح اللسانيات الاجتماعية(la sociolinguistique)، والملاحظ أن هذه التواريخ المذكورة تتوافق كلها حول البوادر الاولى التي انطلقت فيها البحوث والدراسات التي ارتبطت بهذا الاختصاص.[3]

---

1 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 166.

1-ينظر: الحسين زاهدي، التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء،2011 م، د ط، ص:23.

3 - ينظر: المرجع السابق، ص: 23.

2- خصائص التواصل اللغوي (Les caractéristiques de la communication linguistique)

أ- الشفرة[1]: ويفترض في الشفرة (الرمز) أن تكون الوحدات موجودة مسبقا. هناك الرمز المرسوم، والذي يقدم، للشكل الصوتي للوحدات اللغوية الضرورية، مقابلات بصرية تتكيف بشكل أفضل مع احتياجات المحادثة من الرسائل. أمام هذا الرمز، ليس هناك رمز آخر، ولكن اللغة، باعتبارها كتلة منظمة من تراكم التجارب، فريدة من نوعها لدى الفئة اللغوية التي تستعملها، من الوحداتها الصوتية والصرفية التي لا توجد مسبقا للغة "لأن لا تتكون اللغة من أخلاقيات مرتبطة بالحقائق التي تعطى مرة واحدة للجميع، من الأبدية، ومطابقة من مجتمع إنساني لآخر. رمز يبدأ دائما من رسالة شكلت بالفعل كي تؤدي إلى رسالة أخرى، لإعلام مباشرة على الواقع خارج لغوي. إذن يبدأ الرمز دائما من رسالة شكلت بالفعل كي يؤدي إلى رسالة أخرى معبر عنها برموز مختلفة، حيث يمكن للغة الإعلام مباشرة على الواقع خارج لغوي.

ب- الرسالة[2]: يتم إنشاء رسالة اللغة الطبيعية من وحدات صرفية وصوتية أدنى من نوعين: التقطيع المزدوج الأول والتقطيع المزدوج الثاني[3] أي يمكن للغة الإنسانية ان تحدد بتقطيع مزدوج، تقطيع أولا وفق مستويين: للمحتوى والتعبير، ثم تقطيع على مستوى التعبير فقط

نشاط موضعي: حلل الخطابات الآتية وفق التقطيع المذكور أعلاه:
" أمس، ذهب حاملا حقائبه. سوف نذهب إلى مطعم الجبل الكبير الأبيض، بمنتزهات واد البارد."

ج- تبديل الرموز[4]:

هذا المصطلح ينطبق على مسلسل من التغيرات مجتمعة (منتظمة) وقعت عندما يغير شخص ما محاوره و/أو وضعيتة التواصلية، فسنجد أنفسنا مثلا محرجين عندما نستعمل شفرة خاصة مع صنف من المتحاورين (مثلا مع الوالدين في حالة توضيح وضعية تواصلية معينة ويدخل شخص أخر في الموضوع، يفسد ما كنت تريد توصيله من رسالة(الأخ/ الأخت/ العم/ صديق)

نشاط موضعي: أذكروضعية تواصلية شعرت بالاحراج أثناءها بسبب مشكل من هذا النوع. ما هي الخصائص المتغيرة التي وددت تبديلها اتجاه المحاور الثاني؟

1 - ينظر: محمد أمعارش، النماذج اللسانية للمقاربة التواصلية وتطبيقاتها في مجال التواصل التربوي، (القسم الأول)، مجلة فضاءات تربوية، وزارة التربية الوطنية العدد الخامس، الرباط، ص: 17.

2 - ينظر: محمد أمعارش، المرجع السابق، ص: 25

3 - أنظر: ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعد عبد العزيزووفاء كامل فيد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط2، 2000، ص: 256-257.

4 - ينظر: محمد أمعارش، المرجع نفسه، ص: 21.

وما دمنا في إطار الكفاية التواصلية يورد الدكتور رشدي أحمد طعيمه مثالا أورده ولكنز Wilkins، لهذه الكفاية باعتبارها البديل للأسلوب التقليدي من حيث المفردات أو النحو، آنذاك، حيث" قدم ولكنز Wilkins تصورا جديدا لنمطين من المعاني:

الاول: ويسمى فئات الافكار catégories de notions (مثل الزمن، والتوالي séquence، والكمية quantité، والمكان localité، والتكرار fréquence).

والثاني: ويسمى فئات الوظائف الاتصالية fonctions communicatives (مثل الطلب demande، والانكار dénégation، وتقديم الاشياء présenter، والشكوى se plaindre)، ولتوضيح الفرق بين الفكرة العامة notion، وبين الوظائف اللغوية fonction، نقدم مثالا لموقف اتصالي يميز بين الأمرين، وهو زيارة مريض بإحدى المستشفيات. الفكرة العامة هنا هي " زيارة مريض" أما الوظائف فيمكن تحديديها فيما يلي:

1- التعبير عن التعجب والأسى لمرض هذا الصديق.

2- السؤال عن سبب المرض.

3- التعبير عن موطن الألم والشكوى.

4- تحديد الأوقات التي يحس بها بالألم.

5- السؤال عن المدة التي يستغرقها العلاج.

6- التعبير عن ضرورة مراجعة الطبيب.

7- الاستفسار عن الدواء المناسب.

8- التعبير عن تمنيات الشفاء." [1]

هذه الاجتهادات المنهجية التي خاضها ولكنز (Wilkins) اعتبرت فيما بعد السبيل الذي مهد لمن جاء بعده في هذا المجال، لذلك يذهب كثير من الدارسين إلى ان أعمال ولكنز (Wilkins) هذه كانت الأساس الذي بنى عليه ديل هامز (D.Hymes) صياغته لمصطلحه الذي عرف به فيما بعد وهو الكفاية التواصلية (compétences communicatives)، في مقابل مصطلح الكفاية اللسانية (compétence linguistique) الذي صاغه تشومسكي، حيث يعني مصطلح الكفاية التواصلية لدى هايمز (Hymes) قدرة الشخص على نقل رسالة، بأن يوصل معنى محددا، وذلك بأن يجمع بكفاية بين القواعد اللغوية، والقيم والتقاليد الاجتماعية أثناء التواصل،[2] باعتباره اشتراك بين رؤى تعليمية بعيدة المدى تتقاطع وتصب كلها في غاية واحدة هي حمل المتعلم على الاستعمال التلقائي والمنتج للغة وليس فقط من أجل إتقان قواعده، بمعنى آخر إمكانية تملك الفرد

1 - المرجع السابق، ص: 167- 168.

2 - ينظر: Fettah Bourouba, ibid p: 15.

الناطق باللغة، لتلك القوى اللغوية الكامنة فيه التي يتمكن من خلالها توظيف اللغة عند التحدث، بل وإعطائها الشروحات المناسبة لها أثناء عملية التواصل في وضعية اجتماعية معينة. "وهذا التعريف كان الاساس لإعداد المناهج الاتصالية لتعليم اللغات". [1]

فعندما يتمكن الانسان من معرفة الوقت (quand?) الملائم الذي يتحدث فيه بشكل واضح بحيث لا ينتج من كلامه هذا وضعية ابهامية يوقع فيها المستمع، وعندما يعرف هذا الإنسانُ نفسُه الحال التي عليه أن يسكت فيها، وما المحل (où?)، وماذا يقول مراعاة لمن حوله وبأي أسلوب كانت طريقة الكلام، حينئذ فقط يمكن لنا الحكم على هذا الشخص بانه يملك الكفاية التواصلية بحسب منظور هايمز (Hymes).

ولكن هذا الاتجاه يدعونا قبل الخوض فيه معمقا إلى تحديد مفهوم الكفاية اللسانية (compétence linguistique) حتى نصل إلى بلورة شاملة وقطعية للكفاية التواصلية يزول معها أي التباس في هذا الإطار، فبالمقارنات تتضح الاشياء أكثر.

3- بين الكفاية اللسانية والكفاية التواصلية:

من هذا المنطلق وجب التفريق بين الكفايتين المرتبطتين هدفا في تعليم اللغات الأجنبية، حيث تُرابط كل منها في مواجهة الاخرى.

بعد تمييز دي سوسير بين اللغة والكلام، بكون " اللغة langage " ظاهرة اجتماعية تتحدد بكونها مجموعة القواعد والمعايير المستقرة بصورة تجريدية في الجماعة اللغوية نفسها، و" الكلام parole" بوصفه التحقيق الفعلي لهذه القواعد والمعايير بصورة مجسمة، والكلام على هذا سلوك فردي، واللغة قواعد هذا السلوك "[2]، أي أن الكلام حقيقة أو ظاهرة مادية محسوسة باعتبار أن المعلومات الملموسة في الكلام تصدر عن كل متكلم لوحده بكونه فرديا خاصا بالشخص، أما القدرة ويعني هنا النظام (le système أي اللغة – عند دي سوسير–، التي لا تكتمل لدى أي شخص متكلم، وإنما تكون تامة وكاملة في إطار الجماعة بمعنى أنها نتاج اجتماعي عندما تموضعها من طرف مجموعة لسانية معينة.

فاللغة نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطا، ويستخدمها الفرد للتعبير عن أغراضه، والتواصل مع الآخرين. أما الكلام فهو التحقق الفعلي لتلك العلامات عند عملية التخاطب. فاللغة إذن ظاهرة اجتماعية مشتركة بين أفراد المجتمع اللغوي، في حين أن الكلام نشاط فردي، وذلك في مثل تحرك الفرد في إطار اللغة قائلا" السلام عليكم "ولكن حينما يتحرك في إطار المنجز من الكلام فيقول" الثلام عليكم".

1 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، مرجع سابق، ص: 167.

2 - سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، ط1، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت،1997، ص:78- 79.

ولا شك أن لهذا التمييز بين اللغة والكلام أهمية كبيرة في الدراسات اللغوية؛ لأنه يعين على بناء تصوّر منهجي لحقيقتين مختلفتين تتعلقان باللغة.

وتبدو أهمية هذا التمييز –على سبيل المثال– في أن الإلمام به يُجنبنا الاعتقاد الزائف بوجود لغة أبلغ من أخرى؛ لأن المدرك لهذا الفرق يعلم أن البلاغة (ومثلها الفصاحة) مسألة فردية، تتعلق بالكلام، وليس باللغة، وهذا يعني أنه في كل مجتمع لغوي متكلمون بلغاء، وآخرون دون ذلك. وليس للغة صلة مباشرة بالبلاغة والفصاحة، بل هي مسألة كلامية.

ومثلما لا يمكن أن نحسب أخطاء العازفين على السمفونية – كما يذكر دو سوسير– فكذلك لا يمكن عزو تقصير أو إتقان المتكلمين على اللغة نفسها. ومن مزايا هذا التمييز أيضا أنه يمكّننا من التفريق بين معاني الجمل (التي تنتمي إلى اللغة)، ومعاني القولات (المنتمية إلى الكلام)؛ وذلك لأن ما تعنيه كلمات اللغة وجملها ليس بالضرورة مطابقا لمقاصد قولات المتكلمين.

ولعلّ ما يبدو لنا من فرق بين المعنى الأصلي والمعنى المقصود في التعبيرات المجازية ما يؤكد أهمية التفريق بين اللغة والكلام. وهكذا يتضح لنا أن الجمل والمعاني مرتبطان باللغة، والقولات (uttérances والمرادات (أو المقاصد) متعلقان بالكلام.[1]

جاء بعد ذلك تشومسكي بالتمييز ذاته، لتأخذ ثنائية سوسير "لغة/كلام" منحى أكثر بلورة، ضمن ثنائية أخرى طرفها الأول الكفاية اللغوية (compétence linguistique والطرف الآخر الأداء اللغوي .(performance linguistique)

إن "الكفاءة" اللغوية عند تشومسكي هي" قدرة كل متكلم – مستمع مثالي في عشيرة لغوية متجانسة على إنتاج وتحويل عدد لامتناه من الجمل الصحيحة. إن الكفاية اللغوية هي مجموع القواعد الضمنية والمستدخلة لميكانيزيمات إنتاج الألفاظ في لغة ما "[2]. إن تشومسكي " يعتبر الملكة اللغوية خاصية راسخة في الجنس الإنساني ومكونا من مكونات العقل الإنساني وخاصية تحول الخبرة إلى قواعد "، ومن هنا فإن" دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان"[3]

---

1 - ينظر: موضوع الكفاية اللغوية والكفاية التخاطبية في موقع http://takhatub.blogspot.com/ ل: محمد محمد يونس علي. بتاريخ: الاثنين 2009/07/08م.

2 - العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، الدار البيضاء، 2006، ص:17-18.

3- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية النظرية الألسنية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1982، ص:25.

والفرق بين المصطلحين يبدو في أن الأول يطلق على القدرة الكامنة في ذهن متكلم اللغة على إنتاج عدد غير محدود من جمل اللغة، وفهمها، وهذا لا يتأتّى إلا إذا اشتمل الذهن على نظام من القواعد (تشمل القواعد الصوتية، والصرفية والمعجمية، ومسرد من المفردات اللغوية يسمى "المعجم").

ويمكن اختبار هذه الكفاية اللغوية بمدى قدرة المتكلم على اكتشاف الأخطاء على المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية)؛ واكتشاف مواطن اللبس في الجمل اللغوية: فكلما زادت قدرته على اكتشاف الأخطاء، والتمييز بين المعاني المتعددة دلّ ذلك على تمكنه من اللغة.

أما الأداء(الإنجاز) (Performance) فهو التحقق الفعلي للكفاية عند التخاطب باللغة.

وبناء على ذلك، فإن كل أداء يستلزم انتقالا من حيّز الوجود بالقوّة إلى حيّز الوجود بالفعل بحسب المصطلحات المنطقية، أي إخراج الكامن إلى الوجود الحسي الفعلي، وتحققه تحققا عمليا. وهذا مع إقرار تشومسكي بأن الطفل يولد مزودا بقدرات عقلية فطرية تأهله لاكتساب اللغة، ف " الكفاية معرفة – فعل– فطرية، إذ إن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات (potentialités) تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها. وتتكون هذه الإمكانات من استعدادات وراثية عامة وقواعد فطرية مستدخلة."[1]

– فروق الكفاية والإنجاز عند اللسانيين (الجدول)

الكفاية اللسانية	الإنجاز اللساني
تحيل على الكلام	تحيل على اللسان
لها طابع فطري	يتم في وضعيات تواصلية
ذات وجود افتراضي	ذو وجود فعلي
تنتمي للمجال الفردي	تنتمي للمجال الاجتماعي
طاقة فردية كامنة لم تنشط بعد	تحقيق للكفاية اللسانية في وضعية تواصل

إن هذه الكفاية التشومسكية كما يراها لغويون أخرون ما هي في الحقيقة إلا كفاية نحوية (compétence grammaticale)، لا تخرج عن معرفة القواعد النحوية، –كما سوف نتناوله في خضم هذا البحث – خارج عن مختلف مواقفها التواصلية.

أما الدكتور جاسم على جاسم فيعلق على ما أورده تشومسكي قائلا " إنَّ هناك خلطا لديه–يقصد تشومسكي– في التمييز بينهما وعدم التفرقة بينهما بشكل واضح. فنظرية تشومسكي التحويلية تركز على المقدرة اللغوية

1 - المرجع نفسه، ص:18.

(compétence) لا على الأداء اللغوي(performance)، وبمعنى آخر أن القواعد التحويلية هي نظرية ذهنية تهتم بالحقيقة الذهنية الكامنة خلف الأداء اللغوي الفعلي"[1] أي أن ما تعنيه الكفاية اللغوية compétence linguistique)، هو معرفة اللغة معرفة ذهنية، وبالتالي تصبح اللغة هنا بتمامها مخزنة في العقل دون أخطاء كقواعد اللغة ذاتها، وهذا يعني أنها صحيحة كلها. وهذا ما يفيد مصطلح المقدرة أو النظام الكلي للغة أي اللغة ذاتها، مثل ما يفهم ذلك دي سوسير بالضبط. أما فيما يخص الانجاز (الأداء) اللغوي (la performance، فالمراد منه الاستعمال اليومي للغة عبر سياقاته المختلفة كالحديث العام مع من لدينا معهم روابط مختلفة في العمل أو الحي أو غير ذلك، وهذا ما يقصد به " الكلام" عند دي سوسير. إن ما يصدر من المتكلم دون أن يكون موافقا للغة (النظام/ système) يعتبر من الكلام ذاته، كهفوات اللسان أو ما ارتبط بسياقات بيئية (الجغرافيا) أو اجتماعية أو ثقافية أو حتى طبقية، بخلاف (القدرة) اللغوية فهي سليمة من الزلل أو الخطأ أو غير ذلك من الاختلالات في الذهن.

أما ردشاردز [وهذا أيضا ما يراه روجرز] في نظرته للكفاية اللغوية فيقول" إن هايمز وهالداي وودصون وغيرهم توسعوا في الكفاية اللغوية–اي يقصد الكفاية التي نادى بها تشومسكي والتي اكتفت بمعرفة قواعد اللغة فهي كفاية نحوية فقط في نظرتهم–إلى الكفاية التواصلية، التي تعني المعرفة بأصول الكلام، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال، من طلب واعتذار وشكر ودعوة ونحو ذلك، إضافة إلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها. فهذه الكفاية إذن تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها الصرفية والنحوية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغويا ومقبولة اجتماعيا"[2]

وفي الأخير يجدر بنا أن نشير إلى أنه إذا كانت القدرة والكفاية قد ارتبطت بالكلام عند الغربيين فقد ارتبطت كذلك عند اللغويين العرب، منذ القدم، لقد عرف فابن جني الكلام بكونه " كل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه"[3] أما الخفاجي فيحدد نظرته للكلام قائلا " فإن قيل: الصوت المسموع طريق إلى إثبات الكلام القائم في النفس، قلنا: ليس يخلو من أن يكون طريقا إليه بأن يعلم عنده أو يستدل به عليه، فإن كان الأول وجب أن يعلم كل من سمع الكلام الذي هو الصوت الواقع على بعض الوجوه شيئا آخر عنده، ومعلوم خلاف ذلك.

---

1 - جاسم علي جاسم، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الاردنية المجلد41، ملحق 2، 2014، ص:876.

2 - ريتشاردز وآخرون، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل، تر محمود اسماعيل صيني وآخرون، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، 1410هـ/1990م، د ط، ص: 137-138.

3 - أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، مرجع سابق، ج1، ص:17.

وإن كان يستدل به عليه، فالكلام المسموع إنما يدل على ما لولاه لما حدث – أي هو القدرة–أو ما لولاه لم يقع على بعض الوجوه – أي هو العلم والارادة –فأما سوى ذلك فلا دلالة عليه لنفي التعلق"[1] فالكلام عند الخفاجي هو الصوت الذي يسمعويدل على ما لولاه–الصوت المسموع–لتعذر حدوث القدرة (الكلام / الأداء)، أو ما لولاه–الصوت المسموع–ما وقع على بعض الأوجه، وهو العلم والارادة (الملكة/ اللغة/ القدرة. وكل هذا يفيد أن اللغة (الملكة) موجودة ووسيلة التعبير عنها هو الصوت الذي يسمع (الكلام/ الأداء) وكل هذا ينطبق على ما قصده دي سوسير وتشومسكي بالكفاية أي القدرة والإنجاز(الاداء).

1 - ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، تص وتع: عبد المتعال الصعيدي، مطبعة محمد علي صبيح وأولاده، مصر، دط، 1952 م، ص: 37.

المحاضرة الرابعة عشرة

الترجمة الآلية

الهدف الخاص:

أن يفهم الطالب بعد دراسته للمحاضرة بعض الفروق بين أمراض الكلام وعيوبه، وضبطه لهذا المصطلح نظرا لتعدد مفاهيم مصطلحاته

تمهيد:

يعدّ العمل الترجمي من اهتمامات الأمم منذ القدم، حيث نظر إليه باعتباره سبيلا للوصول إلى المعرفة والتحكم فيها، لغاية المغالبة، واستمر هذا الوضع إلى وقتنا الحاضر، من خلال الطفرة التكنلوجية، وما وصل إليه التطور العلمي، الذين أفضيا إلى الحدّ من التباع بين الناس، شعوبا وحكومات، بتسهيل التواصل بينها، تسهيلا للوصول إلى ما جّدّ لديه من معرفة[1]، حيث تشكل جزءاً مهماً من التفاعل الثقافي بين الأمم. وهي مصدر غني وفريد للمعلومات لبني البشر. ويتحتم استخدامها لمعرفة ما يعرفه الآخرون.[2] على الرغم مما يعتريها من النقص والتناقض والغموض والصعوبة وغير ذلك من المشكلات التي تصادف المترجم في أثناء عمله. خاصة في المجال الأدبي مقارنة بالمجال التقني.

ومن هنا تزداد خطورة الترجمة لكونها من أكثر الوسائل نجاعة في هذا الميدان، ومن أمضى أصناف الترجمة، الترجمة الآلية التي يمكن استغلالها لإثبات حظور فعال أمام المؤسسات العلمية والبحثية للأمم الأخرى، بسبب السرعة التي تتطلبها امتلاك المعرفة. فمن يصل إلى المعرفة قبل الآخر كان له السبق في فرض نفسه علميا ومعرفيا[3]، والإمكانات التي تقدمها الترجمة الآلية خاصة للطالب الجامعي في إعداد نفسه أثناء تكوينه العلمي في الجامعة، وبعدها أثناء المسار المهني الذي سيتخذه لنفسه بعد المرحلة الجامعية، مك خلال تمكنه من الإجابة على الاشكال الآتي هل للآلة القدرة على فهم غرض المؤلف ضبط المعنى المراد نقله وبهذا تصبح قادرة على إدراك السياق الدلالي للنص؟ وهل يمكن أن يطمئن إثناء بحثه إلى إمكانية أن تضاهي

---

1 - المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون(الألسكو)، استخدام الثقنات الحديثة في تطوير اللغة العربية، تونس، 2010، ص: 29.

2 - محمد البشير الهاشمي مغلي، معضلات تكوين المترجم-أهمية الترجمة وشروط إحيائها، المجلس الأعلى للغة العربية، 2004، ص: 518.

3 - مدكور عمرو محمد فرج، الترجمة الآلية مفهومها –مناهجها، مجلة كلية دار العلوم، العدد، 26 ديسمبر، 2011، ص: 893.

برمجيات الترجمة، المدونات اللغوية وغير اللغوية الضخمة، التي تطلبت مددا من الزمن حتى تستقيم علميا ومعرفيا، وما الدور الذي يمكن للمترجم البشري أن يساهم به في هذه العملية المعقدة، تحسينا أو تصويبا لهذا النقل الدلالي؟

أما من حيث التخصص، أي الانتماء البحثي، فتعدّ الترجمة إحدى فروع اللسانيات التطبيقية، لها نظرياتها ومناهجها وأساليبها وأدواتها الخاصة بها[1]وهذا ما سوف نبينه في هذه المحاضرة، من خلال ما يأتي:

أولا: مفهوم الترجمة الآلية:

قبل الخوض في تعريف الترجمة الآلية، يتحتم علينا تعريف الترجمة

1- تعريف الترجمة

أ-لغة:

ترجم: التُرجمان والتَّرجَمان: المُفَسِّر للسان، وفي حديث هرقل: قال لترجمانه، التُرجمان، بالضم والفتح: هو الذي يترجم الكلام، أي ينقله من لغة إلى لغة أخرى، والجمع التّراجِم[...]، وقد تَرجَمَه وتَرجَمَ عنه، وتَرجُمان هو من المُثُل التي لم يذكرها سيبويه.."[2]

ب- اصطلاحا:

تتمحور أغلب التعاريف للترجمة حول أن: " الترجمة بشكل عام من أهم الوسائل التي استخدمها الإنسان قديما وحديثا؛ لنقل الفكر والثقافة من لغة إلى أخرى، وهي ليست من الأمور السهلة، فهي نقل المعاني والأفكار من لغة إلى أخرى، مع مراعاة دقة النقل وصحة الأسلوب."[3]

2- تعريف الترجمة الآلية:

تعددت تعريفات مصطلح الترجمة الآلية من مختص لآخر، فعصام محمود عرفها بقوله: "إن الترجمة بشكل عام من أهم الوسائل التي استخدمها الإنسان قديما وحديثا؛ لنقل الفكر والثقافة من لغة إلى أخرى، وهي ليست من الأمور السهلة، فهي نقل المعاني والأفكار من لغة إلى أخرى، مع مراعاة دقة النقل وصحة الأسلوب."[4]

1 - كوك فاي، علم اللغة التطبيقي، تر: يوسف بن عبد الرحمن الشميمري، جامعة الملك سعود، الرياض، 2008، ص: ز.

2 -ابن منظور، لسان العرب، مج1، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ج م ع، ص426.

3 -عصام محمود، اللسانيات الحاسوبية العربية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1 ،2015، ص95-96

4 - المرجع نفسه، ص95-96

ويعرفها آخر بقوله: "هي استخدام الحاسوب في الترجمة ويميل البعض إلى تسمية يرونها أكثر ملائمة وهي الترجمة بمعاونة الحاسوب ".[1]

أو هي أيضا: «تغيير في الشكل من اللغة التي وضعت بها الفكرة أولا إلى اللغة المترجم إليها".[2]

ومن خلال هذه التعاريف نخلص إلى أن الترجمة الآلية تقتضي نقل النصوص والأعمال من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف، واللغة الهدف من الترجمة الآلية فيتجلى في بناء نظرية في النقل أي نقل المحتوى من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف مع مراعاة خصوصية النقل.

كما نجد كذلك من يصطلح على البحث في هذا المجال الذي عادة ما يتحدّد تحت اسم "المعالجة التلقائية للغات الطبيعية"[3]

3: أنواع الترجمة الآلية[4]: تتنوع الترجمة بحسب طبيعة النص المترجم منها:

– **الترجمة الحرفية:** التي يعتمد فيها المترجم الكلمات الواردة في النص المترجم منه، دون نظر كبير إلى الاختلاف الدلالي أو السياقي بين اللغة المصدر واللغة الهدف.

– **الترجمة المعنوية:** ويعمد المترجم فيها إلى فهم النص في لغته الأصلية فينقل المعنى المقصود منه إلى اللغة الهدف، باعتماده السياق.

– **الترجمة الاتصالية:** وفيها يتعرف المترجم إلى هدف مؤلف النص، فيعبر عنه بأسلوب مماثل باستخدام اللغة المستقبلة.

– **كما تنقسم الترجمة بالنظر إلى القائم بالترجمة إلى:** ترجمة بشرية، وترجمة آلية، أو بعبارة أخرى الترجمة بمساعدة الحاسوب.

كما يمكن أن تقسم الترجمة الآلية بحسب الهدف إلى: الترجمة الآلية للراصد، الترجمة الآلية للمنقح، الترجمة الآلية للمترجم، الترجمة الآلية للمؤلف.[5]

---

1 بن عربية راضية، محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، دار ألف للوثائق، قسنطينة، 2017، ص: 120.

2 عمرو محمد فرج مذكور، الترجمة الآلية مفهومها مناهجها، مجلة كلية علوم الدار، العدد، 26 ديسمبر، 2011. ص893

3 - Frederique LAB, Département de Recherches Linguistique, Université de Paris VII, p: 165.

4 عمرو محمد فرج مذكور، المرجع نفسه، ص: 894.

5 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 895-896.

ثالثا: بعض معوقات الترجمة الآلية:

هناك مشكلات عديدة تشكل عائقا كبيرا إن لم تمنع الاعتماد على الترجمة الآلية في اللغة العربية ولعل أبرز هاته المشكلات نذكر ما يأتي[1]:

– طبيعة اللغة الانسانية من حيث تعقيدها الشديد وثراؤها صوتا ومعجما وتركيبا وصرفا، وأساليب، بخلاف لغة التصميم الآلية التي تعتمد على اللغة الانجليزية في أبسط أمورها.

– وجود المشكلات اللغوية التقليدية مثل التضاد والمشترك اللفظي والترادف والتي تؤدي بدورها إلى اللبس والغموض في المعاني بين الإنسان وهو الشيء نفسه بالنسبة للحاسوب.

– التداخل بين الأساليب في اللغة العربية كالتداخل بين التعجب والاستفهام، وهذا التداخل الذي يظهر بشكل واضح على المستويين اللغويين المكتوب والمنطوق.

–كذلك عدم التقابل الكامل بين مفردات اللغات المختلفة.

– التباين في طبيعة تراكيب الجمل بين مختلف اللغات، وبخاصة بين تلك التي تنتمي إلى فصائل لغوية متباينة، كالعربية والانجليزية مثلا.

– عدد المكافئ اللغوي للجملة الواحدة في لغة ما، وذلك عند ترجمتها إلى لغة أخرى.

– المشكلات ذاتها المتعلقة بمعالجة عنصر الدلالة خلال التحليل اللغوي الآلي.

– ضخامة حجم المعاجم.

رلبعا– نسق العولمة والترجمة الآلية:

لقد فرض الواقع العالمي المعاصر تأسيسا لحالة تشابكت فيها أبعاد ثلاث هي اللغة، والثقافة، والاقتصاد، وجعلت منها مركبا معقدا، يصعب الفصل بين مكوناته الثلاث، حيث وجد بُعدُ اللغة –وما يهمنا هنا اللغة العربية–فيه نفسه أمام تحدّ كبير تمثل في مدى قدرتها أي اللغة على التفاعل ثم الانسجام مع المكونين الآخرين، كي تؤدي دورها تعليميا وثقافيا وعلميا؛ أما أكبر تحدّ فيتمثل في مدى امتلاك اللغة العربية –وأهلها– تلك القدرة الضرورية، التي تمكنها من مجابهة التحدي المذكور، وتأدية وظيفتها الجديدة إن على المستوى الاقتصادي أو السياسي[2].

1 - ينظر: عصام محمود، المرجع السابق، ص: 98-99. وينظر أيضا: نبيل علي، اللسانيات العربية والحاسوب، مؤسسة تعريب، الكويت، 1988م، ص:145-146.

2 - المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون(الألسكو)، السياسة اللغوية القومية للغة العربية، تونس، ط 1، 2010، ص: 66-67.

ومما زاد في أهمية هذا الدور مختلف الافرازات التي أنتجتها هذه العولمة، منها الثورة التكنولوجية، التي حتمت على الترجمة عموما والألية خصوصا، أن تقوم بالدور الجديد انسجاما ولب اللحظة الراهنة" في مضمار هذا التنامي الحضاري المتزايد، تنضاف الترجمة في غمرة تعدّد اللغات أدوار عصرية نوعية هي العمدة في التمكين للتقدم العلمي والأساس في النقل الأمين للبحوث والمبتكرات والركيزة في توصيل خامات المعارف وخمائر الفكر ولباب العلوم"[1]

من هنا وجب على أهل اللغة العربية أن يسايروا هذا الانفجار المعرفي بتحولاته المختلفة وبالأخص في مجال التقنة الاتصالية بالتحكم في مسالك الفضاء الرقمي" فلا بد من الاستثمار الفعلي في التقنة الحاسوبية تحقيقا لموضع قدم في تخصص الترجمة الآلية من اللغات ذات الحمولة العلمية، والتقنية وغيرها إلى اللغة العربية والأمر ذاته من العربية إلى لغات العالم، عبر عمل جاد مؤسساتي لا يتوقف أو ينقطع بزوال بعض أهله" [2]

خلاصة:

– تناولنا في هذه المحاضرة الترجمة الآلية تعريفا، وتاريخاً وموضوعاً وأنواعاً، مع بعض المقارنات والتوضيحات.

– كما أشرنا بداءة إلى أهمية هذه الترجمة في عصر انفجار المعلومات، والحاجة الماسة إلى التواصل السريع بين الدول والشعوب والثقافات، وبخاصة مع كثرة اللغات البشرية.

–كما لاحظنا ما ذلك التطور السريع في طرق الترجمة الآلية، وعلاقة ذلك بالذكاء الاصطناعي واللسانيات.

– بالرغم من أن الترجمة الآلية لا تزال في حاجة إلى التطور والتقدم، إلاّ أن ذلك قد عدّ حافزاً وتحدياً.

–وبما أن المستوى المطلوب هو ترجمة آلية على مستوى الترجمة البشرية، تبقى الترجمة الآلية –مهما بلغت من تطور–عاجزة عن مضاهاة الإنسان وعن تجاوز تعديلاته وتقويماته، خاصة إذا تعلق الأمر بالنصوص العامة غير المتخصصة، مثل النصوص الأدبية، والتاريخية في حالة انعدام ما يطابقها في الذاكرة الآلية.

–أن مجال الابتكار يبقى مفتوحا، من خلال تلك المنافسة الشرسة بين الدول من خلال شركاتها الكبرى المتخصصة في هذا الميدان.

---

1 - محمد البشير الهاشمي مغلي، معضلات تكوين المترجم، أهمية الترجمة وشروط إحيائها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2004، ص: 518.

2 - المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون(الألسكو)، الخطة القومية للترجمة، تونس، 1996، ص: 34.

قائمة المصادر والمراجع:

أ- المراجع العربية

- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، 2004.
- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر 1392هـ-1972م.
-إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، ج:4، تح, أ حمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، ط3، القاهرة، 1984
- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة، لبنان، 1982
- ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، تص وتع: عبد المتعال الصعيدي، مطبعة محمد علي صبيح وأولاده، مصر، دط، 1952 م.
- ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ج م ع، د ط، 1988،
- ابن منظور، لسان العرب، د ط، دار الجيل، بيروت، د ت.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990م.
- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط 2، د ت، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت لبنان.
- أبوعبدالله لحسن وناني نبيلة مقاربة منظومية للبرامج التكوينية، منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، 2010،
- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تديس اللغة العربية، دار الزهران للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2012
- أحمد القلقشندي أبو العباس، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، ج1، دار الكتب المصرية، القاهرة، د ط، 1922م.
- أحمد العايد وآخرون، المجيب، معجم فرنسي -عربي، دار اليمامة للنشر والتوزيع، تونس، ط 1، 2007
- أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ج 4، تح، عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 1979.
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2، 2009.
- أحمد علي سيد، التعليم والمعلمون، دار الصابوني ودار ابن حزم، مكة المكرمة، د. ت.

– أحمد مختار عمر، الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب، ندوة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المدينة المنورة 1–7 جمادى الاولى 1401هـ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1981م.
– أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 1، 2002م.
– الحسن اللحية، نهاية المدرسة، د ط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005.
– الحسين زاهدي، التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، د ط ،2011 م.
– الخليفة حسين جعفر، مدخل إلى المناهج وطرق التدريس، مكتبة الرشد، ط 2، الرياض، 2017.
– الخولي محمد علي، الحياة مع لغتين، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان الأردن، د ط، 2002.
– الزمخشري بن أحمد، أساس البلاغة، كتاب الميم، مادة (م ل ك)، ج2، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1998
– السمان محمد علي، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف القاهرة، 1983.
– الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د ط، 1979
– الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1979م.
– العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الدار البيضاء، ط1، 2006.
– العصيلي عبد العزيز، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، م ع س، ط1، 2006
– المكاوي محمد أشرف، أساسيات المناهج، المركز الدولي للنشر والتوزيع، مصر، ط 2، 2006
– المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، سلسلة المعاجم الموحدة رقم 1، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات [انجليزي–فرنسي–عربي]، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002م.
– المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون(الألسكو)، استخدام الثقنات الحديثة في تطوير اللغة العربية، تونس، 2010.
– المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون(الألسكو)، الخطة القومية للترجمة، تونس، 1996.
– المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون(الألسكو)، السياسة اللغوية القومية للغة العربية، تونس، ط 1، 2010.
– الموسى نهاد، الازدواجية في العربية، ما كان وما هوّ كائن، وما ينبغي أن يكون، ندوة الازدواجية في اللّغة العربيّة، مطبعة الجامعة الأردنية، عمّان، 1988م.
– أندري مارتنيه، مبادئ اللسانيات العامة، تر: أحمد الحمو، وزارة التعليم العالي، سوريا، 1986.

- بن عربية راضية، محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، دار ألف للوثائق، قسنطينة، 2017.
- بوقلمون داوود، سياسة تخطيط الموارد البشرية في المنظمة، رسالة دكتوراه، اشراف بشاينية سعد، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، 2015/ 2016.
- توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: 02، 1985.
- جاسم على جاسم، التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء النظرية والتطبيق، مكتبة المتنبي الدمام، ط 1، 1436هـ -2015م
- جاسم علي جاسم، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الاردنية المجلد 41، ملحق 2، 2014.
- جاسم، جاسم علي، علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب، مجلة العربية للناطقين بغيرها، السودان، جامعة إفريقيا العالمية، العدد :7، السنة:16، 2009م
- جماعة من المؤلفين، اللغة، الأمر، دار هومة، تيزي وزو، د ط، 2009م.
- جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، 1990.
- جودت احمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، ط 4، 2004.
- جوليت غرمادي، اللسانة الاجتماعية، تر: خليل احمد خليل، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط 1، 1991.
- جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تر وتح: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط 1، 1985
- جيلالي بن يشو، التعدد اللغوي في الجزائر، مظاهره وانعكاساته، المجلس الأعلى للغة العربية، ج 2، 2014.
- حامد أحمد سعد محـــد بعكة، تعليم اللغة العربية بالمقاربة بالكفايات في المرحلة الابتدائية من التعليم العامّ، مصفوفة تدريبية، المنظمة العربّية للتربية والثقافة والعلوم، 2020.
- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2008
- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعارف الجامعية، مصر، د ط، 1420هـ-2000م
- دوجلاس. هـ. براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط 2، 1994.
- ربحي مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط2، 2003.

– رحاب يس قرشي محمد، منهج مقترح لتعليم مهارتي الاستماع والكلام لحفظة كتاب الله الناطقين بغر العربية (في ضوء مفردات وتراكيب القرآن الكريم والثقافة الاسلامية)، رسالة دكتوراه، إشراف: أ. د. يوسف الخليفة أبو بكر، معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، د ت.

– رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعلم العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية

– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.

– رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه، أساليبه، الرباط، ط1، 1989م

– رمزية غريب، التعلم، مكتبة الأنجلوسكسونية، ط5، 1975، نقلا عن عبد الرحيم آيت دوصر وعبد الكريم غريب، درسنا اليوم.

– روبرت. ل. كوبر. التخطيط اللّغوي والتغيّر الاجتماعي، تر، خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثّقافة العام، طرابلس، ليبيا، 2006م.

– ريتشاردز وآخرون، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل، تر محمود اسماعيل صيني وآخرون، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، د ط، 1410هـ/1990م.

– زين كامل الحويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د ط، 2014

– سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، ط1، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت،1997.

– ستيوارت هولسن وآخرون، سيكولوجية التعلم، تر: فؤاد أبو حطب وأمال صادق، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، ج م ع، ط 2، 1993م.

– سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2012

– سليم سلامة الروسان، قواعد الكتابة والترقيم والخط، دار جهينة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2006.

– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003

– صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، د ت، مطبوعات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

– صلاح عبد المجيد العربي، المرجع السابق: 138.وينظر أيضا: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2010م.

– طعيمة رشدي أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية لتربية والعلوم والثقافة، القاهرة، 1989م.

– طه عبد الرحمان، التواصل والحجاج، سلسلة الدروس الافتتاحية (الدرس العاشر)، مطبعة المعارف الجديدة، د ت، د ط، الرباط.

– عبد الحميد بوترعة، واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللغوية جرائد "الخبر اليومي" و"الشروق اليومي" و"الجديد اليومي" نماذجا، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 8، سبتمبر 2014، جامعة الوادي.

– عبد الرحمان الحاج صالح، الثنائية اللغوية بالنسبة للغة العربية وأوصافها الحقيقية الايجابية منها والسلبية، مجلة مجمع اللغة العربية بالجزائر، 2012، العدد: 15.

– عبد الرحمان بن ابراهيم الفوزان، إضاءات لمعلّمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1432هـ/ 2011م.

– عبد العزيز الشخص، عبد الغفار الدماطي، قاموس التربية الخاصة، وتأهيل غير العاديين، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط 1، 1992.

– عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربيّة بلغات أخرى، سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها، معهد البحوث العلميّة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، م ع س، ط 1، 1422هـ–2001م.

– عبد العزيز، صالح، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مكة المكرمة، د. ت.

– عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مادة خطط، إخ: دائرة المعاجم في مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1986م.

– عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، اللاذقية، ط1، 2003.

– عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللّغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد، ط 1، سبتمبر 2013.

– عبد الله عبد القادر، محمد، الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في تعليم وتعلّم العربيّة لدى حفظة القران الكريم الناطقين بغيرها شمال شرق كينيا نموذجا، رسالة دكتوراه، في علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، اشراف: حسن عثمان عبد الرحيم، جامعة افريقيا العالميّة، معهد اللغة العربيّة، الخرطوم، السودان، 1436هـ/2015م.

– عبد المجيد الخليدي وكمال حسن وهبي، الامراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال، دار الفكر العربي، بيروت، ط 1، 1997.

– عبد المجيد العربي، تعلّم اللغات الحيّة بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1981م

– عبد المجيد عيسى، النحو العربي بتين الأصالة والتجديد (رسالة دكتوراه)، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط 1، 2008.

– عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت.

- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003م.
- عصام محمود، اللسانيات الحاسوبية العربية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر ،2015م.
- عصام محمود، اللسانيات الحاسوبية العربية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1 ،2015.
- علم اللغة الاجتماعي، مدخل، كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط:3، 1997.
- علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2010م
- علي أسعد وطفة، إشكاليات العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت، آراء عينية من طلاب الجامعة.
- علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط 3، 2004.
- علي حسين حجاج، نظريات التعلّم، دراسة مقارنة، مر: عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد: 70، أكتوبر 1983م.
- علي عبد المحسن عبد التواب الحديبي، تأثير استراتيجية " أتقن" في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، السنة التاسعة، العدد: الثالث عشر، يناير 2012م،
- علي علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، الإدارة العامّة للثّقافة والنشر، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلاميّة، الرياض، 1995م.
- عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسات وتطبيقات، الدار العالمية للنشر والتوزيع، د ط، 2010م.
- عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق الأساليب، الوسائل)، الخرطوم، الدار العالمية للنشر والتوزيع، د ط، 2008م
- عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، الدار العالمية، الخرطوم، 2010م
- عمرو محمد فرج مذكور، الترجمة الآلية مفهومها مناهجها، مجلة كلية علوم الدار، العدد، 2011، ديسمبر 26.
- فاطمة بوط، أنشطة اللغة العربية بين التخطيط والارتجال، أعمال الملتقى الوطني حول التخطيط اللّغويّ، الجزائر، 2012.
- فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات–الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي – أنموذجا–رسالة ماجستير، اشراف: عزالدين صحراوي. جامعة محمد خيضر، السنة الجامعية:2009/2008.

– فتحي على يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 2003م.

– فتحي على يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 2003م

– فلوريان كولماس، دليل السوسيو لسانيات، تر خالد الأشهب، ومجدولين النهيني، مركز دراسات الوحدة العربية، ط،1، 2019.

– فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، 2004.

– فيصل العفيف، اضطرابات النطق، مكتبة الكتاب العربي، جدة، السعودية، د ط.

– فيليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية إطار نظري، تر: الحسين سحبان، ط1، الدار البيضاء، 2005.

– كامل الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2013م

– كلاس جورج، الألسنية ولغة الطفل، مطابع نمنم، بيروت، لبنان، د ط، 9811

– كوك فاي، علم اللغة التطبيقي، تر: يوسف بن عبد الرحمن الشميمري، جامعة الملك سعود، الرياض، 2008.

– كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، مدخل، دار غريب، القاهرة، ط: 02، 1997

– لخضر لكحل، كمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009.

– لطيفة عميرة، الحداثة الغربية واحتضار آلهة الشرق عند داريوش شايغان، مجلة العلوم الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، النسخة الالكترونية المجلد 16، العدد 04، 2019.

– لويس جان كالفي السياسة اللغوية، تر: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009.

– محمد اسماعيلي علوي، التواصل الإنساني، دراسة لسانية، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان، الأردن، 2013م.

– محمد البشير الهاشمي مغلي، معضلات تكوين المترجم، أهمية الترجمة وشروط إحيائها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2004.

– محمد التونجي وراجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1993.

– محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2003م، ط1، ص:326. ومحمد رضوان الداية وآخرون، اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، كار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة، ط1، 2004م

– محمد أمعارش، النماذج اللسانية للمقاربة التواصلية وتطبيقاتها في مجال التواصل التربوي، (القسم الأول)، مجلة فضاءات تربوية، وزارة التربية الوطنية العدد الخامس، الرباط.

– محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، بيروت، د ط، 1998

– محمد خاين، اللسانيات التطبيقية من ملابسات النشأة إلى تشعّبات التطور، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المركز الجامعي أحمد زبانة بغليزان، الجزائر،

– محمد خاين، محاضرات في اللسانيات التطبيقية–محاضرات معدة خصيصا لطلبة الدكتوراه، مشروع: تعليمة اللغة العربية، مخبر اللغة والتواصل، جامعة أحمد زبانة غليزان، الجزائر، الموسم الجامعي،2016–2017

– محمد اسماعيلي علوي، تقنيات إبداعية في تدريس المهارات اللغوية والرفع من الكفاءة التواصلية لطلاب العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الرؤى والتجارب–، 2015م، إسطنبول، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط 1، 2015م/ 1436هـ

– محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 2004م، ص: 61. ومحسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج لنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2007م.

– محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2002م.

– محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، مادة: (مهر) تح عبد العليم الضاوي، سلسلة التراث العربي، وزارة الإعلام، الكويت، 1974م

– محمد يس الألفي، عناصر الرداءة المعوّقة عن قراءة خطوط دارسي العربية من غير أهلها، نتائج تحليل 1143 عيبا خطيّا، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، العدد: الثاني، يناير، 2005م.

– محمود إبراهيم كايد، العربية الفصحى بين الإزدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، "المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية"، المجلد الثالث، العدد الأول، ذو الحجة 1442هـ / آذار 2002م.

– محمود ابراهيم كايد، العربيّة الفصحى بين الازدواجية اللّغوية، والثنائية اللّغوية." ندوة الازدواجية في اللّغة العربية"، مطبعة الجامعة الأدبية، عمان، 1988م.

– محمود عباس حمودة، دراسات في علم الكتابة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2001.

– محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد تعليم اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة،1985

– محند الركيك، التواصل والدرس اللساني الحديث، مجلة البيان، العدد 432، الكويت، يوليو 2006.

– مدكور عمرو محمد فرج، الترجمة الآلية مفهومها –مناهجها، مجلة كلية دار العلوم، العدد، 26 ديسمبر، 2011.

– مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، ط 5، ص: 159. وحمدي علي الفرماوي نيروستيكو لوجيا، معالجة اللغة واضطراب التخاطب (، مكتبة الأنجلو مصرية، ط 1، 2006.

– مصطفى فهمي، سيكولوجية التعلم، دار مصر للطباعة، القاهرة، د ت.

– مصطفى نايف، عطية محمد هنا، نظريات التعلم، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد: 70، أكتوبر 1983م.

– منذر عياشي، قضايا لسانية حضارية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط 1، 1991.

– ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية النظرية الألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1982

– ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993.

– ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، 1993.

– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط2، بيروت: 1985م.

– ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعد عبد العزيزووفاء كامل فيد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط2، 2000.

– ناصف مصطفى ومصطفى أحمد، تدريبات فهم المسموع، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1988م

– نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد، 126، جوان 1988.

– نظريات التّعلّم وتطبيقاتها الّتربوية، محمد مصطفى زيدان، دار الشروق، القاهرة، مصر، د ط، 1982.

– نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2004،

– نعوم تشومسكي، البنى النحوية، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، ط 1، 1978

– هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر، محمود عباد، دائرة الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط 1 ،1987.

– هدى الصيفي، علاقة السياسة اللّغوية بالتخطيط اللّغوي، (دراسات حالات من الوطن العربيّ)، رسالة ماجستير، اشراف: رشيد بوزيان، جامعة قطر، 1435/ –1436هـ – 2014/ 2015م.

– هدى عبد آلله الحاج العيشاوي، صعوبات اللّغة واضطرابات الكلام، دار الشجرة للنشر والتوزيع، سوريا، ط 1، 2011م.

– وردة زغيش، مخطوط محاضرات في علم النفس اللغوي، لطبة الماجستير، تخصص لسانيات تطبيقية، دفعة 2009/2008، قسم اللغة والادب العربي، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة الحج لخضر، باتنة 1.

– يوسف الخليفة أبوبكر الخليفة، منهج تعلم اللغة العربية للتعليم الأساسي في دول الساحل الافريقي، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم، (الإيسيسكو)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2002م، ص: 22. وعبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م

–نبيل علي، اللسانيات العربية والحاسوب. نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب، مؤسسة تعريب، الكويت، 1988.

المراجع الأجنبية:

1– Georges Mounin(Sous la direction de). Dictionnaire de la linguistique. Ed. PUF. 4em éd. Paris.2004.

2-S .P. Corder: La linguistique appliquée et interprétations et Publié dans Bulletin CILA: تر: نورالدين بوخنوفة، (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée)

3 -(Film de François Truffaut 1798- 1979inspiré de l'histoire de Victor de l'Aveyron été Lenneberg dans son livre Fondations Biologique du langage (1967)

4 - l’ingénierie des compétences, GUY LE BOTERF

5- Petit Larousse illustré .librairie Larousse canada 1982

6-Fettah Bourouba, la compétence de communication analyses méthodologiques, thèse de doctorat, sous la direction de M. Pierre DUMONT, université Paul Valéry, Montpelier 3, 1991.

7- Oxford learn spocket dictionary , oxford university press, ox2 6dp

8-Harems et l’Anc; bilingualité et bilinguisme; pierre mordage éditeur; bellgique, 1983;

9- Frederique LAB, Département de Recherches Linguistique, Université de Paris VII.

10- Martin Stegu Histoire Épistémologie Langage, 2011 Volume 33 Numéro 1pp.

المواقع الالكترونية:

http://dr-mahmoud-ismail-saleh.blogspot.com/2014/04/blog-post_5.html

1- طارق مجاج، نظريات تعلم اللغات وتعليمها، تاريخ الإضافة: 2018/11/12م -1440/3/3هـ، في الموقع: https://www.alukah.net/social/0/130591

-2(http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paradigme)

3- فاخر سلطان، التعددية في بحر وجودها وتعريفاتها، الحوار المتمدن-العدد: 1657 -2006-8-29 https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp 10:09.

4- موضوع الكفاية اللغوية والكفاية التخاطبية في موقع http://takhatub.blogspot.com/ ل: محمد محمد يونس علي. بتاريخ: الاثنين 2009/07/08م.