محاضرات في اللسانيات التطبيقية

الأستاذ الدكتور: عيسى بوفسيو

السنة الجامعية: 2024 – 2025

*بطاقة التواصل للمقياس

الكلية: الآداب واللغات

القسم:اللغة والأدب العربي

المقياس: في اللسانيات التطبيقية

المستوي الدراسي: السنة الثانية

التخصص: لسانيات عامة

السداسي: الرابع

المعامل:2

الرصيد:4

الحجم الساعي: ساعة ونصف

اسم ولقب الأستاذ: عيسى بوفسيو

البريد الالكتروني aissa.boufissou@univ-msila.dz

السنة الجامعية: 2024 – 2025

بطـــاقة التواصـــــــل

الأستاذ الدكتور : عيسى بوفسيو
البريد الإلكتروني: aissa.boufissou@univ-msila.dz
الهاتف : 0661217945
السنة الجامعية : 2024-2025

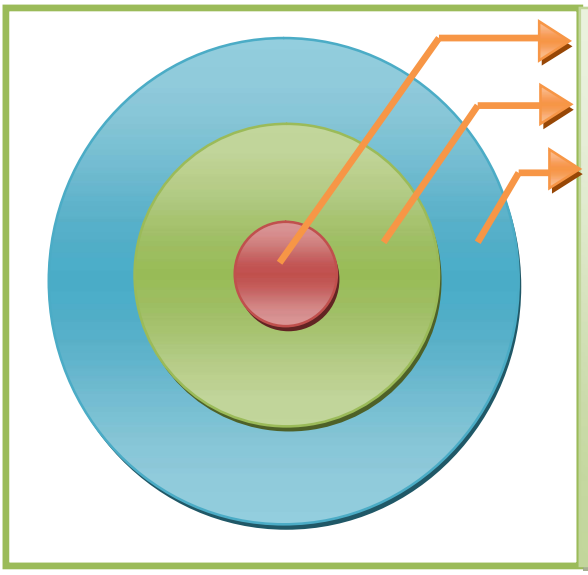
الكلية: الآداب واللغات
القسم :اللغة والأدب العربي
المقياس: اللسانيات التطبيقية
المستوي الدراسي :السنة الثانية
التخصص: لسانيات عامة
السداسي: االرابع
المعامل:2
الرصيد:4
الحجم الساعي: ساعة ونصف

*الفئة المستهدفة بالمقياس والهدف منه:

دروس موجهة لطلبة السنة الثانية تخصص لسانيات عامة:

- **التعريف بمفهوم اللسانيات التطبيقية .**
- **موضوع اللسانيات التطبيقية ومجالاتها المعرفية.**
- **نظريات التعلم ومناهج تعليم اللغات .**
- **الملكات اللغوية الأربع.**
- ***علاقة الدراسات اللسانية بالبحوث التربوية.***

أهــداف المحاضــرات



- التعرف بالسانيات التطبيقية.
- التعرف بمجالات اللسانيات التطبيقية المعرفية ومنهجيتها.
- التعرف بالملكات اللغوية الأربع.
- التعرف بنظريات التعلم.
- التعرف بمناهج تعليم اللغات.

التقويم التشخيصي والمكتسبات القبلية

***ما مفهوم اللسانيات التطبيقية ؟**

***ما علاقتها باللسانيات العامة ؟**

***ما مجالاتها المعرفية؟**

***ما علاقة الدراسات اللسانية بالبحوث التربوية ونظريات التعلم؟**

***المحاضرة الأولى*: اللسانيات التطبيقية ومجالات البحث فيها**

1ـ 1 : تعريــفها:

من الصعوبة إعطاء تعريف دقيق و موحد للسانيات التطبيقية ، و ذلك يعود إلى تداخل العلوم الإنسانية وتشابكها من جهة، و إلى حداثة اللسانيات العامة من جهة أخرى. فمصطلح اللسانيات كعلم (LALINGUISTIQUE) حديث العهد و النشأة؛ فقد ظهر في بداية القرن الماضي على يد العالم السويسري فرديناند دي سوسير (F.DESAUSSURE) مؤسس اللسانيات الحديثة[1]، بالرغم من أنّ الدراسات اللغوية قديمة قد تعود إلى آلاف السنين؛ أمّا اللسانيات التطبيقية فهي أكثر حداثة من اللسانيات باعتبارها فرعا عنها ؛ اللسانيات التطبيقية أوعلم اللغة التطبيقي لم تتبلور معالمه بعد، و لم تتضح الوضوح المطلوب إلى غاية اليوم، بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك[2] .و تكمن إحدى الصعوبات الرئيسة في تحديد اللسانيات التطبيقية كونها علم لساني تطبيقي أي يتعامل مع اللسان من جهة، و مع تطبيقات العلم من جهة أخرى، هذه التطبيقات كما يوضح اللسانيون لا حدود لها (فهي تعليمية تربوية، و إعلامية حاسوبية و غير حاسوبية، و نفسية علاجية و غير علاجية، واجتماعية،... إلخ).

تثار عدة تساؤلات حول انتماء بعض الفروع المعرفية اللسانية و اللغوية إلى اللسانيات التطبيقية أوعلم اللغة التطبيقي. و من هذه الفروع أو الدراسات: صناعة المعاجم، و المصطلحية، و نظرية الترجمة، و هي من الحقول المعرفية التي تميل إلى التطبيق أكثر منه إلى النظرية. و هناك تحليل الخطاب، هل هذا الفرع يعتبر من الدراسات اللسانية النظرية أم من الدراسات اللسانية التطبيقية؟ والشيء نفسه يقال

---

[1] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات ، ط2، دار القصبةللنشر ، الجزائر، 2006/2000 ،ص: 9.

[2] محمود إسماعيل صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية) دار الغرب الإسلامي، الرباط،1987،ص: 217.

في اللسانيات الحاسوبية، و في دراسات الترجمة الآلية، وهما مجالان يقدمان في الجامعات الغربية تحت علوم الحاسوب و فروعه[1].

1 ـ2 : مجالاتـــــــــــها:

و ممّا سبق يتضح أنّه ليس في الإمكان حصر جميع المجالات التي تندرج تحت اللسانيات التطبيقية ، إلاّ أنّه يمكن القول بأنّ هناك مجالا واحدا يتفق عليه جميع اللسانيين ألا و هو **تعليم اللغات و تعلّمها**، و هو المفهوم السائد في فرنسا و غيرها من الدول الأوروبية الأخرى.ومن المجالات الأخرى[2] التي تندرج تحت اللسانيات التطبيقية أوعلم اللغة التطبيقي:

1/ التخطيط اللغوي (مثل التعريب بمفهومه التخطيطي كتعريب الإدارة، أو تعريب التعليم...إلخ).

2/ المعجمية و صناعة المعاجم.

3/ المصطلحية بفرعيها النظري والتطبيقي (أي ما يعرف اليوم بنظرية أوعلم المصطلح، ووسائل وضع المصطلحات و توثيقها و ترتيبها،... إلخ).

4/ نظرية الترجمة أو علم الترجمة؛ أمّا الترجمة الآلية للمصطلحات والمفاهيم من حيث هي ترجمة قد ترتبط بشكل أو بأخر بنظرية الترجمة، غير أنّها ترتبط من زاوية أخرى بحقل لساني يدعى اللسانيات الحاسوبية.

وميدان جديد أخر في مجال المعلوماتية، ألا و هو المعالجة الآلية للغات الطبيعية، والذي يرتبط بدوره بالذكاء الاصطناعي.

1ـ 3: علاقة الدراسات اللسانية بالبحوث التربوية

لتوضيح علاقة الدراسات اللسانية بالبحوث التربوية، يحسن بنا أن نتطرق بالشرح للمصطلحات والمفاهيم التالية:

---

[1] المرجع نفسه، ص: 218

[2] شكري فيصل، " قضايا اللغة العربية "، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، السنة 1990، ص:185.

أ ـ تعريف البيداغوجيا :

من الصعب تعريف البيداغوجيا تعريفا جامعا مانعا؛ وذلك يعود لتعدد دلالاتها الاصطلاحية من جهة، و من جهة ثانية إلى عدم وضوح الحدود التي تفصلها عن مفاهيم أخرى قريبة منها مثل التربية و التعليم. و يظهر التداخل بين البيداغوجيا و التربية في صعوبة الفصل بين مجال و طبيعة كل منهما.و قد يكون هذا الأمر هو الذي دفع ببعض الباحثين إلى الحديث عن بيداغوجيا نظرية وأخرى تطبيقية كما هو الشأن لدى (HUBERT R.) في مؤلفه "البيداغوجيا العامة"[1] ، ونظرا لهذه المعضلة حاول كل باحث تعريف البيداغوجيا انطلاقا من قناعاته العلمية و المنهجية، الأمر الذي جعلنا أمام عدة تعاريف، سنذكر البعض منها[2]:

- يشير مفهوم البيداغوجيا حسب التقليد الإغريقي إلى مجموع الخطابات و الممارسات التي كانت ترمي إلى تدبير انتقال الطفل من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة، و أن تخلق منه باختصار مواطنا صالحا.

ـ البيداغوجيا لفظ عام يطلق على كل ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين معلم و متعلم بغرض تعليم أو تربية الطفل أو الراشد.

ـ موضوع البيداغوجيا بناء عقيدة تربوية تكون في الوقت ذاته، نظرية تطبيقية ... ليست البيداغوجية علما أو تقنية أو فلسفة أو فنا، بل هي في الوقت ذاته كل هذه

الأشياء منظمة حسب ارتباطات منطقية. و يقدم علم الاجتماع و علم النفس الأسس العلمية للبيداغوجيا.

ـ يعتبر فعلا بيداغوجيا كلّ تدخل للمدرس، لفظيا كان أو غير لفظي، يتوخى إقامة تواصل مع التلاميذ قصد تبليغ إرسالية (معرفة أو مهارة أو أي شيء أخر)، أو استحسان سلوك التلاميذ، أو إحداث تغيّرات على مواقفهم و ضبط نشاطهم

---

[1] المرجع نفسه، ص: 218.

[2] عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، "معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ج1. ط/1، المغرب (د.ت)، ص: 256 .

ب ـ آالديداكتيك (التعليمية)(LA DIDACTIQUE DES LANGUES)

لهذا المفهوم عدة تعاريف، نقتصر على ذكر ثلاثة منها[1]:

1ـ الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية، و ذلك لإنجاز بعض تفاصيلها، كيف نستدرج المتعلّم لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية ؟ أو تقنية ما؟ هذه هي المشكلات التي تسعى الديداكتيك لحلّها.

2ـ الديداكتيك بالأساس هي تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها.

3ـ الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتعلّم لبلوغ هدف عقلي (معرفة، علم)، أو وجداني (قيّم، مواقف)، أو حس . حركي (كمختلف الرياضات، الرقص،...). و تتطلب الدراسة العلمية الالتزام بالمنهج العلمي.

و وتركز الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات التعلمية، التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساس؛ بمعنى أنّ دور الأستاذ هو تسهيل عملية تعلّم التلميذ، بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يناسب حاجات التلميذ، و تحديد الطريقة الملائمة لتعلّم هوتحضير الأدوات الضرورية و المساعدة على هذا التعلّم. و هذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة الطفل وحاجاته، و البيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة،و كلّ هذا من أجل تحقيق أهدافا للعملية التعليمية التعلمية [2].

ج ـ تعليمية اللغات

هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية. و قد نشأت في بدايتها مرتبطة بعلم اللغة التطبيقي مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثمّ انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث فيديداكتيك (تعليمية اللغات).

---

[1] المرجع نفسه، ص: 256.

[2] المرجع نفسه، ص: 69.

د- مباحث ديداكتيك اللغات

أصبحت تهتّم ديداكتيك اللغات أو تعليمية اللغات بمباحث عديدة تتعلق جلها بمتغيّرات العملية التربوية ومنها[1]:

1/ المتعلّم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة، و الأخطاء التي يرتكبها،وآليات استيعاب و فهم اللغة و إنتاجها.

2/ المحيط الاجتماعي و بالأخص علاقة اللغة بالجماعات و أساليب استعمالها في المجتمع، و وصفها ضمن لغات الأخرى.

3/ المادة التعليمية، و قد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية،و ما لتقويم.ثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات.

4/ التدريس و ما يرتبط به من تكوين المدرسين و طرائق تعليمية، و استعمال الوسائطو أساليب التقويم، و قد تميّز خطاب ديداكتيك اللغات بتداخل الحقول المرجعية كالإعلاميات و البحث الأدبي و علم النفس و علم الاجتماع و الإثنولوجيا ... و انطلاقا من هذه العلوم حاولت الأبحاث حول ديداكتيك اللغات الإجابة عن بعض المشكلات، مثل [2]

- النحو الصريح و الضمني.

. اعتبار الملفوظ أساس تعلّم اللغة:أو التلفظية ؟

- مسألة الأخطاء اللغوية و ظاهرة التداخل اللغوي.
- مسألة العلاقة بين المحتوى اللغوي المدرس و النمو اللغوي للمتعلم.
- استراتيجيات الفهم و الإنتاج اللغوي.
- المظاهر الثقافية و الحضارية للجماعة اللغوية (الازدواجية، التعددية).
- **الاكتساب (اكتساب اللغة) :**

---

[1] المرجع نفسه، ص: 69

[2] المرجع نفسه، ص :70.

يعـرّف كراشـن(KRASHEN)الاكتسـاب: "((الاكتسـاب (ACQUISITION) عملية لاواعية ضمنية موجهة نحو المعنى أكثر من المعاني التي تقود هذه الأخيرة))"؛ فعملية لاواعية أي استضمار القواعد يتّم بدون دراية المتعلم، و ضمنية أي أنّ المتعلم لا يكتسب معرفة عن اللغة، و يُعرّف الاكتساب بأنّه " عملية لاشعورية تكسب المتعلم معرفة حسية بقواعد اللغة التي يتعلمها.

كما أنّ الاكتساب عملية تطوّر في سياق طبيعي أو تعليمي خلال تفاعلات التلاميذ المختلفة، و تكسب المتعلم نوعا من الإحساس بما هو مقبول نحويا و ما هو غير مقبول في اللغة . و يميّز الأستاذ شكري فيضل بين الاكتساب و التعلّم، و يميل إلى المصطلح الأول، لأنّ الاكتساب في نظره هو الهدف و ليس التعلّم.

***المحاضرة الثانية*: اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية**

ترمي اللسانيات العامة إلى صوغ نظرية لبنية اللغة بغض النظر عن التطبيقات العملية التي يتضمنها البحث في اللغات، أمّا اللسانيات التطبيقية أو علم اللغة التطبيقي فيهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات و نتائجها على عدد من النشاطات و المهام العملية، ولا سيّما تعليم اللغات، الذي يشكّل حقل اللسانيات مصدرا مرجعيا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي، و تكمن أهمية هذا الحقل على مستويين [1] :

ـعلى مستوى تنظيري : حيث أنّ اللسانيات تقدم لديداكتيك اللغات إطارا مفاهيميا لإدراك و فهم و تفسير قضايا تعليم اللغة و تعلمها.

ـ على مستوى ميتودولوجي (طرائق التعليم): حيث أنّ مناهج اللسانيات تفيد نظرية تعليم اللغات في تصوّر و بناء وضعيات ديداكتيكية[2] .

2 ـ1: خصائص اللسانيات التطبيقية:

تتمثل هذه الخصائص فيما يلي :

---

[1] المرجع نفسه، ص :72.

[2] المرجع نفسه، ص: 184.

ا/ البراجماتية: لأنها مرتبطة بالحاجة إلى تعليم اللغات.

ب/ الانتقائية: حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم و التعلّم.

ج/ الفعّالية: لأنه بحث في الوسائل الفعّالة لتعلم اللغات الأمّ و اللغات الأجنبية.

د/ دراسة التداخلات بين اللغات الأمّ و اللغات الأجنبية بحقل لساني يدعى اللسانيات التقابلية ،وهي من أنشط المباحث في هذا المجال، علاوة على ذلك هناك ميدان جديد آخر في مجال المعلوماتية، ألا و هو المعالجة الآلية للغات الطبيعية، الذي يرتبط بدوره بالذكاء الاصطناعي.

هـ/اللسانيات التطبيقية و تعليم اللغات

إنّ الجانب التطبيقي للعلم يظهر في حالتين:

1/ في وضع القوانين العلمية موضع الاختبار و التجريب.

2/ في استعمال تلك القوانين والنظريات في ميادين أخرى قصد الاستفادة منها.

وبناء على ذلك فإنّ اللسانيات التطبيقية أوعلم اللغة التطبيقي هي استعمال فعلي لمعطيات النظرية اللسانية للبحث يالتطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية و التربوية للغة من أجل تطوير طرائق تعليمها للناطقين بها و لغير الناطقين بها

إنّ اللسانيات العامة ما فتئت تقدم الأدوات المعرفية لنظرية تعليم اللغات، يقول كوردر[1]: « إنّ بين أيدينا زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد و الجماعة، و بأنماط اكتساب الإنسان لها... وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمدّه به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية » . و لذلك فإنّ الاستفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة و علم النفس التربوي من جهة، و طرائق التعليم البيداغوجي من جهة أخرى. و في ظل هذه التوأمة المنهجية يتحدد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية،إذ يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاثة عناصر أولية: المتعلم . لمعلم . المادة المتعلمة(و هي هنا اللغة). ويطلق على هذه

[1] أحمد حساني، المرجع نفسه، ص:130.

العناصر مجتمعة العملية البيداغوجية ؛ بغرض تنفيذ مكوّنات الفعل التربوي بكيفية تتيح للتلاميذ التعلّم على ضوء أهداف معنية، فقد أثّرت اللسانيات العامة على نظرية تعلي اللغات و تعلّمها في مجالات متعددة منها[1]:

1/ قاد التمييز المنهجي بين اللغة و اللسان و الكلام إلى منظور ديداكتيكي، يرى أنّ ممارسة الكلام لتعلّم للغة، يقود إلى التحكم في النسق اللغوي العام. فلا بدّ إذن من إقصاء النصوص القديمة في تقليص النشاط الكتابي بإعطاء الأولوية لاستعمال الكلام في آنيته دون الانشغال بتطوره. و تعتبر الطريقة المباشرة مثالا لطرائق تعليم اللغات التي تأثرت بهذه المفاهيم و دعت إلى تعويض النحو بالاتصال المباشر باللغة في وضعيات ملموسة، و تعويض أسلوب الترجمة بتوظيف الوسائل السمعية البصرية .

2/ الانطلاق من نظرية الدليل اللغوي، و هذا يعني إقصاء الترجمة كوسيلة لتعليم اللغة،مثل استعمال الإشارات و الحركات و الإماءات، و الاتصال مباشرة باللغة دون المرور بواسطة اللغة المنشأ، و لقد قاد هذا المبدأ إلى توظيف بدائل منهجية جديدة في تعليم اللغة، مثل استعمال الإشارات و الحركات و الإماءات (طريقة حدسية)، و الصوّرو الوسائل السمعية البصرية. لقد توجه الاهتمام إذن إلى عناصر غير لغوية لتعليم اللغة،لأنّ اللسانيات بدورها اهتمت في أبحاثها بالدليل اللغوي، وتطورت نتيجة ذلك طرائق جديدة في تعليم اللغات، من أبرزها الطريقة السمعية البصرية.

3/ توجه الاهتمام إلى الجملة كأساس لتعليم اللغة و تعلمها؛ فقد ظلت لسانيات الدليل و الجملة مهيمنة على التفكير الديداكتيكي من خلال التركيز على بنى الجمل و التحويلات داخلها (النحو التوليدي التحويلي عند تشومسكي)، و لم يتجه هذا الاهتمام إلى سياق التواصل و وضعيته، و إلى العوامل التلفظية و التداولية والتفاعلية التي دعت إليها نظريات لسانية مثل لسانيات النص و التداولية ...

وحين نتحدث عن تعليم اللغات و تعلّمها يجب ألاّ ينصرف ذهننا إلى بساطة القضية، فهذا الميدا يشتمل على عدد كبير من التخصصات من مثل

---

[1] محمد محمد يونس، "مدخل إلى اللسانيات"، ط/11، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، 2004، ص :115.

1/ تعليم اللغة و التخطيط لها.

2/ طرائق تدريس اللغة و تصميم البحوث فيها.

3/ تصميم اختبارات اللغة.

4/ إعداد مواد تعليم اللغة و تعلّمها.

5/ اكتساب اللغة و تعلّمها.

6/ الوسائل المعينة في تعليم اللغة.

7/ الثنائية اللغوية و آثارها النفسية و الاجتماعية و التربوية.

8/ تحليل الأخطاء اللغوية.

9/ الدراسات التقابلية بين اللغات.

10/ محو الأميّة[1]:

إنّ نظرة واحدة إلى قائمة الموضوعات أعلاه كافية لتدلنا على التشعبات الكثيرة والتداخل بين الدراسات اللسانية البحته من جهة، و الدراسات النفسية والاجتماعية من جهة أخرى في تعليم اللغات؛ فتعليم اللغة و تعلّمها يتطلبان تفهما لنظريات نفسية و تربوية بالإضافة إلى النظريات اللسانية، كما يذكر رتشاردز و روجرز في كتابهما المشهور "مذاهب و طرائق في تعليم اللغات". و كذا الأمر مع طرائق التدريس حيث يظهر دور الدراسات التربوية بجلاء فيها. و كذلك الأمر أيضا مع تحليل الأخطاء اللغوية، فهذه الأخطاء ليست دائما نتيجة لأسباب لغوية محضة، بل هناك عوامل نفسية و تربوية (مثل استراتيجيات التعلّم التي يتبعها الدارس، و دوافعه، و المادة التعليمية، و طريقة التدريس) تساهم في إنتاج الأخطاء [2] .

نستخلص مما سبق أنّ علم اللغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية فرع معرفي من فروع اللسانيات العامة، نشأت بعدها، و هي بهذا المفهوم أكثر حداثة من اللسانيات العامة من حيث النشأة و التأسيس، و لهذا الفرع المعرفي مجالاته وعلماؤه و دراساته.

---

[1] محمود اسماعيل صيني، المرجع السابق، ص: 220.

[1] المرجع نفسه، ص:221.

فعلم اللغة التطبيقي يسعى إلى تمثّل [1] المفاهيم و المعطيات اللسانية التي تستقيها من اللسانيات العامة (النظرية) تمثّلا إجرائيا، و هذا ما يجعلها تتقاطع مع جملة من العلوم الإنسانية الأخرى، كعلم النفس، و التربية (البيداغوجية بالخصوص، و علم الاجتماع، والترجمة،...)[2]، و أنّه حقل من حقول اللسانيات يتّم فيه نقل المفاهيم و النظريات إلى مستوى تطبيقي[3].

2 ـ 2: نظـــــــــــريات تعليـــــــم اللغات

بعد أن عرفنا موضوع التعلم، وبينا أهميته في إطار نظرية تعليم اللغات،سنتعرض إلى نظريات تعليم اللغات و تعلّمها، وفي هذا الصدد نجد نظريات ثلاث: النظرية السلوكية والنظرية العقلانية والنظرية المعرفية.

1ـ النظرية السلوكية

النظرية السلوكية أو المذهب السلوكي (BEHAVIOURISME) هي تيار فكري معرفي،و مدرسة نفسية من مدارس علم النفس التجريبي تقوم على فكرة جوهرية تتمثل في أنّ علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلاّ إذا تبنى المنهج المعتمد في العلوم الطبيعية، و لا يمكن اعتماد هذا المنهج إلاّ إذا كان موضوعه قابلا للملاحظة و التجربة[4]

تأسست المدرسة السلوكية في أمريكا في مطلع القرن العشرين، و قد ظهرت هذه النزعة في الثقافة الإنسانية الحديثة ابتداء من سنة 1924 على يد العالم جون

---

[1]نعني بالتمثّل هو فهم الأمر و استيعاب دلالاته، وتبني ذلك حتى يصبح سلوكا.

[2]أحمد حساني، المرجع السابق، ص:131.

[3]عبد اللطيف الفارابي و آخرون، المرجع السابق، ص :184.

[4]حفيظة تازروتي، "اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري"، ط/1، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص: 51.

واطسون (JOHN WATSON)[1]، الذي عرّف السلوكية بـ"(أنّها العلم الطبيعي الذي يدرس كلّ السلوك و التكيّف البشري)" ، و قد كان مناصرًا للعالم ثورانديك الذي تأثّرت السلوكية بأعماله. و كانت المدرسة السلوكية تأخذ من دراساته ومن دراسات غيره من علماء النفس التجريبي ما يخدم اتجاهاتها، كما كانت تستعين بالكثير من تجاربهم. و توغلت السلوكية آنذاك في كل الميادين العلمية حتى أوشكت أن تكون المنهج الفريد المعوّل عليه في تقصي مظاهر النشاط الإنساني، فلا عجب إذن أن تجدها تقتحم الميدان اللساني، فتضفي عليه طابعها الخاص[2].

نادت النظرية السلوكية بوجوب التخلي في دراسة السلوك عن الاهتمام بشعور الإنسان وما يجري في داخل نفسه و عقله، و لا يعني ذلك أنّ السلوكيين ينكرون.

وجود الوعي والشعور، لكنّهم يرفضون اعتباره موضوعًا للدراسة، لأنّه داخلي، لا يخضع للملاحظة والقياس، و من ثمّة فإنهم ينتقدون الاتجاهات التي تفسر سلوك الكائن الحيّ بإرجاعه إلى دوافع و حاجات داخلية[3]

وحجتهم في ذلك أنّ الشيء الموضوعي الذي يمكن ملاحظته ودراسته وقياسه إنّما هو السلوك و التصرف الموضوعي، ذلك السلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه، و يمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرق أداؤه، و تحليله إلى أجزاء متعددة، وتعديله أو تغييره، و ضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره، و من ثمّة التحكم في هذا الظهور نفسه، من خلال تفسير شروطه[4]أمّا ما يجري داخل نفس الإنسان، و ما يشعر به فأمر شخصي بحت لا يخضع للملاحظة العلمية، و لا ينطبق عليه قياس.

---

[1]يعدّ العالم ثورا نديك من رواد علم النفس التجريبي الأوائل في أمريكا، أنشأ معمل علم النفس بجامعة كولومبيا سنة 1891، تأثر بأعماله و بأبحاثه العالم جون واطسون، و تأثر هو الآخر باتجاهات المدرسة السلوكية الموضوعية، و بطريقة دراستها للظواهر النفسية.)

[2]أحمد حساني، المرجع السابق، ص: 20.

[3]حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص:51.

[4]حفيظة تازروتي، المرجع نفسه، ص: 51..

و قد بدأ السلوكيون بدراسة السلوك الحيواني، و ذلك لإيمانهم بإنّ الفرق بين الإنسان و الحيوان هو فرق في الدرجة، لا فرق في النوع. بمعنى أنّ السلوك الإنساني و السلوك الحيواني متشابهان مع فارق في الدرجة. و تبيّن للسلوكيين من دراستهم أنّ السلوك يتلخص في المبدأ المعروف: مثير ـ استجابة، أي أنّ السلوك إنّما يكون استجابة لمثير أو منبه يقع على مناطق إحساس الكائن الحي، ثّم ينتقل إلى الأطراف العصبية المصدرة للمخ، و ينتهي الأمر باستجابة معينة.

أـ مرجعيتها المعرفية و الفلسفية:

استوحت النظرية السلوكية أسسها و مبادئها المنهجية و الفكرية من:

1/ الفلسفة الوضعية (POSITIVISME) : هي مذهب فلسفي يعنى بالظواهر اليقينية، و يرفض كلّ تفكير تجريدي في الأسباب المطلقة، أي أنّ هذه الفلسفة لا تسلّم إلاّ بما هو مرئي تجريبي، و تنفي صفة العلمية عمّا سوى ذلك[1].

كما تعرّف بأنّها تيار فلسفي ينص على أنّ الخبرة مصدر المعرفة، و ليس العقل، فهي بهذا المعنى نقيض الفلسفة العقلية التي تفترض أنّ هناك أفكارا لا يمكن أنّ تزودنا بها الحواس، و ينشئها العقل بمعزل عن الخبرة، و تسمى لذلك معرفة فطرية أو قبلية. [2].

2/ **التجريبية** (EMPIRICISME): هي اتجاه شاع في دراسة العلوم الطبيعية، يعتبر أنّ كلّ معرفة حتى تكون علمية يجب أن تخضع إلى إجراءات المنهج العلمي،وعلى رأس هذه الإجراءات التجربة.

3/ **البراجماتيـة** (النفعية): هي مبدأ (PRAGMATISME)من المبادئ التي تشبعت به الثقافة الأنجلوسكسونية و أثّر في فكر و سلوك الأمريكيين.

ب ـ النظرية اللسانية السلوكية لبلومفيلد

---

[1]أحمد مومن، "اللسانيات: النشأة و التطور"، ط/1، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002، ص194و195.

[2]عبد اللطيف الفارابي، و آخرون، مرجع سابق ، ص: 100.

1ـ تعريف النظرية اللسانية السلوكية :

ظهرت النظرية اللسانية السلوكية مع ليونارد بلومفيلد (L،BLOOMFIELD) في الثقافة اللسانية الأمريكية منذ أن ظهر كتابه "اللغة" (LELANGAGE) إلى الوجود عام 1933، و هو الكتاب الذي هيأ الدراسات اللسانية الأمريكية منهجيا لقبول مبدأ التوأمة بين علم النفس السلوكي و اللسانيات، و هي الجهود التي قام بها بلومفيلد من أجل هذا الغرض، فبعد أن استلهم المعطيات النظرية لعلم النفس السلوكي الذي كان سائدا آنذاك في كل مجالات العطاء الفكري الإنساني أسقطها على المنهج الوصفي اللساني، ممّا أدّى إلى ظهور نظرية لسانية متكاملة [1] .

لقدتطورت النظرية اللسانية السلوكية، و أخذت مسارها الطبيعي في الوصف اللساني على يد اللساني الأمريكي بلوم فيلد، الذي كان جادًّا في تطبيقها، و متهيأ لنتائجها، وانعكاساتها على وصف بنية النظام اللساني، و تفسيرها تفسيرًا آليًا [2]

وبهذا تكون النظرية اللسانية السلوكية قد اقتحمت الميدان اللساني، و أضفت عليه طابعها الخاص، فأمست الأشكال اللغوية تحلل كما هي في الواقع اللغوي، دون أي اعتبار للبنية الضمنية المتوارية خلف البنية الظاهرة[3].

2ـ أسسها العلمية:

ترتكز هذه النظرية في جوهرها على أسس العلمية، التاليةا [4] :

ا/ عدم الاهتمام بالجوانب الذهنية مثل العقل، و التصوّر، و الفكرة، و دحض كل تحليل.يعوّل على الاستبطان، و إبراز ما يمكن ملاحظته مباشرة بالاعتماد على السلوك الظاهري دون سواه.

وحين تطبيق هذا المنهج على الظاهرة اللغوية ينصّب التحليل على الأشكال اللغوية الظاهرة، و المواقف المباشرة التي أدت إلى إنتاجها في الواقع اللغوي.

---

[1] أحمد حساني، المرجع السابق، ص: 20.

[2] المرجع نفسه، ص: 21.

[3] المرجع نفسه، ص: 20..

[4] المرجع نفسه ،ص:56.

ب/ التقليص من دور الدوافع و القدرات الفطرية في الظواهر السلوكية، و إعطاء أهمية قصوى لعملية التعلّم في اكتساب النماذج السلوكية.

ج/ التواصل اللغوي في نظر السلوكيين لا يعدو أن يكون نوعًا من الاستجابات (REPONSES) لمثيرات ما (STIMILUS) تقدمها البيئة أو المحيط (ENVIRONNEMENT).

بناءً على هذه الأسس فالمتكلم في نظر بلوم فيلد و أتباعه حين أدائه الفعلي للكلام، يكون قد قام باستجابات نطقية لمثيرات ما تخضع خضوعًا مطلقًا لحافز البيئة، دون أن ترتبط هذه الاستجابات بأدنى قد رمن التفكير،"(لأنّ الاستجابة الكلامية مرتبطة بصورة مباشرة بالحافز، و لا تتطلب تدخل الأفكار، و ذلك لأنّ اللغة في نظرهم لا تعدو أن تكون عادات صوتية يكيّفها حافز البيئة)"[1].

ترتكز المعطيات العلمية للتفسير السلوكي على التجارب المخبرية التي أجريت على الحيوانات. و النتائج المحصل عليها في هذا المجال، جعلت السلوكيين يعممونها على المظاهر السلوكية لدى الإنسان، فتبدو اللغة وفق هذا المنظور سلسلة من الاستجابات المتتالية[2].

3ـ نظرة السلوكيين إلى اللغة و إلى تعلّمها:

يدرج السلوكيون و على رأسهم ليونارد بلوم فيلد عملية اكتساب اللغة ضمن إطار نظرية التعلّم. فاللغة في منظورهم شكل من أشكال السلوك الإنساني، و لذلك فإنّهم لا يقرون بوجود أي تباين بين مسار تعلمها و تعلّم أيّة مهارة أو خبرة أو سلوك آخر[3].

ولتبيان نظرة السلوكيين إلى اللغة، و إلى تعلّمها سنعرض نظريتين، نظرية الإشراط البسيط (التعلّم بالمنعكس الشرطي) لبافلوف، ونظرية الإشراط الإجرائي لسكينر.

---

[1] أحمد حساني، "مباحث في اللسانيات"، ط/1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص:152.

[2] المرجع نفسه، ص: 152.

[3] حفيظة تازروتي، ص:رجع السابق، ص:53.

4ـ نظرية التعلّم بالمنعكس الشرطي لبافلوف :

تنسب هذه النظرية إلى العالم الفيزيولوجي إيفان بافلوف (IVAN :1936 /1849 PAVLOV)، وعرف بافلوف بعطائه الوافر في مجال حقل العلوم الطبية و الدراسات الفيزيولوجية منذ سنة 1890.

و ازدادت شهرته بخاصة حين اقترن اسمه بالمخبر الفيزيولوجي لمعهد الطب التجريبي في لينينغراد الذي كان يديره إلى آخر حياته، و الذي عكف فيه لمدة 12 سنة لدراسة الغدد الهضمية للكلاب، ونظام أعصابها و انعكاساتها، و توجت أبحاثه بحصوله على جائزة نوبل عام 1904 [1] .

وعندما كان بافلوف منشغلاً بدراسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة لغرض علمي بحت، انتبه إلى ظاهرة تابعة أثارت اهتمامه و هي لعاب الكلاب عند رؤيتها للطعام، أو رؤيتها للشخص الذي يطعمها عادة، و قد يسيل اللعاب أحيانًا بمجرد سماع حركة ذلك الشخص الذي يطعمها عادة عن بعد، حتى و إن كان غائبًا عن الحس البصري [2] .

اهتّم بافلوف منذ الانتباه إلى هذه الظاهرة، بتركيز الملاحظة الواعية والحضور المستمر لرصد هذه الظاهرة، و محاولة ضبط مجالها الإجرائي، و ذلك بتعميقها أكثر عن طريق التعديل الموجه، و كان ذلك بالعمل الآتي:

ـ أجرى بافلوف عملية جراحية لكلب، حاول من خلالها أن يوصل الغدد اللعابية للكلب بأنبوب زجاجي، لضبط كمية اللعاب التي تظهر في الأنبوب في صورة قطرات متوالية، و كان ذلك بعد تثبيت جسم الكلب حتى لا يتحرك كثيرًا.

ـ ثّم قام بتقديم الطعام للكلب كالعادة، و لكن هذه المرة بمثير مصاحب خارج عن الطعام نفسه، و لم يكن الكلب قد ألفه من قبل، و هذا المثير الجديد هو قرع الجرس أثناء تقديم الطعام. لم يستجب الكلب في البداية لهذا المثير الجديد و لكنّه بعد تكرار

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق: ص : 56.

[2] المرجع نفسه، ص : 60.

التجربة من 20 إلى40 مرة، أصبح هذا المثير قادرًا على إحداث الاستجابة المتمثلة في سيلان اللعاب، حتى و إن كان غير مقترن بإحضار الطعام. و يفسّر بافلوف عملية التعلّم تفسيرا فسيولوجيا على أساس تكوين ارتباطات عصبية دقيقة بين الأذن و الطعام. فالعملية تبدأ بإثارة الحواس ثمّ تنتقل بواسطة الألياف العصبية إلى المراكز العصبية، و تنتهي بالتقلص و إفراز الغدد [1] .

سمّى بافلوف الجرس في هذه الحالة بالمثير الشرطي، و الطعام بالمثير الطبيعي أو المثير غير الشرطي، و سمّى سيلان اللعاب بالفعل المنعكس ينوب عنه في إحداث الاستجابة، و هذا النوع من الاكتساب أبسط أنواع التعلّم عند الكائنالحي[2].

ففي الواقع أن الأسس التي قامت عليها عملية تعلّم معنى اللفظ، قد ظهرت في نظرية التعلّم بالمنعكس الشرطي من حيث الاقتران التكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما. وقد أوضح أوسقود(OSGOD) عام 1953، حدوث مثل هذه العملية في التعلّم اللغوي،وهي: أنّ معنى اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ و المثير الشيئي (المثير الطبيعي) الدال على هذا اللفظ. بمعنى أن المثيرات اللفظية(أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شيئية اقترانًا منظمًا متكررًا، مثال ذلك: حينما تقول الأمّ لطفلها كلمة (كرة) مرات عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها إلى المثير الشيئي نفسه و هو الكرة، أو تقول له كلمة(قطة)في حضور القطة أمام عيني الطفل. ففي هذين المثالين يوجد اقتران منتظم و متكرر بين مثيرين، مثير لفظي و هو اللفظ (كرة) أو (قطة)، و مثير شيئي و هو الكرة كشيء أو القطة كحيوان[3]، فالمثير الأول مثير شرطي، و الثاني مثير طبيعي،والاستجابة الشرطية تتمثّل في دلالة اللفظ المكتسب، بحيث كلّما يلفظ لفظ كرة أو قطة يستجيب له ويفهمه دون إحضار الكرة كشيء أو إحضار القطة.

---

[1] **محمد مصطفى زيدان**،"نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية"، ط1/، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية،الجزائر، 1983. ص : 112.

[2]أحمد حساني، " دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق: ص:58.

[3]حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص:54.

ويدلنا المثال التالي لما يمكن أن يحدث أثناء هذا الاقتران المنتظم، كما تفسرها أسس الإشراط الكلاسيكي. حينما يسمع الطفل مثيرًا معينًا، و ليكن كلمة (لا) و ذلك في اللحظة التي يراد فيها حدوث استجابة معينة مثل(سحب اليد)،فالمثي رالسمعي (لا) يعتبر مثيرًا شرطيًا بالنسبة لليد المسحوبة. و تتكرر حدوث هذه العملية عدة مرات، حيث يسمع الطفل أولاً كلمة (لا) تعقبها مباشرة (الضربة على اليد) و سحب اليد، و ذلك بعد اقتران كلمة (لا) عددًا من المرات مع الضربة على اليد، وفي هذه الحالة، تنشأ علاقة إشراطية بين المثير الشرطي (لا) و الاستجابة الشرطية(سحب اليد)، و هكذا ينشأ و يتكوّن المنعكس الشرطي [1] .

5ـ نظرية التعلّم بالاشتراط الإجرائي لسكينر :

إنّ التعلّم في منظور النظرية السلوكية عملية ناجمة عن التفاعل بين الكائن الحي و المحيط، فالمحيط يتضمن العديد من المثيرات التي تتطلب من الكائن الحي استجابات معيّنة، و يمكن أن يتكرر حدوث هذه الاستجابات إذا لقيت تدعيمًا خارجيًا، و في هذا الإطار تندرج نظرية سكينر (B.F.،SKINNER). فالمحيط يمثل في نظريته مكانة بارزة، و لكنّه يؤكد في الوقت نفسه على أهمية العوامل الوراثية التي تتوفر في الكائن الحي منذ ولادته[2].

والتعلّم في نظر سكينر تغيّر في احتمال حدوث الاستجابة، و يتّم هذا التغير بواسطة الاشتراط الإجرائي. فالاشتراط الإجرائي هو عملية التعلّم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا للحدوث و التكرار[3]. و على هذا يعتبر سكينر أنّ جميع أنواع السلوك الإنساني تقريبا نتاج للتعزيز الاشتراطي، بمعنى أنّ السلوك ما هو إلاّ إجراء يعتمد على البيئة، بحيث يؤدي إلى نتائج و قوانين محددة تصف سلوك الكائن الحي[4].

---

[1] المرجع نفسه، ص:55.

[2] المرجع نفسه، ص:52.

[3] محمد، مصطفى زيدان، المرجع السابق، ص: 94.

[4] المرجع نفسه، ص:94.

فسكينر في البدء يميّز بين نوعين مختلفين من التعلّم يتعلقان بنوعين مختلفين من السلوك أيضًا، و هما [1] :

أ / السلوك الاستجابي: و هو سلوك ناتج عن مثيرات محددة تحديدًا دقيقًا، وترتبط به ارتباطًا شديدًا، فعندما يحدث المثير فإنّ الاستجابة تحدث بكيفية آلية، و هذا السلوك هو انعكاس طبيعي لمجموعة من المثيرات، و هو فطري في شموليته. و قد تكتسب بعض الانعكاسات عن طريق عملية الاشراط.

ب/ السلوك الإجرائي: يتميّز هذا النوع من السلوك عن النوع الأول برد فعل آلي لمثير ما، بل إنّه يتجاوز ذلك من حيث أنّه يقوم بإجراء واسع في المحيط الطبيعي والاجتماعي، ويحقق إنجازًا يغيّر عالم الخبرة الحسية، مثل الكلام و اللعب والعمل...ومعظم السلوك الإنساني من هذا النوع.

و يرى سكينر أنّ العوامل التي تسهم في اكتمال الإشراط الإجرائي متعددة، ولكنّها أكثر فاعلية هو التعزيز(المكافأة) الذي يظهر أثره في ترقية بعض المثيرات وتطويرها، أو إلغاء بعضها الآخر، أو إزالتها من ميدان الخبرة. و ينعت التعزيز في الحالة الأولى بالتعزيز الإيجابي، و في الحالة الثانية بالتعزيز السلبي[2].

ومن هنا فإنّ التعزيز هو حدث من أحداث المثير إذا ظهر في علاقة زمنية ملائمة مع الاستجابة فإنّه يميل إلى المحافظة على قوة الاستجابة أو زيادة هذه القوة،أو يقوي العلاقة بين المثير و الاستجابة، أو يقوي العلاقة بين المثير والمثير[3]. يستنتج من هذا أنّ التعزيز لا يعدو أن يكون صورة من صوّر تقوية الاستجابة، و استدعائها بواسطة المكافأة أو الجزاء، سواء أكان ذلك ماديًا أو معنويًا.

ترجع نظرية سكينر في السلوك الكلامي إلى نظريته العامة. فإذا قال الطفل: "(أريد ماءً)، و يقدم له الماء، فإنّ هذا السلوك يتعزز و يصير إشراطيًا بالتكرار. ويرى سكينر بأنّ السلوك اللغوي مثل أي سلوك آخر، يمكن التحكم في نتائجه، فهو يتعزز حين تكون النتيجة مكافأة، و ينطفئ إذا كانت النتيجة عقابًا. و بعبارة أخرى،

---

[1] أحمد حساني، المرجع السابق،ص:60.

[2] المرجع نفسه، ص:60

[3] المرجع نفسه، ص: 60

فإنّ احتمال وقوع السلوك الإجرائي مرتبط بما يسميه سكينر بالاشراط الفعّال أو الإجرائي. وكلما عزّز السلوك الإجرائي كلّما صارت احتمالات وقوعه مستقبلاً كبيرة. من هذا المنطلق يرى سكينر أنّ السلوك اللغوي المكتسب هو نتيجة

تفاعل ثلاثة عناصر :

. تنبيه . استجابة . تثبيت [1].

ومن هنا نصل إلى أنّ اللغة تكتسب في إطار النظرية السلوكية بالطريقة نفسها التي تكتسب بها بقية الاستجابات الأخرى غير اللغة، و ذلك بالمثيرات، والمحاكاة، و التكرار،و الإشراط، و التعزيز،... حيث يقوم الطفل بتحويل الأصوات العفوية التي يصدرها أثناء المناغاة إلى الشكل الذي هو عليه أصوات اللغة، و ذلك عن طريق تعزيزها باتجاه الأصوات اللغوية عند الكبار؛ فالاستجابات اللفظية تتولد عبر المثير أو الحافز الفيزيائي، و تتعزّز خلال محاولة الطفل التلفظ بها، و يتلقى التعزيزات الإيجابية في حال قيامه بالاستجابة الكلامية الصحيحة. و تتقدم عملية اكتساب اللغة بقدر ما تتوفر الاستجابات الصحيحة و تتعزز. و تنبثق الكلمات من هذه العادات اللفظية وعن طريق التعزيز دومًا حيث يحاول الطفل التفاعل مع المحيطين به عن طريق التلفظ بها، ممّا يجعلهم يتجاوبون معه ويحققون رغباته [2].

6 ـ دلالات بعض المفاهيم الأساسية في نظريتي: بافلوف وسكينر

من دلالات بعض المفاهيم الأساسية التي نجدها موظفة بكثرة في نظريتي التعلّم: نظرية بافلوف و نظرية سكينر، التي تساعد كثيرا على فهم محتوى النظريتين، ما يلي:

ا ـ مفهوم المثير:

لهذا المفهوم عدّة تعاريف نذكر منها:

---

[1] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص:53.

[2] المرجع نفسه، ص:54.

ـ يعرّفه هاريمان بأنّه أي صورة للطاقة تُنْتِجُ استجابة، أو أي طاقة خارجية بالنسبة لعضو الاستقبال تؤثر عليه و تستثيره [1].

ـ و تعرّفه الأستاذة رمزية غريب بأنّه أي حدث بيئي يرتبط باستجابة معينة تحت شروط معينة سواء أكانت هذه الشروط منتظمة للتدعيم، حيث يتلازم المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي، أو كانت حالة التدعيم ناتجة عن الأثر المرضي. فلا استجابة دون مثير [2].

ـ و يعرّف الاستجابة: أنّه نوع من الأحداث البيئية التي لا يمكن تحديدها منفصلة عن ملاحظات أسلوب معيّن من أساليب الكائن الحي [3].

ب ــ مفهوم الاستجابة :

يعرّفها وارن بأنها تقلص عضلي أو إفراز غدي (من الغدد) أو أي نشاط آخر ينتج عنه استثارة "[4].

ج ـ مفهوم التعزيز [5] **:**

التعزيز أو التدعيم (RENFORCEMENT) هو العلاقة القائمة بين حدثين هما المثير و الاستجابة، و ما يتبعها من أحداث و مؤثرات، و كلما زاد احتمال ظهور الاستجابة تسمى العلاقة بين هذه العوامل تعزيزا ... وعلى المستوى البيداغوجي؛ فالتعزيز هو المكافأة و التشجيعات التي تقدم للمتعلم كلّما أبدى سلوكا مرغوبا فيه،

والتعزيز نوعان:

د ـ **تعزيز إيجابي، و** يتمثل في تقديم مثير مرغوب فيه بعد استجابة معيّنة بكيفية تزيد من احتمال ظهور ذلك المثير.

هـ– تعزيز سلبي، و يرتبط بإيقاف وإزالة أو استبعاد تأثير المثير السلبي أو غير المرغوب فيه.

---

[1] محمد مصطفى زيدان، المرجع السابق، ص:95.

[2] المرجع نفسه، ص: 95.

[3] المرجع نفسه، ص :95.

[4] المرجع نفسه، ص: 96

[5] عبد اللطيف الفارابي و آخرون، المرجع السابق، ص:286.

7- مفهوم الاشتراط الإجرائي:

يقصد بالاشتراط الإجرائي عملية التعلّم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا للحدوث، ومصطلح "إجرائي" يستخدمه سكينر لوصف مجموعة من الاستجابات أوالأفعال التي يتألف منها العمل الذي يقوم به الكائن الحي، مثل رفع اليد، الكتابة، الشرب،[1] ...

نقد النظرية :

وعلى الرغم من هذه التفسيرات لعملية اكتساب اللغة في إطار الفكر السلوكي، فإنّ النظرية اللسانية السلوكية تبقى عاجزة عن شرح العديد من جوانب اللغة العملية؛ فعلم النفس السلوكي يبدأ في فهم معجزة اكتساب اللغة بتأكيده على المنهج العلمي وعلى الملاحظة التجريبية، و لكنّه لايستطيع أن يذهب إلى أبعد من ذلك[2].

لهذا قوبلت النظرية السلوكية بالكثير من الانتقادات الموضوعية المؤسسة، خصوصًا منها تلك التي قدمها تشومسكي، الذي رأى بأنّها قائمة على اعتقادات أولية، وفي هذا الصدد يقول:"(... و يبدو لي بصورة خاصة أنّ الفرضيات التجريبية التي سيطرت على دراسة اكتساب المعرفة طيلة سنين عديدة. قد تبناها البعض دون تبرير، وأنّه لا مكانة لها ضمن الإمكانات المتعددة التي يمكن تصوّرها فيما يتعلق بكيفية عمل الفكر)"[3]. و بهذا اعتبرت النظرية السلوكية عاجزة عن تفسير عملية اكتساب مفردات اللغة و جملها على حدّ سواء، ففيما يتعلق بالمفردات، يمكننا إيجاز أهم المآخذ الموجهة إلى عملية اكتسابها في:

---

[1] محمد مصطفى زيدان، المرجع السابق، ص:98.

[2] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص:55:

[3] المرجع نفسه، ص:55.

- إنّ عمليـة الفهـم تسـبق عمليـة التفكيـر، أي أنّ الطفـل يفهـم معنـى الكثيـر مـن المفردات قبل أن يتلفظ بها، ممّا يؤكد أنّه اكتسب هذه المفردات أو العبارات فهمًا دون تدعيم، و لا يعني هذا أنّ التدعيم لا قيمة له في تعلم اللغة[1].

– كثيرًا ما يكون تقليد الطفل للكبار غير مطابق لما يسمعه، و مع هذا يهلل الكبار لـه، و قد يأخذون حتى في استعمال المفردة التي يستعملها هو، و رغم هذا فإنّه يتخلى تدريجيًا عن اللفظة المدعمة التي سمعها واستعملها طويلاً، و يتحوّل إلى استعمال لفظة الكبار.

- إنّ المفردات التي يمكن للطفل أن يتعلمها عن طريق الربط بين الدال و المدلول، هي المفردات الدالة على الأشياء المحسوسة، فكيف يمكن في ضوء هذه النظرية، تفسير تعلم الطفل للعديد من المفردات ذات المعاني المجردة.

- يسمع الطفل مفردات كثيرة، خاصة الوظيفية منها كـ(الذي) أو (إذا)... دون أن يتعلمها، لعدم إدراكه المفاهيم التي تعبر عنها، و هو أمر لا تفسير له في إطار هذه النظرية.

و من هنا، يمكن القول أن التفسير السلوكي للدلالة اللسانية قد يكون ناجعًا إلى حدّ ما في تفسير بعض الكلمات ذات الإحالات المحسوسة، التي يمكن أن تعاين في الواقع اللغوي بناءً على مظاهرها الفيزيائية المميّزة، لكن على الرغم من ذلك سيظل هذا التحليل محدودًا، بحيث لا ينطبق على الجانب الأعظم من الكلمات اللغوية [2].

:

2 ـ3 النظرية العقـــــــــــلانية

1ـ ‘تعريفها:

---

[1] المرجع نفسه، ص:56.

[2] أحمد حساني، "مباحث في اللسانيات، المرجع السابق، ص:153

النظرية العقلانية مدرسة لسانية أمريكية ظهرت في بداية النصف الثانية من القرن العشرين، تقوم على أعمال اللساني الأمريكي أفرام نوام تشو مسكي المتعددة التي تجسدت في مؤلفاته المختلفة، منها بالخصوص" البنى التركيبية" الذي ألفه سنة 1957، "أوجه النظرية التركيبية " الذي ألفه سنة 1965، و" اللسانيات الديكارتية " الذي ألفه سنة 1966[1].

المنطلقات التي تقوم عليها هذه النظرية:

ينطلق تشومسكي في إرساء الدعائم المنهجية لنظريته من رفضه المطلق للنظرية السلوكية التي تعتبر اللغة مجموعة عادات كلامية يكيّفها حافز البيئة والتي لا ترتبط فيها الاستجابة الكلامية بأي شكل من أشكال التفكير، و لا تميّز بين السلوك الإنساني و السلوك الحيواني. و قد ذهب السلوكيون إلى أبعد حدّ في قولهم أنّ الإنسان كائن طيّع غير حرّ، و إنّ كلّ ما يفعله هو مجّرد ردود أفعال لمثيرات خارجية. فقد انتقد تشومسكي هذا الموقف الذي يحطّ من قيمة الإنسان و يحدّ من قدراته الخلاقة، و في هذا الصدد يقول: ((إنّ اللغة هي التي تميّز الإنسان عن الحيوان، و أنّها غير خاضعة لأيّ حافز، فهي تنظيم عقلي فريد من نوعه، تستمد حقيقتها من حيث أنّها أداة للتعبير والتفكير الإنساني الحرّ))[2]. و هي في نظره نظام مفتوح يتيح إنتاج عدد غير متناه من الجمل بخلاف النظام الاتصالي عند الحيوان الذي يتضمن عددا محدودا من الأصوات [3] .

وينطلق إلى جانب ذلك من الفلسفة العقلانية التي تبناها عن قناعة، والتي من أفكارها و أسسها استمد مقوّمات نظريته اللسانية، و الفرق بينه و بين الوصفيين والسلوكيين بالخصوص أنّه ينتمي إلى العقلانيين مثل "أفلاطون" و "ديكارت" و "همبلوت"، الذين يعتقدون أن العقل في ذاته مصدر كلّ معرفة، و هو أسمى من الحواس، و مستقل عنها، و يرون أن هناك متصورات و قضايا مسبقة

---

[1] أحمد حساني، المرجع نفسه، ص:118.

[2] ميشال زكريا، الألسنية: علم اللغة الحديث، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، لبنان، 1405هـ ـ 1985 ، صص : 29ـ ـ30، 39.

[3] حفيظة تازروتي، المرجع السابق ص: 59.

مكتسبة دون تجربة، يقوم العقل من خلالها بتفسير معطيات التجربة؛ أمّا الوصفيون فقد تبنوا المذهب التجريبي الذي كان "لوك" و "هيوم" من دعاته، الذي ينص على أنّ المعرفة لا يمكن الحصول عليها إلاّ عن طريق التجربة المستمدة من الحواس.

النظرية العقلانية و اكتساب اللغة عند الطفل :

يتلقى الطفل معلومات لغوية أولية من المحيط الذي يعيش فيه؛ فهو يسمع كلمات متفرقة وعبارات **متنو**عة متداخلة لكنّه يستطيع و بطريقة لا تزال سرًّا من الأسرار أن يسمع ويحلل و يستنبط بنفسه أنماطًا و قواعد يستخدمها فيما بعد لتأليف جمل و عبارات لم يكن قد تعلمها من أحد، ويقول تشومسكي حول هذه النقطة أنّ الطفل في هذه الحالة قد اكتشف مقدرة لغوية (COMPETENCE LINGUISTIQUE) لا شعورية تمكنه من ممارسة ما اكتسبه في الكلام الفعلي و تبعًا للمناسبات المختلفة[1].

يؤمن تشومسكي إيمانًا جازمًا بالعقل البشري و قدرته على الإبداع، و هو بذلك يتحدى السلوكيين لأنهم عاجزون عن تفسير الظاهرة الإبداعية التي تتميّز بها اللغة عن بقيّة أشكال السلوك الإنساني. فكل المصطلحات و الرموز التي أتت بها السلوكية أضعف من أن تفسر قدرة الإنسان على توليد جمل جديدة لا حصر لها دون أن يكون قد سمعها أو تعلمها من قبل [2] .

وهناك نقطة أخرى تتميّز بها نظرية تشومسكي اللغوية عن النظرية السلوكية، فعلى الرغم من أن تشومسكي لا ينكر أهمية التعلم و اكتساب المادة اللغوية من البيئة إلاّ أنّه يعتقد أن التعلم وحده لا يكفي لتفسير اكتساب الطفل المعرفة اللغوية بالسرعة و الكفاءة التي نلاحظها؛ فاكتساب اللغة ليس بالأمر السهل مطلقًا، و لعلنا ندرك مدى صعوبة ذلك عند ما نحاول تعلم لغة أجنبية غير لغتنا الأم، فكيف إذن

---

[1] محمد زياد كبّة، اللسانيات بين السلوكية و العقلانية، مجلة الفيصل، مجلة ثقافية شهرية، الرياض، العدد: 77، أوت 1983، ص: 76 .

[2] المرجع نفسه، ص: 76.

يتسنى للطفل الصغير أن يتقن لغة كاملة وهو لا يزال في الخامسة من العمر تقريبًا[1] ؟

إنّ مثل هذا السؤال كما يعتقد تشومسكي يوحي بوجود قدرة فطرية تولد مع الطفل، و هي الاستعداد المسبق (PREDISPOSITION) لتعلم أيّة لغة من اللغات الإنسانية دونما تحديد، و يقول تشومسكي أنّ هذه القدرة تشمل معرفة كامنة بالمبادئ العالمية للّغة، و هي المبادئ التي تحكم تركيب أية لغة و بنيتها الداخلية[2]

يركز تشومسكي على طبيعة النمو العقلي عند الطفل و على الملكة التي تقوده إلى اكتشاف قواعد لغته، وتجدر الإشارة إلى أن الطفل لا يمتلك في الحقيقة قدرات فطرية تؤهله إلى اكتساب لغة البيئة التي يترعرع فيها و إنّما بإمكانه اكتساب أية لغة إنسانية انطلاقا من العمليات اللغوية التي توفرها البيئة حتى و إن كانت ناقصة، ويفسر هذا بامتلاك الطفل لأشكال عامة مشتركة بين كل اللغات الإنسانية، أي أنه يمتلك كجزء من ملكته الفطرية قواعد كلية ويكون اكتسابه للغة بمثابة إجراء يقوم به لاكتشاف قواعد لغته بالذات من ضمن القواعد الكلية الكامنة ضمن ملكته اللغوية الفطرية ولا تعمل هذه الكليات إلاَّ عن طريق التفاعل مع المادة اللغوية التي يتعرض لها الطفل[3].

و يبرز هنا دور الأسرة والبيئة في توفير المادة التي تمكّن الطفل من اكتشاف قواعد لغته "((فالملكة اللغوية تبني القواعد عندما تتوافر لها الإثارة الملائمة في مراحل النمو الملائمة))"[4].

ويرى تشومسكي أن دور العائلة يقف عند حدود ما يسميه بالدور التوسيعي، حيث يردد الكبار في كثير من الأحيان الجمل التي يتفوّه بها الأطفال، بإدخال بعض التغيّرات عليها ليقرّبوها من الجمل التي تعادلها في لغتهم، و من ثمّ يوسعونها،

---

[1] المرجع نفسه، ص: 77.

[2] المرجع نفسه، ص: 77..

[3] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص :61.

[4] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغات،ط/2، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، لبنان، 1985، ص: 62.

وتقترب تدريجيًا من لغة الكبار دون أن تقوم الأسرة بطريقة مباشرة بتصحيحها، وبهذا يكتشف الطفل النظم الخاصة بلغة الكبار[1]. فيكون دورالأسرة تسهيل عملية اكتساب الطفل للغة عن طريق عرض النماذج بعيدًا عن التلقين و التقليد، و هذا ما يفسر استمرار الأخطاء اللغوية لدى الطفل في محاولته لتنمية ملكته الفطرية على اكتساب الخصائص اللغوية للغته خصوصًا فيما يتعلق بالنظام النحوي [2] .

وباختصار، يمكننا القول أن الطفل في منظور النظرية العقلانية يكتسب اللغة عن تقدير الفرضيات، فهو يمتلك بالفطرة مجموعة من الفرضيات، يقوم بتطبيقها على المعطيات اللغوية التي يتعرض لها، كما يمتلك و بالفطرة أيضًا أشكالا مجردة لقواعد يمكنه امتلاكها عند استيعابه لمعطيات لغته، و هو قادر و بصورة لا شعورية على صياغة عدد غير محدود من الفرضيات التي تمكنه من إنتاج وفهم عدد غير متناهٍ من الجمل، وعند سماع الطفل مقاطع من اللغة التي سوف يكتسبها، يهتدي تدريجيًا إلى أن بعض الفرضيات التي صاغها لا تتوافق مع معطيات اللغة، في حين تتوافق بعضها، مما يجعله يتقبل لاشعوريا الفرضيات التي تتيح له اعتماد التفسيرات الصحيحة حول جمل لغته وهنا يكون قد امتلك لغته، ولا بد لكي يتسنى للطفل التحقق من صحة فرضياته، من توافر المادة التجريبية التي يختبر من خلالها هذه الفرضيات، وتتمثل هذه المادة في جمل اللغة التي يسمعها في بيئته[3]

إن القول أنّ للطفل قدرة غير متناهية على صياغة و فهم جمل لم يسبق له سماعها، يقودنا إلى القول بأنّها عمل عقلي يتجدد باستمرار، ومن هنا يرى تشومسكي بأنّ اللغة مظهرا إبداعيا، فما ينطق به الإنسان عند استعماله للغته استعمالا عفويا، يتضمن تعابير متجددة.

ولا يمكن اعتباره ترديدا لما سبق له أن سمعه، ولا يمكن في الوقت نفسه، واعتبار النظام اللغوي للطفل نسخة مصغرة عن نظام محيطه اللغوي، و إن كان ذا

---

[1] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص: 62.

[2] نوام تشومسكي، أوجه النظرية التركيبية، ترجمة جان كلود ميلنار، لو ساي، ط/1، باريس، 1971، ص:115.

[3] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص: 62.

صلـة بـالكلام الـذي يسـمعه فـي بيئتـه، فهـو يسـتعمل معطياتـه اللغويـة لينـتج جمـلا جديدة عبر نظامه اللغوي البسيط، وقد ينحرف عن كلام الكبار، مما يدفعنا إلى القول بأنّ الطفل يبني هذا الانحراف بصورة مبدعة. ومن هنا نفهم سبب رفض تشومسكي لمبدأ التقليد في اكتساب اللغة [1] .

2ـ خصائص النظرية العقلانية :

يجملها الأستاذ أحمد حساني موجزة في النقاط التالية [2] :

1/ يرى تشومسكي أنّ هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك.

2/ يخفي كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معيّنة.

3/ اللغة الإنسانية في نظر العقلانيين هي تنظيم عقلي فريد من نوعه، فهي مظهر عقلي يستمد حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة للتعبير و التفكير.

4/ يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأمّ، أن يظهر نوعا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل، و في فهم التراكيب التي يستخدم الآخرون.

5/ إنّ للغة نظام اتصالي مفتوح، غير مغلق، كل من يكتسب هذا النظام يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها و سماعها و فهمها فهما جيّدا.

ـ نقد النظرية العقلانية :

و إذا كانت النظرية العقلانية قد تجاوزت النظرية السلوكية بتفسيرها ما عجزت هذه الأخيرة عن تفسيره في ميدان اكتساب الطفل للغة، فإن مفاهيمها قد تعرضت هي الأخرى لبعض الانتقادات، مثلما عرفت تطبيقاتها إخفاقات، إذ يرى وانريتش (WEINRICH) أنّ مفهوم الملكة اللغوية الذي تجسد في أعمال تشومسكي كان له الفضل الكبير في تطوير النظرية اللغوية، فقد استطاع مع بعض التعديلات تعويض مفهوم اللغة في النظرية البنوية السوسيرية، و تمكن من خلال هذا المفهوم

---

[1] المرجع نفسه، ص:63.

[2] المرجع نفسه، ص: 63.

أن يعطي للغة بعدا استبطانيًا ديناميكيًا، بعد ما كانت تتميز بمظاهر ثابتة وخارجية [1]

و ميزة مفهوم الملكة على مفهوم اللغة تتجسد في الجانب النفسي، و لكنّها مع ذلك ليست دون سلبيات؛ لأنّها تقصي البعد الاجتماعي و التفاعلي و الوظيفي للغة، و في هذا الشأن يقول: "((و لكنّ اللغة لم توضع ليتكلمها فرد واحد، و إنّما هي استعمال اجتماعي؛ فمفهوم الملكة اللغوية إذن هو الذي يؤدي بنا إلى إعطاء اللغة ميزة مونولوجية، وهذه النظرة غير ملائمة و خاطئة، لأنّها تقصي المشارك في الحوار الذي هو الآخر يملك ملكة لغوية خاصة به كثيرًا ما تكون مختلفة عن تلك التي يمتلكها المتكلم في وضعية لغوية معينة، وإنّ أدنى حدّ للغة في بعدها الاجتماعي، باعتبارها أداة للتواصل هو إذن شخصان، و يترتب عن ذلك أن المفهوم المنولوجي للملكة اللغوية ينبغي أن يعرض بالمفهوم الحواري للملكة التواصلية))"[2].

و يوجز دونيس جيرار (D. GIRARD) أسباب الإخفاقات التي عرفتها النظرية العقلانية عند تطبيقها في ميدان التعليم، في تعقيد و تجريد النحو التوليدي التحويلي و في عدم توافق نماذجها، على الرغم من فعاليتها في وصف المسار اللغوي. [3]

إضافة إلى الانتقادين السابقين، فإنّ تشومسكي وصف اللغة ككيان مستقل بذاته بعيدا عن المواقف الاجتماعية و الحياتية التي تستخدم فيها و تبتكر، إذ استبعد في تحليله التأثيرات الاجتماعية التي تجعلنا نتحدث و نخاطب و نعبر عن حاجاتنا، وهذا ما سمح ظهور الاتجاه التبليغي المعرفي بزعامة دال هايمس(DELLHEYMES)

---

[1] A. WENRICH، Vers la construction d'une compétence ? In Didactique des langues étrangéres . Presse Univérsitaires de Lyon ، 1981، p 19

[2] المرجع السابق، ص:19

[3] Denis Girard، Enseigner les langues méthodes et pratiques، Bordas ? Paris ? 1991، p. 98.

وجان بياجيه كردّ فعل، مؤكدين أنّ اللغة التي نبدعها لا قيمة لها إن لم تؤد وظيفة اجتماعية تواصلية[1].

والجدير بالذكر أنّ النظرية العقلانية التي جاءت كردّ فعل على النظرية السلوكية ، وإن كانت تتسم بشيء من التجريد والغموض ،لا تزال في الفكر اللساني المعاصر البديل المقنع في ميدان اكتساب اللغة وتعلمها لدى الطفل؛لأنّها تردّ المسألة إلى العقل،لأنّ العقل في نظر تشومسكي و العقلانيين وحده قادر على تفسير ظاهرة اكتساب اللغة عند الطفل بالسرعة والتمام؛ هذه اللغة التي خص الله بها الإنسان، لا تزل سرّا من الأسرار؛ فالعقل البشري بما يتميّز به من قدرات جبارة فهو الظاهرة الفريدة التي لا يصعب عليها أي أمر مهما عظم و تعقد.

3-4: النظـــــرية المعرفيـــــــــة

تعتبر النظرية المعرفية نظرية معرفية نفسية استثمرها اللسانيون في نظرية تعليم اللغات ليؤسسوا على ما جاء به جان بياجيه نظريتهم في تعليم اللغات وتعلّمها،وهي في الوقت نفسه امتداد طبيعي للنظرية العقلانية لتشومسكي، و إن كانت في الواقع تتعارض مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلية، خاصة القول بوجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلّم اللغة [2] .

تنسب هذه النظرية إلى العالم النفسي السويسري جان بياجيه (JEAN PIAGET :1980/1896)، زعيم مدرسة جنيف لعلم النفس الوراثي الذي اهتم بالبيولوجيا وبالأسس البيولوجية للمعرفة خصوصا، (ألّف حوالي عشرين مؤلّفا في البيولوجيا)[3].

---

[1] حسام البهنساوي، لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ط/1، دار المناهل للطباعة، القاهرة، 1994، ص :99.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية"، مرجع سابق، ص:96.

[3] حفيظة تازروتي، " اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائيري، مرجع سابق ، ص:66.

و كان لأبحاثه الأولى هذه، أثر واضح في بناء نظريته حول نمو الذكاء. و بعد نيله الدكتوراه وسّع مجال بحثه، فاهتم بعلم النفس. كان للنظريات التي صاغها أثر واضح في توجيه البحوث العلمية، وخصوصا تلك المتعلقة بالنظم و بالتعليم [1] عرف بياجي بزعامته للاتجاه المعرفي حيث اختص بالبحث في أصل المعرفة، وفي آلية التعليم، وتمكن من بناء نظرية للمعرفة عرفت بالنظرية البنائية (LA THEORIE CONSTRUCTIVE) [2]

ومما سبق يتضح أن النظرية المعرفية لجان لبياجيه و منطلقاتها هي أبحاث في علم النفس الوراثي و أسسها مستمدة من البيولوجيا و بيولوجية المعرفة.

1 ـ التعريف بالنظرية وبمنطلقاتها النفسية والمنهجية:

يتفق جان بياجيه صاحب هذه النظرية مع تشومسكي في أن اللغة نتاج للذكاء، لإنتاج تعلم بالمفهوم السلوكي، وأن هذه النظرية في البناء وفي عمل الذكاء، وفي ذلك يقول:((تتضمن كل المسالك مظهرا فطريا ومظهرا اكتسابيا، ولكنّنا لا نستطيع تحديد حدود كل واحد منهما. ولم أنف يوما وجود شيء فطري في العمل، إذ إننا لم نفلح في يوم ما في تصيير الإنسان البليد إنسانا ذكيا))"[3] .

و لكنهما مع هذا يختلفان في موضوع فطرية اللغة، فبينما يرى جان بياجيه بأن مسار الذكاء وحده هو الوراثي، يرى تشومسكي بأن اللسان البشري هو عضو دهني (ORGANISME MENTAL) ذو بنية فطرية لا تقل خصوصية عن بنية العين أو القلب، فما هو فطري بالنسبة لبياجيه "((هو القدرة العامة على إعادة تركيب المستويات المتعاقبة للتنظيم المعرفي الأكثر فالأكثر نموّا))"[4].

و مهما يكن أمر الاختلاف بين الباحثين في موضوع فطرية اللغة، فإن ما ينبغي التأكيد عليه، أن أفكار جان بياجيه كلها تدور حول مفهوم واحد هو المعرفة، وأن نظريته نظرية معرفية، فلم يول اهتماماته الأساسية لاكتساب اللغة عند الطفل،

---

[1] المرجع نفسه ، ص66.

[2] Jean Piaget،Schémes et d’action et d’ apprentissage du Langage seuil، Paris،1979.p252

[3] Jean Piaget،Schémes et d’action et d’ apprentissage du Langage، seuil، Paris،1979.p252.

[4] BarbelInhelder، Langage et connaissance dans le cadre constructrive، page 201

وإنما انصب اهتمامه على البحث في تطوّره المعرفي، وهو حين يبحث في اللغة إنما يبحث فيها عما يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة، فلا يتصوّر جان بياجيه إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة عن التطور المعرفي، و لا إمكانية استعمال اللفظية استعملا كاملا إلا عند تكوين العمليات الفكرية، و لهذا فلابد قبل الحديث عن عملية اكتساب اللغة عند بياجي، من التطرق إلى أهم القضايا التي أثارها في نظريته المعرفية[1].

يرى بياجيه أن المعرفة تنشأ لدى الطفل، من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه، ففي الفعل (ACTION) يبرز منطق الطفل الناشئ، ويعتبر هذا المنطق نقطة انطلاق عمليات و أحداث البيئة أو الوسط كونها عوامل تعلم خارجية، فهي لا تمثل سوى مصدر من مصادر المعرفة،إذ أن الدماغ يحوي من المعرفة أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج، و أن الأشياء التي يتعلمها الطفل و هو في طور نموّه، لا يمكن أن تفسر بالعودة إلى عوامل اجتماعية أو نضوجية (أي عوامل النضج) فحسب؛ بل أيضا عن طريق ردها إلى عامل أساسي يقود عملية التعلم يسميه بالموازنة[2] .

و يعتبر جان بياجيه بان كل سلوك للكائن الحي (الطفل في هذه الحالة) يستهدف توافقه (SON ADAPTATION) مع المحيط ، ووسيلته في ذلك الأنماط (SCHEMES)، والنمط هو "(بنية أو تنظيم للأفعال، مثلما تتحول أو تتعمم أثناء تكرار الفعل في وضعيات مشابهة أو مماثلة)"[3]. و يقوم الطفل، و هو في مرحلة مبكرة من العمر، ببعض الأفعال التي تحملنا على الاعتقاد بوجود سلوك قصدي وراءها، فهو يلتقط الأشياء التي تلامس كف يده، و يبحث عن حلمة ثدي أمّه، وهذه الحركة التي يقوم بها الرضيع من أجل الإمساك بشيء معين هي نمط، بمعنى تنظيم فيزيائي(ORGANISATION PHYSIQUE) للأفعال التي يمكنه تكرارها وتطويرها

---

[1] حفيظة تازروتي، المرجع السابق ، ص:65.

[2] ميشال زكريا، قضايا ألسنة تطبيقية، و دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ط/1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1993، ص: 79.

[3] J. Piaget et B.Inhelder، La psycologie de l’enfant،puf. Que sais je، Paris، 1966، p11.

للحصول على الرضاعة أو شيء آخر، و يمكن أن يكون هذا المخطط ذا طبيعة بيولوجية أو عقلية أو هما معا، كما يمكن. يكون بسيطا أو معقدا[1]؛ إن أنماط الرضيع محدودة لا تعدو بعض ردود الأفعال كالبكاء و ثني الأعضاء، ... و لكنّها تتطوّر إلى عدة أفعال حسية حركية. وفي أثناء السنة الأولى تظهر بعض الأنماط العقلية لتتضاعف في السنوات التالية: و يمكن القول بالعودة إلى هذه الأنماط، بأن نمو الطفل يكون بتعددها وتضاعفها أو بتوحيدها في نمط أكثر فأكثر إعداد.

يشرح جان بياجيه هذه العملية باستعمال لآليتي التمثّل (ASSIMILATION والتكيّف (ACCOMMODATION) اللتين ثقودان إلى التوافق (ADAPTATION) :

التمثل + التكيّف = التوافق

إن الطفل الذي يسعى دوما للاستجابة إلى احتياجاته، و بالتالي إلى التوافق مع المحيط يعود دوما إلى الأنماط، حيث يقيّم في أي إطار يمكن أن تتلاءم تلك الأنماط الموجودة في ذاكرته مع البنى التي تظهر في محيطه، وعندما يتوصل إلى الانسجام مع هذا المحيط، يكون قد أتّم توافقه. و لا يتّم للطفل هذا، إلا بالعودة (كما ذكرنا) إلى الأنماط الموجودة لديه، فالطفل الذي يطلب منه رسم خريطة سيره من المدرسة إلى بيته، لابد أن يستحضر بنى الأفعال التي يمتلكها حتى يتمكن من إنجاز هذا العمل[2]. وقد يلجأ الطفل، وهو يحاول التوفيق بين منبهات المحيط والأنماط الذهنية الموجودة لديه سلفا، إلى تعديل الأحداث كي تصير مناسبة للأنماط التي سبق له استدخالها، ويسمي بياجيه هذه العملية التي تتطلب تمثل أو فهم الأحداث عن طريق الموافقة بين خصوصياتها و الأنماط الموجودة مسبقا في الذهن بالتمثّل، وهو آلية تقتضي إدخال موضوع جديد أو وضعية جديدة في مخطط متوفر لدى الطفل، ففي رأي بياجيه: "((تمثل موضوع لنمط يعني إعطاء هذا الموضوع

---

[1] النمط البسيط هو مثل ذاك الذي يظهر عند الرضع، كما أوضحنا، أما المعقد فيمكن التمثيل له بحل معادلة ذات أربع مجهولات.

[2] R. Murray Thomas et Claudine Michal، Théorie du développement de l’enfant، p :271.

معنى أو عدة معان))"[1]. وقد لا تتوافق بنية الأحداث مع الأنماط المتوفرة لدى الطفل، بشكل ملائم حتى بعد اللجوء إلى إعادة تشكيل هذه البنية، ويعود ذلك إلى أنّ "(الموضوعات التي يلاقيها الذهن ليس لها صفات خاصة وقابلة للتجزؤ... فهي مبهمة وغامضة ؛لأنّها غير مستوعبة، وتخلق بالتالي انزعاجا يبرز تفاضلا جديدا في أنماط التمثّل[2]. و هنا تتحوّر الأنماط وتتعدد تحت تأثير المحيط.

ويسمي بياجيه تكيّفا، عملية تحويل الأنماط التي توجد سلفا والتي تسمح بتمثّل أحداث لم تكن مفهومة، فالتكيّف يقتضي إذن: "(تعديل أو تحوير مسلك متوفر مسبقا من أجل تحكم أفضل في موضوع جديد أو وضعية جديدة)"[3]. فالأحداث الجديدة، لا يمكن أن تكون مماثلة تماما لتلك التي أدت إلى تكوين الأنماط السابقة، مما يؤدي إلى عدم الانسجام بين هذه الأنماط والأحداث كما ذكرنا، ولكن التمثّل التكيّف هما اللتان تمكنان من تجاوز مشكلة عدم التوافق هاته. إذ تقوم الأولى بتشكيل ما يقدمه المحيط حتى يتناسب مع الأنماط الموجودة، بينما تقوم الثانية بإتمام الأنماط أو تحويرها من أجل ملاءمتها مع معطيات المحيط و بهذا،يقرر جان بياجيه بأن التمثّل المعرفي هو حالة متميّزة من حث أنّه عملية للتكامل والإدماج(PROCESSU FONCTIONN D'INTEGRATION)

كما أن عملية خارجية تقوم مقام القناة التي تنقل معطيات الواقع الخارجي، بخلاف التكيّف الذي هو نشاط داخلي، فهو تكيّف لما سبق تمثّله، و لا يمكن أن يكون تكيّفا مباشرا لمعطيات خارجية دون مرورها عبر عملية التمثّل، كما لا يمكنه أن يوجد في حالة جوهرية (ETAT PURE) معزولة لأنّه تكيّف للنمط الذي تمّ تحصيله بواسطة آلية التمثّل، و لهذا يظل التكيّف محرك العمل المعرفي[4].

---

[1] J. Piaget et Al، La lecture de l'experIence، une étude d épistomologie génétique،Puf، Paris،1958،p.59

[2] Piaget، La naissance de l'intelligence،delachaux et niestlé،Neuchatel،suisse، 2é édition،1948، p.129.

[3] Bronckart، Théorie du langage ، une introduction crtique. Pierre Mondaga، Bruxelles، 2é éd.1977.p.64

[4] théorie du langage /. IDEM P 54

يردّ جان بياجيه مصدر النشاط القائم على التمثّل و التكيّف إلى مسارات التوازن التلقائي (PROCESSUS D'AUTO EQUILIBRATION)، حيث يقوم الكائن الحي البشري بتكوين البنية العامة لمعارفه باستمرار أثناء تعلّمه، و ذلك حفاظا على توازنه، و من ثمّة فهو يواجه كل العوارض و الاضطرابات التي تعوق عملية نموّه المعرفي، و ذلك بواسطة آلية تنظيمية (SYSTEME DE REGULATION)[1].

إنّ بناء المعرفة و تكوينها في نظر بياجيه، يكون في آخر مرحلة من مراحل النشاط التعليمي "((و هو نشاط لا ينقطع و لا تنتهي دورته إلاّ لتبدأ له دورة أخرى على نحو متداخل (مركب) و متدافع، كل دورة منه تتحوّل إلى نشاط تفاعلي ينتهي هو الآخر إلى قاعدة من المعرفة تبعث بدورها على النشاط من جديد))"[2] ، كما أنّ مرحلة التوافق (ADAPTATION) هي في رأيه، مرحلة أخيرة لكل نشاط تعليمي، حيث يقوم فيها الفرد بإزالة كل مظاهر التنافر و عدم التوازن في النظام المحصل عليه.

يتضح ممّا ذكرنا أنّ نظرية بياجيه المعرفية ترتكز على مفهومين أساسين هما التفاعل و البناء (INTERATION ET CONSTRUCTION)، يتجسد الأول منهما في طبيعة العلاقة بين الكائن الحي البشري و وسطه، حيث يؤثر فيه ويتحوّر عند الاتصال به، بينما يقدم له الوسط بدوره المنشطات، وأمّا الثاني فمرده إلى دور فعل الكائن الحي، وإلى التكوّن التدريجي للبنى المعرفية، حيث تتكوّن المعرفة عن طريق مجموعة من الأفعال في الوسط، وبهذا لا يمكنها البروز مفصولة عن هذه الأفعال. و هي تأخذ بذلك شكل بناء حقيقي[3] .

لقد انصبت كل أعمال بياجي، على البحث في كيفية بناء المعرفة دون الاهتمام بتكوّن اللغة لذاتها، فأعماله المتعلقة بالتمركز حول الذات (EGO - CENTRISME)، وإن تطرقت إلى بعض مظاهر اللغة، فإنها تعرضت لها من حيث هي انعكاس لفكر

---

[1] حفيظة تازروتي، مرجع سابق، ص: 68.

[2] لوصيف الطاهر، منهجية تعليم اللغة العربية و تعلمها، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر ،سبتمبر،1996، ص: 149.

[3] J. Piaget، et Bronckart، Théorie du langage ، p.49.

الطفل، وما كتابة تكوين الرمز عند الطفل (LA FORMATION DU SYMBOLE CHEZ L'ENFANT) إلاّ دفاع على خضوع اللغة للوظيفة الرمزية أو التصويرية، فالنمو اللغوي في نظره، ما هو إلاّ مظهر من مظاهر هذه الوظيفة، وإن كان المظهر الأهم. و إذا كانت اللغة نظاما قائما ضمن المجتمع، يتيح لمن يكتسبه وسائل فكرية، فإنّها لا تولدها ولا تكون شرطا كافيا لاكتساب العمليات الفكرية؛ بل على العكس من ذلك، فإنّ اللغة لا يمكن أن تستعمل استعمالا كاملا، ما لم تتكوّن هذه العمليات، فلا تأتي اللغة في رأي بياجي إلاّ بعد اكتساب الطفل القدرة على الترميز، التي تظهر بوادرها في نهاية المرحلة الحسية الحركية وبداية مرحلة ما قبل العمليات [1]، حيث يبدأ الطفل بتمثل عالمه الخاص عن طريق الصوّر الذهنية والرموز فيصير حضور الأشياء غير ضروري بالنسبة إليه إذ بإمكانه تمثل الأشياء، و لو كانت غائبة، ولذلك تراه يبحث بياجيه عن أصول هذه الوظيفة لدى الطفل، فيتابع التحليلات الأولى للمحاكاة واللعب الرمزي خطوة بعد خطوة، وتجدر الإشارة في هذا الصدد، إلى أن اللعب في تقدير بياجي ذو أهمية بالغة، فهو يمّكن الطفل من التمثل، كما أن التقليد هو مثل على التكيفّ، لأن الطفل يحاول تكييف سلوكه ليصير إنسانا آخر [2].
و على الرغم من أن اللغة تكون في طور التكوّن عند ظهور الوظيفة الرمزية،فإنّ بياجيه لا يعتبرها مصدر المظاهر المتنوعة للنشاط الرمزي، فأصل هذا النشاط في نظره هو التصرفات الحسية الحركية بدءا بتلك القائمة على المحاكاة، لأن التصورات في بداية الأمر لا تشكل شيئا آخر غير المحاكاة المستدخلة، فالوظيفة الرمزية هي نتيجة نموّ نفسي للفرد، وهي لتي تتيح له اكتساب اللغة فـ"(بفضل التناسق المتنامي للأنماط الحسية الحركية) و بفضل تسارع الحركات واستدخال الأفعال في شكل محاولات مسبقة يتوصل الطفل في المرحلة السادسة [3] من هذا النموّ إلى القيام بمحاكاة تصوّرية حينما يكون هناك توازن راهنا بين التمثّل والتكيّف، و إلى القيام بمحاكاة متأخرة حينما تتغلب العملية الثانية على الأولى، و إلى الأنماط اللعبية

---

[1] J. Piaget،Problémes de psychologie génitique،DenoelGauthie

[2] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص: 69.

[3] هي مرحلة فرعية من المرحلة الحسية الحركية.

الرمزية حينما تتغلب العملية الأولى على الثانية، و في هذه الفترة يصبح اكتساب اللغة ممكنا وتسمح الكلمة أو الإشارة الجماعية باستدعاء الأنماط التي بقيت حتى الآن مجرد أنماط علمية)"[1].

إنّ للغة في نظر بياجي الجدور نفسها التي هي للعب الرمزي، فالطفل يلجأ أثناء هذا اللعب إلى استعمال الأشياء بوصفها رموزا أو دلالات على أشياء أخرى، كذلك الشأن بالنسبة إلى كلمات الطفل الأولى التي تشبه رموزا يمكن أن تقرن بالشيء، ولا تكوّن نظاما، وعندما يصير التصوّر ممكنا في غياب الشيء، يتّم التطوّر عند الطفل من الرمز إلى الإشارة بمفهومها اللساني، وفي ذلك يقول بياجي: "((عندما نتحدث عن التصوّر، فإنّنا نتحدث بالنتيجة عن وحدة الدال، الذي يسمح باستدعاء المدلول، الذي يؤمنه الفكر، ويشكل التأسيس الجماعي للغة من هذه الزاوية العامل الأساسي في تكوين التصوّرات وتدامجها الاجتماعي))"[2] هكذا يكتفي بياجي بربط اكتساب اللغة بالوظيفة الرمزية التي هي أوسع منها، والتي تجد أصولها في المحاكاة واللعب، دون ذكر لدور العوامل الاجتماعية في ظهور وارتقاء هذه الوظيفة، وعلى الرغم من أن نظرية بياجيه لا تفسر عملية اكتساب اللغة بقدر ما تشرح عملية بناء المعرفة، فإنّ هناك من الباحثين من فسرها معتمدا على المفاهيم المعرفية نفسها التي قدمها بياجيه، إيمانا بصلاحية تطبيق هذه المفاهيم في أي موضوع له علاقة بالتعلّم، وما اللغة إلا واحد من هذه الموضوعات التي يمكن أن تصادف الطفل في محيطه[3].

يشرح الدكتور الطاهر لوصيف عملية الاكتساب اللغوي في النظرية المعرفية مقارنا بينها وبين آلية الانتحاء كما تصوّرها نحاة العربية، و انتهى إلى أن هذه الأخيرة تستند على جميع العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد أثناء عملية التعلم بصفة عامة، لذلك يمكن اعتبار الانتحاء في حقيقته العميقة آلية معرفية صرفة، يقوم

---

[1] J. Piaget، La formation du symbole chez l'enfant،delachaux et niéstlé،Neuchatel، Suisse، 1970. p.253-254.

[2] المرجع نفسه، ص:287-288.

[3] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص: 71 .

بها الكائن الحي البشري أثناء عملية التعلّم اللغوي وفقا للمنظور نفسه الذي تتضمنه النظرية المعرفية البنائية[1]. و لذلك يمكن القول إنّ "(آلية الانتحاء تماثل آلية الاكتساب اللغوي في حقيقتها النفسية، إن لم تكن هي كما وصفها بعض العلماء وحددوا عناصرها ومكوّناتها)"[2].

و بناء على هذا يشرح الباحث عملية اكتساب اللغة عند بياجيه، وذلك بالعودة إلى آليتي التمثّل والتكيّف اللتين شرحناهما، حيث يكون التكيّف من خلال إلغاء أو قبول أنماط أو مثل مكتسبة سابقا، ويكون التمثل من خلال بناء أو تكوين أنماط جديدة، فتحصيل المتكلم للبنى التي تكوّن نظام اللغة إذن يتّم من خلال هاتين العمليتين اللتين "(تبنيان رغم كل أشكال التعثر والاضطراب النظام النهائي و المتكامل للغة، بكيفية تتلاءم فيها البنى المكتسبة سابقا ولاحقا، ولتكون بنى متكيّفة مع الخصائص الفردية للمتعلم)"[4] .

2 ـ نقد النظرية المعرفية :

لقد توصلت العديد من الدراسات التي استلهمت مبادئها من أعمال بياجي، والتي أقيمت في أوروبا و الولايات المتحدة و في عدد من البلدان النامية إلى ضرورة إعادة النظر في بعض نتائج بياجيه[4]، فعلى الرغم من اعتراف هذا الأخير بأن زمن التوصل إلى مرحلة ما من مراحل النموّ، يكون بحسب الإطار الاجتماعي والثقافي، فإنّ عملية النموّ، وتعاقب مراحلها يسيّرها منطق ثابت [5]. ولقد عيب على بياجه إقصاءه البعد الاجتماعي للغة، كونه لم يعر اهتماما كافيا لدور المجتمع والعلاقات الاجتماعية الأمر الذر يرتكز عليه العالم فيجوتسكي[6].

---

[1] لوصيف الطاهر، المرجع السابق، ص: 244.

[2] المرجع نفسه، ص: 244.

[3] المرجع نفسه، ص: 246.

[43] Murray Thomas et Claudine Michal، Théorie du développement de l'enfant، p.311-312

[5] المرجع السابق، ص:311

[6] تشومسكي، المرجع السابق، ص :74.

و يعلق فيجوتسكي أيضا على أفكار بياجيه، لا سيّما قضية التمركز حول الذات، ولكن بعد الاعتراف بفضله في الكشف عن الخاصية الكيفية لتفكير الطفل من منظور إيجابي، بعد ما كان علم النفس التقليدي يتناوله من منظور سلبي، يسجل نقائص و عيوب المستوى الإساني على أساس مقارنته بتفكير الكبار[1]، وفي ذلك يقول: "((و في الحقيقة أنّ ما قام به بياجيه يعتبر جادا و جديدا في تاريخ الفكر السيكولوجي، أفاد فيه من أراء ودراسات، بأنّ الطفل ليس إطلاقا بالشخص الراشد المصغر، و بأنّ عقله ليس بعقل الراشد على نطاق صغير. و تكمن وراء الراشد على نطاق صغير. و تكمن وراء هذه الحقيقة التي أيّدها بياجيه بالإثبات التجريبي فكرة بسيطة في جوهرها، فكرة التطوّر التي أضاءت كل دراسات بياجيه))"[2] .

إنّ بياجيه ببنائه هذا على قاعدة تفاعلية، يكون قد أعطى للمتعلم دورا فعالا وأساسيا في التعلّم، ومن ثمة فقد أمد المهتمين بعمليتي التعلّم و التعليم لمبادئ هامة تتعلق باختيار الأهداف البيداغوجية وتنظيم البرامج الدراسية، واختيار المواد للمستويات المدرسية المختلفة[3]،... ففي مجال اختيار الأهداف، كانت أفكار بياجيه المتعلقة بالنموّ الفكري للطفل أساس الطريقة المستعملة في انتقاء الأهداف، والتي لم يعد من مهام المدرسة في إطارها "((تدريس أحداث ومفاهيم خاصة أو اقتراح حلول لمشاكل اجتماعية خاصة؛ بل العكس فإن هدفها يكمن في ترقية النمو الأفضل للقدرة على التفكير الخاصة بكل مستوى من مستويات النمو، وهدف هذه الطريقة أن يستطيع الطفل و إلى غاية المراهقة تطبيق عملية التفكير الرسمية هذه بحيث يقدر على حل المشاكل التي يواجهها في حياته اليومية، وبالتالي فهو يتعلم أحداثا ومفاهيم منتقاة ليس من أجل قيمتها الكامنة؛ بل من أجل مفعولها المنشط لمستوى التطور المعرفي الذي يتواجد فيه، في فترة معينة))"[4] ، كما لأفكار بياجيه في لفت الانتباه

---

[1] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص:77.

[2] لؤوم، تشومسكي، التفكير و اللغة، ترجمة طلعت منصور، المطبعة الفنية و الحديثة، القاهرة، 1975، ص:45 .

[3] R. Murray Thomas، et Clandine Michel،p. 286 à 300.

[4] المرجع السابق ص:72.

إلى ضرورة الملاءمة بين نمو الطفل ونشاطات التعلم المراد اقتراحها، فقد كانت المدرسة التقليدية تفرض على الطفل اكتساب مفاهيم في وقت لا إستعداد لقدراته الفكرية على تفهمها، وقد أرشدت هذه الأفكار الباحثين إلى ضرورة الملاءمة بين ما يقدم للطفل ومستوى تطوره الخاص [1].

نستخلص مما سبق ذكره أنّ النظرية المعرفية لجان بياجيه هي امتداد للنظرية العقلانية لتشومسكي كما أشرنا سابقا و محاولة لتعشيشها في إطار اجتماعي محض، بحيث يتم إنتاج اللغة وفق الأحوال الخطابية و السياقية المختلفة مع ما يسمح به المجتمع من تعابير و معان، و إن كانت في الواقع كما سبق أن قلنا ذلك تتعارض مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلانية، و خاصة قولها (أي النظرية المعرفية) بوجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلّم اللغة.

ويتضح لنا من دراسة هذه النظريات، أنّها على الرغم من اختلافها و تباينها باختلاف وتباين المرجعية الفلسفية و الفكرية و العلمية التي تؤطرها، يمكن لها أن تكوّن أرضية لإمكانية وجود نظرة تكاملية في تفسير اكتساب اللغة عند الطفل[2].

و ما يمكن استنتاجه من هذا العرض لنظريات اكتساب اللغة و تعلّمها نوجزه في النقاط التالية) :

ـ أنّ الإنسان يولد خالي الذهن من أية خبرة أو لغة، لكنّ اكتشافه للغة و اكتسابها يبدأ بعد نمو قدراته العقلية و أعضائه النطقية المختلفة. و اكتشاف قدرة التصويت التي كان يستعملها عشوائيا في أول الأمر للتعبير عن حاجاته و عن حالاته الانفعالية المختلفة كالجوع والألم،. ثمّ التعبير عن المعاني الكامنة في نفسه بترجمتها إلى كلمات و لغة، ولا يمكن للإنسان أن يكتسب لغة ما إلاّ بشرط الانتماء إلى مجتمع يتكلم و يتواصل بها؛ اللغة لا تكتسب في أول الأمر تامة كاملة، و إنّما تكتسب شيئا فشيئا، فهي كالكائن الحي، تولد ضعيفة هزيلة ناقصة، لا تتمثل إلاّ في الأصوات، ثمّ تنشأ و تتطوّر بمرور وقت طويل، و تمرّ عبر مراحل كثيرة قبل

---

[1] حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص، 72 .

[2] اكتساب اللغة، مجلة لغة الأم، تأليف مجموعة من المؤلفين، جامعة تيزي وزو، ص: 104.

اكتمالها، و تتدخل في اكتسابها عناصر كثيرة تتحكم فيها، و هي أعقد المكتسبات عند الإنسان.

المحاضرة الثالثة: منـاهج تعلـيم اللـغات

عرف تدريس اللغات مناهج عديدة، منها :

1.3: المنهج التقليدي:

المنهج التقليدي أو طريقة النحو و الترجمة، وهي طريقة قديمة في تعليم اللغات، لا يعرف لها تاريخ محدد، تنتمي إلى الطرائق التقليدية، تميزت باعتمادها على النصوص المكتوبة (النصوص الأدبية الرفيعة) لاستخراج القواعد، و بتلقين قواعد اللغة النحوية والصرفية التي تحفظ و تستظهر في الامتحانات، كما تتميّز بكثرة الشروحات النظرية، هذا إذا كانت اللغة أصلية (لغة المنشأ) أمّا مع اللغة الأجنبية فإن وسيلتها المفضلة هي الترجمة[1]، ومن مراحل هذه الطريقة :

ا- تلقين القواعد اللغوية، و يطلب من المتعلمين حفظها و إظهارها.

ب - يتم تطبيق القواعد الملقنة في القراءة و النصوص، **و من مبادئها و أسسها**

- الاعتماد على الصيّغ الصرفية و النحوية، و المبالغة في تدريس القواعد.
- التركيز في التقديم على الحفظ و تصحيح الأخطاء.
- استغلال الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم.
- إهمال الاستعمال الشفهي للغة.
- عدم مراعاة الجوانب النفسية و الاجتماعية للمتعلمين.

وقد انتقد العديد من علماء اللسانيات هذه الطريقة أو المنهج التقليدي؛لأنه يهدف أساسا إلى اكتساب المتعلمين المهارة اللغوية الكتابية ،لا المهارة اللغوية الشفوية،فقد ذهب بلومفيلد . بالإضافة إلى هذا، إلى أن الخطأ الجوهري في المنهج التقليدي،هو

---

[1]عبد اللطيف الفارابي،وآخرون ،مرجع سابق ، ص: 202.

اعتبار تدريس اللغة يتمثل في نقل مجموعة من الحقائق المعجمية أو النحوية ؛ فقد يستطيع التلميذ تذكر العديد من الكلمات الأجنبية، لكن هذا لا يجعله قادرا على فهم الجمل وسياقاتها الدلالية؛ لأن اللغة ليست عملية رجوع منطقية لمجموعة من القواعد المدركة؛ بل إن الفهم والاستعمال الشفوي والكتابي عمليات ترابطية مقترنة بالسلوك الانساني[1].

3ـ 2:الطريقة المباشرة:

تأسّست كرد فعل ضد الطريقة القديمة (طريقة النحو و الترجمة)، أسّسها العالمان بيرليتز الألماني (BERLITZ) و كوين الفرنسي(COWIN)، و ترى هذه الطريقة أن التعلم السليم للغة لا يكون إلاّ بالاتصال مباشرة مع اللغة الهدف و هي مشخصة في مواقف مادية محسوسة. و من مبادئها: أنّها لا تلجأ، إلى الترجمة إطلاقا إذا كان الأمر يتعلق بلغة أجنبية، و لا إلى أي مستوى لغوي آخر إذا كان الأمر يتعلق بتعلم لغة المنشأ (اللغة الأمّ). فمثلا أثناء تعليم اللغة الفصحى يمنع منعا باتا استعمال اللغة العامية أو أيّة لغة أخرى. و لتلافي هذه العملية، كانت الطريقة تعتمد على الوسائل التوضيحية كالرسوم و الصوّر و الوسائل البصرية لتحقيق الفهم و شرح الكلمات و تفسير العبارات[2] .

3ـ3: الطريقة السمعية النطقية:

ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية، تلبية لحاجات الفيالق العسكرية التي كانت ترسل إلى دول أوروبا و آسيا. تأسّست لتنظيم و تقديم دروس مكثفة للجنود الأمريكيين بغرض تكوينهم تكوينا لغويا محكما و سريعا على استعمال اللغات الأجنبية ، اعتمادا على السمع و النطق، و لهذا سميت بالطريقة السمعية النطقية، و عرفت انتشارا واسعا بعد الحرب العلمية الثانية. استمدت أصولها النفسية من السلوكية، و أصولها اللغوية من البنيوية

---

[1] مجلة التبيين، وارد بلومفيلد، تدريس اللغات، ترجمة محمد الصالح بكوش،العدد: 15 ،2000،ص:54.

[2] المرجع السابق، ص: 09.

تجمع هذه الطريقة بين الاستماع إلى اللغة و الاستجابة الشفهية مستعملة العنصر البصري المرئي، مثل الصورة و الرسم، و من مبادئها: [1].

ا- اعتبار اللغة كلاما منطوقا، فاللغة أولا وقبل كل شيء هي التكلم و التعوّد على النطق السليم بخصائصها الصوتية.

ب- السمع قبل الكلام، و الكلام قبل القراءة، و القراءة قبل الكتابة.

ج- أخذ اللغة من المتن اللغوي، أي من استعمالات أصحابها، فاللغة هي ما يتكلم به الناطق الأصلي، و عليه صمم محتوى البرامج اللغوية انطلاقا من مدوّنة لغوية مرجعها كلام الناطقين الأصليين ، تستنبط منها التدريبات المختلفة عوض تلقين الضوابط أو القواعد النحوية الجاهزة.

د- اعتبار اللغة مجموعة عادات سلوكية و ثقافية و اجتماعية، فاللغة هي عبارة عن عادات لغوية يكتسبها الفرد عن طريق التعوّد و الممارسة و التمرين المستمر، ولذلك ركزت الطريقة على التمارين البنيوية وفقا لمقولات النظرية السلوكية.

- التركيز على اللغة ذاتها، دون الاهتمام بالمعلومات حولها.

3ـ 4: الطريقة البنيوية الكلية و السمعية البصرية:

نشأت هذه الطريقة (MéthodeStructuraleGlobale Audio-Visuelle)في انجلترا في منتصف الخمسينات، ثم تطورت بظهور البحوث التطبيقية المتعددة، تعتمد أساسا على الفرضية السيكولسانية، القائلة بأن الإنسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة و إنّما يدركها بصفة كلّية، كذلك الطفل يتلفظ منذ نشأته الأولى مقاطع لغوية و يقلدها، و لا يقلد الفونيمات أو الأجزاء الصوتية الأحادية، و بذلك دمجت هذه الطريقة الصورة و الصوت و الحركة في الموقف التعليمي للغة، إذ يتم تعليم كل الجوانب اللغوية بشكل تصاعدي منسجم، و بطريقة كلية متضافرة إدراكا و صوتيا و معجميا و صرفيا و

[1] عبد اللطيف الفاربي وآخرون ،المرجع السابق، ص: 198.

نحويا على اعتبار أن النسق كلٌّ لا يتجزأ[1]. و يتكون منهاج هذه الطريقة مثلا من أشرطة حوارية مسّجلة مصحوبة بعدد من الصوّر الشفافة التوضيحية في تسلسل تصاعدي ينطلق من مواقف حيّة للحياة العادية و تنتهي بالاستثمار أو التدريبات، و لهذه الطريقة مبادئ أساسية منها[2]:

1- إعطاء أهمية لمهارة التعبير الشفوي.

2- الاعتماد على المواقف الكلامية الحقة (المواقف التي تلبي حاجيات المتعلم مباشرة) بغرض تكوين مهارات لغوية.

3- الاهتمام بالقيّم الخلافية التي تتمثل في النبر و التغنيم و الإيقاع و تصحيح الأخطاء فيها.

4- الاهتمام بالنصوص الحوارية.

- تنويع التدريبات اعتمادا على التمارين البنيوية، بإدخال بعض المفاهيم النظرية النحوية التوليدية كمفهوم الإبداعية، و مفهوم الإنتاجية، و مفهوم التحويلات.

كما تقوم الطريقة على المراحل التالية:

مرحلة العرض: ويتم فيها عرض الحوار و تسميعه عدّة مرات تعرض فيه الصوّر بعد الاستماع إلى التعبير المسجل في ثوان، قصد تحقيق فهم عام للموقف.

مرحلة استيعاب: الوحدات المعجمية و التراكيب الجديدة حيث تميّز بخطوط أو ألوان.

مرحلة التذكر: و إضمار الوحدات المعجمية و التراكيب، بإعادة عرض الصوّر دون صوت، بحيث يتذكر المتعلم المفردة و التركيب اللغوي المصاحب لها.

---

[1] المرجع السابق، ص: 10.

[2] المرجع نفسه، ص: 10.

مرحلة الاستثمار: و تتجسد في تشخيص المواقف الحوارية و طرح أسئلة حول الصوّر و إنجاز بعض التمارين خارج مواقف الصور المستعملة، أو حوار حر.

و إلى جانب هذه المراحل القارة للطريقة، هناك مراحل أخرى متدرجة تصاعديا، إذ بعد تحصيل المهارة الشفوية للمتعلم، يشرع كمرحلة أولى، في التعامل مع النصوص الكتابية، قراءة و كتابة، يتم فيها التركيز على التلقائية و الإبداعية تصاعديا، إذ بعد تحصيل المهارة الشفوية يلجأ إلى خلق مواقف حقيقية أو شبه حقيقية، كإلقاء خطبة أو إرسال برقية أو رسالة، و في مرحلة ثانية من التعبير الكتابي، يدرب المتعلمون على تنظيم المعلومات التي يراد بثها أو كتابتها، ابتداء من الجملة إلى الفقرة إلى النص، و تنوع التدريبات حسب مراحل التعليم و مستوياته وفي مرحلة ثانية متقدمة، يمكن الانتقال إلى دراسة المعطيات الثقافية العميقة للغة، و ذلك بإدماج نصوص أدبية نثرية و شعرية منتقاة، الهدف منها تطوير لغة المتعلمين وتحسينها بتدريبهم على محاكاة أساليب كبار الكتاب و المؤلفين و استثمار القواعد البلاغية و الأساليب الفنية و الجمالية. و بذلك ينتقل المتعلمون إلى المرحلة الأخيرة، و هي مرحلة تحرير المقالات و إنجاز المحاولات الإبداعية.

3 ـ 5: لطريقة الوظيفية:

ظهرت الطريقة الوظيفية في الثمانينات من القرن الماضي متأثرة بأبحاث إثنولسانية(Etno-Linguistique)[1]، سوسيولسانية و تداولية (Pragmatique)[2]، و يكمن القاسم المشترك بين هذه الحقول المعرفية في العناية بالمظهرين الوظيفي والتفاعلي للغة، و اعتبارها فعلا تواصليا لا يمكن إدراكه إلاّ كسلوك إنساني شامل داخل وضعيات تفاعلية و ضمن مقامات تبليغية، لأن معرفة لغة، يعني استعمالها والتفاعل بها مع الناطقين بها بتبادل المعلومات معهم و التأثير فيهم و التأثر بهم، وإقناعهم و الاقتناع بوجهات نظرهم و يتم كل ذلك عن طريق أفعال لغوية مختلفة،

---

[1] فرع جديد من فروع الانتربولجيا.

[2] يقصد بها التداولية اللسانية Pragma-Linguistique، و ليست (البراجماتية) النفعية.

كالوعد و الوعيد و الإثبات و الإنكار و الأمر و النهي والتساؤل و التعجب، واتّباع استراتيجيات كلامية...

و قد قادت نتائج هذه التصوّرات إلى تصميم عدة تطبيقات، أو مقاربات تبليغية (خاصة في مجال تعليم اللغات الأجنبية) كمقاربة ريتشريشر (R.RICHTERICH) أوراق على الطارقة، و مقاربة فيرد لهين (M.N.VERD ELHAN) بلا حدود[1]: وتقوم هذه المقاربات على الأسس التالية[2]:

- إن نقطة الانطلاق في تدريس اللغة هو النشاط اللغوي ذاته، باعتباره فعلا لغويا اجتماعيا تفاعليا، لذلك ينبغي العناية بالتفاعل بين اللغة و السياق الاجتماعي من خلال وضعيات تربوية، تحاكي فيها أفعال لغوية و أدوار داخل سياقات مؤسسية (متجر، مقهى، محطة، مكتب، بريد، مكتبة...).

- ينبغي قلب المعادلة المألوفة من الشكل النحوي إلى الدلالة بمعادلة بديلة من الدلالة أو بالأحرى من المقام إلى الشكل النحوي بحيث يكون إدراك الأشكال النحوية مرحلة تالية لإدراك دلالة الألفاظ.

.....

[1] للمزيد انظر " سيكولوجية الوسائل التعليمية "، لعبد المجيد سيد أحمد منصور.

[2] للمزيد انظر " سيكولوجية الوسائل التعليمية "، لعبد المجيد سيد أحمد منصور.

المراجع

1- أحمد حساني:

ـ دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات "، ط/1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

ـ "مباحث في اللسانيات"، ط/1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

2ـ خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات ، ط2، دار القصبة للنشر ، الجزائر، 2006/2000.

3 ـ محمود إسماعيل صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية) دار الغرب الإسلامي، الرباط،،1987.

4 ـ **حفيظة تازروتي،** "اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري"، ط/1، دارالقصبة للنشر، الجزائر، 2003.

5 ـ عبد اللطيف الفاروبي، محمد آيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، "معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ج1. ط/1، المغرب .

6ـ محمد مصطفى زيدان،"نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية"، ط1/، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية،الجزائر، 1983.

7 ـ ميشال زكريا:

ـ قضايا ألسنة تطبيقية، و دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ط/1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، **1993.8.**

ـ الألسنية: علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، لبنان، 1983.

ـ مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغات، ط/2، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، لبنان، 1985.

8 ـ شكري فيصل، " قضايا اللغة العربية "، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، السنة 1990.

9ـ محمد محمد يونس، "مدخل إلى اللسانيات"، ط/11، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، 2004.

10ـ محمد زياد كبّة، اللسانيات بين السلوكية و العقلانية، مجلة الفيصل، مجلة ثقافية شهرية، الرياض، العدد 77، أوت 1983.

11 ـ أحمد مومن، "اللسانيات: النشأة و التطور"، ط/1، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002.

12 ـ حسام البهنساوي، لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ط/1، دار المناهل للطباعة، القاهرة، 1994.

13ـــ تشومسكي

ـــــ التفكيرـ التفكير و اللغة، ترجمة طلعت منصور، المطبعة الفنية و الحديثة، القاهرة، 1975..

ـ أوجه النظرية التركيبية، ترجمة جان كلود ميلنار، لو ساي، ط/1، باريس، 1971.

14 – مجلة التبيين،يوناردبلومفيلد، تدريس اللغات،ترجمة **محمد الصالح بكوش**،العدد: ،2000.

15 ـ اكتساب اللغة، مجلة لغة الأم، **تأليف مجموعة من المؤلفين**، جامعة تيزي وزو.

16 ـ لوصيف الطاهر، منهجية تعليم اللغة العربية و تعلمها، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر ،سبتمبر،1996

17- Denis Girard، Enseigner les langues méthodes et pratiques، Bordas ? Paris ? 1991

18-- A. WENRICH، Vers la construction d'une compétence ? In Didactique des langues étrangères. Presse Universitaires de Lyon ، 1981.

19-- Jean Piaget،Schèmes et d'action et d' apprentissage du Langage seuil، Paris،1979.

20-- J. Piaget et B.Inhelder، La psychologie de l'enfant،puff. Que sais je، Paris، 1966.

2 1-- BarbelInhelder، Langage et connaissance dans le cadre constructive، page 201.

2 2-- R. Murray Thomas et Claudine Michal، Théorie du développement de l'enfant

..

2 3-- J. Piaget et Al، La lecture de l'expérience، une étude d épistémologies génétique،Puff، Paris،1958.

2 4-- Piaget، La naissance de l'intelligence،delachaux et niestlé،Neuchâtel،suisse، 2é édition،1948.

2 5-- Brocart، Théorie du langage ، une introduction crtique. Pierre Mondaga، Bruxelles، 2é éd.1977

2 6-- J. Piaget، La psycologie de connaissances et sa signification épistomologique،In

2 7- J. Piaget، La formation du symbole chez l'enfant،delachaux et niéstlé،Neuchatel، Suisse، 1970.

28 - Murray Thomas et Claudine Michal، Théorie du développement de l'enfant.

.....

.