وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف * ميلة *

معهد الآداب واللغـــات

قسم اللغة والأدب العربي

الأستاذ: عبد الحميد بوفاس

الرتبة: أستاذ محاضر أ

البريد الالكتروني: a.boufes@centre-univ-mila.dz

دروس في تعليمية اللغات

مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية

الموســـم الجامعي

2024 - 2023

Scanned with AnyScanner

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، وبعد:

إنّ هذه المطبوعة عبارة عن مجموعة دروس (محاضرات) في تعليمية اللغات موجهة لطلبة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات، وكذا كل تخصص يندرج ضمن شعبة الدراسات اللغوية.

وقد اتبعت فيها أسلوبا علميا مبسطا، يمكّن من تقريب المفاهيم الديداكتيكية للطلبة، مع التدرج في عرض المادة العلمية والتوسع في شرحها.

إن الحديث عن تعليميات اللغات يفتح المجال للدارس من أن يطرق قضايا متنوعة تتعلق باللغة في حد ذاتها، وعلوم أخرى لها وطيد الصلة بتعليمية اللغات، من ذلك: علم الاجتماع، وعلم النفس، والبيداغوجيا، وعلم التربية، وعلم الطب، وعلم الحاسوب، وغير ذلك من العلوم التي تؤثر في تعليم اللغات وتعلمها أو تتأثر بها.

وبالنظر في تاريخ نشأة مصطلح تعليمية اللغات، نجد أن هذا العلم قد حقق استقلالية، جعلته ينماز عن تخصصات أخرى خاصة اللسانيات التطبيقية وديداكتولوجيا اللغات والثقافات.

ومن المسائل التي أودّ التنبيه عليها في هذه المقدمة، مسألة التفرقة بين تعليم لغة ثانية وتعليم لغة أجنبية، لأننا نستعمل أحيانا المصطلحين مترادفين، إلا أن هناك فرقا بينهما يجب أن يدركه الطالب، وهو أن تعليم اللغات الأجنبية يكون في أي بلد لا يتكلم تلك اللغة، ويرغب في تعليم تلك اللغة وتعلمها في مؤسسات تعليمية، على اختلاف دوافع ذلك. في حين أن الحديث عن تعلّم لغة ثانية في أي بلد، لا يكون إلا بتعلمها في موطنها الأصلي، ومعايشة الناطقين بها في بلدانهم.

القضية الجوهرية الأخرى التي أريد الإشارة إليها، هي ضرورة أخذ الحيطة والحذر أثناء الحديث عن تعليمية اللغة العربية، ذلك أن اللغة العربية على الرغم من اشتراكها مع لغات أخرى في الانتماء إلى فصيلة اللغات السامية، إلا أنها –اللغة العربية- لها ما يميزها عن باقي اللغات. إضافة إلى ارتباط اللغة العربية بأبعاد قومية ووطنية وعربية واسلامية وعالمية، يجعل من التفكير في مناهج وطرائق ومقاربات تعليمها وتعلمها يتميز بنوع من الخصوصية، وليس ذلك غريبا أو بدعا، إذا علمنا ارتباط اللغة بالمجتمع وتعبيرها عن ما يحدث فيها من متغيرات.

إن هذا الكلام لا يجعل تعليم اللغة العربية وتعليمها بمعزل عن الاستفادة من معطيات اللسانيات الحديثة، وتوظيف مختلف التقانات، من أجل تحقيق الأهداف المسطرة، والكفاءات المقصودة من ذلك التعليم والتعلّم.

وأسأل الله تعالى التوفيق والسداد

الدرس الأول: مفهوم مصطلح تعليمية وتطوره

تمهيد:

يعدّ التعليم أساس نهضة المجتمعات، ودعامة أساسية لصمودها واستمرارها وإثبات وجودها، لذلك لا نستغرب حينما تسخّر الدول أكبر الميزانيات للعملية التعليمية وعيا منها بأن أي رقي حضاري لا يتحقق إلا باهتمام حقيقي بالتعليم.

وإن الحديث عن التعليم، من دون شك، غير مفصول عن منظومة فاعلة لا تغيب عن تصور الدارس، من حديث عن المعلّم والمتعلّم والمحتوى، والطرائق والأهداف والمؤسسات التعليمية وعمليات التقويم، وبذلك التفاعل الحاصل بين تلك الهناصر جميعا يمكن الحديث عن خطاب بيداغوجي واصف ومحلل لنتاج المواقف التعليمية التعلّمية قصد التأسيس لها ووضع نظريات تبنى عليها وتكون هي الأخرى محل ممارسة، ومن ثم معرفة إيجابياتها ونقائصها، ليتم تثمين الإيجابي وتعزيزه، والبحث في سبل تدارك النقائص ومعالجتها.

1-مصطلحات أساس:

***مصطلح التعليم:**

قد تداخل مصطلحا التعليم والتدريس في المفهوم، على أن الدارسين يجعلون من التدريس عملية تربوية منظمة تكون في مكان تربوي خاص يدعى الصف التربوي، في حين أن التعلّم يمكن ان يكون خارج ذلك الفضاء التربوي.

وعليه" فالتعليم هو مجموعة المواقف والأحداث المعقلنة والمخططة لتمهيد وتعزيز التعلّم وتنشيطه لدى الإنسان. وإذا كان الفصل بينهما ممكنا على مستوى التصور حيث نجد لعملية التعليم ميزاتها الخاصة، رغم التأخر النسبي الذي عرفه البحث العلمي فيها، مقارنة مع عملية التعلّم التي تميزت فيها النظريات بالخصوبة لكونها قد

حظيت باهتمام كبير من طرف علماء النفس، ولكونها ذات امتداد داخل الإطار المدرسي وخارجه، إذا كان ذلك الفصل ممكنا، فإنهما على مستوى الممارسة، يمثلان سيرورتين تتبادلان التأثير والتأثر، وإنهما متلازمتان ولا تفترقان أبدا في وضعية التعليم/التعلم."[1]

***مصطلح التعلّم:**

يعدّ التعلّم نشاطا يقوم به المتعلّم في اكتساب خبرات ومهارات تمكنه من توظيفه في مختلف مجالات الحياة. وعليه يمكن أن ننظر إلى التعلّم على انه من مخرجات التعليم.

و لا يختلف اثنان في أنّ المفاهيم المعاصرة للتعلّم قد تجاوزت النظرة التقليدية المقتصرة على تلقي المعارف، إلى اكتساب المهارات، بل إلى تجديد تلك المهارات حسب متطلبات العصر وما تفرزه الحياة المعاصرة.

" إن هدف التعلم بالنسبة للمتعلم نفسه، قد أصبح اكتساب مهارات مهنية معيّنة تتناسب مع قدراته، وتحقق له طموحاته، لأن هذه المهارات أصبحت ضرورية لكل من يريد مهنة معينة، فالتخصص الدقيق اصبح من سمات العصر، والمعرفة النظرية لم تعد تكفي في ممارسة مهنة ما، بل إن اكتساب المهارات اللازمة للقيام بعمل بعد التخرج لم يعد يكفي أيضا، لأن التقدم التكنولوجي يسير بسرعة مذهلة تكاد تحقق تغيرا في الوسائل كل عدة سنوات إن لم يكن كل عام، ولذلك أصبح هدف التعلم اكتساب المهارات اللازمة للتكيف والتعامل بنجاح مع المستجدات التكنولوجية."[2]

---

[1] - أحمد فريقي: التواصل التربوي واللغوي،مطبعة الرباط، 2011، ص/134.

[2] - عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، ط(03)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010 م،ص/20.

***مصطلح التدريس:**

يرى الباحث (كمال عبد الحميد زيتون) أن معظم الدارسين يفتقدون وجود معيار موحد، يمكن الاعتماد عليه في تقديم تعريف اصطلاحي للتدريس، وذلك راجع إلى اختلاف الأسس التي تركزت حولها تعريفاتهم، لعلّ أهمها:[1]

*التدريس باعتباره عملية اتصال.

*التدريس باعتباره عملية تعاون.

*التدريس باعتباره نقل معلومات.

*التدريس باعتباره نظاما.

*التدريس باعتباره مهنة

*التدريس باعتباره علما ام فنا.

*التدريس بوصفه سبيلا للنجاح.

*التدريس باعتباره نشاطا مقصودا.

*التعريف العلمي للتدريس.

*التدريس باعتباره سلوكا معياريا.

وعليه سنشير إلى خلاصة ما ذكره الباحث حول الأساس التعاوني في التدريس، حيث يرى "أن التدريس عملية تعاونية، قد يجري التفاعل فيها بين معلّم وتلميذ، او معلّم وتلاميذ، أو بين بعض التلاميذ وبعض، بإرشاد المعلّم."[2]

---

[1] -كمال عبد الحميد زيتون: التدريس، نماذجه ومهاراته، ط(1)، عالم الكتب، القاهرة، 2009م، ص30،31.

[2] - المرجع نفسه، ص/32.

***مصطلح تعليمية:**

كلمة تعليمية didactique اصطلاح استخدم في الادبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر، وهو جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن.

فكلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة تعليم وهذه الأخيرة مشتقة من الفعل علّم أي وضع علامة او سمة من السمات لتدل على الشيء لكي ينوب عنه ويغني عن احضاره إلى مرآة العين، فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب من تكلف إحضاره.

أمّا في اللغة الفرنسية didactique هي صيغة اشتقت من الأصل اليوناني Didactitos وتعني فلنتعلم أي يعلّم بعضنا البعض، او أتعلم منك وأعلمك، وكلمة didasko تعني أتعلّم، وdidaskien تعني التعليم، وقد استخدمت بمعنى فن التعليم.

وقد دخلت الكلمة إلى اللغة الفرنسية سنة 1554 م، كما استخدمت في علم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل كل من كشسوف هيلفج k.helwig وبواخيم يونغ j.jang إثر تحليلهما لأعمال المفكر التربوي فولفكانغ راتكي wulf gang ratke في بحثهما حول نشاطات راتكي التعليمية التي ظهرت تحت عنوان (تقرير مختصر في الديداكتيكا اي فن التعليم عند راتكي).[1]

ومنه نلاحظ ان التعليمية مصطلح مرادف لفن التعليم وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات.

وهذا المعنى نفسه استعمله (يان أموس كومينسكي كومينوس) سنة 1649 في كتابه الديداكتيكا الكبرى " انه يعرفنا بالفن العام العام لتعليم الجميع كل شيء اي انها فن

[1] - عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية،ط(02)، جسور للنشر والتوزيع الجزائر، ص/19.

لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية ويضيف انها ليست فنا للتعليم فقط، بل للتربية أيضا."[1]

وقد تحول المفهوم في اوائل القرن التاسع عشر بمجيء (فريديريك هاربرت)، حيث صارت التعليمية نظرية للتعليم، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاطات، وبذلك اهتم الهربارتيون بالاساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف واعتبروا الوظيفة الرئيسة للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي بداية القرن العشرين ظهر تيار جديد في التربية على يد (جون ديوي) وأكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي الفعال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبر التعليمية نظرية للتعلّم لا للتعليم، وعليه اقتصرت التعليمية على تحليل نشاطات المتعلّم وان التعلّم نفسه هو وظيفة من وظائف التعليم.[2]

ونتيجة لتطور المفاهيم وتراكم الخبرات التربوية والتعليمية خلال القرن العشرين ظهر بوضوح ان كلا المفهومين الهربارتي وأنصار التربية الجديدة يتصف بالأحادية حيث فصلوا بشكل ميكانيكي التعليم والتعلم الواحد عن الآخر، واتضح خطا وضع هذين النشاطين في العملية التعليمية التعلمية كطرفين متعارضين وعدم إمكانية إخضاع أي طرف للطرف الآخر.[3]

وأكدت التجارب والدراسات المعاصرة في علوم التربية أن التعليم والتعلم كل متكامل حيث إن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر، باعتبار أن التعلم تأثير داخلي يتجه او ينطلق من ذات الفرد نحو الخارج، أي

---

[1] - عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص/20.

[2] - المرجع نفسه،ص/20.

[3] - المرجع نفسه، ص/20.

يمثل مخرجات، والتعليم تأثير خارجي يتجه نحو الذات، فهو يمثل ما تستوعبه الذات.

أدى هذا المفهوم الجديد للعملية التعليمية الى اعتبار التعليمية نظاما من الاحكام والفرضيات المصححة والمحققة تتعلق بالظواهر التي تخص عملية التعليم/ التعلم ونظاما من اساليب تحليل وتوجيه هذه الظواهر[1]. ولذلك يعد مفهوم التعليم/التعلم"...مفهوما جديدا أفرزته التصورات البيداغوجية الحديثة وفي طليعتها المقاربة الديداكتيكية التي جعلته في صدارة اهتماماتها وانشغالاتها، كما أغنته المقاربة النسقية التي تنظر إلى العملية التعليمية التعلمية على أنها نظام متفاعل وديناميي، يشمل عناصر مترابطة وعلاقات مكثفة مع المحيط، فضلا عن وجوب تاسيس مبادئ ومناهج تعتمد على معطيات بيولوجية وسيكو اجتماعية، وغيرها من القواعد التي تقوم عليها هذه المقارنة."[2]

وفي ضوء هذا، فإن التعليمية هي تلك الدراسة التي تطبق مبادئها على مواد التعليم وهي تقدم المعطيات الاساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليمية.

وبعبارة أدق فإن التعليمية تؤسس نظرية التعليم، فهي تدرس القوانين العامة للتعليم بغض النظر عن محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو النشاط التعليمي التعلمي أي نشاط التعليم والتعلم في ترابطهما وفق العملية التعليمية ذاتها.

***تطبيق:**

توجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد (didqctiaue)، لم ترجع ذلك؟

---

[1] - عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص/21.

[2] - أحمد فريقي: التواصل التربوي واللغوي، ص/134.

الإجابة:

لعلّ ذلك يرجع (حسب ما ذكره الباحث بشير إبرير) إلى[1]:

- تعدد مناهل الترجمة.
- ظاهرة الترادف في اللغة العربية.
- ظاهرة الترادف في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها. من ذلك نجد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقيها البريطاني والأمريكي.

والشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلق الأمر بالإنجليزية ام بالفرنسية، باعتبارهما اللغتين اللتين يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته والمعارف المتعلقة به.

ومنها مصطلح didactique الذي يقابله في العربية عدة مصطلحات أو ألفاظ تعليمية، تعليميات، علم التعليم، فن التعليم، علم التدريس، التدريسية الديداكتيك.

ويشير الباحث نفسه(الاستاذ بشير إبرير) إلى فكرة تفاوت تلك المصطلحات من حيث الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال مصطلح ديداكتيك تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، استعمل باحثون آخرون مصطلحي علم التعليم وعلم التدريس، وباحثون آخرون قلائل استعملوا مصطلح تعليميات قياسا على رياضيات ولسانيات. وأما مصطلح تدريسية فهو استعمال عراقي لم يشع استعماله، غير ان المصطلح الذي شاع في الاستعمال

[1] - بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط(01)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص /8،7.

أكثر من غيره هو تعليمية الذي يقابله بالأجنبية didactique، على الرغم من الإغراء الذي يمارسه مصطلحا علم التدريس وعلم التعليم.

كما أننا نلحظ ظاهرة تداخل مفهوم تعليمية وغيره من المفاهيم الأخرى أثناء استعماله لدى الدول، ففي ايطاليا مثلا يرادف مصطلح تعليمية مصطلح علم النفس اللغوي أو علم النفس التربوي، ويتداخل مفهوم التعليمية إلى حد الالتباس في بلجيكا مع البيداغوجيا، بينما ترتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية.

2-بين التعليمية والبيداغوجوجيا:

نجد تداخلا كبيرا بين استعمالات مصطلحي تعليمية وبيداغوجيا، كما أنّ الدارس في بداية مشواره قد يرتبك في جعل علاقة الترادف بينهما، خاصة في ظل إطلاق مصطلح بيداغوجيا على التعليمية في بعض البلدان. ولذلك سنحاول تحديد بعض الفروق بين المصطلحين، وهي تتمثل في:

*اهتمام التعليمية بعلاقات المحتوى بالمتعلم، ولذلك فالتعليمية " في الأصل تفكير منهجي."[1] في حين تهتم البيداغوجيا بعلاقة المتعلم والإدارة أو القسم.

*تركز التعليمية على التفاعل الحاصل بين المعلم و المتعلم والمعرفة في سياقات أو وضعيات تعلمية مختلفة، في حين تهتم البيداغوجيا بذلك التفاعل الحاصل في الصف التربوي أو المؤسسة التربوية.

*تهتم التعليمية بتنظيم المحتوى المعرفي واستثماره في بناء وضعيات ديداكتيكية مختلفة، في حين تهتم البيداغوجيا بكل ما ينظم العملية التعليمية من قوانين وإجراءات بيداغوجية مخطط لها، تكون كفيلة بضمان تحقيق أهداف العملية التعليمية في المؤسسات التربوية او الجامعات.

[1] -عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص/31.

الدرس الثاني: تعليمية اللغات

إن الاهتمام بالتعليم قديد قدم الإنسان نفسه، والمتأمل في تاريخ البشرية وتاريخ تطور الفكر الإنساني يقف على ذلك الاهتمام الذي اختلفت مجالاته وأعلامه وطرائق تحصيله وأهدافه. وقد تطورت تلك المعارف عبر العصور، وباختلاف الحاجات وتطور التكنولوجيا، فصار للتعليم والتعلم المعاصرين مفاهيم جديدة وأسس ومرتكزات تنهل من مختلف نظريات التعلم والنظريات اللسانية الحديثة.

وإذا كانت اللغة من أرقى الوسائل التي عبّر بها الإنسان عن وجوده وفكره وتطلعاته فكانت من أكثر وسائل الاتصال استعمالا مشافهة أو كتابة. كما ظهرت النظريات التي تفسّر أصل نشأة اللغة، وكل نظرية ذهبت مذهبا خاصا بين وحي ومحاكاة وتواضع و اصطلاح و تنفيس عن النفس و استعداد فطري و ملاحظة وغيرها.

كما ظهرت تصنيفات للغات إلى فصائل أو أسر؛ فكانت الأسرة الهندية الأوروبية المتفرعة بدورها إلى أسر، منها(الإيرانية والسلافية والبلطيقية والجرمانية والرومانية واليونانية والأرمينية والاناضولية و...)، وفصيلة اللغات السامية الحامية، ومن أُسَرها (السامية والحامية والمصرية والكوشية والبربرية)، وفصيلة اللغات الطورانية، وهي الفصيلة التي لا تندرج تحت اي فصيلة من الفصيلتين السابقتين.

وتعددت أيضا مناهج البحث اللغوي، فكان منها: التاريخي والمقارن والتقابلي والوصفي، والتحويلي، والجغرافي، والمسحي، وغير ذلك من المناهج التي قدمت نتائج تفسّر الظاهرة اللغوية بناء على مرتكزات المنهج ومبادئه وفلسفته.

فليس غريبا إذن، أن يهتم الإنسان أو المجتمعات بدراسة وسيلة التواصل والتعبير والتعليم فيه. وهذا يقودنا إلى القول بتعدد مناهج دراسة تلك اللغات، كما يقودنا إلى القول بتعدد لغات المجتمعات. ولم يبق ذلك الاهتمام رهين تعليم اللغة داخل

المجتمع الناطق بها، بل راحت الامم التي وعت خطورة اللغة، تفتح مدارس ومعاهد في بلدان أخرى لتنشر لغتها وتوسع استعمالها، وتضمن لنفسها وجودا وامتدادا جغرافيا، ومن ثم نموا وتطورا وبقاء، بل وحياة، ما دامت هناك قابلية لاستعمال تلك اللغة خارج أراضيها وبدرجة اتقان قد تفوق أهلها الناطقين بها !.

ولذلك نجد الاهتمام المتزايد بدراسة اللغات والاهتمام بطرائق تعليمها واستراتيجيات تدريسها محاولة استثمار المعارف المختلفة حول اللغة ذاتها أو حول علوم أخرى تتقاطع واللغة من علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الحاسوب وعلم الطب وغيرها.

وعليه " فإن ما يثير الانتباه حقيقة هو أنّ الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليم اللغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، إذ انصرفت الهمم لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية ن وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية، مما جعلها تكتسب المبررات لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى، فأصبحت لها الشرعية الكاملة في الوجود، لا من حيث هي فن من الفنون كما كان سائدا وشائعا عبر حقب زمنية مختلفة، بل من حيث إنها علم قائم بذاته، له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية. فالتعليمية، من هنا، يمكن لها أن تحتل مكانتها بجدارة بين العلوم الإنسانية."[1]

وفي حديث الباحث (أحمد حساني) عن الظروف التي ظهر فيها مصطلح (تعليمية) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر، فإنه يرجع ذلك إلى الباحث ماكي

[1] - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2009 م، ص/130.

(M.F.Makey) الذي وظف حسب رأيه مصطلحا قديما (ديداكتيك) للحديث عن المنوال التعليمي. وهنا ينقل (احمد حساني) تساؤلا مفاده " لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات Didactique Des Langues) بدلا من اللسانيات التطبيقية Linguistique Appliquée، فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها."[1]

من خلال القول السابق نستنتج أن مصطلح تعليمية اللغات كان في بداية الأمر مرادفا لمصطلح لسانيات تطبيقية، فكان هناك دعوات للفصل بينهما واعتبار تعليمية اللغات علما قائما بذاته له خصوصياته ومبادئه التي يقوم عليها.

ومن تلك الجهود التي حاولت التأسيس لمصطلح ديداكتيك الذي يهتم بالمحتوى العلمي لتعليم اللغات عوض مصطلح لسانيات تطبيقية الباحث (وليام فرانسيس ماكي، ت: 14 مارس 2015) (**William Francis Mackey**) في كتابه (تحليل تعليم اللغة) سنة 1965 م، والباحث (دوني جيرار) في كتابه (اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات) سنة 1972 م.

لتأتي مرحلة أخرى ينفصل فيها حقل تعليمية اللغات عن اللسانيات التطبيقة ليصير فرعا من فروعها وتابعا لها، شأنه شأن التخصصات الأخرى التي استقلت عن اللسانيات التطبيقة كالترجمة الآلية وعلم أمراض الكلام.

غير أن التوجه السابق نحو تلك الاستقلالية لم يلق الإجماع من طرف الباحثين على اختلاف تخصصاتهم بين علماء التربية واللسانيين، حيث تم رفض تصنيف مجال تعليمية اللغات ضمن مجال اللسانيات التطبيقية محتكمين في ذلك إلى تصنيف (جان كلود غاينون) في كتابه ديداكتيك مادة (La Didactique D'une discipline) الصادر سنة 1973 م حيث جاء فيه " هي إشكالية اجمالية تتضمن:

[1] - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص/131.

*تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.

*إعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع...الخ.

*دراسة نظرية وتطبيقة للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها."[1]

وبناء على التصور السابق، فإن اللغة مادة علمية تدرّس كغيرها من المواد الأخرى ومن دون شك، فكل مادة لها خصوصياتها التي تميزها عن نظيراتها. ومنه فإن تعليمية اللغات يمكن تصنيفه ضمن التعليميات العامة، او ما يمكن أن نطلق عليه الديداكتيك العام. وهذا الأخير " يهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين وذلك على مستوى الطرائق المتبعة. ولعل هذا ما جعل هذا الصنف من الديداكتيك يقصر اهتمامه على ما هو عام، ومشترك في تدريسه جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار."[2]

ونظرا لأهمية اللغة في حياة المجتمعات واعتبارها – اللغة-مفتاحا لدراستها وفهم نظمها وعاداتها وتقاليدها وثقافتها، تعززت العلاقة بين اللغة والثقافة، فالتعريف بثقافة أمة لا يكون إلا عن طريق اللغة، كما أن تعريف الأمم الأخرى بثقافة أمة هو تعريف بلغتها الناطقة بها، فكان أن استعمل مصطلح (ديداكتولوجيا اللغات)[3] بدلا من مصطلح تعليمية اللغات. " إنّ الديداكتولوجيا تحيط بكل العناصر المتداخلة

[1] - رشيد بناني: من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، ط(1)، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، 1991 م، ص/39.

[2] - محمد فاتحي: (مسائل ديداكتيكية، ديداكتيكا)، مجلة البحث البيداغوجي، ع (03)، ديسمبر، 1992 م، ص/52.

[3] - ينظر: لطيفة هباشي، (تعليمية اللغات واللغة العربية، إشكاليات وتحديات)، مجلة التواصل في اللغات والآداب، ع (37)، مارس، 2013 م، ص/171.

المكونة للعملية التعليمية عند الإعداد والتحضير أو خلال الإنجاز والتطبيق وكذلك مرحلة التقويم والقياس والتعديل."[1]

ويعبّر (عبد السلام المسدي) عن ذلك الفصل المنهجي بين اللسانيات التطبيقية وتعليميات اللغات، فيقول:"... وتعليم اللغات هو اختصاص بذاته وليس هو جوهر اللسانيات التطبيقية."[2]

لتأتي المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة العودة[3] لاستعمال مصطلح تعليمية اللغات وانتشار توظيفه في الأبحاث والدراسات، بعد أن رفع اللبس عنه، وصارت له خصوصيته التي تميزه عن العلوم الأخرى دون أن تفصله عنها في إطار علاقة التأثير والتأثر.

ويشير (محمد يحياتن) إلا ان هناك مصطلحا آخر استعمل هو مصطلح صناعة تعليمية اللغات بدلا من تعليمية اللغات، مبررا ذلك بأن تدريس اللغة لا يعني فقط تطبيق ما توصل إليه البحث اللساني فحسب، لأن العملية التعليمية ليست مقصورة على البعد اللساني وحده، وإنما تنهل من اختصاصات عديدة هي: اللسانيات وعلم النفس اللغوي والتربوي وعلم الاجتماع والبيولوجيا وغيرها.[4]

ومن خلال عرض التعريفات السابقة مقرونة بالاشارة إلى تعدد مصطلحي على اختلاف الفترات الزمنية، واختلافات قناعات الباحثين، فإنه يمكن تقديم تعريف لتعليمية اللغات يعبر عن ماهيتها وجوهرها وعلاقتها بمختلف العلوم الأخرى. يقول (أحمد فريقي):" وديداكتيك اللغات هو مجموع الخطابات التي انتجت حول تعليم

---

[1] - مصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط(2)، المملكة المغربية، 1994 م، ص/95.

[2] - عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، ط(1)، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2010 م، ص/189.

[3] - لطيفة هباشي، (تعليمية اللغات واللغة العربية، إشكاليات وتحديات)، ص/171.

[4] - محمد يحياتن: (من أجل تجديد النظر في مناهج تدريس اللغات الأجنبية في معاهد اللغة العربية وآدابها)، مجلة الخطاب، جامعة تيزي وزو، ع(01)، 1996 م، ص/47.

اللغات وتعلمها، سواء تعلّق الأمر بلغات المنشا أو اللغات الثانية. وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، قم انفتحت على حقول معرفية مختلفة طورت مجالات البحث في ديداكتيك اللغات. وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من متغيرات العملية التربوية، ومنها المتعلّم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة والأخطاء التي يرتكبها وآليات فهم واستيعاب اللغة وإنتاجها، مع مراعاة المحيط الاجتماعي، وبالأخص علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع ووضعها ضمن لغات أخرى."[1]

[1] -أحمد فريقي: التواصل التربوي واللغوي، ص/135.

الدرس الثالث: الاكتساب اللغوي

إنّ الحديث عن الاكتساب اللغوي من المواضيع القديمة الجديدة، فقد اهتم الإنسان منذ القدم بتعلّم اللغة عبر مساره التاريخي إلى أن شكّل ما يعرف بالمجتمع وتزايد الاهتمام بتعلم اللغات وتعليمها في الوقت الحاضر أكثر من أي وقت مضى. غير أنّ هذا التصور لم يجعل من البحث اللغوي يجنح نحو البحث في كيف يكتسب الطفل منذ ولادته اللغة إلى ان يتقن لغة ما في مجتمع ما، إلّا بعد ان نظر في الطفولة ذاتها وما يتعلق بالنمو اللغوي للطفل، فكان ان فتح هذا التوجه الباب نحو دراسة الآليات التي يكتسب بها الطفل اللغة عبر المراحل المختلفة، منذ أن كان جنينا في بطن أمّه إلى ان صار ينتج جملا مفيدة، بسيطة أو مركبة.

كما تنبغي الإشارة أنه على الرغم من تعدد النظريات المفسرة لعملية اكتساب اللغة، إلّا أنه لم يتم لحد الآن تقديم تفسير مقنع أو يطمئن له الدارس، فكل نظرية أو تيار منذ التفسير السلوكي عند (واطسن) و(سكينر)، فالنظريات العقلية عند (تشومسكي) و(لينبرغ)، فالنظريات المعرفية عند (بياجيه)، ثم جهود (هولزمان) في بحثها عن النموذج التبادلي في نمو لغة الأطفال، من خلال دراسة لغة الطفل في الخطاب.

إنّ ما قيل سابقا لا ينفي تقديم التيارات السلوكية والفطرية والوظيفية لمقاربات تفسيرية لكيفية الاكتساب اللغوي واستثمارها في تعلّم لغة ثانية وتعليمها، وكذلك دراسة لغة الأطفال وخصائصها في علاقتها بجوانب النمو الفسيولوجية والعقلية والنفسية والعاطفية أو الاستعمالات اللغوية المعبّرة عن خبرة الأطفال.

يرى الباحثان (سوزان جاس ولاري سلينكر) أنّ "حقل اكتساب اللغة عموما، يحتلّ موقعا مركزيا في النظرية اللسانية الحديثة، إذ استنفدت الأسئلة حول ماهية النظام اللغوي وكيف تكتسب اللغة الكثير من الأبحاث والدراسات في الخمسين سنة

الماضية. بل إنّ إحدى الظواهر الأساسية التي جاءت اللسانيات التوليدية لتفسيرها هي الطريقة التي تكتسب بها اللغة. فاكتساب اللغة في اللسانيات التوليدية فطري تقوم به أداة خاصة في عقل الإنسان ناقضة بذلك ما كانت تنادي به النظرية السلوكية من أن تعلم اللغة عادة كالعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من المجتمع المحيط به، اعتمادا على مبدأ المثير والاستجابة.[1]

يرتبط مصطلح الاكتساب بكيفية تمكين الطفل من تعلم لغة ما، وغالبا ما تكون لغة المنشأ، ويستعمل مصطلح اكتساب بدل تعلّم لأن تلقين الطفل لغة المنشأ يختلف عن تعلمه لغة أخرى.

ويؤكد تشومسكي الفكرة السابقة من خلال تقديم عدة أسباب:[2]

*يولد الطفل ولديه قدرة لغوية خاصة.

*يكتسب لغة المنشأ تلقائيا، حيث يكفيه العيش في محيطها، دون الحاجة إلى تصحيح الأخطاء التي يقع فيها.

*تتطور القواعد اللغوية لديه لا شعوريا باستعمال اللغة وسيلة للتواصل.

ومن الفروق بين مصطلحي اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، نذكر:

1-إن آلية اكتساب اللغة الأولى تختلف كليا عن آلية تعلم اللغة الثانية، وذلك أن العملية الأولى طبيعية والثانية اصطناعية.

2- إن عملية الاكتساب تساير مراحل نمو الطفل، بينما آلية التعلم تنبني عليها.

---

[1] -سوزان جاس و لاري سلينكر: اكتساب اللغة الثانية، تر: ماجد الحمد، ج(1)، ط(1)، النشر العلمي والمطابع، الرياض، 2009م، من مقدمة الكتاب.

[2] - بشير إبرير وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار عنابة، 2009 م، ص/26، 27.

3-يشير مصطلح اكتساب اللغة عموما إلى العملية التي تنمو بها القدرة اللغوية لدى الإنسان، وكذلك إلى نمو اللغة لدى الأطفال، في حين يشير مصطلح تعلم اللغة الثانية إلى نمو اللغة لدى البالغين.

4-إن اكتساب اللغة الأم هو مجال يتصل بعلم النفس اللغوي، أما تعزيز تعلم لغة ثانية، فهو مجال علم اللغة التطبيقي، ويتصل بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية.

ويمكن أن نشير إلى فروقات أخرى ذكرها الباحث (خالد عبد السلام) ترجمها من كتاب تطوير اللغة (لشارل بوتون) (Développemment du langage)، حيث ذكر الباحث مجالات المقارنة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، وهي تتمثل فيما يأتي:[1]

*المجال العصبي الفيزيولوجي *المجال النفسي *المجال العقلي المعرفي*المجال اللغوي.

1- المجال العصبي الفيزيولوجي:

إن مرحلة اكتساب اللغة الأولى عند الطفل تكشف عن ذلك التوافق بين مراحل النمو العصبي الفيزيولوجي، أي يكون نمو الأعضاء تدريجيا وموافقا لمراحل تطور اللغة بدءا من مرحلة الصراخ فالمناغاة فمرحلة الكلمة الأولى، فمرحلة الجملة الناقصة ثم مرحلة الجملة التامة أو المركبة.

ويمتلك الطفل آليات معدة سلفا كجهاز النطق والاستعدادات الوراثية للكلام، حيث ينشط في المرحلة الأولى جهاز النطق بشكل آلي وعفوي بحكم عدم نضج العضلات الصغرى، وفي الوقت نفسه عدم التآزر الحسي الحركي، ليتطور الطفل تدريجيا إلى

[1] - خالد عبد السلام: (آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلّم اللغة الثانية من منظور معرفي)، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سطيف، ع(15)، 2012 م، ص/، 5، 7،6.

القدرة على التحكم في عضلاته وجهازه النطقي، وكل تطور في ذلك الجهاز وتلك العضلات يصحبه تطور في اللغة، وبالتالي التحدث بشكل إرادي وعفوي.

بينما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فإن العملية تبدا وجوبا من الإرادية إلى الآلية من خلال إرادة الفرد على تدريب وتشكيل جهازه النطقي وفق أصوات ومفردات وأسلوب اللغة الجديدة، لكن في مراحل عمرية متقدمة، ولا توجد مراحل عصبية متميزة كما هو الحال بالنسبة لعملية الاكتساب، حيث تنبني عملية التعلم على أرضية الاكتساب عصبيا وفيزيولوجيا.

2-في المجال النفسي:

تمثل اللغة الاولى بالنسبة للطفل أهم شيء، وحتى يتمكن من السيطرة عليها والتحكم فيها، فإنه يخضع لدوافع نفسية عميقة. ذلك أنها تعد بالنسبة إليه اللغة الأكثر اقتصادا والأكثر فعالية لإشباع حاجاته الحيوية، مثل: الحاجة إلى التحرك في محيطه، الحاجة إلى الاندماج، والحاجة إلى إثبات الذات كفرد متميز.

كما أن الطفل يجد نفسه أمام واقع يحفزه ويدعم رغبته ويشحن دافعيته لاكتساب لغة محيطه الاجتماعي، لأنها تشكل بالنسبة إليه مفتاح الاندماج والتكيف نظرا لوظيفتها الحيوية في كل مجالات حياته اليومية.

أما بالنسبة لتعلم لغة ثانية، فإن الدوافع لذلك التعلم تكون سطحية وثانوية، من ذلك الدافع العقلي كالفضولية، والدافع العاطفي كحب التفوق الدراسي وحبّ اللعب، أو لسبب بسيط أنها لغة إجبارية تفرضها المناهج الدراسية.

ومن ثمّ فإن الجهد المبذول من طرف الطفل لاستيعاب هذا النظام الاتصالي والتعبيري باللغة الجديدة سيكون أكبر بكثير من الجهد المبذول في اللغة الأولى. كما أنه يحدد بالنسبة إليه كبحا عميقا نتيجة ارتباط الذات بلغة الأم. بل إن الطفل يحس بأن هويته هي المعنية عندما يجد تفكيره يتشكل لفظيا بسلّم جديد من القيم

والتصنيفات العقلية المتصلة بتمثيلات مغايرة للواقع المعيش. أي أن الطفل عند تعلمه لغة ثانية او لغة أجنبية في المدرسة يجد نظامه العقلي يتشكل بمفاهيم وقيم تختلف عما ألفه بلغة أمه (اللغة الام، الأولى) وبالتالي ينتابه إحساس بأن كيانه وهويته معرضتان للخلل، وهو ما يجعل دافعيته في تعلم لغة أجنبية او ثانية أضعف مقارنة بما هي عليه في اكتساب اللغة الأولى.

3-في الجانب العقلي المعرفي:

يكمن الفرق بين الآليتين السابقتين على هذا المستوى في مسألة الانتقال من الخبرة إلى اللغة او العكس. ففي مرحلة اكتساب اللغة الأولى ينطلق الطفل من الخبرة المباشرة إلى اللغة، بمعنى أن الطفل يحتك بالأشياء والمواقف ويتعرف على وظائفها ومعناها مباشرة، ثم يكتسب ترميزها اللغوي المعبر عنها أو دلالتها.

كما ان الملفوظات اللغوية المكتسبة تعيد تنظيم الخبرة الأولية للفرد وتتسامى بها على شكل حكمة يتقاسمها مع أفراد مجتمعه، حيث لا يفرق بينها واللغة. بل أكثر من ذلك تترجم الخبرة ليكون لها معنى عام معيش، لتندمج وسلوك الفرد وتصير جزءا منه.

بينما عند تعلم اللغة الثانية فإن العملية عكسية، حيث تبدأ من اللغة أولا ثم تأتي الخبرة التي يعاد تنظيمها بلغته الأولى. بمعنى أن الطفل يتعلم اللغة أولا ثم ينتقل إلى الخيرة التي تحويها بعاكس لغته الأولى.

وهنا يمكن أن نلحظ التداخل بين الترميز اللغوي الأول والترميز الثاني، ذلك ان تفسير الخبرة لا يكون بمعزل عن اللغة الأولى.

4-في الجانب اللغوي:

إن ما ينتجه الطفل أثناء اكتسابه اللغة الأولى حسب قواعد التواصل هو ما يكون الخبرة التعبيرية للطفل، دون تدخل المتحدثين المحيطين به، ودون فرض قواعد

معينة، او تصحيح أو تهذيب. في حين بعد نضج الطفل وتعلمه في المدرسة سيكتشف تدريجيا نظام اللغة الأولى، ويتعرف على مجالات استعمال مختلف الصيغ اللغوية وكيفية بناء الجمل الصحيحة في مختلف المواقف والوضعيات.

أمّا إذا نظرنا في تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية، فنجد أن الطفل يتعلم النظام اللغوي اولا ليصل فيما بعد بعد فهمها واستيعابها إلى استعمالها في الخطابات والاتصالات الرسمية والتعليمية بشكل عفوي وآلي، اي أن العملية هنا تكون عكس ما في اكتساب اللغة الأولى.

***العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة:**

يشير (محسن علي عطية) إلى مجموعة من العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة، نجملها فيما يأتي:[1]

***المحاكاة:** ويتعلق الأمر بمصدر المحاكاة، فكلما حسن ذلك المصدر الذي يحاكيه المتعلم وحسنت المحاكاة، كان اكتساب اللغة أفضل. ومن ثَمّ يحبذ في هذا السياق تشجيع الاطفال على المحاكاة، واستعمال المفردات اللغوية التي يحبون مع سلامة توظيفها.

***سلامة حاسة السمع**: لم يختلف الدارسون في ان السمع يعدّ من أهم المهارات اللغوية، غن لم تكن أرقاها؛ فسلامة حاسة السمع من كل عيب يسهل عملية محاكاة ما يسمع، ويسهّل أيضا عملية الفهم والاستيعاب.

[1] -محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط(1)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص/31، 32.

*كمية المسموع والمقروء والمنسوخ: تتحكم كمية المسموع والمقروء والمنسوخ في اكتساب اللغة، باعتبار تلك الكمية هي التي تثري المخزون اللغوي وتشكّل عادات لغوية مفيدة في اكتساب اللغة.

*الممارسة والدربة: إنّ كثرة استعمال مفردات اللغة ومختلف أساليبها في سياقات مختلفة، بعدّ عاملا رئيسا في اكتساب اللغة وتثبيت مفرداتها في ذهن المتعلم، فتكون جزءا من خبرة المتعلّم. ولذلك وجب الإكثار من الأنشطة اللغوية ومواجهة المواقف التي تعبّر عن الحاجات الفعلية للمتعلمين.

*القدرة على التذكر: يعتمد المخزون اللغوي في جانب كبير منه على قدرة المتعلم على تذكر ما يسمع أو يقرأ او يكتب من مفردات. وهناك علاقة وطيدة بين قدرة التذكر والقدرة على الاكتساب. وعليه يجب تعزيز كل ما يقوي عمليات التذكر ويقلل من النسيان.

*القدرة على الاستيعاب والفهم: إنّ فهم معاني الالفاظ والتراكيب يعدّ شرطا أساسا في اكتساب اللغة ونموها لدى المتعلم، ذلك أنّ عدم حصول عملية الفهم لا يمكّن المتعلم من اكتساب اللغة، باعتبار أن فهم المسموع أو المقروء أو المكتوب سبيل لتعزيز عملية الاكتساب اللغوي.

*نضج المتعلّم: هناك علاقة وطيدة بين مستوى النضج الفسيولوجي وما يكتسب عبر مختلف المراحل، فلا يمكن الحديث عن اكتساب اللغة دون تصور لنضج مرحلي لأعضاء النطق أو عضلات الدماغ وخلاياه.

*سلامة جهاز النطق: من دون شك، إنّ الحديث عن اكتساب اللغة لا يتصور دون الحديث عن جهاز النطق، هذا الجهاز الذي تميز به الإنسان عن الحيوان. فإصابة جهاز النطق بعاهات لا يمكّن معلّم اللغة من إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، ولا يمكّن متعلّمها من سماع الأصوات على صورتها الصحيحة التي ترتسم في الذاكرة السمعية.

*ذكاء المتعلّم: يرتبط اكتساب اللغة الصحيح والسريع بذكاء المتعلم، فالذكاء يعدّ عاملا رئيسا في مستوى النمو اللغوي.

*العمر الزمني للمتعلّم: تزداد الحصيلة اللغوية للمتعلم كلّما تقدّم في العمر، أي أن المحصول اللفظي للطفل في مرحلة تشكيل الجملة التامة أو الناقصة يكون أغنى منه في مرحلة النطق.

ويمكن أن نضيف عوامل أخرى ذكرها (صادق يوسف الدّباس)، وهي تتمثل في:[1]

*ترتيب الطفل بين الإخوة: والمقصود بذلك عندما يتعدد أطفال الأسرة، فإنها غالبا ما تهتم بالطفل الأول أكثر من اهتمامها بالأطفال الآخرين، فنجدها تشجعه على الكلام وتهتم بتحصيله اللغوي لانه يكون محل اهتمام.

*الجنس: أثبتت الدراسات والواقع أن الإناث أكثر تفوقا من الذكور في امتلاك اللغة لا سيما في المراحل الأولى من الطفولة.

*الترابط الأسري: تعدّ طبيعة العلاقات الرابطة والمنظمة لحياة أفراد الاسرة عاملا مهما في عملية الاكتساب اللغوي المبكر والسريع، خاصة إذا اتسمت تلك العلاقات بالحب والالفة والتسامح، فإن ذلك يؤدي غلى الاهتمام بالأطفال والعناية بهم وتشجيعهم على الكلام.

*الحالة الاقتصادية والاجتماعية: لا يخفى عن الدارس أن العوامل المؤثرة في اللغة متعددة، منها: اللغوية والأدبية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ولذلك فإن الجوانب الاجتماعية والاقتصادية التي تحياها الأسرة بصفة خاصة ومختلف الطبقات الاجتماعية بصفة عامة يؤثر في عملية اكتساب اللغة وتنمية ملكتها. فالعلاقة بين اكتساب اللغة والحالة الاقتصادية والاجتماعية علاقة طردية.

[1] -صادق يوسف الدباس دراسات في علم اللغة الحديث، ط(1)، دار اسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2012 م، ص/44، 45.

الدرس الرابع: دراسة تعلّم اللغة الثانية

مقتطفات من كتاب سوزان جاس و لاري سلينكر: تعلّم اللغة الثانية

تر: محمد الشرقاوي

يطرح الباحثان (سوزان جاس و لاري سلينكر) في كتابهما تعلّم اللغة الثانية قضية جوهرية ومهمة بالنسبة للمشتغلين في مجال الديداكتيك، وتتمثل تلك القضية في هل يمكننا أن نعتبر تعلّم لغة ثانية علما قائما بذاته أم انه جزء من علوم التربية أثناء حديثنا عن طرائق التدريس، على اختلاف المواد المدرسة التي قد تكون لغات. وهل يمكن في هذه الحالة وضع نظريات وتصورات لتعليم لغة ثانية وتعلمها دون الحديث عن علم قائم بذاته يتعلق بتعلم لغة ثانية.

1-مفهوم دراسة تعلّم لغة ثانية:

يقدّم (سوزان جاس و لاري سلينكر) جملة من المفاهيم التي توضح مجموعة من الفروقات القائمة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلّم اللغة الثانية، من خلال الإشارة إلى ما يتعلم في اللغة الثانية بخلاف اللغة الأولى، وهل نظام اللغة الثانية يشبه نظام اللغة الأولى أم انه نظام مفترض لتعلم اللغة الثانية.

ومن بين تلك المفاهيم المقدمة لمعنى دراسة تعلّم لغة ثانية:[1]

* دراسة كيفية اكتساب اللغة الثانية.

* كيفية تخليق المتعلمين لنظام لغوي جديد من واقع تعرض إلى جانب محدود من اللغة المتعلمة.

[1] - سوزان جاس و لاري سلينكر: تعلّم اللغة الثانية، تر: محمد الشرقاوي، ط(1)، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة، 2003 م، ص/07.

*دراسة الأشياء التي يتعلمها المتعلم مقابل الأشياء التي لا يتعلمها في تلك اللغة الثانية.

*دراسة علة عدم قدرة المتعلم على اكتساب قدرة نفسه من الكفاءة في اللغة الثانية.

*دراسة علة تحقيق متعلمين نادرين قدرا من الكفاءة اللغوية في اللغة الثانية يشبه كفاءة اللغة الام.

*دراسة للافتراضات الواعية أو غير الواعية التي يكونها المتعلمون عن قواعد اللغة الثانية، هل تلك القواعد المفترضة تشبه قواعد اللغة محل التعليم ام تشبه قواعد اللغة الأم ؟ وهل هناك أنماط مشتركة بين كل متعلمي اللغات الثانية في بناء تلك القواعد المفترضة بفض النظر عن اللغة الام أو اللغة الثانية؟ وهل تختلف القواعد التي يخلقها المتعلمون بحسب سياق التعلّم ؟

2-تعلم اللغة الثانية كعلم قائم بذاته:

إن تعلم اللغة الثانية كعلم يستقي من علوم شتى ويؤثر فيها على حد سواء، من تلك العلوم: علم اللغة، علم النفس، علم اللغة النفسي، علم الاجتماع، علم اللغة الاجتماعي، وتحليل الخطاب والتربية.

لمّا كانت هناك علاقة وثيقة بين تعلم اللغة الثانية والكثير من مجالات البحث الأخرى، فإن هناك مداخل كثيرة ومختلفة للنظر في مادة اللغة الثانية، وكذلك يحدد كل علم من تلك العلوم لتعلم اللغة الثانية طريقته الخاصة في جمع المادة، و اهدافه الخاصة وأدواته الخاصة للتحليل، ولذلك فإن تعلم اللغة الثانية مجال مشترك بين كل العلوم.[1]

إذن، فالمبرر الأول لاعتبار تعلم اللغة الثانية علما قائما بذاته هو ذلك التقاطع والعلاقة المشتركة بين علم تعلم لغة ثانية وعلوم أخرى، وكل علم له نظرته لتعلم

[1] - سوزان جاس و لاري سلينكر: تعلّم اللغة الثانية، تر: محمد الشرقاوي، ص/07.

اللغة او تعليمها، وعيه لا يمكن نسبه لعلم دون آخر، بل الاستقلالية التي تميز خصائصة كعلم أولى، دون نفي علاقة تقاطعه مع العلوم الأخرى تأثيرا وتأثرا.

لقد أصبح تعلم اللغة الثانية على مر السنين مرتبطا بعلوم التربية بشكل كبير وعلى هذا الاساس فإن الدراسات الجديدة تفصل بين العلمين، ليس تعلم اللغة الثانية مرتبطا بالتربية إلا فيما يتصل بتأثير طرائق التدريس على المكتسب اللغوي وبينما من الممكن ان يكون المهتمون بمعرفة كيفية تعلم اللغة الثانية مهتمين بسبب الاكتشافات التي من الممكن أن تساعد في تطوير طرائق تدريس اللغات، إلا إن هذا ليس السبب الوحيد الذي يهمنا من تعلم اللغة الثانية كعلم، وكذلك ليس هذا هو السبب في الأبحاث التي يقوم بها الباحثون في هذا المجال.

ويمكن أن نتبين بعض الأسباب التي تجعل تعلم اللغة الثانية مجال بحث مهم من ناحية علم اللغة عندما ندرس اللغات الإنسانية، فإننا نبحث فيما قد يسميه بعض الدارسين الجوهر الإنساني الذي هو سمات العقل الفارقة بين الإنسان وغيره من الكائنات. وعليه فإن تعلم كيفية اكتساب اللغة الثانية جزء من دراسة اللغة والسلوك اللغوي، وهو علم ليس أهم أو أقل أهمية من أي فرع آخر من فروع دراسة اللغة التي تهتم جميعا بدراسة العقل الإنساني وطبيعته.

في حقيقة الأمر من بين الاهداف الأساسية لمجال تعلم اللغة الثانية "اكتشاف المحددات اللغوية التي تشكّل نحو اللغة الثانية في عقل المتعلم، ولما كانت النظريات اللغوية مهتمة بالأساس بمعرفة اللغات الإنسانية فمن الممكن ان نفترض أن تلك النظريات ليست مقصورة على معرفة اللغة الأم فقط، وان المبادئ اللغوية تعكس إمكانية تخليق اللغات الإنسانية وحدود تنوعها، ويتضمن هذا المجال بطبيعة الحال تعلم اللغة الثانية."[1]

[1] - سوزان جاس و لاري سلينكر: تعلّم اللغة الثانية، تر: محمد الشرقاوي، ص/08.

أمّا من ناحية علم التربية اللغوي، تتطلب معظم برامج الدراسات العليا التي تدرب طلابها لكي يصبحوا مدرسي لغة البحث في تعلم اللغة الثانية، علة هذا، هي إنه لو كان للمرء ان يطور طرائق تدريس اللغة الأجنبية، فإن قاعدة ثابتة من معرفة كيفية تعلم اللغات يجب ان تتوافر لدى هذا الشخص، ولن يكون من المفيد بناء نظريات في التعليم دون أن نعرف كيف يحدث التعلم وكيف لا يحدث.

بعض نظريات تعلم اللغة على سبيل المثال مبنية كليا على حفظ القواعد النحوية وتدريبات الترجمة، هذا يعني أن الطالب في الفصل يجب ان يحفظ قواعد اللغة الأجنبية أولا، ثم يترجم من لغته الأم إلى اللغة الأجنبية جملا منقطعة، ولكن الابحاث التي أجريت في تعلم اللغة الثانية قد بيّنت للمعلمين وواضعي المناهج أن تعلم اللغة الثانية ليس مقصورا على حفظ القواعد، بل إن الأهم من ذلك هو تعلم الطالب كيف يعبّر عن احتياجات التواصل، وقد تسببت تفاصيل هذا التصور الجديد لماهية تعلم اللغة الثانية في ظهور طرائق تدريس تركز على التواصل، يمكننا أن نعتبر العلاقة بين العلمين بطريقة أخرى، هي أن صنع القرار التربوي لا بد أن يكون مبنيا على معرفتنا بكيفية التعلم التي هي مجال تعلم اللغة الثانية.[1]

هناك سبب آخر لأهمية دراسة تعلم اللغة الثانية من الناحية التربوية وهو متعلق بالتوقعات التي يبنيها المدرس من طالبه او يجب ان يبنيها، فلنفترض مثلا أن مدرسا ما قضى ساعة كاملة في فصله، يدرب طلابه على تركيب نحوي معين في اللغة الثانية، ولنفترض أن كل الطلاب ينتجون التركيب بشكل صحيح بل وفي سياق سليم ايضا، ولو جاء طالب إلى المدرس بعد انتهاء التدريب واستخدم القاعدة النحوية بشكل غير صحيح في الحديث، ماذا يجب ان يفكر المدرس؟ هل كان الدرس مجرد تضييع وقت؟ أم هل من المتوقع ان يفعل الطلاب هذا السلوك اللغوي؟ هل يعني

[1] - سوزان جاس و لاري سلينكر: تعلّم اللغة الثانية، ص/09.

إنتاج الطالب للشكل الصحيح أنه قد تعلم القاعدة بشكل سليم ؟ يجب ان يكون المدرس واعيا بأمثال تلك المسائل عند تقييم مدى نجاح تدريسه. [1]

كما أن مسألة التميز بين مختلف الثقافات، أو معرفة ثقافة شخص ما، تجعلنا مضطرين لدراسة اللغة الأم التي اكتسبها، ذلك أن كثيرا من الأحكام التي قد نصدرها على ثقافة وعادات وتقاليد أشخاص يتكلمون لغات مغايرة للغاتنا، عادة ما تكون غير صحيحة.

يقول الباحثان "...فقد نجد انفسنا مثلا نحكم على اناس آخرين بناء على لغتهم ومن الواضح الآن أن الكثير من الصور النمطية الموجودة لدينا عن اناس ينتمون غلى ثقافات أخرى، غنما ظهرت من أنماط كلام لمتعلمي لغتنا كلغة ثانية، فالكثير من تلك الأحكام غير مبررة، لأن أنماط الحديث التي بنيت عليها ناتجة عن تعلم اللغة الثانية وليست سمة أصيلة في شخصية المتعلم، وعليه يرى بعض الدارسين أن فهم تعلم اللغة الثانية وكيفية حديث المتعلمين يسمح لنا ان نفرق بين عناصر التواصل بين ثقافتين او أكثر والصور النمطية."[2]

ويشير المؤلفان إلى قضايا كبرى تندرج ضمنه قضية تعليم اللغات الأجنبية أو اللغة الثانية، وهي قضية التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية باعتبارهما يتعلقان بالقرارات السياسية أو الإرادة السياسية لدولة ما. حيث يرى أنّ "...العديد من المسائل المتعلقة بالسياسة اللغوية تعتمد على معرفة كيفية تعلم اللغات الأجنبية والثانية، فالمسائل المتعلقة بالتعدد اللغوي والتعليم مزدوج اللغة على سبيل المثال لا يمكن التعامل معها إلا إذا كان المرء عارفا بحقائق تعلم اللغات الأجنبية، وكثيرا ما تشمل برامج اللغات القومية عمليات صنع قرار حاسم تقوم على معلومات حول اكتساب اللغة الثانية وأنماط التعليم التي يمكن ان تستجيب لرغبات اكتساب اللغة

[1] - سوزان جاس ولاري سلينكر: تعلم اللغة الثانية، ص/09.

[2] - المرجع نفسه، ص09.

المرجوة، وأخيرا الحقائق والتوقعات التي يمكن ان نستنتجها عن تلك البرامج والطرائق، ولكن مع الاسف الكثير كثيرا ما يتم مناقشة تلك المسائل دون معرفة جيدة بطبيعة المادة المناقشة – تعلم اللغة الثانية."[1]

ومن خلال الافكار السابقة يمكن أن نصل إلى:

*تداخل علم تعلم لغة ثانية مع غيره من الحقول المعرفية الأخرى، خاصة: علم التربية والبيداغوجيا، وعلم النفس وعلم الاجتماع، وعلم اللغة، وعلم الحاسوب وتحليل الخطاب.

*بقدر ما يمكن الحديث عن استقلالية علم دراسة تعلم لغة ثانية عن غيره من العلوم الأخرى، بالقدر نفسه الذي نشير فيه إلى عمليات التأثر والتأثير.

*إن القول بعدم الاتكاء على علوم التربية في تقديم تصور حول تعلم لغة ثانية يصدق إلى حد بعيد من جهة، وعدم نفي إمكانية تقديم علوم التربية اقتراحات ونظريات حول طرائق تعلم لغة ثانية.

*إن الحديث عن الأنظمة اللغوية التي يشكلها متعلم لغة ثانية والافتراضات حول الاشتراك فيها من عدمه بين جميع المتعلمين لا يزال في حاجة إلى دراسات ميدانية معمقة.

[1] - سوزان جاس و لاري سلينكر: تعلّم اللغة الثانية، ص/09، 10..

الدرس الخامس: مبادئ تعلم لغة ثانية

يخضع تعليم لغة ثانية او ثالثة إلى جملة من المبادئ التي تحقق الفهم والاستيعاب ومن ثم التعلّم والاستعمال والتداول وقضاء الحاجات. ومن دون شك، فإن تلك المبادئ لا تفصل عن طبيعة اللغة المتعلّمة، بل عن طبيعة اللغة نفسها وتطور فهمها وتنوع طرائقها ومناهجها.

" فقد تطورت طرق تعليم اللغات تبعا لتطور فهم الإنسان للغة ودورها وطريقة اكتسابها، وأصبح المنهج السائد في تعليم اللغات وتعلمها في العالم مبنيا على أساس أنها مجموعة من المهارات، وعلى المرء أن يتقنها ليقوم بدوره وينجح في حياته."[1]

وبناء على النظرة السابقة، تغير دور معلّم اللغات، وتغيّر كذلك مفهوم التعليم؛ فقد " أصبحت مهمة معلم اللغات مساعدة المتعلّم على اكتساب هذه المهارات والنجاح في ممارستها. بل إن التعليم القائم على اكساب المهارات والعناية بكفاءة المتعلم أصبح من الأنظمة السائدة في الدول المتقدمة في جميع ميادين التعلّم والتعليم، ولم يعد مقصورا على اللغة، ولما كانت اللغة من أهم وسائل التعلم والتعليم فإنها تأخذ عناية خاصة في مناهج التعليم المعاصرة، فهي النافذة التي يطل منها المتعلم على معظم العلوم والمعارف."[2]

وقد نجم عن المفاهيم السابقة جملة من المبادئ وجب اتباعها ومراعاتها أثناء تعلّم أي لغة أو تعليمها، ونجملها فيما يأتي:

---

[1] -عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، ط(3)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2010 م، ص/40.

[2] - المرجع نفسه، ص/40.

*الاحتكام إلى جملة من القواعد: المقروء يسبق المكتوب، ولا مقروء دون نطقه من قبل، ولا منطوق دون سماعه. أي ان التسلسل الزمني لتعلم المهارات اللغوية، هو السماع فالنطق فالقراءة ثم الكتابة.[1]

*ربط اللغة بمواقف وسياقات دالة، باعتبار اللغة مرآة للفكر الإنساني لا مجرد أصوات خالية من الدلالة.

*النظر في ميادين استخدامات اللغة وربطها باحتياجات المتعلمين، والنظر أيضا في مهارة كل حاجة وكل ميدان.

*ليس كل ما في اللغة يحتاجه المتعلم، بقدر ما يحتاج إلى ما يعبر به عن حاجاته ويمكنه من تحقيق التواصل الفعال.

*لا ضرورة من تخزين كم هائل من الجمل، بقدر تعلّم القوانين التي تحكم تلك الجمل وتفسر العلاقات القائمة بين عناصرها.

*إن معرفة القوانين السابقة لتكوين جمل غير كاف، إذا لم يصحبه قدرة على التوظيف الصحيح في مواقف وسياقات مختلفة.

*يمكن الاستعانة بالتمارين البنوية في ترسيخ بعض العادات الكلامية المقدمة للمتعلم في فترة التعلم.

*التدريب على المهارات العقلية وهي مهارات مشتركة بين مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، لأن ذلك من شأنه أن ينمي عملية التفكير العلمي والموضوعي لما يمكن أن يفترضه متعلم اللغة قبل كلامه.

[1] -صلاح عبد المجيد العربي: تعلم اللغات الحية وتعليمها، مكتبة لبنان، بيروت، 1981 م، ص/47.

*إن المبدأ السابق يقودنا إلى الحديث عن ضرورة التفكير أولا فيما سيقوله متعلم اللغة، ثم التفكير في كيفية القول حسب رأي (كارل كونراد).[1]

*ربط القواعد النحوية بالمواقف الحية، وذلك لأن المتعلّم ل يقدر على توظيفها مباشرة، بعد أن تلقى تكوينا في فترة زمنية معينة.

*ترك الحرية للمتعلم في استعمال النماذج اللغوية أفناء الكلام أو الكتابة في ارتكاب الأخطاء دون تعنيف، ليقوم المعلم بناء تصورات تعليم اللغة على تلك الأخطاء، في حين لا يسمح لمعلم اللغة ارتكاب أي نوع من الأخطاء المتصل بما يفسرّ أنظمة اللغة المتعلمة، لأن ذلك قد يجعل من صورة الخطأ هي النموذج اللغوي في الذاكرة السمعية للمتعلمين.

***سؤال للبحث والتدريب ***

هل هناك فرق بين مصطلحي تعلّم لغة ثانية وتعلّم لغة أجنبية ؟

إضاءة

يفرق الباحثان (سوزان جاس و لاري سلينكر) بين تعلم لغة ثانية وتعلم لغة أجنبية فيذهبا إلى القول بأن " تعلّم اللغة الثانية هو المصطلح المستخدم لتسمية المجال يشير المصطلح إلى اللغة التي يتعلمها المرء بعد اللغة الأولى، ويشير المصطلح في بعض الأحيان إلى تعلم لغة ثالثة أو حتى رابعة، المهم في المسألة أن المصطلح يشير إلى تعلم لغة بعد اللغة الأم، ونشير للغة التي نتعلمها بعد اللغة الأم على أنها اللغة الثانية بغضّ النظر عن رقمها الحقيقي في التعليم، ونشير بهذا المصطلح إلى اكتساب لغة في الفصل في سياق تعلم أو عن طريق التعرض الطبيعي للغة الهدف.

[1] -ينظر: صلاح عبد المجيد العربي: تعلم اللغات الحية وتعليمها، ص/42.

تعلم اللغة الأجنبية: عادة ما نفرّق بين تعلم اللغة الأجنبية وتعلم اللغة الثانية نوعيا في أن الأول يشير إلى تعلم لغة أجنبية في سياق اللغة الأم، كان يتعلم الفرنسيون اللغة الإنجليزية في فرنسا مثلا، وغالبا ما تتم عملية التعلم تلك في إطار الصف.

وعلى ذلك فغن تعلم اللغة الثانية بهذا المعنى، مصطلح يستخدم للتعبير عن تعلم لغة في سياقها وبيئتها الأصليين، كأن يتعلم الألمان اليابانية في اليابان مثلا، وقد تحدث عملية التعليم تلك في سياق صف أو خارج هذا السياق، النقطة المهمة هنا، هي أن تعلّم اللغة في سياقها وبيئتها الطبيعية، يتيح للمتعلم فرصة التواصل مع أبناء اللغة التي يتعلمها، وهو ما لا يتيحه التعليم في سياق الصف."[1]

[1] - سوزان جاس و لاري سلينكر: تعلّم اللغة الثانية، ص/9، 10.

الدرس السادس: تعليمية اللغة عند (ابن خلدون)

يعد (ابن خلدون) منظرا اجتماعيا حقيقيا لمختلف جوانب الحضارة العربية الإسلامية، كاشفا عن التجليات الحضارية المختلفة في شكلها المادي المؤسساتي الاجتماعي، ومنها اللغة العربية، حيث طرح (ابن خلدون) اللغة العربية كوعاء حضاري اجتماعي تداولي أطّر جميع أنشطة ومجالات الفكر العربي، ووضح مؤسسة اللغة العربية بعيدا عن التنظير النحوي والبلاغي، فكان عمله من صميم التعليمية. فتعليم العلم أضحى صنعة استجابة لطبائع العمران البشري "...ويدل أيضا، على أن تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه. فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به، شأن الصنائع كلها"[1]، (فابن خلدون) يقر أن طبيعة العمران حولت العلوم إلى صنائع لتغير طبيعة المجتمعات ونقل العلوم من جيل إلى جيل وحاجة كل أمة له وبحرفها مقارنة بالأخرى.

كذلك كان حال تداول اللغة العربية بين الأعراق المسلمة المختلفة وتباين أذواقها أن تؤول إلى صنعة تعلم للعربي وغيره، " وكذا أصول الفقه وكذا العربية؛ وكذا كل علم يتوجه إلى مطالعته، تجد الاصطلاحات في تعليمه متخالفة، فدلّ على أنها صناعات في التعليم"[2]

فما تداوله العرب من اعتدادهم بلغتهم العربية وكيف يتوارثونها جيلا بعد جيل أصبح في حكم الماضي لتغير الظروف التاريخية والاجتماعية وزوال كل الشروط التي كانت تجمع تحت مسمى "السليقة"، فاعتبار تعليم اللغة العربية صنعة يحتاج إلى تحديد أسس هذه الصنعة ومفاهيمها.

---

[1] - ابن خلدون: المقدمة؛ ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، 2004م.ص/413.

[2] - المصدر نفسه، ص/413.

1- اللغة وسيلة لفهم العلوم:

لم يعزل تعليم اللغات في الحضارات القديمة عن غاياتها؛ في التواصل ونقل العلوم والترجمة، بل كانت تطلب لغاياتها ولم يكن تنظير اللغة غاية في حد ذاته بقدر ما هو تسهيل وفهم غاياتها، " واللغات: إنما هي ترجمان عما في الضمائر من تلك المعاني يؤديها بعض إلى بعض بالمشافهة في المناظرة والتعليم، وممارسة البحث بالعلوم تلحصيل ملكتها بطول المران على ذلك. والألفاظ واللغات وسائط وحجب بين الضمائر، وروابط وختام عن المعاني."[1] ويتبين من كلام (ابن خلدون) أن اللغة العربية تجاوزت المشافهة كوسيلة إلى مرحلى أخرى؛ وهي الكتابة، كوسيلة متممة ومناسبة لطبيعة العلوم الكثيرة.

فتعدد الصنائع المكتوبة باللغة العربية ونضجها باين بين مستويين في دلالة اللغة العربية كوسيلة لنقل العلوم وتعلمها " وأما إن احتاج المتعلم إلى الدراسة والتقييد بالكتاب ومشافهة الرسوم الخطية من الدواوين بمسائل العلوم، كان هنالك حجاب آخر بين الخط ورسومه في الكتاب؛ وبين الألفاظ المقولة في الخيال. لأن رسوم الكتابة لها دلالة خاصة على الألفاظ المقولة. وما لم تعرف تلك الدلالات تعذرت معرفة العبارة، وإن عرفت بملكة قاصرة كانت معرفتها أيضا قاصرة، ويزداد على الناظر والمتعلم بذلك حجاب آخر بينه وبين مطلوبه، من تحصيل ملكات العلوم أعوص بينه وبين المعاني".[2]

2- أركان اللغة العربية:

وضّح (ابن خلدون) أركان اللغة العربية، ووضح علاقاتها وتجليها في مؤلفات العرب وكيفية تعليمها ونقلها من المشرق والمغرب، وبين شيوخها ومؤسسيها، فيقول: "أركانه

---

[1] - ابن خلدون: المقدمة، ص/563.

[2] - المصدر نفسه، ص/564.

أربعة: وهي اللغة والنحو والبيان والأدب. ومعرفتها ضروررية على أهل الشريعة...والذي يتحصل أن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة...وكان من حق اللغة التقدم"[1]، وقد بين أن النحو هم أهم أركانها لاعتماد القرآن لغة مضر المعتمدة الحركة الإعرابية علامة إبانة وقصد،" وبالجملة فالتآليف في هذ الفن أكثر من أن تحصى أو يحاط بها، وطرق التعليم فيها مختلفة، فطريقة المتقدمين مغايرة لطريقة المتأخرين. والكوفيون والبصريون والبغداديون والأندلسيون مختلفة طرقهم كذلك. وقد كادت هذه الصناعة أن تؤذن بالذهاب لما رأينا من النقص في سائر العلوم والصنائع بتناقص العمران." [2]

ثم تليه مرتبة "اللغة"، ويقصد بها علم الموضوعات اللغوية أي معاني الألفاظ وما كانت تقصده العرب وكيف تستعمله، وقد أولى لكل ركن ما يستحق من العناية حول التأسيس والشيوخ.

3- **تعليم اللغة العربية:**

يعي (ابن خلدون) جيدا المتغير التاريخي والدلالي وأثره في طبيعة اللغة العربية وتوسعها مفهوما واستعمالا، ويقر أن ظهر فيها شكلان نتيجة تحولها إلى علم من العلوم؛ فهناك من يهتم بقواعدها وهناك من يتكلمها؛ أي الصنعة والملكة.

أ- الصنعة:

صنعة العربية ضرورة حضارية استدعتها طبيعة العمران البشري للمستعربين فكانت المرحلة الأولى فيها تقوم على المشافهة المباشرة، ولكن ما إن اتضحت ملامح الدولة الإسلامية وحدودها، وانظمت لها أعراق وأسلمت حتى بدأ تعليم العلوم العربية يتمأسس؛ وكان حظ العربية أوفرها لأنها وسيلة اندماج ومعرفة. " إن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية، لا نفس

[1] - ابن خلدون: المقدمة، ص/565.

[2] - المصدر نفسه، ص/567.

كيفية. فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا...وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل."[1]

يمكن أن نقابل مفهوم الصنعة عند (ابن خلدون) بمفهوم الكفاءة عند تشومسكي وهو الاقتصار على المعرفة النظرية. وهو يقر بذلك البون بين معرفة قواعد العربية وبين استعمالها حتى عند النحاة والمهرة في صناعة اللغة،" وكذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة، والمهرة في في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، وإذا سئل في كتابة سطين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده، أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود فيه إلى أساليب اللسان العربي."[2]

ب- **الملكة:**

يقرّ (ابن خلدون) بمفهوم المَلَكة الذي هو الاستعداد الفطري الطبيعي لآداء اللغة وفق لسان أمة ما، ويشترط أن الملكة تكون في لسان واحد؛ ما يقابل مفهوم اللغة الأم، وهي مفاهيم جد متقدمة في ذاك العصر" وقد تقدم لنا أن اللغة ملكة في اللسان...، فإذا تقدمت في اللسان ملكة العُجْمة، صار مقصّرا في اللغة العربية، لما قدّمناه من أن الملكة إذ ا تقدمت في صناعة بمحل، فقلّ أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى، وهو ظاهر. وإذا كان مقصّرا في اللغة العربية ودلالاتها اللفظية والخطية اعتاص عليه فهم المعاني منها كما مرّ."[3]

وأمّا اختلاف الملكة عن الصنعة في العربية هو العلم بكيفية الاستعمال الصحيح الموافق لأساليب العرب القديمة والقرآن والحديث النبوي، " اعلم أن

---

[1] - ابن خلدون: المقدمة، ص/579.

[2] - المصدر نفسه، ص/580.

[3] - المصدر نفسه، ص564.

اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب. فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إرادة مقصوده للسامع وهذا هو معنى البلاغة. والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا. ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة."[1]

وتحصل الملكة حسب (ابن خلدون) بتكرار الاستعمال في السياقات المختلفة حتى يتحول الاستعمال إلى حال ثم يتطور إلى صفة ملازمة لصاحبها.

ويمضي (ابن خلدون) إلا أن تعلم اللغات كملكة ممكن حتى يحسن استعمال اللغة وكأنها اللغة الأم وهذا حال الكثير من الشعراء المستعربين، ويبين ذلك بالتمثيل للغة مضر التي تتوفر للعرب مدونتها "...إلا أن اللغات لما كانت ملكات كما مر كان تعلمها ممكنا، شأن سائر الملكات. ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف. ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم؛ حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حساب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخا وقوة. ويحتاج مع ذلك إلى سلامة

[1] - ابن خلدون: المقدمة، ص574.

الطبع والتفهم الحسن لمنازع العرب وأساليبهم في التراكيب ومراعاة التطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال."[1]

كما يشترط (ابن خلدون) في الملكة الذاكرة والتكرار " وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظما ونثرا. ومن حصل على هذه الملكات فقد حصل على لغة مضر، وهو الناقد البصير بالبلاغة فيها، وهكذا ينبغي أن يكون تعلمها."[2] فالملكة عند (ابن خلدون) مستغنية عن الصنعة جملة، ويمكن أن نقارب مفهومه للملكة بالآداء عند (تشومسكي).

4- كيفية التعليم:

يوضح (ابن خلدون) بعض الإجراءات البسيطة في تعليم العلوم ومنها اللغة العربية، فنجده يرفض كثرة التآليف التي تكرر الموضوع الواحد، فكان يكفي الاقتصار على الجيد منها، " اعلم: أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك...ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور."[3] فنجده مثلا يوصي بان هشام وسيبويه وابن جني في صناعة العربية، كما ينفي اعتقاد أفضلية المتقدمين وهذا إقرار بتجدد المعرفة.

ويجعل (ابن خلدون) الإدراك غاية في التعليم والتعلم ويصفه " اعلم أن العلوم البشرية خزانتها النفس الإنسانية بما جعل الله فيها من الإدراك الذي يفيدها ذلك الفكر المحصل لها ذلك بالتصور للحقائق أولا، ثم بإثبات العوارض الذاتية لها أو نفيها عنها ثانيا، إما بغير وسط أو بوسط، حتى يستنتج الفكر بذلك مطالبه التي

---

[1] - ابن خلدون: المقدمة، ص/579.

[2] - المصدر نفسه، ص/579.

[3] - المصدر نفسه، ص/547.

يعنى بلإثباتها أو نفيها. فإذا استقرت من ذلك صورة علمية في الضمير فلا بد من بيانها لآخر."[1]

كما يؤكد على التلقين والتكرار ونفي الطبع في الآداء الاختياري "...لأن الأفعال الاختيارية كلها ليس شيء منها بالطبع، وإنما هو يستمر بالقدم والمران حتى يصير ملكة راسخة، فيظنها المشاهد طبيعية كما هو رأي كثير من البلداء في اللغة العربية فيقولون: العرب كانت تعرب بالطبع وتنطق بالطبع، وهذا وهم."[2]

فالتكرار أسلوب وتقنية الملكة، والتلقين أسلوب وسر الصنعة، " اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا، إذا كان على التدريج، شيئا فشيئا، وقليلا قليلا...ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه؛ حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم."[3]، ثم يتجاوز به التلقين إلى الشرح والبيان " ثم يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان...هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات."[4]

لقد أولى (ابن خلدون) عناية خاصة وشرحا مفصلا في مقدمته حول طرق التعليم الشائعة في عصره.

---

[1] - ابن خلدون: المقدمة، ص/548..

[2] - المصدر نفسه، ص/549..

[3] - المصدر نفسه، ص/552.

[4] - المصدر نفسه، ص/552.

الدرس السابع: إشكالية تعلّم اللغات وتعليمها

مقدمة:

إن التطور التكنولوجي الحاصل في شتى مجالات الحياة وخاصة التعليم، فرض على كل أمة الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية وتعلم أهلها لغة ثانية، بغية تسهيل العملية التواصلية، واستغلال كل المعارف اللغوية والثقافية التي تنتمي لتلك البيئة للرفع من جودة التعليم و الحفاظ على اللغة. وذلك ما يجعل القائمين على تعليم اللغات أمام تحديات كبرى، في محاولة البحث في كيفية تعلّم النظام اللغوي الجديد الذي يختلف نوعا ما عن النظام اللغوي الأصل (المصدر)، والبحث في كل المشاكل التي يواجهها المعلم في تعليم اللغة، والمتعلم في تعلمها والوصول لما يعرف بالتحصيل النهائي للغة، حتى يكون الفرد في المجتمع قادرا على مواكبة متطلبات العصر، ومعرفة الخلفية اللغوية لكل لغة.

1-تعلم اللغات:

يختلف تعلم اللغة الأم عن تعلم اللغة الأجنبية، كون الأول يكون في ظروف طبيعة جدا، عبر مراحل الاكتساب بالترتيب، مع مجتمعه وفي بيئته، ونظامه اللغوي الخاص والعام، في حين أن تعلم اللغة الأجنبية يكون في الغالب في ظروف رسمية تفرضها الحاجة لفهم الآخر، مما يستوجب عليه فهم الاختلاف في الأنظمة اللغوية بين اللغة المصدر واللغة الهدف، من صوت وصرف ونحو ودلالة، حتى يتمكن من اكتساب قدرات معرفية ولغوية، تمكنه من الوصول لكفاية متعددة.

2-إشكاليات تعلم اللغات:

تشير الكثير من الدراسات والأبحاث إلى وجود إشكالات تتعلق بتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، على مستوى مهارات التواصل من تعدد معاني الكلمات وتحديد

فواصلها داخل الكلمات ونبرها وغيرها، "ولعل بلوغ درجة الفعالية والجودة والأداء اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها يلزم تبصرا جمّا، وإعدادا واعيا لركائز العملية التعليمية التعلمية المتمثلة في المعلم والمتعلم والمنهاج، ذلك أنه غاية منشودة من تكوين الكفاية الذهنية الناجزة، كما يُبتدأ بطلاقة المتعلم في التعبير"[1].

كل ما قيل عند تعلم اللغة والمشاكل التي يواجهها متعلم اللغة العربية كلغة ثانية أو أجنبية، ينطبق على تعلم اللغات عند ناطق اللغة العربية في مختلف ربوع الوطن العربي، كثيرا ما يرتبط مصطلح الكفاية بمدى قدرة العربي على أداء لغة من اللغات " ولكنه ليس دقيقا تماما ففيها زلات اللسان ومشاكل السياق مثل التشويش والنسيان وغيرها"[2]، مما يستوجب وضع أساليب جديدة للتدريس حتى نقول إنه تدريس فعال يمكّن المتعلم من الوطن العربي التعامل مع المنجز الحداثي الغربي، في كل من الاستماع، و التحدث والقراءة والكتابة. وغالبا ما تكون المشاكل مرتبطة بـ:

- **المعلّم:** الذي يعمل على تقديم مادة علمية بأسلوب يمكّن المتعلم من اكتسابها، بالاعتماد على مختلف الاستراتيجيات، قصد إيجاد حل لكل العقبات التي تواجهه وتواجه المتعلم، ومتابعة المستوى التحصيلي للمتعلم من خلال مجموعة من الاختبارات.
- **المتعلم:** الذي يعمل على اكتساب لغة ثانية وفق آليات مدروسة تمكنه من التحصيل النهائي للغة، واكتساب مهارة ومعارف ومفاهيم.

---

[1]- ناصر حسن أبو غليون: الكفاية المعرفية للناطقين بغير اللغة العربية وأثرها في الطلاقة اللغوية، ط1، عالم الكتب الحديث، 2022 م، ص/ 80.

[2] - صالح بن فهد العصيمي:، اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، ط1، كنوز المعرفة،، 2019م، ص/82.

- **المناهج:** ويمكن في الدقة المتناهية لكل من المعلم والمتعلم من تطبيق الآليات المضبوطة لاكتساب المهارات.

3-نظريات تعلم اللغات: تعددت نظريات تعلم اللغات التي تعد أساسا من أسس تعلمها، وحلا لتخطي المشاكل التي تواجه تعلم اللغات. ومن النظريات الحديثة في تعليم اللغات نجد:

3-1-نظرية التطابق:

نظرية (كراشن) المعروفة بالنموذج الموجه، وعلى الرغم من أنها أغفلت الكثير من العوامل الاجتماعية، إلا أن هذه النظرية " تكمن في أنها تركز على إمكانية النظر في الاستراتيجيات المتشابهة التي تستخدم في تعلم اللغة الام واللغة الأجنبية."[1]

3-2-نظرية التباين:

ترى هذه النظرية أن اكتساب اللغة يتأثر إلى حد كبير بالأنماط الصوتية واللغوية المكتسبة في اللغة الأولى أو اللغة الأم، وترى هذه النظرية أن التداخل اللغوي بين لغتين يؤدي دورا مهمّا في عملية اكتساب اللغة الثانية؛ لأن هذا التداخل يؤثر في كيفية نمو الفرد باستخدام اللغة الثانية.

3-3-نظرية تحليل الأخطاء:

وهي ما يعرف بالتحليل البعدي في علاج مشاكل التدريس، مثلا نجد من يتبع الخطوات الصحيحة في تطبيق تحليل الأخطاء، على سبيل المثال يمنح" للباحثين والمدرسين مدى من التفسيرات الممكنة أوسع من التحليل التقابلي لاستخدامها في تفسير الأخطاء؛ وذلك بسبب أن التحليل التقابلي يعزو الأخطاء إلى اللغة الأصلية

[1] - نايف خرما و علي حجاج: تعلم اللغات الجانب السيكولوجي(نظريات تعلم)، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع126، 1989،ص/77.

فقط"[1]. وهذا الأخير ما ينفيه تحليل الأخطاء بالنظر إلى أنواعه، " الأخطاء البيلغوية هي الأخطاء التي يمكن أن تعزى إلى اللغة الأصل (أي أنها تتضمن مقارنات بين اللغات). أما الأخطاء الضملغوية، في الجانب الآخر، هي الأخطاء التي تقع بسبب اللغة المتعلمة دون أن يكون للغة الأصل دور فيها"[2]. وما كانت هذه النظرية إلا ردا على ما جاء في نظريتي التطابق و التباين.

و بهذا يمكن القول إن تحليل الأخطاء جزء مهم يمكن الاعتماد عليه في تطوير اكتساب اللغة، وهو ما وضحته الدراسة التي قدمها (سكاشتر) في مقال يضم عينة لمجموعة من المتعلمين من مختلف الجنسيات، يحاول من خلال إيضاح مدى الاختلاف في وجود الأخطاء بين مستعملي اللغة، والتي كان للمتعلم العربي نصيب منها.

3-4-نظرية الجهاز الضابط:

ويتلخص مضمون هذه النظرية في أن تعلم اللغات واكتسابها يقوم على طريقتين أساستين:

= اكتساب اللغة لاشعوري": ويقوم اكتساب اللغة لا شعوري على استخدام اللغة في المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة لاستخدام اللغة لأغراض حياتية(طبيعية)."[3]

=تعلم اللغة إراديا، والمقصود به "التمكن من القواعد اللغوية للغة الثانية أوالأجنبية، دون كبير اهتمام بالتواصل اللغوي المباشر"[4]، وبهذا يكون للقاعدة أهمية في التعبير.

---

[1] - سوزان م جاس ولاري سلينكر: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج1، تر: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، ص/129.

[2] -المرجع نفسه، ص/ 129، 130.

[3] - نايف خرما، علي حجاج: تعلم اللغات الجانب السيكولوجي(نظريات تعلم)،، ص /78

[4] - المرجع نفسه، ص/78.

5-3-نظرية اللغة المرحلية:

ووفقا لما ورد في هذه النظرية، فإن متعلم اللغة الثانية يحاول خلق نظام جديد يختلف عن نظام اللغة الأم واللغة الهدف؛ أي نظام لغوي فريد نابع من اجتهاد شخصي للتنظيمات اللغوية التي يواجهونها،" ومهما تكن درجة إتقان المتعلم للغة التي يستخدمها فهي وسيلته المتاحة في هذه اللحظة، وهي مخزون من اللغة الذي لا يملكه سواء، أي أنها لغة المتعلم الخاصة به."[1]، يمكن القول أن استعمال اللغة لدى المتعلم استعمال آني خاص، " وقد ظهرت في الآونة الأخيرة وجهات نظر تقول إن هذه اللغة الخاصة لها نظامها الخاص بها، تعمل من خلاله، أي لغة مرحلية انتقالية تسبق مرحلة الوصول إلى التمكن الكامل من اللغة الأجنبية"[2]، هذا ونجد الكثير من النظريات الحديثة الأخرى في تعليم اللغات.

4-تعليم اللغات في الوطن العربي:

بالبحث في ما ورد من دراسات عن إشكالات تعليم اللغات وبالتحديد في الوطن العربي، نجدها تبحث في توفير استراتيجيات جديدة للوصول إلى كفاية وإنجاز، يمكّن متعلم اللغة في الوطن العربي من التعبير عن واقعه الاجتماعي والثقافي، وهذا لا يكون إلا بالاعتماد على مختلف الاستراتيجيات المساعدة في العملية التعلمية كاستراتيجية التوقف ومعالجة الواقع على سبيل المثال، في مرحلة معينة من تعلم اللغة، "فالأولى تمثّل وسيلة نظامية يستخدمها المدرس لإيقاف أو تغيير سلوك غير مرغوب فيه والثانية مساعدة الطالب على تحمل مسؤولية لتحمل مشكلاتهم الذاتية"[3]. كما لا

---

[1] - نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها،، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م، ص/ 84.

[2] - المرجع نفسه، ص/84،

[3] - ممدوح عبد العظيم الصادق:العلاقة بين أساليب مدرسي العلوم في المرجلة الثانوية وأثرها في ضبط سلوك الطلاب،، المجلة التربوية، ع 31، مج8، 1994م، ص/ 152.

يمكن أن نغفل مدى تأثير الفترة العمرية لمتعلم اللغة في عملية التعلم أثناء استعمال أي استراتيجية كانت، فقد فرّق (سوريس) بين الطفل والراشد في الاكتساب والتعلم في مرحلتين:[1]

1- مرحلة البداية(الاستهلال): حيث ليس لدى الطفل لغة أولى ولا نظام لغوي مكتمل ولا مستقر؛ بينما البالغ يتعلم لغة ثانية ولديه نظام لغوي مستقر.

2- مرحلة النهاية: حيث لا يكون لدى البالغ إجادة تامة للغة التي اكتسبها أو تعلمها بعد مرحلة البلوغ والرشد؛ بخلاف الطفل الذي يتقن أي لغة لم يتعرض لها، بل ويصير حجة فيها ومتحدثا أصليا." لا يمكن بحال من الأحوال عزل المرحلة النهائية عن مرحلة البداية؛ لأن للبالغ دورا كبيرا أيضا، فيما يكتسبه الطفل من نظام لغوي في مراحل تعلمه الأولى التي يمكن أن تعود بالسلب أو الايجاب على اكتساب لغة ثانية.

من خلال ما سبق، يمكن أن نستنتج أنّ:

- أغلب المشاكل في تعليم اللغات في الوطن العربي مشاكل قد تخرج عن بعدها التعليمي لما هو اجتماعي.
- نظريات التعليم الحديثة وسيلة لبناء طرائق تعليم مساعدة في تعليم اللغات وتعلّمها.
- مراحل تعلّم اللغات تختلف من مرحلة عمرية لأخرى، ولا يمكن الفصل بين مرحلتي الاستهلال والنهاية، لما للثانية من التأثير في الأولى.

---

[1] Sorace,Antonella,2003,Near-Nativeness.In Catherine J.Doughty and Michael H. long(eds).The Handbook of Second Language Acquisition Blackwell Publishing;132، نقلا عن اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات، صالح بن فهد العصيمي، كنوز المعرفة، ط1، 2019، ص/ 95،96.

- اعتماد الاستراتيجيات الحديثة في التعليم هو السبيل الوحيد لحل بعض المشاكل في مهارات التواصل.
- استعمال اللغات استعمال يقوم في مراحل منتظمة حتى في مهارات التواصل.
- الاختلاف القائم بين النظام اللغوي للغة الأم واللغة الأجنبية أو الثانية يجعل من معرفة أوجه التشابه و أوجه الاختلاف في كل واحدة منهما، ضرورة بيداغوجية وديداكتيكية لكل من المعلّم والمتعلّم.

الدرس الثامن: الازدواجية اللغوية

مقدمة:

من المصطلحات الرائجة في علم اللغة الاجتماعي واللسانيات الاجتماعية: الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، وهما نتاج رؤية جديدة قديمة للبحث اللغوي إضافة إلى أنّ المجتمعات تعيش أحد مظهرين إما الازدواجية اللغوية أو الثنائية اللغوية. وكثيرا ما تطرح قضايا الازدواج والتعدد اللغوي في المجتمعات مشاكل جوهرية ذات صلة وثيقة بالهوية والحضارة والثقافة أو بالأحرى تقدّم الشعوب ورقيها، لأن السيادة اللغوية من سيادة الأمة.

غير أننا نلاحظ تداخلا كبيرا في ضبط مفهومي الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية بين علماء اللغة وعلماء الاجتماع أو الأنثروبولوجيا، مما نجم عنه تكريس فكرة الصراع الخفي – صراع أيديولوجي – ضمن المباحث اللغوية.

وعلى هذا الأساس وجب النظر إلى مسألة الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية بحذر شديد، ذلك أنّ قضايا التعدد اللغوي بصفة عامة في اللغة العربية لم تكن شبيهة بما هو موجود في باقي اللغات كاللاتينية مثلا، مما يجعل الازدواجية اللغوية في اللغة العربية مثلا ازدواجية احتواء لا إقصاء.

وهذا ما يجعلنا نعيد النظر في تحديد مفهومي الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية مع تحديد المعايير التي تسمح لنا بأن نقول إنّ مجتمعا ما ازدواجي أو ثنائي اللغة، وهل يبقى تحديد مفهوم المصطلحين رهين خصوصيات الجماعة التي تتكلم بلغة معينة أم أنّ هناك معايير وضوابط إن لم تتوفر يسقط تصور الازدواج أو التعدد اللغوي.

*** تمهيد:**

يعدّ اللسان العربي من أهمّ الألسنة التي نالت حظا وافرا من الدراسة والتحليل، وإن دلّ ذلك فإنما يدل على غنى ذلك اللسان ودوره الحضاري والثقافي عبر العصور.

كما أنّ كثيرا من الحقائق التي توصّلت إليها اللسانيات الحديثة لا تبتعد كثيرا عمّا أقرّه اللغويون العرب القدماء، مما يجعل لمناهج القدماء أهمية لا تنكر في دراسة اللسان العربي وإن اختلفت آليات المعالجة.

إلا أنّ هذا الأمر لا ينبغي أن يجعل اللسان العربي في منأى عن الاستفادة من مختلف العلوم الحديثة، خاصة اللسانيات، وعلم الاجتماع اللغوي، وعلم النفس اللغوي وعلم الأنتروبولوجيا اللغوية، ممّا يمكّن من دراسة أعمق لخصوصيات اللسان العربي ويكشف أكثر عن وظائفه، ويفهم كيف تتشكّل الهويات الاجتماعية والإيديولوجيات والمعتقدات.

بل أعمق ممّا سبق ذكره، فإنّ اللسان مظهر من مظاهر التطور والتقدم، أو دليل على الانحطاط والتقهقر. ولعلّه يكون سبيلا إلى السيطرة والهيمنة التي تصل حدّ الاستعمار ؛ فهو استعمار لساني ثقافي يؤدي بالضرورة إلى الاختلاف والتفرقة وإنهاك القوى، ومن ثمّ سهولة التبعية والتمسّك بجلباب الأمم المتحضّرة، وما على المغلوب إلا أن يتبع الغالب في مظهره ولباسه ومشربه ومأكله وعاداته وتقاليده.

ومن هنا أتت ضرورة البحث الموضوعي في مشاكل اللسان العربي باعتباره يمثّل حقيقة وجودنا، ولا يمكن لهذا الوجود أن يكون فاعلا وقادرا على التفاعل مع الواقع المعيش وفهم معطيات العصر الجديدة والصمود في تيارات العولمة، إلا من خلال إبراز عناصر القوة في ذلك اللسان وإيجاد حلّ علمي موضوعي لمختلف إشكالاته المطروحة، خاصة في ظلّ سيطرة ثقافة انهزامية في المجتمعات العربية.

ولعلّ من أهم القضايا التي ينبغي على اللسانيين واللغويين والمختصين دراستها بدقة وعمق كبيرين " الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية"، أوّلا: بالضبط الدقيق للمصطلح في ظل تعدّد المفاهيم. ثانيا: فهم حقيقة الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، بمعنى آخر: هل هذه الظاهرة تماثل ما هو موجود في اللسان الأجنبي أم تخالفها؟. ثالثا: البحث في السياسة اللغوية المنتهجة في دراسة تلك الظاهرة، وفق مناهج لا تهمل خصوصية المجتمعات الناطقة بتلك اللغة. رابعا: تقدير نتائج تلك المناهج والآليات على مدى بعيد، قصد النظر في الضرر والفائدة المحققين، من خلال معالجة تلك الظاهرة، بمعنى آخر: النظر في تأثير كلّ من الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية في التعليم والتعلّم واكتساب المعارف خاصة لدى الأطفال، وأيضا التأثير في بنية المجتمع، في ظل تفاعلها مع المعطيات السياسية والاقتصادية والثقافية والتاريخية.

أولا: تعريف الازدواجية اللغوية

ينبغي أن نشير منذ البداية إلى صعوبة الفصل بين مصطلحي الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، ويمكن أن نجمل بعض أسباب ذلك فيما يأتي:

1- اختلاف الباحثين العرب أو الغربيين في تعريفهم لمصطلحين السابقين فأحيانا نجد مفهوم الثنائية اللغوية يأخذ مفهوم الازدواجية اللغوية والعكس صحيح.

2- لا يوجد إجماع على مفهوم أو تصوّر واحد لفكرة الازدواج أو الثنائي في اللسان، فهناك من يرفض فكرة الازدواج على مستوى اللغة الواحدة، ويعدها في لسانين مختلفين، في حين هناك من ذهب إلى عكس ذلك، بمعنى أنّ الازدواج يكون على مستوى اللغة الواحدة، والاختلاف يكون في الدرجة أي بين ما هو فصيح وعامي، أو ما هو رسمي وغير رسمي.

3- الاختلاف في أسباب وجود الازدواج أو الثنائية في اللسان، حيث كثيرا ما تقدّم تفسيرات مبطّنة بإيديولوجيات وحسابات سياسية، بعيدا عن الطرح العلمي الموضوعي.

4- الاختلاف في تقدير الضرر والنفع الناجمين عن وجود ظاهرة الازدواج والثنائية في اللسان، حيث بالغ بعضهم في تصوير الضرر، ممّا أدى إلى الإحجام عن دراسة تلك المشكلة اللسانية دراسة علمية تقدّم الحلول المناسبة والضرورية، في حين رأى بعضهم الآخر أنّ تلك المسألة من باب التنوع والثراء الثقافي للألسنة، ووجب قبولها وعدم رفضها في المجتمعات وراح يدعو إليها ويعزّزها من خلال إنشاء أكاديميات تهتم بقضايا تطوير لغة معيّنة.

5- عدم اعتراف بعض الباحثين بخصوصية المجتمعات العربية، أو بالأحرى تقديم أحكام مسبقة وقبلية على اللسان العربي، أثناء تطبيق مناهج غربية تقرّها اللسانيات الحديثة، وذلك ما أدى إلى مزالق علمية كثيرة أثّرت على المدى القريب أو البعيد في هوية المجتمعات.

6- اختلاف المصطلح الأجنبي المقابل لمصطلحي ازدواجية لغوية وثنائية لغوية لدى الدارسين، ففي بعض المؤلفات نجد ازدواجية لغوية يقابلها مصطلح digliossie أو diglossia، ومصطلح ثنائية لغوية يقابله bilinguisme وأحيانا أخرى يقابل مصطلح ازدواجية لغوية (لسانية) bilinguisme، في حين مصطلح ثنائية لغوية (لسانية) يقابله digliossie أو diglossia.

7- اختلاف السلطة السياسية في التعامل مع قضايا السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي والأمن اللغوي، فقد تنتصر السلطة السياسية للغة أقلّية معيّنة، وتفرضها على الجماعة، أو العكس، وقد تنتصر للغة دون

أخرى – خاصة في حالة التعدّد اللغوي- لأسباب تراها تخدمها في تنظيم علاقاتها بالدول الأخرى.

8- لا يمكن فصل مصطلحي " ازدواجية لغوية، ثنائية لغوية" عن مصطلحين أوسع مجالا، وهما: السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي. ومن دون شكّ فإنّ هذين الأخيرين يعدّان مفهومين حديثين ولا يغطيان الممارسات اللغوية القديمة إلا جزئيا.[1]

9- تأخّر اهتمام اللسانيات بدراسة علاقة اللغة بالمجتمع، ولعلّ المنهج المسيطر بفعل رؤية فردنان دي سوسر وأتباعه، من خلال دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها، أدّى إلى تهميش البحث في تفاعلية تلك العلاقة، إذ لا يمكن أن نتصوّر لغة دون مجتمع، أو مجتمعا دون لغة.

1 - ينظر: لويس جان كالفي: السياسات اللغوية، ترجمة: محمد يحياتن، ط(01)، منشورات دار الاختلاف، الجزائر، 2009 م، ص/07.

الدرس الثامن الازدواجية اللغوية (تابع)

تعريف الازدواجية اللغوية في بعض الدراسات العربية:

1- كتاب اللسان العربي وإشكالية التلقي:

حافيظ اسماعيلي علوي وآخرون

يذهب مؤلفو كتاب اللسان العربي وإشكالية التلقي إلى مقابلة مصطلح الازدواجية اللسانية بالمصطلح الأجنبي le bilinguisme، حيث عرفوها بقولهم: " إنّ الازدواجية في عرف اللسانيين هي التقاء لسانين مختلفين قد يكونان من أسرة لسانية واحدة، أو من أسرتين مختلفتين." [1]

ويضيف الدارسون أنّ تلك الازدواجية:[2]

- قد تكون ظاهرة فردية أو جماعية.
- الازدواجية السائدة في البلدان العربية هي ازدواجية جماعية مفروضة عليها فرضا، وهي تعود إلى أسباب تاريخية أو إن شئنا استعمارية.
- إن بدت في الظاهر شبيهة بأمر الثنائية، إلّا أنّها تختلف عنها اختلافا شديدا.
- أكثر ضررا من الثنائية اللغوية، وإن كانت هذه الأخيرة أيضا مضرّة.

---

[1] - حافيظ إسماعيلي علوي وآخرون: اللسان العربي وإشكالية التلقي، ط(2)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2011 م،ص/69.

[2] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

– لا تحمل إلينا استعمالا لغويا فحسب، وإنما تحمل إلينا فكرا مغايرا وثقافة مختلفة ورؤية للكون والوجود والأشياء لا تتفق ورؤيتنا نحن.

– تولّد صراعا تختلف درجته بين الحدّة والخفوت، وذلك حسب طبيعة الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وكذا حسب طبيعة العلاقة الكائنة بين الألسن المختلفة. كما أنّ ذلك الصراع يؤدّي إلى وجود غالب ومغلوب، ومن دون شكّ، إنّ الغالب يطمس كلّ مقومات المغلوب، وينجم عن ذلك اضمحلال لسان المغلوب، وربّما التلاشي والموت. بل أبعد من ذلك فقد ينجرّ عن ذلك الصراع تشكيل خرائط جغرافية وبشرية لم تكن موجودة من قبل.

2-كتاب مدخل إلى علم اللغة لإبراهيم خليل:

يقابل الباحث إبراهيم خليل في مؤلفه مدخل إلى علم اللغة مصطلح الازدواجية اللغوية بالمصطلح الأجنبي diglossia، ويعرّفه بقوله: " ونعني بهذا التعبير وجود لغة للكلام اليومي أو local dialect اللهجة المحلّية، ولغة أخرى هي لغة الكتابة والمخاطبات الرسمية المدونة والمحاضرات والأحاديث والخطب الدينية، أي أنّ المتكلّم نفسه يتكلّم في حياته اليومية بلغة، ولكنه عندما يقوم بكتابة شيء ممّا يقوله يلجأ على اللغة الأخرى." [1]

3- كتاب اللغة والتواصل التربوي، مقاربة نفسية وتربوية، تأليف مجموعة من الباحثين:

يشير مؤلفو الكتاب إلى قضية الازدواجية اللغوية أثناء حديثهم عن لغة الطفل العربي، لأنّ لها تأثيرا في اكتسابه اللغة العربية وتعليمه إيّاها.

[1] - إبراهيم خليل: مدخل إلى علم اللغة، ط(1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010 م، ص/71.

فيرى الباحثون أنّ ظاهرة الازدواجية اللغوية digliossie " ليست خاصية تنفرد بها اللغة العربية دون غيرها من اللغات... ويقصد بها: تواجد نظامين/ نوعين لغويين مختلفين في مجتمع ما تجمع بينهما أواصر قربى وعلاقة نسب (كأن تكون من باب علاقة الأصل بالفرع)، وقد لا يكون شرط العلاقة شرطا لازما."[1]

ويمثّل النوع الأوّل الاستخدام السّامي- وفق معيار المراتبية-(الراقي/ الفصيح)، في حين يمثّل الثاني لهجة/لهجات محلّية تكون في مرتبة دونية (عاميّة، شعبية، هامشية).

وتحتلّ اللغة الأولى وفق معيار توزيع الأدوار مكانة رسمية إذ يجري تداولها في المدرسة والإدارة، في حين يكتفي مستخدمو النوع الثاني باستعماله في الحياة اليومية وفي غير ما هو رسمي.[2]

4-كتاب علم اللسان العربي للدكتورعبد الكريم مجاهد:

يتبنى الباحث مفهوم ديفيد كريستال المأخوذ من معجم اللسانيات والصوتيات، حيث يذهب إلى أنّ الازدواجية " من مصطلحات علم اللغة الاجتماعي تشير إلى استعمال لهجتين في المجتمع الواحد، ولكلّ منهما استعمالاتها الخاصة، وإذا كانت إحداهما تسمّى الفصحى فإنّ الثانية تسمى العامية، ويجري تعلّم الأولى في المدارس وتستخدم في الأغراض الدينية والبرامج الإذاعية والأدب الجادّ، وبالتالي فهي تحتل مكانة اجتماعية مرموقة، أمّا الأخرى العامية فتعد غير رسمية، لاستخدامها في الحديث العام اليومي." [3]

---

[1] - مجموعة من الباحثين: اللغة والتواصل التربوي والثقافي، ط(1)، منشورات مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، 2008م، ص/111.

[2] - المرجع نفسه، ص/111.

[3] - عبد الكريم مجاهد: علم اللسان العربي، دار أسامة للنشر، عمان، 2004م، ص/195.

ويشير الباحث إلى أنّ أول من تكلّم عن ظاهرة الازدواجية هو اللغوي الألماني كارل كرمباخر، في حديثه عنها في اليونانية والعربية ونصحه اليونان والعرب بترك الفصيح في لغتيهما وتبني إحدى اللهجات بديلا من الفصيح فيها، وأول مصطلح نحت لها هو la diglossie على يد العالم الفرنسي وليم مارسيه، حيث عرّفه بقوله:" هي التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عاميّة شائعة للحديث." [1]

في حين يذهب الدكتور (نهاد الموسى) إلى أنّ هذا الاصطلاح يستعمل للدلالة على تقابل شكلين أو مظهرين أو مستويين في إطار أيّ لغة، وفي إطار العربية بين العربية ولهجاتها، أو الفصحى وعامياتها.[2]

**** الازدواجية اللغوية في المؤلفات المعرّبة:**

إنّه من الضروري النظر في بعض المؤلفات الأجنبية التي ترجمت إلى العربية، لنقف على كيف تُرجم مصطلح الازدواجية وكذا الثنائية إلى اللغة العربية، لنعرف فيما بعد مدى المطابقة أو البون بين المصطلحات، و هل تمّ الحفاظ على تلك الترجمات، أم استحدثت ألفاظ أخرى ؟

وسأقتصر على ثلاث مؤلفات، وهي: السياسات اللغوية للويس جان كالفي وعلم الاجتماع اللغوي للويس جان كالفي، واللغة واللغويات لجون لوينز.

1- كتاب علم الاجتماع اللغوي(للويس جان كالفي)

ترجمة (محمد يحياتن):

يشير المترجم إلى أن (فرجسون) اهتم بالازدواجية اللغوية الاجتماعية حينما تحدّث عن مفهوم الثنائية اللغويةdiglossie. كما أنّ (ج. فيشمان j.fishman) اعتبر

[1] - عبد الكريم مجاهد: علم اللسان العربي، ص/195، 196.

[2] - المرجع نفسه، ص/196.

الازدواجية الفردية من اختصاص علم النفس اللغوي. وعليه قام بتوسيع مفهوم الثنائية اللغوية من حيث هي ظاهرة اجتماعية، يمكن أن تكون بين أكثر من نظامين وأنّ هذه الأنظمة codes ليست بحاجة إلى أن تكون ذات أصل مشترك أو علاقة قرابة.[1]

ويضرب مثالا يوضح به الفكرة السابقة، حيث يقول: " ومعنى هذا أنّ أي وضع استعماري مثلا، الذي تتعايش فيه لغة أوروبية ولغة إفريقية، هو من قبيل الثنائية."[2]

2-كتاب اللغة واللغويات لجون لوينز ترجمة محمد العناني

ورد الحديث عن الازدواجية في المؤلف السابق الذكر أثناء حديث المؤلف عن الفرق بين اللغات الفصيحة واللهجات العامية، حيث يقول: " إن الفرق بين الفصيح والعامي، في كثير من المجتمعات، قد أصبح فارقا بيّنا واضحا بحيث إنّ التفريق بينهما من الناحية الوظيفية، سواء أكانت هذه لهجات للغة واحدة أم غير ذلك، أصبح يعرف في الكتب اللغوية الاجتماعية باسم diglossia أو الازدواج اللغوي للغة الواحدة كظاهرة من ظواهر ثنائية اللغة." [3]

---

[1] - لويس جان كالفي: علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، ص/46.

[2] - المرجع نفسه، ص/47.

[3] - جون لوينز: اللغة واللغويات، تر: محمد العناني، ط(1)، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م، ص/258.

الدرس التاسع: الثنائية اللغوية

بعد تطرقنا لتعريف الازدواجية اللغوية في بعض المؤلفات العربية والمؤلفات المعرّبة، ووقفنا على مختلف المفاهيم المقدمة لذلك المصطلح، فإننا نتطرق في هذا الدرس إلى المصطلح الثاني وهو الثنائية اللغوية متبعين المنهجية نفسها.

1- كتاب اللسان العربي وإشكالية التلقي

(حافيظ إسماعيلي علوي وآخرون)

يطلق مؤلفو الكتاب على مصطلح الثنائية اللسانية la diglossie، وهي ما يعبّر عنها بالالتقاء الحاصل بين اللسان العربي الفصيح واللهجة أو اللهجات الدارجة. كما أنها تفرض نفسها على الواقع العربي بمختلف مقوماته، ذلك منذ فترات تاريخية طويلة.[1]

2 -كتاب مدخل إلى علم اللغة لإبراهيم خليل:

يقول إبراهيم خليل: " ثمة فرق بين الازدواجية اللغوية والثنائية bilingualism... أمّا ثنائية اللغة أو الثنائية اللغوية فتعني وجود لغتين متنافستين في الاستعمال تتمتعان بمنزلة واحدة من حيث الكتابة الرسمية والاستعمال الرسمي مثلما نلاحظ في الجزائر حيث العربية لغة مشتركة والفرنسية كذلك، وهما تمثلان لغتين يجيدهما المتكلمون بالقدر نفسه من الكفاية، وهذا شيء ينسحب على أهالي كندا وقبرص واللوكسمبورغ ففيها لغتان تتنافسان، هما: الفرنسية والألمانية، وتتمتعان بالدرجة نفسها من القيمة، لكن إذا دققنا في الأمر وجدنا الألمانية لا تستخدم في مجلس النواب، وإنما التي تستخدم فيه هي الفرنسية. وفي الميدان التجاري والاقتصادي نجد الغلبة للألمانية..."[2]

---

[1] - حافيظ إسماعيلي علوي وآخرون: اللسان العربي وإشكالية التلقي، ص/66.

[2] - إبراهيم خليل: مدخل إلى علم اللغة، ص/75،76.

3-كتاب اللغة والتواصل التربوي، مقاربة نفسية وتربوية، تأليف مجموعة من الباحثين:

يستعمل مؤلفو الكتاب المصطلح الأجنبي bilinguisme مقابل مصطلح ثنائية لغوية وهو يشير في الأدبيات اللسانية – حسب تعريف غاليسون Gualisson –إلى " وضعية لغوية يتناوب فيها متكلمون من مجموعة لغوية ما- بحسب ما تحملهم إلى ذلك المقامات التواصلية وحاجياتها وغاياتها المتفاوتة- على نظامين لغويين مختلفين وربما أكثر لنتحدّث عندها عن تعدد لغوي."[1]

وترد الثنائية اللغوية وفق التعريف السابق مقابل الأحادية اللغوية، التي يغيب فيها عن الخطاب المتداول أيّ مؤشّر على حضور مستوى من مستويات لغة أجنبية غير اللغة الرسمية لمتكلم ما.[2]

4-كتاب علم اللسان العربي للدكتورعبد الكريم مجاهد:

يفاضل الباحث بين مصطلحي الازدواجية والثنائية، إذ يقول:" ولا يفوتني أن أذكر أنّ اصطلاح الازدواجية أكثر صلاحية من الثنائية من الناحية اللغوية، فهي مصدر صناعي للازدواج الذي هو في اللغة التزاوج والتزويج والزواج بمعنى الاقتران، وفي المعجم الوسيط: مزدوج الثمر هو النبات الذي يحمل نوعين من الثمار مختلفي الصفات، والاقتران يقتضي إطارا مكانيا و زمانيا موحَّدا وهذا ينطبق بوضوح على اقتران الفصحى وهي لغة الكتابة وعاميتها على ساحة الوطن العربي، وهي لغة الخطاب الشفاهي في مرحلة معينة من الزمان." [3]

---

[1] - مجموعة من الباحثين: اللغة والتواصل التربوي، ص/113.

[2]- المرجع نفسه، ص/113.

[3] - عبد الكريم مجاهد: علم اللسان العربي، ص/198.

ويضيف الباحث، قائلا: " وتبقى الثنائية bilingualism مصطلحا دالا على الإجادة التامة للغتين." [1]

المؤلفات المعرّبة:

1- السياسة اللغوية للويس جان كالفي ترجمة محمد يحياتن:

يشير المترجم الى أنّ النصوص الأولى حول التخطيط اللغوي عنيت أساسا بالنشاط والعمل على اللغة ومن ثمّ لم تهتم بالأوضاع المتعددة اللغات plurilingues، علما بأنها هي الغالبة في العالم.

وبناء على ما سبق يذكر المترجم بعض المحاولات في ذلك المضمار مما ظهر في الستينيات، حيث يقول:" وأول هذه المحاولات هي دون شك مقالة شارل فرجسون حول الثنائية اللغوية diglossie. وقد اقترح فيها صاحبها نموذجا للأوضاع التي يتعايش فيها تنوعان من اللغة نفسها (وقد أورد أربعة أمثلة عنها: العربية الكلاسيكية/ العربية الدارجة، الألمانية المشتركة/ السويسرية الألمانية، الكتاريسوفة/ الديموتيكي الفرنسية/ الكريولية الهايتية."[2]

و التنوعات السابقة تستعمل في مقامات معينة، نجملها – حسب تصوّر فرجسون- فيما يأتي: [3]

– التنوع الرفيع، ويستعمل في الخطابات السياسية والخطب الدينية ووسائل الإعلام وغيرها.

---

[1] - عبد الكريم مجاهد: علم اللسان العربي، ص/198.

[2] - لويس جان كالفي: السياسات اللغوية، تر: محمد يحياتن، ص/31، 32.

[3] - المرجع نفسه، ص/32.

– التنوع الوضيع: ويستعمل في الأحاديث العائلية والحياة اليومية والأدب الشعبي، وغير ذلك.

واللافت للنظر هو أنّ الباحث فيشمان وسّع النموذج السابق متخليا عن فكرة العلاقة السلالية بين التنوعين السابقين (الرفيع والوضيع)، " إذ يعتقد أنّ هناك ثنائية لغوية كلّما ظهر توزيع وظيفي للاستعمالات بين لغتين أو شكلين من اللغة نفسها، سواء بين العربية الكلاسيكية والعربية الدارجة أو بين لغة أوروبية ولغة أو لغات إفريقية متعددة."[1]

لقد كانت لفرجسون رؤية ثابتة للثنائية اللغوية، باعتبارها توزيعا وظيفيا متناغما للاستعمالات، غير أنّ هذه النظرة كانت محل نقد من طرف اللسانيين السليقيين، أي المنبثقين عن أوضاع الثنائية اللغوية، خاصة روبير لافون r.laffont و لامبير فليكس برودان lambert felix prudent ولويس أراشيل l.aracil، إذ يرون " أنّ الثنائية ليست تعايشا متناغما بين تنوعين لغويين ولكنها وضع صراعي بين لغة مهيمنة ولغة مهيمن عليها...هذا الصراع لا يمكنه إلا أن يفضي لحالتين: إمّا أن تزول اللغة المهيمن عليها لصالح اللغة المهيمنة(وهذا ما يسمى الاستبدال) أو تستعيد وظائفها وحقوقها، وهذا ما يدعوه (التقييس normalisation)."[2]

2- علم الاجتماع اللغوي للويس جان كالفي ترجمة محمد يحياتن:

يشير المترجم إلى أن فرجسون طرح مفهوم الثنائية la diglossie في مقال له سنة 1959 م، "ويعني به تعايش شكلين لغويين في صلب جماعة واحدة." [3]

---

[1] - لويس جان كالفي : السياسات اللغوية، ص/32.

[2] - المرجع نفسه، ص/26.

[3] - لويس جان كالفي: علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، ص/46.

وممّا أضافه المترجم حول التوزيع الوظيفي للاستعمالات اللغوية (التنوع الرفيع التنوع الوضيع) أنّ:[1]

- التنوع الرفيع يحظى بالصيت الاجتماعي على عكس التنوع الوضيع الذي هو خلو منه.

- التنوع الرفيع يستخدم لإنتاج أدب معترف به.

- التنوع الوضيع يكتسب بطريقة طبيعية (هو اللغة الأولى للناطقين) في حين أنّ التنوع الرفيع يكتسب في المدرسة.

- التنوع الرفيع مقعّد أيّما تقعيد (نحو، قواميس،...).

- أوضاع الثنائية اللغوية قارة، ويمكن أن تعمّر قرونا.

- هاذين التنوعين للغة نفسها، مرتبطان بعلاقة قرابة، لهما نحو ومعجم وأصوات متباينة نسبيا.

3-اللغة واللغويات لجون لوينز ترجمة محمد العناني:

يشير المؤلف في معرض حديثه عن ثنائية اللغة، أنه "يوجد في بعض البلدان أكثر من لغة رسمية(لغتان أو أكثر) بمعنى أنّ تلك البلدان تستعمل لغتين أو أكثر كلغات رسمية، سواء أكانت هذه اللغات لغات قومية أم إقليمية."[2]

وينبّه على جملة من القضايا الهامة، نجملها فيما يأتي: [3]

---

[1] - لويس جان كالفي: علم الاجتماع اللغوي، ص/46.

[2] - حون لوينز: اللغة واللغويات، تر: محمد العناني، ص/260.

[3] - المرجع نفسه، ص/261.

1- وجود بلدان غير ثنائية اللغة أو غير متعددة اللغات إلا أنها تستخدم لغتين مختلفتين أو أكثر من اللغات المنطوقة ضمن حدودها.

2- لا ينبغي أن نفهم مما قيل أنّ البلدان التي يوجد بها لغتان رسميتان أو أكثر يفترض أنّ جميع مواطنيها يستعملون أو يعرفون أكثر من لغة واحدة.

3- وعليه فإن مفهوم ثنائية اللغة أو تعدد اللغات ينظر إليه كظاهرة موجودة في البلد الواحد سواء أكانت تلك اللغات رسمية أم خلاف ذلك.

4- لا ينبغي أن نصف مجتمعا ما أنه ثنائي اللغة إلّا إذا كان عدد كاف من أفراده هم فعلا ثنائيو اللغة.

5- إن المقصود بقولنا " فلان ثنائي اللغة، من وجهة نظرية بحتة، احتمال وجود ظاهرة ثنائية اللغة المثالية، بمعنى أنها تلك الظاهرة التي تدل على الإجادة التامة للغتين لا تجتمع إلا لناطق بلغة واحدة فقط.

6- إنّ ثنائية اللغة، إن وجدت، فهي تعد ظاهرة نادرة جدا، وذلك لندرة المناسبات المتاحة أمام الأفراد لاستخدام كلّ لغة في نطاق كامل، ومنه تقل إمكانية الوصول إلى الكفاءة المطلقة في كلتا اللغتين.

7- إنّ الفكرة السابقة لا تبعد من التصوّر بلوغ أناس درجة قريبة من ثنائية اللغة المثالية، عندما يكونون على قدر كبير من المعرفة بكلتا اللغتين ضمن نطاق واسع من المواقف.

الدرس العاشر: التعدد اللغوي

كثيرا ما تطرح قضايا الازدواج والتعدد اللغوي في المجتمعات مشاكل جوهرية ذات صلة وثيقة بالهوية والحضارة والثقافة أو بالأحرى تقدّم الشعوب و رقيها، لأن السيادة اللغوية من سيادة الأمة.

غير أننا نلاحظ تداخلا كبيرا في ضبط مفهوم التعدد اللغوي بين علماء اللغة وعلماء الاجتماع أو الأنثروبولوجيا، مما نجم عنه تكريس فكرة الصراع الخفي – صراع أيديولوجي – ضمن المباحث اللغوية.

قد يبدو لنا بساطة مفهوم التعدد اللغوي وعدم التباسه ومصطلحات أخرى فنقول- بناء على المعنى الأولي الذي يفيده مصطلح التعدد- هو استعمال أكثر من لغتين مختلفتين تتمتعان بالقدر نفسه، في مجتمع ما، خاصة إذا نظرنا إلى الازدواجية أو الثنائية على أنهما استعمال لغتين مختلفتين أو مستويين (فصيح وعامي) مع تبادل المفهوم والتعريف بينهما.

كما يأخذ المفهوم بعدا اجتماعيا في بعض البلاد من خلال تبني الدولة بصورة رسمية وواعية لأكثر من لغتين، كما هو الحال في بلجيكا التي تعتمد ثلاث لغات رسمية:

- الهولندية التي يتحدث بها 59 % من السكان.
- الفرنسية التي يتحدث بها 40 % من السكان.
- الألمانية التي يتحدث بها أقل من 1 %

وهي (بلجيكا) مقسمة إلى ثلاث وحدات لغوية وثلاثة أقاليم إدارية:

- الوحدة الفلامندية (الناطقة بالهولندية)

- الوحدة الفرنسية (الناطقة بالفرنسي)
- الوحدة الجرمانية (الناطقة بالألمانية)

وكذلك سويسرا التي تعتمد أربع لغات، وهي:

- الألمانية
- الفرنسية
- الإيطالية
- الرومانتش

وتعد اللغات الثلاثة الأولى لغات متساوية المكانة على المستوى الوطني داخل الإدارة الاتحادية للكونفدرالية السويسرية.

إلّا أن المتتبع الدراسات التي عالجت قضايا التعدد اللغوي بصفة مباشرة أو غير مباشرة، يجد مجموعة من المصطلحات المعبر بها عن المفهوم نفسه، أو مفاهيم عدة معبر عنها بمصطلح واحد. ومن تلك المصطلحات: التعدد اللغوي، التعددية اللغوية التنوع اللغوي، نوعية من اللغة، التغير اللغوي، التباين اللساني، الثنائية اللغوية أو الازدواجية اللغوية، التداخل اللغوي.

جاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس تعدد يتعدد أي صار ذا عدد، أو صار عديدا، أي كثيرا، والعد إحصاء الشيء، تقول عددت الشيء أعده عدا فأنا عادّ والشيء معدود، والعديد الكثرة، ويقال ما أكثر عديد فلان وعددهم، وإنهم ليتعادون ويتعددون على عشرة، أي يزيدون عليها.[1]

[1] - ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، ج4، دار الفكر للطباعة والنشر، ص/29.

وعليه يشير المصطلح إلى مفهوم التعدد والزيادة في الشيء، كما أن تلك الزيادة غير محددة، بل تحمل معنى الكثرة والاتساع.

من المصطلحات الأجنبية المقابلة لمصطلح التعدد اللغوي أو التعددية اللغوية: plurilinguisme و multilinguisme، وما يشير إلى التعدد أو الكثرة هو السابقتان: pluri من plural، وmulti، فهما تدلان على أكثر من اثنين. كما أن اللاحقة isme، هي ما يدل على المذهب. ولذلك يقابل المصطلحان الأجنبيان في اللغة العربية بـ: تعدد اللغات أو التعددية اللغوية، أو مذهب التعددية اللغوية.

ولعلّ السبب الذي جعلنا نعتبر السابقتين pluri من plural، و multi تدلان على أكثر من اثنين – على الرغم من قول بعضهم التعدد بدءا من اثنين- هو أنه حينما نذهب إلى مصطلحات أخرى في علم الاجتماع اللغوي، من ذلك: الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية: diglossie، bilinguisme، فإن di و bi تدلان على العدد اثنين، ومن دون شك فإن دلالة di و bi تختلف عنها في pluri من plural، و multi.

ومن خلال التعريفات اللغوية يمكن أن نذكر بعض التعريفات الاصطلاحية التي لم تبتعد عن التصور اللغوي لمصطلح التعدد اللغوي.

فالتعدد اللغوي هو استعمال أكثر من لغة واحدة، وهذا الاستعمال قد يكون دستوريا او بيداغوجيا، كما قد يكون على مستوى الأفراد او الجماعات.

وإذا كان التعريف السابق، يأخذ في الحسبة العدد اثنين، فإن الباحثين (محمد التونجي وراجي الأسمر) يشيران في معجمهما (المفصل في علوم اللغة) إلى العدد ثلاثة ضمن مصطلح "متعدد اللغات"، فالشخص متعدد اللغات، هو:[1]

[1] -محمد التونجي، وراجي الأسمر: المعجم المفصل في علوم اللغة (الألسنيات)، مرا: إميل بديع يعقوب، ط(1)، دار الكتب العلمية، لبنان، 2001 م46/2.

*الشخص الذي يتكلم أكثر من لغتين.

*صفة لمجتمع فيه أكثر من لغتين مستعملتين.

*صفة لكتاب يتضمن نصوصا بأكثر من لغتين.

ففي هذا التعريف إشارة إلى اللغة المنطوقة وكذا المكتوبة في صورة صريحة، من خلال ذكر النصوص التي يتضمنها الكتاب.

وإذا انتقلنا إلى مصطلح التعددية اللغوية، فإن هناك من يأخذ مفهوم التعددية على اختلاف أشكالها لتبرير مشروعية التعدد، باعتباره حق جميع القوى والآراء المختلفة في التعايش والتعبير عن نفسها، وفي المشاركة على صعيد تسيير الحياة في مجتمعاتها.

ولذلك فإن مصطلح التعددية اللغوية يشترك في التصور السابق مع مصطلحات تتقاطع والحقل الدلالي، منها: التعددية الحزبية، التعددية السياسية، التعددية الاجتماعية، والتعددية الدينية. وعليه تصير التعددية اللغوية هي حق الجماعات اللغوية في ممارسة لغتها واستعمالها في المجالات الرسمية وغير الرسمية.

في حين يتجنب فريق آخر استعمال مصطلح التعددية اللغوية لما تحمله لفظة التعددية من إشارات إلى الحزبية والصراع والتعصب.

وينبغي أن نشير إلى فكرة انتشار أو وجود التعدد اللغوي في جميع المجتمعات على اختلاف درجة تطورها أو انحطاطها، يقول (لويس كالفن):" إن التعدد اللساني ليس مقصورا على مناطق مخصوصة، ولا هو سمة من سمات العالم الثالث على وجه التحديد، او من سمات البلدان النامية... فالتعددية اللغوية قدر مشترك وإن ظهرت بأشكال مختلفة في كل حال."[1]

[1] - لويس كالفن: حرب اللغات والسياسة اللغوية، تر: حمزة حسن، ط(01)، المنظمة العالمية للترجمة، بيروت، 2008 م، ص/77.

وتساوي (جولييت غرمادي) بين مصطلحي تعددية لغوية وثنائية لغوية، حيث ترى "أن الثنائية اللغوية أو التعددية اللغوية تكون في استعمال منظومتين أو أكثر من جانب المتكلمين في متحد واحد."[1]

ويشير (علي شتا) إلى أنه قد يستعمل مصطلح التعددية اللغوية مرادفا للثنائية اللغوية، وهو- التعددية اللغوية- يدل على تبادل استعمال ثلاث لغات أو أكثر في مجتمع واحد او عند متكلم واحد.[2]

ويستعمل (رتشارد هدسون) (لغوي بريطاني) مصطلح نوعية من اللغة، وهو يعني مجموعة وحدات لغوية لها التوزيع الاجتماعي نفسه، بمعنى أننا نتعامل مع جميع اللغات التي يستخدمها فرد من متعددي اللغات باعتبارها نوعية واحدة.[3]

وعليه يعبر مصطلح نوعية من اللغة على لغات عديدة أثناء الاستعمال من طرف الفرد أو المجتمع وكذلك فيه إشارة إلى العلاقة الرابطة بين تلك اللغات على اختلاف أصولها ومرتبتها.

ويستعمل العالم اللغوي الألماني (هارالد هارمان) (1946)، مصطلح التنوع اللغوي مشيرا إلى ان هذا الأخير يعد ضرورة في المجتمعات من أجل مواجهة متطلبات الثقافة المحلية والمحافظة على السلوك الاجتماعي، إذ إن تعدد اللغات في العالم ليس واقعا يجب العيش معه وحسب، بل إنه أيضا أداة للهوية الإنسانية. إلى أن يقول: إن خسارة تنوع اللغات في العلام يعادل ما قد يحدث من تقليل لقدرة الإنسان على إقامة جماعة ذات صبغة محلية.[4]

---

[1] - جولييت غارمادي: اللسانة الاجتماعية، تر: خليل أحمد خليل، ص/115.

[2] - علي شتا: علم الاجتماع اللغوي، مؤسسة شباب الجامعة، اسكندرية، 1996 م، ص/78،79.

[3] - هدسون: علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، ط(2)، عالم الكتب، القاهرة، 1990 م، ص/42، 43.

[4] - هارالد هارمان: تاريخ اللغات ومستقبلها، تر: سامي شمعون، المجلس الوطني للثقافة والفنون والترتث، قطر، 2006، ص/46.

ويذهب (برنار صبولسكي) (1932-2022) في كتابه علم الاجتماع اللغوي إلى أن ما يدل على التنوع اللغوي هو وجود ظاهرة الازدواجية اللغوية والتعددية، حيث يقول: " تعد الازدواجية اللغوية والتعددية سواء كانت خاصة بشخص بعينه أو جماعة اجتماعية معينة من أهم المظاهر اللغوية الشاهدة على التنوع اللغوي الجدير بالملاحظة والاهتمام."[1]

وعليه فإن الاستعمالات اللغوية القائمة بين لغتين أو أكثر او بين لغة ولهجة أو لهجات يعد شاهدا على ظاهرة التنوع اللغوي، ومنه يمكن أن نستنتج حسب رأي صبولسكي أن التنوع اللغوي أشمل وأوسع من الازدواج اللغوي والتعددية. أي أن الازدواج اللغوي هو مظهر من مظاهر التعدد اللغوي.

ويمكن القول أن التعدد اللغوي حالة تصدق " على وضعية لسانية متميزة بتعايش لغات وطنية في بلد واحد، إمّا على سبيل التساوي إذا كانت جميعا لغات عالمية كالألمانية والفرنسية والإيطالية في الجمهورية الفدرالية السويسرية، وإما على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغات عالمة كالعربية إلى جانب لغات عامية، مثل: الهوسا والغورمانشة، والسوناي زارما، والتماشيق، والفولفولدة، والتوبو في جمهورية النيجر." [2]

ويشير (كمال بشر) في كتابه " علم اللغة الاجتماعي "،[3] إلى التعدد اللغوي، حيث يستعمل مصطلح التنوع اللغوي ويرى أنه أحد أشكال التغيير اللغوي الذي لا مناص منه بالنسبة للغات البشرية. وهو ما يحدث للغات أثناء انقسامها وتشعبها وتفرعها.

---

[1] - برنار صبولسكي: علم الاجتماع اللغوي، تر: عبد القادر ستقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص/131.- يراجع: حنان عواريب، مدخل إلى التعددية اللغوية، مجلة الذاكرة، ع(9)، جوان 2019.

[2] -محمد الأوراغي: التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، ط(01)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002 م، ص/11.

[3] - كمال بشر: علم اللغة الاجتماعي، ط(03)، دار غريب للطباعة والنشر، ص/139.

ويذهب الباحث إلى أن التنوع اللغوي يحصل في لغة واحدة أثناء انقسامها وعليه يكون التنوع اللغوي عنده هو تفرع اللغة الواحدة وانقسامها إلى لهجات مختلفة.

ويبرر (كمال بشر) ذلك التصور بما حدث في تاريخ بعض اللغات من انقسام، من ذلك ما حدث للاتينية التي تفرعت إلى لهجات، ثم تطورت تلك اللهجات وصارت لغات، وهي: الفرنسية والإيطالية والاسبانية والبرتغالية. وكذلك ما هو موجود في السامية في تفرعها إلى العربية والعبرية والسريانية، ويضيف تفرع العربية إلى السودانية والمصرية والعراقية واللبنانية.[1]

إن هذا التصور تعوزه الدقة، ذلك أن ما حدث في اللاتينية ليس شبيها بما حدث في العربية، باعتبار خصوصية اللسان العربي، كما ان العربية هي لغة احتواء لا إقصاء وما كان فيها من لهجات قديما أو حديثا لا يخرج عن اللغة الواحدة الجامعة لها وهي العربية الفصيحة.

وبحديثنا عن التنوع والتعدد اللغوي وفكرة التغير، نجد هذه الفكرة عند الدارسين(ميلوري جيمس و ميلوري ليسلي)، حيث تحدثا عن التغير اللغوي مشيران إلى ما يحدث على مستوى البنية ومستوى الاستعمال. فما يكون على مستوى البنية يمكن ان نعتبره تغيرا، وما يكون على مستوى الاستعمال يمكن ان نعتبره تعددا. وعليه يصير كل تنوع واختلاف في البنية تنوعا لغويا، وكل اختلاف وتنوع في الاستعمال تعددا لغويا.[2]

---

[1] - كمال بشر: علم اللغة الاجتماعي ، ص/140.

[2] - فلوريان كولماس: دليل السوسيو لسانيات، تر: خالد الأسهب، وماجدولين النهيي، ط(01)، مركز دراسات الوحدة العربية، 2009 م، ص/650.

ونصادف فكرة شبيهة بما سبق عند (جولييت غرمادي)، حيث استعملت مصطلح التباين اللساني أو التلون اللساني. فهي ترى أن التباين في اللغة يمكن أن يتجلى في استعمالات وفي بنى منظومة واحدة، كذلك من الممكن ان يتميز هذا النشاط بالتباين في الألسن، ذلك التباين القائم بين المنظومات عينها.[1]

وعليه يجمع مصطلح التباين بين فكرتي البنية والاستعمال، في حين كان في نظر العالمين (ميلوري جيمس) و (ميلوري ليسلي) يعبّر عن التغير في البنية في اطار التنوع والتغير في الاستعمال في إطار التعدد.

ومن المصطلحات المعبرة عن التمازج بين اللغات أو بين اللهجات، نجد مصطلح التداخل اللغوي، إلا أن هذا الأخير يختلف عن مصطلح التعدد اللغوي، ذلك أن التداخل اللغوي حسب ما ترجمه الباحث (نواري سعودي أبو زيد) عن معجم اللسانيات وعلوم اللغة لجون دوبوا)، هو " استعمال فرد متكلم مزدوج اللغة في اللغة المعبر عنها خاصية صوتية، صرفية، معجمية أو تركيبية من اللغة المصدر (المعبّر بها)، وهو يختلف عن النقل او الاقتراض في كونه فرديا وغير إرادي ولا واع خلافهما."[2]

من خلال ما سبق، يمكن ان نستنتج أن مصطلح التعدد اللغوي عبّر عنه بمصطلحات كثيرة، منها ما كان مطابقا في المفهوم، ومنها ما كان مغايرا. من ذلك: التعددية اللغوية، التنوع اللغوي، التغيير اللغوي، نوعية من اللغة، التباين اللغوي التباين اللساني، الازدواجية اللغوية، الثنائية اللغوية.

وعلى الرغم من وجود مصطلحات عديدة، إلا أن المقابلات الأجنبية تمحورت في ثلاثة، وهي:

---

[1] - جولييت غارمادي: اللسانة الاجتماعية، ص/79.

[2] - نواري سعودي أبو زيد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ط(01)، بيت الحكمة، الجزائر، 2012م، ص/112.

plurilinguisme و multilinguisme على شيوعهما، و variation linguistique على قلة استعماله.

كما يمكن أن نلاحظ أن مصطلح التباين – حسب ما سبق- اوسع وأشمل باعتباره يعبر عن الظاهرات اللغوية المختلفة من ازدواجية او ثنائية او تعدد لغوي سواء على مستوى الاستعمال أو البنية.

سؤال للبحث والتدريب

* من بين تعليقات جمعية العلماء المسلمين الجزائريين على موضوع اللغات الأجنبية:" فالانتقاد الذي وجهناه لمضمون التقرير بخصوص المسألة اللغوية لا يعني أننا نرفض التفتح على اللغات، او نعادي اللغة الفرنسية، او نقلل من شأنها، كلا إنّ هذا لا يقول به عاقل، إنما نريد أن يُقنّن تعليم اللغة أيّ لغة وتحدّد لها الوظيفة التي تبقيها لغة أجنبية يستعان بها في مجال الاطلاع على التجارب الإنسانية، بحيث لا تعطى لها السيادة، وتحل محل اللغة الوطنية، هذا هو الموقف الذي ندعو إليه."

المطلوب: توسع في شرح هذا القول مبينا موقفك الشخصي من التعدد اللغوي داخل المجتمعات.

الدرس الحادي عشر: اتجاهات تعليم اللغة وتعلمها

تعددت الاتجاهات في تعليم اللغات وتعلمها وكان من أهمها ما يأتي:

1- اتجاه تقليدي لا يحفل إلا باللغة المكتوبة، ويتخذ من نماذج القواعد النحوية التي وضعت في الأصل للغات أخرى نموذجا يحتذى، فلا يكاد الدارس يخرج منه إلا بقدرة منقوصة على فهم بعض النصوص وترجمتها بالاستعانة بالمعجمات وكتب النحو والصرف من دون قدرة على استعمال اللغة في تجلياتها الحية حديثا واستماعا.[1]

ويمكن أن نصنف هذا الاتجاه ضمن الديداكتيك المعيارية، ومن أصولها اللسانية الاعتماد على اجتهادات فقهاء اللغة ونماذج النحو.[2]

وعن المبادئ التي يعتمدها هذا الاتجاه، يمكن أن نجملها فيما يأتي:[3]

-يتم اكتساب اللغة بالتحكم في نسقها الشكلي عن طريق تركيب أجزاء وعناصر القاعدة.

-تعد الأشكال النحوية وكانها جزء من اللغة ذاتها وليست نتيجة تصورات ومفاهيم معينة.

وعن أهداف هذه المقاربة، فإنها تهدف "إلى اكتساب المتعلم قدرة نحوية تجعله يتحكم في النسق الشكلي للغة، أي القدرة على إدراك موقع الكلمة ووظيفتها وفق معايير وقواعد مستمدة من النموذج الميتالغوي."[4]

---

[1] - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ط(1)، مكتبة الآداب، القاهرة، 2011 م، ص/301.

[2] -أحمد فريقي: التواصل التربوي واللغوي، ص/136.

[3] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] - المرجع نفسه، ص/136.

2- اتجاه بنيوي سلوكي عنى بظاهر اللغة ونظامها التركيبي، فجعل اللغة المنطوقة أكبر همه، وقدم وصفا علميا دقيقا لبنية اللغة معتمدا على معايير لغوية مستنبطة من اللغة ذاتها كما يستخدمها أصحابها بعيدا عن الأنماط المعيارية التي تفرض على اللغة من خارجها، مع التسليم بما بين اللغات من فروق وما لها من خصائص. وقد انتقل هذا التصور إلى تعليم اللغات الأجنبية فيما عرف بالطريقة السمعية الشفوية، أو السمعية/البصرية الشفوية التي ظلت مسيطرة على تعليم اللغات الأجنبية في معظم بلدان العالم لأكثر من أربعين عاما.[1]

وكان أهم ماعنيت به حصر النماذج التركيبية وتكرار التدريب عليها ومحاكاة نظامها الصوتي وطرائق التركيب فيها لتكوين عادات لغوية ثابتة أشبه ما تكون بالعادات اللغوية التي يكتسب بها الطفل لغة أهله.

على أن التطبيق العملي كشف عما في هذه الطريقة من عيوب، نوجزها فيما يأتي:[2]

- الإفراط في التدريب الآلي على الجمل والعبارات من دون اهتمام بالمواقف الاجتماعية والثقافية التي تستخدم فيها.
- العجز عن تنمية المهارات الإبداعية لدى الطلاب.
- العناية باللغة المنطوقة على حساب اللغة المكتوبة.

ويمكن أن نضيف ما ذكره الباحث (صالح بلعيد) حول عيوب ونقائص هذا المنهج:[3]

- عدم السماح باقتراح ما يرتبط بعملية التعليم للمتعلم.
- ضعف التغذية الراجعة وعدم وظيفيتها.
- عدم السماح بالتواصل بين المتعلمين إلا في حالات معلومة.
- يعد المعلّم محور العملية التعليمية التعلمية عوض المتعلّم.

---

[1] - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص/302.

[2] - المرجع نفسه، ص/302.

[3] -صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية،ط(5)، دار هومة،الجزائر، 2009 م، ص/30.

ويمكن أن نطلق أيضا على هذا النوع من الديداكتيك: الديداكتيك الوصفية المستندة في أصولها إلى اللسانيات الوصفية.

وعن مبادئ هذا الاتجاه، فإنها تتمثل في:[1]

-كون ممارسة الكلام تقود إلى التحكم في النسق اللغوي العام.

-إن أساس اللغة هو بنيتها، فهي تتكون من فئات وعلاقات تكون ثابتة وخاضعة لقواعد محددة.

- اللغة سلوك يتجسد في الكلام ويكتسب بالتمرن والتعود.

- الجملة هي الوحدة الأساسية في اللغة.

وقد أشار (تشومسكي) إلى أن االناس لا يمكنهم اكتساب اللغة عن طريق التكرار والتعزيز، وقال إن الأطفال لا يتعلمون اللغة بهذه الطريقة فهم لا يكررون ما يقوله الكبار لكنهم يبدعون جملهم الخاصة وعباراتهم التي لم يسمعوها من قبل، وهم يقعون في أخطاء منتظمة ولا يجدي معهم تصويب الأخطاء ولا ما يقال أمامهم من كلام صحيح حتى يتخلصوا هم بأنفسهم منها، وهم لا يتعلمون نحو اللغة بل يستنبطون لأنفسهم القواعد التي يجري عليها الاستعمال.

3- اتجاه تواصلي يعنى بتنمية القدرة التواصلية للطالب من خلال تعلم اللغة في إطارها الاجتماعي والثقافي، والاهتمام بتعليم اللغة لتحقيق التواصل المباشر حديثا واستماعا، والتواصل غير المباشر قراءة وكتابة، من خلال مواد تعليمية اصيلة مؤسسة على استعمال اللغة في مواقف اجتماعية وثقافية حية تنجز من خلالها وظائف عملية في واقع الحياة بعد تحليل حاجات الدارسين والوقوف علي اهدافهم من تعلم اللغة.[2]

وهذا الاتجاه هو ما سنفصل الحديث فيه محددين منطلقاته المنهجية وغاياته وأهدافه.

[1] - أحمد فريقي: التواصل التربوي واللغوي، ص/136.

[2] - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص/303.

الدرس الثاني عشر:الاتجاه التواصلي في تعليم اللغات

(الجزء الأول)

أولا: يقوم الاتجاه التواصلي على أن اللغة وسيلة تواصل بين البشر وليست مجرد ألفاظ وتراكيب مقطوعة من سياقاتها، وهذا التواصل يقتضي مرسلا ومستقبلا ورسالة يراد إبلاغها وقناة تحمل هذه الرسالة، وهي هنا قناة لغوية، في إطار موقف تواصلي لإنجاز وظيفة بعينها او جملة من الوظائف.

ثانيا: نشأ الاتجاه التواصلي من أعمال اللغوي الأنثروبولوجي (ديل هايمز)1972، واللغويين الفيرثيين (نسبة إلى فيرث) الجدد مثل (مايكل هاليداي)، الذين درسوا اللغة بوصفها نظاما تواصليا في محيط اجتماعي. وكان (ديل هايمز) قد تصدى لنظرية (تشومسكي) مبينا قصورها، لأنها تعزل اللغة عن محيطها الاجتماعي، وتوجه اهتمامها غلى النظام اللغوي المخبوء داخل الذهن البشري الذي يسمى القدرة اللغوية دون الأداء ومن صم لم يستطع (تشومسكي) أن يأتي بشيء يذكر في تعلّم اللغات.[1]

وقد رأى (هايمز) أن هذه القدرة اللغوية التي يولد بها عدد لا يحصى من الجمل الصحيحة ينبغي أن يكون جزءا من القدرة التواصلية التي تتجاوز القدرة اللغوية إلى الأعراف الاجتماعية التي تحكم استعمال اللغة في مواقف اجتماعية.

ويمكن تصنيف الاتجاه التواصلي ضمن الديداكتيك الوظيفية المعتمدة في أصولها على الدراسات الاجتماعية للغة، ولسانيات النص، والتداولية ولسانيات الخطاب والتلفظية.

وعن المبادئ التي يقوم عليها هذا الاتجاه الديداكتيكي:[2]

---

[1] - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص/303.

[2] - أحمد فريقي: التواصل التربوي واللغوي، ص/136.

-اعتبار اللغة نشاطا لغويا وسوسيو ثقافيا.

- تجري التبادلات اللغوية داخل سياقات تحدد الأدوار والعلاقات.

- إن تعلم اللغة لا يتم بمعرفة بنية الجمل، بل إنه استعمال لها لتحقيق مقاصد تواصلية.

- تعدّ أفعال الكلام الوحدات الأساسية في اللغة.

إن القدرة التواصلية حسب (ديل هايمز) هي الغاية المبتغاة من تعلم اللغة، إذ اكتسابها يعني القدرة على استعمال اللغة استعمالا صحيحا على نحو ملائم للموقف الذي تستخدم فيه لإنجاز الغايات او الأهداف الاتصالية. وهي تتكون من أربعة مكونات أساسية:

*المكون النحوي *المكون اللغوي الاجتماعي *المكون الخطابي * المكون الاستراتيجي.

*المكون النحوي: ويتمثل في القدرة على التزام قواعد النحو والصرف والمفردات في اللغة الهدف، وهو يجيب عن أسئلة يمكن أن يلقيها الدارس على نفسه، من نحو: أي كلمات اختار؟ كيف أضعها في عبارات وجمل؟

*المكون اللغوي الاجتماعي: ويتمثل في القدرة على استخدام اللغة على نحو ملائم للموقف الاجتماعي، والاستجابة اللغوية الملائمة لما يقال، ويدخل فيها كيفية اختيار موضوع الحديث والمشاركة فيه والانتهاء منه، وهو يقوم على أسئلة يمكن أن يلقيها الدارس على نفسه من نحو: أي العبارات والجمل تناسب هذا الموقف ؟ كيف أعبّر عمّا أريد من دون أن أصدم السامع بمخالفة الأعراف الاجتماعية والقيم الخلقية والدينية السائدة في هذا المجتمع؟

*المكون الخطابي: ويتمثل في القدرة على الربط بين الجمل ربطا نحويا دلاليا ومنطقيا بحيث يؤدي إلى تماسك الخطاب سبكا وحبكا. وإذا كانت القدرة اللغوية تعنى بالجملة ومكوناتها فإن الخطاب يعنى بما بين الجمل من روابط وعلاقات، وهو يقوم على

أسئلة، على نحو: كيف أعبر عن فكرة تامة بكلام متصل متماسك مفهوم؟ ما هي الوسائل النحوية والدلالية التي تجعل الكلام مترابطا مرتبا ترتيبا منطقيا؟ [1]

*المكون الاستراتيجي: ويتمثل في القدرة على تعويض النقص الذي ينشأ من متغيرات الأداء وملء فجوات المعرفة الناقصة بالاستخدام اللغوي، فيحرص الدارس على ان لا يصل إلى مرحلة انهيار الاتصال، وذلك من خلال شرح العبارات او الدوران حول المعنى أو التكرار او التردد أو التخمين أو تغيير الأسلوب...وهو يقوم على أسئلة يمكن أن يلقيها الدارس على نفسه من نحو: كيف أعرف أن كلامي غير مفهوم ؟ وماذا أقول عندئذ ؟ وكيف أعبّر عن فكرتي إذا لم أتذكر الكلمة المناسبة أو العبارة الدقيقة أو اختلط عليّ الأمر ؟[2]

نلاحظ أن الأسئلة المطروحة أثناء الاداء الفعلي للغة متصلة بالمرسل أو المتكلّم، لكن لا ينبغي أن يفهم أنها لا علاقة لها بالمتلقي، لأن مدار تلك الأسئلة او الهدف منها هو إفهام المتلقي وتحقيق التفاعل الإيجابي أثناء عملية التواصل.

ثالثا: تعلم اللغة لا يعني العلم بنظامها اللغوي، بل تحقيق وظائفها التواصلية، إذ إن النظام اللغوي لا يعني للمتعلم شيئا إذا لم يستطع استخدامه في التواصل مع أبناء اللغة. وقد استطاع (هاليداي) ان يحصر وظائف اللغة في سبع وظائف أساسية، هي الوظيفة النفعية أو الوسيلية (انا أريد)، الوظيفة التوجيهية (نفذ ما أطلبه منك) الوظيفة التفاعلية (أنا وأنت)، الوظيفة الشخصة (إني قادم)، الوظيفة الاستكشافية (قل لي لماذا؟)، الوظيفة التخييلية (دعنا نزعم)، الوظيفة التمثيلية أو السردية (لدي شيئ أريد أن أخبرك به).[3]

---

[1] - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص/303.

[2] - المرجع نفسه، ص/303.

[3] - المرجع نفسه، ص/304.

وظاهر أن هذه الوظائف تمتاز بالبساطة والتنوع والشمول والإيجاز، وأن كل وظيفة من هذه الوظائف لا تقف وحدها بل تتكامل جميعا لتحقيق الهدف. ولا بد من التنبه إلى أن الوظيفة الواحدة يمكن أن يعبّر عنها بتراكيب لغوية مختلفة، كما أنّ التركيب اللغوي الواحد قد يستخدم في التعبير عن عدة وظائف لغوية، والذي يحكم استخدام تركيب لغوي معين في وظيفة لغوية محددة هو العلاقة الاجتماعية بين المشاركين في الحدث الكلامي في موقف بعينه. وهذه العلاقة يمكن تلخيصها في العبارة الآتية: من يتحدث؟ مع من؟ ومتى؟ وأين؟ وما دور كل المتحدثين ؟ فلا مفر في التواصل بين الناس من مراعاة القواعد الاجتماعية كما تراعى القواعد اللغوية.[1]

إن هذا المبدأ يحدد مكانة النحو في العملية التواصلية، إذ يعد "... الشكل النحوي تابعا للهدف التواصلي، ومن هنا الاهتمام بالبعد التواصلي بالدرجة الأولى."[2]

رابعا: ثمة خصائص للاستخدام اللغوي يحددها موضوع الحديث ومناسبته والمشاركون فيه والموقف الاجتماعي، فما يقال في التسوق مثلا يختلف عما يقال في المسجد أو المطار أو في مكتب البريد أو عند الطبيب او في وصف رحلة. وما يقال للتحية يختلف عما يقال للسخرية أو التهديد أو الشكوى او الإقناع أو الاستفسار أو الاعتذار أو النصح أو التعاطف، وما يقال في خطاب رسمي موجه لجمهور غير ما يقال في المعاملات التجارية. وهذه الخصائص يعنى بها الاتجاه التواصلي عناية كبرى لأنها تمثل مشكلة لمتعلم اللغة الأجنبية، لما يكمن وراءها من اختلاف ثقافي ومعرفة ما يلائم السياق وما لا يلائمه، فهذه الخصائص لغوية وثقافية واجتماعية في وقت واحد.[3]

خامسا: ثمة تواصل غير لغوي تؤديه لغة الجسد بالإيماءات وحركات الايدي والأذرع والعيون والرؤوس، وهذه الإيماءات والحركات مختلفة من ثقافة إلى أخرى ومن

---

[1] - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص/304.

[2] - مجموعة من الباحثين: اللغة والتواصل التربوي والثقافي، ص/16.

[3] - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص/304.

مجتمع إلى آخر، وما يدل على التهذيب والتأدب في مجتمع ما قد يدل على إهانة أو خروج على القيم الأخلاقية والمواضعات الاجتماعية في مجتمع آخر. ومن اللازم ان تتضمن برامج تعليم اللغات الأجنبية هذا النوع من التواصل تمكينا للقدرة التواصلية العامة عند متعلم اللغة.[1]

وهناك من الدارسين من يشير إلى العوامل غير اللغوية في تعليم اللغات، متحدثا عن:[2]

- اختيار الفرد لغة ما على لغة أخرى.
- التخطيط التربوي.
- العرض.
- الترسيخ.
- التمرين.
- الأهداف التربوية.
- الوسائل الحديثة.

سادسا: يهتم الاتجاه التواصلي باللغة الطبيعية منطوقة ومكتوبة في ارتباطها بالمواقف الاجتماعية الواقعية لا مواقف مصطنعة أو مواقف يتخيل مؤلفو الكتب التعليمية أن الدارس في حاجة إليها او يجعلونها وسيلة لاستظهار القواعد وحفظ الكلمات، ومن ثم كان حرص الاتجاه التواصلي على أصالة المادة التعليمية، إذ تؤخذ من مصادر أصيلة في العالم الواقعي تعبيرا عن مواقف وتحقيقا لوظائف.

ومعروف أن اللغة أكبر من معجمها، وأكبر من طاقات الفرد ولذلك يصبح ضروريا أن يختار منها القدر الذي يحتاج إليه الدارسون لتحقيق التواصل اللغوي الذي يحقق

---

[1] - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص/305..

[2] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص/88 وما بعدها.

اهدافهم ويشبع رغباتهم ويسد حاجاتهم، ومن هنا كان تحليل حاجات الطلاب وأهدافهم من تعلم اللغة، دون إغفال لما لديهم من خبرات وتجارب.[1]

[1] - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص/304.

الدرس الثالث عشر: الاتجاه التواصلي في تعليم اللغات

(الجزء الثاني)

سابعا: يعتمد التعليم التواصلي على الأنشطة اللغوية داخل الصف وخارجه، بحيث يستطيع الطالب ان يفيد مما تعلمه داخل الصف في نشاطه الحيوي خارجه، وان يفيد مما تعلمه خارج الصف فيما يدور داخله من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات أو ثنائيات تتواصل فيما بينها داخل الصف وخارجه تبادلا للأدوار والمعلومات وتعويضا للنقص في الخبرات وسدا للفجوات المعرفية عند كل منهم من خلال التفاعل المستمر بينهم وتشجيعهم على الاستعمال المتدفق للغة الذي يمكنهم من الطلاقة اللغوية من بعد، وعلى ذلك فإن دور المدرس يقتصر على إدارة التواصل بين الطلاب وتيسيره لهم، وحفزهم على المشاركة فيه وبث الثقة فيهم مع إشاعة جو من المرح والإثارة والتشويق، دون مقاطعة او تصويب لأخطاء الاستعمال وقت الحديث، وتأجيل ذلك لما بعد الفراغ منه، فالخطأ لا يعد عجزا، بل هو ملازم للتعلم لا ينجو منه أحد، وبهذا يصبح الطلاب في بؤرة الاهتمام بدلا من الانتقال من المدرس إلى الطالب ومن الطالب إلى المدرس.[1]

ومن دون شك، فإن تبادل الأدوار بين المتعلمين يمنحهم فرصة التعبير عن أنفسهم والتحدي والإبداع.

ثامنا: النحو في التعليم التواصلي لا يخصص له وقت بل يدرس من خلال المواقف اللغوية وما يتطلبه من صيغ و تراكيب، فالنحو وثيق الارتباط بالموقف الذي تستعمل فيه اللغة، لا بالنظام اللغوي المجرد.[2]

---

[1] - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص/306

[2] - المرجع نفسه، ص/307.

تاسعا: من أهم ما يجب لفت الانتباه إليه أن هذا النوع من التعليم لا يؤتي ثماره الحقة إلا إذا تلقى الطالب تعليمه في بلد اللغة حيث يستطيع الطالب ان يخرج من قاعات الدرس ليواصل مع أهل اللغة. فإذا تعلم كيف يطلب طبقا من الكشرى فسوف يشعر بالشوق إلى الذهاب إلى المطعم المجاور وطلب طبق من الكشرى، أما إذا تعلم ذلك في بلده فسوف تخمد شهيته أو لا يستطيع ان يتصور هذا النوع من الطعام. فإذا لم يكن ذلك ميسورا فلا بد من وضع المتعلم في بيئة لغوية تشبه قدر الإمكان البيئة الطبيعية للغة المتكلمة وهو ما يعرف بالغمر في اللغة language immersion وبهذا يستطيع المتعلم أن يحقق قدرا من التعلم بقدرة فائقة.[1]

عاشرا: ولمهارات التواصل في هذا الاتجاه شأن يختلف عنها في غيره من، فالمهارات اللغوية هنا متضافرة ومتزامنة ومتوائمة لاشكال التواصل، فلا تقدم إحداها على الأخرى إلا إذا اقتضى الموقف التواصلي ذلك، وقد تجتمع جميعا في موقف واحد خذ مثلا موقف الحوار مع موظف الاستقبال في فندق، فهو يبدا بإظهار الرغبة في الحصول على غرفة (حديث)، ثم إجابة الموظف (استماع)، ثم ملء الخانات الخالية في استمارة التسجيل (كتابة) بعد قراءتها. من ثم فإن الفصل بين المهارات في هذا الاتجاه مرفوض، وكذلك التدريبات التي تقوم على جمل منفصلة استماعا او حديثا او قراءة او كتابة، وإنما يقدم للدارس موقف من المواقف التي يتعرض لها في الحياة اليومية، ثم يطلب منه تنفيذ مهام تتناسب مع الموقف، فإذا استمع إلى النشرة الجوية مثلا طلب منه التخطيط للقيام برحلة في ضوء ما سمع في النشرة الجوية.

وما ينبغي الالتفات إلى ما بين المهارات من علاقات متبادلة، فالاستماع والحديث يجمعهما الصوت، وتبادل الأدوار في الحوار الحي، في حين تجمع الصفحة المكتوبة بين القراءة والكتابة، والمرء في مهارتي الحديث والكتابة يركب الشفرة وينتج الرسالة لكنه في مهارتي الاستماع والقراءة يفك الشفرة ويستقبل الرسالة، وهو في المهارتين الأوليين

[1] - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص/307.

مؤثر في غيره، لكنه في المهارتين الأخريين متأثر بغيره، ويلاحظ أن الرصيد اللغوي الذي يستخدمه المرء في الحديث والكتابة يكون عادة أقل منه في الاستماع والقراءة، لأن منطقة الفهم أوسع من منطقة الاستخدام.[1]

أحد عشر: إن للاختبارات في التعليم التواصلي شانا يختلف عن الاختبارات في غيره، إذ ينبغي ان تتوفر فيها معايير صارمة تقيس القدرة التواصلية قياسا دقيقا بما تشتمل عليه من مكونات نحوية ولغوية واجتماعية وخطابية واستراتيجية، وان تعنى بالجوانب التداولية في استعمال اللغة استعمالا طبيعيا في تواصل حقيقي توظف فيه اللغة في سياقات مناسبة تعكس الإدراك الصحيح لخصائص اللغة وثقافتها وأعرافها الاجتماعية.[2]

من خلال ما سبق من حديث عن الاتجاه التواصلي، فإنه يمكن اعتباره أهم اتجاه في تعليم اللغات الاجنبية وأكثرها نجاحا في تزويد الطلاب بالقدرة التواصلية على ان يكون مفهمين باللغة التي يتعلمونها ومفهومين في أقصر وقت ممكن وبرصيد أصيل من الاستخدام اللغوي يمكنهم من الطلاقة اللغوية واستعمال اللغة على نحو مماثل لاستعمال أبنائها.

ويمكن أن نجمل مختلف النشاطات التعليمية المعتمدة في المقاربات الديداكتيكية بشكل مختصر يمكن أن يبرز للطالب الفروقات الموجودة بينها، فيما يأتي:[3]

1-الديداكتيك المعيارية:

-اقتصار النشاط التعليمي على حفظ القواعد والتطبيق عليها.

- الاعتماد على اللغة المكتوبة، وغالبا ما تكون قديمة، يتحدد اختيارها على معايير سوسيو ثقافية.

---

[1] - محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص/308.

[2] - المرجع نفسه، ص/308.

[3] - أحمد فريقي: التواصل التربوي واللغوي، ص/136.

2- **الديداكتيك الوصفية:**

- التركيز على التمارين اللغوية المتميزة بالتكرار والتجزئة والاستبدال والتحويل.
- توظيف الوسائل السمعية البصرية.
- انحصار نشاط المتعلم في مهارتي الحفظ والتطبيق.

3-**الديداكتيك الوظيفية:**

- الاعتماد على اللغة الشفوية القريبة من الاستعمال العادي.
- ربط النشاط التعليمي بحاجات المتعلّم في الفهم والتعبير.
- جعل المتعلم في وضعية الفعل اللغوي.
- تكييف المادة اللغوية المستمدة من الخطابات حسب مقامات التواصل.
- الاعتماد في وضع المادة على مقاربة مفاهيمية وظيفية.

الدرس الرابع عشر: واقع تعليم اللغة العربية

في مؤسسات التعليم

1-تعريف اللغة:

اختلفت تعريفات اللغة بين القدماء والمحدثين، وبين العلماء العرب وغير العرب وبين النحوي والبلاغي، وبين الفقيه واللغوي، وغير ذلك من العلوم والتخصصات التي اشتغلت على اللغة.

وإن كنا نستأنس ببعض التعريفات لا لغرض الوقوف على التطور التاريخي لمفهوم مصطلح لغة، ولا لغرض أيها أقرب إلى الصواب، بقدر ما نرمي إلى الوقوف على الاختلاف الحاصل في تعريف اللغة، واختلاف طبيعتها، وتعدد خصائصها ووظائفها.

يقول إدوارد سابير: " إنّ اللغة وسيلة لا غريزية خاصة بالإنسان، يستعملها لإيصال الأفكار والمشاعر والرغبات، عبر رموز يؤدّيها بصورة اختيارية وقصدية."[1]

ومن خلال التعريف السابق، نستنتج جملة من القضايا المتعلقة باللغة:

- فهي وسيلة أي أداة من أدوات الاتصال، تتعلق بالإنسان دون غيره من الكائنات الأخرى.

- تكتسب اكتسابا، ولا تعد غريزية، أي لا تخلق مع الإنسان، بدليل أنه لم يخلق إنسان ليتكلّم لغة معيّنة، بل يكتسب لغة معيّنة من خلال المحيط والبيئة التي ينشأ فيها، ومن المجتمع الذي ينتمي إليه، ويتفاعل مع أفراده.

[1] - E.SAPIR.LANGUAGE. new york harkout bracer and world (1921).p.08

- تستخدم في إيصال الأفكار والعواطف والمشاعر، سواء الخاصة، أو ما يعبّر به الإنسان تجاه الآخرين، باعتبار عدم العيش منعزلا، وعدم الاستقلالية بالحاجات.

- تترجم تلك الأفكار والمشاعر والرغبات في رموز، فهي تخضع لنوع من التجريد.

- إنّ الرموز التي يستعملها الإنسان للتعبير عن أفكاره ومشاعره ليست خالية من الدلالة، بمعنى أنها تخضع للقصد، وهذا يتطلب وعيا من المرسل، وفهما من المرسل إليه، وذلك عبر وسائط لغوية مشتركة، وهذا ما يضيف شيئا من الاعتباطية لسمة الترميز.

ويشير ابن جني إلى حدّ اللغة، في كتابه الخصائص، فيقول " أمّا حدّها، فإنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم."[1]

إنّ هذا التعريف يضعنا في محور علاقة اللغة بالمجتمع، الذي سنفصل فيه باعتبار الحقائق المتضمنة حول اللغة، فيما لم يختلف فيه العلماء المحدثون.

ويمكن القول مبدئيا أن تعريف ابن جني من التعريفات التي توصلت إلى حقائق مبكّرة حول اللغة وطبيعتها ووظيفتها، ممّا كان محلّ اتفاق بين جمهور العلماء.

وأبرز تلك القضايا:

- الطبيعة الصوتية للغة
- للغة وظيفة تعبيرية.
- اللغة ظاهرة إنسانية

[1] - ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، نح: محمد علي النجار، ج(1)، ط(3)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص/33.

- اللغة ظاهرة اجتماعية
- اللغة تقترن بالمقاصد والحاجات والأغراض

فابن جني قد أشار في تعريفه السابق للغة إلى حقائق توضح طبيعة اللغة وتبين وظيفتها وأغراضها، وتعطيها أبعادا تداولية من خلال ربطها بالمجتمع والاستعمال.

ويمكن أن نفصّل في الحقائق السابقة، أكثر، فنقول:

- اللغة ذات طبيعة صوتية، إلا أنّ هذه الأصوات ليست بمعزل عن المعنى وهنا نستثني كل الأصوات التي لا تعبّر عن معنى، أو تكون من باب الضجيج أو التكرار اللاواعي.

- اللغة ذات طبيعة صوتية، تخص أصوات الإنسان لا الحيوان، وفي ذلك إشارة إلى الجانب العضوي الفسيولوجي. وهو ما أشار إليه (ابن خلدون) حينما ذهب إلى أن اللغة ملكة يختص بها اللسان.

- وظيفة اللغة هي التعبير حسب رأي ابن جني، حيث صرّح بذلك في الفعل " يعبّر" ولم يقل يتواصل، إلا أنّ التعبير وإن كان عقليا أو عاطفيا، فإنه سلوك اجتماعي لا يخلو من فعل التواصل. كما أنّ في فكرة التعبير دقة وشمولية أكثر من لفظة تفكير، لأن هذه الأخيرة قد توحي بما هو ذهني فقط أو صورة عقلية.

- اللغة ظاهرة اجتماعية، فهي من استعمال القوم، وهو مصطلح يقابل المجتمع، فالعرب قديما لم تكن تعرف مصطلح المجتمع، بل السائد هو القوم أو القبيلة. ولذلك فابن جني كان واعيا بأن اللغة هي نتاج جماعي، لذلك لم يقل يعبّر بها كل فرد.

- ارتباط اللغة بالأغراض والمقاصد وهي الحاجات التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها من خلال وجوده ضمن جماعة معينة، ليتحقق التفاعل بين البنيتين اللغوية والاجتماعية.

يقول الباحث عبد القادر فضيل:" فاللغة أو اللسان – كما ذكرها القرآن الكريم-هي خاصية الإنسان وأداة التعبير عن وجوده، فهي وعاء فكره، وترجمان مشاعره، ورمز هويته، ووسيلته في التواصل مع ابناء جنسه والتفاعل مع أفكارهم."[1]

يذهب (إيميل بنفنيست) في كتابه: مسائل من الالسنية العامة عن " أنا أفكّر" إلى" أن ملكة الترميز عند الإنسان تبلغ أقصى تحققها في اللغة، التي هي التعبير الرمزي بامتياز. وكل انظمة التواصل الأخرى، الخطية منها والحركية والبصرية، إلخ تتفرع عنها وتفترضها مسبقا. لكن اللغة نظام رمزي خاص، منتظم على صعيدين، فهي من جهة واقعة فيزيائية، إذ إنها تستخدم الجهاز الصوتي لتظهر، والجهاز السمعي لتدرك. ومن هذا الجانب المادي، فهي قابلة للملاحظة والوصف والتسجيل، وهي من جهة أخرى، بنية بنية لا مادية وإيصال لمدلولات معوضة للأحداث والتجارب بالإشارة إليها. تلك هي اللغة كيان ذو وجهين. لذلك فإن الرمز اللساني هو رمز توسيطي؟ إنه ينظم الفكر ويتحقق في شكل مخصوص، وهو يجعل التجربة الباطنية لذات ما منفتحة على ذات أخرى في تعبير متمفصل وممثل، وليس عبر إشارة مثل صيحة معدلة، إنه يتحقق في لسان محدد، خاص بمجتمع متميز عن غيره، وليس في بث صوتي يشترك فيه الجنس كله."[2]

2-تعريف اللغة العربية

تعدّ اللغة العربية من اللغات المرموقة التي استطاعت أن تحتل مكانة بارزة ضمن ترتيب اللغات العالمية، سواء من حيث الاستعمال والتداول أو الانتشار والتبني الرسمي. وكذلك ما يثبت تلك المكانة صمودها عبر التاريخ في حين انقرضت لغات

[1] - عبد القادر فضيل: اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ط(02)، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2015 م، ص/22.

[2] - محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي: اللغة:، ط(04)، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2005 م، ص41،42.

أخرى كانت تضاهيها مكانة. دون أن ننسى ما ماز اللغة العربية من خصائص تفردت بها أو اشتركت فيها مع لغات أخرى.

" واللغة العربية بالشكل الذي وصلتنا به، سواء أكانت سليلة أمهاتها الأقدم، كالآرامية أو غيرها، فقد تناهت إلينا بحروف مبينة، ونصوص متوارثة ومنقولة ومكتوبة حفظها لنا في البدء شعر العرب المنقول، وخطبهم وأمثالهم السائرة، وقصصهم ونوادرهم التي تشافهوها، ثم دونت فيما بعد..."[1]

يقول محمد الصالح الصديق:" لا جدال في أن اللغة العربية من أثرى اللغات الإنسانية، وأغناها الفاظا واشتقاقا، وأكثرها انتشارا بين الناس، وهي – كما قدمنا- إحدى اللغات السامية التي كان يتكلم بها بنو سام، وتلك اللغات هي: العربية والسريانية، والعبرية، والفينيقية، والآشورية والبابلية والحبشية. ولا أحد يعلم أي هذه أصل لغيرها من اللغات، وإن كلن الراجح عند الباحثين أنها جميعا مشتقة من لغة أصلية انقرضت منذ أمد بعيد."[2]

إن اللغة العربية تمثل القلب النابض للفكر العربي المعاصر، والأساس الاول الذي قام عليه هذا التراث العظيم، والأداة الحية للأدب العربي، واللسان الذي يجمع الأمة وهي أمر اساسي وضروري لوحدة أجزاء الوطن العربي، ولها مكانة عظيمة بين اللغات الأخرى، ذلك أنها لم تكن لغة عادية كاللغات في نشأتها وتطورها وامتدادها وانتشارها فهي لغة العرب ولغة الصحراء والبادية والخيل، وهي لغة القرآن الكريم أعظم كتاب.[3]

[1] - دهام عبد القادر: الدلالات الاجتماعية للغة، دار نوافذ للنشر، 2011، ص/56.

[2] - محمد الصالح الصديق: العربية لغة العلم والحضارة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009 م، ص/36.

[3] -أنور الجندي: اللغة العربية بين حماتها وخصومها، مطبعة الرسالة، القاهرة، ص/03.

3-أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها في مؤسسات التعليم:

تختلف أهداف التي تسعى مناهج اللغة العربية إلى تحقيقها باختلاف الأطوار والمراحل الدراسية من ابتدائي ومتوسط وثانوي وجامعي، وأيضا باختلاف العصور والفلسفات التربوية وحاجات المجتمعات والتطورات التي تشهدها في ظل العولمة الثقافية.

وسنحاول ان نحدد بعض تلك الأهداف فيما يأتي:[1]

*تمكين الطلاب من استعمال اللغة العربية محادثة واستماعا وكتابة.

*التمكن من القراءة والفهم الصحيحين.

*سلامة الخط والإملاء والتمكن من التفقير والترقيم والتنظيم.

*حب المطالعة وتذوق المقروء.

*اكتساب الثروة اللغوية المناسبة.

*تعزيز حب اللغة العربية والتحسيس بأهميتها في مختلف مجالات الحياة، خاصة الوطنية والقومية والدينية منها.

*تمكن الطلاب من التعبير عن انفسهم وذواتهم بشكل سليم وواضح شفهيا وكتابيا.

* تمكن الطلاب من استعمال مختلف مصادر العلم والمعرفة استعمالا صحيحا.

*التعود على صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب.

*التدريب على التفكير المتواصل المنظم.

[1] - يراجع: سميح أبو مغلي: مهارات اللغة العربية، ط(01)، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، 2010م، ص/10، 11.و طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط(01)، عالم الكتب الحديث، الاردن، 2009 م، ص/193.

*تنمية قدرات الإبداع و تشجيع المواهب الخاصة التي قد ينفرد بها متعلّم دون غيره من الأقران.

ولكي تتحقق الاهداف السابقة وغيرها مما يسطر له في المناهج التعليمية، " صار لزاما على القائمين على التعليم وبرامجه ومناهجه ان يتبعوا الخطوات الآتية لتحقيق النجاح المرجو:

- تحليل الاحتياجات العامة للأمة من حيث نوع المهن، والمهارات المطلوبة لكل مهنة، ومستوى المهارة المطلوب لكل مهنة.
- تحليل مهارات المتعلم الحالية للتعرف على ما ينقصه من المهارات اللازمة.
- تحليل قدرات المتعلم لوضع خطة مناسبة تحقق اكتسابه المهارات اللازمة.
- وضع البرامج التي تحقق اكتساب المتعلم للمهارات المطلوبة.

وتجب الإشارة إلى أن هذه البرامج ليست امرا ثابتا، وإنما تتطور تبعا لعوامل منها:

*الخبرة المكتسبة من التطبيق.

*تغير في نوع المهارات المطلوبة.

*تغير في مستوى المهارات المطلوبة.

*تغيّر في اهداف التعليم أو التعلم."[1]

4- تشخيص و اقع تعليم اللغة العربية وتعلمها في مؤسسات التعليم:

قبل تشخيص واقع تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم، فإنه من الضروري فهم أبعاد ذلك الواقع بالإشارة إلى جملة من القضايا الجوهرية التي لها صلة مباشرة

[1] -عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، ص/21.

أو غير مباشرة بذلك الواقع. كما أنّ ذلك الواقع الذي تعيشه اللغة العربية في مؤسسات التعليم قد أفرزته جملة من المعطيات، والأمر الثالث فإن تقويم الأهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم هو النقطة الأولى التي تلقي الضوء على باقي القضايا.

ومن دون شك، فإن عملية تقويمية لتلك الأهداف والنظر في الكفاءات الختامية المحققة من تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم، يجعلنا نقدم أحكاما أولية عن ذلك الواقع الذي تحياه اللغة العربية في تلك المؤسسات، ومن ثم البحث في أسبابه وتقديم بعض الاقتراحات لتمكين اللغة العربية من احتلال الريادة والقيادة في الرقي الحضاري على المستويين الكتابي والشفهي.

وبالحديث عن ذلك الواقع يمكن ان نسجل جملة من القضايا تتمثل في:

*ضعف مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى متعلمي اللغة العربية.

*عدم القدرة على إنتاج جمل بسيطة سليمة نحويا وصرفيا وصوتيا ودلاليا.

*عدم التمكن من ممارسة التعبير الوظيفي المتصل بحاجات المتعلمين.

*عزوف الطلبة عن تعلّم اللغة العربية.

*العزوف عن استعمال اللغة العربية الفصيحة في المحادثات.

*استعمال هجين لغوي بين الفصحى والعامية والفرنسية والانجليزية أحيانا.

*الشعور بالنقص والدونية أثناء استعمال اللغة العربية كتابة ومحادثة.

*عدم الاهتمام باللغة العربية، وعدم الحرص عليها من الضياع أو الزوال.

*استعمال مختلف العاميات أثناء تدريس اللغة العربية وأحيانا لغات أجنبية كالفرنسية في شرح درس اللغة العربية.

*عدم استعمال الوسائل التكنولوجية في تدريس اللغة العربية مقارنة باللغات الأخرى أو المواد التعليمية الأخرى.

*قلة الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية في بعض الأطوار التعلمية.

*غياب فكرة تطوير اللغة العربية وإصلاحها من منظومة التعليم العالي.

*غياب سياسة وتخطيط لغويين واضحين على مستوى صناع القرار السياسي حول اللغة العربية.

*غياب معالجة فعلية لقضايا التعدد اللغوي داخل المجتمعات.

*غياب التكفل المادي الكفيل بحماية اللغة العربية في أبعادها القومية والوطنية والإسلامية والعالمية.

*عدم تشجيع الكفاءات المختصة في اللغة العربية.

*عدم تشجيع الإبداع باللغة العربية، لأن اللغة تقوى بقوة الإبداع المنتج.

*عدم تشجيع حركة الترجمة الرسمية من اللغة العربية إلى لغات أخرى او العكس.

إنّ رصد هذه الملامح والحقائق التي تميز واقع تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم، يجعلنا نطرح التساؤل الآتي: هل يعود ذلك إلى اللغة العربية في حد ذاتها؟ وهذا السؤال يجعل الدارس لا يغيّب تلك الحملات المسعورة على اللغة العربية عبر مسارها التاريخي الطويل، من:

- دعوات الترويج للعاميات وإحلالها محل اللغة العربية.
- عدم قدرة اللغة العربية على التعبير عن الاختراعات التكنولوجية.
- عدم قدرة اللغة العربية على التعبير عن العلوم الأخرى.

- اللغة العربية علامة من علامات التأخر أو الرجعية.
- صعوبة اللغة العربية بسبب ظاهرة الإعراب.
- عدم مطابقة المنطوق للمكتوب في اللغة العربية.

وغير ما ذكر سابقا من دعوات وحملات قادها أجانب أو أهل اللغة العربية ذاتها بدعوات تيسير تعليمها وتعلّمها، أو خدمة لأجندة خفية ممتدة عبر تاريخ الاستعمار لمختلف الشعوب.

لنجيب عن السؤال السابق (هل ذلك الواقع يعود إلى اللغة العربية ذاتها؟) فنقول: إن اللغة العربية بريئة من ذلك، شانها شأن غيرها من اللغات الأخرى. وهنا نستحضر القضية الجوهرية الأولى التي قلنا إنها تقدّم تفسيرا لذلك الواقع وتمكننا من الحكم عليه ببساطة مقارنة بلغات أجنبية أخرى لم يذكرها التاريخ إلا في الماضي القريب.

ولعلّ خير مثال على ذلك اللغة الفرنسية، " وأريد أن أذكر هنا بسرعة أنه عند سقوط غرناطة في أواخر القرن الخامس عشر، لم يكن العالم في ذلك الوقت، يعرف لغة اسمها اللغة الفرنسية، اللغة التي يحاول بعضهم اليوم إحلالها محلّ اللغة العربية في شمال إفريقيا، فهذه اللغة لم يستقم عودها إلا في اوائل القرن السابع عشر الميلادي، وهي اليوم رغم ما تعانيه من مشاكل سواء في إملائها المعقّد أو نحوها المتشعّب، تعدّ لغة عالمية من بين اللغات الأوائل علميا. ومن الملاحظ أن اللغة التي سادت العالم بعد سيادة اللغة العربية وأفولها، كانت هي اللاتينية، وقد ازدهرت اللاتينية لمدة من الزمن، ثم اندثرت، ولم تندثر اللغة العربية، الشيء الذي وجب التأمّل فيه."[1]

[1] -مصطفى شميعة وموسى الشامي: اللغة العربية وسؤال الهوية، مطبعة أنفو برانت، فاس، 2013م، ص/23.

لعلّ ما ذكر من تاريخ حول حقيقة اللغات الثلاث ؛ العربية والفرنسية واللاتينية يجعلنا ندرك أن هناك أسبابا وراء خلق ذلك الواقع والتأثير بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في مدى عدم تحقيق الأهداف المتوخاة من تعليم اللغة العربية وتعلمها في مؤسسات التعليم.

ومن تلك الأسباب – إضافة إلى الحملات المسعورة ضد اللغة العربية مما ذكرنا سابقا -، نذكر:

*غياب استعمال اللغة العربية الفصحى في الأسرة أو الوسط الذي ينشأ فيه الطفل فمعظم الأسر لا تعير اهتماما لتلك التنشئة اللغوية، ولا تمنح الطفل في تلك المراحل فرص التعلّم المبكر للغة العربية. إن ما نلاحظه هو استعمال العاميات على اختلافها حيث لا يخفى على المتخصصين وغيرهم ما بين الفصحى والعامية من فروقات في جميع المستويات، الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية.

*تأثير ذلك الوسط الذي يكتسب فيه الطفل العاميات في تعلّم اللغة العربية، خاصة قدرات التحصيل وجوانب الاستعداد والتعلّم للغة الثانية المغايرة للغة التنشئة فتتشكل لدى المتعلم أنظمة تفكير بالعامية وأثناء الكلام أو الحديث بالفصحى تؤثر تلك الأنظمة في إنتاج الكلام كتابة أو مشافهة.

*شعور المتعلم في بدايات تعلمه اللغة العربية الفصحى في مؤسسات التعليم بنوع من الاستلاب أو الهدم لشخصيته، بعد ان شكّلت العاميات نظاما من القيم وأنماطا من التفكير لديه، فيكون ذلك الإحجام في تعلّم اللغة الفصحى.

*وجود تيارات متصارعة في بعض البلدان من معربين وفرانكفونيين، مع اختلاف الإيديولوجيات، وغالبا ما نجد عداء الفرانكفونيين لاستعمال اللغة العربية ومحاولة الحد من تداولها في المعاملات الرسمية أو المراسلات أو الكتابات الأدبية.

*موقف الفرانكفونيين من التعريب، حيث كثيرا ما تفشل مشاريع التعريب في الدول التي تسعى إلى تعريب العلوم، وتبنّي اللغة العربية الفصحى لغة تدريس في جميع المواد الدراسية، وفي جميع الأطوار التعليمية.

*بعض المواقف المتشددة في كون عملية التعريب ضد تعلّم اللغات الأجنبية وإقصائها، وهو وهْم وتصور خاطئ، قد أسهم في تنصيب العداء لتوسيع استعمال اللغة العربية الفصحى.

* سبقت الإشارة إلى أن اللغة العربية لم تنل مكانتها اللائقة بها وطنيا و قطريا وعربيا وإسلاميا وعالميا، لأن تحقيق هذه الأبعاد يتطلب تخطيطا رصينا، وهذا الأمر أرجعه بعض الباحثين إلى الأميّة. إنّ " تعدد الدول العربية كان من شأنه أن يدفع في اتجاه تنمية اللغة العربية نظرا لتوفر هذه البلاد على ساكنة مهمة كان بالإمكان أن تمثل مشتلا خصبا لتناسل وتكاثر المتخصصين فيها، لكن الأمية الضاربة أطنابها في هذه الدول جعل منها عائقا أمام الإنتاج العلمي والمعرفي باللغة العربية. فاللغة العربية لا تستفيد من سكانها، إذ نسبة كبيرة تسبح في ظلمات الأمية. كيف للغة ما أن تتقدّم إذا سادت الأمية بين أبنائها؟ وكيف للغة العربية ان تنتج المعرفة حينما يفضل العلماء في العربية اللغات الأجنبية، وهذا التفضيل هو نوع آخر من الأمية تعاني منه اللغة العربية."[1]

*التمسك بما خلفه الاستعمار في مختلف الدول التي احتلها، واعتبار بعض العلماء او الأدباء او الشخصيات السياسية ذلك إرثا حضاريا وجب الحفاظ عليه. ولعلّ الدارس هنا يستحضر ما قاله الشيخ البشير الإبراهيمي في خطبته التي قالها في مسجد كتشاوة بالجزائر العاصمة يوم الثاني من شهر نوفمبر 1962 م. فممّا قاله:" يا معشر الجزائريين إن الشيطان الذي قال عنه نبينا محم صلى الله عليه وسلم: "إن الشيطان

[1] - مصطفى شميعة وموسى الشامي: اللغة العربية وسؤال الهوية، ص/27.

قد يئس ان يعبد في ارضكم هذه، ولكنه رضي أن يطاع فيما دون ذلك " هو (الاستعمار) قد خرج من أرضكم، ولكنه لم يخرج من مصالح أرضكم، ولم يخرج من ألسنتكم، ولم يخرج من قلوب بعضكم، فلا تعاملوه إلا فيما اضطررتم إليه، وما أبيح للضرورة يُقدر بقدرها."[1]

***سؤال للبحث والتدريب ***

*كيف يمكن تجاوز ذلك الواقع الذي تعيشه اللغة العربية في مؤسسات التعليم؟

[1] -البشير الإبراهيمي: آثار الإمام الإبراهيمي، 305/5.

الدرس الخامس عشر: اللغة العربية والتعليم المقارن

1-المنهج المقارن:

اذا كان المنهج في اللغة يعني الطريق المتبع في انجاز البحوث وإعدادها، فإنّ المنهج من الناحية الاصطلاحية في أبسط صوره يعني:" فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة إمّا من أجل الكشف عن حقيقة مجهولة لدينا أو من أجل البرهنة على حقيقة لا يعرفها الآخرون."[1]

يقوم المنهج المقارن في اللغات على أساس دراسة الظاهرة في اللغات التي تنتمي في الغالب إلى اصل واحد كاللغات السامية أو الحامية أو الهندية الأوروبية، وذلك بهدف التأصيل التاريخي، فيستدل على قدم الظاهرة في لغة معينة ويبحث عن نظيراتها في لغات أخرى، أو بثبت تفردها في لغة.[2]

2- ظهوره:

تعود بدايات ظهور المنهج المقارن إلى (وليام جونز 1746-1794م. Sir William Jones) الذي اكتشف اللغة السنسكريتية عام 1786 م في الهند وعلاقتها باللغات الأوروبية. وبعد ذلك ظهرت جهود (فرانز بوب1791-1867م. Franz Bopp) سنة 1816 م الذي ألّف كتابا عن نظام التصريف في اللغة السنسكريتية مقارنا بكل من اليونانية واللاتينية والفارسية والجرمانية، مشيرا إلى الروابط المتبادلة بين اللغات الهندية والأوروبية.[3]

---

[1] -محمد زيان عمر: البحث العلمي، مناهجه وتقنياته، ط(4)، دار الشروق جدة، المملكة العربية السعودية، 1903، ص/48.

[2] -إسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون والمناهج اللغوية، ط(2)، عمان، 1992، ص /41.

[3] -ر. روبنز: موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، تر: أحمد عوض، الكويت، 1997 م، ص/277.

3-بين المنهج المقارن والمنهج الوصفي

هناك علاقة متينة بين المنهجين الوصفي والمقارن، فكل لغة محلّ مقارنة فإنها تخضع لدراسة وصفية مستقلة.[1]

4-بين المنهج المقارن والمنهج التاريخي:

إن المنهج المقارن فرع من المنهج التاريخي، إلا أنّ المقارنة تعتمد على الموازنة بين اللغات أو الظاهرات اللغوية المنتمية إلى أسرة لغوية واحدة بهدف التأصيل والوقوف على جوانب التطور، في حين المنهج التاريخي يقصد التعليم ومعرفة المشكلات التي يعاني منها الدارس الراغب في تعلّم لغة جديدة بأيسر السبل.[2]

5-بين المنهج المقارن والمنهج التقابلي

سبقت الإشارة إلى أن المنهج المقارن يهتم بدراسة اللغات المنتمية إلى أسرة لغوية واحدة، ويهتم في المقام الأول باستخدام الأقدم في تلك اللغات للوصول إلى اللغة التي خرجت منها تلك اللغات، فهو يحاول الكشف عن جوانب من الماضي البعيد، أي هدفه تاريخي. وأما التقابلي فهدفه تطبيقي في مجال تعليم اللغات، كما أن المقابلة تكون بين لغتين من أسرة لغوية واحدة أو من اسرتين لغويتين مختلفتين.[3]

6-اللغة العربية والمنهج المقارن:

إنّ عملية المقارنة بين لغات تنتمي إلى أصل واحد أو أسرة لغوية واحدة، تشمل الجوانب الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية في اللغة المقارنة، مع البحث في أقدميتها ومقارنتها بمثيلاتها في اللغة المقابلة، أو النظر في تفردها في لغة دون أخرى.

---

[1] - صالح بلعيد: في المناهج اللغوية وإعداد البحث، دار هومة، الجزائر، 2005، ص/49.

[2] - المرجع نفسه، ص/48.

[3] - المرجع نفسه، ص/53.

واللغة العربية في حاجة حثيثة إلى تطبيق المنهج المقارن، فإذا نظرنا إلى تاريخ اللغة العربية العريق وإرثها الحضاري وتراثها الزاخر وصمودها أمام لغات أخرى جرّاء الاحتكاك بها لأسباب متعددة، فإننا نجد " للعربية علاقات وطيدة بينها وبين أخواتها النبطية، الحامية، الحبشية، الكنعانية، الآرامية، الثمودية، الصفوية، اللحيانية العبرانية والسريانية. وهذا بغية معرفة التأثير والتأثر، والأصل عن الفرع، وإدراك مختلف التغيرات في كل لغة، ولذا فإن العربية بحاجة ماسة إلى هذا المنهج."[1]

ويجمل الباحث (صالح بلعيد) تلك الاعتبارات فيما يأتي:[2]

- البحث في قضايا اللغة العربية من داخل اللغات التي تنتمي إليها، وبذلك يمكن الاهتداء إلى معرفة بعض القضايا التي لم يتمكن القدامى من اكتشافها، وخاصة إذا أخضعنا الألواح والنقوش القديمة وكل أدوات الكتابة للدراسات المعلوماتية.
- الميز بين العربي الخالص باللغة العربية، والعربي المشترك بين اللغات الجزرية كالأكدية والعبرية والسريانية والعربية الجنوبية.
- الميز بين العربي الأصيل او الدخيل الوافد إلى العربية من مختلف اللغات التي احتكت بها اللغة العربية، مثل: الفارسية والتركية والإغريقية واللغات الأوروبية.
- الإفادة في مجال الدلالة من مقارنة اللغة العربية باللغات السامية لتصحيح ما وقع فيه اللغويون القدماء من أوهام.

[1] - صالح بلعيد: في المناهج اللغوية وإعداد البحث، ص/50، 51.

[2] - المرجع نفسه، ص/51.

- توقع مستقبل الألفاظ العربية أو الدخيلة من حيث الاستعمال والانتشار ومدى نجاعتها وبقائها من عدمه، ومن خلال ذلك ضبط قاعدة لوضع المصطلحات العربية.

7-أهداف المقارنة:

يهدف المنهج المقارن في دراسة اللغات المنتمية إلى أسرة لغوية واحدة إلى:

-البحث في أي اللغات يعد اللغة الأم أو الأصل بناء على القدم التاريخي.

- الكشف عن العلاقات بين اللغة الأم وباقي اللغات المشتركة معها في بعض الظاهرات الصوتية او الصرفية أو النحوية أو الدلالية.

- الكشف عن الروابط الموجودة بين اللغات المحددة للدراسة وتحديد الصلات بينها وذلك يمكن أن يعرّف بكل لغة في ظل المقارنة، ومن ثمّ تسهيل عملية تعليم اللغات وتعلّمها، ووضع طرائق مناسبة لذلك الغرض.

ويمكن أن نضيف أهدافا أخرى، من ذلك:[1]

*تصنيف اللغات إلى فصائل وأسر بناء على عناصر التشابه الموجودة في العناصر المقارنة.

*البحث في الظاهرات اللغوية الشاذة في أكثر من لغة، وبذلك الوصول إلى حكم صحيح ودقيق حول تلك الظاهرة، على خلاف اقتصار الدراسة على لغة واحدة دون توسيع مجال الدراسة إلى لغات أخرى تنتمي إلى الأسرة اللغوية نفسها.

*دراسة الظاهرات المطردة مما يسهل عملية تحديد قوانين التغير اللغوي.

8-نماذج عن المقارنة بين اللغة العربية وغيرها من اللغات

من دون شك، إنّ دراسة اللغة العربية خارج العربية ذاتها وإنما مقارنتها بلغات أخرى من فصيلتها السامية، يجعل الدارس يخرج بأحكام وقوانين لغوية حول اللغة العربية

[1] -ماريو باي: أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، ط(8)، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص/168.

لم يكن ليظفر بها لو اقتصر على دراسة اللغة العربية بمعزل عن اللغات السامية الأخرى.

ومن تلك الدراسات التي حاولت ان تكشف عن أصول أصوات بعض الكلمات في اللغة العربية مقارنة باللغة العبرية، ما جاء في قوله تعالى: ﴿**إِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَىٰ لَن نَّصْبِرَ عَلَىٰ طَعَامٍ وَاحِدٍ فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنبِتُ الْأَرْضُ مِن بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا...**﴾[**من سورة البقرة.آ:61**]

فقد قرأ (ابن مسعود، رضي الله عنه) فومها بالثاء (ثومها). والفوم: الخبز، وقيل الحنطة، وقيل إنه لغة في (الثوم)، وقيل: الحنطة وما يختبز من الحبوب، وليس الفاء على هذا بدلا من الثاء.

وقيل: إن الثوم للعدس والبصل أوفق.[1]

وإذا رجعنا إلى قول ابن عباس (ت 68 ه) (رضي الله عنه) " إذا قرأتم شيئا من القرآن فلم تدروا تفسيره، فالتمسوه من الشِّعر فإنه ديوان العرب." نجد سبب إرجاع كلمة فوم إلى دلالة الحنطة احتكاما إلى قول الشاعر:

قد كنتُ أحسبني أَغْنَى واحد *** قَدِم المدينة في زراعة فوم

في حين ينقل لنا الباحث (رمضان عبد الثواب) تفسيرا لغويا مقارنا بين العربية والعبرية والآرامية، يرجع فيه أصول الفاء في (فوم) إلى ثاء (ثوم) المستعملة في العبرية. فالشين العبرية التي تقابل التاء الآرامية، هي الفاء في اللغة العربية. [2]

---

[1] -الزمحشري جارى الله، الكشاف عن حقائق التأويل وعيون الأقاويل في وجوه التاويل، تص: مصطفى حسين أحمد، مطبعة الاستقامة، الثاهرة، 1982 م، 136/1.

[2] - رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، ط(6)، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، 1999م، ص/46.

وإذا جئنا إلى أهم ميزة في اللغة العربية وهي الإعراب، فإننا نجد الدراسات المقارنة خاصة التاريخية منها تثبت أنّ الإعراب ميزة أصيلة في اللغة العربية، إضافة إلى كونها اللغة الوحيدة التي حافظت عليه بل وتوسعت في استعماله.

ومن تلك النتائج التي خلصت إليها الدراسات المقارنة في اللغات السامية:

*الأصل السامي لظاهرة الإعراب وعدم الاحتفاظ به إلا في العربية والأكدية ومؤخرا اللغة الأوغاريتية المكتشفة سنة 1929 م.[1]

*اشتراك العربية والأكادية في الإعراب، يؤكد اشتراكهما في الأصل السامي.[2]

ومما ذهب إليه (كارل بروكلمان) في تلك المسألة:[3]

*تحول أكثر اللغات السامية من الإعراب إلى البناء، وبقائه بصورة قليلة في الآرامية والحبشية.

*التحول الحاصل في الصوائت الطويلة وتحولها إلى صوائت قصيرة، ولم تبق تلك الحركات الإعرابية على صورتها إلا قليلا أو في حالات الوقف والقافية.

*احتفاظ العربية بظاهرة الإعراب مع التوسع فيه، والانفراد بتعميمه وتنظيمه.

---

[1] - بروكلمان: فقه اللغات السامية، تر: رمضان عبد التواب، جامعة الرياض، 1997 م، ص/100.

[2] -فهمي حجازي، علم اللغة العربية، الكويت، ص/193.

[3] - بروكلمان: فقه اللغات السامية، ص/101،100.

خاتمة

نأمل أن تحقق هذه الدروس المدرجة في هذه المطبوعة الأهداف التعليمية المسطرة في مشاريع التكوين لميدان اللغة والأدب العربي في الجامعة الجزائرية، فتعود بالنفع على طلبة العلم في تخصصات اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات واللسانيات العامة واللسانيات العربية ولسانيات الخطاب، في جميع أطوار التعليم الجامعي.

كما يمكن أن يجد طلبة الدراسات اللغوية بشكل عام بعض القضايا التي تهمهم في البحث أو تكون مقدمة لإثارة بعض الإشكالات اللغوية التي لا تزال في حاجة إلى دراسات أخرى تكشف الحجب عما لم يفصل فيه الدارسون.

ونذكر أنّ التراث العربي في شقيه اللغوي والأدبي يزخر بقضايا لا تزال قابعة في بطون الكتب، وتحتاج إلى فحص علمي دقيق يمكّن من الوصول إلى حقائق بكر حول الظاهرات اللغوية بصفة عامة وتعليم اللغات وتعلّمها بصفة خاصة. ولذلك وجب الحذر الشديد في دراسة المناهج الغربية المطبقة على لغات تختلف عن اللغة العربية خاصة وأن اللغة من أخطر المجالات التي لها وطيد الصلة بالهوية والانتماء والعادات والتقاليد والنظم والعقيدة.

إنّ تعلّم اللغات وتعليمها لا يمكن تصوره بعيدا عن حاجات التعلم، فتحديد الحاجة في تعلّم لغة يسهل وضع متن لغوي مناسب، وتحديد طريقة تعليم مناسبة. بالإضافة إلى ضرورة اتقان مختلف الوسائط التكنولوجية في تعلّم اللغات وتعليمها.

والحمد لله بدءا وختاما

قائمة المصادروالمراجع

*القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

***المصادر:**

1- ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، نح: محمد علي النجار، ج(1) ط(3)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

2- ابن خلدون: المقدمة؛ ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت-لبنان، 2004م.

3- الزمحشري جارى الله: الكشاف عن حقائق التأويل وعيون الأقاويل في وجوه التاويل، ج(1)، تص: مصطفى حسين أحمد، مطبعة الاستقامة، القاهرة 1982 م.

4- ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، ج4، دار الفكر للطباعة والنشر..

***المراجع العربية**

1- إبراهيم خليل: مدخل إلى علم اللغة، ط(1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2010 م.

2- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009 م.

3- أحمد فريقي: التواصل التربوي واللغوي، مطبعة الرباط، 2011 م.

4- إسماعيل أحمد عمايرة: المستشرقون والمناهج اللغوية، ط(2)، عمان 1992م.

5- أنور الجندي: اللغة العربية بين حماتها وخصومها، مطبعة الرسالة القاهرة.

6- البشير الإبراهيمي: آثار الإمام الإبراهيمي، ج(5).

7- بشير إبرير وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار عنابة 2009م.

8- بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط(01)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

9- حافيظ إسماعيلي علوي وآخرون: اللسان العربي وإشكالية التلقي، ط(2) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2011 م.

10- دهام عبد القادر: الدلالات الاجتماعية للغة، دار نوافذ للنشر، 2011 م.

11- رشيد بناني: من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، ط(1)، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، 1991 م.

12- رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، ط(6)، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، 1999م.

13- سميح أبو مغلي: مهارات اللغة العربية، ط(01)، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، 2010م.

14- صادق يوسف الدباس دراسات في علم اللغة الحديث، ط(1)، دار اسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2012 م.

15- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية،ط(5)، دار هومة،الجزائر 2009 م.

16- صالح بلعيد: في المناهج اللغوية وإعداد البحث، دار هومة، الجزائر 2005م.

17- صالح بن فهد العصيمي: اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات ط1، كنوز المعرفة،، 2019م.

18- صلاح عبد المجيد العربي: تعلم اللغات الحية وتعليمها، مكتبة لبنان، بيروت 1981 م.

19- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط(01)، عالم الكتب الحديث، الاردن، 2009 م.

20- عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، ط(1)، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2010 م.

21- عبد القادر فضيل: اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ط(02)، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2015 م.

22- عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية،ط(02)، جسور للنشر والتوزيع الجزائر..

23- عبد الكريم مجاهد: علم اللسان العربي، دار أسامة للنشر، عمان، 2004م.

24- عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، ط(03)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010 م.

25- علي شتا: علم الاجتماع اللغوي، مؤسسة شباب الجامعة، اسكندرية 1996م.

26- فهمي حجازي، علم اللغة العربية، الكويت.

27- كمال بشر: علم اللغة الاجتماعي، ط(03)، دار غريب للطباعة والنشر.

28- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس، نماذجه ومهاراته، ط(1)، عالم الكتب القاهرة، 2009م.

29- مجموعة من الباحثين: اللغة والتواصل التربوي والثقافي، ط(1)، منشورات مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، 2008م.

30- محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط(1)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م.

31- محمد الأوراغي: التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، ط(01) مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002 م.

32- محمد التونجي، وراجي الأسمر: المعجم المفصل في علوم اللغة (الألسنيات) ج(02)، مرا: إميل بديع يعقوب، ط(1)، دار الكتب العلمية، لبنان، 2001م.

33- محمد الصالح الصديق: العربية لغة العلم والحضارة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009 م.

34- محمد زيان عمر: البحث العلمي، مناهجه وتقنياته، ط(4)، دار الشروق جدة، المملكة العربية السعودية، 1903.

35- محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي: اللغة:، ط(04)، دار توبقال للنشر الدار البيضاء، 2005 م.

36- محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ط(1)، مكتبة الآداب، القاهرة، 2011 م.

37- مصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط(2) المملكة المغربية، 1994 م.

38- مصطفى شميعة وموسى الشامي: اللغة العربية وسؤال الهوية، مطبعة أنفو برانت، فاس، 2013م.

39- ناصر حسن أبو غليون: الكفاية المعرفية للناطقين بغير اللغة العربية وأثرها في الطلاقة اللغوية، ط1، عالم الكتب الحديث، 2022 م.

40- نواري سعودي أبو زيد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ط(01)، بيت الحكمة، الجزائر، 2012م.

***المراجع المترجمة**

1- برنار صبولسكي: علم الاجتماع اللغوي، تر: عبد القادر ستقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010م.

2- بروكلمان: فقه اللغات السامية، تر: رمضان عبد التواب، جامعة الرياض 1997 م

3- جولييت غارمادي: اللسانة الاجتماعية، تر: خليل أحمد خليل.

4- جون لوينز: اللغة واللغويات، تر: محمد العناني، ط(1)، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.

5- ر. روبنز: موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، تر: أحمد عوض، الكويت 1997م.

6- سوزان جاس و لاري سلينكر: تعلّم اللغة الثانية، تر: محمد الشرقاوي ط(1)، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة، 2003 م.

7- سوزان جاس ولاري سلينكر: اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج1

تر: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود.

8- عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، ط(3)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2010 م.

9- فلوريان كولماس: دليل السوسيو لسانيات، تر: خالد الأسهب، وماجدولين النهيني، ط(01)، مركز دراسات الوحدة العربية، 2009 م.

10- لويس جان كالفي: السياسات اللغوية، ترجمة: محمد يحياتن، ط(01) منشورات دار الاختلاف، الجزائر، 2009 م.

11- لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسة اللغوية، تر: حمزة حسن ط(01)، المنظمة العالمية للترجمة، بيروت، 2008 م.

12- ماريو باي: أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، ط(8)، عالم الكتب القاهرة، 1998م.

13- هارالد هارمان: تاريخ اللغات ومستقبلها، تر: سامي شمعون، المجلس الوطني للثقافة والفنون والترتث، قطر، 2006 م.

14- هدسون: علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، ط(2)، عالم الكتب القاهرة، 1990 م.

المجلات

1- خالد عبد السلام: (آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلّم اللغة الثانية من منظور معرفي)، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سطيف، ع(15) 2012م.

2- لطيفة هباشي، (تعليمية اللغات واللغة العربية، إشكاليات وتحديات) مجلة التواصل في اللغات والآداب، ع (37)، مارس، 2013 م.

3- محمد فاتحي: (مسائل ديداكتيكية، ديداكتيكا)، مجلة البحث البيداغوجي ع (03)، ديسمبر، 1992 م.

4- محمد يحياتن: (من أجل تجديد النظر في مناهج تدريس اللغات الأجنبية في معاهد اللغة العربية وآدابها)، مجلة الخطاب، جامعة تيزي وزو، ع(01) 1996 م.

5- ممدوح عبد العظيم الصادق:العلاقة بين أساليب مدرسي العلوم في المرجلة الثانوية وأثرها في ضبط سلوك الطلاب،، المجلة التربوية، ع 31، مج8 1994م.

6- نايف خرما و علي حجاج: تعلم اللغات الجانب السيكولوجي(نظريات تعلم) مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ع126، 1989م.

7- نايف خرما، علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مجلة عالم االمعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م.

المراجع باللغة الأجنبية:

E.SAPIR.LANGUAGE. new york harkout bracer and world (1921).

فهرس الموضوعات

مقدمة 3

الدرس الأول: مفهوم مصطلح تعليمية وتطوره 5

الدرس الثاني: تعليمية اللغات 13

الدرس الثالث: الاكتساب اللغوي 19

الدرس الرابع: دراسة تعلّم اللغة الثانية 27

الدرس الخامس: مبادئ تعلم لغة ثانية 33

الدرس السادس: تعليمية اللغة عند (ابن خلدون) 37

الدرس السابع: إشكالية تعلّم اللغات وتعليمها 44

الدرس الثامن: الازدواجية اللغوية 51

الدرس الثامن الازدواجية اللغوية (تابع) 56

الدرس التاسع: الثنائية اللغوية 61

الدرس العاشر: التعدد اللغوي 67

الدرس الحادي عشر: اتجاهات تعليم اللغة وتعلمها 76

الدرس الثاني عشر:الاتجاه التواصلي في تعليم اللغات 79

الدرس الثالث عشر: الاتجاه التواصلي في تعليم اللغات 85

الدرس الرابع عشر: واقع تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم 89

الدرس الخامس عشر: اللغة العربية والتعليم المقارن 102

خاتمة 108

قائمة المصادروالمراجع 109

فهرس الموضوعات 116