

# مدخل إلى علم اللغة التطبيقي

الدكتور عبد المنعم حسن الملك عثمان      الدكتور جاسم علي جاسم

أستاذ مشارك      أستاذ مشارك

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها / الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المراجعة اللغوية: مصطفى سعد عبد الرحمن الخضر

الطبعة الأولى ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م

جاسم علي جاسم وعبد المنعم حسن الملك عثمان، ١٤٣٤هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

جاسم، علي جاسم

مدخل إلى علم اللغة التطبيقي. / علي جاسم جاسم ؛ عبد المنعم حسن الملك عثمان. - المدينة المنورة،

١٤٣٤هـ

... ص ٢٤ سم

ردمك: ٩-١٤٤٢-٠١-٦٠٣-٩٧٨

١- علم اللغة التطبيقي ٢- النحو أ.عثمان ، عبد المنعم حسن الملك (مؤلف مشارك) ب.العنوان

ديوي ٤١٨ ١٤٣٤/١١٨٧

رقم الإيداع: ١٤٣٤/١١٨٧

ردمك: ٩-١٤٤٢-٠١-٦٠٣-٩٧٨

جميع حقوق الطبع محفوظة للباحثين

الطبعة الأولى

١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م

حقوق الطبع محفوظة © ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م، لا يسمح بإعادة نشر هذا الكتاب أو أي جزء منه بأي

شكل من الأشكال أو حفظه ونسخه في أي نظام ميكانيكي أو إلكتروني يمكن من استرجاع الكتاب أو ترجمته إلى

أي لغة أخرى دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر.

مكتبة المتني

## AL MOTANABI BOOK SHOP

الدمام - شارع المستشفى المركزي، هاتف: ٨٤١١٣٩٥ / ٨٤١٣٠٠٠ فاكس: ٨٤٣٢٧٩٤، ص. ب: ٦١٠

الدمام ٣١٤٢١ المملكة العربية السعودية

# بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى:

﴿فَإِنْ حَاجُّوكَ فَقَدْ أَسْلَمْتَ وَجْهِي لِلَّهِ وَمَنِ اتَّبَعْنِ وَقَدْ لَلَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ  
وَالْأَمِّيِينَ، أَسْلَمْنَا فَإِنْ أَسْلَمُوا فَقَدْ اهْتَدَوْا وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلَاغُ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ﴾  
سورة آل عمران: ٢٠.

## إهداء

نهدي هذا العمل لكافة المختصين العاملين في هذا المجال، ولطلاب الدراسات العليا في تخصصاتهم المختلفة، كما نهديه لأبنائنا حذيفة وخالد ورفيدة وتسليم جاسم على جاسم، ومروان وريان عبد المنعم حسن الملك عثمان، ليكون نبراساً لهم في حياتهم العلمية، وندعو الله أن يتقبله خالصاً لوجهه الكريم، ونرجو أن يكون بعضاً من دين روجي نسده للوفاء والحب لمدينة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم.

المؤلفان

## تقديم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير المرسلين، سيدنا محمد - ﷺ - وبعد، احتل علم اللغة التطبيقي مكانة عظيمة من بين علوم اللغة في المرحلة الحالية، وأخذ العلماء يبحثون في أسسه ومبادئه ومجالاته وغيرها. وما نحن اليوم نضع بين أيدي القراء الكرام كتاباً جامعاً لمعظم قضايا هذا العلم، الذي أخذ ينتشر في العالم منذ أواسط القرن العشرين تقريباً، حيث تناول الكتاب في الباب الأول الحديث عن نشأة هذا العلم وتأصيله قديماً وحديثاً، وفي الباب الثاني تناول الحديث عن النظريات اللغوية والنفسية التي تأثر بها هذا العلم، وتناول الباب الثالث الحديث عن مجالاته عند العلماء العرب القدامى وعلماء اللغة في أوروبا وأمريكا في الوقت الراهن، كما تطرق إلى الحديث عن اختبارات اللغة التي تعد إحدى مجالات هذا العلم، ولعله يلي حاجات الباحثين وطلاب العلم، وأن يسد ثغرة مهمة في المكتبة العربية التي تفتقر إلى مثل هذه المؤلفات القيمة، وإبراز إسهامات العلماء العرب القدامى في هذا العلم. والله نسأل أن ينفع بهذا الكتاب كافة المهتمين بهذا العلم ومجالاته.

الدكتور عثمان بن عبدالله النجران،

وكيل معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

## مقدمة

يعتبر بعض المختصين أن علم اللغة التطبيقي هو الوجه التجريبي لعلم اللغة وأنه تطبيق لنتائج الدراسة اللغوية، ويقصره البعض الآخر في مجال تعلم وتعليم اللغة الأولى والثانية، ولكن وبعد النظر إلى مصادره ومجالاته، فيمكن القول: بأن علم اللغة التطبيقي هو علم وسيط بين علم اللغة والتربية، فمن مصادره: علم اللغة وعلم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع.

ومن مجالاته: تعليم اللغة الأولى والثانية والتعدد اللغوي، والتخطيط اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وعلاج أمراض الكلام، والترجمة، والمعاجم، وعلم اللغة التقابلي، وتحليل الأخطاء، وعلم اللغة الحاسوبي، وأنظمة الكتابة، وعلم اللغة النصي، وتحليل الخطاب، والمفردات الشائعة، والنحو التعليمي وغيرها.

ونسبة لحداثة هذا العلم وتشاكلة مع علم اللغة وتداخله مع مجالات علم التربية، فقد غام على البعض التعرف على مفهومه وطبيعته، بل وتبيان تفرد هذه العلوم وهذه المجالات، مما حدا ببعض القائمين على الجامعات العربية يعملون على تصنيفه ووضع تارة ضمن أقسام كليات التربية وتارة أخرى بين أقسام كليات اللغة.

وبرز في الآونة الأخيرة اتجاه عمل على إبراز تفرد هذا العلم وعلى تأكيد عدم تبعيته لأي من أقسام التربية وأقسام اللغة، باعتبار أنه علم مستقل وله إطاره المعرفي الخاص به، وله منهج ينبع من داخله، فهو إذن في حاجة إلى نظرية خاصة به.

ولكن وعلى الرغم من ظهور هذا الاتجاه الذي عمل على وضع هذا العلم في مساره الصحيح، إلا أن ثمة مشكلة تبرز أحياناً عند تمثل البعض لهذا العلم باعتباره علم تعلم وتعليم اللغة الأولى والثانية فحسب، فيقتصرون البحث فيه على مشكلات تعلم وتعليم اللغة الأولى والثانية، دون غيرها من مشكلات الترجمة وعلم النص والمعاجم والتخطيط اللغوي وغيرها من المشكلات التي هي من صميم مجالات علم اللغة التطبيقي ومجالات البحث العلمي فيه.

ويزعم علماء اللغة في أمريكا وأوروبا: أن علم اللغة التطبيقي هو نتاج حضارتهم الحديثة، وخاصة نظرية تحليل الأخطاء، ويدعون أن هذه النظرية ظهرت وتأسست في نهاية الستينات وبداية السبعينات من القرن العشرين، وأن مؤسسها هو العالم اللغوي الأمريكي الفرنسي الأصل: (ستيفن بت كوردن Stepin Pit Corder) في كتاباته عن تحليل الأخطاء<sup>١</sup>، ولكننا نرى أن علم اللغة التطبيقي نشأ عند العرب منذ زمن الخليل بن أحمد الفراهيدي - رحمه الله - وسيبويه والكسائي والجاخط وغيرهم.

وعلى النقيض من ذلك، يرى البعض في الغرب ومن العرب أن هذا العلم بدأ في الغرب (أمريكا وأوروبا)، حيث تتفق أغلب المصادر على أن نشأة هذا العلم كانت في منتصف القرن العشرين،

---

١- جاسم، جاسم علي، وجاسم، زيدان علي. ٢٠٠١م. نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي. مجلة التراث العربي. العددان ٨٣-٨٤. السنة الحادية والعشرون. ص ٢٤١-٢٥٢.

- جاسم، جاسم علي. ٢٠١٠م. نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني. العدد ٧٩، السنة ٣٤. الصفحات: ١٥١-٢١٠.

- Corder, S, P, The Significance of Learners' Error, IRAL 5: 161-170, 1967.  
 - = = = =, Idiosyncratic Dialects and Error Analysis, IRAL 2: 151, 1971.  
 - = = = =, Introducing Applied Linguistics, Harmondsworth: Penguin, 1973.  
 - = = = =, Error Analysis, In Allen, J, P, B, & Corder, S, P, (eds.), Techniques in Applied Linguistics, Oxford: Oxford University Press, 1974.  
 - = = = =, Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press, 1981.

فيرى (براون)<sup>٢</sup> أن بدايات هذا العلم بدأت بالانسجام التام الذي حدث ما بين النموذج الذي ابتكره (تشارلز فريز) في كتابه المشهور (بنية اللغة) والتطبيقات التي قامت على هذا النموذج. ويؤكد الراجحي<sup>٣</sup> ذلك ويرى أن علم اللغة التطبيقي قد ظهر بوصفه علماً مستقلاً بذاته في العام ١٩٦٤ م، وذلك حين صار موضوعاً مستقلاً في معهد تعليم اللغة الإنجليزية - لغة أجنبية - بجامعة ميتشغان، تحت إشراف العالمين اللغويين (تشارلز فريز) Charles Fries و(روبرت لادو) Robert Lado، وأن هذا المعهد أخرج بعدها مجلته المسماة بمجلة علم اللغة التطبيقي: Journal of Applied Linguistics، لتؤسس بعدها مدرسة علم اللغة التطبيقي: School of Applied Linguistics، في جامعة إدنبره في بريطانيا، عام ١٩٥٨ م، التي تعتبر من أشهر الجامعات تخصصاً في هذا المجال، وهي تحمل مقررًا مختصاً بهذا العلم يحمل اسمها. وكان هذا العلم قد انتقل حديثاً إلى العالم العربي بنشوء فكرة قيام معهد الخرطوم الدولي للغة العربية على يد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وترجع فكرة إنشاء هذا المعهد إلى أوائل العقد الخامس من القرن العشرين عندما أحست وزارة المعارف السودانية بأهمية تعليم اللغة العربية على أسس علمية حديثة للمواطنين السودانيين المتحدثين بلغات غير العربية، خاصة وأن السودان يزخر بلغات يبلغ عددها ما يقرب من مائة وعشرين لغة. ومن ثم كونت وزارة المعارف السودانية (في العام ١٩٥٥ م) فريقاً لغوياً لتحقيق هذا الهدف برئاسة الخبير اللغوي الدكتور خليل محمود عساكر (الأستاذ بجامعة القاهرة آنذاك) ، كما استقدمت الدكتور "ريتشارد هابل" (من جامعة جورج واشنطن) كمستشار فني. تمخضت جهود

٢ - براون، هـ دوجلاس. ١٩٩٤ م. أسس تعلم وتعليم اللغة. ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. ص ١٧٤.

٣- الراجحي، عبده. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. ٢٠٠٠ م. ص ٨.



الفريق في الفترة من ١٩٥٥م إلى ١٩٦٥م عن إعداد مجموعة من كتب تعليم القراءة والكتابة للأطفال والكبار الناطقين بلغات أخرى كما تمت كتابة عدد من هذه اللغات بحروف عربية.

وبعد تجربة دامت خمسة عشر عاماً تأكد للوزارة أهمية الحاجة إلى إنشاء معهد متخصص لإعداد جيل من المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالإضافة إلى إجراء البحوث والدراسات الميدانية التي تخدم الغرض من إنشاء المعهد. ولقد انتهت الدراسة لهذا الموضوع بمذكرة تقدمت بها حكومة السودان إلى مؤتمر وزراء التربية العرب (الذي انعقد في صنعاء في ديسمبر ١٩٧٢م) تدعو فيها إلى أهمية تضافر الجهد العربي لإنشاء هذا المعهد.

وافق المؤتمر على اقتراح السودان باعتبار أن مثل هذا المشروع يهدف إلى نشر اللغة العربية على المستويين الإقليمي والعالمي، خاصة وأن أكثر الدول التي يمكن لها الاستفادة منه هي بلدان أفريقيا وآسيا ذات الصلة بالعالم العربي والثقافة الإسلامية. وأوصى مؤتمر الوزراء العرب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتبني مشروع المعهد المقترح. وبإدراك واع تبنت المنظمة المشروع، وأعطته الأولوية على سائر المشروعات الأخرى ورصدت الأموال اللازمة لقيامه.

وجاء عام ١٩٧٣م ليشهد بداية تنفيذ المشروع بتكوين لجنة من خبراء المنظمة وخبراء وزارة التربية السودانية، لوضع تفاصيل المشروع للمنظمة التي قامت بدورها بإبرام اتفاق بينها وبين حكومة السودان أنشئ بموجبه المعهد، كما وضعت القوانين واللوائح الإجرائية التي تحكم هذه المؤسسة.

وفي الخامس عشر من أكتوبر ١٩٧٤م بدأت الدراسة "بمركز الخرطوم لإعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"<sup>٤</sup>.

وبعدها انتظمت البلاد العربية تجارب نشطة من جهود تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، على أسس متبناة من المفهوم الغربي المستند على تجارب معاهد تعليم اللغات في الولايات المتحدة وبريطانيا، متجاوزة بذلك التجارب التقليدية التي عرفت من قبل، وكان للمملكة العربية السعودية والسودان دور الريادة في تبني وتطبيق هذه المفاهيم.

وما إن توسعت تجربة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد الخرطوم الدولي ومعاهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام وجامعة الملك سعود وجامعة أم القرى والجامعة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، وجامعة إفريقيا العالمية بالسودان، وبالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، حتى ظهرت الحاجة لرفد المكتبة المختصة بعلم اللغة التطبيقي وعلم تعليم العربية لغير الناطقين بها.

وبنشوء أقسام لعلم اللغة التطبيقي وإعداد وتدريب المعلمين في هذا المجال، ظهرت حاجة هؤلاء المعلمين وغيرهم من طلاب الدراسات العليا لمصادر ومراجع تعمل على توفير المادة العلمية وتتبع آخر ما استجد فيه من معلومات.

فكان لزاماً على المختصين النظر في كفاية ما هو متاح من مراجع ومصادر في تلبية هذه الحاجات، ولقد رأى المؤلفان بعد النظر في محتوى ما هو متاح فعلياً من مراجع ومصادر - مقدرة - العمل على جمع ما تناولته هذه المراجع والمصادر حول مصادر ومجالات هذا العلم واستدراك ما استجد فيه بالقدر الذي يفيء بحاجة هؤلاء الطلاب.

---

٤- بركة، محمد زايد، تجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، الشبكة الدولية للمعلومات، موقع شبكة صوت العربية.

وها هما الآن يضعان بين أيديهم هذا الكتاب الجامع - بقدر - لكل مفردات مناهج برامج الماجستير والدكتوراه في علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، راجين أن يكونا قد لبيا حاجة هذين البرنامجين وحاجة البحث العلمي المختص بهذا العلم.

والله الموفق

المؤلفان: الدكتور عبد المنعم حسن الملك عثمان والدكتور جاسم على جاسم

الأستاذان المشاركان بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

وعضوا قسم إعداد وتدريب المعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣ م

المدينة المنورة.

# الباب الأول

## مقدمة حول علم اللغة في التراث

ينقسم إلى ثلاثة فصول:

الفصل الأول: نبذة تاريخية عن الدراسات اللغوية القديمة

الفصل الثاني: علم اللغة (علم اللغة الحديث) وينقسم إلى قسمين:

أولاً: علم اللغة العام/ النظري

ثانياً: علم اللغة التطبيقي

الفصل الثالث: علم اللغة التطبيقي في التراث

## الفصل الأول

### نبذة تاريخية عن الدراسات اللغوية القديمة

لا بُدَّ - وفي إطار الحديث عن علم اللغة التطبيقي - من الحديث عن علم اللغة، باعتباره العلم الذي نشأ في حضنه هذا العلم الأحداث تاريخياً، وتفرع عنه، ولا بُدَّ من تناول التاريخي الميسر لنشأة هذا العلم، باعتبار أنّ علم اللغة التطبيقي؛ هو: أحد مرتكزاته، وأنه من الناحية المنهجية يرتكز على نظرياته، ويقتضي هذا تناول التاريخي التعريف بعلم اللغة وبفرعه الثاني علم اللغة العام - النظري، بالقدر الذي يضمن السلاسة لهذه الدراسة.

يرجع الباحثون كما هو معلوم للحضارة اليونانية كلَّ أسباب التقدم العلمي الحادث الآن، وهو رأي لا يجانبه الخطل، باعتبار أنّ الجهود التي سبقت ذلك لم يكن من الممكن تتبعها بالدقة الوصفية التي تتخذ من المنهجية أسلوباً لها، عدا ما ورد عن المجهودات اللغوية للعالم الهندي (بانيني Panini) في شأن اللغة السنسكريتية<sup>٥</sup>.

إذ يُعدُّ هولاء المختصون أنّ الإنجاز الأول للمعرفة اللغوية في بلاد اليونان يشكل أساساً قام عليه جزء من علم اللغة التطبيقي، وأنّ هذا الإنجاز قد تم بالضرورة قبل ظهور المدونات، وأنه وفي وقت مبكر من الألف الأولى قبل الميلاد كان قد استنبط نظام أبجدي لكتابة اللغة اليونانية، وهذا النظام كان بمنزلة أساس للأبجدية اليونانية - اللهجة (الأزتكية) الأثينية الكلاسيكية واللهجات الأدبية الأخرى، إضافة للأبجدية الرومانية التي اشتقت من الصورة اليونانية الغربية للأبجدية اليونانية - قد أصبح بمنزلة الأب لطرق الكتابة الأكثر انتشاراً في العالم اليوم.

ولقد "كان لدراسة الأوروبيين اللغوية للسنسكريتية أثر مزدوج، فقد شكلت مقارنة السنسكريتية باللغات الأوروبية الرحلة الأولى في التطور المنهجي لعلم اللغة المقارن وعلم اللغة

٥ - السعران، محمود. ١٩٩٢م. علم اللغة مقدمة للقارئ العربي. الطبعة الثانية، دار الفكر العربي. ص ٣١٨.

التاريخي، وإضافة لذلك أصبح الأوروبيون على اتصال في الكتابات السنسكريتية، بتراث العلم اللغوي في الهند، الذي تطور بشكل مستقل، والذي تم الاعتراف بمزاياه في الوقت نفسه، وكان تأثيره في كثير من فروع علم اللغة الأوروبي عميقاً وباقياً<sup>٦</sup>.

ويرى الباحثان أن علم اللغة قد رعاه العرب رعاية قصوى كذلك، وأن كل العلوم السابقة لهم قاموا بترجمتها إلى اللغة العربية، ومنها نُقلت إلى اللغات الأوربية والعبرية في العصر العباسي والأندلسي. ولولا فضل العرب على العالم لاندرست آثار تلك العلوم، ولما عرف العالم عن اللغات السنسكريتية واللاتينية والرومانية أي شيء.

ولكن "بطبيعة الحال ليس لدينا دليل على اهتمام القدماء باللغة قبل أن تخترع الكتابة وتستخدم لتدوين حصيلة تلك الاهتمامات. هنالك إشارات في النقوش (الهيروغليفية) والسومرية والآشورية تدل على وجود المعاجم والتراجم. كما أن قصة برج بابل في سفر التكوين من التوراة تشير إلى إدراك أهمية اللغة الواحدة كوسيلة لوحدة المجتمع، ولكن ليس لدينا نتاج لغوي هام قبل القرن الرابع الميلادي، فقد اكتشف العلماء الأوروبيون في القرن التاسع عشر كتاباً لقواعد اللغة السنسكريتية، ألفه (بانيني Panini) في الهند، في القرن الرابع، بهدف ديني واضح، ووصف فيه النظام الصوتي لتلك اللغة، وتركيبها الصرفي والنحوي وصفاً دقيقاً للغاية، وساعد هذا الاكتشاف على معرفة علاقة اللغة السنسكريتية باللغات الهندو-أوروبية الأخرى، وأعطى دفعة قوية للدراسات المقارنة التي

---

٦ - روبرنز، ر. هـ. ١٩٩٧م. موجز علم اللغة في الغرب. ترجمة: أحمد عوض. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. ص ٢٠٠.

ميزت القرن التاسع عشر، والتي كان الهدف منها تقسيم اللغات العالمية إلى أسر يعود كل منهما إلى أصل واحد<sup>٧</sup>.

ولعله "من المؤلف في علم اللغة أن يقال: إن القرن التاسع عشر كان هو عصر الدراسة التاريخية والمقارنة للغات، وبوجه أخص اللغات الهندو-أوروبية، وهذا أمر مسوغ بشكل كبير. ولكن هذا لا يعني أنه لم تجر قبل هذا الوقت بحوث تاريخية تقوم على مقارنة اللغات، ولأن كل الجوانب الأخرى لعلم اللغة قد تم تجاهلها خلال القرن التاسع عشر، ولكن المسألة هي أن هذا القرن قد شهد تطور المفاهيم النظرية والمنهجية الحديثة لعلم اللغة التاريخي والمقارن، كما أن التركيز الأكبر للجهود العلمية والقدرة العلمية في علم اللغة كان مكرساً لهذا الجانب من الموضوع أكثر من غيره من الجوانب، وفي وقت متأخر في العام ١٩٢٢ م فإن (يسبرسن O. Jespersen) الذي بقدر ما بذل الكثير لرعاية علم اللغة التزامني الوصفي؛ استطاع أن يكتب في ظل آراء مناخ القرن التاسع عشر؛ الذي كان لا يزال سائداً؛ أن علم اللغة كان في الأساس دراسة تاريخية<sup>٨</sup>.

ولعل "الفرق الأساسي والأكثر وضوحاً بين القرنين الأخيرين - التاسع عشر والعشرين - كان هو النهوض السريع لعلم اللغة الوصفي في مقابل علم اللغة التاريخي، حتى كان له وضع السيادة الحالي، وكانت الشخصية الرئيسية في تغيير مواقف القرن التاسع عشر لمواقف القرن العشرين على نحو مهم هو اللغوي السويسري (فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure)، الذي عرف أولاً في المجتمع العلمي من خلال مساهمة مهمة في علم اللغة الهندو - أوروبي المقارن، بعد دراسته في (ليزج) مع أعضاء مدرسة القواعديين الجدد، ومع أن دي سوسير قد نشر القليل بنفسه فإن

٧- خرما، نايف. ١٩٨٧م. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. ص ٧٨.

٨- روبنز. ١٩٩٧م. المرجع السابق. ص ٢٣٧.

محاضراته في علم اللغة في أوائل القرن العشرين قد أثرت كثيراً في بعض تلاميذه في باريس وجنيف، حتى إنهم نشروها في العام ١٩١٦م تحت عنوان (محاضرات في علم اللغة العام Cours de linguistique générale) وهذا بقدر ما أمكنهم إعادة بنائها نقلاً عن كراسات محاضراتهم، ومحاضرات آخرين، ومواد معينة، كانت باقية بخط دي سوسير، وفي تاريخ علم اللغة فإن دي سوسير يعرف ويدرس إلى حد كبير من خلال ما ذكره عنه تلاميذه<sup>٩</sup>.

و"كان دي سوسير، رائد الدراسات البنوية، وأول من نادى باستقلالية النظام اللغوي حين جعل غاية علم اللغة أن يدرس "اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها"، وحين قدم تصوره عن اللغة بأنها نظام قائم له قوانينه الخاصة وبنيته الذاتية التي يسعى علم اللغة إلى وصفها. ولذلك كانت العناصر اللغوية (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية) عنده تكتسب قيمتها من خلال علاقتها بباقي العناصر في النظام اللغوي، أي من خلال موقعها في النظام فإن "دي سوسير" يجرد اللغة من واقعيتها وماديتها، ويجرد اللغة من الذوات المتكلمة وشروط استعماله"<sup>١٠</sup>.

ويعدّ بلومفيلد ومن تبعه من اللغويين من أبرز من حاول التمسك بهذا المبدأ، حتى إنه كان يرى أن دراسة المعنى هي أضعف نقطة في الدراسات اللغوية؛ لأنه العنصر الذي لا يمكن وصفه ضمن نظام مغلق محكم معتمداً مبادئ النظرية السلوكية في علم النفس التي كان يتبناها<sup>١١</sup>.

أما المدرسة التوليدية التحويلية، فلها تصور مختلف عن المدرسة البنوية؛ حيث يقول غاليم: "وبقي القول باستقلالية النظام اللغوي قائماً في النظرية التوليدية التحويلية، ولكنه اكتسب تصوراً جديداً، إذ أصبح مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بمستخدم اللغة غير مفصول عنه، وأصبح غاية النظرية اللغوية أن

٩ - روبنز. ١٩٩٧م. المرجع السابق. ص ٢٨٧.

١٠ - مبارك، حنون. ١٩٨٧م. مدخل للسانيات سوسير. الطبعة الأولى، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر. ص٢٨.

11- Bloomfield, L. 1963. Language. Winston Holt, Rinehart, New york. P139-157.



تصف القدرة اللغوية التي تمكّن ابن اللغة من فهم وإنتاج ما لا يعد من الجمل الصحيحة التي لم يسمعها من قبل. هذه القدرة اللغوية موجودة في الدماغ البشري، وعليه فإن النظرية اللغوية نظرية ذهنية بالمعنى التقني لهذه الكلمة ما دامت ترتبط بالكشف عن واقع ذهني يكمن تحت السلوك الفعلي<sup>١٢</sup>.

"ولكن اللغة بقيت نظاماً مستقلاً عند تشومسكي. لأنه يرى القدرة اللغوية الموجودة في ذهن المتكلم تمثل مكوناً من مكونات الدماغ مستقلاً عن المكونات الأخرى غير اللغوية التي تتحكم في الإدراك والتذكر والمعرفة، وله بنيته المميزة وقوانينه الخاصة التي تهدف النظرية اللغوية إلى الكشف عنها. فالدماغ البشري يشبه الجسم البشري الذي يتكون من مجموعة من الأجهزة تعمل وفق نظامها الخاص ووظائفها المنوطة بها في تناغم مع بعضها البعض، فهو يتكون من مجموعة من المكونات التي على الرغم من أن تفاعلها مع بعضها البعض تعمل وفق آلية خاصة بها<sup>١٣</sup>.

إن نظرية تشومسكي اللغوية تسعى إلى اكتشاف المبادئ العامة التي تشكل بنية النظام اللغوي، الذي هو في النهاية نظام إدراكي خاص موجود في الدماغ البشري، وهذه المبادئ لا يمكن تعميمها كما يراها تشومسكي، إنه يتساءل في هذا الشأن؛ ثم يجيب بما يعكس القول بالاستقلالية في النظام اللغوي؛ حيث يقول: "ويمكننا حينئذ أن نسأل عما إذا كان من الممكن تعميم هذه المبادئ على حالات أخرى، أو أن نسأل عما إذا كان يمكن لمدخل ما يحقق قدراً من النجاح التفسيري في حالة اللغة الإنسانية أن يفني على الأقل بالعرض ذاته بوصفه نموذجاً موحياً بالنسبة لصور من البحث شبيهة في المجالات الأخرى. ولكن اعتقادي الخاص أن المبادئ لا يمكن تعميمها، أي أنها في نواح

١٢ - غاليم، مُجّد. ١٩٩٦-١٩٩٧م. تأصيل البحث الدلالي العربي. جامعة مُجّد الحسن الثاني المحمدية، شعبة اللغة العربية وآدابها - لسانيات، رسالة دكتوراه غير منشورة. ص ٦١.

13- Taylor, J. R. 1995. Linguistics Categorization: Prototypes in Linguistic Theory. Oxford, Oxford University Press.

حاسمة خاصة بملكة اللغة، وإن كان من الممكن أن يكون المدخل موحياً في الحقيقة بالنسبة للأشياء الأخرى<sup>١٤</sup>.

ولقد أولى العرب اللغة العربية باعتبارها لغة القرآن أكبر قسط من العناية والاهتمام، وازدهرت العلوم اللغوية عندهم ازدهاراً كبيراً، ووصلنا الكثير من تلك الدراسات عن طريق المخطوطات التي قبض لها البقاء سليمة حتى العصر الحاضر، وقد تأثر العرب بمنطق أرسطو من ناحية وبالدراسة اللغوية الإسكندرية من ناحية أخرى<sup>١٥</sup>، فلما شاركوا في الجدل الذي كان قائماً حول طبيعة اللغة ونشأتها، فاتخذ بعضهم مثل: ابن فارس<sup>١٦</sup> في القرن الرابع الهجري، موقف المدافع عن النظرية التوقيفية مستشهداً على ذلك بظاهر معنى الآية الكريمة:

﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ<sup>١٧</sup>﴾

يشرح ابن فارس هذه الظاهرة بقوله: إن لغة العرب توقيف. ودليل ذلك قوله جل ثناؤه:

١٤- النجار، لطيفة إبراهيم. ٢٠٠٤م. آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو العربي. مجلة جامعة

الملك سعود، مجلد: ١٧، الآداب (١). ص ١-٢٥.

١٥- الراجحي، عبده. ١٩٧٩م. فقه اللغة في الكتب العربية. لا طبعة، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

ص ١٢.

١٦- ابن فارس، أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. ١٩٩٧م. الصحاحي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن

العرب في كلامها. علق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسح، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.

ص ١٣.

١٧- سورة البقرة: ٣١.

## ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ﴾<sup>١٨</sup>

فكان ابن عباس - رضي الله عنه - يقول: علمه الأسماء كلها، وهي هذه التي يتعارفها الناس من: دابة، وأرض، وسهل، وجبل، وحمار، وأشباه ذلك من الأمم وغيرها. والذي نذهب إليه في ذلك ما ذكرناه عن ابن عباس، فإن قال قائل: لو كان ذلك كما تذهب إليه لقال: "ثُمَّ عَرَضَهُنَّ أَوْ عَرَضَهَا". فلما قال: "عَرَضَهُنَّ" علم أن ذلك لأعيان بني آدم، أو الملائكة؛ لأن موضوع الكناية في كلام العرب أن يقال لما يعقل: "عرضهم"، ولما لا يعقل: "عرضها"، أو "عرضهن".

ويذهب ابن جني<sup>١٩</sup> إلى هذا الرأي كذلك؛ حيث يقول: "فقوي في نفسي اعتقاد كونها توقيفاً من الله سبحانه، وأنها وحي".

وأما الذين يرون أنها اصطلاح وتواضع؛ فمنهم: الخفاجي<sup>٢٠</sup> حيث يقول:

"والصحيح أن أصل اللغات مواضعة، وليس بتوقيف، وإنما أوجب ذلك لأن توقيفه تعالى يفتقر إلى الاضطرار إلى قصده والتكليف يمنع من ذلك، وإنما افتقر إلى الاضطرار إلى قصده لأنه إن أحدث كلاماً لم يعلم أنه قد أراد بعض المسميات دون بعض، ولو اقترن بهذا الكلام إشارة إلى مسمى دون غيره، لأننا لا نعلم توجه الكلام إلى ما توجهت الإشارة إليه، وإنما يعلم ذلك بعضنا من بعض

١٨ - سورة البقرة: ٣١.

١٩ - ابن جني، أبي الفتح عثمان. ١٩٥٢م. الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار، الجزء الأول، بيروت: دار الكتاب العربي. ج ١. ص ٤٧.

٢٠ - الخفاجي، أبو محمد عبدالله بن محمد بن سعيد بن سنان الحلبي. ١٩٨٢م. سر الفصاحة. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية. ص ٤٨-٤٩.

بالاضطرار إلى قصده، وتخصص الإشارة بجهة المشار إليه لا يعلم بها هل الإسم للجسم، أو للونه، أو غير ذلك من أحواله، وأما إذا تقدمت المواضعة بيننا، وخاطبنا القديم تعالى بها، علمنا مراده، لمطابقة تلك اللغة، وقد يجوز فيما يعدُّ أصل اللغات أن يكون توقيفاً منه تعالى، لتقدم لغة عن التوقيف يفهم بها المقصود، وقد حمل أهل العلم قوله تعالى:

﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ﴾<sup>٢١</sup>. على مواضعة تقدمت

بين آدم عليه السلام وبين الملائكة على لغة سألته من خاطبه الله تعالى على تلك اللغة، وعلمه الأسماء، ولولا تقدم لغة لم يفهم عنه عز اسمه". ولمزيد من التفاصيل انظر السيوطي<sup>٢٢</sup> الذي عرض حجج الفريقين بإسهاب في هذه المسألة.

هذا من ناحية الأبحاث العامة، أما ما يتعلق بقواعد اللغة، فقد قدّم سيوييه -القرن الثاني الهجري أي الثامن الميلادي - خدمة كبيرة للغاية في كتابه المعروف بالكتاب، والذي أصبح مرجعاً لمن أتى بعده من اللغويين. وعلى الرغم من أن المنهج الذي اتخذه سيوييه في دراسته للغة العربية منهج وصفي في معظمه شبيه بمنهج بانيني المشار إليه سابقاً، إلا أن أثر منطق أرسطو والدراسات اللغوية الإغريقية السابقة واضح في استعمال سيوييه لطريقتي القياس والتعليل في وصفه لقواعد اللغة العربية. كما أنه وقع في نفس الأخطاء المنهجية التي وقع فيها النحويون الإغريق والرومان من قبل، فهو أولاً شمل بدراسته مراحل مختلفة من اللغة العربية تقدر بثلاثة قرون على الرغم من أن ما طرأ على

٢١ سورة البقرة: ٣١.

٢٢ - السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين. ١٩٨٦م. المزهري في علوم اللغة وأنواعها. شرحه وضبطه وصححه وعنون موضوعاته وعلق حواشيه: محمد أحمد جاد المولى بك وغيره. صيدا - بيروت: المكتبة العصرية. ج ١، ص ٨-٢٠.

اللغة من تغيير خلال تلك الحقبة كما أنه حاول أن يصف عدة لهجات عربية ويجد لها قواعد مشتركة.

### مصطلح علم اللغة عند العرب

استُخدم مصطلح "علم اللغة" عند بعض اللغويين المسلمين المتأخرين وكان المقصود منه دراسة الألفاظ مصنفة في موضوعات مع بحث دلالاتها. ولقد ذكر أبو حيان النحوي في البحر المحيظ مثلاً مصطلح علم اللغة، وموضوع علم اللغة عنده هو دراسة "مدلول مفردات الكلم". ولا يختلف استخدام مصطلح علم اللغة عند ابن خلدون<sup>٢٣</sup> عن هذا المعنى. فقد تحدث في مقدمته عن علوم اللسان العربي؛ وهي: اللغة والنحو والبيان والأدب. وأن علم اللغة يعني: بيان الموضوعات اللغوية (الألفاظ) وحفظها بالكتاب والتدوين. وكان سابقاً الحلبي في ذلك الخليل بن أحمد الذي ألف كتاب العين... ويوضح كل هذا أن مصطلح علم اللغة كان يعني عند أبي حيان وابن خلدون وغيرهم: دراسة المفردات وتصنيفها في معاجم وكتب.

ويقوم تصنيف طاش كبرى زاده - المتوفى سنة ٩٠١هـ - للعلوم اللغوية وما يتعلق بها من دراسات على أساس التمييز بين ما يتناول "المفردات" من جانب وما يتناول "المركبات" من الجانب الآخر<sup>٢٤</sup>.

---

٢٣ - مقدمة ابن خلدون. لا تاريخ. ابن خلدون، عبد الرحمن بن مُجَدِّد. تحقيق: علي عبد الواحد وافي. الطبعة الثالثة، القاهرة: دار نَهضة مصر للطبع والنشر. ج٣، ص ١٢٦٤-١٢٦٨. وللمزيد انظر، - الراجحي. ١٩٧٩م. المرجع السابق. ص ٣٣ وما بعدها.

٢٤ - طاش كبرى زاده، أحمد بن مصطفى. ٢٠٠٢م. مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم. الطبعة الثالثة، بيروت: دار الكتب العلمية. المجلد الأول، ص ٩٩.

وقد ذكر طاش كبرى زاده<sup>٢٥</sup> أن دراسة المفردات تتناول مجالات خمساً، أولها: علم مخارج الحروف. ويعد هذا المصطلح أول تسمية محددة شاملة لما يطلق عليه في العصر الحديث (علم الأصوات). فإذا كانت الدراسة الصوتية قديمة في التراث العربي فإن الخليل وسيبويه ومن جاء بعدهما لم يضعوا لها تسمية خاصة وشاملة إلى أن جاء طاش كبرى زاده وحاول في تصنيفه للعلوم أن يخصص هذه الدراسة. فأطلق عليها علم مخارج الحروف، وجعل هذا العلم أول مجالات البحث اللغوي، وبهذا اتفق طاش كبرى زاده مع ما تعارف عليه اللغويون المحدثون بعده بقرون. ويتناول علم مخارج الحروف "معرفة تصحيح مخارج الحروف - كيفية وكمية - وصفاتها العارضة لها بحسب ما يقتضيه طباع العرب ويستمد من العلم الطبيعي وعلم التشريح". ويتضح من تحديد طاش كبرى زاده لمكان علم مخارج الحروف في أول مجالات البحث اللغوي إدراكه العميق لأهمية علم الأصوات، بل ويعد فهمه لعلاقة البحث الصوتي بالعلم الطبيعي وبعلم التشريح سابقاً لعصره ولكثيرين ممن جاءوا بعده.

وإلى جانب علم مخارج الحروف تضم دراسة المفردات عند طاش كبرى زاده: "علم اللغة" ويبحث في "جواهر المفردات وهيئاتها من حيث الوضع للدلالة على المعاني الجزئية"، كما يضم أيضاً "علم الوضع" الذي يبحث في "تفسير الوضع وتقسيمه إلى الشخصي والنوعي والعام والخاص"، والمقصود بذلك دراسة الدلالات التي وضعت لها الألفاظ، ويضم أيضاً: علم الاشتقاق، وموضوعه: كيفية خروج الكلم بعضها عن بعض، وآخر مجالات دراسة المفردات: علم الصرف".

وبناءً على هذا؛ تتناول دراسة المفردات عند طاش كبرى زاده ما يقابل علم الأصوات، وعلم بنية الكلمة، وعلم الدلالة، في مجالات علم اللغة الحديث. أما بنية الجملة فقد جعلها طاش كبرى زاده الموضوع الأول للبحث في المركبات، وتضم دراسة المركبات عنده النحو والمعاني والبيان والبديع

---

٢٥ - طاش كبرى زاده. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١٠٠، ١٢٥-١٢٧.

والعروض والقوافي إلخ<sup>٢٦</sup>؛ وبذلك ضم طاش كبرى زاده هذه الدراسات الأدبية مع علم النحو في إطار واحد.

وهكذا تنوعت التسميات التي أُطلقت في مراحل تاريخية مختلفة على مجالات البحث في اللغة، ولذا تعتبر هذه المصطلحات جزءاً من تاريخ البحث اللغوي.

---

٢٦- طاش كبرى زاده. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١٣٨.

## الفصل الثاني

علم اللغة (علم اللغة الحديث)

ويقسم إلى قسمين:

أولاً: علم اللغة العام/ النظري

ثانياً: علم اللغة التطبيقي



## أولاً: علم اللغة العام/ النظري

علم اللغة (Linguistics) أو علم اللغة الحديث Modern Linguistics، يشتمل على فرعين أساسيين هما:

- علم اللغة العام/ النظري: General/ Theoretical Linguistics.
- علم اللغة التطبيقي: Applied Linguistics.

يعد البعض - علم اللغة العام/ النظري - أهم فروع علم اللغة، ويعرف بأنه: "دراسة نظرية وصفية تحليلية، قائمة على أسس علمية ومناهج عامة، وهو يسعى إلى تطبيقها على دراسة اللغات جميعاً، بصرف النظر عن فصائلها وتصنيفاتها العائلية، للخروج بنظرية لغوية عامة"<sup>٢٧</sup>.

ويطلق أحيانا اسم علم اللغة - مجرداً - مع كون المقصود هو علم اللغة العام أو النظري، الذي يشمل ميادين منها: علم اللغة التاريخي، وعلم اللغة المقارن، وعلم اللغة الوصفي، وعلم اللغة الجغرافي، وفقه اللغة، وعلم الأصوات Phonetics، بشقيه النطقي، والسمعي الفيزيائي، وعلم وظائف الأصوات/الفونولوجيا: Phonology وعلم الصرف، وعلم النحو، وعلم الدلالة، وعلم المعاجم، وعلم اللغة التداولي.

ويفصّل وافي<sup>٢٨</sup> البحوث اللغوية التي تندرج تحت هذا العلم تفصيلاً دقيقاً يمكن تلخيصها في الآتي:

---

٢٧- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. ٢٠٠٢م. طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ص ١٣.

- ١- البحوث المتعلقة بنشأة اللغة الإنسانية، والأشكال الأولى التي ظهر فيها التعبير، والأدوار التي اجتازها حتى وصل إلى مرحلة الأصوات ذات الدلالات الوضعية.
- ٢- البحوث المتعلقة بحياة اللغة، وما يطرأ عليها من غنى وفقير، وسعة وضيق، وعظمة وضعف، وما تتعرض له من الانقسام والتشتت إلى لهجات، ومن ثم تحول هذه اللهجات إلى لغات مستقلة، وعوامل تحولها من لغة مستخدمة إلى لغة معجمية.
- ٣- دراسة الأصوات التي تتألف منها اللغة، وبيان أقسامها وفصائلها، وخواص كل قسم ومخارجه، وما تعتمد عليه من أعضاء النطق، وكل ما يتعلق بذلك من عمليتي النطق والسماع، ويعرف العلم المختص بذلك بعلم الأصوات (الفونتيك).
- ٤- دراسة اللغة من حيث دلالتها، أي من حيث إنها أداة للتعبير عما يجول بالخاطر. (ويعتبر علمي الأصوات والدلالة، من أكثر فروع علم اللغة دقة ونضجاً). ولقد استقل علم الدلالة ليصبح علماً قائماً بذاته مشتملاً على:
  - أ. البحث في معاني الكلمات، ومصادر هذه المعاني واختلافها في لغة ما باختلاف العصور، واختلاف الأمم الناطقة بها، وموت بعض معاني الكلمة ونشأة معاني جديدة.
  - ب. البحث في القواعد المتصلة باشتقاق الكلمات وتصريفها وتغيير أبنيتها، ويطلق على هذا النوع من الدراسة: المورفولوجيا Morphologies، أي علم البنية.
  - ت. البحث في أقسام الكلمات: تقسيمها إلى اسم وفعل وحرف، وأنواع كل قسم، ووظيفته في الدلالة، وفي أجزاء الجملة وترتيبها، ويطلق على هذا النوع من

البحث اسم: علم التراكيب Syntaxes النحو أو القواعد، ومنه جانب تاريخي: يدرس تنظيم تراكيب اللغة دراسة تاريخية وتحليلية، للتعرف عليها، وجانب تطبيقي: يقوم بجمعها وتنظيمها حتى يسهل تعلمها.

ث. البحث في أساليب اللغة واختلافها باختلاف فنونها: الشعر، والنثر، والخطابة، والمحاضرة، والكتابة، والمسرح، وما إلى ذلك.

٥- البحث في الأصول التي جاءت منها الكلمات في لغة ما، بأن نبحت مثلاً في الأصول الإغريقية واللاتينية التي انحدرت منها كل كلمة فرنسية، ويطلق على هذا العلم، اسم: (علم أصول الكلمات) (الايتمولوجيا) Etymologies.

٦- بحوث اجتماعية: وهي ترمي إلى بيان العلاقة بين اللغة والحياة الاجتماعية، وأثر المجتمع وحضارته ونظمه وتاريخه وتركيبه وبيئته الجغرافية في مختلف الظواهر اللغوية، ويطلق على هذا القسم من علم اللغة اسم علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistics.

٧- بحوث نفسية: تدرس العلاقة بين الظواهر اللغوية والظواهر النفسية بمختلف أنواعها؛ من تفكير وخيال وتذكر ووجدان ونزوع، وما إلى ذلك، وسمي العلم الذي يعنى بذلك، بعلم اللغة النفسي Psycholinguistics.

ويعرف عبد التواب: علم اللغة: "بأنه العلم الذي يبحث في اللغة، ويتخذها موضوعاً له، فيدرسها من النواحي الوصفية (علم اللغة الوصفي) والتاريخية (علم اللغة التاريخي) والمقارنة (علم اللغة

المقارن)، كما يدرس العلاقات الكائنة بين اللغات المختلفة، أو بين مجموعة من هذه اللغات، ويدرس وظائف اللغة وأساليبها المتعددة، وعلاقتها بالنظم الاجتماعية المختلفة (علم اللغة الاجتماعي)<sup>٢٩</sup>.

وأن "موضوع علم اللغة هو كل النشاط اللغوي للإنسان في الماضي والحاضر، يستوي في هذا الإنسان البدائي والمتحضر واللغات الحية والميتة والقديمة والحديثة، دون اعتبار لصحة أو لحن أو جودة أو رداءة أو غير ذلك"<sup>٣٠</sup>.

ويعرفه عبابنة والزعبي بأنه: "العلم الذي يدرس الظاهرة اللغوية في أبعادها الشكلية التركيبية وفي أبعادها الوظيفية"<sup>٣١</sup>.

### نشأته

يعد بعض المختصين أن علم اللغة هو العلم الذي يدرس اللغة دراسة علمية وصفية، وأنه أصل العلوم اللغوية الحديثة، وقد "ظهر في أوروبا في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، على يد اللغوي السويسري (فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure ١٨٥٧ - ١٩١٣م)، وكان ظهوره ثورة على المناهج اللغوية التقليدية السائدة في أوروبا في تلك الحقبة التي كانت تهتم بالنحو الفلسفي وفقه اللغة"<sup>٣٢</sup>.

٢٩- عبد التواب، رمضان. ١٩٩٧م. المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي. الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الخانجي. ص ٧.

٣٠- عبد التواب. ١٩٩٧م. المرجع السابق. ص ٧.

٣١- عبابنة، يحيى، والزعبي، آمنة. ٢٠٠٥م. علم اللغة المعاصر - مقدمات وتطبيقات. لا طبعة، الأردن، إريد: دار الكتاب الثقافي. ص ١١.

٣٢- العصيلي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١٢.

ومن خلال هذا التعريف بعلم اللغة نستطيع القول: بأن علم اللغة نشأ عند العرب منذ القرون الهجرية الأولى. والمتبع لكتاب الصاحبي في فقه اللغة، أو الخصائص<sup>٣٣</sup>، أو المزهري في علوم اللغة مثلاً، يجد أن موضوعات هذا العلم قد تطرق إليها العلماء العرب في مصنفاتهم وأوفوها بحثاً ودراسةً.

### فقه اللغة وعلم اللغة

يعرف الحمد<sup>٣٤</sup> **فقه اللغة** بأنه: "العلم الذي يعنى بدراسة قضايا اللغة؛ من حيث أصواتها، ومفرداتها، وتراكيبها، وفي خصائصها الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، وما يطرأ عليها من تغييرات، وما ينشأ من لهجات، وما يثار حول العربية من قضايا، وما تواجهه من مشكلات إلى غير ذلك مما يجري ويدور في فلكه...". أما **علم اللغة**: "فيعنى بدراسة النصوص اللغوية القديمة، واللغات البائدة، ويهتم بالتراث، والتاريخ، والنتاج الأدبي واللغوي".

٣٣ - ابن جني. ١٩٥٢م. الخصائص. المصدر السابق.

٣٤ - الحمد، محمد بن ابراهيم. ٢٠٠٥م. فقه اللغة: مفهومه، موضوعاته، قضاياها. الطبعة الأولى، الرياض: دار ابن خزيمة. ص ١٩، ٢٠-٢١.

## ثانياً: علم اللغة التطبيقي

يهتم هذا العلم بتطبيق ما تم التوصل إليه من كشوف علمية لغوية؛ من خلال الجهود التي يقوم بها العلماء في سياق علم اللغة النظري، وبعبارة أخرى؛ هو: الجانب التطبيقي من علم اللغة؛ وهو يخدم عمليتي التعلم والتعليم، ويتخذ منهما ومن مشكلاتهما مجالاً لدراساته، ويقتصر هذا المفهوم على مجال تعلم وتعليم اللغات.

### نشأته

تتفق أغلب المصادر على أن نشأة هذا العلم كانت في منتصف القرن العشرين، ويرى براون<sup>٣٥</sup>: أن بدايات هذا العلم بدأت بالانسجام التام الذي حدث ما بين النموذج الذي ابتكره (تشارلز سي فريز Charles C. Fries) في كتابه المشهور: بنية اللغة والتطبيقات التي قامت على هذا النموذج، إذ قدم تشارلز سي فريز طريقة لتدريس النحو تعتمد على ملء الخانات، قسم فيها الجمل الإنجليزية إلى نمطين أساسيين يشتمل كل نمط منهما على عدد من الخانات؛ تحددتها المواضع والعلاقات القائمة بين كل خانة وأخرى في النمط الواحد، وكل خانة منها يمكن أن تملأ بقسم معين من الكلمات الوظيفية، وهذه الأقسام الأربعة الرئيسية؛ هي: الإسم والصفة والفعل والظرف، على حين تشتمل الكلمات الوظيفية على ما تعرفه بالأدوات، والأفعال المساعدة، وأدوات النفي، والروابط، وحروف الجر وغيرها، حيث اكتسبت هذه التطبيقات - بمجيء الخمسينيات والستينيات - وضعاً مميزاً إلى أن قامت الثورة اللغوية إثر ظهور ما عرف بعد ذلك بعلم اللغة التوليدي، حيث عدت النظرية التوليدية قابلة للتطبيق.

---

٣٥- براون، هـ. دوجلاس. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان. لا طبعة، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. ص ١٧٤.

أما الراجحي<sup>٣٦</sup> فيرى أن علم اللغة التطبيقي قد ظهر بوصفه علماً مستقلاً بذاته في العام ١٩٦٤ م، وذلك حين صار موضوعاً مستقلاً في معهد تعليم اللغة الإنجليزية - لغة أجنبية - بجامعة ميتشغان، تحت إشراف العالمين اللغويين (تشارلز سي فريز Charles C. Fries و روبرت لادو Robert Lado)، وأن هذا المعهد أخرج بعدها مجلته المسماة بمجلة علم اللغة التطبيقي: Journal of Applied Linguistics، لتؤسس بعدها مدرسة علم اللغة التطبيقي: School of Applied Linguistics في جامعة إدينبره عام ١٩٥٨ م، التي تعتبر من أشهر الجامعات تخصصاً في هذا المجال، وهي تحمل موقراً مختصاً بهذا العلم يحمل اسمها.

أما فيما يخص اشتغال العرب والمسلمين به، "نرى أن اللغويين العرب القدامى هم آباء هذا العلم بحق ورواده، لقد تناولوا موضوعات هذا العلم بالدراسة والبحث والتفصيل منذ القرن الثاني الهجري تقريباً.

ومن الموضوعات التي تناولوها مايلي: علم اللغة التقابلي، والأخطاء اللغوية، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، والترجمة، والمفردات الشائعة، والنحو التعليمي، وغير ذلك من الموضوعات<sup>٣٧</sup>. وأول كتاب ظهر في مجال تحليل الأخطاء؛ هو كتاب: 'ما تلحن فيه العامة'

- 
- ٣٦ - الراجحي، عبده. ٢٠٠٠ م. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. لا طبعة، مصر: دار المعرفة الجامعية. ص ٨.
- ٣٧ - جاسم، جاسم علي، وجاسم، زيدان علي. ٢٠٠١ م. نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي. مجلة التراث العربي. العددان ٨٣-٨٤. السنة الحادية والعشرون. ص ٢٤١-٢٥٢.
- جاسم، جاسم علي. ٢٠٠٩ م (أ). علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب. مجلة العربية للناطقين بغيرها. العدد السابع، السنة السادسة. الصفحات ٢٩-٩٥.
- جاسم، جاسم علي. ٢٠٠٩ م (ب). تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي. مجلة التراث العربي. العدد ١١٦، السنة التاسعة والعشرون. ص ٦٩-٨٢.

للكسائي، المتوفى سنة ١٨٩ هـ<sup>٣٨</sup>. ويُعد هذا الكتاب باكورة الأعمال اللغوية التطبيقية في اللغة العربية. وليس كما يقال بأن مؤسس هذا العلم هو: العالم اللغوي الأمريكي الفرنسي الأصل: (كوردر Corder<sup>٣٩</sup>) في كتاباته عن تحليل الأخطاء".

### موضوعه

موضوع علم اللغة التطبيقي يمكن تلخيصه في تعليم اللغات بشقيها: الأولى والثانية أو الأجنبية. وتضاف إليه قضايا؛ مثل: علم اللغة الاجتماعي: (التعدد اللغوي، والتخطيط اللغوي)،

---

- جاسم، جاسم علي. ٢٠١٠م. نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني. العدد ٧٩، السنة ٣٤. الصفحات: ١٥١-٢١٠.

- جاسم، جاسم علي، وجاسم زيدان علي. ٢٠١٠م. نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي. مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الثالث، العدد الأول. ٢٠١٠م. الصفحات ١-١٨.

- جاسم، جاسم علي. ٢٠١١م. الجاحظ عالم اللغة التطبيقي. بحث ممول (مخطوط) من قبل عمادة البحث العلمي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٣٨ - الكسائي، أبو الحسن علي بن حمزة. ١٩٨٢م. ما تلحن فيه العامة. حققها وقدم لها وصنع فهرسها: رمضان عبد التواب. الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة الخانجي بالقاهرة ودار الرفاعي.

39 - Corder, S, P. 1967. The Significance of Learners' Error, IRAL 5: 161-170.

- = = =. 1971. Idiosyncratic Dialects and Error Analysis, IRAL 2: 151.

- = = =. 1973. Introducing Applied Linguistics, Harmondsworth: Penguin.

- = = =. 1974. Error Analysis, In Allen, J, P, B, & Corder, S, P, (eds.), Techniques in Applied Linguistics, Oxford: Oxford University Press.

- = = =. 1981. Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.



وعلم اللغة النفسي: (علاج أمراض الكلام)، والترجمة، والمعاجم، وعلم اللغة التقابلي، وعلم اللغة الحاسبي وأنظمة الكتابة، وغير ذلك<sup>٤٠</sup>.

ومع كثرة هذه العلوم التي يعنى بها علم اللغة التطبيقي، إلا أن كثيراً من المشتغلين بهذا المجال يرون أن مجال تعليم اللغات هو أبرز اهتماماته، وأن مجال تعليم اللغات الأجنبية والثانية هو الأبرز فيه، حتى إن بعض المعارضين لتسميته بهذا الإسم يدعون إلى تسميته بالدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية ومنهم (ولكنز Wilkins)، وعلم اللغة التعليمي، الذي دعا إليه (سبولسكي Spolsky).

ويشير الراجحي<sup>٤١</sup> إلى أن أغلب العلوم التي يعدها البعض من صميم اختصاص علم اللغة التطبيقي، قد اتجهت إلى الاستقلالية، ومن ذلك علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistics وعلم اللغة النفسي Psycholinguistics.

### أهدافه

يرى العصيلي<sup>٤٢</sup> أن علم اللغة التطبيقي يعنى بالجانب التطبيقي من اللغة، سواء أكان التطبيق تعليمياً، وهو الغالب، أم غير ذلك - وهو قليل - ويركز بشكل خاص على اكتساب اللغات الأجنبية وأساليب تعلمها وتعليمها، كما يعنى بدراسة المشكلات ذات العلاقة باللغة وبالعلوم المرتبطة بها،

---

٤٠ - العصيلي، عبدالعزيز بن ابراهيم. ٢٠٠٦م. علم اللغة النفسي. الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي. ص ١٨.

٤١ - الراجحي. ٢٠٠٠م. المرجع السابق. ص ٩.

٤٢ - العصيلي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١٤.

ويبحث عن حلول عملية لهذه المشكلات، ومن أمثلة المشكلات ذات العلاقة باللغة: صناعة المعاجم، والترجمة، وعلاج النطق.

### علاقة علم اللغة التطبيقي بالعلوم الأخرى

يبحث علم اللغة التطبيقي عن حل لمشكلة تعليم اللغة<sup>٤٣</sup>، وهذا الأخير لا يوجد في مصدر واحد، وهذه المصادر؛ هي: ١- علم اللغة، ٢- علم اللغة النفسي، ٣- علم اللغة الاجتماعي، ٤- علم التربية.

#### ١- علم اللغة:

- ليس علم اللغة المقابل النظري لعلم اللغة التطبيقي.
- إنه العلم الذي يدرس اللغة وفق نظرية لغوية ووصف لظواهر اللغة.
- علم اللغة ذو طابع تجريدي، يدرس اللغة لذاتها وفي ذاتها.
- التجريد أدى إلى التعميم، وعزل اللغة عن سياقها، وانتهى إلى معادلات رياضية.
- علم اللغة يبعد الكثير من القضايا المتصلة بالإنسان: الاكتساب اللغوي، ودور اللغة في المجتمع.
- علم اللغة وصفي وليس معيارياً: الشيء بما هو عليه وليس بما ينبغي أن يكون عليه.
- النحو العربي نحو معياري (حسب البعض).

---

٤٣- الزهراني، متعب عبد الله سعد الله. علاقة علم اللغة العام بعلم اللغة التطبيقي وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي، موقع جامعة أم القرى، الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات. الموقع:

- علم اللغة تفرع إلى نظريتين: الأولى: النظرية البنيوية. وتدرس الظواهر الملموسة على أساس سلوكي: المثير والاستجابة. والبنيوية استقرائية: من جمع المادة إلى القاعدة. والثانية: النظرية التوليدية التحويلية (صاحبها نوم تشومسكي)، وهي في رأيه:
- اللغة أكبر نشاط يقوم به الإنسان، بل هي الخصيصة الأولى للإنسان.
- يجب الوصول إلى طبيعة هذه الخصيصة عن طريق القدرات الكامنة في الإنسان التي تظهر على السطح.
- دراسة الكفاية اللغوية (الإنسان يملك قدرة فطرية على التكلم).
- الكفاية واحدة عند جميع الناس.
- اللغات تتشابه (الكليات اللغوية).
- اللغة ليست مجرد استجابة بل إبداع.
- اللغة تتكون من قواعد محدودة لكنها قادرة على إنتاج ما لا نهاية له من الجمل.
- يأتي في الدرجة الثانية الأداء: أي الجانب المتحقق من اللغة.
- البنية العميقة والبنية السطحية.
- التوليدية استدلالية عقلية تبدأ بنظرية عن طبيعة اللغة ثم تبدأ في التقعيد.
- الخلاصة: التوليدية تسير في الاتجاه المعاكس للتيار البنيوي.

## ٢- علم اللغة النفسي

- مجاله السلوك اللغوي للفرد، ومحوراه الأساسيان هما: الاكتساب اللغوي، والأداء اللغوي، تجمعهما الأنظمة المعرفية عند الإنسان.
- الاكتساب اللغوي من أهم قضايا العلم المعاصر.

- الاكتساب اللغوي يحدث في الطفولة وفي زمن قصير جداً.
- يتشابه الأطفال في طريقة اكتسابهم للغة (الفطرة الإنسانية).
- لا يوجد تخطيط مسبق (عند الأبوين) لتلقين الاكتساب اللغوي عند الطفل.
- ماذا يحدث "داخل" الطفل حين يتعرض للغة؟.
- هناك علاقة بين الاكتساب اللغوي والتطور البيولوجي لدى الطفل.
- هناك اتجاهان في تفسير ظاهرة الاكتساب اللغوي عند الطفل: **الأول**: استقرائي. يتم تجميع الظواهر واستخلاص القواعد منها، أي أن الطفل ينتقل من التجريب (تخزين اللغة) إلى التصنيف والتجريد والتعميم. **الثاني**: استدلالي: توجد لدى الطفل نظرية فطرية عن اللغة مترسخة فيه، تتكون من مفهومات موروثية، أي أنها جاهزة مسبقاً، ثم يشرع في تطبيقها على ما يتعرض له من لغة.
- هناك فرق بين اكتساب اللغة وتعلم اللغة، **الاكتساب**: يحدث في الطفولة، و**التعلم**: يحدث في مرحلة متأخرة.
- أما الأداء فهو المجال الثاني لعلم اللغة النفسي: كيف يؤدي الإنسان الفرد لغته؟ وما العمليات التي تكمن وراء ذلك؟ وهو على ضريين:

- ١- أداء إنتاجي أو نشط أو فاعل، أي حين ينتج الإنسان اللغة: الكلام أو الكتابة.
- ٢- أداء استقبالي، أو الأداء السلبي، وهو حين يستقبل الإنسان اللغة أو يقرأها.

- يكاد العلم يتوجه اليوم إلى الأداء الاستقبالي للغة: ماذا يحدث بالضبط عندما يستقبل الإنسان لغة ما؟ هل يراجعها على قوائم مخزونة لديه (أصوات ومفردات وجمل)، أم أن لديه مخزوناً نظرياً آخر يمثل قواعد كلية عامة يجري على أساسها العمليات اللغوية؟

- يدخل ضمن الأداء دراسة الأخطاء: إنتاجية واستقبالية مع البحث عن العوامل النفسية التي أدت إلى ارتكابها.

- هكذا سيكون علم اللغة التطبيقي علماً يدرس السلوك اللغوي عند الإنسان، وهو يدرسه من وجهتين؛ سلوكية: أي مراقبة السلوك اللغوي عند الإنسان، وعقلية: بحجة أن السلوك اللغوي عند الإنسان أكثر تعقيداً، ويجب وضع الكثير من الافتراضات لفهمه.

### ٣- علم اللغة الاجتماعي

اللغة ظاهرة تتحقق في المجتمع، أي دراسة الظاهرة اللغوية حين يكون هناك تفاعل لغوي بين متكلم ومستمع على الأقل، وموقف لغوي يحدث فيه الكلام، وتوزع فيه الأدوار والوظائف، وفق قواعد متعارف عليها داخل المجتمع. ومن الجوانب الوثيقة الصلة بتعليم اللغة من وجهة نظر هذا العلم:

١. اللغة والثقافة، والمقصود بها أنظمة التقاليد والعادات والأفعال وردود الأفعال. فاللغة هي المميز الأهم عن ثقافة المجتمع. إن تعليم اللغة يراعي خصوصيات المجتمع، سواء لأبنائها أم لغيرهم.
٢. المجتمع الكلامي: والمقصود به الاتفاق اللغوي مع تعدد الثقافات، كما هو الشأن في اللغة الإنجليزية التي تعد اللغة الرسمية للعديد من الدول مع تنوع في الثقافات، والأمر نفسه يسري على المجتمعات العربية.
٣. اللغة والاتصال: الاهتمام بأنواع الاتصال المختلفة التي يطبقها كل مجتمع بطريقته الخاصة، ودراسة تأثير ذلك على تعليم اللغة.
٤. الأحداث الكلامية: اللغة حدث يجري وفق ضوابط اجتماعية محددة، والمقصود به مراعاة المقام الذي تتم فيه عملية التخاطب بين المتكلمين، فلكل مقام مقال.

٥. الوظائف اللغوية: الرسالة التي تجري داخل الحدث الكلامي تؤدي وظيفة معينة، وهناك وظائف عامة وأخرى خاصة بكل لغة، لأنها تعبر عن نظام ثقافي خاص بالمجتمع، ومنها الوظائف الآتية: التوجيه والإحالة والإبلاغ والمجاملة وهي مختلفة عن بعضها البعض. كما أن لغة التحية والشكر تختلف من مجتمع إلى آخر.
٦. التنوع اللغوي: والمقصود به الاختلاف بين اللغات، مثل اللهجة والفصحى، وداخل كل منهما لغات مهنية تحدد مصطلحاتها المهنية التي توظف فيها.

#### ٤ - علم التربية

- يتولى علم التربية الإجابة عن سؤالين، هما: ماذا نعلم من اللغة؟ وكيف نعلمه؟
- السؤال الأول يتعلق بالمحتوى، والثاني يتعلق بالطريقة.
- الجواب عن السؤال الأول يتولاه علم اللغة، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي في بعض الجوانب.
- أما الجواب عن السؤال الثاني فيتولاه علم التربية، وفي بعض جوانبه علم اللغة النفسي.

من الأمور التي تتعلق بهذا المجال:

- نظرية التعلم، وهذا الأخير يأتي بعد الاكتساب، ويتناوله منهجان؛ منهج سلوكي: يركز على بداية التعلم - أي من البيئة - ومنهج عقلي: يركز على الجانب الفطري في اللغة، أي أن الإنسان مزود بآلية تقوم بتحقيق الافتراضات اللغوية الفطرية لديه، فيقوم بقياسات قد تكون أحيانا خاطئة: أحمر (يؤنث على) أحمر... ولا علاقة

- للعوامل الخارجية في تعلم اللغة. يهدف الاتجاه السلوكي: إلى ترسيخ العادات اللغوية، بينما يهدف الاتجاه العقلائي: إلى تقوية القدرات اللغوية الفطرية.
- خصائص المتعلم: يدرس الفروق اللغوية بين المتعلمين، سواء اللغة الأم أم اللغة الأجنبية، وهذه الفروق تتلخص في: العمر، والاستعداد للتعلم، والقدرة المعرفية، ومعرفة لغة أجنبية أو أكثر، وشخصية المتعلم، ودافعيته التي تحفزه إلى التعلم.
  - الإجراءات التعليمية: مثل أهداف المقرر، وخصائص المتعلمين، وهو ما يعرف بالمدخل الإجرائي.
  - الوسائل التعليمية: الهدف منها تطوير المهارات التي تحددها الأهداف، مثل: المذيع، والتلفاز، والمعامل اللغوية، والحاسوب، والإنترنت، إلخ.

### الفرق بين علم اللغة التطبيقي وعلم اللغة النظري/ العام

يرى براون<sup>٤٤</sup> عدم وجود فاصل دقيق ما بين علم اللغة وعلم اللغة التطبيقي، باعتبار أن هناك قدراً نظرياً كبيراً في دراسة موضوعات يعدّها البعض من صميم اهتمامات علم اللغة التطبيقي منها: دراسة الأصوات، والاتصال غير اللغوي، والدلالة، واللهجات، واكتساب اللغة الأولى، وعلم نفس اللغة، واكتساب اللغة الثانية، وهو بذلك يشير إلى العلاقة التبادلية بينهما، باعتبار أنهما يخدمان بعضهما البعض... ويشير براون أيضاً إلى تمييز كوردن Corder لمفهومي علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات، حيث يشير إلى الترادف في المفهوم لدى البريطانيين ما بين المفهومين، فعلم اللغة التطبيقي يعني عندهم أو يرادف تعليم اللغات، وبالتالي فإنّ عالم اللغة التطبيقي لا يضع النظريات بل يستهلكها ويستخدمها، وأنّ النظرية التي تتأبى على التطبيق مشكوك فيها.

٤٤ - براون. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ١٧٣.

## مصادر علم اللغة التطبيقي

يستقي علم اللغة التطبيقي مبادئه وأساسياته من جملة من العلوم النظرية، تشمل فيما تشمل: علم اللغة العام، وعلم اللغة النفسي، وعلم التربية، كأهم مصادره، ويضيف إليها العصيلي<sup>٤٥</sup>: علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم دراسة الأجناس البشرية وتنوع الثقافات Anthropology، وعلم اللغة الإثني - العرقي Ethno linguistics، وعلم المعلومات، وعلم الحاسب الآلي وتقنيات التعليم.

أما عريف ونقشبندي<sup>٤٦</sup> فيشيران إلى علم اللغة العام، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية، باعتبارها أهم مصادر علم اللغة التطبيقي. وفي محاولة منهما لنفي المفهوم القائل بأن علم اللغة التطبيقي هو الوجه التطبيقي لعلم اللغة العام، يفسران فكرتهما هذه بقولهما: "ويعني هذا أنّ علم اللغة التطبيقي يتضمن علوماً عدة، وأنه ليس مثلاً مجرد تطبيق لمبادئ علم اللغة العام ونظرياته، وتتضح هذه الفكرة الأخيرة بالنظر إلى فرع من فروع العلم، هو تدريس اللغة الثانية: فكما يحتاج هذا الفرع إلى علم اللغة العام لأيضاً طبيعة اللغة، يحتاج إلى علم اللغة النفسي لبيان كيفية تعلم اللغة، وإلى علم الاجتماع، وعلم اللغة الاجتماعي، لبيان دور اللغة في المجتمع، وإلى فلسفة التربية، وعلم النفس، للتمكن من النظر إلى الكيفية التي يتعلم بها الطالب، وإلى تدريس اللغة ذاتها".

٤٥ - العصيلي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١٤.

٤٦ - عريف، مُجد خضر ونقشبندي، أنور. ١٩٩٢م. مقدمة في علم اللغة التطبيقي. الطبعة الأولى، جدة: دار القبلية للثقافة الإسلامية ودار خضر للطباعة والنشر والتوزيع. ص ٢٤.



## المصطلحات

**علم اللغة التطبيقي:** فرع من علم اللغة يهتم بتعليم وتعلم اللغة الأجنبية.

**علم اللغة النفسي:** هو العلم الذي يعنى بدراسة اكتساب اللغة عند الأطفال بوجه خاص والكبار بوجه عام، والعوامل المؤثرة في ذلك بيولوجية كانت أو نفسية أو اجتماعية أو غيرها، كما يبحث في تعلم اللغات الأجنبية والعوامل المؤثرة في ذلك، كما يعنى بدراسة أمراض وعيوب النطق والكلام وغير ذلك من القضايا.

**علم اللغة الاجتماعي:** ويعنى بتأثير المجتمع على اللغة واللغة على المجتمع، كما يدرس اللهجات اللغوية المختلفة، والازدواج اللغوي ويهتم أيضاً بدراسة موت اللغات وإحيائها وبالتخطيط اللغوي الذي يعالج قضايا لغوية مهمة مثل تقرير نظام الكتابة في الأمة، واختيار اللغة الرسمية للدولة، وأساليب المحافظة عليها وتطويرها، كما يهتم بالسياسة اللغوية للدولة وغير ذلك من الأمور.

**علم اللغة الحاسوبي:** وهو الفرع الذي يهتم بدراسة اللغة لتطوير المادة اللغوية للحاسوب والاستفادة من الحاسوب في الدراسات اللغوية، ومن أبرز مجالات هذا العلم الترجمة الفورية الآلية وتخزين المعلومات واستعادتها من ذاكرة الجهاز الحاسوبي.

**صناعة المعاجم:** ويهتم بالأمور المتعلقة بإعداد المعاجم أحادية اللغة؛ مثل: المعجم الوسيط، العين، لسان العرب، مختار الصحاح، وثنائية اللغة؛ مثل: (عربي - إنكليزي أو إنكليزي - عربي، أو عربي - ألماني، أو ألماني - عربي) أو متعددة اللغات؛ مثل (عربي - فرنسي - ألماني - إنكليزي) بما في ذلك المواد اللغوية جمعها وترتيبها وتنظيمها وعرضها بشكل متقن.

**تعليم اللغات:** يهتم بكل ما له صلة بتعليم اللغات من أمور تربوية واجتماعية ونفسية وعملية بما في ذلك الوسائل التعليمية وطرائق التعليم المختلفة والتقنيات الحديثة والاتجاهات المتعددة.

**تصميم الاختبارات اللغوية:** ويهتم بتصميم اختبارات اللغة القومية أو اللغة الأجنبية، وتطوير أساليبها لتحسين نوعية الاختبارات من حيث محتوى المادة والناحية العلمية للوصول بها إلى درجة ممكنة من الصدق والثبات والتمييز وسهولة النطق<sup>٤٧</sup>.

**المنهج (Curriculum)** هو وصف عام لما يقدم في مقرر ما أو مجموعة مقررات، وأسلوب تنفيذها، ومتابعة تطويرها. وينبغي أن يشتمل المنهج على الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والمصادر، ووسائل التقويم لجميع الخبرات التعليمية؛ التي تخطط للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها، وفي المجتمع من خلال التوجيهات المدرسية، والبرامج المتعلقة بها.

**البرنامج التعليمي (Syllabus)** فهو مجموعة من النقاط اللغوية سواء أكانت مقررات لغوية، أم قواعد نحوية، أم وظائف معينة، أم مختارات للقراءة أو الكتابة أو الحديث، إلخ - أو كل هذه النقاط معاً؟، أو هو وصف لخطة، أي هو جزء من المنهج ولكنه لا يشمل عملية تقويم المنهج

**التعلم:** هو تغيير في السلوك المكتسب.

**التعليم** يهدف إلى إحداث هذا التغيير في السلوك المكتسب. وأنه تيسير التعلم وتوجيهه وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له.

---

٤٧- السيد، محمود أحمد. ١٩٩٥-١٩٩٦ م. علم النفس اللغوي. دمشق: منشورات جامعة دمشق. ص ١٨-

**الاكتساب:** يكون للغة الأولى - الأم - بينما يتم التعلم للغة الأجنبية أو الثانية، والاكتساب يكون من وفي داخل البيئة بصورة تلقائية، بينما يكون **التعلم** عملية منظمة داخل حجرات الدراسة، ولعل عملية التعلم وما يصاحبها من إجراءات تنظيمية منضبطة تكون ملازمة لعملية أخرى تسبقها أو تلازمها، هي عملية التعليم، بينما لا يحتاج الطفل في اكتسابه للغة الأم لهذا الانضباط أو لتلك الإجراءات.

## الفصل الثالث

### علم اللغة التطبيقي في التراث العربي\*

يرى جاسم<sup>٤٨</sup> أن اللغويين العرب القدامى تحدثوا عن علم اللغة التطبيقي في موسوعاتهم العلمية القيمة منذ اثني عشر قرناً تقريباً، ومن الموضوعات التي تناولوها بالبحث والدراسة مثلاً: تعليم اللغات (التحليل التقابلي، وتحليل الأخطاء)، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، والترجمة، والمفردات الشائعة، والنحو التعليمي، وغيرها من الموضوعات. وفيما يلي نوجز هذه الموضوعات:

#### ١- تعليم اللغات

إن موضوع تعليم اللغات كان معروفاً منذ العصر الجاهلي، ولم يكن من مكتسبات القرن العشرين، ولقد وُجِدَ مَنْ تَعَلَّمَ اللغة الثانية في العصر الجاهلي، وفي العصر الإسلامي، شجّع الرسول ﷺ هذه الظاهرة وأمر بتعلم اللغات وخاصة السريانية والعبرية، وذلك عندما أمر زيد بن ثابت بتعلمها ولقد تعلمها في سبعة عشر يوماً.

والعصر العباسي فريد من نوعه، فهو عصر تعلم اللغات بحق، ولقد ترجم اليهود كتب اللغة العربية إلى لغتهم واللغات الأوربية الأخرى في العصر الأندلسي.

\* للمزيد انظر الباب الثالث / الفصل الأول من هذا الكتاب.

٤٨- جاسم وجاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ٢٤٢-٢٥١.

- جاسم. ٢٠١٠م. المرجع السابق. ص: ١٥١-٢١٠.

- جاسم. ٢٠٠٩م (أ). المرجع السابق. ص ٢٩-٩٥.

- جاسم. ٢٠١١م. المرجع السابق.

## أ- علم اللغة التقابلي (التحليل التقابلي)

إن دراسة الجاحظ<sup>٤٩</sup> للأصوات عند غير العرب كانت هي الأساس لنشوء هذا الفرع من علم اللغة. فقد وجدناه في علاجه لمشكلة اللثغة واللكنة، يشرح أسس هذا العلم، مثل: توصيف المشكلة، وبيان الأسباب، وشرحها، وذكر طريقة العلاج المناسبة لها، وغيرها. وعلاوة على ذلك، فقد تحدث سيويوه<sup>٥٠</sup> عن مسألة اطراد الإبدال في الفارسية، كما تحدث السيوطي<sup>٥١</sup> عن مسألة انفراد العرب بالهمز في عرض الكلام، وغير ذلك من القضايا التي تعتبر تقدمًا كبيرًا في ميدان علم اللغة التطبيقي.

## ب- تحليل الأخطاء

نجد أن اللغويين العرب كانوا أساتذة هذا العلم، وفي هذا السياق يذكر جاسم<sup>٥٢</sup>: "أن اللغويين العرب القدامى كانوا رواد هذه النظرية وأساتذتها وآباءها. ولم يسبقهم إليها أحد من قبل، ولم يكن هذا الموضوع جديدًا في الدراسات اللغوية الحديثة، بل إنه قديم قدم الدراسات العربية منذ القرن الثاني للهجرة... ولقد جمعوا المادة اللغوية وحددوا الأخطاء ووصفوها ووصفوها وشرحوها وقدموا لها التطبيق العملي الذي يساعد على تعلمها بيسر وسهولة، وإن اللغويين العرب القدامى كانوا هم السابقين إلى هذا العلم اللساني<sup>٥٣</sup>. ولم يتأثروا بغيرهم من اللغويين في هذا الميدان. وفي هذا الصدد يقول

٤٩- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. ١٩٩٨م. البيان والتبيين. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. الطبعة السابعة، القاهرة: مكتبة الخانجي بالقاهرة. ج ١، ص ٣٤-٧١.

٥٠- سيويوه، عثمان بن قنبر. ١٩٨٣م. الكتاب. تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون. الطبعة الثالثة، بيروت: عالم الكتب. ج ٤، ص ٣٠٥.

٥١- السيوطي. ١٩٨٦م. المصدر السابق. ج ١، ص ٣٢٨.

٥٢ - جاسم. ٢٠١٠م. المرجع السابق. ص ١٥١-٢١١.

53 - Anwar, M, S. 1983. The Legitimate Fathers of Speech Errors, In Versteegh, C,

(روبينز<sup>٥٤</sup> Robins): "إنه من المؤكد أن اللغويين العرب القدامى طوروا نظرتهم الخاصة في نظامهم اللغوي، ولم يطبقوا النظام اللغوي اليوناني على لغتهم أبداً كما هو الحال في النحو اللاتيني".

## ٢- علم اللغة النفسي

وفي ميدان علم اللغة النفسي، نجد أن العلماء العرب القدامى هم رواد هذا العلم أيضاً، يقول جاسم<sup>٥٥</sup>: "إن اللغويين العرب القدامى، بحثوا موضوعات علم اللغة النفسي بشكل دقيق وأصيل. ومن هذه الموضوعات مثلاً: الفكر واللغة، واللغة توقيف أم اصطلاح، واكتساب اللغة، ولغة الحيوانات، ولغة الإشارات والرموز، وأمراض الكلام: وذكر أسبابها، وعلاجها. ولقد كانت آراء العلماء العرب مؤثرة جداً في آراء علماء اللغة المحدثين، الذين تحدثوا عن هذا الموضوع المهم. ولقد أجرى الغربيون التجارب والبحوث؛ وأكدوا ما قاله العلماء العرب؛ من دون أن ينسبوا هذه المعلومات إليهم. فعلى سبيل المثال؛ نظريات اكتساب اللغة ما هي إلا تكرار لما قاله علماء العربية القدامى، وإن هذا العلم لم يكن جديداً عليهم، أو أنه وليد القرن العشرين، كما يرى بعض العلماء العرب المعاصرين وغيرهم من

---

H, M, et al, The History of Linguistics in the Near East, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Fromkin, V, A. 1988. Grammatical Aspects of Speech Errors. In Newmeyer, F, J, (ed.), Linguistics: The Cambridge Survey 2: 117-138. The Cambridge University Press.

<sup>54</sup>- Robins, R, H. 1990. A Short History of Linguistics, London: Longman. p111.

-Fromkin, V, A. 1973. (ed), Speech Errors as Linguistic Evidence, The Hague: Mouton.

الأجانب. وإن علماء اللغة في الغرب ساروا على منوال العرب في هذا الميدان؛ وإن لم يشيروا صراحة إلى تلك الجهود اللغوية العربية القديمة، أو يذكرونها بشيء من هذا، وهذا هو ديدنهم عادة، ولذلك يحق لنا أن نقول: إن اللغويين العرب القدامى لم يسبقوا اللغويين الغربيين إلى دراسة هذه الموضوعات اللغوية النفسية فحسب، بل وكان تأثيرهم واضحاً في آرائهم وأفكارهم عن اللغة. وبذلك فقد حازوا قصب السبق في هذا المجال؛ وكانوا رواد هذا العلم بلا منازع".

### ٣- علم اللغة الاجتماعي

وأما علم اللغة الاجتماعي<sup>٥٦</sup> فهو: "يبحث في الصلات والعلاقات التي تربط بين اللغة والمجتمع. وبعبارة أوضح يقوم هذا العلم بدراسة الأسباب والعوامل الاجتماعية التي يؤثر فيها المجتمع على شكل اللغة ووظيفتها...".

ومن موضوعات هذا العلم: الصمت، واللهجات، والتخطيط اللغوي، والسياسة اللغوية وغيرها. أما الموضوع الذي عاجه الجاحظ في بعض مؤلفاته؛ هو الصمت.

والصمت له وجهان<sup>٥٧</sup>: مدح وذم. وذمه أكثر من مدحه.

---

٥٦- جاسم، زيدان علي. ١٩٩٣م. دراسة في علم اللغة الاجتماعي. مراجعة وتدقيق: جاسم، زيد علي، و جاسم، جاسم علي. الطبعة الأولى، كوالا لمبور: بوستاك أنارا. ص: ش.

٥٧- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. ٢٠٠٠م. رسائل الجاحظ. الفصول المختارة من كتب الجاحظ اختيار الإمام عبید الله بن حسان، شرحه وعلق عليه: عيون السود، مُجد باسل، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية. ج ٤، ص ١٧٧ وما بعدها.

ويبين الجاحظ أن للصمت فضيلة خاصة وليست عامة. ومن فضائله ؛ هي: أن الصمت سبب للسلامة، وأن السكوت من ذهب، والصمت منجاة من النار، كما أنه أجمل من الكلام في غير وقته، وهو مدعاة للتثبُّت في الأمور، وتَبَيُّنُها قبل الكلام عنها. ولقد ذم الجاحظ<sup>٥٨</sup> الصمت، لأن الله سبحانه وتعالى أمر البشر بالكلام للتعبير عن حاجاتهم ورغباتهم. ولذلك فضَّل الكلام عليه، لأن الكلام نفعه عام وخاص. وأن الله - سبحانه وتعالى - أرسل الأنبياء بالكلام لا بالصمت، وأن الكلام هو سمة البشر؛ أما الصمت فهو سبب طارئ.

ومن موضوعات علم اللغة الاجتماعي أيضاً اللهجات، ولقد تناولها الثعالبي<sup>٥٩</sup> بالحديث، حيث يقول:

"الكشكشة لبني تميم: ما الذي جاء بش؟ أي بك، الكسكسة في لغة بكر، وهي إلحاقهم لكاف المؤنث سينا عند الوقف، كقولك: أَكْرَمْتُكَس، أي أَكْرَمْتُكَ، والعنعة في لغة تميم، وهي إبداهم العين من الهمزة كقولهم: ظَنَنْتُ عَنَّا ذَاهِبٌ؛ أي أَنَّا ذَاهِبٌ. اللخلخانية تعرض في لغات أعراب الشَّحْرِ وَعُمَانَ، كقولهم: مَشَا اللهُ كَانٌ، يريدون ما شاء الله كان، الطُّمُطُمَانِيَّةُ تَعْرِضُ فِي لُغَةِ جَمِيرٍ، كقولهم: طَابَ امهَوَاءُ، يريدون: طَابَ الهَوَاءُ".

- الجاحظ. ١٩٩٨م. البيان والتبيين. ج ١، ص ١٩٤ وما بعدها.

٥٨- الجاحظ. ١٩٩٨م. المصدر السابق، ج ١، ص ٢٧٢-٢٧٣.

٥٩- الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن مُجَدِّد بن إسماعيل. ١٩٩٣م. فقه اللغة وسر العربية. تحقيق فائز مُجَدِّد، مراجعة إميل بديع يعقوب. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتاب العربي. ص ١١١.



## ٤- الترجمة

أما الترجمة: فهي تعد إحدى فروع علم اللغة التطبيقي، لها نظرياتها ومناهجها وأساليبها وأدواتها الخاصة بها<sup>٦٠</sup>، وتشكل جزءاً هاماً من التفاعل الثقافي بين الأمم. وهي مصدر غني وفريد للمعلومات لبني البشر. ويتحتم استخدامها لمعرفة ما يعرفه الآخرون، وما يحسون به. على الرغم مما يعتريها من النقص والتناقض والغموض والصعوبة، وغير ذلك من المشاكل التي تصادف المترجم أثناء عمله. ولقد اهتم العرب بها اهتماماً بالغاً<sup>٦١</sup>.

## ٥- المفردات الشائعة

إن ظاهرة المفردات الشائعة، لم تكن جديدة في علم اللغة التطبيقي، كما يقول عبده ١٩٧٩م<sup>٦٢</sup>، بل هي ظاهرة قديمة كان رائدها الجاحظ، ولقد تحدث عنها من خلال حديثه عن مشكلة اللُّغة واللُّكنة، وإن دراسة المفردات الشائعة تفيد مصممي المناهج التعليمية في توظيف

٦٠- الشميمري. نقلاً عن: كوك، قاي. ٢٠٠٨م. علم اللغة التطبيقي. ترجمة الشميمري، يوسف بن عبد الرحمن.

الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع. ص:ز.

61- Jassem, Z.A.& Jassem, J.A. 1995. Translating scientific Terms: An Arabic example and case study. Proceedings 5<sup>th</sup> international conference on translation "Theme: translation in the global perspective" 21-23 November. P.13.

٦٢- عبده، داود عطية. ١٩٧٩م. المفردات الشائعة في اللغة العربية. الرياض: مطبوعات جامعة الرياض. ص:ب

وما بعدها.

الكلمات الأكثر تداولاً في المقررات الدراسية؛ لأن لها أثراً حميداً في سرعة تعلم اللغة واكتسابها من قبل المتعلمين. ولقد بيّن الجاحظ أسس هذا العلم بقوله<sup>٦٣</sup> :

"... يُزَعَمُ أن هذه الحروفَ أكثرَ تَرَدّاداً من غيرها، والحاجة إليها أشدّ. واعتبرَ ذلك بأن تأخذ عِدَّةَ رسائلَ وعدة خطب من جملة خطب الناس ورسائلهم؛ فإنّك متى حَصَلتَ على جميع حروفها، وعددت كل شكل على حِدّة، علمت أن هذه الحروفَ الحاجة إليها أشدّ".

## ٦- النحو التعليمي

أما النحو التعليمي، فإن تيسير تدريسه للناطقين بالعربية وبغيرها مسألة قديمة، شرحها الجاحظ وبيّنها في مؤلفاته. ولقد أكد على أهمية مراعاة سنّ الطالب وحاجته، وتسهيل المادة العلمية المقدمة إليه، والبعد عن غريب النحو ومسائله الخلافية، التي تزيده صعوبة وتعقيداً؛ من غير فائدة تذكر لهؤلاء المتعلمين الذين يُقبَلون على تعلم اللغة<sup>٦٤</sup>.

ولقد كانت لابن خلدون الذي يعد من علماء اللسانيات آراء هامة في هذا الموضوع؛ حيث يقول المسدي: فابن خلدون يجهل قَدْرُهُ كثير من الناس، بل إنهم يعرفونه على أنه عالم اجتماع ليس إلا. ولكن هناك من اللسانيين من يجد في المقدمة مخزوناً من الاستطرادات الثرية التي تدل على جملة من

٦٣- الجاحظ. ١٩٩٨م. البيان والتبيين. المصدر السابق. ج ١، ص ٢٢. (الحروف هي: ر، ي، ل، أ).

٦٤- الجاحظ. ٢٠٠٠م. المصدر السابق. ج ٣، ص ٣١. وللمزيد انظر،

- Jassem, J.A. 2000. Study on second language learners of Arabic an error analysis approach. 1st edition, Kuala Lumpur: A.S.Noordeen. pp350-1.

الأفكار اللسانية التربوية التي لا تقل أهمية عما توصل إليه البحث اللساني واللساني التطبيقي عند الغربيين<sup>٦٥</sup>.

وترى بعض الدراسات حول هذا الشأن أن للعرب مقولات تربوية مهمة، وأن هذه المقولات يمكن أن تضاهي النظريات التربوية الحديثة باعتبار أن العرب كانوا سابقين إلى كثير من الآراء التربوية الحديثة، وأنه بالإمكان صوغ نظرية تربوية صالحة لهذا العصر من خلال المزوجة بين التراث العربي في هذا المجال وبين الأسس والمبادئ التربوية الغربية الحديثة فيه<sup>٦٦</sup>، كما خلصت بعضها<sup>٦٧</sup> إلى أن المدارس كان لها إسهام واضح في تعليم العربية، من خلال الكتب التعليمية التي اتخذت مناهج لتعليم العربية ووضعت كتب بغرض تيسير النحو، وأن بعض المحاولات قد أسست منهجاً يقوم على ثلاث مستويات على النحو التالي:

- ١- المستوى الابتدائي: ويمثله كتاب (الواضح في النحو) للزبيدي ت٣٨٧هـ، ويصفه بأنه بعيد عن النحو والقياس.
- ٢- المستوى المتوسط: ويمثله كتاب (اللمع) لابن جني ت٣٩٢هـ، وهو بحسب المصدر يقدم العلة في بعض الأحيان، كأنه يريد مراعاة النضج.

---

٦٥- المسدي، عبد السلام. ١٩٨٢م. التفكير اللساني في الحضارة العربية. الطبعة الثانية، تونس: الدار التونسية للكتاب. ص ٢٠٨ - ٢٣٧.

٦٦- علي، إبراهيم علي. ١٩٨٢م. المقولات التربوية في التراث العربي. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.

٦٧- شريف، عاصم محمد. ١٩٩٨م. تجربة العرب الأوائل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.

٣- مستوى المتخصصين: ويمثله كتاب سيوييه باعتبار امتلائته بالعلل والأقيسة والافتراضات.

ويورد حتاملة<sup>٦٨</sup> رأياً لابن خلدون، يؤكد مضي الفكر التربوي العربي شوطاً مقدراً في بناء نظرية لتعليم اللغة العربية لغير أهلها، ويؤكد على سبقهم في إيراد كثير من الآراء التي بنى عليها الفكر الغربي أطروحاته، فابن خلدون يقرر عدة عوامل باعتبار أن من شأنها المساعدة على تعلم العربية وذلك على النحو التالي:

### العامل الأول

التكرار وهو مهم في اكتساب اللغة وفهم تراكيبها ومفرداتها، ويجب أن يتم التكرار في مواقف طبيعية، وفي مواقف حيوية، وأن يبنى على الفهم والإدراك للعلاقات والنتائج وإلا أصبح من دون الفهم مهارة آلية لا تساعد صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة. (مبدأ التكرار مبدأ سلوكي ولكن إشارة ابن خلدون هنا للفهم تميزه عن السلوكيين).

### العامل الثاني

٦٨- حتاملة، موسى رشيد. نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية. الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات. ص ١٢٦-١٢٧. الموقع:

[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:630r3sUkT0oJ:www.majma.org.jo/majma/res/data/mag/69/m69\\_4.doc](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:630r3sUkT0oJ:www.majma.org.jo/majma/res/data/mag/69/m69_4.doc)

وانظر أيضاً:

- جاسم. ٢٠٠٩م (أ). المرجع السابق. ص ٤٢ وما بعدها.

البيئة الصالحة لتعلم لغة ما، هي البيئة الطبيعية أي الاختلاط بأصحاب تلك اللغة الفصيحة حتى يستقيم اللسان. (وكأن ابن خلدون هنا يتحدث بلسان المذهب الطبيعي، وبلسان أصحاب المذهب الاتصالي في تعليم اللغة الذي يعبر عنه رأي كل من مارينا برت وهايدي دوليه ( Marina Burt and Heidy Dulay,1977) اللتين تريان أن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل تقوم بدورٍ مهمّ في تعلم اللغة.

### العامل الثالث

الاختلاط بالأعاجم يفسد اللغة، لذلك اشترط ابن خلدون أخذ اللغة بالاعتماد على التراث اللغوي والاختلاط بأهل اللغة وكان يقصد العرب الفصحاء. (يعتبر هذا الرأي من الآراء التربوية المهمة التي يعتد بها اليوم، ويعتبر تعلم اللغة في هذه الحال تعلم لغة ثانية - تعلم اللغة في بيئتها - وهو يختلف عن تعلمها في غير بيئتها - لغة أجنبية - ولكل شروطه، وإن كان مقصد ابن خلدون يمضي إلى أكثر من ذلك، حيث كان يبعث بالمتعلمين إلى البادية بزعم فساد لغة أهل الحضر).

### العامل الرابع

وجوب التقليد والاقتراس في بدايات تعلم اللغة، ثم تأتي مرحلة الاعتماد على ما وعاه وحفظه واستعماله في مواقف جديدة.

قارن ذلك مع مبادئ المدرسة السلوكية التي تعتمد مبدأي التكرار والحفظ "التكرار له دور مهم في حدوث التعلم الشرطي، حيث يرتبط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي وينتج عن ذلك الاستجابة.

إن المحاكاة أو التكرار بني عليه في المجال التطبيقي ما يسمى بتمارين الأنماط " Pattern " Drills وكان الهدف منها تعليم اللغة".

## طرائق تعليم اللغة العربية في التراث الإسلامي

لا يمكننا الزعم بأنه توجد طريقة معينة قامت وبنيت على أسس ومبادئ نظرية، لمدرسة فكرية عربية أو إسلامية واحدة. ولكن يمكن الزعم بوجود مذاهب عربية متوارثة تتضح معالمها وتبين في طرائق تعليم اللغة العربية في كتاتيب وخلأوي تحفيظ القرآن وتعليم العربية، التي انتشرت في العالم الإسلامي، وبخاصة في مصر وبلاد المغرب العربي وبلاد إفريقيا ومنها السودان، وتورد دراسة سحاري<sup>٦٩</sup>: أن عبد الله الطيب - وهو عالم العربية والمتخصص في شرح وتعليم القرآن - يصف طريقة تعليم القرآن لأبناء جيله حينما كانوا صغاراً على النحو الآتي: "... فتلميذ القرآن أولاً يلقن الحروف ثم حركاتها الطويلة والقصيرة، في أنواع الترنم والإيقاع الجماعي (...). ثم يكتب ذلك على الرَّمْل مع التلقين، ثم طور الإملاء والكتابة بعد ذلك" وإن دراسة ساتي<sup>٧٠</sup>: تشير إلى الخطوات المتبعة في تعليم القرآن ببلاد السنغال، والتي تبدأ بتحفيظ الأبجدية الهجائية، ثم إرشاد الدارسين لكيفية تكوين جمل مفيدة عن طريق التمارين المتكررة، ومرحلة تتصل بمخارج الحروف لتحفظهم السور القصار والطوال، وهو بحسب المصدر مشابه لخطة تعليم القرآن الكريم بخلاوي همشكوريب بشرقي السودان، وتتمرحل خطة التعليم بخلاوي همشكوريب على النسق التالي:

- ١ - يبدأ المعلم بكتابة الحرف على الأرض، ثم ينطق اسم الحرف، يستمع التلميذ ثم يردد، ثم يبدأ برسم الحرف مقلداً معلمه وهكذا حتى يحفظ الحروف جميعها.

٦٩ - سحاري، أسامة بن مُجَّد طاهر. ٢٠٠٧م. طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قديماً: العصر العباسي نموذجاً. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.

٧٠ - ساتي، مهدي. دارات تحفيظ القرآن الكريم في السنغال. مجلة دراسات إفريقية. العدد ٧، ص ٣١.

- ٢- في هذه المرحلة يتدرب الدارس على وصل الحروف ببعضها هجائياً . أبشج/ حخد/...، متبيناً  
ما يصح اقترانه وما لا يصح اقترانه منها، ووجهات الاقتران.
- ٣- يجري بعد ذلك تعلم الحركات القصيرة وكتابتها وقراءتها.
- ٤- تأتي بعد ذلك مرحلة كتابة حروف المد وقراءتها، ويبدأ الدارس بصوت الباء مقروناً بألف المدّ،  
ثمّ الياء، ثمّ الواو.
- ٥- ثمّ مرحلة كتابة حروف المدّ: با/بي/بو.
- ٦- مرحلة كتابة التنوين: بأ - فتحتان - ، ب - كسرتان.
- ٧- مرحلة الحرف المشدّد مصحوباً بالتنوين، ويكتب المعلم الحرف مشدّداً ومنوناً مسبقاً بهمزةٍ ومن  
خلفه يردد الدارسون "أباً" شد فتحتان، "أبٌ" شد ضمّتان.
- ٨- مرحلة التراكيب: يملي المعلم على الدارسين بعض الكلمات: مثال: (آه) (قل) ثمّ يرتقى بهم إلى  
كلمات أكبر (كان) (طال) ثمّ إلى الرباعي والخماسي، ثمّ إلى الجمل القصيرة، ثمّ المتوسطة، ثمّ  
المركبة أو الطويلة، معتمداً في ذلك على ألفاظ القرآن. وعلى ذلك سارت مبادئ الطريقة الجزئية  
من الجزء إلى الكل.
- مرحلة الكتابة على اللوح: ويبدأ الدارس أولاً بكتابة سورة الفاتحة، وهو يتلقاها مباشرةً من  
معلمه كلمةً، كلمةً، ثم تأتي مرحلة تصحيح الأخطاء، ثمّ الحفظ والتسميع ويستمر على هذا  
النسق حتى حفظ سورة البقرة.
- ٩- يمرّ الدارس بخمس مراحل - مواضع - وكلما مرّ بمرحلة زين لوحه بألوان مختلفة، وهذه المواضع  
هي (لم يكن) و(تبارك) و(قد سمع) و (يس)، لتبدأ ختمة - دورة حفظ كاملة - ثانية من لدن

البقرة إلى الناس, وحين ينتهي من ذلك تبدأ دورة جديدة ويكرم الحافظ تكريماً يليق بعظمة المناسبة<sup>٧١</sup>.

ومعلوم أن نظام الكتاتيب - الخلاوي - مازال منتشراً ببلاد السودان ومصر والمغرب، وهو يمثل تمثيلاً حقيقياً، التراث العربي والإسلامي في هذا الشأن.

والناظر لما ورد من وصفٍ لطرائق ومناهج تعليم اللغة العربية في الخلاوي سألفة الذكر، يلاحظ تمكيناً للأسس التربوية والنفسية فيها، وما تزال طريقة تعليم أصوات اللغة العربية على هذا النحو هي الأكثر تأثيراً ونفعاً الآن في قاعات الدرس، ولكن ذلك يكون مع الأخذ بالمستجدات التي جاءت بها الدراسات اللغوية الحديثة، من ضرورة الأخذ بالدراسات التقابلية وتبين أصوات اللغة الأم ومقارنتها بأصوات اللغة الهدف وعلاج مشكلات الأصوات الغائبة في اللغة الأم، ودراسة صفات ومخارج الأصوات، والعمل بمبدأ الثنائيات الصغرى في عملية تعليم أصوات اللغة الهدف<sup>٧٢</sup>.

### أهم مجالات علم اللغة التطبيقي

يذكر العصيلي<sup>٧٣</sup> مجالات كثيرة لعلم اللغة التطبيقي، ولكنه يعتبر أن ميدان تعليم اللغات هو أهم ميادين علم اللغة التطبيقي وأبرزها، وبخاصة ميدان تعليم اللغات الأجنبية، الذي يندرج تحته عدد

٧١- الصافي، سيد أحمد بابكر. ١٩٩٣م. تعليم القرآن الكريم واللغة العربية بخلاوي همشكوريب. معهد الخرطوم

الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. ص ٦٠، ٦٣.

٧٢ - جاسم، جاسم علي. ٢٠٠١م. في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب. الطبعة الثانية، كوالا لمبور: إيه إيس نوردين. انظر الفصلين الخامس والسادس.

٧٣- العصيلي. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ١٨-٢٣.



من الفروع، منها: طرائق تدريس اللغات، وإعداد المناهج، والمقررات، وتأليف الكتب، وإعداد المواد التعليمية، واختبارات اللغة، ومختبرات اللغة، والتحليل التقابلي، وتحليل الأخطاء.

ومجالات علم اللغة التطبيقي بحسب العصيلي، هي على النحو التالي:

- ١- تعليم اللغات: الأم والثانية أو الأجنبية. ٢- اختبارات اللغة. ٣- مختبرات اللغة. ٤-
- علم اللغة النفسي. ٥- علم اللغة العصبي. ٦- علم اللغة الأحيائي. ٧- علم اللغة الاجتماعي. ٨-
- علم اللغة الآلي/الحاسوبي. ٩- علم اللغة الإحصائي. ١٠- صناعة المعاجم. ١١- علم الترجمة. ١٢-
- محو الأمية. ١٣- علاج النطق. ١٤- علم اللغة التعليمي. ١٥- علم الأساليب. ١٦- تحليل
- الخطاب. ١٧- السياسة اللغوية. ١٨- التخطيط اللغوي. ١٩- علم الأصوات: Phonology. وهو
- علم جديد قديم. جديد: لأنه واحد من فروع علم اللسانيات linguistics الذي لا يعدو تأسيسه
- مطلع هذا القرن على يد اللغوي السويسري فرديناند دي سوسير. وقديم: لأنه واحد من العلوم التي
- تقوم عليها كل لغة، فاللغة أصوات تتألف منها كلمات تنظم في جمل فتؤدي معاني شتى، أو هي على
- حد تعبير ابن جني: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"<sup>٧٤</sup>. واللغة: "كلام له معنى" كما يعرفها
- الدكتور جاسم علي جاسم. والصوت كما يعرفه الجاحظ: "هو آلة اللفظ، والجوهر الذي يقوم به
- التقطيع، وبه يوجد التأليف، ولن تكون حركات اللسان لفظاً ولا كلاماً موزوناً ولا منشوراً إلا بظهور
- الصوت. ولا تكون الحروف كلاماً إلا بالتقطيع والتأليف"<sup>٧٥</sup>.

٧٤ - ابن جني. الخصائص، المصدر السابق، ج ١، ص ٣٣.

٧٥ - الجاحظ. البيان والتبيين. المصدر السابق، ج ١، ص ٧٩.

أما عريف ونقشبندي<sup>٧٦</sup> فيعتبران تدريس اللغة الثانية الحقل التقليدي لعلم اللغة التطبيقي، وذلك لأنه ما ينشغل به اللغويون التطبيقيون في معظم حالاتهم، ولكنهما يوسعان مجالاته بإضافة تدريس اللغة الأولى، وتربية الصم، والتربية الثنائية اللغة، وتخطيط اللغات، والأفازيا، ووسائل الاتصال، والترجمة وعلاقتها بالتمثيل الدلالي للنصوص، وعلم الأسلوب.

---

٧٦- عريف ونقشبندي. ١٩٩٢م. المرجع السابق. ص ٢٦.

# الباب الثاني

## مدارس النظريات اللغوية والنفسية

ويتضمن ثلاثة فصول

الفصل الأول: المدرسة السلوكية

الفصل الثاني: مبادئ تعلم وتعليم اللغات وفقاً للمدرسة السلوكية

الفصل الثالث: المدرسة المعرفية

## الفصل الأول

### المدرسة السلوكية

#### نشوء المدرسة السلوكية

يمثل النظرية السلوكية في التراث اللغوي العربي القديم ابن فارس<sup>٧٧</sup>، حيث يقول عن اكتساب اللغة الأم عند الأطفال: "تؤخذ اللغة اعتياداً كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات، وتؤخذ تلقناً من ملقن، وتؤخذ سماعاً من الرواة الثقات ذوي الصدق والأمانة، ويؤتقى المظنون".

ويؤكد ابن خلدون هذا الرأي<sup>٧٨</sup>، حيث يقول: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال".

إن النظرية السلوكية في علم اللغة النفسي الحديث تؤيد هذا الرأي أيضاً، يقول العصيلي<sup>٧٩</sup> مبيناً ذلك: "... فإن المبدأ الأساس الذي اعتمدت عليه هذه النظرية في اكتساب اللغة الأم هو أن

٧٧- ابن فارس. المصدر السابق. ص ٣٤.

٧٨- ابن خلدون. لا تاريخ. المصدر السابق. ج ٣، ص ١٢٧٨ وما بعدها.

٧٩- العصيلي. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٢٤٨.

الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء، خالية من المعلومات اللغوية، وأن البيئة التي ينشأ فيها تسطر في هذه الصفحة ما تشاء، سواء أكانت بيئة طبيعية كالوالدين والإخوان والأقران، أم بيئة تعليمية تربوية كالمدرسة بما فيها من معلمين وبرامج ومناهج<sup>٨٠</sup>. ويرى أصحاب هذه النظرية أن الطفل يكتسب اللغة بالسمع والتلقين والتدريب والمران، ويعتمد على التقليد اعتماداً كلياً، وقد يلجأ إلى القياس أحياناً، ويؤمنون بأن تصويب المحيطين به لأخطائه اللغوية - حين الوقوع فيها - يعدل من سلوكه اللغوي، ويقوده إلى اكتساب لغة سليمة صحيحة<sup>٨١</sup>.

يتضح لنا أن رأي هذه النظرية السلوكية الحديثة متأثر برأي كل من ابن فارس وابن خلدون؛ من أن اللغة تكتسب بالسمع والتلقين والتمرين والمحاكاة.

ولكن (هلغارد<sup>٨٢</sup> Hilgrad) يرى: "أن السلوكية Behaviorism، نشأت من الوظائفية Functionalism، وأنهما ما زالتا تعيشان جنباً إلى جنب. كما يرى أن السلوكية من حيث هي مدرسة سيكولوجية يعزى تأسيسها إلى "واطسن B Watson. J"، وهو سيكولوجي أمريكي عاش في الفترة من ١٨٧٨م إلى ١٩٥٨م، وقد نشر في العام ١٩١٤م، كتاباً بعنوان: "السلوك: مقدمة للسيكولوجيا المقارنة Behavior: An Introduction to Comparative Psychology"، انتقد فيه قانون "ثورنديك" المختص بالأثر "Law of Effect" والقول بقانون التردد أو الذبذبة "Frequency"، والحدثة أو الجدة "Recency". كما يرى أن "واطسن" هو الزعيم الأكبر لهذه المدرسة، مع وضع

80- Skinner, B. F. 1957. Verbal Behavior, New York: Appleton Century Crofts. P:40-55.

٨١- غازدا، جورج وكورسيني، ريموند. ١٤٠٤هـ. نظريات التعلم: دراسة مقارنة. ترجمة: علي حسين حجاج وعطية محمود هنا. الكويت: عالم المعرفة. ص ١٤٧.

٨٢ - غالب، حنا. ١٩٧٠م. التربية المتجددة. الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتاب اللبناني. ص ٣٠٨.

اعتبار لمجهودات "Singer 1911"، و"جثري Guthrie" تلميذه، و"سكنر Skinner 1930"، وبمضى قائلاً: "ولكن الذي صاغ السلوكية في نظرية منظمة بتعاريف "Definitions"، ومبادئ أساسية، أو افتراضات مسلم بها من دون برهان Postulates، وقضايا غير ذاتية الجلاء، لكن يمكن إثباتها بمقدمات مقبولة Theorems، فهو: "هل Clark L. Hull"، وكان صوغه لها تدريجياً امتد من ١٩١٥م إلى ١٩٥١م، وظهرت الصيغة المنظمة الرسمية لها في العام ١٩٣٥، وقد عاش "هل" في الفترة من ١٨٨٤م إلى ١٩٥٢م، وكان قد تأثر كثيراً بكتاب "بافلوف Pavlov"، المسمى "بالرجع المقرون (المقترن) Conditioned Reflexes"، والذي صدر باللغة الإنجليزية في العام ١٩٢٧، ليباشر بعده سلسلة من الدراسات النظرية والتجريبية التي ألفت معاً نظام السلوكية".

ولقد عرّف السلوكيون الأوائل السلوك بأنه: "استجابات معينة تصدر عن العضلات أو الغدد، أي أنه: أفعال عضلية أو غددية معينة. وهم يتفقون جميعاً على أن السلوكية يجب أن تبنى على دراسة كل ما يمكن مراقبته من مؤثرات طبيعية، وحركات عضلية، وإفرازات غددية، ونتائج بيئية حاصلة"<sup>٨٣</sup>.

وهم في ذلك يؤكدون على نبذ المراقبة الذاتية - التأمل الباطني - Introspection، واعتبارها عملية غير علمية، في مقابل التجارب المخبرية التي يجرونها على الحيوانات، وعلى الأطفال، ويجاهرون بأن السلوك الحيواني والإنساني في مجمله شبيه بالفعل الآلي.

## التفسير السلوكي للتعلم

عمل العلماء في هذا الجانب على إرساء دعائم فلسفة علم السلوك، وذلك بإرجاع السلوك للتاريخ البيئي للكائن، وليس لوراثة عقلية أو حالات وجدانية عنده، وتناولوا دراسة عملية التعلم بمسئمة أساسية، وهي: "أن التعلم مهما كانت درجة تعقيده، سواء كان تعلماً معرفياً، أم تعلم عادات سلوكية، لا يخرج عن كونه مادة، تتكون عن طريق رباط بين مثير واستجابة، وتتم تحت ضوء شروط، مثل: "الاقتران الشرطي" أو "التعزيز" أو "الاشتراط الإجرائي". ولكن علماء السلوكية وإن بدأوا من هذه المسئمة، إلا أنهم يختلفون بعض الشيء في تفسير عملية التعلم، وفي الشروط والمبادئ الأساسية الواجب توافرها لتحقيق أكبر عائد من هذه العملية<sup>٨٤</sup>.

"ولقد اهتم علماء السلوكية المتأخرون، بإجراء تجاربهم على الحيوانات، في المعمل تحت شروط إجرائية تجريبية، تتفق وشروط ومبادئ المدرسة الأساسية، مثل شروط الدافعية، وشروط الممارسة، وظروف الموقف التعليمي نفسه، كما طبقوا طريقة الملاحظة العلمية والتجريبية بدقة، وانتهوا من ذلك باستخلاص قوانين وشروط يجب توافرها، حتى تتحقق أهداف عملية التعلم، بأكثر عائد، وأقل جهد من المعلم والمتعلم<sup>٨٥</sup>".

---

٨٤ - الغريب، رمزية. ١٩٩٢م. التعلم: دراسة نفسية - تفسيرية - توجيهية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص

١٩ - ٢٠.

٨٥ - الغريب. ١٩٩٢م. المرجع السابق. ص ٢٠.

## دور النظرية السلوكية في صياغة مبادئ التعلم

"كان السيكلوجيون أول من درس التعلم دراسة علمية، مدعين بأنّ هذه الدراسة شأناً من شؤونهم، ولقد ورد هذا على ألسنة باحثين رواد أمثال: "إبنغهوس (Ebbinghaus) ١٨٨٥"، و"برين Bryan"، و"هارتر Harter ١٨٩٧ و١٨٩٩"، و"ثورنديك Thorndike ١٨٩٨"٨٦.

ولقد قام العالم السيكلوجي الألماني "هرمان إبنغهوس Herman Ebbinghaus ١٨٨٥ - ١٩٩٠" بإجراء تجاربه العلمية على فعل الذاكرة، وفي استظهار لوائح المقاطع الخالية من المعنى، ووجد أنه كلما طالت هذه اللوائح، ازداد زيادة كبرى عدد مرات التكرير اللازم لاستظهارها، وأن النسيان بعد التعلم يحصل بسرعة قصوى. ولقد قام في العام ١٨٩٧م، بوضع الامتحان، أو الاختبار المبنى على مبدأ التتميم، أو ملء الفراغ (Completion Test) كما أن له في موضوع الذاكرة كتاب مشهور بعنوان: "الذاكرة Memory" نشر في سنة ١٨٨٥، وترجم إلى الإنجليزية في سنة ١٩١٣م.

"ولقد قام كل من "برين W. L. Bryan" و"هارتر N. Harter" بالتدقيق في اللغة التلغرافية ونشرا في العام ١٨٩٧، نتائج أبحاثهما، العلمية، تحت عنوان: "دراسات في فسيولوجيا وسيكلوجيا اللغة التلغرافية". كما نشرا مقالاً آخر تحت عنوان "دراسات في اللغة التلغرافية، اكتساب رتب من العادات"٨٧.

أما "ثورنديك Edward L. Thorndike" فلقد عرف بدراساته وأبحاثه العلمية في سيكلوجيا الحيوان، وسيكلوجيا الترابط التي يعدُّ زعيمها الأبرز. وله من المؤلفات ما يربو على العشرين مؤلفاً،

٨٦ - غالب. ١٩٧٠م. المرجع السابق. ص ٢٩٥.

٨٧ - غالب. ١٩٧٠م. المرجع السابق. ص ٢٩٦ - ٢٩٧.



بعضها وضعه منفرداً، والبعض الآخر بمساعدة سيكولوجيين آخرين. ويعدُّ كتابه الذي جاء في ثلاث مجلدات بعنوان "السيكولوجيا التربوية" "Educational Psychology" أهمها، ولقد ظهر أولاً في العام ١٩٠٣م ثم نشر ملخصه في ١٩١٤م، ولقد قام في ملخصه هذا بشرح نظامه السيكولوجي وهو في ذروة شهرته<sup>٨٨</sup>.

ولد ادوارد ثورنديك في الولايات المتحدة الأمريكية في العام ١٨٧٤م، وبدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلم في الظهور منذ مطلع القرن العشرين، وظهرت الصورة التقليدية لأبحاثه في نظرية التعلم في عامي ١٩١٣م و ١٩١٤م، عندما نشر كتابه علم النفس التربوي الذي حدد فيه مبادئ القانونين الأولين لنظرية الارتباط - قانون التدريب وقانون الأثر - وهي المبادئ التي وضعها في ضوء أبحاثه التجريبية والإحصائية.

أما طريقته في البحث فقد كانت تقوم في الأساس على المشاهدة وحل المشكلات، وذلك على النحو التالي<sup>٨٩</sup>:

- ١- ضع الإنسان أو الحيوان في موقف يتطلب حل مشكلة ما، كمحاولة الهرب من مكان يجبس فيه.
- ٢- رتب توجهات الإنسان أو الحيوان.
- ٣- اختر الاستجابة الصحيحة من بين خيارات متعددة، مثل: تجنب إحداث صدمة خفيفة للحيوان.
- ٤- راقب سلوك الإنسان أو الحيوان.
- ٥- سجل هذا السلوك في صورة كمية (رقمية).

٨٨ - غالب. ١٩٧٠م. المرجع السابق. ص ٢٩٥.

٨٩- عبد الهادي، جودت. ٢٠٠٠م. نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. الطبعة الأولى، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع. ص ٧١.

ويقسّم عبد الهادي<sup>٩٠</sup> مراحل تطور الفكر العلمي لثورنديك لثلاث مراحل؛ هي:

**المرحلة الأولى:** مرحلة ما قبل ١٩٣٠م: التي اقتصر فيها على عرض افتراض الارتباط وتفسير التعلم وفق قانوني الأثر والتدريب.

**المرحلة الثانية:** مرحلة ما بعد عام ١٩٣٠م: التي دحض فيها قانون التدريب، وعدل فيها من قانون الأثر، وأضاف قوانين ثانوية لتفسير التعلم البشري.

**المرحلة الثالثة:** بدأت من بعد عام ١٩٣٣م: ونادى فيها بافتراضي الانتشار والتشتت.

### أهم قوانين ثورنديك الارتباطية:

#### ١- قانون التعلم بالمحاولة والخطأ

"يرى ثورنديك أن شكل التعلم الأوضح لدى الحيوان والإنسان هو التعلم بالمحاولة والخطأ، أو كما سماه فيما بعد بالتعلم بالاختيار والربط، حيث يواجه المتعلم بموقف مشكل، يتحتم عليه التخلص منه؛ مثل: مشكلة الحصول على طعام، وذلك عن طريق اختيار الاستجابة المناسبة من عدد من الاستجابات الممكنة، ولقد كانت تجارب ثورنديك الأولى من هذا النوع تجرى على القطط، ثم أجرى تجاربه على السمك والقرودة، إلا أن التجربة النموذجية كانت لقطة جائعة، وضعت في قفص، له قفل آلي هو عبارة عن (سقاطة) على شكل حاجز، فإذا أحسنت القطة تحريك السقاطة، انفتح باب السقاطة، وخرجت لتحصل القطة على الطعام الموجود خارج العلية".

---

١٠٠- عبد الهادي. ٢٠٠٠م. المرجع السابق. ص ٧٣.

والمحاولات الأولى تتميز دوماً بكثرة الخريشة والمواء والتجول قبل أن تتمكن من تحريك السقطة، والوقت الذي تستغرقه القطة في هذه الاستجابة طويل نسبياً ولكنه يقل مع التكرار، ولكن بصورة بطيئة وغير مناسبة، وهذا التدرج هو الذي يشير إلى أن القطة لا تعرف الحل للخروج من مأزقها، لكنها تتعلمه عن طريق استبقاء الاستجابات غير الصحيحة، والتخلص من الاستجابات غير الصحيحة، بعد أن جربت استجابات مختلفة، وكلما فشلت استجابة جربت غيرها حتى نجحت... وكلما تكررت التجربة مرات كافية أمكن القطة في النهاية أن تفتح الباب بمجرد وضعها في القفص.

## ٢- قانون الأثر

وهو أهم قوانين ثورنديك الأولية، وينص على أن أي ارتباط بين موقف واستجابة يزداد إذا ما صاحبه حالة إشباع، ويضعف إذا ما صاحبه أو أعقبته حالة ضيق، وبعبارة أخرى فإن الأثر الطيب يقوي ويعزز المسارات العصبية، أي يحدث خلالها الارتباط، كما أن الأثر السيء يضعفها.

## ٣- قانون التدريب

يفرق ثورنديك بين مظهرين لهذا القانون:

"قانون الاستعمال: وهو أن الارتباطات تقوى عن طريق الممارسة، وقانون الإهمال: وهو أن الارتباطات تضعف عن طريق عدم ممارستها وبإهمالها"<sup>٩١</sup>.

ولقد رأى هؤلاء الباحثون الجدد: "أنّ بلوغ نظرية تعلم يركن إليها أمر ضروري، وذلك لكون الجانب الأكبر من سلوك الإنسان هو نتيجة تعلم، وإذا كان إدراك السلوك البشري الكثير، والمتشعب

---

٩١ - عبد الهادي. ٢٠٠٠م. المرجع السابق. ص ٧٣.

يجب أن يتم بموجب مبادئ قليلة، فإنه من الأرجح أن بعض هذه المبادئ ينبغي أن يختص بالأساليب التي يتم بها التعلم<sup>٩٢</sup>.

وعلى ذلك فإن ثمة عدد من علماء السيكولوجيا ينزلون التعلم في أنظمتهم السيكولوجية منزلة مركزية.

"ولقد جعل هلغارد (Hilgard) - بعد تحقيقٍ وتدقيقٍ في نظريات التعلم السيكولوجية المتعددة لسنوات طويلة، وبعد نشر عدد كبير من المؤلفات - هذه النظريات في طائفتين كبيرتين هما: نظريات المؤثر والاستجابة ونظريات التبصر والعرفان<sup>٩٣</sup>."

- نظريات المؤثر والاستجابة: Stimulus-Response Theories ونظريات التبصر والعرفان

"اشتملت على مذاهب مختلفة كنظريات: ثورنديك، وجثري، وسكنر، وهل. وتتمايز الطائفتان المتقدمتان في موضوع التعلم من عدة اعتبارات وجيهة، منها ما يختص بطبيعة الوسائط "Intermediaries" القائمة بين طرف المؤثرات من جهة، وطرف الاستجابات من الجهة الأخرى. فطائفة نظريات المؤثر والاستجابة تعتبر هذه الوسائط هامشية "Peripheral"، بينما هي في مفهوم النظريات التبصرية: مركزية. ومن ذلك ما يختص بطبيعة ما يكتسبه المتعلم من التعلم.

فبينما تفسره الطائفة الأولى بمفهوم العادات، فإنّ الثانية تعرفه على أساس مفهوم الأبنية المعرفية "Cognitive Structures" القائمة على التبصر والإدراك، ولعل الاعتبار الأكبر في التمايز بين هاتين الطائفتين، هو في طبيعة الطريقة التي يحصل المتعلم بها على ما يحصل من تعلم، فأتباع الطائفة الأولى

٩٢ - غالب. ١٩٧٠م. المرجع السابق. ص ٢٩٦.

٩٣ - غالب. ١٩٧٠م. المرجع السابق. ص ٢٩٧.

يؤكدون أنها: "طريقة التجربة والخطأ Trial and Error" بينما يصر أصحاب الثانية على كونها "التبصر بحل المشكلات Insight in Problem Solving".

"وتنقسم نظريات المثبر والاستجابة إلى طائفتين؛ هما: النظريات الوظيفية الإجرائية، والنظريات الارتباطية، وتتميز كل طائفة منهما بخصائص، هي على النحو التالي<sup>٩٤</sup>:"

### أولاً: النظريات الوظيفية الإجرائية

يجب علينا قبل الحديث عن النظريات الوظيفية الإجرائية في علم اللغة النفسي الحديث أن نبينها عند اللغويين العرب القدامى، وكيف ناقشوها في مؤلفاتهم العلمية القيمة.

#### أ- النظرية الوظيفية عند قدامى اللغويين العرب

تبحث النظرية الوظيفية في علم اللغة النفسي الحديث عن الجوانب المعرفية الحقيقية؛ كالذاكرة، والإدراك، والفكر، والعاطفة، والمعنى، وغيرها من الجوانب التي تتكامل لتكون المعنى والوظيفة اللغوية، وتحقيق الهدف الحقيقي من الكلام وهو التواصل<sup>٩٥</sup>.

ومن خلال هذه التوطئة، بمقدورنا أن نتلمس جذور هذه النظرية، ومبادئها، وأسسها في التراث العربي، من خلال حديث الجرجاني عن نظرية النظم<sup>٩٦</sup>؛ حيث يقول:

٩٤ - غالب. ١٩٧٠م. المرجع السابق. ص ٣٠٠.

٩٥ - العصيلي. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٢٥٥.

- جاسم. ٢٠٠٩م (أ). المرجع السابق. ص ٤٦ وما بعدها.

٩٦ - الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد. لا تاريخ. دلائل الإعجاز. قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر. لا طبعة، القاهرة: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع. ص ٤٣-٤٦.

"ومن المعلوم ألا معنى لهذه العبارات وسائر ما يجري مجراها، مما يُفرد فيه اللفظُ بالنعته والصفة، ويُنسب فيه الفضلُ والمزِيَّةُ إليه دون المعنى غير وصف الكلام بحسن الدلالة وتمامها فيما لو كانت دلالة... فينبغي أن يُنظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف، وقبل أن تصير إلى الصورة التي بها يكون الكلُّمُ إخباراً وأمرًا ونهيًا واستخباراً وتعجباً، وتُؤدِّي في الجملة معنىً من المعاني التي لا سبيل إلى إفادتها إلا بضم كلمة إلى كلمة، وبناء لفظة على لفظة، هل يتصور أن يكون بين اللفظتين تفاضل في الدلالة حتى تكون هذه أدلَّ على معناها الذي وُضعت له من صاحبته على ما هي موسومة به... وهل تجد أحداً يقول: 'هذه اللفظة فصيحَةٌ'، إلا وهو يعتبر مكانها من النظم، وحسن ملائمة معناها لمعاني جاراتها، وفضل مؤانستها لأخواتها؟... وإن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة، ولا من حيث هي كلِّمٌ مفردة، وأن الفضيلة وخلافها، في ملائمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها، وما أشبه ذلك، مما لا تعلق له بصريح اللفظ". انتهى.

من خلال هذا النص نستطيع أن نقرر بأن الجرجاني يركز على أمرين اثنين:

أولهما: المعنى الذي يقوم عليه مدار النظم حيث يقول: لا معنى لهذه العبارات وسائر ما يجري مجراها مما يُفرد فيه اللفظ... دون المعنى. فالأهمية إذاً هي للمعاني وليست للألفاظ والعبارات المجردة من المعاني.

وثانيهما: التركيز على العملية التواصلية في الكلام، حيث يقول: "فينبغي أن يُنظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف... حتى تكون هذه أدلَّ على معناها الذي وُضعت له من صاحبته على ما هي موسومة به".

فالنظرية الوظيفية في علم اللغة النفسي الحديث تُولي المعنى والوظائف الاتصالية للغة أهمية كبيرة في اكتساب اللغة.

فالرجاني<sup>٩٧</sup> يبين لنا هنا، أن النظم لا يعني معرفة قواعد النحو وقوانينه ومناهجه فحسب، وإنما هو معرفة معاني النحو وأحكامه.

يبدو لنا من خلال هذه الأمثلة والشروح تفوق الرجاني على تشومسكي في عرضه لنظرية النظم، والتي تعني معرفة معاني النحو وأحكامه، بينما يعدها تشومسكي معرفة قواعد اللغة (النحو) فقط ويطلق عليها اسم الكفاية<sup>٩٨</sup>.

ويعزز رأي الرجاني ما قاله رتشاردز وروجرز حينما انتقدا تشومسكي في تعريف الكفاية؛ حيث قالوا: "إن الكفاية تعني المعرفة بقواعد اللغة والقدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغوياً ومقبولة اجتماعياً"<sup>٩٩</sup>.

وعلاوة على ذلك اهتم الرجاني<sup>١٠٠</sup> بالفصاحة والبلاغة، التي هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال؛ حيث يقول: "الفصاحة والبلاغة وسائر ما يجري في طريقهما أوصافٌ راجعة إلى المعاني، وإلى

٩٧- الرجاني. لا تاريخ. المصدر السابق. ص ٤١٥.

٩٨ - جاسم. ٢٠١٠م. المرجع السابق. ص ١-١٨.

- جاسم. ٢٠٠٩م (ب). المرجع السابق. ص ٦٩ وما بعدها.

٩٩- رتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور. ١٩٩٠م. مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل. ترجمة: محمود اسماعيل صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق عبدالله. الرياض: دار عالم الكتب. ص ١٢٤-١٣٧.

- وللمزيد عن تعريف الكفاية اللغوية يقول هامرلي: إن هدف تدريس اللغة هو تحقيق الكفاية لدى الطلاب في أي لغة ثانية. فالكفاية في اللغة الثانية هي تلك المعرفة التي تمكن المتحدث من فهم اللغة واستخدامها بدقة وطلاقة وبكيفية ملائمة لجميع الأغراض الاتصالية في الأوضاع الثقافية المناسبة.

- هامرلي، هكتور. ١٤١٥هـ. النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية. ترجمة: الدكتور راشد بن عبد الرحمن الدويش. ص ٧٢ و٧٥.

ما يُدُلُّ عليه بالألفاظ... وقولهم: "لا يستحق الكلام اسم البلاغة حتى يسابق معناه لفظه، ولفظه معناه، ولا يكون لفظه أسبق إلى سمعك من معناه إلى قلبك" وأنه: "يدخل في الأذن بلا إذن"، فهذا يرجع إلى دلالة المعنى على المعنى... وأن من شرط البلاغة أن يكون المعنى الأول الذي تجعله دليلاً على المعنى الثاني ووسيطاً بينك وبينه، متمكناً في دلالاته، مستقلاً بوساطته، يَسْفِرُ بينك وبينه أحسن سفارة، ويشير لك إليه أبين إشارة، حتى يخيل إليك أنك فهمته من حاقِّ اللفظ، وذلك لقلّة الكلفة فيه عليك، وسرعة وصوله إليك... وإن الفصاحة لا تكون في أفراد الكلمات، وأنها إنما تكون فيها إذا ضُمَّ بعضها إلى بعض... وأن المعنى أيضاً يكون في "ضمِّ بعضها إلى بعض"، وتعليق بعضها ببعض، وجعل بعضها بسبب من بعض، لا أن يُنطَق بعضها في أثر بعض، من غير أن يكون فيما بينها تعلق، ويعلم كذلك ضرورةً إذا فُكِّر أن التعلق يكون فيما بين معانيها، لا فيما بين أنفُسها".

وأكد ابن خلدون<sup>١٠١</sup> ذلك بقوله: "إن اللغات 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 إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة".

١٠٠- الجرجاني. لتاريخ. المصدر السابق. ص ٢٥٩؛ و ٢٦٧-٢٦٨؛ و ٤٦٦.

١٠١- ابن خلدون. لا تاريخ. المصدر السابق. ج ٣، ص ١٢٧٨ وما بعدها.



وتحدث الجرجاني أيضاً عن مسألة الفكر وعلاقته بالنظم<sup>١٠٢</sup>. ورأى أن النظم صنعة يستعان عليها بالفكرة ويستخرج بالروية. وقال أيضاً: "إن الفكر لا يتعلق بمعاني الكلم المفردة المجردة من معاني النحو، ومنطوقاً بها على وجه لا يتأتى معه تقدير معاني النحو وتوخيها فيها...".

هذا باختصار عن رأي الجرجاني في النظرية الوظيفية. وفيما يلي نبين جوانبها في علم اللغة النفسي الحديث.

يتلخص تفسير الوظيفيين لاكتساب اللغة<sup>١٠٣</sup>: "في أن الوظيفة التي يؤديها الكلام الذي يصدره الطفل في موقف معين هو المعنى الحقيقي لما يقول، لا المعنى الذي يفسه الوالدان، ولا البنية الشكلية الظاهرة فقط، وهذا المعنى يختلف حسب مقصود الطفل المتكلم. فالأطفال - في نظر هؤلاء - يتكلمون الأبنية العميقة التي تمثل المعاني والوظائف، لا الأبنية السطحية للمفردات والتراكيب - بمعنى آخر الاهتمام بالمعنى لا باللفظ -، وأن الجانب الدلالي هو الذي يحدد مسار اكتساب اللغة وليس الجانب البنائي. فالنمو الوظيفي تحدده القدرات الإدراكية والاتصالية التي ترتبط بإطار فطري معرفي، أما النمو البنائي الشكلي فتحدده القدرات الإدراكية التي تعالج المعلومات وترتبط بإطار فطري تركيبى، وأن ما يعرف الأطفال هو الذي يحدد ما يتعلمونه من الكلام والفهم.

وقد تبين للباحثين فيما بعد أن الطبيعة الوظيفية للغة تتجاوز الفكر المعرفي وبنية الذاكرة، وأن النظام السلوكي التبادلي يجري بين لغة الطفل النامية، ولغة الكبار المكتملة، في أثناء تعلم الطفل طبيعة الحياة وتكيفه مع مجتمعه. وقد أدت هذه النظرة إلى الاهتمام بالوظائف التواصلية للغة؛ فتطلب هذا الاهتمام بدراسة هذه الوظائف وتحديدها. فاهتم الباحثون بتحديد ما يعرفه الأطفال، وما يتعلمونه من

١٠٢- الجرجاني. لتاريخ. المصدر السابق. ص ٥١؛ ٤١٠، وللمزيد انظر، ص ٤١٥ وما بعدها.

١٠٣- العصيلي. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٢٥٥-٢٥٩.

الآخرين، وما يعرفونه عن ترابط أجزاء الجملة وعلاقات الجمل ببعضها، وطبيعة التفاعل بين المتحدث والسامع، ومفاتيح الحوار، ونحو ذلك من الوظائف الاتصالية". (وهذا ما عناه الجرجاني بالبلاغة والفصاحة؛ انظر أعلاه).

وفي هذا الخصوص، يقول: (رتشاردز وروجرز<sup>١٠٤</sup>) ما ملخصه: إن هايمز وهاليداي وودوسون وغيرهم توسعوا في الكفاية اللغوية - التي نادى به تشومسكي والمقصورة على معرفة قواعد اللغة، فهي كفاية نحوية فقط في نظرهم - إلى الكفاية التواصلية؛ التي تعني المعرفة بأصول الكلام، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال، من طلب واعتذار وشكر ودعوة ونحو ذلك، إضافة إلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها. فهذه الكفاية إذن تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها الصرفية والنحوية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغوياً ومقبولة اجتماعياً.

من خلال عرض هذه الآراء عن النظرية الوظيفية وجدنا تفسيرها عند الجرجاني<sup>١٠٥</sup> بشكل واضح وجلي. وذلك من خلال حديثه عن النظم؛ والذي يعني الاهتمام بمعاني الكلم، وتوخي معاني النحو فيه، ومعرفة أحكامه وفروقه ووجوهه، والعمل بقوانينه وأصوله، والقدرة على استعمال اللغة بشكل صحيح ومقبول. والاهتمام بالوظائف الاتصالية للغة، وترابط الكلام فيما بينه ومطابقته لمقتضى الحال، وعلاقة الفكر باللغة أيضاً.

وهذا ما عنته النظرية الوظيفية الحديثة من أن الهدف الحقيقي للكلام هو التواصل. وأن الكفاية ليست معرفة قواعد اللغة (النحو)، وإنما هي معرفة قواعد اللغة والقدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغوياً ومقبولة اجتماعياً.

١٠٤- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٢٤-١٣٨.

١٠٥- الجرجاني. لا تاريخ. المصدر السابق. ص ٤٥١.

فنظرية النظم عند الجرجاني تبحث في المعنى بشكل أساسي وتوليه أهمية كبرى في الجملة، وأن اللفظ تبع له ومفسر، وهذا ما عناه تشومسكي بالبنية العميقة التي هي الأساس في الجملة، وأن البنية السطحية هي المترجمة لها على صيغة الألفاظ الظاهرة<sup>١٠٦</sup>.

ولهذا فإننا نجد مصطلحات؛ مثل: "النظم" عند الجرجاني ويقابله مصطلح "الكفاية" عند تشومسكي، ومصطلح "المعنى" عند الجرجاني ويقابله مصطلح "البنية العميقة" عند تشومسكي، ومصطلح "اللفظ" عند الجرجاني ويقابله مصطلح "البنية السطحية" عند تشومسكي.

### ب- النظريات الوظيفية الإجرائية الحديثة

"تشكل النظريات الوظيفية نمطاً من أنماط النظريات السلوكية، وهي تختلف في كثير من وجوهها، عن النظريات الارتباطية، فتفسير التعلم عند أصحاب هذه النظرية، ليس مجرد نظر لعلاقات، أو ارتباطات بين المثير والاستجابة، وإنما نظر - بجانب ذلك - إلى بعض الجوانب المعرفية، وهي لا تستبعد الأحداث العقلية - شأنها في ذلك شأن السلوكية المحضة - وإنما ترى في التفكير والتخيل جزء من أنواع السلوك، وأطلق عليها مصطلح - إجرائية - لأنها تقول بأن السلوك الإجرائي يؤثر في البيئة ويترب عليه تغير في العالم، بل إنه يغير في البيئة نفسها بطريقة أو بأخرى، ومن أبرز النظريات في هذا المجال مايلي:

---

١٠٦- العصيلي، عبد العزيز بن ابراهيم. ١٩٩٩م. النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. الرياض: مطابع التقنية للأوفست. ص ٧٥.

## أولاً: النظريات الوظيفية

### أ- النظرية الإجرائية لـ: "سكنر" Functional Theories:

"وفيها يميز سكنر بين نوعين من الاستجابات التي تحدثها المثبرات:

- ١- الاستجابات التي تحدث كرد فعل لمثير محدد، (الدموع في مقابل البصل).
  - ٢- الاستجابات التي تحدث كرد فعل لمثير غير محدد، والتي يطلق عليها "سكنر" اسم الإجراءات، والتي تعرف عن طريق آثارها في البيئة، وليس عن طريق مثبراتها. مثل ركوب السيارة، أو المشي (باعتباره سلوكاً إجرائياً غير مرتبط بمثير محدد).
- كما يقدم "سكنر" مفهوماً إجرائياً آخر هو: (التعزيز) (Reinforcement)، فالاستجابات تؤدي إلى نتائج، والنتائج بدورها، يمكن أن تؤدي إلى زيادة الاستجابات (أي أنها تعزز الاستجابات الأولى)، (أو تؤدي إلى تناقصها)، فسلوك الفأر المعزز بزيادة الطعام، يجعله يقوم باستجابات أكثر (ضغط الرافعة)، أما إذا نجم عن ذلك تقديم معزز منقّر (صدمة كهربائية)، فإن الفأر سيتوقف، (ويعرف سكنر التعزيز المنقّر بأنه العقاب).
- أما المفهوم الثالث عند "سكنر" فهو: ما يعرف باسم: (تمايز الاستجابات)، فاستجابات الأفراد متميزة بطبيعتها، وإن تشابهت في صورتها العامة، وتعزيز استجابة ما، يؤدي إلى حدوث استجابة مماثلة، تالية للاستجابة الأولى المعززة، ولكن إلى حدّ ما، والاستجابات المختلفة لا يمكن وضعها في مجموعة واحدة، دون تمييز، لأنه لن يكون عندنا في هذه الحالة سوى صورة عامة للسلوك<sup>١٧</sup>.

---

١٠٧ - خرما، نايف والحجاج، علي. ١٩٨٨م. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

## ب/ نظرية الحافز لـ "هل":

وفيها حاول "هل" وضع نظرية كاملة لتفسير عملية التعلم، وقد قامت محاولاته هذه على افتراض: أن التعلم عملية متدرجة، متزايدة، وليست استبصاراً مفاجئاً. وتعتبر هذه النظرية عامة شاملة في مجالها، مصممة لتطوير مبادئ من المواقف البسيطة حتى المواقف المعقدة. كما أنها تتوافق مع نموذج المثير والاستجابة عند "ثورنديك"، ولكن "هل" اعتمد على الصيغ الرياضية أكثر من التأكيد التطبيقي الذي اتبعه كل من "ثورنديك وسكنر".

ويمكن اعتبار هذه النظرية الأقرب للمدرسة المعرفية (الجشلتية) بل يمكن اعتبارها الجسر الرابط بين النظريات المختلفة المفسرة للتعلم.

### مفاهيم "هل" المفسرة للتعلم

#### ١ - "العادة": Habit

يعتقد "هل": "أن التعلم هو عملية اكتساب عادة، تتكون بالتدريج عن طريق تكوين رابطة شرطية، بين مثيرٍ واستجابةٍ، ترضي الكائن الحي، وتشبع فيه حاجة ما"، لذا فإن الوحدة السلوكية الأساسية عنده، هي: قوة العادة Habit Strength.

#### ٢ - "الحافز": Drive

يرى "هل" أن التعلم يحدث من خلال تكيف الكائن الحي بيولوجياً مع البيئة المحيطة به، بطريقة تمكنه من العيش، وشعور الكائن بالحاجة يعني أنّ هذا العيش لا يقابل بما يستحقه من الاهتمام، وهو يعرف الحوافز الأولية بأمثلة، منها: (الجوع، والعطش، والتبول) وعند ظهور هذه الحوافز فإن الكائن يبدأ في العمل، (الاستجابة لهذه الحوافز) والأعمال التي يقوم الكائن يتم تعزيزها، وبالتالي يحدث التكيف بينه وبين

البيئة، وهناك نوع آخر من التكيف غير "البيولوجي" ينتج عن حاجات مثل: (معرفة اللغات) ينبغي إشباعها، وبالتالي تعزيزها<sup>١٠٨</sup>.

ويفرق غالب<sup>١٠٩</sup> بين الترابطية والوظائفية بقوله: "تطرف ثورنديك وأتباعه السيكلوجيين في تعاليم الترابطية، حتى إنهم أنكروا الذكاء، واكتفوا بسيكولوجية تعلق سلوك الإنسان بالغريزة والعادة والتكيف البيئي، استناداً إلى مبادئ آليه: كالترديد، والتكرار، والإهمال، والاستعمال، والحدائثة، والجلاء". ويمضي قائلاً: "والترابطية في السيكلوجيا، هي النظرية القائلة: بأن الأساس لكل أصناف السلوك هو الربط بين مؤثرٍ ورجعٍ أو استجابة. وأن التعلم عملية اكتساب لهذه الروابط وتثبيت لها. وصاحب هذا المذهب هو: ثورنديك، ومنه نشأت عقيدة التعلم الخاص".

أما "الوظائفية" فهي وجهة نظر، صدر الحافز الرئيسي لها، عن مذهب النشوء والارتقاء، وقد سعت إلى وظائف الشعور، والوعي، (وليس تحليل محتوياتها، وعناصر بنائها)، موضوعاً لدراساتها العلمية، وساعدت أبحاثها على التدقيق في عملية التعلم، والعوامل البيئية، والكيفيات الفسيولوجية، والتحريكات النفسية، التي تؤدي إلى تعلم فعال.

ويشير "هل" إلى مفهوم التعلم: بأنه العملية التي يمر من خلالها السلوك بتغييرات دائمة نسبياً عند الكائن السليم، مستبعداً بذلك التغييرات التي تحدث نتيجة لمؤثر جراحي أو مرضي أو إعاقوي.

ولقد نشر "هل" كتابه "مبادئ السلوك"، كأول تفسير لنظريته في التعلم، في العام ١٩٣٤م، وقد قامت هذه النظرية على الأخذ بعين الاعتبار، الاشتراط الكلاسيكي، والوسيلي، واقترح نظاماً قياسياً

١٠٨ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ٥٨-٥٩.

١٠٩ - غالب. ١٩٧٠م. المرجع السابق. ص ٣٠٠.

لتفسير نظريته، التي تأثرت بأبحاث "ثورنديك"، في الاعتماد على قانون (الأثر)، الذي نشره "هل" على أساس أنه يعمل من خلال خفض الدوافع، وقامت النظرية على الافتراض بأن: "التعلم عملية متدرجة متزايدة، وليست استبصاراً مفاجئاً".

وعند "هل" فإنّ عملية التعلم: تتضمن الآلية التي تضمن البقاء للكائن الحي، فالاستجابات التي تنجح في خفض حاجات الأنسجة، تصبح جزءاً لا يتجزأ، من الرصيد السلوكي للكائن، وبذلك تزيد فرص تكيفه الناجح مع البيئة<sup>١١٠</sup>.

### ثانياً: النظريات الارتباطية

ويمثلها علماء النفس المخبريين - الذين وضعوا نظرياتهم على أساس التجارب التي أجروها داخل المختبرات - وكانت معظم تجاربهم الأولى تتم على الحيوانات، حيث اتجهوا منها إلى دراسة السلوك الإنساني. وتضم النظريات الارتباطية، أداء كل من "بافلوف"، و"واطسن"، و"جثري"، و"ايسستس"، وهي التي تؤكد على الارتباطات بين المثير والاستجابة (S-R)، والسلوك عند هؤلاء يستثار مع بدء المنبه الداخلي (الجوع)، أو الخارجي (لمس شيء ساخن)، ويتحدد السلوك بالروابط الموجودة بين المثيرات والاستجابات ويعرف ذلك بتكوين العادات، وتنشأ العادات وتستقر، بناء على التعزيز الذي يناله السلوك المعين.

واستخلص علماء المدارس المتفرعة عن المدرسة السلوكية القديمة، قوانين متعددة، تعرضت لإعداد موقف التعلم وتدعيمه، كما تناولت قوانين وشروط التعلم الجيد. وقد تمّ تطبيق هذه المبادئ والقوانين على

التعلم الإنساني في المدرسة، والنادي، والمجتمع. وظهر أثر هذه القوانين والمبادئ على المناهج المدرسية من حيث المحتوى والطريقة وعلى تقويم التحصيل المدرسي وعلى تقويم جوانب الشخصية المختلفة.

### التفسير السلوكي للتعلم اللفظي

بدأ هذا الاتجاه<sup>١١١</sup> في مطلع القرن العشرين على يد "إبنجهوس (Ebbinghaus) ١٨٨٥م- ١٩٩٠م" - الذي قام بدراسة تعلم المفردات مستخدماً في ذلك طريقي "التسلسل"، و"الارتباط الثنائي" في تعلم مقاطع لا معنى لها، كما قام "هل" بدراسة حفظ هذه المقاطع (عديمة المعنى) في إطار التفسير السلوكي للتعلم، وعلى ضوء أن التعلم ما هو إلا عادة، تنتج عن طريق تكوين رباط بين مثير واستجابة، في ظروف معينة، دون أن يكون هناك دور إيجابي للمتعلم.

أنكر السلوكيون مفهوم المعنى في التعلم الرمزي، وقال بعضهم بأن: "مفهوم المعنى، مفهوم ليس له معنى، وليس هناك ما يبرره، ولقد جهدوا في إيجاد تفسير للتحصيل الدراسي، والمعنى الدراسي، وضمّ هذا الاتجاه مدرستين كبيرتين، تنقسم كل واحدة منهما إلى عدة مدارس ثانوية. فقاد فريق من علماء السلوكية اتجاهاً لدراسة وبحث التعلم الرمزي في الفصل والمدرسة، واهتموا بدراسة اللغة، والتعلم المبني على الرموز اللغوية، مع تطبيق المبادئ الأساسية للمدرسة السلوكية. وهم يمثلون الفريق الذي بنى كل تعلم رمزي على الارتباط، وعلى القوانين التي تحكمه، ولقد بدأوا بدراسة منهج "إبنجهوس"، واستخدموا بعض طرقه، خارجين بتصور أفضل لهذا التعلم، ومنهم: "ماندلر Mandler" و"كوفر Coffer" و"بوسفيلد Bousfield" وغيرهم.

١١١ - الغريب. ١٩٩٢م. المرجع السابق. ص ٣٨٨.



## التوافق بين السلوكية والبنوية ونشوء علم اللغة النفسي

في أوائل القرن الحالي ظهرت حركتان جديدتان متشابهتان تعاملتا مع اللغة بمفهوم وطريقة مختلفة عن الماضي، ويمكن القول بأنهما كانتا رد فعل لما كان يجري في الماضي<sup>١١٢</sup>.

وظهرت أقدم هاتين المدرستين في أوروبا، عندما صدر كتيب صغير الحجم، وصف بأنه عظيم الفائدة والقيمة لأستاذ جامعي سويسري هو "فرديناند دي سوسير" بعنوان: "محاضرات في علم اللغة العام" وكان ذلك في العام ١٩١٦م، وقد نشر بعد وفاته على يد اثنين من تلاميذه الذين جمعوا محاضراته ونشروها في هذا الكتاب.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد ظهر وفي وقت لاحق عدد من علماء اللغة كان أهمهم وأبعدهم أثراً "ساير" ثم "بلومفيلد" الذي يعتبر أبا المدرسة البنوية الأمريكية الحديثة. ثم "سكنر" الذي تميز بالجمع بين علم اللغة وعلم النفس، وساهم مساهمة رئيسة في تطبيق النظرية على العملية التعليمية. وتبع هؤلاء علماء طوروا في النظرية التعليمية بطرق مختلفة، أمثال "ويلز" و "هاريس" و "بايك" من النظريين، و "تشارلز سي فريز" و "لادو" من التطبيقيين، وامتد أثر الدراسات النظرية في أواخر الخمسينات من القرن الماضي بينما امتد أثر الدراسات التطبيقية في السبعينات منه.

ولقد اعتبرت أعمال هؤلاء العلماء ثورة فعلية على القواعد التقليدية، من حيث إنها رفضتها رفضاً قاطعاً، واتخذت منهجاً مخالفاً تماماً لها، وتوصلت إلى نتائج أبعد مما توصلت إليه المدرسة التقليدية.

ولقد كانت أوجه الخلاف بين هذه المدرسة الناشئة، وبين القواعد التقليدية عميقة وشاملة، بحيث لم تبق أي علاقة بين منهجيهما. إذ اتخذت المدرسة اللغوية الجديدة من المدرسة السلوكية في علم

١١٢ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ٢٧.

النفس مرتكزاً لها. مركزة على السلوك اللغوي الظاهري الذي يمكن ملاحظته بالحواس مقدمة الحديث الشفوي كظاهرة يمكن ملاحظتها، ومعتبرة أنه المظهر الأهم والأول والأساس. واضعة اللغة المكتوبة في درجة تالية له، على العكس من المدرسة التقليدية التي كانت تعتمد استخدامات قديمة لقواعد اللغة بجانب اعتمادها اللغة المكتوبة أساساً لها، مهملت لغة الحديث الشفوي، والتي هي لغة التواصل والتفاهم اليومي المباشر بين أفراد المجتمع. غير عابئة بالفروق الموجودة بينهما. وغير ملتفتة لما يحدث فيها من تطور وتغير على مستوى الدلالة<sup>١١٣</sup>. إلى جانب ذلك فقد أهملت هذه المدرسة النواحي الصوتية للغة، فلم تبد أي اهتمام بدراسة الأصوات المفردة، أو النبر، أو التنغيم، أو الوقف، وغيرها من الخصائص الصوتية للغة التي تنعكس على الرسالة التي يقصد المتكلم إيصالها إلى السامع. بينما أدى اهتمامها بالكتابة إلى التركيز على خصائصها من حيث الخط، والتهجئة والترقيم، والتنقيط.

وإذا جاز القول بأن بعض اللغويين التقليديين قد قام بدراسة الأصوات والاهتمام بها، إلا أنّ ذلك انحصر في الاهتمام بوصف الأصوات اللغوية بشكل عام، من حيث مخارجها وطريقة نطقها، وما إذا كانت مجهورة أو مهموسة، بعيداً عن علاقة كل ذلك بالمعاني، أو الدلالات اللغوية أو بسائر قواعد اللغة الأخرى.

ولقد كان تركيز هؤلاء اللغويين وهذه المدرسة - عند توصيف اللغة- ينصب على الصرف والنحو، بإفراد الصفحات الطوال لتعريف الأسماء في الحالات الإعرابية المختلفة، وتصريف الأفعال في أشكالها المختلفة، وفي الاهتمام بالتذكير والتأنيث، والإفراد والجمع، وأفعال التفضيل وما شابه ذلك من

---

١١٣ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ٢٨.

الأمر الصرفية، دون أي اهتمام بما تدل عليه هذه الأشكال المختلفة من وظائف ومعانٍ هي أساس الاستخدام اللغوي<sup>١١٤</sup>.

ولقد أدى هذا التعقيد والإغراق في الشروح، إلى اعتماد الدارسين أسلوب الاستظهار، الذي أدى بدوره إلى ظهور نوع من المتعلمين الذين يحفظون كمّاً هائلاً من المادة النحوية، مع غياب القدرة على استخدامها في المواقف الطبيعية للاتصال اللغوي. كما أن هذه الشروح كثيراً ما تبتعد عن المنهجية الوصفية. إذ تعتمد أحياناً أسساً منطقية دلالية، وأحياناً أخرى ما يشبه الأسس اللغوية المحضة التي تعتمد على التركيب اللغوي نفسه، ومن ذلك تعريفهم للفاعل بأنه: الإسم الذي يدل على من يقوم بالفعل، أو تعريفهم لحرف الجر بأنه: الأداة أو الكلمة التي تسبق الإسم أو الضمير وتدل على علاقته بما سبقه من كلام.

وضح - ومنذ البداية - اهتمام البنيويين باللغة المنطوقة<sup>١١٥</sup>، حيث كانوا يجمعون المادة اللغوية من أفواه الناس ثم يعملون على تقسيمها إلى جمل، فأشبهه جمل، فكلّمت، فأجزاء كلمات إلى أن يصلوا إلى الأصوات باعتبارها اللبنة الأولى لتأليف الكلام، ومن ثم اللغة جميعها. لبيدأوا بعد ذلك في اكتشاف الطرائق التي تتجمع بها الأصوات لتؤلف الكلمات، والكلمات لتؤلف الجمل... إلخ. وهذا ما قام به علماء اللغة العربية القدامى، الذين جمعوا المادة اللغوية من أفواه العرب الفصحاء، ثم قاموا بتقعيد القواعد وإقامة اللسان.

ولقد بدأ دي سوسير - الرائد الأول لهذه المدرسة في العصر الحديث - مهتماً بوصف اللغة من داخلها، اعتماداً على المعايير اللغوية دون سواها، سعياً وراء التوصل إلى وصف دقيق علمي شامل

١١٤ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ٢٤.

١١٥ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ٢٨.

لتركيب أو بنية اللغة الأساسية، وما يتفرع عنها من بُنى فرعية، واضعاً منهجاً يتسم بالشمولية والعلمية الدقيقة مع وضوح وثبات معاييرها - في حال استخدامه - وصحة نتائجه.

فاكتسب بذلك المنهج البنيوي سمّة ثبات المعايير في مقابل تخبّط منهجية المدرسة التقليدية، إضافة إلى تميزه بالتركيز على اللغة الحية - لغة الحديث الفعلية في فترة محددة، هي الوقت الحاضر - لا على لغةٍ هي في بطن الكتب وقد عفا عليها الزمن.

لكن وعلى الرغم من أن الجهد العظيم الذي بذلته هذه المدرسة على مرّ العقود، فإنّ "ثمة ثغرات استبانها علماء اللغة في الستينيات من القرن الماضي جعلتهم يرفضون كل ما قامت به هذه المدرسة من دراسات. وهي عيوب وثغرات جاءت نتيجة حتمية لتوجه هذه المدرسة التي قامت كردة فعل على نتائج أعمال اللغويين القدماء وما صاحبها من فوضى ١١٦.

ولقد حسب عليهم المحدثون تجنبهم لدراسة المعنى - الذي هو الهدف الرئيس من استخدام أي لغة - وتركيزهم على دراسة الشكل، وبما أن الشكل الظاهر للغة ما هو إلا الوسيلة المستخدمة للتعبير عن المعاني التي يرغب المتكلم في إيصالها. أدى ذلك إلى حدوث نقص وبروز سطحية في عملهم، الذي جانب محاولة البحث عن القواعد التي تمكن الإنسان من توليد جميع ما يحتاج إليه من جمل، والذي لم يتعد أن يكون تأطيراً للجمل الرئيسة التي تتكون منها اللغة.

ولقد سبق الجرجاني المحدثون في هذه القضية، حيث أولى قضية المعنى اهتماماً بالغاً، وذلك من خلال حديثه عن نظرية النظم (انظر النظرية الوظيفية عند قدامى اللغويين العرب أعلاه).

ويبدو تأثير النظرية السلوكية في علم النفس واضحاً على منهجيتهم - وهي النظرية التي اعتمدها أساساً لاكتساب الطفل للغة - فافترضوا أن وضع الأطر أو الأنماط اللغوية، سواء على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة، فيه الكفاية لإعطاء الصورة الكاملة عن اللغة، خاصة بعد أن أتى سكرن بنظريته القائلة: " بأنّ اكتساب اللغة شبيه باكتساب العادات الأخرى عن طريق المثير والاستجابة والتعزيز. وارتأوا أن تلك الأطر أو الأنماط أو القوالب التي قسموا اللغة إليها ما هي إلا أجزاء من العادات أو السلوك اللغوي يكتسبها الطفل واحدة بعد الأخرى بالاستماع والمحاكاة، والتعزيز والتكرار، إلى أن يتقنها. وبما أنهم كانوا مهتمين بتعليم اللغات الأجنبية، فقد رأوا هذا هو الأساس السليم لتبسيط اللغة على المتعلم، وبنوا على ذلك طريقتهم المعروفة باسم الطريقة السمعية الشفوية "Audio-Lingual Method" التي سادت العالم فترة طويلة من الزمن<sup>١١٧</sup>.

واتضح الآن بجلاء مدى الخطأ الذي وقع فيه أصحاب هذه المدرسة في توجيههم النظري لتحليل اللغة، وفرضيتهم المتعلقة باكتسابها والتي كان لها أكبر الأثر على توجيههم اللغوي، فقد تعاملوا مع اللغة وكأنها مواد كيميائية، يمكن تحليلها في المختبر بطريقة عملية موضوعية، لا علاقة لها بالفكر أو المعنى. وأهملوا إهمالاً تاماً علاقة العقل بها. كما أخذ عليهم تركيزهم على اللغة المنطوقة دون اهتمام كافٍ بالقراءة والكتابة، إضافة إلى اعتمادهم على مبدأ التكرار، الذي جعل من متعلمي اللغات الأجنبية يبدون وكأنهم ببغاوات؛ يكررون الجمل التي سمعوها في سياق صحيح، ويعجزون عجزاً واضحاً عن خلق أو توليد الجمل التي يحتاجون إليها في السياقات أو المناسبات الحياتية المختلفة.

"إن التوازي الملحوظ بين علم النفس وعلم اللغة ليس غريباً، وذلك بسبب علاقتهما القوية وارتباطهما الدقيق، فكلاهما يتناول السلوك الإنساني، مع تركيز علم اللغة على نوع معين من السلوك.

وقد تركت مجموعة من علماء اللغة، أمثال: ب. ف. سكنر وتشارلز أوسجود وجورج ملر، بصمات واضحة وقوية على نظريات علم اللغة، بنفس القدر الذي وضحت فيه بصمات كل من: فرديناند دي سوسير وبنجامين وورف ونوم تشومسكي على الفكر النفسي<sup>١١٨</sup>.

---

١١٨ - براون، هـ. دوغلاس. ١٩٩٤م. مبادئ تعلم وتعليم اللغة. ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. ص ٢٤.

## الفصل الثاني

### مبادئ تعلم وتعليم اللغات وفقاً للمدرسة السلوكية

#### التفسير السلوكي لتعلم اللغات

"لا توجد عند السلوكيين نظرية خاصة بتعلم اللغة، بل هو ما يمكن وصفه بأنه مجرد محاولات تطبيقية في ميدان تعلم اللغة، مثله في ذلك مثل بقية الميادين الأخرى، مثل ميادين العلاج النفسي، وقياس الذكاء، والإرشاد المهني. ولا يوجد عندهم فرق بين تعلم اللغة، وأي نوع من أنواع التعلم الأخرى. وهم لا يعولون على أي موهبة، أو عملية داخلية معقدة داخل الإنسان، أكثر من كون أن الإنسان قادر على التعلم. والدليل على التعلم عندهم، يمكن ملاحظته من خلال الاستجابة، التي تأتي تالية لمثير ما، والتعلم عندهم محكوم بالمادة اللغوية، التي يسمعها المتعلم، والظروف التي يتم فيها التعلم. وإذا ما أخضع الناس لظروف متشابهة، فإنهم سيتعلمون بطريقة متشابهة، وبذلك يكون الاختلاف في التعلم، نتيجة لاختلاف في التجربة، وهم مع ذلك يؤكدون على العوامل الآنية، والمباشرة، أكثر من التجارب السابقة. فكل عبارة لغوية، وكل جزئية منها، ينطقها المتعلم، إنما هي نتيجة لحضور مثير، وهذا المثير، إما أن يكون حاضراً في الموقف، أو يكون ضمناً (داخلياً)، والتعلم في هذه الحال لا يتم إلا من خلال التعزيز (تعزيز الاستجابة الصادرة من الطفل، أو المتعلم)، ولهذا التعزيز طرائق مختلفة. وفي حال عدم تعزيز هذه الاستجابة، فإنه لا يتم تعلمها، وبالتالي يجب إهمال الاستجابات السيئة وعدم تعزيزها"<sup>١١٩</sup>.

وبما أن التعزيز وحده لا يكفي، يجب تكرار الاستجابة، وهي لا بد من أن تكون منتجة ونشطة، لا مجرد فهم واستماع.

"ويعتد السلوكيون بمفهوم أنّ الكلام يسبق الكتابة، فيركزون على لغة الحوار والمشافهة، استناداً على أن الطفل يبدأ في تعلم لغة الأم في المنزل، عن طريق الكلام، وليس الكتابة. وأن تعلم الكلام يسبق تعلم الكتابة بسنوات، وأهمل السلوكيون تنمية المعنى، وحقيقة أنّ تعلم اللغة، يعني تعلم الشكل اللغوي، ومضمونه المعنوي، إذ إن التفكير في معنى الكلمة، كجزء أساسي من المخزون اللغوي للمتكلم، يعني إقامة بني ذهنية، عقلية، لا يجدها العالم السلوكي ضرورة، فالمعنى الحقيقي عنده، هو قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما، وقدرته على التعرف لا على مجرد مثير واحد، بل على مجموعة مثيرات، تكون الكلمة أو العبارة الواحدة، هي الاستجابة المناسبة له، وهي الشيء المهم في التعلم، وليست هناك حاجة لتفصي معني ما (قيل)، أو إذا كان الطفل قد فهم كل ما قيل أم لا"١٢٠.

### التفسير السلوكي لاكتساب اللغة الأولى

ننتبه جميعاً للقدرة العجيبة للاتصال عند الأطفال، فهم في فترة الرضاعة، يبدأون بإخراج بعض الأصوات، وبالبكاء، وإرسال واستقبال الكثير من الرسائل اللفظية، وغير اللفظية، وعندما يشرفون على نهاية السنة الأولى، يقومون ببعض المحاولات، لتقليد الكلمات، والعبارات التي يسمعونها من حولهم، وهنا يبدأون نطق كلماتهم الأولى، وفي الشهر الثامن عشر، تقريباً تكون هذه الكلمات قد تضاءلت، وازدادت وبدأت تظهر مجتمعة مع بعضها البعض، مشكلةً جملاً قصيرةً، تتكون من كلمتين أو ثلاث كلمات، وتعرف "بالألفاظ التلغرافية: Telegraphic utterances على نحو: (بابا دكان).



ويستطيع الأطفال في سن الثالثة استيعاب مقادير هائلة من السلوك اللغوي فتتسع لذلك مقدرتهم اللغوية بسبب تمكنهم من ممارسة الحديث. وتتنوع لديهم بصفة مستمرة أشكال مختلفة من البناء اللغوي المعقد، كما تزداد معرفتهم بالمفردات، وتصل مهارتهم الاتصالية، وعندما يصلون إلى سن الدراسة يصبحون على معرفة بالوظائف الاجتماعية للغة. ولمعرفة كيفية تفسير هذه المرحلة المنجزة بدءاً من الصرخات العفوية الأولى (عديمة المقطع) عند الولادة، إلى وصول الشخص الراشد لمرحلة إتقان اللغة، تتصدى نظريات اكتساب اللغة ومنها النظرية السلوكية، لإيجاد هذه الكيفية وبلوغ هذا التفسير، ولقد بدأ الاهتمام بحقيقة هذه القدرة العجيبة الموجودة لدى الإنسان - والتي تؤهله وتساعد على اكتساب اللغة الأم في السنوات الأولى من حياته - مبكراً ومنذ عدة قرون. ويعود تاريخ البحث العلمي في هذا المجال إلى أواخر القرن الثامن عشر، عندما دَوّن - الفيلسوف الألماني "دي ترش تايدمان Dietrich Tiedemann" - ملاحظاته فيما يتصل بالتطورات النفسية واللغوية لابنه الصغير. وإن لم تشهد فترة القرن والنصف التالية لذلك أي تقدم يذكر في هذا المجال، ولكن البداية الحقيقية الجادة للبحوث العلمية كانت في النصف الثاني من القرن الماضي، حيث بدأ الباحثون في تحليل لغة الطفل بطريقة منظمة، في محاولة لاكتشاف طبيعة العملية النفسية واللغوية التي تمكن الإنسان من التحكم في هذا النظام المعقد من الاتصال. وخلال العقود الماضية تمّ تحقيق إنجازات كبيرة في هذا المجال خاصة فيما يتعلق بالنماذج التوليدية والمعرفية للغة، ووصف اكتساب لغات معينة، ووجود أمور عامة مشتركة بين بني البشر، في طرق اكتسابهم للغة. ويوجد اليوم عدد كبير من اللغويين، وعلماء النفس الذين يدرسون الجوانب اللغوية والنفسية والاجتماعية والفسولوجية لاكتساب اللغة الأولى<sup>١٢١</sup>.

وقد قادت هذه الموجة الأخيرة، من البحوث العلمية في مجال اكتساب الطفل للغة، كلاً من معلمي ومختصي تدريس اللغات الأجنبية، إلى دراسة نتائج هذه البحوث، وعمل المقارنات بين

---

١٢١ - براون. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ٣٥-٣٨.

اكتساب اللغة الأولى والثانية، بل وتبرير بعض طرق وأساليب التدريس، اعتماداً على مبادئ وأسس تعلم اللغة الأولى.

وتعامل السلوكيون مع النشاط اللغوي الظاهر، لا على اعتبار أن اللغة بوصفها نظاماً معقداً، تتحكم فيه عدة عوامل داخلية وخارجية يعدّ السلوك اللغوي أحد مظاهره، بل على أساس أن اكتسابها لا يختلف عن اكتساب أي سلوك آخر، أو تعلمه، (على الرغم من خصوصيتها) لذا فقد اتجهت مجموعة منهم إلى تطبيق القوانين السلوكية على اكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها. ويعدّ عالم النفس السلوكي "سكنر"، أبرز هؤلاء السلوكيين، خاصة بعد إصداره كتاب في العام ١٩٦١م بعنوان: "تعديل السلوك Behavior Modification, 1961"، الذي أبرز فيه أهم آرائه واتجاهاته في تعلم الخبرات المعرفية، وفي تعديل السلوك والعادات.

وعلى أساس هذا الفهم؛ نظر السلوكيون إلى اكتساب الطفل للغة الأولى باعتباره تكوين عادات، يعتمد على التعزيز الإيجابي الذي يتلقاه من والديه، ومن المحيطين به، أو التعزيز السلبي الذي يعتمد على استبعاد الإجابات الخاطئة.

ولعل تركيز السلوكيين على السلوك اللغوي الظاهر، واستبعادهم وعدم إيمانهم بأهمية العمليات المعقدة، التي تجري أثناء تعلم اللغة، هو مما يعدّ علامةً فارقةً بينهم وبين المعرفيين، وهم بذلك يهملون الكفاية اللغوية التي قال بها المعرفيون، وركزوا نشاطهم على الأداء اللغوي.

قامت محاولات "سكنر" لتأسيس علم جديد هو: (علم السلوك اللفظي Verbal Behavior) ليكون فرعاً من العلوم السلوكية، وليهتم هذا العلم بمعالجة المسائل السلوكية الكلامية، التي رأى أن الدراسات اللغوية قد غفلت عنها، كما اهتم بتحليل الوظيفي للسلوك اللفظي، وبتحديد المتغيرات التي تتحكم في هذا السلوك، وقام بوصف تفاعلها، بقصد تحديد الاستجابات اللفظية والتنبؤ بها.

فاللغة عند "سكنر" عبارة عن مهارة، تنمو لدى الفرد، عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق التعزيز الإيجابي للاستجابات، وهذا التعزيز يؤدي بدوره إلى زيادة الاستجابات الصحيحة، التي تعزز الاستجابات الأولى، كما تتناقص الاستجابات الخاطئة، وتنطفئ منها، ويتم التعزيز الإيجابي للسلوك اللفظي عند الطفل، عن طريق تقديم الوالدين مكافأة عينية له، أو تشجيعهم له معنوياً، كلما تلفظ بألفاظ لغوية مقبولة خاصة في المراحل المبكرة من عمره، ويشير سكنر إلى ثلاثة طرق يتم بها تشجيع تكرار هذه الاستجابات، هي على النحو التالي:

- ١- "محاكاة صوت يقوم به أشخاص من حوله.
  - ٢- إصداره أصواتاً عشوائية للتعبير عن حاجةٍ يحصل عليها، فترتبط هذه الأصوات بمعنى لديه.
  - ٣- قيامه بإعادة المحاكاة لأشياء، أو مواقف سابقة، تكرر موقف سابق<sup>١٢٢</sup>."
- "ويطلق اللغويون على اللغة التي يكتسبها الطفل - بصورة عفوية - ويعرف قوانينها الاجتماعية والتداولية Pragmatics في فهم الكلام وإنتاجه، اللغة الأم Mother tongue، أو اللغة الأولى First language، سواء أكانت هذه اللغة لغة والديه، وقومه، الذين ينتسب إليهم عرقياً أو دينياً أو ثقافياً، أم لم تكن كذلك<sup>١٢٣</sup>".

وتختلف المدرسة السلوكية في تفسيرها لعملية الاكتساب هذه، من حيث طبيعة اللغة، ومن حيث كيفية اكتسابها وتعلمها وتعليمها عن المدرسة المعرفية.

ويقابل هذا الاختلاف القائم بين هاتين المدرستين النفسيتين، اختلاف آخر، قائم بين مدرستين لغويتين هما: النظرية البنوية Structural Theory، والنظرية التوليدية التحويلية

---

١٢٢- زكريا، ميشال. ١٩٩٢م. قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية. بيروت: دار العلم للملايين. ص ٧٦.

١٢٣- العصيلي. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ١١.

Transformational Generative Theory، ولقد حدث التقاء وتواصل بين المدارس النفسية المشتغلة باكتساب وتعلم وتعليم اللغة، والمدارس اللغوية، من حيث الهم المشترك، ومن ذلك ما حدث من التقاء بين عالم اللغة البنيوي "ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield ١٨٨٧م-١٩٤٩م"، والعالم النفساني "ب. ف. سكنر B. F Skinner ١٩٠٤م-١٩٩٢م"، في النظرة إلى اللغة، وتعليمها وتعلمها، لتبدأ بذلك تباشير نشوء علم اللغة النفسي، الذي عرف استقلاليته مع بروز النظرية التوليدية التحويلية لمؤسسها الأمريكي "نوم تشومسكي Noam Chomsky ١٩٢٨م"، وذلك في الستينيات من هذا القرن<sup>١٢٤</sup>.

ولقد خرج "تشومسكي" بآراء ونظريات عُدت ثورة، نسفت كثيراً من المفاهيم اللغوية والنفسية السائدة، منها تلك المفاهيم التقليدية، التي كانت تقوم على أساس من النظرية البنيوية في علم اللغة، والنظرية السلوكية في علم النفس.

"وقد فرق العالم البنيوي "فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure ١٩١٦م" بين الأداء اللغوي والذي يسميه: "Parole الكلام"، الذي لاحظه "سكنر"، والذي يسميه العالم النفسي المعرفي تشومسكي "بالأداء Performance"، وبين "اللغة Language"، وهو المصطلح الشبيه بمصطلح "القدرة Competence"، الذي تركز على دراسته المدرسة التوليدية<sup>١٢٥</sup>.

"ويعدّ توجه المدرسة البنيوية لدراسة الأداء<sup>١٢٦</sup>، وإهمال النظر للقدرة، اتجاه مواز لمنهج المدرسة السلوكية - النفسية - في النظر للسلوك الظاهر، وإهمال العمليات الداخلية المعقدة، التي تصاحب هذا السلوك. وهو توجه انتقض من قبل المدرسة التوليدية، التي قامت بتركيز وتحويل النظرة من دراسة

١٢٤- العصيلي. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ١٢-١٣.

١٢٥ - براون. ١٩٩٤م. مبادئ تعلم وتعليم اللغة. المرجع السابق. ص ٢٢.

١٢٦ - براون. ١٩٩٤م. مبادئ تعلم وتعليم اللغة. المرجع السابق. ص ٢٢-٢٣.

"الأداء" (الصورة الظاهرة للغة)، إلى نظرة تركز على الفروق المهمة بين - البنية السطحية Surface level للغة التي يمكن ملاحظتها خارجياً، والبنية العميقة Deep structure والتي هي المستوى الخفي للمعاني والأفكار - الذي يولد الأداء اللغوي المشاهد على السطح<sup>١٢٧</sup>.

ولقد أدى تركيز السلوكيين والبنويين على الاستجابات الظاهرة (أي تلك التي يمكن فهمها بموضوعية، وتسجيلها، وتقومها) إلى استبعاد بعض المفاهيم مثل: "وعي" Consciousness، "ملكة" Intuition، "مفاهيم عقلية" Mentalist خارج نطاق الدرس السلوكي، والوصفي البنيوي، وذلك بسبب عدم القدرة على ملاحظتها، واقتصرت النماذج السلوكية المعرفية على مفاهيم؛ مثل:

- الإشراف التقليدي والإجرائي: Classical and operant conditioning.

- التعلم لأغراض محددة: Instrumental learning.

- تعلم تمييز الأصوات: Discrimination learning.

كما اقتصر اهتمام عالم النفس السلوكي، ونظيره عالم اللغة البنيوي على الوصف، والإجابة عن أسئلة تبدأ بـ (ماذا)، حول السلوك الإنساني، وتقوم على الدراسة الموضوعية، لهذا السلوك في ظروف يتم التحكم بها. في مقابل اهتمام من قبل علماء النفس المعرفيين ونظرائهم التوليديين حول (ماذا) نفسها، ثم (لماذا)، وهو الأمر الأكثر إلحاحاً عندهم."

### نقد التفسير السلوكي لاكتساب اللغة

عبر كثير من العلماء عن وجهة نظر مغايرة للتفسير السلوكي، الذي يتناول كيفية اكتساب اللغة، وانتقد بعضهم هذا الفهم صراحة بقولهم: "يبدو موقفاً متطرفاً ما تعبر به السلوكية عن وجهة

١٢٧- للمزيد انظر: جاسم. ٢٠٠٩م (أ). المرجع السابق. ص ٥٢-٥٧.

نظرها تجاه هذا الموضوع، إذ تقول: "إن الأطفال يولدون "صفحة بيضاء" بعقل لا يحمل أي شيء عن العالم ولا عن اللغة، ومن ثم فإن البيئة هي التي تشكلهم وتصوغهم بوسائل متنوعة من التعزيز". مما يعني أن الطفل ليس لديه فطرية أية معارف، أو مفاهيم سابقة عن العالم، أو عن اللغة، وأن البيئة هي التي تشكل الطفل ببطء، عن طريق التعلم الشرطي والتعزيز...

أما الموقف المتطرف الثاني فيقول: "إن الأطفال يولدون بمعرفة فطرية معينة، تنتظم ميولاً واتجاهات عامة وتنتظم أيضاً إدراكاً لطبيعة اللغة والعالم، ومن ثم فإنهم يسلكون في بيئاتهم بتطوير هذه المعرفة صدوراً عن إرادتهم هم"<sup>١٢٨</sup>.

وباعتبار أن اللغة جزء مهم من السلوك الإنساني المتكامل، تناول السلوكيون اللغة، وصرخوا الكثير من الجهد في سبيل تشكيل نظريات لاكتساب اللغة الأولى تنسجم مع هذا التصور.

وقد ركز المذهب السلوكي، على الجوانب المدركة من السلوك اللغوي، والاستجابات الملاحظة، أو الخارجية وعلاقتها بالأحداث من حولنا، ونظر العالم اللغوي السلوكي، إلى السلوك اللغوي الفعال، على اعتبار أنه استجابات صحيحة لمؤثر، وأن بعض هذه الاستجابات عندما يعزز، يصبح عادةً، أو أمراً متكرراً، أو شرطياً، وبناء على ذلك فإن الطفل ينتج الاستجابات اللغوية التي تم تعزيزها، وهذا ينطبق على الاستجابات التي ينتجها، والتي تعبر عن استيعابه وفهمه للغة، وعلى الرغم من أن عمليات الاستيعاب والفهم، تعتبر أرفع قليلاً من المجال الملاحظ إلا أن الأمر لا يخرج عن نطاق النظرة السلوكية، فالشخص يتعلم كيف يستوعب، أو يفهم العبارة عن طريق الاستجابة الصحيحة لهذه العبارة، وعن طريق التعزيز الذي يحصل عليه من جراء ردود الفعل التي من حوله<sup>١٢٩</sup>.

١٢٨- براون. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ٣٦.

١٢٩- براون. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ٣٧.

وتعتبر نظرية سكينر في السلوك اللغوي، امتداداً لنظريته العامة عن التعلم بواسطة الإشارات الإجرائي، ويقصد بالإشارات الإجرائي أنّ الكائن الحي Organism (وهو في هذه الحالة إنسان)، يرسل أو يوصل استجابةً أو إجراء (جملة أو عبارة)، ليس له بالضرورة أي مؤثر خارجي، وهذا الإجراء يمكن المحافظة عليه (تعلمه) عن طريق التعزيز، ومن الأمثلة على ذلك: ردود فعل، أو استجابات إيجابية لفظية، أو غير لفظية من شخص لآخر، فإذا قال طفل جملة ناقصة بالإنجليزية: "want milk" أريد لبناً، وقام أحد الوالدين بإعطائه حليباً، فإن هذا الإجراء تمّ تعزيزه، وبعد عدة إجراءات، ونفس التعزيز، يتم الإشارات. ومن وجهة نظر "سكينر" يتحكم عدد مرات الإجراء، أو التكرار، بالسلوك اللغوي كأى سلوك آخر. وعندما تكون النتائج وردود الفعل للتكرار إيجابية فسوف تؤدي إلى المحافظة عليه وزيادته وقد يؤدي ذلك إلى كثرة حدوث هذا السلوك اللغوي. وعندما تكون نتائج وردود الفعل للتكرار سلبية، أو تنطوي على شيء من العقاب، أو لم يتوفر لها التعزيز المناسب، فإنّ هذا يؤدي إلى إضعاف السلوك بل وإنهائه تماماً<sup>١٣٠</sup>.

وقد تعرض سكينر<sup>١٣١</sup> للكثير من الانتقادات وعلى رأسها تلك التي وجهها له "نوم تشومسكي" - ١٩٥٩م- الذي حلل كتاب السلوك اللغوي تحليلاً نقدياً، لتبدأ بذلك المعركة بين المدرستين، واليوم لا يوجد إلا القليل جداً من علماء النفس الذين يوافقون على إمكانية "نموذج سكينر اللغوي"، لتفسير القدرة على اكتساب اللغة، أو التطور اللغوي لدى الأطفال، أو الطبيعة التجريدية للغة، أو تقديم نموذج نظرية مقبولة للمعنى.

وفي محاولة لتوسيع قاعدة النظرية السلوكية أدخل بعض علماء النفس بعض الطروحات النظامية، ومن ذلك "نظرية التوسط Mediation Theory"، والتي طورت من نظرية "بافلوف" المعروفة

١٣٠ - براون. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ٣٧.

١٣١ - براون. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ٣٧-٣٨.

"بنظرية الاتصال، والامتداد Contiguity Theory"، وبموجب ذلك يفسر المعنى على النحو التالي: "المثير اللغوي تنتج عنه استجابة وسيطة Mediating Response تثير نفسها، وقد سمى (تشارلز أوسجود) -١٩٥٣م، ١٩٥٧م- هذه العملية من الإثارة الذاتية "بعملية التوسط Representational Mediation Process"، وهي عملية خفية، وغير واضحة، تتم في داخل العقل، وقد استهدفت فكرة التوسط التمثيلي، تقديم تفسيرٍ للتجريد اللغوي، يرضي غرور المخلصين للمدرسة السلوكية، ولكنها في الواقع ليست أكثر من نظرية تعتمد على المفاهيم المعرفية، خرجت بقناع سلوكي، ولا تزال نظرية التوسط غير قادرة على الإجابة عن كثير من التساؤلات حول اللغة؛ مثل: الطبيعة التجريدية للغة، والتكامل بين المعنى والألفاظ أو العبارات.

"ولقد قام كل من "جنكنز و بيلرمو Jenkins and Palermo ١٩٦٤م"، بمحاولة أخرى لدراسة اكتساب اللغة الأولى، من خلال إطار المدرسة السلوكية، وقد ركزت المحاولة على الربط بين مفاهيم مدرسة علم اللغة التوليدي، وبين نظريات التوسط فيما يتعلق بلغة الطفل، مع الاعتراف بأن ما قدمناه لا يعدو بعض التفسيرات الفنية غير الكاملة"<sup>١٣٢</sup>.

وقد زعم الباحثان: "أن الطفل يكتسب قوالب من القواعد أو البنى اللغوية، أو يتعلم المثير، أو الاستجابة المرادفة، التي يمكن وضعها في كل قالب على حدة، ومن ثم فإنّ التقليد والمحاكاة ضروريان لإنشاء العلاقة بين المثير والاستجابة"، ولكن هذه النظرية فشلت أيضاً في تفسير الطبيعة التجريدية للغة. كما أنها لا تقدم تفسيراً مرضياً لعملية التعميم التي اشتملت عليها النظرية، ولم تستطع كذلك تفسير الإبداع والجدّة الواضحة في قدرة الطفل على استيعاب وإنتاج العبارات اللغوية. ولقد أوضح

---

١٣٢ - براون. ١٩٩٤م. مبادئ تعلم وتعليم اللغة. المرجع السابق. ص ٣٩.



"ديفيد مكينيل David McNeil ١٩٦٨م" أنه يستحيل على الطفل من ناحية حسابية اكتساب جميع القوالب التي تضمنتها هذه النظرية<sup>١٣٣</sup>.

وقد توصلت "سوزان إيرفن S. Ervin-1961" إلى نتيجة عكسية، حول الفكرة القائلة: بأنّ الطفل يحاكي أقوال الكبار، ثم يقوم بتريدها بطريقة منظمة، (عندما قامت بتسجيل بعض الأقوال العفوية، لمجموعة من الأطفال، وجدت أن محاكاة الأطفال العفوية لأقوال الكبار، لا تظهر أي ارتقاء عما كانوا يقولونه سلفاً، فكل ما يفعلونه، هو اختصار طول الجمل، وعدد المفردات ليتناسب ذلك مع قدراتهم اللغوية). وخلصت من هذه الدراسة إلى: "أن المحاكاة والتكرار، في حد ذاتهما، لا يؤثران في اكتساب اللغة بشكل ملحوظ"<sup>١٣٤</sup>.

"وقارن كل من: براون Brown وجازدن Gazden وبيليلجي Belligqi عام ١٩٦٨م، بين صحة كلام الأطفال الذي تعقبه علامات الاستحسان من الوالدين، وبين حديث الأطفال الذي لا يعقبه أي استحسان، وتوصلا إلى أن الأسس التي كان يتم عليها بناء الاستحسان أو عدمه، هي أسس غير لغوية على الإطلاق، ولكنها تقوم على مدى الاتساق بين الكلام والواقع، أي مدى واقعية الجملة. فمثلاً إذا قال الطفل: "أنا نائم" فإن ردّ فعل الحضور سيكون عدم استحسان معنى هذه العبارة لعدم اتساقه مع الواقع، مع كونها صحيحة لغوياً"<sup>١٣٥</sup>.

١٣٣- براون. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ٣٨.

١٣٤- طوبا، نادية أحمد. ١٩٩٣م. الطفل العربي واللغات الأجنبية. الطبعة الأولى، الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع. ص ٢٩.

١٣٥- قاسم، أنسي محمد. ٢٠٠٢م. سيكولوجية اللغة. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب. ص ٤٩ - ٥٠.

## المفهوم السلوكي لتعليم وتعلم اللغة الأجنبية

جاءت معظم التطورات في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية أو الثانية، ومنذ الحرب العالمية الثانية، مبنية على أساس أنّ اللغة هي شكل من أشكال السلوك، وركزت طرائق تعليم اللغات الأجنبية، على تنمية المهارات، وتربية العادات، وقال بعضهم: "إن تعلم اللغة، هو في الأساس عملية آلية "ميكانيكية"، تختص بتكوين العادات (اللغوية)"، ومضى آخرون إلى القول: "بأن الحقيقة الكبرى في تعلم اللغات لا تكمن في حل المشكلات بل في تكوين العادات وأدائها"، مما أدخل الممارسات الخاصة بتعلم اللغات، في مقارنة بتلك التي تتصل بتعلم المهارات الحياتية، مثل ركوب الدراجات، وغيره<sup>١٣٦</sup>."

ولم تأت هذه النظرة لتعلم اللغات بصفة عامة، والأجنبية منها بصفة خاصة، وليدة المفاهيم السلوكية، وإنما جاءت متزامنة مع النظريات اللغوية الوصفية التي قامت في الأساس رداً على النظريات اللغوية التقليدية، فبينما كانت النظريات اللغوية التقليدية، مستندةً على النحو والصرف السائد في اللغات القديمة (اللاتينية، واليونانية)، ولا تقوم بوصف اللغات الحديثة، نشأ الاتجاه النظري اللغوي الوصفي، متأثراً بدوره بالدراسات "الأنثروبولوجية" المعاصرة، على وصف اللغة الحية، من حيث تركيبها، وبنيتها الظاهرية، مركزاً على اللغة المنطوقة، مهملات اللغة المكتوبة إهمالاً كبيراً، وذلك باعتبار أن اللغة نظام صوتي في المقام الأول، وهكذا فإن النظرية السلوكية في علم النفس، والنظرية البنوية الوصفية في علم اللغة قد سارتا في اتجاه واحد.

---

١٣٦- قاسم. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ٧١.

## أهم المبادئ السلوكية لتعليم اللغات الأجنبية

"لخص استرن (١٩٧٠) هذه المبادئ على النحو التالي:

- ١- مبدأ التمرين والتكرار: مبدأ التقليد والمحاكاة، وهو المبدأ الذي يقوم عليه التعلم عند الأطفال. "وهذا ما قاله ابن فارس وابن خلدون، انظر أعلاه".
- ٢- مبدأ التدرج {تعلم الأصوات منفصلة، أولاً بالكلمات، ثم الجمل}.
- ٣- مبدأ تقديم الاستماع على ما عده من المهارات، باعتبار أن التعلم عند الطفل يبدأ بالاستماع، ثم الفهم، ليأتي الحديث تالياً لذلك، وعلى ذلك يكون أسلوب تقديم المهارات عند تعليم اللغة الأجنبية.
- ٤- تأخير مهاري القراءة والكتابة، فالطفل يستمع ويتكلم، وليس مطلوباً منه في هذه المرحلة أن يقرأ أو يكتب (إذ ليس بمقدوره ذلك، باعتبار أن القراءة والكتابة، هما مرحلتان متقدمتان من التطور اللغوي)، وعلى ذلك يتم ترتيب المهارات، عند تعليم اللغة الأجنبية بحيث يقدم الاستماع والحديث، على القراءة والكتابة.
- ٥- ليس بالضرورة استخدام الأشكال المنظمة، لتقديم قواعد النحو والصرف، (استناداً إلى أن الطفل يتعلم لغة الأم دون أن يكون لزاماً عليه تعلم هذه الأشكال).
- ٦- عدم الميل للترجمة، إذ إنها لا تدخل وسيطاً في عملية تعلم الطفل للغته الأم، وبالتالي لا حاجة لنا بها، عند تقديم مادة اللغة الأجنبية<sup>١٣٧</sup>.

١٣٧- حسين، مختار الطاهر. ٢٠٠٢م. مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للأجانب. الخرطوم: جامعة إفريقيا

العالمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة. ص ١٤٤.

## الدور السلوكي في مفهوم الكتاب المدرسي

"تعتمد الطريقة السمعية الشفهية اعتماداً كلياً على المواد التعليمية المقررة في المنهج سواء أكانت مسموعة أم مكتوبة، وهي مواد يتم اختيارها وفقاً لقوانين وضوابط معينة، فالمفردات والعبارات والتراكيب وغيرها من عناصر اللغة، ينبغي أن تكون شائعة الاستعمال، وتقديمها يتدرج بها من حيث درجات الشيوع والصعوبة والتعقيد، فالمعلوم ثم المجهول، والسهل ثم الصعب، والبسيط قبل المعقد، وهكذا. وتبنى مواد القراءة مرتبة وفق ترتيب الأنماط اللغوية التي تقدم من خلالها قواعد اللغة، ويتم التدرب عليها بأساليب محددة، وكل عنصر من هذه العناصر ينبغي أن يفهم في مرحلة الاستماع، ثم يستعمل في مرحلة الكلام، ثم يقرأ فيفهم معناه قبل أن يستخدم في الكتابة. ويرمز هذا الترتيب إلى أهمية المواد التعليمية في هذه الطريقة، ويعتبر الخروج على الكتاب المقرر، أو على ترتيبه - في نظر أصحاب هذه الطريقة - قطعاً للتسلسل، وإحداث فجوة في البناء، قد تؤدي لانتهائه من أساسه"<sup>١٣٨</sup>.

وبالنظر إلى أهمية المواد التعليمية عند تبني الطريقة السمعية الشفهية في أي برنامج من برامج تعليم اللغات الأجنبية، فإن الكتاب التعليمي يعتبر عنصراً أساسياً من مكونات المنهج، وهو إحدى ركائزه الأساسية في أي مرحلة تعليمية، فمن خلال محتواه اللغوي والثقافي تتحقق الأهداف التي يراد تحقيقها من العملية التعليمية، مضافاً إليه المكونات الأخرى للمنهج من أنشطة وغيرها.

## مفهوم الكتاب المدرسي لتعليم اللغة الأجنبية ومصاحباته

يورد كل من عبد الله والغالي<sup>١٣٩</sup> تعريفاً عن القاسمي لمفهوم الكتاب المدرسي؛ حيث يقول: "إن مصطلح الكتاب المدرسي يختلف عن المعنى الشائع المؤلف في المصطلح، فالكتاب المدرسي يتألف لا من مادته الأساسية فحسب، بل كذلك من المواد المساعدة كالمعجم، وكتاب التمارين التحريرية وكتاب التمارين الصوتية، وكتب المطالعة المتدرجة، وكتاب الاختبارات ومرشد المعلم".

كما يوردان تعريفاً آخر لطعيمة يقول فيه: "إن الكتاب المدرسي هو الكتاب الأساس للطلاب، وما يصحبه من مواد تعليمية مساعدة، تؤلف من قبل المتخصصين في التربية واللغة، وتقدم للدارسين لتحقيق أهداف معينة في مقرر معين، في مرحلة معينة بل في صف دراسي معين وفي زمن محدد"<sup>١٤٠</sup>.

ويرى الباحثان أن الكتاب المدرسي يشتمل على الآتي<sup>١٤١</sup>:

- كتاب الطالب الأساسي.
- مرشد المعلم.
- كراسة التدريبات.
- كتاب القراءة الإضافي.

١٣٩- عبد الله، عبد الحميد والغالي، ناصر عبد الله. ١٩٩١م. أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية.

الرياض: دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع. ص ٩.

١٤٠- عبد الله والغالي. ١٩٩١م. المرجع السابق. ص ٧.

١٤١- عبد الله والغالي. ١٩٩١م. المرجع السابق. ص ١٢-١٣.

## أولاً: كتاب الطالب

هو الكتاب الأساس الذي يوزع على الدارسين بغرض استيعاب مادته العلمية وإجراء الاختبار النهائي فيه، ويتوقع منه أن يحقق أهدافه اللغوية والتربوية والثقافية، في المدة الزمنية المقررة له.

وهو يشتمل على عدد من الدروس أو الوحدات، ويصاغ في قالب نثري، أو شعري، أو حوار، أو منها جميعاً، ويستند تأليفه على أسس لغوية وتربوية ونفسية وثقافية.

وهو يختلف من مستوى تعليمي إلى آخر، كما في أسلوب عرضه للموضوعات وفق سن الدارس، وعمره العقلي، ومدى خبرته السابقة باللغة. وهو يختلف (إجمالاً) في مقروئته من حيث السهولة والصعوبة للمفردات والتراكيب وفق الأهداف المهارية اللغوية التي ألف من أجلها.

## ثانياً: مرشد المعلم

وهو الكتاب الذي يزود المعلم ويرشده ويعينه على استخدام كتاب الطالب بطريقة سليمة ومفيدة، وهو يبين الآتي<sup>١٤٢</sup>:

- ١ - الطريقة التي ألف عليها الكتاب، والمبادئ التي استند عليها التأليف.
- ٢ - المستوى التعليمي الموضوع له الكتاب.
- ٣ - نوع الدارسين الموجه إليهم الكتاب.
- ٤ - المهارات والقدرات والميول والاتجاهات التي يسعى إلى غرسها وتنميتها لدى الدارسين.
- ٥ - طريقة التدريس المناسبة.

---

١٤٢ - عبد الله والغالي. ١٩٩١م. المرجع السابق. ص ١١.

- ٦- كيفية استخدام المفردات والتراكيب على الوجه المطلوب.
- ٧- تقديم نماذج كاملة من دروس كتاب الطالب بالشرح والتوضيح مع أمثلة إضافية.
- ٨- تقديم نماذج من التدريبات الإضافية.
- ٩- تزويده بالمراجع التي يمكن أن يعود إليها المعلم بنفسه أو يرشد الطلاب بالرجوع إليها.
- ١٠- تزويده بأساليب التقويم.
- ويستهدي الباحثان برأي طعيمة حول خصائص مرشد المعلم، أورداها على النحو التالي:
- ١- إنه مرشد لكتاب معين، ولا يصلح لأن يكون مرشداً لأي كتاب آخر في نفس المجال.
- ٢- لا يغني عن المعلم، بل له حدود يتحرك فيها.
- ٣- تغلب عليه الصفة التطبيقية، أي أنه يحوي مجموعة من الأساليب والإجراءات العملية اللازمة لتنفيذ دروس معينة.

### ثالثاً: كراسة التدريبات

يعرفها عبد الله والغالي<sup>١٤٣</sup> بأنها: " عبارة عن مجموعة من التدريبات اللغوية الهادفة، والمرتبطة بمادة الكتاب الأساسي للطالب مع إضافة بعض التدريبات التي يتوقع أن يسأل فيها الطلاب، وهي تحتوي على أسئلة متنوعة الهدف، يطلب من الطلاب حلها ومراجعتها مع المعلم في الفصل.

وهي تهدف إلى إعطاء مزيد من الفرص لتدريب الطلاب على تحسين وتنمية مهاراتهم اللغوية. وتعزيز مفرداتهم وتراكيبهم اللغوية التي تمّ تعليمها في الدروس السابقة. وينبغي أن تزود هذه الكراسة بتعليمات بحيث تشتمل على:

١٤٣- عبد الله والغالي. ١٩٩١م. المرجع السابق. ص ١١-١٢.

- ١- بيان الهدف منها.
  - ٢- كيفية استخدامها.
  - ٣- بيان العلاقة بينها وبين الكتاب المدرسي.
- والتدريبات إما أن تكون تحريرية (مكتوبة) وإما أن تكون منطوقة (شفهية)، والشفهية تعين على تحقيق التمارين الصوتية في مختبر اللغة وغيره".

#### رابعاً: كتاب القراءة الإضافي

وهما يسترشدان هنا بتعريف طعيمة حول هذا الكتاب يقول فيه: هو الكتاب الذي يشتمل على نص أو مجموعة من النصوص المتدرجة في صعوبتها، سواء من حيث المفردات أو التراكيب أو المحتوى العلمي والثقافي، ويستهدف هذا النوع من الكتب تدريب المتخرجين في برامج تعليم العربية على الاستمرار في تنمية مهاراتهم اللغوية وزيادة معلوماتهم عن الثقافة العربية الإسلامية.

كما يهدف هذا الكتاب إلى تثبيت المفردات والتراكيب التي تعلمها الدارسون، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على الاستقلال في التحصيل لأنه يعطي الدافع لاستمرار التعلم الذاتي والتثقيف العام.

وينبغي في هذا الكتاب التدرج في مادته العلمية، وفي مفرداته وتراكيبه اللغوية من حيث السهولة والصعوبة والتبسيط والتعقيد، كما ينبغي أن يتناول مهارات اللغة تناولاً منطقيًا، مركزاً على المهارات الأربع، بادئاً بالاستماع، ثم الحديث، ثم القراءة، فالكتابة.

"كما يشير إلى تفريق طعيمة بين نوعين من كتب القراءة الإضافية، أحدهما خاص بمستوى الدارسين الذين تُولف لهم هذه الكتب، والآخر خاص بمدى الارتباط بالكتاب المدرسي.



ومن حيث الدارسين فهناك نوع مبسط جداً للمبتدئين الذين أكملوا برنامجاً واحداً من برامج تعليم اللغة العربية، وهناك نوع للقراءة الموسعة، ويعدّ هذا النوع للدارس الذي انتهى من المستوى المتقدم في تعليم العربية، وهو لا يخضع لقيود كثيرة مثل تلك التي تخضع لها كتب القراءة المبسطة.

أما النوع الثاني المرتبط بكتاب مدرسي فيمكن أن يتنوع إلى نوعين هما<sup>١٤٤</sup>:

أ- مرتبط بكتاب مدرسي معين.

ب- لا يرتبط بكتاب مدرسي معين، ويهدف إلى توسيع دائرة المشاركة، وتعدد أنواع الدارسين، بالإضافة إلى تزويدهم بأنماط لغوية وثقافية واسعة.

ولأن الطريقة السمعية الشفهية قد أثرت تأثيراً كبيراً في برامج تعليم اللغة العربية القائمة الآن، ولأنها مازالت تسيطر على هذه البرامج إذا كان ذلك في المملكة العربية السعودية - الرائدة في هذا المجال - أو في معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية - حديث التجربة بالمقارنة مع غيره - فلا بُدّ لنا إذا أردنا اقتفاء أثر هذه الطريقة على هذه البرامج، من أن نحيط بالخطة اللازمة لإعداد الكتاب المدرسي وفقاً للمفاهيم والتصورات التي تعرّف العناصر المكونة له وفقاً لما أورده "عبد الله والغالي" في تعريفهما لهذه العناصر.

ويمكن أن نضيف الأمور التالية التي ينبغي أن يشتمل الكتاب عليها؛ وهي:

#### أ- الوسائل السمعية والبصرية

ويقصد بها الوسائل المعينة على فهم مادة الكتاب الأساسي من أشرطة تسجيلية وأفلام، ونماذج توضيحية، وشرائح، وصور، ورسوم... إلخ. وهي تهدف إلى:

---

١٤٤ - عبد الله والغالي. ١٩٩١م. المرجع السابق. ص ١٠.

- ١- تدريب الدارسين على النطق السليم للمفردات والتراكيب اللغوية، وذلك عن طريق الاستماع إليها ومحاولة تقليدها.
  - ٢- توضيح مدلول المفردات والتراكيب، من خلال الصور والرسوم والنماذج.
  - ٣- توضيح المعنى العام للجمل وال فقرات من خلال الأفلام واللوحات.
  - ٤- تقريب المعنى المجرد، في صورةٍ محسوسةٍ، من خلال الصور والأفلام.
- وينبغي لهذه الوسائل أن تتنوع بتنوع المادة العلمية للكتاب، بحيث يكون منها ما يعين على فهم الجانب الصوتي أو الجانب الثقافي أو غيره.

### ب- المعجم

وهو كتاب يشتمل على مفرداتٍ لغويةٍ مشروحةٍ، وموضحةٍ معانيها بمفرداتها، أو أضدادها، أو من خلال إدخالها في سياقات وجمل توضح معانيها. وهو شرح مبسط يناسب العمر العقلي للدارس، كما يناسب خلفيته الثقافية، كما ينبغي له أن يشتمل على الألفاظ والمفردات الواردة في الكتاب الأساسي للطالب.

ويفضل ترتيب هذه المعاجم، وفق ذكر المفردات الواردة في الكتاب الأساسي، ووفق ترتيب الدروس، كما ينبغي تزويده بطريقة للكشف عن الكلمة، وبيان مدى علاقته بالكتاب الأساسي، وتوضيح الأسس التي تمّ بها تبويب كلماته.

وبقراءة هذه العناصر، والمفاهيم الدائرة حولها، يمكن وبسهولة ملاحظة آثار الطريقة السمعية الشفوية، على هذه المفاهيم، وكأما هي تتحدث عن الكتاب المدرسي الخاص بهذه الطريقة (السمعية الشفهية).

## الدور السلوكي في التدريبات والاختبارات الموضوعية

اهتمت الطريقة السمعية الشفهية بقواعد اللغة، فدفعها هذا الاهتمام إلى بناء المواد اللغوية المقررة على أساس هذه القواعد، ولكنها تجنبت في تقديمها "طريقة الشرح المباشر"، و"الطريقة الاستنباطية"، فكان أن قدمتها من خلال نصوص وحوارات، بأساليب غير مباشرة، في شكل "أنماط لغوية" (Language patterns)، بحيث يمثل كل نمط قاعدة معينة<sup>١٤٥</sup>.

وعلى أساس المبدأ السلوكي القائل: "بتعزيز الاستجابات"، قامت فكرة ما عرف "بتدريبات الأنماط Pattern practice/drills"، وكان الغرض من ذلك الوصول بالمتعلم إلى القياس، حيث يكون في مقدوره صنع وتكوين جمل وعبارات جديدة، قياساً على الأنماط التي حفظها، وتدرّب عليها، والتي تحولت إلى قوالب ثابتة في ذاكرته، يستطيع أن يملأها بالمحتوى الذي يناسبها.

ويرى العصيلي: أن تدريبات الأنماط هي قوام الطريقة السمعية الشفهية - وهي تدور حول هدف الدرس، وتعزز الحوار أو النص الأساس - و يضرب لذلك مثلاً إذا كان موضوع الدرس: الفعل الماضي مثلاً: " فإن تدريبات الأنماط كلها، تدور حول تحويل الفعل المضارع إلى ماضٍ، ويكون هذا بعد استيعاب الدارسين لدرس الفعل المضارع". مضيفاً: بأن تدريبات الأنماط أنواع منها: تدريبات التبديل، وتدريبات التحويل، وتدريبات الربط، وتدريبات التوسعة ... وأن تحت كل نوع منها أقسام فرعية، يتم التدرّب عليها مرحلياً وفق خطوات متدرجة<sup>١٤٦</sup>.

١٤٥ - العصيلي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ٩٩ - ١٠٠.

١٤٦ - العصيلي. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١٠٦ - ١٠٧.

كما يرى كل من طعمية والناقاة<sup>١٤٧</sup>: أن التدريبات اللغوية المكثفة، تلعب دورها في إكساب الدارسين ما يرجى من مهارات، وأنها تتنوع ما بين تدريباتٍ صوتيةٍ، تثبت: مهارات الاستماع والنطق والكلام، إلى مكتوبةٍ، تثبت: مهارات القراءة والكتابة، وأنها أيضاً تتنوع من حيث الشكل؛ فمنها:

#### ١- "تدريبات التكرار:

وتعرف أيضاً بتدريبات الإعادة والترديد، وتقوم على الاستماع الجيد من قبل المتعلم لمعلمه، أو لمادة مسجلة، حيث يوجه الطالب للاستماع، ثم التردد. ويعدّ هذا النوع نوعاً من أنواع التدريبات النمطية، وهو يقوم على مبدأ التكرار الآلي للاستجابة، والذي هو أحد المبادئ الأساسية للمدرسة السلوكية.

#### ٢- تدريبات الاستبدال: Substitution Drills:

هي أيضاً من ضمن التدريبات الآلية، ويقوم المتعلم في هذا النوع من التدريبات، بإجراء بعض التغييرات في البنية أو التركيب، بناءً على ما يقدم له من مثيلات من قبل المعلم، أو المادة المسجلة، أو الكتاب، أو عن طريق صورة، أو مادة محسوسة.

ودور المتعلم في هذه التدريبات القيام بسلوك منتظم بناء على هذه المثيلات، على نحو استبدال المفردة الأخيرة في الجملة التالية:

جلس الطالب على الكرسي (المقعد)، (السرير)، (الأرض).

---

١٤٧- طعمية، رشدي أحمد والناقاة، كامل محمود. ١٩٨٤م. تعليم العربية لغير الناطقين بها: الكتاب الأساسي. مكة المكرمة: وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى. الجزء الأول، مرشد المعلم. ص ٢٨.

وتهدف هذه التدريبات الآلية، إلى سيطرة المتعلم على النمط اللغوي على نحو تلقائي، فيتم تعلم أو اكتساب عادةٍ جديدةٍ عن طريق القياس المطابق للأنماط. و"العادة" كما يقول (سكنر): "يمكن تعلمها عن طريق التكرار، من خلال المثير والاستجابة والتعزيز". "والاستجابة إما أن تكون مقبولة فتعزز تعزيزاً إيجابياً أو غير مقبولة فتقابل بتعزيز سلبي يؤدي إلى انطفائها".

٣- تدريبات التحويل: Transformation Drills: ومثالها:

- اقرأ الجملة التالية جيداً، ثم أعد كتابتها، مبتدئاً بالكلمة المعطاة، مع تغيير ما يلزم.  
"انتهى الحجاج من أداء فريضة الحج". الكلمة (الحجاج).

وتكون الإجابة: "الحجاج انتهوا من أداء فريضة الحج" حيث جرى تغيير في بنية الكلمة، - هي الفعل - وهذا مما يوضح الفرق بين شكل الفعل في الجملة الإسمية، وشكله في الجملة الفعلية.

ويضاف إلى ذلك "تدريبات تكوين الأسئلة Question formation"، و"التدريب الهرمي Pyramid Drills" و"تدريبات التعرف Recognition"، و"تدريبات التكملة Completion" إلى "تدريبات التتمة Close ... وغيرها".

ويفرق الباحثون بين التدريبات والاختبارات، على الرغم من أن التشابه الموجود بينهما في أنماط الأسئلة، وذلك للاختلافات الموجودة بينهما، في الأهداف والغايات. فبينما تعتبر التدريبات جزءاً من عملية التعلم، فإن الاختبارات تهدف إلى تقويم هذا التعلم، والتأكد من بلوغه الأهداف

السلوكية التي هي غايته، وللوقوف على هذه الفروق نستعرض بعضاً مما قال به هؤلاء الباحثون ومنهم: طعيمة<sup>١٤٨</sup>، وذلك على النحو التالي:

- ١- تهدف التدريبات إلى تثبيت ما اكتسبه المتعلم من مهارات، بينما تهدف الاختبارات إلى تقرير مستوى ما تعلمه الطالب، بعد أن تدرب.
  - ٢- ليس من المطلوب في التدريب إصدار حكم، بينما يعدُّ الحكم شرطاً من شروط الاختبار.
  - ٣- التدريب عملية تعليمية أساساً، بينما الاختبار عملية حكمية.
  - ٤- يقتصر الأمر في التدريب، على الممارسة الجيدة من الطالب للمهارة اللغوية، بينما عند الاختبار إلى إعطاء درجة.
  - ٥- يقدم المعلم أثناء التدريب النموذج الذي يجب أن يحتذيه الطالب، في الوقت الذي لا يعدُّ النموذج شرطاً في الاختبار.
  - ٦- يأتي التدريب عادة بعد تقديم محتوى لغوي جديد، بينما يغطي الاختبار ما تمّ تقديمه سابقاً.
  - ٧- يركز التدريب عادة على مهارة لغوية واحدة، بينما يتعدى الاختبار نطاق المهارة الواحدة، (كما هو الحال في الاختبار التكاملي، الذي يقيس عدة مهارات في وقت واحد).
- كما قسم هؤلاء الباحثون التدريبات اللغوية إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

#### ١- التدريبات الآلية (النمطية): Mechanical Drills

وتعرف بأنها مجموعة من التمرينات، التي تأتي على هيئة واحدة، وتتطلب طريقة واحدة في الاستجابة لها، ويتم من خلالها التحكم التام في استجابة المتعلم، والهدف منها هو مساعدة المتعلم،

---

١٤٨- طعيمة، رشدي أحمد. ١٤١٠هـ. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الهلال العربية للطباعة والنشر. ص ٢٢٧.

على السيطرة والتمكن من التراكيب اللغوية، والتدرب على النطق السليم للغة. وهي تشيع في مجال تعليم التراكيب اللغوية، وتعمل على التحكم التام في استجابة المتعلم دون الاهتمام بعملية الفهم، لذا فهي عادة ما تستخدم في المراحل الأولى لعملية التعليم خاصة وأنها لا تحتاج كبير جهد من المتعلم، وتفيد تدريبات الإعادة، في عرض الخصائص الصوتية للغة المنشودة، كما يستخدم الحوار نوعاً منها لبلوغ غايته، في تمكين الدارس من الإلمام بخصائص اللغة الأجنبية. وتعدّ تدريبات: "الإعادة" و"الترديد"، نموذجاً طيباً للتدريبات الآلية بجانب تدريبات الاستبدال.

ولقد وجه نقد عنيف في الفترة الأخيرة: "للتدريبات الآلية"، التي عرفت بها "الطريقة السمعية الشفوية"، منها: أنها رتيبة، ومملة ومضجرة، ولا تقود المتعلم إلى استخدام اللغة في المواقف الحية Real communication situations، ولكن التجارب دلت على أهمية استخدام هذا النوع من التدريبات، وبخاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة الهدف، حيث تساعد المتعلم على التمكن من البنية اللغوية، والتراكيب الأساسية في اللغة Basic structures، ويرى "التوجه الحديث" في هذا المجال إلى الأخذ بمبدأ التوليف، والتنوع في استخدام التدريبات، وعدم الاقتصار على نوع واحد منها".

## ٢- التدريبات الاتصالية

يعتبر الاتصاليون أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي تحقيق الاتصال بمعناه الشامل، وأن الهدف من تعلم اللغة هو بناء الكفاية الاتصالية لدى المتعلم بجوانبها الأربعة: الكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الاستراتيجية، في ضوء المفهوم الشامل للاتصال، وأن ملاحظة سلوك المتعلم أو التحكم في العوامل الخارجية المحيطة به، من بيئة ومعلمين ومناهج تعليمية، لا تكفي وحدها لبناء هذه الكفاية. وأن تعلم اللغة ليس سلوكاً شكلياً آلياً، وإنما هو مجموعة من العمليات العقلية المعرفية المعقدة، التي تتداخل فيها العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية، مع المؤثرات الخارجية،

وأن السلوك الخارجي للمتعلم أحد سماتها الظاهرة فقط، وأنه لا بُدَّ من بناء أساس لغوي إبداعي لدى المتعلم، ينطلق منه إلى توليد عبارات وتراكيب صحيحة لغوياً، ومقبولة اجتماعياً، مع الاهتمام بالقواعد الوظيفية، بوصفها الهيكل البنائي للغة، وتقديمها بأساليب مباشرة أحياناً، وغير مباشرة أحياناً أخرى. والاهتمام بالطلاقة اللغوية بدلاً من الدقة الشكلية، وذلك بتشجيع محاولات الطلاب الاتصالية، وإن كانت متعثرة أو خاطئة. والاهتمام بالمعنى الذي هو هدف العملية التعليمية، وأساس الاتصال، من غير إغفال للشكل اللغوي. وتعليم اللغة عن طريق المواقف الحقيقية بأسلوب طبيعي حيث يمثل ثقافة اللغة الهدف، بعد تحليل هذه المواقف تحليلاً عملياً دقيقاً، والابتعاد عن تقديم المواقف التقليدية المصنوعة المتبعة في الطرائق الأخرى، وبخاصة الطريقة السمعية الشفوية<sup>١٤٩</sup>.

"ومن هنا جاء الاختلاف بينهم وبين أصحاب الطريقة السمعية الشفوية في نوع التدريبات اللغوية، فتجاوزوا شكلية التدريبات النمطية واهتموا بالمحتوى والموقف، فاختلفت الاستجابة عند المتعلم وأصبحت غير متوقعة على غير ما هو عليه الأمر في التدريبات الآلية. وأصبح التدريب عندهم يرتبط بموقف اجتماعي معين لا ببناء جملة معينة، أو ظاهرة لغوية خاصة، وأصبح المتعلم أكثر حرية في اختيار عباراته، لكنه مقيد بوجود المعلم عند ممارسته للتدريب، يستخدم لغة أكثر حيوية في موقف اجتماعي حقيقي<sup>١٥٠</sup>".

---

١٤٩- رتشاردز وروجرز. ١٩٩٠م. المرجع السابق. ص ١٢٤-١٣٨.

١٥٠- طعيمة، رشدي أحمد. ١٤١٠هـ. المرجع السابق. ص ٢٢٨ - ٢٢٩.



### ٣- التدريب المعنوي

يقسم راجي رمزي التدريبات اللغوية إلى ثلاثة أنواع على النحو التالي<sup>١٥١</sup>:

- أ- تدريبات ميكانيكية: ويقصد بها ذلك النوع من التدريبات التي تهدف إلى مساعدة الدارسين على إتقان المهارات اللغوية، سواء أكانت أصواتاً أم مفردات أم تراكيب، خاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة.
- ب- التدريبات المعنوية: ويقصد بها ذلك النوع من التدريبات التي تهدف إلى تقديم المساعدة اللازمة، لربط الكثير من الجزئيات، والتفاصيل المتعلقة بتعلم الأصوات، أو الكتابة، أو القواعد وتثبيتها في ذاكرة الطالب.
- ت- التدريبات الاتصالية: ويسمى بالممارسات الاتصالية، فتركز على استعمال اللغة للتعبير الشفوي والكتابي.

#### الدور التطبيقي لمبادئ التعليم والتعلم السلوكية في برامج تعليم اللغة الأجنبية

هناك عدة أدوار لمبادئ التعليم والتعلم السلوكية في برامج تعليم اللغة الأجنبية يمكن توضيحها فيما يلي<sup>١٥٢</sup>:

١٥١- طعيمة، رشدي أحمد. ١٤١٠هـ. المرجع السابق. ص ٢٣٠.

١٥٢ - حسين. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١٤٥ وما بعدها.

- ١- المدخل لتعليم اللغة: جعل السلوكيون من تعليم الكلام، المدخل الأساسي لتعليم اللغة الأجنبية في برامجهم، وعمدوا إلى تأخير تعليم الكتابة، معتبرين أن اللغة المنطوقة هي الأساس، وأن اللغة المكتوبة هي محاولة لتمثيلها.
- ٢- دور المتعلم: يجب أن يكون دوره إيجابياً، وهو الذي يقوم بمعظم النشاط أثناء عملية التعليم، وبالتالي فإن دور المعلم يكون محدوداً، ومقصوراً على التوجيه، وعرض النماذج اللغوية، وإدارة العمل داخل الصف، مع التركيز على أن هذا الدور الإيجابي للمتعلم ينحصر في تكرار وإعادة ما يعرض عليه من تدريبات آلية، دون بذل جهد عقلي.
- ٣- طريقة التعلم: لا يوجد فرق بين الطريقة التي يتعلم بها الإنسان اللغة، أو أي مهارة أخرى، ولذلك لا حاجة للمتعلم في بذل أي عمليات داخلية معقدة، بل عليه التركيز على المظاهر الخارجية للتعلم، والتحرك في إطار الملاحظات التي يراها، أو يلمسها. والعالم السلوكي ينظر إلى السلوك اللغوي الفعال، على اعتبار أنه استجابات صحيحة لمؤثر، وأن هذه الاستجابات عندما تعزز تصبح عادة، أو أمراً متكرراً أو شرطياً. وبذلك ينتج الطفل الاستجابات اللغوية التي تم تعزيزها.
- ٤- الموقف التعليمي: التعلم عند السلوكيين محكوم بالمواقف التي يجري فيها، فإذا واجه المتعلمون موقفاً واحداً، أو مثيراً واحداً، صدرت عنهم إجابات متماثلة، ومن هنا كان الموقف دائماً موضع اهتمام السلوكي، فهو السبب المباشر في إنتاج اللغة، فلولا وجود المثيرات لما وجدت اللغة نفسها، وبما أنّ المثير هو العنصر الأساسي في عملية التعلم، فلا أهمية للاختلافات بين المتعلمين الذين يستجيبون للمثير، وبالتالي فإنّ الفروق الفردية لا دور لها في التعلم عند السلوكي، ويرجع السلوكيون الاختلافات بين الأشخاص المتعلمين، للخبرات السابقة، وبالتالي فإن التساوي في وجود، أو عدم وجود خبرة سابقة، يعطي استجابة متشابهة، عند مواجهة موقفٍ واحدٍ.

- ٥- تعليم النحو: استعاض السلوكيون بتدريبات الأنماط الآلية، ذات الطبيعة الوظيفية، بدلاً عن أساليب الشرح والأيضاحات السائدة في طرائق التعليم التقليدية.
- ٦- أسلوب عرض مادة التعلم: الطفل يبدأ تعلم لغته الأم بمحاكاة من حوله، وكذلك يفعل متعلم اللغة الأجنبية في غرفة الدراسة، فهو يقوم في مراحله الأولى خاصة، بمحاكاة النماذج التي يتم عرضها عليه من قبل المعلم، أو من خلال تسجيل صوتي.
- ٧- التدريبات: وتكون جيدة الإعداد، محكمة التصميم، بحيث تستدعي الاستجابة المطلوبة وحدها، ولا تسمح بأي لون من ألوان الاختيار، فالمتعلم يجد أمامه استجابة واحدة ليس غير، ومن هنا لا يكون هناك احتمال لحدوث الخطأ. والفهم السلوكي لدور هذه التدريبات لا يقوم على اختبار معلومات المتعلم، والحكم على استجابته، بالصواب أو الخطأ، بل الهدف منها أن تساعد في السيطرة على أبنية اللغة وأنماطها المختلفة.
- ٨- الاختبارات اللغوية: يضع السلوكيون أهمية كبرى للاختبارات اللغوية، ليقاس مستوى التعلم الذي حققه المتعلم.
- ٩- التعليم المبرمج ومختبرات اللغة: " رأى السلوكيون أن يكون التعزيز فورياً، يعقب الاستجابة مباشرة، حتى يكون مثمراً ومفيداً. ولقد تمّ تطبيق فكرة التعزيز الفوري، بشكل فعال ودقيق في المختبر، حيث يشتمل التسجيل عادة على ثلاثة عناصر؛ هي<sup>١٥٣</sup>:
- أ - المثير: ويكون بواسطة المعلم، أو واضع المادة المسجلة، وهو الذي يستدعي السلوك.
- ب - الاستجابة: وتصدر عن المتعلم، وهي التي يستدعيها المثير.
- ج - التعزيز الفوري: بواسطة المعلم، وهو الذي يساعد على تحديد صحة الاستجابة، ويشجع على تكرارها، أو كتبها في المستقبل، فالمثير يأتي أولاً، ثم يمنح المتعلم وقتاً كافياً لإصدار

استجابته، ليلي ذلك مباشرة التعزيز، وقد يحدث الخطأ أثناء التعلم، إما لأن المتعلم لم يسمع النموذج جيداً، أو لأنه أخطأ القياس. والمعنى عند السلوكيين: هو العلاقة بين المثير والاستجابة، أو هو الاستجابة المطابقة للمثير. معتبرين أن المعنى ليس مظهراً خارجياً، يمكن النظر فيه بالمنهج العلمي الموضوعي المستخدم في العلوم الطبيعية. ويحدث التعلم عند السلوكيين عن طريق: القياس Analogy، أما التحليل Analysis: فليس له دور كبير في تعلم اللغة. ومن هنا جاء تركيزهم على تعلم التراكيب النحوية وظيفياً. وبالقياس يفسر التحويليون التوليديون: كيف أن الإنسان استناداً إلى صيغ لغوية معدودة، سمعها فعلاً، يستطيع أن يؤلف صيغاً، لم يسمعها قط في حياته، وليس لها حدٌ تنتهي إليه.

### بناء مناهج وطرق تدريس اللغة الأجنبية

يفرق خرما والحجاج بين المنهج والبرنامج التعليمي: "المنهج (Curriculum) هو وصف عام لما يقدم في مقرر ما أو مجموعة مقررات، وأسلوب تنفيذها، ومتابعة تطويرها. أما البرنامج التعليمي (Syllabus) فهو مجموعة من النقاط اللغوية سواء أكانت مقررات لغوية، أم قواعد نحوية، أم وظائف معينة، أم مختارات للقراءة أو الكتابة أو الحديث، إلخ - أو كل هذه النقاط معاً؟ وهما يعتدّان بقول (بيرد): إن كثيراً من المناهج أو البرامج كما يطلق عليها عادة (في أدبيات البلاد المعنية) لا يمكن اعتبارها مناهج بحال من الأحوال، بل إنها توجيهات لطرائق التدريس، تختص بأسلوب العرض فقط، وتكون مصممة بحيث تهدف إلى توجيه المعلم داخل الصف. ومن الواضح أن هناك خلطاً بين طرائق التدريس (كيف ندرس) والمواد التعليمية (ماذا ندرس)؟<sup>١٥٤</sup>.

## أسس ومكونات منهج تعليم اللغة الأجنبية وفق المبادئ السلوكية

### أ- الأسس:

نجل فيما يلي أهم الأسس التي يحتوي عليها منهج تعليم اللغة الأجنبية كما ذكرها خرما والحجاج<sup>١٥٥</sup>:

- ١- السياسة التربوية اللغوية التي تتبناها الدولة: هي التي تحدد اختيار لغة أجنبية بعينها، والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها من ذلك.
- ٢- المكانة الاجتماعية والدولية التي تحظى بها اللغة الأجنبية المستهدفة.
- ٣- النظريات العلمية التي يستند عليها بناء المنهج: وتشمل نظريات التعلم المختلفة. وهي تمثل الفلسفة أو السياسة التي تحكم عملية بناء المنهج بأكمله، وتقسيمه إلى وحدات تعليمية، وتحديد السلوك والمهارات اللغوية التي يراد تعليمها، كما أنها تشكل الأساس في اختيار الطريقة، والأساليب التعليمية، والمواد التعليمية والتقنيات التربوية المناسبة، وأسس واتجاهات تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها.
- ٤- اختيار مادة المنهج ومحتواه وتنظيم مفرداته في وحدات تعليمية، واختيار الموضوعات التي تترجم من خلالها تلك المفردات إلى مهام ونشاطات، وممارسات وتدريبات لغوية، وهو أمر مرتبط بالعوامل السابقة وخصوصاً أهداف تعليم اللغة الأجنبية بوجه عام، وبمخارج المتعلمين في كل فصل دراسي أو مقرر دراسي، وبالوقت المتاح، وبالطريقة المتبعة. ولسنوات طويلة كان اختيار المادة وتدرجها يقوم على أساس القواعد اللغوية والمفردات، ولكنه تدرج إلى أن وصل إلى مرحلة

---

١٥٥ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ١٩٦-١٩٨.

الاهتمام بالاختيار على أسس الطريقة التواصلية التي تعتمد إلى اختيار مادتها مما يجري في الحياة بحيث تكون ممثلة له تماماً.

٥- مراعاة التكامل بين عناصر المنهج المختلفة والتنسيق فيما بينها: إضافة إلى الأساس الذي يقوم على اختيار وتنظيم وترتيب المادة وفق حاجات الدارسين وقدراتهم المتزايدة في اللغة الأجنبية، فإنّ رجال التربية يعتبرون أن من أهم أسس بناء المنهج أن تكون كل مرحلة فيه نابعة من المرحلة السابقة غير منفصلة عنها. بل تقويها وتعززها وصولاً إلى مرحلة تالية وفق تكامل رأسي يقوم إلى جانبه تكامل أفقي يربط ما بين فرع المادة الواحدة وبينها وبين المواد الأخرى في كل فصل دراسي ما أمكن.

٦- مراعاة عمليات المتابعة والتقييم والتطوير المستمرة والجادة للمنهج بمكوناته الأساسية. ويتم ذلك عن طريق الاهتمام بالتغذية الراجعة المتمثلة في آراء المدرسين وغيرهم من العاملين في تطبيق المنهج، والإفادة منها في معرفة السلبيات والإيجابيات التي تبرز من خلال التطبيق. وتوظيف ذلك لمعرفة مدى ملاءمة المنهج ومكوناته المختلفة لحاجات الطلاب، وميولهم واستعدادهم ومقدار إفادتهم منه.

#### ب- المكونات:

لقد حدث خلط ما بين المنهج والبرنامج الدراسي، بل بينهما وبين الكتاب المدرسي، وخصوصاً كتاب الطالب، ولم تكن هناك طريقة تدريس واضحة، لا في ذهن المدرس ولا حتى في ذهن مخططي المناهج<sup>١٥٦</sup>.

ومن أبرز العيوب أو السلبيات التي اتسمت بها الكتب التي تُعد لتعليم اللغات الأجنبية: العمومية والشمول - بمعنى أنها صالحة لكل زمان ومكان - كما أنها أقرب في توجيهها إلى الناطقين بها

١٥٦ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ١٩٨.

منها إلى غير الناطقين بها. وحالياً فقد اختلفت الصورة تماماً وأصبح للمنهج أسسه ومكوناته، وأصبح بناؤه يخضع للحاجات المتغيرة، ولتقتضيات الأوضاع التعليمية المحددة لكل بلد.

ويسترشد خرما والحجاج هنا بتعريف "روبرتسون" لمنهج تعليم اللغة الإنجليزية الذي يقول: "ينبغي أن يشتمل المنهج على الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والمصادر، ووسائل التقويم لجميع الخبرات التعليمية؛ التي تخطط للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها، وفي المجتمع من خلال التوجيهات المدرسية، والبرامج المتعلقة بها، أما البرنامج الدراسي: فهو وصف لخطة، أي هو جزء من المنهج ولكنه لا يشمل عملية تقويم المنهج"<sup>١٥٧</sup>.

ويتناول المؤلفان مكونات المنهج بداية بالأهداف، قائلين: "إنّ الوصول إلى مستوى جيد من التحصيل أو التعلم هو الهدف الرئيس لأي نظام تربوي، ولا يتأتى هذا إلا إذا وجدت أهداف صريحة وواضحة ومحددة.

وأهداف تعليم اللغات الأجنبية تنقسم إلى ثلاثة مستويات، يعتمد كل منها على الآخر:

#### أولاً: الأهداف العامة

وهي الأهداف العامة لتعليم اللغات الأجنبية التي تمثل انعكاساً للأهداف التربوية العامة التي تتبناها الدولة، وهي مجموعة المفاهيم والتصورات التي تمثل فلسفة المجتمع، تحول إلى أهداف محددة المعالم يلتزم النظام التعليمي بتحقيقها"<sup>١٥٨</sup>.

١٥٧ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ١٩٩.

١٥٨ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ١٩٩.

## ثانياً: أهداف المهارات

جرت العادة على تقسيم المهارات اللغوية إلى أربع مهارات؛ هي: الاستماع، والقراءة، والحديث، والكتابة<sup>١٥٩</sup>. وعلى تقسيم هذه المهارات إلى فئتين هما:

أ- مهارات الاستيعاب: وهي الاستماع والقراءة.  
ب- مهارات الإنتاج: وهي التحدث والكتابة.

وقد عبّر (هوواط) و (تريتشر) عن أهداف تعليم المهارات في اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، بقولهما:

" يمكن تلخيص هذه الأهداف الأساسية تحت ثلاثة عناوين رئيسة؛ هي:

- ١- تقديم خبرة واسعة ومنوعة في تعليم اللغة الإنجليزية.
- ٢- تشجيع الأداء (هذه اللغة) القائم على المعنى المناسب والثقة بالنفس.
- ٣- تنمية فهم متكامل للطريقة التي تعمل بها هذه اللغة.

## ثالثاً: الأهداف السلوكية

مفهوم التعلم: هو تغيّر في السلوك (المكتسب)، ولذلك فإن التعليم يهدف إلى إحداث هذا التغيير، وقد قسم (بلوم) وزملاؤه الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات هي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحركي أو النفس حركي.

" وفي تعليم وتعلم اللغات الأجنبية يجري تقسيم هذه المجالات الثلاثة إلى حقول أصغر على نحو: المعرفة، والفهم، والتحليل والتقويم، والاستقبال، والاستجابة، والتقدير، والتنظيم، والتركيب، وإظهار المواقف تجاه الأشياء. وتندرج هذه الحقول الصغرى تحت كل مهارة من المهارات اللغوية الأربع، وتندرج تحت كل حقل المهام أو الأنشطة التعليمية الخاصة بكل من هذه المجالات.

١٥٩ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ٢٠٠-٢٠٣.



"ويمثل خرماً والحجاج لذلك بالآتي:

نأخذ أولاً مهارتي الاستماع والقراءة، ونبدأ بالمجال المعرفي:

- ١- إن أهداف هاتين المهارتين في حقل المعرفة هي:
    - التعرف على الأصوات والقواعد وقواعد التهجئة.
    - التعرف على علامات التنقيط.
  - ٢- ثم أهدافهما في حقل الفهم حيث يمكن القول إنها:
    - فهم المعاني من نطق وقراءة الكلمة.
    - فهم دلالة القواعد اللغوية.
  - ٣- أما إذا أخذنا جانباً من هذه الحقول تحت مهارتي الحديث والكتابة فإنه في حقل الفهم يكون من الأهداف:
    - الإجابة شفويّاً أو تحريراً عن الأسئلة حول حوار معين.
    - وضع الأسئلة أو الرد عليها في حوار معين.
- ويمكن متابعة ذلك إلى أن يتم تفعيل جميع الأهداف السلوكية تحت كل مجال وكل حقل من الحقول ذات العلاقة بعملية التعليم والتعلم.

#### البرنامج الدراسي لتعليم اللغة الأجنبية

ترسم الأهداف السلوكية وتتم ترجمتها إلى مهام تعليمية، ولتحقيق هذه الأهداف، لابد من وجود برنامج دراسي يتخذ مرجعاً وفهرساً لذلك، وهو يمثل ثاني المكونات الرئيسة للمنهج.

وهما يستعينا في تعريف البرنامج الدراسي بتعريف لـ "جانيس يالدين" يقول<sup>١٦٠</sup>: "ما زال مدرسو اللغة الإنجليزية لغة ثانية، معتادين بصورة عامة على التفكير في طريقة التدريس أكثر من التفكير في تصميم البرنامج الدراسي. فكثيراً ما يشترك المدرسون أثناء الخدمة في نقاشات حول أمور كثيرة مثل كيفية التدريب على الأنماط اللغوية، أو ما إذا كانوا يستخدمون الترجمة كأسلوب تعليمي، وفي أي مرحلة من المراحل ينبغي تقديم صيغة المبني للمجهول، ولكن هؤلاء المدرسين غير مستعدين بصورة عامة لإعداد خطة شاملة لبرنامج دراسي من برامج تعليم اللغة الثانية. وهذه الخطة في فهمها هي ما يعرف بالبرنامج الدراسي الذي ينبغي على المدرس أن يدرسه، وعلى الطالب أن يتعلمه باستخدام الوسائل المتاحة {المواد التعليمية، وطرائق وأساليب التدريس، والتقنيات التربوية، وغيرها} وصولاً للأهداف المرجوة".

وهي خطة يشبهاتها بقائمة طويلة من العناصر اللغوية وغير اللغوية، التي ينبغي تدريسها، حتى يقال: إنه جرى تعليم وتعلم برنامج دراسي لصف ما أو مجموعة متعلمين. ويتم إعداد هذه الخطة أو هذه القائمة وفقاً لطريقة التدريس المختارة بنوعية كانت أو اتصالية أو غيرها<sup>١٦١</sup>.

#### المدرسة السلوكية ودورها التطبيقي في تعليم وتعلم اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبية

من المعلوم أن الجهود المبذولة في تعليم وتعلم اللغة العربية لغة أولى، قد بدأت مع بداية نشوء هذه اللغة، وقد تتفق هذه البدايات مع البدايات المختلفة في شأن اللغات الأخرى أو تختلف، لكن من الثابت؛ أن البدايات العلمية الجادة للاهتمام بشأن اللغة العربية، قد بدأت مع مهبط الوحي، ومع تلقيه للنبي ﷺ استفتاحاً بقوله الكريم: ﴿اقرأ...﴾، مروراً بكتابه، ووضع النقط على أحرفه، إلى

١٦٠ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ٢٠٣.

١٦١ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ٢٠٣-٢٠٤.

جهود علماء اللغة، في جمع اللغة من مصادرها - خوف تفشي اللحن - ومنعاً لتأثرها بلغات الأمم الداخلة في الإسلام، إلى ظهور المدارس النحوية، في (الكوفة، والبصرة، وبغداد، والأندلس)، وإلى ظهور علوم البلاغة وعلوم الحديث، وعلم العروض، وعلم المعاجم، وغيرها من العلوم، خدمةً للإسلام ولعلومه، هرع قوم لم تكن العربية لغتهم الأولى إلى تعلمها، حتى يتسنى لهم حفظ القرآن، وقراءة كتب الفقه، والعقيدة، والتوحيد، فبلغوا في تعلمهم لها مرتبةً، جعلتهم من أبرز علماء اللغة والإسلام، وكان منهم على سبيل المثال من عمل على الترجمة، مثل: "ابن المقفع" الذي نقل كتاب {كليلة ودمنة} عن الفارسية إلى العربية.

وقد بدأت الملامح الأولى لتعلم العربية، لغةً ثانيةً بدايةً جادةً ومتوسعةً مع توسع الخلافة الإسلامية ودخول الناس في دين الله أفواجاً، فكانت الدافعية إلى تعلمها دافعيةً تكامليةً معززةً ومحاطةً بالشرف، ومكلفةً بالقدسية، وقد كان في أحاديث النبي - ﷺ -، ما يعزز هذا الاتجاه "إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث"، كان منها العلم الذي ينتفع به، وهو العلم المرتبط بدراسة القرآن وعلومه وبدراسة الشريعة الإسلامية، (وما دراسة ذلك إلا بتعلم العربية وتجويد المعرفة بها).

ولقد بدأت الجهود العلمية في تعليم وتعلم اللغة العربية، لغةً ثانيةً، بدايةً موضوعيةً منتظمةً في العقد الأخير من القرن الرابع عشر الهجري، بعمر لا يتجاوز الثلاثة عقود<sup>١٦٢</sup>.

وإذا كانت المدارس الإسلامية الأولى قد انتهجت مذاهبها وطرقها الخاصة في تعليم اللغة العربية لغةً أولى أو ثانيةً، فإن الجهود الحديثة في هذا المجال ما تزال تتبع المنهج الغربي، وبوضوح أكثر في مجال تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً، حيث هو الآن فرعٌ من ميدان تعليم اللغات الأجنبية " Foreign Language Education"، أبرز الفروع التطبيقية لعلم اللغة الحديث "Modern Linguistics"،

١٦٢ - العصيلي. ١٤٢٢هـ. المرجع السابق. ص ٢٦٠.

وتعتمد هذه الجهود اعتماداً أساسياً على معطيات تعليم اللغات الغربية المستمدة من نتائج الدراسات اللغوية النفسية "Psycholinguistic studies" وتطبيقاتها التربوية<sup>١٦٣</sup>.

ولقد كانت البداية الحقيقية لعلم اللغة التطبيقي "Applied linguistics" - والذي يعدّ تعليم اللغات الأجنبية أبرز فروعها - في أوائل النصف الثاني من القرن العشرين، وهو يمثل أحد فرعي علم اللغة "Linguistics" الذي يطلق عليه أحياناً: علم اللغة الحديث "Modern linguistics"، أما الفرع الثاني فهو علم اللغة النظري "Theoretical linguistics" أو علم اللغة العام "General linguistics"<sup>١٦٤</sup>.

"ولما كانت تطبيقات المدرسة السلوكية البنيوية هي السائدة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية حينها، فإن البدايات الحديثة لتعليم اللغة العربية للأجانب قد تأثرت بهذه التطبيقات وما تزال، حيث يبدو الأثر جلياً، في أخذها "بالمدخل السمعي الشفوي"، أساساً لبرامجها التعليمية، في مختلف معاهدها، ومدارسها بمختلف الدول العربية.

وعلى الرغم من ظهور اتجاهات ومدارس لغوية نفسية، تختلف في نظرتها لطبيعة اللغة، عن النظرة السلوكية - وهي نظرة أدت إلى تغير في أساليب دراسة وتحليل وكيفية تعليم اللغات الأجنبية، حيث برز عدد من المداخل، والطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، وبخاصة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، كالمدخل المعرفي، والمدخل الاتصالي - نجد أن تعليم اللغة العربية، لم يستفد كثيراً من هذه الاتجاهات الحديثة<sup>١٦٥</sup>.

١٦٣- العصيلي. ١٤٢٢هـ. المرجع السابق. ص ١٣.

١٦٤- العصيلي. ١٤٢٢هـ. المرجع السابق. ص ١٤.

١٦٥- العصيلي. ١٤٢٢هـ. المرجع السابق. ص ٢٦٠.

ويرجع العصيلي<sup>١٦٦</sup> عدم هذه الاستفادة إلى أمورٍ منها: ما هو منهجي، ومنها ما هو اقتصادي، وهو مما تسبب في بروز عدة مشكلات فصلها على النحو التالي:

١- من حيث الخطط والمناهج والمقررات:

اعتماد الجهود العربية في مجال تعليم اللغة العربية للأجانب على الأسس التي جاءت بها المدرسة السلوكية البنيوية وما انبثق عنها، من تطبيقات تربوية، على الرغم من أن التجارب الغربية في هذا المجال والتي بدأت بمثل ما بدأت به الجهود العربية، قد وصلت إلى أن الاستمرار في تطبيق الأسس السابقة، في مجال تعليم اللغات الأجنبية لا يحقق الأهداف المنشودة.

كما أن مفهوم علم اللغة التطبيقي عند كثير من البنيويين العرب، والذين كان لهم فضل الريادة، في برامج تعليم اللغة العربية، مازال يقف عند مفهوم العلماء الغربيين، والذي كان سائداً في الخمسينيات من القرن الماضي، وهو مفهوم ناقص، وأقرب إلى التطبيقات اللغوية "Linguistic applications" منه إلى علم اللغة التطبيقي "Applied linguistics"، وهو ما أسفر عن سيطرة المدخل السمعي الشفوي البصري "Aural-oral, approach" (أبرز المداخل التطبيقية لآراء هذه المدرسة على برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)، في إعداد الخطط، ووضع المناهج، وتأليف الكتب.

ونتيجة لذلك، كان اهتمام المنهج موجهاً إلى المشكلات اللغوية، التي يعتقد أنها ناتجة عن تدخل أنظمة المتعلم الأم، في اكتسابه اللغة الهدف، حيث لوحظت زيادة في الساعات المخصصة للمرحلة الشفوية، والتدريب الممل على نطق الأصوات، والمبالغة في تدريبات الأنماط، التي يعتقد أنها تبي الكفاية اللغوية بطريقة غير مباشرة، كما مُلِّءَ الكتاب المقرر بالحوارات المصنوعة، التي يعتقد أنها

١٦٦- العصيلي. ١٤٢٢هـ. المرجع السابق. ص ٢٦١ - ٢٧٢.

تمثل المواقف الطبيعية للغة، وغابت عن المناهج والمقررات والكتب معظم الجوانب الأساسية في اللغة، كالجوانب المعرفية، والجوانب الوظيفية، والجوانب الاتصالية الحقيقية للغة.

كما أنّ اختيار المواد والعناصر اللغوية اللازمة في هذه المناهج وترتيبها وتقديمها، لم يبن على أسس علمية سليمة من حيث الشبوع والتدرج والأهمية، بل تحكمت فيه عوامل أخرى ليس لها علاقة بالاختيار العملي الموضوعي.

وهو يرجع ذلك إلى نقص الدراسات والبحوث التطبيقية في اللغة العربية، التي تمدّ القائمين على هذه المناهج بالمواد اللغوية اللازمة.

٢- من حيث طرائق التدريس:

ويرى العصيلي: "أن طريقة التدريس ترتبط بالمنهج والكتاب المقرر، وأن هذه الرابطة تقوى في البرامج التي يكون فيها الكتاب المقرر هو المادة اللغوية الوحيدة التي تمثل المنهج، وأن هذا هو واقع الكثير من برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، التي لم تتغير تغيراً حقيقياً، منذ وضعت على أسس ومفاهيم "المدخل السمعي، الشفوي"، إبان سيطرته على ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وبالتالي فمن الطبيعي أن تكون "الطريقة السمعية الشفوية" التي تمثل هذا المدخل، هي الأساس بل هي الطريقة الوحيدة المتبعة في التدريس، بجميع تطبيقاتها وإجراءاتها وأنشطتها.

وهي طريقة (على حدّ تعبيره)، "لا يمكن التخلص من سيطرتها، مادامت محتويات مقررات تعليم اللغة العربية: من مفرداتٍ وصيغٍ وتراكيبٍ، قد اختيرت ونظمت على أساسها". وهو يوجز مشكلاتها في:

"أ/ من حيث إعداد المعلم:

الاعتماد الكلي من قبل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها على علم اللغة التطبيقي، الذي ميدانه تعليم اللغات الأجنبية في الغرب ونظرياته واتجاهاته وآراؤه، فيها ما يمكن تطبيقه على مجالات تعليم اللغة العربية، وما لا يمكن تطبيقه، أو يصعب تطبيقه أو ما يحتاج لبعض التعديلات.

ب/ إن غالبية معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها أحاديي اللغة، فمعظمهم لا يستطيع قراءة ما يكتب حول هذه الموضوعات باللغات الأجنبية، وبخاصة اللغة الإنجليزية لغة هذا العلم، ويعتمدون على قراءة ما كتب أو ترجم للعربية.

ج/ إن ما نُقِل إلى اللغة العربية عن اللغات الأجنبية؛ هو: كتب ومقالات وآراء في إعداد المناهج، وتأليف الكتب، وطرائق التدريس، وأساليب التقييم، وليس دراسات علمية مفصلة، من حيث جمع المادة العلمية، ونتائجها، وتحليلها، فهي وإن كانت مترجمة، فإن المطلع عليها، يمكنه نقدها، وتمحيصها والاستفادة منها، حتى يطبق ما يمكن تطبيقه، ويرفض ما عدا ذلك<sup>١٦٧</sup>.

د/ التحاق غير المتخصصين في اللغة العربية وآدابها من حملة الشهادات في مجالات أخرى، مثل العلوم الشرعية، والعلوم الاجتماعية، والتربية، واللغة الإنجليزية، ببرامج تعليم اللغة العربية.

هـ/ نقص التأهيل عند خريجي أقسام اللغة العربية بالجامعات والمعاهد العليا، في مجالات تخصصهم، لضيق وقت البرنامج الدراسي، ولضعف بعضهم في المعرفة باللغة، من حيث الكفاية اللغوية، والنقص في المعلومات النحوية والصرفية.

---

١٦٧- \*يستثنى المرجع بعض الجهود العلمية لكل من: "صيني، محمود اسماعيل" المنقولة عن الإنجليزية خاصة كتابه "التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء"، وما نقله "طعيمة، رشدي أحمد" خاصة كتابه " دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية".

كما أن المقررات والمواد اللغوية التطبيقية وغيرها - النفسية والتربوية والمنهجية - التي تقدم في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، هي معلومات جديدة، لم يعهدها الملتحقون بهذه البرامج، خاصة الذين تخرجوا في أقسام اللغة العربية، بكليات الآداب مما يؤدي إلى حدوث عجز ما في كفايات المعلم، ينعكس بدوره على أداء وظيفته.

و/ عدم الترابط بين بعض المواد المقدمة للدارسين، في مجال إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ارتباطاً مباشراً، واختلاف تخصصات الأساتذة القائمين على أمر هذه البرامج، وتباين مشاربهم، ومناهجهم في البحث العلمي، يخلق نوعاً من الإرباك للطلاب الدارسين.

ز/ وجود فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق في كثير من برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مما يقلل من الاستفادة مما يقدم في هذه البرامج من: مواد وآراء لغوية ونفسية وتربوية ومنهجية، أثناء الدراسة وبعدها. فممارسة التدريس أثناء البرنامج، أو ما يعرف بالتربية العملية، يعاني من نقص في المعاهد أو المدارس الصالحة لتنفيذه، وذلك لقلّة ما هو موجود من هذه المؤسسات المتخصصة.

كما أن صعوبات في التطبيق قد تواجه المعلم بعد تخرجه، عندما لا يجد فرصة للاجتهد والتطوير، نتيجة الإصرار على تدريس المواد والكتب المقررة دون تدخل منه.

ح/ المهنية الوظيفية: وترتبط المشكلة هنا بعدم إتاحة الفرصة للمتخصصين من خريجي معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، وقسم تأهيل معلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لممارسة مهنتهم وتطبيق ما تعلموه، مع الاعتماد على عناصر من غير المتخصصين في هذا المجال.



ط/ التدريبات أثناء الخدمة: تقادم المعلومات والمعارف والخبرات لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تقتضي بالضرورة إيجاد فرصة (غير متوفرة الآن)، لتجديد هذه المعلومات والمعارف والخبرات.

ي/ التنسيق في ميادين البحث: على الرغم من أن تشابه معاهد تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الخطط، والمناهج، والمقررات، وشروط القبول، والشهادات التي تمنحها، فإنها تفتقد التنسيق فيما بينها في ميادين البحث العلمي وتبادل الخبرات، والزيارات العلمية، ولا توجد قاعدة معلومات أو قائمة بالبحوث المنجزة تمنع التكرار، وتيسر إمكانية الاستفادة منها في جميع هذه المراكز والمعاهد.

## الفصل الثالث

### المدرسة المعرفية

#### نشوء المدرسة المعرفية عند العرب

يمثل هذه المدرسة في التراث اللغوي العربي القديم ابن خلدون<sup>١٦٨</sup>؛ حيث يقول: إن الإنسان جاهل بالذات عالم بالكسب، وقد ميز الله تعالى الإنسان عن الحيوان بالفكر. وهذا الفكر إنما يحصل له بعد كمال الحيوانية فيه. ويبدأ من التمييز. فهو قبل التمييز خلو من العلم بالجملة، معدود من الحيوانات، لاحق بمبدئه في التكوين من النطفة والعلقة والمضغة، وما حصل له بعد ذلك فهو بما جعل الله له من مدارك الحس والأفئدة التي هي الفكر. قال تعالى في الامتتان علينا: ﴿وَجَعَلْ لَكُمْ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ﴾<sup>١٦٩</sup>. فهو في الحالة الأولى قبل التمييز هيولي فقط لجهله بجميع المعارف، ثم تستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بآلاته، فتكامل ذاته الإنسانية في وجودها. وانظر إلى قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ؛ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ؛ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ؛ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ؛ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾<sup>١٧٠</sup>. أي أكسبه من العلم مالم يكن حاصلًا له بعد أن كان علقه ومضغة. فقد كشفت لنا طبيعته وذاته ما هو عليه من الجهل الذاتي والعلم الكسبي، وأشارت إليه الآية الكريمة تقرر فيه الامتتان عليه بأول مراتب وجوده وهي الإنسانية وحالتها الفطرية والكسبية في أول التنزيل ومبدأ الوحي.

فالنظرية المعرفية الفطرية في علم اللغة النفسي الحديث التي يتزعمها تشومسكي ترى رأي ابن خلدون وتأخذ به؛ وهو أن اللغة فطرة خاصة بالإنسان دون غيره من المخلوقات، وأن اكتسابها فطرة وقدرة عقلية مغروسة فيه منذ ولادته، وأن أي طفل يولد في بيئة بشرية معينة سوف يكتسب لغة هذه البيئة التي يعيش فيها، بغض النظر عن مستواه التعليمي والاجتماعي، مالم يكن الإنسان مصاباً

١٦٨- ابن خلدون. لا تاريخ. المصدر السابق. ج٣، ص١٠١٧-١٠١٨.

١٦٩- سورة تبارك: ٢٣.

١٧٠- سورة العلق: ٥.

بأمراض أو عاهات عقلية تمنعه من تلقي اللغة أو فهمها أو استعمالها. واللغة - بهذا المفهوم - ليست سلوكاً يكتسب بالتقليد والتلقين والتعليم والمران والممارسة وحسب - كما يعتقد السلوكيون - وإنما هي فطرة عقلية معرفية<sup>١٧١</sup>.

ويضيف الحمداني<sup>١٧٢</sup> في هذا المجال: "إن جزءاً من القدرة على تعلم اللغة فطري، وفي الوقت نفسه لا بد وأن اللغة متعلمة. كيف نوفق بين هاتين المقولتين: اللغة فطرية واللغة متعلمة؟ إن اكتساب اللغة شأنه شأن العمليات النمائية لدى الحيوانات كافة، يتضمن تعليماً يخضع بشدة لشروط بيولوجية تسيّر النمو في مسارات محددة تقررها ميول ومؤهلات وقدرات معينة يحملها الفرد وراثياً.

من الواضح أن الطفل العربي لا يتكلم العربية بالفطرة، ولا الطفل البرتغالي يتكلم البرتغالية بالفطرة. وعلينا أن نتعلم اللغة التي نتحدث بها". انتهى.

أي أن الإنسان يتعلم اللغة ويكتسبها بعد الولادة من خلال المحيط والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، بما زوده الله من أجهزة النطق والكلام.

وتؤكد عطية<sup>١٧٣</sup> هذا الرأي في حديثها عن اكتساب اللغة؛ حيث تقول: إن اللغة تكتسب وتتعلم، لا أثر للوراثة فيها: فإن أي طفل يولد من أبوين عربيين مثلاً، وينشأ ويتعلم اللغة بعيداً عنهما

---

١٧١- العصيلي. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٢٥١ وما بعدها. وانظر أيضاً،

- العصيلي. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ٨١.

١٧٢- الحمداني، موفق. ٢٠٠٧م. علم نفس اللغة من منظور معرفي. الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع. ص ١٨٥-١٨٦.

١٧٣- عطية، نوال مُجَّد. ١٩٧٥م. علم النفس اللغوي. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية. ص ٢٦.

في بيئة أخرى ولتكن فرنسية مثلاً، أو ألمانية، فإنه حتماً ينطق لغة هاتين البيئتين اللتين نشأ فيهما بطلاقة واضحة وكأنه ولد من أبوين أجنبيين فعلاً.

فاكتساب اللغة إذن يأتي بعد الولادة، وكما قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾<sup>١٧٤</sup>. أي أن الله - سبحانه وتعالى - أخرجكم من أرحام أمهاتكم أطفالاً لا تعلمون شيئاً، وأوجد فيكم وسائل العلم والإدراك؛ وهي السمع والبصر والقلوب، لتؤمنوا بالله عن يقين وعلم تام. وتشكروه على نعمائه باستعمال كل عضو من أعضائكم فيما خلق له من خير<sup>١٧٥</sup>.

ولقد أكد ابن خلدون<sup>١٧٦</sup> بأن التعليم كسبي ويحصل للمرء بعد الولادة؛ حيث يقول: "وذلك أن الحدق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحدق في ذلك المتناول حاصلًا، وهذه الملكة هي غير الفهم والوعي، لأننا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيتها مشتركاً بين من شدا في ذلك الفن وبين من هو مبتدئ فيه، وبين العامي الذي لم يحصل علماً وبين العالم النحرير. والملكة إنما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون سواهما. فدل على أن هذه الملكة غير الفهم والوعي. والملكات كلها جسمانية سواء كانت في البدن أو في الدماغ من الفكر وغيره كالحساب. والجسمانيات كلها محسوسة؛ ففتفتقر إلى التعليم".

١٧٤- سورة النحل: ٧٨.

١٧٥- الزحيلي، وهبه، وآخرون. ٢٠٠٤م. الموسوعة القرآنية الميسرة. الطبعة الثالثة، دمشق: دار الفكر، بيروت: دار الفكر المعاصر. ص ٢٧٦.

١٧٦- ابن خلدون. لا تاريخ. المصدر السابق. ج ٣، ص ١٠١٩-١٠٢٤.

نستنتج من هذه النظرية المعرفية الفطرية الحديثة، أن ما جاءت به من أفكار في هذا المضمار إنما يعتمد على آراء ابن خلدون حيث يقول<sup>١٧٧</sup>: "... اللغة ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الأمر أنها جِبِلَّةٌ وطبع. وهذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه. ومثاله لو فرضنا صبياً من صبيانهم نشأ ورِيَّ في جيلهم فإنه يتعلم لغتهم ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها حتى تستولي على غايتها؛ وليس من العلم القانوني في شيء، وإنما هو بحصول هذه الملكة في لسانه ونطقه. وكذلك تحصل هذه الملكة لمن بعد ذلك الجيل بحفظ كلامهم وأشعارهم وخطبهم والمداومة على ذلك بحيث يُحَصِّل الملكة ويصير كواحد ممن نشأ في جيلهم ورِيَّ بين أجيالهم. والقوانين بمعزل عن هذا".

يريد ابن خلدون أن يقول: إن ملكة اللغة عند الإنسان ليست وراثية أو طبيعية، ولكنها تحتاج إلى ممارسة وتدريب وحفظ لكلام أهل اللغة حتى يصبح الناطق بها كأنه واحد منهم. وهذا ما نادى به تشومسكي من أن اللغة فطرة خاصة بالإنسان، وأن اكتسابها فطرة وقدرة عقلية مغروسة فيه منذ الولادة.

### نشوء المدرسة المعرفية في الغرب

يجمع كثير من الباحثين على أنّ المدرسة المعرفية الثانية، قامت كرد فعل لما نادى به المدرسة السلوكية من تركيز على السلوك الظاهر، وتغيب للعمليات العقلية التي تقف وراء هذا السلوك.

وعلى الرغم من أن وجود شواهد على سبق المدرسة المعرفية، للمدرسة السلوكية تاريخياً، إلا أن عدم الانضباط، وغياب الموضوعية اللذين صاحبا المرحلة الأولى من ظهور هذه المدرسة، أديا إلى بروز

---

١٧٧- ابن خلدون. لا تاريخ. المصدر السابق. ج٣، ص١٢٨٩ وما بعدها.

ونشوء التيار السلوكي المنضبط، القائم على التجريبية، ودراسة السلوك الظاهر، بعيداً عن التهويم، والإغراق في الخيال والوجدانية اللذين صاحبا الحقبة الأولى لهذه المدرسة.

"يؤرخ لظهور المدرسة المعرفية الثانية { التالية للمدرسة السلوكية } والتي يعتبر كل من تشومسكي Chomsky و لينينبرج Lunenburg"، أهم دعايتها في (الستينيات) من القرن الماضي. حيث لم يعد ينظر إلى المتعلمين باعتبارهم منتجين لأشكال لغوية غير مكتملة، ولغة ناقصة مليئة بالأخطاء، بل باعتبار أنهم مخلوقات ذكية ومبدعة، تتعلم في ضوء مراحل منظمة من الاكتساب، وتتفاعل مع البيئة اللغوية تفاعلاً خلاقاً، عند مواجهتها للأشكال والوظائف اللغوية في مضامين هادفة، بعملية متدرجة من المحاولة والخطأ، واختبار الفرضيات، وباعتبار أنهم ينجحون ببطء في بناء نظام لغوي متغير، يزداد قرباً من النظام اللغوي الذي يتعلمه المتحدثون الأصليون<sup>١٧٨</sup>."

ويلخص براون<sup>١٧٩</sup> أفكار تشومسكي، أهم دعاة هذه المدرسة في أن اللغة (وليست اللغات) ليس في الإمكان دراستها عن طريق المؤثرات، والاستجابات الخارجية الملاحظة، أو عن طريق الحشد اللغوي، لكيم هائل من المعلومات، وأن (اللغوي التوليدي) Generative Linguist ليس مهتماً بوصف اللغة، أو التوصل إلى مستوى من الدقة الوصفية فقط، ولكنه أيضاً مهتم بالتوصل إلى مستوى من الدقة (التفسيرية) في دراسة اللغة. وهذا يعني: مبادئ أساسية مقننة، بمعزل عن لغة بحد ذاتها، نستطيع من خلالها إيجاد وسائل وصفية دقيقة للحكم على قواعد اللغة ودراستها.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين البنائية (قرينة السلوكية) والتحويلية (المعرفية) حول اللغة:

١٧٨- حسين. ٢٠٠٢م. المرجع السابق. ص ١٥٣.

١٧٩- براون. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ٢٩.

يرى العربي أن: النظريتين اتفقتا في نقطتين<sup>١٨٠</sup>:

أولاً: اعتبار أن الكلام المنطوق هو أصل اللغات جميعاً، وهو يسبق الكتابة في كل اللغات من حيث تاريخ النشأة.

ثانياً: أن لكل لغة نظاماً شاملاً متكاملًا، يجعل المتحدث قادراً على التعبير عن أي فكرة تراوده.

أما أوجه الخلاف الواضحة بين النظريتين، فيحددها في (ست نقاط) على النحو التالي<sup>١٨١</sup>:

١. التباين في مفهوم تفسير التعلم ما بين (اكتساب عادات لغوية عن طريق المحاكاة والتقليد والتعزيز) وما بين (الفكرة المعرفية القائلة: بأن القدرات اللغوية هي قدرات ذهنية، تمكّن المتحدث والسامع من حل مشكلات الاتصال عن طريق تطبيق قواعد معينة).
٢. تأكيد البنائية على وجود فروق بين اللغات، قابله التحويليون ببيان وجود عناصرٍ مشتركةٍ كثيرةٍ، بين لغات العالم، من ذلك:

- أ- أن لكل لغة نظام صوتي ونحوي صرفي، يوضح معاني العبارات، ويساعد على ابتكارها.
- ب- وأنّ مفهوم الفاعل، والصفة، والفعل، له مقابل في اللغات جميعاً. وأنّه من الممكن استخدام العبارة الإسمية، والعبارة الفعلية كنموذج للبناء الأساسي في كل اللغات
- ت- وأن الاختلاف بين اللغات لا يكون على مستوى البناء الأساسي، بل هو اختلاف في قواعد الصياغة. واهتمام البنائية بإجراء المقارنات بين اللغات على مستوى البناء الظاهر

١٨٠- العربي، صلاح الدين عبد المجيد. ١٩٨١م. تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، بيروت: مكتبة لبنان. ص ٣٣.

١٨١- العربي. ١٩٨١م. المرجع السابق. ص ١٥.

هو الذي أدى إلى المبالغة بإجراء المبالغة في المفارقات بين اللغات. والتي اعتبرها

التحويليون فروعاً سطحية لا ترقى إلى مستوى العوامل المشتركة التي أهلها البنائيون.

٣. قال البنائيون بأن اللغات كلها تتغير وتتطور، بينما قصر المعرفيون هذا الأمر على مستوى البناء الظاهري، وقالوا بأنّ الأساسيات تبقى كما هي، فهي الأصل الذي تصاغ منه كل التطورات الجديدة للغة.

٤. رفض التحويليون اعتبار الفروق الفردية بين المتحدثين ضمن اختصاص عالم اللغويات، وذلك لاعتمادها على عوامل نفسية وحضارية وبلاغية يتناولها البحث اللغوي. ففي رأيهم أنّ اللغويات تختص بالقواعد الصرفية النحوية التي يُجمع كل المتحدثين أو غالبيتهم على صحتها، بحيث تصلح للاتصال بين اللغة دون عائق، أو مشكلات في الفهم والتعبير، والابتكار اللغوي.

٥. اهتمام البنائيين بالشكل، والبناء الظاهري للتعبير اللغوي، والعمل على تحليله واستخلاص المعاني عن طريقه. قابله اهتمام من جانب التحويليين، بالعمليات التي تسبق هذا المظهر الخارجي، ففي رأيهم أن المعنى المقصود بعبارة لغوية ما، يمكن تفسيره عن طريق تحليل الكفاءة اللغوية للمتحدث، والقواعد التي استخدمها في الوصول إلى التعبير المحسوس الظاهري.

٦. وأهم الاختلافات بين المدرستين كان حول مفهوم النظرية اللغوية وأسلوب التحليل اللغوي. لقد رأى الابتكاريون التحويليون أن البحث اللغوي لا يجوز أن يتقيد بأساليب البحث المتبعة في العلوم الطبيعية، على نحو ملاحظة الظواهر، وتبويبها، والانتهاج منها إلى قواعد عامة، تنطبق على نفس المظاهر المتكررة لإثبات صحة الفرض أو خطئه - مطلقين يد الباحث اللغوي في الوصول إلى نظريته، دون اتباع طريقة محددة، ودون الإفصاح عن هذه الطريقة، وإنما يكون همه، ما إذا كانت قواعد هذه النظرية تنطبق على المظاهر اللغوية التي تناولها أولاً أم لا، ومضى بعض الباحثين إلى أن:



اللغة ظاهرة مقصورة على الإنسان وحده، فلا يجوز أن تخضع لنفس الأساليب التي تتبع في فحص عينات الصخر، أو العائلات النباتية وإلى ما غير ذلك".

وينبه العربي إلى: وجود فارق بين النظرية المعرفية والنظريات الحسية السلوكية، يتمثل في تصرف المتعلم بإيجابية واختيار وإسهام في العملية التربوية، وإلى سيطرة دوافعه وقدراته على الموقف التعليمي من اختيار للمثيرات إلى إتمام عملية التعلم، بعكس ما قالت به السلوكية الحسية، من وجود لمثير وتأثير لعملية الثواب والعقاب أو التعزيز الخارجي على عملية التعلم هذه.

كما يشرح مفهوم علماء النفس اللغويين لعملية استيعاب اللغة أصلياً كانت أم أجنبيةً بقوله: "إنه لا يختلف كثيراً عن النظرية الذهنية العقلانية في الجوهر، وإن كان ينصب على التطبيق اللغوي لها بالدرجة الأولى". مضيفاً: "يفترض هؤلاء العلماء ومنهم: نوم تشومسكي وجيمس ديز وغيرهما: أن تعلم اللغات استعداد فطري عند الإنسان، يولد معه، وينمو وينضج في السنوات الأولى من حياته، ويساعده على استيعاب اللغة، وفهمها، والاتصال عن طريقها. وهذا العامل الوراثي مقصور على الإنسان وحده، لا يشاركه فيه أي حيوان آخر<sup>١٨٢</sup>".

كما أن هؤلاء العلماء يرون: أنّ تيسير استيعاب اللغة يتم عبر المراحل التالية:

أولاً: في عقل الإنسان جهاز يشبه شاشة الرادار، يستجيب فقط للموجات اللغوية، ويستقبلها وينظمها ويربط بينها، ويسمى هذا الجهاز: "مركز استيعاب اللغات language acquisition device".

ثانياً: بعد أن يستقبل المركز هذه الموجات ويقوم بتنظيمها يرسلها إلى مركز آخر - هو المختص "بالكفاية اللغوية - linguistic competence"، أو القدرات اللغوية ويقوم هذا المركز الثاني بصياغة

---

١٨٢ - العربي. ١٩٨١ م. المرجع السابق. ص ١٥.

القواعد اللغوية للعبارات التي يستقبلها مركز استيعاب اللغات، ويربط بينها وبين معانيها، وينتهي إلى حصيلة من الكفاءة اللغوية. يستخدم المتعلم كفاءته اللغوية، في إنتاج عبارات وجمل باللغة التي تعلمها، والتي تعبر عن حاجاته ورغباته - حسب القواعد التي وصل إليها - وكثيراً ما تكون هذه العبارات التي (ابتكرها) جديدة تماماً عليه وعلى غيره، لم يسبق له سماعها أو نطقها.

ويشير العربي هنا إلى: "التعارض ما بين المعرفية في فكرتها هذه، وما بين السلوكية التي تقول: بأن الطفل يولد وذهنه صفحة بيضاء، وأن اللغة ليست سوى عادات يكتسبها الإنسان من (بيئته) عن طريق الحفظ والتكرار والمحاكاة مع ربط كل قيد لغوي بالاستجابة الملائمة له. حين يرى المعرفيون أن دور البيئة يقتصر في المساعدة على حسن الأداء"<sup>١٨٣</sup>.

وفي سبيل دحض الآراء السلوكية حول اكتساب وتعلم اللغتين الأولى والثانية، قدم المعرفيون جملةً من المفاهيم والآراء التي وجدوا فيها تفسيراً لمبادئهم، حول دور العمليات العقلية ومراحل النمو في التأثير على عمليتي اكتساب اللغة الأولى وتعلم الثانية من ناحيتي الكم والكيف. على النحو التالي:

أولاً/ أنماط المقارنة والتقابل:

يقترح براون<sup>١٨٤</sup> نوعاً من المعالجة المركزة لموضوع المقارنة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، ويرى أنه على أدنى المستويات يجب أن نأخذ بعين الاعتبار - عند إجراء المقارنة - الفروق بين الأطفال والكبار، (فالأمر لا يتعلق بعقد مقارنة بين وضعين من التعلم اللغوي فحسب)، (فتعريف الطفل نفسه ينطبق على من كان عمره ثلاث سنوات ومن كان عمره تسع سنوات، مع وجود مؤشرات على كثير من الاختلافات المعرفية والانفعالية بينهما)، (إذاً عندما يتعلق الأمر بأطفال من

١٨٣ - العربي. ١٩٨١م. المرجع السابق. ص ٢٦.

١٨٤ - براون. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ٦٠-٦١.

أعمار مختلفة، فإن ذلك مما يستوجب الحذر). وهو يقدم لذلك ثلاثة أنواع من المقارنات، أوردها على النحو التالي:

- أ- النوع الأول من المقارنة: ويكون العامل الضابط فيه هو العمر، مع التحكم بالعامل اللغوي.  
 ب- النوع الثاني: ويكون التحكم فيه بالاختلافات بين الأطفال والكبار.  
 ج- النوع الثالث: وفيه يتم التحكم بجميع المتغيرات.

### الفرق ما بين اكتساب اللغة وتعلمها

لا يفرق الكثير من المختصين في مجال تعليم اللغات الأجنبية والثانية وبخاصة اللغة العربية بين مصطلحي تعلم واكتساب، إلا أن البعض الآخر يميز بينهما، باعتبار أن الاكتساب يكون للغة الأولى - الأم - بينما يتم التعلم للغة الأجنبية أو الثانية، والاكتساب يكون من وفي داخل البيئة بصورة تلقائية، بينما يكون التعلم عملية منظمة داخل حجرات الدراسة، ولعل عملية التعلم وما يصاحبها من إجراءات تنظيمية منضبطة تكون ملازمة لعملية أخرى تسبقها أو تلازمها، هي عملية التعليم، بينما لا يحتاج الطفل في اكتسابه للغة الأم لهذا الانضباط أو لتلك الإجراءات.

ويحلل براون<sup>١٨٥</sup> مكونات تعريف التعلم على النحو التالي:

- التعلم هو الاكتساب أو الحصول على شيء.
- التعلم هو الاحتفاظ بمعلومات أو بمهارة ما.

١٨٥ - براون، ه. دوجلاس. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ٢٦.

- والاحتفاظ يتضمن أنظمة الاختزان والذاكرة والتنظيم المعرفي.
  - يشتمل على التركيز الإيجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه.
  - التعلم مستمر - نسبياً - لكنه معرض للنسيان.
  - يتضمن التعلم شيئاً من الممارسة، وقد تكون ممارسة معززة.
  - التعلم تغير في السلوك.
- ويعرف التعليم بقوله: أما التعليم فلا يمكن تعريفه منعزلاً عن التعلم، ذلك أن المتطلبات العملية للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلم، وعلى ذلك يعرف التعليم بأنه تيسير التعلم وتوجيهه وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له.

### التفسير النظري لصعوبات التعلم الناشئة عن تأثير اللغة الأم

إن بعض الدراسات تبرز النظريات والآراء<sup>١٨٦</sup> التي تناولت قضية صعوبات تعلم اللغة الناشئة عن تأثير اللغة الأم، حيث ترى بعضها تطابقاً بين عمليتي اكتساب وتعلم اللغتين الأولى والثانية، بينما ينفي الآخر وجود أي تأثير، وتؤكد بعض هذه الدراسات على حقيقة عدم التماثل والتطابق بين هذه الآراء والنظريات وهي على النحو التالي:

١٨٦ - خرما وحجاج. ١٩٨٨م. ص ٨١-٨٤.

- العسكري، وعد. ٢٠٠٨م. تعلم اللغات الأجنبية. الحوار المتمدن - العدد: ٢١٩٧، تاريخ: ٢٠ / ٢ / .  
الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات. موقع:

<http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=125435>

أولاً: نظرية التطابق: يرى أصحاب هذه النظرية، إن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان أصلاً، وأنه ليس هناك أي تأثير للغة الأم في تعلم اللغة الأجنبية. وأن أتباع هذه النظرية يساوون بين اكتساب الإنسان للغة الأم وتعلمه اللغة الأجنبية.

وهذا الرأي تنقصه الدقة العلمية بحسب العسكري، لأنّ هناك فرقاً كبيراً من الناحية النفسية واللغوية بين الطالب البالغ والطالب غير البالغ، وبين اللغة التي يتحدثها المجتمع الذي ينتمي إليه متعلم اللغة، واللغة التي هي غريبة عليه في أنظمتها وفي محتواها.

وتعتبر العسكري الرأي القائل بوجود تأثيرات هو الرأي الأقرب إلى الصواب، وأنه أكثر قبولاً لدى كثير من الباحثين الذين أسهموا في وضع إطار التحليل اللغوي المقارن، إذ ثبت أنّ هناك تأثيراً سلبياً للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية، يتضح في جملة من الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة الأجنبية من الكبار أو الراشدين. وهذا ما أكدّه أيضاً الجاحظ منذ القرن الثالث الهجري<sup>١٨٧</sup>.

ثانياً: نظرية التباين اللغوي أو التقابل اللغوي: ظهرت هذه النظرية إلى الواقع رداً على النظرية السابقة، إذ ترى إن اكتساب اللغة الأجنبية أو الثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط اللغوية الخاصة باللغة الأم، وأن التراكيب اللغوية التي تشبه التراكيب الموجودة في اللغة الأم يمكن تعلمها بسهولة وتسمى هذه العملية (النقل الإيجابي Positive Transfer)، أما التراكيب الأخرى: فأنتها تشكل عقبة في طريق تعلم اللغة الأجنبية وتسمى (النقل السلبي Negative Transfer)؛ وهي تسبب حدوث الأخطاء في تعلم اللغة الأجنبية نتيجة التداخل بين اللغتين<sup>١٨٨</sup>.

١٨٧ - الجاحظ. البيان والتبيين. المصدر السابق. ج ١، ص ٥٢.

١٨٨ - للمزيد انظر، جاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ٢٤٢-٢٥١.

وقد سادت هذه النظرية تعليم اللغات الأجنبية منذ ظهورها في القرن الماضي، وعدت منهجاً من مناهج الدراسة والتحليل اللغوي القائم على أساس (علم اللغة التقابلي) وقد وضع (Lado) أول عملية للتقابل اللغوي بين الإنكليزية بوصفها اللغة المتعلمة والإسبانية بوصفها اللغة الأم وقد بنى نظريته هذه على الفرضيات الآتية:

أ - مفتح السهولة والصعوبة في تعلم اللغة الأجنبية يكمن في الموازنة بين اللغة الأم واللغة المتعلمة أو الأجنبية، أي أن الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة الأجنبية تنتج من عملية التداخل بين اللغة الأم واللغة المتعلمة.

ب - إن أكثر المواد التعليمية فعالية هي المواد التي تقوم على أساس من الدراسة الوصفية العلمية للغة المراد تعلمها، أي يمكن تقليل أثر التداخل بين اللغتين عند تقديم المادة العلمية بالإفادة من علم اللغة التقابلي.

ج - يمكن التنبؤ بالصعوبات في تعلم اللغة الأجنبية بالإفادة من الدراسات التقابلية، ويكون المدرس الذي يقف على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة المتعلمة أو الأجنبية بالمشكلات الحقيقية التي يواجهها الطالب، أقدر على مواجهتها واتخاذ الوسائل الكفيلة بعلاجها.

ولقد ذكر الجاحظ هذا الجانب في بحثه عن الحروف التي تدخلها اللثغة، حيث يقول:  
 طلق أبو رمادة امرأته حين وجدها لثغاء، وخاف أن تجيئه بولد ألثغ. فقال<sup>١٨٩</sup>:

---

١٨٩ - الجاحظ. البيان والتبيين. المصدر السابق. ج ١، ص ٥٧.

لثغاء تأتي بِحَيْفُسِ أُلثَغِ تَمَيُّسُ فِي المَوْشِيِّ والمَصْبَغِ  
الحَيْفُسُ: الولد القصير الصغير.

تنبأ أبو رمادة بأن الزواج من المرأة اللثغاء ستنجب ابناً أُلثَغاً.

ثالثاً: نظرية تحليل الأخطاء: في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن الماضي ظهر اتجاه مضاد لنظرية التباين اللغوي، وأنصار هذا الاتجاه يرون أن الأخطاء التي يقع فيها الدارسون، لا تكون دائماً نتيجة الفروق بين اللغة الأجنبية واللغة الأم أي لغة الدارس الأصلية؛ لأن ما يتنبأ به التقابل اللغوي هو مجرد تنبؤ، وأن الأخطاء المتنبأ بها يجب أن تقوم ويبرهن عليها بالعمل الميداني، الذي هو منوط بدراسة أخطاء الدارسين الفعلية. وقد أظهرت التجارب أن في مقدور التقابل اللغوي أن يتنبأ بنحو (٥٠-٦٠%) من الأخطاء الحقيقية، التي منها ما يحدث بسبب وجود عوامل غير لغوية مثل طريقة التدريس، وصلاحية المواد التدريسية وطبيعة اللغة المتعلمة وأهداف الطلاب وسنهم<sup>١٩٠</sup>.

رابعاً: نظرية الجهاز الضابط: تهتم هذه النظرية بالعلاقة بين التعلم التلقائي والتعلم الموجه ويرى أصحاب هذه النظرية أن هناك طريقتين لتعليم اللغة الأجنبية. الطريقة الأولى: اكتساب اللغة لا شعورياً من خلال المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة لاستخدامها لأغراض الحياة الطبيعية؛ لذلك يركز أصحاب هذه الطريقة على الأثر الذي سيحدثه استخدام اللغة في الموقف التواصلية بوجه عام لا يهتمون بدقة التراكيب اللغوية المستخدم، إذ إن الشخص الذي يرغب في تعلم لغة أجنبية معينة عليه أن يعيش بين أصحاب اللغة الأصليين ومن خلال هذه المعاشة يتعلم اللغة. الطريقة الثانية: تعلم اللغة إرادياً،

١٩٠- العسكري. ٢٠٠٨م. المرجع السابق.

- جاسم. ٢٠١٠م. المرجع السابق. ص ١٥١-٢١٠.

وأصحاب هذه الطريقة يرون أن الطالب عليه أن يتمكن من قواعد اللغة الأجنبية أولاً من غير أن يعير اهتماماً كبيراً للتواصل المباشر، بل إن التواصل اللغوي سيكون تحصيل حاصل بعد أن يتمكن الطالب من السيطرة على قواعد اللغة الأجنبية وبذلك يكون هذا النوع من التعلم وسيلة للتعلم التواصلي الذي ينشأ في المدرسة بإشراف المدرس ويتأثر الجهد الذي يبذله الطالب في ضبط اللغة وتصحيح أخطائه إذا لزم ذلك.

**خامساً:** نظرية اللغة المرحلية: تؤكد هذه النظرية أن لكل طالب من الطلبة لغة أجنبية خاصة به تسبق الوصول إلى التمكن الكامل من اللغة الأجنبية، وتسمى اللغة الانتقالية أو المرحلية. وظيفة كل كلمة وكل تركيب لغوي فيها ليست الوظيفة نفسها في اللغة الأجنبية، بل إن لها مقاصد أخرى عند الطالب تتعلق بهدفه من تعلم اللغة الأجنبية، سواء أكانت اللغة بالنسبة إليه أداة تواصلية في الحياة أم لغرض التدريب على اللغة من أجل الوصول إلى المزيد من التعلم، وأن عملية تعلم اللغة الأجنبية ينظر إليها على أنها سلسلة من العمليات الانتقالية من مرحلة إلى أخرى تقرب الطالب من اللغة الأجنبية.

ومن خلال هذه النظرية ظهر منهج يدعو إلى تعليم اللغة الأجنبية لأغراض محدودة أو خاصة. يتلخص في تعليم اللغة على المهارات اللغوية التي يحتاج إليها الطالب فعلاً لأغراض محددة أكاديمية أو مهنية، مثل تعليم اللغة الإنكليزية بقصد دراسة هندسة الطيران في أمريكا".



# الباب الثالث

علم اللغة التطبيقي

ينقسم إلى الفصلين التاليين:

الفصل الأول: مجالات علم اللغة التطبيقي

الفصل الثاني: التقويم والاختبارات

الفصل الأول

مجالات علم اللغة التطبيقي

تمهيد

يعد علم اللغة التطبيقي<sup>١٩١</sup> فرعاً من علم اللغة، باعتباره يهدف إلى وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق في بعض المجالات العلمية، ومن هذه المجالات: تعليم اللغة الأجنبية، وتعليم القراءة، والتعبير، والفنون اللغوية في اللغة الأم، وقال كوردر: إن مصطلح علم اللغة التطبيقي مرادف لتعليم اللغات في بريطانيا. وإن عالم اللغة التطبيقي لا يضع النظريات بل يستهلكها ويستخدمها... ومن ثم أصبح علم اللغة النظري يركز على الموضوعات التي تهتم بعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي،

---

١٩١ - نقلاً عن: براون. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ١٧٢-١٧٤.

وهما الآن يعدان مجالين تطبيقيين، وفي منطقة وسط بين النظرية والتطبيق، ويتجه علم اللغة نحو المجالات العلمية وتطبيق النتائج النظرية، وأن النظريات التي تتأبى على التطبيق نظرية مشكوك فيها.

ومن مجالات علم اللغة التطبيقي مايلي:

أولاً: تعليم اللغات

المقدمة

يقول خرما والحجاج<sup>١٩٢</sup>: "... إن طرائق التدريس أخذت بالتعدد والتنوع منذ بداية القرن الحالي نتيجة أسباب كثيرة، منها التزايد المستمر في الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية، نظراً لازدياد الاتصال بين شعوب الأرض، ومنها أيضاً الحاجة لتعلم ودراسة اللغات المختلفة التي لم تكن معروفة سابقاً، والتي قدمتها لنا الدراسات الأنثروبولوجية، وخصوصاً في بداية القرن الحالي والعقود التي تلتها".

---

١٩٢- خرما وحجاج. ١٩٨٨م. المرجع السابق. ص ١٥١.

إنهما يؤكدان على أن تعلّم ودراسة اللغات لم تكن معروفة في السابق، ولكننا لا نتفق معهما<sup>١٩٣</sup>، ونؤكد بأن تعلّم اللغات ودراستها كان معروفاً منذ العصر الجاهلي. فنجد في شعر امرئ القيس بعض الألفاظ الرومية مثل السجنجل وغيرها... وكذلك نجد في شعر الأعشى بعض الألفاظ الفارسية؛ مثل: العظم والأرندج، حيث يقول:

عليه ديابوذ تشربل تحته أرندج إسكاف يخالط عظما  
الديابوذ: ثوب ينسج على نيرين. أرندج: جلد أسود. عظم: نوع من الشجر يخضب به.

ويقول الأصبهاني<sup>١٩٤</sup>: "إن عدي بن زيد العبادي، وهو شاعر جاهلي معروف، قد تعلم الكتابة والكلام بالفارسية، ويقول: فلما تحرك عدي بن زيد، وأيفع طرحه أبوه في الكُتّاب، حتى إذا حدّق أرسله المزُربان مع ابنه (شاهان مرّذ) إلى كُتّاب الفارسية، فكان يختلف مع ابنه، ويتعلم الكتابة والكلام بالفارسية، حتى خرج من أفهم الناس بها، وأفصحهم بالعربية، وقال الشعر".

وفي العصر الإسلامي، نجد أن الرسول العربي - ﷺ - أمر زيد بن ثابت، بتعلم لغة السريان: رُوي عن زيد أنه أمره الرسول - ﷺ - بتعلم لغة السريان<sup>١٩٥</sup>. قال زيد بن ثابت: "قال لي رسول الله

١٩٣ - جاسم وجاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ٢٤٢-٢٥١.

١٩٤ - الأصبهاني، أبو الفرج. الأغاني. مصور عن طبعة دار الكتب، مؤسسة جمال للطباعة والنشر. ج ٢، ص ١٠١.

١٩٥ - ابن حنبل، أحمد. ١٣١٣هـ. مسند الإمام أحمد. القاهرة. ج ٥، ص ١٨٢.

- ﷺ - : مُحَسِّن السريانية أَنها تَأْتيني كِتاب. قال: قلت: لا. قال: فَتَعَلَّمْها، فَتَعَلَّمْها في سبعة عشر يوماً".

وأما العصر العباسي فهو غني عن التعريف؛ فقد فتح المأمون دار الحكمة، وكان فيها قسم للترجمة؛ من وإلى اللغة العربية واللغات الأخرى. ونجد ابن المقفع مثلاً؛ قد تعلم لغة الفرس والهنود، وترجم الكثير من قصصهم وآدابهم.

وفي العصر الأندلسي تعلم اليهود اللغة العربية وألّفوا كتبهم اللغوية والأدبية والعلمية بها، ونقلوها إلى اللغات الأوربية الأخرى<sup>١٩٦</sup>، فهذه الأدلة تؤكد على أن تعلّم اللغات كان معروفاً منذ القديم، وليس وليد القرن الحالي.

ولقد اهتم الجاحظ بمسألة تعليم اللغة وتعلّمها لأهلها ولغيرهم. وهنا نراه يؤكد على أهمية تعلم اللغة، ونطقها نطقاً صحيحاً وسليماً، لأنها تُبَيِّن حاجة الفرد إلى غيره في المجتمع الذي يعيش فيه، وبدون اللغة لا يستطيع أن يتعامل مع من حوله، حيث يقول<sup>١٩٧</sup>:

"... ونفع الكلام يَغْمّ ويَحْضّ، والرّؤاة لم ترو سكوت الصامتين، كما روت كلام الناطقين، وبالكلام أرسل الله أنبياءه لا بالصمت... كما قال عمر بن الخطاب - رحمه الله -: "ترك الحركة

---

١٩٦- كمال، رنجي. ١٩٨٢م. دروس اللغة العبرية. بيروت: عالم الكتب. ص٤٦-٥٠.

١٩٧- الجاحظ. ١٩٩٨م. البيان والتبيين. المصدر السابق. ج١، ص٢٧٢-٢٧٣.

عُقْلَةٌ. وإذا ترك الإنسان القول ماتت خواطره، وتبلدت نفسه، وفسد حسنه، وأية جارحة منعتها الحركة، ولم تمرحها على الاعتمال، أصابها من التعقّد على حساب ذلك المنع".

كما نراه يهتم بمسألة تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، ويذكر بعض من كان يجيد أكثر من لغة في زمانه، حيث يقول<sup>١٩٨</sup>: إن موسى بن سيّار الأسواريّ، كان من أعاجيب الدنيا، كانت فصاحته بالفارسية في وزن فصاحته بالعربية، وكان يجلس في مجلسه المشهور به، فتقعد العرب عن يمينه، والفرس عن يساره، فيقرأ الآية من كتاب الله ويفسرها للعرب بالعربية، ثم يُحوّل وجهه إلى الفرس فيفسرها لهم بالفارسية، فلا يُدرى بأيّ لسان هو أبيض. واللغتان إذا التقتا في اللسان الواحد أدخلت كلُّ واحدة منهما الضيم على صاحبتهما، إلا ما ذكرنا من لسان موسى بن سيّار الأسواريّ".

من خلال هذه النصوص والشواهد، نرى أن تعليم اللغات كان معروفاً عند القدماء، لا كما يرى بعض العلماء من أمثال خرما والحجاج وغيرهما.

ولقد تفرع عن تعليم اللغات علم اللغة التقابلي وتحليل الأخطاء:

#### أ- علم اللغة التقابلي (التحليل التقابلي)

##### - النشأة

نشأ التحليل التقابلي في أواخر النصف الأول من القرن العشرين (١٩٤٥-١٩٤٦م) معتمداً على الاتجاهات السلوكية البنيوية في النظرة إلى طبيعة اللغات وأساليب اكتسابها وتعليمها

١٩٨- الجاحظ. المصدر السابق. ج ١، ص ٣٦٨.

وتعلمها. وقد شكل التحليل التقابلي الميدان التطبيقي لآراء البنيويين السلوكيين في تعليم اللغات الأجنبية.

### - النظرية

يرتكز علم اللغة التقابلي على نظرية التباين اللغوي أو التقابل اللغوي<sup>١٩٩</sup> التي ترى أن اكتساب اللغة الأجنبية أو الثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط اللغوية الخاصة باللغة الأم، وأن التراكيب اللغوية التي تشبه التراكيب الموجودة في اللغة الأم يمكن تعلمها بسهولة وتسمى هذه العملية (النقل الإيجابي Positive Transfer) أما التراكيب الأخرى فإنها تشكل عقبة في طريق تعلم اللغة الأجنبية وتسمى (النقل السلبي Negative Transfer) وهي تسبب حدوث الأخطاء في تعلم اللغة الأجنبية نتيجة التداخل بين اللغتين.

وقد سادت هذه النظرية تعليم اللغات الأجنبية منذ ظهورها في القرن الماضي، وعدت منهجاً من مناهج الدراسة والتحليل اللغوي القائم على أساس (علم اللغة التقابلي)، وقد وضع (Lado) أول عملية للتقابل اللغوي بين الإنكليزية بوصفها اللغة المتعلمة والإسبانية بوصفها اللغة الأم، وقد بنى نظريته هذه على الفرضيات الآتية:

أ . مفتاح السهولة والصعوبة في تعلم اللغة الأجنبية يكمن في الموازنة بين اللغة الأم واللغة المتعلمة أو الأجنبية، أي أن الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة الأجنبية تنتج من عملية التداخل بين اللغة الأم واللغة المتعلمة.

---

١٩٩- العسكري، وعد، تعلم اللغات الأجنبية، الحوار المتمدن - العدد: ٢١٩٧ - ٢٠٠٨ / ٢ / ٢٠، الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات، موقع <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=125435>

ب . إن أكثر المواد التعليمية فعالية هي المواد التي تقوم على أساس من الدراسة الوصفية العلمية للغة المراد تعلمها، أي يمكن تقليل أثر التداخل بين اللغتين عند تقديم المادة العلمية بالإفادة من علم اللغة التقابلي.

ج . يمكن التنبؤ بالصعوبات في تعلم اللغة الأجنبية بالإفادة من الدراسات التقابلية، ويكون المدرس الذي يقف على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة المتعلمة أو الأجنبية بالمشكلات الحقيقية التي يواجهها الطالب، أقدر على مواجهتها واتخاذ الوسائل الكفيلة بعلاجها.

وقد ناقش الجاحظ<sup>٢٠٠</sup> هذه المشكلة، عندما تنبأ أبو رمادة؛ لما طلق زوجته اللثغاء، وخاف تنجب له ولداً ألثغاً.

### - المفهوم والمصطلح

يقصد بالتحليل التقابلي: إجراء دراسة يقارن فيها الباحث بين لغتين غالباً لا تنتميان إلى أسرة لغوية واحدة، حيث يقارن الباحث بين اللغتين مبيناً عناصر التماثل والتشابه والاختلاف ليعرف أوجه التماثل والاختلاف.

ويفعل الباحث ذلك للتنبؤ مسبقاً بالصعوبات التي يقابلها الدارسون عندما يتعلمون لغة ثانية أو أجنبية، ونحن نعلم أن علماء البنيوية درسوا اللغات فوجدوها تتباين على مستوى البنية اللغوية، وجاء أنصارهم في تعليم اللغات فقالوا: مادام الأمر كذلك فإن الأفضل أن نجري تحليلاً بين لغتين

٢٠٠- الجاحظ. ١٩٩٨م. البيان والتبيين. المصدر السابق. ج١، ص ٥٧.



مختلفتين، لأن ذلك سيساعدنا في التنبؤ مسبقاً بالصعوبات التي يواجهها المتعلمون، فعلى سبيل المثال: التقابل بين اللغتين العربية والإنجليزية، فأصحاب التحليل التقابلي يقولون: الأفضل أن يكون هناك وصف علمي للغتين ثم نجري مقابلة على المستويات المختلفة، لأن هذا يمكننا من التنبؤ مسبقاً بالصعوبات، وهم يفترضون أنه كلما زادت درجة الاختلاف بين اللغتين المتقابلتين كلما ازدادت صعوبة التعلم.

ويسمى هذا النوع من التحليل بالتحليل التقابلي، ويسمى أيضاً بالتحليل القبلي (pre analysis)، لأنه يقدم تصوراً افتراضياً للصعوبات التي يحتمل أن تقابل المتعلمين عند تعلم اللغة الهدف، وغالباً ما تكون اللغة التي تجري مقابلتها باللغة الأم للمتعلم لا تنتمي إلى نفس الأسرة اللغوية التي تنتمي لها اللغة الأم.

#### - مجالاته

من أهم مباحث التحليل التقابلي خدمة لأهداف تعليم اللغة العربية، التقابل الصوتي ما بين اللغتين الأولى - الأم - واللغة الهدف - المراد تعلمها - حيث يساعد ذلك في تعرف المشكلات التي ستقابل دارس اللغة الأجنبية أو الثانية - العربية أو غيرها - من حيث عدم وجود أصوات ما في لغته، مما يولد صعوبة عنده في نطقها أو يولد محاولة منه لايجاد أصوات بديلة عنها، كما في إبدال صوت العين بصوت الهمزة عند الشعوب الأفريقية.

وترى دراسة لـ (جاسم وجاسم<sup>٢٠١</sup>) حول علم اللغة التقابلي - أحد فروع علم اللغة - أن دراسات العرب القدماء كانت هي الأساس لنشوء هذا الفرع من علم اللغة، فنجد دراسات سيويه والجاحظ والسيوطي وغيرهم تعتبر تقدماً كبيراً في ميدان علم اللغة التطبيقي أو علم اللغة التقابلي. فقد وجدت الدراسة أنّ الجاحظ في علاجه لمشكلة اللغثة يشرح أسس هذا العلم، مثل: توصيف المشكلة، وبيان الأسباب، وشرحها، وذكر طريقة العلاج المناسبة لها، وغيرها...

#### - أهدافه

يحدد الراجحي<sup>٢٠٢</sup> أهداف التحليل التقابلي في ثلاثة أهداف هي على النحو التالي:

١. فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.
٢. التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
٣. الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

#### ب- نظرية تحليل الأخطاء واللغة المرحلية (الوسطى)

##### - تمهيد

نظرية تحليل الأخطاء<sup>٢٠٣</sup>: ظهر في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن الماضي اتجاه مضاد لنظرية التباين اللغوي، وأنصار هذا الاتجاه يرون أن الأخطاء التي يقع فيها الدارسون،

---

٢٠١- جاسم وجاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ٢٤٢-٢٥١.

٢٠٢- الراجحي، عبده، ٢٠٠٠م. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. ص ٤٧.

لا تكون دائماً نتيجة الفروق بين اللغة الأجنبية واللغة الأم أي لغة الدارس الأصلية؛ لأن ما يتنبأ به التقابل اللغوي هو مجرد تنبؤ، وأن الأخطاء المتنبأ بها يجب أن تقوم ويبرهن عليها بالعمل الميداني، الذي هو منوط بدراسة أخطاء الدارسين الفعلية. وقد أظهرت التجارب أن في مقدور التقابل اللغوي أن يتنبأ بنحو (٥٠-٦٠%) من الأخطاء الحقيقية التي منها ما يحدث بسبب وجود عوامل غير لغوية مثل طريقة التدريس، وصلاحيات المواد التدريسية وطبيعة اللغة المتعلمة وأهداف الطلاب وسنهم<sup>٢٠٤</sup>.

لقد ظهرت هذه النظرية لتعارض نظرية التحليل التقابلي (Contrastive Analysis)، التي ترى أن سبب الأخطاء، هو: التدخل، والنقل من اللغة الأم إلى اللغة الهدف. لكن (كوردن) وآخرين عارضوا هذا الاتجاه؛ وقالوا: "إن سبب الأخطاء ليس التدخل من اللغة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى داخل اللغة الهدف، وهذه الأسباب تطويرية. مثل: أسلوب التعليم، والدراسة، والتعود، والنمو اللغوي، وطبيعة اللغة المدروسة، والتعميم، والسهولة، والتجنب، والافتراض الخاطيء، وغيرها. كل هذه العوامل لها أثرها فيما يواجه الدارسون من مشكلات. وذلك بغض النظر عن أوجه التشابه والاختلاف بين لغة الدارسين، واللغة الثانية التي يتعلمونها في غالب الأحيان<sup>٢٠٥</sup>."

#### - تعريف الأخطاء

٢٠٣- العسكري، وعد، تعلم اللغات الأجنبية، الحوار المتمدن - العدد: ٢١٩٧ - ٢٠٠٨ / ٢ / ٢٠، الشبكة

الدولية العنكبوتية للمعلومات، موقع: <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=125435>

٢٠٤- العسكري. المرجع السابق.

- جاسم. ٢٠١٠م. المرجع السابق. ص ١٥١-٢١٠.

٢٠٥- جاسم وجاسم. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ٢٤٢-٢٥١.

ذكر صيني والأمين<sup>٢٠٦</sup>: أن هناك فرقاً بين زلة اللسان، والغلط، والخطأ. ويقصد بزلة اللسان: الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم وما شابه ذلك. ويقصد بالأغلاط: هي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف.

وتعريف الأخطاء عند براون<sup>٢٠٧</sup> هو: "انحراف عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم".

### - إجراءات تحليل الأخطاء

يعتمد محللو الأخطاء في بحوثهم اللغوية التطبيقية على ست خطوات<sup>٢٠٨</sup>، وهذه الخطوات يمكن إجمالها فيما يلي:

١- جمع المادة
٢- تحديد الخطأ
٣- تصنيف الخطأ
٤- وصف الخطأ
٥- شرح الخطأ

٢٠٦- صيني، محمود إسماعيل، والأمين، إسحاق مُجد: (تعريب وتحرير). ١٩٨٢م. التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الملك سعود - عمادة شؤون المكتبات. ص ١٤٠.  
٢٠٧- براون. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. المرجع السابق. ص ٢٠٤.  
٢٠٨- جاسم. ٢٠١٠م. المرجع السابق. ص ١٥١-٢١٠.

### أولاً: جمع المادة

وهذه الخطوة تتعلق بمنهجية البحث، وكيفية جمع المادة اللغوية (الشفوية والكتابية)، وعدد العينة (المتعلمين)، والمنهج المتبع في ذلك، والموضوعات التي يناقشونها في البحث، وغيرها من المعلومات المفيدة<sup>٢٠٩</sup>.

### ثانياً: تحديد الخطأ

يقول محللو الأخطاء<sup>٢١٠</sup>: إن عملية تحديد الأخطاء ليست بالأمر السهل، كما يظن بعض علماء اللغة، ولذلك يجب على الباحث في تحليل الأخطاء أن يكون عالماً باللغة التي يبحث فيها، ويُدْرُسُهَا جيداً، لكي لا يُخْطئ الصواب، ويُسَوِّب الخطأ، وتقوم هذه الخطوة على وضع خط تحت الكلمات الخاطئة، أو أن تُجمع الأخطاء وتُكتب على ورقة أخرى.

### ثالثاً: تصنيف الخطأ

تتطلب عملية تصنيف الأخطاء<sup>٢١١</sup> مرونة كبيرة من محلل الأخطاء، وأن نجعل الخطأ يحدد الفئة التي يجب أن ينضم إليها.

وتصنف الأخطاء تحت فئات عامة مختلفة مثل: الأخطاء النحوية، والصرفية، والصوتية، والبلاغية، والأسلوبية (تحليل الخطاب)، والمعجمية، والإملائية، والأخطاء الكلية، والجزئية، وغيرها،

٢٠٩- جاسم. ٢٠١٠م. المرجع السابق. ص ١٥١-٢١٠.

210- Jassem, J, A. 2000. Op.cit. P:55.

211 - Jassem, J, A. 2000. Op.cit. P:56.

ويمكن أن يُصنف الخطأ الواحد في فئتين أو أكثر. والفئات العامة تقسم إلى فئات فرعية كذلك؛ مثلاً: الأخطاء النحوية تصنف إلى أخطاء فرعية: استخدام الماضي بدلاً من المضارع، أو استخدام المضارع بدلاً من المضارع، استخدام الماضي بدلاً من الإسم وهكذا...

#### رابعاً: وصف الخطأ

هناك أربع فئات لوصف الأخطاء<sup>٢١٢</sup>، وهي: الحذف، والإضافة، والإبدال، وسوء الترتيب. ويُقصدُ بالحذف: أن نحذف حرفاً أو أكثر من الكلمة، أو كلمة أو أكثر من الجملة.

وتعني الإضافة هي أن نضيف حرفاً أو أكثر إلى الكلمة؛ أو كلمة أو أكثر إلى الجملة.

ويعني الإبدال هو أن نبدل حرفاً مكان آخر؛ أو كلمة مكان أخرى.

وأما سوء الترتيب فيعني أن تُرتب حروف الكلمة خطأً في الجملة، وذلك بالتقديم والتأخير وغيرها.

#### خامساً: شرح الأخطاء

إن وصف الأخطاء عملية لغوية صرفية، بينما شرحها عملية لغوية نفسية بامتياز. ولذلك يجب علينا أن نشرح هنا لماذا وكيف وقعت الأخطاء، ونحاول أن نجد لها سبباً معقولاً قدر المستطاع. وفي هذا الصدد يقول كوردنر:<sup>٢١٣</sup> "إن شرح الأخطاء هي عملية صعبة جداً وأنها الهدف النهائي والأخير من تحليل الأخطاء".

---

212- Jassem, J, A. 2000. Op.cit. Pp:56-7.

213- Corder, 1981:24; Jassem, J, A. 2000. Op.cit. Pp:57-9.

ويُقصدُ بشرح الأخطاء هنا: أن نعزو هذه الأخطاء إلى مظانها الرئيسة - أي أن نُبيِّن أسبابها ما أمكن ذلك - هل هي بسبب اللغة الأم، أم بسبب اللغة الثانية التي يكتسبها الطالب (الأسباب التطورية)؟ أم أن هناك أسباباً أخرى يمكن بيأتها وذكرها، مثل الأسباب اللغوية، والاجتماعية، والنفسية والعضوية وغيرها.

### سادساً: التطبيق العملي

إن لتحليل الأخطاء هدفين اثنين<sup>٢١٤</sup>: أولهما لغوي وهو ما سبق بيانه آنفاً، وثانيهما تربوي وتطبيقي. وهو الهدف الأخير والنهائي من تحليل الأخطاء. وهذه الأخطاء لا بد من استئصالها إن أمكن وعلاجها بطرق شتى.

لقد بيَّن العلماء العرب القدامى القواعد العامة للهجاء والإملاء، وذلك لضبط اللغة وسلامتها حديثاً وكتابة.

### ثانياً: علم اللغة النفسي

#### - تعريفه

علم اللغة النفسي فرع من فروع علم اللغة التطبيقي، ويهتم بدراسة اللغة واكتسابها واستعمالها وفهمها، وبدأ الاهتمام بهذا العلم في الخمسينات من القرن الماضي، عندما أفصح تشومسكي

---

٢١٤ - جاسم. ٢٠١٠م. المرجع السابق. ص ١٥١-٢١٠.

Chomsky عن آرائه النقدية حول طبيعة اللغة ووظيفتها وأساليب اكتسابها ومنهج دراستها وتحليلها في كتابه المشهور: الأبنية النحوية<sup>٢١٥</sup>، وكذلك من خلال هجومه على المدرستين: البنوية والسلوكية<sup>٢١٦</sup>.

ويعرفه ديفيد كريستال<sup>٢١٧</sup> بأنه: فرع من فروع علم اللغة، يدرس العلاقة بين السلوك اللغوي والعمليات النفسية التي يُعتقد أنها تفسر ذلك السلوك.

وعرفة آلن جارنهام<sup>٢١٨</sup> بأنه: علم يدرس الآليات العقلية التي يستطيع الإنسان بواسطتها استعمال اللغة؛ بهدف الوصول إلى نظرية مفهومة تفسر إنتاج اللغة واستعمالها.

وتعرفه جين بيركو جليسون<sup>٢١٩</sup> بأنه: العلم الذي يهتم بالكشف عن العمليات النفسية التي تقود الإنسان إلى اكتساب اللغة واستعمالها.

### - موضوعات علم اللغة النفسي

---

215 Chomsky, N. Syntactic Structures. The Hague: Mouton, 1957.

216- Chomsky, N. 1959. "Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", Language, 35.

217 -Crystal, D. 1991. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. 3rd edition, Oxford: Basil Blackwell Ltd. p.284.

218 -Garnham, A. 1992. Psycholinguistics: Central Topics. New York: Routledge. P.1.

219 -Gleason, J. and Ratner, N. 1993. "An introduction to Psycholinguistics: What Do Language Users Know". In J, Gleason. and Ratner, N. (Eds.), Psycholinguistics. New York: Harcourt Brace College Publishers. P.3.



يبحث علم اللغة النفسي في موضوعات كثيرة<sup>٢٢٠</sup>؛ منها: اكتساب اللغة، ولغة الحيوانات، ولغة الإشارات والرموز، وأمراض الكلام، وأسبابها، وعلاجها، والذكاء الصناعي، والعمليات النفسية التي تحدث أثناء القراءة، والعمليات التواصلية وغيرها.

لقد تناول الجاحظ الحديث عن معظم هذه الأمور وخاصة: ظاهرة اكتساب اللغة (الأم والأجنبية) عند الأطفال والكبار، وقال إن الكبير لا يستطيع أن يكتسب اللغة الثانية بشكل صحيح مهما حاول ذلك، وبيّن لنا تأثير اللغة الأم في اكتساب وتعلّم اللغة الأجنبية أو الثانية في المراحل المتأخرة من العمر عند المتعلمين الأجانب، كما تحدث عن تعليم الحيوانات، وكيف أن العرب درّبوها وروّضوها؛ وعلموها الكلام واللغة أيضاً، كما شرح لغة الإشارة الأدبية والرموز كذلك، وأخيراً ناقش أمراض الكلام: كالعجّي والحصر، واللثغة وغيرها؛ وأسباب هذه الأمراض: من لغوية نفسية، واجتماعية، وعضوية؛ وطرق علاجها: بالتدريب والتمرين والمحاكاة وغيرها من طرق نافعة، واقتفى أثره علماء اللغة في العصر الحديث.

### القراءة وعلم اللغة النفسي

ظهر الاهتمام بعلم النفس القرائي<sup>٢٢١</sup> في كتابات اللغويين منذ منتصف القرن العشرين حين تحدث بلومفيلد عن القراءة، ووصفها بأنها عملية فك الرموز المكتوبة، وذلك وفقاً لنظرته العامة لطبيعة اللغة بوصفها أبنية شكلية، وتفسيره لاكتسابها على أنه عملية سلوكية آلية، ومن ثم جاء تشومسكي

٢٢٠- جاسم. ٢٠٠٩م. المرجع السابق.

٢٢١- العصيلي. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٣٣٧ وما بعدها.

وأتباعه، ورأوا أن القراءة عملية لغوية نفسية معرفية، وأن الطفل يكتسب القراءة بالتفكير والتحليل وفرض الفروض واختبارها معتمداً على كفايته اللغوية الكامنة؛ وعلى الدخول اللغوي بنوعيه المنطوق والمكتوب.

وهناك ثلاثة نماذج لتفسير القراءة على ضوء علم اللغة النفسي، وهي: نماذج القراءة الجزئية الحرفية، ونماذج القراءة الكلية، ونماذج القراءة التفاعلية.

أ- نماذج القراءة الجزئية الحرفية: أي نموذج القراءة من الأدنى إلى الأعلى. ويقصد بالأدنى النص المكتوب، أما الأعلى فيقصد به المعنى، وتتفق هذه النماذج على أن القارئ يعتمد على النص المكتوب اعتماداً كلياً بطريقة قراءته للنص وفهمه لمعناه.

ب- نماذج القراءة الكلية: وتختلف عن نماذج القراءة الجزئية الحرفية، لذا سميت بنماذج القراءة من الأعلى إلى الأدنى، أي قراءة المعنى قبل قراءة النص قراءة حرفية، وتتفق هذه النماذج على أن القارئ لا يعتمد على النص المكتوب اعتماداً كلياً، وإنما ينطلق من المعنى الذي في ذهنه ليفهم هذا النص.

ت- النماذج التفاعلية: ظهرت النماذج التفاعلية للإجابة عن علاقة المفردات المعجمية بفهم المقروء.

وعلى الرغم من أن هذه النماذج تؤكد على أن المراحل العليا من القراءة التي يمثلها المعنى تؤثر على المراحل الدنيا التي يمثلها النص، فإنها تعترف بأن الفهم يعتمد على النص نفسه.

### ثالثاً: علم اللغة الاجتماعي

#### - تعريف علم اللغة الاجتماعي

إن علم اللغة الاجتماعي<sup>٢٢٢</sup>: "يبحث في الصلات والعلاقات التي تربط بين اللغة والمجتمع.

وبعبارة أوضح يقوم هذا العلم بدراسة الأسباب والعوامل الاجتماعية التي يؤثر فيها المجتمع على شكل اللغة ووظيفتها.

ومن أبرز موضوعات هذا العلم، هو: اختلاف اللهجات في اللغة الواحدة، ومسألة تغييرها وتماسها واختلافها وموتها وفنائها واندثارها أو تشعبها وتفرعها، فلماذا يختلف كلام الناس فيما بينهم؟

---

٢٢٢- جاسم، زيدان علي. ١٩٩٣م. دراسة في علم اللغة الاجتماعي. مراجعة وتدقيق: جاسم، زيد علي؛ و جاسم، جاسم علي. الطبعة الأولى، كوالا لمبور: بوستاك أنارا. ص: ش.

لماذا يتحدث الكبار على نحو يختلف عن الصغار؟ ولماذا يختلف حديث النساء عن الرجال؟ ولماذا يتغير كلام الناس في لندن عن كلامهم في واشنطن؟ أو في الشام عن بيروت؟ أو في القاهرة عن بغداد؟ ولماذا يختلف كلام الأطفال عن المراهقين وهؤلاء عن الراشدين أو البالغين؟ فما هو دور العمر والجنس والطبقة والقبيلة والطائفة والمنطقة أو الإقليم في اختلاف اللهجات أو اللغات وتغيرها وتحولها؟ فكل هذه قوانين عامة تنطبق على كافة لغات الأرض وألسنتهم من عرب عجم، وأبيض وأسود وأحمر الخ. أي سواء كانت اللغة إنكليزية أم عربية أم ملاوية أم يابانية، الخ".

### - موضوعات علم اللغة الاجتماعي

من موضوعات هذا العلم الصمت، والتخطيط اللغوي، والسياسة اللغوية وغيرها<sup>٢٢٣</sup>. أما الموضوع الذي عالج الجاحظ في بعض مؤلفاته هو الصمت.

#### -١ الصمت

تحدث الأستاذ الدكتور زيدان علي جاسم عن موضوع الصمت - في إحدى محاضراته عن: علم اللغة الاجتماعي، لطلاب الماجستير في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في عام ١٩٩٣م - حيث قال: إن الصمت هو أحد موضوعات علم اللغة الاجتماعي، الذي بدأ الأوربيون يهتمون به مؤخراً في

---

٢٢٣- فاسولد، رالف. ٢٠٠٠م. علم اللغة الاجتماعي للمجتمع. ترجمة ابراهيم بن صالح ابن مُجَّد الفلاي، الرياض: جامعة الملك سعود - النشر العلمي والمطابع.

أبحاثهم، بينما نجد هذا الموضوع قد بحثه الجاحظ قديماً وتبعه ابن قتيبة في عيون الأخبار. ولهذا الموضوع دراسات كثيرة في علم اللغة الأوربي، ابتدأت تقريباً من النصف الأول من القرن العشرين، وكان الأستاذ الدكتور زيدان علي جاسم قد درّس هذا الموضوع في جامعة دمشق، عندما كان طالباً في السنة الثالثة، في قسم اللغة الإنكليزية وآدابها سنة ١٩٧٦م، وذلك في مقرر الثقافة الإنكليزية (English Culture). وهنالك نظرية في علم اللغة الاجتماعي أسسها ديل هايمز (Dell Hymes) ١٩٦٦م، تسمى وصف الكلام البشري (The Ethnography of Speaking). ومن جملة موضوعاتها: الصمت، كأحد جوانب التواصل أو التخاطب الكلامي أو المحادثة بين البشر. وهذه النظرية مبسطة في كافة المؤلفات حول علم اللغة الاجتماعي بمعناه الواسع بما فيه تحليل الخطاب<sup>(٢٢٤)</sup>.

ويعرفه عبد العزيز بقوله<sup>(٢٢٥)</sup>: الصمت كلام أو كالكلام؛ إذ يقوم ببعض وظائفه، وقد يخضع فعله لقواعد يحددها العرف في كل مجتمع. وفي السنوات الأخيرة عظم الاهتمام به كظاهرة من ظواهر التفاعل الاجتماعي. وتبين للباحثين أن له وظائف حوارية بالغة التعقيد عبر الثقافات، وفي نطاق الثقافة الواحدة.

---

224- Coulthard, M. 1977. An Introduction to Discourse Analysis. New edition, London: Longman. Pp 55-85.

- Gal, S. 1991. Between speech and silence: the problematics of research on language and gender. In Gender at the cross roads of knowledge: feminist anthropology in the postmodern era. Edited : Micaela di Leonardo. University of California press, pp 175-203.

- Rodriguez, D. 2011. Silence and speech: meaning of silence for students of color in predomintly white classrooms. International Review of Qualitative Research, 4 (1), pp 111-140.

٢٢٥- عبد العزيز، مُجّد حسن. ٢٠٠٩م. علم اللغة الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الآداب. ص ١١٦.

والصمت له وجهان: مدح وذم. وذمه أكثر من مدحه. وهنا يلخص الجاحظ هذا الموضوع

فيما يلي:

### أ- مدح الصمت

يبين الجاحظ أن للصمت فضيلة خاصة وليست عامة، وذلك عندما جاءته رسالة من صديق

له يذكر فيها قائلاً<sup>٢٢٦</sup>:

"قد قرأت كتابك فيما وصفت من فضيلة الصمت، وشرحت من مناقب السكوت، ولخصت من وضوح أسبأهما، وأحمدت من منفعة عاقبتهما وجريت في مجرى فنون الأقاويل فيهما، وذكرت أنك وجدت الصمت أفضل من الكلام في مواطن كثيرة، وإن كان صواباً، وألغيت السكوت أحمد من المنطق في مواضع جملة، وإن كان حقاً، وزعمت أن اللسان من مسالك الخنا (الفحش)، والجالب على صاحبه البلا".

---

٢٢٦- الجاحظ. م٢٠٠٠. رسائل الجاحظ. ج٤، ص١٧٧-١٧٨.

يعترف الجاحظ بأن للصمت وجوهاً نافعة، ومناقب حميدة في مواطن كثيرة ومواضع جمّة. ويذكر من فضائل الصمت أيضاً<sup>٢٢٧</sup>: أن أعرابياً كان يجالس الشَّعْبِيَّ فيطيل الصَّمْت، فسئل عن طول صمته فقال: 'أسمع فأعلم، وأسكت فأسلم'.

وقال أبو العتاهية:

والصمت أجملُ بالفقَى من منطق في غير حينه

كلُّ امرئٍ في نفسه أعلى وأشرفُ من قرينه

وقال - ﷺ -: "وهل يُكَبُّ الناسَ على مناخرهم في نار جهنم إلا حصائد ألسنتهم"<sup>٢٢٨</sup>.

وكانوا يأمرّون بالتَّبَيُّنِ والتَّثَبُّتِ، وبالتحرّز من زَلَلِ الكلام، ومن زَلَلِ الرّأي، ومن الرّأي الدَّبريِّ، والرّأي الدَّبريُّ هو الذي يَعْرِضُ من الصواب بعد مُضَيِّ الرّأي الأول وفَوَتْ استدراكه.

وقال الأحنف: قال عمر بن الخطاب: 'تَفَقَّهُوا قبل أن تُسودوا'، وكان يقول - رحمه الله -:

'السُّودد مع السُّواد'.

٢٢٧- الجاحظ، ١٩٩٨ م. البيان والتبيين. ج ١، ص ١٩٤-١٩٧.

٢٢٨- الطبراني. ١٤٢٨ هـ. المعجم الكبير. بيروت: دار الكتب العلمية. الباب ٤، ج ١٤، ص ٤٦٥، رقم

الحديث: ١٦٥٤٠.

من فضائل الصمت التي ذكرها الجاحظ هنا هي: أن الصمت سبب للسلامة، وأن السكوت من ذهب، والصمت منجاة من النار، كما أنه أجمل من الكلام في غير وقته، وهو مدعاة للتثبت في الأمور، وتبينها قبل الكلام عنها.

### ب- ذم الصمت

لقد أمر الله سبحانه وتعالى البشر بالكلام للتعبير عن حاجاتهم ورغباتهم، وتحذاهم بالقرآن الكريم وأنه معجز ليس له نهاية. قال تعالى<sup>٢٢٩</sup>: ﴿ولو أنما في الأرض من شجرة أقلامٌ والبحر يمده من بعده سبعة أبحر ما نفدت كلمات الله إن الله عزيز حكيم﴾. أي لو صارت جميع الأشجار أقلاماً للكتابة، والبحر الزخار ومن بعده سبعة أبحر أخرى، كلها حبراً، فكتبت بها كلمات الله عز وجل المشتملة على أمره وعلمه، لنفد ماء البحر، ولم تنفذ كلمات الله ومعلوماته.

لذلك ذم الجاحظ الصمت وفضل الكلام عليه؛ لأن الكلام نفعه عام وخاص، وأن الله - سبحانه وتعالى - أرسل الأنبياء بالكلام لا بالصمت، وأن الكلام هو سمة البشر، أما الصمت فهو سبب طارئ. حيث يقول<sup>٢٣٠</sup>:

"... ونفع الكلام يعم ويخص، والرؤاة لم ترو سكوت الصامتين، كما روت كلام الناطقين، وبالكلام أرسل الله أنبياءه لا بالصمت..."

٢٢٩- سورة لقمان: ٢٧.

٢٣٠- الجاحظ. ١٩٩٨م. البيان والتبيين. المصدر السابق، ج ١، ص ٢٧٢-٢٧٣.



‘وأية جارحةٍ منعتها الحركة، ولم تمرنهما على الاعتمال، أصابها من التعقّد على حساب ذلك المنع، ولم قال رسول الله ﷺ للنابعة الجعدي: ‘لا يَفُضُّ اللهُ فاك؟’<sup>٢٣١</sup>”.

يلخص الجاحظ تفضيل الكلام ومدحه في رسائله حيث يقول<sup>٢٣٢</sup>:

“إني وجدت فضيلة الكلام باهرة، ومنقبة المنطق ظاهرة، في خلال كثيرة، وخصالٍ معروفة. منها: أنك لا تؤدي شكر الله ولا تقدر على إظهاره إلا بالكلام، ومنها: أنك لا تستطيع العبارة عن حاجاتك والإبانة عن مآربك إلا باللسان، مع أني لم أنكر فضيلة الصمت، ولم أهجن ذكره إلا أن فضله خاص دون عام، وفضل الكلام خاص وعام، وأن الاثنين إذا اشتمل عليهما فضل كان حظهما أكثر، ونصيبهما أوفر من الواحد. ولعله أن يكون بكلمة واحدة نجاة خلق، وخلص أمة، ومن أكثر ما يذكر للساكت من الفضل، ويوصف له من المنقبة أن يقال للساكت ليتوقى به عن الإثم، وذلك فضل خاص دون عام. ولم نر الصمت؛ أسعدك الله؛ أحمد في موضع إلا وكان الكلام فيه أحمد، لتسارع الناس إلى تفضيل الكلام، لظهور علته، ووضوح جليته، ومغبة نفعه، وقد ذكر الله ﷻ في قصة إبراهيم عليه السلام، حين كسر الأصنام وجعلها جذاذاً، فقال حكاية عنهم: ﴿قالوا أنت فعلت هذا بأهتنا يا إبراهيم﴾\* قال بل فعله كبيرهم هذا فاسألوهم إن كانوا ينطقون﴾<sup>٢٣٣</sup>، فكان كلامه سبباً لنجاته، وعلة لخلاصه، وكان كلامه عند ذلك أحمد من صمت غيره في مثل ذلك الموضع؛ لأنه عليه السلام لو

٢٣١- الطبراني. ٤٢٨ هـ. المعجم الكبير. المصدر السابق. الباب ٢، ج ١٤، ص ٢٨٦، رقم الحديث: ٤٠٥٧.

٢٣٢- الجاحظ. ٢٠٠٠ م. رسائل الجاحظ. المصدر السابق. ج ٤، ص ١٧٩-١٨٠.

٢٣٣- سورة الأنبياء: ٦٢-٦٣.

سكت عند سؤالهم إياه لم يكن سكوته إلا عن بصر وعلم، وإنما تكلم لأنه رأى أن الكلام أفضل، وأن من تكلم فأحسن قدر أن يسكت فيحسن، وليس من سكت فأحسن قدر أن يتكلم فيحسن".

يشدّد الجاحظ هنا على أهمية الكلام والنطق به، وأنه أفضل للإنسان من الصمت، لأنك بالكلام واللسان تؤدي شكر الله، وتعبر عن حاجاتك وأمانيك، ولقد كان الكلام سبباً لنجاة ابراهيم عليه السلام من الكفار.

وينبّه الجاحظ على أن الكلام أفضل من الصمت، ويحرص على ألا يهمل المرء قريحته، ويخلد للهوينا، وتستبد به سوء العادة عن الكلام<sup>٢٣٤</sup>.

من خلال ما تقدم تبين لنا: أن فضيلة الكلام عامة وخاصة، بينما فضيلة الصمت خاصة فقط، وأن الكلام أفضل من الصمت؛ لأنه يعبر عن حاجات الإنسان، ورغباته، ومشاعره، وشكره للآخرين، وغير ذلك من المناقب الحميدة للكلام التي هي الأصل في الحياة الإنسانية.

## ٢- التخطيط اللغوي

التخطيط اللغوي هو: كل الجهود الواعية الرامية إلى التأثير في بنية التنويعات اللغوية أو في وظيفتها. ومما تشتمل عليه هذه الجهود مايلي: إنشاء قواعد الإملاء، وتحديث البرامج وتوحيدها، أو

---

٢٣٤- الجاحظ. ١٩٩٨م. البيان والتبيين. المصدر السابق، ج١، ص ٢٠٠-٢٠١.

توزيع الوظائف بين اللغات في المجتمعات المتعددة اللغات وإسناد وظائف إلى لغات بعينها وغير ذلك من الأمور<sup>٢٣٥</sup>.

بديهياً إن اللغات تختلف وتتغير ويحافظ عليها أو تهجر، وهذا يعني أن البدائل اللغوية متوافرة للمتحدثين دائماً. فقد يتحول المتحدثون من استخدام لغة أو لهجة أو أسلوب واحد في مجال خاص إلى استخدام غيرها في مجالات أخرى، وقد يرفض مجتمع كلامي ما، نقل لغة من لغات المجتمع التقليدية إلى الأجيال القادمة مما يؤدي إلى زوالها وموتها على الأقل ضمن ذلك المجتمع.

إن وجود البدائل يفتح إمكانية القول: إنه بالإمكان التأثير على المتحدثين لاختيار بعض البدائل بدلاً من غيرها، والهدف من وراء التخطيط اللغوي؛ هو: محاولة القيام بمثل هذه التأثيرات المدركة<sup>٢٣٦</sup>. والسؤال الذي يطرح نفسه كثيراً هو:

#### أ- من يقوم بالتخطيط؟ وكيف؟

من البديهي أن ننظر إلى من يقوم بتخطيط اللغة وكيف يتم التنفيذ.

---

٢٣٥- طوليفسن، جيمس. أ. ٢٠٠٢م. السياسة اللغوية وتعلم اللغة. ترجمة: مُجَّد خطابي. مجلة علامات المغربية. العدد ١٧، ص ٦٥.

٢٣٦- فاسولد، رالف. ٢٠٠٠م. علم اللغة الاجتماعي للمجتمع. ترجمة: ابراهيم بن صالح بن مُجَّد الفلاي. الرياض: جامعة الملك سعود - النشر العلمي والمطابع. ص ٤٣٧؛ ٤٦٣.

للإجابة عن السؤال الأول: "من يقوم بتخطيط اللغة؟" نستطيع القول: بأنه يمكن لأي شخص أن يقوم بذلك العمل، وكذلك الحكومات التي تتمتع بوضع يمكنها من تخطيط ذلك على نطاق واسع (ولكن ليس بالضرورة أن تكون الأكثر نجاحاً) خاصة فيما يتعلق بالقرارات التي تؤثر على اللغة.

ولقد قدم جيرنود القائمة المختصرة التالية لعوامل تخطيط اللغة إضافة إلى الحكومات<sup>٢٣٧</sup>:

- ١- الوكالات الوطنية غير الحكومية على سبيل المثال، غرفة التجارة في سنغافورة التي أعدت وأصدرت اختبارات لغة وكتيباً عن أسلوب اللغة للمراسلات التجارية بلغة المالاي.
- ٢- الوكالات غير الوطنية وغير الحكومية، مثل شركة شل التي تقدم مجموعة المصطلحات الخاصة بالبتزل في ماليزيا بلغة المالاي - وتؤثر على تطور اللغة في خطط التدريب وإعداد الموظفين.
- ٣- وظيفة تنقيح ومراجعة الصحف اليومية.
- ٤- المؤلف المستقل، أو كاتب الرسائل، أو حتى الخطيب المتحدث.

#### ب- كيف:

وللإجابة عن سؤال: كيف تخطط اللغة؟ يتعلق الجواب بمراحل التخطيط والتنفيذ لعملية تخطيط أكبر. يوجز روبين أربع خطوات خاصة بهذه العملية؛ وهي كما يلي<sup>٢٣٨</sup>:

---

٢٣٧- جيرنود، ١٩٧٣م: ١٨-١٩. نقلاً عن: فاسولد. ٢٠٠٠م. المرجع السابق. ص ٤٤٦-٤٤٧.

١- تقصي الحقائق: يجب أن تتوافر هناك كمية كبيرة من المعلومات عن خلفية الموضوع قبل أن يتخذ أي قرار تخطيطي بشأن ذلك.

٢- التخطيط: هنا تتخذ القرارات الفعلية، "يحدد المخطط الأهداف، ونختار الوسائل (الاستراتيجيات) ويتنبأ بالحصلة".

٣- التنفيذ: تنفيذ قرارات التخطيط.

٤- ردود الفعل: في هذه المرحلة يكتشف المخطط مدى نجاح تنفيذ الخطة. فالنظام التعليمي عادة هو الأداة الرئيسية التي تستخدمها الحكومات في تنفيذ قرارات تخطيط اللغة. إذا اختيرت لغة ما لتكون اللغة القومية (الرسمية)، فيمكن للحكومة أن تأمر بتعليمها كمادة دراسية لكل الطلاب في المدرسة، أو أن تأمر بأن تكون وسيلة تعليم لتدريس مواد أخرى، ويمكن للحكومة أيضاً أن تدرس المفردات اللغوية المجازة في لغة ما، ويمكنها كذلك - في بعض الحالات القصوى - منع طلاب المدارس من التحدث باللغات غير المعتمدة في المدارس. وقد تتطلب بعض الحكومات - أحياناً - الكفاءة في لغة معينة كشرط أساسي للعمل في الوظائف الحكومية دعماً للتقدم الاقتصادي والاجتماعي للفرد، ولكي تشجع الحكومات لغة ما على أن تكون مستعملة ومتداولة بين الناس؛ فإنها تستخدمها في الحوارات التشريعية، وتكتب بها نصوص القانون والوثائق الحكومية. كما أن اللغة التي تستخدم في المجال العسكري لها تأثير عميق وخاصة في دولة تتميز بالتجنيد الإلزامي العسكري. وإذا كانت الحكومة

تتمتع بالسيطرة الكافية، فيمكنها تنظيم اللغة التي تختارها لتكون المستخدمة في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمطبوعة.

أما الحكومات التي لا تمتلك السيطرة الكافية فيمكنها التأثير على استخدام لغة ما في وسائل الإعلام المختلفة من خلال تقديم إعانات أو إعفاءات ضريبية عند استخدام اللغة التي تفضلها، أما وكالات تخطيط اللغة غير الحكومية فإنها لا تمتلك وسائل كثيرة تحت تصرفها، فالجمعيات المهنية تستطيع أن تصدر قوائم بالمصطلحات الرسمية ككتيبات إرشادية لأعضائها، ولؤلؤي الكتب الإرشادية في القواعد والاستخدام تأثير على استخدام اللغة إلى حد أنه يرجع إلى أعمالهم للبحث عن الجوانب الصحيحة في استخدام اللغة، وللأفراد الموهوبين والنابعين والتميزين تأثير جوهري وفعال في استخدام اللغة، فالروائي الموهوب، والشاعر النابغة، والقاص العبقري، والكاتب المسرحي، والناثر المتميز، وصانع الأفلام السينمائية ذو السمعة الجيدة، إذا قاموا بإصدار أعمال بلغة ما، فإنهم يجرون الجمهور المتلقي على تعليم وتعلم تلك اللغة، خاصة إذا رغبوا في معرفة هذه الأعمال، هذا الأسلوب سيكون له فاعلية أكثر إذا قامت مجموعة من الفنانين الموهوبين بإتباع هذا النوع من الممارسة.

### ت- ما هو معيار القبول في التخطيط اللغوي؟

اقترح هوجن<sup>٢٣٩</sup> ثلاثة معايير لتخطيط اللغة، اثنان منها يتعاملان ظاهرياً مع حالة اللغة ذاتها؛ ذاتها؛ وهما: الفعالية أو سهولة التعلم والاستخدام، والمعيار الثالث هو: الكفاية؛ أي مقدرة التراكيب اللغوية على نقل المعلومة بالدقة المطلوبة، والمعيار الثالث يرتبط بالوضع الاجتماعي للغة، والذي يسميه

٢٣٩- هوجن. ١٩٦٦ ب: ٦١-٦٣. نقلاً عن: فاسولد. ٢٠٠٠ م. المرجع السابق. ص ٤٥٤-٤٥٥.

هوجن "القبول" وهو الأكثر أهمية من بين المعايير الثلاثة. إن اللغة أو أي ضرب لغوي سواء أكان قائمة من المفردات الموافق عليها أم أي نوع من الممارسة اللغوية الخاضعة لعملية التخطيط يجب أن يقبلها أعضاء المجتمع الذي يخطط فيه. وإن الذين يستحقون التقليد في المجتمع هم "القيادة" الذين تنتشر استخداماتهم اللغوية. ولهذا يتطلب نجاح التخطيط اللغوي التعاون الضمني للقيادة لاختيار لغة معينة في الاستخدام الرسمي.

### ٣- السياسة اللغوية

السياسة اللغوية<sup>٢٤٠</sup>: "هي ذلك التخطيط الذي تضعه الحكومات"، وذلك لتمييز بين اللغات السائدة والمهيمنة على غيرها في المجتمع، وللتفريق بين أفراد هذه اللغات في الحقوق والواجبات والامتيازات وغيرها.

والسياسة اللغوية كما يرى طوليفسن، تسعى لإخضاع اللغة للمقتضيات المؤسسية كأساس للتمييز بين المجموعات الاجتماعية (الطبقات)، أي أن السياسة اللغوية آلية لموضوعة اللغة في البنية الاجتماعية بشكل يجعل اللغة تحدد من ستفتح في وجهه أبواب السلطة السياسية والثروات

---

٢٤٠- طوليفسن، جيمس. أ. ٢٠٠٢م. السياسة اللغوية وتعلم اللغة. ترجمة: مُجد خطابي. مجلة علامات. العدد

الاقتصادية، وتعد السياسة اللغوية آلية بوساطتها تضع المجموعات السائدة أسس الهيمنة في استعمال اللغة.

يعني هذا التصور الضمني للسياسة اللغوية أن هناك علاقة دينامية بين العلاقات الاجتماعية والسياسة اللغوية، وتقترن الأنظمة الاجتماعية التراتبية بالسياسات اللغوية الاستغلالية، أي بالسياسات التي تمنح الامتياز للمجموعات التي تتحدث لغة بعينها، وتتجلى السياسات الاستغلالية للعيان في الأنظمة التعليمية، التي تفرض الحرمان على الطلبة المنتمين للأقليات، وفي فرض القيود على الازدواجية اللغوية بين السائدين والمسودين.

نضرب مثلاً على السياسة اللغوية من ماليزيا، حيث يتكون المجتمع من ثلاث فئات أو أجناس؛ وهم الملايو (السكان الأصليون لماليزيا) والصينيون والهنود<sup>٢٤١</sup>. ولكل فئة من الفئات الثلاثة لغة خاصة به؛ فالملايو لغتهم الملايوية (أو اللغة الماليزية) وهي اللغة الرسمية للدولة، والصينيون يتكلمون لغة المندرين، والهنود يتكلمون اللغة التاميلية، بالإضافة إلى اللغة الإنكليزية التي تعد لغة ثانية في ماليزيا، فعندما تريد بعض الشركات التجارية والصناعية الخاصة الكبرى في الاتصالات والكمبيوتر وغيرها، أن

---

٢٤١ - هؤلاء الصينيون والهنود جلبهم الاستعمار البريطاني للعمل في ماليزيا بعد أن رفض الملايويون (المسلمون الماليزيون) العمل مع المستعمر بحجة أنه كافر، حتى إنه كان إذا صافح البريطاني الملايوي، فإن الملايوي يغسل يديه سبع مرات إحداهن بالتراب! أضف إلى ذلك، إن المستعمر البريطاني لم يأت بالصينيين المسلمين كي يتعايشوا مع أبناء دينهم، ولكنه جلب إليهم الصينيون البوذيين الذي يعبدون الأصنام والأوثان وغير ذلك. كما أنه لم يأت بالهنود المسلمين، وإنما جلب إليهم الهنود التاميل الهندوس الذي يعبدون البقر والأصنام كذلك، لكي لا تصبح ماليزيا دولة مسلمة ١٠٠%، وليجعلها متعددة الأديان واللغات والثقافات، وليسهل تفكيكها وخلق المشاكل فيها!



توظف شخصاً ما، فإنها تتطلب بعض الشروط الخاصة للتعين، وذلك لإقضاء بعض الجنسيات، كالملايوي والهندي من هذه الوظائف، ومن بين هذه الشروط: أ- أن يجيد اللغة الملايوية (الماليزية)، ب- أن يجيد اللغة الإنكليزية، ج- أن يجيد لغة المندرين، وغيرها من الشروط.

فهذا إقضاء للملايوي (الماليزي) بالدرجة الأولى، الذي هو ابن البلد الأصلي، والذي لا يجيد لغة المندرين التي يتكلم بها الصينيون.

## رابعاً: الترجمة

### ١- المقدمة

تعد الترجمة إحدى فروع علم اللغة التطبيقي، لها نظرياتها ومناهجها وأساليبها وأدواتها الخاصة بها<sup>٢٤٢</sup>. وتشكل جزءاً هاماً من التفاعل الثقافي بين الأمم. وهي مصدر غني وفريد للمعلومات لبني البشر. ويتحتم استخدامها لمعرفة ما يعرفه الآخرون، وما يحسون به، على الرغم مما يعتريها من النقص والتناقض والغموض والصعوبة وغير ذلك من المشاكل التي تصادف المترجم أثناء عمله. ولقد اهتم

---

٢٤٢- الشميمري. نقلاً عن: كوك، فاي. ٢٠٠٨م. علم اللغة التطبيقي. ترجمة الشميمري، يوسف بن عبد الرحمن. الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع. ص:ز.

العرب بها اهتماماً بالغاً؛ وفي هذا الخصوص يقول (جاسم وجاسم<sup>٢٤٣</sup> Jassem, & Jassem, 1995): إن "الترجمة العلمية موضوع عزيز الجانب عند العرب، سواء أكانوا حكاماً أم علماء، ولقد أمر النبي - ﷺ - زيد بن ثابت بتعلم لغة اليهود، فتعلمها في سبعة عشر يوماً... ولقد كان العرب يدفعون للمترجم وزن الكتاب ذهباً، بعد أن يقوم بترجمته، وذلك إبان الخلافة العباسية".

لقد بحث الجاحظ هذا الموضوع في مؤلفاته القيّمة، ويبيّن أنها مهمة صعبة وشاقة على المترجم. خاصة إذا كان المترجم يترجم من لغة ندر من تخصص فيها. وهنا يناقش الجاحظ صعوبة ترجمة الشعر والقرآن الكريم، مبيّناً من خلالها خصائص وشروط المترجم، وذاكراً مزاياها ومثالبها، وأنها ضرورية لا بد منها في الصناعات وغيرها، على الرغم مما يعتريها من المشاكل.

## ٢- صعوبة ترجمة الشعر

يقر الجاحظ بصعوبة ترجمة الشعر، وأنه لا يمكن ترجمته إلى اللغات الأخرى، لأنه يفقد وزنه وإيقاعه ومعناه، وهو ليس كالنثر الذي يمكن ترجمته ونقله، ويؤكد الجاحظ هذا بقوله<sup>٢٤٤</sup>:

---

243- Jassem, Z.A.& Jassem, J.A. 1995. Translating scientific Terms: An Arabic example and case study. Proceedings 5th international conference on translation "Theme: translation in the global perspective" 21-23 November. Pp.13.

- ابن الأثير. ١٣٧٧هـ. أسد الغابة في معرفة الصحابة. بيروت: دار إحياء التراث العربي. المجلد ٢، ص ٢٢٢.

٢٤٤- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. ٢٠٠٣م. الحيوان. وضع حواشيه: عيون السود، مُجّد باسل. الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية. ج ١، ص ٥٣ وما بعدها.

"والشعر لا يستطيع أن يترجم، ولا يجوز عليه النقل، ومتى حوّل تقطّع نظمه وبطل وزنه، وذهب حسنه وسقط موضع التعجب، لا كالكلام المنثور".

يُقر الجاحظ هنا بصعوبة ترجمة الشعر؛ لأن فيه معان خفية، وكنايات بليغة، وتشبيهات بليغة، وصور بديعة. فمتى تُرجمت ذهبت كل هذه الصور الفنية القيّمة منه، وأصبح الشعر لا فائدة منه؛ لأن المترجم مهما حاول جاهداً لن يكون أبداً مثل الشاعر أو المؤلف الذي نظم كل هذا، عالماً بالمعاني، وتصاريف الألفاظ، وتأويلات المخارج، وغيرها من الأمور الدقيقة في اللغة. حيث يقول<sup>٢٤٥</sup>:

"ثم قال بعض من ينصر الشعر ويحوطه ويحتج له: إن التّرجمان لا يؤدي أبداً ما قال الحكيم، على خصائص معانية، وحقائق مذاهبه ودقائق اختصاراته، وخفّيات حدوده، ولا يقدر أن يوفّيها حقوقها، ويؤدي الأمانة فيها، ويقوم بما يلزم الوكيل ويجب على الجري، وكيف يقدر على أدائها وتسليم معانيها، والإخبار عنها على حقها وصدقها، إلا أن يكون في العلم بمعانيها، واستعمال تصاريف ألفاظها، وتأويلات مخارجها، ومثل مؤلف الكتاب وواضعه...".

يعترف الجاحظ هنا؛ بأن ترجمة الشعر مهمة عسيرة، لأنها تتضمن معان خفية، ودقائق بليغة، لا يقدر عليها إلا من كان ضليعاً باللغتين، وأنى يكون هذا؟! ويؤيد هذا القول في العصر الحديث نيوبرت وشريف<sup>٢٤٦</sup>: "... أن مقدرة الترجمة على التغلب على الحواجز التاريخية والثقافية الاجتماعية

٢٤٥- الجاحظ. ٢٠٠٣م. الحيوان. ج ١، ص ٥٣-٥٤.

٢٤٦- نيوبرت، ألبرت، وشريف، غريغوري. ٢٠٠٨م. الترجمة وعلوم النص. ترجمة: حميدي، محي الدين. الطبعة الثانية، الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع. ص ٣٣.

مقدرة محدودة... فلا توجد هناك نصوص مكافئة في اللغة الهدف. وفي هذه الحالات تكون المواقف الترجيحية غير منسجمة بعضها مع بعض (بين النص المصدر والنص الهدف)".

### ٣- شرائط التّرجمان

يذكر الجاحظ جملة من الشروط لعمل المترجم؛ منها:

٤- معرفته باللغة المنقولة والمنقول إليها معرفة تامة.

٥- كثرة عدد المترجمين الذين ينقلون من لغة إلى أخرى لكي يشد بعضهم إزر بعض.

٦- معرفته بإصلاح سقطات الكلام، وإسقاط الناسخين للكتب. لأن إنشاء الألفاظ أهون من إصلاح كلمة سقطت من الكتاب.

٧- لا يمكن ترجمة كلام الله عز وجل ترجمة حرفية، وإنما تنقل معانيه وتقرب إلى أذهان الناس<sup>٢٤٧</sup>.

ويرى الجاحظ<sup>٢٤٨</sup> أن ترجمة كلام الله عز وجل ترجمة حرفية مهمة مستحيلة. وأن الخطأ في الدين أضرب من الخطأ في العلوم الأخرى، خاصة إذا كان المترجم غير كفؤ لهذه العملية.

٢٤٧- الجاحظ. ٢٠٠٣م. الحيوان. ج ١، ص ٥٤.

٢٤٨- الجاحظ. ٢٠٠٣م. الحيوان. المصدر السابق. ج ١، ص ٥٤-٥٥.

ويقول القلقشندي عن صعوبة نقل القرآن وترجمته ما ملخصه<sup>٢٤٩</sup>: "... فقد نُقِلَ ما قالت حكماء العجم والفلاسفة إلى العربية، ولم يقدر أحد من الأمم على نقل القرآن إلى لغته، لكمال لغة العرب، على أن الكثير من الناس حاولوا ذلك فَعَسُرَ عليهم نقله، وتعدّرت عليهم ترجمته؛ بل لم يصلوا إلى ترجمة البسملة إلا بنقل بعيد".

ويدعم كوك هذا الرأي أيضاً حيث يقول<sup>٢٥٠</sup>: "... الدرجة التي يجب أن يحاول المترجم في إطارها الالتزام بما يقال أو التدخل لجعل تدفق النص الجديد أكثر سلاسة أو تحقيق نفس الأثر مثل الأصل المترجم، هذا الأمر ليس سهلاً بالتأكيد، كما أن الترجمة الحرفية (كلمة بكلمة) تعد مستحيلة إذا كان الهدف هو ترجمة ذات معنى، يتضح هذا الأمر جلياً عند ترجمة حتى أكثر العبارات مباشرة وبين لغتين متشابهتين".

ويقول الأستاذ الدكتور زيدان علي جاسم عن ترجمة القرآن الكريم: - في إحدى محاضراته في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا عام ١٩٩٤م - لا بد من إشراك كل من أساتذة الشريعة واللغة العربية والعلوم والطب والهندسة وغيرها من العلوم، لكي يقوموا بترجمة القرآن الكريم؛ لأن لكل علم من العلوم مصطلحاته ومفاهيمه الخاصة به، يعرفها أهل التخصص الذين هم أدري بها.

ويؤكد الجاحظ على أن الترجمة عملية صعبة للغاية ولكنها حتمية، ويجب على المترجم أن يكون عالماً وكفوفاً في كل من اللغتين التي يترجم منها وإليها، وأن يكون عالماً بالمعاني والأفكار والعادات

٢٤٩ - القلقشندي، أبو العباس أحمد. ١٩٢٢م. صبح الأعشى. القاهرة: دار الكتب المصرية. ج ١، ص ١٤٩.

٢٥٠ - كوك. ٢٠٠٨م. المرجع السابق. ص ٦٨ وما بعدها.

والتقاليد وغير ذلك. وأن يكون عارفاً بإصلاح سقطات الكلام من النصوص التي يقوم بترجمتها، وأن ترجمة القرآن الكريم والشعر ترجمة حرفية مستحيلة وصعبة، ولكن الترجمة المعنوية مقبولة إلى حد ما، كما أن الترجمة ليس لها قواعد مضمونة لمعرفة نجاحها من عدمه، وأن المترجم أيضاً لا يستطيع أن يضمن ترجمة جيدة بشكل مضبوط ودقيق جداً كذلك.

#### خامساً: المفردات الشائعة

أخذت تظهر في بداية القرن العشرين ظاهرة الكلمات الشائعة واستخدامها في مجال تعليم اللغة، وقد مهد لها العلماء، وأعدوا لها القوائم الخاصة. حيث يقول عبده في هذا الشأن<sup>٢٥١</sup>: "إن الكلمات الشائعة هي من موضوعات هذا العصر الحديث. ولقد ظهر الاهتمام بقوائم المفردات الشائعة في اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات العالمية منذ أوائل هذا القرن (فريز 1950)، وكان من أشهر هذه القوائم: قائمة (ثورندايك 1921) التي نشرت في الولايات المتحدة عام ١٩٢١. ولقد ظهرت في اللغة العربية قوائم كثيرة كانت أولها: قائمة (بريل عام ١٩٤٠)، ثم ظهرت قائمة (بيلي Bailey) بعد ذلك بحوالي عشر سنوات. وظهرت بعد ذلك قائمة عاقل عام ١٩٥٣ م. وفي العام ١٩٥٩ ظهرت قائمة (لاندو Landau 1959). ولقد أحصوا الكلمات من الصحف اليومية والنثر والكتب التعليمية في كل من الدول العربية التالية: (مصر وفلسطين وسورية والسعودية والأردن ولبنان والعراق)، وكانت الموضوعات متنوعة وكثيرة في هذا المجال. وإلى جانب قوائم المفردات

---

٢٥١ - عبده، داود عطية. ١٩٧٩ م. المفردات الشائعة في اللغة العربية. الرياض: مطبوعات جامعة الرياض. ص: ب وما بعدها.

الشائعة التي أحصيت من المواد المكتوبة، ظهرت قوائم مفردات لغة الأطفال التي استقيت من لغة الأطفال المحكية، وقد كان الهدف الأساسي من دراسة لغة الأطفال معرفة المفردات الشائعة فيها؛ للاستفادة من ذلك في تحسين الكتب المدرسية، ومواد القراءة الإضافية، والحكم على كتب الأطفال المستعملة، ومن هذه القوائم قائمة رضوان، وقائمة الحسون وهرمز ١٩٧٣م".

لقد كان الجاحظ رائد هذا المجال في علم اللغة التطبيقي، وأنه أول من بحث فيه ويُن أهمية، وأولاه اهتماماً كبيراً في دراسته، وأن هذا الموضوع لم يكن جديداً البتة في علم اللغة، كما يرى عبده ١٩٧٩م.

لقد بيّن الجاحظ أسس هذا العلم بقوله<sup>٢٥٢</sup>:

"... يُزعم أن هذه الحروف أكثر تردداً من غيرها، والحاجة إليها أشدّ. واعتبر ذلك بأن تأخذ عدّة رسائل وعدة خطب من جملة خطب الناس ورسائلهم؛ فإنك متى حصّلت على جميع حروفها، وعددت كل شكل على حدة، علمت أن هذه الحروف الحاجة إليها أشدّ".

من خلال هذا النص تبين لنا أهمية دراسة هذه الظاهرة في علم اللغة التطبيقي، لإفادة مصممي المناهج التعليمية؛ على تضمين هذه الكلمات والحروف في المقررات الدراسية، لأنها تجعل التعلم أسهل وأسرع، وتساعد الطالب على حفظ الكلمات وتذكرها، وأنها أثبتت في ذهنه.

---

٢٥٢- الجاحظ. ١٩٩٨م. البيان والتبين. المصدر السابق. ج ١، ص ٢٢. (الحروف هي: ر، ي، ل، أ).

ولقد تحدث ابن منظور<sup>٢٥٣</sup> عن الحروف الشائعة أيضاً، وقام بتقسيمها إلى ثلاثة أقسام: كثيرة التردد، وهي: أ، ل، م، هـ، و، ي، ن. ومتوسطة التردد، وهي: ر، ع، ف، ت، ب، ك، د، س، ق، ح، ج. وقليلة التردد، وهي: ظ، غ، ط، ز، ث، خ، ض، ش، ص، ذ.

وكذلك السيوطي<sup>٢٥٤</sup> تحدث عن الحروف الشائعة التي يكثر استعمالها عند العرب "وهي الألف والواو والهمزة". ولقد أجرى الخولي<sup>٢٥٥</sup> دراسة على شيوع الأصوات، واستنتج أن حرف اللام أشيع الصوامت، وأن أشيع الأصوات من حيث مكان النطق هي اللثوية، وأن الأصوات المجهورة أشيع من المهموسة، وكلما كان نطق الصوت أسهل، ازداد شيوعه في معظم الحالات.

وفي هذا الخصوص يقول العصيلي<sup>٢٥٦</sup>: أن الأصوات الشائعة في معظم لغات العالم تكتسب قبل غير الشائعة أو قليلة الشيع، مهما كانت لغة الطفل أو بيئته، أي أن هناك علاقة إيجابية بين درجة شيوع الصوت في لغات العالم، واكتسابه في مرحلة مبكرة في لغة معينة... وتبين لبعض الباحثين أن الصوامت الأمامية المهموسة، والأصوات الأنفية... أكثر الأصوات شيوعاً في اللغات، وأنها

٢٥٣- ابن منظور. ب. ت. معجم لسان العرب. القاهرة: المطبعة الأميرية ببولاق. ص:س. وانظر أيضاً:

- خياط، يوسف ومرعشلي، نديم. ب. ت. لسان العرب المحيط. بيروت: دار لسان العرب.

٢٥٤- السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين. ١٩٨٦م. المزهري في علوم اللغة وأنواعها. شرحه وضبطه وصححه

وعنون موضوعاته وعلق حواشيه محمد أحمد جاد المولى بك وغيره. صيدا-بيروت: المكتبة العصرية. ج ١، ص ١٩٥.

٢٥٥- الخولي، محمد علي. ١٩٩٠م. الأصوات اللغوية النظام الصوتي للغة العربية. عمان: دار الفلاح للنشر

والتوزيع. ص ١١٤-١٥٦.

٢٥٦- العصيلي. ٢٠٠٦م. علم اللغة النفسي. المرجع السابق. ص ٢٢٦-٢٢٨.



تكتسب في مرحلة مبكرة، وأن الصوامت الانفجارية الخلفية (الطبقية) أقل شيوعاً من الانفجارية الأمامية...

ويقول الجاحظ<sup>٢٥٧</sup> أيضاً: "ولكل لغة حروفٌ تدور في أكثر كلامها كنحو استعمال الروم للسين. واستعمال الجرامقة للعين".

وعندما تكون المفردات الشائعة، مترابطة ومتلاحمة وسهلة المخارج ومنسجمة مع بعضها بعضاً غير متنافرة فيما بينها؛ فإنها تسير على كل لسان، وكأنها حرف واحد.

ومن شروط شيوع الكلمات والحروف: أن تكون متفقة، ومتألّفة، ومتلاحمة، وسهلة، وخفيفة على اللسان لا متنافرة، ويعبر الجاحظ عن هذا بقوله<sup>٢٥٨</sup>:

" فأما في اقتران الحروف: فإن الجيم لا تقارن الظاء، ولا القاف، ولا الطاء، ولا الغين، بتقديم ولا بتأخير. والزاي لا تقارن الظاء، ولا السين، ولا الضاد، ولا الذال، بتقديم ولا بتأخير. وهذا باب كبير. وقد يكفي بذكر القليل حتى يُستدلُّ به على الغاية التي إليها يُجرى".

والبيئة لها أثر كبير في شيوع المفردات والحروف، في بلد دون غيره، ولذلك نجد الاختلاف في الألفاظ عند أهل الكوفة والبصرة والشام ومصر وغيرها من الأمصار.

ومن أسباب شيوع الكلمات والحروف مايلي<sup>٢٥٩</sup>:

٢٥٧- الجاحظ. ١٩٩٨م. البيان والتبيين. المصدر السابق. ج ١، ص ٦٤.

٢٥٨- الجاحظ. ١٩٩٨م. البيان والتبيين. المصدر السابق. ج ١، ص ٦٩.

٨- استخفاف الناس لبعض الألفاظ واستعمالها أكثر من غيرها.

٩- استعمال العامة من الناس لأقل اللغتين في أصل اللغة.

١٠- اللُّغَة من أسباب شيوع المفردات الأقل فصاحة في اللغة.

قال قطرب: أنشدني ضرار بن عمرو قول الشاعر في واصل بن عطاء:

ويجعل البر قمحاً في تصرفه وجانب الرء حتى احتال للشعر

ولم يطق مطراً والقول يعجله فعاذ بالغيث إشفافاً من المطر

والسيوطي<sup>٢٦٠</sup> تحدث أيضاً عن التراكيب الشائعة في اللغة العربية، حيث يقول: "فإن الكلمة تخفُّ وتثقل بحسب الانتقال من حرف إلى حرف لا يلائمه قُرباً أو بُعداً، فإن كانت الكلمة ثلاثية فتراكيبها اثنا عشر... فاعلم أن أحسن هذه التراكيب وأكثرها استعمالاً ما انحدر فيه من الأعلى إلى الوسط إلى الأدنى، ثم ما انتقل فيه من الأوسط إلى الأدنى إلى الأعلى، ثم من الأعلى إلى الأدنى إلى الأوسط. وأما ما انتقل فيه من الأدنى إلى الأوسط إلى الأعلى، وما انتقل فيه من الأوسط إلى الأعلى إلى الأدنى فهما سيَّان في الاستعمال، وإن كان القياس يقتضي أن يكون أرجحهما ما انتقل فيه من الأوسط إلى الأعلى إلى الأدنى. وأقل الجميع استعمالاً ما انتقل فيه من الأدنى إلى الأعلى إلى الأوسط".

٢٥٩- الجاحظ. ١٩٩٨م. البيان والتبيين. المصدر السابق. ج ١، ص ٢٠-٢٢.

٢٦٠- السيوطي. ١٩٨٦م. المصدر السابق. ج ١، ص ٣٢٨-٣٢٩.

والحروف التي يكثر دورانها على ألسنة الناس؛ هي: ب، س، م، ا، ل، هـ، ر، ح، ن، ي. ويُذَكِّرني في هذا المقام أن أُثبِتَ ما جاءني في رسالة على البريد الإلكتروني؛ مفادها كما يلي:

"هناك عشرة حروف من أصل ثمانية وعشرين حرفاً باللغة العربية، مستحيل أن تجد اسماً لإنسان عربي لا يوجد به أحد هذه الحروف، وهي:

"ب، س، م، ا، ل، هـ، ر، ح، ن، ي"

جَرَّبُوا ومهما حاولتم لن تجدوا أبداً أي اسم عربي لا يحتوي على أحد هذه الحروف. دققوا فيها قليلاً تجدون الحروف تكون جملة:

﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾

فسبحان الله العظيم الذي أعجز البشر حتى بالحروف".

وهنا أود أن أشير إلى أن معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة إذا أراد أن يُؤلَّفَ كتباً لتعليم العربية للطلاب؛ يُجِبُّ أن يُطلَبَ من الطلاب أن يكتبوا عناوين الموضوعات والحوارات التي يرغبون الحديث عنها أولاً، ثم يكتبون الحوارات أو المقالات عن هذه الموضوعات التي اختاروها عن بلدانهم ومشاعرهم وعاداتهم وأفراحهم وغيرها، من أجل التعرف على الكلمات الشائعة والمستعملة عندهم. ثم بعد ذلك تُوظَّف في المناهج التي تُعدُّ لهم، وذلك بإعادة

صياغتها بلغة فصحي مبيّنة، وهذا ما فعّلناه عندما ألفنا كتاباً لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ماليزيا<sup>(٢٦١)</sup>. وقد لاقت رواجاً كبيراً في أوساط الطلاب - والله الحمد - .

### سادساً: النحو التعليمي

ظهر في نهاية القرن العشرين موضوع تيسير النحو لأبنائه ولغيرهم، وتسهيله وتبسيطه وتحليله من شوائبه، وعويصه، وما تزيده هذه الشوائب إلا تعقيداً وصعوبة. فأخذ علماء اللغة في القرن العشرين يروجون لموضوع تيسير النحو وتسهيل قواعده، لكي يتيسر فهمها للطلاب بشكل مقبول،

---

٢٦١- جاسم، جاسم علي والعيد، أميرة عبيد و جاسم، زيدان علي. ٢٠٠٣م. سلسلة تعليم العربية لرياض الأطفال: ٤ أجزاء. الكتاب الأول: الحروف العربية، الصفحات ٣٢، الكتاب الثاني: الكتابة والتدريبات على الحروف العربية، الصفحات ٣٢، الكتاب الثالث: الأرقام العربية، الصفحات ٣٢، الكتاب الرابع: الألوان العربية، الصفحات ٣٢. كوالا لمبور: أراس ميقا.

- جاسم، جاسم علي والعيد، أميرة عبيد و جاسم، زيدان علي. ٢٠٠٢م. سلسلة تعليم اللغة العربية للأجانب في المرحلة الابتدائية. ٤ أجزاء (كتاب الحروف الهجائية العربية: ٩٣ ص/ مهارة القراءة: ٦٧ ص/ مهارة الكتابة: ٦٧ ص/ كتاب الحساب: ٦٠ ص). كوالا لمبور: إيرلي ليرنر بيليكيشنز.

- جاسم، جاسم علي والعيد، أميرة عبيد و جاسم، زيدان علي. ١٩٩٩م. المحادثة العربية المعاصرة للناطقين بالانجليزية. الطبعة الثانية. كوالا لمبور: إيه. إيس. نوردين. الصفحات ١٢٧.

- جاسم، جاسم علي والعيد، أميرة عبيد و جاسم، زيدان علي. ١٩٩٨م. تعليم المحادثة العربية المعاصرة لغير الناطقين بها، المستوى المتوسط. الطبعة الأولى. ٢ جزءان. كوالا لمبور: إ. س. نوردين. الصفحات ٥٨/٦٤.

بينما نجد الجاحظ كان سبباً لمعالجة هذا الموضوع منذ القديم، حيث يقول في إحدى رسائله عن  
رياضة الصبي<sup>٢٦٢</sup>:

"وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن  
مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو  
مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أردُّ (أنفع له) عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر  
الصادق، والتعبير البارع... وعويص النحو لا يجري في المعاملات ولا يضطر إليه شيء".

يؤكد لنا الجاحظ: أن المتعلم الصغير أو المبتدئ يحتاج إلى مسائل يسيرة في النحو، لكي  
يصحح لغته، وتكون تراكيبه سليمة وخالية من الخطأ واللحن، وأن نبتعد عن المسائل الخلافية في  
النحو التي تحتمل غير وجه من وجوه الإعراب.

ولقد سار علماء اللغة في القرن العشرين على هدي الجاحظ، فراحوا يروجون لهذا الموضوع،  
ويكتبون النحو بطريقة سهلة يسيرة على الطلاب، ليسترشدوا به في فهم ما يسمعونه ويقرأونه،  
ويستعينون به في الحديث والكتابة؛ بعيدين عن عويص النحو، وغامضه، وكثرة المصطلحات، والشروح  
النظرية<sup>٢٦٣</sup>. وإن القواعد العربية التي يتعلمها الصغار والكبار هي نفسها على حد سواء، لا فرق

٢٦٢- الجاحظ. ٢٠٠٠م. رسائل الجاحظ. فصل في رياضة الصبي. ج٣، ص٣١. وللمزيد انظر،

-Jassem, J.A. 2000. Op.cit. pp350-1.

٢٦٣- صيني، محمود اسماعيل، و السيد، إبراهيم يوسف، و الشيخ، محمد الرفاعي. ١٩٨٣م. القواعد العربية الميسرة.  
الطبعة الأولى، جامعة الملك سعود: عمادة شؤون المكتبات. ص: و.

- براون. ١٩٩٤. أسس تعلم اللغة وتعليمها. ص ١٨١.

بينهما كل حسب فهمه ومستواه. لا كما هو الحال في النحو الإنجليزي الذي يعلم القواعد بأوجه متباينة ومتغايرة، حسب نوعية البرنامج الذي يلتحق فيه الطالب، وفي هذا المجال نذكر ما قاله عريف ونقشبندى<sup>٢٦٤</sup>:

"أما تيسير النحو العربي فيعني تقديم نفس القواعد النحوية التراثية بأساليب جديدة متطورة وطرق حديثة، كما يعني غربة النحو من بعض الأبواب التي قد لا تكون مهمة للغاية في الحاضر. ومن المعلوم أن النحو العربي يُدرّس اليوم بطرق قد تكون متشابهة لكل دارسي العربية، سواء كانوا من أهلها أو من غير أهلها، وسواء كانوا متخصصين في العربية أو متخصصين في أي علم آخر. وسواء كانوا كباراً أو صغاراً.

بينما نجد أن الإنجليزية مثلاً تدرس بأوجه متباينة للغاية حسب طبيعة دارسيها. فهناك حقل يسمى: تدريس اللغة الإنجليزية لأهلها ENL، وحقل آخر يسمى: تدريس الإنجليزية: لغة أجنبية: EFL، وتدريسها لغة ثانية: ESL، وتدريسها لأغراض محدودة: ESP، وكل حقل من هذه الحقول يختلف جذرياً عن الحقول الأخرى في مادته النحوية وطرقه وأساليبه وأهدافه ومضمونه. ولا يوجد مثل ذلك في تدريس النحو العربي، ويصبح بعد ذلك من واجب اللغويين من أجل التجديد في النحو، أن يسعوا إلى غربة النحو العربي واختيار ما هو مناسب منه ومهم لدارسي العربية كل فئة حسب احتياجاتها وقدراتها بالإطار التراثي للنحو العربي".

---

٢٦٤- عريف، مُجد خضر، ونقشبندى، أنور. ١٩٩٢م. مقدمة في علم اللغة التطبيقي. بيروت: دار خضر، وجدة: دار القبلة للثقافة الإسلامية. ص ١٣٤-١٣٥.

يؤكد عريف ونقشبندي على تدريس موضوعات النحو العربي كما جاءت عند أهل الاختصاص؛ بطريقة حديثة وأساليب جديدة ومتطورة، بعيدة عن غريب النحو، وشواذه، والمسائل الخلافية فيه لأبناء العرب وغيرهم، ممن يريد تعلم لغة الضاد والعلوم الأخرى، للكبار والصغار على حد سواء، وذلك خلافاً للغة الإنجليزية؛ التي تعلم القواعد بأساليب متباينة ومتغايرة، حسب طبيعة البرنامج الذي يلتحق فيه الطالب.

## ٧- علم اللغة الحاسوبي

### تمهيد

ارتبطت الحواسيب الآلية منذ ولادتها بالأرقام<sup>٢٦٥</sup>، ويمكن وبدقة وصف تلك الأجهزة في بداياتها الأولى بأنها آلات حاسبة، وللمرء أن يتخيل تنفيذ نظام للترجمة الآلية بواسطة آلة حاسبة

---

٢٦٥- الجبري، سعد. ١٤٢٣هـ. علم اللغة الحاسوبي. مذكرة ألقاها على طلبة الماجستير في علم اللغة التطبيقي، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض. وللمزيد انظر،  
- علي، نبيل. لا تاريخ. اللغة العربية والحاسوب. تقديم أسامة الخولي.

محدودة القدرات. وأول ما يعني ذلك هو معالجة مواد لغوية بوسائل غير لغوية، وعلى سبيل المثال، فقد نتفق على أن الرقم العشري ٥ (ويساوي بالنظام الثنائي وهو ما يتعامل به الحاسوب (١٠١)) نتفق على أن هذا الرقم يمثل الحرف (د) والرقم العشري ٦ (ويساوي بالثنائي ٠١١) يمثل الحرف (ز)، والرقم ٧ (ويساوي بالثنائي ١١١) يمثل الحرف (ي)، وبذلك نستطيع أن نرسم الاسم (زيد) باستخدام الأرقام ٦، ٧، ٥، وهذا يعني من وجهة نظر الآلة أنها تتعامل مع أرقام مجردة، ولو طلب من هذه الآلة أن ترتب قائمة أسماء مرمزة رقمياً ترتيباً هجائياً فسوف تتم عملية الفرز على أساس كونها أرقام؛ الرقم الأصغر يسبق الرقم الأكبر في حالة الترتيب التصاعدي والعكس في حالة الترتيب التنازلي، فمن وجهة نظر الآلة ليس هناك زيد أو عمرو وإنما أرقام مجردة (جامدة).

وبعد تجاوز مرحلة البدايات الأولى والتطور المتسارع في لغات البرمجة والذي مكّن الإنسان - بفضل من الله - من التخاطب مع الآلة بأوامر قريبة جداً من التعابير اللغوية التي يستخدمها بني الإنسان، حيث أصبح بالإمكان الحديث عن تمثيل الكلمات والجمل بعد أن تجاوز الأمر تمثيل الأرقام، ولكن العلاقة بالأرقام لا يمكن التخلص منها بسهولة مهما تعددت الحيل، بل إن ذلك المنحى قد وسم التطبيقات الأولى عند استخدام الحاسوب في خدمة اللغة، وكمثال على ذلك ظهرت برامج إحصاء تردد الكلمات في نص ما، بل ظهرت بعض التطبيقات، والتي تهدف إلى نسبة نص ما إلى كاتب معين، عندما يكون هناك شك في صدق نسبته إليه، والمنطلق في ذلك؛ الاستفادة من إحصاءات محددة كتعدد كلمات، أو جمل، في كتابات كاتب ما، وظهور ذلك النص محل التساؤل. كما طالت التطبيقات في هذه المرحلة فهرسة النصوص، بما في ذلك فهارس الأعلام، والأمكنة، بل والمواضيع والإشارات المهمة في نص ما، والذي نعرفه اليوم أن ما تقدم من تطبيقات - وإن اعتبرت



سابقاً من ضمن اللسانيات الحاسوبية - إلا إنها لا تعد كذلك في منظورنا الحاضر، وإنما تعرف بأنها تطبيقات حسابية على مواد لغوية، ذلك لأن علم اللغة الحاسوبي أصبح له اهتمام بالمعالجة اللغوية المحضة للاستفادة من ذلك في تطبيقات تزوج بين اللغة والآلة وتحاكي الذكاء الإنساني - ولو بنسبة متدنية - في التعامل مع اللغة، وصدق المولى عز وجل حين يقول: ﴿ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم، إن في ذلك لآيات للعالمين﴾<sup>٢٦٦</sup>.

إن التحدي التطبيقي الكبير أمام لسانيات الحاسوب هو: الترجمة الآلية، الذي كان نقطة البداية<sup>٢٦٧</sup>، فقد اهتم الجيش الأمريكي وأجهزة الاستخبارات العالمية في بداية الستينات من القرن الميلادي الماضي بتمويل مشروع للترجمة الآلية، وعلى الرغم من ضخامة التمويل لهذا المشروع والحماس الذي صاحبه إلا أن النتائج الأولى جاءت مخيبة للآمال، لقد كان التركيز وقتذاك على النصوص المجردة، وأغفل دور المعنى وقضايا اللبس، مما أثر سلباً على المشروع ومخرجاته، والتي اقتصر على الترجمة على مستوى الكلمة، وهي نتائج لا يمكن أن يرضى عنها أولئك الذين بنوا طموحات أكبر، وأثبت الواقع أنها من ضروب الخيال. أُوقف تمويل ذلك المشروع في منتصف الستينات من القرن الميلادي الماضي، وصدر تقرير عن الأكاديمية الوطنية للعلوم في العام ١٩٦٦م، ولا نبعد في القول إذا قلنا<sup>٢٦٨</sup>: إن هذا التقرير قد وأد الوليد في مهده، وصرف أنظار الكثيرين عن النظر في إمكانية الترجمة

---

٢٦٦ - سورة الروم: ٢٢.

٢٦٧ - الجبري. ١٤٢٣هـ. المرجع السابق.

٢٦٨ - الجبري. ١٤٢٣هـ. المرجع السابق.

الآلية، لينتظر الباحثون عقدين من الزمان، جدت فيهما متغيرات كثيرة وأعادت الآمال القديمة والطموحات السابقة.

ولعل العامل الأكبر في تقديم لسانيات الحاسب يعود إلى تغير النظرة للحواسيب من أجهزة معالجة رقمية إلى أجهزة تمثيل للبيانات بعامه، وبالنظر إلى أن لغات البرمجة من المستوى العالي؛ مثل: لغة فورتران، تدفع بالمستخدم إلى التفكير بطريقة رياضية (رقمية)، فقد كانت الحاجة تدعو إلى وجود لغات أكثر تحراً من تلك القيود، وفي السياق التاريخي لهذا العلم الوليد ظهر في العام ١٩٧١م، برنامج كتب بلغة لسب (وهي من لغات الذكاء الصناعي)، يستطيع الإجابة عن بعض الأسئلة في نطاق محدد باستخدام مستوى محدود من التحليل اللغوي (shrdlu)، وكان هذا البرنامج دليل على إمكانية استخدام تقنية الحاسب الآلي في التحليل اللغوي متى ما توفرت لغات البرمجة المناسبة.

والمشكلة التي تلازم لغات البرمجة المعتادة (المستوى العالي) هي اعتماد الأسلوب التسلسلي التفصيلي في إعطاء التعليمات التي تقود إلى التنفيذ، واستناداً إلى هذا المنطق، فإن الأمر بفتح باب مثلاً، والذي يفهمه الإنسان بعبارة واحدة، يحتاج إلى سلسلة من الأوامر تبدأ مثلاً بتحديد اتجاه الباب، ومن ثم المسافة إلى الباب، وخطوات فتحه مفصلة تفصيلاً مملأً، حتى تكتمل المهمة، ولا شك في أن هذا الأسلوب البرمجي الممل لا يناسب معالجة اللغات الطبيعية (وأحياناً يطلق عليها اللغات الفطرية ويقصد بها اللغات الإنسانية كالعربية والإنجليزية والفرنسية والصينية... إلخ). وهي بخلاف اللغات الصناعية والتي هي في سياقنا هذا تعني: لغات برمجة الحاسب الآلي، مثل: لغة سي، وباسكال، وفورتران، وكوبول... إلخ)، وقد جاء الحل عن طريق أبحاث الذكاء الصناعي، والذي يهدف إلى محاكاة

قدرات الإنسان باستخدام الآلة (الحاسوب)، وذلك عن طريق تطوير لغات برمجة لا تلتزم بالأسلوب التسلسلي الصارم، وإنما تعتمد على برمجة القواعد والمبادئ وتمكين المستخدم من إجراء المقارنات، واستخلاص النتائج، مثل: لغة لسب أو لغات برمجة المنطق، والتي تمكن المستخدم من توصيف مشكلته بصورة منطقية مع التركيز على ما هو مطلوب بدلاً من توصيف طريقة الحل، وذلك مثل: لغة (برولغ)، وهذا المنحى يحاكي المفهوم الإنساني لتعلم اللغة عن طريق وصف القواعد، وإتاحة المجال أمام التوليد باستخدام تلك القواعد.

### تعريف علم اللغة الحاسوبي

يُعرّف علم اللغة الحاسوبي Computational Linguistics ومعالجة اللغة الطبيعية Natural Language Processing بأنهما: دراسة الجوانب الحاسوبية للغة والمشاكل الشائعة التي تواجه المعالجة الحاسوبية للغة المكتوبة والمنطوقة. ويعرف أيضاً بأنه: علم دراسة أنظمة الحاسوب لغرض فهم وتوليد اللغة الطبيعية<sup>٢٦٩</sup>.

---

٢٦٩- الناجم، صلاح. علم اللغة الحاسوبي. مخطوط. البريد الإلكتروني: alnajem@alnajem.com، الموقع على الإنترنت: www.alnajem.com.

- الجبري. ١٤٢٣هـ. المرجع السابق. وللمزيد انظر،

- Al-najem, Salah. 1995. Chart parsing using Feature Structure. Master Dissertation. Essex: University of Essex.
- Martin, James & Daniel Jurafsky. 2000. Speech & language processing: An introduction to natural language processing computational linguistics and speech recognition .NJ printice hall.

ويعرفه الجبري بأنه: ذلك العلم الذي يزاوج بين علم اللغة وعلم الحاسب الآلي، وذلك للوصول إلى أنظمة آلية تحاكي قدرات الإنسان في استخدام لغته الطبيعية.

### أهداف علم اللغة الحاسوبي (لسانيات الحاسوب)

يهدف علم اللغة الحاسوبي<sup>٢٧٠</sup> إلى محاكاة النهج الفطري في انتقال المعلومات من المتحدث كمصدر إلى السامع كمستوعب، عن طريق بناء برمجيات تمكّن من استخدام الحواسيب، ومثل هذا الهدف العام يتطلب الآتي:

- بناء نظرية لغوية توضح الآلية التي تنتقل بها المعلومات بصورة طبيعية، مع توصيف هذه الآلية رياضياً، وإمكانية تنفيذها حاسوبياً.
- توصيف المنظومة اللغوية من صرف ونحو ودلالة، ما أمكن ذلك، لكي تتفاعل بصورة مقبولة في إطار النظرية اللغوية.
- الوصول إلى مستوى من الدقة في التوصيف كي يجعلها قابلة للتنفيذ والانتهاج إلى مخرجات مقبولة.

---

- Sheiber , Stuart M. 1986. An Introduction to unification-based approaches to grammar. CSLI Lecture notes no.4 Stanford CSLI.

- O'Grady, William, Michael Dobrovlsky, and Francis Katamba. 1996. Contemporary Linguistics: An Introduction. London: Longman.

٢٧٠- الجبري. ١٤٢٣هـ. المرجع السابق.

ويظهر مما تقدم، أن معالجة اللغات الطبيعية ليست مشكلة هندسية بالدرجة الأولى ولكنها تنطلق من اللغة.

### هندسة اللغة

إن بناء أنظمة معالجة اللغات الطبيعية ليس بالأمر اليسير<sup>٢٧١</sup>، ومع تطور فهمنا لآلية استيعاب العقل البشري للغة سوف تكون قدراتنا أكبر في تصميم وتنفيذ تلك الأنظمة، وبالنظر إلى تعدد المعارف المرتبطة بعلم اللغة وتنوع مصادرها (كالنحو والصرف والدلالة... إلخ)، فإن التحدي يكمن في وضع تلك المعارف في إطار تكاملي يحقق الهدف، وهذا المنحى التكاملي يعد سمة للنظم الهندسية، والتي قد نستفيد منها في بناء أنظمة المعالجة اللغوية، وهذا ما حصل فعلاً، واصطُح عليه في عرف أهل الاختصاص بهندسة اللغة.

ومن الاتجاهات الهندسية في بناء النظم التي تم تبني تصميم النظم اللغوية عن طريق تجزئة النظام إلى وحدات، والفصل بينها فصلاً تعسفياً؛ بهدف التبسيط، فمثلاً قد يقسم النظام اللغوي إلى وحدات، تستقل كل منها بوظيفة معينة، كوحدة الصرف، ووحدة النحو، ووحدة الدلالة، والأمل معقود على أن يساعد هذا المنحى في حصر المشكلة محل البحث في أضيق نطاق ممكن، والنظر في تكاملها مع غيرها من الوحدات متى ما تم استقصاء كافة أبعادها وتطوير النظريات التي تعالج جزئياتها.

---

٢٧١ - الجبري. ١٤٢٣هـ. المرجع السابق.

وهناك اتجاه آخر يستمد مفاهيمه أيضاً من الاتجاه الهندسي؛ يتضمن بناء نموذج رياضي مبسط للنظام، والانطلاق من هذا النظام المبسط لبناء النظام المرغوب فيه. ويلاحظ أن الأبحاث التي تطل أنظمة اللسانيات الحاسوبية تبني كلا الاتجاهين آنفي الذكر في تطوير وتقييم أنظمة معالجة اللغات الطبيعية.

### تطبيقات علم اللغة الحاسوبي

هناك ثلاثة أصناف من التطبيقات تمثل ركيزة في تطور علم اللغة الحاسوبي<sup>٢٧٢</sup>:

#### أ- الترجمة الإلكترونية

بدأ العمل في الترجمة الإلكترونية في أواخر الخمسينات بآمال كبيرة وإدراك قليل للصعوبات التي تتضمنها هذه العملية، ولكن العقبات التي واجهت الترجمة الإلكترونية حفزت العمل في كل من علم اللغة وعلم اللغة الحاسوبي، وكان العمل الأكثر في أوائل الستينيات، ولكنه كان قليل النجاح، ومع إدراك بأن تحقيق ترجمة آلية بشكل كامل وبجودة عالية لا يمكن أن يتم دون عمل مكثف من أجل

---

٢٧٢- الناجم. المرجع السابق.

- Al-najem. 1995. Op. Cit.
- Martin & Daniel. 2000. Op. Cit.
- Sheiber. 1986. Op. Cit.
- O'Grady, et. al. 1996. Op. Cit.

"فهم النص"، أدى هذا بدوره إلى تقليص التمويل. ويوجد حالياً مشاريع كبيرة في علم اللغة الحاسوبي موجهة نحو الترجمة الإلكترونية في أوروبا واليابان ولكنها قليلة جداً في الولايات المتحدة.

### ب- استرجاع المعلومات

تظهر كثير من المعلومات التي نستعملها في شكل لغة طبيعية (كُتُب, مجلات, تقارير). وإن أحد التطبيقات الهامة ذات العلاقة بعلم اللغة الحاسوبي؛ هو: الاسترجاع الآلي للمعلومات من نصوص اللغة الطبيعية، وذلك استجابة إلى تفسير يدخله المستخدم، حيث ينتزع النظام النص ذا العلاقة من مجموعة من النصوص، ويقوم بعرض النص للإجابة عن الاستفسار مباشرة.

### ج- الأنظمة التفاعلية

تبدو اللغة الطبيعية النمط الأكثر سهولة للاتصال بالأنظمة التفاعلية (مثل: قواعد البيانات، وتطبيقات الحاسوب المرتبطة باللغة الإنسانية)، خصوصاً لغير المتخصصين في الحاسوب.

ولعلم اللغة الحاسوبي عدة فوائد على مستوى التفاعل بين الإنسان والحاسوب؛ ومنها:

أولاً: يُمكن هذا العلم المستخدمين من إدخال مدخلاتهم inputs إلى أنظمة الحاسوب بشكل أكثر سهولة نحويًا ودلاليًا، دون الحاجة إلى استخدام لغة مصطنعة خاصة.

ثانياً: الطبيعة التفاعلية لأنظمة الحاسوب التي تسمح بالتحاور مع الإنسان، وتسمح للنظام لكي يكون قابلاً للاستخدام، حتى ولو كانت المدخلات مرفوضة لسبب أو لآخر. فالنظام المبني على

تطبيقات علم اللغة الحاسوبي يمكنه القيام بالتصحيح الآلي للمدخلات أو طلب تصحيح المدخلات الخاطئة من المستخدم في حال عدم قدرته على القيام بالتصحيح التلقائي، حيث يمكن لهذا النظام أن يقول للمستخدم "أرجو إعادة صياغة هذه الجملة"، تم تحقيق نجاح ملحوظ في هذا المجال على مستوى اللغة الإنجليزية، حيث بدأ استخدام هذه الأنظمة كأنظمة تجارية فعلية وليست أنظمة تجريبية، كانت أكثر إنجازات علم اللغة الحاسوبي منذ أوائل السبعينات مرتبطة بالأنظمة التفاعلية التي تسمح بتفاعل الإنسان والحاسوب بلغة طبيعية.

بالإضافة إلى هذه الدوافع الهندسية المهمة بالتطبيقات العملية، والتي دفعت إلى البحث في علم اللغة الحاسوبي، كان لأكثر الباحثين أهدافاً بحثية علمية مستقلة عن أي أهداف تطبيقية معينة. أحد الوظائف الأساسية لعلم اللغة الحاسوبي؛ هو: اختبار القواعد النحوية المقترحة من قبل اللغويين النظريين. بسبب تعقيد هذه القواعد (كالقواعد التحويلية)، صار من المهام: استخدام الحاسوب للتحقق من مدى عمل مجموعة مقترحة من القواعد بشكل صحيح أم لا، وتم - في هذا السياق أيضاً - فحص قواعد فريدمان التحويلية باستخدام نظام قام بتوليد الجمل بموجب قواعد تحويلية مقترحة؛ لكي يتمكن اللغويون من التأكد من أن تلك القواعد قامت بتوليد كل الجمل الصحيحة نحويًا.

وعلى أية حال لم يكن اهتمام علم اللغة النظري منصباً على بناء القواعد التي يمكن اختبارها حاسوبياً، وهذا هو السبب في الاستعمال المحدود للحاسوب كأداة اختبار للنظريات اللغوية.

ومن الناحية الأخرى أجبرت الحاجة - لتطوير الأنظمة التفاعلية الكاملة - اللغويين الحاسوبيين على تطوير مجالات بحث كانت قد استُكشفت بشكل ناقص من قبل العلوم التقليدية،



ومنها: النماذج الإجرائية للعمليات النفسية لفهم اللغة والإدراك، كما حاول بعض اللغويين الحاسوبيين النظر إلى عملية الفهم الآلي للغة بشكل عام، وذلك لاستغلال العمليات النفسية لجعل الحاسوب قادراً على محاكاة بعض سمات الأداء البشري.

عادة ما يتم أخذ الأهداف الهندسية والأهداف العلمية بشكل متواز. وإن الحاجة إلى لأنظمة العملية قد تؤدي إلى البحث في فهم العمليات اللغوية. وهذا يؤدي بالتالي إلى إنتاج أنظمة أفضل لمعالجة اللغة الطبيعية. وفي بعض المجالات، مثل التحليل النحوي، يمكن أن يتم التفريق بين الأنظمة المصممة للتجارب الخاصة بعلم النفس وتلك الخاصة بتطبيقات عملية معينة.

### كيف يتم بناء تطبيقات علم اللغة الحاسوبي وأنظمة معالجة اللغة الطبيعية؟

يعتبر بناء نظام لمعالجة اللغة الطبيعية مهمة صعبة ومعقدة<sup>٢٧٣</sup>، يتمثل التحدي الرئيس - في الوقت الحالي - الذي يواجه تصميم هذه الأنظمة في دمج العديد من الأنواع المختلفة للمعرفة - المعرفة النحوية، المعرفة الدلالية، معرفة الكلام (النص) - واستخدامها عملياً في معالجة اللغة. في هذا المجال، كما هو الحال عند بناء أي نظام حاسوبي، هنالك بعض التقنيات العامة التي يمكن أن نستعملها لتسهيل عملنا. إحدى هذه التقنيات؛ هي:

---

٢٧٣ - الناجم. المرجع السابق.

- Al-najem. 1995. Op. Cit.
- Martin & Daniel. 2000. Op. Cit.
- Sheiber. 1986. Op. Cit.
- O'Grady, et. al. 1996. Op. Cit.

أ- النمذجة modularity، وهي تقسيم نظامنا إلى مكونات مستقلة نسبياً، تقسيم المشكلة يسمح لنا بمهاجمة المشاكل الفرعية الأصغر sub-problems بشكل مستقل، وبذلك لا نغمرنا المهمة التي أمامنا تماماً إذا ما تم تصميم المكونات بعناية، فسوف نجد أن ذلك التقسيم يقلل ليس فقط من حجم الأقسام المفردة بل من حجم النظام الحاسوبي بأكمله.

ب- التقنية الأخرى المستخدمة لتبسيط الأنظمة المعقدة هي استخدام النماذج الصورية formal models. البرامج الكبيرة صعبة التصميم، والتعديل، والفهم.

إن قدرتنا على تصميم نظام ناجح تزداد إذا استطعنا تصميم نموذج مجرد بسيط نسبياً، ومن ثم تطوير نظامنا لكي يكون تطبيقاً لذلك النموذج، إن استعمال نموذج بسيط سيزيد فرص فهم عملنا من قبل الباحثين الآخرين، وبالتالي يسمح لنا بالمساهمة الإيجابية في تطوير الحقل العلمي الذي نعمل فيه.

## أجزاء أنظمة معالجة اللغة الطبيعية

### أ- التحليل والتوليد

تتطلب أكثر أنظمة معالجة اللغة الطبيعية توفر القدرة على تحليل وتوليد اللغة الطبيعية. يعتبر التحليل المكوّن الأكثر حسماً في الأنظمة العملية التطبيقية، لكي يكون نظام اللغة الطبيعية ناجحاً، يجب أن يكون قادراً على معرفة وتحليل الكثير من العبارات والصيغ التي تعبر عن الأمر نفسه أو المعلومة.

من ناحية أخرى يكفي هذا النظام أن يكون قادراً على توليد صيغة واحدة من هذه الصيغ.

وبعبارة أخرى، التحليل<sup>٢٧٤</sup>: هو الانطلاق من نص لغوي مقبول، واستخدام المعارف المتيسرة للوصول إلى وحدات تحليلية تطل البناء والتركيب على مستوى الجملة والمفردة، وتتعدى ذلك إلى تحليل المعنى والعناصر المؤثرة في ذلك كله.

أما التوليد: فهو عملية عكسية تنطلق من تلك الوحدات التحليلية للوصول إلى نص مقبول، ولا شك في أن التحليل هو العملية الأصعب ويستأثر بنصيب الأسد من اهتمام لغويات الحاسوب.

## ب- تحليل الجمل وتحليل النص

---

٢٧٤- الجبزي. ١٤٢٣هـ. المرجع السابق.

يُنظر إلى تحليل الجمل على أنه معالجة لجمل فردية وليس تحديداً لبنية الكلام (النص) ككل. أي تحليل لبنية الكلام يتطلب تحليلاً لمعنى الجمل المفردة في الكلام. وفي كثير من التطبيقات البسيطة لا يكون التحليل الكامل للكلام (النص) ضرورياً، حيث يمكن أن تفهم الجملة، حتى ولو كانت الجملة تشير إلى جمل مذكورة سابقاً في سياق الكلام. التحليل الكامل لسياق الكلام يعتبر من أصعب المهام التي تواجه علم اللغة الحاسوبي.

ومن أمثلة تحليل الجمل على الحاسوب ما ذكره خطابي؛ من أن حاسوباً زود بقصة تروي حادثة سير، ثم طرحت عليه أسئلة يقتضي بعضها القيام بنشاط استدلالي (السؤال رقم: ٢ أدناه) نتيجه: أنه إذا جرح شخص ما، وعولج في المستشفى ولم يحتفظ به، فمعنى هذا أنه جرح جرحاً خفيفاً. تأمل النص التالي:

"يوم الجمعة مساء زاعت سيارة عن الطريق ٦٩. اصطدمت السيارة بشجرة. توفي المسافر، رجل من نيوجرزي. ديفيد هُل، ٢٧ سنة، صرح الطبيب الفاحص دانا بلانشار بأنه مات تَوّاً، فرانك ميلر، ٣٢ سنة، شارع فوكسون ٥٩٣، السائق، نُقل إلى مستشفى ميلفورد بواسطة سيارة إسعاف فلانكان. عولج ثم غادر المستشفى.

السؤال ١: هل مات أحد؟

الجواب ١: نعم، مات ديفيد هل.

السؤال ٢: هل جرح أحد؟

الجواب ٢: نعم، جرح فرانك ميلر جرحاً خفيفاً.

لم يُشر في النص صراحة إلى أن فرانك ميلر أصيب في الحادثة، فكيف توصل الحاسوب إلى هذا؟ الجواب هو أن الحاسوب استعمل مجموعة فرعية من معرفته للعالم المطبقة على جزء النص الذي واجهه. وبناء عليه يذهب شانك إلى "أنا نفعل نفس الشيء، وأن تحليل الحاسوب المؤسس على التوقع يُقدم نظرية قابلة للتطبيق حول كيفية معالجة الإنسان للغة الطبيعة"<sup>٢٧٥</sup>.

### ج- التحليل النحوي والتحليل الدلالي

الهدف العام من تحليل الجمل هو: تحديد معنى الجملة، ويتطلب هذا الأمر ترجمة الجمل المدخلة إلى الحاسوب بلغة طبيعية إلى جمل تحمل دلالة بسيطة باستخدام ما يعرف بالمنطق الرمزي formal semantics، كذلك يمكن ترجمة الجمل المدخلة إلى لغة مصطنعة خاصة يمكن أن يفهمها الحاسوب (مثل لغة SQL الخاصة بأنظمة إدارة قواعد البيانات). في أكثر الأنظمة، إن أول خطوة لهذه الترجمة الخاصة بالدلالة هي التحليل النحوي. والتحليل النحوي: هو عملية تحديد بنية الجملة، وهذه الخطوة هي أول خطوة قام بتنفيذها علماء اللغة الحاسوبيون.

ويهدف التحليل النحوي إلى ما يلي<sup>٢٧٦</sup>:

١- التعرف على الوحدات البنائية للمدخلات (مثل الفعل والفاعل والمفعول، والسماوات النحوية للفعل من حيث التعدي واللزوم ونحوه).

---

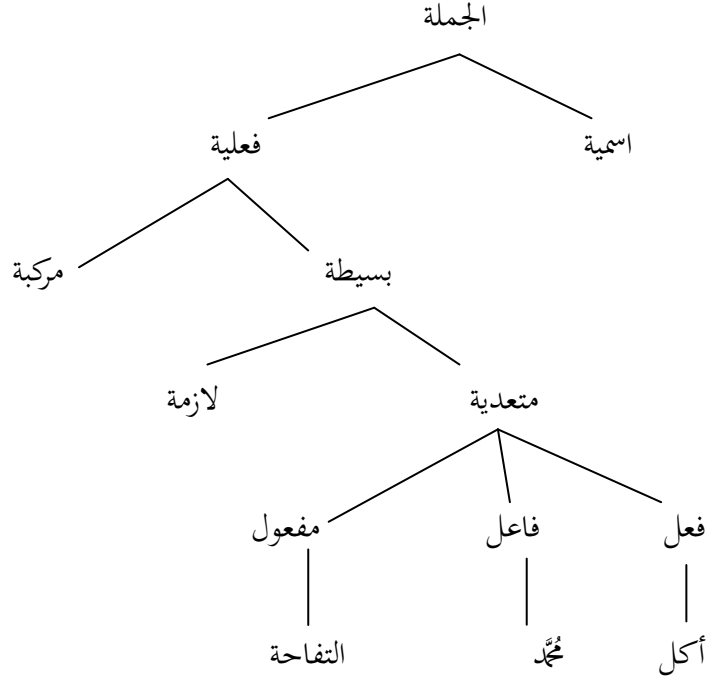
٢٧٥ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٤، نقلاً عن: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٥-٦٦.

٢٧٦ - الجبري. ١٤٢٣هـ. المرجع السابق.

٢- التمهييد للارتباط الدلالي عن طريق تجميع وحدات بنائية متماثلة تحت وحدات عامة لها علاقة بالمعنى، مثل البناء للمعلوم والبناء للمجهول ونحوه.

ومثل هذا الاشتقاق النحوي يقود إلى ما يعرف في لسانيات الحاسوب بشجرة التحليل

النحوي (parse tree) حيث يمكن رسم الشجرة التالية للمثال أعلاه:

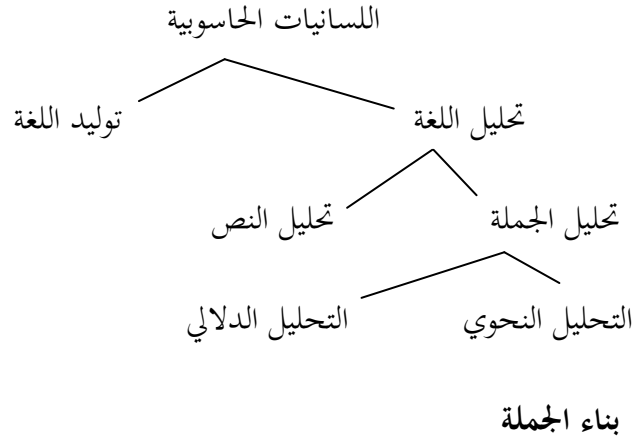


والخلاصة: لا بُدَّ لأي نظام لغوي حاسوبي شامل أن يستفيد من تكامل الفرعين (التحليل

اللغوي والتوليد اللغوي)، لكي يقوم بالمهمة التي صمم من أجلها، والتحليل بدوره يمكن تجزئته إلى

تحليل على مستوى النص وآخر على مستوى الجملة، كما أن تحليل الجملة ينقسم إلى تحليل نحوي

(داخلاً في ذلك الصرف) وتحليل دلالي، ويلخص الشكل التالي النظرة التي تقدم وصفها مع الإشارة إلى أن هناك تقسيمات أخرى غير ما ذكر<sup>٢٧٧</sup>:



علم بناء الجملة: هو العلم الذي يدرس بنية (تركيبية) الجملة، وكيف تُكوّن الجمل من كلمات. وبتعبير آخر: هو نظام مكون من قوانين وفئات يتم عن طريقها تكوين الجمل المختلفة في اللغة الإنسانية<sup>٢٧٨</sup>.

### الفئات النحوية

٢٧٧- الجبري، سعد. ١٤٢٣هـ. المرجع السابق.

٢٧٨- الناجم. المرجع السابق.

- Al-najem. 1995. Op. Cit.
- Martin & Daniel. 2000. Op. Cit.
- Sheiber. 1986. Op. Cit.
- O'Grady, et. al. 1996. Op. Cit.

تشارك لغات العالم في حقيقة مفادها: أن الكلمات في كل اللغات الإنسانية يمكن تقسيمها وتصنيفها إلى فئات، يطلق عليها اسم: الفئات النحوية، هذا التقسيم محكوم بأكثر من عامل؛ منها: نوع المعنى الذي تعطيه الكلمة؛ ونوع السوابق واللواحق التي تأتي معها، أو الكلمات التي تأتي مع الكلمة في الجملة، ومن الفئات النحوية الأساسية ما يلي:

اسم Noun مثل: ولد، مُجَدِّد، زيد، شجرة

فعل Verb مثل: أكل، كتَب

صفة Adjective مثل: كبير، صغير

حال Adverb مثل: حزينا، ضاحكاً

حرف جر Preposition مثل: في، إلى، على

أداة تحديد Determiner مثل: ال، هذا، a, an, the, this

رابط Conjunction مثل: و، أو

درجة Degree word مثل: جداً، كثير، too, very

وما يجب التنبيه إليه هو: أنه يمكن أن تنتمي الكلمة الواحدة إلى أكثر من فئة نحوية؛ كما هي

الحال في كلمة: "طَلَب" حيث يمكن أن تأتي اسماً أو فعلاً:



طَلَبَ الولد الطعام (فعل)

طَلَبُ زيد مرفوض (اسم)

### بنية العبارة Phrase Structure

لا تتم صياغة الجملة عن طريق كلمات تلي بعضها بعضاً دون ترابط بينها.

إن الجمل في الواقع لها تصميم تركيبى شجري تنتظم فيه الكلمات لتُكوّن وحدات أكبر وأكبر بشكل تصاعدي. هذه الوحدات الأكبر تسمى مركبات أو عبارات Phrases. الإسم يُكوّن مركباً، يسمى: مركباً اسمياً noun phrase. في هذا المركب إما أن يأتي الإسم منفرداً أو مع كلمات أخرى. الفعل يُكوّن مركباً، يسمى: مركباً فعلياً verb phrase. في هذا المركب إما أن يأتي الفعل منفرداً أو مع مركبات أخرى. حرف الجر يُكوّن مركب جر prepositional phrase مع كلمات أخرى. فعلى سبيل المثال: أداة التحديد "ال" + الإسم "ولد" يُكوّنان مركباً اسمياً هو: "الولد"

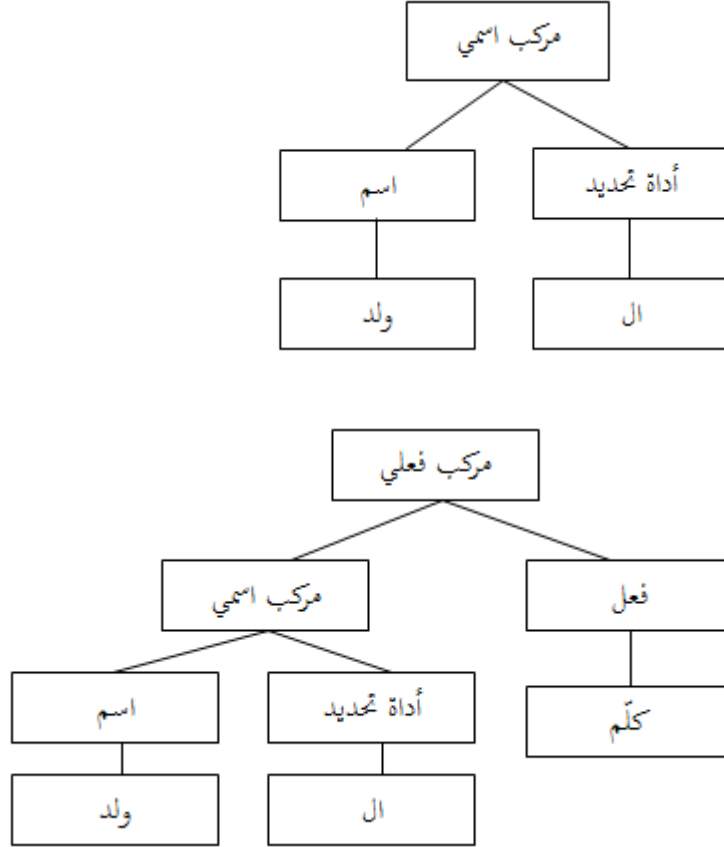
الفعل: "كَلَّمَ" + المركب الإسمي "الولد"، يُكوّنان مركباً فعلياً: "كَلَّمَ الولد".

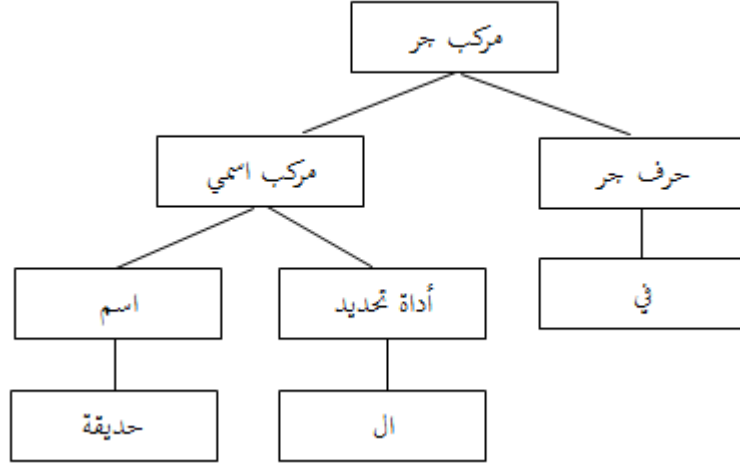
حرف الجر: "في" + المركب الإسمي "الحديقة" يُكوّنان مركب جر "في الحديقة".

الإسم: "زيد"، يمكن أن يُكوّن مركباً اسمياً لوحده (أسماء العَلَم تُكوّن مركبات اسمية دون الحاجة لكلمات أخرى تأتي معها). الفعل اللازم "نام" يمكن أن يُكوّن مركباً فعلياً لوحده أيضاً

(الأفعال اللازمة - وهي الأفعال التي لا تحتاج إلى مفعول به- تُكوّن مركبات، دون الحاجة لكلمات أخرى تأتي معها).

معنى هذا أن الوحدات الأصغر (الكلمات) كوّنّت وحدات أكبر وهي المركبات (أو العبارات). يمكن تمثيل المركبات بشكل مخطط شجري حسب الشكل التالي:





### قوانين بنية العبارة

كيف يمكن لنا أن نتأكد من أن اللغة تضع أجزاء المركبات (العبارات) بالترتيب الصحيح وبطريقة سليمة؟ يتم ترتيب أجزاء المركبات باستخدام طريقة منتظمة تعرف باسم قوانين بنية العبارة

.Phrase Structure Rules

تكتب القوانين حسب التالي:

جانب أيمن ← جانب أيسر

الجزء الأيمن هو مركب، والجانب الأيسر يتكون من مركبات أو مزيج من مركبات وفئات نحوية، أو فئات نحوية فقط. السهم يعني أن المركب الموجود على الجانب الأيمن يتكون من الجزء أو الأجزاء الموجودة على الجانب الأيسر من القانون. فعلى سبيل المثال، القانون التالي:

مركب اسمي ← أداة تحديد و اسم

يقول: إن المركب الإسمي يتكون من أداة تحديد يليها اسم. القانون التالي:

مركب فعلي ← فعل ومركب اسمي و(مركب جر)

يقول: إن المركب الفعلي يتكون من: فعل يليه مركب اسمي، ومركب جر: اختياري. القانون التالي هو القانون الرئيسي الذي يُكوّن الجملة الكاملة:

الجملة ← مركب اسمي ومركب فعلي

يقول هذا القانون: إن الجملة تتكون من مركب اسمي يليه مركب فعلي. ولكن هل تولد هذه القوانين وحدها الجمل المختلفة؟ يوجد في الواقع، إلى جانب تلك القوانين ما يعرف بالمعجم Lexicon. والمعجم يتكون من فئات نحوية وكلمات تنتمي إليها. الأسطر التالية تمثل معجماً مصغراً:

اسم: ولد, تفاحة, كتاب, حديقة, مدرسة, بيت, طالب, رجل

فعل: رأى, أكل, نام

أداة تحديد: الـ

اسم علم: زيد, علي, مُحَمَّد

فعل لازم: مات, نام

وهكذا فعن طريق القوانين التالية:

الجملة ← مركب اسمي ومركب فعلي

المركب الإسمي ← أداة تحديد واسم

المركب الإسمي ← اسم علم

المركب الفعلي ← فعل ومركب اسمي و (مركب جر)

المركب الفعلي ← فعل لازم و(مركب جر)

مركب الجر ← حرف جر ومركب اسمي

وعن طريق المعجم السابق ذكره، نستطيع أن نكون جملاً عديدة، منها:

الولد أكل التفاحة

الطالب قرأ الكتاب

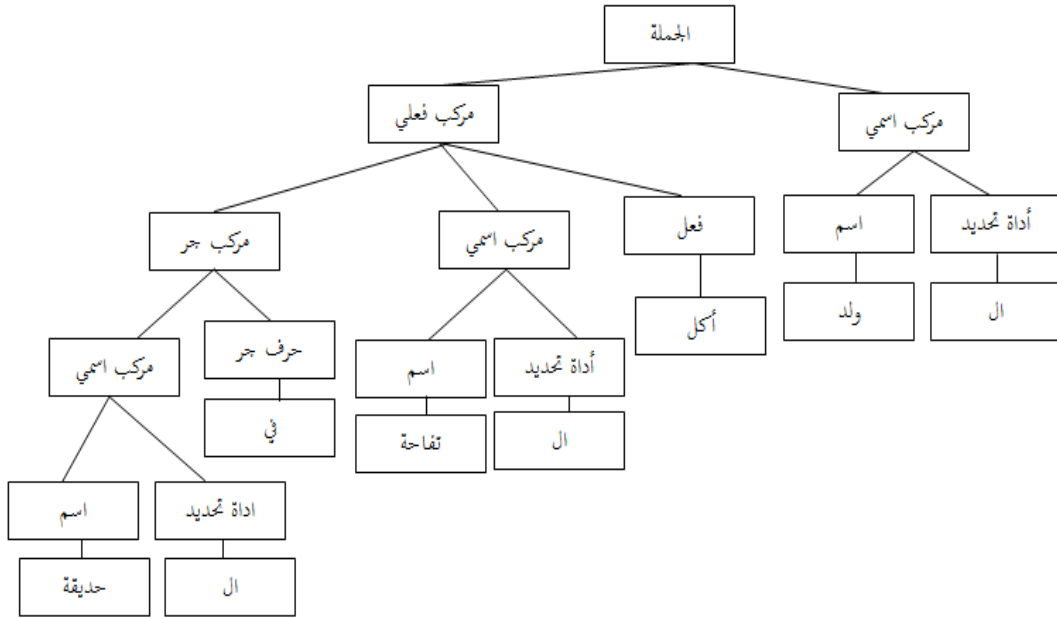
الرجل مات

الولد قرأ الكتاب في الحديقة

زيد رأى الولد في المدرسة

مُحَمَّد رأى زيدا

والآن كيف يمكن لنا أن نمثل الجمل التي كونها باستخدام القوانين بصرياً. يمكن لنا أن نمثلها باستخدام المخطط الشجري. جملة "أكل الولد التفاحة في الحديقة" يمكن تمثيلها حسب الشكل التالي:



### القوانين التحويلية:

هنالك عدد من الجمل التي لا يمكن أن تصاغ باستخدام قوانين تركيب الجملة السابقة، ومن أمثلة تلك الجمل: الجملة الفعلية " أكل الولد التفاحة". نتكلم الآن عن الوسيلة التي تُستخدم لاحتواء مثل هذه الظواهر.

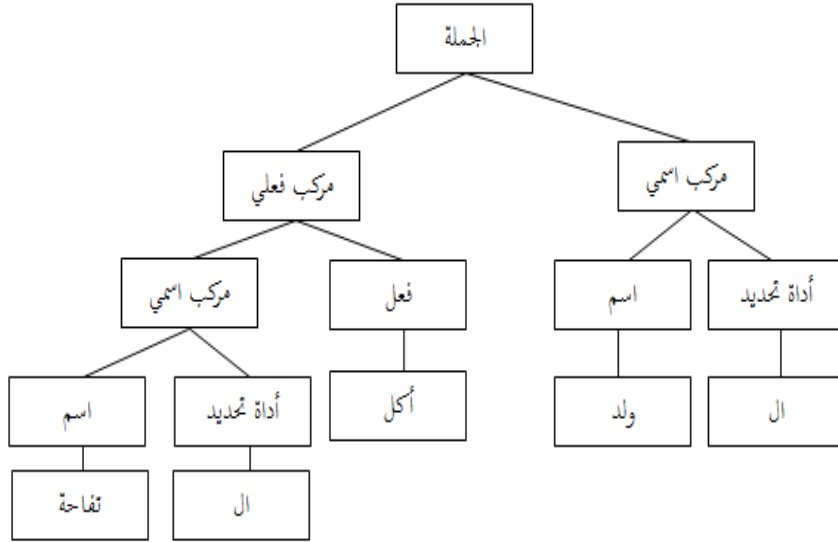
إذا نظرنا إلى جملة: "أكل الولد التفاحة". سنرى أن الفعل في المركب الفعلي "أكل التفاحة" قد جاء في بداية الجملة قبل المركب الإسمي الأول. بمعنى آخر، جملة "الولد أكل التفاحة" التي تم تكوينها عن طريق القانون:

الجملة ← مركب اسمي ومركب فعلي

قد تغير ترتيبها. إذا نظرنا إلى القانون، سنلاحظ أن الفعل وهو جزء من المركب الفعلي، جاء بعد المركب الإسمي الأول، والمفترض أن يأتي قبل المركب الإسمي الأول فما الذي يفسر ذلك؟ ما حدث هو التالي:

أولاً: تم تكوين جملة بشكل اعتيادي عن طريق القانون:

الجملة ← مركب اسمي ومركب فعلي



لاحظ أن الفعل في المركب الفعلي جاء بعد المركب الإسمي الأول.

ثانياً: تم تطبيق قانون من نوع خاص يقوم بتحريك جزء من أجزاء المركب من مكان إلى آخر. يمكن أن يعتبر هذا القانون أنه القانون المسؤول عن صياغة الجملة الفعلية من الجملة الإسمية. هذا القانون يقوم بتحريك الفعل من مكانه في بداية المركب الفعلي إلى يمين المركب الإسمي الذي بدأت به الجملة الأصلية. يمكن تمثيل هذا التحريك حسب الشكل التالي:

أكل الولد التفاحة

يبين السهم المكان الذي انتقل إليه الفعل. ويبين الخط المكان الذي كان فيه. القوانين التحويلية إذاً هي: قوانين تحول الجمل التي نحصل عليها من القوانين التوليدية إلى جمل أخرى عادة عن طريق تغيير أماكن بعض مكوناتها أو عن طريق الحذف.

القانون التحويلي يصاغ باستخدام صيغة متعارف عليها تشبه إلى حد ما صيغة قوانين بنية العبارة. إلا أننا لن نتحدث عن تفاصيل هذه القوانين، القانون السابق الذي غير مكان الفعل إلى

بداية الجملة يمكن اعتباره القانون المسؤول عن صياغة الجملة الفعلية من الجملة الإسمية. هنالك قوانين تحويلية أخرى تقوم بعمليات أخرى، مثل تحويل جملة المبني للمعلوم جملة المبني للمجهول، ومما تجدر الإشارة إليه هنا أنه يمكن تطبيق أكثر من قانون تحويلي على الجملة الواحدة.

### السمات والقيم

حاولت كثير من العلوم على مدى مئات السنين، تفسير سلوك التراكيب الكبيرة على أساس أنها نتاج أحداث أو مكونات أولية أصغر. ففي علم الأحياء مثلاً، تم تفسير الوراثة على أساس الجينات، وتم تفسير الجينات على أساس الـ DNA. وفي الفيزياء أيضاً، تم تحليل المواد إلى ذرات، والذرات إلى جزيئات، ومن ثم انتقل هذا الاتجاه من التحليل إلى المكونات الأصغر إلى علم اللغة الحاسوبي<sup>٢٧٩</sup>. أي ما يعرف بالسمات، التي هي المكونات التحليلية التي يتم تحليل الكلمات والجمل إليها.

### بنية السمات Feature Structure:

استخدام السمات مبني على استخدام بنية بيانات data structure معروفة في مجال علوم الحاسوب؛ تعرف باسم: بنية السمات Feature Structure. وبنية السمات: هي مجموعة من أزواج، كل زوج يحوي سمّة feature وقيمة value مقابلة لهذه السمّة. السمات: هي رموز ذرية atomic

---

٢٧٩- الناجم. المرجع السابق.

- Al-najem. 1995. Op. Cit.
- Martin & Daniel. 2000. Op. Cit.
- Sheiber. 1986. Op. Cit.
- O'Grady, et. al. 1996. Op. Cit.



symbols غير قابلة للتحليل أو التجزئة تؤخذ من مجموعة منتهية finite set من السمات. القيمة: يمكن أن تكون رمزاً ذرياً، أو بنية سمات مركبة أخرى. يتم تمثيل بنية السمات باستخدام شكل المصفوفة matrix وتعرف باسم مصفوفة السمات والقيم attribute value matrix، ويطلق عليها اختصاراً مصطلح: AVM:

Feature 1	Value1
Feature 2	Value2
.	
.	
.	
Feature n	Value n

لنأخذ الآن مثلاً من اللغة، في كل اللغات، ومنها اللغة العربية، هنالك سمات ترتبط بالفعل؛ منها: سمة العدد Number: (مفرد، ومثنى، وجمع)؛ والجنس Gender: (مذكر، ومؤنث)؛ والشخص Person: (متكلم، ومخاطب، وغائب)، لتمثيل سمة العدد على شكل بنية سمات، سنستخدم الرمز Number، للدلالة على اسم: سمة العدد، وسنستخدم القيم: SG للدلالة على المفرد، وDU للدلالة على المثنى، وPL للدلالة على الجمع. وسنستخدم الرمز Person، للدلالة على اسم: سمة الشخص، وسنستخدم القيم: ١ للدلالة على المتكلم، و٢ للدلالة على المخاطب، و٣ للدلالة على الغائب، كما

سنستخدم الرمز Gender، للدلالة على الجنس، وسنستخدم القيم: MAS للدلالة على المذكر، و FEM للدلالة على المؤنث، تمثل بنية السمات التالية سمة العدد وقيمتها مفرد<sup>٢٨٠</sup>:

[ Number SG ]

بينما تمثل بنية السمات التالية سمات الجنس والشخص:

$$\begin{pmatrix} \text{Gender} & \text{Fem} \\ \text{Person} & 3 \end{pmatrix}$$

يمكن جعل السمات الثلاث في بنية ما واحدة، وجعل بنية السمات الواحدة هذه قيمة لسمة جديدة؛ وهي سمة: التوافق Agreement، كما هو معروف، يجب أن يتوافق الفعل مع الفاعل في العدد والشخص والجنس. كما يجب أن يتوافق المبتدأ والخبر في العدد والجنس أيضاً.

إن وضع السمات الخاصة بالتوافق في بنية سمات واحدة يُسهّل من عملية فحص مدى التوافق بين الفعل والفاعل والمبتدأ والخبر، وغير ذلك من الظواهر اللغوية التي تحتاج إلى توافق في السمات بين مكونين أو أكثر، في حالة الفعل والفاعل مثلاً، يمكن فحص مدى التساوي في سمتي

٢٨٠- الناجم. المرجع السابق.

\* الاختصارات التالية تعني: مفرد SG: Singular، مثنى DU: Dual، جمع PL: Plural، مذكر MAS: Masculine، مؤنث FEM: Feminine، فئة CAT: Category، فئة فرعية SubCaT: Subcategory، الأرقام: ١ المتكلم First 1، ٢ المخاطب Second 2، ٣ الغائب Third 3، الفعل: V: Verb، العبارة الفعلية: VP: Verb Phrase، العبارة الإسمية: NP: Noun Phrase، عبارة شبه الجملة (الجار والمجرور): PP: Prepositional Phrase، الهجاء Orth: Orthography.

العدد والشخص بين الفعل والفاعل عن طريق فحص مدى التوافق بين سمتي التوافق Agreement الخاصتين بكل من الفعل والفاعل، وإذا لم تتساو سمتا الموافقة Agreement في كل من الفعل والفاعل، فمعنى هذا أن هنالك خطأ في الجملة، كما سنلاحظ لاحقاً في حديثنا عن عملية الاتحاد بين أبنية السمات، ويجب أن نتذكر أن القيمة يمكن أن تكون رمزاً ذرياً أو بنية سمات أخرى، وهذا يسهل عملية دمج مجموعة من السمات وقيمها في وحدة واحدة لتسهيل معالجتها:

$$\left( \text{Agreement} \begin{pmatrix} \text{Number} & \text{SG} \\ \text{Gender} & \text{FEM} \\ \text{Person} & 3 \end{pmatrix} \right)$$

إضافة إلى هذه السمات، هنالك سمة الفئة النحوية (مثل: فعل، اسم) يرمز لاسم سمة الفئة النحوية بالرمز CAT، ويرمز للقيمة "فعل" بالرمز V، تمثل بنية السمات التالية بنية السمات التي تقابل الفعل: أَكَلْتُ

$$\left( \text{CAT} \begin{pmatrix} \text{V} \\ \text{Number} & \text{SG} \\ \text{Gender} & \text{FEM} \\ \text{Person} & 3 \end{pmatrix} \right)$$

ببساطة، تقول بنية السمات هذه: إن كلمة "أَكَلْتُ" هي فعل (CAT V) مسند إلى المفرد

(Number SG) المؤنث (Gender FEM) الغائب (Person 3).

بنية السمات التالية تمثل بنية السمات التي تقابل الفعل "أَكَلْنَ".

Agreement	CAT V	
	Number	PL
	Gender	FEM
	Person	3

أما بنية السمات التالية فتمثل الفعل "أَكَلُوا":

Agreement	CAT	
	V	
	Number	PL
	Gender	MAS
	Person	3

لاحظ أن سمة CAT لم تتغير، وكذلك سمة Person، هذا يعني أن بنية السمات تسمح لنا بتمثيل السمات المشتركة بين الكلمات والجمل. فأبنية السمات الثلاث السابقة، تقول: إن الكلمات أكلت، وأكلن، وأكلوا، تشترك في أنهما: **أفعال** تدل على **الشخص الغائب**. كما أن البنية الأولى والثانية تقولان: إن الفعلين: أكلت وأكلن يشتركان في أنهما **فعلان** يدلان على **المؤنث الغائب**.

إضافة إلى ذلك تسمح لنا أبنية السمات باقتسام القيم من قبل مجموعة من السمات. في هذا السياق؛ يمكن لسمتين أو أكثر أن يقتسما نفس القيمة، باستخدام رمز مشاركة القيم Value Co-

( )

indexing، والذي يرمز له عادة برقم داخل مربع يربط بين سمتين لهما نفس القيمة، على سبيل المثال في بنية السمات المصطنعة التالية، تملك السماتان f و g نفس القيمة وهي a:

f	1	a
g	1	

### مسار السمات Feature Path

مسار السمات: هو قائمة من السمات موجودة في بنية للسمات. وهذه القائمة من

السمات تؤدي إلى قيمة معينة، على سبيل المثال في بنية السمات التالية:

CAT		
	V	
	Number	PL
Agreement	Gender	MAS
	Person	3

يمكننا أن نقول: إن المسار التالي: <Agreement Number>

يؤدي إلى القيمة: PL

أما المسار التالي: <Agreement Person>

فهو يؤدي إلى القيمة: 3

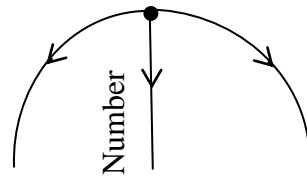
بينما يؤدي المسار التالي: <Cat>

إلى القيمة: V

ساعد مفهوم مسار السمات على استخدام تمثيل بصري graphic representation آخر، يمثل: بنية السمات. وهو تمثيل يعرف باسم: الرسم الموجه غير الدائري Directed Acyclic Graph، ويعبر عنه اختصاراً بمصطلح DAG. هذا الرسم المستخدم بشكل واسع في مجال علم الحاسوب Computer Science، سوف يستخدم لاحقاً لمعالجة أبنية السمات حاسوبياً. فتمثيل أبنية السمات في شكل مصفوفات يعتبر مفيداً لتمثيل محتويات البنية بشكل واضح، إلا أن هذا الشكل غير كافٍ للمعالجة، وللتعامل مع أبنية السمات حاسوبياً. في الرسم الموجه غير الدائري تحمل الأسهم arcs التي تقوم بربط كل نقطة بنقطة أخرى أسماء السمات. أما النقاط فتحمل قيم السمات، على سبيل المثال بنية السمات التالية:

Gender	MAS
Number	SG
Person	3

يمثلها الرسم الموجه التالي:

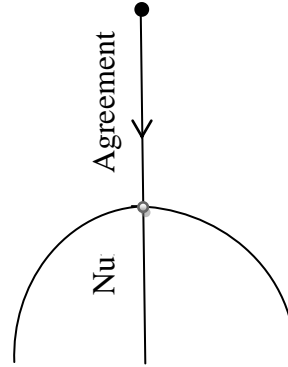


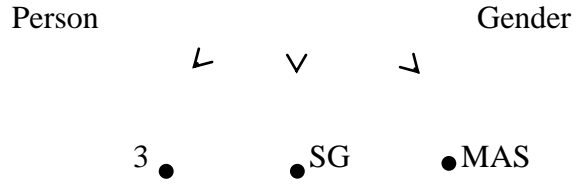
Person • • • Gender  
3 SG MAS

في بنية السمات المذكورة أعلاه, كانت كل قيمة عبارة عن قيمة ذرية غير مركبة atomic value. لذلك فكل نقطة node في الرسم كانت تحمل قيمة ذرية غير مركبة (3,SG,MAS). يمكن كذلك استخدام الرسم الموجه غير الدائري لتمثيل السمات التي تحمل قيمة مركبة غير ذرية (كما ذكرنا سابقاً, القيمة المركبة هي تلك التي تكون عبارة عن بنية سمات). على سبيل المثال, بنية السمات التالية:

$$\left( \text{Agreement} \left( \begin{array}{cc} \text{Number} & \text{SG} \\ \text{Gender} & \text{MAS} \\ \text{Person} & 3 \end{array} \right) \right)$$

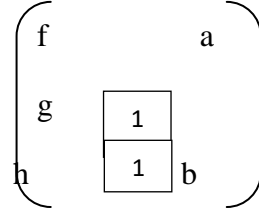
يمثلها الرسم الموجه التالي:



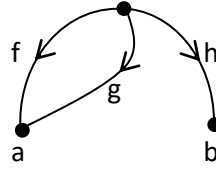


لاحظ أن النقطة الرمادية والتي تمثل قيمة مركبة غير ذرية للسمة Agreement، تخرج منها ثلاثة أسهم؛ يمثل كل سهم منها سمة منفصلة (Person, Number, Gender). هذه السمات المنفصلة تمثل بنية سمات هي قيمة السمة: Agreement.

يمكن كذلك استخدام الرسم الموجه غير الدائري لتمثيل السمات المشتركة داخل بنية السمات. يطلق على بنية السمات التي تحمل سمات مشتركة اسم بنية السمات المتداخلة reentrant feature structure. على سبيل المثال، يمكن تمثيل بنية السمات المتداخلة التالية:



باستخدام الرسم الموجه غير الدائري التالي:



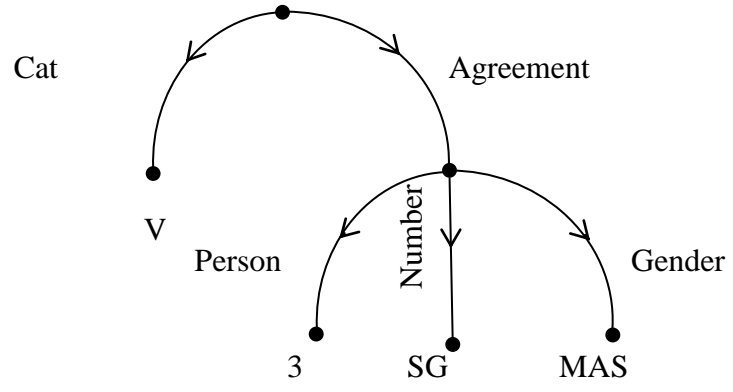


لاحظ أن السمتين f و g تشتركان في أن لهما نفس القيمة هي a. يتم تمثيل هذا الاشتراك في الرسم الموجه عن طريق السهمين f و g اللذين يلتقيان في نقطة واحدة هي a.

والآن كيف يمكن لنا أن نعبر عن الرسم الدائري الموجه بشكل يمكن الحاسوب من فهمه. لعمل ذلك يتم استخدام أسلوب خاص من المعادلات، في هذا الأسلوب يتم التعبير عن السمات features في الرسم الموجه باستخدام مسارات paths، يمكن أن يحوي المسار اسم سهم (أعني بذلك اسم سمة feature) أو أن يحوي سلسلة من أسماء أسهم (أسماء سمات). يتم الوصول إلى قيمة السهم (السمة)، أو سلسلة الأسهم (السمات) عن طريق المرور على المسار الذي يحوي هذا السهم (السمة)، أو يحوي سلسلة من الأسهم (السمات). تتم كتابة المسارات paths بين القوسين التاليين <>. يشكل المسار الناحية اليسرى من المعادلة، أما قيمة المسار فتشكل الناحية اليمنى من المعادلة. وهكذا يمكن تمثيل بنية السمات التالية:

Agreement	CAT	V
	Number	SG
	Gender	MAS
	Person	3

التي يعبر عنها الرسم الموجه DAG التالي:



عن طريق المعادلات التالية:

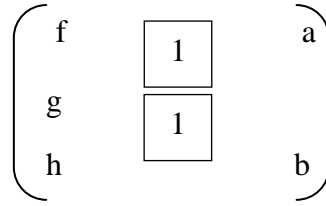
$$\langle \text{Cat} \rangle = V$$

$$\langle \text{Agreement Person} \rangle = 3$$

$$\langle \text{Agreement Number} \rangle = SG$$

$$\langle \text{Agreement Gender} \rangle = MAS$$

يمكن كذلك, عن طريق المعادلات السابقة, تمثيل بنية السمات المتداخلة:



$$\langle f \rangle = a$$

$$\langle g \rangle = \langle f \rangle$$

&lt;h&gt; =b

## اتحاد أبنية السمات :Feature Structure Unification

نتناول الآن أمثلة أكثر تركيباً على عملية الاتحاد<sup>٢٨١</sup>:

$$\begin{array}{l}
 \left[ \begin{array}{l} \text{Agreement} \boxed{1} \\ \text{Subject} \end{array} \left[ \begin{array}{l} \text{Number} \quad \text{SG} \\ \text{Person} \quad 3 \end{array} \right] \right] \\
 \cup \left[ \text{Subject} \left[ \text{Agreement} \left[ \begin{array}{l} \text{Person} \quad 3 \\ \text{Number} \quad \text{SG} \end{array} \right] \right] \right] \\
 = \left[ \begin{array}{l} \text{Agreement} \quad \boxed{1} \\ \text{Subject} \end{array} \left[ \begin{array}{l} \text{Number} \quad \text{SG} \\ \text{Person} \quad 3 \end{array} \right] \right]
 \end{array}$$

سمة Subject تعني: "الفاعل". وستحدث عنها بالتفصيل لاحقاً. إذا لاحظنا مسار السمات <subject agreement> في بنية السمات الأولى فسنجد نفس المسار موجوداً في البنية

---

٢٨١- الناجم. المرجع السابق.

- Al-najem. 1995. Op. Cit.
- Martin & Daniel. 2000. Op. Cit.
- Sheiber. 1986. Op. Cit.
- O'Grady, et. al. 1996. Op. Cit.

الثانية. وإذا تتبعنا قيمة المسار في البنية الأولى عن طريق تتبع مربع الاشتراك، فسنجد أن قيمة المسار <subject agreement> في البنية الأولى هي نفس قيمة المسار <subject agreement> في البنية الثانية، هذه القيمة هي:

$$\begin{pmatrix} \text{Number} & \text{SG} \\ \text{Person} & 3 \end{pmatrix}$$

هذا التوافق في القيمة بين المسار <subject agreement> الموجود في البنية الأولى والمسار <subject agreement> الموجود في البنية الثانية يسمح لنا بتطبيق الاتحاد بنجاح بين البنيتين. لاحظ أن البنية الأولى تملك سمة: التوافق agreement ويعبر عنها المسار <agreement> وهذه السمة غير موجودة في البنية الثانية، وجود سمة أو مسار سمات في بنية وعدم وجوده في البنية الثانية لا يؤثر على نجاح عملية الاتحاد حيث يتم نقل هذه السمة (هذا المسار) إلى بنية السمات الناتجة عن عملية الاتحاد، فائدة هذه السمة الموجودة في بنية السمات الأولى فقط تكمن في أن قيمتها مشتركة مع قيمة المسار <subject agreement> الموجود في نفس البنية (البنية الأولى). انتبه إلى أن المسار <agreement> الموجود في بداية البنية الأولى ليست له علاقة بالمسار <subject agreement> في البنية نفسها. فالمساران مختلفان.

مثال آخر يبين تطبيق عملية الاتحاد على أبنية السمات المركبة المتداخلة هو؛ المثال التالي:

$$\left[ \text{Agreement} \begin{matrix} \boxed{1} \\ \left[ \quad \right] \end{matrix} \right]$$

Subject Agreement 1

$$\begin{aligned}
 & U \left[ \text{Subject} \left[ \text{Agreement} \left[ \begin{array}{l} \text{Person} \quad 3 \\ \text{Number} \quad \text{SG} \end{array} \right] \right] \right] \\
 & = \left[ \begin{array}{l} \text{Agreement} \left[ \text{1} \right] \\ \text{Subject} \left[ \text{Agreement} \left[ \text{1} \right] \left[ \begin{array}{l} \text{Person} \quad 3 \\ \text{Number} \quad \text{SG} \end{array} \right] \right] \end{array} \right]
 \end{aligned}$$

هنا تم اتحاد المسار <subject agreement> في بنية السمات الأولى مع المسار <subject agreement> في بنية السمات الثانية. لاحظ أن قيمة المسار <subject agreement> في بنية السمات الأولى تعتبر غير محددة، وذلك لأن قيمة المسار تؤخذ من مربع الاشتراك 1 ومربع الاشتراك يرجعنا إلى السمة agreement في نفس البنية والتي بدورها تستخدم نفس مربع الاشتراك، وإذا نظرنا إلى السمات الأولى فسنجد أنه لا توجد أي قيمة مرتبطة بمربع الاشتراك. لذلك فإن قيمة السمة agreement في بنية السمات الأولى وقيمة المسار <subject agreement> في هذه البنية تعتبران قيمتين غير محددتين وذلك لأنهما لا يرجعانا عن طريق مربع الاشتراك إلى أي قيمة محددة، وبما أن قيمة مسار السمات <subject agreement> في بنية السمات الأولى تعتبر قيمة غير محددة، فإن هذا يعني أن المسار <subject agreement> في بنية السمات الأولى سوف يتحد مع نفس

المسار في بنية السمات الثانية بنجاح؛ وذلك بسبب عدم وجود تعارض في قيم المسارين في البنيتين (قيمة المسار في البنية الأولى محددة، أما قيمة المسار في الثانية فهي ليست محددة، والقيمة غير المحددة تتحد مع أي قيمة) ، كما هو الحال في المثال السابق، السمة agreement الموجودة في البنية الأولى لن تؤثر على نجاح عملية الاتحاد، لأن هذه السمة موجودة فقط في بنية السمات الأولى.

لاحظ هنا أن فائدة استخدام مربع الاشتراك ظهرت في بنية السمات التي نتجت عن عملية الاتحاد. في هذه البنية، تم اكتساب قيمة السمة agreement التي يعبر عنها المسار <agreement> عن طريق مربع الاشتراك الذي يربط قيمة المسار <agreement> بقيمة المسار <agreement> .<subject>

يبين المثال التالي الفرق بين أبنية السمات التي تشترك في قيم معينة وأبنية السمات التي تحمل

قيماً متطابقة:

$$\left[ \text{Agreement} \quad \left[ \text{Number} \quad \text{SG} \right] \right]$$

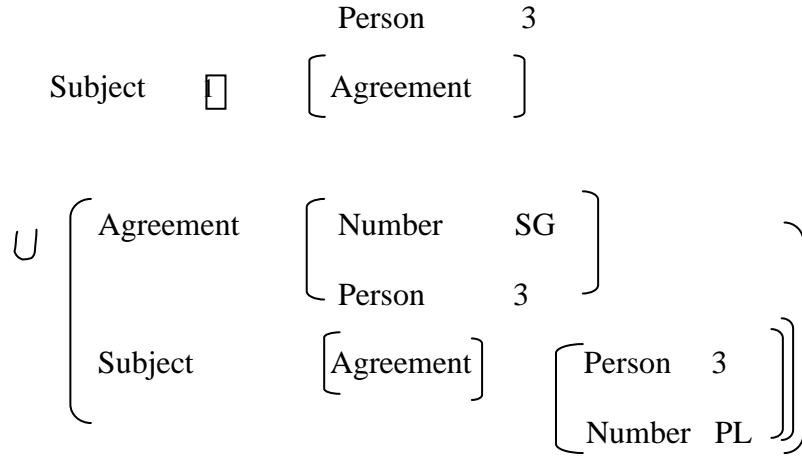
Subject Agreement Number SG

$$\begin{aligned}
 & U \left[ \text{Subject} \left[ \text{Agreement} \left[ \begin{array}{l} \text{Person} \quad 3 \\ \text{Number} \quad \text{SG} \end{array} \right] \right] \right] \\
 & = \left[ \begin{array}{l} \text{Agreement} \quad \left[ \text{Number} \quad \text{SG} \right] \\ \text{Subject} \quad \left[ \text{Agreement} \quad \left[ \begin{array}{l} \text{Person} \quad 3 \\ \text{Number} \quad \text{SG} \end{array} \right] \right] \end{array} \right]
 \end{aligned}$$

يمكنك أن تلاحظ في البنية الأولى أن قيمة المسار <subject agreement> وقيمة المسار <agreement> متطابقتان إلا أن القيمتين ليستا مشتركتين، اتحاد السمات subject في البنية الأولى مع السمة subject في البنية الثانية أدى إلى إضافة سمة: Person من البنية الثانية إلى البنية الناتجة عن الاتحاد، وبما أنه ليس هنالك مربع اشتراك في بنية السمات الأولى يربط المسار <agreement> بالمسار <subject agreement> فلذلك لم يتم إضافة أي مربع اشتراك إلى البنية الناتجة.

أخيراً، لنأخذ هذا المثال الذي يمثل عدم نجاح عملية الاتحاد:

$$\left[ \begin{array}{l} \text{Agreement} \quad \square \\ \left[ \begin{array}{l} \text{Number} \quad \text{SG} \end{array} \right] \end{array} \right]$$



يفشل الاتحاد .Fails

هنا نلاحظ أن سمة agreement في البنيتين تتحدان إلا أن قيمة المسار <number subject agreement> في البنيتين مختلفتان، وهذا يؤدي إلى فشل الاتحاد بين السمتين.

وهكذا نرى أن عملية اتحاد بنيتين من أبنية السمات تنتج لنا بنية سمات جديدة أعم من البنيتين الأصليتين أو مطابقة للمعلومات الموجودة في إحدى البنيتين الأصليتين.

أطر الفئات Subcategorization Frames



أطر الفئات: هي المكمل أو المكملات، أو الفئة النحوية أو الفئات النحوية، التي تحتاجها فئة نحوية معينة (كالفعل أو الإسم) ليكتمل معناها.

المكمل: هو مركب يأتي كجزء من مركب آخر، ويقوم بإكمال معنى رأس ذلك المركب الآخر. على سبيل المثال في المركب الفعلي<sup>٢٨٢</sup>:

"أكل التفاحة"

هنالك مكمل واحد وهو المركب الإسمي: "التفاحة"، جاء هذا المركب جاء كجزء من مركب آخر؛ وهو المركب الفعلي: "أكل التفاحة". وهذا المكمل جاء ليكمل معنى رأس المركب الفعلي؛ وهو: الفعل "أكل". يطلق على هذا المكمل مصطلح إطار فئات Subcategorization Frame أي أن الفعل: "أكل"، يحتاج إلى أطار فئات من النوع مركب اسمي NP. أطر الفئات بالنسبة للأفعال هي مفعولات الأفعال، وهي أيضاً تشتمل على مركبات الجر والظروف التي تأتي بعد الفعل، إلا أن أطر الأفعال لا تشتمل الفاعل. ففي المركب الفعلي التالي:

"أكل التفاحة في الحديقة"

---

٢٨٢- الناجم. المرجع السابق.

- Al-najem. 1995. Op. Cit.
- Martin & Daniel. 2000. Op. Cit.
- Sheiber. 1986. Op. Cit.
- O'Grady, et. al. 1996. Op. Cit.

هنالك إطاران من أطر الفئات (مكملان)؛ وهما: المركب الإسمي NP "التفاحة"، ومركب الجر PP "في الحديقة". المكملات تختلف في اللغة من فئة نحوية إلى أخرى. فهنالك أفعال مثلاً تحتاج لمكمل واحد (أي إطار فئات واحد) مثل؛ الفعل: رأى (رأى زيداً). وتحتاج حروف الجر أيضاً لمكمل واحد فقط (في الحديقة). بينما هنالك أفعال تحتاج لأكثر من مكمل كالفعل: أعطى، منح، (منح الولد كتاباً).

لنتعرف الآن على أطر الفئات الخاصة بالأفعال العربية. فيما يلي بعض أطر الفئات الموجودة في اللغة العربية تقابلها أمثلة للأفعال التي تمثل هذه الأطر (المكملات):

<u>إطار أو أطر الفئات</u>	<u>أمثلة للأفعال التي تحتاجها</u>
مركب اسمي	أكل, قرأ
مركب اسمي, مركب اسمي	منح, أعطى
مركب اسمي, مركب جر	أرسل

هنالك أطر فئات خاصة بفئات نحوية أخرى غير الأفعال؛ مثل: الأسماء وحروف الجر. من أمثلة هذه الأطر:

مركب اسمي	ابن, وزارة, جامعة, في, من
مركب اسمي, مركب جر	تقديم, إرسال, تحرير

إضافة إلى أطر الفئات التي تأتي على شكل مكملات, هنالك أطر فئات تأتي على شكل فئات نحوية، وليس على شكل مكملات (أي مركبات). فعلى سبيل المثال, أداة التحديد "ال" تحتاج إلى إطار فئات من النوع: اسم N، كي يكتمل معناها، ولا تحتاج إلى مركب اسمي كما يقول لنا قانون المكون الإسمي Nominal:

Nominal → (Det ) N

الآن قد يتساءل الطالب, كيف يمكن لنا أن نعبر عن أطر الفئات بطريقة يمكن للحاسوب فهمها. لتحقيق ذلك نستخدم سمة جديدة وهي سمة: Subcat. قيمة هذه السمة هي قيمة ذرية تمثل نوع أطر الفئات الخاص بالفعل أو الإسم أو أية فئة نحوية. على سبيل المثال, يمكن تقسيم الأفعال إلى أنواع, استناداً إلى نوع أطر الفئات الخاصة بكل فعل, فالفعل المتعدي "يقدم" على سبيل المثال, يملك السمات التالية، إضافة إلى سمات أخرى:

V → يقدم

<V Head Agreement Number> = SG

<V Head Subcat> = Trans

القيمة Trans تعني Transitive أي متعدي، لاحظ أن سمة Subcat جاءت كجزء من سمة Head. سمة Subcat في هذا القانون المعجمي هي علامة تبين لقوانين بنية العبارة أن الفعل: "يقدم"، يجب أن يأتي متبوعاً بمركب اسمي واحد (أي أنه متعد لمفعول واحد)، من ناحية أخرى, يملك الفعل اللازم: "نام"، السمات التالية إضافة إلى سمات أخرى:

V → نام

<V Head Agreement Number> = SG

<V Head Subcat> = Intrans

القيمة Intrans تعني Intransitive أي لازم.

أما الفعل: "منح" المتعدي إلى مفعولين، فهو يملك السمات التالية إضافة إلى سمات أخرى:

V → منح

<V head Agreement Number> = SG

<V head subcat> = Ditrans

القيمة Ditrans تعني Ditransitive أي متعد إلى مفعولين.

هذه السمة تتطلب تعديلاً لقوانين بنية العبارة نفسها لتتلاءم معها، هذا التعديل سيجعل

القوانين تكتب حسب الشكل التالي:

VP → V

<VP Head> = <V Head>

<V Head Subcat> = Intrans

VP → V NP

<VP Head> = <V Head>

<V Head Subcat> = Trans

VP → V NP NP

<VP Head> = <V Head>

<V Head Subcat> = Ditrans

المعادلة التالية:

<VP Head> = <V Head>

تقول: إن المركب الفعلي VP يكتسب سمات Head الخاصة به من سمات Head الخاصة بالفعل. المعادلة الثانية: في كل قانون تحدد قيمة سمة: Subcat. أي محاولة لاستخدام فعل لا تتوافق سمة: Subcat الخاصة به مع السمة الموجودة في القانون سوف تفشل. لأن قيمة سمة: Subcat في قانون بنية العبارة سوف تفشل في الاتحاد مع قيمة سمة: Subcat في القانون المعجمي الخاص بالفعل.

هذه الطريقة تتطلب منا صياغة قانون منفصل لكل نوع من أنواع المركبات الفعلية في اللغة، وهي عملية تتطلب صياغة العشرات من القوانين، هنالك طريقة أخرى أفضل، وهي طريقة استخدام أبنية السمات للتعبير مباشرة عن الأطر التي تحتاجها الفئة النحوية، وللتعبير أيضاً عن ترتيب هذه الأطر. القانون المعجمي التالي هو القانون الذي يعبر عن الفعل: "يقدم"، ولكن باستخدام سمات خاصة للتعبير عن الأطر التي يحتاجها الفعل، وللتعبير عن ترتيب هذه الأطر:

V → يقدم

<V Head Agreement Number> = SG

<V Head Subcat First Cat> = NP

<V Head Subcat Second> = End

المعادلة التالية:

<V Head Subcat First Cat> = NP

تقول: إن الفعل "يقدم" يحتاج إلى إطار واحد وفئة هذا الإطار هي NP أي مركب اسمي. أما

المعادلة:

<V Head Subcat Second> = End

فهي تقول: إن الفعل "يقدم"، لا يحتاج إلى أي إطار آخر بعد الإطار الأول NP. يعبر عن

هذه الحقيقة عن طريق القيمة End وتعني "نهاية" التي يأخذها المسار:

<V Head Subcat Second>

بمعنى آخر تقول هذه المعادلة: إن الفعل "يقدم"، يحتاج إلى إطار واحد من أطر الفئات.

القانون المعجمي للفعل "نام" سوف يصبح الآن:

V → نام

<V Head Agreement Number> = SG

<V Head Subcat First> = End

أما القانون المعجمي للفعل "منح" سوف يصبح الآن:

V → منح

<V Head Agreement Number> = SG

<V Head Subcat First Cat> = NP

<V Head Subcat Second Cat> = NP

<V Head Subcat Third> = End

المعادلة التالية:

<V Head Subcat Third> = End

تقول: إن الفعل "منح"، لا يحتاج إلى أي إطار آخر بعد الإطار الأول NP والثاني NP.

الآن يجب أن نقوم بتغيير قانون بنية العبارة ليتناسب مع القوانين المعجمية الجديدة. قانون

بنية العبارة الجديد هو:

VP → V NP

<VP Head> = <V Head>

<V Head Subcat First Cat> = <NP Cat>

<V Head Subcat Second> = End

السطر الثالث من هذا القانون:

<V Head Subcat First Cat> = <NP Cat>

يقول: إن فئة العنصر الأول في قائمة أطر الفئات الخاصة بالفعل، يجب أن تتوافق مع فئة

العنصر الذي يتلو الفعل مباشرة، وهو المركب الإسمي NP. المعادلة:

<V Head Subcat Second> = End

تقول: إن الفعل V يأخذ إطاراً واحداً فقط من أطر الفئات.

نذكر هنا أن هنالك بعض الأفعال التي تحتاج إلى مركب فعلي VP ليكتمل معناها. وليس إلى

مركب اسمي NP. من هذه الأفعال التي يكون مفعولها مصدراً مؤولاً.

المصدر المؤول: هو الفعل الذي يكون مسبقاً بحرف مصدري؛ مثل: "أن".

هذا الفعل غالباً ما يكون فعلاً مضارعاً، من أمثلة هذه الأفعال الفعل "يريد" كما في جملة:

"الولد يريد أن يأكل":



V → يريد

<V Head Agreement Number> = SG

<V Head Subcat First Cat> = VP

<V Head Subcat First Form> = Infinitive

<V Head Subcat Second> = End

السمة Form تعني: الصيغة، والقيمة Infinitive تعني: "مصدرًا مؤولاً"، فهذا القانون يقول:  
إن الفعل "يريد" يحتاج إلى مفعول به فئته Cat، هي مركب فعلي VP وصيغة هذا المفعول Form هي  
مصدر مؤول Infintive.

قد يسأل القارئ الآن، رأينا كيف نعبر عن أطر الفئات التي يحتاجها الفعل ليكتمل معناه.  
هذه الأطر تمثل مفعولات الفعل وما يأتي بعد المفعولات، لكن كيف يمكن لنا أن نمثل الفاعل الذي  
يحتاجه الفعل، يتم تمثيل الفاعل الذي يحتاجه الفعل باستخدام سمة الفاعل Subject التي تكون قيمتها  
الفاعل الذي يحتاجه الفعل. فعلى سبيل المثال؛ الفعل: "يجب"، يمكن أن يأتي فاعله مصدرًا مؤولاً ولا  
يكون له مفعول (أي يكون الفعل لازماً) كما في قولنا (يجب أن تذهب). القانون المعجمي الذي يمثل  
هذه الحالة هو:

V → يجب

<V Head Agreement Number> = SG

<V Head Subject Cat> = VP

<V Head Subject Form> = Infinitive

<V Head Subject First> = End

يجب أن نبين هنا؛ أن الفعل الواحد يمكن أن يكون له أكثر من قانون، يعبر عن أطر فئات:  
"أكل" مثلاً، يمكن أن يأتي لازماً أو متعدياً، لذلك يجب أن يكون له قانونان؛ أحدهما: للفعل اللازم،  
والآخر: للمتعدي. القانون المعجمي التالي يعبر عن الفعل اللازم.

V → أكل

<V Head Agreement Number> = SG

<V Head Subcat First> = End

والقانون المعجمي التالي يعبر عن الفعل المتعدي:

V → أكل

<V Head Agreement Number> = SG

<V Head Subcat First Cat> = NP

<V Head Subcat Second> = End

وكما هو الحال في الأفعال, فإن الفئات النحوية الأخرى تكون لها أطر للفئات. فالإسم:  
 "ظاهر" مثلاً, قد يحتاج إلى جملة اسمية بعده تكمل معناه كما في قولنا:

"كان ظاهراً أن الامتحان صعب"

وقد يحتاج أيضاً إلى مركب جر تتلوه جملة؛ كما في قولنا:

"كان ظاهراً من الأسئلة أن الامتحان صعب"

الحروف أيضاً تحتاج إلى فئات معينة ليكتمل معناها، فحرف الجر "في" مثلاً يحتاج إلى مركب اسمي NP بعده ليكتمل معناه. هذا المركب الإسمي هو الإسم المجرور، القانون التالي يمثل حرف الجر "في":

في  $\longrightarrow$  P

في = <P Orth>

NP = <P Head Subcat First Cat>

End = <P Head Subcat Second>

الرمز P يعني Preposition أي حرف. لاحظ في هذا القانون أننا استخدمنا سمة جديدة؛ وهي: Orth، وتقابل Orthography (الهجاء/الإملاء). هذه السمة تبين طريقة كتابة الفئة النحوية التي يعبر عنها القانون المعجمي.

## فوائد الحاسوب في تعليم اللغة العربية

### تمهيد

لقد دخلت اللغة العربية إلى مختلف ميادين التعليم عامة والتعليم الإلكتروني خاصة (الإنترنت)<sup>٢٨٣</sup> ، والذي يعد بمثابة البيئة الافتراضية لتعلم اللغة العربية، وتنمية المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، وتقويتها من خلال ما تقدمه الإنترنت من خدمات يمكن توظيفها من قبل متعلم اللغة لتحسين لغته، وتتيح فرصة ممارسة مهاراتها بشكل أو بآخر مع أهل اللغة أنفسهم، ومن هذه الخدمات التي توفر البيئة الافتراضية "البريد الإلكتروني، والقوائم البريدية، والحوار على الإنترنت، والجماعات الإخبارية، والويب" وغيرها. فتحتوي الإنترنت على نصوص عربية وأصوات وصور وفيديو مما يؤهلها لكي تكون البيئة العربية الافتراضية التي يفتقر إليها معلمو ومتعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها في بلد أجنبي.

إن ظهور الوسائل التقنية الحديثة له أثر مهم في عملية التعليم والتعلم، وتعد الوسائل التقنية وسائل تعليمية فعالة لما تتمتع بها من عناصر، مثل: التشويق، والإثارة، وتبسيط المادة العلمية وغيرها. وتعتمد هذه العناصر على ما لهذه الوسائل من مواصفات ومميزات، فهي تقدم مصادر التعلم الأساسية، وهي النص والصوت والصورة والحركة، ومن أهم هذه الوسائل التكنولوجية شبكة الإنترنت.

---

٢٦٠ - اسماعيل، سيوين بنت علي. ٢٠٠٧م. البيئة الافتراضية لتعلم اللغة العربية. ماليزيا: جامعة العلوم الإسلامية، مخطوط.

ففي عصر العولمة الذي نعيش فيه أصبحت الإنترنت وسيلة مهمة في مجال الاتصال، بل هي ثورة علمية تقنية في هذا المجال، فقد استطاعت أن تحوّل العالم إلى قرية صغيرة، ومن هذا المنطلق استفاد الكثيرون منها في مجال التجارة والأعمال، وكذلك تمت محاولة توظيف خدماتها في مجال التعليم، حتى وصل الأمر إلى وجود جامعات على الإنترنت تمنح شهادات عالمية لطلابها، فأصبح التعليم عن بعد إحدى أهم إيجابياتها.

وللحاسب فوائد عظيمة وجيلية في تعليم اللغة العربية، ومن هذه الفوائد مايلي:

- استخدام الشبكة العالمية للمعلومات الفضائية أو ما يسمى ب:(الإنترنت) ودورها في

### تعلّم اللغة العربية

إن الإنترنت هي: مجموعة هائلة من الحواسيب المنتشرة في آلاف الأماكن في العالم ومتصلة ببعضها بطرق مختلفة. وتعد الإنترنت تطوراً مذهلاً في هذا العصر، ويمكن استخدام الإنترنت للاتصال مع الآخرين في ربوع العالم، وقراءة مختلف الجرائد والمجلات والمقالات العلمية والكتب، ويستطيع المستخدم المشاركة في المناقشات والحوارات في داخل المجموعات حول أي موضوع<sup>٢٨٤</sup>.

دخل مصطلح "إنترنت" إلى اللغة العربية من الإنجليزية "internet" وتوسع استخدامه في النصوص العربية، سواء في الجرائد والمجلات أو الكتب العلمية والثقافية وغيرها. ومصطلح "إنترنت internet" اختصار للمصطلح الإنجليزي "International Network"، ويطلق عليه "الشبكة العالمية"

---

284 - Perry, Jim & Schneider. 1999. The Internet. Cambridge: Course Technology. P A-3.

أو "الإنترنت"<sup>٢٨٥</sup>، ويطلق المصطلح على شبكة حاسوب عالمي، التي توفر البريد الإلكتروني، وتسهّل حصول عامة الناس على المعلومات حول موضوعات ثقافية أو علمية أو اقتصادية أو غيرها<sup>٢٨٦</sup>.

إن خدمات الإنترنت تقع في مجالات منها: البريد الإلكتروني e-mail، والحوار على الإنترنت Internet Relay Chat، والقوائم البريدية mailing lists، وخدمات الجماعات الإخبارية newsgroup، وجوفر Gopher، والويب (البيت/ النسيج العنكبوتي العالمي الواسع) World Wide Web (WWW or W3)، وبروتوكول نقل الملفات file transfer protocol، وتيلنت (شبكة الاتصالات) telnet<sup>٢٨٧</sup>.

ومن أهم المزايا التي تتمتع بها الإنترنت أنها تمكن أي شخص من أن يستخدمها مع شيء من المعرفة وقليل من الوقت، فلا تحتاج إلى أخذ دورات للتعرف على كيفية استخدامها. فضلاً عن أنها تقلص الكثير من الوقت، فإذا أراد شخص البحث عن معلومة من المعلومات، فما هي إلا ثوان حتى يحصل على قائمة محتوية على كلمة البحث، بعد كتابة المطلوب.

---

٢٨٥ - الشامي وحسب الله. ٢٠٠١م. الموسوعة العربية لمصطلحات علوم المكتبات والمعلومات والحاسبات. مصر: المكتبة الأكاديمية. ج ٢، ص ١٣٥٤.

- حماد، علم الهدى. ١٩٩٤م. موسوعة مصطلحات الحاسوب. الولايات المتحدة الأمريكية: American Global Publishing. ص ٥٤٢.

286 - Pearsall, Judy: The New Oxford Dictionary of English, (New York: Oxford University Press, 2001), P. 954-955.

٢٨٧ الشامي وحسب الله. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ج ٢، ص ١٣٥٥-١٣٥٦.

إن الإنترنت تمكن أجهزة الحاسوب في العالم للاتصال من خلال النصوص والصور والفيديو و(الوسائط المتعددة الاستخدامات أو ما يسمى بـ: الملتيميديا) والتي توفر أدوات مهمة أمام معلمي اللغة الأجنبية ومتعلميها، حيث إنها تقدم إحدى الأدوات الأساسية في تعلّم اللغة، وهي توفر في الوقت نفسه أدوات مهمة للوصول إلى مصادر عديدة عبر الشبكة، فضلاً عن أن تعلّم الاتصال بالآخرين مهم لتسهيل التفاعل الدولي، وتقدم الإنترنت كذلك بعض الحلول لتعلّم المهارات اللغوية بكفاءة ووفقاً لقدرات المستخدم، كما أن تكلفتها تقل تدريجياً في وقت يزداد فيه تخصص مواقعها، وتعد أداة نموذجية للتعلّم التفاعلي عن بعد<sup>٢٨٨</sup>.

### – فوائد الشبكة العالمية للمعلومات الفضائية

تقدم الإنترنت فوائد كثيرة لمستخدميها في عدة مجالات؛ منها: الخدمات، والمهارات اللغوية، وتقنية الكتب الإلكترونية. وفيما يلي عرض موجز لهذه الخدمات:

#### أولاً: في مجال الخدمات

يمكننا أن نستخدم الإنترنت في المجالات التالية؛ وهي:

---

٢٨٨ إبراهيم، أبو السعود. ٢٠٠٦م. التعليم والمعلوماتية: دور الإنترنت في إعداد الخريجين وتدريب اللغات، [http://www.guide2edu.com/vb/showthread.php?t=597#goto\\_threadtools](http://www.guide2edu.com/vb/showthread.php?t=597#goto_threadtools) تاريخ النشر ٢٠٠٦/٥/٢١، تاريخ الزيارة ٢٠٠٧/٥/١.

## أ- البريد الإلكتروني electronic mail

يطلق مصطلح "البريد الإلكتروني" بصورة عامة على نظام تبادل الرسائل بواسطة شبكة اتصالات إلكترونية، ويمكن للبريد الإلكتروني أن يكون بين شخصين فقط على شكل رسالة خاصة، أو من شخص إلى عدة أشخاص. ويمكن لهذا النوع من البريد أن يكون خاصًا يتم تبادلته داخل شبكة مغلقة أو عامًا يتوافر عن طريق خدمات معلومات على الخط، أو خدمات البريد الإلكتروني، ولا يحتاج إلى وجود الشخص لاستلام الرسالة، إذ يمكن تخزين الرسالة بعد إرسالها، ومن ثمّ يقوم النظام بإعلام المستلم بوجودها، حيث يمكن مراجعتها في وقت لاحق<sup>٢٨٩</sup>.

إن البريد الإلكتروني هو: شكل من أشكال الاتصال، وهو من أكثر أنواع الاتصال شيوعاً على الإنترنت، ويعد الاستخدام الأساسي للكثيرين على الإنترنت، حتى أصبح أغلبهم يرون أن الإنترنت ما هي إلا طريق إلكتروني سريع ينقل الرسائل الإلكترونية<sup>٢٩٠</sup>.

إن البريد الإلكتروني هو: أداة مهمة لتبادل المعلومات والأفكار بين الأستاذ وطلابه سواء بشكل فردي أو جماعي، ويمكن للطلاب طرح الأسئلة والحصول على الأجوبة، وتلقي التكاليفات

---

٢٨٩ - حماد، علم الهدى. موسوعة مصطلحات الحاسوب. ص ٣٤٤.

290 -Schneider, Gary P. & Evans, Jessica. 2004. The Internet. USA: Thomson: course Technology, 5th ed, web 106.



وإرسالها، ويستطيعون من خلاله الحصول على تقارير المتابعة والتقييم، فضلاً عن أنه يمكنهم تعلّم اللغات عن بعد<sup>٢٩١</sup>.

### ب- المؤتمرات conferences

إن هذا المصطلح هو مختصر للمؤتمر الهاتفي teleconferences حيث يتصل المشاركون خلال خط الهاتف على الإنترنت بالصوت أو الكتابة<sup>٢٩٢</sup>. وقد يتعدى ذلك ليكون الاتصال بالفيديو، أي بالصوت والصورة والحركة.

وقد تكون المؤتمرات من الاتصالات اللا متزامنة، ويطلق عليه - في بعض الأحيان - اسم لوحة النشرات أو نوادي أو منتديات. ويقدم هذه الوسيلة طريقة اتصالية بين الشخص الواحد والمجموعة، ويمكن للمستخدم لإرسال رسالة لأي شخص كي يقرأها على لوحة النشرات في مكان عام، ويستطيع الذين يقومون بقراءة تلك الرسالة الرد عليها، بحيث تكون الاستجابة عامة أو خاصة<sup>٢٩٣</sup>.

---

٢٩١ - إبراهيم، أبو السعود. ٢٠٠٧. المرجع السابق.

292 - Gray, Deborah & Edmonds, Graham. 2002. Internet Dictionary, London: Dorling Kindersley Limited. P 76.

293 - Lever-Duffy, Judy. 2003. Teaching and learning with Technology, USA: Pearson Education, Inc. P221.

### ت- الحوار على الإنترنت internet rely chat

تقدم الإنترنت خدمة الحوار خلالها، ويمكن أن يكون الحوار شفهيًا أو تحريريًا، ويتم خلال هذه الخدمة تبادل الآراء مع مستخدمي الإنترنت في أي بقعة من بقاع العالم، ويكون الاتصال مباشراً، مما يختلف مع البريد الإلكتروني، حيث ينتظر المرسل وصول الرسالة والإجابة عليها، وقد تستغرق يوماً أو عدة أيام، غير أن الحوار على الإنترنت لا يستغرق هذا الوقت لأنه يشترط فيه وجود كلا المستخدمين على الإنترنت وقت الحوار.

إن الحوار على الإنترنت تقدم فرصة للتفاعل بين مستخدمي أو أكثر للإنترنت في وقت معين. والمكان الافتراضي الذي يلتقي فيه المتحاورون يسمى بـ"حجرة الدردشة"، ويقوم المتحاور بكتابة رسالته إلى الطرف الثاني وإرسالها له، بحيث تظهر بصورة علنية في حجرة الدردشة<sup>٢٩٤</sup>.

### ث- القوائم البريدية mailing lists

إن القوائم البريدية شكل آخر من أشكال الاتصال اللا متزامن، تبعث هذه الوسيلة الرسائل آلياً إلى الموجودة أسماؤهم في القائمة، وتصل هذه الرسائل إلى العنوان البريدي لكل شخص موجود في القائمة البريدية مثلها مثل أية رسالة إلكترونية، وهناك العديد من القوائم التربوية المتوفرة للتربويين، هذه القوائم تعرض أفكاراً للتعليم، وخطط الدروس، وتقدم مواقع مفيدة في هذا المجال<sup>٢٩٥</sup>، وتشمل كذلك

---

294 - Lever-Duffy, Judy. 2003. Op.cit. P223.

٢٩٥ - إبراهيم، أبو السعود . ٢٠٠٧ . المرجع السابق. ص ٢٢٢ .

قائمة من المشتركين في البريد الإلكتروني الذين يستلمون الأخبار وآخر المستجدات بصورة منتظمة من شركة معينة<sup>٢٩٦</sup>.

ويوجد العديد من القوائم البريدية المتاحة على الإنترنت والمهتمة باللغة وبعضها توزع المعلومات المتعلقة بأشكال استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة وبعضها يوفر خدمة المشاركة في الفصول وتبادل البريد بين عدة دول، وبعضها متخصص في اللغة، ويناقش موضوعات محددة ومتنوعة من جوانب اللغة، ويهتم بمناقشة منهجية تعلّم اللغة والابتكارات الإرشادية وتعزيز كفاءة الطلبة التعليمية، وهي أداة مهمة لتطوير مهارات مدرس اللغة وخاصة في المناطق المنعزلة جغرافياً<sup>٢٩٧</sup>.

### ج- مجموعات الأخبار newsgroup

هي إحدى خدمات الإنترنت التي يمكن الوصول إليها واستخدامها والاستفادة منها. وهي عبارة عن مجموعات من المناقشات الجماعية والمنتديات والمقالات والرسائل العامة حول موضوعات مختلفة، مثل الحاسب والهوايات والعلوم البحتة والأعمال التجارية، وغيرها مما يدفع بها الأفراد والجماعات والمؤسسات إلى الشبكة بمثابة وسيلة للنشر<sup>٢٩٨</sup>، والأعضاء في هذه المنتديات يرسلون

296- Gray & Edmonds. Internet Dictionary. Op.cit. P 239.

٢٩٧- إبراهيم، أبو السعود. ٢٠٠٧. المرجع السابق.

٢٩٨- البغدادي، محمد رضا. ١٩٩٨. تكنولوجيا التعليم والتعلم. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي. ص ٣٢٣.

الرسائل ليقوم الجميع بقراءتها، ويرد بعض منهم من خلال إرسال رسالة إلى البريد الإلكتروني إلى شخص معين أو لجميع المشاركين في المنتدى<sup>٢٩٩</sup>.

### ح- بروتوكول نقل الملفات FTP

إن هذا البرنامج يستخدم في نقل الملفات بين أجهزة الحاسوب المتصلة بالإنترنت. يُستخدم هذا البرنامج عند تحميل الملفات إلى الحاسوب الشخصي أو من الحاسوب الشخصي إلى الإنترنت، وتوجد مواقع نقل الملفات على الإنترنت، ومعظمها يكون متوفراً من قبل الحكومة أو الجامعة، حيث تحتوي هذه المواقع على النصوص والصور والصوت والفيديو للاستخدام الشخصي، غير أن بعض المواقع تحتاج إلى إدخال كلمة السر من قبل المستخدم ليقوم بعملية نقل الملفات<sup>٣٠٠</sup>.

### خ- الويب (البيت)/النسيج العنكبوتي العالمي الواسع world wide web

ويشير مصطلح "ويب" عادة إلى الويب سايت (موقع الويب) Website ويعدّ خادمًا يحتوي على الصفحة الرئيسة Webpage وملفات أخرى متوفرة على شبكة الإنترنت طوال أربع وعشرين ساعة<sup>٣٠١</sup>، وهي مجموعة من المستندات والملفات والنصوص وقواعد البيانات التي يقوم على خدمتها

---

299- Gray & Edmonds. Internet Dictionary. Op.cit. P 278.

300- Lever-Duffy: Teaching and learning with Technology. Op.cit. P225.

301- Freedman, Alan. 2001. Computer Desktop Encyclopedia, (USA: Osborne/ The McGraw- Hill Companies, 9th ed.. p1060.

الكمبيوتر الخادم للويب الذي قد يخدم مجالاً واحداً أو عدة مجالات موضوعية مرتبطة ارتباطاً تشعبياً فيما بينها<sup>٣٠٢</sup>.

فهي فئة جزئية من مواقع الإنترنت، تستخدم النص والصور والأصوات، وتوفر معظم المواقع روابط بموضوعات مرتبطة بها<sup>٣٠٣</sup>، وهذه الخدمة هي الأكثر استخداماً في الوقت الراهن لدى معظم المستخدمين لشبكة الإنترنت، وتعرض كل الشركات والمؤسسات صفحات إعلانية وثقافية وعلمية وترفيهية<sup>٣٠٤</sup>. وقد ساعد الويب على أن تكون مصادر الإنترنت سهلة المنال، فيستطيع الذين لا يملكون خبرة في الحاسوب الوصول إلى تلك المصادر بكل سهولة ويسر<sup>٣٠٥</sup>.

### ثانياً: في مجال المهارات اللغوية

إن الإنترنت وسيلة اتصال مثالية، حيث إنها توفر الوسط الذي يمكن للشخص أن يعبر عن أفكاره ويقوم بالتفاوض مع الآخرين، وهذا بدوره يجعل الإنترنت مفيدةً بصورة خاصة في اكتساب

٣٠٢ - الشامي وحسب الله. ٢٠٠١. المرجع السابق. مج ٣، ص ٢٢٧٨.

٣٠٣ - سرور، سرور علي إبراهيم والعزاز، عبدالله بن سليمان. ٢٠٠٣م. معجم الحاسب الآلي. الرياض: دار المريخ. ص ٤٢٨.

٣٠٤ - البغدادي. ١٩٩٨. المرجع السابق. ص ٣٢٤.

اللغة الثانية؛ لأن الغاية من تعلم أي لغة جديدة هي أن يكون المتعلم قادراً على التعبير عن أفكاره، وفهم أفكار غيره بنجاح<sup>٣٠٦</sup>.

تعد الإنترنت بإمكانياتها من الوسائط المتعددة والروابط المرجعية وعرض المادة بعدة أشكال من نصوص وصور وتسجيلات صوتية ولقطات مرئية وعوالم إخراجية وبرامج متميزة لتعلم اللغة في بيئة تعليمية مثيرة وجذابة<sup>٣٠٧</sup>.

إن استخدام بيئة الإنترنت توفر الفرص لممارسة المهارات المختلفة؛ مثل: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، فضلاً عن أنها تعزز المنافسة الاتصالية بين متعلمي اللغة الأجنبية. وذلك من خلال توفير الفرص لتبادل المعلومات مع الآخرين بصيغ مختلفة، والتحقيق في المعلومات والتأكد من مدى مصداقيتها<sup>٣٠٨</sup>.

وعلى هذا تكون الإنترنت وسيلة فاعلة لمتعلم اللغة العربية في دولة أجنبية لممارستها، وتنمية مهاراتها المختلفة، ويمكنه تحسين قدرته على الاتصال بها، لأنها وسيلة اتصال تفاعلية، وهذه الميزة تجعلها وسيلة ملائمة لممارسة اللغة من خلالها.

---

306 -Chun, Dorothy M. & Plass, Jan L. 2000. Networked multimedia environments for second language acquisition, in Network-based Language Teaching: Concepts and Practice. UK: Cambridge University Press. P153.

٣٠٧- إبراهيم، أبو السعود. ٢٠٠٧. المرجع السابق.

308- Chun, D. M. & Plass J. L. 2000. Op.cit. P.157.

إن هذه البيئة الافتراضية تهيأ بيئة تعليمية لمتعلم اللغة الثانية حيث تساعد على التمكن من اللغة الجديدة، فالبريد الإلكتروني، ومجموعات الأخبار، والويب وغيرها، تساهم بشكل فاعل في تنمية المهارات اللغوية، وتحسين القدرة الاتصالية لمتعلم اللغة العربية. وفيما يلي عرض لكيفية ممارسة اللغة العربية وتنمية مهاراتها الأربع عن طريق المواقع العربية على الإنترنت، ويمكن الوصول إلى هذه المواقع عن طريق "دليل المواقع العربية" ومنها:

و <http://www.ouon.com/> و <http://www.raddadi.com/>

<http://www.3u3u.com/> و <http://www.arabic2000.com/alinks.html>

وغير ذلك من المواقع التي تقدم دليلاً للمواقع العربية التي يمكن الاستفادة منها.

### مهارة الاستماع

توفر الإنترنت بيئة افتراضية لممارسة مهارة الاستماع، وذلك عن طريق الاستماع إلى القصص الصوتية، والخطب والمحاضرات والمقابلات والبرامج الإذاعية. فضلاً عن نشرات الأخبار والرسائل الصوتية والأناشيد العربية. كل ذلك يمكن الاستماع إليه عن طريق المواقع العربية والإسلامية على الإنترنت.

ومن المواقع التي تقدم نشرات الأخبار: <http://www.aljazeera.net>

وتقدم مواقع أخرى محاضرات وأناشيد ومنها:

و <http://enshad.alroqi.com/> و <http://www.almoslm.org/inshad/>

<http://www.islamvoice.com>

وغير ذلك من المواقع الكثيرة.

### مهارة المحادثة

يستطيع متعلم اللغة العربية أن يمارس المحادثة بها عن طريق تسجيل الرسائل الصوتية، والتحدث في حجرات (الدرشة)، وكذلك المشاركة في الحوارات الشفوية، فضلاً عن تبادل المناقشات في الندوات الإلكترونية والمنتديات العربية. وقد تكون المشاركة في تلك الحوارات والمناقشات بالصوت فقط أو بالصورة والصوت معاً. ومن هذه المواقع:

<http://www.drdsh.com/> و <http://www.chatsouria.com/> و

<http://www.al-hamasat.com/> و <http://www.shegawi.com/> و

<http://ldap.maktoob.com/newSkype/pages/index>

وغير ذلك من المواقع الأخرى.

### مهارة القراءة

قد تكون مهارة القراءة من أكثر المهارات استخداماً على الإنترنت، وذلك لنسبة النصوص الهائلة المتوفرة على الإنترنت حتى قيل: إن الإنترنت وسيلة نصية، ويمكن تنمية مهارة الكتابة خلال قراءة الرسائل العربية في البريد الإلكتروني، وقراءة المقالات، والأخبار والوثائق الموجودة على صفحات المواقع العربية أو الجرائد العربية اليومية. ومن هذه المواقع:



<http://www.islamonline.net/Arabic/> و <http://www.aljazeera.net>

<http://www.alarabiya.net/> و <http://news.bbc.co.uk/hi/arabic/news/>

وغير ذلك من المواقع الأخرى، ولكثير من الجرائد العربية حضور يومي على الإنترنت وبأعداد جديدة، تحمل الأخبار السياسية والاقتصادية والثقافية والرياضية. ومن هذه الجرائد:

<http://www.ahram.org.eg> و <http://www.alkhaleej.ae> / و

<http://alrai.dot.jo> و <http://www.okaz.com>

## مهارة الكتابة

إن لمستخدم الإنترنت القدرة على ممارسة الكتابة بصيغ متعددة وأشكال متنوعة، فيمكن أن يستفيد متعلم اللغة العربية من أجل تحسين أسلوب كتابته وتنميتها من كتابة الرسائل الإلكترونية، وتسجيل الملاحظات والتعليقات، فضلاً عن إبداء الآراء، وملء الاستمارات، وتحرير النصوص، علاوة على المشاركة في الحوارات التحريرية. وهناك مواقع كثيرة توفر خدمة البريد الإلكتروني، فضلاً عن وجود مواقع خاصة به، ومن ذلك:

<http://wwwvip.mail.everyone.net/email>

ومن المنتديات العربية: <http://www.alnebras.com> و <http://www.almarefa.net>

وغير ذلك من المنتديات والمواقع الكثيرة المتوفرة على الشبكة العنكبوتية.

### ثالثاً: تقنية الكتاب الإلكتروني

تعتبر تقنية الكتب<sup>٣٠٩</sup> الإلكترونية e-books إحدى التقنيات الواعدة في عالم تقنية المعلومات Information Technology (IT). فالكتاب الإلكتروني هو ملف رقمي يحوي النص الكامل لكتاب ما.

هذا ولم يتأخر الكتاب العربي الإلكتروني كثيراً في الظهور عن مثيله في اللغات الأخرى، حيث إن تقنية الكتب الإلكترونية ظهرت داعمة للغات متعددة في آن واحد. وللكتاب الإلكتروني صور متعددة، فيمكن إنتاجه بشكل مستقل ويوزع على الأقراص المضغوطة CDs، أو على شكل ملف قائم بذاته يمكن نقله من جهاز إلى آخر، أو على صفحات الإنترنت، ولكل صورة مذكورة خدمات قد لا تتوفر في غيرها.

ويتميز الكتاب الإلكتروني عن الكتاب المطبوع بمزايا عديدة<sup>٣١٠</sup>، من أهمها: قلة كلفة إنتاجه، وسهولة إنتاجه من قبل الأفراد، وسهولة النقل والتحميل من الإنترنت، وسهولة البحث بطرائق

---

٣٠٩ - زكي، أحمد مُجَّد. ٢٠٠٧م. الكتاب العربي الإلكتروني: ما له وما عليه. بحث مقدم لندوة حول عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات CELPAD، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIUM)، ٩-٨ حزيران ٢٠٠٧. البريد الإلكتروني: amzeki@iiu.edu.my.

٣١٠ - زكي، أحمد مُجَّد. ٢٠٠٧م. المرجع السابق.

- الأنصاري، بدر مُجَّد. ٢٠٠٥م. الأدب العربي وقيم عصر المعلومات: من المنظور العربي. ندوة الأدب المقارن و دوره في تقارب الشعوب، جامعة حلب. حلب، سوريا، ٦-٨/٢/٢٠٠٥.

متعددة، وأبواب متعددة للوصول إلى المعلومة، وسهولة إنتاج التقارير والخلاصات والفهارس، وخاصية ربط المواضيع المترابطة Hyperlink، وإمكانية القص واللصق والتنزيل وإبراز النص، ويمكن تغيير التصميم (من حجم للخط وألوان وغيرها) ليناسب أذواق القراء وغير ذلك من المزايا غير المتوفرة في الكتاب المطبوع.

أما ما يؤخذ على الكتاب الإلكتروني فيتلخص في أمور:

- أ- منها ما يتعلق بحقوق الطبع والتوزيع والتي يتلخص الجدل فيها حول سبل الحفاظ على جهد المؤلف.
- ب- ومنها سهولة الانتحال والنقل من الكتاب الإلكتروني من قبل الطلبة في أداء وظائفهم المدرسية والجامعية على سبيل المثال.
- ت- ومنها كثرة أخطائها المطبعية، ومدى موثوقية المحتوى الذي قد يسهل اختراقه وتحريفه.

---

- عرب، يونس. ٢٠٠١م. ثورة المعلومات وتقنية المعلومات، منشورات اتحاد المصارف العربية. <http://www.arablaw.org/Electronic%20World1.htm>  
 موقع الوراق <http://www.alwaraq.net>  
 مكتبة المشكاة الإسلامية <http://www.almeshkat.net/books/index.php>  
 المكتبة العربية الإلكترونية <http://www.arabicebook.com>

## الخاتمة

نستنتج مما سبق النقاط الآتية<sup>٣١١</sup>:

- إن الإنترنت ثورة في مجال الاتصال العالمي، فأصبحت الحدود الجغرافية لا معنى لها في ظل شبكة الإنترنت، والمعلومات أصبحت بلا حدود تقيدها، وقد تمت الاستفادة من الإنترنت في مجالات عدة منها الاتصال التعليمي، والبريد الإلكتروني، والحوار على الإنترنت، والويب وغيرها، مما تسهّل التفاعل بين المستخدمين لها، وتجعل التعليم تفاعلياً.
- كما أنها تحتوي على كم هائل من النصوص العربية، والتسجيلات الصوتية، والصور والفيديو، مما يؤهلها لكي تكون بيئة افتراضية لممارسة اللغة العربية بصورة يومية، وتحسين المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة).

---

٣١١- اسماعيل، سيوين بنت علي. ٢٠٠٧م. المرجع السابق.

## ٨- علم اللغة النصي وتحليل الخطاب

## أ- علم اللغة النصي

## تمهيد

علم اللغة النصي فرع معرفي جديد، نشأ في النصف الثاني من الستينات والنصف الأول من السبعينات للقرن الماضي، وبعد ذلك الوقت بدأ يزدهر ازدهاراً عظيماً<sup>٣١٢</sup>.

وهو يبحث في أبنية النص وصياغاتها، مع إحاطته بالعلاقات الاتصالية والاجتماعية والنفسية العامة. ويجب أن يظل النص هدف البحث في علم اللغة النصي ونقطة انطلاقه، ويجوز تضافر العلوم في معالجة النص دون مبالغة؛ لأن النص نفسه هو الأساس المبدئي الأصلي في علم النص، وهي المهمة الأساسية لعلم اللغة النصي على الإطلاق<sup>٣١٣</sup>.

ولذلك فإن علم اللغة النصي لا يدرس أبنية النص فقط، بل يدرس أيضاً صفات التوظيف الاتصالي للنصوص، ولقد لوحظ ميله إلى "تجاوز الحدود" باتجاه علم الاتصال، إلى حد التسوية بين علم اللغة النصي وعلم الاتصال، فعلم اللغة النصي بهذا المفهوم يطمح إلى دراسة كل ظواهر الاتصال جميعاً وشرائطها بوصفها مجالاً للبحث. ويقول كالمالير في تعريفه لمفهوم النص بأنه: "مجموع الإشارات

---

٣١٢- من، فولفجانج هاينه و فيهفيجر، ديتر. ١٩٩٩م. مدخل إلى علم اللغة النصي. ترجمة: فالح بن شبيب العجمي. الرياض: جامعة الملك سعود - النشر العلمي والمطابع. ص ٣.

٣١٣- من، فولفجانج هاينه و فيهفيجر، ديتر. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ١١.

الاتصالية التي ترد في تفاعل تواصلية<sup>٣١٤</sup>. يحتوي هذا التعريف للنص أيضاً على الإشارات الاتصالية غير اللغوية؛ مثل: الإشارات اليدوية المصاحبة، وصيغ التعبير بالوجه، وإشارات المرور وغيرها، فهذه الإشارات الاتصالية اللغوية وغير اللغوية ذات أهمية كبرى لفهم النص في الاتصال المنطوق. وكذلك الربط بين التعابير اللغوية وغير اللغوية (ككثيرة الصوت وحركات اليد المصاحبة وغيرها).

ومن المعايير التي يتناولها علم اللغة النصي مايلي<sup>٣١٥</sup>:

١- اتساق النص Cohesion: هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص/خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته، والاتساق يتم في النظام الدلالي (المعاني) والنظام النحوي والمعجمي (المفردات) والصوت والكتابة (التعبير). أو كما يعرفه ديوجرانج ودريسلر<sup>٣١٦</sup>: "وهو يشتمل على الإجراءات المستعملة في توفير الترابط بين عناصر ظاهر النص، كبناء العبارات والجمل واستعمال الضمائر وغيرها من الأشكال البديلة".

٣١٤- كالمير، ١٩٨٠م، ص ٤٥، نقلاً عن: من، فولفجانج هاينه و فيهفيجر، ديتز. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ٨-٩.

٣١٥- خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص. الطبعة الثانية، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي. ص ٥-٦، ١٢-١٦.

٣١٦- أبو غزالة، د. إلهام وحمد، علي خليل. ١٩٩٩م. مدخل إلى علم لغة النص - تطبيقات لنظرية روبرت ديوجرانج وولفجانج دريسلر. الطبعة الثانية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. ص ١١.

- De Beaugrande, Robert – Alain and Dressler, Wolfgang Ulrich. Introduction to Text Linguistics. London and Newyork: Longman, 7th Impression. p.7.

٢- الانسجام Coherence: إن الانسجام أعم من الاتساق، كما أنه يغدو أعمق منه، بحيث يتطلب بناء الانسجام من المتلقي صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده. بمعنى تجاوز رصد المتحقق فعلاً (أو غير المتحقق) أي الاتساق، إلى الكامن (الانسجام) <sup>٣١٧</sup>. وكما يعرفه ديوجرانند ودريسلر <sup>٣١٨</sup>: يُقصد به العلاقات المنطقية التصورية التي تجعل النص مترابطاً وإن خلا من بعض الروابط الواردة في المعيار السابق. ويعتمد المتلقي - في هذا الصدد - على علاقات داخلية وعناصر مقامية متعلقة يتم بواسطتها فهم النص.

### ٣- النص واللانص والنصية <sup>٣١٩</sup>: اللانص: هو مجرد جمل غير مترابطة.

أما النص: فهو مجموعة متتالية من الجمل، شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات، تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو لاحقة، أو بين عنصر وبين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة، فالنص ليس مجموعة من الجمل فإنه يختلف عنها نوعياً. إن النص وحدة دلالية، وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص، وأن كل نص يتوفر على خاصية كونه نصاً يمكن أن يُطلق عليها "النصية". ولكي يكون لأي نص نصية ينبغي أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تُخلق النصية، بحيث تساهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة (الوسائل اللغوية: أدوات الربط بين الجمل).

٣١٧- خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥-٦، ١٢-١٦.

٣١٨- أبو غزالة، د. إلهام وحمد، علي خليل. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ١١.

٣١٩- هاليداي ورقية حسن، نقلاً عن: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥، ١٢-١٦.

٤- القصدية Intentionality<sup>٣٢٠</sup>: ويرمي هذا المعيار إلى الكشف عن مرامي منتج النص الذي يستفيد من عناصر الاتساق والانسجام، فيوزع شبكة المعلومات على نحو يحقق أهدافه.

٥- التقبلية Acceptability<sup>٣٢١</sup>: يُراد به موقف المتلقي من الوقائع النصية التي يتضمنها النص الذي يُفترض فيه أن يحقق له منافع ما، ويزوده بمعارف جديدة، وثمة عناصر تحدد درجة تقبل الدارسين للقصة أو النص أو المقال، يمكن أن يُشار إلى طائفة منها على النحو الآتي:

١- الأسلوب: "تعريف الأسلوب ينصب بدهاءً على هذا العنصر اللفظي، فهو الصورة اللفظية التي يُعبّر بها عن المعاني أو نظم الكلام وتأليفه لأداء الأفكار وعرض الخيال، أو هو العبارات اللفظية المنسّقة لأداء المعاني." وثمة خطوات تجعل النص قابلاً للتعليم والتعلم، وذلك فيما يتعلق بالأسلوب وتأتي هذه الخطوات على هذا النحو:

- أ. إعادة صياغة القصة أو النص أو المقال.
- ب. التقليل من الصور البلاغية قدر المستطاع.
- ج. حذف العبارات الفاضحة التي تحدش الحياء.
- د. انتقاء الكلمات القابلة للاستدعاء. فقد أثبتت التجارب أن "هناك كلمات في اللغة يسهل عليك أن تتذكرها دون عناء، ويسهل عليك أن تستدعيها حين يخطر على بالك موضوع ما."

٣٢٠- أبو غزالة، د. إلهام وحمد، علي خليل. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ١١.

٣٢١- أبو غزالة، د. إلهام وحمد، علي خليل. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ١١.



٢- **مراعاة الميول والرغبات:** يتم انتقاء القصص أو النصوص أو المقالات التي تتناسب مع ميول الدارسين ورغباتهم، وهذا يعزز الدافعية نحو التعلم لأنه "كلما كان وراء الدارس دافع يستحثه، وحافز يشد إلى تعلم شيء ما، كان ذلك أَدعى إلى إتمام تحقيق الهدف منه، خاصة في أشكاله المعقدة ومهاراته المتشابهة".

٣- **احترام الثقافات الأخرى:** من البدهي أن الجامعة تستقطب دارسين من جنسيات مختلفة، تتباين ثقافتهم، ودياناتهم، ولذا يجب أن يُوضع هذا الأمر نصب أعين معدي البرامج ليتحقق القبول لمحتوى الكتاب التعليمي.

٤- **الصور:** لاشك أن الصور المصاحبة لأحداث القصة أو النص أو المقال تساعد على تيسير الفهم، وإثراء الدرس، وكسر حدة الملل.

٦- **رعاية الموقف** Situationality<sup>٣٢٢</sup>: "يمثل مصطلح [رعاية الموقف] تسمية عامة

للعوامل التي تقيم صلة بين النص وبين موقف لواقعة ما سواء أكان موقفاً حاضراً أم قابلاً للاسترجاع". وقد عبّر علماءنا القدامى والمعاصرون عن هذا لمصطلح بقولهم: المقام، والظروف الكلامية، ومقتضى الحال، وسياق الحال. ويُستفاد من هذا المعيار بأن يقع الاختيار على القصة أو النص أو المقال التي يعين سياقها اللغوي، وسياق الموقف على استجلاء مضمونها.

---

٣٢٢- أبو غزالة، د. إلهام وحمد، علي خليل. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ١١.

٧- الإعلامية Informativity<sup>٣٢٣</sup> : يُقصد به أن يتضمن النص عناصر جديدة، طريفة تخالف توقعات المتلقي، وتحقق مقاصد منتج النص على النحو الذي يرتفع به الكلام في سلم النصية. وعليه، فسوف تنتقى القصة أو النصوص أو المقالات التي تثير انتباه الدارسين، وتعلق بها قلوبهم.

٨- التناص Intertextuality<sup>٣٢٤</sup> : يُراد به "العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى ذات صلة... " وعلى ذلك يُفضل أن تشتمل القصة أو النص أو المقال على شواهد قرآنية أو حديثية أو شعرية تتقاطع مع أحداث القصة. ويُوظف هذا المعيار - أيضاً - في التدريبات من خلال الاختيار من متعدد.

### أدوات الانساق

يذكر هاليداي ورقية حسن خمس أدوات للاتساق يمكن إجمالها فيما يلي<sup>٣٢٥</sup> :

#### ١- الإحالة

وتعني أن العناصر المحيلة كيفما كان نوعها لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل، إذ لا بُدَّ من العودة إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها، ولكل لغة عناصر خاصة بالإحالة، مثل: الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة.

٣٢٣- أبو غزالة، د. إلهام وحمد، علي خليل. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ١١.

٣٢٤- أبو غزالة، د. إلهام وحمد، علي خليل. ١٩٩٩م. المرجع السابق. ص ١١.

٣٢٥- هاليداي ورقية حسن، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ١٦-٢٥.

تنقسم الإحالة إلى نوعين رئيسيين: الإحالة المقامية: وتكون إحالة إلى خارج النص، والإحالة النصية: وتكون إحالة إلى داخل النص: قبلية أو بعدية. فالإحالة المقامية: تساهم في خلق النص، لكونها تربط اللغة بسياق المقام، إلا أنها لا تساهم في اتساقه بشكل مباشر، بينما تقوم الإحالة النصية بدور فعال في اتساق النص.

إن وسائل الاتساق الإحالية ثلاث: الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة:

١- تنقسم الضمائر إلى: وجودية، مثل: أنا، أنت، نحن، هو، هم، هن... إلخ. وإلى ضمائر ملكية، مثل: كتابي، كتابك، كتابه، إلخ. وهذه الضمائر تحيل إلى خارج النص في حالتي المتكلم والمخاطب، وتكون إحالة إلى داخل النص في الكلام المستشهد به، وأما ضمائر الغيبة فهي تؤدي دوراً مهماً في اتساق النص وتحيل قبلياً بشكل نمطي، إذ تقوم بربط أجزاء النص، وتصل بين أقسامه.

٢- الوسيلة الثانية من وسائل الاتساق الداخلة في نوع الإحالة هي أسماء الإشارة. وتصنف حسب الظرفية: الزمان (الآن، غداً... )، والمكان (هنا، هناك... )، أو حسب الحياد (أل التعريف)، أو الانتقاء (هذا، هؤلاء... ) أو حسب البعد (ذاك، تلك... ) والقرب (هذه، هذا... ). وتقوم هذه الأسماء على الربط القبلي والبعدي، وتساهم في اتساق النص...

٣- الوسيلة الثالثة هي المقارنة: وتنقسم إلى قسمين: عامة وخاصة.

أما العامة فتتفرع منها؛ التطابق: ويتم باستعمال عناصر: (مثل والتشابه): ويتم باستعمال عناصر مشابهة؛ والاختلاف: باستعمال عناصر آخر، بطريقة أخرى... أما الخاصة فتتفرع إلى كمية:

تتم بعناصر مثل: أكثر... وكيفية: وتتم بعناصر مثل: أجمل من، جميل مثل...، فهذه الوسيلة نصية وتقوم بوظيفة اتساقية.

هذه الوسائل الثلاث تقوم بوظيفة اتساقية في النص.

## ٢- الاستبدال

الاستبدال: عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر. ويعد علاقة اتساق ويختلف الاستبدال عن الإحالة لأنها علاقة معنوية تقع في المستوى الدلالي، بينما الاستبدال يتم في المستوى النحوي - المعجمي بين كلمات وعبارات، ويعد الاستبدال وسيلة أساسية في اتساق النص، ومعظم حالات الاستبدال النصي قبلية، أي علاقة بين عنصر متأخر وبين عنصر متقدم. وينقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

- أ- استبدال اسمي، ويتم باستعمال العناصر (مثل، الأول، أخرى)، مثال: فأسي جد مثلومة. يجب أن أقتني أخرى حادة.
- ب- استبدال فعلي، ويمثلة استعمال العنصر (يعمل/ يعرف)، مثال: هل تعتقد أن جون يعرف مسبقاً؟ أعتقد أن كل شخص يعرف.
- ت- استبدال قولي، ويستعمل فيه العنصران (ذلك، لذلك، لا). مثال: لاشك أنك توافق على وقوع معركة؟ قال تويد لدوم بصوت هادئ. أفترض ذلك، أجب الآخر مستاء، زاحفاً خارج المظلة.

كيف يساهم الاستبدال في اتساق النص؟ يكمن الجواب في العلاقة بين العنصرين المستبدل والمستبدل، وهي علاقة قبلية بين عنصر سابق في النص وبين عنصر لاحق فيه. ففي مثال الاستبدال

الإسمي مثلاً: استبدلنا كلمة (فأسي بكلمة أخرى). وكلمة فأسي في الأولى مثلومة، بينما في الثانية حادة فكلمة فأسي مستمرة في كلمة (أخرى) وإن كانت مختلفة عن الأولى.

### ٣- الحذف

الحذف هو علاقة داخل النص، وفي معظم الأمثلة يوجد العنصر المفترض في النص السابق، وهذا يعني أن الحذف عادة علاقة قبلية، ويختلف الاستبدال عن الحذف؛ لأن الاستبدال يترك أثراً بينما الحذف لا يترك أثراً ولا يحل محله أي شيء، ومن ثم نجد في الجملة الثانية فراغاً بنويماً يهتدي القارئ إلى مثله اعتماداً على ما ورد في الجملة الأولى أو النص السابق، مثال ذلك: "يقراً جون قصيدة، وكاترين قصة". والحذف في هذا المستوى غير مهم من حيث الاتساق، وتأتي أهميته من خلال العلاقة بين الجمل وليس داخل الجملة الواحدة. ويقسم الحذف إلى ثلاثة أقسام كما هو الحال في الاستبدال:

- أ- الحذف الإسمي: وهو حذف اسم داخل المركب الإسمي، مثل: أي قبعة ستلبس؟ هذه هي الأحسن. واضح أن "القبعة" قد حذفت في الجواب، ولا يقع الحذف إلا في الأسماء المشتركة.
  - ب- الحذف الفعلي: وهو حذف داخل المركب الفعلي، مثل: هل كنت تسبح؟ نعم، فعلت.
  - ت- الحذف داخل شبه الجملة، مثال: كم ثمه؟ خمسة جنيهاً.
- يقوم الحذف بدور معين في اتساق النص، وإن كان هذا الدور مختلفاً من حيث الكيف عن الاتساق بالاستبدال والإحالة. والمظهر البارز الذي يجعل الحذف مختلفاً عنهما هو عدم وجود أثر عن المحذوف فيما يلحق من النص.

## ٤- الوصل

لا يتضمن الوصل إشارة موجهة نحو البحث عن المفترض فيما تقدم أو ما سيلحق، كما هو شأن الإحالة والاستبدال والحذف، فما هو المقصود بعلاقة الوصل إذن؟ إنه تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منظم. معنى هذا أن النص عبارة عن جمل أو متتاليات متعاقبة خطياً، ولكي تدرك كوحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر رابطة متنوعة تصل بين أجزاء النص. وتتفرع وسائل الوصل إلى الوصل الإضائي والعكسي والسببي والزمني.

أ- يتم الربط بالوصل الإضائي بواسطة الأدوات "أو، و" وتندرج ضمن المقولة العامة للوصل الإضائي علاقات أخرى مثل: التماثل الدلالي المتحقق الربط بين الجمل بواسطة تعبير من نوع: بالمثل... وعلاقة الشرح، وتتم بتعابير مثل: أعني، بتعبير آخر... وعلاقة التمثيل، المتجسدة في تعابير مثل: مثلاً، نحو...

ب- أما الوصل العكسي: الذي يعني "على عكس ما هو متوقع" فإنه يتم بواسطة أدوات مثل: "لكن، بعد (yet) وغيرها، وتعابير مثل: "على أية حال، ومع ذلك... إلا أن الأداة التي تعبر عن الوصل العكسي، في نظر الباحثين هي: بعد (yet).

ت- أما الوصل السببي: فيمكننا من إدراك العلاقة المنطقية بين جملتين أو أكثر، ويعبر عنه بعناصر مثل (لذلك، ذلك، لأجل ذلك... ) وتندرج ضمنه علاقات خاصة كالنتيجة والسبب والشرط... وهي كما ترى علاقات منطقية ذات علاقة وثيقة بعلاقة عامة هي السبب والنتيجة.

ث- ويجسد الوصل الزمني: كآخر نوع من أنواع الوصل، "علاقة بين أطروحتي جملتين متتابعتين زمنياً، وأبسط تعبير عن هذه العلاقة هو: ثم.

وإذا كانت وظيفة هذه الأنواع المختلفة من الوصل متماثلة فإن معانيها داخل النص مختلفة، فقد يعني الوصل تارة معلومات مضافة على معلومات سابقة أو معلومات مغايرة للسابقة أو معلومات (نتيجة) مترتبة عن السابقة (السبب)، إلى غير ذلك من المعاني. وأن وظيفة الوصل هي تقوية الأسباب بين الجمل وجعل المتواليات مترابطة متماسكة فإنه لا محالة يعتبر علاقة اتساق أساسية في النص.

### ٥- الاتساق المعجمي

يعد آخر مظهر من مظاهر اتساق النص إلا أنه مختلف عنها جميعاً، إذ لا يمكن الحديث في هذا المظهر عن العنصر المفترض والعنصر المفترض كما هو الأمر سابقاً، ولا عن وسيلة شكلية (نحوية) للربط بين عناصر في النص.

ينقسم الاتساق المعجمي إلى نوعين:

أ- التكرير.

ب- التضام.

والتكرير هو شكل من أشكال الاتساق المعجمي يتطلب إعادة عنصر معجمي، أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو عنصراً مطلقاً أو اسماً عاماً. والمثال التالي يبين ذلك:

(شرعت في الصعود إلى القمة

}	الصعود التسلق العمل الشيء [هو]	سهل للغاية).
---	--	--------------

فالكلمة "الصعود" تعتبر إعادة لنفس الكلمة الواردة في الجملة الأولى، و "التسلق" مرادف "للصعود" و "العمل" اسم مطلق أو اسم عام يمكن أن يدرج فيه الصعود أو مسألة الصعود. و "الشيء" كلمة عامة تندرج ضمنها أيضاً الكلمة "الصعود" إلخ.

ويقصد المؤلفان بالأسماء العامة مجموعة صغيرة من الأسماء لها إحالة معممة مثل: "اسم الإنسان"، "اسم المكان"، "اسم الواقع" وما شابهها (الناس، الشخص، الرجل، المرأة، الطفل، الولد، البنت...).

النوع الثاني: هو التضام، وهو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك، مثال ذلك:

(ما لهذا الولد يتلوى في كل وقت وحين؟ البنات لا تتلوى).

ف "الولد والبنات" ليسا مترادفين، ولا يمكن أن يكون لديهما المحال إليه نفسه، ومع ذلك فإن ورودهما في خطاب ما يساهم في النصية.

وحسب ما ذهب إليه المؤلفان، فإن العلاقة النسقية التي تحكم هذه الأزواج في خطاب ما هي علاقة التعارض، مثلما هو الأمر في أزواج كلمات، مثل: ولد، بنت، جلس، وقف، أحب، أكره، الجنوب، الشمال، أمر، خضع... إضافة إلى علاقة التعارض هناك علاقات أخرى مثل: الكل - الجزء، أو الجزء - الجزء، أو عناصر من نفس القسم العام: كرسي، طاولة، (وهما عنصران من اسم عام هو التجهيز... ) على أن إرجاع هذه الأزواج إلى علاقة واضحة تحكمها ليس دائماً أمراً هيناً، هذا إذا كان ممكناً، مثال ذلك الأزواج التالية: المحاولة، النجاح، المرض، الطبيب، النكتة، الضحك...

لكن القارئ يتجاوز هذه الصعوبة بخلق سياق تترابط فيه العناصر المعجمية معتمداً على حدسه اللغوي وعلى معرفته بمعاني الكلمات وغير ذلك، وهذا يعني أننا لا نتوفر على مقياس آلي



صارم يجعلنا نعتبر هذه الكلمة أقرب إلى هذه المجموعة أو تلك، ومن ثم فكل ما نستطيع قوله هو أن هذه الكلمة أشد ارتباطاً بهذه المجموعة من ارتباطها بمجموعة أخرى.

## ب- تحليل الخطاب

### تمهيد

تعريف تحليل الخطاب: هو كيفية استعمال الناس اللغة أداة للتواصل، وكيف يؤلف المتكلم رسائل لغوية يوجهها إلى المتلقي، فيقوم هذا بمعالجتها لغوياً على نحو خاص لتفسيرها<sup>٣٢٦</sup>.

أو كما أوردها (براون ويول: ١٩٨٣) في صيغة سؤال ورد في مقدمة كتابهما: "كيف يستعمل الإنسان اللغة من أجل التواصل، وعلى الخصوص، كيف ينشئ المرسل رسالات لغوية للمتلقي، وكيف يشتغل المتلقي في الرسالات اللغوية بقصد تأويلها؟"<sup>٣٢٧</sup>.

يعد (تون فان ديك)<sup>٣٢٨</sup> عالماً بارزاً في ميدان تحليل الخطاب، ولقد ألف كتابه (Some Aspects of Text Grammars, 1972) بعض مظاهر نحو النص. ثم أتبعه بمؤلف آخر هو: (Text and Context, 1977) النص والسياق. وقد كان يتطلع إلى بناء نظرية لسانية للخطاب كافية،

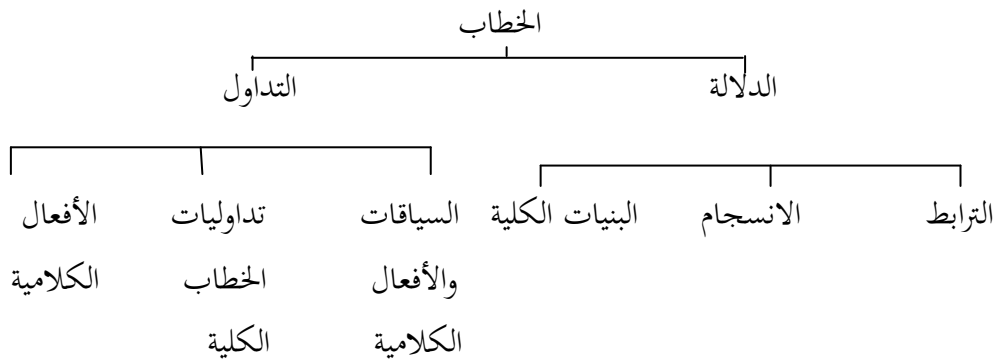
---

٣٢٦- براون، ج. ب. و يول، ج. ١٩٩٧م. تحليل الخطاب. ترجمة: مُجد لطفى الزليطني ومنير التريكي. الرياض: جامعة الملك سعود - النشر العلمي والمطابع. ص: ي.

٣٢٧ - انظر مقدمة: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص IX.

٣٢٨ - خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص. الطبعة الثانية، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي. ص ٢٧.

تستطيع تحليل وتفسير كثير من المظاهر الخطابية التي تقف لسانيات الجملة عاجزة أمامها، من هذه المظاهر: "موضوع الخطاب"، "الانسجام"، "البنية الكلية"، إلخ. وإن شئنا الدقة قلنا الاهتمام بهذه المظاهر في مستويي الدلالة والتداول. وكان الهدف الأساس من وضع المؤلف الثاني (١٩٧٧) هو "إنشاء مقارنة أكثر وضوحاً وتنظيماً للدراسة اللسانية للخطاب". ينقسم الكتاب إلى قسمين رئيسيين: القسم الأول دلالي والثاني تداولي. وبإمكاننا أن نعرض المظاهر المدرجة تحت هذين القسمين على شكل خطاطة كالتالي<sup>٣٢٩</sup>:



وعلى هذا النحو ندرك أن الانسجام ليس إلا مظهراً خطابياً واحداً من مظاهر خطابية أخرى في المستوى الدلالي.

يلجأ فان ديك في معالجته لبعض الخطابات المدروسة طوال مؤلفه، إلى الصياغة المنطقية لبعض "القواعد" أو القيود التي تحكم مظهراً معيناً من مظاهر الخطاب، أو في اتكائه على مفاهيم مثل معرفة العالم أو العوالم الممكنة أو الإطار، إلخ.

٣٢٩- خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٢٧.

## مظاهر الانسجام التي حللها فان ديك

## ١- الترابط

يستعمل فان ديك مفهوم الترابط<sup>٣٣٠</sup> للإشارة إلى علاقة خاصة بين الجمل، ولما كانت الجملة مقولة تركيبية والترابط علاقة دلالية، فقد فضل الباحث الحديث عن العلاقة بين قضيتي (أو قضايا) جملة ما أو جمل ما، والأمثلة الثلاثة التالية توضح المقصود بالترابط: فالمثال الأول مقبول والثاني أقل مقبولية والثالث غير مقبول:

(١) أ- جون أعزب، فهو إذن غير متزوج.

ب- جون أعزب، إذن فقد اشترى كثيراً من الأسطوانات.

ج- جون أعزب، وإذن فأمستردام هي عاصمة هولاندا.

ما هي الشروط التي تحكم الترابط؟

يعتبر الباحث أن الشرط الأول هو العلاقة بين معاني الكلمات الواردة في الجمل، ويعطي كمثال عن هذا الشرط الجملة الأولى من (١) حيث إن مفهوم "أعزب" يتضمن مفهوم "غير متزوج". إلا أن شرطاً كهذا ليس كافياً لكي نتحدث عن جملتين مترابطتين. لنأخذ المثال التالي:

٣٣٠- فان ديك. Text and Context, 1977، ص ٤٦، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق.

جون أعزب، وإذن فبيتر غير متزوج.

فهو مثال غير مقبول، ومن ثم ليس مترابطاً، وهذا يقتضي إضافة شرط آخر، وهو التطابق الإحالي، أي أن يكون نفس الشخص متحدثاً عنه في طرفي الجملة. لكن الجملة (أب)، تجعل هذا الشرط غير كاف، وهي جملة "غريبة" بتعبير فان ديك رغم أن المتحدث عنه هو هو، وتكمن غرابتها في أننا لا ندري من أي منظور يمكن أن يتعالق واقع كون جون أعزب وواقع شرايه كثيراً من الأسطوانات.

يستخلص مما تقدم أن الترابط يتطلب شرطاً أعم وهو تعالق الوقائع التي تشير إليها القضايا.

على أن ترابط الوقائع ينبغي أن يستجيب لبعض الشروط، ومنها الترتيب الزمني، فإذا كنا

نقبل جملة مثل:

أمس كان الطقس حاراً، لذا ذهبنا إلى الشاطئ.

فإن جملة مثل:

أمس كان الطقس حاراً جداً، فذهبنا إلى الشاطئ في الأسبوع الماضي.

غير مقبولة ومن ثم غير مترابطة؛ لأنها لم تستجب لشرط الترتيب الزمني، وقد تحترم متتالية ما

شرط الترتيب الزمني وعلاقة السبب والنتيجة دون أن تكون مترابطة، ونضرب لذلك مثلاً لذلك:

حلمت أن الطقس حار جداً، فذهبت إلى الشاطئ.

لأن واقع كون الطقس حاراً في عالم حلم ليس سبباً عادياً للذهاب إلى الشاطئ في عالم فعلي. ومن ثم ينبغي أن يضاف شرط آخر وهو تعالق العوالم الممكنة.

من كل هذا الذي تقدم يستخلص أن "الجمل المترابطة إذا كانت الوقائع التي تشير إليها قضاياها متعلقة في عوالم متعلقة"<sup>٣٣١</sup>، لكن هذه الخلاصة تدفعنا إلى طرح السؤال التالي: ما هي الشروط التي تعتبر الوقائع في ظلها متعلقة؟

يذهب فان ديك إلى أن أحد شروط تعالق الوقائع هو علاقة السبب والنتيجة<sup>٣٣٢</sup>، محددًا السبب على الشكل التالي " يسبب (A) الحدث (B) إذا كان (A) شرطاً كافياً لظهور (B)". فكلمة كان السابق شرطاً كافياً للنتائج كانت الوقائع متعلقة؛ مثال ذلك (جون أعزب فهو إذن غير متزوج). ولكن علاقة الشرط والنتيجة التي تميز الترابط غير واردة دائماً، ويوضح هذه الأمثلة التالية:

ذهبنا إلى الشاطئ لكن بيتر ذهب إلى المسبح.

ذهبنا إلى روما وكذلك فعلت أسرة جونسون.

---

٣٣١- فان ديك. Text and Context, 1977، ص ٤٨، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٣٢-٣٣.

٣٣٢- فان ديك. Text and Context, 1977، ص ٤٨، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٣٣.

ففي هاتين الجملتين لا يعبر الناتج (ذهاب بيتر إلى المسبح) عن قضية تشير إلى واقع يعد، بطريقة ما، نتيجة للواقع الذي يشير إليه السابق (ذهبنا إلى المستشفى). ولكن هذا لا يعني أن الوقائع غير مترابطة، ولتوضيح كيفية الترابط بينها يلجأ ديك إلى وضع مفاهيم تفسر هذا الترابط، وسنكتفي بالمثل أعلاه (ذهبنا إلى الشاطئ لكن بيتر ذهب إلى المسبح) رغبة في الإيجاز، إن الذي يضمن ترابط هذه الجملة هو "النشاط المتماثل" أي "الذهاب إلى الشاطئ" و "الذهاب إلى المسبح" فالنشاط الممارس في كلتا الحالتين هو السباحة. على عكس ما هو وارد في الجملة التالية:

ذهبنا إلى الشاطئ ووُلِدَ بيتر في مانشيستر.

ففي هذه الجملة لا مجال للمقارنة بين ذهابنا إلى الشاطئ وبين كون بيتر مولوداً في مانشيستر. بمعنى أن الوقائع الواردة في هذه الجملة متباعدة، أضف إلى ذلك أن تماثل الأنشطة يمكن أن يحدد انطلاقاً من "وجهة نظر" معينة، وهي في حالة جملة (ذهبنا إلى الشاطئ لكن بيتر ذهب إلى المسبح) "أنشطة التسلية"، وكذلك من وجهة نظر زمن معين أو عالم ممكن أي "أمس"، وباعتبار وجهة النظر الأخيرة يمكن أن تكون الجملة السابقة (ذهبنا إلى الشاطئ لكن بيتر ذهب إلى المسبح) جواباً عن سؤال مثل: "ماذا فعلتم أمس؟" لكن لا يمكن أن تكون الجملة (ذهبنا إلى الشاطئ ووُلِدَ بيتر في مانشيستر) مناسبة في الجواب عن هذا السؤال، أو على الأقل الطرف الثاني منها. "يترتب عن هذا أننا نؤول العلاقات بين الوقائع بالنظر إلى قاعدة مشتركة"<sup>٣٣٣</sup>.

---

٣٣٣- فان ديك. Text and Context, 1977. ص ٤٩، نقلاً عن: خطابي، مجلد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق.

وهكذا ينتهي الباحث إلى أن " الشرط الأدني لترابط القضايا التي تعبر عنها جملة أو متتالية هو ارتباطها بموضوع (موضوعات) التخاطب نفسه<sup>٣٣٤</sup>."

## ٢- الانسجام

يحتاج الانسجام كما يقول: ديك إلى تحديد نوع الدلالة التي ستمكنا من ذلك. وهي دلالة نسبية، حتى لا نؤول الجمل أو القضايا بمعزل عن الجمل والقضايا السابقة عليها، "فالعلاقة بين الجمل محددة باعتبار التأويلات النسبية<sup>٣٣٥</sup>". ولكي يبرهن على ضرورة التأويل النسبي يشرع في تحليل ثلاثة مقاطع من قصة بوليسية، ولا يهمننا هنا تتبع كل التفاصيل الواردة في تحليله لهذه المقاطع، لهذا سنكتفي بإبراز العلاقات التي تجعل المقطع متماسكاً، ثم بالعلاقات القائمة بين تلك المقاطع.

(١) أ- دخلت كلاير راسل إلى مكتب الـ (Clarion) في الصباح التالي يملأها الإحساس بالتعب والكآبة، ذهبت مباشرة إلى غرفة نومها، نزعَت قبعَتها، لمست وجهها بالمدرة ثم جلست إلى منضدتها، كان بريدها مشتتاً ومنشفتها ناصعة البياض ومحبرتها مليئة بالمداد. لكنها لم ترغب في العمل.

(١) ب- دفعت البريد جانباً وحدقت من النافذة. كانت الشمس حارة والشوارع مغبرة، كانت فيرفيو في حاجة ماسة إلى المطر. وكان منظر المدينة الصغيرة المتناثرة محترقاً.

---

٣٣٤- فان ديك. Text and Context, 1977, ص ٥٢، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٣٤.

٣٣٥- فان ديك. Text and Context, 1977, ص ٩٥، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٣٤.

(١) ج- وهي جالسة هناك، فكرت في هاري ديوك. كانت تفكر فيه معظم الليل. هاري ديوك وبيتر. بيتر وهاري ديوك. كانت تتقلب في السرير الضيق، محدقة في الظلام، متذكرة كل التفاصيل الصغيرة لما كان قد حدث. إنها ترى هاري ديوك بشكل جلي. إنها ترى كتفه القويتين، ورأسه الفاحم الصغير، وشاربه المقلّم الصغير، إنها تحس بقوته، كان عليه فقط أن يمد يده لتضع فيها يدها بسرور، إنها تعرف أنه يعلم ذلك. وقد أخافها ذلك...

سنقوم بتلخيص العلاقات التي يرى الباحث أنها ساهمت في انسجام كل مقطع ثم العلاقات بين المقاطع، فالعلاقات الأساسية في المقطع الأول قابلة للتصنيف على النحو التالي:

١١- التطابق الذاتي. ومثال ذلك التطابق بين (كلاير راسل) وبين الضمير (هي) المستتر في الأفعال المتعلقة بها (ذهبت، نزعت...)، وهو تطابق واضح بين الإسم وبين الضمير المحيل إليه. أما الذوات الأخرى الواردة في هذا المقطع فهي متعاقبة ولكن بطريقة غير مباشرة وهي: (مكتب)، و (غرفة العمل)، و (قبة)، و (وجه)، و (المدررة)، و (منضدة)، و (محررة)، و (منشفة)، و (بريد).

١٢- علاقات التضمن والعضوية، الجزء - الكل، ثم الملكية. ومثال علاقة الجزء بالكل: تعد غرفة العمل جزءاً من مكتب، كما أن المنضدة تعد جزءاً من غرفة المكتب. والوجه يمكن أن يكون جزءاً من شخص، أما علاقة الملكية فإنها تتجلى في أن القبة والمدررة تعتبر ملكيات ممكنة لأنثى إنسانية.



الذوات في هذا المقطع تدور حول مفهومين: مفهوم "الأنتى الإنسانية" و مفهوم "المكتب". هل تعتبر هذه العلاقات كافية لضمان انسجام النص؟ ألا يمكن أن يتضمن نص ما هذه العلاقات دون أن يكون منسجماً؟ واعتباراً لهذه التساؤلات يضيف فان ديك شرطاً آخر وهو:

"الحالة العادية المفترضة للعوامل، التي يشتمل عليها الخطاب، وهو شرط معرفي كما يقرر ذلك فان ديك، ويعني به "أن توقعاتنا حول البنيات الدلالية للخطاب تحددها معرفتنا حول بنية العوامل عموماً والحالات الخاصة للأمور أو مجرى الأحداث"<sup>٣٣٦</sup>. ولكننا نحتاج لكي نحدد العوامل غير العادية، إلى مؤشرات تعين على ذلك، ففي المقطع الأول مثلاً، يشير العنصر (لكن) إلى انعدام رغبة العمل لدى كلاير راسل، رغم أن الظروف مواتية (توافر المداد... ) ويعد انعدام رغبة العمل غير عادي في هذا العالم الذي توافرت فيه جميع الشروط.

ولكي يتضح مبدأ "الحالة العادية" المفترضة يسوق ديك الأمثلة التالية:

١٣- (...) نزع ثيابها (...).

١٤- (...) ألقمت منضدتها خارج النافذة (...).

١٥- (...) شربت حبرها (...).

---

٣٣٦- فان ديك. Text and Context, 1977 ص ٩٩، نقلاً عن: خطابي، مجّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق.

إن هذه الأمثلة البديلة غير مقبولة وغير منسجمة مع عالم العمل وتوافر شروطه، وهذا لا يلغي إمكانية ورودها في سياقات أخرى وفي خطابات أخرى. ولكي تبعد إمكانية ورود هذا الخطاب البديل يلجأ فان ديك إلى مبدأ ثان، وهو مفهوم ذات الإطار الذي يميز معرفتنا للعالم، ففي المقطع الأول إطار مكتب أي مجموعة نمطية ذوات المكتب وأنشطة نمطية في المكاتب، ومعنى هذا أن الخطاب البديل أعلاه ليس مقبولاً لأنه يخرق مبدأ الحالة العادية المفترضة للعالم فقط، وإنما لأنه يتناقض أيضاً مع إطار المكتب الذي تشكل لدينا بناء على تجربتنا الحياتية/ اليومية.

وإذا انتقلنا إلى **المقطع الثاني** نجد أن أول مؤشر على انسجامه مع الأول هو ورود الضمير "هي" المحيل إلى (كلاير راسل)، بمعنى اصطلاحي هناك تطابق إحالي بواسطة الضمير "هي".

١٦ - علاقة التكرير التي يجسدها ورود كلمة (بريد) في المقطع الثاني، وقد وردت في المقطع الأول أيضاً.

١٧ - تعالق المحمولات، فالمحمول "حدقت (خارج النافذة)" متعلق مع المحمول "كانت في المكتب" ومع المحمول "لم ترغب في العمل"، ولا يحتاج الأمر إلى التذكير بأن المحمول الأول ورد في المقطع الثاني بينما المحمولان الآخريان وردا في المقطع الأول.

هذا بالنسبة لتعالق الجملة الأولى من المقطع الثاني مع الأول، وحين ننتقل إلى ما تبقى من المقطع الثاني نجد أن الحديث يدور عن أشياء لم ترد في الأول؛ فما هي علاقتها إذن مع المقطع الأول؟ (بمعنى أنها لا تنتمي لا إلى إطار المكتب ولا إلى إطار المرأة، وهي الشمس، والمطر، والشوارع، والمدينة،

كما يوحي بأن العلاقة بين المقطعين مقطوعة). ولكي يأخذ فان ديك هذا الواقع الجديد بعين الاعتبار يشير إلى أن هناك تغيراً في موضوع الخطاب، "أي أن الخطاب يدور حول شيء آخر مختلف عن السابق.

والسؤال الذي ينبغي أن يطرح هو: "هل يعتبر هذا التغيير مقبولاً، أي هل يمكن الوصول إلى هذا الموضوع الجديد من خلال الموضوع السابق؟"<sup>٣٣٧</sup>، إن الرابط بين الموضوعين هو المحمول "حدقت خارج النافذة" وهذا يستلزم أنها رأت شيئاً ما في الخارج أثناء التحديق، ثم إذا كانت البناية التي يوجد فيها المكتب جزءاً من مدينة، وإذا كانت للمدينة شوارع، إلخ، فإن إدراج مقولة "خارج" (البناية) يسمح بإدراج إطاري الطقس (المطر، الشمس، إلخ) والمدينة، ومن ثم فإن العلاقة التي مكنت من الوصول إلى الموضوع الجديد المؤسس في "عالم" مختلف مكاناً هي علاقة النظر إلى الخارج، وهي علاقة تبرر الحديث عن ذوات جديدة.

كيف يتعالق المقطع الثالث مع المقطعين السالفين؟ لقد تم هذا التعالق بواسطة:

١٨ - الإشارة "هناك"، وهي إشارة إلى الموضوع الأول (جلوس المرأة في المكتب).

١٩ - المقطع ذاته منسجم باعتبار أن الذوات الواردة فيه تتمركز حول إطارين: إطار الليل وتندرج فيه الذوات، الليل، الظلمة، السرير، كما أن المحمول "التقلب في الفراش" يعد

---

٣٣٧- فان ديك. Text and Context, 1977 ص ١٠٠، نقلاً عن: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق.

استلزماً ممكناً للأرق المرتبط بإطار الليل. ثم إطار الإنسان الذكر: الكتفان، الشارب، الرأس، القوة.

على أن في هذا المقطع الأخير موضوعاً جديداً يجسده المحمول "خلق العالم" و "التفكير"، وهو المحمول الذي سمح بإدراج ذوات جديدة غير موجودة واقعياً في العالم الفعلي لموضوع الخطاب الأول، وقد تم إدراج هذا الموضوع الجديد بواسطة علاقة التذكر والاسترجاع، والذوات المدرجة في الموضوع هي: (هاري ديك) و (بيتر) و (السرير)، ولكن الإسمين العلمين سبق إدراجهما في فصول سابقة من القصة. ويرى ديك أن إدراج هذه الذوات منسجم مع العالم الفعلي بواسطة علاقة التذكر والاسترجاع.

بعد هذا التحليل المركز للمقاطع السالفة يمكن أن نختزل وسائل انسجام الخطاب السالف على الشكل التالي:

أ- تطابق الذوات.

ب- علاقات: التضمن، الجزء - الكل، الملكية.

ت- مبدأ الحالة العادية المفترضة للعوامل.

ث- مفهوم الإطار.

ج- التطابق الإحالي.

ح- تعالق المحمولات.

خ- العلاقات الرابطة بين المواضيع الجديدة: علاقة الرؤية، التذكر...

### ٣- ترتيب الخطاب

إن ترتيب الخطاب أحد مظاهر انسجام الخطاب، أو كما يسميه فان ديك الترتيب العادي للوقائع في الخطاب<sup>٣٣٨</sup>، وذلك من خلال ورود الوقائع في متتالية معينة التي تخضع لترتيب عادي تحكمه مبادئ مختلفة على رأسها معرفتنا للعالم. ومثال الترتيب العادي المقطع الأول من الخطاب الذي سبق تحليله:

(١) أ- دخلت كلاير راسل إلى مكتب الـ (Clarion) (... ) ذهبت مباشرة إلى غرفة عملها، نزعنا قبعتها، لمست وجهها بالمدبرة ثم جلست إلى منضدتها.

إن الأفعال المحال إليها في هذه المتتالية مرتبة حسب وقوعها، إلى درجة أننا لو نقلنا فعل "الجلوس إلى المنضدة" إلى أول المتتالية وأخرنا "الدخول إلى المكتب" لكان الترتيب غير عادي، لأن معرفتنا للعالم هي التي توجه معرفة الترتيب العادي من غير العادي. بتعبير أبسط، نقول: إن المعلومات التي ترد في المتتاليات ليست خاضعة للمصادفة ولا لمشيئة الكاتب، إن لم نفترض وجود مقصدية خلف هذا الترتيب أو ذاك.

---

٣٣٨- خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٣٨.

ويمكن أن يحدث تغيير في الترتيب لمتتالية ما، عندما يكون مصحوباً بنتائج تجعل التأويل مختلفاً من زاوية تداولية. ووسائل تغيير الترتيب متنوعة نكتفي بالإشارة إلى واحدة منها وهي إدخال ظرفي الزمان "قبل" أو "بعد" أو "آنفاً" على المتتالية.

٢- ذهبت مباشرة إلى غرفة عملها، وقبل أن تجلس إلى منضدتها، نزعت قبعتها ولمست وجهها بالمدركة.

٣- ذهبت مباشرة إلى غرفة عملها وجلست إلى منضدتها بعد أن نزعت قبعتها ولمست وجهها بالمدركة.

يترتب عن هذا التغيير في ترتيب ورود المعلومات قياساً إلى (١) -أ، أن "نزع القبعة والتجميل" في (٢) أهم من الجلوس إلى المنضدة، بمعنى أن إعادة الترتيب هذا له "قيمة إخبارية" أكثر من الترتيب العادي في (١) -أ.

هناك نوعان من الترتيب، أولهما حر، والثاني مقيد، ويكون الترتيب حراً إن لم يحدث فيه التغيير أي أثر دلالي أو تداولي، ويكون مقيداً إن أحدث فيه التغيير أحد هذين الأثرين، أو أدى إلى عدم انسجام الخطاب بعدما كان منسجماً. ومثال الترتيب المقيد:

٤- جلست إلى منضدتها، نزعت قبعتها وذهبت مباشرة إلى غرفة عملها.

إن هذه المتتالية غير منسجمة لأن المفترض (حسب معرفتنا للعالم) أن يسبق ورود غرفة العمل الجلوس إلى المنضدة، بناء على علاقة الاحتواء. ويمكن أن نسوق، بالمقابل، المثال التالي على الترتيب الحر:

٥- (...) جلست إلى منضدتها، كانت منشفتها ناصعة البياض ومجبرتها مليئة بالمداد وبريدها مشتتاً (...).

الملاحظ أن الذوات (المنشفة، المحبرة، البريد) قد عُيِّر ترتيبها بالقياس إلى (١)-أ، ولكن هذا الترتيب لم يغير في انسجام المتتالية شيئاً.

لقد حصر فان ديك العلاقات التي تحكم ترتيب الوقائع وترتيب المتتالية الخاضعة لمبادئ معرفية كالإدراك والاهتمام إلى ما يلي:

١- العام - الخاص.

٢- الكل - الجزء.

٣- المجموعة - المجموعة الفرعية - العنصر.

٤- المتضمن - المتضمن.

٥- الكبير - الصغير.

٦- الخارج - الداخل.

ويمكن أن نقدم كمثال عن علاقة العام - الخاص، المثال التالي:

٦- إنها ترى هاري ديوك، إنها ترى كتفيه القويتين (...).

يقول فان ديك: إننا نرى عادة مجموع الشيء قبل أجزائه، كما أننا نرى شيئاً كبيراً قبل أن نرى شيئاً أصغر منه، إلا أن الترتيب الخاضع بدوره لهذه العلاقات يمكن أن يحدث فيه تغيير ما، إذ يمكن أن يفسر شيء خاص بشيء عام، مثلاً:

٧- تأخر بيتر مرة أخرى. لم يحدث أن حضر أبداً في الوقت المحدد.

كما يمكن أن يتقدم المملوك على المالك أو الجزء على الكل إلخ، ويتم ذلك لأغراض ومقاصد يهدف المتكلم / الكاتب إلى تحقيقها...

وهكذا يتضح أن الترتيب يقوم بدور أساسي في انسجام الخطاب، وكلما حدث تغيير في الترتيب دون أن يحقق أغراضاً معينة محددة سلفاً، كان الخطاب غير منسجم (من حيث إغفاله للعلاقات السالفة الذكر، أي العام - الخاص...).

#### ٤- الخطاب التام والخطاب الناقص

لم ينل هذا المظهر اهتماماً يذكر من قبل محلي الخطاب وعلماء النص، ويصف فان ديك الخطاب التام بما يلي: أن كل الوقائع المشكلة لمقام معين توجد في الخطاب؛ ولأن الوقائع التي تصف



مقاماً ما غير قابلة للحصر؛ فإن الخطابات ليست تامة ولا تحتاج إلى أن تكون كذلك، بمعنى أن المعلومات الواردة في خطاب ما تخضع لعملية انتقاء، بحيث لا نجد في الخطاب إلا المعلومات "الضرورية" (التي يعتبرها طرفا التخاطب ضرورية).

يقرر ديك أن خطاب اللغة الطبيعية، إذا قيس بخطاب اللغة الصورية يعد غير صريح أو قُل يعد ضمناً، مما يدفع المخاطب - القارئ إلى استغلال آلة الاستدلال، في بعض الأحيان، لفهم وتأويل الخطاب، ومن ثم يقيم ديك تمييزاً متوازياً بين كل من الأنواع التالية<sup>٣٣٩</sup>:

١- الخطاب التام/ الخطاب الصريح. يعد الخطاب التام خطاباً منسجماً؛ لأن كل المعلومات الواردة في خطاب ما تخضع لعملية انتقاء، بحيث لا توجد في الخطاب إلا المعلومات الضرورية. المثال رقم ١:

١- "عاد جون إلى منزله في الساعة السادسة، نزع معطفه وعلقه في المشجب، قال "هَي، حَيَّي" مخاطباً زوجته، وقَبَّلَهَا. سأل: "كيف كان العمل في المكتب اليوم؟" ثم أخذ من المبردة قارورة جعة قبل أن يشرع في غسل الصحون"، هذا المثال تام نسبياً، ويعلق فان ديك عليه: بأنه مستوى وصفي ناقص أو ضمني بالنظر إلى المعلومات المقدمة في المثال رقم ٣ أدناه.

---

٣٣٩- فان ديك. Text and Context, 1977 ص ١١٠، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق.

٢- الخطاب الناقص/ الخطاب الضمني. يعد الخطاب الناقص - انتقائياً - خطاباً منسجماً، لأن المستمع/ القارئ يملأ الناقص عن طريق الاستدلال، باعتبار القضايا غير المعبر عنها فيه ضمنية. المثال رقم ٢:

"عاد جون إلى منزله في الساعة السادسة وتناول عشاءه في الثامنة"، هذا المثال ناقص انتقائياً؛ لأنه أغفل أنشطة جون من السادسة حتى السابعة، وذلك بالنظر إلى المعلومات المعطاة في المثال رقم ١.

٣- الخطاب المفرط في التمام/ فوق التام. يعد خطاباً غير منسجم. المثال رقم ٣:

"عاد جون إلى منزله في الساعة السادسة، وهو سائر في المدخل الرئيسي وضع يده في الجيب الأيسر لمعطفه، بحث عن مفتاح الباب، وجده، أخرجه، وضعه في القفل، أدار المفتاح ودفع الباب، دخل وأقفل الباب وراءه".

ويوضح فان ديك عدم انسجام الخطاب هنا، وذلك إذا قمنا بإدماج الخطاب في المثال رقم ٣ مع المثال رقم ١ أعلاه، فسيكون لدينا خطاب فوق التام (مطنب)، لأن التفاصيل المعطاة تتعلق بفعل واحد، ولم تفصّل بقية الأفعال الأخرى، ومن ثم ستكون لدينا معلومات كثيرة قياساً إلى مستوى المؤسس ببقية الخطاب، ولذلك يعد فان ديك الخطاب المفرط في التمام بأنه شرط لعدم انسجام الخطاب، في حين أن النقصان يعد طبيعياً لأسباب تداولية.

٤- الخطاب المفرط في النقصان/ دون التمام، يعد خطاباً غير منسجم، المثال رقم ٤:

" (... ) وضع يده في الجيب الأيسر لمعطفه وبحث عن المفتاح. أدار المفتاح. أففل الباب (...)." .

فالخطاب في المثال رقم (٤) خطاب دون التمام، لأنه اكتفى بذكر بعض التفاصيل وحذف أخرى، وهي مكونات أساسية للفعل المركب، ومن ثم فهو غير منسجم. ولكن تمام الخطاب ونقصانه ليس مظهراً قاراً ملازماً لكل أنواع الخطاب، بل التمام والنقصان درجات أولاً، ثم هو مرتبط بنوع الخطاب والهدف من نقله إلخ...

أما الخطاب المفرط في التمام والخطاب المفرط في النقصان هو الذي يعد غير منسجم، بينما يعد الخطاب الناقص انتقائياً، خطاب منسجم نظراً لأن المستمع/ القارئ يملأ الناقص عن طريق الاستدلال (باعتبار القضايا غير المعبر عنها فيه ضمنية)، فهل معنى هذا أن جميع الاستدلالات التي يقوم بها المتلقي واردة؟ يجب فان ديك بالنفي، أولاً بتحديد المعلومات الضمنية بأنها "مجموعة الاستلزامات الضرورية من أجل تأويل الجمل المتتالية"<sup>٣٤٠</sup>، وثانياً لأن كثيراً من الاستدلالات قد تعد حشواً، ما دمنا نملك بنية معرفية ذهنية اسمها الإطار، ومن بين هذه الاستدلالات التي تعد من باب الحشو: إذا أرسل س رسالة إلى (ص)، فإن (س) كتب هذه الرسالة ووضعها في ظرف محتوم ثم وضع طابعاً بريدياً على الظرف ثم ذهب إلى البريد، إلخ، فهذه المعلومات لا تعتبر استدلالات لأنها جزء من معرفتنا الفرعية "لإرسال رسالة"، أي إطار إرسال رسالة ما.

٣٤٠- فان ديك. Text and Context, 1977 ص ١١٢، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق.

## ١ - موضوع الخطاب/ البنية الكلية

إن موضوع الخطاب/ البنية الكلية هو ما يمكن أن نطلق عليه: عنوان المقال/ أو النص/ أو الرسالة، وهو كما يقول فان ديك: "يختزل موضوع الخطاب وينظم ويصنف الإخبار الدلالي للمتتاليات ككل"<sup>٣٤١</sup>، تلك هي وظيفة موضوع الخطاب الذي يعد بنية دلالية بواسطتها يصف فان ديك انسجام الخطاب، وبالتالي يعتبر أداة "إجرائية" حدسية بها تقارب البنية الكلية للخطاب، ويعد مفهوم: "موضوع الخطاب" بأنه مفهوم "فضفاض". ولكي نتجاوز (أو على الأقل للتقليل من) هذا الطابع الفضفاض يلجأ فان ديك إلى تحليل ملموس لمقطع من قصة بوليسية اقتطف منها المقاطع التالية:

(١) كانت فيرفيو تحتضر فيما مضى كانت مدينة مزدهرة متطورة، وكان مصنعها الكبيران المتخصصان في صنع الآلات اليدوية مصدراً وفيراً للثروة. الآن، ولّى عصر فيرفيو الذهبي. وسبب ذلك الإنتاج بالجملة، إذ عجزت طرق إنتاج المدينة عن منافسة المصانع العصرية التي ظهرت بين عشية وضحاها في المنطقة المجاورة.

لقد جعل الإنتاج بالجملة وبتونفيل فيرفيو تؤدي الثمن، تعد بنتونفيل، التي تبعد عن فيرفيو بحوالي ثلاثين ميلاً، مدينة سريعة النمو صناعياً، إنها مدينة فطرية، مدينة الجيل الشاب، وهي بمتاجرها اللامعة الطلاب، ومنازلها الصغيرة الرخيصة، وعرباتها الصغيرة للنقل، قلب اقتصادي شاب ونظيف.

---

٣٤١- فان ديك. Text and Context, 1977 ص ١٣٢، نقلاً عن: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق.

أما شباب فيرفيو فقد ذهبوا إلى بنتونفيل، أو إلى مدن أخرى بعيدة في الشمال، ومنهم من ذهب إلى نيويورك. كما أن معظم الوظائف المتقدمة انتقلت إلى بنتونفيل بمجرد ما ظهرت الإعلانات على الحائط. ولم يبق في فيرفيو إلا متاجر صغيرة مغامرة مستمرة حسب الإمكان.

لقد تقهقرت فيرفيو، ويتجلى هذا في منازلها الواطئة، وطرقها المهملة، وبؤس الأشياء المعروضة في المتاجر. كما يتجلى في البؤس المهيب لجماعة قليلة من المتقاعدين الذين أدوا مهمتهم على أحسن وجه في العصر الذهبي والذين قنعوا بالعيش خارج الزمن في هذه المدينة الصغيرة الكثيرة الراكدة، كما يتجلى هذا على الخصوص في عدد العاطلين المتحلقين في زوايا الشوارع في لامبالاة وعدم اكتراث.

يقرر ديك أننا لو سألنا متكلم اللغة الناشئ عما يمكن أن يكونه موضوع هذا المقطع لكانت إجابته شيئاً من قبيل "فيرفيو مدينة صغيرة"، أو "انحطاط فيرفيو" أو "انحطاط فيرفيو بسبب الإنتاج بالجملة ومنافسة مدينة مجاورة، بنتونفيل"، لكن السؤال الذي ينبغي أن يطرح هو: ما هي القواعد (الدلالية) أو الإجراءات التي ترفد هذه القدرة على بناء موضوع الخطاب؟ هناك إجابات عدة على رأسها أن الموضوع عُبر عنه في المقطع عدة مرات:

(٢) كانت فيرفيو تحتضر.

ولّى عصر فيرفيو الذهبي.

الإنتاج بالجملة وبتونفيل جعلاً فيرفيو تؤدي الثمن.

تقهقرت فيرفيو.

من خلال هذه الجمل يمكننا أن نلاحظ أن فيرفيو تشتغل كموضوع لعدد من الجمل المتتالية، غير أن هذه الإجابة الكمية غير كافية، ويمكن أن نجد دليلاً أقوى في كون معاني جمل هذه المتتاليات متقاربة، إضافة إلى أن هذا المعنى تحدده جمل أخرى، وهكذا يعالج الباحث انسجام هذا المقطع انطلاقاً من الواقع الحالي لفيرفيو أي الانحطاط، الذي يتضمن ازدهاراً سابقاً، فمفهوم الانحطاط هذا ينظم أجزاء المقطع السالف بالإضافة إلى كون كثير من الجمل تخصيصاً له، مثال ذلك مظهر المدينة، شوارعها، حالة البطالة، إلخ. لكن المقطع يحدد، في مقابل ذلك، بعضاً من أسباب الانحطاط وهي عدم القدرة على التنافس لكون طرق الإنتاج تقليدية... كما أن المقطع تضمن أوصافاً للانحطاط مثل "قديم"، "التقاعد"، "طرق تقليدية" إلخ، بينما وصف مظاهر الازدهار على النحو التالي: "عصري"، "شاب"، "نشيطاً"، إلخ.

وينتهي فان ديك إلى أن "انحطاط فيرفيو الناتج عن عجزها عن منافسة بنتونفيل" هو موضوع خطاب هذا المقطع، بينما تقوم الجمل الواردة في (٢) "بالإعلان" عن موضوع مقطع صغير، أو تؤكد، بعد مقطع ما، الموضوع المفترض الذي بناه القارئ. وبهذا المعنى يمكن أن ينظر إلى الجمل الأخرى كجمل "تشرح" أو "تخصص" إخبار الجمل التي تعتبر موضوعاً<sup>٣٤٢</sup>. وانطلاقاً من هذا التحليل ينتهي

---

٣٤٢- فان ديك. Text and Context, 1977، ص ١٣٦، نقلاً عن: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق.

فان ديك إلى أن مفهوماً ما (الأنحطاط في هذا الخطاب) يمكن أن يصبح موضوع خطاب إذا كان ينظم سلمياً البنية المفهومية (القضوية) للمتتالية<sup>٣٤٣</sup>.

ونجد أن مفهوم: "البنية الكلية"، لا يختلف عن مفهوم "موضوع الخطاب"، وفي هذا الصدد يقول: "إن وصف مفهوم الخطاب (أو جزء من الخطاب) المعطى أعلاه متطابق مع وصف البنيات الكلية، أي أن بنية كلية ما لمتتالية من الجمل هي تمثيل دلالي من نوع ما...<sup>٣٤٤</sup>" بمعنى أن كلاً من موضوع الخطاب والبنية الكلية تمثيل دلالي إما لقضية ما، أو لمجموعة من القضايا، أو لخطاب بأكمله.

ما هي العمليات الإجرائية التي يسلكها القارئ لبناء البنية الكلية (موضوع الخطاب؟ يطرح فان ديك العمليات التالية<sup>٣٤٥</sup>:

أ- عملية الحذف: وتندرج تحتها قاعدة عدم إمكان حذف قضية تفترضها قضية لاحقة. وهي قاعدة تضمن الإنشاء الدلالي الجيد للبنية الكلية.

---

٣٤٣- فان ديك. Text and Context, 1977 ص ١٣٦، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٤٤.

٣٤٤- فان ديك. Text and Context, 1977 ص ١٣٧، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٤٤.

٣٤٥- فان ديك. Text and Context, 1977 ص ١٣٧، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٤٤-٤٥.

ومثال ذلك أننا لا نستطيع حذف المعلومة "فيرفيو مدينة"، لأن هناك معلومات أخرى لاحقة تفترضها: المصانع، الشوارع، المتاجر، إلخ. في حين يمكن أن نحذف مثلاً نعت المدينة فيرفيو: "مدينة صغيرة"، لأن هذه المعلومة لا تفترضها معلومات لاحقة كما أن هذا الوصف قابل للتغيير (يمكن أن تتوسع على سبيل المثال)، ومن ثم فهو وصف عرضي، وكل المعلومات العرضية قابلة للحذف دون أن يخلف ذلك أثراً دلاليّاً في البنية الكلية، إلا أنها غير قابلة للاسترجاع.

ب- عملية حذف المعلومات المكونة لإطار أو مفهوم ما: بمعنى أنها (المعلومات) تعيّن أسباباً ونتائج وأحداثاً عادية أو متوقعة إلخ...

فمن ضمن المعلومات المكونة لإطار المدينة، والتي يمكن حذفها، "وجود مصانع في فيرفيو" و "المصانع هي مصدر ثروة فيرفيو" "في بنتونفيل متاجر"، هذه المعلومات قابلة للحذف لأنها متضمنة في إطار المدينة، أضف إلى ذلك أنها قابلة للاسترجاع نظراً لأنها جزء من إطار المدينة...

ت- عملية التعميم البسيط: وهي تتعلق أيضاً بحذف المعلومات، لكن المعلومات الأساسية.

وبتعبير آخر يمكن القول إن هذه العملية ترتبط بالوصول إلى العام انطلاقاً من الخاص، مثال ذلك: "اشترت الخشب الحجر والخرسانة، وضعت الأساس، أقمت الجدر، وبنيت سقفاً" هذه المتتالية يمكن أن تعمم في "بنيت منزلاً".



نخلص من العرض الوجيز لهذه العمليات إلى أننا نقوم فعلاً باختزال المعلومات الواردة في الخطاب، أي أن العمليات هذه "تحدد ما هو هام نسبياً في المقطع"<sup>٣٤٦</sup>، ويحدد الهام بالنظر إلى الأجزاء التي يتكون منها الخطاب وليس باستقلال عنها.

ويحاول فان ديك<sup>٣٤٧</sup> البحث عن بَيِّنَات لغوية موجودة في البنية الكلية للخطاب، ويوجزها

فيما يلي:

البَيِّنَةُ الأولى: هي ردود فعل القارئ أو المستمع المعبرة عن عدم قبوله لمتتالية ما أو لخطاب ما لأنه يفتقر إلى بنية كلية تجمع شتاتَه، ومن ردود الفعل هذه "عن أي شيء تتحدث؟"، "ليس لما قلتَه (أو كتبته) أي معنى" إلخ، فالبيِّنَةُ الأولى هي أن "مجموعة المتتاليات التي ليست لديها بنية كلية تعتبر غير مقبولة في السياقات التواصلية".

البَيِّنَةُ الثانية: هي وجود جمل متعددة متنوعة تعبر بشكل مباشر عن قضايا كلية، ووظيفة هذه الأخيرة من الناحية المعرفية هي: "تهيئ البنية الكلية لمقطع معين عوض ترك هذه المهمة للمستمع/القارئ، أي أنها تسهل الفهم". وهي، حسب ديك، تظهر بشكل نمطي في بداية أو نهاية المقطع (انظر الجمل الواردة في ٢ أعلاه).

---

٣٤٦- فان ديك. Text and Context, 1977 ص ١٤٦، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٤٥-٤٦.

٣٤٧- فان ديك. Text and Context, 1977 ص ١٤٦، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٤٥.

البيّنة الأخرى: وهي مرتبطة بالأولى، هي وجود روابط مختلفة بين القضايا التي تشكل المقطع، من هذه الروابط: "بالإضافة إلى ذلك"، "مع ذلك"، "لكن"، "لهذا"، إلخ.

والبيّنة اللغوية الثالثة: هي الإحالة، التي تعبر عنها الضمائر المحيلة إلى الأشخاص، وأسماء الإشارة المحيلة إلى الأشخاص والأماكن...

و البيّنة الأخيرة: هي التطابق الزمني والمكاني وتطابق الصيغ، وهي أدوات موظفة في الخطاب السردي، فالمقطع الذي يحكي قصة ينبغي أن يكون في الزمن الماضي عادة.

وباختصار؛ إن لكل خطاب بنية كلية ترتبط بها أجزاء الخطاب، وأن القارئ يصل إلى هذه البنية الكلية عبر عمليات متنوعة تشترك كلها في سمة الاختزال، وإن البنية الكلية هي مفهوم مجرد (حدسي) به تتجلى كلية الخطاب ووحده، وكما لاحظنا في تعامل ديك مع الخطاب المحلّل سابقاً. وتعد البنية الكلية افتراضاً يحتاج إلى وسيلة ملموسة توضحه وتجعله مقبولاً كمفهوم، وقد وجد ديك أن مفهوم "موضوع الخطاب" هو هذه الوسيلة وإن كنا لا نلمس الفروق بين هذين المفهومين، ونعني "موضوع الخطاب" و "البنية لكلية"<sup>٣٤٨</sup>.

---

٣٤٨- فان ديك. Text and Context, 1977 ص ١٤٦، نقلاً عن: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق.

## منظور تحليل الخطاب

سوف نعتمد في هذا المنظور على كتاب (تحليل الخطاب<sup>٣٤٩</sup> Discourse Analysis)، لمؤلفيه (ج. براون و ج. يول)، ويعد هذا المؤلف نقلة نوعية في مجال تحليل الخطاب، وذلك لما يتضمنه من مقترحات ومناقشات دقيقة لوجهات نظر عديدة تنتمي إلى تخصصات متنوعة تهتم بتحليل الخطاب من زاوية تخصصها. وقبل الشروع في مناقشة مقترحات براون ويول حول الانسجام، نود أن نقدم بعض الخطوط العامة التي تحدد إطار عملهما وتميزه<sup>٣٥٠</sup>.

يمكننا عادة أن نسمي كل مقارنة تتخذ لها موضوعاً للوصف وحدة لغوية أكبر من الجملة تحليلاً للخطاب، بمعنى أن تصنيف هذه المقاربة أو تلك ضمن "تحليل الخطاب" يبني أساساً على الوحدة اللغوية المحللة وحجمها. وهناك فروق نوعية دقيقة تميز كل مقاربة عن أخرى. فهناك تحليل اجتماعي للخطاب وهناك تحليل نفسي للخطاب، وهناك تحليل بلاغي للخطاب... إلخ. وكل هذه الأنواع تهتم بتحليل الخطاب، غير أن تصوراتها النظرية لموضوعها وممارساتها للمعالجة مختلفة حتماً، دون أن يلغي واقع الاختلاف حقيقة التداخل.

---

349 - G. Brown & G. Yule. 1983. Discourse Analysis. Cambridge University Press.

٣٥٠ - خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص. الطبعة الثانية، الدار البيضاء: المركز

الثقافي العربي. المرجع السابق. ص ٤٧.

استعارت مقارنة براون ويول - التي تندرج تحت إطار عام يسمى تحليل الخطاب - أدوات من علوم أخرى مارست ولا تزال تمارس تأثيراً كبيراً في معالجة اللغة (اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات النفسية، اللسانيات التحسينية، الذكاء الاصطناعي، علم النفس المعرفي).

وهناك سمات/مميزات تميز عمل براون ويول عن بقية الباحثين في هذا المجال؛ ومنها<sup>٣٥١</sup>:

أولاً: اختزال وظائف اللغة في اثنتين؛ هما:

أ- وظيفة نقلية: أي أن إحدى الوظائف التي تخدمها اللغة هي نقل المعلومات أو تناقلها بين الأفراد والجماعات. ويذهب براون ويول إلى أن لا أحد يماري في ما تقوم به اللغة من نقل للأفكار والثقافات عموماً، كما أن لا أحد يجادل في أن اللغة تساهم بشكل فعال، بهذا النقل، في تطوير تلك الثقافات، بل تعتبر اللغة خزاناً هائلاً لتجارب الأمم عبر مسيرتها التاريخية. ولكنهما في نفس الوقت يعتبران اللغة الواقفة عند هذه الوظيفة "لغة نقلية أولية"، بحيث يفترض، في هذه الحالة، أن "ما يشغل ذهن المتكلم (الكاتب) هو النقل الفعال للمعلومات"، أي جعل ما يقوله (يكتبه) واضحاً، بمعنى قابلاً لأن يفهمه الآخرون دون عناء كبير ودون التباس أيضاً.

ب- وظيفة تفاعلية: أي قيام شكل من أشكال التفاعل اللغوي بين فردين أو بين مجموع أفراد عشيرة لغوية، على أن هذه الوظيفة الثانية تكتسي صبغة خاصة باعتبار أنه لا يهدف من ورائها إلى نقل المعلومات وإنما إلى تأسيس وتعزيز العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها. إضافة إلى ذلك فهي

---

٣٥١- خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٤٨.

تعبّر عن هذه العلاقات الاجتماعية والآراء والمواقف الشخصية والتأثيرات المرغوب إحداثها في العقيدة أو الرأي أو ما شابه ذلك، فمن الطبيعي إذاً أن يهتم بهذه الوظيفة علماء الاجتماع وعلماء الاجتماع اللغوي ودارسو التخاطب وأضرابهم.

ولا ينفي الباحثان الوظائف الأخرى للغة كالوظيفة الحشوية التي يبدو من خلالها أن المتكلمين يستعملون اللغة من أجل ملء وقت الفراغ.

ثانياً: السمة/الميزة الثانية التي تميز عملهما: هي جعلهما المتكلم/الكاتب والمستمع/القارئ في قلب عملية التواصل، إذ لا يتصوران قيام عملية تواصل بدون الأطراف المساهمة فيها، بل لن يتسنى فهم وتأويل التعابير والأقوال (الخطاب بصفة عامة) إلا بوضعها في سياقها التواصلي زماناً ومكاناً ومشاركين ومقاماً، هذا لاعتقادهما الراسخ بأن المتكلمين/الكاتب هم الذين يملكون المواضيع والافتراضات المسبقة والمستمعون/والقراء هم الذين يؤولون ويقومون بالاستدلالات، وبمعنى أعم أن الناس هم الذين يتواصلون لتحقيق مآرب وأغراض متعددة.

ثالثاً: السمة/الميزة الثالثة: هي وضع الإنسان في قلب عملية التواصل. إن بعض الاتجاهات اللسانية (الاجتماعية والنفسية والذكاء الاصطناعي وغيرها) تركز على اللغة كأشكال، أي باتخاذها اللغة هدفاً أولاً وأخيراً للبحث، وتتعامل مع اللغة كإنتاج بينما يجعلها براون ويول عملية، وهذا ما يميز عملهما عن غيرها من أنهما يضعان تمييزاً فاصلاً بين لساني يتعامل مع اللغة كإنتاج وبين محلل يجعلها عملية.

إن هدف اللساني من اللغة هو وضع القواعد المعيارية الصارمة التي تفسر الجمل المقبولة فقط، بينما هدف محلل الخطاب هو تفسير تفسير العمليات الذهنية المشتملة في إنتاج مستعمل اللغة لهذه الجمل، ويهتم أيضاً بوصف السياق الفيزيائي والاجتماعي الذي تظهر فيه تلك الجمل<sup>٣٥٢</sup>، ويهدف محلل الخطاب إلى تتبع مظهر خطابي معين للوقوف على درجة تكراره من أجل صياغة اطراد، بمعنى أن هدفه هو الوصول إلى اطرادات وليس إلى قواعد معيارية، باعتبار أن معطياته خاضعة للسياق الفيزيائي والاجتماعي وأغراض المتكلمين واستجابة المستمعين، إلخ، لذلك يتبنى محلل الخطاب "المنهجية التقليدية للسانيات الوصفية محاولاً وصف الأشكال اللغوية التي ترد في معطياته، دون إغفال المحيط الذي وردت فيه. فمحلل الخطاب يحاول أن يكتشف الاطرادات في معطياته وأن يصفها<sup>٣٥٣</sup>".

على أن الاطرادات التي يصل إليها محلل الخطاب لا ترتبط بالإنتاج وإنما بالخطاب كعملية. ويعني الإنتاج (التعامل مع وحدة لغوية كإنتاج) دراسة الجملة (أو النص) كما هي بمعزل عن المرسل والمتلقي والسياق. بينما يعني التعامل مع اللغة كعملية أخذ جميع أطراف التواصل (المرسل، المرسل إليه، الرسالة (نوعها)، السياق، إلخ) بالحسبان، وقد عبر المؤلفان عن هذا الرأي الأخير كالتالي: "سنعتبر الكلمات والعبارات والجمل التي تظهر في التدوين النصي لخطاب ما بيئة على محاولة منتج (متكلم/ كاتب) إيصال رسالة إلى متلق (مستمع/ قارئ). وسنهتم على الخصوص ببحث كيفية وصول متلق ما إلى فهم الرسالة المقصودة من قبل المنتج في مناسبة معينة، وكيف أن متطلبات المتلقي المعين في ظروف

٣٥٢ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٠، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٤٩.

٣٥٣ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٠، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٤٩.

بعينها تؤثر في تنظيم خطاب المنتج، وتتخذ هذه المقاربة الوظيفة التواصلية مجالاً أولياً للبحث وبالتالي تسعى إلى وصف الشكل اللغوي، ليس كموضوع ساكن، وإنما كوسيلة دينامية للتعبير عن المعنى المقصود<sup>٣٥٤</sup>. وهكذا، بإلحاح براون ويول على ضرورة مراعاة الأطراف المشاركة في عملية التواصل، يعلنان "إفلاس" المقاربات الأخرى التي تتعامل مع اللغة، تصفها وتحللها وتقعّد لها، كإنتاج ساكن، وهذا لا يعني بأي شكل من الأشكال إنكارهما للمجهودات التي تبذل في تلك المقاربات.

### اقتراحات براون ويول (١٩٨٣) حول الانسجام

اقترح براون ويول بعض المبادئ والعمليات للانسجام، نوجزها فيما يلي:

#### تمهيد: مبادئ عمليات الانسجام

يجعل (براون ويول ١٩٨٣) المتكلم/ الكاتب والمستمع/ القارئ في قلب عملية التواصل. كما أنهما على خلاف كثير من باحثي الانسجام، فهما لا يعتبران انسجام الخطاب شيئاً معطياً، شيئاً موجوداً في الخطاب ينبغي البحث عنه للعثور عليه (على مجسّداته)، وإنما هو، في نظرهما، شيء بيئي، أي ليس هناك نص منسجم في ذاته ونص غير منسجم في ذاته باستقلال عن المتلقي، بل إن المتلقي هو الذي يحكم على نص بأنه منسجم وعلى آخر بأنه غير منسجم، بمعنى أنهما يركزان على انسجام التأويل وليس على انسجام الخطاب، بتعبير آخر، يستمد الخطاب انسجامه من فهم وتأويل المتلقي ليس غير.

---

٣٥٤ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤، نقلاً عن: خطابي، مجّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٠.

ولتوضيح فكرتهما يقدمان نصوصاً تفتقر إلى الروابط الشكلية، ومع ذلك يستطيع القارئ فهمها وتأويلها، أي اعتبارها نصوصاً منسجمة رغم تفككها الظاهر. إليكم النص التالي:

(١) مناظرة إبستيمية: الثلاثاء ٣ يونيو. ٢٠٠٦. ز. ستيف هارلو (شعبة اللسانيات، جامعة

يورك).

"Welsh and Generalised Phrase Structure Grammar".

هذا النص عبارة عن إعلان في لائحة إعلانات جامعة إدينبورغ، وهو إعلان مقتصد أشد ما يكون الاقتصاد في طريقة الإخبار، ولكن القارئ لا يقف عاجزاً أمامه. نحن نعلم، يقول الباحثان، أن ستيف هارلو (وليس شخصاً اسمه مناظرة إبستيمية) سيلقي محاضرة (وليس الكتابة أو الغناء أو عرض شريط سينمائي) عن العنوان الموضوع بين مزدوجتين، في جامعة إدينبورغ (وليس في يورك لأنها الجامعة التي قدم منها)، في الثالث من يونيو المقبل في الوقت المبين في الإعلان، وهلم جرا<sup>٣٥٥</sup>. كيف وصل القارئ إلى هذا التأويل؟ هناك مبدآن اثنان يمكن الاعتماد عليهما، أولهما: واقع كون مكونات الإعلان متجاوزة إذ "رغم عدم وجود روابط شكلية تربط السلاسل اللغوية المتجاوزة، فإن واقع كونها متجاوزة يجعلنا نؤولها كما لو كانت مترابطة<sup>٣٥٦</sup>"، وثاني المبدأين هو افتراض الانسجام، وهو مبدأ مرتبط بالأول، ذلك أن المتلقي ينطلق من افتراض أن الخطاب كيفما كانت طريقة تقديمه، ورغم خلوه من الروابط الشكلية، خطاب منسجم، ثم يبحث بعد ذلك عن العلاقات الممكنة (المتطلبة) من أجل

٣٥٥ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٤، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥١.

٣٥٦ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٤، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥١.



بناء انسجامه، وبالتالي الوصول إلى قصد الرسالة التي ينقلها الخطاب، بالإضافة إلى ذلك يعتمد المتلقي على ما تراكم لديه من تجارب سابقة في مواجهة أمثال هذا الخطاب، وكذا الاحتمالات الممكنة (المتحققة خاصة) في إخراج النصوص، بل كثيراً ما يملك المتلقي معرفة أعلى مما يقدمه الخطاب نفسه: إذا كان المتلقي مثلاً لسانياً يعرف ستيف هارلو، واهتمامه بنحو بنية الجملة، إلخ، مما يؤهله لأن يستدل من الخطاب السالف معلومات تفوق ما يقدمه الخطاب، من ذلك مثلاً أن ستيف هارلو سيستخدم لغة الويلز نموذجاً يطبق عليه بعض مظاهر نحو بنية الجملة على نحو ما فعل كازدار بالنسبة للغة الإنجليزية، إلخ... ويسمي الباحثان هذه المعرفة "معرفة محلية".

بناء على ما تقدم يمكن أن ننطلق من الافتراضين التاليين من أجل تحديد المبادئ والعمليات التي يشغلها المتلقي بهدف اكتشاف انسجام أو عدم انسجام خطاب ما:

٢٠- لا يملك الخطاب في ذاته مقومات انسجامه، وإنما القارئ هو الذي يسند إليه هذه المقومات.

٢١- كل نص قابل للفهم والتأويل فهو نص منسجم، والعكس صحيح.

يتوقف اختبار هذين الافتراضين على مبادئ وعمليات الانسجام، فما هي إذن المبادئ والعمليات؟

## أولاً: مبادئ الانسجام

### ١- السياق وخصائصه

يذهب براون ويول (١٩٨٣)، كإطار عام، إلى أن محلل الخطاب ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار السياق الذي يظهر فيه الخطاب (والسياق لديهما يتشكل من المتكلم/ الكاتب، والمستمع/ القارئ، والزمان والمكان)، لأنه يؤدي دوراً فعالاً في تأويل الخطاب، بل كثيراً ما يؤدي ظهور قول واحد في سياقين مختلفين إلى تأويلين مختلفين. وفي هذا الصدد يرى هايمس (١٩٦٤) أن للسياق دوراً مزدوجاً إذ "يحصّر مجال التأويلات الممكنة، (...) ويدعم التأويل المقصود"<sup>٣٥٧</sup>.

وفي رأي هايمس أن خصائص السياق قابلة للتصنيف إلى ما يلي:

أ- المرسل: وهو المتكلم أو الكاتب الذي ينتج القول.

ب- المتلقي: وهو المستمع أو القارئ الذي يتلقى القول.

ج- الحضور: وهم مستمعون آخرون حاضرون يساهم وجودهم في تخصيص الحدث الكلامي.

د- الموضوع: وهو مدار الحدث الكلامي.

---

٣٥٧ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٣٧، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٢.

هـ- المقام: وهو زمان ومكان الحدث التواصلي، وكذلك العلاقات الفيزيائية بين المتفاعلين بالنظر إلى الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه...

و- القناة: كيف تم التواصل بين المشاركين في الحدث الكلامي: كلام، كتابة، إشارة...

ز- النظام: اللغة أو اللهجة أو الأسلوب اللغوي المستعمل.

ح- شكل الرسالة: ما هو الشكل المقصود: دردشة، جدال، عظة، خرافة، رسالة غرامية....

ط- المفتاح: ويتضمن التقويم: هل كانت الرسالة موعظة حسنة، شرحاً مثيراً للعواطف...

ي- الغرض: أي أن ما يقصده المشاركون ينبغي أن يكون نتيجة للحدث التواصلي<sup>٣٥٨</sup>.

ويشير هانيس إلى أن بإمكان المحلل أن يختار الخصائص الضرورية لوصف حدث تواصلي خاص، بمعنى أن هذه الخصائص ليست كلها ضرورية في جميع الأحداث التواصلية، ولكن "بقدر ما يعرف المحلل أكثر ما يمكن من خصائص السياق بقدر ما يحتمل أن يكون قادراً على التنبؤ بما يحتمل أن يقال<sup>٣٥٩</sup>".

٣٥٨ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٣٨، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٣.

٣٥٩ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٤٠، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٣.

بالإضافة إلى تصنيف هايمس هناك محاولة أخرى قام بها ليفيس (١٩٧٢)، ولكن غرضه من تحديد خصائص السياق يختلف عن غرض هايمس، وهو معرفة صدق أو كذب جملة ما، فالغرض إذن منطقي. أما هذه الخصائص في نظره فهي:

أ- العالم الممكن: بمعنى أخذ الوقائع التي قد تكون، أو يمكن أن تكون، أو هي مفترضة، بعين الاعتبار.

ب- الزمن: اعتبار الجمل المزمنة وظروف الزمان مثل: اليوم، الأسبوع المقبل...

ج- المكان: اعتبار جمل مثل "إنه هنا"...

د- المتكلم: اعتبار الجمل التي تتضمن إحالة إلى ضمير المتكلم (أنا، نحن...)

هـ- الحضور: اعتبار الجمل التي تتضمن ضمائر المخاطب، أنت، أنتم...

و- الشيء المشار إليه: اعتبار الجمل التي تتضمن أسماء الإشارة (هذا، هؤلاء،...).

ز- الخطاب السابق: اعتبار الجمل التي تتضمن عناصر مثل: (هذا الأخير، المشار إليه سابقاً...).

ح- التخصيص: سلسلة أشياء لا متناهية (مجموعة أشياء، متتاليات أشياء...).

من السهل ملاحظة أن هذه الخصائص متقاربة إن لم نقل متماثلة بحيث إن ما سماه هايمس "مقاماً" فصلّه ليفيس إلى "زمان ومكان" وما سماه هايمس "موضوعاً" قسّمه ليفيس إلى "شيء مشار إليه" و "خطاب سابق".

فلكي بيني براون ويول أهمية السياق في التأويلات يقدمان ثلاثة أمثلة معزولة عن سياقاتها الأصلية التي ظهرت فيها، أو بتعبيرها "سياقات شاذة" حيث يقرأ المحلل النص وعليه أن يهيئ بالتالي مميزات السياق الذي يمكن أن تكون قد وردت فيه<sup>٣٦٠</sup>. على أننا سنكتفي بعرض مثال واحد ما دام الهدف واحداً:

Squashed insects don't bite mad mental rule. (٢)

الترجمة الحرفية هي: (الحشرات المهروسة لا تلدغ نظام المجنون عقلياً) ولكن المعنى ليس هذا

غني عن البيان أن الكلمات التي يتشكل منها هذا الخطاب معلوم لدى القارئ، معجمياً، نقول معلومة لديه إن نظر إليها معزولة عن بعضها، ولكن تجميعها على هذا النحو يوحي بالغرابة والغموض بحيث لا معنى لها بالنسبة للمتلقي. ظهر هذا الخطاب على أحد جدران مدينة غلاسكو (مدينة في اسكتلندا/ بريطانيا)، وهذا مكان الخطاب، أما زمنه فهو السبعينات التي اشتهرت بظهور خطابات مماثلة على جدر هذه المدينة، مما يعني أن المتلقي لديه تجربة فيما يخص نوع الخطاب هذا (المتلقي هنا هو ساكن مدينة غلاسكو، أو على الأقل السكوتلاندي أو البريطاني عموماً)، ومن ثم فإن شكل الخطاب وزمانه ومكانه قد يوحيان للمتلقي، إن كانت لديه تجربة سابقة مع هذا النوع من

٣٦٠ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٤٢، نقلاً عن: خطابي، مجّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٤.

الخطابات، بأن هذا الخطاب يعبر عن تفاعل بين عصابات ما. "المعرفة الموسوعية للعالم يمكن أن تحريك بأن الكاتب عضو من أعضاء "mad mental" (وهي عصابة) وأن المتلقين المعنيين هم أعضاء في عصابة "The insects"<sup>٣٦١</sup>، وبناء على ما سبق يمكن للمتلقى أن يؤول الخطاب السالف بأنه موجه من عصابة إلى عصابة أخرى، محذرة إياها من مغبة (أو من التمادي في) خرق قانون العصابة الأخرى...

يعلق براون ويول (١٩٨٣) على المثال المضروب بأنه خطاب خاص غير موجه إلى عموم المتلقين وإنما هو موجه إلى متلق خاص، ومن ثم يصعب على المتلقي غير المعني تأويله ما لم يستعن بالتجربة السابقة والمعرفة الموسوعية...

ويسلك الباحثان خطة ثانية لإبراز دور السياق في التأويل، قائمة على تغيير أحد عناصر السياق، وقد ضربا لذلك تغير المتكلم المنتج للخطاب مثلاً:

(٣) أ- هل أنت هنا دائماً؟

ب- أنا هنا غالباً، مرة في الشهر، جئت الآن لرؤية أبنائي.

"إن ما يهمننا هنا هو أصناف الاستدلالات المختلفة التي نقوم بها كمتلقين، وهي متعلقة بمتغيرات مثل عمر وجنس المتكلم، كنتيجة لسماع ما قال ب<sup>٣٦٢</sup>". فإذا كان المتكلم رجلاً يبلغ من

٣٦١ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٤٤، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٥.

٣٦٢ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٤٥، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٥.

العمر سبعين سنة فإننا سنفترض أن الأبناء راشدون وأن زيارته لهم مرة في كل شهر لا يترتب عنها شيء استثنائي اللهم إلا أن علاقته بهم متينة... أما إذا كان المتكلم رجلاً شاباً في العقد الثالث من عمره فسنفترض أن أبنائه ما زالوا براعم، بمعنى أنهم يعيشون عادة مع آبائهم، وستساءل إذ ذاك عن مانع إقامتهم معه، ألأنَّ ظروف عمله لا تسمح له بذلك؟ أم أن علاقته مع أم الأطفال هي التي حملته على العيش بعيداً عنهم؟ وإذا افترضنا أن المتكلم امرأة في الثلاثين من عمرها، فإن الاستدلالات ستختلف عن السابقة إذ من المعلوم أن الأطفال في هذا العمر يحتاجون إلى رعاية أمهم، ولما كانت غير مقيمة معهم فإن هناك سبباً يدعو إلى ذلك، مثلاً إنها ألحقتهم بروض للأطفال، وإذن فعملها يستغرق وقتها... والملاحظ أن هذه الاستدلالات المختلفة لا تعود إلى لغة الخطاب السالف وإنما إلى التغير الذي حصل كل مرة في المتكلم (وعلى الخصوص متغيرتا العمر والجنس) وهو عنصر مهم من عناصر السياق.

نستخلص مما تقدم أن الخطاب القابل للفهم والتأويل هو الخطاب القابل لأن يوضع في سياقه بالمعنى المحدد سالفاً، إذ كثيراً ما يكون المتلقي أمام خطاب بسيط للغاية (من حيث لغته)، ولكنه قد يتضمن قرائن (ضمائر أو ظرفاً) تجعله غامضاً غير مفهوم بدون الإحاطة بسياقه، ومن ثم فإن للسياق دوراً فعالاً في تواصلية الخطاب وفي انسجامه بالأساس. وما كان ممكناً أن يكون للخطاب (٢) معنى لولا الإلمام بسياقه.

## ٢- مبدأ التأويل المحلي

هناك مبادئ في تناول المتلقي تجعله "قادراً على تحديد تأويل ملائم ومعقول لتعبير "جون" في مناسبة قولية معينة<sup>٣٦٣</sup>". إن أحد هذه المبادئ هو التأويل المحلي الذي "يعلم المستمع بأن لا ينشئ سياقاً أكبر مما يحتاجه من أجل الوصول إلى تأويل ما<sup>٣٦٤</sup>"؛ هذا المبدأ يعد تقييداً للطاقة التأويلية لدى المتلقي باعتماده على خصائص السياق، كما أنه مبدأ متعلق أيضاً بكيفية تحديد الفترة الزمنية في تأويل مؤشر زمني مثل "الآن"، أو المظاهر الملائمة لشخص محال إليه بالإسم "مُحَمَّد" مثلاً. فبهدف تقييد التأويل يضطر المتلقي إلى اعتبار ما تقدم خاصة (وهو ما يسمى في اصطلاح ليفيس "الخطاب السابق"). إليكم المثال التالي:

(٤) جلس رجل وامرأة في غرفة الجلوس العائلية... سئم الرجل فاتجه إلى النافذة ونظر إلى الخارج... خرج، وذهب إلى ناد، تناول مشروباً وتحدث مع الساقى.

إن المقام الأول للخطاب السابق يحدد امتداد السياق الذي سيؤول فيه المستمع ما يلحق، ومن ثم فهو يفترض أن ما تمت الإشارة إليه سابقاً، أشخاصاً وزماناً ومكاناً، سيبقى هو هو، ثابتاً ما لم يشر المتكلم إلى أي تغيير يمس الأشخاص والزمان والمكان، إلخ. وبناء عليه فإن المتكلم يفترض أن الرجل الذي اتجه نحو النافذة هو نفس الرجل الذي جالس المرأة سابقاً وأن "النافذة" التي اتجه نحوها هي نافذة الغرفة المشار إليها سابقاً وليست نافذة غرفة أخرى أو نافذة قطار...، وحين يذهب الرجل

٣٦٣ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٥٨، نقلاً عن: خطابي، مُجَد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٦.

٣٦٤ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٥٩، نقلاً عن: خطابي، مُجَد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٦.



إلى "ناد" فإن القارئ يفترض أن النادي يوجد في نفس المدينة التي يوجد بها الرجل وأنه لم يستقل طائرة إلى مدينة أخرى، ونفس الشيء يقال عن "تناول الرجل لمشروب ما" و "تحدثه مع الساقى"، أي أنه تناول المشروب في نفس النادي المشار إليه سابقاً، وأنه تبادل الحديث مع ساقى هذا النادي وليس مع ساقى ناد آخر...

على أن مبدأ التأويل المحلي ليس إلا جزءاً من استراتيجية عامة وهي "التشابه"، بحيث إن تقييد تأويلنا للمثال السابق ليس مرتبطاً فقط بطبيعة الخطاب وسلامة تأويله وإنما تمليه أيضاً، بشكل من الأشكال، تجربتنا السابقة في مواجهة نصوص ومواقف سابقة تشبهه، من قريب أو من بعيد، النص أو الموقف الذي نواجهه حالياً. وتشمل هاتين الاستراتيجيتين (مبدأ التأويل المحلي ومبدأ التشابه) استراتيجية أعم منهما وهي معرفة العالم.

وبهذه الطريقة إذاً ندرك أهمية التأويل المحلي الذي يقيد السياق (ويقيد تبعاً لذلك الطاقة التأويلية للقارئ)، إذ ما المانع من اعتبار أن النادي الذي ذهب إليه الرجل في الخطاب السابق يوجد في مدينة أخرى؟ أو أن النافذة التي أطل منها توجد في غرفة أخرى؟ المانع من ذلك هو أن الخطاب لا يتضمن أي مؤشر يسند هذا التأويل،

وثانياً لأن التأويل المحلي يقيد تأويلنا ويجعلنا نستبعد التأويل غير المنسجم مع المعلومات الواردة في الخطاب.

## ٣- مبدأ التشابه

من أجل إبراز أهمية التجربة السابقة التي يراكم بها الإنسان عادات تحليلية وفهمية وعمليات متعددة لمواجهة النصوص، يتكئ براون ويول (١٩٨٣) على رأي عالم نفسي وهو بارتليت "من المشروع القول إن كل العمليات المعرفية (...) من الإدراك حتى التفكير، تعد طرقاً يسعى فيها "جهد أصيل وراء المعنى" إلى التجسد، وبتعبير أشمل نقول: إن جهداً كهذا مجرد محاولة لربط شيء معطى مع شيء آخر غيره"<sup>٣٦٥</sup>، وتتجلى أهمية التجربة السابقة في المساهمة في إدراك المتلقي للاطرادات عن طريق التعميم، ولن يتأتى له ذلك إلا بعد ممارسة طويلة نسبياً، وبعد مواجهة خطابات تنتمي إلى أصناف متنوعة مما يؤهله إلى اكتشاف الثوابت والمتغيرات، وعلى هذا النحو يمكنه الوصول إلى تحديد الخصائص النوعية لخطاب معين.

إن التجربة السابقة تزود المتلقي القدرة على التوقع، أي توقع ما يمكن أن يكون اللاحق بناء على وقوفه (أي المتلقي) على السابق، فتراكم التجارب (مواجهة المتلقي للخطابات) واستخلاص الخصائص والمميزات النوعية من الخطابات يقود القارئ إلى الفهم والتأويل بناء على المعطى النصي الموجود أمامه، على الفهم والتأويل في ضوء التجربة السابقة، أي النظر إلى الخطاب الحالي في علاقة مع خطابات سابقة تشبهه، أو بتعبير اصطلاحى، انطلاقاً من "مبدأ التشابه".

---

٣٦٥ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٦١، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٧.

يعد مبدأ التشابه أحد "الاستكشافات الأساسية التي يتبناها المستمعون والمحللون في تحديد التأويلات في السياق"<sup>٣٦٦</sup>، وليس معنى هذا أن مبدأ التشابه عصا سحرية تمكن آلياً من مواجهة جميع أنواع الخطاب مهما كانت جدتها ومهما كان اختلافها عن الخطابات السابقة؛ ففي الواقع كثيراً ما تكون توقعاتنا سليمة متوافقة مع ما هو موجود في النص، ولكن مع ذلك "يمكن أن تكون التعاقدات مزدرة والتوقعات مشوشة، أتم ذلك عن قصد أو من أجل أثر أسلوب، أو بشكل غير مقصود..."<sup>٣٦٧</sup>، وحين يحدث هذا يحصل تعطل، مرحلياً، في الفهم والتأويل، ولكن قدرة الإنسان على التكيف مع المستجدات، وخلق الأدوات المناسبة للمقاربة لا تتعطل أبداً.

يبدو أن ما ذهب إليه بارتليت من أن الإنسان يبذل الجهد للبحث عن المعنى - يشكل - حسب براون ويول: "توقعاً قوياً لدى الإنسان بأن ما قيل أو كتب سيكون ذا معنى في السياق الذي يظهر فيه، وحتى في الظروف المثبطة يبدو رد فعل الإنسان هو إكساب المعنى لأية علامة تشبه اللغة، تشبه بحثاً عن التواصل، فاستجابة الآباء للأبناء، والأصدقاء لكلام أولئك الذين أصابهم مرض شديد، هي إكساب المعنى لأية همهمة يمكن أن تؤول باعتبارها ملائمة لسياق المقام، وإن كان ممكناً البتة تأويل ما يبدو أنه قيل كشيء يشكل خطاباً منسجماً يسمح للمستمع بإنشاء تأويل منسجم، إن

---

٣٦٦ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٦٤، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٨.

٣٦٧ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٦٤، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٨.

الجهد الطبيعي للمستمعين والقراء على السواء هو إسناد الملاءمة والانسجام للنص الذي يواجهونه إلى أن يرغموا على فعل عكس هذا<sup>٣٦٨</sup>."

إن المثال (٢) أعلاه يشرح هذا المبدأ، حيث إن تجربة المتلقي السابقة مع خطابات من ذلك النوع وتشابها المفترض مع خطابات أخرى من نوعها تجعله قادراً على تأويلها كخطابات منسجمة. من حيث المبدأ يمكن أن نفترض أن النص كيفما كان نوعه لن يتكرر في الزمان وفي المكان، فهل معنى هذا أن كل نص يقتضي إنشاء أدوات خاصة به من أجل فهمه وتأويله؟ إن التشابه وارد دوماً وينسب متفاوتة؛ فإذا كانت المضامين مختلفة والتعبير مختلفة فإن الخصائص النوعية تظل هي نادراً ما يلحقها التغيير، وإن حدث فلا يتم على شكل طفرة تقطع بها جميع صلات القرى مع النوع.

مما تقدم ننتهي إلى أن "مبدأي التشابه والتأويل المحلي يشكلان أساس افتراض الانسجام في تجربتنا في الحياة عامة ومن ثم في تجربتنا مع الخطاب كذلك"<sup>٣٦٩</sup>."

---

٣٦٨ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٦٦، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٨.

٣٦٩ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٦٧، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٩.

## ٤ - التغيريض

يعرف براون ويول الثيمة (الموضوع/ الفكرة) بأنها: "نقطة بداية قول ما<sup>٣٧٠</sup>".

ولما كان الخطاب ينتظم على شكل متتاليات من الجمل متدرجة لها بداية ونهاية فإن هذا التنظيم، يعنى الخطية، سيتحكم في تأويل الخطاب، بناء على أن ما يبدأ به المتكلم أو الكاتب سيؤثر في تأويل ما يليه. وهكذا فإن عنواناً ما سيؤثر في تأويل النص الذي يليه. كما أن الجملة الأولى من الفقرة الأولى لن تقيد فقط تأويل الفقرة، وإنما بقية النص أيضاً، بمعنى أننا "نفترض أن كل جملة تشكل جزءاً من توجيه متدرج متراكم يجبرنا عن كيفية إنشاء تمثيل منسجم"<sup>٣٧١</sup>. ويستعمل باحث آخر مفهوماً أعم وهو مفهوم البناء الذي يحدده كرايمس على النحو التالي: "كل قول، كل جملة، كل فقرة، كل حلقة، وكل خطاب منظم حول عنصر خاص يتخذ كنقطة بداية"<sup>٣٧٢</sup>. وفي اعتقادنا أن مفهومي التغيريض والبناء يتعلقان بالارتباط بين ما يدور في الخطاب وأجزائه وبين عنوان الخطاب أو نقطة بدايته، مع اختلاف فيما يعتبر نقطة بداية حسب تنوع الخطابات. وإن شئنا التوضيح قلنا إن في الخطاب مركز جذب يؤسسه منطلقه وتحوم حوله بقية أجزائه.

وينبغي أن نميز بين التغيريض كواقع وبين التغيريض كإجراء خطابي يطوّر وينمّي به عنصر معين في الخطاب، وقد يكون هذا العنصر اسم شخص أو قضية ما أو حادثة... أما الطرق التي يتم بها

٣٧٠ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ١٢٦، نقلاً عن: خطابي، مُجّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٩.

٣٧١ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ١٢٦، نقلاً عن: خطابي، مُجّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٩.

٣٧٢ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ١٢٦، نقلاً عن: خطابي، مُجّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٥٩.

التغريض فمتعددة نذكر منها: تكرير اسم الشخص، واستعمال ضمير محيل إليه، تكرير جزء من اسمه، استعمال ظرف زمان يخدم خاصية من خصائصه أو تحديد دور من أدواره في فترة زمنية... هذه الأدوات المستعملة لتغريض شخص ما تلاحظ على الخصوص في الموسوعات التي تعرّف بمجموعات إثنية، أو الكتب الخاصة بتراجم الرجال والبلدان، أو الخطابات التي تصف حدثاً مرتبطاً بشخص معين، إلخ. ونسوق كمثال على ذلك الخطاب التالي:

حازم القرطاجني.

(٥) "ولد حازم سنة ٦٠٨هـ، وقد اشتهر هذا الأخير بنسبته إلى مسقط رأسه حتى عرف بالقرطاجني. وقد نشأ أبو الحسن حازم في وسط ممتاز ذي يسار، وقضى طفولته وشبابه في عيش رغد، متنقلاً بين قرطاجنة ومرسية (... ) ووجد من والده خير ملقن وموجه لمعرفة العربية وتعلم قواعدها والإمام بطائفة من قضايا الفقه والعلوم الحديثية، ولما يفع أقبل على دراسة العلوم الشرعية واللغوية وكان ذلك يدعوه إلى التردد باستمرار على مدينة مرسية القريبة منه للأخذ عن أشياخها أمثال الطرسوني والعروضي، وهناك درس كثيراً من أمهات الكتب حتى فاق نظراءه، واكتملت عناصر ثقافته فكان فقيهاً مالكي المذهب كوالده، نحويًا بصرياً كعمامة علماء الأندلس، حافظاً للحديث، راوية للأخبار والأدب، شاعراً<sup>٣٧٣</sup>".

---

٣٧٣ - حازم القرطاجني. ١٩٨١م. منهاج البلغاء وسراج الأدباء. تحقيق: محمد الحبيب بلخوجة. الطبعة الثانية، بيروت: دار الغرب الإسلامي. ص ٥٢-٥٣.

لقد تم تعريف المتحدث عنه "القرطاجني" بطرق عدة منها إعادة اسمه، بالإشارة إليه، بالنسبة، بالضمائر المستترة والبارزة، بأنواع ثقافته (أدواره)، إلخ. واضح إذاً أن "حازم القرطاجني" هو تيمة هذا الخطاب، أي نقطة بدايته (العنوان، وكذا الجملة الأولى من الخطاب) وقد نظم بطريقة تجعله متمركزاً حول بؤرة واحدة وهي "حازم".

و الإجراء الثاني الذي يتحكم في تعريف الخطاب هو: العنوان، ولكن براون ويول (١٩٨٣)، على خلاف كثير من الباحثين، لا يعتبران العنوان موضوعاً للخطاب وإنما هو "أحد التعبيرات الممكنة عن موضوع الخطاب (... ) ووظيفة العنوان هي أنه وسيلة خاصة قوية للتعريف"<sup>٣٧٤</sup>. ويعتبرانه كذلك لأنه يثير لدى القارئ توقعات قوية حول ما يمكن أن يكون موضوع الخطاب، بل كثيراً ما يتحكم العنوان في تأويل المتلقي، وكثيراً ما يؤدي كذلك تغيير عنوان نص ما إلى تأويله وفق العنوان الجديد، بمعنى أن القارئ وكيف تأويله مع العنوان الجديد، ويتجلى هذا في النصوص التي يصنعها علماء النفس المعرفي لاختبار افتراضاتهم، والنص التالي نموذج منها:

(٦) سجين يخطط للهرب.

نحس روكي ببطء من فراشه، وهو يخطط للهرب، تردد بعض الشيء ثم فكر. لم تكن الأمور تسير على ما يرام، وما يقلقه هو كونه مسجوناً بينما تهمته ضعيفة. تأمل وضعيته الراهنة. كان قفل الزنزانة قوياً ولكنه يظن أن بإمكانه تكسيه.

---

٣٧٤ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ١٣٩، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٠.

اختبرت مجموعتان بهذا النص، سئلت الأولى: عن واقع روكي، فكان جوابها: بأنه سجين يفكر في الهرب من سجنه، وأن الشرطة ألقت عليه القبض، ثم قُدم النص نفسه للمجموعة الثانية بعد أن وضع له عنوان جديد: "مصارع في مأزق" - فسئل أفرادها عن حالة روكي فأجابوا بأنه مصارع وأنه يوجد في وضعية حرجة يود الفكك منها، وأنه لا علاقة له بالشرطة ولا بالسجن. واتضح لهؤلاء الباحثين أن عنوان النص (نقطة بدايته) أو الإسم المغرّض في العنوان يؤثر في تأويل النص ويجعل القراء يكتفون تأويلهم مع ذلك العنوان.

### ثانياً: عمليات الانسجام

#### ١- المعرفة الخلفية

يقصد بالمعرفة الخلفية هو: أن المستمع/ القارئ حين يواجه خطاباً ما لا يواجهه وهو خاوي الوفاض، وإنما يستعين بتجاربه السابقة، بمعنى أنه لا يواجهه وهو خالي الذهن. فالمعروف أن معالجته للنص المعين تعتمد على ما تراكم لديه من معارف وخبرات سابقة تجمعت لديه كقارئ متمرس قادر على الاحتفاظ بالخطوط العريضة للنصوص و(التجارب) السابق له قراءتها ومعالجتها.

لنأخذ على سبيل المثال قارئاً يواجه نصاً من نصوص الشعر الجاهلي مثلاً، يتوجب على هذا القارئ أن يكون مطلعاً مسبقاً على مجموعة من النصوص الشعرية عموماً وعلى نصوص جاهلية خصوصاً، وأن يكون عارفاً بتصنيفات النقد القديم للشعر الجاهلي إلى مديح وهجاء وغزل وفخر ورتاء... ومواصفات كل غرض... ثم على ترتيب الشعراء في طبقات وغير ذلك من المعلومات المتعلقة



بقضايا الشعر الجاهلي، مثل هذا القارئ الذي توفرت لديه هذه المعلومات الهائلة والضخمة لا يواجه النص الجاهلي وهذه المعلومات غائبة عن ذاكرته بل يفعل ذلك وهي ماثلة في ذهنه، ولكن المشكل في هذه الحالة هو: أن النص المواجه قد لا يحتاج إلى استحضار كل هذه المعلومات، مثلاً قد يتطلب فقط استحضار واقعة بعينها أو حدث بعينه أو تجربة غرامية عاشها الشاعر، أسبابها ونتائجها. لنفترض أن النص المراد معالجته هو معلقة طرفة بن العبد، فالفترض هو أن يستحضر القارئ علاقة الشاعر بقبيلته، ونوع الحياة التي كان يمارسها طرفة، وكذا العلاقة التي تربط الفرد بالقبيلة عموماً ثم أخلاق القبيلة التي تقنن السلوك ولا تسمح بتجاوز حدود معينة، إلخ، مع إلغاء الأخبار المرتبطة بأيام العرب وصراعاتهم وحلهم وترحالهم وتنقلهم بين الغدران... معنى هذا أن القارئ يختار من المخزون الهائل من المعلومات ما يلائم معلقة طرفة أو جزءاً منها. يترتب عن هذا أن المعرفة منظمة بطريقة مضبوطة بعيدة عن العشوائية، ومن أجل إبراز هذا الطابع المنظم حاول باحثون ينتمون إلى تخصصات مختلفة تمثيل هذه المعرفة المخزونة في الذاكرة وبحثها بطريقة علمية تمكن من اكتشاف العمليات الذهنية التي يشغلها القارئ أثناء مواجهة نص من النصوص.

ويذهب هؤلاء الباحثون إلى أن "تمثيلات المعرفة هذه تتسم بأنها منظمة بطريقة ثابتة كوحدة تامة من المعرفة الجاهزة في الذاكرة"<sup>٣٧٥</sup>، إلى درجة أن رايسبيك يعتبر "الفهم عملية ذاكرية"، ومن ثم

---

٣٧٥ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٣٦، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٢.

فإن "فهم الخطاب يعد بالأساس عملية سحب للمعلومات من الذاكرة وربطها مع الخطاب المواجه"<sup>٣٧٦</sup>.

إن أهم المجالات التي صرفت عناية خاصة لتمثيلات المعرفة مجالا: علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي. ولقد حاول علماء الذكاء الاصطناعي أن يبرمجوا حاسوباً قادراً على معالجة خطابات معينة - أي فهمها وتأويلها - ولكن النتائج التي حققوها حتى الآن غير قابلة للمقارنة مع معالجة الإنسان، فإنها حققت مكاسب علمية مشجعة؛ لأن أهم عقبة تواجه هؤلاء هي أن ذاكرة الإنسان تتوفر على معرفة موسوعية غير قابلة للحصر، في حين أن ذاكرة الحاسوب أضعف من أن تضم هذه المعرفة الواسعة الشاملة، لذا كان الحل هو "إنتاج بنيات معرفة متخصصة للتكيف مع خطاب يتطلب نوعاً خاصاً من المعرفة"<sup>٣٧٧</sup>.

إن الذكاء الاصطناعي استعمل مفهوماً "الإطار" و "المدونة" لتفسير كيفية فهم الخطاب، بينما استعمل علم النفس المعرفي مفهوماً "السيناريو" و "الخطاطة". ويشير براون ويول إلى أن تعدد المصطلحات لا يعني "أننا أمام نظريات متنافسة، لأنها تهدف كلها إلى وصف الكيفية التي تنظم بها معرفة العالم في ذاكرة الإنسان، ثم كيف تنشط هذه المعرفة في عملية فهم الخطاب"<sup>٣٧٨</sup>.

٣٧٦ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٣٦، نقلاً عن: خطابي، مُجدد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٢.

٣٧٧ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٣٧، نقلاً عن: خطابي، مُجدد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٢.

٣٧٨ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٣٨، نقلاً عن: خطابي، مُجدد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٢-٦٣.

أورد براون ويول (١٩٨٣) هذه المفاهيم لأنهما يحاولان الإجابة عن كيفية فهم وتأويل المتلقي للخطاب، دون أن يتبنيا هذه المفاهيم تبنيًا مطلقاً، إذ أبرزوا في كثير من الأحيان مشاكلها وحدودها، دون أن ينكرا قيمتها النظرية والإجرائية.

## ٢- الأطر

وضع مينسكي نظرية "الأطر"، وهي كمثيلاًتها طريقة تمثل بها المعرفة الخلفية، ويذهب هذا الباحث إلى أن معرفتنا مخزنة في الذاكرة على شكل بنيات معطيات، يسميها "الأطر"، تمثل "وضعيات جاهزة"، وقد حدد مينسكي الطريقة التي تستعمل بها الأطر على النحو الآتي: "حين يواجه شخص ما وضعية جديدة (... ) فإنه يختار من الذاكرة بنية تسمى إطاراً. وهو إطار متذكر للتكيف مع الواقع عن طريق تغيير التفاصيل حسب الضرورة"<sup>٣٧٩</sup>. ويشير براون ويول إلى أن مينسكي طور نظرية الأطر مهتماً أساساً بالإدراك البصري والذاكرة البصرية.

وتعد الأطر تمثيلات نموذجية جاهزة لوضعية ما بحيث إن المتلقي لا يحتاج إن صادف كلمة "منزل" في خطاب ما، أن يذكر بأن لهذا المنزل سقفاً وباباً، إلخ، باعتبار أن هذه المعلومات جاهزة لديه. بمعنى أن في الإطار فراغات لا صفة يمكن أن تملأ بعبارات. لتوضيح هذا الأمر نضرب المثال التالي:

(٧) حين تذهب إلى مكان الاقتراع أخبر الموظف باسمك وعنوانك.

---

٣٧٩ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٣٨، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٣.

فالإخبار الذي توصل به المنتخب يتضمن فراغاً مرتبطاً بمكان التصويت، لكن هذا الفراغ لا يخلق مشكل فهم بالنسبة للقارئ، إذ إن هذا المكان جاهز في "إطار التصويت لديه" ولهذا تجاوز منتج الخطاب تعيين المكان. إن المتلقي ليس في حاجة إلى أن يخبر بأن هناك مكاناً معيناً تباشر فيه عملية التصويت لانتخاب الحكومة المحلي، وأن هناك موظفاً يشرف على هذه العملية، والسبب في ذلك أن منتج الخطاب يتوقع من المتلقي امتلاك هذه المعرفة.

تواجه نظرية الأطر مشكلتين وهما: مشكلة جدوى الخطاب، ومشكلة عدد الأطر النشطة.

أ- مشكلة جدوى الخطاب: يرى براون ويول أن تفسير كيفية فهم الخطاب في المثال رقم (٧) أعلاه، بهذه الطريقة تثير مشكل جدوى الخطاب نفسه، خاصة وأن منتجه يتوقع امتلاك القارئ لتلك المعلومات، أي معالجته على أساس "إطار التصويت" الجاهز، مما يسمح بالتساؤل: لماذا أنتج هذا الخطاب بالمرّة؟ ما دام إطار التصويت يتضمن العملية برمتها، ابتداء من مكان التصويت مروراً بوجود الموظف وانتهاء بالأعمال التي على المنتخب أن يقوم بها، إلا أن ما يفسر هذا الإخبار بالنسبة لبراون ويول هو أن هناك وضعيات يتوقع فيها منتج الخطاب أن تكون لدى متلقيه معرفة جاهزة بما ينقل إليه، ولكن هذه المعرفة الجاهزة غير مضمونة، ولهذا فالخطابات التي من هذا النوع تعد "تذكيراً للذين يعلمون وتوجيهاً للذين لا يعلمون"<sup>٣٨٠</sup>.

ب- المشكلة الثانية التي تواجهها نظرية الأطر تتعلق بعدد الأطر التي تنشط حين تواجه نظام فهم ما، تستعمل الأطر، خطاباً ما، بحيث إن نظام الفهم هذا حين يستعمل إشارة نصية لتنشيط

٣٨٠ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٠، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٤.

إطار ما فإنه قد تكون هناك عدة أطر منشطة - حسب رأي ويلكس ١٩٧٩ - . وقدم براون و يول المثال التالي للتوضيح:

(٨) شهد المؤتمر الكاتدرائي في التلفزة لقاء عرفاء؛ مثل: البابا ورئيس الأساقفة أمام طائرة مروحية بريطانية اسكتلندية، على العشب الندي للحديقة العامة لكاتيربوري.

ما هو الإطار الذي سينشط؟ هل تم اختيار إطار "كاتدرائي؟" أو إطار "مشاهدة التلفزة؟" أو إطار "طائرة مروحية؟" إلخ. يجب براون ويول بأنه من المحتمل أن يكون تنشيط شيء مثل "الحديقة العامة" ضرورياً من أجل تفسير الوصف المحدد "العشب" الوارد في النص، وينتهيان إلى أن الأطر المستدعاة كثيرة ولكن عدداً قليلاً منها هو المنتقى، كما ذهب إلى ذلك ويلكس نفسه.

تلك هي مشاكل نظرية الأطر ومع ذلك فقد زودت المحللين في اللسانيات وفي علم الاجتماع بأداة إجرائية لا يمكن إنكار أهميتها.

### ٣- المدونات

طور روجي شانك مفهوم المدونة للتعامل أساساً مع متواليات الأحداث، وطبقه على فهم النص مقترحاً طريقة لدراسته سماها "التبعية المفهومية"، بحيث "يمثل المعاني في الجمل وذلك بتهييء

شبكة تبعية مفهومية تسمى الجدول (س). ويتضمن الجدول (س) مفاهيم بينها علاقات يصفها شانك كتبعيات<sup>٣٨١</sup>.

مثال ذلك:

(٩) أكل جون الآيس كريم بملعقته.

(٩). أ- تناول جون الآيس كريم بنقله بملعقة إلى فمه.

ويعلق براون ويول على هذا الإجراء بأن إحدى فوائده هي أنه يمثل جزءاً من فهمنا للجملة غير ظاهر على الصفحة؛ فالحدث الموصوف في (٩) أصبح ممكناً بوضع صلة بين الآيس كريم وبين فم جون، وبهذه الطريقة يدرج شانك مظهراً من معرفتنا للعالم في ترجمته المفهومية<sup>٣٨٢</sup>.

وقد أغنى رايسبيك وشانك التحليل المفهومي بإضافة عنصر آخر إليه وهو "الفهم المؤسس على التوقع"، فحين نصادف المثال (١٠) فإن لدينا توقعات عما يمكن أن يحل محل العنصر س:

(١٠) اصطدمت سيارة جون بحاجز حراسة.

حين جاءت سيارة الإسعاف نقلت جون إلى س.

---

٣٨١ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤١، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٤.

٣٨٢ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٢، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٥.

ويمكن أن يحل محل العنصر س (مستشفى، مركز صحي، طبيب... ) مما يعني أن توقعاتنا  
تصورية أكثر مما هي معجمية.

قلنا سابقاً إن المدونة كمفهوم وضعت أساساً للتعامل مع متواليات الأحداث، ومن ثم فهي  
مبرمجة بدقة إذ إنها تتضمن "متوالية معيارية من الأحداث تصف وضعية ما"<sup>٣٨٣</sup>. وتطبق المدونة في  
فهم القصص الدائرة حول حوادث السيارات، وقد قيّم بتجربة على الحاسوب، حيث زود بقصة تروي  
حادثة سير ثم طرحت عليه أسئلة يقتضي بعضها القيام بنشاط استدلاي (السؤال رقم: ٢ أدناه) نتيجه  
أنه إذا جرح شخص ما وعولج في المستشفى ولم يحتفظ به فمعنى هذا أنه جرح جرحاً خفيفاً:

(١١) يوم الجمعة مساءً زاعت سيارة عن الطريق ٦٩. اصطدمت السيارة بشجرة. توفي  
المسافر، رجل من نيوجرزي. ديفيد هُل، ٢٧ سنة، صرح الطبيب الفاحص دانا بلانشار بأنه مات تَوّاً،  
فرانك ميلر، ٣٢ سنة، شارع فوكسون ٥٩٣، السائق، نُقل إلى مستشفى ميلفورد بواسطة سيارة  
إسعاف فلانكان. عولج ثم غادر المستشفى.

السؤال ١: هل مات أحد؟

الجواب ١: نعم، مات ديفيد هل.

السؤال ٢: هل جرح أحد؟

الجواب ٢: نعم، جرح فرانك ميلر جرحاً خفيفاً.

لم يُشر في النص صراحة إلى أن فرانك ميلر أصيب في الحادثة، فكيف توصل الحاسوب إلى هذا؟ الجواب هو أن الحاسوب استعمل مجموعة فرعية من معرفته للعالم المطبقة على جزء النص الذي واجهه. وبناء عليه يذهب شانك إلى "أنا نفعل نفس الشيء، وأن تحليل الحاسوب المؤسس على التوقع يُقدم نظرية قابلة للتطبيق حول كيفية معالجة الإنسان للغة الطبيعة"<sup>٣٨٤</sup>.

يوجه براون ويول انتقاداً لمعالجة المدونة مماثلاً لذلك الموجه إلى نظرية الإطار: "إذا كانت المدونات متوالية من الأحداث الجاهزة، فهل ينبغي أن يوصف اصطدام جاهر بالمرّة ما دامت لدينا معلومات مسبقة في مدونتنا"<sup>٣٨٥</sup>؟

#### ٤ - السيناريوهات

استعمل سانفورد وكارود (١٩٨١) مفهوم السيناريو لوصف "المجال الممتد للمرجع، المستعمل في تأويل نص ما، وذلك لأن المرء يمكن أن يفكر في المقامات والوضعيات كعناصر مشكلة للسيناريو التأويلي الكامن خلف نص ما"<sup>٣٨٦</sup>، وبشكل عام لا تختلف نظرية السيناريو عن النظريات السابقة ما دامت الوضعيات الموصوفة جاهزة في السيناريوهات، وهي تتضمن أيضاً فراغات تتعلق ببعض العناصر المشكلة للوضعيات، والتي يسهل على القارئ ملؤها بمجرد تنشيط سيناريو مرتبط بهذه الوضعيات أو تلك.

٣٨٤ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٤، نقلاً عن: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٦.

٣٨٥ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٤، نقلاً عن: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٦.

٣٨٦ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٤، نقلاً عن: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٦.



فإذا كان القارئ أمام نص "الذهاب إلى مطعم" فإنه ليس في حاجة إلى أن يذكر بأن في المطعم نادلاً وكراسي... وحتى إن لم تذكر في النص فهي موجودة قبلاً في سيناريو المطعم الجاهز.

ويبرز سانفورد وكارود أن سرعة الفهم أو تبعثره (قراءة الجمل الهدف في نص ما) مرتبط إلى حد كبير بقدرة النص على تنشيط السيناريو المناسب، ويوضحان هذا بمثالين اثنين:

(١١). أ- العنوان: في المحكمة.

سئل فريد.

اتهم بتهمة قبل.

الهدف: حاول المحامي البرهنة على براءته.

ب العنوان: قول الكذب.

سئل فريد.

لم يستطع قول الحقيقة.

الهدف: حاول المحامي البرهنة على براءته.

والنتيجة المترتبة عن هذا هي أن الوقت الذي تتطلبه قراءة الهدف في "أ" أقل مما تتطلبه قراءة "ب"، ويعود ذلك إلى أن المثال "أ" نُشِّط فيه سيناريو مناسب للجمله الهدف، في حين أن المثال "ب" لم ينشط سيناريو مناسباً للجمله الهدف، وبتعبير آخر نشَّط في المثال "أ" سيناريو محدد (في المحكمة) في حين نشط سيناريو غير محدد (قول الكذب) في "ب" <sup>٣٨٧</sup>.

---

٣٨٧ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٦، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٧.

وبناء عليه ألح سانفورد وكارود على أن "نجاح الفهم المؤسس على السيناريو متعلق بفعالية منتج النص في تنشيط سيناريوهات ملائمة"<sup>٣٨٨</sup>.

## ٥- الخطاطة

اعتبرت الخطاطات في البداية بنيات معرفية تضم توجيهات حتمية "تحيي الجرب لتأويل تجربة ما بطريقة ثابتة"<sup>٣٨٩</sup>، وكمثال على ذلك الأحكام العنصرية المسبقة التي يصدرها جنس بشري معين على جنس بشري آخر بناء على خطاطة موجودة سلفاً من أفراد ذلك الجنس. والمثال الأقرب إلينا هو صورة العربي التي تشكلت لدى الأمريكيين، ومن ضمن مكوناتها أن العربي إنسان جاهل، همجي، كسول، إرهابي، لا منطق يحكم أفعاله، متهتك... إلخ.

وهناك خطاطات أخرى - يمكن أن تسمى خطاطات سياسية - تستعمل حين مواجهة خطابات معينة، مثال ذلك الأحكام المسبقة على الخطب أو التجمعات الحزبية أو المناقشات البرلمانية، إلخ. ويقترح براون ويول "النظر إلى الخطاطات كمعرفة خلفية منظمة تقودنا إلى توقع (أو تنبؤ) مظاهر في تأويلنا للخطاب، بدل النظر إليها كقيود حتمية على كيفية وجوب تأويل الخطاب"<sup>٣٩٠</sup>.

٣٨٨ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٦، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٧.

٣٨٩ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٦، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٧.

٣٩٠ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٨، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٨.

وتبعاً لهذا الرأي الأخير قام باحثون بتجارب عدة على مجموعات مختلفة من القراء لاكتشاف مدى تأثير الخطاطات في فهم وتأويل هؤلاء للخطاب. وعلى العموم يمكن أن نشير إلى متغيرين اثنين يؤثران في الفهم والتأويل: المتغير الأول ثقافي، والثاني جنسي (ذكر، أنثى).

التجربة الأولى - حسب المتغير الأول- قام بها تانن (١٩٨٩) الذي يستعمل "بنيات التوقع" لوصف تأثير الخطاطات في تفكير الناس وفي نوع الخطاب الذي ينتجونه. ملخص التجربة أنه عرض شريطاً سينمائياً صامتاً على مجموعتين من المتفرجين، المجموعة الأولى يونانية والثانية أمريكية. وحين انتهى الشريط، وصفت المجموعة الأمريكية الأحداث الفعلية المعروضة في الشريط بطريقة مفصلة، وكذا اهتمت بالتقنيات المستعملة في العرض. بينما أنتجت المجموعة اليونانية قصصاً مطورة بأحداث إضافية وتفسيرات مفصلة لدوافع وإحساسات الشخصيات في الشريط. يستنتج من هذا أن "الخلفيات الثقافية المختلفة يمكن أن تنتج خطاطات مختلفة من أجل وصف الأحداث المشاهدة"<sup>٣٩١</sup>.

المتغيرة الثانية: هي اختلاف الجنس (الذي يترتب عنه اختلاف الاهتمامات)، فقد قام أندرسون بعرض نص مصنوع على مجموعتين: فتيات يهيئن شهادة في الموسيقى، وفتيان ينتمون إلى قسم رفع الأثقال، وتمارس المجموعتان نشاطهما في مدرسة واحدة، أما النص فمحتواه أن مجموعة من الأصدقاء التقت كعادتها كل مساء في منزل إحدى زميلاتهم. تشاور الأصدقاء في نوع اللعب الذي يمكن أن يمارسوه وفي الأخير وصلوا إلى حل، دون أية إشارة في النص إلى نوع اللعب الذي اتفقوا على

---

٣٩١ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٨، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٨.

مباشرة، وقد كان تأويل الفتيات أن النص يصف "أمسية موسيقية"، في حين أول الفتيان النص بأنه يصف "أشخاصاً يلعبون الورق".

يشير براون ويول إلى أن الباحثين تانن وأندرسون استلهما مفهوم الخطاطة من بارتليت (١٩٣٢) الذي يؤمن بأن "قدرتنا على تذكر الخطاب ليست مبنية على إعادة إنتاج الخطاب بطريقة قوينة وإنما على تشييده. وتستعير عملية التشييد هذه المعلومات من الخطاب المواجه سابقاً، بالإضافة إلى المعرفة المستعارة من التجربة المرتبطة بالخطاب الذي بين أيدينا، من أجل بناء تمثيل ذهني"<sup>٣٩٢</sup>.

وينتهي براون ويول إلى أن "الخطاطات تزود محلل الخطاب بطريقة لتفسير وتأويل الخطاب، وهي بذلك وسيلة لتمثيل المعرفة الخلفية التي نستعملها كلنا، ونفترض أن الآخرين يستطيعون استعمالها أيضاً، حين نتج أو نؤول خطاباً"<sup>٣٩٣</sup>.

## ٦ - الاستدلال كافتراض تجسيري

يقصد براون ويول: بالاستدل معنى أوسع وأشمل مما هو متعارف عليه في المنطق، فهما يعتبران أن كل المعلومات الذهنية السابقة يقوم خلالها المتلقي بنوع من الاستدلال الذي يحددانه بأنه "تلك

٣٩٢ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٤٩، نقلاً عن: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٨-٦٩.

٣٩٣ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٥٠، نقلاً عن: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٩.

العملية التي يجب على القارئ القيام بها للانتقال من المعنى الحرفي لما هو مكتوب (أو مقول) إلى ما يقصد الكاتب (المتكلم) إيصاله<sup>٣٩٤</sup>. يتضح الانتقال من الحرفي إلى المقصود بالمثال التالي:

(١٢) البرد هنا قارس والنافذة مفتوحة.

تتضمن هذه الجملة طلباً غير مباشر يستخلصه القارئ عن طريق الاستدلال، مما يمكنه من الوصول إلى معنى الجملة وهو:

(١٢). أ- من فضلك أغلق النافذة.

ولكن الجملة (١٢). أ- لا تعني مع ذلك (١٢)، وإنما يعني ذلك أن القارئ حين يتلقى الجملة (١٢) في سياق معين يستدل منها (١٢) أ، وفي رأي هافيلاند وكلازك أن صيغ التعبير غير المباشرة مثل (١٢) تختلف عن الصيغ المباشرة التي تنقل طلباً أو أمراً أو نهيّاً في كونها تفرض على القارئ القيام باستدلال ما للوصول إلى معناه المقصود، ومن ثم فهي تتطلب وقتاً إضافياً للمعالجة.

يتجلى هذا النشاط الاستدلالي أيضاً في محاولة القراء تحديد إحالة الأسماء المحددة الذي يعتبر في رأيهما (هافيلاند وكلازك) "نشاطاً استدلالياً عالياً". فإذا قارنا بين النصين التاليين اللذين يتضمننا اسماً محدداً "الجمعة" اتضح أن وقت المعالجة أطول في الثاني؛ لأن إحالة الجمعة في الأول واضحة بينما تحتاج إلى عملية استدلال في الثاني:

(١٣) أ- أخرجت ماري الجمعة من السيارة.

---

٣٩٤ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٥٦، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٦٩.

ب- كانت الجعة دافئة.

(١٤) أ- أخرجت ماري بعض مؤونة النزهة من السيارة.

ب- كانت الجعة دافئة.

ولكي يصل القارئ إلى إحالة "الجعة" في (١٤) ب يحتاج إلى افتراض أن "مؤونة النزهة" تتضمن "الجعة"، وهو ما يسمى في اصطلاح كلارك وهافيلاند "افتراضاً تجسيريّاً" يعدّ مظهراً من مظاهر عملية الاستدلال، والجملة "الافتراض التجسيري"، التي تبرر إحالة الجعة هي:

(١٤). ج- تتضمن مؤونة النزهة بعض الجعة.

يمكن أن نستخلص من عمل كلارك وهافيلاند أنهما يشترطان الاستدلال بالوقت الإضافي الذي تتطلبه المعالجة، على خلاف معالجة وتأويل الجمل التي لا تتطلب هذا النشاط الاستدلالي.

#### ٧- الاستدلال كرابط مفقود

يمكن أن يوصف ما سماه هافيلاند وكلارك "افتراضاً تجسيريّاً" بأنه "روابط مفقودة"<sup>٣٩٥</sup>، بتعبير صوري يجعل الترابط بين الجملتين صريحاً (ظاهراً)، فهل يمكن النظر إلى الاستدلال كعملية إيجاد رابط مفقود بين جملتين؟ حسب كلارك ومساعديه، هذا هو الحاصل، بل يعد هذا أمراً ملحوظاً في الأدبيات التي تعالج إحالة الأسماء المحددة غير المنصوص على ما تحيل إليه في ما تقدمها، وفي هذا

---

٣٩٥ - خطابي، مُجدد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٧٠.

الصدد يستعرض براون ويول نوعين من الأمثلة يحكمهما مبدآن: - كل (س) له (ص)، وكل (س) هو (ص). وسنكتفي بضرب مثالين عن كل نوع على التوالي:

(١٥). أ- اشترت أمس دراجة.

ب- الإطار واسع جداً.

ج - للدراجة إطار.

(١٦). أ- تفحصت الغرفة.

ب- كان السقف عالياً.

ج- للغرفة سقف.

(١٧). أ- دارت حافلة بعنف.

ب- كادت الآلية أن تصدم راجلاً.

ج- الحافلة آلية.

(١٨). أ- ارسم قطراً بالأسود.

ب- طول الخط حوالي ثلاث بوصات.

ج- القطر خط.

تجسد "الروابط المفقودة" في هذه الأمثلة نوعاً من العلاقة العامة الصادقة بين الجملتين "أ" و "ب" يحكمه المبدآن السابقان، لكن من الصعب، مع ذلك، اعتبار هذه "الروابط مفقودة" استدلالاً لأن المعلومة التي تقدمها الجمل "ج" يتوقع أن تكون ممثلة في أشكال معرفية جاهرة كالأطر والمدونات... يعد هذا النوع من الروابط آلياً لأنها لا تحتاج إلى أي جهد تأويلي إضافي لاكتشافها، وذلك لسبب بسيط وهو أن كل العناصر المحيلة تعد جزءاً من إطار أو مدونة يكفي أن

يذكر العنصر لِيُنشِط العنصر المناسب له، إذ ذاك ليس من الصعب على القارئ أن يكتشف علاقة "الإطار" "بالدراجة" (الجزء - الكل) وقل نفس الشيء عن "السقف" و "الغرفة"، لكن إذا فورنت هذه الروابط المفقودة التي سميت آلية مع الرابط المفقود في المثال (١٤) فإننا سنلاحظ فرقا واضحاً بينهما متجلياً في أن هذا الأخير رابط ناتج عن عملية استدلال أو عن مظهر من مظاهرها، أي "الافتراض التجسيري".

يخلص براون ويول من هذا الذي تقدم إلى أن الروابط المفقودة صنفان:

أ- رابط آلي لا يحتاج إلى وقت إضافي لاستخلاصه ولا يمكن أن يعتبر استدلالاً.

ب- رابط غير آلي يحتاج إلى وقت إضافي لاستخلاصه.

إلا أن هذا التمييز لا يعني أن النوع الثاني استدلالي بل يعني أن "الاهتداء إلى الروابط ليس معادلاً للاهتداء إلى الاستدلالات"<sup>٣٩٦</sup>.

## ٨- الاستدلال والترابط غير الآلي

كيف نميز بين الرباط الذي يعد استدلالاً عن الرباط الذي ليس كذلك؟ ينطلق براون ويول<sup>٣٩٧</sup> من أن اقتراح سانفورد وكروود الذهاب إلى أن "الترابطات التي يقام بها بين العناصر في نص ما عن طريق التمثيلات المعرفية الموجودة مسبقاً" يمكن أن يتخذ أساساً لمحاولة الإجابة عن هذا السؤال.

٣٩٦ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٦٠، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٧١.

٣٩٧ - نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٧١.



بناء على هذا الاقتراح فإن الجمل "ج" الواردة في الأمثلة (١٥-١٨) ترابطات آلية، ومن ثم فهي ليست استدلالاً. وفي نفس الوقت يمكننا هذا الاقتراح من التفكير في الترابطات غير الآلية كترابطات "تتطلب من القارئ عملاً تأويلياً إضافياً" من أجل استجلاهما، أكثر مما تتطلبه الترابطات الآلية التي يتوصل إليها أساساً باعتماد المعرفة الموجودة مسبقاً (المعرفة الخلفية).

هناك اقتراح آخر<sup>٣٩٨</sup> حول الاستدلال صاغه وارن وآخرون (١٩٧٩) ويسميانه "الاستدلال المعلوماتي" معتبرينه مظهراً من المظاهر التي يوظفها القارئ لفهم النص. لا يختلف هذا الاقتراح عن سابقه في شيء لأنه ينظر أيضاً إلى الاستدلال كرابط آلي، ولكنه يتميز عنه في الطريق التي يسلكها المتلقي إلى الفهم، إذ ينبغي له أن يطرح مجموعة من الأسئلة هي: من، ماذا، أين، متى، وأن يقدم لها إجابات. ففي المثال التالي، حين يواجه القارئ الجملة "عقد خيوط حذائها مع بعض" فإن عليه أن يستدل مَنْ فعل ماذا لِمَنْ متى وأين.

(١٩) - يوم الجمعة زوالاً.

كانت كُرُول ترسم لوحة في القسم.

أحس نحوها دافيد بالغیظ.

قرر دافيد إزعاج كُرُول.

عقد خيوط حذائها مع بعض.

---

٣٩٨ - نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٧٢.

وفي رأي براون ويول أن الإجابة عن هذه الأسئلة ليس نتيجة أي عمل استدلالي وإنما هو نتيجة ترابط آلي بحيث من السهل على القارئ أن يقدم الإجابة التالية: "دافيد عقد خيوط كروول مع بعض في القسم يوم الجمعة زوالاً" بدون أية صعوبة تذكر، من البديهي أن الإجابة لم تعتمد على الاستدلال وإنما على مبدأي التشابه والتأويل المحلي، أضف إلى هذا أن النص المختار للإجابة عن تلك الأسئلة بسيط للغاية.

الانتقاد الأساسي الذي يوجهه براون ويول إلى المقاربات السابقة للاستدلال هو ميلها "إلى مطابقة الاستدلال مع ترابطات نصية خاصة، وتأسيس تلك الترابطات على الكلمات في النص"<sup>٣٩٩</sup>، خاصة وأنها تبني النشاط الاستدلالي على معيار "الوقت الإضافي الذي تتطلبه المعالجة"، ومن أجل إبراز ضعف هذا المعيار يدرجان المثال (١٤) ("مؤونة الزهدة - الجمعة" الذي عد حتى الآن استدلالاً) في سياق جديد وهو مجموعة من السكارى الذي يقومون بنزهتهم اليومية وفي حديقة عمومية، والذين يعد وجود الجمعة" في مؤونتهم أمراً مسلماً به مما يترتب عنه أن معالجتهم للمثال (١٤) لن تتطلب وقتاً إضافياً، أي سيتلقى تأويلاً مباشراً. دون أن يعني هذا أن هذه المعالجة لن تتطلب وقتاً إضافياً في سياق آخر. يستنتج من هذا أن "التعرف على استدلال ما باعتباره ترابطاً آلياً" أو "غير آلي" لا يمكن أن يتم باستقلال عن الشخص/ الأشخاص المتفحصين للنص...<sup>٤٠٠</sup>.

٣٩٩ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٦٢، نقلاً عن: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٧٢.

٤٠٠ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٦٣، نقلاً عن: خطابي، مُجد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٧٣.

## ٩- الاستدلال كملء للفراغ أو التقطع في التأويل

يرفض براون ويول معادلة الاستدلال مع أي نوع من الترابط الآلي أو غير الآلي... فما هو البديل الذي يقدمانه؟ يلح الباحثان المذكوران على أن "الاستدلالات هي الترابطات التي يقوم بها الناس حين يحاولون الوصول إلى تأويل لما يقرؤونه أو يسمعون" وبالتالي "فبقدر ما يبذل القارئ جهداً في العمل التأويلي بقدر ما يكون محتملاً أن هناك استدلالات ينبغي القيام بها"<sup>٤٠١</sup>، يستفاد من طرحهما هذا أنه يستحيل التنبؤ بالاستدلالات الفعلية التي سيقوم بها قارئ ما للوصول إلى تأويل نص ما. ولكي تتم معالجة مشكل الاستدلال بطريقة أقرب إلى ما يفعله القراء عادة، أثناء مواجهتهم للنصوص، يقترح الباحثان معالجة النص (٢٠)، انطلاقاً من مجموعة أسئلة الفهم (من، ماذا، أين، متى)، "فإذا اتضح أن الإجابة عن بعض هذه الأسئلة تتطلب من القارئ "عمالاً" تأويلياً إضافياً مثل ملء الفراغات أو التقطعات في تأويله، فإننا سنجد أساساً من أجل التنبؤ بنوع الاستدلالات المطلوبة"<sup>٤٠٢</sup>.

(٢٠). ١- يبدو أن رجال مكتب الأمن العمومي مصممون على إرهاب ضحاياهم، وهم يفلحون في ذلك.

٢- في الساعة الواحدة بعد الزوال ولجوا نزل الصداقة في بكين.

٤٠١ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٦٦، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٧٣.

٤٠٢ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٦٦، نقلاً عن: خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٧٣.

٣- طلب البوليس من الموظف (المسؤول عن الغرف) إيقاظ المعلمة الأمريكية ليزا ويشر، ٢٩ سنة، وإخبارها بأن تلغرافاً مستعجلاً قد وصل من أجلها.

٤- حين طلبت الصغيرة، الشقراء، وهي ما زالت تحت تأثير النوم، الحصول عليه فُيِّدَت يداها وزج بها في سيارة الشرطة.

٥- تقنياً، لم يلق القبض على الطالبة (الحاصلة على شهادة جامعية) القادمة من نوبلسفيل،

.Ind

إذا وظفنا الأسئلة السابقة لمحاولة فهم هذا النص فإننا سنصل فقط إلى تمثيل جزئي لما نفهمه عن الأشخاص والأحداث الموصوفة فيه. ينه براون ويول إلى أن أول ما ينبغي الانتباه إليه هو أن الترابط ليس قائماً على مجرد علاقة بين الضمير وبين الاسم كما في النص (١٩)، وإنما على عكس ذلك، هناك عدد متنوع من الأوصاف المحددة التي تقوم بينها علاقات لم يشر إليها صراحة في النص، مثال ذلك أن النص لم يخبرنا عن أن "رجال مكتب الأمن العمومي" و "البوليس" هم نفس الأشخاص، كما أننا لم نخبر صراحة بأن "ضحيتهم" و "المعلمة الأمريكية" ليزا ويشر" و "الصغيرة الشقراء... " و "الطالبة الحاصلة على شهادة جامعية"... كلها تعابير تحيل إلى نفس الشخص. ومن ثم فما لم تكن لدى القارئ معرفة متخصصة عن هذه المواضيع الإخبارية فإن عليه أن "يستنتج" هذه العلاقة الإحالية. بمعنى أن يقوم بعمل تأويلي معين لكي يعادل "ضحيتهم" مع "ليزا ويشر" ثم مع "الطالبة الحاصلة على شهادة جامعية"، وما لم يفعل ذلك فإنه ستقع في تأويله تقطعات مما يتطلب منه

القيام بمعالجة استدلالية. أما الإجابة عن الأسئلة الأخرى فبسيطة للغاية إذا عملنا بمبدأ "لا زمان ولا مكان متغير ما لم يشير إليه".

ولكن السؤال "لماذا؟" لا نجد إجابة عنه في النص (لماذا قيدت ليزا ويشر وزج بها في سيارة الشرطة؟)، ومن ثم ينبغي أن تؤسس على "اعتقاد أن كل الأمريكيين في الصين من عملاء CIA أو أن الصينيين يزعمون الأجانب باستمرار بدون سبب يذكر. ويمكن أن يقوم القارئ بهذا الاستدلال لمحاولة تفسير السلوك الموصوف في النص دون أن يفسر<sup>٤٠٣</sup>". وبناء على هذا فإن "جزءاً كبيراً من فهمنا لما نقرأه ونسمعه (ونراه، بدون شك) بعد، في نهاية المطاف، نتيجة صنعنا لمعنى حوافر وأهداف ومخططات ودوافع المشاركين في الأحداث الموصوفة والمشاهدة<sup>٤٠٤</sup>". بهذا المعنى الأخير يظل الاستدلال نشاطاً مفتوحاً غير قابل للحصر بشكل صارم ما دامت كل المقاربات السابقة تحتوي على ثغرات تفتحها أمثلة مستقاة من اللغة أثناء الاستعمال وليس الأمثلة المصنوعة. للخروج من هذا المأزق (صعوبة تحديد طبيعة الاستدلال) يتبنى براون ويول وجهة نظر وفيه لمنطقتها النظرية المحددة في الفقرات الأولى من هذا المنظور ونعني بها سلطة المتلقي (مستمعاً كان أو قارئاً) بحيث هو الذي يحدد متى وأين ينبغي اللجوء إلى الاستدلال، وهو يقوم بذلك عندما يحس بأن تعطل فهمه وتأويله للنص ناتج عن فراغات أو تقطعات ينبغي أن تملأ لكي يصل إلى تأويل معين.

٤٠٣ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٦٨، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٧٤.

٤٠٤ - براون ويول. تحليل الخطاب. ص ٢٦٨، نقلاً عن: خطابي، محمد. ٢٠٠٦م. المرجع السابق. ص ٧٤.

## ٩- النظرية التفاضلية في التحليل اللغوي

### أولاً- المقدمة: تعريف النظرية التفاضلية

إن توجهات النظرية التفاضلية<sup>٤٠٥</sup> بما يتعلق بالنظام اللغوي الكوني مختلفة تماماً عن تلك الخاصة بالنظرية التوليدية التقليدية المعتمدة على القوانين، حيث يعرف النظام اللغوي الكوني على أنه قائمة من المبادئ والمخططات الإجرائية المنظمة للقوانين (أو النطاقات). والمقصود بالمبادئ والنطاقات: أن الأنظمة القواعدية للغات الفردية تبنى على أساس مركزي من خصائص كونية مقررة (المبادئ) بالإضافة إلى تعيين لعدد محدود من الخيارات الكونية ثنائية القيمة (النطاقات). ومن الأمثلة على هذه النطاقات هو الطرف الذي يحتله رأس شبه الجملة النحوية (يميناً أو يساراً) وكذلك الإجمالية (نعم أو لا) بما يخص استهلاكية المقطع الكلمي. وما تزال النظرية التفاضلية تشترك مع أسلافها من النظريات التوليدية المعتمدة على القوانين فيما يتعلق بالمكانة التي يحتلها النظام اللغوي الكوني، وعلى ذلك يمكن القول: بأن النظرية التفاضلية هي نظرية القدرة الاستيعابية للغة البشرية.

---

٤٠٥- كاخر، رينيه. ٢٠٠٤م. النظرية التفاضلية في التحليل اللغوي. ترجمة: فيصل بن محمد المهنا. الرياض: جامعة

الملك سعود - النشر العلمي والمطابع. ص ٤.

## ثانياً- أهداف النظرية اللغوية

لنظرية التفاضلية في التحليل اللغوي هدفان؛ هما: الكونية والموسومية.

### ١- الكونية

يكمن الهدف الرئيس لنظرية اللغويات<sup>٤٠٦</sup> في تسليط الضوء على لب المبادئ النحوية المشتركة بين اللغات. ويتأتى ذلك في مجالين اثنين، هما: تصنيف اللغة واكتساب اللغة.

فلقد تطورت معلوماتنا عن التصنيف اللغوي لمختلف الأنظمة (النحوية) (المتعلقة بالأنظمة الفرعية للأصوات، والمفردات، وأشباه الجمل والمعاني) بتمثيل قائمة من الخصائص الكونية. وتعتبر الأنماط المتكررة لاكتساب اللغة الأم مصدراً آخر للتدليل على وحدة المبادئ الكونية للأنظمة اللغوية، وأصبحت أكثر تفصيلاً وذلك بسبب العمل الميداني الواسع والتحليل الدقيق لمعلومات من لغات تنتمي إلى عوائل مختلفة، ومن هذه الحركة البحثية الضخمة ظهرت صورة واضحة وعريضة لمفهوم "الوحدة في التنوع"، فمن المعروف أن الأطفال الذين يكتسبون لغتهم الأم يتطورون في هذه العملية بطرق وأساليب متشابهة إلى حد يلفت الأنظار، حيث يمرون بنفس المراحل التطورية والتي هي إلى حد كبير مستقلة عن اللغة المتعلمة، وفرضياً فإن الصفة الفطرية للنحو الكوني هي التي تجعل الأنظمة اللغوية المختلفة شديدة التشابه في تصميماتها الأساسية، وهي التي تسببت بدورها في وجود التشابهات التطورية الملاحظة.

---

٤٠٦- كاخر، رينيه. ٢٠٠٤م. المرجع السابق. ص ١ وما بعدها.

## ٢- الموسومية

يوجد نوعان لكل صنف<sup>٤٠٧</sup> من التراكيب اللغوية: أحدهما موسوم، والآخر غير موسوم. وتعتبر القيم غير الموسومة هي المفضلة في مختلف اللغات وتعتبر هي الأساسية في كل الأنظمة القواعدية بينما يتم تحاشي القيم الموسومة في مختلف اللغات ولا تستخدم في الأنظمة القواعدية إلا لخلق التضاد. فعلى سبيل المثال، يوجد في كل اللغات صوائت غير مدورة أمامية مثل [i] و [e] ولكن لا توجد إلا قائمة مصغرة من اللغات التي تظهر تضاداً بين هذه الصوائت وصوائت أخرى مدورة أمامية مثل [y] و [ø]، وبناء على ذلك فإن القيمة غير الموسومة للسمة المميزة [مدور] هي [-مدور] في الصوائت الأمامية. وفي المستوى الفوقطعي تؤثر الموسومية على الفئات التطريزية، فعلى سبيل المثال القيمة غير الموسومة لخاتمة المقطع الكلمي هي "مفتوح" لأن كل اللغات تحتوي على مقاطع كلمية مغلقة (vc، وcvc). ولا يرتبط مفهوم الموسومية بالأنظمة الصوتية فحسب ولكن تم اقتراح مبادئ للموسومية للأنظمة الصرفية والنحوية أيضاً كما يرى تشومسكي.

لقد بُني مدخل الموسومية المتعلق بالكونية اللغوية على فرضيتين:

أولاً: تعتبر الموسومية مفهوم نسبي بطبيعته بحيث لا يعتبر العنصر اللغوي الموسوم معتل الصيغة في حد ذاته ولكن فقط بالمقارنة مع عناصر لغوية أخرى.

ثانياً: لا يعتبر ما هو موسوم أو غير موسوم، بالنسبة لتمييز بنيوي ما، اختياراً شكلياً عشوائياً ولكن لذلك علاقة جذرية بالأنظمة النطقية والإدراكية. وبهذه المقارنة لهذين العاملين يتضح أن

---

٤٠٧- كاخر، رنيه. ٢٠٠٤م. المرجع السابق. ص ٢ وما بعدها.



الموسومية تسمح بتفسير للكونية يختلف بشكل أساسي عن نظرية المبادئ والنطاقات بحيث لا توجد للموسومية مكانة ذات قدر واضح في النظام اللغوي ولكنها تعمل كمنظومة خارجية مكونة من تفسيرات لقيم النطاقات بحيث يمكن أن تقوم "تعقيدات" نظام لغوي ما.

### ثالثاً: المفاهيم الأساسية للنظرية التفاضلية

تقوم النظرية التفاضلية على المفاهيم الأساسية التالية<sup>٤٠٨</sup> وهي: التضاد، والقيود، والهيمنة. وفيما يلي نوجز هذه المفاهيم:

#### أ- التضاد

#### - اللغة كنظام من القوى الكونية المتضادة

في قلب النظرية التفاضلية، تكمن الفكرة القائلة بأن اللغة، وحقيقة كل الأنظمة اللغوية، ما هي إلا نظام من القوى المتضادة. وهذه "القوى" هي المحرك الذي تشتمل عليه القيود، والتي لكل منها مطلب يتعلق بجانب من الصيغ النحوية للمخرجات. والقيود بطبيعتها متضادة بحيث يمكن أن تتضمن موافقة أحدها انتهاكاً لآخر. وأخذاً بالحقيقة التي تنص على أنه لا يمكن لأي صيغة أن توافق كل القيود في ذات الوقت، يجب أن تكون هناك آلية ما لانتقاء الصيغ التي تكبدت انتهاكات أقل للقيود من تلك التي تكبدت انتهاكات أكثر خطورة، وتشتمل آلية الانتقاء هذه على ترتيب تسلسلي للقيود، بحيث تكون للقيود الأعلى ترتيباً الأولوية على تلك الأدنى ترتيباً، ولكن في الوقت الذي نجد فيه أن القيود كونية فإن الترتيبات ليست كذلك: فالاختلافات في الترتيب هي مصدر التباين عبر اللغات.

٤٠٨ - كاخر، رينيه. ٢٠٠٤م. المرجع السابق. ص ٤-١٠.

مثلاً في الأنظمة الصوتية توجد بعض أصناف التراكيب - جزئيات، أو اتحادات جزئية أو تراكيب تطريزية - والتي تعد مفضلة كونياً عن التراكيب الأخرى. فعلى سبيل المثال تعتبر الصوائت الأمامية غير المدورة غير موسومة إذا ما قورنت بالصوائت الأمامية المدورة، كذلك المقاطع الكلمية المفتوحة إذا ما قورنت بالمغلقة، وكذلك الصوائت القصيرة إذا ما قورنت بالصوائت الطويلة، وكذلك الأصوات غير الرنينية المهموسة إذا ما قورنت بمقابلاتها المجهورة. وكما لوحظ آنفاً فإنه يتم تحاشي التراكيب الموسومة في كل اللغات، بينما يتم منعها تماماً في بعض اللغات، ولذلك فإن مفهوم الموسومية هو بطبيعته غير متناظر.

### - حالات التضاد بين الموسومية والمحافظة

تعتبر الموسومية والمحافظة بطبيعتهما متضادتين، فكلما كان هناك حفاظ على التباين المفرداتي كانت هناك قيمة متعلقة بذلك على حساب الموسومية، لحتمية أن يكون أحد الأعضاء موسوماً في كل تقابل، فعلى سبيل المثال: انظر إلى الحقيقة التي تنص على أن اللغة الإنجليزية تحدد التقابلات الممكنة بين صوائتها بالنسبة لأبعاد الخلفية والتدوير بحيث إنه لا توجد صوائت مدورة أمامية لتقابل تلك غير المدورة الأمامية. هذه اللحمة بين التدوير والخلفية في الصوائت لا تعتبر خاصة باللغة الإنجليزية ولكنها تتكرر في الغالبية العظمى من لغات العالم. وفي الحقيقة يمكن القول بأنها مرسخة في خصائص أنظمة النطق والاستيعاب. ولكن بالتأكيد لا يعتبر هذا التقييد كونياً لدرجة أن كل لغات العالم تحترمه. فإنه توجد كثير من اللغات التي تسمح بتباين في تدوير الصوائت الأمامية، مما يتيح عنه تزايد في الكمية المحتملة للتباين المفرداتي على حساب تزايد في الموسومية.

ونلاحظ عموماً أنه كلما تزايدت أساليب ترميز البيانات المفرداتية كلما أصبح النظام الصوتي أكثر تعقيداً وتركيباً، إما باعتبار التركيب الجزئي أو باعتبار الإمكانيات الاتحادية بين الجزئيات. فيمكن

أن تكون لغة ما محافظة تماماً على التباينات الصوتية الدلالية، ولكن ذلك سيكون على حساب تزايد كبير في الموسومية الفونولوجية. وعلى العكس فإنه يمكن للغة ما أن تقلص من الموسومية الفونولوجية، ولكن على حساب التخلي عن بعض الأساليب القيمة للتعبير عن التباينات المفرداتية.

فيما يلي تطبيق لهذه الأفكار الأساسية من خلال النظرية التفاضلية:

### - النظام اللغوي في النظرية التفاضلية كآلية مدخلات ومخرجات

يمكن الافتراض الأساسي للنظرية التفاضلية في أن كل صيغة لغوية مخرجة تعتبر هي الأفضل (أو أفضل ما أمكن تحقيقه) باعتبارها حصلت على أقل عدد ممكن من الانتهاكات، ذات الشأن، لقائمة من القيود المتضادة. فبالنسبة لأي مدخل معطى، نجد أن النظام اللغوي يقوم بتوليد ومن ثم تقييم قائمة غير محدودة من المخرجات المرشحة، ليتم انتقاء المرشح الأفضل، والذي هو المخرج الحقيقي.

وبعد طرح هذه الفرضيات الأساسية للنظرية التفاضلية، دعونا نتوجه إلى طروحات أكثر دقة لبعض المفاهيم المحورية، "القيود"، و "التضاد"، و "المهيمنة"، و "التفاضلية".

### ب- القيود

#### تمهيد

تقسم القيود إلى قسمين هما: قيود كونية وقيود منتهكة، والقيود<sup>٤٠٩</sup> هو: متطلب بنيوي يمكن موافقته أو انتهاكه من خلال صيغة مخرجة. فيمكن لصيغة ما أن توافق أحد القيود إذا توافقت تماماً

٤٠٩ - كاخر، رينيه. ٢٠٠٤م. المرجع السابق. ص ١٠-١١.

مع المتطلب البنيوي، بينما يمكن القول بأن الصيغة التي لا توافق هذا المتطلب هي الصيغة التي تنتهك ذلك القيد.

تقر النظرية التفاضلية نوعان من القيود، قيود المحافظة وقيود الموسومية، ويقوم كل قيد فردي بتقييم سمة محددة لموسومية المخرج أو محافظته.

ودعونا الآن ننظر إلى الخصائص العامة لهذين الصنفين من القيود، وإلى وظائفهما في النظام اللغوي.

تتطلب قيود الموسومية أن تتلاءم صيغ المخرجات مع أحد معايير سلامة - الصيغة البنيوية. وكما يتضح من الأمثلة الآتية، فإن هذه المتطلبات قد تأخذ شكل حالات نهي لبعض التراكيب الفونولوجية الموسومة، سواء كان ذلك يخص أصناف الجزئيات الصوتية (أ١)، أو التراكيب التطريزية (أ١ب)، أو حالات تواجد لبعض أصناف الجزئيات الصوتية في بعض المواقع المحدودة (أ١ج).

(١) أمثلة على قيود الموسومية:

أ- يجب أن تكون الصوائت أنفية.

ب- يجب أن لا يكون للمقاطع الكلمية تقفيلة.

ج- يجب أن لا تكون الأصوات غير الرنينية مجهزة التقفيلية.

د- يجب أن تكون الأصوات الرنينية مجهزة.

هـ- يجب أن يكون للمقاطع الكلمية استهلال.

و- يجب أن تكون الأصوات غير الرنينية مجهورة بعد الأصوات الأنفية.

ولكن يمكن أن تأخذ القيود شكلاً إيجابياً أيضاً مثل ما ورد في (د-و). ولاحظ أن قيود الموسومية تشير إلى صيغ المخرجات دون النظر إلى المدخل المفرداتي.

تتطلب قيود المحافظة أن تبقى المخرجات على الخصائص الأساسية للصيغ المفرداتية، وذلك بتحقيق نوع من التشابه بين المخرج ومدخله.

### (٢) أمثلة على قيود المحافظة

أ- يجب على المخرج المحافظة على كل الجزئيات الصوتية الموجودة في المدخل.

ب- يجب على المخرج أن يحافظ على التابع الخطي (لتوالي) للجزئيات الصوتية في المدخل.

ج- يجب أن يكون للجزئيات الصوتية الموجودة في المخرج مقابلات في المدخل.

د- يجب أن تكون الجزئيات الصوتية في المدخل وتلك التي في المخرج مقابلات في المدخل.

وكما هو واضح فإن قيود المحافظة لا تعتبر من تلك القيود التي لا تشير إلا للمخرجات فقط، وذلك لكونها تأخذ في الاعتبار عناصر تنتمي إلى مستويين: المدخلات والمخرجات. وعلى العكس، فإن قيود الموسومية لا تأخذ بالاعتبار أي عناصر تنتمي للمدخلات.

الأمر المهم هنا هو أن كلا النوعين من القيود تشير إلى المخرجات بطريقة حصرية مع الموسومية وبعلاقتها مع المدخل في المحافظة. ولا يوجد في النظرية التفاضلية أي قيود تشير حصرياً إلى المدخلات. ويعتبر ذلك اختلافاً جوهرياً عن النظرية التقليدية للفونولوجيا التوليدية.

من الناحية الوظيفية يمكن القول بأن قيود المحافظة تحمي العناصر المفرداتية في لغة ما من قوى التغيير أو "التلف" التي تفرضها قيود الموسومية، وعلى ذلك فإن لها وظيفتين اتصاليتين أساسيتين، فهي أولاً تحافظ على التباينات المفرداتية مما يمكن اللغات من أن يكون لها قوائم من العناصر المفرداتية المتميزة شكلياً لتتمكن من التعبير عن المعاني المختلفة. أي أنه إذا أخذنا التباين بالاعتبار، فيمكن القول بأن المحافظة هي التي تبقى على تباين أشكال العناصر المفرداتية المختلفة.

وثانياً، بتحديد المسافة بين المدخلات والمخرجات، يمكن لقيود المحافظة أن تحد من التعدد الشكلي للعناصر المفرداتية. ولذلك فإن المحافظة تبقى على حالات التحقق السياقي لمورفيم ما (والتي تسمى مناوباته) قريبة من بعضها البعض. وهذا بالطبع يقوي العلاقة التقابلية بين المعنى والشكل.

ولتلخيص ذلك، يمكن القول: بأن الوظيفة الكلية للمحافظة تكمن في دعم وتقوية الشكل الفونولوجي للصبغ المفرداتية في المخرجات، كنوع من الجمود الذي يحكم المسافة بين المخرجات وأشكالها الأساسية.

ويتبقى هناك فرضيتان متعلقتان بالقيود في النظرية التفاضلية: فهذه القيود تعتبر كونية ومستهكة؛ ونجملهما فيما يلي<sup>٤١٠</sup>:

#### أ- القيود الكونية

وذلك بأن تشكل كل القيود جزءاً من النظام اللغوي الكوني للغات الطبيعية. ولا يعني ذلك أن لكل قيد بعينه نفس درجة النشاط في كل اللغات. وعطفاً على الترتيب المخصص لغوياً للقيود،

---

٤١٠ - كاخر، رينيه. ٢٠٠٤م. المرجع السابق. ص ١٢-١٣.

فإنه من الممكن أن نجد قيداً لا ينتهك بتاتاً في إحدى اللغات ولكنه ينتهك في أخرى مع بقاءه نشطاً ومؤثراً فيها، وفي ذات الوقت قد نجد ذات القيد عديم النشاط في لغة ثالثة.

### ب- القيود الانتهاكية

تعتبر القيود المنتهكة، ولكن الانتهاك يجب أن يكون في حده الأدنى. فلا يمكن انتهاك أي قيد دون وجود سبب ملح: مثل أن يكون ذلك بسبب تحاشي انتهاك قيد آخر يكون أعلى ترتيباً. وحتى لو انتهاك أحد القيود فإن هذا الانتهاك يجب أن يبقى في حده الأدنى. فإذا تساوت كل الأمور الأخرى فإن الصيغ الأقل انتهاكاً للقيود هي الأكثر تلاؤماً من تلك الأكثر انتهاكاً.

### ج- التفاضلية: الهيمنة والتضاد

تعتبر التفاضلية<sup>٤١</sup> هي الوضعية التي يتحقق فيها التلاؤم الأكبر مع قائمة من القيود المتضادة. وقد حان الوقت الآن لدراسة أكثر تبصراً لمفهوم "الأفضل" في النظرية التفاضلية.

**التفاضلية:** يعتبر مخرجاً ما هو الأفضل إذا ما تكبد أقل عدد من الانتهاكات الخطيرة لقائمة من القيود. آخذين بالاعتبار ترتيبها التسلسلي.

وعلى ذلك فإننا نفترض أن كل صيغة مخرجة من النظام اللغوي هي الأفضل باعتبار تسلسلية القيود المعتمدة وليس باعتبارها قد وافقت كل هذه القيود في ذات الوقت. فإن الصيغ المخرجة التامة (بمعنى أنها توافق كل القيود) ليس لها وجود أصلاً، لأن كل صيغة مخرجة سوف تنتهك على الأقل بعض القيود. ولذلك فإن اختيار أفضل الصيغ المخرجة يتطلب تحديد الأولويات.

---

٤١١ - كاخر، رينيه. ٢٠٠٤م. المرجع السابق. ص ١٤-١٥.

ويتضح هنا دور التسلسلية. حيث إن حالات التضاد يمكن حلها باستخدام الهيمنة:

الهيمنة: الفرد الأعلى ترتيباً بين زوج من القيود المتضادة يأخذ الأولوية على ذلك الأقل ترتيباً.

ونتوجه الآن إلى التمثيل على الأفكار التي طرحت حتى الآن.

### أمثلة على تفاعل القيود

#### تأنيف تباين الجهر في الهولندية

فيما يلي سنقدم واحداً من القيود الكونية والمنتهكة

#### تقفيلة - مجهورة

يجب أن لا تكون الأصوات غير الرنينية مجهورة في موضع التقفيلة.

يعتبر هذا من أحد قيود التقليديّة للموسومية، حيث إنه يمنع صنفاً من الجزئيات الصوتية الموسومة (الأصوات غير الرنينية المجهورة) من أخذ موضع التقفيلة (والتي تعد بدورها موضعاً موسوماً). في الهولندية، تعتبر غير الرنينيات في التقفيلة أصواتاً مهموسة، كما يوضح المثال ذلك التناوب التالي:

أ- /bed / bet "سرير"

ب- /bed-ən / bedən "أسرة"

لا يوجد في الهولندية تباين جهري في غير الرنينيات النهائية، حيث إنه تلاشى باتجاه الهمس. والآن لننظر إلى كيفية تقييم مخرجين مرشحين للمدخل /bed/: [bet]، و [bed] باعتبار القيد\* تقفيلة - مجهورة.



تقييم مرشحين باعتبار القيد \*تقفيلة- مجهورة.

أ- [bet] يوافق \*تقفيلة - مجهورة.

وذلك لأن [t] هو صوت غير رنيني في تقفيلة مقطع كلمي، وكذلك لأن [t] يعتبر صوتاً مهموساً.

ب- [bed] ينتهك \*تقفيلة - مجهورة.

وذلك لأن [d] هو صوت غير رنيني في تقفيلة مقطع كلمي، وكذلك لأن [d] يعتبر صوتاً مجهوراً.

لو أن هذا القيد هو الوحيد ذو العلاقة بهذه الصيغ، لكانت الأمور أكثر بساطة. فالمنتهكون يحدفون دون أدنى تردد. ولكن في الأنظمة اللغوية الحقيقية ليست الأشياء بهذه البساطة لأنه يمكن أن يكون للقيود متطلبات متضادة بما يخص محتوى صيغ المخرجات.

ولننظر إلى قيد آخر من قائمة القيود الكونية، في هذه المرة أحد القيود التقليدية للمحافظة، يتطلب بأن تتم المحافظة على القيمة المدخلة لسمة [جهر] في المخرج.

هوية - مد مخ (جهر)

يجب أن يتم الاحتفاظ بتحديدات سمة [جهر] للجزئية الصوتية المدخلة في مناظرتها المخرجة. يطرح هذا القيد للمحافظة مفهوم "المناظر" والذي يمكن تعريفه مبدئياً وبصفة غير رسمية كما يلي:

**المناظر:** هو الجزئية الصوتية المخرجة التي تعتبر تحقّقاً لجزئية صوتية مدخلة.

يعتبر هذا التعريف غير الرسمي دقيق بما فيه الكفاية لأهدافنا الحالية.

يتضح من رسم التناظر التوضيحي للكلمة الهولندية [bet] أن الجزئيات الصوتية المدخلة والمخرجة، والتي تعتبر مناظرات لبعضها البعض، قد تم ربطها بخطوط رأسية.

رسم تناظر توضيحي لكلمة [bet]

مدخل [bed]

///

مخرج [bet]

يدل هذا الرسم التوضيحي على أن القيد هوية- مد مخ (جهر) قد تم انتهاكه في الصيغة [bet]. وحدث هذا الانتهاك لأن [t]، التي تعتبر جزئية صوتية مهموسة في المخرج، تناظر الجزئية الصوتية المجهورة [d] في المدخل، وأن للجزئيتين الصوتيتين قيم متضادة للجهر. ولكن في نفس الوقت، نجد أن [bet] توافق قيد الموسومية \* التقفيلة - مجهورة، لأن [t] تعتبر جزئية صوتية غير رنينية ومهموسة تظهر في موضع التقفيلة.

رابعاً- الطراز البنائي للنظام اللغوي في النظرية التفاضلية

يمكن اعتبار النظام اللغوي في النظرية التفاضلية<sup>٤١٢</sup> كآلية مدخلات ومخرجات بحيث تقوم بالموافقة بين صيغة مخرجة وصيغة مدخلة (على أن يكون لكل مدخل مخرجاً واحداً فقط)، ولإتمام هذه الوظيفة نجد أن النظام اللغوي يقسم العمل بين عنصرين يقوم أحدهما بمطابقة المدخل على قائمة غير محدودة من الصيغ المرشحة للمخرج، أما الآخر فيكلف بتقييم هذه الصيغ المرشحة للمخرج مستخدماً قائمة من القيود المرتبة، بحيث يمكن اختيار المخرج الأفضل، والمسميات التي تطلق على هذين العنصرين هي: "المولد" و "المقوم" على التوالي. ويمكن عرض هذا التنظيم اللغوي جدولياً مستخدمين في ذلك الترتيب الوظيفي، كما يلي:

النظام اللغوي كآلية مدخلات ومخرجات

المولد (مدخل) {مخرج<sub>١</sub>، مخرج<sub>٢</sub>،... مخرج<sub>ن</sub>}

المقوم {مخرج<sub>١</sub>، مخرج<sub>٢</sub>،... مخرج<sub>ن</sub>} ← مخرج

ويعني هذا أن المولد هو أداة وظيفية تنتج قائمة مرشحات عند تطبيقها على مدخل ما، وتكون كل هذه المرشحات تحليلات منطقية ممكنة لذلك المدخل. وكذلك يعتبر المقوم أداة وظيفية تنتج مخرجاً عند تطبيقها على قائمة المرشحات. ويكون هذا المخرج هو التحليل الأفضل للمدخل. وبالإضافة إلى المولد والمقوم يحتوي النظام اللغوي على مجموعة المفردات التي تضم كل الصيغ المفرداتية والتي تكون بدورها مدخلات للمولد. وتلخيص كل ذلك، نجد أنفسنا أمام هذا النموذج للنظام اللغوي:

أجزاء النظام اللغوي في النظرية التفاضلية

٤١٢ - كاخر، رينيه. ٢٠٠٤م. المرجع السابق. ص ٢٢ وما بعدها.

**مجموعة المفردات:** تحتوي على التمثيلات المفرداتية (أو الصيغ الكامنة) للمورفيمات، والتي هي مدخلات ل:

**المولد:** يولد صيغ المخرج المرشحة لمدخل ما، ويسلمها ل:

**المقوم:** وهي قائمة القيود المرتبة التي تقوم صيغ المخرج المرشحة بالنظر إلى قيمتها التلاؤمية، وتختار المرشح الأفضل.

### - تصنيف عاملي للموسومية والمحافظة

يوجد في قلب النظرية التفاضلية<sup>٤١٣</sup> المفهوم القائل بأن الأنظمة اللغوية للغات الفردية هي الأمثلة على أنظمة ترتيب عامة لقيود من أصناف مختلفة. والطريقة الأساسية لاختبار التنبآت التصنيفية التي تطرحها النظرية تكمن في بناء تصنيف عاملي، وذلك بترتيب وإعادة ترتيب القيود المنتمية إلى أصناف مختلفة، وهي كما يلي:

#### تصنيف عاملي للموسومية والمحافظة

أ- قيود الموسومية حرة السياق << قيود الموسومية مقيدة السياق، المحافظة (انعدام التنوع/ غير موسوم).

ب- قيود الموسومية مقيدة السياق << قيود الموسومية حرة السياق << المحافظة (التنوع الألوفوني).

ج- قيود الموسومية مقيدة السياق << المحافظة << قيود الموسومية حرة السياق (التحديد الموضوعي).

---

٤١٣ - كاخر، رينيه. ٢٠٠٤م. المرجع السابق. ص ٣٩-٤٧.

د- المحافظة << قيود الموسومية المقيدة السياق، قيود الموسومية حرة السياق (التباين الكامل).

وقد قمنا ببناء تصنيف عاملي أساسي للمحافظة والموسومية، وتوصلنا إلى أن كل الأصناف المتوقعة من علاقات المدخلات بالمخرجات هي أصناف ثابتة لغوياً، وبتنوع ترتيب المحافظة بالنسبة لقيود الموسومية (حرة السياق، ومقيدة السياق) توصلنا إلى تصنيف عاملي يغطي حالات التحييد الكلي من جهة، وحالات الحرية الكلية للتباين من جهة أخرى. وبين هاتين النهايتين، حددنا وضعيتين متوسطتين: فهناك التنوع الألوفوني (حيث نجد نوعاً مخصصاً من التحييد الذي يسمح بتحقيق قيمتين لأحد السمات في المخرج)، والتحييد الموضوعي (وهو الحالة التي تظهر فيها أحد السمات في وضعية تقابلية، ما عدا عند ورودها في سياق مخصص، والذي يتم تحييدها فيه).

مثال: انعدام تنوع الأنفية في الصوائت (الفموية الكلية)

\*صائت (أنفي) << \*صائت (فموي) أنفي، هوية - مد مخ (أنفي).

(السمة: جهر/همس)

لاحظ أن ترتيب القيدين \*صائت (فموي) أنفي وهوية - مد مخ (أنفي) بالنسبة لبعضهما البعض هو أمر لا علاقة له بالمخرج النهائي. وذلك لأن فموية الصائت هي أمر يحدده القيد \*صائت (فموي) بانفراد.

خامساً- تعلم الأنظمة اللغوية في النظرية التفاضلية

تدعي النظرية التوليدية<sup>٤١٤</sup> بأن الأنظمة اللغوية في اللغات الفردية ما هي إلا صور مختلفة لموضوع واحد، وهو ذلك المتعلق بالنظام اللغوي الكوني. والفرضية هي أن هذا النظام اللغوي الكوني يعتبر فطرياً بدلاً من كونه مكتسباً، وعليه فهو يحدد مدى الاحتمالات التي يمكن أن تظهر فيها مختلف اللغات الطبيعية، ومن هذا المنطلق تتأتى الأهمية الحاسمة للربط بين دراسة اكتساب اللغة الأولى ودراسة اللغة الطبيعية، لما قد يقدمه ذلك من رؤية واضحة لخصائص النظام اللغوي الكوني، الأمر الذي سينعكس إيجابياً على فهم أغوار القدرة اللغوية لدى الإنسان. والمسألة المحورية في مجال دراسة اللغة الأولى هي: كيف يمكن لمبادئ النظام اللغوي الكوني أن تحدد عملية الاكتساب؟

لقد تم في دراسات سابقة تناول هذه المسألة لاكتساب اللغة من زوايا مختلفة وبأساليب متعددة. فقد قام بعض الباحثين بدراسة معطيات أخذت من لغة الأطفال، بينما البعض الآخر دراسة الشروط الأساسية الواجب توافرها في نظام لغوي ما لجعله قابلاً للتعلم.

فنجد أن أحد حقول البحث الاستقصائي يعتمد على مبدأ جمع المعلومات من "حديث" الأطفال، في شكل متون (مواد معلوماتية لغرض البحث اللغوي) جمعت لحديث عفوي، أو استنبطت عن طريق أساليب اختيارية. بحيث يقوم الباحثون بدراسة هذه المعلومات بربطها المباشر مع الادعاءات المطروحة بخصوص النظام اللغوي الكوني، كمحاولة لترسيخ الخصائص ذات العلاقة للنظام اللغوي الكوني والتي تقوم بدور الإرشاد للطفل أثناء عملية اكتسابه للنظام اللغوي الهدف.

أما بالنسبة للحقل الثاني من البحث الاستقصائي، والذي سنوليه حقيقة الاهتمام الأكبر في هذا الفصل، هو موضوع *الاكتسابية*، وتكمن المسألة المحورية هنا في تحديد ماهية الخصائص المنهجية ذات الوجود المستقل للنظام اللغوي الكوني والتي يمكن من خلالها تحقيق اكتسابية الأنظمة للغات

---

٤١٤ - كاخر، رينيه. ٢٠٠٤م. المرجع السابق. ص ٣٧٣ وما بعدها.

الفردية. ومن هذا المنطلق، نجد أن النظرية التفاضلية تطرح عدداً من الافتراضات بالنسبة للنظام اللغوي الكوني والتي تعتبر في جوهرها مختلفة تماماً عن النماذج الأخرى، وتحديداً نظرية المبادئ والنطاقات، والتي تحدد مهمة المتعلم في تحديد القيم لقائمة متوفرة كونياً من الخيارات الثنائية، والتي تقابل كل واحدة منها أحد الخصائص غير المنتهكة للنظام اللغوي الهدف. ولكن بالمقابل نجد أن النظرية التفاضلية تفترض أن النظام اللغوي الكوني هو الذي يعرف قائمة من القيود الكونية المنتهكة، وكذلك تلك المبادئ التي تحكم عملية تفاعلها. فاللغات الفردية تختلف من خلال بعد القيود وترتيبها (بالإضافة إلى أنها تختلف في مجموعاتها المفرداتية)، فإذا كانت الأنظمة اللغوية بالمقام الأول، تعتبر مجموعة من الترتيبات لبعض القيود الكونية، فإن اكتساب لغة ما يجب أن يشتمل على اكتساب تسلسلية مخصصة - لغوياً لهذه القيود الكونية. ولتعليم اللغة علاقة مباشرة وحصرياً بالصيغ المخرجة للغة الهدف، وهو مطالب باستنباط كل المعلومات اللازمة لعملية التعلم من هذه المخرجات؛ ليتمكن في النهاية من تحديد الضروريات الواجب توافرها لترتيب كل القيود بطريقة تساهم في تحقق ظهور تلك المخرجات.

## الفصل الثاني

### التقويم والاختبارات

## ١ - التقييم

## - أهمية التقييم

يقول بامشموس وغيره<sup>٤١</sup>: إن التقييم معرفة القيمة أي تحديد قيمة الشيء أو المعنى أو العمل أو أي وجه من أوجه النشاط، وذلك بالنسبة لهدف معين معلوم ومحدود من قبل. والنشاط التعليمي كأى نشاط آخر يتطلب أن نحكم عليه، ونخضعه للتقييم لمعرفة ما حقيقة هذا النشاط من الأهداف الموضوعية مسبقاً لهذا النشاط التعليمي، ومعرفة عوامل القوة، وعوامل الضعف في هذا النشاط. وفي ضوء هذا التقييم تجري عملية تطوير للمنهج بغرض تقليل عوامل الضعف وزيادة عوامل النجاح، وبعبارة أخرى، نقصد بتقييم المنهج الدراسي تقدير آثاره في نمو التلميذ، وتقاس هذه الآثار تبعاً لتحقيقها لأهداف عملية التعليم التي في ضوئها وضع المنهج، فتأتي عملية التقييم لتقيس ما تحققه من آثار الأهداف.

ومن هنا يتضح أن تقييم المنهج عملية تقدير ووزن لما تحققه من آثار نتيجة تطبيق، وهذا التقدير والوزن يشمل النواحي الكمية والنواحي الكيفية، وهذا هو الفرق بين القياس والتقييم، فالقياس يقتصر على النواحي الكمية بينما التقييم يشمل كلاً من النواحي الكمية والنواحي الكيفية. ويساعد التقييم على ما يلي:

- ١- تقديم خبرات تربوية مناسبة للدارس، تساعد على مواجهة حاجاته المتطورة.
- ٢- تتبع نمو التلاميذ من جميع نواحيه للوقوف على مواضع التقدم والتأخر في هذا النمو لدعمها وزيادة منها وتوجيهها التوجيه السليم، وللوقوف على مواضع الضعف في هذا النمو لعلاجها في الوقت المناسب وتداركها.

---

٤١٥- بامشموس، سعيد مُجَّد و خيرى، السيد مُجَّد و مهني، يحيى مُجَّد عبده. ١٩٩٤م. التقييم التربوي. الطبعة الثالثة، الرياض: دار الفیصل الثقافية. ص ٤-٦.



- ٣- تتبع أساليب المدرس أو ما يستخدم فيها من الأدوات، وما يقوم به من توجيه وإرشاد لمعرفة ما أفاد التلاميذ من هذا كله في نموه المنشود حتى يستمر في اتباعه ولمعرفة ما يجب أن يعدله المدرس ليصبح أكثر إفادة للتلاميذ في هذا النمو.
- ٤- تتبع أوجه نشاط المدرسة عامة، ومدى استغلال إمكانياتها وإمكانات البيئة المحلية، ومعرفة إلى أي حد يساعد هذا كله على نمو التلاميذ النمو المنشود؟ وذلك للعمل على دعم المحاسن والزيادة فيها، والعمل على تحديد العيوب ونواحي التقصير وعلاجها. بعبارة مختصرة، فإن التقييم بمفهومه الحديث أصبح يشمل تقييم آثار المنهج - بمفهومه الحديث - في التلميذ، تقييم عمل المدرس، ثم تقييم نشاط المدرسة عامة".

### القياس

القياس لغة: هو التقدير، فنقول: قاس الشيء بغيره، أو على غيره أي قدره على مثاله. والقياس في التربية: هو عملية إعطاء أرقام لكل فرد عن كل خاصية على مقياس مؤلف من وحدات متساوية كالطول، والذكاء، والاستعداد... إلخ، كما يقول كرونباخ<sup>٤٦</sup>.

وتتضح أهمية التقييم في منظومة التربية والتعليم بصفة عامة من وجهة نظر كل من (سعيد وسالم) في التالي:

- ١- "التعرف على مدى تحقيق الهدف أو الأهداف المرجوة، وهذا هو الهدف الرئيس لعملية التقييم، فهي تبين - من ناحية - اتجاه نمو التلاميذ ومداهم، واستخدام المعلم لطرائق التدريس التعليمية والأنشطة وأدوات التقييم.

---

٤١٦- الزامل، علي عبد جاسم و الحازمي، عبدالله بن محمد و كاظم، علي مهدي. ٢٠٠٩م. مفاهيم وتطبيقات في التقييم والقياس. الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. ص ٢١٩.

- ٢- يشخص التقويم ما يصادفه التلميذ، وما يصادفه المعلم، وما تصادفه المدرسة من صعوبات.
- ٣- يترتب على هذا التشخيص العمل على تحسين عملية التعلم، فتعمل المدرسة على تذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين والتلاميذ، وتعديل أساليب التدريس وتنقيح المناهج.
- ٤- يحفز التقويم التلاميذ على التعلم عن طريق مساعدتهم على الوقوف على مدى نجاحهم في المواقف التعليمية المختلفة، واكتشاف نقاط الضعف لديهم والعمل على تلافيها.
- ٥- التقويم مجال يمكن أن يتدرب فيه التلميذ على تقويم الأمور، والحكم على نفسه ومعرفة اتجاهه وتقدير مدى تحقيقه لأهدافه التي يرسمها في حياته بصفة عامة.
- ٦- الكشف عن فاعلية الجهاز التربوي أو مختلف الدوائر والأقسام والبرامج التربوية<sup>٤١٧</sup>.

### أهداف التقويم التربوي

يحقق التقويم التربوي مجموعة من الأغراض والأهداف يوردها كل من (سعيد وسالم<sup>٤١٨</sup>) في

التصنيف التالي:

#### أولاً: أهداف التقويم بالنسبة للمتعلم

١. مساعدة المتعلم في معرفة مدى تقدمه نحو الأهداف وتحديد نقاط ضعفه.

٤١٧- سعيد، علي وسالم، أحمد. ١٤٢٤هـ. التقويم في المنظومة التربوية. الطبعة الثانية، مكتبة الرشد. ص ١٣٣.

٤١٨- سعيد وسالم. ١٤٢٤هـ. المرجع السابق. ص ١٣٣ وما بعدها.

٢. مساعد المتعلم في حل ما يواجهه من مشكلات في عملية التعلم: مشكلات اجتماعية أو نفسية أو دراسية.
٣. مساعدة المتعلم على اختيار نوع الدراسة المناسبة، ونوع المقررات التي تناسبه، وفق قدراته وميوله ورغباته.
٤. مساعدة المتعلم في الكشف عن ميوله واتجاهاته ورغباته.
٥. مساعدة المتعلم على الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية من خلال التقويم الذاتي.
٦. المساعدة في التنبؤ بنجاح المتعلم أو فشله في دراسة معينة، أو في مرحلة لاحقة، من خلال ما يتوافر عنه من معلومات، كالتنبؤ بنجاح الطالب في كلية الطب في ضوء نتائجه الثانوية العامة.
٧. يقدم التغذية الراجعة المستمرة لكل متعلم.

#### ثانياً: أهداف التقويم بالنسبة للمعلم

١. مساعدة المعلم في تحديد ما حققه من أهداف عامة وخاصة بالدرس الذي يؤديه.
٢. مساعدة المعلم في تطوير أدائه بناء على نتائج التقويم السابقة للوصول إلى أفضل أداء ممكن حيث إن التقويم عملية تشخيصية أو علاجية ووقائية.
٣. مساعدة المسؤولين في اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص المعلم من خلال نتائج أدائه في المدرسة مع تلاميذه.
٤. مساعدة المعلم في تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذه، وفي اتخاذ الإجراءات المناسبة للعلاج.
٥. مساعدة المعلم في إعداد سجل لكل متعلم يستطيع من خلاله مساعدته وتوجيهه وتحديد مدى تقدمه نحو الأهداف.

### ثالثاً: أهداف التقويم بالنسبة للمنهج التعليمي

١. المساعدة في تطوير الأهداف التعليمية العامة والإجرائية.
٢. المساعدة في تطوير المحتوى التعليمي للمنهج.
٣. المساعدة في تطوير طرائق التدريس المستخدمة، واختيار المناسب للمنهج ولخصائص التلاميذ.
٤. المساعدة في تطوير الوسائل التعليمية المستخدمة.
٥. المساعدة في تطوير الأنشطة التعليمية.

### رابعاً: أهداف التقويم بالنسبة للمسؤولين وأولياء الأمور

١. يساعد المسؤولين في الحصول على بيانات محددة عن المعلمين والمتعلمين، تساعد في اتخاذ قرارات مناسبة تخصهم.
٢. يساعد المسؤولين عند تصميم وبناء وتطوير المناهج التعليمية في إعطائهم صورة واضحة عن المتعلمين المعدة لهم هذه المناهج، وعن المناهج بعد تطبيقها.
٣. يساعد المسؤولين عند إعداد الاختبارات العامة، كاختبارات المرحلة المتوسطة أو المرحلة الثانوية، عن مدى ملائمة الاختبارات لمستوى الطلاب.
٤. يساعد المسؤولين عن مراكز البحث العلمي في توجيه البحوث العلمية إلى خدمة المجتمع وخدمة المراحل التعليمية المختلفة: طلاب، معلمين، مناهج تعليمية، إعداد وتقديم الحلول المناسبة للفئات المختلفة.
٥. مساعدة المسؤولين في تحديد حاجات المجتمع: من الوظائف المختلفة والكفايات اللازمة توافرها لدى العنصر البشري، من خلال برامج الإعداد والتدريب.
٦. مساعدة المسؤولين في تحديد احتياجات المجتمع من المؤسسات التعليمية وتجهيزها وتطوير غير الصالح منها.

٧. يساعد المسؤولين في اتخاذ القرارات المناسبة بما يخص تقديم البرامج التدريبية والثقافية لأفراد المجتمع بما يتناسب والتطور العلمي والتكنولوجي.

٨. يساعد أولياء الأمور في تقديم صورة واضحة ومحددة عن أبنائهم مما يساعدهم في توجيه أبنائهم واتخاذ القرارات المناسبة بشأنهم<sup>٤١٩</sup>.

### وظائف التقويم

يرى عقل أنّ للتقويم وظائف عديدة<sup>٤٢٠</sup>، من أبرزها ما يلي:

#### أولاً: التشخيص

لن نستطيع أن نتقدم خطوة واحدة ما لم نتعرف على ماهية المشكلة إن كانت هناك مشكلة. إذاً نسأل بداية عن الأهداف وما تحقق منها وما لم يتحقق.

#### ثانياً: العلاج

نبدأ في ضوء ما سبق في تحديد الأهداف التي لم تتحقق ونبدأ في التساؤل لماذا؟ حتى يتسنى لنا معرفة السبب ثم علاج المشكلة، فإذا كانت المشكلة من البرامج، فإنه يتوجب علينا تعديل ذلك البرنامج، وإذا كانت المشكلة من المعلم فإنه يتوجب علينا تعديل مساره وتوضيح أخطائه، وإذا ما كانت المشكلة من الأسرة مثلاً، فيتوجب علينا طرح المشكلة برمتها على ولي الأمر ليقوم بعد ذلك بالمساعدة والتعاون في سبيل التوصل للحل المناسب.

#### ثالثاً: التصنيف

٤١٩- سعيد وسالم. ١٤٢٤هـ. المرجع السابق. ص ١٣٣.

٤٢٠- عقل، أنور. ٢٠٠١م. نحو تقويم أفضل. ب/ط، القاهرة: دار النهضة العربية. ص ٦٣.

إذا تأكدنا من أن الطالب قد حقق نتيجة تعلمه في فترة معينة جميع الأهداف المنشودة، فإنه من الممكن ترفيقه للمستوى الأعلى من الأهداف أو من المستوى التعليمي. أما إذا وجدنا أنه ما يزال في مستوى أقل من المطلوب فمن الممكن معاودة التعليم في نفس المستوى بنية تحقيق تلك الأهداف".  
ويضيف (سرحان<sup>٤٢١</sup>)، إلى ما سبق وظائف التقويم التالية:

١. "التقويم حافز على المدرسة والعمل: للتقويم قوة حافزة طاغية، ذلك أننا نعيش في عصر التسابق سواء بين الجماعات أو الأفراد.
٢. التقويم يساعد على وضوح الأهداف: عندما يكون التقويم هادفاً فإنه يساعد على وضوح الأهداف التي يرمى بلوغها، كما أنه يعطى نماذج لتطبيق هذه الأهداف وبذلك يزداد المعلمون والتلاميذ وعياً بها وعملاً على تحقيقها.
٣. التقويم يساعد المعلم على تعرف تلاميذه وحسن توجيههم: لا يستطيع المعلم أن يؤدي رسالته على أفضل وجه ممكن إلا إذا عرف تلاميذه، ذلك أنه لا بُدَّ أن يبدأ معهم من واقع الخبرة، وأن يكتشف قدراتهم، واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم وأن يراعي الفروق الفردية بينهم.
٤. إن تطوير المناهج وتحديثها أصبح من الأمور الأساسية: لما للتقويم من دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها في المجال التربوي وذلك لملاحقة التقدم العلمي والتربوي المعاصر وخصائص العصر، وحاجات التلاميذ ومطالب نموهم ومتطلبات حياتهم الاجتماعية. والتطوير العلمي يبدأ بتقويم الواقع التربوي تحديداً للمشكلات ونواحي القصور".

### وظائف التقويم التربوي في العملية التعليمية

---

٤٢١- سرحان، الدمرداش. ١٤٠١هـ. المناهج المعاصرة. الطبعة الثالثة، الكويت: مكتبة الفلاح. ص ١١٧.

للتقويم وظائف عديدة منها ما يلي<sup>٤٢٢</sup>:

١. "المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فرضيات، تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صدقها أو خطئها مما يؤدي إلى الإبقاء على الأهداف الصالحة واستثناء الأهداف غير الصالحة.
٢. المساعدة في الكشف على حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في نشاطهم وفي جوانب المنهج المختلفة، مما يساعد في العمل على تنميتها وزيادتها، وفي وضع أسس سليمة لتوجه التلاميذ توجيهاً تربوياً يضمن توجيهاً مهنيّاً في الوقت المناسب.
٣. المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.
٤. توفير معلومات وافية وصحيحة عن الفرد أو مجموعة الأفراد الذين يتخذ بشأنهم قرار يتعلق بتعليمهم من الناحيتين الكمية والكيفية، وكذلك توفير معلومات تفيد في توضيح الطريقة التي يعامل بها الفرد في أي مجال محدد كالتدريس، أو التدريب أو العلاج.
٥. الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد في ضبط التكلفة، وفي الحيلولة دون إهدار الوقت والجهد
٦. المساعدة في تحديد مسار حدوث التعلم، فالتلاميذ يركزون في عملية التعلم على ما سيتمحنون فيه.

---

٤٢٢- عبد السلام، فاروق وطاهر، ميسرة ومهني، يحيى. ١٤١٣هـ. مدخل القياس التربوي والنفسي. الطبعة الثانية، مكة المكرمة: دار إحياء التراث الإسلامي و لبنان: دار البشائر الإسلامية. ص ٣٩.

٧. تعرف نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ، ليعمل على تدعيم نقاط القوة، ويسعى لعلاج نقاط الضعف وتلافيها.
٨. تزويد التلاميذ بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزوه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة، مما يساعدهم في التعرف على جوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم، فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة والسلوك المرغوب فيه، وحذف الأخطاء واستبعادها.
٩. التعرف على فعالية المناهج الدراسية. فالتقويم ضروري لاختبار مدى ملائمة المنهج لظروفنا وحياتنا وأهدافنا المحلية والوطنية على المدى البعيد.
١٠. التعرف على كفاية المعلم في وظيفته. يفيد التقويم في الحصول على بيانات عن مدى كفاية المعلم في وظيفته مما يترتب عليه تعديل مناهج إعداد المعلم، ووضع برامج للتدريب أثناء الخدمة لتلافي النقص في الإعداد.
١١. تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها".

ويشير (سعيد وسالم<sup>٤٢٣</sup>) إلى الوظائف ذات الصلة بعلمية التعلم في الآتي:

١. "إثبات مدى صلاحية طرق التدريس: عندما نكون إزاء طريقتين من طرق التدريس لكل منهما أنصار ومؤيدون لا يمكن أن نحتكم لهؤلاء الأنصار الذين يكونون في الأغلب من المعلمين.
٢. توجيه عملية التعلم: من الأمور الثابتة اليوم أن التلاميذ يهتمون بما سيمتحنون به، ومهما كان اهتمام المدرسة كبيراً بالجوانب التعليمية الأخرى، فإن اهتمام التلميذ لا يتجه إلا نحو ما تهتم به الاختبارات ووسائل التقويم.

٤٢٣ - سعيد وسالم. ١٤٢٤هـ. المرجع السابق. ص ٢١.



٣. الكشف عن نواحي القوة والضعف في التعلم: إن أدوات التقويم التي تمكننا من التعرف على الجوانب التي نجحت المدرسة في الوصول إليها تعتبر نقاط قوة، والتعرف أيضاً على نواحي القصور التي تعتبر نقاط ضعف ربما كانت أسبابها كامنة في طبيعة المادة الدراسية أو في طرق التدريس".

### خصائص التقويم

يذكر عقل<sup>٤٢٤</sup> الخصائص التالية للتقويم:

١. "ارتباطه بالأهداف السلوكية المحددة مسبقاً: العملية التعليمية مثلها مثل العمليات الأخرى، تستلزم وجود أهداف لها يجب تحديدها ورسمها قبل البدء فيها، وإذا ما تحققت تلك الأهداف في نهاية العملية التعليمية فإننا لا بُدَّ أن نكون قد حصلنا على بغيتنا الأساسية من التعليم.
٢. الشمول: كان التقويم إلى حد قريب مقصراً على جانب واحد فقط من جوانب شخصية الطالب، وتحديداً تحصيل المعلومات، ويجب على التقويم أن يشمل الأهداف التربوية المنشودة من مهارات ومعلومات وميول وأساليب تفكير واتجاهات وقيم.
٣. الاستمرارية: طالما وجد تعليم فلا بد أن يوجد تقويم. ونقصد من قولنا السابق: إن عملية التقويم ما هي إلا عملية مصاحبة لعملية التعليم - أي أن العمليتين تسيران معاً جنباً إلى جنب - فلا يقتصر التقويم على امتحان آخر الفصل الدراسي أو منتصف الفصل أو حتى آخر العام. إننا نحتاج لعملية تقويم مستمرة تلازم الطالب طوال مرحلة نموه، من أول يوم يدخل فيه المدرسة، إلى أن يتخرج منها.

٤. توفير الوقت والجهد والتكاليف: ينبغي للتقويم أن يراعي الناحية الاقتصادية عموماً، فلا يأخذ وقتاً طويلاً من المعلم على جميع الأصعدة سواء في إعداده أو تصحيحه أو تنفيذه، وكذلك يجب عدم المغالاة في الإنفاق على الامتحانات.
٥. التنوع: فكلما كان التقويم متنوعاً كلما كان ذلك أفضل، فيجب ألا يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب بل يجب أن ينوع المعلم في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم الطالب".

ويضيف (سعيد وسالم<sup>٤٢٥</sup>) إلى ما سبق الخصائص التالية:

١. يجب أن يتوفر في التقويم صفة الثبات ويعني أن يعطى التقويم نفس النتائج في حين إعادته مرة ثانية على نفس أفراد العينة من المتعلمين وتحت نفس الظروف.
٢. أن يكون التقويم عملية موضوعية: يجب أن تقوم علمية التقويم على الموضوعية والبعد عن الذاتية، فلا تتأثر بمن يقوم بها.
٣. أن يكون التقويم عملية مميزة: يجب أن يكون للتقويم القدرة على التمييز بين المتعلمين، وأن يكشف عن المستويات المختلفة لهم ويكشف كذلك عن الفروق الفردية بينهم في الجوانب المختلفة.

ويؤكد عبد السلام وغيره<sup>٤٢٦</sup>، على أهمية التعاون في التقويم بقولهم: "كانت عملية التقويم وحتى عهد قريب مسؤولية المعلم وحده، وكانت ترتبط بأدوات قياس التحصيل أي الاختبارات، ومع اتفاق الجميع على أن محور العملية التعليمية هو التلميذ إلا أن إعطائه دوراً ذا قيمة في عملية التقويم لم يتم إلا في الآونة الأخيرة، فتشجيع التلميذ على ممارسة التقويم الذاتي والمشاركة فيه يكسبه قوة حقيقية

٤٢٥ - سعيد وسالم. ١٤٢٤هـ. المرجع السابق. ص ٢٨.

٤٢٦ - عبد السلام وغيره. ١٤١٣هـ. المرجع السابق. ص ١٣.

وفهمًا جيدًا لنفسه واستقلالية في تقرير ما يصل إليه من أهداف، ولا تقتصر عناصر التقويم على التلميذ والمعلم، بل تتعداها إلى الأب والمدير والموجه الفني".

### أنواع التقويم

يقسم التربويون التقويم إلى أنواع عدة، منها ما يؤسس على وقت إجرائه؛ مثل: التقويم التمهيدي، والتقويم البنائي، والتقويم النهائي، والتقويم التتبعي، ومنها ما يؤسس على مدى شموله؛ مثل: التقويم المصغر أو الجزئي، والتقويم المكبر أو الكلي، ومنها ما يؤسس على الجهة القائمة به؛ مثل: التقويم الرسمي، والتقويم غير الرسمي، ولا يزال هناك أنواع أخرى تعتمد على أسس أخرى<sup>٤٢٧</sup>.  
ويقسم عقل<sup>٤٢٨</sup> أنواع التقويم إلى نوعين رئيسين هما: التقويم التشخيصي والتقويم النهائي؛ ويوضحهما فيما يلي:

أولاً: التقويم التشخيصي: وهو نوع من التقويم يمكن أن يحدث قبل التدريس أو أثناءه أو بعد الانتهاء منه، والهدف الأساسي منه هو تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، ويتضمن التقويم التشخيصي نوعين من التقويم؛ وهما: التقويم الأولي أو التمهيدي والقبلي، وثانيهما هو التقويم البنائي أو التكويني:

١. التقويم الأولي أو التمهيدي أو القبلي: وهو ذلك التقويم الذي يتم عادةً قبل بداية العملية التعليمية، والقصد منه تحديد مستوى الطلاب قبل تعليمهم.
٢. التقويم البنائي أو التكويني: وهو تقويم مستمر ملازم لعملية التدريس ومصاحب لهما جنباً إلى جنب. وهو يهدف لتزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء وذلك لتحسين العملية

---

٤٢٧- شوق، محمود أحمد. ١٤١٨ هـ. الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات. الطبعة الثالثة، الرياض: دار المريخ للنشر. ص ٣٢٤.

٤٢٨- عقل. ٢٠٠١ م. المرجع السابق. ص ٦٠.

التعليمية، ويعتمد هذا النوع من التقويم أساسًا على الملاحظة والمناقشة والاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية، وبالتحديد يعتبر تقويمًا مستمرًا ملازمًا مصاحبًا للعملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، وهذا النوع من التقويم يتوافق مع المفهوم الجديد والمتطور للتقويم، حيث إنه يوفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة بشأن أخطاء الطلاب، ومدى تقدمهم ومدى تحقيق الأهداف التعليمية عمومًا.

ثانيًا: التقويم النهائي أو الختامي: يأتي هذا النوع من التقويم في ختام أو في نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج ويطلق عليه اسم التقويم النهائي.

## ٢- الاختبارات

## تعريف الاختبار

يعرف الاختبار بأنه: "أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة، وهدفها تحديد قدرات معينة خلال الإجابة عن عينة تمثل القدرة المرغوب قياسها"<sup>٤٢٩</sup>.

## أنواع الاختبارات

هناك عدّة أساليب لتصنيف الاختبارات اللغوية وأكثرها شيوعاً، ومن هذه الأنواع:

## ١- تصنيف الاختبارات حسب الغرض منها:

## أ - اختبار تحديد المستوى (placement test):

وهو نوع من أنواع اختبارات اللغة، يُقدّم عادة لمن يرغب في الالتحاق ببرنامج لغوي معيّن، والغرض منه هو معرفة مدى إلمام الطالب باللغة المنشودة بقصد وضعه في المستوى اللغوي الذي يناسبه.

## ب - اختبار التحصيل (achievement test):

---

٤٢٩- حسن، فكري عابدين. ٢٠٠١م. اختبارات اللغة العربية التحصيلية في المدارس الدينية في ولاية ترنجانو بماليزيا تقويمها وتطويرها. جامعة اليرموك، الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. ص ١٢.

ويقصد به ذلك الاختبار الذي يقيس ما حصله الطالب بعد مروره بـ تجربة لغوية معينة، ويرتبط بالمنهج الذي درسه الطالب، والمقرر الذي تعلم محتواه بعد مروره بـ تجربة لغوية معينة. ويكثر هذا النوع عند المعلمين عندما يجتبرون طلابهم في نهاية العام.

### ج - اختبار الكفاية (proficiency test):

وهو يختلف عن اختبار التحصيل، إذ لا يتقيد بمنهج معين أو بمقرر دراسي خاص أو كتاب محدد، وإنما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذي يحتل أن يستخدم فيه الطالب اللغة في حياته.

### د - اختبار الاستعداد اللغوي (linguistic aptitude test):

ويُقصد به الاختبار الذي يحدد درجة استعداد الطالب لتعلم اللغة الثانية، لأنَّ الاختبار قد ينبىء عن مستوى التقدُّم الذي يحققه الطالب ويقاس جوانب سمعية ومرئية عند الطلاب، فضلاً عن قياس قدرتهم على التمييز بين التراكيب.

### ٢ - تصنيف اختبار اللغة حسب منتجه

#### أ - الاختبار المقيّن (standardized tests):

وهو اختبار تعدّه الهيئات الأكاديمية وجهات النشر (publishers) والمعاهد العلمية ليُطبق على نطاق واسع. ومثل هذا الاختبار تُوضع له معايير يتم في ضوءها تحديد مستوى الطالب بالنسبة لغيره بدقة.

## ب - اختبار المعلم (teachers test):

اختبار يضعه المعلم لطلاب ذوي خصائص معينة، وفي فترات معينة. والهدف منه هو قياس ما حصله الطلاب في المادة اللغوية التي درّسها لهم.

### ٣ - تصنيف الاختبار حسب التصحيح scoring

#### ١. الاختبار الموضوعي (objective test):

سُمي بهذا الإسم لأنه يرتبط بالموضوع، ولا يرتبط بذات المتعلم، فهو اختبار ينفي الذاتية سواء في إعداده أو تصحيحه. ويتميز هذا النوع من الاختبارات بارتفاع مستوى الصدق والثبات. ويقاس فيه المعلم مهارة واحدة بسؤال واحد، ومن مزاياه: أنه شامل. ومن إيجابياته: أنه سهل التصحيح أو التدريج، ويتكون من عدة بنود؛ مثل: الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، وملء الفراغ، والمزاوجة، والترتيب، والتلخيص.

#### ٢. الاختبار الذاتي (المقالي) subjective test:

ويعدُّ هذا الاختبار نقيضاً للاختبار الموضوعي، إذ تتوافر فيه ذاتية المعلم والمتعلم، مثل أسئلة التعبير الحر، والترجمة، والأسئلة التي تتطلب تذوقاً، وأسئلة المقابلة الشخصية. ونحن نحتاج إلى الاختبارين الموضوعي والذاتي، فالموضوعي مهم في قياس الاستيعاب المسموع والمقروء، والذاتي مهم في اختبار القدرة الكتابية.

## صفات الاختبار الجيد

١- **وضوح الهدف:** السؤال هو ما الهدف الذي نريد أن نحققه من وراء الاختبار؟ ولذلك لا بُدَّ من ربط الاختبار بأهداف المادة، لأنَّ الاختبار الذي لا يرتبط بأهداف المادة يعدُّ دخيلاً على المادة وضاراً بها.

ويجب أن يركز الاختبار على ما تركّز عليه أهداف المادة، وهي ثلاثة أنواع: معرفية، ووجدانية، ومهارية. ويجب على واضع الاختبار أن يضع اختباراً بحيث يقيس مدى تحقيق هذه الأهداف.

٢- **الصدق:** validity، وينقسم إلى نوعين:

أ- **الصدق الظاهري:** وهو الذي يقيس ما يُراد قياسه.

ب - **صدق المحتوى:** يُقصد به أن يكون الاختبار شاملاً لما وُضع لقياسه.

٣- **الثبات:** فالاختبار الجيد ثابت يُعتمد عليه كمقياس، ولا يعطي نتائج متفاوتة أو قراءات متذبذبة إذا قيس به المقاس مرة ثانية.

ماذا ينبغي أن نفعل لنجعل الاختبار ثابتاً؟

لكي يكون الاختبار ثابتاً فهو يتطلب زيادة عدد الأسئلة، ووضوح التعليمات، واستبعاد عامل التخمين الأعمى...

٤- **الموضوعية:** ويُقصد بالموضوعية عدم تأثير شخصية المصحح على وضع علامات الطلاب في الاختبار، ومما يساعده على تحقيق الموضوعية أن يفهم الطلاب تعليمات الاختبار بدقة،



وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة وللإجابات المطلوبة فضلاً عن توافر الظروف المادية والنفسية للطلاب لإجراء الاختبار.

**٥- العملية practicality:** أي أن لا يتطلب الاختبار من المعلم جهداً كبيراً فوق طاقته عند وضع الاختبار أو تطبيقه أو تصحيحه، ولا بُدَّ أن يكون مراعيًا لظروف الطلاب والمعلمين.

**٦- التمييز (discrimination):** لا بُدَّ أن يبرز لنا الاختبار الفروق الفردية لدى الطلاب، فنعرف الطلاب الأقوياء من غيرهم. ويتطلب هذا أن يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة، بحيث يؤدي هذا إلى توزيع مقبول بين أعلى وأقل درجة.

**٧- مفتاح الإجابة:** أن يكون له مفتاح للإجابة بعد وقبل إجراء الاختبار، وعلى المعلم أن يضع الاختبار ومفتاحه ثم يجربه، ونحن نفعل ذلك لأنَّ المفتاح يضمن لنا مرجعية التصحيح، وهو ضروري حتى لو كان المصحح واحداً، لأنَّ المفتاح يصبح المقياس المشترك الذي تقاس به جميع الإجابات لجميع الطلاب، ويصبح المفتاح أكثر ضرورة عندما يشترك في التصحيح أكثر من شخص واحد، والمفتاح يقلل من المزاجية والذاتية في التصحيح، ويرفع من الموضوعية، ويزيد من ثبات التصحيح.

**٨- الزمن:** لكل اختبار زمن يناسبه، ويتراوح زمن الاختبار عادة من خمس دقائق إلى أربع ساعات حسب طبيعة الاختبار وأهدافه ومستوى الطلاب. وفي جميع الحالات يجب أن يكون زمن الاختبار كافياً للاختبار المعين، لأنَّ الزمن عامل مهم جداً، فقد يفشل الاختبار تماماً إذا كان الزمن قليلاً لا يكفي للإجابة عن جميع الأسئلة.

والطلاب هنا يكونون ضحية لسوء تقدير المعلم للزمن المطلوب، كما أنّ الزمن الزائد مشكلة، إذ قد يؤدي إلى فشل الاختبار أيضاً، لأنّ الزمن الزائد مشكلة، إذ قد يؤدي إلى احتمال زيادة الغش وصعوبة ضبط الطلاب بعد أن يجيبوا ويتفرغوا لمحاولة صيد الإجابات بطريقة غير مشروعة. والسؤال هنا:

### كيف يقدر المعلم الزمن المناسب للاختبار المعين؟

على المعلم نفسه أن يجيب عن الاختبار، ويحسب الزمن الذي استغرقه هو في الإجابة، ثم يضرب هذا الزمن في ثلاثة، فيكون حاصل الضرب هو الزمن الكافي للطلاب للإجابة عن الاختبار، وسبب الضرب في ثلاثة يعود إلى عاملين:

١. أنّ المعلم هو الذي وضع الأسئلة، فلا تكون الأسئلة مفاجئة له، وهو بالطبع يعرف جواب كل سؤال وضعه.

٢. هناك فرق واسع في المقدمة بين المعلم والطالب، فالمعلم حتى لو لم يكن واضح السؤال فإنه يحتاج نصف الوقت الذي يحتاجه الطالب، فإذا اجتمع العاملان معاً (عامل توقع الأسئلة، عامل فرق المستوى) يتضح للمرء كيف تَمَّت مضاعفة الزمن الذي استغرقه المعلم في الإجابة.

٩- أن يكون له مقدمة تعريفية: تتكون من اسم المؤسسة، والمادة الدراسية، ورقمها، والمعلم الذي يُدرّس المادة، ورقم الاختبار، والفصل الدراسي، ومدّة الاختبار وتاريخه، واسم الطالب ورقمه، ثم وزن الاختبار، وهذه المقدمة مهمة جداً، ولو أنها شكلية، فهي تعطي الاختبار هويته (its identity) الخاصة به، وهذه المعلومات مهمة في حينها، وفي حالة الرجوع مرة أخرى مستقبلاً.

١٠- شكل الاختبار: ويجب أن يكون للاختبار شكل وهو مهم جداً، وهو يتكوّن من مقدمة تعريفية، وتظهر دائماً في مقدمة الورقة، ولكي يكون الاختبار جيداً بعد ذلك في شكله يجب

أن يحتوي على تعليمات عامة تظهر مباشرة بعد المقدمات التعريفية. وهي معلومات تبين على سبيل المثال: هل الإجابة في ورقة الأسئلة؟ هل الأسئلة إجبارية أو اختيارية. بعد ذلك يأتي نصّ الاختبار (the text of test) ويتكون النص من أجزاء، وكل جزء يتكون من أسئلة وكل سؤال يتكون من بنود (items)، ويجب أن يفصل بين هذه المكونات الشكلية للاختبار بخط.

ولكي نجعل الشكل مقبولاً وجيداً يجب أن يختلف ترقيم الأجزاء عن البنود، فعلى سبيل المثال: الأجزاء تكتب (الرقم كتابة) والسؤال رقماً، والبنود ترتب ترتيباً حرفياً وإلا فإن الاختبار يؤدي إلى الالتباس (confusion)، ولكي نجعل شكل الاختبار جيداً يجب أن نجعل أرقام الأجزاء تبتعد مسافات متساوية عن الهامش، لتظهر تحت خط عمودي واحد، وكذلك الحال في الأرقام والأسئلة والبنود.

إذا كان الاختبار مطبوعاً يجب أن نجعل حروف التعليمات متميزة عن غيرها، وعادة ما تكون حروف التعليمات أعرض من حروف الأسئلة أو البنود. وترتيب الاختبار على هذا النحو ضروري جداً، لأنه يُعدُّ عنصراً من عناصر الاختبار.

#### ١١- وضوح التوجيهات أو التعليمات: وتعليمات الاختبار نوعان:

١. عامة: وهي تعليمات الاختبار كله.
  ٢. خاصة: تتعلق بكل سؤال على حدة.
- وهي تبين نوع الإجابة المطلوبة، والحدود الكمية للإجابة، ومكان كتابة الإجابة، وكيفية الإشارة إلى الجواب.

١٢- تدرُّج الأسئلة: ونقصد بالتدرُّج في الأسئلة؛ أن يبدأ واضع الاختبار بوضع الأسئلة من السهل إلى الصعب، والغاية من تدرُّج الأسئلة: تحقيق نوع من الهدوء النفسي لدى الطالب.

١٣- تناسب الأوزان: لكل اختبار درجة قصوى (١٠٠ - ٥٠ - ٢٠ - ١٠) ولكل سؤال درجة، ولكل بند درجة، وينبغي أن تتساوى درجات السؤال مع حجمه، وكلما زاد الوقت في الإجابة، يجب أن يزيد وزن الاختبار، ولذا من المهم أن نضع الدرجات جانب السؤال، لأنَّ العلامة التي نكتبها تقدِّم معلومة مهمة جداً للطالب لكي يوزَّع وقته بصورة سليمة.

### وظائف الاختبار

يقوم الاختبار على الوظائف التالية:

١ - قياس تحصيل الطالب.

٢ - تقويم أداء المعلم والمتعلم، فمتعلم اللغة يستطيع أن يتعرف على مستواه، وبالتالي هذا الاختبار يساعد على تحسين مستواه في الجوانب التي أخفق فيها.

٣ - التجريب التربوي: فنفرض مثلاً أنَّ شخصاً ما جاء، وقال إنَّ كتابكم غير جيد، وأنا لدي كتاب جيد، في هذه الحالة نخضع الكتاب إلى ما نسميه التجريب التربوي. وهنا نختار مجموعتين من الطُّلاب.

١/ مجموعة تجريبية: وهي مجموعة الكتاب الجديد المقترح.

٢/ مجموعة ضابطة: وهي التي تدرس الكتاب القديم.

ولكي نضمن تكافؤ المجموعتين نقدّم الاختبار القبلي لنطمئن إلى تكافؤ المجموعتين، ثم بعد ذلك تدرس المجموعتان الكتب، ثم نجري بعد ذلك اختباراً بعدياً لنرى أيّ المجموعتين تفوقت على الأخرى.

٤- ترفيع الطلاب من صف إلى آخر عن طريق الاختبار.

٥- تجميع الطلاب في فئات متجانسة.

٦- التنبؤ بقدرة الطلاب على السير في برنامج دراسي معيّن.

٧- تحديد المستوى.

### ماذا يقيس اختبار اللغة؟

١. **النطق:** يختبر الطالب في قدرته على نطق أصوات اللغة الأساسية، والفرعية والأصوات فوق المقطعية.
٢. **التراكيب:** يختبر الطالب في التعرف على التراكيب اللغوية، والتمييز بينها، والقدرة على استخدامها.
٣. **المفردات:** يختبر الطالب في قدرته على التعرف على مفردات اللغة، والتمييز بينها، واستخدامها في سياقات ذات معنى.
٤. **التهجئة:** يختبر الطالب في قدرته على كتابة الكلمات كتابة صحيحة.
٥. **الكتابة:** يختبر الطالب في قدرته على كتابة حروف اللغة كتابة سليمة.
٦. **فهم المسموع:** يختبر الطالب في قدرته على التعرف على عناصر اللغة، والتمييز بينها استماعاً، كما تختبر قدرته على الفهم والتنبؤ بما سيقال بناء على ما قد قيل.

٧. فهم المقروء: يختبر الطالب في قدرته على فهم ما يقرأ.
٨. التعبير الكتابي: يختبر الطالب في قدرته على الكتابة المقيّدة، والكتابة الموجهة، والكتابة الحرة.
٩. التعبير الشفوي: يختبر الطالب في قدرته على المحادثة والتعبير عن أفكاره شفاهة.
١٠. التلخيص: يختبر الطالب في قدرته على تلخيص الأفكار الرئيسية في النصوص التي يستمع إليها أو يقرأها.
١١. التقييم: يختبر الطالب في قدرته على التقييم في استخدامها بصورة صحيحة.

### كيف نعدُّ الاختبار؟

يجب مراعاة الآتي عند إعداد الاختبار:

١. تحديد هدف الاختبار.
٢. أن يتقيد كل سؤال بهدف الاختبار المحدد.
٣. يعطي للاختبار الوقت الكافي له.
٤. مراعاة التدرج في وضع الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة.
٥. على كل معلم أن يحدّد درجة كل سؤال في الاختبار.
٦. ينبغي أن يكون الاختبار شاملاً لمادة الاختبار.

### ماذا نفعل عند إعطاء الاختبار؟

١. أن يعطي بعض التعليمات قبل توزيع الأوراق.
٢. أن يعطي بعض التعليمات بعد توزيع أوراق الأسئلة.
٣. أن يعطي مهلة لا تزيد عن خمس دقائق للاستفسارات؛ وحفظاً للهدوء فيما بعد. وفي الختام لا بُدَّ أن نركز على الأمور التالية:

١ - مراعاة عامل الموضوعية في التصحيح قدر الإمكان، ولا يقع في مصدر الهالة.

٢ - اعتبار الاختبار أداة لتقويم أداء الطلاب وتحصيلهم ووسيلة للتعليم، ولا نعتبره وسيلة لتحدي الطلاب وتخويفهم؛ لأنَّ العملية التربوية لا يُكتب لها النجاح الحقيقي ما لم يتوافر لها المناخ التربوي الصحيح.

كيف نبني الاختبار الموضوعي؟

بنود الاختبار الموضوعي

١ - الاختيار من متعدد: (multiple choice) وهو يتكون من بعض الأجزاء: (١- الساق، ٢- البدائل، ٣- المشتتات، ٤- المفتاح)

- **الساق:** وهو الجزء الذي يحمل لنا المشكلة، ويصاغ إما في هيئة جملة ناقصة تحتاج إلى تكملة أو في صيغة سؤال أو استفهام يحتاج إلى إجابة.
- **البدائل:** وهي الاستجابات المحتملة، وغالباً ما يكون عددها أربعة، هذه البدائل ثلاثة منها تسمى المشتتات، ومهمتها تشتيت الإجابة، وما بقي من البدائل بعد حذف المشتتات هو الإجابة الصحيحة وتسمى المفتاح.

مواصفات الاختبار الجيد

يتصف الاختبار الجيد - أياً كان نوعه - بصفات أساسية يجب أن تتوفر فيه<sup>٤٣٠</sup>:

١- **الصّدق**، ويقصد به أن الاختبار يقيس بالفعل ما وُضِعَ له، وعلى هذا الأساس إذا كنا نختبر قياس الفهم والاستيعاب، فلا يصح أن يتضمن الاختبار أسئلة عن التّحو.

٢- **الثبات**، ويقصد به أن الاختبار يُعطي النتائج نفسها، إذا ما طبق على المجموعة نفسها، بعد مدة قصيرة وفي ظروف متشابهة.

ويلاحظ أن الاختبار الصّادق في الغالب يكون ثابتاً، فكأن الصّدق شرط من شروط الثبات، لأنه عندما يقيس الاختبار الوظيفة التي خصص لقياسها فإنه سيُعطي تقديرات متقاربة عنها في كل مرة من مرّات القياس<sup>٤٣١</sup>.

### أنواع الاختبارات

الاختبارات أنواع كثيرة ومتنوعة، يمكن تصنيفها إلى مجموعات بحسب أهدافها، وطرائق بنائها، وأساليب تصحيحها، ونوع القائمين عليها، وقد تتداخل هذه الأصناف مع بعضها البعض، وذلك بسبب تداخل الاختبارات نفسها وتشابهاً في الأهداف وطرائق البناء، وأساليب التصحيح، ومن أهم هذه الاختبارات، وأكثرها شيوعاً في الميدان، مع الإشارة إلى ما بينها من تشابه وتداخل.

- 
- ٤٣٠- لمزيد من التفصيل انظر: حسن، ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ١٧-٢٢.
- طعيمة، رشدي. د.ت. المرجع في تعليم اللغة العربية. جامعة أم القرى. ص ٧٢١ و٧٢٠.
- عبيدات، سليمان. ١٩٨٨م. القياس والتقويم التربوي. عمان: جمعية عمال المطابع. ص. ١٠ وما بعدها.
- براون. ١٩٩٤م. أسس تعليم اللغة وتعلمها. المرجع السابق. ص ٢٦١ وما بعدها.
- الخولي، مُحمّد علي. ١٩٨٢م. أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.
- ٤٣١ - حسن. ٢٠٠١م. المرجع السابق. ص ١٩.



## ١. اختبارات المقال

وتطلق عليها اسم الاختبارات الذاتية أي غير الموضوعية، و تعد الاختبارات المقالية من أقدم الاختبارات وأكثرها استعمالاً في معاهد تعليم اللغة العربية، واختبار المقال هو الاختبار الذي يطلب فيه من المتعلم أن يجيب عن أسئلة الاختبار إجابة موسعة تشبه المقال أو التعبير الحر، ويعد هذا الاختبار سهل الإعداد، ومناسب لقياس الجوانب المعرفية في السلوك، والوقوف على قدرة المتعلم على التعبير وترتيب المعلومات وسلامتها من الخطأ.

## ٢. الاختبارات الموضوعية

وهو نوع من الاختبارات التي تتميز بطريقة خاصة في الإعداد وتقدير الدرجات، ويستخدم في تصحيحها مفاتيح للإجابات يمكن أن يقوم بها أي فرد من غير حاجة إلى تدريب ولا معرفة بالمادة أو بمحتوى الاختبار، والاختبارات الموضوعية أنواع منها:

- الاختبار متعددة الاختيارات: وفيه يقدم للطالب سؤال أو مشكلة تحتها مجموعة من البدائل، يختار الإجابة الصحيحة، ويستعمل هذا النوع في اختبار الطلاب في أنواع من المهارات والعناصر اللغوية، كفهم المسموع والقراءة والقواعد.
- اختبار الصحة والخطأ: وفيه يقدم للطالب عبارة أو إجابة ويطلب منه تحديد ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة، ويدخل في هذا النوع اختبار المهارات والعناصر اللغوية الواردة في الاختبار السابق.
- اختبار التكملة: وفيه يقدم للطالب جمل حذف بعض كلماتها ويطلب منه كتابتها في أماكنها الصحيحة، ويستفاد من هذا النوع في اختبار الكفاية اللغوية.

- اختبار المزاجية: وفيه يقدم للطالب عمودان من الكلمات أو العبارات ويطلب منه ربط كل كلمة أو عبارة في العمود الأول بما يناسبها من العمود الثاني.
- وتتميز الاختبارات الموضوعية بجميع أنواعها بارتفاع مستوى الصدق والثبات فيها، وشمولها على معظم أجزاء المنهج، وتحديد المهارة المراد قياسها، كما تتميز بالدقة والسهولة.

## المصادر والمراجع

الكتب العربية

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، حمادة. ١٩٨٧م. الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها. القاهرة: دار الفكر.
- ابن الأثير. ١٣٧٧هـ. أسد الغابة في معرفة الصحابة. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- إسماعيل، سيوين بنت علي. ٢٠٠٧م. البيئة الافتراضية لتعلم اللغة العربية. ماليزيا: جامعة العلوم الإسلامية. مخطوط.
- الأصبهاني، أبو الفرج. لا تاريخ. الأغاني. مصور عن طبعة دار الكتب، مؤسسة جمال للطباعة والنشر.
- الأنصاري، بدر محمد. ٢٠٠٥م. الأدب العربي وقيم عصر المعلومات: من المنظور العربي. ندوة الأدب المقارن ودوره في تقارب الشعوب، جامعة حلب. حلب، سوريا، ٦-٨/٢/٠٥.
- بامشموس، سعيد محمد و خيرى، السيد محمد و مهني، يحيى محمد عبده. ١٩٩٤م. التقويم التربوي. الطبعة الثالثة، الرياض: دار الفيصل الثقافية.
- براون، ج. ب. و يول، ج. ١٩٩٧م. تحليل الخطاب. ترجمة: محمد لطفى الزليطني ومنير التريكي. الرياض: جامعة الملك سعود - النشر العلمي والمطابع.
- براون، ه. دوجلاس. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان. لا طبعة، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- براون، ه. دوجلاس. ١٩٩٤م. مبادئ تعلم وتعليم اللغة. ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- بركة، محمد زايد. ب.ت. تجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. الشبكة الدولية للمعلومات، موقع شبكة صوت العربية.

- البغدادي، مُجَّد رضا. ١٩٩٨م. تكنولوجيا التعليم والتعلم. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- التوانسي، أبو الفتح علي الجمبلاطي. لا تاريخ. الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية. الطبعة الثانية، القاهرة: دار نهضة مصر.
- الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن مُجَّد بن إسماعيل. ١٩٩٣م. فقه اللغة وسر العربية. تحقيق فائز مُجَّد، مراجعة إميل بديع يعقوب. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتاب العربي.
- جابر، وليد. ١٩٩١م. أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الثالثة، عمان: دار الفكر.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. ٢٠٠٣م. الحيوان. وضع حواشيه: عيون السود، مُجَّد باسل. الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. ٢٠٠٠م. رسائل الجاحظ. الفصول المختارة من كتب الجاحظ اختيار الإمام عبيد الله بن حسان، شرحه وعلق عليه: عيون السود، مُجَّد باسل، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. ١٩٩٨م. البيان والتبيين. تحقيق: عبد السلام مُجَّد هارون. الطبعة السابعة، القاهرة: مكتبة الخانجي بالقاهرة.
- جاسم، جاسم علي. ٢٠١٢م. الأخطاء الكتابية في العدد لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية السودان، العدد الرابع عشر، السنة التاسعة. ص ١٨٣ - ٢٣١.
- جاسم، جاسم علي. ٢٠١٢م. الجاحظ عالم اللغة التطبيقي. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، العدد الثاني، السنة الثالثة.
- جاسم علي جاسم وعبد الله مُجَّد العتيبي. ٢٠١٢م. دراسة تقابلية بين اللغة العربية والإندونيسية في الإسم الموصول. المؤتمر الدولي للغة العربية، (مستقبل اللغة العربية في عصر العولمة بين الأمل واليأس)،

إصدار جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، جاكرتا، إندونيسيا. المجلد الأول، ص ص: ٤٧٠-٤٩١.

- جاسم، جاسم علي. ٢٠١٠م. نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني. العدد ٧٩، السنة ٣٤.

- جاسم، جاسم علي. ٢٠٠٩م (أ). علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب. مجلة العربية للناطقين بغيرها. العدد السابع، السنة السادسة.

- جاسم، جاسم علي. ٢٠٠٩م (ب). تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي. مجلة التراث العربي. العدد ١١٦، السنة التاسعة والعشرون.

- جاسم، جاسم علي. ٢٠٠١م. في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب. الطبعة الثانية، كوالا لمبور: إيه إيس نوردين.

- جاسم، جاسم علي. ١٩٩٦م. طريقة لتعليم القواعد لغير الناطقين بالعربية. مجلة الدراسات العربية، تصدر عن قسم اللغة العربية بكلية اللغات وعلومها، جامعة ملايا. السنة السادسة، العدد: ٥.

- جاسم، جاسم علي، وجاسم زيدان علي. ٢٠١٠م. نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي. مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الثالث، العدد الأول.

- جاسم، جاسم علي، وجاسم، زيدان علي. ٢٠٠١م. نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي. مجلة التراث العربي. العددان ٨٣-٨٤. السنة الحادية والعشرون.

- جاسم، جاسم علي والعيد، أميرة عبيد و جاسم، زيدان علي. ٢٠٠٣م. سلسلة تعليم العربية لرياض الأطفال: ٤ أجزاء. الكتاب الأول: الحروف العربية؛ الكتاب الثاني: الكتابة والتدريبات على

الحروف العربية؛ الكتاب الثالث: الأرقام العربية؛ الكتاب الرابع: الألوان العربية. كوالا لمبور: أراس ميقا.

- جاسم، جاسم علي والعيد، أميرة عبيد و جاسم، زيدان علي. ٢٠٠٢م. سلسلة تعليم اللغة العربية للأجانب في المرحلة الابتدائية. ٤ أجزاء (كتاب الحروف الهجائية العربية/ مهارة القراءة/ مهارة الكتابة/ كتاب الحساب). كوالا لمبور: إيرلي ليرنر بيليكيشنز.

- جاسم، جاسم علي والعيد، أميرة عبيد و جاسم، زيدان علي. ١٩٩٩م. المحادثة العربية المعاصرة للناطقين بالإنجليزية. الطبعة الثانية. كوالا لمبور: إيه. إيس. نوردين.

- جاسم، جاسم علي والعيد، أميرة عبيد و جاسم، زيدان علي. ١٩٩٨م. تعليم المحادثة العربية المعاصرة لغير الناطقين بها، المستوى المتوسط. الطبعة الأولى. ٢ جزءان. كوالا لمبور: إ. س. نوردين.

- جاسم، زيدان علي. ١٩٩٣م. دراسة في علم اللغة الاجتماعي. مراجعة وتدقيق: جاسم، زيد علي؛ و جاسم، جاسم علي. الطبعة الأولى، كوالا لمبور: بوستاك أنتارا.

- الجبري، سعد. ١٤٢٣هـ. علم اللغة الحاسوبي. مذكرة ألقاها على طلبة الماجستير في علم اللغة التطبيقي، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

- الجراح، ضياء ناصر. ٢٠٠٠. تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النمذجة الرياضية. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

- الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد. لا تاريخ. دلائل الإعجاز. قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر. لا طبعة، القاهرة: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع.

- الجناري، صالح بلا. ١٩٨٨م. صوامت اللغة العربية وكيفية تدريسها. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.

- ابن جني، أبي الفتح عثمان. ١٩٥٢م. الخصائص. تحقيق: مُجَّد علي النجار. بيروت: دار الكتاب العربي.
- حازم القرطاجني. ١٩٨١م. منهاج البلغاء وسراج الأدباء. تحقيق: مُجَّد الحبيب بلخوجة. الطبعة الثانية، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- حسن، فكري عابدين. ٢٠٠١م. اختبارات اللغة العربية التحصيلية في المدارس الدينية في ولاية ترنجانو بماليزيا تقويمها وتطويرها. جامعة اليرموك، الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة.
- حسين، مختار الطاهر. ٢٠٠٢م. مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للأجانب. الخرطوم: جامعة إفريقيا العالمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- الحسيني، عبد الحسن. ٢٠٠٤م. القاموس الموسوعي في المعلوماتية والاتصالات والمعلوماتية القانونية. الطبعة الأولى، بيروت: مكتبة صادر.
- حماد، علم الهدى. ١٩٩٤م. موسوعة مصطلحات الحاسوب، الولايات المتحدة الأمريكية: American Global Publishing.
- الحمد، مُجَّد بن إبراهيم. ٢٠٠٥م. فقه اللغة: مفهومه، موضوعاته، قضاياها. الطبعة الأولى، الرياض: دار ابن خزيمة.
- الحمداني، موفق. ٢٠٠٧م. علم نفس اللغة من منظور معرفي. الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع.
- ابن حنبل، أحمد. ١٣١٣هـ. مسند الإمام أحمد. القاهرة.
- خرما، نايف. ١٩٨٧م. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- خرما، نايف والحجاج، علي. ١٩٨٨م. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. العدد ١٢٦.

- خطابي، مُجَّد. ٢٠٠٦م. لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص. الطبعة الثانية، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- الخفاجي، أبو مُجَّد عبدالله بن مُجَّد بن سعيد بن سنان الحلبي. ١٩٨٢م. سر الفصاحة. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن مُجَّد. لا تاريخ. مقدمة ابن خلدون. تحقيق: علي عبد الواحد وايفي. الطبعة الثالثة، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.
- الخولي، مُجَّد علي. ١٩٩٠م. الأصوات اللغوية النظام الصوتي للغة العربية. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الخولي، مُجَّد علي. ١٩٨٢م. أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.
- خياط، يوسف ومرعشلي، نديم. لا تاريخ. لسان العرب المحيط. بيروت: دار لسان العرب.
- الراجحي، عبده. ٢٠٠٠م. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. لا طبعة، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- الراجحي، عبده. ١٩٧٩م. فقه اللغة في الكتب العربية. لا طبعة، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- رتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور. ١٩٩٠م. مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل. ترجمة: محمود إسماعيل صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق عبدالله. الرياض: دار عالم الكتب.
- روبنز، ر. هـ. ١٩٩٧م. موجز علم اللغة في الغرب. ترجمة: أحمد عوض. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.



- الزامل، علي عبد جاسم و الحازمي، عبدالله بن مُجَّد و كاظم، علي مهدي. ٢٠٠٩م. مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس. الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الزحيلي، وهبه، وآخرون. ٢٠٠٤م. الموسوعة القرآنية الميسرة. الطبعة الثالثة، دمشق: دار الفكر؛ بيروت: دار الفكر المعاصر.
- زكريا، ميشال. ١٩٩٢م. قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية. بيروت: دار العلم للملايين.
- زكي، أحمد مُجَّد. ٢٠٠٧م. الكتاب العربي الإلكتروني: ما له وما عليه. بحث مقدم لندوة حول عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات CELPAD، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIUM)، ٨-٩ حزيران ٢٠٠٧. البريد الإلكتروني: amzeki@iiu.edu.my.
- الزهراني، متعب عبد الله سعد الله. علاقة علم اللغة العام بعلم اللغة التطبيقي وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي، موقع جامعة أم القرى، الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات. الموقع: <http://uqu.edu.sa/page/ar/29348>
- ساني، مهدي. دارات تحفيظ القرآن الكريم في السنغال. مجلة دراسات إفريقية. العدد ٧.
- سحاري، أسامة بن مُجَّد طاهر. ٢٠٠٧م. طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قديماً: العصر العباسي نموذجاً. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.
- سرحان، الدمرداش. ١٤٠١هـ. المناهج المعاصرة. الطبعة الثالثة، الكويت: مكتبة الفلاح.
- سرور، سرور عليابراهيم والعزاز، عبدالله بن سليمان. ٢٠٠٣م. معجم الحاسب الآلي، الرياض: دار المريخ.
- السعران، محمود. ١٩٩٢م. علم اللغة مقدمة للقارئ العربي. الطبعة الثانية، دار الفكر العربي.
- سعيد، علي وسالم، أحمد. ١٤٢٤هـ. التقويم في المنظومة التربوية. الطبعة الثانية، مكتبة الرشد.
- سمساعة أحمد الحسن. ٢٠٠٢م. البرامج التعليمية أساليبها وطرق تدريسها. لا طبعة. ماليزيا.

- سمك، مُجَّد صالح. ١٩٧٩م. فن التدريس للتربية اللغوية. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية الحديثة.
- سيويو، عثمان بن قنبر. ١٩٨٣م. الكتاب. تحقيق وشرح عبد السلام مُجَّد هارون. الطبعة الثالثة، بيروت: عالم الكتب.
- السيد، عاطف. لا تاريخ. التربية الإسلامية، أصولها ومنهجها ومعلمها. إسكندرية: مركز الدلتا للطباعة.
- السيد، مُجَّد أحمد. ١٩٨٨. اللغة تدريساً واكتساباً. الطبعة الأولى، الرياض: دار الفيصل - الثقافة.
- السيد، محمود أحمد. ١٩٩٥ - ١٩٩٦م. علم النفس اللغوي. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين. ١٩٨٦م. المزهري في علوم اللغة وأنواعها. شرحه وضبطه وصححه وعنون موضوعاته وعلق حواشيه: مُجَّد أحمد جاد المولى بك وغيره. صيدا - بيروت: المكتبة العصرية.
- الشامي وحسب الله. ٢٠٠١م. الموسوعة العربية لمصطلحات علوم المكتبات والمعلومات والحاسبات. مصر: المكتبة الأكاديمية.
- شحاتة، حسن وآخرون. ٢٠٠٣م. معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن. ١٩٩٢م. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شريف، عاصم مُجَّد. ١٩٩٨م. تجربة العرب الأوائل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.
- شوق، محمود أحمد. ١٤١٨هـ. الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات. الطبعة الثالثة، الرياض: دار المريخ للنشر.

- شوق، محمود أحمد. ١٩٩٥م. أساسيات المنهج الدراسي ومهامه. الطبعة الأولى، الرياض: دار عالم الكتب.
- الشيباني، عمر مُجَّد. ١٩٨٦م. فلسفة التربية الإسلامية. الطبعة السادسة، طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع.
- الصافي، سيد أحمد بابكر. ١٩٩٣م. تعليم القرآن الكريم واللغة العربية بخلاوي همشكوريب. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.
- صيني، محمود إسماعيل، و السيد، إبراهيم يوسف، و الشيخ، مُجَّد الرفاعي. ١٩٨٣م. القواعد العربية الميسرة. الطبعة الأولى، جامعة الملك سعود: عمادة شؤون المكتبات.
- صيني، محمود إسماعيل، والأمين، إسحاق مُجَّد: (تعريب وتحرير). ١٩٨٢م. التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الملك سعود - عمادة شؤون المكتبات.
- طاش كبرى زاده، أحمد بن مصطفى. ٢٠٠٢م. مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم. الطبعة الثالثة، بيروت: دار الكتب العلمية. المجلد الأول.
- الطبراني. ١٤٢٨هـ. المعجم الكبير. بيروت: دار الكتب العلمية.
- طعيمة، رشدي أحمد. ١٤١٠هـ. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: مناهجه وأساليبه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيكو.
- طعيمة، رشدي أحمد. ١٩٨٦م. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الطبعة الأولى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي أحمد والناقبة، كامل محمود. ١٩٨٤م. تعليم العربية لغير الناطقين بها: الكتاب الأساسي. مكة المكرمة: وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى. الجزء الأول، مرشد المعلم.

- طوبا، نادية أحمد. ١٩٩٣م. الطفل العربي واللغات الأجنبية. الطبعة الأولى، الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
- طوليفسن، جيمس. أ. ٢٠٠٢م. السياسة اللغوية وتعلم اللغة. ترجمة: مُجد خطابي. مجلة علامات المغربية. العدد ١٧.
- عبابنة، يحيى، والزعبي، أمينة. ٢٠٠٥م. علم اللغة المعاصر - مقدمات وتطبيقات. لا طبعة، الأردن، إربد: دار الكتاب الثقافي.
- عبد التواب، رمضان. ١٩٩٧م. المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي. الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- عبد السلام، فاروق وطاهر، ميسرة ومهني، يحيى. ١٤١٣هـ. مدخل القياس التربوي والنفسي. الطبعة الثانية، مكة المكرمة: دار إحياء التراث الإسلامي و لبنان: دار البشائر الإسلامية.
- عبد العال، عبد المنعم سيد. لاتاريخ. طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: مكتبة غريب. - عبد العزيز، مُجد حسن. ٢٠٠٩م. علم اللغة الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الآداب.
- عبد الله، عبد الحميد والغالي، ناصر عبد الله. ١٩٩١م. أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية. الرياض: دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع.
- عبد المقصود، مُجد إسماعيل. ٢٠٠١م. تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه وتنفيذه وتقييم عائدته التعليمي. الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح.
- عبد الهادي، جودت. ٢٠٠٠م. نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. الطبعة الأولى، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبده، داود عطية. ١٩٧٩م. المفردات الشائعة في اللغة العربية. الرياض: مطبوعات جامعة الرياض.
- عبيدات، سليمان. ١٩٨٨م. القياس والتقويم التربوي. عمان: جمعية عمال المطابع.

- عثمان، مُجّد سعودي. ١٩٨٩م. تدريس الأصوات العربية للفلاتيين في الكاميرون. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.
- عرب، يونس. ٢٠٠١م. ثورة المعلومات وتقنية المعلومات، منشورات اتحاد المصارف العربية. <http://www.arablaw.org/Electronic%20World1.htm>
- العربي، صلاح الدين عبد المجيد. ١٩٨١م. تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، بيروت: مكتبة لبنان.
- العربي، صلاح عبد المجيد. ١٩٧٨م. "التعليم الذاتي وتكنولوجيا التعليم في مجال اللغات الأجنبية"، تكنولوجيا التعليم. الكويت: المركز العربي للوسائل التعليمية. السنة الأولى، العدد الأول.
- عريف، مُجّد خضر ونقشبندي، أنور. ١٩٩٢م. مقدمة في علم اللغة التطبيقي. الطبعة الأولى، جدة: دار القبلة للثقافة الإسلامية ودار خضر للطباعة والنشر والتوزيع.
- العسكري، وعد. ٢٠٠٨م. تعلم اللغات الأجنبية. الحوار المتمدن - العدد: ٢١٩٧، تاريخ: ٢٠ / ٢ / الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات. موقع: <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=125435>
- العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم. ٢٠٠٦م. علم اللغة النفسي. الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الإمام مُجّد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي.
- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. ٢٠٠٢م. طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الإمام مُجّد بن سعود الإسلامية.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ١٤٢٢هـ. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ١٩٩٩م. النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. الرياض: مطابع التقنية للأوفست.

- عطا، إبراهيم مُجَّد. ١٩٨٦م. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عطية، نوال مُجَّد. ١٩٧٥م. علم النفس اللغوي. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الإنجلو مصرية.
- عقل، أنور. ٢٠٠١م. نحو تقويم أفضل. لا طبعة، القاهرة: دار النهضة العربية.
- العقلة، مُجَّد أحمد. ٢٠٠٠م. قيادة المشاغل التدريبية والعمل في مجموعات. منشورات وزارة التربية والتعليم، قسم الإشراف الفني، سلطنة عمان: مسقط.
- علي، إبراهيم علي. ١٩٨٢م. المقولات التربوية في التراث العربي. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة.
- علي، نبيل. لا تاريخ. اللغة العربية والحاسوب. تقديم أسامة الخولي.
- غازدا، جورج وكورسيني، رموند. ١٤٠٤هـ. نظريات التعلم: دراسة مقارنة. ترجمة: علي حسين حجاج وعطية محمود هنا. الكويت: عالم المعرفة.
- غالب، حنا. ١٩٧٠م. التربية المتجددة. الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- غاليم، مُجَّد. ١٩٩٦-١٩٩٧م. تأصيل البحث الدلالي العربي. جامعة مُجَّد الحسن الثاني المحمدية، شعبة اللغة العربية وآدابها - لسانيات، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- الغريب، رمزية. ١٩٩٢م. التعلم: دراسة نفسية - تفسيرية - توجيهية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو غزالة، إلهام وحمد، علي خليل. ١٩٩٩م. مدخل إلى علم لغة النص - تطبيقات لنظرية روبرت ديوجران وولفجانج دريسلر. الطبعة الثانية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- ابن فارس، أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. ١٩٩٧م. الصحاحي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها. علق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسج، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- فارس، وليد. ٢٠١١م. اتجاهات حديثة في البيئة التعليمية. ورشة عمل بعنوان: أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة. قدمت في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في الفترة: ١٥-١٩/١٠/٢٠١١م.
- فاسولد، رالف. ٢٠٠٠م. علم اللغة الاجتماعي للمجتمع. ترجمة إبراهيم بن صالح بن محمد الفلاي، الرياض: جامعة الملك سعود - النشر العلمي والمطابع.
- قاسم، أنسي محمد. ٢٠٠٢م. سيكولوجية اللغة. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.
- القاسمي، علي محمد. ١٩٧٩. اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية. الرياض: جامعة الرياض.
- القلقشندي، أبو العباس أحمد. ١٩٢٢م. صبح الأعشى. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- كاخر، رينيه. ٢٠٠٤م. النظرية التفاضلية في التحليل اللغوي. ترجمة: فيصل بن محمد المهنا. الرياض: جامعة الملك سعود - النشر العلمي والمطابع.
- الكسائي، أبو الحسن علي بن حمزة. ١٩٨٢م. ما تلحن فيه العامة. حققها وقدم لها وصنع فهرسها: رمضان عبد التواب. الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة الخانجي بالقاهرة ودار الرفاعي.
- كشك، وائل. ٢٠٠٥. تكامل المناهج واتصالية المعرفة. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- كمال، ربحي. ١٩٨٢م. دروس اللغة العبرية. بيروت: عالم الكتب.
- كوجك، كوثر حسين. ٢٠٠٢م. اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس: تطبيقات في مجال التربية الأسرية. القاهرة: عالم الكتاب.

- كوك، قاي. ٢٠٠٨م. علم اللغة التطبيقي. ترجمة الشميمري، يوسف بن عبد الرحمن. الرياض: جامعة الملك سعود - النشر العلمي والمطابع.
- لبيب، رشدي، ومينا، فايز مراد. ١٩٩٣. قضايا في مناهج التعليم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مبارك، حنون. ١٩٨٧م. مدخل للسانيات سوسير. الطبعة الأولى، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
- مذكور، علي أحمد. ١٩٨٧م. منهج التربية الإسلامية: أصوله وتطبيقاته. الكويت: مكتبة الفلاح.
- المسدي، عبد السلام. ١٩٨٢م. التفكير اللساني في الحضارة العربية. الطبعة الثانية، تونس: الدار التونسية للكتاب.
- الملا، بدرية. ١٩٩٤. أثر برنامج متكامل بين القراءة الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- من، فولفجانج هاينه و فيهفيجر، ديتر. ١٩٩٩م. مدخل إلى علم اللغة النصي. ترجمة: فالخ بن شبيب العجمي. الرياض: جامعة الملك سعود - النشر العلمي والمطابع.
- منصور، أحمد حامد. ١٩٨١. "اتجاهات لتدريب الخدمية في مجال التقنيات التربوية، وكيف إعداد المتخصصين، والنهوض بالعاملين في هذا المجال فنياً وتربوياً، لمستويات التعلم المختلفة"، مجلة تكنولوجيا التعليم. العدد ١١.
- ابن منظور. لا تاريخ. معجم لسان العرب. القاهرة: المطبعة الأميرية ببولاق
- موسى، سلامة. ١٩٥٨. التثقيف الذاتي. القاهرة: سلامة موسى للنشر والتوزيع.
- الناقة، محمود كامل. ١٩٨٥م. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه - طرق تدريسه. الطبعة الأولى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى - معهد اللغة العربية.



- الناقة، محمود كامل وطعيمة، رشدي أحمد. ٢٠٠٣م. طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط، إيسيسكو منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة: مطبعة المعارف الجديدة.
- النجار، لطيفة إبراهيم. ٢٠٠٤م. آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو العربي. مجلة جامعة الملك سعود، مجلد: ١٧، الآداب (١).
- نيوبرت، ألبرت، وشريف، غريغوري. ٢٠٠٨م. الترجمة وعلوم النص. ترجمة: حميدي، محي الدين. الطبعة الثانية، الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.
- هامري، هكتور. ١٤١٥هـ. النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية. ترجمة: الدكتور راشد بن عبدالرحمن الدويش.
- وافي، علي عبد الواحد. لا تاريخ. علم اللغة. الطبعة التاسعة، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.
- وهبة، نادر. ٢٠٠٥. مشروع التعليم التكاملي - محضر اجتماع. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين.
- يونس، فتحي علي. ١٩٨٣م. دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مراجعة: السعيد محمد بدوي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

### الكتب الأجنبية

- Al-najem, Salah. 1995. Chart parsing using Feature Structure. Master Dissertation. Essex: University of Essex.
- Anwar, M, S. 1983. The Legitimate Fathers of Speech Errors, In Versteegh, C, H, M, et al, The History of Linguistics in the Near East, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bloomfield, L. 1963. Language. Winston Holt, Rinehart, New York.
- Bloomfield, L. 1942. Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. Baltimore: Linguistic Society of America.

- Chomsky, N. 1959. "Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", *Language*, 35.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chun, Dorothy M. & Plass, Jan L. 2000. Networked multimedia environments for second language acquisition, in *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*, UK: Cambridge University Press.
- Corder, S, P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- = = = =. 1974. *Error Analysis*, In Allen, J, P, B, & Corder, S, P, (eds.), *Techniques in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- = = = =. 1973. *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- = = = =. 1971. *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*, *IRAL* 2.
- = = = =. 1967. *The Significance of Learners' Error*, *IRAL* 5.
- Coulthard, M. 1977. *An Introduction to Discourse Analysis*. New edition, London: Longman.
- Crystal, D. 1991. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 3rd edition, Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- De Beaugrande, Robert – Alain and Dressler, Wolfgang Ulrich. *Introduction to Text Linguistics*. London and Newyork: Longman, 7th Impression.
- Eraut, Michael: *The International Encyclopedia of Educational Technology*, Oxford: Pergamon Press Lever-Duffy, Judy. 2003. *Teaching and learning with Technology*, USA: Pearson Education, Inc..
- Freedman, Alan. 2001. *Computer Desktop Encyclopedia*, (USA: Osborne/ The McGraw- Hill Companies, 9th ed..
- Fromkin, V, A. 1988. *Grammatical Aspects of Speech Errors*. In Newmeyer, F, J, (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey 2*: 117-138. The Cambridge University Press.
- Fromkin, V, A. 1973. (ed), *Speech Errors as Linguistic Evidence*, The Hague: Mouton.
- Gal, S. 1991. *Between speech and silence: the problematics of research on language and gender*. In *Gender at the cross roads of knowledge: feminist anthropology in the postmodern era*. Edited : Micaela di Leonardo. University of California press, pp 175-203.
- Garnham, A. 1992. *Psycholinguistics: Central Topics*. New York: Routledge.
- Gleason, J. and Ratner, N. 1993. "An introduction to Psycholinguistics: What Do Language Users Know". In J, Gleason. and Ratner, N. (Eds.), *Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace College Pulishers.

- Gray, Deborah & Edmonds, Graham. 2002. Internet Dictionary, London: Dorling Kindersley Limited.
- Howkino, Eric W. 1981. Modern Language in The Curriculum, Cambridge University Press.
- Jassem, J.A. 2000. Study on second language learners of Arabic an error analysis approach. 1st edition, Kuala Lumpur: A.S.Noordeen.
- Jassem, Z.A.& Jassem, J.A. 1995. Translating scientific Terms: An Arabic example and case study. Proceedings 5th international conference on translation "Theme: translation in the global perspective" 21-23 November.
- Moulton, W. 1961. " Linguistics and Language teaching in the United States 1940 – 1960" in Moharmann, C. et al (eds.) Trends in Europeans and American Linguistics 1930-1960. Utrecht: Spectrum Publishers.
- Martin, James & Daniel Jurafsky. 2000. Speech & language processing: An introduction to natural language processing computational linguistics and speech recognition. NJ printice hall.
- O'Grady, William, Michael Dobrovlsky, and Francis Katamba. 1996. Contemporary Linguistics: An Introduction. London: Longman.
- Omaggio, A 1986. Teaching language in context: Proficiency – Oriented Instruction. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pearsall, Judy. 2001. The New Oxford Dictionary of English, (New York: Oxford University Press.
- Perry, Jim & Schneider: The Intrnet, Cambridge: Course Technology, 1999.
- Schneider, Gary P. & Evans, Jessica. 2004. : The Internet, USA: Thomson: course Technology, 5th ed.
- Robins, R, H. 1990. A Short History of Linguistics, London: Longman.
- Skinner, B. F. 1957. Verbal Behavior, New York: Appleton Century Crofts.
- Taylor, J. R. 1995. Linguistics Categorization: Prototypes in Linguistic Theory. Oxford, Oxford University Press.
- Richards, J. et al. 1992. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic. 2nd Edition, Essex, U.K.
- Rodriguez, D. 2011. Silence and speech: meaning of silence for students of color in predomintly white classrooms. International Review of Qualitative Research, 4 (1).

- ابراهيم، أبو السعود. ٢٠٠٦م. التعليم والمعلوماتية: دور الإنترنت في إعداد الخريجين وتدريب اللغات، [http://www.guide2edu.com/vb/showthread.php?t=597#goto\\_threadtools](http://www.guide2edu.com/vb/showthread.php?t=597#goto_threadtools) تاريخ النشر ٢٠٠٦/٥/٢١، تاريخ الزيارة ٢٠٠٧/٥/١.
- حتملة، موسى رشيد. نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية. الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات. ص ١٢٦-١٢٧. الموقع: [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:630r3sUkT0oJ:www.majma.org/jo/majma/res/data/mag/69/m69\\_4.doc](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:630r3sUkT0oJ:www.majma.org/jo/majma/res/data/mag/69/m69_4.doc)
- موقع الوراق <http://www.alwaraq.net>
- مكتبة المشكاة الإسلامية <http://www.almeshkat.net/books/index.php>
- المكتبة العربية الإلكترونية <http://www.arabicebook.com>
- <http://www/anderson.ucla.edu> cooperation in the college classroom.

### فهرس المحتوى

	٤	إهداء
	٥	تقديم
	٦	مقدمة
	١٢	الباب الأول
١٢		مقدمة حول علم اللغة في التراث
	١٣	الفصل الأول
١٣		نبذة تاريخية عن الدراسات اللغوية القديمة
٢١		مصطلح علم اللغة عند العرب
	٢٤	الفصل الثاني

٢٤	علم اللغة (علم اللغة الحديث) وينقسم إلى قسمين
٢٤	أولاً: علم اللغة العام/ النظري
	نشأته ٢٨
	فقه اللغة وعلم اللغة ٢٩
٣٠	ثانياً: علم اللغة التطبيقي
	نشأته ٣٠
	موضوعه ٣٢
	أهدافه ٣٣
٣٤	علاقة علم اللغة التطبيقي بالعلوم الأخرى
٣٩	الفرق بين علم اللغة التطبيقي وعلم اللغة النظري/ العام
	مصادر علم اللغة التطبيقي ٤٠
	المصطلحات ٤١
	<b>الفصل الثالث</b> ٤٤
٤٤	علم اللغة التطبيقي في التراث العربي
	تعليم اللغات ٤٤
٤٥	علم اللغة التقابلي (التحليل التقابلي)
	تحليل الأخطاء ٤٥
	علم اللغة النفسي ٤٦
	علم اللغة الاجتماعي ٤٧
	الترجمة ٤٩
	المفردات الشائعة ٤٩
	النحو التعليمي ٥٠
٥٤	طرائق تعليم اللغة العربية في التراث الإسلامي
٥٦	أهم مجالات علم اللغة التطبيقي
	<b>الباب الثاني</b> ٥٩
٥٩	مدارس النظريات اللغوية والنفسية
	<b>الفصل الأول</b> ٦٠
	المدرسة السلوكية ٦٠

	نشوء المدرسة السلوكية	٦٠
	التفسير السلوكي للتعلم	٦٣
٦٤	دور النظرية السلوكية في صياغة مبادئ التعلم	
	النظريات الوظيفية الإجرائية	٦٩
٦٩	- النظرية الوظيفية عند قدامى اللغويين العرب	
٧٥	ب- النظريات الوظيفية الإجرائية الحديثة	
	النظريات الوظيفية	٧٦
	- النظرية الإجرائية لـ: "سكنر"	٧٦
	- نظرية الحافز لـ "هل"	٧٧
	مفاهيم "هل" المفسرة للتعلم	٧٧
	النظريات الارتباطية	٧٩
	التفسير السلوكي للتعلم اللفظي	٨٠
٨١	التوافق بين السلوكية والبنوية ونشوء علم اللغة النفسي	
	<b>الفصل الثاني</b>	٨٧
٨٧	مبادئ تعلم وتعليم اللغات وفقاً للمدرسة السلوكية	
	التفسير السلوكي لتعلم اللغات	٨٧
	التفسير السلوكي لاكتساب اللغة الأولى	٨٨
	نقد التفسير السلوكي لاكتساب اللغة	٩٣
٩٨	المفهوم السلوكي لتعليم وتعلم اللغة الأجنبية	
٩٩	أهم المبادئ السلوكية لتعليم اللغات الأجنبية	
١٠٠	الدور السلوكي في مفهوم الكتاب المدرسي	
١٠١	مفهوم الكتاب المدرسي لتعليم اللغة الأجنبية ومصاحباته	
	الدور السلوكي في التدريبات والاختبارات الموضوعية	١٠٧
١١٢	الدور التطبيقي لمبادئ التعليم والتعلم السلوكية في برامج تعليم اللغة الأجنبية	
	بناء مناهج وطرق تدريس اللغة الأجنبية	١١٦
١١٧	أسس ومكونات منهج تعليم اللغة الأجنبية وفق المبادئ السلوكية	
	البرنامج الدراسي لتعليم اللغة الأجنبية	١٢١
١٢٢	المدرسة السلوكية ودورها التطبيقي في تعليم وتعلم اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبية	

	١٣٠	<b>الفصل الثالث</b>
	١٣٠	المدرسة المعرفية
	١٣٠	نشوء المدرسة المعرفية عند العرب
	١٣٣	نشوء المدرسة المعرفية في الغرب
	١٣٩	الفرق ما بين اكتساب اللغة وتعلمها
١٤٠		التفسير النظري لصعوبات التعلم الناشئة عن تأثير اللغة الأم
	١٤٦	<b>الباب الثالث</b>
	١٤٦	علم اللغة التطبيقي
	١٤٧	<b>الفصل الأول</b>
	١٤٧	مجالات علم اللغة التطبيقي
	١٤٨	أولاً: تعليم اللغات
	١٥١	علم اللغة التقابلي (التحليل التقابلي)
١٥٥		نظرية تحليل الأخطاء واللغة المرحلية (الوسطى)
	١٦٠	علم اللغة النفسي
	١٦٤	علم اللغة الاجتماعي
	١٧١	التخطيط اللغوي
	١٧٦	السياسة اللغوية
	١٧٨	الترجمة
	١٨٢	المفردات الشائعة
	١٨٩	النحو التعليمي
	١٩٢	علم اللغة الحاسوبي
	١٩٨	تطبيقات علم اللغة الحاسوبي
	٢٠٣	أجزاء أنظمة معالجة اللغة الطبيعية
	٢٤٤	فوائد الحاسوب في تعليم اللغة العربية
	٢٥٨	تقنية الكتاب الإلكتروني
	٢٦١	علم اللغة النصي وتحليل الخطاب
	٢٦١	علم اللغة النصي
	٢٧٣	تحليل الخطاب

٣٤٢	النظرية التفاضلية في التحليل اللغوي
	٣٦٠ <b>الفصل الثاني</b>
	٣٦٠ التقويم والاختبارات
	٣٦٠ التقويم
	٣٦١ القياس
٣٦٢	أهداف التقويم التربوي
	٣٦٥ وظائف التقويم
٣٦٧	وظائف التقويم التربوي في العملية التعليمية
	٣٦٩ خصائص التقويم
	٣٧١ أنواع التقويم
	٣٧٣ الاختبارات
	٣٧٣ تعريف الاختبار
	٣٧٣ أنواع الاختبارات
	٣٧٦ صفات الاختبار الجيد
٣٧٨	كيف يقدر المعلم الزمن المناسب للاختبار المعين؟
	٣٨٠ وظائف الاختبار
	٣٨١ ماذا يقيس اختبار اللغة؟
	٣٨٢ كيف نعدُّ الاختبار؟
٣٨٢	ماذا نفعل عند إعطاء الاختبار؟
٣٨٣	كيف نبني الاختبار الموضوعي؟
	٣٨٤ مواصفات الاختبار الجيد
	٣٨٤ أنواع الاختبارات





## الدكتور جاسم علي جاسم



- ولد عام ١٩٦٥م، في سكك / القنيطرة، سوريا.

- أستاذ مشارك في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

## الشهادات العلمية:

- دكتوراه في علم اللغة التطبيقي، ١٩٩٩م، كلية التربية، الجامعة الوطنية الماليزية بماليزيا.

- ماجستير في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، ١٩٩٤م، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

- إجازة في الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها، ١٩٨٨م، جامعة دمشق، سوريا.

## المنشورات العلمية:

- له العديد من البحوث والمقالات العلمية المحكمة والمنشورة في المجلات العربية والعالمية.

- شارك في العديد من المؤتمرات والندوات العلمية وورش العمل.

## الدكتور عبد المنعم

حسن الملك عثمان



- ولد عام ١٩٥٦م، في الخرطوم، السودان.

- أستاذ مشارك في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

## الشهادات العلمية:

- دكتوراه في علم اللغة التطبيقي، ٢٠٠٦م، جامعة إفريقيا العالمية، السودان.

- ماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٩٢م، السودان.

- ليسانس آداب، قسم اللغة العربية وآدابها، ١٩٨٨م، جامعة الخرطوم، السودان.

## المنشورات العلمية:

- له العديد من البحوث والمقالات العلمية المحكمة والمنشورة في المجلات العربية والعالمية.

- شارك في العديد من المؤتمرات والندوات العلمية وورش العمل.

