الجمهوريـة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد بن يحي الونشريسي – تيسمسيلت
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والادب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية والأدب العربي الموسومة بـ:

دراسة كتاب:

دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)

لـــ: أحمد حساني

تخصص تعليمية اللغات.

إعداد الطالبتين:
بوروبة زينب
ربحي جميلة

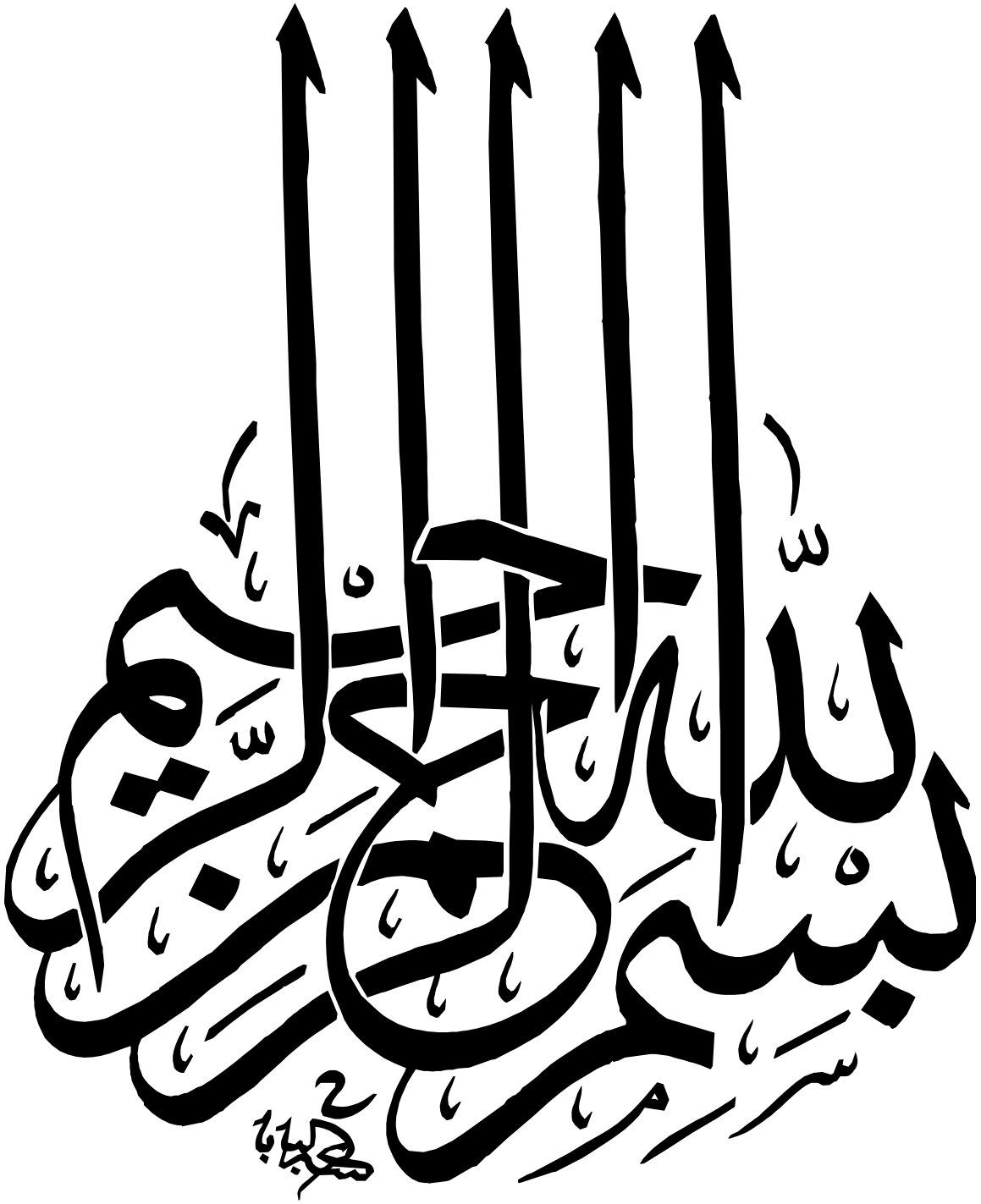
إشراف الأستاذة:
د. مرسلي مسعودة

أعضاء لجنة المناقشة:

د. طيبي بوعزة	جامعة تيسمسيلت	رئيسا
د. بلميهوب هند	جامعة تيسمسيلت	عضوا مناقشا
د. مرسلي مسعودة	جامعة تيسمسيلت	مشرفا ومقررا

السنة الجامعية

(2021/2020 - 1443/1442)


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

إنه لمن دواعي سرورنا أن نسجّل أسمى عبارات الاحترام

والتقدير...

وأخلص عبارات العرفان والتوقير لأستاذتنا الفاضلة الدكتورة

"**مرسلي مسعودة** " التي ساعدتنا بإشرافها والتي غمرتنا

بالرّعاية الصادقة والتوجيهات السديدة.

كما لا يفوتنا أن نتوجه من هذا المقام بالشكر الخالص إلى أسرة

كليّة الآداب واللغات، قسم اللغة العربيّة وآدابها بجامعة

أحمد ين يحي الونشريسي بتيسمسيلت.

وإلى كل من مدّ لنا يد العون طيلة مسيرة هذا لبحث شكرا

جزيل الشكر والامتنان.

إهداء

إلى الروح التي عانقت روحي وضمتها بدفء وحنان إلى معنى الحب وبسمة الحياة ... إلى سر الوجود إلى من كان دعاؤها أساسا لنجاحي، وحنانها بلسما يشفي جراحي، إلى أغلى الحبايب أمي الغالية حفظها الله وأدامها عطرا يزيّن عبقه أرواحنا وضوء ساطعا ينير دروبنا.

إلى رمز الأبوة الذي رباني فأحسن تربيتي، إلى من أحمل اسمه بكل فخر وعزة أبي العزيز أطال الله في عمره.

إلى رفيق دربي الذي وقف إلى جانبي في كل المطبات وشجعني في لحظات يأسي على المضيّ قدما خالد حفظه الله.

إلى من يكبر بهم شأني إلى فرحة البيت وسام ونور الهدى أدام الله بسمتهما.

إلى رفقة البداية وأخوات النهاية، إلى من تدمع العين لفراقهم ويتمزق القلب لبعدهم أحلام، مريم، سميحة، مليكة، نوارة، نور الهدى.

إلى من تقاسمت معها عناء البحث وطول المشوار زينب.

إلى كل من يحملهم قلبي ولم يكتبهم قلمي.

جميلة

إهداء

﴿الحمد لله الذي هدانا إلى هذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله﴾

لا نسعى في هذا المقام إلا أن أقول: إن أحق الناس بالإهداء من نزلت بحقهم الآية الكريمة {ولاَ تقل لهما أف ولا تنهرهما}

*إلى من استطاع بفضل صفاء قلبه وكفاحه المتواصل لإقامة متانة أساس بيتنا، إلى الذي قيل فيه الوالد أوسط أبواب الجنة فإذا شئت فضع ذلك الباب أو أحفظه، إلى من صبر على تعليمي وذلك الصبر لأجلي إلى الذي أعطاني كل شيء دون أن يفكر في أخذ شيء إليه

"أبي العزيز"

*إلى من زرعت الأمل في قلبي، إلى من روت البذرة وجعلتني أجني ثمارها، إلى من تنحني لها الرؤوس احترامًا إليك يا مملكة الحنان ومشعل دربي وقرة عيني، إليك يا أغلى جوهرة وأثمن لؤلؤة أتزين بها إليك

"يا أمي الحبيبة"

إلى صديقات الدراسة: جميلة، أحلام، سميحة، مريم، نوارة، مليكة

إلى كل من قدم لي يد العون وساعدني على إنجاز هذا العمل وإخراجه على النحو الذي هو عليه.

زينب

مقدمة

الحمد لله الذي أحلنا محلة الفهم، وحلانا حلية العلم، وملكنا عقال العقل وزيننا بنطق المنطق، نعوذ به من كدر صفاء الفكر وعكر الذهن وصلى الله على المبعوث بجوامع الكلّم إلى أعقل الأمم، وعلى جميـع أتباعه والسائرين منهاجه وسلّم تسليما أما بعد:

يقال إنّ اللّسانيات هي الدرس العلمي للّسان الإنساني، فقد حازت هذه الأخيرة ولا تزال حتى يومنا هذا تحمل مكانة مرموقة في التأثيـر إيجابيا على تطوّر كلّ العلوم الإنسانية بلا استثناء وبالفعل فإننا عنـد النظر بتمعن نجد أنّه ما من ميدان علمي من ميادين العلوم الأخرى إلا وللّسانيات نصيب فيه إن تأسيسا، وإن تأصيلا، وإن تطويرا، فقـد غدت بفضل اِتساعها واِستقلالها الأساس الأوّل لنظرية المعرفة، ومن الرائج بين جميع الباحثين أن اللسانيات التطبيقية الابن الشرعي للسانيات إذ نشأت في رحمها، وكما لا يخفى على أحد أنّ تعليمية اللغات فرع من فروع اللسانيات التطبيقية وليد العصر يهتم بطرق تعليم اللغات، وكذا متغيرات العمليّة التعليميّة التعلّميّة ناظرا إلى المحتويات لانتقائـها وتنظيمها، لتتماشى مع الأهداف الموضوعية، ولا مراء أن هذا المجال حظيّ بالكثير من الاهتمام فنجد بذلك العديد من الدراسين يتهافتون على سبر أغواره والبحث في ثناياه، ومن بين العديد من المؤلفات التي صالت وجالت في المجال لمع نجم مؤلف يُعدُّ من أهم المؤلفات التي يمكـن أن يستقي منها الباحث أو الدارس زبدة هذا العلم ؛ هذا المؤلف كان بعنوان **دراسات في اللسانيات التطبيقية . حقل تعليمية اللغات . لمؤلفه الدكتور أحمد حساني** الذي كان مصبّ دراستنا ومحورا أساسيا لها، فقد اِشتمل الحديث عن اللّسانيات وعن التعليميّة وأهم عناصرها، وعلى هـذا الأساس بنينا إشكالية بحثنا التي تمحورت حول الأسئلة التالية : **ماهي أهم القضايا التي تطرق إليها أحمد حساني في كتابه ؟؟ وما العلاقة القائمة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات؟ وماهي أهم الثغرات التي يمكن إيجادها في هذا المؤلف؟**

وقد اخترنا هذا الكتاب كموضوع للدراسة لرغبتنا في تصفح هذا المؤلَّف ومعرفة أهم القضايا التي تمحور عليها.

كما اِعتمدنا في هذا البحث على خطة منهجيّة وفيما يلي توضيح مقتضب لها:

- مقدمة.
- السيرة الذاتية للمؤلف.
- مدخل.
- . دراسة وتلخيص. المبحث الاول: المرجعية المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة.
- . دراسة وتلخيص. المبحث الثّاني: الأسس النفسية لعملية التعلم
- . دراسة وتلخيص. المبحث الثّالث: خصائص النظام التواصلي عند الإنسان
- . دراسة وتلخيص. المبحث الرابع: مراحل اكتساب النظام اللساني عند الطفل
- . دراسة وتلخيص. المبحث الخامس: التعليمية مفاهيم واجراءات

وقد كانت المقدمة بمثابة تمهيد للموضوع وضّحنا فيه أهميّة المـادة المعرفيّة وأسباب اِختيارنا للموضوع إلى جانب الصعوبات التـــي اعترضتنا، ثم البطاقة الفنية التي تحدثنا فيها عن الكاتب وأهم منجزاته ثم مدخل تعرضنا فيه إلى أهم ما جاء في الكتاب والدوافع التي جعلت المؤلف يخوض في هذا المجال.

بعد هذه العناصر تطرقنا مباشرة إلى التقديم والعرض من خلال تلخيص ودراسة المباحث الخمسة المكونة للكتاب مع إضفاء آراء كتاب آخرين قد تحدثوا عن نفس الموضوع، ثم النقد والتقويم الذي تطرقنا فيه هو الآخر إلى مدى تطابق العنوان مع المتن، والحكم على الكتاب من خلال الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه ومن ثمة واصلنا نقدنا بتقديم بعض الآراء النقدية التي وجهت للكتاب وفي الأخير خاتمة تحمل أهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال مسيرة بحثنا والأمور التي استفدنا منها خلال هذا البحث.

ومما يجدر الإشارة إليه أننا قد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي حيث فمنا بتلخيص محتوى الكتاب مع الحفاظ على الأفكار التي جاء بعا الكاتب إلى جانب قيامنا جمع نفس

المادة من مؤلفات أخرى مشابهة والتدليل بها على ما جاء به أحمد حساني، وككل الباحثين لا يخلو بحثنا من الصعوبات الأجدر أن نسميها عقبات من بينها:

- ضيق الوقت.
- صعوبة التحكم في المادة العلمية لكثرة المصادر.
- صعوبة التنسيق بين أجزاء العمل.

وقد كان كتاب أحمد حساني ن دراسات في اللسانيات التطبيقية، أهم مصدر اعتمدنا عليه لإنجاز هذه المذكرة.

وفي الأخير تمّ بعون الله هذا البحث المتواضع فان أصبنا فمن الله، وان أخطأنا فمن أنفسنا نسأل الله السداد والتوفيق.

كما لا يفوتنا أن نتقدم من هذا المنبر بالشكر الجزيل للأستاذة الفاضلة وكل من ساهم في إنجاح هذه المذكرة.

السيرة الذاتية

للمؤلف

السيرة الذاتية CV

الاسم واللقب: **أحمد حساني – Ahmed Hassani**

الوظيفة: أستاذ.

الرتبة: أستاذ

التخصص العام لسانيات Linguistique/ Linguistics

التخصص الدقيق: لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات. Linguistique Appliqué et Didactique des langues

مكان العمل: كلية الآداب، جامعة الوصل دبي. الإمارات العربية المتحدة.

الجامعة الأصلية كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، الجزائر.

البريد الالكتروني: Ahmedelhassani2012@yahoo.Fr

الهاتف: **00971507475088**

المهام الإدارية والعلمية:

1- عميد كلية الدراسات الإسلامية والعربية دبي سابقا من 2008 إلى 2013.

2- رئيس قسم اللغة العربية وآدابها في كلية الدراسات الإسلامية والعربية دبي من 2017/9/4 إلى 2019/4/7.

3- عميد كلية الآداب من 2019/4/8 إلى 2020/8/24.

4- عضو مكتب الدراسات والبحوث المؤسسية. السنة الجامعية 2008/2007

5- عضو اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية السنة الجامعية: من 2006 إلى الآن.

6- عضو في لجنة وضع برنامج الدكتوراه بقسم اللغة العربية وآدابها ماي 2007

7- رئيس لجنة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها كلية الآداب جامعة الوصل للعام الجامعي 2021/2020

8- رئيس لجنة الترقيات المركزية لأعضاء هيئة التدريس للعام الجامعي 2021/2020

9- رئيس لجنة الخطط والبرامج الأكاديمية على مستوى الجامعة للعام الجامعي 2021/2020

دورات ترقية المهارات:

1- المشاركة في دورة الحاسوب السنة الجامعية 2007/2006

2- المشاركة في دورة الحاسوب السنة الجامعية 2008/2007

3- المشاركة في دورة اللغة الانجليزية السنة الجامعية 2008/2007

4- المشاركة في دورة مهارة التدريس وتقنيات التعليم بالكلية في أيام 16.18.20 مارس 2008

الشهادات المهنية:

- شهادة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL يناير 2008
- شهادة مهارة التدريس وتقنيات التعليم مارس 2008

التكوين بالخارج:

انتداب في الفترة ما بين يناير 1997 ـ أبريل 1999 بجامعة Rennes بفرنسا بإشراف الأستاذ Marc Gontard لتحضير شهادة الدكتوراه.

التأطير الأكاديمي:

يؤطر الباحث رسائل الماجستير والدكتوراه في اللسانيات العامة والتطبيقية والعلوم اللغوية العربية بكلية الآداب، اللغات والفنون بجامعة وهران، وكلية الحضارة الإسلامية بجامعة وهران، قسم الثقافة الشعبية بجامعة تلمسان. قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة المركزية العاصمة. كلية الآداب جامعة الوصل، دبي. الإمارات العربية المتحدة.

المنشورات: المجلات الوطنية والعالمية:

1. مجلة المجلس الأعلى للغة العربية (الجزائر) أعمال ندوة: مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية الجزائر: أيام 8.6 نوفمبر 2000.عنوان المقال: المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط تعدد اللغات والثقافات
2. مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال ندوة تيسير النحو (2423 أبريل 2001). عنوان المقال: النظام النحوي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي

3. مجلة الجسرة الثقافية، مجلة ثقافية فصلية، تصدر عن نادي الجسرة الثقافي والاجتماعي بقطر، العدد الثامن ربيع 2001.عنوان المقال: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات . مفاهيم وإجراءات .
4. مجلة المصطلح: مجلة أكاديمية تعنى بإشكالية المصطلح، يصدرها مخبر" تحليلية إحصائية في العلوم الإنسانية " جامعة تلمسان، العدد الأول مارس 2002عنوان المقال: المصطلح اللساني في التراث . بين التأصيل والتفعيل .
5. مجلة المجلس الإسلامي الأعلى: أعمال الملتقى الدولي حول التفاهم بين المذاهب الإسلامية 27.26.25 مارس 2002.عنوان المقال: أصول التعددية الفكرية وثقافة الاختلاف في المذاهب الإسلامية.
6. مجلة المترجم: مجلة محكمة تعني بقضايا الترجمة، يصدرها مخبر" تعليمية الترجمة وتعدد الألسن " جامعة وهران، العدد السادس، أكتوبر . ديسمبر 2002.عنوان المقال: حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن.
7. مجلة اللغة العربية: يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية (الجزائر) العدد السادس 2002.عنوان المقال: الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية

" في كتاب أعمال مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة، تنظيم المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج في الفترة 29-30 يناير 2020

المؤلفات المنشورة:

1- السمات التفريعية للفعل في البنية التركيبية، ديوان المطبوعات الجامعية 1993 .

2- المكون الدلالي للفعل. ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.1993.

3- دراسات في اللسانيات التطبيقية . حقل تعليمية اللغات . ديوان المطبوعات الجامعية 2000.

4- مباحث في اللسانيات: مبحث صوتي، مبحث تركيبي، مبحث دلالي. منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية دبي 2012.

5- العلامة في التراث اللساني العربي . قراءة لسانية وسيميائية مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض 2015.

6- المدارس اللسانية بين التأطير الإجراء، تأليف مشترك، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية دبي 2019

أ.د أحمد حسان أستاذ اللسانيات في جامعة وهران الجزائر سابقا

أستاذ اللسانيات في قسم اللغة العربية وآدابها كلية الآداب جامعة الوصل. دبي. الإمارات العربية المتحدة.

مدخل

تعدّ اللّسانيات عموما العلم الذي يهتم بدراسة اللّغات الإنسانيّة من حيث خصائصها و تراكيبها ودرجات التشابه و التباين فيما بينها ؛إذ هو علم حديث أرسى أسسه العالم اللغوي "**فرديناند دي سوسير**" في مطلع القرن العشرين، والذي اتّخذ موقفا نقديا من تصورات سابقيه من اللّغويين خاصة من نظر منهم إلى اللّغة على أنها مجرد آلية تاريخيّة دون النظر إلى مختلف خصائصها البنيويّة ووظيفتها التواصليّة داخل المجتمع الإنساني، وبالحديث عن اللّسانيات فقد كان لنظرياتها التطبيقيّة فضل كبير في إمداد تعلّم اللّغات لتكون بذلك المرجع الأساسي بالنسبة للمشتغلين في المجال بعدما اكتشف اللّغويون و الممارسون التربويون على وجه الخصوص أن تعليم وتعلّم اللّغة لا يمكن أن يكون ناجحا إلا إذا استند إلى مرتكزات علميّة نظريّة وعمليّة دقيقة، الأمر الذي ساهم في ولادة فرع جديد هو اللّسانيات التطبيقيّة، أو علم اللّغة التطبيقي والمطبّق عمليا في مجالات التربية والتعليم، والتي تعدّ هي الأخرى عنصرا حيويا فعالا في تطور مختلف المجتمعات، ونظرا لأهمية تعليميّة اللّغات ونشوئها في رحم اللّسانيات التطبيقيّة، ارتأينا تسليط الضوء على هذا المجال بقراءة متواضعة لفحوى كتاب يعتبر مرجعا من المرجعيات الأساسيّة لهذا العلم والمتمثل في كتاب :" **دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ لمؤلفه الدكتور أحمد حساني** " .

هذا المؤلف الذي يعدّ دراسة تسعى وراء وضع أرضيّة لإمكانية وجود مرجعية لسانية ونفسية قادرة على ترقية طرائق تعلم اللّغة وتعليمها، هذا من أجل فتح الطريق وتذليل مختلف الصعوبات والعراقيل التي تحيد المعلم والمتعلم عن العمليّة التعليميّة.[1]

أي انه يهدف إلى تقديم تعريفات علميّة عن مجالات هذا العلم وعلاقته بالفروع العلميّة الأخرى للتسهيل والتيسير، إلى جانب بناء آليات وطرق نفسيّة ولسانيّة تعمل على كبح العراقيل المختلفة التي تعيق تعليم وتعلم اللغة.

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية: حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د ط)، 07 / 2009، ص 1.

كما يحتوي هذا الكتاب دعوة إلى تعميق البحث في مجال التعليميّة، وضرورة وجود مرجعيات تعزز هذا الميدان، وهذا تماما ما أشار إليه أحمد حساني في مقدمة كتابه بقوله: " إنّ الوعيّ بأهمية تعميق البحث العلميّ في ميدان التعليميّة بعامة وتعليميّة اللّغات بخاصة يقتضي بالضرورة وجود مرتكزات معرفية توفر الدعم المرجعي لكلّ ضرب من أضرب الخطاب التعليميّ والبيداغوجيّ من أجل تعزيز التعليميّة ابستمولوجيا ومنهجيا".[1]

لقد وسم أحمد حساني كتابه بعنوان رئيسي هو: " **دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة** " والذي يعدّ ميدانا واسع الأفق، متعدد المجالات، غير أنه حصره بعنوان فرعي هو" **حقل تعليميّة اللّغات**" فصار بذلك الكتاب محدد المجال، واضح الوجهة والوقوف على هذا العنوان يحيلنا إلى وجود مصطلحات أساسية يمكن اعتبارها عتبات نصيّة لهذا الكتاب وهي: اللّسانيات واللّسانيات التطبيقيّة، التعليميّة، وأخيرا تعليميّة اللّغات.

فأما اللسانيات لغة فهي: ما جاءت في القرآن الكريم بمعنى "**لغة**"[2] وهذا في قوله تعالى:

{ **مَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ**}[3] وجاءت في أية أخرى بمعنى بلسان عربي وذلك في قوله تعالى : {**بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينْ**}[4] أي بمعنى بلسانك العربي الفصيح الكامل[5].

كما وردت لفظة لسان في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، اختلف استعمالها في كل موضع، أما فيما يخص المعاجم العربية فقد جاء في لسان العرب لابن منظور: " لَسِنَ اللِّسَانُ: جارحة الكلام، وابن سيده واللّسان المقول واللّسان اللغة واللّسن بكسر اللام اللغة واللّسان والرسالة"[6].

---

[1] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص **1**.

[2] –أبو حيان الأندلسي، تفسير البحر المحيط، دراسة : عادل أحمد عبد الموجود وآخرون دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، ج5، ص.**394**

[3] – سورة ابراهيم، الآية .**4**

[4] – سورة الشعراء، الآية .**195**

[5] – ابن الأثير، تفسير القران الكريم، ت: سامي بن محمد السلامة، دار طيبة، الرياض **1997**، ج**6**، ص.**162**

[6] – ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، م13، ط**1**، (د ت) ص197.

في حين أن الخليل بن أحمد الفراهيدي في معجمه للعين قد قال عن لفظة لسن بأنها:" اللسان ما ينطق يذكر ويؤنث، ولسن فلان فلانا يلسنه أي أخده بلسانه...واللّسان الكلام".[1]

وتدور لفظة لسن في مختلف المعاجم العربية بمعنى الكلام، الحديث واللغة.

أما اصطلاحا فقد تعدّدت وتنوّعت تعاريف اللّسانيات من عالم لآخر ومن متخصص لآخر، نخصّ منها بالذكر بعض التعاريف منها تعريف أحمد محمد قدور في كتابه مبادئ اللسانيات بأنها: " العلم الذي يدرس اللّغة دراسة علمية تقوم على النزعة التعليميّة والأحكام المعيارية وكلمة علم الواردة في هذا التعريف لها ضرورة قصوى لتمييز هذه الدراسة العلميّة لأنّ أول ما يطلب في الدراسة العلميّة هو إتباع طريقة منهجية وانطلاق من أسس موضوعية يمكن التحقق منها وإثباتها".[2]

ونقصد بالعلميّة هنا أن تكون الدراسة في مجال محدد واضحة المنهج غايتها تتبع الجزيئات للحصول على حكم كلي أي قاعدة عامة، أو بمعنى أوضح استقراء القوانين ووضع النظريات.

من خلال هذا التعريف نستنتج أن مجال اللّسانيات ينحصر في اللغة البشرية ومنهجها هو المعاينة والوصف، كما أن هدفها الأسمى هو وصف اللغات وتتبع نظمها وظواهرها.

كما عرفها محمد محمد يونس علي أيضا في كتابه مدخل إلى اللّسانيات بقوله: " اللّسانيات أو علم الألسنيّة وعلم اللّغة هي الدراسة العلميّة للغة "[3].

أما اللسانيات التطبيقية فقد عرّفها الدكتور صالح بلعيد في كتابه دروس في اللسانيات تطبيقية على أنها:" حقل من حقول اللّسانيات ظهر سنة 1946 في الوقت الذي ظهر فيه الاهتمام بمشاكل تعليم اللّغات الحيّة للأجانب، إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية أو نظرية علميّة يتمّ تمثلها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان وذلك بتكوين المادة عن طريق الأنماط وترسيخ المفاهيم التي يتمّ فيها

[1] – الخليل ابن أحمد الفراهيدي، العين، (ت م): داود شلوم واخرون، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 2004 ص794.

[2] – أحمد محمد قدور، مبادئ اللّسانيات، دار الفكر، دمشق، (د ط)، 2008، م3 ص15.

[3] –محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيات، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان ط1، 2004 ص9.

نقل النتائج والنظرية إلى مستوى تطبيقي، يدرس اللغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن اجل ذاتها، ويسعى دائما إلى عمل علمي هادف، وهو الكشف عن جوانب اللغة والمعرفة الواعية بها، وللتمكن من الأداء اللّغوي الجيد ويفيد علم اللغة التطبيقي في مواقف التعلم اللغوي المختلفة لان موضوعه هو الإفادة من مناهج علم اللغة ونتائج الدراسات في هذا المجال ومن ثم تطبيق ذلك في مواقف التعلم اللغوي المختلفة ".[1]

وقد عرفها عبده الراجحي في كتابه علم اللغة التطبيقي بأنّها: "علم اللغة التطبيقي هو علم متعدد الجوانب يستثمر نتائج علوم أخرى تتصل باللغة من جهة ما لأنه يدرك أن تعلم اللغة يخضع لعوامل كثيرة لغوية ونفسية واجتماعية وتربوية"[2].

في حين أن التعليمية تعدّ من أبرز العلوم التي تساعد الفرد على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمهارات والكفاءات كما أنها تستهدف طرق وتقنيات التعليم المستثمرة في العملية التعليمية التعلميّة.

ويرى سميث أنّ: «التعليميّة خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائلها وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاته بتخطيط الوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة "[3].

وبذلك فإنّ التعليميّة تتضمن مختلف المكونات المتعلقة بالتعلم ومجموعة الأنشطة التي تمارس داخل القسم وخارجه والتي تساعد المتعلم على تفعيل قدراته.

[1] – صالح بالعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر (د ط)، 2009، ص11.

[2] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي . وتعلم اللغة العربية .، دار المعرفة الجامعة الاسكندرية، مصر، (د

[3]– محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د ط)، (د ت)، ص127.

وعرفها ماكلي بأنها:" علم تعليم اللغات ومفاهيمها التعليمية إشكالية اجتماعية تتضمن تأمل وتفكير أحوال المادة الدراسية وأهداف تدريسها وإعداد فرضيات العمل التطبيقي، انطلاقا من المعطيات المتجددة باستمرار علم النفس والبيداغوجية".[1]

إلى جانب هذا التعريف هناك تعاريف أخرى من بينها :" شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس، الديداكتيك، بالأساس هي تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، وهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي (معرفة علم)أو وجداني (قيم، مواقف)أو حس حركي (كمختلف الرياضيات والفنون) وتتطلب الدراسة العلمية الالتزام بالمنهج العلمي، فهي تنصب على الوضعيات التعليمية التي يلعب فيه المتعلم الدور الأساسي بمعنى أن دور الأستاذ هو تسهيل عملية تعلم التلميذ وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه وهذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة الطفل وحاجاته، وكل هذا من اجل تحقيق أهداف العملية التعليمية ".[2]

وأخيرا مصطلح تعليمية اللغات والذي يستخدم فيه علم التربية التطبيقي للدلالة عليه، وأحيانا علم تعليم اللغة أو علم التربية الذي يعد فرعا من فروع علم اللغة التطبيقي فهو يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعلم اللغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة الصوتية، والصرفية، والنحوية والدلالية، فهو يضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على أكمل وجه لتعلم المهارات اللغوية مثل النطق، القراءة، الاستماع، الكتابة[3].

وعليه فتعليمية اللغات علم يهتم بوضع البرامج والطرق التي تساعد على تعلم اللغة واستخدامها من حيث أنها وسيلة اتصال "لقد قسّم أحمد حساني الكتاب إلى خمس مباحث يمكن تلخيصها في الآتي:

[1] – ينظر، سعيدة كحيل، تعليميّة الترجمة المصطلحيّة، الممارسة اللغويّة، العدد 2 2011، ص87.

[2] – عبد اللطيف الفرابي واخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، (د ت)، ص256.

[3] – ينظر، حلمي خليل، دراسات في علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة، الاسكندرية مصر، (د ط)، 2002، ص76.

المبحث الأول: كان بعنوان المرجعية المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة فاسترسل فيه الحديث عن حقل التعليمية بصفة عامة وتعليمية اللغات بصفة خاصة، كما تحدث عن التأسيس المنهجي الذي جاء ب هدي سو سير والثنائيات التي عادت بالمنفعة على الفكر اللساني المعاصر.

المبحث الثاني: عنونه بالأسس النفسية لعملية التعلم حيث قام في هذا المبحث بتقديم مجموعة من التعاريف لفعل التعلم بالاستناد إلى أقوال متباينة.

المبحث الثالث: وعنوانه خصائص النظام التواصلي عند الإنسان وتحدث في هذا العنصر عن اللغة البشرية وخصائصها المختلفة إلى جانب وظائفها المختلفة.

المبحث الرابع: وقد جاء تحت عنوان مراحل اكتساب اللغة عند الطفل فتحدث باسترسال عن مراحل اكتساب النظام اللساني عند الطفل واهتمام علماء اللسانيات بهذا الميدان.

المبحث الخامس: وقد عنونه بالتعليمية مفاهيم وإجراءات وقد تحدث فيه على العموم عن التعليمية بصفة عامة ثم فصل الكلام عن تعليمية اللغات وأهميتها في الفكر اللساني المعاصر[1].

إنّ التعمق فيما ورد في مقدمة الكتاب (**الدراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ**) بقراءة فاحصة لما وراء السطور يحيلنا إلى تصريح مباشر من طرف أحمد حساني وهو أن تعليمية اللغات لا يمكن أن يستوي لها حال إلا إذا ارتكزت على المرجعيات الأساسية للنظرية اللسانية، لكون هذه الأخيرة تسعى وراء تفسير علمي لكل ما يعيق الحدث اللغوي.

كما أشار كذلك في خضم هذه المقدمة إلى الهدف الأساسي من مؤلفه هذا وهو وضع أرضية لإمكانية وجود مرجعية لسانية تعمل على ترقية طرائق تعلم اللغة وتعليمها، وقد سبق وتحدثنا عن هذا الجزء.

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات، ص 1.

كما صرح أحمد حساني إلى أن هذه الدراسة كانت انطلاقتها الأساسية بدأت من مرجعين أساسين أولهما مرجع لساني بحت يتعلق بكل من اللسانيات العامة والتطبيقية على حد سواء، وثانيهما مرجع نفسي يرتبط بعلم النفس العام وعلم النفس التربوي على وجه التحديد.

إضافة إلى هذا لقد حدد في ذات السياق أهم المحطات التي وقف عليها في الكتاب وعناوين المباحث التي أوردها في صفحات المؤلف.

وفي الأخير تحدث في الأسطر الأخيرة من مقدمته إلى ضرورة وقوف الباحث وحرصه على التطرق لنقاط التقاطع بين كل من المبحثين اللساني والنفسي وهذا في عملية الممارسة الفعلية للخطاب التعليمي[1].

إن كتاب دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ من المؤلفات الرائدة في مجال التعليمية هذا لأنه ينتمي إلى حقل الدراسات اللسانية ويظهر ذلك جليا من خلال تصفح الكتاب الذي يحمل العديد من المصطلحات والمفاهيم المتعلقة باللسانيات بصفة عامة واللسانيات التطبيقية على وجه التحديد مجال تعليمية اللغات.

أما عن تاريخ البحث في المجال فالحديث يطول حول نشأة وتطور اللسانيات التطبيقية إذ كان أول ظهور للمصطلح في سنة 1898م وقد وظفه علم الأماني هو "هينريت ". أما ثاني استخدام للمصطلح كان من عند الانثروبولوجي الفرنسي "ليون أزولاي "في مقال له نشره سنة 1903م بعنوان اللسانيات التطبيقية .الاختبار اللغوي بوصفه وسيلة لتحديد هوية الأفراد الخاضعين للبحث العلمي غير أن هذا العمل لا نجد له ذكرا لمؤرخي المصطلح على الرغم من أسبقيته على ما قدمه العلم النمساوي يوجين ووتشر سنة 1931.الذي صرح في كتابه الذي أعاد طبعه سنة 1974م والذي يقول فيه : " انه ليس من المصادفة أن يظهر تعبير اللّسانيات التطبيقيّة لأول مرّة في سنة

[1]– ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات، ص 1.

1931 في الكتاب الذي جمعنا فيه المواد والمرتكزات الأوليّة لنظرية عامة في المصطلحية يعتبر هذا اعترافا بالسبق الفكري للألمان فيما يتعلق بالمصطلح "[1].

والعودة إلى تعريف اللسانيات التطبيقية نجدّ أنّها "حقل من حقول اللّسانيات ظهر في الوقت الذي ظهر فيه الاهتمام بمشاكل تعليم اللّغات الحية للأجانب "[2]. هذا بالنسبة للسانيات التطبيقية أما عن تعليميّة اللّغات والتي تعدّ من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية الذي يعتبر هو الآخر علما حديث النشأة، اقترن ظهوره باللسانيات التطبيقية، إذ يهتم بطرق تعليم اللغات ثم اتسعت دائرة اهتمامه فأصبح يهتم بمتغيرات العمليّة التعليميّة التعلّمية، فينظر في المحتويات فينتقيها وينظمها لتتماشى مع الأهداف الموضوعة لها، ثم يحدد الطرائق والوسائل التي تكفل نجاح العملية التعليميّة التعلّميّة.

وتعليميّة اللّغات ميدان تتجسد فيه تكامل وتعاون جهود الإنسان في كثير من المجالات المعرفية باختلاف اتجاهاتها وتخصصاتها فطبيعة الموضوع الذي تعالجه هو كيفية تعليم وتعلم اللّغة، وهذا يتطلب منها الارتباط الوثيق بينها وبين حقول معرفية مختلفة فالباحث لا يكتفي بمعطيات حقل معرفي دون آخر[3].

وهذا إن دلّ على شيء إنما يدلّ على أن انطلاقة تعليميّة اللّغات لم تكن من العبث، بل تنهل من مختلف العلوم والمجالات والتخصصات ومرجعها الأساسي هو اللّسانيات التطبيقيّة كونها الرحم الذي نشأت في رحابه. يمكن أن نجد مؤلفات مشابهة منها علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربيّة لعبده الراجحي أما عن الدواعي التي جعلت أحمد حساني يؤلف كتاب **دراسات في اللسانيات**

[1] – ينظر، محمد خاين، اللسانيات التطبيقية من ملابسات النشأة إلى تشعبات التطور، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، م3، العدد 2، 2019 ص6.

[2] – صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص11.

[3]– ينظر عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، مجلة اللسانيات، الجزائر، 1974، العدد 4، ص 25 . 26.

التطبيقية . حقل تعليمية اللغات . هو أن الهدف الرئيسي لتأليف أي مؤلف مهما كان تخصصه هو الثمرة العلميّة لأفكاره النظريّة وقد صرّح في مقدمة كتابه إلى ضرورة وقوف الباحثين على استجلاء تقاطع التقاطع المنهجي بين المبحث اللّساني والمبحث النفسي في عملية الممارسة الفعلية للخطاب التعليمي، لذلك نستسيغ مما أورده ضمنيا أن الدافع الأساسي للكتاب هو تسهيل العمليّة التعليميّة بارتباطها بمرجعيات لسانية، إلى جانب تنمية وتطوير طرائقها من أجل تحقيق أهداف عمليّة، وتيسير مختلف سبلها في مجال تعليم اللّغات، والمتصفح لهذا الكتاب يجد أن أحمد حساني قد ربط بين اللّسانيات التطبيقيّة كعلم وبين تعليميّة اللّغات بوصفها مجالا من مجالات هذا العلم لأن مرجعيته الأساسية كانت من اللّسانيات التطبيقيّة وحتى لسانيات دي سوسير .

إن العودة إلى بعض المراجع التي اعتمدها أحمد حساني يثبت للقارئ أن هذا الباحث قد تحلى بالأمانة العلمية، فقد نقل ما ورد في بعض المؤلفات والكتب التي ضمن موضوع اللّسانيات التطبيقيّة وكذا تعليميّة اللّغات نقلا أمينا مع الإشارة إلى ذلك في نهاية كل مبحث، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدلّ على الأمانة العلميّة والصدق العلمي.[1]

ويمكن اعتبار مؤلف أحمد حساني الموسوم **بدراسات في اللسانيات التطبيقية . حقل تعليمية اللغات .** تقليدا من نوع جديد حيث عرض العديد من الأفكار والمعارف من خلال الرجوع إلى مصادر ومراجع تختصّ بالموضوع مع إضافة تحليله الشخصي في بادئ الأمر، غير أن وجه الإبداع يكمن في دمجه بين اللّسانيات التطبيقيّة ومجال من أهم مجالاتها إلا وهو تعليميّة اللّغات في مؤلف واحد. وكما سبق الذكر أن أحمد حساني اعتمد العديد من المصادر التي تخدم المجال وأشار إليها في نهاية كل مبحث، من أهم هذه المصادر التي استقى منها مادته هي:

- ✓ جورج مونان، علم اللغة في القرن العشرين.

[1] –ينظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية . حقل تعليمية اللغات .، ص 30 44، 67، 88، 128، 155. المرجع نفسه، ص قائمة المصادر.

- ✓ كاترين فوك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة.
- ✓ مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية.
- ✓ مشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات.
- ✓ عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية.
- ✓ فاخر عاقل، التعلم ونظرياته.

- تلخيص ودراسة -

المبحث الأول

المرجعية المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة

يتكون كتاب أحمد حساني من خمسة مباحث، وقد افتتحه بمقدمة استرسل فيها الحديث عن الدور الكبير الذي تلعبه تعليمية اللغات وهذا بوقوفه على تعريف مبسط لها حيث يقول:"... فإنّ تعليميّة اللّغات بوصفها وسيلة إجرائيّة لتنمية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللّغويّة[1] " مبررا أهمية البحث في ميدان تعليمية اللغات والذي يستدعي وعيا عميقا بغية تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية.

أما فحوى الكتاب فيبدأ بالمبحث الأول وعنوانه المرجعية المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة ومن بين أهم العناصر التي تطرق إليها في هذا المبحث ثنائيات دي سوسير، ومستويات التحليل اللساني التي تقوم كما صرّح أحمد حساني على ثلاث مستويات، ثم تحدث أيضا وفي نفس المبحث عن الإجراءات المنهجية للنظرية اللسانية والتي تتكون هي الأخرى من إجراءات داخلية وأخرى خارجية.

أما المبحث الثاني فعنوانه الأسس النفسية لعملية التعلم وقد استغل هذا المبحث بالحديث عن مفهوم التعلم، وعوامله وكذا الحديث عن طرائق التعلم.

بالنسبة للمبحث الثالث فعنونه بخصائص النظام التواصلي عند الإنسان فاستهل المبحث بالحديث عن اللّغة ووظائفها وخصائصها ثم تحدث بعد هذا عن النظام التواصلي عند الحيوان مستعينا بتجارب بعض الباحثين والعلماء على أنواع محددة من الحيوانات على رأسها الغربان، ثم النحل فالشمبانزي.

أما المبحث الرابع فكان بعنوان مراحل اكتساب النظام اللساني عند الطفل وقد استند في هذا المبحث على عدة نظريات منها السلوكية والمعرفية واللّغوية في تفسير اكتساب الطفل للملكة اللغوية كما تحدث عن الأمراض التي تصيب الإنسان أو كما تعرف باسم أمراض النطق وعيوب الكلام.

[1] –أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية . حقل تعليميّة اللّغات .، ص 1.

وأخيرا المبحث الخامس والأخير فعنوانه التعليمية مفاهيم وإجراءات وقد تحدث فيه عن تعليم اللغات والوسائل التعليمية.

أما المبحث الأول فقد تحدث فيه أحمد حساني عن التعليميّة عامة وتعليميّة اللّغات على وجه التحديد، مبررا أهمية البحث في هذا الميدان وقد وصف هذه الأخيرة (تعليمية اللغات) بأنها مركز استقطاب الفكر اللّساني المعاصر، فهي مجال لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللّسانية وتظهر الفاعلية العلمية لهذا التخصص في إزالة الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم في العملية التعليمية من جهة وإيجاد تفسير دقيق لكثير من الأشكال التي تعيق عملية اكتساب اللّغة لدى المتعلم من جهة أخرى كما أنه ساهم مساهمة فعالة في ترقية طرائق تدريس اللّغات للناطقين ولغير الناطقين بها وهنا قد عرض لنا العلاقة الوطيدة بين اللّسانيات والتعليميّة حيث أنها المنوال العلمي الوحيد الذي يعكف على دراسة الظاهرة اللّغوية، و لذلك ما يثير الانتباه حقيقة هو الوعي بأهمية تعميق البحث العلمي في منهجية تعليم اللّغات بهدف تطوير النظرة البيداغوجية التي تطمح إلى ترقيّة الدورات الإجرائيّة في حقل تعليميّة اللّغات والتي جعلتها تكتسب مبررات علميّة لتصبح فرعا من مباحث اللّسانيات[1] .

وفي هذا الصدد يقول لطفي بوقربة: " اللّسانيات علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللّسان البشري والتعرف على أسراره، بينما علم تعلم اللّغات علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللّغات سواء كانت من منشأ الفرد، أو مما يكسبه من لغات أجنبية.[2]"

وإذا تأملنا الحقلين يتبين لنا مدى الصلة القوية بينهما، فكلّ منهما بحاجة إلى الآخر باستمرار فاللّساني يجد في حقل تعليم اللّغات ميدانا عمليا لاختيار نظرياته العلمية، وبالمقابل يحتاج المربي في ميدان تعليم اللّغات إلى اللّسانيات ليتبنى الطرق والأساليب التي تعرفه على القوانين العامة التي أثبتها علم اللّسانيات الحديث.

[1] .–ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، ص 1 .3.

[2] – لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، (د ط) 2002، ص 9.

ثنائيات دي سوسير:

بالإضافة إلى ما سبق ذكره يمكننا الحديث عن التأسيس المنهجي الذي وضعه دي سوسير والذي ينعت بالتصنيف الثنائي هذه الثنائيات التي انفرد بها سوسير التي ضلّت تعيد نفسها في الفكر اللساني المعاصر بأشكال متنوعة وهي:

1. **تاريخي آني:** حسب أحمد حساني فاللّسان عبارة عن نظام تواصلي يحمله كل فرد من المجتمع، هذا اللسان يعكس حقيقتين هما:

أ. حقيقة آنية من حيث أن اللّسان واقع قائم بذاته يمكن لنا إخضاعه للدراسة العلمية.

ب. حقيقة تاريخية لأن اللسان حدث متغير[1].

وفي نفس السياق تحدثت شفيقة العلوي عن الثنائية التاريخية والآنية حيث قالت:" اللّسانيات الآنية هي اللّسانيات التي تدرس أية لغة من اللغات دراسة وصفيّة في حالة معينة، أي في زمن معيّن ... أما اللسانيات التاريخية هي التي تهتم بتعاقب الأزمنة لأجل الكشف عن التطورات التي تلحق اللغة [2]".

ولإدراك العلاقة بين اللّسانيات التاريخيّة والآنية فقد وضّح دي سوسير العلاقة بينهما باستعمال لعبة الشطرنج كمثال حيّ وما يهمّنا من هذه اللّعبة هو تموقع البيادق في اللّحظة الحاليّة وعلاقتها بعضها البعض، حيث ترتبط قيمة البيدق بموقعه على الرقعة وكذلك الحال بالنسبة للّغة، إذ تستمد كل مفردة قيمتها من خلال مقابلتها مع باقي المفردات الأخرى، وعلى الرغم من هذا التشابه فقد أكد دي سوسير على نقطة واحدة تكون فيها المقارنة ضعيفة فلاعب الشطرنج يعزم إحداث النقلة

[1] –ينظر، فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، تر : عبد القادر قنيني افريقيا للنشر والتوزيع، المغرب، ط2، 2008، ص 12 .

[2] –شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، أبحاث لبنان، ط1 2004، ص10.

لكن بيادق اللّغة تنتقل أي تتغير بطريقة عرضية، وعليه فلكي تشبه لعبة الشطرنج حركية اللّغة ينبغي أن تفترض لاعبا غير واع وغير ذكيّ [1].

ومن هنا يمكننا القول إن اللغة لا تتحكم فيها قوانين ثابتة، بل هناك قوة عمياء تدفع بالوقائع اللّغويّة في أي اتجاه لتولد نظاما مغايرا من العلامات.

2. **لسان / كلام**: حسب أحمد حساني فقد ميّز دي سوسير بين ثلاث مصطلحات كانت شائعة ومألوفة في الفكر اللّساني هي اللّغة، اللّسان والكلام، واللغة في نظره ملكة إنسانية واللّسان يعتبره النظام التواصلي الذي يملكه كل فرد متكلم، أما الكلام عنده هو الانجاز الفعلي للغة في الواقع[2].

فقد اختلفت الآراء وتضاربت ومنها ما يصبّ في قالب واحد ومنها ما يختلف، ودورنا نحن كباحثين هو التطرق إلى تلك الفروق في بعض كتب الدارسين وما جاؤوا به.

ونبدأ مباشرة بالمفارقات التي جاءت بها هيام كريدية في كتابها الألسنية رواد وأعلام حيث قالت:" اللّغة هي ظاهرة إنسانية عامة في المجتمعات جميعا، أما اللسان يراد به اللّغة المعينة في العربية أو الفرنسية، وهي عبارة عن النظم والقوانين اللغوية المخزونة في عقول هذه الجماهير، واللغة بهذا المعنى تمثل الجانب الاجتماعي من هذه القضيّة [3]".

أما في قول آخر لجون ستروك في كتابه البنيوية وما بعدها فيصرّح: " اللسان موجود لدى الجماعة ونقصد ذلك أنه مجموعة من المصطلحات المتواضع عليها من طرف جماعة ما، في حين أن الكلام هناك عوامل تتدخل فيه مثل جهاز النطق وهيئة الحالات النفسيّة المختلفة وقد يكون فرديا

[1]– ينظر، أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ط3، 2005، ص126.

[2] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص6.

[3] – هيام كريدية، الألسنيّة رواد وأعلام، بيروت، لبنان، ط 1، 2010، ص 25.

أو جماعيا، أما اللغة فهي مجموعة من العلاقات والقوانين التي تحكم مجموعة من العناصر المنتظمة في تناسق [1]".

ومعنى هذا أنّ اللسان مرتبط بجماعة معينة وهذا لكونه وجد بواسطة التواضع والاصطلاح أي اتفاق جماعة معينة على لسان معين على غرار الكلام الذي يختص بكل فرد على حدة في حين أن اللّغة مجموعة من العلاقات القائمة داخل كيان المجتمع.

وقد وضحّ عبد العزيز حمودة الكلام بقوله: " إنّ الفرق بينهم يتبيّن من خلال ان اللسان هو نظام عام للغة ما، أي بوصفها نظاما من الصيغ في حين أن الكلام هو الحدث الفعلي، أي الأفعال الكلامية التي تسمح بها اللغة [2]".

من خلال هذه الدراسة التي قمنا بها نستنتج أن هناك تميزا بين الأنظمة الثلاث او كما سماها دي سوسير فروق منهجية، فاللسان عنده النظام العام للغة اما اللسان متعدد الاشكال فهو ينتمي إلى الفرد وإلى المجتمع، اما الكلام فهو نتاج فردي ومن خلال هذه المفاهيم والاختلافات بين الدارسين الذين يفرقون بينها، اذ هناك من يركز على الكلام، وهناك من يرى ان اللغة والكلام وجهان لعملة واحدة.

3. **العلامة السوسيرية:** نسبة إلى دي سوسير وقد تحدث عن العلامة اللسانية وكونها تتكون من وجهين دال ومدلول وحسبه انه يصعب الفصل بينهما اذ تربطهما علاقة تواضعية بل الاكثر من هذا حسب تعبيره علاقة اعتباطية أي ان دالا معينا يطابق مدلولا معينا في الواقع[3].

[1] – جون ستروك، البنيويّة وما بعدها، تر: محمد عصفور، عالم المعرفة، الكويت (د ط)، 1986، ص 12، 13.

[2] – عبد العزيز حمودة، المرايا المجديّة من البنيوية إلى التفكيك، عالم المعرفة، الكويت (د ط)، 1977، ص 184

[3] – ينظر، جورج مونان، علم اللغة في القرن 20، ص 49، عن أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص8.

هذا تماما ما تحدث عنه حنيفي بن ناصر في كتابه اللسانيات منطلقاتها النظرية بقوله:" لقد انطلق دي سوسير من تصوره للحدث الفعلي لواقع اللسان من خلال تلك العملية التي تحدث بين image acoustique أي الصورة السمعية ثم concept أي المفهوم بمعنى أن اللسان ـ في نظره ـ عبارة عن مؤسسة إنسانية ليست لها علاقة على الإطلاق بالأداء الفردي في حد ذاته [1]".

ومعنى هذا القول أنّ الحدث الفعلي للكلام يحدث جراء الارتباط القائم بين الصورة السمعية والمفهوم.

كما استرسل أحمد مومن الحديث عن العلامة اللغوية بقوله: " اللغة في نظر سوسير عبارة عن مستودع من العلامات، والعلامة وحدة أساسية في عملية التواصل بين أفراد مجتمع معين، وتضم جانبين أساسيين هما: الدال signifiant والمدلول signifie فالدال هو الصورة السمعية التي تدل على شيء ما، والمدلول هو التصور أو الشيء المعني، ويرى سوسير أنّ العلامة اللغوية لا تربط شيئا باسم بل تصورا بصورة سمعيّة [2]".

العلاقة بين الدال والمدلول:

لقد تطرق إبراهيم محمود خليل إلى هذه القضية في كتابه اللسانيات ونحو النص حيث قال:" وهذه الفكرة قادت سوسير إلى التساؤل حول الإشارة (العلامة) اللغوية، فهي في رأيه علامة ذات طبيعة ثنائية، مادية يمثلها الصوت المسموع، ونفسية يمثلها المعنى الذي يرتسم في الذهن أو يستدعي في الفعل والذهن عند سماع الصوت والمعنى الذي هو غائب استدعاه الصوت بحضوره ".[3]

[1] – حنيفي بن ناصر، مختار لزعر، اللسانيات ـ منطلقاتها وتعميقاتها المنهجيّة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د ط)، 2009، ص45، 46.

[2] – أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص126.

[3] – ابراهيم محمود خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والطباعة عمان، الأردن، ط 2، 2009، ص 19، 20.

ويرى دي سوسير أنّ العلاقة بين الدال والمدلول علاقة اعتباطية لأنها غير مبررة منطقيا، ويقصد سوسير بذلك أن الدال لا توجد بينه وبين مدلوله علاقة معللة مهما كان نوعها فيقول في ذات السياق :" وهكذا فإنّ معنى لفظ **أخت sœur** ليس مرتبطا بأية علاقة قد تتخيلها موجودة داخل سلسلة لفظ أخت **S ; O ; R** وهي أصوات اتخذت وسيلة كصوت دال لأنه لا يمكن أيضا بهذه العلاقة أن تصور بأية سلسلة أخرى من الأصوات تكون داله وكبرهان على ذلك أنّ الخصائص المتباينة للألسنية تكون متضاربة فيما بينها وبالأولى وجود ألسنية مختلفة فمدلول لفظ ثور يكون له داله الصوتي **B ;O ;f** داخل حدود معينة واه مدلول اخر هو **OC ;RS ;OSKS** وراء هذه الحدود "[1].

بمعنى أنّ لو كان ثمة علاقة مادية أو سببية بين الدال والمدلول لوجب أن يسمى الأشياء المشتركة في اللغات باسم واحد.

وكتعقيب على ذلك تحدث ابراهيم خليل عن هذا العنصر قائلا:" فكلمة قوس مثلا إذا غيرنا ترتيب الاصوات المكونة لها فقلنا سوق حصلنا على كلمة جديدة بمعنى جديد أي أن الاصوات (و، ق، س) لا علاقة لها من حيث هي أصوات لاسيما تدل على كلمة قوس، ولاسيما تدل على كلمة سوق، ولاسيما تدل على كلمة وسق، ولاسيما تدل على كلمة قسو "[2].

فيشرح لنا العلاقة الاعتباطية عند سوسير:" والمقصود بالاعتباطية هو أنه لا يوجد ارتباط مادي حقيقي بين الدال والمدلول، فالارتباط الطبيعي مثلا بين الدخان والنار فليس ثمة علاقة سببية تجمع بين الكلمة المنطوقة والمعنى الذي تدل عليه وترمز اليه "[3].

[1] – ينظر، فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ص106.

[2] – ينظر، ابراهيم محمود الخليل، في اللسانيات ونحو النص، ص20.

[3] – المرجع السابق، ص 21.

4 . محور ركني /محور استبدالي: حيث يرى أحمد حساني أ، هذه الثنائية ترتبط بالعلاقات الذهنية بين الوحدات في الحدث اللساني عند المتكلم وبدورها تتفرع إلى فرعين هما:

- علاقات استبداليه: تنعت بالعلاقات التركيبية.
- علاقات ركنية: القيمة الدلالية للعنصر اللساني[1].

وقد تناول نعمان بوقرة هذه الثنائية بقوله: " اللغة تتابع من العلامات، وكل علامة تضيف شيئا من المعنى الكلي، وهذه العلامات ترتبط ببعضها البعض بعلاقات يحددها النظام اللغوي، فحين ينظر إلى العلامات في نتاج خطي يطلق على العلاقة اسم العلاقات الخطية أو الافقية، وحين ينظر إلى العلامة الموجودة بوصفها مقابلة لعلامات اخرى في اللغة تسمى العلاقة بينهما اسم العلاقات الجدولية أو الاستبدالية "[2].

بمعنى أن اللغة لوحدها تختلف وهي داخل نظام مما ادى به إلى ادراكه وجود محورين اساسيين يقوم عليها مبدأ العلاقة بين العلامات وهما علاقة استبداليّه وخطيّة أو علاقة تركيبيّة وأخرى استبداليه.

أ. ***العلاقة التركيبية*** syntagmatic relations: يقول أحمد مومن:" يمثل هذا النوع من العلاقات الأفقية بين الوحدات وبين السلسلة الكلامية الواحدة، كالعلاقة بين أصوات الكلمة الواحدة وكلمات الجملة الواحدة، وتضفي كل وحدو معنى اضافيا على الكلّ، وتكون في حالة تعاقبية مع بقية الوحدات اللغوية الاخرى، ولا تكتسب قيمتها الا بتقابلها مع الوحدات التي تسبقها او تليها أو معها جميعا وتسمى هذه الأنساق الخطية تراكيب "[3].

[1] – ينظر، فرديناند دي سوسير، محاضرات في اللسانيات العامة ص12، عن أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية ص 9.

[2] – ينظر، نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث الجزائر، ط1، 2009، ص 78.

[3] – ينظر أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص130.

أي أن العلاقة التركيبية هي تلك العلاقة القائمة بين وحدات الكلمة الواحدة أو الجملة الواحدة وهذه الوحدات لا تظهر قيمتها الا عندما تكون مجاورة لوحدات أخرى.

ثم يضرب لنا أمثلة لتبيين تلك العلاقة فيقول إن في جملة "**صار الطقس باردا**" هناك علاقة تركيبية من ثلاث وحدات هي صار + الطقس + باردا إما على مستوى المفردات فتتمثل هذه العلاقة ادماج بعض الصوامت بأنساق تركيبية حسب القوانين الفونولوجية المتعارف عليها في تحصيل مفردات اللغة كهذه المجموعة من الصوامت ل +س +أ + ن + ي + أ + ت التي تعني متحدة لسانيات[1].

بمعنى أن الكلمات تنتظم تتابعا خطيا وهذه الكلمات ترتبط ببعضها البعض بعلاقات يحدّدها النظام اللّغوي في كلّ لغة من اللّغات.

ب. *العلاقات الاستبدالية (الترابطية)***paractimatic relations** *:* ويقول أحمد مؤمن في هذا الصدد:" يطلق هذا المصطلح على العلاقات الاستبدالية بين الوحدات اللغوية التي يمكن ان تحل محل بعضها بعض في سياق واحد، وبعبارة أخرى فإنها تعكس علاقات موجودة بين علامة في جملة ما وعلامة اخرى غير موجودة في الجملة اصلا، بل موجودة في أذهاننا طبعا ..... وتتضح لنا العلاقات الترابطية من خلال الجدول التالي، حيث يمكن ان نعوض كلمة أصبح بـ صار، وكان بأضحى، وكلمة مناخ بالبحر، والطقس، وكلمة صحوا ب رطب وهكذا دواليك "[2].

ومعنى هذا انّه يمكن أن تحل كلمة محل كلمة اخرى في سياقات مختلفة لتكوين الجمل تماما كما ذكر في الامثلة:

- أصبح الجو صحوا.
- صار المناخ رطبا.
- كان الامن منعدما.

[1] – ينظر، دي سوسير، محاضرات في اللسانيات العامة، عن أحمد مومن ص 131

[2] –المرجع نفسه، ص131.

الفرق بين العلاقات التركيبية والترابطية :

وقد تحدث الطيّب دبه عن هذا المجال مطولا في كتابه مبادئ في اللسانيات البنيوية وهذا بعض مما قاله في الموضوع: "يذهب سوسير في سياق التمييز بين العلاقتين إلى أن العلاقة التركيبية علاقة حضورية بخلاف الجدولية، فهي علاقة غيابية تجمع بين الوحدات اللسانية في الذهن لا في التلفظ".[1]

ومعنى ما أشار إليه الطيب دبه هو أن العلاقة الترابطية هي كل كلمة تربطها علاقة سمعية من جانب، أو كلمات يجمعها عنصر مشترك وهو الأصل، أما العلاقة التركيبية هي التي تقوم بتفسير العلاقات التي تربط العنصر الوظيفي سابقه ولاحقه.

ثم يقول: " فقد استطاع دي سوسير أن يبين هذا الفارق بين العلامة في حالتها السلبية المنعزلة بينهما وهي وحدة دالة في نظام حيث تبرز وظيفتها في أنهما يمثلان الجانب الإجرائي الذي يعمل فيه النظام، ويتحكم عن طريقه في حركية العلامات ويجسد الية الاختلاف والتقابل بينهما والشكل التالي يوضح ذلك:

العلاقة الاعتباطية	المعرفة، الحلم، الجهل العلم سبيل السيادة
	العلاقة التركيبية

وقد عقب على هذا الشكل قائلا : " فكلمة العلم تتقابل مع كلمات أخرى مثل التعلم، المعرفة في سياق الترادف، ومع كلمات مثل الجهل، الحمق في سياق التضاد، ومع كلمة الحلم في سياق التجانس، وهكذا ومن وحي هذه المقابلة بين كلمة العلم وهذه الكلمات التي تثبتها وتختلف معها في الوقت ذاته، حيث تفقد كلمة العلم قيمتها الدلالية، والأمر نفسه حين الوقوف عليه مع الكلمتين الأخيرتين في الجملة : العلم سبيل السيادة، ولا يقتصر الاستبدال على مستوى الكلمات فحسي بل ان الحروف كذلك تحظى بنفس الإجراء كما هو ملاحظ في الحرفين (س) في كلمة السلم

[1] –الطيّب دبه، مبادئ اللسانيات البنيوية . دراسة تحليلية إبستمولوجيّة .، دار القصبة للنشر الجزائر . ط1، 2001، ص89.

و(ح) عي كلمة الحلم فعلاقة الرفع في محل كلمة "سبيل " تمتلك دلالتها من تقابلها مع علامات النصب والجر والسكون " سبيل" أما العلاقة التركيبية في هذا المثال فتمثيلها يبدو أوضح وأبسط من العلاقات الاستبدالية، وكذلك أن بين كل حرف وحرف علاقة تركيبية كما بين "ع"، "و"، "ل" في العلم وبين كل كلمة وكلمة علاقة تركيبية".[1]

أي أن العلاقات التركيبية لا تكون إلا في جانبها الذي تنتمي إليه اللغة.

ومن خلال دراستنا للثنائيات التي جاء بها دي سوسير نتوصل إلى انه يبقى لها الأثر الكبير في الفكر اللغوي المعاصر، حيث استطاع سوسير بمفاهيمه الثنائية السالفة الذكر أن يؤثر في الفكر اللغوي، بحيث يمكن وصف الإسهامات التي قدمها لعلم اللغة الحديث بأنها أبحاث دارت كلها في الغالب حول تفاصيل حقيقة تلك المفاهيم اللسانية والمعاني المتعلقة بها.

مستويات التحليل اللساني:

من البديهي وكما هو معلوم وشائع في التفكير العلمي أنّ طريقة الإجراء الوصفي والتحليلي لأي ظاهرة تخضع خضوعا إلزاميا لطبيعة الظاهرة في ذاتها فأي مقاربة علمية للظاهرة اللسانية تلتزم التصنيف الثنائي وبالتالي التحليل اللساني يظهر في ثلاث مستويات: صوتي، دلالي، وتركيبي وهذا ما جاء به أحمد حساني في كتابه معتبرا أن موضوع الدراسة اللسانية بتوجهاتها المعرفية والمنهجية

هو اللسان بوصفه نظاما من العلامات الدالة التي يتبدى في ثلاثة مظاهر أساسية، الصوت والتركيب والدلالة.

المستوى الصوتي: وبالنسبة له نوعان طبيعي يتكون من جانبين، جانب فيزيولوجي (نطقي، جهاز النطق) والجانب السمعي (جهاز السمع)، نوع لغوي يتعلق بالأصوات اللغوية.[2]

[1]– ينظر، الطيب دبه، مبادئ اللسانيات البنيوية، ص 90.

[2]– ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص11.

وقد حظيّ الجانب الصوتي باهتمام كبير من قبل العلماء باختلاف توجهاتهم العلمية نخص منهم بالذكر النحاة وتحديدا علماء الأصول وقد تحدث نعمان بوقرة في مؤلفه عن أهم العلماء الذين اهتموا بالصوت، وعن أهم القضايا الصوتية التي تعرّضوا إليها بقوله : " لقد اهتم النحويون بعدة قضايا نحوية وصرفية، وشغلت الفصول الصوتية عدة صفحات في أمهات كتب النحو، وكتاب سيبويه هو أقدم كتاب وصل إلينا في النحو العربي يضم صفحات قيمة في الدراسات الصوتية حيث جعل البحث الصوتي وسيلة من وسائل التحليل الصوتي لذلك كان هذا الأخير أساسا لتفسير عدد منم الظواهر في مقدمتها ظاهرة الإدغام، وكان الخليل مدخلا للأعاجم".[1]

وفي هذا الشأن تطرقت نادية رمضان نجار إلى مدى اهتمام العلماء العرب بالمستوى الصوتي خاصة (ابن جني) وعلى حدّ تعبيرها أنه خصص لهذا المجال كتابا عنونه ب: " سر صناعة الإعراب " وذلك بقولها: " فقد وضع الخليل أبجدية صوتية للغة العربية رتب أصواتها بحسب المخارج، ثم جاء سيبويه من بهده مخالفا ترتيب أبجدية صوتية للغة العربية، حيث رتب أصواتها بحسب المخارج، أما ابن جني فقد اهتم بالأصوات اهتماما كبيرا في مؤلفه سر صناعة الإعراب، فهو يعد من الأوائل الذين قعدوا هذا العلم ووضعوا له الضوابط والمعايير".[2]

وما نستنتجه من خلال هذه الأقوال أن المستوى الصوتي نظرا لأهميته في اللغة العربية، فقد نال اهتمام العلماء العرب وخاصة ابن جني.

ومن خلال دراسة بعض العلماء العرب للصوت اللغوي فإنهم توصلوا إلى نتائج يبرزها لنا نعمان بوقرة في النقاط التالية:

[1] – نعمان بوقرّة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، (د ط) (د ت)، ص15.

[2] – نادية رمضان النجّار، اللّغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، دار الوفاء لدنيا الطباعة الاسكندرية، مصر، (د ط) ، (د ت) ، ص38.

1. وضع أبجدية صوتية للغة العربية، رتب أصواتها بحسب المخرج ابتداء من أقصى الحلق حتى الشفتين.
2. تسمية أعضاء النطق بأسمائها (رئة، حلق، حنجرة) وتقسيم الحلق إلى (أقصى، وسط، أدنى) واللسان إلى (أصل، أقصى، وسط، ظهر، حافة، طرف).
3. تقسيم الأصوات إلى: شديدة ورخوة، باعتبار مجرى الهواء ووضع قائمة بأصوات كل نوع.
4. تقسيم الأصوات إلى: مطبقة ومفخخة، صحيحة ومعتلة.
5. تقسيم الأصوات إلى مجهورة ومهموسة، باعتبار وجود رنين يصحب نطق الأصوات[1].

من خلال هذا يمكننا القول أن أهم القضايا التي توصل إليها علماء العرب هي تلك التقسيمات التي تعد المرجع الاساس للقارئ العربي عند دراسته للصوت اللغوي.

المستوى الدلالي:

أما عن هذا المستوى ففي نظر أحمد حساني يرتبط بالجانب الدلالي للظاهرة اللسانية واصبح لها مجال يعرف بعلم الدلالة " فهو يتعلق بالبنية الذهنية لدى المتكلم والمستمع في لسان ما "[2].، فعلم الدلالة هو فرع من فروع علم اللغة نالت هي الاخرى من الاهتمام ما نالته المستويات الاخرى من طرف علماء العرب وفي هذا الصدد يقول نعمان بوقرة : " لقد كانت الدراسة الدلالية من اول فروع علم اللغة التي عرفها العرب عندما جاءهم الاسلام يتحداهم في بيانه واعجازه في اعزّ ما يملكون وهي اللغة، ولقد كان البحث في دلالة الكلمات من اهم الفت نظر اللغويين العرب، وتنوعت اهتمامات العرب من ذلك، فغطت جوانب كثيرة من الدراسة الدلالية "[3].

[1] – نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 16، 17.

[2] – ينظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص11، 12.

[3] – المرجع السابق، ص 22.

وبالتالي فاهتمام العرب بالدلالة ودراستها كان بعد مجيء الاسلام ومن بين هؤلاء اللغويين محاولة ابن فارس الرائدة في معجمه المقاييس ربط المعاني الجزئية للمادة بمعنى عام يجمعها ثم محاولة الزمخشري في معجمه اساس البلاغة التفريق بين المعاني الحقيقية والمعاني المجازية.

إلى جانب هذا فقد اهتم الاصوليون وعلماء الكلام والفلاسفة أيضا بعلم الدلالة وقد أشار نعمان بوقرة إلى هذا بقوله:" عقد الاصوليون ابوابا للدلالة في كتبهم، وتناولوا موضوعات مثل دلالة اللفظ، دلالة المنطوق والمفهوم، وظهرت دراسات واشارات كثيرة للمعنى في مؤلفات ابن سينا وابن رشد، كما كانت اهتمامات البلاغيين كذلك بالدلالة تمثلت في الحقيقة والمجاز، اما قضايا الترادف والاضداد والمشترك اللفظي، فكانت ايضا موضع اهتمام وخلاف[1].

وتوافق نادية رمضان النجار هذا الرأي قائلة: " يعدّ الدرس الدلالي محصلة الدروس الصوتية والصرفية والنحوية كما يمثل تتويجا للدراسات اللغوية لكون المعنى هو الغاية التي يسعى اليها كل متعلم حيث حرص القدماء من لغويين وبلاغيين وأصوليين ومفسرين لفهم المعنى الدلالي "[2].

كما أشار محيّ الدين محسب إلى اهتمام البلاغيين بالدلالة وذلك بتطرقهم إلى الترادف والاضداد والمشترك اللفظي في قوله بأن الرازي يقول: " قد تكون الالفاظ تقترب من أن تكون مترادفة ولكن التأمل التام يدل على الفروق اللطيف "[3].

من خلال هذا القول نلاحظ أنه يشير إلى بعض الفروقات البسيطة بين الألفاظ مما تجعل هذّه الفروق غير مترادفة.

[1] – نعمان بوقرة، المدارس اللسانيّة المعاصرة، ص 23، 24.

[2] – نادية رمضان النجّار، اللغة وأنظمتها، ص218.

[3] – محي الدين محسب، علم الدلالة عند العرب، فخر الدين الرازي نموذجا، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، (د ت) ، ص167.

المستوى التركيبي:

وعلى حد تعبير أحمد حساني أن المستولى التركيبي يتعلق بالعلائق الوظيفية التي تحدد نمط البنية التركيبية في لسان ما، أصبح له منوال يعرف بعلم التراكيب[1].

ويعرفه أحمد محمد قدور في كتابه مبادئ اللسانيات على أنه: " دراسة المعاني اللغوية للمفردات والتراكيب "[2].

وفي محط النظر عند هذه المستويات تنظر اللسانيات للغة على أنها مجموعة من الأنظمة المتكاملة فيما بينها، ولا يمكننا أن نفصل نظام عن اخر، لكن هذا لا يمنعنا من دراسة كل نظام على حدة، وبناء على هذا تم تقسيم الدراسة اللسانية إلى هذه المستويات.

هذا بالنسبة للتوطئة التي تحدث أحمد حساني في كتابه والتي هي النظرية اللسانية بمرجعيتها المعرفية ومفاهيمها، واجراءاتها التطبيقية.

أ. الإجراءات المنهجية للنظرية اللسانية:

وقد تحدث أحمد حساني عن هذا المجال مقسما إياه إلى قسمين إجراءات داخلية وأخرى خارجية.

أولا: الاجراءات الداخلية: وقد قسمها هي الأخرى الة ثلاث اجراءات هي كالتالي:

- **الاجراء الوظيفي:**

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص11.

[2] – ينظر، أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، معجم اللسانيات، دار الفكر، دمشق (د ط) ، 1999، ص137.

تحدث فيه المؤلف عن إبراز أهمية الوظيفة الإبلاغية للغة، (الوظيفة في السياق) وبدوره هذا الاجراء الوظيفي قسمه إلى الاجراء الوظيفي الصوتي (مدرسة براغ) درس الأصوات من حيث تأليفها وتركيبها أثناء (الكلام) الأداء الفعلي للكلام أي الأصوات من حيث خصائها الوظيفية في الخطاب[1].

➢ **الاجراء الوظيفي التركيبي:**

وذلك من خلال ضبط العلائق الوظيفية بين الوحدات اللسانية التركيبية حسب الباحث اللساني الفرنسي أندري مارتنيه لذلك أقر مبدئيا بأن العلاقة القائمة بين اللفاظم في أي لساني تظهر في حالات مضبوطة بضوابط سياقية من خلال الحالات التالية:

اللفاظم المستقلة: هي وحدات مكتفية بذاتها تتضمن دلالتها الوظيفية في بنيتها المستقلة.

اللفاظم الوظيفية: هذه الوحدات تتميز بأنها قادرة في ذاتها على تحديد وظيفة عناصر أخرى لا يمكن لها أن تستقل بنفسها[2].

وسنحاول من خلال هذه الدراسة الوقوف على أهم المقاربات والمعارف اللسانية المتوخى تطبيقها في ميدان تعليمية اللغات والتي تتبدى في شكل اجراءات منهجية متعددة المرجعيات حاولنا تفسير وحصر العوائق المعترضة لسبيل الحدث اللغوي، وإذا ما تقصينا النشاط اللساني الحديث وجدناه متعدد المرجعيات والاجراءات المعرفية إلا أن هناك اجراءات برزت وطغت على نظيراتها الأخرى، وهي الاجراءات التي يتم رصها فيما يلي:

الاجراء الوظيفي: يقول حنيفي بناصر في هذا الصدد:

[1] – ينظر، كاترين فوك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ص 45، عن أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص18.

[2] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص18.

"يرى مارتنيه بان الوظيفة الاساسية التي تتمحور خلالها اللغة هي تلكم العملية التواصلية القائمة بين افراد المجتمع على اختلاف اتجاهاتهم وتصوراتهم، بل ابعد من ذلك بان هذه الميزة ليست كائنة فقط في اللغة الواحدة وانما هي صفة نجدها في جميع اللغات على الاطلاق.[1]"

ويمكننا القول أن مارتنيه يقرّ في عدة سياقات يان للغة عدة وظائف تؤديها وهي تقتحم عالم الافراد وهم ينتمون إلى واقع اجتماعي تحكمه عدة ضوابط ومقاييس فهو يعطي الاهتمام البالغ للوظيفة التواصلية بقوله: " ... إن الوظيفة اللغوية تتمحور في الحقيقة حول عملية التواصل والتفاهم المتبادل، فاللغة هي قبل كل شيء، الاداة التي يستخدمها أفراد المجتمع لإقامة الاتصال ببعض ويرتبط تطور اللغات عبر الازمنة بحاجات التواصل التي تقتضيها الحياة المجتمعية "[2].

ومعنى هذا أن اللغة عند مارتنيه لا تكون بحال من الأحوال بمثابة الالة وإنما تحاول بكل ما تملك أن تطل على العالم، كما تسعى جاهدة إكساب الناطق بها خبرة انسانية يستطيع من خلالها اكتساب نظرة تحليلية مغايرة في إطار العملية التواصلية الكائنة في لغة الأم التي هي منه وهو منها.

وقد نشأ في أحضان هذا الإجراء إجراءان اثنان، جسدا النزعة اللسانية الوظيفية في الدراسات اللغوية الحديثة هما:

➢ الإجراء الوظيفي الصوتي

تمتد جذور هذا الإجراء إلى مدرسة براغ التي وقع اهتمامها بالفونولوجيا، حيث يطغى هذا الجانب على ما سواه من مستويات اللغة الأخرى، ففي نظر هذا الاجراء " التفكير يرتبط بالعودة إلى المادة اللغوية"[3].

[1] – حنيفي بناصر، مختار لزعر، اللسانيات النظرية، ص 78.

[2] – ينظر، حنيفي بناصر، مختار لزعر، اللسانيات النظرية، ص 78.

[3] – صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقيّة، دار هومة، الجزائر، ط7. 2012 ص 33.

ويعدّ اللّساني ترويتسكوي المؤسس الأول لعلم الأصوات الوظيفي الأكثر تأثرا بالفونولوجيا الوظيفية ن فقد ساهم في وضع أرضية علمية أسست لمشروع الدراسة الوظيفية الفونولوجية، حيث أسند دورا وظيفيا أساسيا للفونيم في كتابه " مبدئ علم الأصوات الوظيفي " وكانت الفونيمات تمثل ذروة أعماله وأكثر تميزا[1].

وقد عرّف ترويتسكوي التضاد على أنه: "كل تضاد فونولوجي بين صوتين مختلفين يمكن أن يميز معان فكرية في لغة معينة "[2].

ووفقا لهذا التصنيف فإنّ الفونيم يسهم في التمييز بين المعاني حسب السياقات الوارد فيها، وحسب ما يتميز به من خصائص عن فونيم اخر.

وسنحاول فيما يلي أن نبين نموذجا لهذا التصنيف وهو صنف التضاد متعدد الجوانب يمثل هذا التضاد علاقة هشّة بين الفونيمات فالزوجان

/و/.ي/ و/أ/.a/ يتماثلان مثلا لشيء، الا أنهما من صنف الصوائت التي تتماثل فيه جميع الفونيمات المذكورة ويتماثل /ب/ . / ع / أو / ح /./ ش / لأنهما من الصوامت [3].

ويجدر بنا في مقال التحدث عن الوظيفية التنويه بجهود جاكبسون في تطوير الاجراء الوظيفي الصوتي، فهو يعدّ من الأوائل الذين أسسوا المدرسة الوظيفيّة يقول جورج مونان: " لولا ديناميكية جاكبسون الفعالة، لما استطاعت الوظيفية أن تحقق ذلك الانتصار العظيم في لاهاي أبدا"[4].

[1] – أحمد عبد العزيز درّاج، الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغويّة، مكتبة الرشد، الرياض، (د ط) ، 2003، ص89.

[2] – أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص 144.

[3] – أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص 144.

[4] – عيشال قادة واخرون، الإجراءات اللسانية الحديثة ودورها في تطوير تعليمية اللغات، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 3، ديسمبر 2009، ص 64.

ويبرز لنا جورج مونان الأثر البالغ الذي تركه جاكبسون فيما يخص الوظيفية إذ قدم دراسة علمية فونولوجية، رصد فيها جميع الخصائص الصوتية للأنظمة اللسانية، حيث يمكن لكل نظام لساني انتقاء ما يناسبه فيها، وليس بالضرورة أن تكون هذه الخصائص سمة جامعة في الأنظمة اللسانية، فإذا أردنا معرفة الخاصة المميزة بين حرفي (الباء والميم) تعتمد على صفة الغنة الفاصلة بينهما: (ب – غنة) (م + غنة) فالغنة صفة مميزة بينهما ويظهر هذا في جميع الأنظمة التواصلية[1].

➢ الإجراء الوظيفي التركيبي

ظهر الإجراء التركيبي على يد عصبة غير قليلة من العلماء، تزعمهم اللساني الفرنسي أندري مارتنيه الذي يعدّ من أعلام الفونولوجيا، إلى جانب مشاركته في أعمال مدرسة براغ اللسانية، وقد تتلمذ على مبادئها فركز في دراسته على الوظيفة في اللغة أثناء التبليغ والتواصل "[2].

وهذا إن دلّ على شيء إنما يدلّ على أنّ مارتنيه يهتم بوظائف اللغة في التواصل والتبليغ، ومن هذا المنطلق أسس نظاما وظيفيا تركيبيا تحليليا ضبط فيه العلاقات الموجودة بين الوحدات اللسانية التركيبية (اللفاظم)التي تكاد تكون موجودة في جميع الانظمة اللسانية الشائعة، فوضع الخطوط الأولية لهذا التحليل الذي يقوم على أساس وظيفة العناصر اللسانية في التركيب وطرق ترتيبها.

فالنظام التركيبي عند مارتنيه يكمن في إبراز العلاقة بين وحدات الكلمة أو الجملة، ويقوم التحليل هنا على أساس الوظيفة وطرق ترتيبها.

ويمكن ضبط النظام التركيبي لمارتنيه وفق الحالات التالية:

اللفاظم المستقلة: وهي وحدات دالة تتضمن في بنيتها دليل وظيفتها وتتمثل في الظروف مثل اليوم، غدا.

---

[1] – عيشال قادة واخرون، الإجراءات اللسانية الحديثة ودورها في تطوير تعليمية اللغات، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 3، ديسمبر 2009، ص 66.

[2] – نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 104.

أي أنها لفاظم مستقلة من حيث وظيفتها الدلالية، وغير خاضعة للسياقات الواردة فيها يمكن تمثيلها في هذه العملية مثلا: كرم الأديب الأمس، فلفظة أمس يمكن أن تقع في مواقف عدة حيث تقول أمس كرم الأديب أو كرم أمس الأديب، فلفظة أمس نابعة من ذاتها، لا من السياق الموظفة فيه، وما يبرز انتقالها من موقع إلى أخر في الجملة.[1]

اللفاظم الوظيفية: وهي لفاظم قادرة في ذاتها على تحديد وظيفة عناصر أخرى، لا يمكن تنتقل في ذاتها، ويمثل هذا في اللغة العربية حروف الجر مثل: من، إلى، على.[2]

بمعنى أنّ الألفاظ التي تساعد على تحديد وظيفة عناصر أخرى لا يمكن أن تستقل بنفسها في السياق اللساني الذي ترد فيه ودورها يكمن في ضبط العلاقة التركيبية لهذه العناصر غير المستقلة.

الركن المكتفي بذاته: تتألف الأركان من لفظتين فأكثر؛ الركن المكتفي بذاته تتحدد وظيفته الدلالية من خلال علاقته بالسياقات الواردة فيها، ويشترط في الركن المكتفي بذاته في الغالب لفظم وظيفي، ولا يهم سبقه تركيب للفظم المستقل، بل حسب طبيعة الأنظمة اللسانية كقوله تعالى: **{وَأُشْرِبُوا فِي قُلُوبِهِمُ الْعِجْلَ}**[3].

يتشكل الركن المكتفي بذاته في الآية السابقة من اللفظم في لفظة "قلوبهم" واللفظم " في" يربط اللفظم المستقل قلوبهم بعناصر الجملة[4].

بمعنى أن الركن المكتفي بذاته عبارة عن وحدات تتضمن فيما بينها دليل وظيفتها أما العلاقة التي تربط اللفظ المكتفي بذاته ببقية الملفوظ؛ وهي ليست قائمة على أساس موقعه في الملفوظ وانما على اساس دلالته الذاتية بغض النظر عن موقعه في السياق.

[1] – نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 108

[2] – عيشال قادة وآخرون، الإجراءات اللسانيّة الحديثة، ص67.

[3] – سورة البقرة الآية 93.

[4] – نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص 110.

الركن الاسنادي: وهو القوام والاساس الذي تبنى عليه الجملة؛ ولا تستقيم الجملة وظيفيا الا به، والركن الاسنادي ركن مكتف بذاته وقادر على انشاء رسالة دون أي اضافات او الحاقات[1].

ومثال ذلك: اليوم ننتصر على العدو.

تشكل لفظة ننتصر الركن الإسنادي القادر على تشكيل رسالة؛ وما سواه إلحاق لا يعبر العلاقة الوظيفية في الركن الاسنادي.

- **الإجراء التوزيعي**

وقد تحدث أحمد حساني في هذا العنصر عن معنى التوزيع، وأعطى له عدة تعاريف مختلفة وتحدث عن كيفية تعامل التوزيعيين مع اللغة، وكيف كان الإجراء التوزيعي في الثقافة اللسانية المعاصرة، ومن بين المفاهيم التي تحدث فيها أحمد حساني نجد التوزيع هو الموقع بجعله العنصر اللساني ضمن حوالته المألوفة ترتيب العناصر التي ترد معه أي العناصر الأخرى؛ التي يتوافق كل منها في موقع معين مع العنصر في ترتيب الكلام[2].

ويتحدث عبد العزيز بن ابراهيم في كتابه علم اللغة النفسي عن نفس السياق قائلا: " يمثل هذا الاجراء اللغوي الشهير ليونارد بلومفيلد ومجموعته من اللسانيين المتأثرين بأفكار علم النفس الحديث، غير أن بلومفيلد يعد الرائد في المجال من خلال مؤلفاته المتعددة من بينها اللغة المنشور في 1933[3].

[1] – عيشال قادة وآخرون، الإجراءات اللسانية الحديثة ودورها في تطوير تعليمية اللغات ص67.

[2] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص19.

[3] – عبد العزيز بن ابراهيم، علم اللغة النفسي، دار البحوث العلمية، مصر، ط1، 2006 ص248.

حيث ترتكز التوزيعية على مبادئ يمكن تلخيصها كالتالي:[1]

1. دحض الفكر العقلاني للغة والجوانب الذهنية؛ فالتوزيعية قاعدة تبين ان الأدلة الوحيدة التي يمن ان تستخدم لإثبات نظرية علمية أو دحضها هي الظواهر البادية وليس الاستبطان.
2. الاعتماد على الملاحظة الشكلية؛ فاللغة سلوك نطقي او سلوك لغوي.
3. النحو في هذه المدرسة علم تصنيفي غايته الصيغ الاساسية في اللغة حسب درجة التواتر لا غير.

وإذا ما تأملنا الدرس اللغوي لوجدنا الدراسة التوزيعية تكمن في توزيع الوحدات في المتواليات اللسانية حيث يقول الجرجاني في هذا الصدد: "والفعل ما دخله قد وسوف والسين؛ نحو قد قام وقد يقوم وسيقوم وسوف يقوم"[2].

ومن خلال هذا القول يمكن أن نقول أن الاتجاه التوزيعي يهتم لموقع وتوزيع الفعل في سياقات مختلفة.

➢ الإجراء التوليدي التحويلي

ارتبط هذا الإجراء بالنسبة لأحمد حساني في الثقافة اللسانية المعصرة بالباحث الأمريكي تشومسكي؛ وقد فصّل المؤلف في الإجراء التوليدي التحويلي حيث اعتبرها رصيد معرفي يمكن للباحث في حقل اللسانيات ان يعول عليه كثيرا في استكشاف طبيعة اللغة الانسانية، كما تحدث أيضا عن كيفية تكوين النظرية التوليدية التحويلية وعن تأليف القواعد فقد قسمها إلى ثلاث مكونات هي المكون التركيبي؛ المكون الدلالي؛ المكون الفونولوجي وأعطى لكلّ مكون من هذه المكونات تعريفا وتفسيرا خاصا به.

المكوّن التركيبي: يتكون من مكون اساس يرتبط بالبنية العميق.

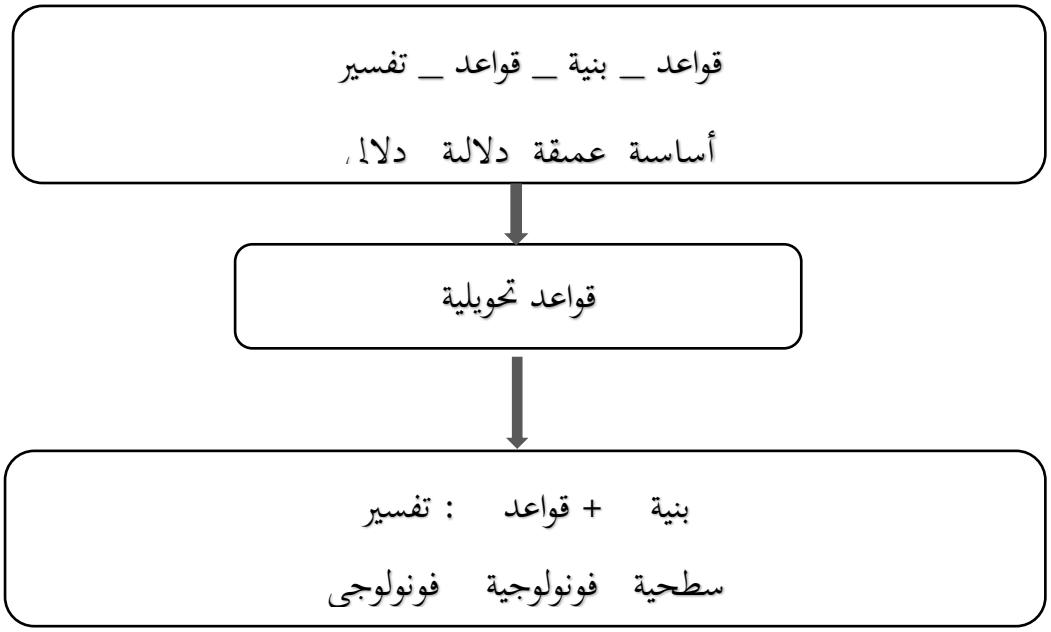
[1] – عيشال قادة وآخرون، الإجراءات اللسانية الحديثة ودورها في تطوير تعليمية اللغات ص69.

[2] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1 1993، ص59.

المكون التحويلي: تحويل البنية العميقة إلى بنية سطحيّة.

المكون الفونولوجي: تحديد الشكل الصوتي للجملة[1].

المكون الدلالي: وقد تحدث الكاتب عن هذا المكون باعتباره مكون ثانوي يولده مكون أساس بوصفه مكون توليدي وحيد؛ ويمكن التوضيح لهذه القواعد التوليدية التحويلية على الشكل التالي:



وما يمكن ملاحظته في هذا الشكل هو القواعد الدلالية المتعلقة بالمكون الدلالي من حيث هو مكون تفسيري ح يجري بمعزل عن القواعد التحويليّة.

ويتحدث ميشال زكريا عن الإجراء التوليدي التحويلي في كتابه قضايا ألسنية تطبيقية قائلا: " التوليدية التحويلية منهج أحدث ثورة في الدراسات اللغوية الحديثة، ومن خلال دحضه للفكر السلوكي القاصر، الذي حاول تفسير اللغة في شكل مثيرات واستجابات وأهمل الطبيعة العقلية التي يمتاز بها الانسان عن الكائنات الحيّة، فاللغة نشاط إبداعي يستحيل حصره في دائرة المثير والاستجابة، تتكون من عناصر محدودة يمكن حصرها لكنها تنتج جملا لا تنتهي عند الحصر ".[2]

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 29.

[2] – ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1 1993، ص59.

ومن حلال هذا القول يمكننا أن نقول أن النظرية التوليدية التحويلية قد استطاعت أن تعرج بالبحث اللساني من منهج يتوخى معطيات الجانب النفسي السلوكي إلى منهج عقلي همه الوحيد من الدراسة هو استكشاف تلك القدرة الكائنة وراء الحدث الفعلي لحركية اللسان.

كما يجدر بنا الحديث عن مكونات النظرية التوليدية التحويلية من وجهة نظر حنيفي بناصر الذي يعتبر أنها تقوم على مجموعة من القواعد التي لها القدرة على تفسير كل البنى التركيبية التي تكوّن اللغة الطبيعية وهي تتفرع إلى ثلاث مكونات أساسية هي كالتالي:

المكون التركيبي :(composant syntaxique) وهو المكون الوحيد الذي يفر لكلّ جملة بنية سطحية تمثل التفسير الفونولوجي لواقع الجملة ونعني بالبنية العميقة ذلكم " المثير الضمني الذي تولده القواعد الركنية؛ والذي يتم إجراء التحويلات عليه لبناء الجمل في البنية السطحية "اما البنية السطحية فهي " نتاج العملية التوليدية التي يقوم بها المكون التركيبي ونعني بها الشكل الصوتي النهائي للتتابع الكلامي المنطوق "[1].

وما يمكن ملاحظته من هذا القول هو أنّ المكون التركيبي يمثل التفسير الدلالي للجملة؛ بمعنى وضع الحدث الكلامي في دماغ المتكلم دون أن يشعر به فالبنية العميقة هي بنية مجردة وذهنية وعملها يكمن عندما تحدث عملية ترتيبية في المخارج والحروف أي عملية التلفظ يعمل تغييرا على مستواها وتنشأ بذلك بنية سطحية وعمل هذه الاخيرة (البنية السطحية) يكمن في ارتباطها بالأصوات اللغوية المتتابعة. ويتكون المون التركيبي بدوره من مكونين اثنين ويمكن شرح هذا من خلال المثال التالي:

إذا قلنا مثلا " الولد أكل الطعام " وأردنا أن نطبق عليه هذه القواعد فيما يخص اعادة الكتابة وتكون أشكالها على النحو التالي:[2]

[1] – حنيفي بناصر، مختار لزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية، ص 68 . 69.

[2] – حنيفي بناصر وآخرون، المرجع نفسه، ص 70.

القاعدة الأولى: المركب الاسمي + المركب الفعلي

الولد ـــ أكل الطعام

القاعدة الثانية: المركب الاسمي + اداة العريف ـــ اسم

الولد ـــــ ال ـــــ ولد

القاعدة الثالثة: المركب الفعلي = الفعل + مركب اسمي: أكل الطعام

أكل + الطعام

القاعدة الرابعة: أداة التعريف (ال)

القاعدة الخامسة: الاسم (ولد، طعام)

القاعدة السادسة: الفعل (أكل)

ومن ثم تكون السلسلة النهائية لهذه الجملة هي:

ال + ولد + أكل + ال + طعام.

وهنا مكون أساس يحتوي على قواعد إعادة الكتابة التي ينطلق فيها تشومسكي من فكرة أساسية وهي كيفية اشتقاق الجملة وهو يرمز إلى عملية إعادة الكتابة بالسهم أي أن ما قبل السهم يعاد كتابته بما بعد السهم وذلك قصد بيان العلاقة القائمة بين مكونات الجملة، حيث يحصل على ما يسمى بأركان الجملة؛ ويمكن أن نمثل قواعد إعادة الكتابة بالمثير الركني التالي[1]:

[1] – ينظر، ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، (الجملة البسيطة) المؤسسة الجامعية للنشر بيروت، ط1، 1983، ص150.

ج ← ركن الإسناد + ركن التكملة

ركن الإسناد ← ركن فعلي + ركن اسمي

ركن فعلي ← زمن + حدث

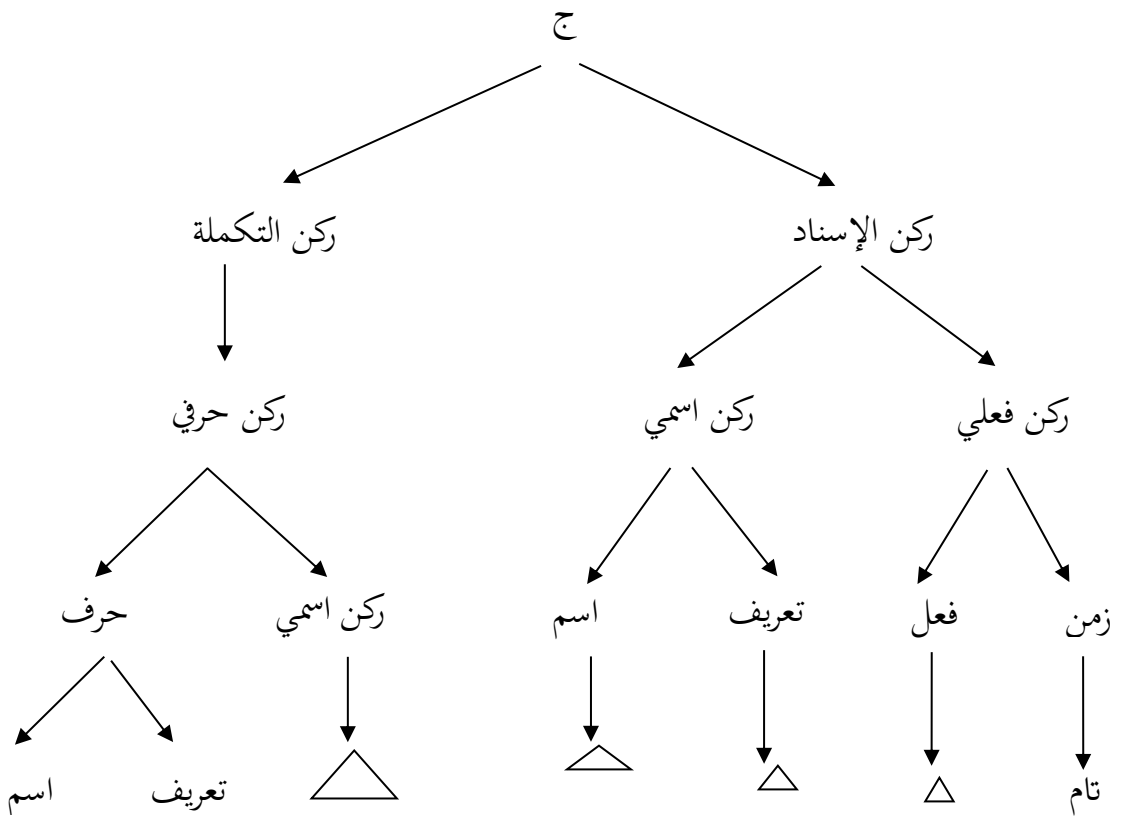
ركن اسمي ← تعريف + اسم

ركن التكملة ← ركن حرفي

ركن حرفي ← حرف + ركن اسمي

ركن اسمي ← تعريف + اسم

ويمكن توضيح ذلك أكثر بالمشير الموالي:



ويمكن لنا اعادة كتابة العنصر المستعار بإدخال المفردة المعجمية المناسبة وفق السمات المختلفة التي يأخذها ذلك العنصر في التركيب وبهذا يتم توليد المتوالية الكلامية التي تأخذ شكلها النهائي في البنية السطحية بعد اجراء التحويلات عليه[1].

ومن خلال هذا يمكن ملاحظة ما يلي:[2]

- إنَّ المكون الأساس يرتبط بالبنية العميقة بمعنى اخر ان تشومسكي صاحب هذا الاتجاه يعتمد على قواعد توليدية تنعت بقواعد إعادة الكتابة.
- المكون التحويلي يتكون من قواعد معينة تسمح بتحويل البنية العميقة المولدة بواسطة قواعد إعادة الكتابة إلى بنية سطحية وهي تخضع البنية العميقة إلى عدة تغيرات من تقديم وتأخير حذف وزيادة؛ حتى تصل بها إلى شكلها الصوتي النهائي الذي تأخذه في البنية السطحية.

ومعنى هذا ان المكون التحويلي يرتبط ارتباطا وثيقا بالبنية السطحية.

المكون الفونولوجي: وهو المكون الذي يحدد الشكل الصوتي للجملة المولدة في المكون التركيبي؛ وتضفي عليها تفسيرا قائما على اساس قواعد فونولوجية خاصة بكل لغة.

المكون الدلالي: في هذا الصدد يقول حنيفي بناصر: " يرى تشومسكي أنّ التراكيب ليست مجرد تجاور ألفاظ؛ بل إن أساس التركيب عنده يتمثل في مجموعة من العلاقات المعقدة بين الكلمات، حتى ولو لم تكن متجاورة بل إن هذا النوع هو الذي يأخذ حيزا كبيرا من اهتمامه؛ وهذه العلاقات تمثلت عنده في مستويين: الشكل العميق أي النحو في معناه العام، والشكل السطحي أي المستوى الصوتي، وكل طرف يؤثر في الآخر ويتلاحم معه مع بروز الثاني على الأول "[3].

[1] – ميشال زكريا، الالسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص 150.

[2] – أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د ط) 1994، ص 249.

[3] – حنيفي بناصر، مختار لزعر، اللسانيات ومنطلقاتها النظرية، ص 70 . 71.

بمعنى أن تشومسكي يرى انه يشترط سلامة الجملة من حيث تركيبها النحوي متماشية مع قياس اللغة؛ أي لابد من ان تكون الجمل سليمة من حيث تركيبها النحوي ومناسبة لمدلولات اللغة المعنية.

ثم يضرب لنا الكاتب أي حنيفي بناصر مثالا لتقريب المعاني بشكل واضح حيث يقول: " ويمكن تمثيل ذلك بمثال من أجل تقريب هذه المعاني، وهو على النحو التالي "أكل الرجل التفاحة":

أكل ـ / فعل / ـ + / تام / ـ + / متعدد / ـ + / فاعل حي / ...الـــخ

ال ـ / تعريف / ـ + محدد / ـ / مفرد أو جمع / ـ / مذكر أو مؤنث / ..الخ

رجل ـ /اسم /ـ + /حي / ـ + / انسان / ـ + / ذكر / ـ + / راشد / ...الخ

تفاحة ـ / فعل / ـ + / طبيعي / ـ +/ نبات / ـ + / فاطمة / ـ + / مؤنث/[1]

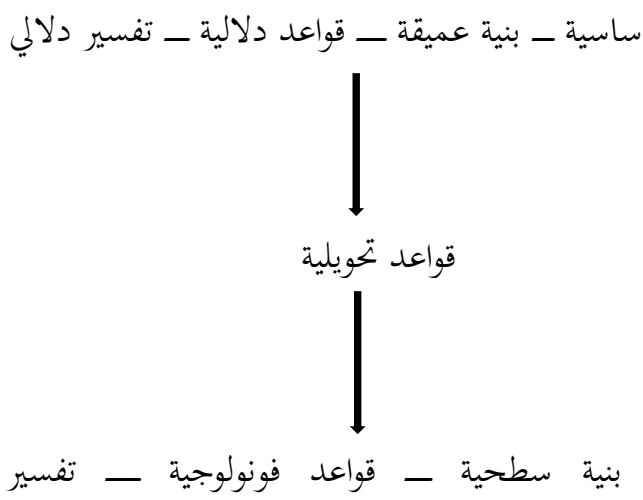
من خلال المثال يتبين لنا طريقة انتاج الجمل في حديثه عن القواعد ذات الحالات المحددة معتبرا تلك القواعد جهاز توليد جمل أخرى في هذا السياق.

أما بالنسبة للمخطط الذي تحدث عنه أحمد حساني في مؤلفه الثاني مباحث في اللسانيات يمكننا التعمق فيه وتحليل تلك العناصر؛ وشرح ما جاء في ذلك المخطط حيث يقول : " المنوال الدلالي الذي ينعت بالمنوال التفسيري في رحاب النظرية التوليدية العميقة التي يولدها المكون الأساس للتركيب، بمعزل عن القواعد التحويلية التي لا ينبغي لها أن تغير شيئا من المحتوى الدلالي بوصفه مكونا تفسيريا محتمل للتركيب فهو يشكل آلية مستقلة تعمل في حيز مختلف عن الدلالة التوليدية .

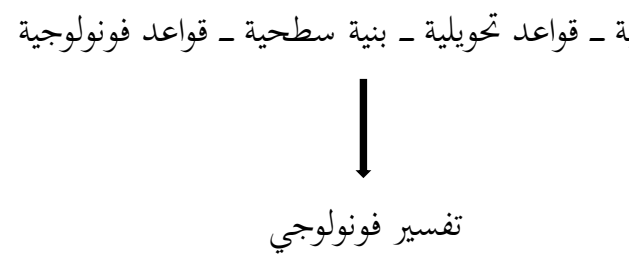
ويمكن لنا توضيح الاختلاف بين المنوالين بالشكلين الآتيين:

[1] – المرجع نفسه، ص 72.

الشكل الأول:



الشكل الثاني:



من خلال المقارنة بين الشكلين يمكننا القول أن الشكل 1 ذو قاعدة تركيبية في حين الشكل 2 ذو قاعدة دلالية، وتهدي هذه المقارنة أيضا إلى أن القواعد التحويلية في الشكل الأول لا تغير من المحتوى الدلالي للتركيب، بينما هي في الشكل الثاني ذات دور حاسم في إضفاء الدلالة على التركيب.

هذا النسبة للإجراءات الداخلية للنظرية اللسانية عند أحمد حساني في مؤلفه أما الأمر الثاني الذي تتناوله هو الإجراءات الداخلية تمثلت فيما يلي[1]:

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 32.

المقاربة الأنثروبولوجية: تحدث أحمد حساني عن هذه المقاربة باعتبارها خاصية تواصلية لدى الجماعات البشرية خاصة البدائية التي اعجبت اعجابا شديدا بالنموذج اللغوي وعلاقته بثقافة مجتمع معين من عادات وتقاليد وأعراف، وهذه الفكرة ليست جديدة؛ وإنما تعود إلى "هاردر" و"هليد" وإلى "سايبر" الذين رأوا أن النموذج اللغوي يحدد نظرة المجتمع للعالم المحيط بالإنسان تحت تأثير نمط ثقافي معين[1].

وعلى هذا الأساس تحدثت هيام كريدية عن هذه المقاربة قائلة:

" إن هذا العلم يبحث هذه التنوعات والاستعمالات في إطار نظريات الأنثروبولوجيا (علم الإنسان ويسميه بعضهم الأناسة ويبين هذا الفرع كيف يمكن للظواهر اللغوية أن تكشف عن هوية الفرد ... كما تكشف عن ثقافته بطبيعة الحال وتكشف هذه الظواهر اللغوية عن تجارب الجماعة اللغوية التي ينتمي إليها هذا الفرد، والتي تظهر في المناسبات الاجتماعية والثقافية الخاصة، كالاحتفالات وممارسة الشعائر الدينية والخاصة بالزواج والميلاد والوفاة وعلاقة ذلك بمعتقدات المجتمع وأفكاره"[2].

بمعنى أن هذا العلم يتناول بالدراسة التنوعات اللغوية وعلاقتها بالأنماط الثقافية؛ ومعتقدات الإنسان بوجه عام.

المقاربة الاجتماعية: وتعود هذه المقاربة عند أحمد حساني إلى التعامل مع الظاهرة اللغوية إلى الأرضية المنهجية التي وضعها دوركايم عالم الاجتماع ومن الموضوعات التي تكون مبحثه نجد:

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 32

[2] – هيام كريدية، أضواء على الألسنية، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص 142 بتصرف.

اللهجات: اختلاف الانماط اللهجيّة؛ وذلك من حيث اختلاف الآراء الفعلي للكلام في اللغة الانجليزية مثلا في أمريكا وأستراليا؛ لما قد يؤدي بتعدد اللهجات في المجتمع الواحد إلى الانفصال عن اللغة المشتركة بغياب الروابط الدينية والسياسية والاجتماعية.

اللهجات الفردية: لكل فرد لهجة وتعبير خاص به يجعله يتميز عن غيره من الاشخاص من خلال بصمته الصوتية وعاداته اللغوية وغيرها

علاقة اللغة بالجنس: يتمثل في ابراز الفروق بين الجنسين وذلك من خلال الاختلاف الواضح بين القاموس عند المرأة والقاموس اللغوي عند الرجل وقد تزداد هذه الفروق في المجتمعات التي تبيح الاختلاط.

علاقة اللغة بالتفاوت الاجتماعي: وذلك من خلال الاختلافات والفروق بين طبقات المجتمع الانتقال من طبقة إلى اخرى[1].

وقد جملت هيام كريدية كل ما قاله أحمد حساني بقولها : " يتناول هذا الفرع علاقة اللغة بالمجتمع الذي يستخدمها اداة للتواصل، فيدرس اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية ؛ بل مؤسسة اجتماعية يقوم بينها وبين المجتمع علاقة تفاعل مشترك، ويدرس هذا الفرع تأثير المجتمع وفئاته الاجتماعية المتنوعة على مختلف الظواهر اللغوية فيبين مدى تأثير اللغة بالعادات والتقاليد والبنى الثقافية والسياسية والدينية، ويهتم هذا العلم للتنوعات اللغوية في المجتمع الواحد، وموقعها من اللغة المشتركة او النموذجية، كما يتعرض للثقافة اللغوية bilinguisme في الوطن الواحد ؛ ولمشكلة الازدواجية اللغوية diglossie أي وجود نمطين في اللغة يسيران إلى جنب في مجتمع معين "[2].

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 36.

[2] – هيام كريدية، أضواء على الألسنية، ص 142.

بمعنى ان المقاربة الاجتماعية تهدف إلى تطوير الصلة بين الظواهر اللغوية والظواهر الاجتماعية التي تستخدم فيها اللغة اداة للتواصل.

الكلام المحظور: وقد تحدث عنه أحمد حساني باعتبار ان لكل المجتمعات على اختلاف مرجعياتها الدينية والثقافية وحتى الحضارية بشكل عام يفضي من اهتماماته اللغوية أثناء الاداء الفعلي للكلام كثيرا من الالفاظ التي لها علاقة ببعض المحرمات والمحظورات سواء كان ذلك تحت المعتقد الديني أو تحت تأثير العادات والتقاليد العرفية[1].

وقد درست هيام كريدية هذا الجانب وعلقت عليه قائلة:" الكلمات المحظورة (les tabous) أي منع استعمال الكلمة لأسباب دينية اجتماعية، ثقافية، أو غيرها فهذه الظاهرة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمجتمع، والجماعة اللغوية؛ وهي تختلف من مجتمع لآخر، فعلى صعيد الالفاظ ... وقد ضربت لنا مثالا لكمال بشر في كتابه علم اللغة الاجتماعي حيث يرى أن للمرأة سلوكا واضحا في اختيار قاموسها فهي تمرّ على الابتعاد عن تلك الألفاظ والكلمات ذات الدلالات الجارحة للشعور العام ولشعور جنسها بوجه خاص "[2].

إلى جانب هذا لقد تحدث أحمد حساني عن مقاربة أحرى هي المقاربة النفسية والتي تعدّ في نظره المنهج النفسي للظاهرة اللغوية من حيث هي حدث لساني ونفسي، بل وظاهرة نفسية تتقاطع مع اللسانيات؛ ومع هذا التقطيع نشأ علم النفس الذي ظهر في فترة مبكرة جدا من تاريخ البحث اللساني، وقد تدعم هذا الاتجاه في المسار التحولي للدراسة اللسانية النفسية بالأفكار الأولية لواطسون ثم تطورت هذه الأفكار الأولية على يد الباحث النفسي السلوكي هيل وسكينر ثم انتقلت إلى بلومفيلد في تطوير المنهج الوصفي للظاهرة اللغوية[3].

[1] – ينظر، المرجع السابق، ص 38.

[2] – هيام كريدية، أضواء على الألسنية، ص 132 . 133.

[3] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 39.

ويهتم هذا العلم ـ بطبيعة الحال ـ بدراسة الجانب الفردي للغة في علم النفس اللغوي، وعلاقته ببعض الظواهر اللغوية بالسلوك الإنساني ومن الموضوعات التي اهتم بها موضوع الاكتساب اللغوي؛ أي اكتساب اللغة الأصلية، وموضوع الأمراض اللغوية أي عيوب النطق وأمراض الكلام.

أما المقاربة الأخيرة التي تطرق إليها أحمد حساني كانت المقاربة التطبيقية أي الجانب التطبيقي ويتباين هذا الأخير في حاتين:

الحالة 1: اخضاع العلمية النظرية للتجربة والاختبار.

الحالة 2: استعمال القوانين والنتائج العلمية في ميادين أخرى من أجل الاستفادة منها[1].

إذن اللسانيات التطبيقية هي استثمار المعطيات العلمية للنظرية اللسانية أهمها حقل تعليمية اللغات، وذلك بتطوير طرائق تعليم اللغة وترقية العلمية بالبيداغوجيا التي يتمركز مبحثها على ثلاثة عناصر هي:

المعلم والتأهيل العلمي والبيداغوجي للمعلم، إلى جانب القدرة الذاتية للمعلم في اختيار الطرق البيداغوجية والوسائل المساعدة.

المتعلم ومعرفة قابلية المتعلم الذاتية في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة بلغة معينة؛ ومراعات الفروق الفردية.

طرائق التعليم فالبحث مستمر من أجل تطوير تعليم اللغات واستثمار النتائج والخبرات المتوافرة في ميدان التعليمية بعامة وترقية القدرة البيداغوجية.

الاهتمام بوضع مقاييس قائمة على اسس علمية دقيقة لعملية تقديم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة[2].

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 39.

[2] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 40 ـ 41.

هذا في رأي أحمد حساني أما بالنسبة لتعرف المعلم في مصادر أخرى نستهلها بتعريف نورمان ماكينزي اذ يقول عن المعلم: " هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والمعارف وغيرها إلى المتعلمين ولا يقتصر دوره على نقل المعرفة فقط بل يتعداه إلى دور اخر هو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين وتهذيب سلوكهم "[1].

ومعنى هذا أن للمعلم دورا فعالا في العملية التعليمية، إذ يستطيع بخبراته أن يحدد نوعية المادة الدراسية؛ وقبل أن يكون معلما لابد عليه قبل كل شيء أن يكون مربيا.

أما المتعلم أو التلميذ ففي نظر سيد براهيم الجبار يعد: "المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية الذي تتوجه اليه عملية التعليم، لذلك فإن التعليمية تولي عناية بالغة به، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها "[2].

ومعنى هذا أن للمتعلم هو الآخر دور فعال في العملية التعلمية؛ ويكمن دوره في أنه مستقبل للمعارف والخبرات والمادة المعرفية لفعل التعلم، إلى جانب مشاركته الفعالة في بناء المعارف داخل حجرة الدرس.

[1] – نورمان ماكنزي وآخرون، فن التعليم وفن التعلم، تر : أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، (د ط) ، 1973، ص 67.

[2] – سيد ابراهيم النجار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار غرين للنشر، القاهرة ط 2، 1998، ص 288.

- تلخيص ودراسة -

المبحث الثاني

الأسس النفسية لعملية التعلم

أ. مفهوم التعلّم:

يعدّ التعلم عملية أساسيّة هامة ومعقدة في الحياة؛ إذ لا يخلو منها أي نشاط بشري، فهي في جوهر كل نشاط يقوم به الإنسان، ولهذا كان ولا يزال التعلم جانبا مهما في حياة الفرد والمجتمع؛ هذا إلى جانب كونه الوسيلة التي تمكن الانسان من التفاعل مع محيطه الخارجي عن طريق مجموعة من العلامات والشبكات المتعالقة لفهم العناصر المكونة لنظامه ولذلك كانت تشكيلة الانسان مهيئة للتفاعل الطبيعي والاجتماعي والقائم بدوره على مهارات وآليات تتحكم في تغيير السلوك لمسايرة مختلف الخبرات التي تمكنه من فهم محيطه.

وبناء على هذا فإنّ الإنسان مضطرٌ إلى التعلم ليتمكن من معرفة الحقائق وفهمها فهما سليما، وفي خضم هذا السياق عرّف أحمد حساني التعلم بقوله: " التعلّم تغيير دائم في سلوك الإنسان؛ واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد، ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون "[1].

وما يمكن أن نستخلصه من ذات السياق أن التعلم يرتبط ارتباطا وثيقا بسلوك الانسان وتطوره، إذ يكمن دور التعلم في اكساب الفرد لمهارات ومعارف وخبرات تطلق له العنان للتحليق في سماء محيطه الطبيعي والاجتماعي؛ وفهم أغواره وتفاصيله المختلفة.

من هذا المنطلق تسارع المفكرون بمختلف تخصصاتهم وانكبوا في البحث عن ماهية التعلّم ومعرفة آلياته عند الكائن الحي على العموم والإنسان بصفة خاصة.

وعلى الرغم من تعدد المشارب والنتائج التي تم التوصل إليها في المجال، غير أن هذا لم يسمح بوضع ضوابط تعرف التعلم تعريفا علميا دقيقا، وهذا تحديدا ما أشار إليه حساني في كتابه ؛ إذ قام بعرض مجموعة من المفاهيم والتعريفات المتعددة التي جاءت بين ألفاظها ماهية التعلم، ونخصّ منها

[1] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 45.

بالذكر تعريف gates في مؤلفه educational psychology 1942 بقوله : " يمكن تعريف التعلم بأنه تغيّر في السلوك تغيرا تقديميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ومن جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة ومن الممكن تعريف التعلم تعريفا آخر بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق غايات، وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشاكل، إنما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة "[1].

ومعنى هذا التعريف أنّ التعلم تغير ايجابي يعمل على تطوير سلوك المتعلم هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى فالتعلم وسيلة لتذليل الصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم.

إلى جانب هذا التعريف أشار أحمد حساني إلى تعريف آخر ل Guilford مفاده:" أن التعلم عبارة عن تغيير يحدث على مستوى سلوك المتعلم؛ وهذا التعلم ناتج عن مثيرات خارجية ومواقف مختلفة على وجه العموم "[2].

وانطلاقا مما سبق وفي ظلّ التعريفين نستنتج أن التعلم عبارة عن وسيلة تكسب الانسان لخبرات ومهارات جديدة؛ تسمح له بمواجهة المواقف المختلفة ومعضلات يمكن أن تعيق سبيله، إضافة إلى اكتسابه معارف تفتح أمامه المجال للتكيف مع محيطه، بل الأكثر من هذا تمكنه من التفاعل والانصهار مع أفراد بيئة.

وفي ذات السياق وحسب ما جاء به أحمد حساني أن بعض السلوكيين يعتبرون أن التعلم تغيير دائم في السلوك، وهذا التغيير يحدث جراء الممارسة والتعزيز[3].

[1] – فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، ص 14، عن أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 46.

[2] – رمزية غريب، التعلم، دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية، ص 13، عن أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص47 . 48.

[3] – محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم، ص 20، عن أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 48.

ويمكن تفسير هذا التعريف الوقوف على مصطلحاته الأساسية التي تتمثل في السلوك، الممارسة، التعزيز، وكما لا يخفى على أحد أن السلوك: " عبارة عن نشاطات مختلفة تصدر عن الانسان إزاء مواقف معينة، أما بالنسبة للممارسة فتمثل هذه الأخيرة عنصرا ضروريا في تمام عملية التعلم، إذ تقتصر علة تكرار التدريب والتمرين"[1].

ويؤكد ثورندايك في نفس السياق أنّ:" التدريب يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة، وغياب التدريب يعمل على إضعاف تلك الرابطة "[2].

ومن ثم التعزيز: " فيمثل هو الآخر الدعم الذي يرافق الاستجابة، ويتجلى دوره في تقوية حدوث الاستجابة عن طريق الجزاء "[3].

وبالنسبة للتعزيز فأول من جاء بمفهومه "سكينر" وقد عرفه على أنه: " أي حدث يأتي بعد السلوك (استجابة) فيؤدي إلى احتمالية تكرارها في ظرف لاحق مشابه للظروف التي حدث فيها السلوك "[4].

وبتعبير آخر إنّ التعزيز هو: " ما يحفز ويدفع سلوكا ما هو نتيجة أو نتائج هذا السلوك، وعليه فإذا كانت نتيجة سلوك ما ايجابية فإنّ ذلك يؤدي إلى تحفيز الشخص للقيام بنفس السلوك مرة أو مرات أخرى

ويصنف المعزز إلى نوعين: معزز ايجابي، ومعزز سلبي، فأما المعزز الإيجابي فيقصد به أيُّ مكافأة؛ أو أي نتيجة إيجابية تؤدي إلى تقوية استجابة سلوكية ما؛ أي إلى أداء سلوك ما، وتكراره

[1] – محد سلامة آدم، توفيق حداد، علم نفس الطفل، ص 170، عن أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 48 . 49.

[2] – ينظر، عدنان يوسف العتوم وآخرون، نظريات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2015، ص115.

[3] – محمد وطاس، أهميّة الوسائل التعليمية، ص21، عن أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 49.

[4] – عدنان يوسف العتوم وآخرون، نظريات التعلم، ص 147.

مرة أو مرات أخرى، أما المعزز السلبي فهو أي حدث أو أحداث (عواقب) تؤدي إلى تجنب حالة أو موقف سلبي "[1].

وباختصار فالتعلم بالنسبة لبعض السلوكيين يتعلق بتغير في سلوك المتعلم يتم عن طريق الممارسة والتعزيز؛ كما أشرنا سابقا.

إلى جانب التعريفات السابقة تطرق أحمد حساني إلى تعريفات أخرى نوجزها باختصار فيما يلي:

- التعلم عبارة عن عملية مستمرة ملازمة للكائن الحي على العموم
- سلوك قابل للتغير يتم عن طريق اكتساب خبرات وقدرات جديدة تنتج عن طريق التدريب المستمر، وذلك لمستعدة الطفل على مواجهة مصاعب الحياة بشكل عام[2].

ومعنى هذا أنّ التعلم وسيلة أساسية يتجلى دورها في ترقية سلوك الانسان نحو ما هو إيجابي إلى جانب قدرة النشأ على مواجهة الصعوبات التي تعوق حياتهم.

هذا مجمل ما جاء به أحمد حساني في مؤلفه فيما يتعلق بتعريف التعلم وحريّ بنا التطرق لذات الموضوع بين ثنايا مؤلفات أخرى أوّلها دروس في اللسانيات التطبيقية لصالح بالعيد حيث يعرف التعلم بأنه: " عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف ويقوم التعلم على التفاعل بين عناصر أساسية هي الفرد المتعلم، موضوع التعلم، وضعية التعلم"[3].

وما يمكن أن نستشفه من خلال هذا القول أن هناك شروط عديدة ومتعددة لحصول عملية التعلم؛ كالرغبات والميول والوسائل الملائمة لعملية التعلم، وإن كان التركيز الأساسي في هذا التصريح على الوسائل التعليمية الملائمة ودورها في عملية التعلم.

[1] – مصطفى عشوي، مدخل الى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (د ط) ، 2010، ص 215.

[2] – محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية، ص28، عن أحمد حساني، ص 49.

[3] – صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص55.

أما سعيد محمد سعيد فقد عرّف التعلم بأنه: " تفسير مرغوب فيه يحدث في سلوك الفرد المتعلم لاكتسابه لبعض المهارات "[1].

في حين يعرفه محمد الدريج بقوله: " العملية التي يدرك بها الفرد موضوعا ما، ويتفاعل معه، إنه عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات "[2].

بينما يعرفه دوجلاس براون: " تغيير مستمر نسبيا . في الميل السلوكي وهو نتيجة لممارسة معززة"[3].

كما جاء في تعريف أوحيدة علي أنّ للتعلّم: " علاقة بالذاكرة لأننا لا نتذكر معلومة معينة إلا بعد أن نتعلمها، ونحتفظ بها، ثم نستخلصها في الوقت المناسب، وعليه يمكننا القول أن كل تذكر يعني تعلما، وإذا لم نتذكر من المعلومات السابقة شيئا، فهذا يعني أننا لم نتعلم شيئا؛ كما يعني أيضا اننا لا نستطيع فهم واستيعاب المعلومات الجديدة التي لها علاقة بالمعلومات التي نسيناها "[4].

وعلى هذا الأساس نلاحظ أننا إذا تذكرنا أي معلومة معينة فهذا دليل على حصول التعلّم.

كما جاء في تعريف آخر لسعيد حسني العزة أنّ التعلّم: " سلوك مكتسب يحدث نتيجة تفاعل الفرد مع الآخرين؛ ونتيجة نموه اللغوي، فيكتسب الفرد كلمات جديدة ثم يتعلم كيف يوظفها مع غيره "[5].

[1] – سعيد محمد سعيد، برامج تعليم الكبار . اعدادها ؛ تدريسها، تقويمها، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، (د ط) ، (د ت) ، ص23.

[2] – محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل الى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط ط2، 1992، ص 13.

[3] – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر : عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، (د ط) ، 1994، ص25.

[4] – أوحيدة علي، التدريس بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، (د ط) 2007، ص285.

[5] – سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، الدار العلمية، عمان، الاردن، ط1، 2002 ص 12.

بينما يعرف محمد علي عطية التعلم أنه: "كل ما يكتسبه الفرد ... فإنه يعرف بأنه تعديل السلوك ن تنشده التربية، والتعلم ملازم للتعليم والتدريس والتدريب، وأفضل تعليم أو تدريس، أو تدريب هو ما يؤدي إلى أفضل تعلم "[1].

إذن التعلم هو محاولة لتعديل سلوك المتعلم وتطويره بتنمية قدراته المعرفية والذهنية؛ قصد تمكينه من مواجهة مختلف المعضلات.

في حين عرّفه علماء النفس على أنه: " تغير في سلوك الفرد أو تفكيره أو في شعوره، أي في السلوك والخبرة، ويرى بعضهم أن هذا التغيير ثابت نسبي غير مطلق؛ يبدو أثره في نشاط الفرد بحيث يجعله يميل إلى أن يسلك أو يفكر أو يشعر كما سلك أو فكر أو شعر من قبل؛ ثم أنه تغير يحدث عن مواجهة الشخص موقفا جديدا، وقيامه بنشاط يكسبه قدرة جديدة، ويشترط ألا يكون هذا التغير نتيجة النضج الطبيعي الذي تحدثه الوراثة "[2].

هذا فيما يخصّ تعريف علماء النّفس للتّعلم. وهي زاوية اخرى يعرفه الباحث جيلفورد: " التعلم هو تغيير في سلوك الفرد ناتج عن استثارة وطبيعة الاستثارة تمد من مثيرات فيزيائية بسيطة تستدعي نوعا من الاستجابات إلى مواقف اخرى غاية في التّعقيد فتعرّض الفرد لتيار الهواء البارد يجعله يتحرك لإغلاق النافذة التّي يأتي منها التيار"[3].

ونتيجة هذا القول هو ان فعل التعلّم او عملية التعلم عبارة عن تغيير لسلوك الفرد، وهذا نتيجة مثير خارجي يستدعي حدوث ردة فعل او استجابة من طرف المتعلم.

[1] – محمد عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، الأردن ط1، 2006، ص 56، بتصرف.

[2] – عبد الرحمان الوافي، المختصر في مبادئ علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، ط2، 2003، ص 113.

[3] – عبد الحي احمد السبحي، و محمد عبد الله القسايمة، طرائق التدريس العامة و تقويمها خوارزم العلمية، ط1، 2010 ص 32.

ويحصر عبد الحليم منسي التعلم في ثلاثة مفاهيم كان لها أثر كبير في عملية التدريس وهي كالاتي[1]:

❖ التعلّم كعملية تذكر:

يرتبط هذا المفهوم بنظرية هربرت* التي على أساسها تمّ تفسير التعلم بأنه عملية تخزين للمعلومات أو استرجاعها عند الحاجة عن طريق التذكر.

❖ التعلم كعملية تدريب للعقل:

ارتبطت هذه النظرية بالفيلسوف الإنجليزي " جون لوك " التي نسبت إليه نظرية التدريب الشكلي أو العقلي؛ وهي تركز على فكرة أساسها أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل ملكة التفكير؛ التذكر؛ التخيل، وأن التعلم يتم عن طريق تدريب هذه الملكات، كما اهتمت هذه النظرية ببعض المواد الدراسية كالرياضيات واللغات باعتبارها أقدر على تدريب هذه الملكات.

❖ التعلم كعملية تعديل للسلوك:

التعلم كعملية تغيير وتعديل في السلوك يتم من خلالها تفاعل الفرد مع بيئته، فينتج عنه تغيير جسميا وانفعاليا وعقليا، ويكتسب أنماطا سلوكية جديدة، تسمى هذه العملية بالخبرة ومن الخبرة يكتسب المعارف والمهارات "[2].

[1] – محمود عبد الحليم منسي، التعلم، المفهوم النماذج، التطبيقات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، (د ط) ، (د ت) ، ص26.

* نظرية هربرت : هي نظرية قديمة نصت على أن الطفل يولد وهو صفحة بيضاء والتعلم هو الذي يرسم ما يشاء علة هذه الصفحة.

[2] – محمود عبد الحليم منسي، التعلم، المفهوم، النماذج، التطبيقات، ص 26 . 27.

ومعنى هذا أن عملية إدراك الفرد للموضوعات والتفاعل معها تفاعلا إيجابيا بغرض اكتساب المعلومات والمهارات وتطويرها؛ إلى جانب كونه العملية التي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة يتغلب بها على مشكلاته ويرضي مختلف دوافعه وحاجاته.

ومهما اختلفت التعاريف وتعددت يبقى التعلم في نهاية المطاف " تغير في السلوك نتيجة الممارسة والخبرة "[1].

كما ورد في قاموس التربية أن: " التعلم هو الاستجابة أو السلوك كالابتكار أو الحذف أو التعديل بسبب خبرات واعية جزئيا أو كليا مع احتمال احتواء هذه الخبرات أحيانا على عناصر غير واعية "[2].

انطلاقا مما سلف؛ ومن خلال الصولات والجولات التي قمنا بها فيما جاء به أحمد حساني من تعاريف للتعلم، والتطرق لبعض التعاريف الأخرى التي استقيناها من مشارب بعض المؤلفات يتبين لنا في نهاية المطاف ان التعلم في مجمله تغير مستمر دائم في سلوك الانسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى معرفة جديدة وعميقة للمحيط الطبيعي فالتعلم يفتح المجال أما المتعلم لفهم ما يدور حوله فيستطيع سبر أغوار محيطه، والغوص في ثنايا مجتمعه والقدرة على مواجهة مختلف المشاكل والمعيقات التي تعترض سبيله.

ب.تحليل عملية التعلّم:

إنّ عملية التعلّم عبارة عن حدث مركب قائم على مجموعة من العوامل التي ستحاول التطرق إلى مظاهرها الإجرائية التي تلازم فعل التعلم استنادا إلى ما جاء به أحمد حساني في خضم هذا السياق.

[1] – محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، (د ط) ،1989، ص20.

[2] – أحمد عودة القرارعة، تصميم التدريس . رؤية تطبيقية .، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2009، ص15.

تحدّث عملية التعلم تحت تأثير شيئين أوّلهما يرتبط بالمثيرات الخارجية المحيطة بالمتعلم وثانيهما يرتبط بالمثيرات الداخلية.

وقد عرّض أحمد حساني في مستهل هذا العنوان نظرة العالم تولمان Tolman لهتـــه المؤثـــرات بنوعيها حيث نعتها هذا الأخـير بأنها:" التغيرات المستقلة التي تلتقطها أجهزة الاستقبال الحسي عند الإنسان وتنقلها إلى الجهاز العصبي المركزي، فالخلايا الحسية البصرية تلتقط المثيرات البصرية؛ والخلايا الحسية السمعية تلتقط المثيرات السمعية "[1].

إدراك الإشارات المتعلقة بالمثيرات أو التغيرات المستقلة وتتم بواسطة نقل الخلايا الحسية إلى الجهاز العصبي؛ والذي يستجيب لها عن طريق إرسال إشارات لازمة إلى الأجهزة الحركة وتمثل عمليات داخلية تسمح بوصول الإشارات إلى المخ من ثم إدراكها وإحداث رد فعل يناسب تلك الإشارات، وهو ما سماه تولمان حسب تصريح أحمد حساني بالعوامل المتوسطة التي تشمل مختلف صور التفسير الداخلي لعملية التعلم[2].

الصورة الثالثة لعملية التعلم تتجلى في الاستجابة وتكون هذه الصورة في آخر الترتيب، وتأتي بعد العمليتين السابقتين أي بعد المتغيرات المستقلة والعوامل المتوسطة والنتيجة المحققة في عملية التعلم ويسمي تولمان هذه المرحلة بالعوامل التابعة[3].

ونتيجة هذا التحليل لعملية التعلم كالتالي:

وجود مثيرات خارجية أو داخلية على حدّ سواء وتؤسر في سلوك المتعلم، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى تنتقل هذه المثيرات التي سبق وأشرنا إليها بالمراكز العصبية عن طريق الحواس المستقبلة، وأنّ المثيرات تدرك عن طريق تفسير إشاراتها البديلة، إضافة إلى هذا كون المتعلم يستجيب لهته

[1] – رمزية غريب، التعلم دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية مصر، ط1، 1997، ص16.

[2] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 51.

[3] – المرجع السابق، ص 16.

المثيرات وهذا عن طريق رد فعل معين يلاحظه في سلوكياته ومختصر هذا أنّ التعلم يتم بواسطة مثيرات معينة تستدعي حدوث استجابات وردود أفعال تليق بهذه المثيرات وتتلاءم معها[1].

ج. عـــوامـــل الـتـعـلّـم:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية التعلم والتي اعتبرت من قبل البعض، أو إن صحّ القول اعتبرها الكثير بمثابة شروط لحدوث التعلم الجيد والناجح، وتضع مواقف التعلم العديد من العقبات أمام المتعلم والتي لابد له من التغلب عليها من أجل تحقيق أهدافه كما يتطلب التعلم أحيانا بعض المتطلبات العقليـة، الاجتماعيـة، الجـسدية والفيزيولوجية، حيث يحدث التعلم الجيد، ومن هذه العوامل نخصّ بالذكر لعضا مما ذكره أحمد حساني في هذه الجزئية وهي كالتالي:[2]

1. **الـنضـــج:**

ولهذا الأخير علاقة وطيدة بالتعلم فهما عمليتان متلازمتان لا تنفك تنفصل إحداهما عن الأخرى، حيث أنهما يساهمان بالتوازي في نمو الكائن الحي نموا متكاملا، يغطي هذا النمو تفاصيل مختلفة تمن حياة سوية للإنسان على وجه الخصوص والكائن الحي بصفة عامة.

ومعنى هذا أنّ النضج عبارة عن عملية نمو تمس مختلف جوانب الكائن الحي بطريقة تلقائية أوتوماتيكية؛ بتعبير آخر بطريقة لاإرادية، وعلى النقيض من ذلك نجد أنّ التعلم عملية لاإرادية عند الإنسان تتمّ إذا ما توفرت الظروف الاجتماعية والطبيعية للتعلم، إضافة إلى ظهور النضج عند جميع أفراد الجنس دون تمييز على غرار التعلم الذي يكون سلوكا مكتسا يميز المتعلم عن غيره.

ورغم هذا الاختلاف المشار إليه بين هاتين العمليتين إلا أنهما وكما سبق وذكرنا متناسقان، متفاعلان يتماشيان مع بعض، هذا التناسق يتطلب من المهتم بعملية التعلم أن يكون واعيا محيطا بمراحل النضج لدى المتعلم وذلك عن طريق إلمامه بالإجراءات تالية الذكر:

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 51 . 52.

[2] – ينظر، المرجع نفسه، ص 52.

ـ حصر مختلف مراحل النمو عند الطفل وتحديد خصائص النمو بالوقوف على شتى جوانبها الفيزيولوجية والانفعالية والاجتماعية لتهيئة عملية التعلم، وهذا لأن إغفال وتجاهل الجانب النضجي للمتعلم ينعكس على عملية اكتساب المهارات والخبرات[1].

وقد أشار عبد الرحمان الوافي إلى أنه: " بين النضج الطبيعي والتعلم صلة وثيقة فالإنسان لا يستطيع أن يتعلم شيئا ما إلا إذا بلغ مستوى معين وكافي من النضج الطبيعي الذي يتيح له فرصة تعلمه ".

فالنضج الطبيعي شكل من النمو يحدث نتيجة للتكوين الوراثي للفرد أما التعلم كما سبق أن أشرنا فهو تغيير ثابت نسبي في السلوك ينجم عن النشاط الذاتي للفرد، ويتطلب ممارسة وتدريبا، لكنه يتوقف إلى حد ما على مستوى النضج الذي بلغه الفرد، فالمشي عند الأطفال نتيجة نضج لا تعلم، لأنّ الطفل يستطيع المشي دون مساعدة وتدريب متى بلغ جهازه العضلي والعصبي درجة من النضج تسمح له بالمشي، وقد دلّت التجارب على أن تعلم الكتابة يتطلب مستوى معين من النضج الجسمي والحركي، ومستوى خاص من النضج العقلي يتيح للطفل أن يفهم معنى ما يكتسب، كما دلّت تجارب أخرى على أنه من الخطأ البدء بتعليم الطفل القراءة قبل أن يصل إلى درجة كافية من النضج يتضمن قدرا معينا من حدّة البصر والسمع وعمرا عقليا مناسبا لذلك .

واعتمادا على ما سبق ذكره يذهب بنا القول إلى أن النضج الطبيعي عملية تلقائية تحددها استعدادات وراثية يشترك فيها جميع الأفراد، أما التعلم فهو ما يكتسبه الفرد من معارف ومعاني وأفكار واتجاهات وقدرات بهذا المعنى يكون التعلم مرادفا للاكتساب والتعود بأشمل مفهوم لهما[2].

وفي نفس الصدد تحدث كذلك عدنان يوسف العتوم وآخرون في كتاب نظريات التعلم عن النضج بإسهاب تحت عنوان النضج والتعلم فعرّف النضج على أنه:" بلوغ أعلى درجات التطور

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 52 . 53.

[2] – ينظر، عبد الرحمان الوافي، المختصر في مبادئ علم النفس، ص 117 . 118.

الضرورية لحدوث بعض النشاطات أو المهارات المختلفة التي تحدث بشكل تلقائي لأنها عملية داخلية"[1].

وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل على أن النضج شرط أساسي للتعلم غير أنه لا يضمن حدوث التعلم فعلا، فإذا لم يستغل النضج في جهز معين في التعلم والممارسة فإنه يضعف جزئيا أو كليا، والمهارات التي تعتمد على أنماط السلوك الناضجة تسهل عملية التعلم، إضافة إلى هذا يمكننا القول إن التعلم والممارسة التي تسبق النضج قد تحدث أضرارا في سلوك الفرد وقد تؤدي إلى حالة من الإحباط والفشل وضياع جهد المتعلم لذلك ينبغي مراعاة هذا الجانب لضمان تمام عملية التعلم.

كما ورد أيضا أنّ النضج عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحيّ، ويحدث بكيفية غير شعورية، فهو حدث غير إرادي يواصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد، ويظهر طبيعيا عند جميع أفراد الجنس، وهو أيضا جميع التغيرات الداخلية في الكائن الحي العائدة إلى تكوينه الفيزيولوجي خاصة الجهاز العصبي، دون أن يكون للمحيط الخارجي دور في التغيير الحاصل، ومن المعلوم أن التعلم لا يتحقق إلا إذا كان مستوى نضج الفرد يمكنه من القيام بالنشاط اللازم للتعلم.

وقد يكون هذا النضج عقليا، فيزيولوجيا، انفعاليا، أو اجتماعيا حسب نوع النضج الذي يتطلب نوع التعلم[2].

وعلى الرغم من التفاوت المذكور بين النضج والتعلم كما ذكرنا سابقا تبقى هاتان العمليتان مكملتان لبعضهما البعض حيث أنهما متلازمان فلا يمكن حدوث فعل التعلم دون توفر النضج.

2. **الاســتــعــداد:**

يشكل كل من النمو العضوي، العقلي، العاطفي، وكذا الاجتماعي أرضية سليمة تعرف بالاستعداد لعملية التعلم وقد عرض لنا أحمد حساني مثالا في خضم الموضوع عن القراءة بقوله: "

[1] – عدنان يوسف العتوم وآخرون، نظريات التعلم، ص 32.

[2]– ينظر، عبد الحميد حكيم، مجلة جامعة أندرمان، السودان، العدد 5، 2003، ص 10

يمكن لنا أن نمثل لذلك بمهارة القراءة التي تبدو في الظاهر أنها ترتبط بالعمر العقلي ولكنها في الواقع ترتكز على مجموعة من الأسس العضوية، والنفسية والاجتماعية "[1].

وقد حصر هذه الأسس فيما يلي:[2]

- اكتمال النضج العضوي للمتعلم إلى جانب اهتمامه بهذه المهارة (القراءة).
- المكتسبات القبلية للمتعلم واستثمارها، وقدرته على تجاوز العراقيل والتذكر.
- قدرة المتعلم على أن يفرق ويميز بين الأشكال التي يلاحظها ويربطها بالصور السمعية.

ونتيجة هذا أن الاستعداد عامل أساسي في نجاح عملية التعلّم وغيابه بشكل عائقا كبيرا اما المتعلم ويحيده عن تحقيق هذه من التعلم.

والمقصود من الاستعداد "القدرات الكامنة لدى الفرد ليتعلم بسهولة و سرعة كافية في مجال معين كالموسيقى او الرياضيات اذا توفر له التدريب المناسب، و الاستعداد كالنضج تماما يحدث في فترات عمومية معينة يصبح فيها التعلم ممكنا و بدونها يكون التعلم مضيعة للوقت و لا يؤدي غالبا إلى حدوث تغير ايجابي في سلوك الفرد، و كلما كان الفرد اكثر نضجا و استعداد احرز مقدار غالبا من التعلم، بهذا يصبح التعلم اكثر سهولة، و هذا يعني ان التعلم الناجح يتطلب معرفة قدرات الطلبة الجسمية و العقلية، و استعداداتهم حتى لا يضيع المربي وقته عبثا في محاولة تعليمهم اشياء تؤهلهم عوامل النضج و الاستعداد لذلك "[3].

وبطبيعة الحال يمكننا أن نجد علاقة واضحة بين النضج والاستعداد وهذا من حيث ارتباطهما بالنمو والتعلم، حيث ان هذه العلاقة تتأثر بالتفاعل بين عوامل الوراثة والبيئة، فالنمو الجسدي للعضلات يساعد على تطور الحركة ونمو الدماغ يساعد على تطور الذكاء.

[1] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص53.

[2] – فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط7، 1993 ص17.

[3] – ينظر، عدنان يوسف العتوم آخرون، نظريات التعلم، ص 33.

ويمكن اعتبار الاستعداد " العامل النفسي الهام في عملية التعلم، ويرتبط هذا الاستعداد بالنمو العضوي، والعقلي والعاطفي، والاجتماعي، وتشكل هذه العوامل سابقة الذكر ارضية الاستعداد في عملية التعلم"[1].

3. **الفـــــهـــم:**

حسب ما أشار إليه أحمد حساني وبالاستناد إلى ما جاء في كتاب أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم لمحمد وطاس أن الفهم عامل أساسي في عملية التعلم، غير أنه لا يتحقق بين المعلم والمتعلم إلا بتوافر شروط عدّة أهمها التجانس في النظام التواصلي وهذا لكون عملية التعلم عملية تواصلية ولنجاح عملية التواصل لابد من تجانس في القواعد بين الطرفين؛ إلى جانب ضرورة وجود لغة مشتركة بين المعلم والمتعلم وهذا لحدوث استجابة فعّالة لعملية التعلم[2].

والمقصود من هذا العامل أن يشترك كل من المعلم والمتعلم في لغة واحدة لكي تتم عملية التواصل بينهما، بهذا تتحقق عملية الفهم بالتالي يتم التعلم.

4. **التـــكـــرار:**

وقد صرّح أحمد حساني أنّ التكرار من الدعائم الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، إذ تشكل استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة على حدّ تعبيره.

ويقوم التكرار بإجراء خارجي للعملية التعليمية على جوانب تتعلق بالمتعلم وميوله ودوافعه؛ وهذا لأنّ اكتساب العادة اللسانية قائم على التكرار أو الممارسة الفعلية للحدث الكلامي في مواقف وسياقات مختلفة[3].

---

[1] – سماح محمود، علم النفس التربوي، ص4.

[2] – ينظر، محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية، ص31.

[3] –ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 55.

ومعنى هذا أنّ التكرار شرط أساسي في عملية التعلم؛ إذ يعمل على ترسيخ المادة المتعلمة، كما أنه يساعد الذاكرة على استيعاب المفاهيم في المواقف المختلفة بشرط ألا يكون هذا التكرار لمحض أو مجرد تكرار، وإنما يكون هادفا لإنجاح العملية التعليمية التعلمية التي هي غاية لكل فرد يرغب في التعلم[1].

إلى جانب هذه العوامل سابقة الذكر هناك عوامل أخرى لم يتطرق إليها أحمد حساني منها:

5. **الدافعيـــــــــة:**

ويقصد بها العوامل الداخلية والخارجية التي تتمثل على شكل مثير أو دافع أو حافز، أو غرض حتى يحدث التعلم بفعالية؛ والتعلم يمكن أن يتم بصورة تلقائية لدى كل طفل، وذلك لإشباع حاجاته الأساسية مع توفر الدافعية الكافية؛ فالدافعية هي شرط أساسي لتحريك الفرد نحو التفاعل مع البيئة والخبرات الجديدة.

ومن آثار الدوافع في السلوك أنها تنظيمية وتوجيهية فالفرد يتعلم السباحة حتى لا يغرق؛ ويتعلم ضبط انفعالاته حتى لا يلحق الأذى النفسي بالآخرين، والحاجة هي نقص أو تغيير في ظروف العضوية؛ النفسية أو الفيزيولوجية التي تخلق حالة من التوتر مما يؤدي إلى حدوث الدافع الداخلي الذي يحرك الفرد نحو إزالة النقص أو التوتر، أما الحوافز الداخلية والخارجية فهي عوامل ترتبط بالفرد أو البيئة الخارجية فتعمل على تقوية الدوافع[2].

6. **الممـــــــارسـة:**

تعد كذلك عامل من عوامل التعلم، ويقصد بها الخبرة والتدريب فهي مصدر للتعلم والمعرفة، فالكثير مما تعلمناه هو نتاج لخبراتنا الحسية وتجاربنا العملية والترابطية والآلية أحيانا.

[1] – ينظر، محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق، بيروت ط2، 2007، ص 202 / 204.

[2] – ينظر، عدنان يوسف العتوم وآخرون، نظريات التعلم، ص 33 . 34.

والنشاط الذي يقوم به المتعلم لتحقيق التعلم أو لظهور المخرجات السلوكية المعبرة عن حدوث التعلم لا يمكن أن تحدث دون الممارسة من المتعلم، إذ لا يستطيع تعلم العمليات الحسابية مثلا لمجرد مشاهدة المدرس يقوم بذلك على السبورة؛ فلابد له من محاولة ذلك بنفسه حتى يحدث التعلم[1].

7. **الدّقـــــــــــة:**

عامل الدقة هو أيضا أحد عوامل التعلم ويحدث نتيجة التكرار من ثم الحفظ، حيث تكتسب عملية التعلم الدقة والوضوح؛ وعندما يتعلم الإنسان الدقة فانه بذلك يتمكن من السيطرة على أسلوب التعلم[2].

د. ***طـــــــــرائق التعلّـــــــم:***

يواجه الفرد مواقف مختلفة في حياته قد تشكل أمامه عائقا معرفيا يلجأ إلى التعلم لحلّه من ثم احتواءه كخبرة جديدة أساسها استجابة قام بها فصارت أساسا لمختلف مهاراته الناتجة عن عملية التعلم وهذا الأمر يتحقق بطرق مختلفة قد تطرق إليها أحمد حساني تحت عنصر بعنوان طرائق التعلم وفيما يلي تفصيل لأهم هذه الطرائق:

1. **التعلم بالفعل المنعكس الشرطي** : يرتبط هذا التعلم كما أشار أحمد حساني بالعالم الروسي الفيزيولوجي " بافلوف " (Pavlov) وقد كان اهتمامه في البداية منصّبا على دراسة المعتقدات الدينية، غير أنه غيّر من توجهه إلى الاهتمام بالنزعات العلميّة ؛ وقد كان منطق نظرية التعلم بالفعل المنعكس الشرطي حينما كان بافلوف يعمل على دراسة عملية الهضم عند الكلاب لغرض علمي بحت، وانتبه في خضم هذه التجربة إلى لعاب الكلاب عند رؤيتها للطعام فغيّر مسار عمله ليصب كل اهتمامه بملاحظة هذه الظاهرة ورصدها،

[1] – عدنان يوسف العتوم وآخرون، نظريات التعلم، ص 35 . 36.

[2]– ابراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية دار الفكر الأردن، ط1، 1930، ص 282.

وسبر أغوارها ؛ هذه التجارب الجديدة أحدثت تغيرا كبيرا في النظر إلى عملية التعلم وتفسيرها .

فقد كان من المعلوم أنّ الكلب يسيل لعابه حين يوضع الطعام أي قطعة لحم في فمه؛ وهذا فعل منعكس طبيعي يحدث استجابة لمنبه حسي ينتقل من الأعصاب الحسية إلى أحد المراكز العصبية إلى العضلات ثم الغدد عن طريق عصب حركي[1].

ثم لاحظ بافلوف في تجارب أخرى كان يجريها على الكلاب؛ أنّ الكلب يسيل لعابه أيضا لمجرد رؤيته للطعام، أو رؤيته للشخص الذي يقدم له الطعام، أي أنّ لعاب الكلب يسيل قبل أن يوضع الطعام في فمه، وقد أطلق بافلوف على هذا الإفراز في هذه الحالة اسم الإفراز النفسي وهذا تمييزا له عن الإفراز الذي يثيره وضع الطعام في الفم[2].

فقام بافلوف بإجراء شقّ صغير في خدّ الكلب لإخراج فتحة قناة اللعاب إلى الخارج وايصالها بزجاجة لجمع افرازات اللعاب؛ من ثمّ قياسها فكان يقيس كمية اللعاب التي يفرزها الكلب عندما يقدم له اللحم (المثير الطبيعي أو اللاشرطي) كما يقيس كمية اللعاب عندما لا يقدم اللحم له ولكنه يقدم له صوت جرس مثلا ويسمى هذا المثير بالمثير المحايد، وعند مقارنته لكمية اللعاب التي أفرزها الكلب في كلتا الحالتين وجد فرقا كبيرا بينهما[3].

وقد سمى بافلوف الجرس ⟸ المنبه الشرطي.

الطعـــــام ⟸ منبه أصلي، أو لا شرطي.

سيلان اللعـــاب ⟸ الفعل المنعكس الشرطي.[4]

[1]– ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 56.

[2]– عبد الرحمان الوافي، مدخل إلى علم النفس، ص 91.

[3]– مصطفى العشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط3، 2010، ص 342.

[4] – ينظر، محمد سلامة آدم، توفيق حداد، علم نفس الطفل، ص 175، عن أحمد حساني ص 57.

أي اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير عن طريق تجربة متكررة فحمل المثير الجديد صفة المثير الأصلي.

ومن منطلق ما سبق سنسترسل في توضيح مصطلحات التي جاءت في تجربة بافلوف وهي:

المثير غير الشرطي: هو قطع اللحم التي كان بافلوف يقدمها لكلابه في تجربته، وخاصية هذا المثير أنه يحدث الاستجابة برتابة وثبات بمعزل عن أي تدريب موجه.

الإستجابة غير الشرطية: وتتجلى في الاستجابة الناتجة عن وجود مثير غير شرطي، فهي الصورة الحقيقية للاستجابات الانعكاسية الآلية التي تظهر بسرعة وقت حدوث المثير غير الشرطي مثل إفراز اللعاب.

المثير الشرطي: ويتمثل في المثير المؤدي إلى إحداث استجابة عن طريق الاقتران الدائم بالمثير غير الشرطي، وتسمى الاستجابة للمثير الشرطي بالمنعكس التوجيهي.

الإستجابة الشرطية: وتتجلى في المنعكس الذي يحدث نتيجة اقتران مثير شرطي بمثير غير شرطي وهو أساس الإجراء الشرطي عند بافلوف. [1]

1. **التعلّم بالاشتراط الإجرائي**: ورائد هذا المفهوم هو سكينر skinner وقد اعتبر هذا الأخير من السيكولوجيين الوضعيين الذين لا يهتمون إلا بالسلوك القابل للملاحظة والتجربة، وقد بدأ سكينر بحوثه أواخر العشرينيات من القرن العشرين؛ أخذ سكينر في تدريب مجموعات صغيرة من الحمام والفئران البيضاء المحرومة من الطعام على نقر مسمار أو الضغط على ضاغطة داخل ما يعرف بصندوق سكينر.[2]

[1] – ستيوارت هولس وآخرون، سيكولوجية التعلم، تر : فؤاد أبو حطب، آمال صادق دار ماكجروهيل، مصر، (د ط) 1983، ص 30.

[2] – مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ص 348.

وحسب ما أشار إليه أحمد حساني استنادا إلى كتاب مدارس علم النفس لفاخر عاقل أن سكينر يقترح برنامجا لدراسة المظاهر السلوكية عند الكائن الحي وذلك وفق الخطوات التالية:

- عرض الكائن الحي موضوع التجربة إلى مثير معروف.
- ملاحظة الاستجابة الناتجة عن هذا المثير.
- تصنف المظاهر السلوكية بناء على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة.[1]

كان سكينر يميز بين نوعين مختلفين من التعلم يتعلقان بنوعين مختلفين من السلوك أيضا وهما:

أ. **السلوك الإستجابي**: ويمثل سلوكا ناتجا عن مثيرات معينة بدقة فعندما يحدث المثير فبالضرورة تحدث الاستجابة؛ وهذا السلوك عملية فطرية وطبيعية لمجموعة من المثيرات.

ب. **السلوك الإجرائي**: ويتميز هذا النوع من السلوك في كونه ليس فعلا آليا بل هو يقوم بإجراء واسع للمحيط الطبيعي والاجتماعي ويحقق انجازا يغير عالم الخبرة الحسية؛ أي معظم السلوك الإنساني الذي يشمل العمل الكلام، اللعب ... إلخ [2]

ويرى سكينر أن التعزيز أن العوامل التي تسهم في اكتمال نظام الاشتراط الإجرائي متعددة يمكن تفصيلها فيما يلي:

التعزيز: يقدم التعزيز في عملية الاشتراط الإستجابي قبل تقديم المثير أو الفعل (السلوك) المدعم بينما يقدم في عملية الاشتراط الإجرائي بعد السلوك؛ وهناك نوعان من التعزيز أثناء عملية الاشتراط الإجرائي:

- تعزيز موجب (إيجابي) وهو تقديم مثير ما بعد فعل إجرائي بهدف زيادة احتمال وقوع هذا الفعل في مواقف مشابهة.

[1] – ينظر، فاخر عاقل، مدارس علم النفس، ص 137، عن أحمد حساني ص 59.

[2]– محمد السلامة آدم، توفيق حداد، علم نفس الطفل، ص 180، عن أحمد حساني، ص 60.

- تعزيز سالب (سلبي) ونقصد به استبعاد مثيرات معينة بعد حدوث السلوك الإجرائي مما يزيد من احتمال وقوع هذا السلوك في مواقف مشابهة[1].

وقد اعتبر سكينر أن التعزيز أكثر العوامل فاعلية لأن أثره يظهر في ترقية بعض المثيرات وتطويرها؛ أو إلغاء بعضها الآخر.

وما نستنتجه أن التعزيز صورة من صور تقوية الاستجابة واستدعائها بواسطة المكافأة أو الجزاء سواء أكان ذلك الجزاء ماديا أم معنويا[2].

2. **التعلّم بالمحاولة والخطأ:** وحسب ما جاء في مؤلف أحمد حساني أن هذا الإجراء ارتبط بالعالم الأمريكي ثورندايك الذي أرسى دعائم هذا المجال في الدراسات النفسية المعاصرة وترى هذه النظرية أنّ التعلم بالمحاولة والخطأ هو السبيل الوحيد من أجل تحسين السلوك واكتساب مهارات جديدة.

لقد قارن ثورندايك بين عملية التعلم بين البشر والحيوان، فاعتقد أن الارتباطات الآلية التي ظهرت في ترويض الحيوانات يمكن لها أن تكون أساسية بالنسبة للتعلم عند الإنسان[3].

وقد أجرى ثورانداياك تجارب مختلفة على أنواع من الحيوانات منها القطط قصد دراسة قدرتها على التعلم؛ ومن تجاربه المشهورة وضع قط جائع في قفص لا يمكن فتح بابه إلا بالضغط على لوحة خشب؛ إغراءه بقطعة سمك خارج القفص ومفاد هذه التجربة هو أن القط عندما يقدم له الطعام خارج القفص كمثير بدأ بعدة محاولات للخروج من القفص ومع محاولاته المتكررة اكتسب عادة فتح الباب عن طريق الضغط على اللوح الخشبي أي أنه تعلم الوصول إلى هدفه دون محاولات[4].

[1]– ينظر، المرجع السابق، ص 348 . 349.

[2]– ينظر، محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم، ص28، عن أحمد حساني، ص61.

[3] – ينظر، محمد سلامة آدم، ص 181، عن أحمد حساني، ص61.

[4] – ينظر، عبد الرحمان الوافي، المختصر في مبادئ علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2003، ص 126 . 127.

انطلاقا من هذه التجربة انتهى ثورندايك إلى أن الحركات العشوائية الفاشلة التي يأتي بها الحيوان تزول بالتدريج وببطء في محاولاته المتكررة.

وهذا ما يقابله في الواقع تحسين السلوك وترقيته يتمّ عن طريق المحاولة والخطأ؛ وهذا يحدث فقط عندما تكون المشكلة التي تعترض سبيل المتعلم من النوع الذي ليس له استجابة مباشرة وجاهزة، بحيث تصعب عليه الاستجابة فورا للمثير.

أما بالنسبة للاستجابات الحاصلة من طرف المتعلم للمثيرات التي تواجهه ليست دائما اعتباطية على حدّ تعبير البعض، بل هي عبارة عن استجابات معللة، لحدوثها وفق نظام معين.[1]

ويرى ثورندايك أن هناك ثلاثة قوانين متحكمة في التعلم بالمحاولة والخطأ وهي: [2]

قانون الاستعداد: يرتبط هذا القانون بالمتلقي بحدّ ذاته وتهيئته النفسية من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة؛ وعدم الاستعداد قد يعوق عملية التعلم بالمحاولة والخطأ القائمة على تجاوز الصعوبات التي تعيق المتعلم.

قانون التدريب: ويظهر هذا القانون في حالتين:

أولهما اكتشاف المعلم لصلة بين المثير والاستجابة مما يولد قوة هذه الصلة بازدياد تدربه عليها.

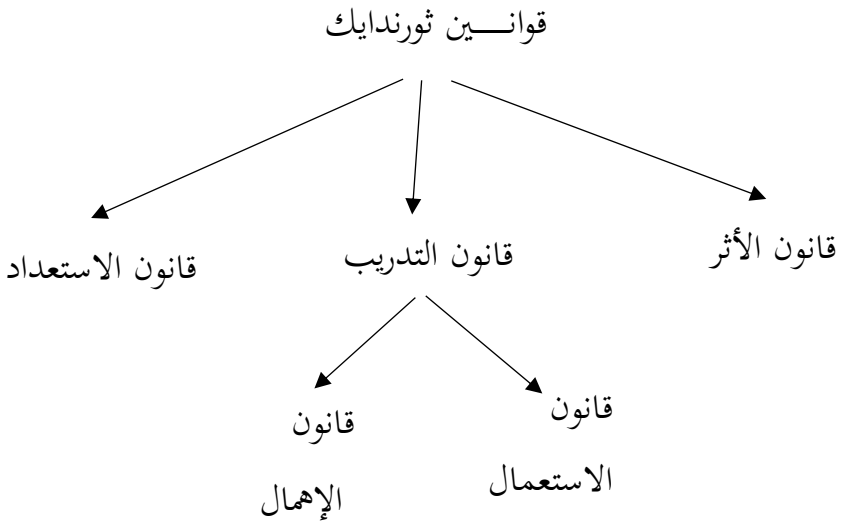
والثانية إن أهمل المتعلم الصلة بين المثير والاستجابة مدة طويلة يؤدي هذا إلى ضعف هذه الصلة أو زوالها، ويرى ثورندايك أن مجرد التكرار الآلي لا يؤدي نتيجة عملية إن لم يعزز.

قانون الاثر: يقصد به ثورندايك ذلك الاثر الطيّب الحاصل بين المثير والاستجابة؛ وعندما تكون هذه الرابطة مصحوبة ومتبوعة بحالة من الارتياح فإنها تقوي، أما إذا كانت هذه الرابطة مصحوبة بحالة من الانزعاج فعندها تضعف.

[1] – فاخر عاقل، مدارس علم النفس، ص 26، عن أحمد حساني ص 62.

[2] – ينظر، سلامة آدم، علم نفس الطفل، ص 182، عن أحمد حساني، ص 63 . 64.

وفيما يلي مخطط يوضح هذه القوانين:[1]



ومما يجدر الاشارة اليه أنه وجهت العديد من الانتقادات قد وجهت لنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ حيث يرى كوفكا أن التعلم بالمحاولة والخطأ لا يؤدي إلى اكتساب خبرة جديدة لأنه عبارة عن استجابة غريزية دون إدراك لعلاقتها الداخلية مما يغيب الوعي عند المتعلم.[2]

3. **التعلّم بالاستبصار:** ويعود الفضل في تطوير هذه الفكرة حسب ما أدلى به أحمد حساني في هذا الصدد إلى الشكليين الكشتالت الذين بحثوا عن العلاقات الداخلية بين الشكل في كليته، لأنّ هذا النوع من التعلم هو استكشاف العلاقة القائمة بين الوسائل والغايات، من هنا يعد الاستبصار الطريقة التي تمكن المتعلم من الولوج في بنية الموقف وفهمه؛ ولا يمكن ذلك إلا بالعلاقات التالية:[3]

- علاقة الوسيلة بالغاية.
- علاقة العلة بالنتيجة.

[1] – صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، ط4، 2005 ص 135.

[2] – ينظر، فاخر عاقل، مدارس علم النفس، دار العلم للملايين، لبنان، ط7، 1987

[3] – ينظر، سلامة آدم، علم نفس الطفل، ص 183، عن أحمد حساني، ص 64 . 65.

- علاقة مكانية.
- علاقة زمانية.

وأهم هذه العلاقات هي الوسيلة بالغاية لتؤدتيها تعلما واعيا.

هذه أهم النظريات للتعلم، ويمكن القول إن التعلم يتم بكل الطرائق التي ذكرناها، فالتعلم ليس مجرد الحصول على المعلومات إنما هو تعبير في السلوك بصفة عامة.

وتقوم عملية التعلم حسب أحمد حساني على أساسين:

أوّلهما: عملية التمييز بين المواقف والعناصر المكونة للعملية التعلمية

الثانية: عملية التوحيد، وإعادة تنظيم التفاصيل وفق نمط متجانس إذ يستخدم المتعلم ميزاته السابقة ويعيد توحيدها بصفة متجددة لمواجهة الصعوبات التي تعيق طريقه.[1]

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 64 . 65.

- تلخيص ودراسة -

المبحث الثالث

خصائص النظام التواصلي عند الإنسان

أ. اللغة البشرية: خصائصها ووظائفها.

إن اللغة وكما لا يخفى على أحد مظهر سلوكي وميزة إنسانية، وما خذه الخاصية إلا تجسيد للجانب العلمي لقدرات الإنسان العقلية التي تحقق حياته الاجتماعية عن طريق التواصل، وفي هذا السياق يقول ابن سينا:" لما كانت الطبيعية الإنسانية محتاجة إلى المحاورة لاضطرارها إلى المجاورة انبعث إلى اختراع شيء يتوصل به إلى ذلك "[1].

واللغة ـ بطبيعة الحال ـ شأنها شأن الظواهر الأخرى التي نالت اهتمام العلماء والدارسين الذين ما انفكوا يبحثون في حقيقة هذه الأخيرة وتقصي خصائصها ودلالاتها لذلك نجد في هذا المجال العديد من الآراء الشائعة التي تطرقت لخصائص اللغة الإنسانية من بين هذه الآراء نذكر منها ما تطرق إليه أحمد حساني في كتابه وهي:

1- **يرى كرتشلي CRITCHLY أنّ**:" اللغة الإنسانية لا تعدو أن تكون في جوهرها تعبيرا عن المشاعر والأفكار من جهة، وقابليتها الذاتية للاستقبال عن طريق نظام من العلامات اللفظية من جهة أخرى"[2].

وحسب هذا القول إن اللغة الإنسانية تعبير حقيقي لمشاعر وميول وأفكار الفرد، كما تتم عن طريق نظام من العلامات اللفظية لكونها استعمال غير محدود يفوق كل الحدود للتعبير عن مكنونات الأشياء وجوهرها على غرار العلامات غير اللفظية التي ترتبط ارتباطا غير مباشر بالأشياء كما هي في الواقع.[3]

[1]– ابن سينا من كتاب الشفاء ص 2، عن أحمد حساني ص 68.

[2]– محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع ص 99، عن أحمد حساني ص 68

[3]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ص 69.

2- **وقد حاول هوكات HOKETT** السعي وراء التطرق إلى الخصائص والميزات التي تميز الخصائص الإنسانية فتوصل إلى ثلاثة عشر "13" خاصية تختص بها اللغة البشرية وأهمها ما يلي:

1. **المستوى الصوتي**: إذ تتميز اللغة على قدرتها في التشكل، وبالرغم من أن الأصوات المكونة للغة البشرية محدودة في المجتمعات اللغوية، غير أنها قادرة على تغيير الدلالات، وكذا إنتاج التراكيب، والخطابات وهذه الصفة الازدواجية تحديدا لا تتواجد إلا في اللغة البشرية.[1]

ويحدّد المستوى الصوتي للغة الفرق بين الكلام واللغة وكيف يعتمد الكلام على النظام الصوتي للغة.

2. **المستوى الدلالي**: إن اللغة البشرية وسيلة قادرة على رسم عالم خيالي غير موجود في الواقع، هذه القدرة هي التي تجعل نظام العلامات اللفظية عند الإنسان يختلف اختلافا جوهريا عن الأنظمة الأخرى. [2]

ويرى علماء اللغة أن اللغة مؤسسة اقتصادية تتمكن بالقليل من الألفاظ أن تحصر ما لا حصر له من المعاني، والعلاقة بين الرموز اللغوية ودلالتها ليست مقصورة على المعنى اللغوي الذي تجده في المعجم، بل تجد الرموز تخرج إلى معاني أخرى ذات بعد دلالي، فيها سمة مشتركة مع المعنى اللغوي.[3]

[1]– ينظر، محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع ص 100، عن أحمد حساني ص 69.

[2] – ينظر، أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية ص 69-70.

[3] – راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية . طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر، عمان، ط 3، 2013، ص 16.

3. **المستوى التركيبي**: للغة علاقات تعالقيّة وظيفية قائمة بين عناصرها اللسانية، هذه العلاقات هي المكون الرئيسي للنظام القواعدي في لسان معين ولذلك فاللغة تتحقق دلالتها التبليغية داخل التركيب والعاكس لنمط التفكير عند أي مجموعة بشرية[1].

ويتعلق هذا المستوى بطريقة تركيب الكلمات وبناء الجملة طبقا للقواعد النحوية المضبوطة، ويتحدد هذا المعيار فيها على أساس توثيق قيامها على ما يقوله أصحاب اللّغة المشهود لهم بالإضافة إلى الدقة على ما يجري من لغة الكلام والتخاطب؛ وتكتسب اللغة سمتها كنظام من قواعدها النحوية[2].

4. **قابلية التحول الدلالي للعلامة اللفظية**: لم تكن العلامة اللفظية انصهارا وتمازجا بين الدال والمدلول، بل هي الأداء الفعلي للكلام في الواقع كما بإمكانه أن يتجاوز ذلك إلى حقول أخرى عن طريق الانزياح بأنواعه المختلفة[3].

ومعنى هذا أنّ العلامة اللفظية لا تتحقق إذا ارتبط الدال بالمدلول إنما تتحقق من خلال الأداء والإنجاز الفعلي للكلام وتحقيقه لغاية التواصل في الواقع.

ومن خلال هذا يتبين لنا أن للغة البشرية خصائص متعددة يمكن إجمالها في النقاط التالية:[4]

- ❖ حقل اللغة البشرية واسع النطاق ممتد الافق وهذا ما يطلق العنان لإمكانية التعبير عن مكونات النفس ومختلف التجارب والخبرات.
- ❖ تقوم العلامات اللسانية على التواضع والاصطلاح.
- ❖ معرفة الإنسان بطبيعة العلامات ما يمكنه من استخدامها قصد تحقيق غرض التواصل مع المجتمع.

[1] – ينظر، محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع ص 102، عن أحمد حساني ص 70.

[2] – راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، ص 15.

[3] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 70.

[4] – ينظر، جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص 13، عن أحمد حساني، ص 70.

- ❖ يستخدم الإنسان اللغة للتعبير عن أشياء حسيّة واخرى مجردة.
- ❖ يتم استخدام اللغة بواسطة الإنسان للدلالة على أحداث بعيدة عن المتكلم أثناء الخطاب الفعلي.
- ❖ للنظام اللغوي وحدات صغرى له أن يدرجها ضمن مستوى أكبر بالتركيب.
- ❖ اللّغة البشرية استبداليه فيمكن للمتكلم استبدال لفظة بلفظة أخرى حسب المواقف التي يعايشها.
- ❖ تتكون اللّغة من نظام قواعدي يتوارثه المجتمع جيلا عن جيل.
- ❖ هناك تنوع ملحوظ في الالسنة اذ تختلف باختلاف المجتمعات.[1]

إلى جانب هذا فاللّغة البشرية لغة إبداعية حيث للإنسان القدرة على الإبداع المتجدّد لنظامه التواصلي فيصبح هذا النظام قابلا للتجديد والتحول ومسايرة المقتضيات التي يفرضها التقدم، إضافة إلى امتلاكها لخاصية التقطيع المزدوج وفي هذا الصدد يرى أندري مارتنيه أنّ اللّغة البشريّة قابلة للتقطيع إلى مستويين وهما كالتالي[2]:

- ➢ **مستوى اللفاظم LES MONEMES :**

وهي الوحدات الدالة القابلة للتحليل إلى وحدات أصغر بدون معنى.

- ➢ **مستوى الفونيمات LES PHONEMES :**

وهي الوحدات الصوتية الدنيا التي ليست لها دلالة في ذاتها لكن لها تأثير على المعنى بوضوح.

[1] – ينظر، جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص 71.

[2] – ينظر أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ط2، 2013، ص112.

واستنادا إلى هذا يعدّ التقطيع المزدوج جزءا رئيسيا من قوانين اللّغة وباختصار فإنّ اللّغة أساس لكلّ مجتمع وحضارة؛ والسبيل الرئيسي لنقل التراث، كما يفتح المجال للإنسان ليتواصل مع غيره إلى جانب كونها وعاء يحمل تاريخ الأمم وأفكارهم.

أمام هذا التحليل هناك مجموعة من الدارسين الذين اتجهوا للبحث في وظائف اللغة الأمر الذي أدى إلى تزاحم النظريات الساعية إلى إبراز الوظائف اللّغوية؛ ويمكن أن نخصّ بالذكر من بين كل الوظائف نموذجين اثنين نظرا لأهميتها في المجال حسب ما أدلى به أحمد حساني في كتابه وهي فيما يلي[1]:

نموذج بوهلر (karl buhler): الذي يرى أن للغة ثلاثة وظائف تتمثل في الوظيفة الانفعالية، الندائية، والمرجعية؛ وكل هذه الوظائف ترتبط بالثلاثية المتكونة من العناصر التالية:

المتعـلم ⟸ المرسل

المخاطب ⟸ المستقبل

الغائب ⟸ الشخص أو الشيء الذي نتحدث عنه أي موضوع الحديث أو الكلام

غير أن بوهلر أقرّ فيما بعد بوجود وظائف أخرى غير التي صرّح بها

نموذج هاليداي (halliday): ويتكون هذا النموذج من عدة وظائف فرعية يمكن توضيحها في العناصر التالية[2]:

1. **الوظيفة النفعية (الوسيلة)**: وتتحقق اللغة للفرد متعة إذا فتحت أمامه المجال للتعبير عن حاجاته ورغباته وما يريد أو يحتاج من وسطه الاجتماعي.

[1] – ينظر، المرجع السابق، ص 72 . 73.

[2] – ينظر، جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص 73 . 74.

ومعنى هذه النظرية أن للغة الإنسانية وظيفة نفعية أو براغماتية إذ تسمح للإنسان التواصل مع غيره لأجل قضاء حاجاته ومطالبه المختلفة. وتكون هذه النظرية تحت شعار – أنا أريد –

2. **الوظيفة التنظيمية:** وتتجلى هذه الوظيفة في توجيه سلوك الفرد نحو ما هو أفضل وذلك عن طريق توجيه الأوامر والنواهي فتحمل الكلمة القدرة على احداث الفعل المنجز وتنعت هذه الوظيفة (إفعل كذا ولا تفعل كذا)
3. **الوظيفة التفاعلية:** وترتسم معالم هذه الوظيفة عند استخدام الإنسان للغة ليتمكن من التفاعل مع الآخرين الذين يكونون المجتمع اللغوي وشعار هذه الوظيفة (أنا وأنت).

أي أن اللغة تمكن الفرد من التعامل والانصهار مع أقرانه في البيئة التي يعيشون بها ما يفتح مجالا للتفاعل الحضاري والثقافي.

4. **الوظيفة الشخصية:** فاللغة مرآة عاكسة لشخصية الفرد إذ أنه ينقل مختلف توجهاته وميزاته إلى الآخرين بواسطة الحدث اللغوي وهذا ما يثبت شخصيته وكيانه داخل المجتمع.
5. **الوظيفة الاستكشافية:** وتظهر هذه الوظيفة في اكتشاف الإنسان لمل يحيط به، والوسيلة الوحيدة في ذلك هي اللغة، تسمى هذه الوظيفة بالاستفهامية أيضا، لأنها تحمل رغبة وفضول الإنسان لمعرفة الجديد والتساؤل عن كل ما هو غامض ومبهم في هذا الكون.
6. **الوظيفة التخيليّة:** وباللغة يلجأ الإنسان إلى الغوص في أعماق الخيال هربا من واقع لا يرغبه، واللغة هي المركبة التي توصله إلى قعر هذا البحر الفسيح من الخيال وتتجلى هذه الوظيفة بكثرة في الجانب الأدبي والإبداعي.
7. **الوظيفة الإخبارية:** إن اللغة البشرية قناة رابطة بين الأفراد تقوم بنقل المعلومات والأخبار والمعارف عبر مسافات بعيدة، خاصة بعد التطور التكنولوجي الذي عرفته وسائل الإعلام المختلفة.

8. **الوظيفة الرمزية:** وترجع هذه الوظيفة إلى طبيعة اللغة في كونها نظاما علمانيا يحيل إلى أشياء واقعية من العالم الخارجي[1].

ومعنى هذا أن اللغة تعتمد نظام العلامات وهذه العلامات عبارة عن رموز لذلك أخذت البعد الرمزي كوظيفة.

إلى جانب هذه الوظائف التي أسلفنا ذكرها هناك وظائف أخرى عديدة ومتعددة حري بنا التطرق لبعضها بالرجوع إلى بعض المؤلفات الأخرى التي تناولت هذا الجانب، ومن بين هذه الوظائف نذكر ما يلي:

1- **الوظيفة الاجتماعية:** إن اللغة في حياة الإنسان من أهم مقومات حياته ووجوده وكيانه ووجدت لتكون أداته في عملية التفاهم مع غيره وللتعبير عن دخيلة نفسه وعن أحاسيسه ومشاعره وقد أوجدها الإنسان، واللغة عامل إنساني وهي في الوقت نفسه عامل اجتماعي، بل إنها أعظم عمل متكامل و أهم بناء يقوم عليه المجتمع ويربط بين أفراده ذلك بأن الناس بحكم نشأتهم وبحكم وجودهم اجتماعيون، فهم كائنات اجتماعية لا يمكن أن تعيش بمعزل عن بعضها، وهم في العيش معا في حاجة إلى الأداة التي تحقق هذا العيش و هذا التفاعل وتلك الأداة هي اللغة[2].

وما يمكن أن نستخلصه من هذه الوظيفة أن الإنسان أو الفرد كائن اجتماعي من المستحيل أن يعيش بمعزل عن الآخرين بل العكس من ذلك؛ لابد من التفاهم والتعايش معهم وذلك يتم بواسطة اللغة وتحمل هذه الوظيفة ضمنيا في طياتها وظائف أخرى يمكن أن نفهمها من السياق وهي الوظيفة التي أسلفنا ذكرها مسبقا أي الوظيفة التفاعلية وضف إليها الوظيفة النفعية.

[1] – ينظر، جمعة سيد يوسف، ص 26، عن أحمد حساني، ص 73 . 74 . 75.

[2] – ينظر، محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط) ، 2000، ص 143 . 144، بتصرف.

والمقصود من هذا بأن اللغة هي العملية التي يكتسب منها الفرد المعارف والمهارات التي تمكنه من التواصل الاجتماعي مع الجماعة وهي من أبرز العمليات الاجتماعية وأخطرها في حياة الفرد، فعليها تعتمد مقومات شخصيته وعن طريقها يتكيف أو لا يتكيف مع بيئته؛ وهي كذلك عملية تربوية لا تتمّ فقط في المنزل بل يشارك المعلمون وأفراد المجتمع فيها[1].

الوظيفة الجمالية: وهي أنّ اللغة مصدر للاستمتاع بالجمال، وقد يسر الإنسان من سماعه أو قراءته لأشكال من التعبير تعبر عما في النفس من الرغبات أو الأفكار أو الانفعال أو نحو ذلك، فاللغة برموزها وأساليبها وعباراتها تعكس الجمال المتمثل في الطبيعة من حول الإنسان فيحس بما في الطبيعة من حركة وحياة[2].

وترتبط هذه الوظيفة إلى حدّ بعيد بما جاء به هاليداي أسماه بالوظيفة التخيلية.

إلى جانب هذه الوظائف المذكورة آنفا هناك وظائف أخرى للغة قد تطرق إليها علي أحمد مدكور في كتابه تدريس فنون اللغة العربية وهي كالتالي:

اللغة نظام للتعبير: فعندما يتكلم الإنسان فإنه يستعمل ألفاظا وجملا؛ وعلى هذا فاللغة نظام للتعبير؛ فالإنسان العادي يعبر عن أفكاره ومشاكله باللغة، واللغة أيضا نظم للتجارب الشعورية النفسية التي تخلص الفرد من انفعالاته الداخلية كي يهدأ ويستريح نفسيا[3].

ومن وظائف اللغة أنها أيضا أحد مقومات الوطن والوطنية وذلك نظرا إلى ما توجده من شراكة في الفكر والإحسان بين المتكلمين فتكون بالتالي مدعاة للوحدة الوطنية؛ ورابطا قويا يجمع الشعب

[1] – سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمان، ط1، 2015، ص 21.

[2] – ينظر، المرجع السابق، ص 21.

[3] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر (د ط) ، 2006، ص 27.

الناطق للغة واحدة، ونظرا إلى طول ملازمة اللغة لنا تصبح كأنها وطننا الروحي أو كما يقول أنيس فريحة: " جزء من كياننا الروحي "[1].

وسيلة الترابط الدولي والقومي: فلولا اللغة العربية لما كان هناك جامعة تعرف بجامعة الدول العربية وهذا دليل على دور اللغة.[2]

الوظيفة الثقافية للغة: حيث تعمل على تسجيل التراث العقلي وتحفظه ذخرا تتوارثه الأجيال المتعاقبة، ومما لا شك فيه أنّ اللغة هي مرآة لخصائصها العقلية، فهي مقياس لخصائص المجتمع ومقوّم من مقوماته في أي عصر وأي مكان.

إلى جانب هذا تعدّ وسيلة للتعليم وتحصيل الثقافات والتزود بالكثير من القيّم والمعايير؛ فهي الوسيلة المعتمدة في تربية التلاميذ وكذا توجيههم وأساس لاكتساب مهاراتهم المختلفة[3].

وظيفة (عقلية فكرية): فاللغة من عوامل النمو الفكري لأنها تزود الفرد بأدوات التفكير والفكر وثيق الصلة باللغة، والإنسان لا يستطيع أن يفكر تفكيرا كاملا إذا لم يجد لفظا مناسبا لكلّ فكرة لأنّ اللغة هي أداة التفكير ووسيلته ووعاؤه؛ مكا أنّ اللغة وسيلة لنقل الأفكار من شخص لآخر وبين جميع أفراد المجتمع.

ويمكن اجمال وظيفة اللغة في حياة الفرد على أنها:

- ✓ وسيلة اتصال الفرد بغيره والتعبير عن عواطفه.
- ✓ وسيلة الفرد لتمضية وقت الفراغ بالقراءة.
- ✓ وسيلة لفهم مجتمعه.

[1] – أنيس فريحة، نحو عربية ميسرة، ص 36، عن اميل بريع يعقوب، فصول في فقه اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ط1، 2011، ص 19.

[2] – اميل بريع يعقوب، فصول في فقه اللغة العربية، ص 20.

[3] – ينظر، نايف أحمد سليمان وآخرون، المشرف الفني في أساليب تدريس اللغة العربية دار القدس، عمان، ط1، 2011، ص 12.

✓ أداة يستعملها فب اقناع غيره أثناء النقاش.

أما وظيفة اللغة في المجتمع فهي:

- سلاح الفرد في مواجهة مواقف تتطلب الكلام ومختلف فنون ومهارات التواصل وهذه أهم وظيفة.

ومن أهم وسائل الارتباط الروحي بين أفراد المجتمع.[1]

ب. اللغة والتواصل:

إنّ الجدير بالذكر أنّ اللغة تستخدم لأغراض عديدة مختلفة، وعلى حسب تعبير أحمد حساني أن الهدف الأسمى منها هو تحقيق إنسانية الإنسان في هذا الكون، غير أن الوظيفة للغة هي تحقيق التواصل بين فئات المجتمع ليتمكنوا من التفاعل والتفاهم داخل حيز ثقافي وحضاري مشترك.

ومن هذا المنطلق يعدّ التواصل ركيزة أساسية بين أفراد المجتمع، وفي هذا الصدد وعلى حسب تعبير أحمد حساني يقول فلويد بروكر Floyd brooker عن التواصل معبرا: "إن الاتصال هو عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر"[2].

وعلى حد تعبير أحمد حساني أن نظرية الاتصال كان منطلقها الأول منذ قدّم شانون SHANNON، النظرية الرياضية للتواصل بمشاركة "WEAVER"، هذه النظرية فتحت آفاق الاهتمام بالجانب التواصلي في اللغة الإنسانية؛ فانصبّ كل الاهتمام على عملية الترميز التي تقف على فك رموز الرّسائل اللفظية في مواقف مختلفة، فكان هذا المنطلق الأساسي لإسقاط المفاهيم الرياضية المستخدمة في نظرية الاتصال في النظام اللساني وهذا ما أدّى إلى ظهور نظرية متكاملة تهتم بالتواصل اللساني دون سواه.

[1] – ينظر، نايف أحمد سليمان وآخرون، المشرف الفني في أساليب اللغة العربية ص 15 . 16.

[2] – محمد عطية، التربية والإرشاد، ص112، عن أحمد حساني، ص76.

وممّا لابدّ من الإشارة إليه أنّ التواصل اللّساني يقوم على ثلاثة عناصر أساسية هي:

- المتكلم (المرسل).
- المستمع (المستقبل).
- نظام متجانس من العلامات الدّالة، يمتلكه المتعلم والمستمع[1].

فالمرسل أو المتكلم هو الشخص الذي يرسل المعلومة إلى شخص آخر أو مجموعة أشخاص لتوصيل رسالة معينة قصد قضاء غرض ما، أمّا المستمع فهو الشخص المعني بالرسالة التي أرسلها المتكلم، وقد تكون هذه الرسالة منطوقة أو مكتوبة، وأخيرا نظام متجانس من العلامات الدالة أي اللغة المستخدمة في عملية التواصل يملكها كل من المتكلم والمستمع معا.

إلى جانب هذا يقوم التواصل على نشاطين أساسيين هما:

الأول: الكلام أو الإرسال كما سبق وأشرنا والذي يعدّ الأداء الفعلي للعملية التلفظيّة في الواقع.[2]

وقد اعتبر راتب قاسم عاشور أنّ الكلام صورة تعبيرية يستخدمها الإنسان للتواصل مع غيره.[3]

الثاني: هو الاستماع أو الاستقبال الذي يعدّ هو الآخر التقاطا لرسالة المتلقي من ثمّ تفكيك رموزها لتصبح أفكارا.[4]

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسة اللّسانيات التطبيقية، ص76.

[2] – ينظر، المرجع السابق، ص 77.

[3] – ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية و الكتابية ص105

[4] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص77.

وقد اعتبره راتب قاسم عاشور على أن: "الإستماع عملية مركبة متعددة الخطوات بها يتم تحويل اللغة إلى معنى في دماغ الفرد"[1].

أمّا بالنسبة لجاكبسون فيرى أنّ هناك ستة عناصر ضرورية في تمام عملية الاتصال نوضحها فيما يلي:

- المرسل: DESTINATEUR.
- المرسل إليه: DESTINATAIRE.
- السياق: CINTEXTE.
- السنن: CODE.
- القناة أو الصلة: CONTACTE.

وهي القوانين والقواعد التي يشترك فيها طرفا الاتصال.

شروط الاتّصال:

لابدّ من توافر مجموعة من الشروط لتحقيق عملية الاتصال أهمها:[2]

- أن يكون المرسل على علم بالمحيط الطبيعي والاجتماعي وكل ما يرتبط به.
- وعي المرسل وعيا عميقا بما تحتويه الرسالة ومدى ارتباطها بالواقع.
- العمل على ربط خبرة المرسل وأثرها على المستقبل.
- التأكد من التجانس بين طرفي الاتصال.
- لا بدّ من اعداد الوسيلة الناقلة أو الصلة إعدادا يسمح بحمل المعلومات من المرسل إلى المستقبل.

[1] – المرجع السابق ص 118.

[2] – ينظر، محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية، ص42، عن أحمد حساني، ص 88

ج. النظام التواصلي عند الحيوان:

إن تدبر الإنسان في كلّ ما يحيط به في هذا الكون من كائنات يجعله يحاول استخدامها لقضاء حاجاته المختلفة، وهذا عن طريق تدريبها وترويضها للقيام بما يريد من أعمال؛ والملاحظة الدقيقة لهذه الكائنات يظهر بأنها تستعمل تنظيما اتصاليا على قدر كبير من الدّقة.

ومن هذا المنطلق بدأ الانسان يسعى للكشف عن الخصائص المميزة للأنظمة التواصلية عند الحيوانات، ليتبين له فيما بعد أن هذه الفصائل والأنواع تتواصل عن طريق أنظمة مختلفة من العلامات، ملاحظة بعض هذه الأنظمة يجعلنا نشعر أنها مشابهة للنظام التواصلي عند الانسان، وعلى هذا الأساس توالت الدراسات لمعرفة قدرة الحيوانات على ترقية نظامها التواصلي، إلى جانب قدرتها على اكتساب أنظمة تواصلية أخرى.

هذه الدراسات عبارة عن تجارب على حيوانات معينة، وقد أضحت هذه العينات أرضية سليمة ترتكز عليها ثقافة التواصل، ويمكن لنا أن نعرض الحالات التي تطرق إليها أحمد حساني أولها[1]:

1. النظام التواصلي عند فصيلة الغربان:

إنّ مفاد هذه التجربة أنّ للغربان أنظمة تواصلية متباينة تختلف في كلّ بيئة ومنطقة، ومعنى هذا أنّ الغربان التي تعتاد العيش في المدن من الصعب عليها التواصل مع الغربان التي تعيش في الريف؛ وقد أثبتت الدراسات أن الغربان التي تعيش في مكان معيّن لفترة طويلة بالرغم من اختلافها عن غيرها من حيث طبيعة العلامات؛ غير أنها تستجيب لعلامات الغربان الأخرى، وهذه الميزة تنفرد بها هذه الفصيلة عن غيرها من الطيور، لأنها تستخدم نظامين متوازيين وهوما يقابله عند الإنسان بالازدواجية اللغوية.[2]

[1] – ينظر، كندراتوف، الاصوات والاشارات، ص15، عن أحمد حساني، ص79.

[2] – ينظر، كندراتوف الأصوات والإشارات، ص 79.

2. النظام التواصلي عن النحل:

حسب ما أشار إليه أحمد حساني أن نظام النحل من أرقى الأنظمة عن الكائنات الحيّة، خاصة نمط النظام التواصلي عند هذه الكائنات، وعلى هذا الأساس انصبّ اهتمام الباحثين لمعرفة نظام هذا النوع من الكائنات ؛ من بين هؤلاء الدارسين الذين ذاع صيتهم في هذا المجال العالم الألماني كارل فون فريش (KARL VON FRISH) في مؤلف بعنوان (THE DANCING BEES) الذي ظهر سنة 1954، وقد وضع هذا الأخير أغلب سنوات حياته رهانا لدراسة وتتبع انتظام العلامات التواصلية عن النحل، وهذا عن طريق رصد وتتبع جميع حركات ومواقف النحل وملاحظتها ملاحظة دقيقة مع إجراء العديد من التجارب ليتوصل أنّ النحل يستجيب لبعضه البعض عن طريق نظام معقد من العلامات .[1]

أي أن أفراد هذه المملكة يتمّ التواصل بينها بأكثر من حاسة واحدة لإيصال الرسائل المطلوب إرسالها، وقد لاحظ فون فريش في ذات السياق أنّ النحلة مثلا تستطيع إرشاد زميلاتها إلى مكان الرحيق الذي يبعد ثلاثة عشر كيلو مترا عن الخلية، أي ما يعادل ألف كيلو متر عند الإنسان، كما أنه اكتشف أنّ لكلّ مسافة رقصة خاصة تقوم بها النحلة حتى لو داخل الخليّة أي في الظلام الدامس وفي اتجاه عمودي لا أفقي كما اكتشف أيضا أنّ النحلة تأخذ اعتبارها أثناء طيرانها اتجاه المصدر كذلك أثر قوة الريح على طيرانها إلى ذلك المصدر.[2]

غير أنّ تجربة واحدة كانت كفيلة لتحقيق نتائج في غاية الأهمية وهذه التجربة كانت على النحو التالي:

وضع فون فريش خلية نحل على قاعدة من الإسمنت داخل برج مغلق وأخذ عشر نحلات، وصعد بها خمسين مترا داخل البرج، ثم أوصلها بمصدر الغذاء وتركها هناك مدّة زمنية معينة، ولما

[1] – ينظر، نايف خرما أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ن ص 151 . 152 عن أحمد حساني، ص 79 . 80.

[2] – هيام كريدية، أضواء على الألسنية، ص 73 . 74.

استكشفت النحلات مصدر الغذاء عادت إلى الخلية لتدل على ذلك برقصات معينة، غير أنّ النحل ظلّ يطير في كل اتجاه بصورة أفقية مدّة أربع ساعات كاملة دون أن تتوجه ولا نحلة واحدة أعلى البرج، ولذلك لم تتمكن الخلية من معرفة مصدر الغذاء.[1]

وعلى هذا الأثر استنتج فون فريش مجموعة من النقاط مفادها أنّ:

1. النظام التواصلي عند النحل يخلو من مفهوم الاتجاهات (فوق تحت، أعلى، أسفل) وقد سعى فريش جاهدا للتأكد من قدرة النحل على اكتسابها.
2. نظام النحل نظام مغلق غير قابل للتجديد.[2]

واستنادا إلى ما قيل لا يمكننا اعتبار لغة النحل لغة حقيقية شبيهة بلغة الإنسان في تكوينها تراكيب جديدة غير معروفة سابقا.

النظام التواصلي عن الشمبانزي: إنّ ما يمكن ملاحظته في أوساط الباحثين هو اهتمامهم البالغ بمقاربة النظام التواصلي عند الشمبانزي على حدّ تعبير أحمد حساني، في ضوء هذا الاهتمام فرض الكثيرون إمكانية وجود قدرات خاصة لدى الشمبانزي تؤهله ليكتسب اللغة الإنسانيّة؛ ومن هنا توالت التجارب لإثبات هذه الفرضية.

وفيما يلي سنواصل الحديث عن بعض التجارب المألوفة لدى المهتمين بها أهمها:[3]

1. تجربة الأستاذ كولوج وزوجته kelloget et kollog سنة 1931:

ومفاد هذه التجربة هو أنّ هذان الزوجان قد تكفلا بتربية أنثى شمبانزي يبلغ عمرها سبعة شهور؛ كان اسمها gua فتمت تربيتها إلى جانب ابنهما الصغير المدعوّ دايفيد.

---

[1] – هيام كريدية، أضواء على الألسنية، ص 74.

[2] – ينظر، نايف خرما، أضواع على الدراسات اللغويّة المعاصرة، ص 151 . 152، عن أحمد حساني، ص 80 . 81.

[3] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 82

ومن خلال هذا كان هذان الزوجان يعملان على تنشئة هذه العيّنة بنفس الطريقة التي كانا يربيان بها ابنهما فيطعمانها بالملعقة، ويلبسانها ثيابا وأهم شيء أنهما كان يلقنانها اللغة نفسها التي يعلمانها لابنهما.

ونتيجة هذا البحث أو التجربة تتلخص فيما يلي:

•لم تتكلم الشمبانزي جْوَا على الإطلاق؛ غير أنها تمكنت في تلك الفترة من فهم المعاني ما يقارب 70مفردة فمن لغة الانسان.

•استطاع طفلهما اكتساب اللغة بشكل طبيعي فأصبـــح يـتكلّم بطلاقة.

2. تجربة الأستاذ هايز وزوجته Hayes 1947:

كانت هذه التجربة تدور حول شمبانزي تدعى فيكي وما يمكن ملاحظته جليّا أنّ هذه التجربة تختلف عن الأولى في كون هذه الأخيرة تجربة مكثّفة التدريب؛ حيث دام تدريب هذه الشمبانزي مدّة ثلاث سنوات فكانت نتائج هذا التدريب كالتالي:

•أصبحت فيكي قادرة على فهم عدد كبير من الألفاظ فتفوّقت فيكي عن gua في التجربة السابقة لأنها تمكّنت من التلفظ بكلمات مثل (ماما، بابا) لكن بصعوبة كبيرة.[1]

ومن خلال هذه الملاحظات المسجلة اقتنع جلّ الباحثين بأنّ الجانب العضوي في العمليّة التلفظيّة مهم جدا في الممارسة الفعليّة للكلام.

ومن هذا المنطلق توالت المقترحات لإيجاد وسيلة أخرى يمكن أن تكون بديلا لغويا فطرحوا العديد من الأسئلة من بينها (هل يمكن للشمبانزي أن يكتسب هذه الأنظمة البديلة مثل أنظمة الصمّ والبكم ؟؟) لهذا أجريت العديد من التجارب الأخرى من بينها:

[1] ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 82.

3. تجربة جاردر وزوجته (GARDNER ET GARDER):

وقد كانت هذه التجربة على أنثى شمبانزي أخرى تسمـــــى واشو WASHOE والتي كان عمرها عاما تقريبا فسعى هذا العالم وزوجته إلى تعليم واشو لغة الإشارة التي يستعملها الصمّ والبكم، ولتحقيق هذا استعمل الزوجان لغة الإشارة للتواصل معها باستعمال آلة مع الكثير من التدريب والتعزيز، فكانت النتيجة أنّ الآلة تستجيب لطلب الشمبانزي عند ضغطها على المفاتيح الصحيحة، ومن خلال ها اكتسبت الشمبانزي القدرة على استخدام الآلة لتلبية حاجاتها.[1]

ونتيجة هذه التجربة كانت أنّه لم يؤكد تعامل القردة مع الأشكال أو الإشارات البديلة عن لغتها وجود قدرة لديها على الارتقاء بنظامها التواصلي وهذا لأن ممارستها محدودة.

وفي الأخير تبيّن من خلال هذه التجارب التي أجريّت في المجال أنّ هذه التجارب لم تثبت قدرة القردة على استعمال اللغة وتراكيب جديدة غير أنها قادرة على تكرار تقليدي لتراكيب مكتسبة، إلى جانب هذا فقد اكتسبت القردة بعض العلامات والاشارات عن طريق الاشتراط الإجرائي الذي يقترن بتقديم الطعام.[2]

[1] – ينظر، نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغويّة المعاصرة، ص 94، عن أحمد حساني، ص 85 . 86.

[2] – ينظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 87.

- تلخيص ودراســـة -

المبحث الرابع

مراحل اكتساب النظام اللساني عند الطفل

أ. تطور النظام اللساني عند الطفل:

تحدث أحمد حساني في هذا المبحث عن مراحل اكتساب النظام اللساني عند الطفل وعن اهتمام علماء النفس واللسانيات باكتساب اللغة عند الطفل، وذلك من خلال عدة آراء وتفسيرات في ثلاث محطات بارزة وهي كالآتي:[1]

نظريّة التعلم:

هذه النظرية ترتكز على المعرفة المرجعية للمنحنى السلوكي القائمة على آلية المثير والاستجابة عند السلوكيين أمثال: واطسون، سكينر و بلومفيلد في مجال الدراسات اللسانية، هذه النزعة ظهرت بوضوح في الثقافة الإنسانية المعاصرة ابتداء من سنة 1924، أي منذ نشر واطسون أبحاثه الجلية التي تتمثل في وجود نظرية سلوكية، وأيضا تحدث عن اللغة من وجهة نظر التفسير السلوكي إذ هي استجابات يصدرها المتكلم ردا على مثيرات يكيفها حافز البيئة، وفي هذا الشأن قدّم سكينر وجهة نظر خاصة تتعلق بعملية اكتساب اللغة عند الطفل ومراحل اكتساب النظام التواصلي وذلك من خلال ثلاثة طرائق أساسية تتمثل فيما يلي:

الطريقة الأولى: الطفل يتلفظ باستجابات نطقية في صورة تكرار وترديد لأصوات يسمعها الأشخاص المحيطون به، ويقلّدها لتكون استجابة الآخرين له نوعا من التعزيز يساعده على تكوين أصوات لغته التي تأخذ دلالتها عندما تقترن بأشياء معينة.

الطريقة الثانية: تتجلى في علاقة التلفظ بالطلب، حيث تظهر الأصوات عند الأطفال بطريقة عشوائية؛ ثمّ تنتهي بارتباطها بمعنى لدى الآخرين.

الطريقة الثالثة: تظهر في الاستجابة اللفظية الكاملة، وذلك عن طريق المحاكاة وتكون هذه الاستجابة عادة عند الحضور الشيء المشار إليه.

[1] – ينظر، جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص 115، عن أحمد حساني، ص 90.

ومن خلال هذا فقد حظيَّ هذا الدرس اهتماما بالغا عند علماء اللغة الذين يهتمون بدراسة السلوك وتأثروا بالمذهب السلوكي الذي يعتبر السلوك مكونًا من عادات مختلفة تتمثل في **المثير والاستجابة.**

ونبدأ مباشرة مع عبد سليمان في مؤلفه سيكولوجية اللغة حيث يقول: " هذه النظرية السلوكية تقوم على الشرط كمبدأ أساسي لاكتساب اللغة بالإضافة إلى التعزيز والتعميم والتكرار والتماثل"[1].

ثم جاء فاخر عاقل في مؤلفه علم النفس التربوي ليؤكد ذلك قائلا: "وأشهر من قال بذلك العالم سكينر حيث يرى أنّ اللغة مهارة توجد لدى الطفل عن طريق المحاولة والخطأ وتعزز بالثواب وتمحى بعدم الثواب".[2]

بمعنى أنّ ما جاء في القولين أنّ المدرسة السلوكية تذهب في تفسيرها لاكتساب اللغة إلى المبادئ المتمثلة في التعزيز والاشتراط والعقاب دون اعتبار لما يحدث داخل العقل.

ويميز سكينر بين ثلاثة طرق يتمّ بواسطتها تشجيع تكرار استجابات الكلام وأوّلها استعمال الطفل استجابات تشبه الصدى وذلك بتقليده لصوت أحدثه الآخرون ثم أظهروا مواقفهم حالا على هذا التقليد بالتشجيع، وثانيا استجابة تبدأ بوصفها صوتا عشوائيا سرعان ما يصبح له معنى مرتبط به من قبل الآخرين مع ضرورة التشجيع، أما ثالثهما فهو ظهور الاستجابة المتقنة وهي استجابة تتمّ عن طريق التقليد والمحاكاة فيكافئ الطفل بالتأييد ومن هنا تبدأ استجابة ثانية [3].

بمعنى أنّ سكينر يرى أنّ تعلم اللغة يتمّ بنفس الطريقة التي تتعلم بها أنواع السلوك الأخرى؛ فهي تحتاج لعملية تدعيم إجرائي.

---

[1] – عبد الحميد سليمان، سيكولوجية اللغة والطفل، دار الفكر العربي، ط1، 2003 ص 53.

[2] – فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، (د ط) ، 1998، ص 273.

[3] – سعاد عباسي، القدرة التواصلية عند الطفل . مرحلة ما قبل التدريس . جامعة ابن بكر بالقايد، الجزائر، ط1، 2008، ص 30.

يقول ميشال زكريا في مؤلفه الألسنية التوليدية التحويلية عن هذه النظرية (النظرية السلوكية) حيث يقول: "يعتبر السلوكيون أنّ عملية اكتساب الطفل للغة تندرج ضمن إطار نظرية التعلم فاللغة بتصورهم تشكل من أشكال السلوك الإنساني، لذا لا يقرون بوجود أي تباين بين مسار التعلم أنه مهارة سلوكية أخرى"[1].

ويقول كذلك محمد مصابيح في هذا الصدد في مؤلفه تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات: "والسلوك عند هذه المدرسة قوامه المثير ثمّ الاستجابة؛ وليس التعلم في الحقيقة سوى عملية ربط واقتران عضوي بين المثيرات والاستجابات؛ وهذه الارتباطات هي الوحدات الأساسية للسلوك البشري"[2].

ومجمل القول أنّ السلوك الكلامي يتوسط أفراد البيئة المحيطة به، وأنّ اللغة عادة يسهل التحكم فيها والسيطرة عليها، وأنها جزء من السلوك الإنساني الذي تشكله البيئة المحيطة به، وتتحكم فيه.

هذا بالنسبة لوجهة نظر سكينر في عملية اكتساب اللغة أما عن بافلوف فيقول محمد مصابيح في هذا الصدد: "حاول بافلوف من خلال تجاربه الميدانية الوقوف على قوانين ثابتة للاشتراط (قانون المثير والاستجابة) حيث أدرك أنّ لكلّ سلوك مثير، وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة؛ كان السلوك سويا؛ فالتعلم الكلاسيكي وهو النمط الذي قام بافلوف بدراسته يعني أنّ الكائن الحي، أي كائن حي لديه ردة فعل طبيعي غير مشروط لمثير ما"[3].

ومعنى هذا أنّ التعلم في نظره يعتمد على المؤثرات حسبه خارجية كالمثير الذي يتبعه استجابة تحتاج إلى تعزيز إن كانت إيجابية واستبعادها إذا كانت سلبية.

[1] – ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، ص50.

[2] – المرجع نفسه، ص 51.

[3] – محمد مصابيح، تعلمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات طكسيج. كوم، الجزائر، (د ط) ، 2014، ص 118.

في حين يرى واطسون: " إنّ معظم سلوكيات الكائن الحي الإنساني متعلمة ومكتسبة؛ سواء من المحيط الطبيعي أو الاجتماعي، وهي على هذا الأساس قابلة للتغيير والتعديل، وبالتالي يمكن ضبطها والتنبؤ بها ومعرفة سيرورتها الدقيقة، إذا تمكنا من إدراك المنبهات التي تثيرها، ومن هذه الزاوية يتبيّن لنا أنّ كل تعلم قائم بالضرورة على منعكس شرطي"[1].

إذن فالتعلم في نظر واطسون سيرورة دينامية لأنه يرتبط أساسا بتشكيل انطباعات صادقة عن مادة التعلم.

والآن سنقوم بتقديم تجربة من تجارب سكينر؛ أو بالأحرى أعمال سكينر الذي يطلق عليه " التحليل التجريبي للسلوك "

حيث يقول أحمد عزّت راجح في مؤلفه اصول علم النفس: " لقد تعددت تجارب سكينر من اجل بيان اشتراط الاجراءات، حيث استخدم فيه جهاز أطلق عليه الباحثون ب صندوق سكينر حيث يتألف من صندوق زجاجي يوجد به رافعة ـ باستخدام الفئران ـ وصندوق زجاجي آخر به قرص في الجزء العلوي منه ـ باستخدام الحمام ـ وعلى جانب كل صندوق يوجد مخزن لطعام، وفي أسفل الصندوق يوجد أسلاك معدنية تُستخدم بوصل صدمة كهربائية عندما يكون بصدد دراسة أثر عقاب على السلوك.

تجربة الفأر:

وضع فأر جائع في صندوق زجاجي، فان ضغط الفأر على الرافعة يظهر له كمية من الطعام وتلعب الرافعة هنا دور المثير الحيادي والذي يضغط عليه الفأر مصادفة أثناء سلوكه الاستكشافيّ في تكوين هذه الاستجابة أداة لظهور الطعام (المعزز) الذي يقوم بدو مثير جديد يؤدي إلى صدور الاستجابات الطبيعيّة وتكون كمية الطعام، التي تعطى لا تكفي لإشباع دافع الجوع؛ على ذلك

[1] – ميشال زكريا، الألسنيّة التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، ص 119.

يبقى الحيوان في سلوكه الاستكشافي إلى أن يتعلم استجابة معينة، ويشبع الدافع ونقل حركاته العشوائية[1] .

ومن خلال هذه التجربة يتبيّن لنا أنّ سكينر يميّز بين نوعين من الاستجابات التي تحدثها المثيرات أولها الاستجابات التي تحدث كرد فعل لمثير محدد، وثانيها استجابة تحدث دون وجود مثير محدد يرتبط باستجابة معينة؛ ولذا يرى سكينر أن أهمية التعزيز في هذه التجربة (في السلوك التلقائي) إنما تتوقف على ارتباطه بالاستجابة لا بالمثير .

ب – النظرية اللغوية: تحدث أحمد حساني عن وجهة نظر هذه المدرسة في عملية الاكتساب اللغوي مفادها أن هذه النظرية تتعلق بالنزعة العقلية التي يتزعمها العالِم اللّساني الأمريكي تشومسكي، إذ تستمدّ أصولها المعرفية من الفلسفة العقلية، وبالتالي ترتكز هذه النظرية في تفسير التعلم عن الطفل على مسلمة مفادها أنّ الطفل يولد مهيأ لاستعمال اللغة من خلال الكليات اللغوية عند البشر التي تشكل القواعد التركيبية الخاصة بلغة الطفل في مجتمع معيّن، ثم يبرز لنا أهم خصائص هذه النظرية والتي تتمثل فيما يلي:[2]

1. اللغة الإنسانية في نظر هذه المدرسة هي تنظيم عقلي فريد من نوعه.
2. اللغة مهارة متنوعة غير مغلقة وكل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه انتاج جمل لم يسبق له استخدامها أو سماعها وفهمها فهما جيدا.

كما يقول يوسف العتوم عن النظرية اللغوية :" يرى هذا الاتجاه العقلي أنّ اللغة قدرة فطرية يشترك فيها جميع الجنس البشري، فالإنسان دون غيره من الكائنات الحية يولد مزودا ببنية لغوية ويمكن أن يعتبرها معرفة أولية تجعله قادرا على اللغة دون تعليم خاص، مثل الطيور التي تتعلم الطيران دون استعداد قبلي ن فاللغة لديهم قدرة فطرية عقلية قد تكون مرتبطة بعوامل بيولوجية، وطبيعية

[1] – ينظر، محمد ابراهيم عبد الحميد، علم النفس التربوي، درا النشر الدولي، الرياض السعودية، ط1، 2003، ص212.

[2] – ينظر محمد عماد الدين اسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، ص 116، عن أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 95

عمل النصف الأيسر من المخّ، كما ينفون نفيا قاطعا علاقة الذكاء باكتساب اللغة عند الطفل معتبرين الطفل قادر على اكتساب اللغة بناء على خصائص بيولوجية ووراثية تجعل من اللغة اكتساب تلقائي .[1]

وجهة نظر تشو مسكي في عملية اكتساب اللغة:

في هذا الصدد ينتقد رواد المدرسة السلوكية وهذا ما جاء به" سهير محمد سلامة شاش" في مؤلفه "اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية" حيث يقول: " انتقد نوام تشو مسكي Noam Chomskyمبادئ النظرية السلوكية وعارض هو وأتباعه فرضية أنّ اللغة تكتسب بالتعلم فقط، ولقد أشار إلى أنّ عند تحليل التفاعل بين الأب والابن، وجد أنّ الأطفال يتعلمون لغتهم الأصلية دون أي تدخل أبوي أو رسمي، وهم يرددون أشياء لم يعلّمها لهم الكبار مطلقًا ".[2]

مجمل هذا القول أنّ المدرسة اللغوية تعتبر أنّ الطفل يولد ولديه ميل فطري لاكتساب اللغة وتعلمها.

وفي هذا الصدد يقول سهير محمد سلامة شاش: "يعتقد تشو مسكي أنّ الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للارتقاء اللغوي فهم يرثون التركيب البيولوجي خاصة (الجهاز العصبي المركزي) الذي يمكنهم من إعمال السّمات اللغوية العامة وقد أطلق على المخطط التفصيلي لاكتساب اللغة أداة اكتساب اللغةThe language acquisition device تختصر إلى LAD ".[3]

[1] – يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط3 2012 ص 119.

[2] – سهير محمد سلامة شاش، اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، دار القاهرة، مصر،ط2، 2001، ص56.

[3] – ينظر، المرجع نفسه، ص57

وهذا يعني أنّ عقلنا البشري مزود بمجموعة من القدرات تسمح لنا بتعلم اللغة، وهي قدرات فطرية موجودة لدى الجميع يطلق عليها بجهاز اكتساب اللغة LAD فهي أداة تعتبر آلية عقلية تساعد الطفل على تحصيل وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة

ويعتقد تشو مسكي أنّ افتراض هذا الجهاز، كما وصفه "يوسف العتوم" ميكانيزما تأمّر ضروري لأنها تفسر لنا الظواهر اللغوية تتبدى عند اكتساب اللغة "[1].

ج– النظرية المعرفية: استنتج أحمد حساني وجهة نظر هذه المدرسة فيما يخص عملية اكتساب اللغة وتفسير تعلمه مفادها أنّ المدرسة المعرفية ترتكز على الأفكار الأساسية التي جاء بها "بياجيه" في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل، وهذه النظرية تتعارض في الواقع مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلية التي جاء بها تشو مسكي، في الوقت نفسه لا تتفق مع نظرية التعلم من عدة وجوه مختلفة نذكر أهمها:[2]

في قضية اكتساب الطفل للغة حيث رفضت النظرية المعرفية لما جاءت به النظرية السلوكية أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتعزيز المصاحب لما يتلفظ به الطفل في مواقف معينة، بحيث يرى بياجيه رائد المدرسة المعرفية أن اكتساب اللغة ليست عملية اشتراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية وليست قائمة على التقليد .

في هذا الشأن يقول علي أحمد مذكور في مؤلفه تدريس فنون اللغة العربية:" تشير النظريّة المعرفية إلى تصور نظري لتعليم اللغات يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط إتقانها، وأن الكفاية اللغوية سابقة على الأداء اللغوي وشرط حدوثه".[3]

[1] – يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، ص219.

[2] – جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص120، عن أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص96

[3]– علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 70.

بمعنى أن يكون المتعلم على دراية بنظام اللغة حتى يتمكن من تعلمها واكتسابها بطرق سهلة واستخدامها بشكل عادي في حياته اليومية.

يقول رشدي أحمد طعيمة في مؤلفه المرجع في تعليم اللغة العربية عن هذا الموضوع:(إنّ تعلم اللغة حسب هذه النظرية هو عملية لاكتساب القدرة للسيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة، وذلك من خلال تحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوى معرفي) [1].

إذن التعلم هو نشاط ذهني يتمثل في استطاعة المتعلم على توظيف ما تعلمه من نحو وصرف...الخ، في مواقف حياتية جديدة.

أما بالنسبة لكريمان يدير في مؤلفه تنمية المهارات اللغوية للطفل حيث يقول:" ترى هذه المدرسة أن الطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة، مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثم يضع هذه الفرضيات موضع الاختبار في الاستعمال اللغوي وتعديلها عندما يتّضح له خطأها، تعديلًا يؤدي إلى تقريبها تدريجيًا من تراكيب الكبار إلى أن تصبح تركيبة مطابقة لتراكيبهم.[2]"

بمعنى أن الطفل يستنتج قاعدة أو قانونًا خاصًا به مستنبطًا مما يسمعه من محيطه الخارجي، بعد ذلك يقوم بتطبيق تلك القاعدة بعد تعديلها إلى أن تتناسب والقاعدة التي يستعملها الكبار.

يقول محمد جاسم في مؤلفه نظريات التعلم: " نظرية بياجيه من النظريات المعرفية التي تنتمي إلى المدرسة المعرفية وتثير هذه المدارس التساؤلات التالية وهي: كيف يتعلم الفرد؟ وكيف يتذكر معارفه؟ وعمّا يختلف فردًا عن آخر من معارفه بالرغم أنهما خاضعة لنفس الظروف التعليمية؟،وتضم

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، (د ط) ، (د ت) ، ص399.

[2] – كريمان يدير وآخرون، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، ط1 2000 ص 53.

المدرسة المعرفية نظريات عديدة ولعلّ أبرزها نظرية "بياجيه" التي تؤكد أهمية البيئة المعرفية كعمليات إجرائية عقلية في العملية التعليمية.[1]"

بمعنى أن المدرسة المعرفية تركز أساسًا على الطريقة التي يفكر بها الطفل وكيف يدرك هذا العالم؟، وكيف يتغير إدراكه وتفكيره بهذا العلم من مرحلة عمرية إلى أخرى.

أما التعلم في نظر بياجيه حيث يرى:" أن التعلم الحقيقي والذي له معنى هو التعلم الذي ينشئ التأمل، فالتعزيز لا يأتي من البيئة كمكافئة، بل ينبع التعزيز بالضبط من أفكار المتعلم ذاته، فالطفل عندما يتعلم كيف يجد شيئًا قديمًا يخفيه حديثا تحت صندوق ما، قد تعلم من وجهة نظر بياجيه الخريطة المعرفية الموجودة في المجال، فهو قد تعلم في الواقع ما هو أكثر من مجرد استجابة للمثير"[2].

بمعنى أن المفاهيم التي تظهر لدى الأطفال في مرحلة عمرية والتي تختلف عند أطفال في مرحلة عمرية أخرى لا بد من التتابع، إذ لا يمكن للطفل أن ينتقل إلى مرحلة دون أن يمر بالمرحلة السابقة لها، والتقدم الذي يحرزه عبر هذه المراحل يقرر قدرته على التكيف مع البيئة.

ب.مراحل اكتمال النظام اللساني عند الطفل :

تحدث أحمد حساني عن هذا العنصر لكن عبر مستويات:[3]

أ:المستوى الصوتي: حسب رأي أحمد حساني فالظاهرة اللغوية تلازم الوجود الإنساني في هذا الكون، فمنذ كان الصوت كان الإنسان المصدر البشري لهذه الظاهرة، وما كان ذلك إلا أن الصوت هو الحامل المادي للحضارة الإنسانية نظرًا لطبيعته الحسية لأن الإنسان في جوهره أصوات والأصوات علامات ترتبط فيما بينها لتكوين البنية الصوتيـّة فالمظهر الحسي في النظام اللساني هو المظهر

[1] – محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2004،ص167.

[2] – عبد الله الآنسي وآخرون، تطور النظريات والأفكار التربوية، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، السعودية، ط3، 1999،ص272.

[3] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص97.

الصوتي، وبالتـــالي فالأصوات اللغوية بطبيعتها تنقسم إلى زمرتين(زمرة الأصوات الصائتة وزمرة الأصوات الصامتة) فالأصوات الصائتة في طبيعتها الإنتـاج الفعلي للصوت الصائت الذي يحدث في الواقع بعد خروج الهواء مـن الرئتين أما "الأصوات الصامتة" تتميز بكيفية النطق بها إذ تعـترض الهواء حواجز عضوية أثناء مروره عبر الممر الهوائي .

يقول علي عبد الواحد وافي في مؤلفه نشأة اللغة عند الإنسان والطفـل عن هذا الموضوع: " ما يلبث الطفل أن يلجأ إلى بعض الأصوات ذات المقاطع المتميزة للتعبير عن بعض حاجاته، ويتدرج ذلك ويزداد حتى يملك خاصية اللغة، وهذا ما حدث للغة في مرحلة نشأتها الأولى على حد قول العلماء اللغويين.[1]"

ثم يذهب أحمد حساني إلى تحليل وتفسير النظام اللساني فحسب رأيه الطفل لا يملك هذا الأخير دفعة واحدة، وإنما يمر بمراحل نمو محددة وهي كالآتي:

أ: مرحلة الصراخ: وتتمثل في الصرخة الأولى التي يصدرها الطفل بعد ميلاده مباشرة وهي الدالة على أنه بدأ يتنفس، فعند مرور الهواء في الجهاز التنفسي يحدث صوتًا شبيه (آه) أو(إي) فهنا هي فعل منعكس مثير اندفاع الهواء من الرئتين فحسب، وبالتالي فهذا الفعل له أثر إيجابي في تطوير اللغة عند الطفل [2] .

يقول حنيفي بن عيسى في مؤلفه محاضرات في علم النفس اللغوي: «أنّ الصرخة التي يطلقها الطفل لدى الولادة، هي أوّل بادرة من بوادر على التصويت"[3].

إذن فالصراخ هو نقطة البداية في نشوء اللغة، بل هي نتيجة اندفاع الهواء السريع إلى الرئتين مع عملية الشهيق لأول مرة في حياة الطفل يقول علي القاسمي في مجلته الممارسات اللغوية تبدأ هذه

[1] – علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الطفل، نهضة مصر للطباعة، القاهرة، (د ط) 2003، ص 111.

[2] – صالح الشماع، ارتقاء اللغة عند الطفل، ص56، عن أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص106.

[3] – حنيفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، ط5، 1980، ص130.

الفترة بالصرخة الأولى " صرخة الميلاد" حيث تمثل أول استعمال للجهاز التنفسي، وهذه الأصوات في الأسابيع الأولى من حياة الطفل أهمية في تمرين الجهاز الكلامي عند الطفل، ووسيلة اتصال الآخرين وإشباع حاجاتهم، فالطفل يستخدم الصراخ خلال هذه المرحلة للتعبير عن حالاته الوجدانية ودوافعه المختلفة، وعلى ذلك فالوظيفة التي يؤديها الصراخ خلال هذه الفترة من حياة الطفل هي وظيفة اللغة في أبسط صورها، أي الاتصال بالآخرين لطلب العون منهم، ولإشباع الحاجات وهو يستخدم هذه الأداة اللغوية البسيطة أو الشبه اللغوية في تحقيق حاجاته الأولية [1].

ثم يوضح أحمد قاسم في مؤلفه مقدمة في سيكولوجية اللغة عن أسباب صراخ الطفل حيث يقول: " هناك عدة أسباب لصراخ الطفل، منها الألم المتعلق بالتغذية والإخراج إضافة إلى المنبهات القوية، الأوضاع غير مريحة، الاضطرابات القوية أثناء النوم، التعب والخوف"[2].

ب: مرحلة المناغاة: حسب أحمد حساني هذه المرحلة تبدأ عند الطفل في الأسابيع الأولى من حياته حيث يصدر أصواتًا عشوائية غامضة بجانب الصراخ الذي ذكرناه سابقًا، هذه الأصوات تحدث بشكل غير إرادي وبدافع حركي عشوائي، فهي لا تعدوا أن تكون لعبًا أو لهوًا لا يتوخى منه الطفل تحقيق عملية التواصل للتعبير عن حالاته، وإنما يحاول بواسطة ممارسته الحدث الصوتي، فهذه الأشكال الصوتية العشوائية وهي المادة التي سيعتمدها الطفل في إحداث الأصوات اللغوية [3].

أما عن علاقة الصراخ بالمناغاة حسب رأيه تكمن فيما يلي:

1. ظاهرة الصراخ تخلو من التنغيم أو اللحن، ولا تخضع لإيقاع معين، في حين المناغاة منسجمة متناغمة في ألحان متواترة تناسب الحالة الوجدانية عند الطفل

[1] – علي القاسمي، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،العدد4 2011، ص233.

[2] – أحمد قاسم وآخرون، مقدمة في سيكولوجية الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة (د ط) ، 2000، ص110.

[3] – صالح الشمّاع، ارتقاء اللغة عند الطفل، ص64، عن أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص107.

2. الأثر السمعي في مرحلة الصراخ غير مقطعي، في حين الأصوات في مرحلة المناغاة أصوات مقطعية
3. يرتبط الصراخ بالتوتر والانزعاج الناتجين عن ضرورة بيولوجية في حين المناغاة ترتبط بالسرور والغيظ الناتجين عن ضرورة وجدانية [1].

يقول صالح الشماع في مؤلفه اللغة عند الطفل في هذا الصدد: "المناغاة هي عبارة عن لعب عشوائي لا يهدف منه الطفل إلى الاتصال بالغير، أو التعبير لهم وإنما غرضه من هذه الصورة الخاصة من النطق هو ممارسة الأصوات وإتقانها تدريجيًا، مع العلم أن أصوات المناغاة "في بعض الأحيان تشير إلى أنواع من الخبرات عاشها الطفل، وبالتالي فهو بتكراره لهذه المقاطع يؤكد في نفسه مضمون هذه الخبرات.[2]"

مجمل القول أن المناغاة نشاط أو شكل من أشكال اللعب لإنعاش الذات فهو نشاط يحقق للطفل السعادة، ويجد المتعة بمجرد إصدارها.

أما الفروقات بين الصراخ والمناغاة التي تحدث عنها أحمد حساني في مؤلفه، تحدث عنها أيضًا صالح الشماع قائلًا كما يلاحظ وجود فروقات تميز لنا الصراخ من المناغاة وهي كالتالي:

1. الصراخ غير ملحن، ولا يسير على إيقاع، في حين أن المناغاة منغّمة غنائية ذات ألحان تتغير حسب حالات الطفل الوجدانية.
2. الصراخ غير مقطعي والطفل في مرتبة حيوان بحت، بينما المناغاة أصوات مقطعية، والمقطعية صفة الكلام الإنساني من حيث هو مميز عن كلام الحيوان، فالمناغاة عمل إنساني ظاهر.

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص107.

[2] – صالح الشماع، اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة، دار المعارف، مصر، (د ط) 1955، ص59.

3. الصراخ غير محدود النطاق وتسجيله ليس بالعسير، في حين أنّ المناغاة تتجاوز كل قدرة على تسجيلها.

4. الصراخ يخدم غرضًا بيولوجيًا، ويجب الانتباه لحاجات الطفل المباشرة والمناغاة تسهم في تسلية الطفل وتخدم حاجات عاجلة أم آجلة.

5. الصراخ غالبًا ما ينبني، بينما المناغاة تصاحب الرضا [1].

تظهر الفروقات بين المناغاة والصراخ جلية بأن الصراخ في الواقع مظهر عفوي من مظاهر الهيجان، إنّما يعتبر أيضًا من الأفعال المنعكسة الناتجة عن الإحساس بالجوع، والألم أو الانزعاج من وضعية غير مريحة، أما المناغاة تقوم على التلفظ الإرادي ببعض المقاطع الصوتية ويتخذها الطفل غاية في حدّ ذاتها، لا ليعبر بها عن شيء وإنما يكررها وكأنه يلهو بترديدها، فالصراخ غير إرادي بينما المناغاة إرادي.

جـ: مرحلة الأصوات التلقائية: حسب أحمد حساني في مؤلفه بأن الدراسات التي قام بها بعض الدارسين في هذا الميدان أثبتت أن الأصوات الطاغية في المرحلة الأولى من حياة الطفل هي الأصوات الصائتة والصامتة، الأصوات الصامتة ظهورًا هي الأصوات الأساسية مثل: الأصوات الشفوية (ب– م)، الأسنانيّة اللثوية (د– ن)، والدليل على ذلك يعود إلى الطفل في مهارة اكتسابه النطق خلال ممارسته للامتصاص أثناء الرضاعة بالمزاوجة بين الأصوات الصامتة والصائتة[2].

د: مرحلة التقليد: في نظر أحمد حساني هذه المرحلة تبدأ من الشهر الخامس من حياة الطفل فيلاحظ أن الأصوات التلقائية التي كان يتلفظ بها الطفل يتلقاها من محيطه، وذلك من خلال تكراره

[1] – صالح الشماع، اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة، ص64 -66 – بتصرف–

[2] – ينظر، مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ص105، عن أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص108.

لتلك الأصوات التي كان يصدرها دون قصد منه، وكذلك الأصوات التي تطلقها الأم يكررها ويتلفظ بها، وبهذا يتحقق عامل اكتساب اللغة[1].

يقول صالح الشمّاع في هذا الصدد:" تبدأ هذه المرحلة عند الأطفال العاديين من نهاية السنة الأولى من عمره، إلى سن الخامسة أو السادسة وفي نهاية هذه المرحلة يقلد الطفل الأصوات التي يسمعها تقليدًا خاطئًا فقد يغير أو يحذف أو يحرف مواقع الحروف أو الكلمات التي ينطقها ويرجع ذلك إلى عوامل كثيرة أهمها:[2]

1-عدم نضج الجهاز النطقي.

2-ضعف الإدراك السمعي.

3- قلّة التدريب.

لكن مع استمرار عوامل النضج والتعلم والتدريب، تصبح قدرة الطفل أكثر دقة، كما أن كلام الطفل في هذه المرحلة لا يكون مفهومًا إلا عند أفراد عائلته، أو أقاربه، وتلعب الأم دورًا هامًا في تصويب الألفاظ لطفلها، وتعويده على النطق السليم .

أي أن الطفل في هذه المرحلة يقوم بتقليد المحيطين به في إيماءاتهم وتعبير وجوههم، فالطفل هنا مثل البدائي، كما يقلد الإنسان البدائي أصوات بيئته يقلد الطفل أصوات المحيطين به.

يقوم حنيفي بن عيسى في مؤلفه محاضرات في علم النفس اللغوي بتفسير مرحلة التقليد حيث يقول:(بعد اجتياز الطفل مرحلة المناغاة يحاول أن يقلد الضجّات التي يسمعها من حوله وخاصة ما كان منها صوتًا بشريًا وهو لا يفعل ذلك إنما يخترع كلمات من صنعه، هو وعلى الراشد أن ينتبه له

[1] – مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ص 106، عن أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص109.

[2] – صالح الشماع، اللغة عند الطفل، مرجع سابق، ص101 . بتصرف

وأن يخاطبه بها لكي يتفاهم معه، على أن التقليد لا يلبث أن ينقلب لاتجاهه من الطفل الراشد بعد أن كان من الراشد إلى الطفل، وحين إذ يبدأ التعلم الصحيح للغة).[1]

بمعنى أن الطفل لا يبلغ السنة حتى تظهر على سلوكه اللفظي بوادر التقليد، فيصبح قادرًا على إعادة لفظة يتلفظها عند سماعها من الكبار وفي السنة الثانية يظل يردد تلك الكلمات وكأنه يريد أن يجعلها راسخة في ذهنه.

هـ– نمو المفردات في لغة الطفل: هذه المرحلة في نظر أحمد حساني أن التطور المرجعي لاكتساب اللغة عند الطفل يقوم على التدرج التصاعدي من الصراخ المبهم إلى المناغاة العشوائية إلى الصوت اللغوي، ثم المقطع، ثم الكلمة، ثم الجملة، فبعد تحكم الطفل في إدراك أصوات لغته تبدأ هذه الأخيرة تتشكل في مجموعات مقطعية لتكوّن كلمات دالة يكتسبها الطفل.[2]

ب: المستوى الدلالي: تحدث أحمد حساني في جوهره عن الدال باعتبارهما عملية جوهرية في توليد الدلالة، فالعلاقة بينهما علاقة تلازمية، فالدال وحده لا يكون علامة دالة، فما هو إلا ضوضاء صوتية، كما أن المدلول على حدة أيضا لا يمكن له أن يحقق الدلالة فما هو إلا كليات مجردة، لا تتجسد في الواقع الحسي، فالطفل لا يدرك العلاقة التلازميّة بين الدال والمدلول إلا إذا تكونت لديه الصورة الذهنية التي هي صورة الأشياء الموجودة في الواقع الحسي، لذلك أولع الباحثون في مجال علم النفس إيلاعًا شديدا بكيفية اكتساب الطفل لمعاني لغته، وذلك من خلال الدراسات والتجارب الكثيرة والكثيفة المختلفة ومن بين هذه التجارب نجد محاولة كل من" نلسون "Nelson و"كلارك "Clark"،نظرًا لأهمية تصوراتهم في مجال اكتساب الطفل لمعاني لغته، فنلسون ترى أن الأطفال يميزون أشياء جديدة من مجموع أشياء أخرى، فهم حسب رأيها يعوّلون في تصنيفهم لمفاهيم الأشياء على الوظيفة التي تؤديها تلك الأشياء دون سواها في الواقع الحسي، أما كلارك ونظريتها الشهيرة

[1] – حنيفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص141.

[2] – موفق الحمداني، اللغة وعلم النفس، ص139، عن أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص110.

التي تنعت بفرضية السمات الدلالية وفق ما تفترضه، فإن الطفل يقيم مفاهيمه الدلالية على أساس إدراكه لسمات الشيء، فالطفل يدرك السمات المميزة إدراكًا عامًا في بداية الأمر ثم يبدأ في التخصيص.[1]

والآن سنتطرق للحديث عن نظرية كلارك التي أشار إليها " الغالي أحرشاو" في مؤلفه " الطفل واللغة".

نظرية السمات الدلالية Traits Semantiques لـ"كلارك: Ev.Clark 1978

تشير كلارك في هذه النظرية أن اكتساب اللغة وفهمها يستلزم توظيف بعض الاستراتيجيات التفسيرية (غير اللسانية) التي يمثل الإدراك مصدرها الرئيسي.

تتمحور الفرضيات الأساسية لهذه النظرية فيما يلي:[2]

*غالبا ما يقع الأطفال في أخطاء أثناء استعمالهم للألفاظ وهي أخطاء آتية من التوسعات الدلالية

*تتكون التمثلات الدلالية الأولى من سمات أصلها إدراكي.

*تتشكل التمثلات الدلالية بالتدريج عن طريق الإضافة والتنسيق المحكم للسمات.

*غالبًا ما يكتسب الطفل السمات العامة فبل الخاصة.

*عادة ما يكتسب الطفل الألفاظ البسيطة المحددة بعدد قليل من السمات، قبل الألفاظ المعقدة التي تتحدد بعدد من السمات.

*ينتج الأطفال الألفاظ بالتساوق مع التمثلات الدلالية التي كونوها عنها.

[1] – ينظر، محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، ص125-129، عن أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص115-117.

[2] – الغالي أحرشاو، الطفل واللغة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الجزائر، ط1 1993 ص113.

مجمل القول أنّ كلارك تحاول تفسير اكتساب الطفل للسمات الدلالية من خلال ست فرضيات مفادها أن الطفل يتوصل إلى تكوين مجموعة من السمات التي لا يمكن لها أن تساعده على اكتساب كلمة أخرى، وبذلك يواصل الطفل اكتساب السمات الدلالية مع التمثلات الدلالية، فتصبح كلمات الأطفال مطابقة لمعانيها، وقد استندت الباحثة على النظرية المعيارية، وقامت بوصف دلالة اللفظ بناءً على التنسيق المحكم للوحدات الصغرى للمعنى، أو ما سمّته (السمات الدلالية).

تعريف السمة الدلالية: هي "شبكة مبنية من الدلالات التي تربط بينهما علاقات متنوعة، إذ تستمد المعاني المرتبطة بها من خلال اشتقاق تفاعلاتها الموجودة بين المعنى النووي، وتشكيل المعاني، بالإضافة إلى عامل مهم يتمثل في طبيعة المستعمل، ومستوى معارفه".[1]

بمعنى أن السمة الدلالية عند كلارك هي مواصفات الكلمة وخصائصها الدلالية، أي أن هذه الأخيرة تترجم العلاقات الموجودة بين اللفظ المعين وبقية الرصيد اللغوي.

جـ: المستوى التركيبي: تحدث أحمد حساني في هذا العنصر على أنه يرتبط باكتساب الطفل لنظامه القواعدي مباشرة بعد انتظام سلسلة الأصوات اللغوية واكتمالها وذلك عبر مراحل:[2]

أ/– مرحلة الكلمة –الجملة: في رأيه الطفل في هذه المرحلة لا يستعمل الكلمات في بداية أدائه الفعلي للكلام من حيث هي عناصر دلالية معزولة، بل يستعملها من حيث هي بنى تركيبية تعبر عن أغراض واضحة في إدراك الطفل، ثم يضرب لنا مثالًا لتوضيح ذلك، عندما يقول الطفل(بابا) فهو يقصد أن يقول (جاء أبي)، فسياق الموقف هو الذي يساعدنا على معرفة الفعل المضمر في

[1] – عبد الكريم الحسني، شبكة السمات في اللغة العربية، مجلة جيل للدراسات الأدبية والفكرية، الجزائر، العدد36، 2017، ص64.

[2] – محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، ص130، عن أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 120-121.

كلام الطفل، وهكذا تكون مرحلة الكلمة الجملة اللبنة الأولى في تأسيس النظام القواعدي في لغة الطفل.[1]

يقول حنيفي بن عيسى عن هذه المرحلة:(أن الكلمة الأولى التي ينطق بها الطفل تكون أحيانًا أو دائمًا ذات مقطع صوتي واحد مثل ماما– بابا–نانا– دادا..... الخ، وتقوم بعض الأحيان هذه الكلمات بدور الجملة في هذه المرحلة لأنها تكون كلمة متبوعة بإشارات حتى يفهم الكبار ما يريده الأطفال، فمثلًا عندما يقول الطفل (بوا) وهي تقريبًا عند كل الأطفال العرب تعني الماء، فمجرد نطق الطفل لهذه الكلمة نفهم أنه يريد الماء).[2]

*بمعنى أن أول نطق لغوي للطفل يكون عن طريق الكلمات المفردة، وليس عن طريق الجمل.

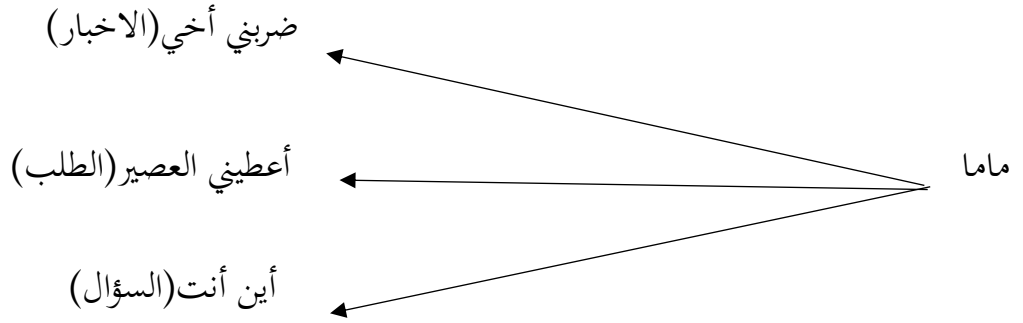
يقوم محمد فرحان القضاة بشرح هذه المرحلة قائلًا :"أثناء هذه المرحلة يستخدم الأطفال البالغين(18–24شهرا) كلمة واحدة لتدل على عدد الأشياء والأحداث والظواهر المحيطة به ومن خصائص هذه المرحلة: ارتباط الكلمة بالأفعال والحركات نتيجة للعلاقات القوية بينهما، فنجد الطفل يستخدم الكلمة مفترقة بفعل أو حركة حدثت أمامه، والكلمة تدل على معنى جملة مفيدة حيث يستخدم الطفل كلمة(ماما) ليعني بها:(ماما أعطني العصير)أو (ماما ضربني أخي)،ويستخدم كلمة (بابا)، ليعني بها : (بابا انتبه إلي) أو (بابا أين أنت؟).....وهكذا، حيث تكون للكلمة عدة وظائف كالإخبار عن شيء ما، أو سؤال عن شيء ما، أو طلب شيء ما.[3]

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص120-121.

[2] – حنيفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مرجع سابق، ص143.

[3] – ينظر، محمد فرحان القضاة وآخرون، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2006، ص71.

*ثم يشرح لنا يوسف العتوم كل هذا بمخطط صغير:[1]



*مثال يوضح استخدام الكلمة لتعني الجملة عند الطفل.

ب/– مرحلة الكلمتين: في نظر أحمد حساني الطفل في هذه المرحلة يتبع نظامًا معينًا من التركيب اللغوي، ومن خلال الدراسات التي أجريت في هذا الشأن والتي تجمع على أن الطفل يبدأ في تكوين البنى التركيبية المكونة من كلمتين عندما تصل مفرداته إلى خمسين كلمة، فالمعنى المقصود الذي يريد الطفل أن يعبر عنه هو الذي يتحكم في هذه الجملة [2].

يقول علي عبد الواحد وافي:(إن ظهور الجملة في لغة الطفل تكون ناقصة في البداية أو خالية من أدوات الربط والحروف، وتوضع كلمات هذه الجمل بطريقة عشوائية غير منظمة ومنسقة، مثل قوله "عصاي بابا ضرب محمد" قاصدًا بذلك أباه ضرب محمد بالعصا) [3] .

يقول زين كامل الخويسكي في مؤلفه الأصوات اللغوية عن هذه المرحلة:" وفيها يكون كلام الطفل أكثر انتظامًا وأقرب من كلام الكبار وأوضح عند كل من المحيطين به من أفراد الأسرة والغرباء، ولهذا الأمر يستغرق فترة زمنية طويلة".[4]

[1] – عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، مرجع سابق،ص279

[2] – جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص107، عن أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص121.

[3] – علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مص، القاهرة (د ط) ، 2003، ص188.

[4] – زيد كامل الخويسكي، الأصوات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د ط) 2008 ص195.

ومعنى أن الطفل في هذه المرحلة يوظف أدوات الربط والحروف، ويكون ترتيب الحروف فيها صحيحًا ومتناسقًا لكن هذا الأمر قد يأخذ بعض الوقت ويعود ذلك لصعوبة نطق بعض الأصوات والأحرف.

ج. اضطرابات الكلام:

العنصر الأخير الذي تحدث عنه أحمد حساني في مبحثه هذا هو اضطرابات الكلام فيرتبط كل ما ذكره من آليات لاكتساب النظام اللساني عند الطفل بحالته العضوية والنفسية، وذلك في المرحلة العادية عند الطفل السوي، هناك حالات يختل فيها هذا التدرج، ويعود ذلك إلى بعض العوائق التي تعترض سبيل العملية التلفظية عند الطفل في فترة معينة في عمره الزمني أو العقلي، وذلك ما أصبح مألوفا وشائعا لدى جميع المهتمين بلغة الطفل وعيوبه وأمراض كلامه مثل" الأفازيا Aphasia" وهي في مجملها أنواع:[1]

1–الأفازيا الحركية: في نظر أحمد حساني يعود ذلك إلى الجراح المشهور "بروكا" الذي تنبه أثناء فحصه لإحدى مرضاه الذي يعاني من الاحتباس في الكلام، إلى الخلل في القسم الخارجي من التلفيف الجبهي الثالث الذي يوجد بالمخ والقريب من مراكز الحركة المتعلقة بأعضاء جهاز النطق، فالمرض هنا فقدان التغير الحركي [2].

يعرف مصطفى فهمي الحبسة أو الأفازيا Aphasia قائلًا: "اصطلاح يوناني الأصل يتضمن مجموعة العيوب التي تتصل بفقد القدرة على التعبير بالكلام أو الكتابة، أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، أو إيجاد أسماء لبعض الأشياء والمرئيات، أو مراعاة القواعد النحوية التي تستعمل في الحديث أو الكتابة"[3].

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص124.

[2] – المرجع نفسه، ص125.

[3] – مصطفى فهمي، في علم النفس. أمراض الكلام. دار مصر للطباعة، مصر، ط3 (د ت) ص63.

من خلال هذا التعريف نستنتج أن الأفازيا هي عدم القدرة على فهم معنى الكلمات، عدم القدرة على التعبير بالكتابة أو بالكلام، بالإضافة إلى ذلك أن عدم قدرة الطفل على إيجاد أسماء بعض الأشياء وعدم القدرة على مراعاة القواعد النحوية المستعملة في الكلام أو أثناء الكتابة أي افتقاد القدرة الكلامية.

هذه بالنسبة لتعريف" أفازيا "بصفة عامة.

الأفازيا الحركية: يقول مصطفى فهمي عن هذا النوع من الحبسة (يرجع الفضل إلى اكتشاف هذا النوع من العيوب الأفيزية إلى الجراح المشهور "بروكا"، إذ وجد في أحد مرضاه الذين يعانون احتباسًا في كلامه، خللا في الجزء الخارجي من التلفيف الجبهي الثالث بالمخ والقريب من مراكز الحركة لأعضاء الجهاز الكلامي، دون وجود أية ظاهرة كلامية مرضية أخرى، ومنذ ذلك الوقت أطلق على هذا النوع من العيوب الكلامية الذي اكتشفه بروكا، اصطلاح أفازيا حركية أو لفظية، وهي نوع من احتباس الكلام.[1]

من خلال هذا القول نستنتج أن أعراض هذا النوع من الحبسة هو فقدان القدرة على التعبير الحركي الكلامي، وقد يصبح كلامه متوقف على لفظة واحدة في بعض الحالات.

2 –الأفازيا الحسية: تحدث أحمد حساني عن هذا النوع من الحبسة ويرجع ذلك إلى أهم النتائج التي توصل إليها "فرنك" من خلال أبحاثه التشريحية الدماغية هو تلك التصورات التي مكنته من افتراض فرنك أن أي خلل يصيب هذا الجزء يؤدي حتمًا إلى إتلاف الخلايا التي تساعد على تكوين الصورة السمعية للكلمات، ومن ثم يصبح المصاب يعاني من حالة مرضية أصبحت تنعت في عرف العلماء" بالعمى السمعي" وهو نوع من أنواع الأفازيا الحسي.[2]

[1] – مصطفى فهمي، في علم النفس. أمراض الكلام .، ص64.

[2] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص125.

تحدث مصطفى فهمي عن الأفازيا الحسية قائلًا: "توصل فرنك بعد قيامه بأبحاث إلى وجود مركز سمعي كلامي يقع في "الفص الصدغي" من الدماغ، وأن حدوث أي خلل في هذا الجزء يؤدي إلى فقدان قدرة المريض على تمييز الأصوات التي يسمعها وإعطائها دلالاتها اللغوية أي أنه يسمع الحرف كصوت لكن يصعب عليه ترجمة معناه.[1]

بمعنى أنّ الأفازيا الحسيّة هي فقدان الإنسان القدرة على تمييز الأصوات المسموعة وصعوبة ترجمة دلالة تلك الأصوات.

وللحبسة الحسية أنواع لم يذكرها أحمد حساني في مؤلفه، وسنتطرق إليها بالتفصيل عند صادق يوسف الدباس في إحدى مجلاته المعنونة بـ" الاضطرابات اللغوية وعلاجها" حيث يقول: والأفازيا الحسية أنواع عدة منها:

أ–العمى اللفظي "ALEXIA "حيث يستطيع المصاب قراءة الكلمة المكتوبة، ولكنه لا يفهم ما يقرأ، ويعمل على إبدال الأصوات.

ب–الأفازيا مضادة للألفاظ وترديدها "ECHOLALIA" وهي عبارة عن تكرار الكلمات التي يسمعها من المتحدث نفسه.

جـ–الأفازيا الفهميّة ويقصد بها عدم القدرة على فهم الكلمات المنطوقة وقد يكون عدم الفهم كليًا أو جزئيًا، فالمصاب يستطيع أن يتمتم كلمات صحيحة النطق وسليمة من حيث مخارج الأصوات، ولكن لا يوجد بينها أي ارتباط، ولا تدل على أي معنى عند اقترانها ببعض[2] .

*بمعنى أن لو نأخذ مثالًا عن كل نوع من أنواع الحبسة الحسية، في العمى اللفظي نجد المريض بدلا من قوله (خسير مثلًا يستبدلها بـ : حسير)، أو كلمة (رسم تصبح سمر)، أما النوع الثاني أي

[1] – مصطفى فهمي، المرجع السابق، ص65.

[2] – صادق يوسف الدباس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات والاضطرابات اللغوية وعلاجها، العدد29، 2013، ص305.

أفازيا مضادة للألفاظ وترديدها نجد على سبيل المثال يردد (كم عمرك؟.... كم عمرك؟) دون ذكر عمره.

3 –الأفازيا الكلية: تحدث أحمد حساني عن هذا النوع من الحبسة من خلال الدراسات العيادية التي بيّنت أن هناك حالة مرضية شاملة تتعلق بالكلام وسماعه، ويتعلق هذا الأمر في هذه الحالة بظهور الحالتين المذكورتين سابقًا الأفازيا الحركية والحسية معا وبصفة متزامنة[1] .

يقول صادق يوسف الدباس عن هذا النوع: "حيث يكون هناك احتباس في الكلام، واضطراب في القدرة على تفهم الكلمات المنطوقة أو المكتوبة، بالإضافة إلى عجز جزئي في الكتابة قد توجد هذه الأعراض مجتمعة[2] .

بمعنى أن هذا النوع الحبسة، قد تجتمع فيه كل أنواع الأفازيا التي سبق وأن ذكرناها احتباس الكلام "حبسة حركية"، وعدم فهم مدلول الكلمات المنطوقة "حبسة حسية "، إضافة إلى عجز جزئي في الكتابة.

4 –الأفازيا النسيانية: حسب رأي أحمد حساني تظهر هذه الحالة المرضية في عجز المصاب على تسمية الأشياء الموجودة في واقع الخبرة الحسية، فيستلزم المصاب الصمت ويصعب عليه إيجاد الاسم المناسب لذلك الشيء.

5–الأفازيا الكتابية: في نظر أحمد حساني هو فقدان القدرة على التعبير بالكتابة، وتكون هذه الحالة المرضية مصحوبة عادة بشلل في الذراع اليمنى، ويعود سبب هذا العجز في رأيه إلى وجود عاهة مرضية في مركز حوكة اليدين الموجودة في التلفيف الجبهي الثاني بالدماغ[3] .

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص125.

[2] – صادق يوسف الدباس، المرجع سابق، ص305.

[3] – ينظر، مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص72-73، عن أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص126.

يقول صالح بلعيد في مؤلفه دروس في اللسانيات التطبيقية عن الأفازيا النسيانية: "إن المصاب في هذه الحالة لا يكون قادرًا على تسمية الأشياء والمرئيات التي تقع في مجال إدراكه"[1].

هناك علاج لهذه الأفازيا تطرق إليها لطفي بوقربة في مؤلفه "محاضرات في اللسانيات التطبيقية" ولم يتطرق إليها أحمد حساني حيث يقول لطفي بوقربة: "إعادة شفاء المريض من العطل الدماغي اللغوي ليس أمرًا سهلًا، يمكن التوصل إليه، كما يظن بعض المربيين من خلال تعليم المريض الأسلوب نفسه الذي تعلمه في المدارس، أنه ينبغي على المتخصصين في هذا الحقل أن يتعرفوا على القدرات اللغوية السليمة الأخرى عند المريض، ثمّ يركزوا على القدرات بحيث يمكنها أن تحل محل القدرات المريضة، لأن القدرات المريضة ستظل معطوبة مدى الحياة .[2]

*مجمل القول أن لعلاج هذا النوع من أمراض الكلام أنه على المتخصصين في هذا المجال التعرف على قدرات المريض السليمة والعمل عليها وتطويرها، لتحل بدورها محل تلك القدرات العاجزة.

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص71.

[2] – لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص54-55.

- تلخيص ودراســـة -

المبحث الخامـــس

التعليمية مفاهيم وإجراءات

أ. التعليمية مفاهيم وإجراءات:

تحدث أحمد حساني في مبحثه هدا عن التعليمي مفاهيم وإجراءات بصفة عامة وتعليمية اللغات بصفة خاصة، حيث أصبحت مركز استقطاب الفكر اللساني المعاصر، وكما هو ملاحظ أن منهجية تعليمية اللغات في تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة؛ هدا ما جعلها تكتسب المبررات لتصبح فرع من المباحث اللسانيات من جهة وعلم النفس من جهة أخرى، لهذا أصبحت لها الشرعية الكاملة في الوجود ثم التفت أحمد حساني للحديث عن البوادر الأولى أو الظروف التي ظهر فيها المصطلح(التعليمية)في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى m.f mokey،الذي بعث من جديد المصطلح القديمDIDACTIQUE ، للحديث عن المنوال التعليمي قد أثار جدلاً واسعا في أوساط الدارسين فكثرت على ألسنتهم الأسئلة من بينها: لماذا لا نتحدث نحن أيضًا على تعليمية اللغات بدل من الحديث عن اللسانيات التطبيقية ؟.

هذا الحديث سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها، ثم تطرق أحمد حساني إلى التطبيقات اللسانية في ميدان تعليمية اللغات التي تقتضي بالضرورة منهجية الحديث عن المبادئ الأساسية للعلم الذي يمكن له أن ينعت له باللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغات ويمكن تلخيص هذه المبادئ فيما يلي:[1]

المبدأ الأوّل: هذا المبدأ في نظر أحمد حساني يعطي أولوية للجانب المنطوق للغة من خلال التركيز على الخطاب الشفوي في وصف وتحليل الظاهرة اللغوية وذلك بالفصل بين نظامين (نظام اللغة المكتوبة، نظام اللغة المنطوقة)، وهذا ما أكده علماء النفس في أبحاثه المتعلقة بأمراض اللغة لذلك إن الفصل بينهما هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم فاللغة عبر مسارها التحولي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.[2]

[1] ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، الصفحة 130.

[2] . سامية جباري، اللسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر1، الجزائر، (د ط) (د ت)، ص98.

أي أن اللغة المنطوقة أسبق من المكتوبة فالطفل يتعلم يكتسب اللغة من حوله ومن المجتمع المحيط به قبل تعلمه للكتابة.

ثم يبرر دونيس جرار هذا بقوله: "ومبرر ذلك هو ان الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروف مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به، ولهذا السبب بالذات يجب الاتمام أولا بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب، إذ أن تعليمية اللغات تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي"[1].

بمعنى أنه عندما نبدأ بالمنطوق يعني ذلك أننا التزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة، فاللغة عبر مسارها التاريخي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.

المبدأ الثاني: في نظر أحمد حساني يتعلق بالدور الذي تقوم به اللغة باعتبارها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم، فإنّ متعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات المختلفة، وكذلك اللغة الأجنبية التي تتطلب العمليّة التواصليّة داخل المجتمع البشري.[2]

تقول سامية الجابري في هذا الصدد: " يتمثل هذا المبدأ في الدور الذي تقوم عليه اللّغة بوصفها وسيلة اتصال ".[3]

ومعنى هذا أنّ دور اللغة يتجلى في استخدامها بين أفراد المجتمع، وتعدّ واسطة لتحقيق التفاعل داخل المجتمع الواحد.

[1] –سامية جابري، اللسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات، ص:100.

[2] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 132.

[3] – المرجع السابق، ص100.

يقول محمد محمد يونس علي في هذا الشأن: " يتمثل الدور الذي تقوم به اللغة فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقيق النجاح المتوخى من تعلم اللغة عامة واللغة الأجنبية خاصة "[1].

المبدأ الثالث: ففي رأي أحمد حساني هذا المبدأ يتعلق بشمولية الأداء الفعلي للكلام؛ وذلك من خلال جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم، حيث تتدخل لتحقيق الممارسة للحدث اللغوي، فنجد أنّ أغرب الطرائق التعليمية هي الطرائق السمعية البصرية، وبعض الجوانب الحركيّة العضليّة التي لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليدّ التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة.[2]

تقول سامية الجابري في صدد هذا: " يقرّ هذا المبدأ على أنّ جميع حواس الفرد المتكلم تتدخل في تحقيق الكلام أو اللغة، وأنّ أغلب الوسائل والطرائق التعليميّة تكون سمعيّة بصريّة أي تكون عن طريق حاستي السمع والنظر، كما تبرز دور الجوانب الحركيّة في تحقيق التواصل اللغوي كالإشارات والايماءات والحركات "[3].

المبدأ الرابع: يقول أحمد حساني يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيّة مميّزة والتي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبيّة ودلاليّة تمتاز بها سائر الأنظمة اللسانيّة الأخرى ولذلك فإنّ العمليّة التعليميّة الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها.[4]

[1] – محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط1 2004، ص15.

[2] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 132.

[3] – سامية جابري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، 100 . 101.

[4] – ينظر، المرجع السابق، ص 133.

ب.تعليـــــم اللّـغـــات:

استهل أحمد حساني هذا العنصر بتعريف التعلم إذ هو عمليّة ديناميكيّة قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها، ثم تحسينها باستمرار، ويجب الاهتمام أكثر بقابليّة الطالب واستجابته للعمليّة التعليمية، إذ يمكن للطالب في هذا المجال أن يتساءل عن العوامل التي يمكن لها أن تحثّ الطالب وتدعوه إلى تعلّم لغة معينة، فهذه التساؤلات التي يثيرها الطالب لابدّ من الأخذ بها بعين الاعتبار، وما يمكن أن تقدمه اللسانيات لتعليمية اللغات لذلك فاللسانيات من حيث أنّها الدراسة العلميّة الموضوعيّة للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية للتحديد الإجرائي للعملية التعليمية بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجيّة من جهة ؛ وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى .[1] ثمّ خصص أحمد حساني حديثه عن دور معلم اللغة واسهاماته في نجاح العمليّة التعليميّة فأدرج ثلاثة شروط يجب أن تتوافر في المعلم من أجل ضبط غاياته البيداغوجية وهي:[2]

- الكفاية اللغوية أي أنّ معلم اللغة يكون مالكا لكفاية لغويّة واستعمالها استعمالا صحيحا.
- الإلمام بمجال بحثه فعلى المعلم أن يكون على دراية بالتطور الحاصل في مجال بحثه.
- مهارة تعليم اللغة وذلك من خلال الإلمام بالشرطين السابقين.

وقد أدرج أحمد حسين اللقائي هذه الشروط في مؤلفه بعنوان المناهج بين النظريّة والتطبيق حيث يقول في هذا الصدد: " هناك ثلاث صفات أو خصائص تساعد المعلم أن يكون ناجحا في مهمته وقسمها إلى عنصرين:

[1] – نورمان ماكنزي وآخرون، فن التعليم وفن التعلم، ص 67، عن أحمد حساني ص 139.

[2] –الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مُدَرِسِي اللغة العربية، ص42 عن أحمد حساني، ص 142.

أ/ خصائص معرفيّة: لابدّ أن يتوفر حدّ معين من الذكاء لدى المعلم وأن يتمتع بالصفات التاليّة:[1]

- معرفة ميدان تخصصه بحيث يكون لديه إلمام تام للمادة التي يعلمها، وأن يكون متمكنا منها.
- القدرة التعبيرية بالكلام، بحيث يكون الفرد قادرا على توصيل ما من الأفكار والمعلومات بسلاسة ووضوح وطلاقة لفظية دون تلعثم أو تردد.
- أن يراعي المستوى العقلي للمتعلمين، وأن يقدّم ما عنده بحيث يتلاءم مع المرحلة العمريّة لهؤلاء المتعلمين.
- أن يكون قادرا على ترتيب وتنظيم مواضيع المادة التي يدرسها، بحيث تتسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرّد.
- أن تكون له دراية تامة بتلاميذه، من خلال معرفة أسماءهم ومستوياتهم وظروفهم التي يعيشون فيها.
- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ وتقدير سلوكياتهم.[2]

يقول أحمد حساني وهذه الشروط الثلاثة التي ذكرناها سابقا ضروريّة لنجاح العمليّة التعليميّة التي هي بالأساس ترتكز على ثلاثة عناصر هي (المتعلم، الأستاذ، والطريقة)

المتعلّم: يمتلك قدرات وعادات واهتمامات فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب.

الأستاذ: فهو مهيأ للقيام بهذا العمل الشاق، وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأوّلي، وعن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي، بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار.

[1] – محمد الطيطي وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن ط1، 2002، ص 246.

[2] – أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب، القاهرة، ط4 1995، ص 233.

الطريقة: وهي الوسيلة التواصليّة والتبليغيّة في العمليّة التعليميّة العملية لذلك فهو الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء.[1]

يقول عبده الراجحي في مؤلفه علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية عن هذه العناصر الثلاثة ما يلي:

- المتعلم حين لا يتصّور وضع نظام تعليم لغوي دون معرفة خصائص المتعلمين وأنفسهم.[2]
- المعلّم أنّ يكون معلّم اللغة قد تمّ اكسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذه، والمفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص.[3]

أما بالنسبة للطريقة يقول محمد دريج في مؤلفه تحليل العمليّة التعليميّة: "هي مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس بفضل مواد دراسيّة قصد جعل التلاميذ يحققون أهداف تربوية محددة ".[4]

ثم ذهب أحمد حساني في جزءه هذا عن إجراءات تعليميّة اللغات حيث يقول: " تقتضي تعليميّة اللغات في إجراءاتها العملية العناصر البيداغوجية التالية:

أ/ الإجراء اللساني: لا يكون أستاذ اللغة في غنى عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، لذلك فإن اكتسابه لهذه المعرفة سيسعفه على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بشأن تعليمه.[5]

ب/اختيار المادة التعلمية: الاجراء الثاني الذي تحدث عنه أحمد حساني، بحيث أن تدريس اللغة ليس معنى تعليم النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة وانما تعليم لغة معينة يهدف بالأساس

---

[1] – دونيس جيرار، اللسانيات التطبيقية وتعليميّة اللغات، ص 12، عن أحمد حساني ص 142.

[2] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 28.

[3] – عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات، العدد 4، جامعة الجزائر، 1973، ص41.

[4] – محمد دريج، تحليل العمليّة التعليميّة، ص 90.

[5] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص143.

إلى اكتساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الاساسية؛ ويجب ان تراعي في ذلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم واهتماماته ودرايته الذاتية والوقت المخصص للمادة.[1]

ويقول ميشال زكريا عن اختيار المادة التعليمية أنه: يجب ان نختار المادة التعليمية التي تناسب التلاميذ والتي يحتاجونها في حياتهم وفق مستواهم والوقت المقرر مستعينا بنتائج الدراسات اللسانية الاحصائية لاختيار المسائل اللغوية التي يجب انتقاؤها وفق الهدف المحدد.[2]

ج/اجراء التدرج في تعليم المادة: في رأي أحمد حساني يعد التدرج في تعليم اللغة امرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، ولذلك لابد من اخذ هذا العامل بعين الاعتبار اثناء وضع البرنامج التعليمي مع مراعاة ثلاثة عناصر أساسية هي:[3]

1. **السهولة:** وذلك من خلال التدرج من السهل إلى الأقلّ سهولة أمر ضروري في عمليّة التعلم.
2. **الانتقال من العام إلى الخاص:** تقتضي العمليّة التعليميّة الالتزام بهذا المبدأ وتطبيقه في أي عمليّة تسعى إلى اكتساب المتعلم مهارة لغوية أخرى.
3. **تواتر الكلمات:** الألفاظ التي تشكل القائمة المعجميّة في لغة ما تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها.

يقول حسام محمد مازن عن التدرّج في تعليم المادة التي ذكرها أحمد حساني في مؤلفه، والتي تعدّ من إجراءات تعليميّة اللغة في مجال اللسانيات حيث يقول: " إنّ ما ينبغي مراعاته أثناء عمليّة التدريس التدرّج في عرض المادة التعليميّة و بأخذ مستويات مختلفة وهي:

[1] – الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص45.

[2] – ميشال زكريا، مباحث في النظرية الالسنية وتعليم اللغات، المؤسسة الجامعية للدراسات بيروت، ط2،1986، ص146.

[3] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 145.

- ❖ التدرّج في التدريس من المعلوم إلى المجهول.
- ❖ الانتقال من السهل إلى الصعب.
- ❖ التدرج من البسيط إلى المعقد أو المركب.
- ❖ التدرج من الأفكار العامة إلى الأجزاء الصغيرة، ثمّ الانتقال إلى الأفكار العامة والكليات مرّة أخرى.
- ❖ التجرّد من المحسوس إلى المجرّد.

بمعنى أنّه أثناء عمليّة التدريس ما يجب مراعاته هو اِعتماد المدرِّس على الترتيب لبذي يراعي فيه السهولة والانتقال فيه السهولة والانتقال من العام إلى الخاص.

يقول ميشال زكريا عن هذا الإجراء: "يُعدُّ التدرّج في تعليم المادة اللغويّة أمرا طبيعيّا يساير طبيعة اِكتساب اللّغة، ويكون ذلك عند تسطير البرنامج التعليميّ ومراعاة ثلاثة شروط رئيسيّة هيّ:

أ/ السهولة: سهولة التراكيب اللغويّة تعود إلى سهولة إدراكها، كما أنّ سهولة الإدراك ترتبط بالقواعد والنحويات والخصائص التي تدخل في هذا التركيب "[1].

ب/ الانتقال من العام إلى الخاص: يقول الحاج صالح:" فهي ترتيب مجموعة من القواعد اللغويّة تنتقل من القاعدة العامة إلى القاعدة الخاصة، والتي تتعلق بإجراءات تحويليّة معيّنة، فمثلا من المبتدأ والخبر إلى كان وأخواتها؛ لأنّ كلَّ إجراء تحويلي أجريّ على بنيّة المبتدأ والخبر، والغاية المنشودة هنا هي: ألا يشعر المتعلم بأية غرابة في انتقاله من درس إلى آخر، بل يجدّ فيها تسلسلا وتماسكا وفي هذا دعم للمكتسبات السابقة بعضها ببعض "[2].

مجمل القول أنّه عند الانتقال من العام إلى الخاص هذا التسلسل يسهّل على المتعلم استدراك ما فاته في الدرس كما أنّها تثبته.

[1] – ينظر، ميشال زكريا، مباحث في الألسنيّة وتعليم اللغات، ص17.

[2] – ينظر، الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة ص 64.

ج/ تواتر المفردات: يقول ميشال زكريا: "ويراد به الأخذ بالمهـــم فالألفاظ تشكّل القائمة المعجميّة في لغة ما، ولذلك فإنّ التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامـــج التعليمي للغة معيّنة "[1].

كما يقول محمد وطّاس في مؤلفه أهميّة الوسائل التعليميّة في عمليـــّة التعلم: " وعليه فالمعلم الناجح هو الذي يحافظ على تسلسل عناصر الموضوع الواحد، متبعا خطواته أوّلا بأوّل في عمليّة التوضيح والارشاد، حتى لا يعمل على تشتيت أذهان المتعلمين، والأمر الذي قد يؤدي بهم إلى عدم المتابعة والانتباه وبالتالي إلى الملل والسأم وخاصة في تعليم اللغة العربية ".[2]

د/ إجراء عرض المادة اللغويّة: وفي نظر أحمد حساني أن لعرض المادة اللغويّة دور مركزيّ في إنجاح العمليّة التعليميّة، وكلّ هذا راجع إلى أستاذ اللغة فهو مؤهل من خلال تكوينه الأولي لإتقان العرض وتقديم ذلك من خلال اِتخاذه جملة من العناصر أهمها:

- الوسيلة الناجعة لعرض المادة مثلا: الكتاب المدرسي، التسجيلات الأفلام ...إلخ.
- العناصر التي يجب التركيز عليها أثناء عرضه للمادة اللغويّة مع مراعاته اختلاف الفروقات الفرديّة للمتعلمين.

ثمّ يشير أحمد حساني أنّ منهجيّة عرض المادة التعليميّة حتى تكون ناجحة لابد من توفر الشروط التالية:

- ✓ تحديد نظام اللغة المراد تعليمها.
- ✓ مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معيّنة مع اتباعه مقاييس لسانيّة، ونفسيّة لترتيب هذه الوحدات.
- ✓ ضبط الوحدات الأساسيّة المكوّنة للعرض مع تقسيمه الوقت بين هذه الوحدات.

[1] – ميشال زكريا، مباحث في النظريّة الألسنيّة وتعليم اللغات، ص 12.

[2] – ينظر، محمد وطاس، أهميّة الوسائل التعليميّة في عمليّة التعلم، ص 78.

ثمّ تحدّث عن عنصر آخر والمتمثل في البرنامج الدراسي كونه لا يحقق أهدافا إلا بالعرض الناجح للمادة اللغويّة، وهي المادة التي تتضمن بالضرورة خبرات لا يكتسبها المتعلم بسهولة وبسرعة إلا إذا كانت مؤسسة على مرتكزات علميّة تستمدّ أصولها من النظريّة اللسانيّة بعانة واللسانيات التطبيقية بخاصة.[1]

ويقول حسام محمد مازن عن هذا الإجراء: "ويقصد بتقنيّة عرض المادة اللغويّة الأسلوب الذي يتبعه المعلم في نقل المعرفة وإصالها إلى تلاميذه ".[2]

ومعنى هذا أنّ كل معلم يستخدم تقنيّة معيّنة من خطط وإجراءات تساعده على إيصال المعرفة للتلاميذ بأبسط وأنجع الطرق.

وفي صدد هذا يقول قاسم صالح النعواشي في مؤلفه العلوم لجميع الأطفال وتطبيقاته العمليّة عن المادة اللغوية: "إنّ عرض المادة التعلميّة يشكل أساسا من الأسس التي يوضع عليها البرنامج الدراسي، ولا تتحقق أهداف هذا البرنامج إلا بالعرض الناجح للمادة اللغويّة، وهي المادة التي تتضمن بالضرورة الخبرات التاليّة:[3]

- اكتساب النظام الفونولوجي (الوظيفي للغة).
- إدراك العلامات الدالة المكوِّنة للنظام اللساني.
- إدراك كيفيّة تركيب و تأليف الجمل البسيطة والمركبة.
- اِتقان القراءة بنوعيها (الصامتة والجهريّة).

ومجمل القول أن عرض المادة اللغويّة يعدّ قاعدة أساسيّة يقوم عليها المقرر الدراسيّ، حيث لا تتحقق مرامي هذا الأخير إلا بالعرض الناجح للمادة التعليميّة.

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 146 . 147.

[2] – حسام محمد مازن، اِتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم، ص 86.

[3] – قاسم صالح النعواشي، العلوم لجميع الأطفال وتطبيقاته العلميّة، دار المسيرة، عمان ط1، 2007، ص 19.

ذ/ إجراء التمرين اللغويّ: وفي نظر أحمد حساني فالتمرين اللغوي يعدّ في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنّه يسمح للمتعلم باستهلاك القدرة الكافيّة للممارسة الفعليّة للحدث اللغويّ، وذلك بإدراك النماذج الأساسيّة التي تكوّن الآليّة التركيبيّة للنظام اللّساني المراد تعليمه وقد تتنوّع التمارين اللغويّة على الشكل التالي:[1]

1) **الأداء الحرّ لدى المتعلم:** وهي نزعة مألوفة عنده؛ فهو يسعى جاهدا إلى اِستعمال المسموعات السابقة التي قد كان يسمعها ألفها سابقا.
2) **الاِستبدال المفرّد:** وهو الاِستبدال الذي يتعلق بالتناوب بين العناصر اللغويّة المتكافئة التي يمكن أن يحلّ بعضها محلّ بعض في السياق الكلامي.
3) **الاِستبدال المتعدّد:** هو تغيير العناصر اللّسانيّة في عدّة توزيعات مكانيّة بالتلاحق والتوالي.
4) **الزيادة والحـــذف:** وهي ترسيخ العناصر اللسانيّة المكتسبة وتثبيتها.
5) **التحويل:** ومعناه أنّ المتعلم يكون قادرا على تركيب البنى اللّسانية وتفكيكها بطرق مختلفة.

وللاهتمام بالتمرين اللغوي وبمصادره التي تتفرع إلى مرجعيات مختلفة وفيما يلي بعض منها:

- تمارين موجودة في كتاب التلميذ، وهي تمارين عمليّة ملازمة لمراحل الدرس المعيّن.
- تمارين موجودة في كتاب المعلم، وهو الذي يعدّ المدوّنة المعرفيّة التي تقدّم المادة والطرائق التعليميّة.
- تمارين من إعداد الأستاذ نفسه، ويجب أن تخضع هذه التمارين لمعايير علميّة بيداغوجيّة.
- تمارين من إعداد مجموعة أساتذة تعمل في مؤسسة تربوية واحدة.

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، ص 147 . 150.

– تمارين تُعدُّ في القسم بمباشرة المتعلمين أنفسهم بالاعتماد على الكتاب المدرسي وارشادات الأستاذ وتوجيهاته.

وللتمرين أهداف بيداغوجيّة نظرا لأهميته ومن بين هذه الأهــداف ما يلي:[1]

- الإلمام بالنظام اللغوي إلماما شاملا.
- التركيز على اِكتساب بنيّة لغويّة معيّنة.
- ترقيّة التعبير اللغوي.
- تنميّة القدرة الابداعيّة اللغويّة عند المتعلم.

وقد عرّفه نواف أحمد سمارة قائلا: " يتمكن المعلم من استعمال المادة التعليميّة سواء أكانت مفهوما أو مبدأ أو قاعدة أو مهارة في مواقف وأوضاع جديدة، وينطوي هذا على عمليّة اِنتقال التعلم إلى مواقف غير تلك التي حدثت فيها أصلا "[2].

ومن خلال هذا التعريف نجدّ أنّ التمرين اللغوي عبارة عن عمليّة مستمرة تأتي مباشرة عقب تقديم الدرس أو مجموعة دروس لتقيس مدى استجابة التلميذ للدّرس والتحصيل اللغوي الذي تحصل عليه.

كما يقول خولة طالب الابراهيمي في صدد الحديث عن التمرين اللغوي والاهتمام به: " إنّ الاهتمام بالتمارين اللغويّة ومناسبتها للقدرات الذهنيّة والعقلانيّة للمتعلمين أمر من اِختصاص المعلمين، لذا وجب على المدرس أخذ الأمر بعين الاعتبار هذه التمارين اللغويّة "[3].

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، ص 150 . 151.

[2] – نواف أحمد سمارة وآخرون، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربويّة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص61.

[3] – خولة طالب الابراهيمي، طريقة تعليم التراكيب اللغويّة، ص 35.

أهميّة التمرين اللغوي: يقول محمد صالح سمك في مؤلفه فن التدريس للتربية اللغوية عن الأهميّة قائلا: " تحتل التمارين اللغويّة مكانة هامة في العمليّة التعليميّة فبواسطتها يتمكن المعلم من التعرف على مستوى تلاميذه اللغوي، ومدى قدرة كلٍّ منهم ومقدار الصعوبات التـــي تعترضهم فيعمل على تشجيع الأقوياء ويسعى جاهدا إلى النهـــوض بالضعفاء؛ وتذليل الصعوبات التي تعترضهم بتوضيح الغامـــض لديهم ".[1]

ومعنى هذا أنّ التمرين اللغوي هو الوسيلة الوحيدة التي بإمكانها أن تحوّل ما قُدِّم للمتعلم نظريا إلى مهرات لغويّة مكتسبة فعليا يستخدمها في المواقف المناسبة وهنا تكمن أهميته.

ج. *أهميّـــة الوسائـــل التعـــليميّـــة:*

وقد اِعتبرها أحمد حساني على أنّها أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عمليّة التعلم وترقيتها، وذلك بتدريس المتعلمين على اِكتساب المهارات المختلفة، ومن أهم الوسائل المخابر اللغويّة المستخدمة في تعليم اللغات.

وهي المخابر التي تُعدُّ أرقى وسيلة وأشملها في تدريب المتعلم على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، ولذلك يكون وجودها في المؤسسة التعليميّة ضروريا جدا، ومن ثمة فإنّ أيّ حديث عن المخابر اللغويّة واستثمار طاقاتها لتحقيق الأهداف البيداغوجيّة المرسومة مسبقا، فإنّ التجهيزات تتطلّب مكانا ثابتا ومحدودا جدا، ولذلك فإنّ المحابر اللغويّة ثقافة خاصة ومتميّزة، وقد تكون هذه المخابر ناجحة إلى حدّ كبير إذا اِستُثْمِرت استثمارا جيّدا.[2]

[1] – محمد صالح السمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها الملكية وأنماطها العمليّة دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998، ص 450.

[2] – ينظر، نورمان ماكنزي، فن التعليم وفن التعلّم، ص 67، عن أحمد حساني ص 152 . 153.

ويعرّف جرجس ميشال جرجس الوسائل التعلميّة قائلا:" هي مجموعة ما يستخدم في العمليّة التعليميّة التعلميّة بهدف نقل المعارف للمتعلم بشكل واضح، وجعله قادرا على إستيعاب ما يتعلمه"[1].

بمعنى أنّ الوسائل التعليميّة يستعين بها المعلّم لتوضيح مادته وتوصيل أفكاره وتثبيتها في أذهان التلاميذ، وبالتالي أصبح استعمالها ضروريا لمواكبة التطورات الحاصلة في نجال التعليم.

يقول محمد وطاس في هذا: "الوسائل التعليميّة هي كل ما يساعد المعلم على توصيل الخبرات الجديدة إلى المتعلمين بطريقة أكثر فاعليّة أبقى أثرا على أداء مهمته ولا تغني عن المعلم ذاته "[2].

وعليه فالوسائل التعليميّة هي عبارة عن أدوات يتقرّب بها المعلم أكثر إلى أذهان المتعلمين وهذه العمليّة عبارة عن عمل وإجراء تعليمي.

وللوسائل التعليميّة أهمية كبيرة ذكرها زيد الهويدي في مؤلفه بعنوان مهارات التدريس الفعّال حيث يقول:" تعتبر الوسيلة أو الوسائل التعليميّة إجراء تعليمي فهي تقنيّة مفيدة في العمليّة التعليميّة وذلك لأسباب متعددة منها[3]:

1. تساعد على تشويق الطالب والاحتفاظ بنشاطه وجذب إنتباهه إلى الحصة الدراسيّة وإلغاء الملل عنه.
2. تساعد في تعليم التلاميذ هذا لأنّ الوسائل التعليميّة توفر خبرات أقرب إلى الواقع.
3. توفر الوقت والجهد على المعلم والمتعلم في العمليّة التعليميّة.
4. تساعد في تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفرديّة.

[1] – جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربيّة والتعليم، دار النهضة العربيّة بيروت، ط1، 2005، ص 558.

[2] – محمد وطاس، أهميّة الوسائل التعليميّة في عمليّة التعلم عامة، ص 55.

[3] – ينظر، زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعّال، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1 2002، ص 136 . 137.

5. تكوين ميول إيجابي وقيّم سليمة وإتجاهات مرغوب فيها عند التلاميذ بإستخدام الوسيلة التعليميّة، وذلك لقدرتها على توضيح المفاهيم والألفاظ الغامضة.

ومعنى هذا أنّ الوسائل التعليميّة تساعد في توضيح المادة الدراسيّة حيث تحوّل الكلام النظري مثلا رسوم بيانية فهي تسهل حفظها وترسيخها وسهولة تذكّرها.

د. الأسس التعليميّة والبيداغوجيّة لطرائق التوضيح:

تحدّث أحمد حساني عن هذا العنصر؛ فيقصد بالتوضيح في العمليّة التعليميّة هو كل فعل أو حدث مصاحب لتقديم المادة اللغويّة لتذليل الصعوبات وتسهل قدرة الإدراك والاستيعاب لدى المتعلم وذلك من خلال الشروط التالية:[1]

- **الإعداد:** يعتبر الإعداد لدى المتعلم والمعلم معا ركنا أساسيا في الدرس بعامة، والدرس اللغوي بخاصة.
- **مباشرة التوضيح وتنفيذه:** في هذه المرحلة يجب أن يكون المعلم مهيأ سلفا لتحقيق الغرض من العمليّة التوضيحيّة، فيكون عن وعيّ عميق يؤثر في هذه العمليّة.
- **عمليّة العرض:** يعتبر العرض عاملا بارزا في العمليّة التعليميّة يركز فيه المعلم على التدرّج المرحلي لعملية التحصيل.
- **العنصر الزّمني:** فالمعلم أثناء إعداده الدرس يأخذ بعين الاعتبار عامل الزمن، لأنّ التحكّم في زمن الحصة وضبطه يؤدي إلى تحقيق الأهداف البيداغوجيّة المتوخاة من درس معيّن.
- **الكتابة:** يُجمِع جلُّ الدارسين في مجال التربيّة والتعليم أنّ الكتابة أثناء الشرح والتوضيح قد تكون عائقا يعوق المتعلم وإدراكه لمراحل الدرس وتدرّجها.

[1] – ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، ص 154.

– **التقويم**: مرحلة التقويم في آخر مرحلة في تدرّج تعليم المادة اللغويّة، والهدف من التقويم هو معرفة مدى نجاعة العمليّة البيداغوجية بعناصرها المتكاملة (المعلم، المتعلم، الطريقة) وقد يتوضح ذلك أكثر من خلال دفع المتعلمين إلى توظيف الحصيلة اللغويّة واستثمارها في الغير عن مواقف مختلفة، والقصد منها جعل المتعلم يتلك الرصيد المعرفي الذي تعلمه.[1]

أما محمد وطاس فيعدّ أنّ الإعداد ركن أساسي في الدرس سواء أكان هذا الأخير لغويا أم لا، فلذلك على المعلم أن يضع خطة منهجية، فيقوم بتحديد المجال الإجرائي للعمل التوضيحي الذي يقوم بتطبيقه في درس ما، مع بحثه عن التقنيات التي تناسب تحقيق وضبط مراميه البيداغوجيّة.[2]

أما بالنسبة لمباشرة التوضيح وتنفيذه فيقول أيضا محمد وطاس أنّه على المعلم أن يكون ممهدا من قبل قصد تحقيق الغرض من التوضيح، فعليه أن يعيّ أثر العمليّة وفاعليتها وذلك بإثارة المهارات والقدرات الموجودة عند المتعلم .أماعن عملية العرض فاعتبر أنها تلعب دورا مهما في عمليّة التوضيح ؛ إذ يعمل المعلم على التدرج المرحلي للعمليّة، ويكون ذلك مرتبطا بالطرح والمناقشة والتوضيح، وعلى الأستاذ أن يكون حريصا على مدى متابعة المتعلم للدرس على المستوى السمعي والبصري، والمتعلم عليه أن يسمع ويشاهد ثمّ يقلد ما قام به الأستاذ فحاستي السمع والبصر تساعدانه على الإدراك والاستيعاب، كذلك التكرار الذي يكون من قِبَل المتعلم لما يسمعه من أستاذه بقصد تكوين عادة لغوية مع وعي للتراكيب اللغوية [3].

أما التوضيح وتنفيذه فيرى وطاس أنّه على المعلم أن يكون ممهدا من قبل قصد تحقيق الغرض من التوضيح، فعليه أن يعيّ أثر هذه العمليّة وفاعليتها وذلك بإثارة المهارات والقدرات الموجودة عند المتعلم. أما عن عمليّة عرض المادة فقد اِعتبر محمد وطاس أنّ للعرض دورا مهما في عمليّة التوضيح

[1] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، ص 155.

[2] – ينظر، محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليميّة، ص154.

[3] – ينظر، المرجع نفسه، ص 154.

إذ فيه يعمل المعلم على التدرّج، ويكون عن طريق المناقشة والشرح مع الحرص على متابعة المتعلم للدرس وتكراره لمادة بهذا يكون الدرس ناجحا في عمليّة التعلم.

بينما اِعتبر أنّ العنصر الزمني ضروريّ في العمليّة التعليميّة، إذ أنّ المعلم مكلف باحترام هذا العامل، وهذا ما يجعل الأهداف البيداغوجية تتحقق لذلك بعمل الأستاذ على أن يأخذ كلّ جهة وقتها الخاص بها دون الزيادة أو النقصان.

أما عن عنصر الكتابة فيقول أنّها مهمة جداً في تقييد المعرفة بِاعتبار العلم صيد والكتابة قيد، إلا أنها قد تكون عائقا على المتعلم أثناء الشرح والكتابة فب آن واحد، فهذا ما يجعل اِستيعاب الطالب يَقِّل ويصبح مضطربا في تحديد عناصر المادة المدروسة.

وأخيراً عدَّ محمد وطاس أنّ التقويم عنصر أساسي وشرط مهم في العمليّة التعليميّة، والهدف منه هو تقويم مدى نجاح العمليّة البيداغوجيّة، وقد يتضح ذلك أكثر من خلال دفع المتعلمين إلى توظيف الحصيلة اللغويّة واِستثمارها في التعبير عن مواقف مختلفة فالقصد منها جعل المتعلم يمتلك الرصيد المعرفي الذي تعلمه ويستخدمه للتعبير عن أغراضه الضرورية داخل المجتمع اللغوي[1].

وفي الأخير يتحدث أحمد حساني وفي حوصلة نهائية للعلاقة بين اللسانيات وتعليميّة اللغات بقوله: " بعد هذه الإضافة السريعة ي هذا الحقل الخصب من حقول المعرفة الإنسانيّة يمكن لنا القول أن التعليميّة أمست مرتكزا معرفيا يعول عليه في تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل العمليّة التعليميّة، وهو الأمر الذي يستدعي الاهتمام أكثر بالتطورات الحاصلة في المسار التحوّلي لتعليميّة اللغات عبر تاريخها وبخاصة منذ تقاطعها منهجيا وعلميا باللسانيات التطبيقيّة ".[2]

[1] – ينظر، محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليميّة، ص 155.

[2] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، ص 155.

ويشير لطفي بوقربة إلى أنّ اللسانيات التطبيقية تربطها صلة قويّة مع تعليميّة اللغات لأنّ كلاً منهما يحتاج الآخر، فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا عمليا لِإختيار نظرياته وبالمقابل فالمربي يحتاج أن يبنيّ ميدان تعليم اللغات على معرفة القوانين العامة التي أثبتتها اللسانيات التطبيقيّة[1].

هذا بإيجاز جلُّ ما تطرق إليه أحمد حساني في جانب الحديث عن تعليمية اللغات واللسانيات التطبيقيّة والعلاقة الوطيدة بين هاذين الحقلين اللذان تربطها علاقة تكامل وتبادل فكلّ منهما ينهل من الآخر.

[1] – ينظر، لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقيّة، ص 9.

تقـــــــيم

و

تقويـــــــم

1. مدى تطابـــــق العنـــــوان مع المتـــن:

من خلال دراستنا لفحوى كتاب أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات يتضحّ بأنّ العنوان يتناسب مع مضمون الكتاب لحد ما، وذلك لأن الكاتب تحدّث في طيّات كتابه عن قضايا أساسيّة في مجال اللسانيات التطبيقية؛ إذ تعّرض إلى مفاهيم المصطلحات المعتمدة في اللسانيات التطبيقية.

كما تطرق في بحثه هذا إلى مفاهيم تعليمية اللغات والركائز الأساسية التي يقوم عليها هذا الفرع.

2. الحكـــم على الكتاب في الحقل المعرفي الذي ينتمي إليـــه:

يعدّ كتاب دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ لأحمد حساني من البحوث الأساسية في مجال التعليمية.

ويندرج هذا الكتاب كما سبق وأشرنا إلى مجال اللسانيات التطبيقية على وجه التحديد تعليميّة اللغات وهو بحث بالغ الأهمية تطرق فيه الحديث بشكل موضوعي ومنطقي، إذ انطلق من الحديث عن ثنائيات دي سوسير؛ وعن مفاهيم اللسانيات التطبيقية في تفصيل، من ثمّ واصل الحديث عن التعليمية ومفاهيمها وأهم محاورها، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدلّ على مدى تطابق الكتاب ومحتواه مع الحقل المعرفي.

3. إبراز الإضافـــة النوعيـــة التي جاء بها المؤلـــف:

لقد كان للباحث أحمد حساني غاية من تأليفه لهذا الكتاب الذي اختار أن يعنونه ب دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ بالرغم من وجود عدّة مؤلفات مشابهة لهذا المؤَلف؛ وغايته كما يبدو لنا هو أن يسهل على الدارس أو الباحث في المجال التعامل مع المفاهيم اللسانية

بصفة عامة، ومفاهيم التعليميّة على وجه الخصوص؛ إضافة إلى هذا نلاحظ أن عدد صفحاته لا يتجاوز 160 صفحة وهذا ما يشجع القارئ على الاطلاع عليه لأنه من معروف على الباحثين الجدد الميل إلى ما هو سهل ومقتضب بعيد عن التفصيل والإطالة.

ومما يجدر بنا الإشارة إليه أنّ انطلاقة أحمد حساني لخطّ صفحات مؤلفه لم يكن من العدم بل اعتمد العديد من المؤلفات المعروفة في المجال مما يضفي طابع الأمانة العلمية على مؤلفه، ومن بين هذه المؤلفات " محاضرات في الألسنية العامة لدي سوسير "، "جورج مونان، علم اللغة في القرن العشرين "، "مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية " " ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) وغيرها من المؤلفات الأخرى ؛ إلى جانب هذا نجد أنّ أحمد حساني قد أضفى لمسة نوعية تجلّت في الإشارة إلى المصادر التي استقى منها مادته المعرفية في نهاية كل مبحث .

4. *آراء نقديـــــــــة واعتراضـــــــات:*

في حدود معرفتنا وما توصلنا إليه بالبحث والتنقيب أنه لا توجد انتقادات واعتراضات يمكن توجيهها للكاتب، غير تلك التي تعلقت بمنهجية البحث العلمي، فمنهجيته في الكتاب مختلفة عن منهجية البحث العلمي فقد كان الأجدر به أن يقسم الكتاب إلى فصول بدلا من تقسيمه إلى مباحث فهي تحمل كمّا معرفيّا كبيرا يسمو إلى مستوى الفصل لا المبحث، وكان الأجدر به أن يدمج بعض المعلومات المتشابهة تفاديا للتكرار.

كما لنا القول ببعض الهفوات أن صحّ التعبير قد لاحظناها من خلال دراستنا وتفحصنا للكتاب من أهمها:

- ✓ عدم انطلاق الكاتب من إشكالية واضحة في مقدمته.
- ✓ عدم وجود خاتمة يوضح فيها النتائج التي توّصل إليها.

لكن على العموم الكتاب قيّم يستحق الدراسة، ويفيد أي باحث في المجال لأنه قدّم لنا عرضا شاملا لأهم مفاهيم اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات كتخصص.

الخـــاتـــــــمة

وفي ختام هذه الدراسة التي كانت بعنوان دراسة كتاب "**دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات –**" يمكننا تلخيص أهم النتائج التي توصلنا إليها في النقاط التالية:

- للسانيات التطبيقية وظيفة أساسية في تحليل العملية التعليمية وترتيبها، فبدون رجوع معلم اللغة إلى نظريات مختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتعلم، ما يصعب عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعلمها.
- إنّ للّسانيات دورا يجعل اللغة موضوعا للدراسة العلمية، والتي جعلت اللغة وسيلة فعالة في عملية التواصل.
- من مساهمة اللسانيات التطبيقية في مجال تعليم اللغة الأم أنها كونت القواعد التحويلية التوليدية.
- من العقبات التي اصطدمت بها اللسانيات التطبيقية في ميدان تعلم اللغة، عدم تأهيل وإعداد المتعلمين بمناهج تحليل قواعدية تقليدية وصعوبة تطبيقها بالسرعة المرغوب فيها.
- إن تعدد النظريات اللسانية أتاحت لمربي اختيار النظرية الأنسب مع كفاءته.
- تعطي اللسانيات التطبيقية الأولوية للجانب المنطوق للغة، بحجة أن اللغة كانت أصواتا منطوقة قبل أن تصبح حروفا مكتوبة.
- تعتبر تعليمية اللغات مجالاً لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك لاستغلال النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين ولغير الناطقين بها.
- كل من اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات يحتاجان إلى بعضهما البعض، فاللساني يجد في حق تعليمية اللغات ميدانا عمليا لاختيار النظريات العلمية، والمدرس بدوره يحتاج إلى

ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات الحديثة.

- إن التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف، معلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار.
- الإجراءات التعليمية في اللسانيات التطبيقية متعددة ولا يمكن الاستغناء عن أي ركن من أركانها في العملية التعليمية.
- تعتبر الوسائل التعليمية أدوات فعالة في تنشيط التواصل البيداغوجي داخل صفوف المدرسة، وتساهم لشكل كبير في رفع التحصيل الدراسي للتلاميذ
- ضرورة تنويع الوسائل التعليمية في العملية التعليمية التعلمية وذلك لإكساب المتعلم المزيد من الخبرات.
- يعد التقويم عنصرا أساسيا للعملية التعليمية، يصاحبها في جميع مراحلها ويلعب دورا رئيسا في الوقوف علة مدى تحقيق الأهداف التربوية، ونتائج التعلم المنبثقة عنها.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم:

سورة ابراهيم، الآية 4. برواية ورش عن نافع.

سورة البقرة الآية. 93 برواية ورش عن نافع

سورة الشعراء، الآية. 195برواية ورش عن نافع.

المصادر والمراجع:

-1 ابراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية دار الفكر الأردن، ط1، 1930.

-2 ابراهيم محمود خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والطباعة عمان، الأردن، ط 2، 2009.

-3 الأثير، تفسير القران الكريم، ت: سامي بن محمد السلامة، دار طيبة، الرياض 1997، ج6.

-4 أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية: حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د ط)، 07 / 2009.

-5 أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ط2، 2013.

-6 أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب، القاهرة، ط4 1995.

-7 أحمد عبد العزيز درّاج، الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغويّة، مكتبة الرشد، الرياض، (د ط) ، 2003.

-8 أحمد عودة القرارعة، تصميم التدريس ـ رؤية تطبيقية ـ، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2009.

-9 أحمد قاسم وآخرون، مقدمة في سيكولوجية الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة (د ط) ، 2000.

-10 أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، معجم اللسانيات، دار الفكر، دمشق (د ط) ، 1999.

-11 أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، ط3، 2005.

-12 اميل بريع يعقوب، فصول في فقه اللغة العربية.

-13 أوحيدة علي، التدريس بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، (د ط) 2007.

-14 جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربيّة والتعليم، دار النهضة العربيّة بيروت، ط1، 2005.

-15 جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي.

-16 جون ستروك، البنيويّة وما بعدها، تر: محمد عصفور، عالم المعرفة، الكويت (د ط)، 1986.

-17 الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية.

-18 حسام محمد مازن، إتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم.

-19 حلمي خليل، دراسات في علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة، الاسكندرية مصر، (د ط)، 2002.

-20 حنيفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، ط5، 1980.

-21 حنيفي بن ناصر، مختار لزعر، اللسانيات ـ منطلقاتها وتعميقاتها المنهجيّة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د ط)، 2009.

-22 حيان الأندلسي، تفسير البحر المحيط، دراسة: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، ج5.

-23 خليل ابن أحمد الفراهيدي، العين، (ت م): داود شلوم واخرون، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 2004.

-24 خولة طالب الابراهيمي، طريقة تعليم التراكيب اللغويّة.

-25 دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر : عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، (د ط) ، 1994.

-26 راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية ـ طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر، عمان، ط 3، 2013.

-27 رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، (د ط) ، (د ت).

-28 رمزية غريب، التعلم دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية مصر، ط1، 1997.

-29 زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعّال، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1 2002.

-30 زيد كامل الخويسكي، الأصوات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د ط) 2008.

-31 سامية جابري، اللسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات.

-32 سامية جباري، اللسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر1، الجزائر، (د ط) (د ت).

-33 ستيوارت هولس وآخرون، سيكولوجية التعلم، تر : فؤاد أبو حطب، آمال صادق دار ماكجروهيل، مصر، (د ط) 1983.

-34 سعاد عباسي، القدرة التواصلية عند الطفل ـ مرحلة ما قبل التدريس ـ جامعة ابن بكر بالقايد، الجزائر، ط1، 2008.

-35 سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمان، ط1، 2015.

-36 سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، الدار العلمية، عمان، الاردن، ط1، 2002.

-37 سعيد محمد سعيد، برامج تعليم الكبار ـ اعدادها؛ تدريسها، تقويمها، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، (د ط) ، (د ت).

-38 سعيدة كحيل، تعليميّة الترجمة المصطلحيّة، الممارسة اللغويّة، العدد 2 2011.

-39 سماح محمود، علم النفس التربوي.

-40 سهير محمد سلامة شاش، اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، دار القاهرة، مصر،ط2، 2001.

-41 سيد ابراهيم النجار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار غرين للنشر، القاهرة ط 2، 1998.

-42 شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة، أبحاث لبنان، ط1 2004.

-43 صادق يوسف الدباس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات والاضطرابات اللغوية وعلاجها، العدد29، 2013.

-44 صالح الشماع، اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة، دار المعارف، مصر، (د ط) 1955.

-45 صالح بالعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقيّة، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر (د ط)، 2009.

-46 صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، ط4، 2005.

-47 طيّب دبه، مبادئ اللسانيات البنيوية ـ دراسة تحليلية إبستمولوجيّة ـ، دار القصبة للنشر الجزائر ـ ط1، 2001، ص89.

-48 طيب دبه، مبادئ اللسانيات البنيوية.

-49 عبد الحميد حكيم، مجلة جامعة أندرمان، السودان، العدد 5، 2003.

-50 عبد الحميد سليمان، سيكولوجية اللغة والطفل، دار الفكر العربي، ط1، 2003.

-51 عبد الحي احمد السبحي، و محمد عبد الله القسايمة، طرائق التدريس العامة و تقويمها خوارزم العلمية، ط1، 2010.

-52 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات، العدد 4، جامعة الجزائر 1973.

-53 عبد الرحمان الوافي، المختصر في مبادئ علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، ط2، 2003.

-54 عبد العزيز بن ابراهيم، علم اللغة النفسي، دار البحوث العلمية، مصر، ط1، 2006.

-55 عبد العزيز حمودة، المرايا المجديّة من البنيوية إلى التفكيك، عالم المعرفة، الكويت (د ط)، 1977.

-56 عبد الكريم الحسني، شبكة السمات في اللغة العربية، مجلة جيل للدراسات الأدبية والفكرية، الجزائر، العدد36، 2017.

-57 عبد اللطيف الفرابي واخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، (د ت).

-58 عبد الله الآنسي وآخرون، تطور النظريات والأفكار التربوية، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، السعودية، ط3، 1999.

-59 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي ـ وتعلم اللغة العربية ـ، دار المعرفة الجامعة الاسكندرية، مصر، (د ط). (د ت).

-60 عدنان يوسف العتوم وآخرون، نظريات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2015.

-61 عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي.

-62 علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر (د ط) ، 2006.

-63 علي القاسمي، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،العدد4 2011.

-64 علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، القاهرة (د ط) ، 2003.

-65 عيشال قادة واخرون، الإجراءات اللسانية الحديثة ودورها في تطوير تعليمية اللغات، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 3، ديسمبر 2009.

-66 غالي أحرشاو، الطفل واللغة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الجزائر، ط1 1993.

-67 فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط7، 1993.

-68 فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، (د ط) ، 1998.

-69 فاخر عاقل، مدارس علم النفس، دار العلم للملايين، لبنان، ط7، 1987

-70 فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، تر : عبد القادر قنيني افريقيا للنشر والتوزيع، المغرب، ط2، 2008.

-71 قاسم صالح النعواشي، العلوم لجميع الأطفال وتطبيقاته العلميّة، دار المسيرة، عمان ط1، 2007.

-72 كريمان يدير وآخرون، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، ط1 2000.

-73 كندراتوف الأصوات والإشارات.

-74 لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، (د ط) 2002.

-75 محمد ابراهيم عبد الحميد، علم النفس التربوي، درا النشر الدولي، الرياض السعودية، ط1، 2003.

-76 محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل الى علم التدريس، قصر الكتاب، الرباط ط2، 1992.

-77 محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د ط)، (د ت).

-78 محمد الطيطي وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن ط1، 2002.

-79 محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2004.

-80 محمد خاين، اللسانيات التطبيقية من ملابسات النشأة إلى تشعبات التطور، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، م3، العدد 2، 2019.

-81 محمد صالح السمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها الملكية وأنماطها العمليّة دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998.

-82 محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط) ، 2000.

-83 محمد عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، الأردن ط1، 2006.

-84 محمد فرحان القضاة وآخرون، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2006.

-85 محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط1 2004.

-86 محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيات، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان ط1، 2004.

-87 محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق، بيروت ط2، 2007.

-88 محمد مصابيح، تعلمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات طكسيج. كوم، الجزائر، (د ط)، 2014.

89- محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، (د ط) ،1989.

90- محمود عبد الحليم منسي، التعلم، المفهوم النماذج، التطبيقات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، (د ط)، (د ت).

91- محي الدين محسب، علم الدلالة عند العرب، فخر الدين الرازي نموذجا، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، (د ت).

92- مصطفى العشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط3، 2010.

93- مصطفى عشوي، مدخل الى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (د ط) ، 2010.

94- مصطفى فهمي، في علم النفس ـ أمراض الكلام ـ دار مصر للطباعة، مصر، ط3 (د ت).

95- منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، م13، ط1، (د ت).

96- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، (الجملة البسيطة) المؤسسة الجامعية للنشر بيروت، ط1، 1983.

97- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1 1993.

98- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الالسنية وتعليم اللغات، المؤسسة الجامعية للدراسات بيروت، ط2، 1986.

99- نادية رمضان النجّار، اللّغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، دار الوفاء لدنيا الطباعة الاسكندرية، مصر، (د ط) ، (د ت).

100- نايف أحمد سليمان وآخرون، المشرف الفني في أساليب تدريس اللغة العربية دار القدس، عمان، ط1، 2011.

101- نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث الجزائر، ط1، 2009.

102- نعمان بوقرّة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، (د ط) (د ت).

103- نواف أحمد سمارة وآخرون، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربويّة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

104- نورمان ماكنزي وآخرون، فن التعليم وفن التعلم، تر : أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، (د ط) ، 1973 .

105- هيام كريدية، أضواء على الألسنية، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

106- هيام كريدية، الألسنيّة رواد وأعلام، بيروت، لبنان، ط 1، 2010.

107- يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط3 2012.

فهرس الموضوعات

شكر وامتنان **3**

إهداء **4**

مــقــدمــة **6**

السيــرة الذاتــيــة للمؤلف **11**

مدخل **16**

. تلخيص ودراسة . المبحث الأول: المرجعية المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة **27**

أ. الإجراءات المنهجية للنظرية اللسانية 42

. تلخيص ودراسة . المبحث الثاني: الأسس النفسية لعملية التعلم **62**

أ. مفهوم التعلّم 63

ب. تــحــلــيــل عــمــلية الـتـعـلّـم 70

ج. عــــوامــل الـتــعــلّـم 72

د. طـــــــــرائق التعلّـــــــم 78

. تلخيص ودراسة . المبحث الثالث: خصائص النظام التواصلي عند الإنسان **86**

أ. اللغة البشرية: خصائصها ووظائفها. 87

ب. اللغة والتواصل 96

ج. النظام التواصلي عند الحيوان 99

. تلخيص ودراســة . المبحث الرابع: مراحل اكتساب النظام اللساني عند الطفل **104**

أ. تطور النظام اللساني عند الطفل 105

ب. مراحل اكتمال النظام اللساني عند الطفل 113

ج. اضطرابات الكلام 124

. تلخيص ودراسـة . المبحث الخامـس : التعليمية مفاهيم وإجراءات 129

أ. التعليمية مفاهيم وإجراءات 130

ب. تعليـــم اللّـغـــات 133

ج. أهميّـة الوسائـل التعـليميّـة 142

د. الأسس التعليميّة والبيداغوجيّة لطرائق التوضيح..... 144

نقـــد وتقويـــم 148

الخـاتـــمة..... 151

قـائمـــــة المصـــــادر والمراجـــع 154

فـــــهرس الموضوعــات..... 160