

إسهامات اللسانيات في تعليم اللغات الأجنبية

بوشته عمر أستاذ مساعد (أ)

جامعة اسطنبول معسكر

ملخص

يتناول هذا البحث مسألة إسهامات اللسانيات النظرية والتطبيقية في إعداد المادة التعليمية لدارسي ومدرسي اللغات الأجنبية. وقد اقتضت خطة البحث البدء بتحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للنظرية ليعرج على المنهج التقليدي في تعليم اللغات أو ما كان يسمى بالنحو والترجمة والذي يسعى للقيام بتحليل تقابلي للغتين مختلفتين أو أكثر على جميع المستويات: الصوتية والنحوية والتركيبية. ليصل إلى الطرق الحديثة التي استمدت مادتها من تطور اللسانيات انطلاقاً من البنيوية بمختلف فروعها، من خلال تناول أمثلة عن التحليل الزماني والتزامني وإمكانية توظيف ذلك في تعليمية اللغات الأجنبية، لنصل إلى إسهامات المدرسة التوليدية التحويلية مع تشومسكي وتلامذته. وختمنا البحث بمقاربة تحليل الأخطاء التي أفادت المختصين في الحقل التربوي في إعداد البرامج التعليمية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات النظرية - اللسانيات التطبيقية - التعليمية - اللغات الأجنبية - إعداد البرامج - الإسهامات

مقدمة

لا شك أن كل أمة تسعى لإثبات موقفها على موائد الحوار الحضاري، والنجاح في التعامل مع الآخرين، والاستفادة من خبراتهم،

بحاجة لأدوات حوار، ومما لاشك فيه أن اللغة أهم أدوات الاتصال والحوار بين الأمم والحضارات؛ ولا سيما في عصر أصبح فيه العالم قرية صغيرة نتيجة الثورة غير المسبوقة في الاتصال بين الأمم. فمن يجيد وسائل الاتصال، وعلى رأسها اللغات، يسمي ممتلكاً لواحدة من الأدوات الأساسية التي يمكن من خلالها التعامل مع الآخر وفهم ثقافته وأساليب حياته، بما يخدم هويته وحضارته وأمته.

ولما كان مستحيلاً في الوقت الحاضر العيش بمعزل عن المجتمعات وعدم التواصل معها، وحيث إن الأمة العربية بحكم موقعها الجغرافي والاقتصادي تشكل جزءاً مهماً من العالم الذي يحيط بها فقد غزت اللغات الأجنبية من حيث تدري ولا تدري. فقد شهدت مدارسنا وجامعاتنا نشاطاً واضحاً في الاستفادة من اللغات الأجنبية تعليمياً وتعلماً. ولأمر أعقده ملحا أصبح هذا النشاط يحتاج إلى عناية واهتمام، إذ كل اهتمام باللغات الأجنبية يحمل في ثناياه مسؤولية تجاه اللغة الأصلية التي هي - في حالنا - لغة القرآن الكريم.

ولئن استمد تعليم اللغات قوته من الكثير من العلوم والروافد المعرفية كعلم النفس وعلوم التربية، فإنه اتخذ من البحوث اللسانية سنداً وظهيراً. ولعل آخر ما ظهر في مجالات النظريات التربوية نظرية اللسانيات التطبيقية التي تسمى عند الكثير بصناعة تعليم اللغات.

ولما كان اللغويون ومدرسو اللغات مهتمين - من جوانب مختلفة - بمادة لغوية واحدة، كان من الطبيعي أن نتساءل عن طبيعة العلاقة التي تربط اللسانيين ببرامج تعليم اللغات. وهل أسهمت اللسانيات النظرية

والتطبيقية من بعيد أو قريب في بلورة مناهج تعليم اللغات؟ وإن كان الجواب بالإيجاب، فما طبيعة هذا الإسهام؟ وهل تأثرت الطرق التعليمية بتطور اللسانيات؟ وكيف استطاعت تعليمية اللغات أن تواكب هذا التطور؟ وما هي الطريقة أو الطرق المثلى التي يمكن اعتمادها لتعليم اللغات الأجنبية بناء على آخر ما وصلت إليه البحوث اللسانية؟

عرض تاريخي:

يُعرف علم اللغة أو اللسانيات linguistics بأنه دراسة اللغة على نحو علمي، ويعنى بذلك أن الدراسات اللغوية موضوعية وليست انطباعية ذاتية، "ولعل ذلك كان سببا في استقرارها الكثير من الحقائق وظهور العديد من المناهج، وتكوين مناخ علمي يتيح للغويين، في أنحاء العالم، المتخصصين في مختلف اللغات درجة عالية من التعاون وتبادل الخبرات." (حجازي، م، ف. 2007: 21).

ومعروف أن اللسانيات تدرس اللغة من الجوانب التالية:

- الأصوات phonetics
- بناء الكلمة morphology
- بناء الجملة syntax
- الدلالة semantics

"ويمكن للمرء بسهولة أن يتصور ما تقدمه اللسانيات من إعانة لتعليم اللغات الأجنبية وحتى اللغة الأصلية.. إن اكتساب أي لغة أجنبية هو قبل كل شيء رهين الاستعمال والانغماس. لكن التعليم المنتظم أو حفظ مجموعات الصيغ والتطبيق الواعي للقواعد التي يصيرها الاستعمال تلقائية تدريجيا قد

برهن نجاحته، وتلزمه أدوات (كالكتب والوسائل السمعية البصرية) تسمح اللسانيات بتحسينها، وتكون اللسانيات في الجامعة مكونا أساسيا من برنامج دراسة اللغة". (روبير، م. 1965: 2007).

"ومن المهم أن نشير في هذه المرحلة إلى أن اللسانيات تقوم على دعمتين: - نظرية لغوية linguistic theory - ووصف لغوي linguistic description. أما النظرية فتقدم الإطار المعرفي العام عن اللغة وعن طبيعتها، بينما يقدم الوصف المعالجة العلمية لظواهر اللغة على مستوى الأصوات والنحو والصرف والدلالة." (الراجحي، ع. 1995: 13). وأضحى وتعليم وتعلم اللغات الآن "علما" له أصوله وله مناهجه، أفضت إليه جهود متتابعة من البحث الدؤوب عند الأمم المتقدمة، ونشهد الآن تأثيره البالغ على تعليم اللغات لأبنائها ولغير الناطقين بها.

يعتقد البعض أن اللسانيات النظرية لا توفر لنا كل المعطيات اللازمة لتعليم اللغات الأجنبية، ومن ثم فقد رفضوا مصطلح اللسانيات التطبيقية، بينما اقترح فريق آخر تفسيراً موسعاً للمصطلح بحيث أن المجال يمكن أن يشمل اللسانيات التطبيقية، وقد نتفق مع هؤلاء إذا سلمنا أن اللسانيات لا تقف عند حد البحث في تراكيب اللغة، بل يتعدى ذلك إلى البحث في سيكولوجية اللغة ووظائفها الاجتماعية. ونسرد هنا عددا من الأمثلة من القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين توضح أن التفكير في تطبيق اللسانيات كان قبل ظهور مصطلح اللسانيات التطبيقية، "إذ ارتبط استخدامه - حين ظهر - بتعليم اللغات الأجنبية في غرب أوروبا وأمريكا على الأقل" (Back, o. 1970: 238). ويرى غيره أن اللسانيات التطبيقية صارت مادة مستقلة في جامعة (ميتشيغان) عام 1942. وقد اكتسب المصطلح قدرا

كبيراً من التميز بفضل الدور الكبير الذي أداه اللغويون الذين أسهموا إسهاماً عظيماً في إعداد المقررات للجيش الأمريكي خلال الحرب العالمية الثانية.

ولم يقتصر إطلاق المصطلح على تعليم اللغات الأجنبية بل تعداه في عدد من البلدان، خاصة روسيا، إلى الترجمة الآلية. واعتبرت الجمعية الدولية لللسانيات التطبيقية لدى إنشائها عام 1964 ب (نانسي) الفرنسية أن أهم مجالاتها تعليم اللغات الأجنبية والترجمة الآلية. "لأن اللسانيات التطبيقية تؤدي دوراً هاماً في تحديد مادة تعلم اللغات الأجنبية، أي في تحديد المادة اللغوية، والاستخدام اللغوي والمهارات اللغوية، في حين يؤدي علما التعليم والتربية دوراً هاماً في تشكيل عملية تعليم اللغات وتعلمها" (Engels, I. 1968:13)

ولن نغلق هذا العرض التاريخي دون الإشارة إلى مصطلحي اللغة الأصلية أو اللغة الأصل أو كما يسميها الدكتور صالح بلعيد بلغة المنشأ (بلعيد، ص. 2011: 63). فهي في نظره تلك اللغة التي تكتسب عادة في البيت والشارع، وهي اللغة الأولى التي يرضعها الصبي وهو يحبو، ويسمعوها في محيطه الدائم. أما اللغة الأجنبية فتعرف كالتالي: "إن التعلم في الوسط المدرسي لأية لغة غير اللغة الأم يدخل في خانة اللغة غير الأصلية أو الأجنبية، مهما كان وضع تلك اللغة في الوسط الذي يعيش فيه المتعلم". (Galison, R et (Coste, D. 1978: 198). وقد تصنف اللغات الأجنبية حسب درجة الأهمية أو الاهتمام فتسمى الثانية والثالثة وغير ذلك. فالفرنسية في الجزائر - مثلاً - مصنفة كلغة أجنبية أولى، بينما الإنجليزية تقبع في الصف الثاني.

طريقة النحو والترجمة:

"إن المناخ اللغوي الذي كان سائدا في القرن التاسع عشر جعل شكل تعليم اللغات الأجنبية ومضمونه كما تصورهما طريقة النحو والترجمة. فقد كان الاهتمام -آنذاك - منصبا على العلاقات بين اللغات، وعلى التطور اللغوي، وعلى اكتشاف القوانين التي تحكم تلك العلاقات وذلك التطور، لسبب بسيط هو أن الدراسات اللغوية في ذلك الوقت غلب عليها الطابع التاريخي والمقارن" (الخويسكي، ز، ك. 2009: 68). ونشأت أبحاث ما يسمى بالتحليل التقابلي التي اهتمت بمقارنة نظامي اللغة الأم واللغة الهدف على المستويات الصوتية والتركيبية والدلالية. وربما لتلك الأسباب مجتمعة تكونت مادة البحث بالضرورة من نصوص مكتوبة. ولهذا، لا عجب أن نجد أن طريقة النحو والترجمة جعلت تعليم اللغات الأجنبية تقتصر على النصوص المكتوبة وعلى مهارات القراءة فقط، إذ كان الهدف الأسمى من وراء ذلك قراءة أعمال (كبار الكتاب) بوصفها الهدف الأساسي من تعليم اللغات الأجنبية. "وقد اعتمدت المناهج القديمة أو التقليدية -على حد تعبير الدكتور صالح بلعيد - وسائل تعتمد الطريقة الجزئية في التدريب وخاصة القراءة، كما وقع التركيز على ذاكرة المتعلم لتكون خزاناً تُصب فيه المعلومات." (بلعيد، ص. 2011: 30).

المنهج البنوي:

هو منهج سببه التطور الثقافي في النصف الثاني من القرن العشرين. وضع أسسه (فرديناند دي سوسير). والبنوية مذهب علمي يستند إلى وضعية عقلانية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والانسانية بتحليلها وإعادة تركيبها. وقد جاء كرد فعل على المناهج اللغوية، وبخاصة طريقة تعليم النحو

والترجمة التي كان همها مقارنة اللغات. ومع ظهور اللسانيات الحديثة بداية من كتاب "دروس في الألسنية العامة" ل (دي سوسير)، فقد دعت إلى وصف كلام الناس مما جعل اللسانيين يهتمون بوصف كل اللغات، وضبط مقولها، وتحديد مكوناتها. وأفرض هذا الوصف أن أعدوا القوائم اللغوية للاستفادة منها في إعداد مادة تعليمية لتعليم اللغات وتعلمها.

ويلخص الباحث صالح بلعيد المدارس التي انبثقت عن البنيوية والتي في الأصل كانت مجرد آراء أو اتجاهات، فيجملها فيما يلي: (بلعيد، ص. 2011: 33).

1. المدرسة السوسورية التي انقسمت إلى حلقة موسكو وحلقة قازان.
2. مدرسة براغ.
3. مدرسة كوبنهاجن.
4. المدرسة الوظيفية.
5. المدرسة التوزيعية.

وتتطلق البنيوية من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المؤلف، حيث تم تجاوز المرحلة التقليدية التي كانت مرحلة تعتمد جمع شتات المفردات دون تطبيق "وتعتبر هذه التمارين حاسمة في تحسين مردودية التعليم. إذ يلجأ إليها المدرسون لتلبية بعض الحاجيات التعليمية. وتتجز فيها التمارين باعتماد الوسائل السمعية البصرية، كأن يكون الانطلاق من درس مسموع أو مرئي مسموع، أو على شكل عرض أو حوار." (حاج صالح، ع. 26: 1985).

لقد تأثرت المدرسة الوصفية البنيوية لدراسة اللغات في منهجها بمدرسة السلوكيين في علم النفس، وبالأخص في وصف ظاهرة اللغة دون الولوج إلى باطنها. فاهتم علماءها بأبنية اللغة وأنظمتها الثلاثة الرئيسة: الصوتي، والصرفي والنحوي دون التطرق إلى النظام الدلالي. ونتج عن ذلك اعتماد إحدى الفريديات التي مفادها أن اللغات جميعها يختلف بعضها عن بعض من حيث الأنظمة الثلاثة، وأن هذا الاختلاف يكون بسيطاً إذا كانت اللغات من أصل واحد: كالفرنسية والإسبانية والإيطالية مثلاً، وجميعها من أصل لاتيني، وأما بالنسبة للغات ذات الأصول المختلفة فإن الاختلاف يكون كبيراً كما هو الحال بالنسبة للصينية والعربية على سبيل المثال.

يقول (فريز): "إن أفضل المواد المستخدمة لتعليم اللغة الأجنبية هي تلك التي تعتمد على الوصف العلمي للغة التي سيجري تعلمها" (fries,c. 1945:9) بينما يؤكد (لادو) على الفرضية القائلة أنه بإمكاننا التنبؤ بالأنماط اللغوية التي تسبب صعوبة للمتعلم، وتلك التي لا تسبب أية صعوبة له، وذلك عن طريق المقارنة المنهجية للغة والثقافة المطلوب تعلمها باللغة والثقافة الأصليتين لدارس اللغة الأجنبية. وهذه المقارنة هي ما أطلق عليها التحليل اللغوي المقارن (contrastive analysis) (Lado,C,C. 1957 : 7).

وبناء على ذلك توجب على اللغويين إجراء دراسات مقارنة على كل زوج من اللغات، اللغة الأصلية والأخرى التي سيجري تعلمها كلفة أجنبية، ثم إحصاء أوجه التشابه والاختلاف في كل تفاصيلها وجزئياتها في الأنظمة

الثلاثة: الصوتية والصرفية والنحوية، وعلى رجال التربية المهتمين بتعليم اللغات الأجنبية الاستفادة من هذه الدراسات.

وقد أعطى هذا الأساس النظري دفعة قوية لمثل تلك الاعتقادات، وزادتها قوة بعض المشاهدات الميدانية. فعلى المستوى الصوتي، مثلاً، لاحظنا أن دارس اللغة الأجنبية يجد صعوبة في نطق بعض الأصوات الموجودة في لغته الأصلية، أو أنه يخلط بينها وبين أصوات أخرى. فالفرنسي الذي يتعلم اللغة العربية يجد صعوبة جمة في نطق أصوات /ح/ و /ع/. كما أن العربي المشرقي، في تعلمه للغة الإنجليزية، يجد صعوبة في نطق صوت /p/ فينطقه /b/. ويستطيع المرء أن يلاحظ كيف أدى تركيز البنيوية على تحليل اللغة المنطوقة إلى عدد من النتائج حول أهداف تعليم اللغات الأجنبية وترتيب المهارات اللغوية التي ينبغي أن تعلم، ذلك لأن اللغويين البنيويين أكدوا على أهمية اللغة المنطوقة لأن الرموز الكتابية ليست إلا شكلاً مستقى من اللغة المنطوقة.

بين النحو العلمي والنحو التعليمي:

يهتم النحو العلمي بوصف الخواص الشكلية في اللغة وتحديدها، أي أنه يهتم (بالرمز) أكثر من اهتمامه (باستخدام) الرمز. ومن ثم فإن واضع النحو العلمي يهدف إلى تقديم وصف أو تحليل للمعرفة اللغوية المجردة التي تستبطن الاستخدام الفعلي للغة في المواقف الاجتماعية الملموسة. وبالتالي فهو يعتمد على نظرية وصفية للغة، ويُتوقع منه أن يحقق مستويات خاصة من الكفاية الوصفية، بمعنى - على سبيل المثال - أن يكون واضحاً ودقيقاً قدر الإمكان، وينبغي أن يحدد كل أنماط الجمل في اللغة في شكل قواعد تتسم بأكبر قدر من التعميم والسهولة.

أما النحو التعليمي فهو تجميع المواد اللغوية المستخلصة من كتب النحو العلمي بهف استخدامها منطلقاً أو أساساً لتعليم اللغات. ومن الممكن أن نميز بين ثلاث مراحل في عملية تحويل الوصف النحوي العلمي إلى مادة تعليم عملية، وكل مرحلة من هذه المراحل يمكن أن تعتبر جانباً من جوانب مختلفة للنحو التعليمي.

في المرحلة الأولى نقوم الوصف النحوي في ضوء أسسه النظرية، ثم نستخرج منه الملامح أو الجوانب التي يمكن أن تكون ذات نفع في تعليم اللغة، "وهذا أحد أهم مجالات اللسانيات التطبيقية الذي يهدف لوضع صياغة للقاعدة النحوية العلمية على أساس تعليمي بحيث تصلح هذه الصياغة لكي تكون أساساً تبني عليه المواد التعليمية" (Jarvis, R. 1977: 33).

أما المرحلتان الثانية والثالثة في عملية التحويل فتهتمان بالإجراءات التعليمية المحضنة التي لا تتطلب أية إشارة مباشرة إلى النحو العلمي وهو ما يشار إليه عادة بالمنهج البنائي. وفي المرحلة الثالثة نضع مجموعة كاملة من النصوص والتدريبات والرسوم التوضيحية والشروح أو ما يسمى بالمادة الفعلية المستخدمة في تعليم اللغة معتمدين على المخطط البنائي بوصفه أساساً لهذا العمل.

التحليل التزامني Synchronic analysis

لقد ساهم التحليل التزامني في نشأة القوائم اللغوية لأغراض تعليمية، إذ يتولى هذا النوع من التحليل وصف لغة ما في زمن معين. والغاية

تضمن في أن المتعلم لا يعي عامل الزمن عندما يستعمل لفظاً ما. فلا يؤثر أصل الكلمة، مثلاً، أو تاريخها على استعماله لها في ذلك الطرف المعين. فالمتعلم الأجنبي في مراحله الأولى لا يهتم، مثلاً، بتطور كلمة "أدب" في اللغة العربية بقدر ما يهتم معناها الحالي، ولن يفيد ذلك في هذه المرحلة الأولى من دراسته للغة العربية كلفة أجنبية. فالأهم بالنسبة له الكلمة الحالية تركيباً ودلالة. فالوظيفة الأساسية للغة ولتعليم اللغات التواصل.

التحليل الزمني diachronic analysis

قد لا يركز تعليم اللغات في المراحل الأولى من التدريس على الدراسات الزمانية، فلا نركز مثلاً إذا كان أصل الكلمة عربياً أو فارسياً، إلا أن الفصل بين التحليل الزمني والتزامني لا يُطبق على تعليم اللغات تطبيقاً حرفياً دائماً سيما مع طلبة المستويات المتقدمة. فالكلمة في اللغة تحمل في الآن نفسه ملامح من تاريخها وأخرى من استعمالها الحالي في اللغة. وهذا الربط بين المنهجين قد يفيد المتعلم الأجنبي خاصة في المستوى المتقدم.

وقد منحت الطرق السمعية البصرية أولوية المنطوق في إعداد المواد التعليمية، وأخّرت نسبياً دراسة المكتوب، وربطت بين الصورة والصوت اللذين مكنّا من تقديم الحوارات في مواقف قريبة من الحياة اليومية في المضمون والأداء، كما استفيد من الصوت في مخاير اللغة لإدراك التلفظ وتنغيم الجملة وتسهيل حفظها. وقد قدمت الطريقة السمعية البصرية اللغة في موقف تعليمي وإن كانت قد تعرضت إلى نقد لاذع من بعض التربويين. ومن جانب آخر حاول "ثورنرايك" وتلميذه "لورج" الاستفادة من الإحصاء اللغوي في

الكشف عن صعوبة النصوص المستعملة في المدارس، وهو ما سمي بالمقروئية. "واستنتج" ثورندايك أن المفردات النادرة في الاستعمال اليومي تجعل النص صعبا، كما أن نصوصا أخرى جاءت سهلة رغم معالجتها لموضوعات غاية في التعقيد بسبب استعمالها لمفردات متداولة في الحياة اليومية. وأثار بذلك قضايا مثل صعوبة وسهولة أسلوب هذا الكاتب أو ذاك رغم تقيد الجميع بالقواعد النحوية". (86 : Hymes, D.1984) . ولا تنحصر المقروئية في هذا فحسب، بل تتعداه إلى طول الجمل وقصرها أو طول الكلمة وقصرها.

المدرسة التوليدية التحويلية: Generative Transformational

نشأت النظرية التوليدية التحويلية بمعزل عن تعليم اللغات الأجنبية، ولذلك كان روادها دائما متحفظين في نظرياتهم في تعليم اللغات الأجنبية، وكانوا يقتفون في ذلك خطى "تشومسكي" الذي يرى بأن مبادئ علم النفس واللغة والبحث فيهما قد يمد درس اللغات الأجنبية ببعض الأفكار النيرة.

ولقد كان لأنصار هذه النظرية موقفان من التحليل اللغوي المقارن: أ. موقف يرفض الفرضية التي يستند إليها هذا التحليل رفضا قاطعا، أو لنقل يدعي عدم أهميتها، وبالتالي "يوصي بعدم أخذها بعين الاعتبار في موضوع تعلم اللغات الأجنبية وتعلمها". (Whitman, R, L & Janson, K, L. 1972 : 146) وهو موقف ينبثق من التوجه الأساسي لمدرسة "تشومسكي" الذي يعنى بباطن اللغة أكثر من ظاهرها، والذي يركز على الخصائص العامة المشتركة بين جميع اللغات language universals أكثر من

اعتماده على أوجه التشابه والاختلاف، وبالتالي فإنه لا جدوى من البحث في الفروق الظاهرة بين اللغات عند النظر في كيفية تعليم أو تعلم لغة أجنبية. بل إن الدارس للغة أجنبية - حسبهم - يجلب معه الكثير من خصائص لغته الأصلية، وبالتالي يكون مدركا للخصائص العامة المشتركة بين اللغات جميعها.

ب. موقف آخر يعتبر أكثر شيوعا إذ يحاول وضع إطار متفق مع النظرية اللغوية الجديدة يمكن الاعتماد عليه في التحليل اللغوي المقارن. وهذا الموقف تبناه عدد كبير من الباحثين وحاولوا رسم طريقة مثلى يمكن ان يتم بها التحليل اللغوي المقارن. فقد انطلقوا في توجههم من الإيمان بأن القواعد التحويلية تقوم بتحويل معنى الجملة من بنيتها التحتية إلى شكلها الخارجي. وهي قواعد عامة تنطبق عامة على جميع اللغات مع بعض الاختلافات في طريقة التطبيق، وهنا يأتي دور المقارنة بينها. وقد اعتقد البعض أن هذه الفرضية مبنية على نظرة ساذجة للبنية اللغوية، ووجه الساذجة هو تجاهل أن اللغة أعقد بكثير من ذلك، وأن التعامل مع اللغة بذلك الشكل ينزل ضررا بالعملية التعليمية التعليمية. وأضاف "فرغيسون" ملخصا وضع هذه النظرية كما يلي:

- "إن دارسي اللغات الأجنبية يستخدمون معارفهم، وخبراتهم السابقة، بما فيها معرفتهم للغتهم الأصلية، وطرق التواصل، ومهارات النطق وغيرها... لدى دراستهم للغة أجنبية.

- إن بنية اللغة الأصلية جزء من معرفة الدارس للغة الأجنبية.

- تظهر معرفة الإنسان للغة في سلوكه، وبالتالي لا يمكن التوصل إلى تلك المعرفة إلا بتحليل السلوك الإنساني، بما في ذلك التحليل اللغوي". (Ferguson, C, A. 1985 : 204).

تحليل الأخطاء:

يتضح مما سبق أن المتعلم يواجه صعوبات جمة في اكتساب اللغات الأجنبية، وربما كان جانباً من تلك الصعوبات له علاقة باللغة الأصلية، وهذا الذي جعل المتعلم يرتكب أخطاء كثيرة أثناء تعلمه لهذه اللغة الأجنبية. ومع أن ذلك - في اعتقادنا - يبقى فرضية من الفرضيات فقط، فإنها تركت أثراً بالغاً على اتجاه الدراسات المتعلقة بالأخطاء التي يرتكبها الطفل أثناء عملية اكتسابه لغته الأصلية، وكذلك التي يقع فيها دارس اللغة الأجنبية. فلم يعد ينظر إلى تلك الأخطاء على أنها محاولات فاشلة لمحاكاة لغات الكبار، بل بدأوا يعتبرونها مظهراً لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل. وبالنسبة لتعلم اللغات الأجنبية، فلم يعد هناك فرق كبير بين دراسة هذه العملية، وبين دراسة عملية اكتساب الطفل لغته الأصلية. بل أخذوا ينظرون إلى أن المتعلم يساهم بطريقة فعالة في تعلم اللغة عن طريق التفاعل مع البيئة اللغوية التي يعيش فيها، والتي تتضمن لغته الأصلية واللغة الأجنبية، وأنه ينشئ بطريقة منتظمة، وعن طريق التجربة والخطأ نظاماً لغوياً خاصاً في كل مرحلة من مراحل التعلم.

ويبدو هنا أن ما يسمى بتحليل الأخطاء يركز على شكل اللغة لا على وظيفتها، بل إن مصادر أخرى للخطأ اللغوي لا علاقة لها باللغة البتة، بل تتصل بالجوانب المعرفية والانفعالية من السلوك الإنساني. كما يجب الإشارة إلى أمرين مهمين في هذه المسألة:

أما الأول: فيتعلق باقتصار تعليق الأخطاء على الجملة المفردة ولا يتعداها، إذ هي الوحدة الكبرى التي يتعامل معها. فهي لا تمتد لتشمل الكلام المتصل

سواء كان حديثاً أم كتاباً، وهو جانب تتدخل فيه عوامل أخرى كالبلاغة واستراتيجيات التواصل.

وأما الثاني: فيتعلق بالاختلاف في طريقة التعامل مع الأخطاء: فهذا يعتمد على الكلام الفعلي الذي يستخدمه الإنسان، وبعبارة أخرى فإنهم تعاملوا مع لغة مثالية، يستخدمها إنسان مثالي، في مواقف مثالية، بغض النظر عن العوامل المختلفة التي تحكم هذا الاستخدام. وبالتالي فقد ركزوا اهتمامهم على القدرة أو الملكة اللغوية *competence* لا على الكلام الفعلي *performance* وعلى القواعد المتحكممة في قدرة الإنسان على توليد الجمل سواء استخدمت تلك الجمل أم لم تستخدم.

الخاتمة:

لقد حاولنا في هذا العرض المتواضع إبراز إسهامات اللسانيات في تعليمية اللغات الأجنبية، وقد تميزت هذه الإسهامات ببُعدين هامين ظهرا جليا في النظرة إلى اللغة: نظرة بنيوية ركزت في تعريفها للغة على العلاقات التي تربط بين المكونات اللغوية وتجعلها متماسكة في نظام محكم، وأما البعد الثاني فيتجلى في اكتساب منهج علمي لإعداد المادة التعليمية، وهنا يظهر إسهام اللسانيات في إعداد المادة التعليمية للغات الأجنبية. ولعل الأجدى هو اتباع منهج تأليفي يبنى على البنيوية والتواصلية مع تجنب سلبيات كل مذهب حتى نضمن القدرة التواصلية.

المصادر والمراجع:

- 1 - عبد الرحمان حاج صالح (د.ت.) الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج التعليم ما قبل الجامعي، د. ط. تونس، العربية للتربية.

- 2 - صالح بلعيد (2000) دروس في اللسانيات التطبيقية، ط6، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر.
- 3 - فهمي حجازي محمود (2007) مدخل إلى علم اللغة، ط4، القاهرة، دار قباء الحديثة.
- 4 - ملرتن روبيير (2007) مدخل لفهم اللسانيات، ط. 1، تر. الفهري عبد القادر، لبنان، المنظمة العربية للترجمة.
- 5 - عبده الراجحي (1995) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د. ط. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- 6 - كمال الخويسكي زين (2009) قطوف في علم اللغة التطبيقي، ط1، الشاطبي، دار المعرفة الجامعية.

المراجع باللغات الأجنبية:

1. Engels, L.(1968) Applied linguistics. London. ITL linguistics.
2. Lado, R (1957) Contrastive linguistics. Harmondworth.
3. Galisson, R, et Coste, D.(1978) Dictionnaire de didactique des langues..Hachette.
4. Back, O. (1970) Introduction to a theory of linguistics.. Babel.
5. Whitmann, R,L and Janson, K, L.(1972) Natural language and language theory.. Stanford university press.
6. Ferguson, C, A.(1985)Simplified registers and linguistics theory..Nerbury House.
7. Fries, C, C.(1945)Teaching and learning English as a foreign language.. University of Michigan press.
8. Hymes, D.(1984) Vers la compétence communicative.. Paris. Hatier.

Abstract

Linguistics contribution to Foreign Languages Teaching

In this article we talked about the contribution of theoretical and applied linguistics in establishing educational programs to teachers and learners of foreign languages. It started with definitions of the major terms then we talked about the classical method in teaching and learning foreign languages such as the grammar and translation method which was based on a contrastive analysis which consists on comparing languages at their different levels (phonetical, grammatical, and structural) levels then we moved to the modern methods which resourced from the development of linguistics, beginning by structuralism with its different branches, then we gave examples of synchronic and diachronic analysis and how they provide the foreign languages didactics with materials. Then we talked about Chomsky's generative and transformational theories and their contribution in teaching and learning foreign languages.