مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب
Issn:2570 0058/E-issn:1969-2676
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/485

المجلد:07 العدد 01 جانفي (2023) ص 08/ 21

أثر اللّسانيات التّطبيقية في تعليم اللّغات

The impact of applied linguistics on language education.

سعيداوي هشام*
جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر (الجزائر)
hicham.saidaoui@univ-mascara.dz

ولد النّبية يوسف
جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر (الجزائر)
ouldennebia.youcef@univ-mascara.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2019/09/05
تاريخ القبول:
2019 / 09 /21

الكلمات المفتاحية:
- ✓ اللّسانيات.
- ✓ اللّسانيات التّطبيقية.
- ✓ تعليم اللّغات.

الملخص:

يسلّط هذا البحث الضّوء على العلاقة الوثيقة بين اللّسانيات التّطبيقية وعلم تعليم اللّغات، من منطلق الصّلة الوثيقة بين العلمين، كما يهدف البحث إلى إبراز أهم مناهج تعليم اللّغات، فهي تتّسم بالتّنوّع، ونخصّ بالذّكر منها المنهج التقليدي، والذي يجسّد الأصالة، كما استفادت اللّغة كثيراً من البنوية، لا سيما ما تعلّق منها بالتّمارين اللّغوية، وأخيراً المنهج الاتّصالي، نظراً لما أصبحت تشكّله وسائل الاتّصال من ضرورة وأهمية في عملية التّواصل في وقتنا الحالي.

Article info

Received
05/09/2019
Accepted
21/09/2019

Abstract :

This research highlights the close relationship between applied linguistics and language pedagogy, Based on the close link between the two flags, The research also aims to highlight the most important curriculum of language education, which is diverse, In particular, the traditional

*المؤلف المرسل

curriculum, which embodies the ancient authenticity of language teaching, as well as the structural curriculum, which has brought about a major coup d 'état in language education; The language also benefited greatly from the structure, particularly those related to language exercises, Finally, the communication curriculum, given the necessity of communication media and the importance of communication in our current time.

Keywords:
- ✓ *Linguistics.*
- ✓ *Applied Linguistics.*
- ✓ *Language Teaching.*

مقدمة:

إنّ مقاربة موضوع اللسانيات التطبيقية يكمن في كيفية دراسة مشكل أو معالجة ظاهرة أو بلوغ غاية، فهي موضوع لاقى اهتماماً كبيراً لدى باحثي وعلماء اللغة العربية المحدثين، هذا في الوقت الذي أصبح علم اللغة التطبيقي في أوربا من التخصصات المهمة في الجامعات ومراكز البحوث والمؤسسات المعنية باللغات الحديثة تدريسا وبحثاً، بل وتصدر فيه مؤلفات كثيرة تطبيقية؛ نظرا لأنه يعمل على ترجمة العلاقة بين الجانب النظري والتطبيقي، وفق مستويات تتناول العلاقة بالمسألة والمفاهيم في المضمون.

كما يستدعي البحث العلمي في حقل التعليمية (didactique) بشكل عام، وتعليمية اللغات على وجه الخصوص، وعياً عميقاً بالأهداف العلمية وكذا البيداغوجية؛ حيث تسعى التعليمية إلى تحقيقها وتجسيدها ضمن الوسط البيداغوجي، غير أنّ الهاجس الوحيد الذي قد يؤرق الباحث أو الدارس في هذا الحقل هو صعوبة امتلاك هذا الوعي العلمي الدقيق، فضلاً عن المخاض المعرفي الذي ولدت في رحابه تعليمية اللغات (didactique des langues).

من هنا كانت تعليمية اللغات باعتبارها وسيلة إجرائية لتنمية قدرات المتعلم، قصد اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية، تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب، والخبرات العلمية ذات الصلة المباشرة، والملازمة في ذاتها بالجوانب الفكرية والعضوية، والنفسية والاجتماعية للأداء الفعلي للكلام لدى الإنسان.

وأهمية الدراسات اللغوية، لم تتبلور إلا مع دخول المستخلصات النظرية حيز الاستثمار في تطبيقات استقرائية، وقد صاحب ذلك تطوّراً في أصول التقييم اللغوي ذاته، ممّا شمل تصنيف الدراسات اللغوية باعتبار ما استجدّ من أفنان ضمن الشجرة اللسانية العامة.

انطلاقا مما سبق نتساءل فنقول: هل استطاعت اللسانيات التطبيقية أن تستثمر المعطيات العلمية للنظرية اللسانية وأن تستخدمها استخداماً واعياً في شتى الحقول المعرفية وبالأخص حقل تعليم اللغات؟

وقد قسمت بحثي هذا إلى أربعة عناصر؛ تناولت أولاً تعريف للسانيات التطبيقية، وثانياً اللسانيات وعلم تعليم اللغات، بتسليط الضوء على العلاقة التي تربط بين اللسانيات وتعليم اللغات، أمّا ثالثاً فكان الحديث فيه عن أهم مناهج تعليم اللغات بالوقوف ذكرا على مناهج ثلاث وهي: 1-المنهج التقليدي، ثم 2-المنهج البنوي وأخيراً 3-المنهج الاتّصالي، بينما تناولت في العنصر الرابع نماذج تطبيقية للتمارين البنوية في تعليم اللغات، وأخيراً خاتمة تضمنت أهم النتائج المتوصّل إليها بعد نهاية هذه الرحلة البحثية القصيرة.

أولاً : تعريف اللسانيات التطبيقية.

يقصد **"باللسانيات التطبيقية "** **Linguistique Appliquée** : مجموعة البحوث التي تستعمل تلك الإجراءات اللسانية، من أجل حل بعض المشاكل الخاصة بالتساؤلات وكذا الإشكالات المطروحة من قبل باحثي الحقول المعرفية الأخرى .

كما أنها تمثّل في الوقت ذاته الجانب النفعي والتطبيقي للسانيات العامة؛ ومن ثمة فهي ضرورية، غير أنها لا تمثل الحد النهائي للبحوث المتعلقة بالظاهرة اللغوية (الراجحي، صفحة 12) .

-يقول **"كوردير Corder"** معرفاً **"اللسانيات التطبيقية"** بأنها: ((استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما، تكون اللغة العنصر الأساسي فيه)). (الراجحي، صفحة 12)

وعليه يفهم من كلامه أنها تفعيل معطيات النظرية اللسانية في أسس البحث اللساني نفسه، فهو يكاد ينحصر الآن في تعلم اللغة وتعليمها لأهلها ولغير الناطقين بها، ومن ثم فهو ميدان علمي تعليمي في نفس الآن.

في حين يرى **" ديفيد كريستال d. Crystal"**: ((أن **"اللسانيات التطبيقية"** هي فرع من " اللسانيات العامة"؛ وظيفتها الأساسية تنحصر في محاولتها تطبيق النظريات اللغوية ، والطرائق المعتمدة من قبل " اللسانيات"، بالإضافة لارتكازها على نتائجها في المجالات المعرفية الأخرى، قصد تفسير وحل مشاكلها)). (الراجحي، صفحة 13)

في حين يرى **"أحمد حساني" أنّ "اللسانيات التطبيقية":** ((هي استثمار المعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة ، أهمها "حقل تعليمية اللغات"، وذلك بترقية العملية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين)). (حساني، 2000، صفحة 41)

فنستنتج من خلال التعريفات السابقة أنها تتفق على أنّ **"اللسانيات التطبيقية"** في منظورها العام، علم يسعى لإيجاد حلول المشكلات تتعلق بممارسة اللغة، وذلك باختيارها ما يناسب حلّ المشكلات من مختلف العلوم، غير أنه ينبغي أن يكون واضحا في هذا المقام أنّ تَوجُّه **"اللسانيات التطبيقية"**، يكون موجّها إلى واحد أو أكثر من العلوم الآتية: **"اللسانيات العامة، وعلم النفس، وعلم وظائف الأعضاء العصبي، ونظرية المعلومات، والتربية، والفلسفة والمنطق"**؛ حيث لا تنشد المعرفة التفصيلية بدقائق هذا العالم، بل الجوانب الملائمة منها للأغراض التي تهدف الوصول إليها.

ثانياً: اللسانيات وعلم تعليم اللغات.

قبل ذكر العلاقة التي تربط اللسانيات بعلم تعليم اللغات، لابد من الإشارة إلى جملة من المسلّمات نخص بالذكر منها ما يلي:

المعلومات اللغوية والتي بدورها تنقسم إلى قسمين وهما:

1-**معلومات تتعلّق بالمتكلم**: وهي ذات اتّصال مباشر بملكته اللغوية، من منطلق أنّ كل البشر يولدون مزوّدين باستعداد فطري على الفعل اللغوي، ثم يعقبه اكتساب لعادات وآليات وصيغ ومهارات علمية، تمكّنهم من تعلّم اللغة واستعمالها وفق ما يقتضيه التواصل المختلف. (الرحمان، 1973، صفحة 21)

وهو ما يذهب إليه "تشومسكي" Avram Noam Chomsky؛ حيث يعتبر أنّ البنية اللغوية عند الإنسان لها حالات متعدّدة منها:

*حالة أولى (فطرية) وهي المرحلة الأولى للدماغ.

*حالات وسطية (وتوجد عند الطّفل).

*حالة قارّة نسبياً (وتوجد عند الإنسان البالغ). (الفهري، 1988، صفحة 43)

2- **معلومات تتعلّق بعالم اللسانيات:** وتتمثل في المعرفة العلمية والنظرية البحتة، وتمثّلها مجموع النظريات و المسلّمات.

لكن على الرغم من ذلك وإن بدا التميز بين الصنفين سابقي الذكر من الأمور الثابتة التي لا خلاف حولها، فهما رغم ذلك كله يبقيان مدخلان أساسيان لمعرفة العلاقة التي تربط علم اللسانيات بعلم تعليم اللّغات.

-**فاللسانيات :** علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري، والتعرف على أسراره.

-أما علم تعليم اللغات: فهو علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات.

ثم إذا ما تأمّلنا الحقلين، تبيّن لنا مدى الصلة الوثيقة القائمة بينهما، فكلاهما يكمل بعضه البعض على الدوام، فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات مجالاً خصباً عمليا، يختبر فيه نظرياته العلمية، والمربي بالمقابل، يحتاج في ميدان تعليم اللغات لبناء طرقه وأساليبه إلى معرفة القوانين التي أثبتها علم اللسانيات الحديث. (الرحمان، 1973، الصفحات 21-22-23)

والواقع أيضاً أنّ الملاحظة الموضوعية السريعة، كفيلة بإبراز ما بين العلمين(اللسانيات وتعليم اللّغات) من حدود تداخل وانفصال، بالإضافة إلى صبغته(تعليم اللغات) التطبيقية، لا يتعلّق بعلم اللسانيات فحسب، بل له امتدادات تداخل مع علوم أخرى: كعلم النفس و علم التربية و علم أمراض الكلام و علم الاجتماع ...وغيرها.

فمن المعلوم أنّ أهداف هذه العلوم تختلف ومناهج البحث فيها أشد الاختلاف، فلكل منها نظرياته الخاصة التي يثبتها باعتماد الزاوية التي يهتم بها، باستثناء أنها تتكامل مع بعضها البعض في ميدان تعليم اللغات. (الرحمان، 1973، الصفحات 23-24-25)

وعلى ضوء ما سبق ذكره، يمكن القول أنه لمن الصعوبة أن نعتمد في حل المشكلات الخاصة، المتعلّقة بتعليم اللغات على اللّساني وحده، أو أخصائي علم التربية وحده، أو على عالم النفس وحده، وهذا ما هو إلا خير دليل وحجة دامغة على طبيعة هذا الحقل، التطبيقية المتعددة الاهتمامات، فهو حقل تكاملي جماعي، يبحث في ظواهر النمو اللغوي لدى الطّفل والرّاشد، اعتماداً على أساس علمي مبني على حقائق علم النفس وعلم التربية، المستمدّة من نظريات الاكتساب. (الرحمان، 1973، صفحة 25)

ثالثاً : مناهج تعليم اللغات.

لا تكاد مناهج تعليم اللغات تنحصر في منهج واحد بعينه، فهي متعدّدة ومتنوعة ومختلفة، نظراً لاختلاف طريقتها الخاصة في التبليغ، ومردّ ذلك أصلا والسبب هو المنطلقات الكبرى المحدّدة من قبل كل السياسات اللغوية التي تعتمدها الدولة أو البلاد، حتى أنّ الأمر لم يعد يقتصر على ذلك فحسب، بل تعدّاه إلى ارتباط تلك السياسات بأمور ذات علاقة تكاملية مع الأنظمة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وهو أمر طبيعي.

وعليه فمسألة تعليم اللغات هي أيضاً تخضع لنفس الشروط مع المعطيات التي تفرزها هذه السياسة، وعلى ضوء ذلك، ولهذا الاعتبار كان تحسين الأداء التربوي مرتبطاً أشدّ الارتباط بحسن اختيار المنهج المعتمد في تدريس وتعليم اللغة الوطنية أو اللغة الأجنبية، وعليه ونتيجة لما سبق، نجد الأمم والشعوب اليوم تتسارع لتدعيم لغاتها بأفضل وأحسن الطرائق العلمية العصرية، والتي أثبتت نجاعتها وفاعليتها في المستوى التطبيقي.

كما أنّ التطورات الآنية تفرض علينا الأخذ في الحسبان ما يتعلّق بتشجيع الاتصال الشفاهي والكتابي، مع مراعاة تسهيل المعارف والخبرات من اللغة العربية إلى اللغات الأجنبية، مع تقديم الجانب المكتوب وقواعد اللغة (الصّرف والنحو)، والسعي لضمان التنسيق بين المواد.

وهذا كله لا يضمنه إلا حسن اختيار واعتماد المناهج المناسبة للغة العربية بالدرجة الأولى، مع ضرورة مراعاة كيفية تطبيق تلك المناهج في أوساط المتعلمين، مع الأخذ بمراعاة المستويات اللغوية ، بالإضافة إلى الفروق الفردية والتكامل بين المواد وحسن تسلسلها.

1- المنهج التقليدي. وهو منهج عتيق وقديم ، يتم فيه الاعتماد على" المعلم"، باعتباره أساس عملية التعلم وقطب الرحى فيها، أمّا المتعلّم فهو بمثابة الوعاء الذي تصبّ فيه المعلومات لا غير.

فالمرتكز الجوهري في هذا المنهج هو " المعلّم أو المدرّس، إذ يعتبر المالك الوحيد للمعرفة، في مقابل التلميذ أو المتعلم الفراغ والذي يحتاج إلى ترشيد وتوجيه من طرف المعلم، ولهذا الاعتبار فالمتعلم أحيانا يعامل معاملة قاسية كي يستفيد من علم المعلم وتجاربه.

كما يمكن تحديد ركائز هذا المنهج في الخطوات التالية:

1-المعلم (مالك المعرفة). – التلميذ (مستقبل سلبي)

2-المعلم (مرسل على الدوام). – التلميذ (مستقبل على الدوام)

3-المعلّم (مهذب ومرشد). - التلميذ (وعاء ينبغي ملؤه وردعه)

4-مضمون ما يقدم معرفي وجداني أخلاقي.

5-العلاقة التواصلية علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الردود.

6-لا يسمح في الغالب بالتعبير عن الرغبات الذاتية أو الحاجات.

7- لا يسمح باقتراح ما يتعلق بعملية التعليم للمتعلّم.

8- التغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية.

9- التواصل على المستوى الأفقي نادرة، بحيث لا يسمح بالتواصل بين المتعلمين إلا في حالات معلومة.

10- التركيز على المتعلم لا على المعلّم.

11- الطريقة المعتمدة من انتقاء المدرس، وعلى المتعلم أن يكون إيجابياً ليستوعب جيداً.

والملاحظ على المنهج التقليدي بصورة واضحة، هو اعتماده على وسائل ترتكز على الطريقة الجزئية في التدريب، وبخاصة القراءة، بالإضافة إلى التركيز بشكل كبير على ذاكرة التلميذ، لتكون بذلك وعاءً أو خزّاناً تصبُّ فيها المعلومات، أضف لذلك المواد التي تتم دراستها من دون مناقشة أو فهم، هذا كله دون أن نغفل ميكانيكية التمارين التي لا صلة لها بالواقع، مع ثبات النصوص وتعقّدها وكثرتها.، في حين يعتمد تقويمها على الامتحان الذي يعتبر صراط عظيم.

لكن ما يؤخذ على هذا المنهج أنه أجحف كثيراً في حق المتعلم، وكنتيجة لذلك ظهرت مناهج وطرائق جديدة تنتقد هذا المنهج، وتعطي الحق للمتمدرس باعتباره يمتلك آليات التفكير الفعّالة الفطرية، غير أن هذه الطرائق:

*رأت أنه لابد كذلك على المتمدرس أن يكون إيجابياً وفعّالاً، (بلعيد، 2011، صفحة 31) من خلال تسخيره للإمكانيات والمؤهلات الغريزية التي يتوفر عليها، كما ينبغي عليه استثمار طاقاته الفكرية والمعرفية، وفي الأخير تبقى هذه المناهج عائقا يحدُّ من حرية المعلم تجاه المتعلم ...

وعلى المدرس أن يكون سلبيا بمعنى أن يحدد دوره في التوجيه والإرشاد والمساعدة إذا أبدى المتمدرس رغبة في ذلك. (وآخرون، 1996، صفحة 91)

وعليه واستناداً لما سبق ذكره، فإنّ هذا المنهج لاقى ردود فعل كثيرة تنتقد طريقته التي يتبعها في تلقين الدروس، وكرد فعل على ذلك، طفت إلى السطح مناهج جديدة هي أكثر تطوراً، وتماشيا مع التغيرات المستجدة التي تجعل التلميذ فردا له وعيه وأفكاره التي ينبغي احترامها.

2- المنهج البنوي: فالمنهج البنوي كما هو معلوم لدى باحثي علم اللغة، يمتلك جملة من الخصائص القومية والمعطيات التاريخية، المختلفة باختلاف البلدان، كما أنّه يعدّ منهجاً علّته وسبب ظهوره مثّلته قفزة التطوّر الثقافي في القرن العشرين، وبالضبط نصفه الثاني، وفضل ذلك يعزى للعالم اللساني المشهور "فردينان دي سوسير، والذي كان بحق أوّل من وضع أسس هذا المنهج.

فهذا المنهج مذهب علمي يستند في توجّهاته إلى وضعية عقلانية، بغية توضيح الوقائع الاجتماعية و الإنسانية، وذلك من خلال تحليلها وإعادة تركيبها؛ حيث البحث فيه يستهدف شتّى الجماعات الاجتماعية، بمختلف عاداتها وتقاليدها، باعتبارها منظومات تتماسك وفق بنيتها الداخلية.

كما أنّ المنهج البنوي لم يأت إلا كردّ فعل على المناهج اللغوية، وبوجه أخص (طريقة تعليم النحو والترجمة). (شعبان، 1994، صفحة 80)

هذه الأخيرة التي كان همّها هو مقارنة اللغات الهندية باللغات الأوروبية، ثم بعدها بين اللغات على اختلاف أنواعها، وكذا دراسة تاريخ هذه اللغات. (بلعيد، 2011، صفحة 32)

و المنهج البنوي نشأ مباشرة كرد فعل على طريقة النحو و الترجمة، والتي انتشرت في أوربا في وقت وجيز، لتنتقل إلى الو م أ ، وأشهر مطبقيها (Charles Berltiz) " تشارلز بيرلتيز" والذي أطلق اسمه عليها.

وقد أحدثت هذه الطريقة انقلاباً في مستوى تعليم اللغات؛ حيث لخّص Richard and Rodgers " ريتشارد و رود غراس" مبادئ هذه الطريقة فيما يلي :

-إنّ التعليم في قاعة الدرس يجب أن يتم كله باللغة الهدف.

-لا تعلّم إلا الجمل والكلمات اليومية.

-تقدّم مهارات الاتصال الشفهي في تسلسل متدرج، وتُبنى على مستوى الأسئلة والأجوبة بين المدرسين والطّلاب في قاعات ذات أعداد قليلة.

-يُعلّم النحو عن طريق الاستنباط.

-تُقدّم العناصر الجديدة شفهيّاً.

-تقدّم الكلمات الحسية عن طريق الأشياء و الصور، وتُقدّم الكلمات التجريدية عن طريق ربطها بأفكار.

-التأكد من صحة النطق والنحو. (شعبان، 1994، صفحة 80)

ولقد كان من نتائج البنوية انبثاق آراء واتجاهات جاءت بعد "سوسير"، والتي اكتسبت صفة المدارس وهي كالآتي:

1-المدرسة السوسورية: وانقسمت إلى: أ- حلقة موسكو. ب- حلقة قازان.

2-مدرسة براغ: والتي اهتمت بالفونولوجيا؛ حيث نظرت إلى اللغة على أساس أنها "فونيمات"، وأن التفكير في اللغة مرتبط بالعودة إلى المادة الصوتية، وأنّ الوحدات الخطّية فرع لا غير، وتشغل بالأساس كدوال على مدلولات تمثّلها الفونيمات....

3- مدرسة كوبنهاغن: وهي مدرسة شكلية، ترى أن اللغة شكل وليس مادة، واللغة والكتابة يتواجدان دون أوّلية إحداهما على الأخرى، وإنّ إمكانية اللغة والكتابة كتعبيرين متلازمين لنفس اللغة الواحدة.

4- المدرسة الوظيفية: اهتمت بعلم الأصوات الوظيفي، واشتهرت بمدرسة "أندري مارتيني"، André Martinet وشهرتها واسعة الآن في فرنسا.

5- المدرسة التوزيعية: وانصب اهتمامها بتوزيع الكلمات في السياق اللغوي، فهي تصف اللغة ناظرة إليها على أساس أنّها مجرد عدة اجتماعية، سلوكية، تتعلم عن طريق الخطأ والصواب.

غير أنّ ما يمتاز به هذا المنهج هو الصبغة العلمية، المتّصف بها، لاسيما ما تعلق منها بالتمارين البنوية. (بلعيد، 2011، صفحة 33)

***التمارين اللغوية:** والتي تم استثمارها في تنمية قدرات المتعلّمين واستضمارهم للضوابط اللغوية.

حيث تنطلق من مبدأ قائم على تمكين المتعلم على الاستعمال المكثف للغة، وتثبيت السلوكات اللغوية، وهذه الأخيرة أي(التمارين اللغوية تتصل بالبنيات الصرفية والنحوية والمعجمية للغة) .

ومن خصائصها:

أ-التبسيط.

ب-التنوّع.

ج-التدرّج. (وآخرون ع.، 1994، صفحة 138)

ويتم تثبيت السلوكات بالاعتماد على آليات الاستعمال المألوف، فما يلاحظ على هذا المنهج تجاوزه للمرحلة التقليدية، والتي كانت مرحلة تعتمد على جمع شتات المفردات دون إقامة التطبيق عليها.

واعتمدت التدريبات المستهدفة لاكتساب المتعلم مهارة ما، عن طريق التدريب المكثف و المتواصل للبنية المدروسة، قصد ترسيخها و تطبيقها في صيغ متعدّدة، وتعتبر هذه التمارين حاسمة في تحسين مردودية التعليم، ويلجأ إليها المدرسون لتلبية بعض حاجياتهم التعليمية .

وتتمثل أهداف التمارين البنوية فيما يلي:

*إكساب المتعلم القدرة على نطق مخارج الحروف، نطقا صحيحاً.

*إكساب المتعلم ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين.

*إكساب المتعلم المهارة في استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد النحوية.

*إكساب المتعلم القدرة على الربط بين الجمل وإنشائه نصّا لغويا جيّد التركيب.

فالمنهج البنوي إذن من خلال هذا المنظور ينظر إلى عملية التعليم على أنه حتى يكون سهلا ومنظّما، يجب تقديم البنى الأساسية الأكثر استعمالا والأقل صعوبة للمتعلم، ومن ثمة فهذه التمارين تعتمد بغض النظر عن الطريقة أو المنهجية المتبعة في التعليم؛ حيث تنجز-أحيانا- باعتماد بعض الوسائل السمعية البصرية، كأن يكون الانطلاق من درس مسموع أو مرئي مسموع أو على شكل عرض أو حوار، اعتماداً صيغا متنوعة ومتعددة نحو: التكرار والتبديل والإعادة والربط.

3-المنهج الاتصالي: باتت وسائل الاتصال تشكّل أكثر الخصوصيات التي لا يستغنى عنها الإنسان في وقتنا الحالي؛ حيث التواصل بين الناس يعتمد على طرق مختلفة؛ حيث تؤدي النظرات معاني لا تستطيع الكلمات تأديتها، أو ربما تعني اللمسة ما بعجز اللسان عن الإفصاح به، وتثير النّغمة شجوناً وكذا الكلمات تؤدي إلى التعبير عن مكونات الفرد، وهكذا يفكر الإنسان بهويته، فيبرز أناه التي لا تزيد على أن تكون مستعمرة في جهاز المعلومات العام.

مفهوم الاتصال: ويعني التواصل والإبلاغ و الاطّلاع والإخبار.

والمصطلح بالفرنسية(communication) يشير إلى إقامة علاقة مع شخص ما، أو شيء ما، وإلى فعل التوصيل والتبليغ. فهي عملية يتفاعل بها المرسلون و المستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة.

كما أن التواصل اللساني ينحصر في عملية التواصل التي تجري بين البشر، عن طريق الفعل الكلامي، ولكي يتصل فيه القول لابد من استعراض منظورات ثلاثة عنه وهي: " الدّال والمدلول والقصد"، من أجل تحقيق دائرة الكلام.

ويعرّف "CH Cooley " التواصل بأنه: " ... هو الميكانزيم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية و تتطور.

ويتضمن أيضا الإشارات وتعابير الوجه وهيئات الجسم، وكذا الحركات ونبرة الصوت والكلمات، والكتابات(المطبوعات، والقطارات والتلغراف، والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تم من الاكتشافات في المكان والزمان). (hisse، 169، صفحة 42)

وعليه فاللغة وإن كانت هي الوسيلة الجيدة للتواصل بين الناس، فذلك لا يعني كونها الوسيلة الوحيدة فقط.

إذن فعملية التواصل ليست تكمن بين طرفي الإشارة اللغوية في الإبلاغ فحسب، وإنما نجد في هذه الإشارات اللغوية التي يقصد المتكلم، أشياء أخرى، يمكن عدّها من مشمولات وظيفة الإبلاغ.

ونجد أن أبسط تعريف للاتصال يكمن في: " نقل معلومة من مرسل إلى مستقبل، بكيفية تُشكّل في حدّ ذاتها حدثاً، وتجعل من الإعلام منتوجا لهذا الحدث". (Escarpait، 1976، صفحة 100)

وبالتالي يكون الاتصال البشري هو الوسيلة التي يتبادل الناس بواسطتها المعلومات والمشاعر والأفكار.

ومن خلال كل هذا فإنّ الاتصال يعني كل شكل من أشكال العلاقات الاجتماعية التي تتوفر فيها مساهمة واعية للأفراد والجماعات.

وهناك من يرى أنّه ليس ثمّة ما يسمّى بالمنهج الاتصالي، وإنما هو في حقيقته " نظرية الاتصال"؛ حيث لا يوجد منهج قائم بذاته يسمى منهج الاتصال. فنظرية الاتصال أو " الظاهرة الاتصالية" هي قديمة، غير أن الاهتمام بها بدأ حديثاً، وأصبح لها حدودها وأدواتها. (بلعيد، 2011، صفحة 43)

ويعود ظهور نظرية الاتصال إلى الرياضيين " كلود شانون*Claude Elwood Shannon : ووارين ويفر" Warren Weaver"، سنة 1949، وذلك من خلال كتاب لهما قاما فيه بشرح نظريتهما، فقد استند إلى نموذج الإخبار عبر التلغراف، بتجريد نظرية (النظرية الرياضية للتواصل)، وكان المنطلق من التلغراف، إلى التواصل البشري عبر اللغة والخطّ والموسيقى والرّقص... . (بلمليح، 1995، صفحة 19)

وعليه فقد كان لنظرية التواصل تأثيرا كبيرا في العلوم الإنسانية؛ حيث ارتبطت باللغة على يد العالم اللغوي " رومان جاكبسون"، والذي قام بتطبيقها ضمن مفاهيم وظائف اللغة الست المعروفة، وذلك عندما عرض بعض قضايا الشعرية:

وتساءل قائلاً: " ما الذي يجعل من رسالة لغوية عملاً فنياً؟ " .

ويتعلّق هذا بأن الباث يرسل رسالة إلى المتلقي، بحيث تتطلب الرسالة سياقا تحيل إليه، فيستطيع المتلقي إدراكه، فهو سياق لغوي أو يقرن منه، والرسالة أيضا تستند إلى شفرة مشتركة بين الباث و المتلقي، فيصبح حينها المرسل مركّب شفرة، والمتلقي مفكّكها، وإلى جانب هذه العناصر لابد أن يكون بين الباث و المتلقي "قناة" ترابط مادي أو نفسي يمكّنهما من إقامة التواصل.

وهكذا استفاد "رومان جاكبسون""[1] Roman Jakpson "من نظرية التواصل عند " شانون"، وحاول تعميمها على وسائل التواصل بين البشر، سواء عن طريق اللغة أو غيرها من أدوات التعبير و التلقي.

فيا ترى ما هي هذه النظرية ؟

مقارنة بين "شانون" و "جاكبسون" من خلال نظرية التواصل: (بلعيد، 2011، صفحة 44)

شانون	جاكبسون
*الباث: جهاز تقني يقع بين الرسالة و قناتها. **المتلقي: جهاز تقني يعمل على تفكيك الإشارات فيحولها إلى رسالة.	*جهاز النطق عند الإنسان يحمل طبقة انفعالية أو تعبيرية. **عدم تحديد الجهاز الذي يفكّك الإشارات و يحوّلها إلى رسالة ملقاة أو مدركة، وعدم تحديد الوظيفة الإدراكية.

[1] هو عالم لغوي، وناقد أدبي روسي" 11 تشرين الأول 18-1896 تموز 1982 "، من رواد المدرسة الشكلية الروسية . وقد كان أحد أهم علماء اللغة في القرن العشرين وذلك لجهوده الرائدة في تطوير التحليل التركيبي للغة والشعر والفن.

***السياق: وحدات إخبارية صميمية ومنبنية في ضوء إشارية معيّنة. ****القناة: هي الأسلاك الموصلة للرسالة. *****الشفرة: هي الإشارات التي تتحمّلها الأسلاك، وعن طريق الضغط تتحول إلى أصوات مدركة. ******التواصل: يتم بلغات مصطنعة.	***السياق: ما نتحدث عنه، ومرجعه في علاقة نظام الإشارات، بما يحمل إليه من مدركات أو صور عقلية ونفسية. ****لم يورد جاكبسون ما يتعلّق بالقناة وعوّضه بعنصر التلاقي، وجعل لها وظيفة تنبيهية. *****الشفرة: من صميم نظام التواصل، ومجمل القوانين الكفيلة بتحويل الرسالة إلى وظيفة ما بعد لغوية، واضعة لنظام التواصل. ******التواصل يتم عبر اللغة الطبيعية.

رابعاً: نماذج تطبيقية للتمارين البنوية في تعليم اللغات.

يعتمد إعداد التمارين اللغوية على مقاييس وهي كما يلي:

1-اختيار البنية التي نريد تثبيتها، ويتم ذلك بالانطلاق من نص أو حوار اطّلع عليه المتعلّم في حصّة الإدراك، وأيضا استخراج العنصر اللغوي المراد تدريسه.

2-القيام بجرد للصعوبات والتدرج في إدخالها (أي الصعوبات) بصورة متتالية؛ حيث يتناول التمرين البنوي صعوبة واحدة. (الصالح، 1973-1974، صفحة 75)

3-الانطلاق من نموذج أساسي وتلقينه للطّالب، عن طريق المنبه و الاستجابة مع مراعاة مبدأ التقابل بين الأصول والفروع.

4-التدرج في التمارين المقترحة، بالانطلاق من السهل إلى المعقد، وذلك بدءاً بتمرين التكرار، فالاستبدال البسيط، ثم المتعدد والتحويل البنوي.

في حين نجد أنواع التمارين البنوية كثيرة ومتنوعة ويمكن أن نشير إلى تصنيف Geneviève de laure و الذي يكتسي ميزة الانطلاق من التمارين السهلة الأكثر آلية، إلى التمارين الأكثر حرية، ويمكن الإشارة إلى هذا الأنواع وهي:

1-التمرين التكراري Exercice de répétition : ويعتبر هذا التمرين من أبسط التمارين البنوية، والمدخل أنواع التمارين البنوية الأخرى، وحسب "فرانسوا ريكويدات" François Requêtât يتقسم إلى ما يلي:

1-1-التكرار البسيط La répétition simple: ويهدف إلى إكساب المتعلم قدرة النطق الصحيح للحروف والجمل، بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع، مثل "جملة الأصل": الدنيا جميلة. الفروع: إنّ الدنيا جميلة/ مازالت الدنيا جميلة/ ستكون الدنيا جميلة...

ونحو:

-الدّرس مفهوم.

-إنّ الدّرس مفهوم.

-كأنّ الدرس مفهوم...

1-2-التكراري التراجعي La répétition régressive: (الصالح، 1973-1974، صفحة 75)

وفيها تكون إعادة الجملة بطريقة مجزأة نحو:

-التقيت البارحة بالرجل الذي يسكن في العمارة المقابلة البيضاء.

-سألتقي غدا بالرجل الذي سيسكن في العمارة الأخرى.

-كم أنا سعيد عندما أدخل تلك العمارة البيضاء...

3-1-التكرار بالزيادة La Répétition par addition :

وفي هذا النوع يقوم المعلّم بقراءة الجملة الأصل(النواة)، ثم يقرأ نفس الجملة لكن مع إضافة العناصر اللغوية في كل مرّة مثل:

-اقتنى صالح ثلاثة كتب.

-اقتنى صالح ثلاثة عشر كتاباً.

-اقتنى صالح ثلاثة كتب و أربعة أقلام.

-اقتنى صالح ثلاثة كتب و أربعة أقلام وخمسة قصص...

2-تمرين الاستبدال Exercice de substitution :

وهو تمرين يعتمد على استبدال لفظ بآخر، مع مراعاة الحفاظ على نفس البنية التركيبية وله عدة أشكال نذكر منها:

2-1-الاستبدال البسيط Substitution Simple :

وهو الذي يخص الموضع الواحد من الصيغة، كأن نقول مثلاً:

-سيصل عمر غدا من الرحلة (الرجوع).

-سيرجع عمر غدا من الرحلة(العودة).

-سيعود عمر غدا من الرحلة(الراحة).

-سيرتاح عمر غدا من الرحلة (...).

2-2-استبدال متعدد المواضع Progression multi partie :

وهو تغيير للمادة في عدة مواضيع (الصالح، 1973-1974، صفحة 75) على النحو الآتي:

-جاء عشرة طلاّب(طالبة)

-جاء عشر طالبات(وصل)

2-3-الاستبدال بالزيادة أو الحذف Substitution par expansion ou réduction :

وفيه تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصلية، وتحذف مواضيع أخرى إذا كانت الجملة فرعية، وذلك على النحو الآتي:

-جاء التلاميذ (راكبين).

-جاء التلاميذ راكبين (اليوم).

-جاء التلاميذ راكبين اليوم (الحافلة).

-جاء التلاميذ راكبين اليوم(في الحافلة).

2-4-الاستبدال بالربط Substitution par corrélation :

وفيه يُجري التلاميذ استبدالاً في مواضيع متعددة، كما أنّ العنصر المقترح استبداله يؤثر على باقي المواضيع ويأتي كما يلي:

-التلميذ المجد نجح في الامتحان.

-التلميذان.

-التلميذان المجدّان نجحا في الامتحان. (بلعيد، 2011، صفحة 37)

3-تمارين التحويل Exercice de Transformation :

ويعتبر هذا التمرين من أهم التمارين البنوية، لأنها تُكسب التلميذ القدرة على التصرف في البنى.

وتقوم هذه التمارين على مبدأ التقابل نحو:

-ما عرفا متى جاء ؟// ما أعرف متى يجيء ؟

-ما عرفت متى جاؤوا ؟// ما أعرف متى يجيئون؟

4-تمارين التركيب Exercice de Combinaison : (بلعيد، 2011، صفحة 38)

ويستهدف الربط بين جملتين بسيطتين مستقلتين، لتكوين جملة مركبة مثل:

-جاء التلاميذ/ التلاميذ يزاولون دراستهم في مدرسة لالة فاطمة أنسومر.

-الذين يزاولون دراستهم في مدرسة لالة فاطمة أنسومر.

-جاء التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في مدرسة لالة فاطمة أنسومر.

5-تمارين التكملة Exercice de complétion :

ويكون فيها إكمال جملة أو حوار نحو:

-يجب أن يعتمد التلاميذ...

-ستشرع الحكومة في...

-خرج التلاميذ...

6-تمارين الزيادة Exercice d'expansion :

وفيها المطلوب إضافة عنصر لغوي في كل مرّة للجملة الأصلية للحصول على جملة فرعية طويلة مثل:

-نال التلاميذ الجوائز(السنة السادسة).

-نال تلاميذ السنة السادسة الجوائز.

-نال تلاميذ السنة السادسة لمدرسة مولود معمّري الجوائز(إلا ثمانية تلاميذ).

7- تمارين الحوار الموجّه Exercice dialogue dirigée :

ويعدُّ هذا النوع من التمارين آخر محطّة بالنسبة للتمارين البنوية، ويتميز هذا النوع بالعفوية، وله أنواع عدّة منها:

7-1-تقليص النص Contradiction : (بلعيد، 2011، صفحة 38)

ويجري على شكل حوارات مصغرة، يتم فيها التقابل بين جملتين من بين جملة مثبتة وأخرى منفية نحو:

-الباب مغلق.

-ليس الباب مغلقاً، الباب مفتوح.

- الجو حار.

7-2- تمرين توجيه الطلبات Injonction :

وفيه يطلب المعلم من التلميذ توجيه الطلب إلى زميله، على الشكل التالي:

-المعلم: قل لعلي أن يتصل بك هاتفيا هذا المساء؟

-التلميذ: عليُّ اتّصل بي هاتفيا هذا المساء.

-المعلم: قل لمصطفى وعمر أن يساعداك في حمل الكتب؟

-التلميذ: مصطفى وعمر، ساعداني في حمل الكتب.

3-7-السؤال والجواب Question –Réponse :

هذا التمرين يدرب ويساعد التلميذ على استعمال اللغة شفاهيا و كتابيا، ويقرّب التلميذ من المواقف الطبيعية؛ حيث يوضع التلميذ في المواقف العادية، ويطلب منه إجراء الحوار مع زميله في قضايا السياق الطبيعي أو المقام. (بلعيد، 2011، صفحة 39)

إذن فما إن تمّ اكتشاف المقام في الدراسات اللسانية حتى تم إحداث تحوّلات جذرية كبيرة في " تعليم اللغات"؛ حيث أصبحت بذلك الطريقة المباشرة تعتبر " المقام" كمنطلق أساسي من منطلقات المنهجية، والتي حلّت محل تعليم مفردات معزولة.

ومعها تطورت تطبيقات مفهوم البنية اللغوية، وكذا مفهوم المقام، مع ظهور ما يسمى بالمنهجية البنوية التي تحبّذ استعمال التمرين الإبداعي والوجداني للمتعلم، وذلك قصد اكتساب البنيات اللغوية في مواقف حيّة جديدة.

وبناء على ذلك فإنّ المتعلم يسهل عليه الفهم و تأليف عدداً لا حصر له من الجمل الصحيحة، التي لم يسبق له سماعها أو التلفظ بها من ذي قبل، كما يستطيع –أيضا- إدراك الوحدة أو الوحدات الصحيحة بين مستويات الواقع، والتي تتمتع بقيمة أساسية في الاستعمال.

وكل هذا لا يعني أن التمارين البنوية نالت القبول والرضا والنجاح، فبالقدر الذي كان لها من دافع عنها و أثنى عليها، فهناك من انتقدها بحجة أن منطلقاتها، تمارينها، تراكيب معزولة من أحوال الخطاب الطبيعي؛ حيث أن المتعلم يكتسب البنى اللغوية حقيقة، غير أنه يقف عاجزاً عن استعمالها بما تقتضيه أحوال الحديث.

-أضف لذلك أيضا إسهابها في التطبيق الشفاهي، وإهمالها للجانب الكتابي.

-وكذلك اعتبار التمارين البنوية تمارين آلية، لا تدرب التلميذ على الخلق و الإبداع، لاسيما منها تمرين التكرار ؛ هذا كله مع العلم أن" أهمية هذه التمارين في اكتساب القدرة على التصرف في البنى اللغوية"، التمارين البنوية التي تعتمد على استبدال شيء بشيء أو تحويل بأي طريقة كانت، وهو بالفعل جدُّ مفيد في اكتساب هذه الآليات، شرط أن لا تكون مجرد حكاية أو تكرار، بل تحويلا حقيقياً على مثال سابق، يستوجب التأمل والتصرف المحكم في البنى اللغوية .[2]

ومن ثمة فمن شروط التكرار أن لا تكون مجرد تكرار آلي، وإنما على مثال سابق يتطلب التأمل العقلي، وبالخصوص ما تعلّق منه بالتمرين المتضمن للتحويل، إذ هو إبداع وليس ترديدا ولو كان معزولا عن الحال فهو نافع.

-كما يضاف إليه نقائص أخرى منها ما يعرف عنها من البطء وعدم التنوع.*

خاتمة:

إذن وفي الأخير وبعد نهاية هذا البحث يمكن إجمال أهم النتائج المتوصل إليها وهي كما يلي:

- بين اللسانيات و تعليم اللغات صلة وثيقة، إذ كلاهما يكمل الآخر، فهما وجهان لعملة واحدة، لا غنى لأي منهما عن الآخر.

---

[2] عبد الرحمان الحاج الصالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، تونس، 1985، الألسكو، العدد02، ص 26.

* يرى الأستاذ الحاج الصالح أن قلة فائدتها تتمثل في أنها تقتصر على اكتساب بعض الآليات النحوية، وليس الأمر كذلك، لأنّ اللغة ليست أداة ساذجة، بل اللغة جهاز تنتظم فيه عدّة دواليب ، وتتداخل عناصره وتتقابل ويرتبط بعضها ببعض، وهذا لا يتم التحكم فيه، إلا إذا زاد المتعلم تدريبه على اكتساب مهارة التبليغ تدريبا آخرا في الآليات النحوية.

نقلا عن: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص40.

-إنّ اللسانيات تبقى علم نظري هدفه الكشف عن حقائق اللسان البشري، بينما تعليم اللّغات علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات.

-إنّ تعليم اللغات له امتدادات تتعدّى العلاقة باللسانيات فحسب، بل يتداخل مع علوم كثيرة، كعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من العلوم، فمن الاستحالة الاعتماد في حل المشكلات المتعلقة بتعليم اللغات على اللساني وحده دون هذه العلوم، فهو حقل تكاملي جماعي.

-إنّ مناهج تعليم اللغات كثيرة ومتنوعة، نظرا لطبيعة وخصوصية الطريقة المنتهجة في تعليم اللغة في أي بلد من البلدان، فمنها المنهج التقليدي والمنهج البنوي و المنهج الاتّصالي

-إنّ القراءة كانت أهم الوسائل التي اعتمدها المنهج التقليدي، في حين أن المنهج البنوي لم يأت إلا كرد فعل على المناهج اللغوية، وطريقة النحو والترجمة والتي أحدثت انقلاباً في مستوى تعليم اللغات.

-ارتباط نظرية التواصل باللغة كان على يد العالم اللغوي رومان جاكبسون، مستفيدا من نظرية التواصل عند شانون.

-الاستفادة الكبيرة للغة من البنوية من خلال التمارين البنوية، من خلال استثمارها في تنمية قدرات المتعلمين.

-إنّ التمارين البنوية كثيرة ومتنوعة، تكتسي صبغة الانطلاق في التعليم من التمارين البسيطة السهلة إلى التمارين الأكثر حرية.

-إنّ من أبرز التمارين البنوية، التمرين التكراري، وتمرين الاستبدال وتمارين التّحويل، وتمارين التركيب، وتمرين التّكملة، وتمارين الزيادة وتقليص النص.

5. قائمة المراجع: طريقة (APA)

1. إدريس بالمليح، (1995)، المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب من خلال المفضّليات وحماسة أبي تمّام، الرباط، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة رسائل وأطروحات، رقم22.
2. صالح بلعيد، (2011)، دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع-، ط6.
3. عبد الرحمن الحاج الصالح، (1985)، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، تونس، الألسكو، العدد02.
4. عبد الرحمان الحاج صالح،(1973- 1974)، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد: 4 الجزائر، معهد العلوم اللسانية والصوتية.
5. أحمد حساني، (2000)، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الجزائر، ديون المطبوعات الجامعية.
6. دوجلاس، ه، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، بيروت دار النهضة العربية، 1994.
7. عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، (1994)، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط2، الرباط، سلسلة علوم التربية.
8. عبد القادر الفاسي الفهري، (1988)، اللسانيات واللغة العربية، بيروت، منشورات عويدات.
9. المير، خالد وآخرون، (1996)، نظريات التعلّم، المتعلم في جماعة الفصل، الرباط، سلسلة التكوين التربوي-، ط2، العدد6.
10. Social organisation cité . Iny Io hisse. La communication anonyme Ed universitaires. 1969. .

Escarpait. Introduction à la théorie générale du l'information et de la communication. Paris.1976. .11

Corder Dubois, Jean. Et autres, dictionnaires de linguistique, Larousse, paris,1973.

Voir.Introducing linguistics. England. Penguin. English. Clays LTD. 1992 .12