الفصل الأول

مدخل إلي تدريس اللغة العربية

مخطط الفصل

١ ـ مقدمة

٢ ـ مفاهيم لا بد منها

٣ ـ التعلم والتعليم والعلاقة بينهما

٤ ـ علم اللغة وعلم النفس

١ـ مقدمة

قبل أن نخوض في موضوعنا الرئيس: طرائق تدريس مهارات اللغة العربية، يبدو لنا ضرورياً أن نقف عند ثلاث نقاط لابد منها، تتمثل أولاها في توضيح عدد من المفاهيم التي لابد لكل متخصص في تدريس اللغات من الإلمام بها، وتتناول الثانية مفهوم التعلم والتعليم والعلاقة بينهما، أما الثالثة فتُعنَى بالعلاقة بين علم اللغة وعلم النفس.

٢ـ مفاهيم مفاهيم لا بد منها*

١/٢ـ اللغة واللسان والكلام

١/١/٢ـ اللغة

عرف علماء اللغة العرب القدماء اللغة، فقد ورد في لسان العرب لابن منظور أنها : «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم». وهذا التعريف يؤكد الجانب النفعي لاستعمال اللغة، إنها تستعمل للتعبير عن الأغراض وقضاء الحاجات والتفاهم بين أبناء الجماعة الواحدة. وقد قدم ابن خلدون (١٣٣٢ - ١٤٠٦م) للغة تعريفاً متكاملاً في الجزء الرابع من كتابة **المقدمة** المشهور، فقال: «اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، ناشئة عن القصد لإفادة الكلام. فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان. وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم».

إن اللغة تبعاً لهذا التعريف تمتاز بعدة أمور:

أولها: أنها تقتضي شخصاً متكلماً.

وثانيها: أنها تستعمل لتحقيق هدف مقصود.

وثالثها: أنها تنقل رسائل بشرية ضمن سياق زماني ومكاني وثقافي.

ورابعها: أنها ذات طبيعة اجتماعية، مادامت تنقل هذه الرسائل.

وخامسها: أنها فعل لساني مادامت ملكة في العضو الفاعل لها وهو اللسان.

وسادسها: أنها تختلف باختلاف الأمم التي تستعملها مادام اللسان مشتركا بين أبناء جماعة لغوية معينة يتواضعون على اصطلاحاته ويقرون بها ويطورونها.

---

*استندنا في معالجة معظم هذه المصطلحات على **معجم تعليم اللغات**، لروبير غاليسون ورفاقه (راجع المرجع الخامس في نهاية الفصل).

وهذا التعريف لا يقل جودة عن التعريفات التي تقدمها اللسانيات الحديثة. وإن لم يصرح ابن خلدون فيه بكلمة «نظام» فإنها مستشفة منه لكل ذي نظر.

غير أن ابن خلدون يستعمل اللسان واللغة على سبيل الترادف في أحيان كثيرة، فيتحدث عن اللسان المضري واللغة المضرية: اللغة التي نزل بها القرآن الكريم. ولكنه يخصص عند الاقتضاء، فيستعمل مصطلح اللسان أو اللسان الأصلي للغة المضرية: لغة القرآن الكريم، ويستعمل مصطلح اللغة للعاميات التي تطورت بتأثير مخالطة الأعاجم (عمار،١٩٩٥).

أما علم اللسانيات الحديث فيميز بين اللغة واللسان. فاللغة هنا ميدان أوسع من اللسان. واللسان ليس إلا أحد مكونات اللغة، ولكنه المكون الأهم بالتأكيد. واللغة من هذا المنظور تستعمل في أحد معنيين:

- إنها في **المعنى الواسع** وسيلة اتصال تستعملها جماعة بشرية أو حيوانية لنقل رسائل. واللغة هنا مكونة من وحدات دنيا تسمي علامات (أو إشارات). ومصطلح اللغة هنا يدل: إما على أنظمة علامات (أو إشارات) : «طبيعية» أو مباشرة، ومثال ذلك اللغة المنطوقة البشرية أو لغة الدلافين أو النحل إلخ ؛ وإما على أنظمة «ثانوية»، أي أنظمة تبنى انطلاقا من اللغة البشرية المحولة إلى رموز لأجل غايات اتصالية نوعية. ومثال ذلك قوانين السير، وإشارات الإرسال البرقي، إلخ.

٢- وهي **بالمعنى الضيق** نظام إشارات مباشرة أو طبيعية: فاللغة هنا تفترض شخصاً متكلماً، وتقتضي ظواهر ذات صلة بنقل الرسائل ضمن سياق زماني ومكاني وثقافي يسمي موقفاً. وهكذا فدراسة اللغة تتضمن إذاً جوانب نفسية واجتماعية وعرقية، وكذلك تحليلية نفسية. وهذه الجوانب غير اللغوية هي التي تميز مفهوم اللغة عن مفهوم «اللسان» أو «النظام» اللذين يبدوان أضيق منها بكثير.

٢/١/٢ اللسان والكلام

اللسان من وجهة نظر سوسير SAUSSURE هو : كل نظام نوعي من العلامات المنطوقة، يستخدم لنقل رسائل بشرية. فاللسان ذو طبيعة اجتماعية : إنه كما أشرنا مشترك بين أبناء جماعة تتواضع على اصطلاحاته، ولكنها تطوره بالتدريج. ومن هنا كان طابعة التطوري. واللسان أحد جانبي ثنائية «اللسان/الكلام» التي يستعملها أغلب علماء اللسان.

واللسان في هذا المفهوم، نظام أو تنظيم ينظم الكلام الذي يشكل بدوره تحقيقاً للسان ونقلاً له إلى حيز الفعل. وهكذا فاللسان هو القواعد النظرية النحوية والدلالية التي يستخلصها علماء اللغة من خلال تحليل الاستعمالات اللغوية الفعلية التي هي الكلام.

٢/٢ـ الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي

الكفاءة اللغوية مصطلح ظهر في النصف الثاني من القرن العشرين مع ظهور نظرية النحو التوليدي أو التحويلي التي جاء بها شومسكي Chomsky. وهي من هذا المنظور تعني: المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل متحدث / مستمع عن لغته. وبشكل أكثر تقنية هي: نظام مستبطن من القواعد التي يتيح لعضو محدد هو الدماغ أن ينتج وأن يفهم عدداً لا محدوداً من الجمل. فإذا كانت خاصية لسان ما هي الربط بين المعنى والصوت (المبنى) بطريقة خاصة فإن بإمكاننا القول: إن كل شخص يمتلك هذا اللسان الذي استبطن آليته (أي نظام قواعده) قادر على أن يربط بين معانيه ومبانيه ربطاً صحيحاً. ووعي متكلم اللغة بوجود كفاءته اللغوية يتجلى حينما يتساءل إن كانت جملة ما نحوية أو غير نحوية. مثال ذلك في اللغة العربية أن يجعل الحدس اللغوي شخصاً ما يرفض جملة: « تحدثتك».

واستعمال الكفاءة اللغوية (حينما تُنْتَجُ أو تُفْهَمُ جملٌ فعلياً) يشكل الأداء اللغوي. وهكذا تبدو الكفاءة اللغوية سابقة للأداء اللغوي وضرورية له.

إن تمييز شومسكي بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي يغطي في جانب كبير منه تمييز سوسير بين اللسان والكلام. فكلا التمييزين يقابلان النظام بتحقيقة فعلياً. ولكن من الواجب أن نشير إلى أن سوسير المتأثر كثيرا بالطابع الاجتماعي للسان، ينظر إليه على أنه مخزن لغوي لدى كل فرد يستقي منه ما يشاء، في حين أن شومسكي ينظر إلى الكفاءة اللغوية على أنها أكثر تجريداً وأكثر دينامية لأنها تتضمن **الإبداعية اللغوية**.

٣/٢ ـ الكفاءة الاتصالية

وهو مفهوم يمثل احتجاجاً على المفهوم الشومسكي للكفاءة اللغوية وتوسيعاً له. إن هايمز HYMES يعني بمفهوم كفاءة الاتصال : المعرفة (العملية وليس بالضرورة الظاهرة) للقواعد النفسية والثقافية والاجتماعية التي توجه استعمال الكلام في إطار اجتماعي. وبتعبير أبسط هي قدرة متعلم لغة ما على استعمالها استعمالاً صحيحاً في التواصل مع أهلها، أي في مواقف الحياة المختلفة التي يقتضيها التواصل المثمر.

٤/٢ ـ النشاط اللغوي

وهو إنتاج الكلام من حيث هو وسيلة اتصال وسلوك معاً، تؤخذ فيه بالحسبان عوامل نفسية واجتماعية وثقافية وعرقية لا تشملها مفاهيم مقيدة «كاللسان» و«النظام». وهذا النشاط قد يكون وصفياً تقعيدياً وقد يكون تواصلياً.

١/٤/٢ـ النشاط اللغوي الوصفي أو التقعيدي

هو ذلك الجزء من النشاط اللغو ي الذي يقوم به المتعلم عندما يتأمل في تراكيب اللغة التي يتعلمها بهدف التوصل إلى فهم نظامها وفهم القواعد التي تنتظم هذه التراكيب. إنه إذاً نشاط تقعيدي أو وصفي، لأنه تأملي هدفه وصف اللغة والتبصر في قواعدها.

٢/٤/٢ ـ النشاط اللغوي التواصلي

وهو ذلك الجزء من النشاط اللغوي الذي تستخدم فيه اللغة لقضاء الحاجات والتواصل مع الآخرين. إنه إذاً يرتبط باستخدام اللغة لأغراض نفعية في مواقف الحياة المختلفة. وهنا تكون الكفاءة التواصلية ضرورية جداً.

٥/٢ ـ الثنائية اللغوية والتعددية اللغوية

هي الوضع الذي يميز الجماعات اللغوية والأفراد الذين يقيمون في مناطق أو بلدان تستعمل فيها لغتان (ثنائية لغوية) أو أكثر (تعددية لغوية) معاً. مثال ذلك بلجيكا التي تستعمل فيها الفرنسية والإنكليزية والفلامندية، وسويسرا (الفرنسية والإيطالية والألمانية) وكندا (الفرنسية والإنكليزية).

٦/٢ـ الازدواجية اللغوية

هي الوضع الذي يميز الأفراد أو الجماعات اللغوية التي تستعمل معاً لغتين عاميتين أو شكلين للغة واحدة. مثال ذلك العربي المثقف الذي يستعمل الفصحى والعامية، باعتبار أن اللغة العربية الفصحى واحدة. أما العاميات فتختلف باختلاف البلدان العربية أو أحياناً باختلاف المناطق في البلد الواحد.

وفي حين تسبب الثنائية اللغوية أساساً تفاعلات بنيوية بين نظامين لغويين مختلفين تؤدي الازدواجية اللغوية إلى تغيرات في النطق وفي المعجم اللغوي بشكل خاص.

٧/٢ ـ اكتساب اللغة

هو التطور والاحتفاظ المتدرج والمتزامن للوظائف والمعارف التي تتحكم بالنشاط اللغوي للطفل. لقد ارتبطت دراسة تطور الوظائف اللغوية (وهي أصل العلاقات والسلوك مع العالم) زمناً طويلاً بعلم النفس، وارتبطت دراسة تطور المعارف اللغوية (وهي خواص اللغة الطفلية وتطورها إلى مستويات) بعلم اللغة. وبالنظر إلى تعقيد الصلات التي تربط هذين العلمين ببعض، لم يعد البحث اليوم يتجه إلى رسم حدود فاصلة بين الوظائف والمعارف. لقد أصبحت دراستها المركبة موضوعاً لاختصاص جديد نسبياً هو : علم اللغة النفسي Psycholiguistique.

٨/٢ ـ طريقة تعليم اللغة

هي مجموعة منهجية من الإجراءات والخطوات اللغوية والنفسية والاجتماعية والتربوية تهدف إلى تنظيم وتيسير تعليم لغة طبيعية.

٩/٢ـ الفترة الحرجة في تعليم اللغة

المقصود بها فترة محددة من النمو في حياة الإنسان يكون فيها اكتساب اللغة سهلاً، وبتخطي هذه الفترة أو انتهائها يكون من الصعب، إن لم يكن من المستحيل، اكتساب اللغة. لقد لاحظ إيريك لنبرج Eric Lenneberg (1967)، أن أنماطاً معينة من الإدراك وتصنيف القدرات وجوانب متنوعة تتعلق باللغة جميعاً تقررها الناحية البيولوجية للإنسان. ويرى شومسكي أيضاً (١٩٦٦) وجود خصائص نظرية تفسر قدرة الطفل على إتقان لغته الأولى في وقت قصير على الرغم من الطبيعة التجريدية لقواعد اللغة. وقد أقام ديريك بيكرتون Derek Bickerton(1981) الدليل، بعد دراسة التطور اللغوي لدى الأطفال في مجموعة من اللغات، على وجود أنماط مشتركة ومتشابهة من التطور اللغوي والمعرفي، وخلص، تبعاً لذلك، إلى أن الإنسان مبرمج بيولوجياً، وأنه ينتقل في نموه اللغوي من مرحلة إلى أخرى وفق هذه البرمجة. وتحدد هذه الفترة الحرجة في مرحلة ما قبل البلوغ.

١٠/٢ـ اللغة الأم واللغة الثانية واللغة الأجنبية

يستعمل علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات غالباً ثلاثة مصطلحات متعارضة هي: اللغة الأم، واللغة الثانية، واللغة الأجنبية، على اعتبار أن هذا التعارض يحدد شكلين

لتعليم لا يمكن تبسيط أحدهما بإعادته إلى الآخر هما : تعليم اللغات الأم من جهة، وتعليم اللغات غير الأم من جهة ثانية.

فاللغة الأم سميت هكذا لأنها تُتَعَلم بصفتها أداة الاتصال الأولى للطفل مع محيطه منذ أن يبدأ نطق الكلمات الأولى. وهي اللغة المستعملة في البلد الأصلي للشخص الذي يتكلمها (في حالة الهجرة).

أما اللغة الثانية واللغة الأجنبية فتُعَّرفان معاً بأنهما لغتان غير أمين ؛ (لأنهما أداتا اتصال ثانويتان أو مساعدتان) ولكنهما تتميزان عن بعضهما في أن اللغة الثانية تتمتع رسمياً بمكانة مرموقة. ففي حين يتعلم اللغة الأجنبية أفراد تُدْرَسُ اللغة الثانية، بوصفها لغة ناقلة، لجماعة تكون لغتها أو لغاتها غير معروفة عملياً خارج حدود بلدها. مثال ذلك أن شاباً من زائير يمكن أن تكون لغته الأم الكيكونغو أو الجمبالا أو الجيزوندو، ولكن هذه اللغات لا تدرس في المدارس الزائيرية. إنه سيلتقى باللغة الفرنسية التي هي لغة ثانية في زائير. وإن تعلم لغة أوربية أخرى كالإنكليزية أو الإيطالية فإنها ستكون بالنسبة إليه لغة أجنبية. وهناك وضع آخر مشابه ينتشر في البلدان التي تكون فيها التعددية رسمية (كندا ـ سويسرا ـ بلجيكا) .

١١/٢ـ اللغة الأولى والثانية والثالثة

إنه ترقيم للغات تبعاً لترتيب تعلمها من فرد أو جماعة من التلاميذ. وهكذا فبالنسبة إلى تلميذ فنلندي ذي لغة أم سويدية (أهله إذاً مهاجرون من السويد) يتعلم على التوالي: اللغة الفنلندية لغة ثانية، والإنكليزية لغة ثالثة، والإيطالية لغة رابعة، والفرنسية لغة خامسة، سنقول: إن اللغة السويدية لغة ١(ل١)، والفنلندية ل٢، والإنكليزية ل٣، والإيطالية ل٤، والفرنسية ل٥.

إن هذا الترقيم يمثل من وجهة نظر التعليم فائدة ألا ندخل بالاعتبار مفهومي اللغة الثانية واللغة الأجنبية كما يمكن أن يحددها الوضع الرسمي للغات في بلد التلميذ.

٣ ـ التعلم والتعليم والعلاقة بينهما

ما التعلم؟ وما التعليم؟ وما العلاقة بينهما؟

إن تعريفات التعلم كثيرة ومتنوعة، يركز بعضها على أمور معينة، ويركز بعضها الآخر على أمور أخرى، لنأخذ التعريفات التالية :

يعرف آرثر غيتس التعلم بأنه : «عملية اكتساب الطرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا» (إبراهيم ناصر ١٩٨٦).

ويعرفه جيلفورد بأنه: « تغير في السلوك ناتج عن مثير أو مثيرات جديدة» (إبراهيم ناصر ١٩٨٦).

ويعرفه كمبل وجارمزي بأنه : «تغيير في الميول السلوكية يتصف بالديمومة نسبياً ويكون نتيجة لعمليات التعزيز» (دوغلاس براون هـ. ١٩٩٤).

إن التعريف الأول يركز على الاكتساب من أجل إشباع الدوافع أو تحقيق الأهداف، ويهتم الثاني بعملية التغير في السلوك الناتجة عن الإثارة، ويُعنى الثالث بالتغيير في الميول وبعامل الزمن (الديمومة النسبية)، وبدور التعزيز في التعلم.

ولكن هناك عوامل أخرى تؤثر في التعلم، أو تدخل في بنيته،أو ترتبط به، بحيث تجعله عملية أكثر تعقيداً مما يبدو لأول وهلة لدى قراءة التعريف.

إن التعلم من **منظور شمولي** يبدو لنا: تغيراً في السلوك ينتهي بالاكتساب، ويتصف بالديمومة النسبية، ولكنه يخضع للنسيان، ويشتمل على نوع من التدريب الذي قد يخضع للتعزيز، ويتطلب تذكر المعلومات والمهارات التي تفترض وجود أنظمة تخزين، ووجود ذاكرة وعمليات من التنظيم العقلي، ويقتضي تركيزاً وحضوراً ووعياً ونشاطاً في التعامل مع الأحداث الصادرة من داخل المتعلم أو من محيطه. وهو يستند إلى دافع ويرتبط بهدف. إنه نشاط ذاتي يصدر عن المتعلم، ولكنه قد يتم بمساعدة المعلم.

أما التعليم فهو عملية مقابلة لعملية التعلم ونذكر لها التعريفات التالية:

ـ التعليم هو «مساعدة شخص أو توضيح الطريقة له، لتعلم كيفية عمل شيء ما بإعطاء التعليمات أو توجيه الدراسة أو توفير المعرفة التي تؤدي إلى العلم أو الفهم (دوغلاس براون ١٩٩٤).

ـ هو عملية حفز واستثارة لقوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي، وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكنه من التعلم» (إبراهيم ناصر ١٩٨٦).

ـ «هو مجهود شخص لمعونة آخر على التعلم» (إبراهيم ناصر ١٩٨٦).

إن هذه التعريفات تركز عموماً على مساعدة خارجية للمتعلم يقوم بها شخص آخر هو عموماً المعلم. وهذه المساعدة تنطوي على توضيح طريقة التعلم، وحفز قوى المتعلم العقلية، وتهيئة الظروف المناسبة للتعلم مادية كانت أو معنوية.

إنه إذاً عملية تتجه من الخارج إلى داخل المتعلم هدفها توفير الشروط المادية والمعنوية الملائمة للتعلم. ولذلك فهي تتم عموماً في إطار مدرسي أو مؤسسي حيث يتولى المعلم هذه المهمة الشاقة. وهنا يكمن دور طرائق التدريس.

إن نظرية للتعليم يجب أن تحدد تبعاً لجيروم برونر السمات التالية : (دوغلاس براون هـ ١٩٩٤)

١ـ الخبرات التي تغرس ميول الشخص نحو التعلم الفعال.

٢ـ الطرق التي تنظم بها أجزاء المعرفة أو العلم، بحيث يكون بالإمكان فهم المتعلم لها بسهولة.

٣ـ أفضل أنواع التتابع الفعال لتقديم المواد المرغوب تعلمها.

٤ـ طبيعة الثواب والعقاب وتكراره في عملية التعلم والتعليم.

إن على هذه النظرية إذاً أن تُعنَى باختيار المادة المرغوب تعليمها وطرق تنظيمها وتقديمها للمتعلم، وترسيخها لديه. وهذا هو الميدان الرحب لطرق التدريس الخاصة : مجال عملنا الحالي.

أما العلاقة بين التعلم والتعليم فهي وثيقة لأنهما ضمن أفضل الشروط وأكثرها ملاءمة، يمثلان وجهين لعملية واحدة هي عملية التعليم/التعلم، التي تهدف إلى إكساب المتعلم خبرات محددة في ميدان محدد، وتتم عموماً في إطار مؤسسي. إن التعلم يقتضي نشاط التلميذ أو المتعلم، والتعليم يقتضي نشاط المعلم، ونشاطهما معاً يقتضي وجود مادة معلمة ومتعلمة ضمن شروط ملائمة تتم في المؤسسة التربوية. وإذا كان صحيحاً أن التعلم الذاتي يمكن أن يتم في غياب التعليم أو المعلم (التعلم المبرمج، التعلم بالمرسلة، إلخ) فإن الصحيح أيضًا أن دور المعلم هنا كان سابقاً : فالمعلم هو الذي هيأ البرنامج والمادة التعليمية ونظمها ورتبها بحيث غدت سهلة المتناول، على الشكل الذي هي فيه.

إن التعليم والتعلم عمليتان متداخلتان، متكاملتان، غايتهما معاً تطوير المتعلم وإكسابه خبرات جديدة ضرورية لنموه وتقدمه، وإن فضلى نتائجهما تتحقق عندما يتمان معاً في شروط ملائمة. وذلك يقتضي بالطبع أن يوجد معاً المتعلم والمعلم والمادة والمؤسسة التعليمية بمكوناتها الضرورية لإنجاح عملية التعليم/ التعلم، وتحقيق الهدف المنشود منها.

٤ ـ علم اللغة وعلم النفس

إن نوعاً من التوازي ملحوظ بين علم اللغة وعلم النفس، وليس ذلك بغريب لأن علاقتهما قوية وارتباطهما دقيق. إنهما كليهما يتناولان السلوك الإنساني، وإن كان علم اللغة يهتم بنوع معين من السلوك هو السلوك اللغوي.

ومن الطبيعي إذاً أن نجد لدى قراءتنا للتراث النفسي الإنساني، أن علماء النفس المشهورين أمثال: بوراس سكيز، وتشارلز أوزغود (المدرسة السلوكية والسلوكية الجديدة)، وجورج ميلر (المدرسة المعرفية) تركوا بصماتهم الشديدة على نظريات علم اللغة. وبالمقابل ترك علماء لغة أمثال: فرديناند دو سوسير، وبنجامين وورف (المدرسة البنيوية الوصفية)، وناعوم شومسكي (المدرسة التوليدية التحويلية) أثراً بالغاً في علم النفس.

لقد بين كون Kuhn 1970)) ذلك بوضوح لدي تحليلاته لبنية الثورة العلمية فقال: «كل العلوم الطبيعية تمر من خلال نمط ثوري يبدأ بنموذج ناجح يكون محوراً للعلم فترة من الزمن، ثم تعقبه فترة من عدم الاستقرار (الشك وعدم وضوح الرؤية والتشكيك في النظرية السائدة)، ويعقب ذلك أزمة تؤدي إلى سقوط النموذج السائد وما يصاحب ذلك من فوضى علمية، وأخيراً يخرج إلى الساحة نموذج جديد أو نظرية حديثة، وهذه الدورة واضحة تمام الوضوح في كل من علم النفس وعلم اللغة، وذلك لأن النموذجين في كل علم يعملان بطريقة متتابعة أحدهما تلو الآخر» (دوغلاس براون ١٩٩٤).

لقد أرسى فرديناند دو سوسير منذ مطلع القرن العشرين دعائم النظرية البنيوية في اللغة (نُشِرَ كتابه: **دروس في علم اللغويات العام**، عام ١٩١٦). ثم ما لبثت هذه النظرية أن تألقت في الأربعينات والخمسينات على أيدي علماء، أمثال : ليونارد بلومفيلد، وإدوارد سابير، وتشارلز هوكت، وتشارلز فريز. وقامت النظرية على دقة تطبيق مبدأ الملاحظة العلمية على اللغات الإنسانية، فالاستجابات الظاهرية الملاحظة هي التي تخضع للبحث والدراسة. وبذلك جسدت مهمة اللغوي البنيوي في وصف اللغات البشرية، وتوضيحه السمات البنيوية لها. إن البنيوي الوصفي يعتقد بأن الإمكان تحليل اللغة إلى وحدات صغيرة، وأن بالإمكان وصف هذه الوحدات وصفاً علمياً ومقارنة بعضها ببعض وإعادة جمعها مرة أخرى لتشكيل الكل. إن إحدى البديهيات المهمة للبنيوية ترى أن اللغات قد تختلف عن بعضها بلا ضوابط أو حدود.

وبالمقابل تألقت في علم النفس في الحقبة نفسها النظرية السلوكية التي بلغت أوجها على يد سكينر. وكان موقف عالم النفس السلوكي، مثل موقف عالم اللغة البنيوي يركز على الاستجابات الظاهرة في السلوك، التي يمكن تسجيلها وملاحظتها وتقويمها، ويعتمد الطريقة العلمية بحرفية. ومن هنا كان اعتقاد السلوكية بأن الطفل يولد وذهنه صفحة بيضاء يمكن أن نشكل عليها ما نريد، وهم بهذا ينفون أي أثر للفطرة أو الوارثة. إن

النظـرة التقليديـة للمدرسـة السـلوكية تتلخـص في أن بالإمكـان التحكـم باسـتجابات المخلوقات إذا توافرت الدرجة الملائمة والتكرار المناسب من التعزيز.

لقد استبعدت السلوكية عن البحث مفاهيم مثل: الوعي والملكة والعقلانية لأنها غير ممكنة الملاحظة، ولذلك وصف موقفها بالموقف غير العقلاني.

وفي ردة فعل على البنيوية ظهرت في الستينات النظرية التوليدية في علم اللغة على يد اللغوي ناعوم شومسكي الذي انتقد بعنف التصور السلوكي للغة، الذي تأثر به كثيراً علم اللغة البنيوي، هذا التصور الذي يعتبر اللغة مجرد عادات تكتسب بالتكرار عبر آليات العلاقة بين المثير والاستجابة. فالذهن لا يمكن أن يكون كالصفحة البيضاء.

إن النحو التوليدي نظام شكلي يتيح توليد جميع الجمل النحوية للغة ما (ولا شيء غير الجمل)، ومنح كل منها وصفاً بنيوياً. وهذا النظام موروث، بمعنى أن الطفل يولد وهو مزود بمعرفة تامة بالنحو الكلي أو الكوني، أي أنه مزود بمخطط مثبت يستخدمه لاكتساب اللغة. وهذا يعني أن الطفل يمكن أن يكتسب أية لغة إنسانية استناداً إلى معلومات ناقصة جداً، لأنه يمتلك الأشكال العامة جداً، المشتركة بين اللغات البشرية كلها، بوصفها جزءاً من تجهيزه العقلي الفطري. وهذه الطاقة الهائلة في توليد جمل لا يمكن التكهن بها تحت تأثير المثيرات الخارجية هي ما أطلق عليه في نظرية شومسكي مصطلح **الإبداعية اللغوية**. إن هذا الموقف العقلاني لشومسكي قلب المفاهيم السلوكية ظهراً على عقب.

إن الثورة التي أحدثتها المدرسة التوليدية أدت إلى تحويل النظرة من النزعة الوصفية لدراسة الأداء اللغوي (راجع الفقرة ٢/٢)، وهو الصورة الظاهرة اللغة، إلى نظرة تركز على الفروق المهمة بين البنية السطحية للغة، التي تمكن ملاحظتها خارجياً، والبنية العميقة التي تشكل المستوى الخفي للمعاني والأفكار، الذي يولد الأداء اللغوي الملاحظ على السطح.

لقد تأثر علم النفس المعرفي الذي جاء رداً على علم النفس السلوكي، بالنظرة التوليدية. فاتخذ دعاته موقفاً مناقضاً للسلوكية. إنهم يرون على عكس النظرة السلوكية، أن مفاهيم مثل: المعنى والفهم والتعرف تشكل معلومات مهمة للدراسة النفسية، وبدلاً من التركيز على علاقات المثير والاستجابة يحاول هؤلاء العلماء اكتشاف المبادئ النفسية التي تنظم الظاهرة وتدخل في كيفية أدائها. إن علماء النفس المعرفيين الذين يستبدلون بالتطبيق الحرفي للطريقة الخبرية، طريقة عقلانية في البحث والدراسة، يحاولون، مثلهم في ذلك مثل علماء اللغة التوليديين، اكتشاف الدوافع الخفية والبنى العميقة للسلوك البشري. وبذلك يتخطون المستوى الوصفي في دراسة الظواهر إلى مستويات تفسيرية أعمق.

نخلص مما سبق إلى أن علم اللغة وعلم النفس عملا معاً وبالتوازي بسبب العلاقات العميقة بينهما. وقد أثر كل منهما بالآخر وتأثر. لقد عملا بطريقة متتابعة أحدهما تلو الآخر. وهذه الصفة التتابعيه تجعل من العسير القول : إن نظرية ما صحيحة والأخرى غير ذلك. إن الصحيح على كل حال: أن في كل نظرية جوانب صحيحة وأن فيها جوانب أخرى غير صحيحة. وكل من هذه النظريات تشكل لبنة في الصرح التاريخي للعلم الذي تدخل في مجاله.

وفيما يلي جدول للخطوط المتوازية اللغوية النفسية: (دوغلاس براون ١٩٩٤).

مدرسة علم النفس	المدرسة اللغوية	السمات المميزة
السلوكية	البنيوية الوصفية	التكرار والتعزيز التعلم، الإشراط المثير والاستجابة الاستجابة الملاحظة خارجياً الخبرية الطريقة العلمية، الأداء البنية السطحية الوصف (ماذا)
المعرفية	التوليدية	التحليل والتبصر الاكتساب، الفطرة حالات الوعي العقلانية الطريقة العقلية الملكة، الكفاءة البنية العميقة التفسير (لماذا)

مراجع استخدمت أو ذكرت في هذا الفصل

أ ـ مراجع عربية

ـ ابن خلدون : **المقدمة**، لجزء الرابع، تحقيق على عبد الواحد وافي، لجنة البيان العربي، القاهرة.

ـ ابن منظور (١٣٠٠ هـ) : **لسان العرب**، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، المطبعة الأميرية ببولاق.

ـ براون، هـ. دوغلاس: **مبادىء تعلم وتعليم اللغة**. ترجمة: إبراهيم القعيد وعيد الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ١٩٩٤ .

ـ عمار، سام (١٩٩٥) : ابن خلدون لغوياً **مجلة الموقف الأدبي**، العدد المزدوج ٢٨٦-٢٨٧، اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

ـ عمار، سام (١٩٩٦) : «تدريس النحو العربي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة وعلم النفس»، **مجلة شؤون اجتماعية**، العدد ٥٠.

ـ ناصر، إبراهيم (١٩٨٦) : **مقدمة إلى التربية**، عمان، الأردن.

ب ـ مراجع أجنبية

- Besse, H. (1985) : **Méthodes et pratiques des manuels de langue**, Collection Essais, Paris 4ème édition.
- Bickerton, D.(1988) : **Roots of Languag.** Ann Arbor, Me: Karome publishers.
- Chomsky, N. (1966) **Linguistic Theory in Mead.**
- GAONAC`H, R. (1987) : **Théories d`apprentissage et acquisition d`une langue étrangère,** Credif, Hatier, Paris.
- Galisson, R., Coste, D. et alt (1983) : **Dictionnaire de didactique des langues, Hachett,** Paris 4 ème édition.
- Kuhn, T. (1970) **The Structure of Scientific Revolutions. Chicago** : University of Chicago Press.
- Lennbrg, E.(1967) : **The Biological Fondations of Language.** New York: John wiely & sons.
- De Saussure, F. (1966) : **Cours de Linguistique générale**, Lausanne Payot, Nouv, ed 1972.