الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي لميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

تحليل العملية التعليمية في ضوء النظريات اللسانية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبات:
*- بولمداود فاطمة
*- بومعزة نعيمة
*- خيروش سارة

إشراف الدكتور:
حمر العين عبد الهادي

السنة الجامعية: **2019/2018**

بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء

اللهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا وإذا أعطيتنا تواضعا فلا تأخذ

اعتزازنا....

اللهم نعوذ بك من علم لا ينفع ومن قلب لا يخشع ومن عين لا تدمع ومن

دعوة لا يستجاب لها...

الإهداء

Byhanderi

أهدي عملي هذا إلى منبع الحنان فردوس القيم والأحكام وقاموس العواطف فيض المحبة والحنان إلى أعز إنسانة في الوجود إلى قرة عيني"أمي"، الغالية أطال الله في عمرها .

إلى من زرع في نفسي المثل الأعلى والتربية الفاضلة وحب العمل إلى من تمنى لي النجاح دوما"أبي" العزيز أطال الله في عمره إلى إخواني" حسين، عبد النور، عبد العزيز، محمد الطاهر وأيمن وإلى من كان عونا وسندا إلى كل الأقارب أخص بالذكر: جدي أطال الله في عمره وجدتي، وإلى عائلات: خالتي، أخوالي وأعمامي وإلى أعز الصديقات: رجاة، سارة، تسام، نسرين، حياة، منيرة، سارة، سهام وابنها الرضيع هيثم، بشرى ، مريم، نزهة.

وإلى من تقاسمت معهم هذا العمل نعيمة وسارة.

وشكرا.

فاطمة

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من زرع في نفسي المثل الأعلى والتربية الفاضلة وحب العمل

إلى من عمل جاهدا على إرضائي وتمنى لي النجاح دوما ليفخر بي "أبي" العزيز أطال الله في عمره

Byhanderi

إلى فردوس القيم والأحكام وقاموس العواطف إلى فيض المحبة والحنان إلى أعز إنسانة في الوجود إلى قرة عيني "أمي" الغالية حفظها الله وأطال في عمرها.

وإلى أخواتي: رتيبة، فوزية وزوجها وأبنائها، ومرية، ليدة وزوجها وابنها، سهام التي رافقتني طيلة حياتي وزوجها وابنها الكتكوت، إلى أخوي: خالد وزوجته وابنته الكتكوتة أنفال وأخي عماد

إلى والداي اللذان ربيان مع أمي وأبي أعطياني نفس الحنان أمي فتيحة وأبي إبراهيم حفظهما الله من كل سوء وأطال عمرهما إلى كل أعمامي وزوجاتهم وأبنائهم، إلى كل أخوالي

إلى رفيقتي الدرب أنيسة وبشرى إلى كل من عرفتهم في مشواري الدراسي نزهة، سارة، ابتسام، منيرة، مريم.

وإلى من قاسمت معهم هذا العمل فاطمة وسارة.

لكم جميعا من أسر التحيات والتشكرات

نعيمة

الإهدء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى روح أبي الزاكية الطاهرة وإلى روح أمي العزيزة الغالية، إلى من حصد الأشواك من دربي ليمهد لي طريق العلم إلى الوالدين الكريمين رحمهما الله وأسكنهم فسيح جنانه فلولاهما لما وجدت في هذه الحياة، ومنهما تعلمت الصمود، مهما كانت الصعوبات إلى كل من علمني حرفا في هذه الدنيا الفانية.

إلى كل أفراد عائلتي الغالية، إلى أخي عبد الحليم وزوجته وإبنه جاد، وإلى أختي العزيزة الغالية نسيمة التي ساعدتني في كل مساري العلمي وساعدتني على أعباء الحياة إلى أبنائها الأعزاء: أيمن، رندة، ليال، أدم والكتكوت الصغير عبد الرزاق، إلى أختي الحبيبة ريمة وإبنتها الكتكوتة ألاء الرحمان التي كانت بمثابة الأم التي ساعدتني وأعانتني طيلة أيام حياتي، إلى أختي ورفيقة دربي وتوأم روحي بدرية التي كانت لي السند والمعين، إلى أخي الحبيب ياسين الذي أفنى جهده كي أدرس وأنجح وساندني في مشواري الدراسي ودعمني في كل شيء حفظه الله، إلى أخي الغالي يوسف، وإلى زوجة عمي علي نصيرة التي كانت هي الأخرى أمي الثانية حفظها الله وكل أبنائها، شكرا معلمي لك كل الاحترام والتقدير إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع ونسأل الله أن يجعله لكل طالب علم.

إلى كل من تقاسمت معهما هذا العمل نعيمة، فاطمة.

سارة.

Byhanderi

كلمة شكر وعرفان:

نتقدم بجزيل الشكر والعرفان، وأغلى عبارات التقدير والإحترام إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل المتواضع.

نخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور: حمر العين عبد الهادي الذي أشرف علينا طول مدة العمل وبذل كل ما في وسعه من جهد من أجل مساعدتنا كما لم يبخل علينا بالمعلومات المناسبة والتوجيهات القيمة.

مقدمة

مُقَدِّمَةُ:

لقد أحدث الدرس اللساني الحديث منعرجا حاسما في تاريخ الفكر الإنساني، وانبثقت عنه العديد من العلوم المتعقلة به التي تبعث في شتى الميادين بواسطة اللغة من خلال سبر أغوار الظاهرة اللغوية كعلم اللغة الاجتماعي الذي يحاول الكشف عن أسرار العلوم الاجتماعية من خلال الخصائص اللغوية وعلم اللغة النفسي الذي يدرس اللغة من جانبها النفسي وكذلك علم اللغة التطبيقي الذي يمثل نقطة التقاء مختلف العلوم المعرفية وجسرا يربط الدرس اللساني بغيره من العلوم اللسانية.

وتعد التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة أوسع مجال تستثمر فيه اللسانيات التطبيقية معطيات النظريات اللسانية.

إن هذا التداخل المعرفي والترابط العلائقي الموجود بين اللسانيات كعلم نظري والتعليمية كميدان تطبيقي يستثمر اللسانيات النظرية بغية الارتقاء بالعملية التعليمية يقودنا إلى الجزم بأن العملية التعليمية دعائم ترتكز على النظريات اللسانية التي وصل إليها الدرس اللساني الحديث وهنا تتبلور إشكالية بحثنا ونتسائل:

هل يمكننا تحليل العملية التعليمية وفق نظريات الدرس اللساني الحديث؟

وتتدرج تحت هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات أهمها.

- **ما هي أهم النظريات اللسانية التي يمكن تحليل العملية التعليمية وفقها؟**
- **ما هي عناصر العملية التعليمية التي ترتكز عليها في ضوء النظريات اللسانية؟**
- **وما هي إسهامات اللسانيات في تطوير العملية التعليمية؟ وقبل هذا وذاك ما مفهوم العملية التعليمية وما هي أركانها؟**

وضمن هذه **الإشكالية الجوهرية** تتدرج بإشكال آخر ألا وهو: **ما دور النظريات اللسانية في العملية التعليمية؟** هذه التساؤلات وأخرى نحاول الإجابة عنها من خلال بحثنا الموسوم: تحليل العملية التعليمية في ضوء النظريات اللسانية.

حيث **تكمن أهمية هذا البحث فيما يلي:**

أولا: ذاتي يتمثل في ميلنا لمثل هذه الدراسات التي تجمع بين فرعين مختلفين اللسانيات التطبيقية وعلم تعليم اللغات.

ثانيا: موضوعي حيث لا خطنا أن التعليمية ترتكز على النظريات اللسانية فهي تأخذ منه مبادئها الأساسية لإنجاح العملية التعليمية وإبراز دور كل من المعلم والمتعلم والمادة المعرفية معها.

أما المنهج المتبع الذي يتناسب مع هذا النوع من الدراسات فهو **المنهج الوصفي التحليلي** الذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها.

حيث تعرضنا في **الفصل الأول** بعنوان اللسانيات التعليمية العلاقة والتداخل ويندرج تحت ثلاث مباحث ففي **المبحث الأول** الذي كان بعنوان "إسهامات اللسانيات في تطوير العملية التعليمية".

أما المبحث الثاني فجاء تحت عنوان اللسانيات التطبيقية ودورها في العملية التعليمية وفي المبحث الثالث أخذنا اللسانيات والعملية التعليمية.

أما **الفصل الثاني** فقد خصصناه للحديث عن دور النظريات الألسنية في خدمة العملية التعليمية.

وقد عالجنا فيه ثلاث مباحث: **المبحث الأول:** النظرية البنوية (دي سوسير).

أما في **المبحث الثاني:** النظرية التحويلية التوليدية (هاريس تشو مسكي).

وأخيرا **المبحث الثالث :** النظرية السلوكية (واطسن) و ختاما خاتمة وقائمة المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها أهمها كتاب، **أحمد حساني في اللسانيات التطبيقية، لطفي بوقربة محاضرات في اللسانيات التطبيقية .**

ومن الطبيعي أن كل بحث لا يخلوا من الصعوبات **ومن هذه الصعوبات** التي واجهتنا أثناء إنجازنا لهذا البحث هي قلة المصادر والمراجع فيما يخص الفصل الثاني.

وأخيرا وليس أخرا لا نزعم بأننا قد بلغنا الكمال في هذه الدراسة وأننا أتينا بما لم يأت الأوائل وإن كان لنا فضل فيعود إلى منهجنا في الدراسة وقد بدلنا جهدا في هذا المضمار من أجل أن ننهي هذا البحث في أوانه وإن حققت دراستنا هذه بعض أهدافها فهذا بعون الله وتوفيقه.

الفصل الأول:

اللسانيات والتعليمية العلاقة والتداخل

المبحث الأول: العملية التعليمية مفهومها وعناصرها

المبحث الثاني: اللسانيات التطبيقية ودورها في العملية التعليمية

المبحث الثالث: اللسانيات التطبيقية والعملية التعليمية

المبحث الأول: إسهامات اللسانيات في تطوير العملية التعليمية

أولا: العملية التعليمية مفهومها و عناصرها

1. **مفهوم التعليمية و عناصرها:**

أ – لغة: جاء في لسان العرب: «العلم نقيض الجهل، علم علما وعلم هو نفسه ورجل عالم وعليم من قوم علماء فيهما جميعا» قال سيبويه: « يقول علماء من لا يقول إلا عالما » وقال ابن جني: « لما كان العلم قد يكون الوصف به بعد المزاولة له، وطول الملابسة صار كأنه غريزة ولم يكن على أول دخوله فيه، ولو كان كذلك لكان متعلما لا عالما، فلما خرج بالغريزة إلى باب فعل، صار عالم في المعنى كعلم»[1]

ب – اصطلاحا: يعود ظهور مصطلح التعليمية Didactique في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر إلى الباحث «M.F.Makey» الذي بعث من جديد القديم Didactique للحديث عن المنوال التعليمي، والتعليمية ديداكتيك تعرف بأنها:« فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية و كيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة ». كما تعرف بأنها «مجموعة الطرق وأساليب وتقنيات التعليم».

وما يندرج في سباق المحاولات التي قدمت في تعريف التعليمية، نجد التعريف الذي قدمه "محمد الدريج " في كتابه "مدخل الى علم التدريس" حيث يقول: « أنها الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي»[2]

[1]- ينظر لسان العرب لابن منظور، دار القاهرة، 1423ه / 2003م،/ 415 و 416.

[2]- محمد الدريج: مدخل الى علم التدريس، قصر الكتاب.البليدة.الجزائر.2000.ص13.

وبناء على ما آنف ذكره، فالتعليمة – اذن – علم يستهدف دراسة عناصر العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المحتوى) ومحاولة البحث عن أفضل السبل والطرق لتطوير التعليم والتعلم بما يساير التغيرات والمستجدات التي يعيشها الانسان في هذا العصر.والتخطيط أيضا لبلوغ أهداف التربية والتعليم المنشودة وتعديل المحتويات التعليمية بما يستجيب لاحتياجات المتعلم في حياته اليومية مع مراعاة الطرائق التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف، والتعليمية تستهدف تحويل المعارف من طابعها التجريدي النظري الفني الى طابع علمي تجريبي، واتخذت من تعليم اللغات سواء تعلق الأمر بتعليم اللغة الأولى أم اللغة الثانية الأجنبية مادة تستغل عليها وهي تسعى للإجابة عن الاشكالات التي تتعلق بمن يعلم؟ كيف يعلم؟ ماذا يعلم؟ بماذا يعلم؟

2. : أركان العملية التعليمية :

أ – **المعلم:** Enseignant: وصفه الغزالي:« أن يكون عاملا بعلمه فلا يكذب قوله فعله لأن العلم يدرك بالبصائر، والعمل يدرك بالأبصار وأرباب الأبصار أكثر فأكثر، فإذا خالف العمل العلم منع الرشد. وكل من تناول شيئا وقال للناس لا تناولوه فانه سم مهلك سخر الناس به واتهموه وزاد حرصهم على ما نهوا عنه... ومثل العلم المرشد من المسترشدين مثل النقش من الطين والظل مع العود، فكيف ينقش الطين بما لا نقش فيه ومتى استوى الظل والعود أعوج»[1]

ويعتبر المعلم العمود الفقري والرئة التي تتنفس بها العملية التعليمية التعلمية باعتباره الركيزة الأساسية في نجاح التعليم ككل، ولايخفى على أحد أن المعلم يحضى بمكانة لا يستهان بها في عملية التعليم والتعلم، ولهذه المكانة في لعملية التعليم و التعلم وجب عليه أن يكون للقيام بهذه المهمة الشاقة و النبيلة، حتى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه، فالمفروض أن يكون مهيأ علميا وبيداغوجيا، قادرا على التحكم في آلية الخطاب التعليمي أي أن يكون المعلم لديه القدرة الكافية و الخبرة في تبسيط المعلومات و ايصالها الى التلاميذ بطريقة ناجحة تمكنه من حشود أذهان التلاميذ وتزويدهم بأشياء تجعلهم قادرين على ابداع أفكارهم واستخراج مهاراتهم وبناء على ما تقدم ذكره فجهل المعلم وعدم معرفته بطرائق التعليم الفاعلة والناجحة يحول – حسب اعتقادنا– دون تحقق أهداف المنظومة التربوية ككل.

[1]- أبوحامد الغزالي، احياء علوم الدين، دار الكتب العربية، د ط، د ن، الجزء الأول، ص 69.

ويعني ذلك أن أستاذ اللغة مطالب بالخصوص بامتلاكه للكفاية المعرفية الصحيحة للغة التي يعلمها وهذا شرط أساسي، ومن هنا فهو ملزم بأن يتلقى تكوينا في اللسانيات حتى يكون على دراية ببعض النظريات و المفاهيم و الإصطلاحات و الإجراءات التطبيقية التي تساعده على فهم أسرار اللغة التي يعلمها ومعرفة آلياتها معرفة تامة تغير له سبيله، وتمكنه من التوفيق في تعليمه [1] ويقول الحاج صالح: « أن يكون معلم اللغة قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته، والمفروض أن قد يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص [2]، وأن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة و اللسانيات العربية بالخصوص»[3] .

حيث يتضح ذلك بأن يكون المعلم مؤهل علميا و بيداغوجيا وأن تكون له القدرة الذاتية في اختيار الطرائق البيداغوجيا والوسائل المساعدة واستثمارها استثمارا جيدا من أجل إنجاح عملية التواصل.

ب – المتعلم: لابد من التأكيد هنا، أن معظم الدراسات التي أجريت في تعليم اللغة الأولى و الثانية توصلت في حقيقة مفادها، أن متعلم اللغة بفترة حرجة تساعده هذه الفترة على تعلم أكثر من لغة دون أية صعوبة بالمقارنة التي يجدها المتعلم في تعلم اللغة عندما يكبر والفترة الحرجة هي فترة من العمر محدودة بيولوجيا حيث يمكن للإنسان قبلها أن يكتسب اللغة في يسر وحيث تزداد الصعوبة بعدها في اكتساب اللغة [4] ومن هنا، يرى ابن خلدون أن تعليم اللغة العربية في الصغر هو التعليم الأشد رسوخا واستحكاما للتعليم الذي يكون بعده، حيث يقول:" أن تعليم الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات " [5] وهذا يعنى أنه يجب العناية بمرحلة الطفولة لما لها من أهمية كبيرة في نمو الطفل العقلي و المعرفي و اللغوي و الاجتماعي و الانفعالي، وهو ما يساعده على التعلم بأيسر الطرق وأسهلها وأنجحها.

[1]- أفنان نظير دروزا،النظرية في التدريس، دار الشروق للتوزيع و النشر عمان، الأردن ط1، 2000، ص176.
[2]- عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات، العدد الرابع جامعة الجزائر 1973،ص41.
[3]- عبد الرحمان حاج صالح ، المرجع نفسه، ص 41.
[4]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994،ص61-62.
[5]- عبد الرحمان ابن خلدون،المقدمة، ص610.

ويقول ابن خلدون:« ومن كان مرباه بال تعسف و القهر من المتعلمين أو الممالك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعا إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة كذلك.وصارت له هذه عادة وخلقا»[1]

معنى ذلك أن الرفق بالمعَلم و عدم الشدة عليه و ربه ضربا مبرحا. إذ المبالغة في الضرب التي نراها عند بعض المعلمين تؤثر بطريقة سلبية على نفسية المتعلم ما يجعله يعتمد على الكذب و النفاق و المكر و الخبث. فالمعَلم خوفا من عقاب معلمه يلجأ إلى الكذب و الخديعة نظرا لعدم شعوره بالراحة و الاطمئنان من معلمه، و بذلك يؤدي العقاب إلى نتائج وخيمة على العملية التعليمية ككل. و نزيد على ما تقدم ذكره فترى أن النتائج السلبي لن تزول بتجاوز المتعلم مرحلة الطفولة، بل آثاره تستمر و تتواصل معه إلى المرحلة التي تلي مرحلة الطفولة.

حيث يعتبر المتعلم دور فعال و لهذا ينبغي إتاحة الفرصة أمام التلاميذ في عملية التعلم حيث يكون فعالا و نشطا أثناء عملية التعلم. و هكذا لم يعد ينظر إلى المتعلم على أنه راشد مصغر كما هو في العصور القديمة و لم يكن هناك تركيز على فرديته و إهمال شخصيته على حساب الاهتمام بمصلحة الجماعة، و أنما أصبح ينظر إليه على أنه كائن حي له خصائصه، وبهذا فالمتعلم يكون فردا مهما في المجتمع من خلال المواصفات التي يتصف بها والتي تجعل المجتمع راقي ومنها يجب أن تكون أخلاق المتعلم حسنة اذ أن الخلق السيء يبعد المتعلم عن العلم الحقيقي النافع، كما أن التواضع مع المعلم والاستماع لنصائحه وإرشاداته وتوجيهاته تجعل المتعلم يصل الى مراده والوصول الى معرفة وفهم جيد والتغيير من السلوك السيء إلى السلوك الأحسن ليحدث تغيير في شخصيته [2] .

ومنه لم يعد التركيز على العمليات العقلية مقبولا لأن لشخصية الفرد مجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية، وعندما يكون المتعلم هو المستهدف في العملية التعليمية يجب أن يمتد الاهتمام إلى جميع جوانب شخصيته وعلى هذا الأساس ف إن بناء شخصية المتعلم بناءا

[1]- المرجع السابق، ص 613.
[2]- ينظر: عزت جردات وآخرون، مرجع سابق، ص123.

متكاملا متوازيا في المجال المعرفي والوجداني والمهاري. يجب أن يكون بؤرة اهتمام المعلم الجديد[1]

فالمتعلم قابلية الذاتية لاكتساب المهارات والعادات اللغوية الخاصة بلغة معينة، بحث يقوم بتعزيز آلية المشاركة لدى المتعلم وتحسين علاقتها بالتحصيل والاكتساب، ومراعاة الفروق الفردية (العضوية، النفسية وا لإجتماعية) ومدى انعكاسها على المردود البيداغوجي و كذلك تدليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم لاستعمال الوسائل السمعية البصرية ويعني ذلك أن للمتعلم قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات، فهو يهيأ سلف الانتباه والاستيعاب ولاكتساب المهارات اللغوية التي يسعى الأستاذ لتعليمها له وعليه، فالمتعلم حتى يستفيد من تعليم الأستاذ ومن الجهد الذي يبذله في تحقيق غاية تعليمه يجب أن تتوفر شروط التعلم.

ج – المحتوى :

المحتوى التعليمي عبارة عن مجموعة من المعارف والقدرات والمهارت والأفكار التي تسعى إلى غرسها في سلوكات المتعلمين وتصرفاتهم وبواسطته يتم تحقق الأهداف التربوية المنشودة وعليه، يجب أن يرتبط المحتوى التعليمي بالمستوى العمري للمتعلم وقدراته، حيث يقول ابن خلدون:« أن إرهاف الحد في التعلم مضر بالمتعلم، سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة[2]

إن المادة التعليمية أو اللغوية المستهدفة بالتعليم هي ذلك المحتويات اللغوية التي تتكون في الغالب من المفردات اللغوية (الجانب المعجمي) والأداءات و التمثيلات الأدائية (الجانب الصوتي) والبنى والتراكيب والصيغ المختلفة (الجانب التركيبي)، المعارف اللغوية المختلفة التي يتعرض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم للغة، والتي يمكن أن نسميها بالثقافة اللغوية، وهذه المحتويات محددة مسبقا في شكل برامج ومقررات موضوعة من قبل مختصين وخبراء في شؤون التعليم موزعة على كل سنة من سنوات أطور التعليم في المدارس النظامية ومن مظاهر النقائض التي أقرها عبد الرحمان الحاج صالح في محتوياته التعليمية الجزائرية أن الحصيلة اللغوية المقدمة للتلاميذ من المفردات في مدارسنا تتسم بالكثير من العيوب

[1] - ينظر: عزت جردات وآخرون، مرجع سابق، ص124.
[2] - عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، ص613 .

والنقائض التي أثرت بطريقة سلبية في مكتسبات المتعلم اللغوية فمن حيث الكم تقدم للطفل غالبا كمية كبيرة جدا من العناصر اللغوية لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها، وذلك تصيبه ما نسميه بالتخمة اللغوية، وقد يكون ذلك سببا في توقف آليات الاستيعاب الذهني والامتثالي، وهذا ما نلاحظه في تنوع المفردات في النص الواحد مع وجود صعوبات أخرى تخص غرابة.

3- عوامل العملية التعليمية:

هناك عوامل معينة تساهم و تتكامل في نجاح العملية التعليمية منها:

أ - **عامل النضج:** يتصل التعلم بالنضج إلى درجة يصعب فيها الفصل بينهما إذ ما انفك النضج يتقاطع مع التعلم حتى أوشك أن يكون هو إياه من حيث أنهما يسهمان في نمو الكائن الحي نموا متكاملا، والنضج في حقيقة أمره هو عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي، ويحدث بكيفية غير شعورية فهو حدث غير إرادي يواصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد بينما التعلم عملية إرادية في الغالب خاصة عند الإنسان، تعتمد على الظروف التي يوفرها الوسط الطبيعي والاجتماعي للمتعلم.

ويؤدي التعلم بالضرورة إلى ظهور مظاهر خاصة من السلوك المكتسب يتميز بها المتعلم، في حيث أن النضج يظهر طبيعيا عند جميع أفراد الجنس دون تمييز وهو يعود إلى عوامل وراثية خاصة بالفرد في حين يرتبط التعلم، والخبرة المكتسبة بظروف البيئة التي تحدث فيها عملية التعلم.[1]

إذن فالنضج شرط ضروري لكل تعلم فمثلا من غير الممكن تعليم طفل في شهره السادس ، فالنضج والتعلم مكملات لبعضها البعض فان غاب التعلم غاب النضج.

ومن الضروري وجود معلم أو أب لإجراء عملية النضج وان لم يستطيع أن يجدد نضج الطفل عليه أن يهيأ له المرافق التعليمية المناسبة لنضجه لأن التعلم له علاقة وطيدة بالظروف البيئية التي تمارس فيها عملية التعلم.

ب - **عامل الاستعداد:**

[1]- ينظر: مدخل في اللسانيات التعليمية، للدكتور يوسف مقران، ص28.

يرتبط تهيؤ الطفل واستعداده لتعلم مهارة ما بنموه العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي، تشكل كل هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلم، يمكن لنا أن نمثل لذلك بمهارة القراءة التي تبدو في الظاهر أنها ترتبط بالعمر العقلي، ولكن في الواقع ترتكز على مجموعة من الأسس العضوية والنفسية والاجتماعية، وهي الأسس التي يمكن لنا حصرها في العناصر التالية:

1 – إكتمال النضج العضوي للمتعلم واهتمامه الخاص بالقراءة من حيث هي مهارة قابلة للاكتساب.

2 – خبرة المتعلم السابقة، وقدرته على الإفادة من الأفكار واستثمارها.

3 – قدرة المتعلم على التفكير المجرد، وتجاوز العوائق والصعوبات وقدرته كذلك على تذكر الكلمات من حيث أصواتها ودلالاتها.

4 – قدرة المتعلم على التمييز بين الأشكال المرئية وربطها بالصور السمعية.[1]

من هنا فالاستعداد يعتمد على الخبرة التعليمية العامة، أي يعكس التأثير التجمعي للخبرات المتعددة و التحصيل، ويتضمن معنى الاستعداد توفر درجات من التركيز والشغف للمعرفة فيمكن للأفراد التعلم و اكتساب خبرات.

ج–عامل الفهم:

يعد الفهم – في عرف علماء النفس – عاملا أساسيا في عملية التعلم، غير أن الفهم لا يتحقق بين المعلم

إلا بتوافر شروط أبرزها التجانس في النظام التواصلي اذا ان العملية التعليمية في جوهرها عملية

تواصلية، ومن شروط إنجاح عملية التواصل أن يكون هناك تجانس في السن والقواعد بين الباحث

والمتلقي كذلك الشأن في العملية التعليمية لابد من أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلم والمتعلم لكي

تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلم، فيكسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تضاف الى رصيده المعرفي، و قد تتعثر عملية التعلم إذا كانت الخبرات متباعدة بين المعلم و

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان الجامعية الجزائر 2000، ص53.

المتعلم، إذ لابد من توحد ميادين الخبرة السابقة حتى يحدث التفاهم و الإدراك الجيد للخبرة الجديدة.

و كما هو معلوم أن نظام العلامات الدالة التي تكون بنية النظام التواصلي في مجتمع ما هو في ذاته خبرة مشتركة بين أفراد هذا المجتمع فإذا أردنا استثارة الفهم لدى المتعلم لابد لنا من استثمار خبرته السابقة في مجال النظام اللساني، و لابد لنا من تدعيم ذلك بالوسائل البيداغوجية المساعدة التي تتدخل في انتقال الخبرة من المحسوس إلى المجرد إذ أن اكتساب المفاهيم يتطلب حضورا في الواقع الحسي للأشياء.[1]

و قد يتجلى ذلك واضحا في تعليمية اللغات للناطقين و لغير الناطقين بها، إذ يعول أساسا في وضع الأهداف البيداغوجية على استعمال الخبرة المباشرة و استثمارها جيدا فمن العيوب البيداغوجية دفع الطفل المتعلم إلى استظهار لائحة مفتوحة من الكلمات دون أن يفهم دلالتها، و يدرك علاقة هذه الدلالة بالمرجع أو الواقع الحسي يساعد الفهم حينئذ، كان اكتساب المعرفة بأقل جهد ممكن و هو من ثمة عامل مباشر في انتقال المعرفة من المحسوس إلى المجرد.

د – عامل التكرار:

و هو من الدعائم الصلدة التي تقوم عليها العملية التعليمية، من حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير و الاستجابة و هي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم، مما يجعل الدائرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة و لكي يتحقق هذا الاقتران الثنائي لابد من أن يكون التكرار هادفا و موجها وفق خطة بيداغوجية و تعليمية معينة.[2]

فلابد من أن يرتكز التكرار، من حيث كونه إجراء خارجيا للعملية التعليمية على بعض الجوانب الخاصة بشخصية المتعلم كالميول و الرغبات و الدوافع بحيث لا يصبح التكرار عملية منفصلة عن العوامل الأخرى المساعدة و أصفى صورة لدور التكرار في عملية التعلم تتبدى في تعليم اللغات، فاكتساب العادة اللسانية قائم أساسا على التكرار، تكرار التلفظ بمتوالية صوتية معينة، أو التلفظ ببنية تركيبية محددة إلى غير ذلك من مكونات النظام

[1] - ينظر: مدخل في اللسانيات التعليمية، للدكتور يوسف مقران، ص 29

[2] - ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، د أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 52 و 53

اللساني لدى المتعلم، و هذه العادات اللسانية تكتسب عن طريق الممارسة الفعلية للحدث الكلامي في مواقف و سياقات مختلفة، لأن أنظمة العلامات اللسانية هي صور مختلفة لعادات تأخذ دلالتها في رحاب ثقافات معينة و العادات بعامة و العادات اللسانية بخاصة لا تكتسب إلا بتكرار ومن هنا نصل إلى نتيجة منطقية و هي أن التكرار عامل ضروري في العملية التعليمية بعامة و تعليمية اللغات بخاصة.

التراكيب بل غرابة المفاهيم. و من حيث الكم و الكيف: الكلمات التي يحاول المعلم تلقيها تكاد تشتمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربية، و نلاحظ ذلك أيضا في النص الواحد، و هذا يسبب تخمة أخرى في مستوى البنى.

4 – الطرائق التعليمية:

المنهج هو مجموعة إجراءات و خطوات عملية تهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعليم و التعلم و هي وسيلة تواصلية و تبليغية هامة ، فاختيار الطرائق الناجحة من مهام أستاذ اللغة فكلما اهتدى الأستاذ إلى طريقة تعليمية ناجحة كانت نتائج تعليمه ناجحة إن لم نقل باهرة و الحديث عن أهمية الطريقة التعليمية الناجحة لعملية التعليم و التعلم من ناجعة و فعالية تسمحان للدرس اللغوي من تحقيق أغراضه التعليمية و من هنا يمكن القول أن هناك تداخل كبير بين الدراسات اللسانية البحث من جهة، و الدراسات النفسية و الاجتماعية من جهة أخرى في تعليم اللغات فتعليم اللغة و تعلمها يتطلبان تفهما لنظريات نفسية و تربوية بالإضافة إلى النظريات اللسانية كما يذكر ريتشارد و ورجرز في كتابهما المشهور " مذاهب و طرائق في تعليم اللغات " و كذا الأمر مع طرائق التدريس حيث يظهر دور الدراسات التربوية بجلاء فيها.[1]

لذلك أصبح حقل اللسانيات يشكل مصدرا مرجعيا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي و تكمن أهمية هذا الحقل على مستويين: مستوى تنظيري حيث أن اللسانيات تقدم لديداكتيك اللغات إطار مفاهيمها لإدراك و فهم و تفسير قضايا تعليم اللغة و تعلمها و مستوى ميتودولوجي حيث أن مناهج اللسانيات تفيد نظرية تعليم اللغات في تصور و بناء وضعيات ديداكتيكية.

[1] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط 1، ديوان المطبوعات، الجزائر، 2000، ص53

و طريقة التعلم تسعى للبحث المستمر من أجل تطوير طرائق تعليم اللغات، و استثمار النتائج و الخبرات المتوافرة في ميدان التعليمية بعامة و كذلك ترقية الخبرة البيداغوجية عن طريق التكوين المستمر بغية استخدام الوسائل المساعدة، و الاهتمام بوضع مقاييس قائمة على أسس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات و العادات اللغوية المكتسبة.

أ - طريقة التعلم بالفعل المنعكس الشرطي:

يقترن هذا السبيل في الثقافة الإنسانية المعاصرة، بالعالم الروسي الفيزيولوجي بافلوف Pavlov (1849 – 1936) الأمر الذي جعله يكون مهيأ منذ النشأة لدراسة المعتقدات الدينية غير أنه لم يلبث أن أولع ايلاعا شديدا بالنزعة العلمية في التعامل مع الأشياء والتي تشكل الواقع المادي للخبرة الحسية، وأخصب حقل يحقق له رغبته كان حقل العلوم الطبية، والدراسات الفيزيولوجية. وعرف Pavlov بعطائه الوافر سنة 1890، وازدادت شهرته حيث اقترن اسمه بالمخبر الفيزيولوجي لمعهد الطب التجريبي.

عندما كان بافلوف منشغلا بدراسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة لغرض علمي محض، انتبه بالمصادفة الى ظاهرة تابعة أثارت اهتمامه وهي لعاب الكلاب عند رؤيتها الطعام، أو رؤيتها الشخص الذي يطعمها وقد يسيل اللعاب أحيانا بمجرد سماع حركة ذلك الشخص عن بعد حتى وان كان غائبا عن الحس البصري.

اهتم بافلوف، عند الانتباه الى هذه الظاهرة، بتركيز الملاحظة الواعية والحضور المستمر، لرصد هذه الظاهرة، ومحاولة ضبط مجالها الاجرائي، وذلك بتعميقها أكثر عن طريق التعديل الموجه وكان ذلك بالعمل التالي:

أجرى بافلوف عملية جراحية لكلب، حاول من خلالها أن يوصل الغدد اللعابية للكلب بأنبوب زجاجي لضبط كمية اللعاب التي تظهر في الأنبوب الزجاجي في صورة متوالية وكان ذلك بعد تثبيت جسم الكلب حتى لا يتحرك كثيرا [1]. ثم قام بتقديم الطعام للكلب كالعادة، ولكن هذه المرة كان بمثير مصاحب خارج عن الطعام نفسه، ولم يكن الكلب قد ألفه من قبل، والمثير الجديد هو قرع الجرس أثناء تقديم الطعام، لم يستجيب الكلب في البداية لهذا المثير الجديد، لكن بعد تكرار التجربة من عشرين إلى أربعين مرة أصبح هذا المثير قادرا على إحداث الاستجابة المتمثلة في سيلان اللعاب حتى وان كان غير مقترن بإحضار الطعام.

[1] - المرجع السابق، ص54

في هذه الحالة سمى بافلوف الجرس بالمنبه الشرطي وسمى الطعام بالمنبه غير الشرطي أو الأصلي، وتسمى عملية سيلان اللعاب بالفعل المنعكس الشرطي وهو اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير آخر عن طريق التجربة المتكررة عدة مرات فيكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي، وينوب عنه في إحداث الاستجابة وهذا النوع من الاكتساب أبسط أنواع التعلم عند الكائن الحي [1]

ويقصد بالمثير غير الشرطي في تجربة Pavlov قطع اللحم التي كانت تقدم للكلاب موضوع التجربة والخاصية التي يتميز بها هذا المثير تتجلى في كونه يحدث الاستجابة برتابة واستقرار وثبات تام بمعزل عن أي تدريب موجه، أما المقصود بالاستجابة غير الشرطية : هي الاستجابة الناتجة عن وجود مثير غير شرطي فهي الصورة الحقيقية كالاستجابات الانعكاسية الآلية التي تظهر بسرعة وقت حدوث المثير غير الشرطي، مثل إفراز اللعاب، حركة طرف العين...

ب - التعلم بالإشراط الإجرائي:

يتعلق هذا المفهوم بالأفكار الأولية لسكينر في مجال التعلم عن طريق التعزيز، حيث عند السلوكيين الثقافة التي تعول على الجانب السلوكي في تفسير عملية التعلم عند الإنسان، إذ يقترح سكينر برنامجا لدراسة المظاهر السلوكية عند الكائن الحي وذلك وفق الخطوات التالية:

1 - عرض الكائن الحي موضوع التجربة إلى مثير معروف.
2 - ملاحظة الإستجابة الناتجة عن هذا المثير.
3 - تصنف المظاهر السلوكية بناء على العلاقة القائمة بين المثير و الإستجابة .

إن أقل الناس إلهاما بنظرية الإشراط الإجرائي يدرك بلا ريب أنه كان منذ البدء يميز نوعين مختلفين من التعلم يتعلقان بنوعين مختلفين من السلوك أيضا وهما: السلوك الإستجابي و السلوك الإجرائي [2]

ويعني بالسلوك الإستجابي أنه سلوك ناتج عن مثيرات محددة تحديدا دقيقا و ترتبط به ارتباطا شديدا، فعندما يحدث المثير فإن الإستجابة تحدث بكيفية آلية وهذا السلوك هو

[1]- المرجع السابق، ص 58.
[2]- المرجع نفسه، ص 59-60.

انعكاس طبيعي لمجموعة من المثيرات، هو فطري في شموليته وقد تكتسب بعض الانعكاسات عن طريق عملية الإشراط.

أما السلوك الإجرائي فيتميز عن النوع الأول من كونه ليس برد فعل آلي لمثير ما بل إنه يتجاوز ذلك حيث إنه يقوم بإجراء واسع في المحيط الطبيعي و الإجتماعي ويحقق إنجازا يغير عالم الخبرة الحسية مثل الكلام، اللعب، العمل، معظم السلوك الإنساني من هذا النوع. ومن هنا فإن التعزيز هو حدث من أحداث المثير إذ ظهر في علاقة زمنية ملائمة مع الإستجابة فإن يميل إلى المحافظة على قوة الإستجابة، أو زيادة هذه القوة، أو قوة العلاقة بين المثير والإستجابة أو العلاقة بين مثير ومثير.

ج- التعلم بالمحاولة والخطأ:

لقد ارتبط هذا الإجراء بالعالم الأمريكي ثورندايك ، الذي يعود له الفضل في ارساء دعائم هذا الإجراء في ارساء دعائم هذا الإجراء في الدراسات النفسية المعاصرة. تتبنى هذه الطريقة في التعلم على وجهة نظر معينة، ترى أن التعلم بالمحاولة والخطأ هو السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه، واكتساب المهارات الجديدة عند الإنسان والحيوان على حد سواء، عندما قارن ثورندايك بين عملية التعلم عند البشر، وعملية التعلم عند الحيوان، اعتقد أن الإرتباطات الآلية التي ظهرت في ترويض الحيوانات و تربيتها، يمكن لها أن تكون أساسية بالنسبة لعملية التعلم عند الإنسان [1]

يبدو أن تحسين السلوك في الواقع وترقيته، عن طريق المحاولة والخطأ، يحدث فقط عندما تكون المشكلة التي تعترض سبيل المتعلم من النوع الذي ليس له استجابة مباشرة وجاهزة، بحيث تصعب عليه الإستجابة الآنية لمثير ما.

يقول أحد الدارسين في هذا الشأن: « إن تعبير(السلوك بالمحاولة و الخطأ) خاطئ والأصح أن يقال: سلوك بإسقاط الإستجابة الفاشلة غير اللازمة والإبقاء على الإستجابات الناجحة المفيدة.[2]

[1]- المرجع السابق، ص61.
[2]- المرجع نفسه، ص62.

لأن المحاولة الخاطئة هي استجابة فاشلة أي أنها غير معززة بالنتيجة الإيجابية التي تشبع حاجات المتعلم، بينما المحاولة الناجحة هي استجابة إيجابية معززة بالنجاح أو بتحقيق الغاية من اكتساب الخبرة والمهارة الجديدة.

د- **التعلم بالإستبصار:**

يعود الفضل في تطوير فكرة التعلم بالإستبصار إلى الشكلين، ال جشتالت عندما انبروا يبحثون عن العلاقة الداخلية التي تكون الشكل في كليته لأن التعلم بالإستبصار هو استكشاف العلاقة القائمة بين الوسائل والغايات بالإفادة من الوسيلة لتحقيق الغاية، ولا يتحقق ذلك إلا بالنظر إلى الحدث التعليمي بوصفه كلا، والسعي من أجل تحديد العلاقات التي تكون بنيته وضبطها ضبطا دقيقا. [1]

ومن هنا فإن الإستبصار هو الطريقة التي بواسطتها يتمكن المتعلم من التولج في بنية الموقف التعليمي وفهمه، من حيث هو كل، إذ يمكن لنا احتواء ذلك الموقف إلا بإدراك العلاقة التي تكونه، وهي علاقات متعددة منها:

1 - علاقة الوسيلة بالغاية.
2 - علاقة العلة بالنتيجة.
3 - علاقة مكانية.
4 - علاقة زمانية .

وأهم هذه العلاقات هي علاقة الوسيلة بالغاية فهي التي تؤدي إلى التعلم الواعي الذي يكتمل بربط العلاقات بين العناصر المكونة للموقف التعليمي [2]

وهكذا يصبح التعلم، استبصاريا عندما يتجاوز المتعلم العلاقة الآلية بين مثير واستجابة إلى البحث عن العلاقات الضمنية المتحكمة في موقف ما وفهمه فهما جيدا، بناء على إدراك هذه العلاقات: وتكون فجائية ظهور النتيجة الإيجابية شرطا أساسا للمتعلم بالإستبصار الذي يقتضي الإلمام بمخطط الحل كله، وذلك عن طريق إدراك تفاصيل الموقف من حيث هو كل متكامل، ولا يمكن الوصول إلى الهدف المتوخى إلا بعد فهم العلاقات المختلفة التي تكون هذا الكل.

[1]- المرجع السابق ، ص65 .
[2]- المرجع نفسه، ص 65-66.

المبحث الثاني: اللسانيات التطبيقية ودورها في العملية التعليمية :

أولا: اللسانيات التطبيقية: مفهومها ومجالاتها:

1 - مفهوم اللسانيات التطبيقية:

هي فرع من فروع اللسانيات أي علم اللغة له إطاره المعرفي الخاص، يقوم بدراسة اللغة في المجتمع لخدمة أهداف لغوية كالترجمة وأمراض الكلام ويعمل على تطبيق النظريات اللغوي ومعالجة المشكلات المتعلقة باكتساب اللغة وتعلمها وكما عرفه أحد الباحثين وهو كورد " هي استعمال ما تتوافر لدينا من طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة على ما تمثل اللغة العنصر الأساسي فيه"

2 - مجالاتها:

تعددت المجالات التي توظف فيها اللسانيات التطبيقية لكن انصب اهتمامها حول كتعليم اللغات، حتى كاد يغلب عليها مما دفع البعض على تسميته باللسان التعليمي Educational Linguistics فيقول د. كريستال D.Crystal أصبحت اللسانيات التطبيقية. نتيجة لأسباب تاريخية متعددة، لدى كثيرين مرادفة للدراسة العلمية لمبادئ تعلم اللغات الأجنبية و تعليمها و تطبيقات هذه المبادئ و لعل أهم هذه الدراسات كتاب كوردر: مدخل إلى اللسانيات التطبيقية.

و لئن ارتبطت اللسانيات بتعليم اللغات لا يمكن اعتباره ربطا مقيدا إذ هما مختلفان و اللسانيات النظرية ليست علما نظريا و معلم اللغات يستخدم النظرية اللسانية ولقد تجلت شرعية حضور اللسانيات التطبيقية في قضية تعليم اللغات برمتها تماما كشرعية حضورها في علاج عاهات الكلام أو في فحص النص الأدبي، و بالرغم من هذا الربط المقيد عند الكثير من الدارسين إلا أن مؤتمرات اللسانيات التطبيقية قد توسعت في هذا المفهوم و جعلت مجالات تطبيق النظرية اللسانية متعددة و هي كالتالي:

أ – تعليم اللغة الأصل:

يعد تعليم اللغة سواء كانت لأبنائها أم لغير الناطقين بها من أعظم [1] و أهم مجالات اللسانيات التطبيقية و تعتبر من أكثر المجالات تطبيقا لمبادئ النظرية علميا، مما دفع بعض الدارسين إلى المطابقة بينهما و حصر اللسانيات التطبيقية في هذا المجال فحسب،

[1] -عبده الراجحي، المرجع السابق ، ص 10

بل تبين أنه يجب التركيز على هذا الكلام و إعادة النظر فيه لأن تطبيقها في مجالات غير تعليم اللغة أمر ظاهر و مبرهن عليه بالتجربة، و مع الإجماع العام على توظيف اللسانيات في تعليم اللغات إلا أن هناك بعض الأسئلة التي تبقى مطروحة فمثلا ما هي آلية هذا التطبيق؟ ما مستوى هذه الآلية؟ ... مثل هذه الأسئلة تمتلك شرعية الحضور حتى يجاب عنها إجابة تفي بالغرض و أن مساهمة اللسانيات النظرية في تعليم اللغة مساهمة غير مباشرة في السؤال هذا نعلم؟ [1] لأن بعض اللسانيين غير متأكدين من فائدة مستخلصات النظرية اللسانية في تعليم اللغات و نذكر من بينهم تشومسكي الذي يقول: إنني أشك صراحة في فائدة هذه الأفكار المفاهيم فيما يتعلق بتعليم اللغات و بشكلها الذي وردت اللسانيات و علم النفس فمن الصعب أن نصدق أنهما وصلا إلى مستوى من الفهم النظري الذي يمكننا من تقديم تقنية في تعليم اللغات.

و من كل هذا نقول إن من يمكنه تحديد الصلة بين اللسانيات النظرية و تعليم اللغات هو اللساني التطبيقي فقط الذي و على الرغم مما تقدمه هذه الأخيرة من وصف علمي دقيق إلا أنها تعجز عن تقديم الوسيلة الكفيلة بتحقيق الغاية التي تطبق اللغة الأم من لغة إلى أخرى فالعلماء الإنجليز أفادوا كثيرا منها و ذلك بوضع مناهج سواء على المستوى النظري أو التطبيقي أما علماء العرب فلم يقدموا شيئا في هذا المجال، و لا ننسى مشروع الموسى [*] و هذا يخص تعليم اللغة العربية لأبنائها ينطلق و يتم تطبيقه على ثلاث مستويات:

* مستوى وظيفي:

و يتمثل هذا المستوى في تحقيق وظيفته على مستوى التطبيق في المهارات المختلفة كالقراءة و التعبير الشفهي و الاستماع و غيرها ...

* مستوى موضوعي:

و يتمثل هذا المستوى في محاولة جادة لوصف اللغة العربية بنيويا وفق مستويات التحليل اللساني و ضبطه ضبطا علميا محكما لأن الدراسات اللسانية مازالت في قيد الدراسات التراثية و قواعد الأوائل.

* مستوى الطريقة في التأليف و التعليم:

[1] -وليد أحمد العناتي، اللسانيات التطبيقية و تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة للنشر و التوزيع، ط 1، عمان، 2003، ص 4
[2] نهاد موسى، مقدمة في تعليم العربية، ط 1، دار العلوم للنشر، 1984، ص 16

و هذا المستوى مستمد من مقولتين لسانيتين:

وحدة الشكل و المضمون: و هو كما جرى التقليد فإن في تدريس اللغة العربية فإن الفصل بين الشكل و المضمون إهمال قدرة التلميذ على التمييز بين الصواب و الخطأ، فمثلا نجد في قواعد المفعول به نركز على الحركة الإعرابية دون النظر إلى مكونات الأمثلة أو معانيها، فتعطي على سبيل المثال: أكلت سبع أرغفة، و هو بعيد و لذلك يجب أن نوحد بين الشكل و المضمون لتحصيل اللغة و اكتسابها فالفصل بينهما يخلق تحصيلا لغويا ضئيلا.

وحدة مستويات اللغة: أي بوصف اللغة بنية متماسكة أما مستويات التحليل في تبقى لغايات الدرس فحسب و نجد أن نهاد موسى من أبرز من ركزوا و استمروا في معطيات اللسانيات سواء النظرية أو التطبيقية في تدريس اللغة العربية لأبنائها و لغير الناطقين بها و تجاوزت دراساته لأكثر من 25 موضوعا فمنها الكفاءة اللغوية، و الأداء اللغوي ...

ب – الترجمة Translation :

تعتبر الترجمة من أكثر الأنشطة الثقافية في العصر الحديث و تنافس تعليم اللغات في مدى التطبيق اللساني و أهميته لتحقيق التواصل الحضاري مع الإنسان و تعدد لغاتهم و تبدو الحاجة لها ضرورية في ظل التطور العالمي.

فالنظريات اللغوية تساعد في وضع نظريات الترجمة للتوصل إلى ترجمة فاعلة، و نجد ذلك في حقل الترجمة الآلية و نعني بها الترجمة التلقائية بالحاسوب و هذا الأخير يحتوي على قواعد لتحليل النص في لغته الأصلية[1]

و بهذا يتم تحويل النص إلى اللغة التي يراد الترجمة إليها و تعرف الترجمة بأنها " تحويل نص أو جملة أو كلمة في لغة ما إلى ما يناظرها في لغة أخرى "[2]

أما رومان جاكسون فعرفها بأنها: " استبدال رموز لغوية في لغة ما برموز لغوية في لغة أخرى " و نعني بهذا أن الرموز تشمل الرموز الصوتية و النحوية و الصرفية و الدلالية و كل هذا يؤثر في حيوية النص المترجم و قبوله.

إن الترجمة تواجه صعوبات متعددة تنبثق من طبيعة البنية اللغوية و اختلافها بين اللغتين أي اللغة و اللغة المترجمة إليها و في هذا يقول جورج مانان George Mounin "

[1] وليد أحمد العناتي، المرجع السابق، ص 44

[2] محمد الخولي، معجم على اللغة النظري، مكتبة لبنان، 1991، ص 291

إن صعوبة الترجمة ناتجة عن كون اللغات ليست جداول كلمات تقابل حقائق هي دائما موجودة سلفا، و لو كان الأمر كذلك، لسهلت الترجمة و لأصبح بمقدورنا دائما أن نترجم ترجمة حرفية و كلمة كلمة "[1]

و من هنا تطرح الترجمة التطبيقية مشكلات تتراوح ما بين الإطار اللساني و الإطار الثقافي و الإطار الإجتماعي إن الإطار اللساني يمكن في كون اللغات تختلف بناها التركيبية أو أنساقها الدلالية و غيرها و ما يرتبط بها من قيود الاستعمال نعطي على سبيل المثال كلمة بالانجليزية ليقابلها في العربية مفردتان: العم و الخال.

أما مشكلات الإطار الإجتماعي مدارها كيفية اختيار التراكيب اللغوية حسب ثقافة المجتمع و عاداته و تقاليده.

و تعتبر الترجمة من أكثر المجالات اللسانية شمولا و تشبعا و نذكر من بين فوائدها:

1 استعمالها مقياسا لاختيار كفاية المتعلم في تحصيل اللغة الأجنبية مثل: اختبار التهجئة، اختبار الصعوبة في البنى التركيبية.

2 استخدامها أساسا في إحدى طرائق تعليم اللغات و هي طريقة النحو و الترجمة.

3 إنشاء المعاجم ثنائية اللغة Bilingual Dictionry

4 ستفاد منها في الدراسة التقابلية لأنها شرطا أساسيا لإتقان الترجمة و ممارستها

ج – **أمراض الكلام و علاجها:** Speech Pathology and Speech Theropy

يقال في الأصل أن أعضاء النطق ليست مصممة للنطق إنما هي عملية ثانوية يؤديها كل عضو كالتنفس و الشرب و غيرها و نحدها عند جميع الناس غير أن البعض يعاني اختلال في أداء بعض هذه الوظائف مما يتسبب بما يسمى امراض الكلام، و تتعدد مظاهر هذه العيوب فنذكر منها على سبيل[2]

- النقص في طريقة نطق الأصوات فمثلا ينطق " السين " " تاء " و غيرها
- النقص في ثروة الطفل مقارنة بغيره من الأطفال الذين يساوونه بالعمر
- تلجلج اللسان و النطق بصوت أكثر من مرة

[1] - جوزيف شريم، منهجية الترجمة التطبيقية، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، بغداد، 1981، ص 44.
[2]- المرجع السابق، ص 5

-النقص في الطلاقة اللغوية

وقد قام بعض علماء النفس و التشريح بمحاولات كثيرة لإيجاد الأسباب وراء هذه الأمراض و وضع العلاج الشافي و قد تمكنوا من تقسيم هذه الأمراض وفقا لأسبابها إلى قسمين: الأول أسباب و عوامل عضوية و الثاني أسباب وظيفية

وقد تسبب أمراض القسم الأول نتيجة لوجود عيب في الجهاز السمعي أو النطقي أو التشوه و هذه الإصابة تمنع العضو المصاب من أداء وظيفته فيحدث ذلك عيبا في النطق أو نقص في القدرة التعبيرية

أما القسم الثاني الناشئ من علة وظيفة فيلاحظ على هذا المريض انه سليم من الناحية العضوية أي جهازه الكلامي و السمعي إلا أن قدرته على التعب ير تتأثر سواء بعوامل غير عضوية كاضطرابات نفسية أو سلوكية و تختلف من حيث الشدة و النوع و هناك تقسيم أكثر تفصيلا لا يقوم على النظر إلى مصدر المريض بل إلى المظهر الخارجي و تتخذ هذه العيوب أشكالا نذكر منها:

- العيوب الصوتية
- العيوب التي تتصل بطلاقة اللسان للجلجة
- التأخر في القدرة على الأداء الفعلي للكلام عند الطفل
- احتباس الكلام أي فقدان القدرة على التعبير

ومن هنا سنتحدث بالتفصيل عن ثلاثة نماذج لهذه الأمراض الكلامية لكثرة شيوعها وانتشارها وهي كالتالي: الحبسة، اللجلجة والتلعثم.

- **الحبسة Aphasia:**

الأفازيا: هي أكثر أنواع الاضطرابات اللغوية وتعرف بأنها فقدان القدرة اللغوية [1] الجسة النطقية .

فكلمة " أفازيا " يونانية الأصل وتعني افتقاد القدرة الكلامية ولقد عرفها أيضا أحمد خليل: " بأنها أمراض ناشئة من خلل يصيب الألياف العصبية بالدماغ البشري نتيجة صدمة

[1]- بكار أحمد، محاضرات اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، 2003، ص53.

أو نزيف، وبذلك تؤدي إلى اضطرابات لاح قة بالتعبير بالإشارات اللفظية أو بفهم هذه الإشارات [1] وتنقسم الحبسة إلى أنواع مختلفة منها: [2]

-الحبسة الحسية أو الصم اللفظي: إذ تكون حاسة السمع سليمة، ولكن الألفاظ تفقد معناها لدى السامع كما لو كانت تقال بلغة لايعرفها.

-الجسة المعنوية: وتحدث حين يفهم المريض كل لفظ في الجملة ولكنه لا يستطيع إدراك ما تدل عليه الجملة كلها من معنى.

-المعنى اللفظي: وهو عجز المريض عن فهم ما يراه مع سلامة بصره ويسمى عجز القراءة.

-عجز الرمز البصري: وهو كالعمى اللفظي إذ يعجز المريض عن فهم ما تعنيه الرموز المنظورة من كتابه أو أشكال مرسومة أو إشارة مرور مثلا.

- **اللجلجة Stuttering** :

هي عدم الطلاقة وتعتبر طبيعية من عمر 2 إلى 5 سنوات [3] وهي إعاقة في الكلام إذ تعيق تدفق الكلام بالتردد وبتكرار سريع لعناصر الكلام، وتشنجات عضلات التنفس أو النطق [4] وتحدث كالتالي:

لجلجة م م م – حمد نطق صوت الميم ثم يليه ثم اكمال الكلمة [5]

- **اللعثمة Stamaring:** هي اضطراب في الكلمات و ذلك يتميز بوقفات تشنجية أو تردد في النطق وتحدث على الشكل التالي:

لعثمة م (توقف ملحوظ) حمد (محمد) نطق صوت الميم مرة ثم توقف ثم اكمال الكلمة أما عن كيفية اللسانيات في علاج عيوب الكلام، فيتمثل بالإفادة من نتائج علمي الصوتيات النظري والتجريبي وما توصلا إليه عن استخدام الوسائل التقنية في الكشف عن عيوب الكلام ومحاولة علاجها ويمكن علاجها بوسائل متعددة منها:

[1]- لطفي بوقربة، محاضرات اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، 2003، ص53.
[2]- أحمد وليد العناتي، المرجع السابق، ص 59.
[3]- لطفي بوقربة، المرجع السابق، ص50 .
[4]- أحمد وليد العناتي، المرجع السابق، ص 59.
[5]- جمعية يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة علم المعرفة، ع 145، ص182.

1 - إمكانية معالجة الأمراض الكلامية الأخرى باستخدام وسائل متعددة مثل الاسترخاء الكلامي والتمرينات الإيقاعية، تمرينات الحروف الساكنة والحروف المتحركة والطريقة الموسيقية في تعليم الكلام والألحان.

2 - معالجة العيوب والاضطرابات الناتجة عن أسباب عضوية تشريحية بالعملية الجراحية...

3-اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات:

اللسانيات علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره بينما علم تعلم اللغات علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات سواء كانت من منشأ الفرد أو مما يكسبه من اللغات الأجنبية.

وإذا تأملنا الحقلين، تبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما، فكلاهما يحتاجان إلى بعضهما باستمرار فاللساني يحد في حقل تعليم اللغات ميدانا علميا لاختبار نظرياته العلمية، والمربي بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها على اللسانيات الحديث [1]

للتعرف أكثر على دور اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغات يقضي منا تحديد بعض المفاهيم حتى نتمكن من معرفة العلاقة القائمة بينهما.

أ - الديداكتيك (التعليمية):

لهذا المفهوم عدة تعاريف نذكر واحدة منها:

الديداكتيك علم مساعد البيداغوجيا التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية، وذلك لانجاز بعض تفاصيلها. كيف ندرج المتعلم لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية ؟ هذه المشكلات هي التي تبحث الديداكتيك على حلها.

- شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس (Lallandre)
- الديداكتيك بالأسس هي تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها

وتنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات التعلمية، التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي بمعنى أن دور الأستاذ هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يناسب حاجات التلميذ وتحديد الطريقة الملائمة لتعليمه وهذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة وكل هذا من أصل تحقيق أهداف العملية التعليمية [2]

[1] - لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار الجزائر، ص9

[2] - عبد اللطيف الفرابي، محمد آيت يحي، عبد العزيز الفرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية- 9، 10، ص 256.

ب – تعليمية اللغات: إن التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة أصبحت في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها المجال المتوفى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية وذلك باستغلال النتائج العلمية المحققة في مجال البحث اللساني والنظر في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها.[1]

ويعود ظهور مصطلح التعليمية في الفكر اللساني المعاصر إلى " ماكاي " M. F. MAKEY الذي بعث من جديد المصطلح القديم DIDACTIQUE للحديث عن المنوال التعليمي وهنا تساءل أحد الدارسين قائلا: لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات بدلا من اللسانيات التطبيقية فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطى لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها [2]

وقد فتح هذا السؤال المجال واسعا لتكثيف البحوث والدراسات لأجل اعطاء هذا العلم حقه بالكامل واستقلاله من العلوم الأخرى فعرف هذا المصطلح عند نشأته اختلافات في دلالته من بلد إلى آخر لاسيما في الدول الغربية، فقد اختلفت مباحث دراسة بين كندا وفرنسا أما في ايطاليا وسويسرا فكان يشير إلى كل من علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي.

أما في الوقت الحالي فقد بدأت تتضح معالم هذا المصطلح حيث أصبح يدل على العلم الذي يهتم بتعليم اللغات، وتعلمها وطرق إكتسابها وذلك بالاستعانة بجملة من العلوم نذكر منها على سبيل المثال: [3]

- على اللسان بمختلف فروعه (اللسانيات العامة).
- على النفس العام، وعلم النفس اللغوي.
- علم الإجتماع، وعلم الإجتماع اللغوي.
- علم النفس التربوي.

كما استفاد علم تعليم اللغات استفادة كبيرة من اللسانيات النبوية والنحو الترتيلي حيث أصبح المربون المنشغلون بتعليم اللغات يتأثرون بالنظريات اللسانية ويقتنعون بأهميتها

[1]- المرجع السابق، ص256.
[2]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات: ط1 ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 130
[3]- لطفي بوقربة ، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص7.

القصوى في ميدان اختصاصهم وهكذا أدى التأثر المتزايد إلى ظهور العديد من المناهج في تعليم اللغات وهي مناهج مبنية على نظريات لسانية[1]

غير أن جل الدراسات اللسانية أقر أصحابها أن اللسانيات التطبيقية هي بمثابة الجسر الذي يربط جميع العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني مثل علوم اللغة والنفس والإجتماع التربوي [2] ، ومعنى أن هذا العلم يستند في حقيقة الأمر إلى العلمية لهذه العلوم.

والجديد في الذكر أن تعليمية اللغات هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء أتعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث في ديداكتيك (تعليمية اللغات) وأصبحت تهتم بمتغيرات العلمية التربوية ومنها:[3]

[1]-عبد الراجحي، المرجع السابق، ص ص: 11-12.
[2]- اللطيف الفرابي وآخرون، المرجع السابق ص 69.
[3]-المرجع نفسه، ص70.

1 – المتعلم من حيث الاستراتيجيات التي تكسب بها اللغة، والأخطاء التي يرتكبها، وآليات استيعاب وفهم اللغة وإنتاجها.

2 – المحيط الإجتماعي وبالأخص علاقة اللغة بالجم اعات وأساليب استعمالها في المجتمع ووصفها ضمن لغات أخرى.

3 – المادة التعليمية وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية، ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتية لتدريس اللغات.

4 – التدريس وما يرتبط به من تكوين المدرسين وطرائق تعليمية، واستعمال الوسائط وأساليب التقويم.

وقد تميز خطاب ديداكتيك اللغات بتداخل الحقول المرجعية كالإعلاميات والبحث الأدبي وعلم النفس وعلم الإجتماع والأنثروبولوجيا... انطلاقا من هذه العلوم حاولت الأبحاث حول ديداكتيك اللغات الإجابة عن بعض المشكلات مثل: [1]

- النمو الصريح والضمني.
- اعتبار الملفوظ أساس تعلم اللغة أو التلفظية.
- مسألة الأخطاء اللغوية وظاهرة التداخل اللغوي.
- مسألة العلاقة بين المحتوى اللغوي المدرسي والنمو اللغوي للمتعلم.
- استراتيجيات الفهم والإنتاج اللغوي.
- المظاهر الثقافية والحضارية للجماعة اللغوية (الإزدواجية، التعددية

[1]- المرجع السابق، ص131.

المبحث الثالث: اللسانيات التطبيقية و العملية التعليمية

غني عن البيان، أن التعليمية في الفكر التربوي و التعليمي المعاصر أصبحت جسرا يربط بين علوم و تخصصات مختلفة، و هذا من منطلق أنها علم ميداني إجرائي تطبيقي يتوخى تطبيق نتائج أبحاث هذه العلوم و الاستثمارات فيها عن طريق وضع مناهج و محتويات تعليمية و طرائق تعليم جيدة و فعالة و استعمال الوسائط و أساليب التقويم في تعليم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية، هذا من جهة و من جهة أخرى، تعتبر التعليمية فرعا من فروع اللسانيات التطبيقية التي تجمع بين الإختصاصيين في اللسانيات و علم النفس و علم الاجتماع و علم التربية ... و هذا يدل دلالة قاطعة على الطابع الجماعي لها و تداخلها مع اختصاصات أخرى.

علاقة التعليمية باللسانيات:

استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها، و نظرياتها فقد قدمت المدارس اللسانية و نظرياتها التي انبثقت عنها التعليمية إمكانية التفكير و التأمل في المادة، و ذلك انطلاقا مما قدمه دي سويسر في المدرسة البنيوية و بلومفيلد في المدرسة التوزيعية و تشومسكي في المدرسة التوليدية التحولية، و ما قدمته أيضا المدرسة الإنجليزية مع فيرث فقد نتج عن كل هذه المدارس عدة مفاهيم كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات. [1] و من ثمة فإن تحديد تلك الأبنية و وحداتها و ما يربط بينهما من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرسة معالجة بيداغوجية مخصوصة يراعي فيها التدرج من البسيط إلى المعقد و الانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له و هو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين و تسير عملية استحضارها من قبلهم كما شعروا بالحاجة إلى ذلك.

و من أهم المفاهيم مفهوم النظام عند " سوسير " يرى أن اللغة نظام محكم يتكون من مستويات التحليل هي: المستوى الصوتي، الصرفي النحوي، المعجمي، و الدلالي.

أما مفهوم البنية في تعليمية اللغات يتمثل في التمارين البنيوية التي تعتمد على مفاهيم التقابل و التشابه و الاختلاف في فهم اللغة و إدراك مدلولاتها.

[1]- محمد علي عطية، الكافي أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق و التوزيع، ط 1، الأردن، 2006، ص 56

و من أهم المفاهيم اللسانية التي كان لها تأثير واسع في تعليمية اللغة مفهوم الملكة اللغوية La compétence linguistique و يقابلها مفهوم الأداء أو الانجاز Le performance فهما مفهومان أساسيان في المدرسة التوليدية التحويلية، فالملكة اللغوية تمثل جملة من القدرات و الاستعدادات التي تمكن الفرد من إنجاز اللغة بعد ذلك، فالإنجاز هو استثمار للملكة.

و كما نجد أيضا مفهوم الملكة التبليغية التواصلية فهي لا تعني معرفة النظام الصرفي و النحوي فقط بل تتعدى ذلك إلى معرفة معايير و قواعد التوظيف و قدرة المتكلمين في ذلك فلا تتضمن العناصر و البنيات اللسانية وحدها بل تشمل أيضا قواعدها الاجتماعية [1] و معرفة سياقاتها و كيفيات استعمالها حسب مقتضيات أحوالها كما ارتبط عدم تعليم اللغات Didactique des langues منذ نشأته باللسانيات التطبيقية Linguistiques Appliquées التي اهتمت بطريقة التدريس التي انفتحت على حقوق مرجعية مختلفة كاللسانيات و سيكولوجيا التعلم البداغوجيا و طورت مجال اشتغالها و يتجلى ذلك من خلال اهتمامها ببعض متغيرات العملية التعليمية و منها المتعلم، المدرس، المحيط الاجتماعي و المادة التعليمية و فعل التدريس فلقد أصبح مجال الاهتمام الديداكتيكي اللغوي لا ينحصر في حدود المادة وحدها كما كان سائدا حيث كانت المادة الدراسية منطلق التفكير الديداكتيكي و مصدر أساسي لبناء الاستراتيجيات و المعارف الديداكتيكي[2]

و هكذا تشكل اللسانيات للباحث في التعليمية ميدانا لدراسة الظواهر التي يلاحظها في أبحاثه و يفسرها و يفسح المجال لتقديم تصورات أو إجراءات منهجية بغية تعليم اللغات و تعلمها و ذلك على مستويين، مستوى مفهومي أو نظري و مستوى منهجي و تطبيقي.

و تجدر الإشارة ههنا أن التعليمية استطاعت أن تنتقي من اللسانيات و مدارسها على تعاقبها ما يخدمها في تطوير طرائق و مناهج و محتويات و آليات التقويم التي تخدم العملية التعليمية التعلمية لكافة عناصرها و أركانها بدءا في ذلك، فيما قدمه فردنان دي سويسر في كتابه محاضرات في اللسانيات العامة Cour de linguistique générale و تحديده المحكم لنظام اللغة و مستويات التحليل اللساني و علاقات التمايز بين الأبنية اللغوية، و

[1] Bell Hymes, Vers la competence de communiction, Paris, 1984, p 124

[2]- علي أيت أرشان: اللسانيات و البداغوجيا، مطبعة النجاح الجديدة، ط 1، الدار البيضاء، ص 23، 24

أولوية المنطوق في الدراسة عن المكتوب يقول عبد الرحمن الحاج صالح: " أن يكون معلم اللغة قد تم اكتساب الملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته و المفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص، و لا يمكن أن يحصل له ذلك إلا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة و اللسانيات العربية بالخصوص "[1]

و يعني ذلك أنه من غير المعقول أن تتكلم عن معلم اللغة يعلم المتعلمين اللغة و هو جاهل باللغة التي يعلم بها.

و يحلنا ذلك إلى التأكيد على أهمية التكوين القاعدي الذي يتلقاه المعلم في اللسانيات فعليه يجب أن يكون على دراية ببعض النظريات و المفاهيم و المصطلحات و الإجراءات التطبيقية و هذا معناه، ليس بالضرورة أن يكون عالما متخصصا في اللسانيات، و إنما حسبه فقط ببعض المفاهيم العامة[2]

إن أول ما يطالعنا من اهتمام اللسانيات هو تركيزها على دراسة المنطوق من اللغة و التركيز على الخطابات الشفوية التي ينتجها الفرد عند مباشرته الكلام على حساب المكتوب، فالخط ملحق و تابع للفظ و اللسانيات ما لبثت و أكدت في البحوث التي أجراها اللسانيون في هذا السياق على ضرورة الفصل بين نظام اللغة المنطوقة و نظام اللغة المكتوبة و عليه يستهدف التعليمية إكساب المتعلم مهارة التعليم الشفهي بحكم أنها تطغى و تسيطر على واقع ممارسات المتعلم اليومية للغة في حياته الاجتماعية فالميدان يكشف لنا يوميا أن ما ينتجه المتعلم من خطابات شفوية لا يمكن بحال من الأحوال مقارنتها بنظراتها من الخطابات المكتوبة.

إن ما سقناه سابقا و بإيجاز، يحيلنا إلى فائدة أخرى تجنيها التعليمية من اللسانيات في جانبها الصوتي، و في تعريف جمهور المعلمين بمميزات الصوت و هيئته و مخارجه، فتصحيح النطق لدى المتعلمين يكتسي أهمية كبيرة في تعليم اللغات، خصوصا أن معارف الدرس الصوتي ضرورية للمعلم الذي يعلم اللغات حتى يصوب أخطاء المتعلمين تصويبا صحيحا، و يرتكز في ذلك على معارفه في الدرس الصوتي و جدير بالذكر، أن منهاج اللغة العربية في التعليم يسعى للاستفادة من اللسانيات و ذلك بتخصيصه حصة مستقلة للدرس

[1] -عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 41
[2] - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 137

اللغوي بمختلف مظاهر (الصوتية، التركيبية، البلاغية، العروضية، الأسلوبية، التداولية ...) وعيا، من واضعي المنهاج ان اللسانيات أصبحت تشكل حقلا معرفيا أساسيا و حاسما في البحث الديداكتيكي اللغوي[1] و من هنا يمكن أن تقدم اللسانيات للباحث في التعليمية مجموعة من التصورات و الخطط و المفاهيم و الإجراءات المنهجية التي تساعد على بلوغ مراده و تحقيق الأهداف المنشودة على مستوى تعليم اللغات و تعلمها.

[1]- ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص 19

الفصل الثاني:

دور النظريات الألسنية في خدمة التعليمية

المبحث الأول: النظرية البنيوية(دي سوسير)

المبحث الثاني: النظرية التوليدية التحويلية(تشومسكي)

المبحث الثالث: النظرية السلوكية(واطسون)

المبحث الأول: النظرية البنيوية

تمهيد:

إن المتمعن في التعانق العلائقي الموجود بين اللسانيات كعلم نظري والتعليمية كحق أو كميدان تطبيقي يستثمر النظريات اللسانية في حل المشاكل التعليمية يجد بأن ثلاثية العملية التعليمية (من معلم ومتعلم ومادة تعليمة) في ممارستها لأدوارها التعليمية التعلمية لا تستطيع الخروج عن الإطار النظري الذي تسطره النظريات اللسانية.

ولعل أهم محطة لسانية يتوجب علينا الوقوف عندها هي النظرية البنيوية السوسيرية، هذه الأخيرة التي كانت بمثابة القاعدة الأساس في إرساء دعائم المناهج والطرائق التعليمية عامة والمنهج البنيوي ل وجه الخصوص

اولا- العملية التعليمية وفق النظرية البنيوية(المنهج البنيوي):

لعل أهم مبدأ من مبادئ النظرية البنيوية هو الوصف العلمي الآني للغة واعتبارها نظام من الإشارات وسلوك اجتماعي بشري محض[1] وسنحاول فيما سيأتي تحليل العملية التعليمية وفق هذه المبادئ بأركانها الثلاث من معلم ومتعلم ومادة تعليمية.

1- المنهج البنوي

المنهج البنيوي أو التركيبي هو عبارة عن مجموعة من الطرائق التعليمية ظهرت في العقد الثالث من القرن العشرين نتيجة خمسة عوامل هي:

ظهور علم اللسانيات الوصفي أو البنوي

ظهور علم النفس السلوكي ونظريا التعلم المنبثقة منه، والقائلة بأن تعلم اللغة سلوك.

تزايد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية الحية[2]

تندرج ضمن هذا المنهج العديد من الطرائق التعليمية نذكر منها:

أ-الطريقة المباشرة:

اهتمت هذه الطريقة باللغة الحيائية التي يتكلمها الناس وسعت إلى اكتساب المتعلمين المهارات الشفوية وأصبح التعليم يتم عن طريق الربط بين الأشياء والأفعال الجديدة بألفاظها في اللغة الأجنبية، وقد سميت بالطريقة الطبيعية لأنها تعتمد على اللغة الأجنبية، وقد سميت

[1]- ينظر: شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة، ط1، لبنان،2004، ص11 ص12.
[2]- ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص27.

بالطريقة الطبيعية لأنها تعتمد على اللغة الأجنبية في تدريسها وتستخدم الجمل والعبارات المفيدة والتي يكثر استعمالها في اللغة اليومية، لكنها في الواقع هي أبعد ما تكون عن الطبيعة نظرا لعدم ارتباط الجمل بأي مواقف اجتماعية حقيقية، وكون هذه الجمل مجرد تمثيل للتراكيب الصرفية أو النحوية التي يراد تعليمها .[1]

بمعنى أن الطريقة باللغة الحيائية هي اللغة التي يتكلمها الناس ولذلك تسمى اللغة الطبيعية وهي التي تكسب المتعلمين المهارات الشفوية وقد اعتمدت هذه الطريقة على اللغة الأجنبية في تدريسها، وكذلك باستخدامها الجمل والعبارات التي تستعمل في اللغة اليومية.

ب- **الطريقة البنوية الكلية**

نشأت هذه الطريقة في انجلترا في منتصف الخمسينات، ثم تطورت بظهور البحوث التطبيقية المتعددة، تعتمد أساسا على الفرضية السيكولسانية القائلة بأن الإنسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة وإنما يدركها بصفة كلية، كذلك الطفل يتلفظ منذ نشأته الأولى مقاطع لغوية ويقلدها، ولا يقلد الفونيمات أو الأجزاء الصوتية الأحادية، وبذلك دمجت هذه الطريقة الصورة والصوت والحركة في الموقف التعليمي للغة، إذ يتم تعليم كل الجوانب اللغة بشكل تصاعدي منسجم وبطريقة كلية متضافرة إدراكا وصوتيا ومعجميا وصرفيا ونحويا على اعتبر أن النسق كل لا يتجزأ[2]

وتقوم هذه الطريقة على المراحل التالية:[3]

– مرحلة العرض: ويتم فيها عرض الحوار وتسميعه عدة مرات تعرض فيه الصور بعد الاستماع إلى التعبير المسجل في ثوان، قصد تحقيق فهم عام للموقف

– مرحلة استيعاب الوحدات المعجمية والتراكيب الجديدة حيث تميز بخطوط أو ألوان

– مرحلة التذكر وإضمار الوحدات المعجمية والتراكيب، بإعادة عرض الصور دون صوت، بحيث يتذكر المتعلم المفردة والتركيب اللغوي المصاحب لها.ف

– مرحلة الاستثمار: وتتجسد في تشخيص المواقف الحوارية وطرح أسئلة حول الصور وانجاز بعض التمارين خارج مواقف الصور المستعملة.

---

[1]- ينظر: المرجع السابق ،ص28

[2]- ينظر: بكار محمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية الدراسة العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية، الإرسال الثالث بوزريعة، الجزائر، 2007، ص22.

[3]- المرجع نفسه ،ص 23.

أي أن هذه الطريقة تعتمد في أساسها على الفرضية السيكولسانية والتي مفادها أن الإنسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة ولكن يتم إدراكها بصفة كلية ولذلك فقد دمجت هذه الطريقة أيضا الصورة والصوت والحركة باعتبار هذه العناصر أساسية في العملية التعليمية.

ج- طريقة القراءة:

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

1 - القراءة الموسعة: تتناول قصص أو كتبا شيقة مكتوبة بلغة بسيطة وفي الحالتين يرتكز التعليم على القراءة الصامتة، والتدريب على إنجازها بسرعة تقترب من سرعة الناطقين باللغة الأجنبية وقد صاحب هذه الطريقة ظهور قوائم الكلمات الأكثر شيوعا والتي كان يجري تعلمها عند تعلم بعض التراكيب المناسبة في بدء القراءة وأثنائها، وقد اعتنت هذه الطريقة بالقراءة الجهرية للفقرات، أما الكتابة فاقتصرت على تدريب التلاميذ على المفردات والتراكيب التي تعلموها أثناء القراءة[1]

د-الطريقة السمعية الشفوية البصرية:

وهي أهم الطرق البنوية في تعليم اللغات الأجنبية، وسميت بذلك الاسم لأنها تجمع أولا الاستماع للغة، ثم إعطاء الرد الشفوي، وجود عنصر بصري مثل صورة أ رسم للمساعدة على تكوين صورة واقعية عن معنى الصيغة اللغوية التي يجري تدريسها وتعود أصول هذه الطريقة إلى أعمال علماء اللسانيات البنيوية وأعمال علماء الإنسان الذين درسوا لغات الهنود الحمر كما تعود أصولها أيضا إلى نظريات علم النفس السلوكي، والتي ترى ان اللغة مجموعة عادات تتكون بالتعزيز والممارسة والتمرين.[2]

تعتبر هذه الطريقة من أهم الطرق البنوية المعتمدة في تعليم اللغات الأجنبية وذلك لأنها جمعت بين الاستماع للغة، ومن ثم الرد الشفوي و صورة بصرية، لإدراك الصيغة اللغوية ولقد تعود أصولها إلى نظريات علم النفس السلوكي.

ومن أهم المبادئ الأساسية السمعية الشفوية البصرية مايلي:[3]

[1]- ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 29.
[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 30.
[3]- ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص،ص 30، 32.

– اللغة هي الكلام المنطوق، لا الكلام المكتوب وهو أهم مبدأ في النظرية البنوية، فقد انصب الإهتمام على لغة الحياة الشفوية، ثم الانتقال في المراحل اللاحقة لتعلم لغة القراءة والكتابة.

– اللغة مجموعة عادات: اكتساب الأطفال للغة يتم مثل اكتساب أي عادة سلوكية أو ثقافية

أو اجتماعية لذلك كان المنهج اللساني لتحليل المادة اللغوية في ظل البنيوية هو المنهج السلوكي، إذ اعتبر هذا المنهج اللغة سلوكا قائما على المشيرات الداخلية وعلى الاستجابات الخارجية فكل نطق صوتي هو استجابة لمشير لغوي.

إن النظر إلى اللغة من جهة كونها سوكا اجتماعيا وفرديا قد أدى إلى تدريسها على أنها مجموعة من العادات السلوكية التي ينبغي ترسيخها على نحو صحيح وسليم لدى المتعلمين.

– استخدام اللغة التي يستخدمها أصحابها: ويعني ذلك استعمال الصيغ التي يستعملها الناطقون الأصليون باللغة سواء كانت راقية أو دارجة.

– اللغات تختلف عن بعضها البعض: ركز أصحاب الطريقة السمعية الشفوية البصرية على الفرق بين اللغات في المجالات الصوتية والتركيبية والدلالية كما ركزوا كذلك على تعليم التعبيرات الاصطلاحية.

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

وتعتمد الطريقة السمعية الشفوية البصرية على قواعد أساسية وهي: اسمع، تكلم، اقرا أكتب.

– الاستعمال المكثف للتمارين الشفوية.

– حفظ الوضعيات التي تطور عادات الحوار.

– حفظ الجمل النموذجية التي تساعد المتعلم على المحاورة.

فهذه الطرقة تركز على اللغة الشفوية واللغة الدارجة كما تهتم بإعطاء الأولوية لمهارات الاستماع والتحدث، بدل مهارة القراءة والكتابة واستخدم اللغة بدل تحليلها.[1]

إن المنهج البنيوي بطرائقه المختلفة يبني العملية التعليمية على الذاكرة والتكرار والتمارين، ويجعل المتعلم سلبيا، مما يستلزم أن تكون المادة التعليمية خالية من الأخطاء، ويقدم المادة دائما بواسطة وضعية من الوضعيات المدروسة الخاضعة للتقويم يستغل أخطاء المتعلم في التعليم وهو ما يعرف حديثا ببيداغوجي الأخطاء.

وقد انتقد المنهج البنيوي على أنه منهج آلي غير إبداعي يخضع المتعلم إلى أوضاع مكيفة ومحددة في التواصل، فإذا وضع المتعلم في أوضاع أخرى مغايرة جزئيا فغن المتعلم لا تكون له الإستجابة اللغوية الصحيحة.

2-المادة المعرفية(المنهاج)

- تعد المادة المعرفية المنهاج حلقة وصل بين المعلم والمتعلم وترى النظرية البنيوية أن المادة المعرفية وخاصة اللغوية منها عبارة عن بنية وكل متكامل لا يتجزأ وهو تصور لساني سوسيري لأن دوسوسير اهتم بالبنية الداخلية للغة والعلاقات القائمة بين الوحدات اللغوية.

وفي هذا الصدد يرى محمد الأوراغي بأن إعداد المناهج اللغوية يجب أن يبنى على التدرج وأن المتخصصين في علوم التربية قد اختلفوا في منحة هذا التدرج فانقسموا إلى فريقين:

- فريق يتبع الطريقة التركيبية: التي ترى بان الانطلاق يكون من الجزء الذي لا يتجزأ من أجل تركيبية التركيب المتدرج وصولا إلى مركبات كبرى حيث تبدأ بدراسة الحرف ثم تركيبه في مفردات، ثم تركيب المفردات في جمل.

- الفريق الثاني: يتبنى الطريقة التحليلية التي يكون فيها الانطلاق من الجملة في سياقها التواصلي من اجل تفكيكها إلى مركبات قابلة لأن تنحل إلى مفردات متجزئة إلى عناصر.[2]

[1]- ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 31، 32.
[2]- ينظر: محمد الأوراغي، اللسانيات البنية وتعليم اللغة العربية، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2010، ص 31، 32.

إن علماء التربية وإن اختلفوا في منح التدرج فإنهم يتفقون في أن التعلم لا يكون مفيدا إلا إذا كان مبنيا على التدرج.

فالمادة المعرية عندما تعطى للمتعلم تكون في شكلها بنية محكمة البناء والمتعلم يتلقاها بصفة تدريجية سواء بالتركيب أو التحليل.

إن بناء المادة المعرفية وفق معيار تدريجي لا يستند إلى المنهج البنيوي أو الفكر السوسيري فحسب بل يتركز على أقدم وأعظم فكر معرفي عربي وهو الفكر الخلدوني.

ذلك أن ابن خلدون يقول« أعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا.

يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال.»[1]

إن المنهج الخلدوني في بنائه التدريجي للمعرفة يتطابق مع الطريقة التحليلية التي تتركز بدورها على المنهج البنيوي.

ذلك أنه يرى بأن ينطلق بشرح مسائل من كل باب على وجه الإجمال وهي الطريقة الطبيعية في إكتساب اللغة، ذلك أن الطفل لا يتعلم الحروف المعزولة وإنما يتلقاها في سياقها التواصلي، إنطلاقا من الجمل مرودا بالمفردات فالكلمات ثم الحروف

3-المعلم: شروطه ومهامه

إن من أهم مبادئ البنوية الوصف العلمي للغة، لذلك فإننا نجد بأن المعلم يجب أن يكون ذا خبرة ميدانية دقيقة ومعرفة لغوية كافية.

فالمعلم أثناء قيامه بدوره التعليمي يجب عليه« أن يعلم اللغة ذاتها لا أن يعلم معلومات عنها، والمقصود أن يتجنب المدرسون تعليم قواعد الجاهلية والعمل على تعويد التلاميذ على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة على شكل جمل مفيدة وضمن سياقات الحياة الاجتماعية»

يعد المعلم حلقة وصل بين المادة المعرفية والمتعلم وتفانيه في أداء مهنته يكون بالحرص على تعليم اللغة أو المادة المعرفية في حد ذاتها ومن أجل ذاتها.

[1]- عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون ، تج، حامد أحمد الطاهر، دار الفجر القاهرة، مصر، ط2، 2010، ص 684.

فالمعلم « اللساني هو الذي يهتم بالنظام الداخلي للغة ليكشف عن قوانينه وأصوله، وأما المعرفة بالعوامل السياسية ولحضارية والجغرافية والثقافية للغة، فتعد ثانوية ذلك لأنها لا تضيف جديدا للدرس اللساني البنيوي ولا تنقص شيئا من قيمة النظام اللغوي»[1].

إن اهتمام العلم بالنظام الداخلي للغة وبنيتها والكشف عن قوانينه وأصوله لا يكفي لبلوغ الهدف التعليمي عند المتعلم .

بل يتطلب وضع المتعلم في وضعيات مكيفة ومحددة فيكون لدى المتعلم قوالب وأبنية لسانية يستطيع من خلالها بناء معارفه اللغوية والمعرفية عن طريق القياس والنسج على منوالها.

إن الهدف الأساسي للمعلم من العملية التعليمية هو الوصول بالمتعلم إلى المعرفة العلمية العملية بالمادة التعليمية. والتعليم باعتباره تغيير في سلوك المتعلم فهو إستجابة نوعية للمثير التحفيزي.

4-دور المتعلم في العملية التعليمية:

يعد المتعلم المنطلق الأول والهدف النهائي في العملية التعليمة فمهما كان المنهاج محكم البناء وكان المدرس دو كفاءة معرفية وخبرة مهنية عالية، فإنه قد لا نحصل على النتيجة المرجوة إذا لم يتفاعل المتعلم في النسق التربوي بشكل جديد[2]

ولهذا يرى معظم الباحثين التربويين أن كل من المعلم والمادة التعليمية يجب أن يسخرا لخدمة المتعلم فيجب أن تكون المادة التعليمية مستقاة من الواقع المعاش للمتعلم وأن تكون مبنية على التدرج وأن يراعى في انتقائها المستوى العمري للمتعلم وقدراته وحاجاته النفسية والإجتماعية.

والمتعلم وفق النظرية البنوية فهو يتلقى المعرفة اللغوية في شكلها الكلي وعلى شكل بنية متكاملة ثم يبدأ بادراك جزئيتها المختلفة وهو ما يعرف حديثا بالتدريس بالوحدة ويقوم على اللسانيات النصية التي ترتكز على البنوية حيث يقوم المعلم بالإتيان بنص لدراسته وفهمه كبنية ووحدة لغوية متكاملة ثم يحاول تقديم باقي دروس القواعد والإملاء والبلاغة من

[1]- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 10.
[2]- ينظر: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص29.

خلال هدا النص وعليه يكون على المتعلم أن يقرأ النص جيدا ويحاول فهمه وإدراك معانيه ومكوناته اللغوية.

5-الوسائل التعليمية وأهميتها في التعليم:

تعد الوسائل التعليمية من أهم المتطلبات العملية التعليمية وأهمتها في نجاح العملية التعليمية لا تقل عن أهمية ثلاثية العملية التعليمية للمعلم والمعلم والمادة التعليمية وسنحاول فيما يأتي ذكر أهم هذه الوسائل التعليمية:[1]

أ-الكتاب المدرسي: يشكل الكتاب المدرسي الوسيلة الأساسية للتعليم ومع ظهور المنهج البنيوي ازدادت الحاجة التعليمية إلى ضرورة بروز كتاب المعلم كي يكون مرشدا للمعلمين في أعمالهم كما دعت الضرورة إلى ظهور كتاب التلميذ وذلك من أجل تحقيق مجمل الأهداف التعليمية ثم تزايدت الكتب مع المنهج التواصلي فظهرت كتب التدريبات وكتب المطالعة.

ب-الوسائل التربوية: وهي مجمل الوسائل التي يستعين بها المعلم من أجل تفهيم التلاميذ ومن أمثلة ذلك الأجهزة التعليمية كالمسجلات والأشرطة والفيديو والحاسبات الآلية.

6-أنواع الوسائل التعليمية:

أ_ الوسائل الحسية: وهي ما يؤثر في القوى العقلية بواسطة الحواس وذلك بعرض ذات الشيء أونموذجا أو صورته كاستحضار المعلم للزهرة أو الساعة عند شرحه لهذين الكلمتين والنماذج المجسمة كنموذج الطائرة أو السفينة والسبورات وهي وسيلة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها ويقول أحد المربين: إن المدرس الذي يدخل الفصل وهو لا يحسن استعمال السبورة يساوي نصف المدرس .

ب- الوسائل اللغوية: وهي ما يؤثر في القوى العقلية بواسطة الألفاظ كذكر المثال أو التشبيه أو الضد أو المرادف.

[1]- ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 44- 46.

المبحث الثاني: النظرية التوليدية التحويلية(تشومسكي)

من الواضح أن تشومسكي أقام منهجه على أسس عقلية حين رفض الوصف الملحوظ للغة غير ان الأصول الفكرية التي صدر عنها لم تكن واضحة حين أصد كتابه الأول لكنه بسيط القول في هذه الأصول عندما قدم دراسته سنة 1922 من علم اللغة الديكاجي والمنهج الديكارتي في التعريف بين الحيوان والإنسان هو الذي أصل فكرة الجانب الأخلاقي في اللغة creative espect وهذه الفكرة بدأت أكثر وضوحا ورسوخا عند المفكر الألماني humboldt الذي يراه تشومسكي صاحب فضل كبير في ربط اللغة بالعقل وفي تقدم منهج توليدي لدراسة اللغة[1] .

إن تشومسكي تأثر بأفكار ديكارت كما تأثر أيضا بأفكار الفيلسوف الألماني هيملوت صاحب الخلاف في اللغة، حيث يربط الجانب الخلاف ويرى هي عمل العقل ونتائجه.

أولا: التوليد وقواعده

أ- التوليد:

القواعد التوليدية Gemerative grammar هي نظام من القوانين تتعهد وصف تركيب جمل لغة بطريقة غاية في الوضوح Explicitness وهذا الوضوح هو المزية الرئيسية تمثل هذه القواعد.[2]

وقد أشار الدكتور محمد علي الخولي لا يقصد بالتوليد هو إنتاج مادي للجمل بل يقصد ب هان يكون للقواعد القدرة الذاتية على تمييز الجمل الصحيحة من سواها.

وقد أشار الدكتور مشال زكرياء:" إن القاعدة التوليدية تعتبر جزءا من جهاز توليد الجمل وينحصر مفهوم التوليد بعملية ضبط كل الجمل التي يحتمل وجودها في اللغة وتثبيتها."

ويمكن تعريف القواعد التوليدية بأنها:" النظام الموجود لدى متكلم للغة ما، والذي من خلاله –النظام– يستطيع أن يميز الجملة الصحيحة من غيرها"[3]

---

[1]- عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث دار النهضة العربية للطباعة النشر بيروت، د،ط، 1979، ص 119.

[2]- محمد علي الخولي، قواعد تحويلية للغة العربية، مملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، ص 23.

[3]- رفعة كاظم السوداني، المنهج التوليدي والتحويلي ،دراسة وصفية تاريخية منتدى تطبيقي في تركيب الجمل في السبع الطول الجاهليات أطروحة دكتوراه آداب بغداد ،ص 89.

والقواعد التوليدية عند تشومسكي هي:" نظام من القوانين التي تعطى شكل واضح ومحدد أوصاف بنيوية... من الواضح أن براء المتكلم أو كلامه من سلوكه وقابليته قد تكون خطأ وهكذا فإن القواعد التوليدية تحاول تعيين مايعرفه المتكلم وليس ما يقوله من معرفته تلك وأن القواعد التوليدية ليت أنموذجا model للمتكلم او السامع وإنما هي تحاول أن تصف بأكثر الطرق حيادية، المعرفة اللغوية التي تكون الأساس للإستخدام العقلي للغة من قبل المتكلم والسامع"[1]

ويمكننا القول أن التوليد هو الذي يولد من الجملة الأصل التي تؤدي معنى مفيد مجموعة من التراكيب، فالجملة الأصل هي التي تتألف من المسند والمسند إليه فلو قلنا مثلا: حضر الأستاذ هده الجملة الأصل، فلو قلنا: ما حضر الأستاذ فذلك يعني قمنا بتحويل الجملة الأولى إلى جملة أخرى وذلك بإدخال الزوائد"ما" و"لا"

يرى الجانب التوليدي أنه بإمكان أية لغة أن تنتج عددا لا نهائيا من الجمل التي ترد فعلا في اللغة، وقد اعتمد تشومسكي في ذلك على مجموعة من المبادئ تتمثل في:

يرى تشومسكي في كتابه" التراكيب النحوية": أن على الباحث اللغوي أن يتصرف إلى وضع القواعد الرئيسية في التراكيب الجملية للأصول، وفي معزل عن المستوى الصوتي عن المستوى الصرفي لأنهما يعتمدان على عدد محدود من الرموز الفونيمات والمقاطع والمورفيمات لتوليد عدد غير محدود من الجمل[2].

فالجملة التوليدية خالية من عناصر التحويل وهي جملة أصلية بسيطة

أكد تشومسكي أن القواعد التوليدية يجب أن تطابق الحقيقة اللغوية وهنا يمكن تسمية ب(الملائكة الخارجية) فضلا عن الملائكة الداخلية أي قدرتها على بناء نظام دي كفاية تفسيرية تستطيع النظرية اللغوية بها بناء على انتقاد قواعد ما على القواعد الأخرى بناء على مادة لغوية تنسجم معها تلك القواعد كلها. [3]

لأنه في نظره النحو التوليدي لا بد أن تولد كل الجمل النحوية في اللغة أي أننا بإتباع قواعد نحوية يمكننا تكوين كل الجمل الممكنة في اللغة[4]

---

[1]- جوانب من نظرية النحو، ص 30،31 النسخة المترجمة 27، ASP ,Cts of theory of symtax.

[2]- أنظر: خليل عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، ص 53.

[3]- تشومسكي، جوانب من نظرية النحو، تر، د، مرتضى جواد باقر، مديرية مطبعة الجامعة، جامعة الموصل 1985، ص 28.

[4]- ينظر :أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجزائرية بن عكنون، الجزائر، سنة 2005، ص 20.

كما أن تشومسكي أطلق على القواعد التوليدية اسم قواعد إعادة الكتابة أي أنها تكتب رموزا معينا مرة ثانية بشكل آخر أو تولد من الرمز الواحدة عدة رموز [1]

ب- مفهوم الجملة عند أفرام نعوم تشومسكي: Avram noam chomsty

يرى تشومسكي أن اللغة : كناية عن مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل كل جملة منها طولها محدود ومكونة من مجموعة متناهية من العناصر [2].

فالذي يلاحظ أن التوليديين ينطلقون من تعريفهم للجملة إنطلاقا من قصورهم لمفهوم قواعد اللغة، فهي عندهم جهاز أو وسيلة لتوليد جميع الجمل الصحيحة وهذه القواعد تشمل:

1- النظام النحوي الذي يزودنا بالمعلومات عن البنية العميقة للجملة.

2- القواعد التحويلية التي تزودنا بالمعلومات عن البنية السطحية للجملة.

ت - النظام الصوتي الذي يزودنا بالكيفية التي تنطلق بها الجملة.

ث - نظام المعاني الذي يدلنا على معنى الجملة.[3]

وانطلاقا من هذا فإن قواعد اللغة عند التوليديين تعني العلاقة بين الأصوات والمعاني وهنا جاء تعريفهم للجملة بأنها" قرن يحصل على نحو خاص بين تمثيل صوتي بين ضرب معين من البنى المجردة تسمى البنى العميقة"[4]

أما الجملة في نظر تشومسكي هي: الصيغة الظاهرة في الإشارة إلى المعنى ومنها تستنبط القواعد التي تساعد الناطق بلغة ما على توليد الصيغ السلمية.[5]

وتعد قضية التوليد والتحويل من أبرز أفكار تشومسكي حول الجملة وقد جعل لها قواعد تتيح توليد عدد لا متناه من الجمل، ولهذه القواعد ثلاثة مكونات: فونولوجي دلالي وتركيبي.

فتشومسكي اهتم بالجملة وحدها وبالطابع الإبداعي للغة، وهو يتلقي مع البنيويين بصورة أو بأخرى وهذا ما جعل جان بياجيه يطلق على نظرية تشومسكي اسم البنيوية التحويلية وذلك لأن الصيحة التي حملن مدارس لغوية مختلفة من سوسير إلى تشومسكي

---

[1]- المرجع نفسه، ص 25.

[2]- حسام بهنساوي: أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث مكتبة الثقافة الدينية القاهرة، د،ط، 1994، ص 30.

[3]- محمد يزيد سالم ،جهود الدارسين المحدثين في دراسة الجملة العربية، ص 68.

[4]- ينظر: نفس المرجع ص، 68.

[5]- جابر عبد التميم جبار التميمي ،جدور النظرية التوليدية التحويلية في كتاب سبويه ،مذكرة لنيل شهادة الماجستير قسم اللغة العربية كلية الأداب جامعة بغداد، ص 77.

تؤمن جميعا بأن اللغة عبارة عن نظام من العلاقات تبدأ وتنتهي إلى أصغر وحدة صوتية هي اللغة.

ثانيا: التحويل وأقسامه.

أ-مفهوم التحويل: إن مصطلح التحويل يرجع في أصله إلى هاريس Haris الذي بسط مناهجه من خلال مجموعة من الأعمال منها كتابه" من الصرفي إلى المنطوق" وقواعد التحويل، والتلازم والتحويل في البنية اللغوية.

إلا أن هذا المنهج تطور أكثر فأكثر تشومسكي بدأه مع مؤلفه البنى التركيبية syntactic stuctures.[1]

عرف الدكتور رابح بومعزة التحويل قائلا:" إن التحويل وسيلة للوصف والتحليل والتفسير وأن عمليات التحول تقلب البنيات إلى بنيات ظاهرة دون أن تمس بالتحويل أي التأويل الدالي الذي يجري في مستوى البنيات العميقة"[2]

وأشار أيضا أن التحويل يحصل عندما يحاولون تفسير الكثير من الأبنية التي لم تأت على بناء نظائرها في الإعلال والقول بالعمل والتقدير وتعليل بتجاوز الوصف الظاهري لنظام اللغة والتحويل وهو تحويل جملة أو وحدة إسنادية إلى أخرى ويقصد به في النمو التوليدي التغيرات التي يدخلها المتكلم والمستمع على النص فيتنقل البنيات المولدة من أصل المعنى إلى بنيات ظاهرة على سطع الكلام.

ويقول الدكتور محمد علي :" إن وصف العلاقة بين التركيب الباطني والتركيب الظاهري يسمى تحويلا أو قانون تحويليا"[3]

وهذا يعني أن العلاقة القائمة بين البنى العميقة والبنى السطحية يسمى تحويلا وأن كل جملة يجب أن تدرس من البنيتين، السطحية مرتبطة بالأداء والعميقة مرتبطة بالكفاية، ويمكننا القول أن التحويلات هي القواعد التي تساعد الجملة للانتقال من بنيتها العميقة إلى بنيتها النهائية، وبواسطة هذه التحويلات يمكننا الحصول على عدد غير محدود من البنى اللغوية السطحية من عدد محدود من البنى العميقة وهو أمر موجود في اللغة جميعا.

[1]- ع- الحليم بن عيسى، القواعد التحويلية في الجملة العربية، دار الكتب العملية، بيروت لبنان، ط1، 2011، ص15.
[2]- رابع بومعزة، نظرية النحو العربي ورؤيتها ، لتحليل البنى اللغوية، ص 45.
[3]- محمد علي انخولي ،قواعد تحويلية للغة العربية المملكة العربية السعودية رياض ،لاط1، ص22.

إن التحويلية تعني بالداخل أو البنية العميقة للغة ومنها تنتقل إلى الظاهر أو الشكل وتبنى نظريتها على أساس توليد الجملة والتحويل من وتسمى القواعد المنظمة لها بالقواعد النحوية والأهم في نحاة العرب القدامى وذلك قبل أن يعرفه أو يتفطن إليه الغربيون ويهتم بالمنهج التحويلي ويقول الدكتور ميشال زكريا:« يصلح مفهوم التحويل في أنه ينص على إمكانية تحويل جملة معينة إلى أخرى واعتماد مستوى أعمق من المستوى الظاهر في الكلام وبإمكان مفهوم التحويل أن يكشف أيضا المعاني الضمنية العائدة للجمل [1]». ويعني هذا أن التحويل له إمكانية تحويل جملة معينة إلى جملة أخرى في حين يكون ذلك التحويل بشكل أعمق وأدق من المستوى الظاهر في الكلام، كما أن التحويل يستطيع الكشف على المعاني الضمنية العائدة للجمل وتدخل تغييرات في بنية الجملة.

ب-أقسام التحويلات

من المؤكد أن الجملة التحويلية تحتوي على قواعد أو قوانين تنظمها وتسير على أساسها وتنقسم قواعد النحو التحويلي إلى قواعد اختيارية وقواعد إجبارية والتي تعرف في التراث العربي بالجواز والوجوب، ولا يهم أن نسميه قواعد اختيارية عن التراث بل حاولنا استثماره باستمرار، والثاني أننا لم ننقل المفاهيم اللسانية الغربية على نحو واضح وسليم ومفهوم[2]

كما أن هناك من يطلق عليها اسم التحويلات الاختيارية والتحويلات اللا اختيارية وأطلق عليها الدكتور رابح بومعزة اسم التحويلات الجذرية والتحويلات المحلية

فالتحويلات الجذرية هي التي يتحول فيها التركيب الإسنادي الاسمي إلى تركيب إسنادي فعلي أو العكس وهو قسمان أيضا

أ/- التحويل الذي ينقل المركب الاسمي إلى رأس الجملة ثم يعقله بالعقد (س) المسيطر الأساس هو تحويل ينتمي إلى مجال التحويلات الجذرية وهذه التحويلات أطلق عليها عبد القاهر الجرجاني مصطلح تقديم الشيء على وجهتين: تقديم يقال له أنه على بنية التأخير(...) وتقديم على نية التأخير، ولكن على أن تقل الشيء منحكم إلى حكم وتجعل له

[1]- ميشال زكريا: الألسنية التوليدية وقواعد اللغة العربية ،ص14.

[2]- مختار درقاوي: الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة جامعة الشلف ،العدد 13 جانفي2015، ص 09.

باب غير بابه وإعرابا غير إعرابه مثل: ضربت زيدًا، وزيد ضربته، لم يقدم زيد على أنه يكون مفعولا منصوبا(...) لكن على أن ترفعه بالابتداء [1]

ب/- ويشير الدكتور رابح _ بومعزة أيضا إلى القسم الثاني للتحويل الجذري

قال:« تقف عليه في الجملة المحولة بالزيادة فيما يعرف بباب ظن وأخواتها وهذا معناه أن النواسخ من القضايا النحوية التي ترتبط بالجملة الاسمية فتدخل على الجملة الاسمية فتبطل حكم المبتدأ والخبر، والجملة التي تدخل عليها ظن وأخواتها تعد جملاً محولة تحويل جدري وتصبح جمل فعلية»، وأطلق عليها سبويه الأفعال التي تتعدى إلى مفعولين[2]

- أما التحويل المحلي هو ما يعرف بتقديم على بنية التأخير وهو مرتبط بعنصر من عناصر التحويل إعادة ترتيب عناصر التركيب

ثالثا: أسس التوليدية والتحويلية

- إن تشو مسكي قد ميز بين الثنائيتين أولهما: الكفاية اللغوية والأداء على مستوى اللغة وثانيها البنية العميقة والبنية السطحية على مستوى الجمل.

1- الكفاية والأداء:

فالكفاية هي معرفة الإنسان الضمنية باللغة، أو بالأحرى هي معرفة الإنسان الضمنية بقواعد اللغة التي تقود عملية تكلم بها. [3]وبمفهوم آخر أدق فالكفاية هي القدرة على إنتاج الجمل وفقهما في عملية التكلم. وفي إطار النظرية الألسنية والتوليدية والتحويلية، تسمى المقدرة على إنتاج الجمل وفهمها في عملية تكلم اللغة، بالكفاية اللغوية، ونميز بين الكفاية اللغوية وما نسميه بالأداء الكلامي، فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية، في حين أن الداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين

ويشير الدكتور مشال زكريا أيضا:" أن الكفاية اللغوية ملكة ذاتية خاصة بمتكلم اللغة التي تترعرع بصورة طبيعية في البيئة التي تتكلمها، ويشير ابن خلدون في مقدمته، ص1081 إلى هذه الملكة عندما يقول:"أن صياغة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا تقس كيفية". وفي مكان آخر ص 1071 يقول"هكذا قد

[1]- ذ- رابح مومعزة، النحو العربي ورؤيتها لتحليل البني اللغوية، ص 49

[2]- ينظر: نفسه ،ص51

[3]- ذ. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة السطحية) المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، لبنان 1986، ص 32

تصير الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال، وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم"[1] أي أن الكفاية اللغوية بها يستطيع الفرد أداء الخطابات والتواصل مع المجتمع عبر كل الأجيال

وتحدد النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية في الواقع، موضوع دراستها بالإنسان المتكلم، المستمع، بالإضافة إلى اعتباره موضوع الدراسة الألسنية مصدر اللغة عندما يستعمل في أدائه الكلامي، معرفته الضمنية بقواعد اللغة، فصورة عامة، يستطيع الإنسان الذي يتكلم لغة معينة أن ينتج جمل لغته أن يفهمها وأن يدلى بأحكام عليها من حيث الخطأ والصواب في التركيب[2]

الجملة التي توافق قواعد اللغة "تشومسكي" هي أصولية ،وهي غير أصولية إذا انحرفت عن تلك القواعد، سواءا أكان الانحراف على المستوى الدلالي أم التركيبي أم الصوتي ومثال ذلك (تشومسكي)

1- الأفكار الخضراء التي لا لون لها تنام بشدة

2- بشدة تنام الخضراء التي لا لون لها الأفكار

الجملة الأولى وإن كانت صحيحة نحويا، إلا أنها غير مقبولة دلاليا وهذا لا يعني انعدام الصلة بين الدلالة والأصولية وفي الواقع يرتكز التفسير الدلالي بصورة أساسية في بنية الجملة أي فيها يحدد أصولية الجملة وعلى هذا الأساس فإن الأصولية لا تشترط بإمكانية التفسير الدلالي ولكن الدلالة تشترط الأصولية فنحن نستطيع تصحيح جملة غير صحيحة نحويا لكن لا نستطيع تصحيح جملة غير مقبولة دلاليا.

ومن هنا يمكننا القول أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين وفي الأداء الكلامي يعود متكلم اللغة بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية كلما استعمل اللغة في مختلف ظروف المتكلم

ويمكننا القول أن القدرة والأداء عند تشو مسكي تتمحور حول كيفية تركيب الكلام الذي ينطق من الفرد المتكلم والذي يمتاز بالتجديد والاستمرارية وهو ما يعني القدرة الإبداعية عند

[1]- المرجع نفسه ،ص 32

[2]- ذ.ميشال زكريا،الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية الجملة السندية ،ص8.

تشومسكي، أي مقدرة المتكلم على إنتاج كلام لم يسبق أن قيل أو سمع من قبل كما يمكننا القول أيضا أنه ليس من الضروري أن يكون الأداء متماشيا مع الكفاءة لأننا كثيرا ما ننتج جمل قد نعدها غير مقبولة إذا نظرنا إليها في ضوء كفاءتنا، فقد تبدأ بداية خاطئة، فنبدأ الجملة بطريقة ونختمها بطريقة أخرى، كل هذا الجزء من الأداء، ولكن الكفاءة هي النظام النموذجي الذي تعتمد عليه مهارتنا اللغوية.

2- البنية السطحية والبنية العميقة:

إن اعتبار اللغة عملا للعقل أو آلة للفكر والتعبير الذاتي يعني أن للغة جانبين جانبا داخليا و آخر خارجيا، وكل جملة يجب أن تدرس من الجانبين أما الأول فيعبر عن الفكر و الثاني يعبر عن شكلها الفيزيقي باعتبارها أصوات ملفوظة [1] وهذا ما عرف عند تشومسكي تحت اسم البنية العميقة والبنية السطحية والبنية العميقة في نظره تعبر عن المعنى في كل اللغات فإنها تعكس أشكال الفكر الإنساني وعلينا أن نعرف كيف تتحول هذه البنية إلى كلام على السطح وهذا الأصل في النحو التحويلي الذي يهتم بالقوانين التي تحدد البنية النحتية و تربطها بنية السطح.[2] لأن مفهوم النحو عند تشو مسكي فهو:" المبادئ والعمليات التي تبنى بها الجمل في اللغات المختلفة وتهدف للدراسة النحوية...إلى بناء نظام القواعد" [3] والنحو عنده لابد أن يهتم بالحدس عند المتكلم، لأنه ليس آلة تصدر أصوات وفق لعوامل خارجية، وإنما هناك هذا الشيء الداخلي الذي يجعله يتحرر ويتحرك من هذه العوامل.

والبنية السطحية هي ما يكون ملموسا على السطح من جمل منطوقة أو مكتوبة، بحيث تحول العمليات العقلية في البنية العميقة إلى بنية سطحية ملموسة، والبنية السطحية عند التحويليين تصدر عن البنية العميقة[4]

ويضرب تشومسكي مثلا للبنية السطحية الخارجية والبنية العميقة الداخلية في كتابه آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل ويقول... إن الفرضية توضحها بالأمثلة البسيطة، لكن الصارخة عمق وتفصيل معرفتنا بمفردات معجمية شائعة مثل Rouse و near ففي الجملة جون يطلي البيت البني John is painting the house brown

[1]- عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث ،ص124

[2]- تشومسكي، البنى النحوية، ترسينيل، يونيل يوسف عزير ، دار الشؤون الثقافية، بغداد 1987، ص 13.

[3]- عبده الراجحي، النحو العربي والدرس اللغوي الحديث، ص118.

[4]- إبراهيم السمرائي، النحو العربي في مواجهة العصر، دار الجيل بيروت، ط1، 1995، ص106

نعرف ظاهريا بدون إرسا ء أن السطح الخارجي للبيت هو الذي يتبع طلاؤه وليس من الداخل، لكن معنىhouse لا يمكن حصره بسطه الخارجي.[1]

وقد نظر تشو مسكي إلى تراكيب الجمل، وبين أن لها شكلين وهما: سطحي وعميق، وتعد البنية السطحية surface structucture الشكل الخاص يوصف يخص الشكل الصوتي للكلمة بينما تقدم البنية العميقة التأويل الدلالي والقوانين التي توضح العلاقة بين بنيتي السطح والعمق في الجمل تسمى التحويلات النحوية [2] ويعني هذا أن اللغة التي تنطقها فعلا إنما تكمن تحتها عمليات عقلية عميقة تختفي وراء الوعي الباطن أحيانا، ودراسة الداء أي دراسة بنية السطح وتقدم التغيير الصوتي للغة، أما دراسة الكفاية أي بنية العمق فتقدم تفسيرا للجانب الدلالي لها وتستنتج الترابط الموجود بين هاتين الثنائيتين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي بين البنية السطحية والبنية العميقة.

إذن البنية العميقة هي الأساس الذهني المجرد لمعنى معين، يوجد في الذهن ويرتبط بتركيب جملي أصولي يكون هذا التركيب رمزا لذلك المعنى وتجسيدا له، وهي النواة التي لا بد لها لفهم الجملة ولتحديد معناها الدلالي وإن لم تكن ظاهرة فيهما.

وإذن وصف العلاقة بين البنيتين، يسمى تحويلا حيث أن البنية العميقة هي ما يفترض أن يكون والبنية السطحية ما هو كائن، وأن كل جملة لابد لها أن تدرس بين البنيتين والعلاقة بين هاتين البنيتين يطلق عليه اسم القانون التحويلي والبنية العميقة قد تتعدد فالجملة الفعلية مثلا تصبب زيد عرقا.

يرى بعضهم أن بنيتها العميقة هي: تصبب عرق زيد ويرى آخرون أن بنيتها العميقة هي تصبب زيد من العرق ويرى آخرون أن بنيتها زيد تصبب عرقا، وعن هذا الاختلاف في تحديد الجملة المحولة عنهما لا ترفض النظرية اللسانية الحديثة، بل تراه مسوغا مفيولا مادام المفسر يشرح كيف انتقلت الجملة من تركيب البنية العميقة إلى البنية السطحية لأن في نظر تشومسكي البنية العميقة هي التي تجدد المعنى. ولكل من البنية السطحية والعميقة مميزات هي:

[1]- تشومسكي ، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، دار الحوار للنشر والتوزيع اللاذقية، سوريا، ط1، 2009، ص21.
[2]- ينظر:د.محمود سليمان ياقوت، قضايا التقدير النحوي، بين القدماء والمحدثين دار المعارف مصر، ص179.

– أما البنية السطحية فهي تختلف من لغة إلى أخرى، أما فمثلا في اللغة العربية البنية السطحية تختلف عن البنية السطحية للجمل في اللغة الإنجليزية.

– أما ما يميز البنية العميقة كونها:

أ – بنية مؤكدة في قاعدة التركيب بواسطة قواعد إعادة الكتابة والقواعد المعجمية.

ب– البنية التي تمثل التفسير الدلالي للجملة.

ج– إنها البنية التي يمكن لها أن تحول بواسطة القواعد التحويلية إلى بنية سطحية

من أهم القواعد التحويلية:

1 – الحذف مثل: (أ+ب) – (ب)

2 – التعويض: (أ) – (ب)

3 – المتمدد والمتوسع (أ) – (ب+ج)

4 – التقلص أو الاختصار (أ+ب) – (ج)

5 – الإضافة أو الزيادة (أ) – (أ+ب)

6 – إعادة الترتيب (التبادل أو التقديم والتأخير) (أ+ب) –(ب+أ)[1]

وما نستنتج من هذه المعايير والدراسات السابقة أن المتأمل في القواعد النحوية التي أرساها العلماء العرب بالنظر إلى الأسس التي اعتمدت عليها المدرسة التوليدية التحويلية المتمثلة في تحديد صيغة القواعد التي تقوم على قدرة المتكلم على إنتاج الجمل التي لم نسمعها من قبل وفهمها، حيث توصل إلى أن البنية العميقة تستمد مقبوليتها من البنية السطحية التي تمثل الأداء الكلامي المنطوق لم تكن بعيدة عن فكرة أعلام تراثنا العربي.

يقول عبد القاهر الجرجاني:« ليس الفرض بالنظم أن توالت ألفاظها في النطق بل إن تناسقت دلالتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل... وأما ترتب المعاني في النفس، فهو إذن نظم يعتبر فيه حال المنظوم بعضه مع بعض ليس هو النظام الذي معناهم الشيء كما جاء واتفق »[2]

[1]- - ينظر. د. مختار درقاوي، نظرة تشومسكي التحويلية و التوليدية للأسس والمفاهيم الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية جامعة الشلف العدد 13، جانفي 2015، ص 10.

[2]- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ترجمة، محمود محمد شاكر. مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط5، 2004. ص124.

فلم تكن فكرة التفسير العقلي وقواعدها بعيدة عن إدراك عبد القاهر الجرجاني، ووعيه، شأنها في ذلك شأن النظرية التوليدية النحوية، فنجده قد سبق تشو مسكي إلى تحديد الفروق الدقيقة بين العمق وغير العمق من عناصر الجمل حين بين النظم والترتيب والبناء والتعليق وجعل النظم للمعاني في النفس بعد التركيب بواسطة الكلمات، كما أن التعليق هو الجانب الدلالي من الكلمات التي في السياق وهذا ما ينبه عبد القاهر الجرجاني من خلال قوله السابق.

المبحث الثالث: النظرية السلوكية:

النظرية السلوكية هي إحدى النظريات في علم سيكولوجيا التي تبحث عن سلوك الإنسان و نوع من ردود المثيرات المقدمة إليه. لا علاقة بالحس أو بناء الخلق الآخر. وقد أسست هذه النظرية منذ القرن التاسع عشر. فكانت نظرية الاشتراط الكلاسيكي من نتيجة تجارب ايفان بافلوف مؤسس تطور نظرية السلوكية في المستقبل وقد بحثت هذه النظرية عن سلوك الإنسان الذي هو حركة ظاهرة عن بعض المثير، واشتهرت هذه النظرية بالمثير والاستجابة والتعزيز ومن خصائص النظرية السلوكية في التعليم أن يكون المعلم أكثر نشاط وفعالا.

أولا: السلوكية في طريقة تعليم اللغة:

الطريقة بمفهومها الواسع تعني مجموعة من الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة [1] وعلى ذلك فالطريقة عبارة عن خطة عامة لاختيار وتنظيم وعرض المادة اللغوية[2]

رأى سكيبنر (skiner) بأن تعليم اللغة هو المسألة المثيرية و الاستجابية والتكرارية والتوابية. وكل المظاهر للطفل هو الجنس من المثير والاستجابة. وقوامها«المثير والاستجابة» بالتكرار. وستسير عملية التعلم سيرا حسنا اذ كررت الاستجابة تمام التكرار، وهكذا فإن تعلم اللغة هو المثير و الاستجابة والتكرار ثم التقوية تتطلب المتعلم بأن يصف في استجابة للمثيرات المرشدة إليه، مع أن ذلك المثير متنبأ لدى المعلم من قبل.

وتعليم اللغة هو تشكيل علاقة المثير والاستجابة علاقة لا تجرأ بعض فروعها عن الآخر، كما جاء في الاشتراط الكلاسيكي وهو تشكيل ارتباط بين مثير شرطي ما واستجابة ما[3]

ويعني ذلك أنه من استولى على علاقة المثير والاستجابة أكثر هو الذي يحصل على درجة الامتياز لأن تشكيل علاقة المثير و الاستجابة تعمل بالتعزير والتعدية في نفوس

[1]- رشيدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة، الجزء الأول، (الخرطوم: جامعة أم القرى1423)، ص 213.

[2]- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة للناطقين بلغات أخرى، (المملكة العربية: جامعة أم القرى، 1983)، ص 213.

[3]- hamzah b. uno .prrencenaan pembelajaran. cetakan pertama. (jakarta PT Bumi aksara 2006 p62.

المتعلمين. فقد كشفت الأخطاء في التعليم بمعرفة المثيرات الموجودة، وليس من المجال أن تحدث هذه الأخطاء في التعليم. فعلى المعلم أن يحضر مخرجا من صنف مشكلات التعليم.

ومن الجدير بالذكر في نظرية "واطسون" أن الاستجابة التي حدثت في وجود مجموعة من المثيرات سوف تميل لأنها تتكرر في موقف يعاد فيه هذه المثيرات ستصبح نتيجة التعليم مما هو أحسن. وإن هذا الرأي مما قرره جوثري في نظرية الاشتراط المتزامن[1]

انطلاقا من نظرية كلارك هل (Clark hall)، أن من لوازم عملية التعليم هو دور الحافز والتواب[2] ويعني هذا أن الثواب يكون معززا ومحركا لعملية التعليم والتواب في التعليم عند "هل" مثل الدوافع المتعلمة وهي التي ترتبط بالمواقف أو المثيرات الموجودة في البيئة عن طريق تكوين العادة والمحاكاة والترديد و الحفظ مما جاء تسميته الآن بالتعزير عند هذه النظرية من النقط الهامة والعظيمة لمتعلمي اللغة في تحديد الصلة بين المثير والاستجابة وهذه نتيجة تجربة " بافلوف" (Pavlov) بخروج لعاب الكلب متى سمع صوت الجرس [3] و تجربته بدرس الفأر العتلة للحصول على الطعام.

ويعني ذلك أن التعزير يعني الاستجابة فيتعلمها الكائن الحي بينما غياب التعزير يؤدي إلى ضعف الاستجابة حتى تنطفئ حسب تعبير "سكينر" (skinner) حيث أكد "تورنديك" Thorndike في نظريته عن التعزير المتواصل والمترابط سيكون أيسر وأسرع للقبول. أكد ثورندايك وسكينر على أن العقاب محدود الأثر لأنه يؤدي إلى إطفاء سلوك الكائن الحي (الرابطة الضعيفة) وبينما الثواب يؤكد للكائن الحي أن ما فعله مرغوب فيه ويشجعه على تكرار ما فعل الرابطة القوية[4]

ومن هنا فقد قامت النظرية السلوكية بتبسط التعاليم المركبة إلى مستوياتها الجزيئية. وأوضحت هذه الحالة بأن العالم السلوكي يلتزم بأخذ الدليل على التعليم من السلوك الذي يمكن ملاحظته مباشرة أو في صورة مثير واستجابة ويهتم بوحدات عناصر السلوك مثل نشاط الأعصاب أو العضلات أو الغدد[5]

[1]- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، المناهج والنظريات،(الإسكندرية: مؤسس الثقافة الجامعية، دون السنة) ، ص 63.
[2]- صلاح عبد المجيد العربي، تعليم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق،(القاهرة): مكتب لبنان، 1981، ص 9.
[3]- المرجع نفسه، ص11.
[4]- المرجع نفسه، ص11
[5]- المرجع السابق، ص 59.

ولذلك فإن المواد التي يدرسها هي المادة اللغوية التي يسمعها. والظروف المصاحبة لاستخدام اللغة.

وعندما ينجح الطفل في تعلم عادة اللغة المعقدة التكوين نتيجة التدريب المتواصل الذي يخضع لنظام وتحكم، فإن ذلك يمكنه من تعلم عادات لغوية أخرى إضافة إلى ذلك فإن "سكينر" اعتبر التفكير نوع من السلوك البشري مثل السلوك اللغوي، وأيد "سكينر" بأن السلوك الإنساني هو الحاصل من علاقة قوية بين المثير والاستجابة، لأنهما من الضوابط التعليمية الجديدة التي ستصبح وسيلة من وسائل التعليم.

ورأى "جون واتسون" (Jhon watson) أن السلوك هنا التعبير في الحركة بسبب المثير عليه، وبالوضوح صرحت هذه النظرية أن المثير الداخلي يجر ظهور المثير الخارجي، وذلك قد أحسبت السلوكية في الاشتراط الفعالي بأن لا يصف الإنسان ايجابيا، فأتاحت السلطة التامة للمعلم داخل الفصل للسيطرة على ذلك الفصل، والمراقبة والاختراع على الإشراط فيه [1] وهو الذي يختار شكل المثيرات والتقوية، واختراع المواد مع طريقتها في التعليم بل تعيين الاستجابات لتلك المثيرات

وكما يرى "سكينر" أن اللغة في المهارة التي تترقى بطرقة المحاولة والخطأ فالاستجابة الحسنة هي التي تشمل التقوية الايجابية، هذه التقوية الايجابية ستزيد القوة في التقوية الأولى

فقد اعتبرت النظرية السلوكية أن لغة الهدف في اللغة المعقدة والوسيلة في تعليم اللغة، لان استخدام اللغة الأولى عند تعليم اللغة من الم نهج مالا بد تجنبه [2] فإن تعليم اللغة عن طريق القياس أفضل من التحليل[3]

فطريقة تعليم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية للطالبة شابهة بالطريقة التي يتعلم بها الطفل كلام والديه، فالسلوكية لا تفصل ولا تكسر عملية التعليم في البحث عن أساليبها، بل أنها تركز في التدريب المتواصل وبالتكرار الدائم.

[1]- Ahmad fuad effendy. Metodologi pembelajaran bahasarab.(malang : misykat. 2005). P11

[2]- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، المناهج والنظريات، الإسكندرية، مؤسس الثقافة الجامعية، د. سنة ، ص 186.

[3]- المرجع نفسه، ص 196

فطريقة تعليم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية للطالب شابه بالطريقة التي يتعلم بها الطفل كلام والديه، في حديث أن السلوكية لا تفصل ولا تكسر عملية التعليم في البحث عن أساليب، بل أنها تركز في التدريب المتواصل وبالتكرار الدائم.

إن طبيعة السلوك اللغوي له شقان مما يخص بعملية نطق بكلام وما يخص بعملية السمع والفهم، لأن اللغة من أهم العناصر التي تحدث الاتصال فهي وسيلة التفاهم بين الأفراد، من رواد المدرسة الكلاسيكية «جون بروس وا طسون» وقد أشار في دراسته إلى أن اللغة والكلام[1] شيء واحد ، واللغة هي الكلام المنطوق فعلا، واعتبر التفكير نوع من الكلام الداخلي المنطوق على مستوى الحنجرة فقط

ويعني ذلك بأن اللغة هي كلام منطوق يعبر به الإنسان عن كل ما بداخله وذلك عن طريق الحوار والتكلم أم التفكير فهو يحدث داخل النفس الإنسانية حيث يقوم الإنسان بالتكلم مع نفسه.

ومن أسس النظرية السلوكية التي تتسرب في بعض طرق التعليم هؤلاء من النظرية الإرتباطية بعواملها قانون الاستعداد، قانون التدريب، ويشير هذا القانون إلى تقوية الروابط أو أضعافها، وها هو ذا قانون الأثر في المواقف التعليمية ثم النظرية الإشتراط الكلاسيكي بتشكيل ارتباط بين مثير شرطي ما، واستجابة ما وذلك من خلال اقتران تقديم المثير الشرطي على المثير الغير الشرطي.

وأخيرا النظرية الإجرائية أو الاشراط الإجرائي التي يصدر عن البيئة، كما عمله "سكنر" في تدريب الحيوانات وهو الواثق من أنه لديه الأمل في النجاح عندما يستخدم مع الشاب والأطفال، لأن البيئة أكثر فعالا في تغيير السلوك.

ثانيا: العناصر السلوكية في الطريقة المباشرة:

كانت عناصر النظرية السلوكية معروفة من بداية نشأتها حيث ظهرت هذه الطريقة ردا على طريقة القواعد والترجمة بتغيير جليل في قواعد تعليم اللغة بمدرسة التقليدية السابقة.[2]

كما هو معروف أن طريقة القواعد والترجمة تعتمد على استيعاب القواعد في تعليم اللغة العربية ولا تعطي الأولوية لمهارة الكلام جانب السلوكية الإنسانية والطريقة المباشرة هي

[1]- عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، (الرياض: المملكة السعودية العربية، 1982، ص 120.
[2]- المرجع السابق، ص 359.

الطريقة الطبيعية كما أتاحها رابطة اللغة الحديث [1] حيث تظهر أن الطبيعة التي هي سلوك الإنسان مبدأ أساسيا للطريقة من حيث الأسلوب المباشر والمحاضرات المباشرة بين المعلم والمتعلم في تبادل الأفكار و الآراء.[2]

ويعني ذلك أنه هناك علاقة قائمة بين المعلم والمتعلم في تطبيق نظرية المثير والاستجابة من خلال اختيار المادة المدروسة. فكل سلوك هو استجابة لمثير

1 تطبيق عناصر السلوكية في الطريقة المباشرة

أ الإتقان بنظرية المثير والاستجابة:

يتعرض الدارس عند الطريقة المباشرة في البدايات الأولى في تعليم اللغة بالحوار بين الأفراد الذي يشمل هذا الأخير على المفردات والتراكيب والمهارات حيث تكون أول محاولة استخدام فيها الحوار والسرد القصص كأساس لتعليم المهارات اللغوية [3]، وتقدم مهارات الاتصال الشفهي في تسلسل مدرج أما في النظرية السلوكية فقد ميز "بافلوف" في تجربته نحو الكلب بأن المثير هو ربط رؤية الطعام بصوت الجرس فقامت عملية تعليم اللغة عند السلوكية بالاشتراط الكلاسيكي ما في جوهرة تشكيل ارتباط بين مثير شرطي واستجابة ما.

إذا كانت نتيجة تعليم اللغة مشهودة ظاهرية بتغيير السلوك الإنساني محصولة من علاقة قوية بين المثير والاستجابة لأنهما الضوابط التعليمية الجديدة التي ستصبح وسيلة من وسائل التعليم.

ب- تجنب استخدام لغة الأم في اكتساب اللغة الثانية:

اعتقد الطريقة المباشرة أن استخدام اللغة الأولى عند تعليم اللغة من المهيج مالا بد تجنبه[4] فسارت هذه الطريقة بتجنب ترجمة موادها إلى اللغة الأولى أو اللغة الأم، لأن لغة الأم لا مكان لها في تعليم اللغة الأجنبية وتعتبرها عديمة الجدو ى بل شديدة الضرر، كما رد "واطسون" عالم السلوكي نظرية بأن السلوك من الغريزة المعينة واهتم كثيرا إلى سلوك الإنسان لا بد أن يبحثه موضوعا ميكانيكيا.[5]

---

[1]- المرجع السابق، ص 36.

[2]- المرجع نفسه، ص 177.

[3]- المرجع نفسه، ص 26.

[4]- جلال شمس الدين، علم النفسي، المناهج والنظريات، الإسكندرية: مؤسسة الثقافة الجماعية، ذ. سنة، ص 196.

[5]- - nazri syakur. Proses psikologik dalam pemerolehan bahasa. (yogyakorta : bidang akadenmik u i n sunan kabjaga. 2008) p 39.

ومن لوازم عملية ميكانيكي البعد عن تدخل أي شيء فيه فالسلوك الإنساني مرتبط بالغريزة

ورأى أتباع السلوكية كذلك بأن تعليم اللغة من عملية تكوين السلوك الميكانيكي وبالعودة إلى رأي "واطسون" وأتباع السلوكية عن تعليم اللغة كعملية ميكانيكية مالا يجوز أن يتدخل أي شيء فيها، فلا يجوز كذلك في الطريقة المباشرة أن يستخدم ترجمة اللغة الأولى أثناء التعليم.

2- طريقة تعليم اللغة الثانية تشبه طريقة تعلم اللغة الأولى:

تنفيد الطريقة المباشرة في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية كقيام الأطفال بتعليم اللغة الأم أو اللغة الأولى، فهو يستمع أولا ثم يحاكي ما استمع إليه، ثم يذهب إلى المدرسة ليتعلم القراءة وثم الكتابة

إن هذه كلها في كثير من التفاعل البشري والاستعمال التلقائي للغة باتفاق نظرية السلوكية بأن اكتساب اللغة الأم اكتساب مجموعة من العادات الجديدة للإستجابة إلى المثيرات في البيئة. وتعليم اللغة الثانية قد يكون من تكوين مجموعة الاستجابات الأكيدة في لغة الأم كما أنها إحلال مجموعة من العادات الجديدة مكان العادات. كما أن الطفل يكتسب اللغة مما سمع من الأم حول الأصوات الطبيعية ثم يحاكيها بمجرد التقليد في المواقف الخاصة دالا على غرضه من شيء ما. فإذا من أجل إنجاح تعليم اللغة الثانية أن يمثل هذا التعليم باكتساب اللغة الأولى من حيث تكوين العادات لأجل الحصول على الاتصال بالمجتمع بلغة الهدف كما اتصل الأطفال مع حوله في مدة قصيرة.

خاتمة
egytoo.com

الخاتمة:

من خلال كل ما سبق نستنتج أن الموضوع الذي شخصناه في هذا البحث كان له عدة نتائج مهمة والذي رصدنا فيه بناء العملية التعليمية في ضوء النظريات الألسنية وقد خلصنا إلى عدّة نتائج نذكر أهمها:

– أن اللسانيات التطبيقية أدت دورا مهما في تطوير العملية التعليمية، كما تقدم للباحث في التعليمية مجموعة من التصورات والخطط والمفاهيم والاجراءات المنهجية التي تساعده على بلوغ مراده وتحقيق الأهداف المنشودة على مستوى تعليم اللغة وتعلمها.

– أن التعليمية استطاعت أن تنتقي من اللسانيات ومدارسها على تعاقبها وما يخدمها في تطوير طرائق ومناهج ومحتويات وآليات التقويم التي تخدم العملية التعليمية، حيث استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة.

– إن استثمار التجربة اللسانية العالمية لتحصيل المنهجية والعلمية التعليمية بوصفها ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، فمن اهتمامات النظرية اللسانية هي ضبط العملية التلفظية وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية التي تعوق المتكلم.

– أن اللسانيات أصبحت تشكل مصدرا مرجعيا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي حيث أن اللسانيات تقدم لديداكتيك اللغات إطار مفاهيمها لإدراك وفهم وتفسير قضايا تعليم اللغة وتعلمها.

– كما نستنتج بأنه يستعصب على الدارس البحث في تعليمية اللغات وعلاقتها باللسانيات بمعزل عن الإدراك الواعي للمفاهيم التأسيسية التي جاء بها ذي سوسبير، وهي المفاهيم التي تعد نواة التحول الجذري وتموت القاربة العلمية للظاهرة اللغوية بعد أفول المنوال الفونولوجي المقارن، فأمست هذه المفاهيم الجديدة التي وطأ أرضيتها دي سوسير أساسا يعول عليه عند نفر غير قليل من الباحثين في مجال اللسانيات الذين ينتمون إلى اتجاهات فكرية مختلفة، وما كان لهذه الاتجاهات أن تكون على ما هي عليه في غياب المرجعية، النظرية التي وضعها ذي سوسير هي النظرية مبدأ الوصف العلمي الآني للغة، واعتبارها نظام من الإشارات وسلوك اجتماعي بشري محض.

– وفي النظرية السلوكية التي جاء بها واطسون، نستنتج أنها تهدف إلى تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة، فتعليم اللغة هةو تشكيل علاقة مثير واستجابة.

– ويمكن القول أن النظرية التوليدية التحليلية لتشوميسكي لم تكن وليدة الصدفة، وإنما نتيجة للإطلاع الواسع على المناهج اللغوية التي سبقته وآراء العلماء المهمة، ومنه فقد توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى:

– أن هذه النظرية حازت على انتشار واسع بين المدارس اللغوية وتصدرت مكانة بين المدارس الحديثة، كونها تهتم بالجانب التحليلي والتفسيري بدلا من الجانب الوصفي في محاولة جديدة لتقديم صورة واضحة شمولية عن بنية اللغة ومميزاتها وعلاقتها بالعقل والفكر الإنساني.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- الكتب:

1- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار الكتب العربية، د.ط.

2- أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقي ة، حقل تعليمي ة اللغات، ديوان الجامعة، الجزائر، ط1، 2000.

3- أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطور ديوان المطبوعات الجزائري ة بن عكنون ، الجزائر، ط1، 2000.

4- أفنان نظير دروزا، النظرية في التدريس، دار الشروق للتوزيع والنشر ، عمان – الأردن، ط1، 2000.

5- إبراهيم السامرائي، النحو العربي في مواجه ة العصر، دار الجيل ، بيروت ط 1، 1995 .

6- ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة 1423هـ- 2003م.

7- بكار أحمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعه بشار، 2013.

8- بشير أبرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق.

9- تشومسكي، البنى النحوية، ترجم ة: بونبيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافي ة، بغداد، 1987.

10- جوزيف شريع، منهجية الترجمة، التطبيقية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد، 1981.

11- جلال شمس الدين ، علم اللغة النفسي المناهج والنظريات ، الا سكندرية مؤسسة الثقافة الدينية القاهرة، د.ط، 1994.

12- عبد الجليل بن عيسى، القواعد التحويلية في الجملة العربية، دار الكتب العلمي، بيروت، لبنان، ط1.

13- خليل حلمي، العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسات في الفكر العربي الحديث، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، د.ط، 1995.

14- رشيدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغ ة، الجزء الأول ، جامعة أم القرى، 1423هـ.

15- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدم.

16- عبد الرحمن حاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي ، اللغة العربية جامعة الجزائر، 1973.

17- عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغ العربية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، مصر، 1995.

18- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة أبحاث للترجمة، لبنان، ط1.

19- صلاح عبد المجيد العربي ، تعليم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبه لبنان، 1981.

20- علي آيت آرشان، اللسانيات وبالبيداغوجيا، مطبعه النجاح الجديد ة، الدار البيضاء، ط1، 1998.

21- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، ترجم ة: محمود محمد شاكر مكتب ة الخانجي، القاهرة، ط1، 2004.

22- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، 2003.

23- عبد اللطيف الفارابي و آخرون، معجم علوم التربي ة، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك سلسله علوم التربية.

24- محمد الخولي، معجم اللغة النظري، مكتبه لبنان، 1991.

25- محمد حلمي خليل اللغويات التطبيقية ومعجمها، اللسان العربي، مكتب التنسيق والتعريب، الرباط.

26- محمد علي الخولي ، قواعد تحويلي ة اللغه العربية الرياض المملك ة العربية السعودية، ط1.

27- إدريس محمد علي عطيه، أساليب تدريس اللغ ة العربية، دار الشروق والتوزيع الأردن ط1، 2006.

28- محمد يزيد سالم، جهود الدارسين المحدثين في دراسة الجملة العربية.

29- محمد الأوراغي ، اللسانيات النسبية وتعليم اللغ ة العربية، دار الأمان ، الرباط، المغرب، ط1، 2010.

30- محمود سليمان ياقوت ، قضايا التقدير النحوي بين القدماء والمحدثين ، دار المعارف، مصر.

31- محمود محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية، للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، المملكة العربية، 1983.

32- مختار درقاوي ، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، الفلسفة، الشلف ، 2015.

33- مرتضى جواد باقر، مديرية مطبعة الجامعة، جامعة الموصل.

34- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية وقواعد اللغة العربية.

35 مسعود خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، الجزائر، 2013.

36- نهاد موسى، مقدمة في تعليم العربية دار العلوم للنشر، ط1، 1984.

37- وليد أحمد العناني، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار العلوم للنشر والتوزيع، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

38- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات.

فهرس المحتويات
egytoo.com

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
الإهداء	
مقدمة	أ –ب
الفصل الأول: اللسانيات التعليمية و التداخل	**5-30**
المبحث الأول: العملية التعليمية مفهومها وعناصرها	5
1- مفهوم العملية التعليمية	5
2- أركان العملية التعليمية	6
3- عوامل العملية التعليمية	10
4- الطرائق التعليمية	13
المبحث الثاني: اللسانيات التطبيقية ودورها في العملية التعليمية	19
1 - مفهوم اللسانيات التعليمية	19
2 - مجالاتها	19
3-اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات	26
المبحث الثالث اللسانيات التطبيقية: والعملية التعليمية	30
1-علاقة العملية التعليمية باللسانيات	30
الفصل الثاني: دور النظريات الالسنية في خدمة التعليمية	**33-57**
1 - المبحث الأول :االنظرية البنيوية(دي سوسير)	33
2 - النظرية التوليدية التحويلية(تشومسكي)	41
3 - النظرية السلوكية(واطسون).	52
خاتمة	-
قائمة المصادر والمراجع	35