الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مصطلحات تعليمية اللغة في المعاجم المتخصصة الحديثة

(دراسة وصفية تحليلية في الصيغة والمفهوم)

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه (ل م د)

تخصص: اللسانيات وتعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة:
فايزة بوعيشاوي

إشراف:
د. بن يوسف حميدي

السنة الدراسية 2018/2017

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مصطلحات تعليمية اللغة في المعاجم المتخصصة الحديثة

دراسة وصفية تحليلية في الصيغة والمفهوم

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه (ل م د)

تخصص: اللسانيات وتعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة:

فايزة بوعيشاوي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الدرجة العلمية	الصفة
أد. مبارك تريكي	جامعة المدية	أستاذ	رئيسا
د. بن يوسف حميدي	جامعة المدية	أستاذ محاضر (أ)	مشرفا ومقررا
أد. الطاهر لوصيف	المدرسة العليا للأساتذة الأغواط	أستاذ	عضوا مناقشا
أد. يوسف مقران	المركز الجامعي تيبازة	أستاذ	عضوا مناقشا
د. محمد ولدالي	جامعة المدية	أستاذ محاضر (أ)	عضوا مناقشا
د. عبد السلام بن علية	جامعة المدية	أستاذ محاضر (أ)	عضوا مناقشا

السنة الدراسية 2018/2017

إهـــــداء

أهدي ثمرة هذا البحث...

إلى والدي الكريمين أطال الله عمرهما، أحقّ الناس بقطف آخر ثمار غرسهما.

وإلى الغائبة الحاضرة في هذا البحث بمساعدتها، ونصحها، ودعمها،

وتشجيعها على مواصلة الدرب دونها "سعاد".

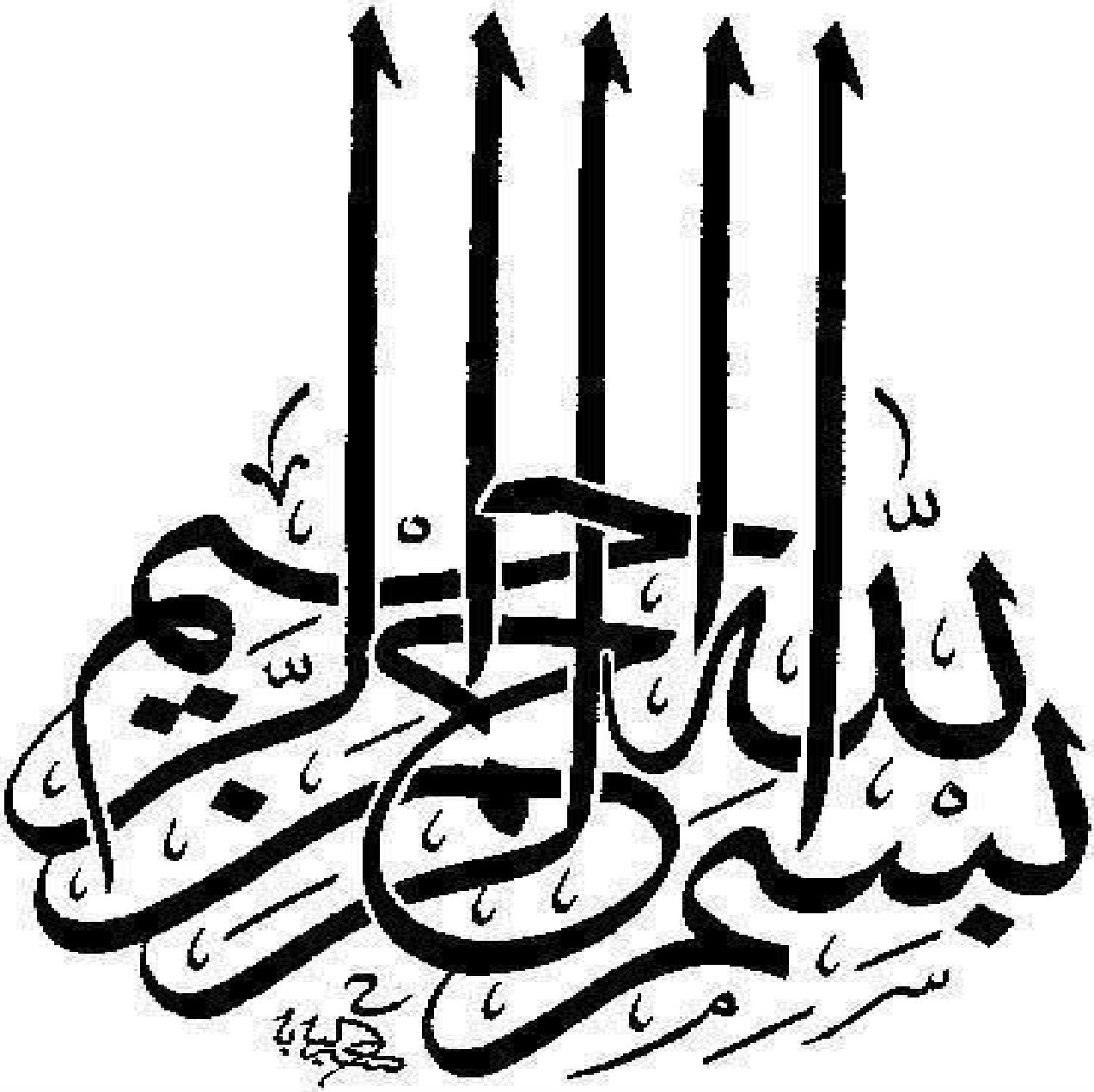
شكر وتقدير

نحمد الله تعالى ونشكره على توفيقه ومنّه بتيسير إتمام هذا العمل.

ونتقدّم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف على هذا العمل حميدي بن يوسف الذي رعى البحث رعاية دائبة، فكان نعم المشجع كلما وهن العزم، ونعم الموجه المسدّد كلما تعاظم ثقل البحث، وها نحن نقف عاجزين أمام إيفاء ما يستحقه من شكر لتفانيه في خدمة البحث العلمي، والله تعالى نسأل أن يجزيه عنّا خير الجزاء ويجعله منارة يهتدى بها في دروب العلم والمعرفة.

ونتوجه بالشكر الخالص إلى رئيس مخبر "تعليمية اللغة والنصوص"، الأستاذ الدكتور"جمال كاديك" على مساهمته الجليلة في إنجاز هذا العمل، وإلى كل من ساهم في إنجازه من قريب أو بعيد.

كما لا يفوتنا أن نشكر أعضاء لجنة المناقشة على تفضلها بقبول قراءة هذا العمل ومناقشته ثم تقويمه.


بسم الله الرحمن الرحيم

مقـدّمـة

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، إمام البلغاء، وسيّد الفصحاء، الذي أوتي جوامع الكلم، محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه ومن والاه إلى يوم الدين ثمّ أمّا بعد:

على الرغم من التغيرات التي لحقت مجال اللسانيات التطبيقية منذ نشأتها في أربعينيات القرن الماضي، إلا أنّ مجال تعليمية اللغة بقي محتفظا بمركزيته ضمن هذا المجال الأعم. ولكن تعليمية اللغة لم تبق أسيرة ما تمدّها بها اللسانيات التطبيقية من مفاهيم ومصطلحات وأدوات إجرائية، بل حاولت الانفتاح على علوم أخرى، مثل علم النفس وعلوم التربية وغيرهما، وطوّرت شبكتها المعرفية، وحاولت أن تستقل بنفسها باعتبارها علما يهتم بتعليم اللغة (أو اللغات) وتعليمها. وقد شكّلت لنفسها جهازا مُصطلحيا يعبّر عن منظومتها المفهومية.

ولكن بالرّغم من ذلك، فإنّ مجال تعليمية اللغة ما زال لم يتخلص من تلك التعالقات والتداخلات التي تربطه بعدد من المجالات المتاخمة له، مثل: اللسانيات التربوية، واللسانيات التطبيقية، والتعليمية العامة، وعلم النفس اللغوي. وهو ما أثر على منظومته المصطلحية التي اعتراها كثير من التداخل واللبس المفهومي، خاصّة مع الحركة السريعة في العقود الأخيرة وما انجرّ عنها من انزياحات وانحرافات مفهومية، مما يتطلّب تتبعا تاريخيا دقيقا لكلّ مفهوم من مفاهيمها.

ولقد انعكس هذا الأمر بالسلب أثناء تلقي الثقافة العربية التعليمية واللسانية التطبيقية لهذا العلم الناشئ ومصطلحاته المفتاحية، فقد بدا لنا مفتقرا إلى الاستقرار؛ فتزايدت المترادفات المصطلحية المعبّرة عن المفهوم الواحد، وكثرت ـ في المقابل ـ المصطلحات متعددة المفاهيم، وتداخلت المفاهيم، مما أدى إلى تعدد مصطلحي لافت يصل في كثير من الأحيان إلى حد الفوضى المصطلحية.

وأمام هذا الوضع المتأزم يأتي هذا البحث محاولا رصد واقع الاستعمال المصطلحي المتخصص في مجال تعليمية اللغة، وذلك رغبة في المساهمة في رفع جانب من اللبس والاضطراب

الذي أصاب المنظومة المفهومية العربية في هذا المجال، حيث يحاول أوّلا رسم حدود مجال الاشتغال المتمثّل في تعليمية اللغة، ثمّ النفاذ إلى الجهاز المفهومي الداخلي من خلال دراسة تعريفات مُصطلحاته المفتاحية في خمسة معجمات مؤلفة أو مترجمة إلى العربية في مجال اللسانيات واللسانيات التطبيقية والتعليمية.

قد كان اختيارنا لهذا الموضوع نابعا من عامل رئيس وهو محاولة إجلاء اللبس والتداخل المفهومي الحاصل بين كثير من المصطلحات في مجال تعليمية اللغة، وهو ناجم أولا عن طبيعة العلم الذي نشأ في أحضان اللسانيات التطبيقية وحاول التخلص منها، ولكن آثار هذا التخلّص لم تزل ماثلة في البنية المفهومية للمصطلحات. كما أنّ نقل المفاهيم من الثقافة الغربية إلى العربية اعتراه كثير من الانزلاقات التي طالت كثيرا من المفاهيم في مجال تعليمية اللغة.

أما إشكالية البحث، فتتمثّل بالأساس في **معرفة كيفية تلقي المعجمي العربي المتخصص في مجال اللسانيات والتعليمية لمفاهيم تعليمية اللغة، وكيف يظهر أثر ذلك على مستوى المُصطلحات (التسميات) وعلى مستوى التّعريفات المقدَّمة؟**

ولقد انبثق عن هذه الإشكالية العامة إشكالات فرعية أخرى تلخصها الأسئلة الآتية:

. هل تمكّن المعجميون العرب المتخصصون في اللسانيات والتعليمية من رسم حدود مجال تعليمية اللغة وفصله عن المجالات المتاخمة له، مثل اللسانيات التربوية، والتعليمية؟

. ما هو واقع ترجمة مُصطلحات تعليمية اللغة إلى العربية في ظل غياب الاستقرار المفهومي لهذا العلم؟

. ما مدى دقة وتخصص اللغة التي وظّفها المعجميون العرب المتخصصون في تعريف مُصطلحات تعليمية اللغة؟

. هل المعجمات المؤلّفة أو المترجمة إلى العربية في مجال اللسانيات والتعليمية قادرة على تقديم قاعدة مفهومية صحيحة وصلبة للقارئ العربي المتخصص في مجال تعليمية اللغة؟

أمّا بالنسبة للهدف من هذا البحث، فيتمثّل في التأسيس لتصور منهجي يُعتمد في بناء معجم متخصص في مجال تعليمية اللغة، يقوم على جهاز مفهومي دقيق ومتماسك ومنسجم، تظهر فيه العلاقات المفهومية بين مُصطلحاته بصورة جلية ودقيقة، ويراعى فيه تعدد المفاهيم الموضوعة للمصطلح الواحد، وحركيّتها التي تتطلّب تحيينا دوريا لتعريفاتها. كما أنّ الهدف من هذا البحث هو إتمام الشق التطبيقي لهذا التصور النظري، وإنجاز معجم متخصص في مجال تعليمية اللغة يتوفر على مجمل مواصفات المعجم المتخصص.

أما بالنسبة للدراسات السابقة، فهناك كثير من الدراسات التي تناولت أزمة المصطلح العربي في مجال الدراسات اللسانية وغيرها، إلا أنّه من الضروري الإشارة إلى أول من أوقد فكرة هذا العمل هو الباحث عز الدين البوشيخي من خلال بحثه الموسوم بـ "نحو **تصور جديد لبناء المعجم العلمي العربي المختص**. معجم المصطلحات اللسانية نموذجا ـ الذي نشره في مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد(78)، الجزء (4)، بحيث شكّلت فكرة إنجاز معجم متخصص هدفا بالنسبة إلي.

ومن الكتابات التي كان لها السبق في دراسة بعض جوانب الموضوع البحث المعنون بـ **صعوبات توحيد المصطلح العلمي في المجال التربوي** والمتطلبات المنهجية لبناء تصور خاص بإعداد معجم موحد للمصطلحات ـ لجمال شفيق مجلة اللسان العربي، ع54، 2002، وكانت الاستفادة مما قدّم في بعض الأجزاء البحثية في التعليمية التي أشارت إلى المفاهيم غير الدقيقة للمصطلحات التعليمية، وتعددها وعدم توحيدها.

وقد أفدنا كثيرا من دراسات وأبحاث أعانتنا في استجلاء موضوع البحث، منها ما زوّدنا به حميدي بن يوسف من مقالاته ورسائله، وخاصة أطروحته الموسومة: بـ"**التعريف في المعاجم اللسانية العربية الحديثة** دراسة وصفية تحليلية على ضوء المصطلحية الحديثة ـ التي مثّلت حجر الأساس في بنية هذا البحث باعتبارها تمثّل لبنة في دراسة التعريف المصطلحي وفي الدراسة التحليلية لتعريفات المصطلحات اللسانية في المعاجم المتخصصة.

ولقد استوى هذا البحث وفق خطة، تضمنت ستة فصول، تطرق كلّ فصل منها إلى ما يلي:

الفصل الأول: تعليمية اللغة وقضايا المصطلح العلمي

حيث خصص لتحديد مفاهيم المصطلحات الآتية: التعليمية العامة، وتعليمية اللغة، والمصطلح العلمي..إلخ، وذلك قصد الخروج بأرضية نظرية محكمة، تتصل برسم الحدود الخارجية لتعليمية اللغة، كما تفيدنا أيضا في الدراسة التطبيقية.

الفصل الثاني: المعاجم اللسانية والتعليمية الحديثة العربية الحديثة (قراءة وصفية)

ولقد تمّ التعرض فيه إلى تقديم لمحة تعريفية عن المعاجم المتخصصة الحديثة المشكلة لمدونة البحث، وذلك من أجل التعرف على منهج تأليفها أو ترجمتها، وحجم مادتها المصطلحية، ونسبة حضور مُصطلحات تعليمية اللغة فيها.

الفصل الثالث: مصطلحات العلوم المتصلة بتعليمية اللغة وموضوعها (دراسة في الصيغة والمفهوم)

بينما تناول الفصل الثالث مصطلحات العلم(تعليمية اللغة) وموضوعه؛ فتم التطرق إلى دراسة المقابلات العربية للمصطلح الأجنبي الواحد للنظر فيما تمتلكه من مؤهلات بنوية توافق شروط وضع المصطلح العلمي واختياره، وذلك لاختيار المكافئ الأنسب منها، كما تمّ تقديم قراءة تحليلية لتعريفات في ضوء مواصفات التعريف المصطلحي.

الفصل الرابع: مصطلحات المهارات اللغوية (دراسة في الصيغة والمفهوم)

أمّا الفصل الرابع، فقد خُصص لعدد من المصطلحات المفتاحية الخاصة بالمهارات اللغوية وأنواعها المختلفة، حيث تم دراستها على مستوى التسمية والمفهوم للتعرف على مضمونها وإبراز فائدة تعليم أنواعها المختلفة،مع محاولة إحداث توازن بين المفاهيم المتعلّقة بالمهارة الإنتاجية والاستقبالية، وبين شقي اللغة المرتبطين بالمنطوق والمكتوب.

الفصل الخامس: مصطلحات الأخطاء اللغوية (دراسة في الصيغة والمفهوم)

ولقد تطرّقنا في هذا الفصل إلى مصطلحات الأخطاء اللغوية للتعريف بمفاهيمها، وتصنيفها، وذلك من خلال دراسة تعريفاتها في المدوّنة المعجمية المختارة.

الفصل السادس: مصطلحات التمارين اللغوية (دراسة في الصيغة والمفهوم)

بينما تناولنا في الفصل السادس مصطلحات التمارين اللغوية، حيث تمّ التطرق إلى دراسة المقابلات العربية للمصطلحات المفتاحية في هذا المجال، وإلى تقديم قراءة نقدية للتعريفات الواردة في المعاجم المتخصصة للنظر في مدى وضوح مفاهيمها، وقدرتها على إجلاء التداخل الحاصل بين المفاهيم المتقاربة.

أمّا بالنسبة للمنهج المعتمد في هذا العمل، فقد بدا لنا أنّ المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها، ومن ثمّ إصدار الأحكام التي تبيّن قيمتها، وهذا ما تجلى أثناء وصف المصطلحات الأجنبية ومقابلاتها العربية من حيث بنيتها خاصّة، ومن خلال القراءة التحليلية للتعريفات التي ركّزت على مدى حضور الوصف المفهومي الدقيق، ومدى غنى التعريف بالسمات الضرورية والتمييزية خاصّة. كما استعنا أيضا بالمقارنة من أجل المفاضلة بين التعريفات الواردة في كل معجم من المعاجم المشكّلة للمدوّنة المدروسة.

ومن الصعوبات التي واجهتنا في هذا العمل، ما يتصل باختيار المصطلحات المفتاحية التي تشكّل موضوع الاختبار، حيث كثيرا ما كنا نختار مُصطلحا ثمّ نعدل عنه، إما لأنّ بنيته المفهومية بسيطة وشفافة وفقيرة من حيث السمات المفهومية، وإما لأنّه مذكور في معجم واحد فقط، وهذا ما لا يسمح لنا بتقديم أكثر من صورة تعريفية.

ومن أبرز الصعوبات أيضا ذلك التداخل الكبير الموجود بين عدد من المفاهيم المدروسة، وخاصة تلك التي خضعت لحركية كبيرة أدت إلى تغيّر مفهومها، وبمثل ما شكلت هذه المفاهيم تحديا أمامنا، حيث تطلّب الأمر الرجوع إلى عدد من المعاجم والكتب الإنكليزية والفرنسية المتخصصة، فإنّها في بعض الحالات جعلتنا لا نصل إلى تمييز مفهومي دقيق لاعتبارات كثيرة. وإضافة إلى ذلك، فقد شكل تعدد المترادفات صعوبة في التعامل، سواء بالنسبة للمصطلحات

الأجنبية أو المقابلات العربية، فمعيار الشيوع مثلا يصعب تقديره، خاصّة إذا كان المصطلحان المفاضَل بينهما مستعملين بكثرة في الكتابات المتخصصة.

بقي أن نشير إلى أهم المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها في هذا العمل، حيث شكّلت المعاجم المتخصصة المادة المرجعية القاعدية في هذا البحث، فإضافة إلى المعاجم المشكّلة لمدوّنة العمل، فقد استعنا ببعض المعاجم العربية المتخصصة، مثل معجم علم اللغة النظري للخولي، ومعجم المصطلحات اللسانية لعبد القادر الفاسي الفهري، وغيرهما، كما استفدنا من بعض الكتب المتخصصة في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة، وخاصّة عند محاولة التمييز بين مفهومين يفصل بينهما خيط رفيع فقط.أما بخصوص المراجع الأجنبية، فبدورها شكلت المعاجم المتخصصة مصدر الاستفادة الأكبر، حيث عدنا في كثير من الأحيان إلى معجم روبار غاليسون، ودانيال كوست,**Robert Galisson D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues**، وإلى معجم ديفيد كريستال **David Crystal, A dictionary Of linguistics and Phonetics**، كما رجعنا إلى معجم **dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde** لـ **Jean Pierre Cuq** وغير ذلك،من أجل ضبط المفاهيم والفصل بينها.

ختاما، نرجو من الله أن يحقق هذا البحث غايته، فيساهم في حل بعض المشكلات المتعلقّة بالمصطلح، وينفع به القراء، والله ولي التوفيق وعليه قصد السبيل.

الفصل الأول

تعليمية اللغة وقضايا المصطلح العلمي

1 – التعليمية العامة وتعليمية اللغة

2– لمحة عن نشأة تعليمية اللغة وتطورها

3– علاقة تعليمية اللغة باللسانيات، واللسانيات الاجتماعية، وعلوم التربية

4– المصطلح العلمي

5– شروط اختيار المصطلحات العلمية

6– تعريف المصطلحات ووصفها

تشكّل تعليمية اللغة مجالا معرفيا تلتقي عنده مجموعة من التخصصات، بعضها وثيق الصلة بها إلى حدّ التداخل، كما هو الأمر بالنسبة للسانيات التطبيقية، والبعض الآخر يمثل أداة معرفية تستعين بها تعليمية اللغة في معالجة بعض قضاياها، كعلم النفس اللغوي، أو علوم التربية.

ولعل من بين الدراسات التي تحاول ضبط الحدود المفهومية بين المجالات المرتبطة بتعليمية اللغة تلك التي تنحو منحى مُصطلحيا، بحيث يتم الكشف عن النظام المصطلحي للمجالات المعرفية المتقاطعة، ومعرفة مبلغ التداخل والتمايز بين المفاهيم. وبهذا تُصبح الدراسة المصطلحية وسيلة لتحديد العلاقات بين العلوم والمجالات البينية ورصد حركية المفاهيم ضمن هذه المجالات المتعالقة.

نتطرق في هذا الفصل إلى بعض القضايا الخاصة بتعليمية اللغة وبالمصطلحية النظرية من أجل تثبيت أرضية نظرية نرتكز عليها أثناء دراسة المصطلحات المفتاحية لمجال تعليمية اللغة؛ حيث يُستهلّ هذا الفصل في جزئه الأول: بالحديث عن تعليمية اللغة بصورة عامة، مشيرين إلى مراحل تطورها منذ نشأتها إلى غاية استقلالها عن باقي الفروع العلمية المتداخلة معها.ويختم هذا المبحث ببعض المجالات العلميةالتي تتصل بتعليمية اللغة، نبيّن من خلالها مدى استفادة تعليمية اللغة من تلك المجالات لبناء جهازها المفهومي.

أمّا فيما يتعلّق بالجزء الثاني من مباحث هذا الفصل فيتناول قضايا نظرية خاصة بالمصطلح وما يرتبط به من مسائل تفيدنا في الدراسة التطبيقية؛ حيث نتعرض أولا إلى التعريف بالمصطلح العلمي وخصائصه، وإلى الطرق التي لجأ إليها المصطلحيون في صياغة المصطلحات العلمية.

هذا فيما يخص بنية المصطلح وصيغته، أمّا فيما يتصل بالمعطيات النظرية التي تمكّننا من فحص وتحليل مفاهيم مصطلحات تعليمية اللغة في المعاجم المتخصصة العربية الحديثة، فسنكتفي بتناول التعريف المصطلحي وضوابطه وقضاياه، لأنّه يمثّل الأداة الفاعلة في وصف المفاهيم وشرحها وبيان حدودها.

1- التعليمية العامة وتعليمية اللغة

ارتأينا أن نتعرض في هذا المبحث إلى مفهومي مصطلح التعليمية واللغة كلّ على حدة، من أجل الإلمام بجلّ الخصائص المفهومية التي تمكننا من إبراز الملامح العامة للمفهوم الناتج عن ائتلاف مصطلحي التعليمية واللغة معا.

1-1- تعريف التعليمية (Didactics)وموضوعها

شهدت التعليمية العامة تطورا ملحوظا ساهم في نضجها واستقلالها بمصطلحاتها التي أثبتت وجودها كعلم قائم بذاته له موضوعه، ومنهجه، وأهدافه التي يصبو إلى تحقيقها.

يحدد عبد الكريم غريب في"**معجم المنهل التربوي**" نقلا عن**Lavallée** مفهوم التعليمية[1]بقوله: «الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي **Leséduquant**، لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي. وتتطلب الدراسة العلمية،كما نعلم، شروطا دقيقة؛منها بالأساس، الالتزام بالمنهج العلمي في وضع الفرضيات وصياغتها والتأكد من صحتها عن طريق الاختبار والتجريب.كما تنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية، التي يلعب فيها المتعلم(التلميذ) الدور الأساسي.» [2].

ويوضح هذا النص التعريفي العناصر التي تدرسها التعليمية دراسة علمية تتميز من خلالها عن بعض الفروع العلمية. فهي تسعى للكشف عن حالة التعلّم التي يعيشها المتعلم في مراحل تعلّمه من تحقيق النمو المعرفي لعقله ونمو مشاعره وعواطفه، ونموه الحسي الحركي الذي يشتمل على حركة اليدين والساقين والبصر وغيرها. وتلتزم التعليمية هنا بصرامة المنهج العلمي الذي يفرض عليها

---

[1] –جدير بنا في هذا السياق الإشارة إلى وجود تعريفات أخرى للتعليمية العامة لبعض الباحثين أدرجها عبد الكريم غريب في معجم المنهل التربوي، وتعريفات أخرى أوردها بدر الدين بن تريدي، في قاموس التربية الحديث لم ندرجها كلها واكتفينا بالتعريف الذي نقله عبد الكريم في معجمه لاشتماله على أغلب خصائص التعريف المصطلحي المحدّد لمفهوم التعليمية العامة وموضوعها بدقة ووضوح. ينظر عبد الكريم غريب معجم المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، فرنسي ـ عربي، (ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006م)،ج1.ص.ص.263.264.كما ينظر أيضا بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي ـ إنكليزي ـ فرنسي، المجلس الأعلى للغة العربية، دار راجعي للنشر والطباعة، الجزائر، 2010م.ص.129.

[2] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، فرنسي ـ عربي،ج1. ص. 264.

التجريب والاختبار لكل النظريات والفرضيات التي تطرحها، كما يبيّن الموضوع الذي تدرسه التعليمية وهو المتمّثل في (تنظيم وضعيات التعلّم).

وعليه نستنتج من خلال التعريف السابق أن التعليمية علم مستقل بنفسه يصبّ جلّ اهتماماته على محور العملية التعليمية وهو المتعلّم، كما يُخضع هذا العلم كلّ الوضعيات التعلمية التي يعيشها المتعلم إلى الدراسة العلمية، فيطبق المنهج العلمي الصارم على تلك الوضعيات التي يختبرها.

أمّا بخصوص موضوع التعليمية فيتمثّل في «الوضعيات الديداكيتكية[1] [التي] تدرك في عموميتها كنسق في علاقة بمختلف المحرّكات الأولية التي يعكسها الرقم ثلاثة، معلّم–متعلّم–معرفة، مع المراهنة على التعلّم كنشاط ذاتي مشروط لعلاقة أفقية بين المعلّم والمتعلّم، وبين هذا الأخير والمعرفة التعليمية(...)»[(2)]. ونتبيّن من خلال هذا السياق أن موضوع الدراسة بالنسبة للتعليمية العامة يشمل النظام المتكامل بين أقطاب العملية التعليمية معلّم ومتعلّم ومعرفة والذي لا يتحقق إلاّ من خلال التفاعل بين المعلّم والمتعلّم من جهة، والمتعلّم والمعرفة من جهة أخرى.

ولتوضيح ذلك النسق نشير إلى أنّ التعليمية «تهتم (...) بمحتوى التدريس، من حيث انتخابها المعارف، الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز، والأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة فيعرف المتعلّمون ما يتعلّمونه، وكيف يعرفون، ولماذا يتعثّرون في معرفته وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه»[(3)] إذن، فموضوعها يتمثل في انتظام النسق الذي يبدأ من اختيار المعرفة العلمية المدرَّسة وعلاقاتها بالمتعلّمين، وكلّ الأساليب والطرق والاستراتيجيات التي تساعد المتعلّم

---

(1) - "يقصد بالوضعيات الديداكتيكية – حسب بروسو– مجموعة من الروابط المؤسسة بشكل ضمني أو صريح بين تلميذ ومجموعة من التلاميذ وبين وسط معين ونظام تربوي (المعلّم)، من أجل غايات ترمي إلى خلق شكل من التطابق بين المعرفة المدرسية والتلميذ" ينظر: – محمد لمباشر، الخطاب الديداكتيكي في المدرسة الأساسية بين التصوّر والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية، ط1، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002م. ص.21.

(2) – محمد لمباشر، الخطاب الديداكتيكي في المدرسة الأساسية بين التصوّر والممارسة. ص.22.

(3) –أنطوان صياح، و(آخرون)، تعلُّميّة اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 1427هـ/ 2006م .ص. 14.

على تعلّمها، فكلّ وحدة من النظام تنتقى بالنظر إلى علاقاتها مع الوحدات الأخرى في نفس النظام، ومنه فالتعليمية لا تنحصر في الوضعيات التعلُّمية فقط، بل تفكر في الوسائل والأساليب والاستراتيجيات التي تأخذ بيد المتعلّم إلى اكتساب المعرفة المقدمة له.

ونستخلص مما سبق أنّ مفهوم التعليمية العامة يتناول تفاعل أقطاب المثلث التعليمي: معلم، متعلّم، ومعرفة، كما يمكن أن يشمل عناصر أخرى كالتعليم والوضعيات التعلّمية وطرائق التدريس والاستراتيجيات التي تساهم في نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم.

وفي مقابل التعليمية العامة يسعى فرع آخر للتعليمية إلى التخطيط والبحث عن الأساليب الناجعة التي تخص مادة مدرّسة واحدة، يدعى بالتعليمية الخاصة، «أو ديداكتيك المادة، فيهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها»[1].

وتختلف التعليمية العامة عن الخاصة في كون الأولى تحيط بجميع المواد المدرّسة في حين تلمّ الثانية بشؤون مادة واحدة فقط. وفي هذا الصدد يضيف عبد الكريم غريب قائلا بأنّ التعليمية الخاصة «تهتم بتخطيط التعليم والتعلّم بمادة معيّنة أو مهارات أو وسائل معينة مثل ديداكتيك العلوم وديداكتيك الوسائل التعليمية.»[2] ويبرز من خلال هذه الإضافة أن هذا الفرع يعنى بالتخطيط لمهارات أو وسائل التعليم المختلفة، إلى جانب الطرائق والأساليب الخاصة التي تُستغل في تعليم مادة معيّنة.

فالتعليمية الخاصة إذن تُعنى بالتخطيط لتدريس مادة واحدة وتولي الاهتمام بكلّ ما من شأنه أن يحسّن مردودها ويحقق الأهداف المنشودة. وإذا كانت تعليمية اللغة تبحث في« كلّ ما يتعلّق بتدريس مكونات اللغة كالقراءة والكتابة وغيرها.»[3] فهي إذن تندرج ضمن التعليمية

---

(1) – علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرّسة، ط1، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2005م. ص.21.

(2) – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، فرنسي . عربي، ج1. ص.275.

(3) – علي آيت أوشان، المرجع السابق. ص.21.

الخاصة التي تهتم بتدريس مادة واحدة، واللغة واحدة من تلك المواد المدرّسة التي يستفيد دارسها ومدرّسها مما توصلت إليه أبحاث التعليمية الخاصة.

وإذا كانت تعليمية اللغة تجسيدا للتعليمية الخاصة، فإنّها ستستفيد بدورها من نتائج التعليمية العامة ذلك أنّ التعليمية العامة« تكون مبادئهاونتائجها مطبقة على مجموعة من المواد؛ فهي تقدم المعطيات الأساسية لتخطيط كلّ موضوعات ووسائل التعلم (...).»[1]فما دام تعليم اللغة يشكّل مادة من هذه المواد، فإنّ نتائج الدراسة العلمية لمختلف الأقطاب التي أولتها التعليمية بالبحث تستمثر في مجال تعليم اللغة.

1-2- مفهوم اللغة في اللسانيات الحديثة

اختلفت تصورات التيارات اللسانية الحديثة عن اللغة، بحيث أعطى كلّ تيآر لسانيّ للغة مفهوما خاصا تبعا للمرجعية التي انطلق منها، فاختلفت بذلك التعريفات المسندة إلى اللغة.وسنحاول في هذا المبحث التركيز على مفهومين مشهورين للغة، يتصل الأول بالمفهوم البنوي، والثاني بالتوليدي التحويلي وهما المفهومان اللذان تمّ استثمارهما في تعليمية اللغة بشكل عميق.

لقد«اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات.»[2]إذن فتعليمية اللغة يرتبط مفهومها كذلك بالتحديدات الخاصة باللغة والمتغيّرة بتغيّر النظريات اللسانية؛ ففي التيار البنوي مثلا نجدأنّ دي سوسير قدّم تصوره عن اللغة ممثلا في ثنائيات متقابلة؛ حيث إنّه حدّد مفهوم كل مصطلح لساني على حدة من أجل ضبط موضوع الدراسة اللسانية، فمفهوم اللسان عنده يختلف عن مفهوم اللغة، ويصرّح في هذا الصدد قائلا:«فيما يخصنا، فإنّنا نفرّق بين اللسان **LA LANGUE** وبين اللغة **LA LANGAGE**، فليس اللسان إلاّ جزءا محددا من اللغة، وهو جزء أساسي لاشك فيه. وبهذا الاعتبار

---

(1) – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، فرنسي . عربي، ج1.ص.275.

(2) – علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرّسة. ص.73.

يكون اللسان في ذات الوقت إنتاجا مجتمعيا حادثا عن ملكة اللغة وعن أنواع التواطؤ والاتفاقات الضرورية[التي] أقرّها المجتمع وسنّها لكي تتأتى هذه الملكة عند الأفراد.»[1]

وكما هو ظاهر فإنّ مفهوم اللسان يختلف عن مفهوم اللغة، فاللسان جزء أساسي من هذه اللغة؛ لأنّه نظام تواصلي اجتماعي، بخلاف اللغة التي تتعلق بجميع أفراد الجنس البشري.

وفرّق دي سوسير بين مفهومي اللسان والكلام، حيث قال:«عندما نفرّق بين اللسان والكلام فإنّنا نكون قد عزلنا في ذات الوقت.أ. ما هو مجتمعي عمّا هو فردي.ب. وما هو أساسي عمّا هو ثانوي أو عارض في الأغلب الأعمّ. فليس اللسان إذن نشاطا وعملا للفرد المتكلّم بل إنّه الإنتاج الذي يكتسبه الفرد بكيفية سلبية عن طريق تسجيله.(...) أمّا الكلام فهو على العكس من ذلك، فعل فردي متعلّق بإرادة الفرد والذكاء.»[2] ويبدو الفرق جليا بين مفهوم اللسان ومفهوم الكلام، فالمفهوم الأول يتعلّق بالنظام اللغوي بينما يتعلّق الثاني بالتأديات اللغوية المجسّدة في الاستعمال، فالفرد المتكلّم يخضع ألفاظه وعباراته لضوابط ذلك النظام لكي يتسنى له تحقيق الفائدة المرجوة من كلامه والتبليغ عن مقصوده.

ونستخلص من خلال ما تقدّم أنّ اللغة بالنسبة لدي سوسير هي نظام من الأدلة المتواضع عليها بين أفراد مجتمع ما، يتكون من مجموعة من الوحدات اللغوية مرتبطة فيما بينها بعلاقات تتجلى في مختلف المستويات (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية).

حاول التعليميون تطبيق المفهوم السوسيري للغة في مجال تعليمية اللغة حيث اعتبروا اللغة بنية؛ وأنّ تعلّمها لا يمكن أن يحصل بتعلّم الوحدات اللغوية منعزلة، وإنّما تعلّمها وفق العلاقات التي تربطها بعضها ببعض، أي أنّ تعلّم اللغة يصبح تعلّما للبنى والنماذج اللغوية المختلفة.

أمّا التيار التوليدي التحويلي فينظر إلى مفهوم اللغة نظرة مغايرة، فـ«الإنسان يمتلك جهازا فطريا، يسمى الملكة اللغوية (المقدرة اللغوية)، أو ما يطلق عليها الكفاءة الكامنة في

---

[1] – دي سوسير فرديناند، محاضرات في علم اللسان العام، تر: عبد القادر قنيني، أحمد حبيبي، دط، إفريقيا الشرق، 1987م. ص.18 .

[2] – نفسه.ص.23 .

العقل.»[1]فهذا الجهاز الذي يدعى بالملكة اللغوية الكامن في عقل الإنسان يمكّنه من توليد عدد لا حصر له من الجمل، أي أنّ اللغة بحسب هذا الطرح هي نتاج لهذه الملكة الفطرية.

رأى تشومسكي أنّ اللغة لا تكتسب من المحيط الخارجي كما هو بالنسبة للنظرة السلوكية التي كانت سائدة قبله،فمنهجه هو «منهج ذهني، يجعل ملكة اللغة قدرة فعّالة غريزية وفطرية، وهي قدرة تخص الإنسان وحده، وأراد تشومسكي من خلال ذلك أن يشرح اللغة ويعلل أسبابها من الداخل وليس من الخارج، وكانت حجته في ذلك؛ كيفية تعلّم الأطفال الصغار، لأنّ اللغة تكتسب بشكل تطوري سريع دون النظر إلى العوامل الخارجية التي تتدخل في هذه العملية(..).»[2]إذن فاكتساب اللغة وفق هذه النظرية، يتعلق بذات الفرد لا العوامل الخارجية وذلك بفضل تلك الملكة الفطرية التي تخص الإنسان وتميّزه عن باقي الكائنات الحيوانية الأخرى.[3]

ومن جملة الأدلة التي تستند إليها هذه الرؤية هو«(...)أنّ الأطفال، منذ الأطوار المبكّرة، يعرفون أكثر بكثير ممّا توفره التجربة. ويصح هذا حتى في الكلمات البسيطة. فيكتسب الطفل الكلمات في فترات ذروة نمو اللغة، بمعدّل كلمة في الساعة، برغم التعرّض المحدود جدا للغة وحدوثه في ظروف غامضة جدا.»[4] ويبدو أنّ اكتساب الطفل للغة في مرحلة عمرية مبكّرة جدا دليل على امتلاكه لجهاز الملكة اللغوية الذي يساعده على تنظيم معرفته اللغوية واكتسابها في فترة

---

[1]- نوعم تشومسكي، اللغة والمسؤولية، تر: حسام البهنساوي، ط2، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2005م. ص.41.

[2]- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، 2003م. ص.140.

[3]- ووفق نظرة مغايرة«يرفض بياجي افتراض تشومسكي المتعلّق بالفطرية؛ لأنّ وجود نظام قبلي أو بنيات فطرية أولية بحسب بياجي، لا يسمح بتفسير عملية اكتساب اللغة عند الطفل تفسيرا معقولا وواقعيا. إنّ اكتساب اللغة لا يتم دفعة واحدة كما توحي بذلك فكرة البنية الجاهزة عند تشومسكي.إنّ اللغة لست جهازا قائما بذاته؛ لأنّ كل جهاز يعني الاكتفاء بذاته، وهو ما لا نلاحظه في عملية اكتساب اللغة.(...). وتشكل مسألة اكتساب اللغة عند الطفل من منظور بياجي مظهرا من مظاهر التعلم المعرفي العام لديه، أو كواقعة نفسية مستقلة بنفسها، أو من خلال إدراك التمثل النفسي لقضايا المعنى والدلالة، من خلال اكتسابه للتصورات.» فاكتساب اللغة إذ يتم بتفاعل البنيات الفطرية الذهنية والبنيات المادية الموضوعية والنفسية. ينظر: سعيد الفراع، الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية، مجلة رؤى ثقافية، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، العدد المزدوج 44 – 45، مارس 2014م.ص.166.

[4]-نعوم تشومسكي، آفاق جديد في دراسة اللغة والذهن، تر: حمزة بن قبلان المزيني، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005م.ص.90.

زمنية قصيرة جدا،كما يمكّنه من إنتاج جمل لم يسمع بها من قبل؛ فقد أثبت اكتساب الطفل للغة أنّ له آلة تساعده على ذلك الاكتساب وهي ملكته الفطرية التي يولد بها.

وزيادة على ذلك فتلك الملكة تساعده على«(..) استعمال (..)نظام اللغة استعمالا ابتكاريا، تجديديا لا مجرّد تقليد سلبي لقواعده»[1].وكما هو ظاهر فإنّ الجهاز الذي يساعد الطفل على تنظيم معارفه ولغته قد امتلكه مسبقا بدليل أنّ هذا الطفل يبدع في تطبيق قواعد لغته ولا يكتفي بالتقليد السلبي.

وينعكس هذا المفهوم على الجانب التعليمي للغة، بحيث لا يكتفي المتعلم بتقليد نماذج لغوية، بل يسعى إلى اكتساب ملكة لغوية تتميز بالإبداعية، بحيث يتم إكساب المتعلم المقدرة على استحداث جمل وعبارات موافقة للنظم والقواعد الخاصة بلسان معيّن في مختلف مستوياته.

1-3- مفهوم "تعليمية اللغة"

بالنظر إلى التسمية فإنّ مصطلح تعليمية اللغة يتألف من لفظي (التعليمية)واللغة المتجليين في صورة تركيب إضافي.ويمكن القول بأنّ هذا الجمع بين المركّبين يقدّم صورة عن المفهوم ولكنّه لا يمكن اعتباره بديلا عن التعريفات المصطلحية للمفهوم المركّب ككل.

وتعرّف تعليمية اللغة (اللغات) بصورة عامة بأنّها:«علم يعنى بتعليم اللغات وما يتعلق به من مناهج واختبارات ووسائل وتدريب المعلمين»[2]وهذا التعريف عام يشير إلى المباحث الكبرى لهذا المجال، بحيث يتناول المناهج والوسائل التعليمية والاختبارات والتدريبات الخاصة بالمعلّمين. ولئن أغفل صاحبه الإشارة إلى خصائص تعريفية هامة مثل الأهداف المرجوة من هذا العلم، وماذا يعلّم من المحتوى اللغوي، فإنّه يقدّم صورة تمهيدية تبرز المعالم العامة لتعليمية اللغة[3].

وما ينبغي الإشارة إليه أيضا هو أنّه لا يظهر بصورة كبيرة الخصائص التمييزية لمجال تعليمية اللغة، إذ يصلح في جانبه الثاني الخاص بـ (مناهج واختبارات ووسائل وتدريب المعلمين) لأن يكون تحديدا لتعليمية المواد المختلفة.

---

[1]- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ط1، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، 2004م.ص.47.

[2]- محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي – عربي، مكتبة لبنان، ط1، 1986م، ص.64.

[3]-نكتفي في هذا المبحث بالإشارة إلى البحث التعليمي اللغوي لأنّنا سنخصص للمفهوم الدقيق لتعليمية اللغة مبحثا مستقلا في الفصل الثالث.

2- لمحة عن نشأة تعليمية اللغة وتطورها

لم تظهر تعليمية اللغة مستقلة أول الأمر، بل كانت مرتبطة بمجالات علمية أخرى، مما انجر عنه تأخر في تحديد موضوعها ورسم حدودها. ففي ظل التطورات العلمية والتكنولوجية التي مست مجالات مختلفة «نشأت ديداكتيكا اللغات(**didactique des langues**)في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات»[1]التي يستعملها المعلّمون لإيصال المعارف اللغوية للمتعلّمين، متبعين من خلالها خطوات معينة من أجل تحقيق الغاية التي يسعون إليها.

وبعد مرور فترة زمنية، وبالتحديد في«منتصف القرن العشرين إلى السبعينيات) (..) اختلف العلماء في استعمال أحد المصطلحين (اللسانيات التطبيقية أو تعليمية اللغات للدلالة على العلم الذي يخص توظيف المعرفة اللسانية في تعليم اللغات..»[2] فازداد حجم التداخل بين مفهومي المصطلحين بقدر حجم الخلاف الذي دار بين العلماء حول التسمية الملائمة للدلالة على العلم الذي يعنى بتوظيف المعرفة اللسانية.

فلقد تداخل مفهوم اللسانيات التطبيقية بمفهوم تعليمية اللغة إلى درجة أنّه تعذر في كثير من الحالات الفصل والتمييز بينهما، غير أنّه وفي نفس الفترة الزمنية حاول ماكاي(**M.F.Makey**) اقتراح توظيف مصطلح (**Didactique**) للدلالة على تعليم اللغات بدل اللسانيات التطبيقية، فـ«إذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهرفيهامصطلح التعليمية(**Didactique**)في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى **M.F.Makey** الذي بعث من جديد المصطلح القديم (**Didactique**) للحديث عن المنوال التعليمي.»[3] وكان ذلك تحديدا في « كتابه تحليل تعليم اللغة

---

[1] – علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرّسة، ص.72.

[2]– لطيفية هباشي، تعليمية اللغات واللغة العربية: إشكاليات وتحديات، مجلة التواصل في اللغات والآداب، عدد 37، مارس، 2013.ص.171.

[3]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م. ص.130..131

(**language teaching and analysis**)[سنة] 1965.»[1] فلقد حاول ماكاي وضع تسمية التعليمية التي تعبّر عن دلالة تطبيق المعرفة اللسانية بصورة أوضح من تسمية اللسانيات التطبيقية.

ثمّ سرعان ما انتقل هذا الاقتراح إلى الدول الأوروبية، . وإلى فرنسا تحديدا . فحظي بقبول استعماله، وفي هذا الصدد يصرّح دونيس جيرار (**D.Gerrard**) قائلا بأنّ «هذه المبادئ التوجيهية الجديدة حفّزت المتخصصين في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية على إعادة تسمية مادتهم، واستبدال"اللسانيات التطبيقية بالكلمة القديمة"التعليمية "التي تكون مناسبة أكثر في سياق نظري يطاله التعقيد.(جيرار.1972)»[2]. وعليه يبدو أنّ دونيس جيرار استحسن توظيف مصطلح **Didactique**، أي التعليمية، للدلالة على تطبيق المعرفة اللسانية في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، ففي اعتقاده أنّ مصطلح " التعليمية" أنسب وأدقّ للتعبير عن تلك الدلالة من مصطلح اللسانيات التطبيقية.

غير أنّ المتتبع لاستعمال هذا المصطلح يجد بعض المعجميين المتخصصين الغربيين ونذكر منهم على سبيل المثال لاالحصر اللساني المشهور**Jean Dubois**الذي استعمل التسمية نفسها في معجمه" **Dictionnaire de Linguistique et sciences du Langage**"وبالتحديد في المدخل:[3] **Didactique** للدلالة على تعليم اللغات.

لقد استعمل مصطلح "اللسانيات التطبيقية" في الثقافة التعليمية الغربية الفرنسية تحديدا للدلالة على تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، ثمّ عارض كل من د. جيرار وغاليسون هذا الاستعمال واستبدلاها بمصطلح التعليمية الذي أعاد إحياءه ماكاي للدلالة على تعليم اللغة بصورة عامة. غير أنّ التسمية ذاتها؛ didactiqueوظفها جون دوبوا (**Jean Dubois**) للدلالة على تعليم

---

(1)– لطيفية هباشي، تعليمية اللغات واللغة العربية: إشكاليات وتحديات، ص.171.

(2) - Heather E.Hilton, 2009, Systèmes émergents: acquisition, traitement et didactique des langues, 13novembre, P.37.

(3) - Jean Dubois, (& all.), Dictionnaire de Linguistique et sciences du Langage, 2éditions, ينظر: Larousse, p.147.

اللغات.كما أنّ التسمية القديمة "التعليمية "وضعت للدلالة على مفهوم قريب من مفهوم البيداغوجيا.

ونخلص من خلال ما سبق إلى أنّ نشأة تعليمية اللغة ارتبطت بظهور مجالات علمية كثيرة. وفي تلك الفترة كانت اللسانيات التطبيقية تدلّ على كلّ ما يتعلّق بتدريس اللغة في بعض الدول، واللغة الفرنسية كلغة أجنبية في فرنسا تحديدا. ولم يستطع المختصون حينها التمييز بين بعض المفاهيم المتداخلة، فظهرت مصطلحات وُضعت للدلالة على مفهوم تعليم اللغة، مثل: منهجية تعليم اللغات، اللسانيات التطبقية، تعليمية اللغة كلغة أجنبية، التعليمية، تعليمية اللغات، ولكن سرعان ما استقلت مفاهيم تلك المصطلحات العلمية وأضحت تعبر عن علوم مستقلة بذاتها[1].

[1] – سنتناول تعريف بعض تلك المصطلحات وتحليلها والتمييز بين مفاهيمها في الفصول التطبيقية لاحقا.

3- علاقة تعليمية اللغة ببعض العلوم

3-1- علاقة تعليمية اللغة باللسانيات

تتجسد العلاقة بين تعليمية اللغة والنظريات اللسانية الحديثةفي مظهر إفادي، حيث«استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها ونظرياتها، فقد قدّمت المدارس اللسانية ونظرياتها التي انبثقت عنها للتعليمية إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية وبنياتها والمناهج التي تحكمها(...)»[1].وتجلت تلك الاستفادةفي سعي باحثي تعليمية اللغة في الاهتمام بالمحتوى التعليمي؛ أي بالمادة اللغوية التي تقدّم للمتعلّم، فقد روعي في تعليم المادة اللغوية شكلها أي بنيتها بتأثير من المدرسة البنوية، وروعيفي تعليم المادة اللغوية تحققها في سلوكات كلامية بتأثير من المدرسة السلوكية، وتعليمها كملكة لغوية بتأثير من المدرسة التوليدية التحويلية، وتجسّد كلّ ذلك في مناهج متطورة لتعليم اللغة/اللغات.

ولقد«نتج عن كلّ هذه المدراس عدة مفاهيم كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات (..).»[2]. ولعلّ أهمّ تلك المفاهيم التي كان لها تأثير بالغ على عملية تعليم اللغة مفهوم اللسان لدي سوسير الذي يرى بأنّه«(..) عبارة عن نسق من الدلالات التي تعبّر عن المعاني.»[3] ويبدو من خلال لفظ النسق أنّه يوحي إلى تنظيم مكونات اللسان؛ بحيث تجد كلّ وحدة لغوية مكانها ضمن هذا النظام اللغوي الذي«يتكون من مستويات التحليل هي: الصوتي والصرفي، والنحوي، والدلالي، ومن ثمّ فإنّ معالجة هذه المواد اللغوية المدرّسة معالجة بيداغوجية مخصوصة يراعى فيها التدرّج من البسيط إلى المعقّد والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به، أو المقابل له، وهو يساعدنا على ترسيخ المعلومة المقدّمة وتيسير عملية استحضارها»[4]. إذن تختار تعليمية اللغة المادة اللغوية التي تُقدَّم للمتعلّم بحسب نتائج التحليل التي توصل إليها البحث اللساني على المستوى الصوتي

---

(1) –بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن،1427هـ/ 2007.ص.17

(2) –نفسه. ص.17

(3) –دي سوسير فردينان، محاضرات في علم اللسان العام، تر: عبد القادر قنيني، أحمد حبيبي.ص.25 .

(4) –بشير إبرير، المرجع السابق، ص.17.

والصرفي والنحوي والدلالي؛ حيث يراعى فيها الانتقال من البسيط إلى المعقّد ومن السهل إلى الصعب، وهذا من أجل ترسيخ المعلومة وحفظها لدى المتعلّم ويتيسّر له استحضارهاوتوظيفيها في سلوكاته الكلامية.

ولعلّ أحسن استثمار لمفهوم البنية في مجال تعليمية اللغة يتجلى في ما ذكره عبد الرحمن الحاج صالح بخصوص مفهوم مصطلح«(...)Parttern وهو النموذج من الجمل والمفردات الذي ينبغي للمتعلّم أن يبني عليه تراكيبه وربطوا[أي المربون] هذا بالمثيرات الكلامية وهي أوامر من المعلّم تثير في المتعلّم استجابة خاصة هي إعادة استعمال النموذج بعدد من المتغيّرات أو الإضافات، أو المحذوف، وعلى هذا ضبطوا نوعا من التداريب شبه آلي سموه بالتمارين على البنية،**parttern drill,Exercices structuraux**»[1]؛ حيث يجسد هذا النموذج بعض الخصائص المفهومية لمفهوم النظام الذي يراعي التقابل والتشابه والاختلاف في فهم اللغة وإدراك مدلولاتها، فالمتعلّم إذن يحاكي ذلك النموذج المقدم له لبناء تراكيب سليمة يستعملها في تواصله الشفهي مع الآخرين. ولهذا أطلق عليها التداريب أوالتمارين البنوية نسبةإلى مفهوم البنية المستمّد من اللسانيات البنوية.

وإضافة إلى ما سبق، استثمر التعليميون أبحاث«اللسانيات في جانبها الصوتي في تصحيح النطق لدى المتعلّمين خصوصا تعلم اللغات الأجنبية»[2]. فالاستفادة هنا تتصل باستثمار قوانين الأبحاث النظرية التي يتوصل إليها البحث الصوتي في تصحيح النطق بتحديد مخارج الأصوات بدقة وتحديد صفاتها، حيث تمّ استثمار ذلك بصورة جلية فيتعلم اللغة/ اللغات الأجنبية. وهذا يعني أنّ اللسانيات تستفيد أيضا من تعليمية اللغة؛ فهذه الأخيرة أي تعليمية اللغة تثبت مدى صحة ما توصل إليه البحث اللساني النظري.

---

(1) – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر،2007، ج1. ص.195.

(2) – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص.17

ونستخلص من خلال ما تقدّم أنّ النظريات اللسانية بصفة عامة والبنوية بصفة خاصة أثّرت تأثيرا بالغا في انتقاء المحتوى المعرفي (اللغوي) المقدّم للمتعلّم، وتجلى ذلك في مختلف مستويات التحليل اللغوي(المستوى الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي)،حيث أُستثمرت النظريات اللسانيةفي تحديد طبيعة المعرفة العلمية المدرّسة. وقد أدى ذلك إلى ظهور مفاهيم جديدة في مجال تعليمية اللغة لعلّ أبرزها مفهوم التمارين البنوية.

وفي مقابل التيار البنوي، ظهر التيار التوليدي التحويلي الذي انطلق من أفكارلسانية مغايرة لما جاء به التيار البنوي. ولعلّ«من بين أهمّ المفاهيم اللسانية التي كان لها تأثير واسع في تعليمية اللغة مفهوم الملكة اللغوية" **lacompétence linguistique** " ويقابلها مفهوم الأداء أو الإنجاز**laperformance** وهما مفهومان أساسيان في المدرسة التوليدية التحويلية، فالملكة اللغوية تمثل جملة القدرات والاستعدادات التي تمكّن الفرد من إنجاز اللغة بعد ذلك بمعنى أنّ الإنجاز هو استثمار للملكة»[1]. وبظهور مفهومي مصطلحي الملكة اللغوية والأداء،صوّب علماء تعليمية اللغة نظرهم نحو المتعلّم، فبعدما قصر نظرهم على المعرفة اللغوية أو المحتوى التعليمي واهتمامهم بانتقائها في اللسانيات البنوية، التفتوا إلى المتعلّم من خلال التركيز على إكسابه ملكة لغوية أساسها تطبيق القواعد الضمنية المجرّدة الماثلة في ذهنه.

ارتبط مفهوم الملكة اللغوية بمعطيات ذهنية مجرّدة لا تأخذ في الحسبان استعمال اللغة استعمالا تواصليا في مقامات تواصلية مختلفة،فـ«أضاف ديل هايمز مفهوم مصطلح الملكة التبليغية/ التواصلية**lacompétence communicative**»[2]الذي يعكس نوعا من واقعية استعمال اللغة.

ووفقا لذلك عرّف عبد الرحمن الحاج صالحالملكة التبليغية قائلا بأنّها:«القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية في شتى الأغراض»[3].ويظهر بأنّ الملكة التبليغية تتجاوز القدرة

---

(1) –بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص.18.

(2) –المرجع نفسه. ص.18.

(3) – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1.ص.198.

على التركيب السليم للغة إلى إمكانية استعمال اللغة في مواقف تواصلية مختلفة تخضع لقواعد كيفية استعمال اللغة التي يقتضيها مقام الحديث.

ونخلص في الأخير إلى أنّ تعليم اللغة لم ينظر إليه من زاوية نظر واحدة فقط، بل صوّب التعليميون وجهة نظرهم إلى المحتوى اللغويتارة، وإلى متعلّم اللغة تارة أخرى، ففي الوجهة الأولى وبتأثير من التيار البنوي تمّ تركيز الاهتمام على شكل المادة اللغوية المقدّمة للمتعلّم، أمّافي الوجهة الثانية فقد وجّهت أنظار التعليميين اللغويين إلى الاهتمام بالمتعلّم بتأثير من التيار التوليدي التحويلي لتشومسكي، حيث إنّهم سعوا إلى التركيز على إكساب المتعلّم ملكة لغوية.

3-2- علاقة تعليمية اللغة باللسانيات الاجتماعية

تمثل اللغة موضوعا مهما بالنسبة للِّسانيات الاجتماعية، كما هو الحال بالنسبة لها في اللسانيات، ولكن هذا المبحث لا يُنظر إليه بنفس نظرة وتوجه اللِّسانيات العامة. وضمن هذا السياق يعتقد مارسيليزي (**Marcellisi**) «أنّه، لكي تغطي [اللِّسانيات الاجتماعية] جيّدا هذا المجال، وتذهب بعيدا في إتمامه، عليها أن تتناول بالدراسة بعض القضايا بكيفية أخرى حتّى تتعمّق في دراستها وتتجاوز ما تحقق في لسانيات القرن العشرين.» [1]وتظهر بعض ملامح تلك القضايا لدى هدسون(**Hudson**)، بحيث يرى بأن اللِّسانيات العامة تهتم ببنية اللغة الداخلية في حين تهتم اللِّسانيات الاجتماعية بهذه البنية في سياق اجتماعي، فجوهر الفرق بينهما«يكمن في أنَّ علم اللّغة لا يهتم إلاّ ببنية اللغة **Language Structure** دون الاهتمام بالسِّياقات الاجتماعية **Social Contexts**التي تكتسب فيها اللغة وتستخدم.» [2] ويبدو أنّ ما تمّ إقصاؤه من حيّز الدراسة اللسانية العامة، أعيد له الاعتبار في اللسانيات الاجتماعية؛ حيث اهتمت هذه الأخيرة بالتنوعات اللغوية في المجتمع، واكتسابها واستخدامها في سياقات اجتماعية مختلفة، وفضلا عن ذلك فهي تبحث في علاقة اللغة بأفراد المجتمع،من حيث العمر، والجنس، ..إلخ.

وتنتفع تعليمية اللغة بمستجدات أبحاث اللسانيات الاجتماعية، فهي«(..) لا تملك إلى أن تلتفت إلى قرينتها[اللسانيات الاجتماعية]لتميّز من ثمارها ما تحسبه مناسبا لهداية تعليم اللغات، وثمة لسانيات اجتماعية تطبيقية تلك التي تستوعب قضايا التخطيط اللغوي وسياسات التعليم المتخلفة التي تتبناها الحكومات، فتلك اللسانيات تقف لها بالمرصاد لترشدها»[3]. ويبدو أنّ اللسانيات الاجتماعية التطبيقية تُرشد تعليمية اللغة إلى وضع خطط دراسية ملائمة لتعليم اللغات، ومساعدتها على إعداد سياسة لغوية ناجعة من خلال طرائق التدريس المعتمدة ومحاولة تغييرها بأحسنها كلّما اقتضت الحاجة لذلك.

---

[1]– عز الدين صحراوي، اللغة بين اللسانيات واللسانيات الاجتماعية، بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 5، 2004م. ص.7.

[2]–هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عياد، ط2، القاهرة، عالم الكتب الحديث، 1990م .ص.15.

[3]–يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة، الجزائر، 1432هـ/2013م.ص.67.

وبالنظر إلى اشتغال اللسانيات الاجتماعية على مدونة ملموسة لاستعمال اللغة، فإنّها تجيب عن عدد من الأسئلة المتعلقة بتعليمية اللغة«(..)مثل الاستعمالات اللغوية المختلفة مَن يستعملها ومع من يستعملها؟ وكيف يستعملها؟ وعمّ يستعملها؟ وما هي جملة القواعد المتحكمة في ذلك؟ وما هي الاستعمالات اللغوية الممكن استثمارها في المؤسسة التعليمية؟ وما هي الأوضاع اللغوية وغير لغوية وأنماط التواصل الشفوي والمكتوب وما تؤديه الحركات والإيماءات وأنظمة التبليغ غير لغوي وعلاقة ذلك بالتعليم.» [1] والإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها من شأنها أن تساهم في إفادة تعليمية اللغة بانتقاء المحتوى المقرّر للمتعلّم وفقا لهذه المعايير التي تحدد كيفية استعمال هذا المحتوى اللغوي في ظروف خطابية وسياقات اجتماعية مختلفة.

ولما تطور البحث العلمي «عظُم الاهتمام بعلم الاجتماع اللغوي[2]وأُجريت البحوث الميدانية لحصر هذه الفئات من المتعلّمين وإثبات مواصفاتها بطريقة علمية وبحوث ميدانية أيضا لاكتشاف الاحتياجات الخاصة بهذه الفئة.» [3]فقد أثبت هذا الحقل العلمي قدرته على تحديد الفروق الفردية بين أفراد المجتمع من خلال استعمالاتهم اللغوية المختلفة، فاستطاع أن يعين حقل تعليمية اللغة في مراعاة تلك الفروق واستثمارها في تعليم اللغة ومن هنا نشأت «فكرة التعليم الاختلافيّ الذي تراعى فيه الفروق الاجتماعية، [وهي] ليست من اختراع اللسانيات المجرّدة لكنّها ناجمة عن تلاقي بين الميدانيين (اللسانيات الاجتماعية واللسانيات التعليمية» [4]. ولهذا دأبت اللسانيات الاجتماعية على دراسة تلك الفروق، ونبّهت تعليمة اللغة إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين أثناء تقديم المعرفة اللغوية.

---

[1] –بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص.21.

[2]يعرّف مؤلفو المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات هذا المصطلح بأنّه:«تخصص في علم الاجتماع يستعمل وقائع اللغة كمؤشرات على التفاوت أو الفوارق الاجتماعية»ويختلف هذا المفهوم عن مفهوم اللسانيات الاجتماعية كما أشرنا إلى ذلك سلفا في منطلق دراسته، فمنطلق دراسة اللسانيات الاجتماعية هو اللغة، بينما منطلق دراسة هذا العلم هو قضايا اجتماعية تتلخص في أسباب التفاوت أو الفوارق الاجتماعية، ويستعين باللغة باعتبارها مؤشرا على ذلك، وهو ما يعني بأنّه يدرس المسائل الاجتماعية من زوايا لغوية. ينظر : المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (ط2، درا البيضاء المغرب، مطبعة النجاح الجديدة، 2002.ص.137

[3] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص.199.

[4]–يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص.67.

ونستخلص من خلال ما سبق أنّ تعليمية اللغة تستفيد مما تقدمه اللسانيات الاجتماعية من أجل إكساب المعرفة اللغوية للمتعلمين، وضمان حسن استعمالها في ظروف خطابية مختلفة.

3-3- علاقة تعليمية اللغة بعلوم التربية

يرى أحمد أوزي أنّ علوم التربية«تتكوّن (...) من مجموعة من العلوم التي تتفاعل فيما بينها بشكل دائم، فهي تقوم بالبحوث وتنشئ المعارف حول الوضعيات والممارسات التربوية وحول الأنسقة التربوية وحول التكوين. فعلوم التربية علوم أساسية وتطبيقية في نفس الوقت»[1].ويبدو من خلال هذا التعريف أنّ مجال تعليمية اللغة يرتبط بعلاقة إفادية مع علوم التربية؛ حيث إنّ التفاعل يأخذ صورةتبادل معرفي منفعيبينهما.

ووفقا لذلك يرى بشير إبرير بأنّ«تعليمية اللغات والبيداغوجيا[2][علوم التربية] تتبادلان المنافع شأنهما شأن اللسانيات (...) وإنّ الأسئلة التي تجيب عنها البيداغوجيا تتمثل في العلاقات بين المعلّم والمتعلّم واستعمال الطرائق والتقنيات التربوية واستعمال الوسائل المختلفة في العملية التعليمية وأساليب تقويم التعليم والتعلم.» [3] ويبدو أنّ اهتمام البيداغوجيا بالمعلّم والمتعلّم يسمح بتزويد تعليمية اللغة بالمعارف النظرية المتعلّقة بهذين القطبين. هذا من ناحية، وبالإجراءات والوسائل التربوية المختلفة من جهة أخرى، وذلك لاستثمار تلك المنافع في تعليم اللغة فـ «العملية التعليمية لا تقوم فقط على تدريس المحتويات ـ المعرفة ـ بل هناك شروط وأسئلة أخرى تتدخل في

---

(1)–أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،1427هـ/2006م.ص.199.

(2)عرّف أحمد أوزي البداغوجيا في قوله: « كلمة "بيداغوجية" Pédagogie إغريقية الأصل وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته وبخاصة من البيت إلى المدرسة .ولقد تطور استعمال الكلمة وأصبح يدل على المربي Pédagogie.والبيداغوجيا هي مجمل الأنشطة التعليمية ـالتعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين.» ينظر : أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية. ص .51.

ويبدو من خلال هذا التعريف أنّ الفرق بين البيداغوجيا وعلوم التربيةغير معتبر، فهما يهتمان بالمعلّم والمتعلّم بالدرجة الأولى ومجمل الأنشطة التي تتعلق بينهما، ولهذا نجد من الباحثين من يجعل المصطلحين مترادفين، فأنطوان صياح وآخرون يقابلون المصطلح الأجنبي Pédagogie بالمصطلح العربي "تربية"، وذلك في قولهم:«ويكتفي ميالاريه باعتبار التربية Pédagogieجزءا من التعلّمية.» ينظر: أنطوان صياح، و(آخرون)، تعلُّميّة اللغة العربية.ص.18.

(3) –بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق.ص.21.

العملية التعليمية التعلمية منها ما يرتبط بالمدرس والتلميذ والطريقة والأهداف (..).»[1]. إذن يمكن لتعليمية اللغةأن تطبّق ما توصلت إليه البيداغوجيا من إجراءات ووسائل، على اعتبار أن تعليم اللغة يتم في صورة نشاطات تفاعلية بين أقطاب العملية التعليمية.

[1] – علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة 1998م. ص.22.

4- المصطلح العلمي

4-1- تعريف المصطلح العلمي[1]

اختلف الدارسون في النظر إلى المصطلح فعرّفوه بتعريفات تختلف باختلاف زوايا النظر، فعُرّف في المنظمة الدولية للتقييس إيزو في توصيتها رقم **1087** الصادرة عن اللجنة التقنية **37** كالتالي:«هو أيّ رمز يُتفق عليه للدلالة على مفهوم، ويتكوّن من أصوات مترابطة أو من صورها الكتابية (الحروف). وقد يكون المصطلح كلمة أو عبارة.» [2] ويبدو من خلال هذا التعريف أنّ منظمة التقييس ربطت المصطلح بمفهوم محدّد؛ حيث يتم الاتفاق بين المختصين في مجال أو قطاع ما على لفظ معيّن لتسمية مفهوم ما، ولا يشترط فيه أن يكون لفظا واحدا فقط، بل قد يتم الاتفاق على عبارة تتكون من مجموعة من الألفاظ للتعبير على مفهوم معين.

ويتحدّد مفهوم المصطلح أيضا بـ «خاصية أخرى (..) يجمع عليها كل المصطلحيين الذين عكفوا على دراسة مشكل المعنى (أحادية المعنى) في الاصطلاح. فالمصطلح، بالنسبة لهؤلاء، يجب أن يُستعمل في تخصص علمي وتقني ما، فقط، بدلالة واحدة، وهذه الدلالة لا ترتبط إلاّ بمصطلح واحد: "بالنسبة لمفهوم واحد هناك، نظريا، تسمية واحدة"»[3]كما أنّ هذه الدلالة الأحادية تلغي وجود الترادف والمشترك اللفظي، فلا يكون للمفهوم الواحد أكثر من تسمية واحدة في المجال العلمي الواحد.

---

[1]- نشير إلى أنّنا ركّزنا في هذا المبحث على المفهوم الخاص بالمصطلح عند المدرسة الكلاسيكية، وهو يختلف عن مفهومه في المدرسة المصطلحية الاجتماعية؛ فـ «المصطلحات[وفق النظرة الاجتماعية] ككلمات المعجم العام هي وحدات أو علامات متباينة في نفس الوقت والتي لا تظهر بطريقة عادية في الخطابات المتخصصة. وهي من هذا الواقع تمتلك شقا منتظما (شكلي ودلالي ووظيفي) مع ارتباطها بترميز منجز ولها شق ذرائعي لتعيين أشياء من حقيقة سابقة الوجود" ويبدو أن مفهوم المصطلح وفق هذه الرؤية ينظر إليه من زاوية تواصلية؛ أي أنّه وحدة مصطلحية تستخدم في التواصل العلمي المتخصص، وتحقق التواصل دليل على وضوح المصطلح ودقته في التعبير عن المفهوم الذي يعبّر عنه. ينظر: ماريا تيريزا كابري، المصطلحية النظرية والمنهجية والتطبيقات، تر: محمد أمطوش، ط1، علم الكتب الحديث، الأردن، 2012م. ص.143.

[2]- منظمة إيزو، التوصية 1087، معجم مفردات علم المصطلح، المادة 31، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، ع22، 1983م. ص.206.

[3]- خالد الأشهب، المصطلح العربي البنية والتمثيل، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 1432هـ/2011م .ص.35.

هذا وقد يرتبط مفهوم المصطلح بالنظام المفهومي، فلا يمكن لهذا المفهوم أن يتحدّد خارجه ويتضح هذا في التعريف القائل بأنّ«المصطلح اسم قابل للتعريف في نظام متجانس يكون تسمية حصرية . (تسمية لشيء) . ويكون منظما (أي في نسق متكامل).»[1]ويبدو من خلال هذا السياق أنّ المصطلح عبارة عن اسم يُحدد مفهومه في نظام متماثل خاص؛ بحيثيختلف النظام الذي ينتظم ضمنه المصطلح عن النظام اللغوي العام في العلاقات المفهومية لمجموع المصطلحات التي يشتمل عليها، فجوهر الاختلاف بين هذين النظامين يكمن في أنّ العبرة في النظام العام بالمدلولات التي ترتبط وفقها الدوال، بينما النظام المصطلحي يقوم على العلاقات المفهومية للمصطلح، وعليه فالمصطلح لا يمكن أن يتحدّد مفهومه خارج هذا النظام.

[1]–محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية في علم المصطلح،دط، القاهرة :دار غريب للطباعة. ص. 12.

4-2- طرق صياغة المصطلحات العلمية

لقد تعددت الآليات والطرق المستخدمة في صياغة مصطلحات العلمية، ومن بين أشهر هذه الآليات: الاشتقاق، والمجاز، والنحت، وإحياء التراث، والتعريب، والتركيب.

4-2-1- الاشتقاق

يرتبط مفهوم الاشتقاق بمجالات عديدة فيقصد به في مجال الصرف«استخراج صيغة لفظية جديدة من صيغة قديمة تتفق معها في المعنى.(..) فالفعل كتب مثلا يشتق من كتاب وكاتب مكاتب ومكتبة وكتاتيب...»[1] ويظهر من خلال هذا التحديد أنّ اللفظ المشتق يحافظ على الرابط الدلالي الذي يربطه بالمشتقات الأخرى.

ومفهوم الاشتقاق في المصطلحية لا يختلف كثيرا عن هذا المعنى،إذ يعرّفه خالد الأشهب قائلا بأنّه«انتزاع كلمة من كلمة أخرى على أن يكون ثمّة تناسب بينهما في اللفظ والمعنى»[2] أي إخراج أو سلّ كلمة من أخرى، شريطة أن يحافظ ذلك الانتزاع على التشابه الشكليبين الكلمة المشتقة والمشتق منهاوعلى الرابط الدلالي الذي يجمعهما.

ويعرّفه علي القاسمي بتعريف قريب من هذا المعنى في قوله بأنّه عبارة عن« توليد كلمة من كلمة مع تناسب بين المولّد والمولّد منه في اللفظ والمعنى، بحسب قوانين الصرف(...)الاشتقاق وسيلة من وسائل تنمية اللغة والتعبير عن المفاهيم الجديدة من كلمات موجودة.»[3] ويلاحظ أنّ توليد مصطلحات جديدة، يتمّ وفق عملية قياسية تخضع لضوابط وصيغ الأوزان الصرفية الثابتة في النصوص العربية، فالاشتقاق يتيح تكوين كلمة جديدة من كلمة ثابت استعمالها في اللغة العربية، أي أنّه لا تُبتكر تلك الكلمة، بل يعاد قولبتها من كلمة موجودة سلفا، فمصطلح "المكتوب" مثلا تمّ اشتقاقه من الألفاظ المشار إليها سلفا للتعبير عن مفهوم تعليمي لغوي جديد.

---

[1]- حسن عطية طمان،نحو نظرية وظيفية لنحت المصطلحات في اللغة العربية، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، ع37، 1993م .ص 144.

[2]- خالد الأشهب، المصطلح العربي البنية والتمثيل، ص.104.

[3]- علي القاسمي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 2008.ص.379.

ويظهر من خلال ما تقدّم أنّ الاشتقاق وسيلة هامة من وسائل تنمية اللغة، وزيادة على ذلك فهو«أيسر السبل لوضع المصطلحات لأنّه يخضع لقواعد محددة ويؤدي معان متعددة(...)»[1]. وبالرغم من أهمية الاشتقاق في توليد المصطلحات إلاّ أنّه عملية محكومة بضوابطتحددها القوانين الصرفية كالاشتراك في الحروف الأصلية، ومحافظة اللفظ المشتق على الرابط الدلالي الذي يربطه باللفظ المشتق منه. غير أنّ تلك الضوابط لا تقف عائقا أمام فاعليته، لأنّه يسمح بالتعبير عن معان متعددة طبقا للمشتقات التي تم اشتقاقها.

[1]–سناني سناني، في المعجمية والمصطلحية، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2012م.ص.72.

4-2-2- النحت

يُعرَّف النحت بأنّه«عبارة عن تكوين كلمة جديدة مركّبة من كلمتين أو أكثر للدلالة على معاني الألفاظ المتكوّنة منها(...)»[1].فعملية النحت إذن تختصر المنحوت في كلمة واحدة مولّدة من كلمتين أو أكثر للتعبير عن دلالة المنحوت منه.

وقد استعمل النحت عند العرب القدامى ومن«أمثلة المنحوت عبشميّ من عبد شمس، ودرعمي من دار العلوم، وبسمل إذا قال بسم الله الرحمن الرّحيم.»[2] ويظهر من خلال هذه الأمثلة أنّ النحت«يختصر من كلمتين فأكثر كلمة واحدة؛ ولا يُشترط فيه حفظ الكلمة الأولى بتمامها بالاستقراء. ولا الأخذ من كلّ الكلمات، ولا موافقة الحركات والسّكنات.»[3].فعملية الاختصار لا يُتقيّد فيها بضوابط دقيقةمتفق عليها، بل الأمر متروك . في كثير من الأحيان . لاجتهاد المختصروذائقته، فيعمد إلى حذف عدد من حروف الكلمة أو الاحتفاظ ببعضها، أو بحرف منها فقط وتأليفها مع باقي حروف الكلمة أو الكلمات الأخرى المتصرّف فيها أيضا لتكوين كلمة منحوتة توافق دلالتها دلالة المنحوت منه.

ويختلف الدارسون حول مدى صلاحية اعتماده في صياغة المصطلحات العلمية في اللغة العربية، وذلك «نظرا لما يدور حوله من خلاف يتعلّق بجوازه ومنعه وكذلك نتيجة لغياب نظرية تحددّ قواعد النحت.»[4]ولكن بالرغم من ذلك فإنّنا:«بحاجة إلى النّحت وهو أمر لاشكّ فيه تدفعنا إلى ذلك حاجات علمية ومقتضيات حضارية وتطور ضخم في العلوم والترجمة.»[5]وما ينبغي التسليم به في هذا الأمر، هو أنّ الحاجة مُلحّة حقا، خاصة وأننا نعيش أزمة مصطلحية،

---

[1]-فريد عوض حيدر، فصول في علم اللغة التطبيقي، علم المصطلح، وعلم الأسلوب، ط1،القاهرة، مكتبة الآداب، 1429هـ/2008م. ص.26.

[2]- يحي عبد الرؤوف جبر، الاصطلاح مصادره ومشاكله وطرق توليده، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، ع36، 1992م. ص.152.

[3]-أحمد شفيق الخطيب،حول تطوير منهجية وضع المصطلح العربي و بحث سبل نشر المصطلح الموحد و إشاعته، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي،ع39، 1995م. ص. 158.

[4]-حسن عطية طمان،نحو نظرية وظيفية لنحت المصطلحات في اللغة العربية .ص .144.

[5]- المرجع نفسه ، ص.144.

تبدّت مظاهرها في لجوء الكثيرين إلى نقل المصطلحات الأجنبية بصورتها الحرفية، مما يجعل من التفكير في اعتماد النحت أمرا مبرَّرا من الناحية الواقعية.

وعليه نخلص من خلال ما سبق إلى أنّ النحت بالرغم من كونه وسيلة مهمة في إنماء اللغة العربية، إلاّ أنّ الخروج عن القوانين الصرفية لنظام اللغة العربية ينتج مصطلحا منحوتا هجينا لا يستسيغه الذوق السليم، وبالرغم من تلك الأهمية غير أنّ فاعليته لا تقارن بفاعلية الاشتقاق في صوغ المصطلحات العلمية.

4-2-3- المجاز

يعتبر المجاز آلية من آليات صوغ المصطلحات العلمية التي تتعلق بالاستنباط الدلالي، أي التوليد الدلالي للفظ، ووفقا لذلك يحدَّد المجاز بأنّه:«انتقال اللفظ إلى غير ما وضع له لوجود علاقة بين محلّ الحقيقة ومحلّ المجاز (..).»[1] ويظهر بأنّ عملية انتقال اللفظ ما هي إلاّ تغيّر في دلالته؛ بحيث صارت للفظ دلالة جديدة غير دلالته الحقيقية التي عرف بها من قبل.

ومن بين أمثلة الألفاظ مثلا التي تظهر الاستعمال المجازي لها نمثّل هنا بلفظ: سيّارة التي استخدمت دلالتها للتعبير عن دلالة القافلة[2]، فانتقل هذا اللفظ وتخصّصت دلالته وأُختير لترجمة مصطلح أجنبي لمفهوم جديد هو معنى المركبة المستخدمة اليوم. ولعلّ وجه المشابهة بين هذا المفهوم ومعناه اللغوي هو السير وهذه القرينة هي ما تدلّ على معناه الحقيقي.

ويُحدد المجاز بأنّه «... استخدام لفظ شائع للإشارة إلى مفهوم جديد لوجود وجه شبه بين المفهومين[أي بين المعنى الحقيقي والمفهوم الاصطلاحي](..)»[3]. كما يُعرَّف بأنّه «ترجمة معنى [مفهوم] مصطلح بكلمة عربية وتحميلها معنى جديدا، مثل طيارة التي تدلّ في الأصل على الفرس السريع الشديد ثمّ صارت تدلّ على آلة الطيران.»[4]

ويظهر من خلال ما سبق أنّ«(..) التطوّر في اللفظة لا يمسّ شكلها الخارجي . بل يبقيها على ما كانت عليه عند العرب الأوائل . لكنّه تطوّر في المعنى ينتقل من معنى قديم متعارف عليه إلى معنى جديد اصطلاحي.» [5] وهذا يعني أنّنا نحتفظ باللفظ القديم كما اتفق عليها في الوضع؛ بحيث أنّه يبقى محافظا على صورته الشكلية، ويعتريه تغيّر في المعنى الذي يجرّد من بعض سماته

---

[1]- سناني سناني، في المعجمية والمصطلحية، ص.72.

[2]-« مادة (س ي ر) ، السيارة: القافلة»يُنظر: ابن منظور، معجم لسان العرب، تح : عبد الله علي الكبير وآخران،دط، القاهرة: دار المعارف ج21، ص. 2169.

[3]-حسن عطية طمان،نحو نظرية وظيفية لنحت المصطلحات في اللغة العربية.ص .143.

[4]- محي الدين صابر، التعريب والمصطلح، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، ع28، 1987م .ص .12.

[5]- سناني سناني، المرجع السابق، ص.72.

الدلالية، ويبقى ذاك اللفظ محافظا على السمات المشتركة بينه وبين المعنى الدال على مفهومه الاصطلاحي الجديد.

ونخلص إلى أنّ تسمية مفهوم جديد وفق هذه الآلية، ينظر فيها أولا إلى خصائص المفهوم ثمّ يختار له لفظ من الألفاظ العامة ذات الدلالة التي توافق مفهوم المصطلح ولو بعدد من خصائصه المفهومية.

4-2-4- استغلال[إحياء] المصطلحات التراثية

كثيرا ما يلجأ الباحثون في صياغة مصطلحاتهم إلى التراث، فمحمد رشاد الحمزاوي يرى بأنّ الأخذ من التراث «(..)يعتمد نقل المصطلح العربي مباشرة من القدماء ووضعه معادلا للمصطلح الأجنبي أو بالتجور [بالتجوز] فيه أي بتحويل معناه الأصلي إلى معناه الجديد.»[1] وهو يعني بذلك أنّه لا يتمّ ابتداع مصطلح جديد، بل يؤخذ من المصطلحات التراثية التي ثبت استعمالها للتعبير عن مفاهيم قديمة وتوظيفها لتسمية مفاهيم حديثة ومعاصرة.

لقد نبه المشاركون في ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي المنعقدة بالرباط من 18 إلى 20 /2/ 1981م على هذه الوسيلة الاصطلاحية، ودعوا إلى«استقراء التراث العربي وخاصة ما استعمل منه أوما استقرّ منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث وما ورد فيه من ألفاظ معربة»[2]. وبالرغم من أهمية هذه الوسيلة، إلاّ أنّ عملية استقراء كلّ التراث تتطلب جهدا كبيرا وزمنا طويلا، وربما يكون المفهوم قد استقرّ وعرف بتسميات عديدة.

وضمن هذا السياق يرى محمود فهمي حجازي أنّ «استخدام المصطلح التراثي لمفهوم جديد مختلف عن مفهومه في التراث،فيحدث لبس عند ورود المصطلح ويجعل القارئ يتردد في فهم، المصطلح بين الدلالة القديمة والدلالة الجيدة*»[3].ويبدو أنّ استعمال مصطلح للتعبير عن

---

[1]- محمد رشاد الحمزاوي، المصطلحية العربية المعاصرة: سبل تطويرها وتوحيدها، مكتب تنسيق التعريب ، الرباط، مجلة اللسان العربي، ع39، 1995م.ص.120.

[2]-ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي، الرباط من 18 إلى 20 /2/ 1981م، مجلة اللسان العربي،ع 18، ص. 175.

*[وردت هكذا]يظهر لنا أنّ المقصود من هاته الدلالة الجديدة وليست الجيّدة .

[3]-محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ص.228.

مفهومين متمايزين يثير في بعض الأحيان اضطرابا في ذهن القارئ يجعله يتردد في فهم المقصود منه أيدلّ هذا المصطلح على المفهوم القديم أم الحديث؟

ويظهر من خلال ما تقدّم أنّ عملية استغلال التراث تستدعي الإلمام بالمفهومين اللذين تحيل عليهما التسمية الواحدة. ويقارن بينهما ثمّ يأتي بعد ذلك إقرار المصطلح التراثي أو رفضه.

4-2-5- التعريب

تعدّ هذه الوسيلة إحدى الطرق المستعملة عند العرب القدامى في صياغة المصطلحات والألفاظ،،حيث إنّ التعريب«(...)كان محدّدا باستعمال العرب للّفظ الأجنبي بتغييره أو بدونه على ما مرّ. ثمّ تطوّر واستعمل بمعنى الترجمة، وهو نقل فكرة من لغة إلى لغة أخرى، فأصبح اللفظان مترادفين يستعمل الواحد في مكان الآخر.»[1] إذ يتم وفق هذه الآلية«إخضاع المصطلحات الأجنبية للقواعد الصوتية العربية وقواعد الصرف.»[2] وقد ينجر على ذلك تغيير على شكل المصطلح الأجنبي، يمسّ أحيانا الأصوات المكوّنة له بحيث تستبدل بعض الأصوات التي لا تنتمي إلى النظام الصوتي العربي مثل: P,G, V بما يشابهها من الأصوات العربية. وينعكس هذا التعديل أيضا على المستوى الصرفي إذ يتمّ إنتاج ألفاظ موافقة للبنية الصرفية للعربية وعليه فإنّ التعريب يصبح«عملية لغوية صرفية يستخدمها اللغويون لإثراء اللغة بمفردات علمية وتقنية وحضارية حديثة.»[3]

وبالرغم من كون التعريب وسيلة غير أصيلة فإنّه يعتبر أيسر طريق لتأمين التواصل العلمي بين المختصين، وقد «وجد بعض من العلماء والباحثين في هذا مسوّغا كافيا لاستعمال المصطلح الأجنبي في البداية إلى أن يتيسّر إيجاد نظير عربي مكافئ للمصطلح الأجنبي في

---

[1]- إبراهيم الحاج يوسف، دور مجامع اللغة العربيةفي التعريب، ط1، طرابلس، منشورات كلية الدّعوة الإسلامية، 2002م. ص.34.

[2]- حسن عطية طمان،نحو نظرية وظيفية لنحت المصطلحات في اللغة العربية.ص.143.

[3]-إيمان السعيد جلال، المصطلح عند الرفاعة الطهطاوي بين الترجمة والتعريب، دط، القاهرة، مكتبة الآداب،1426هـ/2006م. ص.113.

دقّته»[1].فاستحسان بعض الباحثين استعمال المصطلح المعرّب لا يعني استعماله لمدة طويلة في التواصل العلمي، بل لمدة قصيرة فقط ريثما يجدون له مكافئا عربيا يعبّر بدقة عن المفهوم الجديد.

وقد نظر مجمع اللغة العربية في أمر تعريب المصطلحات، فأقرّ ممثلو المجمع بأنْ«يُفضّل اللفظ العربي على المعرّب القديم إلاّ إذا اشتهر المعرَّب»[2]. وهذا يعني أن اللفظ العربي هو ما يجب أن يتواصل به في كلّ العلوم والحقول المعرفية، غير أنّه يجوز استعمال المعرّب إذا اشتهر وشاع انتشاره بين المختصين.

وخلاصة لما سبق، فإنّ الحاجة التواصلية تفرض اعتماد المعرّبات ولو بصورة مرحلية، ولكن بشرط«جعله في المرتبة الأخيرة بالمقارنة مع المجاز و الاشتقاق والنحت والتأكيد على عدم اللجوء إليه إلاّ عند الضرورة»[3]. وتعتبر هذه الوسيلة إذن أضعف الوسائل السابقة المتاحة لترجمة المصطلحات العلمية، ولكن بالنظر إلى واقع الاستعمال المتخصص نجد بأن كثيرا من المصطلحات العلمية في مجالات مثل الكيمياء والطب قد صيغت وفق هذه الطريقة، ثم كُتب لها الذيوع والانتشار.

---

[1]– مصطفى طاهر الحيادرة، من قضايا المصطلح اللغوي العربي نظرة في مشكلات تعريب المصطلح اللغوي المعاصر، دط، الأردن، عالم الكتب الحديث، 1424هـ/2003م. ص.45.

[2]–محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوي في علم المصطلح، ص.242.

[3]–بن يوسف حميدي، المصطلح اللساني بين الوضع والاستعمال، دراسة إحصائية حول مدى توظيف مصطلحات المعجم الموحد للسانيات من خلال الملحقات الاصطلاحية، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر2، 2003–2004 . ص.18.

4-2-6- التركيب

يعدّ التركيب آلية من آليات تكوين المصطلحات العربية، ويقصد به «عملية يتمّ من خلالها وضع أو ترجمة مصطلحات جديدة بواسطة ضمّ مصطلحات بسيطة أو كلمات إلى بعضها، دون أن يُحذف من الكلمات المؤلّفة أي صوت أو حركة،(...) »[1].وتتجلى عملية التركيب في ميدان تعليمية اللغة من خلال صور بعض المصطلحات الناتجة عن ائتلاف كلمتين أو أكثر، فكلمة "الأمّ" مثلا تستعمل للدلالة على عدة معان، ولكن بمجرّد تركيبها مع لفظة "اللغة"، فإن هذا التركيب يُضفي عليها دلالة اصطلاحية جديدة، هي "اللغة الأمّ" وتمثّل مفهوما خاصا في مجال تعليمية اللغة وهي لغة أصلية للمتعلّم غير اللغة الأجنبية.

ويؤدي التركيب إلى إنتاج مركّبات مصطلحية أصيلة، ومؤشبة (مختلطة)، ودخيلة وهي مركبات مختلفة تختلف باختلاف طبيعة الألفاظ المكونة لها. ووفقا لذلك، فالمركبات المصطلحية الأصيلة هي«(...)المركَّبات التي تكون جميع كلماتها عربية أصيلة، مثل: فرط التسخين، نقطة الاعتدال الخريفي»[2]. ويعتبر هذا النوع من التركيب آلية طبيعية لتكوين المصطلحات في اللغة العربية، ويتجلى من خلال نوعين أساسيين: هما المركّب الإضافي، والمركّب الوصفي؛ فالمركّب الإضافي«يتكون من مصطلحين أو أكثر يكون أولهما مضافا مرتبطا بالثاني المضاف إليه بعلاقة هي علاقة الإضافة»[3].ومثاله تسمية "تعليمية اللغة" المعبّرة عن مصطلح العلم. أمّا المركّب الوصفي فـ«يتألف الاسم المركَّب من لفظين أو أكثر، ويكون اللفظ الثاني وما بعده وصفا للأوّل»[4]ومثاله "اللغة الثانية"، فاللفظة الثانية وصف للفظة الأولى في المركّب.

---

[1]-مبارك تريكي، بن يوسف حميدي،مصطفى بوجمالة: معجم علم المصطلح، معجم تعريفي عربي /فرنسي/إنكليزي، جامعة الدكتور يحي فارس المدية، مشروع بحث مثمّن ضمن PNR. 2011- 2013، ص.42.

[2]- علي القاسمي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص.455.

[3]- جواد حسني سماعنة، التركيب المصطلحي طبيعته النظرية وأنماطه التطبيقية، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، الرباط، ع50، 2000م.ص.46.

[4]- علي القاسمي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص.451.

أمّا فيما يتعلق بـ«التراكيب التي يعتمد تأليفها على عناصر لغوية عربية وأخرى أجنبية»[1]، فإنّها تنتج مركبات مصطلحية مختلطة «ويُسمّيها بعضهم بالمركبات المؤشبة، أي التي تتألف من كلمات عربية أصيلة وأخرى أجنبية دخيلة.»[2]وكما هو ظاهر فإنّ هذا التركيب مزيج من المصطلحات الأجنبية والعربية الأصيلة التي تُضمّ إلى بعضها البعض لتشكيل مركّب مصطلحي هجين يتكون من لفظين أو أكثر. ومن أمثلة هذا النوع من التركيب مصطلح «ديداكتيكا اللغات»[3]؛ حيث يشغل اللفظ المعرّب الموضع الأول (المضاف)، أو "التحويل الديداكتيكي"؛ حيث يحتل اللفظ المعرّب الموضع الثاني (أي الصفة).

وفي المقابل هناك نوع آخر يسمى بالمركّبات المصطلحية الدخيلةو«هي المركبات التي تكون جميع كلماتها أجنبية دخيلة، مثل: فيلم فوتوغرافي»[4].وينتج هذا النوع من التركيب عن ضمّ كلميتين أجنبيتين، نقلتا إلى اللغة العربية بالترجمة الحرفية أو التعريب،لتشكيل مركّب مصطلحي دخيل؛ وسمي بهذا الاسم لأنّ جميع ألفاظه دخيلة. ويظهر من خلال المثال السابق أنّ لفظة فيلم نقلت إلى اللغة العربية كما هي في لغتها الأصلية، أمّا لفظة فوتوغرافي فقد عرّبت وأخضعت أصواتها الأجنبية لبعض التعديلات لتلائم أصوات اللغة العربية؛ حيث ترجم الصامت الأجنبي (G)بالغين في اللغة العربية. ومثاله في مجال التعليمية " التلفزة البيداغوجية"[5].

---

[1]– جواد حسني سماعنة، التركيب المصطلحي طبيعته النظرية وأنماطه التطبيقية، ص.42.

[2]–علي القاسمي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص.455.

[3] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي فرنسي . عربي، ج1.ص.269.

[4]– علي القاسمي، المرجع السابق، ص.455.

[5]–ينظر:عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ج2. ص.935.

5- شروط اختيار المصطلحات العلمية

حاول الدارسون العرب المحدثون وضع مبادئ وقوانين تضبط اختيار المصطلحات العلمية؛ حيث إنّهم أقروا في ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية التي تم عقدها بالرباط وحضرتها المجامع والهيئات العلمية[1] جملة من الشروط ينبغي توفرها في المصطلح العربي العلمي المقابل للمصطلح الأجنبي، لعلّ أهمّها ما يلي:

1- «ضرورة وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين مدلول المصطلح اللغوي ومدلوله الاصطلاحي ولا يشترط في المصطلح أن يستوعب كلّ معناه العلمي»[(2)]. ويبدو أنّ القصد من وراء هذا الشرط هو أنّ اختيار المصطلح يحدد بالنظر إلى دلالته اللغوية عامة التي ترتبط ببعض سمات مفهومه الاصطلاحي في مجال علمي ما، ولكن رغم ذلك لا يشترط في المصطلح أن يستوعب كلّ معناه العلمي.

2- «وضع مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد ذي المضمون الواحد في الحقل الواحد. تجنّب تعدّد الدلالات للمصطلح الواحد في الحقل الواحد، وتفضيل اللفظ المختص على اللفظ المشترك.» [(3)] لضمان التواصل بين المختصين وتيسيرها، وذلك بوضع مصطلح واحد للتعبير عن المفهوم الواحد؛ لأنّ تعدد المصطلحات للمفهوم الواحد أو العكس قد يؤدي إلى التباس مفهومي.

3- «استقراء وإحياء التراث العربي وخاصة ما استعمل منه أو ما استقرّ منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال وما ورد فيه من ألفاظ معربة» [(4)]. وفي هذا الشرط يفضّل العودة إلى التراث وانتقاء ما فيه من مصطلحات شريطة أن تكون مناسبة للمفاهيم الحديثة.

---

[1] الهيئات المشاركة في الندوة هي: «أمانة التعليم الليبية، جامعة محمد الخامس بالرباط، دائرة التربية والتعليم العالي بمنظمة التحرير الفلسطينية، اللجنة السورية للمواصفات والقياسات، اللجنة المغربية لتخطيط التعريب، مجمع اللغة العربية الأردني، مجمع اللغة العربية بدمشق، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المركز الثقافي الدولي بالحمامات . بتونس، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، مكتبة لبنان قسم المعاجم، المنظمة العربية للمواصفات والتقييس، وزارة التربية والتعليم التونسية، وزارة التربية والتعليم الجزائرية، وزارة التربية والتعليم العراقية،» . ينظر: ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي، الرباط من 18 إلى 20 /2/ 1981م، ، ص. 175.

(2)- ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي، ص. 175.

(3)- نفسه. ص. 175.

(4)- نفسه. ص. 175.

4-«استخدام الوسائل اللغوية في توليد المصطلحات العلمية الجديدة بالأفضلية طبقا للترتيب التالي: التراث فالتوليد (لما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت).»[1]وكما هو ظاهر فإنّ الترتيب يعكس أفضلية كلّ وسيلة على الأخرى، فالأفضلية بحسب هذا الترتيب تكون للوسائل الذاتية الأصيلة للغة العربية (الاشتقاق والمجاز واستغلال التراث) لأنّها تحافظ على أصالة اللفظ.

وضمن هذا السياق نظر مجمع اللغة العربية بالقاهرة في موضوع النحت ووافق على نحت الكلمات عند الضرورة، «فإن كان المنحوت اسماً اشترط أن يكون على وزن عربي، والوصف منه بإضافة ياء النّسب، و إن كان فعلا كان على وزن فعلل أو تفعلل، إلاّ إذا اقتضت الضرورة، وذلك جرياً على ما ورد من الكلمات المنحوتة»[2]، فمجمع اللغة العربية :« (...) قيّده[أي النحت] بضوابط صرفية تبقي على العلاقة قائمة بين المصطلح المنحوت ونظام اللغة العربية، وهو كما يبدو على قدر كبير من الاعتدال، إذ إنّه لم يمنع الاستفادة من النّحت مطلقا،كما لم يترك فيه المجال لاجتهادات العلماء الذين قد يدفع بهم حبّ الابتكار إلى توليد مصطلحات هجينة لا قِبَل لها بالعربية»[3].

أمّا بخصوص التعريب فقد أتفق المشاركون على اللجوء إليه«(...) عند الحاجة وخاصة [في] المصطلحات ذات الصيغة العالمية كالألفاظ ذات الأصل اليوناني أو أسماء العلماء المستعملة مصطلحات، أو العناصر والمركبات الكيماوية.»[4] لاسيّما إذا اشتهر المصطلح المعرّب ووافق البنية الصرفية للغة العربية.

---

[1]- ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي، ص. 176.

[2]- محمّد علي الزركان، الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث، ،دط، منشورات اتّحاد الكتاب، 1998م. ص. ص. 143.142.

[3]- بن يوسف حميدي،المصطلح اللساني بين الوضع والاستعمال. ص.16.

[4]- ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي، ص. 176.

5- «تفضيل الكلمة المفردة لأنّها تساعد على تسهيل الاشتقاق والنسبة والإضافة والتثنية والجمع» [1]. ويبدو أنّ اللفظ المفرد يسمح بتوليد مصطلحات أخرى، كما يحقق التثنية والجمع النسبة إليه. وفي هذا الصدد يعزّز الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح رحمه اللهاقتراح تفضيل اللفظ المفرد على المركب في"كلمة ألقاها على الوفود المشاركة في المؤتمر الخامس للتعريب المنعقد عام 1985م في عمان، في قوله:«تفضل الكلمة البسيطة على المركبة.» [2] ويظهر من خلال هاته الإشارة أنّ الحاج صالح رحمه الله يحرص على تفضيل المصطلح البسيط الذي يتكون من لفظة واحدة على المصطلح الذي يتكون من كلمتين فأكثر، لما يحققه من إيجاز واقتصاد لغوي، وكذلك لما له من فاعلية في اشتقاق عدد كبير من المصطلحات للتعبير عن مفاهيم جديدة.

6- .«تفضيل الكلمة الدقيقة على الكلمة العامة أو المبهمة ومراعاة اتفاق المصطلح العربي من المدلول العلمي للمصطلح الأجنبي، دون تقيّد بالدلالة اللفظية للمصطلح الأجنبي.» [3] فالأصل في وضع المصطلح واختياره هو التعبير عن المفهوم بدقة ووضوح، وليس التعبير عن الدلالة اللغوية للفظ الأجنبي، وهذا يعني التقيّد بترجمة المفهوم لا اللفظ الأجنبي وهذا الشرط يبعدنا عن الترجمة الحرفية.

وحرص المشاركون في الندوة على ضرورة التمييز بين الألفاظ المترادفة، ويتجلى ذلك في قولهم:«في حالة المترادفات أو القريبة من الترادف تفضل اللفظة التي يوحي جذرها بالمفهوم الأصلي بصفة أوضح»[4]. فوجود سمة دلالية للفظ توحي بالمفهوم الاصطلاحي ضروري لاختيار اللفظ الملائم للتعبير عن المفهوم.

---

[1]-ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي،ص. 176.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، اقتراح مقاييس لاختيار الألفاظ، ضمن "كلمة الوفود المشاركة في المؤتمر الخامس للتعريب المنعقد عام 1985م في عمان"، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، ع 27، الرباط، 1986م. ص. 70.

[3]-ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي، المرجع السابق. ص. 176.

[4]- نفسه، ص. 176.

وإضافة إلى ذلك فإنّه« عند وجود ألفاظ مترادفة أو متقاربة في مدلولها ينبغي تحديد الدلالة العلمية الدقيقة لكلّ واحد منها، وانتقاء اللفظ العلمي الذي يقابلها»[1]. وتحقيقا لمبدإ الشيوع اتفق المشاركون على أن«تُفضل الكلمة الشائعة على الكلمة النادرة أو الغريبة إلا إذا التبس معنى المصطلح العلمي بالمعنى الشائع والمتداول لتلالكلمة»[2].وكما هو ظاهر فإنّ المشاركين قيّدوا اختيار اللفظ بكثرة استعماله فاللفظ الشائع أفضل من اللفظ الغريب واللفظ الذي يقلّ استعماله.

ونخلص في الأخير إلى القول بأنّ اللغة العربية تتوفر على وسائل خصبة لتوليد المصطلحات العلمية، غير أنه من الضروري التقيّد بالمبادئ والشروط التي أقرتها المجامع اللغوية والهيئات العلمية عند اختيار أو استحداث المصطلحات العلمية المعبّرة عن المفاهيم المختلفة.

[1]–ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي، ص. 176.

[2]– نفسه. ص. 176.

6- تعريف المُصطلحات ووصفها

ينقل حميدي بن يوسف عن "لويز لاريفيير" "**Louise Larivière**"قولها بأنّ«المعاجم لا تتميّز ضرورةً بنوع من أنواع التعريف، ومع ذلك، فغالبا ما يوجد التعريف المفهومي في القوائم المصطلحية، ويختص التعريف المعجمي بمعاجم اللغة، أمّا التعريف المرجعي فهو خاص بالمعاجم الموسوعية والموسوعات»[1]. ويظهر من خلال هذا السياق أنّ هذه الباحثة تصنّف التعريف إلى ثلاثة أنواع وهي: نوع يختص بالمفهوم وهو التعريف المصطلحي، والثاني يختص بتعريف الألفاظ وهوالتعريف المعجمي[2]، أمّا الثالث والأخير فهو التعريف المرجعي ويختص بتعريف الأشياء[3]غالبا وينضوي تحته التعريف الموسوعي[4].

ويعرّف علي القاسمي التعريف المصطلحي قائلا بأنّه«(...) التعريف الذي يعتمده علم المصطلح الحديث، ويتوخى تعريف المفهوم وليس الكلمة أو الشيء. والمفهوم تصوّر(أو فكرة) يعبّر

---

[1]- بن يوسف حميدي،التعريف في المعاجم اللسانية العربية الحديثة، دراسة وصفية تحليلية في ضوء المصطلحية الحديثة، رسالة دكتوراه في اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر2، 2011-2012م.ص.84.

[2]- يختص هذا النوع بتعريف ألفاظ اللغة العامة، ويعرف تسميات أخرى كالتعريف الاسمي، و«يقصد بالتعريف الاسمي تحديد طريقة استعمال كلمة من كلمات اللغة، وهو ما يدعوه المناطقة العرب بالتعريف اللفظي،(..)»ينظر:أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية، علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، فاس المغرب، 2005، ص.123. ويعرّفه علي القاسمي قائلا بأنّه: «التعريف اللغوي، أو ما يسمى أحيانا بالتعريف العلاقي، ويرمي إلى إيضاح معنى الكلمة في سياقها اللغوي، أي اعتمادا على علاقتها بالكلمات الأخرى في الجملة. فالمفردة المعزولة عن محيطها تستعصي على التعريف.» ينظر: علي القاسمي، المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 2003م.ص. 74.

[3]-وردت الإشارة إلى هذا الصنف في القول التالي:«يتضح من خلال تسمية هذا الصنف التعريفي بأنّ موضوعه هو المراجع الموجودة في الخارج أو الأشياء، (..). » ينظر: بن يوسف حميدي، التعريف في المعاجم اللسانية العربية الحديثة ، ص.88. وتعرّف " لويز لاريفيير" التعريف الموسوعي بأنّه «[تعريف]مستعمل في الموسوعات والمعاجم الموسوعية، ويهدف إلى تقديم مجموعة من المعارف حول شيء ما.» ينظر: بن يوسف حميدي، التعريف في المعاجم اللسانية العربية الحديثة ، ص.99. فهذا التحديد يركّز على الموضع الذي يستعمل فيه هذا التعريف إلاّ أنّه يكمن القول بأنّه«يتضمن بالإضافة إلى الخصائص المحددة عددا من السمات تصف كلّ المعارف التي لها صلة بالمعرَّف، ويتفاوت حجما حسب مقتضيات المعرَّف». ويبدو أنّ التعريف الموسوعي لا يكتفي بالخصائص الأساسية للمعرَّف فقط، بل يزيد عليها عددا من السمات التي تساهم في إشباع المعرَّف بالمعلومات و المعارف الأخرى ذات صلة قوية به؛ حيث تختلف أحجام التعريف الموسوعي من تعريف لآخر باختلاف الشيء المعرَّف. ينظر: توبي لحسن، التعريف المصطلحاتي في بعض المعاجم العربية: تعريف المصطلح التداولي نموذجا، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي،ع48 ،1999م. ص.248.

[4]-لقد ركّزنا حديثنا على التعريف المصطلحي لأنّه يركّز على وصف المفاهيم.

عنه بمصطلح أو رمز. ويتكوّن هذا التصوّر من الخصائص المنطقية والوجودية المتعلّقة بشيء أو بمجموعة من الأشياء ذات الخصائص المشتركة. ولا يمكن تعريف المفهوم مالم يتمّ تحديد موقعه في المنظومة المفهومية التي تشكّل الحقل العلمي أو التقني الذي ينتمي إليه ذلك المفهوم أي معرفة علاقات المفهوم بغيره من مفاهيم ذلك الحقل العلمي»[1].

فالقاسمي، من خلال هذا المقتبس، ينسب التعريف إلى علم المصطلح ويجعله من المباحث الأساسية له؛ حيث يرى أنّ القصد من إنشاء التعريف المصطلحي هو تعريف المفهوم لا تعريف الكلمة أو الشيء، ويعبّر عن ذاك المفهوم بمصطلح أو رمز، فالتعريف المصطلحي يلخص مكوّنات تصور ما في عبارة لفظية تتكون من جملة الخصائص المنطقية إن كان التصور عقليا، والخصائص الوجودية إن كان التصور يتعلق بشيء مادي ذي خصائص مشتركة مع أشياء أخرى؛ حيث يشكّل تآلف تلك الخصائص تعريف المفهوم المراد شرحه.

ويشترط القاسمي لتعريف مفهوم ما تحديد المنظومة المفهومية التي تشكّل الحقل العلمي الذي ينتمي إليه ذلك المفهوم، فلا يمكن تعريف مفهوم ما دون معرفة علاقات المفهوم بغيره من مفاهيم ذلك الحقل العلمي. وهو في هذا يتفق مع التوجه الكلاسيكي في علم المصطلح.

ويتضح من خلال ما سبق أنّ للمجال دورا مهما في تأسيس المفهوم؛ إذ إنّه يساهم في إزالة الالتباس الذي يمكن أن يحصل جراء تعبير التسمية الواحدة عن أكثر من مفهوم فيلجأ الباحث إلى إسناد تسمية ما إلى مجال معيّن لتمييز المفهوم عن بقية المفاهيم الأخرى، وزيادة على ذلك يقوم بتخصيص المفهوم وحصره.وعليه يمكن القول إنّ المفهوم لا يتحدّد إلاّ بموضعته ضمن المجال الذي ينتمي إليه.

ونستخلص من خلال ما سبق أنّ التعريف المصطلحي هو عبارة عن عملية واصفة لمفهوم ما بواسطة اللغة؛ بحيث يتم التركيز على الخصائص المفهومية في جملة أو جملتين تلخص تلك الخصائص المرتّبة ترتيبا منظما يضمن توضيح المصطلح المعرَّف للقارئ.

---

[1]-علي القاسمي، المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق. ص. 75.

6 . شروط وصف المفاهيم:

ولكي يكون وصف المفاهيم دقيقا ومفيدا لا بدّ أن يحقق مجموعة من الشروط منها:

6 . 1 . أن يكون وصف المفهوم واضحا

لا تخرج التعريفات المصطلحية في أصلها عن نظام اللغة المتخصصة المبنية في هيكلها العام على نشاط تواصليٍّ بين الاختصاصين فيها في مجال ما، وهذا يستوجب ضرورة توضيح المفهوم المعرَّف للمتلقي له،ووفقا لمطلب «الوضوح: يجب أن يصاغ التعريف بلغة بسيطة واضحة ومباشرة»[1]. ويبدو أنّ المقصود باللغة الواضحة هو استعمال مصطلحات متداولة بين المختصين للتعبير عن المفاهيم.ففيزينا و(زملاؤه) . حسب ما نقل عنهم حميدي بن يوسف . يرون بأنّ«التعريف [المصطلحي]لا ينبغي أن يشتمل إلاّ على مصطلحات يُعتقد بأنّها معروفة من قِبل الجماعة المستهدفة أو على مصطلحات معرّفة في نفس المصنّف المصطلحي»[2]. وكما هو ظاهر من القول فإنّ المعرِّف المصطلحي يُراعي في صياغته للتعريف المتلقي الذي يوجّه إليه هذا التعريف، كما يستلزم على المعرِّف توظيف مصطلحات يرى أنّها معروفة عند الجمهور المستهدف.

ولذلك«تهدف خاصية الوضوح إلى تجنّب استعمال الكلمات [المصطلحات] الغامضة أي التي تحتمل أكثر من معنى أو الغريبة التي يندر استعمالها»[3].وإضافة إلى ما سبق «وتحقيقا لمطلب الوضوح ينبغي ألاّ تكون المصطلحات المستعملة [في التعريف] ملتبسة لكي يُتجنب الوقوع في التأويل أو الغموض. ويُقصد بالالتباس هنا أن يدل المصطلح المعرِّف على أكثر من مفهوم. وإذا كان السياق يحدد المفهوم المقصود من المصطلح الملتبس أحيانا، فإنّه في أحيان أخرى يظلّ رهين التأويلات»[4].

---

[1] - عبد النور جميعي، مكانة التعريف المصطلحي ضمن بنية النص القاموسي تعريف المشتركات اللفظية ذات المعاني الاصطلاحية، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر العددان(19،20)،2013م/2014م.ص.367.

[2]-بن يوسف حميدي، التعريف في المعاجم اللسانية الحديثة، ص.306.

[3]-أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية، علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية، ص.134.

[4]-بن يوسف حميدي، المرجع السابق، ص.307.

إنّ استعمال الألفاظ التعريفية الواضحة مطلب ضروري، يساعد على تمييز المفهوم عن بقية المفاهيم، وإجلاء التباسه معها، وتزداد الحاجة إلى مثل هذه الألفاظ لما يتعلق الأمر بتحقيق الغاية التعليمية من التعريف.

6 . 2 أن يكون وصف المفهوم اقتصاديا

يتحقق مبدأ الاقتصاد في«(...) خاصية البساطة (**La simplicité**)[التي تقضي]بتجنب استعمال الكلمات التي لا تضيف معلومة مفيدة في تمثل مفهوم حقيقة مفهوم ما، كما تقضي هذه الخاصية بتبليغ المضمون التعريفي بأقلّ ما يمكن من العبارات»[1]. فالتعريف المصطلحي مثلا بحسب سيلفيا بافال، وديان نولي(**Sylvia Paval et Diane Nolet**) ينبغي أن«يتألف (...) من جملة موجزة وواضحة واحدة»[2]، بحيث يشتمل على الخصائص المفهومية الأساسية فقط. ولكنّ ذلك لا ينبغي أن يكون على حساب وضوح المفهوم.

وعليه يمكن القول بأنّ المطلب التبليغي هو المتحكّم الرئيس في ضبط الحدود التي يصل إليها التعريف، فلو اقتضى الأمر أن يزاد في طول التعريف فينبغي على المعرِّف أن يضيف عبارات تعريفية أخرى لتبليغ مضمون المصطلح المعرَّف.

---

[1]-أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية، علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية، ص.134.

[2]Sylvia Paval et Diane Nolet, (2001), Précis de terminologie, Terminologie Et Normalisation, Bureau De La Traduction, Canada, p.24.

6 . 3 . تجنب ذكر المعلومات اللغوية في وصف المفهوم

يرتبط ذكر المعلومات اللغوية في وصف مفهوم ما «بالتعريف الصرفي . الدلالي (...) [وهو] كلّ تعريف يهدف إلى وصف المفهوم بواسطة بنية دلالية، إلاّ أنّ محتوى هذه البنية استنادا لراي دبوف،هو تفسير للفظ بالإحالة على أصوله الاشتقاقية. نحو تعريف كلمة (**Circulation**)(**ActionDe Circulation**). أمّا علة رفض هذا النوع من التعريف فتكمن في كونه يقدّم وصفا لكيفية بناء المصطلح وتوظيفه لا وصفا لمفهومه»[1].فهذا التعريف لا يقدّم وصفا للمفهوم بقدر ما يقدّم وصفا لكيفية بناء المصطلح وأصوله الاشتقاقية وتوظيفه. فمن خلال تعريف كلمة **Circulation**بـ **Action De Circulation** لا يتجلى معناها، بل يتم إظهار أصلها الاشتقاقي بالدرجة الأولى.

وعليه«فإذا عرّفنا مفهوما ما بأنّه اسم أو فعل نكون قد حددنا الطبيعة اللغوية الصرفية التي ينتمي إليها المصطلح المعبّر عنه وهذا يعني بأنّ التعريف لفظي غيرُ مصطلحي ومن قبيل ذلك نصف المصطلح بأنّه اسم مشتق أو معرب أو مبني أو ينطق صوتيا وفق هذه التهجئة أو تلك أو ما سوى ذلك من المعطيات اللغوية غير المقبولة في التعريف المصطلحي»[2].ويلاحظ من خلال ما ورد في هذا القول بأنّه من الضروري أن تُذكر المعلومات اللغوية في التعريف اللغوي بينما يجب تجنّبها في التعريف المصطلحي.

ونستخلص من خلال ما تقدّم أنّ ذكر المعلومات اللغوية الخاصة بطبيعة المصطلح المعرّف لا يؤدي إلى وصف المفهوم، وإنّما يعرّف الكلمة أو اللفظ، وهذا يعني بأنّ هذا التعريف لا يمكن اعتباره تعريفا مصطلحيا بل تعريفا لغويا.

---

[1]–أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية، علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية، ص.135.

[2]– بن يوسف حميدي، التعريف في المعاجم اللسانية الحديثة، ص.321.

6 . 4 . تجنب التعريف بالسلب

ويقضي هذا الشرط بأنْ«تعبّر الجملة عمّا هو المفهوم، لا عن ما ليس هو كذلك»[1]، فوصف مفهوم ما يقتضي أن يكون مثبَتا يعبّر عن المفهوم بدقة، أي ألا يكون تعريفا بالسلب. و«التعريف بالسلب وهو نوع من التعريف اللفظي المستقل بذاته، يتحقق إمّا باعتماد الأدوات اللغوية المعبّرة عن النفي مثل "ما"، "ليس"، "غير"، ..إلخ. أو الوحدات اللغوية السالبة " **Les privatifs**" مثل "غياب" أو "نقص" أو"عجز" ...إلخ»[2].إذن، فوصف مفهوم ما بواسطة اللغة يقتضي تجنب استعمال أدوات النفي لأنّها تركز أكثر على ما يتميّز عنه المفهوم وليس على المفهوم ذاته. بحيث إنّ ربط التعريف بالمصطلح المضاد له ينتج علاقة لغوية، ففي تعريف الخولي للقراءة الجهرية بأنّها " قراءة غير صامتة"[3]لا يتضح من قوله ما يشير إلى وصف مفهوم ذلك المصطلح بقدر ما يربطه بعلاقة لغوية بمصطلح القراءة الصامتة المختلفة عن الجهرية التي تركّز على رفع الصوت في حين يركّز القارئ في الأولى على كتمه وعدم النطق به.

6 . 5 . تجنب استعمال المصطلح المعرَّف في الوصف

يرى فيزينا"Robert Vézina "(وزملاؤه) بأنّ التعريف المصطلحي«يجب تجنب فيه ذكر المصطلح المعرَّف(أوأحد مرادفاته) أو مصطلح من نفس أسرته» [4]. لأنّ هذا الفعل لا يفيد في توضيح المفهوم للقارئ، فاللفظ المعرِّف هو الذي يحتاج إلى تعريف، ومن ثمّ فالوصف ينبغي أن يستعمل فيه ألفاظ أخرى غير التي تكون محلّ تعريف إلاّ إذا كان المطلب لغويا يتمثّل في تحديد الروابط الاشتقاقية بين المصطلح المعرَّف ومشتقاته.

---

(1)Sylvia Paval et Diane Nolet, Précis de terminologie, p.24.

(2)–بن يوسف حميدي،التعريف في المعاجم اللسانية العربية الحديثة، ص.317.

(3) – ينظر : محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي . إنكليزي . عربي . ص.86.

(4)– Robert Vézina, et (autres), (2009), La Rédaction de définition terminologique, Office québécois de la langue Française,p.24.

إنّ هذا الذي أشار إليه فيزينا (وزملاؤه)؛ أي تجنب استعمال المصطلح المعرَّف في الوصف لا يمكن تعميمه على كلّ المصطلحات؛ لأنّه توجد بعض الحالات الاستثنائية التي يرد فيها المصطلح المعرَّف في التعريف ونستشف ذلك من القول الآتي: «أمّا الحالات الأخرى التي يسمح فيها باستعمال المعرِّف نفسه، فهي التي تتعلق بالمصطلح المركّب من أكثر من لفظة، "أين تردَّد ببساطة نفس الكلمة، ويقع التوضيح على باقي المركّب: مثلا هيئة إخبارية(..) " الهيئة التي...."ففي هذا المثال تكررت لفظة هيئة، إحدى مكونات المصطلح في تعريف المصطلح المركّب هيئة إخبارية» [1].

إذن توجد بعض الحالات التي يسمح فيها بذكر المصطلح المعرَّف فتكرار كلمة هيئة في وصف مفهوم هذا المصطلح المركّب، «يُعدّ(...)إجراءً صحيحا على اعتبار أنّ الهيئة الإخبارية هي نوع من أنواع الهيئات، ومن ثمّ فإنّ مصطلح الهيئة بالرغم من أنّه مكرر إلاّ أنّه يمثّل المتضمّن [الجنس] الخاص بالمصطلح المركّب وفق علاقة احتواء» [2].

[1]- بن يوسف حميدي،التعريف في المعاجم اللسانية العربية الحديثة، ص.325.

[2]- المرجع نفسه، ص.326.

خاتمة الفصل

تناولنا في هذا الفصل التعريف بالتعليمية العامة واللغة في اللسانيات الحديثة كلّ على حدة ليتسنى للقارئ تصور المفهوم العام للمصطلح المركّب:"تعليمية اللغة"؛ حيث إنّنا تناولنا التعريف بالتعليمية العامة وبموضوعها، وأشرنا ضمن هذا المبحث إلى مفهوم التعليمية الخاصة باعتباره فرعا للتعليمية العامة وذلك من أجل تحديد موقع تعليمية اللغة ضمن أحد هذين الفرعين.

ثمّ تطرقنا بعدها إلى التعريف بمُصطلح "اللغة" في اللسانيات الحديثة وخاصة في التيارين البنوي والتوليدي التحويلي اللذين تجلى مفهوماهما للغة بصورة جيّدة في مجال تعليمية اللغة؛ حيث خلصنا إلى أنّ التعليميين استثمروا المفهوم البنوي والتوليدي للغة في تعليم اللغة للمتعلّمين مركّزين على المحتوى التعليمي تارة وعلى المتعلّم تارة، فتعليم اللغة وفق النظرية البنوية لا يتم بتعليم الوحدة اللغوية منعزلة، بل تُتعلّم بالنظر إلى علاقتها بالوحدات اللغوية الأخرى ضمن نظام لغويّ معيّن. أمّا فيما يتعلّق بتعليم اللغة وفق مفهوم النظرية التويليدية التحويلية فإنّ التعليميين رأوا أنّ تعليم اللغة يتجسّد باكتساب المتعلّم لملكة لغوية في لسان ما.

وضمن هذا المبحث تعرضنا إلى تأثير اللسانيات الاجتماعية وعلوم التربية في مجال تعليم اللغة أيضا؛ حيث حاولنا تبيين ما يمكن أن يستثمره التعليميون من نتائج أبحاث اللسانيين الاجتماعيين والتربويين على حدّ سواء، وبخاصة ما يتعلّق بتعليم اللغة مع مراعاة السياق الاجتماعي، والتفاعل الحاصل بين المتعلّم والمعلّم.

أما الجزء الثاني من الفصل فهو يتعلّق بالتعريف بالمصطلح العلمي وخصائصه، حيث تمّ التركيز على ما جاءت به أبحاث النظرية الكلاسيكية في علم المصطلح، وعلى الآليات التي لجأ إليها العلماء العرب في صياغة المصطلحات العلمية، كما تناولنا في هذا المبحث بعض الشروط التي أقرّتها المجامع اللغوية لاختيار ووضع المصطلحات العلمية. وآخر ما تعرضنا إليه في هذا الجزء هو كيفية تعريف المصطلحات ووصف مفاهيمها، إضافة إلى بعض الشروط الخاصة بصياغة التعريفات الواصفة لمفاهيم المصطلحات وخلصنا إلى النقاط الآتية:

1 . لا يتحدّد مفهوم المصطلح وفق النظرية الكلاسيكية لعلم المصطلح إلاّ في مجال معيّن، ويشترط في المصطلح الواحد ألاّ يعبّر إلاّ عن مفهوم واحد في مجال واحد.

2 . تصدى الدارسون العرب للتطور العلمي الحديث في شتى المجالات؛ إذ انجر عن ذلك التطور مصطلحات أجنبية مستحدثة جديرة بالبحث عن مقابلات عربية، و لا يتم ذلك إلاّ باللجوء إلى الآليات الموجودة في اللغة العربية من اشتقاق، ونحت، ومجاز، وأخرى خارجة عنها كالتعريب والاقتراض؛ بحيث إنّهم رتّبوها وفق أهميتها في اللغة العربية وجعلوا التعريب في المرتبة الأخيرة.

3 . أعطت الحاجة الملحة لترجمة العلوم إلى العربية مسوغا كافيا للّجوء إلى تعريب المصطلحات، ولكن شريطة استغلال كلّ الوسائل والآليات المتوفرة في اللغة العربية، أو في حالة ما إذا تعذّر إيجاد المقابل العربي وفق تلك الآليات ولا يتمّ توليده إلاّ بالتعريب.

4 . أصدر المشاركون في ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية واختيارها مجموعة من القرارات المتعلّقة باختيار المصطلحات العلمية لوضعها في متناول الدارسين العرب لترجمة المصطلحات العلمية، وأهمّ هاته القرارات نص القرار الذي طالب فيه المشاركون بضرورة الاعتماد على اللفظ المفرد؛ لأنّه يسمح بتوليد عدد معتبر من المصطلحات.

5 . تختلف التعريفات من حيث عدد الخصائص المفهومية والشيء المعرّف وتبعا لذلك تتنوع فنجد منها التعريف الذي يتعلّق باللفظ وهو التعريف اللفظي أو الاسمي، والتعريف المصطلحي الذي يتوخى تعريف المفهوم لا الشيء، والتعريف الموسوعي الذي يُعتمد في تعريف الأشياء والمفاهيم على حدّ سواء.

6 . يتقيّد وصف المفاهيم بواسطة التعريف المصطلحي بمجموعة من الشروط التي ينبغي على المصطلحي أن يكون على دراية بها، فمنها ما يجب توفيرها في النصوص التعريفية كأن يكون التعريف واضحا واقتصاديا ، ومشتملا على عدد من الخصائص المفهومية الضرورية فقط. وأخرى يجب تجنبها في التعريفات، كأن يُتجنب استعمال أدوات السلب في التعريف، واستعمال المصطلح

المعرّف، أو أن يتجنّب ذكر المعلومات اللغوية المتعلّقة باللفظ؛ لأنّها تتعلق بالتسمية لا المفهوم، وإن كان هذا الشرط منافيا لمبادئ التعريف المصطلحي، فإنّه يعتبر في نظرنا مطلبا ضروريا ومفيدا في المعاجم التعليمية الموسوعية الموجهة للمتعلّمين؛ لأنّ سرد المعلومات اللغوية المتعلّقة باللفظ تساعد المتعلّم على تصور المفهوم الأجنبي بدقة ووضوح لتعرّفه على الدلالة اللغوية للفظ.

إنّ ما تمت الإشارة إليه في هذا البحث هو بعض الشروط فقط ويمكن للقارئ العثور على أخرى لم نشر إليها ومنها تجنب ذكر مرادف المصطلح المعرَّف أو المضاد له في وصف مفهوم ما بواسطة اللغة، وهذا لا يصف المفهوم، بل يعرِّف المصطلح تعريفا لغويا من خلال ربط المصطلح المعرَّف باللفظ المرادف أو المضاد له بعلاقة لسانية تؤلّف معه نفس الحقل المفهومي، وغير ذلك.

وختاما، من المفيد التنبيه إلى أنّ هذه المباحث المدروسة في الفصل الأوّل تمّ انتقاؤها بصورة وظيفية، بحيث نحاول استثمار طرق صياغة المصطلحات وضوابط التعريف المصطلحي في الدراسة التطبيقية التي تسعى إلى دراسة مُصطلحات تعليمية اللغة من حيث بنيتها وتعريفها.

الفصل الثاني

المعاجم اللسانية والتعليمية العربية الحديثة

(قراءة وصفية)

1 – التعريف بمعجم "علم اللغة التطبيقي" لمحمد علي الخولي (1986م)

2– التعريف بمعجم" المصطلحات اللغوية" لرمزي منير بعلبكي (1990م)

3– التعريف بمعجم" المنهل التربوي" لعبد الكريم غريب (2006م)

4 . التعريف بمعجم "لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي "لجاك.سي ريتشاردز: تر: محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة (2008م)

5 . التعريف بمعجم" قاموس التربية الحديث" لبدر الدين بن تريدي (2010م)

تُعتبر المعاجم المتخصصة من بين أهمّ المصنفات التي تضمّ المصطلحات ومفاهيمها بصورة منظّمة، بحيث يتجلى فيها النظام المفهومي والمصطلحي للمجال المعرفي الذي أُلفت فيه. كما تعد الموطن الطبيعي لتحديد المفاهيم ووصفها، وضبط حركيتها وبيان علاقاتها بعضها ببعض. وهي بذلك تعتبر المرجع الذي يُحتكم إليه في تحديد الفوارق المفهومية بين المصطلحات. وهذه الاعتبارات وغيرها تؤهلها لأن تشكل مدوّنة مقبولة للاختبار. ووفقا لما سبق، فقد تشكّلت مدوّنة التطبيق في هذا العمل من عدد من المعاجم اللسانية والتعليمية العربية التي ألفت في العصر الحديث.

تمثّلت المدوّنة في خمسة معاجم عربية حديثة متخصصة ألفت في مجال اللسانيات والتعليمية وعلوم التربية. وهذه المعاجم وإن لم تنتم في مجموعها إلى مجال تعليمية اللغة فإنّها تحوي على مادة ثرية من مصطلحات هذا المجال؛ حيث سنقدم لمحة تعريفية لكلّ معجم من المعاجم المختارة،ساعين إلى معرفة حجم المادة المصطلحية الخاصة بمجال تعليمية اللغة في هذه المعاجم وتوزعها على فروع تعليمية اللغة ومباحثها.

وأول معجم متخصص نتناوله بالتعريف هو معجم"**علم اللغة التطبيقي**" للمؤلِّف محمد علي الخولي الذي نشره سنة 1986م، بعد صدور معجم "**علم اللغة النظري**"سنة 1982م. أمّا دافع اختيارناهذا لمعجم، فهو في حدود ما اطلعنا عليه من معاجم متخصصة، يعدّ أول معجممتخصص ظهر في الوطن العربي في مجال اللسانيات التطبيقية، بحيث ظهرت مادته المصطلحية في معجم مستقل ومنفصلة عن المادة التي تضمّنتها معاجم اللسانيات المؤلّفة سابقا[1].

وثاني المعجمات المختارة، هو "**معجم المصطلحات اللغوية**" لرمزي منير بعلبكي الذي صدر سنة 1990م، وهو معجم متخصص في اللسانيات، لكنّ المؤلِّف ضمّنه بحجم معتبر من المصطلحات

[1]مثل: معجم المصطلحات اللغوية الحديثة لمحمد رشاد الحمزاوي، ومعجم مصطلحات علم اللغة الحديث من وضع نخبة من اللغوين العرب من بينهم:(حسن باكلا ومحيي الدين خليل ريح، ....إلخ.).

التي تنتمي إلى مجال اللسانيات التطبيقية، بل إنه اشتمل على عددكبير من المصطلحات الخاصة بمجال تعليمية اللغة.

أمّا ثالث هذه المعاجم فهو معجم "**لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي**" الذي ألّفه لجاك .سي ريتشاردز وغيره، ونقله إلى العربية كلّ من محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة. وكما يظهر من عنوانه فهو معجم يمثّل النموذج الأحسن الذي يتوفر على المادة المفهومية المطلوبة في هذه الدراسة. وإضافة إلى ذلك فهو معجم يتميّز عن غيره بكونه مترجما إلى العربية؛ أي أنّه يعكس التصورات المفهومية لمصطلحات تعليمية اللغة وغيرها في الثقافة الأصلية.

ولقد وقع اختيارنا أيضا على معجم متخصص في علوم التربية، وهو"**معجم المنهل التربوي**" لعبد الكريم غريبارتأينا تناوله بالدراسة؛ لأنّه وإن لم يكن متخصصا في مجال تعليمية اللغة إلاّ أنّهتوفر على مادة مصطلحية معتبرة في هذا المجال، وهذا الأمر ليس غريبا على اعتبار أن مجال التربية تربطه علاقة وثيقة بمجال تعليمية اللغة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإنالطابع الموسوعي للمعجم جعله يقدم لنا بعض المعلومات الخاصة بالمفاهيم التعليمية الدقيقة التي لا تتوفر في غيره من المعاجم.

أمّا الحلقة الأخيرة من سلسلة المعاجم المختارة، فتمثلت في" **قاموس التربية الحديث**" لبدر الدين بن تريدي الذي أُختير على أساس أنّه يُعدّ أول معجم جزائري ألّف في مجال التربية الحديثة[1]، فارتأيناأن نتناوله بالتعريف ومقارنته بالمعجمات العربية السابقة له للتعرّف على مدى تمكّن هذا المؤلِّف من نقل المفاهيم التربوية إلىالقارئ.

وتجدر الإشارة إلى أنّه تمّ استبعاد بعض المعجمات التي تحوي جانبا من المادة المصطلحية الخاصة بتعليمية اللغة، ولكنّها لا تحقق عينة تمثيلية مناسبة بالنسبة لهذا البحث.ونذكر منها، قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح لعبد السلام المسدي، والمعجم الموحد لمصطلحات

[1] يُنظر بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي ـ إنكليزي ـ فرنسي ، المجلس الأعلى للغة العربية، دار راجعي للنشر والطباعة، الجزائر، 2010م.ص.09. مقدمة المعجم.

اللسانيات ط1الصادر عن مكتب تنسيق التعريب، ومعجم اللسانية لبسام بركة، ومعجم المصطلحات اللسانية لعبد القادر الفاسي الفهري، ومعجم مصطلحات علم اللغة الحديث من وضع نخبة من اللغويين العرب.ويرجع سبب استبعادنا لها لأنّها لا تذكر التعريف المصطلحي وتكتفي بذكر المصطلحات الأجنبية ومقابلاتها العربية. أمّا باقي المعاجمالمستبعدة من الدراسة،فبالرغم من مجيء معظم مداخلها المعجمية معرَّفة، غير أنّ متنها لم يتضمّن سوى قسط قليل منالمادة المصطلحية الخاصةبمجال تعليمية اللغةمثل: معجم علم اللغة النظري لمحمد علي الخولي، ومعجم المصطلحاتالألسنية لمبارك مبارك، ومعجم اللسانيات الحديثة لسامي عياد حنا (وآخرين) الذي سعى مؤلفوه إلى تزويده بذكر المعلومات الموسوعية لكلّ مدخل مصطلحي، إضافة إلى المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات في طبعته الثانية الذي ارتأى أعضاء مكتب تنسيق التعريب من خلال تأليفه توحيد المصطلحات اللسانية، فجلّ مفاهيم مصطلحات المعجم تنتمي إلى مجال اللسانيات وليس إلى مجال اللسانيات التطبيقية.

وإضافة إلى ما سبق فقد عدلنا عن اختيار معجم تربوي هو المعجم الموسوعي لعلوم التربية لأحمد أوزي لأنه لا يتضمن مصطلحات مفتاحية قاعديةلتعليمية اللغة كمصطلحي العلم وموضوعه، وبالرغم من ذكر المؤلّف للمعلومات الموسوعية للمصطلحات غير أنّه لا يورد معلومات كافية بإمكانها تمييز كثير من المصطلحات المفتاحية الملتبسة.

1- التعريف بمعجم "علم اللغة التطبيقي" لمحمد علي الخولي (1986م)

وفّر محمد علي الخولي للقارئ العربي الطالب والباحث والمترجم رصيدا مصطلحيا ضخما ومتنوعا، جمعه ووضعه في معجمين متخصصين مستقلين.وهما معجمان ثنائيا اللغة إنكليزي . عربي.ظهرأولهما: وهومعجم علم اللغة النظري سنة 1982م، ثمّ صدر الثاني بعد ذلك وفي فترة قصيرة: وهو معجم علم اللغة التطبيقي سنة 1986م الذي ظهر بحجم متوسط يبلغ عدد صفحاته حوالي مائتي(200) صفحة.

لقد ساهم الخولي بإصداره لهذين المعجمين في إثراء المكتبة العربية وتزويدها بمادة مصطلحية لسانية ولسانية تطبيقية تساعد الطالب على التعرف على مفاهيم هذين المجالين، وتذلّل للمترجم معوقات نقل المصطلح من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف.

1. 1 . مقدمة المعجم

صرّح الخولي في مقدمة "**معجم علم اللغة التطبيقي**" بالدافع الذي دفعه إلى وضع هذاالمعجم فقال بهذا الخصوص:«بعد أن انتهيت من وضع "**معجم علم اللغة النظري**" رأيت أن من الواجب استكمال الفرع الآخر من علم اللغة، ألا وهو علم اللغة التطبيقي»[1].ويظهر من خلال هذا السياق أنّ الخوليقد فصل في تصوره بين مفاهيم مصطلحات اللسانيات النظرية والتطبيقية، فوضعها في مؤلفين مستقلين عن بعضهما ومتمايزين، ولكنّه رغم ذلك يقرّ بالعلاقة التكاملية بين مجالي اللسانيات النظرية والتطبيقية؛لأنّ الكثير من المفاهيم المنتميةلمجال اللسانيات التطبيقية، يصعب فهمها ما لم يتم الانطلاق فيها من المفاهيم اللسانية النظرية.

ولقد«تناول[في] هذا المعجم فروع علم اللغة التطبيقي المختلفة وهي: التقابل اللغوي، وتحليل الأخطاء، وتعليم اللغات، والمختبرات اللغوية، والاختبارات اللغوية، وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة الآلي، وصناعة المعاجم»[2].ويلاحظ على هذه الفروع أنّ أغلبها يمثّل صلب تعليمية اللغة (التحليل التقابلي، تحليل الأخطاء، تعليم اللغات، المختبرات اللغوية،

---

[1] –محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي. ص.vii.

[2] – نفسه، ص.vii.

الاختبارات اللغوية)، بينما تمثّل الفروع الأخرى مجالات تتقاطع مع هذا الفرع باعتبارها مجالات للسانيات التطبيقية. وهذا يعني أنّ المعجم يعرض مفاهيم قاعدية في مجال تعليمية اللغة.

وورد في مقدمة المعجم الغرض الذي قصده الخولي من وراء وضع هذا المعجم، فهو«[يأمل]في أن يكون هذا المعجم ذا نفع لدارسي اللغة الإنكليزية وطلاب العلوم اللغوية والباحثين فيها، والمتخصصين في علم اللغة التطبيقي والمترجمين من اللغة الإنكليزية إلى العربية أو من العربية إلى الإنكليزية»[1].وكما هو واضحفالخولييستهدففي هذا المعجم غايتين، غاية تعليمية تفيد طلاب اللغة الإنكليزية وطلاب العلوم اللغوية وتعمل على ترسيخ المفاهيم اللسانية التطبيقية لديهموتساهم في إثراء رصيدهم المعرفي.وأخرى علمية يستفيد منها الباحثون في اللغة الإنكليزية،والمتخصصون في مجال اللسانيات التطبيقية، والمترجمون من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية أو العكس؛ بحيث تتيح لهم النقل الدقيق لهذه المفاهيم المتخصصة.

وعلى العموم فإنّ مقدمة هذا المعجم اشتملت على أهمّ العناصر التي ينبغي أن تتوفر عليها مقدمات المعجم المختص؛ بحيث إنّ المؤلِّفتناول الهدف الذي يصبو إلى تحقيقه من خلال هذا المؤلَّف والجمهور الذي يستهدفه، وجلّ الرموز التي تيسِّرللقارئ الوصول إلى المداخل المبحوث عنها في المعجم.

[1]–محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، ص.vii.

1 . 2 . متن المعجم

سُبق متن المعجم بحوالي صفحة ونصف تلخصإرشادات المعجم، شارحةلرموزه، وطريقة وضع مداخله المعجمية، بحيث إنّها تسمح للقارئاستعمال المعجم بسهولة تامة، وبأقلّ جهد ممكن.

تضمّن المتن عددا معتبرا من المداخل المصطلحية، مرتبة ترتيبا ألفبائيا، حيث وضع الخولي المصطلح الأجنبي الإنكليزي،و قابله بمكافئه في اللغة العربية، وإذا كان للمكافئ العربي مرادفات أخرى، عمد الخولي إلى وضع المقابل العربي الذي يفضّلهأولا، ثمّ وضع إلى جانبه المرادفات الأخرى،وفصل بينها بفاصلة منقوطة[1].ولعلّ أهمّ ما تميّز به هذا المعجم، هو تعريف أغلبتلك المداخل المصطلحيةتعريفامقتضبا،استهدف الخولي من خلالهتبيان مفهوم المصطلح اللساني التطبيقي.

وربط الخولي بين المداخل المصطلحية بعنصر الإحالة التي عبّر عنها بلفظ(راجع)،لنقل القارئ إلى مرادف المصطلح المعرَّف، أومضاده ، أو مكمّله، وذلك من أجلتقديم مفاهيم مصطلحات اللسانيات التطبيقية وفروعها في شكل نظام مفهوميّ منسجم.

ويظهر من خلال المداخل المصطلحية للمعجم أنّ الخولي قد وظّفتقنية رقّم من خلالهاالمصطلح الإنكليزي الذييشير إلى أكثر من مفهومفي مجالات مختلفةللتمييز بين مفاهيمه، فالمفهوم الأول للمصطلح منحه رقم 1 وقابله بمقابل عربي يختلف عن المفهوم الثاني الذي رقمهبرقم 2 ..إلخ، فالمصطلح الإنكليزي **Native Language** مثلا قابله بمقابلين عربيين مختلفين هما: "اللغة القومية" و"اللغة الأم"؛ بحيثإنّ المقابل العربي الأول يشير إلى مفهوم يختلف عن المقابل العربي الثاني، ورُقّم المفهومان برقمين مختلفين إظهارا لتمايزهما.ورغم أهمية هاته التقنية في المعجم إلاّ أنّ متتبع مداخل المعجم لا يعثر على عدد كبير من المصطلحات التي لها أكثر من مفهوم.

كما استعمل الخولينفس التقنيةفيحالة ما إذا كان للمدخل الإنكليزي مقابل عربي واحد في اللغة العربيةيومئ إلى أكثر من مفهوم،فاستبدلالأرقام التي اعتمدها في اللغة الإنكليزية بالحروف في

---

[1]–ينظر: محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، ص.ص.xi. xii.

اللغة العربية.ولعلّ استعمال الخولي لهذه التقنية ينبئ عن مدى وعيهبمختلف المفاهيم التي يعبّر عنها المصطلح الواحد، وأهميتها في دفع اللبس الذي يمكن أن ينشأ عن هذا الاشتراك الحاصل في المصطلح الإنكليزي.

وعليه يتبيّن لنا من خلال ما سبقأنّ الخولي يمتلك خبرة في مجال صناعة المعاجم ساعدتهعلى تصنيف المداخل المعجمية ومكّنته من حسن إيصالها بسهولة تامة للقارئ عموما والقارئ العربي خصوصا.

ولقد احتوى متن المعجمعلى مادة مصطلحية ضخمة ومتنوعة تشمل فروع اللسانيات التطبيقية المختلفة،فقد أتاح لنا استقراء المادة المصطلحية استخلاصا مفادهأنّ حوالي نصف المادة المصطلحية من حجم المادة الكلية للمعجم ينتمي لمجال تعليمية اللغة، تمّ توزيعها على مجموعة من العائلات المصطلحية الآتي ذكرها: عائلة مصطلحيةتتعلق بالعلم وموضوعه، وعائلة بالملكاتوالمهارات اللغوية، وعائلة تتعلق بالتمارين اللغوية، وثالثةتتصل بالأخطاء اللغوية،وأخرى بالاختبارات اللغويةوبالمخابر اللغوية، وغير ذلك.

ويظهر للمطّلع على معجم "**علم اللغة التطبيقي**"وجود اختلاف كبير في توزيع المداخل المصطلحية للفروع العلمية التي احتواها المعجم، فحجم المادة المصطلحية لمجال تعليمية اللغة يقارب نصف حجم المادة الكلية للمعجم مثلما أشرنا إليه سابقا،حيث يتضح من خلال العائلات المصطلحية المختلفة التي احتواها المعجم، أنّها تأخذ حجما مصطلحيا كبيرا جدا بالقياس إلى حجم مصطلحات الفروع الأخرى التي تضمنها المعجم كعلاج أمراض الكلام، وصناعة المعاجم، اللسانيات الاجتماعية وغيرها من الفروع الأخرى،فعائلة المهارات اللغوية مثلا . تشتمل على مصطلح القراءة والكتابة والتحدّث والاستماع، وعلى باقي المصطلحات التي تربطها صلة مفهومية وثيقة، كمصطلح فهم المسموع والمكتوب وغيرها من المصطلحات الأخرى. هذا فيما يتعلّق هذه العائلة، وهي عائلة واحدة فقط، أمّا فيما يتصل بباقي العائلات المصطلحية، فإنّها تختلف من حيث عدد المصطلحات التي تتكون منها.

واللافت للانتباه هوأنّ الخولي وإن لم يذكرفي معجمه المجالات الفرعية التي يشتمل عليها المجال الكلي (اللسانيات التطبيقية) فإنه ضمّن بعض التعريفات إشارات إلى هذه المجالات، مثل تعريفهلمصطلح علم اللهجات بأنّه "علم يبحث في أنواع اللهجات ضمن لغة ما والسّمات المميّزة لكلّ لهجة، ويقع هذا العلم ضمن **علم اللغة الاجتماعي**"[1].

ولقدأدرج الخولي بعض المداخل المصطلحية التي ليست من صميممجال المعجم [اللسانيات التطبيقية]ونذكر منها على سبيل المثال:مصطلح علم اللغة التركيبي الذي يندرج ضمن مصطلحات النظرية اللسانيةالبنوية، وهو ما يعني أنّ وضعه في هذا المجال لا يفيد القارئ كثيرا، لأنّ مفهوم هذا المصطلح يصبّ في مجال اللسانيات النظرية، ووضعه في معجم علم اللغة النظري أفيد للقارئ من وضعه في معجم علم اللغة التطبيقي.

والملاحظ أيضا هو أنّه لم يدرج مصطلح "علم اللغة التعليمي" في معجم "**علم اللغة التطبيقي**"، بل أدرجه في متن معجم "**علم اللغة النظري**" إلى جانب المصطلحات التي لا تربطه[مصطلح علم اللغة التعليمي] علاقة مفهومية قوية بالمداخل المصطلحيةلهذا المعجم.

ويستخلص مما سبق أنّ الخولي ضمّن معجم علم اللغة التطبيقي قدرا كبيرا من المادة المصطلحيةالخاصة بتعليمية اللغة يفوق عدد مصطلحات المجالات الفرعية الأخرى للسانيات التطبيقية، وقد يكون ذلك بسبب كونمجال تعليمية اللغة هو المجال المحوري من مجالات اللسانيات التطبيقية الذي تظهر فيه سمة التطبيق للنظريات اللسانية أحسن من بقية المجالات الفرعية الأخرى للسانيات التطبيقية، كعلم المصطلح، و علم أمراض الكلام، و...إلخ[2].

---

[1]–محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، ص.31.

[2]-سنأتي إلى ذكر تفاصيل مختلف الفروع العلمية للسانيات التطبيقية في الفصل التطبيقي اللاحق.

1. 3. مراجع معجم علم اللغة التطبيقي ومصادره

ألحق الخولي متن المعجم بمجموعة ثرية من المصادر الأجنبية المتخصصة في مجال اللسانيات التطبيقية وغيرها من الفروع العلمية التي تندرج تحتها، فسعة اطلاع المؤلِّف وتمكنه من اللغات الأجنبية جعله من أوائل المؤسسينلبناء لبنة المفاهيم الرئيسية في هذا المجال، خاصة إذا علمنا أنّ الفترة التي صدر فيها المعجم كانت الأعمال المعجمية العربية المتخصصة في اللسانيات قليلة وأغلبها عبارة عن مسارد للمصطلحات خالية من التعريفات.

1. 4 .ملاحق المعجم

ختم محمد علي الخولي معجم علم اللغة التطبيقي بمجموعة من الملاحق مرتبة ترتيبا ألفبائيا أورد في الملحق (أ) الرموز المستخدمة في المعجم، وفي الملحق (ب) بعض المختصرات الشائعة في علم اللغة التطبيقي، أما الملحق (ج) فهو عبارة عن مسرد عربي-إنكليزي يسهل للقارئ استعمال المعجم إن شاء البحث عن مصطلحات في المعجم باللغة العربية.

ويتضح مما سبق أنّ الخولي قد قام بمجهودات كبيرة تجلت في جمع المادة المصطلحية من المصادر والمراجع المتخصصة ووضعها في معجمين مستقلين عن بعضهما لتعريف القارئ العربي بمفاهيم اللسانيات النظرية والتطبيقية على حد سواء.

2- التعريف بمعجم" المصطلحات اللغوية" لرمزي منير بعلبكي(1990م)

تعزّزتالمكتبة العربيةبمعجم لساني ثريّ ثنائي اللغة (إنكليزي- عربي)، إنّه"**معجم المصطلحات اللغوية**"لرمزي منير بعلبكي الذي صدر في طبعته الأولى سنة 1990م، ويضم مصطلحات اللسانيات وجلّ فروعها العلمية المختلفة.

يقع المعجم في حوالي ثمانمائة 800صفحة، خصصت لمقدمةومتن ومسارد. ولقدجاءت مقدّمةالمعجم في عشرين صفحة وضّح فيها المؤلِّفالإرشادات التي تسهل للقارئ استعمال المعجم. واستحوذ متن المعجم على أكثر من خمسمائة صفحة للتعريف بالمداخل المصطلحية اللسانية. وخصصت باقي صفحات المؤلَّف للمسارد، ولفهرس المصادر والمراجع.

2 . 1 . مقدمة المعجم

استهلّ البعلبكي معجمه هذا بمقدّمة بيّن فيها طريقته في اختيار مصطلحاته ووضعها،فهو يدعو من خلالهاإلى«(...) التمييز بين المصطلحات تمييزا حاسما فلا يكون للمصطلح الأجنبي إلاّ مقابل عربيّ واحد، ولا يكون المصطلح العربي مقابلا لأكثر من مصطلح أجنبي إلاّ في حالة الترادف.»[1]فهويعتبر التمييز مطلبا ضروريّا لحلّ معضلة الفوضى المصطلحية التي يشهدها المصطلح اللساني في الوطن العربي.

وأكّد البعلبكي حرصهعلى«التوازي بين المصطلحات العربية المتقابلة،فـ[وضع]«**سجع الصوامت**»**Consonance** بإزاء«**سجع الصوائت**»**assonance**«[2]لأنّهما يشكّلان ثنائية بلاغية أو أسلوبية متميّزة. وهذا التوازي يكونمن أجل تحقيق نظام مفهوميّ متكامل ومتماسك داخل المعجم.

ولقد بيّنالبعلبكي سبب استعمالهلمقابل عربي واحد في بعض المداخل المصطلحية لترجمة مصطلحين أجنبيين،«فمصطلح«التداخل» مثلا يقابل **interference**و**overlapping**لكنّ هذين

---

(1) –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، ص.08.

(2) –نفسه، ص.10.

من فرعين مختلفين، فالأول من علم اللغة التطبيقي، والثاني من علم الأصوات»[1].ويتّضح بأنّ إقرار البعلبكي بجواز استعمال مقابل عربيّ واحد لمصطلحين أجنبيين مشروط بانتماء كلّ واحد منهما إلى مجال مختلف.

ونخلص من خلال ما تقدّم إلى أنّ البعلبكي بنى معجمه وفق منهجية متفرّدةلم يسبقه إليها مؤلفو المعاجم اللسانية العربيةالتي ظهرت قبله؛ بحيث إنّه أظهر تميّزامنهجيافي وضع المداخل المعجمية والربط بينها للكشف عن النظام المفهومي الذي بُني عليه المعجم.

2 . 2 . متن المعجم

احتوى متن المعجم كمّاً هائلا من المداخل المصطلحية؛ حيث عمد البعلبكي إلى وضع المصطلح الأجنبي الإنكليزي، مرتبا ترتيبا ألفبائيا،وأرفقهبرمز يشير إلى المجال الخاص بالفرع اللساني الذي ينتمي إليه، ثمّقابلهبالمقابل العربي الذي ارتضاه. وزيادة على ذلك وضع أسفل المقابل العربي عددا من المرادفات العربية المتداولة بين اللسانين العرب في مؤلّفاتهم ومعاجمهم اللسانية، ليختار القارئ منها ما يشاء.ولعلّ أهمّ عنصر تميّز به هذا المعجم هو عنصر التعريف، حيث جاءت أغلب المداخل المصطلحية معرّفة تعريفا موجزا غير مخلّ بمفهوم المصطلح المعرّف.

وربط البعلبكي بين المداخل المصطلحية بعنصر الإحالة التي عبّر عنها بلفظ، قارن، أو مرادف، أو راجع، لنقل القارئ إلى مداخل مصطلحية مرادفة للمصطلح المعرَّف، أو مضادة له، أو غير ذلك من العلاقات المفهومية التي تربط بين المصطلحات كعلاقة الجزء بالكل أو الفرع بالأصل وغير ذلك. وهذا ما يتيحللقارئ الرجوع إليها لأنّه يمكن أن تفيده في استيعاب المفهوم المعرّف.

وفضلا عن ذلك ميّز البعلبكي بين مفاهيم المداخل المصطلحية المشتركة التي تدلّ على أكثر من مفهوم في مجالات علمية مختلفة؛ حيث إنّه قام بترقيم مفاهيم المصطلح الواحد في المدخل الخاص به بأرقام مختلفة إظهارا لتمايزها، فمنح رقم1 للمفهوم الأول، ورقم 2 للمفهوم الثاني، وهكذا ...

---

[1] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، ص.10.

غير أنّ الملاحظ على المداخل المصطلحية الإنكليزية المرقّمة التي يدلّ ترقيمها على مفاهيم تنتمي إلى مجالات علمية مختلفة،هو أنّ البعلبكي يدرج مصطلحا مرقما برقمين مختلفين في المجال العلمي الواحد،كما فعل في المدخل الخاص بمصطلح **Acquisition**الذي رقّمه بثلاثة أرقام مختلفة؛ حيث إنّ الرقم1 للمفهوم الأول في مجال السيكولوجيا(.**sych**)**Acquisition**[1]يختلف عن المفهوم الثاني والثالث للمصطلح(.**app**)**Acquisition**[2]، (.**app**)**Acquisition**[3] في مجال اللسانيات التطبيقية. وهذا يعني أنّ المصطلح الواحد قد يحدّد بمفهومين مختلفين في مجال واحد، وبالنظر إلى مفهوم كلّ مصطلح يتّضح أنّ المفهوم الثاني يتعلّق بتعلّم اللغة الأجنبية، بينما المفهوم الثالث فيتعلّق بـ " (..) العملية التلقائية وغير الواعيةفي تعلّم اللّغة الأجنبية"[(1)].وهذان المفهومان يصنّفان في نفس المجال المعرفي مما يعني أن المصطلح الواحد قد يعبّر عن أكثر من مفهوم حتى ضمن إطار المجال الفرعي الواحد وهذا خلافا للتوجه الكلاسيكي لعلم المصطلح الذي يؤكّد على أحادية واقتصار تسمية واحدة على مفهوم واحد.

لقد وزع البعلبكي هذا الكمّ الهائل من المادة المصطلحية على متن المعجم توزيعا مختلفا بحسبالفروع العلمية المختلفة التي تضمنها المعجم؛حيث يظهرللمطلععلى المعجم وجود مادة مصطلحية معتبرةعرضها البعلبكي في ستة عشر مسردا في نهاية المعجم.ولقد خُص مجال اللسانيات التطبيقية بمسرد لعرضالمادة المصطلحية المتعلّقة به. وعلى اعتبار أنّ مجال اللسانيات التطبيقية يضمّ مجالات علمية كثيرة ذات صلة باللغة، فإنّه عرض في ذلك المسرد جزءا منها فقط؛ حيث إنّه ضمّن مجال اللسانيات التطبيقية بمصطلحات تتعلّق بصناعة المعجم" وعلم اللغة التقابلي (اللسانيات التقابلية) وغير ذلك، وفي المقابل فإنّه خصّ بعض المجالات الفرعية التي تنتمي إلى اللسانيات التطبيقية مثل: اللسانيات العيادية، والأسلوبية بمسارد مستقلة. وإضافة إلى ذلك فقد بدا لنا أنّ بعض المصطلحات التي تنتمي إلى المجالات التطبيقية كالمصطلحية(أي علم المصطلح) أدرجها ضمن باب المصطلحات العامة، مثل: المصطلح، المصطلحاتية.

(1) – ينظر: رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، ص.18.

ولقد اشتمل المسرد الخاص بمجال اللسانيات التطبيقية علىمادة مصطلحية خاصة بتعليمية اللغة تفوق المادة المصطلحية المتعلّقة بالمجالات العلمية الأخرى. وهذا شيء طبيعي على اعتبار أنّ مجال تعليمية اللغة هو المجال المركزي الذي تظهر فيه سمة استثمار النظرية اللسانية لحلّ مشكلات تتعلق باللغة وتعليمها.

وبالاطلاع على هذا الكمّ المصطلحي تبيّن أنّ المعجم يشمل أهمّ المصطلحات التي تخصّ العلم وموضوعه، وأخرى تتعلقبالمهارات اللغوية، وبالتمارين اللغوية، وبالأخطاء اللغوية، وبالاختبارات والمختبرات اللغوية، وغير ذلك، وهو ما يعني أنّ هذا المعجم يضمّ أغلب وأهمّ المصطلحات المفتاحية في مجال تعليمية اللغة.

لقد أدرج البعلبكي مصطلحات المهارات اللغوية والتي تتكون من القراءة وأنواعها المختلفة (القراءة الصامتة، الجهرية، التقويمية، الاستدلالية..إلخ)، والاستماع، والكتابة في متن المعجم؛ بحيث إنّه وضع مصطلح القراءة وأتبعه برمز هو(**comm**)ويقصد به الإشارة إلى الاستعمال العام، وهذا ما يلاحظ على باقي كلّ مصطلحات هاته العائلة فقد وضع المصطلح القراءة الصامتة وأتبعه بنفس الرمز (**comm**) الذي يقصد به أنّه يصنّف ضمن باب استعمال المصطلحات العامة. ويبدو أنّ هذه المصطلحات تنتمي إلى مجال تعليمية اللغة ولكنّه أدرجها ضمن باب المصطلحات العامة.

وعلى العموم يتبيّن من خلال ما سبق أنّ المعجم يشتمل على مادة مصطلحيةمعتبرة في مجال تعليميةاللغة.وعليه فالمعجم ثريّ بالمادة الاصطلاحية اللسانية، وهذا ما تثبته المادة المصطلحية الهائلة الناتجة عن استقراءٍ واسع للمصطلحات اللسانية أكّدته كثرة المراجع وتنوّعها في ميدان اللسانيات وكلّ ما كان له صلة به.

3.2. مسارد المعجم

أتبع البعلبكي متن المعجم بستّة عشر مسردًا،خصص منها أربعة عشر مسردا للمصطلحات اللسانية وفروعها المختلفة، مثل: مسرد علم اللغة العام، وعلم الدلالة، وعلم الأصوات، وعلم النحو، وعلم السيما، وهي مسارد مرتبة ترتيبا ألفبائيا يسهل على القارئ العثور على المصطلح الذي يبحث عنه في أي مجال من المجالات المحددة.

2 . 4 . مراجع المعجم

ختم البعلبكي معجمه بقائمة ثرية ومتنوعة من المصادر والمراجع التي استقى منها مادته المصطلحيةلوضع معجم المصطلحات اللغوية، ولقد انعكس تنوع تلك القائمة على إثراء متن المعجم بمفاهيم لسانية وغير لسانية تخص فروعا علمية متعددة.

ختاما، تبيّن من خلال التعريف بهذا المعجم تفرّدهبخصائص مميّزة في التأليف المعجمي، أظهرت قدرة البعلبكي في الجمعوالتصنيف. كما تميّز أيضا بحداثة المفاهيم التي تعرض إليها وهذا بالنظر إلى تاريخ تأليفه.

3- التعريف بمعجم" المنهل التربوي" لعبد الكريم غريب (2006م)

فيسنة 2006م،أصدر عبد الكريم غريبمعجما موسوعيايضمّ المصطلحات التربوية والتعليمية والنفسية. وهو معجمثنائي اللغة (فرنسي/ عربي) متكوّن من جزأين؛ حيث استهلّ المعجم بتقديم وجيز أتبعهبشرح موجز لكيفية "استعمال المنهل"، وبمتنيضمّ المصطلحات التربوية بالفرنسية ومقابلاتها العربية، وختمه بفهرس المصادر والمراجع التي استمدّ منها مادته المعرفية، وبمسرد يضمّ المصطلحات باللغة العربية.

3 . 1 .مقدمة المعجم

استهلّ عبد الكريم غريب معجم "**المنهل التربوي**"بتقديم عام أظهر فيه الغرض الذي يقصده من وراء هذا العمل، فقد رأى بأنّه ينبغي«تسليح المهتمين والمختصين والباحثين في الشأن التربوي والبيداغوجي بأدوات معرفية، تيسر لهم فهم واستيعاب تلك المستجدات من المصطلحات والمفاهيم (...) ليتسم منتوجهم بالجودة المرجوة»[1]. والملاحظ أنّ هذا الهدف يطال ملكتي الفهم والإنتاج معا، بحيث يمكن لهذا المعجم أن ييسر للمستخدم إنجاز لغة متخصصة في المجال التربوي.

ولقد ربط المؤلف ضخامة العمل بـ«ما أضحت تتفرد به العلوم التربوية من تشعب ودقة في المصطلحات والمفاهيم والمقاربات التربوية والسيكولوجية...للممارسات البيداغوجية والديداكتيكية»[2]. فمعجم "**المنهل التربوي**" يضمّ مجالات معرفية متشعبة عن مجال التربية. و هذا التشعب المفهومي أدى إلى إدراج أكثر من تعريف للمصطلح التربوي الواحد، كما استدعى التوسع في التحديد،وهذا ما تجلى في المعجم؛ بحيث يمكن للباحث عن المصطلحات التربوية التي تعبر عن أكثر من مفهوم أن يحقق غايته المعرفية.

وإذا كان المؤلِّف قد حدّد الغرض الذي يصبو إليه من خلال هذا المؤلَّف فإنّه قد عيّن كذلك الجمهور الذي يُوجّه إليه هذا العمل، حيث يقول في هذا الصدد: «ضمن هذا الإطار

---

(1) –عبد الكريم غريب، المنهل التربوي (معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكيةوالسيكولوجية)،ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006م،ج1.ص.03.

(2) –نفسه.ص.03.

حاولنا بلورة هذا المنتوج، الذي اصطلحنا على تسميته بالمنهل التربوي؛ آملين من خلاله تقديم خدمة وعون لكلّ المهتمين والممارسين داخل الحقل التربوي التكويني وللباحثين والمختصين في هذا المجال (...)»[1].ويتضّح من خلال هذا السياق تنوّع الجمهور الذي يوجّه إليه هذا العمل، حيث يستفيد منه كلّ من المربّي والمكوّن، والباحث، والمتخصص في التربية، ولعلّ طبيعة التعريفات الموسوعية البارزة في المعجم تفيد في استيعاب هذا التنوّع الخاص بالمتلقين.

3 . 2 . متن المعجم

احتوى "المنهل التربوي" على عدد ضخم من المداخل المصطلحية؛حيث رتّب المداخل المصطلحيةترتيبا ألفبائيا بحسب الأبجدية الفرنسية، وقابلها بمكافئات باللغة العربية. ولعل أهم عنصر تميّز به هذا المتن المصطلحي هو التعريف، فلقد عرّف المعجمي جلّ المصطلحات الواردة تعريفا موسوعيا تعمّق من خلاله في شرح المصطلح أو المفهوم على المستويين النظري والتعليمي، وختم أكثر النصوص التعريفية بعناوين المراجع التي استمد منها هذه المادة التعريفية.وممّا يلفت النظر هو أنّ منهجية عبد الكريم غريب تقوم على جمع التعريفات من مصادر مختلفة وإدراج أهمّها ضمن مدخل معيّن. كما يقوم بصياغة تعريفات خاصة به، ولعلّ الإجراء الأول يضمن بنسبة كبيرة أصالة المفهوم بخاصة لما تكون التعريفات منقولة من عند المنظِّرين في هذا المجال.

كما تجسّدت العلاقة بين المفاهيم التربوية في هذا العمل المعجمي من خلال توظيفه عنصر الإحالة التي عبّر عنها بلفظ (أُنظر:) لنقل القارئ من مدخل إلى آخر، وهذا ما يضمن تقديم المجال التربوي في شكل نظام مفهومي منسجم.

وزّع "عبد الكريم غريب"المادة المصطلحية على عدد من الفروع العلمية المختلفة، ولكن رغم ذلك الاختلاف إلاّ أنّ ما يهمنا هو معرفة حجم المادة المصطلحية لمجال تعليمية اللغة التي يشتمل عليها المعجم، فلقد تبيّن لنا أنّ المعجم يحتوي على مادة مصطلحية معتبرة تتوزع على مجموعة من العائلات المصطلحيةمثل: المهارات اللغوية، والتمارين اللغوية،وعائلة مصطلحات العلم وموضوعه؛

[1] –عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1.ص.03.

غير أنّ الملاحظ في هذه العائلة هو أنّ عبد الكريم غريب لم يورد بعض المصطلحات الأساسية في تعليمية اللغة مثل: تعليم اللغة، واكتساب اللغة، ولكن مثل هذه المصطلحات يمكن أن تتضح مفاهيمها، من خلال مصطلحات أعم كـ"التعليم" و"التعلّم" والاكتساب. ويمكن أن يبرّر هذا الغياب بكون المعجم متخصصا في المصطلحات التربوية بشكل عام.

ولكن بالرغم من ذلك فإنّ المعجم اشتمل على قدر معتبر من مصطلحات تعليمية اللغة، وهو ما جعلنا نختاره مدونةً للعمل، وفضلا عن ذلك فإنّ كثيرا من المصطلحات التربوية تصلح للتعبير على المفاهيم الخاصة بتعليمية اللغة، فمصطلح الاكتساب الذي يعتبر مفهوما تربويا عاما ينطبق مفهومه، بصورة كبيرة، على اكتساب اللغة.

3 . 4. مسارد المعجم

دعم عبد الكريم غريب متن المنهل التربوييمسرد للمصطلحات العربية التي أرفق كل مصطلح منهابرقم الصفحة التي أدرج فيها في متن المعجم، وهذا لتمكين القارئ من الوصول بيسر إلى المصطلحات العربية الموجودة في المتن.

3 .5. مصادر المعجم ومراجعه

ختم المعجمي عمله بقائمة ثرية من المصادر والمراجع باللغتين العربية والفرنسية،من ضمنها ما أصدره المؤلِّف في مؤلفات فردية،أو جماعية، أو مقالات في التخصص، أو حوارات أجراها مع عدد من الشخصيات البارزة في هذا المجال بالمغرب. وثراء المصادر والمراجع وتنوعها أمر يتطلبه حجم المادة المصطلحية الكبير من جهة، كما يعكس من جهة أخرى سعة اطّلاع المؤلف في هذا المجال التربوي المتشعب.

إجمالا، يتبيّن أن المواصفات المعجمية السابقة تكشف عن مجهود كبير قام به المؤلّف، سواء تعلّق الأمر بالجمع أو الوضع.

4- التعريف بمعجم "لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي"لجاك.سيريتشاردز:تر: محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة(2008م)

يعتبر معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي معجما تعليميا. ألفه: الباحث:**جاك.سي ريتشاردز**، وترجمه إلى اللغة العربية الباحثان:**محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة**، فظهر في الساحة العلمية العربية مترجَماً عن اللغة الإنكليزية في طبعته الأولى سنة 2008م، وهو معجمثنائي اللغة إنكليزي –إنكليزي ـ عربي.

بلغ عدد صفحات المعجم أكثر من(**700**) صفحة من الحجم المتوسط.واشتمل المعجمفي صفحته الأولى على مقدِّمة توضّح المنهجية المتَّبعة في التأليف، و الجمهور الموجَّه إليه هذا المعجم.وتوزع متنهعلى باقي الصفحات، وخصصت أواخر الصفحات لفهرسي المصادر والمراجع.

4 . 1 . مقدمةالمعجم

وردفي مقدمة المعجم الهدف الذي سعى إلى تحقيقه المترجمان من ترجمتهماللمعجم، فلقد ابتغيا أن يقربا للقارئ العربي المصطلحات الإنكليزية في مجالي اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات «(..)وذلك بتقديم النص الأصلي للمعجم كاملا مع إضافة المصطلحات وشرحها بالعربية»[1]. ويتبين من خلال هذا المقتطف أنّ المترجمَينقد حافظا على النص الأصليالمنقول إلى اللغة العربية في المعجم، وهذا يسمح للقارئ عقد مقارنة بين النص الأصلي والنص المنقول، فالمعجميشتمل على مصطلحات أساسية مشروحة بأمثلة تعود في أغلبها للغة النص الأصلي (أي الإنكليزية)، وتمّ تزويد التعريفاتفي كثير من الحالات بإضافة أمثلة عربية توضّح تجلي المفهوم اللساني التطبيقي في اللغة العربية، ولقد وضعهاالمترجمانبين قوسين معقوفين في نهاية التعريفات.

[1]- جاك سي.ريتشاردز،معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، تر: محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة، ص.ix.

4 . 2 . متن المعجم

احتوى متن المعجم على عدد معتبر من المداخل، قُدّر"بألفي مدخل مصطلحي"[1]؛حيث عمد المعجمي إلى وضع المصطلح الإنكليزي وأرفقه بكتابته الفونيمية موضوعة بين خطين متوازيين / / تبيّن كيفية نطق القارئلحروفهالإنكليزية المكونة لتسميته.ونظرا للغاية التعليمية التي يهدف إليها المعجم أضاف المؤلِّف بعض المعلومات اللغوية والاشتقاقية التي تتعلق باللفظ، فحدّد نوعه إن كان اسما أوصفة..إلخ.

ولعلّ أهمّ ما تميّز به المعجم هو تعريف المداخل المصطلحية، فقد وردت بعض المداخل المصطلحية معرّفة تعريفا موجزا، والبعض الآخر منها معرّفا تعريفا موسوعيا. غير أنّ الملاحظ علىتلك التعريفات الموسوعية هو أنّها لا تتجاوز الصفحة الواحدة، فقد وردت في فقرة أو فقرتين.

وتجسدت رابطة العلاقة بين المفاهيم ضمن المعجم بتوظيف عنصر الإحالة المعبّر عنها بالقرينة اللفظية (انظر) لنقل القارئ من مدخل مصطلحي لآخر هذا من جهة،وللكشف عن النظام المفهومي المنسجم للمعجم من جهة أخرى.وختم المؤلِّف النص التعريفيبالمصادر التي استمدّ منها هذه المادة التعريفية لمن يشاء التوسع أكثر في التعرّف على المفهوم.

أمّافيما يتعلّق بعمل المترجمين في هذه الترجمة فهو وضع المقابل العربي الذي ارتضياه إلى جانب المصطلح الإنكليزي، وترجمة نصوصه التعريفية إلى اللغة العربية.

يتوزّع الكمّ المصطلحيالذي اشتمل عليه المعجم على عدد منالمجالاتأشار إليها المؤلِّفون في المقدّمة وهي: علم اللغة، وعلم الأصوات، وعلم الفنولوجي، وعلم التراكيب، وعلم الدلالة، والدراسات الحديثة لتحليل الخطاب بالإضافة إلى مجال علم اللغة الاجتماعي[اللسانيات الاجتماعية]، علم اللغة النفسي ودراسات اكتساب اللغة الأولى وتعلّم اللغة الثانية، ونظريات التعلّم، وعلم اللغة التقابلي وتحليل الأخطاء.كما يتضمّن مجالات أخرى مثل: طرق

[1]- ينظر: جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ص.X.

التدريسومداخل اللغة، وبناء المناهج وتصميم المقررات اللغوية، تدريس مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، تعليم اللغات بمعاونة الحاسوب، تعليم المدرّسين في طرق التدريس، قواعد نحوية وصوتية في اللغة الإنكليزية،الاختبارات اللغوية وأساسيات الإحصاء[1]. ويظهر من خلال المباحث الفرعية الأخيرة أنّ بعضها يمثّل جوهر تعليمية اللغة؛ فالمعجم إذن يعرض مفاهيم قاعدية ومفتاحية في هذا المجال، تظهر من خلال ما يحيل إلى المفاهيم المرتبطة بالمهارات اللغوية، وبالاختبارات وبمداخل اللغة، بصفة خاصة وأخرى تتعلق بطرق التدريس، وببناء المناهج وتصميم المقرّرات اللغوية.

وإضافة إلى ما ذكره المؤلّف فإنّ المعجم يضمّ مصطلحات مفتاحية أخرى كتلك التي تتصل بعلم (تعليمية اللغة وموضوعها)، وبالأخطاء اللغوية، وبالتمارين اللغوية، وبالمخابر اللغوية، وهي موزعة بصورة متفاوتة.غير أنّ اللافت للنظر هو أنّ المعجم يضمّ إضافة إلى ذلك عددا من المصطلحات الخاصة باللسانيات النظرية (مصطلحات صوتية ولسانية اجتماعية، وأخرى تتعلق بالنظرية التوليدية التحويلية) مما يجعل المعجم غير منحصر في المجال الضيّق للسانيات التطبيقية.

من المفيد أن نشير إلى أن المترجمين اكتفيا بنقل المعجم من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية، ولم يخصصا مسردا ذا مدخل عربي، من شأنه أن يسهل على القارئ الوصول إلى المصطلحات التي يبحث عنها، وبذلك يكونا قد أغفلا أداة مفيدة بالنسبة للقارئ العربي.

4 . 3 . مراجع المعجم ومصادره

تُختم المعجم بقائمة ضخمة متنوعة من المصادر والمراجع الأجنبية وفي مجالات علمية مختلفة، تعكس سعة اطلاع المؤلف والمجهودات الكبيرة التي بذلها لإعداد هذا المعجم المتكامل.وهذه المصادر والمراجع تتعلّق بالمؤلّفين الأصليين للمعجم؛ حيث إن المترجمين لم يوردا المراجع والمصادر التي اعتمدا عليها في هذه الترجمة.

---

[1]- ينظر: جاك سي. ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ص. xxi .

5- التعريف بمعجم" قاموس التربية الحديث" لبدر الدين بن تريدي (2010م)

نشر بدر الدين بن تريدي معجما تربويا ثلاثي اللغة عربي ـ إنكليزي ـ فرنسي ـ سنة 2010، بعد مشاركته في مسابقة نظمهاالمجلس الأعلى للغة العربية بين الباحثين والمترجمين الجزائريين لتثمين أعمالهم والإسهام بها في ترقية اللغة العربية. فنال مؤلِّف معجم " **قاموس التربية الحديث**"بمشاركته في «مسابقة جائزة المجلس لسنة 2010؛حيث تحصل على المرتبة الثانية في مجال علوم اللغة العربية»[1].

يربدر الدين بن تريدي بأنّ«هذا القاموس هو أولّ قاموس للتربية في اللغة العربية يرى النور في الجزائر»[2]ولعلّ صدور أول معجم جزائريّ متخصص في مجال التربية يُنبئ عن مدى وعي المتخصصينبأهمية التأليف المعجمي في مجال التربية لمواكبة التطورات المنجزة في هذا المجال، والسعي إلى تدارك ما فات منها. ولكن ما ينبغي الإشارة إليه هو أنّ مجال التربية قد حظي بمعجم تربوي سبق ظهور هذا المعجم وهو معجم "المنهل التربوي"؛ حيث إنّه نشر في المغرب العربي بحوالي أربع سنوات قبل صدور "قاموس التربية الحديث"، وهو ما يعني وجود عناية بضبط المجال المفهومي والمصطلحي لمجال التربية الحديث في العربية.

بالرُّغم من صدور معجم " المنهل التربوي" في فترة سابقة "لقاموس التربية الحديث" إلاّ أنّ مؤلِّف هذا الأخير لم يذكرالمعاجمالعربيةالمتخصصة في مجال التربيةالتي سبقته وخاصة معجم "المنهل التربوي" الذي اشتمل على كمّ معتبر من المادة المصطلحية التعليمية والتربوية؛ والذي يمكن أن يفيد مؤلِّف "قاموس التربية الحديث" في معرفة المقابلات العربية الشائعة في الاستعمال العربي ومقارنتها بالمقابلات التي آثرها، ثمّ اختيار الأنسب منها لوضعها في معجمه، وهذا الإجراء يساهم في توحيد المصطلحات التربوية.

---

[1]- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي ـ إنكليزي ـ فرنسي ، المجلس الأعلى للغة العربية، دار راجعي للنشر والطباعة، الجزائر، 2010م.ص.05.

[2]- نفسه.ص.09. مقدمة المعجم.

أشار المعجمي إلى عدد من المجالات الفرعية التربوية قائلا يشتمل:«..هذا القاموس على الألفاظ والمصطلحات المتعلقة بالبيداغوجيا والتعليميات والتقييم والمناهج والكتاب المدرسي وعلم النفس العام وعلم النفس المعرفي، وعلم الامتحانات والفلسفة والدين» [1].ويتبيّن من خلال هذا السياق أنّ أغلب هذه المجالات يمثّل جوهر المباحث التربوية، كمجال البيداغوجيا، والتقييم والمناهج، والكتاب المدرسي، وعلم الامتحانات،..إلخ. ولئن لم يشر المؤلّف إلى المباحث الخاصة بتعليم اللغة، فإنّ كثيرا من المصطلحات التي تنضوي تحت هذه المباحث التربوية مثل: التقييم، والمناهج تصلح للتعبير عن المفاهيم الخاصة بتعليم اللغة.

5 . 1 .مقدمة المعجم

تطرق بدر الدين بن تريدي في مقدمة المعجم إلى الأهداف التي يتوخاها من تأليف قاموس التربية الحديث نوردها في النقاط الآتية:

«– تقريب مادة التربية المعاصرة من المدرسين والأساتذة المشتغلين باللغة العربية الذين تتعذر عليهم الاستفادة من المراجع الأجنبية، إما لعدم إلمامهم بمفاتيح لغات أخرى، وإما بسبب عدم توافر هذه المراجع في المحيط المباشر الذي يشتغلون فيه؛

– تحسيس المربّي الجزائري خصوصا والعربي عموما بالتطور المعرفي الكبير الحاصل في مجال التربية، ومن ثمّ البدء في إشاعة الثقافة التربوية المعاصرة على صعيدي أسلاك المربّين. فالبون شاسع بين الكم الهائل من المعارف التربوية المتوافرة عالميا وبين ثقافة المربي التربوية في الوطن العربي عموما وفي الجزائر خصوصا؛

– جعل المربين يبلغون مستوى من الوعي التربوي يفوق المستوى الحالي عن طريق حملهم على إدراك جملة من المفاهيم المرتبطة بالبيداغوجيا وبنظريات التعلم، وهلمّ جرا؛(...) »[2]

[1]– بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي . إنكليزي . فرنسي.ص.05.

[2]–نفسه.ص.09.

ولعلّ المؤلِّف يرمي من وراء تسطير هذه الأهداف إلى الرقي بمستوى التعليم في الجزائر، ومن بين السبل المؤدية إلى تحقيق تلك الأهداف حسب المعجمي هو حمل المربين والأساتذة على إدراك المفاهيم التربوية الحديثة والسعي إلى إشاعة الثقافة التربوية المعاصرة بينهم.

وفضلا عن ذلك يشير المؤلّف في هذا السياق ضمنياإلى الجمهور الذي يستهدفه من تأليفهلهذا المعجم، فلقد ذكر الأساتذة المشتغلين باللغة العربية خصوصا الذين لا يملكون قدرة تمكنهممن فهم المستجدات العلمية في مجال التربية باللغات الأجنبية، كما أنّه ذكر المربّين الجزائرييننبصفة خاصة والعرب منهم بصفة عامة،ممّا يعني أن الغرض هو تعليمي بالأساس.

5 . 2 .متن المعجم

اشتمل متن المعجم على أكثر من 376 مدخلا مصطلحيا[1]. ولقد رتّب المؤلِّف المقابلات العربية ترتيبا ألفبائيا، معتبرا اللغة العربية هي لغة المداخل، ووضع بجانب المقابل العربي المصطلح الأجنبي باللغة الإنكليزية والفرنسية. واعتماد العربية لغة للمداخل يسهلللقارئ العربيالوصول إلى المصطلحات العربية التي يبحث عن مفاهيمها.

ولقد اشتمل المعجم على مكوّن التعريف، حيث عُرّفت أغلب المداخل المصطلحية؛ حيث إنّ المؤلِّف«قام بتعريب تعاريف المصطلحات، وتقديمها في حلة عربية أنيقة تتميز بالصحة والمتانة وباحترام الأساليب العربية، وإتباع معظم التعاريف ببيانات وشروح وتعاليق تساعد على استيعاب المفهوم وإدراك أوجه الاستفادة مما يرتبط به على صعيد الممارسات البيداغوجية»[2].فالمؤلّفلم يكتف بوضع المصطلح الأجنبي ومكافئه العربي، بل أدرج مجموعة من تعريفات المصطلح المنقولة عن عدد من المعاجم الغربية، وختم النص التعريفي المترجم بالإشارة إلى الباحث أو عنوان المصدر الذي نهل منه التعريف المعرّب.وزيادة على ذلك فقد أضفى المؤلِّف على كل هذه التعريفات لمسته الخاصة من خلال شروح وتعاليقتتضمّن خصائص مفهومية إضافية تساعد القارئ على استيعاب تعريفات المصطلح المعرّبة.

---

[1]– بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي . إنكليزي . فرنسي.ص.05.

[2]– نفسه، ص.10.

ولكن في المقابل، فإن المؤلف اكتفى بعرض مفهوم واحد لكل مصطلح، على الرغم من وجود كثير من المصطلحات، وخاصة المفتاحية منها، التي تعبر عن أكثر من مفهوم داخل المجال المتخصص.

توزع الكمّ المصطلحي المتضمَّن في المعجم على عدد من المجالات العلمية وهي: البيداغوجيا، والتعليمية، والتقييم، والمناهج، والكتاب المدرسي، وعلم النفس، وعلم النفس المعرفي، والتكوين، وعلم الامتحانات، والفلسفة، والدين..، ويظهر من خلال هذه المجالات أنّ بعضها بعيد الصلة نسبيا عن مجال علوم التربية (الفلسفة والدين)، إلا أنّ معظمها يصبّ في صميم البحث التربوي، أو له صلة وطيدة به.

ولقد اشتمل المعجم على مصطلحات مفتاحية تتعلّق بالمهارات اللغوية (مثل: القراءة وأنواعها وبالتمارين اللغوية والاختبارات كذلك).

على العموم، فإنّ المصطلحات التي وردت في المعجم بكثافة هي مصطلحات تصب أغلبها في مجال التعليمية العامة، والتربية والبيداغوجيا، بينما ما ورد من مصطلحات تعليمية اللغة فهو قليل جدا مقارنة بالمجالات العلمية الأخرى.

5 . 3 . مسارد المعجم

ختم المعجمي معجمه بمسردين يضمان المصطلحات باللغة الأجنبية؛ مسرد للمصطلحات الإنكليزية وآخر للغة الفرنسية، لمن يشاء البحث عن المداخل المعجمية باللغة الأجنبية، فالقارئ الذي يختلط عليه أمر المصطلح في اللغة العربية لكثرة المرادفات العربية يلجأ إلى المصطلح الأجنبي لدفع الالتباس المفهومي، وعليه فإنّ المسارد كانت وظيفية حقّقت الغاية المرجوة منها.

6. خاتمة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل التعريف ببعض المعاجم العربية المتخصصة الحديثة التي انتقيناها بهدف الاشتغال عليها في هذا البحث؛ حيث حاولنا تقديم وصف عام لكلّ معجم، وتطرقنا إلى أهمّ العناصر التي اشتملت عليها مقدّمته، كما تناولنا حجم المادة المصطلحية التي احتواها متنها، وختمنا تعريف المعجم بالمصادر والمراجع التي اعتمدها المؤلِّف، ومساردة، وهكذا ...، وختمنا في الأخير بخلاصة تلخّص أهمّ الملاحظات الخاصة بهذه المعاجم. ويمكن إجمال الملاحظات الخاصة بها في العناصر الآتية:

– تختلف أهداف المعاجم المدروسة آنفا من معجم لآخر؛ حيث إنّ أغلبها سعى إلى تحقيق الغاية العلمية والتعليمية على حدّ سواء، ويتضح ذلك من خلال تنوّع الجمهور الذي يوجّه إليه المعجم، بحيث وجّهت للباحثين والمترجمين والمتعلّمين، وهذا ما جعل تلك الأهداف تفيد القارئ مهما كانت غايته.

. احتوت المعاجم المختارة على مادة مصطلحية معتبرة على العموم، ويمكن إرجاع أسباب اختلاف حجمها إلى الغايات المتوخى تحقيقها من كل عمل. فالمعجم الموسوعي يعمل على تجميع أكبر قدر من المصطلحات للإحاطة ما أمكن بالمجال المتخصص.

. اختلفت لغة المداخل المصطلحية؛ بحيث نجد بعض المعاجم أُختير لها اللغة الإنكليزية باعتبارها لغة المداخل(معجم علم اللغة التطبيقي، ومعجم المصطلحات اللغوية، ومعجم لونجمان لتعليم اللغة وعلم اللغة التطبيقي)، وأُختير لمعجم المنهل التربوي اللغة الفرنسية، بينما آثر مؤلِّف "قاموس التربية الحديث"أن تكون اللغة العربية هي لغة المداخل المصطلحية ولكنّه أرفق المقابلات العربية المفضّلة لديه بالمصطلحات الأجنبية باللغتين الإنكليزية والفرنسية، وهذا الخيار هو الذي نراه الأنسب، على اعتبار أنّ اللغة العربية هي لغة القارئ الموجّه إليه المعجم.

اعتمد أغلب المؤلّفين على المصادر والمراجعباللغة الأجنبية (إنكليزية أو فرنسية)، حيث رجعوا إلى مصادر المفاهيم، وهذا أمر إيجابي لأنّه يسمح للقارئ بالتمثّل الصحيح والواضح للمفاهيم

المنقولة من منبتها الطبيعي؛ فالمادة المرجعية الغربية تمكّن المؤلِّف من مقارنة المفاهيم الغربية والعربية وتمحيصها قبل تقديمها في معجم متخصص للقارئ.

. بالرّغم من التسلسل الزمني لصدور المعاجم إلاّ أنّ بعض المؤلِّفين لم تظهر استفادتهم من من المعاجم السابقة لمؤلَّفهم؛ بحيث إنّنا لاحظنا غياب مثلا معجم "المنهل التربوي" من بين قائمة المصادر والمراجع التي اعتمدها بن تريدي في قاموس التربية الحديث. وهذا ما يلاحظ أيضا على معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي؛ بحيث إنّ المترجمين لم يوردا معجم علم اللغة التطبيقي للخولي أو معجم المصطلحات اللغوية لرمزي منير بعلبكي ضمن قائمة المصادر والمراجع بالرغم من اشتمالهما على مادة مصطلحية ثرية ومفيدة، واكتفيا بالمادة المرجعية الغربية للمؤلِّف الأصلي فقط. وهذا الأمر سينعكس بالسلب على بعض المقابلات العربية التي اعتمداها في ترجمتهما للمعجم.

. جاءت أغلب المداخل المصطلحية للمعاجم السابقة معرَّفة وهذا أمر مفيد يُظهر مدى تطور الصناعة المعجمية في الوطن العربي في مجال التعليمية. ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى أن "معجم علم اللغة التطبيقي" الذي صدر في فترة زمنية متقدمة (سنة 1986) قدّم تعريفات لمداخله المعجمية، ويكون بذلك قد ساعد القراء في التعريف بالمنظومة المصطلحية لمجال اللسانيات التطبيقية.

. تميّز "معجم المصطلحات اللغوية" لرمزي منير بعلبكي بمنهجية فريدة في الصناعة المعجميةلم يستفد منها مؤلِّفا معجم "المنهل التربوي" ومعجم "قاموس التربية الحديث".ولقد تبيّن كذلك بأنّ معجم "علم اللغة التطبيقي" يحتوي على مادة مصطلحية كبيرة جدا، وبالرغم من كون عمله متقدما على الأعمال السابقة إلا أنه وظّف أهم تقنيات الصناعة المعجمية المتخصصة.

إجمالا يمكن القول بأنّ هذه المعاجم الخمسة تمثل أهم المعاجمالتعريفية العربية المتخصصة التي تشتمل على مادّة مُصطلحية في مجال تعليمية اللغة. وبالرغم من كونها لا تختص في مجموعها بمُصطلحات تعليمية اللغة فقط إلا أنّه يمكن الاستفادة منها في التعرّف على المنظومة المصطلحية

المفتاحية لهذا المجال، والتعريف بها، ثمّ نقدها بالاستناد إلى المرجعية المعرفية في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة من جهة، وإلى ضوابط صياغة المصطلحات ووصفها من جهة أخرى.

الفصل الثالث

مصطلحات العلوم المتصلة بتعليمية اللغة وموضوعها

(دراسة في الصيغة والمفهوم)

1 . المصطلحات الخاصة بالعلوم

. مُصطلح اللسانيات التطبيقية

. مُصطلح تعليمية اللغة

. مُصطلح اللسانيات التربوية

. مصطلح اللسانيات التقابلية

2 . المصطلحات الخاصة بالموضوع

. مصطلح تعليم اللغة

. مُصطلحا تعلم اللغة واكتساب اللغة

ضمن إطار المنظومة المصطلحية الخاصة بالمجالات العلمية تتفاوت المصطلحات من حيث أهمّيتها، فبعضها يكتسب أهميته ومفتاحيته بالنّظر إلى الحمولة المفهومية التي يمتلكها، والبعض الآخر من خلال موقعه ضمن التشكيل المفهومي للمجال. أما بالنسبة للمُصطلحات الخاصّة بالعلوم فهي تستمد أهميتها من محتواها المفهومي ومن موقعها على الأقل، فالمصطلح المعبّر عن العلم أو عن الفرع العلمي يعتبر الغطاء الذي يلّم بمختلف المصطلحات التي تنضوي تحته وفق علاقات مفهومية مباشرة أو غير مباشرة، كما أنّه يعبر عن محتوى غني ومعقّد في غالب الأحيان، ولكن مع ذلك، فإنّ تحديد محتواه المفهومي يساهم لا محالة في ضبط المفاهيم المنضوية تحته. وعليه فإن أي دراسة تروم التعرّف على المنظومة المصطلحية لمجال علمي معيّن لا بدّ لها أن تنطلق من تحديد مفهوم المصطلح العام المعبّر عن ذلك المجال.

نبتدئ دراستنا التطبيقية في المعاجم المتخصصة الحديثة بمجموعة من المصطلحات المفتاحية الخاصة ببعض العلوم والفروع العلمية المتصلة بتعليم اللغة، وبيان العلائق التي تربط بينها، وإجلاء ما يمكن أن يطرأ من التباس مفهومي على مفاهيمها، وتحديد القضايا التي يشتغل عليها كلّ مجال معرفي منها على حدة، من أجل ضبط مجال الاشتغال، ورسم الحدود الخاصة بكل علم أو فرع علمي.

وعلى اعتبار أنّ مصطلحات موضوع العلم من المصطلحات المفتاحية التي تؤسس قاعدة مفهومية قوية في هذا المجال، فإننا سنتناول دراسة عائلة مصطلحية تشكّل موضوع الدراسة العلمية لمجال تعليمية اللغة وتتمثل في المصطلحات الآتية: تعليم اللغة، وتعلّم اللغة، واكتساب اللغة.

وقبل التطرق إلى دراسة المصطلحات المفتاحية الخاصة بتعليمية اللغة وما يقترن بها من الضروريّ الإشارة إلى أنّ هنالك علاقة وطيدة بين مصطلح تعليمية اللغة وبعض المصطلحات الأخرى مثل: اللسانيات التطبيقية واللسانيات التربوية إلى الحدّ الذي يجعلها عند بعض الدارسين متداخلة يصعب إحداث تمييز مفهوميّ بينها.حيث يرى حلمي خليل بأنّهقد يُطلق أحيانا على مُصطلح **applied linguistics**(اللسانيات التطبيقية) علم تعليم اللغة **Language Didactics**أو علم

اللغة التربويEducational Linguistics[1]؛ فهذه المصطلحات في نظر حلمي خليل تعبّر عن مفهوم واحد وهو الدراسة العلمية لتعليم اللغة.

وهذا الأمر لا يخص هذا الباحث فقط، بل إنّ المطّلع على"**المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات ط2**" وبالتحديد في المدخل«**didactics** /لسانيات تربوية»[(2)]يجد أنّ مؤلفي المعجم وظفوا مصطلح "لسانيات تربوية" كمقابل عربي للمصطلح الأجنبي"**didactics**". ويبدومن خلال مقابَلة مؤلفي المعجم لمصطلح "**didactics**" المجرَّد من لفظ **Language**بالمصطلح العربي "لسانيات تربوية" أنّهم يعتبرون المصطلح الأجنبي "**didactics**" يعبّر عن المفهوم ذاته لمصطلح**Educational Linguistics** .

ولكنّ هذا التداخل يمكن تبريره بالنظر إلى المرجعية الغربية؛ حيث يشير روبير غاليسون**Robert Galisson**"و"دانيال كوست . **Daniel coste**"في معجم " **dictionnaire de didactique des langues** " إلى أنّ استعمال مُصطلح**Didactique** يكتنفه الغموض والالتباس؛ فهو يستخدم للتعبير عن أكثر من مفهوم[3].وعليه يمكن القول بأنّ ما أشار إليه "**غاليسون**"و"**كوست**"من الاستعمالات المختلفة لمصطلح **Didactique** في الثقافة التعليمية الفرنسيةيمكن أن ينعكس على التلقي العربي للمصطلح.

(1)- ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دط، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ، 2003م.ص.76.

(2)-مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، ط2، درا البيضاء المغرب، مطبعة النجاح الجديدة، 2002م، ص.45.

3ينظر: Robert Galisson D. Coste, (1976), dictionnaire de didactique des langues, Librairie, Hachette,p.p.150.151.

1- مصطلحات العلوم المتصلة بتعليمية اللغة

تشكّل مصطلحات العلم قاعدة مفهومية قوية لكلّ مجال معرفي، ووفقا لذلك نحاول في هذا المبحث الكشف عن القاعدة المفهومية لمجال تعليمية اللغة من خلال دراسة مجموعة من المصطلحات العلمية تربطها بهذا المجال علاقة وطيدة. وتتألّف هذه المجموعة من مصطلح: **Applied linguistics (Linguistique Appliquée)**، ومصطلحي: **Languag eDidactics**، **Didactics of languages (Didactique De La Langue Didactique Des Langue)**، ومصطلح**Linguistique Educative**، ونختم هذه الدراسة بمصطلح**Linguistique Contrastive**.

1-1- مصطلح"Applied linguistics"دراسة في التسمية والمفهوم

ارتأينا أن نستهلّ الدراسة التطبيقية بالمقابلات العربية لمصطلح **Applied linguistics**ومفهومه باعتباره مجالا علميا يضمّ أغلب الفروع العلمية المشار إليها أعلاه، وذلك من أجل رسم حدوده وتمييز مفهومه عن بقية المفاهيم التي نتعرض لدراستها فيما سيأتي.

1-1-1- دراسة المقابلات العربية لـ**Applied linguistics**

سنتعرض في هذا المبحث إلى ترجمة مصطلح**Applied linguistics**إلى العربية، من خلال النظر في عدد من المعاجم المتخصصة في اللسانيات والتعليمية، وهذا بغية الكشف عن أبرز المكافئات العربية وصيغها.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Applied Linguistics / Linguistique Appliquée	علم اللغة التطبيقي	معجم المصطلحات اللغوية (ص53)	رمزي منير بعلبكي
		معجم علم اللغة التطبيقي (ص05)	محمد علي الخولي
		معجم لنجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص37)	جاك سي. رتشاردز، تر: محمود فهمي حجازي ورشدي طعيمة
	اللسانية التطبيقية	معجم اللسانية (ص.125)	بسام بركة
	اللسانيات التطبيقية	قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح (55)	عبد السلام المسدي
		مدخل إلى اللسانيات ص15)	محمد محمد علي يونس
		المنهل التربوي، ج2 (ص.566)	عبد الكريم غريب

جدول رقم 01 يوضّح المقابلات العربية لمصطلح"Applied linguistics"في المراجع العربية

وقبل إبداء ملاحظاتنا على البنية الصرفية للمقابلات العربية، نلقي نظرة سريعة على صورة المصطلح الأجنبي عساها تمكّننا من اختيار المقابل العربي المناسب.

يظهر من خلال بنية المصطلح الأجنبي **Applied Linguistics / Linguistique Appliquée**أنّها عبارة عن مركّب وصفي في اللغتين الإنكليزية والفرنسية؛ بحيث تعتبر الوحدة اللغوية**Appliquée/ Applied** وصفا للوحدة اللغوية الأخرى**Linguistics(que)**،فتشكّل جراء هذا الاتحاد مركب وصفي ثنائي.

وبالنظر إلى المادة المعجمية يتبيّن بأنّ المصطلحين المركّبين تمّت صياغتهما من مادة واحدة. وهذا ما يمكن أن يقلّص من عدد المقابلات العربية المكافئة لهذا المصطلح على اعتبار أنّ بنيته في اللغتين متشابهة، سواء من حيث المادة المشكّلة أو من حيث نوع التركيب المصطلحي.

ولما انتقل هذا المصطلح إلى اللغة العربية، صاغ له المتخصّصون عددا من المقابلات للتعبير عن مفهومه. ويُلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ صورة المقابلات العربية تتركّب من أكثر من عنصر لساني، وتنقسم إلى مقابلات ذات بنية تركيبية ثلاثية وأخرى ثنائية.

أمّا البنية الثلاثية فيمثّلها مصطلح "علم اللغة التطبيقي". وقد نشأ هذا التركيب الثلاثي من خلال ترجمة مصطلح**Linguistics** بمركّب ثنائي إضافي هو "علم اللغة". وهو مصطلح منتشر في الاستعمال؛ بحيث وضع اللسانيون التطبيقيون المفردة "علم" لتقابل اللاحقة (**ics-**) في المصطلح الأجنبي التي تدل على العلمية، وبضمّها إلى العنصر المحدّد (التطبيقي) أدّى ذلك إلى مضاعفة التركيب، فنتج مصطلح ثلاثي يفتقر إلى الإيجاز. وهذا ما لا يتفق مع أحد شروط وضع المصطلح العلمي واختياره التي تمّ الاتفاق عليها في ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي المنعقدة بالرباط من18 إلى 20 /2/ 1981م؛حيث دعا المشاركون إلى«تفضيل الكلمة المفردة لأنّها تساعد على تسهيل الاشتقاق والنسبة والإضافة والتثنية والجمع»[1].وهذه البنية التركيبية المضاعفة تجعل عملية التوليد والاشتقاق المصطلحي صعبة أو متعذّرة، ولكن رغم ذلك فقد شاع استعمال مُصطلح "علم اللغة التطبيقي" بين المختصين، وبخاصة في دول المشرق العربي.

[1]–ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي، الرباط من 18 إلى 20 /2/ 1981م، مجلة اللسان العربي، ع 18،ج1، ص. 176.

ويكشف لنا الجدول أيضا عن وجود مقابل آخر هو "اللسانيات التطبيقية"[1] الذي تكرر استعماله في ثلاثة مراجع من المدونة السابقة، كما نجده مستعملا في كثير من المؤلّفات العربية المصنّفة في هذا المجال.أما بخصوص بنيته، فالمصطلح العربي عبارة عن مركّب ثنائي وصفي يوافق البنية التركيبية للمصطلح في لغته الأصلية، سواء من حيث عدد الألفاظ الداخلة في تكوينه أو من حيث نوع المحدّد الذي جاء في صورة صفة (التطبيقية).

وبتفكيك هذا المركّب يمكن القول أنّ لفظ **Linguistics** قوبل باللسانيات بإضافة اللاحقة "يات" الدالة على العلم إلى لفظ اللسان؛حيث تقابل اللاحقة ". يات" اللاحقة "(**ics-**)" الدالة على العلمية بالنسبة للمصطلح الإنكليزي. وفي هذا تحقيق لجانب من الاقتصاد، وتعزيز للاطراد المصطلحي فكثير من المصطلحات العربية قد وضعت وفق هذه الصيغة مثل: رياضيات، طبيعيات، كما يرى ذلك الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح واضع هذه الترجمة[2].

وبالرّغم من تحقق شرط الإيجاز في المركّب المصطلحي، إلاّ أنّ هناك من الباحثين من انتقده معتمدا على الخصوبة الاشتقاقية؛ حيث يرى أحمد مختار عمر بأنّه«إذا أردنا أن نأخذ الوصف من (اللسانيات) فلا نقول – وليس من المستساغ أن نقول- دراسات لسانياتية، ولا لسانياتي ولذا يرد الجمع إلى مفرده عادة فيقال لسانية ولساني» [3]. والحقيقة أنّ ناتج النسبة المباشر (اللسانياتي) يعتريه بعض الثقل، ولكنّ النسبة إلى المفردتنتج لفظا جيّدا(لساني ولسانية)، غير أنّ ما يمكن أن يقال بخصوص هذا الناتج هو كونه ملتبسا، فلا ندري إن كانت النسبة هنا إلى "اللسان" أو إلى "علم اللسان"، أو حتى إلى الباحث المتخصّص في اللسانيات، وعليه فإن معرفة المفهوم المقصود تتجلى من خلال وضع هذا اللفظ في سياق مناسب.

---

[1]-إنّنا في هذا البحث لا نقيم اعتبارا للاختلاف المصطلحي الناشئ عن إضافة (ال) أو حذفها. وعليه فسنعامل المصطلحات المعرفة والنكرة معاملة واحدة.

[2]-ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، اقتراح مقاييس لاختيار الألفاظ، ضمن "كلمة الوفود المشاركة في المؤتمر الخامس للتعريب المنعقد عام 1985م. ص.ص.69.70.

[3]- أحمد مختار عمر، المصطلح الألسني العربي و ضبط المنهجية، مجلّة عالم الفكر "الألسنية"، (مج 20، ع3، أكتوبر- نوفمبر- ديسمبر، 1989م)، ص. 9.

وبالنظر إلى المصطلح الفرنسي يتبيّن بأنّ لفظ **Linguistique** يُعبّر أيضا عن دلالتي الصفة والعلم معا. وهذا ما يتحقّق بصفة جزئية في النسبة العربية ممّا يعتبر مؤشّرا إيجابيا يعكس درجة كبيرة من التكافؤ المظهري في هذه الترجمة.

يبقى فقط أنّ صيغة "لسانيات" يصعب جمعها، على نحو ما هو موجود في اللغة الفرنسية **Les Linguistiques**.وبالرغم من ذلك، فإنّ لفظ "اللسانيات"الداخل في تركيب مصطلح "اللسانيات التطبيقية" يعتبر من بين أفضل المقابلات العربية سواء تعلّق الأمر بالوضع أو الاستعمال. وعليه فإنّ الحكم نفسه ينسحب على المركّب المصطلحي (اللسانيات التطبيقية)، بحيث يُعتبر مقابلا جيّدا تبعا للمواصفات الخاصة بالنواة (اللسانيات).

اقترح بسام بركة مصطلح "اللسانية التطبيقية"لترجمة مصطلح**Linguistique Appliquée**؛ بحيث إنّه قابل مصطلح **Linguistique** بالمقابل العربي"اللسانية"، وهو مصطلح ذو بنية بسيطة، يتّسم بالمرونة والطواعية الاشتقاقية، فهو يسمح بتحقيق الوصف والنسبة إليه بسهولة،فنقول مثلا: اللساني (نسبة للباحث)، والدراسات اللسانية (نسبة للعلم).ويحقّق هذا المقابل العربي الاطراد المصطلحي، فصيغته توافق صيغ عدد من المصطلحات العربية كالمعجمية، والأسلوبية، والسميائية، والمصطلحية، وغيرها من المصطلحات.كما يمكن جمعه في مصطلح هو "اللسانيات" باعتباره مقابلا لـ **Les Linguistiques**.

وخصص بسام بركة هذه النواة (اللسانية) بمحدّد هو(التطبيقية)، فتشكّل مركّب ثنائي وصفي "اللسانية التطبيقية" يوافق البنية التركيبية للمصطلح الأجنبي.وتدعيما لهذا الاقتراح عنون بسام بركة معجمه اللساني بعنوان هو "اللسانية"، وذلك من أجل تيسير عملية تداوله بين المتخصصين والباحثين في علوم اللغة.

وبالرغم من المميّزات التي يتصف بها المقابل العربي "اللسانية" عن غيره من المقابلات الأخرى إلاّ أنّ مشكلته ليست في الوضع بل في الاستعمال؛ حيث إنّه لا ينتشر بنسبة كبيرة بين المختصين مقارنة بمصطلح "اللسانيات" الذي ذاع صيتهفي أغلب البلدان العربية.

ونخلص ممّا سبق إلى العدول عن اختيار أحد المصطلحين،"علم اللغة التطبيقي"، أو"اللسانية التطبيقية" كمقابل عربي للمصطلح الأجنبي؛ لأنّ الأول مركّب ثلاثي، والثاني قليلا لاستعمال بين المتخصصين. واستنادا إلى حكم شيوع المصطلح نختار مصطلح "اللسانيات التطبيقية"كمقابل عربي مناسب للمصطلح الأجنبي.

1-1-2- دراسة تعريفات مصطلح"اللسانيات التطبيقية" في المعاجم المختارة

نتناول في هذا المبحث دراسة تعريفات مصطلح"اللسانيات التطبيقية" في المعاجم المتخصصة العربية الحديثة؛ حيث إنّه سيتم تقديم قراءة تحليلية لها من أجل معرفة مدى توفرها على السمات الضرورية التي تعكس دقة المفاهيم المعرّفة.

1-1-2-1- دراسة تعريف مصطلح "علم اللغة التطبيقي" في "معجم علم اللغة التطبيقي" لمحمد علي الخولي:

عرّف محمد علي الخولي"علم اللغة التطبيقي" قائلا بأنّه: «**فرع من علم اللغة يبحث في التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء وتعليم اللغات وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الآلي وصناعة المعاجم والترجمة.ويقابل علم اللغة التطبيقي علم اللغة النظري الذي يشمل علم الأصوات وعلم اللغة التاريخي وعلم الدلالة وعلم القواعد**»[1].

لقد أشار الخولي في بداية العبارة التعريفية الأولى إلى خاصية جوهرية تمثلت في قوله بأنّ اللسانيات التطبيقية:"**فرع من علم اللغة**[اللسانيات]"،وهذه الإشارة تفيد القارئ في تصور المفهوم تصورا دقيقا؛لأنّها توضّح النظام التفريعي الثنائي العام لهذا العلم، وتسمح بتمييز هذا المفهوم عن غيره من المفاهيم الأخرى المتعالقة معه.

أمّا ما تبقى في العبارة التعريفية والمتمثّل في قوله:"..**يبحث[علم اللغة التطبيقي]في التقابل اللغوي، وتحليل الأخطاء،وتعليم اللغات وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الآلي وصناعة المعاجم والترجمة.**" فيشير إلى أهمّ المباحث التطبيقية للعلم وهي مباحث متعددة يكشف تعددها عن اتساع مجال هذا العلم[2]. ولكنّ اللافت للنظر هو أنّ بعض هذه المباحث متباعدة الاشتغال مثل: صناعة المعاجم، وعلم اللغة النفسي. ممّا يوحي بعدم تجانس مباحث هذا العلم، ولكن إذا أردنا أن نبحث عن نقاط الاشتراك بينها نجد أنّها تشتغل على رابط مشترك هو اللغة.

---

(1) – محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي. إنكليزي . عربي . ص.05.

(2)–قد يكون هذا الاتساع الكبير في المجالات البحثية للسانيات التطبيقية داعيا إلى تخصيص هذا العلم مع مرور الزمن.

أورد الخولي عددا من المجالات في هذا التعريف إلاّ أنّه يبدو بأنّه لا يمكن إدراجها كلّها؛ لأنّه لا يمكن حصرها وفي هذا الصدد يقول إسماعيل صيني:«وقد توصلت إلى قناعة بعدم إمكان حصر جميع المجالات التي تندرج تحت اللسانيات التطبيقية»[1].وهو ما يؤكّد اتساع المجال التطبيقي لهذا المفهوم.

وفي العبارة الثانية أشار الخولي إلى علاقة مفهومية تقابلية تجمع بين علمين تتضح في قوله: "**يقابل علم اللغة التطبيقي علم اللغة النظري**".ويمكن أن يفسّر هذا التقابل على أساس أن اللسانيات التطبيقية توظّف النظريات اللسانية ونتائجها في مجال التطبيق، ووفقا لذلك يرى ديفيد كريستال أنّ اللسانيات التطبيقية«فرع من اللسانيات؛ حيث يكون الاهتمام الأول هو تطبيق النظريات اللسانية والمذاهب والنتائج في توضيح المشكلات اللغوية التي ظهرت في مجالات تعبيرية أخرى»[2].ولكن بالنظر إلى المجالات التطبيقية المذكورة (التقابل اللغوي، وتحليل الأخطاء، وتعليم اللغات وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الآلي وصناعة المعاجم والترجمة.) يتبين أنّ هذا المفهوم لا يتّفق مع ما ذكره الخولي[3].

ووفق نظرة مغايرة يمكن أن يفهم هذا التقابل بالاستناد إلى ما قاله عبده الراجحي حيث إنّ«[المنهج العلمي للسانيات]ينهض على دعامتين: نظرية لغوية، ووصف للغة. ومعنى ذلك أنّ "الوصف" هو الذي يقابل "النظرية"، وليس "علم اللغة التطبيقي" – على ذلك- مقابلا "لعلم اللغة النظري"»[4].

---

[1]-محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في الوطن العربي، ضمن تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة،يونسكو،وقائع ندوة جهوية أبريل 1987م، ط1، دار المغرب الإسلامي، بيروت، 1991.ص.ص218 .219.

[2]-David Crystal, A dictionary Of linguistics and Phonetics, 6th edition, 2008.p. 31.

[3]-من الضروري التنبيه إلى أنّ بعض الباحثين العرب خالفوا نظرة كريستال السابقة؛ حيث يرى حلمي خليل أنّ علم اللغة التطبيقي«ليس له نظرية معينة تصف اللغة أو تحللها، ولعلّ ذلك يبدو من كلمة "تطبيقي "Appliedتقابل "نظرية" Theory في علم اللغة النظري».ينظر:حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية .ص. 73.وإضافة إلى ذلك يرى عبد الراجحي بأنّ علم اللغة التطبيقي «لا يوصف بأنّه " علمي" محض؛ لأنّه –في حقيقته- يهدف إلى البحث عن حلّ "لمشكلة" لغوية ما. [فـ]علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقا " لعلم اللغة" وليست له " نظرية" في ذاته، وإنّما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية».ينظر:عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دط، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995م. ص.12. وعليه يمكن اعتبار هاتين النظرتين المختلفتين من قبيل الاختلاف في التصور المفهومي للسانيات التطبيقية.

[4] -عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. ص.11.

ثمّ أشار الخولي بعد ذلك إلى أهمّ فروع "**علم اللغة النظري الذي يشمل علم الأصوات وعلم اللغة التاريخي وعلم الدلالة وعلم القواعد.**"وتلك الإشارة مفيدة للقارئ لأنّها تساعده على تصور النظام المفهومي لعلم اللغة النظري ممّا يتيح للقارئ الكشف عن جوانب العلاقة القائمة بين علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي.

ويلاحظ ممّا سبق أنّ الخولي لم يشر إلى الأهداف التي يسعى هذا العلم إلى تحقيقها، ولكن لفظة "تطبيق" حسب حلمي خليل«توحي إلى أنّ هذا العلم لا يسعى إلى دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، وإنّما يسعى إلى أهداف عملية نفعية شأنه في ذلك شأن العلوم التطبيقية التي تتوجه إلى أهداف خارج الحدود الحقيقية للعلوم، وهو ما يصدق على علم اللغة التطبيقي»[1]. ويبدو أنّ اتساع مجال البحث في اللسانيات التطبيقية وتعدد المباحث يجعل تحديد هدف متجانس أمرا صعبا باستثناء المسعى التطبيقي لهذه المباحث.

ونخلص من خلال ما سبق إلى أنّ الخولي ذكر التعريف العام لمصطلح اللسانيات التطبيقية، ولم يشر إلى المفهوم الخاص له. وقد يعود سبب ذلك إلى الفترة المبكّرة التي أُلِّف فيها هذا المعجم.غير أنّ هذا التعريف مفيد للقارئ العام والقارئ المتخصص على حدّ سواء.

1-1-2-2- دراسة تعريف مصطلح "علم اللغة التطبيقي" في "معجم المصطلحات اللغوية" لـ رمزي منير بعلبكي

عرّف البعلبكي مصطلح "علم اللغة التطبيقي"قائلا بأنّه«**فرع من علم اللغة يعنى بتطبيق المناهج والنظريات اللغوية على عدد من المباحث المتّصلة باللغة، ومن أهمّها: تعليم اللغة(للأطفال، وللكبار من الأجانب)، وعيوب الكلام (وبها يعنى علم اللغة العِيادي)، وصناعة المعاجم، والأسلوبية، والترجمة، وعلما اللغة النفسي والاجتماعيّ.قا. Generallinguistics= علم اللغة العام.را. linguistics= علم اللغة**»[2].

ذكر البعلبكي خاصية جوهرية لهذا المفهوم تتّضح من قوله بأنّ هذا العلم "**فرع من علم اللغة**".ويُقصد به هنا علم اللغة العام الذي يشتمل على علم اللغة النظري والتطبيقي معا. وهذه

---

[1] – حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية.ص.73.

[2] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص. 53.

الخاصية تساعد القارئ على إدراك المفاهيم المتفرعة التي تنضوي تحت الشجرة المفهومية المتعلّقة باللسانيات.

وأشار المعجمي إلى سمة جوهرية أخرى تميّز هذا المفهوم عن غيره من المفاهيم الأخرى تتّضح من قوله بأنّ هذا الفرع العلمي"**يعنى بتطبيق المناهج والنظريات اللغوية على عدد من المباحث المتصلة باللغة**". وتحتل هذه السمة الجوهرية موضعا مناسبا في النص التعريفي ومفيدا للقارئ؛ بحيث توضّح تلك السمة موضوع اللسانيات التطبيقية بهذا المفهوم.

ويمكن أن نفهم من هذه العبارة أنّ أداة التطبيق في هذا العلم هي ذات طبيعة لسانية وهذا ما يتفق مع ما ذكره ديفيد كريستال من أنّ اللسانيات التطبيقية«فرع من اللسانيات؛ حيث يكون الاهتمام الأول هو تطبيق النظريات اللسانية والمذاهب والنتائج في توضيح المشكلات اللغوية التي ظهرت في مجالات تعبيرية أخرى.»[1] كما يتفق البعلبكي مع ما ذكره مشيل ماكارثي من أنّ «(...)مهمّة علم اللغة التطبيقي ليست – ويجب أن لا تكون- فقط اختبار إمكانية تطبيق النظريات اللغوية، بل يجب أن تتولى دراستها وتمحيصها كلّما لزم الأمر»[2].مما يعني أنّ اللسانيات التطبيقية تنحصر مرجعيتها في ما هو لساني.

وضمن هذا التعريف يبرز البعلبكي أهمّ المباحث التطبيقية لهذا العلم في قوله:"**ومن أهمّها تعليم اللغة(للأطفال، وللكبار من الأجانب)، وعيوب الكلام (وبها يعنى علم اللغة العِيادي)، وصناعة المعاجم، والأسلوبية، والترجمة، وعلما اللغة النفسي والاجتماعيّ**" ولعلّ استهلال المعرِّف تمثيله بتعليم اللغة يكشف أنّ هذا المجال التطبيقي يعتبر أهمّ المجالات. وهذا ما أكّده المفهوم الثاني للّسانيات التطبيقية الذي يحصر موضوعه في تعليم اللغة.

نخلص إلى القول بأنّ البعلبكي بدوره قدّم التصوّر العام للسانيات التطبيقية الذي لا يختلف عن تصور الخولي إلاّ فيما يتعلّق بالمجالات التطبيقية؛ حيث ذكر مبحثا آخر هو الأسلوبية، ولم يذكر مبحثي التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، اللّذين ذكرهما الخولي. ولكن التعريفين كليهما أوردا هذه

---

[1]-David Crystal, A dictionary Of linguistics and Phonetics. p.31.

[2]-مشيل ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، ط1، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005م. ص.23.

المجالات التطبيقية على سبيل التمثيل لا التعداد أو الحصر. وعليه فإنّ التعريف الجيّد هو الذي يركّز على أهمّ المباحث وأشهرها.

1-1-2-3- دراسة تعريف"اللسانيات التطبيقية" في معجم "المنهل التربوي" لعبد الكريم غريب

يتضمن المدخل الخاص باللسانيات التطبيقية في معجم المنهل تعريفين لمفهومين متمايزين، فقد صاغ المؤلّف التعريف الأول على هذا النحو:«**.حقل من حقول اللسانيات يتم فيه نقل النتائج والنظرية إلى مستوى تطبيقي...؛ ومن اهتماماته تدريس اللغات والتوثيق والترجمة ومعالجة الاضطرابات اللغوية وتقنيات التعبير(Girard Denis 1972).**»[1]

ويبدو من خلال هذا التعريف أنّه يعبّر عن المفهوم العام للسانيات التطبيقية الذي يعتبره حقلا من حقول اللسانيات؛ حيث يؤكّد مرجعيته اللسانية، كما يشير إلى عدد من المجالات التطبيقية التي تتفق مع أغلب التعريفات المقدّمة لهذا المفهوم العام. ولعلّ اللافت للنظر هو أنّ المؤلّف وظّف التحديد الذي اعتمده دنيس جيرار ممّا يضفي على التعريف نوعا من التأصيل المفهومي.

أمّا التعريف الثاني فقد صاغه على هذا النحو:«**. تعتبر اللسانيات التطبيقية مجالا مرتبطا بتدريس اللغات...ومنطلقها هو اللسانيات العامة وبالأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعليم اللغات، مثل الطريقة السمعية النطقية، والسمعية البصرية، والتمارين اللغوية.**

من أهمّ خصائص علم اللغة التطبيقي:

1) **البراجماتية، لأنّه مرتبط بالحاجة إلى تعليم اللغات.**
2) **الانتقائية، حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلّم.**
3) **الفعالية، لأنّه بحث في الوسائل الفعالة لتعلم اللغات الأم واللغة الأجنبية.**
4) **دراسة التداخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية (بوشوك، أ.ع1992.).**»[2]

---

[1] -عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2. ص.566.

[2]- نفسه،ج2.ص.566.

ولقد تطرق المعجمي في التعريف الثاني إلى المفهوم الخاص؛ حيث إنّه جعل المصطلح مرتبطا بمجال واحد فقط يتعلّق بتدريس اللغات، فالمفهوم الثاني ينحصر في ميدان واحد فقط يتّضح من خلال ما أورده إسماعيل صيني في هذا المقتبس: «(...)غير أنّه يمكننا القول بأنّ هناك ميدانا واحدا يتفق عليه الجميع تقريبا، ألا وهو تعليم وتعلّم اللغات، وهو كما يبدو، المفهوم السائد في فرنسا وغيرها من الدول الأوروبية.»[1]،وهذا المفهوم هو الذي يتقاطع مع مفهوم (تعليمية اللغة).

وممّا يميّز هذا التعريف هو إشارته أيضا إلى المرجعية اللسانية للمفهوم، وهي المتمثلة في قوله بأنّ: "**منطلقها هو اللسانيات العامة وبالأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعليم اللغات مثل الطريقة السمعية النطقية، والسمعية البصرية، والتمارين اللغوية.**"وهو بهذا يتقاطع في جوانب كثيرة من المرجعية اللسانية مع المفهوم العام.

و ختم عبد الكريم غريب العبارة التعريفية بمجموعة من الخصائص يتّسم بها هذا العلم وهي: "البراجماتية، الانتقائية، والفعالية، ودراسة التداخلات بين اللغات"، وهذه الخصائص مفيدة جدا في تحديد المفهوم الثاني.

نخلص إلى القول أنّ عبد الكريم غريب لم يكتف بذكر مفهوم واحد للسانيات التطبيقية، بل أضاف إليه المفهوم الثاني المختلف عن الأول، وهذا الإجراء يدلّ على سعة اطلاعه، كما يفيد القارئ في التمييز بين المفهومين المختلفين لمصطلح اللسانيات التطبيقية.

1-1-2-4- دراسة تعريف مصطلح"علم اللغة التطبيقي" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

أمّا جاك. سي ريتشاردز وزملاؤه فقد عرّفوا"علم اللغة التطبيقي" بأنّه:

«1- دراسة تعلّم اللغة الثانية واللغة الأجنبية وتعليمها.

2- دراسة اللغة وعلم اللغة في علاقتهما بالقضايا التطبيقية، مثل: صناعة المعاجمLexicography والترجمةTranslation، وعلاج أمراض الكلامSpeech Pathology.

[1] - محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في الوطن العربي، ص. ص 218 – 219.

ويفيد علم اللغة التطبيقي من علم الاجتماع وعلم النفس، وعلم الإنسان Anthropologyومن نظرية المعلوماتInformation Theoryبقدر ما يفيد من علم اللغة، وذلك في نمطه النظري بالنسبة للغة وللاستخدام اللغوي. ويفيد بالتالي من هذه المعلومات النظرية في مجالات عملية، مثل: تصميم المنهج، وعلاج أمراض الكلام والتخطيط اللغوي، وعلم الأسلوب، إلخ.انظر أيضا: Ethnographyof communication، لمزيد من القراءة انظر: Stern1983»[1].

يكشف هذا النص التعريفي تقديم المعجميين مفهومين متمايزين؛ بحيث إنّ المؤلّفين عمدوا إلى استغلال تقنية الترقيم في تعريفهم، فمنحوا رقم "**1**" للمفهوم الأول ورقم " **2**" للمفهوم الثاني، ليتسنى للقارئ معرفة الفرق بين مفهومي المصطلح الواحد.

لقد ارتكزت الحمولة المفهومية في العبارة الأولى على خاصية أساسية واحدة لمفهوم "**علم اللغة التطبيقي**" عند هؤلاء الباحثين، وتتمثّل في"**دارسة تعلّم اللغة الثانية والأجنبية وتعليمها**".وتشير هذه الخاصية إلى موضوع أكثر تخصصا لهذا العلم، بحيث تمّ حصر موضوع اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة الثانية واللغة الأجنبية وتعلّمها. وهذا المفهوم يشترك مع المفهوم الخاص الذي ذكره عبد الكريم غريب في التعريف السابق، ولكنّه يختلف عنه من حيث إنّ هذا التعريف يُخرج من موضوعه تعليم اللغة الأمّ أو اللغة الأولى. ولكنّه مع ذلك يظلّ مفهوما معتبرا. بحيث ذكر ديفيد كريستال أنّ "أحسن فرع متطور [من فروع] اللسانيات التطبيقية هو تعليم وتعلّم اللغة الأجنبية، وأحيانا يستخدم مفهوم هذا مصطلح كما لو كان هذا مجال هو المجال الوحيد المتضمَّن"[2].

أمّا التعريف الثاني والمتمثّل في "**دراسة اللغة وعلم اللغة في علاقتهما بالقضايا التطبيقية...**"فقد وصف مفهوما مغايرا، ولكن عند مقابلته بالتعريفات السابقة يتبيّن أنّه يعبّر عن المفهوم العام الذي مفاده أنّ اللسانيات التطبيقية تعنى بدراسة مجالات مختلفة. ولكنّ ما يميّز هذا التعريف عن سابقيه هو أنّه لا يكتفي بالاستناد إلى المرجعية اللسانية فقط، بل إنّه يوسّع دائرة الاستفادة إلى علوم أخرى

---

[1]- جاك سي. ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ص.37.

[2]-David Crystal, A dictionary Of linguistics and Phonetics, p.31.

مثل: علم الاجتماع وعلم النفس، وعلم الإنسان. ممّا يجعل من هذا التعريف معبّرا عن مفهوم أكثر عمومية.

إجمالا، يمكن القول بأنّ مؤلّفي معجم لونجمان قدّموا تعريفين مختلفين؛ بحيث إنّهم ذكروا التعريف الخاص والتعريف العام، إلاّ أنّه هذا التعريف العام يختلف عما ورد في المعاجم السابقة من حيث إنّه لا يكتفي بذكر المرجعية اللسانية التي يقوم عليها علم اللغة التطبيقي فقط، بل يوسع استفادته من مجالات علمية أخرى. كما أنّ المفهوم الثاني الخاص المذكور في هذا المعجم يختلف عن المفهوم الخاص الذي أورده عبد الكريم غريب، بحيث إنّ المفهوم الوارد في معجم لونجمان هو أكثر خصوصية، حيث يُخرج من دائرة اهتمامات علم اللغة التطبيقي مباحث اللغة الأم أو اللغة الأولى، ويقصر موضوعه على دراسة تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية وتعلّمها.

خلاصة

نخلص من خلال اطلاعنا على هذه المدونة المعجمية إلى أنّ مصطلح اللسانيات التطبيقية يستعمل للتعبير عن أربعة مفاهيم تشترك مع بعضها في جملة من السمات المفهومية وتفترق فيما بينها في أخرى:

1- مفهوم اللسانيات التطبيقية العام: تعتبر اللسانيات التطبيقية فرعا من فروع اللسانيات، يبحث في حلّ المشكلات التي تعترض الخبراء في ميادين عديدة وذات صلة باللغة واستعمالاتها مثل:(تعليمية اللغة (الأولى أو الثانية أو الأجنبية،) وعلم المصطلح بشقيه النظري والتطبيقي، وصناعة المعاجم، وعلم أمراض الكلام، وعلم الترجمة، واللسانيات الاجتماعية، وعلم اللغة النفسي، واللسانيات التقابلية، واللسانيات الحاسوبية، والأسلوبية ...)، انطلاقا من استثمار نتائج بحث النظريات اللسانية المختلفة.

2- مفهوم اللسانيات التطبيقية أكثر عمومية:ووفقا لهذا المفهوم فإنّ اللسانيات التطبيقية لا تكتفي باستغلال النظريات اللسانية في مباحث ذات صلة باللغة، بل تدعّم ذلك ما توصلت مجالات علمية أخرى مثل: علم النفس، علم الاجتماع، علم الإنسان، ...إلخ.

3- مفهوم اللسانيات التطبيقية الخاص: يعنى بدراسة تعليم وتعلّم اللغة أو اللغات وطرق تعليمها وإعداد مناهجها وكلّ ما يتعلّق بها، أي أنّ مجال التطبيق منحصر في ما هو لغوي.

4- مفهوم اللسانيات التطبيقية الأكثر خصوصية: يعنى بدراسة تعليم اللغة كلغة أجنبية أو لغة ثانية وهذا المفهوم هو السائد في بعض الدول الأوروبية كفرنسا وغيرها.

ومن خلال الدراسة السابقة يمكن صياغة التعريفات الآتية التي تعبّر عن أبرز المفاهيم المختلفة لمصطلح "اللسانيات التطبيقية". ولعلّ ما ينبغي التنبيه إليه هنا هو أنّ هذه التعريفات تعبّر عن حركية مفهوم العلم، بحيث إنّها تعكس التغيرات التي حدثت على المفهوم، والمراجعات التي قدّمتها التوجهات المختلفة في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات.

اللسانيات التطبيقية، (اللسانية التطبيقية، علم اللغة التطبيقي): Applied Linguistics

1- حقل من حقول اللسانيات يستخدم مناهج النظريات اللسانية ونتائجها، في حلّ بعض المشكلات ذات صلة باللغة، فهذا الحقل شديد الاتساع يضم حقل (تعليمية اللغة)، وعلم المصطلح، وصناعة المعاجم، وعلم أمراض الكلام، وعلم الترجمة، واللسانيات الاجتماعية، وعلم اللغة النفسي، واللسانيات التقابلية، اللسانيات الحاسوبية، والأسلوبية وغير ذلك، فهي حقول تطبق نتائج البحث اللساني النظري لتحقيق أهداف عملية.

2- تطبيق النظريات اللسانية وغير اللسانية التي توصلت إليها مجالات علمية أخرى مثل: علم النفس، علم الاجتماع، علم الإنسان، ...إلخ، في مباحث ذات صلة باللغة.

3- دراسة تعليم وتعلّم اللغة وطرق تعليمها وإعداد مناهجها وكلّ ما يتعلّق بها، أي أنّ مجال التطبيق منحصر في ما هو لغوي.

4- دراسة تعليم اللغة كلغة أجنبية أو لغة ثانية وهذا المفهوم هو السائد في بعض الدول الأوروبية كفرنسا وغيرها.

1-2- مصطلح" Language Didactics" دراسة في التسمية والمفهوم

يمثّل هذا المصطلح رأس التشجير المفهومي الذي تتفرع عنه المفاهيم الخاصة بحقل تعليمية اللغة، فهذا المصطلح يعبّر عن مفهوم مركزي يفيد القارئ في تصور هذا العلم، كما أنّه يساعده على تشكيل لبنة مفهومية قاعدية عند استيعاب المفاهيم الأخرى المنضوية تحت هذا المجال المعرفي.

1-2-1- دراسة المقابلات العربية لLanguage Didactics

سيتم في هذا المبحث تقديم لمحة مختصرة عن بنية المصطلح الأجنبي في لغته الأصلية ومكوناتها، والمادة المعجمية التي تتشكّل منها. ويتم بعدها التطرق إلى دراسة عدد من المقابلات المختلفة لlanguage didacticsمن أجل تحديد المكافئ العربي المناسب له واختياره.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه(معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف/المترجم
Language Didactics / Didactique des Langues	علم تعليم اللغات	معجم علم اللغة التطبيقي (ص.64)	محمد علي الخولي
	علم تعليم اللغة	دراسات في اللسانيات التطبيقية (ص96)	حلمي خليل
	ديداكتيكا اللغات	المنهل التربوي (269)	عبد الكريم غريب
		اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسة (ص72)	علي آيتأوشان
	لسانيات تعليمية	مدخل في اللسانيات التعليمية (ص 15)	يوسف مقران
	تعليمية اللغات	الخطأ اللغوي في المدرسة الجزائرية مشكلاته وحلوله(ص 16)	نسيمة ربيعة جعفري
		تعليمية اللغات والترجمة مجلة المجمع الجزائري للغة العربية(ص84)	أحمد حساني

جدول رقم 02 يوضّح المقابلات العربية لمصطلح"Language Didactics"في المراجع العربية

يظهر الجدول أعلاه المصطلح في اللغتين الأجنبيتين الفرنسية والإنكليزية وعددا من المقابلات العربية. ويتّضح من خلاله أنّ المصطلح الإنكليزيLanguage Didactics[1]يتوافق مع مكافئه الفرنسيDidactique des langues؛ فبالنظر إلى المادة المعجمية التي يتألف منها المصطلح في اللغتين، يتبيّن أنّ الجزء الأول من المركّبين تمّت صياغتهما من مادة معجمية واحدة(Didactics/Didactique) التي تحيل إلى دلالة الدراسة العلمية العامة للوضعيات التعلُّمية،

[1] -نشير هنا إلى أنّنا استندنا في هذه الترجمة إلى ما ذكره محمد علي الخولي في معجم "علم اللغة التطبيقي" بخصوص هذا المصطلح، باعتبار أنّه يعتمد اللغة الإنكليزية لغةً للمداخل.

غير أنّ الجزء الثاني في المركّبين يبدو مختلفا؛ بحيث يُقابَلLangueفي اللغة الفرنسية بالمكافئ الإنكليزيLanguage[1] الذي يُستعمل هنا للتعبير عن مفهوم النظام اللغوي التواصلي الخاص بمجتمع معين.

وبالنظر إلى المكونات المعجمية يتبيّن أنّ الجدول يشتمل على بعض المقابلات العربية التي تعكس الترجمة شبه الحرفية للمصطلح الأجنبي، وذلك من خلال استخدام التعريب الجزئي (ديداكتيكا اللغات)، أو الترجمة المباشرة(تعليمية اللغات، أوعلم تعليم اللغة، أوعلم تعليم اللغات).

ويتّضح من خلال صورة المصطلح الأول(ديداكتيكا اللغات) أنّه مصطلح مؤشّب (هجين)، بحيث احتفظ بالجزء الأول منه كما هو في لغته (ديداكتيكا)،كما أن بنيته لم تخضع لتعديل يجعلها تستجيب للضوابط الصرفية العربية،ولكنّ مع ذلك فإنّ اللفظ يحيل مباشرة إلى المفهوم الأجنبي ويجعل القارئ يتجنّب تحميله دلالات أخرى قد تعبّر عن مفاهيم مغايرة.

ويتميز لفظ ديداكتيكا بكونه يقبل النسبة فنقول (مثلث ديداكتيكي، أو دراسة ديداكتيكية)، إلاّ أنّه ضعيف الخصوبة الاشتقاقية حيث لا يمكن ـ مثلا ـ أن نشتق منه الفعل الخاص بالممارسة الديداكتيكية خاصة وأنّنا نعثر على الفعل didactiser في اللغة الفرنسية.

أمّا الشق الثاني من المركّب الهجين (اللغات) فهو يكافئ لفظ **Des Langues**؛ حيث اختار المترجم النسبة إلى الجمع، ولكن هذا في تقديرنا لا يؤثر كثيرا على المفهوم، لأنّ لفظ**Les Langues** يمكن أن نعبّر به عن اللغة، وذلك إذا نظرنا إلى اللغة نظرة عامة يُقصَد بها أيّة لغة كانت.

وإلى جانب هذا المصطلح نعثر على مقابل آخر هو "تعليمية اللغة" الذي يعتبر مركّبا أصيلا صيغ شقه الأول (تعليمية) بإضافة اللاحقة(ـ ية) مما أنتج مصدرا صناعيا "تعليمية" يعبّر به عن

---

(1) –يقدّم جاك سي ريتشاردز مفهومين لمصطلح**Language**، حيث يعرّف الأول قائلا:«نظام الاتصال الإنساني المكون من تنظيم الأصوات في بنية(أو تمثيل الأصوات في الكتابة) تكون وحدات أكبر ،مثل: الوحدات الصرفية (المورفيمات) والكلمات والجمل والأقوال. وفي الاستخدام الشائع يمكن أن تشير كلمة لغة إلى نظم الاتصال عند غير البشر، مثل لغة النحل أو لغة الدلافين».ويُعرّف المفهوم الثاني بقوله«أيّ نظامٍ محدّد للاتصال البشري (انظر: language[1])، وعلى سبيل المثال اللغة الفرنسية، واللغة الهندية. وفي بعض الأحيان ينطق اللغة أكثر النّاس في قطر محدّد، وذلك مثل اليابانية في اليابان، وفي بعض الأحيان لا يتحدّث بلغة ما إلاّ جزء من سكان ذلك القطر، وعلى سبيل المثال لغة التاميل في الهند والفرنسية في كندا.(...).»ينظر: جاك سي. ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ص. ص. 363.

العلمية[1] (**Didactics**)، ويخصص بإضافة لفظ"اللغة" فينتج مركّب إضافي هو"تعليمية اللغة"، فالبنية التركيبية لهذا المركّب توافق البنية التركيبية للمصطلح الإنكليزي**Language Didactics**، كما أنّها توافق البنية التركيبية للمصطلح الفرنسي**Didactique de la langue**.

ويبدو أنّ تسمية "تعليمية اللغة" بهذا المفهوم تستوعب المصطلح الإنكليزي أو الفرنسي على حدّ سواء دون أن يعني ذلك، أنّ تعليمية اللغات مصطلح خاطئ؛ لأنّه يتضمّن التعبير عن اللغة بمفهوم المطلق أو العام. وهذا المصطلح (تعليمية اللغات) بالرغم من كونه أقرب للمصطلح الفرنسي **Didactique Des Langues**إلا أنّه يكافئ مفهوم المصطلح الإنكليزي**Language Didactics**باعتبار الدلالة العامة للفظ **Language**.

أمّا مصطلحا "علم تعليم اللغة" و"علم تعليم اللغات" فيظلان من الناحية المفهومية مقبولين، ولكنّهما يفتقران إلى الإيجاز المطلوب توخيه في صياغة المصطلحات، فهما مصوغان بتكرار الإضافة. وعليه فمصطلحا"تعليمية اللغة" أو "تعليمية اللغات" يبدوان أفضل من" علم تعليم اللغة" و"علم تعليم اللغات" من الناحية التركيبية.

---

[1] –يرى عبد الرحمن الحاج صالح بأنّ علماء العرب القدامى لم يستعملوا المصدر الصناعي للدلالة العلوم؛ بحيث أنّ صرّح قائلا في هذا المقتبس«تفضل الكلمة المولدة التي اعتمد في وضعها على سنن كلام العرب في اشتقاقاتهم وطرق توليدهم وتترك الطرق التي لم يعرفها العرب كزيادة اللواحق غير المعروفة في لغة العرب واستعمال وزن أو بناء لم تستعمله العرب إطلاقا أو استعملته في الأصل لمعنى بعيد كلّ البعد عن المقصود. وذلك مثل "صوتم" و"أسلوبية" وألسنية" و"معلوماتية" وغيرها). ولهذا يتجنب الاقتباس للأبنية الأجنبية أو التي لها مؤدى بعيدا عما هو مقصود (لم يستعمل المصدر الصناعي–المختوم بـ "يّة"– أصلا للدلالة على الصناعة أو العلم بل على الصفة كون الشيء على هيئة وكيفية مدلولا عليها باسم* جنس هو هذا المصدر أمّا العلوم فإنّ العلماء تعوّدوا أن يضيفوا لفظة "علم" إلى الموضوع الخاص واختصروا ذلك بأن استعملوا ياء النسب وصيغة الجمع المؤنّث السالم مثل: علم الطبيعة = الطبيعيات، وعلم الرياضة= الرياضيات/ أو على صيغة جمع التكسير : المناظر= البصريات.»ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، اقتراح مقاييس لاختيار الألفاظ، ضمن "كلمة الوفود المشاركة في المؤتمر الخامس للتعريب المنعقد عام 1985م في عمان" .ص. ص. 69 – 70.

ويرى محمد عبد الوهاب شحاتة بـ«أنّ مشكلة المصدر الصناعي ليست في بنيته فهي تنهي بـ (يّة) وما أسهل أن يقال: الخيشومية، أو التركيبية، أو المعجمية، أو الألسنية، أو السلوكية، ولكن المشكلة تكمن في دلالة هذه الصيغة فهي تدلّ على المذاهب والاتجاهات مثل: السلوكية، والبنيوية، والتحويلية، وهذه الصيغة تقابل الكلمات الأوروبية "ism" المشكلة كامنة في دلالة هذه الصيغة أيضا على العلوم ومجالاتها وذلك مثل استخدام الألسنية أي علم اللغة.»ينظر: محمد عبد الوهاب شحاتة، المصدر الصناعي في العربية، دراسة صرفية ودلالية من خلال مؤلفات الكندي والفارابي وابن سينا، دط، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة. ص. 82.

ولكن المطّلع على واقع الاستعمال المصطلحي العربي في هذا المجال يتبيّن له أن مصطلح تعليمية قد استعمل بكثرة، كما أنّه يتميّز بخاصية تتمثّل في كونه يسمح بتحقيق الجمع فنقول: "تعليميات" باعتبارها ترجمة للمصطلح الفرنسي Les Didactiques.

أمّا مصطلح"لسانيات تعليمية" فهو عبارة عن مركّب وصفي أصيل به يقابل المصطلح الفرنسي **La Didactique des langue**، ويظهر في هذه الترجمة غياب التقابل المعجمي بين المصطلح الفرنسي ومقابله العربي وهذا ما يعني أنّ المؤلّف لم يعتمد على الترجمة المباشرة، بل حاول تفكيك المضمون ليخلص إلى هذا المقترح حيث يقول:«ولما كانت اللسانيات هي المجال الأهمّ الذي يتناول موضوع اللغة والأدنى إلى المجال المعني بتعليمها وبنظريات هذا الأخير ومناهجه وفنياته وطرائقه أضحى من المناسب جدا أن تقرضه اللسانيات حتى التسمية. فنحصل بذلك على مصطلح مركّب تركيبا نعتيا إذ قيّد بنعت (تعليمية) لسانيات تعليمية. ولا حاجة لنا إلى التدقيق باصطناع تسمية شاملة بالقول مثلا: اللسانيات (لسانيات تعليمية اللغات) فهو من الناحية التركيبية سليم، لكن ما يطاق من الإطناب في جمل ومركبات اللغة العادية قد لا يسلم القياس عليه في مقامات المصطلح، من ثمّ فحسبنا مفردة اللسانيات التي – كما أفدنا أعلاه- متضمّنة لدلالات العلم والموضوع.»[1]

ويبدو أنّ هذا الإجراء مبرّر وخاصة لما نعلم أنّ مباحث اللسانيات التعليمية أو التربوية – في استعمال بعض الباحثين[2]- تتفق في أغلبها مع مباحث "تعليمية اللغات"، ولكن إذا نظرنا إلى مصطلح "اللسانيات التعليمية" منفصلا عن مكافئه الأجنبي، فإنّ القارئ لا يستطيع ربطه بمفهوم **Didactique des langues**، خاصة لما نعلم أنّ كثيرا ممن ترجم هذا المصطلح الفرنسي قابله بتعليمية اللغة أو (تعليمية اللغات).

وعليه نخلص ممّا سبق إلى أنّ مصطلحي تعليمية اللغة وتعليمية اللغات هما الأنسب من حيث البنية، و يمكن الاحتفاظ بهما باعتبارهما مترادفين، ممّا يجعل الحسم بينهما يعود إلى الاستعمال، كما يمكن من الناحية المبدئية تخصيص مصطلح "تعليمية اللغة" للتعبير عن المصطلح الفرنسي**Didactique De La Langue** ومصطلح "تعليمية اللغات" للتعبير عن المصطلح الفرنسي **Didactique Des Langues.**

---

[1] – يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية. ص.16.

[2] –مثل: حلمي خليل ومؤلفي الطبعة الثانية من المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات الذين قابلوا مصطلح Didactiqueباللسانيات التربوية أو علم اللغة التعليمي.

1-2-2- دراسة تعريفات مصطلح "تعليمية اللغة" في المعاجم المختارة[1]

بعدما تمّ تحديد المكافئ المناسب لترجمة هذا المفهوم، ننتقل في هذا الجزء من المبحث إلى دراسة تعريفات مصطلح "تعليمية اللغة"في المعاجم المتخصصة المشكلة لمدونة البحث.

1-2-2-1- دراسة تعريف مصطلح"علم تعليم اللغات" في معجم "علم اللغة التطبيقي"للخولي

عرّف محمد علي الخولي مصطلح "علم تعليم اللغات" قائلا بأنّه «**علم يعنى بتعليم اللغات وما يتعلق به من مناهج واختبارات ووسائل وتدريب المعلمين**»[(2)].ولقد ذكر الخولي أول سمة لمفهوم المصطلح تتعلقبالموضوع الذي يعالجه هذا العلم، وهو تعليم اللغات الذي استُعمل فيه صيغة الجمع التي تؤكّد على أنّ الموضوع لا يتعلّق بلغة بعينها (كاللغة الأم، أو اللغة الثانية، أو الأجنبية)، ولا بصنف لغوي بعينه. وهذه الخاصية الأساسية مفيدة.

وبعد ذلك أراد توضيح هذا الموضوع العام من خلال التمثيل عليه بمجموعة من المباحث المتصلة به (من مناهج، واختبارات ووسائل،..).ولكنّ هذه العبارة التوضيحية في اعتقادنا غير كافية، لأنّها لم تستطع التمييز بين مفهوم تعليم اللغات وغيره من المفاهيم وخاصة ما يتّصل بأحد التعريفات الخاصة باللسانيات التطبيقية.

كما يتبيّن من خلال هذا التعريف أنّ الخولي لم يشر إلى خصائص مفهومية ضرورية، مثل المنهج الذي يتبعه الباحث في هذا العلم، والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه.

1-2-2-2- دراسة تعريف مصطلح"تعليمية اللغات"في معجم المنهل التربوي لـ عبد الكريم غريب

عرّف عبد الكريم غريب مصطلح "تعليمية اللغات"تعريفا موسوعيا قائلا بأنّه:«**مجموع الخطابات التي أنشئت حول تعليم وتعلّم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت في مجموعها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجال البحث في ديداكتيكا اللغات، وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من متغيرات العملية التربوية ومنها:**

---

(1)–بالرغم من شهرة هذا المفهوم غير أنّنا لم نعثر عليه إلاّ في معجمين اثنين من المعاجم المختارة هما: معجم علم اللغة التطبيقي للخولي، والمنهل التربوي لعبد الكريم غريب.

(2) –محمد علي الخولي معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي – عربي .ص.64.

1- المتعلم، من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة والأخطاء التي يرتكبها وآليات فهم واستيعاب اللغة وإنتاجها.

2- المحيط الاجتماعي، وبالأخص علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعملها في المجتمع ووضعها ضمن لغات أخرى.

3- المادة التعليمية، وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية، ومحاولة استثمارها في وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات.

4- التدريس، وما يرتبط به من تكوين المدرّسين وطرق تعليمية واستعمال والوسائط وأساليب التقييم وقد تميّز خطاب ديداكتيكا اللغات بتداخل الحقول المرجعية كالإعلاميات واللسانيات والبحث الأدبي والسوسيولوجيا والأثنولوجيا.

وانطلاقا من هذه العلوم حاولت الأبحاث في ديداكتيكا اللغات الإجابة عن بعض المشكلات مثل: النحو الصريح والضمني(Poquier H.Bess.H 1984)؛ اعتبار الملفوظ أساس تعلم اللغة أو التلفظية، مسألة الأخطاء اللغوية وظاهرة التداخل اللغوية؛ مسألة العلاقة بين المتن اللغوي المدرّس والنمو اللغوي للمتعلّم، استراتيجيات الفهم والإنتاج اللغوي؛ المظاهر الثقافية والحضارية للجماعة اللغوية(الازدواجية، التعددية).وقد تأسست في ديداكتيكا اللغات مجموعة من المقاربات من أهمّها مقاربة الديداكتيكا المعيارية والديداكتيكا الوضعية والديداكتيكا الوظيفية.»[1]

استفتح عبد الكريم غريب النصّ التعريفي[2]الخاص بمصطلح تعليمية اللغات بذكر عبارة "مجموع الخطابات" وهي تتعلق بمجمل الخطابات التي أنجزها العلماء في هذا المجال من أجل تحسين عملية تعليم وتعلّم اللغات.وبالرغم من صحة العبارة إلاّ أنّها لا تشير إلى علمية هذا العلم[3]وهي إشارة ضروريّة في هذا السياق الذي يقتضي ضبط المفاهيم.

وبعد ذلك اشتمل التعريف على إشارة تتعلق بموضوع العلم الذي لا يختص بتعليم اللغة فحسب بل بتعلّمها أيضا.كما يتّسع ليطبّق على أكثر من صنف لغوي (لغة المنشأ واللغة الثانية)، وهذا التحديد مفيد لأنّه يعبّر عن جوهر المفهوم.ولقد ضمّ التعريف أيضا عبارة تمييزية تاريخية تمّ من خلالها التنبيه إلى الاشتراك المفهومي الذي بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، ثمّ إلى إجلاء

---

(1) – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1.ص ص. 269 – 270.

(2) –يبدو أنّ النص الذي وظفه عبد الكريم غريب منقول من أحد المراجع التي سبقته، فقد فتم العثور على الفقرة الأولى من مؤلّفعلي آيتأوشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرّسة. ص71.

(3) –«عملية تعليم وتعلّم اللغات دراسة علمية وذلك لأنه يطمح إلى نقل هذه العملية من صبغتها الفنية إلى طابع علمي وتحليلي وتجريبي.» ينظر لطيفة هباشي، تعليمية اللغات واللغة العربية: إشكاليات وتحديات. ص.172.

التغيرات الفارقة بينهما. وهذه اللمحة التطورية مفيدة أيضا يمكن أن تجلي بعض جوانب اللبس التي قد تحدث بين المفهومين.

وقد أورد المعجمي بعد ذلك فقرة تتصل بمتغيّرات العملية التعليمية، وهذه الفقرة تعكس التطورات الراهنة الخاصة بالمفهوم ممّا يجعل التعريف مسايرا لحركية المفهوم، وهذا شيء إيجابيّ. وقد ختم المعجمّي التعريف بالإشارة إلى أهمّ المقاربات الخاصة بتعليم اللغات (المعيارية، الوضعية، والوظيفية)[1]، وهذه الإشارة أيضا مفيدة تمكّن القارئ من التعرّف على جانب مهم من جوانب الاشتغال في هذا العلم.

ونستخلص من خلال ما سبق أنّ التعريف بالرغم من توجهه الموسوعي إلاّ أنّه قدّم معلومات ضرورية ومفيدة بالنسبة للقارئ سواء من حيث الموضوع الذي تتناوله تعليمية اللغة أو التطورات الحديثة للمباحث المتناولة فيه كما اكتسب التعريف أهميته من خلال تمييزه بين تعليمية اللغة واللسانيات التطبيقية.

خلاصة

ومن خلال التعريفين السابقين نخلص إلى القول بأنّ التعريف الذي أورده الخولي عام ويمكن تبرير ذلك بتاريخ تأليف هذا المعجم؛ حيث لم تكن هذه المفاهيم التعليمية المتطورة قد تبلورت في الثقافة العربية. أمّا التعريف الثاني الذي أورده عبد الكريم غريب فهو أكثر تخصّصا من تعريف الخولي لأنّه يضيف للتعريف العام عددا من الخصائص المفهومية التي عملت على تمييز هذا المفهوم عن بعض المفاهيم الأخرى.

وبتجميع الخصائص المفهومية السابقة يمكن إنشاء التعريف الآتي لمصطلح "تعليمية اللغة"باعتباره بديلا للتعريفين المعجميين السابقين:

[1] – لقد عرّف عبد الكريم غريب هذه المقاربات الثلاث لاحقا. وهذه التعريفات لم نذكرها واكتفينا بسبب طول النص التعريفي بالإشارة إليه.

تعليمية اللغة، Language Didactics

تعليمية اللغات، علم تعليم اللغة، علم تعليم اللغات، ديداكتيكا اللغات، لسانيات تعليمية

تعليمية اللغة:«فرع ناشئ عن اللسانيات التطبيقية يعنى بدراسة تعليم وتعلّم اللغة الأصلية أو اللغة الثانية، أو اللغة الأجنبية دراسة علمية، ووضع التصورات النظرية لتعليم اللغة، وتطبيق تلك المقاربات (التصورات) من خلال منهجيات تعليم اللغات المختلفة وتقنيات تمّ تجريبها وتقويمها، كما يسعى إلى تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها المتعلّم لتحقيق الغاية المنشودة من هذا العلم. را. Applied Linguistics=اللسانيات التطبيقية».

1-3- مصطلح"Educational Linguistics "دراسة في التسمية والمفهوم

يعبّر هذا المصطلح عن مفهوم علمي يتقاطع مع مفهوم مصطلح"تعليمية اللغة" في كثير من المباحث، كما أنّ له حدودا مع مجال اللسانيات التطبيقية لم يتمّ الاتفاق بين الدارسين بعد على رسمها.ووفقا لذلك تمّ اختيار هذا المصطلح وضمّه لمصطلحات هذه العائلة للتعريف بمفهومه ومحاولة فصله عمّا يمكن أن يلتبس معه.

1-3-1-دراسة المقابلات العربية لـ Educational Linguistics

يضمّ الجدول الآتي ناتج ترجمة مصطلح "**Educational Linguistics**" في بعض المعاجم المتخصصة التي تمّ الاطلاع عليها.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Educational Linguistics = Pedagogical Linguistics / Linguistique Educative = Pédagogique	علم اللغة التعليمي	معجم علم اللغة النظري (ص.205)	محمد علي الخولي
		معجم علم اللغة الحديث (ص66)	نخبة من المعجميين العرب
	علم اللغة التربوي	معجم المصطلحات اللغوية (ص166)	رمزي منير بعلبكي
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص226)	ريتشاردز./ م.حجازي، ر.أ. طعيمة
	اللغويات التربوية	معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص226)	ريتشاردز/ م.حجازي، ر.أ. طعيمة
	لسانيات تربوية	معجم المصطلحات اللسانية (ص89)	عبد القادر الفاسي الفهري
		قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح(ص155)	عبد السلام المسدي
		المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات ط1(ص104)	مكتب تنسيق التعريب

جدول رقم 03 يوضّح المقابلات العربية لمصطلح"Educational Linguistics"في المراجع العربية

يظهر الجدول استخدام مصطلحين مختلفين في كلّ من اللغة الفرنسية والإنكليزية هما (Linguistics Pedagogical، Linguistique Pédagogique)من جهة(Linguistics Educational linguistique éducative،) من جهة أخرى،وهما يستعملان للتعبير عن مفهوم واحد.ولما كان الأمر

كذلك، فإنّه يحسن بالمترجم أن يُقابلهما بمكافئ عربي واحد لتجنّب كثرة المقابلات التي قد توهم القارئ بأنّها تعبّر عن مفاهيم مختلفة[1].

أمّا من حيث البنية فقد جاء المصطلحان في صورة مركّب وصفي؛ حيث خُصّصت Linguistics" بصفة **Pedagogical**، والشيء نفسه بالنسبة للمركّب الفرنسي.

أمّا بالنسبة للمقابلات العربية، فيظهر الجدول وجود ثلاثة مقابلات مشهورة، هي: "**علم اللغة التعليمي**" و"**علم اللغة التربوي**" و"**اللسانيات التربوية**". فالأول والثاني مركبان ثلاثيان.ولئن اشترك هذان المركّبان في النواة(علم اللغة) فقد اختلفا في المحدد (تعليمي ≠تربوي). ويبدو أنّ لفظ تربوي (أو تربوية) أقرب إلى تحقيق التكافؤ الدلالي مع اللفظ الأجنبي. وإضافة إلى ذلك فإنّ لفظ تعليمي يقابل صفة **Didactique**. واختياره هنا يمكن أن يؤدي إلى لبس مفهومي. ولكن بالرغم من ذلك، فالبنية الثلاثية لعلم اللغة التربوي تجعل منه مصطلحا غير اقتصادي.

وفي المقابل يبدو أنّ المصطلح الثالث" اللغويات التربوية" قد حقّق سمة الإيجاز، لأنّه يتألف من وحدتين لغويتين، تكافئان البنية التركيبية للمصطلح الإنكليزي أو الفرنسي. ويكمن التميّز في النواة، حيث تمّ الاحتفاظ بالمحدّد:"تربوية"، أمّا النواة فقد قوبلت بلفظ "اللغويات". وهذا اللفظ يحقّق الانتظام المصطلحي؛ بحيث جاء على صيغة رياضيات، وطبيعيات وغير ذلك.ولكن عند مقارنته بلفظ لسانيات يتبيّن أنّ هذا الأخير أكثر شيوعا في الاستعمال.

أمّا المقابل الأخير "لسانيات تربوية" فقد جاء في صورة مركّب مصطلحي وصفي أصيل، يكافئ المصطلح الأجنبي بنويا، كما أنّ مكونيه (المحدّد، النواة) لقيا حظا من الشيوع يكفل لهما تقبلهما لدى الدارسين العرب.وإضافة إلى ما سبق فإنّ البحث في المعاني اللغوية لكلّ من بيداغوجيا (**pédagogie**) والتربية كشف عن وجود اشتراك دلالي بين اللفظين؛ بحيث يذكر أحمد أوزي دلالة لفظ بيداغوجيا في قوله بأنّ: «كلمة "بيداغوجية" **Pédagogie** إغريقية الأصل وكانت تدل على

---

(1) –عثرنا على مصطلح آخر هو linguistiquelanguage pedagogy/ pédagogie الذي ترجمه إلى اللغة العربية عبد القادر الفاسي الفهري بـ "بداغوجية لغوية"بينما ترجمه محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة بـ "أصول تدريس اللغة" والذي يبدو بأنّه يعبّر عن مفهوم علمي يرتكز على بيداغوجية اللغةينظر: عبد القادر الفاسي الفهري،معجم المصطلحات اللسانية، ص.166. وجاك سي. ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي،ص. 375.

العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته وبخاصة من البيت إلى المدرسة.ولقد تطور استعمال الكلمة وأصبح يدل على المربي«**Pédagogie**»[1]. ويظهر من خلال هذا السياق، وخاصة في العبارة الثانية، أنّ لفظ بيداغوجيا يحيل إلى المعنى اللغوي للفعل ربى؛ بحيث إنّه تطور وأصبح يدلّ على المربّي وهذا يعني أنّ هذا اللفظ يحيل إلى دلالة لفظ التربية.

إذن فالمصطلح الأنسب بالنسبة إلينا هو "اللسانيات التربوية"؛ لأنّه يحقق المواصفات البنيوية والدلالية المطلوب توفرها في المصطلح. أمّا مصطلح "علم اللغة التعليمي" فإنّنا نعدل عنه لاعتبارات تتعلق بلبس قد ينجم عن مقابلة "تعليم" بـ**Didactique**، إضافة إلى كونه مصطلحا ثلاثيّ التركيب.

(1) –أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية. ص.51.

1-3-2- دراسة تعريفات مصطلح "لسانيات تربوية" في المعاجم المتخصصة الحديثة المختارة

سيتم في هذا الجزء من البحث تقديم قراءة تحليلية لتعريفات مصطلح "لسانيات تربوية" للكشف عن مدى تحقيق المعجميين العرب الدقة المفهومية لمفهومه هذا من جهة، والسعي إلى تمييز مفهومه عن مفهوم مصطلحي "تعليمية اللغة" و"اللسانيات التطبيقية" لرسم حدوده من جهة أخرى.

1-3-2-1- دراسة تعريف مصطلح "علم اللغة التعليمي" في "معجم علم اللغة التطبيقي"للخولي

عرّف الخولي مصطلح "علم اللغة التعليمي"قائلا بأنّه: «**علم يهتم بتحسين كفاءة تعليم اللغة للطلاب وبتسخير علم اللغة لتطوير تعليم اللغات**»[1].

ولقد أشار الخولي في هذا التحديد إلى خاصية أساسية لمفهوم علم اللغة التعليمي، وهي الموضوع الذي يشتغل عليه وتتمثّل في قوله: "**يهتم بتحسين كفاءة تعليم اللغة للطلاب**".أي أنّ هذا العلم يعنى بالكفاءة التعليمية لاستعمال اللغة وفق المهارات الأربع (القراءة والكتابة والتعبير والاستماع). كما أنّ لفظة "الطلاب" يمكن أن تفسر جانبا من المجال الدلالي للفظ "التربوية" حيث ينصب الاهتمام على المتعلّمين.

أمّا عبارة "**وبتسخير علم اللغة لتطوير تعليم اللغات**" فهي تتضمن إشارة إلى سمة جوهرية لهذا المفهوم، وتتمثل في المجال المرجعي الذي ينهل منه علم اللغة التعليمي وهو علم اللغة [اللسانيات]؛ من خلال توظيفنتائج الأبحاث النظرية اللسانية في انتقاء المحتوى التعليمي، وغير ذلك. وفي هذا الصدد يرى دافيد كريستال بأنّ مصطلح اللسانيات التربوية «استُخدم أحيانا للتعبير عن تطبيق النظريات اللسانية والمناهج والنتائج الوصفية في دراسة تعليم وتعلّم اللغة الأصلية، في شكليها المنطوق والمكتوب، في المدرسة أو في الهياكل التعليمية الأخرى، وبمفهوم أوسع، يتم تطبيقها على جميع السياقات التعليمية»[2]. ويفهم من هذا التحديد أنّ هذا المفهوم يطبق النظريات اللسانية في دراسة تعليم وتعلّم اللغة لتحسين كفاءة المتعلّمين اللغوية الشفوية أو الكتابية سواء كان ذلك في

---

[1] – محمد علي الخولي، معجم علم اللغة النظري، إنكليزي – عربي، ص. 205.

[2]-David Crystal, A dictionary Of linguistics and Phonetics .P.163.

المدرسة أو مختلف السياقات التعليمية الأخرى (خارج المدرسة أي سياق تعليمي يدعّم فيه المتعلّم ما تعلّمه).ولما كان الأمر كذلك، فإنّ اللسانيات التربوية بهذا المفهوم تقترب من تعليمية اللغة ومن اللسانيات التطبيقية وتشترك معهما في عدد من الخصائص، مما يجعل من هذا التعريف غير قادر على الفصل بينهما.

والحقيقة أنّ كلا من مفاهيم اللسانيات التربوية واللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة قد عرفت تغيّرا كبيرا بخاصة في العقود الأخيرة، فاتّحدت مع بعضها في نقاط مفهومية متصلة بالموضوع المدروس وبالمرجعية المعتمدة، كما تلوّن كل واحد منها بخصوصيات التوجه التعليمي الذي يقف وراءه، مما يجعلنا لا ننتظر من مصنّف ألف في بداية الثمانينيات ـ مثلما هو الأمر بالنسبة لمعجم الخولي ـ أن يُجلي الفروق الدقيقة بين المفاهيم. ولكن في المقابل، فإنّ مثل هذه المسائل تجعل من قضية تحيين المعاجم مسألة ضرورية.

عموما نخلص إلى أنّ تعريف الخولي يكشف عن بعض السمات المفهومية التي يتكون منها المفهوم، إلاّ أنّه تعريف عام لا يفيد القارئ المتخصص في التمييز بين مفهوم هذا المصطلح وغيره من المفاهيم المتداخلة.

1-3-2-2- دراسة تعريف مصطلح "علم اللغة التربوي"في معجم المصطلحات اللغوية لـ رمزي منير بعلبكي

أمّا البعلبكي فقد عرّف مصطلح "علم اللغة التربوي" قائلا بأنّه«**فرع من علم اللغة يُعنى بالجانب التربوي أو التعليمي من اللغة فيسعى إلى وضع نظرية متكاملة حول تعليم اللغة وإلى تطبيق تلك النظرية في كتب اللغة وفي العملية التعليمية التعليمية نفسها.educational Linguistics**»[1]

أشار البعلبكي إلى خاصية أساسية لمفهوم هذا المصطلح وهي أنّ هذا العلم "**فرع من علم اللغة**" فهذه الخاصية مفيدة لتمثل المفهوم جيدا انطلاقا من تصور الشجرة المفهومية التي ينضوي تحتها هذا المجال الفرعي، غير أنّه يبدو بأنّ هذا التفرع ليس تفرعا مباشرا بل هو تفرع يتوسطه حقل

[1] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، إنكليزي- عربي، ص.365.

مفاهيمي يدعى باللسانيات التطبيقية، فاللسانيات التربوية بالنسبة لسبولسكي **Spolsky**[1] «مجموعة فرعية ضمن اللسانيات التطبيقية التي تشكّل حقلا منسجما وموحدا بشكل منطقي»[2] وهذا التحديد الذي يجعل من اللسانيات التربوية مجالا متفرعا عن اللسانيات التطبيقية يساهم في إحداث تمييز مفهومي ضروري بالنسبة للمتخصصين.

أمّا عبارة "**يُعنى بالجانب التربوي أو التعليمي من اللغة فيسعى إلى وضع نظرية متكاملة حول تعليم اللغة وإلى تطبيق تلك النظرية في كتب اللغة وفي العملية التعليمية نفسها**" فتشير إلى خاصية أساسية تتمثل في الموضوع الذي يشتغل عليه هذا الفرع العلمي والمتمثّل أساسا في عملية تعليم اللغة، ووفقا لهذه النظرة يرى حلمي خليل أنّ هذا الفرع العلمي: «يضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل، في تعليم المهارات اللغوية **LanguagesSkills** مثل: النطق والقراءة والاستماع والكتابة ، وغالبا ما ينطلق من هذا العلم من بعض النظريات اللغوية مثل النظرية السلوكية أو التحويلية التوليدية أو غيرها من النظريات اللغوية، كما يقوم بوضع" المقرر التعليمي" وتصميمه من حيث اختيار المادة اللغوية من المفردات التراكيب ومستويات المقرر وطرق التعليم»[3].

ولكن بالرغم من تعداد هذه المجالات التطبيقية للسانيات التربوية، فإنّ مجال الفصل بينها وبين "تعليمية اللغة" غير واضح، فأغلب المجالات التطبيقية المذكورة تشكّل موضوعا للاشتغال بالنسبة لتعليمية اللغة.

أمّا قوله: "**تطبيق تلك النظرية** (..)**في العملية التعليمية نفسها** " فيشير إلى تطبيق ما توصل إليه البحث النظري في هذا الحقل المعرفي من خلال ممارسة المعلّم لنشاطه التربوي في العملية التعليمية.

ويتفق البعلبكي في هذه السمة مع هورنبارغر (**Hornberger**)الذي أشار إلى أن «... نقطة بداية اللسانيات التربوية هي دائما ممارسة التعليم [حيث] ينصب التركيز بشكل مباشر على دور اللغة في

---

(1) –وهو Bernard Spolsky أحد أبرز المشتغلين باللسانيات التربوية الذين حاولوا تقديم ضبط مفهوم اللسانيات التربوية، ومراجعة علاقتها باللسانيات التطبيقية.

(2)– Bernard Spolsky and Francis M. Hult,(2008), The Handbook of Educational Linguistics, Blackwell publishing, 1ed. p. 15.

(3) – حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية.ص.76.

التعلّم والتعليم»[1].ويتضمن هذا القول إشارة صريحة إلى اهتمام هذا العلم بالمعلّم والمتعلّم على حدّ سواء.

عموما نخلص إلى أنّ هذا التعريف يتّصف بالعموم، ولا يفيد كثيرا المتخصصين في تحصيل معلومات دقيقة في هذا المجال، فهو لا يشتمل مثلا على السمات المفهومية الخاصة التي تفصل هذا المفهوم عن مفهوم تعليمية اللغة مثلا وبقية المجالات العلمية التي تتداخل مع هذا المفهوم.

1-3-2-3- دراسة تعريف مصطلح "علم اللغة التربوي"في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

جاء تعريف مصطلح "علم اللغة التربوي" في معجم لونجمان كالتالي:«**مصطلح يستخدم أحيانا في الولايات المتحدة الأمريكية للإشارة إلى فرع من فروع علم اللغة التطبيقي.ويختص هذا الفرع بدراسة العلاقة بين اللغة والتربية.لمزيد من القراءة انظر:Spolsky1978**»[2]

لقد أشار مؤلفو المعجم في بداية هذا التعريف إلى بعض الدلالات التي يحيل إليها هذا المصطلح، فهو يوظف في الولايات المتحدة الأمريكية للتعبير على مجال متفرع عن علم اللغة التطبيقي،وإيراد لفظ ـ أحيانا ـ يعني أنّ هذا المصطلح يعبّر عن مفاهيم أخرى قد تكون أكثر شهرة من هذا المفهوم المذكور.

أمّا الخاصية الجوهرية الثانية التي ركّز عليها المعرّفون فتتمثل في قولهم: "**دراسة العلاقة بين التربية واللغة**" وهي ضرورية، تفسّر سبب التسمية (اللسانيات التربوية)، من خلا إحداث اقتران بين اللغة والتربية يكون موضوعا للدراسة في هذا العلم. غير أنّ هذه العبارة التعريفية بالرغم من أهميتها فهي تحتاج إلى مزيد من الشرح لتحديد تلك العلاقة الموجودة بينهما بشكل مفصل، فالقارئ يحتاج إلى معرفة نوع وتجليات العلاقات القائمة بين اللغة والتربية.

وضمن هذا السياق يرى صالح بلعيد أنّ«اللسانيات التربوية(...) تندرج ضمن ما يسمى باللسانيات التعليمية [تعليمية اللغة]»[3]. وهذا التفريق مهمّ جدا، ولكنّ معرفة المجالات التي يشتغل

---

[1]- Bernard Spolsky and Francis M. Hult,The Handbook of Educational Linguistics, p. 17.

[2] – جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، إنجليزي-إنجليزي-عربي، ص.226.

[3]–صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، .ص.77.

عليها كل علم ضروري في رسم الحدود الخارجية للمفهوم، وبيان المضامين والمباحث المختلفة التي يدرسها.

ولقد أشار الدويس إلى قضايا هذا المجال في قوله: «ولقد أدخل كل من كوبر **Cooper**وشوهامي**Shohamy**، ووولترز**Walters** اللسانيات التربوية باعتبارها مصطلحا مقترضا من علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي، ولقد ذهبوا إلى أنّ سبولسكي**Spolsky** قد وصف اللسانيات التربوية بأنّها فرع من اللسانيات التطبيقية، حيث تم تحديد مجالاتها الفرعية: سياسة تعليم اللغة والتخطيط، اكتساب وتعليم اللغة الأولى والثانية، معرفة القراءة والكتابة، والتركيب؛ لغة المنشأ والتعليم ثنائي اللغة، تعليم الأقليات والمهاجرين، والاختبارات اللغوية»[1]. ويبدو من خلال هذه الموضوعات المقترحة أنّها تتعلّق في مجملها بتعليم اللغة، مع وجود بعض التوجه الاجتماعي لهذا المقترح الخاص بموضوعات اللسانيات التربوية.

إجمالا، يمكن القول بأن معجم لونجمان لمصطلح اللسانيات التربوية بالرغم من إشارته إلى العلاقة بين اللغة والتربية إلا أنّه يتصف بالعموم، الذي حجب التصور الدقيق والتفصيلي للمفهوم، كما أنّه لا يشتمل على الخصائص المفهومية الضرورية التي تميز بين المفاهيم المتداخلة مع هذا المفهوم.

[1]-Ahmed Mohammed Saleh Alduais, A Monograph on: Educational Linguistics, its Origin, Definitions and Issues it Accounts for, International Journal of Education, 2012, Vol. 4, No. 4, p. 207.

خلاصة

ونخلص من خلال المقارنة بين التعريفات السابقة إلى أنّ التعريفات المعجمية الخاصة بمصطلح "اللسانيات التربوية" اتسمت بطابع العموم، فهي لا تشتمل على السمات الضرورية المكونة للمفهوم، كما أنّها لا ترسم حدود هذا المجال المعرفي.

ولكن ما ينبغي التنبيه إليه هو أن مُصطلح اللسانيات التربوية ارتبط عند ظهوره باللسانيات التطبيقية،ولكنّه حاول التخلص من تبعيته لها، وتداخله معها، واكتساب استقلاليته وخاصة مع سبولسكي.وإضافة إلى ما سبق، فإنّ مصطلح "اللسانيات التربوية"قد ارتبط أحيانا بالمرجعية اللسانية، وخاصة من خلال التعريف الذي قدّمه دافيد كريستال، وهذا بخلاف تعليمية اللغة التي أسست مرجعيتها على مرتكزات لسانية وغير لسانية.

إذن، فمصطلح "اللسانيات التربوية" كغيره من المصطلحات التعليمية المفتاحية عرف ـ وما زال يعرف تغيّرات ـ بخصوص موضوعه، ومجالاته التطبيقية، مما يؤدي إلى صعوبة رصد الفوارق الثابتة التي تفصل بينه وبين بعض المصطلحات المتداخلة معه،وخاصة مصطلح اللسانيات التطبيقية ومصطلح تعليمية اللغة.

ومن خلال النظر في التعريفات السابقة الخاصة بمصطلح"لسانيات تربوية" وتجميع الخصائص المفهومية الضرورية للمفهوم يمكننا تركيب التعريف الآتي:

اللسانيات التربوية، اللغويات التربوية، علم اللغة التربوي، علم اللغة التعليمي، Educational Linguistics

اللسانيات التربوية:«فرع من اللسانيات التطبيقية، يعنى بالعلاقة بين اللغة والتربية، ويهتم بدراسة تعليم اللغة وتعلّمها، و"سياسة تعليم اللغة والتخطيط، واكتساب وتعليم اللغة الأولى والثانية، ومعرفة القراءة والكتابة، والتركيب؛ ولغة المنشأ والتعليم ثنائي اللغة، وتعليم الأقليات والمهاجرين، والاختبارات اللغوية".ويستند هذا العلم غالبا إلى مرجعية لسانية. ولقد عرف هذا العلم تطورا ملحوظا مع سبولسكي الذي حاول إكسابه استقلاليته من خلال فصله عن اللسانيات التطبيقية».

1-4- مصطلح "Contrastive linguistics"دراسة في التسمية والمفهوم

ارتأينا تناول مصطلحContrastive linguisticsوضمّه إلى المصطلحات العلمية المتناولة بالدراسة في هذا البحث؛ لأنّه مصطلح مفتاحي يعبّر عن مفهوم مركزي، ويرتبط ارتباطا قويا بمصطلح تعليمية اللغة.

1 . 4 . 1 . دراسة المقابلات العربية لـ Contrastive linguistics

سنتعرض في هذا المبحث إلى دراسة بعض المقابلات العربية التي تمّ استخراجها من المعاجم المتخصصة لاختيار المكافئ الأنسب.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف) :	المؤلِّف/المترجم
Contrastive linguistics / Linguistique contrastive	علم اللغة التقابلي	معجم علم اللغة التطبيقي والنظري (ص. 23، ص. 58)	محمد علي الخولي
		معجم المصطلحات اللغوية (ص.ص122.123)	رمزي منير بعلبكي
		معجم علم اللغة الحديث (ص14)	نخبة من اللغويين العرب
	علم اللغة التباييني	معجم المصطلحات اللغوية (ص.ص122.123)/ (ص149)	رمزي منير بعلبكي
	علم اللغة التخالفي		
	لسانيات تقابلية	قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح(ص.155)	عبد السلام المسدي
		معجم المصطلحات اللسانية(ص.61)	ع. الفاسي الفهري
		تعليمية اللغات والترجمة مجلة المجمع الجزائري للغة العربية (ص 108)	أحمد حساني
	لسانيات تباينية	معجم المصطلحات اللسانية (ص.61)	ع. الفاسي الفهري

جدول رقم 04 يوضّح المقابلات العربية لمصطلح"Contrastive linguistics"في المراجع العربية

يُظهر الجدول المصطلح(Contrastive linguistics) الإنكليزي، والمصطلح (Linguistique Contrastive) الفرنسي، وهما عبارة عن مركّبين وصفيين يتألفان من النواة (Linguistics/

Linguistique) الت يتخصص بالمحدّد (**Contrastive**). ولعلّ هذا التشابه البنوي شبه التام يسهل على المترجم العربي إيجاد المكافئ المناسب أو على الأقل يساهم في تقليل المقابلات العربية.

أمّا فيما يتصل بالمقابلات العربية فتصنف بالنظر إلى بنيتها إلى مركّبات ثلاثية تتمثّل في (علم اللغة التخالفي، وعلم اللغة التبايني، وعلم اللغة التقابلي)، ومركّبات ثنائية تتمثّل في (لسانيات تقابلية، ولسانيات تباينية).

أمّا فيما يتعلّق بالمركّبات الثلاثية، فيبدو أن علم اللغة التقابلي أقرب إلى التعبير عن المفهوم الأجنبي. على اعتبار أنّ مصطلحي علم اللغة التخالفي، وعلم اللغة التبايني هما أنسب من الناحية الدلالية للتعبير عن المصطلح الإنكليزي **Differential linguistics**الذي ذكره رمزي منير بعلبكي في معجمه وجعله مرادفا لمصطلح **Contrastive linguistics**[1].

وممّا يدعم هذا الاختلاف الفروق الدلالية لهذه المحدّدات؛ حيث إنّ التقابل يشير إلى وجود عنصرين في لغتين قد يكونان مختلفين، أو متباينين، فهذا اللفظ جامع لدلالة المحدّدين الآخرين، وهو ما يعني أنّه يعبّر عن المفهوم بوضوح. أمّا التخالف فإنّه يشير إلى وجود عنصرين غير متشابهين في لغة ما، بينما يشير التباين إلى وجود عنصرين ولكنّهما متضادان.فقد ورد عن ابن منظور في لسان العرب تلك الفروق نستشفها من خلال الاقتباسات التالية: جاء في لسان العرب:« تباين الرجلان: [أي]بان كلّ واحد عن صاحبه، وكذلك في الشركة إذا انفصلا. وبانت المرأة عن الرجل، وهي بائن: انفصلت عنه.»[2]ويبدو من خلال هذا المقتبس أنّ التباين يحيل إلى معنى التفرقة والبعد والانفصال. وهذه المعاني الثلاثة تدلّ على حدّة التضاد بين المعاني لأنّ " البعد" ضدّ "القرب" وهذا يعني أنّ التباين يحيل إلى معنيين متضادين. أمّا فيما يتعلّق بمعنى التخالف، فقد ورد في قول ابن منظور ما يدلّ عليه فقال: «وتخالف الأمران واختلفا: لم يتّفقا. وكلّ ما لم يتساو فقد تخالف

---

[1] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، إنكليزي– عربي. ص. 149.

[2]–ابن منظور جمال الدين محمّد، لسان العرب، مج1 ،ج4.ص.ص. 404.

واختلف.»[1] ويبدو أنّ التخالف هو ما لا يتفق فيه الأمران ولا يتساويان واحتواؤهما على مكونات غير متشابهة، أي أنّ التخالف يعني عدم التشابه في مكوّنات شيئين وعدم تساويهما.

كما ورد في لسان العرب معنى التقابل في هذا المقتبس:«والمقابلة: المواجهة، والتقابُل مثله، وهوقبالك، وقُبالَتُك أي اتجاهك. (...) وفي التهذيب: أقبلت زيدا مرّة وأدبرته أخرى، أي جعلته مرّة أمامي ومرّة خلفي في المشي.»[2] ويتبيّن بأنّ التقابل يحيل إلى معنى المواجهة مرة وإلى معنى المخالفة مرّة أخرى، فالمواجهة أن يسير وفق واجهة(اتجاه) الشيء بينما في المخالفة أن تمشي خلف الشيء، هذا يعني أنّ التقابل يحيل مرّة إلى التخالف وهو عدم الاتفاق ومرّة إلى التباين الذي نستشفه من المعنيين السابقين لأنّ الإقبال ضدّ الإدبار.

وعليه نخلص إلى أنّ لفظ "التقابلي" (أو التقابلية)هو المكافئ الأنسب للمحدّد **Contrastive**؛ لأنّ المعنى اللغوي للمحدّد (تقابلية) يحيل إلى دلالة لغوية جامعة لمعنيي المحدّدين الآخرين (التباينية، والتخالفية). وفضلا عن ذلك فإنّ مصطلح "علم اللغة التقابلي" أكثر استعمالا من مصطلح "علم اللغة التخالفي" و"علم اللغة التبايني"، ومع ذلك تبقى هذه المصطلحات تفتقر إلى الإيجاز المتوخى في وضع المصطلحات العلمية.

وفي المقابل يُظهر الجدول السابق مركّبين مصطلحيين ثنائيي البنية هما: "لسانيات تباينية"و"لسانيات تقابلية" وهما مركبان وصفيان يوافقان البنية الوصفية للمصطلح الأجنبي؛ بحيث تمّ تخصيص النواة "اللسانيات[3]" بمحدّدين مختلفينهما: (تقابلية)، و(تباينية). ويبدو أنّ صفة التقابلية أصلح للتعبير عن المحدّد الأجنبي **Contrastive** للاعتبارات السابقة.

وبناء على ما سبق نخلص إلى أنّه يفضّل مصطلح "لسانيات تقابلية" الذي يحقّق التكافؤ المظهري والدلالي، وإضافة إلى ذلك فإنّه المصطلح الشائع في الاستعمال، فقد ورد في أكثر من معجم ولم يبق حبيس السياقات النصية، بل أصبح يستعمل في عناوين البحوث والمؤلّفات.

---

[1]-ابن منظور جمال الدين محمّد، لسان العرب،مج2، ج14، ص.1240.

[2]-نفسه،ص. 3519.

[3]-ينظر ما خلصنا إليه بخصوص هذا المصطلح في دراستنا للمقابلات العربية لمصطلح "اللسانيات التطبيقية".

1 . 4 . 2 . دراسة تعريفات مصطلح"اللسانيات التقابلية" في المعاجم المتخصصة المختارة

يتمّ التعرض في الجزء الثاني من هذا المبحث إلى دراسة تعريفات هذا المصطلح في المعاجم المتخصصة المشكلة لمدونة البحث، وننوه إلى أنّنا لم نعثر على هذا المصطلح إلاّ في معجمين فقط هما: معجم علم اللغة التطبيقي، ومعجم المصطلحات اللغوية لرمزي منير بعلبكي.

1-4-2-1- دراسة تعريف مصطلح"علم اللغة التقابلي" في معجم علم اللغة التطبيقي للخولي

عرّف الخولي مصطلح "علم اللغة التقابلي" بأنّه«**فرع من علم اللغة يقارن بين لغتين من الجوانب الصوتية أو الفونيمية، أو الصرفية أو النحوية أو المفرداتية لتوظيف هذه المقارنة في تعليم إحدى اللغتين أو لأغراض علمية بحتة**»[1].

أشار الخولي في بداية التعريف إلى خاصية أساسية لمفهوم مصطلح علم اللغة التقابلي وتتمثل في قوله: "**فرع من علم اللغة**". ويبدو أنّه لو نسبه إلى علم اللغة التطبيقي لكان ذلك أصوب. على اعتبار أنّ التفرّع بين علم اللغة بمفهومه العام وبين علم اللغة التقابلي تفرع غير مباشر تتوسطه حلقة مركزية هي علم اللغة التطبيقي.

ثمّ أشار بعد ذلك إلى موضوع العلم الذي"**يقارن بين لغتين من الجوانب الصوتية أوالفونيمية، أو الصرفية أو النحوية أو المفرداتية** "، وهذا التحديد يكشف أنّ علم اللغة التقابلي يتميّز بطابع الشمول، إذ لا يكتفي بمقابلة مستوى لسانيّ واحد بمستوى آخر في اللغتين، بل يحاول إجراء مقارنة شاملة للغتين. ولكنّ هذه العبارة المتصلة بالموضوع بالرغم من أهميتها إلاّ أنّها غير تمييزية، فهي لا تفرّق بين مفهوم علم اللغة التقابلي ومفهوم علم اللغة المقارن.

ولكنّ العبارة التعريفية الأخيرة التي تتحدّث عن توظيف نتائج المقارنة "**في تعليم إحدى اللغتين أو لأغراض علمية بحتة**"تميّز بين مفهومي المصطلحين، بحيث إنّ المقارنة تقتضي تبيان أوجه الشبه وأوجه الاختلاف واستثمار ذلك في تعليم اللغة.أمّا استعماله لعبارة "**أغراض علمية بحتة**" فتحتاج إلى توضيح ذلك أنّ القارئ لا يستطيع أن يحدّد هذه الأغراض.

---

(1) –محمد علي الخولي معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي – عربي،.ص.23.

على العموم اشتمل تعريف الخولي على أهمّ السمات المفهومية ولاسيّما تلك التي تتعلق باستغلال نتائج المقارنة بين لغتين مختلفتين في تعليمهما. ولكن مع ذلك يبقى هذا التعريف عاما يحتاج إلى التعرّف على الأقل على مظاهر هذا الاستغلال.

1-4-2-2- دراسة تعريف مصطلح "علم اللغة التقابلي" في معجم المصطلحات اللغوية للبعلبكي

ورد تعريف "علم اللغة التقابلي" في معجم المصطلحات اللغوية في العبارة الآتية:«**فرع من علم اللغة التطبيقي قوامه التحليل التقابلي**.م. **Differential linguistics**را.**Contrastive Analysis= تحليل تقابلي**.»[1]

استهلّ البعلبكي عبارته التعريفية بذكر خاصية ضرورية لمفهوم هذا المصطلح، وتتمثل في قوله بأنّ علم اللغة التقابلي: "**فرع من علم اللغة التطبيقي**". ويبدو أنّ البعلبكي استطاع أن يحدّد المجال العلمي الذي تتفرّع عنه "اللسانيات التقابلية"بصفة مباشرة تمكّن القارئ من ضبط الحدود بين العلوم.

ثمّ أشار بعد ذلك إلى مفهوم مصطلح آخر يعتمد عليه علم اللغة التقابلي للقيام بمهمة المقارنة الموكلة إليه، فهو يستغل ما يتوصل إليه التحليل التقابلي للمقارنة بين مكونات اللغتين المختلفتين. وبالرغم من إحالة المعجمي إلى مصطلح التحليل التقابلي إلاّ أنّ هذا الإجراء غير كاف في نظرنا؛ لأنّ قارئ التعريف الخاص بهذا المدخل لا يحصّل على جوهر مفهوم علم اللغة التقابلي. وكان من الأحسن أن يكشف في هذا السياق عن المفهوم العام لمصطلح التحليل التقابلي الذي يعتبر المصطلح المفتاحي في التعريف الذي لا يمكن تصور مفهوم علم اللغة التقابلي دونه[2].

---

[1] – رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، إنكليزي- عربي. ص. 123.

[2]–يحدّدالمؤلّف التحليل التقابلي بأنّه: «منهج لغوي يسعى إلى تحديد الفروق التركيبية بين لغتين اثنتين في استعمالهما المعاصر وصولا إلى تحديد الصعوبات التي يمكن تذليلها في الترجمة من إحداهما إلى الأخرى أو في تعليم إحداهما لأبناء الأخرى. م. Diffirential analysisرا contrastive discourse analysis.تحليل (نص) الحديث التقابلي» ينظر: رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، إنكليزي- عربي. ص. 123. ويظهر من خلال هذا التعريف أنّ مصطلح التحليل التقابلي بهذا المفهوم يشير إلى جوهر اللسانيات التقابلية.وإذا كانت الإحالة إلى مصطلح التحليل التقابلي مفيدة فإنّها غير كافية؛ لأنّ المطلع على تعريف علم اللغة التقابلي لا يتوصل إلى تحديد دقيق.

وختم البعلبكي عبارته التعريفية بذكر المصطلح المرادف لهذا المصطلح في اللغة الأجنبية، وإحالة القارئ إلى المدخل الخاص بمفهوم مصطلح التحليل التقابلي ليتسنى له معرفة مفهوم هذا المصطلح والمقارنة بين المفهومين.

إجمالا نخلص إلى أنّ هذا التعريف يشير إلى سمات مفهومية مفيدة، ولكنّ هذا غير كاف لتحديد المفهوم بصورة دقيقة؛ لأنّه لا يقدّم صورة عن التحليل التقابلي الذي يقوم عليه هذا العلم.

ومن خلال الاطلاع على المفهوم في المعاجم المدروسة تبيّن أنّ معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي خاصة، تميّز بوجود فجوة تتعلّق ببنيته الكبرى؛ حيث لم يضمّنه المؤلّفون بمصطلح مفتاحي مثل: اللسانيات التقابلية، واكتفوا بإدراج مصطلح التحليل التقابلي، ولقد قدّم المؤلفون تعريفا موسوعيا لمصطلح التحليل التقابلي مفاده أنّه:

«المقابلة بين نظامين لغويين للغتين، على سبيل المثال في نظام الأصوات ونظام النحو. تطور التحليل التقابلي وطبّق في الخمسينيات والستينيات، تطبيق لعلم اللغة البنيوي في تعليم اللغات. ويقوم على الافتراضات الآتية:

أ) الصعوبات الأساسية في تعلم لغة جديدة سببها التداخل **INTERFERENCE** من اللغة الأولى (انظر **(LANGUAGE TRANSfER**

ب)هذه الصعوبات يمكن التنبؤ بها عن طريق التحليل التقابلي.

ج) المواد التعليمية يمكن أن تفيد من التحليل التقابليلتقلل أثر التداخل.

كان التحليل التقابلي أكثر نجاحا في الفونولوجي منه في مجالات أخرى من اللغة.

وتضاءل في السبعينيات عندما حلّ محلّ التداخل تفسيرات أخرى لصعوبات التعلم (انظر: **Erroranalysis, Interlanguage**).وفي السنوات الأخيرة طبّق التحليل التقابلي في مجالات أخرى من اللغة، على سبيل المثال: نظم الخطاب **Discourse System**(انظر**DiscourseAnalysis**). وهذا ما يسمى التحليل التقابلي للخطاب **Contrastive DiscourseAnalysis** انظر أيضا: **ComparativeLinguistics**.

لمزيد من القراءة انظر: **James1980.Odlin 1989**[1]. ويكشف هذا التعريف عن موضوع اللسانيات التقابلية؛ حيث يحدّد بدقة طبيعة المقابلة بين اللغتين المراد تعليمهما.وهذا ما يقدّم معلومات تعريفية مفيدة، ولكنّه لا يبرّر عدم إدراج مصطلح "اللسانيات التقابلية" في المعجم.

خلاصة

نخلص من خلال التعريفات السابقة إلى القول بأنّ أغلبها يصف مفهوم "اللسانيات التقابلية" بصورة عامة، تغيب معها السمات المفهومية التفصيلية.كما أنّ اللافت للنظر هو غياب هذا المفهوم المفتاحي عن معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي الذي عوّض بمُصطلح "التحليل التقابلي"، فأدى إلى فجوة مفهومية في المعجم. ومن خلال النظر في التعريفات المعجمية، وبيان الثغرات التي وقعت فيها يمكن تقديم التعريف الآتي باعتباره بديلا لها:

اللسانيات التقابلية Contrastive linguistics

لسانيات تباينية، علم اللغة التقابلي، علم اللغة التخالفي، علم اللغة التبايني.

اللسانيات التقابلية:«فرع من اللسانيات التطبيقية، يقارن بين لغتين من عائلتين مختلفين. وتتم المقارنة في المستوى الصوتي، (أوالفونمي)، والنحوي، والمفرداتي، كالمقابلة بين العربية الفرنسية، والهدف من هذه المقارنة هو استثمار نتائجها في تعليم اللغة. وهو يختلف عن علم اللغة المقارن في من حيث إن المقارنة في هذا الأخير تتم بين لغتين من أصل واحد كاللغة العربية والعبرية.»

(1) –جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ص. 159.

2- مصطلحات خاصّة بموضوع تعليمية اللغة

سنتطرّق في هذا المبحث إلى دراسة المصطلحات المعبّرة عن موضوع العلم الخاص بمجال تعليمية اللغة، وسنسعى إلى ضبط مفهومه وتمييزه عن باقي المفاهيم المتصلة به، والمتداخلة معه. وضمن هذا الإطار يبرز مفهومان رئيسيان أحدهما يتصل بتعليم اللغة (أو تدريسها) **LanguageTeaching**، والثاني خاص بتعلّم اللغة واكتسابها **Language learning**.

2-1-مصطلح"Language Teaching" دراسة في التسمية والمفهوم

يعبّر مُصطلح **Language Teaching**عن مفهوم محوري في مجال تعليمية اللغة، إذ إنّ الكشف عن مفهومه يفيد في إجلاء الرابطة المفهومية التي تجمعه بمصطلح العلم "تعليمية اللغة"، كما أنّه يساهم في تحديد بعض المفاهيم المرتبطة معه. كما سنتطرّق إثر ذلك إلى تقديم قراءة للتعريفات المحدِّدة للمفهوم.

2-1-1- دراسة المقابلات العربية لـ LanguageTeaching

سنتعرض في هذا المبحث إلى دراسة المقابلات العربية لمصطلح **LanguageTeaching** التي تم استخراجها من عدد من المراجع العربية المتخصصة. وهي ملخّصة في الجدول الموالي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف/المترجم
Language Teaching / Enseignement de langue	تدريس اللغة[1]	أصول تدريس اللغة العربية (ص20)	علي جواد طاهر
	تعليم اللغة	معجم علم اللغة التطبيقي (ص 64)	محمد علي الخولي
		معجم علم اللغة النظري (149)	
		معجم المصطلحات اللغوية (ص. ص. 274. 275)	رمزي منير بعلبكي
		معجم المصطلحات اللسانية(ص.167)	عبد القادر الفاسي الفهري

جدول رقم 05 يوضّح ترجمة مصطلح"Language Teaching"في المراجع العربية

(1)- عثرنا على هذا المصطلح في بعض السياقات النصية الواردة في عدد من الكتب والمقالات التي اطلعنا عليها وكثيرا ما كان يقترن بلفظة "العربية" (تدريس اللغة العربية). يُنظر على سبيل المثال: طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، وطرق تدريس اللغة العربية لـ عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، القاهرة، 2004 . 2005م.

تحتوي الخانة الأولى من الجدول على المصطلح الإنكليزي **LanguageTeaching**، ومكافئه الفرنسي**de langueEnseignement**. ويلاحظأنّبنيتهما التركيبية تتشابهفي عناصرها اللّسانية؛ حيث إنّها تحقق تكافؤا مظهريايتجلى في صورة مركّب إضافي خُصّصت نواتهابالمحدّد الإنكليزي (**Language**) والفرنسي(**Langue**).

أمّا فيما يتّصل بالمقابلات العربية، فقد تُرجم المصطلح الأجنبي بمقابلين عربيين هما (تدريس اللغة) و(تعليم اللغة) اللّذين جاءا في صورة مركّب إضافي موافق للبنية التركيبية للمصطلح في اللغتين الفرنسية والإنكليزية.

ومصطلح "تدريس اللغة" فبالرغم من كونه أصيلا إلاّ أنّه لا يحقق التقابل الاشتقاقي بينه وبين مصطلح "تعلم اللغة" أو "تعليمية اللغة". وفضلا عن ذلكفهذا المقابلقليل الاستعمال لدى الدارسين العرب مقارنة مع "تعليم اللغة".

أمّا فيما يتعلّق بالمقابل" تعليم اللغة"،فهو يكافئ من الناحية البنوية المصطلح السابق مما يعني أنّ معيار المفاضلة يعود إلى الوحدات المعجمية المكوّنة للمركّب، فهذا المصطلح يحققالتقابل الدلالي بينه وبين مصطلح "تعلّم اللغة" ومصطلح "تعليمية اللغة".كما أنّهشائع الاستعمال حيث عثرنا عليه في أكثرمن معجم. ولعلّ هذا الانتشار يدلّ على استقرار هذا المفهوم في الاستعمال التعليمي واللساني التطبيقي.

وبناء على الاعتبارات البنوية والتداولية السابقة، فإنّنا نؤثر استعمال مُصطلح "تعليم اللغة"، دون أن يعني ذلك رفض مصطلح "تدريس اللغة" الذي هو متداول أيضا في أوساط المتخصصين.

2-1-2- دراسة تعريفات مصطلح "تعليم اللغة" في المعاجم المختارة

سنقدّم في هذا المبحث قراءة خاصة بتعريف مصطلح "تعليم اللغة" في المعاجم العربية المتخصصة المختارة.

2-1-2-1- دراسة تعريف مصطلح"تعليم اللغة" في معجم علم اللغة التطبيقي للخولي:

لم يعرّف محمد علي الخولي مفهوم هذا المصطلح«راجع المادة قبل السابقة.»[1] واكتفى بالربط بين هذا المدخل المصطلحي والمدخل المصطلحي لتعليمية اللغة باستخدام الإحالة وذلك إيمانا منه بالعلاقة الوثيقة التي تربط بين مفهومي المصطلحين. ولكنّ بالنظر إلى كون مصطلح "تعليم اللغة"مصطلحا مفتاحيا فإنّ يستحسن في نظرنا تخصيص تعريف مستقل له.

وبالرجوع إلى تعريف مُصطلح "علم تعليم اللغات" الذي حدّه الخولي كما يلي: «**علم يعنى بتعليم اللغات وما يتعلق به من مناهج واختبارات ووسائل وتدريب المعلمين**»[2]. يتبيّن أنّ هذه العبارة التعريفية لا تكشف كثيرا عن مفهوم "تعليم اللغة"، مما يعني أن الإحالة السابقة لم تكن وظيفية. كما أن غياب هذا المفهوم في معجم الخولي يؤدي إلى القول بوجود فجوة معتبرة في المعجم، على اعتبار أنّ مصطلح "تعليم اللغة" يعبّر عن مفهوم مفتاحي.

2-1-2-2- دراسة تعريف مصطلح" تعليم اللغة" في معجم المصطلحات اللغوية للبعلبكي:

أشار البعلبكي إلى أنّ مصطلح **Language Teaching**يوظّف للتعبير عن مفهومين في مجالين مختلفين، وميّز بينهما بترقيم كلّ مفهوم منهما برقم مختلف، بحيث وضع للمفهوم الأول رقم1للمفهوم الخاص بمجال علم اللغة النفسي، ورقم2لمجال اللسانيات التطبيقية.

ولقدّ حدّد المفهوم الأول كما يلي: «**Language teaching**[1]:(psycho) **تعليم اللغة: تعليم اللغة الأولى للأطفال، وهو في العادة تعليم غير مبرمج قوامه المادة اللغوية التي يخاطب بها الطفلَ أبواه وسائر الناس وتصويبهم كلامه أحيانا.م. Language pedagogy**[1]»[3].

---

(1)- محمد علي الخولي معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي – عربي،.ص.64.

(2) –نفسه، ص.64.

(3)- رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية.ص.275.

ويشتمل هذا المفهوم على خصائص تسمح بوضعه ضمن مجال اللسانيات التطبيقية- ذي المفهوم العام-، حيث يتعلّق الأمر بتعليم اللغة. وقد يكون السبب الذي جعل المصنّف ينقل المصطلح إلى مجال علم اللغة النفسي هو كون تعليم اللغة بهذا المفهوم يتم بصورة تلقائية، حيث يقترن بإكساب اللغة الأولى للأطفال، فهذا المفهوم هو أقرب للاكتساب اللغوي الذي يجد موضعه المناسب في علم اللغة النفسي.

أمّا المفهوم الثاني، -وهو الذي يعنينا في هذا السياق-فقد عرّفهالبعلبكي بأنّه«**تعليم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، وهو في العادة تعليم مبرمج.م.Language pedagogy**[2]»[1].

وما يلفت النظر في هذا التعريف هو أنّ مُصطلح "تعليم اللغة" تمّ تخصيص مفهومة من خلال ربطه باللغة الأجنبية التي تعلّم لغير الناطقين بها، مما يعني أنّ المؤلّف قد ذكر التعريف الخاص جدا الذي يتّفق مع المفهوم الأكثر خصوصية لمصطلح اللسانيات التطبيقية:"يعنى بدراسة تعليم اللغة كلغة أجنبية أو لغة ثانية وهذا المفهوم هو السائد في بعض الدول الأوروبية كفرنسا وغيرها."

ولقد أضاف المعجميّ سمة تمييزية أخرى تتمثل في كون تعليم اللغة في هذا المجال هو"**في العادة تعليم مبرمج**" يخضع فيه متعلّم اللغة الأجنبية إلى برامج ومقرّرات، يكتسب من خلالها المتعلّم تلك اللغة.وبذلك يكون قد ميّز هذا المفهوم عن المفهوم السابق الذي نسبه إلى مجال علم اللغة النفسي الذي يكون تلقائيا ولا يخضع للبرمجة.

ويبدو أنّ البعلبكي أغفل الإشارة إلى وجود مفهوم آخر رئيسيّ هو تعليم اللغة الأم، اللغة الثانية، فموضوع التعليم لا يقتصر على تعليم اللغة الأجنبية فقط.وهذا واضح في التعريف السابق الذي نسبه إلى مجال علم اللغة النفسي.

(1) -رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، إنكليزي- عربي، ص.275.

خلاصة

عموما نخلص ممّا سبق إلى أنّ التعريفين السابقين اللذين أوردهما البعلبكي لا يحيلان إلى المفهوم المحوري لمصطلح تعليم اللغة، فالأوّل المنتسب إلى مجال علم اللغة النفسي هو أقرب إلى مفهوم الاكتساب اللغوي، أما المفهوم الثاني فيظهر بأنّه خاص جدا، يتّفق مع مفهوم للسانيات التطبيقية الأكثر خصوصية.

أما الخولي، فقد اكتفى بالإحالة إلى مُصطلح "علم تعليم اللغات"، ولكن هذه الإحالة لم تكن ذات فائدة كبيرة، بحيث بقي مفهوم "تعليم اللغة" محتاجا إلى تفصيل، يتعلّق بماهيته وطرائقه والأهداف المتوخاة منه.

ويمكن في الختام تقديم تعريف يحاول أن يورد أبرز السمات الضرورية المجسّدة للمفهوم، تكون صياغته على النحو الآتي:

تعليم اللغة،(تدريس اللغة)Language Teaching

تعليم اللغة هو«تعليم مبرمج، يتم فيه نقل المعلومات اللغوية من المعلّم وإيصالها إلى المتعلّمين في وضعيات تعليمية تعلّمية حقيقية من خلال نشاطات مختلفة تؤدى بكيفية أو بأخرى، بهدف إكساب المتعلّمين مهارة لغوية ما. را. Didactics=تعليمية، DidacticsLanguage= تعليمية اللغة».

2-2- مصطلح"Language Learning" دراسة في التسمية والمفهوم

يقف مُصطلح "تعلّم اللغة" في تقابل مفهومي مع مُصطلح "تعليم اللغة"، فيشكّلان بذلك ثنائية استدعائية، كما أنه يتداخل مع مُصطلح "اكتساب اللغة" مما يجعل التمييز بينهما أمرا لازما. وسيتم في هذا المبحث دراسة المقابلات العربية لمصطلح "**Language Learning**" لتحديد المكافئ الأنسب، ثمّ نتبعها بدراسة تحليلية لتعريفاته في المعاجم المختارة.

2-2-1- دراسة المقابلات لـ Language learning

يضمّ الجدول الآتي مقابلا عربيا واحدا تمّ العثور عليه في بعض المعاجم المتخصصة أثناء البحث عن ترجمة المصطلح الأجنبي **Language learning**.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف/المترجم
Language learning / Apprentissage de la langue	**تعلّم اللغة**	**معجم المصطلحات اللسانية (ص.166)**	**عبد القادر الفاسي الفهري**
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص.373)	**محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة**
		معجم المصطلحات اللغوية(ص.274)	**رمزي منير بعلبكي**
		معجم علم اللغة التطبيقي (ص.64)	**محمد علي الخولي**

جدول رقم 06 يوضّح ترجمة مصطلح "Language Learning" في المراجع العربية

جاء كل من المصطلح الإنكليزي **Language Learning** والمصطلح الفرنسي **Apprentissage de la Langue** في صيغة مركّب مصطلحي ثنائي (إضافي). أما بخصوص الترجمة العربية فلقد كشف اطلاعنا عن وجود مقابل عربي واحد اتخذ صورة مركّب مصطلحي ثنائي إضافي هو "تعلّم اللغة".

وهذا المصطلح العربي يكافئ بنويا المصطلح الأجنبي، كما أنّه يرتبط اشتقاقيا بمُصطلح تعليم اللغة، وبمُصطلح العلم "تعليمية اللغة" فيتحقق من جهة التقابل الدلالي بين المصطلحات العربية الثلاثة، كما تتعزز الرابطة المفهومية بينها.

2-2-2- دراسة تعريفات مصطلح"تعلّم اللغة" في المعاجم المتخصصة المختارة

ننتقل في هذا الجزء من البحث إلى دراسة تعريفات مُصطلح "تعلم اللغة" في المعاجم المتخصصة، للنظر في مدى اشتمالها على السمات الضرورية لتحديد المفهوم، ومدى وضوحها بالنسبة للقارئ العربي.

2-2-2-1- دراسة تعريف مصطلح "تعلّم اللغة" في معجم علم اللغة التطبيقي للخولي

عرّف الخولي مفهوم هذا المصطلح قائلا بأنّه«**اكتساب اللغة من البيت أو المدرسة.**»[1]

ويظهر من خلال هذا العبارة التعريفية أنّ الخولي جعل مصطلح "تعلّم اللغة"مرادفا لمصطلح"اكتساب اللغة"؛ كما أنّ إضافة مصدر الاكتساب المتمثّل في البيت أو المدرسة لايسمح بالتمييز بينهما وخاصة فيما يتعلّق بالتعلّم التلقائي والممنهج. وفي هذا الصدد يقول إسماعيل صيني:«يفرّق اللّسانيون التطبيقيون عادة بين الاكتساب والتعلّم بالنسبة للغة، حيث يرون أنّ الاكتساب هو التعلّم الناتج من التعرّض للغة وممارستها في ظروف لا منهجية كما هو الحال في تعلّم الطفل لغته الأولى أو تعلّم الأجنبي اللغة عن طريق الاستعمال والاحتكاك بالناطقين بها، أمّا التعلّم فهو ما يحدث نتيجة لمجهود منظم كما في الدراسات المنهجية للغة ما.ومن هنا كان التأكيد على"الاكتساب"بالنسبة للغة الأولى وعلى"التعلّم" بالنسبة للغة الأجنبية التي غالبا ما يدرسها في ظروف منهجية.»[2] وبناء على هذا الاعتبار فإنّ تعريف الخولي هو أقرب للاكتساب بمفهومه العام؛ لأنّ الطفل في البيت خاصة يكتسب اللغة بصورة تلقائية غالبا.

أمّا إشارته للخاصية الثانية المتمثلة في قوله: أنّ "**اكتساب اللغة** (..) **من المدرسة**" فتتضمن إشارة إلى الجانب الممنهج من العملية التعليمية، ولكن بالرغم من ذلك يحسن بالمعجميّ في هذا السياق أن يصرّح بالسمات المفهوميةالتي تفرّق بين مفهوم الاكتساب والتعلّم[3].

---

(1) – محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي – عربي.ص.64.

(2)– محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في الوطن العربي، ضمن تقدم اللسانيات في الأقطار العربية،ص.234.

(3)–اطلعنا على المدخل الخاص باكتساب اللغة في هذا المعجم فوجدنا بأنّه يعرّفه على هذا النحو:«أن يتعلم المرء لغة ما سواء أكانت لغته الأولى أم الثانية أم الأجنبية»ينظر: محمد علي الخولي معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي – عربي،.ص.63.ويظهر أنّ هذا التعريف أقرب إلى اللغة المتخصصة بدليل اشتماله على مصطلحات تتعلق بتجليات هذا الاكتساب (اكتساب اللغة الأولى، الثانية، الأجنبية) ولكنّه مع ذلك لا يكشف عن جوانب الاختلاف بين مفهومي تعلّم اللغة واكتسابها. مما يجعلنا نحكم عليهما بالترادف، ولكن دون أن يصرّح المؤلّف بذلك.

ونخلص إلى القول بأنّ هذا التعريف عام جدا لا يذكر الخصائص التمييزية خاصة التي تفيد في الفصل بين مفهومي الاكتساب والتعلّم. كما أنّه لا يشير إلى طبيعة تعلم اللغة.ولعلّ اختزال التعريف في عبارة واحدة هو الذي أدى إلى ابتعاد العبارة عن التعريف المصطلحي، واقترابها من التعريف العام الذي نجده في المعاجم العامة.

2-2-2-2- دراسة تعريف مصطلح"تعلّم اللغة" في معجم المصطلحات اللغوية للبعلبكي

يظهر للمطلع على المعجم في هذا المدخل المصطلحي أن البعلبكي يستخدم مصطلح تعلم اللغة مرادفا لمصطلح اكتساب اللغة. فهو لا يعرف المصطلح في هذا المدخل بل يحيل القارئ إلى المدخل الآتي:«را.م. **acquisition[2] = اكتساب»**[(1)]، ووفقا لذلك يبدو أنّ البعلبكي لا يختلف عن الخولي في استعمال المصطلحين مترادفين إلاّ أنّه تنبّه إلى وجود تعدد مفهومي بالنسبة لمصطلح الاكتساب الذي صنفه في مجالين مختلفين هما علم اللغة النفسي، وعلم اللغة التطبيقي، وحده بثلاثة تعريفات متمايزة، نكتفي بالتعرض لمفهومين فقط[(2)].

أما المفهوم الأول فقد أسند إليه العبارة التعريفية الآتية: «**تعلّم الطفل لغته الأم، على اختلاف المراحل التي يمر بها تطوّرُه اللغوي حتى مرحلة التكلّمية(loquacity)، أي حتى سن الرابعة عادة**»[(3)].

وهذا المفهوم يختص بتعلّم اللغة الأم، حيث يكتسب الطفل اللغة في مراحله الأولى، بصورة عفوية. وهو يعزز العلاقة الترادفية بين تعلّم اللغة واكتسابها. والحقيقة أنّ هناك كثيرا من الباحثين من لا يقيم تمييزا على مستوى التسمية بين التعلّم والاكتساب، فيطلق مُصطلح التعلّم على اكتساب اللغة سواء كان بصورة مبرمجة واعية أو تلقائية.

أما المفهوم الثاني للاكتساب، فقد قدّم له التعريف الموجز الآتي «**تعلّم اللغة الأجنبية، أي غير اللغة الأم**»[(4)].

---

(1) – رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، إنكليزي- عربي، ص.274.

(2)عرّف البعلبكي المفهوم الثالث بالعبارة الآتية: «بحسب فرضية الرقابة، العملية التلقائية وغير الواعية في تعلّم اللغة الأجنبية» رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، ص.28. وهذا المفهوم خاص جدا، وغير شائع، ويتطلّب معرفة بفرضية الرقابة.

(3) . نفسه، ص. 27.

(4) نفسه، ص.27.

وهذه العبارة التعريفية تجعل من تعلّم اللغة محصورا في اللغة الأجنبية فقط دون اللغة الأم للمتعلم، وهذا ما يسمح بإحداث فرق بين مفهومي الاكتساب، وإضافة إلى ما سبق، فإنّ هذا التحديد الذي يحصر مفهوم تعلّم اللغة في ما هو أجنبي يتّفق مع التحديد الضيّق لمفهوم اللّسانيات التطبيقية الذي يعنى بدراسة تعليم وتعلّم اللغة الأجنبية[1].

أمّا عبارة"أي غير اللغة الأم" فهي وإن كانت تفسيرية إلاّ أنّها غير وظيفية؛ لأنّ التمييز بين اللغة الأم واللغة الأجنبية واضح حتى لغير المتخصص. وإضافة إلى ما سبق فإنّ هذا التعريف يتميّز بالاختصار المخل الذي يقرّبه من التعريف بالمرادف.حيث يفوت القارئ التعرّف على طبيعة هذا النوع من التعلّم ومواصفاته وخصائصه.

2-2-2-3- دراسة تعريف مصطلح"تعلّم اللغة" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

لم يخصص جاك ريتشاردز وزملاؤه نصا تعريفيا لمصطلح "**Language learning**"(تعلّم اللغة)،بل أحالوا القارئ إلى المداخل الآتية:« see**First language acquisition**, **language acquisition**, **second language acquisition**»[2] و من خلال الاطلاع على هذه المداخل تبيّن أنّ المؤلّفين يقيم ينظرون إلى مصطلحي**Language Acquisition**(اكتساب اللغة) و **Language Learning**[3](تعلّم اللغة) على أنّهما مترادفان.

ولقد عرّف المؤلّفون مصطلح "**Language Acquisition** "بعبارة موجزة تتمثّل في قوله:«**يُقصد بذلك تعلم الشخص للغته الأصلية وتطورها**(...).»[4]

وهذا التعريف يربط التعلّم باللغة الأم، فيدعم بذلك العلاقة الترادفية بين التعلّم والاكتساب. وتتعزز هذه العلاقة أكثر من خلال تعريف الاكتساب باعتماد لفظ التّعلّم". ولكن المميّز في هذا

---

[1]-ينظر المبحث الأول من هذا الفصل.

[2] – جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، إنجليزي-إنجليزي-عربي، ص.373.

[3]- اطلعنا على الطبعة الرابعة لمعجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، إنجليزي-إنجليزي، فوجدنا مؤلّفيه قد أضافا بعض التعديلات على الطبعة المترجمة، فلقد رأيا بأنّه "يُستعمل في بعض النظريات [مصطلحي]"التعلّم" و"الاكتساب" مترادفين". ينظر: Jack C. Richards, Richard Schmidt, Longman Dictionary Of Language Teaching And Applied Linguistics, 4thedition.p.312.

[4] –جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، إنجليزي-إنجليزي-عربي ص.265.

التعريف هو أنّه عام جدا لا يكشف عن سمات تعريفية تخصصية، بالرغم من أنّه ألتبع بحشد من المعلومات الموسوعية[1].

خلاصة

ونخلص من خلال مقابلة التعريفات الموضوعة لمصطلح تعلّم اللغة في المعاجم الثلاثة السابقة إلى القول بأنّها في مجملها تستعمل هذا المصطلح كمرادف لمصطلح "اكتساب اللغة"؛ بحيث يحيل الأول إلى الثاني ويوظف حتى في تحديد مفهومه،دون مراعاة لبعض الفوارق التمييزية لا سيّما تلك المتعلّقة بالجانب الممنهج للتعلّم والتلقائي للاكتساب. ولقد اتسع هذا الاستعمال الترادفي ليظهر في كثير من البحوث المتخصصة في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة.

---

[1] –ألحق المعجمي هذه العبارة التعريفية بمعلومات موسوعية بسطها في النص الآتي: «ولقد زادت الاهتمامات بدراسة عمليات تعلّم الأطفال لغتهم الأولى بفضل الأعمال التي قام بها تشومسكي الذي يؤكد على ما يلي:

أ) يولد الأطفال وهم مزوّدون بقدرات خاصة لتعلم اللغة.

ب) ليس الأطفال بحاجة لأن يتعلموا اللغة أو تصحح أخطاؤهم.

ج) إنهم يتعلمون اللغة بمجرد اتصالهم بها.

د) يتم تعلم القواعد اللغوية بشكل لا واع.

ويقال إنّ الأطفال يكتسبون القواعد في لغتهم الأم عن طريق التعرض لأمثلة منها وكذلك استخدامها في عملية الاتصال ولقد تركزت الأعمال الأولى في مجال اكتساب اللغة الأولى على كيفية تنمية الأطفال للنظام اللغوي الذي يمكّنهم من إنتاج جمل لم يسمعوا عنها من قبل (أي جمل جديدة تماما).

كما درست الأبحاث الحديثة ما يلي:

أ) العلاقة بين النمو اللغوي والنمو المعرفي.

ب) كيفية تنمية معاني الكلمات والتمييز بينها.

ج) نمو النظام الصوتي في اللغة الأولى.

د)تأثير التفاعل (بين الوالدين والطفل، وبين الطفل والأطفال الآخرين) على النمو اللغوي (انظرInteractionism).»ينظر: جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ص.265.وهذه المعلومات الموسوعيةلم نتعرّض إليها لأنّها بعيدة عن جوهر المفهوم.

ومن خلال ما سبق يمكن صياغة تعريفين لمصطلحي "تعلم اللغة" و"اكتساب اللغة" محاولين التركيز على نقاط الافتراق بين المفهومين:

تعلم اللغةLanguage learning

تعلم اللغة هو «تلقي المتعلّم اللغة في ظروف ممنهجة، تخضع لبرنامج معيّن، ومنهاج دراسي يحدّد المحتوى الذي يقدّم للمتعلّم، وذلك من أجل إكسابه ملكة لغوية تؤهلّه للتحدّث باللغة بطلاقة، والكتابة بلغة سليمة. قا.Language acquisition = اكتساب اللغة».

اكتساب اللغة(اكتساب لغوي)Language acquisition

اكتساب اللغة هو«تلقي المتعلّم أو الطفل اللغة من أفواه الناطقين بها المحيطين به سواء كانت لغة المنشأ أو اللغة الأجنبية للمتعلّم، بطريقة عفوية، تهدف إلى امتلاك نظام اللغة والتمكّن من مهاراتها اللغوية لاكتساب ملكة تشبه ملكة الناطق الأصلي بتلك اللغة.قا. تعلّم اللغة=Language learning»

خاتمة الفصل

تطرّقنا في هذا الفصل إلى عدد من المصطلحات المفتاحية والتعريفات المحدّدة للعلم الخاص بتعليمية اللغة إضافة إلى المصطلحات والتعريفات الخاصة ببعض العلوم ذات الصلة الوطيدة بتعليمية اللغة.

ولقد تبيّن من خلال الدراسة أنّ أغلب المصطلحات المعبّرة عن العلم وما يدور في فلكه من مصطلحات مفتاحية متعددة المفاهيم؛ إذ تحيل إلى أكثر من مفهوم. كما أنّ مساحة التقاطع بين هذه المفاهيم تتسع أحيانا وتضيق أحيانا أخرى. فمصطلح اللسانيات التطبيقية على سبيل المثال، يحيل على الأقل إلىأربعة مفاهيم، منها ما هو عام، ومنها ما هو خاص، ومنها ما هو أكثر خصوصية.ولقد وصل الاشتراك المفهومي إلى حدّ التداخل بين بعض المصطلحات مثل: اللسانيات البيداغوجية، يصعب رسم حدودها المفهومية، وفصلها عن تعليمية اللغة، ومن بين أسباب ذلك اختلاف وجهات نظر الباحثين، إضافة إلى تغيّر المفاهيم وعدم استقرارها، وعليه، فإنّ معرفة حدود هذه المصطلحات ينبغي أن يستند إلى تتبع لسيرورتها التاريخية وتطورها عند كلّ باحث.

كما اتّضح أنّ المعجميين يُفضّلون أحياناًاستعمال المصطلحات التعليمية على سبيل الترادف؛ بحيث لا يقيمون اعتبارا للسمات الفارقة بين المصطلحات بدليل أنّهم يستعملون أحدهما في تعريف الآخر، مثلما هو الأمر بالنسبة لمصطلحي الاكتساب والتعلّم.

كما تبيّن أن كثيرا من التعريفات لا تقدّم سوى عبارات تعريفية موجزة تخل بالمفهوم، بالرغم من كون المعاجم متخصصة من جهة والمصطلحات المعرَّفة مفتاحية غنية بالسمات المفهومية من جهة أخرى.

الفصل الرابع

المصطلحات الخاصة بالمهارات اللغوية

(دراسة في الصيغة والمفهوم)

1 . مصطلح المهارة اللغوية

2 . مصطلحات المهارة اللغوية المتلقاة

. مُصطلح القراءة

. مُصطلح القراءة الجهرية

. مُصطلح القراءة الصامتة

. مُصطلح الاستماع

. مُصطلح التمييز الاستماعي

مُصطلح الفهم الاستماعي

3 . مصطلحات المهارات الخاصة بإنتاج اللغة

. مصطلح التعبير الشفوي

. مصطلح الطلاقة

. مصطلح التعبير الكتابي

. مصطلح التلخيص

بعد أن تم التطرق في الفصل السابق إلى المصطلحات المتعلّقة بالمجال العام الذي تنضوي تحته مصطلحات تعليمية اللغة الذي يمثل الغطاء المفهومي للمجال، وما يتصل به من مصطلحات معبّرة عن عدد من العلوم المتداخلة معه. ننتقل في هذا الفصل إلى دراسة عائلة مفهومية مفتاحية تتمثّل في عائلة المهارات اللغوية (**Language Skills**) التي تمثّل أحد المباحث البؤرية في مجال تعليم اللغة، ذلك أنّ من أهم الأهداف التي يتوخاها الباحثون في مجال تعليمية اللغة هو إكساب المتعلّم مهارة لغوية، سواء ارتبطت بتدريس اللغة الأولى أو الثانية أو الأجنبية، وسواء تعلّقت المهارة بالإحداث أو بالتلقي، أو اتصلت بالمكتوب أو المنطوق.

وسنتطرق في هذا الفصل أولا إلى تحديد المفهوم الخاص بمُصطلح المهارة الذي نحاول فصله عمّا يمكن أن يتداخل معه. ثمّ ننتقل بعدها إلى دراسة أنواع المهارات التي تتعلق بتلقي اللغة وإنتاجها كلّ على حدة، وستنصب هذه الدراسة على الصيغة أولا ثم على المفهوم من خلال تقديم قراءة وصفية ونقدية للتعريفات المسندة إلى المصطلحات المنضوية ضمن عائلة المهارة اللغوية والتي أدرجها مؤلفو المعاجم المشكّلة للمدونة ضمن مُصنفاتهم، ثم تقديم البديل التعريفي لكل مُصطلح. ويُختم هذا الفصل بملخصٍ يضمّ جملة النتائج التي تمّ التوصل إليها.

1- عائلة المصطلحات الخاصة بالمهارات اللغوية

تتضمّن هذه العائلة المصطلحية أربعة مهارات لغوية هي: مهارة القراءة، والكتابة (التعبير الكتابي)، والاستماع، والكلام (التعبير الشفوي)؛ ولكن قبل دراسة المصطلحات المعبّرة عن هذه المهارات وتعريفاتها يحسن الوقوف عند المفهوم الجامع المعبّر عنه بمصطلح المهارة اللغوية **Linguistic skill**.

1-1- مصطلح"Linguistic skill" دراسة في التسمية والمفهوم

يُستهل هذا المبحث بدراسة المقابلات العربية لمصطلح "المهارة اللغوية" الذي يمثّل الجنس العام الذي تندرج تحته بقية أنواع المهارات، وذلك لاختيار المكافئ العربي المناسب، ثمّ يتم التعرض بعدها إلى تحليل تعريفات هذا المصطلح في المعاجم المتخصصة المختارة.

1-2- دراسة المقابلات العربية لـ "Linguistic skill"

يشتمل الجدول الآتي على ناتج ترجمة مصطلح""**Linguistic skill**""في بعض المعاجم المتخصصة.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Linguistic(Language) Skill / Habileté Linguistique	مهارة[1] اللغة	معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص.ص.379.378)	جاك.سي ريتشاردز تر: م.حجازي./ ر. طعيمة
	مهارة لفظية	معجم المصطلحات اللغوية (ص.288)	رمزي منير بعلبكي
	مهارة لغوية	معجم علم اللغة التطبيقي (ص.65)	محمد علي الخولي
		معجم المصطلحات اللغوية (ص.288)	رمزي منير بعلبكي
		معجم مصطلحات علم اللغة الحديث (ص.97)	نخبة من اللغويين العرب
		معجم المصطلحات اللسانية (ص.166)	عبد القادر الفاسي الفهري

جدول رقم 01 يوضّح المقابلات العربية لمصطلح"Linguistic Skill "في المراجع العربية

(1) يستعمل مؤلفو معجم لونجمان مصطلح"skills"في صيغة الجمع، أما البعلبكي مُصطلح ""Verbal skill للتعبير عن المفهوم، وهذا يعني أنّ التعدد المصطلحي واقع حتى في اللغات الأجنبية.

يُظهر الجدول السابق أنّ المفهوم يعبَّر عنه في اللغة الإنكليزية بـ**Linguistic skill** أو **Language skill**، حيث إن المهارة تسند إلى اللغة عن طريق الوصف (المهارة اللغوية) أو الإضافة (مهارة اللغة)، أما في الفرنسية، فلقد استعمل عبد القادر الفاسي الفهري مُصطلح **habileté linguistique** في معجم المصطلحات اللسانية الذي جاء في صورة مركّب وصفي.

أمّا بالنسبة للمقابلات العربية،فلقد جاءت في صورة مركبات ثنائية (وصفية، وإضافية)، وهي توافق البنية التركيبة للمصطلح في اللغة الأجنبية، ولكنها مع ذلك تختلف من حيث المحدّد تارة والنواة تارة أخرى.

فالمقابل العربي "مهارة اللغة" تمت صياغته بإضافة المحدّد "اللغة" إلى النواة "مهارة"، وهذه البنية التركيبية تتفق مع بنية المصطلح الإنكليزي "**Language skill**"، وهذا المقابل يعتبر مقبولا، خاصّة إذا تُرجم به مُصطلح **Language skill**.

أمّا بالنسبة للمقابل العربي "مهارة لفظية"، فإنّه قد جاء في صورة مركّب وصفي، يتألف من النواة "مهارة" المسندة إلى المحدّد "لفظية". ويبدو أنّ البعلبكي قد صاغ هذا المقابل عن الطريق الترجمة الحرفية للمصطلح الإنكليزي"**Verbal skill**". وبالرغم من هذا التكافؤ المظهري إلاّ أنّ مُصطلح "مهارة لفظية" لا يحيل إلى المفهوم بصورة واضحة ودقيقة؛ إذ إنّ المحدّد "لفظية" لا يعكس إلا جانبا من المفهوم العام للغة.

وأمّا بالنسبة للمقابل العربي "مهارة لغوية" فقد أخذ صورة مركّب وصفي؛ حيث خُصّصت النواة "مهارة" بالمحدّد "لغوية"، فبنية هذا المركّب تتفق مع بنية المركبين(الفرنسي والإنكليزي) على حدّ سواء **Linguistic skills**، **Habileté linguistique**، ويبدو أنّه يمثّل المكافئ العربي الأحسن. كما أنّه معتمد في كثير من المراجع العربية.

1-1-2- دراسة تعريفات مصطلح"مهارة لغوية" في المعاجم المتخصصة المختارة

نتناول في هذا الجزء من الدراسة دراسة تعريفات مصطلح "مهارة لغوية" في المعاجم المنتقاة لمعرفة مدى حضور السمات التعريفية المطلوبة، ودرجة وضوح المفهوم بالنسبة للقارئ العربي المتخصص.

1-1-2-1- دراسة تعريف مصطلح "المهارة اللغوية" في معجم علم اللغة التطبيقي للخولي

عرّف الخولي مصطلح "مهارة لغوية" قائلا بأنّها«**الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.**»[1]

لقد أشار الخولي في هذا التعريف إلى أربعة فنون للغة وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، وهذا النوع من التعريفات، يُعرف في الدرس المعجمي بالتعريف الإحالي (**Définition par extension**)، حيث تتم الإحالة إلى العناصر المحققة والممثلة للمفهوم. وبالرغم من حضور الجانب التعليمي في هذا النوع من التعريفات إلا أنّ هذه الإشارة التمثيلية غير كافية في مثل هذه المعاجم المتخصصة التي ينتظر القارئ منها بسط المفهوم، وبيان مكوّنات وعناصره. ولعل أهم سؤال يتبادر إلى القارئ هنا ذلك المتعلّق بماهية المهارة.

وبناء على هذا الاعتبار، فإنّ مثل هذه التعريفات ينبغي أن تخضع للمراجعة، خاصة لما نعلم بأن المعجم يعتبر أول معجم عربي متخصص في اللسانيات التطبيقية، حيث يتطلّب الأمر تقديم وصف دقيق ومعمّق للمفاهيم المفتاحية في هذا المجال.

1-1-2-2- دراسة تعريف مصطلح "المهارة اللغوية" في "معجم المصطلحات اللغوية":

حدد البعلبكي"المهارة اللغوية"بقوله:«**قدرة المرء على استخدام اللغة استخداما سويّا ضمن المعيار الجماعي المتواضع عليه. وأهم أنواع المهارة اللغوية التكلّم والاستماع والقراءة والكتابة. وقد يُستخدم المصطلح Proficiency أحيانا بدلا من skill للمعنى نفسه.**

م م.languageproficiency؛ languageskill؛ verbal skill=مهارة لفظية.

را. المصطلحات الواردة تحت "مهارة" في المسرد العربي الأول» [2].

---

[1] –محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي. إنكليزي . عربي . ص.86.

[2] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.288.

أشار البعلبكي في عبارته التعريفية الأولى إلى سمة مفهومية مفيدة تمثلت في قوله:" قدرة المرء على استخدام اللغة"؛ بحيث إنّها تشير إلى أنّ مفهوم هذا المصطلح يرتكز على الاستعمال. أمّا عبارته التوضيحية لكيفية استعمال اللغة والمتمثلة في قوله:"استخداما سويّا ضمن المعيار الجماعي المتواضع عليه" فيبدو بأنّه يشير من خلالها إلى مفهوم النظام الذي يخضع له متكلّم اللغة؛ حيث إنّه يرى بأنّ هذا التوظيف السليم للبنى اللغوية مشروط بانضواء هذا المرء أو الشخص المستعمل للّغة تحت لواء الجماعة المتكلّمة بهذا اللسان. فمفهوم المهارة اللغوية، وفقا لذلك، يتحدّد بخاصية أساسية وهي أنّها "مظهر أدائيّ سليم للّغة" وخاصية ثانية هي تقيّد هذا المظهر الأدائي بنظام اللّسان الذي ينتمي إليه الشخص المتحدّث.

ولقد أتبع البعلبكي هذه العبارة التعريفية بذكر أهمّ الأنواع التي تشتمل عليها المهارة اللغوية، وهذه الإشارة مفيدة، لأنّها تساعد القارئ أكثر على تمثّل مفهوم المهارة واكتشاف العلاقات المفهومية التي تربطها بأنواعها المختلفة.

أشار البعلبكي إلى استعمال المصطلح الأجنبي **Proficiency** كمرادف للمصطلح الأجنبي **skill** في بعض الأحيان في الثقافة التعليمية الغربية، ولكنّ سرد مثل هذه المعلومات اللغوية لا يفيد في هذا السياق التعريفي، فمثل هذه المعلومات أقرب إلى المعرفة الموسوعية.

وختم البعلبكي عبارته التعريفية بإشارة إلى مرادفات هذا المصطلح في اللغات الأجنبية ومقابلات العربية في نهاية النص التعريفي، وهو بهذا الصنيع أفاد القارئ بمصطلحات أخرى يشيع استعمالها في هذا المجال، ولفت انتباهه إلى أنّها تعبّر كلّها عن مفهوم واحد.

عموما يمكن القول بأنّ هذا التعريف مفيد يكشف عن بعض السمات الجوهرية للمفهوم العام وليس المفهوم المتخصص في مجال تعليمية اللغة، كما يتميّز بالوضوح المتحقق من خلال التمثيل على أنواع المهارة اللغوية.

1-1-2-3- دراسة تعريف مصطلح "مهارات لغوية" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي:

ورد تعريف "مهارة لغوية" في هذا المعجم كالآتي: «**(في تدريس اللغة) الصيغة والطريقة التي تستخدم بها اللغة. ويسمى الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة عامة بمهارات اللغة الأربع. وأحيانا يسمى التحدث والكتابة بالمهارات النشطة أو المنتجة، وتسمى القراءة والاستماع بالمهارات السلبية أو المتلقاة، وغالبا ما تقسم المهارات إلى مهارات فرعية، مثال ذلك تمييز أصوات اللغة في الكلام العادي، أو فهم علاقات أجزاء الجملة بعضها ببعض.**

انظر أيضا: Micro-skills لمزيد من القراءة انظر: Munby1978»[1].

أدرج المعرِّف في بداية العبارة المجال الذي ينتمي إليه المصطلح المعرَّف، وهذه الإشارة مفيدة تساهم في وضع المفهوم ضمن المجال الخاص به، وهو تعليمية اللغة.

ويفهم من خلال العبارة التعريفية الأولى"**الصيغة والطريقة التي تستخدم بها اللغة.**" أنّه يقصد بها الأسلوب الذي يتجلى في استعمال اللغة سواء أكان كتابيا أم شفويا، إذن، مرتبطة بالأداء، ولكنّها تجسيد للقدرة اللغوية التي يمتلكها الشخص السوي.

ثمّ أشار المعرِّفون إلى أهمّ أنواع المهارة اللغوية، وتتمثّل في "الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة". وهذه إشارة مفيدة للقارئ توضّح له الفنون التي ينبغي على المتعلّم إتقانها لكي يحقّق كفاءته اللغوية. وإضافة إلى ما سبق أفاد التعريف القارئ بذكر خصائص أخرى للتمييز بين قسمي المهارات، فأشار إلى أنّ مهارة الكتابة والتحدّث مهارتان لغويتان منتجتان؛ لأنّهما مرتبطان بالمتعلّم وتظهر من خلاله سلوكه اللغوي الشفهي والكتابي، ومهارة القراءة والاستماع سلبيتين لأنّ المتعلّم يتلقّاهما من غيره سواء أكانوا زملاءه أم مدرّسيه.

وختم المعرِّف عبارته التعريفية بتقديم أمثلة عن المهارات الفرعية متصلة باستعمال اللغة، مثل القدرة على تمييز الأصوات، وفهم العلاقة بين مكونات الجملة، وهذه المعلومات مفيدة، ولكن يبدو أنّها تنضوي تحت أحد أنواع المهارات الأربع.

---

[1]- جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص ص . 378 . 379.

على العموم يمكن القول بأنّ هذا التعريف مقبول عموما، حاول فيه المعرّفون بسط أهم السمات المفهومية للمصطلح، فاكتسب جانبا من الحصافة بالقياس إلى التعريفات النمطية المألوفة.

خلاصة

نخلص من خلال المقارنة بين التعريفات السابقة إلى أنّ مُصطلح المهارة اللغوية بالرغم من كونه مفتاحيا إلاّ أنّه لم يعرّف تعريفا دقيقا، وخاصّة في معجم الخولي الذي اكتفى بذكر أنواع المهارات اللغوية.

ويظهر بعض التميّز في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، من خلال الإشارة إلى مجال تعليمية اللغة الذي ينضوي تحته المفهوم، والتمييز بين المهارة المنتجة والمتلقاة، فتم إنتاج تعريف مقبول عموما.

ومن خلال النظر في التعريفات السابقة الخاصة بمصطلح "مهارة لغوية" وتجميع السمات المفهومية الأساسية يمكن اقتراح التعريف الآتي:

مهارة لغوية، (مهارة اللغة) **Linguistic skill**

مهارة لغوية: «قدرة المتعلّم على أداء مهمة لغوية (إنتاجية أو استقبالية) بشكل متقن، خال من الأخطاء، يتسم بالسرعة المعقولة في الإنجاز. وأهمّ أنواع المهارة اللغوية الاستماع، التعبير الشفوي، القراءة، التعبير الكتابي.را.مصطلحات أنواع المهارة.»

2- مصطلحات المهارات اللغوية المتلقاة

يضم هذا المبحث عائلة مصطلحية تتألف من ستة مصطلحات يجمعها رابط مفهومي مشترك هو كونها تعبّر عن بعض أنواع المهارة اللغوية الاستقبالية (**Recpetive skills**). حيث يتم دراسة مُصطلحي القراءة والاستماع متبوعتين ببعض المصطلحات التي تدور في فلكهما.

2 . 1 . مصطلح" Reading " دراسة في التسمية والمفهوم

نتطرق في هذا الجزء من البحث إلى دراسة مصطلح القراءة الذي يعبّر عن مفهوم قاعديّ يجتمع فيه مظهرا الاستعمال اللغوي(المنطوق والمكتوب).

2-1-1- دراسة المقابلات العربية لـ" Reading"

لقد تمّ الاطلاع على عدد من المعاجم المتخصصة بغية معرفة المقابلات العربية الخاصة بمصطلح: **Reading**فكانت النتائج كالآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف/المترجم
Reading / Lecture	قراءة	معجم المصطلحات اللغوية (ص.ص .418.417.)	رمزي منير بعلبكي
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص561)	جاك.سيريتشاردز م.حجازي/. طعيمة
		معجم المصطلحات اللسانية (ص.278)	عبد القادر الفاسيالفهري
		قاموس التربية الحديث (ص. 263)	بدر الدين بن تريدي

جدول رقم 02 يوضّح ترجمة مصطلح "Reading" في المراجع العربية

يلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ المعاجم تتفق على استعمال مقابل واحد هو "قراءة"، وهذا ما يؤكّد ترسّخه في الاستعمال. وقد يرجع ثبات هذه التسمية إلى توافق بين المعنى اللغوي ومفهومه المتخصص.

وضمن هذا السياق، ننبه إلى أنّ مصطلح القراءة يقيم علاقات اشتقاقية خصبة مثل: قارئ، مقروء، انقرائية تسمح بمقابلة المشتقات الأجنبية مثل (**Reader, Read , Readability**[1]) بسهولة.

2-1-2- دراسة تعريفات مصطلح "قراءة" في المعاجم المتخصصة المختارة

ننتقل في هذا المبحث إلى دراسة التعريفات الخاصة بمصطلح "قراءة" المستخرجة من المعاجم المتخصصة المختارة.

2 . 1 . 2 . 1 . دراسة تعريف مصطلح"القراءة" في معجم المصطلحات اللغوية لرمزي منير بعلبكي

يعرّف البعلبكي مصطلح القراءة بأنّها:«**أحد أنواع المهارة اللغوية؛ وتحديدا: قدرة المرء على إدراك الرموز المكتوبة وفهمها من خلال معرفته باللغة**.را.**Evaluative reading=قراءة تقويمية؛Inferential reading=قراءة استدلالية؛ Literal reading= قراءة حرفية؛ Linguistic skill مهارة لغوية؛ Oral reading= قراءة ناطقة؛ Silent reading= قراءة صامتة؛ والمصطلحات الواردة تحت "قراءة في المسرد العربي الأول**»[2].

أشار البعلبكي في بداية التعريف إلى كون القراءة تمثّل نوعا من أنواع المهارات اللغوية. وقرنُ مفهوم "القراءة"بمفهوم "المهارة اللغوية"، وهو تعبير عن المفهوم المتخصص الذي يشي بانضواء المفهوم ضمن المجال التعليمي الخاص باللغة. ثمّ توجه بعد ذلك إلى ضبط البنية المفهومية الداخلية للمصطلح؛ بحيث جعل من القراءة قدرة وفي هذا ربط بين المصدر الطبيعي لهذه المهارة وتحققها في الاستعمال. ثمّ استعمل المعجميّ عبارة" إدراك الرموز المكتوبة "التي لا تتم إلاّ بفكّ شفرتها وتمييزها عن بعضها البعض، وهذا لا يتمّ إلاّ برؤيتها والنظر إليها[3].غير أنّ توظيف المعجمي للفظة الفهم

---

(1)-عثرنا على مصطلحReadabilityعند كلّ من الفاسي الفهري ورمزي منير بعلبكي اللذين ترجماه بـ مقروئية، وانقرائية، ولقد أضاف البعلبكي مقابلا آخر هو قروئية، ويبدو في نظرنا أنّ الانقرائية أنسب لترجمة المصطلح الإنكليزي Readability؛ لأنّه يوحي إلى قابلية النص للقراءة، في حين يشير لفظ مقروئية إلى مفهوم آخر تماما هو مدى انتشار القراءة في المجتمع. ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري، معجم المصطلحات اللسانية،دط، بروس بيرس، بيروت.ص 278. وينظر أيضا: رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، ص.417.

(2) -رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.ص.417 - 418.

(3) -وهنا يظهر التوافق الدلالي بين أحد المعاني اللغوية للقراءة المتمثّلة في معنى النظر، وورد هذا المعنى في كتاب "العين" للخليل بن أحمد الفراهيدي " وقرأت القرآن عن ظهر قلب أو نظرت فيه، هكذا يقال ولا يقال: قرأت إلاّ ما نظرت فيه من شعر أو حديث" ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي،كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، ط1، بيروت دار الكتب العلمية، 1424هـ/2003م.ص.ص. 204 - 205. وهذه هي السمة المفهومية المتضمّنة.

في التعريف مفيد جدا، لأنّه يوضّح أنّ فعل القراءة بالمفهوم الاصطلاحي يتجاوز مجرّد التعرّف على الحروف المجتمعة إلى إدراكها والوعي بها، ممّا يجعل من القراءة نشاطا ذهنيا.

وختم البعلبكي النص التعريفي بإحالة القارئ إلى بعض المداخل المصطلحية ضمن المعجم للتعرّف على مجموعة من المصطلحات ذات علاقة وطيدة بالمصطلح المعرَّف، وهذا الإجراء مفيد لأنّه يوضح جانبا من الشبكة المفهومية التي يقع ضمنها المصطلح.

وعلى العموم يمكن القول بأنّ التعريف وإن لم يفصّل في البنية المفهومية الدقيقة غير أنّه حدّد جوهر مفهوم القراءة. إلاّ أنّنا لا نلمس في هذا التعريف حضور المعلومات المتصلة بالجانب التعليمي، ممّا يجعل التعريف ينطبق على أيّ نشاط قرائي سواء كان صفيا أو غير صفي. ويمكن تبرير ذلك بكون المعجم متخصصا في اللسانيات العامة.

2 . 1 . 2 . 2 . تعريف مصطلح "القراءة" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

ورد تعريف مصطلح"القراءة" في المعجم كالتالي:«1-**إدراك نص مكتوب من أجل فهم محتوياته، ويمكن أن يحدث هذا بشكل صامت (القراءة الصامتة)، ويسمى الفهم الناتج الاستيعاب القرائي.**

2- قراءة نص مكتوب بصوت مرتفع (القراءة الجهرية)، ولا يرتبط بفهم أو عدم فهم محتويات النص.

وتصنف الأنواع المختلفة من الفهم القرائي طبقا للهدف من القراءة:

(أ) الفهم الحرفيLiteral comprehension: تهدف القراءة لفهم وتذكر أو استدعاء المعلومات التي يحتوي عليها النص بشكل ظاهر.

(ب) الفهم الاستدلاليInferential comprehension: تهدف القراءة إلى البحث عن معلومات لا توجد بشكل ظاهر في النص؛ مستفيدة من خبرة القارئ وحدسه أو بالاستدلال.

(ج) الفهم الناقد أو التقويمي Critical or evaluation comprehension: تهدف القراءة للمقارنة بين المعلومات في النص ومعلومات وقيم القراءة.

(د) الفهم التذوقيAppreciative comprehension: تهدف القراءة للحصول على أثر انفعالي ذي قيمة من النص.

انظر أيضا: **Scanning, speed reading , extensive reading**

لمزيد من القراءة انظر:**Alderson&Urquhart1»**[1]

[1]- جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص.561.

أدرج المؤلّف (وزملاؤه) في النص التعريفي أكثر من مفهوم لمصطلح القراءة؛حيث ميّز بين مفاهيم المصطلح في المعجم المختص، من خلال إرفاق كلّ تعريف برقم معيّن. ولكنّ الملاحظ في هذا التعريف هو أنّ المعجمي استخدم هذه التقنية لترقيم مفهومين مختلفين في نفس المجال، وهذا ما يعني أنّ المصطلح الواحد يمكن أن تتعدد مفاهيمه في الحقل المعرفي الواحد.

ولئن استهلّ هذا التعريف بعبارة تشير إلى مفهوم القراءة بصفة عامة إلاّ أنّه ضمّنها تعريفا خاصا بالقراءة الصامتة، قبل أن يخصص المفهوم الثاني للقراءة الجهرية[1] وعلى اعتبار أنّ المعجمي قد خصص لهذين المصطلحين مدخلين مستقلين ضمن المعجم فإنّه من الأولى في هذا الموضع أن يعرّف المفهوم العام للقراءة فقط.

أمّا العبارة التعريفية الأولى المتمثّلة في قوله:" **إدراك نص مكتوب من أجل فهم محتوياته**" فهي تشير إلى جوهر المفهوم، بحيث تعتبر القراءة نشاطا ذهنيا بالأساس(إدراكي) وهذا ما يعني أنّ القراءة لا تتحقّق ما لم يتم التعرف على الرموز وتمييزها. وهذا التعرّف يشكّل مرحلة تمهيدية لفهم محتويات النص المكتوب.كما تشتمل هذه العبارة التعريفية على إيحاءات تشير إلى أنّ المقصود من هذه العبارة هو القراءة الصامتة[2].

ولقد جعل المعجمي مادة القراءة هي"**النص المكتوب**" ممّا يعني أنّ القراءة تجرى في الغالب على عبارات ونصوص مكتملة إلاّ أنّه كان من الأحسن أن يرفق عبارة النص المكتوب بعبارات أخرى تشير إلى مختلف المستويات اللغوية التي يقع عليها الفعل القرائي مثل الجملة والعبارة.

والحقيقة أنّ دمج تعريفين في مدخل واحد يعبّر أحدهما عن الجنس العام للقراءة والآخر عن أحد أنواع القراءة (القراءة الصامتة) إجراء غير منهجي، إذ كان يحسن بالمؤلّفين ذكر تعريف القراءة العام، وتعريف نوع القراءة الصامتة في مدخله الخاص، ثم الربط بين المدخلين بواسطة الإحالة.

وخُتم نص التعريف بالأنواع المختلفة من الفهم القرائي الناتج عن هدف القراءة. وهذه المعلومة مفيدة لأنّها تعبّر عن خاصية أساسية تتعلق بالهدف المتوخى تحقيقه من النشاط القرائي،

---

[1]–سنكتفي بملاحظات عامة لأنّنا سنتعرض إلى هذين المصطلحين في المبحثين المواليين.

[2]– تم استنتاج ذلك من خلال المقارنة بين هذه العبارة والعبارة الموالية الخاصة بالقراءة الجهرية والتي تجعل من حصول الفهم وغيابه معيارا للتمييز بين نوعي القراءة.

وهي التي حصرها المعجميّ في أربعة أهداف ترتبط في مجموعها بالفهم. وهذا يثبت أنّ القراءة هي نشاط ذهني يقوم على الفهم، و هو ما يؤكّد ما تمّ عرضه من العبارات التعريفية السابقة.

عموما نخلص إلى أنّ هذا التعريف مقبول من ناحية المعلومات المقدّمة، فهو يتوفر على بعض السمات الضرورية لبيان المفهوم، إلاّ أنّه يحتاج إلى إعادة صياغة، بحيث يتخلص المفهوم المعرّف من المفاهيم المرتبة به، والمعرّفة ضمن المدخل نفسه.

2. 1. 2. 3. تعريف مصطلح "القراءة" في معجم "المنهل التربوي" لـ عبد الكريم غريب:

قدّم عبد الكريم لمصطلح "قراءة" سبعة سياقات تعريفية بعضها يقترب من المفهوم ويضبط خصائصه، والبعض الآخر بعيد نسبيا عن المفهوم.ولقد اقتصرنا على أربعة منها وهي:

«.عملية تعرف الحروف وتجميعها.

.عملية تلفظ نص مكتوب بصوت مسموع.

.عملية متابعة بواسطة البصر لنص مكتوب قصد التقاط محتواه (Galisson,R.Coste,D.196).

.نشاط الذكاء؛ فالفهم واستخراج الدلالة يستدعيان إدراك العلاقات والخطة عن طريق خلق التناسقات بينها (PetitJean,R)(1984)؛ والعمليات التي يقوم عليها الإدراك في فعل القراءة وهي:

1) يحدّد القارئ الكلمة بناء على مؤشرات تختلف من قارئ إلى آخر(مثل البياض المحيط بها).

2) يقوم إدراك الكلمة على فحص محيطها، أي الكلمات الأخرى المحيطة التي تدخل في علاقات معها...؛ وتتدخل في عملية القراءة ثلاثة عوامل هي:

1) إطار الفهم، ويشمل خزّان الأشكال والتراكيب المكتسبة والمبرمجة في ذهن المتعلم.

2) الاحتمالات التي يرتقبها القارئ، والتي تشكل فرضيات.

3) عمليات التذكر، التي تحرّك المخزون وتمكن من استيعاب معطيات جديدة على ضوء شيمات سابقة (PetitJean,R1984)»[1].

[1] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي،ج2. ص.562.

وكما هو ظاهر فإنّ المعجمي لم يقم بإنشاء هذه التعريفات بل اقتبسها بصورة مباشرة من معجم"**Dictionnaire de didactique des langues**" لـ **Robert Galisson**ر.غاليسون، و **Daniel Coste**"دانيال كوست"[1].

ويظهر من خلال العبارة التعريفية والمتمثّلة في "**عملية تعرّف الحروف وتجميعها**"[2]بأنّ عملية القراءة وفق هذا المفهوم هي عملية مركّبة تتم بواسطة التعرّف والتجميع معا. ولكنّها قد لا تنفذ إلى إدراك المعاني. والملاحظ في هذا التعريف هو أنّه يتّفق مع أحد المعاني اللغوية للفظ القراءة وهو الجمع حيث يذكر ابن منظور السياقات الآتية:"وقرأت الشيء قرآنا: وضممت بعضه إلى بعض. وقال ابن الأثير:تكرر في الحديث ذكر القراءة والاقتراء والقارئ والقرآن، والأصل في هذه اللفظة الجمع، وكل شيء جمعته فقد قرأته."[3]

أمّا العبارة التعريفية الثانية المتمثّلة في"**عملية تلفظ نص مكتوب بصوت مسموع**"فهي تجمع بين تحقق القراءة بما هو مكتوب وما هو منطوق؛ حيث إنّ فعل القراءة وفق هذا التحديد أساسه تحويل النص المكتوب إلى عبارة منطوقة. وإضافة صوت مسموع فيه إشارة إلى أنّ هذا التعريف يختص بأحد أنواع القراءة المتمثّل في القراءة الجهرية.

أمّا التعريف الثالث المتمثّل في كون القراءة "**عملية متابعة بواسطة البصر لنص مكتوب قصد التقاط محتواه**"فتتميّز بالإشارة إلى الوسيلة التي تتم بها القراءة وهي البصر، وهذا ما يتفق مع أحد المعاني اللغوية للفظ القراءة المتمثّل في النظر[4]. ولعلّ العنصر المهم في هذا التعريف هو الإشارة إلى

---

(1) –إنّ تراكم هذه المقتبسات المترجمة من شأنه أن يؤثر على طبيعة المعجم.

(2)–اكتفى عبد الكريم غريب باقتباس جزء من التعريف وبعد الاطلاع على المصدر الأصل تبيّن أنّ التعريف يشتمل على عناصر مهمة في تحديد مفهوم القراءة؛ حيث ورد في معجم غاليسون وكوست التعريف الآتي: « Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit.»ينظر: Robert Galisson D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, p 332.،حيث يشير التعريف إلى الهدف من التعرّف والتجميع والمتمثّل في معرفة الرابطة الموجود بين المكتوب والمنطوق.وهذه سمة ضرورية تكشف عن بتر في التعريف مما يؤدي إلى القول بأنّ يحتاج في نظرنا إلى مراجعة.

(3)–ابن منظور جمال الدين محمّد، لسان العرب، مج5، ج40.ص. 3563.

(4)– ورد هذا المعنى في "كتاب العين" للخليل بن أحمد الفراهيدي، حيث تضمّنه السياق الآتي:«ولا يقال: قرأت إلاّ ما نظرت فيه من شعر أو حديث». ينظر:الخليل بن أحمد الفراهيدي،كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي.ص.ص.204.205.

الغاية من القراءة والمتمثّلة في السعي إلى فهم محتوى النص المقروء.ففعل القراءة هو عبارة عن نشاط إدراكي يتجاوز مرحلة التعرّف أو الاستقبال البصري إلى التمثّل الذهني لمعنى المقروء.كما يفهم من هذه العبارة التعريفية أن المقصود بالقراءة هنا هو القراءة الصامتة التي تتم بواسطة المتابعة البصرية.

أمّا العبارة التعريفية الرابعة فقد جاءت في صورة سياق تعريفي لا يكشف عن جوهر المفهوم.فهي عبارة معلومات موسوعية تشرح عمليات الفعل القرائي الذهنية، وكيفية حدوثها. غير أنّ عبارة "نشاط الذكاء" توحي إلى أنّ فعل القراءة يساهم في زيادة درجة الذكاء لدى القارئ؛ وهذا لا يتحقق إلاّ بالفهم الذي يقيم القارئ وفقه تناسقات معيّنة. ومع ذلك، فإنّ العبارة التعرية الأخيرة في مجملها تتسم بشيء من الغموض؛ بحيث لا يتجلى من خلال تركيبها مفهوم القراءة باعتباره نشاطا يقوم على فك الرموز الخطية للنص المقروء.

وعلى وجه الإجمال يمكن القول بأن هذا التعريف يشتمل على سمات ضرورية للمفهوم، ولكنّها وردت غير منتظمة؛ لأنّ هذا التعريف عبارة عن سياقات تعريفية منقولة عن بعض المراجع وليس تعريفا مصطلحيا، فهو يحتاج إلى إعادة صياغة تتيح تقديم المفهوم بصورة واضحة ومتدرّجة.

2 . 1 . 2 . 4 . تعريف مصطلح "قراءة" في معجم "قاموس التربية الحديث" لبدر الدين بن تريدي

قدّم المعجمي تعريفا ذا طابع موسوعي لمصطلح "القراءة" جمع فيه بين مظاهر التعريف المصطلحي للمفهوم وبعض الإضافات ذات الطابع الموسوعي[1] فالقراءة كما نقلها عن معجم **(Dictionnaire actuel de l'éducation)** هي«**نشاط إدراكي بصري وفكري يتيح فكّ ترميز معنى نص بواسطة إعادة بناء الخطاب الذي تمّ ترميزه في هيئة معلومات خطية. (Dictionnaire actuel de l'éducation)**»[2].

يشتمل هذا التعريف على خصائص مفهومية مكثّفة ومفيدة، تستهل بذكر الجنس العام الذي تجسّده القراءة، وهو المتمثّل في كونها نشاطا. وهذا اللفظ دقيق جدا على اعتبار أنّ القراءة ليست عملية واحدة بسيطة وإنّما هي نشاط مركّب. ولقد ألحق هذا اللفظ بسمات أساسية(إدراكي، وبصري، وفكري) تحدّد نوع هذا النشاط وهي سمات مفيدة تؤكّد على تفاعل المعطيات الذهنية والبصرية.

ويدرك المتأمّل في هذا التعريف أن النشاط القرائي يقوم على عمليتين متناظرتين، تتمثّل الأولى في فكّ الرّموز الخطية والثانية في إعادة بنائها وتحقيقها، سواء كانت بصورة منطوقة أو

---

[1]–لقد أتبع بدر الدين بن تريدي تعريف المصطلح بالنص الموسوعي الآتي: " العمليات المعرفية في نشاط القراءة: القراءة مسار معقّد تتم أثناء عدة عمليات معرفية، فبالإضافة إلى استدعاء المعارف السابقة التي في حوزة القارئ، تجنّد القراءة عدّة عمليات تجري في آن واحد: 1 . الإدراك البصري وفكّ ترميزه الكتابة؛ 2 . البحث في الذاكرة عن المعارف السابقة التي يمكن أن تساعد على فهم الخطاب في شقيه؛ الشق المتعلّق بالمحتوى والشق المتعلّق بالشكل؛ 3 . التعرّف على بنى الصيّغ وبنى المعنى في النص؛ 4 . إعادة بناء الخطاب في شكل مجموعات دلالية؛ سواء تعلّق الأمر بالجمل أو بالنص؛ 5 . التثبّت من المعنى انطلاقا من النص نفسه؛ 6 . تقييم البلاغ انطلاقا من الحفظ (ما حفظته الذاكرة) وهذه العمليات يمكن أن يتجاوزها القارئ إلى تذوّق المظاهر الجمالية في النص (الأسلوب، والإيحاء...)، إلى استثماره في ما يمكن أن ينفعه.

كفاءة القراءة: القراءة (Tunmer وGrough) قاما بحصر كفاءة القراءة في شكل معادلة؛ ق= س×ع، حيث(ق) هي كفاءة القراءة، و(س) هي قدرة فك ترميز بلاغ كتابيّ و(ع)هي القدرة اللغوية المتعلقة بالفهم؛ أي إعطاء معنى للمعلومات المتعلّقة بالمفردات والجمل والخطاب ككل.

مستويا القراءة: مستويا القراءة هما: القراءة الانتقائيّة والقراءة الشاملة: فأمّا الأولى فيلجأ إليها الباحث وهو يتحرّى عن معلومات محدّدة ربحا للوقت؛ وتقتضي قراءة بدايات الفقرات انطلاقا من البيانات التي يقدّمها الفهرس والعناوين ، والعناوين الفرعية. وأمّا القراءة الشاملة فهي قراءة كلّ الكتاب أو الوثيقة للإمام بكلّ التفاصيل الواردة فيه."ينظر: بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث . عربي . إنجليزي . فرنسي.ص.263.وهذه المعلومات بالرغم من توجهها الموسوعي إلا أنّ بعضها يفيد في تمثّل المفهوم الدقيق للقراءة. مثلما هو الحال بالنسبة المعلومات الخاصة بكفاءة القراءة ومستوييها.

[2]– بدر الدين بن تريدي، المرجع السابق. ص.263.

صامتة. ولقد صاغ المعرِّف هاتين العمليتين مستعينا بلفظة "بواسطة" التي توضح التلاحم الموجود بينهما؛ فمن دون فكّ للرموز لا يمكن أن تتم إعادة بناء الخطاب.

إجمالا بالرغم من كون هذا التعريف منقولا إلاّ أنّه تعريف جيّد، لأنّه لا يكشف المظاهر المتعلقة بالقراءة فحسب بل إنّه ينفذ إلى السمات المفهومية العميقة لاسيّما تلك التي تتعلق بالتكامل الحاصل بين عمليتي التحليل والتشكيل.

خلاصة

نخلص من خلال المقابلة بين التعريفات السابقة إلى أنّ معجم "قاموس التربية الحديث" تميّز عن بقية المعاجم بكونه لم يكتف بتحديد الطابع الإدراكي (الذهني) للفعل القرائي بل أتبعه بصورة صريحة بالعامل البصري مما يجعل من القراءة عنده تفاعلا بين معطيات حسية وذهنية. وهذا يختلف عن أحد تعريفات عبد الكريم غريب التي تمّ فيها الفصل بين العاملين العامل الإدراكي والعامل البصري، وعن تعريف البعلبكي الذي وجدت عنده هذه السمة البصرية بصورة ضمنية.

كما أنّ اللافت للنظر من خلال هذه التعريفات هو أنّ هذه المعاجم لا تساير التطور المفهومي الحاصل لهذا المصطلح، واكتفى المعرّفون بالتركيز على جانب واحد من المفهوم. وبناء على ذلك فإنّ أغلب هذه المعاجم تحتاج إلى تحيين تأخذ في الحسبان تنامي المفهوم.

ومن خلال النظر في التعريفات المعجمية، وبيان الثغرات التي وقعت فيها يمكن تقديم التعريف الآتي باعتباره بديلا لها.

قراءة" Reading "

القراءة هي«أحد أنواع المهارة اللغوية، وتحديدا رؤية متعلّم اللغة للرموز المكتوبة، ومقدرته على التعرف على أشكالها، وفك شفرتها، وإدراكها وفهمها، والنطق بها، والتفاعل معها واستثمار المقروء في مواجهة المشكلات التي يمرّ بها القارئ، والانتفاع به في حياته عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك يتمثله القارئ. را.Linguistic skill=مهارة لغوية؛Oral reading=قراءة جهرية؛ Silent reading=قراءة صامتة».

2-2-مصطلحا القراءة الجهرية والقراءة الصامتة

اخترنا من بين أنواع القراءة نوعين هما: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، وهما مُصطلحان تعليميان مفتاحيان يقعان في تقابل مفهومي، فيشكلان ثنائية مصطلحية استدعائية.

2-2-1- مصطلح"Oral Reading" دراسة في التسمية والمفهوم

يستهل هذا المبحث بدراسة أحد أشهر أنواع القراءة، وهو مصطلح"**Oral Reading**" الذي سيتم عرض مقابلاته العربية أولا، ثمّ تقديم قراءة تحليلية لتعريفاته الواردة في المعاجم المتخصصة المختارة.

2-2-1-1- دراسة المقابلات العربية لـ Oral Reading

كشف الاطلاع على ترجمة مصطلح "**Oral Reading**"في بعض المعاجم العربية المتخصصة عن النتائج الآتية:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه(معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Oral Reading	قراءة شفوية	معجم المصطلحات اللسانية (ص.232)	ع. الفاسي الفهري
	قراءة ناطقة	معجم المصطلحات اللغوية (ص. 350)	رمزي منير بعلبكي
Lecture orale	قراءة جهرية	معجم علم اللغة التطبيقي (ص.86)	محمد علي الخولي
		معجم المنهل التربوي ، ج2، (ص. 564)	عبد الكريم غريب
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص.478)	جاك.سيريتشاردز / م.حجازي/ ر. طعيمة

جدول رقم 03 يوضّح المقابلات العربية لمصطلح"Oral Reading "في المراجع العربية

يشتمل الجدول السابق على مصطلحين أجنبيين هما: المصطلح الإنكليزي **Oral Reading**والمصطلح الفرنسي**Lecture orale**، وهما عبارة عن مركّبين وصفيين، يتكوّن محدّدهما من مادة معجمية واحدة، ونواتين مختلفتين. ولكن بالرغم من ذلك فهما يشيران بصورة مباشرة إلى نفس المفهوم.

أمّا بخصوص المقابلات العربية(**قراءة ناطقة، وقراءة شفوية، وقراءة جهرية**)، فهي توافق في مجملها البنية التركيبية الوصفية للمصطلح الأجنبي مما يجعلها مقبولة من ناحية الدال. كما أنّها تتفق في النواة،حيث ترجم لفظا (**Lecture/Reading**) بـ(قراءة) التي تمثّل المقابل الشائع في العربية والمستعمل، ولكنّ هذه المقابلات العربية تختلف في المحدد**orale/ Oral** الذي ترجم بـ ناطقة وشفوية وجهرية على التوالي. وهذا يكشف عن وجود تعدد حتى بالنسبة إلى هذا المصطلح المشهور.

فأمّا مصطلح "قراءة شفوية"، فيبدو أنّه يعكس الترجمة الحرفية، ولكنّه لا يعبّر عن المفهوم الدقيق؛ فالقراءة الشفوية قد تكون صامتة، ويبدو أنّ هذا المقابل هو أصلح لترجمة المصطلح الإنكليزي"**Lipreading**" الذي لا يشترط فيه الإسماع[1].

أمّا بالنسبة لمصطلح "القراءة الناطقة" فهي تعبّر نسبيا عن المفهوم الأجنبي ولكنّها لا تحيل إلى رفع الصوت الذي يعدّ سمة بارزة في المفهوم. وفضلا عن ذلك فإنّ هذا المقابل أقلّ شيوعا فيما يبدو في الاستعمال العربي المتخصص.

يبقى لدينا إذن مصطلح "القراءة الجهرية" الذي لا يكافئ من ناحية الدلالة اللغوية المصطلح الأجنبي، ولكنّه يكافئه من حيث المفهوم المتخصص، فهذا النوع من القراءة يشترط فيه إسماع الصوت.وإضافة إلى ذلك فإنّ معيار الاستعمال يدعم هذا الاختيار، فمصطلح "القراءة الجهرية"هو من أكثر المقابلات تداولا في الكتابات العربية المتخصصة.

---

(1) – يحدَّد مصطلح "القراءة الشفوية" بأنّه«تبين الكلام المنطوق بالنظر إلى حركات الشفتين وعضلات الوجه دون سماع الأصوات اختياريا (كما في متابعة برنامج تلفزيوني بإخفاء الصوت) أو إلزاميا عند الصمّ».ينظر: رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.289.

2-2-1-2- دراسة تعريفات مصطلح "قراءة جهرية" في المعاجم المتخصصة المختارة

يتم في هذا المبحث تقديم قراءة تحليلية لتعريفات مصطلح" قراءة جهرية" في المعاجم المتخصصة المشكّلة للمدوّنة، لمعرفة طرق وصف المفهوم الخاص بهذا المصطلح، وإجلاء الفوارق بين التعريفات المقدَّمة له.

2-2-1-2-1- دراسة تعريف مصطلح "قراءة جهرية" في معجم علم اللغة التطبيقي للخولي

عرّف الخولي مصطلح"قراءة جهرية" قائلا بأنّها«**قراءة غير صامتة الهدف منها تصحيح أخطاء النطق لدى الطالب**»[1].

استهل الخولي عبارته التعريفية بإيراد المتضمّن الخاص وهو"القراءة"وهذا الإجراء صائب، ولكّن المطلع على معجم "علم اللغة التطبيقي"، لا يجد مدخلا خاصا بالقراءة، وهذا يعتبر فجوة في البنية المفهومية في المعجم، فكان يحسن بالمعجميّ أن يخصص له مدخلا خاصا به قبل أن يعرّف هذا المفهوم.

والملاحَظ أنّ الخولي قد استعمل في العبارة التعريفية لفظ "غير" التي تثبت أنّه وظّف التعريف بالسلب، وهذا أدى به إلى إقامة علاقة مفهومية تضادية بين الجهر والصمت.وبالرغم من فائدة هذه الإشارة التي تتجلى في الكشف عن العلاقة المفهومية التي تربط بين المصطلحات داخل العائلة الواحدة إلاّ أنّ الموضع المناسب لهذه الإشارة يكون في المكان الخاص بالإحالات.

ثمّ تدرّج الخولي بعد ذلك إلى ذكر الهدف من القراءة الجهرية في قوله: "**الهدف منها تصحيح أخطاء النطق لدى الطالب**". وهذه المعلومة مفيدة جدا لأنّها ذات بعد وظيفي، غير أنّ الهدف من القراءة ليس محصورا فيها؛ إذ إنّ هنالك أهدافا أخرى ربّما هي أكثر أهمية منها، فالقراءة الجهرية تهدف إلى «تدريب الطلاب على جودة النطق بضبط مخارج الحروف»[2]. وهذا الهدف سابق للهدف المذكور في التعريف؛ حيث يأتي التدريب أولا ثمّ يليه تصحيح الخطأ الناتج عن أداء مخارج الحروف والنطق بها.

---

(1) –محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي. إنكليزي . عربي . ص.86.

(2) –وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1423هـ/2002م.ص.30.

وعليه نخلص إلى أنّ هذا التعريف يفيد القارئ العام، ورغم ذلك يحتاج إلى مراجعة وترتيب لبعض السمات المفهومية الضروريّة التي تتعلّق بأهداف هذا النشاط القرائي.

2-2-1-2-2- دراسة تعريف مصطلح"قراءة ناطقة" في معجم المصطلحات اللغوية للبعلبكي

وعرّف البعلبكي مصطلح "القراءة الناطقة"بقوله«**قراءة يصاحبها نطق مسموع**. م. **Reading aloud**را.**SillentReading=قراءة صامتة**»[1].

ومثلما هو الحال بالنسبة إلى الخولي، فقد استهلّ البعلبكي نصّه التعريفي بمصطلح"القراءة" فوظّف المتضمّن الخاص الذي يجسّد علاقة الاحتواء لمصطلح "القراءة الناطقة"، وهذا الإجراء مفيد للقارئ، وبخاصة لما نعلم أنّ المؤلّف أفرد مدخلا مستقلا في معجمه لتعريف مصطلح القراءة.

ولقد أشار البعلبكي إلى خاصية أساسية تتمثّل فيقوله "**النطق المسموع**" وهي سمة تمييزية مفيدة تميّز مفهوم القراءة الجهرية عن الصامتة، غير أنّ إدراج سمة واحدة تجعل من التعريف عاما أقرب إلى التعريف اللغوي؛ فالقراءة الناطقة لا تتوقف عند النطق بالأصوات وسماعها فحسب، بل يتّسم هذا النشاط القرائي بالصوت المرتفع والأداء المعبّر السليم الذي يفهم من خلاله المستمعين المعنى المقصود. وبالرغم من انتماء المعجم إلى اللسانيات وليس إلى اللسانيات التطبيقية إلاّ أنّنا كنّا نتوقع تعريفا أكثر تفصيلا يفيد المتخصصين ويتمايز من خلاله عن التعريف اللغوي العام، فذكر أهداف النشاط القرائي الجهري مثلا يساهم في حصافة التعريف وملاءمته.

وختم البعلبكي التعريف بالإحالة إلى مصطلح (**Reading aloud**)المرادف لمصطلح" **Oral Reading**".وهذه الإشارة مفيدة، لأنّها تسمح للمترجم بتخصيص مقابل عربي واحد لكلا المصطلحين الإنكليزيين. كما أنّه أشار إلى المصطلح المضاد لمصطلح "قراءة جهرية" وهو (قراءة صامتة)، فتحقق بذلك التقابل المفهومي بين عنصري هذه الثنائية.

إجمالا نخلص إلى أنّ هذا التعريف عام جدا يتخلّله غياب بعض السمات المفهومية الجوهرية كالهدف من القراءة الجهرية وكيفية أدائها، مما يجعل هذا التعريف قليل الفائدة بالنسبة للقارئ المتخصص في مجال تعليمية اللغة.

---

(1) –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.350.

2 . 2 . 1 . 2 . 3 . دراسة تعريف مصطلح "قراءة جهرية" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

لم يخصص مؤلفو معجم لونجمان تعريفا مستقلا بمصطلح القراءة الجهرية بل اكتفوا بإيراد عبارة تعريفية في المدخل الخاص بمصطلح"القراءة". وهي كالآتي «**قراءة نص مكتوب بصوت مرتفع (القراءة الجهرية)، ولا يرتبط بفهم أو عدم فهم محتويات النص**»[1].

وتشير هذه العبارة إلى المفهوم بصفة عامة، إلاّ أنّ عبارة "**ولا يرتبط بفهم أو عدم فهم محتويات النص**" تكشف عن سمة مفهومية مفيدة تشير إلى كون هذا النوع من القراءة لا يركّز فيه القارئ على الفهم بقدر ما يركّز على الأداء المعبّر. وهذا ما يعكس التقابل المفهومي الحاصل بين القراءة الجهرية والقراءة الصامتة التي تركّز على فهم النص المقروء.

وبالرغم من فائدة هذه العبارة إلاّ أنّه يحسن إدراجها في المدخل الخاص بمصطلح "القراءة الجهرية"[2] والاكتفاء في هذا المدخل بالإشارة إلى المفهوم العام للنشاط القرائي.

2 . 2 . 1 . 2 . 4 . تعريف مصطلح "قراءة جهرية" في معجم المنهل التربوي لـ عبد الكريم غريب

عرّف عبد الكريم غريب مصطلح "القراءة الجهرية"بأنّها«**قراءة تتم بصوت مسموع يتطلب التفاظ الرموز ونطقها...؛ وهي عملية مركبة تحتاج إلى التلفظ الصحيح و المعبّر...وإدراك المعنى والمحتوى، والتعود على التركيب بين حركة العين واللسان وحاسة السمع**»[3].

يشتمل التعريف على عبارة أولى"**قراءة تتم بصوت مسموع يتطلّب التفاظ الرموز ونطقها**" تكشف عن المعنى العام الذي ترتبط القراءة فيه بإحداث أصوات لغوية مسموعة، أمّا العبارة الثانية "**وهي عملية مركبة تحتاج إلى التلفظ الصحيح والمعبّر...وإدراك المعنى والمحتوى،**" فهي أكثر تفصيلا؛ بحيث تحدّد القراءة باعتبارها عملية مركّبة فهي لا تحصر المفهوم في التلفظ، بل تأخذ بعين الاعتبار

---

(1)– جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص.561.

(2) –بعد الاطلاع على هذا المعجم تبيّن بأنّ مؤلفي المعجم خصصوا مدخلا مستقلا لهذا المصطلح، إلاّ أنّهم لم يعرّفوه بل وظّفوا تقنية الإحالة لنقل القارئ إلى المدخل الخاص بمصطلح القراءة.

(3) –عبد الكريم غريب، المنهل التربوي،ج2.ص.564.

الأداء المعبر وتحقق المعنى والتزامن بين حركة العين واللسان وحاسة السمع. وهذا التركيب التزامني يعدّ مؤشرا على تحقيق القراءة الجهرية الجيّدة.

ويبدو أنّه لو اكتفى المعرّف بالعبارة الثانية لكان أفضل؛ فهي أكثر تخصصا من الأولى التي هي أقرب إلى التعريف اللغوي العام من التعريف المتخصص.

وعلى العموم يمكن القول بأنّ هذا التعريف يتضمّن مجموعة من السمات المفهومية الضرورية المفيدة، ولكنها تحتاج إلى إعادة صياغة وإلى إثراء.

خلاصة

نخلص من خلال ما سبق إلى أنّ أغلب التعريفات الخاصة بمصطلح "القراءة الجهرية" تتسم بطابع العموم؛ فهي تستند إلى الدلالة اللغوية، ولا تتضمن خصائص مفهومية تمييزية تكشف عن المفهوم وتميّزه عن التعريف اللغوي العام، ولعلّ أهمّها ما يرتبط بالأهداف المراد تحقيقها من القراءة الجهرية. ومن ثمّ فإنّ هذه التعريفات لا تفيد القارئ المتخصص الذي يحتاج إلى سمات مفهومية دقيقة ومتصلة بمجال تعليم اللغة.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة التعريف الآتي:

قراءة جهرية، (قراءة ناطقة**)Oral Reading**

القراءة الجهرية هي«أحد أنواع القراءة، تتم بصوت جهوري(مرتفع) ويحقّق فيها المتعلّم مختلف آليات القراءة السليمة، وتهدف إلى تدريب المتعلّمين على جودة النطق وضبط مخارج الحروف، وتعويدهم على صحة الأداء بمراعاة الوقف، وبمحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجّب أو استفهام أو غضب ...إلخ، وتنويع الصوت ارتفاعا وانخفاضا حسب المعنى. وكذا تعويدهم على السرعة المعقولة في القراءة. را.Linguistic skill=مهارة لغوية، Reading= قراءة، قا.Silent reading=قراءة صامتة».

2-2-2- مصطلح "Sillent Reading" دراسة في التسمية والمفهوم

يعبّر هذا المصطلح عن مفهوم مركزي من المفاهيم الخاصة بالمهارات اللغوية، إذ يعدّ أحد أنواع القراءة الأكثر شهرة وانتشارا في الوسط التعليمي.

2-2-2-1- دراسة المقابلات العربية لـ Sillent Reading

يكشف الجدول الآتي على ناتج ترجمة مصطلح **Sillent Reading**إلى العربية في بعض المعاجم المتخصصة.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Sillent Reading / Lecture silencieuse	قراءة صامتة	معجم علم اللغة التطبيقي (ص.110)	محمد علي الخولي
		معجم المصطلحات اللغوية (ص.454)	رمزي منير بعلبكي
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص.561)	جاك.سي ريتشاردز/ م.حجازي/ ر. طعيمة
		معجم المنهل التربوي ، ج2، (ص. 565)	عبد الكريم غريب

جدول رقم 04يوضّح ترجمة مصطلح" Sillent Reading "في المعاجم العربية

يوضّح الجدول أعلاه مصطلحين أجنبيين باللغة الإنكليزية والفرنسية (**Sillent Reading ،Lecture silencieuse**)، وهما عبارة عن مركّبين وصفيين، يتفقان في المادة المعجمية للمحدّد ويختلفان في النواتين(**Reading/ Lecture**).

أمّا فيما يخص الترجمة العربية فقد اتفقت المعاجم على مقابل عربي واحد هو "قراءة صامتة"، وهو مصطلح يوافق المصطلح الأجنبي من حيث البنية. كما أنه يقع في تقابل مع مصطلح (قراءة جهرية). وهذا مؤشر إيجابي وفضلا عن ذلك فإنّ الاستعمال أيضا يدعمه؛ بحيث يعتبر مشهورا جدا في الاستعمال المتخصص.

2-2-2-2- دراسة تعريفات مصطلح "قراءة صامتة" في المعاجم المتخصصة المختارة

نُقدّم في هذا المبحث قراءة تحليلية لتعريفات مصطلح"قراءة صامتة" المستخرجة من المعاجم المتخصصة المختارة، للنظر في مدى موافقتها لشروط التعريف المصطلحي، ووضوحها بالنسبة للقارئ.

2-2-2-2-1- دراسة تعريف مصطلح "قراءة صامتة" في معجم علم اللغة التطبيقي للخولي

عرّف محمد علي الخولي القراءة الصامتة قائلا بأنّها:«**قراءة غير مسموعة لا تتحرك معها شفتا القارئ وتهدف إلى الاستيعاب**»[1]. وتفيد عبارة "**غير مسموعة**" أنّ الخولي وظف التعريف بالسلب فكشف عن العلاقة التضادية الموجودة بين القراءة الصامتة والجهرية. وعلى اعتبار أنّ المفهومين يقعان في نفس المستوى من الوضوح فإنّ هذه الإشارة التضادية لا تفيد كثيرا، وموضعها المناسب هو موضع الإحالات.

ولقد حاول المعجمي تفسير مفهوم القراءة الصامتة بكونها قراءة "**لا تتحرك معها شفتا القارئ**". وهذه الإشارة مفيدة، غير أنّ أهم خاصية تعريفية تتمثل في ذكر الهدف من القراءة الصامتة والمتمثّل في استيعاب محتوى المقروء سواء أكان عبارة أم نصا، وهو ما يعني أنّ القراءة الصامتة ترتكز أساسا على الفهم وإدراك المعاني.

على العموم نخلص إلى أنّ هذا التعريف بالرغم من إشارته إلى بعض السمات المفهومية المفيدة، إلاّ أنّه انطبع بشيء من بالعموم، فالقارئ المتخصص يحتاج إلى معلومات أكثر عمقا وتفصيلا خاصة لما نعلم أنّ هذا المصطلح شبه شفاف يتبدى مفهومه من خلال الجمع بين الدلالة اللغوية لمركّبيه (قراءة+صامتة).

---

[1] –محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي. إنكليزي . عربي . ص.110.

2-2-2-2-2- دراسة تعريف مصطلح "قراءة صامتة" في معجم المصطلحات اللغوية للبعلبكي

ورد تعريف مصطلح "القراءة الصامتة" في هذا المعجم كما يلي:«**قراءة في السرّ لا يصاحبها نطق مسموع. قا. ؛Oral reading=قراءة جهرية**»[1].

وظّف المعجمي تعريفا عاما لا يشتمل على سمات حصيفة، حيث اكتفى بالإشارة إلى صفة القراءة التي هي متضمّنة في المصطلح من أساسه. كما أنّ عبارة "في السرّ" لا تعكس الطابع المتخصص للغة التعريف، فهي توحي إلى معنى الخفاء بالرغم من أنّ القراءة الصامتة لا تتحقق في الخفاء.

كما أنّ الإشارة التضادية إلى مفهوم القراءة الجهرية بالرغم من أهميتها في التعبير عن العائلة المفهومية إلاّ أنّها لا تقدّم فائدة كبيرة تتعلق بالبنية الداخلية لمفهوم القراءة الصامتة. ويحسن في هذا السياق تعداد الخصائص الجوهرية والتمييزية لمفهوم القراءة الصامتة، وخاصة الأهداف المراد تحقيقها من هذا النوع من القراءة والتي تتمثّل أساسا في تعويد المتعلّم على الفهم وسرعة الاستيعاب وفي هذا إحداث للتمايز المفهومي بين القراءة الصامتة وبين غيرها من الأنواع الأخرى.

على العموم يمكن القول بأنّ هذا التعريف عام جدا يحتاج إلى مراجعة من خلال إضافة بعض الخصائص المفهومية الناقصة لتوضيح المفهوم أكثر.

2-2-2-2-3- تعريف مصطلح"قراءة صامتة"في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

ضمّن المعجميّ (وزملاؤه) تعريف مصطلح "قراءة" عبارة تعريفية تخص مصطلح"قراءة صامتة" وهي كالآتي:«**إدراك نص مكتوب من أجل فهم محتوياته، ويمكن أن يحدث هذا بشكل صامت (القراءة الصامتة)، ويسمى الفهم الناتج الاستيعاب القرائي**»[2].

والملاحظ أنّ العبارة الأولى تصدق على جميع أنواع القراءة، أمّا العبارة الثانية المتمثّلة في قولهم: "**ويمكن أن يحدث هذا بشكل صامت (القراءة الصامتة)**" فهي تمثّل تخصيصا للقراءة يرتبط بالقراءة الصامتة التي هي بدورها "**إدراك لنص مكتوب من أجل فهم محتوياته**"ولكنّها لا تحدث التمييز

---

(1) –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.454.

(2)– جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي،ص.561.

المطلوب بين أنواع القراءة. إذ إنّ فائدة هذا السياق لا تتجاوز التفريق بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.

وعليه فإنّ هذا السياق الذي ورد فيه مصطلح "القراءة الصامتة" لا يكفي لتحديد المفهوم، فمن الضروري أن يخصَّص مدخل تعريفي للقراءة الصامتة بحيث يعرض فيه المفهوم بشكل تفصيلي.

2-2-2-2-4- دراسة تعريف مصطلح "قراءة صامتة" في معجم المنهل التربوي لعبد الكريم غريب

يعرِّف عبد الكريم غريب مصطلح "القراءة الصامتة" قائلا بأنّها «**قراءة فاحصة أو عابرة للنص دون نطق كلماته جهرا والتلفظ بها...؛ وهي نوع من القراءة البصرية التي يلتقط فيها المتعلم مؤشرات تمكنه من فهم النص فهما شاملا أو فهم أجزاء منه، وتوظف هذه القراءة في عدة وضعيات منها:**

1) **في عملية التقاط المعنى الإجمالي للنص، حيث تكون القراءة الجهرية مسحا للنص ككل.**
2) **في عملية التقاط بؤر من النص عندما يسعى المتعلم إلى فحص أجزاء من النص.**
3) **في عملية اختيار أجوبة وإنجازات أو تأويلات، حيث تكون القراءة الصامتة فحصا لدى صلاحية المقترحات المقدمة.**»[1]

افتتح عبد الكريم غريب التعريف بعبارة عامة تتمثّل في قوله:"**قراءة فاحصة أو عابرة للنص دون نطق كلماته جهرا والتلفظ بها...؛ وهي نوع من القراءة البصرية التي يلتقط فيها المتعلم مؤشرات تمكنه من فهم النص فهما شاملا أو فهم أجزاء منه**(...)". وهذه العبارة تتميّز بالتركيز على جانب الفهم أثناء القراءة، من خلال الوقوف عند معاني الكلمات والعبارات المقروءة. وفي هذا إشارة ضمنية إلى الهدف الرئيس من القراءة الصامتة.

ولكنّ المعجميّ لم يقف عند هذا المعنى العام بل أردف العبارة بسياقات تفصيلية تجعل من تعريفه متميّزا عن غيره؛ حيث ربط القراءة الصامتة بمختلف الوضعيات التي تستخدم فيها. وهي في مجملها معلومات خاصة بممارسة القراءة في النشاط الصفي، وهو ما يعكس الجانب التعليمي للمفهوم؛ حيث يهدف القارئ من خلالها إلى محاولة تحصيل المعنى البؤري للنص أو الفقرات من

[1] -عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2.ص.565.

أجل التفاعل مع المعلّم. ولكن يبدو أنّ صياغة هذه الوضعيات تحتاج إلى توضيح أكثر، فالعبارة التعريفية بالرغم من اشتمالها على مصطلحات مهمة غير أنّها تبدو أقرب إلى الترجمة.

عموما نخلص إلى أنّ هذا التعريف يكشف عن المفهوم بصورة واضحة، كما أنّه يحدّد المفهوم التعليمي للمصطلح، غير أنّه يحتاج إلى تنظيم، من خلال ترتيب المعلومات، وعرضها بصورة متناسقة ووظيفية.

خلاصة

نخلص من خلال التعريفات السابقة إلى القول بأنّ أغلبها يتّسم بطابع العموم الذي تغيب معه تفاصيل المفهوم المتخصص، فتبتعد بذلك عن التعريف المصطلحي وتقترب من التعريف اللغوي العام الذي يكتفي بسرد المعلومات اللغوية المتضمّنة في التسمية.وضمن هذا السياق يمكن القول بأنّ معجم "المنهل التربوي"قد تميّز نسبيا عن المعاجم الأخرى بإدراجه بعض المعلومات التفصيلية الخاصة بتجليات القراءة الصامتة من خلال ربطها بالنشاط الصفي.

وبتجميع الخصائص المفهومية المكونة لهذا المفهوم يمكن صياغة التعريف الآتي:

قراءة صامتة **Sillent Reading**

القراءة الصامتة هي«أحد أنواع القراءة، تتم دون نطق الكلمات أو التلفظ بها؛ بحيث يلتقط فيها المتعلّم مؤشرات تمكّنه من فهم المقروء فهما شاملا، وتحديد أفكاره الأساسية والفرعية، وتهدف إلى تنشيط خياله وتغذيته، وتقوية مقدرته على الملاحظة وتعويده على السرعة في القراءة وفهم ما يقرأه، فعماد هذا النوع من القراءة هو سرعة الاستيعاب. را. Linguistic skill=مهارة لغوية، Reading= قراءة، قا.Oral reading=قراءة جهرية».

2-3- مصطلح "Listening" دراسة في التسمية والمفهوم

يعبّر هذا المصطلح عن مفهوم قاعدي يتعلّق بتلقي اللغة، ويعدّ أهمّ أنواع المهارات. وسيتم في هذا المبحث تقديم دراسة للمقابلات العربية للمصطلح الأجنبي أولا، ثمّ دراسة تعريفاته في المعاجم المتخصصة المختارة لمعرفة مدى دقتها ووضوحها بالنسبة للقارئ المتخصص.

2-3-1- دراسة المقابلات العربية لـ Listening

لقد تمّ الاطلاع على بعض المعاجم والمراجع المتخصصة قصد ترجمة هذا المصطلح، فكانت النتائج كالآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Listening= (Auding) / Écoute	**استماع**	**معجم المصطلحات اللغوية (ص.290)**	**رمزي منير بعلبكي**
		معجم علم اللغة التطبيقي (ص.07)	**محمد علي الخولي**
		فنون تدريس اللغة العربية (ص. 79)	**علي أحمد مدكور**
		الجامع في ديداكتيك اللغة العربية (ص.100)	**عبد الرحمان التومي**
		المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتجياتها(ص.105)	**راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي**

جدول رقم05يوضّح ترجمة مصطلح"Listening" في المراجع العربية.

يلاحَظ من خلال هذا الجدول اتفاق المترجمين العرب على مقابل عربي واحد هو"استماع" فمصطلح "استماع"مأخوذ من التراث اللغوي العربي، وظلّ محافظا على معناه،وهذا ما أدى إلى ثبات استعماله.

ولمصطلح "استماع"بنية بسيطة(لفظ مفرد)تكافئ بنية المصطلح الأجنبي، كما أنّ قابلية التوليد فيه مرتفعة؛ إذ إنّ مصطلح "استماع" يمكن أن يُشتق منه عدد معتبر من المصطلحات مثل:**مستمع، استماعي، استماعية** التي توافق المصطلحات الأجنبية الآتية **Listener, Listening, Audibility**. كما أنّه مصوغ وفق وزن افتعال يتميّز عن "سماع"من حيث الدلالة اللغوية والمفهوم الاصطلاحي.

نخلص إلى أنّ مصطلح "استماع" يعدّ مكافئا عربيا مناسبا، على اعتبار أنّه يتّسم بميزات توافق شروط اختيار المصطلحات العلمية ووضعها، كما أنّه شائع في الاستعمال.

2-3-2- دراسة تعريفات مصطلح"استماع" في المعاجم المتخصصة المختارة

بعد ما تمّ التعرض إلى دراسة المقابلات العربية، ننتقل إلى دراسة تعريفات مُصطلح "استماع" في المعاجم المختارة، للتعرّف على مفهوم المصطلح المتخصص، وطرق عرضه فيها.

2-3-2-1- دراسة تعريف مصطلح "استماع"[1] في "معجم علم اللغة التطبيقي" للخولي

عرّف محمّد علي الخولي مصطلح "استماع" بأنّه«**إنصات المرء لشخص آخر يتكلّم بقصد فهم ما يسمع**»[2]. ولقد افتتح المؤلِّف عبارته التعريفية بلفظ الإنصات الذي يعتبر لفظا دقيقا للتعبير عن المفهوم، لأنّ الإنصات يشير إلى استمرار إصغاء المرء للمتكلّم مع التركيز.ولقد ربط هذا الإنصات بتحقيق الفهم وفي هذا تمييز ضمني بين الاستماع باعتباره نشاطا إدراكيا ومجرّد السمع الذي قد لا يتحقق فيه الفهم.

ولكن بالنظر إلى التعريف في مجمله نجد بأنّه أقرب إلى الشرح اللغوي لمعنى الاستماع الذي قد يحدث في أيّ موقف تواصلي بحيث لا يشتمل على سمات تحيل القارئ إلى مجال تعليمية اللغة. غير أنّ التعريف وإن لم يكن مفصّلا إلاّ أنّه كشف عن أنّ مفهوم المصطلح المتخصص لا يختلف كثيرا عن معناه اللغوي.

---

[1]- وظّف الخولي مصطلح "استماع" لترجمة المصطلح "Auding" وعرّف هذا الأخير على النحو الآتي: «الاستماع إلى اللغة المنطوقة بقصد الفهم.».فالمعجمي قد خصص تعريفين لمصطلحيAuding" وListening"، وقد تمّ اختيار تعريف مصطلح Listening لأنّه أكثر شهرة وتداولا من مصطلح Auding. ينظر: محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي، عربي ص.07.

[2]- محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي، عربي، ص.71.

2-3-2-2- دراسة تعريف مصطلح "استماع" في معجم المصطلحات اللغوية للبعلبكي

يعرّف البعلبكي مصطلح "استماع" بأنّه«**أحد أنواع المهارة اللغوية؛ وتحديدا قدرة المرء على إدراك الكلام المنطوق وفهمه من خلال معرفته باللغة**. را.**Linguisticskill=مهارة لغوية**.»[1]

استفتح البعلبكي عبارته التعريفية بسمة تمييزية مفيدة تتمثّل في أنّ الاستماع هو"**أحد أنواع المهارة اللغوية**".وهذه الإشارة تبيّن علاقة مصطلح"الاستماع" الاندراجية بالجنس الذي يحتويه(المهارة اللغوية).

أمّا في العبارة المتمثلة في قوله:"**وتحديدا قدرة المرء على إدراك الكلام المنطوق وفهمه من خلال معرفته باللغة**"فقد أشار إلى أنّ الاستماع هو عملية مركّبة تقوم على الإدراك والفهم؛ حيث يتلقى المستمع أصوات الكلام المنطوق ويميّز بينها ويدركها، ثمّ يحاول بعدها فهم الكلام من خلال ملكته اللغوية، فهذه العبارة إذن تشتمل على خاصيتين جوهريتين للمفهوم تعدّان مؤشرا قويا على جودة التعريف المصطلحي.

وختم البعلبكي عبارته التعريفية بإحالة القارئ إلى المدخل الخاص بمصطلح "المهارة اللغوية" وهذا من أجل تزويد القارئ بمعلومات تفيده في ضبط مفهوم الاستماع.

إجمالا وبالرغم من كون هذا المعجم متخصصا في اللسانيات وليس اللسانيات التطبيقية إلاّ أنّه قدّم تعريفا يشتمل على سمات مفهومية تفيد القارئ المتخصص.

خلاصة

إنّ تعريف البعلبكي بالرغم من اختصاره فقد اشتمل على سمات مفهومية تعكس انتماء المصطلح إلى المجال المتخصص. وخلافا لذلك فإنّ تعريف الخولي اتّسم بالعموم وبدا أقرب إلى الشرح اللغوي الذي يمكن للقارئ استخلاصه من التسمية فقط.

أما معجم المنهل التربوي فبالرغم من اشتماله على آلاف المصطلحات إلاّ أنّه لم يورد مصطلح الاستماع، فيكون بذلك قد أغفل مصطلحا مفتاحيا في التعليمية، خاصة وأنّ المعجم

(1) –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.290.

تضمّن مصطلحات تنتمي إلى نفس الشجرة المفهومية مثلما هو الأمر بالنسبة لمصطلح التمييز الاستماعي، والسمعي النطقي، والسمعي البصري.

وختاما يمكن تجميع عدد من السمات المفهومية الخاصة بمُصطلح "الاستماع" من أجل إنشاء التعريف الآتي:

استماع، (إنصات)**Listening**

الاستماع هو«أحد أنواع المهارة اللغوية، وتحديدا هو قدرة المتعلّم على التعرّف على الأصوات اللغوية والتمييز بينها وعلى إدراك الكلام وفهمه، وذلك من خلال معرفته بنظام اللغة التي يتعلّمها سواء أكانت اللغة الأصلية له أم اللغة الأجنبية، أم اللغة الثانية. را. مهارة لغوية.Linguistic skill».

2-4- مصطلح"listening discrimination" دراسة في التسمية والمفهوم

يرتبط هذا المصطلح بمهارة الاستماع، وفق علاقة مفهومية قوية، على اعتبار أنّ الاستماع الجيّد لا يتحقق دون تمييز للمادة اللغوية المسموعة.

2-4-1- دراسة المقابلات العربية لـ Listening discrimination

اطّلعنا على بعض المعاجم المتخصصة من أجل التعرّف على المكافئات العربية لمصطلح **Listening discrimination**فكانت النتائج كالآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
listening(auditory,aural) Discrimination / discrimination auditive	تفريق سمعي	معجم المصطلحات اللغوية (ص.63)	رمزي منير بعلبكي
	تمييز سمعي	معجم علم اللغة التطبيقي (ص.08)	محمد علي الخولي
		معجم المصطلحات اللغوية(ص.63)	رمزي منير بعلبكي
		معجم مصطلحات علم اللغة الحديث (ص.06)	نخبة من اللغويين العرب
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص.51)	جاك.سي ريتشاردز/ م.حجازي/ ر. طعيمة
	تمييز استماعي	معجم المصطلحات اللغوية(ص.290)	رمزي منير بعلبكي

جدول رقم 06 يوضّح مقابلات مصطلح"Listening discrimination"في المراجع العربية

يظهر الجدول ثلاثة مصطلحات إنكليزية مترادفة[1]:(**Aural Discrimination**،و **Auditory Discrimination**، و**discrimination Listening**)، وهي عبارة عن مركّبات وصفية، يتألف كلّ واحد منها من نواة (**discrimination**) تُضمّ إلى أحد المحدّدات الآتية (**aural auditory**، **listening**)، كما أنّ بنيتها موافقة للمصطلح الفرنسي**Discrimination auditive**.

[1]-أشار محمد علي الخولي إلى ترادف المصطلحين في سياق تعريفه بمصطلحauditory discrimination، حيث ذكره على النحو التالي:«قدرة الشخص على التمييز بين فونيمات اللغة وكلماتها وجملها، وإدراك الفروق الوظيفية وغير الوظيفية بينها لدى سماعه إياها. ويدعى هذا أيضا aural discrimination». ينظر: محمد علي الخولي، معجم علم اللغة النظري، إنكليزي، عربي ص.26.

كما يظهر الجدول ثلاثة مقابلات عربية هي:(تفريق سمعي، تمييز استماعي، تمييز سمعي)، فهذه المقابلات جاءت في صورة مركّبات وصفية، تتكوّن من نواتين مختلفتين في الصيغة الصرفية(تفريق، وتمييز) ومحدّدين شبه مشتركين في المادة الصوتية(سمعي، واستماعي).

فالمقابل العربي "تفريق سمعي" يؤدي جانبا من المفهوم غير أن لفظ "تفريق" يبدو أقلّ شيوعا من"التمييز" الذي يحسن أن يقترن باستماعي بدلا من سمعي للاعتبارات الدلالية السابقة. وفضلا عن ذلك فإنّ مصطلح "تمييز استماعي" يحقق الاطراد المصطلح مع المصطلح المركزي "الاستماع".

ولكن مع ذلك فإنّ مصطلحي"تمييز سمعي" و"تمييز استماعي" يظلان مكافئين عربيين مقبولين.

2-4-2- دراسة تعريفات مصطلح "تمييز استماعي" في المعاجم المتخصصة المختارة

ننتقل في هذا الجزء من البحث إلى دراسة التعريفات الخاصة بمصطلح "تمييز استماعي"المستخرجة من المعاجم المختارة بغية الكشف عن الحمولة المفهومية التي تتضمّنها.

2-4-2-1- دراسة تعريف مصطلح" تمييز سمعي" في معجم "علم اللغة التطبيقي" للخولي

حدّد الخولي مصطلح " تمييز سمعي" بأنّه«**قدرة المرء على التمييز بين صوت لغوي وآخر أو بين كلمة وأخرى فيحكم على تخالفها أو تماثلها صوتيا**»[1].واستعمال الخولي للفظ "المرء" في هذه العبارة التعريفية يجعل من التعريف مرتبطا بالتمييز الاستماعي بمفهومه العام وليس بالمفهوم المتحقق داخل قاعة التدريس.وإضافة إلى ذلك فإنّ التعريف ينبني على سمة محورية تتمثل في التمييز الواقع بين الأصوات اللغوية المسموعة وبين الكلمات أيضا.

أمّا عبارة "**فيحكم على تخالفها أو تماثلها صوتيا**" فتفيد بأنّ التمييز الاستماعي لا ينفذ إلى مستوى الدلالة بل يقف عند حدود الدال فقط؛ أي أنّ عملية التمييز الاستماعي ما هي في حقيقتها إلاّ مرحلة تمهيدية لعملية الفهم.

وعلى العموم فقد أشار التعريف إلى سمات مفيدة ولكنّها لا تحيل إلى الجانب التعليمي، بل إنّها تشير إلى المفهوم بصفة عامة، وبالرغم من ذلك فإنّ هذا التعريف يتميّز بلغة متخصصة.

[1]- محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي، عربي ص.71.

2-4-2-2- دراسة تعريف مصطلح" تمييز استماعي" في معجم المصطلحات اللغوية" للبعلبكي

خص البعلبكي مصطلح "تمييز استماعي"بالتعريف الآتي«**القدرة على التفرقة بين الأصوات، ولاسيّما الأصوات اللغوية.م.مaural discrimination، listening discrimination،تمييز استماعي؛sound discriminationتمييز صوتي.قا.Articulation discriminationتمييز نطقي؛ meaning discriminationتمييز دلاليّ**»[1].

تكشف هذه العبارة التعريفية عن سمة مفهومية تتمثّل في "**القدرة على التفرقة بين الأصوات**" بصفة عامة سواء أكانت أصوات لغوية أو غير لغوية كتلك التي تحدثها الطبيعة أو الحيوانات. ولكنّ الإشارة الأكثر إفادة هي المتمثلة في عبارة "**ولاسيّما الأصوات اللغوية**"؛ لأنّها تتعلق باللغة حيث يحصل التمييز بين أصواتها وكلماتها.

وختم البعلبكي العبارة التعريفية بمجموعة من الإحالات الخاصة بمرادفات مصطلح "التمييز الاستماعي" ومقابلاته، وهي إحالات تكشف عن جانب من الشجرة المفهومية التي تجمع هذه المصطلحات وغيرها.

إجمالا، يمكن القول بأنّ تعريف البعلبكي عام جدا إذ إنّه لم يفصّل في مفهوم المصطلح، واكتفى ببعض السمات العامة التي يمكن للقارئ أن يكتشفها بمفرده من خلال التأمل في تسمية المصطلح.

2-4-2-3- تعريف مصطلح "تمييز سمعي" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

عرّف مؤلفو معجم لونجمان مصطلح "تمييز سمعي" بأنّه«**القدرة على سماع الأصوات المختلفة وإدراكها في اللغة، وبصفة خاصة القدرة على تمييز الفونيمات (الوحدات الصوتية) المختلفة، وأنماط نبرة، ونغمة الصوت. انظر أيضا:Perception**»[2].

ويظهر من خلال هذه العبارة الأولى المتمثّلة في"**القدرة على سماع الأصوات المختلفة وإدراكها في اللغة**" أنّ عملية التمييز لا تتم إلاّ من خلال السماع والإدراك، ولكنّ الإدراك هنا يمكن أن

---

[1] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.63.

[2]– جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص.51.

يقف عند حدود التعرّف على الأصوات. أمّا العبارة الثانية المتمثّلة في قوله:"**وبصفة خاصة القدرة على تمييز الفونيمات (الوحدات الصوتية) المختلفة، وأنماط نبرة، ونغمة الصوت**" فهي تعتبر تخصيصا للتعريف وتمثيلا لتجليات المفهوم. فالتمييز الاستماعي يحدث بين الأصوات اللغوية خاصة[1].ولعلّ المميّز في هذا التعريف هو أنّه لا يحصر عملية التمييز في الوحدات الصوتية المقطعية فقط (الفونيمات) بل يسحبه أيضا على الوحدات ما فوق مقطعية (ظواهر النبر والتنغيم). وهذه السمة ضرورية وجوهرية لأنّ الاختلاف في الدلالة أو الفهم يكون في كثير من الحالات متوقفا على تحقيق النبرات والتنغيمات المناسبة.

إجمالا يمكن القول بأنّ هذا التعريف قد تميّز بإضافة سمة حصيفة تتمثّل في كون التمييز مرتبطا بالخصائص ما فوق المقطعية للغة. وخاصة أثناء تجسّدها في الجانب المنطوق والمسموع من اللغة.

2-4-2-4- دراسة تعريف مصطلح "تمييز سمعي" في معجم "المنهل التربوي" لعبد الكريم غريب

قدّم عبد الكريم غريب تعريفا منقولا عن غاليسون وكوست؛ حيث عرّفا المصطلح على هذا النحو:«**عمليات فك الترميز، تتيح للفرد ربط أو عدم ربط صوت بفونيم مكتسب سابقا(Galisson,R.Coste D.1976)**. (**أنظر: Taxonomie de Harow**»[2].

والملاحَظ على العبارة التعريفية أنّها تبتدئ بلفظ" عمليات" التي تعني أنّ التمييز لا يتم ببساطة، بل يقوم بفك الترميز الذي يتم من خلال إدراك الوحدات الصوتية المسموعة. ولكنّ العبارة الثانية المتمثّلة في قوله: "**تتيح للفرد ربط أو عدم ربط صوت بفونيم مكتسب سابقا**" توضّح مظهرا من مظاهر التمييز الاستماعي، فالتمييز الاستماعي هنا هو عملية قياس وإحداث مطابقة بين الأصوات المسموعة والفونيمات المجرّدة الموافقة لها الموجودة في الذهن. وبهذا ينصرف مفهوم التمييز الاستماعي إلى مفهوم التعرّف الذي يقوم على علاقات استبدالية غير خطية.وهذا التعرّف

---

[1]-استعمال المعرّفين لمصطلح الفونيمات باعتبارها وحدات لسانية مجرّدة بدلا عن الأصوات المحسوسة يوضّح أنّ التمييز عملية مجرّدة تقوم على مستوى الذهن.

[2] -عبد الكريم غريب، المنهل التربوي،ج1. ص.282.

لا يتحقق في حالة غياب التطابق كما أشارت إلى ذلك عبارة "**عدم ربط صوت بفونيم**" التي تظهر التمييز بصورة جلية.

وعلى العموم فإنّ هذا التعريف بالرغم من كونه غير تفصيلي ولم يلم بجميع خصائص المفهوم إلاّ أنّه تميّز بتوظيف لغة متخصصة ودقيقة تلائم هذا النوع من المعاجم المتخصصة.

خلاصة

تبيّن من خلال التعريفات السابقة أنّهالم تحيط بجميع خصائص المفهوم، فكلّ تعريف يركّز على جانب من جوانب المفهوم، فنجد مِن المعجميين من يجعل التمييز واقعا على الأصوات والكلمات، ومنهم من بسط المفهوم وأضاف سمة حصيفة كتلك التي تتعلق بالظواهر ما فوق مقطعية، ومنهم من ركّز على إحداث التطابق بين الصوت وصورته الذهنية.وعليه فإنّ هذه التعريفات لا تكشف بمفردها عن المفهوم المتخصص مكتملا، ولكنّ ائتلافها يمكن أن يشكّل تعريفا يحيط بأغلب خصائص المفهوم.

ويمثّل التعريف الآتي محاولة لتجميع عدد من الخصائص المفهوم لمصطلح: "تمييز استماعي".

تمييز استماعي، (تمييز سمعي، تفريق سمعي)**Listening discrimination**

التمييز الاستماعي هو«قدرة المتعلّم على التفريق بين الأصوات اللغوية من خلال ربطها بوحداتها التجريدية (الفونيمات) الموجودة في الذهن و قدرته على التفريق بين أنماط النبر المختلفة والنغمات الصوتية». را. استماع. Listening.

2-5- مصطلح"listening comprehension" دراسة في التسمية والمفهوم

يشكّل هذا المصطلح مظهرا من مظاهر تلقي اللغة، ويعبّر عن مفهوم مركزي يتصل بإدراك ما يتلقاه المستمع من كلام المحيطين به،كما أنّ هذا المفهوم يرتبط بعلاقة مفهومية وطيدة مع مصطلح "التمييز الاستماعي"، ولهذا تمّ اختياره وضمّه إلى هذه العائلة المصطلحية.

2-5-1-دراسة المقابلات العربية لـ Listening comprehension

يتضمّن الجدول الموالي عددا من المقابلات العربية التي تمّ استخراجها من بعض المراجع المتخصصة.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف) :	المؤلِّف/المترجم
Listening (auditory)comprehension= / Comprehension Auditive	استيعاب المسموع	معجم علم اللغة التطبيقي (ص.71)	محمد علي الخولي
	فهم المسموع	معجم علم اللغة التطبيقي (ص.08)	محمد علي الخولي
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص.399)	جاك.سي ريتشاردز تر: م.حجازي، ر. طعيمة
	استيعاب سمعي	معجم المصطلحات اللسانية (ص.178)	ع. الفاسي الفهري
	فهم استماعي	معجم المصطلحات اللغوية (ص.290)	رمزي منير بعلبكي

جدول رقم 07 يوضّح المقابلات العربية لمصطلح Listening comprehension في المراجع العربية

يحتوي الجدول على مصطلحين إنكليزيين مترادفين[1]هما:(**Listening comprehension**، و**Auditory comprehension**)، مركّبين تركيبا وصفيا حيث تقترن النواة (**Comprehension**)

[1]- لقد أشار البعلبكي إلى أنّ هذين المصطلحين يستعملان للتعبير عن مفهوم واحد يرتبط بفهم المسموع من اللغة المنطوقة،فقال بهذا الخصوص:«(...) ويخص فهم الكلام المسموع بالمصطلحاتaudiocomprehension، وauditory comprehension و listening comprehension. م. Speech comprehension فهم الكلام.»ينظر: رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.110.

بمحددين مختلفين في التسمية (**Listening،Auditory**)، ويكافئهما مصطلح فرنسي مركّب تركيبا وصفيا أيضا هو(**Compréhension auditive**).

أمّا فيما يتصل بالمقابلات العربية فقد تجلّت في أربعة مركّبات ثنائية، اثنان منهما إضافيان، والآخران وصفيان. فالمركّبان الإضافيان يتمثّلان في "استيعاب المسموع" و"فهم المسموع". ويبدو من خلال الجدول السابق بأنّ المركّب الإضافي الثاني أكثر شيوعا، ولكنّه مع ذلك لا يوافق البنية التركيبية للمصطلح الأجنبي.

أمّا المركبان الوصفيان "استيعاب سمعي" و"فهم استماعي" فهما يوافقان البنية التركيبية للمصطلح الأجنبي، غير أنّ مُصطلح"فهم استماعي" أقرب إلى تحقيق المطابقة المفهومية مع المصطلح الأجنبي.

عموما فإنّ المطلع على هذه المقابلات الأربعة يمكن أن يجد رابطا دلاليا بينها فهي متقاربة في دلالتها، إلاّ أنّ اختيارنا يتأسس على التكافؤ البنوي والدقة المفهومية والاطراد الذي يقضي بأن نحتفظ بتسمية "فهم استماعي" لتنتظم مع مصطلح "الاستماع" و"التمييز الاستماعي".

2-5-2- دراسة تعريفات مصطلح "فهم استماعي"في المعاجم المتخصصة المختارة

ننتقل في هذا الجزء من البحث إلى دراسة تعريفات مصطلح "فهم استماعي" في المعاجم المختارة، ونشير إلى أنّه تم العثور على تعريف هذا المصطلح في معجمين فقط من المعاجم المختارة هما[1]: معجم "علم اللغة التطبيقي" ومعجم " لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي".

2-5-2-1- دراسة تعريف مصطلح "فهم المسموع" في معجم علم اللغة التطبيقي للخولي

عرّف الخولي مصطلح "فهم المسموع"بأنّه:«**فهم المرء لما يسمع من كلام مباشر أو كلام مسجّل على شريط. وهو من المهارات اللغوية الرئيسية**»[(2)].

والملاحظ في هذا التعريف هو الخولي ربط الفهم بالمرء، أي أنّه ينطبق على كلّ فرد يستمع إلى الكلام بقصد الفهم،ثمّ إنّ تحديد المسموع بلفظ الكلام بصورة عامة (سواء كان مباشرا أو مسجلا)يجعل التعريف يعبّر عن مفهوم عام، مهما كان السياق الذي يرد فيه. وبذلك يغيب السياق التعليمي الذي يقع فيه المفهوم، والذي يبدو أنّه ضروري في مثل هذه المعاجم المتخصصة في اللسانيات التطبيقية[(3)].

وختم الخولي تعريفه بقوله: "**وهو من المهارات اللغوية الرئيسية**". ويقصد هنا بالمهارة اللغوية الرئيسية "الاستماع". وإذا كان الأمر كذلك فإنّ الخولي لا يقيم اعتبارا للفارق الموجود بين

---

(1)-أدرج البعلبكي في معجمه مصطلح فهم استماعي ولكنّه لم يعرّفه في المدخل الخاص به، بلعرّفه ضمن مدخل أعم منه و هو "الفهم"الذي حدّده كما يلي:«القدرة على استيعاب اللغة، سواء في ذلك الكلام المسموع أو الكتابة، وهي تقابل "إحداث الكلام"، ويخص فهم الكلام المسموع بالمصطلحاتaudiocomprehension، وauditory comprehension و.listening comprehension . م. Speech comprehension فهم الكلام». ينظر: رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.110. ولقد أشار البعلبكي في هذا التعريف إلى المفهوم العام "للفهم"؛ بحيث إنّ هذا الفهم يختص بالمسموع والمكتوب معا، ولا يقتصر على فهم الكلام المسموع فقط، فلذلك عدلنا عن دراسته.

(2)- محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي، عربي ص.71.

(3)-قد اطلعنا على بعض المعاجم الأجنبية المتخصصة ووجدنا أنّ هذا المفهوم مذكور.فمعجم Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde مثلا يذكر مثل هذه المعلومات؛ حيث إنّه بالرغم من أنّه لم يخصص له مدخلا مستقلا إلاّ أنّه أدرجه ضمن مصطلح أعمّ منه هو (Compréhension)، ينظر: Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris 2003.p.p.49.50. وهذا ما تمت ملاحظته كذلك على المدخل المصطلحي (Compréhension) في معجم:Dictionnaire de didactique des langues ينظر:Robert Galisson/ D.Coste, de dictionnaire didactique des langues,p.110.

مصطلحي "الاستماع" و"فهم المسموع"[1].وإضافة إلى ذلك فإنّ موقع هذه العبارة غير مناسب؛ إذ يستحسن أن تأتي في صدارة التعريف لتوضح علاقة هذه المهارة بغيرها من المهارات اللغوية الأخرى، لاسيّما أن بعض الدارسين يعتبرها مهارة صغرى[2].

يمكن القول بأنّ هذا التعريف عام يكشف عن دلالة اصطلاحية يمكن أن يستشفها القارئ من خلال التسمية فقط، كما أن غياب السمات التي تربط المفهوم بالسياق التعليمي تجعل من التعريف قاصرا على أن يلبي الحاجات المعرفية في مجال اللسانيات التطبيقية.

2-5-2-2- تعريف مصطلح "فهم المسموع" في "معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

عرفّ مؤلفو المعجم مصطلح "فهم المسموع" بأنّه«**عملية فهم الحديث بلغة ثانية أو أجنبية. ويشار إلى نفس هذه العملية في علم اللغة النفسي Psycholinguisticsعلى أنّه تعرف الحديث أو استقباله speech perception (انظر perception) وتدور دراسة فهم المسموع في تعلّم لغة ثانية حول دور الوحدات اللغوية المنفردة (وحدات صوتية phonemes،كلمات words، بنى نحوية grammatical structures) وكذلك حول التوقعات عند المستمع – الموقف والسياق، والخلفية المعرفية، والموضوع؛ ومن ثمّ فهي تتضمن العمليات المختلفة من أعلى لأسفل، ومن أسفل لأعلى.وبينما تتضاءل أهمّية تدريس فهم المسموع في الطرق التقليدية لتدريس اللغة، فإنّ الطرق والمداخل الحديثة تنزع إلى التأكيد على الاستماع لتكوين الكفاية اللغوية وتدعو إلى مزيد من الانتباه إلى تدريس الاستماع في المراحل الأولى من تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبية. انظر أيضا: Comprehension approach.Natural approach.لمزيد من القراءة انظر:Brown and Yule , Rost 1990**»[3]

والملاحظ على هذا النص التعريفي أنّه ينحو نحو الموسوعية، كما أنّه يركز على تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية[4].ولقد أشار المؤلفون إلى أن هذا المفهوم نفسه موجود "(...)**في علم اللغة**

---

[1]-بعد اطلاعنا على التعريف الخاص بالاستماع عنده يتبيّن بأنّ فهم المسموع جزء من المهارة العامة "الاستماع"،وليس الاستماع ذاته.

[2]-ينظر في هذا الشأن، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة.ص.82.

[3]- جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص.399.

[4]-وهذا يعطي انطباعا بأن المقصود باللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات الذي أُلِّف فيه هذا المعجم هو المفهوم الأخص الذي يجعل موضوع اللسانيات التطبيقية ينحصر في تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية.

النفسي Psycholinguisticsعلى أنّه تعرف الحديث أو استقباله speech perception" مما يعني أنّ المفهوم الواحد قد ينظر إليه من زوايا مختلفة. ولكن هذا التحديد يقتصر على الاستقبال الأولي للمسموع الذي يمكن أن يقف عند حدود التعرّف والتمييز.

أما عبارة «**وتدور دراسة فهم المسموع في تعلّم لغة ثانية حول دور الوحدات اللغوية المنفردة (وحدات صوتية phonemes، كلمات words، بنى نحويةgramatical structure) وكذلك حول التوقعات عند المستمع – الموقف والسياق، والخلفية المعرفية، والموضوع؛ ومن ثمّ فهي تتضمن العمليات المختلفة من أعلى لأسفل، ومن أسفل لأعلى.**"فهي تكشف عن جانب دقيق من تجليات المفهوم؛ حيث تؤكّد على أنّ عملية فهم المسموع معقّدة يساهم فيها كلّ من الوحدات اللغوية على اختلاف مستوياتها(وحدات صوتية ،كلمات، بنى نحوية) وكذلك توقعات المستمع والموقف والسياق، والخلفية المعرفية، والموضوع الذي يشكّل مدار الحديث؛(...)." وهي سمات تفصيلية تفيد القارئ المتخصص.

ولقد ختم النص التعريفي بمعلومات موسوعية تتصل بإحداث مقارنة بين الطرائق التقليدية والحديثة بخصوص نظرة كلّ واحدة إلى أهمية مهارة فهم المسموع وهذه المعلومة مفيدة، ولكنها موسوعية يحسن وضعها ضمن الحاشية المصطلحية التي تلحق بالتعريف بدلا من ضمّها إلى النص التعريفي.

على العموم يمكن القول بأنّ هذا التعريف يكشف عن جوانب مهمة من المفهوم المتخصص لمصطلح "الفهم الاستماعي" فهو غني بالسمات المفهومية، كما أنّه يشتمل على عبارات تعريفية دقيقة ومتخصصة، وبذلك فالتعريف يتعدى مجرّد الشرح اللغوي الموجود في تعريفات أخرى. ولكن بالرغم من هذه الميزات فإنّ النص التعريفي بحاجة إلى مراجعة وضبط المعلومات الواردةبكيفية شبه عشوائية؛ بحيث يحسن إعادة تنظيمها وترتيبها وعرضها بالتدريج من الخاص إلى الأخص.

خلاصة

ونخلص من خلال ما سبق إلى القول بأنّ تعريف مصطلح "فهم استماعي" في معجم لونجمان حتى ولو كان ذا منحى موسوعي فإنّه أشار إلى خصائص مفهومية دقيقة وهذا خلافا لمعجم "علم اللغة التطبيقي" للخولي الذي بدا تعريفه أقرب إلى التحديد اللغوي الذي خرج بالمصطلح من المجال التعليمي إلى الاستعمال العام.

ومن خلال النظر في التعريفين السابقين وبيان الثغرات المفهومية الموجودة يمكن إعادة تركيب التعريف الآتي:

فهم استماعي،(استيعاب سمعي، فهم المسموع، استيعاب المسموع)**Listening comprehension**

الفهم الاستماعي هو «فهم متعلّم اللغة كلام معلّمه وزملائه، يرتكز أساسا على دقة استماع المتعلّم. ويحدث هذا الفهم إذا تمكّن المتعلّم من فهم الوحدات اللغوية وتمييزها سواء كانت منفردة (وحدات صوتية(فونيمية)، أو كلمات) أو استعملت في تأليف جملة نحوية. ويتم الفهم الاستماعي في سياق تعليمي تواصلي بين معلّم ومتعلّمين يدور مجرى حديثهم حول موضوع معروف بالنسبة إليهم». را. "استماع"Listening، قا. "تمييز استماعي"Listening discrimination.

3- مصطلحات المهارات الخاصة بإنتاج اللغة

تتألف هذه العائلة المصطلحية من مصطلحات يجمعها رابط مفهومي مشترك وهو إنتاج اللغة؛ سواء أكان هذا الإنتاج شفويا أم كتابيا. وعلى اعتبار أنّ هذه المفاهيم هي مفاهيم محورية في مجال تعليمية اللغة، تمّ اختيار هذه المصطلحات لدراستها لمعرفة ما إذا تمكّن المعجميون العرب من ضبط مفاهيمها بصورة دقيقة وواضحة.

3-1- مصطلح"oral expression"دراسة في التسمية والمفهوم

يستهل هذا المبحث بدراسة أول مصطلح في هذه العائلة المصطلحية وهو مصطلح " **Oral expression**" الذي يعبّر عن مفهوم قاعدي في مجال تعليمية اللغة.

3-1-1- دراسة المقابلات العربية لـ Oral expression[1]

يوضح الجدول الآتي ناتج ترجمة "**Oral expression**" في بعض المراجع والمعاجم العربية المتخصصة.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف) :	المؤلِّف/المترجم
oral expression / Expression orale	التعبير الشفهي	معجم علم اللغة التطبيقي (ص. 86)	محمد علي الخولي
		المنهل التربوي ، ج1، (ص. 427)	عبد الكريم غريب
	التعبير الشفوي	قاموس التربية الحديث (ص.122)	بدر الدين بن تريدي
		الجامع في ديداكتيك اللغة العربية (ص.107)	عبد الرحمان التومي
		فنون تدريس اللغة العربية (ص. 108)	علي أحمد مدكور

جدول رقم 08 يوضّح ناتج ترجمة مصطلح"Oral expression"في المراجع العربية

[1]-نشير في هذا السياق إلى أنّ مصطلح (تكلّم) يستعمل للتعبير عن مفهوم مصطلح "تعبير شفوي"؛ حيث إنّ البعلبكي قد استعمله في معجمه للتعبير عن هذا المفهوم، ينظر: معجم المصطلحات اللغوية ص.464.كما أنّنا نجد علي أحمد مدكور يستعمل مصطلحي (الكلام أو التحدّث) ويرفقهما بمصطلح، يفسّرهما هو مصطلح:" التعبير الشفوي-" وهذا يعطي انطباعا بأنّ هذه المصطلحات تعبّر عن مفهوم واحد. ينظر: علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربيةص.108. وما بعدها، كما أنّ عبد الرحمان التومي يسلك هذا المسلك في توظيف المصطلحات ويقصد بها التعبير الشفوي، ينظر : عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية ، مفاهيم ، منهجيات، ومقاربات بيداغوجية، ط2، مطبعة المعارف الجديدة ، الرباط، 2016.ص.107.

يظهر الجدول مصطلحين أجنبيين هما: (**expression orale**، **oral expression**) وهما مصوغان وفق آلية التركيب الوصفي.أمّا بخصوص المقابلات العربية فقد كشف اطلاعنا على وجود مقابلين شائعين أثبتا حضورهما في الاستعمال العربي المتخصص هما: (تعبير شفوي، وتعبير شفهي). وهما يكافئان المصطلح الأجنبي من حيث البنية التركيبية، ومن حيث الدلالة أيضا إذ يعتبر لفظ تعبير بمثابة الترجمة الحرفة للفظ **expression** وكذلك الأمر بالنسبة لـ "شفوي" أو "شفهي" اللذين يقابلان بصورة شفافة لفظ "**oral**".

ويبدو أن لكلا المصطلحين العربيين أصل في اللغة[1]، كما أنّهما متداولان في الاستعمال، مما يجعلنا غير قادرين على تفضيل أحدهما على الآخر بالاستناد إلى معيار الشيوع. ومع ذلك فإننا نختار مُصطلح "التعبير الشفوي"، دون أن يعني هذا رفض مُصطلح التعبير الشفهي.

---

(1)يقول ابن منظور بهذا الصدد: «الشفتان من الإنسان، طبَقا من الفم. الواحدة شفة منقوصة لام الفعل، ولامها هاء، والشفة أصلها شفهة؛ لأنّ تصغيرها شفيهة والجمع شفاه، بالهاء، وإذا نسبتَ إليها فلك بالخيار، إن شئت تركتها على حالها وقلت شفيّ ، مثال دميّ ، وبديّ، وعديّ ، وإن شئت شفهيّ؛ وزعم قوم أنّ الناقص من الشفة واو لأنّه يقال في الجمع شفوات. (..) إذا ثلثوا الشفة قالوا شفهات وشفوات، والهاء أقيس، والواو أعمّ لأنهم شبهوها بالسنوات، ونقصانها وحذف الهاء.»(1). (ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، مج 4، ج24، ص.2293.) ويبدو من خلال هذا القول أصل لفظة شفة هو شفه والتاء المربوطة زائدة وليست أصلية، وهي تعوض الحرف المحذوف، وعند النسبة إلى هذا الأصل يجوز أن نقول شفي أو شفهيّ، غير أنّ هذا الأمر ليس متفقا عليه بين العلماء، فهناك نفر منهم رأى بأنّ أصل كلمة"شفة" هو "شفو" لأنّه يقال في الجمع شفوات. ويتبيّن مما سبق أنّ العرب تستعمل شفهات جمعا للفظ "شفة"، كما تستعمل شفوات جمعا لها، وتستعمل النسبة إلى هذين الأصلين.

3-1-2- دراسة تعريفات مصطلح "تعبير شفوي" في المعاجم المتخصصة المختارة[1]

نتعرّض في هذا الجزء من البحث إلى دراسة التعريفات المسندة إلى مُصطلح "التعبير الشفوي" في المعاجم المتخصصة المختارة للنظر في مدى تحقيقها لمواصفات التعريف المصطلحي المنشود.

3-1-2-1- دراسة تعريف مصطلح "(تعبير شفهي)في معجم "علم اللغة التطبيقي" للخولي

عرّف الخولي "التعبير الشفهي" بعبارة موجزة مفادها أنّه «**القدرة على التعبير عن النفس بالكلام.**» [2]والملاحظ أنّه استهلّ التعريف بمصطلح"القدرة" وهو مصطلح يتضمّن الجانب الفطري للتعبير الشفهي، ولكنّه في المقابل لا يحيل إلى الجانب الاستعمالي الذي يعتبر التعبير الشفهي نشاطا ممارسا.ولقد اشتمل التعريف على عبارة تحصر هذه القدرة في التعبير عن النفس بواسطة الكلام، ويظهر بأنّ مفهوم التعبير الشفهي أوسع من أن يُحصر في التعبير عن النفس، إذ يتجاوز ذلك ليتناول مختلف الموضوعات التي يمكن وصفها والحديث عنها.

وعلى العموم فإنّ هذا التعريف غير كاف لتحديد مفهوم التعبير الشفهي باعتباره مصطلحا مفتاحيا في مجال تعليمية اللغة، فهو من جهة أقرب إلى الشرح اللغوي كما أنّه ضيّق المفهوم فانحرف به نسبيا عن ما هو متعارف عليه في مجال تعليمية اللغة.

3-1-2-2- تعريف مصطلح"تكلّم[تعبير شفوي]في "معجم المصطلحات اللغوية" للبعلبكي

حدّد البعلبكي مصطلح "تكلّم" بأنّه«**أحد أنواع المهارة اللغوية؛ وتحديدا: قدرة المرء على إحداث الكلام ضمن القواعد المتواضع عليها في مجتمع لغوي ما. را.linguistic skill= مهارة لغوية، Rules of speaking = قواعد التكلّم**»[3].

---

[1]–بعد اطلاعنا على المعاجم المختارة تبيّن لنا بأنّ معجم المنهل التربوي لا يحتوي مصطلح "تعبير شفهي"؛ بحيث إنّ المعجمي لم يخصص له مدخلا مستقلا، وأشار إلى هذا المصطلح في المدخل الخاص بمصطلح أعم منه وهو"التعبير". وعرّف هذا الأخير كالآتي : «يشير التعبير كذلك إلى النشاط الكتابي والشفهي في مجال تعليم اللغات، وقد دعّم الاهتمام بالتعبير بفضل تطور الدراسات اللسانية، وبالأخص ما تعلّق بمجال التعبير الشفهي سواء تعلّق الأمر بالطرائق البنوية أو التواصلية، وإضافة إلى مجال اللغة والتواصل تأثرت طرق تدريس التعبير بميادين السيكولوجيا وبالأخص سيكولوجيا الابتكار (أحبادو ميلود 1992).»ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي،ج1. ص.427.

[2]– محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي، عربي ص. 86.

[3] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.464.

وتوظيف البعلبكي للعبارة الاستهلالية: "**أحد أنواع المهارة اللغوية**"هو إجراء مفيد؛ لأنّه يساهم في موضعة المفهوم حيث يربطه ضمنيا بأنواع المهارات الأخرى.ثمّ عرّفه بأنّه: "**قدرة المرء على إحداث الكلام ضمن القواعد المتواضع عليها في مجتمع لغوي معيّن.**" واستعمال لفظ "المرء" يخرج المفهوم إلى إطاره العام الذي يجعل من التكلّم قدرة يقوم بها أيّ شخص، غير أنّ هذه القدرة تمّ تقييدها بخاصية ضرورية تتمثّل في مراعاة ضوابط اللغة الموافقة للنظام التواصلي بين أفراد المجتمع.

ولقد وظّف البعلبكي إحالتين تمثلتا في "المهارة اللغوية" و"قواعد التكلّم". ويبدو أنّ الإحالة الأولى مفيدة ؛ لأنّ الاطلاع عليها يساهم في ضبط هذا المفهوم، كما يساهم في التعريف بأنواع المهارات الأخرى المتصلة بهذه المهارة.ولكن مهما يكن من أمر فإن هذه العبارة التعريفية تميّزت بالإيجاز، كما أنّها لم توجّه المفهوم صوب الإطار التعليمي للغة.

3-1-2-3- دراسة تعريف مصطلح "تعبير شفوي" في "قاموس التربية الحديث"

قدّم المعجميّ تعريفا ذا طابع موسوعي لمصطلح "تعبير شفوي"جمع فيه بين التعريف المصطلحي المقتبس وبعض المعلومات الإضافية الموسوعية.وتعريف التعبير الشفوي المنقول هو:«**واحدة من الكفاءات اللغوية الأربع التي ينبغي تنميتُها وملَكَتُها بمعية التعبير الكتابي، وفهم [الخطاب] الشفوي والقراءة.**(MEQ_1977).» [1]

ويتّضح من خلال العبارة الأولى المتمثّلة في "**واحدة من الكفاءات اللغوية الأربعة**(...)"أنّ هذا المصطلح يقع فينفس المستوى المفهومي النوعي الذي يتفرع عنه مصطلح"الكفاءة اللغوية. وهذه الإشارة مفيدة لأنّها ترسم الحدود المتاخمة للمفهوم.وهذا ما يظهر بصورة صريحة في العبارة الموالية؛ حيث تمّت الإشارة إلى الكفاءات الثلاث المتبقية(**التعبير الكتابي، وفهم[الخطاب] الشفوي والقراءة**)[2].

ولقد ذكر بن تريدي أسفل هذا التعريف بمعلومات تتصل بالتعبير الشفوي الصحيح، ودور المدرّس في نشاط التعبير الشفوي، حيث أورد السياق الآتي:«**التعبير الشفوي الصحيح: لكي يكون نشاط التعبير الشفهي نشاطا صحيحا ينبغي أن ينطلق من أوضاع (وضعيات) حقيقية تدفع بالمتعلّم إلى التعبير الطبيعي العفوي عمّا يرى ويدرك ويحس. دور المدرّس في نشاط التعبير الشفوي: يتمثّل دور**

[1]- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث . عربي . إنجليزي . فرنسي، ص.122.

[2] . نفسه، ص. 122.

المدرّس في حصص التعبير الشفوي في: 1 . تشجيع المتعلّمين عن التعبير عن رؤاهم وتجاربهم وذكرياتهم؛ 2 . حملهم على التفكير المنهجي واستعمال آليات الحجاج. 3 . تصحيح أخطائهم اللغوية والمعرفية والمنهجية». وبالرّغم من اشتمال هذا المقتطف على معلومات مفيدة، تنير جانبا من مفهوم التعبير الشفوي، لا سيما تلك التي تعتبره نشاطا تعليميا، وتربطه بوضعيات تعلّمية معيّنة، إلاّ أن صياغتها التي أظهرت أنها عبارة عن سياق تعريفي لا يشير إلى المفهوم مباشرة، ومن ثمّ لا يمكن اعتبارها تعريفا مصطلحيا مستقلا.

عموما يمكن القول بأنّ هذا التعريف قدم معلومات مفيدة غير أنّها محيطية رسمت حدود مفهوم التعبير الشفهي ولكنّها أغفلت جوهر المفهوم المتعلق بالسمات الداخلية(كطبيعته وخصائصه ووظائفه).

خلاصة

نخلص إلى أنّ التعريفات السابقة الخاصة بالتعبير الشفوي اتّسمت في أغلبها بطابع العموم كما أنّها ركّزت على ربط هذه المهارة بالمهارات الأخرى، ولم تذكر التفاصيل المفهومية الداخلية التي تسمح في رسم صورة دقيقة عن المفهوم، كما أننا نلاحظ غياب البعد التعليمي لهذه المهارة في التعريفات وهو بعد ضروريّ في مثل هذه المعاجم المتخصصة.ويمكن اعتبار التعريف المصطلحي الآتي بديلا للتعريفات السابقة.

تعبير شفوي(تعبير شفهي)**Oral expression**

التعبير الشفوي هو«أحد أنواع المهارة اللغوية، وتحديدا قدرة المتعلّم على التعبير(التكلم) الطبيعي العفوي عما يرى ويدرك ويحس في وضعيات تعلّم حقيقية، وذلك بتوجيه المعلّم وتشجيعه للمتعلّمين على التعبير عن آرائهم وتجاربهم وذكرياتهم، ومساعدتهم على التفكير المنهجي السليم، وتصحيحه لأخطائهم اللغوية. را.Linguistic skill= مهارة لغوية . قا. Written expression = تعبير كتابي».

3-2- مصطلح " fluency "دراسة في التسمية والمفهوم

يعبّر هذا المصطلح عن مفهوم مفتاحي في مجال تعليمية اللغة، كما أنّه يرتبط برابط مشترك يجمعه بمصطلح "التعبير الشفوي"يتمثّل في إنتاج اللغة من قبل المتعلّمين، ولهذا تمّ اختياره في هذه الدراسة للتعريف بمفهومه، وتنبيه المتخصصين بأهميته في مجال تعليمية اللغة.

3-2-1-دراسة المقابلات العربية لـ fluency

تُرجم مصطلح "**fluency**" في المعاجم المتخصصة بمقابلين عربيين يُظهرهما الجدول كالآتي.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Fluency[1] / **Fluidité**	**فصاحة**	**معجم المصطلحات اللسانية (ص.108)**	**ع. الفاسي الفهري**
	طلاقة	**معجم المصطلحات اللغوية (ص.195)**	**رمزي منير بعلبكي**
		معجم المنهل التربوي (ص.440)	**عبد الكريم غريب**
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص.ص.267.268.)	**جاك.سي ريتشاردز:م.حجازي، ر. طعيمة**

جدول رقم 09يوضّح المقابلات العربية لمصطلح"fluency"في المراجع العربية

يظهر الجدول أنّ المصطلح المدروس يُعبّر عنه في اللغة الإنكليزية (**fluency**) أمّا في الفرنسية فيعبّر عنه بـ**fluidité**. وهما يشتملان معا على لاحقتين هما (**ité-**، **cy-**) اللتين تحيلان إلى المصدر. ولكنّهما يرفقان أحيانا بمحدد يعبّر عن الجانب اللغوي؛ إذ يقترن مصطلح (**fluency**)الإنكليزي مثلا بلفظ**verbal**ليشكّل مركبا هو **verbal fluency**غير أنّ النواة(**fluidité**أو**fluency**) تحيل في كثير من الحالات ـ بمفردها على المفهوم التعليمي.

(1)-كثيرا ما يقترن مصطلح "fluency" بمحدّد من قبيل (Verbal، Language) فيتشكّل المركبان Verbal fluency و" Language fluency ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1423هـ/ 2002م. ص.256. و محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي ص.127. ولقد ترجم عبد القادر الفاسي الفهري هذا المصطلح إلى اللغة الفرنسية بـ "Facilité de parole" (عبد القادر الفاسي الفهري، معجم المصطلحات اللسانية، ص.108). أمّا بالنسبة للترجمة إلى العربية، فقد قوبل المركّبان بمقابلين عربيين هما: "طلاقة لغوية" و"طلاقة لسان" حيث توافق بنيتهما التركيبية بنية المصطلح الإنكليزي. ينظر: محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي ص.127، القادر الفاسي الفهري، معجم المصطلحات اللسانية. ص.108.

أمّا بخصوص المقابلات العربية فقد عثرنا على مصطلحين بارزين هما: "فصاحة" و"طلاقة"اللذين يوافقان من حيث الطبيعة الصرفية (مصدران) بنية المصطلح الأجنبي، كما أنّهما يتوفران على خصوبة اشتقاقية كبيرة، غير أنّه من منطق المفاضلة بينهما يمكن القول أنّ مصطلح "الفصاحة" أكثر تعبيرا على المفهوم البلاغي الذي يقوم على الائتلاف بين الأصوات داخل الكلمات.ممّا يجعل مصطلح"الطلاقة " أكثر دقة وتعبيرا عن المفهوم المتخصص، كما أنّ دلالته اللغوية توافق كثيرا مفهومه الاصطلاحي[1].وإضافة إلى ذلك فإنّ هذا الاختيار يدعمه الشيوع إذ يستعمل بكثرة في المؤلفات التعليمية العربية للتعبير عن المفهوم الأجنبي.

[1]–و نجد ابن منظور يذكر في لسان العرب ما يؤكّد ذلك في قوله: «ورجل طلق اللسان وطلُق و طلَق وطليق، فصيح. (...) ومنه في حديث الرحيم، تكلّم بلسان طلق، أي ماضي القول سريع النطق. (...) وقال ابن الأعرابي: يقال هو طليق، وطلُق، وطالق، ومطلق، إذا خلي عنه، قال: والتطليق: التخلية والإرسال وحلّ العقدة، ويكون الإطلاق بمعنى الترك والإرسال».ينظر: ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، مج 4، ج29، ص.2695.

3-2-2- دراسة تعريفات مصطلح "طلاقة لغوية" في المعاجم المتخصصة المختارة

ننتقل في هذا الجزء من البحث إلى دراسة تعريفات هذا المصطلح في المعاجم المتخصصة، وذلك من أجل التعرّف على مدى دقة التعريفات ووضوحها بالنسبة للقارئ.

3-2-2-1- دراسة تعريف مصطلح"طلاقة لغوية" في معجم "علم اللغة التطبيقي"للخولي

عرّف الخولي مصطلح "طلاقة لغوية" بقوله هي:«**أن يتكلّم المرء اللغة الصحيحة وبسرعة عادية ودون تردّد**»[1]. ويتبيّن من خلال هذه العبارة أنّ المصنّف يستهلّها بلفظ "يتكلّم" وهذا يشير إلى سمة مفهومية مفيدة وهي أنّ المفهوم يتعلّق بالإنتاج الشفوي للغة لا الكتابي.ثمّ أشار بعد ذلك إلى المتكلّم الذي عبّر عنه بلفظ"المرء" الذي يحيل إلى كلّ مستعمل للّغة سواء كان ضمن موقف تعليمي أو غير تعليمي.

أمّا عبارة"**أن يتكلّم اللغة الصحيحة**" فيُستفاد منها أنّ الصحة هنا تتعلّق بسلامة اللغة من الناحية النظامية (السلامة الصوتية، الصرفية، النحوية)،ولكنّ مفهوم الطلاقة لا يرتبط بالصحة بقدر ما يرتبط بالعفوية؛ بحيث يرى عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي أنّ «الصحة اللغوية (**Language accuracy**) سلوك لغوي يقصد به اهتمام المعلّم أو المتعلّم بصحة استعمال التركيب أو الجملة من الناحية النحوية، ويفرّق المختصون بين هذا المصطلح ومصطلح آخر أو سلوك آخر هو الطلاقة اللغوية(**Language fluency**) الذي يعني اهتمام المعلّم أو المتعلّم باستعمال اللغة بشكل عفوي أكثر من اهتمامه بصحة هذا الاستعمال.»[2]

ولعلّ العبارة التعريفية الأخيرة التي ذكرها الخولي المتمثلة في قوله:"**وبسرعة عادية ودون تردّد**" تجسّد هذه العفوية، فهي تربط تحقق الطلاقة بكيفية التلفظ، ممّا يعني أنّ الطلاقة سلوك كلامي (أدائي) في موقف تواصلي معيّن.

---

[1]- محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي، عربي ص.127.

[2]- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. ص.256.

على العموم يشير هذا التعريف إلى أهمّ السمات التعريفية التي تميّز الطلاقة وخاصة ما يتعلق بكيفية الأداء اللغوي (السرعة العادية وعدم التردد) إلاّ أنّه يبقى تحديدا عاما تغيب عنه الخصائص التعريفية التي تضع المفهوم ضمن السياق الخاص بتعليمية اللغة.

3-2-2-2- دراسة تعريف مصطلح"طلاقة" في" معجم المصطلحات اللغوية" للبعلبكي

عرّف البعلبكي مصطلح"طلاقة لغوية"بقوله: **«قدرة المتكلّم على استخدام اللغة استخداما لا يحوجه إلى جهد في التفكير في الصيغ الصحيحة؛ وبالسرعة اللازمة للاتصال اللغوي العادي مع الآخرين. قا. dysfluency = تعثر، oracy = مهارة نطقية. را. accuracy = دقة»**[1].

ويستهل هذا التعريف بمصطلح "قدرة" التي توجه المفهوم صوب الملكة الفطرية أكثر من توجيهه صوب الاستعمال.ويكشف التعريف أنّ من سمات هذه القدرة هو أنّها لا تتطلب جهدا في التفكير قبل الإنتاج اللغوي؛ أي أنّها تتميّز بسمة التلقائية. وهو ما ينعكس على الأداء الذي يتميّز بسرعة محدّدة توافق الموقف التواصلي مع الآخرين.

ولقد أنهى البعلبكي عبارته التعريفية بإحالة القارئ إلى بعض المداخل المصطلحية ذات علاقة مفهومية وطيدة بالمصطلح المعرّف. وبخاصة مصطلح"**dysfluency**"[2] الذي يقع مع هذا المصطلح في تضاد مفهوميّ. وهذا الإجراء مفيد إذ يمكّن القارئ من التعرّف بصورة أدق عن مفهوم الطلاقة من خلال الاطلاع على نقيضه.

إجمالا يمكن القول بأنّ هذا التعريف يركّز على السمات الجوهرية للمصطلح ولكنّه يبقى مفتقرا إلى السمات التي تكشف عن الخصائص التعليمية للمفهوم.

---

(1) – رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.195.

(2) –يعرّف البعلبكي مصطلح "تعثّر"dysfluency بقوله:«عجز المتكلّم عن بلوغ الطلاقة المعتادة عند سائر أبناء اللغة، فيتّسم نطقه بالفأفأة والتكرار والإيقاع غير السوي، م م.disfluency؛ Non- fluency، قا. fluency طلاقة، را. Non- fluency normal تعثر سوي».ينظر: رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.163.

3-2-2-3- تعريف مصطلح "طلاقة لغوية" في معجم "لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي"

عُرِّف مصطلح "طلاقة لغوية" في معجم لونجمان كما يلي:«**سمات تعطي الكلام خصائص أنّه طبيعي وعادي، ومن ذلك استخدام الوقف، والتنغيم والنبر وسرعة الكلام واستخدام الربط والقطع على نحو ما يكون عند ابن اللغة. وإذا كانت اضطرابات الكلام تسبب انقطاع الكلام العادي(=على نحو ما يحدث مثلا في الحبسة أو التلعثم) فإنّ الكلام الناتج يمكن أن يشار إليه على أنّه عيّ أي ناقص السلاسة، وعلى أنّه مثال للعيّ.(...).**

وفي تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية فإنّ السلاسة وصف لمستوى من الإجادة في الاتصال، يتضمّن:

(أ) القدرة على إنتاج اللغة المكتوبة و/ أو المكتوبة في يسر[1].

(ب)القدرة على التحدّث مع إتقان جيّد، وليس بالضرورة أن يكون كاملا – للتنغيم والمفردات والنحو.

(ج)القدرة على توصيل الأفكار بشكل فعال.

القدرة على إنتاج كلام متصل دون التسبب في صعوبات فهم أو انهيار الاتصال وفي بعض الحالات نجد السلاسة في مقابل الدقة، التي تشير إلى القدرة على إنتاج جمل صحيحة نحويا، ولكنّ لا تتضمن القدرة على التحدث أو الكتابة بسلاسة. لمزيد من القراءة انظر: Dalton and Hardcastle1977»[2]

يظهر من خلال هذا النص أنّه يحدّد ثلاثة مفاهيم متمايزة لمصطلح الطلاقة، فأمّا الأول فيتمثّل في قولهم: "**سمات تعطي الكلام خصائص أنّه طبيعي وعادي، ومن ذلك استخدام الوقف، والتنغيم والنبر وسرعة الكلام واستخدام الربط والقطع على نحو ما يكون عند ابن اللغة. وإذا كانت اضطرابات الكلام تسبب انقطاع الكلام العادي(على نحو ما يحدث مثلا في الحبسة أو التلعثم) فإنّ الكلام الناتج يمكن أن يشار إليه على أنّه عيّ أي ناقص السلاسة، وعلى أنّه مثال للعيّ.(...).**"

ويظهر من خلال عبارة "**سمات تعطي الكلام خصائص أنّه طبيعي وعادي**" أنّ المصطلح يرتبط أكثر بالأداء، كما أنّها (أي العبارة) تحيل إلى سمة مفهومية جوهرية وضرورية وهي تلقائية الكلام وعفويته؛ حيث إنّ المتكلّم يتحدّث بشكل طبيعي وعفوي دون تكلّف. وهو ما يوضّحه المعرّفون

---

[1]-يظهر من خلال الاطلاع على نص التعريف في لغته الأصلية (الإنكليزية)، بأنّ ترجمة هذه العبارة وقع فيها خطأ، فالعبارة في النص الإنكليزي هي: " a- the ability to produce written and/ or spoken language with ease (...) " أي أنّ الطلاقة تعني القدرة على إنتاج اللغة المكتوبة و/أو **اللغة المنطوقة** بيسر.

[2]- جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي،ص.ص.267 . 268.

من خلال استخدام المتكلّم لـ "الوقف، والتنغيم والنبر وسرعة الكلام واستخدام الربط والقطع على نحو ما يكون عند ابن اللغة". وهذه السمات التي توضح تجليات الطلاقة تنبئ باتصاف التعريف بشيء من الدقة. ومن جهة أخرى فإنّ هذه السمات تجعل المفهوم متميّزا عن مفهوم قريب منه هو المعبّر عنه بالصحة اللغوية؛ حيث ينصب الاهتمام على سلامة القواعد اللغوية عند المتكلّم.

ولقد أدى استرسال المعرّفين إلى ذكر تعريف خاص بغياب الطلاقة (العيّ) وهذا الاسترسال بمثل ما يكشف عن التوجه الموسوعي للمعجم فإنّه يحسن الاستعاضة عنه بمجرد الإحالة التي توجب تخصيص مدخل مستقل لمصطلح العيّ.

أمّا فيما يخص المفهوم الثاني فلقد ربطه المعرّفون بمجال تعليمية اللغة؛ بحيث إنّه لم يقصروا المفهوم على الجانب الشفوي فقط، بل إنّهم قد قصروه كذلك على الجانب المكتوب من اللغة، فالطلاقة لا يفهم منها القدرة على الأداء فحسب بل هي القدرة على تحرير منتج بلغة فصيحة. كما أنّهم ربطوا هذا المفهوم بالمقدرة على التواصل والتفاهم مع الآخرين، مما يعني أن مفهوم الطلاقة يقوم على تحقيق المطلب الأدائي والتبليغي معا.

أمّا المفهوم الثالث فهو يتعلّق بإنتاج اللغة أي استعمالها ولكنّه يركّز على الانسياب اللغوي؛ حيث يربط الطلاقة بوجود تسلسل في الكلام وغياب الانقطاع. ويتضمّن هذا التعريف إشارة إلى مصطلح مضاد يتمثّل في الدقة التي تتحقق بمراعاة الضوابط اللغوية في المستويات المختلفة.ولكن هذه الإشارة في غير موضعها؛ إذ يستحسن أن يُخصَّص لمصطلح "الدقة" مدخل مستقل وتكفي في هذا التعريف مجرّد الإحالة.

على العموم يمكن القول بأنّ هذا المدخل اشتمل على ثلاثة تعريفات لمصطلح "الطلاقة"، ولئن تقاطعت هذه في بعض السمات إلاّ أنّ كلّ واحد منها يركّز على جانب معيّن. وهو ما يعني أنّ هذا المصطلح يتميّز بخصوبة مفهومية،كما أنّ هذا التنوع التعريفي يفيد القارئ إذ يمكّنه من التعرّف على مختلف تحققات المفهوم.

3-2-2-4- دراسة تعريف مصطلح "طلاقة" في معجم "المنهل التربوي"

نقل عبد الكريم غريب عن أحد الباحثين تعريف مصطلح"طلاقة" الذي يرى بأنّه«**انسياب سريع للأفكار في ألفاظ وعبارات سليمة واضحة، وتقاس بواسطة اختبارات ذات الإجابات المفتوحة أو المتعدّدة؛ وحسب جيلفوردGuilford، تقع الطلاقة في إطار التفكير التباعدي (محمود أبو نيل، عن فرج طه عبد القادر- بدون).**»[1].

وتوضح العبارة الأولى المتمثّلة في قوله:"**انسياب سريع للأفكار في ألفاظ وعبارات سليمة واضحة**"جوهر المفهوم؛ حيث يتأسس مفهوم الطلاقة على السرعة في الانسياب. وهذه السرعة تتحقق في مستوى الأفكار والألفاظ أو العبارات المعبّرة عنها.كما يشترط في هذه العبارات السلامة والوضوح. ولكنّ هذا التعريف بالرغم من حصافته إلاّ أنّه يعبّر عن المفهوم العام للطلاقة اللغوية؛ حيث يغيب الإطار التعليمي الذي يتجلى فيه المفهوم.

ولقد أشار المعجمي في هذه العبارة القاعدية إلى بعض المعلومات الموسوعية التي تتعلق بقياس الطلاقة،وهي عوامل نفسية بالدرجة الأولى ترتبط بالتفكير أكثر من ارتباطها بالأداء اللغوي.

ولقد أدرج عبد الكريم غريب أسفل التعريف السابق تعريفا خاصا به يتمثّل في قوله:«.**تشكّل الطلاقة أحد مظاهر الذكاء؛ حيث إنّ الفرد الذي ترتفع لديه نسبة الانسياب السريع في الأفكار والألفاظ والعبارات السليمة والواضحة، إزاء وضعية ما، يمكن التنبؤ بمستوى ذكائه العالي قبل قياسهباختبارات الذكاء** »[2].

ولكنّ هذه العبارات أقرب إلى السياق التعريفي، إذ إنّها عبارة عن معلومات موسوعية ومرتبطة أساسا بالذكاء، وهو ما يجعل المظهر الأدائي التلفظي الذي تتحقق وفقه الطلاقة غائب نسبيا.

---

[1] -عبد الكريم غريب، المنهل التربوي،ج1. ص.440.

[2] -نفسه. ص.441.

على العموم نخلص إلى أنّ هذا التعريف يتضمّن خصائص مفهومية جيّدة تفيد القارئ في تشكيل لبنة مفهومية مهمة في هذا المجال، ولكنّها أقرب إلى مجال علم النفس. كما أنّها تفتقر إلى الإطار التعليمي الذي نسعى إلى التعرف على مفهوم الطلاقة ضمنه.

خلاصة

نخلص مما سبق إلى أنّ أغلب التعريفات أشار إلى المفهوم العام للطلاقة الذي يقوم على الانسياب والسرعة في الأداء.ولقد تميّز معجم لونجمان عن المعاجم الأخرى من خلال ذكره ثلاثة مفاهيم تجلى في أحدها البعد التعليمي.كما تمت الإشارة إلى أنّ مفهوم الطلاقة لا يتعلّق بالجانب الشفوي فقط، بل إنّه يتصل كذلك بالمكتوب. وهذه سمة تعريفية حصيفة.أمّا معجم المنهل التربوي فتظهر المرجعية النفسية (علم النفس) بارزة في التعريف.

وعلى العموم فإنّ هذه المعاجم اختلفت في عرضها لمفهوم الطلاقة، وذلك بتركيز كلّ واحد منها على جوانب معيّنة. وبناء على ذلك فإنّ القارئ يحتاج إلى الاطلاع على هذه التعريفات مجتمعة ليحصل فهما دقيقا خاصا بمصطلح "الطلاقة".

وفي الأخير يمكن تلخيص الخصائص المفهومية لمصطلح "طلاقة" وتجميعها وإعادة تركيبتعريفين متمايزين للمصطلح.

طلاقة، (فصاحة)**Fluency**

«1 . أن يتحدث متعلّم اللغة بكلام عفوي، وطبيعي؛ بحيث يتمّ ذلك باستخدام الوقف، والتنغيم والنبر وسرعة الكلام واستخدام الربط والقطع على نحو ما يكون عند ابن اللغة، دون أن يتكلف المتعلّم في استعماله هذه السمات أثناء هذا الأداء.

2 . أن يكتب متعلّم اللغة منتجا بلغة سليمة تتجاوز صحة التراكيب النحوية، وتتسم بعفوية عبارته وانسجام أفكاره ووضوحها».

3-3- مصطلح " Written expression " دراسة في التسمية والمفهوم

يشكّل هذا المصطلح عنوانا لإحدى أهم المهارات اللغوية الأربع، حيث يرتبط بالإنتاج اللغوي في جانبه المكتوب، ويقع في تقابل مفهوميّ مع مصطلح "تعبير شفوي".

3-3-1- دراسة المقابلات العربية لWritten expression[1]

يضمّ الجدول الآتي ناتج ترجمة مصطلح"**Written expression**"في عدد من المعاجم المتخصصة.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Written expression / Expression écrite	**تعبير كتابي**	**معجم علم اللغة التطبيقي (ص.134)**	**محمد علي الخولي**
		قاموس التربية الحديث (ص.122)	**بدر الدين بن تريدي**

جدول رقم10يوضّح ترجمة مصطلح"Written expression"في المراجع العربية

يشتمل الجدول على مصطلحين هما: (**Written expression** و**expression écrite**)؛ بحيث تمّت صياغتهما وفق آلية التركيب فتألف مركّبان وصفيان في كل من اللغة الإنكليزية والفرنسية.

أمّا فيما يخص ترجمته إلى العربية، فقد قوبل بمصطلح عربي واحد هو "تعبير كتابي" الذي يتّفق بنويا مع المصطلح الأجنبي، كما أنّ صيغته تشير إلى التقابل المفهومي الموجود بينه وبين مصطلح "التعبير الشفوي".ولقد ترسّخ مصطلح التعبير الكتابي في الاستعمال العربي المتخصص.

(1)- نشير هنا إلى أنّرمزي منير بعلبكي يستعمل مصطلح " Writing" ويترجمه بمصطلح"كتابة" للتعبير عن مفهوم التعبير الكتابي (ينظر: رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية. ص. 540).

3-3-2- دراسة تعريفات مصطلح "تعبير كتابي" في المعاجم المتخصصة المختارة

يتمّ في هذا المبحث التعرض إلى دراسة تعريفات المصطلح التي احتوتها المعاجم المتخصصة المختارة للنظر في مدى قدرة المعجميين على صياغة تعريفات تفي بالمطلب المعرفي المتوخى.

3-3-2-1- دراسة تعريف مصطلح"تعبير كتابي" في "معجم علم اللغة التطبيقي" للخولي

عرّف محمد على الخولي مصطلح "تعبير كتابي"بأنّه«**القدرة على التعبير اللغوي كتابة. وتشمل هذه القدرة عدة قدرات فرعية مثل التهجية والقواعد والترقيم واختيار المفردات**»[1].

فالعبارة الأولى المتمثلة في قوله:"**القدرة على التعبير اللغوي كتابة**" تعرّف المفهوم بربطه بالقدرة أي قدرة الفرد على أن يجيد استعمال الرموز اللغوية المكتوبة (الأصوات، الألفاظ..إلخ) للتعبير عمّا بداخله،وهو ما يعني أنّه نظر إلى التعبير الكتابي من زاوية الملكة قبل تحققها في نشاط أدائي.

وأشار المعجمي في العبارة الثانية إلى جملة من الخصائص المفهومية الواصفة لهذه القدرة تتمثّل في قوله: "**تشمل هذه القدرة عدة قدرات فرعية مثل التهجية القواعد والترقيم واختيار المفردات**" وهذه السمات توحي إلى أنّ هذا المفهوم يتحقّق بسلامة اللغة وحسن الألفاظ المستعملة واحترام علامات الترقيم المختلفة. وهذه المعلومات مفيدة، لأنّها تتعلّق بمختلف الضوابط التي ينبغي مراعاتها أثناء التعبير من أجل تحسين مستوى مهارة التعبير الكتابي لدى المتعلّم.

على العموم يمكن القول بأنّ هذا التعريف، بالرغم من إيجازه، إلا أنّه اشتمل على معلومات حصيفة، وخاصة تلك المتصلة بالتجليات الأدائية للتعبير الكتابي.

3-3-2-2- تعريف مصطلح"تعبير كتابي/كتابة" في "معجم المصطلحات اللغوية" للبعلبكي

حدّد البعلبكي مصطلح "تعبير كتابي" بأنّه«**أحد أنواع المهارة اللغوية؛ وتحديدا: قدرة المرء على استخدام الرموز المكتوبة ضمن القواعد المتواضع عليها في نظام الكتابة للغة ما.قا. spelling= تهجئة، را. linguistic skill = مهارة لغوية**»[2].

---

[1]- محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي، عربي. ص.134.

[2] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.540.

استهلّ البعلبكي عبارته التعريفية بذكر سمة مفيدة تتمثّل في كون التعبير الكتابي أحد أنواع المهارة اللغوية، وهذا التحديد الذي يوضح موضع التعبير الكتابي مفيد لأنّه يساهم في رسم التفرعات الكبرى لمفهوم المهارة. ثم انتقل إثر ذلك إلى البنية الداخلية للمصطلح؛ حيث حدّد التعبير الكتابي بأنّه "**قدرة المرء على استخدام الرموز المكتوبة ضمن القواعد المتواضع عليها في نظام الكتابة للغة ما.**" واستعمال لفظ المرء يجعل من المفهوم عاما، ينطبق على ما يحدث داخل الصفوف التعليمية وخارجها. ولكنّ الملاحظ في هذه العبارة هو أنّ البعلبكي يشير إلى خاصيتين ضروريتين تتعلّق الأولى بمعرفة المرء بضوابط اللسان المتفق عليها، وبمعرفته بالنظام الكتابي، وهو ما يعني بأنّه لا يمكن للمرء بأن يحقق هذه المهارة ما لم يمتلك هاتين القدرتين.

وأنهى المعجميّ تعريفه بالإحالة إلى مدخلين لهما صلة وثيقة بهذا المصطلح هما **spelling= تهجئة، linguistic skill = مهارة لغوية**. وهذه الإحالة الأخيرة تفسّر العبارة الاستهلالية الأولى وتظهر الترابط المفهومي الموجود بين العائلة اللغوية التي تعبّر عنها المهارة اللغوية بصورة عامة.

ويمكن القول بأنّ هذا التعريف يذكر بعض الخصائص الجوهرية للمفهوم، غير أنّه عام لا يفيد كثيرا الباحث المتخصص في مجال تعليمية اللغة.

3-3-2-3- دراسة تعريف مصطلح "تعبير كتابي" في "قاموس التربية الحديث"

نقل بدر الدين تعريفا لمصطلح "تعبير كتابي"، حيث عرضه على النحو الآتي:«**واحدة من الكفاءات اللغوية الأربع التي ينبغي تنميتها وملَكَتُها بمعية التعبير الشفوي وفهم [الخطاب] الشفوي والقراءة.** (MEQ - 1977)»[1].

أشار المعجمي في هذه العبارة إلى أنّ كفاءة التعبير الكتابي تقع في نفس المستوى المفهومي مع الكفاءات الأربع، وهذه إشارة مفيدة للقارئ تحدّد موضع المفهوم.ولكنّ المعرّف لم يحدّد ماهية

[1]- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث . عربي . إنجليزي . فرنسي، ص.122. أضاف المؤلّف هذه المعلومات بعد النص التعريفي:"ملكة التعبير الكتابي: تتطلّب ملكة التعبير الكتابي فترة طويلة نسبيا؛ حيث إنّ المتعلّم ينبغي له، لكي يتيسّر عليه التعبير الكتابي، أن يجيد اللغة من حيث مفرداتها وصيغها وقواعدُها من جهة، ويلمّ بأهمّ تقنيات التعبير الكتابي المتداولة في المجتمع من جهة أخرى.
التعبير الكتابي الصحيح: لكي يكون نشاط التعبير الكتابي نشاطا صحيحا ينبغي أن ينطلق من أوضاع حقيقية تدفع المتعلّم إلى الكتابة العفوية استجابة لحاجات موضوعية". (ينظر: بدر الدين ين تريدي، المرجع السابق، ص.122).

هذه الكفاءة ولا مكوناتها أو ضوابطها بل اكتفى بالإشارة إلى وجوب امتلاكها وتنميتها بمعية المهارات الثلاث الأخرى.

وعلى العموم فإنّ هذا التعريف حتى وإن كان مقتبسا فإنّه أقرب إلى السياق التعريفي لأنّه لم يحدّد مفهوم التعبير الكتابي وضوابطه وعناصره، ووظائفه، وغير ذلك من العناصر المجسّدة له، ممّا يجعله غير قادر على تقديم فائدة كبيرة بالنسبة للقراء.

خلاصة

نخلص من خلال التعريفات السابقة إلى أنّها تتّسم بالإيجاز الذي أفضى إلى تقديم معلومات غير تفصيلية، ويتميّز تعريف الخولي عنها بعض الشيء من خلال إشارته إلى بعض ضوابط التعبير الكتابي. أما ما ذكره عبد الكريم غريب فلا يعدو أن يكون سوى سياق تعريفي لا يُعبّر عن جوهر المفهوم.

ويمكن في الختام تقديم تعريف أشمل لمصطلح "التعبير الكتابي" نصوغه كما يلي:

تعبير كتابي Written expression

«أحد أنواع المهارة اللغوية، وتحديدا قدرة المتعلّم على الكتابة عن موضوع محدّد بأفكار واضحة ومنسجمة ولغة سليمة، حيث يتم انتقاء المفردات، واحترام القواعد اللغوية، مع مراعاة نظام التهجئة (الإملائي)، وعلامات الترقيم المختلفة. را.Linguistic skill= مهارة لغوية . قا.Oral expression= تعبير شفوي. »

3-4- مصطلح"Precis writing" دراسة في التسمية والمفهوم

نتناول في هذا المبحث مصطلحا مفتاحيا يمّثل أحد مفاهيم إنتاج اللغة المتعلّمة في جانبها المكتوب، وهو المتعلّق بمهارة التلخيص.

5-3-1- دراسة المقابلات العربية لPrecis writing[1]

أبان اطلاعنا على ترجمة مُصطلح **Precis (writing)** في بعض المعاجم المتخصصة عن الناتج الموضَّح في الجدول الآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Precis (writing) / Résumé de texte	**تلخيص نص**	**معجم المنهل التربوي (ص. 834)**	**عبد الكريم غريب**
	تلخيص	**معجم علم اللغة التطبيقي (ص.94)**	**محمد علي الخولي**
		معجم المصطلحات اللغوية (ص. 391)	**رمزي منير بعلبكي**

جدول رقم11 يوضّح المقابلات العربية لمصطلح"Precis writing" في المراجع العربية.

يُظهر الجدول أنّ هذا المفهوم يعبّر عنه في اللغة الإنكليزية بمصطلح "**Precis writing** " ويعبّر عنه في اللغة الفرنسية بمصطلح "**Résumé de texte**"، ولقد جاء المصطلحان في صورة مركّبين إضافيين. وضمن هذا السياق، من المفيد التنبيه إلى أنّ المصطلحين يأخذان أيضا صيغة المفرد (**precis**) في الإنكليزية، و**Résumé** في الفرنسية، حيث يتضمّنان مفهوم النص الذي يقع عليه التلخيص، دون أن يظهر ذلك على مستوى التسمية.

ولقد ترجم المعجميون العرب المصطلح الأجنبي بمقابلين هما: تلخيص نص، وتلخيص، وما دام أنّ مُصطلح "التلخيص" يتضمّن ـ بصفة تواضعية ـ معنى النص الذي يُجرى عليه فعل التلخيص، وتحقيقا لقاعدة الإيجاز في الصياغة المصطلحية، فإننا نختار مُصطلح: "التلخيص".

---

[1] نعثر في الإنكليزية على مُصطلح يُعبّر عن مفهوم "التلخيص" هو Summarizing، وهو مُصطلح مشهور، غير أنّنا لم نعثر عليه في كل من معجم علم اللغة التطبيقي للخولي، ومعجم المصطلحات اللغوية للبعلبكي، اللذين ذكرا مُصطلحي: Precis، وPrécis writing على التوالي، وبناء على هذا الاعتبار، فقد اعتمدنا هذين المصطلحين الأخيرين.

5-3-2- دراسة تعريفات مصطلح " تلخيص" في المعاجم المتخصصة المختارة

يتم التعرض في هذا المبحث إلى دراسة تعريفات هذا المصطلح في ثلاثة معاجم هي معجم علم اللغة التطبيقي ومعجم المصطلحات اللغوية ومعجم المنهل التربوي، أما معجم لونجمان، وقاموس التربية الحديث فلم يوردا المصطلح ضمن مادتهما المصطلحية.

5-3-2-1- دراسة تعريف مصطلح "تلخيص" في معجم "علم اللغة التطبيقي" للخولي

عرّف الخولي مصطلح "تلخيص" بأنّه«**نشاط كتابي يطلب فيه من المتعلم اختصار مادة قرائية إلى عدد معين من الكلمات بعد قراءتها وفهمها**»[1].

يشتمل هذا التعريف على لفظ "المتعلّم" الذي يوحي إلى أنّ هذه المهارة تعتبر مطلبا تعليميا يُنجز غالبا ضمن النشاطات الصفية.ولقد ذكر المعرّف مصطلح المادة القرائية الذي يقصد به "النص"كما يقصد به الجزء من النص (فقرة مثلا).إلاّ أنّ السمة الجوهرية في التعريف تتمثّل في الاختصار. فالتلخيص إذن هو أن ينتج المتعلّم نصا حجمه يقل عن حجم النص الأصلي، ولا يتم إنتاج هذا الملخص إلاّ بعد قراءة وفهم النص الأصلي المطلوب تلخيصه.فالخولي يحدّد المفهوم بخصائص جوهرية تتمثّل في (قراءة نص أصلي، وفهمه، وتقليص عدد كلماته) التي تبرز الجانب الأدائي للمفهوم.

ولكن بالرغم من هذه المعلومات الضرورية إلا أنّ تعريف التلخيص في هذا المعجم تنقصه بعض الخصائص المفهومية المفيدة، وبخاصة ما يرتبط بضوابط التلخيص التي يجب مراعاتها أثناء القيام بهذا النشاط.

5-3-2-2- دراسة تعريف مصطلح "تلخيص" في معجم المصطلحات اللغوية للبعلبكي

أمّا البعلبكي فقد حدّد مصطلح "تلخيص"بقوله هو:«**تدريب لغوي يُسأل فيه الطالب اختصار نص كتابي إلى عدد تقريبي من الكلمات إظهارا لفهمه إياه وتمييزه بين الأفكار الأساسية والأفكار الفرعية الواردة فيه**»[2].

---

[1]- محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي، عربي، ص.94.

[2] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.391.

ومثلما هو الحال بالنسبة للتعريف السابق فإنّ هذا التعريف يشتمل على مؤشرات تحيل إلى المفهوم المتخصص، فقد استعمل البعلبكي مصطلحي"التدريب اللغوي" و "الطالب" وهما يعبّران عن مفهومين مركزيين في مجال تعليمية اللغة. ويركّز التعريف على مفهوم الاختصار الذي يتحقق بأقلّ عدد ممكن من الكلمات، بحيث إنّ البعلبكي جعل الاختصار يقوم على معيار أساسي هو فهم النص الكتابي بقراءة محتوياته.

ولعلّ المميّز في هذا التعريف هو أنّ البعلبكي تنبّه إلى سمة جوهرية تتعلق بمفهوم التلخيص تتمثّل في ذكر ضوابط الاختصار التي تتضح من خلال قوله:"**وتمييزه بين الأفكار الأساسية والأفكار الفرعية الواردة فيه**"،فالبعلبكي إذن يربط تحقق الاختصار بالأفكار الأساسية؛بحيث إنّ الملخص يحتفظ بالأفكار الأساسية ويحذف الفرعية منها، وهذه سمة تعريفية جوهرية.

عموما يظهر بأنّ التعريف يتوفر على مؤشرات توضّح المفهوم المتخصص، كما يتوفر على سمات تمييزية تفيد القارئ المتخصص.

5-3-2-3- دراسة تعريف مصطلح "تلخيص نص" في معجم المنهل التربوي

عرّف عبد الكريم غريب مصطلح "**تلخيص نص**" بأنّه«**تمرين يتطلب تقليص نص أو تكثيفه إلى ما يقارب ربعه** (أنظر:**contraction du texte**»[1]. ولقد اعتبر المعجمي التلخيص "تمرينا"، وهو ما يعني أنّه نشاط تعليمي لغوي، ولكنّه اكتفى فقط بتحديده على أنّه تقليص أو تكثيف. ويبدو أنّ التكثيف أبلغ في توصيل المعنى لأنّه يحافظ على المكوّنات الأساسية للشيء المراد تلخيصه.

والملاحظ في هذا التعريف أيضا أنّ المعرّف بناه على معطى كميّ يتّضح من خلال قوله:"**تكثيفه إلى ما يقارب ربعه**"،حيث يقوم الملخّص بتكثيف النص إلى ربع حجم النص الأصلي.ولكن هذا التحديد غير كاف، لأنّه يستند فقط على هذا المعطى الكمي دون ذكر لكيفية التلخيص أو ضوابطه. وهو ما جعل التعريف متصفا بالعموم الذي لا يفيد كثيرا القارئ المتخصص.

[1]-عبد الكريم غريب، معجم المنهل التربوي، ج2، ص.834.

خلاصة

ختاما نخلص إلى أنّ التعريفات السابقة تعرض المفهوم العام للتلخيص، ولا تشير إلى أهداف التلخيص وضوابطه، غير أنّ "معجم المصطلحات اللغوية"بدا متميّزا نسبيا، إذ بالرغم من كونه متخصصا في مجال اللسانيات العامة إلاّ أنّه أشار إلى بعض السمات التمييزية المفيدة التي يقوم عليها التلخيص، وخاصة تلك المتصلة بفهم النص، أو بالطريقة التي يتم بها التلخيص.

وعلى العموم فإنّ تعريف مُصطلح التلخيص في مثل هذه المعاجم المتخصصة يحتاج إلى تفصيل أكثر لكي يستفيد منه القارئ المتخصص.

ومن خلال النظر في التعريفات السابقة، يمكن تجميع السمات المفهومية الضرورية وإعادة بناء التعريف على النحو الآتي:

تلخيص، (تلخيص نص)**Precis writing**

التلخيص هو«تكثيف المتعلّم للنص، يستدعيأولا قراءته أكثر من مرة، ثمّ فهمه، وتحديد أفكاره الأساسية والفرعية منها، ثمّ إعادة كتابته في حجم أقل، يُقدّر غالبا بربع الحجم الأصلي للنص، بحيث يتم فيه الاحتفاظ بالأفكار الأساسية، وترتيبها، وحذف ما لا يؤثر على المعنى كالمتممات، والمترادفات، والتكرارات ..إلخ».

خاتمة الفصل

لقد تمّ التطرق في هذا الفصل إلى دراسة عيّنة من المصطلحات المفتاحية المنضوية تحت دائرة المهارات اللغوية، ووصف مقابلاتها العربية، ونقد تعريفاتها في عدد من المعاجم اللسانية والتعليمية العربية.ويمكن إيجاز أهم النتائج التي خلصنا إليها في النقاط الآتية:

. اتّضح من خلال دراسة التسمية والمفهوم لبعض المصطلحات المتصلة بالمهارات، وجود صلة دلالية وثيقة بين المعنى اللغوي للمُصطلح ومفهومه الاصطلاحي، كما هو الأمر بالنسبة لمصطلحي "قراءة" الذي تضمّن تعريفه المصطلحي سمتي النظر والجمع الموجودتين في الدلالة اللغوية الأصلية، أو مُصطلح "طلاقة" الذي تم تبرير اختياره لمقابلة مُصطلح fluency بالاعتماد على دلالته اللغوية.

. تميّزت أغلب التعريفات الخاصة بمصطلحات المهارات اللغوية بالإيجاز الذي وسم وصف المفاهيم بصبغة العموم غالبا.كما أنّ الطابع التعليمي للمفاهيم لم يبرز في التعريفات إلا قليلا، مما انعكس على دقة التعريفات التي نأت أحيانا عن مواصفات اللغة المتخصصة، حيث وظّف المعرّفون ألفاظا عامة مثل: المرء، الشخص، بدلا من استخدام لفظ المتعلّم أو التلميذ.

. اتّضح أنّ البناء المنهجي لكثير من التعريفات يحتاج إلى مراجعة وضبط، فالمعلومات الواردة غير منظمة أو مرتبة، وتحتاج إلى تدرّج في عرض الخصائص المفهومية. كما أنّ بعض المعاجم خاصة ذات التوجه الموسوعي لم تفلح في انتقاء المادة التعريفية الوظيفية، وقدّمت معلومات ثانوية بعيدة نسبيا عن المفهوم المعرَّف.

. تبيّن أنّ بعض المفاهيم المتصلة بالمهارات اللغوية تمّ التعبير عنها في لغاتها الأصلية بأكثر من مُصطلح، مما يعني وجود ترادف حتى في الثقافة المنتجة للمفاهيم، ولكن هذا الترادف قد تضاعف حجمه عند نقله إلى العربية. وفي المقابل، فإنّ هنالك بعض المصطلحات العربية: مثل: التعبير، والقراءة قد ترسّخت في الاستعمال المتخصص، وقد يرجع هذا إلى تقارب دلالتها اللغوية مع دلالتها الاصطلاحية.

الفصل الخامس

المصطلحات الخاصة بالأخطاء اللغوية

(دراسة في الصيغة والمفهوم)

1 . المصطلحات الخاصة بالمجال العام للأخطاء اللغوية

. مصطلح "الخطأ"

. مصطلح "تحليل الأخطاء"

. مصطلح "تحليل الأداء"

. مصطلح "تحليل العثرات"

2 . مصطلحات الأخطاء اللغوية الداخلية والتداخلية

. مصطلح "الخطأ القياسي"

. مصطلح "فرط التعميم"

. مصطلح "نقص التعميم"

. مصطلح "الخطأ التداخلي"

. مصطلح "الخطأ الترجمي"

تطرقنا في الفصل السابق إلى دراسة عائلة مصطلحية مفتاحية تتشكّل من عدد من المصطلحات التي تعبّر عن مفاهيم المهارة اللغوية ومختلف أنواعها، ولقد تبيّن أنّ تعلّم اللغة لا يتحقق بإتقان مهارة لغوية واحدة فقط، بل لابدّ للمتعلّم أن يتقن جميع المهارات اللغوية الأربع.

أما هذا الفصل فقد خُصص للبحث عمّا يمكن أن يطرأ على استعمال اللغة المرحلية للمتعلّمين من انحرافات وزلات، من خلال محاولة الكشف عن بعض الأسباب المؤدية إلى وقوع أخطاء لغوية أثناء التعلّم؛ حيث سيتم التطرق إلى دراسة عيّنة مصطلحية في التسمية والمفهوم، نسعى من خلالها إلى التعريف بمفاهيمها، ومحاولة التمييز بينها، وإزالة الالتباس المفهومي عنها.

سيتمّ أولا حصر عدد من المقابلات العربية لكلّ مصطلح من العائلة المصطلحية المختارة، والنظر فيما تمتلكه من مؤهلات بنوية تكافئ بنية المصطلحات الأجنبية، قبل اختيار المكافئ الأنسب منها، ثمّ يتم بعد ذلك التعرض إلى تحليل تعريفات المصطلح في المعاجم المتخصصة المختارة للنظر في مدى إمكانية حصر المعجميين للخصائص المفهومية الضرورية للمفهوم ومدى وضوحه للقارئ العربي.

ويختم هذا الفصل بخاتمة تلخّص ما تم التوصل إليه من نتائج تتعلّق بمكافئات المصطلح الأجنبي، والمفاهيم الخاصة بالعائلات المصطلحية المتناولة بالدراسة.

1- المصطلحات الخاصة بمجال تحليل الأخطاء

نتعرض في هذا المبحث التطبيقي إلى دراسة عدد من المصطلحات المفتاحية الواردة في المعاجم المتخصصة المشكلة لمدونة البحث، حيث تمّ اختيار المصطلحات الدالة على الخطإ "**Error**"وتحليل الأخطاء "**Error analysis**"، وتحليل الأداء "**Performanceanalysis**"، وتحليل العثرات "**Miscueanalysis**".

1-1- مصطلح"Error"دراسةفي التسمية والمفهوم

يعبّر مُصطلح"**Error**" عن أحد المفاهيم التعليمية الأساسية التي تمهّد لاستيعاب المفاهيم المشار إليها أعلاه، وبعض المفاهيم التي تقع في نفس مستواه المفهومي (كالغلط والعثرة مثلا)، والتي يمكن أن تلتبس بعضها ببعض.

1-1-1- دراسة المقابلات العربية لـ "Error"

بعد الاطلاع على بعض المعاجم المتخصصة تبيّن أنّ الدارسين العرب يترجمونه مُصطلح **Error** بمقابلين عربيين يوضّحهما الجدول الآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف/المترجم
Error / Erreur	غلط	معجم المصطلحات اللسانية(ص.95)	عبد القادر الفاسي الفهري
	خطأ	معجم المصطلحات اللسانية(ص.95)	عبد القادر الفاسي الفهري
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي(ص. ص.240.241)	ريتشاردز/ م. حجازي/طعيمة
		معجم المصطلحات اللغوية(ص.177)	رمزي منير بعلبكي

جدول رقم 01 يوضّح ترجمة مصطلح"Error"في المراجع العربية

يبيّن الجدول أنّ هذا المفهوم يعبّر عنه في اللغة الإنكليزية بمصطلح " **Error** "، كما يعبّر عنه في اللغة الفرنسية بمصطلح "**Erreur**".ولقد ورد المصطلحان في اللغتين الأجنبيتين غير مقترنين

بلفظ يحيل إلى الجانب اللغوي[1]، ولكنهما مع ذلك يعبّران عن المفهوم المنضوي تحت مجال تعليمية اللغة.

أمّا فيما يتعلّق بالمقابلات العربية فإنّ الجدول يظهر أنّ عبد القادر الفاسي الفهري قد ترجم المصطلح الأجنبي بمقابلين عربيين هما: "غلط" و"خطأ". وخلافا له، اكتفى المعجميون الآخرون بمقابل عربي واحد فقط هو: ("خطأ").ولو اكتفى الفاسي الفهري بذلك الخيار لكان ذلك أفضل؛ لأنّ احتفاظه بمصطلح "خطإ" يساهم في التوحيد المصطلحي، ويجعل منه الخيار الوحيد الذي يلجأ إليه كلّ مترجم.

إذن فالمقابلان "غلط" و"خطأ" يكافئان من حيث الطبيعة الصرفية المصطلحَ الأجنبي، كما أنّهما يتوفران على خصوبة اشتقاقية تمكّن من اشتقاق عدد معتبر من الألفاظ، كلفظي (أغلاط، أخطاء) اللذين يعبّران عن دلالة الجمع.

ويبدو أنّ المقابلين العربيين (خطأ وغلط)قد اشتهرا في الاستعمال التعليمي، وسارا باعتبارهما مترادفين، ولكن مع ذلك، فإنّ الحاجة إلى إحداث تمايز بينهما تبقى قائمة، خاصّة وأنّنا ضمن مجال علمي متخصص.

وسنحاول الفصل بينهما باللجوء إلى الدلالة اللغوية للفظين، قبل دخولها إلى المجال الاصطلاحي، وذلك من خلال الكشف عن وجود رابط دلالي يربط بينالدلالة اللغوية للفظين والمفهوم الاصطلاحي، وذلك تطبيقا لأحد ضوابط وضع المصطلح العلمي الذي يقضي بتفضيل المصطلح الذي يشتمل على مناسبة بين معناه اللغوي ومفهومه الاصطلاحي.

ورد لفظ "الخطأ"في معجم لسان العرب، وعرّفه ابن منظور على هذا النحو: «الخطأ والخطاء: ضدّ الصواب، (..)الخطأ: ما لم يتعمّد، والخطء: ما تعمّد، وفي الحديث : قتل الخطأ ديّته

[1]-نجد من الباحثين من يقرن هذا مصطلح "Error"بـ مصطلح " language" فتشكّل له المركّبError language، وترجمه إلى اللغة العربية بالمقابل العربي " الأخطاء اللغوية". ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ص.242.

كذا وكذا، هو ضدّ العمْد، (..) وأخطأ يُخطئ إذا سلك سبيل الخطإ عمدا أو سهوا، ويُقال: خطِئ بمعنى أخطأ إذا تعمّد، وأخطأ إذا لم يتعمّد»[1].

إنّ المتمعّن في السياق السابق يتبيّن له أنّ المعنى اللغوي الأساس للفظ الخطإ هو الانحراف عن الصواب، كما أنّ هذا المعنى يحيل إلى أنّ المخطئ يسلك سبيل الخطإ عمدا أو سهوا، فهذا اللفظ إذن يحتمل الدلالة على معنيين متمايزين، ولكنّ السياق هو الذي يفصل بينهما.

كما ورد تعريف الغلط كذلك في معجم لسان العرب وعرّفه ابن منظور على النحو التالي:«الغلط: أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه، (...) وقال الليث: الغلطُ كلُّ شيء يعيا الإنسان عن جهة صوابه من غير تعمّد.»[2]. ويتّضح أنّ لفظ "غلط" يعني الانحراف عن الصواب من غير تعمّد؛ أي أنّ الغالط يسلك سبيل الغلط ساهيا.

ويظهر ممّا سبق أنّ لفظي "الخطإ" و"الغلط" يشتركان في نواة دلالية مشتركة تعني مجانبة الصواب، ولكنّهما يختلفان من حيث إنّ المخطئ يقع في الخطإ متعمّدا أو غير متعمّد، بينما يقع الغالط في الغلط من غير تعمّد.

هذا فيما يخص المعنى اللغوي للفظين، وأمّا بالنسبة لمفهوميهما الاصطلاحيين فإنّ المعجمي **Jean Pierre Cuq** فصل بينهما بقوله: «نميّز عادة بين الأخطاء الخاصة بالملكة المتكررة والتي لا يمكن تصحيحها ذاتيا، وأخطاء الأداء العرَضية غير المكررة والحاضرة في وعي المتحدّث»[3].ويظهر من خلال هذا القول أنّ الأخطاء التي تنسب إلى الملكة لا يمكن للمتعلّم أن يصححها بنفسه، بينما يمكن له أن يصحح الغلط الذي يقع فيه بسبب عارض يعترضه كالتعب، أو عدم التركيز، وذلك لأنّ الاستعمال الصائب للغة حاضر في وعيه.

وبمقابلة هذين المفهومين الاصطلاحيين مع المعنيين اللغويين للفظي الخطإ والغلط، يمكن القول بأنّ الأخطاء تنسب للملكة بينما تنسب الأغلاط للأداء.فارتباط معنى الخطأ بالعمد يعني

---

[1]- ابن منظور جمال الدين، لسان العرب،مج13،ج9، ص.ص.1192. 1193.

[2]-نفسه،مج05. ج36.ص.3281.

[3] Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, p.101.

أن صاحب الخطإ يعرف خطأه ومع ذلك فقد ارتكبه، وهذا خلافا لصاحب الغلط الذي يرتبط فقط بالسهو الذي يطال الأداء فقط.وبناء على ذلك، يحسن ترجمة مُصطلحError/Erreur بالخطإ"، ومُصطلح **Mistake/ Faute** بالغلط"[1].

غير أنّ هذا الذي خلصنا إليه لا يتفق عليه جلّ الباحثين، فنجد بعضهم يستعمل لفظ خطإ لترجمة المصطلح الأجنبي **Faute**[2]، ومنهم من يستعمل اللفظين معا (خطأ وغلط)[3] لترجمة هذا المصطلح. وهذا الأمر يمكن أن يشكّل التباسا لدى القارئ.

وعليه نخلص إلى أنّه ينبغي على المترجمين اختيار لفظ واحد لترجمة المصطلح الأجنبي(**Error/Erreur**)، وتخصيص اللفظ الآخر للمصطلح(**/FauteMistake**)، وذلك تجنبا للتعدّد المصطلحي من جهة، ودرءا للارتباك الذي يقع فيه القارئ من جهة أخرى.

---

[1]-ولمزيد من التفصيل فيما يتصل بالتمييز بين مفهومي هذين المصطلحين، ينظر ما خلصنا إليه بعد القراءة التحليلية لتعريفات مصطلح "خطأ" في المعاجم المتخصصة، في الصفحات الموالية لهذا المبحث.

[2]-ينظر: عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، عربي . فرنسي فرنسي . عربي، دط، الدار العربية للكتاب. ص.115.وبسام محمود بركة ، معجم اللسانية. دط، بروس بيرس، بيروت.ص.80.

[3]- ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص. 430.

1-1-2- دراسة تعريفات مصطلح "خطأ" في المعاجم المتخصصة المختارة

بعدما تمّ تحديد المكافئ المناسب لترجمة هذا المصطلح، يتمّ في هذا الجزء من البحث التعرض إلى دراسة تعريفاته في المعاجم المتخصصة للتعرّف على المفهوم وخصائصه المميّزة له.

1-1-2-1- دراسة تعريف مصطلح "خطأ" في معجم المصطلحات اللغوية للبعلبكي

حدّد البعلبكي مصطلح "خطأ"[1]بتعريفين متمايزين مستغِلا في ذلك تقنية الترقيم. والتعريف الذي يعنينا في هذا البحث هو الآتي:«**خروج عن القواعد المتواضع عليها في التواصل، سواء في ذلك خطأ السامع وخطأ المتكلّم، وتقسم الأخطاء اللغوية بحسب أبواب اللغة، فيقال خطأ فونولوجي، وخطأ صرفي، وخطأ نظمي، إلخ.**

م م. Mistake ؛Speech Error= خطأ كلامي.

را. anticipatory error = خطأ استباقي؛Global error= خطأ شمولي؛ Hear'serror=خطأ السامع؛ Interpretive error= خطأ تأويلي؛ Local error= خطأ محلي؛ Pragmatic error= خطأ رمزي، preservation error= خطأ تكراري؛ Speaker'serror = خطأ المتكلم.»[2]

ذكر المعجمي في العبارة الأولى المتمثّلة في قوله:"**خروج عن القواعد المتواضع عليها في التواصل، سواء في ذلك خطأ السامع وخطأ المتكلّم**" سمة مفيدة تتمثّل في كون الخطإ يرتبط بحدوث الانحراف عن ضوابط اللسان المتفق عليها بين أعضاء مجتمع معيّن، وهو ما يجعل عملية التواصل بالنسبة للمخطئ مع غيره غير تامة. فقصر الانحراف على أيّ شخص سواء أكان مستمعا أم متكلّما بذلك اللسان، لا يحيل إلى مفهوم الخطإ بصفة دقيقة، بل يعبّر عن المفهوم الضيّق للخطإ فقط؛ لأنّ الخطأ لا يتجلى في الخطاب الشفوي فقط بل إنّه يتجلى كذلك في الخطاب الكتابي أيضا، فمفهوم الخطأ أوسع ممّا حصره البعلبكي في العبارات المتلفظ بها.

---

[1]-عرّف البعلبكي مصطلح "خطأ" بأنّه: «غلط في الكلام المنطوق أو المكتوب ناتج عن القصور في الجهاز العصبي أو الدماغ.» ينظر:رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.177.

[2] –نفسه . ص.177.

ويلاحَظ على لغة النص التعريفي السابق أنّ المعرِّف استعمل ألفاظا مثل: المتكلّم، المستمع، التي تعبّر عن المفهوم الذي يتجلى لدى أيّ شخص مخطئ بصفة عامة، لا المفهوم الخاص بطائفة المتعلّمين أو التلاميذ. وهو ما يؤكّد أنّ المفهوم المشار إليه في هذا التعريف هو المفهوم العام لا المفهوم الذي يختص به مجالُ تعليمية اللغة.

ثمّ أشار المعجميّ إلى سمة جوهرية للمفهوم تتعلق بنوع الأخطاء التي يقع فيها المتكلم، وتتمثل في "**خطأ فونولوجي، وخطأ صرفي، وخطأ نظمي**"، وهي مصنفة بحسب مستويات النظام اللغوي (الصوتي، الصرفي، التركيبي). وهو بهذا التمثيل قد أحاط بأغلب تمظهرات الخطإ في الاستعمال اللغوي.

وفي الختام أورد البعلبكي مرادفين للمصطلح الإنكليزي هما: م م. **Mistake** ؛ **Speech Error= خطأ كلامي**، ليبيّن للقارئ بأنّهما يعبّران عن مفهوم واحد لا أكثر، ويصرف عنه الاعتقاد بأنّ لهما مفهومين مختلفين.

ويظهر ممّا سبق أنّ البعلبكي وظّف الإحالة الخارجية، وهي التي تتخذ موقعا في نهاية النص التعريفي، حيث إنّه عبّر عنها بالقرينة اللفظية (راجع)، وذلك كي يتسنى للقارئ التنقل إلى المداخل المصطلحية التي ترتبط بهذا المصطلح، بهدف التزوّد بالمعارف التي تجلي له الغموض وتوسّع له مداركه المتصلة بالمصطلح المعرَّف.

وعلى وجه الإجمال نستنتج أنّ هذا التعريف،وإن لم يحدّد بدقة المفهوم المتخصص في مجال تعليمية اللغة،إلاّ أنّه أشار إلى بعض السمات المفيدة التي تكشف عن جانب محدّد منه، ولكنها غير كافية لأنّ مفهوم الخطأ اللغوي لا ينحصر في الخطاب الشفوي فقط.

1-1-2-2- دراسة تعريف مصطلح "خطأ" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

فصل مؤلفو معجم لونجمان بين مفهومين مختلفين لمصطلح "خطإ"؛ فأرفقوا كلّ مفهوم منهما برقم خاص به، ولقد عُرِض المفهومان على النحو الآتي:«1- **(في كلام وكتابة دارس اللغة الثانية أو الأجنبية) استخدامُ مفردات لغوية (مثل: الكلمة، مفردات القواعد، أداء كلامي، إلخ). بطريقة يعتبرها المتحدث الأصلي أو الفصيح تعلّما خاطئا أو منقوصا.**

وأحيانا يجب التفرقة بين المصطلح الذي بين أيدينا وهو الخطأ الناشئ عن المعرفة المنقوصة وعن مصطلح الزلة، وهو الخطأ الذي يقع فيه الدارس عن الكتابة أو التحدث والناشئ عن قلة الانتباه أو التعب أو الاستهتار أو أيّ شكل آخر من أشكال الأداء.

تصنف الأخطاء تبعا للمفردات اللغوية(خطأ معجمي Lexical error) وتبعا للنطق (خطأ صوتي Phonological error) أو ما يتعلق بالقاعدة النحوية (خطأ نحوي Syntactic error) أو إساءة فهم المتحدث للمعنى أو الغرض، وهو ما يعرف (بالخطأ التفسيري أو التأويلي interpretive error) وكذلك تبعا لإحداث أثر خاطئ عند التواصل، على سبيل المثال، عند الاستخدام الخاطئ لإحدى قواعد المتحدث أو الأداء الكلامي، وهو ما يعرف بالخطأ التداولي(البراجماتي) pragmatic error.

وتجرى دراسة الأخطاء عند دراسة تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية لاكتشاف العمليات التي يستفيد منها الدارس في تعلّم اللغة (انظر: تحليل الأخطاء، error analysis)

2- خطأ الحديث وكذلك (انظر developmental)، الخطأ العالمي.

انظر أيضا: development error; global error .

لمزيد من القراءة انظر: Ellis1985; Richards1974.»[1]

أشار المعرّفون في بداية العبارة التعريفية الأولى إلى مظاهر الخطإ التي تتضح من قولهم: "(**في كلام وكتابة دارس اللغة الثانية أو الأجنبية**)"؛ فالخطأ إذن يظهر في كلام متعلّم اللغة الثانية أو الأجنبية، كما أنّه يتجلى في كتابته كذلك. ولقد أشار مؤلفو المعجم . من خلال تجليات مفهوم

[1]- جاك سي. ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص.ص.240 . 241.

الخطأ في مظهرين مختلفين هما: الكلام والكتابة، إلى المفهوم الواسع للخطأ، ولم يقصروه على مظهر واحد فقط، فخالفوا ما ذكره البعلبكي في التعريف السابق.

أمّا عبارة "**استخدام مفردات لغوية (مثل: الكلمة، مفردات القواعد، أداء كلامي، إلخ). بطريقة يعتبرها المتحدث الأصلي أو الفصيح تعلّما خاطئا أو منقوصا.**" فإنّها تُظهر للقارئ جملة من السمات المفهومية التي تبرز مفهومين للخطإ، فالمفهوم الأول نسب المعرّفون حدوثه إلى سبب نقص في المعارف المكتسبة والتي تمس مستويي النظام اللغوي (الإفرادي مثل: الكلمة، والتركيبي مثل: القواعد)، أو إلى تعلّم المفردة، أو القاعدة النحوية الخاطئ. أمّا المفهوم الثاني فإنّهم نسبوا حدوثه إلى عارض يطرأ على الأداء الكلامي للمتكلّم. ويُفهم من هذا التحديد أنّ الخطأ ينتج بسبب نقص في المعرفة بالنظام اللغوي، كما أنّه يقع أثناء الأداء الكلامي.

ثمّ أتبع المعرّفون العبارة السابقة بشرح مفصّل يوضّح الفرق بين مفهوم الخطإ الناتج عن الملكة وعن الأداء وهو ما تمّت الإشارة إليه في قولهم:"**وأحيانا يجب التفرقة بين المصطلح الذي بين أيدينا وهو الخطأ الناشئ عن المعرفة المنقوصة وعن مصطلح الزلة، وهو الخطأ الذي يقع فيه الدارس عن الكتابة أو التحدث والناشئ عن قلة الانتباه أو التعب أو الاستهتار أو أيّ شكل آخر من أشكال الأداء.**" فهذه السمات الجوهرية تميّز بين الخطأ اللغوي الذي ينشأ عن المعرفة الناقصة بنظام اللغة المتعلّمة، والخطأ الذي ينشأ عن قلة الانتباه أو التعب أثناء الأداء الكلامي. وهذا التمييز ضروري لأنّه يفرّق بين مفهومين يعتبران من بين أهم المفاهيم المتعلقة بالأخطاء هما: الخطأ والغلط[1].

وبما أنّ المعرّفين قد ميّزوا بين مفهومين مختلفين ورقّموا كلّ واحد منهما برقم خاص به في هذا النص، فإنّه كان من الأفضل أن يدرجوا السمات الفارقة الخاصة بالأداء ضمن التعريف الثاني

[1] وضمن هذا السياق، أشار ديفيد كريستال إلى سمات تمييزية تفصل بين المفهومين بصفة دقيقة تتضح من خلال قوله:«يفترض أن تعكس الأخطاء بطريقة منتظمةمستوى الكفاءة التي يحققها المتعلم؛ وتتعارض هذه الأخيرة مع "الأغلاط"''mistakes"، وهيقيود الأداء التي يستطيع المتعلم تصحيحها». (يُنظر: David Crystal, A dictionary Of Linguistics and Phonetics. p. 173.).ويظهر من خلال هذا القول أنّ أخطاء المتعلّم الناشئة عن عارض يعترض أداءه الكلامي أو بسبب السهو يمكن له تصحيحها، بينما الأخطاء الناشئة بسبب نقص المعرفة اللغوية لا يمكن له أن يصححها، وهذه السمات التمييزية تؤكّد ما سبقت الإشارة إليه في التعريف السابق.

الذي يحمل الرقم (2)؛ حيث اكتفى فيه المعرّفون بتعريف يقترب من الشرح اللغوي والمتمثّل في قولهم:"**خطأ الحديث**".

كما يلاحظ أنّهم أدرجوا ضمن هذا التعريف أصنافا عديدة من الأخطاء التي تسببها المعرفة الناقصة بالنظام اللغوي في مرحلة اكتساب اللغة،أو تلك التي قد تنشأ عن سوء الفهم أو التأويل أو عن الأداء الكلامي أي عدم تمكّن المتعلّم من التداول (التواصل) مع الآخرين باللغة المتعلّمة.

ولابدّ من التنويه إلاّ أنّ ذكر هذه الأصناف مفيد للقارئ، ولكن تحميل النص التعريفي لهذا المصطلح بمعلومات موسوعية قد أثقل المدخل التعريفي.وعليه فإنّه يحسن بالمؤلّفين في هذه الحال أن يضعوا لكلّ مصطلح من المصطلحات المذكورة في التعريف مدخلا منفردا يستقلّ بتعريف خاص حسب مفهومه الذي يختص به.

وفي الختام أورد المعرّفون النص التعريفي الثاني للمصطلح و المتمثّل في قولهم: "**خطأ الحديث وكذلك (انظر developmental)، الخطأ العالمي.**" والذي يعرّف المفهوم الذي ينشأ بسبب عارض يعترض المتكلّم أثناء الكلام أو الأداء، كما أنّهم يضمّنونه إشارة إلى أنّ هذا المفهوم عالمي؛ أي أنّ الخطأ لا يقتصر على لغة دون أخرى.

يمكن القول إجمالا بأنّ هذا التعريف يشتمل على خصائص جوهرية تفصّل في مفهوم الخطأ وتمكّن القارئ من التمييز بين مفهومي الخطأ والغلط؛ إذ إنّ أولهما ينتج بسبب نقص يطال معرفة المتعلّم بالنظام اللغوي في مرحلة اكتساب اللغة، أمّا الثاني فإنّه ينشأ بسبب عارض يعترض المتكلم أثناء الأداء الكلامي. ولكن رغم ما يتميّز به هذا التعريف، إلاّ أنّه يحتاج في نظرنا إلى تعديل وإعادة صياغة للتعبير عن المفهومين بصورة أكثر تنظيما وترتيبا للخصائص المفهومية.

1-1-2-3- دراسة تعريف مصطلح "الخطأ" في معجم "المنهل التربوي" لعبد الكريم غريب

قدّم عبد الكريم غريب أربعة تعريفات لمصطلح "خطأ" ولكننا اقتصرنا في هذا البحث على واحد منها[1]،وهو المصوغ كما يلي:«**ليس الخطأ مجرّد نتيجة للجهل أو الشكّ أو المصادفة كما تعتقد ذلك النظرية التجريبية أو السلوكية في مجال التعليم؛ بل إنّه ناتج عن أسلوب في المعرفة، وعن تصور متناسق، وعن معرفة قديمة أكّدت نجاحها في مجالات الممارسة. فالخطأ ناتج عن نظام من التصورات والحدود والوسائل التي يوظفها التلميذ في حلّ المشكلات ويعبّر عن نفسه من خلال عوائق يعاود إنتاجها وتصبح راسخة، أي أنّها لا تختفي كلّية، وتقاوم وتعود للظهور بعد أن يكون التلميذ تخلص من النموذج المعرفي الخاطئ(sir puska,A.1986- in legendre,R.1988)**»[2].

استهلّ المعرِّف النص التعريفي بعبارة تعريفية أولى تتمثّل في قوله: "**ليس الخطأ مجرّد نتيجة للجهل أو الشكّ أو المصادفة كما تعتقد ذلك النظرية التجريبية أو السلوكية في مجال التعليم**". ويفهم من"**ليس .. مجرّد** (...)**إلخ**" أن الخطأ ينتج عن جهل المتعلّم بمعرفة الشيء أو عن شكّ يراوده، أو عن مصادفة، كما أنّه "**ناتج [أيضا]عن أسلوب في المعرفة، وعن تصور متناسق، وعن معرفة قديمة أكّدت نجاحها في مجالات الممارسة**"، فالخطأ إذن ينتج أثناء عرض المعرفة بأسلوب أو تصور خاطئ من قِبل المتعلّم، (كأن يعرّف المعلّم لفظ النعامة بقوله: أنّها دجاجة كبيرة مثلا)، كما أنّه قد ينشأ عن المعرفة القديمة.

أمّا بالنسبة للعبارة الثانية المتمثّلة في قوله:"**فالخطأ ناتج عن نظام من التصورات والحدود والوسائل التي يوظفها التلميذ في حلّ المشكلات ويعبّر عن نفسه من خلال عوائق يعاود إنتاجها وتصبح راسخة، أي أنّها لا تختفي كلّية، وتقاوم وتعود للظهور بعد أن يكون التلميذ تخلص من النموذج المعرفي الخاطئ**"،فإنّها تشير إلى سمة مفيدة وهي أنّ هذا المفهوم ينتج عن نظام التصورات والحدود، إذ إنّه

---

(1) -لم يتم التطرق إلى دراسة بقية التعريفات لأنّ اثنين منها لا يشيران إلى المفهوم الخاص بالتعليم، ويركّزان على البعد النفسي للمفهوم، أمّا بالنسبة للثالث منها، فإنّ عبد الكريم غريب قدّم معلومات ذات طابع موسوعي تبرز أهمية الخطإ في مجال البيداغوجية التي تتجلى من خلال ظهور مفهوم بيداغوجيا الخطإ، وحاول أن يعقد مقارنة بين نظرة البيداغوجيا التقليدية للخطإ ونظرة البيداغوجيا الحديثة له. ينظر:عبد الكريم غريب، المنهل التربوي،ج1. ص.379.

(2) -نفسه. ص.379.

ينتج عن تصور خاطئ لمعرفة من المعارف التي تعلّمها المتعلّم، والذي يتجلى حينما يحاول المتعلّم حلّ المشكلات التي تواجهه.

ويفهم ممّا سبق أنّ المقصود بالخطإ الذي أشار إليه عبد الكريم غريب هو المفهوم الخاص بالملكة الذي يقع فيه المتعلم بسبب عدم اكتسابه لها بشكل تام وصحيح، وليس الخطأ الذي يحدث بسبب عارض يعترض المتكلّم أثناء أدائه الكلامي. ولكنّ اللافت للنظر في هذا التّعريف، هو أنّه ينظر إلى الخطإ نظرة إيجابية، إذ يعتبر وقوعه في الخطإ مؤشّرا على مستوى تعلّمه.

وتضمّنت العبارة التعريفية السابقة معلومات ذات طابع موسوعي تشرح صعوبة التخلص من الخطأ ومحوه، وهي وإن كانت مفيدة للقارئ، غير أنّه من الأفضل أن يخصص لها المعجمي موضعا خاصا بها في المعجم ضمن الحاشية المصطلحية التي تلحق بنهاية التعريف عادة. ويعود سبب الاستطراد في هذا التعريف في نظرنا إلى كثرة الاقتباسات التي جعلت من هذا المدخل التعريفي سياقا تعريفيا لا تعريفا مصطلحيا.

بقي أن ننبّه إلى أنّ هذا المعجم تعرّض إلى مفهوم الخطإ في المجال التعليمي بصورة عامة، مما يجعل من الصعب استنباط مفهوم الخطإ التعليمي اللغوي انطلاقا من المفهوم التعليمي العام.

1-1-2-4- دراسة تعريف مصطلح"خطأ"[1] في قاموس التربية الحديث

نقل بدر الدين بن تريدي عن معجم **Dictionnaire de pédagogie** تعريفا لمصطلح الخطأ، ولكنّه لم يكتف بالنقل فحسب، بل أضاف بعض المعلومات ذات الطابع الموسوعي[2].والتعريف المنقول هو الآتي:«**إجابة غير مطابقة لما هو منتظر ولما يعدّ صحيحا. Dictionnaire de pédagogie**»[3].

يكشف التعريف عن بعض السمات الجوهرية للمفهوم، ولكنّها سمات ضمنية غير صريحة، يمكن استنتاجها من قوله: "**إجابة غير مطابقة لما هو منتظر ولما يعدّ صحيحا**" فهذه السمات إذن توحي إلى مفهوم الخطإ بصفة عامة، بحيث يفهم من عبارة "**إجابة غير مطابقة**" أنّ هذا الخطأ يظهر في كلام المتعلّم، كما أنّه قد يظهر في مظهر أدائي كتابيّ،كما يُفهم من هذا التحديد أنّ الخطأ هو انحراف المتعلّم عمّا ينتظره المعلّم أو عمّا هو صواب.

غير أنّ ما يلاحظ على هذا التعريف هو اتصافه بالإيجاز المخل، بحيث إنّ السمات المذكورة تبقى غير كافية في نظرنا؛ فهي لا تسمح بالفصل بين المفهومين المتمايزين (الخطأ والغلط)، كما أنّ التعريف بهذه الصورة يصلح أيضا للخطإ الواقع بالنسبة لتعلّم أي معرفة أو مهارة، لغوية كانت أو غير لغوية.

---

(1)-لابدّ من الإشارة إلى أنّ المعجمي عرّف مصطلح "الخطأ" بتعريفين مختلفين نقلهما عن معجمين أجنبيين، حيث إنّنا اكتفينا بدراسة تعريف واحد فقط، وأحلنا الثاني إلى الهامش لاعتبارات كثيرة، منها أنّ التعريف غير المدروس يشير في مضمونه إلى معطى نفسي أكثر منه تعليمي، فهو أقرب إلى مجال علم النفس منه إلى مجال تعليمية اللغة.ونص التعريف الذي لم نختره هو:«فارق بين قيمةٍ ملاحظةٍ والقيمة الصحيحة. (Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation) عن Rennes وBernye». ينظر:بدرالدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث ـ عربي ـ إنجليزي ـ فرنسي، ص.174.

(2)- أمّا بالنسبة للمعلومات الموسوعية التي أدرجها بعد التعريفية السابقين فهي كالآتي: «أهمية الخطأ في العمل التربوي: يمثّل الخطأ بالنسبة للمدرّسين أمارة هامة تدل على المعارف القبلية التي في حيازة التلميذ، وتجسّد الصعوبات والعوائق التي تعترض طريقه، ومن ثمّ فهو يرشدهم إلى تكييف أعمالهم البيداغوجية بما يتيح تدارك النقائص.»ينظر: بدر الدين بن تريدي، المرجع السابق، ص.174.

(3)- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث ـ عربي ـ إنجليزي ـ فرنسي، ص.174.

خلاصة

نخلص ممّا سبق إلى أنّ أغلب التعريفات السابقة كشفت عن بعض السمات المفهومية، ولكّنها غير كافية لتحديد المفهوم بصفة دقيقة، غير أنّ معجم لونجمان كان أفضلها من ناحية عرض السمات المفهومية والتفصيل في شرحها، ومن ناحية فصله بين مفهومي مصطلح الخطإ والغلط معا.

ختاما وانطلاقا من القراءة التحليلية للتعريفات السابقة يمكن تعريف مصطلح "الخطأ" كما يلي:

الخطأ، (الغلط)**Error**

الخطأ هو «مخالفة استعمال المتعلّم نظام اللغة التي يتعلّمها بشكل متكرر ومنتظم في مراحل معيّنة من مراحل اكتسابه للغة، وتكون هذه الأخطاء جزءا من اللغة المرحلية للمتعلّم، يقع فيها بسبب نقص في معرفته بنظام اللغة التي يتعلّمها. قا.Mistake= غلط».

أمّا الغلط فيمكن تعريفه على النحو الآتي:

الغلط، (الخطأ) **Mistake**

الغلط هو «خروج متعلّم اللغة الأصلية أو الأجنبية في استعماله الكتابي أو الشفوي عن نظام اللغة التي يتعلّمها بسبب عارض يعترض أداءه، أو بسبب السهو، أو بسبب التوتر، فالغلط ناشئ عن قلة الانتباه، وعدم التركيز؛ لأنّ الاستعمال الصائب حاضر في وعي المتعلّم (الغالط) ويمكن له أن يُصحّح غلطه بنفسه. وهذا خلافا للخطأ الذي لا يمكن للمتعلّم أن يصحح خطأه لأنّه يتعلّق بنقص معرفة الملكة لا الأداء. قا.Error = الخطأ».

1-2- مصطلح "Error analysis" دراسة في التسمية والمفهوم

يختص هذا المبحث بدراسة ثاني مصطلحات العائلة الخاصة بالأخطاء اللغوية، وهو مصطلح"**Error analysis**"، ولقد تمّ اختيار هذا المصطلح لأنّه يهتم بدراسة الأخطاء، ويسعى إلى تحليلها وتصنيفها ومعرفة أسبابها. وسنتعرّض أولا إلى مقابلاته العربية، ثمّ إلى دراسة تعريفاته في المعاجم المتخصصة المختارة.

1-2-1- دراسة المقابلات العربية لـ Error analysis

ترجم الدارسون العرب مصطلح"**Error analysis**"بمقابلين عربيين[1]يوضّحهم االجدول الآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف/المترجم
Error analysis / Analyse d'erreurs	تحليل الغلط	معجم المصطلحات اللسانية(ص.95)	عبد القادر الفاسي الفهري
	تحليل الأخطاء	معجم علم اللغة التطبيقي (ص.37)	محمد علي الخولي
		معجم المصطلحات اللغوية(ص.177)	رمزي منير بعلبكي
		علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية (ص.49)	عبده الراجحي
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي ص.ص.242.243	جاك سي ريتشاردز، رشدي أ. طعيمة، م. فهمي حجازي

جدول رقم 02 يوضّح ترجمة مصطلح"Error analysis"في المراجع العربية

يشتمل الجدول على مصطلحين عربيين هما: تحليل الغلط، وتحليل الأخطاء اللذين جاءا في صورة مركّب إضافي، ويلاحظ المتمعّن في البنية التركيبية للمركّبين أنّهما يتّفقان في النواة (تحليل) التي تقابل النواة (**analysis**، **analyse**)، ويختلفان في المحدّدين (الغلط، والأخطاء) اللذين يقابلان اللفظ الأجنبي (**error**، **erreur**).

فالجدول يظهر بأنّ الفاسي الفهري ينفرد في استعمال مصطلح "تحليل الغلط" لترجمة المصطلح الأجنبي. وبالرغم من أنّ بنية هذا المقابل توافق البنية التركيبية للمصطلح الأجنبي، إلاّ أنّه

[1]-ومثلما تمت الإشارة إليه في المصطلح السابق أنّ مصطلح "error " قوبل في اللغة العربية بمقابلين عربيين هما: خطأ وغلط. وعليه فإنّ وجود مقابلين عربيين للمركّب"Error analysis " أمر طبيعي.

لا يعبّر عن المفهوم الأجنبي بصورة دقيقة، وذلك نظرا لما للتمييز الذي تحدثنا عنه في المبحث السابق بين الخطأ والغلط،حيث خلصنا إلى أنّه يحسن ترجمة مصطلح "**error**" أو "**erreur**" بلفظ خطإ، والاحتفاظ بلفظ "غلط" لترجمة مصطلح "**mistake** أو **faute**".وإضافة إلى ذلك، فإنّ المحدد في اللغة الفرنسية جاء في صيغة جمع (**erreurs**)، مما يجعل من مُصطلح "تحليل الأخطاء" أكثر مناسبة من مُصطلح: "تحليل الغلط".

ولقد اتّضح من الجدول أنّ أغلب الباحثين العرب يؤثرون مُصطلح "تحليل الأخطاء"؛ فقد حظي بالقبول في ساحة الاستعمال، ويعتبر مبررا إضافيا لاختياره كمكافئ مناسب، كما أنّه يحقق الاطراد المصطلحي مع مصطلح "خطأ" الذي تمّ اختياره لمكافأة المصطلح الأجنبي "**error**".

1-2-2- دراسة تعريفات مصطلح "تحليل الأخطاء" في المعاجم المتخصصة المختارة

ننتقل في هذا المبحث إلى دراسة تعريفات مصطلح "تحليل الأخطاء" في المعاجم الآتية: معجم علم اللغة التطبيقي، ومعجم المصطلحات اللغوية، ومعجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي.

1-2-2-1- دراسة تعريف مصطلح "تحليل الأخطاء" في "معجم علم اللغة التطبيقي" للخولي

عرّف الخولي مصطلح "تحليل الأخطاء" بقوله:«**دراسة أخطاء الطلاب في الاختبارات أو الواجبات الكتابية لإحصائها وتصنيفها والتعرف على أسبابها تمهيدا للوقاية منها أو معالجتها**»[1].

ولقد استفتح الخولي عبارته التعريفية"**دراسة أخطاء الطلاب في الاختبارات أو الواجبات الكتابية" بلفظ "دراسة"**، وهي كلمة دقيقة تشير إلى المتابعة الدقيقة والمؤسَّسة لانحرافات المتعلّمين عن النظام اللغوي للغة المتعلّمة، من خلال قراءة متمعّنة للاختبارات أو الواجبات الكتابية التي ينجزها المتعلّم.

ولقد اشتملت تلك العبارة على ألفاظ مثل:(لفظ الطالب، الاختبارات، الواجبات الكتابية) والتي تحيل في مجملها إلى المفهوم المتخصص في مجال تعليمية اللغة، وهي مؤشر على تحقق بعض مواصفات اللغة المتخصصة في التعريف.

أمّا فيما يخص العبارة الثانية والمتمثلة في قول المعجمي: "(**إحصاء الأخطاء) وتصنيفها والتعرف على أسبابها تمهيدا للوقاية منها أو معالجتها**." فإنّها تشتمل على سمات مفهومية مفيدة، تشرح للقارئ الأغراض التي يسعى إليها المحلّلون في دراستهم للأخطاء، والتي تتمثّل في إحصاء الأخطاء، وتصنيفها، ومعرفة أسباب نشوئها، وذلك بهدف تزويد المعلّمين بما يمكّنهم من وقاية المتعلّم منها أو معالجته عند وقوعه فيها.

إجمالا نستنتج ممّا سبق أنّ هذا التعريف يكشف عن مفهوم المصطلح، ويقدّم أهم السمات الضرورية التي يتأسس عليها المفهوم، ولاسيما فيما يتصل بكيفية إجراء التحليل.

---

[1] –محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي إنكليزي . عربي . ص.37.

1-2-2-2- دراسة تعريف مصطلح"تحليل الأخطاء" في معجم المصطلحات اللغوية للبعلبكي:

عرّف البعلبكي مصطلح"تحليل الأخطاء"بأنّه:«**دراسة الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة الأجنبية، بتبويبها (إلى أخطاء نحوية أو صرفية...) وتحليلها (مثلا:تعيين أثر اللغة الأم فيها؛ (را.Interlingual error) وصولا إلى تطوير أساليب التعليم بما يساعد على التقليل من تلك الأخطاء** قا.miscueanalysis =**تحليل العثرات؛ performance analysis=تحليل الأداء**»[1].

أشار البعلبكي في عبارة "**دراسة تحليل الأخطاء التي يرتكبها متعلّمو اللغة الأجنبية**" إلى سمة مفيدة وهي أنّ هذه الدراسة تبحث في الأخطاء التي تصدر عن المتعلّم خلال تعلّمه لغة أجنبية، ويبدو أنّ قصره لهذا المفهوم على اللغة الأجنبية يعني أنّه اعتبر تحليل الأخطاء مفهوما ينتمي إلى اللسانيات التطبيقية بمفهومها الضيق الذي ينحصر في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها.

ثمّ تطرّق المعجمي بعدها إلى ذكر جانب يتعلّق بكيفية التحليل، والمتمثّلة في"**تبويبها (إلى أخطاء نحوية أو صرفية..)**". وهذا التصنيف ضروري للتحليل، غير أنّ تحليل الأخطاء لا يكتفى فيه بالبحث عن الأخطاء التي تنشأ من تعلّم اللغة الأجنبية ذاتها، بل إنّه يسعى كذلك إلى "**تعيين أثر اللغة الأم فيها؛ (را.Interlingual error)**" مما يجعل التحليل يتلوّن بصبغة تقابلية، حيث يتداخل نظام اللغة الأصلية للمتعلّممع نظام اللغة الأجنبية المرحلية المكتسب من قِبل المتعلّم.

ويمكن القول بأنّ هذه الإشارة تحيل إلى مفهوم مُقابل يُعبّر عنه في اللغة الإنكليزية بـ **Interalingualerror**؛ وهي الأخطاء التي تحدث داخل اللغة المتعلّمة، ومن دون تأثير للغة أخرى في حدوثها[2].

---

[1] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.177.

[2] – نبه البعلبكي إلى وجود مصطلح Interlingual error في موضع آخر في المعجم، ولكنه لم يشر إلى موضع المصطلح المقابل Interalingualerror، ولقد تبيّن بعد مراجعة المعجم أنّه لم يدرج هذا الأخير ضمن مداخله، ومثل هذا الإغفال يعتبر فجوة في بنية الكبرى للمعجم ينبغي تداركها؛ لأنّ هذا المفهوم محوري يرتبط بصلة مفهومية وثيقة مع مُصطلح Interlingual error.

ولقد أشار المعجمي بعد ذلك إلى الهدف المتوخى من تحليل الأخطاء، والمتمثل في "**الوصول إلى تطوير أساليب التعليم بما يساعد على التقليل من تلك الأخطاء**"، وهذه العبارة التعريفية مفيدة جدا، لأنّها تمثّل أحد أهم الدوافع التي تبرر اشتغال التعليميين بمعالجة الأخطاء وتحليلها.

وفي نهاية النص التعريفي وظّف البعلبكي الإحالة الخارجية التي عبّر عنها بالقرينة اللفظية (قارن) التي ربط من خلالها بين المصطلح المعرَّف ومصطلحي **miscueanalysis =تحليل العثرات؛ performance analysis=تحليل الأداء**، للدلالة على اشتراك هذا المفاهيم في بعض الخصائص المفهومية.

إجمالا يمكن القول بأنّ هذا التعريف يكشف عن المفهوم المتخصص، وهو أكثر تفصيلا من التعريف السابق؛ لأنّه يتوفر على سمات مفهومية تمييزية تفيد المتخصص، ولا يقف عند حدود الفهم العام الذي يستشفه القارئ من خلال التسمية فقط.

1-2-2-3- تعريف مصطلح "تحليل الأخطاء" في"معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي"

عُرّف مصطلح "تحليل الأخطاء" في معجم لونجمان كما يلي:«**دراسة وتحليل الأخطاء التي يقع فيها دارسو اللغة الثانية. ويتم تحليل الأخطاء للأغراض التالية:**

أ- التحقق من الخطط التي يستخدمها الدارسون في تعلّم اللغة.

ب- محاولة التحقق من أسباب أخطاء الدارسين.

ج- الحصول على معلومات عن الصعوبات الشائعة في تعلّم اللغة لتكون عاملا مساعدا في التدريس أو إعداد المواد الدراسية.

تطور علم تحليل الأخطاء بوصفه فرعا من اللغويات التطبيقية في الستينات حيث أثبت أنّ كثيرا من أخطاء الدارسين ليست راجعة إلى لغته الأصلية، وإنّما تنعكس استراتيجيات تعلم عالمية؛ ولهذا أصبح علم تحليل الأخطاء هو البديل للتحليل المقارن، وهناك محاولات عدة لتطوير تصنيفات للأنواع المختلفة للأخطاء على أساس العمليات المختلفة التي يفترض أنّها تقدم تفسيرا لهذه الأخطاء. ويمكن التمييز بين نوعين متقاربين من الأخطاء هما الخطأ اللغوي الداخلي (في داخل اللغة نفسها) وخطأ التداخل (بين لغتين) (انظر خطأ التداخلinterlingual error).

وتصنف الأخطاء اللغوية الداخلية إلى:

التعميم المفرط: (وهي الأخطاء التي يسببها الإفراط في استخدام قواعد اللغة التي يريد الطالب تعلّمها[اللغة المنشودة] في سياقات غير مناسبة.

التبسيط: (وهي الأخطاء الناشئة عن تقديم المتعلّم لقواعد لغوية أبسط من تلك الموجودة بالفعل في اللغة المنشود.

الأخطاء التنموية: (وهي التي تعكس المراحل الطبيعية للنمو).

الأخطاء القائمة على الاتصال: (وهي الأخطاء الناجمة عن استراتيجيات الاتصال).

الأخطاء الاستقرائية: (وهي الناجمة عن انتقال التدريب).

أخطاء التفادي أو التجنب: (وهي التي تحدث عند الفشل في استخدام تركيبات اللغة المنشودة بسبب الاعتقاد في صعوبتها).

وبالرغم من هذا فإنّ محاولات تطبيق قوائم التصنيفات السابقة تعتبر مشكلة مثيرة للجدل نظرا لصعوبة تحديد أسباب الأخطاء.وفي أواخر السبعينات حلت الدراسات"البيلغوية" ودراسات "اكتساب اللغة الثانية" محل تحليل الأخطاء على نطاق واسع.لمزيد من القراءة انظر: Richards1974, Ellis1985,Odlin1989.»[1]

قدّم مؤلفو معجم لونجمان تعريفا موسوعيا عرضوا فيه معلومات كثيرة عن مُصطلح "تحليل الأخطاء"، وهذا مؤشر كمي على أنّ هذا المصطلح مفتاحي، فالتّعرّف على مفهومه ينير كثيرا من المفاهيم الأخرى المنضوية تحته.

ويظهر من خلال العبارة التعريفية الأولى المتمثلة في "**دراسة وتحليل الأخطاء التي يقع فيها دارسو اللغة الثانية**".أنّها تبتدئ بلفظ"دراسة" الذي يدلّ على متابعة الأخطاء التي يقع فيها متعلّمو اللغة الثانية، ولكن الملاحظ هو توظيف المصطلح المعرّف نفسه "تحليل الأخطاء" للتعريف بالمفهوم، وهو ما ينبغي تجنّبه في التعريف. كما تتضمن هذه العبارة إشارة إلى اللغة

[1]- جاك سي. ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص. 242 - 243.

المتعلّمة وهي اللغة الثانية، وهو ما يعني أنّ التعريف يحيل إلى المفهوم الضيق للمُصطلح، شأنه في ذلك شأن التعريف السابق الذي يحصر التحليل في تعلّم اللغة الأجنبية.

ولقد ألحق المعرّفون هذه الجملة بعبارة تعريفية تشير إلى عنصر تعريفي أساسي يسعى إلى تحقيقه محلّلو الأخطاء، ويتمثّل في"**التحقق من الخطط التي يستخدمها الدارسون في تعلّم اللغة، و محاولة التحقق من أسباب أخطاء الدارسين،الحصول على معلومات عن الصعوبات الشائعة في تعلّم اللغة لتكون عاملا مساعدا في التدريس أو إعداد المواد الدراسية**".ويمكن القول بأنّ هذه الإشارة مفيدة لأنّها ذات بعد وظيفي في التعريف بالمفهوم؛ فالقارئ الذي يكتفي بالاطلاع على المدخل التعريفي لا يتمكن من تحصيل معرفة تتعلّق بالهدف الذي يسعى إليه محلّلو الأخطاء.

ثمّ أشار المعرّفون بعد ذلك إلى التطورات الملحوظة التي عرفها هذا المفهوم، وهي في حقيقة الأمر معلومات ذات طابع موسوعي، وليست بالسمات المفهومية الضرورية المطلوبة.

ثمّ أتبع مؤلّفو المعجم تلك العبارة التعريفية بعبارات تعريفية أخرى أشار فيها المؤلّفون إلى التفريق بين مفهومين متمايزين يعبّر عنها بـ **Interlingual error**، **Interalingualerror**؛ بحيث يعبّر المصطلح الأول عن مفهوم الخطإ الذي يحدث إثر تداخل نظاميين لغويين لدى المتعلّم، بينما يعبر الثاني عن المفهوم الذي ينشأ ضمن نظام اللغة الأم. ومثل هذا التمييز ضروري في المعاجم المتخصصة، ولكنّ المعرّفين قاموا بتعريف أكثر من مصطلح في مدخل واحد، وهذا يُعد خللا منهجيا؛ لأنّ تعريف أكثر من مصطلح يثقل المدخل المصطلحي، فكان من الأفضل أن يخصّص المعرّفون مدخلا مستقلا لمصطلح **Interalingualerror**يعرّفونه ضمنه، ويربطون بين المصطلحات المعرّفة ذات القرابة المفهومية القوية بالإحالة لتسهيل تنقّل القارئ إليها.

عموما نخلص إلى أنّ هذا التعريف يكشف عن أهم السمات المفهومية؛ ولكنّ المعرّفين أسهبوا في ذكر المعلومات الموسوعية المتعلقة بالتطورات التي شهدها منهج تحليل الأخطاء.كما أن اشتمال المدخل على تعريف أكثر من مصطلح في النص التعريفي الواحد أثر سلبا على منهجية المعجم، فهناك كثير من المفاهيم المثبتة في هذا المتن التي تتطلّب مدخلا مستقلا خاصا بها.

خلاصة

نستخلص من القراءات السابقة الخاصة بتعريفات مُصطلح "تحليل الأخطاء"أنّ أغلبها يكشف عن المضمون العام لمنهج تحليل الأخطاء، بحيث يمكن للقارئ أن يحصّل معرفة واضحة عن المفهوم،ولكنّ هذه المعرفة يمكن تحصيلها من مجموع التعريفات السابقة؛ فلابدّ للقارئ أن يطلّع عليها كلّها لكي تسنى له تحقيق غايته المعرفية.

ولكن اللافت للنّظر بالنسبة لهذا المفهوم، هو أن تعريفاته تميّزت بشيء من الموسوعية التي أكّدت على مفتاحية المصطلح، ولكنّها ابتعدت أحيانا عن جوهر المفهوم. ولكن بالرغم من ذلك، فإنّ أغلب المعلومات المقدّمة تفيد القارئ المتخصص.

ومن خلال النظر في التعريفات السابقة الخاصة بمصطلح"تحليل الأخطاء" وبيان الثغرات التي وقعت فيها يمكن تركيب التعريف الآتي:

تحليل الأخطاء، (تحليل الأغلاط)**Error analysis**

تحليل الأخطاء هو:«منهج يبحث في الأخطاء اللغوية التي تصدر عن متعلمي اللغة الأجنبية في خطاباتهم الكتابية والشفهية أثناء التعلّم ووصفها، ثمّ تصنيفها إلى أخطاء (نحوية أو صرفية ...)، كما أنّه لا يكتفى بذلك فحسب بل إنّه يسعى إلى تعيين أثر اللغة الأم في نشوء هذه الأخطاء، وذلك من خلال المقابلة بين نظام اللغة الأم للمتعلّم واللغة الأجنبية التي يتعلمها من أجل تفسير سبب حدوثها وتقديم الحلول التي تمكّن تصحيح تلك الأخطاء وتجنبها. را. Interlingual errorخطأ تداخلي. Interalingualerrorخطأ داخلي. قا.performance analysis=تحليل الأداء،miscueanalysis= تحليل العثرات، contrastive analysis= تحليل تقابلي».

1-3- مصطلح"performance analysis" دراسة في التسمية والمفهوم

نتطرق في هذا الجزء من البحث إلى دراسة المصطلح الثالث في هذه العائلة المتمثّل في: **Performance analysis**"، ولقد تمّ اختياره لأنّه يقع في تقابل مفهومي مع مصطلح"تحليل الأخطاء"، فهو يهتم بتحليل الاستعمال اللغوي؛ حيث سيتم التطرق إلى بعض مقابلاته العربية لتحديد المكافئ الأنسب منها، ثمّ دراسة تعريفاته المثبتة في المعاجم.

1-3-1- دراسة المقابلات العربية لـ"Performance analysis"

يشتمل الجدول الآتي على ناتج ترجمة المصطلح **Performance analysis**إلى العربية في بعض المعجمات المتخصصة:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه	المؤلِّف/المترجم
performance analysis / Analyse de performance	تحليل إنجاز	معجم المصطلحات اللسانية(ص.242)	الفاسي الفهري
	تحليل الأداء	معجم المصطلحات اللغوية (ص.366)	رمزي منير بعلبكي
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي(ص.498)	جاك .سي ريتشاردز. حجازي / ر.طعيمة

جدول رقم03 يوضّح ترجمة مصطلح"Performanceanalysis"في المراجع العربية.

يظهر الجدول أنّ هذا المفهوم يعبّر عنه في اللغة الإنكليزية بمصطلح" **Performance analysis**"، ويعبرّ عنه في اللغة الفرنسية بمصطلح "**analyse Performance**".وهما عبارة عن مركّبين إضافيين يتّفقان من حيث مادتهما الصوتية في النواة والمحدّد.

أمّا بخصوص المكافئات العربية فقد كشف اطلاعنا عن وجود مقابلين عربيين هما: "تحليل الإنجاز" و"تحليل الأداء"، وهما عبارة عن مركّبين إضافيين، يتّفقان في النواة (تحليل) ويختلفان في المحدّدين (الإنجاز، الأداء)، كما أنّهما يتفقان مع بنية المصطلح الأجنبي.

وبالرغم من أنّ المقابل العربي "تحليل الإنجاز" مستعمل عند أحد أبرز اللسانيين المعاصرين في الوطن العربي، غير أنّه لا يوافق بدقة المصطلح الأجنبي، فالإنجاز هنا يحيل إلى مفهوم مرتبط بأفعال

الكلام. وهذا خلافا للمقابل الثاني "تحليل الأداء" الذي يبدو أنّه أكثر ألفة لدى القراء وتكرار استعماله في أكثر من معجم لسانيّ يعد مؤشرا على ذلك.

1-3-2-دراسة تعريفات مصطلح "تحليل الأداء" في المعاجم المتخصصة المختارة[1]

يتمّ في هذا الجزء التعرض إلى دراسة تعريفي مصطلح "تحليل الأداء" في معجم المصطلحات اللغوية، ومعجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، وذلك من أجل التعرف على مفهوم المصطلح،وبيان مدى مقدرة المعجمين على الإحاطة بهذا المفهوم من خلال التعريف.

1-3-2-1- دراسة تعريف مصطلح "تحليل الأداء" في "معجم المصطلحات اللغوية" للبعلبكي

حدّد البعلبكي مصطلح "تحليل الأداء" بأنّه«**تحليل الاستعمال اللغوي عند متعلّم اللغة الأجنبية وصولا إلى تقويم قدرته وإصرارا على عدم الاكتفاء بتحليل أخطائه.قا.error analysis= تحليل الأخطاء؛ miscue analysis=تحليل العثرات**»[(2)].

الملاحظ في هذا التعريف أنّ هذا المفهوم يتخذ الاستعمال (الأداء اللغوي) موضوعا للتحليل، وعلى وجه الخصوص أداء متعلّم اللغة الأجنبية[(3)]؛ بحيث إنّ هذا المنهج يسعى إلى تحليل الأداء اللغوي لمتعلّم اللغة الأجنبية بهدف استدراك النقائص التي تتخلل معرفته اللغوية.

ويظهر من خلال العبارة الآتية: "**تحليل الاستعمال اللغوي عند متعلّم اللغة الأجنبية وصولا إلى تقويم قدرته وإصرارا على عدم الاكتفاء بتحليل أخطائه**" أنّ "تحليل الأداء" يسعى إلى معرفة الأسباب المؤدية إلى وقوع المتعلّم في الزلات والهفوات اللغوية. وبما أنّ الأداء هو المرآة العاكسة للملكة اللغوية، فإنّ هذا المنهج يهدف فيما يبدو إلى تقويم ملكة المتعلّم، وذلك بتمكين المتعلّم من توظيف البنى اللغوية توظيفا سليما.

---

(1) –لم يدرج الخولي في معجمه مصطلح "تحليل الأداء"، واكتفى فقط بإيراد مصطلح "تحليل الأخطاء".

(2) –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.177.

(3) –إن ارتباط تحليل الأداء في هذا التعريف باللغات الأجنبية يكشف أن المفهوم ينضوي ضمن مجال "اللسانيات التطبيقية" ذات المفهوم الأخص الذي ينحصر موضوعه في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها.

ويستفاد من قوله: "**وإصرارا على عدم الاكتفاء بتحليل أخطائه**" أنّ منهج "تحليل الأداء" يدرس الإنتاج اللغوي، ويفحصه بما فيه من صواب وخطأ، ولا يكتفي بتحليل الأخطاء فحسب.

وختم البعلبكي نصّه التعريفي بالإحالة الخارجية التي عبّر عنها باللفظ قارن(قا.) وذلك من أجل الربط بين المصطلح المعرّف ومصطلحي**error analysis= تحليل الأخطاء؛ miscue analysis=تحليل العثرات**، لكي يتسنى للقارئ عقد مقارنة بين هذا التحليل وذلك الذي يبحث في الأخطاء أو الأغلاط أو العثرات المرتبطة بمهارة القراءة كما سنرى ذلك لاحقا.

عموما نخلص إلى القول بأنّ هذا التعريف يكشف عن بعض السمات المفهومية الجوهرية التي تميّز هذا المفهوم (تحليل الأداء) عن المفهوم السابق (تحليل الأخطاء)؛ كما أنّه صيغ بلغة مقبولة من حيث مستوى التخصص.

1-3-2-2- تعريف مصطلح "تحليل الأداء" في "معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

عرّف مؤلفو معجم لونجمان مصطلح "تحليل الأداء" بقولهم:«**(في الأبحاث المتعلّقة باكتساب اللغة الثانية SECOND LANGUAGE AQUISATION RESEARCH) مدخل لكفاءة المتعلّم في اللغة قائم على دراسة الأداء اللغوي الكلي للمتعلّم (مثلا مدى قدرة المتعلّم على استخدام اللغة) وليس فقط أخطاء المتعلّم (انظر: ERROR ANALYSIS) لمزيد من القراءة انظر: Svartvik1973**»[1].

ويستفاد من عبارة "**في الأبحاث المتعلّقة باكتساب اللغة الثانية SECOND LANGUAGE AQUISATION RESEARCH**" أنّ تحليل الأداء يرتبط باكتساب اللغة الثانية الذي يعدّ أحد مباحث تعليمية اللغة، وهذه الإشارة مفيدة لأنّها تبرز للقارئ العلاقة التي تربط المفهوم بهذا المجال.

أمّا بخصوص العبارة التعريفية المتمثّلة في قولهم: "**مدخل لكفاءة المتعلّم في اللغة قائم على دراسة الأداء اللغوي الكلي للمتعلّم (مثلا مدى قدرة المتعلّم على استخدام اللغة)**" فتتضمن سمة مفهومية ضرورية تجلي المفهوم بصورة واضحة، فالمعرِّفون يعتبرونه منهجا لمعرفة كفاءة المتعلّم يعنى بدراسة التجسيد اللغوي للمتعلّم، ومعرفة مدى مقدرته على استعمال اللغة.

---

[1]- جاك سي. ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص.498.

ولقد تضمنّت العبارة التعريفية معلومة مفيدة تتمثّل في قولهم:"**وليس فقط أخطاء المتعلّم**" التي توحي إلى أنّ تحليل الأداء لا تُدرس فيه الأخطاء فقط بل الأداءات السليمة أيضا.

على العموم نخلص إلى أنّ التعريف قدّم المعالم العامة لمفهوم تحليل الأداء، فلم يفصّل في أهم الأعمال التي يقوم بها المحلّل.وهذا المطلب التفصيلي ضروري، في رأينا، لأنّ المصطلح مفتاحي من جهة، كما أنّ المعجم متخصص في تعليمية اللغات، وهو ذو طابع شبه موسوعي.

خلاصة

ختاما نخلص إلى أنّ التعريفين يكشفان عن المفهوم بصورة عامة؛ بحيث إنّ كليهما يشير إلى تحليل الاستعمال اللغوي بما فيه من صواب وخطإ، و لكنّهما لا يفصّلان في الخصائص المفهومية التي ينبني عليها هذا التحليل.والمميّز في التعريفين أنّهما يقصران تحليل الأداء على تعلّم اللغة الأجنبية، أو اكتساب اللغة الثانية، ولا يعيران اهتماما لتحليل استعمال المتعلّم للغته الأمّ. وهذا ما يمكن تبريره بكون المؤلّفين اعتمدوا المفهوم الأخص للسانيات التطبيقية الذي يحصر موضوعات البحث في تعليم اللغة الأجنبية.وبتجميع الخصائص المفهومية المكونة لمفهوم مصطلح "تحليل الأداء" وتنظيمها يمكن إعادة تركيب التعريف الآتي:

تحليل الأداء، (تحليل الإنجاز) **Performance Analysis تحليل الأداء هو «منهج يتم من خلاله تحليل الاستعمال اللغوي الذي يصدر عن متعلمي اللغة الأجنبية أو اللغة الأصلية سعيا وراء تحديد الاستعمالات السليمة من الخاطئة، والغرض من هذا التحديد هو تقويم قدرة المتعلّم اللغوية وتمكينه من الاستعمال السليم لها، ويتم ذلك مثلا: بمراقبة حديث مجموعة من المتعلّمين أثناء تعلّمهم للغة في الصفّ وتسجيل كلامهم ثمّ تحليله وتصنيف الأغلاط(نحوية، صرفية، صوتية) وتفسيرها وتقديم تصويبات عنها.**

را: miscueanalysis= تحليل العثرات،Error analysis= تحليل الأخطاء».

1-4- مصطلح "MiscueAnalysis" دراسة في التسمية والمفهوم

تمّ اختيار هذا المصطلح بالنظر إلى أنّه يهتم بتحليل أحد أهم أنواع الأخطاء، حيث يبحث في العثرات التي يرتكبها المتعلّمون أثناء القراءة.

1-4-1-دراسة المقابلات العربية لـ Miscue analysis:

تم العثور على مقابلين عربيين لمصطلح **Miscue analysis**، وهما موضّحان في الجدول الآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Miscue Analysis / analyse des[1] méprises	تحليل زلات الأداء	معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي(ص.428)	ريتشاردز. حجازي / طعيمة
	تحليل العثرات	معجم المصطلحات اللغوية(ص. 310)	رمزي منير بعلبكي

جدول رقم04يوضّح ترجمة مصطلح"Miscue Analysis"في المراجع العربية

يكشف الجدول عن ترجمة المصطلح الإنكليزي **Miscue Analysis**بمقابلين عربيين هما: تحليل زلات الأداء، وتحليل العثرات، ويظهر من خلالهما أنّ المترجمين العرب اتّفقوا على ترجمة لفظ (**analysis**)، ولكنّهم اختلفوا في ترجمة (**Miscue**) الذي قوبل تارة بالعثرات، وتارة أخرى بزلات الأداء.

وبالنظر إلى صورة هذين المقابلين يتبيّن أنّهما يختلفان بنويا، حيث إنّ الأول مضاعف التركيب تقترن فيه النواة بالمحدّد الذي أضيف إليه لفظ الأداء، وهذا التركيب لا يوافق بنية المصطلح الأجنبي. أمّا الثاني فركّب بواسطة التركيب الإضافي، حيث قُرنت فيه النواة بالمحدد دون إضافة، وهو ما أدى إلى أن تتوافق هاته البنية التركيبية مع بنية المصطلح الإنكليزي.

(1)-نشير إلى أنّه لم يتم العثور على ترجمة هذا المصطلح إلى اللغة الفرنسية في المعاجم التي اطلعنا عليها، واعتمدنا على المصطلح المشار إليه في الجدول لترجمة المصطلح الإنكليزي إلى اللغة الفرنسية؛ بحيث تم العثور عليه في المرجع الآتي ينظر: Liam Choo-Foo& (al.) LA SASKATCHEWAN LIT, Document d'accompagnement des programmes d'études de la 1re à la 3e année, Immersion française4 aoute, 2012, p.36.

بقي أن نشير إلى أنّ المقابل الثاني أفضل من الناحية البنوية من المقابل الأول، حتى وإن كان الأول يعبّر عن المفهوم بدقة، إلاّ أنّ الثاني يبقى في نظرنا الخيار الأنسب لترجمة هذا المصطلح.

1-4-2-دراسة تعريفات مصطلح"تحليل العثرات" في المعاجم المتخصصة المختارة

نتناول في هذا المبحث دراسة تعريفين تمّ استخراجهما من معجمين من المعاجم المتخصصة المختارة، وذلك من أجل التعرّف على مدى دقة هذين التعريفين ووضوحهما بالنسبة للقارئ.

1-4-2-1- دراسة تعريف مصطلح "تحليل العثرات" في "معجم المصطلحات اللغوية" للبعلبكي

حدّد البعلبكي مصطلح "تحليل العثرات" بأنّه«**تحليل أخطاء القراءة التي يرتكبها متعلمو اللغات وتصنيفها للكشف عن العمليات العقلية والنفسية في القراءة. ومن العثرات التي يكشف عنها هذا التحليل عثرة الإقحام، وعثرة التبادل.**

قا.error analysisتحليل الأخطاء،Performance analysis = تحليل الأداء.

را. insertion miscue= عثرة الإقحام، reversal miscue= عثرة التبادل»[1].

يظهر من خلال العبارة الأولى"**تحليل أخطاء القراءة التي يرتكبها متعلمو اللغات وتصنيفها للكشف عن العمليات العقلية والنفسية في القراءة**" أنّ المحلّلين يتتبعون الأخطاء الناجمة عن قراءة متعلّمي اللغات (سواء أكانت اللغة المتعلّمة، أجنبية، أم ثانية، أم لغة منشإ) لمعرفة أسباب حدوثها، بالكشف عمّا يدور في ذهن القارئ ونفسه، وذلك للحدّ من العثرات التي يرتكبها المتعلّمون أثناء القراءة.

وننوه في هذا السياق إلى أنّ تحليل العثرات يختص بتحليل مهارة القراءة فقط، ولا يهتم بتحليل بقية أنواع المهارات اللغوية؛ وهذا المفهوم لا تكشف عنه التسمية، التي تحيل إلى أي نوع من العثرات التي تعترض أية مهارة تعليمية كانت، مما يعني أنّ القارئ لا ينبغي له أن يعوّل على التسمية في تخمين المفهوم المراد.

[1] -رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي، ص.310.

ويبدو من خلال الجملة الآتية: "**ومن العثرات التي يكشف عنها هذا التحليل عثرة الإقحام، وعثرة التبادل**". أنّ تحليل العثرات يكشف عن العثرات التي يقع فيها المتعلّم؛ حيث إنّه يكشف عن عثرة الإقحام التي يرتكبها أثناء قراءته فيقرأ كلمة غير موجودة في النص دون أن يحذف الكلمة الموجودة[1] وعثرة التبادل التي يرتكبها المتعلّم فيغيّر ترتيب الكلمتين[2]أثناء القراءة، فهذا التحليل يكشف عن مفهوم عثرتين يرتكبهما المتعلم،والإشارة إليهما في هذا التعريف مفيدة للقارئ.

ووظّف البعلبكي في نهاية التعريف إحالتين: عبّر عن الأولى بلفظ قارن(قا.) للربط بين المصطلح المعرّف (تحليل العثرات) ومصطلحي"تحليل الأخطاء"و"تحليل الأداء"، وعبّر عن الثانية بلفظ (را.) للربط بين مصطلحي"عثرة الإقحام" و"عثرة التبادل" لتمكين القارئ من التنقل إلى هذه المداخل والاستفادة مما تمّ عرضه من معلومات ضمنها، والمقارنة بينها.

على العموم نخلص إلى أنّ هذا التعريف يكشف عن خصائص ضرورية للمفهوم تميّزه عن غيره من المفاهيم السابقة له، كما أنّه يفيد القارئ المتخصص في تكوين لبنة مفهومية تخص الأخطاء الناتجة عن القراءة، وتمكّنه من البحث عن أسبابها.

1-4-2-2- دراسة تعريف مصطلح "تحليل العثرات" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

عرّف مؤلفو معجم لونجمان مصطلح "تحليل العثرات" على هذا النحو:«**في تحليل الأخطاء أو الاستجابات غير المتوقعة التي يصنعها بعض القراء في القراءة بوصفها جزءا من دراسة طبيعة عمليّة القراءة في تعلّم الأطفال كيف يقرؤون بلغتهم الأم.**

ومن بين الأنماط المختلفة للزلات:

---

(1) –يعرّف البعلبكي مصطلح "insertion miscue" (عثرة الإقحام) بقوله: «خطأ قرائي يرتكبه متعلّم اللغة، وذلك بأن "يقرأ" كلمة غير موجودة في النص دون حذف أخرى موجودة. را. miscueanalysis= تحليل العثرات». ينظر: رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، ص.250.

(2) –و يعرّف البعلبكي مصطلح " reversal miscue= عثرة التبادل" بأنّه«خطأ قرائي يرتكبه متعلّم اللغة، وذلك بأن يغيّر ترتيب كلمتين فيقرأ الأولى بعد الثانية. را.miscueanalysis= تحليل العثرات». ينظر: رمزي منير بعلبكي، المرجع السابق، ص.430.

(أ)– زلة الإقحام: إضافة كلمة ليست موجودة في النص، على سبيل المثال: الطفل يمكن أن يقرأ : Mr Barnaby was a busy old man بدلامن Mr Barnaby was a busy man.

(ب)– زلة الإبدال: قلب القارئ ترتيب الكلمات، وعلى سبيل المثال:

Mr Barnaby was a rich kind old man بدلا من: Mr Barnaby was a kind rich old man

لمزيد من القراءة انظر: Goodman & Goodman1977»[1].

أشار المعرّفون في العبارة الأولى المتمثلة "**في تحليل الأخطاء أو الاستجابات غير المتوقعة التي يصنعها بعض القراء في القراءة بوصفها جزءا من دراسة طبيعة عملية القراءة في تعلّم الأطفال كيف يقرؤون بلغتهم الأم**" إلى سمة مفيدة وهي أنّ هذا المفهوم يعنى بتحليل ودراسة عمليّة قراءة الأطفال للنصوص بلغتهم الأم؛ حيث إنّهم يسعون من خلالها إلى الكشف عن الأخطاء غير المتوقعة التي ينتجها الأطفال أثناء قراءتهم بلغتهم الأم. ولكن الملاحظ على هذه العبارة أنّ أثر الترجمة الحرفية واضح عليها، وهو ما أضفى عليها ركاكة أسلوبية يمكن أن تؤدّي إلى ضياع المفهوم بالنسبة للقارئ.

وقد اشتملت العبارة الثانية على نمطين من أنماط الزلات، ولو خصص المعرّفون للمصطلحين مدخلين مستقلين وأدرجوا ضمنهما هذين التعريفين لكان ذلك أفضل.

وعلى العموم يمكن القول بأنّ هذا التعريف اشتمل على أهم السمات المفهومية للمُصطلح، ولكنه يحتاج إلى مراجعة لغوية تتعلّق بالترجمة.

خلاصة

نخلص من خلال التعريفين السابقين إلى القول بأنّهما كشفا عن مفهوم خاص جدا يصدر عن انحراف المتعلّمين في مهارة القراءة؛ حيث إنّهم يستبدلون بعض الكلمات بأخرى، أو يضيفون أخرى ليست موجودة في النص المقروء، فلقد تجلى المفهوم بصورة واضحة للقارئ. ولقد تميّز "معجم المصطلحات اللغوية" عن معجم لونجمان بجودة العرض الذي كشف عنه توظيف تقنية

[1]– جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص.428.

الإحالة التي ربطت بين المداخل المصطلحية، فالمعجمي لم يضخّم تعريف هذا المصطلح الواحد بتعريف المدخلين الآخرين، بل إنّه خصص لهما مدخلين مستقلين وعرّفهما ضمنهما، وهذا الصنيع مكّنه من إيراد المعلومات ذات الصلة الوثيقة بالمفهوم فقط.

ومن خلال النظر في التعريفين السابقين الخاصين بمصطلح "تحليل العثرات" وتجميع الخصائص المفهومية والضرورية وتنظيمها بحسب أهميتها في التعريف يمكن تقديم التعريف الآتي باعتباره بديلا عنهما.

تحليل العثرات، (تحليل زلات الأداء)**MiscueAnalysis**

تحليل العثرات هو«تحليل أخطاء قراءة متعلمي اللغة الأجنبية أو أخطاء القراءة التي تصدر عنهم أثناء تعلّم لغتهم الأصلية، وتصنيفها إلى صنفين هما: عثرة الإقحام وعثرة الإبدال، وذلك بهدف الكشف عن العمليات العقلية والنفسية التي تحدث في ذهن المتعلّم أثناء القراءة.

قا.Error analysis=تحليل الأخطاء،Performance analysis = تحليل الأداء».

*** نشير إلى أنّ عثرة الإقحام هي أن يقرأ المتعلّم كلمة غير موجودة في النص دون أن يحذف الكلمة الموجودة،أمّا عثرة الإبدال فهي أن يغير ترتيب الكلمتين فيقرأ الأولى بعد الثانية.**

2- مصطلحات الأخطاء اللغوية الداخلية والتداخلية

سيتم التعرض في هذه العائلة المصطلحية المكوّنة من أربعة مصطلحات مفتاحية إلى التمييز بين نوعين من أنواع الأخطاء، حيث يحدث النوع الأول داخل اللغة الواحدة (اللغة الأم)، أما النوع الثاني فيقع بفعل تأثير اللغات بعضها ببعض.

2-1- مصطلح"Analogical error" دراسة في التسمية والمفهوم

يُستهلّ هذا المبحث بمُصطلح **Analogical error** الذي تمّ انتقاؤه من بين عدد من المصطلحات؛ لأنّه يعبّر عن مفهوم مركزي ينشأ لدى المتعلّم في فترة اكتساب نظام اللغة، حيث تكون ملكة اللغة غير مكتملة بالنسبة للمتعلّم.

2-1-1- دراسة المقابلات العربية لAnalogical error

يكشف الجدول الموالي عن ناتج ترجمة مُصطلح **Analogical error**في معجمين عربيين هما: معجم علم اللغة التطبيقي للخولي، ومعجم المصطلحات اللغوية لرمزي منير بعلبكي.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Analogical error / erreur Analogique	خطأ قياسي	معجم علم اللغة التطبيقي (ص.04)	محمد علي الخولي
		معجم المصطلحات اللغوية(ص.44)	رمزي منير بعلبكي

جدول رقم05 يوضّح ترجمة مصطلح"Analogical error"في المراجع العربية

يشتمل الجدول على مصطلحين أجنبيين هما: **Analogical error**و**erreur analogique**، وهما عبارة عن مركّبين وصفيين يتألفان من نواتين (**erreur**، **error**) ومحدّدين (**analogical**، **analogique**)؛ ويتفّق كل من النواتين والمحدّدين تقريبا في الوحدة الإفرادية المكونة لهما.

أمّا فيما يتصل بالمقابلات العربية فإنّنا لم نعثر إلاّ على مقابل عربي واحد هو "خطأ قياسي" الذي يوافق تركيبه بنية المصطلح الأجنبي، فقد تمّ ضمّ المحدّد (قياسي) إلى النواة (خطأ) فتشكّل بذلك المركّب الوصفي "خطأ قياسي".

وبما أنّ للمحدّد دورا مهما في تخصيص المفهوم، فإنّ اختيار المترجمين للفظ القياس نابع من وجود مشاركة بين الدلالة اللغوية للفظ القياس ومفهومه الاصطلاحي؛ حيث عرّف لفظ القياس المشتق من الفعل الثلاثي "قيس" في معجم لسان العرب على أنّه التقدير؛ إذ يقول ابن منظور في معجمه: « قاس الشيء يقيسه قيسا وقياسا، واقتاسه، وقيّسه إذا قدّره على مثاله. (...).»[1]. إذن يمكن القول بأنّ القياس هو التقدير على مثال الشيء المقيس عليه، أي هو إلحاق الشيء المقيس بحكم المقيس عليه.وبناء على ذلك فإنّ الدلالة الاصطلاحية لمصطلح "الخطأ القياسي" تشترك مع هذا المعنى اللغوي في بعض السمات الدلالية، مثلما هو الحال بالنسبة للمحدّد "قياس".

[1] –جمال الدين بن منظور، معجم لسان العرب، مادة(قيس)، مج5، ج39.ص.3793.

2-1-2- دراسة تعريفات مصطلح "خطأ قياسي" في المعاجم المتخصصة المختارة

نتطرّق هنا إلى التعرّف على كيفية تعريف مصطلح "خطأ قياسي"في كلّ من معجم"علم اللغة التطبيقي" لمحمد علي الخولي و"معجم المصطلحات اللغوية" لرمزي منير بعلبكي، وهما المعجمان اللذان ورد فيهما المصطلح من بين المعاجم المختارة.

2-1-2-1- دراسة تعريف مصطلح"خطأ قياسي" في معجم"علم اللغة التطبيقي" للخولي

عرّف الخولي مصطلح "خطأ قياسي" بأنّه«**خطأ لغوي ناجم عن الخطأ في القياس. ويحدث مثل هذا الخطأ في حالات التعميم المفرط، مثلا seed بدلا منsaw قياسا على أفعال أخرى منتظمة في التصريف**»[1].

تشير العبارة التعريفية الأولى المتمثّلة في قوله: "**خطأ لغوي ناجم عن الخطأ في القياس**" إلى المفهوم بصورة عامة، فهي تشتمل على مصطلح "القياس" الذي يعتبر وجوده ضروريا في هذا التعريف، ولكنّ اللافت للانتباه هو أنّه غير واضح بالنسبة القارئ؛ فقد كان يحسن بالمعرِّف أن يقيّد هذا المصطلح بعبارة تشرح للقارئ أنّ الخطأ يقع أثناء قياس صيغة غير مطردة على صيغة مطردة، أو يستعمل تقنية الإحالة الداخلية التي توضع في ثنايا التعريف(وضع نجيمة مثلا على مصطلح القياس) لتنبيه القارئ لوجود تعريف مصطلح القياس اللغوي في موضع آخر من المعجم[2].

أمّا فيما يتّصل بالعبارة التعريفية الثانية المتمثّلة في قوله: "**ويحدث مثل هذا الخطأ في حالات التعميم المفرط، مثلاseed بدلا منsaw قياسا على أفعال أخرى منتظمة في التصريف**" فإنّها تشير إلى أحد تجليات الخطإ القياسي المتمثلة في حالة "التعميم المفرط"، وهو ما يجعل إدراجه ضمن هذا التعريف مقبولا. ولكن بما أنّ المعجمي قد خصص لمصطلح "التعميم المفرط" مدخلا منفردا به، فإنّ من الأولى ألاّ يتمّ إدراج المعلومات التي تتصل بمفهومه في هذا المدخل، ويكتفي بإدراجها في

---

(1) –محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي إنكليزي ـ عربي ـ ص.04.

(2)–عرّف الخولي مصطلح "القياس اللغوي" Verbal analogyبقوله: « قياس حالة لغوية على حالة أخرى. وهو أحد طرق التعلّم». ينظر:محمد علي الخولي، المرجع السابق ـ ص.129.

التعريف في المدخل الخاص به، وذلك تجنبا لتكرار المعلومات في المداخل المصطلحية، والاكتفاء بالسمات المفهومية الخاصة بالمصطلح المعرَّف.

ولقد اشتملت العبارة على مثال أضافه المعرّف لتوضيح بالمفهوم، ويتجلى في قوله: "مثلا**seed بدلا من saw قياسا على أفعال أخرى منتظمة في التصريف**"،حيث أشار الخولي إلى أنّ المتعلّم يطبّق قاعدة صرفية يعرفها على كلّ أفعال اللغة المتعلّمة، كأن يتعلّم مثلا القاعدة الإنكليزية التي تستوجب أن يضيف اللاحقة "**ed**" في نهاية كلّ فعل ماض، ويقيس على هذه القاعدة فيضيف هذه اللاحقة إلى كلّ أفعال اللغة الإنكليزية حتى ولو كان الفعل لا تطبق عليه هذه القاعدة مثلما هو الأمر بالنسبة للفعل الذي ذكره الخولي"**مثلاseed بدلا منsaw**". وبالرغم من كون الأمثلة لا تعدّ خصائص جوهرية في المفهوم إلاّ أنّ هذا المثال يشرح العملية القياسية الخاطئة التي يقوم بها المتعلّم فتؤدي به إلى أن يقع في الخطأ القياسي.

غير أنّ هذا المثال يرتبط أكثر بمفهوم "التعميم المفرط"، وإدراجه ضمن المدخل الخاص بالتعميم المفرط أحسن من إدراجه في هذا التعريف؛ إذ إنّه من الأفضل في هذه الحال أن يكتفي المعجمي بذكر بعض أنواع القياس الخاطئ دون تعريفها أو التمثيل عليها (ومن بينها: التعميم المفرط).

نخلص إلى أنّ هذا التعريف مقبول عموما؛ فقد تعرض إلى بعض السمات المفهومية، إلاّ أنّه يحتاج إلى توضيح معنى القياس للقارئ، وذلك باستعمال تقنية الإحالة التي تكشف عن النظام المفهوم الذي بني عليه المعجم.

2-1-2-2- دراسة تعريف مصطلح"خطأ قياسي" في معجم "المصطلحات اللغوية" للبعلبكي

عرّف البعلبكي مصطلح "خطأ قياسي" على هذا النحو:«**خطأ ناتج عن القياس الخاطئ را. false analogy**»[1]. ويبدو من هذا التعريف أنّ البعلبكي يشير إلى المفهوم بصورة عامة فقط، فهو يحيل القارئ لمراجعة مفهوم مصطلح"القياس الخاطئ"؛ إذ إنّ هذا التعريف لا يفيد كثيرا سوى معرفة أنّ هذا المفهوم ناتج عن عملية القياس الخاطئ.

ويحدّد البعلبكي مصطلح "القياس الخاطئ" بأنّه: «**قياس كلمة على أخرى قياسا غير سليم ينتج عنه تعميم زائد (نحو*childs قياسا على ما يجمع بزيادة s- في آخره). وغالبا ما يقع هذا في كلام الأطفال، في مرحلة اكتساب اللغة، وفي كلام متعلمي اللغة الأجنبية.**

را.**analogical error خطأ قياسيّ؛ analogy = قياس، over regularization= تعميم زائد**»[2].

أشار البعلبكي في عبارته الأولى: "**قياس كلمة على أخرى قياسا غير سليم ينتج عنه تعميم زائد (نحو*childs قياسا على ما يجمع بزيادة s- في آخره**"إلى سمة مفيدة وهي أنّ الخطأ يحدث نتيجة عملية قياس كلمة على كلمة أخرى، حيث يتمّ تطبيق قاعدة على كلمة لا تصلح لأن تُطبّق عليها، وذلك بموجب عملية غير صحيحة يقيس عليها المتعلّم، فيقع بذلك في خطإ قياسي. ثمّ أشار بعد ذلك إلى مفهوم آخر ينتج عن هذه العملية وهو التعميم الزائد الذي يعمّم فيه المتعلّم هذا الخطأ القياسي على كلمات أخرى من اللغة المتعلّمة لا تقبل هذا التعميم.

ولكن يبدو أنّ القياس الخاطئ لا ينحصر فقطفي مستوى الكلمات، بل قد يشمل الوحدات اللغوية الأخرى كالوحدات التركيبية مثلا، بحيث يتاح تعميم قاعدة إعرابية مثلا على بنية لا تستجيب لها.

أمّا العبارة الثانية المتمثّلة في قوله: "**وغالبا ما يقع هذا في كلام الأطفال، في مرحلة اكتساب اللغة، وفي كلام متعلمي اللغة الأجنبية.**" فقد اشتملت على سمات مفهومية مفيدة تشير إلى أنّ هذا

---

(1) –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي، ص.44.

(2) –نفسه . ص.44.

النوع من الخطأ يقع في كلام الأطفال، وفي كلام متعلمي اللغة الأجنبية،حيث تكثر عملية القياس الخاطئ لدى هاتين الفئتين؛ لأنّ المتعلّم أو الطفل يمتلك نظاما لغويا غير مكتمل، يتغيّر من مرحلة لأخرى أثناء اكتساب اللغة، فالطفل مثلا عندما يكتسب معلومة تتعلق بحيوان ذي أربعة أرجل مثلا (كلب) يصبح في اعتقاده أنّ كلّ حيوان يحمل هذه الصفة كلب حتى ولو كان حصانا أو ما شابهه.

على العموم يمكن القول بأنّ هذا التعريف يعتمد على التمثيل لشرح عملية القياس المنتجة للخطإ القياسي، ولكن هذا التمثيل يرتبط أكثر بأحد أنواع القياس الخاطئ وهو التعميم الزائد.

خلاصة

نخلص إلى أنّ هذه التعريفين وصفا المفهوم بصورة واضحة؛ بحيث إنّهما اشتملا على الأمثلة التي توضح عملية القياس المنتجة للخطأ القياسي، إلا أنّ الملاحظ عليهما هو أنّهما ركزّا أكثر على تعريف أحد الأنواع المشهور للقياس الخاطئ، وهو المتمثل في فرط التعميم، وكان الأجدر أن يحددا فقط مفهوم الخطأ الذي ينجر عن قياس صيغة لغوية مطردة على أخرى غير مطردة. ويمكن صياغة تعريف بديل على هذا النحو:

خطأ قياسي Analogical error

الخطأ القياسي هو «أن يقيس الطفل أو متعلّم اللغة الأجنبية صيغة مطردة على صيغة غير مطردة، أو ينشئ جملا وعبارات خاطئة دلاليا وسليمة قياسا على أنماط قد حفظها من قبل،كأن يجمع كلمة مكتبة على مكاتب بدلا من مكتبات[1]».

[1] نُقل هذا المثال عن كتاب: اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلّمها، لعلي حجاج، ونايف خرما، وذلك في سياق حديثهما عن الأخطاء اللغوية، حيث قالا: «فالطفل الذي يجمع كلمة "مكتبة" على "مكاتب" إنما يقوم بذلك لأنه قد يكون قد تعلّم أنّ جمع كلمة "مزرعة" هي "مزارع وليس "مزرعات". يُنظر: علي حجاج، نايف خرما، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلّمها، عالم العرفة، الكويت، ع 126، جوان، 1988، ص. 74.

2-2- مصطلح "Overgeneralization" دراسة في التسمية والمفهوم

ننتقل في هذا المبحث إلى دراسة مصطلح يعبّر عن مفهوم محوري في مجال تحليل الأخطاء اللغوية، لأنّه يتعلّق بأحد أشهر الأخطاء التي ترتكب أثناء تعلّم اللغة أو اكتسابها، فهذا الصنف يُعتبر من الأخطاء التي تعج به لغة المتعلّمين في مستوييها المنطوق والمكتوب على حدّ سواء، وعليه، فقد ارتأينا أن تناوله بالدراسة للتعريف به ولمعرفة الأسباب المؤدية إلى وقوع المتعلّمين فيه.

2-2-1- دراسة المقابلات العربية لـ Overgeneralization

يوضح الجدول الآتي المقابلات العربية المختلفة لمصطلح **Overgeneralization** في عدد من المعاجم العربية المتخصصة:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Overgeneralization / Hyper-généralisation	**تعميم فائق**	**معجم المصطلحات اللسانية(ص.234)**	**عبد القادر الفاسي الفهري**
	تعميم مفرط	**معجم المصطلحات اللسانية(ص.234)**	**عبد القادر الفاسي الفهري**
	تعميم زائد	**معجم المصطلحات اللغوية(ص.353)**	**رمزي منير بعلبكي**
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص. 480)	**جاك سي ريتشاردز، ر أ. طعيمة، م.فهمي حجازي**
	إفراط التعميم	**معجم علم اللغة التطبيقي(ص.87)**	**محمد علي الخولي**

جدول رقم06 يوضّح المقابلات العربية لمصطلح"Overgeneralization "في المراجع العربية

يحتوي الجدول على مصطلحين أجنبيين هما: المصطلح الإنكليزي **Overgeneralization**، والمصطلح الفرنسي **Hyper-généralisation**، فالمصطلحان مولدان باعتماد تقنية التركيب والنحت، إذ تمّ إضافة السابقة (**Hyper . Over**) إلى المصطلح (**generalization**). وهذه التقنية في التركيب توافق الطبيعة الصرفية اللغة الإنكليزية والفرنسية التي تستجيب بشكل حسن لمثل هذه التوليفات.

أمّا بخصوص المقابلات العربية (إفراط التعميم، تعميم فائق، تعميم مفرط، تعميم زائد) فهي عبارة عن مركّبات ثنائية تمّت صياغتها بتفكيك جزئي المصطلح الأجنبي المنحوت، فأدى ذلك إلى الحصول على نواة ومحدّد. ولقد تمّ الاتفاق بين المترجمين على لفظ (تعميم) لمقابلة النواة في المصطلح الأجنبي، إلاّ أنّهم اختلفوا في المحدّدات (فائق، مفرط، إفراط، زائد) التي يبدو أنّها خيارات تنويعية لأنّ كلّ لفظ منها يحيل إلى دلالة السابقة في المصطلح الأجنبي. وهو الأمر الذي أدى إلى جعل المركّبات مختلفة بحسب نوع المحدّد الذي أضيف للنواة، فنتج عن ذلك ثلاثة مركّبات وصفية (تعميم فائق، تعميم زائد، تعميم مفرط) ومركّب واحد إضافي (إفراط التعميم).

فأمّا بالنسبة لمصطلحي (تعميم فائق، وتعميم زائد)، فيبدو أنّهما لا يعبّران عن المفهوم بصفة دقيقة؛ لأنّ المحدّدين"فائق" و"زائد"يصفان التعميم ولا يحيلان إلى صفة الإفراط فيه، وبالرغم من كون المصطلح الثاني "تعميم زائد" أكثر انتشارا من المصطلح الأول، إلاّ أنّه لا يمكن اختياره كمكافئ للمصطلح الأجنبي بناء على الاعتبار الدلالي السابق.

أمّا فيما يخص المركب الوصفي الأخير "تعميم مفرط" فإنّه لا يحيل إلى المفهوم المتخصص؛ بالرغم من كون السابقة في المصطلح الأجنبي **over** أو **Hyper** ترجمت بلفظ "مفرط"، إلاّ أنّ هذا اللفظ يصف التعميم ولا يوضح بصورة دقيقة المفهوم المتخصص. كما أنّ المصطلح في لغته الأجنبية لا يتضمّن وصفا للتعميم، وهو الأمر الذي يجعلنا نعدل عن اختياره.

يبقى لدينا إذن المركّب الإضافي (إفراط التعميم) الذي يعبّر نسبيا عن المفهوم، فالخطأ الناتج مرتبط بالإفراط وليس بالتعميم في حدّ ذاته، كما هو الأمر بالنسبة للمقابلات الأخرى. وعلى الرغم من أنّ هذا المصطلح لم يفرض نفسه في الاستعمال المتخصص، فهو في نظرنا مكافئ مقبول.

أما بالنسبة لاختيارنا فنفضّل اقتراح مُصطلح "فرط التعميم" الذي يتوافق في رأينا من حيث الصيغة (وخاصة ترجمة السابقة)، ومن حيث المفهوم، ثمّ إنّه يتضاد مفهوميا مع مُصطلح نقص التعميم الذي سنتطرّق إليه في المبحث الموالي.

2-2-1- دراسة تعريفات مصطلح "فرط التعميم" في المعاجم المتخصصة المختارة

ننتقل في الجزء الثاني من هذا المبحث إلى دراسة تعريفات هذا المصطلح في المعاجم المتخصصة للتعرّف على الأسباب المؤدية لوقوع المتعلّمين في مثل هذا النوع من الأخطاء.

2-2-2-1- تعريف مصطلح"إفراط التعميم" في "معجم علم اللغة التطبيقي" للخولي:

أرفق الخولي مصطلح"إفراط التعميم"برقمين مختلفين إظهارا لوجود تمايز بين مفهومي المصطلح، وعرّفه بقوله:«(1)**قياس لغوي خاطئ يؤدي إلى ارتكاب خطأ لغوي، مثلchildsبدلا من childrenقياسا على الجموع التي تنتهي بـ s** .(2)**تعميم مفرط: راجع المادة السابقة**»[1].

ولقد أشار الخولي في هذا التعريف إلى أنّ هذا الخطأ ينتج عن عملية قياس لغوي؛ بحيث يقيس مرتكب الخطإ وزن كلمة على وزن صرفي آخر لا يصلح لها. غير أنّ اللافت للانتباه هو أنّ المعرِّف لا يشير إلى مفهوم التعميم الذي يعتبر أحد أنواع القياس الخاطئ، فالمخطئ يستعمل الوحدة اللغوية استعمالا خاطئا ثمّ يعمّم استعماله على كلّ التراكيب والبنى اللغوية.

وعليه فمن الأحسن أن يستثمر المعجمي معنى التعميم في صياغة هذا التعريف، لكي يتم تحديد المفهوم بدقة؛ لأنّ معنى التعميم[2] يوضح مفهوم المصطلح المعرّف أفضل من القياس.والتعميم مرحلة ترتبط بالقياس في ذهن المخطئ، ويعدّ مظهرا من مظاهره، يتأتى بفعل توسيع القياس على حالات لا تقبلها القاعدة اللغوية، وتمثّل استثناء في كثير من الحالات.

أمّا العبارة التعريفية الثانية المتمثّلة في قوله:"**مثلchildsبدلا من children قياسا على الجموع التي تنتهي بـ s**" فإنّها تشتمل على مثال يجسّد مفهوم إفراط التعميم؛ لأنّ المتعلّم (المخطئ) يعتقد

---

(1) –محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي. إنكليزي . عربي . ص.87.

(2) –يعرّف عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي مصطلح "المبالغة في التعميم" بقوله: «أي تعميم القاعدة ، وهو أحد أسباب وقوع المتعلّم في الخطأ، حيث يتعلّم قاعدة ما في اللغة الهدف، ثم يعممها خطأ في مواضع لاتنطبق عليها هذه القاعدة. والمبالغة في التعميم شبيهة بالقياس الخاطئ؛ كأن يتعلم قاعدة جمع المذكر السالم وهي إلحاق الواو والنون في حالة الرفع، والياء والنون في حالتي النصب والجرعلى المفرد، ثم يطبقها على الكلمات لا تجمع جمع مذكرسالما». ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.ص.268.

أنّ قاعدة إضافة **s** إلى الكلمات أثناء جمعها هي قاعدة عامة، فيلجأ إلى تعميمها على كلمة **child**، التي لا تستجيب لهذه القاعدة، فيقع في الخطأ بسبب القياس التعميمي الخاطئ.

إجمالا نخلص إلى أنّ هذا التعريف مقبول عموما، فهو يشتمل على بعض السمات المفهومية، وعلى مثال توضيحي، غير أنّ الملاحظ هو أنّ التعريف لا يركّز على معنى التعميم، فبدا لنا وكأنّ المعرّف لا يميّز بين التعميم والقياس، فافتقر التعريف بذلك إلى الدقة اللازمة.

2-2-2-2- دراسة تعريف مصطلح"تعميم زائد" في "معجم المصطلحات اللغوية" للبعلبكي

عرّف البعلبكي مصطلح "تعميم زائد" على النحو التالي: «**نوع من التعميم يطبّق فيه المتكلّم القاعدة، عن طريق القياس الخاطئ، في مواضع لا يصح تطبيقها فيها؛ مثلا: استخدام s . في جميع الكلمات غير قياسية، في نحو gooses وchilds وغالبا ما يحصل هذا في كلام الأطفال في مرحلة اكتساب اللغة، وفي كلام متعلّمي اللغة الأجنبية.**

م م.malformation = صياغة خاطئة، (أ) overextension،over regularization

را.false analogy= قياس خاطئ، generalization[2] = تعميم»[1].

أشار البعلبكي في عبارته الأولى المتمثلة في قوله: "**نوع من التعميم يطبّق فيه المتكلّم القاعدة، عن طريق القياس الخاطئ، في مواضع لا يصح تطبيقها فيها؛ مثلا: استخدام s . في جميع الكلمات غير قياسية، في نحو gooses و childs**" إلى سمة مفيدة تتصل بنشوء الخطإ وسببه، وهي أنّ المتعلّم يقع في مثل هذا الخطإ حينما يطبّق القاعدة النحويّة أو الصيغ الصرفية في مواضع لا يصح تطبيقها. وهو ما يعني أنّ سبب وقوع المتعلّم في هذا الخطإ هو المبالغة في تطبيق قاعدة على حالات لا تستجيب لها.

ولقد نبّه البعلبكي على العلاقة الموجودة بين القياس الخاطئ وفرط التعميم، بحيث يغدو فرط التعميم مظهرا من مظاهر القياس الخاطئ الذي يقع بواسطة تعميم القاعدة على أمثلة غير موافقة

[1] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.353.

لها. وهذا الربط بين المفهومين مفيد وضروري، إذ إنّه يكشف عن جانب من الخيط المفهومي الفاصل بين المصطلحين.

والملاحَظ أنّ البعلبكي قد قدّم للقارئ مثالين من اللغة الإنكليزية يجسّدان التعميم الزائد، وهذا التمثيل مفيد ووظيفي؛ لأنّه يعطي صورة واضحة عن المفهوم تسمح للقارئ بإدراكها بسهولة.

ولقد أشار المعجمي في عبارته الثانية والمتمثلة في قوله: "**وغالبا ما يحصل هذا في كلام الأطفال في مرحلة اكتساب اللغة، وفي كلام متعلّمي اللغة الأجنبية**" إلى خاصية جوهرية في المفهوم؛ بحيث وردت هذه الخاصية في موضع مناسب، بعد تحديد مفهوم التعميم، فهذا التعميم الزائد يكثر في كلام الأطفال في فترة اكتساب اللغة الأم، كما يمكن أن يحصل في كلام متعلمي اللغة الأجنبية. وهو ما يعني أنّ التعميم الزائد يكثر حينما تكون ملكة المتعلّم ضعيفة لم تستقر بعد.

ولقد جمع المعرِّف بين اكتساب الأطفال للغة وتعلّم اللغة الأجنبية لأنّ المتعلّم في كلتا الحالتين يكون غير متمكّن من النظام اللغوي المراد تعلّمه أو اكتسابه.كما أنّ العبارة تكشف أنّ التعميم الزائد لا يقتصر على اللغة الأجنبية فقط بل يمكن أن يلاحظ أيضا على كلام الأطفال أثناء حديثهم باللغة الأم.

ولقد وظّف البعلبكي إحالتين في نهاية التعريف تشير الأولى منهما إلى مرادفين للمصطلح المعرّف، أمّا الإحالة الثانية التي عبّر عنها باللفظ راجع (را.) فإنّها تربط بين المصطلح المعرّف (تعميم زائد)ومصطلحي را.**false analogy= قياس خاطئ**، **generalization**[2] **= تعميم**، ولعلّ الإحالة على مصطلح القياس الخاطئ تبرر العلاقة الموجودة بينه وبين المصطلح المعرّف، وهي علاقة اندراجية؛ حيث يعدّ التعميم الزائد وفقا لهذا العلاقة نوعا من أنواع القياس الخاطئ.

على العموم نخلص إلى أن هذا التعريف يضبط المفهوم بصفة دقيقة؛ فقد تعرض إلى الخصائص المفهومية الأساسية، كما أنّه انبنى على التمييز بين القياس الخاطئ والتعميم الزائد.واشتماله على التمثيل جعله يتميّز بالوضوح.

2-2-2-3- تعريف مصطلح "تعميم زائد" في "معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي"

عرّف مؤلفو المعجم مصطلح "تعميم زائد" على هذا النحو:«**عملية شائعة في تعلّم اللغة الأولى والثانية، وفيها يزيد المتعلّم من استخدام القاعدة النحوية للمفردة اللغوية بقدر يفوق استخداماتها المقبولة عن طريق جعل الكلمات أو التراكيب تتبع نموذجا أكثر شيوعا، فقد يستخدم الطفل كلمة ball (كرة) ليشير إلى جميع الأشياء الدائرية، أو يستخدم كلمة mans (رجال) بدلا من men لجمع رجل man (رجل).**

انظر أيضا: language transfer, error analysis, interlanguage. لمزيد من القراءة انظر: Dulay, Burt and Krashen1982»[1].

يشتمل التعريف السابق على مصطلحات تشير إلى المفهوم المتخصص في مجال تعليمية اللغة، مثل: تعلم اللغة الأولى والثانية، وهذا مؤشر على دقة التعريف، ولكنّه من جهة أخرى يحصر المفهوم في المجال التعليمي بالرغم من أنّ المفهوم يتحقق أيضا أثناء الاكتساب اللغوي الذي يحدث في الاستعمال التواصلي العام للغة.

ولقد تمّت الإشارة في عبارة "**عملية شائعة في تعلّم اللغة الأولى والثانية، وفيها يزيد المتعلّم من استخدام القاعدة النحوية للمفردة اللغوية بقدر يفوق استخداماتها المقبولة عن طريق جعل الكلمات أو التراكيب تتبع نموذجا أكثر شيوعا**" إلى سمة مفهومية مفيدة توحي إلى أنّ مفهوم التعميم الزائد يحصل في تعلّم اللغة الأولى (الأم) كما أنّه يشيع في كلام متعلّمي اللغات الأجنبية، فهو لا يقتصر على اللغة الأولى فقط دون اللغة الثانية (الأجنبية). ولعلّ ما يدلّ على المبالغة في توظيف القاعدة النحوية أو المفردة اللغوية، هو لفظ "يفوق" التي تدل على الزيادة المفرِطة في استعمال التراكيب والكلمات وفق أوجه لا تتحملها القاعدة.

أمّا العبارة الثانية والمتمثّلة في أنّ "**الطفل [يستخدم] كلمة ball (كرة) ليشير إلى جميع الأشياء الدائرية، أو يستخدم كلمة mans (رجال) بدلا من men لجمع رجل man (رجل).**" فتتضمن مثالين

---

[1]- جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص.480.

عن استخدام القياس الخاطئ لمعنى المفردات والمبالغة في ذلك، وعن التطبيق الخاطئ لجمع المفردات.

ولقد اتخذت الأمثلة التوضيحية موضعا مناسبا في نهاية التعريف.ففي المثال الأول أشار المعرّفون إلى استعمال الطفل الخاطئ لكلمة (كرة) والتي يعبّر بها عن جميع الأشياء الدائرية، فهذا المثال دلالي إدراكي يجسّد التعميم الزائد على مستوى ذهن الطفل، ويرتبط أكثر باكتساب اللغة وليس بتعلمّها، لأنّ الطفل يقوم بهذا التعميم في السنوات الأولى من اكتسابه اللغة. أمّا في المثال الثاني، فإنّ المعرِّفين يشيرون إلى استعمال الطفل الخاطئ لكلمة **mans** بدلا من **men** وهذا على سبيل التعميم الزائد؛ بحيث إنّه يجسّد القاعدة المطردة المتمثّلة في إضافة الطفل لحرف**S** إلى كلّ كلمة يجمعها. ويختلف هذا المثال عن السابق في أنّه يتعلّق بالقواعد النحوية بينما الأول يتعلّق بالدلالة.

ختم المعرِّفون النص التعريفي بتوظيف الإحالة للرّبط بين مدخل المصطلح المعرّف وهذه المصطلحات,**error analysis**, **interlanguage language transfer**، وهذا للإشارة إلى وجود علاقة بين هذه المفاهيم؛ فحدوث التعميم الزائد لا ينفصل عن حدوث التداخل أو حتى النقل من لغة إلى أخرى، فهو يقع أثناء تعلّم اللغة الأم كما يقع أثناء تعلّم اللغة الثانية، وهذا ما يفسّر العبارة الاستهلالية الأولى في التعريف.

على العموم نخلص إلى أنّ هذا التعريف يصف المفهوم بصورة واضحة؛ فلقد تضمّن معنى التعميم وفصل بين القياس الخاطئ والتعميم الزائد، كما أنّه اشتمل على أمثلة توضيحية متنوعة تبيّن مظاهر التعميم الزائد على المستوى الدلالي والنحوي لدى الطفل.

خلاصة

نخلص إلى أنّ أغلب التعريفات الخاصّة بمُصطلح **over generalization** تكشف عن المفهوم بصفة دقيقة وواضحة، وذلك لاشتمالها على الأمثلة التوضيحية المتنوعة التي تبرز مظاهر فرط التعميم على المستوى الدلالي والنحوي، وفي هذا تأكيد على أهمية التمثيل في توضيح المفهوم، وخاصّة بالنسبة للقراء الذين يرومون تأسيس أرضية مفهومية صلبة في مجال تعليمية اللغة.

كما أنّ ما يميّز هذا المفهوم هو ارتباطه الوثيق بمُصطلح القياس الخاطئ، وقد عملت بعض التعريفات، وخاصّة تعريف البعلبكي، على الكشف عن الخيط المفهومي الذي يفصل بينهما، والذي بيّن أنّ فرط التعميم لا يعدو أن يكون سوى تجلٍ من تجليات القياس الخاطئ.

ومن خلال النظر في التعريفات السابقة الخاصة بمصطلح "فرط التعميم" يمكن صياغة التعريف الآتي:

فرط التعميم، (إفراط التعميم، تعميم مفرط، تعميم زائد، تعميم فائق)**Overgeneralization**

فرط التعميم هو «نوع من التعميم اللغوي، يحدث أثناء اكتساب اللغة أو تعلّمها (اللغة الأجنبية خاصّة)بحيث يتعلّم الطفل قاعدة لغوية ما في اللغة، ثمّ يعمّم استعمالها خطأً في مواضع لا تنطبق عليها هذه القاعدة، كأن يتعلم قاعدة جمع المذكر السالم وهي إلحاق الواو والنون في حالة الرفع، والياء والنون في حالة الجر والنصب، ثمّ يطبقها على كلمات لا تجمع جمع مذكر سالم، جمع مكتب، مكتبون بدلا من مكاتب. قا.Under-generalization = نقص التعميم».

2-3- مصطلح"Under-generalization " دراسة في التسمية والمفهوم

تمّ اختيار هذا المصطلح بالنظر إلى أنّه يقع في تضاد مفهومي مع مصطلح "فرط التعميم"، وسنحاول في هذا المبحث ضبط المفهوم، والتّعرّف على السمات التقابلية الفارقة.

2-3-1- دراسة المقابلات العربية لـ Under-generalization

يحتوي الجدول الآتي على مقابلين عربيين اقترحا لترجمة مُصطلح **Under-generalization**

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Under-generalization[1] / Sous-généralisation	تعميم قاصر	معجم علم اللغة التطبيقي(ص.127)	محمد علي الخولي
	تعميم ناقص	معجم المصطلحات اللغوية(ص.516)	رمزي منير بعلبكي

جدول رقم07 يوضّح المقابلات العربية لمصطلح"Under-generalization "في المراجع العربية.

يضم الجدول مصطلحين أجنبيين هما:**Under-extension**،**Sous-généralisation**، يعبّران عن المفهوم في اللغة الإنكليزية والفرنسية على التوالي. وهما مصوغان باعتماد آلية التركيب، حيث تمّ إضافة السابقة (**Sous**، و**Under**) للمصطلح (**généralisation**، **generalization**)فتشكّل بذلك المركّبان المصطلحيان.

أمّا بالنسبة للمقابلات العربية فإنّ الجدول يظهر بأنّ المترجمين اعتمدا على آلية التركيب في صياغة هذين المقابلين؛ كما أنّهما اتفقا في اختيار النواة (تعميم) واختلفا في المحدّدين (قاصر، وناقص)، وهذا الاختلاف أدى إلى صياغة مركّبين وصفيين مختلفين.

---

[1] –يستعمل رمزي منير بعلبكي المصطلح الأجنبي Under-extension،وليس مصطلح Under-generalization،بالرغم من أنّه نبه إلى أنّ المصطلحات الآتية overextension، over regularization ، Overgeneralization، هي مصطلحات مترادفة. وهذا يعني أنّه لم يعمل على تحقيق الاطراد المصطلحي الذي يقضي باستعمال، إلى جانب Overgeneralization، مُصطلحَ Under-generalization، ولقد تبيّن لنا أنّ تسمية Under-generalization مستعملة أيضا في الكتابات المتخصصة في مجال تعليمية اللغة. ينظر: رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، ص. 350 وص.516.

فالمركّب الوصفي الأول (تعميم قاصر) قد صيغ بالنّظر إلى معنى القصور الذي يلحق التعميم، وبالرّغم من وجود هذا الرابط الدلالي، غير أنّه يبقى خفيا نسبيا. ويتضح ذلك، عند مقارنته بمُصطلح: "تعميم ناقص" المتسم بالوضوح، بحيث إن هذا الأخير يحيل نسبيا إلى المفهوم الاصطلاحي، كما سنرى ذلك.

أما بالنسبة إلينا، فسنقترح مُصطلح "نقص التعميم" الذي يحيل أكثر إلى فعل الإنقاص في التعميم، وليس إلى التعميم في حدّ ذاته. كما أنّ هذا المصطلح يتوافق بنويا مع مُصطلح "فرط التعميم" الذي اخترناه باعتباره مقابلا لـ **overgeneralization**.

2-3-2- دراسة تعريفات مصطلح" نقص التعميم" في المعاجم المتخصصة المختارة

ننتقل في الجزء الثاني من هذا المبحث إلى دراسة تعريفات مصطلح "نقص التعميم" في المعاجم المتخصصة المختارة، وننوه إلى أنّه تمّ العثور عليه في معجمين فقط هما: معجم علم اللغة التطبيقي لمحمد علي الخولي، ومعجم المصطلحات اللغوية لرمزي منير بعلبكي.

2-3-2-1- دراسة تعريف مصطلح "تعميم قاصر"في معجم علم اللغة التطبيقي

عرّف الخولي مصطلح"تعميم قاصر" بقوله: «**تضييق معنى كلمة في مرحلة من مراحل النمو اللغوي لدى الطفل، مثل إطلاق كلمة (زهرة) على نوع معيّن فقط من الزهور دون سواه**»[1].

تشتمل العبارة التعريفية الأولى المتمثّلة في قوله: "**تضييق معنى كلمة في مرحلة من مراحل النمو اللغوي لدى الطفل**"على إشارة إلى أنّ هذا المفهوم يحدث عند الأطفال خاصة؛ بحيث إنّهم يحصرون دلالة الكلمة،ويستعملونها في معنى ضيّق جدا، بالرغم من إمكانية تعبيرها عن أنواع مختلفة. والملاحظ على هذه العبارة أنّها أقرب إلى مجال علم النفس اللغوي، حيث يرتبط هذا النوع من الأخطاء بالاكتساب اللغوي عند الأطفال، ولكنّه مع ذلك يمكن تعميم المفهوم على تعلّم اللغة.

أمّا العبارة الثانية"**مثل إطلاق كلمة (زهرة) على نوع معيّن فقط من الزهور دون سواه**". فتضمّنت مثالا توضيحيا لاستعمال الطفل للمعنى الضيّق للكلمة، فهو يطلق لفظة "زهرة" على نوع واحد من الزهور فقط، كأن يطلق لفظ "زهرة" على أزهار اللوز مثلا، دون أن يدرك بأنّ هذا اللفظ يمكن أن يطلقه على أيّ نوع من الأزهار الأخرى. وهو ما يعني أنّ الطفل ينقصه تعميم هذا المعنى على بقية أنواع الزهور، وهو بذلك يقع في خطإ لأنّه لم يعمّم المعنى بل تركه مقصورا على نوع محدّد فقط. وهذا المثال كشف بوضوح عن المفهوم، كما اتضح من خلاله التقابل المفهومي الحاصل بين فرط التعميم ونقص التعميم.

---

[1] –محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي إنكليزي . عربي، ص.127.

إجمالا نخلص إلى أنّ هذا التعريف مقبول عموما؛ لأنّه يشتمل على بعض السمات المفهومية الجوهرية، وعلى مثال توضيحي يكشف عن المفهوم بصورة جيّدة. ولكنّه مع ذلك يفتقر إلى بعض السمات التي تنقله من مجال الاكتساب اللغوي إلى مجال تعليمية اللغة.

2-3-2-2- دراسة تعريف مصطلح"تعميم ناقص" في معجم المصطلحات اللغوية

أمّا البعلبكي فعرّف مصطلح "تعميم ناقص" بأنّه«**تعميم الطفل أو متكلّم اللغة الأجنبية دلالة الكلمة تعميما أقلّ مما تحتمله؛ كأن تستخدم الكلمة"كتاب" لنوع معيّن من الكتب (حجما أو لونا أو رسوما الخ) دون سائر الأنواع.**

قا.overextension(ب)=تعميم زائد . را.Development error = خطأ نمائي»[1].

تضمّنت العبارة التعريفية الأولى"**تعميم الطفل أو متكلّم اللغة الأجنبية دلالة الكلمة تعميما أقلّ مما تحتمله**"جملة من السمات الأساسية للمفهوم تعبّر عن خطإ يحدث نتيجة قصر كلمة لغوية على إحالة أو مرجع دلالي معيّن، مع أنّها تحيل إلى أكثر من مرجع، فالسمة المفهومية الأولى التي أشار إليها المعجمي في هذه العبارة هي أنّ هذا المفهوم يحدث في مرحلة من مراحل النمو اللغوي عند الطفل، أمّا السمة الثانية فتتمثّل في الإشارة إلى أنّ هذا الخطأ الناشئ عن عدم تعميم معنى كلمة ما يحدث لدى متعلّمي اللغة الأجنبية أيضا، وهنا يظهر الجانب التعليمي للمفهوم.

أمّا بالنسبة للعبارة الثانية المتمثّلة في قوله: "**كأن تُستخدم الكلمة"كتاب" لنوع معيّن من الكتب (حجما أو لونا أو رسوما الخ) دون سائر الأنواع**" فإنّها تشتمل على مثال يشرح المفهوم بصفة دقيقة؛ حيث إنّ هذا الخطأ يحدث عندما يستخدم الطفل أو متعلّم اللغة الأجنبية معنى كلمة وفق مساحة دلالية ضيقة، بحيث تكون هذه المساحة أقلّ ممّا تحتمله في الوضع اللغوي، فلا يعمّم استعمالها على بقية الأنواع الأخرى.ولقد اتسم التمثيل بصفة الحسية التي توضّح المفهوم أكثر، بحيث أضحى الخطأ هنا ذا طبيعة دلالية إدراكية تتصل بعملية الاقتران الموجود بين الدوال اللغوية ومدلولاتها.

---

[1] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي، ص.516.

وظف البعلبكي في نهاية التعريف تقنية الإحالة التي عبّر عنها بقرينتين لغويتين مختلفتين(قارن) و(راجع)، وذلك من أجل الربط بين المصطلح المعرّف ومصطلح **قا.overextension(ب)=تعميم زائد**، وبين المصطلح المعرّف ومصطلح را.**Development error = خطأ نمائي**، وهذا حرصا من المعجمي على نسج شبكة من المفاهيم المنسجمة تساهم في إضاءة المفاهيم المترابطة التي لا يظهرها الترتيب الألفبائي الذي رتّبت به مداخل المعجم، وخاصة تلك العلاقة التقابلية الرابطة بين التعميم الزائد والتعميم الناقص.

نخلص إلى أنّ هذا التعريف يشتمل على بعض السمات المفهومية التي تكشف عن المفهوم بوضوح، كما أنّه يشتمل على التمثيل الذي يعتبر ضروريا في مثل هذه الأنواع من المصطلحات.

خلاصة

لم يحتو التعريفان على إشارة تدل على أنّ "نقص التعميم" عبارة عن خطأ في التعلّم والاكتساب، قد يصل في حالة عدم تصحيحه إلى كونه عيبا من عيوب اللغة لدى المتعلّم. ولكنّهما مع ذلك يكشفان عن المفهوم بصورة واضحة؛ حيث إنّهما يشتملان على السمات الضرورية للمفهوم، كما أنّهما يحتويان على التمثيل الذي يشرح المفهوم بصورة تمييزية يتمكّن القارئ من خلالها الفصل بين مفهوم فرط التعميم ونقص التعميم.

وبعد الاطلاع على تعريفي مصطلح "نقص التعميم" وبعض التعريفات الأخرى وتجميع الخصائص المفهومية لمفهوم مصطلح "نقص التعميم" وتنظيمها يمكننا تركيب التعريف الآتي:

نقص التعميم، (تعميم ناقص، تعميم قاصر)**Under-generalization**

نقص التعميم: «هو خطأ لغوي، يتمثّل في الطفل أو متعلّم اللغة الأجنبية يتعلّم كلمة أو قاعدة نحوية ثمّ يعمّم استعمالها تعميما أقلّ ممّا تحتمله الكلمة أو القاعدة النحوية، كأن يعتبر أنّ الجمع هو السالم فقط، دون غيره من المظاهر الأخرى كجمع التكسير. قا. Overgeneralization = فرط التعميم».

2-4- مصطلح Interlingual error دراسة في التسمية والمفهوم

تمّ اختيار مصطلح **Interlingual error** لأنّه يشير إلى خطإ لغوي تعليمي – تعلّمي ينتج عن تأثير اللغة الأم في اللغة الثانية أو في اللغة الأجنبية، وهو مرتبط بمفهوم القياس الخاطئ الذي يعدّ من أشهر الأسباب التي توقع متعلّمي اللغة في الأخطاء. وسنحاول في هذا المبحث التعرّف على مقابلاته العربية أوّلا ثمّ التطرق إلى التعريفات المعجمية التي وُضعت له.

2-4-1- دراسة المقابلات العربية لـ Interlingual error

كشف اطلاعنا على بعض المعاجم المتخصصة عن وجود أربعة مقابلات عربية يتم عرضها في الجدول كالآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Interlingual error[1] / **Erreur Interlinguistique**	خطأ بيلغوي	معجم المصطلحات اللغوية(ص.254)	رمزي منير بعلبكي
	خطأ لساني بيلغوي	معجم المصطلحات اللسانية(ص.153)	عبد القادر الفاسي الفهري
	خطأ التداخل	معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص.ص.347 . 348)	. ريتشاردز، م.حجازي، ورشديطعيمة
	خطأ تداخلي	معجم علم اللغة التطبيقي (ص.57)	محمد علي الخولي

جدول رقم08 يوضّح المقابلات العربية لمصطلح"Interlingual error"في المراجع العربية

يكشف الجدول عن مصطلحين يعبّران عن هذا المفهوم في اللغة الإنكليزية والفرنسية، وهما عبارة عن مركّبين وصفين، تمّت صياغتهما وفق آلية التركيب بإضافة السابقة(**Inter**) إلى (**lingual**) و(**linguistique**) فتألف المحددان(**Interlingual**/**Interlinguistique**)اللذان ضُما إلى النواة **error**، **erreur**فتشكّل المركّبان الوصفيان **interlingual error** / و **Erreur Interlinguistique**.

(1) –يوظّف مؤلفو معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي مصطلح "Interlanguage error" ويبدو أنّه يعبّر عن نفس المفهوم الذي يعبّر عنه مُصطلح Interlingual error، فالاختلاف هنا في بنية المحددين فقط، فالأول إضافي والثاني وصفي. أما بالنسبة للخولي فإنّه يستعمل تسمية أخرى هيInterference error، وهي تعبّر كذلك عن المفهوم نفسه، وسيتضح ذلك عند دراسة التعريفات.

أمّا بالنسبة للمقابلات العربية، فقد أكدت على وجود تعدد مُصطلحي نجم عن اعتماد تقنيتي النحت والتركيب.

يتألف مصطلح "خطأ بيلغوي" من نواة ومحدّد، فالنواة (خطأ) تعتبر المقابل الأشهر والأنسب للفظ **error**، أمّا بالنسبة للمحدّد، فقد تمّ استحداثه بواسطة النحت؛ حيث أضيف لفظ (بين) إلى لفظ (لغوي)، وبعد عملية الاختصار التي حُذف فيها النون في اللفظ الأول تمّ الحصول على مصطلح منحوت (بيلغوي). ويمكن للقارئ المتمعّن في هذه البنية أن يدرك أصل اللفظ قبل نحته، ولكن مع ذلك، فإنّ هذا الناتج بالرغم من اشتهاره النسبي، فإنّه لا يوافق كثيرا البنية التركيبية للغة العربية التي تنأى عن النحت إلا عند الضرورة.

وأما بالنسبة للمقابل الثاني خطأ لساني بيلغوي، فإنّه مصوغ أيضا وفق آليتي النحت والتركيب معا، إلاّ أنّ هذا المصطلح يشتمل على تركيب مضاعف، فالمحدّد بيلغوي المنحوت يتألف من صفة لغوي التي تعادل لساني، وهو ما جعل هذا المركّب يتّسم بالتكرار غير الوظيفي.

بقي أن نشير إلى أنّ المقابلين الآخرين خطأ تداخلي وخطأ التداخل بالرغم من أنّهما لا يشتملان على ما يحيل إلى الجانب اللغوي، إلاّ أنّهما يعبّران عن المفهوم الاصطلاحي؛ بحيث إنّ نواة المركّبين (خطأ) تحيل إلى المفهوم الاصطلاحي وهي توافق نواة المصطلح الأجنبي **Error**، أما المحدّدان (تداخلي ، وتداخل) فيقابلان السابقة الأجنبية **Inter** . في المصطلح الأجنبي المنحوت. ولكن رغم ذلك فإنّ المحدّد تداخلي يعتبر صفة للخطإ وهو ما يجعل المركّب لا يعبّر عن المفهوم بصورة دقيقة، كما أنّ هذا الوصف لا يشتمل عليه المصطلح الأجنبي المنحوت، وهو ما يجعل منه أقرب إلى مكافأة المصطلح الأجنبي **interferenceerror**.

وبالرغم من غياب التوافق على مستوى الوضع اللغوي بين **interlingual error** ومُصطلح "خطأ تداخلي"، فإننا نميل إلى استخدام هذا المصطلح، على اعتبار أنّه يحافظ على البنية الوصفية للمركّب الأجنبي، كما أنّ لفظ "تداخلي" يعبّر بمفرده ضمن مجال اللسانيات التطبيقية على التداخل اللغوي الذي يحيل إلى التفاعل والتأثير الحاصل بين اللغات.

2-4-2- دراسة تعريفات مصطلح "خطأ تداخلي" في المعاجم المتخصصة المختارة

سيتمّ في هذا المبحث دراسة تعريفات "الخطأ التداخلي" في المعاجم المختارة، وهي على التوالي: معجم علم اللغة التطبيقي، ومعجم المصطلحات اللغوية، ومعجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي.

2-4-2-1- دراسة تعريف مصطلح "خطأ تداخلي" في معجم علم اللغة التطبيقي للخولي

عرّف الخولي مصطلح "خطأ تداخلي" بقوله:«**خطأ لغوي يرتكبه متعلم اللغة الأجنبية ناجم من تأثير لغته الأم.**»[1].

يظهر من خلال هذه العبارة التعريفية أنّ الخولي يشير إلى المفهوم بصورة عامة، ولكنّه مع ذلك ضمّن هذه العبارة سمتين جوهريتين تتمثّل الأولى في قوله:"**خطأ لغوي يرتكبه متعلم اللغة الأجنبية**"،فهذا الصنف من الأخطاء يصدر عن متعلّمي اللغة الأجنبية. وهذه السمة مفيدة لأنّها توحي إلى المجال الذي ينضوي تحته هذا المفهوم وهو مجال تعليمية اللغة.

أمّا بالنسبة للسمة الجوهرية الثانية فتتضح من قوله أنّ هذا الخطأ: "**ناجم من تأثير لغته الأم**" فهذا الصنف من الأخطاء ينتج عن تأثير نظام اللغة الأم بالنسبة لمتعلّم اللغة الأجنبية. وبالرغم من كون هذه الإشارة مفيدة إلاّ أنّ المعرّف لم يوضّح طبيعة التأثير الذي ينجم عنه هذا الخطأ. ويبدو أنّ الاستعانة بالأمثلة في هذا النص التعريفي تعد من أفضل السبل لتقديم وصف دقيق للمفهوم.

عموما نخلص إلى أنّ هذا التعريف يشير إلى سمات تعريفية ضرورية ولكنّها تتصف بالعموم، بحيث لا تفيد القارئ المتخصص الذي يروم التّعرف على تجليات هذا التأثير التداخلي.

---

[1] –محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي. إنكليزي . عربي . ص.57.

2-4-2-2- دراسة تعريف مصطلح"خطأ بيلغوي" في "معجم المصطلحات اللغوية" للبعلبكي

أمّا البعلبكي فعرّف مصطلح "خطأ بيلغوي"بأنّه«**خطأ يرتكبه المتكلّم بلغة أجنبية متأثرا بلغته الأم؛ مثلا في باب الأصوات، استخدام العربي صائتا يمنع توالي ثلاثة صوامت؛ وفي باب النحو وضع الصفة قبل الموصوف في كلام الإنكليزيِّ المتعلّم العربيةَ.را.Error analysis= تحليل الأخطاء**»[1].

وتشتمل العبارة التعريفية الأولى المتمثّلة في قوله:"**خطأ يرتكبه المتكلّم بلغة أجنبية متأثرا بلغته الأم**" على سمة جوهرية وهي أنّ هذا المفهوم يحدث عندما يحاول الشخص استعمال لغة أجنبية(مشافهة أو كتابة)، ولكنّه لا يتمكّن من نظامها اللغوي، فيستعين بنظام لغته الأم محاولا تطبيق هذا النظام على اللغة الأجنبية التي يريد التحدّث بها، فيحدث تداخل بين نظامي اللغتين مما يوقعه في الخطإ.

ولقد قدّم البعلبكي في العبارة الثانية المتمثّلة في قوله:"**مثلا في باب الأصوات، استخدام العربي صائتا يمنع توالي ثلاثة صوامت؛ وفي باب النحو وضع الصفة قبل الموصوف في كلام الإنكليزيِّ المتعلّم العربيةَ**" أمثلة يشرح من خلالها تأثير نظام اللغة الأم في نظام اللغة الأجنبية التي ينجز بها الكلام؛ بحيث يتّبع ناطقو اللغة العربية الأجانب نظام لغتهم الإنكليزي مثلا، ففي المثال الأول يسعى أولئك المتعلّمون إلى تأليف كلمات من ثلاثة صوامت فأكثر دون استعمال الصائت الذي يفصل بينها(مثلا نجد في اللغة الإنكليزية ألفاظا تتألف من ثلاثة صوامت متتالية دون أن تفصل بينها حركة سكون مثل لفظ **screen**)، وهم يتبعون في ذلك نظام لغتهم الأم الذي يجيز مثل هذا التأليف، فيحاولون الجمع بين هذه الصوامت الثلاث أثناء نُطق كلمات من العربية، بتحريف حركاتها مثلا، فيخرقون النظام الصوتي للعربية، ويقعون بذلك في الخطإ التداخلي.

أمّا في المثال الثاني فإنّ متعلّمي العربية يضعون الصفة قبل الموصوف على نحو ما هو متعارف عليه في نظام اللغة الإنكليزية بدلا من جعل الصفة تتبع الموصوف وهو المتعارف عليه في نظام اللغة العربية، فيقعون في خطإ تداخلي في المستوى التركيبي من اللغة.

---

[1] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.254.

أنهى البعلبكي النص التعريفي بتوظيف إحالة تتمثّل في مراجعة مصطلح ذي صلة وثيقة بالمصطلح المعرّف وهو (را.**Error analysis= تحليل الأخطاء**)، وذلك بغية تزويد القارئ بمعلومات عن المنهج المتّبع للكشف عن الأخطاء وعن هذا المفهوم تحديدا.

عموما نخلص إلى أنّ هذا التعريف مقبول، فهو يكشف عن المفهوم بصفة دقيقة، كما أنّه يشتمل على الأمثلة التي تشرح المفهوم بصورة واضحة، وهو ما جعل التعريف يتميّز بالوضوح، وبطابعه الوظيفي الذي يتجلى في إفادة القارئ المتخصص.

2-4-2-3- دراسة تعريف مصطلح "خطأ التداخل" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

حدّد مؤلفو معجم لونجمان مصطلح "خطأ التداخل" كما يلي:«**الخطأ الناتج عن تداخل لغتين (في تحليل الأخطاء) وهو خطأ ينتج عن طريق انتقال أثر لغة أخرى – أي الذي تسببه اللغة الأم للمتعلّم. على سبيل المثال الجملة الفرنسية الخاطئة Elle regard les (هي تراهم)، كونها المتعلّم حسب تنظيم الكلمات في الجملة الإنجليزية بدلا من تكوينها حسب تنظيم الكلمات الصحيح في الجملة الفرنسية Elle les regard (حرفيا هي هم ترى).(...)**»[1].

تشتمل العبارة التعريفية الآتية: "**الخطأ الناتج عن تداخل لغتين (في تحليل الأخطاء) وهو خطأ ينتج عن طريق انتقال أثر لغة أخرى – أي الذي تسببه اللغة الأم للمتعلّم.**" على حمولة مفهومية مركّزة؛ حيث إنّ المعرِّفين وصفوا المفهوم بمصطلحات مثل .(اللغة الأم، المتعلّم) تعبّر عن المفهوم

---

[1]– جاك سي. ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص.ص. 347 – 348.
اكتفينا في دراستنا لهذا المصطلح بالجزء الأول من التعريف، لأنّه يحيل إلى مفهوم خطأ التداخل، أما الجزء الثاني فهو يشير صراحة إلى الخطإ الناجم عن تعلم اللغة المستهدفة وحدها، وهو الأمر الذي جعلنا نعدل عن دراسته. والجزء الثاني المحذوف عرضه المؤلِّف بعد الجزء الأول من التعريف على النحو الآتي :«(...) وهكذا فإنّ الخطأ الناتج عن تعلّم اللغة المستهدفة هو خطأ ينتج عن تعلّم جزئي أو تعلّم خاطئ للغة المستهدفة (المتعلّمة)، أكثر من كونه خطأ ناتجا عن تداخل لغتين. والأخطاء الناتجة عن اللغة المستهدفة قد يسببها تأثير إحدى مفردات تلك اللغة على مفردة أخرى. على سبيل المثال قد يقول المتعلّم " هو يكون يأتي"He is comesبناء على خليط من التراكيب الإنجليزية هو آت He is coming، هو يأتي He comes . لمزيد من القراءة انظر: Richards1974». ينظر:جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص.ص. 347 – 348.

المتخصص في مجال تعليمية اللغة، كما أنّهم خصوا المفهوم بسمتين بارزتين تتمثلان في تأثير اللغة الأم للمتعلّم وتأثر اللغة المتعلَّمة.

ويتبيّن ممّا سبق أنّ المعرّفين يستعملون في هذا التعريف شبه الجملة (في تحليل الأخطاء) التي تشير إلى المجال الذي ينتمي إليه هذا المصطلح، وهذا الإجراء مفيد في الصناعة المعجمية المتخصصة؛ لأنّه يسمح بالتمييز بين المفاهيم المختلفة التي لها نفس التسمية، غير أنّه من الأصوب أن يأخذ موضعا استهلاليا في العبارة التعريفية.

ولقد حاول مؤلفو المعجم توضيح المفهوم بقولهم:"**على سبيل المثال الجملة الفرنسية الخاطئة Elle regard les(هي تراهم)، كونها المتعلّم حسب تنظيم الكلمات في الجملة الإنجليزية بدلا من تكوينها حسب تنظيم الكلمات الصحيح في الجملة الفرنسية Elle les regard (حرفيا هي هم ترى)**" وهو ما يعني أنّ هذا المفهوم ينشأ حينما يحاول المتعلّم أن ينتج خطابا شفويا أو كتابيا بنظام هذه اللغة المتعلّمة، فلا يتمكّن من ذلك فيستند إلى نظام لغته الأم لإنتاج ذلك الخطاب، وينتج ملفوظا هجينا، فالبنية التركيبية للغة الفرنسية تتيح تقديم الضمير المعبّر عن المفعول به (**les**)، ولكن هذا غير ممكن في البناء العربي.

نخلص إلى القول بأنّ هذا التعريف يكشف عن المفهوم بدقة، إذ يشتمل على بعض السمات المفهومية الضرورية والأمثلة التوضيحية، كما أنّه عرض تلك السمات بمنهجية سليمة.

خلاصة

ختاما نستنتج ممّا سبق أنّ أغلب التعريفات تكشف عن المفهوم بصورة واضحة، فقد تعرّض المعجميون إلى الخصائص الجوهرية للمفهوم، وفضلا عن ذلك فقد زوّدوا التعريف بأمثلة توضيحية شارحة للمفهوم بدقة متناهية، كما أنّ البناء المنهجي للتعريفات كان سليما يخضع للضوابط المنهجية الخاصة بالتعريف المصطلحي، غير أنّ الملاحظ هو أنّ التعريف الذي ورد ذكره في معجم علم اللغة التطبيقي كان أقلّ مستوى، فقد اتّسم بطابع العموم، والافتقار إلى الأمثلة التوضيحية التي تساعد على شرح المفهوم بصورة دقيقة.

وعليه يمكن القول أنّ الخطأ التداخلي يحصل بين اللغات المختلفة واللغات المتقاربة بنويا؛ أي التي تنتمي إلى نفس العائلة اللغوية، ويمس جميع المستويات اللغوية (الصوتية، الصرفية، النحوية، والدلالية)، فهو لا يقتصر على مستوى واحد فقط. ويحدث الخطأ التداخلي إثر انتقال أثر من لغة إلى لغة أخرى فيستقر ذلك الأثر ويدمج في نظام اللغة المنقول إليها، ويترسخ بذلك الخطأ التداخلي في ذلك النظام.

ومن خلال النظر في التعريفات السابقة يمكن صياغة التعريف الآتي:

خطأ تداخلي(خطأ التداخل، خطأ بيلغوي، خطأ لساني بيلغوي)**Interlingual error**

خطأ تداخلي: «خطأ لغوي ينشأ عن تأثير نظام اللغة الأم للمتعلّم(في مختلف مستوياته: الصوتي، الصرفي، النحوي) على اللغة الأجنبية أو الثانية التي يتعلمها. ويمكن ملاحظة مثل هذا التداخل في كتابة وكلام المتعلّم، وهذا التأثير يعيق عملية التعلّم اللغة الأجنبية أو الثانية، ومن أمثلة ذلك أن يقدّم متعلّم اللغة العربية من الأجانب الناطقين باللغة الإنكليزية الصفة على الموصوف، متأثرا بنظام لغته الأم، كأن يقول جميل رجل بدلا من رجل جميل. قا.Interalingualerror= خطأ داخلي».

وللتمييز بين مفهومي مصطلح "خطأ تداخلي" وخطأ داخلي" يمكن تقديم تعريف خاص بمصطلح "الخطأ الداخلي" وهو كالآتي:

خطأ داخلي، (خطأ لغوي داخل، خطأ ضملغوي، خطأ دخلغوي)**Interalingualerror**

الخطأ الداخلي هو « خطأ لغوي يقع فيه المتعلّم بسبب داخلي متأتٍ من اللغة المتعلّمة ذاتها، ودون تأثير من لغة أخرى؛ ويقع متعلّم اللغة في هذا النوع من خلال إفراطه في تعميم القاعدة اللغوية، أو إنقاص تعميمها، أو نتيجة قياس خاطئ لا يصلح تطبيقه على قاعدة ما. قا. Interlingualerror = خطأ تداخلي».

2-5- مصطلح "Translation error" دراسة في التسمية والمفهوم

تمّ اختيار هذا المصطلح لأنّه مصطلح محوري يعبّر عن مفهوم يقع في إنتاج كثير من متعلمي اللغة الأجنبية، وذلك لأنّهم يفتقرون إلى ملكة لغوي مستقرة بالنسبة للغة التي يتعلّمونها، فيلجأون إلى الاستعانة بلغتهم الأم. وهذا المفهوم يقع في نفس مستوى الخطإ التداخلي، وفرط التعميم.

2-5-1-دراسة المقابلات العربية لـ Translation error

تمّ الاطلاع على بعض المعاجم المتخصصة لترجمة هذا المصطلح فكان الناتج كالآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف/المترجم
Translation error / Erreur de traduction	خطأ ترجمي	معجم علم اللغة التطبيقي (ص. 125)	محمد علي الخولي
		معجم المصطلحات اللغوية(ص. 510)	رمزي منير بعلبكي

جدول رقم09يوضّح ترجمة مصطلح"Translation error "في المراجع العربية

يشتمل الجدول على مصطلحين هما: **Translation error**، **Erreur de traduction**؛ حيث يعبّران عن مفهوم واحد في كل من اللغة الإنكليزية واللغة الفرنسية.وهما عبارة عن مركبين، يتألفان من نواتين (**Erreur**، **error**)، تتفقان في المادة الصوتية، ومن محدّدين مختلفين (**Translation**،**traduction**).

أمّا بالنسبة للمقابلات العربية فلم نعثر في حدود ما اطلعنا عليه إلاّ على مقابل عربي واحد وهو (خطأ ترجمي)، وهو عبارة عن مركب وصفي يوافق بنية المصطلح الأجنبي، كما أنّه يكافئه من ناحية الدلالة.

2-5-2-دراسة تعريفات مصطلح "خطأ ترجمي" في المعاجم المتخصصة المختارة

ننتقل في هذا الجزء من المبحث إلى دراسة تعريفات مصطلح "خطأ ترجمي" في المعاجم المختارة، ولقد عثرنا على هذا المصطلح في معجمين فقط وهما: معجم علم اللغة التطبيقي، ومعجم المصطلحات اللغوية.

2-5-2-1- دراسة تعريف مصطلح "خطأ ترجمي" في معجم علم اللغة التطبيقي للخولي

عرّف الخولي مصطلح "خطأ ترجمي" بقوله:«**خطأ لغوي يرتكبه متعلّم اللغة الأجنبية نتيجة لمحاولته التعبير بهذه اللغة عن طريق الترجمة من لغته الأمّ**»[1].

أشار الخولي في هذا التعريف إلى سمة جوهرية وهي أنّ الخطأ يصدر عن متعلّم اللغة الأجنبية، وينجم عن انتقال استخدام لساني من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية انتقالا سلبيا، كما أنّ توظيف الخولي لمصطلحي (متعلّم، اللغة الأجنبية) يحيل إلى المفهوم المتخصص المندرج ضمن مجال تعليمية اللغة.

أمّا بالنسبة لما تضمّنته العبارة التعريفية في جزئها الثاني المتمثّلة في قوله: "**نتيجة لمحاولته التعبير بهذه اللغة عن طريق الترجمة من لغته الأمّ.**" فإنّها تشتمل على خاصية جوهرية، وهي أنّ الخطأ الترجمي يحدث عندما يحاول المتعلّم التعبير باللغة الأجنبية، فلا يتمكن من ذلك، فيستعين بنظام لغته الأم لترجمة ما يريد التعبير عنه. وبالرغم من كون هذه الإشارة مفيدة، إلاّ أنّ المعجمي لا يفصّل في شرح المفهوم، ولا يكشف عما يتمّ نقله من اللغة الأم.

ولم يشتمل هذا التعريف على الأمثلة التي توضح كيفية حدوث الخطأ الترجمي، وهي الكيفية التي يمكن أن تجلي الفوارق المفهومية بين الخطإ التداخلي والخطأ الترجمي.

عموما نخلص إلى أنّ هذا التعريف يصف المفهوم بصورة عامة، ويحتاج إلى تفصيل أو تمثيل لتوضيح كيفية حدوث هذا النوع من الأخطاء اللغوية.

---

[1] –محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي إنكليزي. عربي، ص.125.

2-5-2-2- دراسة تعريف مصطلح "خطأ ترجمي" في معجم المصطلحات اللغوية للبعلبكي

أمّا بالنسبة للبعلبكي فإنّه عرّف مصطلح "خطأ ترجمي" بقوله:«**خطأ ينتج عن محاولة متعلّم اللغة الأجنبية أن يعبّر عن نفسه بتلك اللغة، بترجمة مباشرة من لغته الأمّ، ولاسيّما في التراكيب والعبارات**»[1].

ومثلما هي الحال بالنسبة للتعريف السابق فإنّ هذا التعريف يشتمل أيضا على مصطلحات تشير إلى المفهوم المتخصص، فقد استعمل البعلبكي مصطلحي (متعلّم، اللغة الأجنبية) وهما يعبّران عن مفهومين محوريين في مجال تعليمية اللغة. كما أنّ اللافت للنظر هو أنّ البعلبكي يركّز في هذا التعريف على مفهوم الترجمة أو النقل المباشر من اللغة الأم أو النقل السلبي[2]؛ بحيث إنّ متعلّم اللغة الأجنبية حينما يحاول التعبير باللغة الأجنبية يستعين بلغته الأم، فينقل منها التراكيب والعبارات لاستعمالها بدل استعمال عبارات وتراكيب اللغة الأجنبية، وينتج عن تلك المحاولة أخطاء ترجمية من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية.

ولعلّ المميّز في هذا التعريف هو أنّ البعلبكي يحدّد هذا المفهوم بالتعريف بالمنقولات التي يتمّ نقلها من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية، وتتمثّل خاصة في "**التراكيب والعبارات**"، أي أنّ متعلّم اللغة الأجنبية يعبّر بألفاظ أجنبية ولكنّه يخضعها لنظام لغته الأم (الأصلية). ويمكن اعتبار الإشارة المتمثلة في عبارة: "**ولاسيّما في التراكيب والعبارات**" ملمحا تمييزيا يفصل بين الخطأ التداخلي الذي يقع في مختلف المستويات اللغوية والخطأ الترجمي الذي يتجلى أكثر في مستوى التراكيب.

---

(1)-رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص. 510.

(2) - أشار مؤلفو معجم لونجمان في تعريفهم لمصطلح "انتقال لغوي" إلى مفهوم النقل السلبي، حيث ورد النص التعريفي الآتي:«تأثير لغة ما في تعلم لغة أخرى. وهنا نمطان في انتقال اللغة يمكن وجودهما: انتقال سلبي negative transferويعرف أيضا بالتداخل interference وهو استخدام اللغة الأم أو قواعدها التي تؤدي إلى خطإ أو صيغة غير مناسبة في اللغة الهدف target languange[1]. وعلى سبيل المثال، فإنّ متعلّما فرنسيا للإنجليزية يمكن أن ينتج الجملة غير الصحيحة الآتية: I am here since Monday بدلا من الجملةالصحيحة I have been here since Monday؛ وذلك بسبب انتقال النمط الفرنسي و(ترجمته حرفيا) je suis ici depuis lundi. وانتقال إيجابي positive transferوهو الانتقال الذي يجعل التعلّم أسهل، ويحدث عندما تكون كلتا اللغتين: اللغة الأم واللغة الهدف فيهما الصيغة نفسها. مثال ذلك، الإنجليزية والفرنسية فيهما كلمة table التي يمكن أن يكون لهما المعنى نفسه في كلتا اللغتين». ينظر: جاك سي. ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص. 379 - 380.

وبالرغم من كون هذا التحديد مشتملا على هذه الزيادة التوضيحية إلاّ أنّ هذا غير كاف في اعتقادنا، إذ يتطلب الأمر توضيح كيفية حدوث هذا الخطأ الترجمي، ولو استدعى الأمر توظيف الأمثلة التي تكون وظيفية في مثل هذه السياقات.

وعليه، يمكن القول بأنّ هذا التعريف يصف المفهوم المتخصص بشكل عام؛ كما أنّه لا يربط هذا المفهوم بالمفهوم السابق؛ فالخطأ الترجمي ما هو إلاّ نموذج من نماذج التداخل اللغوي.

خلاصة

نستنتج مما سبق أنّ تعريفي مصطلح "الخطأ الترجمي" السابقين يصفان المفهوم بصورة عامة، فلم يقدّما صورة دقيقة عن المفهوم المعرف تساعد القارئ على التمييز بين مفهوم الخطإ الترجمي وخطأ التداخل، وهذه السمة الأخيرة يمكن استثمارها في صياغة التعريف الآتي:

خطأ ترجمي، Translation error

الخطأ الترجمي هو: «خطأ لغوي جاء بفعل التداخل بين لغتين، ويحدث حينما يعبّر متعلّم اللغة الأجنبية أو الثانية عن معنى يريد التعبير عنه أو كتابته بتوظيف تراكيب لغته الأم، فيقوم بإجراء ترجمة حرفية من لغته الأم إلى الأجنبية. را.Interlingual error = خطأ تداخلي».

خاتمة الفصل

لقد قمنا في هذا الفصل بدراسة عدد من المصطلحات المفتاحية في مجال الأخطاء اللغوية، وهي مُصطلحات تعبّر عن أهم وأشهر تجليات الأخطاء اللغوية التي تقع أثناء تعلّم اللغة وتعليمها، ويمكن حصر أبرز النتائج في النقاط الآتية:

. لفت نظرنا أنّ مُصطلحات الأخطاء اللغوية المدروسة تتميز بالتداخل الكبير فيما بينها، إذ هناك تقاطع مفهومي كبير مثلا بين القياس الخاطئ وفرط التعميم أو بين الخطأ التداخلي والخطأ الترجمي، مما جعل بعض المعجميين لا يقيمون حدودا فاصلة بين هذه المفاهيم المتداخلة.

. كشفت الدراسة أنّه كثيرا ما تحدث الأخطاء اللغوية أثناء تعلّم اللغة الأجنبية بفعل تأثير اللغة الأم، حيث يحاول المتعلّم إسقاط بنية لغته الأصلية على اللغة الأجنبية فيقع في الخطإ، وهذا الإسقاط يطال مختلف المستويات اللغوية.

. اكتفى مؤلّف معجم المنهل التربوي ومؤلّف قاموس التربية الحديث بتقديم تعريف عام لمصطلح الخطإ، ولم يدرجا ضمن مصنّفيهما مصطلح "تحليل الأخطاء" الذي يعبّر الغطاء المفهومي للمجال، كما غابت عنهما أبرز المصطلحات المفتاحية التي تنضوي تحته كمصطلح "فرط التعميم"، والخطأ التداخلي". ومثل هذا الأمر يعدّ ثغرة منهجية كبيرة في المعجمين.

. تميّزت أكثر التعريفات الخاصة بالأخطاء بصفة العموم، فلم تُضف شيئا ذا بال إلى الدلالة التي تكشف عنها التسمية، ولكن في المقابل، فقد شهدت حضورا تمثيليا لافتا بحيث حققت الأمثلة الدور التوضيحي المنوط بها، وقد يعود ذلك إلى الطبيعة المفهومية للخطأ اللغوي، حيث يعتبر انحرافا عن النظام اللغوي يستدعي تبيينه من خلال تجلياته.

الفصل السادس

المصطلحات الخاصة بالتمارين اللغوية

(دراسة في الصيغة والمفهوم)

1 . المصطلحات الخاصة بالتمارين التحليلية التركيبية

. مصطلح "التمرين"

. مصطلح "تمرين التعبئة"

. مصطلح "تمرين التعرّف"

2 . المصطلحات الخاصة بالتداريب والتمارين البنوية

. مصطلح "التدريب"

. مُصطلح "تدريب القوالب"

. مُصطلح "تدريب رباعي المراحل"

. مُصطلح "التدريب الآلي"

. مُصطلح "التدريب التواصلي"

تُعدّ التمارين اللغوية إحدى الأدوات المهمة التي تساعد على ترقية العادات اللغوية لدى المتعلّم، وتمكّنه من ممارسة اللغة وأدائها، فمفاهيم هذه التمارين ترتكز على إنجازات المتعلّمين اللغوية لا المعلّم. كما أنّها تعدّ إحدى الوسائل التي يستند إليه المعلّم لتقييم إنجاز المتعلّمين ومعرفة مدى تقدّمهم في التحصيل اللغوي.

ووفقا لذلك سيتمّ في هذا الفصل تناول عدد من المصطلحات التي تعبّر عن مفاهيم مفتاحية تتصل بالتمارين اللغوية، ومختلف أنواعها، وهذا بغية تعريف القارئ بأهمية هذه الوسيلة، ومن أجل إحداث التمييز بين مختلف المفاهيم المتداخلة ضمن هذا المبحث الفرعي من مباحث تعليمية اللغة.

وستتركز الدراسة على عدد من المصطلحات المفتاحية الخاصة بعائلتين مصطلحيتين، تحتوي الأولى مصطلحات التمارين التحليلية التركيبية، أما الثانية فتضمّ مصطلحات التداريب والتمارين البنوية.

ويعود سبب اختيارنا لهذه المصطلحات في هاته الدراسة إلى طبيعة المفاهيم في حدّ ذاتها، فالتمارين التحليلية التركيبية كانت تصاغ وتمارس وفق الطرائق التقليدية لتعليم اللغة، مثلت التمارين البنوية بديلا لها، فتغيرت مفاهيمها، وكيفية ممارستها في النشاطات الصفية.

1- عائلة المصطلحات الخاصة بالتمارين التحليلية التركيبية

تتشّكل هذه العائلة من مصطلحات مفتاحية تعبّر عن مفاهيم ترتبط فيما بينها بعلاقة وثيقة تتمثل في كونها تمارين كتابية تعتمد على التحليل وإعادة تركيب المعطيات اللغوية التي يطبقها المتعلّم بعد اكتسابه إياها. وهذه المفاهيم تنضوي ضمن مجال التمارين التقليدية[1] التي تسعى إلى ترسيخ المهارة اللغوية عن طريق الكتابة أو الإعادة.

1-1- مصطلح"Exercise" دراسة في التسمية والمفهوم

يعبّر مُصطلح "**Exercise**" عن مفهوم قاعدي في مجال تعليمية اللغة، حيث يعدّ النواة المفهومية التي ينطلق منها القارئ من أجل استيعاب المفاهيم الأخرى التي تندرج ضمن هذه العائلة المصطلحية.

1-1-1- دراسة المقابلات العربية لـ Exercise

كشف اطلاعنا في بعض المعاجم المتخصصة عن وجود مقابل عربي واحد موضّح في الجدول الآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه(معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف/المترجم
Exercise / Exercice	**تمرين**	**معجم علم اللغة التطبيقي (ص.39)**	**محمد علي الخولي**
		معجم المنهل التربوي (ص.419)	**عبد الكريم غريب**
		قاموس التربية الحديث (ص.150)	**بدر الدين بن تريدي**

جدول رقم01 يوضّح ترجمة مصطلح"Exercise"في المراجع العربية

[1] نشير إلى أنّنا اعتمدنا في تصنيف مصطلحات هذه العائلة المصطلحية على التعريف الذي أورده الخولي في معجم علم اللغة التطبيقي لمصطلح "Exercice"، وعلى التمييز المفهومي الذي ذكره عبد الرحمن الحاج صالح في كتابه "بحوث ودراسات في علوم اللسان"، موفم للنشر، الجزائر، 2012م. ص. 238. كما استفدنا مما أشار إليه جون بيار كوك في التعريف الخاص بمصطلح"Exercice" " (...)هناك تمارين تهدف إما إلى الكتابة أو إعادة الكتابة" وهذه التمارين هي التمارين التحليلية التركيبية التي كانت سائدة في الطريقة التقليدية لتعليم اللغة. ينظر:. Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, p.95.

يشتمل الجدول على مصطلحين أجنبيين هما: **Exercise /Exercice**؛ الأول إنكليزي، والثاني فرنسي. وهذا الاشتراك في التسمية مؤشر على سعة انتشار المصطلح.

وبالنسبة للترجمة العربية، فإنّ الجدول يظهر أنّ الدارسين العرب يتّفقون على مكافئ واحد هو: "تمرين". وهو مقابل مفرد بسيط البنية، ذو خصوبة اشتقاقية عالية.

1-1-2- دراسة تعريفات مصطلح "تمرين" في المعاجم المتخصصة المختارة

يتمّ التعرض في هذا الجزء من المبحث إلى قراءة في تعريفات هذا المصطلح في معجم "علم اللغة التطبيقي" و"معجم المنهل التربوي" ومعجم "قاموس التربية الحديث"، وذلك بتقديم قراءة تحليلية للتعريفات الواردة ضمنها.

1-1-2-1- دراسة تعريف مصطلح "تمرين" في معجم علم اللغة التطبيقي"

عرّف الخولي مصطلح "تمرين" بقوله:«**نشاط كتابي يهدف إلى إكساب الطالب مهارة لغوية ما. وهو يختلف عن التدريب في أن الأول كتابي عادة والثاني شفوي عادة. راجع drill**»[1].

تتضمّن العبارة التعريفية الأولى الآتية:"**نشاط كتابي يهدف إلى إكساب الطالب مهارة لغوية ما**".إشارة إلى سمة جوهرية تتمثل في كون التمرين نشاطا ينجزه المتعلّم إنجازا كتابيا غير شفوي. كما تتضمّن إشارة إلى الهدف المتوخى من هذا النشاط وهو "**إكساب المتعلّم مهارة لغوية ما**." أي أنّه يسعى إلى ترسيخ قاعدة لغوية مثلا، كأن يُقدّم المعلّم للمتعلّم تطبيقات كتابية عن القاعدة. وهذه الإشارة مفيدة للقارئ على اعتبار أنّ التمرين يمثّل أداة تعليمية مفيدة في إكساب المهارة اللغوية، إذ به يتم ترسيخ وتحفيظ المتعلّم عن طريق تحليل وتركيب ما تعلّمه.

ولقد وظّف الخولي في العبارة التعريفية السابقة مصطلح "مهارة لغوية" الذي يجعل المفهوم المعرَّف مقتصرا على ما هو لغوي فقط؛ وليس مطلق التمارين المختلفة، مما يثبت انتماء المفهوم في المعجم إلى مجال تعليمية اللغة.

---

[1] – محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي. إنكليزي ـ عربي، ص.39.

أمّا العبارة التعريفية الثانية والمتمثّلة في قوله:"**وهو يختلف عن التدريب في أن الأول كتابي عادة والثاني شفوي عادة**" فهي تشتمل على سمة جوهرية تفرّق بين مفهوم مصطلح "التمرين"و"تدريب" الذي يقع في تقابل مفهوميّ معه. وهذه الإشارة التمييزية مفيدة جدا، تفصل بين نوعين بارزين من أنشطة التعليم والتعلّم.

وختم الخولي النص التعريفي بتوظيف تقنية الإحالة التي تدلّ عليها القرينة اللفظية (راجع) في هذا التعريف، وذلك لربط المصطلح المعرَّف (**exercise**) بمصطلح مضاد له هو"**drill**".وهذه الإحالة تساعد القارئ على عقد مقارنة بين المفهومين من أجل التمييز بينهما.

إجمالا، يمكن القول بأنّ تعريف الخولي يشير إلى بعض الخصائص المفهومية التمييزية المفيدة، ولكن مع ذلك، فهو يتصف بشيء من العموم.

1-1-2-2- دراسة تعريف مصطلح "تمرين" في معجم المنهل التربوي

أمّا عبد الكريم غريب فقد حدّد مصطلح "تمرين" بخمسة نصوص تعريفية، انتقينا منها تعريفا واحدا لأنّه يعبّر عن المفهوم الذي له صلة بالتمرين اللغوي، إضافة إلى خلاصة تتضمن وظائف التمرين اللغوي، وأوردنا بقية التعريفات في الهامش لأنّها عامة تنطبق على أيّ تمرين سواء أكان في الرياضيات أو الفيزياء، أو الكيمياء أو أيّ مادة تعلمية أخرى. ونص التعريف المنتقى هو: «(...) **تقوم التمارين على جزء من مكونات اللغة، فهي ذات طابع تجزيئي تركز بالأساس على الجانب الميتالغوي. وخلاصة القول، فإن التمارين هي مهمة لغوية ذات طابع تكراري ومجزء[1]، يكون موضوعها الجانب التقليدي في اللغة وهدفها تكليف المتعلم بمهمة لغوية قصد تثبيت أو تطبيق ما اكتسبه**»[(2)].

يكشف النص التعريفي عن سمة مفيدة تتضح من قوله:"**تقوم التمارين على جزء من مكونات اللغة، فهي ذات طابع تجزيئي تركز بالأساس على الجانب الميتالغوي**".وتتمثّل هذه السمة في الإشارة إلى محتوى التمرين الذي يتّخذ من مكونات اللغة مادة للتطبيق، غير أنّ السمة البارزة هي أنّ هذه

---

(1) –وردت على هذا الشكل في المعجم والصواب هو (مجزأ) وليس (مجزء).

(2) – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص.419.

التمارين ذات طابع تجزيئي؛ أي يمرّن فيها المتعلّم بصفة جزئية؛ بحيث يقدّم للمتعلّم جزءا من اللغة (أومهارة لغوية واحدة لا أكثر، وتركز هذه التمارين على الجانب الميتالغوي، أي التي تكون فيها المعرفة اللغوية هي موضوع التطبيق، كإجراء تمرينات على قواعد نحوية أو صرفية معيّنة.

ثمّ أشار المعجمي بعد ذلك إلى أنّ"(..)**التمارين هي مهمة لغوية ذات طابع تكراري ومجزء** [مجزّأ]"، وإذا كان لفظ "تكراري" يوحي بأنّ أحد الأهداف التي يراد تحقيقها من التمارين اللغوية يتمثل في ترسيخ المعرفة اللغوية، فإنّ لفظ "مجزّأ" يعني أنّ اختبار المعارف اللغوية لا يشتمل على كلّ ما في اللغة، بل إن كل تمرين قد ينصب على قاعدة لغوية واحدة.

ولقد أشار عبد الكريم غريب إلى موضوع هذه التمارين بقوله:"**يكون موضوعها الجانب التقليدي في اللغة وهدفها تكليف المتعلم بمهمة لغوية قصد تثبيت أو تطبيق ما اكتسبه**". ويظهر في هذا القول أنّ عبد الكريم غريب استعمل عبارة تحتاج إلى توضيح وتتمّثل هذه العبارة في "**الجانب التقليدي في اللغة**" فلا يمكن للقارئ أن يستوعب معناها، إلاّ أنّه يحتمل أنّ يقصد بها هنا الجزء القديم في اللغة الذي سبق للمتعلّم وأن تعلّمه.

ولقد حدد عبد الكريم غريب الغرض من إجراء التمارين اللغوية، وهو المتمثل في تثبيت ما تعلّمه المتعلّم أو تطبيق ما اكتسبه، وهذا ما يفسر الإجراء التكراري الذي تتصف به هذه التمارين.

ولخص عبد الكريم غريب في التعريف الأخير وظيفتين أساسيتين للتمرين يشرحهما على النحو الآتي:«**. يمكن أن نجمل وظائف التمارين في وظيفتين أساسيتين: التدريب، حيث إن التمارين لا تأتي بعناصر جديدة في الدرس وإنما ترمي إلى تدريب المتعلم على ما اكتسبه سابقا، كما أن التمارين تمكن من تقييم وتصحيح عمل المتعلم**»[1]. ويبدو من خلال ما أشار إليه المعرّف في الوظيفة الأولى أنّ هذا المفهوم يرمي إلى تمرين المتعلّم على ما تعلّمه وتدريبه على ذلك، كما أنّه يمكّن المعلّم من تقييم عمل المتعلّم وتصحيحه له. ففي الوظيفة الأولى يؤكد على أنّ التمرين لا يُتطرق فيه إلى معطيات لغوية جديدة

[1] –عبد الكريم غريب، معجم المنهل التربوي، ج1، ص.419.

في الدرس، بل إلى معطيات قديمة يطبّقها التلميذ من أجل ترسيخها وتثبيتها. وفي الوظيفة الثانية يؤكّد على أهمية التمرين في مساهمته في إجلاء أخطائه والسعي إلى تصويبها.

وإذا كانت الوظيفة الترسيخية قد تم تضمينها في العبارات التعريفية الأولى، فإنّ الوظيفة التقييمية مفيدة جدا في هذا التعريف، فهي بهذا تعّد أداة تختبر مستوى تطوّر المنحى التعليمي لدى المتعلّم.

إجمالا نخلص إلى أنّ هذا التعريف أشار إلى معلومات مفيدة تتعلّق بمميزات التمرين ووظائفه، غير أن صياغتها لم تكن منظّمة، بحيث اعتراها بعض الحشو، وبعض الغموض، فكانت أقرب إلى السياق التعريفي الذي تم اقتباسه من مرجع معين.

1-1-2-3- دراسة تعريف مصطلح "تمرين" في معجم قاموس التربية الحديث

نقل بدر الدين بن تريدي عن معجم **Dictionnaire actuel de l'éducation**المدخل التعريفيالخاص بمصطلح "تمرين"، حيث ذكر له تعريفين متمايزين ومرقّمين (1 و2)على هذا النحو:«**1.دعم وتحسين المعارف والمهارات[التي] جرى اكتسابها إثر مسعى تعلّمي في تحصيل نتائج مألوفة في أوضاع إشكالية معروفة. نشاطات التطبيق المتكررة والمتدرجة لتعلم سابق بهدف الملكة، أو التحسين أو التدعيم أو التثبيت أو التذكير أو المراقبة.**

2.تدعيم الحركات أو المهام أو المسارات أو التقنيات أو المبادئ أو القواعد الخاصة من أجل إتقان استعمالها والحفاظ على الخفّة المناسبة بوساطة ممارسة متكررة وتسهيل تطبيقها الأفضل عند الاقتضاء في أوضاع مشابهة".(Dictionnaire actuel de l'éducation)»[1].

والملاحظ على هذين التعريفين أنّهما يتعرّضان إلى مفهوم التمرين بصورة عامةّ، أيّ تمرين مهما كانت طبيعته، غير أنّ التعريف الأول يبدو أصلح لأن ينطبق على مفهوم التمرين اللغوي، لاشتماله على سمات تعريفية بارزة في هذا النوع من التمارين، كارتباطه بالمهارة، وبالتثبيت والتحسين[2].

---

[1] – بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص.150.

[2] –وبناء على هذا الاعتبار، فقد اقتصرنا على تقديم ملاحظات للتعريف الأوّل.

اشتمل التعريف الأول على مفهومين متمايزين نسبيا لمصطلح التمرين، حيث حُدّد التمرين أوَّلا بأنّه "**دعم وتحسين المعارف والمهارات [التي] جرى اكتسابها إثر مسعى تعلّمي في تحصيل نتائج مألوفة في أوضاع إشكالية معروفة**".ويُستفاد من هذه العبارة التعريفية، أنّ التمرين هو عبارة عن إجراء أو فعل تعليمي يفيد في تثبيت وتقوية وتعزيز المعارف والمهارات بعد اكتسابها في وضعيات تعلّمية معروفة.

وينتهي التعريف بعبارة "**تحصيل نتائج مألوفة في أوضاع إشكالية معروفة**" التي توحي إلى أنّ هذا المفهوم عام يصدق على أي نوع من التمارين، ولكنّها تتطلّب شيئا من التوضيح، خاصة فيما يتصل بطبيعة "الأوضاع".

أما المفهوم الثاني فقد حُدّد بأنّه:"**نشاطات التطبيق المتكررة والمتدرجة لتعلم سابق بهدف الملكة، أو التحسين أو التدعيم أو التثبيت أو التذكير أو المراقبة**".وهو يشير إلتجليات التمرينالتي تتلخص في كونه مجموعة من النشاطات التي يتمّ فيه تطبيق معلومات سابقة يتمّ عرضها بصفة متدرّجة على المتعلّم، لعدة أغراض منها: تحسين أداء المتعلّم اللغوي أو تدعيم معارفه، أو ترسيخها، أو تذكيره بها، أو مراقبة مدى تمكّنه من المعارف التي اكتسبها.

ويبدو أنّ المفهومين السابقين لمصطلح "التمرين" يجسّدان العلاقة الحاصلة بين التمرين باعتباره فعلا أو إجراء تعليميا تعلّميا، وناتجَ هذا الفعل المتمثل في النشاطات التي يتمظهر وفقها[1].

خلاصة

إجمالا نخلص ممّا سبق إلى أنّ أغلب التعريفات تصف المفهوم بصورة عامة، فهي تحيل إلى تطبيق ما تعلّمه المتعلّم من معارف لغوية. وتجرى هذه التطبيقات بعد اكتساب المتعلّم للمعرفة اللغوية، حيثتعقب مباشرة الدرس النظري المقدم، فتسعى إلى ترسيخ تلك المعرفة، باعتماد التكرار.ولئن بدا تعريف "قاموس التربية الحديث" متّصلا بالمفهوم العام للتمرين الذي لا يميّز بين التمرين اللغوي وغير اللغوي، فقد اشتمل على بعض المعلومات المفيدة.

[1] أضاف المؤلّف في نهاية التعريف معلومات غير أنّها ذات طابع موسوعيّ.

ولقد تميّز تعريف محمد علي الخولي بشيء من الحصافة، وذلك من خلال فصله بين مفهوم التمرين الذي يؤدى كتابيا، وبين مفهوم التدريب الذي سنأتي إلى دراسته في المبحث الموالي من هذا الفصل. ويمكن صياغة تعريف للتمرين في العبارة التعريفية الموالية:

تمرين، Exercise

التمرين (اللغوي) هو: «نشاط تعليمي كتابي خاص بمعرفة لغوية جزئية (قاعدة واحدة مثلا)، ينجزه المتعلّم بعد اكتسابه للمعرفة اللغوية قصد تثبيت تلك المعرفة وترسيخها، أو قصد تقويمها. ويأخذ أشكالا مختلفة، تتفق مع الأهداف الجزئية المراد تحقيقها. قا. drill= تدريب».

1-2- مصطلحFill-in exercise (دراسة في التسمية والمفهوم)

تمّ اختيار هذا المصطلح لكونه يعتبر من أشهر أنواع التمارين التحليلية التركيبية التي تفيد في ترسيخ المعلومات المعروضةمن ذي قبل على المتعلّم،كما أنّها تعد من التمارين التقويمية التي تكشف عن سيرورة اكتساب المتعلم للغة وللبنى اللغوية خاصة.

1-2-1- دراسة المقابلات العربية لـ Fill-in exercise

كشف اطلاعنا على بعض المعاجم المتخصصة عن وجود مقابلين عربيين لهذا المصطلح، يبيّنهما الجدول الآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلِّف/المترجم
Fill-inexercise / Exercice de[1] closure	تمرين ملء الفراغ	معجم المنهل التربوي، ج1، (ص.419)	عبد الكريم غريب
	تمرين التعبئة	معجم علم اللغة التطبيقي(ص.42)	محمد علي الخولي

جدول رقم 02يوضّح ترجمة مصطلح Fill-in exercise في المراجع العربية

يبيّن الجدول أنّ هذا المفهوم يعبّر عنه في الإنكليزية بـ **Fill-in exercise**، بينما يعبّر عنه في الفرنسية بـ **Exercie de closure**.واتفاق المصطلحين في النواة **exercie**، يثبت الاطراد المصطلحي الحاصل، حيث أُحتُفظ بلفظ **exercie** أثناء دخوله في تشكيل مُصطلح مركّب.

أمّا بالنسبة للمقابلات العربية فيظهر بأنّ الدراسين العرب قد اتفقوا على ترجمة النواة بلفظ (تمرين)، ولكنّهم اختلفوا في ترجمة المحدّد الذي قوبل بـ ملء الفراغ تارة، وبالتعبئة تارة أخرى.

فمصطلح "تمرين ملء الفراغ" مُصطلح مركّب مصطلحي ثلاثي يتفق نسبيا من حيث الدلالة اللغوية مع المصطلح الإنكليزي، أمّا بالنسبة لمصطلح "تمرين التعبئة" فهو مركّب إضافي ثنائي يتألف من نواة ومحدّد، وهو يختلف عن الأول في كونه يكتفي بتحديد النواة بلفظ واحد هو "التعبئة".

[1] – استندنا في هذه الترجمة إلى عبد الكريم غريب الذي أورد هذا المصطلح الفرنسي في معجم المنهل التربوي، ج1، ص.419.

وبالرغم من أنّ مصطلح" تمرين ملء الفراغ" أوضح في الدلالة على المفهومإلاّ أنّهغير اقتصادي، وهذا يجعل إمكانية الاشتقاق منه شبه معدومة، أما مصطلح "تمرين التعبئة" فهو يكافئ المصطلح الأجنبي بنويا ومفهوميا، ويبقى في حاجة إلى دعم لكي ينتشر في الاستعمال المتخصص.

1-2-2- دراسة تعريفات مصطلح" تمرين التعبئة" في المعاجم المتخصصة المختارة

ورد مُصطلح "تمرين التعبئة" في معجمين من المعاجم المشكّلة للمدوّنة، هما: معجم علم اللغة التطبيقي، ومعجم المنهل التربوي فقط.

1-2-2-1- دراسة تعريف مصطلح "تمرين التعبئة" في معجم علم اللغة التطبيقي

عرّف الخولي مصطلح "تمرين التعبئة" بقوله: «**تمرين لغوي يستدعي ملء الفراغ في جملةٍ ما بكلمةواحدة مناسبة تكون عادة كلمة وظيفية مثل حرف الجرّ أو العطف. وهو يختلف عن تمرين التكملةexercise. completion**»[1].

استُهلّ النص التعريفي بعبارة وصفية تتمثل في قوله (تمرين لغوي)، وهي عبارة عن متضمِّن تعريفي دقيق، يحصر المفهوم فيما يتصل بالنشاطات التعليمية اللغوية.ولقد أشار الخولي في عبارته التعريفية الأولى: "**تمرين لغوي يستدعي ملء الفراغ في جملةٍ ما بكلمةواحدة مناسبة تكون عادة كلمة وظيفية مثل حرف الجرّ أو العطف.**" إلى سمة جوهرية للمفهوم، وهي وجود فراغ في حاجة إلى ملء، ولكنّ هذا الفراغ يتعلّق بجملة ما، ويشترط في هذه الجملة أن تملأ بكلمة واحدة تؤدي دورا نحويا أودلاليا، وإن لم يتحقق هذا الشرط، فالإجابة خاطئة. ويبدو من خلال التعريف أنّ تطبيق هذا النوع من التمارين يكون أيسر في مستوى المكتوب.

أما اقتصار الملء على كلمة واحدة، فهذا يشير إلى السهولة التي يتميّز بها هذا النوع من التمارين، مما يوحي إلى القول بأنّه أصلح للمراحل أو المستويات التعليمية الدنيا للغة، حيث يتمّ تعليم البنى التركيبية للغة. أما اختيار الكلمات الوظيفية (حروف الجر أو العطف مثلا)، فيتضمّن إشارة إلى تركيز هذا النوع من التمارين على الوحدات الصرفية أو النحوية (المورفيمات) التي تتميّز

---

[1] – محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي. إنكليزي ـ عربي، ص.42.

بالثبات، وليست الوحدات المعجمية المتجددة، وهذا تأكيد على التوجه البنوي لهذا النوع من التمارين الذي لا يركز على تحصيل معاني المفردات بقدر تركيزه على المثل والأنماط البنوية.

أنهى الخولي النص التعريفي بقوله: "**وهو يختلف عن تمرين التكملةexercise. completion**"[1] وهذه إشارة مفيدة للقارئ؛ بحيث تمكّنه من الفصل بين هذا المفهوم ومفهوم "تمرين التكملة"؛ فتمرين التعبئة يقيِّد فيه المعلم المتعلّم بالعناصر اللغوية التي يطالب بوضعها في الفراغ، بينما يكون حرا في تمرين التكملة، بملء الفراغات بما شاء من عناصر اللغة.

نخلص إلى أنّ هذا التعريف مقبول عموما، فهو يشتمل على سمات ضرورية، وعلى تمثيل يوضح ما قد يلتبس أمره على القارئ، ولكن يبدو أنّ حصر هذا النوع من التمارين في مستوى الجمل فقط، وعددَ الكلمات التي يُملأ بها الفراغ في كلمة واحدة يُبقي هذا التعريف مثيرا للتساؤل.

1-2-2-2- دراسة تعريف مصطلح "تمرين ملء الفراغ" في معجم المنهل التربوي

أمّا عبد الكريم غريب فعرَّف مصطلح "تمرين ملء الفراغ" بأنّه:«**إجراء يقوم على وضع المتعلم أمام نص أو جمل تتخللها فراغات، ثم يطلب منه ملؤها. ويمكن أن تستعمل في هذا الصدد كذلك تمارين الإعانة أو إعادة التركيب، حيث نعطي للمتعلم جملة أو نصا مبعثرا، ونطلب منه إعادة تركيبه**»[(2)].

تشتمل العبارة التعريفية الأولى:"**إجراء يقوم على وضع المتعلم أمام نص أو جمل تتخللها فراغات، ثم يطلب منه ملؤها**" على خصائص جوهرية لمفهوم هذا النوع من التمارين الذي يوضع أمام المتعلّم لإنجازه. وتتمثل هذه الخصائص في انتقاء المعلّم لنص أو جمل، حيث يتعمد حذف بعض الكلمات أو الحروف لخلق فراغات للمتعلّم ويطلب منه ملؤها، فالسمات المفهومية الضرورية للمفهوم تعبّر عنها الألفاظ المستعملة في التعريف وتتمثل في "النص، الجمل، الفراغات، الملء".ولعلّ أهمّ سمة تمييزية هي سمة ملء الفراغ التي توحي إلى كون هذا التمرين عبارة عن نشاط كتابي وليس نشاطا

---

(1) – عرّف الخولي مصطلح "تمرين التكملة" بقوله: «تمرين لغوي يستدعي التكملة الحرة لجملة ذكر جزء منها بحيث تكون التكملة الصحيحة نحويا مناسبة دلاليا. وفي العادة تأتي التكملة في نهاية الجملة وتستدعي إضافة عدة كلمات. وهو يختلف عن تمرين التعبئة Fill in exercise». ينظر:محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي. إنكليزي . عربي، ص.20.

(2) –عبد الكريم غريب، معجم المنهل التربوي، ج1، ص.419.

شفويا، وهذه السمة المفهومية تؤكّد انتماء هذا التمرين إلى مجموعة وأنواع التمارين التحليلية التركيبية ذات الطابع الترسيخي.

أمّا بالنسبة للعبارة الثانية المتمثّلة في قوله:"**ويمكن أن تستعمل في هذا الصدد كذلك تمارين الإعانة أو إعادة التركيب، حيث نعطي للمتعلم جملة أو نصا مبعثرا، ونطلب منه إعادة تركيبه**" فهي معلومات لا تتصل بجوهر المفهوم المعرّف؛ لأنّها تشير إلى نوع آخر من التمارين يطلب فيه من المتعلّم إعادة تركيب النص بدلا من ملء فراغاته. وهو ما يعني أنّ هذا المفهوم يتقاطع مع مفهوم التمرين التركيبي الذي يطلب فيه من المتعلّم تركيب جملة ما، حيث يقدم له جملة تنقصها بعض العناصر ويطلب منه إكمال بقية عناصرها.

نخلص ممّا سبق إلى أنّ هذا التعريف يصف المفهوم بصورة واضحة، إلاّ أنّه اشتمل على إضافات غير وظيفية خاصّة في الجزء الثاني من التعريف.

خلاصة

عموما نستخلص ممّا سبق أنّ التعريفين كشفا عن المفهوم بصورة واضحة نسبيا؛ بحيث إنّهما ألّما بأبرز السمات المفهومية، غير أنّ هذه السمات لم تكن محتواة في كلا التعريفين، فكلّ واحد منهما أشار إلى بعض السمات التي لم يذكرها الآخر.وعليه يمكن القول بأنّ هذين التعريفين يكمّلان بعضهما بعضا فلا يمكن للقارئ تحقيق غايته المعرفية إذا لم يطلع عليهما معا.

ومن خلال النظر في التعريفين السابقين الخاصين بمصطلح "تمرين التعبئة" يمكن تجميع الخصائص المفهومية السابقة وإعادة تركيب التعريف الآتي :

تمرين التعبئة، (تمرين ملء الفراغ)**Fill-in exercise**

تمرين التعبئة «تمرين لغوي يطلب فيه المعلّم من المتعلّم أن يملأ فراغا في جملة أو نص بواسطة معطيات لغوية يقدّمها له كأن تكون حروف جرّ أو عطف، أو أسماء ، أو أفعالا، أو ظروفا، وذلك بهدف ترسيخ البنى والعناصر اللغوية المتعلَّمة». قا. تمرين التكملة. exercise. completion.

1-3- مصطلح "Recognition exercise" دراسة في التسمية والمفهوم

لقد تمّ اختيار مُصطلح "**Recognition exercise**" لأنّه يعبّر عن نشاط لغوي إدراكي يسعى إلى تعويد المتعلّم على التفكير في التحليل وإعادة تركيب ما حلله ذهنيا والتعرّف على الجواب الصحيح، وهو بهذا يقابل من هذا الجانب تمرين التعبئة.

1-3-1- دراسة المقابلات العربية لـ Recognition exercise

تم الاطلاع على بعض المعاجم المتخصصة قصد معرفة المكافئات العربية للمصطلح فكانت النتائج كالآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف
Recognition exercise / Exerciced'identification	**تمرين تعرّفي**	**معجم علم اللغة التطبيقي(ص.102)**	**محمد علي الخولي**
	تمرين التعرّف	**معجم علم اللغة التطبيقي(ص. 102)**	**محمد علي الخولي**
		معجم المنهل التربوي، ج1، (ص.419)	**عبد الكريم غريب**

جدول رقم 03يوضّح ترجمة مصطلح"Recognition exercise"في المراجع العربية.

يشتمل الجدول على مصطلحين أجنبيين هما: **Recognition exercise**و **Exercice d'identification**، وهما عبارة عن مركّبين إضافيين يتألفان من نواتين تتفقان تقريبا في المادة المعجمية (**Exercice ،Exercise**)، ومحدّدين مختلفين (**d'identification،recognition**).

وترجم هذا المصطلح إلى اللغة العربية بمقابلين عربيين، هما: (تمرين تعرفي، تمرين التعرّف)، حيث صيغا وفق آلية التركيب، ففي المقابل الأول تمّ إسناد المحدّد (تعرّفي) إلى النواة (تمرين) فتألّف المركّب الوصفي تمرين تعرّفي الذي لا يطابق بنية المصطلح الأجنبي. أمّا في المقابل الثاني فقد تمّ إضافة المحدّد(التعرّف) إلى النواة (تمرين) فتشكّل المركّب الإضافي (تمرين التعرّف)، وهذه البنية التركيبية توافق بنية المصطلح الأجنبي.

ويعبّر مصطلح" تمرين التعرّف" عن المفهوم بصفة دقيقة؛ لأنّ المحدّد الأجنبي (**recognition**) يترجم في غالب الأحيان بلفظ التعرّف الذي يوافق الدلالة اللغوية العامة في اللغة الإنكليزية. وفضلا عن ذلك فإنّ الشيوع يدعم هذا الخيار، فهو مستعمل في أكثر من معجم.

1-3-2-دراسة تعريفات مصطلح "تمرين التعرّف" في المعاجم المتخصصة المختارة

بعد تحديد المكافئ المناسب لهذا المصطلح، ننتقل في هذا الجزء من المبحث إلى دراسة تعريفاته في المعاجم المتخصصة المختارة، حيث لم نعثر على تعريف هذا المصطلح إلاّ في معجمين فقط هما:معجم علم اللغة التطبيقي، ومعجم المنهل التربوي.

1-3-2-1- دراسة تعريف مصطلح" تمرين التعرّف" في معجم علم اللغة التطبيقي

عرّف محمد علي الخولي مصطلح "تمرين التعرّف" بقوله:«**تمرين لغوي يقصد منه التعرّف على الإجابة الصحيحة**»[1]. ولقد استهلّ المعجمي النص التعريفي بمصطلح "تمرين" الذي يعبّر عن الجنس الذي يدخل تحته هذا النوع من التمارين،ووصفه بلفظ "لغوي" لتمييزه عن بقية الأنواع الأخرى، فهذا التحديد يبيّن للقارئ بأنّ هذا المفهوم يتصّل بتعليم اللغة لا بتعليمالمواد الأخرى.

ثمّ أشار الخولي بعدها في قوله: "**تمرين لغوي يقصد منه التعرّف على الإجابة الصحيحة**" إلى خاصية ضرورية للمفهومتتمثّل في مقدرة المتعلّم على التعرّف على الصحيح من الأجوبة،حيث يقدّم فيه المعلّم للمتعلّم معطيات لغوية يسأله عنها، وينتظر منه التعرّف على الإجابة الصحيحة.

عموما نخلص إلى أنّ هذا التعريف بالرغم من تقديمه لبعض المعلومات الضرورية، إلا أنّها غير كافية لتوضيح المفهوم بدقة، كما أنّه لا يحتوي على الأمثلة التي تساعد القارئ على ضبط المفهوم.

[1] –محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي،إنكليزي ـ عربي، ص.102.

1-3-2-2- دراسة تعريف مصطلح "تمرين التعرّف" في معجم المنهل التربوي

أمّا عبد الكريم غريب فعرّف مصطلح "تمرين التعرّف" على هذا النحو:«**نوع من الأسئلة ذات التصحيح الموضوعي، التي تتطلب من التلميذ إجابات قصيرة ومحددة وتقديم معلومة مكتوبة أوشفهية أو بصرية (مثال: داكار هي عاصمة السنغال: نعم– لا)(Legendre, R1988)**»[1].

أشار المعجمي في عبارته الأولى المتمثّلة في "**نوع من الأسئلة ذات التصحيح الموضوعي**" إلى خاصية ضرورية وهي أنّ هذا التمرين تتم صياغته وفق أحد أنواع الأسئلة المعروفة، فهو عبارة عن سؤال محدّد يركّز على موضوع واحد فقط. وهذه الإشارة مفيدة؛ لأنّها تبيّن أنّ هذا المفهوم يتضمّن صعوبة لغوية واحدة تطرح في سؤال واحد فقط لا أكثر.

ثمّ أشار المعجمي بعد ذلك في العبارة الثانية إلى أنّه يطلب "**من التلميذ إجابات قصيرة ومحددة وتقديم معلومة مكتوبة أو شفهية أو بصرية**" فهذه العبارة تتضمن بعض السمات الضرورية وتتمثل في أنّ هذا التمرين يحتمل إجابات قصيرة ومحدّدة، وتقدّم فيه تلك الإجابات (المعلومات) مكتوبة أو شفهية، أو مقروءة (بصرية)، أي أنّ تمرين التعرّفيستهدف تحصيل المكتوب والمنطوق معا.

وقدّم عبد الكريم غريب في نهاية التعريف مثالا توضيحيا، وهو وإن كان بعيدا عن المجال اللغوي، إلاّ أنّ يسمح للقارئ بالتعرّف عن كيفية صياغة هذا النوع من التمارين وهذا مفيد جدا.

إجمالا يمكن القول بأنّ هذا التعريف يلمّ ببعض السمات المفهومية الضرورية التي يتكوّن منها المفهوم، كما أنّه يتضمّن مثالا يظهر كيفية صياغة هذا النوع من التمارين والتي تكون في غالب الأحيان عبارة عن سؤال واحد مركّز يهدف إلى تذليل صعوبة لغوية واحدة، إلا أنّ الملاحظ هو أنّ التعريف لا يكشف عن مفهوم التّعرف المثبت في تسمية المصطلح، مما يثير إشكالية المناسبة بين تسمية المصطلح وتعريفه المصطلحي.

[1] –عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1.ص.419.

خلاصة

نخلص ممّا سبق إلى أنّ التعريف الأول يكشف عن المفهوم بصورة عامة، أما الثاني فكان أكثر اتساعا، وبالرغم من اشتماله على التمثيل إلاّ أن تجليات معنى التّعرّف غير ظاهرة فيه بشكل واضح.وعليه، فإنّ التعريفين في رأينا لم يصلا إلى تقديم صورة دقيقة عن بنية المفهوم بالنسبة للقارئ المتخصص.وبعد الاطلاع على التعرفين السابقين وتجميع السمات الضرورية لمصطلح "تمرين التعرّف" يمكن صياغة التعريف الآتي:

تمرين التعرّف، (تمرين تعرّفي) **Recognition exercise**

تمرين التعرّف هو«تمرين لغوي يكون عبارة عن سؤال مركّز عن موضوع ما، تقدّم فيه للمتعلّم اقتراحات، وينتظر منه التعرف على الإجابة الصائبة، وتقديمها شفوية أو مكتوبة، مستعينا في ذلك بمعارف مكتسبة سابقا فيحللها ثمّ يعيد تركيبها من جديد. والغرض من هذا التمرين هو ترسيخ المعارف وتثبيت المهارات اللغوية». را. تمرينExercise.

2- عائلة المصطلحات الخاصة بالتداريب والتمارين البنوية

تشكّل المصطلحات المدروسة في القسم الثاني من الفصل عائلة واحدة الرابط بينها هو كونها نشاطات لغوية بنوية تهدف إلى اكتساب ملكة شفوية.

2-1- مصطلحdrillدراسة في التسمية والمفهوم

يُعبّر مصطلح"**drill**" يعبّر عن مفهوم مفتاحي، بحيث إنّ التّعرّف على مفهومه يساعد القارئ على استيعاب المفاهيم الأخرى التي تقع تحته، خاصّة فيما يتصل بأنواع التداريب اللغوية.

2-1-1- دراسة المقابلات العربية لـ "drill"

تُرجم مُصطلح **drill** بمصطلحات عربية مختلفة، يوضحها الجدول الآتي.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف
Drill / Drill[1]	**تقنية التكرار**	**معجم المنهل التربوي، ج1، (ص.286)**	**عبد الكريم غريب**
	تمرين تركيبي	**معجم المصطلحات اللغوية(ص.161)**	**رمزي منير بعلبكي**
		معجم اللسانية (ص.64)	**بسام محمود بركة**
	تمرين	**معجم المصطلحات اللسانية (ص.346)**	**عبد القادر الفاسي الفهري**
	تدريب	**معجم علم اللغة التطبيقي(ص. 34)**	**محمد علي الخولي**
		معجم المصطلحات اللغوية(ص.161)	**رمزي منير بعلبكي**

جدول رقم 04يوضّح المقابلات العربية لمصطلح"drill"في المراجع العربية

يبيّن الجدول أنّ هذا المفهوم يعبّر عنه في اللغة الإنكليزية والفرنسية بمصطلح مفرد هو **Drill**، وعبور هذا المصطلح الحدود اللغوية بمثل ما يؤكّد شيوعه وانتشاره، فهو مؤشر على كونه مصطلحا مفتاحيا. أمّا بالنسبة للمقابلات العربية، فقدقابله المترجمونبأربعة مصطلحات هي: تقنية التكرار،

---

(1) – نشير هنا إلى أنّ عبد القادر الفاسي الفهري قابل مصطلح Drill الإنكليزي، بمصطلح Exerciceالفرنسي، واختار له المقابل العربي "تمرين". وهو ما يعني أنّ هذا المفهوم يعبّر عنه في اللغة الفرنسية بمصطلحDrill، وبمصطلحExerciceأيضا،فالمصطلحان إذن مترادفان في اللغة الفرنسية. ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري، معجم المصطلحات اللسانية، ص.346.

تمرين تركيبي، تمرين،تدريب.والملاحظ على هذه المكافئات أنّها تختلف فيما بينها من حيث بنيتها ومن حيث المعنى الذي تتضمّنه.

فالمقابل الأول تمّت صياغته بواسطة آلية التركيب؛ فتمّ إضافة المحدّد (التكرار) إلى النواة:(تقنية)، فتألف بذلك مركّب إضافي (تقنية التكرار). وبنية هذا المركّب لا توافق بنية المصطلح الأجنبي التي جاءت عبارة عن لفظ مفرد. وبالرغم من كون هذا المقابل محدّد بلفظ "التكرار" الذي يحضر باعتباره سمة مفهومية رئيسة ضمن المصطلح، خاصّة فيما يتصل بالطرائق البنوية في تعليم اللغة، إلاّ أنّ هذا لا يمثّل إلا جانبا من المفهوم العام. وإضافة إلى ذلك، فإن بنيته المركّبة تجعله مقترَحا غير اقتصادي، في ظل وجود بدائل مُصطلحية عربية أدق وأكثر إيجازا.

أمّا المقابل الثاني (تمرين تركيبي)، فقد تمّت صياغته كذلك وفق آلية التركيب، حيث تمّ إضافة المحدّد (تركيبي) إلى النواة (تمرين) فتشكّل مركّب وصفي، افتقر إلى صفة الإيجاز. كما أنّ دلالته اللغوية لا تغطي مفهومه الاصطلاحي، فالتركيب هنا قد يحيل إلى المستوى النحوي الجملي، في حين أنّ مُصطلح **drill** يرتبط بنشاط بنوي بصورة عامة.

وبالرغم من كون مصطلح "تمرين تركيبي" أفضل من المقابل السابق (تقنية التكرار) باعتباره مصطلحا مألوفا،إلا أنّ من مقتضيات الاقتصاد اللغوي مكافأة اللفظ الأجنبي المفرد بالعربي المفرد.

و أمّا بالنسبة للمقابل الثالث فإنّ المترجم قد خصص لفظ "تمرين" لترجمة هذا المفهوم، ويبدو أنّه يوافق بنية المصطلح الأجنبي، لأنّه ورد لفظا مفردا، لكنّه أكثر تعبيرا على النشاط الكتابي، وهو بذلك لا يغطّي المفهوم الأجنبي بنسبة كبيرة.

وإضافة إلى ما سبق، فقد اعتمدنا هذا المصطلح باعتباره مكافئا لمصطلح **exercise**، فإذا ترجمنا به مُصطلح"**drill**" فإنّنا نقع في اشتراك مفهومي قد يحدث التباسا لدى القارئ.

وبقي أن نشير إلى أنّ هذا اللفظ الأجنبي**drill**يترجم في غالب الأحيان بلفظ "تدريب"، فهذا اللفظ يحيل إلى تمرين المتعلّم على سلوك لغوي ما وتدريبه عليه قبل استعماله، ويبدوأنّه أفضلالمقابلات من الناحية البنوية والدلالية معا.

2-1-2- دراسة تعريفات مصطلح "تدريب" في المعاجم المتخصصة المختارة

بعدما تمّ تحديد المكافئ العربي، ننتقل في هذا الجزء من المبحث إلى دراسة تعريفات هذا المصطلح في المعاجم المتخصصة الحديثة التي ورد فيها،وهي على التوالي: معجم علم اللغة التطبيقي، ومعجم المصطلحات اللغوية، ومعجم المنهل التربوي.

2-1-2-1- دراسة تعريف مصطلح "تدريب" في معجم علم اللغة التطبيقي

عرّف محمد علي الخولي مصطلح "تدريب" بقوله:«**نشاط لغوي شفوي يهدف إلى إكساب الطالب مهارة لغوية معينة.وهو يختلف عن التمرين exercise حيث الأخير كتابي**»[1].

استهلّ الخولي تعريفه بلفظ "نشاط" الذي يحيل إلى الإنجاز اللغوي الذي ينجزه المتعلّم، وهذا المتضمِّن اللغوي (نشاط)، هو لفظ تعريفي استهلالي دقيق، يتضمّن أهم السمات المفهومية القاعدية لمعنى التدريب. ولعلّ أهمّ سمة تمييزية يتّسم بها هذا النشاط اللغوي هي أنه ينجز شفويا وليس كتابيا.

أشار الخولي بعد ذلك في قوله:"**يهدف إلى إكساب الطالب مهارة لغوية معينة**" إلى الهدف المتوخى من وراء هذا النشاط، وهو إكساب المتعلّم مهارة لغوية معيّنة.وبالرغم من صحة هذه المعلومة وأهميتها، إلاّ أنها تحتاج في نظرنا إلى تفصيل يربط المهارة المراد اكتسابها في مستوى البنى والتراكيب اللغوية التي يتم تكرارها.

وأشار الخولي في نهاية النص التعريفي إلى أنّ مصطلح (تدريب) تربطه علاقة تضاد بمصطلح (تمرين)؛ بحيث يقع هذا المفهوم في تقابل معه؛ فالتدريب نشاط شفوي أمّاالتمرين فهو نشاط كتابي، وهذه إشارة مفيدة للقارئ للفصل بين المفهومين.

عموما نخلص إلى أنّ هذا التعريف يصف المفهوم بصفة عامة، فهو لا يقدّم سمات مفهومية تفصيلية، كما تغيب عنه الأمثلة الموضّحة للمفهوم.

---

[1] –محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي،إنكليزي ـ عربي، ص.102.

2-1-2-2- دراسة تعريف مصطلح"تدريب" في معجم المصطلحات اللغوية

عرّف البعلبكي مصطلح "تدريب" بقوله:«**تمرين الطالب على استعمال اللغة التي يتعلمها،وذلك بوسائل كثيرة منها: تكرار الكلمة أو التركيب إلخ. وهو التدريب التكراري(repetition drill)؛وتحويل تركيب ما إلى تركيب آخر، كتحويل التقرير إلى استفهام، وهو التدريب التحويلي Transformation (drill)؛ ووضع كلمة موضع أخرى في التركيب، وهو التدريب النمطي (Substitution drill)، ويشمل التدريب أنواعا كثيرة كالتدريبالرصيدي(Vocabulary drill) والتدريب النحوي (grammatical drill) مثلا.**

را.communicative drill=تدريب تواصلي، Mechanical drill=تدريب **آلي، وسائر المصطلحات الواردة تحت تدريب في المسرد العربي الأول»**[1].

أشار البعلبكي في العبارة التعريفية الأولى: "**تمرين الطالب على استعمال اللغة التي يتعلمها**" إلى سمة مفهومية مفيدة، وهي أن التدريب يتعلق بالتمرن على استعمال اللغة، أي أنّ هذا النشاط يكون تطبيقيا لا يراد منه تحصيل المعارف النظرية الخاصة ببنية اللغة المراد تعلّمها، بل التدرب على الاستعمال الفعلي للغة.

ثمّ أشار بعد ذلك إلى أنّه يتمّ تدريب المتعلّم بوسائل كثيرة، تحيل كل وسيلة على نوع بارز من أنواع التدريب،مثل: "**التدريب التكراري**" و"**التدريب التحويلي**"و"**التدريب النمطي**". ولقد قام المعجمي بتعريف هذه الأنواع ضمن هذا المدخل، ربّما إيمانا بأهميتها، إلا أنّ هذا الإجراء غير صحيح من الناحية المنهجية، فالبعلبكي قد خصص لمصطلحات (التدريب التكراري، والتحويلي مثلا) مدخلا منفردا لكلّ مصطلح منهما، وعليه،فمن المفترض أن يعرّف هذه المصطلحات في المداخل الخاصة بها بدلا من إثقال مدخل "التدريب" بمعلومات لا تتصل مباشرة بجوهر المفهوم المعرّف.

[1] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي، ص.161.

وأنهى المعجمي النص التعريفي بتوظيف الإحالة التي عبر عنها باللفظ قارن (قا) للربط بين المصطلح المعرّف ومصطلحي.**communicative drill=تدريب تواصلي**،و**Mechanical drill=تدريب آلي**، وهذا لإظهار الفروق المفهومية الموجودة بين المصطلحات الثلاثة.

إجمالا نخلص إلى القول بأنّ البعلبكي قدّم في تعريفه بعض المعلومات المفيدة، وبالرغم من أهمية الأنواع التدريبية التي ذكرها، حيث أضاءت المفهوم العام للتدريب الذي يجمعها إلاّ أن بنية المدخل التعريفي تحتاج إلى مراجعة.

2-1-2-3- دراسة تعريف مصطلح "تدريب" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

عرّف مؤلفو معجم لونجمان مصطلح "تدريب" بأنّه:«**طريقة شائعة في الاستخدام في تدريس اللغة للتدريب على الأصوات أو أنماط الجملة في اللغة على أساس التكرار الموجه أو الممارسة**»[1].

أشار مصنفو معجم لونجمان إلى أنّمصطلح "تدريب" يعبّر عن طريقة مشهورة خصوصا في تدريس اللغة، وهي مفيدة لأنّها تبيّن للقارئ موضع المفهوم ضمن الحقل المفهومي الذي ينتمي إليه، على اعتبار أنّ المفاهيم لا تتحدّد إلا في مجالاتها المفهومية.

وقدّم مؤلفو المعجم معلومات عن المستويات اللغوية التي يمكن أن يطبّق عليها مفهوم "التدريب"، ويتجلى ذلك من خلال قولهم بأنّ هذه الطريقة تستعمل:"**للتدريب على الأصوات أو أنماط الجملة في اللغة على أساس التكرار الموجه أو الممارسة**". ويستفاد من هذا التحديد أنّ مفهوم التدريب يستعمل حينما نهدف إلى تدريب المتعلّم على نطق الأصوات وتحفيظه إياها، كما يمكن أن يستعمل حينما نهدف إلى تمرينه على تراكيب الجملة بمختلف أنواعها؛ حيث يتمّ بواسطة تكرار الصوت اللغوي أو بنية الجملة أكثر من مرة، أو بممارستها شفويا في الفصل الدراسي تدريبا للمتعلّم على اكتساب هذه المهارة اللغوية.

---

[1]- جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي،ص. ص. 222– 223.

ونشير في هذا السياق إلى أنّ مؤلفي معجم لونجمان خصصوا لهذا المصطلح هذه العبارة التعريفية فقط، أمّا ما تبقى من التعريف فإنّهم خصصوه لمصطلح آخرهو (مران القوالب)، فجمعوا في مدخل تعريفي واحد بين مفهومين متمايزين.

عموما يمكن القول بأنّ التعريف معجم لونجمان لمصطلح "التدريب" يعبّر عن المفهوم بصورة عامة، ولكنّها واضحة للقارئ لاشتمالها على أبرز السمات الجوهرية للمفهوم.

2-1-2-4- دراسة تعريف مصطلح "تقنية التكرار" في معجم المنهل التربوي

حدّد عبد الكريم غريب مصطلح "تقنية التكرار" بقوله:«**تمرين يعتمد على التعلّم بواسطة التكرار قصد اكتساب عادات سلوكية، أو استجابات آلية**»[1].

ولقد استُهل النص التعريفي بلفظ "تمرين"الذي يحيل إلى التدريب والممارسة، أي على الاستعمال الفعلي للمهارة المراد اكتسابها. واعتماد لفظ تمرين ـ على إطلاقه ـ يبيّن أنّ التدريب هنا لا يتعلّق بالنشاط اللغوي فقط، بل بجميع السلوكات المراد تعلّمها.

وأشار المعرّف في عبارة"**يعتمد على التعلّم بواسطة التكرار قصد اكتساب عادات سلوكية، أو استجابات آلي.**" إلى أهم سمة يتضمّنها مفهوم التدريب هو "التكرار" الذي يؤدي إلى اكتساب آلي. وهذا يبيّن أنّ التدريب هنا هو مفهوم سلوكي بامتياز، يمكن تطبيقه على تعلّم اللغة بتكرار بناها حتى تترسّخ لدى المتعلّم المهارة اللغوية.

---

[1] – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي .ج1.ص.286. ولقد أضاف المعجمي معلومات موسوعية مرتبطة بالتدريب تتمثل في قوله: «ويوظّف غالبا في مهارات الحس حركية، بالاستعانة بطرق التعلّم الإشراطي (مثير. استجابة)، حيث يتمّ اعتماد هذه الطريقة لتجزيئ السلوكات وترتيبها، ثمّ تدريب المتعلّم على اكتساب سلوك جزئي عن طريق تكرارات تتخللها لحظات توقف، مع إدخال بعض المعايير في التعلّم، مثل سرعة الاستجابة. فقد استعملت هذه التقنية في تكوين العسكريين والعمال، كما وظفت في مواد تدريسية مختلفة، كالرسم، والرياضة، والخط، والموسيقى...، ومن مزايا هذه التقنية، ربح الوقت، وتوفير جهد التكوين، والتعلّم، وتيسير ضبط المكتسبات والتأكد من بلوغ الأهداف، وتكوين أشخاص متساوين في الكفاءة. إلاّ أن لتقنية التكرار مجموعة من السلبيات منها: تجاهل الأبعاد الإنسانية، وتحويل الإنسان إلى ما يشبه الآلة، وتقليص العلاقات الإنسانية.(Muccheilli, R (1) 1979).»(عبد الكريم غريب، المنهل التربوي .ج1.ص.286). وبالرغم من أهمية هذه المعلومات، فإننا عدلنا عن دراستها، لأنّ مُصطلح التدريب المثبت في هذا المعجم لا يعبّر عن التدريب اللغوي، وإنما هو عام يرتبط بالتدريب الذي يشمل تعلّم السلوكات المختلفة.

وعلى العموم يمكن القول، بأنّ تعريف التدريب في هذا المعجم، بالرغم من توجّهه السلوكي العام، يمكن أن يفيد في مجال تعليمية اللغة، إذ يستطيع القارئ أن يسقط أبرز خصائص التدريب بهذا المفهوم العام على مفهومه الخاص بتعليمية اللغة.

خلاصة

نستنتج ممّا سبق أنّ هذه التعريفات تصف المفهوم بصورة عامة؛ بحيث إنّها تعبّر عن تدريب المتعلّم على استعمال اللغة بواسطة تكرار تراكيب لغوية. غير أنّ هنالك تفاوتا في ذكر السمات المفهومية؛ بحيث إنّ القارئ لا يمكن تحصيل المفهوم كاملا إلاّ بالاطلاع على هذه التعريفات مجتمعة، فلقد تميّز معجم لونجمان بالإشارة إلى أنّ هذا التدريب يمس بنيات اللغة المختلفة (المستوى الصوتي، الصرفي، والنحوي)، كما تميّز معجم المنهل بالإشارة إلى سمة جوهرية أخرى تتمثل في أنّ هذا التدريب يجعل المتعلّم شبيه بالآلة في الاستجابة للمعلّم. وبالرغم من هذا وذاك تمكّن الخولي في الفصل بين مفهوم مصطلح "التدريب" الذي رأى بأنّه شفوي، ومفهوم مصطلح "تمرين" الذي رأى بأنّه نشاط كتابي.

وبالتركيب بين التعريفات السابقة الخاصة بمصطلح"تدريب" يمكن صياغة التعريف الآتي:

تدريب،(تمرين، تقنية التكرار، تمرين تركيبي)**Drill**

التدريب «نشاط لغوي يُمارَس في تعليم اللغات لترويض المتعلّمين على نطق الأصوات اللغوية أو تدريبهم شفويا على قوالب الجمل المختلفة، وذلك بتكرار الصوت أو القالب أكثر من مرة بهدف إكساب المتعلّم المهارة اللغوية المقصودة. قا.Exercise= تمرين، را.Communicative drill=تدريب تواصلي، Mechanical drill=تدريب آلي».

2-2- مصطلح "pattern drills"دراسة في التسمية والمفهوم

يعبّر هذا المصطلح عن مفهوم قاعدي، حيث يستند في تشكّله إلى استثمار مفهوم البنية اللغوية، كما أنّه يهدف إلى إكساب المتعلّم مهارة لغوية ما عن طريق تكرارها.

2-2-1- دراسة المقابلات العربية لـ "pattern drills"

يستهل هذا الجزء من المبحث بالتعرّف على المصطلح في لغته الأصلية (الإنكليزية) وترجمته إلى اللغة الفرنسية، ثمّ يتمّ بعدها التعرض إلى دراسة مقابلاته العربية المختلفة.

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف:
pattern drills / exercices structuraux	مران على القوالب	معجم علم اللغة التطبيقي(ص.90)	محمد علي الخولي
	مران القوالب		
	تدريب نمطي	معجم المصطلحات اللغوية(ص.364)	رمزي منير بعلبكي
	تمارين بنوية	معجم المنهل التربوي، ج1، (ص.420)	عبد الكريم غريب
		بحوث ودراسات في علوم اللسان(ص.238)	عبد الرحمن الحاج صالح

جدول رقم05يوضّحالمقابلات العربية لمصطلح"pattern drills"في المراجع العربية

يشتمل الجدول على مصطلحين أجنبيين هما المصطلح الإنكليزي**pattern drills**، والفرنسي:**exercices structuraux**[1]؛ وهما مُصطلحان مركبان ثنائيان. والملاحظ أنّ مُصطلح**drill** الإنكليزي الذي يعني "التدريب"قد استعين به في تشكيل المركّب المصطلحي، وفي هذا تحقيق للاطراد المصطلحي. أما المصطلح الفرنسي فيتألّف من مُصطلح **exercices**الذي يعبّر أيضا عن مفهوم التمرين، وهذا من شأنه أن يُحدث بعض الالتباس لدى القراء[2].

---

(1) –اعتمدنا في هذه الترجمة على ما أوردهJean Pierre Cuq في معجمه Dictionnaire de didactique du français languesecondeً، ينظر الصفحتان 187. 188.من المعجم،كما أنّ عبد الرحمن الحاج صالح أشار إلى هذه الترجمة في مؤلّفه بحوث ودراسات في علوم اللسان. ص. 238.

(2) –وقبل التعرض إلى دراسة المقابلات العربية يحسن بنا في هذا المقام أن نلقي نظرة سريعة على نشأة هذا المصطلح في لغته الأصلية لكي يتسنى لنا تبرير ترجمة هذا المصطلح إلى اللغة الفرنسية. فمصطلح «pattern هو مصطلح إنكليزي اقترض من الكلمة الفرنسية"patron" بمعناها المجازي للدلالة على المثال، modèle، أو النمطtype، أو الشكل forme، والبنية structure خاصة. ويعثر عليه في التعليمية على شكل مركّب هو

أمّا بالنسبة للترجمة العربية، فقد تجسّدت في المقابلات المتنوعة الآتية: "مران على القوالب، مران القوالب، تدريب نمطي". وهذا التنوع يمس كلا من النواة والمحدد معا؛ إذ ترجمت النواة (pattern) بـ "القوالب" و"النمط"، وترجم المحدّد "drill" بـ محددين مختلفين هما "مران" و" تدريب".

وتختلف هذه المقابلات من الناحية البنوية، فمصطلح "تدريب نمطي" تمّت صياغته بالاعتماد على آلية التركيب التي أنتجت مركّبا وصفيّا. وإذا كان توظيف لفظ "تدريب" يعد دقيقا ومحققا للاطراد المصطلحي فإن لفظ "نمطي" (المحدد) يبدو غير دقيق، إذ إنّ لفظ pattern يحيل أكثر إلى مفهوم القالب اللغوي وليس إلى مفهوم النمط type.

ويأخذ مُصطلح "مران على القوالب"صورة عبارة اصطلاحية؛ اقترنت فيها النواة (مران) بالمحدد بواسطة حرف الجرّ (على)، وهذا الإجراء أدى إلى مضاعفة ألفاظ المركّب؛ بحيث أصبح غير قادر على اشتقاق مصطلحات أخرى.

أمّا مصطلح "مران القوالب" فهو عبارة عن مركّب إضافي تقترن فيه النواة مباشرة بالمحدد دون واسطة، وهذا خلافا للمقابل العربي السابق،كما أنّ بنيته توافق بنية المصطلح الإنكليزي، وعليه

---

pattern drill الذي يعبّر عن التمارين البنوية الخاصّة بالجيل الأول(...)»يُنظر: Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.p.p.187.188. فمصطلحpattern إذن استعمل للتعبير على عدة معانٍ، وعلى معنى البنية الخاصة، وهو ما وضع لأجله المركّب patterndrill؛الذي تمّ استبداله بمصطلح "structural drill"، فأضحى المصطلحان مترادفين. (رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي . ص.482).وإضافة إلى ذلك، أشار ديفيد كريستال إلى تسمية أخرى تعبّر عن نفس المفهوم، وهو 'structure drills'، حيث يقول: «على سبيل المثال، في تعليم اللغة[نستعمل]('pattern drills (or'structure drills (...)»(David Crystal, A dictionary Of linguistics and Phonetics, p. 267.). ويبدو أنّ إضافة هذين المصطلحين كان من باب التأكيد على العلاقة القوية التي تجمع بين هذا النوع من التداريب اللغوية واللسانيات البنوية، فهذه الأخيرة كانت بمثابة الإطار النظري الذي تستند إليه هذه التمارين، فتجلى ذلك بوضوح حينما تم الاعتماد فيها على تقنيتي الاستبدال والتحويل المرتبطتين بالتحليل الشكلي التوزيعي للغة.

ونشير في هذا الصدد إلى وجود مصطلح إنكليزي آخر هو«pattern practice»، وهو . فيما يبدو . مصطلح مرادف لـ Pattern drill. (يُنظر: HadumodBussman ,Routledge Dictionary of language and linguistics, first published, London and New York, Routledge,1998, p.871.)

ونخلص ممّا سبق إلى القول بوجود أربعة مُصطلحات إنكليزية على الأقل تعبّر عن مفهوم واحد هي: Pattern drill؛ Structuraldrill، Structure drill، pattern practice وهذه التسميات تكشف بأنّ التعدد المصطلحي موجود حتى في اللغة المنتجة للمفاهيم، مما يجعلنا نعتبره من هذه الزاوية ظاهرة طبيعية، ولكنّ هذا التعدد يمكن أن ينعكس بالسلب على القارئ العربي الذي قد يعتقد بأنها مُصطلحات مختلفة.

يبدو أنّه الأفضل من الناحية الدلالية والبنوية للتعبير عن المفهوم، إلا أنّه لا يحقق الاطراد المصطلحي بالنسبة إلينا، فلقد اتفقنا فيما سبق على ترجمة drill بتدريب، أما المران فهو أكثر ارتباطا بالتمرين الذي قابلنا به exercise.

أمّا بالنسبة لمصنف (عبد الكريم غريب) الذي ينطلق فيه من اللغة الفرنسية، فقد اختار مصطلح "تمارين بنوية". ويبدو أنّه وفق إلى حد ما في هذا الخيار لأن المصطلح يكافئ المصطلح الفرنسي بنويا ودلاليا، غير أنّه لا يحل لنا مشكلة التمايز الدلالي الموجود بين drill باعتباره يركّز على الجانب الشفوي، وexercise الذي يحيل أكثر على الجانب الكتابي. وإضافة إلى ما سبق فإنّ مسعى التوحيد المصطلحي يتطلب منا اختيار مقابل عربي للمفهوم الواحد حتى ولو اختلفت مصادره.

إذا، وبالتركيب بين الخيارات السابقة، نقترح مُصطلح "**تدريب القوالب**" الذي يُحافظ على الانتظام المصطلحي، كما يعبّر بدقة عن المفهوم الأجنبي، وفضلا عن ذلك فهو يطابق المصطلح الإنكليزي من ناحية الصياغة.

2-2-2- دراسة تعريفات مصطلح" تدريب القوالب" في المعاجم المتخصصة المختارة

يتم التعرض في هذا المبحث إلى قراءة تحليلية لتعريفات المصطلح في المعاجم المتخصصة المختارة للتعرف على مفهومه، ومدى ووضوحه بالنسبة للقارئ العربي.

2-2-2-1- دراسة تعريف مصطلح "مران القوالب" في معجم علم اللغة التطبيقي:

لم يعرّف الخولي مصطلح "**Pattern drill**"[1] في مدخله، بل أحال القارئ إلى مدخل مصطلح"**pattern practice**" الذيعرّفه على النحو الآتي:«**طريقة في تعليم التراكيب النحوية تعتمد على تكرار القالب مع تغيير الكلمات. ويعتمد هذا المران على النظرية السلوكية في التعلّم، ولهذا فهو يهدف إلى تعليم اللغة عن طريق تكوين العادة اللغوية بصورة لا شعورية تلقائية وعن طريق تحويل مركّز الانتباه عن هدف التعلّم بواسطة التعويض في خانات متنوعة. راجعsubstitution drill**»[2].

---

[1] –استعمل الخولي تقنية الإحالة للربط بين المصطلح الذي لم يخصص له تعريفا، والمصطلح المعرّف بقوله:[راجع pattern practice] ينظر: محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي،إنكليزي . عربي، ص.91.

[2] –نفسه، ص.91.

استُهلّ التعريف بالعبارة الآتية:"**طريقة في تعليم التراكيب النحوية تعتمد على تكرار القالب مع تغيير الكلمات**."وهي تكشف عن بعض من السمات المفهومية الأساسية للمفهوم؛ إذ أشار المعرِّف إلى أنّ هذا المفهوم يعبّر عن طريقة أو أسلوب يستخدم في تعليم التراكيب النحوية، والمقصود بالتراكيب النحوية هنا، هو بنيات اللغة وتراكيبها المختلفة (الجملة الاسمية، والجملة الفعلية، ..إلخ). وتعتمد هذه الطريقة في تعليم اللغة على تكرار قالبٍ أو شكل الجملة وتغيير كلمة من كلماتها، وهذا تدريبا للمتعلّم على الصور المختلفة لهذه البنية.

وأشار المصنّف بعدها إلى أنّ هذه الطريقة تستند إلى النظرية السلوكية في التعلّم، وهذا يعني أنّ اللغة ما هي إلاّ عبارة عن مثير يستدعي استجابة، فالمعلّم إذن يثير المتعلّم ببنية لغوية كأن يقدّم له جملة ما، وينتظر منه استجابة يحتفظ بموجبها بالبنية التركيبية ويغيّر ما يطلب منه تغييره.

وهذا المران (التدريب)"**يهدف إلى تعليم اللغة عن طريق تكوين العادة اللغوية بصورة لا شعورية تلقائية وعن طريق تحويل مركز الانتباه عن هدف التعلّم بواسطة التعويض في خانات متنوعة**" فالهدف إذن من تعليم اللغة وفق هذه النظرية هو ابتكار آليات لغوية لدى المتعلّم بصورة تلقائية، بحيث إنّ المادة اللغوية المراد تعليمها ليست هي الوحدة أو الكلمة التي تمّ استبدالها، والتي تمثّل مركز الانتباه، بل هو القالب النحوي الذي يتوصّل إلى ترسيخه لدى المتعلم بصورة لا شعورية.

إجمالا يمكن القول بأنّ هذا التعريف، وإن افتقر شيئا ما إلى الوضوح، خاصّة في عبارته الأخيرة، إلا أنّه ذكر أهم الخصائص المفهومية لمصطلح "مران القوالب". ويبدو أنّ اطلاع القارئ على أنواع هذا المران (استبدالي، تحويلي، تكراري) من شأنه أن يوضّح له هذا المفهوم الجامع.

2-2-2-2- دراسة تعريف مصطلح "تدريب نمطي" في معجم المصطلحات اللغوية

اكتفى رمزي منير بعلبكي في المدخل الخاص بـ pattern drill بذكر مقابلين عربيين للمُصطلح هما: **تدريب على الأنماط، ومران القوالب**، وبعد ذلك أحال إلى التعريف في المدخل الخاص بمُصطلح **Substitution drill** الذي اعتبره مرادفا له.ولقد اكتفى في هذا المدخل بالإشارة إلى مرادفين له هما: **«تدريب على الأنماط، مران القوالب.. را. م. substitution drill.»**[1]

وبعد الاطلاع على تعريف مصطلح"**Substitution drill**."[2] تبيّن أنّ هذا الأخير لا يمكن اعتباره مرادف المصطلح "**Pattern drill**" الذي يعبّر عن مفهوم أعمّ منه، فمُصطلح **Substitution drill**يعتبر أحد أنواع مران القوالب[3]؛ لأنّه يعتمد على الاستبدال فقط.

إجمالا، يمكن القول، بأنّ البعلبكي لم يكتف بإغفال هذا المفهوم التعليمي المفتاحي، بل إنّه أحدث من خلال الإحالة تداخلا بين مفهومين هما: **Pattern Drill**و**Substitution drill**، وبالرغم من مساحة الاشتراك بينهما إلاّ أنّهما متمايزان، فالمفهوم الثاني ليس سوى نوع من أنواع المفهوم الأوّل.

2-2-2-3- تعريف مصطلح"مران القوالب" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

أمّا بالنسبة لمؤلفي معجم لونجمان فإنّهم لم يخصّصوا تعريفا لمصطلح"**pattern practice**" "مران القوالب" في المدخل الخاص به، بل أشاروا إلى تعريف له ضمن مدخل مصطلح "تدريب"، وتعريف هذا المصطلح هو كالآتي:**«ويطلق مصطلح مران القوالب[pattern practice]على التدريب على تعليم التراكيب النحوية وتكوين الجملة.**

هناك شقان للتدريب:

(أ) يقدم المدرس كلمة أو جملة تمثل الحافز (المثير أو المشعر ويعرف بـ CUE)

---

(1) – رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي، ص.364.

(2) – عرّف البعلبكي هذا المصطلح بقوله: «تمرين قوامه تبديل الوحدات اللغوية في التركيب .كما يظهرها الإطار الاستبدالي . وغرضه إتقان المتعلّم لنمط معيّن من التركيب.م م .Parttern drill؛ Structural drill، Structure drill. را. drill والمادة التالية» ينظر: رمزي منير بعلبكي، المرجع السابق . ص. 482.

(3)–ينظر الصفحات الموالية من هذا المبحث.

(ب)**يقدّم الطلاب استجابات متنوعة، ويكون أساسها التكرار والاستبدال أو التحويل على سبيل المثال:**

Type drill نوع التدريب	Teacher's cue المثير الذي يقدمه المعلم	Student الطالب
Substitution drill التدريب التعويضي	We bought a book. Pencil اشترينا كتابا	We bought aPencil اشترينا قلما
Repetition drill التدريب التكراري	We bought a book.اشترينا كتابا We bought aPencilاشترينا قلما	We bought a book.اشترينا كتابا We bought aPencilاشترينا قلما
Transformation drill التدريب التحويلي	I bought a book اشتريت كتابا	Did you buy abook?هل اشتريت كتابا؟ What did you buy ?ماذا اشتريت؟

انظر أيضا: **four phase drill**

لمزيد من القراءة انظر: **«Rivers &Temperley 1978»**[1].

ويظهر من عبارة "**ويطلق مصطلح مران القوالب[pattern practice]على التدريب على تعليم التراكيب النحوية وتكوين الجملة**" أنّ هذا التدريب يختص بالمستوى التركيبي الجملي، وليس المستوى الإفرادي، وهذه سمة ضرورية ومفيدة.

لقد أشار المعرّفون في العبارة الثانية إلى أنّ مران القوالب يتمّ عبر طريقين يوضحهما القول الآتي: "**هناك شقان للتدريب:**

أ) يقدم المدرس كلمة أو جملة تمثل الحافز (المثير أو المشعر ويعرف بـ CUE)

ب) يقدّم الطلاب استجابات متنوعة، ويكون أساسها التكرار والاستبدال أو التحويل .."،

فمن خلال هذا القول يتبيّن أنّ هذا المران يتمّ أولا بإثارة المتعلّم بكلمة أو بجملة تمثل المثير أو الحافز الذي يحفز المتعلّم ويشعره بضرورة الاستجابة.وبعد ما تتم إثارة المتعلّم يقدّم هذا الأخير استجابات متنوعة. ولعلّ ما يضمن هذا التنوع هو أنّها تتم بواسطة عمليات مختلفة، فهي تتمّ بواسطة تكرار الجملة، أو استبدال أحد عناصرها، أو تحويلها (من صيغة المفرد إلى الجمع مثلا).

ولقد صاغ مؤلفو معجم لونجمان في جدولٍ أمثلة تشرح كيفية إثارة المتعلّم واستجابته للمثير التي تتم بواسطة التكرار أو الاستبدال أو التحويل، وهذا لضمان دقة وصف المفهوم، وتوضيحه

[1]- جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص. 222 . 223.

للقارئ. والتمثيل هنا ضروري، لأنّه يشرح عمليتي الاستبدال والتحويل اللتين تحدثان بواسطتهما الاستجابة التي يشترط فيها الاحتفاظ ببنية الجملة.

ويبدو من خلال الأمثلة أنّ "تدريب القوالب"يسمح للمتعلّم بالتدرّب على الاستجابة الآلية التي تحوله إلى آلة تستجيب للأوامر لا أكثر. وهذا التدريب يركّز على بنية اللغة ووسائل تعليمها أكثر من التركيز على المتعلّم.

عموما نخلص إلى أنّ هذا التعريف جيّد، فهو يلمّ بالسمات المفهومية الجوهرية للمفهوم التي تكشف عن المفهوم بصفة دقيقة، كما أنّه يشتمل على أمثلة تشرح المفهوم بوضوح.

2-2-2-4- دراسة تعريف مصطلح "تمارين بنوية" في معجم المنهل التربوي

عرّف عبد الكريم غريب مصطلح "تمارين بنوية" بأنّها«**تمارين تعتمد في المقاربات الوصفية والتصنيفية في تدريس اللغات، تنطلق من مبدأ تمهير المتعلّم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آلية للاستعمال المألوف. أمّا موضوعها فهو بنيات اللغة وتراكيبها وطريقتها الاستبدال والتحويل. ويعتمد الاستبدال على المحور الاستبدالي للغة عن طريق تعويض لفظ بآخر والمحافظة على نفس البنية التركيبية؛ ويقوم التحويل على المحور الأفقي الركني، حيث يتم إحداث تغييرات على مواقع الألفاظ وفق ترتيب معيّن.**

.تتصل التمارين البنوية الصرفية والنحوية والمعجمية للغة، وأنواعها هي:

الإعادة والتكرار. التبديل والتغير، التدرب على الربط والتوسع، تبديل وتغيير، وتغيير المحور التركيبي، التدرب على تغيير التسلسل الكلامي، التدرب على التمارين الحوارية الموجهة (بوشوكأ.ب 1990).

المبدأ العام الذي تقوم عليه التمارين البنوية، هو المسلمة التي تقوم على أنّ اللغة تكتسب من الخارج عن طريق التمرين والتمهير، كي يتوصل المتعلّم إلى استدخال الآليات اللغوية والتطبيقي عليها (الفاربي، ع.1992)

خصائصها هي: التبسيط، التنوع، التدرج؛ وإمكاناتها هي: الفعالية العفوية والآلية، الاستبدال والتحويل، اكتساب العادات اللغوية (حمود،م. 1992)»[1].

[1] -عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1.ص.420.

قدّم عبد الكريم غريب معلومات عن المقاربات التي تعتمد هذا النوع من التمارين وتتمثل في المقاربة الوصفية والتصنيفية اللتين تعتبران مناهج وطرقا معتمدة في تعليم اللغات. وهذه المعلومات مفيدة على اعتبار أنّها تنير للقارئ المنهج الذي تنضوي تحته هذه التمارين.

ثمّ أشار بعد تلك العبارة إلى أنّ هذه التمارين"**تنطلق من مبدأ تمهير المتعلّم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آلية للاستعمال المألوف**".أي أنّ التمارين البنوية تسعى إلى إكساب المتعلّم كفاءة تخص استعمال بنيات اللغة وتثبيت الأداء اللغوي عن طريق ابتكار آليات للاستعمال المألوف للغة.

ثمّ أشار المعجميّ إلى سمة جوهرية للمفهوم تتمثل في قوله:"**أمّا موضوعها فهو بنيات اللغة وتراكيبها وطريقتها الاستبدال والتحويل. ويعتمد الاستبدال على المحور الاستبدالي للغة عن طريق تعويض لفظ بآخر والمحافظة على نفس البنية التركيبية؛ ويقوم التحويل على المحور الأفقي الركني، حيث يتم إحداث تغييرات على مواقع الألفاظ وفق ترتيب معيّن**".ويفهم من هذا القول أنّ هذه التمارين تقوم على بنية اللغة وتراكيبها، وهذا يعني أنه يتمّ تدريب المتعلّم على بنية لغوية ما قصد تثبيتها وترسيخها عن طريق تكرارها في سلوكات كلامية. ويتمّ تدريب المتعلّم على هذا النوع من التمارين اللغوية عن طريق الاستبدال، حيث يتمّ استبدال عنصر لغوي في جملة بما يناسبه على المحور الاستبدالي، مع الحفاظ على بنية الجملة الأصلية، أو عن طريق تتم بواسطة التحويل الأفقي، كالتقديم والتأخير. وهذه الإشارة البنوية المتأسسة على محوري اللغة (التركيبي والاستبدالي) مفيدة، لأنّها تؤدّي إلى إنتاج أهم الأنواع من التمارين البنوية (التمرين الاستبدالي والتحويلي).

وقدم عبد الكريم غريب معلومات عن أشهر أنواع التمارين البنوية التي يمكن للقارئ أن يعثر عليها، وتتمثل في تمارين "**الإعادة والتكرار. التبديل والتغير، التدرب على الربط والتوسع، تبديل وتغيير، وتغيير المحور التركيبي، التدرب على تغيير التسلسل الكلامي، التدرب على التمارين الحوارية الموجهة**". ومثل هذه المعلومات مفيدة للقارئ على اعتبار أنّها تَفصل أنواع التمارين البنوية عن أنواع التمارين التي تعتمد على التحليل والتركيب.

وختم عبد الكريم غريب النص التعريفي بتأكيده على المبدأ الذي تنطلق منه هذه التمارين وهو أنّ"**اللغة تكتسب من الخارج عن طريق التمرين والتمهير**، (...)" وهذا يؤكّد على أنّ تعلّم اللغة هو مثير يقتضي استجابة ما وفق النظرية السلوكية.

عموما نخلص إلى أنّ هذا التعريف بالرغم من اتسامه بالطول، قياسا إلى التعريفات السابقة، إلاّ أنّ أغلب المعلومات التعريفية التي وردت فيه مفيدة، وذات صلة وطيدة بمفهوم "التمارين البنوية". ويمكن تبرير هذا الوصف المستفيض غير التكراري بمفتاحية المصطلح وغناه بالخصائص المفهومية.

خلاصة

عموما نخلص إلى أنّه باستثناء تعريف البعلبكي الذي لم يميّز بين تدريب القوالب والتدريب الاستبدالي، فإنّ أغلب هذه التعريفات المقدّمة اتسمت بالشمول في وصف المفهوم المتخصص، فهي تركّز على تدريب المتعلّم على بنيات اللغة وتراكيبها المختلفة، وهذه التداريب تتطلب استجابة من قِبل المتعلّم للمثير بصفة تلقائية وآلية.ولكن ما ينبغي التنبيه إليه، هو أنّ هذا النوع من المفاهيم التعليمية يتطلّب التمثيل الذي يفيد في إحداث تصوّر دقيق له. وفيما يلي محاولة لتعريف مُصطلح "تدريب القوالب" بتجميع أهم سماته المفهومية.

تدريب القوالبPattern drill

(مران القوالب، تدريب ، تدريب نمطي، مران على القوالب، تمارين بنوية)

تدريب القوالب هو «تدريب المتعلّم على تعلّم بنيات اللغة وتراكيبها النحوية،من خلال اعتماد مثير يستدعي استجابة من قِبل المتعلّم، حيث يقوم المتعلّم بتكوين جمل وعبارات مختلفة بواسطة الاستبدال الذي يحافظ بنية التركيب الأصلي، أوالتحويل الذي يقع على المحور الأفقي (التقديم والتأخير مثلا)، وذلك بهدف تثبيت السلوكات اللغوية لدى المتعلّم بصفة آلية وإكسابه المهارة اللغوية المستهدفة». را. **تدريب.Drill**

2-3- مصطلحFour phase drillدراسة في التسمية والمفهوم

تمّ اختيار هذا المصطلح بالنظر إلى أنّ يعبّر عن مفهوم تعليمي قاعدي، إذ إنّه يسمح للمتعلّم بإعادة التدرّب على مجمل الأنماط التي تعلّمها، وهذا باستعمال أجهزة حديثة في المخبر اللغوي.

2-3-1- دراسة المقابلات العربية لـ Four phase drill

كشف اطلاعنا على بعض المعاجم المتخصصة عن ترجمة مُصطلح **Four phase drill** بمقابلين عربيين يوضحهما الجدول الآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف
Four phase Drill[1]	**تدريب رباعي المراحل**	**معجم المصطلحات اللغوية(ص.199)**	**رمزي منير بعلبكي**
	تدريب رباعي الأوجه	**معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص.276)**	**جاك.سي ريتشاردز م.حجازي،.أ ر. طعيمة**

جدول رقم 06يوضّح ترجمة مصطلح"Four phase drill"في المراجع العربية

يظهر الجدول أنّ هذا المفهوم يعبّر عنه في اللغة الإنكليزية بمصطلحFour Phase Drill،وهو يتألف من ثلاثة عناصر، مركّبة فيما بينها تركيبا إضافيا. أما بالنسبة للترجمة العربية فإنّ الجدول يظهر وجود مقابلين، يتفقان في لفظي: تدريب ورباعي، ويختلفان في النواة، حيث تمّت ترجمة اللفظ الأجنبي(**phase**) بـ "المراحل"تارة، وبـ"الأوجه" تارة أخرى.

وبالنّظر إلى تعريف المصطلح، يتبيّن أنّ لفظ المراحل أدق في التعبير على اللفظ الإنكليزي .(**Phase**)وعليه، فالمصطلح العربي المركّب: "**تدريب رباعي المراحل**" يعتبر الأفضل، وهو يكافئ من ناحية الصيغة المركّب الإنكليزي.

(1) – لم نعثر له علىمقابل في اللغة الفرنسية، فاكتفينا بدراسة المصطلح الإنكليزي فقط.

2-3-2- دراسة تعريفات مصطلح "تدريب رباعي المراحل" في المعاجم المتخصصة المختارة

نتعرض في هذا المبحث إلى قراءة تحليلية للتعريفين الخاصين بمُصطلح "**تدريب رباعي المراحل**" اللذين وردا في معجم المصطلحات اللغوية، ومعجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي.

2-3-2-1- دراسة تعريف مصطلح " تدريب رباعي المراحل" في معجم المصطلحات اللغوية

يُعرّف البعلبكي مصطلح "تدريب رباعي المراحل" كما يلي:«**في تعليم اللغة الأجنبية، تدريب في المخبر اللغوي ذو مراحل أربع أولها سماع الكلام المسجّل، وثانيها فترة يفترض فيها الطالب ذكر الجواب فيها، يلي ذلك الجواب الصحيح المسجل، وأخيرا فترة يسجل فيها الطالب جوابه أو يكرره إن كان صحيحا**»[1].

ولقد استهلّ المعجمي النص التعريفي بذكر المجال الفرعي الذي يستعمل فيه هذا النوع من التدريبات وهو"**تعليم اللغة الأجنبية**، وهذه الإشارة جيدة، تفيد في أنّ هذا التدريب أكثر فائدة بالنسبة للغات التي يجهلها المتعلّم. أما عبارة "**تدريب في المخبر اللغوي**"، فتفيد بأنّ هذا التدريب ممنهج يتم في المخبر اللغوي وفق أربعة مراحل.

وتتمثّل هذه المراحل في "[المرحلة الأولى وهي]**سماع الكلام المسجّل، وثانيها فترة يفترض فيها الطالب ذكر الجواب فيها، يلي ذلك الجواب الصحيح المسجل، وأخيرا فترة يسجل فيها الطالب جوابه أو يكرره إن كان صحيحا**"فالمرحلة الأولى تعتبر بمثابة مثير للمتعلّم، والمرحلة الثانية هي استجابة لهذا المثير، أمّا الثالثة فتتعلّق بالتصحيح، بينما تمثل المرحلة الرابعة الدور التعزيزي.

عموما يمكن القول بأنّ هذا التعريف قد اتسم بالوضوح، كما ألمّ بأهم الخصائص الضرورية للمفهوم، لاسيما تلك التي تتعلّق بمحتوى كل مرحلة، ودرجة تمايزها عن الأخرى، كما أنّ التعريف مصوغ بصورة جيّدة.

[1] – رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي، ص.199.

2-3-2-2- تعريف"تدريب رباعي الأوجه" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

أمّا بالنسبة لمؤلفي معجم لونجمان فقد عرّفوا مصطلح "تدريب رباعي الأوجه" بأنّه«**نمط للتدريبات يستخدم في المواد التعليمية بمختبر اللغة، ولهذا التدريب أجزاء أربعة كالتالي:**

(أ) **مثير مسجل على شريط.**

(ب) **مساحة يسجل الطالب فيها استجابته.**

(ت) **الاستجابة الصحيحة.**

(ث) **مساحة للطالب يكرّر فيها الاستجابة الصحيحة»** [1].

أشار المؤلفون إلى أنّ "التدريب رباعي الأوجه" هو "**نمط من التدريبات يستخدم في المواد التعليمية بمختبر اللغة**" وهذه العبارة بالرغم من موقعها الاستهلالي، فهي لا تحدد بوضوح طبيعة هذا النمط التدريبي. ثمّ إن عبارة "المواد التعليمية" عامّة تحتاج إلى بيان.

ولقد نبّهوا بعد ذلك إلى أنّ لهذا النوع من التدريب أربعة أجزاء، وهي في حقيقتها مراحل، وليست أجزاء، إذ يظهر التوالي الزمني بين كل جزء وآخر. ولكن بالرغم من ذلك، فإنّ القارئ يستطيع من خلال هذه العناصر تبيّن الطريقة التي يحدث بها هذا التدريب اللغوي في المختبر.

إجمالا يمكن القول بأنّ التعريف قد أشار إلى أهم المراحل التي يقوم عليها هذا التدريب، ولكنّه يحتاج إلى إعادة صياغة لغوية، وإلى دقة في استعمال المصطلحات المناسبة

---

[1]- جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي. إنجليزي. عربي، تر: محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة،.ص.276.

خلاصة

نخلص إلى أنّ التعريفين يصفان المفهوم بصورة مقبولة، ويبرزان المراحل التي يقوم عليها هذا النوع من التدريب، كما أنّهما يشيران إلى أهمية وجود مختبر لغوي في المؤسسة التعليمية ذلك من أجل استغلاله في هذا النوع من التدريب؛ بحيث يصبح الحاسوب هو المدرّب الخاص بالمتعلّم الذي يدرّبه عبر المراحل الأربع لهذا التدريب.

ولعل من بين الأسباب التي أدت إلى إنجاز مثل هذه التعريفات هو شفافية المفهوم التي تجلّت على مستوى التسمية، بحيث يكفي للمعرّف أن يذكر هذه المراحل المتتابعة ليحصل على تعريف سليم. وبتجميع الخصائص المفهومية الأساسية لمفهوم مصطلح "تدريب رباعي المراحل" يمكن إعادة تركيب التعريف الآتي:

تدريب رباعي المراحل، (تدريب رباعي الأوجه)**Four phase drill**

تدريب رباعي المراحل هو « تدريب لغوي يجرى في مخبر المؤسسة التعليمية، ويتم عبر أربعة مراحل: المرحلة الأولى يسمع فيها المتعلّم الكلام المسجل، وفي المرحلة الثانية يُترك فترة للمتعلّم يذكر فيها الجواب، وفي المرحلة الثالثة يكرر إسماع الجواب الصحيح للمتعلّم المسجل على الشريط، وفي المرحلة الرابعة والأخيرة يسجّل فيها المتعلّم الجواب الصحيح أو يكرّره إن كان صحيحا». را. تدريب .Drill

2-4- مصطلح"Mechanical drill"دراسةفي التسمية والمفهوم

يعبر هذا المصطلح عن أحد المفاهيم المركزية في عائلة المصطحات التعليمية البنوية؛ لأنّه يصف الآلية التي يخضع لها المتعلّم أثناء تمرينه على بنيات اللغة وتراكيبها المختلفة.

2-4-1- دراسة المقابلات العربية لـ Mechanical drill

كشف اطلاعنا على بعض المعاجم المتخصصة عن وجود مقابل عربي واحد يُوضّحه الجدول الآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف
Mechanical drill / Exercice d'automatisation[1]	تدريب آلي	معجم المصطلحات اللغوية(ص.33)	رمزي منير بعلبكي
		معجم المنهل التربوي، ج1، (ص.419)	عبد الكريم غريب
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص.ص. 411 . 412)	جاك.سيريتشاردز م.حجازي،.أ ر. طعيمة

جدول رقم 07يوضّحترجمة مصطلح"Mechanical drill"في المراجع العربية

يشتمل الجدول على مصطلحين أجنبيين هما المصطلح الإنكليزي: **Mechanical drill**،والمصطلح الفرنسي:**Exercice d'automatisation**،وهما عبارة عن مركّبين وصفيين.

أمّا بالنسبة للترجمة العربية فإنّ المعجميينقد اتفقواعلى مصطلح: "**تدريب آلي**"الذي جاء بدوره في صورة مركب وصفي موافقة لبنية المصطلح الأجنبي.

وإضافة إلى ما سبق، فترجمة النواة الإنكليزية **drill** بـ"**تدريب**" تعزز الانتظام المصطلحي الموجود بين أفراد العائلة المصطلحية المركّبة التي تشتمل على النواة **drill**. إذن، فمصطلح "**تدريب آلي**" هو في نظرنا المقابل العربي الأنسب.

(1) – عثرنا على هذا المصطلح الفرنسي في معجم المنهل التربوي لعبد الكريم غريب، ولكنه لم يعرّفه، واكتفى بالإحالة إلى المصطلح العام drill. ص.419. ويبدو أنّ هذه التسمية الفرنسية تحيل على المفهوم بدقة.

2-4-2- دراسة تعريفات مصطلح "Mechanical drill" في المعاجم المتخصصة المختارة

ننتقل في هذا الجزء من المبحث إلى دراسة التعريفين اللذين أسندا إلى مُصطلح **Mechanical drill** في معجم المصطلحات اللغوية، ومعجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي.

2-4-2-1- دراسة تعريف مصطلح "تدريب آلي" في معجم المصطلحات اللغوية

عرّف البعلبكي مصطلح "**تدريب آلي**" بأنّه:«**تدريب لغوي يُحَدَّد فيه جواب المتعلّم فلا يصح أيّ جواب آخر، وقد لا يحتاج فيه إلى فهم جميع الكلمات المراد استخدامها؛ كأن يسأل متعلم اللغة أن ينشئ جملا من مثل:" على الطاولة كتاب" و" على الطاولة قلم" باستخدام ألفاظ معطاة من مثل "صحيفة" "ورقة" مع الإبقاء على سائر الجملة، فقد تستخدم في مثل هذا التدريب كلمة لا يعرفها الطالب لكنّه يحسن إدخالها في التركيب كأيّة كلمة أخرى يعرفها لأنّ الجواب محدد لا يجوز سواه.**

قا. communicative drill تدريب تواصلي.

را. drill تدريب»[1].

وهذا النوع من التدريب "**يحدد فيه جواب المتعلّم فلا يصح أيّ جواب آخر، وقد لا يحتاج فيه إلى فهم جميع الكلمات المراد استخدامها**". ويُفهم من هذا التحديد أنّ المتعلّم يشبه الآلة في الاستجابة للمعلّم؛ حيث إنّه يطالب بجواب يردّه آليا ودون محاولة لفهم معاني الكلمات، أو المبادرة بتقديم جواب آخر صحيح كذلك.

ولقد ذكر المعجمي أمثلة توضح المفهوم أكثر حيث قال:"**كأن يسأل متعلم اللغة أن ينشئ جملا من مثل: " على الطاولة كتاب" و"على الطاولة قلم" باستخدام ألفاظ معطاة من مثل "صحيفة" "ورقة" مع الإبقاء على سائر الجملة، فقد تستخدم في مثل هذا التدريب كلمة لا يعرفها الطالب لكنّه يحسن إدخالها في التركيب كأيّة كلمة أخرى يعرفها لأنّ الجواب محدد لا يجوز سواه**"

ويكشف المثال أنّ هذا النوع من التدريب يرتكز، من ضمن ما يرتكز عليه، على تقنية الاستبدال، حيث يعمد المتعلّم إلى إنشاء جملة باستخدام الألفاظ التي تُعطى له، فيضعها في نموذج يقدّمه له المعلّم، ويبدو أنّ الغرض من هذا التدريب هو اكتساب النموذج الذي تُبنى عليه الجملة.

---

[1] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي، ص.303.

ولقد وظف البعلبكي تقنية الإحالة من خلال عبارة **قا. Communicative drill تدريب تواصلي**، وهذه الإحالة وظيفية جدا، لأنها تحيل القارئ إلى مصطلح يتقابل مفهوميا مع مصطلح "تدريب آلي"، مما يسمح ببيان الفرق بين نوعي التدريب.

عموما يمكن القول بأنّ هذا التعريف قدّم صورة مقبولة عن المفهوم، بحيث كشف عن البعد الآلي لهذا النوع من التدريب، ولقد تمت الاستعانة بالتمثيل الذي كان وظيفيا على العموم.

2-4-2-2- تعريف مصطلح "تدريب آلي" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

ورد تعريف مصطلح "تدريب آلي" في المدخل الخاص بمصطلح "التدريب المعنوي" وعرّف على النحو الآتي: «(...) **التدريب الآلي هو ذلك التدريب الذي يتحكم كلية في استجابة الطالب، ولا يتطلب فهما يستطيع الطالب أن يأتي بالاستجابة الصحيحة مثل:**

المعلم	**الطالب**
كتاب	**أعطني الكتاب**
مغرفة	**أعطني المغرفة**(...)»[1].

ويُصبح المتعلّم في هذا النوع من التدريب شبيها بالآلة في استجابته للمثير أثناء التعلّم؛ حيث يتلقى الأوامر ويطالب بالاستجابة. ولقد أشار المعرّفون في هذا التعريف إلى أنّه" **لا يتطلب فهما يستطيع الطالب أن يأتي بالاستجابة الصحيحة**". وهذا يعني أنّ هذا التدريب لا يشترط فيه أن يفهم المتعلّم معنى الجملة التي هو بصدد ترديدها مع أنّها جملة صحيحة، وذلك لأنّه يمرّن على البنى اللغوية وليس على كيفية التواصل بها أو معرفة محتواها الدلالي. وتدعيما لذلك، وضحّ المعرّفون المفهوم بمثال يشرح كيفية الاستجابة التي يستجيب بها المتعلّم، فحقق بذلك الغاية التعليمية المنوطة به.

[1]- جاك سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . إنجليزي . عربي، ص.ص.411. 412.

خلاصة

نخلص ممّا سبق إلى القول بأنّ التعريفين كشفا عن المفهوم بصفة عامة؛ بحيث إنّهما أشارا إلى كيفية تدريب المتعلّم بصورة آلية، ويمكن تفسير وضوح التعريفين بالنظر إلى المفهوم المعرّف حيث بدا واضحا يشي بجانب كبير من مفهومه انطلاقا من تسميته فقط. ويمكن تجميع الخصائص المفهومية الضرورية الخاصة بمصطلح "تدريب آلي" وتنظيمها لإعادة بناء التعريف الآتي:

تدريب آلي Mechanical drillالتدريب الآلي هو «**تدريب لغوي يتمّ فيه تمرين المتعلّم على تأليف جمل بالاعتماد على بنى ونماذج لغوية تُقدَّم للمتعلّم، وتتم الصياغة بصورة آلية، ودون محاولة لفهم معنى الجملة ما، مما ينتج جملا محدّدة لا تحتمل تشكيلات أخرى. كأن يطلب منه المعلّم أن ينشئ جملة على منوال "على الطاولة قلم" بواسطة الألفاظ "صحيفة" "ورقة" "كتاب" فتكون الإجابة "على الطاولة صحيفة"، أو على الطاولة ورقة، ..إلخ. قا.communicative drillتدريب تواصلي، را. drillتدريب**».

2-5- مصطلح Communicative drill دراسة في التسمية والمفهوم

تمّ اختيار هذا المصطلح بالنظر إلى أنّه مصطلح مفتاحي يعبرّ عن تدريب المتعلّم على بنى لغوية تمكّنه من التواصل السليم باللغة مع الآخرين، وهذا المفهوم يقابل التدريب الآلي، وعليه سنحاول التعرّف على أهم العناصر الفارقة بين المفهومين.

2-5-1-دراسة المقابلات العربية لـ Communicative drill

اطلعنا على عدد من المراجع العربية، فعثرنا على مقابل عربي واحد يوضحه الجدول الآتي:

المصطلح الأجنبي (إنكليزي/ فرنسي)	المقابل العربي	موضعه (معجم أو مؤلَّف)	المؤلّف
communicative drill / Exercice de communication	تدريب تواصلي	معجم المصطلحات اللغوية(ص.102)	رمزي منير بعلبكي
		معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي (ص.125)	جاك.سي ريتشاردز م.حجازي،.أ ر. طعيمة

جدول رقم 08 يوضّح ترجمة مصطلحCommunicative drillفي المراجع العربية.

يبيّن الجدول أنّ اللغة الإنكليزية تعبّر عن المفهوم بمركب ثنائي هو **Communicative drill** وهذا المركّب يتألف من نواة هي **drill** وخصّصت هذه النواة بالمحدد **communicative**، ويمكن مقابلته في الفرنسية بـ **Exercice de communication**.

أمّا بالنسبة لترجمة هذا المصطلح إلى اللغة العربية، فالمقابل الشائع ـ فيما يبدو ـ هو "تدريب تواصلي"؛ الذي يوافق بنية المصطلح الأجنبي، ويحقق الاطراد المصطلحي، كما أنّه يظهر التقابل الموجود بينه وبين أنواع التداريب الأخرى.

2-5-2- دراسة تعريفات مصطلح "communicative drill" في المعاجم المتخصصة المختارة:

ننتقل في الجزء الثاني من هذا المبحث إلى قراءة تحليلية لتعريفات المصطلح المستخرجة من المعاجم المتخصصة المختارة، ولقد تمّ العثور على تعريف هذا المصطلح في معجمين هما: معجم المصطلحات اللغوية، ومعجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي.

2-5-2-1- دراسة تعريف مصطلح "تدريب تواصلي" في معجم المصطلحات اللغوية

عرّف البعلبكي مصطلح "تدريب تواصلي" بأنّه:«**تدريب لغوي يراد به أن يشارك متعلّم اللغة في إنشاء الجمل باستخدام كلمات غير محددة في السؤال، خلافا للتدريب الآلي، كأن يسأل عن فعل قام به أو عن شيء رآه، إلخ.**

قا. Mechanical drill= تدريب آلي.

را. drill تدريب وسائر المصطلحات المدرجة في ذلك المدخل»[1].

أشار البعلبكي في قوله: "**تدريب لغوي يراد به أن يشارك متعلّم اللغة في إنشاء الجمل باستخدام كلمات غير محددة في السؤال**"إلى سمة ضرورية للمفهوم تتمثّل في كون هذا التدريب منضويا تحت مجال تعليمية اللغة. كما أنه ضمّن هذه العبارة جملة من السمات المفهومية التي تحيل إليها الألفاظ الآتية، التدريب، والمشاركة، ومتعلّم اللغة، وهو ما يعني تمرين متعلّم اللغة في هذا النوع من التداريب يرتكز أساسا على المشاركة في التواصل اللغوي، وذلك بتدريبه على إنشاء جمل باستخدام كلمات غير موجودة في السؤال الذي يطرحه عليه المعلّم.

ويتّضح من عبارة "**كأن يسأل [المتعلّم] عن فعل قام به أو عن شيء رآه، إلخ.**"أنّ المعلّم يسأل المتعلّم عن فعل قام به، وينتظر منه إجابة تتضمّن حدث ذلك الفعل، كأن يقول له ماذا قرأت مثلا؟فيجيبه قرأت كتابا، أو قصة، أو جريدة؛ إذ إن الغاية من هذا التدريب هي القدرة على استعمال ما سئل عنه المتعلّم استعمالا سليما أثناء التواصل مع الآخرين.

---

[1] –رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية . إنكليزي . عربي، ص.102.

ولقد أشار البعلبكي إلى أنّ هذا التدريب يقع في تقابل مفهومي مع التدريب الآلي؛ لأنّه يترك المجال مفتوحا للمتعلّم في الإجابة، بخلاف التدريب الآلي الذي يقيّده بإجابة محدّدة.

وأنهى البعلبكي النص التعريفي بربط المصطلح المعرّف بمصطلح **Mechanical drill=تدريب آلي**، وذلك لتمكينه من عقد مقارنة بينه وبين المصطلح المعرّف، كما أنّه ربط هذا الأخير بمصطلح (را. **drill**)تدريب الذي يعبّر عن المفهوم العام الذي تقع تحته أنواع التداريب الأخرى، مما يسمح بالتّعرّف على السمات المشتركة بين التدريب التواصلي وبين المفهوم العام (الجنس)، والسمات الفارقة التي تمثّل فصولا يتميّز بها عن غيره من الأنواع التدريبية.

إجمالا يمكن القول بأنّ التعريف مقبول عموما، يشير إلى السمات الضرورية التي تكشف عن المفهوم المتخصص، ولكن المثال التوضيحي لم يوضّح البعد التواصلي للتدريب بصورة جيّدة.

2-5-2-2- تعريف مصطلح"تدريب تواصلي" في معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

أمّا بالنسبة لمؤلفي معجم لونجمان فإنّهم لم يوردوا تعريف مصطلح "تدريب تواصلي" في المدخل الخاص به[1]، بل أدرجوا تعريفه في مدخل المصطلح "تدريب معنوي" الذي يشتمل على أنواع للتدريب من بينها التدريب التواصلي الذي عُرِّف كما يلي:«**التدريب التواصلي هو ذلك التدريب الذي يتحكم أيضا في نوع الاستجابة غير أنّ الطالب هو الذي يقدّم المحتوى أو المعلومات التي يريدها.**

مثل:

في التدريب على الزمن الماضي قد يسأل المعلم مجموعة من الأسئلة:

المعلم الطالب

متى استيقظت يوم الأحد؟ – استيقظت....

ماذا أكلت في الإفطار ؟ – أكلت...

ماذا فعلت بعد الإفطار؟ – أنا....

لمزيد من القراءة انظر: Paulston1980»[2]

---

[1]- خصص المؤلفون مدخلا لمصطلح "تدريب تواصلي"، ولكنهم لم يعرّفوه فيه، بل أحالوا إلى مصطلح "تدريب معنوي" "meaningful drill"الذي تضمّن تعريفا للتدريب التواصلي.ينظر :ج. سي.ريتشاردز، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي . ص.125.

[2]- نفسه.صص.411 . 412.

أشار مؤلفو معجم لونجمان في قولهم:"**هو ذلك التدريب الذي يتحكم أيضا في نوع الاستجابة**" إلى أنّ هذا النوع من التدريب يقدّم فيه للمتعلّم سؤالا وينتظر منه إجابة محدّدة. ولكن هذه العبارة لا تكشف عن المفهوم، بل إنّها أقرب إلى تحديد مفهوم التدريب الآلي الذي تكون فيه الاستجابة مقيّدة.

أما عبارة "(...) **الطالب هو الذي يقدّم المحتوى أو المعلومات التي يريدها** " فيُستفاد منها أنّ التدريب التواصلي يسعى إلى تمرين المتعلّم على التواصل بلغة سليمة؛ بحيث إنّه يدرّب على تقديم معلومات أو محتويات تكون نتيجة ردّ على ما قدّمه المعلّم له من مثيرات. وهذا يعني أنّ هذا التدريب يرتكز على الفهم لأنّه يوجب على المتعلّم فهم ما سأله المعلّم كي يتسنى له الإجابة التي يريدها.

وقدّم مؤلفو معجم لونجمان مثالا توضيحيا؛ حيث إنّهم أشاروا إلى أنّ المتعلمّ قد يدرّب " (...)**على الزمن الماضي [فيسأله] المعلم مجموعة من الأسئلة:**

متى استيقظت يوم الأحد؟ ماذا أكلت في الإفطار ؟ماذا فعلت بعد الإفطار؟"

وإجابات المتعلّم في هذا المثال تحقق المطلب اللغوي المتمثّل في استعمال أفعال ماضية، كما تحقّق الجانب التواصلي، فالنقاط تدل على وجود خيارات متعددة للإجابة: استيقظت صباحا، استيقظت على الساعة الثامنة ...إذ يُفسح له المجال في تقديم الإجابة التي يريدها هو.وهذا الأمر ينطبق على السؤال الثاني الذي يقتضي أن يجيب الطالب- أكلت شطيرة، أو تفاحة...إلخ، كما يمكن أن يجيبب (أنا) صليت، أو استلقيت..وغيرها من الإجابات المحتملة، وهذا تدريبا له على كيفية التواصل اللغوي السليم من خلال توظيف الفعل الماضي.وتوضّح الأمثلة السابقة أنّ فهم المعنى مرتبط بالسياق اللغوي الذي ترد فيه الاستجابة.

ويظهر ممّا سبق أنّ هذا النوع من التدريب يسعى إلى أن يُكسب المتعلّم اللغة التي يريد أن يتعلمها باستعماله إياها استعمالا حرّا وفي ظروف خطاب حقيقية، فالمتعلّم يحصّل اللغة بتدريبه على

مجموعة من الوظائف اللغوية واستعمالها، لا أن يحصّلها عن طريق الحفظ والتكرار كما في التدريب البنوي الآلي.

عموما يمكن القول بأنّ هذا التعريف يشير إلى بعض السمات المفهومية الأساسية، غير أنّ العبارات التحديدية تحتاج إلى توضيح، بحيث إنّ القارئ الذي لا تكون له معرفة بأنواع التداريب يصعب عليه تصوّر كيفية إجراء هذا التدريب. كما أنّ التعريف يفتقر إلى ذكر الغرض المراد تحقيقه من التدريب التواصلي، وهذه المعلومة الوظيفية ضرورية في هذا النوع من المفاهيم.

خلاصة

نستنتج ممّا سبق أنّ التعريفين يحتويان على بعض السمات المفهومية الضرورية التدريب التواصلي،والذي يسعى فيه المعلّم إلى تدريب المتعلّم على البنيات اللغوية في ظروف خطاب حقيقية،بهدف إكسابه قواعد التواصل اللغوي الحقيقي.ولقد دُعّم التعريفان بالأمثلة التي أدت دورا توضيحيا مفيدا. وانطلاقا من التعريفين السابقين الخاصين يمكن صياغة التعريف الآتي:

تدريب تواصلي،Communicative drill

تدريب تواصلي: «تدريب لغوي يتم فيه تمرين المتعلّم على المشاركة في التواصل اللغوي بإنشائه جملا يستخدم فيها كلمات غير موجودة في السؤال، كأن يُدرّب على استعمال الفعل في الزمن الماضي من خلال أسئلة يطرحها المعلّم، فيجيب المتعلّم بإجابة تحدّد الزمن الذي سأل عنه المعلّم ولكن بفعل آخر مغاير كأن يقوله مثلا: ماذا فعلت أمس؟ فيجيب: سافرت، أو تنزّهت، ...إلخ. قا. Mechanical drill=تدريب آلي.را. drill= تدريب».

خاتمة الفصل

وفي ختام هذا الفصل، يمكن القول بأنّ مبحث التمارين اللغوية، يعد مبحثا أساسيا يتطلّب ضبط منظومته الاصطلاحية، وتقديم تعريفات دقيقة ومواكبة لمستجدات البحث في هذا المجال التعليمي الفرعي، ويمكن إيجاز نتائج البحث الخاصة بهذا الفصل في العناصر الآتية:

. تبيّن من خلال دراسة مصطلحي " تدريب" و"تمرين" أنّهما يوظفان للتعبير عن مفومهين متقابلين، فالأول يحيل على مفهوم التدريب الشفوي، بينما يحيل الثاني على مفهوم التمرين الكتابي، كما أنّ لفظ تدريب اشتهر باعتباره مقابلا لمصطلح "**drill**"أما لفظ "تمرين" فاشتهر كمقابل لمصطلح" **exercise**".

. استعان مؤلفو المعاجم التخصصة المختارة في أغلب المداخل التعريفية الخاصة بالتمارين اللغوية الأمثلة التوضيحية.وقد يكون ذلك، بسبب طبيعة المفاهيم التي تتطلب التمثيل لتحديد المفهوم بدقة.

يُعد مصطلحا "تمرين" و"تدريب" من المصطلحات التعليمية ذات المفاهيم المشتركة، فهما يرتبطان بمجالتعليمية اللغة وبالتعليميةالعامة أيضا، ومع ذلك توجد نقاط اشتراك بين المفهوم العام للتمرين (أو التدريب) ومفهوم التمرين (أو التدريب) اللغوي، حيث يمكن في كثير من الحالات إسقاط المفهوم العام على مجال تعليمية اللغة دون حدوث تأثير كبير.

تجلى تأثير اللسانيات البنوية في تطور مفاهيم التمارين اللغوية بصورة واضحة، فقد تمّ استثمار مفهوم البنية السوسيري في صياغة مفاهيم التداريب وممارستها في الصفوف الدراسية.

. اتصفت بعض التعاريف بالدقة والوضوح، وهذا راجع لشفافية المفهوم التي ظهرت على مستوى التسمية مثل مصطلح"تدريب رباعي المراحل"، مصطلح "تمرين التعبئة(ملء الفراغ)"، حيث تشي التسمية بسمات المفهوم.

خاتمة عامّـة

تشهد المصطلحات العلمية في مجال تعليمية اللغة حركة كبيرة، جاءت بفعل ما أفرزته النظريات العلمية من مفاهيم جديدة، وكذلك بفعل المراجعات المفهومية التي أدت إلى توسيع المجال المفهومي لمصطلح معيّن أو تضييقه، أو إضافة سمات جديدة. وهذه الحركية تنعكس بصورة مباشرة على المعجمي الذي يعمل على وصف المفاهيم وتعريفاتها موظِّفا مواصفات لغة الاختصاص، وهو في كل هذا يسعى إلى أن يقبض على المفهوم، ويقدّمه للقارئ في صورة واضحة ودقيقة. ولكن هذا ليس بالأمر السهل، خاصة في ظل تعدد المفاهيم وكثرة المترادفات، فحركية المفاهيم تتطلب منه، تحيينا دوريا للوصف والتعريف، وكأن التّعريف يظل في رحلة مطاردة للمفهوم.

ولقد وقفنا على هذه الصعوبة بالفعل من خلال الدراسة الوصفية التحليلية لجملة من المصطلحات الخاصة بتعليمية اللغة، حيث حاولنا أوّلا تحديد المدوّنة من خلال اختيار عدد من المصطلحات المفتاحية التي توزّعت عبر عدد من المجالات الفرعية لتعليمية اللغة، مثل المهارات اللغوية، والأخطاء اللغوية، والتمارين اللغوية، فقمنا بتقديم ملاحظات إزاءها تتعلّق بالصيغة والمفهوم، محاولين التّعرف على كيفية تعامل المعجميين العرب المتخصصين في اللسانيات والتعليمية مع المصطلحات التعليمية سواء تعلّق الأمر بالمقابلات العربية أو بالتّعريفات المصطلحية. وقد خرجنا بجملة من النتائج العامة نوجزها فيما يلي:

. على الرغم من استقلالية تعليمية اللغة، إلا أنّ موضوعها ما زال يشكل محل اشتراك وتنازع بين علوم أخرى مثل: اللسانيات التطبيقية اللسانيات التربوية، وقد ظهر أثر ذلك أثناء تلقي المفاهيم المرتبطة بالموضوع في الثقافة العربية المتخصصة.

. أغلب المصطلحات المفتاحية التي تدور في فلك تعليمية اللغة وتتقاطع معها لم تتمكن من رسم حدودها المفهومية بدقة، وهذه الحدود تخضع لحد الآن لمراجعات (على نحو ما قام به سبولسكي بالنسبة للسانيات التربوية وعلاقتها باللسانيات التطبيقية)، مما يعني أنّ هذه المفاهيم المفتاحية تشهد بدورها حركية مفهومية لافتة.ولقد ظهر أثر ذلك من خلال التعدد المفهومي الذي

لحق بالمصطلحات، فمصطلح اللسانيات التطبيقية . كما سلف الذكر يعبّر عن أربعة مفاهيم متمايزة، منها ما هو عام، ومنها ما هو خاص، ومنها ما هو أكثر خصوصية.

. يقلّ عدد المقابلات العربية التي يشترك مفهومها مع الدلالة اللغوية للمصطلح، مثل المصطلحات الخاصة بالمهارات اللغوية (قراءة، استماع)، مما يُثبت أثر الاستعمال العام للألفاظ في تثبيت المصطلح المتخصص.

. تأثَّر عدد معتبر من مفاهيم المصطلحات المدروسة بالمفهوم الضيق للسانيات التطبيقيةالذي ينحصر في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها. ولقد تجلى ذلك، في تعريفات مُصطلحات (مثل تحليل الأخطاء، تحليل الأداء) وغيرهما، وهذا ما يستدعي الإشارة إلى المجال الفرعي الذي ينتمي إليه المصطلح قبل تعريفه.

. أدى المنهج المعمول به في معجم لونجمان المتمثّل في تعريف مصطلح مفتاحي واحد وتضمينه بتعريفات مصطلحات أخرى، والاكتفاء بالربط بين المدخل المصطلحية المعرّفة بالإحالة تفاديا للتكرار إلى إثقال النص التعريفي أحيانا ووسمه بقلة الانتظام والتجانس.

. لم يتمكّن مترجما معجم لونجمان من التخلص من أثار اللغة الإنكليزية أثناء ترجمة النصوص التعريفية للمصطلحات؛ بحيث بدت لنا بعض التعريفات مترجمة بعبارات لا توافق الأسلوب والبناء العربي مما يستدعي مراجعتها، وهذا خلافا للتعريفات التي وردت في المعجمات العربية مثل معجم الخولي، والبعلبكي؛ إذ تمكّن المؤلفان من صياغة أغلب التعريفات بوضوح وبعبارات تعكس روح العربية.

.استثمر المعجميون التركيب المصطلحي بصورة كبيرة في معاجمهم المتخصصة، حيث لجأوا إلى هذه الوسيلة قصد استحداث مصطلحات جديدة، وهو ما يؤكّد على أهمية هذه الآلية ونجاعتها في تكوين مصطلحات عربية قادرة على حمل المفهوم، أحسن من آلية النحت التي تنتج مقابلات عربية هجينة في كثير من الأحيان.

. جاءت أغلب المقابلات العربية عبارة عن مركّبات مصطلحية ثنائية، وقد وافقت البنية التركيبية للمصطلح الأجنبي في أغلب الأحيان، مما يعني أنّ المؤلّفين نجحوا إلى حدّ كبير في تحقيق الاقتصاد في الصياغة.

. اتصف عدد كبير من التعريفات الخاصة بمصطلحات تعليمية اللغة بطابع العموم، وغياب الدقة المفهومية، وهو ما من شأنه أن ينعكس على التمثّل الدقيق عند القارئ العربي.

. أغلب مصطلحات تعليمية اللغة العربية المفتاحية كانت عربية المبنى، وهو ما يعني أنّ العربية استطاعت أن تستوعب المفاهيم الجديدة في هذا المجال.

. تميّز معجم "المنهل التربوي" بكثرة اقتباسه للتعريفات من معاجم أجنبية، وهذا ما أضفى على المعجم مسحة ترجمية، وإذا كان هذا الإجراء مفيدا في تأصيل المفاهيم، إلا أنّه في المقابل يغيّب اللمسة الخاصة لمؤلّفه.

وبناء على الاعتبارات السابقة، فإنّ المعجمات المدروسة تباينت من حيث القدرة على تقديم تعريفات دقيقة ومفصّلة للمفهوم، كما أنّها لم تخضع في كثير من الأحيان لضوابط التعريف المصطلحي الذي يقدّم بنية المفهوم بصورة منظّمة، ومتدرّجة، ومنسجمة، ويساهم في بناء النظام المفهومي لمجال تعليمية اللغة؛ فالقارئ المتخصص لا يمكنه أن يبلغ حاجته المعرفية في مجال تعليمية اللغة بالاعتماد على معجم واحد فقط، بل عليه أن يطّلع على أكثر من معجم. ومع ذلك، فقد لا يحصّل المفهوم الدقيق، مما يضطره إلى الرجوع إلى المعاجم الأجنبية أو إلى الكتب العربية المتخصصة في مجال تعليمية اللغة.

ولتجاوز المشكلات التي تقف عائقا أمام مؤلفي المعاجم العربية المتخصصة، وأمام القراء المتخصصين في مجال تعليمية اللغة نقترح التوصيات الآتية:

. لا ينبغي أن يكتفي القارئ باستعمال معجم واحد، بل عليه أن يطلع على أكثر من معجم متخصص، ويركّز على المعاجم الحديثة التي تساير المفهوم التعليمي اللغوي وتتبع تغيراته.

. يجب على من يريد أن يصنِّف معجما تعليميا عربيا الاطلاع على المعاجم السابقة للاستفادة منها في اقتراح المقابلات المصطلحية العربية، أو في صياغة التعريفات الخاصة بمفاهيم

تعليمية اللغة. وهنا نقترح الانطلاق من معجم المصطلحات اللغوية لرمزي منير بعلبكي بالرغم من كونه مؤلّفا لسانيا، فالمعجم يتميز بأفضلية من ناحية المنهج المعتمد في العرض والإخراج، والقائمة على الأسس العلمية الحديثة للصناعة المعجمية.

. من المفيد أثناء جمع المدوّنة المصطلحية الخاصة بإنجاز معجم في تعليمية اللغة القيام بجرد المصطلحات من منبتها الطبيعي، سواء كان ذلك من مصادر أو مراجع، أجنبية وعربية، أو مجلات ودوريات متخصصة، واستخدام الشائع منها، وتوظيف التراث؛ لضمان توحيد المصطلح في الممارسات التعليمية في الوطن العربي.

. قبل القيام بوضع تعريفات لمصطلحات تعليمية اللغة، يجب تمحيص كل التعريفات الخاصة بكل مصطلح يندرج ضمن مجال تعليمية اللغة، وتحليلها ومقارنتها، من أجل معرفة مراحل تطور المفهوم والكشف عن أهمّ الإضافات التي عرفها المصطلح عبر مراحل تشكلّه، ويمكن بعد ذلك وضع تعريف مصطلحي دقيق، يتوفر على ضوابط وشروط التعريف المصطلحي، كما يحسن تجنب التعريفات الموسوعية المطولة، وخاصة إذا كانت تلك التعريفات عبارة عن اقتباسات تمّ نقلها من عدد من المعاجم والمراجع المتخصصة.

. من المفيد تدعيم التعريفات بالأمثلة التوضيحية، خاصة وأنّ كثيرا من المفاهيم التعليمية تتطلب ذلك،على أن يتم انتقاؤها بدقة واستعمالها في موضع مناسب في التعريف كي تحقق وظيفتها التوضيحية.

. تتطلب الحركة المفهومية التي تشهدها مصطلحات المفتاحية في مجال تعليمية اللغة إنشاء معجم تاريخي يضمّ مصطلحاته ويتتبع سيرورة مفاهيمه التاريخية، وفي هذا الشأن يُطلب تحيين المعاجم بصورة دورية، ومراجعة التحولات الطارئة على المفاهيم أثناء كل تحيين.

وفي الختام لا يسعنا إلاّ أن نقول بأنّ هذا العمل ما هو إلاّ محاولة سعت إلى الكشف عن واقع استعمال مصطلحات تعليمية اللغة وتعريفاتها في الوطن العربي، ونأمل أن تكون لبنة بحثية لدراسات لاحقة، ونحمد الله سبحانه وتعالى على تيسيره، والله نسأل أن يوفقنا للصواب.

مسردلأهمّ المصطلحات الواردة بالبحث

المقابل الإنكليزي	المقابل الفرنسي	المصطلح العربي
Listening	Ecoute	استماع
Language acquisition	Acquisition du langage	اكتساب اللغة
Error analysis	Analyse des'erreurs	تحليل الأخطاء
Performance analysis	Analyse de performance	تحليل الأداء
Miscue analysis	Analyses des méprises	تحليل العثرات
Contrastive analysis	Contrastive analyses	تحليل تقابلي
Drill	Drill	تدريب
Mechanical drill	Exercice d'automatisation	تدريب آلي
Communicative drill	Exercice de communication	تدريب تواصلي
Four phase drill	/	تدريب رباعي المراحل
Pattern drills	Exercices structuraux	تدريب القوالب
Oral expression	Expression orale	تعبير شفوي
Written expression	Expression écrite	تعبير كتابي
Term definition	DéfinitionTerminologique	تعريف مصطلحي
Didactics	Didactique	تعليمية
Language didactics	Didactique de la langue	تعليمية اللغة
Précis writing	Résume de texte	تلخيص
Exercise	Exercice	تمرين
Recognition exercise	Exercice d'identification	تمرين التعرف
Fill–in exercise	Exercie de closure	تمرين التعبئة
Listening discrimination	Discrimination auditive	تمييز استماعي

Error	Erreur	خطأ
Interlingual error	Erreur interlinguistique	خطأ تداخلي
Translation error	Erreur de traduction	خطأ ترجمي
Intralingualerror	Erreur intralinguistique	خطأ داخلي
Analogical error	Erreur analogique	خطأ قياسي
Fluency	Fluidité	طلاقة
Mistake	Faute	غلط
Overgeneralization	Hyper–généralisation	فرط التعميم
Listening comprehension	Comprehension auditive	فهم استماعي
Reading	Lecture	قراءة
Oral reading	Lecture orale	قراءة جهرية
Sillent reading	Lecture silencieuse	قراءة صامتة
Sociolinguistics	Sociolinguistique	لسانيات الاجتماعية
Applied linguistics	Linguistique appliquée	لسانيات التطبيقية
Educational linguistics	Linguistique éducative	لسانيات التربوية
Contrastive linguistics	Linguistique contrastive	لسانيات التقابلية
Term	Terme	مصطلح
Concept	Notion	مفهوم
Linguistic skill	Habileté linguistique	مهارة لغوية
Under–generalization	Sous–généralisation	نقص التعميم

المصادر والمراجع

1 . باللغة العربية:

أ . المعاجم:

1- ابن منظور جمال الدين، **لسان العرب**، دط، القاهرة، دار المعارف، دت، تح: عبد الله الكبير وآخران. ج21.

2- أحمد أوزي، **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،1427هـ/2006م.

3- بدر الدين بن تريدي، **قاموس التربية الحديث، عربي . إنكليزي . فرنسي**، المجلس الأعلى للغة العربية، دار راجعي للنشر والطباعة، الجزائر، 2010م.

4- بسام محمود بركة ، **معجم اللسانية**، دط، بروس بيرس، بيروت.

5- جاك سي. ريتشاردز، **معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي**، إنجليزي-إنجليزي-عربي، تر: محمود فهمي حجازي، ورشدي أحمد طعيمة، ط1، مصر الشركة العالمية للنشر لونجمان،2007.

6- الخليل بن أحمد الفراهيدي، **معجم العين**، تح: عبد الحميد هنداوي، ط1، بيروت دار الكتب العلمية، 1424هـ/2003م.

7- رمزي منير بعلبكي، **معجم المصطلحات اللغوية**، إنكليزي- عربي، ط1، بيروت دار العلم للملايين، 1990م.

8- عبد السلام المسدي، **قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح**.عربي . فرنسي فرنسي . عربي، الدار العربية للكتاب.

9- عبد القادر الفاسي الفهري، **معجم المصطلحات اللسانية**، إنجليزي، فرنسي، عربي ، درا الكتاب الجديد المتحدة، الرباط، 2007م.

10- عبد الكريم غريب،**معجم المنهل التربوي**،معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكيةوالسيكولوجية، فرنسي ـ عربي، ط1،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2006م.

11- مبارك تريكي، بن يوسف حميدي،مصطفى بوجمالة:**معجم علم المصطلح**، معجم تعريفي عربي /فرنسي/إنكليزي، جامعة الدكتور يحي فارس المدية، (2011 / 2013)مشروع بحث مثمّن ضمن المشاريع الوطنية للبحثPNR.

12- محمد علي الخولي **معجم علم اللغة التطبيقي، إنكليزي – عربي**، ط1، مكتبة لبنان، 1986م.

13- محمد علي الخولي، **معجم علم اللغة النظري، إنكليزي – عربي**، مكتبة لبنان، لبنان، ط1، 1982م.

14- مكتب تنسيق التعريب، **المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات** ط2، درا البيضاء المغرب، مطبعة النجاح الجديدة، 2002.

ب ـ الكتب:

15- إبراهيم الحاج يوسف، **دور مجامع اللغة العربيةفي التعريب**، ط1، طرابلس، منشورات كلية الدّعوة الإسلامية، 2002م.

16- أحمد حساني، **دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ** ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م.

17- أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية، **علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية**، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، فاس المغرب، 2005.

18- أنطوان صياح، و(آخرون)، **تعلُّميّة اللغة العربية**، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2006م.

19- إيمان السعيد جلال، **المصطلح عند الرفاعة الطهطاوي بين الترجمة والتعريب**، دط، القاهرة، مكتبة الآداب،1426هـ/2006م.

20- بشرير إبرير، **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**،ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن،1427هـ/ 2007.

21- حلمي خليل، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، دط، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ، 2003م.

22- خالد الأشهب، **المصطلح العربي البنية والتمثيل**، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 1432هـ/2011م.

23- دي سوسير فرديناند، **محاضرات في علم اللسان العام**، تر: عبد القادر قنيني، أحمد حبيبي، دط، إفريقيا الشرق، 1987م.

24- سناني سناني، **في المعجمية والمصطلحية**، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2012م.

25- شفيقة العلوي، **محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة**، ط1، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، 2004م.

26- صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ط3، دار هومة.

27- عبد الرحمن التومي، **الجامع في ديداكتيك اللغة العربية** ، مفاهيم ، منهجيات، ومقاربات بيداغوجية، ط2، مطبعة المعارف الجديدة ، الرباط، 2016.

28- عبد الرحمن الحاج صالح،**بحوث ودراسات في علوم اللسان**، دط، موفم للنشر، الجزائر، 2012م.

29- عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**،موفم للنشر، الجزائر،2007، ج1.

30- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، **طرق تدريس اللغة العربية** ، القاهرة، 2004 . 2005م.

31- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1423هـ/ 2002م.

32- عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية**، دط، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995م.

33- علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة.

34- علي حجاج، نايف خرما، **اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلّمها**، عالم العرفة، الكويت، ع126، جوان، 1988.

35- علي القاسمي، **المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق**، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 2003م.

36- علي القاسمي، **علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية**، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 2008.

37- علي آيت أوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا**، نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية ط1دار الثقافة، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة 1998م.

38- علي آيت أوشان، **اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرّسة**، ط1 ،الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة،2005م.

39- فريد عوض حيدر، **فصول في علم اللغة التطبيقي**، علم المصطلح، وعلم الأسلوب، ط1،القاهرة، مكتبة الآداب، 1429هـ/2008م.

40- ماريا تيريزا كابري، **المصطلحية النظرية والمنهجية والتطبيقات**، تر: محمد أمطوش، ط1، علم الكتب الحديث، الأردن، 2012م.

41- محمد عبد الوهاب شحاتة، **المصدر الصناعي في العربية**، دراسة صرفية ودلالية من خلال مؤلفات الكندي والفارابي وابن سينا، دط، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

42- محمّد علي الزركان، **الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث**،دط، منشورات اتّحاد الكتاب، 1998م.

43- محمد لمباشر، **الخطاب الديداكتيكي في المدرسة الأساسية بين التصوّر والممارسة،مقاربة تحليلية نقدية**، ط1، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2002م.

44- محمود إسماعيل صيني، **اللسانيات التطبيقية في الوطن العربي، ضمن تقدم اللسانيات في الأقطار العربية**، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة،يونسكو،وقائع ندوة جهوية أبريل 1987م، ط1، دار المغرب الإسلامي، بيروت، 1991.

45- محمود فهمي حجازي، **الأسس اللغوية في علم المصطلح**،دط، القاهرة:دار غريب للطباعة.

46- مشيل ماكارثى، **قضايا في علم اللغة التطبيقي**، تر: عبد الجواد توفيق محمود، ط1، [المشروع القومي للترجمة]، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005م.

47- مصطفى طاهر الحيادرة، **من قضايا المصطلح اللغوي العربي نظرة في مشكلات تعريب المصطلح اللغوي المعاصر**،دط، الأردن، عالم الكتب الحديث، 1424هـ/2003م.

48- نعمان بوقرة، **المدارس اللسانية المعاصرة**، مكتبة الآداب، 2003م.

49- نعوم تشومسكي، **آفاق جديد في دراسة اللغة والذهن**، تر: حمزة بن قبلان المزيني، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005م.

50- نوعم تشومسكي، **اللغة والمسؤولية**، تر: حسام البهنساوي، ط2، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2005م.

51- هدسون، **علم اللغة الاجتماعي**، تر: محمود عياد، ط2، القاهرة، عالم الكتب الحديث، 1990م.

52- وليد أحمد جابر، **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1423هـ/2002م.

53- يوسف مقران، **مدخل في اللسانيات التعليمية**، كنوز الحكمة، الجزائر، 1432هـ/2013م.

ج . المجلاّت والندوات:

54- أحمد شفيق الخطيب،**حول تطوير منهجية وضع المصطلح العربي و بحث سبل نشر المصطلح الموحد وإشاعته**، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، ع39، 1995م.

55- أحمد مختار عمر، **المصطلح الألسني العربي و ضبط المنهجية**، مجلّة عالم الفكر "الألسنية"، مج 20، ع3، أكتوبر- نوفمبر- ديسمبر، 1989م.

56- توبي لحسن، **التعريف المصطلحاتي في بعض المعاجم العربية: تعريف المصطلح التداولي نموذجا**، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، ع48 ،1999م.

57- جواد حسني سماعنة، **التركيب المصطلحي طبيعته النظرية وأنماطه التطبيقية**، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، الرباط، ع50.

58- حسن عطية طمان،**نحو نظرية وظيفية لنحت المصطلحات في اللغة العربية**، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، ع37، 1993م.

59- سعيد الفراع، **الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية**، مجلة رؤى ثقافية، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، العدد المزدوج 44 - 45، مارس 2014م.

60- عبد الرحمن الحاج صالح، **اقتراح مقاييس لاختيار الألفاظ ضمن** "كلمة الوفود المشاركة في المؤتمر الخامس للتعريب المنعقد عام 1985م في "عمان" مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، ع 27، الرباط، 1986م.

61- عبد النور جميعي، **مكانة التعريف المصطلحي ضمن بنية النص القاموسي تعريف المشتركات اللفظية ذات المعاني الاصطلاحية**، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر العددان(19،20)،2013م/2014م.

62- عزالدين صحراوي، **اللغة بين اللسانيات واللسانيات الاجتماعية**، بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 5، 2004م.

63- لطيفية هباشي، **تعليمية اللغات واللغة العربية:إشكاليات وتحديات**، مجلة التواصل في اللغات والآداب، عدد 37، مارس، 2013.

64- محمد رشاد الحمزاوي، **المصطلحية العربية المعاصرة: سبل تطويرها وتوحيدها**، مكتب تنسيق التعريب ، الرباط، مجلة اللسان العربي، ع39، 1995م.

65- محي الدين صابر، **التعريب والمصطلح**، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، ع28، 1987م.

66- منظمة إيزو، التوصية 1087، **معجم مفردات علم المصطلح**، المادة 31، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، ع22، 1983م.

67- **ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي، الرباط من 18 إلى 20 /2/ 1981م**، مجلة اللسان العربي، ع 18.

68- يحي عبد الرؤوف جبر، **الاصطلاح مصادره ومشاكله وطرق توليده**، مكتب تنسيق التعريب، مجلة اللسان العربي، ع36، 1992م.

د . الرسائل الجامعية:

69- بن يوسف حميدي، **المصطلح اللساني بين الوضع والاستعمال**، دراسة إحصائية حول مدى توظيف مصطلحات المعجم الموحدللسانيات من خلال الملحقات الاصطلاحية، مذكرة ماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر2، 2003-2004.

70- بن يوسف حميدي، **التعريف في المعاجم اللسانية العربية الحديثة**، دراسة وصفية تحليلية في ضوء المصطلحية الحديثة، رسالة دكتوراه في اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر2، 2011-2012م.

2- بغير العربية

2-1- باللغة الفرنسية

71–Hehter E. Helton, **Systèmes émergents**: **acquisition**, **traitement et didactique des langues** 13novembre 2009.

72– Jean Dubois, **Dictionnaire de Linguistique et sciences du Langage**, 2 éditions, Larousse , 2007.

73– Jean Pierre Cuq, **dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**, Paris 2003.

74– Liam Choo-Foo& (al.) **LA SASKATCHEWAN LIT**, Document d'accompagnement des programmes d'études de la 1re à la 3e année, Immersion française4 aoute, 2012.

75– Robert Galisson D.Coste, **Dictionnaire de didactique des langues**, LIBRARIE, HACHETTE 1976.

76– Robert Vézina, et (autres) **La Rédaction de définition terminologique**, Office québécois de lalangue Française, 2009.

77– Silvia Paval et Diane Nolet, **Précis de terminologie**, **Terminologie Et Normalisation Bureau De La Traduction**, Canada, 2001.

2–2– باللغة الإنكليزية:

78– Ahmed Mohammed Saleh Alduais,**A Monograph on**: **Educational Linguistics**, its Origin, Definitions and Issues it Accounts for, International Journal of Education, 2012, Vol. 4, No. 4

79–Bernard Spolsky and Francis M. Hult,**The Handbook of Educational Linguistics**, Blackwell publishing, 1ed, 2008.

80– David Crystal, **A dictionary Of linguistics and Phonetics**, 6thed, 2008.

81– HadumodBussman,**Routledge Dictionary of language and linguistics**, first published, London and New York, Routledge,1998.

82– Jack c. Richards, Richard schmidt, **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistcs**, 4 edition.

فهرس الموضوعات

مقدمة ..... ص. أ

الفصل الأول: تعليمية اللغة وقضايا المصطلح العلمي

1 . التعليمية العامة وتعليمية اللغة ..... ص. 09

2 . لمحة حول نشأة تعليمية اللغة و تطورها ..... ص. 16

3 . علاقة تعليمية اللغة باللسانيات الاجتماعية وعلوم التربية ..... ص. 19

4 . المصطلح العلمي ..... ص. 27

. تعريف المصطلح العلمي ..... ص. 27

. طرق صياغة المصطلحات العلمية ..... ص. 29

5 . شروط اختيار المصطلحات العلمية ..... ص. 39

6 . تعريف المصطلحات ووصفها ..... ص. 43

. خاتمة الفصل الأول ..... ص. 50

الفصل الثاني: المعاجم اللسانية والتعليمية الحديثة (قراءة وصفية)

1 . معجم علم اللغة التطبيقي لمحمد علي الخولي ..... ص. 57

2 . معجم المصطلحات اللغوية لرمزي منير بعلبكي ..... ص. 63

3 . معجم المنهل التربوي لعبد الكريم غريب ..... ص. 68

4 . معجم "لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي" لجاك.سي ريتشاردز

تر: محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة ..... ص. 71

5 . قاموس التربية الحديث لبدر الدين بن تريدي ..... ص. 74

. خاتمة الفصل الثاني ..... ص. 78

الفصل الثالث: مصطلحات العلوم المتصلة بتعليمية اللغة وموضوعها

(دراسة في الصيغة والمفهوم)

1 . مصطلحات العلوم المتصلة بتعليمية اللغة ..... ص. 84

. مُصطلح "اللسانيات التطبيقية" "Applied linguistics"..... ص. 84

. مصطلح "تعليمية اللغة" "Language didactics" ..... ص. 98

. مصطلح "اللسانيات التربوية" "Educational Linguistics"..... ص. 106

. مصطلح "اللسانيات التقابلية" "Contrastive Linguistics"..... ص. 115

2 . المصطلحات المتصلة بموضوع تعليمية اللغة ..... ص. 122
. مصطلح "تعليم اللغة" "Language teaching" ..... ص. 122
. مصطلح "تعلّم اللغة" "Language learning" ..... ص. 127
. خاتمة الفصل الثالث ..... ص. 133

الفصل الرابع: المصطلحات الخاصة بالمهارات اللغوية
(دراسة في الصيغة والمفهوم)

1 . مصطلح المهارة اللغوية ..... ص. 136
2 . مصطلحات المهارات اللغوية المتلقاة ..... ص. 142
. مُصطلح "القراءة" "Reading" ..... ص. 142
. مُصطلح "القراءة الجهرية" "Oral Reading" ..... ص. 151
. مُصطلح "القراءة الصامتة" "Silent Reading" ..... ص. 157
. مُصطلح "الاستماع" "Listening" ..... ص. 162
. مُصطلح التمييز الاستماعي" "Listening discrimination" ..... ص. 166
. مُصطلح "الفهم الاستماعي" "Listening comprehension" ..... ص. 171
3 . مصطلحات المهارات الخاصة بإنتاج اللغة ..... ص. 177
. مُصطلح "التعبير الشفوي" "Oral expression"..... ص. 177
. مُصطلح "الطلاقة" "Fluency"..... ص. 182
. مُصطلح "التعبير الكتابي" "Written expression"..... ص. 190
. مُصطلح "التلخيص" "Precis"..... ص. 194
. خاتمة الفصل الرابع ..... ص. 198

الفصل الخامس: المصطلحات الخاصة بالأخطاء اللغوية
(دراسة في الصيغة والمفهوم)

1 . المصطلحات الخاصة بالمجال العام للأخطاء اللغوية..... ص. 201
. مصطلح "الخطأ" "Error" ..... ص. 201
. مصطلح "تحليل الأخطاء" "Error analysis" ..... ص. 214
. مصطلح "تحليل الأداء" "performance analysis" ..... ص. 222
. مصطلح "تحليل العثرات" "Miscue analysis" ..... ص. 226

2 . مصطلحات الأخطاء اللغوية الداخلية والتداخلية ..... ص. 231
. مصطلح "الخطأ القياسي" "Analogical error" ..... ص. 231
. مصطلح "فرط التعميم" "Overgeneralization" ..... ص. 237
. مصطلح "نقص التعميم" "Under-generalization" ..... ص. 245
. مصطلح "الخطأ التداخلي" "Interlingual error" ..... ص. 250
. مصطلح "الخطأ الترجمي" "Translation error" ..... ص. 257
. خاتمة الفصل الخامس ..... ص. 261

الفصل السادس: المصطلحات الخاصة بالتمارين اللغوية
(دراسة في الصيغة والمفهوم)

1 . المصطلحات الخاصة بالتمارين التحليلية التركيبية ..... ص. 264
. مصطلح "التمرين" "Exercise" ..... ص. 264
. مصطلح "تمرين التعبئة" "Fill-in exercise" ..... ص. 271
. مصطلح "تمرين التعرّف" "Recognition exercise" ..... ص. 275
2 . المصطلحات الخاصة بالتداريب والتمارين البنوية ..... ص. 279
. مصطلح "التدريب" "Drill" ..... ص. 279
. مصطلح "تدريب القوالب" "Pattern drills" ..... ص. 286
. مصطلح "التدريب رباعي المراحل" "Four phase drill" ..... ص. 295
. مصطلح "التدريب الآلي" "Mechanical drill" ..... ص. 299
. مصطلح "التدريب التواصلي" "Communicative drill" ..... ص. 303
. خاتمة الفصل السادس ..... ص. 308
. خاتمة عامة ..... ص. 309
. قائمة لأهم المُصطلحات الواردة في البحث ..... ص. 313
. فهرس المصادر والمراجع ..... ص. 315
. فهرس الموضوعات ..... ص. 323

Résumé:

Le domaine de la didactique de la langue se considère comme une branche de la linguistique appliquée. Ce domaine a un système conceptuel intégré, exprimé linguistiquement par un large corpus de termes. Ces termes ont une grande importance dans la délimitation de ce domaine scientifique, ainsi qu'à la définition de ces concepts.

Et dans ce cadre, nous voulions présenter une étude descriptive analytique de certains termes clés de la didactique de la langue (dans la forme et le concept) dans cinq dictionnaires arabes modernes spécialisés.

La sélection de dictionnaires a été faite sans autre en raison de leurs spécialisations en linguistique générale ou linguistique appliquée ou en didactique des langues, ou en sciences de l'éducation.

Et nous tentions à travers cette recherche de traiter trois problématiques, la première répond d'une façon générale à la manière dont les lexicographes arabes reçoivent des termes didactiques dans les lexiques spécialisés modernes, et la seconde est venue comme une branche de la problématique générale pour répondre à une question sur l'admission où le rejet de la traduction de quelque synonymes arabes des termes de la didactique de la langue dans les dictionnaires spécialisés modernes et les glossaires terminologiques et les livres traduits, alors que la troisième consiste à connaître à quel point les définitions des termes de la didactique des langues sont claires dans les dictionnaires spécialisés arabes modernes, et à quel point ces définitions contiennent des caractéristiques nécessaires des concepts définis.

A la fin de cette recherche, on est arrivés par atteindre des points qui peuvent être résumés comme suit :

- Malgré l'indépendance de la didactique de la langue, son sujet reste un point d'intersection entre d'autre sciences telles que : la linguistique appliquée, mais il existe toujours un chevauchement dans la culture arabe entre la didactique de la langue et la linguistique éducative.

- Ne partant pas du concept précis du terme, et ne pas prendre en considération les différences résultants de la différence du même terme étranger, et la synonymie qui a créé certaines métaphores suggérant au lecteur à travers sa multiplicité qu'elle inclut des concepts différents alors qu'en vérité elle exprime un concept unique, a mené à une grande anarchie terminologique dans le domaine de la didactique de la langue.

- La description d'un bon nombre de définitions terminologiques par le caractère de généralité, et l'absence de l'exactitude dans le concept.

- Un nombre important de concepts étudiés ont été influencés par le concept de la linguistique appliquée, ce qui est en relation avec l'enseignement des langues étrangères, cela veut dire que tout concept de la science prend avec lui un système terminologique propre à lui, ce qui rend de lui un concept clé qui participe dans l'identification des autres concepts qui en relèvent.