

من قضايا التي أثارها علم اللغة التطبيقي في مصادره الأساسية في حقل تعلم وتعليم اللغات الأجنبية (دراسة تحليلية)

الدكتور زهر الدين علي يوسف

المحاضر بقسم اللغة العربية جامعة عمر موسى يرأدوا

كشنه - نيجيريا

ملخص البحث

إن مما يميز عصرنا الحاضر عن غيره من العصور، الاهتمام بالبحوث والدراسات العلمية، ثم بناء النظريات والمذاهب على أساس من نتائج هذه البحوث والدراسات، وخاصة ما يتعلق منها بالبحث في طبيعة اللغة، وأساليب اكتسابها، وطرائق تعلمها وتعليمها؛ لذا تأتي هذه المقالة بعنوان: من قضايا التي أثارها علم اللغة التطبيقي في مصادره الأساسية في حقل تعلم وتعليم اللغات الأجنبية (دراسة تحليلية) وتهدف هذه الدراسة إلى: التعرف عن مفهوم مصطلحات ومعاني علم اللغة التطبيقي. وإلى التعرف عن أهم القضايا التي أثارها علم اللغة النظري، عن نظريته البنوية والتوليدية التحويلية في حقل تعلم وتعليم اللغات. دور التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء في تعلم وتعليم اللغات، والتعرف على ما أدته النظريتان في علم النفس السلوكية والمعرفية في اكتساب اللغات. ويأتي من علم اللغة الاجتماعي ما نادى به اللغويون بالمدخل الاتصالي أو الكفاية الاتصالية. واتبع الباحث، المنهج الوصفي التحليلي، حيث يصف الظواهر ثم يناقشها ويستنتج النتائج منها. وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج، ومن أهمها ما يأتي: ظهر بعد الدراسات والبحوث العلمية، أن علم اللغة ليس وحده الذي يقدم كل ما نحتاجه اللغة اكتسابا وتعلما، وإنما تحتاج إلى علوم أخرى تساعدها. أن وجود النحو المعياري والوصفي ساعد في تقدم دراسة اللغة بين القدامى والمحدثين. أن النظريات علم اللغة كذلك ساعدت في تقدم دراسة اللغة في العصر الحاضر. أن النظريتان في علم النفس لها دور فعال في تحليل عملية اكتساب اللغة، وكيفية تعلمها وتعليمها. أن الوظيفة الأساسية للغة هو الاتصال، وأن الاتصال هو الغاية للوسيلة، وهذا ما يسمى بالكفاية الاتصالية. أن الطرق والوسائل وأساليب التقويم لها غاية الأهمية في عملية تعلم وتعليم اللغات.

الكلمات المفتاحية: علم اللغة التطبيقي - القضايا - المركزة - المصادر - الأساسية.

مقدمة

النفسي، علم اللغة الاجتماعي، وعلم التربية، وعلم تحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، ومن بين هذه المصادر أو الروافد أهم القضايا، التي شغلت بال الباحثين أو اللغويين، وركز جل اهتمامهم عليه، التي كانت أساسية في حقل تعلم وتعليم اللغات الأجنبية.

من المعروف أن لكل للعلوم مصادر التي تعتمد عليها، وأن قيمة علم مصدره، فعلم اللغة التطبيقي لا شك أنهم ضمن هذه العلوم التي لها مصادر أساسية، التي وصلت إلى أربعة وأخمس، وهي علم اللغة العام، علم اللغة

فيه علم مختلفة حين تتصدى لمعالج اللغة الأساسية، فهو علم يكاد ينحصر الآن في تعلم اللغة وتعليمها لأهلها ولغير الناطقين بها ومن ثم فهو ميدان علمي تعليمي في آن واحد.⁽²⁾

فهو علم متعدد الجوانب، يستثمر نتائج علوم أخرى، تتصل باللغة من جهة ما؛ لأنه يدرك أن تعليم اللغة يخضع لعوامل كثيرة لغوية ونفسية واجتماعية وتربوية، فهو علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني؛ كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية. وبهذا التعريف لا يقتصر علم اللغة التطبيقي، على تعلم اللغة الأجنبية؛ بل يمتد إلى تعليم اللغة الأولى، ومن ثم نراه ضروريا لتعليم العربية لأبنائها ولغير الناطقين بها على السواء.⁽³⁾

مصطلحات علم اللغة التطبيقي، معناه ومجالاته:

منذ أن ظهر علم اللغة التطبيقي والباحثون مختلفون بشأنه، فليس ثمة اتفاق على تحديد قاطع لمعناه ولا لطبيعته، يظهر ذلك جليا في أن معظم بحوث علم اللغة التطبيقي تتجه إلى تعليم اللغة الأجنبية، وقد دعا ذلك لبعض الباحثين إلى اقتراح مصطلح آخر حتى يكون مقصورا على تعليم اللغة الأجنبية.⁽⁴⁾

أو اقتراح ماكي تسميته علم تعليم اللغة أو دعوة سبولسكي تسميته علم اللغة العلمي، وقد انتشر في ألمانيا مصطلح آخر هو: تعليم اللغة وبحث التعلم؛ ومع هذه الاقتراحات لم يفلح واحد من المصطلحات البديلة أن يحل محل المصطلح الذي استقر لهذه الدراسة وهو (علم

ومن هذه القضايا قضية النظرية البنوية والتوليدية التحولية، والذين كان بسبب تطور علم اللغة العام؛ حيث هيمنت هذه النظريتين مجال علم اللغة النظري، وكذلك من القضايا المركزة ما يسمى الكفاية اللغوية كما يسميها البعض أيضا بالبنية السطحية والبنية العميقة، التي أثارها تشومسكي، ومن القضايا كذلك الكفاية الاتصالية التي نادى بها ديل هايمز في علم اللغة الاجتماعي، بعد أن رأى قصورا واهمالا لمدرستي البنوية والتوليدية التحولية.

فالمقالة هذه ستتناول هذه الموضوعات؛ لتستنتج ما وصلو إليه اللغويين من هذا الجانب، وتحتوي على المقدمة مصطلحات علم اللغة التطبيقي، مجالاته، البنوية والتوليدية التحولية، وما أنتجا من النحو المعياري والوصفي، دور التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، علم النفس السلوكي والمعرفي، في اكتساب اللغة تعلمًا وتعليمًا.

تعريف علم اللغة التطبيقي:

علم اللغة التطبيقي: يريد هذا العلم الوصول إلى نظرية تفسر الكيفية التي تعمل بها اللغة، وهو علم ذو خلفية نظرية وخلفية ذات اتجاه عملي تطبيقي غلب سمته؛ كذلك يتبع: ملاحظة الظواهر اللغوية - تفسير هذه الظواهر - تفسير العلاقات بينهما والحكم في النظام الذي يحكمها.⁽¹⁾

علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقا لعلم اللغة، وليست له نظرية في ذاته، وإنما هو ميدان تتلقى

والضبط والتنظيم. ونحن نأخذ بهذا التعريف الأخير ولا نقتصره على تعلم اللغة الأجنبية؛ ليمده إلى تعلم اللغة الأولى، ومن ثم نراه ضروريا لتعلم العربية لأبنائها ولغير الناطقين بها على السواء.

المحور الأول: أهم القضايا التي أثارها علم اللغة العام (النظري) وفيه ثلاث مطالب:

ومن المعروف أن التطور في علم اللغة قد أفضى به إلى أن يتفرع إلى منهجين علم اللغة البنائي.

علم اللغة التحولي التوليدي: وتلقت على اللسانيات الحديثة نزعتان ريسيتان: النزعة الحسية النقلية (بالمفهوم العربي القديم) التي تعتمد على المشاهدة والاستقراء ومعانية الأحداث وتصنيفها لاستنباط القوانين. والنزعة العقلية (بالمفهوم العربي القديم) الافتراضية الاستنتاجية التي تنطلق من مسلمة ثم تولد عنها مجموعة من القواعد نستنتجها من عمليات معينة.⁽⁵⁾

تمثل الاتجاه الأول بالمدارس البنوية التطبيقية الكلاسيكية التي اشتغلت عن توجيهات دي سوسير ونذكر منها المدرسة الوظيفية التي مثلت ولا تزال اتجاها قويا بأوروبا والمدرسة البيوية الأمريكية التي ظهرت بالولايات المتحدة دون ما اتصال بالحركة البيوية الأوروبية إلا أن اتجاههما النظري العام في تحليل الأحداث اللسانيات يجعلها تتدرج في تيارات البنوي الذي ساد العلوم اللسانية والاجتماعية مدة طويلة. أم

اللغة التطبيقي) وبه تأخذ الجامعات العالم الآن. وهذا المصطلح ذاته يمثل الأمر الثاني، الذي يفضي إلى الاختلاف في تحديد المقصود بهذا العلم، ذلك لأنه مكون - كما هو واضح - من جزئين (علم اللغة) و(تطبيقي) ومن ثم يتصور كثير أنه تطبيق علم اللغة وهو تصور غير صحيح، وقد ساعد على هذا التصور ما كان سائدا من أن علم اللغة يمثل العنصر الوحيد في علم اللغة التطبيقي، ومنه جاءت التسمية؛ ولكن كان المصطلح سببا في اختلاف وتحديد هذا العلم؛ إلا أنه لم يمنع من انتشاره انتشارا واسعا، بل صار وافدا علميا جديدا يقبل عليه الدارسون في كل مكان ويضعونه في واقع العملي الملموس.

وخلاصة الأمر أن علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقا لعلم اللغة وليست له نظرية في ذاته وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة، حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية، أو هو علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية وفي وضع الحلول لها، وإذا كان علم اللغة لا يمثل العنصر الوحيد في ميداننا فإنه يستبقى من علوم أخرى، فلا شك أنه يمثل أهم عنصر فيه.

ويبدو أنه لا يمكن تصور تعليم لغوي حقيقي دون الاستعانة بعلم اللغة التطبيقي؛ ذلك لأنه كما يرى كودر يحق - يهتم بمجموع العمليات العلمية للغة؛ بمعنى أنه هو الذي يهيمن على التخطيط وعلى اتخاذ القرارات المطلوبة، باعتباره علما يستهدف قواعد العلم من الوصف

من المفردات، على توليد عدد من غير محدد من الجمل.

أما النظرية التحويلية، فتعني بتطبيق قواعد الحذف والاستبدال وتعير موقعه على الجملة للحصول على عدد غير متناه من الجمل الصحيحة.⁽⁹⁾

القاعد التوليدية والتحويلية تهتم مباشرة بأولية اللغة التي تتيح للإنسان أن ينتج جمل اللغة كلها، وعملية الانتاج هذه منوطة في الأساس، بالقواعد التوليدية التحويلية القائمة ضمن الكفاية اللغوية ولتي تؤدي في حال العمل بها، إلى انتاج الجمل التي بالإمكان استعمالها في اللغة وإلى تعدادها وتعتبر القاعدة التوليدية والتحويلية أيضا جزء من جهاز توليد الجمل، وينحصر مفهوم التوليد بعملية ضبط كل الجمل التي يحتمل وجودها في اللغة وتثبيتها.⁽¹⁰⁾

ويقوم مفهوم التحويل على الملاحظة التالية: توجد في اللغة جمل يرتبط بعضها ببعض بصورة وثيقة، ولا يمكننا من خلال دراسة عناصرها فقط أن نلاحظ الصلة القائمة بينهما. مثال: أكل الرجل التفاحة – الرجل أكل التفاحة – التفاحة أكلها الرجل. لا بد لنا لكي نفس العلاقة التفاحة بين هذه الجمل، من مفهوم يتيح لنا أن نبحث في علاقة الجمل بعضها ببعض، ويسمح بأن تعيد بركيب عناصرها إذا يعتمد مفهوم التحويل عندئذ أكثر من جملة واحدة المعنى ذاته، بالرغم من تباين تراكيبيها، فنقول: إن الجمل هذه متحولة من جملة واحدة موجودة في مستوى البنية العميقة.⁽¹¹⁾

الاتجاه الثاني فأحسن ما يمثله هو المذهب النحو التوليدي التحويلي الأمريكي، الذي مثل عنده ظهور ثورة على المذاهب البنيوية الأخرى التي تعتبر كلها وريثة التراث السوسري على الرغم من اختلافها الظاهري.⁽⁶⁾

النقطة الأولى: النظرية البنيوية والتوليدية التحويلية:

هذه النظرية لغوية حديثة، ظهرت في الخمسينيات من القرن العشرين، في الولايات المتحدة الأمريكية، حسب هذه النظرية لكل جملة تركيب ظاهري، وتركيب باطني، يتحول التركيب الباطني إلى التركيب الظاهري، بواسطة قوانين تحويلية بعضها إجباري، وبعضها اختياري، تمتاز هذه النظرية، وقواعدها، بأقصى درجات الوضوح، والبعد عن الضمنية، لأنها تضع كل خطوة تحويلية، في القانون فلا شيء يذكر ضمنا، أو يحذف ضمنا، تتبع هذه النظرية الشكل العلمي من حيث التميز، والاختصار، والصيغ، والأرقام.⁽⁷⁾

وتطلق على طائفة من القواعد التي تطبق على مجموعة محدد أو غير محددة من الائتلافات المكونة من عدد محدود من الوحدات؛ بحيث يمكن بهذه القواعد أن نصنف كل ائتلاف بأنه سليم في صوغه في اللغة التي يصفها النحو.⁽⁸⁾ هما في الواقع نظريتان متكاملتان، فالنظرية التوليدية هي عبارة عن مجموعة من القواعد التي تعمل من خلال عدد

النظرية البنوية الحسية:

تنظر هذه النظرية الحديثة، إلى الجملة على أنها مكونة من جزأين، كل جزء من هذين الجزأين الأخيرين، مكون بدوره من جزأين أيضا. وهكذا، إلى أن نصل إلى الكلمة المفردة، فلو نظرنا إلى الجملة (هذه التفاحة حلوة طعمها)، فإننا نستطيع أن نقسمها إلى جزأين هما: (هذه التفاحة) + (حلوة طعمها). ولو نظرنا إلى (التفاحة)، لوجدناها تتكون من (ال) + (تفاحة)، ولو نظرنا إلى طعمها لوجدناها تتكون من (طعم) + (ها).

وقد أحرز بلومفيلد في كتابه (اللغة) نجاحا كبيرا إذ شغل الأوساط العلمية آنذاك بتناوله دراسة اللغة بوصفها نمطا من السلوك المقابل للملاحظة والتحليل على أساس أن اللغة في ضوء النظرية السلوكية جزء من السلوك الإنساني. واللغة حسب بلومفيلد والسلوكيين نوع من الاستجابة الصوتية لأحداث معينة.⁽¹²⁾

وهي التي بدأت عند دي سوسير وزدهرت عند بلومفيلد وهي ترى دراسة المادة اللغوية التي أمامنا باعتبارها شيئا حقيقيا ملموسا، ثم ترى دراستها في إطار سلوكي، ويؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوع المثير والاستجابة وقد أفضى بطبيعة الحال إلى أن يكون المنهج البنائي منها استقرائيا، يبدأ بجمع المادة ويصل بعد ذلك إلى القاعدة أو النظرية.⁽¹³⁾

وقد أطلقت اللسانيات البنوية على اللسانيات التوزيعية، ذات الاتجاه البلومفيلدي⁽¹⁴⁾، بخاصة

وعلى اللسانيات الأمريكية الحديثة ذات اتجاه التولدي وقد عرف (يلمسلاف) اللسانيات البنوية بقوله: إن اللسانيات البنوية يعني بها مجموعة من البحوث التي تقوم على علل فرضية يكون من الشروط علميا طبقا لها، أن توصف اللغة باعتبارها جوهرًا كيانا مستقلا من العلاقات الداخلية. وقد تطلق اللسانيات البنوية على اللسانيات التوزيعية.

واعتق بلومفيلد المذهب السلوكي في علم النفس، وكون مدرسة لغوية نفسية مستقلة عرفت بمدرسة بلومفيلد، انطلاقا من مبادئ هذه المدرسة التي تهتم بالسلوك الظاهري فقط، فإن اللغة عند بلومفيلد وأتباعه من السلوكيين - ما هي إلا مظهر من مظاهر السلوك الإنساني الآلي - الخاضع لقانون المثير الاستجابة دون ارتباط بالتفكير العقلي.⁽¹⁵⁾ نتيجة لنقد بلومفيلد العقلانية في علم اللغة، وإحلاله المذهب الشكلي محلها، اهتم في كتابه اللغة بالفونيم وأنماطه والتراكيب الصوتية، والأشكال النحوية وأنواع التعبير اللغوي، وركز في التحليل اللغوي على دراسة السلوك العناصر داخل البنية اللغوية، من خلال المواقع التي تحتلها في الكلام وهذا ما عرفت بالتوزيعية، وهي منهج في التحليل اللغوي يهتم أصحابه بدراسة الشكل الظاهري للعناصر اللغوية كالفونيمات والمورفيمات والمقاطع والكلمات ورصد العناصر الصغيرة في العناصر الأكبر منها، كرصد الفونيمات في المقاطع ورصد المقاطع في الكلمات في الجمل.⁽¹⁶⁾⁽¹⁷⁾

القواعد التوليدية والتحويلية نظرية تناول معارف المتكلم الخاصة في مجال اللغة، وهي ليست بالتالي، فرصة تفسر إجراءات واستكشافات واليات مستعملة في إنتاج الجمل: إنما هي نظرية حول معرفة المتكلم الضمنية في مجال اللغة. (19)

يقصد بالكفاية اللغوية أو القدرة: نظام اللغة الكلي في ذهن أبناء اللغة الذين نشأوا وشبوا في بيئتها. والأداء الكلامي، يقصد به طريقة تنفيذ الفرد واستعماله للغة، بهدف التواصل في المواقف المختلفة، وبمعنى آخر، فإن الكفاية تجسيد كامل بنظام اللغة عند جميع الأفراد، في الجماعة اللغوية. (20)

الكفاية والأداء اسم يصلح مفهوم التحويل في هذا المجال أن ينص على إمكانية تحويل جملة معينة إلى جملة أخرى، واعتماد مستوى أعمق من مستوى الظاهر في الكلام وبإمكانية مفهوم التحويل أن يكشف أيضا المعاني الضمنية القائمة للجملة.

فقد حرص تشومسكي في كتابه التراكيب النحوية على الفصل بين الجمل التي تنتجها القواعد النحوية (اللغة)، من ناحية مابين الهيئة التي ينطقها الأفراد في ظروف الاستعمال اليومي من ناحية ثانية، ثم تطور هذان المفهومان تحت مصطلح الكفاية والأداء. (21) فقد أطلق البنية السطحية والعميقة، والكفاية والأداء بالقواعد التحويلية، وأصبحت مجموعة القواعد الصرفية النحوية الصوتية المعنوية التي طلع

بناء على هذا المنهج التوزيعي قامت فكرة المرفيم، الذي يمكن تعريفه بأنه أصغر وحدة لغوية تحمل معنى أو وظيفة نحوية. وبناء على طبيعة المرفيم القائم على مفهوم التوزيع وما تبع ذلك من مفهوم لتقسيم الكلام الذي يختلف من المفهوم التقليدي - ظهر منهج التحليل إلى المكونات المباشرة وهذا المنهج يختلف قليلا عن المنهج التوزيعي، من حيث اعتماد الأول على المعنى، وبخاصة عند تحديد الأسماء والأفعال والحروف، لكنه يتكامل معه في نهاية الأمر. (18) فإذا لاحظنا النظريتين فإنهما يوجهان إلى أسلوب جديد على أنهما إما أمور خارجية أو داخلية، فكيف تقدم ونعلم اللغة فلا مخرج لنا إلا أن نرجع إلى طبيعتها، فهنا بداية الثورة العلمية؛ حيث يرى علماء اللغة التطبيقيين لابد إما أن تكون على رأي التوليديين التحويلين فيكون الدور دور عقلي، أو أن تكون دور حسي سلوكي فسوف يبسط الباحث الكلام في مطلب هذا المبحث عن النحو التقليدي والنحو الوصفي، الذي كان نتيجة لهذه الثورة التي أثارها هذان العلمان. فوجود التوليدية التحويلية والبنوية، حول الأمر إلى أساليب وطرق جديدة.

النقطة الثانية: الكفاية اللغوية بين البنية السطحية والبنية العميقة:

إن الدراسات الألسنية تولى جل اهتماماتها إلى دراسة الكفاية اللغوية، من حيث هي القدرة المجردة على إنتاج الجمل، وتحاول بالتالي، التواصل إلى وضع القواعد الكامنة فيها، وتكون

وكل ما تكلم عنه تشومسكي عن الكفاية،
إنما يتحدث عن المتكلم الأصلي للغة.

واهتمت هذه النظرية ببناء الكفاية اللغوية
لدى المتعلم، بحيث تقترب من كفاية الناطقين
باللغة الهدف، وذلك بالسيطرة على قواعد اللغة
الهدف، في الأصوات، والنحو، والصرف،
بأساليب عقلية ومعرفة عصرية، ويرى أصحاب
هذه النظرية، أن تعلم اللغة الثانية فطرة إنسانية،
تعتمد على الجوانب العقلية المعرفية، التي تميز
بها الإنسان من غيره من المخلوقات، لذا يجب
أن يبتعد تعلم اللغة الثانية، وتعليمها عن
الممارسات الشكلية الآلية⁽²³⁾.

وقد لاحظ الباحث أن أكثر الدراسات التي
تناولت مفهوم الكفاية اللغوية، تحدثت عنه من
منظور الناطق الأصلي للغة. أما الكفاية اللغوية
لدى أصحاب اللغة الهدف، فقد تناولتها دراسات
قليلة.

وقد صنفت الكفاية اللغوية، إلى أربعة أنواع
متكاملة، ومتدرجة، طبيعياً، ومنهجياً هي:
السماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، على اعتبار
أن المنطوق، هو مستوى اللغة الطبيعي، وأن
المكتوب على أهميته، وحاجة الأفراد الضرورية،
والجماعات إليه للاندماج في مجتمع المعرفة،
وهو مستوى صناعي؛ إذ لا يكتب إلا بعد حذق
كفايتي المستوى الأول السماع، والكلام⁽²⁴⁾.

والمتمكن من مهارات اللغة الرئيسية، يحقق
قдрاً من الكفاءة اللغوية، بحيث يصل إلى
مستوى لغوي، يمكنه من استخدام اللغة
استخداماً ناجحاً عن طريق الاستماع الجيد،

بها تشومسكي تسمى (القواعد التحويلية)
وأصبحت مجموعة القواعد.

" يقصد بالكفاية اللغوية في مجال الحديث
عن اللغة الأولى "أن الفرد يعرف النظام الذي
يحكم لغته، ويطبقه بدون انتباه مقصود له، أو
تفكير واع به. كما أن لديه القدرة على التقاط
المعاني اللغوية، والعقلية، والوجدانية، والثقافية،
التي تصحب الأشكال المختلفة.

وبكل اختصار، فإن الكفاية هي السليقة، أو
الملكة التي تجعل للفرد من الحس اللغوي، ما
يميزه بين أشكال الفهم، والإفهام، وهي الصفة
التي يسعى الأجنبي حديثاً لاكتسابها رغم عجزه
عن ذلك.

وفي ضوء هذا التعريف، يمكن القول بأن
الكفاية اللغوية في مجال تعليم العربية للناطقين
بلغات أخرى، تعني تزويدهم بالمهارات اللغوية،
التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة،
والقواعد التي تضبطها، والنظام الذي يحكم
ظواهرها، والخصائص التي تميز بها مكوناتها،
أصواتاً، ومفردات، وتراكيب، ومفاهيم ."

والمنطلق الذي يستند إليه أصحاب هذا
الرأي، والذين يدعون إلى تنمية كفاية لغوية،
عند الدارسين، هو أن أقدر الناس على التعامل
باللغة، إنما هم أولئك الذين يعرفون أصولها،
ويفهمون قواعدها، ويدخرون في عقولهم رصيلاً
كبيراً، من مفرداتها، فضلاً عن إدراكهم ما بين
هذه اللغة، ولغاتهم الأولى من تشابه
واختلاف⁽²²⁾.

وبالمقابل يسجل علم اللسانيات الحديث، ما سمعه فقط من متكلمي اللغة العربية؛ ليصفه بدقة متناهية، دون الحكم علة مادته التي وقع المتكلم بها، وليس مهمته عالم اللسانيات الذي يسعى إلى تسجيل الكلام الذي سمعه بدقة وموضوعية أن يضع قواعد معينة يمكن من خلاله استعمال اللغة واستخدامها رغم رغبة هذا العالم اللساني لأن يكون في موقع أو موضع يمكنه من وضع قوعدبكيفية موضوعية عملية. (28)

الدراسة الحديثة تختلف تماما بالنحو العربي، وإنما هي أخذت جوانب من جوانبه تتمشى عليه لقد ظهرت دعوات لإصلاح النحو العربي أو تيسره وتجديده في العصر الحديث؛ فقد جاءت المحاولات الأولى لعرض النحو العربي عرضا حديثا بعيدا عن المتون وشروحاتها على يد عالم من علماء الأزهر وهو رفاعة الطهطاوي الذي ألف كتابا لغرض التجديد العربي عرضا مختلفا عن طريقة المتون والشروح وسمي كتابه التخفة المكتتبية لتقريب العربية وهلم جر. (29)

ولا يعيب النحو أن يوجه إليه النقد أو التوجيه أو الإصلاح أو التيسير؛ كما أنه لا يمهه أن يهب له باحثين، يدافعون عنه ويقارعون الناقدين حجة بحجة، فليست المسألة مسألة أنصار للنحو العربي وأعداء له، فإن النحو العربي في حالتي نقده والدفاع عنه مستفيد بلا شك - بطرق التفكير الجديد، والنماهج المستتيرة.

كيف أن هؤلاء المبعوثين الذين تأثرو بالدراسات الغربية الحديثة في نقد الإنحاء

والنطق الصحيح، والقراءة الواعية، والكتابة السليمة، الأمر الذي يساعد على النهوض بالعمل الذي يختاره، وعلى أن يواصل الدراسة، في المراحل التعليمية الأخرى (25).

إن تحقق الكفاءة اللغوية، يعد أمراً ليس يسيراً، أو هيناً؛ ذلك لأن الكفاءة اللغوية، تستدعي تدريباً مبكراً على مهارات اللغة العربية (26).

المطلب الثالث: النحو التقليدي (المعياري) والنحوالوصفي بين النظريات اللغوية. في حقل تعلم وتعليم اللغات النظرية التقليدية:

وهي النظرية التي تقسم الكلمة إلى اسم، وفعل، وحرف، وتقسم الاسم، إلى أنواع صرفية، وأنواع وظيفية، وتقسم الفعل، إلى أنواعه المعروفة من مجرد، ومزید، وصحيح، ومعتل، ولا زم، ومتعد، وماض، ومضارع، وأمر، ومبني، ومعرب ومرفوع، ومنصوب، ومجزوم، وتقسم الحرف إلى أنواع، منها حرف الجر، وحرف العطف، وحرف الشرط، إلى غير ذلك. ومعظم القواعد العربية القديمة، والحديثة تتبع هذه الطريقة. (27)

إن مما يميز الدراسات اللغوية القديمة التي تتعت بالتقليد عن الدراسة اللسانية الحديثة هو أن التوجه العلمي للسانيات المعاصرة توجه وصفي، بيد أن التوجه اللغوي، التقليدي معياري إرشادي تقريری؛ لأن الغاية التي أرادتها المدارس النحوية القديمة، كان التمييز بين الخطأ والصواب، وبين المقبول والمرفوض،

العلاقات الشكلية التي اهتم بها الدرس المعياري، إنما يتعدى ذلك إلى البحث عن المعاني التي تعبر عنها تلك التراكيب. كذلك يشار في هذا الصدد إلى أن المنهج الحديث لا يقر الحدود الصارمة التي كانت تفصل بين هذا الجانب من جوانب المادة اللغوية أو ذلك، على نحو ما كان معروفاً من حدود بين الصرف والنحو.⁽³¹⁾

دراسة النحو في النظريات الحديثة:

وما نعينه بالنحو هنا، فهو ما كان يعنيه أوائل النحاة، أي مجموعة القواعد النحوية، والصرفية. ويفضل المحدثون دراسة كل لسان عن طريق، ما يسمى بالمورفييمات؛ ولنقرأ هذه العبارة: **ضرب الرجل حماراً بعصاه** ولنحاول أن نحللها معنوياً، فإذا فعلنا فسنجد فيها نوعين من المعاني:

- (1) معانٍ: هي نوع من الماهيات، وهي (الضرب، والرجل، والحمار، والعصا)
- (2) معانٍ: هي لواحق للماهيات، أو هي ما تربط بعضها إلى بعض، وهي هنا، كون الضرب قد حدث في الزمن الماضي، ثم كون الضرب صادراً عن الرجل، ثم كون الرجل معروفاً، ثم كون الحمار مجهولاً، ثم كون الحمار الذات التي، وقع عليها فعل الضرب، ثم كون العصا، تابعة للرجل إلخ. إن هذه المعاني ضرورية في العمل اللغوي، ولولا هي، ما حصل فهم على الإطلاق، لتصور أنني ألقيت إليك

التقليدية، أو من تأثرو بهم في العالم العربي يعيرون على النحو العربي، وقواعده أن ترصد وظائف عدة للمكون الواحد في التركيب في الوقت ذاته يقر فيه الغربيون بالدفاع عن اللغة الاتساع في استخداماتها وإمكانات تعدد دلالة المكون وفقاً لنوع التركيب.⁽³⁰⁾

عرفت الشعوب القديمة النحو حين استخلصت القواعد تمييز بها الصيغ السلمية من غيرها؛ ولذا يجد الدارس أشكالاً من درس النحو الذي اهتم منذ بروزه ببيان حدود الخطأ والصواب وفق موضوعات اللغوية الخاصة بهذه اللغة أو تلك. وقد أفضى هذا الاتجاه في التداول العلمي والتعليمي إلى منحى معياري صارم، كان يغلب القواعد على استعمال، ويسعى إلى المنطق ليشد أزره بمعقولاته وحدوده العامة. ومن الملاحظ أن ما أشرنا إليه من خصائص النحو التقليدي، بقي سمة للدرس النحوي حتى جاءت اللسانيات الحديثة بالمنهج الوصفي الذي جنح بالدراسات اللغوية عامة إلى سبيل جديد من سبل الدرس العلمي، ومن هنا بدأ النوعان من التداول ببرزان للعيان أحدهما أطلق عليه (النحو المعياري) والآخر أطلق عليه (النحو الوصفي).

ومن هنا تظهر أهمية الدرس اللساني حين يقارن بالدرس التقليدي على أساس أنه نهج جديد يضاف إلى مناهج الدرس ضمن ما ذكرنا من ملامح دون أن يلغى الدرس التقليدي على مجاله الذي ما يزال يشغله. ومن الضرورة بمكان الإشارة إلى أن المنهج اللساني الحديث لا يتوقف في درسه لتراكيب الجمل وأنماطها عند

وتفيد المتعلم، وتقرب إليه تعلم اللغة، والمهم هو أن يختار المعلم المهم، ويؤجل غير المهم. أما نظرية المكونات المباشرة، فمن الممكن الاستفادة من تطبيقاتها في تحليل الجملة، وفي تعويض أجزائها؛ إذ من الممكن أن نعطي الطلاب تمرينات على تعويض كل كلمتين بكلمة واحدة، مع المحافظة على بناء الجملة.

أما النظرية التحويلية فتعطينا الأساس النظري لتمرين مهمة، من مثل تحويل الجملة المثبتة، إلى المنفية، وتحويل الجملة الاستهامية، إلى الإخبارية، وتحويل الإخبارية، إلى الاستهامية، وتحويل الجملة الاسمية، إلى فعلية، والفعلية، إلى الاسمية وهكذا.⁽³³⁾

فتدريبات الأنماط، في نظرية المكونات المباشرة، هي الطريقة الأساسية، في تعليم التراكيب، وفقاً لهذه النظرية، وتعتمد على تكرار العبارات، والجمل المراد تعليمها مرات عدة، مع استبدال بعض من عناصر الجملة، أو العبارات بعناصر أخرى، لها التوزيع نفسه.⁽³⁴⁾

إن هذه الجمل، والعبارات، هي وسيلة للتدريب على نمط، أو قالب معين، وقد أكدت هذه النظرية، على المظاهر الحسية اللغوية، كالنطق السليم للأصوات، وما يرتبط به من نبر، وتنغيم، مع الدقة، في استخدام العناصر، والعبارات، والصحة اللغوية، في النحو، والصرف، والإملاء.⁽³⁵⁾ وأما نظرية القوالب؛ فتستدعي التكرار مع التعويض، في تدريباتها، كما مر سابقاً، ومن هذه النظرية تفرعت النظرية التوليدية التحويلية.⁽³⁶⁾

بالمهيات وحدها، من غير أن أربط بعضها ببعض بهذه المعاني، فقلت: (رجل، عصا، ضرب، حمار) فهل يمكن أن نفهم منها ما نفهمه من العبارة؟ وإذا حللنا عبارتنا لفظياً: سنجد أن فيها نوعين من الألفاظ.

(1) ألفاظ تدل على المهيات، رجل، حمار، ضرب، عصا.

(2) ألفاظ تدل على المعاني الرابطة بين المهيات، الألف، واللام اللتان دلتا على أن الرجل معروف، والتتوين، في الحمار الذي دل على تكثيره، والباء، التي دلت على واسطة الضرب، والهاء التي دلت على تبعية العصا للرجم.

إذن ففي كل عبارة لغوية أربعة عناصر:

(1) مهيات. 2/ ألفاظ تدل على هذه المهيات.
(2) معانٍ، تربط بين المهيات تدعي الفصائل النحوية، والمقولات النحوية، أو الأبواب النحوية.

(3) ألفاظ تدل على المعاني الرابطة، بين المهيات تسمى بالمورفيمات.⁽³²⁾

ثمرات النظريات اللغوية في تعلم وتعليم النحو:

كل ما تعطيه لنا النظرية التقليدية، من تصنيفات، وأحكام، يعتبر مفيداً للمعلم، والمتعلم؛ بل أمراً لا غنى عنه، فأنواع الفعل، وأنواع الاسم، وأنواع الحرف، والوظائف النحوية من فاعل، ومفعول، ومبتدأ وخبر، وما شابهه هذا يفيد المعلم، وتيسر له العملية التعليمية،

تعني تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية المناسبة، التي تمكنهم من الاتصال المثمر، سواء بمتحدث اللغة المستهدف تعليمها، أو بالثقافة التي نشأت هذه اللغة فيها".⁽³⁹⁾

فالوظيفة الأساسية للغة، عند اللغويين هي الاتصال، و نادى كثير منهم بالاهتمام بالقدرة الاتصالية، وعدم الاكتفاء بالكفاية اللغوية، وأعلنوا أن القدرة الاتصالية تستبطن الكفاية اللغوية بالضرورة، أي أن الكفاية الاتصالية، تعني قدرة المتعلم على معرفة النظام اللغوي، واستخدامه، في المواقف الاتصالية المختلفة.⁽⁴⁰⁾ إن اكتساب ملكة التواصل لا تعتمد على تطوير قدرة لغوية أو تواصلية فرية كاملة فحسب؛ بل إنها تأتي نتيجة عمليات من التواصل والتفاعل في الظروف ومقامات اجتماعية حضارية متعددة.

لقد نادى الكثير من العلماء بالكفاية الاتصالية عند تعليم اللغة الهدف، ولأنها تستبطن في داخلها الكفاية اللغوية، وقد انبثق من هذه الأفكار المدخل الاتصالي لتعليم اللغات.⁽⁴¹⁾

ولأن المجتمعات تعيش تحت رحمة اللغة التي تعبر عنه، فهي ليست مجرد وسيلة عرضية لحل المشكلات الخاصة بالاتصال، والتفكير، ووفق تعبير سابير لا توجد لغتان متماثلتان تماما حتى نعد هما ممثلين لواقع اجتماعي محدد.⁽⁴²⁾ تعد اللغة من مكونات الثقافية، فلا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، كما أنها لا تنفصل

المحور الثاني: أهم القضايا التي أثارها علم النفس وعلم اللغة الاجتماعي في حقل تعلم وتعليم اللغات الأجنبية.

النقطة الأولى: الكفاية الاتصالية في حقل تعلم وتعليم اللغات.

الكفاية الاتصالية:

يرى ديل هايمز: أن مفهوم تشومسكي للكفاية اللغوية مفهوم قاصر، لا يتعدى القدرة اللغوية Linguistic Competence لأنه يفصل اللغة عن مجتمعتها، ومحيط استخدامها، وقد أقر هايمز بهذه الكفاية؛ لكنه أضاف إليها نوعاً آخر من الكفاية، وهو ما أطلق عليه القدرة، أو الكفاية الاتصالية، والقدرة هذه يسميها البعض بالكفاية⁽³⁷⁾.

فديل هايمز، يرى أنه لا ينبغي أن يقف هدف النظرية اللغوية، عند وصف كفاية المتكلم المثالية، ووصف معرفته بالحصة النحوية. وذكر هايمز، أن علم اللغة ينبغي أن يعني نفسه بالكفاية الاتصالية، والكفاية الاتصالية عنده تعني (مقدرة المتكلم، على إنتاج منطوقات مناسبة لأنماط المواقف الاتصالية المختلفة).⁽³⁸⁾

وكل هذا الكلام إنما يتحدث عن الناطق باللغة العربية، ونحن عندما نتحدث عن الناطق بغيرها، ينبغي أن نعرف ما قاله المتخصصون في ذلك، يقول رشدي أحمد طعيمة حين يفرق بين النوعين " وفي مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، يمكن القول بأن الكفاية الاتصالية

تقديم مادة لغوية ثابتة، وتفتح آفاقا في تقديم المادة اللغوية المطلوبة، كما تعين على تصميم تدريبات واختبارات خاصة بجوانب تلك المشكلات.

بأنسبة لطالب اليوربا يمثل مشكلة كبرى لأن جهازه النطقي لا يقدر على الإتيان بها. وبالتالي تصير هذه في لسانه منوعة لفونيم /س/ث/ذ/ز/ص/ض/ش/كلها عنده /س/ على أنها في العربية فونيمات ولكن لا وجود لهذه التنوعات في لغته.

يقول الطالب: عبد الرزاق كُولاً: تحدث عندما مشكلة في نطق بعض الأصوات العربية نطقا نتيجة لفقدان هذه الأصوات في لغتنا الأم:

كلثوم نطقها كلسوم - ث- س، ذلك نطقها سالك - ذ- س، زيد نطقها سيد - ز- س، صادق نطقها صادق - ص- س، ظالم نطقها سالم - ظ- س، بشير نطقها بسير - ش- س، وأيضا فونيم /ق/ غير موجودة عندهم ويستبدلون الكاف بالقاف في كلمة قمر الدين: كمر الدين، وفونيم ضاد غير موجود، فاصل: فالك فونيم /ط/ غير موجود طلحة: تلحة. ولا تقف الكلمة عند هذا الحد الذ تستبدل فيه الفونيمات ويحل محلها مكان الآخر ويختفي بعضها مما يترتب على ذلك من تبدل دلالي أو ضياع الدلالة المقصودة، إنما يحدث أيضا نقل نظام اللغة بكامله إلى اللغة المتعلمة، فهو لا ينقل فونيمات لغته، ومتنوعاتها، وإنما ينقل النبر وأنماط التنعيم وتفاعلها مع الفونيمات الأخرى.⁽⁴⁶⁾ تلك بعض الأمثلة على المستوى

عن مظاهر السلوك الإنساني، أي أن العلاقة بين اللغة والثقافة علاقة تفاعل متبادل.⁽⁴³⁾ يلتقى الباحثون القدماء والمحدثون الحريصون على ربط علم اللغة وعلم الاجتماع في ملتقى واحد، وهو الاعتقاد القاطع، بأن اللغة ظاهرة اجتماعية لا فردية، وأن وجود اللغة يشترط وجود مجتمع، وهنا يتضح الطابع الاجتماعي للغة، فليس هنالك نظام لغوي يمكن أن يوجد منفصلا عن جماعة إنسانية تستخدمه وتتعامل معه.⁽⁴⁴⁾

النقطة الثانية: دور علم التقابلي وتحليل الأخطاء في حقل تعلم وتعليم اللغات الأجنبية
فهو علم يختص بالبحث في أوجه التشابه والاختلافات بين لغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية التي يتعلمها. وتشتمل المقابلة من حيث الصوتيات والصرفية والنحوية والدلالية والثقافية.⁽⁴⁵⁾

والهدف من هذه المرحلة لتحليل التقابلي هو تحديد الأخطاء التي يتوقع أن يقع فيها الدارس في مرحلة تعلمه اللغة الهدف، بسبب اختلاف أنماطها على أنماط لغته الأم، ومن ثم معرفة السهولة والصعوبة في تعليم لغة الهدف. ومعظم الدراسات التقابلية كانت في الأصوات ثم التقابلية في النحو والصرف أما الدراسات التقابلية في المفردات، فكانت أقل حظا في حين لم تنشر دراسات تقالية في الثقافة التي نادى بها رُوبنْت لأدُو وغيره من رواد هذا المنهج. والدراسات التقابلية تحدد الصعوبات وتعين على

مذكرة أو العكس.4- التبسيط وهو لجوع الدارس إلى إنتاج تركيب مبسط تبسيطاً مخلصاً، بدلاً عن التركيب السليم الكامل، 5- المنهج من كتب ومعلمين أنفسهم وطرائق تدريس ووسائل تقويم. (48)

النقطة الثالثة: النظري السلوكية والمعرفية في اكتساب اللغة الأجنبية.

فقد ظهر في العصر الحديث عدد من النظريات، والاتجاهات، التي تتفاوت في نظرتها إلى طبيعة اللغة، وأساليب تحليلها، ودراستها، وطرائق اكتسابها، وتعلمها، وتعليمها، ومن أبرز هذه النظريات والاتجاهات، نظريتان في علم اللغة هما: النظرية البنوية Structural theory، والنظرية التوليدية التحويلية Transformational Generative theory، ونظريتان في علم النفس هما: النظرية السلوكية Behavioral theory، والنظرية المعرفية العقلانية Cognitive/Rationalist.

وقد ارتبطت النظرية السلوكية بالبنوية في اتجاه واحد، يمكن أن نطلق عليه: اتجاه السلوكية البنوية، كما ارتبطت النظرية المعرفية، بالنظرية التوليدية التحويلية في اتجاه واحد، يمكن أن يطلق عليه: الاتجاه المعرفي الفطري (49).

(الاتجاه السلوكي البنوي):

من الواضح أن اتفاق المدرسة السلوكية الحسية، والبنوية، في تعليم اللغات، قد أنتج

الصوتي وهناك دراسات تقابلية في النحو والصرف والمفردات وهكذا.

فالمعرفيون يرون أن اختلاف أنظمة اللغتين مسألة لغوية، أما الصعوبات، فمسألة نفسية، ولقد انتقد صحة فرضية الأسئلة لمنهج التحليل التقابلي، وهي أن لغة الدارس الأم هي القوة الموجهة له في تعلمه اللغة الهدف، مما أدى إلى الشك في قدرته على التنبؤ بأخطاء الدارسين وتحديدها قبل الوقوع فيها.

وبمقابل التحليل التقابلي تحليل الأخطاء؛ حيث يعرف بأنه منهج يعني بدراسة بدراسة ما يقع فيه متعلمو اللغة الأجنبية من أخطاء في اللغة الهدف، وافق خطوات معينة تبدأ بالتحرف على الأخطاء ثم وصف هذه الأخطاء وتصنيفها ثم تفسيرها وتحديد أسبابها. (47)

ونعني بتعريف الخطأ تحديد مواطن التي تتحرف فيها استجابة الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح. أما توصيف الخطأ، فهو بيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها تحديد من الباحث اللغوي. فيأتي تفسير الخطأ في بيان العوامل التي أدت إليه والمصادر التي يعزى إليها.

أسباب وقوع المتعلمين في الأخطاء:

1- الجهل بالقاعدة التي تحكم النمط موضع الخطأ 2- المبالغة في التعميم 3- الافتراضيات الخاطئة حول اللغة الهدف كأن يعتقد المتعلم أن كلمات معينة في اللغة العربية مثلا مؤنثة، وهي

ولهذا فالتدريب عندهم مرادف لعملية التعلم. ويؤكد هؤلاء السلوكيون الأهمية القصوى، للتدريب والمران في تعليم اللغات، وحفظ بعض العبارات، والمفردات عن ظهر قلب، بل حفظ قطعة كبيرة بأكملها، أغلبها محادثات، من سؤال وجواب.

كما أنهم يظهرون اهتماماً، واضحاً بالنواحي الشكلية من نطق سليم، وهجاء مضبوط، اتباعاً لقواعد النحو، والصرف، ويقل اهتمامهم بشكل واضح بمضمون الكلام، ومعناه، وقدرة المتحدثين على تبادل الأفكار عن طريقه⁽⁵²⁾.

وتهتم هذه المدرسة أيضاً بتدريبات الأنماط بأنواعها: من تكرار، وتحويل، وتبديل، وإكمال فراغات. وللإجابة عن الأسئلة مكانة مهمة في هذه النظرية. وكل تدريب من هذه التدريبات، موجه لبناء مهارة لغوية، وقاعدة نحوية، أو صرفية بطريقة غير مباشرة، ويتم ذلك من خلال حفظ الأنماط اللغوية، وتقليدها، ثم القياس عليها قياساً آلياً غير مبني على التحليل، والتوليد، والابتكار.

وقد أنتج هذا الاتجاه الطريقة السمعية الشفهية، واعتمدت الطريقة على تعليم اللغة، عن طريق المواقف، وهو مدخل قديم نسبياً، يركز على تدريب الدارس على استعمال عبارات، وتراكيب، في مواقف الحياة العامة، التي يمر بها المتعلم عادة، كالسوق، والمطار، والجامعة، ومكتب الجوازات، ومكتب البريد، ويكون قادراً على حفظ تلك العبارات، ثم استعمالها، في مواقف مشابهة، وطبيعية عن طريق الحوارات

الطريقة السمعية الشفهية؛ وهذا الاتجاه في تعلم اللغات، ينظر إلى اللغة على أنها عادات، وسلوك، يسهل التحكم فيها، والسيطرة عليها، وبهذا المعنى ركزت البرامج التعليمية، فيها على لغة الحديث الشفوي، وقدمت مهارتي الاستماع، والكلام على مهارتي القراءة، والكتابة⁽⁵⁰⁾

ويتم اكتساب اللغة من خلال المحاكاة، والترداد، والتقليد، والتعزيز، لعناصر اللغة، وأنماطها.

كما اهتمت كثيراً بتدريبات الأنماط Pattern Drills، وخصصت جزءاً كبيراً، من الدروس لهذا الجانب، وتدريبات الأنماط لهذه الطريقة، في تعليم التراكيب النحوية تعتمد على تكرار العبارات، والجمل المراد تعلمها، مرات عديدة، مع استبدال بعض عناصر الجملة، أو العبارة، بعناصر لها التوزيع نفسه. هذه الجمل، والعبارات، ليست مقصودة، وإنما هي وسيلة للتدريب على نمط، أو قالب معين، ممثلاً في جمل، أو عبارات، فجملة: أكل الولد الطعام؛ تمثل النمط فعل + فاعل + مفعول به.

والأنماط (القوالب) في اللغة محدودة، لكن المفردات، والعبارات، والجمل، وغيرها من العناصر اللغوية الأخرى غير محدودة. والهدف من تدريبات الأنماط- في نظر هؤلاء- هو تعليم اللغة لغير الناطقين بها عن طريق تكوين العادة اللغوية، بطريقة لاشعورية، أي تعليم اللغة، وتثبيتها في ذهن المتعلم، بأسلوب غير مباشر⁽⁵¹⁾.

في علم النفس التعليمي فله موقف من عملية تعليم اللغات يختلف عن نظرة السلوكيين لها، فهو لا يهمل أهمية العوامل البيئية الخارجية في عملية التعلم، بوصفها المصدر الأساس الذي يهيئ للمتعلم الخبرة اللغوية؛ ولكنه يعول كثيرا على العوامل الداخلية المتعلقة بالمتعلم نفسه، ويُعلي شأنها. وتتمثل تلك العوامل في رغبات المتعلم واتجاهه وقدراته الذهنية وحوافزه الداخلية، فالمعرفيون يرون أن تعلم اللغات استعداد فطري لدى الإنسان يولد معه وينمو وينضج في السنوات الأولى من حياته، ويساعده على استيعاب اللغة وفهمها والاتصال عن طريقها، وهذا العامل الفطري مقصور على الإنسان وحده، لا يشاركه فيه أي حيوان آخر. ويرى هؤلاء العلماء أن تيسير استيعاب اللغة يتم على ثلاث مراحل ويستخدمون لذلك التشبيهات الآتية.

- أولا - في عقل الإنسان جهاز يشبه جهاز شاشة الرادار يستجيب فقط للموجات اللغوية يستقبلها و ينظمها ويربط بينها، ويسمى هذا الجهاز مركز استيعاب اللغة.
- ثانيا- بعد أن يستقبل المركز هذه الموجات ويقوم بتنظيمها وإرسالها إلى مركز آخر مختص بالكفاية اللغوية، ويقوم هذا المركز الثاني بصياغة القواعد اللغوية للعبارات التي يستقبلها مركز استيعاب اللغات ويربط بينها وبين معانيها، وينتهي إلى حصيلة من الكفاية اللغوية.

للتعلم. ولكن هذا الأسلوب لم يؤت الثمار المرجوة منه، فلم يساعد الدارسين على الاتصال الناجح، لأن المواقف كانت مصطنعة، والدروس كانت موجهة توجيهاً قاعدياً⁽⁵³⁾.

ونفهم مما تقدم أن الاتجاه السلوكي يهتم بالمؤثرات البيئية الخارجية والسيطرة عليها بوصفها التغير الأساسي في عملية التعلم، كما يهتم ذات علاقة وطيدة بالمتغير المشار إليه مثل مفهوم المثير والاستجابة ومفهوم التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي وغيرها من المفاهيم التي أذاعها السلوكيون في المحيط التربوي.

لقد شكلت هذه المفاهيم نظرتهم إلى تعلم اللغات، فهم يرون أن تعلمها عمل فسيولوجي بالدرجة الأولى، يرمي إلى تكوين عادات لغوية يستفيد منها المتعلم كلما واجه مثيرا يشابه ما اختاره له المدرس أثناء التعليم في الفصل.

الاتجاه المعرفي الفطري:

قضت النظرية المعرفية الجديدة، أن التعلم يحدث نتيجة لمؤثرات خارجية فقط، كما رفضت فكرة أن عقل المتعلم صفحة بيضاء تسطر عليها الطبيعة، أو البيئة، طبيعية كانت أم تعليمية، ما تريد من أفكار كما يعتقد السلوكيون.

إن هذه النظرية اهتمت بدور العقل، والتفكير، في اكتساب اللغة، وتعلمها، وهذا أهم الفوارق بين المعرفيين، والسلوكيين؛ حيث يعتقد المعرفيون أن الخطأ الذي وقع فيه السلوكيون، هو الافتراق؛ بل الجزم، بأن الإنسان يتعلم بنفس الطريقة التي يتعلم بها الحيوان.⁽⁵⁴⁾

بحثاً علمياً، وإسهامات في إبراز ما يتعلق بعلم اللغة التطبيقي؛ حيث كان في مصادره قضايا تحتاج إلى دراستها وإبراز ما فيها لتطور اللغة وحركة التعلم والتعليم. وقد احتوت هذه المقالة على علميين: المبحث الأول: أهم القضايا التي أثارها علم اللغة العام (النظري)، ويحتوي على ثلاثة مطالب: المطلب الأول: النظريتي التوليدية التحويلية والبنوية، والمطلب الثاني: الكفاية اللغوية بين البنية السطحية والبنية العميقة، والمطلب الثالث: النحو التقليدي (المعياري)، والنحو الوصفي بين النظريات اللغوية في حقل تعلم وتعليم اللغات الأجنبية. أما المبحث الثاني: وهي القضايا التي أثارها علم النفس وعلم اللغة الاجتماعي، فقد احتوى على ثلاثة مطالب؛ حيث كان المطلب الأول، نظريتي السلوكية والمعرفية في اكتساب اللغة الأجنبية. أما المطلب الثاني: والكفاية الاتصالية في حقل تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، وآخر المطالب هو التحليل التقابلي، وتحليل الأخطاء في حقل تعلم وتعليم اللغات. وتوصلت المقالة إلى النتائج الآتية: ظهر بعد الدراسات والبحوث العلمية، أن علم اللغة ليس وحده الذي يقدم كل ما نحتاجه اللغة اكتساباً وتعليماً، وإنما تحتاج إلى علوم أخرى تساعدها. أن وجود النحو المعياري والوصفي ساعد في تقدم دراسة اللغة بين القدامى والمحدثين. أن نظريات علم اللغة كذلك ساعدت في تقدم دراسة اللغة في العصر الحاضر. أن النظريتين في علم النفس لها دور فعال في تحليل عملية اكتساب اللغة، وكيفية

- ثالثاً - يستخدم المتعلم كفايته اللغوية في إنتاج عبارات وجمل تعلمها وتعبير عن حاجاته ورغباته حسب القاعد التي وصل إليها. كثيراً ما تكون هذه العبارات التي ابتكرها جديدة تماماً عليه وعلى غيره لم يسبق سماعها أو نطقها.⁽⁵⁵⁾

لقد كان لهاتين النظريتين أثر واضح في طرائق تعليم اللغات الأجنبية؛ حيث استعار بعض علماء اللغة التطبيقيين المفاهيم السلوكية وزوجوا بينها وبين المبادئ اللغوية التي توصلت إليها الوصفية (البنوية)، وكانت نتيجة ذلك ميلاد أشهر طريقة في تعليم اللغات في التاريخ المعاصر ألا وهي الطريقة السمعية الشفهية لتعليم اللغات الأجنبية.

وعمل آخرون من التربويين على توظيف المفاهيم المعرفية جزئياً في مجال تدريس اللغة الهدف، وزوجوا بينها وبين الأفكار التي تمخضت عنها حركة اللغويات الاجتماعية، وأثمر ذلك الجهد أحدث طريقة لتعليم اللغات، ألا وهي الطريقة التوصيلية التي تحتاج إلى حقل تعليم اللغة في الوقت الراهن. واعتماداً على ما تم عرضه فإن الباحث يدعو إلى الإفادة من تراث هاتين المدرستين؛ لأنه لا يرى تناقضاً بينهما بل تناغماً لأن كلا منهما تكمل الأخرى.⁽⁵⁶⁾

الخاتمة:

الحمد لله وكفى وسلام على المصطفى وعلى آله وصحبه أجمعين. كانت هذه المقالة

- (10) ميشال زكريا، 1980، الألسنية علم اللغة الحديث، مبادؤها وأعلامها، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر - بيروت، ص، 63.
- (11) ميشال زكريا، 1986، الألسنية التوليدية والتحويلية، وقواعد اللغة العربية الجملة البسيطة) المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ص، 13-16.
- (12) ميشال زكريا، 1980، الألسنية علم اللغة الحديث، مبادؤها وأعلامها، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر - بيروت، ص، 231.
- (13) حلمي خليل، 1988، العربية وعلم اللغة البنيوي، دار الفكر اللغوي الحديث، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ص، 101-111.
- (14) نور الهدى لوشن، 2000، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية - الإسكندرية، ص، 301.
- (15) Bloomfield, I, outline guide for practical study of foreign language Baltimore: society of America, 1942.
- (16) محمد الحناش، 1401، البنيوية في اللسانيات، الدار البيضاء، دار الرشد الحديثة، ص، 301-308.
- (17) العصيلي، 1999، النظريات اللغوية والنفسية وتعلم اللغة، مطابع تقنية للأفستا، الرياض، 8.
- تعلمها وتعليمها. أن الوظيفة الأساسية للغة هو الاتصال، وأن الاتصال هو الغاية للوسيلة، وهذا ما يسمى بالكفاية الاتصالية. أن الطرق والوسائل وأساليب التقويم لها غاية الأهمية في عملية تعلم وتعليم اللغات.
- الهوامش:**
- (1) عبد العزيز مطر، 1995م، فقه اللغة، وعلم اللغة تحديد، وتوضيح، دار قطر بن الفجاءة، قطر، ص: 111.
- (2) المرجع السابق، ص: 15.
- (3) عبده راجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 1995، جامعة ملك سعود، الرياض، ص، 12.
- (4) wikins.d.linguistics in language teaching London 1972,p,197.
- (5) خولة طالب إبراهيمي، 2006-2000، مبادئ في اللسانيات، دار القضية للنشر، ص، 82.
- (6) خولة، المرجع السابق، ص، 86.
- (7) محمد علي الخولي، 2000، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر، والتوزيع. ص 62 - 64.
- (8) نقلا من محمد محمد يونس علي، 2004، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتب الجديدة المتحدة، ص، 86-87.
- (9) أحمد عبد العزيز دراج، 2003، الاتجاهات المعاصرة وتطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة الرشد، ناشرون، ص، 110.

- والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، ص 49.
- (26) محمد علي الخولي، 2000، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 61.
- (27) السعية شنوقة، 2008، مدخل إلى المدارس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث الجزيرة للنشر والتوزيع، ص 27.
- (28) عبد الرحمن أيوب، 1957، العربية والوظائف النحوية، دراسات نقدية في النحو العربي، مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة، ص 34.
- (29) عبد الرحمن أيوب، العربية، المرجع السابق، ص 66-67.
- (30) أحمد محمد قدور، 1999، مبادئ اللسانيات، دار الفكر بدمشق، ص 215-217.
- (31) مصطفى أحمد سليمان وآخرون، 1401-1981، العربية أصواتها، وحروفها، جامعة ملك سعود عمادة شؤون المكتبات، ص 229-230.
- (32) حمد علي الخولي، مرجع سابق، ص 62-64.
- (33) عبد العزيز بن إبراهيم، - العصيلي، 1420هـ - 1999م، النظريات اللغوية، والنفسية، (18) ميشال زكريا، 1993، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، مؤسسة ثقافية للتأليف والترجمة والنشر بيروت- لبنان، ص، 61.
- (19) أحمد عبد العزيز، الاتاهات، مرجع سابق، ص، 116.
- (20) أحمد عبد العزيز، الاتجاهات، المرجع السابق، ص، 116.
- (21) رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، للناطقين بلغات أخرى،، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، د.ت.ص، 62.
- (22) أشواق عوض حامد، علم اللغة التطبيقي، مجالاته، وتطبيقاته، في حقل تعليم اللغات، ط1، الدار العالمية، للنشر والتوزيع، 2013م، ص 135.
- (23) محمد صالح بن عمر، العبد الله لطوف وآخرون، 2014 م.(منسق المشروع)، الكفاية اللغوية، لدى مدرسي اللغة العربية، بالتعليم العالي، دليل مرجعي، لتنمية الحلقة الرابعة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ص 5.
- (24) Dorothy Rubin (1980): Teaching Elementary language Arts. Anchoret and Winton. New York 2nd Ed; PP; 48.
- (25) كامل عبد السلام الطراونة، 2013م، المهارات الفنية في الكتابة، والقراءة،

- (44) عبده الراححي، 1995، علم اللغة التطبيقية، وتعليم العربية، جامعة ملك سعود، الرياض، ص، 45.
- (45) البدراوي زهران، 2008، في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، دار الآفاق العربية - القاهرة، ص: 58.
- (46) عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرئية، العربية للناطقين بغيرها - معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية - السودان الخرطوم. العدد الثاني، ص، 19.
- (47) محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، 1404، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود - الرياض. 125-123.
- (48) عبد العزيز إبراهيم العصيلي، 1422 هـ أساسيات تعليم اللغة العربية، للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص 39.
- (49) عبد العزيز إبراهيم العصيلي: 1999م النظريات اللغوية، والنفسية، وتعليم اللغة العربية، د.ط، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، - ص 50.
- (50) المرجع السابق، ص 54.
- (51) 52 صلاح عبد المجيد العربي، 1988م تعلم اللغات الحية، وتعليمها بين النظرية، والتطبيق، ط1، مكتبة لبنان، بيروت،، ص 72.
- (52) بشير عيسى أحمد عبد الله، 2003م، العلاقة بين الكفايات اللغوية والاتصالية وتعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص 54.
- (34) محمد علي الخولي، مرجع السابق، ص 55.
- (35) محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص 62.
- (36) هكتر هامرلي: 1994م النظرية التكاملية، في تدريس اللغات، ونتائجها العملية، ترجمة، راشد عبد الرحمن الدويش، مطبعة سفير، الرياض، ص. 33.
- (37)- Hymes Dell, sociolinguistics, and the ethnography of speaking in Ardenner (ed) social anthropology and linguistics, accusation of social anthropologists monograph, 10. Tawistock - London (1971) pp.47 - 93 p 48
- (38) - رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 63.
- (39) رشدي أحمد، المرجع السابق ص 63.
- (40) علي أحمد مذكور، 2000، تدريس فنون اللغة العربية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 32.
- (41) Whorf. Benjamin. (Science and linguistics) in j. b corroll (ed) language, thought and Reality, Cambridge, mass: mit press, p g 128.
- (42) ميشال زكريا، الألسنة علم اللغة الحديث، مرجع سابق ص، 223-222.
- (43) محمد فهمي حجازي، 1989، مدخل إلى علم اللغة، القاهرة ص، 12.

- تعليم اللغات، الدار العالمية، للنشر والتوزيع،
- (6) البدرابي زهران، 2008م، في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، دار الآفاق العربية - القاهرة.
- (7) بشير عيسى أحمد عبد الله، 2003م. العلاقة بين الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، غير منشور، ص 23.
- (53) ميشال زكريا: 1992م، قضايا ألسنية، ودراسات لغوية، اجتماعية، ونفسية، مع مقارنة تراثية، د.ط، دار العلم للملايين، بيروت،، ص 81.
- (54) صلاح عبد المجيد العربي، مرجع سابق، ص، 15-16.
- (55) عمر الصديق عبد الله، 2008، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطرق، الأساليب، الوسائل، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ص، 22-23.
- المراجع:**
- (1) خولة طالب إبراهيمي، 2000-2006م، مبادئ في اللسانيات، دار القضية للنشر.
- (2) العصيلي، 1999م، النظريات اللغوية والنفسية وتعلم اللغة، مطابع تقنية للأفستا، الرياض.
- (3) أحمد عبد العزيز دراج، 2003م، الاتجاهات المعاصرة وتطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة الرشد، ناشرون.
- (4) أحمد محمد قدور، 1999م، مبادئ اللسانيات، دار الفكر بدمشق.
- (5) أشواق عوض حامد، 2013م. علم اللغة التطبيقي، مجالاته، وتطبيقاته، في حقل
- تعليم اللغات، الدار العالمية، للنشر والتوزيع،
- (6) البدرابي زهران، 2008م، في علم اللغة التقابلي دراسات نظرية، دار الآفاق العربية - القاهرة.
- (7) بشير عيسى أحمد عبد الله، 2003م. العلاقة بين الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، غير منشور، سنة
- (8) حلمي خليل، 1988م، العربية وعلم اللغة البنيوي، دار الفكر اللغوي الحديث، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
- (9) حمد فهمي حجازي، 1989م، مدخل إلى علم اللغة، القاهرة.
- (10) رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، للناطقين بلغات أخرى، ط1 ج1، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، د.ت.
- (11) السعية شنوقة، 2008م، مدخل إلى المدارس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث الجزيرة للنشر والتوزيع.
- (12) صلاح عبد المجيد العربي، 1988م، تعلم اللغات الحية، وتعليمها بين النظرية، والتطبيق، ط1، مكتبة لبنان، بيروت،.
- (13) عبد الرحمن أيوب 1957م، العربية والوظائف النحوية، دراسات نقدية في

- (21) كامل عبد السلام الطراونة، 2013م،
المهارات الفنية في الكتابة، والقراءة،
والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- (22) محمد الحناش، 1401هـ، البنيوية في
اللسانيات، الدار البيضاء، دار الرشد
الحديثة.
- (23) محمد صالح بن عمر، العبد الله لطوف
وآخرون 2014م. (منسق المشروع)،
الكفاية اللغوية، لدى مدرسي اللغة
العربية، بالتعليم العالي، دليل مرجعي،
لتنمية الحلقة الرابعة، المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم، تونس
- (24) محمد علي الخولي، 2000م، أساليب
تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر،
والتوزيع.
- (25) محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد
الأمين، 1404هـ، التقابل اللغوي وتحليل
الأخطاء، جامعة الملك سعود -
الرياض.
- (26) مصطفى أحمد سليمان وآخرون،
1401هـ-1981م، العربية أصواتها،
وحروفها، ط1، جامعة ملك سعود
عمادة شؤون المكتبات.
- (27) ميشال زكريا، 1986م، الألسنة
التوليدية والتحويلية، وقواعد اللغة العربية
الجملة البسيطة) المؤسسة الجامعية
للداسات والنشر والتوزيع.
- (28) ميشال زكريا، 1980م، الألسنة علم
اللغة الحديث، مبادئها وأعلامها،
النحو العربي، مكتبة الأنجلو المصرية-
القاهرة.
- (14) عبد العزيز إبراهيم العصيلي: 1999م،
النظريات اللغوية، والنفسية، وتعليم اللغة
العربية، د.ط، جامعة الإمام محمد بن
سعود الإسلامية.
- (15) عبد العزيز إبراهيم العصيلي، 1422هـ
أساسيات تعليم اللغة العربية، للناطقين
بلغات أخرى، ط1، جامعة أم القرى،
سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها.
- (16) عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في
اللغة المرشحة، العربية للناطقين بغيرها
- معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا
العالمية- السودان الخرطوم. العدد
الثاني.
- (17) عبد العزيز مطر، 1995م فقه اللغة،
وعلم اللغة تحديد، وتوضيح، دار قطر
بن الفجاءة، قطر.
- (18) عبده راجحي، 1995م، علم اللغة
التطبيقي، وتعليم العربية، دار المعرفة
الجامعية، جامعة ملك سعود، الرياض.
- (19) علي أحمد مذكور، 2000م، تدريس
فنون اللغة العربية، ط2، دار الفكر
العربي، القاهرة،
- (20) عمر الصديق عبد الله، 2008م، تعليم
اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطرق،
الأساليب، الوسائل، الدار العالمية للنشر
والتوزيع، ص، المراجع الأجنبية.

- (31) نور الهدى لوشن، 2000م، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية- الاسكندرية.
- (32) هكتر هامرلي: 1994م. النظرية التكاملية، في تدريس اللغات، ونتائجها العملية، ترجمة، راشد عبد الرحمن الدويش، ط1، مطبعة سفير، الرياض.
- المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر - بيروت.
- (29) ميشال زكريا، 1993م، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، مؤسسة ثقافية للتأليف والترجمة والنشر بيروت- لبنان.
- (30) نقلا من محمد محمد يونس علي، 2004م، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتب الجديدة المتحدة.

المراجع الأجنبية:

1. Bloomfield, I, outline guide for practical study of foreign language Baltimore: society of America, 1942.
2. Wikins.d.linguistics in language teaching London 1972,p,197
3. Dorothy Rubin (1980): Teaching Elementary language Arts. Anchorct and Winton. New York 2nd Ed; PP; 48.
4. Hymes Dell, sociolinguistics, and the ethnography of speaking in Ardener (ed) social anthropology and linguistics, accusation of social anthropologists monograph, 10. Tawistock - London (1971) pp.47 - 93 p 48.
5. Whorf. Benjamin. (Science and linguistics) in j. b corroll (ed) language, thought and Reality, Cambridge, mass: mit press, p g 128.