الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس

– مستغانم–

كلية الأدب العربي و الفنون

قسم الدراسات اللغوية

تخصص: لسانيات تطبيقية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية و أدابها المسومة بـ:

دراسة في كتاب تعلمية اللغة العربية

من اعداد الطالبتين:

بن سعدية أمال

نواري فضيلة

إشراف الأستاذ:

– د. حاج علي عبد القادر

الموسم الجامعي: 2021/2020

شكر و عرفان

الفضل و الشكر لله نحمده كثيرا، و هو القائل في محكم تنزيله (لئن شكرتم لأزيدنكم)

نشكر الأستاذ "الحاج علي" على جهوده العظيمة التي قدمها لنا حيث أشرف على رعاية هذا البحث إلى أن صار واقعا ملموسا و لا ننسى فضله الجميل بنصحائه القيمة التي كانت عونا كبيرا لنا طيلة مشوار بحثنا، و نتمنى أن يكون ثمرة إنتاج و فائدة كما نتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساهم في انجاز البحث من بذرة و عاملين قسم اللغة العربية و الأدب العربي، الذي كان لهم صبرا وافرا علينا.

و نشكر كل من ساندنا و أمدنا يد العون من قريب أو بعيد حق و لو كان بسيط.

إهداء

إليك يا سراج الوهاج، يا من مسحت عني دموع الغربة، يا من لا يعرف للفشل معنى، يا من منحتني الوجود بعد الله الواحد يا من كانت دعواتهما عنوان نجاحي "أمي الحبيبة" أهدي لك هذا العمل المتواضع الذي هو قطر من فيض صنيعك أمي الغالية حفظك الله و أطال في عمرك.

إلى الذي ركب الصعاب فأذابت حبات غرقه الصخر من أجل نجاحي إلى مثلي الأعلى و سر وجودي، إلى من انتظر هذا اليوم بفارغ الصبر إليك يا أعز الوالدين "أبي الحبيب" حفظك الله.

إلى أعز أشخاص في قلبي أخواي "محمد" و "جمال" إلى من تقرؤني بلا حروف و تحبيني بلغة العينين و تفهمني بلا كلام أختي و أمي و رفيقة العمر"عايدة" و ابنها "محمد الأمين" و "عبد اللطيف" و الكتكوتة الصغيرة "ريتاج" حفظهم الله إن شاء الله.

إلى من يتوفى نفسي روح المثابرة بحبهم و وفائهم أخواتي "فاطمة" و "زهية" و أختي الحنون "نعيمة" و أختي و صديقتي "فضيلة" حفظ الله لها الكتكوتة الصغيرة "غفران".

إلى حبيبات عمري إلى كل من قاسموني هموم الدراسة "نجاة- سمية- لامية- وفاء- حفيظة- حنان"

أهدي ثمرة عمري.

-أمال-

خطة المذكرة:

مقدمة

الفصل الأول: دراسة كتاب تعليمية اللغة العربية – أنطوان صياح–

- بطاقة فنية للكتاب
- شرح عنوان الكتاب
- شرح فصول الكتاب
- مناقشة مصادر و مراجع الكتاب
- مناقشة مقدمة الكتاب
- تلخيص محتوى الكتاب

الفصل الثاني: اللسانيات العامة

1 - المدارس اللسانية

1 1. المدرسة البنيوية

1 2. المدرسة الوظيفية

1 3. المدرسة التوليدية التحويلية

1 4. المدرسة السياقية

2 - مستويات التحليل اللساني

2 1. المستوى الصوتي

2 2. المستوى الصرفي

2 3. المستوى النحوي

2 4. المستوى الدلالي

الفصل الثالث: اللسانيات التطبيقية

1 - خصائصها و مجالاتها

2 - مصادرها

3 - الفرق بين اللسانيات العامة و اللسانيات التطبيقية

الفصل الرابع: اللسانيات العربية

1 - حدود الدرس اللساني العربي الحدي

1 1. اللسانيات العربية الحديثة تحديد أولي

1 2. اللسانيات العربية الحديثة إشكالا ثقافيا

1 3. الحدود التاريخية و مكانة اللسانيات العربية

2 - النشاط اللساني العربي الحديث و صوره

2 1. الكتابات التمهيدية

2 2. الكتابات التراثية

2 3. تطبيق المناهج العربية على النصوص العربية

خاتمة

مقدمة:

الحمد لله: فالق الحب و النوى، خالق العبد و ما نوى المطلع على باطن الضمير و ما حوى الحمد لله للمشيئة رشد من رشد، و غوى صرف من شاء إلى الهدى و عطف من شاء إلى الهوى و صلاة وسلام على نبينا خير الورى.

تعد الرسائل التعليمية ركنا هاما من أركان العالمية التعليمية، و الدور الرئيسي الذي تساهمه في تحقيق التطور و التقدم السريع في ثورة المعلومات و لم يعد اعتماد أي نظام تعليمي على الوسائل التعليمية الحديثة، بل أصبح ضرورة من ضروريات الحياة.

هذا ما أدى على انتشارها في شتى أقطار العالم، و يحاول المعلمون توفير كل الوسائل التي تساعد على تحقيق مطالبهم النبيلة، إذا لا يوجد أي اختلاف بأن الوسائل التعليمية عن الوسائل للفهم، فهي تمهد للمتعلمين يجعل التعليمي أكثر تشويقا و جاذبية مما يؤدي زيادة التفاعل بين المعلم و المتعلم، و كذا تحسين عملية التعليم و التعلم.

و قد قمنا باختيار هذا الموضوع ألا و هو دور الوسائل التعليمية في تنمية المهارات لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، و ذلك الميدان التعليمي من جهته، و من جهة أخرى لما لها من دور هام و فعال في مجال التعليم، و تهدف إلى إيصال المعرفة إلى المتعلم بأسهل الطريق و أنجعها.

و مما لاشك فيه أن للوسيلة أكثر كثيرا في توسيع خبرات المتعلم و تسير بناء المفاهيم، و يساعد على استشارة المتعلم و إشباع حاجته إلى التعليم، و كذلك تؤدي الوسيلة التعليمية دورا مهما في اشتراك جميع حواس التعليم.

و إن حاجتنا إلى استخدام الوسائل التعليمية، و ذلك للمواجهة مشكلاتنا التعليمية حيث تعد حاجة ملحة بوصفها وسائل تساعد المتعلم على بلوغ الأهداف بدرجة عالية عن الإتقان و تشمل الأدوات و المواد التي يستعملها المعلم داخل الصف و خارجه في سيل توصيل الحقائق و المهارات المختلفة إلى أذهان المتعلمين و مما سبق ذكره نبادر لنا مجموعة من التساؤلات أبرزها:

ماذا نعني بالوسائل التعليمية؟ و ما هي أبرز خصائصها و أنواعها؟

أن تكون دراستنا مكونة من مقدمة، دراسة أربعة فصول و خاتمة فالفصل الأول تناولنا دراسة كتاب تعليمية اللغة العربية و الفصل الثاني درسنا أهم المحطات الرئيسية مهمة في دراسة اللغة التي بدأت ملامحها مع المحاضرات التي عدت انطلاقة لتأسيس علم جديد يسمى باللسانيات، فبعدما اطلع على التراث اللساني و تمحص جوانب قصوره، و تغيب أهم القضايا اللسانية، أما الفصل الثالث تناولنا اللسانيات التطبيقية باعتبارها علم يسير بذل وافر الجهد، باعتباره من التخصصات التي ينبغي أن تلاقي العناية الكبيرة تدريسا و بحثا، كونه يعمل على ترجمة العلاقة بين الجانبين النظري و التطبيقي، حيث تعد "اللسانيات التطبيقية" من العلوم الحديثة التي بدأت تلقى اهتماما واسعا بسبب تركيزها على الاستعمالات اللغة و دراستها من مختلف الزوايا الاجتماعية الثقافية و السياسية و الإيديولوجية، أما الفصل الرابع و الأخير عالجنا موضوع اللسانيات العربية و غايتها من الدراسات اللغوية لأن هذه الأخيرة أثارت الكثير من التساؤلات، و خضعت للكثير من الدراسات التي أدت في النهاية إلى ترتيبها و تصنيفها في اتجاهات مختلفة.

الفصل الأول

كتاب تعلمية اللغة العربية لدكتور أنطوان صياح.

- بطاقة فنية للكتاب .
- شرح فصول الكتاب و مباحثه.
- مناقشة مصادر و مراجع الكتاب.
- مناقشة مقدمة الكتاب.
- تلخيص محتوى الكتاب.

من إعداد الطالبتين:

- بن سعدية أمال
- نواري فضيلة

بطاقة فنية للكتاب (الجانب الشكلي)

رقم الكتاب: 17158

اسم الكتاب : تعلمية اللغة العربية

المؤلف: مجموعة من الأساتذة:

*د.أنطوان طعمة	* د.أنطوان صياح	* د.ماغي الخوري شتوي
*د. روزي غناج	* د.جورج سهلب	* د. محمد كشاش
*د.أنطوان أبو زيد	* د.جوزف عساف	* أنطوان لطوف

المشرف: د.أنطوان صياح.

الموضوع: لغة عربية.

رقم الطبعة: الثانية.

سنة الطبع: 1430هـ- 2009م

القياس: 17*24

عدد الصفحات: 311 صفحة

منشورات: دار النهضة العربية بيروت- لبنان

الجزء: الأول

مكان فهرس الموضوعات: في أول الكتاب لا توجد خاتمة في الكتاب

عدد الفصول: 10 فصول

شرح عنوان الكتاب "تعلمية اللغة العربية"

1/ مفهوم التعلمية:

أ) **لغة:** التعلمية مشتقة من الفعل علم، يعلم تعليما، بمعنى درس، يدرس تدريبا و اللفظ مصطلح يقابل المصطلح الأجنبي "ديداكتيك" و هو ما نجد له في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة له أحصاها الدكتور إبراهيم بنشر فيما يلي:

التعلمية كلمة مشتقة من الفعل علم، يعلم، تعليما، بمعنى درس، يدرس، تدريسا، و اللفظ مصطلح حيث يقابل المصطلح الأجنبي " didactique"

ديداكتيك "didactique" : تعني تعليمية- تعليمات- علم التدريس ، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك أو "actikos" من الأصل الإغريقي "didaskein" و تعني التدريس[1]

أما معناها في العصر الحديث، فقد انتقل من النظم الفنية إلى العلم و التقنية و نقصد بها عموما الممارسة البداغوجية التي تهدف إلى تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، و هي لا تكتمل إلا إذا اعتمدت على الحصيلة العلمية للنظرية اللسانية النفسية العالمية [2]

كلمة تعليمية " didactique" اصطلاح قديم جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر، و هو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن.

و كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم و هذه الأخيرة من علم، أي وضع علامة لتدل على الشيء كي ينوب عليه.[3]

---

[1]. **محمد البرهمي. ديداكتيك النصوص القرانية، طبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- ط1، 1998،ص 10.**

[2].**أحمد حساني. دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون- الجزائر- د- ط- 2000م- من المقدمة.**

[3]. **كمال عبد الله و عبد الله قلي، مدخل إلى علوم التربية ، الجزائر 2005م – ص28.**

ب) التعريف الاصطلاحي: التعليمية مفهومها واسع يبحث في التدريس من حيث عدة مضامين، و قد أورد كمال بشر تعريفا لجان كلود غاينون J.C.Cagnon حول التعليمية يقول فيه : "إشكالية إجمالية تتضمن:

- تأمل و تفكير في طبيعة المادة الدراسية و كذا في طبيعة و غايات تدريبها
- إعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة و المتنوعة باستمرار لعلم النفس البداغولوجية، و علم الاجتماع ..... الخ.
- دراسة نظرية و تطبيقية للفعل البداغولوجي المتعلق بتدريبها.

و استنتج كمال بشر مما سبق أن التعليمية علم مستقل بذاته و له علاقة وطيدة بعلوم أخرى و هو يدرس التعليم من حيث محتوياته و نظرياته و طرائقه دراسة علمية، و هو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين نبعضهما : ماذا ندرس؟ و كيف ندرس؟

أما ديداكتيك اللغات فهي مجموع الخطابات التي أنشأ حول تعليم و تعلم اللغات، سواء تعلق الأمر باللغات المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت ديداكتيك اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجال البحث في ديداكتيك اللغات[4] didactique des langues.

2/ مفهوم اللغة: يعرفها أبو الفتح عثمان ابن جني " حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" ثم قال أما تصريفها و معرفة حروفها. فانه من لغوت أي تكلمة، و أصلها لغوة ككرة"[5] و من هذا التعريف نستنتج:

- أن اللغة عبارة عن أصوات منطوقة لا مكتوبة.
- اللغة وسيلة يستعملها الناس للتعبير عن أغراضهم، ووظيفتها الأساسية هي التواصل.

1. بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي ص 06-07.

[5]. ابن جني- الخصائص، تحقيق محمد علي النجار- الهيئة المصرية – ط03- 1986، ص 34.

جاء في لسان العرب لابن منظورة: "اللغة، اللسن، و حدها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، و هي من لغوت : أي تكلمت، أصلها لغوة ككرة، و قلة و بثة، كلها لاماتها و ووات و قيل، أصلها لغي، أو لغو و الهاء عوض".[6]

يعزوها ابن الأنباري " هي ما كان من الحروف دالا بتألفية على معنى يحس السكوت عليه " و اللغة تحيا إذا كانت فعالة في المجمع و تموت عندما يقل استعمالها، و هي " كائن حي ينمو و يتطور على ضوء الظروف التي تمده بالطاقة، إذا ما عاش هذا الكائن أجواء تحرمه التنفس أصيب بضيق و حرج عليه".[7]

يعرفها دي سوسير رائد المدرسة الحديثة في علم اللسانيات: " وسيلة اتصال إنسانية ترتكز على مفهومين هما:

- النظام اللغوي: هو مجموعة من القواعد النحوية و الصرفية و المعجمية و الفطرية المختزنة في العقل البشري.
- استعمال هذه القواعد و النظم و تسخيرها لإنتاج وسائل مسموعة و مفهومة.[8]

3/ تعريف اللغة العربية: فقد نشأت و ترعرعت في بيئة قحطان، و هي أشد اللغات السامية الأولى، و أوسع الأخوات جميعا، و أدق في قواعد النحو و الصرف و لقد اختطفت هذه اللغة لقواعدها لغرض أراده الله، فهي " لا تكاد تعدلها لغة سامية أخرى، و يرجع السبب إلى نشأتها منعزلة" [9] و اللغة العربية تمثل القلب النابض بالنسبة للفكر العربي المعاصر، و الأساس الأول الذي قام عليها التراث العظيم و الأداة الحية للأدب العربي و اللسان الذي يجمع الأمة و هي أمر أساسي و ضروري لوحدة أجزاء الوطن العربي، و لها مكانة عظيمة بين اللغات الأخرى.

---

[6]. **محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي– لسان العرب– بيروت– ط03،ص 15**

[7]. **شلتاع عبود شراد، حركة الشعر الحرفي الجزائر– الجزائر الوطنية للكتاب– 1985– ص20**

[8]. **دي سوسير– محاضرات في اللسانيات العامة 1980– دار الأفاق العربية– العراق 1985، ص17**

[9]. **المنظمة العربية و الثقافية و العلوم، تحديات القرن الحادي و عشرين، تونس 1970، ص174.**

ت) علم اللغة العربية: علم يبحث في اللغة من جميع جوانبها الصوتية و النحوية و الصرفية، و اللفظية و الدلالية و النفسية و الاجتماعية و التطبيقية، و قد أطلق عليه اللغو بين اليوم أسماء عديدة مثل فقه اللغة و اللسانيات و غيرها.[10]

ث) نستنتج من خلال شرحنا لعنوان الكتاب بأن هذا الأخير سهل و موافق لما جاء في محتوى الكتاب و سبب تسمية الكتاب " **تعلمية اللغة العربية**" راجع إلى تطور العلوم التربوية و اللغوية في النصف الثاني من القرن 20 و كذلك تضافر العلوم مجتمعة من علم النفس و علم الاجتماع، و علم تعليم سائل العلوم بالإضافة إلى سائر العلوم المرجعية.

شرح فصول الكتاب و مباحثه

دارت الدراسة الأولى من الكتاب حول مفهوم التعلمية فعالجت تعريفها مفصلة أركانها مبينة نشأتها و موقعها عارضة لمفاهيمها الأساسية .

كما انتقلت من بعدها إلى دراسة تعلمية اللغة العربية في نشأتها و واقع حالها و إلى علاقتها مع العلوم المرجعية و إلى الميادين التي تنكب على دراستها من تعلمية القراءة و تعلمية مقاربة النص و تعلمية التعبير الشفوي و الكتابي و تعلمية القواعد و الإملاء و هي بذلك اختطت الطريق لما سيكون عليه الكتاب و ما يمكن أن تكون عليه الكتب التي ستتشكل جزءا من سلسلة تعلمية اللغة العربية.

إذا كان للتعلمية ثلاثة أركان (المعلم، المتعلم، المعارف) فان الدراسة الثانية من هذا الكتاب حصرت همها في البحث في كفايات المعلم مميزة بين نوعين منها: الكفايات التربوية التعلمية و الكفايات اللغوية الأدبية التعلمية بعد أن توسعت في تحديد مفهوم الكفاية و في شرحه محاولة وضع أسس واضحة في التعاطي معه و في معالجة ميدان التعلم من خلاله،هذا وقد ميزت الدراسة الكفايات التربوية التعلمية الآتية:

[1]. **المرجع نفسه، ص 175**.

كفاية التعلم الدائم، كفاية تحديد كفايات التعلم، كفاية إدارة تعلم المتعلم، كفاية النقل التعليمي للمعارف العلمية، كفاية استخدام الوسائل و التقنيات الحديثة، كفاية استثمار التقويم في خدمة التعلم و كفاية الممارسة التعلمية المفكرة.

أما الكفايات اللغوية الأدبية التعلمية فكانت كفاية التجدد العلمي، و كفاية نقد المفاهيم اللغوية و الأدبية السائدة في الكتب المدرسية، كفاية استثمار الأبعاد الثقافية و الحضارية في تعليم اللغة العربية و كفاية دفع المتعلم إلى حب اللغة العربية، ذاكرين في نهاية هذه الدراسة أن جدول الكفايات هذا قد يتسع مما يستدعي متابعة البحث فيه.

إذا كانت الدراسات الأوليتان تشكلان التوجه النظري العام الذي سارت عليه التعلمية بصورة عامة و تعلمية اللغة العربية بصورة خاصة فان الدراسات التالية انصبت على موضوعات محددة في تعلمية اللغة العربية فأتت الدراسة الثالثة حول تعلمية القراءة العربية إذ بعد أن عرضت تطور الدراسات حول مفهوم القراءة و بينت عدم كفاية مفهوم الطريقة في تعلم القراءة انتقلت إلى تفصيل استراتيجيات فهم القراءة من استراتيجيات ضبط الفهم إلى استراتيجيات فهم المفردات إلى استراتيجيات فهم الجمل إلى استراتيجيات فهم الروابط و البدائل إلى استراتيجيات اختصار النصوص منتهية إلى عرض المستلزمات التعليمية للقراءة الإستراتيجية التي توجه المعلم في طريقة استخدام هذه الاستراتيجيات في تعلم القراءة مراعيا بذلك نوع النصوص.

و قامت الدراسة الرابعة لمعالجة موضوع التدعيم كإستراتيجية في الكتابة لمتعلمات و متعلمين الحلقة الأساسية الثانية، منطلقة من تكامل عمليتي القراءة و الكتابة و محددة عملية الكتابة على أنها تقوم على إنتاج مجموعة أفكار منظمة و مختارة لعدد من المفاهيم و العلاقات، و معالجة تنظيم عملية التعليم و التعلم انطلاقا من المبادئ التربوية التي وضعها كل من فايكوتشكي و هيلوكس و مستعرضة المشاكل الواقعية للكتابة لمختلف أنواع النصوص

و أنماطها مقترحة كيفيات لتصميم أطر الكتابة و تمارين تطبيقية على كل منها و منتهية إلى ضرورة التدعيم لكل المتعلمين إنما بنسب متفاوتة.

أما الدراسة الخامسة فعالجت تعلمية القواعد النحوية طارحة مشكلة النفور المزمن الذي يشكو منه تلاميذنا عند دراستهم القواعد النحوية و مشخصة هذا الداء الذي ردته صعوبة النحو نفسه و إلى ضخامة المادة إلى عسر طريقة تدريسها منتهية إلى استعراض طرائق تدريس النحو من طريقة استقرائية قياسية و طريقة تكاملية مائلة نحو هذه الطريقة الأخيرة مفصلة خطواتها ناصحة المعلم مع دوغلاس براون بأن أفضل طريقة هي التي يستخلصها بنفسه.

أما الدراسة السادسة فتناولت تقنيات التواصل الشفهي من الطرائق الناشئة إلى الكفاية النهائية الاندماجية مبتدئة بتعريفات منهجية لبعض المفاهيم التعلمية (المعارف، المهارات، المواقف، الطرائق الناشطة) منتقلة بعد ذلك إلى تفصيل تقنيات الطرائق الناشطة في التعبير الشفهي و قد عالجت منها أعمال الفرق، الحوار و النقاش و ابداء الرأي، المناظرة، المقابلة، تدوين رؤوس الأقلام، قراءة الصورة، دراسة الأغنية، الكفاية الاندماجية في التعبير الشفهي و المحفوظات، إنها محاولة في رصد هذه التقنيات و في العمل عليها لتكون في خدمة المعلمين في ممارستهم اليومية.

و عالجت الدراسة السابعة موضوع تعلمية الكتابة في المرحلة الثانوية من منظور التعليمية الحديثة و ما قدمه علم النفس في وهم العملية التعلمية مبتدئة في طرح اشكالية الموضوع شارحة و محللة مساهمة كتب الأدب العربي و الأدلة التربوية في هذا الباب واضعة الأسس النظرية لمقاربة تعلمية الكتابة في المرحلة الثانوية مختارة المقاربة النمائية مفندة عناصرها التي تتضمن المشاركون و الأهداف و الكفايات و القيم الروحية و الاجتماعية و الوطنية و الوحدة التعليمية و بنية الخطاب و الوضعيات التعليمية و ايقاع المشغل و تقويم التعلم منتقلة بعد ذلك إلى رسم الاطار التربوي– التعليمي لهذه المقاربة الذي يقوم على لزوم التحفيز و ابداعية الأستاذ و قد اتبع الدارس هذه المعالجة النظرية لتطبيقها على تقنية التلخيص جامعا بذلك بين النظري و التطبيقي و مقدما للمعلمين نموذجا تطبيقيا .

و قد يكون توسيع هذه المقاربة و تطبيقها على تقنيات الكتابة المختلفة و على الأنواع الأدبية و على أنماط الخطاب مادة لكتاب ضمن إطار هذه السلسلة.

أما الدراسة الثامنة فقد عالجت تعلمية الأثر الكامل بعد أن أدخلت إلى المناهج الجديدة و قد بينت أن تعليم الأثر الكامل مندرجا في فن الرواية أو في الثقافة العالمية يشكل نشاطا تعلميا واحدا يبدأ بمطالعة هذا الأثر و ينتهي بتفعيل عمل الطلاب حوله من خلال دراسة الأشخاص، الزمان و المكان و الأسلوب و طريقة تدخل الكاتب.

كما أكدت الدراسة أن أي معالجة للأثر الكامل لا تصل إلى الكفاية النهائية، الاندماجية التي تقوم على تذوق مطالعة رواية من الرايات العربية أو من الروايات المترجمة إنما هي ممارسة تعلمية مخفقة من الضروري الإقلاع عنها.

و اذا كنا قد توسعنا في معالجة تعلمية القراءة و الكتابة و التعبير الشفهي و هي الكفايات الأساسية في تعليم و تعلم اللغة فإننا أردنا أن نغطي خيرا في هذا الكتاب للقيم التربوية في الأدب من خلال الرواية عن طريق دراسة ثلاثية اميلي نصر الله "يوميات هر" "الباهرة" و " على بساط الثلج" محاولين من وراء ذلك ربط تعلمية القصة و الرواية كأثر كامل من بعدها، بالقيم التربوية التي تحملها أذان القيم متضمنة في القصة و الرواية و هي تعمل بصورة لا واعية في عقول الناشئة.

و إذا كان لا يمكن لأي معلم أن يضرب صفحا عما قدمته له لتقنيات الحديثة من مساعدة في إحياء صفة و في إدخال الطرائق الناشطة إلى صلب ممارسته التعليمية فقد ارتأينا أن تقود دراسة في كتابنا هذا حول الترسيمات و الجداول و كيفية استخدامها و استثمارها في تقريب المعرفة إلى ذهن المتعلمين عنة طريق الرسوم التي تكون في العديد من الأحيان أكثر إبلاغا و وضوحا من خطابات المعلمين. و قد جمعنا فيها عددا كبيرا من ترسيمات المقارنة و التصنيف و الأسباب و النتائج و ترسيمات السرد و العصف و ترسيمات المهارة الشفهية و مهارتي

الاصغاء و الكتابة و ترسيمات القصة و الجداول مع تبيان أهميتها كوسائل تعليمية، و تعيين دورها في تنمية الكفايات الفكرية و المهارات اللغوية من دون أن ستقصي الموضوع أو أن نوفيه حقه إذ يلزمه كتاب خاص به ليحيط إحاطة شاملة بهذا الموضوع بمختلف أشكاله و تشعبانه، و قد يكون ذلك مادة لكتاب جديد يدخل ضمن هذه السلسة و قد نجد تنوعا في لغة هذه الدراسات الموزعة في فصول، كما قد نجد تعابير مختلفة لمقاربات موحدة و استشهادات متكررة فذلك كله عائد إلى التوحد في الالتزام بالمنهج العلمي و إلى السعي الدؤوب في المحافظة على رونق التعبير اللغوي الشخصي.

مناقشة مصادر و مراجع الكتاب

- اعتمد المؤلف على المصادر و المراجع الآتية في الفصل الأول من الكتاب:
- شيشوب أحمد- تعلمية المواد.
- طعمة، أنطوان، تطوير مناهج اللغة العربية في لبنان- حلقة دراسية- 20 نيسان 2001- النادي الثقافي العربي- بيروت.
- طعمة أنطوان- الكفايات الضرورية للتعليم في القرن الواحد و العشرين، مؤتمر إعداد المعلمين في البلدان، العربية، منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية- بيروت 2001.

و اعتمد أيضا على مراجع و مصادر أجنبية نذكرها كالآتي:

- In Haltej-F, La didactique du français-PUF-Paris, 1992.
- MARTINARD,J , in Colomb: recherches en didactiques colloque.INRP-Paris,1993.
- Cornu, et Vergnioux,A,la didactique en question, Hachette Paris,1992.

أما بالنسبة للفصل الثاني فاعتمد على المراجع العربية التالية:

- زيتون كمال عبد الحميد، التدريس نماذجه و مهاراته، القاهرة، عالم الكتب- 2003.
- صياح أنطوان- دراسات في اللغة العربية الفصحى و طرائق تعليمها بيروت- دار الفكر اللبناني- 1995.

- السراج في الأدب العربي، مرحلة التعليم الثانوي، السنة الثالثة، فرع الآداب و الإنسانيات- بيروت- دار المكتبة الأهلية-2000.
- مناهج التعليم العام و أهدافها، المركز التربوي للبحوث و الإنماء- بيروت 1997.

المراجع الأجنبية:

- Archambault Jean. Chouinard Roch, vers une gestion éducative de la classe, Paris,ed,Gaeten Morin-1996.
- Pijalkouj,Naultth.(Eds) (2002). La gestion de la classe, Paris.
- Vergrioux.A- et Cornu L. (1992), la didactique en questions, Hachette éducation.
- Wolfs José-Luis (2001), méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, Bruxelle,Debeck unicersité, 2 eme édition.

- **مراجع الفصل الثالث (باللغة العربية).**

- البرهمي، محمد، (1998) ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي. دار الثقافة.
- زيتون، حسن حسين (2001)، مهارات التدريس- رؤية في تنفيذ التتدريس ، عالم الكتب.
- الفتلاوي، سهيلة (2003)- كفايات التدريس- المفهوم- التدريب، الأداء- دار الشروق.

مراجع باللغة الفرنسية (الفصل الثالث)

- Adams,G et aut. (1998).Lésons Fute, stratégies de lecture INRP.
- Le monde de l'education (1993) Sep.L'apprentissage de la lecture, Enquete sur la lecture.
- Develay.M (1993) , de l'apprentissage à l'enseignement ESF éditeur.

مراجع الفصل الرابع (باللغة العربية)

- السيد، محمود (1996-1997) في طرائق تدريس اللغة العربية- الطبعة الثانية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- منهج اللغة العربية (1996) المركز التربوي للبحوث و الإنماء، بيروت.
- الهيكلة الجديدة للتعليم في لبنان (1995) المركز التربوي للبحوث و الإنماء ، بيروت.

باللغة الفرنسية:

- Goodman,y,M.Goodman,K ,S, (1990) Vygotsky in a whole.
- Bloom,B. (1956) Taxonomy of educational objective.David.
- Brown, Collins ? A Ducuid, P (1989), situated Cognition and the culture of learning researcher, 18-32-42.

مراجع الفصل الخامس:

- ضياء الدين بن الأيثر: المثل السائر في أدب الكاتب و الشاعر، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا. بيروت. 1990م- ج1
- الإمام عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تحقيق د محمد رضوان الداية و د- فايز الداية، دارقتيبة، دمشق، ط1- 1983م.
- ابن هشام- شذور الذهب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد. المكتبة التجارية الكبرى- مصر- ط 10، 1965.

مراجع الفصل السادس (باللغة العربية)

- طحان ريمون، الألسنة العربية، جزءان، بيروت، دار الكتاب اللبناني،1972.
- أيوب نبيل- التعبير منهجيته و تقنياته، بيروت، دار المكتبة الأهلية، 2000.
- هارمن ميريل، " استراتيجيات لتنشيط التعلم الصفي" ترجمة مدارس الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى 200.

مراجع الفصل السابع

- بوزيد أنطوان، كتب " الأدب العربي" للمرحلة الثانوية، بحسب المناهج الجديدة- وقائع و بدائل (الديدكتيك الخاص)، أطروحة دكتوراه لبنانية في التربية إشراف، د- أنطوان صياح، الروضة، 2003، مجلدات- البرهمي- محمد- الديداكتيك النصوص القرائية، النظرية و التطبيق ، دار الثقافة، ط1-1998.
- حسين طه- التوجيه الأدبي، دار الكتاب العربي بمصر-1953.

مراجع الفصل الثامن

- طعمة أنطوان-1996- السيمولوجيا و الأدب، في عالم الفكر- الكويت- المجلد الرابع و العشرون، 3 يناير مارس.
- حمود محمد، 1998- مكونات القراءة المنهجية للنصوص، الدار البيضاء- دار الثقافة.
- مناهج التعليم في لبنان، تعميم رقم 29- م- 97 تاريخ 11 آب 1997، تعميم 31- م- 98 تاريخ تموز 1998، و تعميم رقم 15- م- 99 تاريخ 30 نيسان 1999.

مصادر و مراجع الفصل التاسع

- أبو ناضر- موريس، اشارة اللغة و دلالة الكلام ط1- مختارات، بيروت 1990.
- الأيوبي- ياسين- مذاهب الأدب، ط2، دار العلم للملايين، بيروت 1984.
- مرتاض- عبد الملك، في نظرية الرواية، سلسلة عالم المعرفة الكويت 1998، العدد 24.
- الجرائد و المجلات
- طعمة- أنطوان، " السيمولوجيا و الأدب"، عالم الفكر، العدد 23، كانون الثاني 1996.
- عساف، جوزيف، " أملي نصر الله : أكتب ببساطة الأطفال" الوطن العربي، 6 آذار 1998.

مراجع الفصل العاشر و الأخير من الكتاب

- أنطوان الدحداح، معجم قواعد اللغة العربية في جداول و لوحات، مكتبة لبنان، طبعة رابعة، بيروت، 1989.
- نبيل أيوب، التعبير منهجيته و تقنياته، دار المكتبة الأهلية- طبعة ثانية، بيروت 2001.

باللغة الفرنسية:

- H,Dauglas, Brown , Teaching by principales , person.Education company, Ny, 1994.
- Paul D,Eggen and Donald.P. Kauchak, strategies for teachers, person, eduaction company, Ny, 4th ed, 2001.

مناقشة مقدمة الكتاب

استهل الكاتب أنطوان صياح مقدمة كتابه سؤالين، فكان السؤال الأول حول الجديد الذي أتى به الكتاب في ما يخص التعلمية أما السؤال الثاني فكان حول تعلمية اللغة العربية و بعد طرحه لتلك السؤالين نراه يجب عنهما فالأول يوحى بالتأكيد على أن تطور العلوم التربوية و اللغوية في النصف الثاني من القرن العشرين أدى إلى ظهور هذا المفهوم الجديد المنبثق من علوم متضافرة كعلم النفس و الاجتماع وسائل العلوم المرجعية، و يصرح الكاتب أن مفهوم التعلمية جاء كتطور مفهوم الطرائق الخاصة في تعليم المواد أو ما يسمى باللغة الأجنبية الديداكتيك didactique فهي تربط بين العملية التعلمية الثلاث و هي المتعلم، المعلم، المعارف و في هذا الصدد يشير الكاتب إلى أن الغربيين هم الأسبق إلى اسنياط هذا المفهوم لذا قام العرب بأخذ هذا النتاج عنهم و قاموا بتطبيقه في تعليم اللغة العربية، أما عن جواب السؤل الثاني فيوحي إلى الحرص الشديد على مستقبل اللغة العربية و تعليمها، كما يمكن سبب تأليف هذا الكتاب لاستفادة المعلم و الباحث و الطالب الجامعي، و محاولة تيسير اللغة العربية و تعليمها للتلاميذ كما جاء كذلك كمجمل لمعالجة مسائل تعلمية اللغة العربية و جاء أيضا لسد النقص الكبير الذي تعاني منه المكتبة العربية في هذا المجال، كما قدم هذا الكتاب بأسلوب واضح و سهل و عميق كما يشمل الكتاب على عشر فصول إذ نجد الفصل الأول يحتوي على علم جديد لتجديد التعليم (تعلمية المواد)، أما الفصل الثاني فتضمن على كفايات معلم اللغة العربية، أما بالنسبة للفصل الثالث فتحوى على تعلمية القراءة العربية (استراتيجيات النصوص)، و الفصل الرابع تضمن التدعيم أو ما يسمى باستراتيجية في تعليم الكتابة لمتعلمات و متعلمي الحلقة الأساسية الثانية، و الفصل الخامس عالج تعلمية القواعد النحوية، أما الفصل السادس تناول تقنيات التواصل الشفهي: من الطرائق الناشطة إلى الكفاية الاندماجية، أما بالنسبة للفصل السابع أو الدراسة السابعة عالجت موضوع تعلمية الكتابة في المرحلة الثانوية (المقاربة النمائية)، و الفصل الثامن فقد عالج

تعلمية الأثر الكامل (الاشكالية الطريقة و التقويم)، و الفصل التاسع تناول القيم في أدب الناشئة عند أملي نصر الله، أما الفصل العاشر و الأخير تناول الترسيمات و الجداول وسائل تعليمية للطرائق الناشطة.

ينوه الكاتب إلى تنوع لغة الفصول و اختلاف تعابيرها و كلها تتوجه نحو الالتزام بالمنهج العلمي و إلى السعي الرؤوب في المحافظة على التعبير اللغوي و الشخصي، أما غرض الكاتب من التأليف هو إقناع القارئ بصحة هذا التوجه في ما يخص تعليم اللغة العربية و تعلمها.

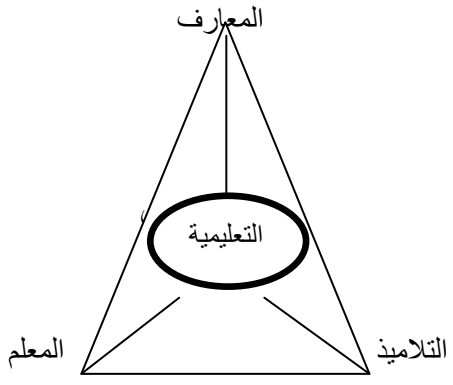
تلخيص الكتاب

تعليمية المواد (نحو تعليمية للغة و الأدب)

- **التعليمية:**

عرفه شيشوب في كتابه " تعليمية" هو مصطلح يتخطى الطرائق الخاصة ليشمل المجالات الأخرى التي يدور عليها اهتمام هذا العلم الجديد، في مجال التربية و التعليم. و لقد أطلقنا هذا المصطلح في الحلقة الدراسية التي نظمها النادي الثقافي العربي، في 20 نيسان 2001، بعنوان: " تطوير مناهج اللغة العربية في لبنان". و تهتم التعليمية بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، و معرفة طبيعتها و تنظيمها و بعلاقات المتعلمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز، و الأساليب و الاستراتيجيات الناشطة و الفاعلة لاكتسابها و بنائها و توظيفها في الحياة.

ومنع ايف شوفلار التعليمية في قلبي مثلث، يتألف من المعارف و من المعلم و من المتعلمين:



في الربع الأخير من القرن العشرين، أخد مصطلح " تعليمية المواد didactique des disciplines يبرز بقوة، في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة pédagogie générale قبل هذه المرحلة، كان يتم التركيز، في إعداد المعلمين مثلا، على تمكن المعلم من المادة التي يعلمها، و من معرفته بمحتوى منهج هذه المادة، و كان تعليم المادة يستند إلى الموهبة الشفهية، الفن في قيادة الصف و ادراته، تأمينا للنظام و الانضباط. و كان إعداد المعلمين يقتصر على بعض الطرائق العامة المتعلقة بتحديد الأهداف، و أساليب الشرح، و استخدام وسائل الإيضاح.

لقد ترافق يروز مصطلح " تعليمية" didactique مع مجموعة تحولات، على رأسها انتقال المحور في التربية و التعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العلمية التعليمية: المعلم يعلم و لكن هل يتعلم المتعلمون؟ و قد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية. ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم و يجتهد في نقلها، بفن و وضوح، إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها.

فمجالها التعليمية يشير مفهوم البنائية هنا إلى الطرائق المعتمدة من طرف المعلم، قصد جعل المتعلم يبني معارفه بإعانة كل من المربي و الأتراب، و نتعارض البنائية، في هذا المجال، مع المثال ألتمريري المعتمد على النظرية السلوكية.

لا يمكن تلخيص البنائية التعليمية في عبارة واحدة: إن المعارف لا تمرر ، و ذلك خلافا للاعتماد السائد بل يجب بناؤها بصفة دائمة من طرف المتعلم و المتعلم وحده".

تجدر الإشارة إلى عدم وجود مقال مختص بالتعليمية didactique في موسوعة universalis، في طبيعتي 1968-1975- أما المقال المخصص للتربية pédagogieفهو طويل و مركز- في طبعة 1985، تخصص الموسوعة universalis مقالا طويلا" و مركزا للتعليمية didactique.

المفاهيم الرئيسية في التعليمية

1/ التحول التعلمي: transposition didactique

يمكن و من هذه المعارف بأنها أكاديمية، لأنها مقصودة لذاتها، يقطع النظر عمن تتوجه إليه . إن محتوى المناهج المدرسية لمادة تعليمية (اللغة و آدابها، الرياضيات، الجغرافيا) لا يشتمل على المعارف الأكاديمية كما هي، إنما يحتاج إلى إعادة إنتاجها و كتابتها و ترتيبها في مراعاة للعمر العقلي للمتعلم، و لمرحلة التعلم، و في تدرج متسلسل يتفاصى بحسب مقدار المعلم على الاستيعاب.

2/ التعلم بحل المسائل: كان أستاذ الرياضيات يشرح الدرس، و يسأل تلاميذه: فهمتم؟ فيصرخون بصوت واحد : فهمنا. ولكن ما أن يأتي تمرين حل المسائل ، حتى يسحب التلاميذ إعلان فهمهم، معبرين عن عجزهم عن حل المسألة المطروحة، و هذا يعني أنهم ظنوا أنهم فهموا، و هم لم يفهموا حقا.

3/ التصورات و المفاهيم: يعتقد المعلم حين ببدأ الشرح أن ذهن التلميذ صفحة بيضاء ستتملئ، شيأ فشيأ بفضل شرحه و الحقيقة أن رأس التلميذ ممتلئ و المسائل و الأفكار و المفاهيم و التصورات بعضها صحيح و بعضها مغلوط جزئيا أو كليا، و الأستاذ يعتقد أن المعارف الجديدة ستطرد المعارف قديمة و تحتل مكانها أما الحقيقة فهي أن المعارف الجديدة تتداخ ، وتتراصف و تتجاوز، و أنها في الواقع أكثر من صور ذهنية غائمة أو مفردة بل هي مفاهيم ثم بناءها و استعرت في الذهن و التعليمة لا تتجاهلها بل تتعامل و تحولها مثبتة الصحيح منها و معلمة روح النقد في المغلوط منها لتصحيحه.

- إن من أبرز اكتشافات التعليمية في اللغة و الأدب و غيرهما من المجالات ضرورة البدأ بالتغيير عن تصورات الذهن و العمل على تصنيفها بين صحيحة و مغلوطة كليا أو جزئيا، و من ثم تحليل وجوه الغلط فيها و البحث عن الوجه الصحيح.

- **التعليم من الخطأ و تحويل العقبة إلى هدف تعليمي:**

ليس الخطأ خطيئة منمية الخطأ اتساع بامتياز، غالبا ما يتعرض التلاميذ في بناء معارفهم حواجز و صعوبات و شطط فيدل أن ينفى هذا الحاجز منسيا بثغرة في بناء المعرفة يمكن أن تستوقفا العقبة فنفكر فيها محللتي وجه الصعوبة فإذا تم تجاوز الحاجز و استيعاب أسبابه تحولا إلى هدف تعليمي نكتسب من تحقيقه معرفة جديدة و ثقة بالنفس و امتلاكا الإستراتيجية فعالة نعرف حينها أننا نعرف و كيف تواصلنا إلى المعرفة و لماذا لم نكن نعرف قبل هذا الحين.

- **تعلمية اللغة العربية و أدأبها:**

- **النشأة و الواقع الحالي:**

كان الاهتمام بتعليمية اللغة العربية و أدأبها مقتصرا على مراكز الأبحاث ،من خلال بعض الأطاريح التي تستوحي البحث في الغرب و في إطار طرائق تعليم اللغة العربية للأجانب كالتي اعتمدهما ، من المحيط إلى الخليج، ثم توظيف بعض مفاهيم تعليمية اللغة، أما تعليمية العربية لغة أما، فقد عرفت بعض المبادرات الريادية في بعض المدارس الخاصة حيث كان تعليم اللغة العربية يستوحي بعض الطرائق المطلقة في التعليم الانجليزية أو الفرنسية و قد أسهل التعدد اللغوي في لبنان في دفع المهتمي العربية إلى التجديد.

- **التعليمية و العلوم المرجعية:**

لابد من التوقيف على علاقة التعليمية بالعلوم المرجعية و قد سبقت إلى ذلك تسمى علوما مرجعية العلوم التي تستند اليها التعليمية و سهل منها في تحديد المعارف المدرسية و طرائف بنائها و تقويمها علوم اللغة " الألسنة العامة غلم الصوت و الفونولوجيا علم الصرف علم النحو علم المعاجم و علم الدلالة علم صناعة الانشاء و العروض ....." و السيمولوجيا و علم النفس اللغوي و علم الاجتماع اللغوي و العلوم الانسانية و التربوية: علم التربية علم الاجتماع علم النفس و الفلسفة و غيرها....

- **محاور اهتمام تعليمية اللغة العربية و آدابها:**

قبل دخول في تفصيل محاور اهتمامات تعليمية اللغة العربية و آدابها لا بد من التوقف عن تعليم اللغة الأم. و امتدادا اللغة الوطنية الرسمية أي العربية الفصحى لا أخال أحدا بجهل خطورة هذه المسألة عمدنا و عند غيرنا و قد أعطى الدستور و نهى المناهج الرسمية لغتنا العربية المكانة التي تستحقها و لكن ينبغي علينا أن نترجم الموافق المبدئية إلى سلوك عملي فعلي.

تعليمية القراءة:

لا يقف اهتمام تعليمية القراءة العربية عند اختبار الطريقة الأفضل و الأنجح بل يتعدى ذلك إلى البحث في القراءة عن المعنى و عن المتعة في آن معا.

تعليمية مقارنة النصوص:

لعل هذا المجال هو الأخصب إنتاجا و الأكثر إثارة للجدل في تطبيقات لتعليمية و هنا نلمس أثر علاقة التعليمية بالعلوم المرجعية.

تستلزم المراجعة الدائمة فما كتب منذ عقد من الزمن أصبح قديما و ما نكتبه الآن لا يعدو كونه كفايات المعلم في الزمن الحاضر، غير أن ذلك لا ينفي الرصيد المتشكل من تراكم العلوم، تزايد جمرات الأجيال فما هي كفايات معلم اللغة العربية في عصرنا الحاضر؟

قبل البدء بالإجابة عن هذا السؤال بجدر بنا أن نميز النقاط الآتية:

1) إن البحث في تحديد كفايات معلم اللغة العربية يفترض سلفا تحديد مفهوم الكفاية و هو مفهوم تتزايد الأبحاث فيه محاولة تحديده و تبيان مقوماته و التوسع في تفسيرها و تعداد أنواع الكفايات.

الكفاية هي الإمكانية الشخصية على التأقلم الناجح بطريقة جديدة مع أوضاع غير منتظرة، و القائمة على استثمار مجموعة من المعارف و المهارات و القدرات في مواقف معينة.

فالمعارف العلمية المبينة على العلوم المرجعية تشكل الدعامة الأولى للكفاية و المهارات القائمة في جوهرها على التنفيذ الآلي و السريع لما يقوم به الإنسان من تصرفات تشكل الدعامة الثانية و القدرات الفكرية المستثمرة في مواقف معينة تشكل الدعامة الثالثة في بناء الكفاية.

فالطاقات الفكرية تقوم على تحصيل المعارف(savoirs) و على إتقان طرائق العمل (savoir-faire) و على ادراك العناصر المختلفة لوضعية ما (les perceptions) فالمعارف تكون من المفاهيم العلمية، و البني المعرفية، كمبدأ أرخميدس، و طريقة البحث العلمي القائم على التجربة أو التفكير المنطقي القائم على الانطلاق من المسلمات و على استخلاص النتائج.

أما الطاقات الانفعالية فتقوم على المواقف و القيم و الاهتمامات التي تتجلى في الطباع، و في صورة الذات، و هي تطال طرائق تصرف الإنسان في ظروف الحياة المختلفة، فما تحفز الإنسان و ما يدفعه إلى الحضور التأهب الانفعالي، و ما يثير اهتمامه بشكل طاقات فكرية تكمن في أساس اكتسابه الكفايات المتنوعة.

و تكمن الطاقات الجسدية في الدربة التي يمتلكها انسان معين في استعمال طاقته الجسدية في إمكانيتها المختلفة.

2) نميز عموما بين نوعين من الكفايات: كفايات تربوية تعليمية، كفايات لغوية أدبية تعلمية، فالأولى عامة مشتركة بين معلمي سائر الميادين العلمية أما الثانية فخاصة لمعلمي اللغة و الأدب العربي.

الكفايات التي نرى ضرورة توافرها في معلم اللغة العربية:

أ. الكفايات التربوية التعلمية هي :

- كفاية التعلم الدائم
- كفاية تحديد كفايات التعلم
- كفاية إدارة تعلم المتعلم
- كفاية النقل التعلمي للمعارف العلمية

- كفاية استخدام الرسائل و التقنيات الحديثة
- كفاية استثمار التقويم في خدمة التعلم
- كفاية الممارسة التعلمية المفكرة.

ب. الكفايات اللغوية–الأدبية التعلمية هي:

- كفاية التجدد العلمي
- كفاية نقد المفاهيم اللغوية و الأدبية السائدة في الكتب المدرسية
- كفاية استثمار الأبعاد الثقافية و الحضارية في تعليم اللغة العربية
- كفاية دفع المتعلم إلى حب اللغة العربية
- و سنلجأ إلى توسيع هذه الكفايات موضحين مقوماتها و شارحين طريقة العمل على اكتسابها

1 – الكفايات التربوية التعلمية:

لا يخفى على إنسان في عصر التحولات الكبيرة الثقافية و الحضارية و العلمية النابعة من التقدم العلمي و التقني المتسارع، و من سيطرة وسائل الإعلام على الجو الثقافي العام في مناطق العالم، إن كل ممتهن لمهنة ما بحاجة ماسة إلى أن يبقى في تعلم دائم، فمن يعق مكانة يتراجع حكما، و كيف لمعلم ألا يبقى في تعلم دائم في مواجهة التغير الكبير الذي يشهد في الوسط الثقافي و الحضاري للمتعلم و ما يملي عليه من تأقلم مع هذا، كيف لمعلم ألا يبقى في تعلم دائم أمام التغير الحاصل على شخصية المتعلم و في تطلعاته و في اهتماماته و في تغير نظرته إلى مشروعه التعلمي كردة فعل على اكتساح وسائل الإعلام و الترفيه و المساحات الكبيرة من أوقات فراغه.

2 – كفاية تحديد كفايات التعلم:

بعد أن انتقل التعليم من التعليم بالأهداف الذي كان سائد الفترة زمنية طويلة إلى التعليم بالكفايات نتيجة الإخفاقات التي أصابت المدرسة في إعداد تلاميذها للحياة و في الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة لها

لعموميتها و لعدم تمكن المعلمين من تمثلها و تحويلها إلى أهداف إجرائية عملانية و بسبب تركيز الحياة العصرية على الوظيفة و الإنتاجية في كل استثمار بما فيه الاستثمار التربوي المتمثل بالمدرسة. انتقل التعليم إلى التعليم بالكفايات و ها هو يسير نحو تخطي هذا المفهوم إلى الأخذ بمفهوم الأهداف النهائية الاندماجية (objectifs terminaux intégrés)

القدرات:

- القدرة على استعمال التنغيم المناسب
- القدرة على استعمال أسلوب الجملة المناسب
- القدرة على التأقلم مع ردات فعل الجمهورية و مع مقتنيات الموضوع و السياق
- القدرة على تلبية متطلبات المرسل في موضوع الحديث

المهارات:

- مهارة تطبيق قواعد اللغة الصرفية و النحوية
- مهارة تطبيق قواعد الأداء العربي.
- مهارة تطبيق قواعد التحدث و أصوله

المعارف:

- معرفة قواعد اللغة الصرفية و اللغوية (فتح و كسر همزة إن، قواعد التشكيل، قاعدة تحريك عين المضارع)
- معرفة قواعد الأداء العربي (همزة القطع، همزة الوصل، الإدغام، التنغيم، النبر، التركيز، الوقف).
- معرفة قواعد التحدث و أصوله.

مبينات الأداء:

- عدم الوقوع في أخطاء لغوية صرفية و نحوية.

- عدم مخالفة قواعد التحدث و أصوله.
- الإحاطة بموضوع الحديث من مختلف جوانبه.

3 – كفاية إدارة تعلم المتعلم:

لم يعد دور المعلم يقتصر على تحضير الدرس، و على إحياء بما يملكه من معارف و مهارات و قدرات و كفايات تسمح له بالنجاح، إنها تعدى ذلك إلى إحلال المتعلم في المرتبة الأولى من اهتماماته و العمل على إدارة تعلمه أن الأخذ بهذا التوحد يملي على التعلم أن يكتسب كفاية إدارة تعلم المتعلم و ذلك عن طريق تخطيط و تنفيذ تقويم النشاطات التعليمية الآتية:

- تخطيط وضعيات تعليمية متنوعة و إحياؤها و تقويمها على أن تتناسب مع تطلعات المتعلم و اهتماماته و مستوى نموه و نضجه الفكري و الانفعالي و نظرته إلى المعرفة و موقفه من العلم.

دفع المتعلم إلى بناء مشروعه التعلمي و تحمل مسؤوليته تطوير هذا المشروع فلا أحد يتعلم استجابة لتمنيات الآخر، إنما من خلال تكوين مشروع تعلمي قائم على علاقة خاصة بالعلم كمقولات و معطيات و طرائق عمل، و بالمعرفة كنتيجة عملية ناتجة عن الاختبارات العلمية (Etienne R- et al,1992).

- إدارة الوقت أثناء عملية التعلم و استثماره استثمارا وظيفيا غنيا و مبدعا فالرتابة هي من ألد أعداد التحفيزات تقتل الدافعية إلى العمل، و يتوقف حس إدارة الوقت على مدى إتقان التحضير و مدى التأقلم مع مسار الوضعية التعلمية المتعرج و الذي لا يتطابق حكما مع معطيات التخطيط المسبق.

4 – كفاية النقل الفعلي للمعارف العلمية:

إذا كانت المناهج الدراسية تعرض لمحتويات متنوعة تسير مع المتعلم في مساره التعلمي فيتقن منها ما تمكنه منه قدراته، فان توزيع هذا المحتوى على السنوات و الحلقات الدراسية مرهون (chavallardy,1991) بكفاية

المعلم في النقل التعلمي للمعارف العلمية، و تمكن هذه الكفاية في القدرة على تحويل المعارف العلمية إلى معارف تعلمية قابلة لان يمثلها التلامذة.

5 – كيفية استخدام الوسائل و التقنيات الحديثة:

إذا نظرنا إلى الوسائل و التقنيات التي كانت تساعد المعلم في العملية التعلمية منذ قرن من الزمن لوجدناها مقتصرة على ما كان متوافرا منها كاللوح و الطبشورة و القلم و الورق و الكتاب، أما الآن و مع هذا التوسع في أنواع الوسائل و التقنيات من وسائل سمعية، بصرية (راديو، فيديو، كمبيوتر، باوربونيت، انترنت) .

و مع ازدياد النتاج المكتوب و تنوعه من مناشير و صحف و مجلات و كتب تمزج الكلمة بالصورة الملونة، صار لازما على المعلم أن يتمكن من كفاية (tardif j-1998) استخدام الوسائل و التقنيات الحديثة في تعلمية و ذلك لأسباب التعلمية الآتية:

- ضرورة أن تدخل الحياة الثقافية الحديثة و العصرية إلى داخل الصف كجاذب لانتباه المتعلمين و مثير لدافعيتهم في المشاركة في الأنشطة التعلمية.
- ضرورة أن يتعرف المعلم إلى مصادر معلومات المتعلم ليكشف عن موجوداتها فلا تبقى هناك هرة بين ما يفتقد المتعلم لأنه يعرفه بنفسه خافيا أمره على المعلم.
- ضرورة أن يحسن المعلم سلوك طرائق التثقيف الحديثة فيغتني بها و بهو جودتها الفائقة التصور و الدائمة التحدي و يستثمرها في أدائه اليومي.

6 – كفاية استثمار التقويم في خدمة التعلم:

مع تغير نظرة إلى العملية التعلمية، و مع تبدل أدوار كل من المعلم و المتعلم فيها عنا لازما تغيير النظرة إلى التقويم و إلى دوره في عملية التعلم، فبعد أن كان التقويم تقويما تقريريا قائما على إصدار الأحكام و إعطاء الشهادات و تقرير الترفع أو عدمه أصبح الآن بشكل محطة علاجية من محطات التعلم بالإضافة إلى أدواره الأخرى.

7 – كفاية الممارسة التعلمية المفكرة:

تعني الممارسة التعلمية المفكرة قيام المعلم بممارسة فكر نقدي هادف في مراحل عمله كافة من التحضير إلى التنفيذ إلى تقويم التنفيذ فالمعلم الذي يبدأ عمله في التحضير الموجه إلى جمهور معين من المتعلمين.

ب–الكفايات اللغوية الأدبية التعلمية:

1 – كفاية التجدد العلمي:

إذا كانت كفاية التعلم الدائم شكلت الكفاية الأولى بين الكفايات التربوية التعلمية، و هي التي تمنح المعلم مبرر متابعة مهنته التعليمية فان التجدد العلمي المبني على الاطلاع الدائم على نتاج العلوم المرجعية يشكل الكفاية الأولى من بين الكفايات اللغوية الأدبية التعلمية، فكيف يكون لمعلم أن يتابع ممارسة مهنته التعلمية إذا لم يتابع تعرفه على الجديد في ميدان اختصاصه ذلك أن العلوم المرجعية علوم منتجة و العلماء و الباحثون و الدارسون لا ينفكون عن متابعة أبحاثهم و دراساتهم و عن نشر نتائجها التي غالبا ما يكون لها أثر مباشر على المستوى التعليمي للمادة العلمية.

2 – كفاية نقد المفاهيم اللغوية و الأدبية السائدة في الكتب المدرسية

من المتعارف عليه أن الكتب المدرسية تشكل نتاج عملية النقل التعلمي للمادة العلمية بهدف صياغتها في قالب تعلمي مستساغ من المتعلمين في المراحل التعلمية المختلفة لكن ما نشهده في الكتب المدرسية الخاصة لتعليم اللغة العربية لا يعدو كونه تكرارا مبسطا لمقومات قديمة دون النظر إلى مدى صوابية هذه المقولات و مدى تطابقها مع نتاج العلوم المرجعية الحديثة و مدى صمودها أمام الفكر الناقد منها، و لنا على ذلك أمثلة كثيرة منها ما يتعلق بمفاهيم قواعدية كتعريف الفعل الماضي و المضارع في اللغة العربية مرتبطا بزمن معين (الزين عبد الفتاح حوليات ..... 2000 ص. 124–128) أو بتعريف الفاعل أو بإعطاء وظائف جديدة للكلام (السراج في الأدب العربي 2000،ص 552).

3 – كفاية استثمار الأبعاد الثقافية و الحضارية في تعليم اللغة العربية:

اللغة تعبير عن الحياة، تجسيد لمآثر المتحدثين بها، و اللغة العربية كلغة متجددة بتجدد أبنائها و متجدرة في وجدانهم التاريخي، لغة حية من خلال المنتجات الثقافية و الحضارية التي يبدعها أهلها في الفنون كافة كالمقالات و القصص و الروايات و سائر النتاج المكتوب و المرئي و المسموع، فكيف يبقى هذا النتاج الحي و المتجدد خارج جدران الصف و كيف له أن يغيب عن مسار العملية التعلمية في الصفوف و المراحل كافة؟

إن تعليم اللغة العربية لغة حية و لغة ذات أبعاد ثقافية و حضارية يتطلب أن يتمكن المتعلم من كفاية استثمار هذه الأبعاد في تعليمه.

4 – كفاية دفع المتعلم إلى حب اللغة العربية:

إذا كانت اللغة العربية هي لغتنا الوطنية التي نعبر بها عن خبرتنا في الحياة و إذا كانت مناهج اللغة العربية تهدف إلى إتقانها و التعبير بها و الذود عنها " اعتماد الفصحى لغة تواصل و تعليم و إيجاد اللغة بينه و بينها، مناهج التعليم العام و أهدافها (1997،ص41) فلن يكون لنا ذلك إلا إذا تمكن معلمونا من كفاية دفع المتعلمين إلى حب اللغة العربية، فالمتعلم لا يتعلم بشغف إلا إذا أحب ما يتعلمه، و من ابن يأتيه هذا الشغف إذ لم يزرعه معلمه في قلبه و وجدانه و إذا لم يمارسه قبلا على ذاته و لنا على ذلك أدلة عديدة مما نسمعه من متعلمين يشدون بفضل من علمهم العربية قائلين " أن أحببت اللغة العربية بسبب ممن علمني إياها في هذا الصف أو ذلك".

الفصل الثالث: إستراتيجية فهم النصوص:

I– تطور الدراسات حول مفهوم القراءة:

تمحور مفهوم تعلم القراءة في عقد السبعينات من القرن المنصرم حول كون القراءة عملية آلية تهدف إلى التعرف إلى الرموز المكتوبة و فكها و تجميعها في مقاطع صوتية ثم في كلمات أو تطور هذا المفهوم بتطور الدراسات النفسية و اللسانية سيما منها تلك القائمة على النظرية البنيوية و الألسنة النفسية و استعر على أن القراءة هي عملية معالجة لمعلومة معروضة للوصول إلى معناها، و بهذا المعنى يجعل تفاعل بين القارئ و ما يقرأه متفاعلا في ذلك مع نص و سياق tardif.j.1994.

و يرتبط مستوى فهم النصوص بعناصر متعددة منها طبيعة النصوص من ناحية و خصائص القارئ من ناحية أخرى: نظام معالجته للمعلومات، و طاقات ذاكرة العمل لديه، قدراته اللغوية، معلوماته العامة و معلوماته الخاصة حول موضوع النص المقروء، كما يرتبط مستوى الفهم بعمره و بإهدائه من القراءة و بأنشطة الذهنية ما فوق الإدراكية و بقدرته على تقويم حصول فهمه و توجيه هذا الفهم لتصحيحه (Remond M.1993)

II- عدم كفاية مفهوم الطريقة في تعلم القراءة:

إن هذه التطورات الحاصلة حول مفهوم القراءة تقتضي من الباحث و المعلم إعادة النظر في الممارسات التربوية المعتمدة حين يومنا، فإذا كنا نقرأ بغاية أن نفهم ما نقرأه فان النظرة إلى تعليم القراءة ستتحول حكما من مفهوم طريقة تعليم القراءة إلى مفهوم الإستراتيجية المعتمدة في تعلمها و لا يعود التساؤل الأساسي هو أية طريقة سأعتمد في تعليم القراءة بل كيف ادفع بالمتعلم إلى اعتماد استراتيجيات تعلم تقيده حتى بناء المعنى فهو سيقرأ من فهم معنى ما يقرأه.

III- استراتيجيات فهم القراءة:

يتحدث الباحثون عامة من مجموعة من الاستراتيجيات الأساسية التي يعتمدها القارئ لتحقيق الفهم و يبدأ تفصيل هذه الاستراتيجيات قبل القراءة و يستمر خلالها و حتى بعد انتهائها بهدف تحقيق الفهم و التأكد من أنه تحقق.

III-1- إستراتيجية ضبط الفهم:

III-1-1- من أهم استراتيجيات فهم المقروء تلك الهادفة إلى التحقق من فهم المقروء بشكل عام. و تفترض هذه الإستراتيجية تخطيطا للعمل القرائي عامة و تأكد من سلامة تحققه.

III-1-2- إستراتيجية تصحيح الفهم:

متى واجه القارئ صعوبة في فهم النص تتدخل استراتيجيات تقوم على:

- التنبه على عدم الفهم و تحديد نوع الإشكالية التي أعاقته.
- تقويم مستوى عدم الفهم و مدى تأثيره على الفهم الإجمالي للمقروء.

III-2- استراتيجيات فهم مفردات النص:

يشكل فهم مفردات النص المقروء عتبة أساسية لفهم من المقروء الإجمالي و أول مستويات هذا الفهم، هو أن يسحن القارئ الربط بين شكل الكلمة المعروضة عليه و قراءة هذه الكلمة بدون تعثر لأننا نعتبر أن طلاقة القراءة هي المستوى الأول لتفعيل استراتيجيات الفهم.

III-3- استراتيجيات فهم الجمل:

مما لا شك فيه أن الإشكالات التي يواجهها المتعلم على مستوى بين الجمل النحوية تشكل له تحديات فهم تتجاوز تلك المطروحة على مستوى فهم المفردات فهناك البني التي يتعاون فها نظام تابع مكونات الجملة بين

المتشافة به و المكتوب حتى و لو اتفقت المفردات بين المستويين الشفهي و الكتابي، و هناك البني النحوية غير اليومية حيث يختلف نظام توزيع مكونات الجملة بين المحكي و المكتوب، و بين المسموع و المقروء.

III–4– استراتيجيات فهم الروابط و البدائل : تسهم الروابط، و من ضمن مجموعة عناصر أخرى، في تحقيق ما يسمى بتماسك النص الداخلي، و نستطيع تصنيف أدوات الربط بما تفيده من معان كما يلي:

التقابل (أو..)، الاستثناء (ما عاد، سوى، ما خلا...) الزمان (قبل، بعد، بينما، في حين....) المكان (أمام، فوق، خلف، بجانب ...) السبب (لان، سبب، حيث أن...) النتيجة (حتى، إلى أ، بدرجة أن...)، التشبيه (مثل، كأن...) المقاربة (كاد أن،أو شك ...) المخالفة (عكس ما، خلاف ما...) التعارض (بالرغم من ، رغم أن ...) الشرط (إذا، لو ....)، الغائبة (إلى أن، حتى أن، كي...) و مختلف ما تفيده حروف العطف و الجر من معان.

III–5– استراتيجيات فهرسيه النصوص:

تفرض قدرات ذاكرة العمل المحدودة على القارئ أن يعالج النصوص انطلاقا من "مشروع" قرائي يرتبط من ناحية بأهدافه من القراءة، و من ناحية أخرى ببنية النصوص المقروءة، بمعلوماته حول هذه البنية بشكل عام (Giasson.j.1997)

III–6–استراتيجيات تحديد الأفكار الأساسية:

تعتبر استراتيجيات تحديد الأفكار الأساسية من الاستراتيجيات المتطورة لدى القارئ إن إنها قد تبدأ ربما في مرحلة باكرة من القراءة (قارئ ما قبل سن التاسعة) غير أنها لا تتطور قبل أن يتطور فهم القارئ للنص، بمعنى أن الفهم الإجمالي للنص قد لا يسعف دائما في تفعيل هذه الاستراتيجيات بشكل كاف، إذ لا بد من فهم مفصل له لتحقيق ذلك (Giasson 1997)

III-7- استراتيجيات اختصار النصوص:

يعتبر إستراتيجية اختصار النصوص من الاستراتيجيات الأساسية التي يفترض بالقارئ امتلاكها، غير أن المعلم يشكو عامة من " بدائية" في تطبيقها إذ يعهد التلميذ إجمالا إلى نسخ بعض جمل النص و حذف بعضها الآخر دون التنبه إلى أولية بعض الجمل على الأخرى في أداء المعنى.

و تطور هذه الإستراتيجية لا يحصل عفويا بتطور عهد القارئ بل لا بد من تدخل المعلم لتعليم قواعد اختصار النصوص (Rinhart et Thomas) و من هذه القواعد:

- اعتماد النمذجة كمبدأ تعليمي عن طريق عرض المعلم لتلاميذه خطته في تلخيص النصوص.
- تدريب المتعلمين على تلخيص مختلف أنواع النصوص، و في مختلف المواد الدراسية فتلخيص النصوص ليس حكرا على دروس القراءة.
- تعويد المتعلمين القيام من قراءة للنص قبل القيام بتلخيصه فإعادة القراءة ضمانة لفهم النصوص و استخراج معلوماتها الأساسية، و تشير الدراسات إلى أن الوقت الذي يخصصه المتعلم الماهر في قراءة النص يتجاوز الوقت المخصص لتلخيص ذلك النص في حين يخصص المتعلم المتعثر لاختصار النص وقتا أطول من ذلك الذي يخصص لقراءة هذا النص (Giasson,1997)
- تعويد المتعلمين على تسجيل رؤوس أقلام حول النص المطلوب تلخيصه خلال القراءة ، مما يفيد في الأفكار الأساسية اللازمة للتلخيص.

الفصل الخامس: تعلمية القواعد النحوية:

توطئة:

العلوم، بمختلف أنواعها و أشكالها، مرت بمرحلة افترضتها طبيعة الحياة، و ظواهر الموجودات، إنها تتمثل بأطوار من الوضع و التكوين، ثم النشأة و النمو وصولا إلى النضج و الكمال.

و في أثناء نموها و تكوينها، تكثر فيها التفسيرات و توفدها الآراء. وتعدد المذاهب لذا يبدأ العلم بسيطا بأصوله و اتجاهاته و ينتهي معقدا متعددا. قال ابن الأثير " ..... و كذلك العلوم كلها، يوضع منها في مبادئ أمرها شيء يسير، ثم يزداد بالتدريج إلى أن يشتمل أخرا.

و النحو- و هو علك من العلوم، خضع لظاهرة التطور، و أصابه نوع من التغير و التحور ما أبرز اتجاهه؟؟ هل غلب عليه منحنى واحد؟؟ أم تقاسمه الاجتهاد و التعدد؟؟

اتجاهات النحو العربي:

عرف النحو العربي اتجاهات عدة، نبعث من نظرة كل عالم مشتغل فيه اليه من أبرز الاتجاهات:

1. اتجاه يرى في النحو طرق تفسير الكلام، بالنظر إلى ما يعتبره من حذف و تقديم و تأخير... و مشاكالها من مظاهر.
2. اتجاه يرى فيه دراسة أحوال التعليم إعرابا و بناء ترأس هذا الاتجاه سيبويه و من جاء بعده.

تشخيص داء النحو العربي:

لكل مشكلة أسباب، و وراء كل موجود واجد، و قضية النحو قديمة تتجدد حل لواءه كثير من الدارسين، رادو يبحثون عن علله، بغية الشفاء من مرضه ذهب كل منهم في اتجاه، جمعت بينها جملة من الأسباب أبرزها:

1 صعوبة النحو نفسه:

طبيعة النحو العربي تختزن صعوبة في نفسها. نجمت من كونه تحليلا منطقيا فلسفيا للغة. أكثر منه علم وصفي قائم على سرد الظواهر وضوع الحقائق في نظريات، و لا دل على ذلك من شهادة النحاة أنفسهم في أثناء مناظراتهم مع المناطقة. أوضح التوحيدي العلاقة بين المنطق و النحو قال " النحو منطق عربي و المنطق نحو عقلي و جل نظر المنطقي في المعاني.... و جل نظر النحوي في الألفاظ.

2 ضخامة المادة:

رفدت مجار ثقافية النحو العربي، و أمدته بمادة ليست من صلبه حينا، و نفخت ورما في أعضائه حينا أخر، الأمر الذي جعل مادته ضخمة، و مؤلفاته التي حضنتها بدينة، هابها طالبها، و نشعر بثقلها، لقد عادت الثقافة إلى عوامل عدة.

3 عسر طريقة تدريسية:

قامت طرقة تدريس النحو، منذ نعومة أظفاره، على التلقين، و استظهاره الأحكام من دون معرفة الغاية منها، و النظر إلى مراميها، يتلقن الطالب درس الفاعل ثم يعبر في حياته اليومية على نحو "غاب المعلمين" و " حل المجتهدين المسألة" من دون تفعيل ما تعلمه، و الاستفادة منه، و توظيفه في مكانه.

طرق تدريس النحو بين القديم و الحديث:

تعددت طرق تدريس النحو: متجاوبة مع العصر.. و مستفيدة من التطور في العلوم الأخرى و الانفتاح على الثقافات المتباينة و هي على تعددها، يمكن عد الأبرز منها:

1 الطريقة الاستقرائية:

نشأت على يد الألماني فريدريك هبارت (F.Herbt) في نهاية القرن التاسع عشر و بداية القرن العشرين.

2 -الطريقة القياسية:

لقد من أقدم الطرق. لعبت دوراكبيرا في التعليم قديما.أساسها الفلسفي يقدم على انتقال الفكر من القانون العام إلى القضايا الجزئية.

3 -الطريقة التكاملية:

هذه الطريقة في التعليم لا تنص بتدريس القواعد. بل تتجاوزه إلى تعلم اللغة بأنشطتها المختلفة، يتم بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية شعر و نثرا.

خطوات الطريقة التكاملية:

تنطلق الطريقة التكاملية في تدريس النحو العربي. من نصوص (دروس) القراءة في مرحلة التعليم الأساسي. و من النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الأساسي العلي (الحلقة الثالثة) و مرحلة التعليم الثانوي.

1 -التمهيد:

و هو عبارة عن باب الدرس و المدخل إليه، و بمقدارما يكون التمهيد شيقا جذابا يلفت نظرا التلاميذ اليه، فيبحثون عنه. و يجرون وراءه.

2 -قراءة النص:

يقرأ المدرس النص قراءة جهرية متقنة، مع تغيير نبرة الصوت، عند التلفظ بالكلمة أو العبارة التي تحمل الحكم النحوي، ليفكر الطلاب عندها بسبب اختلاف الإيقاع، الذي يتم عن أمر غير مألوف في كلمات النص الأخرى.

3 قراءة التلاميذ:

يقرأ النص قراءة صحيحة، ع عناية المعلم بجودة الضبط و إخراج الحروف من مخارجها، ليتسنى للحديث النفاد. عبر اختلاف الضبط بين كلمة و أخرى إلى جوهر الدرس.

4 مناقشة معاني النص:

يناقش المدرس تلاميذه بموع النص، عن طريق طرح الأسئلة المتنوعة التي تتناول جوانب الموضوع.

5 استخراج الأمثلة:

بعد التأكد من فهم المعنى، يفرغ المعلم- بمشاركة التلاميذ- الأمثلة من النص ثم يكتبها على السبورة جانبا.

تقنيات التواصل الشفوي من الطرائق الناشطة إلى الكفاية الاندماجية:

1 مقدمة البحث:

تضم علوم التربية موضوعات تتعلق بتعريف العملية التربوية و تنظيمها، من أهداف عامة و خاصة، إلى مفاهيم متعددة. مختلفة و أحيانا متضاربة في معالجة القضايا التربوية إلى دراسات متعمقة في تعريف المدرسة و دورها التربوي و التعليمي، إلى دراسات متعمقة بين تعريف المدرسة و دورها التربوي و دور كل من المعلم و المتعلم في العملية التربوية، إلى الطرائق القديمة و الحديثة و الوسائل المتنوعة في التعليم، إلى التقويم و تحسين الأداء.

2 تعريف بالموارد:

ننطلق أولا من تحديد مفهوم الموارد التعليمة كمنطلق لمادة " تقنيات التعبير" و مستنداتها، فكل كلام ينطلق من مكتسبات سابقة. أنها الموارد التي تتألف من المعارف les savoirs و المهارات savoir- faire و المواقف savoir- être

أ) المعارف:

هي محتويات المواد التعليمية من مفاهيم و مبادئ و مستويات و علاقات و محددات و تراكيب.

ب) المهارات (أو الكفايات التعليمية):

أما المهارات (عند روجرز) و تسمى كذلك دار الكفايات التعليمية (عند تشوميسكي) و هي غير كفائي التعبير الشخصي و التعبير الكتابي في الهدف الاندماجي للنهائي objectif terminal intégré (عند دي كيتل و روجرز) فهي المعارف مجسدة في عمل هي القدرة على القيام بنشاط.

3 الطرائق الناشطة:

أ) مفهوم "الحافز المشجع"

الرغبة دافع بشري أساسي لتحقيق ما يتبعه الفرد من الحياة. و بقدر ما تكون الحوافز مشجعة بقدر ما يتفاعل المتعلم معها.

ب) **التعليم و التقويم:** لذلك لم يعد التقويم في الطرائق الناشطة متوقفا على إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة بل على حل طريقة الإجابة و التسويغ المعتمد أو القدرة على الدفاع عن الرأي أي الدخول في صلب القضية الحوارية الاقناعية. لقد ارتبط التعليم بقضايا الحياة و أصبح ورشة عمل، مشمرة لبناء شخصية الإنسان.

ج) الطرائق الناشطة الألسنية:

و تنطلق أرائق الناشطة من مفاهيم الألسنية، من حيث اعتبار اللغة نظام و تواصل بين الأفراد و الجماعات و شبكة عادات. لعبة تداعيات بين الحواجز و الإجابات ضمن وضعية تواصلية اجتماعية.

و تعتمد الطرائق الناشطة على الوسائل التربوية و التعليمية المتجددة و بخاصة الجداريات، الوسائل التقنية ، السمعية- البصرية.

4 تقنيات الطرائق الناشطة في التعبير الشفوي:

1 أعمال الفرق:

أ -تعريف:

تقوم هذه المهارة (الكفاية التعليمية) على توزيع المتعلمين عن مجموعات تضم كد منها خمسة إلى سبعة أعضاء، يتحاورون في موضوع محدد. و يقدم أحدهم عرضا شفويا عن خلاصة عملهم، فيرتبط نجاح الفرد أو فشله بنجاح المجموعة كلها أو فشلها.

ب - الأهداف التربوية:

كثيرة من الأهداف التربوية المنتظرة من إتقان هذه المهارة، منها الإصغاء بانتباه و التمتع بفكر منفتح و تقبل الاختلافات احترام مشاعر الشخص الآخر. و مواجهة المشكلة لا الشخص و طرح الإشكالية بتجرد، و الدفاع عن الرأي بعد تكوين قناعة و التوافق على انجاز عمل مشترك.

دور المعلم:

يختار المعلم المواضيع و يعرضها على الفرق، فيتقضى كل فريق الموضوع الذي يرغب في العمل عليه و قد يعرض المعلم موضوعا على الفريق أو ذلك عند الضرورة. و قد يلجأ إلى القرعة لتوزيع المواضيع.

ثانيا: الحوار و النقاش إبداء الرأي:

أ) **تعتمد هذه المهارة** (أو الكفاية الصغرى) على الحوار و التركيز المعارف أو المعلومات. و لاكتشاف أراء الغير.

ب) الأهداف التربوية و التعليمية:

تضغط الأهداف التربوية و التعليمية في هذه الطرائق فلكل نقاش أو حوار يبدأ باحترام الفوارق الفكرية و الاختلاف في وجهات النظر و المعلم مرسل المعلومات و محرك السلطات و مقدمتها. المتعلم كحور العملية التعليمية و على المعلم تشجيعه على الكلام بلغة فصحى سليمة.

ج) تنظيم حصة الدرس:

تتم المناقشة انطلاقا من مسند رسمي (صورة، لوحة، رسم...) أو مسموع (نص مسجل أو مقروء، أغنية).

خامسا: تدوين رؤوس الأقلام:

أ) **تعريف به:** تعتبر هذه التقنية من أهم التقنيات التعليمية في الطرائق الناشطة لأنها تجمع بين مهارات متعددة: يمكن الإفادة منها لأهداف تعليمية و تربوية مختلفة منها. الإصغاء.التعبير الشفوي و الإجابة عن أسئلة مغلقة.

ب) الأهداف التعليمية:

تجعل هذه التقنية الرائدة المتعلم يركز الانتباه على ما يسمعه و يقرأه في محاولة لفهمه و استيعاب موضوعه، و اكتشاف تعميمه، و تدوين أبرز أفكاره و استعادتها عند الضرورة. إنها تدريب للذاكرة و للفكر كما هي منطلق إلى أعمال تعليمية أخرى ذكرناها في التعريف.

سابعا: دراسة الأغنية:

أ) الأهداف التربوية و التعليمية:

تثير الأغنية بسرعة اهتمام إلينا مع و تصلح مدخل مشجعا للدراسة المحاور أنها تحمل الفكر إلى عالم مغاير: حالم، ثائر... و هي توقظ المشاعر و تخرق الذاكرة و تنمي حاسة السمع و التذوق الجمالي، و هي حافز للفكر و مشجع لعملية الخلق و الإبداع. تحرر التعبير الشفوي و تحت الغالب على التعبير.

ب) تقنية دراسة الأغنية:

الاستماع مرة أولى إلى الأغنية، تطرح بعدها أسئلة تمهيدية من يغني إلى من يتوجه؟ ماذا يقول؟ هل تعرف أغاني أخرى له؟ و يبدأ الكلام عن الشاعر و على الملحن... ثم تتم عملية الاستماع مرة ثانية.

تعلمية الكتابة في المرحلة الثانوية، المقاربة النهائية:

أ-1- إشكالية التعبير الكتابي بالمرحلة الثانوية:

لا يحتاج المتتبع للنقاشات و الندوات. إلى كبير عناء ليلحظ اللازمة التي تتخبط فيها المجتمعات العربية. في ما خص تعليم اللغة العربية و تعلم كتابتها و الحال أن العديد من هذه الندوات و اللقاءات جعلت تركز على بعض المظاهرات ذات الصلة بأزمة التعبير في اللغة العربية. فمنها ما سعى إلى الإضاءة على بعض التجارب الريادية في الشرق العربي.

ب–إسهام كتب الأدب العربي:

مهما يكن من أمر التصغير في توصيف التعبير الكتابي في منهج اللغة العربية و آدابها بالمرحلة الثانوية، فان التنبه له في كتب "الأدب العربي" الصادرة عن المركز التربوي للبحوث و الإنماء، فنعوض بعض الشيء ما فات المعنيين بتعليم و تعلم المجال الكتابي و عنيت بهم الأساتذة الثانويين و المعلمين على حد سواء.

ج– مقاربة نظرية لتعملية الكتابة في المرحلة الثانية:

و بناء على ما تقدم، نرى وجوبا أن يناشد إلى وضع الأسس النظرية لمقاربة تعملية الكتابة. في المرحلة الثانوية، تكون أقوى لنا. نحن الباحثين في ميدان تعليم اللغة العربية في التصدي للإشكاليات و الصعوبات و مواطن الضعف التي تعثر في تعبير الطلاب الثانويين عن أنفسهم أولا، و تواصلهم المكتوب مع محيطهم المهني العلمي و الاجتماعي، في المقام الثاني.

1 -الأهداف التربوية و الكفايات و المعارف و لمهارات:

و مما لا شك فيه أن المقاربة النمائية هذه يستحيل أن يتحقق أن لم يأخذ واضعوها باعتبارهم الأهداف التربوية العامة و الكفايات، و منها كفايات التعبير الكتابي و المهارات التي تنبثق عنها.

و بالعودة إلى محتوى منهج مادة اللغة العربية و آدابها للسنة الأولى الثانوية على سبيل المثال نجد ثبتا بالأهداف الخاصة التالية:

- فهم الآداب العربية و التفاعل معها في خطها التاريخي و أبعادها الحضارية.
- استعاب أهم القضايا التي شغلت الأدباء عبر العصور.

- إدراك مضمون النصوص و قيمها و توظيفها في تنمية طاقاته (المتعلم) الفكرية، و الوجدانية، السلوكية.

اغناء حصيلته اللغوية بمفردات و تراكيب مكتسبة تساعده على توزيع أساليب الكتابة بين تواصلية و إبداعية.

2 القيم الروحية و الاجتماعية و الوطنية:

و هي مائلة في فلسفة المنهج، و قد وردت في ثبت الأهداف العامة للمرحلة الثانوية ترجمت فيما بعد إلى محاور و مسائل شكلت مضامين كثر " الأدب العربي، فعلى سبيل المثال نجد، تحت عنوان : "في بناء شخصية المتعلم الفرد و المواطن الأهداف العامة التالية:

- التمثل القيم الروحية و الأخلاقية.
- امتلاك التفكير العلمي المنظم و الروح النقدي المجرد...الخ.

3 الوحدة التعلمية:

(و تتكون الوحدة الديدكتيتكية أو التعلمية) من نصوص و أنشطة و تمارين مختلفة الأنواع. يتم جمعها بناء على معيار وظيفي أو معيار تيماتيكي أو بها معا.

4 تعلم بنية النص:

و نعني بهذا المصطلح– العنصر أن يراعي في تعلم المتعلمين كتابة النصوص شرطان أساسيان و سابقان و هما: أن تكون النصوص المدروسة. في الوحدة التعلمية (عبر الكتاب المدرسي أو النصوص المؤلفة) ذات بنية واضحة للعيان، و قابلة لأن تكون نصوصا نموذجية ، فيصح للمتعلمين تحليلها، و استخلاص تصاميمها اللغوية مما يعينهم على إنتاج خاص، يحاكون به بين النصوص التي اكتشفوها .

5 -الوضعيات التعلمية:

و نعني بهذا المصطلح المجموع المواقف التي ننخرط فيها المتعلمون، أو يدفعهم المعلمون إليها بغية أن ينتجوا نصا مكتوبا.أيان التواصل الجاري في ما بينهم و الذي يعنهم كثيرا و سواء سلك الأساتذة. بمعلميهم مسلك الطرائق الناشطة أم مسالك غيرها ليبلغوا بهم هذه الوضعيات . لكنها تعمل في ذاتها عوامل التحفيز الاجتماعية التي يفترض بالفرد- المتعلم الإنتاج فيها لينتج نصا مكتوبا.

تقنية التلخيص:

هـ-1-1- المرحلة الأولى:

هـ-1-1-1- الأهداف التعلمية:

يقصد من تعليم و تعلم تقنية التلخيص إكساب المتعلمين في السنوات الثلاث الثانوية، الكفايات التالية:

1 -اكتشاف بنية النص (أقسامه و الروابط).

2 -استخلاص معاني النص (موضوعه- معانيه الظاهرة و المضمرة..)

3 -تلخيص نص مرجعي أو قسم منه...

أما الأهداف التعلمية الخاصة التي يقصد المتعلمون إلى إحقاقها من التلخيص فأهمها:

- إبراز النص الأصلي في عدد قليل و محدد من الكلمات مع الحفاظ على جوهر النص المكتوب.
- التدرب على تجميع عناصر النص بحسب علاقاتها المنطقية.
- التمرس بالتزام الموضوعية في نقا الأفكار و اعتماد الأمانة في سوقها و تدوينها بدقة.
- تحسين أسلوب الملخص من حيث السلامة اللغوية و صحة التركيب.

هـ-1-1-2- النصوص القابلة للتلخيص:

تعتبر غالبية النصوص المرجعية سواء كانت مقالات أو دراسات أو أطاريح لأن بيانات أو رسائل و غيرها. مما يغلب عليها الطابع المعرفي و تتراوح أنماطها بين التفسيري البرهاني و الايعازي و بعض النصوص الأدبية، لاسيما منها السردية، قابلة لان تلخص إلى الحدود المعقولة.

هـ-1-1-3- ماهية التلخيص:

لقد أجمعت الدراسات على أن التلخيص تقنية لاختصار النص و هي عملية أدبية إخبارية تهدف إلى نقل مضمون نص معين من النصوص بصورة مختصرة بحافظ فيها على العناصر الأساسية و على العلاقات المنطقية القائمة فيما بينها بطريقة تساعد القارئ على فهمها و استعابها بسرعة أكبر و بسهولة أكثر.

هـ-1-1-4- منهجية التلخيص:

يمكن القول أن تقنية التلخيص، كغيرها من تقنيات الكتابة: تستلزم لتحقيقها مرحلتين متتابعتين منطغيا و هما:

أ) **ما قبل التلخيص:** و فيها يعمد القارئ- الذي يز مع أن يكون ملخصا إلى فهم النص الأصلي و إدراكه بإبعاده كافة و يوجب منه هذا الأمر إتباع الخطوات التالية:

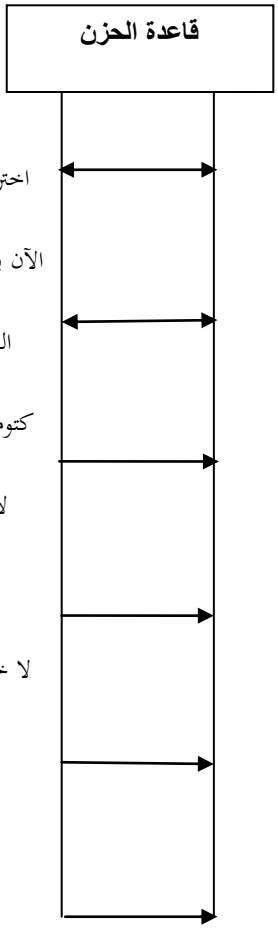
- قراءة النص الأصلي مرتين و ثلاث – إذا كان النص مكتوبا و استيضاح كل غموض في معجمه و تراكيبه و أساليبه و صوره.
- اكتشاف تصميم النص، بكل أقسامه و أجزائه و عناصره و وصفه هيكلية لبنية النص.
- استخراج روابط النص. المنطقية و الزمنية و المكانية و غيرها و تبيان " علاقات التطابق و التعارض القائمة بين ألفاظه و تراكيبه".

ب) أثناء التلخيص:

و تعد هذه المرحلة حاسمة في تبيان مقدار إتباع الملخص القواعد الأساسية للتلخيص التي انتهى إليها علماء اللسانية المحدثون بمثل إتباعه توجهات التلخيص الكبرى.

أ –قواعد التلخيص: و هي أربع

1 -**قاعدى الحذف:** و تقضي بأن يحذف الملخص كل الجمل التي لا تساهم في فهم النص و ذلك يؤدي إلى حذف كل الجمل التي تدور حول تحديد المكان و الزمان و الشخصيات و الأشياء و الأعمال الثانوية و إليك مثلا عن ذلك:



النص الأصلي

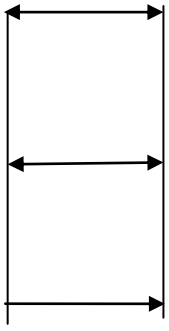
اخترت لك ضيعتي أقص عليك خبرها لأن بيتي و منها تجاوبا روحيا فان القرية اللبنانية صامتة صمت الجبل. كتومة كتمان الكهف و الغزوي عميق عمق الوادي. رصيف رصانة السن ديانة. لا يظهر ابن الصنيعة ذاته كما هي أمام غريب، و لا كاشف سائحا عما في نفسه و عنة محبات صدره لأبن القرية فلس بيني و بين أحياء ضيعتي و بينهم ما يتم التستر و الإخفاء تعرف بعضنا بعضا افترت لك قريتي أثر بها حديثها عرف قريتي و قد عشتها و أحببتها و أحن إليها.

تلخيص النص الأصلي

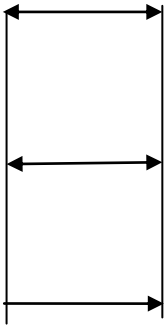
اخترت لك ضيعتي أقص عليك خبرها الآن بيني و بينها تجاربا روحيا، فان التربية اللبنانية صامتة صمت الجبل كتومة كتمان الكهف.

لا يظهر ابن الطبعة ذاته كما هي أمام غريب، و لكن ابن القرية يكشف عن لا خاب ، مخبآت صدره لابن القرية.

2 -**قاعدة الدمج**: وتقضي بأن يعمد الملخص إلى دمج بعض الجمل بجمله واحده ولا سيما إذا كانت بعض الجمل هذه ناتجة عن جمله أو جملتين مولدتين أو أساسيتين واليك مثلا عن ذلك:

النص الأصلي	قاعدة الدمج	النص الملخص
نحن أيضا أبناء هذه القصيدة نطلق أراء و نقول أشياء كثيرة في السر والعلن لا ترضي أمنا آراء وأشياء ملأى بالمثالب وليست مدعاة افتخار على حد سواء.		نحن أيضا أبناء هذه القصيدة نطلق آراء ملأى بالمثالب لا ترضي أمنا ولا أبائها على حد سواء.

3 -**قاعدة البناء**: وتقضي بان يبنى الملخص جمله أو مجموعه من الجمل تكون نتاجا ودلاليا لجمله مركبه أخرى أو مجموعة من الجمل من تكون نتاجا من السياق عنه واليك مثلا عن ذلك:

النص الأصلي	قاعدة البناء	النص الملخص
الإسكندرية اليوم مرفأ تجاره ومسبح فقط. يصطاف فيها الأثرياء وأبناء الأثرياء ويصطاف فيها البكوات والبشوات تكتنز نتاج العقل. ولا معاهد علم ومعرفه. اليونان والرومان ذهبوا ولم يبقى منهم إلا التجار.		"الإسكندرية اليوم مرفأ للسياحة والتجارة فيها الأغنياء لا مكتبه فيها ولا معاهد علم....."

4 -**قاعدة التعميم** : وتقضي بأن يستبدل الملخص مجموعة من الجمل بجملة تعمد منه تحمل فيها المعاني (الإجمالية) التي حملتها الجمل المستبدلة.

التوجهات العملية لكتابه التلخيص:

عد الكلام على القواعد الأربع الناظمة لتأليف تراكيب النص الملخص، لابد للمتعلم الملخص لدى كتابته تلخيصه من إتباع التوجيهات الآتية:

أولا: ضرورة انطلاقه دوما من تصميمه الذي يظهر ابرز المعاني في النص الأساسي.

ثانيا: ضرورة أن يعاود المتعلم الملخص صياغة الأبرز بأسلوبه الخاص ولا يحق له أن يستعير من النص إلا المفردات الأساسية. في حين أن المعاني الأبرز المتبقية ينبغي له أن يصوغها بأسلوبه الخاص.

ثالثا: أن يتكلم بلسان (ضمير) المؤلف من دون الإشارة بالاسم إليه.

الأثر الكامل في المنهج اللبناني، إشكالية المنهج:

أن دراسة المنهج اللبناني في المرحلة الثانوية بسنواتها الثلاث يسمح لنا برصد الأمور التالية:

- تحديد أثر كامل واحد في السنة الثانوية الأولى من الأدب العالمي في باب الثقافة الأدبية العالمية وهو رواية ''انا كاترينا'' للبوتولستري.
- تحديد أثرين كاملين لفرع الإنسانيات في السنة الثانوية الثانية وهما: آلام الشاب فارترودون كيشوت لسرفنتش حذف الكتابة الأول منها نتيجة لتحقيق المنهاج الذي صدر بقرار من المدير العام بوزارة التربية الوطنية في العام 1998 وتحديد اثر كامل واحد الفرع العلمي من السنة الثانوية الثانية وهو رواية دون كيشونلسترتس.

- تحديد روايتين للقراءة والدراسة في فرع الإنسانيات في السنة الثانوية الثانية هما: اللص والكلاب و البداية و النهاية لنجيب محفوظ والرغيف و طواحين بيروت لتوفيق يوسف عواد على أن اختار رواية من كل من الكاتبين.
- تحديد كتاب سله الفاكهة أو جني الثمار لطاعون كأثر كامل في ماده الثقافة الأدبية العالمية للسنة الثانوية الثالثة فرع الآداب والإنسانيات.

الفصل الثاني

اللسانيات العامة

I. المدارس اللسانية

- المدرسة البنيوية
- المدرسة الوظيفية
- المدرسة التوليدية التحويلية
- المدرسة السياقية

II. مستويات التحليل اللساني

- المستوى الصوتي
- المستوى الصرفي
- المستوى النحوي
- المستوى الدلالي

1. المدارس اللسانية:

- المدرسة البنيوية (structuralisme)

تعد الأبحاث التي قدمها "دي سوسير" مابين (1906- 1911) من أهم الدراسات اللسانية البنيوية، إذا كان أول من دعا إلى دراسة اللغة في ذاتها دراسة وصفية تبحث في نظامها وقوانينها، دونما الاهتمام بجوانبها التاريخية التطويرية، الزمانية، وتتلخص أفكار "دي سوسير" في أن أفضل منهج دراسة اللغة هو وصفها كما هي في فترة زمنية معينة والنظر إليها على أنها ظاهرة اجتماعية، واعتبر الرموز الصوتية عديمة المعنى في ذاتها.

وميز "دي سوسير" بين اللغة واللسان والكلام غير أنه ركز اهتمامه على اللسان حيث قال **"اللسان شكل لا مادة"**[11]، فقد رأى تصور اللسان ووصفه على أنه من العناصر المترابطة على المستويات التالية: الدلالية والنحوية والصرفية والصوتية "فالفكر البنيوي يرى أن اللغة بنية منظمة متكاملة فيعنى بتصنيف الكلمات وصلاتها الاشتقاقية وصورها الإضافية من حيث الفصل والوصل مع إبراز الطابع العضوي لأنماط اللغة، وما يترتب على ذلك من فكرة المعاقبة في الموقع ثم الربط بين الصورة والنظام"[12].

ويتضح لنا أن التحليل البنيوي يبدأ من المستوى الصوتي ثم يتعداها إلى المستويات اللسانية الأخرى.

وذهب "دي سوسير" إلى مصطلح (**signe**) أي رمز أو علامة للدلالة على الكلمة لفظا ومعنى، والرمز اللغوي له وجهان لا ينفصل أحدهما عن الآخر، هما: " **الدال** (**signifiant**) وهو الصورة الصوتية، المدلول (**signifié**) وهو الصورة المفهومة التي تعبر عن المتصور الذهني الذي يحيلنا إليه الدال، وتنم الدلالة (**signification**) باقتران الصورتين الصوتية والذهنية وبحصولها يتم الفهم"[13].

[11] **إبراهيم محمد إبراهيم، مناهج البحث اللغوي ومدارسه، ص17**

[12] **حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث، ص27**

[13] **أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص23**

وقد ألح "دي سوسير" على أن العلاقة بين الدال والمدلول علاقة اعتباطية غير معللة وثمة أفكار وردت في محاضراته بعثت علوما أو أ برزت مناهج دراسية مهمة، "فقد أشار "دي سوسير" إلى الصلة بين اللغة ولأنماط الإشارة الأخرى. كنظام المآدب و الأزياء والسلوك والإشارات العسكرية وأبجدية الصم والبكم وتصور وجود علم جديد سماه ب(sémiologie) يدرس أنظمة الإشارة اللغوية وغير اللغوية " وقد صارت السيمياء حقيقة علما من العلوم الحديثة[14] .

- **المدرسة الوظيفية (Fonctionnelle)**

تعد مدرسة "**براغ**" أفضل من يمثل الاتجاه الوظيفي في دراسة اللغة، لقد نشأت في أحضان نادي " **براغ**" اللساني الذي أنشأه العالم تشيكي "**فيلام مايتزيوس** "وبعض معاونيه سنة 1926 وعرفت بالمدرسة الوظيفية أو الفونيمية وبلغت ذروتها في الثلاثينات[15].

تحديدا عندما انضم إليها لفيف من اللسانيين الفرنسيين " **اندري مارتيني**" و"**ايميل بنفست**" وغيرهم من لسانين أوروبيين.

منهج الدراسة:

سميت المدرسة الوظيفية انطلاقا من تحديدها لمنهجها باعتبارها اللغة نظاما وظيفيا " يرمي إلى تمكين الإنسان من التعبير والتواصل وباعتقادها أن البنى الصياتية، والقواعدية والدلالية محكومة بالوظائف التي تؤديها في المجتمعات التي تعمل فيها"[16]، فالباحث في هذه المدرسة يحاول دائما أن يكشف ما إذا كانت كل القطع الصوتية التي يحتوي عليها النص تؤدي وظيفة التبليغ أم لا.

[14] **نفس المرجع السابق، أحمد محمد قدور، ص25**

[15] **أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة و التطور، ص136.**

[16] **إبراهيم محمد إبراهيم، مناهج البحث اللغوي ومدارسه، ص20.**

المعنى والوظيفة هما جوهر اهتمامات المدرسة الوظيفية الأوروبية، وبناء عليه فإذا أراد الباحث تحليل المدونة اللسانية (سلسلة كلامية) تحليلا وظيفيا "عليه أن يحصي مجموعة من الوحدات اللغوية، راتبها من حيث الشبه والاختلاف (أي يقابل بينهما) وإذا تتضح له الفوارق التي تعكس قيمتها الذاتية أي وظيفتها"[17] .

فلو أخذنا مدونة مكونة من (قاد – عاد – ساد) ثم قمنا بتقطيعها إلى أصغر الوحدات غير الدالة أي الفونيمات لاتضحت الفوارق و التشابه سواء على مستوى المخرج أو الصفة على النحو التالي:

/**ق**/: لهوي + مجهور + شديد + مستعلي

/**ع**/: حلقي + مجهور + بيني

/**س**/: أسناني + مهموس + صفيري

نستنتج أن هذا التقابل بين الفونيمات على مستوى الصفة أو المخرج يؤكد أن لها جميعا وظيفة وهي قدرتها على تغيير معاني هذه الكلمات.

وعلى هذا يجب على المحلل أن يختار عددا من القطع الكلامية من مدونته حيث لا تختلف ألفاظها ومعانيها إلا بالشيء القليل ثم يقارن بعضها ببعض لكي تستخرج منها الأجزاء الصغيرة التي تتحقق لفظا ومعنى.

أهم إنجازاتهم:

- حللوا اللغة بهدف إبراز الوظائف التي كانت مكوناتها البنيوية المختلفة تؤديها في إستعمال اللغة بأجمعها.
- "لم يكتفي علماء "براغ" بوصف اللغة بل تجاوزوها إلى التفسير، ومن ثم تحدثوا عن سبب إتخاذ اللغات أشكالها التي وجدت عليها"[18].
- "اهتموا بالجوانب الجمالية والأدبية للغة، كما كانت اللغة لديهم وسيلة لنقل الأفكار"[19].

[17] **شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص17.**

[18] **جفري سامسون، مدارس اللسانيات السابق والتطور، تعريب محمد زياد كبة، جامعة الملك سعود، 1417 هـ، ص(105–106).**

[19] **المرجع نفسه، ص114.**

نستنتج في الأخير أن الاتجاه الوظيفي يعنى بكيفية استخدام اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع للتوصل إلى أهداف وغايات معينة، الجانب الوظيفي ليس منفصلا عن النظام اللغوي نفسه، فتداخل الأدوار والمشاركين في النظام النحوي حسب نمط معين في كل لغة مرتبط ارتباطا مباشر بالوظيفة التي تؤديها الجمل في السياقات المختلفة.

المدرسة التوليدية التحويلية

إن نظرية التوليد والتحويل التي سطع نجمها في "الولايات المتحدة" مع " **تشومسكي**" نالت اهتمام علماء اللسان في الغرب والشرق، وأحدثت ثورة لغوية في علم اللسان الحديث، وفسرت هذه النظرية اللغة على أنها ظاهره عقلية إنسانية إذ تعاين اللغة انطلاقا من الذات المنتجة لها.

"تحدد النظرية الألسنية التوليدية التحويلية، موضوع دراساتها بالإنسان المتكلم–المستمع السوي التابع لبيئة لغوية متجانسة تماما، والذي يعرف لغته جيدا، ويمكن اعتبارالمتكلم–المستمع، إضافة إلى اعتباره موضوع الدراسة الألسنية مصدر اللغة عندما يستعمل في أدائه الكلامي، الضمنية لقواعد اللغة"[20]

معنى هذا أن الإنسان الذي يتكلم لغة معينة يستطيع أن ينتج جمل لغته وأن يفهمها ويدلي بأحكام عليها من حيث الخطأ والصواب في التركيب وهذا ما يعرف في النظرية التوليدية التحويلية بالكفاية اللغوية.

ودراسة اللغة كما يرى " **تشومسكي**" لا ينبغي أن تتوقف عند المنهج الوصفي بوصفه مستقلا لا يتجاوز حدود المادة البشرية وإنما ينبغي أن تعيننا الدراسة اللغوية على فهم الطبيعة البشرية.

" إن الإنسان عند "**تشومسكي**" ليس آلة، إنه يختلف عن الحيوان ليس بقدرته على التفكير والذكاء فحسب ولكنه يتفوق عليه بقدرته على إنتاج اللغة، ولا شك عنده في أن اللغة هي أهم الجوانب الحيوية في النشاط

[20] ميشال زكرياء، الألسنية والتوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1986، ط2، ص8–9

الإنساني، وليس من المعقول أن تكون لها هذه الأهمية، ثم تتحول إلى مجرد تراكيب شكية يسعى الوصفيون إلى تجريدها من المعنى والعقل"[21]

وجه "**تشومسكي**" عنايته إلى الأطفال على الخصوص، وعلى نحو مبكر فهم مثلا في سن الخامسة يستطيعون أن ينطقوا كل يوم مئات الجمل لم ينطقوها من قبل ويستطيعون أن يفهموا ما يقال لهم من كلام لم يسبق لهم أن سمعوه، معنى ذلك أن هناك أصولا عميقة في التركيب الإنساني تجعله يتميز بهذه القدرة وهو يرى أيضا أن هناك مبادئ مشتركة في كل اللغات الإنسانية.

أهم مبادئ المدرسة التوليدية التحويلية:

1 -**القدرة الكامنة والأداء اللغوي** : هذان المصطلحان: الأداء (performance)والقدرة الكامنة (compétence)يمثلان حجر الزاوية في النظرية اللغوية عند " **تشومسكي**". "فالقدرة الكامنة تنظم مجموعة القوانين المكونة للظواهر اللغوية والمولدة لها في سياق يعين مواقع الأبنية ويرسم أشكالها وفق نظام مخصوص"[22].

أما الأداء "فهو الكلام أو هو الجمل المنتجة التي تبدو في فونيمات ومورفيمات تنتظم في تراكيب جملية خاضعة للقوانين اللغوية الكامنة" [23]. إذا فالأداء يمثل لنا استعمال الفرد المتكلم للقواعد والقوانين اللغوية الكامنة في ذهن الإنسان.

2 -**البنية العميقة والبنية السطحية:** لقد وضع "**شومسكي**" هذين المبدأين من أجل تيسير دراسة الجملة المنطوقة والمكتوبة وفهم دلالتهما فما مفهومهما؟ وما أبعادهما؟ إن رؤية اللغة بوصفها(عملا عقليا) أو (آلة للفكر)

[21] **أحمد كاظم العتابي، رؤية في المنهج التحويلي، مجلة كلية التربية، العدد السادس، ص30.**

[22] **عبد الله عنبر، نظرية التوليد والتحويل بين القدرة الكامنة والأداء اللغوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد36، العدد 2، 2009، ص412**

[23] **خليل عمايرة، المسافة بين التنظيرالنحوي والتطبيق اللغوي، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص252.**

والتعبير الذاتي، يعني أن للغة جانبين: جانبا داخليا، وآخر خارجيا، وكل جملة يجب أن تدرس من جانبين، أما الأول فيعبر عن الفكر والثاني يعبر عن شكلها بوصفها أصوات ملفوظة.

و**البنية العميقة:** "هي التركيب الباطني المجرد الموجود في ذهن المتكلم وجودا فطريا، وهي أول مرحلة من عملية الإنتاج الدلالي للجملة"[24]

أما **البنية السطحية:** "فهي تتمثل في التركيب التسلسلي السطحي للوحدات الكلامية المادية، المنطوقة أو المكتوبة، إنها التفسير الصوتي للجملة".

ومن هنا نستنتج أن الكلام الإنساني عند "**تشومسكي**" ينقسم إلى جانبين. الأول ما ينطق به الإنسان وقد سماه (**البنية السطحية**)، والثاني ما يجري في أعماق الإنسان ساعة التكلم فيدفعه إلى تفضيل هذه الصيغة أو ذلك التركيب. وسماه (**البنية العميقة**) للكلام[25].

3 -**بنية القواعد التوليدية التحويلية:** تشكل أصول اللغة، في إطار النظرية التوليدية التحويلية تنظيما يربط بين الأصوات والمعاني. وتتألف من ثلاثة أقسام متماسكة يشتمل كل منها على تنظيم قواعدي وهذه الأقسام هي: **المكون الفونولوجي، المكون التركيبي، المكون الدلالي.**

المدرسة السياقية

في أثناء الخمسينات من القرن العشرين ظهر تحد قوي من فيرث (1960- 1980) وأتباعه في جامعة لندن فكانت غايته منصبة على علمي الصيانة والدلالة، ولم يول النحو والصرف العناية التي يستحقانها[26].

[24] **شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانيات المعاصرة، ص52.**

[25] **نفس المرجع السابق، شفيقة العلوي، ص53**

[26] **أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتين ودلالي، تركيبي، ص154**

يرى "**فيرث**" أن الميزة الجوهرية التي تتميز بها اللغة الإنسانية هي وظيفتها الاجتماعية، وهو ما عد تحويلا في النظر إلى المعنى بعد أن كان يوصف بأنه علاقة بين اللفظ، وما يحيل إليه في الخارج، أو في الذهن من حقائق وأحداث[27].

يرى"**فيرث**" أن الوقت قد حان للتخلي عن البحث في المعنى بوضعه عمليات ذهنية كاملة، والنظر إليه أنه "مركب من العلاقات السياقية" يعني أن الوظيفة الدلالية لا تتأتى إلا بعد أن تجسد القولة في موقف فعلي معين. فبدلا من الحديث عن العلاقة الثنائية بين اللفظ والمعنى، في علاقته بغيره من المركبات التي يمكن أن تحل محله في نفس السياق[28].

1 -السياق اللغوي contexte linguistique

يعرف أحمد مختار السياق اللغوي بقوله "هو الحوالية أو المحيط الدلالي الذي يحدد مدلول العناصر اللسانية، فيختلف المدلول باختلاف السياقات التي يرد فيها"

2 -السياق غير اللغوي contexte non linguistique

يسميه الدارسون سياق الحال، ويقصد به الظروف الخارجة عن اللغة المتعلقة بالمقام الذي ترد فيه الكلمة ونجد في السياق غير اللغوي ما يلي:

- **السياق العاطفي contexte émotionnel**: يحدد دلالة الصيغة أو التركيب من معيار قوة أو ضعف الانفعال المصاحبة للأداء الفعلي للكلام[29].

---

[27] **محمد علي يونس،مدخل إلى اللسانيات، ص78.**

[28] **أحمد مختار عمر، علم الدلالة، دار العربية للنشر والتوزيع، الكويت،ط1، 1983، ص69**

[29] **أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص67**

- **سياق الموقف contexte situationnel**: هو الإطار الخارجي أو الحيز الاجتماعي الذي ينتج فيه مدخل معجمي ما وتمثل عناصر الموقف في الكلام الفعلي، طبيعة الأشياء المتحدث عنها، الأفعال المصاحبة للكلام[30].
- **السياق الثقافي contexte culturel**: يختلف المفهوم الذهني للمداخل المعجمية باختلاف السياقات الثقافية، فكلمة كافر تعني في السياق الزراعي معنى الفلاح، وفي السياق الديني يعني الجاحد لله ووحدانيته[31].

2. مستويات التحليل اللساني

1. المستوى الصوتي (Phonologie)

لكل صوت خصائصه النطقية الفيزيائية والسمعية لذا يختص علم الأصوات بدراسة الأصوات اللغوية وتصنيفاتها ونجد فيه:

1) **علم الأصوات العام (Phonétique)**: يدرس الجانب الفيزيولوجي والفيزيائي بمعنى دراسة الأصوات من حيث مخارجها، وصفاتها وأعضاء جهاز النطق[32].

2) **علم الأصوات الوظيفي (Phonologie)** : يعني هذا الفرع بتحديد السمات العامة التي تتكون منها هوية الصوت في لغة ما، لاستخلاص القوانين التي تخضع لها، والنتائج اللغوية التي تترتب على كل منها مثل: النبر، التنغيم، الإبدال، الوقف،...[33]

والعنصر الذي يشكل موضوعه الفونام (Phonème)

---

[30] **خالد خليل هويدي، التفكير الدلالي في الدرس اللساني العربي الحديث، ص44**

[31] **المرجع نفسه، ص45**

[32] **محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص12**

[33] **كمال بشر، علم الأصوات العام، الأصوات، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1973، ص75**

1. **علم الأصوات العام (Phonétique)**: من مباحثه

1 1. **أعضاء جهاز النطق (Phonétique)**: تعد أعضاء النطق واحدة عند الإنسان على إختلاف لغاته، يقول إبراهيم أنيس "برهن معظم علماء التشريح على أعضاء النطق عند الانسان تتحد في جميع تفاصيلها من وجهة نظر علم التشريح" وهي كالآتي:

1 -**الرئتان:** مصدر الهواء الذي يمكن تحويله إلى أصوات[34]

2 -**القصبة الهوائية:** تدعى الرغامى وهي أنبوب مرن مزود بحلقات غضروفية غير كاملة، لاستدارة، ورنين الرغامى المؤثر في ذبابات الوترين الصوتيين.[35]

3 -**الحنجرة:** هي الجهاز الأساسي في التصويت، فنتيجة اهتزاز الأوتار الصوتية فيها ينتج الصوت.

4 -**الوتران الصوتيان:** يمتدان أفقيا داخل الحنجرة، يختلف طولهما باختلاف الجنس وهي إما متباعدة، متقاربة، أو متلاصقة.

5 -**الحلق:** تجويف عضلي يقع بين اللسان والحنجرة.[36]

6 -**الحنك:** يقع خلف اللثة، يكون السقف الصلب للفم ويقسم عادة إلى أقصى الحلق، وسطه، مقدمته.[37]

7 -**اللسان:** هو العضو الأساسي في عملية النطق، وينقسم باعتبار وظائفه النطقية إلى أقصى اللسان، وسطه، مقدمته، طرفه، حافته.[38]

---

[34] **عبد العزيز خليلي، اللسانيات العامة واللسانيات العربية، منشورات دراسات، ص53**

[35] **محمد إسحاق العناني، مدخل إلى الصوتيات، ص28-30**

[36] **سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، ص28**

[37] **عبد العزيز خليلي، اللسانيات العامة واللسانيات العربية، ص54**

[38] **محمد إسحاق العناني، مدخل إلى الصوتيات، ص34**

8 -**اللهاة:** هي عضلة مرنة قابلة للتحرك، بحيث تفصل الحجرة الأنفية عن الحجرة الفموية، تعمل على إنتاج بعض الأصوات المفخمة كالقاف.[39]

9 -**الأسنان:** وهي نوعان العليا والسفلى، تؤثر طبيعة تركيبها على نطق الأصوات الصفيرية بخاصة كالشين، والصاد و الزاي.[40]

10 - **الشفتان:** هما ثنيتان لحميتان تغطيان عند انطباقهما الفم، فكل واحدة منها حقلان باطني وخارجي، وما ينسب إليها من أصوات يسمى داخليا شفويا أو خارجيا شفويا.

11 - **التجاويف:** تشمل التجويف الأنفي والحنجري والفموي و الخشومي ويقوم بدور صناديق الرنين[41].

1-2- مخارج الأصوات (points d'articulation)

أعضاء النطق واحدة عند الإنسان -كما أسلفناه- غير أن مخارج الأصوات تختلف من لغة لأخرى، ويمكن تلخيص مخارج الحروف في الجدول التالي[42]:

[39] **سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، ص26**

[40] **عبد العزيز خليلي، اللسانيات العامة واللسانيات العربية، ص66**

[41] **المرجع نفسه، ص66.**

[42] **عبد القادر حاج علي، المصطلحات الصوتية في ضوء الدرس الصوتي الحديث، دراسة وصفية تحليلية، منشورات مخبر الدراسات اللغوية والأدبية في الجزائر، مستغانم، ط1، 2016، ص71-72**

رقم الحرف	اسم الحرف	مخرجه	رقم الحرف	اسم الحرف	مخرجه
1	الألف	من الجوف	7	الحاء	من وسط الحلق
2	الهمزة	أقصى الحلق	8	الخاء	من أدنى الحلق
3	الباء	من بين الشفتين	9	الدال	من طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا
4	التاء	من طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا	10	الذال	من طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا
5	الثاء	من طرف اللسان مع أطراف الثنايا العليا	11	الراء	من طرف اللسان مائلا إلى ظهره وما يحاذيه من الحنك الأعلى
6	الجيم	من وسط اللسان ما فوق الحنك من الأعلى	12	الزاي	من طرف اللسان من بين الثنايا العليا والسفلى
13	السين	من طرف اللسان من بين الثنايا العليا والسفلى	19	الغين	من وسط الحلق
14	الشين	من طرف اللسان من بين الثنايا العليا والسفلى	20	الغاء	من أطراف الثنايا العليا مع باطن الشفة السفلى
15	الصاد	من طرف اللسان من بين الثنايا العليا والسفلى	21	القاف	من أقصى اللسان مع ما فوقه من الحنك الأعلى من أقصى اللسان
16	الضاد	من احدى حافتي اللسان ومن بين الثنايا العليا والسفلى	22	الكاف	من أقصى اللسان مع ما فوقه من الحنك الأعلى تحته مخرج القاف.
17	الظاء	من طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا	23	اللام	من ادنى حافة اللسان إلى منتهى طرفه من بين الشفتين
18	العين	من وسط الحلق	24	الميم	من بين الشفتين
			25	النون	من طرف اللسان ما يحاذيه من لثة الثنايا العليا
			26	الهاء	من أقصى الحلق
			27	الواو	من الجوف إذا كانت مدية والشفتين إذا لم تكن مدية
			28	الياء	من الجوف إذا كانت مدية ووسط اللسان مع ما فوق الحنك الأعلى إذا كانت غير مدية.

1-3 صفات الأصوات: تتميز الأصوات اللغوية بمجموعة من الصفات هي

1 -**الجهر**: هو انحباس النفس عند النطق بالحروف لاقتراب الوترين الصوتيين من بعضهما اقترابا شديدا، وتسمى حركه الابتعاد والرجوع ذبذبة الأصوات المجهورة في العربية هي: الحركات الطويلة والقصيرة، الباء، الجيم، النون، الدال، الذال، الراء، الزاي، الضاء، الظاء، العين، الغين، اللام، الميم، النون، الياء، نصف حركة (ميسرة)[43]

2 -**الهمس**: وهو الضعف وسميت بهذا لأنه اتسع لها المخرج فخرجت كأنها متفشية وتفشيها يعني انتشار الهواء داخل الفم وخارجه وهي عكس المجهورة[44]

3 -**الشدة**: هو الصوت الذي يمنع النفس أن تجري فيه بمعنى الذي يحدث في أثناء النطق به اعتراض قوي يحبس الهواء والأصوات الشديدة (**أ ق ك ج ط ن د ب**) عند ابن جنّي هي في قولنا (**أجدك قطبت**)[45]

4 -**التوسط**: سميت حروف التوسط "لأنها لا يجري معها الصوت جريانا تاما. مثل حروف الرخاوة ولا ينحبس انحباس تاما مثل حروف الشدة فهي حالة وسط بين الشدة والرخاوة. وهي "اللام- السين- الراء- الياء- الواو- العين- النون- الألف[46]."

5 -**الإطباق وعدم الإطباق**: "يعد **سيبويه** أول من تعرف على هذه السمة قال لولا الإطباق لصارت الطاء دالا، والصاد سينا، والظاء ذالا، وأخرجت الضاد من الكلام لأنه ليس من شيء من موضعها غيرها[47]."

---

[43] **سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، ص33 – 43**

[44] **عبد القادر حاج علي، المصطلحات الصوتية في ضوء الدرس الصوتي الحديث، دراسة وصفية تحليلية، ص80**

[45] **أبو الفتح عثمان إبن الجني، سر صناعة الإعراب، تحقيق محمد اسماعيل ، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ص68**

[46] **محمود فهمي الحجازي، مدخل إلى علم اللغة، ص43**

[47] **عمرو بن عثمان بن قنبر الملقب بسبويه، الكتاب، (تح) إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط1، 1420، 1999م، ص58**

6 **القلقة**: هي اجتماع صفتي كمال الشدة مع كمال الجهد مع سكون الحرف، مما يحدث انزعاجا شديدا لجهاز النطق، يحتاج إلى تكلف صفة لبيان حروفها فحصر الهواء والصوت يتولد عنه القلقة وحروف القلقة هي : (القاف، الجيم، الطاء، الدال، الباء)

نعني بذلك أن القلقة هي الاهتزاز والارتجاج والتحرك[48].

2. علم الأصوات الوظيفي (Phologie) من مباحثه:

2-1 النبر: هو قوة التلفظ النسبية لإبراز قيمة مقطع صوتي ما، وتتجلى وظيفته في تحقيق الخطاب بالعمل على إبراز القيم المتتالية الخاصة بكل نبرة مما يساعد على الإحساس بانفعالات المتكلم أو الحالة النفسية المصاحبة للنص[49].

2-2 التنغيم: هو الهيئة اللحنية التي تؤديها المعاني المختلفة فالاستنكار له هيئة لحنية معينة، والاستفهام له هيئة أخرى وهكذا.

والتنغيم راجع لدرجة توتر الأوتار الصوتية، فإذا كان توترها قويا كان التنغيم قويا، أما في حالة التوتر الضعيف فتكون النغمة خافتة[50].

2-3 الإمالة: هي تقريب نطق الألف من نطق الكسرة، فينتج عن ذلك صورة صوتية خاصة، قال سيبويه: "الألف تمال إذا كان بعدها حرف مكسور كقولك عابد، عالم، مساجد[51]."

---

[48] عبد القادر حاج علي، المصطلحات الصوتية في ضوء الدرس الصوتي الحديث، دراسة وصفية تحليلية، ص105

[49] أندريه مارديني، مبادئ في اللسانيات العامة، ص82

[50] المرجع نفسه، ص79

[51] سيبويه أبو بشير عمر، الكتاب (تح) عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، مج4، ط1، 1991، ص117

نستخلص أن للمستوى الصوتي جانبان، جانب طبيعي، يدرس ما هو فيزيائي فيسيولوجي. وآخر لغوي يتعلق بالأصوات اللغوية كونها حاملة للدلالة وبذلك أن الصوت اللغوي هو حالة فيزيائية تتم فيزيولوجيا وفق أحد أعضاء النطق لأداء دلالة معينة.

2-2 المستوى الصرفي (Morphologie)

يتناول البحث اللسان في هذا المستوى الكلمة خارج التركيب فيدرس صيغ الكلمات من حيث بناؤها والتغيرات التي تطرأ عليها من نقص أو زيادة وأثر ذلك في المعنى.

هذا المستوى مكون من وحدات صوتية، قد تكون حركة واحدة كالضمة أو الفتحة أو الكسرة أو التنوين. وقد تكون حرفا أو أكثر[52]، وكل وحدة صوتية ذات معنى تسمى المورفيم.

فالمورفيم هو أصغر وحدة صرفية في بنية الكلمة بحيث أن تغييرها يغير المعنى[53].

تنقسم المورفيمات إلى نوعين: مورفيمات حرة وأخرى مقيدة فالأول يقوم بنفسه من غير الحاجة لغيره كالأسماء والضمائر المنفصلة، حيث ينظر للكلمة التي يتصل بها المورفيم المقيد على أنها المورفيم الجذر مثاله كلمة (interactional)وهي مكونة من الجذر(act) وهو مورفيم حر، قادر على أن يقوم وحدة في الجملة في حين المورفيمات الثلاثة (inter) (tion) (al) مقيدة لا تحمل معنى إلا بالإتصال بالمورفيم الجذر (act). [54]

هذه المورفيمات ترد كما يرى الصرفيون، إما قبل الكلمة أو بعدها، أو في وسطها على شكل مبان زائدة عن الأصل وتجري أنواع المورفيمات.

---

[52] **أبو شريفة عبد القادر، وعطشة داود، ولافي حسين، علم الدلالة والمعجم العربي، دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، 1989، ص13**

[53] **سمير شريفة استستية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، ص107**

[54] **محمود فهمي الحجازي،مدخل إلى علم اللغة، ص94**

1 **السوابق**: تتميز السوابق بسماتها البنيوية، ومحتواها الدلالي مثاله (الميم) في اللغة العربية، إذ تؤدي عدة وظائف منها أن تكون لاسم الفاعل من غير الثلاثي مثل (**مكرم**)، واسم المفعول (**مكرم**). [55]

2 **الدواخل**: تعد مظهرا من مظاهر نمو اللغة، وهي أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى و مادة أصلية، وهيئة تركيب، ليدل على الثانية معنى الأصل بزيادة مفيدة لأجلها اختلفا حروفا أو هيئة. [56]

3 **اللواحق**: قد تكون حركة واحدة كالضمة أو الفتحة أو الكسرة أو النون أو الضمائر المتصلة ومن أمثلة ذلك كلمة (**children**) فالجذر(**child**) هو مورفيم حر، أما المورفيم الجمع فيه (**en**) هو ومثاله في العربية الفعل كتب فالفتحة مورفيما مميزا دلاليا لهذا الفعل[57].

2 3. المستوى النحوي (Grammaire)

بنية اللغة لا تكتفي بالقواعد الصرفية بل تحتاج إلى دراسة بنية الجمل اللغوية وأنماطها والعلاقات بين الكلمات وآثارها والقواعد التي تحكم تلك العلاقات. فيدرس هذا المستوى دور كل جزء في بناء الجملة، علاقة الأجزاء بعضها ببعض، وأثر كل جزء في الآخر[58].

تحتل الكلمات داخل الجمل مواقع معينة (رتب)، وتشير إليها علامات الإعراب في العربية، والتي تدل على نوع العلاقة الوظيفية، والدلالية التي تربط بين الكلمات[59].

فالفرق أساسي بين(ضرب موسى عيسى) و (ضرب عيسى موسى) لا يرجع إلى اختلاف الكلمات بل إلى اختلاف ترتيب الكلمات في داخل هذا النمط من أنماط الجملة[60].

---

[55] **المرجع نفسه، ص18**

[56] **السيوطي، المنهر، في علوم اللغة وأنواعها، المكتبة المصرية، بيروت، (د–ط)، 2009، ص277.**

[57] **سمير شريفة استستية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، ص110**

[58] **محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، ص14**

[59] **المرجع نفسه، ص14**

[60] **محمد علي يونس، مدخل إلى علم اللسانيات،ص17**

نستخلص أن المستوى النحوي يعنى بدراسة العلاقات الداخلية بين الوحدات اللغوية، والطرائق التي تتألف بها الجمل، حتى تؤدي المعنى المراد طبقا لنظام اللغة.

2-4 المستوى الدلالي (semantique)

يتعلق بالدلالات اللغوية في لسان ما، وله علم خاص يسمى بعلم الدلالة، إذ يعنى هذا المبحث بالدراسة التاريخية للتغير في معاني المفردات، فيتبع تاريخ نشأتها، وتطورها والحقل اللغوي الذي تنتمي إليه[61].

ولا يقتصر البحث في معاني الكلمات على معرفتي ما تدل عليه في القواميس بل يتعدى ذلك إلى معرفة نوع العلاقة التي تربط بين الكلمات، كعلاقات الترادف، والتضاد، والاستعمالات المجازية وما إلى ذلك[62].

أضحى يدرس هذا المستوى المعنى بكل جوانبه (المعنى الصوتي وما يتصل به من نبر وتنغيم، والصرفي، و النحوي و المعنى المعجمي، والسياقي).

وفي كتاب (**معنى المعنى**) **لأوكدن وريتشارزعام 1923**

تم إقحام العلاقات الاجتماعية و النفسية إلى الدراسة الدلالية والتطور الدلالي ممثلا في المرجع (**Le référent**)، أي الشيء الخارجي (خارج اللسانيات) بعد أن كانت مقتصرة على الدال والمدلول[63].

فالدال هو عبارة عن شكل صوتي، أما المدلول فهو التصور الذهني والمرجع هو المدلول عليه أو المشار إليه ومنه يرتبط الدال بالمرجع عن طريق الصورة الذهنية.

إن الحديث عن العلاقات الدلالية، حديث عن الارتباط الوثيق بين طرفي الفعل الدلالي(**الدال والمدلول**)، إذ تتنوع الأخيرة بتنوع العلاقات بين الألفاظ والمعاني على أساس الالتقاء أو التفريق ويكون ذلك على النحو التالي:

---

[61] **محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، ص14**

[62] **اسحاق العناني، مدخل إلى الصوتيات، ص19**

[63] **محمد محمود داود، العربية وعلم الحديث، دار غريب، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2001، ص107**

1. إما أن نعبر عن كل معنى بلفظ يخصه فلا يتعداه إلى غيره مثل ألفاظ الجنس كرجل وامرأة، ناقة وجمل[64].

2. إما أن يشترك لفظان أو أكثر في دلالة واحدة، أو معنى واحد كالبّر والحنطة.

3. أن تدل الكلمة الواحدة على أكثر من معنى فكلمة (عين) في اللغة العربية تعني عين الإنسان، عين الماء، عين الإبرة، وعين الجاسوس....[65]

ومن الناحية العملية تعد المعاجم على اختلافها نتيجة تطبيقية للبحث الدلالي إذ أسهمت في إيجاد حلول لمشكلات لغوية، من خلال وضع المفردات اللغوية بحسب السمات التمييزية لكل صيغة لغوية اصطلح عليها بالحقول الدلالية.

ومنه يهتم هذا المستوى بدراسة العلاقات الدلالية بين المفردات وعلاقتها بالحقائق الخارجية مع دراسة تطورها[66].

نستخلص مما أسلفنا أن البحث اللساني الحديث يتعامل مع المستويات اللسانية على أنها تتكامل، فكل مستوى مرتبط بالآخر، ويفيد منه، إذ لا يمكن الاكتفاء بواحد منها في معالجة الظاهرة اللسانية.

[64] فاطمة بوغازي، العلاقات الدلالية، كلية الأداب، جامعة ابن خلدون، تيارت، المحاضرة (2) ديسمبر 2006.

[65] محمود فهمي الحجازي، مدخل إلى علم اللغة، ص148.

[66] محمد محمد علي يونس، مدخل إلى اللسانيات، ص17–18

الفصل الثالث

اللسانيات التطبيقية

1 - خصائصها ومجالاتها

2 - مصادرها

3 - الفرق بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية

- **خصائص اللسانيات التطبيقية**[1]

1. **البراغماتية**: اللسانيات التطبيقية تهدف إلى توظيف اللغة تحقيقا لحاجات الإنسان المتشعبة تشعب مجالات الحياة، فتزود كل فرد بما يحتاجه من معجم وآليات لغوية يقتضيها المجال الذي يشتغل فيه (**البنوك المعاملات التجارية اليومية، الطب، العملية التعليمية، التواصلات اليومية**.....) فهي مرتبطة بحاجات المتعلم وكل ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام.

2. **الانتقائية**: اللسانيات التطبيقية لسانيات براغماتية وهذا يلزمها أن تنتقي ما يفيد من المادة التي هي بصدد تعليمها لتوظيفها. لأن أخذ الكل يحتاج إلى جهد ووقت وربما لا توظف وهو ما يتنافى وخصوصية العلم التطبيقي.

3. **الفعالية**: هي سمة كل العلوم و اللسانيات التطبيقية وسميت بذلك لأنها توظف ما تنتقيه من برامج ومحتويات فعالة حتى لا تضيع الغاية.

- **مجالات اللسانيات التطبيقية**[2]:

1. **تخطيط اللغوي**: يرى كل من أن التخطيط اللغوي هو حزمة اعتقادات وأفكار وتشريعات وقواعد وممارسات، بغيت إحداث تغيير (**إيجابي**)، مستهدف في استخدام اللغة أو توقيف تغير (**سلبي**) محتمل فيه. ويعبران عنه بأنه جهود مبذولة من قبل البعض من أجل تعديل السلوك اللغوي في أي مجتمع لسبب ما، ومن ذلك المحافظة على ثقافة المجتمع وحضارته عبر صيانة لغته.

2. **تعليم اللغات**: يعتبر من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية حيث يعنى بدرس اللغة وتنمية المهارات والقراءة والكتابة والكلام في المراحل التعليمية المختلفة سواء كانت اللغة الأم أم الأجنبية مع الاستعانة بالوسائل البيداغوجية المنهجية، السمعية البصرية تساهم بشكل فعال في بناء تقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها.

[1] **صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، د–ط، الجزائر، 2000 ، ص12**

[2] **عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي، الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض، 9، 7 مايو 2013**

3. عمل المعاجم: من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية، لأنه من أقربها إلى جمهور الناس من غير المختصين، والمعاجم نوعان من حيث العموم والخصوص؛ فالعامة لا ترتبط بموضوع خاص كالمعجم الوسيط، والخاصة وهي التي تقتصر على مجال معين ومنها: المعجم الجغرافي، والمعجم فلسفي..... وقد تكون أحادية اللغة (عربي/عربي) أو ثنائية (إنجليزي/عربي) أو متعددة أكثر من لغة.

4. أمراض الكلام وعلاجها[1]: وهو من المجالات المشتركة بين الطبيب والنفساني وعالم اللغة، وفيه تدرس العيوب أو الاضطرابات التي تعيق فعالية الاتصالات التي يقوم بها المتكلم. وتهدف إلى اكتشاف أسبابها العضوية أو النفسية أو البيئية والسعي إلى التخلص منها.

5. الترجمة الآلية: وهي الترجمة التي يدخل فيها الوسيط الإلكتروني (الحاسوب) المبرمج في الذكاء الاصطناعي الذي يقوم بعملية الترجمة من لغة إلى أخرى حسب المادة المعرفية المخزنة.

6. تحليل الأخطاء اللغوية: عمليه تحليل الأخطاء اللغوية تسهم في تسيير عملية تعلم اللغة وهذا ما يقول عنه كورد " فهي تزود الباحث بالدليل عن كيفية التعلم اللغة أو اكتسابها، وتبين له الإستراتيجيات أو الإجراءات التي يستخدمها في اكتشاف اللغة.

7. التحليل التقابلي: حيث يهدف إلى فحص أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات والتنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم اللغة الأجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات والإسهام في تطويرها دراسية لتعليم اللغة الأجنبية[2].

8. إعداد المقررات الدراسية: المقررات هي الموجه للفعل التعليمي التعلم من خلال تحديد الأهداف المنشودة التي تفرض اختيار المحتوى والطرائق الواجب إتباعها.

9. الجغرافيا اللسانية: في هذا المجال يسعى اللسان إلى إيجاد وتحديد مختلف الأدوات اللغوية في منطقة

[1] **بنظر محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة الفكر العربي، القاهرة، 1998**

[2] **بنظر محمد حسن عبد العزيز، نفسه.**

لسانية متفرعة من اللغة الواحدة المعيارية ليدرس مدى الاختلاف والانتشار لهذه الظواهر.

10. دراسة لغة الإعلام: على المعجم اللغوي الموظف والتعرف على مستوى التأثير لهذه الظاهرة على المتلقي اختلاف مستوياتهم الثقافية وطبقاتهم الاجتماعية.

11. دراسة اللغة الموظفة في الإعلانات التجارية: ويكون ذلك بالتركيز على الفئة المستهدفة بالنظر إلى الجنس والعمر وفضاء الإعلان الزماني والمكاني واللغة المستعملة للحكم على نجاح أو فشل الإعلان ثم وضع المعايير اللازمة استحضارها لرفع مستوى التأثير[1].

هذه بعض مجالات اللسانيات التطبيقية التي نجد لها الحضور المباشر في حياتها اليومية.

1 - **مصادر اللسانيات التطبيقية[2]:**

1. **علم اللغة Linguistique**

هو علم مستقل، يهدف إلى وصف اللغة الإنسانية وصفا علميا. بغض النظر عن الفوائد العلمية ذات الوصف المنهجي و يندرج تحت نظريتان:

- **النظرية البنائية:** بدأت (**دي سوسير**) وصولا إلى (**بلمو قيلد**) وهي تقوم على الثنائية المسر والاستجابة، متبعة المنهج الاستقرائي ومن هنا وصف (**سكينر**) الطفل بأنه: "يولد صفحة بيضاء خالية من اللغة تماما ومن خلال التدريب المتواصل الذي يخضع لنظام، وتحكم ذلك من تعلم عادات اللغوية جديدة.
- **النظرية التحويلية التوليدية:** ظهر على يد "**تشومسكي**" إذ يرى أن اللغة إبداعية بشكل فطري، تمكن من إنتاج ما لا حصر له من الجمل وهي تشترك لدى الجميع.

[1] نفس المرجع السابق.

[2] عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، ص 26

2. علم اللغة النفسي Psycholinguistique

دراسة السلوك اللغوي تعد أحد جوانب الالتقاء من جوانب اللغة، وعلم النفس، إذ يرى بعض العلماء أن الدراسة النفسية عليها أن تستعين بمعطيات علم اللغة. الدراسة اللغوية إذ لم تقدم دراسة القوى النفسية الكامنة وراءها فهي غير مكتملة.

- **الاكتساب اللغوي**: يحاول هذا الفرع من السلوك اللغوي الإجابة عن ماذا يحدث داخل الطفل حين يتعرض للغة وقد ظهر اتجاهين اثنين حاولا الإجابة عن هذا السؤال. الأول استقرائي يرى أن الطفل يقوم بجمع وتخزين، وتصنيف ظواهر اللغة.
- **الأداء اللغوي**: يحاول الإجابة عن كيف يؤدي الطفل لغته؟ وما هي العمليات الناتجة عن ذلك؟ وللأداء اللغوي ضربان إنتاجي واستقبالي.

ودراسة هذه الجوانب تتم وفق منهجين؛ الأول هو المنهج السلوكي والثاني هو المنهج العقلي.

مجمل القول أن علم اللغة النفسي يدرس العمليات العقلية للفهم، والإدراك، ومشاكل اللغة والتخاطب، بأدوات مستقاة من اللسانيات وأخري من علم النفس إذ يسعى للكشف عن فيزيولوجية النشاط اللغوي بالبحث في كيفية إنتاج اللغة، وفهمها وإنتاجها، ومعالجة إضطراباتها.

3. علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistique[1]

اللغة ظاهرة اجتماعية، تخضع للمجتمع وأعرافه، وقواعده كسائر الظواهر الإنسانية. ومن ثم يدرس هذا العلم اللغة من وجهه نظر اجتماعية بمعنى العلاقة بين اللغة والمجتمع ومدى تأثر الأولى بالثانية.

أ –**اللغة والثقافة**: اللغة جزء من الثقافة، واللغة لا تنفصل عن الأخرى.

ب –**التنوع اللغوي**: يهتم علم اللغة الاجتماعي بدراسة التنوع اللغوي على هيئة لهجات جغرافية أو مهنية.

[1] نفس المرجع السابق.

ج -**الوظائف اللغوية:** تؤدي الرسالة اللغوية وظيفة قد تكون عامة أو خاصة لأغراض متنوعة، فوظائف التوجيه، والإبلاغ، والمجاملة ليست واحدة وتختلف مدلولاتها باختلاف المجتمعات.

د -**النبرة الصوتية:** ويتعلق بالطابع الشخصي أثناء إنتاج الكلام من ارتفاع الصوت أو انخفاضه، الأسرع، أو البطء فيه.

4. علم النفس التربوي Psychopédagogie

هو أحد المجالات التطبيقية يهدف إلى الاستفادة مما توصلت إليه فروع علم النفس من نتائج في مجال التربية؛ بغية تكييف بيئة التعلّم الفعال للعملية التعليمية.

- **الفرق بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية[1]**

تستفيد اللسانيات التطبيقية من اللسانيات العامة؛ كونها تستمد منها المفاهيم والأدوات، والمصطلحات، فتوصل من خلال هذه الأخيرة إلى التطبيق اللساني في ميادين مختلفة بيد أنه لا يحول من وجود فرق بينهما، فما هو الفرق بينهما، فما هو الفرق بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية؟

- اللسانيات العامة إطار نظري عام يشتمل المادة النظرية، المنهجية والاصطلاحية، أما اللسانيات التطبيقية تهدف إلى وضع النظريات موضع الاختبار والتجريب.
- اللسانيات العامة أعم وأسبق، واللسانيات التطبيقية خاصة، بمعنى لها فروع وتأتي تجسيدا لنصوص اللسانيات العامة.
- اللسانيات العامة تقترح حلولا ولا تنظر في إمكانيات تطبيقها، في حين تدرس اللسانيات التطبيقية تلك الحلول و تبحث في كيفية تجسيدها أو عدم تجسيدها، أي إيجاد حلول لمشكلة تخص اللغة.
- تنظر اللسانيات العامة في عمليات التلقي والاكتساب؛ اللسانيات في ممارسة اللغة.

[1] **سامية جباري محاضرات في اللسانيات التطبيقية، 95 (بتصرف)**

- تدرس اللسانيات العامة اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها، وتدرس اللسانيات التطبيقية اللغة لأغراض تعليمية، وغير تعليمية.

يغلب على اللسانيات العامة الجانب الوصفي التحليلي، المعياري فهو الغالب على اللسانيات التطبيقية . يبدو لنا أن العلاقة بين اللسانيات العامة والتطبيقية غير قائمه ظاهريا؛ بيد أننا إذا تأملنا العلمين تبين لنا مدى الصلة بينهما، فهي علاقة تأثير وتأثر، وأخذ وعطاء، ذلك أن كلا هما يحتاج الآخر؛ فاللسانيات العامة تجد في اللسانيات التطبيقية ميدانا عمليا لاختبار نظريتها، ونتائجها العلمية، اللسانيات التطبيقية تحتاج هي الأخرى إلى معرفه نتائج الدراسات اللسانيات، والقوانين العامة بغية تطبيقها في مختلف المجالات الحياتية .

ما نخلص إليه أن اللسانيات التطبيقية حقل معرفي إجرائي حديث نسبيا لم تتحدد معالمه وتتضح الوضوح المطلق بعد، غير أن الثابت فيها، أنها علم تخصصي[1].

موقعها هذا من طبيعة موضوعها هذا ، وأداتها البحثية إذا تجمع بين تخصصات علميه متعددة نفسيه واجتماعيه وتربويه..... إضافة إلى اللسانيات العامة التي تمثل المرجع النظري بالنسبة لها.

[1] **نفس المرجع السابق.**

الفصل الرابع

اللسانيات العربية

1. حدود الدرس اللساني العربي الحديث

1 1. اللسانيات العربية الحديثة تحديد أولي

1 2. اللسانيات العربية الحديثة أشكالا ثقافيا

3.1 الحدود التاريخية ومكانه اللسانيات العربية

2. النشاط اللساني العربي الحديث وصوره

2 1. الكتابات التمهيدية

2 2. الكتابات التراثية

2 3. تطبيق المناهج الغربية على النصوص العربية

1. حدود الدرس اللساني العربي الحديث

1 1. اللسانيات العربية الحديثة تحديد أولي:

إن الحديث عما يعرف باللسانيات العربية الحديثة أو الدرس اللساني العربي الحديث، ينبغي أن يقتصر على جملة من المؤلفات والدراسات اللسانية التي ألفها لسانيون عرب منذ منتصف الأربعينات من القرن العشرين، وفيها بدأ الاتصال والتعرف على مناهج النظر اللساني الغربي الحديث.

والدراسات اللسانية العربية المبكرة التي تبنت المناهج الغربية لم تعرف مصطلح اللسانيات إلا في أواسط الستينات . تحدد بدايات انتقال الفكر اللغوي الغربي إلى ميدان التفكير اللغوي العربي ببداية الاتصال الفعلي بالحضارة الغربية في العصر الحديث[76].

ويمثل النموذج المصري تحديد صورة لنشأة العلاقة بين الباحث العربي واللسانيات الغربية الحديثة على الطريقة النمطية حيث انعقدت صلة الجامعات المصرية بالدرس اللساني الغربي الحديث منذ مطلع الأربعينات .

أما الشخصية الرئيسية التي تمثل نقطة هذه الصلة فهو "جورج روبرت فيرث" (1890- 1960) الذي كان أستاذا للسانيات العامة في جامعة لندن ما بين عامي 1944و 1960[77].

وعلى يد هذا العالم وتلامذته في مصر بدأ التيار اللسان الأساسي يمد رافدا يتسلسل في استحياء من اللسانيات الفرنسية "جوزيف فندريس" و " انطوان مييه "، واتخذت اللسانيات الأمريكية سبيلها في النهاية من خلال المتابعة والجهد الذاتي لتلامذة فيرث ، ثم على يد العائدين من أمريكا في الستينات، ومعظمهم من أقسام اللغة الانجليزية في الجامعات المصرية[78].

---

[76] فاطمة الهاشمي بكوش، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، دراسة في النشاط العربي، ص12

[77] سعد عبد العزيز مصلوح، في اللسانيات العربية المعاصرة، دراسات ومثقفات، ص 20

[78] المرجع نفسه، ص20

برز التأثر بهذا الفكر في كتابات رفاعه الطهطاوي، الذي دعا إلى إنشاء مجمع للغة العربية على غرار المجمع العلمي الفرنسي، و ظهر هذا التأثر أيضا في كتابي جرجي زيدان " الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية" (1886) و"اللغة العربية كائن حي" (1904)، ويبدو فيها متأثرا بالنزعة الداروينية التي سادت آنذاك، وبنظرية النشوء والارتقاء، ونظرية النمو التلقائي للكائنات، إذ تبنى نظرية اللغات المرتقية واللغات غير المرتقية، ونظرية المقطع الأحادي التي تفسر تولد الكلام، وحاول البحث في أصول العربية ونشأتها، مع مقارنتها بشقيقاتها من اللغات السامية، معتمدا النظريات التي سادت في نهاية القرن التاسع عشر[79].

وكان المؤثر الفعل في البحث اللغوي العربي هو الفيلولوجيا العربية، إذ أدخل المستشرقون الألمان نمط التفكير الفيلولوجي إلى البلاد العربية، وشكلت بحوثهم إطارا مرجعية بجمله من البحوث والدراسات اللغوية العربية، ويمكن عد سلسله التأليف اللغوية التي اتخذت من فقه اللغة عنوانا لها أو نموذج لهذا التأثير بدءا بكتاب "علي عبد الواحد وافي" فقه اللغة الصادر عام 1937[80].

وفي الوقت نفسه، نبه باحثون عرب إلى ضرورة إعادة فهم اللغة العربية من خلال ربطها بعائلة الساميات، نجد ذلك في كتب الأب أغسطين مرمرجي الدومينيكي

"المعجمية العربية على ضوء الثنائية والألسنية السامية" (1937). وكتاب "هل العربية منطقية أبحاث ثنائية ألسنية" (1947). وكتاب "معجميات عربية سامية" (1950). وهذه الكتب تمثل نموذجا آخر لتأثير الفيولوجيا في البحث اللغوي العربي، فضلا عن أن جملة من البحوث العربية التي اتجهت بالنقد إلى النحو العربي، عُدّت متأثرة بتصورات المستشرقين في ذلك، وذلك ما لقيه كتاب إبراهيم مصطفى "إحياء النحو" (1937) من رفض ونقد وجدل[81].

[79] فاطمة الهاشمي بكوش، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، ص12-13

[80] المرجع نفسه، ص13

[81] المرجع نفسه، ص13

واللغويون العرب في هذه المرحلة المبكرة لم يتبينوا الفرق بين مجال الفيلولوجيا بالمفهوم الغربي. وبين المفاهيم التي ورثوها عن اللغويون العرب القدماء، والتي تدخل في إطار فقه اللغة، من قبيل المفاهيم التي قدمها ابن جني (392 هـ) ، وفي كتابه "الخصائص" وابن فارس (395 هـ) في كتاب "الصاحبي في فقه اللغة" و"سنن العربية في كلامها ." وقد وقع هذا الخلط حتما كتب في هذا المجال، بدءا بعلي عبد الواحد وافي، حين ترجموا مصطلح الفيلولوجيا (Philology)بفقه اللغة. لكن فريقا آخر أتى بعد هؤلاء محمود السكري في كتابه "علم اللغة" مقدمة للقارئ العربي 1962 و محمود فهمي حجازي في كتابه علم اللغة العربية 1970، وذلك لما تيسر لهم من اطلاع على مناهج الحديثة[82].

وبالتالي فقد وقع علماء اللغة العربية في اختلاف كبير بين هذه المناهج والمصطلحات مما أدى إلى اختلاف الاتجاهات.

1 2. اللسانيات العربية إشكالا ثقافيا

إن تحديد لحظة النشأة فيما يتعلق بالدرس اللساني العربي الحديث يرتبط برصد ظروفها وملابستها، من حيث ارتباطها بالضرورة بالمناخ العام الذي حكم الفكر العربي الحديث ابتداء مما عرف بعصر النهضة العربية أوائل القرن التاسع عشر الذي كان وليد ظروف التدخل الاستعماري في البلاد العربية.

وقد شكل القرن التاسع عشر منعطفا حاسما في تكوين الفكر العربي الحديث، إذا وجد هذا الأخير نفسه أمام ضرورة القيام بمشاريع إصلاحية كبرى على المستويات جميعا وضرورة إعادة النظر في أوضاع هذا الفكر لمواكبة التطور الحاصل في الغرب الذي صدم العرب للمرة الأولى مع الحادث الاستعماري.

لقد وضع هذا الوعي العرب أمام نموذجيين حضاريين وجعل اللسانيات العربية الحديثة تعيش حالة من المد والجزر بين الطرفين: إلى الماضي باعتباره هوية الأمة الواجب الحفاظ عليها بتكريسيها كرؤيا صالحة لكل زمان ومكان،

[82] نفس المرجع السابق، فاطمة الهاشمي بكوش، ص14

والتي يعد تجاوزها شكلا من أشكال الخيانة معتمدا في طرحه على أساليب التقويل والاستنطاق محاولا ربط كل جديد يظهر بالتراث.

أما الثاني فيعمل على تمثل الحاضر باعتباره عملا وضع لزمن غير زمننا ويعالج قضايا لم يعد لها وجود في واقعنا، وهو يمارس عبر طرحه كل أشكال الاستيراد والتبني للمناهج و الرؤى الغربية على النتاج الفكري واللغوي بحجج مختلفة كالعلمية والعالمية والحداثة وغيرها.

و "بذلك كان الفكر العربي الحديث يتشكل بقطبين متنافرين: سلفي يحاول أن يعيد إنتاج الموروث الحضاري العربي الإسلامي بصيغته القديمة نفسها، أو بصيغة معدلة تعديل جزئيا، وحداثي يحاول أن يتبنى المسار الحضاري الغربي بكل تفصيلاته، ويعلن القطيعة مع القطب الأول[83].

ولما كانت الدراسة اللغوية جزءا من نشاط هذا الفكر يتبع انقساماته وأحواله، فقد خضعت بالفعل إلى ما خضع له هذا الفكر من صراع بين أصول فطرية مختلفة استمدت منها وجوده.

ولما كانت اللسانيات العربية الحديثة محاولة لنقل النظرية اللسانية الغربية الحديثة بحسب رأي الباحثين فقد واجهت الصراع نفسه من مرجعيات مختلفة، منها ما يتبع البحث الفيلولوجي ومنها ما يرتد إلى التصورات القديمة التي شكلتها النظرية اللغوية العربية القديمة، وفي فوضى هذه التقاطعات حاول البحث اللساني العربي أن يبني لنفسه هيكلا مستقلا يصف من خلاله اللغة العربية معتمدا على كل هذه الأصول النظرية، مع مراعاة ما يتطلبه الواقع اللغوي اليوم من نظر خاص.

لقد اتجهت اللسانيات العربية الحديثة إلى ما يمكن تسميته إنسانيات توفيقية تتبنى نموذجا وصفيا يمزج المقولات النظرية الغربية الحديثة بمقولات نظرية النمو العربي، وكان هذا الموقف الأساسي في اللسانيات العربية، على الرغم من النقد الذي وجهه اللسانيون العرب إلى نظرية النحو العربي، إذ لم يستطيعوا أن ينتجوا درسا لسانيا بعيدا عن

[83] **فاطمة الهاشمي بكوش،نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، ص14**

الأصول التراثية عن القطيعة التامة مع التراث النحوي القديم، إذا كان هذا يعني تغريبا ثقافيا يهدد الهوية الثقافية العربية الإسلامية[84].

يقول تمام حسان "وتشبعت المسالك أمام الشعب بعد أن تثاءب و تمطى ونفض عن نفسه غبار الموت، فوجد أمامه طريقا في الماضي يقوده إلى التراث العربي الخصب، ورأى أنه لو بعث هذا التراث وأحياه فكان دافعا لعزه جديدة لا تقل روعة عن التاريخ العربي نفسه، و وجود أمامه طريقا في المستقبل معالمه ما في أيدي الأمم من علوم ومعارف.... ثم رأى أنه لو سلك الطريق الأول فحسب لا تقطع به التاريخ عن الحياة ولو سلك الثاني فحسب لا تقطعت به الحياة عن التاريخ ففضل أن يأخذ بنصيب من التراث العربي يوحي إليه بالاعتزاز ونصيب من الثقافة المعاصرة يمنحه العزة"

وتمام حسان من خلال هذا القول يؤكد بأن الدراسات اللسانية العربية الحديثة تتوجه اتجاهين أساسيين هما: التوجه إلى التراث العربي، أو التوجه صوب الدراسات الغربية، ويرى كذلك أن أفضل طريق هو الجمع بين الاثنين.

1 3. الحدود التاريخية ومكانة اللسانيات العربية

إذا كانت اللسانيات العربية الحديثة ارتبطت بنقل نتائج البحث اللساني الغربي الحديث، فإن نشأتها تحدد بعودة الباحثين المصريين من الجامعات الأوروبية، حيث درسوا المناهج اللسانية الغربية الحديثة وبدئوا نشر بحوثهم اللسانية منذ ذلك التاريخ[85].

وتحديد ارتباط اللسانيات العربية الحديثة بنقل نتائج البحث اللساني الغربي الحديث، وبعودة اللسانيين المصريين من الجامعات الأوروبية يعد نوعا من التحديد في كتابه تاريخ اللسانيات العربية الحديثة.

وإذا كانت لحظة نشأة اللسانيات العربية هي تاريخ صدور أول كتاب تبنى المناهج الغربية اللسانية، فتحدد ما بين (1941-1946)، و هي المدة التي يرجع فيها صدور كتاب الأصوات اللغوية لإبراهيم أنيس الذي يعد أول

[84] نفس المرجع السابق، فاطمة الهاشمي بكوش، ص15

[85] فاطمة الهاشمي بكوش،نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، ص18

كتاب عربي حاول تطبيق النظرية الغربية وتحديدا نظرة البنيوية في وصف أصوات اللغة العربية، وأسبقية هذا الكتاب لا تحدد بوضوح، إذ جاء ت طبعته الأولى من دون تاريخ، وقد تعددت الآراء في تاريخ هذه الطبعة إذ ترددت بين سنتي 1945 و1955.

ويرى حلمي خليل أن كتاب الأصوات اللغوية هو أول كتاب للدكتور إبراهيم أنيس وأن طبعته الأولى كانت سنه 1947، كتابه الثاني في اللهجات العربية فقط طبع أول مرة سنة 1950[86].

ويرى عبد السلام المسدي أن كتاب "في اللهجات العربية" هو أول كتاب أصدره إبراهيم أنيس أي أنه يأتي قبل كتاب الأصوات اللغوية، فهو يرى أن الطبعة الأولى منه كانت سنة 1946 في حين أن الطبعة للكتاب الثاني كانت سنة 1950[87].

لكن فاطمة الهاشمي بكوش ترجح أن كتاب "الأصوات اللغوية" أسبق من كتاب في اللهجات العربية ودليلها أو حجتها في ذلك مستمدة من كتب إبراهيم أنيس و مما ورد فيها الطبعة الأولى من في اللهجات العربية جاءت خلوا من حروف الجر، أي اللهجات العربية، وفيها يشرع دكتور إبراهيم أنيس دواعي تأليفه، و المشكلات المنهجية التي اعترضته. أما الطبعة الثانية فجاءت بإثبات حرف الجر في في العنوان، وفيها يقول ظهر هذا الكتاب للمرة الأولى منذ ستة سنوات، و يذكر في نهاية المقدمة تاريخا صريحا هو سبتمبر من سنه 1952، وبذلك فإن الطبعة الأولى من في اللهجات العربية كانت سنه 1946.

وفي هذه الطبعة الأولى من كتاب في اللهجات العربية يشير الدكتور أنيس إبراهيم إلى كتابه الأصوات اللغوية في مواضع مختلفة هي الصفحات: (15- 39- 44- 52- 69- 71- 84- 94- 95- 97- 105- 108- 121- 124- 125- 131- 134- 138- 169- 174- 177).[88]

[86] **حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، ص148**

[87] **عبد السلام المسدي، مراجع اللسانيات، الدار العربية للكتاب، د.ط، 1989، ص22**

[88] **فاطمة الهاشمي بكوش،نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، ص19-20**

وبالتالي من خلال هاتين الحجتين ترى فاطمة الهاشمي بكوش أن كتاب الأصوات اللغوية كان أسبق من كتاب في اللهجات العربية. فإنه إما في السنة نفسها (1946) أو قبل ذلك. وإذا كان الدكتور إبراهيم أنيس بدأ نشاطه في التأليف بعد عودته من الدراسة أي في 1941، فإن تاريخ صدور هذه الطبعة يتردد بين سنتي 1941-1946[89]

وبالتالي تحدد هذه الفترة كبداية للكتابات اللسانية العربية الحديثة بعد محاولة تحديد زمن ظهور الكتابات اللسانية العربية الحديثة فحاول معرفة كيفية تعامل الأوساط العربية معها، والمكانة التي تخطيت بها.

لاشك أن أصعب الأمور بداياتها وكذلك كانت بداية الكتابات اللسانية العربية الحديثة "لقد كان اللسانيون العرب يتوجسون مما قد يجابهون به من ردود أفعال مناهضة لنشاطهم، سواء من المنشغلين باللغة أو من الجهات الجامعية والمؤسسات العلمية التي ترعى النشاط اللغوي.

"فقد استشعروا صعوبة تقديم المناهج اللسانية الحديثة للقارئ العربي ولم تكون الصعوبة في عملية عرض هذه المناهج بقدر ما ارتبطت بإقناع الآخر بجدوى هذه العملية"[90]

فتخوف اللسانيين العرب المحدثين كان من كيفية تقبل الأوساط العربية لهذه الأفكار الجديدة التي أتوا بها من العالم الغربي إلى العالم العربي الذي كان محصورا في قضايا النحو العربي، وفي القضايا التراثية الأخرى و" الحقيقة أن لهذا الشعور ما يصوغه في وضعية الدراسات اللغوية في تلك المرحلة، إذا اتسمت بالجمود لولا محاولات متفرقة كان هدفها إحياء النحو، وإعادة صياغة قواعده، فقد ساد الاعتقاد، ولعله سائد لدى الكثيرين اليوم أيضا بأن العلوم العربية بلغت النضج والاكتمال، وهو اعتقاد جعل العربي ينظر بقداسة للإرث اللغوي الذي خلفه القدماء"[91]

---

[89] **المرجع نفسه، ص20**

[90] **نفس المرجع السابق، فاطمة الهاشمي بكوش،نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، ص16**

[91] **المرجع نفسه، ص16**

فالوضعية التي كان يعيشها الوسط العربي كانت هي سبب تخوف اللسانيين العرب المحدثين يتخوفون من تقديم هذا المشروع الجديد على هذا الوسط ويصرح بعض اللسانيين العرب في كتاباتهم بذلك فيقول محمود السعران أن أغلب المشتغلين باللغة العربية "يرفض النظر في هذا العلم الجديد، أولا يحاول تفهمهن أم يعجب أن ما في يده من علم قد يحل محله علم آخر حادث وافد من (البلاد الغربية) وخيرهم ظنا بهذه الدراسة الجديدة وبالفئة القائمة بها من أبناء العربية يعد علم اللغة أو بعض فروعه، كعلم الأصوات اللغوية علميا لم يؤن الأوان بعد الانغماس فيه أو التطلع إليه"[92]

والصرف أو الاشتقاق ومعرفة الشوارد النادرة وحوشي الكلام، وتمييز الفصيح من غير الفصيح (...) وليس شيء من هذا، ولا بهذا كله، يكون ما تعارف المحدثون في أوروبا وأمريكا على تسمية علم اللغة"[93]

ولعل السبب في هذه النظرة إلى اللسانيات الغربية الحديثة الظن السائد بأن اللسانيات الغربية تستمد شرعيتها من دراسة اللهجات على أساس أنها علم يقوم على دراسة الكلام البشري من دون تمييز أو انتقاء.

مما جعل المشتغلين باللغة و غيرهم ينظرون إلى هذا العلم بشيء من الريبة والشك خاصة وأن الدرس اللغوي الحديث ارتبط عندنا بالجهد الإستشراقي عموما، وأن بعض اللغويين العرب وظفه توظيفا خرج به عن المقصد العلمي الخالص وابتعد عن الموضوعية كما فعل أصحاب الدعوة إلى العامية.[94]

فهذا أيضا سبب من بين الأسباب التي جعلت الأوساط العربية تتخوف من الدراسات اللسانية الحديثة، وقد أشار عبد الرحمن أيوب إلى ذلك حين تصدى لدراسة اللهجات العربية في ضوء اللسانيات. فقال أن هذه الدراسة لا تزال في جامعات العالم العربي ومعاهده امرا جديدا وغريب"[95]

---

[92] محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، القاهرة، ط2، 1997، ص27

[93] نفس المرجع السابق، فاطمة الهاشمي بكوش،نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، ص16– 17

[94] عبد السلام المسدي، الفكر العربي والألسنة، أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية مركز الدراسات و الأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، سلسلة اللسانيات 4 ، 1978، ص15.

[95] عبد الرحمن أيوب، العربية ولهجاتها، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، د–ط 1986، ص1

ويرى بأن السبب في ذلك هو وجود من يرى في دراسة اللهجات "دعوة للنهوض بها حتى تصل كل منا في موطنها محل العربية المشتركة"[96]

وليس هذا هو السبب الوحيد إنما هناك عوامل أخرى تتعلق بما كان سائدا أيضا في الأوساط العربية كنظراتهم إلى اللهجات ودورها في الابتعاد عن الفصاحة، يقول عبد الرحمن أيوب "الأمر يتعلق بالنظرة التقليدية للهجات، واعتبارها نوعا من الفساد الذي أصاب اللغة الفصحى، والذي يتحتم على من يهتم بأمر لغته وقوميته أن يجد له علاجا"[97]

وقد تبنت الجامعات والمعاهد في هذه المرحلة تلك النظرة التقليدية إلى المناهج اللسانية الحديثة، ويظهر ذلك جليا في كتابات أعلام الدراسات اللسانية العربية يقول تمام حسان حين يذكر الصعوبات التي اعترضته أثناء تدريسه لهذه المناهج بكلية دار العلوم، يقول "... وكنت أتولى تدريس علم الأصوات اللغوية لطلبة السنة الثانية بكلية دار العلوم بالقاهرة، فيما بين عامي 1953- 1959 كان الاتجاه العام بين أساتذة الكلية في ذلك الحين هو التشكيك في قيمة الدراسات اللغوية الحديثة (...) وكنت أبيّن في تدريس هذا الموضوع ما تتطلبه الفصحى من إعادة النظر في منهجها وطريقة تناولها، وفي سنة 1959 تحولت عن قسم الدراسات اللغوية بكلية دار العلوم (وهو القسم الذي يعنى أساسا بالمناهج الحديثة في دار اللغة) إلى قسم النحو والصرف والعروض وهو المقابل التقليدي للقسم السابق الذكر، وكان من بين الدهاتين الذين يعيبون هذا الجديد، كبار رجال هذا القسم، ولقد أشفقت أول الأمر على ما يدور في رأسي من أفكار المنهج الوصفي أن تهب عليها رياح اللواقح والسلطة الرسمية ومطالب تنشئة الطلاب في النحو التقليدي"[98]

---

[96] **المرجع نفسه، ص1.**

[97] **نفس المرجع السابق،عبد الرحمن أيوب، 1**

[98] **بنظر، تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1998، ص 7– 8**

ومن هنا تتضح الصعوبات التي واجهت الدراسات اللغوية العربية الحديثة في بادئ الأمر بسبب كثرة الذين يعيبون هذا الجديد ويرفضونه، متمسكين بالمقابل التقليدي.

الكتابات التمهيدية (تقديم النظرية اللسانية العربية)

لقد حتمت الوضعية الخاصة اللسانية العربية الحديثة من جهة أنها محاولة لنقل النظرية اللسانية الغربية الحديثة على اللسانيين أن يفردوا جزءا بارزا من نشاطاتهم لتقديم هذه النظرية وعرضها. أي تقديم ذلك الخط النظري الذي ارتبطت به اللسانيات العربية ارتباطا وجوديا للقارئ العربي ولقد كان هذا العمل إلزاميا على الدرس اللسان العربي الحديث فهو ما يعطي المسوغات النظرية له، يميزه عن سائر النظريات في اللغة.

على الرغم من المساهمة المعتبرة للسانيات التمهيدية في تقدم البحث اللسان العربي في 19/247 فإنها لم تسلم في نظر الباحثين في بعض الهفوات التي يمكن تلخيصها فيما يلي[99]:

- **الارتباك في تحديد مجال البحث اللساني** : ويرجع هذا الارتباك والغموض إلى طبيعة المصادر التي تقدمها بعض الكتابات التمهيدية و هي مصادر عامة بعيدا نسبيا عن اللسانيات بمعناها العلمي الدقيق . كما يفسر هذا الارتباك بعدم تحديد موضوع علم اللغة تحديدا دقيقا فالمتتبع لموضوعات الكتابة اللسانية التمهيدية وتحليلها يلاحظ أنها حصرت مجالات علم اللغة في نطاقه الواسع. أي دراسة اللغة في إطارها العام تاريخيا وحضاريا واجتماعيا ونفسيا و لم تهتم بالمبادئ اللسانية العامة إلا في حالات نادرة.
- **غياب تقنيات التحليل اللساني**: يشكل الجانب التقني أحد الجوانب الأساسية التي تتوسل بها اللسانيات في فرض منهجية علمية للتحليل، غير أن الأمر في الكتابة اللسانية التمهيدية ليس على هذه الشاكلة.

[99] **حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة، ص 25**

- **عدم مواكبة النظريات اللسانية**: تتميز النظريات اللسانية بالتجديد وخاصة النماذج المتأخرة منها التي عرفها النحو التوليدي والنحو الوظيفي. غير أن المطلع على الكتابات اللسانية العربية التمهيدية يجد أنها لا تسير على هذه الخطى فهي لا تواكب في مجملها التطورات التي حصلت في البحث اللساني الحديث. وما عرفته النظريات من تغيرات وتطورات جديدة، وتكاد المرحلة التي تتناولها الكتابة التمهيدية المرحلة البنيوية في إطارها البنيوي في انجلترا.

الكتابات التراثية:

كان الظن باللسانيات المعاصرة بما هي وافد أن يزيدنا علما بتراثنا اللغوي وأن يزودنا بتقنيات منهجية ضابطة تعيننا على الكشف والتحليل ومن الطبيعي أن يكون التراث هو ميدان المعركة الأول بين حاملي العلم الوافد والذين يعدون أنفسهم حماة التراث كما أن هذا للميدان كما هو الميدان الوحيد الذي يمكن فيه اللسانيات الحديثة أن تثبت جداها في حل الإشكالات وتفسير الغوامض والتماس العاطل لكل ما قصرت وسائل البحث التقليدية عن القيام به[100].

إن أول ملاحظة يمكن تسجيلها بخصوص الوضع في نظر الباحث أن المنهجية المعروفة بالقواعد أو إعادة القراءة لا تجيب بالتحديد عن جمله من الأسئلة منها:

ماذا نقرأ؟ وكيف نقرأ؟ في ضوء ماذا نقرأ؟ إنها أسئلة تجعل الكتابة اللسانية القرائية لا تستند إلى أساس نظري أو منهجي محدد لعدم استناد القراءة نفسها إلى وضع ابستيمولوجي محدد في غياب منهجية واضحة المعالم .

إن الهدف هنا هو الكشف عن بعض القضايا النظرية والمنهجية العامة التي تثيرها لسانيات التراث، والكشف عن النتائج المترتبة عن ذلك، فالقراءة في هذا النمط من اللسانيات تطرح إشكالات كثيرة منها جملة من القضايا

[100] نفس المرجع السابق، ص 25

الفكرية تبقى أهمها إشكالية هوية التراث اللغوي وعلاقته بالنظريات الإنسانية وتنوعها فإذا تناولنا مثلا المستوى النحوي لهذا التراث اللغوي فإننا نعرف أنه يشكل منظومة مرجعية خاصة بالثقافة العربية الإسلامية القديمة[101].

تطبيق المناهج الغربية على النصوص العربية:

الواضح من العنوان أن أصحاب هذا الاتجاه قاموا بتطبيق النتائج التي قدمها مناهج الغربية الحديثة على النصوص العربية وبالتالي استفادت من المناهج اللسانية، ذلك من خلال اعتمادها على ثلاثة اتجاهات[102]:

- اتجاه بنيوي وصفي
- اتجاه توليدي تحويلي
- اتجاه تداولي وظيفي

أ) اتجاه بنيوي وصفي:

يربط ظهور المنهج البنيوي الوصفي بالعالم اللغوي السويسري **فرديناند دي سوسير Ferdinand De Saussure** حيث اعتمد هذا الأخير على الوحدات الشكلية في تقييم الكلام المنطوق بالانتقال من المركب إلى البسيط، وأصبحت الثورة في عالم الدراسات اللغوية بما فعلته في ساحة هذه الدراسات، تحولت مسارها من قصرها على الدراسات الفيزيولوجية للغات.

[101] فاطمة الهاشمي بكوش، نشاه الدرس اللساني العربي الحديث، ص27

[102] مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة دراسة نقدية في الأسس النظرية والمنهجية، ص74

ب) اتجاه توليدي تحويلي:

ظهرت المدرسة التوليدية في أمريكا على يد العالم اللغوي **نوام تشومسكي Noam Chomsky** وبعد ثورة لغوية كبيرة في الربع الأخير من القرن العشرين . وقد انتبه إلى أهمية هذه الدراسات أكثر من واحد من المثقفين العرب وذلك في بداية السبعينات من القرن العشرين فظهر ما يعرف بالكتابات اللسانية التوليدية العربية . هذه الكتابات التي واكبت بعض التطورات التي عرفتها نظرية النحو التوليدي التحويلي لذلك اتسمت هذه الكتابة بتعدد مصادرها وأصولها واختلاف النماذج التوليدية التي تم من خلالها النظر إلى قضايا اللغة العربية. وقد نتج عن هذا التعدد جملة من التحاليل التي تتبنى وصف اللغة العربية توليدها وأبرز هذه المحاولات محاولة عبد القادر الفاسي الفهري، محاولة خليل أحمد عمايرة، مازن الوعر.

التغيرات التي عرفتها في نظمها الأصلية لتصل إلى الكشف عن خصوصيات الكتابة التوليدية في الثقافة العربية . والمتتبع لمسار الدرس التوليدي في الثقافة العربية يلاحظ أن الكتابة التوليدية العربية تمكنت من تقديم جملة من الاقتراحات الجديدة المتعلقة بطبيعة البنيات العربية صوتا وصرفا وتركيبا ودلالة ومعجما .

لقد عرفت النماذج التوليدية تطورات متلاحقة، فرضت على كل باحث في إطار البحث اللساني التوليدي مواكبه المستجدات والمتغيرات الطارئة فقد أصبحت دراسة اللغة العربية محكومة بجملة من الأصول والمفاهيم النظرية والمنهجية المضبوطة. بدون معرفة الإطار التي تندرج فيه هذه الكتابة أو تلك لا يمكن بأي حال من الأحوال إدراك طبيعة تحليل المقدمة ونتائجها النظرية.

وبالتالي فقط حققت الكتابة التوليدية التحويلية مجموعة من الأهداف من خلال هذه المجهودات المتواصلة ويمكن تلخيص هذه الأهداف في[103]:

[103] نفس المرجع السابق، ص 75

- تمكنها من صياغة قواعد للظواهر العربية المدروسة تتسم بالبساطة والوضوح والأناقة.

- تقديم قواعد العامة تفسر المعطيات تفسيرا شموليا وهذا ما نجده في كتاب عبد القادر الفاسي الفهري.

ج) إتجاه تداولي وظيفي:

إن المتتبع لمسيرة اللسانيات الوظيفية ولمصادرها الأساسية يلاحظ أن تلك المصادر الموزعة بين المنطق والفلسفة اللغوية وبعض النظريات الحديثة من المصادر الأساسية في المنطق يمكننا ذكر أعمال قريجة وكارناب وراسل وطارسكي المتعلقة بظواهر الإحالة والضمانات والاقدماءات و علاقة الدلالة بالتركيب.

أما المصادر الفلسفية فتشمل أعمال شارل موريس في نهاية الثلاثينات من هذا القرن العشرين. لقد قسم موريس مجال البحث السيميائي إلى مستويات ثلاثة التركيب الدلالة التداول. .

خاتمـــة

نصل في ختام بحثنا هذا إلى جملة من النتائج أهمها كالآتي :

- ❖ أن التعليمية تعد دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها وهي علم يدرس التعليم من حيث محتوياته وطرائقه دراسته علمية بغيت يطلق عليها باللغة الأجنبية.
- ❖ كما للتعليمية أركان ترتكز عليها وهي ثلاث: المعلم – المتعلم – المادة المعرفية.
- ❖ تعد اللغة العربية أمر أساسي وضروري في التعليم وتتميز بمكانة عظيمة عن سائر اللغات الأخرى.
- ❖ تعنى اللسانيات العامة بالبحث في النظريات والمناهج اللسانية بغية الكشف عن التطورات الحاصلة في اللغات البشرية في جميع مستوياتها.
- ❖ تعد اللسانيات التطبيقية تطبيق ما هو نظري للسانيات العامة فتستمد منها المفاهيم والمصطلحات، إذ تجمع بين هذين العلمين علاقة في ميدان تعليم اللغات وهي علاقة علمية ومنهجيه في صميم البحث اللساني.
- ❖ يرى **أحمد مختار عمر** في علم اللسانيات العربية الحديثة أنه علم أصيل استقى نظريته من الفكر الغربي لذا عالج هذا الأخير مجموعة من القضايا اللغوية منها قضايا التراث العربي بقضايا اللسانيات الغربية الحديثة.

قائمة المصادر و المراجع

- إبراهيم محمد إبراهيم، مناهج البحث اللغوي ومدارسه.
- ابن جني- الخصائص، تحقيق محمد علي النجار- الهيئة المصرية – ط03- 1986.
- أبو الفتح عثمان إبن الجني، سر صناعة الإعراب، تحقيق محمد اسماعيل ، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ج1.
- أبو شريفة عبد القادر، وعطشة داود، ولافي حسين، علم الدلالة والمعجم العربي، دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، 1989.
- أحمد حساني. دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون- الجزائر- د- ط- 2000م.
- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتين ودلالي، تركيبي.
- أحمد كاظم العتابي، رؤية في المنهج التحويلي، مجلة كلية التربية، العدد السادس.
- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات.
- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، دار العربية للنشر والتوزيع، الكويت،ط1، 1983.
- أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة و التطور.
- اسحاق العناني، مدخل إلى الصوتيات.
- أندريه ماردِيني، مبادئ في اللسانيات العامة.
- بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي .
- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1998.
- جفري سامسون، مدارس اللسانيات السابق والتطور، تعريب محمد زياد كبة، جامعة الملك سعود، 1417 هـ.
- حافظ إسماعيل علوي، اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة.
- فاطمة الهاشمي بكوش، نشاه الدرس اللساني العربي الحديث.
- حسام البهنساوي، أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث.
- حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي.
- خالد خليل هويدي، التفكير الدلالي في الدرس اللساني العربي الحديث.
- خليل عمايرة، المسافة بين التنظيرالنحوي والتطبيق اللغوي، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2004.
- دي سوسير- محاضرات في اللسانيات العامة 1980- دار الأفاق العربية- العراق 1985.
- سامية جباري محاضرات في اللسانيات التطبيقية.

- سبويه أبو بشير عمر، الكتاب (تح) عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، مج 4، ط 1، 1991.
- سعد عبد العزيز مصلوح، في اللسانيات العربية المعاصرة، دراسات ومثقفات.
- سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج.
- السيوطي، المنهر، في علوم اللغة وأنواعها، المكتبة المصرية، بيروت، (د-ط)، 2009.
- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة.
- شلتاع عبود شراد، حركة الشعر الحرفي الجزائر- الجزائر الوطنية للكتاب- 1985.
- صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، د-ط، الجزائر، ،2000 .
- عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية.
- عبد الرحمن أيوب، العربية ولهجاتها، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، د-ط 1986.
- عبد السلام المسدي، الفكر العربي والألسنة، أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية مركز الدراسات و الأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، سلسلة اللللسانيات 4 ، 1978.
- عبد السلام المسدي، مراجع اللسانيات، الدار العربية للكتاب، د.ط، 1989.
- عبد العزيز خليلي، اللسانيات العامة واللسانيات العربية، منشورات دراسات.
- عبد القادر حاج علي، المصطلحات الصوتية في ضوء الدرس الصوتي الحديث، دراسة وصفية تحليلية، منشورات مخبر الدراسات اللغوية والأدبية في الجزائر، مستغانم، ط1، 2016.
- عبد الله البريدي، التخطيط اللغوي، الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية، الرياض، 9، 7 مايو 2013
- عبد الله عنبر، نظرية التوليد والتحويل بين القدرة الكامنة والأداء اللغوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 36، العدد 2، 2009.
- عمرو بن عثمان بن قنبر الملقب بسبويه، الكتاب، (تح) إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط1، 1420، 1999م.
- فاطمة الهاشمي بكوش، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، دراسة في النشاط العربي.
- فاطمة بوغازي، العلاقات الدلالية، كلية الأداب، جامعة ابن خلدون، تيارت، المحاضرة (2) ديسمبر 2006.
- كمال بشر، علم الأصوات العام، الأصوات، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- كمال عبد الله و عبد الله قلي، مدخل إلى علوم التربية ، الجزائر 2005م .
- محمد إسحاق العناني، مدخل إلى الصوتيات.
- محمد البرهمي. ديداكتيك النصوص القرانية، طبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- ط1، 1998.

- محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي- لسان العرب- بيروت- ط03.
- محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة الفكر العربي، القاهرة، 1998
- محمد علي يونس، مدخل إلى علم اللسانيات.
- محمد محمود داود، العربية وعلم الحديث، دار غريب، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2001.
- محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، القاهرة، ط2، 1997.
- محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط 1، 2005.
- محمود فهمي الحجازي، مدخل إلى علم اللغة.
- مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة دراسة نقدية في الأسس النظرية والمنهجية . المنظمة العربية و الثقافية و العلوم، تحديات القرن الحادي و عشرين، تونس 1970.
- ميشال زكرياء، الألسنية والتوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1986،ط2.

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
مقدمة	أ - ب
الفصل الأول: "دراسة كتاب تعليمية اللغة العربية" – أنطوان صياح –	
1 -بطاقة فنية للكتاب	03
2 -شرح عنوان الكتاب	04 - 07
3 -شرح فصول الكتاب	07 – 11
4 -مناقشة مصادر الكتاب	11 – 14
5 -مناقشة مقدمة الكتاب	15 – 16
6 -تلخيص محتوى الكتاب	16 - 47
الفصل الثاني: اللسانيات العامة	48
1 -المدارس اللسانية	48
1 1 - المدرسة البنيوية	48 - 49
1 2 -المدرسة الوظيفية	49 – 51
1 3 -المدرسة التوليدية التحويلية	51 – 53
1 4 -المدرسة السياقية	53 – 55
2 -مستويات التحليل اللساني	55
2 1 -المستوى الصوتي	55 – 61
2 2 -المستوى الصرفي	61 – 62
2 3 -المستوى النحوي	62 – 63
2 4 -المستوى الدلالي	63 – 64
الفصل الثالث: اللسانيات التطبيقية	

1 -خصائصها ومجالاتها ..... 67 – 65
2 -مصادرها ..... 69 – 67
3 -الفرق بين اللسانيات العامة و اللسانيات التطبيقية ..... 70 – 69

الفصل الرابع: اللسانيات العربية

1 -حدود الدرس اللساني العربي الحديث 71
1 1 -اللسانيات العربية الحديثة تحديد أولي ..... 73 - 71
1 2 -اللسانيات العربية الحديثة إشكالا ثقافيا ..... 75 – 73
1 3 -الحدود التاريخية ومكانة اللسانيات العربية ..... 79 – 75
2 - النشاط اللساني العربي الحديث وصوره 79
2 1 -الكتابات التمهيدية ..... 81 – 80
2 2 -الكتابات التراثية ..... 82 – 81
2 3 -تطبيق المناهج الغربية على النصوص العربية ..... 84 – 82
خاتمـــة 85
قائمة المصادر والمراجع ..... 88 - 86

الملخص

من خلال انجازنا لهذه المذكرة التي كانت تحت عنوان دراسة كتاب في تعليمية اللغة العربية للدكتور أنطوان صيّاح وكان محتوى هذا الأخير هو مادة التعليمية والتي تعد تلك الأخيرة دراسة نظرية تطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها وهي علم يدرس التعليم من حيث محتوياته وطرائقه دراسة علمية ويطلق عليها باللغة الأجنبية Didactique ، كما للتعليمية أركان ترتكز عليها أو بالأحرى يمثل العنصر الأساسي والأهم في مادة التعليمية ألا وهما: المعلِّم – المتعلِّم – المادة المعرفية.

الكلمات المفتاحية: التعليمية – اللسانيات – اللغة العربية

Résumé

A travers notre réalisation de ce mémorandum, qui était sous le titre Etude d'un livre dans l'enseignement de la langue arabe par le Dr Antoine Sayah, le contenu de ce dernier était le matériel pédagogique, qui est ce dernier une étude théorique appliquée de la pédagogie C'est une science qui étudie l'éducation en termes de contenus et de méthodes, une étude scientifique et on l'appelle Didactique des langues étrangères, quant aux piliers éducatifs qui s'appuient sur elle, ou plutôt elle représente le principal et le plus élément important du matériel pédagogique, à savoir : l'enseignant - l'apprenant - le matériel de connaissance.

Mots-clés : pédagogique - linguistique - langue arabe

Abstract

Through our realization of this memorandum, which was under the title Study of a book in the teaching of the Arabic language by Dr Antoine Sayah, the content of the latter was the teaching material, which is the latter an applied theoretical study pedagogy It is a science that studies education in terms of content and methods, a scientific study and it is called Didactics of foreign languages, as to the educational pillars that are based on it, or rather it represents the main and most important element of the teaching material, namely: the teacher - the learner - the knowledge material.

Keywords: educational - linguistics - Arabic language