النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية

الدكتور عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي
معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مقدمة

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين . أما بعد :

فإن الإنسان يولد أو يتربى - أثناء طفولته - في بيئة معينة، بين والديه وذويه، أو في أحضان القائمين على تربيته، ويتلقى لغة هذه البيئة فيكتسبها؛ أي يتقن قواعدها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية . ويعرف قوانينها الاجتماعية والذرائعية في فهم الكلام وإنتاجه بشكل عفوي . يطلق اللغويون على هذه اللغة : اللغة الأم Mother tongue أو : اللغة الأولى First Ianguage للطفل، سواء أكانت لغة والديه وقومه الذين ينتسب إليهم عرقياً أو دينياً أو ثقافياً، أم لم تكن كذلك .

على الرغم من إجماع اللغويين على هذه الحقيقة في اكتساب اللغة، فإنهم يختلفون في تفسيرهم لعملية الاكتساب هذه، وتتعدد آراؤهم حولها، وكل رأي يستند إلى نظرية أو اتجاه نحو طبيعة اللغة واكتسابها، وكذلك إلى تعلمها وتعليمها . وأبرز النظريات اللغوية التي تعرضت لهذه القضية نظريتان : النظرية البنيوية Structural Theory ، والنظرية التوليدية التحويلية- Transformational Generative Theory . أما أبرز النظريات النفسية التي عالجت قضايا تعلم اللغة وتعليمها فنظريتان أيضاً هما : النظرية السلوكية Behavioral Theory. ، والنظرية المعرفية أو العقلانية Cognitive / Rationalist Theory.

في الصفحات الآتية سوف نتحدث - إن شاء الله - عن هذه النظريات،

وعن علاقة كل نظرية نفسية بشقيقتها اللغوية، ونظرة كل نظرية إلى طبيعة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها، سواء أكانت لغة أمّ، أم كانت لغة ثانية. ثم نتحدث عن انتقال هذه النظريات إلى الدراسات اللغوية العربية المعاصرة، وتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية. وسوف يدرك القارىء أهمية الاطلاع على هذه النظريات والاتجاهات من ناحية، وضرورة استقلال الدراسات اللغوية العربية بفرعيها النظري والتطبيقي، من ناحية أخرى.

قد يبدو الحديث عن تعلم اللغة وتعليمها - في ظاهره- حديثاً عن قضايا لغوية تربوية فقط، لكنه في الواقع حديث في مجال الاكتساب اللغوي الذي هو أبرز مجالات علم اللغة النفسي. لهذا يجدر بنا- في هذه المقدمة القصيرة- أن نُعرِّف بهذا العلم (علم اللغة النفسي) الذي ازدادت أهميته في السنوات الأخيرة.

علم اللغة النفسي Psycholinguistics، أو ما يطلق عليه البعض تَجوزاً: علم النفس اللغوي Psychology of Language، فرع من فروع علم اللغة Linguistics لكنه يقع في الجانب التطبيقي منه، أي في مجال علم اللغة التطبيقي Applied Linguistics وهوثمرة الالتقاء بين علم اللغة وعلم النفس الذي بدأ في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل الخمسينات الميلادية من هذا القرن عندما قام تعاون وثيق وتقارب بين علماء اللغة وعلماء النفس. بدأ الالتقاء بين هذه العلمين عندما اتفقت آراء اللغويين البنيويين أمثال ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield (١٨٨٧-١٩٤٩م) وغيره، مع آراء النفسيين السلوكيين من علماء النفس أمثال ب. ف. سكينر B.F.Skinner (١٩٠٤-١٩٩٢م)، في النظرة إلى اللغة وتعلمها وتعليمها.

بيد أن النشأة الحقيقية لعلم اللغة النفسي، التي مهدت لاستقلاله، بدأت مع بروز النظرية التوليدية التحويلية لمؤسسها اللغوي الأمريكي نوم تشومسكي Noam Chomsky (١٩٢٨م-) في أواخر الستينات من هذا القرن الميلادي، عندما خرج بآرائه ونظرياته التي نسفت كثيراً من المفاهيم اللغوية والنفسية السائدة آنذاك، تلك المفاهيم التي كانت قائمة على أساس من النظرية البنيوية الشكلية في علم اللغة والنظرية السلوكية في علم النفس.

ينبغي التنبيه إلى أن الحديث هنا عن النظريات اللغوية والنفسية والتربوية لا يعني الأخذ بجميع نتائجها، ولا التسليم بكل ماورد فيها. لكننا نرى أن الاطلاع عليها ضروري لكل مشتغل في ميدان تعليم اللغة العربية بحثاً وتأليفاً وتخطيطاً وتدريساً. وتتأكد هذه الضرورة إذا أدركنا أن طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قد بنيت على أساس من هذه النظريات الغربية، ثم نقلت إلى اللغة العربية مباشرة، أي دون عودة إلى التراث اللغوي العربي.

كما ينبغي التنبيه إلى أن كثيراً من القضايا التي تعرضت لها الدراسات اللغوية الحديثة التي سوف نتحدث عنها في هذا البحث-قد وردت في كتب التراث، منظمة أحياناً، ومبعثرة أحياناً أخرى، تحت عناوين متباينة، ومصطلحات مختلفة عما هو متعارف عليه في الدرس اللغوي الحديث.

على الرغم من هذه الحقيقة فإنه ليس من أهداف هذا البحث تأصيل الدراسات اللغوية المعاصرة ولا مقارنتها بمناهج اللغويين القدامى، لأن هذا الأمر يحتاج إلى بحث مستقل. كما أنه ليس من أهداف هذا البحث تصنيف اللغويين المسلمين إلى بنيويين وصفيين. أو حسيين سلوكيين أو توليديين تحوليين أو غير ذلك من الأوصاف التي يحلو لبعض الباحثين أن يطلقها على علمائنا انطلاقاً من تعريف أو رأي لهم حول مسألة معينة. نحسب أنه ليس

من العدل أن نطبق على أولئك العلماء معايير وضعها لغويون ينتمون إلى لغات وثقافات مختلفة. جاؤوا بعدهم بقرون، وتمكنوا من وسائل في البحث لم تُهيَّأ لمن كان قبلهم[١].

النظرية السلوكية

الاتجاه السلوكي في اكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها أحد نتائج تطبيق النظرية السلوكية في علم النفس على السلوك اللغوي لدى الإنسان[٢]. والنظرية السلوكية، أو النظرية الترابطية كما يطلق عليها أحياناً؛ إحدى نظريات التعلم التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي وبداية القرن العشرين[٣].

بدأت هذه النظرية على يد العالم الروسي بافلوف (Pavlov) (١٨٤٩-١٩٣٦م) الذي كان يقيس مقدار ما يسيل من لعاب الكلب عندما كان يقدم له الطعام. وبعد تكرار هذه العملية استنتج بافلوف أن الطعام مثير تعقبه استجابة آلية هي سيل لعاب الكلب عند رؤيته الطعام. ثم حدث أن سال لعاب الكلب عندما رأى الخادم الذي كان يحضر له الطعام ولم يكن مع الخادم آنذاك طعام، أي إن الكلب قرن رؤية الخادم بوجود الطعام. ثم تابع بافلوف تجربته هذه بإضاءة المصباح وقرع الجرس مقرونين بإحضار الطعام في أول الأمر، ثم بغير طعام أحياناً للتأكد من أن هذه الأمور (الخادم والمصباح والجرس وغيرها) أصبحت عند الكلب مثيرات شرطية اكتسبت القدرة على التأثير من مجرد الاقتران[٤].

أصبحت نتائج هذه التجارب فرعاً من فروع المدرسة السلوكية عرفت فيما بعد بمدرسة التدريب(الإشراط) التقليدي Classical Conditioning كما اعتبرت أساساً لتجارب لاحقة أجريت في المعامل حول تعلم بعض أنواع

الحيوان كالقطط والكلاب والفئران وكذلك الأسماك والحمام، حيث زعموا أن إجراء التجارب البسيطة على الحيوانات يمكنهم من ضبط الشروط التجريبية التعليمية التي تتفق ومبادىء المدرسة السلوكية مثل المثير والاستجابة والتعزيز، وشروط الدافعية، وشروط الممارسة وغيرها[٥].

اعتنق ج. ب. واطسون J.B,Watson (١٨٧٨-١٩٥٨م) آراء هذه المدرسة، ووضع أطرها النظرية، حتى اعتُبر فيما بعد أبا لعلم النفس السلوكي، وتحمس في تطبيق نتائج الدراساتَ التي أجريت على السلوك الحيواني في مجال السلوك الإنساني. والسبب في ذلك يعود إلى اقتناعه بأن موضوع علم النفس يجب أن يقتصر على دراسة السلوك الظاهر وأن يبتعد عن كل ما لا يمكن أن يقع تحت إدراك الحواس بما في ذلك العقل وما يرتبط به من فكر وقدرات عقلية[٦].

ولم يقتصر الأمر على واطسون وحده، فهذا سكينر Skinner، الذي يعتبر أبرز أقطاب هذا الاتجاه، ورائد التعليم المبرمج-حصر علم النفس بدراسة موضوع السلوك بحيث يصبح علم النفس علماً للسلوك: التصرفات التي تصدر عن الكائنات الحية بما فيها الإنسان، تلك التصرفات التي يمكن التحكم فيها ثم ملاحظتها واختبارها بموضوعية. أي إن السلوك يجب أن يهتم بدراسة العلاقات بين الحوادث البيئية أو المثيرات وبين أفعال الكائن الحي أو الاستجابات، وذلك بالبحث عن كيفية إحداث المثيرات تغييرات في السلوك[٧].

وقد أضاف إدوارد ثورندايك Edward. Thorndike (١٨٧٤-١٩٤٩م)، وتبعه في ذلك سكينر، قانوناً آخر لقانون التدريب التقليدي في هذه النظرية سماه قانون الأثر Law of Effect. يهتم هذا القانون، بالإضافة إلى الربط بين

المثير والاستجابة، بانتقال أثر التدريب إلى مواقف جديدة. كما اهتم ثورندايك وسكينر وغيرهما من أتباع هذا الاتجاه بالدور الذي يؤديه الحافز والثواب في تقوية العلاقة بين المثير والاستجابة وذلك يقود إلى التعليم الناجح. وفي المقابل فإن العقاب-في رأي هؤلاء-يضعف هذه الرابطة، وقد يؤدي إلى نسيان العنصر المتعلَّم.

استخلص أنصار هذا الاتجاه قوانين متعددة من أهمها: قوانين الارتباط الشرطي، وقوانين التكرار، وقانون انتقال الأثر، وقانون انطفاء الأثر الشرطي، وقانون أثر التعليم أو التدريب. وقد طبقت هذه القوانين في مجال التعلم الإنساني في المدرسة والمجتمع، وظهر أثرها في المناهج المدرسية من حيث المحتوى والطريقة، ثم انعكست على تقييم التحصيل المدرسي وتقييم جوانب الشخصية المختلفة[٨].

النظرية السلوكية واكتساب اللغة الأم

في السنوات اللاحقة لبافلوف وواطسون اتجهت مجموعة من علماء النفس في الولايات المتحدة الأمريكية من أنصار المدرسة السلوكية إلى تطبيق قوانينها على اكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها، لاعتقادهم أن هذا لا يختلف عن اكتساب أو تعلم أي سلوك آخر. ويعتبر سكينر أبرز هؤلاء على الإطلاق، لاسيما بعد إصداره كتابه المشهور: تعديل السلوك Behavior Modification. الذي أبرز فيه أهم آرائه واتجاهاته في تعلم الخبرات المعرفية وفي تعديل السلوك والعادات[٩]. كما أن كتابه الذي أطلق عليه السلوك اللغوي(اللفظي) Verbal Behavior دليل على أن السلوكيين، بمن فيهم سكينر، يركزون على النشاط اللغوي الظاهر، لا على اللغة كنظام معقد

تتحكم فيها عدة عوامل داخلية وخارجية، يعتبر السلوك اللغوي أحد مظاهرها. كما يركزون أيضاً على البيئة اللغوية المحيطة بالطفل بما في ذلك الوالدان والأقران والمعلم والكتاب، ويرون أن الطفل سلبي في علاقته مع البيئة فيما يتعلق باكتساب اللغة، أي إنه يستقبل معطيات بيئته اللغوية، ويتأثر بها، لكنه لا يؤثر فيها[١٠].

بناء على معطيات هذه النظرية ومسلماتها التي استنتجت أساساً من السلوك الآلي لدى الحيوان-كما بينا في موضوع سابق-فإن اللغة شكل من أشكال السلوك، وإن اكتسابها لا يختلف عن اكتساب أي مهارة سلوكية أخرى، وبخاصة لدى الطفل في اكتساب لغته الأم. فاكتساب اللغة عند الطفل - في نظر هؤلاء - يقوم على تكوين عادات، ويعتمد على التعزيز الإيجابي الذي يتلقاه من والديه أو من معلميه أو من غيرهم من المحيطين به كلما نطق نطقاً سليماً. كما يعتمد على التعزيز السلبي الذي يتلقاه من هؤلاء عن طريق العقاب المباشر أو غير المباشر في استبعاد الإجابات الخاطئة.

وسوف نرى فيما بعد أن هذه أخطر فرضية فيما يتعلق بالسلوك اللغوي، وهي عدم التفرقة بين الإنسان وغيره من الحيوانات كالكلب والفأر وغيرهما من حيث توفر أعضاء النطق كاللسان والشفتين والحنجرة وإمكانية التحكم فيها، فضلاً عن النواحي العقلية والمعرفية التي يتميز بها الإنسان عن الحيوان.

على الرغم من وجود عدة فروض تحت النزعة السلوكية وعلاقتها باكتساب اللغة، فإنها جميعاً تشترك في أمر واحد هو التركيز على السلوك اللغوي الظاهر وقياسه والابتعاد عن تفسير العمليات العقلية. وهذا لا يعني أن السلوكيين، بمن فيهم سكينر، لا يؤمنون بوجود العمليات العقلية في

أثناء تعلم اللغة، لكنهم يرون أنها عمليات معقدة يستحيل قياسها وتحليلها. لهذا السبب نراهم يركزون على الأداء اللغوي ويهملون الكفاية اللغوية التي ركز عليها أتباع المدرسة المعرفية، كما سنبين ذلك في موضع لاحق من هذا البحث إن شاء الله.

والواقع أن تفسيرات سكينر كانت ضمن محاولاته تأسيس علم جديدهو: علم السلوك اللفظي، ليكون فرعاً من العلوم السلوكية، يهتم بمعالجة المسائل السلوكية الكلامية التي غفلت عنها-في رأيه - الدراسات اللغوية. كما يهتم بالتحليل الوظيفي للسلوك اللفظي وتحديد المتغيرات التي تتحكم في هذا السلوك ووصف كيفية تفاعلها بهدف تحديد الاستجابات اللفظية والتنبؤ بها.

يرى سكينر أن اللغة عبارة عن مهارة تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق التعزيز الإيجابي للاستجابات الصحيحة، وهذا التعزيز يؤدي إلى زيادة الاستجابات الصحيحة التي تعزز الاستجابات الأولى. كما تتناقص الاستجابات الخاطئةوتنطفىء إذا لم يتم التعزيز الإيجابي أو حصل العقاب (التعزيز السلبي) بدلاً منه[11].

وفي مجال اللغة يعتمد التعزيز على إمكانية الحدوث في البيئة التي يذكر فيها المثير، فإذا تم تعزيز ما يعتبر في البداية استجابة عشوائية لمثير معين فإن الطفل يربط الاستجابة بالمثير السابق، ويصبح صدور الاستجابة نفسها تجاه المثير نفسه أكثر احتمالاً في المواقف اللاحقة. فكلمة كرة مثلاً لفظ ارتبط عند الطفل بلعبة معينة من المحتمل أن يتعزز عنده كلما رأى هذه اللعبة.

يتم التعزيز الإيجابي للسلوك اللفظي عند الطفل، في رأي سكينر، عن طريق تقديم الوالدين له مكافأة عينية، أو تشجيعهم له معنوياً كلما تلفظ بألفاظ لغوية مقبولة، خاصة في المراحل المبكرة من عمره. وفي هذا الصدد

يشير سكينر إلى ثلاث طرائق يتم بها تشجيع تكرار هذه الاستجابات على النحو الآتي:

١ - قد يحاكي صوتاً يقوم به أشخاص من حوله كالوالدين مثلاً.

٢ - قد يصدر أصواتاً عشوائية يطلب فيها ممن حوله شيئاً ما فيحصل عليه، أي ترتبط هذه الأصوات بمعنى لديه.

٣ - قد يقوم الطفل بإعادة المحاكاة لأشياء أو مواقف سابقة وذلك في حالة تكرر موقف سابق[١٢].

النظرية السلوكية والدرس اللغوي

ذكرنا في مقدمة البحث أن علم اللغة النفسي نشأ نتيجة الالتقاء بين علم النفس وعلم اللغة، حين التقت بعض النظريات اللغوية بمثيلاتها من النظريات النفسية. وبعبارة أدق يمكن القول بأن النظريات اللغوية الحديثة استفادت من معطيات بعض النظريات المعاصرة لها في علم النفس، واعتمدت عليها في النظرة إلى طبيعة اللغات ووصفها وتحليلها، وأساليب اكتسابها وتعلمها وتعليمها. فقد اعتمدت النظرية اللغوية المعروفة بالبنيوية على النظرية الحسية السلوكية في علم النفس، وفي الأسطر الآتية سوف نتحدث- إن شاء الله- عن البنيوية وعن ارتباطها بالسلوكية، ثم نبين أثر هذا الارتباط في تعليم اللغات الأجنبية بوجه عام، وتعليم اللغة العربية بوجه خاص.

البنيوية

في نهاية القرن الميلادي الماضي وبداية القرن الحالي ظهر في أوربا اتجاه لغوي عرف بالمدرسة الوصفية البنيوية Structuralism، أسسه اللغوي

السويسري فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure . (١٨٥٧-١٩١٣م)، ووضحه في محاضراته التي نشرها تلاميذه بعد وفاته عام١٩١٦م في كتاب تحت عنوان: محاضرات في علم اللغة العام Cours de Linguistique Generale . وقداعتبر هذا الكتاب أهم عمل بدأ تحديد الأسس التي صدر عنها علم اللغة الحديث Modern Linguistics[١٣]، وترجم إلى عدة لغات منها العربية والإنجليزية.

بدأ دي سوسير محاضراته بإيجاز تاريخ الدراسات اللغوية في أوربا حتى عصره لكي يبين الفرق بين الوصفية البنيوية- التي أرسى أصولها- وما سبقها من الدراسات. فقد لخص الدراسات السابقة لمنهجه هذا في ثلاث مراحل: مرحلة الاهتمام بالقواعد التقليدية Traditional Grammar التي تعتمد على المنطق والمعيارية[١٤]، ومرحلة الاهتمام بفقه اللغة ودراسة النصوص وتفسيرها والتعليق عليها Philolgy ، ومرحلة الاهتمام بفقه اللغة المقارن Comparative Philology . توقف دي سوسير عند هذه المرحلة في مراجعته لتاريخ الفكر اللغوي قبل عصره، ووضع حداً فاصلاً بين الدراسات التاريخية المقارنة للغة والدراسة الوصفية للبنية اللغوية في ذاتها، وهي النظرية التي طرحها وثبت قواعدها، فأصبحت أساساً للتفكير اللغوي الحديث، الذي عرف بالمنهج الوصفي البنيوي في دراسة اللغة[١٥].

ثم شرع في تحديد مصطلحاته وبيان منهجه بعد أن وجد أن سابقيه لم يحددوا موضوع دراستهم، فأخذ على عاتقه هذه المهمة، مهمة التعريف بهذا العلم، ومنهجه فيه، ونظرته إلى اللغة من خلاله[١٦]. أوضح دي سوسير أن منهجه يقوم على أساس أن موضوع علم اللغة الوحيد والصحيح هو اللغة معتبرة في ذاتها ومن أجل ذاتها . . . يدرسها لغرض الدراسة نفسها،

يدرسها دراسة موضوعية تستهدف الكشف عن حقيقتها، فليس من موضوع دراسته أن يحقق أغراضاً تربوية مثلاً، أو أي أغراض عملية أخرى. إنه لا يدرسها هادفاً إلى ترقيتها، أو إلى تصحيح جوانب منها أو تعديل آخر، إن عمله قاصر على أن يصفها ويحللها بطريقة موضوعية[١٧].

كما يتناول هذا المنهج اللغة من حيث هي لغة، يدرسها كما هي، يدرسها كما تظهر، فليس للباحث فيها أن يغير من طبيعتها، كما أنه ليس للباحث في أى موضوع من العلوم أن يغير من طبيعته، فليس له أن يقتصر في بحثه على جوانب من اللغة مستحسناً إياها وينحي جوانب أخرى استهجاناً لها، أو استخفافا بها[١٨].

ولأن الحديث هنا ليس حديثاً تاريخياً مفصلاً عن دي سوسير ومدرسته اللغوية، فسوف نكتفي بذكر أهم القضايا التي حددها دي سوسير والتي عرفت بها المدرسة الوصفية البنيوية التي أطلق عليها: مدرسة جنيف Geneva School[١٩]:

١ - فرق دي سوسير في حديثه عن موضوع هذا العلم- اللغة وما يرتبط بها من الكلام الإنساني- بين مصطلحات ثلاثة هي: الكلام الفردي La Parole الذي يصدر عن شخص معين، واللغة بمعناها العام Ie Langage التي هي مجموع الكلام الفردي والقواعد العامة للغة الإنسانية، واللغة المعينة Ia Langue[٢٠]. اهتم دي سوسير بالمصطلح الثالث فقط، وهو اللغة المعينة لأنه يمثل في نظره اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية عامة، تكون نظاماً من القيم يمكن ملاحظته وتجريبه ورصد القوانين التي تحتويه. وهو بهذه النظرة متأثر بعالم الاجتماع المعاصر له إميل دور كايم Emile Durkheim (١٨٥٨-١٩١٧م)، في نظرته إلى الوقائع الاجتماعية باعتبارها أشياء تشبه الأشياء التي تدرس

في العلوم الطبيعية[٢١].

٢ - أن اللغة نظام يتألف من مجموعة من العلامات اللغوية. والعلامة اللغويةThe Linguistic Sign عبارة عن صورة صوتية تسمى الدال تتحد مع تصور ذهني يسمى المدلول، والعلاقة بين الدال والمدلول علاقة رمزية تواضعية اعتباطية. وهذه العلامة في نظره تشمل كل ما يمكن تمييزه كالأصوات والكلمات والعبارات والجمل[٢٢].

٣ - أن النظام اللغوي يتألف من عناصر داخلية تتمثل في النظام الداخلي للغة، وعلاقات خارجية تتمثل في دراسة العلاقات القائمة بين اللغة وما يؤثر فيها من عوامل خارجية؛ مثل علم النفس والحضارة والاجتماع والتاريخ[٢٣].

٤ - أن اللغة ينبغي أن تدرس في مرحلة خاصة في بيئة زمانية ومكانية محددة، وهذا هو المنهج الوصفي الذي عبر عنه بالمصطلح: Synchronic ، وهو المنهج المقابل للمنهج التاريخي المقارن Diachronic الذي نادى دي سوسير بالابتعاد عنه ما لم يبن على أساس من الدراسة الوصفية، أي أن تتم مقارنة مرحلتين لغويتين بعد وصف كل مرحلة وصفاً علمياً دقيقاً. والدراسة الوصفية للغة هي النظر في علاقة كل عنصر من العناصر اللغوية الداخلية بغيره من العناصر الأخرى المكونة للنظام اللغوي، لأن أي عنصر منها لا قيمة له دون العناصر الأخرى[٢٤].

٥ - ضرورة استعمال وسائل المنهج العلمي في التحليل اللغوي ووصف اللغة، وبخاصة الرياضيات[٢٥].

هذه الأصول العامة التي قامت عليها هذه المدرسة التي أسسها دي سوسير، والتي بدأ بها علم اللغة البنيوي Structural Linguistic، وعرفت

بمدرسة جنيف. على أننا يجب أن ندرك أن بعض هذه المفاهيم والآراء التي نادى بها دي سوسير كانت متداولة عند بعض معاصريه من اللغويين أمثال اللغوي الروسي بدوان كورتيني Baudouin de Courtenay (١٨٤٥-١٩٢٩م)، والبريطاني هنري سويت Henry Sweet (١٨٤٥-١٩١٢م)، والفرنسي بول باسي Paul Passy (١٨٥٩-١٩٣٩م). لكن آراء هؤلاء لم تحظ بالشهرة الكافية، ولم يتوصلوا إلى نظرية عامة كما هو الحال بالنسبة إلى دي سوسير[٢٦].

وقد نهج نهج هذه المدرسة كثير من اللغويين أمثال نيكولاي تروبتسكوي N. Trubetzkoy (١٨٩٠-١٩٣٨م)، وروماان ياكبسون R. Jakobson (١٨٩٦-١٩٨٢م)، وكونوا مدرسة بنيوية مستقلة في التحليل اللغوي عرفت بمدرسة براغ Prague School اتفقت هذه المدرسة مع مدرسة جنيف في الأصول النظرية مع الدقة في التحليل، كالتفريق بين علم الأصوات Phonetics والفونولوجيا Phonology، بالإضافة إلى التركيز على الجانب الوظيفي للغة، والتوسع في بعض المفاهيم البنيوية لتشمل الفلسفة والاجتماع والأدب والنقد والسياسة[٢٧].

وقريب من هاتين المدرستين مدرسة بنيوية أخرى هي مدرسة كوبنهاجن التي أسسها هلمسليف Hielmslev وزملاؤه التي من أشهر علمائها أوتو يسبرسن Otto Jesperson. أقام هلمسليف نظريته على بعض الأصول التي استمدها من دي سوسير ومدرسة براغ لكنه اعتمد كثيراً على أصول رياضية صورية احتاج في التعبير عنها لمصطلحات جديدة وغريبة. بالإضافة إلى عدم قدرته على تقديم نماذج لغوية تطبيقية كافية. كل ذلك كان سبباً في الحد من انتشار هذه النظرية[٢٨].

هكذا تبلورت البنيوية في أوربا فيما يشبه رد الفعل استدراكاً على المنهج التاريخي المقارن، والتفاتاً لوجه آخر من النظر في اللغة الحية نظراً آنياً شمولياً.

أما البنيوية في أمريكا فقد بدأت بصورة مختلفة عن تلك التي بدأت بها في أوربا، وأصبحت ذات طابع مميز، على الرغم من أن الرواد الأوائل لعلم اللغة الأمريكي كانوا على صلة بالتراث الأوربي في دراسة اللغة. لقد تبلورت البنيوية في أمريكا بصورة رئيسة من خلال عمل اللغويين هناك في وصف اللغات الهندية الأمريكية[٢٩].

وكانت البداية الحقيقية للبنيوية الأمريكية، التي أطلق عليها، فيما بعد، مدرسة بلومفيلد Bloomfieldian School ، على يد عالم الانثروبولوجيا (علم دراسة الإنسان وثقافته وعاداته) فرانز بواز F.BOAS (١٨٥٨-١٩٤٨م). أدرك بواز اختلاف أنظمة اللغات الهندية الأمريكية، التي بدأ يتعامل معها باعتبارها لغات غير مكتوبة، عن أنظمة اللغات الهندية الأوربية التي درسها قبل رحيله من أوربا إلى أمريكا. لهذا اتخذ لنفسه أسلوباً جديداً في التحليل والوصف يتناسب مع طبيعة هذه اللغات الجديدة وثقافاتها، ووصف عدداً منها، وجمع ذلك في كتابه: دليل اللغات الهندية الأمريكية Handbook of the American-Indian Languages. وعلى الرغم من الزمن الذي مر على هذا الكتاب فإن مقدمته تعد من المقدمات الممتازة في علم اللغة، فضلاً عن المعلومات الهامة فيما يتعلق باللغات الهندية الأمريكية وثقافاتها[٣٠].

أما رائد البنيوية الأمريكية فهو أحد تلاميذ بواز، إدوارد سابير Edward Sapir (١٨٨٤-١٩٣٣م) الذي تأثر بآراء أستاذه في دراسة الظواهر اللغوية،

متجهاً إلى الدراسة الميدانية للغة التي تجمع بين اللغة والانثروبولوجيا، ومعتمداً في جمع مادته اللغوية على المصدر البشري (المخبر اللغوي Informant). وقد اعتمد في عمله هذا على الكلام La Parole، وليس على اللغة المعينة La Langue كما يرى دي سوسير، لأن كلام الفرد في نظره هو الشيء الذي يمكن رصده وتحليله. ولعل هذا مبني على نظرته للغة باعتبارها جزءاً أساسياً من الثقافة التي هي أيضاً، ذات مفهوم واسع[٣١].

لقد أدى هذا المنهج العلمي، كما يراه سابير، إلى الاهتمام بالأشكال اللغوية المستمدة من كلام أهل اللغة عن طريق الاتصال المباشر بهم. فقد ركز على دراسة الأشكال اللغوية في ذاتها، لا على أساس من المعاني والتصورات العقلية المسبقة، على الرغم من أنه لم يغفل المعنى تماماً من التحليل، بدليل أن العناصر الأساسية للشكل اللغوي عنده ثلاثة هي: العنصر النحوي الأساسي والكلمة والجملة[٣٢].

وقد أدى اهتمام سابير بالأشكال اللغوية إلى التركيز على فكرة الأنماط اللغوية Linguistic Patterns, التي رأى أنها أولى بالدراسة لأهميتها في حياة اللغة، وفي الاتصال بها. ويقصد بالأنماط اللغوية الملامح الأساسية التي يحملها الإنسان لنظام لغته التي تختلف عن الاستخدام الفعلي للغة المتمثل في المادة اللغوية المنطوقة[٣٣].

أما البنيوي الأمريكي، صاحب المنهج المتميز، الذي ظهر أثره واضحاً في توجيه الدراسات اللغوية الحديثة في الجامعات ومراكز البحوث في أمريكا وأوربا وجهات أخرى من العالم - فهو ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield (١٨٨٧-١٩٤٩م) الذي يعتبره الكثيرون أبا للبنيوية الحديثة، تلك النظرية التي ارتبطت به وحملت اسمه. اهتم بلومفيلد بجعل دراسة

اللغة دراسة عملية مستقلة، ملتزماً بالمنهج البنيوي الوصفي، ومؤكداً أن دراسة اللغة يجب أن تكون وصفية استقرائيةلما يقوله أغلبية الناطقين باللغة في أحاديثهم الشفهية بغض النظر عن اللغة المكتوبة، لا معيارية مفروضة عليهم من قبل اللغويين أو طبقة ثقافية معينة.

ليس هذا المنهج وحده هو الذي منح بلومفيلد الشهرة العالمية، بل كان تأثره بالمذهب السلوكي Behaviorism في علم النفس واعتناقه له، وبخاصة عند واطسون، المؤسس الحقيقي لعلم النفس السلوكي، هو السبب الرئيس في تميزه وشهرته. كما أن اتصاله بعالم النفس السلوكي بول فايس Pual Weis، خاصة من خلال كتابه: الأسس النظرية للسلوك الإنساني Theoretical Bases of Human Behavior، كان له الأثر في فهمه للغة وطبيعتها وأسلوب دراستها. وباعتناقه مبادىء المدرسة السلوكية، استطاع بلومفيلد أن يكون مدرسة لغوية نفسية مستقلة ذات معالم واضحة هي المدرسة السلوكية التي نسبت إليه شخصياً فعرفت بمدرسة بلومفيلد Bloomfieldian School[٣٤]، لكن غلب عليها لقب: مدرسة ييل Yale School، وهو اسم الجامعة التي كان يُدَرِّس فيها.

أصدر بلومفيلد كتاباً عام ١٩١٤م عنوانه: مقدمة لدراسة اللغة Introduction the Study of Language، الذي كان مصدر الدراسات اللغوية في أمريكا وأوربا، ثم راجعه بعد اعتناقه للمذهب السلوكي وطبعه مرة أخرى عام ١٩٣٣م تحت عنوان جديد هو: Language اللغة[٣٥].

انطلاقاً من مبادىء هذه المدرسة، التي تهتم بالسلوك الظاهري فقط، فإن اللغة، عند بلومفيلد وأتباعه من السلوكيين، ما هي إلا مظهر من مظاهر السلوك الإنساني الآلي الخاضع لقانون المثير والاستجابة دون ارتباط

بالتفكير العقلي. أي إن الإنسان في سلوكه اللغوي يشبه الحيوان أو الآلة، وأن اللغة ليست إلا نوعاً من الاستجابات الصوتية لحدث معين يثبت منها ما يلقى حافزاً أو تعزيزاً إيجابياً في حالة الصحة، فيصبح سلوكاً أو عادة، أي يكتسب، وينطفىء منها ما لم يكن كذلك، أي ينسى فلا يكتسب. ولعل مثاله المشهور عن جاك Jack وزوجته أو أخته جيل Jill يوضح منهجه السلوكي في تفسير الحدث الكلامي. يتلخص المثال في أن جيل ترى تفاحة على الشجرة، ثم تحدث صوتاً يستجيب له جاك فيتسلق الشجرة ويحضر لها التفاحة فتأكلها، وهذا يعني أن القصة مرت بالمراحل الآتية:

١ - أحداث عملية سبقت الحدث الكلامي، وهي عبارة عن الجوع، وتحرك عضلات البطن بطريقة معينة، وانعكاس أشعة ضوئية من التفاحة على عين جيل، وهذه الأحداث تمثل مثيراً أو منبهاً.

٢ - الكلام؛ وهو الاستجابة للمثير السابق (الجوع وتحرك عضلات البطن والنظر)؛ حيث استجابت له فطلبت من جاك أن يحضر لها التفاحة، وهذا الطلب (الكلام) هو في الوقت نفسة مثير بديل وجهته جيل إلى جاك.

٣ - أحداث عملية لحقت العمل الكلامي؛ حيث استجاب جاك لطلب جيل فأحضر لها التفاحة.

يرى بلومفيلد أن هذه الأحداث المادية الآلية، التي هي عبارة عن مثير واستجابة، هي وحدها التي يمكن من خلالها تفسير الكلام الإنساني؛ لأنها - في نظره - مظاهر سلوكية يمكن إخضاعها للمنهج العلمي بالمفهوم الذي نهجه، وكذلك التنبؤ بها. أما ما وراء ذلك من عمليات عقلية فهي - في نظر بلومفيلد - غير قابلة للتحليل لاستحالة ملاحظتها، وكذلك صعوبة إخضاعها للدراسة العلمية؛ وهذا ما يفسر استبعاده جانب المعنى من

التحليل، ونظرته إليه على أنه أضعف نقطة في دراسة اللغة[٣٦].

نتيجة لنبذ بلومفيلد العقلانية في علم اللغة وإحلاله المذهب الشكلي محلها، اهتم في كتابه: اللغة Language بالفونيم وأنماطه، والتركيب الصوتي، والأشكال النحوية، وأنواع التغير اللغوي. وركز في التحليل اللغوي على دراسة سلوك العناصر داخل البنية اللغوية من خلال المواضع والمواقع التي تحتلها في الكلام، وهذا ما عرف بالتوزيعية Distributionalism[٣٧].

والتوزيعية منهج في التحليل اللغوي يهتم بدراسة الشكل الظاهري للعناصر اللغوية: كالفونيمات والمورفيمات والمقاطع والكلمات، ورصد العناصر الصغيرة في العناصر الأكبر منها؛ كرصد الفونيمات في المقاطع، ورصد المقاطع في الكلمات، ورصد الكلمات في الجمل. كما يهتم برصد توزيع هذه العناصر داخل البنية اللغوية من خلال المواقع التي تحتلها في الكلام، وهذه المواقع محدودة ولكنها ذات قدرات توزيعية غير محدودة. وهذا ما يعبر عنه أحياناً بالاستبدال Substitution أي إمكانية استبدال عنصر لغوي بآخر للتأكد من انتمائهما لقسم واحد من أقسام الكلام: كالفونيم، والمورفيم، والاسم، والفعل، والحرف، والصفة...[٣٨].

فعلى مستوى الكلمة مثلاً نرى أن كلمتي: (سيارة) و (فرس) لهما توزيع واحد؛ حيث ينتميان إلى طبقة لغوية واحدة هي الأسماء أي إنهما يمكن أن يقعا موقعاً واحداً في جملة معينة إذ يمكن أن تقول: ركبت سيارة، كما تقول: ركبت فرساً. وعلى مستوى الفونيم ترى أن الفونيمين / ص / و س/ لهما توزيع واحد؛ حيث يمكن إحلال الفونيم / ص/ في كلمة (صار) محل الفونيم / س / في كلمة (سار) لانتمائهما إلى طبقة لغوية واحدة هي

الفونيم. وهكذا في بقية العناصر اللغوية[٣٩]. يعتقد بلومفيلد وغيره من أتباع هذا الاتجاه أن هذه الطريقة الشكلية التي تبناها أسهل وأدق في وصف اللغة وتصنيف عناصرها من التعريفات النحوية التقليدية (في النحو الغربي). فالصفة في اللغة الإنجليزية مثلاً يمكن تعريفها وفقاً لهذه الطريقة بأنها: كلمة يمكن أن تقع بين أداة التعريف (أل The) واسم، ولا تقبل (S) في الجمع مطلقاً[٤٠].

وقريب من هذا المنهج التوزيعي ما نجده في تعريفات نحاة العرب لبعض العناصر اللغوية؛ كتعريف الاسم والفعل والحرف. فالاسم يعرف بعلامات شكلية ظاهرة مثل قبوله الجر والتنوين والنداء والألف واللام (أل)، إلا أنهم يضيفون إليه علامة معنوية هي الإسناد. كما يعرف الفعل بعلامات مثل تائي المتكلم والغائبة، وياء المخاطبة، ونون النسوة، وهكذا بالنسبة للحرف الذي يعرف بخلوه من علامات الأسماء والأفعال. . .[٤١].

بناء على هذا المنهج التوزيعي قامت فكرة المورفيم الذي يمكن تعريفه بأنه أصغر وحدة لغوية تحمل معنى أو وظيفة نحوية مثل (ون) التي تعتبر مورفيماً لجمع المذكر السالم (للجمع والتذكير) في حالة الرفع أو (ين) في حالة النصب والجر كما في: مسلمون، ومسلمين. ومثل ذلك في الأفعال (ت) التي تعتبر مورفيماً للمفرد المخاطب وللمفردة الغائبة في الفعل المضارع كما في: تضربُ، و (ي) التي تعتبر مورفيم المفرد الغائب كما في: يضربُ، وهكذا في التنوين الذي يعتبر مورفيماً للتنكير في كلمة مثل: رجلٌ،في مقابل (أل) التي تعتبر مورفيماً للتعريف في كلمة مثل: الرجل. هذه المورفيمات تسمى: مورفيمات مقيدة Bound morphemes، تقابلها المورفيمات المنفصلة أو الحرة Free morphemes التي يمكن أن تستقل ببنيتها دون إضافة تدخلها مثل: (فرس) في الأسماء، و(جاء) في الأفعال[٤٢].

وبناء على هذا المفهوم لطبيعة المورفيم القائم على مفهوم التوزيع وما تبع ذلك من مفهوم لتقسيم الكلام الذي يختلف عن المفهوم التقليدي - كان التحليل إلى المكونات المباشرة Immediate constituent analysis . ومنهج التحليل إلى المؤلفات المباشرة يختلف قليلاً عن المنهج التوزيعي من حيث اعتماد الأول على المعنى وبخاصة عند تحديد الأسماء والأفعال والحروف، لكنه في النهاية يتكامل معه. يقوم هذا المنهج على أساس أن الجملة ليست خطاً أفقياً من كلمات متتابعة، وإنما هي نسق منظوم على نحو مخصوص ويقوم فهمنا للتراكيب - في الغالب - على فهم هذا النسق المنظوم. وتتم عملية التحليل في هذا المنهج على تقسيم الجملة إلى أقسام أساسية، عادة إلى قسمين كبيرين، ثم تقسيم كل قسم إلى أقسام، وهكذا حتى نهاية التركيب[٤٣]. مثال ذلك جملة (زيد الصغير حفظ القرآن) التي يمكن أن تحلل شجرياً على النحو الآتي:

الجملة

مبتدأ	خبر
(زيد الصغير)	(حفظ القرآن)
اسم ..... صفة معرفة	فعل ..... مفعول به
(زيد) (الصغير)	(حفظ) (القرآن)
أداة تعريف .... صفة نكرة	أداة تعريف .... اسم نكرة
(أل) (صغير)	(أل) (قرآن)

وقريب من هذا المنهج التوزيعي في التحليل اللغوي عند بلومفيلد، والنظرة إلى اللغة على أنها مظهر من مظاهر السلوك الإنساني، منهج آخر

عرف بمنهج الخانية أو الموقعية أو التاقميمية Tagmemics ، أنشأه في الخمسينات من هذا القرن عالم اللغة الأمريكي كنث بايك Kenneth Pike (١٩١٢م) بهدف تدريب اللغويين على التحليل اللغوي لأغراض الترجمة .

يقوم هذا المنهج على أساس تقسيم اللغة إلى ثلاثة أنظمة أساسية هي : الأصوات ، والمفردات ، والقواعد . لكل نظام من هذه الأنظمة مجموعة من المستويات ؛ فنظام القواعد - على سبيل المثال - يندرج تحته مستويات هي : المورفيم ، الكلمة ، العبارة ، الجُمَيْلة ، الجملة ، الفقرة . يوجد في كل مستوى من هذه المستويات (في نظام القواعد مثلاً) وحدات نحوية صغرى ذات معنى تسمى Tagmemes[٤٤] . الجملة في هذا المنهج قالب يتكون من مجموعة من الخانات أو المواقع ؛ كالفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر . . . . هذه المواقع أو الخانات تكون ثابتة أو متغيرة ؛ وغالباً ما تكون ثابتة في اللغات غير المعربة كاللغة الإنجليزية ، ومتغيرة في اللغات المعربة كاللغة العربية . لكل موقع أو خانة مالئة ، وهي عبارة عن نوع خاص من العناصر اللغوية ؛ كالكلمات ، والعبارات وغيرها من مفردات الكلم التي يمكن أن تحتل تلك الخانة أو أن تقع ذلك الموقع[٤٥] . ويتم تحديد العناصر اللغوية التي يمكن أن تملأ هذه المواقع أو الخانات بواسطة الوحدات النحوية Tagmemes . لتوضيح الفرق بين الموقع أو الخانة والعناصر التي تشغلها نقول : إن الفاعل خانة يمكن أن يملأ بالاسم الظاهر أو بالضمير ، وإن المبتدأ خانة يمكن أن يملأ بالاسم الظاهر أو بالضمير أو بالعبارة الاسمية أو بالمصدر المؤول ، والخبر خانة يمكن أن يملأ بالاسم أو بالصفة أو بالعبارة الفعلية . . وهكذا في بقية الوظائف النحوية .

على الرغم من أن الحديث هنا ليس حديثاً في التأصيل اللغوي ، فإن من

الضروري الإشارة إلى أن لهذا المنهج جذوراً في النحو العربي. فقد تحدث النحاة العرب ضمناً عن هذه العناصر اللغوية وما يمكن أن تشغلها من وظائف نحوية، حيث تكاد المعرفة والابتداء من جهة، والنكرة والحال والتمييز من جهة ثانية، والمصدر والمفعول المطلق والمفعول لأجله من جهة ثالثة . . . إلخ = تمثل تعدداً في إطار التوحد، وذلك من جهة العلاقة الصرفية النحوية فيها على نحو شبه مطلق، وحيث تكون المعرفة باباً ينتظم الضمير والعلم والمعرف بأل أو بالإضافة . . . إلخ، فكأن ذلك قائمة بمفردات خانة المبتدأ، وحيث يكون المبتدأ، على اختلاف صور المفردات منه وصيغها، رفعاً، ويكون المضاف إليه جراً. وتلك معطيات متعارفة لا تحتاج إلى إثبات يكون تزيداً وحشواً، وهي مساوقة لمعطيات هذا المنهج وإن اختلف المصطلح والمنطق[٤٦].

باختصار، يمكن القول بأن البنيوية قامت، منذ مؤسسها الأول دي سوسير حتى ظهور آراء تشومسكي؛ على أساس أن اللغة عبارة عن نظام من العلاقات ترتبط فيما بينها بعلاقات عضوية من التوافق أو الاختلاف؛ تبدأ من الكلام إلى الجملة، إلى الكلمة، وحتى تنتهي إلى السمة المميزة لأصغر وحدة صوتية في اللغة مثل الجهر والهمس والشدة وغيرها. أي إن البنيوية ركزت على الشكل الظاهر للغة وعلى الجانب الشفهي منها بوجه خاص على اعتبار أنه الأصل في اللغة.

على الرغم من ذلك فإن هذه المدرسة قد تشعبت وتعددت مناهجها خلال هذه الحقبة مما حدا بالكثير من اللغويين إلى التساؤل عن حقيقة وجود البنيوية كما وضعها دي سوسير. وقد أجاب أحدهم، هو الدكتور محمد الحناش، عن هذا السؤال قائلاً: . . . ونكاد نجزم أنه ليس هناك إلا بنيويون

فقط . وذلك راجع إلى اختلاف مناهج الأشخاص الذين يعملون في حقل الدراسات اللغوية إلى أن اتسعت الهوة بينهم فأصبح كل شخص يشكل منهجاً . . . وبذلك يكاد ينعدم المنهج الموحد أو على الأقل يصبح غامضاً ؛ الأمر الذي يجعل الاتصال بينهم صعباً ؛ بحكم تشتتهم في اتجاهات ربما تكون شخصية تخرج عن المنهج الموحد . . . [٤٧] .

البنيوية واللغة العربية

تعود اتصالات اللغويين العرب بالدراسات اللغوية الغربية في العصر الحديث إلى النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي . بيد أن انتقال المنهج الوصفي البنيوي إلى الدرس العربي جاء في وقت متأخر عن هذا التاريخ ؛ إذ بدأ في نهاية النصف الأول من هذا القرن الميلادي عندما أصدر الدكتور إبراهيم أنيس ، أول عربي تخرج في مدرسة لندن ، كتبه الثلاثة : الأصوات العربية ، في اللهجات العربية ، ودلالة الألفاظ . ثم تبع ذلك ترجمات لبعض كتب اللغويين لعل أهمها ترجمة عبدالحميد الدواخلي ومحمد القصاص كتاب (اللغة) لفندريس عام ١٩٥٠م .

ثم عادت مجموعة أخرى من اللغويين العرب الذين تخرجوا في المدرسة ذاتها ، فتصدروا للتدريس في الجامعات المصرية وبعض الجامعات العربية ، وتتلمذ على أيديهم عدد كبير من دارسي اللغة العربية[٤٨] . أصدر هؤلاء عدداً من الكتب اختلفت في أسلوب تقديم مادتها العلمية للقارىء العربي ، لكنها اتفقت على أمر واحد هو نقد منهج نحاة العرب ، ومحاولة تطبيق المنهج الوصفي البنيوي على اللغة العربية . لقد وصفت هذه الكتب النحو العربي بأنه متأثر بالمنطق الأرسطي في اهتمامه بالتعليل والتقدير والتأويل ، وأنه لم يركز على الاستعمال اللغوي كما كان

عند العرب، بل اعتمد على استقراء ناقص لمستوى معين من الكلام، وفي حدود زمانية ومكانية ضيقة لا تكفي لتقعيد اللغة. كما أخذت على هذا التقعيد أنه لم يميز بين مستويات التحليل اللغوي بل خلط بين الظواهر الصوتية والصرفية والنحوية[٤٩].

لقد استطاع دعاة الوصفية البنيوية من خلال ما كتبوه أو أذاعوه في اللغة العربية حول الوصفية كما هي عند الغرب؛ أن ينشروا مبادىء علم اللغة الحديث وأصوله النظرية. كما استطاعوا من خلال محاولة تطبيق هذه المبادىء على اللغة العربية؛ إقناع كثير من اللغويين والباحثين بصحة هذه المبادىء والآراء، وبخاصة الادعاء بعدم اكتمال علوم اللغة العربية واحتياجها لنظريات لغوية غربية تطبق عليها. وقد ركزوا في ذلك على مبدأ الموضوعية في الدراسة اللغوية، الذي يعني وصف الأشكال اللغوية ورصدها دون تقييمها أو الحكم عليها، فلا توجد- في نظرهم- لغة أفضل من لغة، أو لهجة أفضل من لهجة. أي إن اللغة العربية تستوي مع غيرها من اللغات الأخرى[٥٠].

لا شك أنه كان لدعاة الوصفية فضل في نشر أصول ومبادىء الفكر اللغوي الحديث ووضع الباحثين والدارسين للغة العربية في العالم العربي أمام تحد حضاري يتمثل في تطور علم اللغة وضرورة اللحاق به ومتابعته، وبذلك فتحوا أمامهم مجالاً حضارياً كان لدعاة الوصفية فضل ارتباط واقتحام، في وقت كان العالم العربي كله، لا يدري شيئاً عما يسمى بعلم اللغة[٥١]. كما أدى اعتناق هذا المنهج الحديث إلى الكشف عن جوانب علمية إيجابية في التراث اللغوي العربي، وهيأ العقول لقبول وصف جديد للغة العربية يختلف عن النموذج الذي قدمه النحاة العرب.

وعلى الرغم من نجاح البنيويين العرب في عرض الإطار النظري لعلم اللغة البنيوي، وإقناع القائمين على أقسام اللغة العربية في معظم الجامعات العربية بالتزام هذا المنهج، وجعله أساس الدراسات اللغوية؛ فإن نجاحهم في الجانب التطبيقي، أي في مجال تعليم اللغة العربية لأبنائها، سواء في المدارس أو في الجامعات- ظل محدوداً. ولعل السبب في ذلك أن البنيوية الوصفية عند علماء العربية المحدثين لم تكن منهجاً لبناء نموذج جديد للغة العربية، وإنما كانت منهجاً نقدياً لكتب النحو والصرف العربي. ولعل هذا من أهم أسباب الخلط لدى كثير من الباحثين بين قضية الوصفية باعتبارها منهجاً لدراسة اللغة واستقراء خصائصها وتحليلها من خلال استعمال المتحدثين بها، وقضية المعيارية التي تضع مقاييس الصواب والخطأ بهدف السيطرة على العملية التعليمية[٥٢]. والفرق بين هاتين القضيتين، كما يرى الدكتور حلمي خليل هو عين الفرق بين عالم اللغة ومعلم اللغة، فعالم اللغة يفحص ويصف الظواهر اللغوية ويستقرىء خصائصها من خلال الاستعمال ويصنفها ويجردها ولا يسأل عن الجائز أو غير الجائز، أما معلم اللغة فهو الذي يسأل عن الصواب والخطأ والجائز في اللغة وغير الجائز[٥٣].

كان من نتيجة هذا توقف المنهج الوصفي لدى هؤلاء عند حدود الدرس النظري دون تطبيق وبخاصة في مجال تعليم اللغة العربية. فلم يستطع بناء نموذج جديد يستمد منه معلم العربية وواضع كتب تعليمها الأصول والقواعد التي يعلم هذه اللغة بها، كما لم يستطع أن يضع برنامجاً لتكوين معلم اللغة العربية تكويناً علمياً ولغوياً يؤهله لتدريس اللغة القومية؛ فما زالت عملية تعليم اللغة خاضعة للخبرة الشخصية للمعلم دون الأسس اللغوية الحديثة التي ينبغي أن يقوم عليها تعليم اللغة[٥٤].

سادت المدرسة البنيوية الشكلية، وتطورت نماذج منها عديدة حتى نهاية العقد الخامس من القرن الميلادي الحالي، كما رأينا. ثم ظهر اللغوي الأمريكي نوم تشومسكي وأعلن نظريته التحويلية التوليدية في كتابه الموسوم بـ البنى التركيبية/ التراكيب النحويةSyntactic Structures الذي صدر عام ١٩٥٧م، والذي اعتبر ثورة على المدرسة البنيوية على يد واحد من أبنائها. وقد ترجم هذا الكتاب فيما بعد إلى اللغة العربية.

استطاع تشومسكي من خلال هذه النظرية أن يثبت أن وصف أي لغة وفق أصول مدرسة التحليل الشكلي أمر عسير، أو على الأقل ليس كافياً لتفسير جميع الجمل الصحيحة في لغة ما تفسيراً شاملاً؛ لأنه تعامل مع شكل اللغة وسطحها. وعلى هذا الأساس أصبح علم النحو عند تشومسكي ليس دراسة مجموعة نماذج من الجمل في لغة من اللغات بل هو نظام قائم في عقل ابن اللغة يكتسب من الطفولة، ومهمة النظرية اللغوية هي الكشف عن هذا النظام الذي أطلق عليه الكفاية اللغوية Competence في مقابل الأداء اللغوي Performance[٥٥]. لقد رفض تشومسكي الاقتصار على التحليل الفونولوجي والمورفولوجي على أساس شكلي وعده لوناً من التعامل مع سطح اللغة دون عمقها، بل اعتبره أضعف نقطة في التحليل. وسعى لإقامة نظريته على أساس أن اللغة عمل عقلي يتميز به الإنسان عن الحيوان، ومن ثم فإن الهدف الأساس للنظرية اللغوية، في نظره، هو دراسة هذا الجانب العقلي من الإنسان والكشف عن قدراته اللغوية. فالنحو عند تشومسكي وأتباعه من التحويليين يقوم على أساس من الربط بين البنية العميقة للجملة والأداء السطحي لها، المتمثل في الكلام. أما البنية العميقة فتمثل العملية العقلية أو الناحية الإدراكية التركيبية في اللغة، ودراسة البنية تحتاج إلى فهم العلاقات

داخلها، لا من حيث هي وظائف وأشكال على المستوى التركيبي، وإنما باعتبارها علاقات تصورية وإدراكية يؤدى العقل الإنساني فيها دوراً واضحاً[٥٦]. سوف نعود- إن شاء الله- للحديث عن آراء تشومسكي ونظرياته اللغوية واللغوية النفسية بعد أن نتحدث عن أثر الاتجاه السلوكي البنيوي على تعليم اللغات الأجنبية.

الاتجاه السلوكي البنيوي وتعليم اللغات الأجنبية

ينظر السلوكيون إلى اللغة على أنها عادة تسهل السيطرة عليها، وأنها جزء من السلوك الإنساني الذي تشكله البيئة المحيطة به وتتحكم فيه، وأن الاختلافات اللغوية بين الناس ليست وراثية بل نتيجة لاختلاف هذه البيئة. والبيئة قد تكون بيئة طبيعية كالتي يكتسب فيها الطفل لغته الأم، والتي من أهم عناصرها الوالدان والمربون والمعلمون والإخوة والأقران ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية. كما تكون بيئة تعليمية كالتي يتعلم فيها الدارس الأجنبي اللغة الهدف، وهي المنهج بجميع عناصره؛ من معلم وكتاب وطريقة تدريس وفصل دراسي وأنشطة تعليمية داخل الفصل وخارجه، بالإضافة إلى البيئة الطبيعية التي يتلقى فيها الدارس الدخل اللغوي. يقول واطسون في أشهر كتاباته التي كان السلوكيون يستشهدون بها: «لو أعطيتني اثني عشر طفلاً من الأطفال الأصحاء الذين يتمتعون ببنية جسمانية ممتازة وطلبت مني أن أعلمهم لعالمي الخاص المحدود فإني كفيل بأن آخذ أياً منهم وأدربه كي يصبح اختصاصياً في أي اختصاص أختاره له؛ كأن يصبح طبيباً أو محامياً أو فناناً أو تاجراً أو حتى شحاذاً أو لصاً، بغض النظر عن مواهبه أو ميوله أو نزعاته أو قدرته أو مهن أجداده أو السلالة التي ينتمي إليها أسلافه»[٥٧].

بناء على هذا المفهوم، فإن اكتساب اللغة لا يختلف عن اكتساب المهارات الإنسانية الأخرى التي تحتاج إلى التعلم والتدريب والمران، وتعتمد على المؤثرات الحسية الخارجية؛ كالمثير الذي يتبعه استجابة تحتاج إلى تعزيز إن كانت إيجابية، واستبعاد إن كانت سلبية. لكن ينبغي التنبيه هنا إلى أن الحديث عن التعلم والتدريب والمران والمثير والاستجابة وغيرها عند أصحاب هذا الاتجاه، لا يعني بالضرورة أن يذهب الطفل إلى المدرسة ويتلقى لغته الأولى في مقاعد الدراسة، وإنما يتلقى اللغة ويكتسبها بهذه الطريقة.

على الرغم من الاختلاف في بعض التفصيلات والتطبيقات في كل فرع من فروع المدرسة السلوكية؛ فإنها تبقى ضمن نظرية واحدة تركز على أهمية المؤثرات الخارجية وعلى دور البيئة في اكتساب اللغة وتعلمها. فهذا عالم النفس الأمريكي سكينر، الذي يؤمن أن للغة طابعاً خاصاً، يرى أن اللغة ليست ظاهرة عقلية بل سلوكاً إنسانياً لا يختلف عن غيره من جوانب السلوك الإنساني، وأنها تكتسب عن طريق تكوين العادات السلوكية التي تتحكم فيها البيئة.

هكذا التقت المدرسة السلوكية في علم النفس مع المدرسة البنيوية في علم اللغة في كثير من المبادىء والآراء حول طبيعة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها. ولعل أوضح ما يمثل هذا الالتقاء اعتناق اللغوي البنيوي ليونارد بلومفيلد للنظرية الحسية السلوكية، ومحاولة عالم النفس السلوكي سكينر تفسير السلوك اللغوي على أساس من النظرية السلوكية في علم النفس، وبخاصة تلك التي أفصح عنها في كتابه (السلوك اللغوي) التي أكد فيها أن تعلم اللغة هو تعلم سلوك معين عن طريق السيطرة على المثير، ولذلك يتحول هذا السلوك إلى عادة[٥٨].

لم يقتصر الالتقاء بين هاتين المدرستين على الآراء والمبادىء فحسب، بل تعدى ذلك إلى النتائج والتطبيقات. وانتقلت هذه التطبيقات إلى ميدان تعليم اللغات الأجنبية والثانية، وبخاصة تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا. ونتيجة لذلك تبلور في الخمسينات الميلادية من هذا القرن اتجاه بنيوي سلوكي في ميدان تعليم اللغات الأجنبية عرف بالمذهب أو المدخل الشفهي أو السمعي[٥٩].

ولأن اللغويين البنيويين أمثال تشارلز فريز Charles Fries في جامعة ميتشجان وروبرت لادو Robert Lado في جامعة جورج تاون؛ كانوا القائمين على برامج تعليم اللغات الأجنبية آنذاك فقد سيطرت البنيوية والسلوكية الحسية على ميدان تعليم اللغات، سواء في طرائق التدريس وتدريب المعلمين، أو في وضع الخطط والمناهج والكتب المدرسية واختيار موادها وتنظيمها. وكان هذا الاتجاه أكثر وضوحاً في الولايات المتحدة الأمريكية التي كانت مهتمة بتعليم اللغات الأجنبية لاعتبارات سياسية وعسكرية وأمنية، بالإضافة إلى تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية[٦٠]. لقد ركزت هذه البرامج على لغة الحديث الشفهي؛ فقدمت مهارتي الاستماع والكلام، وأخرت مهارتي القراءة والكتابة. كما اهتمت كثيراً بتدريبات الأنماط Pattern Drills، وخصصت جزءاً كبيراً من الدروس لهذا الجانب.

وتدريبات الأنماط طريقة في تعليم التراكيب النحوية تعتمد على تكرار عبارات وجمل مرات عديدة مع استبدال بعض عناصر الجملة أو العبارة بعناصر لها نفس التوزيع. هذه الجمل والعبارات ليست مقصودة لذاتها بل وسيلة للتدريب على نمط أو قالب معين ممثلاً في جمل أو عبارات.

فجملة: أكل الولد الطعام تمثل النمط: فعل+فاعل+مفعول به. والأنماط في اللغة محدودة، لكن الجمل وغيرها من العناصر اللغوية غير محدودة. والهدف من تدريبات الأنماط، في نظر هؤلاء، هو تعليم اللغة لغير الناطقين بها عن طريق تكوين العادة بطريقة لا شعورية؛ أي تعليم القواعد وتثبيتها في ذهن المتعلم بأسلوب غير مباشر.

وتختلف الحاجة إلى كمية التدريب على نمط معين بقدر اختلاف هذا النمط في اللغة الهدف عنه في اللغة الأم. فالنمط الذي يختلف اختلافاً بيناً في اللغتين يحتاج إلى تركيز أكثر في التدريب؛ أي زيادة عدد مرات التكرار و التعويض وغيرهما من أساليب تدريبات الأنماط المعروفة. أما النمط الذي تتفق فيه اللغتان أو لا تختلف فيه اختلافاً كثيراً فلا يحتاج إلى مزيد من التدرب عليه[٦١].

والسبب في هذا، كما يرى أصحاب هذا الاتجاه، أن الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغات الأجنبية تعود إلى اختلاف المنظومات البنيوية؛ كالأصوات والصرف والنحو والدلالة بين اللغتين الأم والهدف. لهذا ركز هؤلاء على نتائج الدراسات التقابلية ونبهوا إلى أهمية التداخل اللغوي بين اللغتين باعتباره السبب الأول في أخطاء الدارسين، ودعوا إلى بناء المناهج على هذا الأساس[٦٢].

نتيجة لالتزام اللغويين التطبيقيين المذهب السمعي الشفهي نشأت طرائق وأساليب لتعليم اللغات الأجنبية كان من أشهرها الطريقة السمعية الشفهيةAudiolingual Method[٦٣] التي سيطرت على هذا الميدان منذ أواخر الخمسينات حتى منتصف السبعينات من القرن الميلادي الحالي. وتعتبر هذه الطريقة أفضل ما يمثل هذا الاتجاه ويصور الالتقاء بين النظرية السلوكية النفسية والنظرية البنيوية اللغوية؛ لذا يجدر بنا أن نشير إلى الملامح الأساسية

لهذه الطريقة في النقاط الآتية :

١ - اللغة ظاهرة شفهية منطوقة لا مكتوبة ؛ لذا فإن مهارتي الاستماع والكلام مقدمتان على مهارتي القراءة والكتابة ؛ تحسباً للأخطاء النطقية التي قد يقع فيها المتعلم لو اعتمد على الجانب المكتوب . وقد صاحب هذا الترتيب للمهارات التأكد على المظاهر الحسية للغة ؛ كالنطق الصحيح للأصوات وما يرتبط بهذا النطق من نبر وتنغيم ، مع الدقة في استعمال العبارات ، والصحة اللغوية في النحو والصرف والإملاء .

٢ - تختلف اللغات فيما بينها ؛ فلكل لغة نظام فريد متكامل للتعبير عن أي فكرة ، ولا توجد لغة بدائية وأخرى متحضرة . ومن هنا جاء التأكيد على التحليل التقابلي بين اللغتين الأم والهدف ، وتحليل الأخطاء ثم إعداد المواد التعليمية بناء على ذلك ، وعدم اللجوء إلى لغة الدارس الأم أو أي لغة وسيطة .

٣ - اللغة عادة سلوكية تكتسب بنفس الأساليب التي يتم فيها اكتساب العادات السلوكية الأخرى ، ويتم هذا عن طريق المحاكاة والتقليد والتكرار والتعزيز لعناصر اللغة وأنماطها .

٤ - اللغة هي تلك التي يستعملها الناطقون بها استعمالاً طبيعياً في حياتهم اليومية ، لا الأنماط والقواعد المعيارية التي يمليها عليهم اللغويون أو تفرضها عليهم طبقة ثقافية أو اجتماعية معينة . وبناء على هذا التزام القائمون على هذه الطريقة أسلوب تعليم اللغة الهدف عن طريق المواقف ؛ حيث نجد معظم الدروس والحوارات تبدأ بعناوين مثل : في السفارة ، في المطار ، في مكتب الجوازات ، في السوق ، في

المستشفى، يوم في حياة طالب، يوم الجمعة، رحلة إلى مكة. . . وهكذا. يعتقد هؤلاء أن تقديم اللغة بهذا الأسلوب لا يساعد على تعلم اللغة في مواقف طبيعية فحسب، بل يؤكد على أهمية تعلم الأنماط الثقافية للغة مثل أسلوب التحية وتناول الطعام وتقاليد الزواج وغيرها.

٥ - على المعلم أن يعلم اللغة ذاتها، لا أن يقدم للطلاب معلومات عنها؛ إذ ينبغي عليه أن يركز على الأنماط والتراكيب ويدرب طلابه على فهمها واستعمالها، ولا يضيع الوقت في شرح القواعد[٦٤].

٦ - التدرج في تقديم عناصر اللغة وأنماطها ومهاراتها؛ حيث يقدم المعلوم على المجهول، والبسيط على المعقد، والسهل على الصعب، وتُبنى الكتب والمقررات بعضها على بعض بناء هرمياً متدرجاً.

٧ - تحتل تدريبات الأنماط بأنواعها، من تكرار وتحويل وتبديل وإكمال فراغات وإجابة عن أسئلة . . . ، مكانة مهمة في هذه الطريقة. كل تدريب من هذه التدريبات موجه لبناء مهارة لغوية أو قاعدة نحوية أو صرفية بطريقة غير مباشرة. يتم ذلك عن طريق حفظ الأنماط اللغوية وتقليدها ثم القياس عليها قياساً آلياً غير مبني على التحليل والتوليد والابتكار[٦٥].

هذه أبرز ملامح الطريقة السمعية الشفهية التي هي أهم الطرائق التي تمخضت عنها البنيوية والحسية السلوكية. لقد حظيت هذه الطريقة بقبول منقطع النظير؛ حيث لا قت استحسان المعلمين والمربين وغيرهم من القائمين على تعليم اللغات، وانتشرت بسرعة في جميع أنحاء العالم،

وطبقت في تدريس معظم اللغات الحية بما فيها اللغة العربية. وقد بلغ الإعجاب بهذه الطريقة ذروته في الستينات من القرن الميلادي الحالي باعتبارها الطريقة (العلمية) الوحيدة لتعليم اللغات. لكن التعليم بناء على هذه الطريقة، لم يؤت الثمار المرجوة، ولم يؤد إلى النتائج التي وعد بها القائمون عليها؛ فبدأ الشك في أهميتها وكثرت الأسئلة عن جدواها في تعليم اللغات.

ثم ظهر في الميدان نظريات جديدة في التعلم كالنظرية المعرفية Cognitive Theory وما تمخض عنها أو ارتبط بها من نظريات نفسية لغوية كالنظرية التوليدية التحويلية؛ فساعد ذلك على اختفاء الطريقة السمعية الشفهية وانسحابها من الميدان، من الناحية النظرية، كغيرها من الطرائق التي قامت على المبادىء البنيوية والسلوكية. لكن ينبغي التنبيه إلى أن الطريقة السمعية الشفهية لم تكن الطريقة الوحيدة التي تمخضت عنها الاتجاهات البنيوية والحسية السلوكية؛ فقد عرف الميدان طرائق أخرى كالطريقة المباشرة The Direct Method، والطريقة الطبيعية The Natural Method.

وإذا كان تأثير النظرية البنيوية على تعليم اللغة العربية للناطقين بها محدوداً للأسباب التي ذكرناها- أثناء الحديث عن (البنيوية واللغة العربية) - فإن تأثير هذه النظرية على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كان عميقاً؛ سواء في تأليف الكتب، أو في طرائق التدريس، أو أساليب تدريب المعلمين.

وفي العقد الأخير من القرن الهجري الماضي وبداية القرن الحالي افتتحت بالفعل معظم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كثير من الجامعات العربية وفي بعض أقسام الدراسات العربية في الجامعات الغربية،

في مراكز ومعاهد ووحدات مستقلة أو في شعب لتعليم اللغة العربية داخل كليات الآداب أو كليات اللغة العربية. من أهم هذه المعاهد داخل المملكة العربية السعودية معهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، ومعهد اللغة العربية التابع لجامعة الملك سعود في الرياض، ومعهد اللغة العربية التابع لجامعة أم القرى في مكة المكرمة، وشعبة تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة.

كما اهتمت بعض المعاهد بتأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بوجه خاص مثل معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

لقد تلقى القائمون على برامج تعليم اللغة العربية الطريقة السمعية الشفهية بصدر رحب لأسباب كثيرة نذكر منها ثلاثة أسباب رئيسة:

الأول: انتشار الطريقة السمعية الشفهية، ذات الجذور البنيوية السلوكية، وسيطرتها على ميدان تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام في الوقت الذي بدأ فيه الاهتمام بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى داخل العالم العربي وخارجه.

الثاني: أنها دخلت الميدان بوصفها طريقة من أبرز طرائق تعليم اللغات الحية لا بوصفها نظرية لغوية تقتصر على الجانب التعليمي لا من الجانب اللغوي النظري.

الثالث: اقتناع كثير من اللغويين القائمين على هذه البرامج بالأساس الذي قامت عليه هذه الطريقة وهو البنيوية الوصفية.

على الرغم من اختفاء هذه الطريقة من الميدان في معظم برامج تعليم اللغات الأجنبية في الوقت الراهن، فقد بقيت مسيطرة على مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإن حاول البعض إخفاءها أو ادعى التخلص منها. فالنظرة إلى تعليم اللغة العربية، وترتيب مهاراتها، واختيار موادها، وتوزيع هذه المواد وتنظيمها، وأساليب تأليف الكتب، وطبيعة الدروس والحوارات والتدريبات داخل كل مادة، ووسائل التقييم؛ كل ذلك شاهد على بقاء الطريقة في الميدان من الناحية العملية. وسوف نتحدث عن أسباب ذلك في نهاية هذا البحث إن شاء الله.

النظريات المعرفية العقلانية

لم يكن الاهتمام بالنواحي المعرفية العقلانية، في مجال التعلم والتعليم بوجه عام، وفي مجال اكتساب اللغات وتعلمها وتعليمها بوجه خاص؛ وليد هذا العصر، بل كان المنهج السائد قبل ظهور النظريات النفسية واللغوية المعاصرة. وقد رأينا- في الجزء الأول من هذا البحث- كيف كان الوصفيون ينظرون إلى الدراسات اللغوية التقليدية وينقدونها بسبب صدورها عن تصورات عقلانية فلسفية.

لكن النصف الأول من القرن الميلادي الحالي شهد ظهور عدد من النظريات المعرفية التي تختلف عن النظريات المعرفية التي كانت سائدة قبل ظهور النظريات السلوكية، كنظرية التدريب الشكلي أو الملكات العقلية. من هذه النظريات المعرفية الحديثة: النظرية الكلية، (نظرية الجشتالت Gestalt Theory)[٦٦].

ترى هذه النظرية أن إدراك المتعلم يتجه إلى الكل، وأن هذا الكل ليس مجرد مجموع الأجزاء، بل هو نظام مترابط متسق مكون من أجزاء متفاعلة،

وهذا الكل سابق لأجزائه من الناحية المنطقية. والتعلم الحقيقي الذي لا ينطفىء- في إطار هذه النظرية- يعتمد على إدراك العلاقات بين الأشياء وفهمها، وإعادة تنظيمها، والاستفادة من الخبرات السابقة في تفسير المعلومات في مواقف التعلم الجديدة[٦٧].

من النظريات المعرفية الحديثة أيضاً النظرية البنائية (في علم النفس) لعالم النفس السويسري جان بياجيه Jean Piaget (١٨٩٦-١٩٨٠م) Piaget's Constructivism. اهتم بياجيه في نظريته بمراحل النمو عند الأطفال الذي يتبعه النمو المعرفي، ونبه إلى أن اختلاف هذه المراحل يتطلب تنويعاً في أساليب التعليم. كما أصرَّ على أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والتروي من خلال تنظيم المتعلم للمعلومات المتناثرة في البيئة أو في غيرها والاستفادة من ذلك في فهم وتفسير ما يلاحظه. أي إن بياجيه يعترف بضرورة التوازن؛ فيهتم بالعوامل الداخلية للمتعلم ولا يهمل دور العوامل الخارجية[٦٨].

فيما يتعلق باكتساب اللغة، يرى بياجيه أن الوظائف المعرفية تسبق النمو اللغوي، وأن اللغة بحد ذاتها لا تولد العمليات الفكرية، بل إن اللغة في نظره لا يمكن استعمالها الاستعمال الكامل ما لم تتكون العمليات الفكرية؛ لأن العمليات الفكرية هي التي تسمح باستغلال اللغة بكل قدراتها التمييزية. وبعبارة أخرى، فإن بياجيه يخضع الجانب اللغوي للجانب المعرفي[٦٩].

يتضح مما سبق أن علم النفس دار دورة كاملة وعاد مرة أخرى إلى الاهتمام بالنواحي المعرفية العقلانية بعد أن انصرف عنها فترة من الزمن إلى النواحي الحسية السلوكية[٧٠].

لقد رفضت النظريات المعرفية الجديدة أن التعلم يحدث نتيجة لمؤثرات

خارجية فقط، كما رفضت فكرة أن عقل المتعلم صفحة بيضاء تسطر عليها البيئة- طبيعية كانت أم تعليمية- ما تريد من أفكار، كما يعتقد السلوكيون. كما تؤكد على أهمية الدور الإيجابي الذي يسهم به المتعلم الذي يسيطر على عملية التعلم ويتحكم فيها بعقله؛ أي إن البيئة ليست هي المرجع في التأثير أو التحكم في نتيجة التعلم. فالعقل هو الذي يختار من بين المدركات الحسية والمثيرات ما يناسب حاجات المتعلم ورغباته، وهو الذي يصنف هذه المدركات ويربط بينها وبين الخبرات السابقة، ثم يحدد بناء على ذلك نوع الاستجابة الملائمة حسب الظروف المحيطة بالمتعلم[٧١]. هذه النظرة إلى دور العقل والتفكير في اكتساب اللغة وتعلمها هي أهم فارق بين المعرفيين والسلوكيين، وهي بداية الافتراق بين المدرستين؛ حيث يعتقد المعرفيون أن الخطأ الذي وقع فيه السلوكيون هو الافتراض بل الجزم بأن الإنسان يتعلم الأمور في الحياة العامة بنفس الطريقة التي يتعلم بها الحيوان؛ كالفئران والكلاب والخنازير، وأنواع من الطيور والأسماك، ثم تطبيق هذا المبدأ على تعليم الطلاب بوجه عام، وأخيراً على تعليم اللغات. كما أن هذه النظرة إلى دور العقل والتفكير في اكتساب اللغة قد أدت إلى ظهور نظريات لغوية اعتبرت ثورة على البنيوية والبنيويين وعلى السلوكية والسلوكيين.

النظريات الحديثة حول طبيعة اللغة واكتسابها

ظل المنهج البنيوي الوصفي مسيطراً على البحث اللغوي في الغرب حتى أواخر الخمسينات الميلادية من هذا القرن. كما ظل المنهج السلوكي هو المهيمن على الدراسات المرتبطة باكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها، سواء أكانت لغة أمّ، أمْ كانت لغة ثانية. وكان ينظر إلى هذين المنهجين،

البنيوي والسلوكي، على أنهما منهجان متكاملان من حيث النظرة إلى طبيعة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها، كما بينا في موضع سابق من هذا البحث.

لكن هذه الحقبة، التي استمرت فترة ليست بالقصيرة، ووصفت بأنها المرحلة العلمية؛ انتهت على يد واحد من أبناء البنيوية، أعلن الثورة عليها وعلى البنيويين، بعدما حذق المنهج العلمي على أيديهم، كما هاجم السلوكية والسلوكيين. ذلك هو اللغوي الأمريكي نوم تشومسكي أحد تلاميذ هاريس Zellig Harris الذي كان أيضاً رمزاً من رموز المدرسة البنيوية الشكلية.

أعلن تشومسكي عن آرائه في كتاب أصدره عام ١٩٥٧م بعنوان: البنى التركيبية Syntactic Stuctures، انتقد فيه المناهج اللغوية المعاصرة له بأنها مناهج قاصرة؛ بسبب نظرتها إلى اللغة على أنها تراكيب سطحية وأشكال مجردة من المعنى والعقل والتفكير. دعا تشومسكي في مقابل ذلك إلى البحث في التفسير والمعنى؛ لأن اللغة عمل عقلي يتميز به الإنسان عن الحيوان؛ ومن ثم فإن الهدف الأساس للنظرية اللغوية-في نظره-هو دراسة هذا الجانب العقلي من الإنسان والكشف عن قدراته اللغوية[٧٢].

وفي عام ١٩٦٥م أصدر تشومسكي كتاباً آخر بعنوان: أوجه النظرية النحوية Aspects of the Theoey of Syntax، ترجم فيما بعد إلى اللغة العربية. وهو كتاب لا يقل أهمية من حيث الاستقلالية عن الكتاب الأول. ثم أتبع ذلك بكتب ومقالات نشرها في المجلات اللغوية والنفسية واللغوية النفسية على مدى أربعين سنة، شرح فيها نظرياته وآراءه حول طبيعة اللغة وأساليب تحليلها واكتسابها[٧٣].

تشومسكي والنظرية التوليدية التحويلية

إن أبرز الملامح التي تميز منهج تشومسكي عن غيره من المناهج هو اهتمامه بالعقل، وتناوله القضايا اللغوية والنفسية ووضعها في إطار واحد بشكل لغوي معرفي عقلاني، يصعب على الباحث فيه التفريق بين ما هو لغوي ونفسي أو فلسفي. يبدو هذا التميز واضحاً في طرح تشومسكي قضايا لم تكن تطرح-عادة- في منهج واحد، لغوياً كان أو نفسياً؛ كقضية المعنى، والتفريق بين البنى العميقة والبنى السطحية، وبين الكفاية اللغوية والأداء اللغوي، والإبداعية في اللغة، والفطرة والكليات، وغيرها. فهذا المنهج مخالف مخالفة واضحة لمناهج معاصريه من البنيويين والسلوكيين الذين يركزون على شكل اللغة دون عمقها ومعناها، كما أنه مخالف من ناحية، ومكمل لمناهج سلفه من الفلاسفة والعقلانيين وأصحاب القواعد التقليدية من ناحية أخرى.

الحديث هنا عن تشومسكي هو حديث عنه باعتباره مؤسس مدرسة عقلانية لغوية نفسية، تطورت وتغيرت بعض ملامحها على يده أحياناً وعلى يد تلاميذه وأتباعه أحياناً أخرى[٧٤]. فعلى الرغم من دندنته حول قضايا معينة؛ كالمعنى، والبنى العميقة والسطحية، والكفاية والأداء، والإبداعية في اللغة، والفطرة والكليات، وغيرها من المصطلحات، فإنه غالباً ما يحرك أتباعه ويشد الأنظار إليه في نهاية كل عقد من الزمان بكتاب يحمل نظرية تبدو جديدة. وخير شاهد على ذلك كتاباه اللذان أشرنا إليهما قبل قليل: (التراكيب النحوية) و (أوجه النظرية النحوية) حيث أصدرهما في الخمسينات الميلادية، بالإضافة إلى كتب أخرى مثل كتاب: النظرية المعيارية Standard Theory الذي أصدره في الستينات، والنظرية المعيارية

الموسعة Extended Standard Theory الذي أصدره في السبعينات، ثم كتابه: نظرية التحكم والربط النحوي Governmment and Binding Theory الذي أصدره في الثمانينات الميلادية، كما يدور في الأوساط اللغوية الآن إشاعات حول تخليه عن فكرة البنية العميقة(٧٥).

والواقع أن آراء تشومسكي عن طبيعة اللغة وعن أهمية المعنى والتفكير في التحليل اللغوي لم تكن جديدة بل كانت إحياء لآراء المدرسة الفلسفية العقلانية التي كانت سائدة في القرن السابع عشر الميلادي، التي كان من أشهر أعلامها الفيلسوف ديكارت الذي تأثر به تشومسكي شخصياً. لهذا كانت آراء تشومسكي ذات طابع مميز تجمع بين القضايا الفلسفية واللغوية والنفسية؛ حيث حاول إثبات أن علم اللغة جزء من علم النفس المعرفي Cognitive Psychology، وركز على هذا المبدأ في كثير من كتاباته، وبخاصة في كتابه: اللغة والعقل Language and Mind الذي صدر عام ١٩٦٨م، وكتابه: القواعد والتمثيلات Rules and Represention الذي صدر عام ١٩٨٠م(٧٦). وبهذا يمكن أن نفهم نظرته الخاصة إلى اللغة الإنسانية؛ التي يرى أنها هي المفتاح لمعرفة عقل الإنسان وتفكيره. فالإنسان يختلف عن الحيوان بقدرته على التفكير والذكاء، وبقدرته على اللغة التي هي أهم الجوانب الحيوية في نشاط الإنسان. وليس من المعقول أن تكون اللغة بهذه الأهمية ثم تتحول إلى مجرد تراكيب شكلية مجردة من المعنى، كما يرى الوصفيون والسلوكيون(٧٧).

النظرية التوليدية التحويلية واكتساب اللغة الأم

تعتبر النظرية التوليدية التحويلية Transformatioal Generative Theory، التي وضع أسسها نوم تشومسكي واقترنت باسمه؛ أبرز نظرية

لغوية معاصرة، تمثل النمط العقلاني المعرفي، وتعالج قضايا اللغة واكتسابها وعلاقتها بالعقل والمعرفة الإنسانية. لقد أقام تشومسكي نظريته هذه على أساس أن اللغة مكون من مكونات الإنسان، ونتاج عقلي خاص به؛ يتميز بها عن غيره من المخلوقات كما يتميز بالذكاء والقدرة على التفكير. لهذا رفض النظرة الظاهرية الشكلية للغة، كما هي عند البنيويين الوصفيين، واعتبرها ناقصة لا تعالج إلا جزءاً بسيطاً من هذه الظاهرة المعقدة(٧٨). لقد ذهب تشومسكي إلى أبعد من هذا حين ادعى أن أنصار المدرسة البنيوية الشكلية لم يقدموا نظرية لغوية بالمعنى الصحيح؛ لأن أي نظرية- في اعتقاده- لا يمكن أن تبنى على الكلام الفعلي مهما بلغ حجم العينة من الكلام الذي تجرى عليه الدراسة. وهو بهذا يحاول هدم أهم أساس قامت عليه النظرية البنيوية الشكلية، وهو الجانب الشفهي المنطوق من اللغة(٧٩).

اهتم تشومسكي في هذه النظرية بالقواعد التي عرفها بأنها نظام قائم بشكل ضمني في عقل الناطق باللغة، يكتسبه غالباً في مرحلة الطفولة. وبناء على هذا المفهوم للقواعد فإن أي ناطق بلغة معينة يستطيع أن يفهم أي جملة أو عبارة بهذه اللغة حتى ولو لم يسبق له أن سمعها أو تدرب عليها. أطلق تشومسكي على هذه المعرفة الضمنية بقواعد اللغة: الكفاية اللغوية Competence، التي تختلف عما سماه: الأداء اللغوي Performance. هذه القواعد التي اهتم بها تشومسكي تشمل عنده النحو والصرف والأصوات والمعاني، لكنه ركز من الناحية العملية على القواعد النحوية الصرفية بشكل خاص؛ لأنها في نظره الأصل والأساس الذي تقوم عليه القواعد الصوتية ويعتمد عليه المعنى.

يرى تشومسكي أن هدف أي نظرية لغوية يجب أن يكون التوصل إلى معرفة هذه القواعد في عقل الناطق باللغة، أي جميع القواعد اللغوية التي تكون الأساس والتي تمكن أصحاب لغة معينة من توليد أو ابتكار جميع الجمل الصحيحة في تلك اللغة، وتمنعهم من توليد أي جملة غير صحيحة. للوصول إلى هذه المعرفة اعتبر تشومسكي أن الجملة هي الأساس في بناء اللغة والتحليل اللغوي، واستعان في تحليلاته بمصطلحات ورموز وأدوات من بعض العلوم الأخرى كالرياضيات والمنطق؛ بهدف الوصول إلى القواعد الصحيحة من غير حاجة إلى استعمال مصطلحات القواعد المتعارف عليها تقليدياً، والتي كثيراً ما تقود- في نظره- إلى اللبس والخطأ[٨٠]. لقد تناول تشومسكي في نظريته هذه عدداً من القضايا اللغوية النفسية التي اعتبرها ضرورية وأساسية لفهم طبيعة اللغة، وأساليب تحليلها، وعملية اكتسابها، ومظاهر أدائها. وقد أشرنا إلى بعض من هذه القضايا في مواضع متفرقة من هذا البحث. ونعود الآن إلى الحديث عنها بشيء من التفصيل.

أولاً: البنى العميقة والبنى السطحية

من أهم القضايا التي أخذها تشومسكي على البنيويين في التحليل اللغوي، وبدأ بها هجومه على منهجهم في وقت مبكر؛ الاهتمام بسطح اللغة دون عمقها. ذلك أن التعامل مع البنية السطحية للغة Surface Structure لا يقدم في نظره شيئاً، ولا يعتبر علماً؛ لأنه لا يفسر شيئاً، ولكن الأهم هو أن نصل إلى البنية التحتية أو العميقة للغةDeep Structure؛ إذ من خلالها نصل إلى قوانين الطبيعة البشرية.

إن تفريق تشومسكي بين البنية العميقة نابع من فلسفته العقلانية العامة

ونظرته إلى الإنسان باعتباره مخلوقاً يختلف عن سائر المخلوقات، بل يتميز بميزات كثيرة من أهمها : اللغه والذكاء، والقدرة على التفكير. وإذا كانت اللغة بهذه الأهمية فليس من المعقول أن تقتصر في تحليلها ووصفها على سطحها، كما هو بمقاييس المنبه والاستجابة، ونعامل الإنسان باعتباره حيواناً أو طيراً أو آلة، ونغفل جانب المعنى ودور العقل في هذه الظاهرة العجيبة[٨١].

فالبنية العميقة للجملة، أو الباطنية كما يطلق عليها أحياناً، يمكن تعريفها بأنها مفهوم تجريدي معنوي للتمثيل النحوي للجملة، أو هي : المستوى الضمني التحتي للتنظيم البنائي الذي يحدد جميع العوامل التي تتحكم في ترجمة الجملة وفهم معناها؛ لأن العلاقات المعنويه بين أركان الجملة، في هذا المستوى، واضحة ومفهومة[٨٢]. والبنية السطحية هي المرحلة الأخيرة في التشكيل النحوي لبناء الجملة بعد تطبيق قوانين تحويلية معينة على بنيتها الباطنية، وهي الشكل الظاهري الصوتي الذي ننطقه ونسمعه أو نقرأه[٨٣]. فالبنية العميقة إذن هي تلك البنية التي اشتقت منها الجملة أساساً، أما البنية السطحية فهي تلك البنية التي تبدو فيها الجملة بصورتها الحالية.

إن تحليل هذا المستوى العميق من الجملة يمكن أن يقدم لنا معلومات تساعدنا على فهم المعنى الحقيقي لجمله ما، يحتمل تركيبها الظاهري أكثر من معنى، لايمكن تحديد واحد منها بدون تحليل البنية العميقة. ففي قولنا: ظُلْمُ الموظف مُشْكلةٌ، لا نستطيع أن نحدد من خلال الشكل الظاهري فقط لهذه الجملة ما إذا كان الموظف ظالماً أو مظلوماً. في هذه الحالة لابد من العودة إلى السياق الذي قيلت فيه هذه الجملة.

والعلاقات بين البنية العميقة والبنية السطحية هي التي تحدد معنى الجملة، تلك العلاقة التي يتم تنظيمها بواسطة قوانين تحويلية؛ إجبارية أو اختيارية إلى بنية سطحية . يطلق على هذه العلاقة بين البيتين تحويلاً Transformation ؛ لهذا سمي النحو في ضوء هذه النظرية بالنحو التحويلي Transformationai Grammar أو النحو التوليدي التحويلي Transtormationai- Generative Grammar ، ويقصد به عملية إنتاج الجمل بواسطة سلسلة من القواعد التحويلية Transformationai Ruies ، أي تحويل البني العميقة إلى بنى سطحية ، ثم تحليل البنى السطحية[٨٤] .

ننبه هنا إلى أن الحديث عن القوانين التحويلية يحتاج إلى بحث مستقل، لكن حسبنا في هذا المقام الإشارة إلى أهمية هذه القوانين في هذه النظرية[٨٥].

كما ننبه إلى أن النحاة العرب، وإن لم يكونوا تحويليين بالمفهوم الاصطلاحي المعاصر، فإنهم لم يغفلوا كثيراً من هذه الجوانب تحت عناوين مختلفة مثل توحد المعنى وتعدد المبنى أو العكس، خاصة في قضايا الإعراب الذي هو فرع المعنى[٨٦] .

ثانياً : الإبداعية في اللغة

من أهم القضايا في النظرية التوليدية التحويلية التأكد على صفة الإبداعية في اللغة كإحدى الصفات الأساسية التي تتصف بها اللغات الإنسانية بصورة مشتركة، والتي تميزها عن غيرها من اللغات المصطنعة، وعن بعض أشكال الاتصال لدى بعض المخلوقات الأخرى . والمقصود بالإبداعية في اللغة هنا : قدرة الإنسان الناطق بلغة معينة على فهم عدد غير محدود من العناصر اللغوية في لغته وإنتاجه والحكم عليها من حيث الصحة والخطأ، ولو لم يسمعها من قبل أو يتدرب على استعمالها . هذه القدرة تتكون لدى الإنسان

من خلال معرفته الفطرية بقواعد محدودة في لغته . ومن هنا جاءت تسمية هذه النظرية بالتوليدية ؛ فقد أشار تشومسكي إلى أن الهدف من دراسة اللغة هو الوصول إلى وصف تلك الوسيلة التي يستطيع بواسطتها الناطق بلغة معينة أن يولد أو يبتكر جملاً، فضلاً عن فهمها، ولو لم يسمع بها من قبل . يعتقد تشومسكي أن أغلب ما يتلفظ به الإنسان كلام متجدد يحمل أفكاراً متجددة، ولا يمكن اعتباره ترديداً لما سبق أن سمعه[٨٧] .

من هنا يمكن اعتبار مسألة الإبداعية في اللغة نقطة افتراق بين المدرسة العقلانية المعرفية والسلوكية الحسية، وإيذاناً ببدء الصراع بين علم النفس السلوكي وعلم النفس المعرفي فيما يتعلق باللغة . وقد بدا هذا الصراع واضحاً في نقد تشومسكي لكتاب سكينر : السلوك اللغوي، وهجومه العنيف على النظرة السلوكية لاكتساب اللغة تلك النظرة التى وصفها بأنها عاجزة عن تفسير كثير من الظواهر اللغوية والمشكلات التي تبرز أثناء تعلم اللغة وتقديم حلول لها[٨٨] .

ثالثاً : الكفاية اللغوية والأداء اللغوي

يرتبط بقضية الإبداعية في اللغة قضية أخرى لاتقل أهمية عن سابقتها، بل هي حجر الزاوية في نظرية تشومسكي، تلك هي التفريق بين الكفاية اللغوية Competence والأداء الكلامي Performance . تأتي أهمية التفريق بين الأداء والكفاية في هذه النظرية من تأكيد تشومسكي في معظم كتاباته على أن البحث في اللغة ينبغي أن يسخر للكشف عن هذه الكفاية ولا يعتمد على الأداء الكلامي، كما يرى البنيويون .

والكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن الناطق باللغة . أما الأداء الكلامي فهو الاستعمال الفعلي الآني لهذه

المعرفة في الفهم والكلام والكتابة . أي إن الكفاية اللغوية حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي الذي يجب أن يكون انعكاساً لها لكنه قد ينحرف عن هذه المعرفة لأسباب عارضة كالتعب والمرض وزلة اللسان أو القلم[٨٩] .

إن هذا الاحتراز المتمثل في وصف الأداء بانحرافه أحياناً عن الكفاية على الرغم من كونه انعكاساً لها، مسألة منهجية عقلية منطقية تذكرنا بتأثر تشومسكي ببعض الآراء العقلية الفلسفية . أما كيف تكتسب هذه الكفاية، التي هي في الحقيقة اكتساب اللغة ذاتها، فيرى تشومسكي أن الطفل الذي ينشأ في بيئة لغوية معينة يكتسب هذه المعرفة بالفطرة من غير حاجة إلى تعلم قواعد اللغة بصورة نظرية مباشرة[٩٠] . هذه الفطرة هي ماسوف نتحدث عنه في الفقرة الآتية .

رابعاً : الفرضية الفطرية

أصبحت المعرفة الفطرية عند تشومسكي قضية أساسية أطلق عليها فيما بعد : الفرضية أو النظرية الفطرية Nativizatation Theory ، كما يطلق عليها أحياناً : الاتجاه الفطري في اكتساب اللغة . يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اللغة فطرة لدى الإنسان خاصة به دون سائر المخلوقات، وأن اكتسابها قدرة مغروسة فيه منذ الولادة، وأن أي طفل يولد في بيئة بشرية معينة سوف يكتسب لغة هذه البيئة بغض النظر عن مستواه التعليمي والاجتماعي ، مالم يكن مصاباً بإعاقة شديدة عقلية كانت أو جسمية، تحول بينه وبين سماع اللغه أوفهمها أو استعمالها . وهذا يعني أن اللغة في ضوء هذا الاتجاه ليست سلوكاً يكتسب بالتعليم والمران والممارسة فحسب، كما يعتقد السلوكيون[٩١].

إن المادة اللغوية أو الدخل اللغوي Linguistc Input ، وهو ما يتلقاه

الطفل في بيئة اللغة من كلام بهذه اللغة؛ هو المادة التي تشكل بناء لغته . لكن هل يغطي هذا الدخل جميع أشكال اللغة وتراكيبها الممكنة ؟ وهل يسمع الطفل جميع هذه الأشكال والتراكيب وتترد على سمعه ويحفظها ليستعملها أو يقيس عليها ؟ يجيب اللغويون الفطريون - بمن فيهم تشومسكي - على هذا السؤال بالنفي؛ حيث يرون أن هذا الدخل لايغطي جميع الأشكال الممكنة في اللغة؛ أي إن ما يتلقاه الطفل في مرحلة بناء اللغة أقل بكثير مما يكتسبة وينتجه، وهذا ماعبر عنه تشومسكي بقدرة الطفل على إنتاج جمل وتراكيب لم يسمع بها من قبل . إن هذه المادة اللغوية التي يتعرض لها الطفل، مهما بلغ حجمها ، غير كافية لبناء لغته الأم - في نظر كثير من اللغويين العقلانيين - وإن الفجوة كبيرة بين الخبرة اللغوية والقدرة اللغوية . هذه الفجوه هي التي أطلق عليها تشومسكي في معظم كتاباته : المسألة / المشكلة المنطقية في اكتساب اللغة[٩٢] The Logicai Probiem of Language Acquisition ، تتلخص هذه المسألة، كما يعرضها تشومسكي ، في أن أي إنسان يترعرع في بيئة معينة يكتسب لغة هذه البيئة بقواعدها؛ الصوتية والصرفية والنحوية، ويعرف قوانينها الاجتماعية، ويتقن أساليبها الذرائعية . يكتسب الإنسان هذه اللغة مهما بلغت من التعقيد؛ من غير حاجة إلى تعليم منظم، ولاتوجيه من قبل والديه أو مربيه أو معلميه[٩٣] .

إذا كان الدخل اللغوي محدوداً بحيث لايغطي جميع عناصر اللغة التي يكتسبها الإنسان ويتقنها في وقت قصير نسبياً، وقد لايذهب الطفل إلى المدرسة ليتلقى دروساً في القواعد، ولايعتمد في بيته على مايعرف بالدليل السلبي في اكتساب اللغة Negative evidence عندما يقع في الخطأ؛ أي لايصحح خطؤه، ولايستفيد من هذا التصحيح إن حصل - إذا كان الأمر كذلك فكيف يتم اكتساب اللغة إذن؟[٩٤] يجيب تشومسكي وغيره من أتباع هذا الاتجاه على هذه الأسئلة في الفقرة الآتية .

خامساً : أداة اكتساب اللغة

إن حل هذه المسألة المنطقية ، أي هذا الفراغ بين الخبرة اللغوية أو الدخل اللغوي والقدرة اللغوية، في رأي تشومسكي ومناصريه، يكمن فيما أطلق عليه القواعد الكلية الفطرية The Innate Universal Grammar، وهو الملكة العقلية المنظمة التي بواسطتها يتوصل الإنسان إلى معرفة القواعد اللغوية من غير حاجة إلى دراسة هذه القواعد دراسة نظرية تقليدية . يتحكم في هذه القواعد الفطرية جهاز وهمي يتصور وجوده في المخ البشري في صورة صندوق أسود أطلق عليه تشومسكي : أداة اكتساب اللغة Language Acquisition Device (LAD) . لهذه الأداة سمات كثيرة نذكر منها :

١ - أنها خاصة بالبشر بغض النظر عن تفاوت مستوياتهم في الذكاء والتعليم .

٢ - أنها تبدأ في مرحلة مبكرة جداً؛ منذ الطفولة حتى السنة الحادية عشرة تقريباً، وتخضع لسمات كلية عالمية تتشابه فيها جميع اللغات .

٣ - أنها تساعد الطفل على معالجة الدخل اللغوي الذي يتلقاه من البيئة وفهم نظامه لا ستخلاص قواعد اللغة منه[٩٥] .

٤ - القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة .

٥ - القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجرى تهذيبها فيما بعد .

٦ - معرفة أن نوعاً من النظام اللغوي هو الممكن وأن أنواعاً أخرى غير ممكنة .

٧ - القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط مما يتوفر أمامه من مواد[٩٦] .

لكن آراء تشومسكي الفطرية لم تسلم من النقد، وبالتحديد تلك التي

أطلق عليها أداة اكتساب اللغة (LAD)، خاصة من علماء اللغة التطبيقيين، أبرزهم روبرت لادو Robert Lado الذي هاجم هذا الرأي بشدة وبين أن نقاط الضعف عند تشومسكي تبدو من خلال أمرين أساسيين:

الأول: الادعاء بأن اكتساب اللغة الأم أمر سهل لا يحتاج إلا إلى الحد الأدنى من الدخل اللغوي. يرى لادو أن في هذا الاعتقاد سذاجة وتبسيط للأمور ومغالطة للواقع اللغوي. فالطفل - كما يرى لادو - يبذل جهداً جباراً في اكتساب لغته الأم، كما أن الناس يتفاوتون في مستواهم اللغوي حسب مستوياتهم الثقافية والاجتماعية. ولتأييد رأيه يعقد لادو مقارنة بين الشعوب التي تعلم لغاتها الأم لأطفالها في المدارس الرسمية، والشعوب البدائية التي تعتمد على اللغة الشفهية؛ حيث تختلف مستويات الأطفال اللغوية في الحالتين.

الثاني: قياس اكتساب الأجنبي لغته على اكتساب الطفل لغته الأم، وهي - كما يقول لادو - مغالطة واضحة للواقع؛ فالبالغ يختلف عن الطفل من نواح عديدة أهمها: الخلفية اللغوية التي يأتي بها إلى ميدان تعلم اللغة الثانية، والسن، والنضج اللغوي والعقلي. يستشهد لذلك بأن الغالبية من الدارسين يفشلون في اكتساب اللغة الثانية بعكس الأطفال. كما ينبه لادو إلى أن تشومسكي وأضرابه ممن يعتقدون بالاتجاه الفطري ويعقدون مقارنة بين اكتساب البالغ اللغة الثانية واكتساب الطفل لغته الأم، ربما ينسون المعاناة التي يمر بها كل فرد في اكتسابه لغته الأم[٩٧].

الواقع أن لادو في هجومه هذا تجاهل موقف تشومسكي الواضح، الذي صرح به في كثير من كتاباته ومحاضراته، والذي أشرنا إليه في موضع آخر من هذا البحث، وهو أن اكتساب اللغة الثانية أو تعلمها أمر معقد يصعب

تفسيره في ضوء النظريات والآراء في اكتساب الطفل لغته الأم. وعلى الرغم من بعض الانتقادات التي وجهت أخيراً إلى الاعتقاد بوجود هذه الأداة في المخ البشري؛ فإن المبدأ الذي بنيت عليه هذه الفرضية يبقى سليماً، وهو وجود شيء ما داخل المخ البشري يوجه عمليات اكتساب اللغة[٩٨].

إن تفسير اكتساب اللغة تفسيراً فطرياً، وافتراض وجود أداة توجه هذا الاكتساب؛ ما هو في الحقيقة إلا نتيجة تطبيق تشومسكي نظرية القواعد الكلية/ العامةUniversal Grammar، التي نادى بها في كتبه ومحاضراته ومقالاته المتناثرة؛ على اكتساب اللغة، هذه القواعد هي ما سوف نتحدث عنه في الفقرة الآتية.

سادساً: القواعد الكلية (العامة/ العالمية)

يمكن تعريف القواعد الكلية بأنها: مجموعة من القواعد والمبادىء والقوانين العامة التي تشترك فيها معظم لغات العالم، ولا تختص بها لغة معينة. تشتمل هذه القواعد على مجموعة القضايا والمفاهيم التي توجد لدى الأطفال وتنمو معهم بصورة متشابهة مهما اختلفت لغاتهم وثقافاتهم. أي إن هذه القواعد تحتوي على المبادىء والقوانين الثابتة القائمة في العقل الإنساني التي لا تتغير بتغير الجنس البشري أو لغته أو ثقافته؛ لهذا فإن اكتساب هذه القواعد قدرة فطرية لدى كل شخص سوي، مهما كانت لغته الأم أو ثقافته أو مستواه[٩٩].

لم يكن تشومسكي أول من تحدث عن نظرية القواعد الكلية، بل كتب عنها اللغوي الأمريكي يوسف جرينبرج Joseph Greenberg (١٩١٥م)؛ حيث نشأت عندهما نتيجة البحث فيما يعرف بالكليات اللغوية Linguistic Universals. لكن هذين العالمين انتهجا أسلوبين مختلفين للوصول إلى

القواعد الكلية، يمثل كل أسلوب طريقة من طرائق البحث اللغوي للوصول إلى وصف هذه القواعد.

الأولى: الطريقة التي استعمالها جرينبرج وأنصاره في هذا الاتجاه. وهي طريقة تقوم على التعرف على القواعد العامة بواسطة فحص ودراسة عدد كبير من اللغات المنتمية إلى فصائل لغوية مختلفة بهدف الوصول إلى السمات العامة التي تشترك فيها هذه اللغات، أطلق جرينبرج على هذه القواعد التصنيف النوعي العام Typological Universals، ويقصد به تصنيف اللغات على أساس من الاختلاف والتشابه في السمات، لا على أساس الفصائل اللغوية أو التقسيمات الجغرافية. وفي البحث عن الاختلاف والتشابه بين لغات العالم، ومن ثم بناء هذه النظرية، انتهج جرينبرج أسلوب التأكد من وجود مجموعة من الظواهر اللغوية واطرادها في معظم لغات العالم. من هذه الظواهر الفرضية القائلة بأن وجود ظواهر معينة في لغة ما يقتضي منطقياً وجود ظواهر أخرى مصاحبة، وانعدامها يقتضي انعدامها. فقد حاول، على سبيل المثال، التأكد من القول بأن أي لغة يبدأ ترتيب جملتها الأساسية بالفعل فالفاعل فالمفعول لا بد أن تحتوي على حروف جر، فكانت النتيجة إيجابية[١٠٠].

الثانية: الطريقة التي انتهجها تشومسكي؛ وتتلخص في التعرف على القواعد العالمية عن طريق البحث بعمق في قواعد لغة واحدة واستخلاص قواعدها ومبادئها الأساسية المجردة. وقد خلص تشومسكي إلى أن قواعد أي لغة تنقسم قسمين: قواعد أساسية Core Grammar؛ وهي القواعد التي تشترك فيها اللغة المدروسة مع معظم لغات العالم، وقواعد هامشية Peripheral Grammar؛ وهي القواعد الخاصة بتلك اللغة والتي لا توجد في معظم اللغات. وقد أطلق على النوع الأول Unmarked Rules؛ أي: القواعد

غير المميزة أو غير الموسومة، وعلى النوع الثاني Marked Rules ؛ أي: القواعد المميزة أو الموسومة. وسوف نرى فيما بعد-إن شاء الله-أن هذا التقسيم إلى قواعد مميزة وأخرى غير مميزة له أهميته ودلالته في الحديث عن اكتساب اللغة. لكن يكفي أن نشير هنا إلى أن تشومسكي ربط القواعد الأساسية بما أسماه بالقواعد العامة Universal Grammar، وربط القواعد الهامشية بالقواعد الخاصة بلغة معينة[١٠١].

على الرغم من تقارب الاتجاهين في الهدف والنتيجة فإن الفرق بينهما يكمن في الأسلوب والمنطلق؛ حيث ينطلق تشومسكي من النظرية ليؤيدها بالمادة اللغوية، في حين ينطلق جرينبرج من المادة اللغوية ليصل إلى النظرية.

الاتجاه المعرفي والفرضية العامة في اكتساب اللغة

لقد بينا أن اللغة في منهج تشومسكي وأتباعه من العقلانيين ليست سلوكاً لغوياً ظاهرياً فحسب، لكنها نظام من القواعد عميق ومعقد يقود الدارس إلى فهم وإنتاج عدد غير محدود من الجمل التي لم يسمعها من قبل، كما بينا أن النحو في هذا المنهج ليس دراسة مجموعة نماذج من الجمل في لغة من اللغات بل هو نظام قائم في عقل ابن اللغة يكتسب منذ الطفولة، وأن مهمة النظرية اللغوية هي الكشف عن هذا النظام الذي أطلق عليه الكفاية اللغوية في مقابل الأداء اللغوي. إن نظرة تشومسكي هذه لا تعني رفض كل النظريات والآراء المرتبطة بالبنيوية، أو التي تؤمن بنظرتها إلى طبيعة اللغة، وأساليب تحليلها، وتفسير اكتسابها وتعلمها وتعليمها.

وإن أبرز النظريات النفسية التي رفضها تشومسكي هي النظرية الحسية السلوكية، تلك النظرية التي تفسر اكتساب اللغة على أساس من المثير

والاستجابة والتعزيز والمحاكاة وغيرها من المصطلحات التي تنظر إلى السلوك الإنساني نظرة شكلية آلية، أو حيوانية في أحسن الأحوال. لقد ذكرنا في موضع سابق أن تشومسكي هاجم هذه النظرية هجوماً عنيفاً وأنه خص سكينر بقدر كبير من هذا الهجوم، وبخاصة كتابه: السلوكي اللغوي Verbal Behavior [١٠٢].

وقد أشرنا إلى أن البديل- في رأي تشومسكي وأتباعه-لتفسير السلوكيين لاكتساب اللغة لدى الأطفال هو الفرضية أو النظرية الفطرية Nativization Theory، وهي إحدى نتائج تطبيق تشومسكي نظرية القواعد العامة Universal Grammar، التي نادى بها في كتبه ومحاضراته ومقالاته المتناثرة التي تمثل في معظمها ثورة على آراء المدرسة السلوكية، خاصة ما يتعلق منها باكتساب اللغة.

إن الحديث عن الفرضية العامة في اكتساب اللغة The Universal Hypothesis in Ianguage acquisition الأم أو الثانية- هو في الحقيقة حديث عن العوامل الداخلية، كالعوامل الفطرية والعقلية المعرفية وغيرها، في مقابل الحديث عن العوامل الخارجية التي يمثلها الدخل اللغوي.

فالمؤيدون لهذه الفرضية يرون أن الدخل اللغوي، سواء بمفرده أو معضوداً بعوامل معرفية غير لغوية- غير كاف في تفسير اكتساب اللغة، ويؤكدون على الدور الأساس للفطرة اللغوية والقواعد الكلية[١٠٣]. وقد تحدثنا عن القواعد الكلية في موضع سابق من هذا البحث، ونذكر هنا بأن الفرضية العامة في اكتساب اللغة جاءت نتيجة تطبيق قوانين القواعد الكلية في الدرس اللغوي على اكتساب اللغة. فما هي فرضية القواعد العامة في اكتساب اللغة؟

يمكن تعريف هذه الفرضية بأنها: فرضية من فرضيات اكتساب اللغة ترى أن اكتساب اللغة مقنن بنفس الطريقة التي تبنى عليها قواعد اللغة العامة؛ أي إن الخصائص اللغوية العامة تؤثر على الطريقة التي تكتسب بها اللغة الخاصة (المعينة). هذا يعني أن الذي يقرر طريقة اكتساب اللغة هو البناء اللغوي العام أو العالمي، لا العوامل العقلية العامة ولا قواعد اللغة الخاصة[١٠٤].

يتضح من هذا التعريف أنه مبني على شرح تشومسكي لأساسيات نظريته الفطرية في اكتساب القواعد العامة؛ حيث يعتقد أنه في غياب هذه الأساسيات لا يمكن للطفل أن يكتسب لغته الأم. ويستدل على ذلك بأن كمية الدخل اللغوي الذي يتلقاه الطفل في مرحلة اكتساب اللغة قليلة إذا ما قيست بالكمية اللغوية التي يكتسبها؛ أي إن هذا الدخل لا يغطي جميع جوانب اللغة. كما يستدل على ذلك بأن الطفل لا يتلقى من والديه دروساً في القواعد ولا تصويباً للأخطاء اللغوية التي يقع فيها، ولو وجد شيء من هذه التصويبات فهو نادر لا يغطي جميع عناصر اللغة[١٠٥].

بناء على هذه المعطيات يخلص تشومسكي إلى أنه لا بد إذن من مبادىء أو أساسيات عقلية لغوية تحكم هذا الاكتساب الذي يسير بطريقة رائعة ومنتظمة، ولا يحتاج الإنسان فيه إلا إلى حد أدنى من الدخل اللغوي وحد أدنى من الذكاء. هذه الأساسيات، كما يقول تشومسكي، لا بد أن تكون عامة في جميع اللغات وعند جميع شعوب العالم؛ بدليل أن أي طفل في العالم يكتسب بل يسيطر على لغته الأم بطريقة عادية وفي زمن قياسي، ما لم يكن مصاباً بعاهات عقلية أو خلقية تمنع حدوث ذلك. ويضيف تشومسكي أن الناطق باللغة يستطيع، بمساعدة هذه القواعد العامة، وبقدر محدود من الدخل اللغوي، أن ينتج عدداً غير محدود من التراكيب اللغوية وأن يحكم

عليها بالصحة أو الخطأ. نذكر بأن تشومسكي لا يؤكد على أهمية العلاقة بين القواعد العالمية واكتساب اللغة الأم فحسب، بل يعتقد ضرورتها؛ حيث يرى أنها الحل الوحيد لما سماه بالمسألة أو المشكلة المنطقيةLogical Problem في اكتساب اللغة. لكن ما المقصود بالمسألة المنطقية؟

تتلخص هذه المسألة، كما يصورها العقلانيون المعرفيون، في أن الطفل يتوصل إلى قواعد لغته بنفسه من غير حاجة إلى من يميز له القواعد الصحيحة من القواعد الخاطئة؛ حيث يضع الفروض بناء على الدخل اللغوي الذي يتلقاه من بيئته، ثم يختبر هذه الفروض معتمداً على مزيد من الدخل. وقد بُنيَت هذه المسألة على مسألة أخرى، يكاد يجمع عليها المعرفيون وهيَ أن الدخل اللغوي الذي يتلقاه الطفل في مراحل الاكتساب لا يغطي جميع عناصر اللغة، وأن الطفل لا يتلقى تصويبات لغوية من الآخرين عندما يقع في الخطأ، وإن حدث شيء من هذه التصويبات فإنه لا ينتبه إليه. إذا كان الأمر كذلك فلا بد إذن من وجود عامل آخر يمنع الطفل من الوقوع في الافتراضات الخاطئة حول اللغة. يرى تشومسكي أن هذا العامل هو شيء داخلي أو بيولوجي يقود الطفل إلى استنتاج قواعد اللغة، ويمنعه من الافتراضات الخاطئة والتخبط العشوائي في الوصول إلى تلك القواعد. هذا العامل، كما يرى تشومسكي، هو الفطرة اللغوية التي تتحكم فيها القواعد العامة (الكلية) بواسطة ذلك الصندوق الوهمي الأسود الذي يفترض وجوده في المخ البشري، الذي أطلق عليه: أداة اكتساب اللغة[١٠٦]. أما كيف يكتسب الطفل القواعد العامة، وما هي القواعد التي تكتسب أولاً وما هي القواعد التي تكتسب لاحقاً؟ فهذا يتطلب العودة إلى الحديث عن قانون القواعد غير الموسومةUnmarked Rules في مقابل القواعد الموسومةMarked Rules.

يُعرّف اللغويون القواعد غير الموسومة (غير المعلّمة) بأنها تلك القواعد الطبيعية البسيطة(غير المعقدة) التي يشترك فيها معظم لغات العالم. هذه القواعد، كما يرى أصحاب هذا الرأي، تكتسب أولاً، ولا تحتاج إلا إلى حد أدنى من التعرض للغة (الدخل اللغوي) بل إن الطفل لا يحتاج إلى دليل على وجودها في اللغة، أما القواعد الموسومة (المعلمة) فهي تلك القواعد المعقدة وغير الطبيعية، والتي لا توجد في معظم لغات العالم، بل في عدد محدود منها[١٠٧]. يتوقع أصحاب هذا الرأي بأن هذه القواعد صعبة الاكتساب، بل لا تكتسب إلا في مراحل لا حقة، ولا يتم ذلك إلا بعد تعرض الطفل لكمية كبيرة من الدخل اللغوي، وتأكده من تواتر هذه القواعد بعينها في اللغة المكتسبة.

بناء على التفريق بين هذين النوعين من القواعد، فإن دارس اللغة العربية مثلاً لا يحتاج إلى دليل لإثبات وجود علامات (مورفيمات) للجمع في اللغة العربية، ولا إلى إثبات وجود علامات تفرق بين صيغ الأفعال في الأزمنة المختلفة: المضارع والماضي والأمر؛ لأنه يعلم بوجودها بحكم الفطرة والقواعد العالمية، لكنه قد يحتاج إلى معرفة كيفية صياغتها. في مقابل ذلك يحتاج الدارس أولاً إلى دليل على وجود علامات الإعراب والتثنية في العربية، ثم يحتاج إلى وقت طويل وجهد مرير في فهمها فضلاً عن استعمالها بشكل سليم. بل ذهب البعض إلى أبعد من ذلك عندما أكد أن الطفل لديه القدرة على الوصول بنفسه إلى وجود بعض القواعد العالمية بناء على إدراكه لوجود ظواهر أخرى. فمعرفة الطفل بأن بناء الجملة الأساسية في اللغة المكتسبة هو الفعل فالفاعل فالمفعول كاف لإدراك ضرورة وجود حروف الجر في هذه اللغة[١٠٨].

الفرضية العامة في اكتساب اللغة الثانية

المعروف أن تشومسكي، رائد هذا الاتجاه، طرح هذه الفرضية وناقشها وأكد على أهميتها في مجال اكتساب الطفل لغته الأم، ولم يبحث في قضايا اكتساب اللغة الثانية. بل إن كتاباته المبكرة حول هذه القضية تدل على إيمانه بأن اكتساب اللغة الثانية يختلف عن اكتساب اللغة الأم. يعلل ذلك بأن عمليات اكتساب اللغة الثانية أكثر تعقيداً من عمليات اكتساب اللغة الأم؛ لأن دارس اللغة الثانية-في نظره-يستعين بقدرات عقلية تختلف عن تلك المستعملة في اكتساب اللغة الأم، بل كان يذهب إلى ما هو أبعد من هذا؛ حيث يرى أن دراسة اللغة الثانية لا تدخل في نطاق القواعد العامة التي نادى بها. ولعل هذا كان نتيجة إيمانه في ذلك الوقت بما يعرف بفرضية الفترة الحرجة Critical Period Hypothesis في اكتساب اللغة. والمقصود بفرضية الفترة الحرجة هو الاعتقاد بوجود فترة زمنية محدودة من عمر الطفل يكون اكتساب اللغة فيها أسهل من أي فترة أخرى، هذه الفترة الحرجة تبدأ من السنة الثانية من عمر الطفل وتمتد عند كثير من الباحثين إلى الثانية عشرة أو الثالثة عشرة[١٠٩].

يضاف إلى هذا السبب سبب آخر هو نظرة تشومسكي للعلاقة بين النمو واكتساب اللغة التي جعلته يفرق بين اكتساب الطفل لغته الأم واكتساب البالغ اللغة الثانية؛ أي إن نمو الطفل اللغوي يواكب نموه العام؛ كالنمو العقلي والمعرفي والجسمي، في حين أن معظم هذه الجوانب تكون قد اكتملت عند غالبية متعلمي اللغات الأجنبية. ويشبه تشومسكي العلاقة بين الاكتساب والنمو بتلك العلاقة بين الكفاية والأداء؛ حيث يرى أن الاكتساب يمثل الكفاية بينما يقوم النمو بدور الأداء. وبعبارة أخرى، فإن الاكتساب قدرة

فطرية مكتملة البناء عند الإنسان منذ الصغر، هذه القدرة تبدو أكثر وضوحاً نتيجة التقدم في النمو حتى تكتمل صورتها الظاهرية في نهاية مراحل الطفولة. ولعل هذا التفريق الدقيق بين الاكتساب والنمو وقياسه على الفرق بين الكفاية والأداء كان نتيجة نظرة تشومسكي إلى اللغة التي يتحكم فيها-في نظره-جهاز عقلي يشبه إلى حد بعيد أجهزة السمع والبصر والحس والحركة؛ وهي أجهزة موجودة عند الإنسان حتى قبل ولادته وغالباً ما تكتمل عنده في وقت مبكر.

على الرغم من تأكيد هذه النظرية على فطرية القدرة اللغوية، وارتباطها بالقواعد العامة لدى الطفل منذ الصغر، فإن هذه النظرية لا تزعم أن معالم القواعد العامة تكتمل عند الطفل في مراحل مبكرة؛ وذلك لتدخل عوامل داخلية وأخرى خارجية تمنع حدوث ذلك. فالنمو العقلي المحدود عند الطفل -مثلاً- لا يساعده في فهم الجمل المعقدة، فضلاً عن القدرة على إنتاجها[١١٠].

وعلى العموم، فإن اهتمام هذه النظرية باكتساب اللغة الأم لم يمنع الباحثين من دراستها ودراسة ما يتبعها من فرضيات والاستفادة من نتائجها في اكتساب اللغات الثانية أو حتى الأجنبية. بل إنها أصبحت نظرية من أهم النظريات في اكتساب اللغة الثانية خاصة بعد تخلي الكثير من اللغويين عن فكرة أو فرضية الفترة الحرجة في اكتساب اللغة الثانية. ولا نبالغ إذا قلنا إن غالبية المؤيدين لنظرية القواعد العامة، وبخاصة العاملون في ميادين البحث في تعليم اللغات الأجنبية الآن لا يترددون في التسليم بانطباق معظم قوانين القواعد العامة على تعلم اللغات الثانية أو الأجنبية؛ لوجود أدلة تثبت ذلك. لعل من أهم هذه الأدلة نتائج الدراسات المورفيمية ونتائج دراسات تحليل

الأخطاء، التي أثبتت أن دارسي اللغات الثانية أو الأجنبية-بغض النظر عن خلفياتهم اللغوية والثقافية-يسيرون غالباً وفق منهج منتظم في اكتساب قواعد اللغة الهدف.

في ضوء هذه النتائج فإن التدريس قد يزيد في كمية المعرفة اللغوية لكنه لا يغير في كيفيتها؛ أي إنه لا يغير في اتجاه التدرج الطبيعي The Natural route of development/acquisition في اكتساب اللغة، ولعل هذا هو ما حدا ببعض اللغويين التطبيقيين إلى الدعوة إلى إجراء دراسات جادة حول جدوى تعلم اللغات الثانية في فصول دراسية، ومقارنة ذلك باكتسابها في الحياة الطبيعية العامة[١١١].

ومن المؤكد أن الحديث عن علاقة القواعد العامة باكتساب اللغة الثانية يبدو أكثر تعقيداً من الحديث عن علاقة تلك القواعد باكتساب اللغة الأم. انطلاقاً من هذه الفرضية سوف نتناول-في الأسطر الآتية- ثلاث قضايا أساسية نوضح من خلالها الفرق بين اكتساب اللغة الأم واكتساب اللغة الثانية أو تعلمها.

١ - المعرفة اللغوية

يختلف الطفل الذي يكتسب لغته الأم عن دارس اللغة الثانية من عدة جوانب أهمها أن الطفل يبدأ مراحل اكتساب لغته الأم وليس لديه تجربة أو معرفة سابقة بلغة أخرى سوى تلك القواعد الفطرية العامة؛ أما دارس اللغة الثانية فإنه يبدأ تعلمها، في الغالب، بعد اكتمال لغته الأم، حاملاً معه نوعين من المعرفة اللغوية: المعرفة بالقواعد العامة، والمعرفة بالقواعد الخاصة بلغته الأم. ولا شك أن لهذين النوعين من المعرفة دوراً، إيجابياً أو سلبياً، على اكتساب اللغة الثانية، لا سيما فيما يتعلق بالتفريق بين القواعد الأساسية

Core Grammar ؛ وهي القواعد التي تتفق مع مبادىء القواعد الكلية، والقواعد الهامشيةPeripheral Grammar ؛ وهي تلك القواعد التي لا تتفق مع مبادىء القواعد الكلية بل تختص بها لغة أو لغات معينة. بالإضافة إلى ذلك فإن البالغين، الذين يشكلون غالبية دارسي اللغات الأجنبية، يمتازون عن الأطفال باكتمال جوانب النمو المختلفة، وبخاصة النمو العقلي، الذي يساعدهم على إدراك قواعد اللغة بدرجة أوضح مما هي عند الأطفال، كما يساعدهم في التخلص من بعض المراحل اللغوية المرتبطة أساساً بمراحل نمو معينة(١١٢).

٢ - التداخل اللغوي

نادراً ما يخلو كتاب أو بحث في تعليم اللغات الأجنبية من الحديث أو الإشارة إلى دور اللغة الأم في اكتساب اللغة الثانية، بل إن معظم النظريات في اكتساب اللغات الأجنبية وتعلمها قد حددت مواقفها من قضية التداخل بين اللغتين، سلباً أو إيجاباً. والسؤال المطروح هنا هو: كيف تنظر هذه النظرية، التي نحن بصددها، إلى التداخل اللغوي الذي يحدث للدارس أثناء تعلمه اللغة الثانية؟ للإجابة عن هذا السؤال نقول: على الرغم من أن أصحاب الاتجاه الفطري قد هاجموا مناهج التحليل التقابلي، وحذروا من الاعتماد على نتائجه، سواء في التنبؤ بأخطاء الدارسين أو في تفسيرها عند حدوثها؛ فإنهم قد عادوا إلى الحديث عن دور اللغة الأم، وعن التداخل اللغوي، لكن هذا الحديث جاء عن طريق مدخل آخر هو ما يسمى بالقواعد غير الموسومة والقواعد الموسومة، التي أشرنا إليها قبل قليل. لكن الحديث عن نظرية الموسومية Markedness Theory، في هذا المقام، حديث عنها باعتبارها تفسيراً بديلاً من تفسير التحليل التقابلي، أو حلاً

لمشكلته، كما يعتقد أصحاب النظرية الفطرية.

من المرجح أن الحديث عن النظرية الموسومية عند الفطريين جاء نتيجة البحث عن تفسير مقنع لبعض أخطاء دارسي اللغات الأجنبية. فقد لوحظ أن بعض الفروق بين اللغتين، الأم والهدف، يشكل صعوبة في اكتساب اللغة الهدف، في حين أن بعضها لا يشكل شيئاً من ذلك. وقد ذكرنا في موضع سابق أن القواعد التي وصفوها بأنها غير موسومة تكتسب، حسب نظريتهم، قبل اكتساب تلك القواعد التي وصفوها بأنها موسومة. وهذا التدرج يحدث في اكتساب اللغة الثانية مثلما يحدث في اكتساب اللغة الأم، حتى ولو خالف هذا التدرج ترتيب تدريس العناصر اللغوية في المنهج الدراسي المقرر. ولتفسير هذه الظاهرة، وهي أن بعض الفروق يسبب مشكلة بينما بعضها الآخر ليس كذلك، لجأ بعض اللغويين إلى معادلة ترى أن أي قاعدة أو مورفيم في اللغتين، الأم والهدف، لا يخرج من حيث الموسومية وعدمها عن واحد من أربعة احتمالات هي:

١ - أن يكون المورفيم غير موسوم في كلتا اللغتين.

٢ - أن يكون موسوماً في كلتا اللغتين.

٣ - أن يكون موسوماً في الأولى وغير موسوم في الثانية.

٤ - أن يكون موسوما في الثانية وغير موسوم في الأولى.

بناء على هذا النموذج فإن الحالة الرابعة هي الحالة الوحيدة التي يحتمل أن يحدث فيها التداخل اللغوي، وتفسير ذلك أنه إما أن يتفق نظام المورفيم في اللغتين كلتيهما، سواء كانا موسومين أو غير موسومين، كما في الحالتين الأولى والثانية؛ فهذا لا يشكل صعوبة عند الدارس؛ إذ لا مجال لتفسير

الخطأ على أساس من التداخل اللغوي، سواء اعتمد على معرفته بقواعد لغته الأم، أم اعتمد على معرفته بقواعد اللغة الهدف. يمكن التمثيل لهذا النوع من المورفيمات بعلامات الإعراب في العربية ولغة أخرى معربة، هذا في حالة الموسومية. وفي حالة غير الموسومية يمكن التمثيل بعلامة جمع المذكر السالم في اللغتين العربية (ون، ين) والإنجليزية (s)؛ حيث توجد علامة الجمع التي تلحق آخر الاسم في كلتا اللغتين مع الاختلاف في الشكل.

وإما أن يختلف نظام المورفيم في اللغتين؛ فإن كان موسوماً في الأولى وغير موسوم في الثانية، كما في الحالة الثالثة، فلن يشكل هذا صعوبة أيضاً؛ لأن نظام المورفيم في اللغة الثانية متفق مع القواعد العامة، ولأن الدارس يتحول من نظام شاذ وصعب في لغته الأم إلى نظام طبيعي في اللغة الثانية، يسهل استيعابه. يمكن التمثيل لهذا النوع بعلامتي المثنى في العربية (ان، ين) في حالة تعلم العربي اللغة الإنجليزية التي لا تستعمل مورفيماً خاصاً بالمثنى وإنما تكتفي بعلامة الجمع. وإن كان موسوماً في الثانية وغير موسوم في الأولى، كما في الحالة الرابعة، فهنا يحتمل أن يلجأ الدارس إلى نظام المورفيم في لغته الأم؛ لأنه طبيعي في لغته، شاذ أو معقد في اللغة الثانية. هذه الحالة قد تحدث للناطقين باللغة الإنجليزية عند استعمالهم للمثنى في اللغة العربية الذي يعتبر لدى البعض موسوماً تختص به بعض اللغات ومنها اللغة العربية. ولقد اقتنع كثير من الباحثين وعلماء اللغة بمثل هذه التفسيرات التي لم تدع لتأثير اللغة الأم على اكتساب اللغة الثانية أكثر من ٢٥٪ وفي المراحل الأولى لتعلم اللغة[١١٣].

٣ - تصويب الأخطاء

عند الحديث عن الفروق بين اكتساب اللغة الأم واكتساب اللغة الثانية أو تعلمها في هذه النظرية-غالباً ما تثار قضية تصويب الأخطاء (تصحيح الأخطاء)، أو ما يطلق عليها التغذية السلبية الراجعة Negative Feedback في الحديث الشفهي، كما يطلق عليها أحياناً الدليل السلبي Negative Evidence . وملخص هذه القضية أن الطفل نادراً ما يتلقى هذه التصويبات من بيئته، في مرحلة اكتساب اللغة الأم، وإن حصل شيء من ذلك فإنه لا يعيره اهتماماً يذكر ولا يستفيد منه؛ لأن هذه التصويبات لا تغير المسار الطبيعي لا كتساب اللغة[١١٤].

أما متعلم اللغة الثانية فالأمر بالنسبة له مختلف؛ فهو معرض في كل لحظة للتصويب من مدرسيه أو زملائه أو أصدقائه، بل إن الغالبية من دارسي اللغات الأجنبية يسعون بأنفسهم إلى البحث عن أخطائهم اللغوية وتصحيحها[١١٥].

النظريات المعرفية وطرائق تدريس اللغات الأجنبية

لعل ما ذكرناه عن علاقة الطريقة السمعية الشفهية بالنظريتين: الحسية السلوكية، والبنيوية الوصفية، يلقى الضوء على الأثر الواضح والمباشر لهاتين النظريتين في طرائق تدريس اللغات الأجنبية بوجه عام، وفي الطريقة السمعية الشفهية بوجه خاص. تلك الطريقة التي لا قت نجاحاً منقطع النظير، وسيطرت على ميدان تعليم اللغات ردحاً من الزمن بقدر يتناسب مع سيطرة النظريتين، السلوكية والبنيوية، على الدراسات اللغوية والنفسية.

أما النظرية المعرفية[١١٦]، بما فيها النظرية التوليدية التحويلية، فقد

حققت نجاحاً منقطع النظير في التنبيه على قضايا هامة وأساسية حول طبيعة اللغة وطرق تحليلها وأساليب اكتسابها، كما شككت في جدوى الطرائق المبنية على أساس سلوكي بنيوي. فقد هاجمت النظريات المعرفية المبدأ الذي يرى أن التعلم يتم عن طريق المثير والاستجابة والإشراط والتكرار والتعزيز، ورفضت أن يكون تعلم اللغة مجرد تكوين عادة، كما رفضت فكرة أن الإنسان يولد وذهنه صفحة بيضاء تسطر عليها البيئة، ممثلة في المنهج والكتاب والمعلم - ما تريد. ودعت بدلاً من ذلك إلى النظر في اللغة باعتبارها ظاهرة خاصة بالإنسان، وقدرة عقلية خارقة، وأن اكتسابها استعداد فطري تحكمه قواعد عامة يشترك فيها الناس على اختلاف لغاتهم وثقافاتهم.

لقد أثرت هذه النظرة الجديدة تأثيراً قوياً في طرائق تدريس اللغات، لكن هذا التأثير لم يكن مباشراً، ولم يأخذ اتجاهاً واحداً كما كان الأمر بالنسبة للنظريتين السابقتين، بل ظهر في شكل أساسيات ومبادىء لغوية ونفسية خالفت أساسيات النظرية السلوكية ومبادئها. ولعل السبب في هذا أن المعرفيين بوجه عام والتوليديين التحويليين بوجه خاص؛ لم يكونوا متحمسين لتطبيق نظرياتهم ونتائج دراساتهم على اكتساب اللغات الأجنبية وتعلمها وتعليمها. بل إن المؤسس الأول لهذه المدرسة-نوم تشومسكي- كان أول المترددين في ذلك؛ لتشككه في إمكانية استعمال القواعد التي توصل إليها، كالقواعد التوليدية التحويلية، والقواعد الكلية، والكفاية والأداء، والاستعداد الفطري، وأداة اكتساب اللغة وغيرها؛ في مجال تعليم اللغات. يبرر تشومسكي موقفه هذا بأن النظريات اللغوية والنفسية المعاصرة لم تصل إلى مستوى فهم طبيعة اكتساب اللغة الثانية وتعلمها؛ لأن ذلك، في

نظره، أمر بالغ التعقيد؛ تتداخل فيه القضايا اللغوية النفسية مع القضايا التعليمية بحيث يصعب على اللغوي دراسة الظاهرة دراسة لغوية في وضعها الطبيعي.

لكن الهجوم العنيف الذي وجهه تشومسكي إلى السلوكيين بوجه عام وإلى سكينر بوجه خاص كان له أثر كبير في العودة إلى الطرائق التي تعتمد على الفهم والتحليل وغيرهما من الأنشطة العقلية، تلك الطرائق التي دعا إليها علماء النفس المعرفيون قبل تشومسكي. نذكر من هؤلاء أوزوبل Ausubel، وبخاصة كتابه: علم النفس التربوي: نظرة معرفية Educational Psychology: a cognitive view، الذي صدرت الطبعة الأولى منه عام ١٩٦٨م، واعتبر مصدراً أساسياً في تطبيق النظرية المعرفية على التعلم بوجه عام. تتلخص فكرة هذا الكتاب في أن التعلم لا بد أن يكون ذا معنى بالنسبة للمتعلم، ومرتبطاً بتكوينه العقلي والمعرفي، ومكملاً لمعلوماته السابقة عن الشيء المراد تعلمه. وبهذا يكون التعلم جزءاً أساسياً من شخصية المتعلم؛ يستطيع من خلاله أن يفهم العالم من حوله فهماً حقيقياً[١١٧].

اتفقت هذه النظرة النفسية المعرفية إلى التعلم مع نظرة المعرفيين التوليديين التحويليين التي ترى أن اللغة سلوك قاعدي (نحوي) مقنن Rulegoverned behavior، وأن اكتسابها يسير وفق النظرية الفطرية، ويخضع لقواعد كلية، تحدثنا عنها في موضع سابق من هذا البحث[١١٨]. بناء على هذا المفهوم المعرفي لا كتساب اللغة، واستناداً إلى النظرة الوظيفية للغة عند المعرفيين؛ تبلور اتجاه في تعليم اللغات الأجنبية عرف بالمدخل المعرفي Cognitive Approach.

يهدف هذا المدخل إلى بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم بناء سليماً،

يشبه بناء كفاية الناطق باللغة من حيث قدرته على فهم القواعد فهماً يمكنه من إنتاج جمل وعبارات غير محدودة لم يسمع بها ولم يتدرب على استعمالها من قبل؛ ليكون قادراً على الاتصال الناجح في مواقف طبيعية. يرى أصحاب هذا المدخل أن هذا الهدف لا يمكن تحقيقه ما لم يكن للتعلم معنى لدى المتعلم؛ بحيث يركز فيه على فهم المعنى فهماً حقيقياً ووظيفياً، بدلاً من حفظ الأشكال والقوالب اللغوية وتكرارها لكن تحقيق هذا الشرط يستلزم شروطاً أخرى منها: أن يكون التعلم شاملاً للمهارات الأربع، مراعياً الفروق الفردية بين الدارسين؛ لأن كل متعلم لديه قدرة على التعلم قد تختلف عن غيره من المتعلمين[١١٩]. ولكي يكون التعلم ذا معنى ينبغي للمعلم أن يوجه طلابه إلى الاستفادة؛ قدر الإمكان من معلوماتهم السابقة عن الموضوع المراد تعلمه، سواء أكان موضوعاً في القواعد أم في القراءة أم في الكتابة. وإذا لم يكن لدى الدارس معلومات سابقة ترتبط بالموضوع الجديد، أو لم يحسن ربطها، فعلى المعلم حينئذ أن يساعده في ذلك.

والمدخل المعرفي لا يتقيد بنمط معين في تعليم اللغة، بل يستثمر كل أسلوب أو وسيلة ناجحة لتوصيل معلومة أو فهم قاعدة. فقد يرى المعلم أن استنباط المعنى أو القاعدة هو الأسلوب الناجح في التعامل مع نوعية من المتعلمين في ظروف معينة، وقد يرى أن أسلوب الاستقراء أفضل مع نوعية أخرى من المتعلمين في ظروف مختلفة، وقد يلجأ إلى الأسلوبين معاً إذا دعت الضرورة. ولا يتعدى المعلم قاعدة معينة حتى يتأكد من فهم طلابه لها بشتى الوسائل حتى لو لزم الأمر استعمال الترجمة إلى اللغة الأم أو أي لغة وسيطة يتقنها الدارس. بل إن لجوء الدارس إلى لغته الأم أثناء استقباله اللغة الهدف أو استعماله لها يعتبر في ضوء هذه النظرية، أمراً طبيعياً، ونوعاً من

أنواع الأساليب التعليمية الناجحة التي تعتمد على العمليات المعرفية في تعلم اللغة الثانية Cognitive processes of second language learning[١٢٠].

أما التدريبات والأنشطة التطبيقية فتهدف إلى تشجيع المتعلمين على ابتكار كلمات وعبارات وتراكيب جديدة، تتفق مع المبدأ المعرفي في اكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها، ذلك المبدأ الذي يقوم على الفهم والإبداع وتحقيق الاتصال. وبناء على هذا المبدأ فإن المتعلم لا يقوم بأي تدريب أو نشاط أو عمل ما لم يعرف هدفه ودوره فيه[١٢١].

ينبغي التنبيه هنا إلى أن تسمية بعض الباحثين هذا المدخل بالطريقة المعرفية Cognitive Method تسمية غير دقيقة إلا إذا قصد به إطلاق لفظ الكل على الجزء، فهو في الحقيقة مدخل يمكن أن تندرج تحته مجموعة من الطرائق، نذكر منها طريقة حل الرموز المعرفية أو طريقة التعلم المعرفي Cognitive Code Learning، وهي الطريقة التي عرفت في بداية الثورة على الطريقة السمعية الشفهية، لكنها لم تتبلور في صورة طريقة متكاملة وشاملة[١٢٢].

على الرغم من أن تشومسكي لم يدع أن آراءه ونظرياته هذه ذات صلة مباشرة بتعليم اللغات الأجنبية، فإنه يمكن اعتبار تلك الآراء والنظريات بداية عصر جديد وانطلاقة حقيقية لطرائق تدريس اللغات الأجنبية. لقد أثرت آراؤه في الساحة اللغوية تأثيراً قوياً، وتحولت إلى موضوعات وقضايا ساخنة؛ تناولها الباحثون بالنقد والتحليل، وحاولوا تطبيقها في ميدان تعليم اللغات، حتى من قبل معارضيه. وأقرب مثال على ذلك مفهوم الكفاية Competence في مقابل الأداء Performance، ذلك المفهوم الذي انتقده ديل هايمز Dell Hymes أحد اللغويين الأمريكيين أتباع المدرسة اللغوية الاجتماعية The Sociolinguistic School التي أسسها اللغوي الإنجليزي فيرث Firth[١٢٣].

يعتقد هايمز أن مفهوم تشومسكي للكفاية مفهوم قاصر، لا يتعدى القدرة اللغوية Linguistic Competence؛ لأنه يفصل اللغة عن مجتمعها ومحيط استعمالها. أقر هايمز بهذه الكفاية اللغوية، لكنه أضاف إليها نوعاً آخر من الكفاية أطلق عليه: القدرة الاتصالية Communicative Competence. يرى هايمز أن هذه الكفاية أهم من سابقتها وأولى منها بالدراسة والتحليل؛ لأنها قدرة اجتماعية حية ظاهرة للعيان في صورة رسالة أو حوار بين مرسل (متحدث) ومستقبل (سامع). فالكفاية اللغوية تعني المعرفة بقواعد اللغة فقط، أما الكفاية الاتصالية فهي المعرفة بأساليب الاتصال بالإضافة إلى المعرفة بالقواعد. وقد تطور هذا المصطلح لدى بعض اللغويين فقسموه إلى أربعة أنواع هي:

الأول: الكفاية النحوية Grammatical Competence؛ وتعني المعرفة بقواعد اللغة من صوت وصرف ونحو ودلالة، بالإضافة إلى المعرفة المعجمية بالمفردات اللغوية. ولعل هذه هي الكفاية اللغوية التي أشرنا إليها قبل قليل.

الثاني: كفاية الخطاب Discourse Competence؛ وهي القدرة على تكوين خطاب ذي معنى، شفهي أو كتابي، بأسلوب متدرج متصل ومتماسك.

الثالث: الكفاية اللغوية الاجتماعية Sociolinguic Competence؛ وهي المعرفة بالقواعد الاجتماعية والثقافية للخطاب اللغوي، تلك المعرفة التي تتطلب من المتحدث إلماماً بطبيعة السياق الاجتماعي للخطاب اللغوي.

الرابع: الكفاية الاستراتيجية Strategic Competence؛ وهي الأساليب والوسائل، اللفظية وغير اللفظية، التي يستعين بها المتحدث في حالة تعثر

وصول الرسالة إلى المتلقي أو صعوبة فهمها؛ كالشرح وإعادة الصياغة والتكرار وحركات الوجه والجسم وغير ذلك[١٢٤].

نتيجة للبحث في الكفاية الاتصالية، وتمييزها عن الكفاية اللغوية، ثم تقسيمها إلى الأنواع الأربعة التي ذكرناها؛ تبلورت مجموعة من الاتجاهات والآراء المعرفية التي تؤمن بتفكير الدارس ودوره في العملية التعليمية، وتدعو إلى تعليم اللغة من منطلق اتصالي وظيفي.

ظهرت هذه الآراء في صورة مدخل اتصالي Communicative Approach، أطلق عليه البعض تجاوزاً: الطريقة الاتصالية أو التواصلية The Communicative Method. وقد ألفت فيه الكتب، وصممت في ضوئه مناهج خاصة حملت اسمه[١٢٥]. هذا المدخل يمثل الوضع الراهن لميدان تعليم اللغات؛ لأنه من حيث علاقته بالنظريات المعرفية المعاصرة، قد حل محل الطريقة السمعية الشفهية من حيث علاقتها بالنظرية الحسية السلوكية.

والحديث عن تدريس اللغة من أجل الاتصال ليس جديداً على ميدان تعليم اللغات؛ فكل طريقة من طرائق تعليم اللغات تلوح بهذا الشعار النبيل، وتدعي تحقيقه. فتعليم اللغة عن طريق المواقف مثلاً، وهو مدخل قديم نسبياً، كان يهدف إلى تدريب الدارس على استعمال عبارات وتراكيب في مواقف الحياة العامة التي يمر بها المتعلم عادة؛ كالسوق والمطار والجامعة ومكتب البريد وغيرها، ويكون قادراً على استعادة تلك العبارات والتراكيب واستعمالها في مواقف مشابهة.

لقد اعتمدت الطريقة السمعية الشفهية على تعليم اللغة عن طريق المواقف، وطَبّقَته في الحوارات والنصوص والتدريبات، خاصة في المراحل الأولى للتعلم. لكن هذا الأسلوب لم يؤت الثمار المرجوة منه؛ فلم يساعد الدارسين على الاتصال الناجح؛ لأن المواقف كانت مصطنعة،

والدروس كانت موجهة توجيهاً قاعدياً، أما العملية الاتصالية فلم تكن سوى شعار أو أمنية.

أما المدخل الاتصالي، الذي اعتمد على النظريات المعرفية الحديثة، والذي نحن الآن بصدد الحديث عنه، فيهدف إلى بناء الكفاية الاتصالية المتكاملة بمستوياتها الأربعة التي أشرنا إليها قبل قليل، وتكوين الأساس اللغوي الإبداعي لدى المتعلم، والوصول به إلى الطلاقة اللغوية بدلاً من الاقتصار على الصحة اللغوية. وقد استعمل الاتصاليون لتحقيق هذه الأهداف وسائل نعتقد أنها ناجحة مثل: التركيز على الفهم الحقيقي للدخل اللغوي بكل الوسائل المتاحة بما فيها الترجمة، وتعليم القواعد تعليماً معرفياً ووظيفياً، والاهتمام بالمهارات الأربع في وقت واحد باعتبارها عناصر متكاملة لا وحدات منفصلة، مع مراعاة حاجات الدارسين والفروق الفردية بينهم[١٢٦].

في ضوء هذا المدخل، وانطلاقاً من أهدافه النبيلة، لا توجد قاعدة واحدة أو أسلوب معين للتدريس صالح لكل زمان ومكان ولكل نوع من الطلاب، بل ينبغي للمعلم أن يستعمل كل وسيلة ممكنة يعتقد أنها تؤدي إلى بناء الكفاية الاتصالية بمفهومها الشامل. لكن أفضل وسيلة لتطبيق هذا المدخل، وتحقيق أهدافه؛ هي تحويل حجرة الدراسة إلى جو شبيه بالجو الاجتماعي الطبيعي العام لثقافة اللغة الهدف، وفتح المجال لجميع الطلاب لتقديم الاقتراحات والمشاركة في النقاش، وأن يقتصر دور المعلم على الإرشاد والتوجيه وطرح القضايا وتقديم الموضوعات للطلاب[١٢٧].

ينبغي ألا يفهم من هذه المرونة أن التدريس وفق هذا المدخل يسير بطريقة عشوائية، وأن الطلاب هم الذين يسيرون دفة الدرس. إن المنهج

المبني على أساس تواصلي له أصول وقواعد دقيقة وواضحة من حيث اختيار المادة اللغوية وترتيبها وتقديمها، لكن الأساليب والأنشطة داخل الفصل تتميز بحرية تشعر المتعلم بأنه يعيش في جو طبيعي لا يختلف كثيراً عن الحياة العامة في بيئة اللغة الهدف. أما القواعد التي يقوم عليها المدخل الاتصالي فيمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

١ - بناء الكفاية الاتصالية بمستوياتها الأربعة، التي ذكرناها في موضع سابق، والتي تعتبر الهدف الأساس من تعلم اللغة وتعليمها.

٢ - اختيار محتوى المادة اللغوية وترتيبها وتقديمها على أساس وظيفي لا على أساس لغوي شكلي أو نمطي؛ فالحاجة الاتصالية هي التي تفرض تقديم عنصر لغوي على غيره من العناصر اللغوية الأخرى.

٣ - الاهتمام بالقواعد الوظيفية باعتبارها الهيكل العظمي للغة، وتقديمها للدارسين بأسلوب مباشر أحياناً وغير مباشر أحياناً أخرى حسب الحاجة.

٤ - التركيز على فهم المعنى الذي هو هدف العملية الاتصالية، من غير إغفال للشكل اللغوي.

٥ - حاجة الدارسين الاتصالية، وخلفياتهم اللغوية والثقافية، وأهداف البرنامج هي التي تحدد أسلوب التدرج في اختيار المحتوى وتنظيمه وتقديمه.

٦ - التركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، والاهتمام به معرفياً ووجدانياً.

٧ - الاهتمام بالمهارات الأربع بشكل متكامل، من غير تركيز على مهارة معينة تركيزاً لا يخدم العملية الاتصالية.

٨ - الاهتمام بالأنشطة الصفية وتحويل الفصل الدراسي إلى بيئة اتصالية

طبيعية تشبه البيئة الطبيعية خارج جدران الفصل، مع الاهتمام بالأنشطة خارج الفصل.

٩ - الاهتمام بالوسائل التعليمية؛ السمعية والبصرية، والسمعية البصرية، مع تحري الدقة في اختيار الوسيلة، والتأكد من ضرورتها للمادة التعليمية المقدمة وعلاقتها بها.

١٠ - تعليم اللغة عن طريق المواقف الحقيقية للغة بأسلوب طبيعي وحَيّ يختلف عن أسلوب المواقف التقليدية المصطنعة المتبعة في الطريقة السمعية الشفهية. ولتحقيق ذلك قام أصحاب هذا المدخل باقتراح قائمة من المواقف والمجالات الثقافية والاجتماعية التي يفترض أن يحتاج إليها المتعلم في استعمال اللغة الهدف.

١١ - الاهتمام بالتعليم الجماعي والتعلم التعاوني Cooperative Learning عن طريق تقسيم الفصل الدراسي إلى مجموعات تتنافس فيما بينها في حل مشكلة أو مناقشة قضية[١٢٨].

وقد تفرع عن المدخل الاتصالي مجموعة من الطرائق، كل طريقة تدعي أنها تسعى لتحقيق الاتصال الناجح. من هذه الطرائق: الطريقة الصامتة Silken Way التي ابتكرها كالب غاتينيو Caleb Gattegno، والتي نادى من خلالها بأن يكون معلم اللغة صامتاً معظم الوقت، تاركاً الفرصة لطلابه ليتحدثوا معظم الوقت داخل الفصل باللغة الهدف.

من هذه الطرائق أيضاً: الطريقة الطبيعية Natural Method، وهي غير الطريقة الطبيعية التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر وعرفت فيما بعد بالطريقة المباشرة Direct Method. طَوّر هذه الطريقة تراسي تيرل Terrell على أساس من المدخل الطبيعي Natural Approach، الذي يركز على الاتصال الطبيعي بدلاً من دراسة القواعد دراسة شكلية نظرية، وعلى

اكتساب قواعد اللغة من خلال الدخل اللغوي الطبيعي، كما ينادي بتحمل أخطاء الدارسين أثناء التعلم. استفاد تيرل من آراء ستيفن كراشنS. Krashen وبخاصة نظريته عن الدخل اللغوي وبيان دوره في الاتصال واكتساب اللغة.

يضاف إلى هاتين الطريقتين طرائق أخرى لا يتسع المجال للحديث عنها مثل الطريقة الإيحائية Suggestopaedia، وطريقة تعلم اللغة الإرشادي Community Language Learning، أو تعليم اللغة في المجتمع، وكذلك الاستجابة الجسدية الكاملة Total Physical Response (TPR) التي يرى البعض أنها تطبيق للمدخل الاتصالي [١٢٩].

طرائق تدريس اللغات وتعليم العربية

على الرغم من حداثة برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي لم تبدأ بداية حقيقية إلا في العقد الأخير من القرن الهجري الماضي؛ فإنها أخذت بجميع الطرائق التقليدية القديمة منها والمعاصرة. ولقد عرفت برامج تعليم اللغة العربية طريقة القواعد والترجمة بوصفها أقدم طرائق التدريس المعروفة. كما اعتمدت هذه البرامج الطريقة السمعية الشفهية ردحاً من الزمان؛ فألفت فيها الكتب، ودرب عليها المعلمون، وبقيت آثارها حتى الآن.

وغني عن البيان أن نذكر أن تأييد الطريقة السمعية الشفهية في تعليم العربية كان جزءاً من التزام الاتجاهات الوصفية البنيوية والسلوكية الحسية من ناحية، ونقل برامج تعليم اللغات الأوربية، وبخاصة اللغة الإنجليزية، مباشرة إلى تعليم اللغة العربية من ناحية أخرى.

أما الاتجاهات الحديثة، وبخاصة المدخل الاتصالي بجميع طرائقه، فإنها، في اعتقادي، لم تدخل ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دخولاً حقيقياً، باستثناء بعض الآراء المعرفية التي تلاحظ أحياناً من خلال

تعليم القواعد.

إن الحقيقة المرة التي لا ينكرها باحث منصف هي أن تطبيقات الطريقة السمعية الشفهية لا تزال تهيمن على مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، خاصة في البرامج الرسمية؛ في الجامعات والمعاهد والمراكز اللغوية الحكومية. والتعبير هنا بمصطلح (التطبيقات) يعنى أن الغالبية من أصحاب هذه المناهج أو القائمين عليها لا يتظاهرون أو يدعون أنهم يسيرون وفق الطريقة السمعية الشفهية؛ بسبب فشلها في بناء قاعدة اتصالية ناجحة من ناحية، وعدم تمكن المتعلمين، في ضوئها، من قواعد اللغة من ناحية أخرى.

هذا لا يعني بالضرورة عدم وجود بعض الكتب التجارية التي يدعي أصحابها أنها تهدف إلى تحقيق الاتصال بينما هي في الحقيقة خليط من طرائق شتى أبرزها طريقة القواعد والترجمة والطريقة السمعية الشفهية. صحيح أن عدداً من خبراء تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية كتبوا عن هذا المدخل، وترجموا مجموعة من الكتب والدراسات التي كتبت عنه، ونادوا بتطبيقه في تعليم العربية. لكن كتاباتهم هذه لم تتعد في اعتقادي الإطار النظري؛ أي إنها كُتُبٌ تتحدث عن أساسيات وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وليست كتباً لتعليم اللغة ذاتها[١٣٠]. أما أسباب عدم التحرر من قيود الطريقة السمعية الشفهية فكثيرة منها:

١ - أن معظم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بدأت على أيدي كبار البنيويين العرب الذين استطاعوا تطبيق النظريات البنيوية السلوكية في دراسة اللغة العربية، ونقل طرائق تدريس اللغات الأجنبية المنبثقة من هذه النظريات إلى ميدان تعليم اللغة العربية. أما النظريات

والاتجاهات اللغوية واللغوية التطبيقية الحديثة، المعرفية العقلانية، فلم يتناولها اللغويون العرب المعاصرون تناولاً يتناسب مع عمقها وشمولها. والواقع أن بعض النظريات الحديثة، وبخاصة التوليدية التحويلية وما تفرع عنها، لا تخلو من بعض الصعوبات في التحليل عند محاولة تطبيقها على لغات أخرى؛ بسبب الإيغال في التجريد، فضلاً عن تطبيقها في مجال تعليم اللغات بما فيها اللغة العربية.

٢ - أن الطريقة السمعية الشفهية، التي تعتمد على الشكل، أوضح من حيث الفهم وأسهل في التطبيق والتقييم (الشكلي) من تلك المداخل والطرائق الحديثة التي وجد بعض الصعوبات حول فهمها وتطبيقها حتى في بيئاتها مثل أمريكا وكندا وبريطانيا.

٣ - أن مناهج تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، التي افتتح معظمها قبل خمسة عشر عاماً؛ صممت على أساس من النظريات البنيوية الوصفية والسلوكية الحسية؛ تلك النظريات التي تركز على شكل اللغة ومبناها، دون عمقها ومعناها؛ فكانت النتيجة هي انتهاج المدخل السمعي الشفهي، وتوجيه المعلمين إلى الأخذ به وبتطبيقاته في التأليف والتدريس، وعدم تشجيعهم على البحث عن منهج بديل.

٤ - لهذه الأسباب تمكن المدخل السمعي الشفهي، ممثلاً في الطريقة السمعية الشفهية، في برامج تعليم اللغة العربية ومناهجها تمكناً ينطبق عليه قول الشاعر:

أتاني هَوَاها قبل أنْ أعرفَ الهَوَى فصادَفَ قَلْباً خَالياً فَتَمكّنَا

لقد تمكنت الطريقة السمعية الشفهية في هذه البرامج بصورة يصعب التحول عنها عند كثير من الخبراء والمعلمين الذين أتقنوا بل حفظوا خطواتها وأساليبها وأنشطتها.

٥ - أن محتوى مقررات تعليم العربية من مفردات وتراكيب ووظائف قد

اختير ونظم على أساس من المدخل السمعي الشفهي الذي له أسلوبه الخاص في اختيار المادة اللغوية وترتيبها؛ لذا يعتقد كثير من العاملين في الميدان صعوبة العودة إلى جمع مادة لغوية جديدة تناسب المداخل الحديثة. وهذه الحجة، في اعتقادي، مرفوضة؛ لأن المادة اللغوية التي بين أيدينا ليست هي المادة التي نطمح إليها بدليل أنها لم تعط النتيجة المرجوة؛ فنحن إذن مضطرون إلى العودة إلى نقطة الصفر؛ لدراسة المادة اللغوية من جديد، دراسة قد تؤدي إلى تعديلها أو استبدالها.

٦ - أن تطبيق طرائق التدريس الحديثة على تعليم اللغة العربية يتطلب قدراً كبيراً من القدرة على التعامل مع الأجهزة الحديثة وبخاصة الحاسبات الآلية، سواء في جمع المادة اللغوية وترتيبها أو في التدريس أو في التقويم، وهذا أمر لم يتعود عليه كثير من العاملين في هذا الميدان.

٧ - غياب وسائل التقويم السليمة عن ميدان تعليم اللغة العربية؛ حيث لم يتوفر حتى الآن، حسب علمي، اختبار علمي مقنن ودقيق للكفاية في اللغة العربية على غرار اختبارات اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية Toefl، المطبق في معظم أنحاء العالم. باستثناء بعض الاختبارات الخاصة التي بدأت تظهر في بعض مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية[١٣١]. فإن وسائل التقويم المستعملة في الميدان لا تعطي صورة حقيقية عن الكفاية اللغوية؛ لأنها اختبارات تحصيلية لا تعكس سوى حفظ محتوى الكتب المقررة، ثم الإجابة عن تلك الاختبارات بصورة شكلية آلية.

حلول مقترحة

تحدثنا عن النظريات اللغوية وعن شقيقاتها النفسية، وربطنا طرائق تدريس اللغات الأجنبية بهذه النظريات، ثم تحدثنا عن انتقال هذه النظريات وتلك الطرائق إلى دراسة اللغة العربية وتعلمها وتعليمها. وعلى الرغم من أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قد وصل إلى مستوى جيد قد يرضي به كثير من القائمين على برامجها؛ فإننا نطمح إلى رفع مستوى هذه البرامج إلى مستوى يتناسب مع منزلة هذه اللغة، لغة القرآن الكريم، لا سيما وقد مضى على كثير من هذه البرامج وقت كاف لإعادة النظر في خططها ومناهجها.

وينبغي ألا نبقى في تدريس لغتنا عالة على النظريات والطرائق المستوردة من بيئات ولغات أجنبية تختلف طبيعتها عن طبيعة اللغة العربية وبيئتها وتاريخها.

في اعتقادي أن الوقت قد حان للبحث عن طرائق وأساليب لتعليم اللغة العربية نابعة من اللغة العربية نفسها، ومراعية لطبيعتها ومستوياتها وبيئتها وتاريخها ووظيفتها؛ فهي لغة الإسلام والقرآن والعبادات من ناحية، ولغة عالمية كسائر اللغات الحية من ناحية أخرى. كما أن الفروق بين مستويات العربية؛ كالعربية الفصحى؛ لغة القرآن الكريم والحديث الشريف والتراث ولغة العلم والتأليف، والعربية الفصحى المعاصرة؛ لغة التدريس والخطابة ومعظم المواد الإعلامية، ومئات اللهجات الجغرافية-ينبغي أن تراعى هذه الأمور في تحديد الأهداف، واختيار محتوى المادة اللغوية، وطريقة التدريس، وتحديد الأنشطة والأساليب في حجرة الدراسة.

على الرغم من أن هذا التعدد في مستويات اللغة، الذي يعبر عنه اللغويون بالازدواجية، ظاهرة لغوية عالمية؛ فإن هذه الظاهرة تبدو أكثر وضوحاً في اللغة العربية منها في كثير من لغات العالم؛ لأسباب عدة ليس هذا مجال الحديث عنها، لكن نشير هنا إلى أن معظمها يعود إلى طبيعة اللغة وتاريخها ووظيفتها.

إن البحث عن طرائق وأساليب لتعليم العربية لا يعني، بحال من الأحوال، إهمال طرائق تدريس اللغات المعاصرة، بل يعني إعادة النظر في اختيار الطرائق، وتحديد الأنشطة التعليمية، والاستفادة من ذلك بالقدر الذي يحقق أهداف تعليم اللغة العربية، وقد يتطلب الأمر الجمع بين مختلف الطرائق للخروج بطريقة تناسب تعليم العربية لأهداف معينة، أو ابتكار طريقة أو طرائق خاصة بتعليم العربية على أسس علمية.

لكن تحويل هذا الاقتراح إلى واقع ليس بالأمر اليسير، ولا يمكن تحقيقه من خلال كتاب في طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، يعتمد فيه مؤلفه على الجمع بين بعض الطرائق أو يقترح طريقة جديدة يعتقد أنها تناسب تعليم اللغة العربية وتخدم أهدافها. إن هذا الأمر لن يتحقق بشكل مقبول ما لم تسبقه بحوث ودراسات تمهيدية تقدم للباحث والمؤلف معلومات كافية عن اللغة العربية ذاتها، وعن الأهداف التي يمكن تحقيقها، وعن العناصر التي يمكن تعلمها أو اكتسابها، وعن الأساليب التي تحقق ذلك. هذه الدراسات يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

١ - دراسة تحليلية للغة العربية بجميع مستوياتها؛ الفصحى والفصحى المعاصرة، واللهجات الأساسية، وتحديد العناصر اللغوية التي نحتاجها من مفردات وعبارات وتراكيب ودلالات وأساليب. وينبغي

أن يكون تحديد هذه العناصر على أساس من الشيوع والأهمية من خلال نصوص طبيعية؛ كالصحف والمجلات والكتب، والخطب والأحاديث الإذاعية الفصيحة، لا من خلال نصوص مصطنعة ومتكلفة كالكتب المؤلفة لبرامج تعليمية.

٢ - إيجاد قاعدة معلومات لغوية شاملة للغة العربية بجميع عناصرها من مفردات وصرف ونحو، تكون أساساً لتصميم المناهج، وتأليف الكتب، وتقييم الطلاب.

٣ - بناء اختبارات لغوية مقننة لقياس الكفاية اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، على غرار اختبارات اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، وهي المعروفة اختصاراً بـ TOEFL، وأن تبنى على أساس من قاعدة المعلومات اللغوية التي أشرنا إليها في الفقرة (٢) ونأخذ في الاعتبار نتائج الدراسات التحليلية للغة العربية التي أشرنا إليها في الفقرة (١). ولا بد أن تعكس هذه الاختبارات طبيعة اللغة العربية من حيث اختيار العناصر والمهارات اللغوية وعرضها؛ فلا تكون صورة أو ترجمة لاختبارات اللغة الإنجليزية أو غيرها.

٤ - تحديد الأهداف الأساسية لتعليم اللغة العربية وتعلمها، سواء أكانت هذه الأهداف نابعة من طبيعة اللغة العربية ورسالتها، أم كانت نابعة من حاجات المتعلمين وبيئة التعلم وطبيعة الدخل اللغوي. وينبغي أن تكون الأهداف معقولة، ممكنة التحقيق؛ فلا نضع أهدافاً اتصالية شفهية لمتعلمي اللغة العربية كتلك الأهداف التي وضعت لتعليم اللغة الإنجليزية مثلاً؛ لأن البون بين الفصحى واللهجات أوسع في اللغة العربية منه في الإنجليزية، على الرغم من طموحنا إلى أن تعود لغتنا العربية إلى ما كانت عليه في العصور السابقة؛ لغة الاتصال والعلم،

بالإضافة إلى كونها لغة الدين والقرآن والحديث والتراث.

٥ - تحديد المستوى اللغوي الذي ينبغي أن يصل إليه دارس اللغة العربية تحديداً دقيقاً على أساس من درجاته في الاختبار المقنن للكفاية اللغوية الذي أشرنا إليه؛ فلا ينبغي أن تكون درجاته في اختبارات التحصيل، وانتقاله من مستوى إلى مستوى أعلى منه في برنامج معين؛ مقياساً لتعلمه اللغة العربية.

٦ - دراسة اللغة المرحلية Interlanguage لمتعلمي اللغة العربية دراسة علمية تبين التدرج الطبيعي الذي يسير عليه دارسو اللغة العربية في اكتساب مورفيماتها وقواعدها؛ لنتمكن من اختيار المادة اللغوية وترتيبها وتقديمها لهم بنفس الترتيب الطبيعي الذي تظهره نتائج دراسة اللغة المرحلية في اكتساب اللغة العربية. واللغة المرحلية مصطلح في علم اللغة النفسي يقصد به المعرفة اللغوية المنتظمة باللغة الهدف في مرحلة التعلم أو الاكتساب، لها سمات خاصة مستقلة عن كل من اللغة الأم واللغة الهدف[١٣٢]. يعتقد المهتمون بهذه المرحلة أن دارسي اللغات يسيرون أثناء تعلم اللغة وفق نظام ثابت ويمرون بمراحل متشابهة بصرف النظر عن لغاتهم الأم أو ثقافاتهم أو حتى مناهجهم المقررة[١٣٣]. إننا نطمح إلى إجراء دراسات جادة حول اكتساب اللغة العربية نفسها وتمييز العناصر اللغوية العربية التي يمكن أن تكتسب اكتساباً طبعياً من تلك العناصر التي تحتاج إلى تعلم منظم، ونتمنى أن تجرى مثل هذه الدراسات على الناطقين بالعربية وتطبق عليهم أولاً، ثم على دارسيها من الناطقين بلغات أخرى[١٣٤].

٧ - تصميم طرائق لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها على أساس من نتائج دراسة اللغة المرحلية لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وإن لم تتيسر دراسات حول تعلم اللغة العربية فلا بد، عند اختيار

طريقة من طرائق التدريس المعاصرة لتدريس العربية، من العودة إلى نتائج الدراسات اللغوية النفسية التي على أساسها بنيت هذه الطرائق؛ لأن هذا المنهج قد يساعد في اختيار أساليب وإجراءات معينة أو حذفها أو إضافة أساليب وإجراءات جديدة في تطبيق الطرائق على تعليم اللغة العربية.

٨ - تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لتدريسها، لا من خلال خطة مرسومة أو منهج محدد أو كتاب مقرر فحسب، بل تأهيلهم تأهيلاً علمياً، وتدريبهم تدريباً مهنياً شاملاً يؤهلهم للعمل والبحث والإنتاج والتأليف في هذا الميدان. إن العمل في ميدان تعليم اللغة الأجنبية يستلزم، بالإضافة إلى ممارسة التدريس، الاطلاع الكافي على علم اللغة الحديث بفرعيه النظري والتطبيقي، والإلمام بقضاياه الأساسية. وأعني بالاطلاع الكافي الوصول إلى الحد الأدنى من فهم المصطلحات اللغوية والنفسية والتربوية المرتبطة بطبيعة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها. أما القضايا الأساسية لهذا العلم فهي تلك القضايا التي تتردد كثيراً في الكتابات والبحوث والمجلات العلمية المتخصصة في تعليم اللغات الأجنبية. وأهم تلك القضايا النظريات اللغوية والنفسية والتعليمية ذات العلاقة باللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها، والتطبيقات العملية لهذه النظريات في تعليم اللغة؛ سواء في تصميم المناهج، أم في تأليف الكتب، أم في إعداد المعلمين، أم في طرائق التدريس، أم في أساليب التقويم.

لكن ينبغي التنبيه إلى أن المقصود بالعمل في ميدان تعليم اللغة الأجنبية هو الاسهام الحقيقي في هذا الميدان في مجال البحث والتأليف والتخطيط

وإعداد المعلمين وتصميم الخطط والمناهج وتأليف الكتب التعليمية وبناء الاختبارات، بالإضافة إلى ممارسة التدريس. أما التدريس ذاته فلا يتطلب إلا قدراً يسيراً من هذه الأمور إذا توافر في المنهج العناصر الأساسية من كتب وطرائق تدريس ووسائل تقييم. أي إن نجاح معلم اللغة أو فشله في تدريس مادة معينة في ظروف معينة من خلال كتاب مقرر قد لا يتوقف على إلمامه بقضايا اللغة وتعلمها وتعليمها بقدر ما يتطلب سمات خاصة؛ كالإلمام باللغة الهدف، والقدرة على توصيل المعلومات، وحل مشكلات الطلاب، وحسن التعامل معهم، وتقييم أدائهم.

إننا هنا لا نتحدث عن هذا المعلم، الذي قد ينجح في تدريس كتاب مقرر لمجموعة من الدارسين تحت ظروف معينة، لكنة غير قادر على الإبداع الحقيقي الذي ننشدة، كاختيار ظروف معينة، وأسلوب التقويم الناجح، فضلاً عن تصميم الطرائق، ووضع الخطط وبناء المناهج، وتأليف الكتب بالأساليب العلمية التي تعتمد على نتائج البحوث، وتستأنس بالنظريات المؤيدة بالتطبيق والتجريب.

كما ينبغي التنبيه إلى قضيتين أساسيتين، نعتقد أنهما لا يخفيان على أحد من العاملين في مجال تعليم اللغة العربية:

الأولى: الإلمام الكافي بقواعد اللغة العربية وأساليب استعمالها نظرياً، وتطبيق ذلك عملياً لكل مشتغل بتعليم هذه اللغة تخطيطاً وتأليفاً وتدريساً.

الثانية: الإطلاع الكافي علي الدراسات اللغوية الحديثة بجانبيها، النظري والتطبيقي، فالإلمام بقواعد اللغة العربية ضروري لتعليمها، لأن فاقد الشيء لا يعطيه، لكن الاقتصار على هذه المعرفة غير كاف، بل يعتبر نقصاً في التأهيل، لأن لتعليم اللغات أصولاً وقواعد نظرية، وتطبيقية، منها

ما يرتبط بطبيعة اللغة، ومنها ما يرتبط بأساليب اكتسابها وتعلمها وتعليمها.

ينبغي التنبيه أيضاً إلى أن الاهتمام بالدراسات اللغوية الحديثة وما تفرع منها أو ارتبط بها من نظريات واتجاهات، سواء في علم اللغة أم في علم النفس أم التربية، لا يعني تغيير أنظمة اللغة وقواعدها بقدر ما يخدم هذه الأنظمة وتلك القواعدو وييسر تناولها سواء في التحليل أم في التعليم.

إن النظام اللغوي ثابت في كل لغة، كما يقول الدكتور محمد الحناش، فكل لغة تتميز بنظامها الخاص، لكن المدارس اللغوية تختلف في رؤيتها لهذا النظام اللغوي، فالمنهج الوصفي البنيوي له رؤيته الخاصة ويطبق أدوات خاصة. فاللغة في هذا المنهج بنية وشكل، وليست جوهراً، وهي نظام من القيم ووحداتها خلافية سلباً أو إيجاباً. وعلى اللغوي، في نظر هؤلاء، أن يبتعد عن دراسة الجوهر (الفكر)، ويهتم بمبدأ التلاؤم الذي يسمح له بتكوين وإدراك المواضع اللسانية التي لا يمكن أن تكون قضايا مجردة، بل هي عبارة عن نسق من القيم. وأداة الباحث اللغوي في هذا المنهج هي الوصف العلمي المجرد للظاهرة المدروسة كما هي وكما تبدو في مرحلة زمنية معينة Synchronic[١٣٥].

والمنهج التوليدي التحويلي له رؤيته الخاصة إلى اللغة على أنها خاصية من خصائص الإنسان التي ميزه الله بها، كما ميزه بالعقل، دون غيره من سائر المخلوقات، وليست مجرد أشكال أو بنى يمكن إخضاعها لمناهج الوصف والتحليل المطبقة في وصف العلوم والظواهر الطبيعية الأخرى. إن اللغة في هذا المنهج شكل وبنية في الظاهر، وفكر عميق في الباطن؛ تتميز بالإبداعية، وتخضع للقواعد الكلية، ويتطلب اكتسابها وتعلمها عمليات عقلية معقدة، يتحكم في ذلك جهاز مركوز في مخ الإنسان يسمى: أداة

اكتساب اللغة والإنسان في اكتسابه اللغة إنما يكتسب قواعدها الأساسية المحدودة، ثم يفهم وينتج بناء على تلك القواعد جملاً غير محدودة ولا معهودة لكنها سليمة لغوياً ومقبولة اجتماعياً، أي تكونت لديه الكفاية اللغوية. ودور اللغوي في هذا المنهج هو البحث في طبيعة هذه الكفاية، وكيفية اكتسابها، وكيفية ممارستها في صورة أداء كلامي.

صحيح أن أحد أسباب ظهور هذه المدارس في أوربا وأمريكا كان التبرم من القواعد التقليدية Traditional Grammar[١٣٦]، التي وضعت أصلاً للغتين الإغريقية واللاتينية، ثم فرضت على اللغات الأوربية الحديثة باعتبارها نموذجاً يجب أن يُحْتذى في وصف تلك اللغات واستنباط قواعدها، وصحيح أيضاً أن اللغات الأوربية، قديمها وحديثها، تختلف تاريخياً وثقافياً عن لغتنا العربية ذات الرسالة الخالدة، بحيث يصعب تطبيق كثير من نتائج الدراسات اللغوية الحديثة على اللغة العربية؛ على الرغم من ذلك كله فإن الاطلاع على هذه المدارس اللغوية الحديثة والاستفادة من مناهجها يبقى ضرورياً لكل مشتغل بعلوم اللغة العربية بحثاً وتأليفاً وتدريساً. فقد نبهت هذه المدارس اللغويين إلى أخطاء في وصف وتحليل اللغات وقدمت حلولاً وأساليب جيدة ساعدت في فهم طبيعة اللغات واكتسابها الأمر الذي سهل تعليمها.

إن المشكلة الحقيقية التي نعترف بها جميعاً، لكننا نختلف في حلها، هي الضعف اللغوي في اللغة العربية لدى الناطقين بها فضلاً عن الناطقين بغيرها. ولعل سبب الاختلاف يعود بالدرجة الأولى إلى عدم الاتفاق في تحديد سبب المشكلة، لكن الغالبية يجمعون على أن السبب الرئيس هو أساليب تقديم اللغة لا اللغة نفسها، هذا الفهم للمشكلة مقبول إذا قصد

بأساليب التدريس الطريقة بمفهومها الشامل الذي هو المنهج والمعلم والكتاب والأساليب والإجراءات داخل الصف، وقصد باللغة القواعد المقدمة للطلاب لا اللغة بوصفها نظاماً كامناً في أذهان الناطقين بها. فالقواعد اللغوية المدونة في كتب النحو والصرف شيء آخر؛ فقد تتفق القواعد مع حقيقة اللغة إذا وصفتها وصفاً حقيقياً دقيقاً وشاملاً، وقد تختلف عنها إذا لم تكن كذلك، ويكون النقص بقدر هذا الاختلاف.

والواقع أن المشكلة الحقيقية هي الفهم الناقص للغة العربية، ذلك الفهم الذي انعكس على أساليب تدريسها فسبب ضعفاً في اللغة العربية لدى متعليمها خاصة الناطقين بها. وإن من أوضح الأمثلة على هذا الفهم الناقص للغة هو قصرها على الجانب المكتوب من اللغة وفي نطاق ضيق لا يتعدى الأمثلة المحفوظة إلى الاستعمال الواسع للغة في الكتابات المعاصرة. يضاف إلى ذلك تقديم اللغة بهذا المفهوم المقصور على قواعد النحو والصرف، مع الإغراق في التعريفات التي لا يحكمها منهج واضح، والتي لا تصمد أمام الأمثلة التي تخرق القواعد التي بنيت عليها هذه التعريفات.

لقد قدم علم اللغة الحديث، بفرعيه النظري والتطبيقي، معطيات كثيرة وأدوات ووسائل نافعة يمكن الاستفادة منها في فهم طبيعة اللغة العربية وتحليلها مبنى ومعنى، ثم تطبيق ذلك في تعلمها وتعليمها للناطقين بها ولغيرهم من الناطقين بلغات أخرى. لكن ينبغي أن يلاحظ أن الاستفادة من معطيات علم اللغة الحديث لا تعني بالضرورة التسليم بكل النظريات والآراء التي قدمها هذا العلم وتطبيقها على اللغة العربية. إن المحاولات التي بذلها بعض اللغويين العرب في نقل كل ما قدمه علم اللغة الحديث وتطبيقه على

اللغة العربية من ناحية، والفهم الخاطىء أو التفسير الناقص لكثير من النظريات اللغوية وأساليب التحليل اللغوي من ناحية أخرى؛ حملا البعض على النفور من كل ما قدمه هذا العلم للغة العربية وفهم طبيعتها وتعلمها وتعليمها. وكانت النتيجة عدم قدرة القائمين على تعليم اللغة العربية من التعامل مع أبسط المشكلات في تعليم هذه اللغة، ولجؤوا إلى تحميل الطالب والمعلم ووسائل الإعلام مسؤولية هذه المشكلات.

واللّه الموفق

الحواشي

(١) لمزيد من التوسع في هذا الموضوع يمكن الاطلاع على كتابين أحدهما للدكتور عبده الراجحي بعنوان: النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج، وثانيهما للدكتور نهاد الموسى بعنوان: نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث. وقد استفاد الباحث منهما كثيراً في هذا البحث، وبخاصة في مسائل التراث.

(٢) جورج غازدا وريموند كورسيني: نظريات التعلم: دراسة مقارنة - ترجمة علي حجاج وعطية هنا - الكويت - عالم المعرفة ١٤٠٤هـ. ص ٣٠, ٢١٥.

(٣) فاخر عاقل: علم النفس التربوي - بيروت - دار العلم للملايين - ١٩٨٢م. ص ١٤٦، وكذلك: Littlewood, W: Foreign and second language learning: language: acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge Univeraity press N. Y. 1988. P.17.

(٤) محمد خير عرقسوسي وآخران: التعلم: نفسياً وتربوياً - الرياض - دار اللواء للنشر والتوزيع ١٣٩٩هـ. ص ١٣٧- ١٥٣.

(٥) المرجع السابق. ص ١٣٧.

(٦) ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية - بيروت- دار العلم للملايين ١٩٩٢م. ص ٧٣، ٧٤.

(٧) Skinner, B. F. : Verbal behaviour. Appleton Century Crofts. N. Y. P. 88.

(٨) غازدا وآخر، نظريات التعلم، مرجع سابق. ص ١٤٧-١٥٥.

(٩) Skinner, B. F. Behavior modification

(١٠) Skinner: Verbal behavior "op. cit. p." pp. 40-55"

(١١) غازدا وآخر، نظريات التعلم، مرجع سابق. ص ١٤٧ وما بعدها.

(١٢) زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، مرجع سابق. ص ٧٦.

(١٣) عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج - بيروت -دار النهضة العربية ١٩٧٩م. ص ٢٥, ٢٦.

(١٤) القواعد التقليدية أو النحو التقليدي مفهوم غربي يقصد به منهج النحو القائم على أفكار أرسطو عن طبيعة اللغة اليونانية، كما تتمثل في أعمال اليونان القدماء. وهو المنهج السائد عندهم حتى

نهاية القرن التاسع عشر الميلادي حين ظهر النحو الوصفي البنيوي على يد دي سوسير. كما أن النحو الوصفي بحدوده العلمية الحديثة نحو غربي أيضاً كلاهما نشأ وتطور في اللغات الأوربية. وحين انتقل المنهج الوصفي إلى الدرس العربي بدأت الانتقادات التي أخذها الوصفيون على النحو التقليدي الأوربي تظهر في معظم المؤلفات الحديثة التي تعرض للنحو العربي، والتي تصفه بأنه تأثر بالمنطق الأرسطي؛ فاهتم بالتعليل والتقدير والتأويل، ولم يركز على الاستعمال اللغوي كما كان عند العرب. كما أن مادته مقصورة على نصوص من القرآن أو مستوى معين من الكلام هو في الأغلب شعر أو أمثال. (انظر: النحو العربي والدرس الحديث، عبده الراجحي ص ٤٥-٥٢).

(١٥) حلمي خليل: العربية وعلم اللغة البنيوي: دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث - الإسكندرية - دار المعرفة الجامعية ١٩٨٨م. ص ٩٣، ٩٤.

(١٦) محمد الحناش: البنيوية في اللسانيات - الدار البيضاء - دار الرشاد الحديثة ١٤٠١هـ. ص ١٧.

(١٧) محمد السعران: علم اللغة: مقدمة للقارىء العربي - بيروت - دار النهضة العربية للطباعة والنشر (بدون تاريخ) ص ٤٩، ٥١.

(١٨) المرجع السابق. ص ٥١.

(١٩) لمزيد من الاطلاع على أعمال دي سوسير وسيرته يمكن الرجوع إلى كتاب: Ferdinand de Saussure, by Jonathan Culler طبع عدة طبعات آخرها طبعة Cornell University Press عام ١٩٨٦م.

(٢٠) الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، مرجع سابق. ص ٢٧.

(٢١) المرجع السابق. ص٢٨.

(٢٢) المرجع السابق. ص ٣٠، ٣١.

(٢٣) خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، مرجع سابق. ص ١٠٠.

(٢٤) المرجع السابق. ص ١١٠، ١٠١.

(٢٥) نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة - الكويت - عالم المعرفة ١٣٩٨هـ. ص ٩١، ٩٢.

(٢٦) الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، مرجع سابق. ص ٤١، ٤٢. وخليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، مرجع سابق. ص ٩٣-١٠٤.

(٢٧) خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، مرجع سابق. ص ١٠٤-١١٤ .

(٢٨) المرجع السابق. ص ١١٤-١١٥ .

(٢٩) نهاد الموسى: نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث - بيروت - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - ١٤٠٠هـ. ص ٢٤ .

(٣٠) خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، مرجع سابق. ص ١١٨، ١١٩ .

(٣١) المرجع السابق. ص ١١٩ .

(٣٢) الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، مرجع سابق. ص ٣٤، ٣٥ .

(٣٣) خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، مرجع سابق. ص ١١٩ .

(٣٤) الموسى، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، مرجع سابق. ص ٣٢ .

(٣٥) الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، مرجع سابق. ص ٣٨ .

(٣٦) المرجع السابق. ص ٤١ .

(٣٧) الحناش، البنيوية في اللسانيات، مرجع سابق. ص ٣٠١ - ٣٠٨ .

(٣٨) الموسى، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، مرجع سابق. ص ٣٢ - ٤٠ .

(٣٩) خليل، العربية وعلم اللغة البنيوية، مرجع سابق. ص ١٢٥، ١٢٦ .

(٤٠) الموسى، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، مرجع سابق. ص ٣٣ .

(٤١) المرجع السابق. ص ٣٤ .

(٤٢) خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، مرجع سابق. ص ١٢٨ .

(٤٣) الموسى، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، مرجع سابق. ص ٢٥ - ٣٢ .

(٤٤) للتوسع في هذا الموضوع ننصح بالاطلاع على: Lepschy, G. C. A Survey of Robins, R. H. General structural linguistics. Blackwell. MA. 1982 Ch. 7. وكذلك: Ilinguistics: An Introductory survey. Longman. UK. 1980. Ch. 8.

(٤٥) الموسى، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، مرجع سابق. ص ٤٣ .

(٤٦) المرجع السابق. ص ٤٣، ٤٤ .

(٤٧) الحناش، البنيوية في اللسانيات، مرجع سابق. ص ١١٦ .

(٤٨) انظر مثلاً: دراسات نقدية في النحو العربي للدكتور عبدالرحمن أيوب. وانظر أيضاً: اللغة بين المعيارية والوصفية للدكتور تمام حسان، وكذلك: علم اللغة: مقدمة للقارىء العربي.

(٤٩) دافع الدكتور عبده الراجحي عن هذه الانتقادات دفاعاً جيداً في الفصل الثاني من كتابه: النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج، وأكد على أن الأمور ينبغي أن توضع في نصابها؛ فالنحو، شأن العلوم الإسلامية الأخرى، نشأ لفهم النص القرآني الكريم...

(٥٠) خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، مرجع سابق. ص ٢١٧، ٢١٨.

(٥١) المرجع السابق. ص ٢٤١، ٢٤٢.

(٥٢) المرجع السابق. ص ٢٤١.

(٥٣) المرجع السابق. ص ٢٢١.

(٥٤) المرجع السابق. ص ٢٤٢.

(٥٥) خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، مرجع سابق. ص ٢٩٨.

(٥٦) الموسى، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، مرجع سابق. ص ٤٥-٤٨. وخليل، العربية وعلم اللغة البنيوي. مرجع سابق. ص ١٧٩، ١٨٠.

(٥٧) غازدا وآخر، نظريات التعلم، مرجع سابق. ص ١٥٧.

(٥٨) Widdowson, H. G. : Aspects of language teaching. Oxford University Press. Oxford. 1991 PP. 11, 12.

(٥٩) جاك ريتشاردز وثيودر روجرز: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات: وصف وتحليل - ترجمة محمود إسماعيل صيني وآخرين - دار عالم الكتب ١٤١٠هـ. ص٩٠.

(٦٠) المرجع السابق. ص ٩٠، ٩١.

(٦١) أشهر من عرف بهذا النوع من التدريبات ف. بالمر F. Palmer، وقد ترجم أستاذنا المرحوم الدكتور/ كمال إبراهيم بدري بعض تدريباته إلى اللغة العربية.

(٦٢) ريتشاردز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مرجع سابق. ص ٨٩.

(٦٣) يقابلها باللغة الإنجليزية أحياناً Aural-Oral Approach

(٦٤) محمد عزت عبدالموجود وآخران: طرق تدريس اللغة العربية والعلوم الدينية ١٩٨١م. ص ٤٠٢.

(٦٥) صلاح عبد المجيد العربي: تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق-مكتبة لبنان ١٩٨١م. ص ٢٤٦-٢٤٨.

(٦٦) غازدا وآخر، نظريات التعلم، مرجع سابق. ص ٢٥٢-٢٧٣.

(٦٧) المرجع السابق. ص ٣٤٨-٣٦٨.

(٦٨) زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، مرجع سابق. ص ٨١. وانظر: Steinderg, Ibid. PP. 98.

(٦٩) عادت هذه الآراء مرة أخرى إلى ميدان اكتساب اللغة الأم من خلال الحديث عن نمو الكفاية اللغوية لدى الأطفال في ضوء أربع اتجاهات رئيسة: الاتجاه الأول؛ يمثله رأي السلوكيين أمثال واطسون وسكينر، وقد فصلنا القول فيه. الاتجاه الثاني يمثله رأي بياجيه وأتباعه الذين يرون أن النمو اللغوي مرتبط بالنمو العقلي العام للطفل. الاتجاه الثالث؛ يمثله رأي تشومسكي وأتباعه. أما الاتجاه الرابع فهو اتجاه حديث نسبياً يمثله رأي سلوبين D. I. Slobin وسلوبين هذا باحث أمريكي متخصص في اكتساب اللغة لدى الأطفال عبر اللغات، وقد أجرى بالفعل دراسات حول اكتساب الأطفال لغاتهم الأم بالتعاون مع باحثين ناطقين بتلك اللغات، نذكر من هذه اللغات: الإنجليزية والإسبانية والفرنسية والألمانية والروسية والتركية والعبرية، ولغات أخرى في آسيا وأفريقيا. أصدر هذه الدراسات عام ١٩٨٥م في كتاب في مجلدين بعنوان: The Crosslinguistic study of language acquisition دراسة لغوية مقارنة اللغة (دراسة في اكتساب اللغة عبر اللغات).

(٧٠) العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق. ص ١٢.

(٧١) المرجع السابق والصفحة السابقة.

(٧٢) Chomsk, N. Syntactic structures. The Hague. 1957. P. 34.

(٧٣) وسوف نشير في موضع لاحق - إن شاء الله - إلى أهم مؤلفات تشومسكي التي أعلن فيها عن آرائه ونظرياته التي غالباً ما يخرج بها إلى القراء كل عشر سنوات تقريباً.

(٧٤) من خلال اطلاعي على كتابات تلاميذ تشومسكي وجدت أن هؤلاء أقرب إلى القارىء من أستاذهم وأفضل منه في اختيار موضوعاتهم وعرض آرائهم ومناقشتها، وبخاصة أولئك الأساتذة في معهد ماساتشيوستس للتقنية Massachusetts Institute of Technology المعروف اختصاراً بـ: MIT والمتعاونون معهم من أمثال: S. Pinker, C. Baker, H. Lasnik, D. Osherson, R. Jackendoff, J. Grimshaw, P. Gordon.

(٧٥) انظر مثلاً: Steinberg, D. D. : An Introduction to Psycholinguistics. Longman. PP. 97,98.

(٧٦) التمثيلات جمع تمثيل، وهو مصطلح من مصطلحات علم اللغة التوليدي يقصد به إظهار العلاقة بين مستويين متتابعين عند توليد الجمل.

(٧٧) Chomsky N. : Language and mind. Harcourt Brace Jovanovoch. 1972. P. 103. وانظر: الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، مرجع سابق. ص ١١٢.

(٧٨) Chomsky, N. Syntactic structures. op. cit. P. 34.

(٧٩) خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، مرجع سابق. ص ٢٩٩.

(٨٠) المرجع السابق. ص ٣٠٠.

(٨١) الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، مرجع سابق. ص ١١٣.

(٨٢) Huddleston, R. : An Introduction to English transformational syntax. Longman 1976. Ch. 4, 6.

(٨٣) ibid., Ch. 4, 6.

(٨٤) خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، مرجع سابق. ص ٢٩٨-٣٠٩.

(٨٥) لمزيد من التوسع في هذا النوع من القوانين يمكن الرجوع إلى كتاب تعليمي جيد بعنوان: Transformational syntax: A student's guide to Chomsky's Extended Standard Theory. By: Andrew Radford. Ch. 5, 6 . كما يمكن الرجوع إلى الفصلين الثاني والثالث من الباب الثاني في كتاب الدكتور عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج، وإلى كتاب: الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، وإلى الفصلين السابع والثامن من كتاب: الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) وكلاهما للدكتور ميشال زكريا.

(٨٦) انظر الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، مرجع سابق. ص ١٤٣-١٦١. ح

(٨٧) زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، مرجع سابق. ص ٥٩، ٦٠.

(٨٨) Chomsky, N. : Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. Language, 35, PP. 26-28.

(٨٩) Foss, D.j. & Hakes, D. T. : Psycholinguistics: an introduction to the Psychology of language. Prentice - Hall, Inc. N. J. 1978. PP. 21-51.

(٩٠) Steinberg, Ibid. PP. 95, 96

(٩١) زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، مرجع سابق. ص٦١.

(٩٢) Chomsky, N. Principles and parameters in syntactic theory. In: Hornstein and D. Lightfoot (eds.), Explanation in Linguistics: the logical Problem of

Baker, C. Syntactic : وانظر . language acquisition. London. 1981. PP. 32-75.
Theory and the projection principle. Linguistic Inquiry. 1976, 10, 533-581.

(٩٣) Chomsky, N. : Language and problems of knowledge: the Managua Lectures. The MIT Press, MA. 1988. PP. 35-65

(٩٤) Gordon, P.: Learnability and feedback, Developmental Psychology, 1990, 26 (2), PP. 217-120.

(٩٥) Littlewood, W. Ibid., PP. 6,7.

(٩٦) دوجلاس بروان : أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة د. عبده الراجحي ود. علي شعبان ص. ٣٩. وللمزيد من الاطلاع حول هذه المسألة ارجع إلى : Chomsky, N. Asqects of the theory of Syntax. MIT Press, Cambridge, MA.

(٩٧) Lado, R.: Teaching English across cultures. Mcgraw - Hill, Inc. N. Y. 1988. pp. 1-9.

(٩٨) Littlewood, W.: Foreign and second language learning. 1988, Ibid. P. 7.

(٩٩) Ellis, R.: Understsnding second language acquisition. Oxford University Press. Oxford. 1986. PP. 190-193.

(١٠٠) انظر : Greenber, J.: Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements . In: J. Greenberg (ed), Univesals of language. Cambridge. MA. MIT Press. 1966.

(١٠١) Aspects of the theory of syntax, Ibid.

(١٠٢) Chomsk, N.: Review of B. F. Skinner,s Verbal Behavior. Language. (35), PP. 26 - 58

(١٠٣) Mclaughlin, B.: Theories of second language learning. Edward Arnold. Maryland. 1987. P. 82.

(١٠٤) Ellis, R.: Understanding second language acquisition, 1986, Ibid. PP. 197, 198.

(١٠٥) Ibid. PP. 196-200

(١٠٦) Ibid

(١٠٧) نذكر بأن لفظ : الموسومية Markedness الذي نتحدث عنه هنا مصطلح خاص باكتساب اللغة يختلف عن ذلك المصطلح اللغوي المعروف في النظرية البنيوية الذي يعني وجود واسم (أو عدمه) يميز بين صيغتين لغويتين ؛ إحداهما تسمى الأصل كلفظ المذكر ، والأخرى تسمى الفرع كلفظ المـؤنث . انظر الفـصل الأول من كـتـاب : Transformational grammar. By: Andrew Radford. Cambridge University Press. 1988.

(١٠٨) Chomsky, N.: Language and problems of knowledge. MIT Press. Ibid. P. 179.

(١٠٩) Ellis, R.: Understanding second language acquisition, op. cit. PP. 196 - 200.

(١١٠) Ibid. PP. 201 - 226.

(١١١) لقد طبق هذا المبدأ أحد اللغويين التطبيقيين هو Rod Ellis فألف كتاباً عام ١٩٨٦م بعنوان : اكتساب اللغة الثانية Understanding second language acquisition ، ثم ألف كتاباً آخر عام ١٩٩٠م بعنوان : Instructed second language acquisition ، اكتساب اللغة الثانية المُعلّمة/ المدرسة .

(١١٢) White, L.: Universal grammar and second language acquisition. John Benjamins Publishing Co. Philadelphia. 1989. PP. 1-4.

(١١٣) Ellis,Ellis, R.: Understanding second language acquisition, op. cit. P. 206.

(١١٤) Gordon, P.: Learnability and feedback, Developmental Psychology, 1990, (26) PP. 217-220.

(١١٥) White, L.: Universal grammar and second language acquisition. op. P13.

(١١٦) لا يقتصر مصطلح النظريات المعرفية في هذا البحث على النظريات المعرفية النفسية بل يشمل ، بالإضافة إلى ذلك ، جميع الاتجاهات اللغوية الحديثة . وقد استخدمنا هذا المفهوم (الشامل) لاعتقادنا أن مناهج علم اللغة قد تغيرت تغيراً جذرياً منذ نهاية الخمسينات الميلادية ، أي منذ ظهور جرينبرج وتشومسكي وبيكر وغيرهم من اللغويين الذين اهتموا بدراسة اللغة باعتبارها ظاهرة خاصة بالإنسان ، وقدرة كامنة فيه منذ الولادة ، لا بوصفها عناصر أو أنماطاً شكلية وسلوكاً آلياً تكتسب بالمحاكاة والتقليد . لهذا أصبح البحث عن الكفاية اللغوية وبنائها لدى الناطق باللغـة أو الدارس لهـا ، ومـراحل هذا البناء ، أهم من البـحث في شكل اللغـة . وأحسب أن هذا المنحى حول الدراسات اللغوية النظرية إلى دراسات لغوية نفسية ، بل إنه ينظر إلى جرينبرج وتشومسكي وبيكر وغيرهم على أنهم لغويون نفسيون .

(١١٧) Ausubel, D. Educational psychology: a cognitive view. New York. Holt, Rinehart & Winston. 1968. PP. 108 - 220.

(١١٨) لمزيد من الاطلاع على أحدث البحوث في النظريات المعرفية ننصح بالرجوع إلى السلسلة التي أصدرها مجموعة من علماء اللغة النفسيين في معهد ماساتشيوستس (MIT) عام ١٩٩٢م بعنوان: An Invitation to cognitive science خاصة الجزء الأول الذي خصص للغة Language الذي حرره Daniel N. Osherson و Howard Lasnik.

(١١٩) Ellis, Rod.: The Study of second language acquisition. Oxford University Press. Oxford . 1994. pp. 347-407. language. 1987, op. cit. p. PP. 133-153. وانظر: McLaughlin, B. Theories of second language .

(١٢٠) Ellis, Rod.: The Study of second language acquisition. 1994. OP. cit. pp. 299 - 344.

(١٢١) العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق. ص ١٥-١٦ .

(١٢٢) المرجع السابق. ص ٥٧ .

(١٢٣) Hymes, D.: On Communicative competence, 'in pride and Holmes (eds.) Sociolinguistics." 1972. pp. 269 - 293.

(١٢٤) براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق. ص ٢٤٥، ٢٤٦.

(١٢٥) نذكر من هذه الكتب كتاب: The Communicative syllabus: evaluation, design, and implementaion, ألفه Janice Yalden عام ١٩٨٧م.

(١٢٦) Yalden, J.:The Communicative syllabus: evaluation, design, and implementaion, Prentice - Hall International. N. J. 1987. PP. 101 - 153.

(١٢٧) Ibid. PP. 85 - 99.

(١٢٨) خرما، نايف (١٤٠٨). تعلم اللغات الحية وتعليمها. الكويت: عالم المعرفة. ص ١٨٨، ١٨٩ .

(١٢٩) هذه الطرائق منشورة في كتب منها: كتاب ألفته Wilgn و M. Temperly، صدرت الطبعة الثانية منه عام ١٩٨١م بعنوان: Teaching foreign language skills، وكتاب حرره John وآخران عام ١٩٨٣م بعنوان: Methods that work: A S morgasbord of ideas for language teachers. ، وكتاب آخر حرره Robert Blair عام ١٩٨٢م بعنوان: Innovative

approaches and methods in : وكذلك كتاب approaches to language teaching.
Jack Richards & : ألفه كل من ، language teaching.: a description and analysis
Theodore Rogers عام ١٩٨٦م، وترجمه إلى العربية الدكتور محمود صيني وآخران عام ١٤١٠هـ.

(١٣٠) معظم هذه الكتب والدراسات التي ألفت أو ترجمت إلى اللغة العربية وصدرت في المملكة العربية السعودية، خاصة تلك التي صدرت في جامعة الملك سعود أو في مكتب التربية العربي لدول الخليج، كانت بمشاركة أستاذنا الدكتور محمود إسماعيل صيني أو تحت إشرافه، كما صدرت كتب أخرى مشابهة في مصر ولبنان.

(١٣١) من هذه الجهود ما قام به معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود في الرياض، والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (أيسيسكو) في الرباط، وقسم الدراسات الشرقية في جامعة ميتشيجان بالولايات المتحدة الأمريكية.

(١٣٢) انظر Selinker, L.: Rediscovering interlaanguage. Longman. New York. 1992.

(١٣٣) Dulay, H. and Burt, M.: Should we teach children syntax? Language Learning, 1973. (23) PP. 245 - 258.

(١٣٤) نطمح إلى وجود دراسات وبحوث مثل : Language learnability and

(١٣٥) الحناش، البنيوية في اللسانيات، مرجع سابق. ص ١٣١.

(١٣٦) وضحنا المقصود بالقواعد التقليدية في الجزء الأول من هذا البحث فارجع إليه.

المراجع العربية

أنيس إبراهيم (١٩٨١م). الأصوات اللغوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة السادسة.

أنيس إبراهيم (١٩٨٠م). دلالة الألفاظ. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الرابعة.

أنيس، إبراهيم (١٩٦٥م). في اللهجات العربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثالثة.

أيوب، عبدالرحمن محمد (١٩٧٥م). دراسات نقدية في النحو العربي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

براون، دوجلاس (١٩٩٤م). أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده علي الراجحي وعلي علي شعبان. بيروت: دار النهضة العربية.

حسان، تمام (١٤٠٠هـ). اللغة بين المعيارية والوصفية. الدار البيضاء: دار الثقافة والنشر.

الحناش، محمد محمد (١٤٠١هـ). البنيوية في اللسانيات. الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة.

خرما، نايف (١٣٩٨هـ). أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. الكويت: عالم المعرفة.

خرما نايف وحجاج، علي (١٤٠٨هـ). اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها. الكويت: عالم المعرفة.

خليل، حلمي (١٩٨٨م). العربية وعلم اللغة البنيوي: دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الراجحي، عبده على (١٩٧٩م). النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج بيروت: دار النهضة العربية.

ريتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور (١٤١٠هـ). مذاهب وطرائق في تعليم اللغات: وصف وتحليل، ترجمة محمود صيني، عبدالرحمن العبدان وعمر الصديق عبدالله. الرياض: دار عالم الكتب.

زكريا، ميشال (١٤٠٢هـ). الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية

الألسنية) بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

زكريا، ميشال (١٤٠٣هـ). الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

زكريا، ميشال (١٩٩٢م). قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية. بيروت: دار العلم للملايين.

السعران، محمود. (بدون تاريخ). علم اللغة: مقدمة للقارىء العربي. بيروت: دار النهضة العربية.

عاقل، فاخر. (١٩٨٢م). علم النفس التربوي. بيروت: دار العلم للملايين.

عبدالموجود، محمد عزت وطعيمة، رشدي ومدكور علي (١٩٨١م). طرق تدريس اللغة العربية والعلوم الدينية. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

العربي، صلاح عبدالمجيد. (١٩٨١م). تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. بيروت: مكتبة لبنان.

عرقسوسي، محمد خير وزيدان مصطفى والقاضي، يوسف. (١٣٩٩هـ). التعلم: نفسياً وتربوياً. الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع.

غازدا، جورج وكورسيني، ريموند. (١٤٠٤هـ). نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج وعطية محمود هنا. الكويت: عالم المعرفة.

فندريس، ج. (١٩٥٠م). اللغة، ترجمة عبدالحميد الدواخلي ومحمد القصاص. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الموسى، نهاد. (١٤٠٠هـ). نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

المراجع الإنجليزية

Ausubel, D. (1968). **Educational psychology: a cognitive view.** New York, NY: Holt Rinehart & Winston

Baker, C. (1979). Syntactic theory and projection principle.

Linguistic Inquiry, 10.

Blair, R. (1982). **Innovative approaches to language teaching.** Cambridge, MA: Newbury House Publishers.

Brumfit, C. (1994). **Communicative methodology in language teaching:** the roles of fluency and accuracy. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1957). **Syntactic structures.** The

Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour. **Language,** 35.

Chomsky, N. (1965). **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge, MA: The MIT Press.

Chomsky, N. (1972). **Language and mind.** New York, NY: Joanovich Inc.

Chomsky, N. (1981). Principles and parameters in syntactic theory. In D. Hornstein and Lightfoot (Eds.), **Explanation in linguistics: the logical problem of language acquisition.** London Longman.

Chomsky, N. (1988). **Language and problems of knowledge:** the Managua lectures. Cambridge, MA: The MIT Press.

Culler, J. (1986). **Ferdinand de Saussure.** New: Cornell University Press.

Dulay, H. & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? **Language Learning 23.**

Ellis, R. (1986). **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1990). **Instructed second language acquisition.** Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Ellis, R. (1994). **The Study of secnd language acquisition.** Oxford: Oxford University Press.

Foss, D. Hakes, D. (1979). **Psycholinguistics: an introduction to the psychology**

of language. Enguage. Englewood Cliffs, New Jersey: prentice-Hall.

Foster, S. (1992) **The Communicative competence of young children.** New York, NY: language.

Gorden, p. (1990). Learnability and feedback. **Developmental psychology, 26 (2).**

Greenberg, J. (1966). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. in J. Greenberg (ed.) **Universals of language.** Cambridge, MA: MIT Press.

Hymes, D. (1972). ON Communicative competence. In Pride and Holes (eds.) **Sociolinguistics. pp. 269-293.**

Lado, R. (1988). **Teaching English across cultures.** New York: Mc Graw-Hill.

Lepschy, G. (1982). **A Survey of structural linguistics.** Cambridge, MA Blackwell;

Littewood, W. (1988). **Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom.** Cambridge: Cambridge University Press.

Mc Laughlin, B. (1987). **Theories of second language learning.** Baltimore, Maryland: Edward Arnold.

Oller, J. & Richard-Amato, P. (1983). **Methods that work: a smorgasbord of ideas for language teachers.** Cambridge, MA: Newbury House Publishers.

Osherson, D. & Lasnik, H. (1990) An Invitation to cognitive science: **language.** Vol. l. Cambridge, MA: The MIT Press.

Pinker, S. (1984). **language learnability and language development.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pinker, S. (1989). **learnability and cognition: the acquisition of argument structure.** Cambridge MA: The MIT Press.

Radford, A. (1986). **Transformational Syntax: a student's guide to Chomsky's Extended Standard Theord.** Cambridge: Cambridge University Press.

Radford, A. (1988). **Transformational grammar.** Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, W. & Temperly, M. (1981). **Teaching foreign language skills.** second edition. Chicago: Chicago University Press.

Saussure, F. de. (1983). **Course in general linguistics. trans.** Roy Harris. London:

Duckworth.

Robins, R. (1980) **General linguistics: an introductory survey.** London: Longman.

Selinker, L. (1992). **Rediscovering interlanguage.** London: Longman.

Selinker, L. (1957). **Verbal behaviour.** New York: Appleton Century Crofts.

Slobin, D. (1985). **The Crosslingistic study of language acquisition,** Vol. l, 2: Theoretical issues. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Steinberg, D. (1993). **An introduction to Psycholinguistics.** New York, NY: Longman.

White, L. (1989). **Universal grammar and second language acquisition.** Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Co.

Widdowson, H. (1991). **Aspects of language teaching.** Oxford: Oxford University Press.

Yalden, J. (1987). **The Communicative Syllabus: evaluation, design, and implementation.** Englewood Cliffs New Jersey: Prentive-Hall.