وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمديّة

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

اللّسانيات التّطبيقية

-السّنة الثّانية ليسانس؛ دراسات أدبيّة-

مطبوعة دروس معدّة لملف التّرقية إلى رتبة أستاذ

إعداد الأستاذة

أم هاني رحماني

المجلس العلمي للكلية

د. بشير بوعتو

رئيس المجلس العلمي

السّنة الجامعيّة: 2025//2026م


بسم الله الرحمن الرحيم

مقدّمة

أعزّائي الطّلبة:

تعدّ اللّسانيات التّطبيقية أحد أبرز الفروع اللّسانيّة التي حظيت باهتمام واسع في العصر الحديث نتيجة تركيزها على دراسة اللّغة في سياقات استعمالها، وقد اكتسبت أهميّتها من قدرتها على الانتقال بالدّرس اللّساني من الإطار النّظري إلى الحقل التّطبيقي، وإسهامها في إيجاد حلول علميّة لمشكلات اللّغة في مجالات مختلفة.

وتمثّل معرفتكم باللّسانيات التطبيقيّة (بوصفكم طلبة اللّغة العربيّة) مدخلا أساسيا لفهم آليات عمل اللّغة في واقعها التّواصلي، وتزويدكم بالأدوات المعرفيّة والمنهجيّة التي تمكّنكم من وصف الظّواهر اللّغوية وتحليلها في ضوء الحاجات الحقيقيّة (لا سيما ما يتعلّق منها بتعليم اللّغة وتعلّمها)، إلى جانب ربط معارفكم الأكاديميّة بمشكلات لغويّة تواجهونها في حياتكم الدراسيّة أو الاجتماعيّة.

وانطلاقا من هذه الرّؤية صمّم برنامج اللّسانيات التّطبيقية وفق مسار متدرّج يواكب مسار تطوّر هذا الحقل، ويستجيب في الوقت ذاته للأهداف التّعليميّة المرجوّة، حيث:

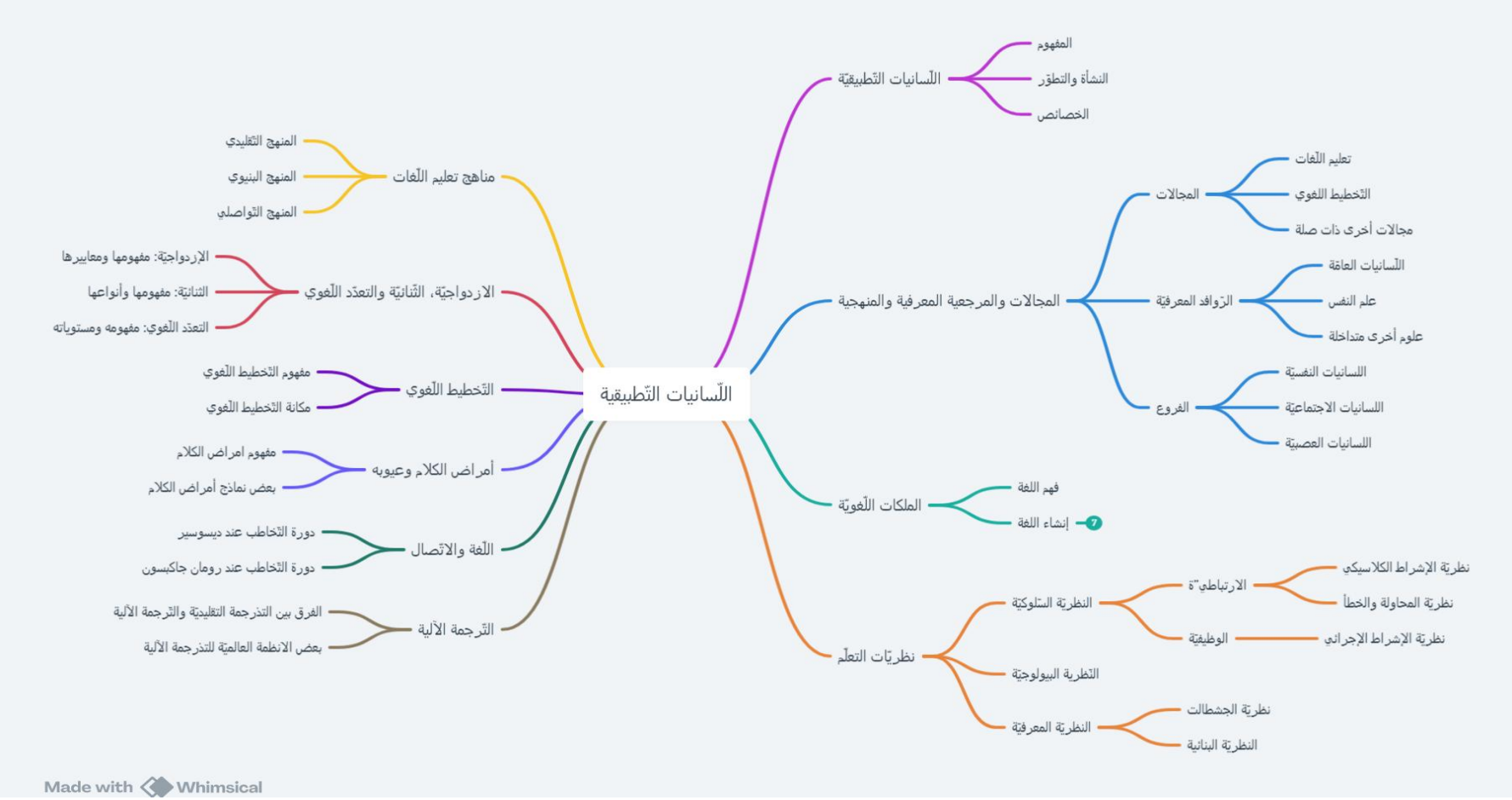
- سننطلق من محور تأسيسيّ يمهّد الأرضية لهذا العلم، نتناول فيه المفهوم، والنّشأة والتطوّر، وأهمّ الرّوافد الفلسفيّة والمنهجيّة التي أسهمت في ظهوره وحدّدت مجالات اشتغاله وموضوعاته.
- ثمّ سننتقل إلى طرح قضايا المهارات اللّغوية، مبرزين أهميّتها وطرائق تنميتها.
- يلي ذلك وقوفنا عند أبرز النّظريات المفسّرة لعمليّة تعلّم اللّغة وهي: النظريّة السّلوكيّة، النظريّة العقليّة، والنظريّة المعرفيّة، مع بيان نشأة كلّ منها، ومبادئها، ومرجعيّاتها، وتطبيقاتها التربويّة، فضلا عن أهمّ الانتقادات التي وجّهت إليها.

- لننتقل بعدها إلى مناهج تعليم اللّغات المتمثّلة في: المنهج التّقليدي، المنهج البنيوي، المنهج التّواصلي؛ حيث نعنى بتوضيح مفاهيمها ومبادئها وآليات تطبيقها، إلى جانب ذكر بعض الانتقادات التي وجّهت إليها.
- يلي ذلك التّعريج على بعض القضايا السوسيو لسانيّة المعاصرة: الازدواجيّة، الثنائيّة، والتعدّدية اللّغوية، حيث نبرز خصائصها، وأنواعها، وأبعادها.
- لننتقل بعدها إلى موضوع عيوب الكلام، حيث نقف عند مفهومها، وأسبابها وأهمّ مظاهرها وبعض الحلول المقترحة لمعالجتها.
- ثمّ إلى موضوع التّخطيط اللّغوي بوصفه آداة فاعلة في المجتمعات، لنعرض عناصره وأهدافه.
- يلي ذلك مناقشة موضوع اللّغة والتّواصل من خلال بيان وظائف اللّغة وتحديد أشكال التّواصل ومعيقاته.
- وسنختم المقياس بمحور التّرجمة الآليّة، حيث نعرض مفهومها، ونبيّن إسهاماتها في خدمة اللّغة في العصر الحديث.

وختاما نشير أعزاءنا الطّلبة إلى أنّنا قد حرصنا في إعداد هذه المحاضرات على الارتكاز على مادّة علميّة متخصّصة، وعلى تحرّي الدقّة والعلميّة في الطّرح، مع اعتماد لغة واضحة وموجزة قصد إفادتكم، وتمكينكم من تكوين الرّصيد المطلوب.

الرقم	مفردات المادّة
01	مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة 1: المفهوم والنشأة والتطوّر
02	مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة 2: المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية
03	الملكات اللّغويّة 1: فهم اللّغة، إنشاء اللّغة
04	الملكات اللّغويّة 2: الكتابة، القراءة
05	نظريات التعلّم 1: السلوكيّة، الارتباطيّة
06	نظريات التعلّم 2: النظرية البيولوجية
07	نظريات التعلّم 3: النظرية المعرفيّة
08	مناهج تعليم اللّغات 1: المنهج التقليديّ، المنهج البنويّ
09	مناهج تعليم اللّغات 2: المنهج التواصليّ
10	الازدواجية، والثنائية، والتعدّد اللغوي
11	التّخطيط اللّغوي
12	أمراض الكلام وعيوبه
13	اللّغة والاتّصال
14	التّرجمة الآلية

الخريطة الذّهنية لمادّة اللّسانيات التطبيقيّة



المحاضرة الأولى

مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة (المفهوم، النّشأة، التطوّر)

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يقدّم مفهوما دقيقا للّسانيات التّطبيقية، ويميّزها عن اللّسانيات النّظرية. –يتعرّف على أهمّ مراحل نشأة وتطوّر اللّسانيات التّطبيقية. – يشرح العلاقة بين اللّسانيات النّظرية واللّسانيات التّطبيقيّة. – يستوعب أهمّ خصائص اللّسانيات التّطبيقيّة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفة أوّلية بمفهوم اللّغة ووظائفها. – إلماما بمفهوم اللّسانيات النّظرية وموضوعها. – معرفة عامّة بمفهوم العلم التّطبيقي. – قدرة على إسقاط المفاهيم النّظريّة على العلم التّطبيقي.

تمهيد: تعدّ اللّسانيات التطبيقيّة من أبرز الحقول العلميّة التي ظهرت في إطار الدّراسات اللّغويّة الحديثة استجابةً لحاجات المجتمع في التّعامل مع اللّغة في الاستعمال الواقعي، غير أنّ تشكّل هذا الحقل قد ارتبط بالعديد من الإشكاليات التي ارتبطت خاصّة بمفهومه، وحدوده، ومرجعيّاته النّظرية، ممّا أثار جدلا واسعا بين الباحثين حول: هل اللّسانيات التّطبيقية مجرّد تطبيق للمعرفة اللّسانية في مجال ما (تعليم اللّغات خاصّة)، أم أنّها علم مستقلّ له منهجه وأدواته ومجالاته؟ ولعلّ هذا التّساؤل يرتبط ارتباطا وثيقا بمسار نشأة اللّسانيات وتطوّرها، وهو ما سنسلّط عليه الضّوء في هذه المحاضرة الافتتاحيّة.

أوّلا/ اللّسانيات التطبيقيّة: النّشأة وظهور المصطلح

"اللّسانيات التطبيقيّة" مصطلح حديث النّشأة ظهر في الولايات المتّحدة الأمريكيّة نهاية الأربعينيّات وبداية الخمسينيّات من القرن العشرين وهو ترجمة حرفيّة للمقابل الإنجليزي Liguistics applied to teaching a second language"، "نشأ مفهومه خلال الحرب العالميّة الثّانية (أفريل 1943)، إثر تطبيق برنامج سريّ غدا يسمّى بطريقة الجيش

(برنامج اعتمد الخبراء في بناء منهجه على اللّسانيات التّوزيعيّة ونظريّة الاشتراط الإجرائي سليلة السّلوكيّة)، حيث لاقت مقاربته رواجا كبيرا وانتشرت في ربوع أمريكا في أقلّ من عقد من الزّمن.[1]

وقد أصبحت اللّسانيات التطبيقيّة موضوعًا مستقلا في معهد تعليم اللّغة الإنجليزيّة بجامعة "ميتشجان" منذ 1946، (متخصّص في تعليم اللّغة الإنجليزيّة لغة أجنبيّة) تحت إشراف تشارلز فريز (Charles fries)، وروبرت لادو (Robert lado)، وفي سنة 1948 " صدرت المجلّة الأولى التي حملت مصطلح اللّسانيات التّطبيقيّة (Language Learning: a Journal of Applied linguistics)، وكانت من المساهمين في تطوّرها."[2]وفي سنة 1956 أسّست "مدرسة اللّسانيات التطبيقيّة" في جامعة "إدنبرة" "فمركز اللسانيات التطبيقيّة" سنة 1958 "حيث كان لهما دور كبير في انتشار مصطلح اللّسانيات التطبيقيّة، وفي اكتسابه أهميّة علميّة ومكانة أكاديميّة"[3]، وفي 1964 تأسّست "الجمعية الدوليّة للّسانيات التّطبيقية" التي ضمّت عددا كبيرا من الجمعيات (35) التي تنظم مؤتمرات دورية لعرض البحوث الجديدة في هذا المجال، كما توالت عمليات افتتاح الأقسام والمراكز الخاصّة باللّسانيات التطبيقيّة في أوروبا وأمريكا، واستطاعت أن تشقّ لنفسها طريقا بوصفها علما أكاديميّا في مختلف دول العالم.

---

[1]– نصر الدّين بوحساين، مدخل اللّسانيات التطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو–الجزائر، 2012م، ص05.

[2]– صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة، ط1، مركز الملك عبد اللّه بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربيّة، المملكة العربيّة السّعودية–الرّياض، 2018م، ص09.

[3]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

ثانيا/ تحديد المفهوم

إنّ تقديم تعريف دقيق وشامل للّسانيات التطبيقيّة ليس بالأمر الهيّن، حيث لا تزال موضع جدل بين الباحثين حول طبيعتها وحدودها والمعايير الضّابطة لمفهومها، ولعلّ إحدى أهمّ الصعوبات التي اعترضت تعريفها "كونها "لسانيات" و "تطبيقيّة"، فهي تتعامل مع اللّسان من جهة، ومع تطبيقات العلوم من جهة أخرى وهذه التّطبيقات لا حدود لها."[1]

وتشير نظرة سريعة إلى ما قدّمه الباحثون عنها إلى اتّفاقهم على ارتباطها الوثيق باللّسانيات النظريّة، واتّسامها بالطّابع التّطبيقي، وتنوّع مصادرها ومجالاتها وفي مقدّمتها تعليميّة اللّغات. أمّا عن علاقتها باللّسانيات النظريّة فإنّنا نميّز فيها موقفين:

- موقف يعكس طبيعة الحقل في بداية ظهوره حيث تُعتبر اللّسانيات التّطبيقيّة "نشاطا لغويا يقع تحت مظلّة اللّسانيات النّظرية ويستمدّ قوّته منها، فما اللّسانيات التطبيقيّة إلّا تطبيق لمبادئ اللّسانيات النّظرية على بعض المسائل العلميّة."[2] وقد طرح هذا الموقف إشكالية كبيرة حول مدى استقلاليّة اللّسانيات التّطبيقية علمًا ومنهجا، وأدّى إلى ظهور رؤى شكّكت في قابليّة اللّسانيات النظريّة للتّطبيق خاصّة في مجال تعليم اللّغة وذكر "ميشيل ماكارتي" (Michael Mc) أنّ "ارتباط اللّسانيات النظريّة بمدارس فكريّة ونظريّة متباينة ومختلفة، إضافة إلى تنوّع الموضوعات والتّصنيفات داخل كلّ نظريّة ومجال يخلق عدّة مشكلات لدى مدرّسي اللّغة وغيرهم ممّن لهم علاقة بتعليم اللّغة وتعلّمها عند تطبيقهم للّسانيات"[3]، كما علّق عبده الرّاجحي عن هذه العلاقة باعتبار " أنّ اللّسانيات النظريّة

---

[1]–سامية جبّاري، اللّسانيات التطبيقيّة وتعليميّة اللّغات: file:///C:/Users/2018/Downloads/967-3530-1-PB%20(4).pdf ص94.

[2]– ينظر: الشويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص14.

[3]– ينظر: حسن مالك، اللّسانيات التطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ط1، منشورات مقاربات، المملكة المغربيّة، 2013م، ص69.

تعني بدراسة اللّغة دراسة علميّة وهي تقوم على دعامتين "نظريّة لغويّة" و"وصف اللّغة"، ومعنى ذلك أنّ الوصف هو الذي يُقابل النّظرية وليست اللّسانيات التّطبيقيّة، وهي بذلك ليست مقابلا للّسانيات التّطبيقيّة."[1]

- موقف يعكس طبيعة التصوّر الحالي للّسانيات التطبيقيّة حيث لا تُعد اللّسانيات التطبيقيّة فرعا عن اللّسانيات النظريّة لكنّها تستثمر معطياتها العلميّة وتستخدمها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة. "فاللّسانيات التّطبيقيّة هي علم تقوده المشكلة أكثر من كونه علمًا تقوده النّظريّة وبالتّالي فإنّ العلاقة بين المجالين هي علاقة شراكة مثمرةً وليست فرضا قسريّا لهذه على تلك أو العكس."[2]

كما أنّها هذه العلاقة متبادلة، فاللّسانيات النظريّة تزود اللّسانيات التطبيقيّة بالأسس والأدوات العلميّة المتعلّقة باللّغة، في المقابل تقدم اللّسانيات التطبيقيّة خدمة جليلة للنظرية بوصفها المختبر الذي تُختبر فيه فرضياتها، والمشكلات الواقعيّة يمكن أن تكشف عن قصور في النظريّات فتدفع بالمنظّرين لتداركها وتطويرها. ويتحدد دور اللّساني التطبيقي في هذه الشّراكة في كونه وسيطًا ومترجمًا، فهو من يقوم بتشخيص المشكلات، وباستقاء المبادئ، ثم تصميم الحلول واختبارها وتقويمها، ممّا قد يُسهم في تطوير النّظرية نفسها.

ولأنّ جوهر اللّسانيات التطبيقيّة هو الجانب التّطبيقي العملي نجدها ميدانا متعدّد التخصصّات (Interdisciplinary) فهي لا يقتصر على اللّسانيات العامّة فحسبْ "بل أصبح علم النّفس وعلم الاجتماع من أهمّ المصادر التي تعتمد عليها في صياغة نظريّاتها."[3] كما تنفتح اللّسانيات التطبيقيّة على مجالات معرفيّة مختلفة أهمّها "التّخطيط اللّغوي، لغة الإعلام، الإعلان التّجاري، هندسة الاتّصال، صناعة المعاجم، تصميم النّظم الكتابيّة، محاربة

---

[1]- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، الرّياض، 1989م، ص11.

[2]- نقلا عن: حسن مالك، اللّسانيات التطبيقيّة، المرجع السّابق، ص71-71.

[3]- الشويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة، المرجع السّابق، ص17.

الأميّة، النّقد الأدبي والتذوّق، التّحليل النّفسي، علاج العيوب النّطقيّة، جغرافية اللّهجات، برامج الحاسب الإلكتروني ودراسة لغاته، التّرجمة الآلية، وتعليم اللّغات الذي يعدّ أهمّ مجالاتها على الإطلاق."[1] ويعود هذا التنوّع في المصادر والمجالات إلى طبيعة هذا العلم، "فهو انتقائيّ يعتمد على مصدر من مصادر المعرفة لحلّ أي مشكلة لغويّة، وكلّ مشكلة تشمل عوامل مختلفة إلى جانب العوامل اللّغوية."[2]

من جهة ثانية نجد أنّ كثيرا من الباحثين لا يفصلون بين اللّسانيات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات، وهذا لاعتبارات عديدة أهمّها اتّجاه اللّسانيات التّطبيقيّة في بداية تأسيسها لتعليم اللّغات، ثم "أهميّة هذا الفرع من النّاحية التّطبيقية،"[3] لكن الواقع يشير إلى أنّ اللّسانيات التّطبيقية مع مرور الوقت قد اتّسعت لتصبح مجالا واسعا لتعليم اللّغات إلى جانب قضايا أخرى، وأنّ علاقتها بها تبقى علاقتها قويّة "فاللّساني التطبيقي يجد في حقل تعليم اللّغات ميدانًا علميّا خصبا لاختبار نظريّاته العلميّة، والمربّي بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللّغات أن يبني طرائقه وأساليبه على معرفة القوانين العامّة التي أثبتها علم اللّسان الحديث."[4]

واستنادا إلى كلّ ما تمّ تقديمه يمكننا تعريف اللّسانيات التطبيقيّة بأنّها "حقل معرفي متعدّد التخصصّات يُعنى بدراسة المشكلات العملية ذات الصّلة باللّغة والاتّصال اللّغوي، والسّعي إلى إيجاد حلول لها"، وإنّ هذا التّعريف يضعنا أمام سمتين جوهريتين لها:

- الطّابع العملي (Practicality): بوصفها موجهة نحو حل المشكلات، فبينما يسأل اللّساني النّظري مثلا: ما هي اللّغة؟ وما هي بنيتها الكلية؟، يسأل اللّساني التّطبيقي:

---

[1]- نقلا عن: حسن مالك، اللّسانيات التطبيقيّة، مرجع سابق، ص66.

[2]- الشويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة، المرجع السّابق، ص20.

[3]- كمال بشر، التّفكير اللّغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، 2005م، ص208.

[4]- محمّد الدريج، ديداكتيك اللّغات واللّسانيات التّطبيقيّة (تداخل التخصّصات أم تشويش براديكمي)، منشورات مجلّة كراسات تربويّة، تطوان-المغرب، 2019م، ص20.

كيف يمكن أن أعلّم لغة ما؟ كيف أعالج اضطراباً نطقياً معيّنا؟ كيف أضع سياسة لغويّة ناجعة لدولة ذات طابع لغوي محدّد؟".

- الطّابع البيني (Interdisciplinarity): فهي لا تكتفي بالاستناد إلى اللّسانيات النظريّة وحدها، بل تنفتح على طيف واسع من العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية، مثل: علم النّفس وعلم الاجتماع والتربية وعلوم الأعصاب والحاسوب وغيرها بحسب المشكلة المعالجة.

ثالثا/ خصائص اللّسانيات التّطبيقية

تتميز اللّسانيات التطبيقيّة بمجموعة من الخصائص التي تحدد طبيعتها، ويتمثّل أبرزها في:

1- **البراغماتيّة (النفعيّة) (Pragmatism)**: تعدّ اللّسانيات التطبيقيّة علما نفعيّا بامتياز، حيث "تعتمد، وتوظّف ما يخدمها وينمّي مجالات البحث فيها سواء أتعلّق الأمر بها برمّتها، أم بفروع محصورة منها تستعين بها تحقيقا لمآرب البحوث فيها."[1] أي أنّها تنشأ من حاجات عمليّة، وتهدف لتحقيق نتائج ملموسة وحل مشكلات قائمة.

2- **الانتقائيّة (Selectivity)**: ويقصد بها انتقاء من مختلف العلوم ما يفيد ويناسب حلّ المشكلات المطروحة، "والانتقاء بهذه الكيفيّة هو نتيجة حتميّة للنّفعية التي تحتّم تصفيةً خدمة للمقاصد، وربحا للوقت، وتوفيرا للجهد والمال."[2] واللّساني التطبيقيّ إذ يحلّ مشكلة فإنّه ينتقي من جميع ما توفّر لديه من نظريات دون استثناء ما يعينه على حل المشكلات.

3- **الفعاليّة (Efficacy)**: وهو عامل مرتبط بالبراغماتيّة، فالغاية هي البحث عن أكثر الوسائل كفاءة لتحقيق الأهداف.

---

[1]- نصر الدّين بوحساين، مدخل اللّسانيات، مرجع سابق، ص07.

[2] المرجع نفسه، ص08.

قائمة المراجع

- حسن مالك، اللّسانيات التطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ط1، منشورات مقاربات، المملكة المغربيّة، 2013م.
- سامية جبّاري، اللّسانيات التطبيقيّة وتعليميّة اللّغات:
  file:///C:/Users/2018/Downloads/967-3530-1-PB%20(4).pdf
- صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة، ط1، مركز الملك عبد اللّه بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربيّة، المملكة العربيّة السّعودية–الرّياض، 2018م.
- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، الرّياض، 1989م.
- كمال بشر، التّفكير اللّغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، 2005م.
- محمّد الدريج، ديداكتيك اللّغات واللّسانيات التّطبيقيّة (تداخل التخصّصات أم تشويش براديكمي)، منشورات مجلّة كراسات تربويّة، تطوان–المغرب، 2019م
- نصر الدّين بوحساين، مدخل اللّسانيات التطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو–الجزائر، 2012م.

القسم الثّاني/ النّشاط التّطبيقي

1. يعرّف الباحث ستريفنس (Strevens) اللّسانيات التّطبيقيّة بأنّها "مذهب متعدّد العلوم يهدف إلى حلّ المشكلات المتعلّقة باللّغة، وهو ليس كما يظنّ البعض مجرّد اسم رنّان لتدريس اللّغة الإنجليزيّة" (الشويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة، ص12)

س1. في رأيك لماذا ربط الباحث بين اللّسانيات التّطبيقيّة وتدريس اللّغة الإنجليزيّة؟

س2. هل ترى أن تعريف الباحث ينسجم مع خصائص اللّسانيات التّطبيقيّة التي قدّمناها؟ علّل إجابتك.

س3. قارن بين هذا التّعريف وما ورد في المحاضرة، واستخلص علاقة اللّسانيات التّطبيقيّة باللّسانيات النظريّة.

الإجابة

ج1. إنّ الباحث "ستريفنس" في هذا النّص لا يربط بين اللّسانيات التطبيقيّة وتدريس اللّغة الإنجليزيّة؛ بل إنّه يصحّح النّظرة الضيّقة التي تحصر اللّسانيات التّطبيقية في تدريس اللّغة الإنجليزيّة، ليؤكّد أنّها مجال علمي مستقل وواسع، هدفه هو معالجة المشكلات اللّغويّة أيّا كان سياقها.

وهو في هذا الطّرح يؤكّد انفتاح اللّسانيات التّطبيقيّة على علوم مختلفة تستثمرها لحلّ المشكلات الواقعيّة المتعلّقة باللّغة، إلى جانب شموليتها (لا تنحصر في تدريس اللّغات فقط).

ج2. نعم، هو تعريف ينسجم مع خصائص اللّسانيات التّطبيقيّة من عدّة جوانب:

الطابع المعرفي	الطابع الإجرائي
إنّ ما يميّز اللّسانيات التّطبيقيّة التعدّدية إذ تستمدّ نظريّاتها وأدواتها من علوم شتّى	إنّ ما يميّز اللّسانيات التّطبيقية منهجها العملي في التّعامل مع القضايا اللّغويّة

الجانب 2: إنّ الشقّ الثاني من التّعريف مبنيّ على تضييق بعض الأدبيّات (المبكّرة خصوصا) مجال اللّسانيات التّطبيقيّة وحصرها في تدريس اللّغة الإنجليزيّة، ويعود هذا الحصر إلى النّشأة التّاريخيّة لهذا العلم، والحاجة العمليّة (تعليم اللّغات بشكل أسرع وأنجع).

ج3. يمكننا توضيح علاقة اللّسانيات التّطبيقية باللّسانيات النظريّة من خلال رصد نقاط التّشابه والاختلاف والتّكامل:

الجانب	اللّسانيات النّظرية	اللّسانيات التطبيقيّة
الطبيعة	نظريّة/وصفيّة/تحليليّة	عمليّة/إجرائيّة/تطبيقيّة
الهدف	الكشف عن القوانين الكليّة التي تحكم اللّغة الإنسانيّة وبناء نماذج نظريّة لفهمها.	معالجة المشكلات اللّغوية الواقعيّة في مختلف المجالات
الأدوات	مناهج وصفيّة، نماذج نظريّة...	نفس الأدوات + توظيفها مع أدوات من علوم أخرى
العلاقة	تقدّم التّأصيل النّظري والمفاهيم	توظّف ما تقدّمه لحلّ مشكلات عمليّة
الاتّجاه	من الملاحظة إلى التّحليل إلى بناء النّماذج النظريّة	من النظريّة إلى التّطبيق إلى تطوير النّظرية

المحاضرة الثّانية

مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة (المجالات والمرجعيّة المعرفيّة والمنهجيّة)

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يعرّف اللّسانيات التّطبيقيّة كعلم مستقل؛ وأن يدرك نطاقها ومجالاتها. – يعدّد مجالات اللّسانيات التّطبيقية. – يشرح الرّوافد المعرفية للّسانيات التّطبيقية، ويحدّد دورها في هذ المجال. – يعدّد فروع اللّسانيات التّطبيقيّة؛ ويشرح موضوعها ومنهجيّتها.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفة بمبادئ اللّسانيات التّطبيقية، وإدراكا لأهمّ خصائصها (الطّابع العملي). –قدرة على ربط المشكلات اللّغوية بالمجال المرجعي المناسب. – إدراكا لأساسيات الرّوافد، ودورها في معالجة المشكلات اللّغوية. – إلماما بالمبادئ الأوّلية للعلوم ذات الصّلة باللّسانيات التّطبيقيّة (علم النّفس، الاجتماع، الحاسوب...) – وعيا بأهميّة التّكامل المعرفي بين العلوم المختلفة.

تمهيد: في البداية لا بد من التّأكيد على ضرورة إزاحة التّصور الشّائع للّسانيات التّطبيقية الذي يحصرها في نطاق "التّطبيق الآلي" لمبادئ ونظريات اللّسانيات العامّة، لأنّ هذا التصوّر وإن كان يحمل جزءًا من الحقيقة إلّا أنّه اختزاليّ وقاصر عن الإحاطة بطبيعة هذا العلم اليوم. إنّ اللّسانيات التّطبيقية في صورتها المعاصرة مجال مستقلّ ومتكامل من مجالات البحث العلمي، له مشكلاته الخاصّة التي تنبع من الواقع لا من الأطر النّظرية فحسب، وإن كانت في بداياتها (خاصة في أربعينيات وخمسينيات القرن العشرين) قد نشأت مرتبطة ارتباطا وثيقا باللّسانيات البنيويّة كما أشرنا، إلّا أنّه سرعان ما تبيّن أن مشكلات الواقع أعقد من ذلك بكثير، وأن هناك عوامل أخرى نفسيّة واجتماعيّة وتربويّة تؤدّي دورا حاسما في حدوثها لا يمكن للنّظرية اللّسانية وحدها أن تفسّرها، من هنا بدأت اللّسانيات التّطبيقية تشقّ طريقها في بناء نماذجها ومناهجها الخاصة، لتنتقل من علاقة التبعيّة للّسانيات النظريّة إلى علاقة التّفاعل المتبادل.

أوّلا/ مجالات اللّسانيات التطبيقيّة

تتعدّد مجالات اللّسانيات التطبيقية وتتشعّب لتغطّي كل جانب من جوانب الحياة التي تكون اللّغة طرفا فاعلا فيها أو مشكلةً قائمة عليها، ولعلّ "الحديث عن هذه المجالات هو ما يعين على فهم طبيعة اللّسانيات التطبيقيّة وتمييز حدودها[1]، ويمكننا إبراز أهمّها فيما يلي:

1-تعليم اللّغات: يعدّ تعليم اللّغات المجال الأكثر شهرة وشيوعا للّسانيات التطبيقية، إذْ منذ نشأته ارتبط هذا الحقل ارتباطا وثيقا بمحاولة إيجاد السّبل المناسبة لتعليم اللّغات، ويشمل هذا المجال كل ما يتعلق بالعمليّة التعليميّة من متعلّم (خصائصه النّفسية والمعرفيّة)، والمعلّم (إعداده وتكوينه)، والمحتوى التّعليمي (المناهج والمقرّرات)، وطرائق التّدريس وغيرها، وقد مرّ تعليم اللّغات بمناهج متعدّدة تأثر كلّ منها بنظرية لسانيّة ونفسيّة سائدة.[2]

2-التّخطيط اللّغوي: وهو أحد أكثر المجالات ارتباطا بالقرارات السّيادية للدّول والمجتمعات، ويُعنى "برسم المسار المستقبلي لوضع اللّغة واكتسابها وهيكلها واستخدامها عبر تشريعات وقرارات وآليات وبرامج ...توجه سلوك مستخدميها فرديّا وجماعيّا"[3]، وينقسم التّخطيط اللّغويّ تقليدياً إلى قسمين مهمّين: تخطيط المكانة ويتعلّق بتغيير الوظيفة التي تؤديها اللّغة في المجتمع "في حال بروز مشكلات لغوية كبيرة أو صراعات حول استعمال هذه اللّغات، أو توقع بروز هذه المشكلات والصراعات،"[4] (مثل قرار استعمال لغة رسمية للدولة، أو لغة للتّعليم، أو لغة للإدارة أو غيرها)، وتخطيط المتن؛ ويتعلّق بالتدخّل في بنية اللّغة نفسها، حيث تقوم "الجهات

---

[1]- صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة، ط1، مركز الملك عبد اللّه بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربيّة، المملكة العربيّة السّعودية-الرّياض، 2018م، ص20.

[2]- للاستزادة: ينظر المرجع نفسه، ص23 وما يليها).

[3]- عبد الله البريدي: التّخطيط اللّغوي، تعريف نظري ونموذج تطبيقي، ورقة بحثية ألقيت في الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية 7-9مايو 2013م، ص11.

[4]- Henri. Boyer, élements de sociolinguistique (langue, communication et société), Dunod 1996, p101, p101.

المعنيّة بتهيئة ما تتضمنه اللّغة من مكونات صوتيّة، وصرفية، ونحوية، ومعجمية، أو خطية"[1] (مثل التّقييس، تطوير المصطلحات العلميّة والتقنية الجديدة، تحديث المعاجم، وغيرها).

3–تصميم المقرّرات التعليميّة: هو مجال متفرّع عن تعليم اللّغات ولكنه قائم بذاته، يختصّ بتنظيم المحتوى في ضوء بنية اللّغة، واحتياجات المتعلّمين، وأهداف البرنامج التعليمي، أي ما الذي يعلّم، وبأيّ ترتيب، وما الوظائف التي ينبغي التّركيز عليها، وغيرها ممّا يتعلّق بالمحتويات.

4–دراسة لغة الإعلام: يعدّ الإعلام اليوم المجال الأوسع لتشكيل الوعي اللّغوي الجمعي؛ وتقوم دراسته على تحليل خطابه للكشف عن الآليات اللّغوية المستخدمة للتّأثير في المتلقي، والاستراتيجيات المعتمدة لتمرير إيديولوجيات محدّدة، وبناء صور ذهنيّة معيّنة.

5–دراسة لغة الإعلان التّجاري: يمثّل الإعلان فنّ الإقناع اللّغوي بامتياز، ويدرس اللّسانيون التطبيقيّون في هذا المجال كيفية استخدام اللّغة في الإعلانات لخلق الرغبة في منتج ما، ويعتمد هذا المجال بشكل كبير على علم الدّلالة (Semantics) والتّداولية (Pragmatics) لمخاطبة العقل اللّاواعي للأفراد.

6–هندسة الاتّصال: وهو مجال تقنيّ معاصر يقع عند تقاطع اللّسانيات مع علوم الهندسة والاتصالات، ويركّز على تحسين كفاءة نقل الرّسائل اللّغوية عبر القنوات المختلفة مع ضمان الوضوح وسهولة التّفاعل، اقتصر اهتمامه في بداياته على وضوح الصّوت في خطوط الهاتف والراديو لكنّه امتدّ اليوم ليشمل تصميم واجهات المستخدم في الأجهزة الذكّية، وتطوير أنظمة التعرّف على الكلام والأوامر الصوتيّة، ومعالجة الرّسائل الرّقمية وغيرها.

7–صناعة المعاجم: هي من أهمّ مجالات اللّسانيات التّطبيقيّة، تهتم بوضع المبادئ والمنهجيّات العلميّة لتأليف المعاجم والقواميس بجميع أنواعها: (ورقيّة، رقميّة، أحادية اللّغة، ثنائية اللّغة، متعدّدة اللّغات، تاريخية، موضوعية، معاجم مصطلحات...)، وتقوم على توظيف

[1]- Jacques Maurais, Politique et aménagement linguistique, Québec, 1987, p09.

نتائج الدّراسات الصّوتية والصّرفيّة والنّحوية والدّلالية والتّداوليّة في جمع المادّة اللّغويّة، وضبط معانيها، ورصد استعمالاتها، كما تتقاطع مع علوم أخرى مثل علم المصطلح وعلم النّفس المعرفي لتلبية حاجات المستخدمين؛ وقد "أصبح استخدام الحاسوب في جمع المادّة وترتيبها وسيلة مهمّة في صناعة المعاجم حيث ظهر فرع جديد يطلق عليه "علم المعاجم الحاسوبي."[1]

8–تصميم النّظم الكتابيّة: هو مجال دقيق من مجالات اللّسانيات التّطبيقية يُعنى ببناء أنظمة التّمثيل الكتابي للّغات وتطويرها، ويتطلب ذلك تحليل البنية الصّوتية والصّرفية والدّلاليّة للّغة من أجل الوصول إلى التّمثيل الدّلالي الذي يضمن أكبر قدر من الوضوح والاقتصاد، والسّهولة في الاستعمال.

9–تحليل الأخطاء: وهو مجال مهمّ يُعنى بدراسة الأخطاء اللّغوية التي يرتكبها متعلّمو اللّغات الثّانية أو الأجنبيّة دراسة وصفية تفسيريّة؛ والكشف عن مصدرها (إن كان ناتجا عن تداخل مع اللّغة الأم، أم هو تبسيط زائد لقاعدة في اللّغة الهدف أم غيرها من الأسباب)، ممّا يساعد على تصميم الأنشطة العلاجية المناسبة لها، وبناء المناهج التّعليمية التي تستجيب لحاجات المتعلّمين وترتقي بكفاءاتهم اللّغوية.

10–الاختبارات اللّغوية: مجال أساسيّ يهتمّ ببناء أدوات قياس علميّة دقيقة لتقييم الكفاءات اللّغوية للمتعلّمين بشكل يتماشى والأهداف التّعليمية مثل: اختبارات تحديد المستوى، واختبارات التّحصيل، واختبارات الكفاءة وغيرها، حيث تسهم هذه الأدوات في تشخيص مواطن القوّة والضعف وتحليلها من أجل تحسين طرائق التّعليم، وربط التّقويم بالبحث العلمي، وغيرها من الأهداف.

11–التّرجمة والتّرجمة الآليّة: تعدّ التّرجمة نشاطا تطبيقيّا مهمّا، فهي الجسر الرّابط بين لغتين وثقافتين مختلفتين، ويهتمّ هذا المجال بوضع مبادئ نقل المعنى بين اللّغات من خلال تحليل

[1]– حلمي خليل، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، 2003م، ص79.

الفروق البنيويّة والدّلالية والثّقافية، ووضع استراتيجيّات علميّة لتأهيل المترجمين وضبط جودة التّرجمة، بما يسهم في تعزيز التّواصل بين اللّغات والثّقافات.

أما الترّجمة الآلية فهي فرع من فروع اللّسانيات الحاسوبية التي تستثمر "الحاسوب لأداء فعل التّرجمة عن طريق الأنماط اللّغوية والمعرفيّة المخزّنة التي تسترجع في مقابل اللّغة التي يُترجم منها."[1] وقد تطورت التّرجمة الآلية بشكل هائل من الأنظمة القائمة على القواعد، إلى الأنظمة الإحصائية، إلى الأنظمة العصبونيّة (Neural) الحديثة التي تعتمد على الذكّاء الاصطناعي.

12-علاج العيوب الكلاميّة: ويُعرف هذا المجال أيضا "بعلم أمراض اللّغة والكلام"، وهو من المجالات التّطبيقية الحيويّة التي تقع بين اللّسانيات والطّب وعلم النّفس، يهتمّ بتشخيص مشكلات التّواصل اللّغوي لدى الأفراد واقتراح برامج علاجيّة وتدريبيّة ملائمة لها، وتشمل هذه المشكلات اضطرابات النّطق (مثل الحذف، الإبدال)، واضطرابات الكلام (مثل الحبسة)، واضطرابات الصّوت (مشكلات طبقة الصّوت)، وهي اضطرابات تعود إلى إحدى الصّنفين: "عيوب نطقيّة تعود إلى أسباب عضويّة، عيوب نطقيّة تعود إلى أسباب وظيفيّة."[2]

ثانيا/ الرّوافد المعرفيّة للّسانيات التطبيقيّة

تتميّز اللّسانيات التطبيقيّة (كما أشرنا إليه سابقا) بطابعها البيني، فهي تستمدّ أدواتها ومفاهيمها من مصادر متعدّدة، ويمكننا تقسيم هذه المصادر إلى أساسيّة ومساعدة:

1-اللّسانيات العامّة: تعدّ اللّسانيات العامّة (النّظرية) الرّافد الأوّل الذي تستند إليه اللّسانيات التّطبيقيّة في أداء دورها، فمن غير الممكن حل مشكلة لغويّة دون فهم علميّ وعميق لطبيعة اللّغة، وقد أشار بعض الباحثين في هذا السّياق إلى أنّ "اللّسانيات العامّة بمذاهبها الأربعة:

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، ص75

[2]- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2009م، ص123.

اللّسانيات التّقليديّة، والبنائيّة، والتّوليديّة التحويليّة، والوظيفيّة قدّمت الأسس النظريّة لغالبيّة البحوث التي أجريت في حقول اللّسانيات التّطبيقيّة، كما أنّ فروع علم اللّغة (علم الأصوات، الصّرف، النّحو، الدّلالة) كان لها تأثير كبير فيها، ممّا يثبت أنّ اللّسانيات العامّة هيّ المموّن الرّئيس للّسانيات التّطبيقيّة."[1] ويمكننا توضيح ذلك فيما يلي:

- **علم الأصوات**/علم الأصوات الوظيفي: ويمدّ مجالات مختلفة مثل: علاج عيوب النّطق، وتعليم النّطق الصحيح في اللّغات الأجنبية، وتصميم النّظم الكتابية، وهندسة التعرّف على الكلام وغيرها، بالمعرفة الأساسية حول كيفية إنتاج الأصوات وتصنيفها وتنظيمها في النّظام اللّغوي.
- **علم الصّرف**: ويمدّ صناعة المعاجم بالأسس اللّازمة لتحليل بنية الكلمة واشتقاقاتها، ويمدّ تعليم اللّغات بآليات بناء الكلمات (مثل صيغ الجمع والتّثنية والتّصريف)، كما أنه ضروريّ في اللّسانيات الحاسوبية خاصة مع اللّغات الاشتقاقية كالعربيّة.
- **علم النّحو**: يوفّر لمصمّمي المقرّرات التعليميّة الأسس لترتيب القواعد النحويّة، ويساعد مترجمي الآلة على تحليل بنية الجملة في اللّغة المصدر وإعادة بنائها في اللّغة الهدف، كما يساعد في تحليل الخطاب على كشف خصائص البنى النحوية وعلاقاتها بالتّأثير.
- **علم الدّلالة**: أساسيّ في صناعة المعاجم لتحديد معاني الكلمات بدقّة، وفي التّرجمة لنقل المعاني بأمانة، وفي تحليل لغة الإعلام والإعلان لفهم الإيحاءات والمعاني الضمنيّة.
- **التّداوليّة**: ضروريّة لفهم اللّغة في سياقها، حيث تمد تعليم اللّغات بمفاهيم مثل "الكفاءة التواصليّة"، وتساعد في تحليل الخطاب على فهم الأفعال الكلامية، وتفسّر الكثير من صعوبات التّواصل بين الثقافات.

[1]- صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص19.

2-علوم أخرى: تفرض طبيعة المشكلات التي تعالجها اللّسانيات التطبيقية انفتاحها على علوم أخرى، فاللّغة ليست مجرد بنية مجرّدة، بل هي ظاهرة نفسيّة واجتماعيّة وعصبيّة وثقافيّة، ومن أهم هذه العلوم المتأثرة بها والمؤثرة فيها نذكر:

- **علم النّفس (Psychology)**: وتعدّ العلاقة بينهما وثيقة جدا حيث أثمرت فرعا كاملا هو اللّسانيات النّفسية، وأشار شارل بوتون أنّ "علماء النّفس هم أوّل من درس لغة الطّفل بهدف تكوين ملاحظات علميّة ودقيقة عنها."[1]

  ويمدّ علم النّفس اللّسانيات التّطبيقية بنظريات حول الإدراك والذاكرة والتعلّم، وهي أمور حاسمة في فهم كيفية اكتساب/تعلّم اللّغات (الأم والثّانية).
- **علم النّفس التّربوي (Educational Psychology)**: يركّز هذا العلم بشكل خاصّ على عمليّة التعلّم في السّياق المدرسي، ويمدّ اللّسانيات التطبيقيّة بمفاهيم مثل الدافعيّة، وأنماط المتعلّمين (بصري، سمعي، حركي)، وديناميات الفصل الدّراسي وغيرها، أي العوامل التي تؤثر بشكل مباشر في نجاح أو فشل تعليم لغة ما.
- **علم الاجتماع (Sociology)**: وقد أثمرت هذه العلاقة اللّسانيات الاجتماعيّة، ويمد علم الاجتماع اللّسانيات التطبيقية بأدوات لتحليل العلاقة بين اللّغة والمجتمع، بما في ذلك مفاهيم: الطبقة الاجتماعيّة، والهوية، والشبكات الاجتماعيّة وغيرها وهي ضروريّة لفهم قضايا مثل التّخطيط اللّغوي، والازدواجية اللّغوية، والتنوّع اللّهجي وغيرها.
- **علم الأعصاب (Neuroscience)**: حيث أدّت الشّراكة بينهما إلى نشوء فرع اللّسانيات العصبيّة، ويساعد علم الأعصاب على فهم الأساس البيولوجي للّغة: مناطق معالجة اللّغة في الدّماغ، السّيرورات العصبيّة عند الإصابة بالحبسة اللّغوية، كيف يختلف

[1]- شارل بوتون، اللّسانيات التّطبيقية، ترجمة قاسم المقداد، محمّد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطّباعيّة، دت، ص14.

دماغ ثنائي اللّغة عن دماغ أحادي اللغة، وغيرها من الموضوعات المهمّة خاصّة لمجال علاج العيوب الكلاميّة.

- **الأنثروبولوجيا (Anthropology)**: وتدرس اللّسانيات الأنثروبولوجية العلاقة بين اللّغة والثّقافة، وكيف تعكس اللّغة رؤية العالم لدى أمّة ما وهذا مهم جدّا في الترّجمة، حيث لا يكفي ترجمة الكلمات بل يجب ترجمة المضامين الثقافيّة، كما أنّه مهمّ في تعليم اللّغات حيث يجب مراعاة الفروق الثّقافية لتجنّب سوء الفهم التّواصلي.

ثالثا/ فروع اللّسانيات التّطبيقيّة

نتيجة التّفاعل الخصب للّسانيات وعلوم أخرى نشأت فروع متخصصة، لكل منها موضوعه ومنهجيته الخاصة، وتمثّل هذه الفروع في حد ذاتها مجالات تطبيقية واسعة نذكر منها:

1-اللّسانيات النفسيّة (Psycholinguistics): "موضوعها هو الظّاهرة اللّغويّة من حيث هي حدث لساني نفسي"[1]، وتهتمّ بدراسة العمليّات الذهنية التي تكمن وراء استخدام اللّغة، ومن موضوعاتها المحورية اكتساب اللّغة (مثل: كيف يكتسب الطّفل لغته الأم بسرعة وكفاءة)، فهم اللّغة (مثل: ما الذي يحدث في أذهاننا عند سماع أو قراءة جملة ما، كيف نستخلص المعاني)، إنتاج اللّغة (مثل: كيف ننتقل من فكرة في الذّهن إلى سلسلة منطوقة من الأصوات، كيف نختار الكلمات المناسبة ونرتبها في جمل صحيحة نحويا)، كما يدرس هذا الفرع أمراض الكلام، وتعد الأساس النّظري لعلاج الكثير من عيوبه.

2-اللّسانيات الاجتماعيّة (Sociolinguistics): وتُعنى "بدراسة اللّغة في علاقتها بالمجتمع"[2] أو "بدراسة اللّغة في ضوء علاقتها بالعوامل الاجتماعيّة"[3]، من أهم موضوعاتها

---

[1]- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، مرجع سابق، ص38.

[2]- د. هدسون، علم اللّغة الاجتماعي، ترجمة محمود عماد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990م، ص12.

[3]- مبارك تريكي، فصول في اللّسانيات الاجتماعيّة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان –الأردن، الطّبعة الأولى، 2020م، ص26.

التنوّع اللّغوي (العلاقة بين الأشكال اللّغوية (النّطق، المفردات، القواعد) والمتغيرات الاجتماعيّة مثل الطبقة، السّن، الجنس، الانتماء العرقي)، الوضع الاجتماعي للغة (مثل الازدواجية اللّغوية والتعدّدية اللّغوية، والصّراع اللّغوي، وموت اللّغات)، اللّغة والهويّة (كيف تُستخدم اللّغة للتعبير عن الهويّة والانتماء لمجموعات معينة).

3-اللّسانيات التقابليّة (Contrastive Linguistics): هي مقابلة منهجيّة " بين لغتين (لهجتين) لا تنتميان إلى أرومة واحدة"[1]، بهدف تحديد مواطن التّشابه والاختلاف بينهما، وهدفها الأساسي تطبيقي في تعليم اللّغات (تحديد صعوبات التعلّم من رصد مواطن الاختلاف بين اللّغة الأم واللّغة الهدف)، في التّرجمة (توقع المشكلات البنيويّة من الاختلاف بين اللّغتين، مثل اختلاف ترتيب الكلمات في الجملة (الفعلية والاسمية)، أو وجود تراكيب لا مقابل لها في لغة أخرى).

4-اللّسانيات الجغرافيّة (Geolinguistics): وتعرف أيضا بـ "علم اللّهجات الجغرافي" أو "الألسنيّة الجغرافية"، وهي "علم يدرس اللّغات ويصنّفها طبقا للمواقع الجغرافيّة لكلّ لهجة أو لغة، بالنّظر إلى خصائصها الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية التي تفرّقها في بلد واحد أو عدّة بلدان تستعمل لغة واحدة."[2]

ويدرس هذا المجال التّوزيع الجغرافي للظواهر اللّغوية، ويهتم برسم الأطالس اللّغوية (إعداد خرائط (أطالس) التي تبين حدود انتشار لهجة معينة، أو استخدام مفردة معينة أو غيرها)، دراسة انتشار اللّغات وانحسارها (العوامل الجغرافيّة والسياسيّة والاقتصاديّة التي تؤدي إلى انتشار لغة ما على حساب لغات أخرى، أو انحسارها في مناطق معينة).

---

[1]- أحمد سليمان ياقوت، في علم اللّغة التّقابلي (دراسة تطبيقيّة)، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة-مصر، 1985م، ص08.

[2]- حلمي خليل، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص78.

5-اللّسانيات الحاسوبيّة (Computational Linguistics): هي حقل حديث النّشأة يقع عند تقاطع اللّسانيات وعلوم الحاسوب والذّكاء الاصطناعي، هدفه العام تحليل اللّغات البشريّة بواسطة خوارزميّات ونماذج حاسوبيّة لبناء تطبيقات علميّة تفيد في التّرجمة، التعرّف على الكلام، توليد اللّغة، البحث الذّكي وغيرها.

قائمة المراجع

- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2009م.
- أحمد سليمان ياقوت، في علم اللّغة التّقابلي (دراسة تطبيقيّة)، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة-مصر، 1985م.
- حلمي أحمد خليل، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، 2003م.
- د. هدسون، علم اللّغة الاجتماعي، ترجمة محمود عماد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990م.
- شارل بوتون، اللّسانيات التّطبيقية، ترجمة قاسم المقداد، محمّد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطّباعيّة، دت.
- صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقيّة، ط1، مركز الملك عبد اللّه بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربيّة، المملكة العربيّة السّعودية-الرّياض، 2018م.
- عبد الله البريدي: التّخطيط اللّغوي، تعريف نظري ونموذج تطبيقي، ورقة بحثية ألقيت في الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية 7-9مايو 2013م.
- مبارك تريكي، فصول في اللّسانيات الاجتماعيّة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان –الأردن، الطّبعة الأولى، 2020م.

- Henri. Boyer, élements de sociolinguistique (langue, communication et société), Dunod 1996, p101.
- Jacques Maurais, Politique et aménagement linguistique, Québec, 1987.

القسم الثّاني/ النّشاط التّطبيقي

1. بناءً على ما تمّ تناوله في المحاضرة؛ صمّم خريطة ذهنيّة لأهمّ فروع اللّسانيات التّطبيقيّة وتخصّصاتها.
2. أعط أمثلة لمشكلات لغويّة يمكن للّسانيات التّطبيقية حلّها باستخدام أحد الرّوافد المعرفيّة المذكورة، وبيّن لماذا استخدمت هذا الرّافد.

الإجابة

ج2. الأمثلة كثيرة جدّا نذكر منها:

اللّسانيات العامّة	
المشكلة: صعوبات النّطق عند متعلّمي لغة أجنبيّة (p، v عند متعلّم عربي) الرّافد: هو علم الأصوات لأنّه يقدّم تحليلا دقيقا لآليات إنتاج الأصوات، ممّا يسمح بتصميم تدريبات نطق فعّالة	المشكلة: أخطاء في تصريف الأفعال (الخلط بين صيغ الأزمنة، تعميم قاعدة صرفيّة...) الرّافد: هو علم الصّرف، لأنّه يشرح القواعد الصّرفيّة وآليات تكوين الصّيغ ممّا يساعد في بناء أنشطة تعليميّة للتّدريب على التّصريف الصّحيح
علم الاجتماع	**علم الأعصاب**
المشكلة: الازدواجيّة اللّغوية وتأثيرها في تعلّم العربيّة عند المبتدئين الرّافد: علم الاجتماع اللّغوي، لأنّه يكشف كيف تؤثر اللّهجات في تعلّم الفصحى ممّا يساعد على توجيه السياسة التعليميّة.	المشكلة: اضطرابات اللّغة الرّافد: علم الأعصاب اللّغوي، لأنّه يدرس العلاقة بين اللّغة والدّماغ ويوجّه أساليب التّشخيص وإعادة التّأهيل اللّغوي.


فروع اللّسانيات وتخصصاتها
اللّسانيات النفسيّة (Psycholinguistics)
موضوعها: الظّاهرة اللّغوية كحدث نفسي لغوي
دراسة العمليات الذهنية وراء استخدام اللغة
اللّسانيات الاجتماعيّة (Sociolinguistics)
موضوعاتها الأساسية:
التنوع اللغوي وعلاقته بالنطق، المفردات والقواعد مع الطبقة، السن، الجنس والانتماء العرقي
(الوضع الاجتماعي للغة (الازدواجية والتعددية اللغوية، الصراع وموت اللغات
العلاقة بين اللغة والهوية والتعبير عن الانتماء للمجموعات
اللّسانيات التقابليّة (Contrastive Linguistics)
مقابلة منهجية بين لغتين أو لهجتين غير منتميتين لأرومة واحدة
تحديد مواطن التشابه والاختلاف بينهما
أهداف تطبيقية:
تعليم اللغات: معرفة صعوبات المتعلم بسبب اختلاف لغة الأم واللغة الهدف
الترجمة: توقع المشاكل البنيوية مثل ترتيب الكلمات والفروق التركيبية
اللّسانيات التعليميّة (Educational Linguistics)
اللّسانيات التعليمية (Educational Linguistics): دراسة تطبيق مبادئ اللغة في مجال التعليم، مثل تعليم اللغة الثانية وتطوير مناهج تعليم اللغة وتحليل طرق التدريس الفعالة للغات المختلفة.
اللّسانيات الجغرافية (Geolinguistics)
اللّسانيات الجغرافية (Geolinguistics): دراسة توزيع اللغة وانتشارها جغرافياً وتأثير العوامل الجغرافية على اللغة.
Made with Whimsical

المحاضرة الثّالثة

الملكات اللّغويّة: فهم اللّغة (الاستماع)، إنشاء اللّغة (الكلام)

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يحدّد مفهوم المهارة اللّغوية. – يميّز العلاقة بين المهارة اللّغوية والملكة اللّغويّة. – يوضّح العلاقة بين فهم اللّغة، وإنشاء اللّغة. – أن يربط بين المهارتين، ويوضّح وظائفهما في التّعليم والتّواصل.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفة أوليّة بمهارات التّواصل اللّغوي. – إدراكا للعلاقة بين المعرفة النظريّة (الملكة)، والأداء الفعلي (المهارة) في التّواصل والتّعليم. – قدرة على الرّبط بين المهارات اللّغوية. – وعيا بأهميّة مهارات فهم اللّغة، وإنشاء اللّغة في التّعليم والتّواصل.

تمهيد: يقاس نجاح أي نظام تعليميّ بمدى قدرته على دمج تنمية المهارات اللّغويّة الأساسيّة: (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) في صميم أهدافه واستراتيجياته، لأنّها تمثّل شرطا ضروريّا لاكتساب المعارف ونقلها، ولتكوين متعلّم قادر على الاندماج في الحياة المدرسيّة والمهنية، ولا تقتصر أهميّة هذه المهارات على تعلّم اللّغة ذاتها فحسب؛ بل تتعدّاها لتشمل مختلف المواد الدّراسية، إنّها أساس بناء الكفاءات اللّغويّة والعملية التي تعدّ مطلبا جوهريا لضمان جودة المخرجات التّعليميّة.

أوّلا/ مفهوم المهارة اللّغويّة

تعتبر المهارة عامّة: " قرينة الفعالية والدّقة والبراعة والإتقان، والاقتصاد في المجهود والوقت."[1] وتشير المهارة اللّغوية إلى " التّحقيق الفعلي والعملي لجانب من جوانب قدرة من القدرات

[1]– خالد البصيص، التّدريس العلمي والفنّي الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2004م.ص97.

اللّغوية في أحوال مخصوصة، أو لعدد من القدرات في أحوال أخرى"[1]، وهي بذلك نشاط قابل للملاحظة والتّقويم من خلال السّلوك اللّغوي الظّاهر في وضعية محدّدة، وتتميّز المهارة اللّغوية:

- بالأداء: فهي ليست معرفة نظريّة بالأداء بل قدرة فعليّة على التّطبيق العملي.
- الإتقان والفعالية: لا تكتفي بتأدية العمل بل يجب أن تؤدّيه بشكل صحيح.
- الممارسة: المهارة ليست فطرية بالكامل بل هي مكتسبة وقابلة للتّطوير من خلال الممارسة والتّدريب.
- التّراكميّة: فهي تبنى فوق بعضها البعض في ترتيب منطقيّ ونفسي، هذا التّرتيب يبدأ بالاستقبال قبل الإنتاج، وبالمنطوق قبل المكتوب

ثانيا/المهارة اللّغويّة والملكة اللّغوية

حتّى نتبيّن هذه العلاقة لا بُد أن نحدّد مفهوم الملكة اللّغويّة:

- الملكة اللّغوية (Linguistic Competence): ويقصد بها مجموع النّماذج العامة والمثل الكليّة (جملة معارف فطريّة ومكتسبة، وموارد ذهنية) الغائرة في التّجريد، التي يستغلها الفرد في الأحوال التّخاطبية المتباينة.

إنّ من نبّه إلى الملكة اللّغويّة وطبيعتها في الدرس اللّساني الحديث هو الباحث نوّام تشومسكي (Nôam Chomsky)؛ حينما اعتبر اللّغة إطارا عاما غائرا في التّجريد، وعبّر عن الملكة اللّغوية بالنّموذج الذّهني الفطري الذي يوجد داخل بنيات الدّماغ البشري ليمنح الفرد القدرة على فهم اللّغة وإنتاجها، أو بتعبير أدق "جملة المعارف الضمنيّة المتعلقة بلغة ما، وجملة القواعد (نظام قوانين فونولوجية ونحوية ودلالية) المتحكمة في إنتاجها؛ والتي تمكّن كل متكلم – مستمع مثالي من طرح وتحويل عدد لا متناه من الجمل الصحيحة ذات المعنى لتقود عملية التكلّم،

[1]– نصر الدّين بوحسابن، مدخل اللّسانيات التطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو– الجزائر، 2012م، ص134.

كما تمكنه من التعرّف التلقائي عليها وإن كان غير قادر على تقديم تفسير لذلك؛ ويمكن الاستدلال على تمكنه منها بقدرته على اكتشاف الأخطاء التي قد يقع فيها.

وقابل تشومسكي الملكة بالأداء الكلامي الذي يشير إلى التحقّق الفعلي للملكة اللّغوية عند التّخاطب ضمن سياق معين، وهو وإن كان يمثلها فهو لا يعكسها تماما لاشتماله على عدد من المظاهر التي لا ترتبط بالتّنظيم اللّغوي، كالحالة النّفسيّة للمتكلّم، والمقام والظّروف التي تقود عمليّة التكلّم.

وقد عُرِف مصطلح الملكة اللغويّة عند الباحثين العرب القدامى، حيث أشار إليها عدد منهم في مصنفاته، نذكر من بينهم أبو حيان التّوحيدي، وابن جني، وعبد القاهر الجرجاني وغيرهم، لكنّهم عبروا عنها بمفاهيم مختلفة عمّا تدلّ عليه اليوم (من ذلك الغريزة، الحال، الطبع وغيرها)، غير أنّ عبد الرحمن ابن خلدون هو من استطاع أن يقدّم تصورا مختلفا ومتكاملا عنها في مصنّفه المقدّمة حيث اعتبر: "اللّغة ملكة في اللّسان"[1]، ورأى بأنّ الملكة اللّسانية هي صفة راسخة (مهارة ثابتة) يكتسبها الإنسان عن طريق الممارسة والتّكرار وحفظ الكلام، وأنّها مختلفة عن الصّناعة (علم العربية) التي تشير إلى معرفة قوانين الملكة ومقاييسها.

-العلاقة بينهما: لا تُعتبر المهارات مكوّنات مستقلة مفصولة وظيفيّا عن الملكة اللّغوية، فالملكة أعم وأشمل وهي تتطلب المهارات التي تدخل كمركبات وكقواعد فاعلة في بناء هيكلها، وهي من جانب آخر السّبيل المؤدّي إلى تنمية مختلف القدرات المعرفية والعقليّة للمتعلّم، والاتجاهات الوجدانية والنّفس حركيّة التي تسهم في بناء شخصيّته وتكامل جوانبها.

[1]- للاستزادة ينظر: عبد الرّحمن بن خلدون، المقدّمة، تحقيق مصطفى شيخ مصطفى، ط1، مؤسّسة الرّسالة ناشرون، بيروت-لبنان، 2010م، ص621 وما يليها.

ثالثا/ أنواع المهارات اللّغويّة:

تنقسم المهارات اللّغويّة إلى قسمين مهمّين: مهارات الإرسال (الإنشاء) ومهارات التلقّي (الفهم)، وسنفصّل الحديث عن مهارتين منها فيما يلي:

1. مهارة الاستماع:

أ. المفهوم: هي "مهارة معقّدة يعطي فيها المستمع المتحدّث كلّ اهتمامه، ويركّز كلّ انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته وإيماءاته وكلّ حركاته وسكناته بغية استيعاب ما تحويه الرّسالة المنطوقة بما يكفل للمستمع تحقيق اتّصال شفويّ جيّد مع الآخر."[1]

ومن المهمّ التّمييز في هذا الصّدد بين مستويات التلقّي المتمثّلة في: السّمع (وهو عمليّة فسيولوجية بحتة تتمثل في قدرة الأذن على التقاط الذّبذبات الصّوتية الموجودة في البيئة دون قصد أو انتباه)، الاستماع (وهو عملية واعية تتطلّب توجيه الانتباه بشكل مقصود إلى المنطوق بهدف فهمه)، الانصات (هو استماع واع مصحوب بتركيز عقليّ عال وتفاعل وجداني مع المتكلم، ومحاولة فهم ما يقوله وما يقصده ويشعر به).

ب. عناصر الاستماع: تتألّف عملية الاستماع من بعدين متكاملين:

– البعد الفيزيولوجي: يتعلّق بالجهاز السّمعي وقدرته على تمييز الأصوات المختلفة من حيث الشدّة، والدّرجة، والنّوع.

– البعد العقلي (المعرفي): هو جوهر الاستماع؛ ويشمل سلسلة من العمليّات العقلية المتداخلة هي: الفهم الإجمالي (التقاط الفكرة العامة للرسالة المسموعة)، تفسير الكلام والتّفاعل معه (تحليل بنية الجمل، وفهم معاني المفردات، والرّبط بين الأفكار)، تقويم المسموع ونقده (تقييم

[1]– عبد المجيد عيساني، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، 2012م، ص108.

مدى صحّة المعلومات، وقوة الحجج، وموضوعية المتكلّم)، ربط المضمون بالخبرات الشّخصية (دمج المعلومات الجديدة مع المعارف السابقة المخزّنة في الذاّكرة).

ت. المهارات الفرعيّة للاستماع: لتحقيق استماع فعّال، على المتعلّم أن يتقن مجموعة من المهارات الفرعيّة، أبرزها:

- التّمييز السّمعي: القدرة على التّمييز بين الأصوات اللّغوية المتقاربة (مثل: س/ص، ت/ط).
- فهم معاني المفردات: القدرة على تحديد معنى الكلمة من سياقها.
- استخلاص الأفكار: تحديد الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية في النّص المسموع.
- الفهم الضّمني: القدرة على استنتاج المعاني التي لم يصرح بها المتكلم.
- التّفكير الاستنتاجي: القدرة على توقع ما سيقوله المتكلّم أو استنتاج خاتمة منطقية.
- التّقويم: القدرة على تمييز الحقيقة عن الرأي، وتحديد مدى التحيّز في كلام المتكلّم.

ث. خطوات تدريس الاستماع: يمرّ أيّ درس نموذجي لتنمية مهارة الاستماع بثلاث مراحل أساسيّة يفصّلها خبراء المناهج كما يلي:

- مرحلة الإعداد: هي مرحلة التّهيئة وتشمل: تقديم الموضوع، وشرح المفردات الصّعبة، وطرح أسئلة لتنشيط المعارف السّابقة.
- مرحلة التّنفيذ: هي مرحلة عرض المادّة المسموعة على المتعلّمين، وقيام المتعلّمين بالمهمّة المطلوبة (الإجابة عن أسئلة، ملء فراغات، تدوين ملاحظات...)
- مرحلة المتابعة (ما بعد الاستماع): هي مرحلة تقييم الفهم وتوسيع النّشاط، وتشمل مناقشة إجابات المتعلّمين، إعادة المسموع، إجراء نشاط كلامي أو كتابي مرتبط بموضوع النّص المسموع، وغيرها.[1]

[1]- ينظر: يونس فتحي؛ الشيخ محمود كامل؛ وآخرون، أساسيات تعليم اللّغة العربية والتّربية الدينيّة، دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة، 1982، ص155.

ج. معوّقات الاستماع: هناك العديد من الحواجز التي يمكن أن تعيق عملية فهم المسموع يمكن تصنيفها إلى أربعة هي:

– معوّقات متعلّقة بالمستمع: مثل الشّرود الذهني، قلّة التّركيز، والأفكار المسبقة عن المتكلم أو الموضوع...

– معوّقات متعلّقة بالمرسل: مثل سرعة الكلام، أو الصّوت الخافت، أو استخدام مفردات معقّدة، عدم تنظيم الأفكار...

– معوّقات متعلقة بالرّسالة: مثل غموض المحتوى، طول الرسالة، عدم تسلسل أفكارها...

– معوقات متعلقة بالبيئة (السّياق): مثل الضّوضاء، أو المقاطعات المستمرة...

2. مهارة الكلام (التحدّث)

أ. المفهوم: يعتبر الكلام مهارة إنتاجيّة، ويمثّل ركيزة مهمّة من ركائز بناء الملكة اللّغوية المتكاملة، ويقصد به "استطاعة الفرد إنتاج عدد غير محدود من السّلاسل الصوتية اللّغوية وفقا لأغراض التّواصل المختلفة، وما يستلزمه كل من المقام التّواصلي والسّياق الخطابي."[1] أو بتعبير آخر هو "القدرة على التّعبير اللّغوي بواسطة أصوات متسلسلة مكوّنة للكلمات والجمل، تخضع لقواعد نحويّة وصرفيّة تركيبيّة وبراغماتيّة في سياق معيّن."[2]

ب. عمليّات الكلام: تقسّم اللّسانيات النّفسيّة هذه العمليّة إلى ثلاث مراحل أساسيّة:

– مرحلة استثارة الأفكار: هي المرحلة التي تتولّد فيها الفكرة أو الرسالة المراد نقلها في ذهن المتكلم، وتكون هذه الفكرة في البداية غير لغوية، أي مجرّد مفهوم أو صورة ذهنيّة.

---

[1]– نصر الدّين بوحساين، مدخل اللّسانيات التطبيقيّة، مرجع سابق، ص127.

[2]– ياسين لعجال، أثر مهارات الإنتاج والفهم اللّغوي على فعالية الاتّصال لدى الطّفل التوحّدي، مجلّة الممارسات اللّغوية، المجلّد 7، العدد 01، الجزائر، 2016م، ص209.

- مرحلة التّرميز: هي مرحلة ترجمة الفكرة غير اللّغويّة على بنية لغويّة وتشمل:
  - ✓ الاختيار المعجمي: البحث في القاموس الذّهني عن الألفاظ والمفردات المناسبة للتعبير عن الفكرة المقصودة.
  - ✓ البناء النّحوي: تنظيم المفردات في تراكيب وجمل صحيحة وفقا لقواعد اللّغة الصّرفية والنّحوية.
- مرحلة النّطق: هي التّنفيذ الحركي للتّرميز، حيث يرسل الدّماغ الأوامر العصبيّة إلى أعضاء جهاز النّطق لتتحرّك بطريقة منسقة ودقيقة لإنتاج سلسلة الأصوات المكوّنة للمفردات والجمل.

ت. أسس مهارة الكلام لهذه المهارة أسس تقوم عليها تتمثّل في:

- الأساس الحسّي الحركي: يتعلّق بسلامة أعضاء جهاز النّطق (الجهاز التنفّسي، الجهاز الصوتي، تجاويف الرّنين)، وسلامة حاسّة السّمع التي تسمح للمتكلّم بمراقبة كلامه وتصحيحه، وأيّ خلل في هذه الأجهزة يؤدي إلى عيوب كلاميّة.
- الأساس المعرفي: يتعلّق بالقدرات العقليّة العليا التي تدعّم الكلام، مثل الذّاكرة (لتخزين واستدعاء المفردات)، والانتباه (للتركّيز على الرسالة)، والتّفكير المنطقي (لتنظيم الأفكار)، وامتلاك رصيد لغويّ ومعرفيّ كاف حول الموضوع.
- الأساس النّفسي الاجتماعي: يتعلّق بالحالة النفسيّة للمتكلم وعلاقته بالبيئة الاجتماعية (الثّقة بالنفس، والخجل، والقلق، والخوف من الجمهور...) التي تؤثر بشكل مباشر على طلاقة الأداء وجودته.

ث. عناصر الكلام: يتألّف أي فعل كلامي من أربعة عناصر متكاملة هي:

- الصّوت: هو المادّة الخام للكلام، جودته تعتمد على وضوحه، وارتفاعه وسرعته المناسبين والتّنغيم الذي يعبر عن المعاني الإضافية (سؤال، تعجب، سخرية...).

- اللّغة: هي النّظام الرّمزي المستخدم في الكلام، جودتها تعتمد على صحّة المفردات وسلامة التّراكيب ودقتها في التّعبير عن المعنى المقصود.
- المحتوى: هو الرّسالة موضوع الكلام، جودتها تعتمد على عمقها وتنظيمها المنطقي، وخلوّها من التّناقض.
- الأداء: هو المظهر الخارجيّ للكلام، جودته تعتمد على الطّلاقة، واستخدام لغة الجسد (الإيماءات، تعابير الوجه)، والتّواصل البصري مع المستمعين.

هـ. طرائق تدريس مهارة التحدّث: تطوّرت طرائق تدريس هذه المهارة عبر الزّمن، ويمكن إجمال أبرزها في:

- الطّريقة المباشرة: تحاكي طريقة اكتساب اللّغة الأم، وتقوم على الربّط المباشر بين الكلمة والشّيء أو الصورة.
- الطّريقة السّمعيّة الشّفوية: تستند إلى النّظرية السلوكيةّ، وتعتمد على الحفظ والتّكرار والتّدريبات النمطيّة لتكوين العادات اللّغوية الصّحيحة.
- الطّريقة الحواريّة/المناقشة: هي طريقة تفاعليّة تقوم على طرح موضوع وتشجيع المتعلّمين على تبادل الآراء والأفكار؛ مما ينمّي لديهم القدرة على بناء الحجة والدّفاع عن الرأي.
- الطّريقة التّواصلية: هي الطّريقة السّائدة حاليا، هدفها تحقيق التّواصل الفعّال في مواقف تعليميّة، وتركّز على الوظائف اللّغوية (مثل الاعتذار، الطلب، الاقتراح)، وتستخدم أنشطة مثل لعب الأدوار والمحاكاة.

و. أهداف تدريس مهارة التحدّث: إنّ تدريس هذه المهارة هو عمليّة تربويّة شاملة تسعى إلى تحقيق أهداف عميقة من أبرزها:

- تمكين المتعلّم من التّعبير الواضح والدّقيق عن أفكاره ومشاعره.
- تنمية ثروته اللّغوية، وتعويده على التّفكير المنطقي، وترتيب الأفكار قبل عرضها.

- تدريبه على آداب الحوار والمناقشة.
- تنمية ثقته بنفسه وكسر حاجز الخوف من التحدّث أمام الآخرين.
- تمكينه من توظيف المعارف التي يكتسبها في المواد الدّراسية الأخرى.
- تنمية قدرته على الابتكار والتصرّف اللغوي في المواقف المختلفة.

قائمة المراجع

- خالد البصيص، التّدريس العلمي والفنّي الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2004م.
- عبد الرّحمن بن خلدون، المقدّمة، تحقيق مصطفى شيخ مصطفى، ط1، مؤسّسة الرّسالة ناشرون، بيروت–لبنان، 2010م.
- عبد المجيد عيساني، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، 2012م.
- نصر الدّين بوحساين، مدخل اللّسانيات التطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو–الجزائر، 2012م.
- ياسين لعجال، أثر مهارات الإنتاج والفهم اللّغوي على فعالية الاتّصال لدى الطّفل التوحّدي، مجلّة الممارسات اللّغوية، المجلّد 7، العدد 01، الجزائر، 2016م.
- يونس فتحي؛ الشيخ محمود كامل؛ وآخرون، أساسيات تعليم اللّغة العربية والتّربية الدينيّة، دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة، 1982.

القسم الثّاني/ النّشاط التّطبيقي

يقول رشدي أحمد طعيمة: " إنّ إتقان المهارات الأربع هو الغاية النّهائية لتعليم أيّ لغة، وإنّ أيّ ضعف في إحداها سيؤثر حتما في بقية المهارات، وفي التّحصيل المعرفي العامّ للمتعلّم." (ينظر: رشدي أحمد طعيمة، العربيّة لغير النّاطقين بها: مناهجه وأساليبه، ص121).

في ضوء النّص:

1. صف العلاقة بين مهارتي فهم اللّغة وإنتاج اللّغة، وفسّر دور كلّ منهما في العمليّة التّعليمية.

2. في رأيك؛ أيّ المهارتين صعب تطويرها لدى المتعلّمين الاستماع أم التحدّث؟ برّر إجابتك.

الإجابة:

ج1. العلاقة بين مهارتي الفهم اللّغوي والإنتاج اللّغوي هي علاقة تكامليّة تبادليّة، بحيث لا يمكن تنمية إحداهما بمعزل عن الأخرى.

الفهم اللّغوي (الاستقبال)	**الإنتاج اللّغوي (الإرسال)**
المدخل الأوّل لاكتساب اللّغة ويشمل مهارتي الاستماع والقراءة بيداغوجيّا: المنطلق	الجانب التّطبيقي لما اكتسبه المتعلّم من خلال الفهم، يشمل مهارتي التحدّث والكتابة بيداغوجيّا: المنتهى

تبادليّة: الفهم يغذّي الإنتاج، الإنتاج يختبر الفهم

كلّما زاد الفهم تحسّن الإنتاج، وكلّما ارتقى الإنتاج زاد مستوى الفهم

ج2. يختلف الأمر بالنّسبة لتعلّم اللّغة الأولى والثّانية حيث:

- تعلّم اللّغة الأولى: المهارة الأولى التي يكتسبها الطّفل منذ الأشهر الأولى هي الاستماع، حيث تتطوّر بشكل تلقائي، ولا يواجه الطّفل صعوبة في ممارستها، لذلك هي تعدّ المهارة الأسهل والأساس لبناء باقي المهارات، في حين يتطلّب التحدّث حصيلة لغويّة ونضجا معرفيّا وعضويّا فهو الأصعب.
- تعلّم اللّغة الثّانية: يتطلّب الاستماع تمييز الأصوات ويعتمد على فهم المعنى من السّياق لذلك يعدّ الأصعب، لكن في المراحل المتقدّمة يصبح التحدّث أكثر تعقيدا لأنّه يتطلّب تكاملا بين مهارات مختلفة (قواعد، نطق، سرعة، طلاقة).

المحاضرة الرّابعة

الملكات اللّغويّة: القراءة، الكتابة

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يعرف مهارتي القراءة والكتابة ويميّز بينهما. – يشرح العلاقة التي تربط بين المهارتين. – يفسّر عوامل اكتساب المهارتين، وأثرهما في تعلّم اللّغة. – يوضّح أهداف تدريس المهارتين. – يربط بين المهارات اللّغوية الأربع.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفة بالمهارات اللّغوية. – وعيا بوجود علاقة بين القراءة والكتابة. –إدراكا للفروق بين مهارات الاستقبال ومهارات الإنتاج. – وعيا بالعلاقة بين المهارات اللّغوية خلال التعلّم.

تمهيد: تعدّ "القراءة" و"الكتابة" من أبرز مؤشّرات الكفاءة اللّغوية، وقد أجمعت مختلف الأدبيّات على أنّهما تمثّلان ركيزة أساسيّة في بناء شخصية المتعلّم وتنمية قدراته التّواصلية والفكريّة، فضلا عن كونهما أداة مهمّة للارتقاء بمستواه الدّراسي ولذلك فإنّ أي مشروع تعليمي لا يمكنه أن يحقّق أهدافه المنشودة دون الاهتمام بهاتين المهارتين وتطويرهما.

1. مهارة القراءة:

أ. **المفهوم:** تشير القراءة إلى النشّاط الفكري المعقّد " والعمليّة العقليّة الانفعاليّة الدّافعية التي تشمل تفسير الرّموز والرّسوم التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والرّبط بينها وبين الخبرات السّابقة."[1] ويتجاوز التّعريف الحديث هذا التصوّر إلى اعتبارها القراءة عمليّة " بناء المعنى انطلاقا من العناصر التي يتضمّنها النّص؛"[2] أي هي ناتج تفاعل قارئ ونصّ مقروء.

ب. **عوامل اكتساب مهارة القراءة:** يلخّص الباحثون أهمّ هذه العوامل في:

[1]– فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري، عمان، 2013م، ص35.

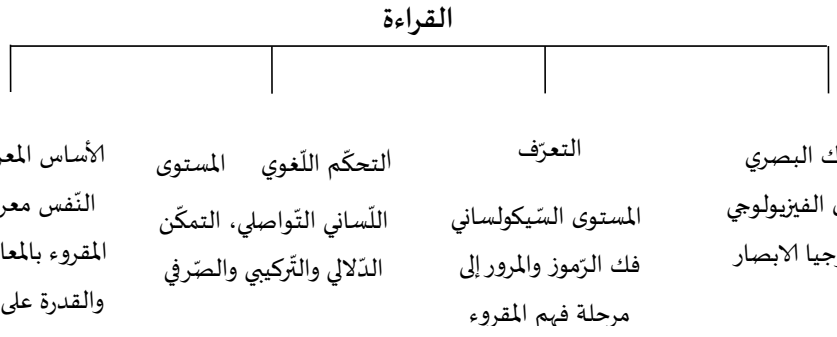
[2]– محمّد البرهمي، ديداكتيك النّصوص القرائيّة بالسّلك الثّاني الأساسي (النظريّة والتّطبيق، ط1، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء–المغرب، 1998م، ص28.

- الاستعداد الجسمي: ويشمل سلامة حاسّة البصر للتّمييز بين أشكال الحروف، وسلامة حاسّة السّمع للرّبط بين الحرف وصوته، والنّضج العصبي للتحكّم في حركة العينين على السطور.
- الاستعداد العقلي: ويشمل قدرا من الذّكاء، وقدرة على التّركيز والانتباه، وذاكرة بصريّة وسمعيّة جيدة، وقدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء.
- الاستعداد الانفعالي: ويشمل الرّغبة في التعلّم، والثّقة بالنّفس، والاستقرار النّفسي، والقدرة على مواجهة الصّعوبات أثناء القراءة.
- الخبرات والمعارف السّابقة: وهي أهم العوامل، فالمتعلّم الذي يمتلك ثروة لغويّة شفوية واسعة وخبرات حياتية غنية يكون أقدر على فهم ما يقرأ، لأنه يستطيع ربط الكلمات المكتوبة بمفاهيم موجودة مسبقاً في عقله.

ت.محدّدات مهارة القراءة: تقوم مهارة القراءة على مجموعة من المكوّنات المعرفيّة واللّغويّة المتداخلة التي حدّدها الباحثون في:

- الالتقاط الفيزيولوجي المحض الذي يتم عن طريق حاسّة البصر، وتنتقل فيه الرموز المكتوبة على شكل سيالات عصبية إلى المراكز المسؤولة داخل المخ.
- الإدراك البصري للرموز المطبوعة والتّعرف عليها.
- الفهم أو إدراك المعاني، حيث تتم ترجمة الرموز ومنحها معان بناء على ما هو مُخزّن في الذّهن.
- الاستبصار؛ وهو إدراك ما وراء السّطور من معاني ضمنيّة، ودلالات خفيّة، وتنبّؤ بما يترتّب عن القراءة من أحكام.
- التّصويت؛ حيث ينتقل ما تمّ إدراكه والتّعرف عليه إلى المناطق المسؤولة عن الكلام، وبعدها إلى جهاز النطق.

وقد جمع راماي (J.C ،Ramey) هذه المحددات في المخطط الآتي:[1] (أنظر: خالد المير وآخرون ديداكتيك تدريس القراءة بالسّلك الأول من التعليم الأساسي، ص31)



ث.مستويات مهارة القراءة: ينظر إلى مهارة القراءة على أنّها ارتقاء عبر ثلاثة مستويات رئيسيّة هي:

- القراءة الآليّة/التعرّف: هي القدرة على استبطان ميكانيزمات النّظام التّرميزي؛ أي التعرّف على الحروف وربطها بأصواتها وفك شفرة الكلمات المكتوبة.
- القراءة التّحليليّة/الفهم الحرفي والاستنتاجي: هي القدرة التّحليليّة على فهم معنى النّص المقروء، وتشمل فهم المعنى الحرفي (الأفكار الرئيسية، التّفاصيل، التّسلسل)، والفهم الاستنتاجي (استخلاص النّتائج، استخلاص ما بين السّطور).
- القراءة النّاقدة الإبداعيّة: هي القدرة على التّفاعل مع النّص تفاعلا نقديّا بتقويم المعلومات الواردة فيه، والتّمييز بين الحقيقة والرأي، وكشف غرض الكاتب، وربط النّص بنصوص أخرى، وبالواقع، وتوليد أفكار جديدة انطلاقاً من النّص.

ج. أنواع القراءة من حيث الشّكل والأداء: يميّز الباحثون بين نوعين للقراءة هما:

[1]- خالد المير وآخرون، ديداكتيك تدريس القراءة بالسّلك الأوّل من التّعليم الأساسي (المرحلة الأولى)، ط1، سلسلة التّكوين التّربوي، المغرب، 2000م، ص31.

- القراءة الصّامتة (السريّة): وهي القراءة التي تتم بالعين (البصر) " ولا تتعدّى مرحلة التعرّف والنّقل إلى المخزون اللّغوي المخزّن في الذّاكرة الغائرة؛ سواء أتمّ فهم جميع سلاسل الرموز التي تمّ إدراكها أم لم يتم".[1]
- القراءة الجهريّة: هي ترجمة الرّموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة مسموعة، مع مراعاة الضّبط الصحيح والتّنغيم المعبر، وتتطلب القراءة الجهرية مهارتين في آن واحد هما: " الفهم (لأننا لا نستطيع التّعبير عما لا نفهم)، والأداء الصّوتي السّليم."[2]

ح. أهداف تدريس القراءة ومهاراتها: تهدف برامج تعليم القراءة إلى تنمية مجموعة من المهارات الفرعية لدى المتعلّم، والتي تتطابق في كثير منها مع مهارات الاستماع ولكن في سياق مكتوب هي:

- التّمييز البصري الدّقيق بين الحروف والكلمات المتشابهة.
- تنمية الثّروة اللغوية وفهم معاني المفردات من خلال السياق.
- تنمية مهارات الفهم العام والفهم الضّمني.
- تنمية مهارات القراءة النّاقدة.
- زيادة سرعة القراءة مع الحفاظ على مستوى جيد من الفهم.

2. مهارة الكتابة

أ. المفهوم: تشير الكتابة عموما إلى قدرة المتعلّم على تحويل الرّموز من الخطاب الشّفوي إلى النصّ المطبوع، وتتعدّى اعتبارها مجرّد رسم للحروف إلى كونها عملية عقليّة لغويّة معقّدة، يتم من خلالها ترميز الأفكار والمشاعر والخبرات في نظام مرئي (حروف وكلمات)، وفقا للقواعد المتّفق عليها (الإملاء، والنّحو والترّقيم)، بهدف التّواصل.

---

[1]- نصر الدّين بوحساين، مدخل اللّسانيات التطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو- الجزائر، 2012م، ص131.

[2]- محمّد علي الخولي، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، عمان، 2000م، ص112.

ملاحظة: من الأخطاء الشّائعة في الممارسة التعليميّة الخلط بين مفاهيم الكتابة والخطّ والإملاء ممّا يؤدي إلى التّركيز على جانب واحد منها على حساب الجوانب الأخرى، وتتجلّى الفروق بينها في أنّ الكتابة هي العمليّة الكلية للإبداع والتعبير عن الأفكار في نصّ متناسق، بينما يمثّل الخط الجانب الحركي والجمالي منها ويُعنى برسم الحروف والكلمات بطريقة واضحة ومقروءة، ويشير الإملاء إلى علم رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا وفقا للقواعد المتّفق عليها.

ب.مهارات الكتابة: تقوم مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الفرعية هي:

- الوضوح الخطّي: القدرة على الكتابة بخط واضح ومقروء.
- الصحّة الإملائيّة: كتابة الكلمات بشكل صحيح وفقا للقواعد الإملائيّة.
- التّناسق والتّنظيم: مراعاة تنظيم الصّفحة وتقسيم النّص إلى فقرات، ووجود فكرة رئيسية لكل فقرة.
- استخدام علامات التّرقيم: الفاصلة، النقطة، وعلامات الاستفهام وغيرها وتوظيفها توظيفا صحيحا لتوضيح المعنى وتنظيم القراءة.
- الصحّة النحويّة والصّرفية: مراعاة قواعد اللّغة في بنية الجملة، وتصريف الكلمات.
- الثرّاء المعجمي والتنوّع الأسلوبي: القدرة على استخدام مفردات دقيقة ومّتنوعة وتراكيب لغوية مختلفة.

ت.أنواع الكتابة: يمكن تصنيف الكتابة بشكل عامّ إلى نوعين رئيسيّين حسب الغرض منها:

- الكتابة الإجرائيّة الوظيفيّة (Functional/Procedural Writing): هدفها الأساسي هو تحقيق غرض عمليّ ونفعي مثل نقل المعلومات، أو إعطاء التعّليمات أو غيرها،[1] لغتها تميل إلى الدقّة والمباشرة والوضوح.

[1]- ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النظريّة والتّطبيق، دار المصريّة اللّبنانية للطباعة والنّشر، لبنان، 1992م، ص244.

- الكتابة الإبداعيّة الفنيّة (Creative/Artistic Writing): هدفها الأساسي هو استكشاف التّجارب الإنسانيّة والتأثير في وجدان القارئ وإمتاعه، لغتها تميل إلى استخدام الخيال والصور الفنيّة والأساليب البلاغيّة.

ث.طرائق تنمية مهارة الكتابة: سادت تاريخيّا طريقتان لتعليم الكتابة في المراحل الأولى هما:

- الطّريقة التّحليليّة (الكليّة): تبدأ من الكل لتصل إلى الجزء، يتمّ فيها تعليم المتعلّم الكلمة أو الجملة كوحدة واحدة ذات معنى، ثم يتم لاحقا تحليلها إلى حروفها وأصواتها، من مزاياها أنها تربط الشّكل بالمعنى منذ البداية.

- الطّريقة التّركيبيّة (الجزئيّة): تبدأ من الجزء لتصل إلى الكل، يتمّ فيها تعليم المتعلّم الحروف وأصواتها أولا، ثم يتعلّم كيف يركب هذه الحروف لتكوين كلمات، ثم جمل، من مزاياها أنها تعطي المتعلّم مفتاحا لقراءة وكتابة أي كلمة جديدة.

ويميل الاتجاه الحديث لتعليم الكتابة إلى المدخل التكامليّ الذي يجمع بين مزايا الطريقتين، فيقدّم الكلمات والجمل في سياقات ذات معنى، مع التّركيز في الوقت نفسه على تحليل مكوّناتها الصّوتية والحرفيّة.

3. **–العلاقة بين المهارات اللّغويّة:** تشكّل المهارات السّابقة (الاستماع، التحدّث، والكتابة، والقراءة) الأهداف الحقيقية التي تسعى لتحقيقها كل عملية تعليم/تعلّم للغة (سواء كانت لغات المنشأ أم لغات ثانية أم أجنبيّة)، فكلّ تعليم إنّما هو إكساب للقدرة على سماع اللّغة، والتعرّف على إطارها الصوتي وإكساب للقدرة على التّعبير والتّواصل بها (التحدث أو الإنشاء) في المواقف المختلفة، وهو في الوقت ذاته تمكين من القدرة على قراءتها وكتابتها.

وتربط هذه المهارات شبكة من العلاقات المتداخلة (تأثيرا وتأثّرا) تحقيقا للأداء اللّغوي، حيث لا تحدّث ولا قراءة ولا كتابة دون استماع، كما لا قراءة دون تحدّث أو كتابة، ولا كتابة دون تحدّث أو قراءة.

قائمة المراجع

- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيّات متعدّدة للتّدريس والتّقويم)، منشورات الهيئة العامّة السّورية للكتاب، دمشق-سوريا، 2011م.
- حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النظريّة والتّطبيق، دار المصريّة اللّبنانية للطباعة والنّشر، لبنان، 1992م.
- خالد المير، محمّد غالم، ميلود التّوري، إدريس قاسمي، ديداكتيك تدريس القراءة بالسّلك الأوّل من التّعليم الأساسي (المرحلة الأولى)، ط1، سلسلة التّكوين التّربوي، المغرب، 2000م.
- عبد الرّحمان التّومي، الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة؛ مفاهيم، منهجيّات ومقاربات، ط1، مطبعة الأمنية، الرّباط-المغرب، 2018م.
- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري، عمان، 2013م.
- محمّد البرهمي، ديداكتيك النّصوص القرائيّة بالسّلك الثّاني الأساسي (النظريّة والتّطبيق، ط1، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء-المغرب، 1998م.
- محمّد علي الخولي، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، عمان، 2000م.
- نصر الدّين بوحساين، مدخل اللّسانيات التطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو-الجزائر، 2012م.

القسم الثّاني/ النّشاط التّطبيقي

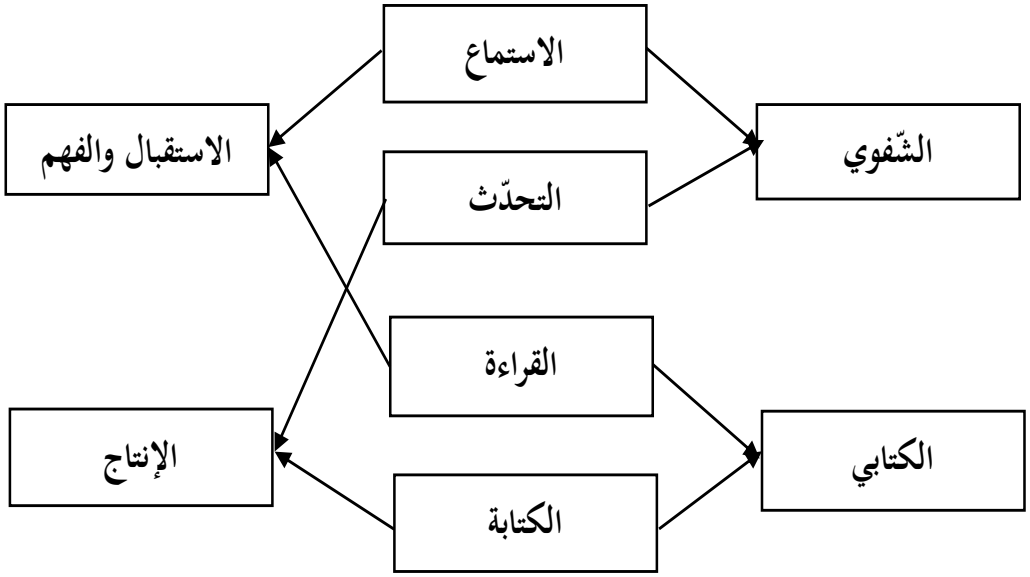
1. بناءً على ما تمّ تناوله في المحاضرة؛ ارسم مخطّطا للعلاقة بين المهارات اللّغويّة.
2. تخيّل نفسك أستاذ اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وقد لاحظت الظّواهر الآتية:

- متعلّمون قادرون على القراءة الجهريّة بشكل سليم، لكنّ فهمهم للنّص سطحي.
- متعلّمون قادرون على الكتابة بشكل سليم خال من الأخطاء اللّغوية، لكنّ كتاباتهم ضعيفة تفتقر إلى العمق والدقّة من حيث المعاني والمضامين.

س1. بناءً على ما حصّلته من المحاضرة؛ قدّم تشخيصا للمشكلات المذكورة.

الإجابة

ج1. مخطّط العلاقة بين المهارات اللّغوية[1]



ج2.

الفئة	متعلّمون يقرؤون قراءة سليمة بفهم سطحي	متعلّمون يكتبون كتابة سليمة مع ضعف في العمق والدقّة
طبيعة المشكلة	ضعف في الفهم القرائي رغم سلامة الأداء	ضعف في المهارة التّعبيرية رغم صحّة الكتابة
الأسباب المحتملة	التّركيز على الأداء دون المضمون ضعف الرّصيد المعجمي والدّلالي غياب استراتيجيّات الفهم	الاعتماد على الحفظ والتّكرار قلّة القراءة والاطّلاع

[1]- عبد الرّحمان التّومي، الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة؛ مفاهيم، منهجيّات ومقاربات، ط1، مطبعة الأمنية، الرّباط- المغرب، 2018م، ص88.

المحاضرة الخامسة

نظريات التعلّم 1: السّلوكية، الارتباطيّة

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يحدّد مفهوم التعلّم عامة، والتعلّم وفق النظريّة السّلوكيّة. – يميّز بين التيّارات السّلوكيّة (الارتباطيّة، الوظيفيّة). – يشرح القوانين الأساسيّة لكلّ تيّار سلوكي، ويفسّر كيف تساهم في عمليّة التعلّم. – يوضّح أهم تطبيقات النظريّة السّلوكية في تعليم اللّغة. – يصف أهم الانتقادات الموجّهة للنّظرية السلوكيّة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفة أساسيّة بمفهوم التعلّم والعوامل المؤثّرة فيه. –فهما للمبادئ النّفسية الأساسيّة (المثير، الاستجابة...) –إدراكا للفرق بين التعلّم والاكتساب. – معرفة بأساسيات تعليم اللّغة، وقدرة على ربطها بالواقع التّعليمي.

تمهيد: تشغل نظريّات التعلّم موقعا محوريّا في مجال التّعليم كونها تمثّل الأساس الذي يُبنى عليه فهم عمليّات اكتساب المعرفة وتنمية المهارات لدى المتعلّمين، وهي لا تقتصر على تقديم أطر تفسيريّة للتعلّم فحسب بل وتؤسّس لأطر عمليّة رصينة تدعّمه وتوجّهه، ويتّجه أغلب الباحثين إلى تصنيف هذه النّظريات ضمن ثلاثة تيارات كبرى هي:

- النّظريّة السّلوكيّة: ركّزت على المثير والاستجابة بوصفهما جوهر التعلّم، واعتبرت التعلّم ميلا "مكتسبا لدى المتعلّم للاستجابة بطريقة معيّنة عند مواجهة مثيرات معيّنة في موقف ما."[1]
- النّظرية العقليّة: ركّزت على دور العمليّات العقليّة للتعلّم وفسّرته في إطار النّزعة الفطريّة.
- النّظريّة المعرفيّة: ركّزت على العمليات العقليّة الدّاخلية للتعلّم (كالانتباه، الإدراك، الذّاكرة...)، وفسّرته في إطار معالجة المعلومات وبناء المعرفة.

[1]– أنور محمد الشرقاوي، التعلّم نظريّات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2012م، ص32.

وقبل التّفصيل في هذه النّظريات يجدر بنا الوقوف عند مفهوم التعلّم بوصفه المدخل الأساسي لفهم مرتكزاتها وتصوّراتها التّفسيريّة.

1. **مفهوم التعلّم**: هو تغيير أو تعديل في السّلوك ناتج عن اكتساب خبرة ما تحت تأثير الممارسة، ويحدث التّعديل أو التّغيير بهدف بلوغ الفرد أهدافه، أو إشباع دوافعه بعد مواجهة مواقف مختلفة

ولكي تحدث عملية التعلّم بشكل فعال لا بد من توفّر مجموعة من الشروط الأساسيّة المتمثّلة في:

- الدّافعيّة (Motivation): هي الطّاقة الدّاخلية التي تحرك الفرد وتوجّه سلوكه نحو تحقيق هدف معين، ولا لا يمكن للتّعلم الحقيقي أن يحدث في غيابها، "فهي بمثابة المحرّك الذي يدفع المتعلم لبذل الجهد والمثابرة وتحدي الصّعوبات."[1]
- النّضج (Maturation): هو اكتمال النّمو البيولوجي والفسيولوجي لأعضاء الجسم وأجهزته خصوصا الجهاز العصبي؛ ممّا يجعل الفرد قادرا على أداء سلوك معين، " ويتّصل التعلّم بالنّضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما، إذ ما انفكّ النّضج يتقاطع مع التعلّم حتّى أوشك أن يكون إياه من حيث إنّهما يسهمان في نموّ الكائن الحيّ نموّا متكاملا."[2]
- الاستعداد (Readiness): هو محصّلة تفاعل النّضج مع الخبرة السّابقة والدّافعية.
- الممارسة والتّدريب (Practice & Training): يتطلّب التعلّم التّكرار والتّدريب لترسيخ السّلوك المتعلم وتقويته.

---

[1]- فؤاد أبو حطب، أمال صادق، علم النّفس التّربوي، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة-مصر، 2003م، ص205.

[2]- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2009م، ص52.

2. النّظريّة السّلوكيّة نشأت المدرسة السّلوكية في الولايات المتّحدة الأمريكية كردّ فعل على المدارس التي كانت تركز على دراسة العقل والشّعور من خلال منهج الاستبطان، حيث رأى السلوكيّون أنه منهج ذاتي لا يمكن التحقّق منه، وأنّ علم النّفس يجب أن يهتم في دراساته بما هو قابل للملاحظة والقياس الموضوعي (السّلوك).

بناءً على ذلك تعاملت السلوكيّة مع الكائن الحي على أنه صندوق أسود، ولم تعر اهتماما بما يحدث داخله من عمليات عقليّة (تفكير، إدراك، نية)، بل اهتمّت فقط بما يدخل إليه (مثيرات)، وما يخرج منه (استجابات)، وكيف ترتبط المثيرات بالاستجابات، وعلى أساس ذلك سنّت مجموعة من قوانين التعلّم التي سنأتي إلى ذكرها.

ويمكننا تمييز قسمين مهمّين للنّظريّة السّلوكيّة هما:[1]

- النّظريّات الارتباطيّة: تركّز على فكرة أن التعلّم هو عمليّة تكوين ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، يمثّلها كل من بافلوف وثورندايك.
- النّظريّات الوظيفيّة: "تضمّن مفاهيم معرفيّة لا تستبعد الأحداث العقليّة مثل التّفكير والتخيّل، وتسمّى أيضا بالنّظريات الإجرائيّة." ويمثّلها كل من سكينر وهيل.

3. أهم النظريّات السّلوكية

أ. الإشراط الكلاسيكي لبافلوف: لم يكن العالم الروسي إيفان بافلوف عالم نفس؛ بل كان فسيولوجيا يدرس الجهاز الهضمي عند الكلاب، وقد قادته ملاحظاته الدّقيقة إلى أحد أهم اكتشافات علم النّفس، حيث كانت الكلاب تفرز اللّعاب ليس فقط عند وضع الطّعام؛ بل لمجرد رؤية من يقدم لها الطّعام، أو سماع خطواته، ويمكن تلخيص تجربته الشّهيرة في:

[1]– للاستزادة ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م، ص55 وما يليها.

المرحلة الأولى: مثير شرطي (محايد) صوت الجرس ← لا استجابة

مثير غير شرطي (الطعام) ← استجابة غير شرطية (طبيعيّة) اللّعاب

المرحلة الثانية: مثير شرطي + مثير غير شرطي ← استجابة غير شرطيّة

(صوت الجرس) (الطّعام) (اللّعاب)

المرحلة الثّالثة مثير شرطي (صوت الجرس) ← استجابة شرطيّة (اللّعاب)

- المفهوم الأساسي للنّظرية: التعلّم في الاشراط الكلاسيكي هو "عملية يتمّ من خلالها ربط مثير محايد بمثير طبيعي قادر على إحداث استجابة انعكاسية، بحيث يصبح المثير المحايد قادرا وحده على إحداث تلك الاستجابة أو استجابة شبيهة بها.
- قوانين التعلّم عند بافلوف:[1]

-التّعزيز: تدعيم المثير الشّرطي بمثير غير شرطي يضمن الارتباط القوي.

-الانطفاء: لغذا تم تقديم المثير الشّرطي دون أن يتبعه مثير غير شرطي فغنّ الاستجابة الشّرطية تضعف تدريجيّا حتّة تختفي.

-التّعميم: بعد أن تتكوّن الاستجابة الشرطية، يميل الكائن إلى الاستجابة للمثيرات المشابهة للمثير الشّرطي.

-التّمييز: يمكن تعليم الكائن الاستجابة لمثير معين دون غيره من المثيرات المشابهة عن طريق التّدريب.

-الاسترجاع التّلقائي: قد تعود الاستجابة الشّرطية للظّهور بعد الانطفاء لكن بصورة أضعف.

[1]- ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، معهد اللّغة والأدب، جامعة بشار، ص12-13.

- التّطبيق الإنساني: يفسّر الاشراط الكلاسيكي الكثير من استجاباتنا الانفعاليّة غير الإرادية، كالخوف والقلق والفرح.
- نقد النّظرية: انتقدت نظرية بافلوف لأنها تفسّر جانبا محدودا من السّلوك الإنساني، وهو السّلوك الانعكاسي اللاإرادي، فهي تجعل المتعلم مجرّد مستجيب للمثيرات، وتهمل دوره ككائن نشط في حدوث التعلّم.

ب. سلوكيّة واطسن: يمثّل واطسون الأب الحقيقي للمدرسة السلّوكية في أمريكا، وقد كان متطرّفا في سلوكيته إلى حدّ قوله "أعطوني عشرة أطفال أصحّاء... وسأضمن لكم أن أختار أحدهم جزافا ثم أدربه، فأصنع منه ما أريد: طبيبا، أو محاميّا، أو فنّانا، أو تاجرا، أو لصّا أو متسولا، بغض النّظر عن ميوله ومواهبه وسلالة أسلافه[1]."

- مبادئ التعلّم: يرى واطسن أنّ:
  - البيئة والتّربية قادرتان على تشكيل الفرد بشكل كامل.
  - التعلّم هو أساس فهم السّلوك، وكل سلوكنا المعقّد هو سلسلة من الاستجابات المتعلّمة.
  - الانفعالات مكتسبة، وهو ما أثبته من خلال تجربته الشّهيرة على الطّفل "ألبرت"
- قوانين التعلّم: ركّز واطسن على قانونين بسيطين هما:
  - قانون التّكرار: كلّما تكرر ارتباط مثير باستجابة، زادت قوةّ هذا الارتباط.
  - قانون الحداثة: الاستجابة الأحدث هي الأكثر احتمالاً للظّهور عند تكرّر الموقف.

ت. المحاولة والخطأ لثورندايك: تنعت نظريّة ثورندايك بـ "المحاولة والخطأ" أو نظريّة "الرّبط والاختيار"، وترى بأنّ أظهر أشكال التعلّم عند الانسان (والحيوان) هو التعلّم بالمحاولة والخطأ، " فهو حينما تواجهه مشكلة ما فإنّه سيهتدي إلى الحلّ المناسب باختيار الاستجابة المناسبة

[1]- ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلّم، ترجمة علي حسين حجاج، مراجعة عطيّة محمود هنا، منشورات عالم المعرفة، 1999م، ص24.

من بين عدد من الاستجابات الممكنة، وتعرف محاولته بالمقدار الزمني الذي يستغرقه؛ وبعدد الأخطاء التي يرتكبها"[1].

- تفسير ثورندايك للتعلّم: يرى ثورندايك أنّ الكائن الحي يتعلّم عن طريق المحاولة والخطأ؛ حيث تُستبعد الاستجابات الخاطئة وتبقى الصّحيحة، ولحدوث ذلك لابد من:
  - وجود دافع يوجّه سلوكه نحو الهدف.
  - وجود مشكلة تعيق وصول الكائن إلى الهدف.
  - القيام بحركات عشوائية لإزالة المشكلة حتى يتوصّل إلى الاستجابة الصّحيحة.
  - الجنوح إلى الاستجابة الصحيحة مما يزيد من احتمالية حدوثها، ويقلل الاستجابات الخاطئة.
- قوانين التعلّم الأساسية عند ثورندايك[2]:
  - قانون الأثر: كلّما ارتبط أداء السلوك بإثابة مال الكائن الحي إلى تكراره، والعكس صحيح (ارتباطه بالعقاب يؤدي إلى تجنّبه.
  - قانون المران: وينقسم إلى قانوني الاستعمال والإهمال وفحواهما: أنّ الرّوابط الموجودة بين المثيرات والاستجابات المصاحبة لها تقوى بالتّمرين المتواصل، وتضعف بإهماله.
  - قانون الاستعداد: ويحدّد من خلاله الظروف التي يميل فيها المتعلّم إلى الاشباع أو الرفض.

كما وضع ثورندايك قوانين أخرى ثانويّة هي: قانون الاستجابات المتعدّدة، قانون الموقف، قانون العناصر السائدة، قانون الاستجابة المماثلة، قانون نقل الارتباط.

ث. الإشراط الإجرائي لسكينر: يعتبر سكينر " أحد أهمّ روّاد المدرسة السّلوكيّة وأشدّهم تأثيرا في هذا التوجّه داخل جنبات علم النّفس التّربوي، والنفس العام من جهة، ومناهج تعليم

---

[1]- نصر الدّين بوحساين، مدخل اللّسانيات التطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو- الجزائر، 2012م، ص48.

[2]- ينظر: المرجع السّابق، ص50-52.

اللّغات (الأمريكيّة منها) من جهة ثانية"[1]، والمقصود بالإجرائي مجموع الاستجابات التي يتشكّل منها سلوك الكائن الحي، وهي – بحسب تصوّره–نتاج الاشتراط، فكلّما عزّز شكل من أشكال السلوك ازدادت احتمالية ظهوره، وما يزيد هذه الاحتماليّة هو اتباعها بمدعّم يعزّزه، وبالتّالي فإنّ المزيّة لا تكمن في المثير إنّما في الاستجابة وما يعقبها، وبالتالي فإن سكينر لا يعطي أهميّة كبيرة للمثيرات كما فعل السلوكيون قبله (بافلوف وواطسن وثورندايك) لأنّه يصعب تحديدها وحصرها؛ إنّما في السّلوك بعينه وكيفية تعديله بتدعيمه أو لا.

- المفهوم الأساسي للنّظرية: التعلّم في الاشراط الإجرائي هو عملية يتغيّر فيها احتمال تكرار سلوك ما تبعا للنتائج المترتبّة عليه. فالسّلوك الذي يتبعه تعزيز إيجابي يقوى ويتكرّر، والسّلوك الذي يتبعه عقاب أو لا يتبعه شيء يضعف ويختفي.
- مبادئ التعلّم عند سكينر: يتأسّس تعديل السّلوك عند سكينر على عدد من المبادئ هي:[2]
  - تحديد الغرض من التّعديل: يعدّل الفرد من سلوكه تحقيقا لهدف معين.
  - تحديد السّلوك المطلوب بدقة: يرتبط نجاح التعديل بالتحديد الدقيق للسلوك المراد تحقيقه والسوك المراد استبعاده.
  - نقل خطوات التّعديل بدقّة حتى تسهل معاينة السّلوك، إذا ما كان يتّبع المسار المرغوب أو العكس.
  - النّتائج والتّعزيز: النّظر في نتائج السلوك، والاعتماد على الإثابة كأساس لتعزيزه دون العقاب.

[1]– المرجع السّابق، ص59.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص62 وما يليها.

- التّقويم: بالنّظر في مدى مطابقة السّلوك المعدّل للأهداف المرغوبة أو المتوقّعة، مما ينتج عنه اعتماد الآليات المستخدمة في التّعديل (إذا كان التّقويم إيجابيا)، أو إعادة النّظر فيها (إذا كان التقويم سلبيا).

4. **التّفسير السّلوكي لاكتساب اللّغة:** حاول سكينر في كتابه الشّهير "السّلوك اللّفظي" أن يطبّق مبادئ الاشراط الإجرائي لتفسير اكتساب اللّغة باعتبارها مجرد سلوك كغيرها من السّلوكات، وحدّدها في:

- التّقليد: حيث يبدأ الطّفل بتقليد الأصوات والكلمات التي يسمعها من المحيطين به.
- التّعزيز الانتقائي: يقوم الآباء والمحيطون بالطّفل بتعزيز المحاولات اللغّوية الصحيحة أو القريبة من الصّحيحة، ويتجاهلون أو يصحّحون المحاولات الخاطئة.
- التّشكيل: يتشكّل السّلوك اللّفظي للطّفل تدريجيّا من خلال تعزيز الأصوات، ثم المقاطع، ثم الكلمات، ثم الجمل البسيطة، وهكذا، حتى يصل إلى كلام الكبار.

5. **التّطبيقات النّظرية السّلوكيّة في تعليم اللّغة:** من أهمّها نذكر:[1]

– التّعليم المبرمج: هو تطبيق مباشر لنظرية سكينر، يقوم على تحليل المادّة الدراسية إلى وحدات صغيرة (إطارات)، مرتبة ترتيبا منطقيّا، تتطلب من المتعلّم استجابة نشطة، وتقدم له تعزيزا فوريّا.

– الطّرائق السّمعية–الشّفوية: بناءً على التصوّرات السّلوكية ظهرت في تعليم اللّغات الأجنبية الطّريقة السّمعية–الشّفوية التي هيمنت في الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين، وتقوم على التّكرار والحفظ، وعلى التّدريبات النمطيّة، والتّعزيز الفوري مع منع استخدام اللّغة الأم.

– التّعليم بواسطة الأهداف: حيث يقوم التّعليم على تحديد أهداف واضحة تشكّل الملمح النّهائي للسّلوك اللّغوي للتعلّم.

[1]– ينظر: المرجع السّابق، ص66 وما يليها بتصرّف.

6. الانتقادات التي وجّهت للنّظرية السّلوكية: على الرّغم من إسهاماتها الكبيرة خاصة في مجال تعديل السّلوك، إلّا أنّ النظرية السّلوكية لاقت انتقادات كثيرة خاصّة في تفسيرها لاكتساب اللّغة، ويعدّ نّوام تشومسكي من أبرز من بيّن قصورها في هذا الصّدد من حيث:

– قصور المثيرات: إنّ اللّغة التي يسمعها الطّفل من حوله مليئة بالأخطاء والجمل غير المكتملة، فكيف له أن يستخلص منها نظاما نحوياً معقّدا وسليما؟

– الإبداع اللّغوي: يستطيع الطّفل فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل الجديدة التي لم يسمعها أو يقلّدها من قبل، هذا الإبداع لا يمكن تفسيره بمجرد التقليد والتعزيز.

– الأخطاء المنتظمة: يرتكب الأطفال أخطاء منتظمة على بناء القاعدة، وهذه الظّاهرة لا يمكن تفسيرها بالتّقليد.

قائمة المراجع

- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2009م.
- أنور محمد الشرقاوي، التعلّم نظريّات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2012م.
- فؤاد أبو حطب، أمال صادق، علم النّفس التّربوي، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة–مصر، 2003م.
- لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، معهد اللّغة والأدب، جامعة بشار، الجزائر.
- مصطفى ناصف، نظريات التعلّم، ترجمة علي حسين حجاج، مراجعة عطّية محمود هنا، منشورات عالم المعرفة، 1999م.
- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م.
- نصر الدّين بوحساين، مدخل اللّسانيات التطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو–الجزائر، 2012م.

القسم الثّاني/ النّشاط التّطبيقي

1. يقول حسن مالك: " تبلورت داخل السلوكيّة مجموعة من القوانين التي طبّقت في مجالات التعلّم الإنساني؛ في المجتمع والمدرسة...وقد ظهرت آثار هذه القوانين على المناهج (التّعلمية) من حيث المحتوى والطّريقة وانعكست على تقييم التّحصيل الدّراسي والجوانب الشّخصيّة لدى المتعلّمين." (حسن مالك، اللّسانيّات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ص08)

س1. في جدول بسيط قارن بين السّلوكية الارتباطيّة والسّلوكيّة الإجرائيّة من حيث: تفسير التعلّم، قوانين التعلّم، تطبيقات النظريّتين في تعليم اللّغة.

س2. قدّم مثالا عمليّا لنشاط تعليمي لغوي يمكن فيه تطبيق أحد (أو بعض) القوانين السّلوكية.

س3. لخّص تفسيرات السّلوكيين للتعلّم في مخطّط واحد

الإجابة:

	السلوكيّة الارتباطيّة	**السّلوكيّة الإجرائيّة**
تفسير التعلّم	التعلّم هو تكوين ارتباطات بين المثيرات والاستجابات عبر التّكرار، والمحاولة والخطأ	التعلّم يتمّ عبر التّعزيز فالسّلوك يقوى إذا تبعه تعزيز إيجابي ويضعف إذا حدث العكس
قوانين التعلّم	قانون الأثر، التّكرار الاستعداد	مبادئ التّعزيز الإيجابي، التّعزيز السّلبي، الإطفاء، العقاب.
دور المثير والاستجابة	التّركيز على الرّبط بين المثير والاستجابة	التّركيز على الاستجابة وما يعقبها

طبيعة الأثر	المثير يستدعي استجابة حتميّة	المثير يستدعي استجابة طوعيّة (يلعب فيها التّعزيز دورا رئيسيا)
التّطبيق في تعليم اللّغة	التّكرار، التّقليد والحفظ الآلي	التّعزيز الفوري للتعلّم، تصحيح الأخطاء.

ج2. يمكن للطّالب أن يقدّم أمثلة متنوّعة مثل:

– قانون الاستعداد: (تحفيز ذهني لحدوث التعلّم)، قبل بدء أي درس يهيئ المعلّم المتعلّمين بطرح سؤال تمهيدي.

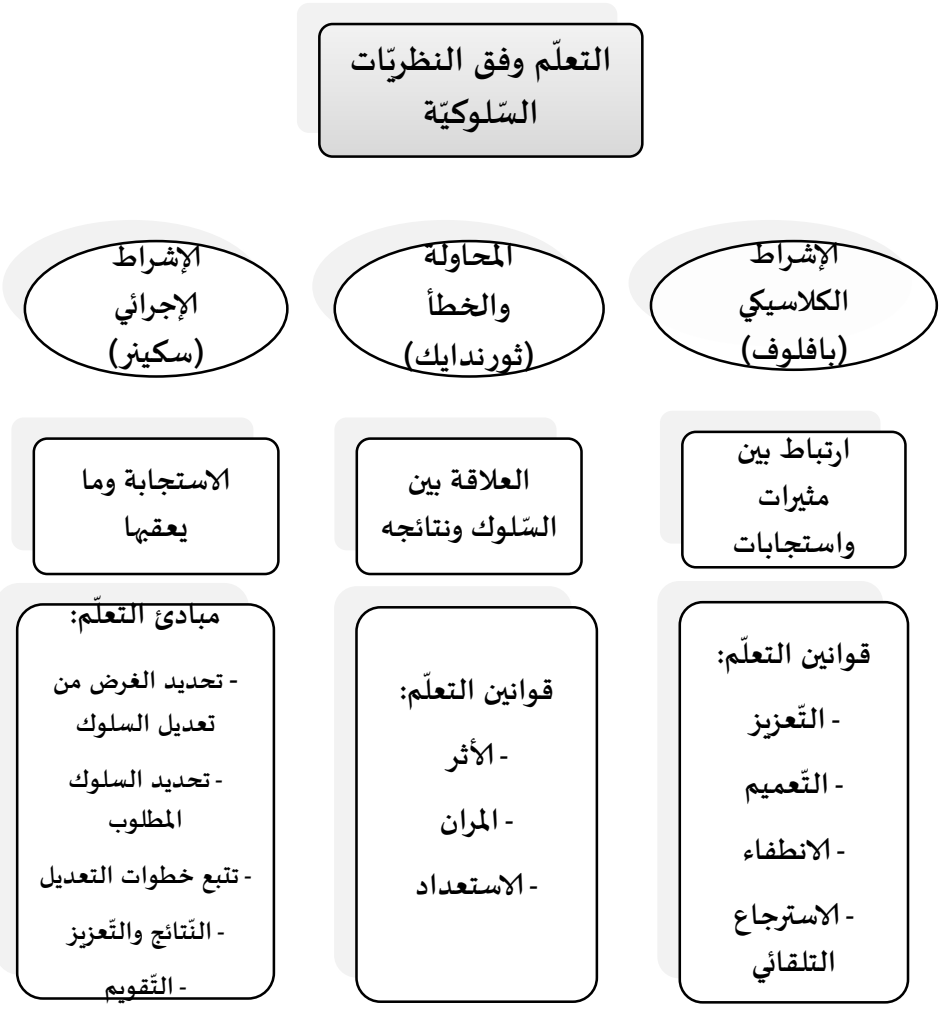
– قانون الممارسة: (التّدريبات اللّغويّة المستمرّة)، تكرار مفردة أو جملة بشكل جماعي، ثم فردي للتمكّن من النّطق الصّحيح.

– قانون الأثر: (الأثر الإيجابي لتكرار السّلوك الصّحيح)، عند تكوين جملة صحيحة يشيد المعلّم بالتّلميذ.

– مبدأ التّعزيز الإيجابي: (نظام الحوافز)، عند كلّ إجابة صحيحة يحصل المتعلّم على نقطة.

–مبدأ العقاب: (تربوي وليس جسديا) عند ارتكاب المتعلم خطأ في استخدام كلمة ما يطلب منه المعلّم إعادة صياغة الجملة كاملة.

مخطّط عام للتعلّم وفق النّظرية السّلوكية



المحاضرة السّادسة

نظريات التعلّم 2: النّظريّة البيولوجيّة (العقليّة)

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يحدّد المرجعيّات النّظرية والفلسفيّة للنّظرية العقلية. – يميّز بين المفاهيم الأساسيّة للنّظرية (الفطريّة، الكفاءة، الأداء، البنية العميقة، البنية السّطحية). – يوضّح مبادئ اكتساب اللّغة وفق النّظرية. – يربط بين النّظرية وتطبيقاتها التّربوية. – يقارن بين النّظريّة العقليّة والنّظرية السّلوكية.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفة بأساسيات فلسفة اللّغة (الفلسفة العقليّة) – إدراكا للمفاهيم اللّسانية (اللّغة، الكلام، النّظام، ...) – وعيا بمبادئ النّظرية السّلوكية لفهم الاختلافات. – معرفة أوليّة بمفهومي التعلّم والاكتساب. –إلماما بمصطلحات التّحليل النّحوي (البنية، التّحويل...)

تمهيد: أمام محدودية التّفسير السّلوكي في الإجابة عن أسئلة مهمّة مثل: كيف يكتسب الطّفل لغته الأم بسرعة كبيرة وفي فترة زمنيّة قصيرة؟ كيف يمكن للطّفل أن يفهم وينتج جملا لم يسمعها من قبل؟ وغيرها، برزت النّظرية العقليّة التي قادها اللّساني الأمريكي نوّام تشومسكي لتقدّم تفسيرا مغايرا يقوم على اعتبار اللّغة نشاطا ذهنيّا معقّدا يتجاوز حدود السّلوك الظّاهر إلى العمليّات الذّهنية التي تمكّن الفرد من فهم اللّغة وإنتاجها، وقد بنى تشومسكي تفسيره هذا على مجموعة من المبادئ والمرتكزات التي سنحاول إبرازها في هذه المحاضرة.

1. **المرجعيّات النّظريّة والفلسفيّة للنّظريّة العقليّة:** تعتبر نظريّة نوام تشومسكي (Nôam Chomsky) ثورة حقيقيّة في ميدان اللّسانيات الحديثة؛ وقد ظهرت إثر الانتقادات التي وجهّها "للمدرسة البنيويّة ومنهجها الشّكلي في التّحليل اللّغوي، والتيّار السّلوكي وأساسه السّيكولوجي في تعلّم اللّغة"[1]، خاصة الآراء التي طرحها الباحث سكينر في كتابه "السّلوك

[1]– حسن مالك، اللّسانيات التطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ط1، منشورات مقاربات، المملكة المغربيّة، 2013م، ص35.

اللّفظي(Verbal Behavior) "، كونها قاصرة ومبنيّة على معطيات غير منطقيّة، ويمكن أن نلخص أبرز هذه الانتقادات في:

- اللّغة ظاهرة تميّز الإنسان عن الحيوان؛ ومنه يظهر الخطأ الذي طبع أعمال السلوكيين في جعلهم عملية الاشتراط الجارية على الحيوان تشمل السلوك اللّغوي الإنساني.
- جميع المصطلحات التي قامت عليها النّظريّة السلوكية (المثير، الاستجابة، التّعزيز) مصطلحات فضفاضة تخلو من أيّ محتوى تجريبي، وهي بحاجة إلى تحديد وتدقيق خاصّة عندما يتعلّق الأمر بتطبيقها في تفسير تعلّم اللّغة.
- اكتساب السّلوك اللّغوي بفعل التّقليد والتّعزيز اللّذين يمارسهما المحيط على الطّفل أمر مجانب للواقع، فاللّغة التي يسمعها في محيطه لا تؤثر في نوعية كلامه أو اكتسابه للّغة، لأنّه كثيرا ما تكثر فيها الأخطاء النّحوية؛ فكيف له أن يتعلم من خلالها لغة سليمة خالية من أيّ خطا؟ وماذا عن الجمل التي يسمعها ولا يكرّرها بحذافيرها بل يكون لها تركيب خاص.
- إذا كانت آلية التقليد والتّعزيز تصلح لتفسير اكتساب الكلمات الدالّة على الأشياء المحسوسة عن طريق الرّبط بين دوالها ومدلولاتها، فكيف يتم الأمر بالنّسبة للكلمات ذات المعاني المجرّدة؛ والكلمات الوظيفيّة التي يتعلّمها الإنسان دون إدراك للمفاهيم التي تعبّر عنها.

والحقيقة أنّ أفكار تشومسكي عن اللّغة لم تنشأ من فراغ، بل هي امتداد لتيار فلسفي عريق هو النّزعة العقليّة التي تعود جذورها إلى فلاسفة القرن السّابع عشر، وعلى رأسهم الفيلسوف الفرنسي رينيه ديكارت (Descartes R) الذي "كان سبّاقا إلى القول بفطريّة اللّغة "[1]، إلى جانب الفيلسوف واللّغوي هومبولت (Humboldt W.V) حيث أنّ:

[1]– للاستزادة ينظر: مصطفى غلفان، اللّسانيات التّوليدية؛ من النّموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2010م، ص07 وما يليها.

-ديكارت :(R. Descartes) رأى أنّ الإنسان يولد وهو مزوّد بقدرات تميّزه عن باقي الكائنات الحية، أهمّها على الإطلاق القدرة على الكلام والتّواصل باستعمال النّظام اللّغوي، وأنّ هذه القدرة لا تعود إلى وجود جهاز نطق؛ إنّما إلى وجود العقل، فالفعل اللّغوي مرتبط بالعقل وهو أساس حدوثه، كما أنّ ديكارت كان من السبّاقين إلى القول بفطريّة اللّغة؛ وقد كانت هذه الأفكار من أهمّ المحطّات التي أثرت في تشومسكي وفي تصوّره عن اللّغة.

-هومبولت (A. Humboldt): رأى أنّ اللّغة ليست بناءً تامّا إنّما هي نشاط تكويني يقوم على الإبداع والخلق، وقد تأثّر تشومسكي بهذه الفكرة (إبداعيّة اللّغة) وتبنّاها في نموذجه؛ كما طرح مفهومي البنية العميقة والبنية السّطحيّة على نحو قريب من مفهومي البنية الدّاخليّة والبنية الخارجيّة عند هومبولت.

2. **المفاهيم الأساسيّة للنّظرية العقليّة**: قدّم تشومسكي مجموعة من المفاهيم التي تشكّل قاعدة نظريّته نلخّصها في الآتي:

- **اكتساب اللّغة عبر التّمثيل القياسي**: يرى تشومسكي أن الطّفل لا يتعلم اللّغة عن طريق التّقليد والحفظ، بل عن طريق عملية داخلية نشطة لاستكشاف النّظام اللّغوي، حيث يقوم بالتّمثيل القياسي أو ببناء الفرضيّات حول قواعد اللّغة التي يسمعها.

- **فطريّة اللّغة**: يرى تشومسكي أنّ المبادئ الفطريّة هي السّبيل الوحيد لتفسير آلية اكتساب اللّغة، حيث يولد الطّفل وهو مزوّد بقدرات فطريّة تمكّنه من تقبّل المعلومات، وتعينه على تشكيل الفروض بشأن قواعد اللّغة الصّحيحة وغير الصّحيحة واختبارها، وقد شبّه تشومسكي هذه القدرة بصندوق صغير أسود سمّاه "جهاز اكتساب اللّغة، ورأى أنّه يتميّز: بالقدرة على

تمييز أصوات الكلام عن غيرها، القدرة على تصنيفها، الاختيار بين ما هو ممكن وغير ممكن من الأنظمة اللّغويّة، القدرة الإنتاج بما توافر من مواد."[1]

- **الكليّات اللّغويّة:** إنّ وجود جهاز اكتساب فطري يُقرّ بتواجد أنماط لغويّة مشتركة بين بني البشر فهم مبرمجون بيولوجيّا لاكتساب اللّغة، "والطّفل يولد مطبوعا على قدرة خاصّة لاكتساب أيّ لغة أو لغات يتعامل معها"[2] دون تمييز لأنّه يمتلك الأشكال العامّة (القواعد الكليّة) كجزء من كفايته.

وبما أنّ اكتساب اللّغة يقتضي تعلم قواعدها بصورة ضمنيّة؛ فهذا يعني أنّ تلك الكليّات هي التي تحدّد شكل القواعد التي تتّخذه أية لغة، وعلى الطّفل أن يقوم بعمل ذهني معقّد حتّى يكتشف تنظيم قواعد لغته دون غيرها؛ فيلجأ إلى افتراضات مستمرة يكتشف من خلالها ما يتوافق ومعطيات لغته فيتقبّلها، وما لا يتوافق معها فيرفضها، وعندئذ يمتلك قواعد لغته.

- **الكفاية اللّغويّة/ الأداء الكلامي:** ميّز تشومسكي في حديثه عن جهاز اكتساب اللّغة بين مفهومين أساسيين:

- ✓ الكفاية اللّغويّة أو الملكة اللّغوية: والمقصود بها " المعرفة الضّمنية الفطريّة التي تساعد الطّفل على اكتساب لغة ما، وتتضمّن مجموع القواعد الكليّة التي يمتلكها"[3]، والتي تؤدّي دورا رئيسيا في اكتسابه اللّغة.
- ✓ الأداء الكلامي: والمقصود به" الإنجاز الذي يتعلّق باستعمال الفرد للكفاية."[4]، والتّحقق الآني للقواعد الضمنيّة التي يمتلكها عن لغته، وهو لا يعكس الكفاية مباشرة

---

[1]- هـ دوجلاس براون، أسّس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الرّاجحي، علي شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت- لبنان، 1994م، ص39.

[2]- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م، ص37.

[3]- حسن مالك، اللّسانيات التطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، مرجع سابق، ص38.

[4]- المرجع السّابق، ص37.

بل ينحرف عنها لاشتماله على عدد من المظاهر التي لا ترتبط بالتّنظيم اللّغوي (المقام، ظروف الكلام، حالة المتكلّم، التّفاوت الثّقافي بين الأفراد...).

– **إبداعيّة اللّغة:** وهي خاصيّة أساسية أقرها تشومسكي عن اللّغة، وفسّر من خلالها فكرة فطريّتها فالفرد قادر على فهم عدد غير محدود من الجمل وإنتاجها وإن لم يسمع بها من قبل، وتحكم هذه الخاصيّة عناصر هي الاستعمال الطّبيعي للّغة، عدم خضوع هذا الاستعمال لسيطرة المثيرات، ملاءمة هذا الاستعمال للمواقف.

3. مبادئ اكتساب اللّغة في النّظريّة العقلية: تجلّت أهمّ هذه المبادئ في:

- مصطلح "الاكتساب" أكثر دقّة من "التعلّم"، واللّغة مثلها مثل أي سلوك آخر هي عملية نضج بيولوجي بينما ينحصر دور البيئة في توفير المدخلات اللّغوية اللّازمة للتطوّر.
- السّلوك اللّغوي ليس سلسلة من الاستجابات للمثيرات بل هو تعبير خارجي عن نظام داخلي من القواعد.
- تدعّم قضيّة الفطريّة فكرة عالميّة مراحل اكتساب اللّغة وثباتها عند جميع أطفال العالم، مما يعكس جدولا زمنيا بيولوجيا واحدا للنّضج.

4. التّطبيقات التّربوية للنّظريّة في تعليم اللّغة: لقد كان لأفكار تشومسكي تأثير عميق في تعليم اللّغات خاصّة من حيث:

- التحوّل في أهداف تعليم اللّغة من تكوين العادات إلى بناء المعرفة.
- التّركيز على القواعد المولّدة بدلا من حفظ الجمل.
- تغيير النّظرة إلى المتعلّم واعتباره كائنا مبدعا ومفكّرا بدل اعتباره مستجيبا سلبيّا.
- التّركيز على العمليّات المعرفيّة وأنشطة حلّ المشكلات بدلا من التّدريبات الآلية.

- التّركيز على الشّرح الواعي للقواعد النّحوية، وتغيير النّظرة إلى الأخطاء باعتبارها "وسيلة منهجيّة تكشف عن النّظام اللغّوي المؤقت الذي بناه الطّفل في عقله أثناء تعامله مع اللّغة[1].

5. أهمّ الانتقادات التي وجّهت للنّظرية: رغم الثّورة المفاهيميّة التي أحدثها تشومسكي إلّا أنّ نظريّته لاقت نقدا واسعا من عدّة جوانب نذكر منها:

- غموض بعض المفاهيم مثل جهاز اكتساب اللّغة، القواعد الكليّة وغيرها، وافتراض نماذج لا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة أو إثباتها أو نفيها وهذا ما يتعارض مع شروط النّظرية العلميّة.
- تركيزها المطلق على فطريّة اللّغة وإهمالها للدّور المهم الذي يمكن أن تؤدّيه البيئة والتّفاعل الاجتماعي في حدوث الاكتساب.
- تركيزها على الجوانب النّحويّة وإهمال غيرها من الدّلالة والتّداولية.
- بعدها عن الواقع اللّغوي الفعلي بتركيزها على المتكلّم /المستمع المثالي.

قائمة المراجع

- حسن مالك، اللّسانيات التطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ط1، منشورات مقاربات، المملكة المغربيّة، 2013م.
- مصطفى غلفان، اللّسانيات التّوليدية؛ من النّموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2010م.
- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م.

[1]- ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص74.

- هـ دوجلاس براون، أسّس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الرّاجحي، علي شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت-لبنان، 1994م.

القسم الثّاني/ النّشاط التّطبيقي

1. يقول نايف خرما " إنّ أصحاب هذه النظريّة لم يكونوا يؤمنون بالمذهب السّلوكي في علم النّفس، واعتبروه سطحيّا لا ينفذ إلى أعماق الإنسان الذي تصدر عنه اللّغة التي هي أعقد ما يصدر عنه على الإطلاق." (نايف خرما، علي حجاج، تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلّمها، ص35).

س1. ماذا يقصد صاحب النّص بقوله: السّلوكيّة سطحيّة؟

س3. في جدول بسيط ودقيق؛ وضّح الفروق الجوهريّة بين النّظريّتين السّلوكية والعقلية من حيث: المنهج المعتمد، النّزعة، تفسير التعلّم، مفهوم اللّغة، كيفيّة اكتسابها.

2. يقول وينريش (Weinreich): "لكن اللّغة لم توضع ليتكلّمها واحد وإنّما هي استعمال جماعي، فمفهوم الملكة إذن هو الذي يؤدّي بنا إلى إعطاء اللّغة ميزة مونولوجيّة، وهذه النّظرة غير ملائمة وخاطئة لأنّها تقصي المشارك في الحوار الذي هو الآخر يملك ملكة لغويّة خاصّة به." (حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة عند الطّفل، ص62).

س1. استخلص أهم الانتقادات التي وجّهها وينريش لتشومسكي من خلال النّص، واشرحها.

الإجابة:

ج1. السّلوكية سطحيّة: لأنّها ركّزت على وصف السّلوك الظّاهر دون ربطه بالعمليّات الباطنيّة التي تنتجه (عمليّات ذهنيّة وتفكير وتمثّلات...)، بالمقابل رأى تشومسكي أنّ اللّغة عملية تشمل: تكوين قواعد، إنتاج جمل جديدة (إبداع لغوي)، التّفكير والمعنى.

ج2.

مقارنة بين النظريّة السلوكيّة والنظريّة العقلانيّة

- المنهج المتّبع: منهج علمي تجريبي يقوم على الاستقراء، ويركز على دراسة السّلوك اللّغوي باعتباره موضوعا قابلا للخضوع إلى الشّروط التّجريبيّة.	- المنهج المتّبع: منهج نظري تفسيري يقوم على الاستنتاج الاستبطاني، ويفسر السلوك اللّغوي بناء على العناصر غير الملاحظة.
- نزعة سلوكية خارجية.	- نزعة ذهنية أو عقليّة
- اللّغة شكل من أشكال السّلوك الإنساني تُكتسب من البيئة المحيطة نتيجة تقليد الكبار، أو عن طريق التّكرار.	- اللّغة مظهر يميّز الإنسان عن الحيوان واكتسابها مرتبط بالمعرفة الفطريّة التي يولد مزوّدا بها؛ والتي تمكّنه من بناء لغته بطريقة إبداعيّة.
- دور المحيط: دور أساسيّ باعتباره مصدر الإثارة والتعزيز المحقّق للسلوك اللّغوي.	- دور المحيط: دور ثانوي، فهو توسيعيّ يمدّ الطّفل بالمعطيات اللغويّة التي تعينه على اكتشاف مظاهر لغته، ممّا يسهّل عمليّة اكتسابها.

ج3. على الرّغم من أنّ الباحث اللّساني الألماني وينريش يقرّ بفضل تشومسكي في تطوير البحوث اللّسانية من خلال إضفاء البعد الاستنباطي الدّيناميكي على دراسة اللّغة بعد أن كان التّركيز محصورا على الوصف السّطحي؛ إلّا أنّه انتقده من جهة إهمال الجانب الأساسي الذي وجدت اللّغة من أجله وهو الجانب الاجتماعي، فاللّغة لم توضع ليستخدمها شخص واحد بل لتستخدمها الجماعة في إطار التّواصل، كما أنّ مفهوم الملكة كما صاغه تشومسكي يعطي للّغة طابعا مونولوجيّا (يتحدّث بها الفرد مع نفسه)، لكنّها في الواقع حواريّة تقوم على المشاركة بين متكلّمين متعدّدين، ولا يمكن فهمها إلّا في إطار التحاور والتّفاعل.

المحاضرة السّابعة

نظريات التعلّم 3: النّظرية المعرفيّة

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يعرّف النّظرية المعرفيّة ويحدّد أسسها. – يميّز بين النّظريّتين الجشطلتيّة والبنائيّة من حيث المفاهيم. – يوضّح دور العمليّات العقليّة في حدوث التعلّم. – يربط بين التّطبيقات التربويّة للنظريّتين وتعليم اللّغة. – يقارن بين النّظريّة المعرفيّة والنّظريات السّابقة؛ من حيث تفسيرها لعمليّة التعلّم.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفة أساسيّة بالنّظريتين السّلوكية والعقليّة. – وعيا ببعض المفاهيم الأساسيّة لعلم النّفس (الاستبصار، النّمو المعرفي، التّنظيم، ...). – معرفة أوليّة ببعض مصطلحات بياجيه الأساسيّة (الاستيعاب، الملاءمة، التّوازن المعرفي، مراحل النّمو...). – قدرة على الرّبط بين النظريّة والتّطبيق في سياق التعلّم.

تمهيد: تمخّضت عن المدرسة المعرفيّة مجموعة من النّظريّات التي تتّفق جميعها على أنّ التعلّم ليس مجرّد تشكيل لارتباطات بين مثيرات واستجابات، ولا تفعيل محض لبرامج فطريّة؛ بل هو عمليّة نشطة لمعالجة المعلومات وتنظيم الخبرات وبناء المعاني وتكوين البنى المعرفيّة، وسنركز في محاضرتنا هذه على نظريّتين محوريتين كان لهما أثر كبير في الفكر التّربوي الحديث هما: النّظرية الجشطالتية، والنّظرية البنائيّة.

1. **المبادئ الأساسية للنظريّة المعرفيّة:** قامت النّظرية المعرفيّة على مجموعة من الافتراضات التي أحدثت قطيعة إبستمولوجيّة مع التصوّر السّلوكي للتعلّم أهمّها:
   - العمليّات الذّهنية الدّاخلية هي أساس التعلّم، ويمكن الاستدلال عليها من خلال السّلوك الظّاهر.
   - التعلّم هو تغيّر في البنى المعرفيّة نتيجة المعالجة الذّهنية للمعلومات.
   - المتعلّم مشارك نشط في التعلّم، يبني تمثّلاته الذّهنية من خلال التّفاعل مع المعلومات وربطها بخبراته السّابقة.

2. نظريّة الجشطالت (Gestalt Theory): "الجشطالت" كلمة ألمانيّة تعني "الصّيغة أو "الشّكل" أو "التّنظيم الكلّي"، وهي "نظريّة في التّفكير وحلّ المشكلات"[1] ظهرت في ألمانيا على يد كلّ من ماكس فرتهايمر، وكورت كوفكا، وولفجانج كوهلر، مبدأها الأساسي أن "الإدراك ليس مجرد تجميع لإحساسات جزئية، بل هو تنظيم كلّي وبنيوي لهذه الأجزاء في صيغة ذات معنى، فالكلّ سابق لأجزائه ومختلف عنها."[2]

أ. التعلّم بالاستبصار: يعدّ الاستبصار مفهوما مركزيّا في تفسير الجشطالت للتعلّم، ويقصد به "التصوّر الشموليّ لكيفية مخصوصة تنتظم فيها عناصر الإشكال، بحيث يؤدّي الرّبط بينها إلى الحلّ المناسب."[3] حيث أظهرت تجارب كوهلر الشّهيرة على الشّمبانزي كيف أن الحيوان يدرك بعد فترة من التأمّل العلاقة بين الصّناديق والعصيّ والموز المعلّق في السّقف، فيقوم بحلّ المشكلة دفعة واحدة وليس عن طريق المحاولة والخطأ العشوائيّة التي قال بها ثورندايك، ويتميّز الاستبصار بكونه:

- فجائيا، فالتعلّم بالاستبصار ليس تدريجيّا.
- كاملا، خاليا من الأخطاء بعد حدوثه، فبمجرّد الإدراك يقوم الكائن به بسلاسة.
- قابلا للتّعميم على مواقف مشابهة، ويحتفظ به فترة أطول من التعلّم القائم على الحفظ"[4]

---

[1]- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م، ص62.

[2] للاستزادة ينظر: حسن مالك، اللّسانيات التطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ط1، منشورات مقاربات، المملكة المغربيّة، 2013م. ص18.

[3]- نصر الدّين بوحساين، مدخل اللّسانيات التطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو- الجزائر، 2012م، ص74.

[4]- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، المرجع السابق، ص63.

ب. **خصائص التعلّم بالاستبصار**: يتميّز الاستبصار بجملة من الخصائص التي يمكن أن نوجزها فيما يلي:

- " تتدخّل القدرات العقليّة وكذلك عامل النّضج إلى حدّ بعيد في حدوث الاستبصار"[1] حيث كلّما ارتفع مستوى ذكاء الفرد ازدادت قدرته على معالجة المشكلات، وكلّما تعزّز نضجه المعرفي استثمره أكثر في التعلّم.
- يتطلّب التعلّم بالاستبصار امتلاك قدر من الخبرات التي تعينه على إعادة تنظيم عناصر الموقف الجديدة، وفهم العلاقات الموجودة بينها، ممّا يسمح بالوصول إلى الحلول المناسبة.
- "يرتبط الاستبصار بالتعلّم التّجريبي للموقف، فهو ممكن إذا وفقط إذا كان الموقف التّعليميّ منظّما"[2] يُتيح ملاحظة جميع العناصر بوضوح.
- يحدث التعلّم بالاستبصار عقب فترة من البحث والاستقصاء، وإن كان يشبه التعلّم بالمحاولة والخطأ، غير أنّه لا يساويه، لأنّ "الاستبصار يولّد نوعًا من التعقّل؛ حيث يمكن للمتعلّم أن يختبر الحلول ويجرّبها حتّى ما كان منها فاشلا، بينما تتّسم المحاولة والخطأ بالعشوائية، فإذا ما حصل السّلوك المتوقّع حصل بالصّدفة."[3]
- تتّسم الحلول النّاتجة عن الاستبصار بسهولة تكرارها نظرًا لسرعة هذا النّمط من التعلّم مقارنة بالتعلّم القائم على المحاولة والخطأ.
- عند تحقّق التعلّم بالاستبصار لأوّل مرّة تزداد احتمالية تكراره، حيث يستغل الفرد ما توصّل إليه في الموقف الأوّل لمعالجة مواقف جديدة ذات طبيعة مشابهة.

ج. **تطبيقات النظرية الجشطلتية في التّعليم**: من أهمّ تطبيقاتها نذكر:

- طريقة التعلّم الكليّة: تقوم على تقديم الموضوعات بشكل كلّي ثم الانتقال إلى الأجزاء.

---

[1]- نصر الدّين بوحساين، مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص79.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، ص80.

- التّركيز على المعنى والفهم: يتمّ التّركيز على فهم الموضوعات التعليميّة وليس حفظها واستظهارها.
- تنظيم المادّة الدراسيّة: يتم تنظيم المادّة بشكل يبرز العلاقات بين عناصرها.
- تفعيل المعرفة السّابقة: يتم ربط المعلومات الجديدة بالمعارف الموجودة مسبقا في الذّهن لإعطاء التعلّمات معنى.
- التعلم بالاكتشاف: يتم بتشجيع المتعلّمين على اكتشاف الحلول بأنفسهم، ومساعدتهم على حدوث الاستبصار.
- المنهجيّة السّمعيّة البصريّة: ساهمت الجشطلتية بتأثيرها العميق في " تأسيس المنهجية السّمعية البصريّة من خلال رفض التعليم الآلي للوحدات اللّغويّة معزولة عن سياقها."[1]

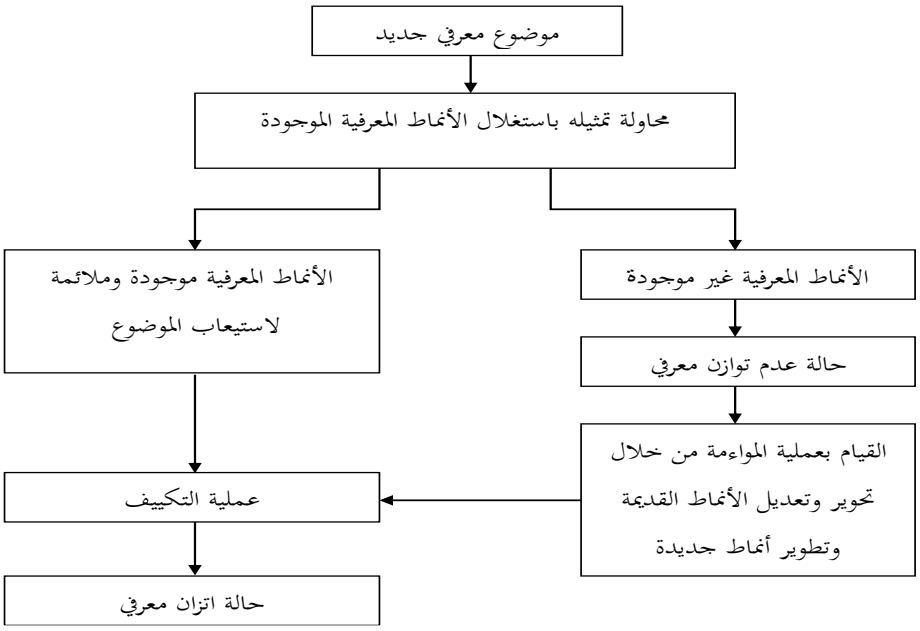
2. **النظريّة البنائيّة:** تعتبر نظريّة الفيلسوف السويسري جون بياجيه (Jean Piaget) في " النّمو المعرفي" إحدى أهمّ النّظريّات التي غيّرت الفكر التّربوي الحديث، إذ انطلقت من تصوّر يرى أنّ المعرفة لا تنقل إلى المتعلّم بشكل سلبيّ، ولا توجد جاهزة في المحيط الخارجي ليقوم باكتشافها؛ وإنّما هي تُبنى بشكل نشط من خلال تفاعله معها.

أ. **التعلّم البنائي:** يرى بياجيه أنّ التعلّم هو عملية بنائيّة نشطة ومستمرة وغرضيّة التوجّه:
- بنائيّة (Constructivism): حيث يبني كل متعلّم نماذجه العقليّة الخاصة عن العالم.
- نشطة (Active): حيث أنّ المتعلّم يشارك بشكل فعّال ونشط في بناء معارفه وتشكيل خبراته.
- غرضيّة (Purposeful): حيث أنّها مدفوعة بحاجة فطريّة للتكيّف مع البيئة الخارجيّة وتحقيق التّوازن المعرفي.

[1]- نصر الدّين بوحساين، المرجع السّابق، ص83.

ورأى بياجيه أنّ المعرفة تنشأ لدى الفرد انطلاقا من مجموع الأفعال التي يقوم بها أثناء تفاعله مع محيطه "ليتكيّف ويتوافق معه، ويحقق حالة توازنه الذّاتي عبر آليتي التمثّل والمواءمة"[1]، وبموجب ذلك قدّم مجموعة من المفاهيم المترابطة هي:

- **البنى المعرفيّة** (**المخطّطات**): هي أنماط منظّمة من التّفكير أو السلوك يستخدمها الفرد للتعامل مع بيئته وتفسيرها.
- **التكيّف** (Adaptation): هو هدف العملية المعرفيّة ويتم من خلال عمليّتين متلازمتين:
  - ✓ التمثّل (الاستيعاب): هو عمليّة دمج المعلومات أو الخبرات الجديدة ضمن البنى المعرفية الموجودة مسبقا لدى الفرد.
  - ✓ الملاءمة: هي عملية تعديل البّنى المعرفية الموجودة أو إنشاء بنى جديدة لتتناسب مع المعلومات الجديدة التي لا يمكن استيعابها.
- **التّوازن** (Equilibrium): هي عمليّة تحدث نتيجة السّعي إلى إعادة التّوازن أثناء مواجهة مواقف تتحدّى البنى المعرفيّة، هذا السّعي هو التعلّم.



[1]- جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء، ترجمة يولاند إمانوئيل، عويدات للنشر والطباعة، بيروت-لبنان، 2002م، ص35.

ب. مراحل النّمو المعرفي عند بياجيه وعلاقتها باللّغة: من أبرز إسهامات بياجيه في هذا السّياق هو وصفه للنّمو المعرفيّ كسلسلة من المراحل المتتابعة والثّابتة التي يمر بها جميع الأطفال حيث تتميّز كل مرحلة ببنية تفكير مختلفة، تحدّد ما يمكن للطّفل أن يفهمه ويتعلمه، بما في ذلك اللغة[1]:

– **المرحلة الحسيّة–الحركيّة** (من الولادة إلى سنتين): في هذه المرحلة يفهم الطّفل العالم من خلال حواسّه وأفعاله الجسديّة المباشرة، تكون اللّغة في معظمها غائبة، ولكن مع نهايتها تبدأ "الوظيفة الرّمزية" بالظّهور، وتعدّ الكلمات الأولى أوّل تجلٍ لهذه الوظيفة.

– **مرحلة ما قبل العمليّات (قبل الإجرائيّة)** (من 2 إلى 7 سنوات): تنمو الوظيفة الرّمزية في هذه المرحلة بشكل هائل، حيث يكتسب الطّفل المفردات والقواعد بوتيرة عالية لكنّ لغته فيها –حسب بياجيه–تعكس تفكيره المتمركز حول ذاته، حيث يتحدّث بصوت عالٍ دون أن يوجّه كلامه لأحد أو يهتم بما إذا كان يستمع إليه أحد (تفكير بصوت عال)، لكنّ هذا الكلام يضمحلّ تدريجيا ليحلّ محلّه الكلام الاجتماعي.

– **مرحلة العمليّات الإجرائيّة** (من 7 إلى 12 سنة): يصبح الطّفل في هذه المرحلة قادرا على التّفكير المنطقي، ولكن فقط عند التّعامل مع أشياء ومواقف ماديّة ومحسوسة يمكنه رؤيتها أو اللّعب به، كما يصبح استخدامه للّغة أكثر تعقيدا، وأكثر منطقيّة واجتماعيّة.

– **مرحلة العمليّات المجرّدة/الصورية** (من 12 سنة فما فوق): يصل الطّفل في هذه المرحلة إلى أعلى مستويات التّفكير، حيث يصبح قادرا على التّعامل مع الأفكار والمفاهيم التي ليس لها مقابل مادي، كما يصل استخدامه للّغة إلى أقصى درجات النّضج.

[1]– للاستزادة ينظر: جان بياجيه، الإبستمولوجيا التّكوينية، ترجمة وتقديم السيد نفادي، مراجعة محمد علي أبو ريان، دار التكوين دمشق 2004م.

ج. المضامين التّربويّة للنّظريّة البنائيّة:

- الوقوف على خصائص النّمو المعرفي للمتعلّم: قدّم بياجيه نظريته الشّهيرة في مراحل النّمو المعرفي (المرحلة الحسيّة الحركيّة، مرحلة ما قبل العمليّات، مرحلة العمليّات الإجرائية، مرحلة العمليّات المجرّدة)[1] والتي تؤكّد ضرورة معرفة خصائص المتعلّمين في كل مرحلة واختيار الأهداف والأنشطة والمناهج وفق ما يتناسب معها.
- تصميم المناهج بطريقة حلزونيّة: حيث يتم تقديم المفاهيم بشكل بسيط في المراحل المبكرة، ثم يعاد تقديمها بشكل أكثر تعقيدا وعمقا في المراحل اللّاحق.
- التعلّم الذّاتي والتعلمّ بالاكتشاف: بما أن المتعلّم هو باني معرفته فإن أفضل طريقة لتعليمه هي توفير بيئة غنيّة بالمثيرات والمواد التي تسمح له بالاستكشاف والتّجريب والوصول إلى المعرفة.

قائمة المراجع

- جان بياجيه، الإبستمولوجيا التّكوينية، ترجمة وتقديم السيد نفادي، مراجعة محمد علي أبو ريان، دار التكوين دمشق 2004م.
- جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء، ترجمة يولاند إمانوئيل، عويدات للنشر والطباعة، بيروت–لبنان، 2002م.
- حسن مالك، اللّسانيات التطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ط1، منشورات مقاربات، المملكة المغربيّة، 2013م.
- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م.
- نصر الدّين بوحساين، مدخل اللّسانيات التطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو–الجزائر، 2012م.

[1]– ينظر: المرجع السّابق، ص 125.

القسم الثّاني/ النّشاط التّطبيقي

1. في جدول بسيط قارن بين التعلّم بالاستبصار عند الجشطلت والتعلّم بالارتباط عند السّلوكيين مع إعطاء مثال في تعلّم اللّغة.
2. اذكر مبدأين من مبادئ النّظريّة المعرفيّة ووضّح تطبيقهما في تعليم القراءة أو الكتابة.
3. في جدول واحد قارن بين النّظرية السّلوكيّة والعقليّة والمعرفيّة من حيث: مفهوم تعلّم اللّغة، دور المتعلّم، دور المعلّم.

الإجابة:

ج1. المقارنة بيت التعلّم بالاستبصار والتعلّم بالارتباط

	التعلّم بالاستبصار	**التعلّم بالارتباط**
الأساس النّظري	التّركيز على الفهم الكلّي، والوعي بالعلاقات بين عناصر المشكلة	التّركيز على الرّبط بين المثير والاستجابة والتّكرار
آلية التعلّم	اكتشاف الحل بعد تحليل المشكلة	اكتساب المهارة عبر التّكرار والتّعزيز
دور المتعلّم	نشط، مستكشف، يحاول فهم المشكلة والعلاقة بين العناصر	سلبي، يتلقى التّعليم ويكرّر الاستجابات الصّحيحة
دور المعلّم	موجّه، يوفّر ظروف الاستكشاف	ميسّر، يقدّم المثيرات والتّعزيز

ج2. الأمثلة كثيرة منها:

- مبدأ تنظيم المعرفة في مخطّطات: في القراءة يتم تعليم المتعلّمين تصنيف الكلمات حسب الموضوع، أو الجذر اللّغوي لتسهيل الاسترجاع

في الكتابة: استخدام الخرائط الذّهنيّة أو مخطّطات تنظيميّة قبل الكتابة لتنظيم الأفكار وربطها.

- التعلّم النّشط: في القراءة يطلب من المتعلّمين استنتاج قاعدة لغويّة بعد تحليل عدّة أمثلة.
- في الكتابة: يصحّح المتعلّم جملا تتضمّن أخطاء لغويّة ويكتشف القاعدة الصّحيحة.

ج3. المقارنة بين نظريّات التعلّم:

الجانب	النّظريّة السّلوكيّة	النظريّة العقليّة	النظريّة المعرفيّة
تعلّم اللّغة	اللّغة سلوك مكتسب عبر المثير والاستجابة والتّعزيز	اللّغة قدرة فطريّة	اللّغة نتيجة عمليات ذهنيّة داخليّة
دور المتعلّم	متلقّي، يكرّر الإجابات الصّحيحة	نشط، يستخدم قدراته الفطريّة	نشط، يشارك في تنظيم المعلومات، وحل المشكلات
دور المعلّم	ميسّر، يقدّم المثيرات والتّعزيز	موجّه، يوفّر بيئة غنيّة ومحفّزة	موجّه يقدّم المعلومات والتّغذية الرّاجعة

المحاضرة الثّامنة

مناهج تعليم اللّغات 1: المنهج التقليديّ، المنهج البنيويّ

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يعرّف مناهج تعليم اللّغات ويميّزها عن الطّرائق. – يحدّد مفهوم المنهج التّقليدي وأهمّ خصائصه. – يوضّح مفهوم المنهج البنيوي وأبرز مبادئه النّظرية. – يشرح أهمّ الطّرائق التي يقوم عليها المنهج البنيوي. – يقارن بين المنهج البنيوي والمنهج التّقليدي	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفة أساسيّة باللّسانيات العامّة. – معرفة بالمهارات اللّغوية الأربع. – وعيا بنظريّات التعلّم خاصّة السّلوكيّة. – معرفة بمفهوم التّمرين التّعليمي.

تمهيد: تعدّ مناهج تعليم اللّغات من أهمّ المجالات التي شغلت الدّرس اللّساني والتّربوي في القرن العشرين وما بعده، حيث ارتبط تطوّرها بالتحوّلات التي شهدتها علوم اللّغة وعلم النّفس خاصّة، وتأسّس تباينها على اختلاف الرّؤى حول طبيعة اللّغة وكيفيّة اكتسابها، وقد تمخّضت هذه المناهج عن تصوّرات تقليديّة استندت إلى الإتقان النّحوي وجعلته محور تعليم اللّغة، وتصوّرات لسانية حديثة جعلت من الاستعمال الحيّ للّغة محورا رئيسّيا لبناء الكفاءة، وسنعرض في هذا السّياق نموذجين بارزين منها هما: المنهج التّقليدي المعروف بطريقة النّحو–التّرجمة، والمنهج البنيوي، لبيان خصائصهما، وأثرهما في تعليم اللّغات.

1. المنهج التّقليدي (طريقة النّحو والتّرجمة)

أ. **المفهوم والمبادئ:** هو منهج ساد في تعليم اللّغات الكلاسيكيّة (كاللّاتينية واليونانيّة)[1]، ثم اللّغات الحية لقرون طويلة، جوهره هو " أنّ تعلّم اللّغة (الأجنبيّة) يتمّ عن طريق التعرّف على قواعدها، ثمّ حفظها، ثمّ تطبيقها في القراءة والكتابة، وكانت أكثر التّدريبات التي

[1]– ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م، ص169.

يعتمد عليها هي التّرجمة من اللّغة الأجنبيّة إلى اللّغة الأم؛ لأنّ الهدف هو إكساب المتعلّمين المهارة الكتابيّة لا الشّفويّة."[1] من أبرز مبادئه:[2]

- الغرض من تعلّم اللّغة الأجنبية هو قراءة الأدب المكتوب والاستفادة منه في التّدريب العقلي وتنمية الملكات الذهنيّة.
- التّركيز على القواعد النّحوية، ونظرته إلى التعلّم على أنّه مجرّد عمليّة استظهار لها وللحقائق
- القراءة والكتابة هما غاية اهتمامه، إذ لم يعر أيّ اهتمام منهجي لمهارتي الاستماع والكلام.
- تعليم المفردات وفق النّصوص المقروءة عن طريق قوائم كلمات ثنائيّة اللّغة، استعمال المعجم، الاستظهار.
- تكريس معظم الدّرس لترجمة الجمل من اللّغة الهدف وإليها.
- التّركيز على مسألة الصحّة اللّغوية ليصل المتعلّمون إلى أعلى المستويات في التّرجمة.
- تعلّم النّحو عن طريق الاستقراء، ثم التدرّب على القواعد النّحوية من خلال التّرجمة.

ب.أهم الانتقادات الموجّهة للمنهج: لاقى هذا المنهج انتقادات واسعة خاصّة من جوانب:

- "ليس له أيّ أسس سيكولوجيّة أو لغويّة أو اجتماعيّة تستند إليها كما هو الحال في المناهج الأخرى، فهو يجمع في ثناياه أساليب تعليميّة متراكمة عبر قرون، وعبر ممارسات متباينة."[3]
- الاهتمام بالحفظ على حساب الفهم والإبداع والتّفكير النّقدي.
- "التّركيز على تعليم اللّغات الأجنبيّة، والاقتصار على لغة الكتب"[4]
- إهمال الأنشطة والخبرات المباشرة، ممّا ينتج عنه تعلّم غير وظيفي.

---

[1]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، معهد اللّغة والأدب، جامعة بشار، الجزائر، ص27.

[2]- ينظر: جاك ريتشاردز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات، ترجمة عبد الرحمان عبد العزيز العبدان، عمر الصدّيق عبد اللّه، محمود إسماعيل صيني، دار عالم الكتب للطّباعة والنّشر، المملكة العربيّة السّعودية، 1990م، ص7-8.

[3]- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص171

[4]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

- إهمال الكفاءة التّواصليّة، والتّركيز على حفظ القواعد اللّغويّة بدل استخدامها الفعّال في التّواصل الشّفوي.

2. المنهج البنيوي (The Structural Approach)

أ. المفهوم: في منتصف القرن العشرين، ومع بزوغ اللّسانيات الحديثة وهيمنة علم النّفس السّلوكي، ظهر المنهج البينوي ليشكّل ثورة على المنهج التّقليدي، وهو منهج يقوم على فكرة أنّ اللّغة نظام من العلامات، وبنية متكاملة تتحدّد قيمة أجزائها من العلاقات الديناميّة التي تربط بينها.

ب. المنهج البنيوي (التّركيبي) في التّعليم: يعرف المنهج البنيوي بأنّه "مجموعة من طرائق تعليم اللّغات الأجنبيّة التي ظهرت في العقد الثّالث من القرن العشرين نتيجة عوامل هي: رفض طريقة القواعد والتّرجمة، ظهور اللّسانيات الوصفيّة، ظهور علم النّفس السّلوكي، الحاجة إلى تعليم اللّغات الأجنبيّة الحيّة."[1] ولم يكن هدفه هو تعليم القواعد كما كان معمولا به في المنهج التّقليدي وإنّما "إكساب المتعلّم العادات اللّغوية السّليمة من خلال التّدريب المكثّف على تراكيب اللّغة بشكل آلي."[2] ولتحقيق هذه الغاية تمّ استغلال التّمارين البنيويّة وهي مهمّات لغويّة مصمّمة لتدريب المتعلّم على بنية لغويّة محدّدة بهدف ترسيخها كعادة تلقائيّة.

ج. طرائق التّعليم في المنهج البنيوي: من أهمّ هذه الطّرائق نذكر:[3]

- الطّريقة المباشرة: تركّز على الرّبط المباشر بين الأشياء والكلمات دون وسيط اللّغة الأم.
- الطّريقة الاصطلاحيّة: تركّز على تعليم اللّغة التي يستطيع المتعلّم استخدامها في التّواصل دون تفضيل للّغة الشّفوية على المكتوبة.

---

[1]- ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، مرجع سابق، ص28.

[2]- حسن مالك، اللّسانيات التطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ط1، منشورات مقاربات، المملكة المغربيّة، 2013م، ص32 بتصرّف.

[3]- ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص177/174.

- طريقة القراءة: تركّز على قراءة اللّغة الاجنبيّة وفهمها دون الرّجوع إلى اللّغة الأمّ أو ترجمتها.
- الطّريقة السّمعيّة الشّفوية/ البصريّة: أهمّ طريقة ضمن الطّرائق، سمّيت كذلك لأنّها تجمع بين الاستماع إلى اللّغة أوّلا ثم تقديم الرّد الشّفوي، إلى جانب وجود عنصر مرئيّ (عادة)، أجمل "مولتون" مبادئها الأساسيّة في خمس فرضيّات هي:[1]
  - ✓ اللّغة هي الكلام المنطوق لا الكلام المكتوب.
  - ✓ اللّغة مجموعة عادات.
  - ✓ على المعلّم أن يعلّم اللّغة ذاتها لا أن يعلّم معلومات عن اللّغة.
  - ✓ اللّغة هي تبك التي يستعملها أصحابها لا الأنماط اللّغوية المعياريّة التي يفرضها عليهم آخرون.
  - ✓ اللّغات تختلف فيما بينها.

د. التّمارين البنيويّة: يستند المنهج البنيوي إلى نوع من التّمارين التي تعمل على ترسيخ الملكة اللّغوية وهي التّمارين البنيويّة، وتعدّ هذه الأخيرة " ثمرة اجتهاد روّاد المنهجيّة السّمعية الشفويّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة خلال الحرب العالميّة الثّانية (طريقة الجيش) بعد محاولاتهم تعليم لغات كثيرة في زمن محدّد، حيث تمّ استغلال بنية اللّغة لتوليد بنيات جديدة تساعد على الكلام باللّغة الهدف."[2]وقد أدّى نجاح هذه الطّريقة إلى تكييف تعليم اللّغات الأم، واعتبرت بعدها من أهمّ وسائل التّعليم.

وترتكز هذه التّمارين في جوهرها على "تقنيّتي الاستبدال والتّحويل المرتبطان بالتّحليل الشّكلي للّغة؛ الذي اعتمده بلومفيلد في نظريّته التّوزيعيّة."[3]ومن أبرز أنواعها:

---

[1]- المرجع السّابق، ص178-179.

[2]- كايسة عليك، المقاربة البنيوية في تعليم اللّغات وتعلّمها، مجلّة الممارسات اللّغوية، المجلّد 03، العدد 04، الجزائر، 2012م، ص92.

[3]- المرجع نفسه، ص93.

- تمرين التّكرار (Repetition Drill): تقوم على تكرار المتعلّم لما يسمعه من المعلّم حرفيّا. (المعلّم: ذهب مصطفى إلى المدرسة، المتعلّم: ذهب مصطفى إلى المدرسة)
- تمرين الاستبدال (Substitution Drill): تقوم على استبدال المتعلّم كلمة في جملة بكلمة أخرى من نفس النّوع. (ذهب مصطفى إلى المدرسة، المتعلّم: ذهب مصطفى إلى الدّار)
- تمرين التّحويل (Transformation Drill): تقوم على تحويل المتعلّم جملة من صيغة على صيغة أخرى. (مصطفى يكتب الدّرس، المتعلّمون يكتبون الدّرس)
- تمرين التّركيب (Integration Drill): تقوم على إدماج المتعلّم جملتين بسيطتين في جملة واحدة مركّبة (جلست في الحديقة، الحديقة واسعة، المتعلّم: جلست في الحديقة الواسعة).
- تمرين الزّيادة (Expansion Drill): يقوم على زيادة المتعلّم كلمة أو عبارة على الجملة. (جلس مصطفى...، جلس مصطفى على المقعد، جلس مصطفى بهدوء، ...)
- تمرين الحوار الموجّه (Guided Dialogue): يقوم على إكمال المتعلّم حوارا بناءً على نموذج مقترح. (النّموذج: من أين أنت؟ المطلوب: (ذكر البلد) أنا من الجزائر، ماذا تدرس: أنا طالب من السّنة...)
- تمرين التّكملة (Completion Drill): يقوم على إتمام المتعلّم جملة ناقصة. (ذهب محمّد إلى ...، اشتريت كتابا...)

ومن الأهداف الأساسيّة لهذه التّمارين نذكر:

- تدريب المتعلّم على الأنماط اللّغويّة الصّحيحة.
- توفير وسيلة منظّمة توجّه المتعلّم وترشده أثناء التعلّم.
- تحديد الفروق الفرديّة بين المتعلّمين من خلال معاينة الأداء.
- تقييم الكفاءات المتعلّقة بإتقان بنية لغويّة مستهدفة.

ج. **أهم الانتقادات الموجّهة للمنهج البنيوي:** على الرّغم من أنّ المنهج البنيوي قد أحدث نقلة نوعيّة في تاريخ تعليم اللّغات باستناده إلى أساس علميّ متين من النّظريّتين البنيويّة اللّسانيّة والسّلوكية النّفسية إلّا أنّه واجه العديد من الانتقادات خاصّة من حيث:

- التّركيز على الأشكال اللّغوية وإهماله للمعنى: فهو مثل المنهج التّقليدي اهتمّ بالبنى اللّغوية على حساب قدرة المتعلّم على التّعبير عن المعاني.
- التّركيز على المحاكاة والتّقليد الآلي على حساب الإبداع والتّفكير.
- التّركيز على التّكرار المستمر الذي يثبّط الدّافعية لدى المتعلّمين.
- عدم مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين ممّا يترتّب عليه ضعف تكيفه مع أنماط التعلّم المختلفة.

قائمة المراجع

- جاك ريتشاردز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات، ترجمة عبد الرحمان عبد العزيز العبدان، عمر الصدّيق عبد اللّه، محمود إسماعيل صيني، دار عالم الكتب للطّباعة والنّشر، المملكة العربيّة السّعودية، 1990م.
- حسن مالك، اللّسانيات التطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ط1، منشورات مقاربات، المملكة المغربيّة، 2013م.
- كايسة عليك، المقاربة البنيوية في تعليم اللّغات وتعلّمها، مجلّة الممارسات اللّغوية، المجلّد 03، العدد 04، الجزائر، 2012م،
- لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، معهد اللّغة والأدب، جامعة بشار، الجزائر.
- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م.

القسم الثّاني/ النّشاط التّطبيقي

1. في جدول بسيط قارن بين المنهجين التّقليدي والبنيوي، مع إبراز أوجه التّشابه والاختلاف.
2. اقترح تمارين: استبدال، تحويل.

3. يقول أحد الباحثين: "يعتمد هذا المنهج في تعليم اللّغة على فهم البنيية الدّاخليّة للجمل والكلمات قبل تعلّم استخدامها في التّواصل، فهو يسعى لبناء قاعدة صلبة للّغة من خلال التّحليل المنهجي والتّركيب التّدريجي للوحدات اللّغويّة".

س. عن أي منهج يتحدّث الباحث، وماذا يقصد بقوله: فهم البنيية الدّاخليّة للجمل والكلمات قبل تعلّم استخدامها في التّواصل؟ وفيما سيفيد المتعلّم حسب رأيك؟

الإجابة: ج1

أوجه التّشابه بين المنهجين	
كلاهما يهدف إلى تعليم اللّغة وتنمية قدرات المتعلّمين فيها. كلاهما يهتمّ بتعليم القواعد والمفردات كلاهما يركّز على التّكرار والممارسة للتّثبيت كلاهما يرى أنّ التعليم يتمّ عبر مراحل وخطوات متدرّجة	
أوجه الاختلاف	
المنهج التّقليدي	**المنهج البينوي**
التّركيز على القواعد النّحوية، الصحّة اللّغوية، التّرجمة	التّركيز على البنية الدّاخلية للّغة، الأنماط الصّحيحة، العادات اللّغوية السّليمة
الهدف هو القراءة والكتابة وفق القواعد	الهدف هو التّدريب على تكوين واستخدام الجمل الصّحيحة
الأسلوب هو الحفظ التّكرار والتّرجمة	الأسلوب هو التّمارين البنويّة المكثّفة، القراءة السّمعية، التمارين الشّفوية
التّقييم من خلال اختبار دقة القواعد وصحّة الكتابة	التّقييم من خلال اختبار الأداء اللّغوي
المحاكاة جوهريّة	المحاكاة أداة للتّثبيت

ج2. يمكن للطّالب أن يقترح تمارين مختلفة مثل:

أ. **الاستبدال**: استبدال الفعل يعتقد /كلمة تواصل

- يعتقد الباحث أنّ اللّغة أداة للتواصل
- يرى الباحث أنّ اللّغة أداة للتّواصل أداة للتّفكير
- يؤكّد الباحث أنّ اللّغة أداة للتّواصل أداة للتّعليم
- يبرهن الباحث أنّ اللّغة أداة للتّواصل أداة للهوية

ب. **التّحويل**: قدّمت الأستاذة محاضرة في اللّسانيات التّطبيقيّة.

- مبني للمجهول: قُدّمت محاضرة في اللّسانيات التّطبيقيّة.
- استفهام: هل قدّمت الأستاذة محاضرة في اللّسانيات التّطبيقيّة؟
- نفي: لم تقدّم الأستاذة محاضرة في اللّسانيات التّطبيقيّة....

ج3. يقصد الباحث في هذا القول المنهج البنيوي، ويشير إلى أنّ هذا المنهج يرتكز في تعليم اللّغة على فهم البنية الدّاخليّة للكلمات والجمل (معرفة الأدوار النّحوية لكل كلمة (فعل، فاعل، خبر...)، معرفة ترتيبها، فهم العلاقات التّركيبيّة بين أجزاء الجملة، معرفة الزّوائد واللّواحق، إدراك الاشتقاق والصّرف...) قبل الشّروع في استخدامها في التّواصل، حيث سيفيد هذا الأمر في بناء قاعدة لغويّة متينة لدى المتعلّمين تعزّز اكتسابهم للعادات اللّغوية الصّحيحة، وتمكّنهم من التّعبير بدقّة وطلاقة.

المحاضرة التّاسعة

مناهج تعليم اللّغات 2: المنهج التّواصلي

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يعرّف المنهج التّواصلي؛ ويشرح ظروف نشأته. – يحلّل المبادئ الأساسيّة التي يقوم عليها المنهج التّواصلي. – يميّز بين خصائص المنهج التّواصلي والمناهج السّابقة. – يناقش الأبعاد التّربوية للمنهج التّواصلي. – يطبّق مبادئ المنهج التّواصلي في تصوّر أنشطة صفيّة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – إلماما بالمنهجين التّقليدي والبنيوي. – وعيا بأهميّة التّواصل في تعلّم اللّغة. –إدراكا للفروق بين التّركيز على الشّكل اللّغوي، والتّركيز على المعنى والوظيفة. – وعيا بما تتطلّبه المواقف الصفيّة الحقيقيّة.

تمهيد: على إثر الانتقادات الموجّهة للمنهج البنيوي، وفي ضوء التحوّلات الفكريّة التي مسّت علوم اللّغة، والنّفس والاجتماع خاصّة ظهر المنهج التّواصلي بوصفه تصوّرا جديد لتعليم اللّغات، نقل الاهتمام من الأشكال اللّغويّة إلى المعنى، ومن التّدريب الآلي إلى التّفاعل اللّغوي الحيّ؛ واضعا المتعلّم في قلب عمليّة التّعليم باعتباره فاعلا متواصلا وليس متلقّيا سلبيّا، وسنحاول في هذه المحاضرة أن نتناول هذا المنهج بالدّراسة والتّحليل مبرزين أسسه وأهدافه وآليات توظيفه وأهمّ مزاياه مقارنة بالمناهج السابقة لا سيما البنيوي منها.

1. المنهج التّواصلي؛ النّشأة والمفهوم

أ. **النّشأة:** كان لظهور المنهج التّواصلي جذور وارهاصات يمكننا تلخيصها في الآتي:

– الانتقادات التي وجّهت إلى المنهج البنيوي: حيث لاحظ اللّغويّون والقائمون على التّعليم أنّ إتقان المتعلّم للبنى النّحويّة لا يضمن قدرته على التّواصل الفعّال.

- "التطوّرات المستجدّة: في مجالات عديدة منها ظهور النّظريات اللّغوية كالنّظريّة التّوليديّة التّحويليّة لتشومسكي، والنظريّات المعرفيّة."[1]
- المقاربات الموقفيّة: حيث ظهر المنهج التّواصلي كخطوة تالية للمقاربات الموقفيّة التي تركّز على تعليم اللّغة من خلال ربطها بمواقف محدّدة، يقول هوات (Howat): بنهاية السّتينات كان من الواضح أنّ المذهب المبنيّ على المواقف قد انتهى دوره، فلم يعد هناك مستقبل للاستمرار في فكرة توقّع اللّغة أو التنبّؤ بها على أساس الأحداث الموقفيّة."[2]
- الحاجة إلى منهجيات جديدة لتعليم اللّغات: " نتيجة تزايد الشّعور بالحاجة إلى تعلّم لغات أخرى بعد ثورة الاتّصالات والمعلومات، وظهور التّقنيات الحديثة وسرعة تداولها."[3]

ب. مفهوم المنهج التّواصلي: يعرف المنهج التّواصلي بأنّه مقاربة شاملة تنطوي على مجموعة من الطّرائق والأساليب التي تهدف إلى إكساب المتعلّمين المهارات اللّغوية والتّواصلية التي تمكّنهم من المشاركة بفعالية في مواقف حقيقيّة ومتنوّعة داخل الفصول الدّراسية وخارجها، لذا هو يهتم

- بكيفية استخدام اللّغة لتحقيق أغراض تواصلية معينة، وليس فقط معرفة قواعدها النّحوية والصّرفية.
- خلافا للمنهج البنيوي الذي يركّز على "الكفاءة اللّغوية"، يركّز المنهج التّواصلي على "الكفاءة التّواصليّة" التي تشير (حسب دال هايمز (Dell Hymes) إلى قدرة الفرد

---

[1]- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م.ص184.

[2]- جاك ريتشاردز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات، ترجمة عبد الرحمان عبد العزيز العبدان، عمر الصدّيق عبد اللّه، محمود إسماعيل صيني، دار عالم الكتب للطّباعة والنّشر، المملكة العربيّة السّعودية، 1990م، ص134.

[3]- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص184.

على استخدام اللّغة بشكل إبداعيّ ومناسب للسّياق الاجتماعي والثّقافي"[1]، وقد وضع "هايمز هذا المصطلح ليميّز النّظرة الاتّصاليّة إلى اللّغة عن نظريّة الكفاءة اللّغوية لدى تشومسكي."[2]

2. مبادئ المنهج التّواصلي: يقوم المنهج التّواصلي على مجموعة من المبادئ التي توجّه الممارسة داخل قاعات الدّرس أبرزها:[3]

- مبدأ التّواصل: يتمّ التعلّم من خلال الأنشطة التي تتضمّن اتّصالا حقيقيّا.
- مبدأ المهام: الأنشطة التي تستخدم فيها اللّغة لتنفيذ مهام ذات معنى تفيد التعلّم (حل مشكلة، التّخطيط لنشاط...).
- الدّلالة: اللّغة التي لها دلالة لدى المتعلّم (ذات المعنى والصّلة بالحياة) تدعّم عمليّة التعلّم.

3. خصائص المنهج التّواصلي: للمنهج التّواصلي مجموعة من الخصائص التي تميّزه عن غيره من المناهج أهمّها:

- يهتم هذا المنهج بالوظائف والمفاهيم والمواقف بدل القواعد النّحويّة، ويستهدف بناء الكفاءة التّواصلية بجميع مكوّناتها.
- يقوم على عرض الموادّ اللّغوية على أساس التدرّج الوظيفي وليس التدرّج النّحوي[4].
- يركّز على استخدام المواد الأصيلة كالنّصوص الأصيلة ومقالات الصّحف والخرائط وغيرها لتحقيق التّواصل في المواقف الحياتيّة.
- يقوم على تكامل المهارات اللّغوية الأربع (الاستماع، القراءة، الكلام، الكتابة) لأنّها تستخدم كذلك في الحياة الواقعيّة.

---

[1]- ينظر: المرجع السّابق، ص187 بتصرّف.

[2]- جاك ريتشاردز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات، المرجع السّابق، ص135.

[3]- المرجع نفسه، ص138-13.

[4]- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص188.

- دور المعلّم ضمنه هو الميسّر للعمليّة التّواصليّة والمرشد والمشارك في الأنشطة اللّغوية.
- دور المتعلّم ضمنه هو المتفاوض على المعنى، والمشارك النّشط والمسؤول عن التعلّم.
- اختيار المحتوى اللّغوي وتنظيمه يتمّ بالتّركيز على:[1]
  - ✓ المنحى العقلي والوجداني للمتعلّم (ما يثير اهتمامه ويلبّي حاجياته)
  - ✓ عرض المادّة بطريقة دائريّة (تقديم المفاهيم والوظائف بشكل متكرّر مع مزيد من التوسّع والتّعقيد في كلّ مرّة).
  - ✓ تقسيم وحدات التعلّم إلى نشاطات ومهام تواصليّة.
- التعلّم يتمّ على أساس تفاوضي؛ حيث يشارك المتعلّمون في تحديد بعض الأهداف والمحتويات بناء على حاجاتهم.

5. النّقد الموجّه للمنهج التّواصلي: على الرّغم ممّا يتمتّع به المنهج التّواصلي من مزايا إلّا أنّه لم يسلم هو الآخر من الانتقادات خاصّة من حيث:

- ضعف الأساس النّحوي، حيث يرى كثير من الباحثين أنّ " الوظائف اللّغويّة والتّواصليّة هي ذات صبغة عالميّة تشترك فيها جميع اللّغات؛ ولذلك فإنّ المتعلّم ليس في حاجة على تعلّمها بقدر ما هو بحاجة إلى تعلّم القواعد."[2]

- صعوبة تطبيقه حيث يتطلّب فصولا قليلة العدد من المتعلّمين، ومعلّمين ذوي كفاءة لغويّة وتواصليّة وقدرة على إدارة الأنشطة، وهو ما لا يمكن تحقيقه في أغلب الأحيان.

- مصطلح "التّواصل" ضمن المنهج مصطلح فضفاض حيث نتجت عنه تطبيقات متباينة بعضها سطحيّ لا يرقى إلى الغايات المنشودة.

---

[1]- المرجع السّابق، ص188 بتصرّف.

[2]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، معهد اللّغة والأدب، جامعة بشار، الجزائر، ص36.

– إهماله لبعض الأساليب المهمّة (التّدريبات البنيويّة) التي قد تفيد المتعلّمين في مراحل تعليميّة لغويّة لترسيخ البنى اللّغويّة الصّعبة.

– صعوبة التّقويم[1]: يعدّ تقويم الكفاءة التّواصليّة أكثر صعوبة وتعقيدا من تقويم المعرفة بالقواعد النحويّة.

قائمة المراجع

- لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، معهد اللّغة والأدب، جامعة بشار، الجزائر.
- جاك ريتشاردز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات، ترجمة عبد الرحمان عبد العزيز العبدان، عمر الصدّيق عبد اللّه، محمود إسماعيل صيني، دار عالم الكتب للطّباعة والنّشر، المملكة العربيّة السّعودية، 1990م.
- نايف خرما، علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م.

[1]– المرجع السّابق، ص36.

القسم الثّاني/ النّشاط التّطبيقي

1. بناءً على ما تمّ تناوله في المحاضرتين، صمّم جدولا تقارن فيه بين المنهج التّقليدي، السمعي الشّفاهي، التّواصلي.
2. يقول أحد الباحثين: "يزعم أصحاب المذهب الاتّصالي أنّ اللّغة لا تكتسب إلّا بالاتّصال والتّواصل، فالعمليّة ليست مجرّد تنشيط أو تحفيز معرفة باللّغة موجودة؛ وإن كانت كامنة، ولكنّها استثارة لتنمية منظومة اللّغة ذاتها." (جاك ريتشاردز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات، ص129)

س1. قارن بين هذا الطّرح وموقف السّلوكية من تعلّم اللّغة.

س2. اشرح قوله: "فالعمليّة...كامنة" وقارن بين المبدأ المقصود ومبدأ التّعليم التّواصلي.

الإجابة: ج1

المنهج	التّقليدي	السّمعي الشّفاهي	التّواصلي
الأساس النّظري	لم يكن له أساس سيكولوجي أو لساني	النّظريّة السّلوكيّة، اللّسانيات البنيويّة	لسانيات تشومسكي نظرية هايمز عن الملكة التّواصليّة
طبيعة المادّة اللّغوية	نصوص مكتوبة من الأدب القديم معارف وشروحات عن اللّغة	تراكيب وجمل حوارات شفاهيّة	نصوص متنوّعة حسب الوظائف
المنطوق والمكتوب	القراءة والكتابة هي الغاية	اللّغة المنطوقة هي الغاية	الاهتمام بالمنطوق والمكتوب معا
طريقة التّعليم	التّرجمة، القواعد، الحفظ	التّكرار، المحاكاة، النّمذجة	التعلّم بالممارسة، تبادل الأدوار، التّفاعل
مكانة المتعلّم	مستقبل سلبي	مستجيب للمثيرات	محور عمليّة التّعليم

الأهداف	معرفة القواعد والمفردات	تحسين النّطق، تكوين العادات اللّغوية السّليمة	تطوير مهارات التّواصل الشّفهي والكتابي

ج2. يرى أصحاب التوجّه التّواصلي أنّ تعلّم اللّغة يتمّ من خلال التّواصل والممارسة الفعليّة، حيث أنّ اللّغة هي منظومة تُبنى من خلال التّفاعل، وأنّ المتعلّم يؤدّي دورا مهمّا في بنائها (مشارك نشط)، في حين يرى أصحاب التوجّه السّلوكي أنّ تعلّم اللّغة يتمّ عبر المثير والاستجابة وتعزيز السّلوك المرصود، وأنّ المتعلّم دوره التّفاعل مع المثيرات، والتّقليد والمحاكاة.

ج3. يقصد بقوله "العمليّة كامنة" أنّها موجودة داخل المتعلّم لكنّها غير مفعّلة، ودف العمليّة التّواصلية هو إثارتها وتفعيلها لتصبح وظيفيّة قابلة للتّطبيق في مختلف المواقف.

المبدأ المقصود هو أنّ السّلوكيّ يُعنى بإنتاج السّلوك الصّحيح، بينما التّواصلي يهتم بتنمية القدرة على استخدام اللّغة في مواقف حقيقيّة.

المحاضرة العاشرة

الازدواجيّة، والثّنائيّة، والتعدّد اللّغوي

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يتعرّف على ظواهر الازدواجيّة والثّنائيّة والتعدّد اللّغوي. – يميّز بين هذه الظّواهر من حيث السّمات والخصائص والسّياقات التي تظهر فيها. – يدرك أثر هذه الظّواهر في الاستعمال اليومي للّغة، تعليم اللّغة، الهويّة الثّقافية، السّياسة اللّغوية. – يطبّق هذه المفاهيم على أمثلة واقعيّة من المحيط اللّغوي.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفة عامّة بمفهوم اللّغة ووظائفها الاجتماعيّة. – إلماما بخصائص اللّهجات والفصحى والفروق بينهما. – خلفية عامّة عن تاريخ الوضع اللّغوي في مجتمعه. – إلماما بمفاهيم لسانيّة أولية (الاستعمال اللّغوي، التنوّع، التغيّر...) – قدرة على إسقاط المفاهيم على الواقع اللّغوي.

تمهيد: تعدّ "الازدواجيّة" و "الثنائيّة" و "التعدّدية" من أبرز الظّواهر التي تتعامل معها اللّسانيات الاجتماعيّة وعلم تعليم اللّغات، لدورها الكبير في تشكيل أنماط التّواصل وبناء الهويّات اللّغوية والثّقافية للأفراد والمجتمعات، وتستند هذه الظّواهر إلى تعدّد مستويات اللّغة واستخداماتها في السّياقات المتنوّعة ممّا يؤدّي إلى تنوّع الوظائف اللّغوية وتعقيد التّفاعلات التّواصليّة؛ وبالتّالي جعل دراستها ضرورة لفهم اللّغة وتوجيه عمليّة تعليمها، إلى جانب توجيه عمليّة التّخطيط؛ ورسم السّياسات اللّغوية للمجتمعات.

1. الازدواجيّة اللّغوية (Diglossia)

أ. **المفهوم والخصائص:** تعدّ الازدواجيّة اللّغوية إحدى أهمّ المفاهيم التي أرستها اللّسانيات الاجتماعيّة على يد اللّغوي الأمريكي شارل فيرغسون (Charles Ferguson, 1959)، ويقصد بها " علاقة ثابتة بين ضربين لغويّين بديلين ينتميان إلى أصل جينيّ واحد، أحدهما راق

والآخر وضيع"[1]، أو بتعبير آخر هي وضعية لغويّة ثابتة يوجد فيها إلى جانب اللّهجات الأساسية للّغة شكل لغوي آخر منظّم وراق، يقول فيرغسون: "في العديد من المجتمعات اللّغويّة يستخدم بعض النّاطقين ضربين أو أكثر من اللّغة ذاتها في ظروف مختلفة، ولعلّ المثال الأكثر شهرة هو اللّغة المعياريّة واللّهجة...حيث يتحدّث النّاطقون لهجتهم المحليّة في البيت أو بين العائلة والأصدقاء من منطلق اللّهجة ذاتها، ولكنّهم يستخدمون اللّغة المعياريّة في التّواصل مع النّاطقين بلهجات أو في المناسبات العامّة."[2]

وتتمثّل الخصائص الجوهريّة للازدواجيّة في:

- وجود شكلين لغويّين أحدهما أعلى والآخر أدنى (كالعربيّة الفصحى، واللّهجات العامية في الوطن العربي).
- الانتماء إلى الأصل الواحد: ينتمي الشّكلان اللّغويان إلى أصل واحد (فالعاميات العربيّة هي تطوّر تاريخيّ للفصحى).
- الوضعيّة المجتمعيّة: فالازدواجية ليست خيارا فرديا بل بنية مفروضة من قبل المجتمع.

ب. سمات الازدواجيّة عند فيرغسون: حدّد فيرغسون تسع سمات للازدواجيّة أضحت بمثابة قائمة تشخيصيّة لتحديد وجودها في أيّ مجتمع، وتتمثّل هذه السّمات في: "الوظيفة، المكانة، الموروث الأدبي، الاكتساب، المعياريّة، الاستقرار، النّحو، المعجم، الأصوات."[3] والمقصود بها:

- الوظيفة (Function): حيث هناك توزيع وظيفيّ بين شكلين لا يتنافسان في نفس المجالات:[4]

---

[1]- لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسات اللّغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظّمة العربية للتّرجمة، بيروت-لبنان، 2008م، ص78.

[2]- إيمان ريمان، علي درويش، بين العامية والفصحى (مسألة الازدواجيّة في اللّغة العربيّة في زمن العولمة والإعلام الفضائي)، شركة رايسكوب، أستراليا، 2008م، ص140.

[3]- المرجع نفسه، ص141.

[4]- ينظر: لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسات اللّغوية، مرجع سابق، ص78.

- أعلى: يستخدم في المناسبات والسّياقات الرّسميّة (السّياسة، المحاضرات، نشرات الأخبار...)
- أدنى: يستخدم في سياقات الحياة اليوميّة غير الرّسمية.

- المكانة (Status): يعتبر الشّكل الأعلى أكثر قيمة من الشّكل الأدنى حيث ينظر إليه بوصفه مفتاح العلم والدّين والحضارة.
- الموروث الأدبي (Literary Heritage): كلّ الأدب المعترف به والمكتوب عبر التّاريخ يكون بالشّكل الأعلى، أمّا ما هو مكتوب بالشّكل الأدنى فينظر إليه على أنّه أدب شعبيّ او هامشي.
- الاكتساب (Acquisition): يكتسب الشّكل الأعلى بالتّعليم الرّسمي، بينما يكتسب الشّكل الأدنى بشكل طبيعي في حضن الأسرة (اللّغة الأم الحقيقيّة).
- المعياريّة أو النّمذجة (Modeling): الشّكل الأعلى منمذج ومعياري له قواعده، ووله كتب تصف ما هو صحيح منه وما هو خطأ، بينما يفتقر الشّكل الأدنى إلى التّقعيد، وقواعده ضمنيّة وغير مكتوبة.
- الاستقرار والثّبات (Stability): تميل مواقف الازدواجية إلى أن تكون ثابتة ومستقرّة لعدة قرون وغالبا ما تدعّمها مؤسّسات دينية أو ثقافية، (الازدواجية في العالم العربي ثابتة لأكثر من ألف عام) ولكن هذا الثّبات ليس مطلقا فقد يتعرض لضغوط تؤدي إلى زواله.
- النّحو (Grammar): للشّكل الأعلى بنية نحويّة وصرفيّة أكثر تعقيدا من بنية الشّكل الأدنى.
- المعجم (Lexicon): يشترك الشّكلان في جزء كبير من المعجم، غير أنّ هناك كلمات كثيرة خاصة بكل منهما، فغالبا ما تكون المفردات التقنيّة والعلمية والمجردة في الشكل الأعلى، بينما تكون المفردات المتعلّقة بالحياة اليوميّة والأدوات المنزليّة في الشكل الأدنى.

- الفونولوجيا (Phonology): رأى فيرغسون وجود اختلافات طفيفة بين النّظامين الصّوتيّين للشكل الأعلى والأدنى؛ لكنّ الدّراسات اللّاحقة أشارت إلى وجود اختلافات جوهريّة بينهما (مثل وجود بعض الأصوات في بعض العاميات وعدم وجودها في الفصحى).

2. الثّنائية اللّغوية (Bilingualism)

أ. **المفهوم والخصائص**: إذا كانت الازدواجية اللّغوية ظاهرة مجتمعيّة تتعلق بتوزيع وظائف شكلين من نفس اللّغة، فإن الثنائيّة اللّغوية هي ظاهرة تتعلّق "باستخدام شخص أو أكثر لنظامين لغويّين أو أكثر لأغراض متعدّدة وفي سياقات مختلفة"[1]، ومن خصائص هذه الظّاهرة:

- استقلال النّظامين: إذ في الحالة المثالية يحتفظ الفرد بالنّظامين اللّغويين منفصلين في ذهنه.
- التّداخل: وهو الأثر الذي تتركه إحدى اللّغتين على الأخرى أثناء الاستخدام، وقد يكون التّداخل صوتيّا (نطق لغة بلكنة لغة أخرى)، أو معجميّا (إدخال مفردة أثناء الحديث أو الكتابة من لغة أخرى)، أو نحويّا (تطبيق قواعد لغة على لغة أخرى).
- التحوّل الرّمزي: هو قدرة الفرد على الانتقال من لغة إلى أخرى داخل نفس المحادثة، ويعدّ في الغالب استراتيجية تواصليّة ماهرة يستخدمها المتحدث لأغراض بلاغيّة أو اجتماعيّة معيّنة.
- التّرجمة: هي القدرة الواعية والكفاءة في التّعبير عن المعنى الواحد باستخدام نظامين لغويّين مختلفين.

ب. **أنواع الثّنائيّة اللّغوية**: يميّز الباحثون بين أنواع من الثّنائية:

1. نوعين بناءً على كيفية اكتساب وتخزين اللّغتين في الدّماغ (منظور نفسي لغوي)، هما:

[1] - William F. Mackey, Bilinguisme et Contact des Langues, Edition Klinksiek, Paris, 1976, P12.

- الثّنائية اللّغوية المنسّقة (Coordinate Bilingualism): تحدث عندما يتعلم الفرد اللّغتين في سياقين منفصلين تماما (لغة في البيت وأخرى في المدرسة)، حيث يؤدي هذا إلى تكوين نظامين مفهوميّين شبه مستقلين، لكل نظام لغته الخاصّة.

- الثّنائية اللّغوية المركّبة (Compound Bilingualism): تحدث عندما يتعلّم الفرد اللّغتين في نفس السّياق؛ وفي نفس الوقت (مثلا من أبوين يتحدّثان لغتين مختلفتين)، حيث يؤدي هذا إلى تكوين نظام مفهومي واحد يعبّر عنه الفرد باستخدام نظامين لغويّين.

2. نوعين كظاهرة مجتمعيّة، هما:[1]

- الثّنائيّة اللّغويّة الفرديّة (Individual Bilingualism): وتتعلّق بالفرد نفسه في استعماله لنظامين لغويّين.

- الثّنائيّة اللّغوية المجتمعيّة (Societal Bilingualism): تتعلّق باستعمال لغتين في مجتمع واحد.

3. نوعين من حيث شكل الثّنائيّة هما:[2]

- الثّنائية المثاليّة (Balanced Bilingualism): تحدث عندما يصل الفرد إلى درجة متكافئة من الإتقان في كلتا اللّغتين (وهو شكل نادر).

- الثّنائية غير المتوازنة (Unbalanced Bilingualism): تكون فيها السّيطرة للّغة على الأخرى (غالبا اللّغة الأكثر استخداما، وهو الشّكل الأكثر شيوعا).

[1]- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين؛ الثّنائيّة اللّغوية، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2002م، ص19.

[2]- المرجع السّابق، ص21 وما يليها.

3. التعدّدية اللّغوية (Multilingualism)

أ. المفهوم والأقسام: تتعلّق التعدديّة اللغويّة بـ وجود أو استخدام لغتين أو أكثر داخل حيّز جغرافي أو سياسيّ معيّن، ويعرّفها جان كالفي "بقدرة الفرد على استخدام أكثر من لغتين"[1] وتمييزا لها عن الثّنائيّة اللّغوية تخصّصها (آنا ديوميرت وآخرون) "لوصف الشّخص الذي يتحدّث بثلاث لغات وأكثر."[2] ويقسّمها بعض الباحثين بحسب مستوى الاستخدام إلى مستويين:

- الفردي: ويخصّ قدرة الفرد على استخدام أكثر من لغتين.
- الجمعي: ويخصّ تعايش أكثر من لغتين ضمن مجتمع واحد لاستخدامهما لأغراض مختلفة.

ويحدّد جان كالفي للتعدّدية اللّغوية خمسة أنواع نوجزها فيما يلي:[3]

أ. تعدديّة لغويّة ذات لغة وحيدة غالبة: تتميّز بوجود عدد من اللّغات في رقعة جغرافيّة ما، تكون لغة واحدة منها غالبة إلى حدّ كبير وليس لها من بديل.

ب. تعدّدية لغويّة ذات لغة واحدة أقليّة: تكون فيها اللّغة الواحدة من وجهة النّظر الإحصائيّة لغة مغلوبة من وجهة النّظر السياسيّة والثّقافية لأنّها ليست ممثّلة في بنية الدّولة.

ت. تعدّدية لغويّة ذات لغات غالبة أقليّة: تكون فيها اللّغة الغالبة من وجهة النّظر الإحصائيّة لغة مغلوبة من وجهة النّظر السياسيّة والثّقافية لأنّها ليست ممثّلة في بنية الدّولة.

ث. تعدّدية لغويّة ذات لغة غالبة بديلة: يمكن فيها للّغة الغالبة إحصائيّا المغلوبة ثقافيّا وسياسيّا أن تحلّ محلّ اللّغة الغالبة، وتأخذ وظائفها السّياسية لتصبح لغة الدّولة.

---

[1]- لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسات اللّغوية، مرجع سابق، ص395.

[2]– آنا ديوميرت وآخرون، معجم اللّغويات الاجتماعيّة، ترجمة عبد الرّحمن حسني أحمد أبو ملحم، فوّاز محمّد الرّاشد العبد الحق، مجمّع الملك سلمان العالمي للّغة العربيّة، الرّياض، 1446هـ، ص267-268.

[3]- لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسات اللّغوية، المرجع السّابق، ص399/395.

ج. تعدّدية لغويّة ذات لغات غالبة إقليميّة: تعدّدية تتعايش فيها لغات رسميّة متعدّدة داخل الدّولة الواحدة.

قائمة المراجع

- آنا ديوميرت وآخرون، معجم اللّغويات الاجتماعيّة، ترجمة عبد الرّحمن حسني أحمد أبو ملحم، فوّاز محمّد الرّاشد العبد الحق، مجمّع الملك سلمان العالمي للّغة العربيّة، الرّياض، 1446هـ.
- محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين؛ الثّنائيّة اللّغوية، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2002م.
- إيمان ريمان، علي درويش، بين العامية والفصحى (مسألة الازدواجيّة في اللّغة العربيّة في زمن العولمة والإعلام الفضائي)، شركة رايسكوب، أستراليا، 2008م.
- لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسات اللّغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظّمة العربية للتّرجمة، بيروت-لبنان، 2008م.
- William F. Mackey, Bilinguisme et Contact des Langues, Edition Klinksiek: Paris, 1976.

القسم الثّاني/ النّشاط التّطبيقي

يقول محمّد الشّيباني: " من الظّواهر التي نرى من اللّازم أخذها بعين الاعتبار عند تحديد لغة الطّفل العربي وما يستتبع ذلك من تصنيفات ويستلزم من إجراءات في معالجة ما يحفّ بإنتاجه اللّغوي وما يُعرض عليه من حلول في تعليمه ومختلف المناحي الثّقافية التي تعنيه مسألة الازدواجية اللّغوية التي يشهدها واقعنا العربي على وجه العموم، وما لذلك من انعكاس في اكتسابه للّغة العربيّة وتعليمه إياها." (محمّد الشّيباني، الطّفل العربي بين اللّغة الأم والتّواصل مع العصر، أبعاد المسألة وإطارها المنهجي، ص111.

س1. ما الموضوع الذي يناقشه صاحب النّص؟

س2. كيف تؤثّر الظّاهرة المقصودة في تعلّم الطّفل للّغة العربيّة؟ وما التّوجيهات التي يقدّمها صاحب النّص للمعلّم للتّقليل من هذا الأثر.

ج1. يطرح الباحث في هذا النّص قضيّة الازدواجيّة اللّغوية التي يعيشها الطّفل العربي عامّة والمتمثّلة في تعايشه مع شكلين لغويّين (عربي فصيح، ولهجات عاميّة)، حيث لها تأثير مباشر في إنتاجه اللّغوي، واكتسابه للّغة، ممّا يستدعي عدم تجاهلها عند تحديد لغته أو عند تعليمه العربيّة.

ج2. تؤثّر ظاهرة الازدواجيّة اللّغوية على تعلّم الطّفل للّغة من عدّة نواحي نذكر منها:

- الفهم: قد يجد الطّفل صعوبة في تمييز المفردات والقواعد والأساليب بين الفصحى ولهجته العامية ممّا يؤدّي إلى خلطه بين المعاني، وإبطاء التعلّم.
- الوعي اللّغوي: قد تؤدّي الازدواجيّة بالطّفل إلى صعوبة تمييز الفروق بين الأنماط اللّغوية ممّا يؤثّر في قدرته على التّعبير بدقّة.
- الإنتاج اللّغوي: قد يستخدم الطّفل مفردات أو عبارات من اللّهجة العاميّة نتيجة الانتقال بين النّظامين ممّا قد يؤخّر فهمه للنّصوص، أو اكتسابه لبعض القواعد اللّغوية.
- التّحصيل العام: قد تظهر الازدواجيّة في الفهم والقراءة والكتابة والتحدّث ممّا يؤثر في الأداء العام في اللّغة العربيّة، وباقي المواد الدّراسية.

ج3. ما يفعله المعلّم بناء على ما أشار إليه النّص:

- أخذ الازدواجية بعين الاعتبار أثناء التّخطيط للدّرس.
- اختيار الأنشطة التعليميّة التي تساعد الطّفل على التّمييز بين الفصحى واللّهجة العاميّة، وعلى تنمية مهاراته في الفهم والتّعبير.
- التنبّؤ بالصّعوبات التي قد تواجه الطّفل نتيجة انتقاله بين النّظامين وتحديد الاستراتيجيات التّعليمية المناسبة للتّعامل معها.

المحاضرة الحادية عشرة

التّخطيط اللّغوي

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يستوعب معنى التّخطيط اللّغوي، وأبعاده النظريّة والعمليّة – يفرّق بين التّخطيط اللّغوي والسّياسة اللّغويّة من حيث الغاية والأهداف. – يتعرّف على أنواع التّخطيط اللّغوي. – يشرح مراحل التّخطيط اللّغوي ودوره في المجتمعات. – يصف علاقة التّخطيط اللّغوي ببعض قضايا المجتمع.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفة أساسيّة بمفهوم اللّغة ووظائفها. – وعيا بعلاقة اللّغة بالمجتمع –إدراكا بمشكلات التنوّع اللّغوي في المجتمعات. – تصوّرا عامّا عن السّياسة اللّغوية في المجال التّربوي أو الثّقافي. – وعيا بالتنوّع اللّغوي الوطني أو المحلّي.

تمهيد: يعدّ التّخطيط اللّغوي أحد أهمّ المجالات البارزة في اللّسانيات الاجتماعيّة، إذ يُعنى "بدراسة اللّغة في علاقتها بالمجتمع"[1] من خلال اتّخاذ القرارات والإجراءات المناسبة لتنظيم شون اللّغة في ضوء التغيّرات الاجتماعيّة والسّياسية والثّقافية، وتكمن أهميّته في كونه يشكّل استجابة علميّة للتحدّيات التي تطرحها الظّواهر اللّغوية في المجتمع سواء ما تعلّق منها باستخدامات اللّغة في التّعليم والإدارة والإعلام، أو ما ارتبط بمكانة اللّغات واللّهجات في التّفاعل اليومي، ومن هنا فإنّ دراسة التّخطيط اللّغوي تعدّ مدخلا أساسيا لفهم كيفية توظيف اللّغة في التّنمية والتّماسك الاجتماعي، وهو ما سنسعى لتوضيحه في هذه المحاضرة.

1. **مفهوم التّخطيط اللّغوي:** يشير بعض الباحثين إلى أنّ مصطلح التّخطيط اللّغوي لم يكن شائعا أو متداولا بهذا المسمّى في الكتابات التي تناولته، وأنّ مصطلح الهندسة اللّغوية هو أوّل تعبير استخدمه ميلر (Miller, 1959) للدّلالة على مختلف الأنشطة الّتي يمارسها

[1]– د. هدسون، علم اللّغة الاجتماعي، ترجمة محمود عماد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990م، ص12.

المخطّط اللّغوي، ويرى هاوجن (Einar Haugen) أن أول من استعمل مصطلح التّخطيط اللّغوي هو العالم "فنراخ" (Uriel Weinreich) عام 1957م حيث عرّفه " بعملية تحضير الكتابة، وتقنينها، وتقعيد اللّغة، وبناء المعاجم ليستدلّ ويهتدي بها الكتاب، والأفراد في مجتمع غير متجانس لغويًّ"[1]. ثمّ توالت جهود الباحثين بعد "هاوجن" لضبطه، (جهود (Kloss) و (Auger) و(Calvet). ليعرف بالنّشاط الذي "يتوخّى رسم المسار المستقبلي لوضع اللّغة واكتسابها وهيكلها واستخدامها عبر تشريعات وقرارات وآليات وبرامج ...توجه سلوك مستخدميها فرديّا وجماعيّا؛ بطريقة معيارية مرنة تعين على حماية بنائها، واحترام سيادتها، وتعزيز وظائفها، وتحسين إسهامها في صيانة الهويّة والوحدة والذّاكرة التّراكمية وتقدم العلوم، وتنمية المجتمع؛ في سياق يتّسم بتفاعل روح المبادرة والابتكار مع ثورات المعرفة والاتصال والتّقنية."[2]

ولتبسيط مفهوم التّخطيط اللّغوي قسّمه اللّغويون إلى أنواع أشهرها نوعين يعود أصلهما إلى هاينز كلوس (Heinz Kloss)[3]:

- تخطيط المكانة (Status Planing): يتعلّق بالوظائف الاجتماعيّة والسياسيّة للّغة، ويُعنى بتغيير مكانة لغة ما في المجتمع "في حال بروز مشكلات لغوية كبيرة أو صراعات حول استعمال هذه اللّغات، أو توقع بروز هذه المشكلات والصراعات،"[4] وتشمل قراراته:

---

[1]- أحمد عزوز، التخطيط اللّغوي والمصطلحات المحايثة، أعمال الملتقى الوطني حول التّخطيط اللّغوي، ج1 2012م، ص 63.

[2]- عبد الله البريدي: التّخطيط اللّغوي، تعريف نظري ونموذج تطبيقي، ورقة بحثية ألقيت في الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية 7-9مايو 2013م، ص11.

[3]- ينظر: أشرف كمال عبد الحي، الإيديولوجيّة السّردية للّغة؛ بعض الملاحظات في سياق الحالة السّودانيّة، السّجل العلمي للنّدوة الدّولية الأولى، مجمّع الملك سلمان العالمي لّغة العربيّة، الرّياض، 1446هـ، ص187.

[4]- Henri. Boyer, élements de sociolinguistique (langue, communication et société), Dunod 1996, p101.

- اختيار لغة رسميّة أو وطنيّة. – تحديد لغة التّعليم والإدارة والإعلام.
- منح صفة رسمية أو الاعتراف بلغات الأقليّات.

– تخطيط المتن: ويتعلّق بالتدخّل في بنية اللّغة نفسها، من ذلك توحيد قواعد الإملاء والنّحو (التقييس)، وتطوير المصطلحات العلميّة والتقنية الجديدة لمواكبة مستجدّات العصر، وتحديث المعاجم، وغيرها. وتشمل أنشطته:

- التّقييس: اختيار لهجة معيّنة كأساس للّغة المعيارية وتوحيد قواعدها.
- التّقعيد: وضع القواعد النحويّة والإملائية وتأليف المعاجم الرسميّة.
- التّحديث: تطوير اللّغة لمواكبة العصر، وخصوصا في مجال المصطلحات العلميّة والتقنيّة.

2. **بين التّخطيط اللّغوي والسّياسة اللّغوية:** تتعلّق السّياسة اللّغوية بالجانب السّيادي في المسألة اللّغوية، وتُحيل إلى " نشاط تضطلع به الدّولة؛ يتمّ بموجبه ترتيب المشهد اللّساني في البلاد خاصّة اختيار اللّغة الرّسمية"[1]، أو "سياسة مجتمع في مجال التّواصل اللّغوي ومجموعة المواقف الرسميّة والمبادئ الموجّهة والقرارات العامّة."[2]وتعنى بالإجابة عن أسئلة مثل: لماذا؟ وماهي؟ (لماذا تُختار اللّغة (أ) لتكون اللّغة الرّسميّة؟ ما هي اللّغة التي يجب استخدامها التّعليم؟

أمّا التّخطيط اللّغوي فهو الجانب التّنفيذي والتّقني الذي يتبع السّياسة اللّغوية؛ فبعد أن تُتخذ القرارات السّياسية يبحث التّخطيط عن جميع الوسائل والإجراءات والتّقنيات الضّرورية لوضع هذه القرارات حيّز التّنفيذ، يقول جان كالفي: " التّخطيط هو البحث عن الوسائل الضروريّة لتطبيق سياسة لغويّة، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ؛ فاتّخاذ قرار بفعل كذا

[1]– مبارك تريكي، فصول في اللّسانيات الاجتماعيّة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان–الأردن، 2020م، ص71.
[2]– محمود فهمي الحجازي، نقلا عن المرجع السّابق، ص71.

وكذا يشكّل خيارا في السّياسة اللّغوية كقرار تعريب التّعليم على سبيل المثال، أمّا احتمال وضعه موضع التّنفيذ على مساحة معيّنة فيشكّل تخطيطا لغويّا."[1]

وتبقى العلاقة بين التّخطيط والسّياسة اللّغوية قائمة بحيث يتعذّر فصل أحدهما عن الآخر؛ فالسّياسة اللّغوية بدون تخطيط هي مجرّد قرارات بلا تفعيل، والتّخطيط اللّغوي بلا سياسة واضحة هو مجرّد نشاط عشوائيّ بلا هدف أو توجيه.

3. مراحل رسم وتنفيذ التّخطيط اللّغوي: قدّم الباحث أينار هوجن (Einar Haugen) رائد هذا المجال نموذجا إجرائيّا شهيرا يوضّح المراحل التي تمرّ بها عمليّة التّخطيط اللّغوي، يتمثّل في:

أ. مرحلة الاختيار(Selection): تعتبر هذه المرحلة الخطوة الأولى والقرار السّياسي الأهم، ويتمّ فيها اختيار شكل لغويّ واحد (لغة أو لهجة) ليتم تبنيه وتطويره كلغة معياريّة، وهذا الاختيار نادرا ما يكون لغويّا بحتا؛ وإنّما تحكمه عوامل سياسيّة واقتصاديّة ودينيّة وتاريخيّة.

ب. مرحلة التّقنين (Codification): بمجرّد اختيار الشّكل اللّغوي تبدأ عملية تخطيط المتن لتقنينه، وتتضمّن هذه العمليّة ثلاثة جوانب أساسيّة:

- التّقعيد الكتابي: أي تصميم وتوحيد نظام الكتابة (الحروف، قواعد الإملاء).
- التّقعيد النّحوي: إعداد كتب النّحو المرجعية التي تحدّد ما هو صحيح وما هو خطأ.
- التّقعيد المعجمي: صناعة المعاجم والقواميس الرسميّة التي تحدّد مفردات اللّغة ومعانيها.

ح. مرحلة التّطبيق (Implementation): يتمّ فيها السّعي لنشر اللّغة التي تمّ اختيارها وتقنينها، وتشجيع المجتمع على قبولها واستخدامها، ويتم ذلك عادة عبر:

- النّظام التّعليمي: بجعلها لغة التّدريس.

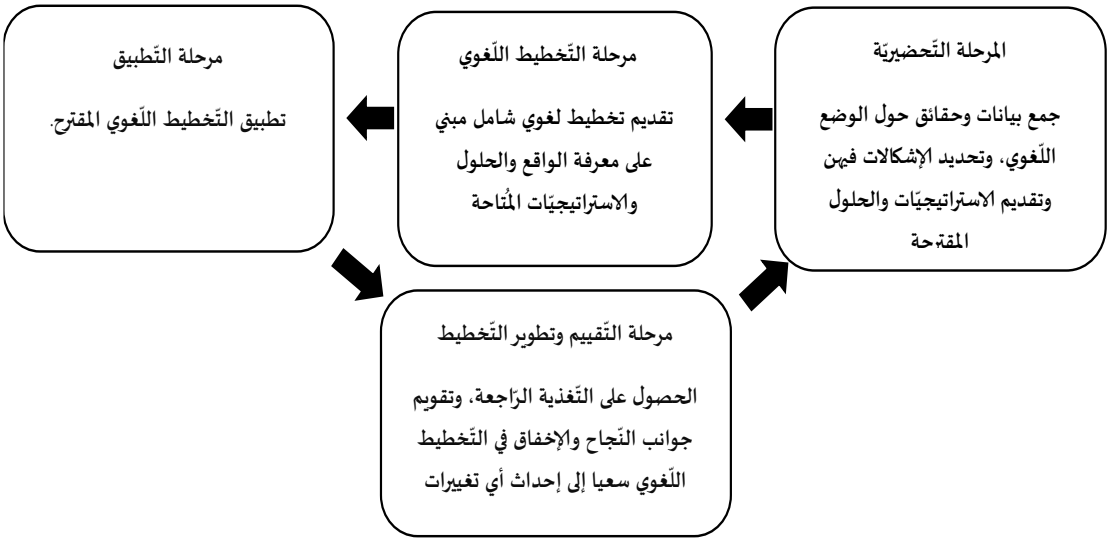
---

[1]- لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسات اللّغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظّمة العربية للتّرجمة، بيروت-لبنان، 2008م، ص395.

- الإدارة الحكوميّة: باستخدامها في الوثائق والمراسلات الرسميّة.
- وسائل الإعلام: بتبنيها في الصّحافة والإذاعة والتّلفزيون.
- المؤسّسات الدينيّة والثقافيّة.

خ. مرحلة التّحديث والتّطوير (Elaboration /Modernization): يتمّ فيها السّعي إلى وضع المفردات والأساليب الضروريّة للتّعبير عن المفاهيم الجديدة، ويبرز فيها دور مجامع اللّغة والمؤسّسات المختصّة بالتّعريب والترّجمة في إيجاد مقابلات للمصطلحات الوافدة.

د. ويلخّص الباحث المحمود بن عبد اللّه المحمود هذه الخطوات في المخطّط الآتي:[1]



[1]– محمود بن عبد اللّه المحمود، التّخطيط اللّغوي والسّياسة اللّغويّة: تأصيل نظري، مجلّة التّخطيط والسّياسة اللّغويّة، المجلّد 03/العدد 06، مركز الملك عبد اللّه بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللّغة العربية، السعوديّة، 2018م، ص 26.

قائمة المراجع

- أحمد عزوز، التخطيط اللّغوي والمصطلحات المحايثة، أعمال الملتقى الوطني حول التّخطيط اللّغوي، ج1، 2012م.
- د. هدسون، علم اللّغة الاجتماعي، ترجمة محمود عماد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990م.
- عبد الله البريدي: التّخطيط اللّغوي، تعريف نظري ونموذج تطبيقي، ورقة بحثية ألقيت في الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية 7-9مايو 2013م.
- لويس جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسات اللّغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظّمة العربية للتّرجمة، بيروت-لبنان، 2008م.
- مبارك تريكي، فصول في اللّسانيات الاجتماعيّة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان-الأردن، 2020م
- محمود بن عبد اللّه المحمود، التّخطيط اللّغوي والسّياسة اللّغويّة: تأصيل نظري، مجلّة التّخطيط والسّياسة اللّغويّة، المجلّد 03/العدد 06، مركز الملك عبد اللّه بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللّغة العربية، السعوديّة، 2018م.
- ينظر: أشرف كمال عبد الحي، الإيديولوجيّة السّردية للّغة؛ بعض الملاحظات في سياق الحالة السّودانيّة، السّجل العلمي للنّدوة الدّولية الأولى، مجمّع الملك سلمان العالمي لّغة العربيّة، الرّياض، 1446هـ.

- Henri. Boyer, élements de sociolinguistique (langue, communication et société), Dunod 1996.

القسم الثّاني/ النّشاط التّطبيقي

1. يقول مبارك تريكي: "لكل سياسة لغويّة في الدّول المحترمة منطلقات تنطلق منها، وتحدّد غايات تهدف الوصول إليها، وأعتقد أنّ لكلّ دولة سياستها اللّغوية تحدَّد فيها الغايات والمرامي والأهداف، وهي قبل أن تحقّق الغايات تحدّد المنطلقات التي تنطلق منها." (مبارك تريكي، فصول في اللّسانيات الاجتماعيّة، ص74).

س1. كيف يمكن للتّخطيط اللّغوي أن يترجم المنطلقات إلى غايات قابلة للتّنفيذ؟ وضح ذلك بمثال واقعي.

س2. هل تتوقّع أن تتحقّق كل الغايات؟ علّل إجابتك.

الإجابة

ج1. إنّ الفكرة الأساسيّة التي يدور حولها النّص هي أنّ كلّ سياسة لغويّة لها منطلقات تنطلق منها وأهداف ترنو الوصول إليها، وأنّ التّخطيط اللّغوي هو ألية ترجمة هذه المنطلقات إلى غايات قابلة للتّنفيذ عبر سلسلة من الخطوات العلميّة:

- القيم والمبادئ التي تنطلق منها الدّولة.
- تحديد الغايات
- وضع أهداف قابلة للتّنفيذ
- التّخطيط للتّطبيق
- التّقييم والمراجعة.

المنطلقات اللّغوية
↓
تحديد الأولويّات والمبادئ
↓
الأهداف العامّة ثم تقسيمها
↓
خطط التّنفيذ (تخصيص الموارد...
↓
متابعة النّتائج والتّعديل إن تطلّب الأمر

ج2. المثال: تحديد اللّغة العربيّة كلغة رسميّة.

– **المنطلق**: تعزيز الهوية الوطنيّة من خلال اعتماد اللّغة العربيّة كلغة رسميّة.

– **الغاية العامّة**: تعزيز استخدام اللّغة العربيّة في جميع مجالات الحياة.

– **ترجمة التّخطيط إلى غايات قابلة للتّنفيذ:**

- أن تعتمد جميع المدارس اللّغة العربيّة كلغة تدريس
- أن تعتمد جميع المراسلات الرّسميّة في الهيئات الحكوميّة والمؤسّسات باللّغة العربيّة.
- التّشجيع على استخدام اللّغة العربيّة في وسائل الإعلام.

– تصميم الأنشطة والسّياسات

- إعداد برامج تعليميّة عربيّة موحّدة.
- تدريب المعلّمين على التّدريس باللّغة العربيّة.
- إنتاج برامج ومواد إعلاميّة باللّغة العربيّة.
- سن قوانين وتشريعات تلزم باستخدام اللّغة العربيّة.

– التّقييم والمتابعة:

- تقييم نسب التّدريس باللّغة العربيّة.
- تقييم مستوى استخدام اللّغة العربيّة في المراسلات الرّسميّة.
- تقييم مستوى استخدام اللّغة العربيّة في وسائل الإعلام.
- استقصاء مستوى وعي المجتمع باستخدام اللّغة العربيّة كلغة رسميّة.

ج3. يعدّ التّخطيط اللّغوي أداة فعّالة لتحويل المنطلقات إلى غايات قابلة للتّنفيذ، لكن يشير الواقع أنّه من النّادر أن تتحقّق جميع الغايات نتيجة الاصطدام ببعض العراقيل مثل: تعقيد المجتمع واللّغات، الظّواهر اللّغوية، المقاومة الاجتماعيّة، الموارد والقدرات المطلوبة، المدّة الزّمنية وغيرها. ومع ذلك تبقى للتّخطيط أهميّته الجوهريّة في تحسين الأوضاع اللّغوية، والتخفيف من حدّة المشكلات اللّغوية في المجتمعات.

المحاضرة الثّانية عشرة

أمراض الكلام وعيوبه

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يشرح بدقّة مفهوم العيب الكلامي ويحدّد أبرز مظاهره. – يميّز بين أهمّ أنواع اضطرابات الكلام وأسبابها. – يحلّل نماذج واقعيّة لعيوب الكلام. – يقدّر أثر اضطرابات الكلام في تعلّم اللّغة، والاندماج الاجتماعي.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – إلماما أوليّا بمفهومي الكلام واللّغة والفرق بينهما. – معرفة عامّة بمراحل النّمو اللّغوي عند الطّفل. –وعيا بأهميّة سلامة أجهزة النّطق والسّمع والجهاز العصبي في إنتاج الكلام. – قدرة على تمييز الأداء اللّغوي السّليم من المضطرب.

تمهيد: يعدّ الكلام من أرقى مظاهر النّشاط اللّغوي الإنساني؛ وأبرز القدرات التي تمكّن الفرد من التّعبير عن أفكاره والتّواصل في محيطه؛ غير أنّ هذه القدرة قد تتعرّض لاختلالات تؤثّر في سلامتها تعرف في الأدبيّات العلميّة "بأمراض الكلام وعيوبه"، وتعدّ دراسة هذه الاختلالات مجالا متعدّد الأبعاد يتقاطع فيه اللّساني مع النّفسي والتّربوي نظرا لما تطرحه من إشكالات تتعلّق بالاكتساب اللّغوي والاندماج المجتمعي، وسنخصّص هذه المحاضرة للحديث عنها بتوضيح مفهومها وأنواعها، وكذا تحديد سبل التّعامل معها.

1. مفهوم المرض أو العيب الكلامي (Speecch Disorder): يحيل عامّة إلى أيّ انحراف عن الأداء اللّغوي الطّبيعي لدى المتكلّم تمسّ سلامة النّطق وجودة التّعبير، وقد أشار الباحثون إلى أنّ الأطفال في سن الطّفولة المبكّرة تتميّز لغتهم "بلثغات مختلفة، وأنّ معايير النّمو

تدلّ على أنّ الطّفل العادي يستطيع أن يتخلّص تماما من العيوب اللّغوية فيما بين الرّابعة والسّادسة، وإذا لم يتخلّص منها في هذه السّن كان مضطربا في كلامه."[1]

2. مظاهر اضطرابات الكلام وعيوبه: جرت عادة الباحثين على تقسيم اضطرابات الكلام وعيوبه إلى قسمين رئيسيّين:[2]

أولا: عيوب ترجع العلّة فيها إلى أسباب وعوامل عضويّة (Organic).

ثانيا: عيوب ترجع العلّة فيها إلى أسباب وعوامل وظيفيّة (Functional).

ويتوسّع آخرون في تفصيل أسباب هذه الاضطرابات والعيوب على النّحو الآتي:

أ. **الأسباب العضويّة** (Organic Causes): تتعلّق بوجود " عيب في الجهاز الكلامي أو السّمعي"[3]، مثل تشقّق الشّفتين، الحنك المشقوق، اللّسان المربوط (وجود رباط صغير تحت اللّسان)، عدم تطابق الفكّين، مشكلة في الأحبال الصّوتيّة، فقدان الأسنان، ضعف أو فقدان السّمع، التهابات الأذن، الطّنين وغيرها.

ب. **الأسباب العصبيّة** (Neurological Causes): تتعلّق بوجود "خلل في الجهاز العصبي المركزي، أو اضطراب في الأعصاب المتحكّمة في الكلام"[4]، من أمثلتها: الشّلل الدّماغي، إصابات الرّأس، الجلطات الدّماغية التي تؤدي إلى الحبسة.

ت. **الأسباب العقليّة** (Cognitive Causes): تتعلّق بانخفاض القدرات العقليّة، حيث إن ضعف الذّكاء والتّركيز والانتباه يؤثر في قدرة الفرد على تعلّم النّظام الصّوتي المعقّد للّغة.

---

[1]- نزهة أمير الحاج محمّد، اضطرابات اللّغة والنّطق وسبل معالجتها، اللّغة والتّواصل التّربوي والثّقافي، مقاربة نفسيّة وتربويّة، ط1، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء، 2008م، ص27.

[2]- مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ط5، دار مصر للطّباعة، مصر، 1998م، ص33.

[3]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]- نزهة أمير الحاج محمّد، اضطرابات اللّغة والنّطق، المرجع السّابق، ص29.

ث. **الأسباب النفسيّة** (Psychological Causes): هي من أكثر الأسباب شيوعا لعيوب النّطق خاصّة منها الاضطرابات الوظيفيّة (التي لا سبب عضويّ لها)، كالقلق والصّراع والصّدمات وعدم الشّعور بالأمان.

ج. **الأسباب الاجتماعيّة والبيئيّة** (Socio-environmental Causes): تتعلّق بالبيئة والمجتمع الذي ينشا فيه الطّفل، " مثل: تمييز أحد الإخوة عن الآخر، المشاحنات المستمرّة بين الوالدين، وجود الطّفل في بيئة متعدّدة اللّغات أو اللّهجات، إجبار الوالدين أولادهم على النّطق وغيرها كثير."[1]

ح. **الأسباب الوراثيّة** (Genetic Causes): تتعلق بالجينات والخصائص الموروثة عن الوالدين، حيث تشير بعض الدّراسات إلى وجود استعداد وراثي لاضطرابات كلاميّة معيّنة مثل التّاتأة.

3. أشكال اضطرابات الكلام والنّطق: تصنّف الأدبيّات العلميّة هذه الاضطرابات إلى ثلاثة أشكال رئيسيّة هي:[2]

- اضطرابات النّطق.
- اضطرابات الكلام.
- اضطرابات الصّوت.

أ. **اضطرابات النّطق**: تعتبر اضطرابات النّطق أكثر أنواع عيوب الكلام شيوعا، وتشير إلى "مشكلة أو صعوبة إصدار الأصوات اللّازمة للكلام بالطّريقة الصّحيحة، ويمكن أن تحدث

[1]- المرجع السّابق، ص30.

[2]- المرجع نفسه، ص27.

في الحروف المتحرّكة أو السّاكنة، كما يمكن أن تشمل بعض الأصوات أو جميعها، في أيّ موضع من الكلمة."[1] وتتّخذ هذه العيوب أشكالا مختلفة أبرزها:[2]

- الحذف (Omission): يتمثّل في حذف صوت تامّ من الأصوات التي تتضمّنها الكلمة ثمّ نطق جزء فقط، وقد يشمل الحذف أصواتا متعدّدة وبشكل ثابت فيصبح كلام الطّفل في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق. (مثل: ود بدلا من ولد، سياة بدلا من سيارة...)
- الإبدال (Substitution): من أكثر العيوب شيوعا ويتمثّل في استبدال صوت بصوت آخر أسهل نطقا، (مثل: سياوة أو ثيارة بدلا من سيارة، يجل بدلا من رجل...)
- الإضافة (Addition): تتمثّل في إضافة أصوات أو مقاطع إلى الكلمة الأصليّة، وتتمّ غالبا لتسهيل الانتقال بين صوتين صعبين. (مثل: إكتاب بدلا من كتاب، قلمم بدلا من قلم...)
- التّحريف أو التّشويه (Distortion): يتمثّل في إنتاج أصوات محرّفة أو مشوّهة وغير واضحة لكنّها قريبة من الصّوت المرغوب فيه (مثل: نطق السّين بشكل مصفّر: سيارة بصفير شديد غير طبيعي، الرّاء بحرف قريب منه أو مع غنّة: وغد بدلا من ورد)، وقد يعود ذلك إلى الهواء الذي لا يخرج من المكان الصّحيح، أو لأنّ اللّسان في وضع غير مناسب.

وقد يظهر لدى الطّفل أي نوع من الأنواع الأربعة المذكورة بدرجات متفاوتة من التّكرار، وبأنماط مختلفة، كما قد يقتصر كلام الطّفل على عيب واحد منها أو يجمع بين أكثر من عيب، " فعيوب النّطق عند الأطفال كثيرا ما تكون غير ثابتة، حيث تتغيّر من مرحلة إلى مرحلة أخرى

[1]- ينظر: عبد الرّحمن زاوي، اللّسانيات العياديّة؛ دراسات في اضطرابات التّخاطب وفق التصوّر اللّساني الصّوتي، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، 2020م، ص182، نقلا عن: جمعة سيد يوسف، سيكولوجيّة اللّغة والمرض العقلي.

[2]- نزهة أمير الحاج محمّد، اضطرابات اللّغة والنّطق، مرجع سابق، ص27 بتصرّف.

من مراحل النّمو؛ بل إنّ الطّفل قد ينطق الصّوت الواحد صحيحا في بعض المواقف لكنّه يحذف أو يبدّل أو يضيف نفس الصّوت في مواقف أخرى."[1]

ب.اضطرابات الكلام: هي مشكلات تصيب انسياب الكلام فتؤثّر في طلاقته وتسلسله أو في القدرة على إنتاجه؛ وينعكس شكلها في صورة توقّفات أو تكرارات أو بطء أو فقدان كلّي أو جزئيّ للقدرة على النّطق، ومن أشهرها:

– **الحبسة أو الأفازيا** (Aphasia): الأفازيا "كلمة يونانيّة تعني فقدان القدرة الكلاميّة."[2] وهي اضطراب لغوي وليست مجرّد اضطراب كلامي له علاقة "بفقدان القدرة على الكلام المنطوق والمكتوب، أو عدم القدرة على فهم مدلول الكلمات المنطوقة وإيجاد العلامات البديلة لبعض الأشياء الموجودة في واقع الخبرة الحسيّة، أو عدم القدرة على امتلاك النّظام القواعدي واستثماره جيّدا أثناء الكلام"[3]، ويعود سببها إلى تلف في مراكز اللّغة بالدّماغ (النّصف الأيسر غالبا) بسبب جلطة أو إصابة أو ورم من أنواعها: الحبسة اللّفظيّة، الحبسة الحسيّة أو الاستقباليّة، الحبسة النّسيانيّة، الحبسة الكليّة، فقدان الكتابة:

✓الحبسة اللّفظية: تنتج عن تلف في منطقة بروكا في الفصّ الجبهي، حيث يجد المريض صعوبة كبيرة في النّطق وإخراج الكلمات على الرّغم من فهمه الجيّد للّغة، ومعرفته لما يريد قوله.

✓الحبسة الحسيّة أو الاستقباليّة: تنتج عن خلل في منطقة فيرنيكه في الفصّ الصّدغي، حيث يتكلّم المريض بطلاقة لكن كلامه عبارة عن كلمات فارغة من المعنى، أو محرّفة، أو مخترعة لا يفهمها الآخرون.

✓الحبسة النّسيانية: تتمثّل في فقدان القدرة على تسمية الأشياء والأشخاص رغم معرفة المريض بها.

---

[1]– لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، معهد اللّغة والأدب، جامعة بشار، الجزائر، ص52.

[2]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]– أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2009م.ص124.

✓الحبسة الكليّة: تحدث نتيجة ظهور الحبستين اللّفظيّة والحسيّة، "حيث يلاحظ على المصاب احتباس أثناء الأداء الفعلي الكلامي، اضطرابات في قدرته على فهم مدلولات الكلمات المنطوقة والمكتوبة، عجز كليّ في الكتابة."[1]

✓فقدان الكتابة: وهي فقدان القدرة على التّعبير بالكتابة، وتكون عادة مصحوبة بشلل في اليد اليمنى.

– **التّاتأة والفأفأة** (Stuttering): وتعدّ أشهر اضطرابات الطّلاقة الكلاميّة، حيث "يكرّر المصاب حرفا أو مقطعا بشكل لا إراديّ، مصحوبا باضطراب في التنفّس وحركات غريبة في اللّسان ممّا يسبّب له خجلا وارتباكا وعزلة، وهي لدى الذّكور أكثر من الإناث."[2] من أسبابها:

- وجود صراع بين نصفي كرة المخ للسّيطرة على وظيفة الكلام (نظريّة الصّراع الدّماغي).
- اضطرابات في الجهاز التنفّسي، أو عدم التّوافق بين التنفّس والنّطق.
- الصّراع الدّاخلي والقلق النّفسي.

– **اللّثغة** (Lisping): من أشهر أنواع اضطرابات النّطق الإبداليّة، حيث يتمّ إبدال حرف بحرف آخر بشكل ثابت ومنتظم نتيجة التّقليد أو عدم قدرة الفرد على وضع لسانه في الموضع الصّحيح لإنتاج الصّوت (إبدال الرّاء بالياء أو الغين، السّين بالثّاء، اللّام بالياء)، أسبابها في الغالب وظيفيّة (عادات كلاميّة خاطئة)، لكن قد تعود إلى وجود تشوّهات في الفم والأسنان أو بسبب عوامل اجتماعيّة أو نفسيّة.

– **اللّجلجة** (Cluttering): تشبه التّأتأة لكنّها تختلف عنها باعتبارها تشنّجا كلاميا يحدث في مواقف معيّنة (التحدّث تحت الضّغط أو القلق)، وتتميز بسرعة الكلام غير المنتظمة

[1]– المرجع السّابق، ص126.

[2]– نزهة أمير الحاج محمّد، اضطرابات اللّغة والنّطق، مرجع سابق، ص28.

التي تؤدي إلى حذف أو دمج المقاطع والكلمات، من مظاهرها البارزة " تكرار الأصوات والكلمات، إطالة الأصوات، الاحتباس، الكلام المتقطع، ويمكن للطّفل الذي يعاني منها أن يتكلّم بطلاقة في بعض المواقف عندما يكون هادئ البال أو منعزلا عن النّاس"[1]

ج. اضطرابات الصّوت: وتتعلّق بخلل يصيب الصّوت من حيث طبقته أو شدّته أو نوعيّته أو رنينه بحيث يؤثر في وضوح الكلام وقبوله لدى المحيطين، وتتحدّد مشكلاته في:[2]

- مشكلات في التّنغيم الصّوتي كالصّوت المرتعش أو الخافت أو الرّتيب.
- مشكلات في شدّة الصّوت كالصّوت الخشن والطّفلي والبحّة.
- الخمخمة: وهو خروج الكلام من الأنف بصورة مشوّهة غير مألوفة، فينطق (الميم) (باء) أو (دالا) بسبب وجود فجوة في سقف الحلق، أو سدّ في فتحات الأنف.

4. علاجات اضطرابات النّطق والكلام: يتطلّب علاج الاضطرابات والعيوب السّابقة نهجا متعدّد التخصّصات بحسب الأسباب المدّية إلى ظهورها، ومن أهمّ الطّرق المستخدمة لذلك:

- العلاج العضوي أو الفيزيولوجي: يتطلّب تدخّلات طبيّة أو جراحيّة أو وظيفيّة تعين على إصلاح الخلل أو تحسينه.

- العلاج النّفسي: يتطلّب اتّباع مجموعة من الأساليب والإجراءات التي تستهدف الجوانب الوجدانيّة والانفعاليّة المصاحبة للاضطرابات.

- العلاج الكلامي: "علاج مكمّل للعلاج النّفسي وملازم له، يقوم على التّدريب على النّطق الصّحيح عبر جلسات."[3]

---

[1]- ينظر: عبد الرّحمن زاوي، اللّسانيات العياديّة، مرجع سابق، ص199 وما يليها.

[2]- نزهة أمير الحاج محمّد، اضطرابات اللّغة والنّطق، مرجع سابق، ص29.

[3]- المرجع نفسه، ص30.

- العلاج البيئي: يقوم على إدماج المصاب في نشاطات اجتماعيّة تتيح له فرص التّواصل والتّفاعل مع الآخرين.

قائمة المراجع

- لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، معهد اللّغة والأدب، جامعة بشار، الجزائر، ص52.
- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليميّة اللّغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2009م.
- عبد الرّحمن زاوي، اللّسانيات العياديّة؛ دراسات في اضطرابات التّخاطب وفق التصوّر اللّساني الصّوتي، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، 2020م.
- نزهة أمير الحاج محمّد، اضطرابات اللّغة والنّطق وسبل معالجتها، اللّغة والتّواصل التّربوي والثّقافي، مقاربة نفسيّة وتربويّة، ط1، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء، 2008م، ص27.
- مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ط5، دار مصر للطّباعة، مصر، 1998م.

القسم الثّاني/ النّشاط التّطبيقي

1. صف الحالات الآتية إلى أيّ نوع من الاضطرابات تنتمي: طفل ينطق الرّاء لاما، الميم باء أو دالا، يضيف التّاء، يكرّر الميم، يحذف القاف، يكرّر المقطع (با)، يعجز عن استدعاء الكلمات الصّحيحة، ينطق السّين تاء.
2. في رأيك ما هي الإجراءات التي يمكن أن يقوم بها المعلّم لعلاج اضطرابات النّطق لدى المتعلّمين داخل القسم؟
3. اجمع في خريطة ذهنيّة واحدة أشكال اضطرابات الكلام.

الإجابة:

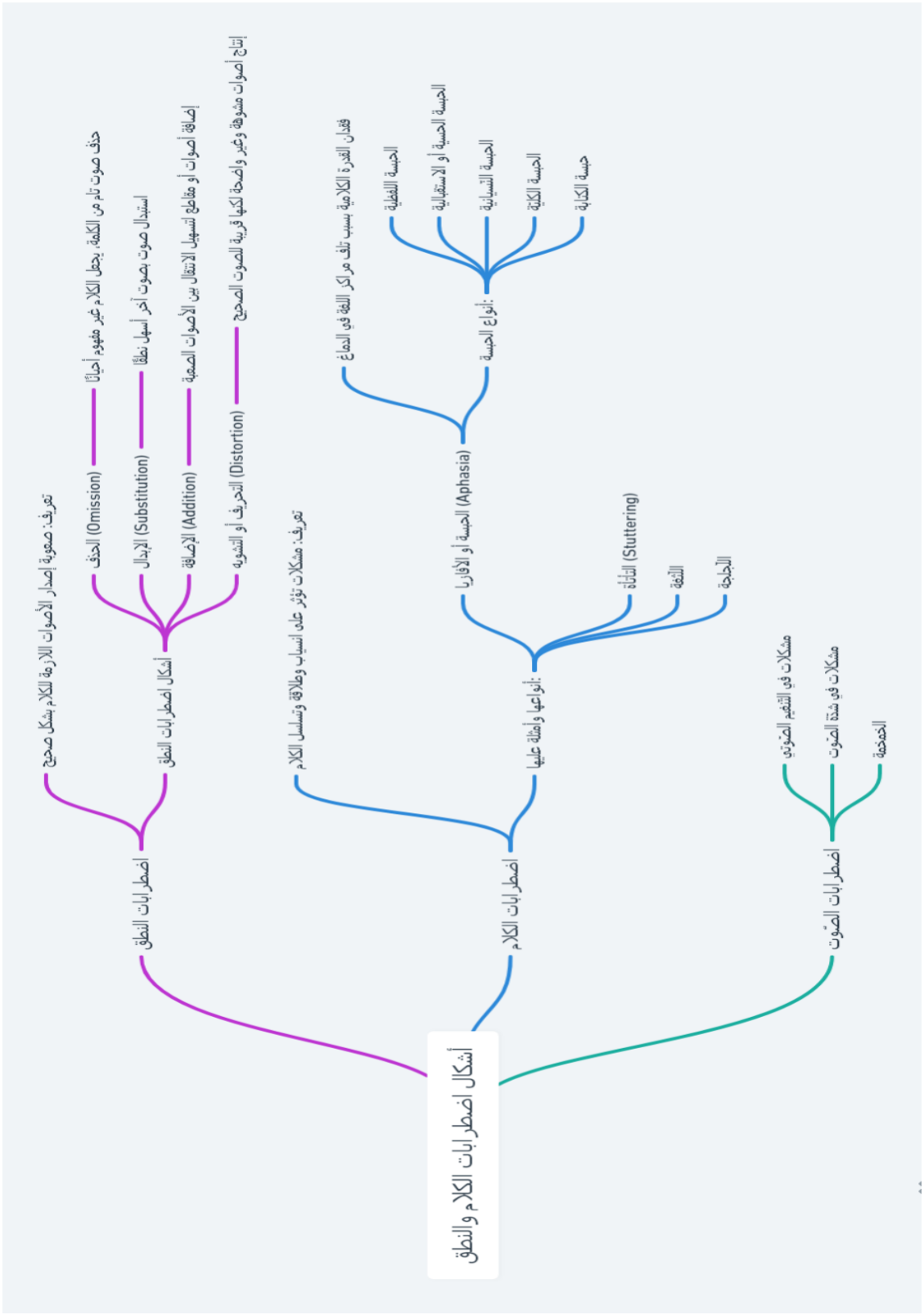
ج1. تصنيف حالات اضطراب الكلام

الوصف	الحالة	التّصنيف
نطق الرّاء لاما	استبدال حرف (لعب–رعب)	اضطراب نطق
نطق الميم باء أو دال	وجود فتحة في سقف الحلق أو خلل في الرّنين الأنفي (باء–ماء)	خمخمة
إضافة التّاء	إضافة حرف (كتابت–كتاب)	اضطراب نطق
تكرار الميم	تكرار (م م م ماء)	تأتأة
حذف القاف	حذف حرف (لب–قلب)	اضطراب نطق
تكرار "با"	تكرار مقطع (بابابا)	تأتأة
العجز عن استدعاء الكلمات الصّحيحة	اضطراب في التّعبير اللّغوي	حبسة
نطق السين تاء	استبدال حرف (تارة–سارة)	اضطراب نطق

ج2. من أهمّ الإجراءات التي يمكن للمتعلّم أن يتّخذها:

- استخدام التّمارين الصّوتية المكثّفة لتقوية العضلات المسؤولة عن النّطق.
- التّدريب على نطق المقاطع مع التّكرار المستمر.
- عرض صور وفيديوهات لكيفية نطق الحروف والكلمات.
- استخدام التّسجيلات الصّوتية لتوضيح النّطق الصّحيح.
- استخدام الألعاب والقصص والأغاني لتقوية المهارات النّطقية.
- تشجيع المتعلّمين على الحوار، وتدعيمهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم

ج3.


أشكال اضطرابات الكلام والنطق
اضطرابات النطق
تعريف: صعوبة إصدار الأصوات اللازمة للكلام بشكل صحيح
أشكال اضطرابات النطق
الحذف (Omission)
حذف صوت تام من الكلمة، يجعل الكلام غير مفهوم أحيانًا
الإبدال (Substitution)
استبدال صوت بصوت آخر أسهل نطقًا
الإضافة (Addition)
إضافة أصوات أو مقاطع لتسهيل الانتقال بين الأصوات الصعبة
التحريف أو التشويه (Distortion)
إنتاج أصوات مشوهة وغير واضحة لكنها قريبة للصوت الصحيح
اضطرابات الكلام
تعريف: مشكلات تؤثر على انسياب وطلاقة وتسلسل الكلام
أنواعها وأمثلة عليها:
الحبسة أو الأفازيا (Aphasia)
فقدان القدرة الكلامية بسبب تلف مراكز اللغة في الدماغ
أنواع الحبسة:
الحبسة اللغطية
الحبسة الحسية أو الاستقبالية
الحبسة النسيانية
الحبسة الكلية
حبسة الكتابة
التأتأة (Stuttering)
اللثغة
اللجلجة
اضطرابات الصوت
مشكلات في التنغيم الصوتي
مشكلات في شدة الصوت
الخمخمة

المحاضرة الثّالثة عشرة

اللّغة والاتّصال

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يشرح مفهوم اللّغة ويحدّد وظائفها. – يوضّح العلاقة بين وظائف اللّغة والبعد التّواصلي في استعمالها. – يميّز بين نموذج التّواصل عند ديسوسير، ونموذج التّخاطب عند رومان جاكبسون. – يقدّر دور اللّغة في التّفاعل الاجتماعي. – يطبّق نماذج التّواصل في مواقف حواريّة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفة أوليّة بمفهوم اللّغة كنسق رمزي للتّعبير. – إلماما عامّا بمكوّنات العمليّة التّواصلية. –وعيا بالفرق بين اللّغة كأداة للتّفكير واللّغة كأداة للتّواصل الاجتماعي. – قدرة على استحضار أمثلة عن التّواصل اللّغوي في المواقف المختلفة.

تمهيد: تعدّ اللّغة أداة معرفيّة اجتماعيّة تتجاوز وظيفتها التّمثيل الرّمزي للأفكار إلى تحقيق التّواصل وتنظيم العلاقات الإنسانيّة وإدارة التّفاعل الاجتماعي، فهي إطار لتفسير الواقع ونقل الخبرات والتّجارب، ومفتاح في الوقت ذاته لتحقيق الأهداف التّواصليّة المختلفة، لذلّك مثّلت مقاربة العلاقة بينها وبين الاتّصال أحد أهمّ المداخل الأساسيّة للّسانيات التّطبيقية خاصّة عند تناول قضايا تعليم اللّغات واكتسابها في البيئات المتعدّدة سياقيا وثقافيّا.

1. اللّغة

أ. **المفهوم:** تعدّ "اللّغة" من المفاهيم الإشكاليّة التي شغلت أذهان الفلاسفة واللّغويّين قديما وحديثا، حيث تناولوها من زوايا متعدّدة، ووفق مرجعيّات مختلفة ممّا أفضى إلى تعدّد تعريفاتها وتنوّع مقارباتها، ولعلّ أعمق التّعريفات التي قدّمها التّراث الفكري العربي تعريف ابن جنّي "أمّا حدّها فأصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"، الذي جمع فيه كثيرا من الجوانب المميّزة للّغة،

"حيث أكّد أوّلا طبيعتها الصّوتيّة، وذكر وظيفتها الاجتماعيّة في التّعبير ونقل الفكر، كما ذكر أيضا استخدامها في مجتمع؛ فلكل قوم لغتهم."[1]

ويطالعنا أيضا تعريف ابن خلدون في مقدّمته: "عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان"[2]، حيث يحمل هذا التّعريف في طيّاته أبعادا لسانيّة ونفسيّة حديثة للّغة يمكن إيجازها فيما يلي:

- اللّغة وسيلة للتّعبير عن المقاصد: فهي ليست مجرّد أصوات أو كلمات متتابعة؛ بل هي منبثقة عن قصد ونيّة إيصال المعنى.
- غايتها الإفادة: أي نقل معلومة أو فكرة أو شعور إلى الآخر، وتحقيق الفهم.
- فعل إراديّ واع: وهذا ما يميّزها عن الأصوات الغريزيّة غير الإراديّة.
- ملكة لسانيّة: أي قدرة راسخة في الذّهن واللّسان، وهو ما يتقاطع مع مفهوم القدرة اللّغويّة عند تشومسكي.

ب. وظائف اللّغة: يؤدي تحديد مفهوم اللّغة إلى الحديث عن وظائفها، حيث تستخدم لأداء وظائف متنوّعة تلبية لحاجات الفرد المختلفة في مجتمعه، وقد قدّم اللّغوي "هاليداي" نموذجا شهيرا لهذه الوظائف يتكوّن من:[3]

- الوظيفة النّفعيّة (الأداتيّة) (Instrumental): ويقصد بها استخدام اللّغة للحصول على الأشياء الماديّة، ويلخّصها هاليداي في: أنا أريد.

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية؛ مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، 2004م، ص150.

[2]- عبد الرّحمن ابن خلدون، المقدمة، ج2، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1993، ص295.

[3]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مرجع سابق، ص153-154.

- الوظيفة التّنظيمية (Regulatory): ويقصد بها استخدام اللّغة من أجل إصدار أوامر للآخرين وتوجيه سلوكهم، ويلخّصها هاليداي في: افعل كما أطلب منك.
- الوظيفة التفاعليّة (Interactional): ويقصد بها استخدام اللّغة من أجل تبادل المشاعر والأفكار بين الفرد والآخرين، ويلخّصها هاليداي في: أنا وأنت.
- الوظيفة الشّخصية (Personal): ويقصد بها استخدام اللّغة من أجل أن يعبّر الفرد عن مشاعره وأفكاره، ويلخّصها هاليداي في: إنني قادم.
- الوظيفة الاستكشافيّة (Heuristic): ويقصد بها استخدام اللّغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظّواهر، ويلخّصها هاليداي في: أخبرني عن السّبب.
- الوظيفة التخييليّة (Imaginative): ويقصد بها استخدام اللّغة من أجل التّعبير عن تخيّلات وتصوّرات من إبداع الفرد وإن لم تتطابق مع الواقع، ويلخّصها هاليداي في: دعنا نتظاهر، ندّعي.
- الوظيفة الإخباريّة (Informative): ويقصد بها استخدام اللّغة من أجل تمثيل الأفكار والمعلومات وتوصيلها للآخر، ويلخّصها هاليداي في: لديّ شيء أريد إبلاغك به.
- وظيفة التّلاعب باللّغة (Play Function): ويقصد بها اللّعب باللّغة وبناء كلمات منها حتّى ولو كانت بلا معنى.
- وظيفة الشّعائرة (Ritual Function): ويقصد بها استخدام اللّغة لتحديد شخصية الجّماعة والتّعبير عن السّلوكيات ويلخّصها هاليداي في: كيف حالك؟

2. التّواصل: يطلق مصطلح التّواصل حسب ويداوسون (Widdowson) "حين يحدّد مستعمل اللّغة موقفا يتطلّب منه نقل معلومات معيّنة لتحقيق التّقارب المعرفي بين الأفراد، ومن

ثمّ يمكن أن يتغيّر هذا الموقف بشكل أو بآخر، هذا الإجراء يتطلّب التّفاوض أو تبادل وجهات النّظر حول المعاني خلال التّفاعل."[1]

بينما يرى شارل كولي (Cooley.Ch) أنّ التّواصل هو "الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانيّة وتتطوّر، إنّه يتضمّن كل رموز الذّهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزّمان، كما يتضمّن أيضا تعابير الوجه، وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصّوت والكلمات والكتابات المطبوعة...وكل ما يشمله آخر ما تمّ من الاكتشافات في المكان والزّمان."[2]

ولعمليّة التّواصل أشكال ومستويات متعدّدة نذكر منها:

- التّواصل الذّاتي: هو الحوار الدّاخلي الذي يتم بين الفرد ونفسه، ويعدّ أساس التّنظيم الإدراكي للعالم.
- التّواصل الوجاهي: هو الذي يتمّ بين شخصين أو أكثر وجها لوجه في مكان واحد، ويعدّ الشّكل الأكثر ثراءً للتّواصل الإنساني.
- التّواصل التّنظيمي: هو الذي يتمّ داخل المؤسّسات والمنظمات بهدف ضمان انسياب المعلومات اللّازمة لإنجاز العمل.
- التّواصل الجماهيري: هو الذي يهدف إلى إيصال رسالة علنيّة وعامّة إلى جمهور متنوع وغير متجانس بهدف التّأثير فيه، وتشكيل الرّأي العام.

3. حلقة التّواصل عند ديسوسير: يعتبر التّواصل عمليّة تفاعليّة تقوم على عدد من العناصر، وقد اشترط ديسوسير لتحقّقها وجود شخصين على الأقل (أ) و(ب) يتحدّثان حيث:[3]

---

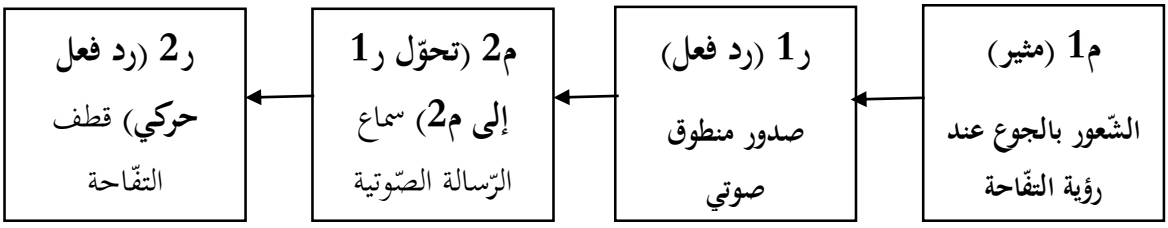
[1]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مرجع سابق، ص158.

[2]- جميل حمداوي، التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي غي المجال البيداغوجي والدّيداكتيكي، اللّغة والتّواصل التّربوي والثّقافي، مقاربة نفسيّة وتربويّة، ط1، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء، 2008م، ص53.

[3]- ينظر: الجمعي بولعراس، مدخل إلى اللّسانيات النّفسية والعصبية، مجمّع الملك سلمان العالمي للّغة العربيّة، الرّياض، 2024م، ص11-12 بتصرّف.

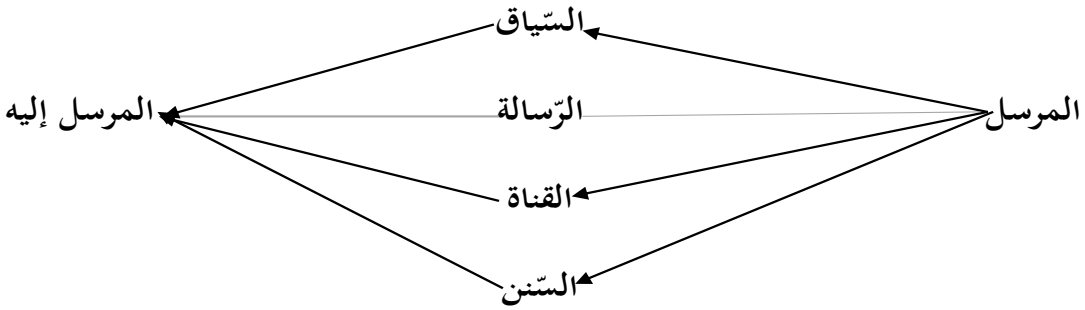
- تبدأ العمليّة في ذهن المتكلّم (أ) حيث توجد المفاهيم (Concepts) مرتبطة بالصّور السّمعيّة (Auditory Images) التي تمثّلها، يختار منها المفهوم الذي يريد التّعبير عنه، ويستدعي صورته السّمعية المقابلة.
- ثمّ من الدّماغ إلى الفم، حيث يرسل الدّماغ إشارات عصبيّة إلى أعضاء النّطق (اللّسان، الشّفتين، الأحبال الصوتيّة).
- ثمّ من الفم إلى الأذن، حيث تقوم أعضاء النّطق بإنتاج موجات صوتيّة تنتقل عبر الهواء من فم (أ) إلى أذن (ب).
- ثمّ في أذن المستمع (ب) حيث تلتقط الموجات الصّوتية وتتحوّل إلى إشارات عصبيّة في الدّماغ.
- من الأذن إلى الدّماغ، حيث يقوم الدّماغ بربط الصّورة السّمعية بالمفهوم المقابل لها في الذّهن.

وقد ظهرت على أعقاب نموذج لحلقة التّواصل هذا، مجموعة من المحاولات التي حاول أصحابها تطويرها، من بينهم بلومفيلد الذي ربطها بالمثير والاستجابة في حوار افترضه بين (جاك) و(جيل)، واستنتج من خلالها أنّ "الكلام هو نوع من الاستجابة لمنبّه داخلي، فهناك حافز، وهناك ردّ فعل."[1]



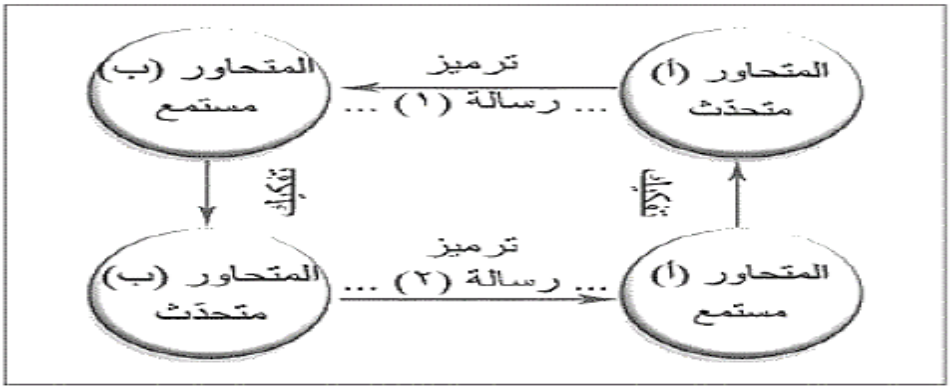
[1]- المرجع السّابق، ص12

4. دورة التّخاطب عند رومان جاكبسون: استطاع رومان جاكبسون (Roman Jakobson) أن يلمّ بالعناصر الأساسيّة لحلقة التّواصل، واهتمّ بالبعد التّبليغي للعمليّة التّواصلية، وميّز بين ستّة وظائف ترتبط بستّة عناصر هي:[1]



- المرسل (Addresser): من يرسل الرّسالة.
- المرسَل إليه (Addressee): من يستقبل الرّسالة.
- الرّسالة (Message): محتوى وشكل الخطاب.
- السّنن أو الشّفرة (Code): النّظام الرّمزي المشترك بين الطّرفين.
- القناة (Channel): الوسيط المادّي.
- السّياق أو المرجع (Context/Reference): كل ما يحيط بالرّسالة.

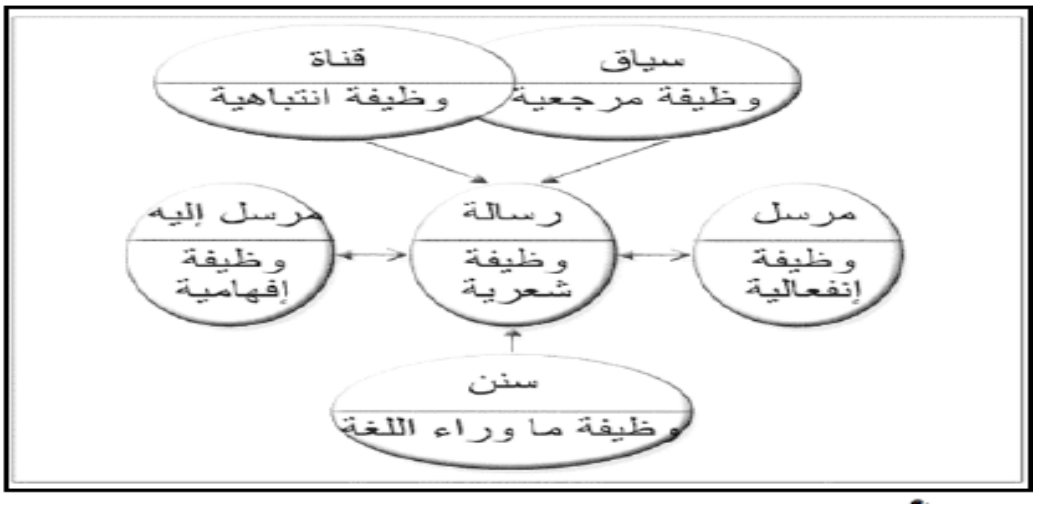
وتتلخّص مكانة هذه العناصر ودورها في عمليّة التّواصل في التّرسيمة الآتية:[2]



[1]- المرجع السّابق، ص16

[2]- محمّد آية اللّه الجباري، محاضرات في اللّغة والتّواصل وفقه اللّغة، كليّة الآداب، تيطوان-المغرب، 2024م، ص77.

5. الوظائف اللّغوية عند جاكبسون: تميّز نموذج جاكبسون للتّواصل بربطه لكلّ عنصر من العناصر الستّة بوظيفة لغوية مهيمنة، وقد تمثّلت هذه الوظائف يجمعها المخطّط الآتي:[1]



- الوظيفة التّعبيريّة أو الانفعاليّة (Emotive): تتركّز حول المرسِل، وتهدف إلى التّعبير عن مشاعره ومواقفه.
- الوظيفة الإفهاميّة أو التّأثيرية (Conative): تتركّز حول المرسَل إليه، وتهدف إلى التأثير فيه أو توجيه سلوكه، وتظهر بوضوح في صيغ الأمر والنّداء.
- الوظيفة الشّعرية أو الجماليّة (Poetic): تتركّز حول الرّسالة ذاتها، وشكلها، وجماليتها، وتبرز في الأدب والشّعارات الإعلانيّة.
- الوظيفة الماوراء معرفيّة (Metalinguistic): تتركّز حول السنن (اللّغة)، وتحدث عندما نستخدم اللّغة للحديث عن اللّغة نفسها.
- الوظيفة التنبيهيّة أو الاتصاليّة (Phatic): تتركّز حول القناة، وتهدف إلى بدء الاتصال أو إنهائه أو الحفاظ عليه أو التأكّد من أن القناة تعمل.
- الوظيفة المرجعيّة (Referential): تتركّز حول السّياق، وهي الوظيفة الأساسيّة لنقل المعلومات والحقائق الموضوعية عن العالم الخارجي.

[1]- المرجع السّابق، ص78.

قائمة المراجع

- الجمعي بولعراس، مدخل إلى اللّسانيات النّفسية والعصبية، مجمّع الملك سلمان العالمي للّغة العربيّة، الرّياض، 2024م.
- جميل حمداوي، التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي غي المجال البيداغوجي والدّيداكتيكي، اللّغة والتّواصل التّربوي والثّقافي، مقاربة نفسيّة وتربويّة، ط1، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء، 2008م.
- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية؛ مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة–مصر، 2004م.
- عبد الرّحمن ابن خلدون، المقدمة، ج2، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، 1993م.
- محمّد آية اللّه الجباري، محاضرات في اللّغة والتّواصل وفقه اللّغة، كليّة الآداب، تيطوان–المغرب، 2024م.

القسم الثّاني/النّشاط التّطبيقي

1. حدّد الفروق بين نموذجي التّواصل عند كل من ديسوسير وورومان جاكبسون.
2. حدّد وظيفة اللّغة في الأمثلة الآتية: إعلان إذاعي، خطاب سياسي، قصيدة شعريّة، تعليمات مدرسيّة، مكالمة هاتفيّة.
3. اختر موقفا تواصليّا وحدّد عناصره، والوظائف اللّغوية المهيمنة فيه.

الإجابة

ج1 الفرق بين نموذجي التّواصل لكل من ديسوسير وجاكبسون:

1. **من حيث البعد:** يركّز ديسوسير على عمليّة الاتّصال بشكل عام ويراها عمليّة تفاعليّة بين مرسل ومتلق ضمن سياق معيّن

بينما يركّز جاكبسون على اللّغة نفسها، ووظائفها المختلفة في التّخاطب.

2. **من حيث المكوّنات:** يقوم نموذج ديسوسير على المرسل–الرّسالة–المتلقّي

بينما يقوم نموذج جاكبسون على المرسل-المتلقّي-الرّسالة-السّياق-القناة-السّنن-الوظائف اللّغوية.

3. **من حيث الهدف:** يهدف ديسوسير لى توضيح العمليّة التّفاعلية للتّواصل وفهمها

بينما يهدف نموذج جاكبسون إلى تحليل وظائف اللّغة في التّخاطب، وأثر كل مكوّن في الفهم.

ج2.

الأمثلة	الوظيفة اللّغوية	توضيح الوظيفة
إعلان إذاعي	الوظيفة المرجعيّة	لأنّه يركّز على نقل معلومات لجمهور بشكل موضوعي
خطاب سياسي	الوظيفة التّأثيريّة	لأنّه يسعى إلى التّأثير في موقف المستمع وإقناعه
قصيدة شعريّة	الوظيفة الشّعرية	لأنّه يهدف إلى إبراز جمال اللّغة والتّعبير عن المشاعر
تعليمات مدرسيّة	التّنبيهيّة/الإرشاديّة	لأنّها توجّه الفاعلين للقيام شيء محدّد
مكالمة هاتفيّة	التّعبيريّة/الانفعاليّة	لأنّها تعكس مشاعر المتحدّث وتعبّر عن حالته

ج3. يمكن التّمثيل لأي موقف تواصلي: وليكن مثلا شرح قاعدة نحويّة جديدة

المرسل (المعلّم وهو يقدّم القاعة)

المستقبل (المتعلّمون وهم يستقبلون القاعدة)

الرّسالة (القاعدة النّحوية)

القناة (اللّغة المنطوقة + المواد والأدوات التّعليميّة)

السّياق (الصّف الدّراسي، موضوع الدّرس، مستوى المتعلّمين)

الرّموز (الكلمات والجمل)

التّغذية الرّاجعة (إجابات المتعلّمين وأسئلتهم، توضيحات المعلّم)

الوظيفة المرجعيّة (نقل المعلومات والشّرح)

الوظيفة التّأثيريّة (توجيه المتعلّمين وإقناعهم)

الوظيفة التّعبيريّة (جذب انتباه المتعلّمين)

المحاضرة الرّابعة عشرة

التّرجمة الآليّة

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يدرك مكانة التّرجمة الآلية بين فروع اللّسانيات التّطبيقية. – يعرّف مفهومي التّرجمة التّقليديّة والتّرجمة الآليّة بدقّة ويميّز الفرق بينهما. – يميّز بين أنواع التّرجمة الآلية ومراحلها. – يقارن بين التّرجمتين التّقليديّة والآليّة، ويقيّم مدى فعاليتهما.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – إلماما عامّا بمفهوم التّرجمة وأهميّتها في التّواصل بين اللّغات والثّقافات. – وعيا بالفوارق بين اللّغات، وصعوبة نقل المعنى. –معرفة باستخدام الحاسوب، وبعض برامج التّرجمة الشّائعة. – تصوّرا عامّا عن مشكلات اللّغة (التعدّد الدّلالي، صعوبة القواعد...).

تمهيد: تعدّ التّرجمة نشاطا معرفيّا ولغويّا مهمّا مكّن البشريّة من نقل المفاهيم والعلوم والثّقافات، وأسهم في تطوير الفكر وتوسيع دائرة التّبادل الثّقافي واللّغوي عبر أجيال، وقد ظلّت لعقود طويلة مرتبطة بالمترجم البشري وما يملكه من كفاءات؛ غير أنّ التّحولات المعرفيّة التي فرضتها العولمة والتطوّرات المتسارعة التي شهدها مجال تكنولوجيا المعلومات والاتّصال قد أفضت إلى ظهور بديل أكثر سرعة وفاعليّة تمثّل في التّرجمة الآلية، وأدّت إلى فتح آفاق جديدة لعلاقة أكثر حداثة بين اللّغة والتّقنية؛ وسنحاول في هذه المحاضرة بسط الحديث عن أسس هذا النّشاط وإمكاناته وحدوده باعتباره أحدّ أهمّ الميادين التّطبيقية للّغة.

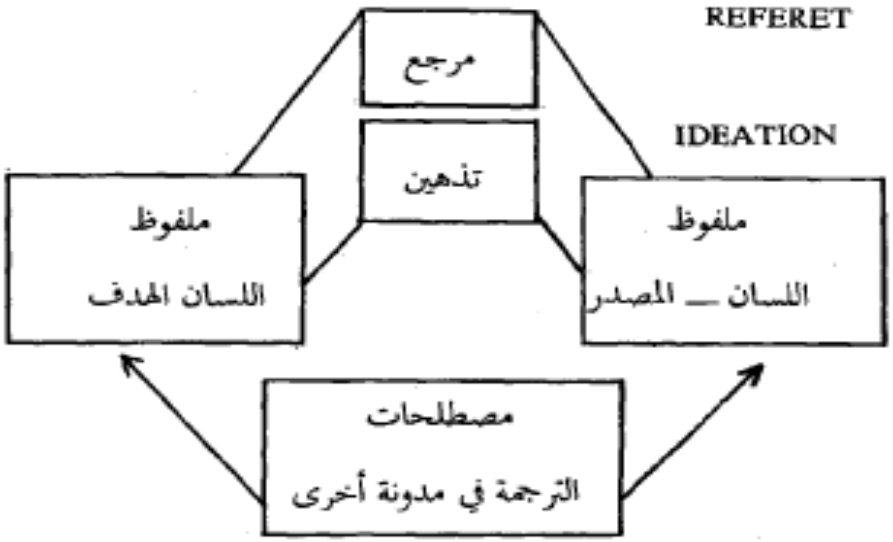
1. **التّرجمة التّقليديّة:** تعرف التّرجمة بأنّها "عمليّة تحويل نصّ أصلي مكتوب (يسمّى النّص المصدر) من اللّغة المصدر إلى نص مكتوب (النّص الهدف) في اللّغة الهدف، ويعدّ هذا

التّحويل نقلا للحضارة والثّقافة والفكر واللّغة."[1] أي التّعبير باللّغة الهدف عن الفكر الموجود في اللّغة المصدر، مع الاحتفاظ قدر الإمكان بالتّكافؤات الدّلالية والأسلوبيّة والثّقافية.

ويعدّ المترجم عنصرا مهمّا في عمليّة التّرجمة؛ إذ له أدوار أساسيّة تتمثّل في:[2]

- نقل المعنى وليس نقل الكلمات نقلا حرفيّا من النّص المترجم.
- نقل الغلاف اللّغوي الذي يغلّف المعنى.
- نقل الأسلوب من خلال مفاهيم وثقافة اللّغة الهدف.

ويشير الباحثون إلى أنّ نشاط المترجم يتطوّر عبر استخدامه لعمليّتي التّحليل والمراقبة على نحو ثابت ومتوازن، وقد مثّل "شارل بوتون" لهذا المسار بالتّرسيمة الآتية:[3]



[1]- ينظر: عبده مختار موسى، المنهج المتكامل في التّرجمة، ط1، دار الجنان للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2012م، ص17.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص19.

[3]- شارل بوتون، اللّسانيات التّطبيقية، ترجمة قاسم المقداد، محمّد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطّباعيّة، دت، ص68.

2 التّرجمة الآلية:

أ. مفهومها وأنواعها: إنّ أبسط تعريف للتّرجمة الآليّة هو "نقل النّصوص اللّغويّة باستخدام الحاسوب."[1] أي التّرجمة من لغة طبيعية إلى لغة أخرى باستعمال الحاسوب وبأقل قدر ممكن من التدخّل البشري، ويصنّف الباحثون التّرجمة الآلية تبعا لدور المترجم إلى ثلاثة أصناف هي: التّرجمة الآليّة المباشرة، التّرجمة بمساعدة الحاسوب، والتّرجمة التّفاعليّة[2]، والمقصود بها:

- التّرجمة الآليّة المباشرة: حيث يقوم الحاسوب بالتّرجمة الكاملة دون تدخّل بشري أثناء التّرجمة.
- التّرجمة بمساعدة الحاسوب: أو التّرجمة الآليّة المدعومة بالإنسان حيث يكون الحاسوب هو المسؤول عن التّرجمة، ويتدخّل الإنسان في إعدادها وتهذيبها.
- التّرجمة التّفاعليّة: أو الترجمة البشريّة المدعومة بالآلة: وتمثّل مرحلة وسطا بين التّرجمتين المذكورتين، حيث يقوم الإنسان بعمليّة التّرجمة لكنّه يستخدم أدوات حاسوبيّة لمساعدته على القيام بها.

ومن الأساليب الأكثر شيوعا للتّرجمة الآليّة نذكر:

1. التّرجمة الآلية القائمة على القواعد (RBMT): تعدّ من أقدم أساليب التّرجمة، وتستند بشكل أساسي إلى القواعد اللّغوية الأصليّة أثناء ترجمة النّصوص، حيث يتمّ تحويلها إلى اللّغة الهدف بعد تحليل القواعد، من ميزاتها أنّها دقيقة وسهلة التّفسير ومناسبة للغات كثيرة، لكنّها بالمقابل تحتاج إلى جهد كبير من الخبراء في إعداد القواعد والمعاجم، وتفتقر إلى السّلاسة مقارنة بالتّرجمة الحديثة.

---

[1]- محمود إسماعيل صيني، التّرجمة الآليّة، مجلّة الفيصل، العدد 23، مركز الملك فيصل للبحوث والدّراسات الإسلاميّة، السّعودية، 196م، ص30.

[2]- ينظر: حسام سباط، سعد محمّد، تحدّيات النّهوض بالتّرجمة في العالم العربي، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، 2016م، ص81، بتصرّف.

2. التّرجمة الآلية الإحصائيّة (SMT): تقوم على النّماذج الإحصائيّة الرّياضية المستنبطة من النّصوص المترجمة آليا مسبقا، حيث تحلّل خوارزميات التعلّم الآلي التّرجمات السابقة وتبحث على الأنماط الإحصائية ثم تقوم بالتّرجمة بناء على التوقّعات المحتملة، من ميزاتها أنّها تعتمد على بيانات حقيقيّة لكنّها بالمقابل تحتاج إلى كمّ هائل من البيانات المترجمة، إضافة إلى أنّها لا تنقل المعنى العميق للنّص.

3. التّرجمة الآلية العصبيّة (NMT): هي ترجمة تقوم على الشّبكات العصبيّة الاصطناعيّة وخاصة نموذج التعلّم العميق، من ميزاتها سلاستها العالية وقدرتها على مراعاة المعنى من خلال السّياق، ودعمها لكثير من اللّغات، لكنّها بالمقابل تحتاج إلى بيانات ضخمة جدّا، وقد تظهر فيها أخطاء لانسياقها وراء السّياق العام.

4. التّرجمة الآلية المختلطة (HMT): هي مزيج من التّرجمتين الآلية الإحصائيّة والقائمة على القواعد (والآلية العصبيّة أحيانا)، من ميزاتها التّوازن بين الدقّة النحوية والسّلاسة الطبيعيّة ومناسبتها لأكثر اللّغات تعقيدا، لكنّها بالمقابل معقّدة التصميم حيث قد تؤدّي إلى تضارب بين القواعد والاحتمالات إذا لم يتم ضبطها جيّدا.

ب. مراحل التّرجمة الآليّة: تمرّ عمليّة التّرجمة الآلية عادة بخمس مراحل متتابعة هي:

- إعداد النّص المصدر قبل التّرجمة (Preparation Stage): من خلال مراجعة أسلوبه، تصحيح أخطائه الإملائية والنحوية، والتأكد من اكتمال الرّموز وعلامات التّرقيم، لأن الحاسوب حساس جدّا لهذه الأخطاء.
- تحليل النّص المصدر (Analysis Stage): وهي المرحلة الأهم، حيث يقوم الحاسوب بتفكيك النّص المصدر وإجراء" تحليل صرفي ونحويّ ومعجميّ ودلالي، وهو ما يشبه محاولة المترجم البشري فهم النّص."[1]

[1]- محمود إسماعيل صيني، التّرجمة الآليّة، مرجع سابق، ص31.

- مرحلة التّحويل (Transfer Stage): أو النّقل، إذ بعد تحليل بنية جمل النّص المصدر يقوم البرنامج ببناء تمثيل مبدئي مكافئ لها (مقابلات معجميّة ونحويّة) في اللّغة الهدف.
- مرحلة التّوليد (Transfer Stage): حيث يقوم البرنامج "بإنتاج الجمل في اللّغة المترجم إليها وفق قواعدها النّحويّة والصّرفية."[1]
- مرحلة تهذيب النّص (Post-editing Stage): وهي مرحلة المراجعة البشريّة للنّص المترجم للتحقّق من صحّته وسلامته اللّغوية والأسلوبيّة، وتصحيح الأخطاء.

3. مشكلات التّرجمة الآليّة: كما للتّرجمة البشريّة مشكلات معقّدة كذلك الحال بالنّسبة للتّرجمة الآلية، ويمكن حصر أبرز هذه المشكلات في:[2]

- تعدّد المعاني والمشتركات اللّفظيّة.
- صعوبة نقل التّعبيرات الاصطلاحيّة (الأمثال السّائرة، الحكم...).
- الجمل الطّويلة والتّراكيب المعقّدة والعلاقات اللّغوية التي تتعدّى حدود الجملة (الضّمائر العائدة، أسماء الإشارة).
- مشكلات التعرّف على النّصوص المنطوقة.
- مشكلات إيحاءات الكلمات والعبارات.

4. الأنظمة العالميّة للتّرجمة: للتّرجمة الآلية أنظمة عالميّة كثيرة نذكر منها:

- سيستران (Systran): يعدّ من أقدم الأنظمة وأكثرها استخداما تاريخيّا، خصوصا في الهيئات الحكوميّة والعسكريّة الأمريكيةّ والأوروبيّة.
- لوغوس (Logos): هو نظام تمّ تطويره لترجمة الأدلّة الفنيّة العسكرية.
- سبانام (Spanam) وأمتاو (Amtaw): هما نظامان متخصّصان في التّرجمة بين لغتين محدّدتين.

---

[1]- المرجع السّابق، الصّفحة نفسها.

[2]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

- غيتا (Geta): هو نظام بحثيّ فرنسي كان له دور كبير في تطوير النّظريات اللّسانية للتّرجمة الآلية.

أمّا اليوم فتهيمن على ساحة التّرجمة أنظمة مهمّة تعتمد على الذّكاء الاصطناعي والشّبكات العصبونيّة مثل: ترجمة جوجل (Google Translate)، ومايكروسوفت (Microsoft)، وبينج (Bing)، وديبل (Deepl).

قائمة المراجع

- حسام سباط، سعد محمّد، تحدّيات النّهوض بالتّرجمة في العالم العربي، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، 2016م.
- شارل بوتون، اللّسانيات التّطبيقية، ترجمة قاسم المقداد، محمّد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطّباعيّة، دت.
- عبده مختار موسى، المنهج المتكامل في التّرجمة، ط1، دار الجنان للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2012م.
- محمود إسماعيل صيني، التّرجمة الآليّة، مجلّة الفيصل، العدد 23، مركز الملك فيصل للبحوث والدّراسات الإسلاميّة، السّعودية، 1996م.

القسم الثّاني/ النّشاط التّطبيقي

يقول أحد الباحثين: " إنّ التّرجمة الآلية من اللّغة العربيّة وإليها هي إحدى الوسائل الأساسية التي يمكن أن تؤدّي دورا كبيرا في نهضة الأمة وخدمة أجيالها المستقبليّة، وذلك لأنّ العربية اليوم ليست هي اللّغة العالمية للعلوم التقنيّة فما يصدر باللّغات الأخرى وخاصّة الإنجليزية من دراسات ومؤلّفات يحتاج إلى التّرجمة إلى اللّغة العربيّة، كما أنّ الفكر العربي الإسلامي غير موجود بتلك اللّغات وهناك حاجة ماسّة لترجمته، لذلك تعدّ التّرجمة الآلية من اللّغة العربيّة وإليها من الضّروريات القصوى لنهضة الأمّة وعودتها لمكانتها بين الأمم." (محمّد زكي خضر، التّرجمة من العربيّة وإليها، ص236).

س1. كيف يوضّح النّص العلاقة بين مكانة اللّغة العربية وحاجة الأمّة إلى التّرجمة الآلية؟

س2. ما أوجه التّشابه والاختلاف بين الدّور الذي تؤدّيه التّرجمة الآلية في المجتمعات الأوروبيّة، والذي يمكن أن تدّيه في العالم العربي؟

س3. كيف يمكن توظيف أنظمة التّرجمة الآلية في خدمة التّرجمة من العربيّة وإليها؟

الإجابة

ج1. إنّ العلاقة التي يطرحها صاحب النّص بين اللّغة العربيّة والتّرجمة الآلية هي علاقة مزدوجة الاتّجاه: من اللّغات الأجنبيّة إلى العربيّة لنقل العلوم والمعارف الحديثة، ومن العربيّة إلى اللّغات الأجنبيّة لنقل التّراث والمعرفة الإسلاميّة، وقد علّل صاحب النّص هذه العلاقة بكون اللّغة العربيّة ليست لغة العلوم التقنيّة في العصر الحديث وبالتّالي هي في حاجة ماسّة إلى نقل ما ينتج في اللّغات الأخرى وخاصّة الإنجليزيّة، بالمقابل هناك فكر عربيّ إسلامي مغمور هو بحاجة للنّقل إلى اللّغات الأخرى ليصل ذلك المخزون الحضاري ويُعرف.

ج2. يمكننا حصر أوجه التّشابه في النّقاط الآتية:

- في كلا السّياقين تعدّ التّرجمة الآلية وسيلة أساسية لنقل العلوم وتبادل المعارف.
- في كلا السّياقين تساعد التّرجمة الآلية على تسهيل التّواصل بين اللّغات والثّقافات.

أوجه الاختلاف:

- في الدّول الأوروبيّة: تستغلّ الترجمة الآلية لتسهيل التّواصل وتبادل العلوم بين اللّغات الأوروبيّة نفسها، مستفيدة في ذلك من وفرة البيانات والموارد الرّقميّة بلغاتها.
- في الدّول العربيّة: هي بحاجة أكبر لنقل العلوم بسبب غيابها عن هذا المجال، كما أنّها بحاجة إلى نقل تراثها الإسلامي إلى اللّغات الأخرى.

ج3. يمكن توظيف أنظمة التّرجمة الآلية خدمة للعربيّة في مجالات مختلفة، لكنّ أبرزها بحسب توجّه النّص:

- استخدام أنظمة التّرجمة العصبيّة: لنقل العلوم الحديثة من اللّغات الأخرى إلى العربيّة.
- استخدام التّرجمة الآلية لنقل النّصوص القديمة من العربيّة إلى اللّغات الأخرى ممّا يتيح الاطّلاع على التّراث العربي.

	فهرس المحتويات	الصّفحة
	تقديم	03
	الخريطة الذّهنية للمقياس	05
المحاضرة الأولى	مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة 1: المفهوم والنشأة والتطوّر	07
المحاضرة الثّانية	مدخل إلى اللّسانيّات التطبيقيّة 2: المجالات والمرجعية المعرفية والمنهجية	16
المحاضرة الثّالثة	الملكات اللّغويّة 1: فهم اللّغة، إنشاء اللّغة	28
المحاضرة الرّابعة	الملكات اللّغويّة 2: الكتابة، القراءة	38
المحاضرة الخامسة	نظريات التعلّم 1: السلوكيّة، الارتباطيّة	46
المحاضرة السّادسة	نظريات التعلّم 2: النظرية البيولوجية	58
المحاضرة السّابعة	نظريات التعلّم 3: النظرية المعرفيّة	66
المحاضرة الثّامنة	مناهج تعليم اللّغات 1: المنهج التقليديّ، المنهج البنويّ	75
المحاضرة التّاسعة	مناهج تعليم اللّغات 2: المنهج التواصليّ	83
المحاضرة العاشرة	الازدواجية، والثنائية، والتعدّد اللغوي	90
المحاضرة الحادية عشرة	التّخطيط اللّغوي	98
المحاضرة الثّانية عشرة	أمراض الكلام وعيوبه	106
المحاضرة الثّالثة عشرة	اللّغة والاتّصال	116
المحاضرة الرّابعة عشرة	التّرجمة الآلية	125
فهرس المحتويات		132