الاتجاهات اللّسانية الأساسية في دراسة اللغة، وعلاقتها بالتعليمية:

الأستاذة: آمال بوشحدان
قسم اللغة العربية و آدابها
جامعة 8 مـــاي 1945- قالمة

الملخـــــص

بما أنّ التعليمية مجال يهتمّ بالمعلّم، والمتعلّم على السواء، وذلك من خلال اعتمادها على سؤالين بارزين: ماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟، فهي بذلك علم يهتمّ بكيفية تعليم اللغات للمتعلمين، وتيسير الطرق، والمناهج التربوية، وسوف نتناول هذا الموضوع من خلال دراسة أهمّ ما جاء في المدارس اللسانية منها البنوية، والتوليدية التحويلية، والوظيفية التواصلية، ومساهمات روّادها الفعّالة، وأفكارهم الجديدة، وتأثيرها في تعليمية اللّغات، متطرّقين إلى طرح بعض الانتقادات الموجهة لها.

يرجع الفضل الكبير في ظهور وانتشار مصطلح البنوية إلى العالم السويسري " فيرديناند دو سوسير" "**F de Saussure** " (1857م – 1913م) الذي استعمل في دروسه مصـــطلح " النسق " "**syntagme** " بدلا من مصطلح " البنية " "**structure**" كلفظ وليس كمعنى، و "البنية، ابتداء، هي نظام يعمل وفق مجموعة من القوانين (بينما لا تملك العناصر اللغوية إلاّ مجموعة من السمات)، وبإمكانه أن يستمر، وأن يغتني عن طريق لعبة تلك القوانين ذاتها دون مشاركة العناصر الخارجية (....) إنّ الذي يشكّل البنية هو العلاقات فحسب، وما الكل في النهاية إلاّ نتيجتها "[1]، كما أنه أتى بنظرة وأفكار جديدة مخالفة للنظرة السابقة، والمتمثلة في نظرته إلى اللغة بمنظار شامل؛ أي ينظر إليها كنظام وليس كأجزاء، وانتقلت اللسانيات بنظرياته من النظرة التاريخية إلى النظرة الوصفية البنوية.

لقد ظلت أفكار سوسير قائمة، حيث اتخذها العلماء بعده كمنطلق لأبحاثهم، وإقامة نظرياتهم اللسانية، حيث أثمرت جهودهم بوضع طريقة جديدة أطلقوا عليها اسم "الطريقة البنوية"، ومن أهم خصائصها، وملامحها:

– أنّها كانت تقدّم المادة الجديدة في شكل حوار، فهي تنطلق من نظام الوحدة اللّغوية(الوحدة التعليميّة)، ولا تجزأ؛ أي تركز في درس واحد على بينية واحدة، وتعطي للمتعلّم نصوصا حوارية، وتذيّل ذلك بالأنشطة، والتّدريبات بحيث تكون هذه الأخيرة منظمة وعلمية غرضها من ذلك تثبيت المعلومات الواردة في الحوار.

– كان اعتمادها الأكبر على الممارسة والتكرار (المحاكاة) لتكوين عادات كلامية، فالمبدأ الرئيسي عندهم هو قضية التكرار والمحاكاة، واللغة ما هي إلاّ سماع وقياس، وتعتمد على التقابل في تقديمها للبنى، فلا تقدم إلاّ بنية واحدة في درس واحد، ونضرب مثالا على ذلك في الجملة مثلا تعلّم نائب الفاعل

إلى جانب الفاعل، وفي الأصوات نعلّم السّين بجانب الصـــاد مثل "سيف- صيف"، " تاب- طاب "، وهذا بغرض ترسيخ المعلومـــات أكثر.

- تعلّم الأنماط البنوية باستعمال أمثلة متكرّرة لا تقلّ عن سبع، أو عشر جمل حتى تترك للمتعلّمين فرصة لتكرار التمارين، والإكثار من النماذج.

- من مميزاتها أيضا أنه لا مكان لأيّ شرح نحوي، فالنّحو يعلّم بالقياس الاستقرائي لا بالشرح الاستنباطي، ولا تركّز على الطريقة الاستنتاجيـــة (الانطلاق من القاعدة) بل من الاستقراء عن طريق النماذج لاستنتاج القواعد.

- توجه اهتماما كبيرا إلى النطق (التأكيد على صحة النطق وتشجيع التلاميذ على إنتاج لغة خالية من الأخطاء؛ لأنها تهتم بالمسموع والمنطوق أكثر من المكتوب والمقروء، فهي تريد أن ينطق المتعلّم باللّغة المتعلّمة كما يقولها أبناؤها محاولة إبعاده عن الوقوع في الخطأ.

- ترى أن التعليم في قاعة الدرس يجب أن يتم كله باللغة الهدف، فلا يسمح للمدرّس باستعمال اللغة الأمّ إلاّ عند الضرورة القصوى (في الشرح)، فتقدم بذلك مهاراتي المسموع والمنطوق على مهارتي المقروء والمكتوب، وتؤكد على ضرورة الإكثار من استعمال شرائط التسجيل، والمخابر اللغوية، والمعينات البصرية التي تساهم بدورها في تسهيل العملية التعليمية، ومن خصائـــص الطريقة البنوية أيضا:

- ميلها إلى الاهتمام بالشكل لا بالمحتوى: فاللّغة عند البنويين والسلوكيين اكتسابها قائم على المثير، والاستجابة، والتعزيز، فجميع الأفراد يتعلّمون كل شيء بما في ذلك اللغة عندما يوضعون تحت ظروف واحدة متشابهة.

- يرفض أنصار هذا الاتجاه تعليم اللغة عن طريق شرح مفصل لقواعدها النظرية، ولذلك نراهم يؤجلون تعليم القواعد إلى فترة لاحقة بعد أن يكتسب

المتعلم التلقائية في التعليم، وتحصل هذه الآلية بالتدريب المكثف على جميع أنماط النحو، ومثله.

– تأثرهم بمدرسة السلوكيين في علم النّفس، ويظهر ذلك من خلال اهتمامها بالسلوك اللّغوي الظاهري، كما ساعدتهم على فرض أطر، أو أنماط على مستوى الكلمة أو الجملة، فتكون بذلك كافية لإعطاء صورة كاملة على اللّغة.

– اكتساب اللغة ما هو إلاّ عادة أو سلوك لغوي يكتسبها الطفل بالاستماع، والمحاكاة، والتعزيز، والتكرار، وهذا ما برز عند السلوكيين بالمثير (الاستماع)، والاستجابة (المحاكاة)، والتعزيز، " فعملية التعزيز التي يقوم بها الأهل هي بالذات العملية اللازمة لتوفير العادات الكلامية" [2]، وفي هذا إشارة إلى ضرورة الممارسة والتكرار، وهو ما أشار إليه سوسير.

– التّركيز على اللغة الحيّة، فقد كانوا يصفون وصفا حقيقيا لواقع كل لغة، حيث "كانوا يجمعون المادة اللغوية من أفواه الناس ويسجلونها، ثم يبدأون بتقسيمها إلى جمل، فأشباه الجمل، فكلمات، فأجزاء الكلمات إلى غاية وصولهم إلى الأصوات"[3]

– تأثّرهم بالحركة العلميّة ممّا انعكس ذلك على أسلوب، ومنهج عملهم.

– اهتمامهم بالطريقة السّمعية الشفويّة « التي سادت معظم أنحاء العالم فترة طويلة، فقد عمد الاتجاه السّمعي الشّفوي إلى إخفاء صورة الكلمات عن الدارس مقتصرا على تدريب الأذن، وأعضاء الكلام، وإذا كان من حسنات هذا المدخل السمعي الشفوي أنه أجّل الكتابة، فقد أجّل القواعد الصريحة أيضا واكتفى بأن يُتقن الدارس الاستماع، والفهم ثم ّالتحدث، فهذه الطريقة تتميّز بـ:

1– إعطاء الأولوية لمهارة الحديث بالتركيز على الاستماع والنطق.

2– التدرّج في حجم الجمل، أو الأنماط من البسيط إلى المعقد.

3- التعزيز الفوري لتثبيت الصحيح من العبارات، وتشجيع الدارس على الاستمرار.
4- التركيز على الأصوات الجديدة التي ليس لها نظير في لغة الدارس مثل الحاء، الخاء، الضاد في اللغة العربية لدارس إنجليزي، أو فرنسي، أو إيطالي.
5- تعليم الكتابة بعد القراءة من خلال نماذج سبق أن تعلمهما الدارس.
6- تقديم المستوى المتوسط من اللغة بعيدا عن التراكيب الغريبة، أو المعقدة.
7- استعمال الوسائل المعينة المختلفة لزيادة فعالية التدريس وإثارة انتباه الدارسين»[4]

من هذه النقاط نستنتج أن الطريقة السمعية الشفوية تولي اهتماما كبيرا بالمتعلّم، ويظهر هذا جليا من خلال تقديم مهارة الحديث على المهارات الأخرى على أساس أن الاستماع الجيّد يؤدي إلى النطق الجيّد والسّليم وأن تنتقل به من الاستعمال البسيط السهل إلى المعقد والصعب في مراحل تعليمية متأخرة، وتجنّب التراكيب الغريبة الشاذة الاستعمال، كما تثير نقطة في غاية الأهمية وضروريتها في التعليم، وهي استغلال الأجهزة والوسائل المعينة المختلفة سواء سمعية كانت، أو بصرية لإبعاد المتعلّم عن آفة الشروذ الذهني في قاعات الدّرس نتيجة الإحساس بالملل والروتين، وفي هذا تشجيع للدارسين على مواصلة الاستماع والانتباه للمعلم.

تأثيــر اللسانيات البنوية على التعليمية:

إن المظهــر الذي يتجلى فيه تأثير اللّسانيات البنوية في التعليمية، هــو ما كشف عنه سوسير، بأن اللغة نظام محكمة تدخل في تركيبه أبنية مختلفة منها (المستوى الصوتي، النحوي، الصرفي، المعجمي). ومن ثم فإن تحديد تلك الوحدات والأبنية تحديدا دقيقا، وما يرتبط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرسة معالجة بيداغوجية مخصصة يراعى فيها التدرج، وهي من أهم المبادئ العامة التي أشار إليها شيخ اللسانيات عبد الرحمان الحاج صالح، والتي ينبغي أن تتصّف بها كل طريقة تعليمية، ونبدأ بادئ ذي بدء بالانتقاء الذي يتم على مستوى الألفاظ، والعناصر التي تتكون منها المادة مع مراعاة احتياجات المتعلم، ثم التخطيط الدقيق لهذه العناصر وتنظيمها ثم توزيعها حسب الزمن الساعي للحصص، أما التدرج أو الترتيب فهــو « تقديم البعض منها وتأخير البعض الآخر، أو الجمع بين هذه وتلك في الدرس الواحد(...) ثم إنّ الغاية من هذا الترتيب، والتدريج هو أن نجعل المتعلم لا يحس بأية غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل أن يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية»[5].

فبتحدث سوسير عن تلك المستويات، يكون بذلك قد حلل اللغة تحليلا لسانيا منا دفع باللسانيين بعده للاهتمام بكل مستوى على حدا.

لعل أحسن استغلال لمفهوم البنيــة في التعليميّة هي التماريــن البنويــة **les exercices structuraux**، وهي تمارين تقوم على الاعتماد على مفاهيم التقابل والتشابه.

يؤدي التشابه إلى تمارين الاستبدال، وهو نوعــان:

أ- استبدال بسيط: وهو أن نستبدل كلمة واحدة، ونحافظ على التّركيب كما هو.

ب- استبدال متعدّد: نستبدل الكلمة الواحدة بعدّة كلمات مع التّغيير في التّركيب.

كما تعتمد هذه التّمارين أيضا على الاختلاف في إدراك بنية اللّغة، وذلك بحمل المتعلّم على إجراء ضروب من التّحويل، والتّعويض على تراكيب معيّنة، ومما يتجلّى فيه أثر اللّسانيات البنويّة على التعليميّة ما قرّرته في أنّ الجملة هي الوحدة اللّغوية الأساسية (لسانيات الجملة)، أمّا ما أضافته الطريقة البنويّة فيتمثل فـــي:

- الاعتماد الكلّي على اللّغة المدرّسة، أي إبعاد استعمال اللّغة الأمّ في التّعليم.
- الأولويّة المطلقة للجانب الشفوي المنطوق.
- مفهوم الإثارة، وقد استمدّت من المدرسة السّلوكية النفسية "لسكينر"، والتي تنظر إلى اللّغة على أنّها عادة تكتسب عن طريق التّكرار، والممارسة، والتّدريب، والتّمرين، والطفل على أنّه صفحة بيضاء يكتسب اللّغة عن طريق المثير، والاستجابة، والتّكرار، هذه المدرسة لا تقرّ بتعليم اللّغة من خلال النّحو الصّريح، وإنّما تريد أن تكسب المتعلّم عادات لغويّة عن طريق السماع ثم الإعادة، وبالتالي النّسج على المنوال.

فاللّغة جزء جوهري من السّلوك الإنساني عند البنويّين، إذ يرون أنّ هذا السّلوك كأيّ سلوك آخر تتحكّم فيه نتائجه يتعزّز ويقوى حين تكون النّتيجة مكافئة، ويخمد وينطفئ عندما يغيب التعزيز، فاللّغة عندهم مجموعة من العادات، أو الآليّات تشبه مهارة السباحة، والنّجارة وغيرها من المهارات

الأخرى تكتسب شيئا فشيئا عن طريق المثير، والاستجابة، والتعزيز كما يكتسب أيّ سلوك إنساني آخر، كما يرون أنّ جميع الأفراد يتعلّمون كل شيء بما في ذلك اللّغة طالما وضعوا في الظروف ذاتها.

فعلى الرغم من الانتشار الواسع الذي لقيه هذا الاتجاه في العالم، إلا أنّه وجّه إليه نقد عنيف خاصة فيما كتبه "تشومسكي" عن السلوك الكلامي، ومن أهم الانتقادات التي وجّهت إليها نذكـــر:

1- أسرف البنويّون، وبالغوا في تطبيق مبادئ علم النفس السلوكي؛ لأنّ المعلّم لا يشبه – كما يقول النّقاد الحيوان- فتعليم اللّغة ليس سلوكا بسيطا كما يتصوره السلوكيون، فهي عملية في غاية التعقيد يتطلب نجاحها فهم عدد كبير من المتغيّرات (قضيّة الاستعداد، والفهم، والقدرات الذهنية).

2- بالغت في الابتعاد عن الشروح النّحوية مع العلم أنّ الابتعاد الكلّي عن ذلك إذا صلح مع الأطفال، فإنّه لا يصلح دائما مع الكبار؛ لأنّ الكبير يستطيع استيعاب الأمور، والمعلومات النّظرية الخاصة بالنّحو، ولذا عند تعلّمه للّغة – خاصة الثانية – يسأل في أغلب الأحيان (كيف، ولماذا، وما الفرق) لاسيما إذا كانت هناك ظواهر لغوية متشابهة بين لغة الانطلاق، واللّغة الهدف، وعليه فإنّ النّحو الصريح ضروري، ولكنّ الاقتصاد في الوقت، والجهد يستدعي تقديم المرحلة الضمنيّة على الصريحة.

3- نظرتهم في الإشراط والتعزيز لا تستطيع تفسير صفة الإبداعية " **la créativité** " في اللّغة، فهذا الاتجاه لا يجد أيّ تفسير لقضية الإبداعية إلاّ أن يقول إنّ ذلك يعود إلى السماع والقياس، والواقع أنّ صفة الإبداعية عند الفرد تعود كما يقول التّوليديّون إلى قواعد وكلّيات ذهنية مجرّدة يولد الإنسان وهو مزوّد بها.

4- إهمالها للعمليات الذهنية التي تتم في الدّماغ قبل إنتاج الكلام وتأثّرهم بالسّلوكيّين"حيث يرى السّلوكيّون أيّة فائدة للمفاهيم العقلية مثل القصد، والوعي، والتّفهم "[6].

5- إهمالهم لعلاقة اللّغة بالفكر.

6- اهتمامهم بالشكل على حساب المعنى جعلهم يبتعدون عن الجانب المعنوي.

ونظرا لكون أنّ اللّغة هي وسيلة مهمة من وسائل التّعبير عن المعاني التي يرغب المرسل تبليغها للمستقبل، فيكون إهمالهم لجانب المعنى له تأثير سلبي على نجاح عملية التواصل؛ لأنّهم لم يهتموا بالوصول إلى مضمون وجوهر اللّغة فكان عملهم بذلك قاصرا، حيث أثّر اهتمامهم بالشّكل أيضا في الابتعاد عن أيّ محاولة للبحث عن القواعد التي قد تمكّن المتعلّم من توليد ما يحتاج إليه من جمل، فالجانب الشكلي للّغة جعلهم ينظرون إلى أنّ اللّغات متمايزة ومختلفة مما أدّى هذا على أنّ العادات اللّغوية المكتسبة من لغة الطفل الأصليّة هي ما يعيق العملية التعليميّة، وبحكم الاختلاف الواقع بين اللّغات يترتب عليه اختلاف العادات اللّغوية المكتسبة بينها مما يؤدي هذا إلى صعوبة المقارنة بينها، وتحليل الأخطاء، ونظرا لاهتمام البنويّين بالجانب الشكلي المنطوق للّغة، وإهمالهم مهارتي القراءة، والكتابة، والاكتفاء بإكساب المتعلّم مهارتي الاستماع (الفهم) ثمّ التحدّث (الكلام) انعكس ذلك سلبا على المتعلّم مما جعلت منه متلقيا سلبيا يكرّر ما تلقّاه، وبهذا تقتل روح الإبداع في نفسه فما عليه إلا أن يستمع جيّدا إلى كلّ ترديد ويعزّز كل استجابة، وإهمالهم هذا يدفع المتعلّم إلى اكتساب عادات خاطئة في التعليم، كما كانت نظرتهم إلى اللّغة، وإلى الإبداعية نظرة سطحية جدّا، فقد تجاهل البنويّون أنّ النّظام

الباطني للّسان لا يمكن أن تعرف أسراره بعملية وصفية مجرّدة فقط، فهو يحتاج إلى التّفسير بقدر ما يحتاج إلى الوصف.
ومهما كان النّقد الذي وجّهه العلماء لهذا الاتّجاه، فإنّ تطبيق مبادئه في تعليم اللّغات أعطى نتائج مشجّعة جدّا في العالم.

نظريـــة النّحو التّوليدي (التّحويلي) وأثرها في التعليميّـــة:

من أهم الحقائق التي استفادتها متخصّصو اللّسانيات التطبيقية والأفكار الجديدة التي وردت في هذه النّظرية، وتأثيراتها الإيجابية على التعليميّة أنّ المصطلح في حدّ ذاته يدل ضمنيّا على الأفكار التي تحتويها هذه النظرية (النظرية التّوليدية التّحويلية) رائدها "نوام تشومسكي" "**N. chomsky**" من مواليد فيلاديلفيا بولاية بنسلفانيا في السابع من ديسمبر عام 1928 م، وقد اعتمد في أفكاره على أفكار "هاريس" "**Zellig. Harris** " ولد بروسيا عام 1909 وهو تلميذ "لبلومفيلد" "**R. Bloomfield**" (1887م، 1949م)، حيث أفرط هذا الأخير في الاعتماد على المنهج الوصفي في تحليل الظاهرة اللّغوية، وكذا الاعتماد على علم النّفس السلوكي في تفسير الكثير من الحقائق، حيث كان " تطبيقه لمبادئ الفلسفة السلوكية على ظواهر اللّغة كان تطبيقا آليا صارما بقدر صرامته في معاداته للمنهج اللّغوي النّفسي ..."[7].

أمّا "تشومسكي" مؤسّس المدرسة التّوليدية التّحويليّة صاحب كتـــاب (البنى التركيبية) "**Syntactic Structurs** " الذي نشر سنة 1957م، والذي يعتبر أوّل محاولة يقوم بها "فكان إذن حصيلة تدريس مادة الألسنيّة، وقد وضع تشومسكي فيه محاولاته الأولى في عملية بناء النظرية الألسنيّة (...) حيث يرى أنّه ينبغي على النظرية الألسنيّة أن تحلّل مقدرة المتكلّم على أن ينتج الجمل التي لم يسمعها من قبل وعليه أن يتفهّمها، فيقوم عمل الألسني

على صياغة القواعد التي بمقدورها إنتاج اللّغة مادة البحث"[8]، ويحيلنا هذا إلى الإشارة إلى أفكار تشومسكي التي تبنّاها، والمتمثلة في الفطرية اللّغوية عند الإنسان مقارنة بالحيوان، ولكن رغم تطوّر وأرقى الحيوانات إلاّ أنّهـــم لا يستطيعون إنجاز الكلام ممّا يفسّر أنّ اللّغة ليست مكتسبة بل فطرية، فالصبيّ لا يتعلّم الكلام في المدرسة بل القراءة والكتابة (الجانب الشكلي)، وهذه الكلّيات لا تتطوّر إلاّ من خلال توظيفها في مواقف خاصة (النّحو الخاص).

يقول تشومسكي " لا توجد أيّة معطيات سرّية أساسا في مفهوم بنية معرفية محدّدة توجد قدرة فطرية في الذّهن تتمثّل في العقل بطريقة مجهولة حتى الآن، وتدخل ضمن تنظيم المهارات، والاستعدادات للعمل، وللتّفسير"[9]، ومعنى ذلك أنّ الإنسان أو الطفل – بصورة خاصة- يولد مزوّدا ببعض الاستعدادات، والقدرات الفطرية التي ينمّيها بدوره بمجموعة أخرى من المكتسبات، والتي تعتبر تنظيمات تحددها الملكة الفطرية، وترتبط باللّغة الكليّة، حيث "تتساوى والقدرات الفطرية الكامنة عند الطفل على نحو يخوّله التزوّد بها بصورة طبيعية(...)، فمقدرة الطفل الفطرية على اكتساب اللّغة تحدّد في الواقع وإلى حدّ كبير أسس قواعد اللّغة الكلّية "[10].

فهذه القدرة حسب رأيّ أصحاب المدرسة التّوليدية تشتمل على القواعد التّحويلية التي تمكّن من تحويل المعانـــي من البنية العميقة إلى البنيـــة السّطحية (الشكل الخارجي)، والقضية الثانية التي عنيت بالدراسة تتمثل في القواعد الكليّة الذهنيّة العالميّة الموجودة عند جميع البشر، وهي التي تؤهّل الإنسان لكي يحكم على الكلام بالصّحة والخطأ، حيث " تحدّد القواعد الكلية بأنّها مجموعة المبادئ المنظّمة، والقوانين، والضوابط المشتركة بين اللّغات، والتي تقوم عليها كلّ لغة إنسانية بصورة عامة "[11]، ومن هنا يرى

تشومسكي أنّ كل اللّغات في العالم تضمّ بنى عميقة متشابهة في الأفكار والمضامين؛ أي أنّ المعاني متشابهة ومتقاربة، أمّا البنى السطحية فلكل لغة تركيبها الخاص السطحي التي تعبّر عن البنى العميقة الواحدة، وقد اهتمّ تشومسكي بالملكة اللّغوية أو المقدرة اللّغوية **Compétence** والأداء اللّغوي **Performance** والتمييز بينهما، وهو ما يقابله التميّيز بين المقدرة **Langue**، والكلام **Parole** عند سوسير، "فمصطلح الكفاءة اللّغوية **(La compétence)** هي منظومة القواعد المختزنة في العقل عند الفرد، والتي تحدّد البنية العميقة للّغة، ثمّ تصدر عنها بعد ذلك البنية السطحية "[12]، وهي المعرفة الضّمنية للمتكلم السامع بلغته كما يعرّفها تشومسكي، والأداء عنده هو الاستعمال الفعلي للملكة في سياق أو مقام معيّن، فلا يكون الأداء دائما صورة طبق الأصل لما هو موجود في الملكة، وهذا ما أوقعه في فكرة جديدة مفادها وجود بنى سطحية وأخرى عميقة، ويريد بذلك أن يصل إلى ما يجري في الذهن من خلال ما يطفو على السطح؛ أي معرفة الملكة من خلال الأداء الكلامي، والبحث في هذا الأخير يتطلّب أخذ المتغيّرات المواقفية المتنوّعة بعين الاعتبار، ودراسة دوافعها السلوكية.

الجديد الذي جاء به تشومسكي:

الجديد هو كلامه عن لغة الطفل، فهو لا يؤمن أنها لغة خاطئة بل يعتبرها صحيحة، وهي في كل مرحلة تعتبر لغة سليمة تحتكم إلى قواعد، فالطفل على غرار ما تعرض عليه من معطيات يمسك ببعض الأشياء، ويعدّل، ويتراجع عن البعض الآخر، وكذلك مفهوم الإبداعية في اللّغة، حيث إنّ تشومسكي هو الذي أعاده إلى الأذهان بعد أن سيطرت عليها الأفكار الآليّة المتأثّرة بالمذهب السلوكي، وفي هذا الصدد يقول تشومسكي: " إنّ اللّغة

الإنسانية تتجلى عبر مظهر استعمالها الإبداعي في القدرة الخاصة على التّعبير عن أفكار متجدّدة وعلى تفهّم تعابير فكرية أيضا متجدّدة، وذلك في إطار لغة مؤسّسة هي نتاج ثقافي خاضع لقوانين ومبادئ تختصّ بها جزئيا، وتعكس جزئيا خصائص عامة للفكر"[13].

تظهر العلاقة بين اللّغة والعقل جليّا ضمن اهتمامات النّظرية التّوليدية التّحويليّة من خلال بعض المسائل اللّغوية كالإبداعية في اللّغة مثلا.

تأثيـــرات المدرسة التّوليديّة التّحويليّة في تعليم اللّغـــات:

حاول اللّسانيون استخراج ما يساعدهم في خدمة التعليم من هذه النّظرية إلاّ أنّ تشومسكي يعترف في إحدى الملتقيات قائلا: " بصراحة أنا متشكك بعض الشّيء في مدى أهمّية ما توصّل إليه علماء اللّغة وعلماء النّفس بالنّسبة لتعليم اللّغات.... إنّه من الصعب الاعتقاد بأنّ أيّا من علم اللّغة أو علم النّفس قد وصل إلى مستوى من الفهم النظري (للّغة) يمكن أن يساعد على تعزيز (التقنيّة) اللاّزمـــة لتعليم اللّغات "[14]، ورغم هذا نلمس مساهمات هذه المدرسة في التعليم من خلال استنباطهم لعدة أفكار تتمثل في أسبقية الكلام والفهم عن الكتابة والقراءة، وفي هذا اتّفاق بين المدرسة البنوية والمدرسة التوليديّة، وفي إعادتها الاعتبار للّغة الأم في تعلّم اللّغة الثانية بعدما رفض البنويون الاعتماد عليها تفاديا للتداخل اللّغوي **« Interférence linguistique »** رغم أثرها الإيجابيّ **Transfert** والمتمثل في نقل المعرفة الضمنيّة اعتمادا على قاعدة من قواعد اللّغة الأمّ إلى معرفة مماثلة، ولكن بقاعدة من قواعد اللّغة الأجنبيّة (الهدف)، إلاّ أنّ للّغة الأمّ أثرا سلبيا متمثلا في التداخل **Interférence** الموجود بين اللّغتين، والتي تؤدي بدورها إلى وقوع المتعلّم **Apprenant** في أخطاء عند محاولته التّعبير بلغة ثانية، ويجدر

بنا النّظر إلى الأخطاء في حدّ ذاتها، إذ ينبغي على الملّم **L'enseignant** معرفة أسباب الأخطاء، ومحاولة دراستها بالاعتماد على اتجاهين مختلفين، ويتمثل الاتجاه الأول في " تحليل الأغلاط الحاصلة ومحاولة دراسة أسباب حصولها، ومقارنة هذه الأغلاط ببنى اللّغة الأمّ (ثم) إجراء تحليل مقارن نتوخى في ضوئه معرفة الأغلاط الممكن حصولها بصورة مسبقة، والناتجة عن التداخل بين اللّغة الأمّ واللّغة الأجنبيّة "[15]، فاللّسانيّون ينظرون إلى الخطأ على أنّه مؤشّر دالّ على نجاح عملية اكتساب اللّغة، وليس على الفشل – كما قال البنويّون– فالخطأ أمر صحيّ وطبيعيّ كما يرى أحد الباحثين المعاصرين أنّ تعلّم اللّغة الأجنبيّة هو أن تخطئ ثم تخطئ لكن من قليل إلى أقلّ فأقلّ.

فلا يجب أن ينظر إلى الخطأ على أنّه عيب، فالتعلّم **Apprentissage** يقتضي الوقوع في الخطأ لكن يجب أن نبحث عن كيفيّة تصحيح ذلك الخطأ، أمّا أسبقية الكلام عل الكتابة ليس معناه " أنّ الكتابة ليست جديرة بالاهتمام كما يعني هذا أيضا أنّ اللّغة المكتوبة ما هي إلاّ أمر ثانوي كما يذهب إلى ذلك كثير من علماء اللّغة اليوم، ذلك لأنّ الظروف والملابسات التي تستعمل فيها اللّغة المكتوبة تختلف عن تلك التي تستعمل فيها اللّغة المنطوقة "[16].

من مساهمات هذه المدرسة أيضا اهتمامها بكل القواعد اللّغوية التي تساعد على بناء الجمل الطويلة والمعقدة التركيب، وفي هذا إدراك للعلاقات بين الجمل الكبرى والصغرى، ووظيفة الجمل الصغرى داخل الجمل الكبرى، أمّا في الجانب التطبيقي والمتعلّق بتعليم اللّغات يكون في الاعتماد على النظريّة في تفسير سهولة اكتساب الطفل لغته الأمّ، وقد خالفوا بهذا كل من سبقهم ممن قالوا إنّ اكتساب اللغة يتمّ بفضل مهارة الاستماع، والمحاكاة، والتعزيز،

والتّكرار، وفي هذا إشارة إلى أنّ الطفل ملتزم بما يسمعه فقط ويخزّنه في الذاكرة ليسترجعها في المناسبات المختلفة المواقف، وهي نظرة خاطئة عند أصحاب هذه المدرسة (التّوليدية التّحويليّة)، "فقد لفتت أفكار هذه المدرسة الأنظار إلى مدى تعقيد اللّغة من ناحية، ومدى انتظامها من ناحية أخرى بحيث يخضع كل ما فيها إلى قواعد، كما أنّها نبّهت إلى ضرورة التّركيز على مساهمة الطفل الإيجابية عند تعلّمه اللّغة بحيث تتاح له فرصة اختبار الفرضيات على واقع اللّغة التي يسمعها، فيستفيد من الأخطاء التي يرتكبها لإنجاز جمل سليمة وصحيحة، وتترك له حرية التعبير عن نفسه حتى بلغة قاصرة ما دامت تؤدي هذه اللّغة الهدف المرغوب فيه بغض النّظر عن الأخطاء"[17].

وتأثير القواعد الكلّية في مجال التعليم يفرد لها مكانا بارزا، حيث تتوافق دراسة هذه الكلّيات مع دراسة قدرات الإنسان الفكرية، كما أنّها تقوم بدور مصفاة تعزل كل ما لا يتلاءم وخصائص اللّغة الإنسانية.

إنّ "دراسة الكليات اللّغوية دراسة تجريبية قد أتاحت صياغة فرضيات مستساغة تقيّد تنوّع اللّغات الإنسانية وتحدّ من تباينها، وهذه الفرضيات تساهم إلى حدّ كبير في وضع نظرية اكتساب المعرفة وتطويرها"[18]، كما أنّها تزوّد اللّغات الإنسانية بحدود الالتزام بها، حيث تقوم القواعد الكلّية بتحديد أشكال قواعد كلّ لغة، ولهذا أولت النّظرية التّوليديّة التحويليّة اهتمامها لدراسة هذه القواعد الكلّية التي ينبغي أن تكون واضحة، وفي ها الصدد يقول تشومسكي: " إنّ تنوّع اللّغات يكشف عن حدّ أعلى فيما يتعلق بوفرة الميزات التي يمكن إلصاقها بالقواعد الكلّية وبنوعيتها في حين أنّ ضرورة تفسير عملية اكتساب القواعد الخاصة تكشف عن حدّ أدنى، وبين هذين الحدّين تقع نظرية التعلّم الذي يقوم به الإنسان في مجال اللّغة"[19]، فغاية أصحاب هذه النظرية هي

الوصول إلى القواعد اللّغوية التي تمكنهم من توليد عدد لا متناه من الجمل، وتمكنهم من تحويل المعاني الموجودة في البنى العميقة إلى أشكال لغوية سطحية بفضل قواعد التحويل، كما أنّها ساعدت على إدراك العلاقات بين الجمل المركبة والبسيطة، وتوضيح وظيفة كل منهما.

من خلال ما سبق يتبيّن لنا أنّ المدرسة التّوليديّة التحويليّة قد انتقلت إلى الاهتمام بالمتعلّم وإستراتيجيته قبل الاهتمام بالتعليم.

الانتقادات التي وجّهت لهذا الاتجـــاه:

على الرّغم من هذه الإضافات الجديدة التي قدّمتها نظرية القواعد التوليديّة إلاّ أنّ بعضهم وجّه لها انتقادات عديدة نذكر أهمّها:

القواعد التوليدية التي قدّمها الاتجاه الفطري قواعد تجريدية صوريّة منطقيّة غير أنّها كانت تعالج أشكال اللّغة وليس مستواها الأعمق، والمقصود بالمستوى التنظيـــــم والتكامل، والتداخـــل في البنية العليـــا للعقل البشري (أي العلاقة بين الذاكرة والإدراك، والفكر والمعنى)، كما عجزت القواعد التوليدية خاصة في الاتجاه الفطري عن إدراك وظائف اللّغة؛ بمعنى أنّ تلك القواعد اللّغوية (قواعد إنتاج الكلام وفهمه عجزت على الإمساك بالجانب المراوغ في اللّغة الذي يتمثل في المعنى)، كما اهتم أنصار القواعد التوليدية اهتماما مفرطا بالملكة على حساب الأداء، ولذا ظهر تيّار جديد لدى التوليديين أنفسهم يركّز على الأداء للّغة؛ لأن اللغوي لا يستطيع التعامل مع قواعد تجريدية شكلية دون أن يتعامل مع الأداء اللغوي اليومي، وقد هزّت الثقة بطريقة تدريس اللّغات (السمعية، والشفوية، والبصرية) البنوية التي انتشرت انتشارا واسعا، ولكنّها لم تأت بالبديل، أضف إلى هذا فقد كانت

تتعامل مع لغة مثالية يتحدّثها أناس مثاليّون في مواقف مثاليّة وهذا غير مفيد بالنسبة للتعليم الفعلي للّغات.

أمّا بالنسبة لمقولة الهياكل العميقة التي أقام عليها تشومسكي صرح النظرية التوليدية ليست سوى فرضية أبعد ما تكون عن الواقع كما يذهب إلى ذلك بعض علماء النّفس؛ لأنّ كلّ محاولة في اعتقادهم للفصل بين الملكة والأداء تبدو من الوجهة العملية غير مجدية.

وصلت نظرية تشومسكي إلى درجة من التجريد بحيث لم يعد يفهمها إلاّ المتخصّصون فيها، وقد اتّضح عقم المحاولات التي أرادت الاستفادة منها؛ لأنها اهتمت بالبحث في قواعد وآليات إنتاج اللّغة، ولم تبحث في المقام الذي تنتج فيه هذه اللّغة، بمعنى أنّها اقتصرت على اللّغة نفسها معزولة عن أيّ محيط تستخدم فيه.

ففي ميدان اللّسانيات التطبيقية؛ أي الميدان الذي يهتم بالتطبيقات اللّسانية في تدريس اللّغات الحية يمكن الزعم –دون أيّ ارتباك– أنّ الصراع بين المنظّرين لا ولن ينتهي غدا، فالصراع قائم ومحتدم على الدوام، والاختلاف الشديد موجود بين الباحثين منذ عقود عدّة، وكل نظرية تظهر إلى حيّز الوجود لا تعمّر طويلا، وسرعان ما تأتي نظرية لتهدمها وتدحضها [20]، وقد تصدى لهذه النظرية في السنوات الأخيرة عالم من علماء اللّسان الاجتماعي وأظهر بعض الأخطاء، والتقصير فيها، وظهرت الطريقة الوظيفية التواصلية نتيجة لأفكار الوظيفيين على رأسهم " ديل هايمز" "**Dell Hymes**" الذي أظهر في بحثيه الموسومين بـــ:

- نماذج التفاعل اللغوي والمقام الاجتماعي (1967م)
- نماذج من التفاعل اللّغوي والحياة الاجتماعية (1972م).

وبيّن أنّ نظرية تشومسكي قاصرة؛ لأنّها تهتم بالملكة اللّغوية، وأهملت الملكة التبليغيّة، كما تهتم أيضا بظاهر اللّغة رغم محاولتها التعامل مع المعنى أحيانا؛ ولأنها تعزل كذلك اللّغة عن مجتمعها، وفيما كان تشومسكي كان يبحث عمّا يكوّن الملكة اللّغوية دعا "هايمز" اللّغويين، وعلماء الاجتماع إلى البحث عن قواعد القدرة على التواصل، أو الملكة التواصلية (**Compétence Communicative**) التي تشمل الملكة اللّغوية، ولكن تتعداها إلى استخدام اللّغة في المجتمع حين يكون هناك تفاعل لغوي بين متكلمين ومستمعين في مقام معيّن وفق قواعد متعارف عليها داخل المجتمع، والطريقة التي تلبي هذا المطلب هي الطريقة الوظيفية التواصلية، حيث تعمد إلـــى:

- إعداد مناهج وطرق تراعي فيها الملكة التبليغية على الملكة اللّغوية، وذلك بدفع المتعلم إلى التواصل باللّغة المتعلّمة في مقامات متنوّعة، وإدماجه في المجتمع اللّغوي الجديد تسهيلا لتعلّم القواعد الاجتماعية والثقافية.

- الانتقـــال:

* من التعليم إلى التعلّم: تعزّز الطريقة التواصلية التعلّم، وتجعل اللّغة مرتبطة أكثر بالمتعلّم وباستعمالها؛ أي من الاهتمام بالمادة التعليمية، والطريقة، والمعلّم إلى الاهتمام بالمتعلّم.

* من الدّقة اللّغوية (السلامة النّحوية) إلى السلامة التبليغية (الطلاقة).

* من القدرة على إنتاج، وفهم الجمل، والتراكيب إلى القدرة على إحداث الكلام.

* من الجملة إلى الاهتمام بالخطاب والنص.

* من الحاجات المتماثلة إلى الحاجات الخصوصية.

* من التدرج النحوي إلى التدرج الوظيفي.

الانتقـــادات التي قُدّمت للطريقة التواصليـــة:

– تعلّم الصبي لغة المنشأ: تريد أن تقلّد طريقة تعلّم الصبي اللّغة الأمّ لكن هناك موانع لغوية، واجتماعية، ونفسيّة تحدّ من تدريس اللّغة بطريقة مثل طريقة تعلّم الصبيّ اللّغة الأمّ.

– تحاول أن تستثمر النموذج المثالي لاكتساب الطفل للّغة المنشأ إلاّ أنّها لا يمكن أن تعيد صورة ذلك التعلّم حرفيا، وخاصة عند تعليم الكبار، فهناك موانع تطورية وذهنية، ونفسية، وعملية، واجتماعية تحول دون التطابق الكامل بين النوعين.

– مازالت الأسس النظرية والمبادئ التي تقوم عليها ذات معالم غير واضحة حتى نتائجها لم يحصل لها إقرارا بوصولها إلى نتائج مبهرة.

– تريد أن تعلّم اللّغة الأجنبية كما يتعلّمها أصحابها، وهو شيء مستحيل إلا إذا وضعنا المتعلّم في البيئة وتفاعل معهم.

– تعليم اللّغات الأجنبية بالطريقة التواصلية ليس بغرض اكتساب الجانب الثقافي الحضاري، وإنّما فتح نوافذ تطلّ بها على العالم الخارجي.

– تهدف إلى إتقان اللّغة إتقانا تاما، وليس الهدف الانتماء الحضاري إلى تلك اللّغة.

الأمر إذا يبدو بحاجة إلى بذل جهود للبحث وتقصي العلاقة بين اللّغة، والمجتمع، والثقافة، واستثمارها فيما يخدم التعليم.

الهوامـــش:

(1): الطيّب دبه، مبادئ اللّسانيات البنويّة "دراسة تحليلية إبستمولوجية "، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2001، ص 41.

(2): ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العـــــلم للملايييـــــن، ط 1، 1992، ص 104.

(3): نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، الكويت، 1988، ص 28.

(4): حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية، واللّغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص 82.

(5): عبد الرحمان الحاج صالح، فصل إلى مدخل اللسان الحديث، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ص 63.

(6): ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص 104.

(7): الطيّب دبه، مبادئ اللّسانيات البنويّة "دراسة تحليلية إبستمولوجية "، ص 146، 147.

(8): ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 2، 1985، ص 102.

(9): ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص 96.

(10): ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللّغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 1982، ص 71.

(11): المرجع السابق، ص 68.
(12): محمود فهمي حجازي، البحث اللّغوي، مكتبة غريب، ص 139.
(13): المرجع السابق، ص 59.
(14): نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 39.
(15): ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ص 54.
(16): حلمي خليل، نظرية تشومسكي اللّغوية، تأليف جون ليونز، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 43.
(17): نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 39.
(18): ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللّغة العربية، ص 82، 83.
(19): ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص 70.
(20): موسى الشامي، اللّسانيات التطبيقية إلى أين؟، المجلة المغربية لتدريس اللّغات، العدد الأول، أفريل 1988، الدار البيضاء، ص 21.