

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة د. مولاي الطاهر -سعيدة-

كلية الآداب واللغات و الفنون

قسم :اللغة العربية و آدابها

تخصص: لسانيات الخطاب



مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر الموسومة ب:

إشكالية ترجمة المصطلح في نظرية النحو الوظيفي

إشراف الأستاذ :

د. بلقندوز هواري

إعداد الطالبة :

نوالي وهيبة

لجنة المناقشة

أستاذ :.....هاشمي.....مناقشا

أستاذة:.....زغوان أحمد.....رئيسا

أستاذ :.....بلقندوز هواري.....مشرفا

السنة الجامعية : 1437هـ / 1438 هـ الموافق 2016م / 2017م

كلمة شكر وتقدير

أعوذ بالله من الشيطان الرجيم ﴿ رَبِّهِ أُوذِيْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ
عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَحْمَلَ ظَلَمًا تَرَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ
الطَّالِبِينَ ﴾. صدق الله العظيم

أولاً الشكر للمولى تبارك وتعالى على توفيقى لإنجاز هذا العمل

المتواضع.

ونتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل عبيد نصرالدين على

ما قدمه لي من توجيهات وإرشادات وإشرافه على هذا العمل،

كما نشكر جميع أساتذة قسم الأدب بجامعة الطاهر مولاي

بسعيدة و إلى جميع من أمد لنا يد العون مادياً أو معنوياً وإلى كل

من ساهم بهذا العمل ولو بالكلمة الطيبة .

والله ولي التوفيق

الإهداء

الحمد لله الذي وفقنا لهذا ولم نكن لنصل إليه لولا فضل الله علينا أما بعد
فإلى من نزلت في حقهم الآيتين الكريمتين في قوله تعالى:

بسم الله الرحمن الرحيم

[وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما * واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا]. { الإسراء 32 - 33 }

نهدي هذا العمل إلى التي وضعت الجنة تحت قدميها إلى نبع الرحمة والجنان من أفنت عمرها من اجلي إلى التي نوررت إلي طريقي لكل أصل إلى هذا المستوى إلى الغالية أميا طال الله في عمرها.

إلى أبي الغالي أدامه الله دليلي ومرشدي الذي علمني معاني الحياة ونرس في أعماقي الإرادة الصبر والمثابرة مثلي الأعلى في الأصاله والثبات وأحسن من برهن أن الحياة تبني بالخصال الطيبات.

وإلى من ملك القلب وسكن الروح، إلى عطر الأنفاس ولبس الجروح، إلى رفيقي وصديقي إلى شقيق روحي ولبس جروحي، إلى سندي ومتكأي زوجي الغالي أدامه الله تاجا على رأسي .

إلى كل من تربيتهم معهم وسندي في هذه الحياة إخوتي وإخواني الأعزاء.

تعد الترجمة حالة خاصة من حالات التواصل والتلقي في أي فعل لغوي إنساني فهي تعمل على كسر كل الحواجز اللغوية بين الأمم ذوات الثقافات المختلفة كما تشكل الجسر الذي يربط بين مختلف الشعوب، وبالإضافة إلى هذا فإنها تعد عاملا من عوامل التطور العلمي والإزدهار الثقافي.

ولا يمكن الحديث عن الترجمة تقطع النظر عن علم المصطلح الذي يعد من العقبات التي تقف في وجه المترجم، فمشكلة المصطلح اللساني ودلالات استعماله لم تكن بالأمر المستجد بل هي معضلة مستمرة باستمرار التطور العلمي الذي لا يمكن أن يتوقف أو يزول حيث اهتم العرب منذ القديم بالدراسات المصطلحية اهتماما كبيرا، ولعل ذلك يرجع إلى إدراكهم المبكر لأهمية المصطلح كونه الركيزة الأساسية التي يتأسس عليها العلم ويتحدد بذلك معالمه ويكتسب شرعيته، ولكن مع تزايد المعارف والعلوم أصبحت الإشكالية المصطلحية من أهم الإشكاليات التي طرحت نفسها على أرض الواقع - حيث تعد الإشكالية المصطلحية إشكالية عامة الوجود أي أنها متعلقة بكل لغة - وخاصة في الفترة الأخيرة حيث أخذت مراكز البحث العربية تقذف بأعداد هائلة من المصطلحات في شتى المجالات بينما لا يترجم الباحثون منها إلا عددا ضئيلا، مما زاد من الازمة المصطلحية حدة وتفاقما وتعقيدا. فكيف لا تكون نظرية النحو الوظيفي بمنأى عن هذه الإشكالية وخاصة لما أصبح هذا التوجه يعرف بأنه حقل متداخل الاختصاصات وأمام هذا الوضع فمن الطبيعي أن تبرز إشكالية المصطلح في النحو الوظيفي، ومنه كان عنوان بحثنا كالتالي: إشكالية ترجمة المصطلح في نظرية النحو الوظيفي.

واختيارنا لهذا الموضوع كان رغبة في التعرف على مصطلحات نظرية النحو الوظيفي باعتبارها نظرية جديدة في الساحة التداولية وكذا الرغبة الملحة في الخوض غمار البحث.

في هذا التوجه لتذليل بعض الصعوبات التي واجهتنا أثناء المسار الدراسي فيما يخص مادة البحث هذه ولو أننا لم نتطرق إلا لتعليل منها فقط. فالقضايا التي عالجها أحمد المتوكل جدا واسعة ولا يسع الوقت والمقام لتناولها كاملة، أما فيما يخص التطبيق فقد انشقيننا بعض مصطلحات العملية التخاطبية في نظرية النحو الوظيفي وترجمتها ولعل أهم الدوافع التي دعتنا إلى اختيار هذا الموضوع نذكر:



-لم أجد موضوعات قد تناول هذه الدراسة من وجهة نظر تداولية.

- نظرا لما تملكه هذه النظرية من مصطلحات عديدة.

- محاولة ترجمة مصطلحات نظرية النحو الوظيفي وتبسيط بعض مفاهيمها

-الرغبة في فهمها.

وانطلاقا من هذه الرؤية تحدد الإشكالية المراد دراستها في هذا البحث على النحو الآتي:

هل مجمل المصطلحات المترجمة في الوطن العربي متشابهة؟

إن الإجابة عن هذه الإشكالية يتطلب منا الإجابة أولا عن التساؤلات التالية:

-ما هي المبادئ والأسس التي قامت عليها هذه النظرية؟

-ما هي البنية النحوية التي يقترح صوغها النحو الوظيفي؟ وأهم التعديلات التي لحقتها؟

-ما هي الترجمة الأكثر تداولاً في الوطن العربي؟

وتعد هذه الدراسة محاولة منا ترمي إلى الوقوف عند إشكالية ترجمة المصطلح في نظرية النحو الوظيفي.

وقد تبين لنا أن يتضمن مخطط هذا البحث مقدمة ومدخلا ثم فصلين، وخاتمة. فيما يخص المدخل فعنوانه علم المصطلح عرضنا فيه النشأة والمفهوم وطرق التوليد وأهم المدارس والنظريات ثم وزعنا هذه الدراسة على فصلين الأول نظري موسوم بمفهوم نظرية النحو الوظيفي: قسمناه إلى عناوين: النشأة والمفهوم ثم أهم الأسس والمبادئ التي قامت عليها نظرية النحو الوظيفي إلى جانب بنية النحو كما يقترح صوغها النحو الوظيفي وفي الأخير التعديلات التي لحقت هذه النظرية. أما الفصل الثاني فهو تطبيقي موسوم بإشكالية ترجمة المصطلح في نظرية النحو الوظيفي وفيه قسم واحد يتضمن منهجية توصيف المصطلح العربي في النحو الوظيفي ومنه قسم إلى:

-توصيف المصطلحات الدائرة في شروط التخاطب



-توصيف المصطلحات الدائرة في قواعد التخاطب

-وفي الأخير توصيف المصطلحات الدائرة في مقاصد المتخاطبين.

مع وضع تعليق في كل قسم قيد الترجمة

وفي الخاتمة حاولنا استنتاج بعض النقاط وعرض النتائج المتوصل إليها.

أما فيما يخص المنهج المتبع في هذه الدراسة اعتمدنا رؤية منهجية بين الوصف والإحصاء والمقارنة وحاولنا قدر الامكان الاحاطة بمصطلحات أم الباب في نظرية

نشأة علم المصطلح وتعريفه:

1-1: علم المصطلح عند الغرب:

نظرا للتطور المتسارع الذي عرفته مختلف التقنيات والأهمية الكبيرة التي أولاها العلماء واللغويون المختصون للمصطلحات ألزما بتسمية المفاهيم الجديدة وتوحيدها. كان نشوء علم المصطلح في زمن متأخر على يد كل من السوفياني "الروسي د.س.لوت D S Lotte (1888-1950) مبتكرا المدرسة الروسية في المصطلحية»¹ والألماني فوستر wuster (1897-1977) الذي يعتبر كمؤسس للمصطلحية العصرية، والممثل الأساسي لما سمي بمدرسة فينا وذلك من خلال أطروحته للدكتوراه التي عرض فيها نظريته العامة للمصطلحية»².

يتمثل موضوع علم المصطلح في دراسة الأسس العلمية لوضع المصطلحات وتوحيدها، وهو كما حدده فوستر "يدرس طبيعة المفاهيم وخصائصها ومكوناتها وعلاقاتها الممكنة واختصاراتها والعلامات والرموز الدالة عليها... وتوحيد المفاهيم والمصطلحات ومفاتيح المصطلحات الدولية وتدوينها ووضع معجماتها ومراحلها الفكرية من حيث تتبعها وتوسيعها."³ فعلم المصطلح علم لغوي تطبيقي، يظهر ذلك في تركيز اهتمامه على المفاهيم أولا والمصطلحات ثانيا، بعد أن يشكل المفهوم بدقة بالنظر إلى بقية المفاهيم، يسعى إلى إيجاد المصطلح الدال عليه المحدد له.⁴

1 - ماريا تيريزا كابرلي، المصطلحية النظرية والمنهجية والتطبيقات. ترجمة محمد أمطوش، ط1. أريد الأردن، عالم الكتب الحديث. 2012. ص2.

2 - المرجع نفسه

3 - ينظر. دا محمود فهمي حجازي- الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص. 19-20.

4 - ينظر المرجع نفسه-ص24.

نلاحظ من هذا المنطلق فرقا بين المفهوم وبين المصطلح ونستنتج أن إذا كان بمثابة الدال فإن المفهوم الدال فإن المفهوم بمثابة المدلول.

وقد عرفت المنظمة العالمية للتقييس علم المصطلح بأنه: دراسة ميدانية لتسمية المفاهيم التي تنتمي إلى ميادين مختصة من النشاط البشري باعتبار وظيفتها الاجتماعية.¹

من خلال القول نستنتج أن علم المصطلح يعبر عن لفظ أو كلمة ذات دلالة معينة مقتصر على معنى خاص في سياق مناسب له.

إذ يعتبر دويو غراند De Beaujrand e المصطلحيات "العلم الذي هو فهرس للمعجم المتخصص ووسيلة للتدخل في الخطاب المتخصص، وأداة تمكن من تنشيط الأطر المعرفية المتخصصة"² ويذكر بعض الباحثين في مؤلفاتهم أن مفردة علم المصطلحات (tèrmimology) تسمية متعددة المعنى فقد يقصد بها: علم أو دراسة معرفة المصطلحات وهذا ما يجعلها تتقارب مع مفردة علم المعاجم الذي يقصد به علم أو دراسة معرفة معجم أو المداخل المعجمية، فقد وردت مفردة Toumimology بالألمانية أولا بفضل كريستيان كوتفيرد شوثر christian (1747-1832) ليتم الإقرار بالصفة (عام 1788م، وبعد ذلك نجد في الإنجليزية أن Termimologie تنافس Nomenclatun e صنافة. وفي سنة 1801 تم

¹ -مصطفى طاهر الحيادة، من قضايا المصطلح اللغوي العربي (الكتاب الأول) ص19.

² -محمد الديدواوي، الترجمة والتواصل -دراسة تحليلية عملية لإشكالات الاصطلاح ودور المترجم، ط1، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2000، ص48.

استعمال Terminologie في اللغة الفرنسية لكن بمعنى سجالي وهو الاسراف في الاستعمال
المصطلحات غير المفهومة.¹

نقول أن مفردة علم المصطلحات (Terminology) تسمية لها عدة معاني فقد مرت بمراحل وكل
معانيها تصب في قالب واحد.

يقول "آلان ري" (Alainhey) "علم المصطلح هو دراسة منظمة (ètude
systematique) للمصطلحات التي تشير إلى المفاهيم أو التصورات وهي العناصر الأساسية التي تميز
هذه الدراسة»²

مما يلاحظ في هذا المجال أن جل الباحثين ارجعوا تشكيل هذا العلم إلى الغرب في نهاية القرن الثامن عشر
نتيجة الاهتمام المتزايد بقضية المصطلحات إثر التقدم العلمي الذي ميز الدول الأوروبية حيث تتبع توفيق
الزبيدي "ظهور هذا المصطلح عند الغربيين وأشار إلى أن أول استخدامه في أوروبا كان في القرن الثامن عشر
وكعادة الغربيين في التاريخ لا ألفاظهم ولمصطلحاتهم درسوا تاريخية هذا المصطلح في ثقافتهم في مختلف
مدلولاته.³

وفي الأخير نستنتج أن علم المصطلح هو العلم الذي يقتصر على دراسة العلاقة بين المفاهيم
والمصطلحات المتعلقة بحقل من حقول المعرفة.

علم المصطلح في التراث العربي:

- 1 - خالد الأشهب المصطلح العربي البنية والتمثيل، ط1، أريد، الأردن، عالم الكتب الحديث 2011-ص19.
- 2 - توفيق الزبيدي: التأسيس النظري لعلم المصطلح-مجلة العلوم الانسانية-العدد29-جوان 2008-ص281.
- 3 - توفيق الزبيدي: تأسيس الاصطلاحية النقدية العربية، علامات، المملكة العربية السعودية، المجلد(02)-ج1993، ص08، ص179.

بعد مجيء الاسلام انتقلت اللغة العربية إلى استعمال جديد في اللغة يساير مفاهيم الدين الإسلامي، فنشأت العلوم الدينية منفردة بمصطلحات خاصة بها، وأصبح لكل علم من العلوم العربية مصطلحاته التي استقلت في مؤلفاته ومعاجم خاصة، فكان للفقه مصطلحاته، وكذلك للتفسير، والحديث وعلم الكلام¹ وكذا للنحو والأدب والنقد والبلاغة والعروض والطب والكيمياء مصطلحات خاصة بها، وقد تشترك هذه العلوم في بعض المصطلحات نظرا لاشتراكها في كونها من علوم اللغة.

فعلماء الحديث اعتبروا أول من استخدم لفظ "معجم" ولفظ "مصطلح" حيث ظهر لفظ "مصطلح" في عناوين بعض مؤلفاتهم مثل "الألفية في مصطلح الحديث" للزين العراقي المتوفى سنة 806هـ، وكتاب "نخبة الفكر في مصطلح الأثر" للحافظ بن حجر العسقلاني المتوفى سنة 852هـ وكذا كتاب "الزينة في المصطلحات الإسلامية العربية" لأبي هشام أحمد بن حمدان الرازي، حيث تحدث فيه عن تطور الصلة بين المصطلحات الشرعية واللغوية²

كما نجد الخورزمي من الذين أولو الاهتمام بعبئة المصطلح الذي دعت الحاجة كما يشير في مقدمة كتابه "مفتاح العلوم" إلى تصنيف يكون جامعا لمفاتيح العلوم وأوتائل الصناعات متضمنا ما بين كل طبقة من العلماء من المواضع، والاصطلاحات التي خلت منها الكتب الحاضرة لعلم اللغة³.

كما يكشف التهانوي عن أهمية المصطلح في مقدمة كتابه الذي يضم أهم المصطلحات المتداولة في عصره وتعريفها حيث يذكر "إن أكثر ما يحتاج به في العلوم المدونة والفنون المروجة إلى الأساتذة هو اشتباه

1- وفاء كامل فابد، مجامع العربية وقضايا اللغة (1) من النشأة إلى أواخر القرن العشرين ط، بلا، عالم

2- ينظر عمار ساسي، صناعة المصطلح في اللسانيات العربي- نحو مشروع تعريب المصطلح العلمي من ترجمة إلى صناعته ط: 1، أربد، الأردن: علم الكتب الحديث، 2012، ص 89.

3- ينظر عبد الرزاق جعيد، المصطلح النقدي قضايا وإشكالات ط 1، أربد، الأردن، عالم الكتب الحديث 2011، ص 1

الاصطلاح فإن لكل علم اصطلاحاته إذا لم يعلم بذلك لا يتجسر للشارع فيه إلى اهتداء سبيلا، ولا إلى فهمه دليلا»¹

نجد أيضا ابن جني قد استخدم لفظة الاصطلاح عند حديث عن أصل اللغة: الهام هي أم اصطلاح؟ فيقول: "هذا موضع محوج إلى فضل تأمل غير أن أكثر أهل النظر على أن أصل اللغة إنما هي تواضع واصطلاح"²

كما أفرد ابن فارس في كتابه المشهور "الصاحي في فقه اللغة وسنن العربية في كلامها" بابا خاصا سماه باب "الأسماء الإسلامية، وهذا ما ينطبق على ما يسميه الدارسون "الألفاظ الإسلامية" حيث جعل الألفاظ المصطلحات اسمين لغوي وصناعي³.

وهذا دليل على أن بن فارس من بين الذين اهتموا بوضع المصطلحات وخاصة فيما يتعلق بالمصطلحات والألفاظ الإسلامية وإذالا أردنا أن نذهب إلى تعريف الاصطلاح في اللغة فإننا نجد أنها كلمة مشتقة من الأصل الغوي الثلاثي (صلح)، (صلح)، وقد جاءت في "معجم الوسيط بمعنى زوال الفساد، والاتیان بما هو نافع أو يقال: اصطلاح القوم أي زال ما ما بينهم من خلاف، وعلى الأمر تعارفوا عليه واتفقوا"⁴

ومن هذه المعاني استمد العلماء واللغويون اصطلاحاتهم على تعريف الاصطلاح فأول معجم لغوي تناول هذه اللفظة هو معجم "تاج العروس"⁵ والاصطلاح اتفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص حيث برز

1 - ينظر علي القاسمي، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية

2 - أبو الفتح عثمان ابن جني الخصائص تحقيق محمد علي النجار ط2، دار الكتب المصرية ت: بلا، ج: 1، ص: 4.

3 - ينظر: محمود عبد الله جمال، المصطلح اللغوي عند ابن جني في كتابه الخصائص ومصدره ودلالته، ط: بلا الجامعة الأردنية. كلية الآداب ت: بلا ص60

4 - ينظر مجمع اللغة العربية المعجم الوسيط، ط4، جمهورية مصر العربية - مكتبة الشروق 2004، ص520، مادة (ص. د. ج).

5 - محمد مرتضى الحسن الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق حسين نصار، الكويت معرفة حكومة (156) ج6 ص551. مادة (ص ل ج)

كذلك فلاسفة منهم أبو نصر الفارابي تفي سنة 339هـ صاحب كتاب "الألفاظ المستعملة في المنطق" وهو أشبه برسالة الكندي السالفة، وغيرهم من أساطير العلوم في الحضارة العربية الإسلامية، كأبي الحسن بن الهيثم (ت430هـ)، ابن سينا (ت428هـ) ابن رشد (ت592هـ). أبو الريحان البيروني (ت440هـ) صاحب المؤلفات الشهيرة ومنها كتابه "الصيد له في الطب"¹

إذ يذهب علي الجرجاني في تعريفه الاصطلاحي بأنه عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ينقل عن موضعه الأول² لما يعرف الاصطلاح في كتب ومؤلفات أخرى: اتفاق طائفة على وضع اللفظ بإزاء المعنى أو بمعنى آخر: "إخراج الشيء من معنى لغوي إلى معنى آخر لبيان المواد"³

ومن الملاحظ اليوم عند الدارسين والباحثين في أصول المصطلح ومصادره أنهم يعتبرون أو بالأحرى يقرون أن علماء العرب في دراساتهم للعلوم الطبيعية وعلوم الطب والفيزياء والكيمياء وغيرها قد كانوا يستعملون مصطلحات في غير العربية غير أننا إذا رجعنا إلى استعمالاتهم للمصطلحات الشرعية ومصطلحات الفقه وعلوم العربية قديماً فإننا نجد أنها قد انبثقت من الفكوة اللغوي العربي بعد اسلام.

والدارسون المحدثون فهم أيضاً ساروا على نهج القدامى وقطعوا شوطاً في التقديم العلمي م خلال اهتمامهم

بموضوع المصطلحات

-المصطلح في الدرس العربي الحديث:

-يوسف عبد الله أزمة توحيد المصطلحات العربية، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الانسانية المجلد الحادي والعشرون، يوتيو، العدد الثاني¹

-التعريفات، بيروت لبنان: دار الكتب العلمية، 1995، ص28، نقلاً عن خالد الشهيد المصطلح العربي البنية والتمثيل ص17.²

-محمد الديودي، الترجمة والتواصل ص52.³

عرفت اللغة العربية في العصر الحديث ومنذ فجر النهضة تجارب عديدة باستخدامها لغة العلوم وذلك في مصر والشام وتونس والمغرب حيث عكف العديد من الباحثين والمترجمين المتخصصين على "وضع معاجم لمصطلحات العلوم، وكثرت الترجمات من اللغات المختلفة"¹

إذ نجد الشيخ رفاعة الطهطاوي، الذي تخصص في ترجمة المصطلحات الغربية يضع معجما صغيرا في أول كتابه "قلائد المفاخر في غريب عوائد الأوائل والأواخر" يجمع فيه بين اللغتين العربية والفرنسية ومصطلحاتها. كما للشدياق دور كبير في وضع المصطلحات العلمية والحضارية، فقد عاش في عصر النهضة في مصر والشام ثم انتقل إلى أوروبا، واطلع على المخترعات والمبتكرات الغربية الجديدة فأحاط بما لم يحط غيره في قضايا المصطلح العلمي في ذلك الوقت²

كما يعد كتاب "المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث" من أهم الكتب التي ألفت في هذا الموضوع والذي جمعت فيه المحاضرات التي ألقاها مصطفى الشهابي على طلاب معهد الدراسات العربية بالقاهرة، حيث يشير قائلا: فأرجوا أن تنبه هذه المحاضرات الموجزة طلاب المعهد على الاهتمام بقضية المصطلحات لأنها أهم قضية تعترض سبيلنا عندما نحاول جعل لغتنا الضادية المضرية صالحة للتعليم العالي وللتعبير عن حاجات الحياة العصرية.³

1- وفاء كامل فايد، المجمع العربية وقضايا اللغة (1) ص 140.

2- ينظر محمد علي الزكان، الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث ص 49، 7.

3- محمد علي ص 7.

كما دعى العمل المصطلحي إلى ظهور مجامع لغوية وعلمية تقوم بوضع المصطلحات، ودراستها وتمحيصها وحل مشاكل تعددها وتوحيدها، وتطوير اللغة العربية لتعبر عنها بدقة كمجمع اللغة العربية بالقاهرة والمجمع العلمي العربي بدمشق والمجمع العلمي العراقي، ومكتب تنسيق التعريب.

ومن هذا المنطلق جعل الاهتمام بتدريس علم المصطلح في الجامعات والمعاهد العلمية العربية المتخصصة مما جعل كلا من الدارسين والعلماء والمتخصصين بمتابعة سير العلم في تقدمه وازدهاره.

آليات وضع المصطلح:

وسائل وضع المصطلح: القياس والاشتقاق والمجاز والنحت والتوليد

1- الاشتقاق:

"نزع لفظ من لفظ-ولو مجازا- إذا اتفقا في المعنى والحروف الأصلية وترتيبها ليدل بالفرع على معنى أصله، بزيادة مفيدة غالبا لأجلها اختلفا في غير الحروف الأصلية أو في شكل الحروف الأصلية على تحقيق أو التقدير"¹

عامل العرب اللفظ المغرب معاملة العربي في الاشتقاق منه، فمثلا: كلمة "جام"، منها في العربية: أجم، وتلجم، والفرس ملجم، وغير ذلك ويمثل ذلك بكلمة "نرفز" التي استعيرت في العامية من كلمة الإنجليزية Nervous "ثم تشتق منها" نرفزة ونيرفز ومتنرفز².

¹ - حسين والي، سبيل الاشتقاق بين السماع والقياس، مجلة مجمع القاهرة، ع1935، 2، ص196.

² - رمضان عبد التواب اللغة ضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة- ط1999، 1420، 6م. مكتبة الخانجي مصر، ص365.

فالاشتقاق هو الطريقة المفضلة لتعريب المصطلحات العلمية وخصوصا لدى المجامع اللغوية العربية، كما يدل الحساب على أنه يمكن اشتقاق أكثر من مائتي لفظ من كل مصدر¹ كما ترى في المصدر الصناعي أن يكون قياسيا وأصدر قراره التالي "إذا أريد صنع مصدر من كلمة يزداد عليها ياء النسب والتاء:²

2- التعريب:

يعد المغرب العربي الرصيد الضخم الذي وفد على اللغة العربية خلال العصور المتعاقبة تبعا للحاجة الحضارية التي دفعت بالمنتفعين بالعربية اقتباسا مصطلحات علمية وفنية وفكرية من الشعوب الأخرى.

والتعريب وسيلة من وسائل اتساع اللغة ونموها، فضلا عن الاشتقاق والنحت وغيرها وظاهرة من ظواهر التقاء اللغات وتأثير بعضها فبعض وهو مصطلح قديم اكتسب دلالة جديدة في العصر الحديث، إذ كان يعني صبغ الكلمة بصبغة عربية عند نقلها بلفظها الأجنبي إلى اللغة العربي³ وقد استهلكت كلمة (المغرب)⁴ بمعنى اللفظ الأجنبي الذي غيره العرب ليكون على منهاج كلامهم وقد سماه أغلب المحدثين بالإفتراس⁵. والمفردة المقترضة يطوعها العرب لمنهج لغتهم فيحدثون بعض التعديلات الصوتية والصرفية لكي تتناغم مع النظام الصوتي أو الصرفي للغة العربية وهذا شائع في اللغات كلها وغائبا ما يتم التعديل في

1 - الخوري شحادة، الترجمة قديما وحديثا ط1988، 1، دار المعارف للطباعة والنشر - سوسنة ص163

2 - علي عبد الواحد في فقه اللغة، ط2004، 3م، نخضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع ممر - ص139

3 - انطوان عبدو، مصطلح المعجمية العربية، ط1991، 1- الشركة العالمية للكتاب - بيروت ص278.

4 - المعجم الوسيط، ط2-1973م، مجمع اللغة العربية المصري، القاهرة مادة (عرب)

5 - محمد المبارك، فقه اللغة العربية، ط1392، 5هـ-1972، دار الفكر بيروت ص292.

الأصوات في اللغة الانجليزية (V) التي لا يوجد لها مقابل في اللغة المقترضة مثلا ذلك الحرف الذي يستخدم الحرف (ف) في العربية للتعبير عنه كما في كلمة فيديو»¹

والعرب استبعدوا المغرب والدخيل تبعا للمحافظة على نقاء اللغة العربية الفصيحة، وألا يشوبها اللحن ومع الحاجة اللغوية التي فرضتها المدنية الغربية المعاصرة حسمت الجدل وأقرت التعريب وسمحت لمجمع اللغة العربية بالقاهرة بإصرار قرار بإجازة استعمال بعض الألفاظ وعن لفظة الدخيل ضمرت وحل محلها تغيير الترجمة العرفية²

3-النحت:

يعرف النحت بأنه انتزاع كلمة بكلمتين أو أكثر على أن يكون تناسب في اللفظ والمعنى بين المنحوت منه" ويجعله بعض الدارسين صنف من أصناف الاشتقاق ويسمونه الكتاب) وهو إما اسمي كجلمود المنحوت من فعلي حمد وصنبر وإما فعلي كحوقل أي قال لاحول ولاقوة إلا بالله وإما حرفي لكن المنتزعة من حرف النفي لا وحرف الاستقبال أن وقد اختلفت وجهات نظر اللغويين العرب بشأن نجاعة آلية النحت هذه في تطوير اللغة العربية مصطلحيا، بحيث ذهبت طائفة منهم إلى أن العربية عرفت النحت منذ القدم وأفادت منه في وضع كثير من ألفاظها الوظيفية وألحت على أهمية استخدام هذه الآلية لا سيما في نقل المصطلحات الأجنبية المتمثلة علالصدر والوحد. ورأى دارسون آخرون كثر أن العربية لغة اشتقاقية وليست إصاقية وأن

القحطاني سعد بن الهادي، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي ص 48، 49¹

إبراهيم مذكور، في اللغة والأدب، دار المعارف، قرأ 338- القاهرة- 1971م، ص 39².

افادتها من النحت قليلة ونادوا بعدم التوسع في استخدامه في وضع المصطلحات العربية الجديدة لأنه يتناقى مع الذوق العربي ولأن المنحوت يطمس معنى المنحوت منه.¹

وعلى العموم فإن الاعتماد على وسيلة النحت في توليد المصطلح العربي الجديد قليل، ولا يلجأ إليها إلا عند الاقتضاء ولعل أبرز ميزان النحت ذلك بأنه يعمد إلى اختزال لظين أو أكثر في تركيب واحد.

4-المجاز:

ويقصد به: "التوسع في المعنى اللغوي لكلمة ما لتحميلها معنى جديد² أي العمد إلى ألفاظ ذوات معان قديمة واستخدامها للدلالة على مفاهيم جديدة بحيث يكون للفظ مفهوم جديد.

وتشبيهه القليل بالكثير³ أو ما يعبر عنه قدرة الله على تعبير على الدقائق فتكسب الألفاظ المفردة دلالات جديدة تلتصق بها من كثرة الاستعمال لم تكن من قبل مرتبة بها ولكن المجاز يخاطبها عليها حتى تنسى الحقيقة أحيانا ويستعمل اللفظ على مجازه"⁴...

ومن هذا المنظور يرى عبد السلام المسدي أن المجاز طريق من طرق توسيع الدلالات وتوليد المصطلحات العلمية من حيث أن المجاز استعداد اللغة لا نحاز تحولات دلالية بين أجزائها: يتحرك الدال فينزاح عن مدلوله ليلا مدلولاً قائماً أو مستحدث وهكذا يصبح جسر العبور تمتطيه

مدارس علم المصطلح ونظرياته:

1- المصدر السابق، مقدمة في علم المصطلح ص 103.
 2- شحادة خوري، دراسات في التوجه المصطلح ط2-1992م- دار طلاس للدراسات والنشر ص174.
 3- مصطفى جواد، المباحث اللغوية في العراق ومشكلة العربية العصرية، ط2-1975م مطبعة العاني بغداد ص88
 4- ينظر حلمي، خليل، المولود في العربية المصرية، ط1985، 2-بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر ص103.

عرفت المقاربات النظرية والمنهجية للظاهرة المصطلحية اختلافا في المنطلقات والأهداف من مدرسة لأخرى، والظاهر أن هذا الاختلاف يرجع أيضا إلى اختلاف التقاليد السائدة عند الأمم والشعوب في تصور اللغة العربية العلمية ومكوناتها، وأي المكونات أولى بالدراسة والاهتمام من غيرها. وعموما يمكن أن نميز بين ست مدارس رئيسية:

1-1: المدرسة الألمانية النمساوية: (Germano-autrichien)

قامت هذه المدرسة على أعمال أوقيت فستر الذي أنجز أطروحة دكتوراه سنة 1931 بعنوان التقييس الدولي للغة التقنية من رواد هذه المدرسة دهليرك ووبرزيك وهوفمان تتحدث مبادئ هذه المدرسة في عدة نقاط: تأسيس مبادئ عامة للنظرية المصطلحية الحديثة.

اعتبار النظام المفهوم أمر أساسيا في ادراسة المصطلحية

اعتبار النسق المفهومي منطقي تخضع فيه المفاهيم لتسلسل يتبدئ ذلك أن هذه المفاهيم تتخذ في علاقة بعضها ببعض

يشكا التوفيق شاء ضروريا لكل عمل مصطلحي وموجب هذا المبدأ يفتح علم المصطلح على علم التصنيف وتقنياته

1-2- المدرسة التشيكو سلوفاكية-مدرسة براغ:

نشأت مدرسة براغ المصطلحية مع بداية الثلاثينيات من القرن العشرين متأثرة بالمدرسة اللسانية الوظيفية انطلق البحث المصطلحي فيها موجهًا بعرضين أولهما الدفاع عن بقاء لغتين: اللغة التشيكية واللغة السلافية وثانيهما الحرص على استمرار ثقافتين الشعبيتين التشيكية والسلافية من أبرز أعلام هذه المدرسة ككوريك ودرود: أما أبرز المحاور التي تستأثر بالاهتمام الباحثين في هذه المدرسة

-التوحيد المصطلحي على الصعيدين الوطني والدولي.

-الاعتناء بالبعد البنيوي والوظيفي في اللغة المختصة

-وضع المشاكل المصطلحية في الاطار اللساني البنيوي والوظيفي الذي أرست معالمه مدرسة براغ اللسانية

النظرية المفهومية:

تناولت كلتا المدرستين النظرية المفهومية فهي تعالج المفاهيم باعتبارها عناصر تنتمي إلى حقل متصوري معين أي تحديد هويتها المفهومية انطلاقًا من تصنيفها وضبط وعلاقتها بالمفاهيم المجاورة لها في حقل تخصصها وكذلك تبحث في مسألة التناسب المفهومي بين المفهوم والمصطلح ولا يتأتى لنا إدراكه النظام المفهومي لعلم من العلوم حتى نحقق تصنيفًا مفهوميًا يقوم على أسس موضوعية ومنطقية»¹

ولذلك فانظرية المفهومية تعني بضبط المفهوم وفق منظومته المعرفية التي تحيل على تسميته المصطلحية وتمكن من تعريفه تعريفًا مفهوميًا، فهي قائمة على الإدراك والتمثل المعرفي للمفهوم

1-3-المدرسة السوفيتية:

¹ -علي القاسمي، 1987، النظرية العامة والنظرية الخاصة للسان العربي، عدد 29، ص 127.

نشأت هذه المدرسة في بداية ثلاثينات القرن العشرين كان من أبرز أعلامها فيستر في توحيد المصطلح وتقييمه خاصة في وضعية الاتجاه السوفيتي المتعدد الألسن ومن الثوابت المركزية لهذه المدرسة ذكر مايلي:

-علم المصطلح تخصص معرفي تطبيقي من حيث كونه يبحث عن حلول لمشاكل تتصل بهما فعل الاصطلاح في المجالات العلمية والتقنية ومن أهمهما مشكل توحيد المصطلحات ومشكل التوليد.

1-4 المدرسة الفرنسية:

نشأت المدرسة الفرنسية في السبعينيات من القرن العشرين يغلب على الأبحاث المصطلحية لهذه المدرسة الطابع اللساني والاجتماعي من أعلامها البارزين نجد كلا من راي وديبوا وراي-دوبوفو دوبيسي أما الاختبارات العامة للمدرسة الفرنسية في تمثل الظاهرة المصطلحية فيمكن إدراجها في النقاط التالية:

-الاهتمام بالاشتقاق المصطلحي وكيفية توليده وتعريفه وقياسه معتمدين على الحقل الدلالي

البحث في دلالة الحقول للكشف عن الآليات المساعدة على وضع تصور قد يساهم في تصنيف المصطلحات داخل انساقها.

-الاشتغال بخصائص التعريف المصطلحي في ضوء تعدد أنماطه

النظرية الدلالية:

كان من أنصار هذه النظرية المدرسة الفرنسية والسوفيتية حيث يعتمد التحليل الدلالي للمصطلح على كيفية تكوين سيماته الدلالية وتحديد طبيعة العلاقة الرابطة بينه وبين الحقل الدلالي الذي ينتمي إليه، ولذلك لا

يمكن أن نضبط مفهوم المصطلح من الناحية الدلالية دون أن نضبط سيماته الدلالية العميقة في التفكير التصوري العرفاني فكل مفهوم من هذا المنطلق يعد بنية ذهنية تتكون من مجموعة من السيمات المحددة والمحددة تجعل المصطلح يتميز بالثبات الدلالي في صورته التكوينية الأولى ولكنه قد يخضع للتمدد الدلالي فيكتسب معنى أوسع مما اكتسبه في مجال تخصصه. وبالتالي فالتحليل الدلالي للمصطلح يهتم بكيفية تكوين السيمات الدلالية وتحليل المحتوى الدلالي. والمحتوى المفهومي يتحدد بإدراك طبيعية العلاقات الرابطة بينه وبين المصطلحات التي تلتقي معه في نفس الحقل الدلالي¹.

1-5- المدرسة الكندية: (L'ècoe canado québécoise)

نشأت المدرسة الكندية الكيبكية في بداية النصف الثاني من القرن العشرين وقد استفادت هذه المدرسة من نظريات المدارس السابقة من أبرز أعلامها روندو و بونلجي كان توجهها العام نحو الترجمة خاصة ترجمة المصطلحات بين الإنجليزية والفرنسية

-وضع مسألة التوحيد المصطلحي في سياق أبعادها الاجتماعية واللسانية.

-اعتمادها على الدراسة المصطلحية اللسانية التي تبحث في قضايا المفهوم وعلاقته بالتسمية والتميز بينه وبين اللغة الخاصة والعامة.

-مراعاة مشاكل التراكم المصطلحي (Syntagmatique Touminologique)

-النظرية المتصورية:

كان من أنصارها المدرسة الكندية الكيبكية فهي تعود إلى الدرس الفلسفي وهي تعني بالنظام الفكري الذي يبني المتصورات، فالمتصور هو عنصر فكري وتكوين ذهني يمثل موضوعا ذاتيا فكري. فالنظرية المتصورية تبحث

¹ -المرجع نفسه ص

في الخصائص الذهنية والعرفانية وتبني الفكر المتصوري الذي يقوم عليه المعنى المتصوري قبل أن يصبح مفهوما يدرك بالمعنى الدلالي ضمن مجموعة من الخصائص المفهومية والعلائقية التي تمكننا من ضبط محتوى المفهوم.

تأسست النظرية المتصورية على «ركيزتين أساسيتين تتمثلان في تكوين المتصور وكيفية انتظامه داخل شبكة من العلاقات الرابطة بينه وبين المتصورات ذات الصلة المعرفية يمدان فكري معين»¹ ولذلك تكمن مهمة العمل المصطلحي في النظرية المتصورية في ضبط الأنساق الفكرية المتولد عنها المتصور قبل أن يتحول إلى المفهوم².

1-6- المدرسة البريطانية: (L'ècole Britanique)

نشأت المدرسة البريطانية كغيرها من المدارس الأوروبية في النصف الثاني من القرن العشرين ومن أبرز أعلامها ساجر نهجت في بحوثها نهج الجمع بين النظرية والتطبيق فركزت على:

- قضايا التفريق بين المصطلح والكلمة والتمييز بين اللغة العامة واللغة الخاصة.

- البحث في أنساق تصنيف المفاهيم

- تكوين بنوك مصطلحية وتطوير شبكاتها ووضع قواعد تعليمية المصطلحية والبحث في كيفية تشكل بنية المصطلح.

النظرية الاجتماعية التواصلية:

1 - برنو. دوييسيه، 2009، الميدان، ضمن كتاب المعنى في علم المصطلحات، ترجمة ريتا عوض، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية المنظمة العربية للترجمة، ص 279.

2 - خليفة الميساوي، المرجع السابق

اهتمت المدرسة البريطانية بالنظرية الاجتماعية التواصلية فهي تهدف إلى معالجة المصطلح انطلاقاً من مجرد المدونات العلمية والممارسة الاجتماعية المهنية، حتى يتسنى لها ضبط مفهومه وتطويره وتوجيهه وتقييسه إلى جانب هذا تهدف إلى تطوير اللغة والعملية التعليمية وتنسيق البحث العلمي الدولي والوطني وتشكيل منظمات دولية و فرق بحث وذلك بهدف التواصل بين منتجي المصطلحات ومراكز البحث المصطلحي الدولية وتنسيق الجهود بين المترجمين والمصطلحين والربط بين المؤسسات التي تعني بقضايا المصطلح. تتبع أعمال هذه النظرية المنهج اللساني الاجتماعي الذي يعمل على تحليل المدونات المنتجة في سياقات تخاطبية علمية.¹

¹ خليفة الميساوي-المرجع السابق ص.

التعليق	المصطلح المشرقي	المصطلح المغربي	المصطلح الأجنبي
	تسليط الانتباه	بؤرة	Focus
	مسند إليه	محور	Topic
	-السياق -محيط الخطاب ¹ -(سياق الحال)	مقام	Comtextual
	مقال	مقال	Utterance
	إضمار	حذف	Delection
	حد	حد	Tarm
	وحدات عائدية ²	ربط اجالي	Anaphora
	/	ذيل	Ailt
	/	طبقة القضية	Proposition loyer
		فحو الخطاب	Communicated Content
	/	فعل اجالي ³	Referential act

1- شقيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث الترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2004م، 1م.

2 حسن خميس الملح، التفكير العلمي في النحو العربي، الاستقراء التحليل التفسير، دار الشروق، عمان، ط2002م، 1م.

--	--	--

-تعليق:

نرى استمرارية عدم توحيد المصطلح من خلال ترجمة المصطلحات الدائرة في قواعد التخاطب عند المغاربة والمشاركة على الرغم من جهود المصطلحين في توحيد المصطلح إلا أن المشكلة ما زالت قائمة حيث نرى أقطار المغرب العربي ترجموا مصطلح Contextual بمقام إما أقطار المشرق العربي ترجموا المقام بـ السياق ومحيط الخطاب وسياق الحال وأحمد المتوكل ربط بين المقام والسياق واستخرج السياق المقامي.

3- تصنيف المصطلحات الدائرة في مقاصد المتخاطبين.

التعليق	المصطلح المشرقي	المصطلح المغربي	المصطلح الأجنبي
	كفانة اتصالية	قدرة تواصلية	Communicative
		قوة انجازية مسكرة	Implicated illocutionary force
	طاقة معرفية ¹	ملكة معرفية	Epistemic capacity
	معنى معجمي	دلالة معجمية	Lescical meaning
	ترغيب	إغراء	Lure
	رجاء	إلتماس	Request

معنى حرفي	دلالة حرفية	Lèteral
عبارة أدائية	عبارة انجازية	Perbormative
إجراء	حدث	Process
دليل	حجة	Argumnt
ملكة أدائية	قدرة انجازية	Illocutionary competence
طاقة منطقية	ملكة منطقية	Logical capacity
	عبارة	Expression

من خلال تصنيف المصطلحات الدائرة في مقاصد المتخاطبين لا حظنا اختلاف في بعض المصطلحات فمثلا المغاربة كانت ترجمة مصطلح Epstemic capacity وLogicolcapacity بملكة معرفية وملكة منطقية أما المشاركة استبدلوا مصطلح ملكة بطاقة الشيء ونفسه مع المصطلحات الباقية وهنا لاثبات الذات وهذا أمر غرزي في جبلة الناس كافة كل يجب أن يجد لنفسه مكانة لكن من خلال ملاحظتنا للجدول هذا أن الأمر يخلق العديد من المشاكل.

وفي الأخير تعدد الترجمة للمصطلح الواحد وتداخل المصطلحات النحوية إلى جانب عدم الاتفاق على منهجية محددة عند الترجمة أدى إلى عدم استطاعة التحكم في كيفية التعامل مع المصطلحات وهي تعد إشكالية كوننا نتكلم اللغة نفسها من المشرق إلى المغرب إلا أن ذلك لم يمنع من ظهور العديد من المحاولات لتوحيده، إذ تعددت المجامع اللغوية عبر الوطن العربي، وكان لكل طريقة في كيفية وضع المصطلح الواحد من الحضارات الغربية والتعامل معه.

1-1: مفهوم النحو الوظيفي:

-الوظيفي: من وظف يوظف توظيفا: عيّن له في كل يوم وظيفة (زرقاء) وظف الشخص: اسند إليه وظيفته. قدره عليه وعيّنه (وظف على الصبي جزءاً من القرآن)... وظيفي: منسوب إلى الوظيفة ما يتعلق بالوظيفة (تحليل وظيفي)(تعليم وظيفي)(علم النفس الوظيفي)(علم التربية الوظيفي)(الرصيد اللغوي الوظيفي) وفي النحو: إجراءات وظيفية أي النحو الوظيفي: هو ذلك النحو الذي يبحث في تجاوز الكلمات مع بعضها البعض بغرض تأدية المعنى النحوي والمعنوي معا في رسالة كلامية معينة (الجملة) وهي التي يحسن السكون عليها في عرف النّحاة¹.

ومنه نستنتج أن النحو الوظيفي مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية من ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل.

حيث تتلخص المبادئ المنهجية المعتمدة في النحو الوظيفي فيما يلي:

1-وظيفة اللغات الطبيعية (الأساسية) هي التواصل

2-موضوع الدرس اللساني هو وصف القدرة التواصلية المتعلقة بالمتكلم والمخاطب.

3-النحو الوظيفي نظرية للتركيب والدلالة منظور إليها من وجهة نظر تداولية².

¹ - صالح بلعيد، النحو الوظيفي، الساحة المركزية. بن عكنون، الجزائر، ص6.

² - ينظر: أحمد المتوكل " المنهج الوظيفي "فضايا المنهج في اللغة والأدب، ط1، المغرب: دار توبقال للنشر 1987، ص21.

وهكذا فالنحو الوظيفي جزء من نظرية تداولية شاملة فهو كاف تداوليا قادرا على وصف خصائص

عبارات اللغة الواردة بالنسبة الكيفية استعمال هذه العبارات وقادرة على فرز أنماط وتباين تلك الأنماط.

والمقصود بالنحو الوظيفي في اصطلاحنا هذا هو تلك المجموعة من القواعد التي تؤدي الوظيفة

الأساسية للنحو في النطق، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل، نحو الجمل، أي دراسة ما يتعلق

بالجمل (أنواعها، صفاتها، خصائصها، متعلقاتها، وظيفة العامل فيها، تغييرها من صورة لأخرى...) (الاسناد

وخصائصه) أي دراسة التراكيب لا دراسة مفردات التراكيب، فكما أن الجمل تقوم على مجموعة من المفردات

(المعلقات) مثل الفعل والفاعل والمفعول، أو المبتدأ أو الخبر والصفات اللاحقة بركني الاسناد¹

1-2: الاطار التاريخي لنظرية النحو الوظيفي:

ترجع أصول نظرية النحو الوظيفي إلى هولندا (Pay.Das) وبالذات إلى مدينة امستردام الهولندية مع

مؤسسها الأول سيمون ديك* من خلال أبحاثه المتعددة التي رسم بها الإطار النظري والمنهجي العام للنظرية

لأتباعه السائرين على نهجه الذين أجروا دراسات لغوية متنوعة، تجاوزت عقدين من الزمن، مست مجال

الدلالة والتداول والمعجم والتركييب في لغات مختلفة: تنتمي إلى فضائل متباينة نمطيا. كاللغة الهولندية والانجليزية

والفرنسية والعربية تمكنت من خلالها أن تؤسس لنفسها مكانة علمية متميزة بين النظريات اللسانية المعاصرة

بصفة عامة والنظريات النحوية الوظيفية قبلها، وتطمح منذ الثمانينات، أن تكون بديلا للنظرية التوليدية

التحويلية بكل نماذجها.

¹ - ينظر صالح بلعيد، النحو الوظيفي، المرجع نفسه ص8.

ومن هنا نرى أن نظرية النحو الوظيفي نشأت مع مجموعة من الباحثين ويرأسهم الباحث اللساني سيمون ديك الهولندي حيث قدم الصياغة الأولية العامة للنحو الوظيفي سنة 1978م وأرسى أسس النحو الذي يقترحه وقدّم الخطاب العامة لتنظيم مكوناته

دخلت النظرية العالم العربي عبر بوابة المملكة المغربية بجامعة محمد الخامس بالرباط، على يد الباحث أحمد المتوكل لقد تنقل إلى غيرها من الجامعات المغربية لترسم، طريقاً بها إلى بقية البلاد العربية كالجائر وتونس وسوريا،...»¹

وفي هذا السياق لا يخفى في العالم العربي بصفة عامة وفي المغرب العربي بصفة خاصة، البحوث القيمة التي أجراها الدكتور أحمد المتوكل، على النحو العربي في إطار هذه النظرية، خلال مدة تربو على عقدين من الزمن، تمكن خلالها، بفضل رسوخ قدمه في التراث اللغوي العربي، وحسن استيعاب للنظريات اللغوية الحديثة من اغناء الدراسات النحوية العربية بمفاهيم ومصطلحات حديثة، شكلت نظرية علمية متماسكة، وهي مرشحة أكثر من غيرها لأن تكون بديلاً معاصراً للنظرية النحوية القديمة بفضل بنية نحوها أو جهازها الواسف الذي يتميز بالدقة والمرونة ويبرر المتوكل اختباره للنحو الوظيفي (Functional Grammar) الذي اقترحه سيمون ديك في السنوات الأخيرة في نظرنا، النظرية الوظيفية التداولية الأكثر استجابة لشروط التنظير من جهة ولتقتضيات النمذجة للظواهر اللغوية من جهة أخرى، كما يمتاز النحو الوظيفي على غيره من النظريات التداولية بنوعية مصادره. فهو محاولة لصهر بعض مقترحات نظريات لغوية (النحو

*- سيمون ديك باحث هولندي ولد في هولندا سنة 1920، درس في البداية اللسانيات اللاتينية في كلية الآداب بجامعة أمستردام التي شغل فيها منصب عميد ثم النحو الوظيفي الذي يعد أول مؤسس لنظريته.

¹ - ينظر المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد أحمد المتوكل، دار الأمان الرباط، المملكة المغربية ط 1، 1427هـ- 2006م- ص 59-63.

العلائقي)(Relational Grammar) دخول الأحوال(Case Grammar)

الوظيفية)(Finctionalism) ونظريات فلسفية (نظرية الأفعال اللغوية) (Speech acts theory)

أثبتت قيمتها في نموذج صوري مصوغ حسب مقتضيات النمذجة في التنظير اللساني الحديث".¹

يذكر المتوكل أنها شكلت مجموعة البحث في التداوليات واللسانيات الوظيفية) وبفضل جهود الباحثين المغاربة المنتمين إلى هذه المجموعة تسنى للمنحى الوظيفي أن يأخذ محله في البحث اللساني المغربي إلى جانب مكوناته الأخرى،وقد تم ذلك عن أربع طرق رئيسية هي التدريس والبحث الأكاديمي والنشر وعقد ندوات دولية داخل المغرب نفسه.²

هدف أحمد المتوكل منذ 1982 إلى يومنا هذا إلى تأسيس نحو وظيفي للغة العربية،يتناولها في جميع مستوياتها.يقول"حاولنا جهدنا في هذه المجموعة من الدراسات أن نشارف هدفين اثنين إغناء لسانيات اللغة العربية بتقديم أوصاف وظيفية لظواهر نعددها مركزية بالنسبة لدلالات وتركيبات وتداوليات هذه اللغة،وتصميم النحو الوظيفي كلما مسّت الحاجة إلى ذلك بمفاهيم يقتضيها الوصف الكافي لهذه الظاهرة أو تلك".³

ومنه نقول إن أحمد المتوكل ناقل هذه النظرية إلى العربية وقام في كثير من كتاباته بمحاولة وصف وتفسير كثير من قضايا اللغة العربية منظورا إليها من وجهة النحو الوظيفي.

1-المبادئ المنهجية الأساسية المعتمدة في النحو الوظيفي:

1 - ينظر.أحمد المتوكل،الوظائف التداولية في اللغة العربية،دار الثقافة للنشر والتوزيع،الدار البيضاء،المملكة المغربية ط1405،1،1985م.ص9.

2 - ينظر أحمد المتوكل،المنحى الوظيفي في الفكر...،المصدر السابق ص61.

3 - حافظ اسماعيل علوي،اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة (دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته) لبنان.دار الكتاب

الحديث،ط2009،1،ص348

يمكن تلخيص المبادئ المنهجية الأساسية للنحو الوظيفي فيما يلي:

-وظيفة اللغات الطبيعية الأساسية هي وظيفة التواصل.

-تتعلق وظيفة اللغات الطبيعية وبنيتها. بحيث تحدد الأولى خصائص الثانية (جزئياً على الأقل).

-تستهدف اللسانيات وصف القدرة التواصلية La competence communicative

للمتكلم. المستمع)

-يدرس التركيب والدلالة في إطار التداول.

-يسعى الوصف اللغوي إلى تحقيق كفايات ثلاث:

أ-الكفاية النمطية

-بالكفاية النفسية

-بالكفاية التداولية¹.

يفهم من المبدأ الأول أن النحو الوظيفي يسعى إلى أن يكون نظرية لسانية توصف اللغات الطبيعية في

إطارها من جهة نظر وظيفية أي من الوجهة النظرية التي تعتبر الخصائص البنوية للغات محددة (جزئياً على

الأقل بمختلف الأهداف التواصلية التي تستعمل اللغات لتحقيقها.

¹ -أحمد المتوكّل: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي دار الثقافة النضر والتوزيع، الدار البيضاء الطبعة الأولى 1986 ص:9

إلى جانب ذلك يفهم من المبدأ الثالث أن الثنائية المعروفة (قدرة/إنجاز) يجب إعادة تعريفها، فقدرة المتكلم، حسب منظور النحو الوظيفي قدرة (تواصلية) بمعنى أنها معرفة القواعد التداولية (بالإضافة إلى القواعد التركيبية والدلالية والصوتية) التي تمكن من الانجاز في طبقات مقامية معينة، وقصد تحقيق أهداف تواصلية محددة، في إطار السعي إلى تحقيق الكفاية التداولية

فالكفاية التداولية: تعني أن النحو الوظيفي لا يقتصر على القواعد التي تضمن سلامة بناء الجمل أو النصوص فحسب بل كذلك تعني برصد القواعد والشرط اللازمة لجعل تلك الجمل أو النصوص مقبولة ومؤيدة للموقف التبليغي.

والكفاية النفسية: تعني أن يحاول النحو الوظيفي أن يكون مطابقاً للنماذج النفسية التي تنقسم إلى نماذج إنتاج والمحددة لكيفية بناء المتكلم للعبارات اللغوية ونطقها. ونماذج فهم وهي المحددة لكيفية تحليل المخاطب للعبارات اللغوية وكيفية تأويلها.

الكفاية النمطية: تعني بها أن النحو الوظيفي يحاول تطبيق على أكبر عدد ممكن من اللغات الطبيعية، ذات البنى اللغوية المتباينة

فبنية النحو كما يقترحها النحو الوظيفي تشمل على مستويات تمثيلية ثلاثة:

- مستوى لتمثيل الوظائف الدلالية: كوظيفة المنفذ والمتقبل والمستقبل والمكان والزمان.

- مستوى لتمثيل الوظائف التركيبية ويندرج تحته وظيفتان فقط هما وظيفة الفاعل والمفعول.

- مستوى تمثيل الوظائف التداولية: وهي خمس وظائف اثنتان داخليتان هما المحور والبؤرة، ثلاث خارجية هي

المبدأ، والمنادى والذيل¹

وتعتبر الوظائف الدلالية والوظائف التركيبية والوظائف التداولية حسب النحو الوظيفي مفاهيم أولى أي أنها ليست مفاهيم مشتقة من بنيات مركبية معينة فالبنية المكونية للجملة يتم بناؤها خلافا للنماذج التوليدية التحويلية ذات الطابع المركب انطلاقاً من المعلومات المتواجدة في البنية الوظيفية لا العكس.

بنية النحو كما يقترحها النحو الوظيفي:

تشتق الجملة عن طريق بنائه ثلاث بنيات حسب الترتيب الآتي.

- البنية Predicative structure

- البنية الوظيفية Fonctional structure

- البنية المكونية Constituent structure

ويتم بناء هذه البنى عن طريق ثلاث أنواع من القواعد:

أولاً: قواعد الأساس وهما قاعدتان تسهمان في بناء البنية الحملية:

1- المعجم: يمدنا المعجم بالمحولات (المفردات) الأصول التي يتعلمها المتكلم كما هي قبل الاستعمال.

2- قواعد تكوين المحولات: وهي قواعد يتم عن طريقها اشتقاق محمولات فرعية من المحمولات الأصلية.

ثانياً: قواعد إسناد الوظائف²:

وهما قاعدتان تسهمان في بناء البنية الوظيفية:

¹ - ينظر يحيى بعطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، رسالة دكتوراه، ص 77.

ينظر أحمد المؤكل، اللسانيات (مدخل نظري) منشورات عكاظ، الرباط، 1989، ص 128.

1- البنية التركيبية: ويتم فيها إسناد وظيفتي الفاعل والمفعول إلى مكونات الجملة.

2- البنية التداولية: ويتم فيها اسناد الوظائف التداولية وهي خمس وظائف، اثنتان داخليتان أي داخل الحمل، هما الثورة والمحور، وثلاث خارج الحمل هي المبتدأ والمنادى والذيل.

ثالثا: قواعد التعبير:

وهي عدة قواعد تساهم في بناء البنية المكونية منها:

قواعد اسناد الحالات الاعرابية: تعرب مكونات الجملة حسب وظيفتها الدلالية أو التركيبية أو التداولية.

قواعد الموقعة: هي القواعد التي يتم من خلالها ترتيب المكونات داخل الجملة¹

-التعديلات التي لحقت نظرية النحو الوظيفي:

- حظيت نظرية النحو الوظيفي باهتمام العديد من الباحثين مما ساهم في تطوير وإغناء النظرية بل وإعادة النظر في بنية الجهاز الواصف ككل وفي صياغة العديد من المبادئ والقواعد" ونتج عنه أننا أصبحنا أمام نموذج ثان رسم(سيمون ديك) معاملة الأساسية سنة 1989 ويمثل هذا الكتاب خلاصة مختلف الاقتراحات التي قدمت خلال عشر سنوات الأخيرة لتعديل وإغناء النموذج الأول،ويمكن الفرق الأساسي بين نموذج 1978 ونموذج 1989 في التعديلات الآتية:²

الانتقال من نحو بسيط إلى نموذج متعدد القوالب يطمح إلى وصف مختلف الملكات التي تشكل قدرة المتكلم التواصلية.

تقليص البنيتين الحملية والوظيفية إلى بنية تحتية واحدة

صياغة هذه البنية التحتية على أساس احتوائها مستويات متعددة للتمثيل.

تتألف القدرة التواصلية(لدى (مستعمل اللغة الطبيعية)من خمس ملكات على الأقل وهي:

¹- ينظر، المصدر نفسه،ص21.

² - د.أحمد المتوكل:آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية،الرباط،سلسلة بحوث ودراسات رقم 5،دار الهلال العربية،ط1993،1،ص5.

الملكة اللغوية

-الملكة المنطقية

-الملكة المعرفية

-الملكة الإدراكية

-الملكة الاجتماعية

ويعرف ديك 1989 هذه الملكات الخمس على النحو التالي:

أ-الملكة اللغوية:يتمكن من خلالها مستعمل اللغة من إنتاج وتأويل عبارات لغوية، ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التبليغية المختلفة

ب-الملكة المنطقية:يتمكن من خلالها مستعمل اللغة، من اشتقاق معارف مختلفة انطلاقا من مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي.

ج-الملكة الاجتماعية:تمكن هذه الملكة مستعمل اللغة من مطابقة أقواله، مع الأعراف والعادات الكلامية في المجتمع، بحيث يعرف كيف يحقق أهدافا تبليغية مع مختلف المخاطبين

د-الملكة المعرفية:وتتمثل في الرصيد المعرفي المنظم، الذي يكتسبه مستعمل اللغة، من خلال اشتقاقه معارف، من العبارات اللغوية، يخزنها ويستحضرها وقت الحاجة

هـ-الملكة الإدراكية:تمكن مستعمل اللغة من إدراك محيطه ليشق منه معارف، يستشرها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها¹.

ويقترح على أساس هذا التصور للقدرة التواصلية، أن يصاغ نموذج مستعمل اللغة الطبيعية في شكل جهاز يتكون من خمسة قوالب يضطلع كل قالب منها برصد ملكة من الملكات التواصلية السابق تحديدها، ويكون بذلك نموذج مستعمل اللغة الطبيعية مؤلفا من خمسة قوالب:

1- أحمد المتوكل، أفاق جديدة، المصدر نفسه، ص9.

-القلب النحوي

-القلب المنطقي

-القلب المعرفي

-القلب الفكري

-القلب الاجتماعي¹.

ويشكل كل قلب من هذه القوالب نسقا مستقلا من القواعد يتميز عن القوالب الأخرى من حيث موضوعه، وأوليائه، إلا أنها تربط ببعضها البعض في علاقة التفاعل.

ومن هنا نستنتج أن النحو الوظيفي تأسس على منظور وظيفي لطبيعة اللغة الطبيعية، وهو منظور يعتبر اللغة الطبيعية في المقام أداة للتفاعل الاجتماعي بواسطتها يمكن للكائنات الانسانية أن تتواصل (وأن تؤثر في بعضها البعض وأن التعديلات التي لحقت هذه النظرية تعد المشروع التأسيسي للنحو الوظيفي الذي يعد بلورة نموذج مستعمل اللغة الطبيعية من خلال ضبط أنواع القوالب المشكلة لهذا النموذج وتحديد فما العلاقات القائمة بين هذه القوالب وبالتالي حصر الاستراتيجيات اللازمة لمقاربة الانجاز التواصلي لمستعملي اللغات الطبيعية.

¹ - ينظر. أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط 1955 ص 29.

المبحث الأول: مفهوم التعليمية وتعليمية اللغات

_ تعريف مصطلح التعليمية:

التعليمية هي ترجمة لكلمة didactique التي اشتقت من كلمة didaktitos اليونانية والتي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية (الشعر التعليمي) وقد تطور مدلول كلمة didactique ليصبح التعليم أو فن التعليم، وهكذا لم تكن التعليمية في البداية إنما ظهرت فيما بعد، وتختلف كثير عن العلم الذي يهتم بمشاكل التعليم أي البيداغوجيا، بالرغم من أنّ هذه الأخيرة تهتم على الخصوص بالمتعلم، بينما تركز الأولى أي التعليمية على المعارف.

وقد تعددت التعاريف حول التعليمية، إذ يرى الباحثون أنها: بناء التصورات، النماذج، الطرائق التعليمية، استنطاق المعارف المدرّسة في أبعادها التاريخية ولأبستمولوجيا (المعرفية) وإحداث إشكاليات ومضامين التعليم في الوسط المدرسي، وذلك من منظور تطورها وغاياتها. تختلف عن البيداغوجيا pédagogie كونها تأخذ بالاعتبار سياق المواد، مجموع المعارف والنشاطات التي تلجأ إليها من أجل تصوّر، إعداد، تقييم تحسين التموين البيداغوجي.

من حيث المعنى العام نظرية في تعليم مادة من المواد، وهي نظرية في المضامين، تعليم مادة معينة من حيث المعنى الخاص.

ومهما تعددت التعاريف فإنّ التعليمية تشكل مادة نشاط أو تكنولوجيا بالمفهوم العام، فهي تتقاطع في مجالين أو حالتين واقعتين فهي تهتم بكل جوانب العملية التعليمية ومركباتها من متعلمين ومدرسين، وإمكانات وإجراءات وطرائق وكل ما هو جزء من هذا النظام.

ويرى جون ديوي أن الإنسان كائن فعال يتدخل عضويا في مجرى الحوادث ويغير أشياء البيئة الطبيعية كما يستخدم الفكر بفعالية في حل المشكلات العملية الحياتية اليومية وعلى البيئة المدرسية أن تملك الوسائل التي تمكن من متابعة الفعالية في التعليم التعلم.¹ ولهذا تهدف الإجراءات التعليمية إلى خلق انطباع دائم في عقل الطفل.

وبناء على التعاريف السابقة، ورغم أنها تصب في منبع واحد إلا أنها نمط من الخطاب يعالج القضايا البيداغوجية التعليم 'التعلم التكوين).

1_ ظاهرة التعلم:

هي حصول سلوك جديد أو تغير في السلوك يتصف بنوع من الديمومة النسبية، وينتج عن الخبرة والتفاعل مع البيئة وهو بهذا يعبر عن نشاط يطور به التلميذ خبرته باستمرار، ونستطيع التعبير عن حصول التعلم إذا أصبح بإمكان التلميذ القيام بنشاط معرفي مهاري لم يكن بإمكانه القيام به من قبل ونعني بالتعلم (التحصيل) العلمية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه وستدخله، ويتمثله وهي عملية طوعية وعن رغبة في التطور، يؤدي إلى تسجيل تمثيلاته.

غبي بالمادة، ترجمة جوزيف عبوكبه، مناهج التربية، طبعة 1، بيروت، لبنان، ص 1.53

وخلق تطورات جديدة لديه عن الواقع، لها قدر الانسجام والثبات وذلك انطلاقاً من إدراكه، واستقباله لمختلف الإحساسات والمثيرات البيئية ومن تفاعل المعطيات الداخلية والخارجية ومن وعيه لمحيطه.

2_ ظاهرة التعليم:

أما التعليم نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حوصلة، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها وكيفية مقصودة من طرف شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يتدخلون كوسطاء في إطار موقف تربوي تعليمي.

وهكذا نلاحظ أن التفرقة بين الظاهرتين تفرقة تقوم على أسس وظيفية مبنية على طبيعة وخلق تصورات جديدة لديه عن الواقع، لها قدر من الانسجام والثبات وذلك انطلاقاً من ادراكه لتمهيد وتعزيز التعلم وتنشيطه لدى الإنسان.¹

وإذا كانت ظواهر التعلم تشكل موضوعاً من مواضيع علم النفس العام (سيكولوجية التعلم) فإن ظواهر التعليم تشكل محوراً أساسياً لعلم التدريس (الديداكتيك) والذي يعني الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي. إن الموضوع الأساسي للديداكتيك هو بالضبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم، ومختلف

¹ محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التعليمية)، قصر الكتاب، البليدة، ص 13_14.

الشروط التي توضع أمام التلميذ لتسهيل ظهور التمثيلات لديه وتوظيفها أو أبعادها أو ووضعتها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصورات، تمثيلات جديدة.

وإذا كان التعلم قد حظي باهتمام كبير من طرف علماء النفس، لما له من اهتمامات و امدادات داخل وخارج المدرسة الذي مهد السبيل إلى ظهور وفد من النظريات لتفسير مكانزمات وفهم طبيعته.

إنّ العملية التعليمية (التعليم بمعناه الضيق) لم تعرف نفس العناية على الأقل على مستوى الدراسات النظرية (وكانت العناية بها متأخرة ولعل مرد هذا النقص كما يعتقد كاج GAGE راجع إلى أنّ علماء النفس عند اهتمامهم بدراسة التعلم، فإنهم لم ينظروا في مقابل ذلك، إلى التعليم إلاّ باعتباره مرآة تعكس ظاهرة التعلم وتمنحها خصوصية يبرزها كاج في التعريف التالي: "...نعني بالعملية التعليمية، في مجال البحث كل تأثير المتبادل بين الأشخاص استثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفيزيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم منه".¹

فتأثير المقصود إذن هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصويرية معقولة أي بالطريقة التي تجعل الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد، ويقترح كل من هوك ودون كان HUGHET DUN CON تعريفا تعليليا للعملية التعليمية فينظر إليها كنشاط يصنف في أربع مراحل:

¹القاموس المعاصر للتربية بالفرنسية 1988 .LA ROUSSE PARIS MONTRIAL RESSOLDEGENDRE

1_ مرحلة تنظيمية:

يتم فيها تحديد الغايات العامة والأهداف الخاصة كما يتم فيها اختيار الوسائل

الملائمة.

2_ مرحلة التداخل: أي تطبيق استراتيجيات وانجاز تقنيات تربوية داخل القسم.

3_ مرحلة تحديد وسائل القياس: لقياس النتائج وتحليل البيانات.

4_ مرحلة التقويم:

تقويم المراحل محلها وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي.

وفي ظل هذا التعلم نجد مجموعة النشاطات التي تهدف إلى إحداث هذه التغيرات هو

بهذا الشكل بيئة مشتركة بين المعلم والمتعلم ويصبح حينئذ عملاً مقصوداً مخططاً يخضع

لمعايير الكفاءة العلمية والأداء البيداغوجي الناجح.

التفهم السليم لظروف التلميذ ومستقبل المادة العلمية، والتعلم وفق المقاربة المقترحة

يتخذ شكلاً أكثر تحرراً وفسداً للمبادرة الذاتية من طرف المعلم في حدود المنهج المعتمد،

ومن هذا المنظور نستنتج أن التعليمية تبحث في معرفة العمليات التي تواكب سير التعلم

بدءاً بحصر المشاكل التي تواجه المدرس عند القيام بعملية التعلم، ومن ثم البحث عن إيجاد

صيغ جديدة لمهنة المدرس في أشكالها المنهجية وشروطها المؤسساتية وغاياتها التعليمية

بغية تحقيق الشكل المرغوب من العملية الفعّالة.

أما ما يخص التدريس فهو لا يعني مجرد توصيل معلومات أو معارف من معلم إلى متعلم، إنه عملية أكبر من ذلك، إذ تستهدف وفي المقام الأول، الكشف عما لدى التلاميذ من استعدادات وقدرات، ومساعدتهم على استغلالها في أقصى طاقاتها حتى يعلموا أنفسهم بأنفسهم.

ويستلزم ذلك من المواد التربوية والنفسية ما يلي:

1_ تنمية إمكانية التعلم الذاتية عند التلاميذ، والتركيز على تحصيل المعرفة وذلك عن طريق مهارات المعرفة.

2_ تحويل موطن الاهتمام من زيادة كم المعرفة إلى أسلوب تحصيلها.

3_ النظر إلى اللغة على أنها أداة تهذيب وتربية وتكوين قيم واتجاهات وميول يمثل ما هي أداة توصيل للمعلومات والمعارف، مما يساعد على التغيير الفعال في شخصية التلاميذ، وتمكينهم من الاستخدام الأمثل للغة في مختلف المجالات.¹

أما في المقابل فإن التعليم يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والمعارف والمهارات العلمية والفنية والمهنية التي تتفق مع ظروف البيئات المختلفة، وبالتالي نصل إلى أن جوهر الفرق بين التعليم والتدريس يكمن في هدف كل منهما في العملية التعليمية.

تعليمية اللغات:

¹ فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية 2003، ص 41-42.

إنّ تعليمية اللغات بوصفها وسيلة إجرائية لتنمية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب والخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة وملازمة في ذاتها بالجوانب الفكرية والعضوية والنفسية والاجتماعية عند الإنسان، ولهذا فإنّ "أقل الناس معرفة بحقيقة تعلم اللغة وتعليمها يدرك لا محالة أنّ أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليمية اللغات هي اللسانيات، من حيث إنها المنوال الوحيد العلمي الذي يعكف على دراسة الظاهرة اللغوية، فيتخذها موضوعا للدرس، ووسيلة إجرائية في الوقت نفسه، ومن هنا فإنّ تعليمية اللغات لا يستقيم لها أمر إلا إذا نبتت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر.¹

¹ د. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات المطبوعات الجامعية، 2000، ص؛ 2.

المبحث الثاني: النظرية السلوكية

يشكل التعليم والتعلم محورا أساسيا في حياة الأمم والشعوب ولقد خلق الله عزوجل الإنسان وهو في ماسة إلى التعلم والاطلاع والتفاعل مع محيطه ليكون قادرا على التعايش مع عالمه الخارجي فالإنسان يسعى دائما لاكتشاف ما حوله من حقائق، بحثا عن ماهيتها وأسرارها، وما النداء الالاهي الذي افتتح به نزول القرآن الكريم "إقرأ باسم ربك" إلا دليل على قيمة هذا المعنى وانعكاساته على حياة الأفراد والشعوب. ولا تجد مجتمعا واعيا في الحياة الدنيا حريصا على شيء كحرصه على التعليم والتعلم باعتبارهما وسيلة التقدم وإحراز السبق والتفوق.

إنّ من الأمور البالغة الأهمية في حياة البشر ظاهرة التواصل اليومي التي تتم بين الناس على اختلافهم، والتواصل بين أفراد البشر، فإنّ أفضل وسيلة وأرقاها هي اللغة التي هي: " أصوات يعبر بها مختلف الأقسام عن أغراضهم وقضاياهم"¹ وكلما زادت دائرة معرفتك باللغة كلما ازدادت دائرة حياتك وثقافتك بالعالم الآخر، وكلما ضاقت تضيق دائرة معارفك بالضرورة.

لقد اختلفت وجهات نظر الباحثين المحدثين على الأقل منذ أن برزت نظريات التعلم إلى الساحة العلمية، وازداد التباين بينها أكثر منذ أن ظهرت التعليمية إلى سطح الدراسات الحديثة وحينها ظهرت عدد من النظريات تختلف فيما بينها في تفسير الطريقة المثلى لكيفية حصول التعلم عند الإنسان وأفضل الطرق في ذلك ظهرت النظرية السلوكية أول الأمر

وتليها النظرية اللغوية العقلية ثم ظهرت النظرية المعرفية فضلا عن أفكار أخرى ظهرت على ساحة البحث اللغوي والتعليمي.

يعتبر السلوكيون أنّ اكتساب اللغة عند الطفل لا فرق بينما وبين أي سلوك آخر، لأنّ اللغة عندهم شكل من أشكال السلوك ويدور محتوى النظرية السلوكية حول أن السلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات للمحيط الخارجي، مختلفة من حيث أنواعها بينما هذا السلوك اللغوي هو ناتج عن تلك الاستجابة لمثير محدد، فإن تعززت تلك الاستجابة بالتكرار والإعادة، تحولت إلى عادة لغوية يتعامل معها الطفل بتلقائية، وتصبح ضمن سلوكه اللغوي،¹ وفحوى هذه المصطلحات الأساسية المشكلة لهذه النظرية هي كالآتي:

ـ المثير: فإذا تتبعنا التعريفات والاستعمالات المختلفة للمصطلح المثير بين علماء النفس، نستطيع أن نحدد أربعة طرق لاستعمال هذا المصطلح.

وأول هذه الطرق هو الذي يضع تعريف المثير بالطريقة الآتية:

المثير جزء من البيئة، أو تغيير في جزء منها، وثاني الطرق التي يستعمل فيه المصطلح المثير فهو المشتق من قواميس علم النفس والفسولوجيا فيعرفه ها ريمان مثلا من حيث إنّه: " أي صورة للطاقة تنتج استجابة"، وثالث الطرق الذي يستعمل فيه مصطلح المثير، يرتبط

¹ عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة (اكتساب المهارات اللغوية الأساسية)، د ط، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الكويت، الجزائر، 2012، ص؛ 66_67.

بالطريق الثاني، الذي سبق الإشارة إليه مع تعديل هام، وهذا الطريق يتسع بالنسبة لاستعمال المثير، من حيث إنه يتضمن نوعاً من الأحداث الفرضية.

أما الطريق الرابع فهو الطريق الذي يتبعه سكينر، إذ يقصد بالمثير نوعاً من الأحداث البيئية.¹

ويحدد بعضهم الآخر أن المثير هو كل عمل مادي أو معنوي داخلي في الإنسان أو خارجي يؤثر في الإنسان ويدفعه إلى التصرف بشكل من الأشكال، وهو عندها ريمان: " أي صورة للطاقة تنتج استجابة، أو أي طاقة خارجية بالنسبة لعضو الاستقبال تؤثر عليه أو تستثيره. ويعرفه سكينر أيضاً على أنه نوع من الأحداث البيئية التي لا يمكن تحديدها منفصلة عن ملاحظات أسلوب معين من أساليب الكائن الحي.

وليس من الغريب القول أن حياة الإنسان مليئة بالمثيرات الداخلية والخارجية التي يتفاعل معها بشكل إيجابي، فتحمله على التصرف بصورة من الصور.

أما الاستجابة: فهي ردة الفعل الناتج عن المثير كفعل طبيعي يتصف به الكائن الحي: أي طريقة التفاعل الإيجابي مع المثير الحاصل عند الإنسان.

أما التعزيز أو التدعيم فهو القصد إلى نحوية الاستجابة وتأكيدتها بشكل تصبح مؤسسة عند الإنسان، عملاً على ترسيخها لتكون عادة كلامية، وهو أيضاً العلاقة القائمة بين حدثين هما المثير والاستجابة، وما يتبعها من أحداث ومؤثرات، وكلما زاد احتمال ظهور الاستجابة تسمى

¹ أحمد زكي صالح، نظريات المتعلم، د ط، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1971، ص؛ 259_260.

العلاقة بين هذه العوامل تعزيزاً، أما على المستوى البيداغوجي، فالتعزيز هو المكافأة والتشجيعات التي تقدم للمتعلم كلما أبدى سلوكاً مرغوباً فيه.¹

وقد تزعم هذه النظرية بشكل كبير مجموعة من اللسانيين والنفسانيين وتخص بالذكر بلوموفيلد الأمريكي، وواطسن، وسكينر، وهم الذين أدلوا بأرائهم لتشكيل محاور هذه النظرية، وتصبح من أشهر النظريات في تاريخ التعليم.

أولاً: السلوكية عند بلوموفيلد:²

ظهرت النظرية السلوكية التي تزعمها الباحثة الأمريكية ليونارد بلوموفيلد في الثقافة اللسانية الأمريكية منذ أن ظهر كتابه " اللغة " إلى الوجود عام 1933 وهو الكتاب الذي مهد للدراسات الأمريكية منهاجاً جديداً يقوم على مبدأ التوأمة بين علم النفس السلوكي واللسانيات.

وهي الجهود التي قام بها بلوموفيلد من أجل هذا الغرض، فبعد أن استلهم المعطيات النظرية لعلم النفس السلوكي الذي كان سائداً في مجالات العطاء الفكري الإنساني، أسقطها على المنهج الوصفي اللساني، مما أدى إلى ظهور نظرية لسانية متكاملة ولذلك في وجهة نظره إليها على أنها نظرية آلية للغة، وتعرف بأنها نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في

¹ عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب العمارات اللغوية الأساسية، د ط، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الكويت، الجزائر، 2012، ص؛ 67-68.

² ليونارد بلوموفيلد (1887_1949) باحث أمريكي من مدينة هارفرد، متخصص في اللغة الألمانية .

السلوكية المعاصرة، حيث يكون هناك سلوك يبني على تعزيزات أي أن هناك ما يسمى بـ:
الإجراء والإشراف الإجرائي والتعزيز والعقاب.¹

ويستعين بلومفيلد في هذه النظرية بقصة جاك وجيل، وملخص القصة أن جيل شعرت بالجوع فرأت التفاحة فطلبت الأكل ثم حصل القفز على التفاحة وتحقق الهدف. والمتأمل لهذه القصة يجد أنما تحمل أحداثا قبل عملية الكلام، وتتمثل في الإحساس بالجوع ورؤية التفاحة، وهذا يمثل الحافز أو المثير اللساني، وهكذا تطورت النظرية اللسانية السلوكية، وأخذت مسارها الطبيعي في الوصف اللساني على يد الأمريكي بلو مفيلد، الذي كان جادا في تطبيقها، وتهيئاً لانعكاساتها وصف بنية النظام اللساني وتفسيرها تفسيراً آلياً.²

ثانياً: السلوكية عند واطسن:

هذه النظرية السلوكية، تقوم على فكرة جوهرية تتمثل في أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا تبني المنهج المعتمد في العلوم الطبيعية، ولا يمكن اعتماد هذا المنهج إلا إذا كان موضوعه قابلاً للملاحظة والتجريب، وقد نشر واطسن في أبحاثه الأولية المبادئ التي يؤمن بها في هذا المجال وبين ضرورة حصر علم النفس التجريبي في دراسة السلوك الملاحظ المباشر الظاهر.

والتخلي في دراسة السلوك عن الاهتمام بشعور الإنسان وما يجري في داخل نفسه وعقله، ولا يعني ذلك أن السلوكيين يذكرون وجود الوعي والشعور، لأن ذلك غير ممكن

¹ أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002، ص؛ 194.

² عبد الطيف الفارابي، محمد آية موجي، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا الديدانكتيك، ج1، ط1، المغرب، ص؛ 100.

بطبيعة الحال، ولا يمكن لهم التفكير في ذلك، ولكنهم يرون أن العقل والمشاعر لا يمكن ملاحظتها ولا قياسها لأنها غير ملاحظة، وعليه ينظرون أنه من الممكن الاعتماد على شيء غير ملاحظ علمياً وحتجتهم في ذلك أن الشيء الموضوعي الذي يمكن ملاحظته ودراسته وقياسه إنما هو السلوك والتصرف الموضوعي.

ذلك السلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه، ويمكن قياسه من حيث الزمن الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه، ويمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرق أدائه، وتحليله إلى أجزاء متعددة وتعديله أو تغييره، وضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره ومن ثمة التحكم في هذا الظهور نفسه، من خلال تفسير شروطه. أما ما يجري داخل نفس الإنسان وما يشعر به فأمر شخصي بحث لا يخضع للملاحظة العلمية، ولا ينطبق عليه قياس.

وقد بدأ السلوكيون بدراسة السلوك الحيواني، ذلك لإيمانهم بأن الفرق بين الإنسان والحيوان هو فرق في الدرجة لا فرق في النوع، بحسب رأيهم، وتبين للسلوكيين من دراستهم أنّ للسلوك ينحصر في المبدأ المعروف: مثير_ استجابة؛ أي أنّ السلوك إنما يكون استجابة لمثير أو منبه يقع على مناطق إحساس الكائن الحي ثم ينتقل إلى الأطراف العصبية للمخ، وينتهي الأمر باستجابة معينة.¹

ثالثاً: السلوكية عند سكينر (SKINNER)

¹ جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ص؛ 115.

تعرف نظريات سكينر في هذا المجال بالتعلم بالاشتراط الإجرائي، حيث قدم سكينر رؤية واضحة لعملية اكتساب اللغة عند الطفل، تتمركز حول نقطتين هما:

ـ أنّ اللغة مهارة كغيرها من المهارات تنمو عند الطفل، وأنّ هذه المهارات (اللغة) تتعزز بالمكافأة والتأييد والقبول، ففي منظور النظرية السلوكية عملية ناجمة عن التفاعل بين الكائن الحي والمحيط، فالمحيط يتضمن العديد من المثيرات التي تتطلب من الكائن الحي استجابة معينة، ويمكن أن يتكرر حدوث هذه الاستجابات إذا لقيت تدعima خارجيا، وفي هذا الإطار تنتج نظرية سكينر، فالمحيط يمثل في نظريته العوامل الوراثية التي تتوفر في الكائن الحي منذ ولادته.¹

ويقصد بالاشتراط الإجرائي عملية التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا للحدث، ومصطلح "إجرائي" يستخدمه سكينر لوصف مجموعة من الاستجابات أو الأفعال التي يتألف منها العمل الذي يقوم به الكائن الحي، مثل رفع اليد، الكتابة، الشرب.²

خلاصة السلوكية وتعليمية اللغة:

ينظر السلوكيون إلى اللغة وإلى تعلمها وعلى رأسهم ليونارد بلومفيلد بأنّ عملية اكتساب اللغة تتدرج ضمن إطار نظرية التعلم، فاللغة في منظورهم شكل من أشكال السلوك الإنساني، ولذلك فإنّهم لا يقرون بوجود أيّ تباين بين مسار تعلمها وتعلم أي مهارة أو خبرة

¹ محمد سلامة آدم، توفيق حداد، علم نفس الطفل، منشورات وزارة التربية، الجزائر، 1973، ص؛ 57.

² ينظر: محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها، ص؛ 95.

أو سلوك آخر، وبناء على الثلاثي الذي وضعه السلوكيون لهذه النظرية والمتمثل في: المثير والاستجابة والتعزيز يفسرون من خلاله العمليات التعليمية، من خلال هذه الاستقاضة للآراء المتتابعة والمتكاملة بين زعماء هذه النظرية يمكن الوصول إلى ما يلي:

أنّ المعلم هو السند الحقيقي والركن الأساسي، لذلك فهو يحتل المكانة المرموقة في العملية التعليمية، وهو محورها. ويتمثل دوره في تهيئة بيئة التعلم لتشجيع الطلاب لتعلم السلوك المرغوب، ويعمل على تعزيزه، إذن فكل ما يقوم به المعلم إزاء التلميذ ويوجهه إليه يعدّ مثيراً، فالسؤال الذي يطرحه المعلم، والصورة التي يظهرها على اللوح، تمثل مثيرات، لأنها تدفع التلميذ للتكلم، لذلك فإجابة التلميذ على السؤال، وتعليقه عن الصورة، تعدّ استجابات وتعليق المعلم على تلك الإجابات تعدّ تعزيزاً إيجابياً أو سلبياً، فإذا كانت الإجابات صحيحة يعمد المعلم إلى تدعيمها والتعقيب عليها بالقبول والشكر والتأييد.¹ وإذا كانت خاطئة يعمل المعلم على توقيفها أو إزالتها ولذلك هو التعزيز السلبي.

أمّا المتعلم فتبرزه النظرية السلوكية بطابع المستحب للمؤثرات، فالمتعلم في نظرهم خزان ينبغي ان يملأ ويعزز الأسس التي قامت عليها عملية تعلم معنى اللفظ، قد ظهرت في نظرية التعلم بالمنعكس الشرطي من حيث الاقتران الانسجام التكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما؛ أي أنّ المثيرات اللفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات اقتراناً منظماً متكرراً، ومثال ذلك: حيث تمسك الأم بيدها حلوى وهي تقول لطفلها كلمة (حلوى) مرات

¹ صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ج1، ط9، دار المعارف، مصر، 1998، ص 185.

عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها إلى الشيء نفسه كمثير وهي الحلوى، حينها يصبح المثير الأول مثيرا شرطيا والصوت الصادر عن الأم يصبح مثيرا طبيعيا وهو الشيء ذاته، والاستجابة الشرطية تتمثل في دلالة اللفظ المكتسب.¹

بحيث كلما يلفظ لفظ حلوى مرة أخرى، سيستجيب له ويفهمه دون إحضاره الحلوى ذاتها كشيء، وحينما يسمع الطفل مثيرا معينا، وليكن كلمة (لا) وذلك في اللحظة التي يراى فيها حدوث استجابة معينة مثل (سحب اليد) فالمثير السمعي (لا) يعتبر مثيرا شرطيا بالنسبة لليد المسحوبة، وتكرر حدوث هذه العملية عدة مرات، حيث يسمع الطفل أولا كلمة (لا) تعقبها مباشرة (الضربة على اليد) وسحب اليد، وذلك بعد اقتران كلمة (لا) عددا من المرات مع الضربة على اليد، وفي هذه الحالة، تنشأ علاقة اشتراطية بين المثير الشرطي (لا) والاستجابة الشرطية (سحب اليد)، وهكذا تنشأ ويتكون المنعكس الشرطي.²

أما ما يتعلق بنظرية سكينر في السلوك الكلامي فترجع إلى نظرية العامة، فإذا قال الكفل (أريد ماء) ويقدم له الماء، فإنّ هذا السلوك يتعزز ويصير اشتراطيا بالتكرار. ويرى سكينر بأنّ السلوك اللغوي مثل أي سلوك آخر، يمكن التحكم في نتائجه، فهو يتعزز حيث تكون النتيجة مكافأة، وينطفئ إذا كانت النتيجة عقابا، وبعبارة أخرى فإنّ احتمال وقوع السلوك الإجرائي مرتبط بما يسميه سكينر بالاشراط الفعال أو الإجرائي.

¹صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ج1، ط9، دار المعارف، مصر، 1968، ص؛ 186_185.

²فاخر عاقل، مدارس علم النفس، دط، دار العم للملايين، لبنان بيروت، 1977، ص؛ 136.

وكلما عزز السلوك الإجرائي كلما صارت احتمالات وقوعه مستقبلا كبيرة، من هذا المنطلق يرى سكينر أن السلوك اللغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر: تنبيه، استجابة،¹ تثبيت. ومن هنا نصل إلى أن اللغة تكتسب في إطار النظرية السلوكية بالطريقة نفسها التي تكتسب بما بقية الاستجابات الأخرى غير اللغوية، وذلك بالمشيرات، والمحاكاة، والتكرار، والاشتراط، والتعزيز. وبصورة عامة فليس هناك، في نظرهم فرق بين تعلم اللغة وبين أي شكل آخر من أشكال التعلم.

والتعلم يرتبط بالتغيير في سلوك المتعلم، وبالسلوك الظاهر له، ومن خلال هذا المبدأ الأساسي تتجلى بقية المرتكزات الأخرى المكملة والتالية لما سبق.²

المبحث الثالث: النظرية اللغوية (العقلية) تشو مسكي:

تتعلق النظرية اللغوية بالنزعة العقلية التي يتزعمها الباحث الأمريكي تشو مسكي، وتعرف هذه النظرية بعدة أسماء كلها تدل على ما تنص عليه قضايا هذه النظرية، فتعرف بالنظرية العقلية وبالنظرية اللغوية وبالنظرية الفطرية وبعضهم يدرجها في النظرية المعرفية كإطار عام للمفاهيم غير السلوكية، ولكل اسم من هذه الأسماء دلالة تعكس جانبا من جوانب النظرية التشومسكية.

وترجع شهرة تشو مسكي إلى هذه النظرية اللغوية وحدها، وإثما دعه ثمار روافد أخرى، خاصة مواقفه من السياسة الأمريكية الداخلية ولكثير من المواقف السياسية الخارجية،

¹ فاخر عاقل، مدارس علم النفس، د ط، دار العلم للملايين، لبنان، بيروت، 1977، ص؛ 136.

² محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص؛ 98.

وتقوم نظرية تشو مسكي اللغوية على خلاف ما دعا إليه السلوكيون الذين أكدوا على أنّها استجابة ناتجة عن مثير، ثم تكتسب بالتلقين والتقليد، يؤكد تشو مسكي أنّ هذه غير مقبول لذلك يرى ضرورة:

1_ إعادة الاعتبار إلى القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان ويتميز بها عن بقية الكائنات الأخرى، وهي القدرات التي تم تغييرها في النظرية السلوكية وألغيت من مفاهيمهم مطلقاً أما تشو مسكي يرى دائماً، أنّ الإنسان قدرة عقلية فريدة لا تغزأ إلى أشياء خارجية، هذه الفترة تمثل الجانب الخلاق والإبداعي للعقل، واللغة مظهر من مظاهره، وهو ينتقد كل الذين لم ينتجموا إلى ذلك مثل: دي سوسير، وبلوم فيلد الذي أعزى الخلق إلى القياس.¹

ويتضح من خلال هذه النظرة أنّ تشو مسكي متأثر بفلسفة الأديان السماوية التي ترى أنّ أكبر وأعظم كرامة خص الله بها الإنسان هي العقل، وقد يكون أطلع على تراث المعتزلة في الفكر الإسلامي إذّ المؤكد أنه كان على اطلاع واسع على الفلسفة العقلية المثالية من أفلاطون إلى عصره، وبهذا المنطق يكون تشو مسكي قد أصاب كبد الحقيقة عندما يربط بين اللغة والعقل لأنه لا يتصور أنّ تكون اللغة وما تحمله من فكر وإبداع وإعجاب، أنّ تكون عادات لغوية فقط بعيدة عن العقل ومفصولة عنه، إنّ اللغة ليست إلا مظهراً من مظاهر العقل والمجنون من الناس، أي عندما يفقد المرء عقله لا تجد للغة، معنى دقيقاً ولا كلاماً مستقيماً، لأنّ العقل حينما يكون قد فصل عما يصدر من المجنون من كلام.

¹ عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، د ط، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011، ص 79.

إنّ اللغة والفكر شيئان لا ينفصلان، بل إنهما مظهران لشيء واحد، لذلك ما يذكره تشو مسكي لم يكذب به أحد من الباحثين باعتبار أنها الحقيقة التي ينبغي الإيمان بها.

2_ تركز هذه النظرية على بديهية مفادها: أنّ الطفل يولد مهياً لاستعمال اللغة وهي طبيعية بشرية لا يناقشها تشو مسكي يردّها إلى الطبيعة البشرية لا غير، وهو يمتلك نماذج تركيبية ذهنية أولية مزود بها بالطبيعة تعبئة على استكمال بقية اللغة من خلال المجتمع، وهي اكتساب اللغة والإبداع.

فاللغات البشرية في نظر تشو مسكي كلها لها خصائص عامة تجمعها، وأنّ لكل لغة أصول ثابتة، وأخرى متغيرة، والإبداع لا يكون إلا في الجانب المتغير، والطفل يبدي عددا لامتناه من الجمل في هذا الجانب المتغير في اللغة، فالإنسان غير بقية الكائنات الأخرى، وهو صاحب ملكة فطرية لغوية كما سبق، وهو صاحب قدرة عقلية جبارة خلاقة مبدعة وهناك تلازم بين القدرتين طبعا، إنّ هذه الملكة الفطرية سماها تشو مسكي أحيانا جهاز اكتساب اللغة، وأحيانا بالصندوق الأسود تأكيدا منه على وجود معرفة فطرية، تمكن الطفل من اكتساب اللغة في وقت وجيز، هذا الجهاز يصفه الباحث (ما كنيل) بأربعة خصائص متمثلة في الآتي:

_ يتميز به الطفل: الأصوات الكلامية عن غيرها من الأصوات الأخرى غير بشرية.

_ يتضمن قدرة على تصنيف الأصوات اللغوية وتميز بعضها عن بعض.

_ تميز الأنظمة اللغوية والتعرف عليها.

_ القدرة على إنتاج وابداع نظام لغوي محدد.¹

ووصف هذا الجهاز بهذه الصورة من طرف ما كنيى فتح الباب أمام الباحثين من حيث إن لغة الطفل لغة لها خصائصها وتحكمها قواعد محددة، ولا داعي للبحث عن البنى العميقة لهذه اللغة التزاماً بالمنهج العلمي الصارم، هذا الجهاز الفطري يبدأ في الانشغال مبكراً لدى جميع الأطفال، ممّا يسمح لهم بتكوين نحوهم الخاص من خلال ما يسمعون من كلام في بيئتهم الاجتماعية، وأخطأهم اللغوية ليست في حقيقة الأمر أخطاءً، وإتّما هي دليل على عمل الجهاز إنّا في اتجاه الاكتساب اللغوي أو في اتجاه الضبط والإتقان.

يضاف إلى ذلك أنّ الطفل في شهور حياته الأولى، يكون قادراً على إنتاج عدد هائل من الأصوات التي لا يمكن لأي راشد أن ينتجها، وهذا ليس إلاّ دليلاً على وجود هذه الملكة الفطرية، وهي كذلك دليل قدرته على اكتساب أي لغة.

إنّ التأكيد على وجود هذه القدرة الداخلية الطبيعية لا تنفي دور المجتمع في مساعدته الطفل على إتقان لغته، فإذا كان لكل طفل لغته الإبداعية، بل قدرته الفطرية اللغوية المزود بها. فهو لا يستطيع توظيفها لو عزل عن الجماعة اللغوية.²

إن هذه الملكة أو القدرة الفطرية لا يمكن لها أن تشتغل إلا في وجود الجماعة اللغوية، فإذا كان الطفل يملك هذا الجهاز الذي ذكره تشو مسكي، فالجماعة اللغوية هي المحرك وباعث الوقود لهذا الجهاز¹. واعلم أنك لو فصلت طفلاً صغيراً عن المجتمعات البشرية فلم يستطيع

¹مانويل دافيد، النظريات اللغوية نقلاً عن: أسس تعليم اللغة وتعليمها، دوجلاس تاون، ترجمة عبده الراجحي، وعلي على

أحمد شهبان، ط4، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص؛ 39.

عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2011، ص؛ 80_81.

أن يتعلم شيئاً من اللغة، لأنه لا يستطيع حينها أن يتعلم شيئاً لم يسمع شيئاً عنه لتنمية القدرات اللغوية.

إنّ المجتمع والمحيط العام الذي يعيشه الطفل هو المحرك الأساس للقدرات اللغوية التي يولد الإنسان مستعداً لها، ثم إنّ هذه القدرة الكامنة، تتفاوت من طفل إلى آخر، بل وحتى من راشد إلى آخر وأهم أسباب هذا التفاوت عائد إلى مقدار تأطير الجماعة اللغوية أو الوسط الاجتماعي على تفعيله وتنميته.

بناء على ما ذكرنا تقوم هذه النظرية على ما يلي:

1_ إن ما وراء كل سلوك لغوي يأتيه المتعلم عموماً تكمن وراءه حقيقة عقلية، وطاقه فكرية، بناء على أن اللغة مظهر للفكر و الفكر دليل على العقل.

2_ إنّ كل أداء لغوي يبده الفرد يخفي وراءه معرفة ضمنية فطرية بقواعد لغة معينة، بناء على الكليات التي يولد الإنسان مزوداً بها وتمثل الكليات العامة للغات جميعها.¹

3_ لا يرتبط الطفل فقط بما سمعه من اللغة من طرف المحيطين به، بل يستطيع أن يبدي أشياء من اللغة دون أن يسمعها، ودون سابق عهد بها، وهذا دليل على التهيؤ الذي يولد به الإنسان لاستعمال اللغة، ويتعلم اللغة بطريقة جيدة لمجرد سماعهم لبعض القضايا مرة واحدة في حياته.

4_ اللغة عند الإنسان مهارة مفتوحة متجددة، لأنّ الإنسان لا يقف حسب ما سمع، بل يجدد في لغته في كل لحظة من اللحظات التي يتكلم فيها.

عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ط1، دار الكتاب الحديث القاهرة، 2011ص؛ 82.¹

الجانب الاجتماعي في تعلم اللغات:

يرتكز تشو مسكي على مفهومين أساسيين من مفاهيم التعلم هما:

أولاً: الملكة اللغوية:

وهي تلك القدرة الفطرية على اكتساب اللغة، وهي تمثل الجانب غير المرئي وغير المقيس في العملية، وينطلق هذا الجانب مما يولد به الإنسان ويزداد مع مرور الزمن بالدرجة والمرأة وقوة الاحتكاك بالمجتمع والعمل على التعلم بطريقة إرادية لتقوية هذه القدرة.

ثانياً: الأداء:

وهو الممارسة الفعلية للغة في موقف من المواقف الحياتية المختلفة، وواضح أنه قابل للقياس والمشاهدة وهذه الثانية تستمد قوتها من الأولى، ولا تعد مرآة لها فقد يملك الإنسان اللغة ولكنه يخطئ في أن يعكس قدراته الحقيقية، من أين استمد تشو مسكي اللغوية؟ إنَّ النظريات مهما كانت طبيعتها، ومهما كان نصيبها من الصواب أو الخطأ، يؤسسها أصحابها بناءً على خليفة فكرية محددة، ولذلك في هذه النظرية استمد تشو مسكي معالم نظريته اللغوية من عدد من المصادر يمكن إجمالها فيما يلي:

أولاً: من النحو العالمي:

والمقصود بهذا القضايا المشتركة بين مختلف اللغات العالمية، إنَّ اللغات وإن كانت تبنى على التمايز والاختلاف، إلا أن هناك قضايا مشتركة بين العديد من اللغات العالمية.

ثانياً: من الفلسفة العقلية:

التي سادت في القرن 17 للميلاد عند ديكارت الفرنسي وأصحاب المنهج العقلي الذين يرون أن العقل قوة فطرية في الناس جميعاً، وهي مصدر كل علم أو معرفة يقينية، لذلك يقول ديكارت مقولته الشهيرة "أنا أفكر إذا أنا موجود".¹

النظرية المعرفية لجان بياجيه:

ظهرت النظرية المعرفية في النصف الأول من القرن الماضي، كرد على الأوضاع السائدة آنذاك، والمتمثلة في مفاهيم السلوكية (المثير، الاستجابة، التعزيز)، فمفاهيم تعابر كل ما جاءت به المدارس السلوكية من نظريات فيما يتعلق بنمو العمليات الإدراكية في كل مرحلة من مراحل تطور الفرد، فالمعرفية جاءت لتصحيح رؤية السلوكيين في عملية تعلم اللغة، قد استفادت هذه النظرية من أبحاث وآراء النظرية العقلية لتشومسكي إذ تعد امتداداً لها، وإن اختلفت معها في بعض المرتكزات، وهذه النظرية وإن كانت في الواقع تتعارض مع مفاهيم النظرية السلوكية، لذلك فالنظرية المعرفية لجان بياجيه² تتعارض مع النظريتين معاً. وترتبط بالأسس التي جاء بها علم النفس والبيولوجيا وبنيته على آرائه وأبحاثه، لذا نسبت له وتحدد معالم اتجاهها في:

حقل تعليم اللغة في القضايا التالية:

¹ توفيق الطويل، الفلسفة الخلقية، نشأتها وتطورها، ط1، 1960م، ص 120.

² جان بياجيه (JEANPIAGET) : عالم نفس سويسري، ولد سنة 189- بمدينة نيو شاتل السويسرية، توفي سنة 1980، زعيم مدرسة جنيف لعلم النفس الوراثي.

أولاً: تنطلق من علم النفس الوراثي والبيولوجي للمعرفة.

ثانياً: الإجابة عن سؤال كيف تنمو المعارف لدى الأفراد؟ لأن بياجيه نفسه لم يقصد الخروج بنظرية تعليمية، بل إنّ الأمر الذي تشغله طول حياته، هو الإجابة عن السؤال القديم، كيف تنمو المعارف لدى الأفراد؟¹

وبناء على ذلك تتحدد معالمها في المسائل التالية:

1_ تتطر هذه النظرية إلى الإنسان على أنه بناء ذاتي.

وهو مصدر كل الأنشطة التي يقوم بها، وترفض أن يكون اكتساب اللغة عند الانسان خاضعا للتقليد والتعزيز كما ترى النظرية السلوكية لذلك فالإنسان ليس مجرد آلة يخزن ما يعطي له، بل له قدرة على الإبداع، من خلال قدرته على إعادة تنظيم نفسه، إذن فهي ترفض كون العملية التعليمية تحدث نتيجة لمثيرات معينة كما في السلوكية بل الاستجابات هي نتيجة للأبنية المعرفية التي شكلها الفرد.

2_ يمثل الإنسان نظاما متكاملا ذا بعدين رئيسيين هما:

العلاقات المتبادلة بين مكوناته وخصائص وعمليات تفاعلاته المستمدة من البيئة، فالنمو المعرفي، والتغيير السلوكي للفرد، يحدث نتيجة تمكن الفرد من التكيف والتلاؤم والتفاعل مع البيئة، وهكذا يكتسب الطفل الكفاية اللغوية بناءا على هذا التفاعل بين الاستعدادات الداخلية والبيئة.

¹ العميلي مركز، ناجي خليل، نظريات التعليم، ص؛ 50.

3_ ترى أن الإنسان يولد ببعض الأبنية التي تمكنه من إصدار العديد من ردود الفعل الانعكاسية فالطفل يولد وله استعداد فطري، على مستوى الذات، يمكنه من تعلم اللغة. بهذا بمثل فرقا مع ما قاله تشو مسكي، الذي تحدث عن مورثات، وبياجيه يتحدث على نوع من الاستعدادات.

لذلك فإن مفهوم المعرفة عند بياجيه هي مجموعات آثار الخبرات المترسبة في العقل، نتيجة للربط بين المعلومات البصرية وغير البصرية، ومكان المعرفة هو الذاكرة طويلة المدى، التي هي بمثابة المخزن الدائم لمعلوماتنا المتصلة بالعالم والبيئة التي نحيا فيها والعقل هو مصدر بناء المعارف فتتمو وتتطور مع الانسان إبتداءا من الطفولة وصولا إلى الراشد، وهذا يتفاعله مع المحيط.¹

فالمعرفة تنشأ لدى الطفل انطلاقا من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه، و الوسط عامل خارجي لا يمثل سوى مصدر من مصادر المعرفة، فهو يعترف أن التعليم يتم جزئيا بفعل عوامل البيئة، ولكنه يضيف إلى ذلك عاملا آخر، عامل الموازنة التي تقود التعلم، أي الطريقة التي تستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض.

يشرح بياجيه عملية تكوين البنيات المعرفية عند الطفل، وانطلاقا من قدرتين فطريتين: قدرة التنظيم، وقدرة التوافق، اللتان تتدمجان معا لبناء المعرفة، ومساعدة الطفل على التوازن مع البيئة.

¹ينظر: نظريات التعلم، عماد الزعلول، ص؛ 212.

_ أمّا **التنظيم**: يعني العلاقة الجديدة، الناتجة عن ترتيب موقع المعلومات الجديدة في البنية الذهنية للمتعلم، حيث يستطيع الطفل إدماج معارف جديدة، وفق البنى المعرفية الموجودة لديه.

_ أمّا **التوافق** ADAPTATION:

هو الهدف النهائي لعملية التوازن ويتضمن التغييرات التي تطرأ على الكائن الحي استجابة لمطالب البيئة، ويشرح بياجيه ذلك بالآتي (التمثيل + التكيف) = التوافق.

_ أ_ **التمثل** ASSIMILATION:

تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد فهي عملية تغيير في هذه الخبرات لتصبح مألوفة، فهو آليته، تقتضي إدخال المعارف جديدة في مخطط داخل بنى معرفية متوفرة سابقا، عند الطفل.

ب_ **التكيف**: (التلاؤم أو التواءم) تعديل الاستجابة التي أصدرها الفرد، في عملية التمثل التي أثارها المتعلم، نتيجة جمعه المعلومات الجديدة.¹

يتميز بياجيه بين نوعين من المعرفة الشكلية والمعرفة الإجرائية.

_ أ_ **المعرفة الشكلية**:

¹ عبد المجيد عيساني، نظريات التعليم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011، ص؛ 85.

هي مجرد جمع حرفين، وإمام بمثيرات ظاهرة محسة تجابه الفرد، فتحزن دون وعي بما لها من معاني دقيقة، فهي معرفة تقوم على الشكل لا على العقل، نحو إطلاق لفظ قط على كل حيوان ذي أربع أرجل من لدن الطفل.

ب_ المعرفة الإجرائية:

هي المعرفة التي تتبع من المحاكمة العقلية، فهي معرفة تعتمد على العمليات العقلية، حيث يكون الطفل فيها قادر على القيام بعمليات مجردة، بواسطة العقل، نحو قولك له افرض كذا وكذا، حتى لو كانت عكس الواقع، فيستطيع الطفل ذلك.¹

المبحث الرابع: النظرية المعرفية وتعلم اللغة

¹ عبد المجيد عيساني، نظريات التعليم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011، ص؛ 86.

1_ كل إنسان يتعلم اللغة، لأنّ الجميع يخضعون لعمليات اشتراط مشابهة، بل لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة، فالاستعدادات، والبنى المعرفية البسيطة التي يولد بها الفرد، عند تفاعلها مع البيئة، تمكن الفرد من تعلم اللغة.

القول بوجود تنظيمات داخلية عند بياجيه، يخالف قول تشو مسكي (النظرية العقلية) الذي يرى أنّ الطفل يولد مهياً لاستعمال اللغة، يملك جهازاً داخلياً سماه تشو مسكي الصندوق الأسود.

في حين يرى بياجيه، أنّ الطفل يولد وله استعداد فطري، يمكنه من استخدام العلامات اللغوية، التي ترتبط بمفاهيم تنشأ عن طريق تفاعله مع بيئته.¹

2_ يرى بياجيه أن الدور الأساسي في العملية التعليمية يرجع للطفل، باستغلال قدراته الذهنية، ويرفض كون العملية التعليمية، مجرد معلومات تخزن في ذهن الطفل، وكون المعلم عنصراً أساسياً مركزياً فيها، لذلك ترفض النظرية القول، إن اللغة تكتسب عن طريق التقليد، والتعزيز المصاحب لما يتلفظ به الطفل، فبياجيه لا يؤمن بأن التعلم، هو مجرد تغيير شبه ثابت في السلوك، ينجم عن الخبرة المعززة أو بفعل عوامل التدريب، بل يرى أن التعلم الحقيقي هو ذلك التغيير الذي ينشأ عن عمليات التأمل المعرفي، فالطفل الذي يردد ما يسمعه من مدرسه، أو ما حفظه من كتب بعيداً كل البعد عن العملية التعليمية، لأن ما حفظه اليوم سينساه غداً وبالتالي فالمتعلم يحتل المركز الأساسي في العملية التعليمية، حيث يقوم ببناء

¹ عبد المجيد عيساني، نظريات التعليم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011، ص 87.

معرفة بنفسه مستخدماً منطقة الخاص، مع تفعيل لون المعلم للوصول إلى معارف جديدة، فالطفل يكتسب المعرفة عن طريق ما تقوم به ذاكرته من تلق للمعلومات، وتنسيقها، وتنظيمها، وترميزها، واسترجاعها على شكل أنماط ذات معنى وفائدة.

3_ ترى النظرية أن التعليم الحقيقي يكون بإتاحة الفرصة للمتعلمين لاستغلال قدراتهم الذهنية، وبناء معارفهم، وإدراك الخبرات والمثيرات البيئية الجديدة ليس مجرد عملية تسجيل سلبي لما هو مدرك فليس من الضروري أن يكون هناك مثير ليحدث نشاطاً عصبياً ما على مستوى شخصية الإنسان، بالإضافة إلى ذلك فإن المثير الخارجي في نزر بياجيه ليس له أية فعالية ما لم يكن هناك استعداد على مستوى الذات²، بل هو عملية تغيير للمدركات الجديدة تعتمد على المخططات والبنى المعرفية فعلاً، وحيث تعد جزء من التنظيم المعرفي للطفل، لذلك أفكارها تمحورت حول النمو العقلي والمعرفي للطفل فغي حين السلوكيين يهملون العقل في العملية التعليمية، ويعتمدون على ما يمكن ملاحظته مباشرة.¹

وبالتالي فالمعلم يعمل على تهيئة العملية التعليمية التي تجعل الطالب باحثاً محصلاً لأكبر المعلومات، ويعمل على مناقشة الدروس، وبالتالي لم يعد هدف المعلمين الأساسي هو زيادة كمية المعلومات لدى الطالب، بل أصبح هدفهم هو إتاحة الفرصة لطلابهم لاكتشاف تلك المعلومات على حسب قدرته الذهنية "فالمعلم ليس ملقناً للمعرفة، بل يساعد على اكتشافها من خلال نشاط الطفل الخاص".

¹ عبد المجيد عيساني، نظريات التعليم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011، ص؛ 87.

4_ طريقة التعليم:

المفاهيم لا تدرك بالاستماع السلبي، بل تبني بالفعل والعمل، فالتدريس الأمثل الذي يظهر فيه نشاط المعلم والمتعلم على حد سواء، فكلما كان تفاعل الطفل ونشاطه الشخصي، كلما كان الاكتساب أفضل.

5_ لا يكتسب الطفل اللغة إلا بعد قدرته على الترميز، التي تظهر في نهاية المرحلة الأولى وبداية المرحلة الثانية، حسب تقسيم بياجيه حيث يمتاز طفل هذه المرحلة بقدرته على التمثيل الرمزي للأشياء، والذب يتضح من خلال اللعب الخيالي أو الرمزي، حيث يبدأ الطفل عالمه الخاص، عن طريق الصورة الذهنية، والرموز، فيصبح قادراً على استحضار الأشياء حتى ولو كانت غائبة، لذا يستعمل العصا كما لو كانت بندقية، ومكعبات الخشب وكأنها سيارات، وفي هذه المرحلة ميز بياجيه بين ثلاثة أنماط من اللغة عن الطفل.¹

1_ ألفاظ معبرة عن خيال الطفل.

2_ ألفاظ يعبر بها عن حاجاته.

3_ ألفاظ ذات مدلول اجتماعي.

لذلك تعلم اللغة له نفس جذور اللعب الرمزي عند الطفل، الذي يلجأ إلى التمثيل الرمزي، استعمال الأشياء بوصفها رموزاً، ودلالات على أشياء أخرى، كذلك اللغة عنده

¹ عبد المجيد عيساني، نظريات التعليم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011، ص؛ 87.

يشبهها بالرموز، ويقرنها بأشياء فالإسم عندما تتغير خصائصه الظاهرية، فعلى سبيل المثال التراب عندما يصب عليه الماء، بحيث يرى بأنه طين ولم يعد تراباً.¹

وعليه فالمحتوى والمنهج: ينبغي أن يتناسب مع كل مرحلة من مراحل النمو العقلي، وفق تقييم بياجيه للمراحل الأربع للنمو المعرفي عند الطفل، "مرحلة التعليم الابتدائية" تفرض على واضع المناهج، والمعلمين مراعاة أهم المناهج التي تسمح للطفل باستيعابها ويرى بياجيه أنّ أفضل المناهج هو المنهج النشط الذي يمكن المتعلم من الوصول إلى الحقائق بنفسه.

6_ تعلم اللغة لا يرتبط بالتعزيزات، حيث يرفض بياجيه اعتبار التعزيز، أو العقاب على أنه محدد للسلوك، كما هو الحال عند سكينر، أو أنّ الحاجة إلى خفض الدافع هو المحدد كما هو الحال في نظريته بل يعتبر كامل التوازن هو العامل الخاص المحدد للتعلم والسلوك.² فالطفل قد يسمع كلمة مرة واحدة أو أكثر، دون أن ينفي فكرة التعزيز والتكرار.

7_ فهم الأشياء أمر ضروري في تعلم اللغة، (يؤكد بياجيه على ما يسمه بالتعلم القائم على المعنى، لأنه من أكثر الأنواع ديمومة وانتقالاً"

¹ عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص 233.

² محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، ط4، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1986، ص 118.

أولاً: مفهوم الوسائط التعليمية. - ليس التعليم بحديث عهد بالوسائط التعليمية، إذ أنها تلعب دوراً هاماً وفعالاً في العملية التعليمية حيث يستطيع من خلالها المعلم و المدرس، أن يجعل من محاضراته، محاضرة علمية نافعة تحقق الأهداف المعرفية و الوجدانية المطلوبة، وأن ينقل جو المحاضرة من الرتابة و الخمول إلى جو من التفاعل و الحركة و الرغبة لدى الطلبة بما يشوقهم إلى طلب المعرفة وحبها و المتابعة لمحاوِر الدرس و التفاعل معه في حوار و مناقشته، و ملاحظة ما يتصل بالموضوع في مفردات الحياة اليومية و الاجتماعية كما أن تطور الوسائط التعليمية و تنوعها، قد أضاف على استعمالها أهمية خاصة و رفع قيمتها في التدريس الفعال⁽¹⁾.

- لقد عرفت الوسائط التعليمية تعريفات و تسميات مختلفة عبر فترات طويلة و متلاحقة في المجال التربوي، إذ أننا نجد مصطلح "الوسائط التعليمية" قد وجد رواجاً كبيراً على نطاق واسع في الحقل التربوي، كما أجمع عليه العديد من الباحثين و المربين و هذا المصطلح يدل "على مجموعة الاجهزة و الادوات و المواد التي يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم أو التعلم لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار، أو تدريب التلاميذ على المهارات و تعويدهم على العادات أو تنمية الاتجاهات و غرس القيم فيهم"⁽²⁾

- وقد عرفها "بشير كلوب": "مواد و أدوات تقنية ملائمة للمواثيق التعليمية المختلفة يستخدمها المعلم و المتعلم بخبرة و مهارة لتحسين عملية التعلم، و التعليم كما أنها تساعد في نقل المعاني، و توضيح الأفكار و تثبيت عملية الإدراك و زيادة خبرات الطلاب و مهاراتهم و تنمية اتجاهاتهم في جو مشرق و رغبة أكيدة نحو تعلم أفضل"⁽³⁾

(1) بشير عبد الرحيم الكلوب ، سعود سعاد الحلال ، الوسائط التعليمية اعدادها و طرق استعمالها

، الطبعة الأولى ، آذار (مارس) 1966 دار العلم للملايين، بيروت، ص 07

(2) صباح محمود، تكنولوجيا الوسائط التعليمية، الطبعة الأولى، 1988، دار اليازوري

العلمية، عمان، ص 07

(3) بشير عبد الحليم الكلوب، التكنولوجيا في التعلم و التعليم، فلسطين، الطبعة الثانية ص106

إذ أنه قد عرفت الوسائط التعليمية هذه التسميات عبر فترات طويلة و متلاحقة في المجال التربوي، وكانت تلك التسميات تقوم أساساً على الوسيلة ذاتها التي يتم بها التعلم في رأي أصحاب بعض هذه التسميات، لذلك نسبت إليها، وأول تعريف تقريباً أطلق على الوسائط التعليمية هو التعليم البصري (Visual Education) وقدورد هذا المصطلح في بعض كتب التربية منذ وقت ليس بالقصير و لازال يُستعمل عند بعض المشتغلين بالميدان التربوي و التعليمي.

- وأصحاب هذا التعريف يقصدون به التعليم الذي يتم عن طريق البصر وقد ذهبوا في ذلك

الى أن العين تعتبر في رأيهم الوسيلة الرئيسية للتعلم، وكان الاعتقاد السائد عند الذين ذهبوا مذهبهم أن الحاسة البصرية تمثل نسبة عالية في التعلم من حيث الكمية التي يتلقاها المتعلم⁽¹⁾

- وبناءً على ذلك تكون عملية التعلم عندهم قد انحصرت في حاسة واحدة هي حاسة البصر، في حين ان الانسان المتعلم يستعمل عند تعلمه حواسه المختلفة و قد تناسوا أن البعض ممن فقدوا هذه الحاسة وهم العمي يستطيعون لاعن طريق البصر و إنما عن طريق الحواس الأخرى، ثم إن موقف التعليم يختلف و لاختلافها تختلف كذلك الحواس التي تساعد على التعلم فقد يكون موقف تعليمي معتمداً على السمع و موقف آخر متطلبا الاعتماد على حاسة البصر

وأخريتوقف على كليهما معاً، و بعبارة أوضح فإن الحواس متداخلة و متكاملة يكمل بعضها البعض الآخر، تلك الحواس التي تشكل المدركات المختلفة عند الإنسان، أو الملكات الفردية كما يسميها ابن خلدون.

إبراهيم مطاوع، الوسائط التعليمية، الطبعة الثانية، 1976، مكتبة النهضة المصرية ص28

يعتمد عليها المدرس لتحسين "ويرى البعض على أنها المواد والاجهزة و الادوات التي تساهم مساهمة فعالة في إيضاح مفهوم غامض بهدف التغيير في سلوك المتعلم، أو كيفية تنظيم واستعمال مواد التعلم و التعليم للوصول إلى أهداف تربوية (1)"

-ويتضح من خلال التعريفات السابقة على أن : الوسائط التعليمية هي عبارة عن تركيبة

تضم كل من المادة التعليمية، أي المحتوى و المضمون و الإدارة، و المتعلم، و الجهاز الذي يتم من خلاله عرض المادة التعليمية، بحيث تعمل على خلق اتصال كفاء للوسيلة التعليمية.

إضافة إلى ما سبق فقد عرفت الوسائط التعليمية على أنها "وسائط تربوية " يستعان بها لإحداث

عملية التعليم كالمدرسة و المعلم والكتاب و الصورة، وغيرها كلها على هذا الاساس وسائل

التعليمية مهمة لتوجيه وإنتاج التربية الرسمية للتلاميذ، و إنّ هذه الوسائل هي مواد يمكن بواسطتها زيادة جودة التدريس و تزويد التلاميذ بخبرات بالغة الاثر." (2)

وبالتالي فإنّ هذه الوسائط التعليمية تشكل بمجملها مستلزمات ومعدات العملية التعليمية، كي تحقق هذه الوسائط مردوداً تربوياً وزاداً معرفياً.

(1) عبدالمعطي حجازي، هندسة الوسائل التعليمية، دار أسامة للنشر و التوزيع عمان الأردن،

ط1، 2008، ص17

(2) المرجع نفسه، ص18

الوسائط المختلفة:

هناك تصنيفات عديدة للوسائط التعليمية فمنها ما تعتمد الحواس و منها ما تعتمد على الخبرات، ومنها ما اخذ معايير متعددة مثل ارتفاع و انخفاض الكلفة، وصعوبة وسهولة الاستعمال ومدى توفر الوسائل وعدم توفرها.

التصنيفات الشائعة:

أولاً: تقسيمها على أساس الحواس: إنّ الحواس تعد لازمة بل و هامة لعملية التعليم حيث يتعلم المتدرب عن طريق حواسه فكلما زاد عدد الحواس التي يستخدمها في التعليم كان التعليم أقوى و أكتب.

-على اعتبار أن الحواس تعمل منفصلة و هي جميعا تصب في الدماغ مركز الادراك فقد قسمت الوسائل إلى الانواع التالية:

-الوسائل السمعية audio Aids:

تعتمد على السمع فالمتعلم عن طريق السماع من أكثر الوسائل المتوفرة في حياة الانسان كمصدر للتعلم تبدأ من البيت مع الوالدين و بقية الاسرة ومن الشارع و الحي و المجتمع، و قديما قبل شيوع مهارة الكتابة عند الناس كان السمع و الحفظ هما المصدر الأول و الاساسي لنقل المعارف.

الوسائل البصرية visualAids:

سميت بالوسائل البصرية كونها تعتمد على حاسة البصر كمصدر رئيسي للتعلم. فالإنسان يشاهد الاشياء يتعرف يدركها ويفهمها ثم يتعلمها أي التعلم بالمشاهدة عن طريق الخبرات الحسية.

-وقد أكد هذا النوع من التعلم أوائل علماء التربية كالحسن بن هيثم الذي كان يفسر لطلابه ظواهر الطبيعية علمياً، و جاك روسو الذي أكد على ضرورة وضع الاشياء أمام عين المتعلم حتى يراها فيدركها ليتعلم تعلماً واقعياً بعيداً عن الكلام المجرد.(1)

(1) بشير عبد الحليم الكلوب ،التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم،ط2،دار الشروق،سبتمبر

1999،ص23،22،21

و الوسائل البصرية مختلفة مثل: الصبورات، الخرائط، الكمبيوتر الكتاب المدرسي وغيرها.
أ-الصبورة أو لوحة الطباشير :وهي من أقدم الوسائل التعليمية في عملية التعليم، وهي القاسم المشترك في جميع الدروس و كل الصفوف والمدارس، وهي من أكثر الوسائل التعليمية انتشارا و السبب في ذلك يعود إلى سهولة استعمالها من قبل كل من المعلم والمتعلم، وتستعمل هذه الوسيلة لتحقيق الاغراض التالية: لتبيان الحقائق و الآراء و المبادئ الجديدة كالألفاظ و التعابير، و القواعد، و التعريفات، و المفاهيم الاساسية، تزويد التلاميذ بالفرص اللازمة لتدريبهم على تمثيل العاني، وعرض المواد التربوية على اختلاف أصنافها كالأسئلة و الاختبارات .

والمربيون اليوم يعتبرون هذه الوسيلة التعليمية اجراء تربوي للتمثيل و التبيان و التوضيح.(1)

ب-الكتاب المدرسي: وهو أحد الأركان الرئيسية التي تستند إليها، المتهج، بحيث يشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية، وهو المرجع الاساسي الذي يستقي منه المتعلم معلوماته أكثر من غيرهم من المصادر ، كما يعتبر الاساس الذي يستند إليه المعلم في إعداد دروسه قبل أن يراجه التلاميذ في قاعة الدراسة

ج-الصور التعليمية: وهي تسجيل للشكل الظاهر للشيء حيث توضح شكل الجسم و لونه، و تكون هذه الصور موجودة في المؤسسة وبعضها الآخر موجودة في الكتاب المدرسي، كما يمكن أن يحضره التلاميذ أو المعلم تقوم هذه الصور بوظيفة التجريد و التشويق و تكون مفاهيم صحية كما أنها تساعد على التركيز وتنمية روح النقد.

(1)حنا غالب، مواد و طرائق التعلم في التربية المتجددة، ط21، بيروت 1970، دار الكتاب

الوسائل السمعية البصرية Audio Visual Adis :

-وهي الوسائل التي تعتمد على حاستي السمع و البصر، بحيث إنّه من الثابت علمياً أنّه كلما اشتزكت حواس أكثر في عملية التعليم كان مردودالمعرفة و الخبر أكثر، ذلك أنّ لحواس الإنسان قدرات متكاملة (أي إهمال) وإهمال أي منها في عملية التعليم يقلل من القدرات المميزة التي وضعها الله في الإنسان، إلا أن الحواس كمصادر للتعلم فإنّها تختلف من واحدة لأخرى.

ثانياً: وسائل معينة ووسائل الإيضاح:

-وقد ارتبطت هذه التسميات باجتهادات المدرس الخاصة في إيجاد مواد لتعيينه في تقريب المفاهيم لأذهان الطلاب و إيضاح النقاط التي لم يستطع شرحها بالكلمة المجردة التي إعتاد الاعتماد عليها كمصدر أساسي للتعليم.

-ومن هذه التسميات يتبين لنا أنّ هذه الوسائل المعينة و الايضاحية مواد وأدوات زائدة يستطيع المدرس عنها أو استخدامها تجملاً وحيث أنّ عملية التعلم عملية مدروسة و منظمة من حيث الاعداد و التنفيذ و التقويم، لذا لا بد وأن تكون جميع عناصرها متكاملة في جميع مراحل العمل للوصول إلى تعليم أفضل فكان لا بد من تصور جديد لمفاهيم و ممارسات أكثر قوة وقدرة على احداث التغيير نحو الأفضل، فكانت الوسائل التعليم كمرحلة متميزة ارتبطت في فترة توسع التعليم في بلادنا العربية من حيث الكم و النوع.

ثالثاً: الوسائل التعليمية التعليمية:

جاء هذا المسمى في فترة متطورة بوضع التعليم في العالم العربي ويعني هذا الوضع المتطور وجود المناهج التعليمية المدروسة، تطور مكانات المدارس الفنية والفيزيائية وجود المعلم و المؤهل نتيجة انتشار معاهد المعلمين و الجامعات، هذا بالإضافة إلى إطلالة العالم العربي على ما توصلت إليه التربية و التعليم في العالم من تطور و استيعاب لإختراعات العصر.(1)

(1) بشير عبد الحليم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم، ط2، دار الشروق، سبتمبر

1999، ص21، 22، 23

-فكان الرقي بهذا المسمى إلى الوسائل تعليمية تعلمية على اعتبار أنها مواد و أدوات مكملة للمحتوى المعرفي لموضوع الموقف التعليمي "مادة مرجعية وجزء لا يتجزأ من طرق و أساليب التعليم "حافزاً للمدرسين في جميع مراحل التعليم و بجميع مواد المناهج إلى تصميم الوسائل التعليمية بفن ودراية و خبرة في رفع مستوى عملية التعلم و التعليم.

رابعاً: وسائل الاتصال التعليمية:

-ركزت هذه المرحلة على اعتبار أن الوسائل السمعية و البصرية و معينات التعليم و الوسائل التعليمية التعليمية، أدوات و مواد تعليمية تستخدم بخبرة ودراية في تحقيق عملية الاتصال التي تشكل في هذه المرحلة المفهوم العام لعملية التعلم و التعليم وعناصر هذه العملية هي:

- (1) المرسل: ويأخذ دوره المدرس.
- (2) الرسالة: وتحمل المعرفة و الخبرة.
- (3) المستقبل: وهو المتعلم.
- (4) وسيلة الاتصال أو أداة نقل المعرفة من المرسل للمستقبل هي الوسائل التعليمية حيث سميت بوسائل الاتصال.⁽¹⁾

(1) بشير عبد العليم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم، ط2، دار الشروق، سبتمبر 1999، ص.

قواعد التحكم في توظيف الوسائط التعليمية

- ترتبط أساليب و طرق التدريس ارتباطاً وثيقاً بالمنهج، وهي من الناحية العملية جزء مهم، لا ينفصل عنه ، ويؤكد لنا هذا أهمية العلاقة بين أهداف البرنامج التعليمي ومحتواه وطرق التدريس المتبعة في تنفيذه .

-التدريس الفعال هو الذي يعمل على بقاء أثر التعلم، و يساعد المتعلم على استخدام ما يتعلمه في حياته اليومية. وبقاء التعلم و استخدامه ولا شك أمران مهمان ودونها تقل جودة التدريس و جودة نتائج التعلم. وواضح أنّ هذه لا تتحقق في المواقف التعليمية من تلقاء ذاتها، وإنما هي نتيجة لأساليب التدريس و طرق التعلم التي يستخدمها المدرس لتحقيق أهداف البرنامج التعليمي، وكذلك يتطلب التدريس الجيد معرفة المدرس لأهداف التعلم و الأشياء و المواد التي يراد توصيلها إلى المتعلمين.

وسنذكر في ما يلي بعض المبادئ و التوجيهات التي يجدر بالمدرس مراعاتها عند استخدامه للوسائط التعليمية، نذكرها لا لمجرد أنّ يلمّ بها المدرس و يعرفها، وإنما لكي يعمل بها عند التخطيط لاستخدام هذه الوسائل ضمن أساليب و طرق تدريسه لكي تحقق الفوائد الموجودة من وراء استخدامها في العملية التعليمية.

أ)الابتعاد عن الشكلية في استخدام الوسائط التعليمية:

-إنّ مجرد النظر إلى صورة أو خريطة أو الاشتراك في رحلة أو مشاهدة فيلم أو الإصغاء إلى برنامج إذاعي تعليمي لا يعني بالضرورة أنّ التلميذ يفهم معاني الخبرات التي تنقلها هذه الوسائل. وعلى المدرس أن يدرك أنّ الوسائل السمعية و البصرية ليست أدوات سحرية يستطيع التلاميذ عن طريقها وخلالها أنّ يتعلم على نحو سريع و تام، أو ما يمكن عن طريقها أنّ يتغلب على جميع مشكلات التدريس و التعلم.(1)

(1) أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية و المنهج ط1، عمّان، 2007، دار
الفكر ص72.

إذ أنّ هناك بعض المشاكل التعليمية يمكن إيجاد حلول جزئية وكلية لها عن طريق الاستخدام الواعي لهذه الوسائل، ولكن هذا لا يعني أن ذلك ممكن بالنسبة لكل المواقف التعليمية وكلما يمكن ان نؤكد في هذا الصدد انها في احسن حالاتها أدوات مكملة للتعليم ولا تمثل في حد ذاتها مواقف تعليمية تامة وهي وسائل الحصول على الخبرة.

وتتفاوت هذه الوسائل في درجة تجريدتها فبعضها قد يكون بالغ التجريد وفي نفس الوقت بالغ الصعوبة، ومن ثم فهي لا توضع بنفسها وإنما تحتاج من المدرس أن يوضح ما تتضمنه وما تنقله. ويلجأ المدرس في مثل هذه الحالة الى استخدام وسائل سمعية وبصرية أخرى إلى جانب استخدام الشرح اللفظي لها. وهو في اتباعه لمثل هذا الاسلوب يدرك أنّ هذه الأدوات و الوسائل تحتاج إلى التفسير و الشرح من جانبه.

(ب) مرحلة الاعداد:

يحتاج الأمر إلى إعداد أمور كثيرة تؤثر جميعها في النتائج التي نحصل عليها و الاهداف التي نسعى الى تحقيقها .

1) إعداد الوسيلة فمن الضروري أن يتعرف المدرس على الوسائل التي وقع اختياره عليها، ليحيط بمحتوياتها و خصائصها، كما يقوم بتجربتها وعمل خطة لاستخدامها.

2) رسم خطة للعمل: بعد ان يتعرف المدرس على محتويات الوسيلة ومدى مناسبتها لأهداف الدرس يضع لنفسه تصوراً مبدئياً عن كيفية الاستفادة منها فيقوم بحصر الأسئلة والمشكلات أو الكلمات الجديدة. (1)

1) بشير عبد الحليم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم، ط2، دار الشروق

، سبتمبر 1999، ص، 114

التي تساعد الوسيلة في الإجابة عنها ثم يخطط لكيفية تقديمها وعرضها وكذلك لأنواع الأنشطة التعليمية التي يمارسها التلميذ.

(3) تهيئة أذان الدارسين: وذلك بأن يصل عن طريق المناقشة والحوار إلى إعطاء صورة عن موضوع الوسيلة المستخدمة وصلتها بالخبرات السابقة للدارسين وأهميتها لكي يدرك التلاميذ بوضوح الغرض من استخدام هذه الوسيلة.

ب) مرحلة الاستخدام:

- تتوقف الاستفادة من الوسائل التعليمية إلى حد كبير على الأسلوب الذي يتبعه المدرس في استخدام الوسائل ومدى اشتراك التلميذ اشتراكاً إيجابياً في الحصول على الخبرة عن طريقها ولمسؤولية المدرس في هذه المرحلة جوانب عدة فمسؤولية الأولى هي تهيئة المناخ المناسب للتعليم.

- ولذلك يجب أن يتأكد أثناء استخدام الوسائل التعليمية أن كل شيء يسير على ما يرام.

ومن الأمور الضرورية في استخدام الوسائل التعليمية أن يعمل المدرس على الاستفادة منها كوسيلة ولا يقتصر على استخدامها كمجرد وسيلة للتوضيح أو التدريس.⁽¹⁾

ج) مرحلة التقييم:

- ما تنتهي مهمة الوسائل التعليمية عند المدرس بمجرد الإنتهاء من استخدامها، ولكي تحقق الوسائل التعليمية الأهداف التي رسمها المدرس أن الأهداف التي حددها قد أنجزت ، وأن التعلم المنشود قد تحقق وأن الوسيلة التي استعملها تتناسب مع هذه الأهداف.

- وفي الوقت نفسه يقوم المدرس بتقييم الوسيلة التي استخدمها من جميع النواحي من حيث مناسبتها من ناحية المادة وطريقته العرض لمستوى التلاميذ والهدف من الاستعانة بها ويحتفظ بهذا

التقسيم في سجلاته عندما يعود إلى استخدامها في المرات التالية ليعرف متى وكيف يستخدمها لتحقيق تعلم أفضل. (1)

-ويمكن لكل مدرس أن يبتدع النماذج التي تناسب عملية التقييم تحصيل الطالب أو يقيم الوسيلة التعليمية. وهذا يعني أنه لا تكتمل الدورة التخطيطية لاستخدام وسيلة معينة في التدريس إلا بالتقويم وليس معنى ذلك أن التقويم خطوة نهائية وإنما وسيلة لتحسين وتطوير المواد والأساليب المختلفة في مواقف التدريس وزيادة فعاليتها في تحقيق أهدافها التعليمية، ويبدأ التقسيم بمعرفة الأهداف، ويستلزم ذلك معرفة نواحي القوة والضعف في الاستخدام ووضع التغيرات الممكنة لأسباب ذلك.

(1) المرجع نفسه؛ ص 118

المردود التربوي للوسائط التعليمية:

-أورد الدكتور مصطفى بدران ورفيقاه في كتابهم الوسائل التعليمية نقلاً عن كتاب ديل عن أن بحثاً أجراه ثلاثة من رجال التربية وهم: هوبن، وديل عن القيمة الحقيقية للوسائل التعليمية إذ أحسن استخدامها هي أنها:

(1) تقديم للتلميذ أساساً مادياً للتفكير الإدراكي العامي ومن ثم فهي تقلل من استخدام التلاميذ لألفاظ ال يفهمون لها معنى.

(2) تجعل ما يتعلمه التلاميذ باقي الأثر وتساهم في نمو المعاني ومن ثم في نمو الثروة اللفظية للتلميذ.

إضافة إلى ما سبق فإن للوسائط التعليمية أهمية في عمليتي التعليم والتعلم:

أولاً: تساعد الوسائط التعليمية على استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم.

-حيث يأخذ التلميذ من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق أهدافه وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يربها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح

لها معنى ملموساً وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها والرغبات التي يتوفى إلى إشباعها. (1)

ثانياً: تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم هذا الاستعداد الذي إذا وصل إليه التلميذ يكون تعلمه في أفضل صورة ومثال على ذلك مشاهدة فيلم سينمائي حول بعض الموضوعات الدراسية تهيء الخبرات اللازمة للتلميذ وتجعله أكثر استعداداً للتعلم.

ثالثاً: إنّ اشتراك جميع الحواس في عمليات التعلم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم والوسائل التعليمية تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم.

وهي بذلك تساعد على إيجاد علاقات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم.

رابعاً: تساعد الوسائل التعليمية على تحاشي الوقوع في اللفظية والمقصود باللفظة استعمال المدرس ألفاظاً ليست لها عند التلميذ الدلالة نفسها التي لها عند المدرس ولا يحاول توضيح هذه الألفاظ المجردة بوسائل مادية محسوسة تساعد هذه الوسائل فإن اللفظ يكتسب أبعاداً عن المعنى تقترب به من حقيقة الأمر الذي يساعد على زيادة التقارب والتطابق بين معاني الألفاظ في ذهن كل من المدرس والتلميذ. (2)

(1) حسين الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعلم الكويت، ص44-45

(2) عبد الحافظ محمد جابر سلامة الوسائل التعليمية تصميمها ولتجاهها ط1 دار البداية ص13

خامساً: يؤدي تنوع الوسائل التعليمية إلى تكوين مفاهيم ،مثال ذلك كلمة الساق في النبات فقد تعنى للتلميذ إذا درسها بشكل مجرد كل جزء من النبات يعلو سطح الأرض ،ولذلك فقد يبنى التلميذ مفهوماً خاطئاً إذا لم يبدأ المدرس بعرض نماذج متعددة و صوراً توضح أنواعاً من السيقان في النبات وتشير إلى هذا الجزء من النبات بدقة.

سادساً: تساعد في زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات ،مثال على ذلك: شترك التلميذ في تحديد الأسئلة والمشكلات التي يسعى إلى حلها.

- كما أن الوسائل التعليمية تساعد على تنوع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

- تؤدي إلى ترتيب واستمرار الافكار التي يكونها التلميذ.

- تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة.

- مثال ذلك: التأثير الوجداني الذي تتركه بعض أساليب التمثيل والموسيقى و المؤثرات الصوتية.

إضافة إلى ذلك فقد أدرك المربون فوائد ومزايا استعمال الوسائل التعليمية في العملية التعليمية لما تتركه من اثار ايجابية انعكست في نوعية اكتساب المهارات والخبرات بشكل أكثر فاعلية وتطور وتمثل ذلك في ما يلي:

أ) تنهي الكفايات المهنية للمدرس: حيث تساعده الوسائل التعليمية على الرفع من جودة أدائه المهن.

ب) تحقق عدالة في فرص التعلم حيث يتمكن أي طالب من استعارة أية وسيلة تعليمية للاستعانة بها في تطوير قدراته،(1)

ج) اقتصادية الجهد والوقت والجهد: فالوسائل التعليمية تساهم مساهمة فعالة في توفير الجهد والوقت لكل من المعلم والمتعلم.

د) تعلم المعاني الصحيحة للعبارة والمفردات الغامضة والمجردة بأقل الأخطاء وتتمي قاموس مفردات للمتعلم. (2)

هـ) تؤكد شخصية المتعلم وتقضي على خجله كالتمثيل والعمل بالمشاريع الجماعية.

(1) صباح محمود تكنولوجيا الوسائل التعليمية، ط1، عمان 1998 دار اليازوري العلمية، ص07

(2) محمد علي السيد الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، ط1، الأردن 1999، دار الشروق ص48

-وبالتالي فإننا نصل إلى أنّ الوسائل التعليمية تسهم من خلال استخدامها في العملية التعليمية في تحقيق مردود تربوي ومعرفي، إذ أنها تحسن نوعية التعليم وتزويد فاعليته مما يؤدي إلى مساهمة النظرة التربوية الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية وكذلك، فهي تحقق هدف التربية الرامي إلى تنمية الاتجاهات الجديدة وتعديل السلوك.

يعتبر السياق البيئـة اللغوية التي تحيط بالكلمة أو العبارة أو الجملة وتستمد أيضاً من السياق الاجتماعي، وسياق الموقف، وهو المقام الذي يقال فيه الكلام بجمع عناصره، من متكلم ومستمع وغير ذلك، من الظروف المحيطة والمناسبة التي قيل فيها الكلام، أما التأويل هو إخراج اللفظ عن ظاهر معناه إلى معنى آخر يحتمله وليس هو الظاهر فيه. ويعتمد في صحتها على التأليف بين المستويات العلمية والأدبية والعملية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث هي:

_ تميز السياق بـميزته ومفهومه عند كل من القدماء والمحدثين، فمن القدماء منهم الخليل بن أحمد الفراهيدي، سيبويه، ابن جنـي، الجاحظ، الإمام الشافعي رضي الله عنه، فكل هؤلاء جعل من السياق، ما يُبين آخر لفظها منه عن أوله، وهو توافق معنى الكلمة مع معاني الكلمات الأخرى السابقة واللاحقة في التركيب الذي وردت فيه هذه الكلمة؛ أما فيما يخص المحدثين فكان ليهم تعريف خاص للسياق فمنهم: الدكتور تمام حسان، والدكتور فاضل السامرائي، ياكبسون، بحيث هو المضمون الذي يتمثل المرسل إليه، وهذا المضمون يكون إما لفظياً أو قابلاً لأن يصير كذلك؛

_ إلى جانب ذلك تميز التأويل بـميزته ومفهومه أيضاً عند كل من القدماء والمحدثين، وكان منهم: بني أبو هلال، أبو حيان التوحيدي، عبد الستار الجوّاري بحيث اعتبروا التأويل، أنه استخراج معنى الكلام لا على ظاهره، بل على وجه يحتمل مجازاً أو حقيقةً. أما نظرة

المحدثين للتأويل، ومن بينهم السيد أحمد عبد الغفار، والدكتور الخثران على أنه هو حمل الظواهر اللغوية على غير الظاهر للتوفيق بين أساليب اللغة وقواعد النحو.

_ إن للسياق أنواع تميزه عن أنواع التأويل.

_ السياق والتأويل من حيث طبيعتهما، تستدعي أصولاً فكرية من حيث تراكبيهما وصيغتهما وقد وضح هذه الأصول كل من القدماء والمحدثين.

_ تأويل القرآن الكريم مرتبط بسياقه. فمن خلال فهم معاني وعبارات النصوص على اختلاف أنواعها نستطيع تأويلها وذلك راجع إلى دور السياق في تحديد وضبط المعاني والعبارات... وغيرها وبالتالي فيكون تفسيرها وتأويلها فائدة منهجية .

_ فالتأويل تسميات منه التأويل العقلي المنطقي والتأويل اللغوي النسقي، والتأويل السياقي التاريخي وهذه الأنواع من التأويل تعمل على ملأ الفجوات بما يتلاءم مع روح النصوص والخطابات وغيرها في سياقتها المتعددة وهذا ما يثبت صحة العلاقة بينهما .

_ فمن خلال هذا الطرح الذي يمثل حوصلة لكل من ماهية السياق والتأويل وعلاقتهما وارتباطهما مع بعضهما البعض (السياق والتأويل) في فهم نصوص القرآن الكريم حاولنا مما سبق عرض كل منهما وما قدمه القدماء والمحدثين في مضمار هذا الموضوع بطريقة بسيطة ليتسنى للدارس قراءة القرآن الكريم وفق هذا المضمار .

فإن أخطأنا فمن أنفسنا وإن أصبنا فمن توفيق من الله عزوجل، فصلى اللهم على

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وآله وصحبه إلى يوم الدين والحمد لله رب العالمين.

الفهرس

الصفحة	الفهرس
أ-ج	مقدمة
الفصل الأول : مراحل علم الدلالة التداولي	
1	مفهوم علم الدلالة:
8	أولاً: نظرية المحادثة (الإستلزام الحواري)
21	ثانياً: الأعمال اللغوية المتضمنة في القول
38	ثالثاً: نظرية الملاؤمة
الفصل الثاني : أعلام علم الدلالة التداولي	
55	أولاً: بول غرايس
59	ثانياً: جون سيغل
64	ثالثاً: سباربر و ويلسن
72	خاتمة
75	قائمة المصادر و المراجع
83	الفهرس