الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الدراسات اللغوية

الأسس العلمية لتطوير وترقية اللغة العربية من منظور عبد الرحمان حاج صالح

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة ماستر

تخصص: تعليمية اللغات

من إعداد الطالبتين:

- قدور إكرام حسنية - زحاف آمال

تحت إشراف الأستاذ:

د. جعفر يايوش

الدكتور جعفر يايوش
مدير مجلة الدباغين للدراسات
في العلوم الإنسانية

السنة الجامعية: 2022/2021

إهداء:

تحيّات و امتنان خالص بقلب محبّ مخلص لمن ربّونا و نحن في مهد الدّنيا و من جبلنا على أن نخفض لهما أجنحة الذّل أولياء أمورنا أحبّة قلوبنا نور عيوننا أمّهاتنا و آباءنا... من لا يجفّ الحبر عند ذكرهم و لا يجفّ النّبض عند حضورهم فلكم منّا عرفان و شكر يا أعظم ذكر دمتم لنا غانمين مدى الدّهر.

براعم الأمل أخواتنا و سند الظّهر إخواننا إلى أختي صارة يا بشرى دنياي السّارة و يا أخي عبد الرزّاق كنت لذاتك و لغيرك رزقا لا ينضبّ ؛ إلى أخي كريم الذي أكرم الله علي بوجودك دمت لي سندا لا ينكسر أوجه تحياتي إلى أخي حميدو الأخ الذي لم تنجبه بطن أمي ورفيقته أختي العزيزة أمي الثانية خديجة ؛ إلى الفراشة الصّغرى إسمهان و الأشبال عمر و محمد أهدي تحيّاتي.

فاستذكار و استحضار لكلّ من فارق وجودنا و لم يختفي من ذاكرتنا

FREE PRINTABLE INVITATION - DREVIO.COM

يا إسمهان يا من خلّدت في الوجدان و لم و لن تمحي من سطور الحياة عندنا

يا فلذة أكبادنا رحمة الله عليك يا إسمهان و صبّرنا الله نحن أهل السّلوان؛و يا

عبد الطّاهر أخذك منّا الموت و أنت ملاك طاهر لاقانا الله بك و لمّ شملنا و

إيّاك رحمة الله عليك يا أخي و شمعتي النيّرة.

لا نتوانى في ذكر الأحياء ممّن جزلت قلوبنا في شكرهم وكلّ من كان له

مساعدة في عملنا و بحثنا من قريب أو بعيد لكم منّا الكثير من العرفان و

الامتنان.

و نحمل تحيّة لزملاء الطّفولة والمشوار الدّراسي و إلى دكاترتنا الكرام و

أساتذتنا الأعزّاء و الطّاقم الأكاديميّ السّاهر على مصالحنا رعاكم الله و أنعم و

منّ الرّحمن عليكم كما مننتم علينا.

و نستوفي مسك إهدائنا إلى الدّكتور و كريمنا جعفر بايوش مرشدنا و مشرفنا

الّذي كان لنا مددا و عونا و لم يبخلنا بزاد علمه رزقه الله الصّحة و العافية و

رفعة الخير و المقام.

FREE PRINTABLE INVITATION - DREVIO.COM

المقدمة

المقدّمة:

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام والصلاة على أشرف الخلق و المرسلين أما بعد:

ممّا لا يشوبه الغبار أو السّراب أنّ في كلّ دراسة أو نظريّة أسس ومعايير علميّة تؤطّر قضاياها وفق مراحل متسلسلة ومتناسقة ؛ هذه الأخيرة التي تستوجب أن يكون العمل في إطاره العلميّ الممنهج الّذي يعطي الجاذبية العلميّة لأيّ بحث يخدمه هذا الجانب ؛ وبيد أن تعتبر الأسس مرجعيّة كلّ عمل ناجح يمكنها أن تكون آنيّا الأساس في تطوير وترقية القضايا والمجالات التي ينبغي معالجتها ..

و باحتكام اللغة العربية نأخذ مثالا حيّا على ذلك ألا وهو الأسس العلميّة لتطوير وترقية اللّغة العربيّة في الأرضيّة الوطنيّة و الإقليميّة فالعالميّة ، فلطالما كانت اللّغة مصدر اهتمام العلماء والباحثين سواء قديما أو حديثا وباختلاف توجهاتهم وتخصصاتهم ليدرسوها من مختلف جوانبها و أوجهها فاللّغة بباقتها الكليّة مادّة دسمة لمختلف الدّراسات في تفرّعاتها و مناهلها المتشعّبة الأفق .

و في استبيان الكلام و إظهاره هذه الدّراسة الّتي تقدّم هاهنا سنسلّط الضّوء على واحدة من أبرز القضايا العلميّة الخاصّة بتطوير اللّغة العربيّة تحت يد أشهر وأبرز روّاد العالم العربيّ في اللّسانيّات عموما والعربيّة على وجه الخصوص الاسم الألمعيّ للذّكاء الإستحداثي " الرّائد عبد الرّحمان الحاج صالح "تحت قضيّة الأسس العلميّة في تطوير وترقية اللّغة العربيّة وفق منظوره ورؤيته الموضوعيّة و التوفيقيّة .

وباستحضار الدّافع الذّي جعلنا نختار هذا الموضوع في عنوان مذكّرتنا في صورته العلميّة و غايته السّامية لمعرفة جهود عبد الرّحمان الحاج صالح في اختياره للأسس والمعايير التي ترقى بالعربيّة وتطويرها وتصف بها مصاف ومقام اللّغات السّامية و يمكن أن نشيد باعتراف ذو دلالة عاطفيّة صداها التشييع بلغة المعجزات العربيّة و إدراكها في المنصّات التّعليميّة والعالميّة؛ وأيضا الخوض في نهج جديد مبتكر أبدع فيه عالمنا الجزائريّ عبد الرّحمان الحاج صالح رحمه الله ؛ فكان واجبا وافتخارا وخدمة للعربيّة وأهلها..

وقد اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفيّ التّحليليّ لملائمته البحث وفي دراسة هذه القضيّة ونعدوا بتفسير الإستعمال الوصفيّ في وصف الظّاهرة والتّحليليّ للوقوف على معايير تشكّل هذه الأسس و الاستعانة بآليّة التّحليل الإحصائيّ في استفسار و استخراج نتائج من الاستبيان و التّطبيق.

ومن الصّعوبات الّتي شكّلت تحديّا صعبا وعتبة لدراسة الموضوع بأريحيّة حداثة و جدّة الموضوع الّذي يمكننا أن نقول أنّه لم يكن عرقلة أو تعسير بقدر ما يمكننا اعتباره تحديّا مستحباً لم يمنعنا من تقديم هذا العرض المبسّط لحضرتكم الموقّرة ولم يثننا على ادّخار أيّ جهد في سبيل خدمة العربيّة وأهلها.

و مغزى جهودنا توضيح المبهمات والاستفهامات التّالي ذكرها:

-في تحديد العلوم الدّارجة في ترقية اللّغة العربيّة ما هو إطارها اللّغوي و الاصطلاحي كنافذة استطلاعية؟

-ما هي تفاعلات هذه العلوم التي ترفع وتسند وتستسقي من اللّغة العربيّة؟

-ما هو الجانب الأكثر خدمة للّغة العربيّة؟أهو التراث العربي الذي بناها و حماها؟أم التّطور اللّغوي السّريع الّذي يحدّد أهليّة اللّغات؟أم يمكن التّوفيق بين الاختيارين؟

-ماهي آراء عبد الرّحمان الحاج صالح في قضايا اللّغة العربيّة وماهي الإنجازات التي استدل بها مصداقية آرائه؟

-وآخر المبهمات إلى أيّ حدّ وفّق عبد الرّحمان الحاج صالح ؟

حتّى نستدرك الأسئلة و نتدارك وتيرتها ارتأينا أن نقسّم خطّة البحث على النّحو التّالي :

مقدّمة

تمهيد

الفصل الأوّل : منظور عبد الرّحمان الحاج صالح في روافد العلوم اللّغويّة.

-المبحث الأوّل : المفاهيم اللّغويّة والإصطلاحيّة لمنظومة اللّسانيات و التّعليميّة.

-المبحث الثّاني : تداخلات العلوم اللّغويّة في ميدان اللّغة العربيّة.
-المبحث الثّالث : منظور عبد الرّحمان الحاج صالح في أسس اللّسانيّات و التّعليميّة .
الفصل الثّاني : النظريّات التّأسيسيّة لعبد الرّحمان الحاج صالح و الأسس لطرائق تعليم اللّغة العربيّة .
-المبحث الأوّل : مشاريع عبد الرّحمان الحاج صالح في تطوير تعليميّة اللّغة العربيّة.
-المبحث الثّاني : أدوات وقرطاسيّات تدريسيّة و تعليميّة أساسيّات اللّغة العربيّة .
-المبحث الثّالث : الأسس العلميّة و التّعليميّة لترقية اللّغة العربيّة.
الفصل الثّالث : تطبيق نظريّات الّتعليم في اللّغات .
-المبحث الأوّل : تحليل آراء عبد الرّحمان الحاج صالح وفق دراسات في تعليميّة اللّغة العربيّة.
- المبحث الثّاني : إستبيان حول تعليميّة اللّغة العربيّة وتطويرها .
و لم ننطلق في دراساتنا الحاليّة إلا و اطّلاعنا و استلهامنا من الدّراسات السّابقة وأذكر أهمّ دراستين ساعدتانا و هما:

-عبد الرّحمان الحاج صالح "بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة"، ج1 و ج 2،موقع للنشر_الجزائر 2012.

واعتمدنا على جملة من المصادر و المراجع أهمّها :

-نور الدّين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التّعليميّة و علاقتها بالأداء البيداغوجي والتّربية،مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، دط، 2020 ،العدد08 .

-فقه اللّغة في الكتب العربيّة ،عبده الرّاجحي ،بيروت دار النّهضة العربيّة.

-تكنولوجيا تعليم اللّغة العربيّة،سيرين الخيري ،دار الرّاية لنشر و التّوزيع ،ط1 ،2013 م.

وفي الأخير لا يسعنا إلّا أن نتقدّم بأسمى عبارات الشّكر والتّقدير لكلّ من ساعدنا في إكمال هدا البحث سواء من قريب أو بعيد ونخصّ بالذّكر الأستاذ جعفر

يايوش الّذي ساعدنا بتوجيهاته ونصائحه القيّمة ونقده البنّاء و بعاطفة الأب المرشد في طريق العلم المضنيّ والّذي بفضله و بفضل حكمته المستنيرة اكتمل البحث بهذه الصّورة التي نتمنّى أن تكون مشرّفة وفي إطارها السّليم سواء موضوعيّا أو لغويّا .. ولا ننسى اللّجنة المناقشة الّتي لا شكّ أنّها ستكون لها رأيها وتصويباتها و من خلالها يكون هذا البحث ذو فائدة ومأخذا للطّلبة القادمين وشكرا.

تمهيد:

اللّغة ظاهرة تميّز الأمم والجماعات الإنسانيّة ،وهي عملة الحضارات في التّرقي والازدهار أي أنّها ذات تأثير طرديّ على الجوانب الإنسانيّة الحيويّة في المنصّات الاقتصاديّة والثّقافيّة والسّياسيّة...إلخ .

وقد احتلّت اللّغة العربيّة حيّزها وعرشها في إقليم شمال أفريقيا عن طريق الفتوحات الإسلاميّة والطّرق التّجارية ؛متأثّرين بالعقيدة والعقليّة المتحضّرة للضّيوف من شبه الجزيرة العربيّة احتضن سكّان البحر الأبيض المتوسّط والمغرب العربيّ اللّغة بل وبحثوا فيها ودرسوها مع مرور الوقت و انسلاله في الفترات التّاريخيّة المواليّة للفتوحات الإسلاميّة و لكنّ ما يخصّنا بالذّكر من هذه الرّقعة الجغرافيّة هي الدّولة الجزائريّة و صراعاتها في الحفاظ على اللّغة العربيّة التي اعتبرها هويّته وشخصها في الواقع المعيشي وهذا ما سعى الإحتلال إلى طمسه والقضاء عليه داخل الدولة الجزائرية وتهافت العلماء والجنود اللّغويّين في الحفاظ على اللّغة العربيّة وبالتّالي العقيدة الإسلاميّة وفي خضم النّتيجة حماية السّيادة الوطنيّة و أساسها .لا يختلف اثنان على أهمّية دور اللّغة العربيّة الرّئيسي في الحفاظ على الهويّة الوطنيّة وأنّ تلك اللغّة تمثّل العروبة ونخوة الجزائريّ وبذلك نصّبت كي تكون هي اللّغة الرّسمية في جميع الهيئات والمدارس المتواجدة في الدّولة .

بالرّغم من سيادة اللّغة العربيّة فهي لم تغشم اللّهجات الأولى من التّوارقيّة والأمازيغيّة والشّاوية وغيرها ممّا جاء في الذّكر الأنثربولوجي و لكنّ ونظرا للعامل الزّمني وفوضى الإيديولوجيات المتضاربة والرّكب المتسارع والمتفاوت للتّكنولوجيا والسّرعة المعاصرة دقّ المجلس الأعلى النّاقوس لضرورة تطوير اللّغة العربيّة ومن بين أهمّ المنجدين في هذه القضية عبد الرّحمان الحاج صالح وعلبة الإسعافات اللّغوية مساندا المجلس الأعلى للّغة العربيّة في رسالة عناوينها

الرّئيسيّة مخصّصة لتعميم استعمال اللّغة العربيّة وترقيتها في مختلف الجوانب الحياتيّة والعمليّة ولا ننسى الجهود اللّامتناهية له في مركز البحوث العلميّة والتّقنية لترقية اللغة العربية و التي كان ملخّص أعماله فيها بحوث حول ترقية اللّغة واللّسانيات العربيّة بالتّعاون مع الهيئات والمؤسّسات المعنيّة بتوحيد المصطلحات وتكثيف النّتائج على المستوى التّعليمي والتّكنولوجي كذا إسناد اللّسانيّات العربيّة بالتّركيز على النّظريّة الخليليّة الحديثة ومحاولة تطويرها ؛والعديد من الاتّصالات والمشاريع اللّغويّة الأخرى الّتي نوضّحها في دراستنا الحالية.

الفصل الأول:

منظور عبد الرحمان الحاج صالح في روافد العلوم اللغوية.

المبحث الأوّل :المفاهيم اللّغويّة و الاصطلاحيّة لمنظومة اللّسانيّات و التّعليميّة.

المبحث الثّاني: تداخلات العلوم اللّغويّة في ميدان اللّغة العربيّة.

المبحث الثّالث :منظور عبد الرّحمان الحاج صالح في أسس اللّسانيّات والتّعليمية.

المبحث الأوّل:

المفاهيم اللّغوية و الإصطلاحيّة لمنظومة اللّسانيّات والتّعليميّة.

- تكلّم الموسوعة اللغّويّة والعالم اللّساني العبقريّ عبد الرّحمان الحاج صالح في عديد من متعلّقات اللّغة و سبل تطويرها و اعتزّ بعربيّته و لم يبخل مجهودا في تسبيل علمه و معرفته وجهده الكليل ضمن مهمّة تطويرها. وفي هذا الصّدد خصّصنا دراستنا و ارتأينا افتتاحها بأهمّ المفاهيم الّتي تخدم دراستنا والّتي تطرّق لها عبد الرّحمان الحاج صالح هذا الّتّطرق الّذي لمس في هذا المبحث الجانب اللّغوي و الاصطلاحي.

تعريف التّراث:

لغة: كلمة تراث حسب معجم المعاني هي الإراث وجذرها الفعل الثّلاثي تَرِثَ، فمن ترك تُراثًا، تَرَكَ إرثًا ينتقل من جيل إلى جيلٍ، ويقال: وَرَثَ يَرِثُ وِرثَةً أو إرثًا أو تُراثًا.[1]

اصطلاحًا: يُعرّف التّراث بالإنجليزيّة Heritage :هو مجموعة من الموروثات الّتي تمّ نقلها من الجيل السّابق -الآباء والأجداد- إلى الجيل الحالي من موروثات مادّية ومعنويّة و بالتّالي خلق للحضارة الّتي تميّز الشّعوب عن بعضها البعض وتعطي لها كيّانَا و تحفظها من الضّياع والتّشرّد في حال التعرّض للتّهديدات والضّغوطات السّياسيّة مثل الحروب الّتي تشرّد الأفراد والجماعات عن بعضهم البعض.[2]

المنطق:

لغة:المنطق مصطلح مشتقّ من كلمة النّطق وهو المصدر الميمي ويأتي بمعنى: الكلام، ومفرد الكلام هي كلمة، والكلمة نعني بها: أنّها اللّفظ المفرد الّذي يدلّ على معنى.

اصطلاحاً:هو آلة قانونيّة تحمي وتعصم مراعاتها العقل أو الذهن عن الوقوع في الخطأ أثناء عمليّة التّفكير ووجه الارتباط بين المعنيين: وبما أنّ علم المنطق هو كلام يفصح عن ما يدور داخل عقل الشّخص من معتقدات وآراء وتصوّرات وغيرهم.

واضعه:

هو الفيلسوف أرسطو وقد تمّت الإفادة من هذه الأبحاث المنطقيّة. وهو ثورة على الفكر السّفسطائي بزعمه أنّه لا وجود لحقائق واقعة خارج الذّهن ولا يوجد استقلاليّة لتلك الحقائق عن الذّات. فما ما تراه صواب فهو كذلك حتّى إن رآه الآخرون خطأ. وأنّ الحقيقة ما هي إلاّ ما يتشكّل داخل وعي كلّ شخص. وجاء هذا المنطق ليؤكّد على أنّ هنالك حقيقة وأنّه يمكن الوصول إليها. تحوّل هذا

[1] "تعريف التراث", معجم المعاني.

[2] "تعريف التراث العربي"، التراث العربي،**عيد سواعد ،مركز موضوع التراث.**

المنطق إلى اللّغة العربيّة و تناوله فلاسفة الإسلام ومناطقته ومتكلّموه هذا المنطق بالكثير من الشّرح، كما تناولوه بالنّقد أيضاً والتّصويب، بل وأزادوا إليه الكثير" تقسيم العلم إلى تصوّر وإلى تصديق".

واتّصل باللّغة العربيّة في باقة العلوم الآليّة المعياريّة مثل علم النّحو والصّرف بأحوال الكلمة في الإعراب أو بنية فيما يوجد داخل اللّغة العربيّة. أو تعلّق علم العروض أيضاً بأحوال تراكيب الإيقاع في الشّعر، أو كذلك تعلّق علم أصول الفقه. بأحوال الاستنباط للأحكام الكليّة من خلال أدلّتها التّفصيليّة وغيرهم الكثير والكثير.

اللّغة:

لغة: -هي أصواتٌ يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم وهي فُعْلةٌ من لغوتُ أي تكلّمتُ، وفي التّهذيب: لغا فلان عن الصّواب وعن الطّريق إذا مال عنه؛ قاله ابن الأعرابي، قال: واللّغة أخذت من هذا، لأن هؤلاء تكلّموا بكلام مالوا فيه عن لغة هؤلاء الآخرين، واللّغو: النّطق. يقال: هذه لغتهم التي يلغون بها،أي: ينطقون بها.[1]

-أصواتٌ يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، جمعها لُغىً، ولغات، ويقال: سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم. [2]

-ورد معنى اللّغة وجمعها لغًى ولغات، واللّغة: أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، ويقال: سمعت لغاتهم: أي سمعت اختلاف كلامهم.[3]

اصطلاحا: نجد أنّ ابن خلدون عرف اللّغة في مقدّمته، إذ قال عنها أنّها في المُتعارف: عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان وهو في كلذ أمة بحسب اصطلاحاتهم، وأراد ابن خلدون في كلمة عبارة أن يشير أن للّغة جانبًا وظيفيًّا فهي وسيلة لإيصال ما يقصد المتكلّم، وأراد في جملة

[1] ابن منظور، لسان العرب، صفحة 4050-4051.

[2]مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، صفحة 830.

[3]تعريف وشرح ومعنى اللغة"، معجم المعاني الجامع،

بحسب اصطلاحاتهم أنّ لكلّ قوم لغة خاصّة بهم، وكما يرى ابن خلدون أن اللّغة ظاهرة اجتماعيّة.[1]

كما نجد تعريفًا قديمًا للغة عند العالم النحوّي ابن جنّي فيعرفها بأنّها: أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، وهنا نجد أن ابن جنّي أشار إلى أصوات اللّغة، وأن للغة وظيفة في الاتصال من أجل تحقيق الحاجات والأغراض، كما أشار في تعريفه أن لكلّ قوم لغة خاصّة بهم.[2]

اللّغة العربيّة:

لغةً: هي المصطلحاتُ والمرادفاتُ التي دوّنها العلماءُ في المعاجم.

اصطلاحاً: هي إحدى لغاتِ العالم السّامية والمنتشرة على نطاق واسعٍ حول العالم، حيث إنّ هناك 422 مليون نسمة من متحدّثيها، ويتركّزون بشكل كبير في الوطن العربي، وبعض المناطق المجاورة، مثل: تركيا، الأحواز، السّنغال، تشّاد، إثيوبيا، إيران، جنوب السّودان وغيرهم من المناطق.[3]

علم اللّغة الاجتماعي:

تعد اللّغة من أكبر وأعظم الاكتشافات التي توصّل لها الإنسان على مرّ العصور، فقد تأسّست باتّفاق جماعيّ نتيجة حاجات الفرد والجماعة، وهي أحد العوامل الّتي تؤثّر في المجتمع، حيث إنَّها تبقى ببقائه وتنتهي بانتهائه، كما أنّها جزء من الحياة التي نشأت فيها وسارت معها ونهضت بنهوضها وركدت بركودها.

و يمكن تعريف علم اللغة الاجتماعي بأنّه:

العلم الّذي يهتمّ بدراسة اللّغة في علاقاتها بالمجتمع، ويقوم بتنظيم كلّ جوانب اللّغة وطرق استخدامها الّتي تتعلّق بوظائفها الثّقافيّة والاجتماعيّة.

---

[1] ابن خلدون ، المقدمة، صفحة 275. بتصرّف.

[2] ابن جني ، الخصائص، صفحة 33. بتصرّف.

[3] "لغة عربية"، marefa،بتصرف.

هنالك العديد من التّسميّات الّتي يتّفق بعضها في المعنى والفحوى بشكل أو بآخر مع علم اللّغة الاجتماعيّ ويختلف في اللّفظ، ومنها: علم اجتماع اللّغة أو علم الاجتماع اللغويّ، وعلم الأنثروبولوجيا اللّغوية.[1]

الملكة اللّسانيّة:

لغة :الملك، يقال وملك يميني أي؛ أملكه وأقدر عليه صفة راسخة في الّنفس، يقال مثلا عند فلان ملكة الّنقد أي؛ أن الّنقد صفة راسخة فيه.

اصطلاحا :صفة راسخة في الّنفس و استعداد عقلي خاص لإنجاز أعمال بحذق ومهارة، ويعرفها الجرجاني على الّنحو الّتالي " :إنّه تحصل للّنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفيّة نفسانيّة وتسمى حالة ما دامت سريعة الزّوال، فإذا تكررت ومارستها الّنفس حّتى رسخت تلك الكيفيّة فيها ،وصارت بطيئة الزّوال فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلق.

الخِطاب:

لغة: الخطاب في اللُّغة من الفعل الثُّلاثيّ خَطَبَ أي تكلّم وتحدّث للملأ أي لمجموعةٍ من النّاس عن أمرٍ ما، أو ألقى كلاماً.[2]

اصطلاحًا: مَجموعةٌ مُتناسقة من الجمل، أو النّصوص والأقوال.

هو منهج في البحث في المواد المُشكّلة من عناصر متميّزة ومترابطة سواء أكانت لغة أم شيئا شبيهاً باللّغة، ومشتمل على أكثر من جملة أوّليّة.

أيّ منطوق أو فعل كلامي يفترض وجود راوٍ ومستمع وفي نيّة الرّاوي التّأثير على المتلّقي.

نصّ محكوم بوحدة كليّة واضحة يتألّف من صيغ تعبيريّة متوالية تصدر عن متحدّث فرد يبلّغ رسالة ما.

[1] "علم اللغة الاجتماعي"، شبكة الفصيح لعلوم اللغة العربية ، 2007/2/18،بتصرف.

[2]تعريف و معنى الخطاب،المعاني.بتصرف.

يهدف الخطاب إلى وصف التّعابير اللّغويّة بشكل صريح، بالإضافة إلى أنّ الخطاب يفكّك شفرة النّص الخطابيّ عن طريق التّعرّف على ما يحتويه النّص من تضمينات وافتراضات فكريّة، وتحليل الخطاب هو معرفة الرّسائل المُضمّنة في النّص الخطابيّ ومعرفة مقاصده وأهدافه، ويتمّ تحليل الخطاب عن طريق الاستنباط والتّفكير بشكلٍ منطقيّ حسب الظّروف الّتي نشأ وكتب فيها النّص الخطابيّ وهو ما يسمّى بتحليل السّياق الّذي يعتمد عليه النّص.[1]

عناصر الخطاب:

المُؤلّف: أي من يقوم بتوجيه الخِطاب وتكون لديه القدرة على التكلّم والإبداع في ترتيب الكلام بشكلٍ منظّم ومترابط.

المتلقّي: أي من سيوجّه له الخِطاب، ويتميز المتلقّي بامتلاك حاسة التوقع والانتظار أثناء تلقيه الخطاب.

الرِّسالة: أي مادّة الخِطاب التي تُصاغ بصورةٍ أدبيّةٍ إبداعيّةٍ.

وسيلة الإيصال: أي قناة الوصل بين المؤلّف والمُتلقّي عبر الكتاب، أو وسائل الإعلام المقروءة والمَسموعة والمكتوبة، أو من خلال الإنترنت والأجهزة الذَّكيّة.

علم البلاغة:

لغة:- تعودُ كلمة البلاغة إلى المادّة اللّغويّة (بَلُغ)، فبَلُغَ الشّيء: أي وصل وانتهى إليه[2]،وشخصٌ بليغ: أي فصيح اللّسان، وحَسَنُ البيان.[3]
اصطلاحا:- اللُّغة كما عرّفها القزوينيّ في كتابه (الإيضاح في علوم البلاغة) هي: "مُطابقة الكلام لمُقتضى حال السّامعين مع فصاحته".

[1] هبة عبد المعز أحمد،"تحليل الخطاب"، مؤسسة النور للثقافة والإعلام، 2017. بتصرّف.
[2] مها عوني كحيل (2013م)، القيم الفنية في التشبيهات القرآنية، صفحة 4،3. بتصرّف.
[3]" تعريف ومعنى بلغ في معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي

- كما أشار ابن الأثير في كتابه (أدب الكاتب والشّاعر) إلى أنّ الكلام البليغ سُمّي بذلك؛ لِما يحمله من الأوصاف اللّفظيّة، والمعنويّة، فالبلاغة تشمل المعاني لا الألفاظ فقط.[1]

-كذلك عرّفها الرّمانيّ في كتابه (النّكت في إعجاز القُرآن) بأنّها استخدام أحسن الصّور من الألفاظ لإيصال المعنى وتوثيقه في قلب المُتلقّي.[2]

الأسلوبيّة:

لغة: لقد أشار المعجم اللّغوي العربي إلى مفهوم الأسلوب في العديد من المعاجم ونجد منهم "ابن منظور" في معجمه "لسان العرب" يعرّفه في مادة (سلب) كالآتي:

*يقال للسّطر من النّخيل أسلوب وكّل طريق ممتدّ فهو أسلوب... الأسلوب الطّريق والوجه والمذهب... يقال أنتم في مذهب سوء... ويجمع أساليب الأسلوب بالضمّ: الفنّ... يقال أخذ فلان في أساليب من القول, أي أفانين منه [3].

-ويعرِّفه "الفيومي" في معجمه "المصباح المنير": الأسلوب بضمّ الهمزة:

« الطّريق والفنّ وهو على أسلوب من أساليب القوم أي على طريق من طرقهم والسّلْبُ ما يُسْلَبُ والْجَمْعُ أَسْلابٌ[4] .«

-ويعرِّفه أيضا "الزّمخشري" في معجمه "أساس البلاغة" في مادة (سلب) ويقول:

»سلبه ثوبه وهو سليب، وأخذ سلب القتيل وأسلاب القتلى, ولبست الثكلى السُلاب وهو الحداد, وتسلّبت وسلبت على ميتها فهي مسلب والإحداد على الزّوج, والتّسليب عام وسلكت أسلوب فلان طريقته وكلامه على أساليب حسنة, ومن المجاز: سلبه فؤاده وعقله وأستلبه وهو مستلب العقل »[3.[

---

[1] مها عوني كحيل (2013م)، القيم الفنية في التشبيهات القرآنية، صفحة4 ،. بتصرّف.

[2] د.محمد أحمد قاسم، د.محيي الدين ديب (2003م)، علوم البلاغة، طرابلس-لبنان: المؤسسة الحديثة للكاتب، صفحة 11. بتصرّف.

[3]. ابن منظور, لسان العرب, دار النشر لسان العرب, بيروت , دط, دت, مج: 2, ص: 178

لفيومي, المصباح المنير, مادة (سلب) , عن عبد القادر عبد الجليل , دار صفاء, عمان, ط: 1, 2002, [4].ص: 104

اصطلاحا: لقد اعتنى العرب القدامى بمفهوم الأسلوب عناية خاصة باعتباره مدخلا للكشف عن القيم الجماليّة الموجودة داخل النّصوص وتجلّى ذلك عند اهتمامهم بالألفاظ بشكل واضح[1] .

هي منهج يهدف إلى تحليل الخطاب الأدبي، والكشف عن معالمه ومميّزاته الفنيّة والجماليّة، و تخليص النّص من سياقاته الخارجيّة وشروطه الإبداعيّة، وقد سعت لتكوّن منهجًا بديلًا وعلميًّا منضبطًا، مركّزة على عمليّة الإبلاغ والإفهام و التّأثير في المتلقّي، و يمكن القول إنّ الأسلوبيّة تعمل على دراسة الكلام على أنّه نشاط ذاتيّ في استعمال اللّغة.

وممّا قاله جاكوبسون في تعريف الأسلوبيّة: "إنّها البحث عمّا يتميّز به الكلام الفنّي عن بقيّة مستويات الخطاب أوّلًا، وعن سائر الفنون الإنسانيّة ثانيًا" وهذا الكلام يعني أنّ من يريد أن يدرس النّص الأدبي دراسة أسلوبيّة ووفق تعريف الأسلوبيّة في الأدب لا بدّ له من أن يقارن النّتاج الأدبي مع غيره من الإنتاجات ليبيّن ميزاته وخصائصه.[2]

البنوية:

لغة: في اللّغة العربيّة تشتقّ كلمة (بنية) من الفعل الثّلاثي (بنى)؛ وتعني البناء أو الطّريقة، وكذلك تدّل على معنى التّشييد والعمارة والكيفيّة الّتي يكون عليها البناء، أو الكيفيّة التي شيّد عليها، وفي النّحو العربي تتأسّس ثنائيّة المعنى والمبنى على الطّريقة التّي تبنى بها وحدات اللّغة العربيّة، والتّحولات الّتي تحدث فيها. ولذلك فالزّيادة في المبنى زيادة في المعنى، فكلّ تحوّل في البنية يؤدّي إلى تحوّل في الدّلالة، والبنية موضوع منتظم، له صورته الخاصّة ووحدته الذّاتية؛ لأنّ كلمة (بنية) في أصلها تحمل معنى المجموع والكلّ المؤلّف من ظواهر متماسكة، يتوقّف كّل منها على ما عداه[3]، ويتحدد من خلال علاقته بما عداه[1].

---

[1].الزمخشري, أساس البلاغة, دار بيروت للطباعة والنشر, بيروت, دط, 1984, ص: 304

[2] موسى سامح ربابعة (2003)، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها (الطبعة الأولى)، الأردن-إربد: دار الكندي، صفحة 9-12. بتصرّف

[3] نظر: ابن منظور، **لسان العرب**، المجلد التاسع، مادة (بني) ط1، بيروت، دار صادر للنشر، وإبراهيم مصطفى وأحمد الزيات و حامد عبد القادر ومحمد النجار، **المعجم الوسيط**، (72/ 1)، باب الباء،

اصطلاحا: تعني (structure) مشتقّة من الكلمة اللاّتينية (structura) من الفعل (strure) بمعنى (construire)[2] ويرى ليفي شتراوس أنّ " البنية مجرد طريقة أو منهج يمكن تطبيقها في أيّ نوع من الدّراسات تمامًا؛ كما هي بالنّسبة للتّحليل البنيوي المستخدم في الدّراسات والعلوم الأخرى ."ويمكن أن نعرّف البنية بأنّها ليست صورة الشّيء أو هيكله أو عناصره أو أجزاءه أو وحدته الماديّة أو شيئيّته الموضوعيةّ ولا حتّى التّعميم الكلّي الّذي يربط أجزاءه . كما أنّ البنية ليست ذاتيّة ولا موضوعيّة، ولا هي مادية أو مثالية، وهي ليست كامنة في العقل وليست انعكاساً لشيء في الواقع على عقل الإنسان، وليس لها وجود متعال، وليس لها وجود ذاتي أو تجريبي أو موضوعي أو وضعي. فالبنية، في واقع الأمر، شبكة العلاقات التي يعقلها الإنسان ويجردها ويرى أنها هي التي تربط بين عناصر الكل الواقعي أو تجمع أجزاءه، وهي القانون الذي يتصور الإنسان أنه يضبط العلاقات بين العناصر المختلفة.[3]

ولا يهم أصول البنية التاريخية ولا عوامل تكوينها ولا مضمونها ولا فاعليتها الوظيفية، فهذه عناصر يجب تعليقها) وضعها بين قوسين (للتوصل إلى البنية المجردة) .[4]

منهج فكري نقدي مادي ملحد غامض، ،يدرس الظواهر الإنسانية و الأدبية بعد تحليلها إلى عناصرها المؤلفة منها، ويتم ذلك بعزل فكر المحلل مركزا على الوثيقة، فالبنية هي محل الدراسة و كافية بذاتها بتجنب الأحكام الوجدانية ووجوب فحص مضمونها وسياقها وترابطها العضوي، والبنيوية، بهذه المثابة، تجد أساسها في الفلسفة الوضعية لدى كانط، وهي فلسفة لا تؤمن إلا بالظواهر الحسية. في

وزكريا إبراهيم، **مشكلة البنية**، القاهرة، دار مصر للطباعة، (ص32)، وعبد الوهاب جعفر، **البنيوية بين العلم والفلسفة**، القاهرة، دار المعارف، 1989م، (ص 8)، ومصطفى السعدني، **المدخل اللغوي في نقد الشعر قراءة بنيوية**، القاهرة، منشأة المعارف، مصر، (ص11).

[2] ينظر: إبراهيم السعافين وعبد الله الخياص، **مناهج تحليل النص الأدبي**، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، 1993م، (ص68- 69)

[3] عز الدين المناصرة، **علم الشعريات (قراءة مونتاجية في أدبية الأدب)**،ط1، عمان، دار مجلاوي، 2007م، (ص540.(

[4] البنيوية، تأليف جان بياجيه – ترجمة عارف منيمنة وبشير أوبري – منشورات عويدات – بيروت – باريس، ط4 1985م. (سلسلة زدني علماً).

تعريف آخر هي منهج فكري وأداة للتحليل، تقوم على فكرة الكلية أو المجموع المنتظم. اهتمت بجميع نواحي المعرفة الإنسانية ،وإن كانت قد اشتهرت في مجال علم اللغة والنقد الأدبي، ويمكن تصنيفها ضمن مناهج النقد المادي الملحدة.[1]

مفهوم اللّسانيّات:

علم يدرس اللغات الإنسانيّة، ويهتم بمعرفة خصائصها وتراكيبها ودرجات التشابه والتباين فيما بينها، وهو علم أسسه دو سوسير عندما ألقى "محاضرات في علم اللغة العام"، فحَّدد بذلك إشكالية اللسانيات، وجمع "شارل بالي" هذه المحاضرات بعد وفاته في كتاب[2]. تحت عنوان Cours de linguistique générale. أرسى فيه دي سوسير جملة من الثنائيات مثل اللغة واللسان، واللسان والكلام، والدال والمدلول، والتحليل الآنيّ والزمانيّ. ووقف عند مسائل كثيرة هامّة مثل اعتباطية الدليل والوحدة الصوتيّة الدنيا أو الفونيم والبعد الاجتماعيّ والجغرافيّ والسياسيّ للغة، ونظام أو أنظمة اللغة، والبنية الداخلية لهذا النظام، والتأثيرات الخارجية للغة، والاهتمام باللغة في ذاتها ولذاتها، وعلاقة اللغة بجملة من العلوم الأخرى. و قد ترجمت هذه المحاضرات إلى كثير من لغات العالم ومن ضمنها العربيّة. كترجمة بعنوان دروس في الألسنية العامة لصالح القرمادي وآخرين إن نقل هذا العلم إلى البلاد العربيّة، والحقّ يقال، لاقى مصاعب جمّة، ولم يُبدأ بنقله حقيقة إلّا في الخمسينات والستينات من القرن الماضي على يد طلّاب نابهين زاروا بلاد أوروبا وتعلّموا في جامعاتها، وذلك من أمثال إبراهيم أنيس وكمال محمد بشر وتمّام حسّان وغيرهم. وألف هؤلاء وأشباههم في مواضيع مختلفة تهمّ اللسانيات واللغة العربيّة، واصطدموا بحجر عثرة تتمثّل في التراث اللغويّ أو النحويّ والموقف منه. الأمر الذي أدّى إلى صراعات وسجالات كبيرة ظلت قائمة إلى اليوم . وبالرغم من هذه الصعوبات ظلّت اللسانيّات تفرض نفسها، ومثّلت اتجاهات شتّى هي انعكاس لبعض المدارس والاتّجاهات الغربيّة نفسها. واختلف هؤلاء اللغويّون العرب المحدثون في تعاملهم

[1] البنيوية، تأليف جان بياجيه – ترجمة عارف منيمنة وبشير أوبري – منشورات عويدات – بيروت – باريس، ط4 1985م. (سلسلة زدني علماً).

[2] للسانيَّات ،أ.د. عبد الحميد النوري عبد الواحد،عضو هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

مع التراث. وهم بين مؤيّد له يدعو إلى إعادة قراءته والاستفادة منه، وبين رافض له يريد الاستعاضة عنه بمناهج جديدة أو حديثة . ولا أحد ينكر اليوم أهميّة اللسانيّات في تحسين دراسة العربيّة القديمة أو الحديثة على حدّ سواء، أو ينكر القدرة التي عبّرت عنها في حلّ بعض القضايا مثل الترجمة والتعريب، وحلّ معضلة المصطلح، وتعليم اللغة للناطقين بها وبغيرها، ومعالجة اللغة وحوسبتها وغير ذلك[1].

اللسانيات التطبيقية: بناء على الرأي الذي يرى بأن اللسانيات التطبيقية لا توصف بأنها بحث علمي محض، كونه لا يهدف من بحثه سوى إلى البحث عن حل المشكلات اللغوية، فقد عرّفه كوردر بأنّه" استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه".وهناك من اعتبره" علما ذا أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية، وفي وضع الحلول لها".و اما في قول عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي" ليس تطبيقا لعلم اللغة، وليست له نظرية في ذاته، وإنّما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعاجة اللغة الانسانية، أو هو علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية، وفي وضع الحلول لها.

اللسانيات النفسية: علم اللغة النفسي من بين تلك العلوم الحديثة التي ولجتها اللسانيات الحديثة دراسة وتحليلا واستنباطا، وهي التي لم تتضح معالمها ولم تستقل استقلالا تاما إلا في النصف الثاني من القرن العشرين، وذلك إثر ظهور الاتجاه المعرفي الفطري في علم اللغة الذي يعد ثمرة الالتقاء الحقيقي بين علم اللغة وعلم النفس. جعل علم اللغة الحديث من الظاهرة النفسية بكل أبعادها وفي احتكاكه بعلم النفس موضوعا ودرسا له ومجالا خصبا لتحليل ظاهرة اللغة، حيث يتناول اللغة بوصفها ظاهرة لها صلات مرتبطة مع تلك العوالم الداخلية للنفس البشرية .وعلم اللسانيات النفسانية Psycholinguistique واحد من أحدث التخصصات اللسانية في الدرس اللغوي الحديث[2].

---

[1] نفس المرجع السابق.

[2] سيكولوجية اللغة واللسانيات المعاصرة دراسة في مبادئ البحث اللغوي النفسي، د. عزيز كعواش ، قسم الآداب واللغة العربية ،جامعة محمد خيضر ،بسكرة ،الجزائر .

علم النفس اللغوي بالإنجليزية:linguistics Psychologicol : الأول يكون فيه الباحث من المشتغلين بدراسات علم النفس ويستعين بما في "علم اللغة " ليوجه المشكلات التي تتقاطع مع الدرس اللغوي .

وقد نجمل حديثنا عن مجالات اللسانيات النفسية ومجالات علم اللغة النفسي فيما يلي:

-اهتمام اللسانيات النفسية بظاهرة اكتساب اللغة، ويعود ذلك إلى تأثرها بنظرية القواعد التوليدية لتشومسكي، والذي يرى أن الأطفال يولدون وهم مزودون بقدرة فطرية للمبادئ الصورية التي تحدد التراكيب النحوية في جميع اللغات. هذه القدرة الفطرية أو (المعرفة النظرية) هي عماد اكتساب اللغة وسرعتها لديهم. [1] وفي هذا السياق يسعى علم اللغة النفسي إلى« دراسة المؤثرات النفسية التي تعصف بهذا الاكتساب سلبا وإيجابا، وكذلك الوقوف على المهارات العقلية»، وأيضا يهدف إلى «دراسة العلاقة بين اللغة والفكر». و أيضا عملية الاكتساب و« كيفية فهم الجمل والكلمات وسرعة الفهم وخطوات الفهم وعوامل صعوبة الفهم »..[2] التعرف على تركيب الذاكرة من الناحية اللغوية، وطبيعة التذكر وعملية اختزان الألفاظ والمفردات في الذاكرة، وهو ما يطلق عليه اسم " المعجم الذهني". و أيضا التعرف على« أسلوب استدعاء المخزون اللغوي من الذاكرة »، [3] ومنه كيف تتم عملية اختيار المتكلم للمفردات التي يحتاجها للتعبير عن أفكاره وتوصيلها إلى الطرف الآخر بطريقة تؤدي إلى فهمها في سهولة ويسر؟ وكيف يمكن للمستمع أن يحلل الأصوات التي يلتقطها إلى وحدات حتى يمكنه التوصل إلى المعنى أو المعاني التي يريدها المتكلم؟ فمجال علم اللغة النفسي إذن دراسة العمليات العقلية عند المتحدث قبل صدور اللغة وعند صدور اللغة من قبل المتكلم، ويدرس الاكتساب والإدراك لديه وفق المستويات الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي.،و أرست اللسانيات مبادئ دراستها - .محاولة

[1] عبد القادر عبد الجليل، صفحة 191،2002،علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم و قواعد البيانات ،عمان،دار الصفاء للنشر و التوزيع.

[2] الصوائت والمعنى في العربية دراسة دلالية ومعجم - محمد محمد***داود*** ، 2001 ،صفحة 92

[3] الصوائت والمعنى في العربية دراسة دلالية ومعجم - محمد محمد***داود***، 2001 ،صفحة 93

التعرف عن كثب « على قدرة الطفل على اكتساب اللغة؛ متى وكيف؟ ».[1] وما الطريق الذي يتبعه الأطفال في تعلم كيفية إنتاج اللغة وفهمها في المراحل العمرية المبكرة؟ ويبدأ ذلك بالتعرف على اكتسابه للمفردات، وطريقة بناء الكلمة وتكوين الجملة، والعلاقة بين النمو اللغوي للطفل ونموه الإدراكي - .دراسة أمراض اللغة واضطرابات النطق وعيوب الكلام، مثل: تأخر الكلام، احتباس الكلام، صعوبة القراءة، التأتأة، اللعثمة، اللجلجة. والخمخمة أو ما يسمى بالخنف« وهو صعوبة في نطق أصوات اللغة سيكولوجية اللغة واللسانيات المعاصرة دراسة في مبادئ البحث اللغوي النفسي خاصة صوتي الميم والنون».
[2] وغير ذلك من الظواهر ذات الصلة باللغة المنطوقة والتي تؤدي إلى عدم البيان وهو ضد الفصاحة، وتؤدي إلى " اللحن" بكل جوانبه الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية وكشف العلاقة بين اللغة والأمراض النفسية الذي يندرج تحته ما يسمى " التخلف العقلي" الذي يؤدي إلى بعض الأمراض اللغوية. ويظهر ذلك في تأويل الكلام على غير ما يفهم عامة الناس، والهذيان والهلوسة السمعية وغيرها[3] .

اللسانيات الاجتماعية: تعنى اللسانيات الاجتماعية بدراسة الوظيفة الاجتماعية للغة. أي: تدرس التبادلات الاجتماعية للغة في علاقتها بالمتكلمين الناطقين، من حيث السن، والجنس، والفئة الاجتماعية ، والوسط ، والمستوى المهني، والمستوى التعليمي؛ وتحليل العلاقة القائمة بين اللغة والممارسات الاجتماعية (العائلية، والدراسية، والوظيفية...)؛ ثم تفسير الوظيفة الاجتماعية للغة؛ والاهتمام بقضايا لغوية واجتماعية كبرى تتعلق باللغة الأم، وموت اللغات، وعلاقة اللغة باللهجة والفصيلة، والثنائية والتعددية اللغوية، والأنظمة اللغوية المركبة والمعقدة، وتدبير التعدد اللغوي، والسياسات اللغوية، والتخطيط اللغوي... وإذا كانت اللسانيات البنيوية السوسيرية تهتم بدراسة اللغة في حد ذاتها، فإن اللسانيات الاجتماعية تدرس الكلام أو التلفظ في علاقته بالسياق التواصلي الاجتماعي. وهذا

---

[1] الصوائت والمعنى في العربية دراسة دلالية ومعجم - محمد محمد ***داود*** ، 2001 ،صفحة 92.

[2] خليل، 1998 ،دراسات في اللغة و المعاجم، بيروت،دار النهضة العربية للطباعة و النشر،صفحة 194.

[3] فن الكتابة الصحيحة. الدكتور محمد سليمان ***ياقوت*** ،2003،ص170-171.-

له علاقة وطيدة بلسانيات التلفظ عند باختين، وبنفنست، ودوكرو، وأوريكشيوني، ومانغونو، وآخرين[1]...

ويمكن الحديث أيضا عن الطبقات اللغوية في علاقتها بالطبقات الاجتماعية، والتمييز بين الجملة المعيارية والجملة الشعبية. كما تحدث شارل فيركسون (Charles Ferguson)عن مستويين من اللغة: المستوى العالي (العربية الفصحى - مثلا -)، والمستوى المتدني (العاميات واللهجات المتفرعة عن العربية الفصحى- مثلا -).[2]

وقد انتشرت اللسانيات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية بشكل لافت للانتباه؛ بسبب تواجد الكثير من الجاليات الأجنبية. ومن ثم، فقد ارتبطت بمجال التربية والتعليم ارتباطا وثيقا، كما عند بازيل برنشتاين (Basil Bernstein) الذي تحدث عن شفرتين لغويتن اجتماعيين متقابلتين: لغة ضيقة ومفككة وضعيفة عند أبناء الفقراء، ولغة غنية وموسعة عند أبناء الأغنياء.وفي هذا الصدد، يقول عبد الكريم بوفرة:" انتبه برنشتاين إلى العلاقة المباشرة بين الإنتاجات اللغوية الواقعية وبين الوضعية الاجتماعية للمتكلمين أو الناطقين اللغويين. وانطلق من هذه الملاحظة لكي يصل إلى استنتاج عام، مفاده أن أبناء الشرائح الاجتماعية المتواضعة يعرفون نسب فشل دراسي أكبر من أولئك المنتمين إلى طبقات اجتماعية مستقرة ماديا. ويتميز هذا التفاوت بالفرق بين نظامين لغويين اثنين: واحد ضيق، والآخر متسع. خلاصة القول، تهتم اللسانيات الاجتماعية بدراسة احتكاك اللغات، ورصد الدخيل والتداخل والخلط اللغوي، ودراسة البوليفونية، ومقاربة الأسلبة والتنضيد والتهجين اللغوي، ومناقشة الثنائية والتعددية اللغوية، ومعرفة علاقة اللغات باللهجات. فضلا عن الاهتمام بتصحيح اللغة، وجودة اللغة، وتقعيد اللغة، والأمان اللغوي، والتلوث اللغوي، والسياسة اللغوية، والتخطيط اللغوي...أي: دراسة اللغات في علاقتها بالأفراد، والمجتمعات، والمؤسسات. وقد تجاوزت اللسانيات الاجتماعية مثالية اللسانيات السوسيرية والتشومسكاوية القائمة

[1] عبد الكريم بوفرة: علم اللغة الاجتماعي، مقدمة نظرية، مطبوع جامعي، جامعة محمد الأول، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة، المغرب، الموسم الجامعي، ص:11.

[2] عبد الكريم بوفرة: نفسه، ص:18.

على الاستنباط والطابع الافتراضي الصوري المجرد، بالانتقال إلى الطابع التجريبي الاستقرائي الميداني والمختبري.

اللسانيات النصية: لقد ظهرت اللسانيات النصية تجاوزا للدراسات اللسانية الجملية بمختلف توجهاتها (البنيوية، التوزيعية، والسلوكية، والوظيفية، التوليدية التحويلية..)، ولا يعني التجاوز هنا القطيعة العلمية بين تلك التوجهات واللسانيات النصية، وإنما تطور العلوم يفترض استفادة اللسانيات النصية من كل معطيات اللسانيات الجملية، وتجاوز قصور هذه الأخيرة من حيث أن الجملة لم تعد كافية لكل مسائل الوصف اللغوي من حيث الدلالة والتداول والسياق الثقافي العام، وكل ذلك له دور حاسم في التواصل اللغوي، وقد أخرجت لسانيات النصية علوم اللسان من (مأزق الدراسات البنيوية التركيبة التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية).[1] وقد اتخذت اللسانيات النصية هدفا رئيسيا ترمي الوصول إليه؛ وهو الوصف والتحليل والدراسة اللغوية للأبنية النصية، وتحليل المظاهر المتنوعة لأشكال التواصل النصي.[2] ذلك أن النص ليس بناء لغويا فحسب وإنما يدخل ذلك البناء في سياق تفاعلي بين مخاطِب ومخاطَب، تفاعل لا يتم بجمل متراكم بعضها فوق بعض كيفما اتفق غير متماسكة ولا يربطها رابط، ولا تدرك النصوص بوصفها أفعال تواصل فردية بل بوصفها نتائج متجاوزة الأفراد، ومن هذا المنطلق يجب أن يتخذ التحليل اللغوي النص مبتغاه النهائي في الدراسة، وهذا ما دعا إليه فاينريش 1927م، ب.هارتمان 1968م.[3] ولا يعتبر هاريس أول لساني حديث يعتبر الخطاب موضوعا شرعيا للدرس اللساني فحسب؛ بل إنه تجاوز ذلك إلى تحقيق قضاياه التي ضمنها برامجه بتقديم أول تحليل منهجي لنصوص بعينها، وقد رأى هاريس ضرورة تجاوز (نحو الجملة)، ذلك أن الدراسات اللسانية وقعت في مشكلتين لابد من تجاوزهما وهما:

الأولى: قصر الدراسة على الجمل، والعلاقات فيما بين أجزاء الجملة الواحدة.
الثانية: الفصل بين اللغة Languge والموقف الاجتماعي Social Situation

[1] خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، 2000م، ص167
[2] أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2001م، ص31
[3] فول فجانج هاينه مان وديتر فيهفجر، مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2004م، ص20-21

مما يحول دون الفهم الصحيح، فجملة مثل (كيف حالك) قد تعطي في سياقها معنى التحية، أكثر منها السؤال عن الصحة، ومن ثَمّ اعتمد في منهجه في تحليل الخطاب على ركيزتين:

*العلاقات التوزيعية بين الجمل

* الربط بين اللغة والموقف الاجتماعي[1].

لقد اهتمت اللسانيات النصية بالدلالة والسياق اللذين كانا غائبين في لسانيات الجملة الذي كان يصف الأبنية اللغوية ولكنه لم يُعن بالجوانب الدلالية عناية كافية، مما جعل علماء النص يرون أن البحث الشكلي للأبنية اللغوية ما يزال مقتصرا على وصف الجملة، بينما يتضح من يوم إلى آخر أن جوانب كثيرة لهذه الأبنية لا يمكن أن توصف إلا في إطار أوسع لنحو النص أ ونحو الخطاب. وقد توسعت اللسانيات النصية في اعتبار السياق في عملية التواصل، ذلك أن التواصل اللغوي تسهم فيه عناصر تتعلق بالمخاطِب والمخاطَب والنص والظروف المحيطة بهم جميعا، إن لسانيات الجملة ليست كافية لكل مسائل الوصف اللغوي، فقد تتماسك جمل النص بروابط غير نحوية على الإطلاق[2]. يرى الدكتور محمد الشاوش، وهو أحد المختصين العرب في اللسانيات النصية وبالضبط في تأصيل اللسانيات النصية في النحو العربي أنه لم يتجاوز نحو الجملة سوى في نهاية الستينات الميلادية في حين أن سنة (1984م) تمثل ذروة الاهتمام بنحو النص وتحليل الخطاب حيث بلغت الأعمال المنشورة فيها (298) عملا. يمكن القول إنه كانت هناك إشارات في الدراسات الغربية، وفي التراث العربي والإسلامي إلى أهمية التحليل النصي المتجاوز للجملة، نجد في تلك الإشارات التوجه إلى ضرورة التحليل النصي الذي يتجاوز الجملة إلى فضاء أرحب هو الفضاء النصي[3].

[1] جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998م، ص17

[2] برند شبلنر، علم اللغة والدراسات الأدبية دراسة الأسلوب البلاغة علم اللغة النصي، ص184

[3] محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس نحو النص، سلسلة اللسانيات، المجلد14، جامعة منّوبة، تونس، والمؤسسة العربية للتوزيع، ط1، 1421هـ-2001م، بيروت، 1/77-76

اللسانيات الحاسوبية: هي أحد فروع اللسانيات التطبيقية المستفيدة من مناهل الحاسوب لدراسة قضايا اللسانيات المتعددة من شاكلة رصد الظواهر اللغوية وفقا لمستوياتها:

" الصوتية، الصرفية، النحوية البلاغية، والعروضية وإجراء عمليات إحصائية وصناعة المعاجم والترجمة الآلية ،وتعليم اللغات."[1]

و هو بعموم التعاريف علم يهتم باللغة فيبحث في اللغة البشرية كأداة طبيعية لمعالمها في الجهاز (الحاسبات الإلكترونية، الكمبيوتر)، و بالتالي هي ترجمة اللغة إلى رموز رياضية يفهمها الحاسوب، أو تهيئة اللغة الطبيعية لغة التخاطب مع الحاسوب و عليه محاكاة الحاسوب للعقل البشري مع اقتصاد الوقت و الكلفة..[2]

المصطلح:

لغة: نجد في المعاجم مادة (ص ل ح) صلح الذي ترجع إليه لفظة مصطلح، أي ما يدل على الإصلاح الشيء وصلوحه بمعنى أنَّه مناسب ونافع، صَلَحَ الشيء كان مناسباً أو نافعاً، ويقال هذا الشيء يصلح لك. وفي لسان العرب (الصلح تصالح القوم بينهم والصُّلح السلم وقد اصطلحوا وصالحوا واصّالحوا مشددة الصاد قلبوا التاء صادا وأدغموها في الصاد بمعنى واحد أي اتفقوا وتوافقوا.. إذا كان هذا المصطلح في أصل الكلمة الصُلح فما بال هذا أن صار الاختلاف والصراع فيه شديد.

اصطلاحاً :

قال الشاهد بوشيخي : المصطلح عنوان المفهوم، والمفهوم أساس الرؤية والرؤية نظارة الإبصار التي تريك الأشياء كما هي.

[1] عبد القادر عبد الجليل : "علم اللسانيات الحديث، الأردن ن دار الصفاد 2002، ط1 ص 181.

[2] للسانيات مجلة العلوم اللسان و تكنولوجيا، العددان 14،15، مركز البحث العلمي والتقني لتطور اللغة العربية، الجزائر، 2008، 2009، ص84

عرفه الجرجاني : الاصطلاح عبارة عن اتفاق قوم على تسمية شيء باسم ما ينقل موضعه الأول وإخراج اللَّفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما. وهذه المناسبة لا تكون دائما في المصطلحات لذا يقال "لا مشاحات في الاصطلاح" إذا كانت لا توجد مناسبة بين الكلمة والمصطلح.
-وبحسب التعريفات فإن المصطلح في عمومه يدل على اتفاق طائفة مخصوصة على رمز مخصوص بمفهوم مخصوص في مجال مخصوص. ومن حيث الوصف المصطلح هو حصيلة اقتران رمز لغوي بمفهوم. ويعرف باللغة الإنجليزية باسم(Term) ، وهو عبارةٌ عن اتفاقٍ لغويٍ بناءً على صيغةٍ محددة يتم بين مجموعة من الأفراد المتخصصين بعلمٍ معين، ويعرف أيضاً بأنه الوصف اللغوي الثابت لشيءٍ ما، والذي يساهم في توضيح معناه، ويصبح مألوفاً بين مجموعة من الأشخاص في مجالٍ ما. تعد المصطلحات من التراكيب اللغوية المنتشرة في العديد من اللغات حول العالم، وتساهم في بناء الأسس اللغوية لكلٍ لغةٍ محكيةٍ، ومعروفةٍ بين الشعوب المختلفة، لذلك تساعد المصطلحات على توفير وصفٍ دقيقٍ، ومناسبٍ لمجموعة من المفاهيم المشتركة بين الأفراد في مجتمعٍ ما، أو ثقافةٍ معينة. [1]

و من آليات وضع المصطلح : الإحياء ،المجاز ،التعريب، الترجمة، النحت ،الاشتقاق و لكن سنركز فقط على أهم الآليات التي تحدث فيها عبد الرحمان الحاج صالح و هما :التعريب،الترجمة.[2]

التعريب:

هو تغيير اللفظ الأجنبي ما يناسب المقتضى موافقا قواعد اللغة العربية فإما بحذف أو إضافة أو تغيير موضع الحروف.[3] و هذا ما يشار إليه بالاقتراض اللغوي أي

---

[1] تعريف المصطلح لغة واصطلاحا،كتابة **بدر العتيبي** - تاريخ الكتابة 16 :نوفمبر, 2018 1:09 - آخر تحديث 9 : نوفمبر, 2021 1:34.

[2] المصطلح: قراءة في أعمال عبد الرحمن حاج صالح مريم بوقرة طالبة دكتوراه إشراف: د.صورية جغبوب مخبر التأويل والدراسات الثقافية المقارنة جامعة عباس لغرور ـ خنشلة ـ

[3] محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث، ج1 ،د.ط، القاهرة، دار الفكر العربي، دت، ص 246 بتصرف.

اقتراض الألفاظ بين اللغات، وهذا ا من شأنه أن ينمي الذخيرة اللغوية للغة المقترضة .[1]

الترجمة:

الترجمة هي نقل الكلام أو النص من لغته الأصلية التي كُتب بها إلى لغة أخرى مع الإلتزام بنقل الكلمات بطريقة صحيحة لتتشابه مع معانيها الأصلية حتى لا يؤدي إلى تغيير في معنى النص الأصلي.

أصل كلمة الترجمة من اللغة اللاتينية وتعني نقل. والمترجم هو الشخص أو الجهاز الذي يقوم بنقل الكلام أو النص من اللغة الأصلية إلى لغة أخرى، ف بأسلوبه الخاص في الترجمة ويجب الابتعاد عن الترجمة الحرفية لتفادي نتيجة الفشل في صياغة النص. الترجمة نشاط بشري قديم، وتهدف إلى تفسير المعاني التي تتضمَّنها النصوص، وتحويلها من لغة مصدر إلى لغة مُستهدفة. و من أسباب ظهور الترجمة الطبيعة البشرة الاجتماعية، السفر و الترحال، التجارة ومُقايضة السِّلع أو شرائها. حديثًا أصبحت الترجمة تتم على نطاق أوسع، والسبب هو كثرة وسائل الاتِّصالات بين الدول والمُجتمعات من خلال شبكة الإنترنت، وما تحتويه من تطبيقات قضت بشكل كبير على الوسائل التقليدية مثل البريد أو التليجرام... إلخ.[2]

النظرية:

لغةً: هي مصطلح مشتق من الكلمة الثلاثيّة نَظَرَ، ومعناها التأمّل أثناء التفكير بشيء ما.[3]

اصطلاحاً: هي دراسة لموضوع معين دراسة عقلانيّة ومنطقيّة، من أجل استنتاجِ مجموعة من والنتائج التي تعزز الفكرة الرئيسيّة التي تُبنى عليها النظريّة. و تطورت عن طريق فنيات العلم أو بواسطة منطق متبعة قواعد متشددة في ذلك

[1] المصطلح: قراءة في أعمال عبد الرحمن حاج صالح مريم بوقرة طالبة دكتوراه إشراف: د.صورية جغبوب مخبر التأويل والدراسات الثقافية المقارنة جامعة عباس لغرور ـ خنشلة ـ

[2] Richard Nordquist (2017-11-14), "Translation: Definition and Examples" ، www.thoughtco.com, Retrieved 2018-4-30. Edited.

[3] لسان العرب،ابن منظور.

بخلاف المصطلحات الأخرى، وللنظرية دور بناء في تطوير المعرفة.[1] الفونولوجيا (علم الأصوات الوظيفي).

علم ذو عدة تسميات منها :"علم الأصوات التشكيلي وعلم الأصوات الوظيفي، علم وظائف الأصوات وعلم الفونيمات والفسيولوجية وعلم الصوت والعديد من المسميات الأخرى".هو فرع تابع لعلم اللغة ويقوم من خلال هذا العلم دراسة الأصوات الأساسية وظائفها خلال الكلام، هو علم يدرس الأصوات ووظيفتها في التواصل اللغوي ويقوم هذا العلم على الشكل وليس الصوت الذي يفرق ويميز بينها، ويتم هذا عن طريق تحقيقات فردية وتعريفه أيضا بأنه علم الأصوات الذي يصدر من الكلام وأنماط وطرق نطق الأصوات ولكل لغة نمط صوت وصدى صوت .و قصد بالنمط الصوتي أنة مجموعة من الأصوات التي تخرج عن التحدث بلغة معينة وأيضا حذف وتغيير بالأصوات والتراكيب التي تحدثها الكلمات[2].

علم الفونيمات هو علم يقوم بدراسة وظيفة التي تصدرها الأصوات اللغوية وعلاقتها بالأصوات التي تسبقها أو اللاحقة، وما يميز كل صوت وهي نظرية تقوم على أساس التحليل ويسمى الڤونيم.

علم الصورولوجيا هو علم يقوم بدراسة الأصوات على اعتبار الوظيفة لغوية وتقوم بالتفريق بين المعاني.

علم الفونولوجيا هو علم يقوم بدراسة الأنماط الصوتية وحتى تتمكن من الدراسة هذا العلم عليك أولا معرفة النظام الصوتي للغة عن طريق دراسة الأصوات المتغايرة عن بعضها، وهو يقوم بدراسة الأصوات لما تحمله من وظيفة لغوية ويشمل علم الفونولوجيا عدة أسماء وهو أيضا يظل فرع من فروع علم اللغة .

الأرطوفونيا:

[1] بوشامب، جورج (1987) نظرية المنهج؛ ترجمة ممدوح محمد سليمان وآخرين، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.25.

[2] تعريف علم الأصوات الوظيفي،دعاء أشرف،2022/01/31.

تعريف محمد حولة: علم الأرطوفونيا هو ذلك العلم الذي يتناول الدراسة العلمية للاتصال اللغوي وغير اللغوي في مختلف أشكاله العادية والمرضية تهدف إلى التكفل بمشاكل الاتصال بصفة عامة واضطرابات الكلام واللغة بصفة خاصة وهذا كل من عند الطفل والراشد على السواء كما تهتم كذلك بكيفية اكتساب اللغة والعوامل المتدخلة في ذلك وتلعب دورا في التنبؤ والوقاية من الاضطرابات اللغوية في هذا التعريف حدد محمد حولة ميدان الأرطوفونيا و قد وسع ميدانها ليصبح ميدان التواصل بجميع أشكاله اللفظية و غير اللفظية و كذا الفئة التي يتكفل بها المختص الأرطوفوني :ما حدد أدوارها في الواقع[1].

تعريف قاموس الأرطوفونيا :هي تخصص شبه طبي يهتم بالوقاية والكشف و تقييم و تشخيص ومعالجة اضطرابات الصوت والكلام و اللغة الشفهية و المكتوبة بوجهيها التعبير و الفهم ،و التواصل اللفظي و الكتابي ،و اضطرابات البلع ،لدى الأفراد من جميع الفئات العمرية.[2] فاضطرابات النطق والكلام، هو الاضطراب الملحوظ في النطق أو الصوت، أو الطلاقة الكلامية، أو التأخر اللغوي أو عدم تطور اللغة التعبيرية أو اللغة الاستقبالية.[3]

التعليمية:

لغة : كلمة "ديداكتيك" Didaktique تعبر عن كل ما يرتبط بالتعليم ،من انشطة تحدث عادة داخل القسم .وهي مشتقة من كلمة Didaktikos و تعني "أي يعلم بعضنا بعضا ، و المشتقة من أصل إغريقي Didaskein بمعنى التعليم ،وهي تعني حسب قاموس روبير "Le petit rebert درس أو علم.[4] يعرفها حنفي بن عيسى بقوله: "كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم

[1] محمد حولة.2012.13.

[2] F.Brin-Henry.C.Courrier.E.Lederlé .V.Masy.2011.198

[3] اضطرابات النطق والكلام وسبل علاجها ،أ. العالية حبار جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان (الجزائر)،ينظر ص137.

[4] نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي ،التعليمية وعلاقتها بالاداء البيداغوجي ،مجلة الواحات للبحوث والدراسات ،دط،2010،العدد 80,ص36

،وهذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره.[1]

يعرف الديداكتيك بأنه : "إستراتيجية تعليمية، تواجه مشكلات كثيرة :

مشكلات المتعلم.

مشكلات المادة أو المواد وبنيتها المعرفية ..

مشكلات الطرائق و الوضعيات التعليمية التعلمية.

.إن الإستعمال الأول لمصطلح الديداكتيك في مجال التربية كان بتأليف "كومينيوس" وكتابة "الديداكتيك الكبرى" متعرضا لتركيب العناصر الضرورية لتأسيس علم الديداكتيك كعلم قائم بذاته على أسس علمية واضحة المعالم ، حيث يعرفها بأنها الفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية ،ويضيف بأنها ليست فن للتعليم فقط بل للتربية أيضا .[2]

إصطلاحا: الديداكتيك هو تأسيس الذي يهتم بفن أو قواعد التدريس لمادة مدرسية، لتحقيق التعلمات الفعالة بالتحكم الجيد في الوسائل و المناهج و بمراعاة طبيعة شخصية المتعلمين.[3] ارتبط مصطلح (تعليميّة) في البلاد العربيّة في البيداغوجيا ومجال التربية و بالوسائل المدعمة للعلم والتعليم و هو علم من علوم التربية الذي يستند إلى العديد من الأسس والقواعد.[4] إن تركيز التربية ينصب على كيفية تمكين المتعلم من التفكير وحل المشكلات، و تطورت التربية، فمنها التربية العامة إلى التربية الخاصة،ومن التربية إلى علوم التربية ومنها إلى البيداغوجيا الحديثة ، التي جعلت من التلميذ محور اهتمامها وركزت على نشاطه لتسهل التعلم .[5] ظهور طرق جديدة في التعلم كاعتراف بالفروق الفردية و بأهميتها و

---

[1] محمد الدريج، عودة إلى مفهوم الديداكتيك او علم التدريس كعلم مستقل، دط، دت، ص20.

[2]محمد مكسي، الدليل البيداغوجي مفاهيم مقاربات، منشورات صدى التضامن، دط، 2003 ،ص63.

[3] نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية و علاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية،مجلة الواحات للبحوث والدراسات، دط، 2020 ،العدد08 ،ص36.

[4] Edwin A. Peel, "Pedagogy" ،www.britannica.com, Retrieved 30-6-2018.

[5]أنظر المدرسة الفعالة أو النشيطةl école active

إدراك لأهمية تقديم المساعدة الفردية للتلاميذ كأحد البدائل التي يمكن استخدامها في التدريس، فلم يعد التلميذ كائنا سلبيا متلقيا للمعلومات، بل أنه أصبح إيجابيا مشاركا في عمليات التعلم. [1]

[1]دنيس تشايلد ، 1983،علم النفس و المعلم،ترجمة عبد الحليم محمود السيد و آخرون،مطابع هولت سوندرز ليمتد،لندن،ص372

المبحث الثّاني:

تداخل العلوم اللّغوية في ميدان اللّغة العربيّة.

- تتداخل العلوم وتنجذب أطرافها و تشعّباتها في علاقة تكامل و تماثل و هذا ما أدركه العديد من اللّسانيون من بينهم العالم اللّغوي عبد الرّحمان الحاج صالح .
- ولمثل هذا السبب و الواعز قررنا أن نخصص مبحثا كاملا لذكر الروابط التي تجمع العلوم اللغوية و العلوم المساعدة للغة .

علاقة اللّغة العربيّة بالمنطق اللّغوي:

لكل لغة منطق ونظام خاص بها ، يراعيه المتكلمون بها "لأنه شرط الفهم والإفهام في البيئة اللغوية الواحدة ، وإذا أخلّ المتكلم بهذا النظام ، حكم السامع على كلامه بالغرابة والشذوذ والغموض... ويرتبط هذا النظام بعقول أصحاب اللغة وتفكيرهم إلى حد كبير ... ولكنه النظام الخاص الذي يختلف من لغة إلى أخرى ، ويتصف في كل بيئة بخصائص معينة تجعل لكل لغة استقلالها وتميزها من غيرها.

فنظام العربية – مثلا – يختلف عن نظام الانجليزية في كثير من الظواهر والقواعد والأسس ولاسيما في ترتيب الجملة وفي الأفراد والتثنية والجمع وفي التأنيث والتذكير وغير ذلك فالصفة مثلاً في نظام الانجليزية تخالف الموصوف من حيث الرتبة والمطابقة في العدد والجنس ، ويُعد ذلك في العربية لحناً وخطأ ذلك أن نظامها ينأى عن نظام الانجليزية نحو:

ولدان ذكيان Two clever boys

بنتان ذكيتان. Two clever girls

بنات ذكيات Clever girls

ولد ذكي a clever boy

بنت ذكية a clever girl[1]

<u>موقف التراث العربي من المنطق اللغوي:</u>

أعجب النحاة العرب بمنطق أرسطو وحاولوا تطبيقه على النحو العربي لذا نجد في بحوثهم اللغوية من الأقيسة والاستنباط ما لا يتصل بروح العربية.

والحق إن النحاة العرب المتأخرون هم الذين تأثروا بالمنطق الأجنبي وخلطوا بينهما للشبه الكبير بينهما

[1] من أسرار اللغة 178

أما النحاة المتقدمون فقد تأثروا بمنطق الفقه الإسلامي وطبقوه على علوم العربية وهو نابع من منطق العقيدة الإسلامية و من أمثالهم:

- الحضرمي معاصر الحسن البصري وتبعه تلميذه عيسى بن عمر.

- أبو عمرو بن العلاء ، والخليل بن احمد الفراهيدي تأثروا بقياس أبي حنيفة.

- سيبويه تأثر بأبي يوسف محمد بن الحسن الشيباني (189هـ).

- ربط ابن جني النحو بالفقه وتبعه آخرون ولاسيما أبو البركات الانباري.[1]

و فرقوا بين القياس النحوي و القياس الأصولي و القياس المنطقي الأرسطي.و من التعريف الشامل ما يلي:

القياس الأصولي: وبالخصوص قياس العلة ، منهج خاص يستهدف معرفة علة الحكم الوارد في النص أي الأصل وإضافة الحكم نفسه على المماثل الذي لا نصّ فيه وهو الفرع وذلك بجامع العلة. ومن أشهر أمثلته: إن علة تحريم الخمر هي الإسكار وان النبيذ مسكر ، فالنبيذ محرم بسبب هذه العلة.

القياس النحوي: حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه ، فالنحو قياس ، وعُرّف بأنه العلم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب.

البنيوية و اتصالاتها باللغة العربية العربية:

-مع مطلع سبعينات القرن العشرين تم تداول مصطلحات جديدة، مثل «البنية» و«النص» و«العلاقات الداخلية» و«رؤيا النص» و«الأنساق»..إلخ، وبدأت تظهر دراسات نقدية مطولة تبدأ بالحديث عن ألفاظ القصيدة وعن صورها المتميزة، والعلاقات بين الألفاظ والصور، وبين الصور والإيقاعات، في سرد لا يكاد ينتهي إلى شيء تقريباً، أو هكذا بدا الأمر للوهلة الأولى. المدرسة البنيوية في النقد، تمييزاً لها عما سبقها من مدارس نقدية، مثل مدرسة التحليل النفسي ومدرسة التحليل التاريخي ومدرسة التحليل ألتأريخي. ووفق أصحاب هذه

[1] تاريخ النحو العربي بين المشرق والمغرب 29

المدرسة، تتمايز عدد من الاختلافات بين تياراتها في تنظير وإرساء الأسس النقدية أول هذه الاختلافات يتعلق بعمل الناقد:

- فهو في نظر «إلياس خوري» (1948-)، قراءة النص من الداخل «كغابة من اللغة والإشارات والدلالات».

-وهو في نظر «كمال أبو ديب» (1942-) يتلخص في «اكتناهٍ للنص الأدبي» من دون أيّ موقف مسبق. ويتضمن هذا الاكتناهُ إدراكَ العلاقات الأساسية في النص، وكيف تجسّد هذه العلاقاتُ الرؤيا الكلّية التي يقدمها النصُّ في النهاية.

- ويرى «محمد بنيس» (1948-) عملية قراءة النص أكثر وضوحاً، تبدأ بقراءة لغوية تفكّك النصَ وصولاً إلى الأجزاءِ والوحداتِ المكوِّنة له، وخاصة الأكثر دلالة، ثم يدمج الناقدُ هذه البنية الجزئية في بنيةٍ أكثر اتساعاً من الأولى بوساطة التركيب، تمهيداً للانتقال إلى البعد الاجتماعي للنصِّ، وكشف النواة الحقيقية له، أو الرؤيا بتعبير «أبو ديب. »

; يمكن الاستنتاج أن مدرسة النقد البنيوي العربية أسدلت قراءات مختلفة، وأهداف تقريبا متغايرة.و لكن النص بعد كتابته ذو شكل معين "دلاليا ، إيقاعيا، نحويا، ومن ناحية الرؤية الكلية التي تنتظمه". ولا يمكن تصوّر أن نصاً من النصوص يمكن أن يظل قابلاً للامعرفة بشكل مطلق. وذلك يتعلق بأدوات الناقد ومستواه المعرفي، وتطور المناهج النقدية، والتطور الثقافي العام . ولعل سبب اختلاف منطلقات النقاد، وهو أن مدرسة النقد البنيوي العربية، وبقية المدارس الحديثة التي تعلم فيها أبرز النقاد العرب، هي نتاج ثقافي غربي. ويرجع معظم المتأثرين بالبنيوية من نقادنا العرب إلى فرعها الفرنسي تحديداً.[1].

[1] محمد الأسعد، البنيوية العربية.. منتهية الصلاحية، 14 ديسمبر 2015،ملحق الخليج الثقافي.

اللغة وعلم الأنثربولوجيا:

صراع اللغات: صراع اللغات من أهم قضايا علم اللغة الاجتماعي لأنّ اللغة تخضع لعدد من القوانين مثل قانون التطور والتغير والتبدل وقانون الاحتكاك، أي أنّ اللغة قد تفرض نفسها على لغة أخرى، وقد تحل محلها وتنتصر عليها وتغلبها، مما يولد صراعًا بين اللغات يؤدي أحيانًا إلى اندثار بعض اللغات أو قلة أهميتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعسكرية. هذا يعني أنّ اللغات يحدث بينها صراع وتنازع على البقاء، وتسعى كل لغة إلى فرض سيطرتها وهيمنتها على المجتمع، وينتج عن الصراع اللغوي احتكاك بين اللغات أو هجرة أقوام من مكان توجد فيه لغة معينة إلى كان فيه لغة مختلفة، فتتلاشى اللغة الأضعف وتسود اللغة الأكثر حضورًا، لهذا فإنّ الصراع اللغوي يُعدّ أحد مظاهر الحياة اللغوية الطبيعية التي تحدث في المجتمع الإنساني.

التعدد اللغوي: اللغة ينتج عنها لهجات عديدة ومتنوعة، حيث ينتج عن انتشار اللغة لهجات اجتماعية تختلف باختلاف المنطقة الجغرافية، وتلعب العديد من العوامل في هذا مثل الحروب والهجرة والنزوح واتساع الرقعة الجغرافية، بالإضافة إلى الاحتكاك اللغوي الذي يحدث بين الناس في المناطق المتجاورة. هذه القضية من القضايا المهمة التي يعالجها علم اللغة الاجتماعي الذي يميز بين اللغة الأصلية واللهجات المتعددة الناتجة عنها، حيث تزداد الاختلافات بينها تدريجيًا، وتنقسم الفصائل اللغوية إلى لغات ومن ثم تتحول إلى لهجات، ومن الأمثلة على هذا أنّ أمازيغ المغرب أدى تفرقهم إلى وجود ثلاث لهجات وهي: لهجة تامازيغت التي تشيع في الأطلس المتوسط، ولهجة تاشلحيت في مناطق سوس المختلفة، واللهجة الريفية في الريف.[1]

-**الثنائية اللغوية :(Bilinguisme)**: وهي قدرة الفرد على استخدام لغتين بدرجة متكافئة ، ويستطيع أن يستعمل كلا منهما بالتأثير والمستوى نفسه في كل

[1] المرجع السابق.

الظروف .وهذا ما يندرج في إطار اللسانيات النفسية [1]. يذهب علماء النفس اللغوي إلى أن ثنائيي اللغة يمكن تصنيفهم إلى فئتين:

-فئة متكافئة لغويا : وتضم كل الأفراد الذين لهم قدرة عالية على التحدث بلغتين أو أكثر بطلاقة وسهولة في كل المناسبات.

-فئة غير متكافئة : وتضم الأفراد الذين يملكون قدرات متفاوتة في اللغات التي يتكلمونها ،إذ تكون إحدى اللغات مهينة على الأخرى. [2]

التداخل اللغوي: وهو مصطلح يشير إلى تأثير اللغة الأم على اللغة الثانية، أو إبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية. ويمكن أن يكون في جانب الصوتي أو التركيبي للكلمة. ويظهر التداخل اللغوي في سيطرة نظام اللغة الأم على نظام اللغة التي يتعلمها الفرد، إذ يتجلى ذلك من خلال استبدال عنصر لغوي للغة الثانية بعنصر آخر من عناصر اللغة الأم.

أما علي القاسمي فيعرف التداخل اللغوي بانتقال عناصر من لغة إلى أخرى ،في مستوى أو أكثر من مستويات اللغة: الصوتية، والصرفية ،والنحوية، والدلالية ، والكتابية .سواء أكان الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الثانية أم بالعكس [3].

أصناف التداخل اللغوي :

التداخل السلبي : يظهر هذا التداخل أثناء تكلم الفرد لغة ثانية، فيستبدل بصورة لا شعورية عناصر من لغته الأم المتأصلة في ذهنه بعناصر من اللغة الثانية، فيواجه المتكلم كثير من الصعوبات في هذه الوضعية.

التداخل الإيجابي: يحدث هذا النوع لحظة وجود تشابه بين نظام اللغة الأم ونظام اللغة الثانية لكن الفرق يبقى قائم بين استعمال كلمة من اللغة الثانية مكان كلمة من اللغة الأم لأن 5تعلم العناصر اللغوية ليس كتعلم استعمال هذه العناصر.[1]

---

[1] أحمد بناني، الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، العدد ، 8 ديسمبر 2015 ، ص 101.

[2] لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات الإجتماعية،ص 17.

[3] علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، محبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، العدد 1 ،ص . 77.

الإزدواجية اللغوية: تعرف ازدواجيَّة اللُّغة في المعجم على أنها إستعمال اللغة الفصيحة واللغة الدارجة.[2] والمقصود بها هو إستخدام طريقتين من نفس اللغة في نفس الوقت ويتم إستخدامهم في ظروف مختلفة داخل المجتمع وبواسطة نفس المتحدثين إي هو إستخدام شكلين مختلفين من نفس اللغة أو لهجتان بواسطة جميع أفراد المجتمع وفي ظل ظروف مختلفة. إستخدام طريقة للكتابة وطريقة أخرى للتحدث يندرجان تحت نفس اللغة[3].

اللسانيات و اللغة العربية(اللسانيات العربية):

إن اللسانيات العربية تزاوج ما بين التراث اللغوي العربي واتجاهات البحث اللساني الحديث، بحيث اعتبر انهار القديم مع الحديث من الإشكالات التي تؤرق البحث اللساني العربي عامة البحث اللساني المغاربي خاصة في مواقف متباينة لخصها مصطفى غلفان في:

أ- التشبث بالتراث اللغوي القديم جملة وتفصيلا .

ب- التبني المطلق للنظريات اللسانية الغربية الحديثة .

ت- التوفيق بين التراث والنظريات اللسانية الحديثة.[4]

النظرية اللغوية و التراث اللغوي العربي:

النظرية اللغوية العامة: ويقصد بها تلك النظرية التي ترد في مختلف فروع الدرس اللغوي، والتي لا يستقل منها درس لغوي واحد.

النظرية اللغوية الخاصة: ويقصد بها تلك النظرية التي تتوزع على فروع الدرس اللغوي، فتخص كل مجموعة منها فرعا من فروع الدرس اللغوي.[5] تنقسم النظريات الخاصة إلى فرعين هما:

---

[1] أحمد بناني، الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري، ض 108 -109

[2] تعريف و معنى ازدواجية في معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي.

[3] DIGLOSSIA: A Sociolinguistics Term in Linguistics

[4] مصطفى غلفان. (2013 .(اللسانيات العربية الحديثة، دراسة نقدية في المصادر والألسن النظرية والمنهجية. عين الشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،ص53.

[5]. محمد عبد العزيز الدايم. النظارات اللغوية في التراث الغربي, القاهرة, دار السلام, ط1، ص: 57

النظريات الأساسية: ويقصد بها تلك النظرية التي تعالج فرعا من فروع الدرس اللغوي بشكل أساسي التي تخضع لها معظم قواعد فرع الدرس اللغوي الذي تخصه.

النظريات غير الأساسية: ويقصد بها تلك النظرية الأخرى التي ترد تكميلا للنظريات الأساسية، أو بديلا منها. وجود نظرية لغوية عامة و نظرية لغوية خاصة بأن هناك قدرا مشتركا بين نظريات فروع الدرس اللغوي.[1]

طبيعة النظرية اللغوية العامة في التراث العربي:إن في النظرية اللغوية العامة في التراث العربي إجراءين بارزين على نحو خاص هما: التصنيف والتحليل، و قد توفّر في هذا الصدد خمس خصائص للنظرية اللغوية العامة في تراثنا اللغوي هي النزعة الفلسفية والمعيارية والمقارنة والتصنيفية والتحليلية.2

النظرية اللغوية و اتصالها بالمناهج التربوية:

من الناحية التربوية يمكن الشرح بأن النظرية التربوية هي الحلقةُ التي تجعل الأفكار المجردة أقرب إلى التطبيق العملي، ولذا يمكن القول بأنها نظرية تطبيقية أكثر منها مجردة . يوضح مور المفهوم السابق بتشبيه العملية التربوية ببناء مكون من ثلاثة طوابق:

- الطابق الأول: يوجد فيه كل الممارسات التي يشترك فيها "المدرسون والطلاب والإدارة المدرسية" من الأنشطة التعليمية وتدريس وتخطيط، وما إلى ذلك.

- الطابق الثاني: توجد النظرية التربوية التي يمكن اعتبارها مجموعة من الإرشادات والمبادئ التي تهدف إلى توجيه وإرشاد الممارسات التعليمية الجارية في الطابق الأول.

[1]. المرجع السابق، ص: 58

[2]. المرجع السابق، ص:71

- الطابق الثالث: هي فلسفة التربية التي تُعنى بكل ما يدور في الطابقين الأول والثاني، فهي تحلل المفاهيم كالتربية والخبرة، وتحدد لها المعاني التي تدخل في بناء النظرية في الطابق الثاني، وتوجه الممارسات التربوية في الطابق الأول.[1]

الوصل بين البلاغة و النحو العربي:

يصل التراث العربي بين النحو و البلاغة نظرا للتاريخ الذي يجمعهما وولادة البلاغة من رحم النحو وتوسعت في مباحثها و مواضيعها .

و قد نجد عدة نقاط تقاطع واضحة من بينها :

-موضوع الخبر في اللغة(باعتبار العلاقات الداخليّة بين الوحدات اللّغويّة)،وذلك بتفريعات أنواعه:"خبر لمبتدأ جامد / فاعل سد مسد الخبر / خبر مفرد / خبر جملة بنوعيْها / خبر شبه جملة." وتأتي البلاغة مفعلة عنصر المخاطَب في ظلِّ تحليل الخطاب كذلك، وتعرض مفهوم الخبر في الكلام في تصنيف جديد بتُفرِّع مصطلحاتٍ جديدة على شاكِلة :"الخبر الابتدائي / الخبر ألطلبي / الخبر الإنكاري".[2]

-و تفرعت تسميات الصناعة من فصاحة و بيان و بلاغة و لم تتقاطع مع الاشتباه المصطلحاتي بينه وبين العلوم النحوية و ذلك للحفاظ على النظام الاصطلاحي للعلوم و استخدمت المدلولات"بلاغة المخاطَب أو بلاغة الجمهور"متفقة مع المفاهيم الكلامية.

- و نجد أيضا مفهوم الجملة الذي يقع في صلب النحو و لم تغفل البلاغة و ضع بصمتها في هذا الصدد والحال إنّها اكتفت بتوزيع المفهوم على معايير أخرى فوضعت:
الجملة / الملفوظ.
التجريد(المثاليّة)/التجسيد(الواقعيّة).
الانغلاق / الانفتاح على التأويل.

[1]مدكور، علي (2006) نظريات المناهج التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي.
[2] نايف خرما، أضواء على الدراسات اللّغويّة المعاصِرة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،- الكويت 1978 :، ص231 ،232 .

الاستقلالية / السياقية.[1]

من هنا نتفق أن النحو هو فهمُ البنية التركيبية ودلالتها، وأنّ مباحث البلاغة إنّما يتحدد بها أهداف التعبير والتواصل، وإذا وصلا فيقفان على دلالة التراكيب وأسرارها .وهو يمتّ بصلةٍ مباشرة إلى علم التركيب وله علاقة وثيقة بالأسلوبيّة، ويسمى فصاحة المركّب.

علم المعاني وعلم النحو هما مستويين من مستويات النظام اللغوي .انتهيا إلى التمايز و الاستقلالية ،متكاملان و يُحققان وحدة النظام اللغوي وتعدُّد مستوياته.

الأسلوبية و علائقها التركيبية و النحوية:

تُعنى الأسلوبية بدراسة التركيب داخل الخطاب، وتحاول أن تنبش عميقًا في الأبعاد الدلالية الخاصة بالتركيب وتركز على البعد الوظيفي فيه، مثل: التأخير والتقديم والذكر والحذف والتنكير والتعريف. ولذلك فإنَّ ريفاتير وهو أحد أبرز الباحثين في دراسات الأسلوبية الحديثة يُركّز على الخطاب على اعتباره تركيبًا جماليًّا للعديد من الوحدات اللغوية. يجب البحث في النص بكليته وليس إلى أحد العناصر التي يتكون منها، وعلى هذا يدور رأي جاكسون بأنَّ الشعرية هي نتيجة توافق بين عملية الاختيار وعملية التأليف، اختيار المفردات من المعجم اللغوي، من ثمَّ تأليفها وفق أية فكرة أو رسالة تقوم على هذين المحورين الأساسيين لتشكيل النص.[2]

تقاطع الدلالة و الأسلوبية:

يشير هذا الإجراء في الأسلوبية إلى القصد أو الوعي داخل النص، وهو ما ينفي فكرة الإبهام أو العفوية التي تدعيها بعض المذاهب والتيارات الأدبية، وإنَّ منهج الأسلوبية بحد ذاته اختيار، حيثُ إنَّ الاختيار يظهر عندما يقوم كاتب النص أو الخطاب باستبدال لفظ أو تركيب داخل النص يعتقد أنَّه أصدق في التعبير عن

[1] جلال الدين محمّد بن عبد الرحمن القزوينيّ، الإيضاح في علوم البلاغة، تقديم وتبويب وشرح- علي بوملحِم، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 2000 ، ص29 .

[2] وديسة بولنوار، الخطاب الشعري المغربي من خلال كتاب: أنموذج الزمان في شعراء القيروان، صفحة 15. بتصرّف.

الفكرة التي يكتب عنها. لذلك؛ توجد عدة صور للاختيار حسب مختلف مستويات اللغة، فعلى مستوى اللفظ يتم استبدال لفظ بآخر، وعلى مستوى التراكيب يتمُّ تفضيل أسلوب نحوي على أسلوب آخر يتفقان في الوصول إلى المعنى ذاته، وعلى مستوى الدلالة يتم تفضيل صورة على صورة أخرى يراها الكاتب مناسبة أكثر للتعبير عن فكرته.[1]

الأسلوبية و نظيرتها البلاغة:

لا بدّ لمن يبحث في تعريف الأسلوبية في الأدب أن يقع على مصطلح مهم ومرتبط ارتباطًا وثيقًا بالأسلوبية وعلم الأسلوب وهو الانزياح في البحث عن خصائص مميزة للغة الأدبية والشعرية و هو ظاهرة من ظواهر الأسلوبية. وقد تبنَّى هذا المفهومَ جون كوهن الذي يرى أن الشرط الأساسي والضروري لحدوثِ الشِّعرية هو حصول الانزياح، باعتباره خرقًا للنظام اللُّغويِّ المعتاد و الخروج عن المألوف والمعتاد، وهو إضافةٌ جمالية يمارِسها المُبدِع لنقل تجرِبته الشعورية للمتلقي والتأثير فيه ، ومع أن الانزياح مصطلح حديث إلا أن هذا المصطلح له جذور تعود إلى البلاغة اليونانية؛ إذ إنّ أرسطو كان يميز بين اللغة المعروفة الشائعة وبين اللغة الغريبة غير المألوفة ويرى أن الثانية -أي غير المألوفة- هي اللغة الأدبية.ولا تخلو البلاغة العربية القديمة من صورٍ للانزياح اهتمّ بها البلاغيون، ومع أنهم لم يكونوا على معرفة بهذا المصطلح ولم يتواضعوا على تسميته بالانزياح، إلا أنهم درسوا الاستعارة، والتقديم والتأخير والخروج عن المألوف وما إلى ذلك من المباحث البلاغية. ولا يمكن إغفال دور نقاد العصر الحديث واهتمامهم بظاهرة الانزياح وعلى رأسهم عبد السلام المسدي في كتابه "الأسلوب والأسلوبية" وصلاح فضل وتمّام حسان ومحمد العمري وغيرهم.[2]

تحليل الخطاب بين البلاغة والأسلوبية:

[1] وديسة بولنوار، الخطاب الشعري المغربي من خلال كتاب: أنموذج الزمان في شعراء القيروان، صفحة 17. بتصرّف.

[2] ظاهرة الانزياح،بوطاهر بوسدر، دراسات ومقالات نقدية وحوارات أدبية، 22/1/2018 ميلادي - 1439/5/6 هجري، موقع الألوكة.

قامت البلاغة قديمًا على الجدلية حول ثنائية الشكل والمضمون في الخطاب، فدراسة الشكل تهتم بدراسة البنية اللفظية من حيث اختيار اللفظ وطريقة تركيب الجُمَل، أمَّا دراسة المضمون فتقتضي دراسة ارتباط اللفظ بالمعنى ومدى التعبير عنه. لذلك؛ يرى العديد من النقاد أنَّ الأسلوبية هي وريثة البلاغة وتتشابه معها في الكثير من الخصائص، ورغم ذلك اختلفت البلاغة عن الأسلوبية في تحليل الخطاب بالعديد من النقاط، سيتم ذكرها فيما يأتي:

إنَّ الدراسة الأسلوبية للخطاب أعمُّ وأشمل وأكثر اتساعًا من الدراسة البلاغية. إنَّ الدراسة البلاغية تعدُّ علمًا معياريًا، أمَّا الأسلوبية فإنها تعدُّ علمًا وصفيًا. تهتم البلاغة في دراسة الأسلوب التعبيري من خلال القواعد اللغوية، أما الأسلوبية تهتمُّ بالأداء والكلام معًا في الوقت نفسه.

تعالج البلاغة غالبًا الجزئيات في التراكيب والألفاظ، أما الأسلوبية فإنها تعالج الخطاب أو النص بصورة كاملة في الغالب، من خلال الاعتماد على البنية في النص. لا تبحث البلاغة في الجوانب النفسية والاجتماعية للنص، بينما تدرس الأسلوبية الخطاب من جميع جوانبه[1].

الأسلوبية البنوية:

*تعريفات تعتمدُ النموذج التواصليّ، وترد الأسلوب إلى المرسل: دي بوقون وقال: الأسلوب هو الرّجل، وبالتالي فإنّها تُعيدُ الأسلوب للطابع الشخصي في الكتابة، والبصمة الشخصية الممثلة للشخص وملامحه الكتابية المميزة. وضمن هذه المجموعات تم النظر إلى الأسلوب على أنه اختيار لغوي من بين مجموعة من البدائل، واختيار أحد هذه البدائل هو ما يميّز صاحبه ويُشير إلى خواصّه.

*تعريفات تُعيد مفهوم الأسلوب في نشأة الأسلوبية البنوية إلى النصّ ذاتِه، وهنا تظهرُ هذه التعريفات الأسلوب على أنّه انحراف عن المستوى العاديّ والمألوف،

[1]محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، صفحة 258-264. بتصرّف.

أو ظهور خاصّ لخواصّ معينة في جسد النص، باعتباره جامعًا لمجموعة من الخواصّ المحكومة بنظام خاصّ في النص الأدبيّ.

*وفي مجموعة من التعريفات في نشأة الأسلوبية البنوية، وتعيد الأسلوب للمتلقّي، مع ربطها بين النص والكاتب، ولكن تركيزها في أكثره ينصبّ على القارئ باعتباره الأقدر على تمييز الخواصّ الأسلوبية في النص ويدركها، وهو في بعد يكتشف انحرافاتها، وما تقوم به من وظائف محدثة أثرًا في النص، وهنا يظهر مفهوم القارئ النموذجيّ عند ريفاتير، وبالتالي فإنّ ردودَ فعله وتحليلاته هي ما يحدّد معالم الأسلوبية في النص.
تداخلت الأسلوبية بالبنيوية؛ كون الأسلوبية انبثقتْ من الفكر اللغويّ والأدبيّ السابق للحركة البنيويّة، وتأثرت بالاتجاهات ذاتها التي أسهمت في نشأتها، خاصّة أنّ أوّل مؤسّس للأسلوبية تشارل بالي الذي يهتمّ بالمظهر اللغوي للأسلوب، ويركز على الجانب العاطفي في تشكيل الأساليب اللغويّة. لقد اشتركت العديدُ من المدارس اللسانية والأدبيّة، وأسهمت في نشأة الأسلوبية البنيوية، وتنميتها على أسس لغويّة، كما كان من أسلوبية الحدس القائمة على فكرة الدائرة الفينولوجيّة في المدرسة الألمانية خصوصًا في كتابات فوسلير وسبتزر، والأسلوبية التعبيرية عند الفرنسيّين، والمدرسة الإسبانية من خلال أعمال داه سو ألونسو، وكان للمدرسة الإيطالية أثرها في ظهور الأسلوبيّة وتجديد الدراسات البلاغيّة، وظهور الأسلوبية العربية، خاصّة عند أمين الخولي في كتابه فنّ القول، ولقد أسهمت نشأة الأسلوبية البنيوية كثيرًا في الغرب في نشأة الأسلوبية البنيوية في الفكر العربيّ خاصّة في البلاغة العربية، فأثّرت الأسلوبية البنيوية عند بالي في كتاب الأسلوب لأحمد الشياب، ولكن سرعان ما انقطعت علاقة البلاغة العربيّة بالأسلوبية، ولم تَعُدْ هذه العلاقة لسابق عهدها إلى في سبعينيات القرن العشرين.[1]

علم النفس اللغوي و الأرطوفونيا:

علم النفس العصبي: و هو العلم الذي يعالج الوظائف المعرفية العليا ،و علاقتها بالأبنية العصبية ،و من بين الوظائف الذهنية العليا نجد اللغة ،وسمحت أعمال

[1]محي الدين محسب (1998)، "الأسلوبية التعبيرية عند شارل بالي"، علوم اللغة، العدد 2، صفحة 76. بتصرّف.

الطبيب الفرنسي بول بروكا بتحديد مناطق عصبية مسؤولة عن اللغة و هذا ما سهل لبقية العلماء البحث عن أهم المناطق المتدخلة في الإنتاج و الفهم اللغوي وكذا الآليات المتدخلة في ذلك باعتبار أن اللغة سيرورة معقدة تتدخل فيها مجموعة من الوظائف المعرفية هي الأخرى تستلزم نشاط وتوظيف عصبي جد منسق ومنسجم .و بهذا فأي إصابة قد تمس الجهاز العصبي قد تؤثر بشكل أو بأخر في اللغة أو التواصل بصفة عامة.ومن بين هذه الاضطرابات اللغوية ذات المنشأ العصبي نجد الحبسة ،الديزرتريا ،العرض الجبهي ...الاضطرابات التطورية كالزهايمر و البركينسون ،و اضطرابات التعلم النمائية كالديسفازيا ..والاضطرابات النمائية الشاملة كالتوحد.

اضطرابات الكلام و النطق:

اللجلجة: وهي احتباس في الكلام يعقبه انفجار للكلمة بين شفتي الطفل مضطربة بعد معاناة تتمثل في حركات ارتعاشية، وتعتبر طبيعية من عمر **2** إلى **5** سنوات, بعد ذلك تحتاج لبرنامج علاجي نفسي وكلامي.

التأتأة: هي عدم الطلاقة في سيولة الكلام بشكل يلفت النظر، والمتأتئ يكرر حرفا أو مقطعا بشكل لا إرادي مصحوبا باضطراب في التنفس وحركات غريبة في اللسان.

اللثغة: هي استبدال حرف بحرف، و العائد عامل التقليد أو وجود تشوهات في الفم والحروف التي تلحقها اللثغة هي القاف والأسنان أو بسبب عوامل نفسية أو اجتماعية و السين واللام والراء.

السرعة الزائدة في الكلام: نتيجة عدم وجود تناسق بين الناحية العقلية والناحية اللفظية.

تأخر الكلام: هو اضطراب ينجم عن عدم تمكن الطفل من نطق الكلمات بصفة جيدة خاصة المركبة منها, فالطفل لا يمتلك القدرة على نطقها بصفة جيدة، إضافة إلى عدم تمكنه من تنظيم الأصوات والمقاطع داخل الكلمة أو اكتسابه لذلك متأخر.

الحبسة: هي مجموعة من الاضطرابات المرضية التي تخل بالتواصل اللغوي دون عجز عقلي خطير، وهي تصيب مقدرتي التعبير والاستقبال للأدلة اللغوية المنطوقة أو المكتوبة معا، كما يمكن أن تصيب إحدى المقدرتين فقط.

عسر الكلام: يتمثل في عدم التحكم بإنتاج الكلام إرادي نتيجة عدم القدرة على التنسيق بين الجهاز العصبي والعقلي.[1]

الأرطوفونيا واللغة:

ويعني هنا بدراسة اضطرابات النطق واللغة بنوعيها المنطوقة والمكتوبة و بوجهيها الفهم و التعبير ،و قد تختلف أسبابها من أسباب وظيفية تمس وظيفة الأجهزة المتدخلة في الإنتاج و الفهم اللغوي أو عضوية تصيب هذه الأجهزة و من أهم هذه الاضطرابات نجد الرينولاليا ،اللثغات ،تأخر الكلام ،الصمم: يهتم هذا التخصص بجميع أنواع الإعاقات السمعية و ما يترتب عنها من مشاكل و اضطرابات لغوية ،كما تبحث في طرق التكفل بحالات الصمم العميق ،وكذا حالات الإعاقة السمعية المجهزين بالمعينات و كذا حالات حاملي الزرع القوقعي ،من أجل تعليمهم اللغة المنطوقة و محاولة إدماجهم في عالم الصوت.

علاقة الأرطوفونيا باللسانيات:

اللسانيات هو علم اللغة حيث تدرس اللغة بمختلف مستوياتها الصوتية والفونولوجية والدلالية فهي تساهم في فهم طبيعة اللغة وتوظيفها من طرف الإنسان في الحالات الطبيعية مما يساعد على فهم المظاهر المرضية للسلوك اللغوي. ومن أهم تخصصات اللسانيات التي لها علاقة مباشرة بالارطوفونيا نجد:

-الفونيتيك :(phonétique) يهتم هذا الفرع بدراسة الأصوات من الناحية الفيزيائية أي دراسة الخصائص الفيزيائية للصوت (الطابع، الشدة، والإيقاع) دون الاهتمام بوظيفتها في اللغة، وهي أيضا وصفية تصنيفية.

[1] اضطرابات النطق والكلام وسبل علاجها ،أ. العالية حبار جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان (الجزائر)،ينظر من الصفحة143/140.

-الفونولوجيا :(phonologie) تدرس الفونولوجيا وظيفة أو عمل أو ميكانيزمات الأصوات في لغة معينة.

المبحث الثّالث :

منظور عبد الرّحمان الحاج صالح في أسس اللّسانيات و التّعليميّة.

- يعتبر هذا المبحث من الأعمدة الأساسية لدراستنا فهو يظهر آراء عبد الرحمان الحاج صالح في أهم مناهل و آليات و مسندات اللغة العربية .

التراث العربي عند عبد الرحمان حاج صالح:

مضمون بحثنا هو تسطير الغاية الأسمى للبحث اللساني عند الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح، وهي خدمة اللغة العربية والنهوض بها وجعلها لغة الاستعمال الحقيقي اليومي، وإدراك القيمة العلمية للأعمال التي أنجزها اللغويون العرب الأوائل منهم .التي تعد ذات فائدة كبيرة للدرس اللساني الحديث، لأنّ كثيراً منها لا يوجد له مثيل في اللسانيات الحديثة.[1]

ومن أجل نشر الوعي و المناداة بضرورة إعطاء التراث الاهتمام والعناية اللازمة دعا الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح عبر العديد من المقالات والندوات والمؤتمرات العلمية في عدد من الدول العربية إلى نفض غبار التقليد عن الباحث العربي تجاه التراث العربي وتجاه ما أنتجته اللسانيات الحديثة[2] .

و قد اهتم عبد الرحمان الحاج صالح بتراث علماء العرب الأوائل الذي ينطلق من أعمال الخليل وتلميذه سيبويه، ويمتد إلى القرن الرابع الهجري عموماً، ويتسم بالأصالة والإبداع .وهؤلاء، في نظر الحاج صالح، هم" الذين أبدعوا مفاهيم النحو العربي ومنهجي(التحليل اللغوي الأصيل)".[3]

وقد عمل الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح على إقناع الباحثين في اللغة العربية على ضرورة العودة إلى أعمال علماء تلك الفترة، وإلى إعادة النظر في أقوالهم وتفهمها للوقوف على" الحقائق العلميّة التي قلّما توصّل إلى مثلها كلّ من جاء من قبلهم من علماء الهند واليونان ومن بعدهم كعلماء اللسانيات الحديثة في الغرب.[4] " ألحَّ على أنّ العودة إلى التراث والوقوف على صحّة أفكار العلماء الأوائل وحداثة

---

[1] انظر :د .عبد الرحمان الحاج صالح؛ مستقبل البحوث العلمية في اللغة العربية وضرورة استثمار التراث الخليلي، كتاب :بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء الثاني، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007 ، ص .45.

[2] انظر :د .عبد الرحمان الحاج صالح؛ قضية المعجم العربي والمصطلحات، كتاب :بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء1 ، .ص116 .

[3] د .عبد الرحمان الحاج صالح، مستقبل البحوث العلمية في اللغة العربية وضرورة استثمار التراث الخليلي، مصدر مذكور سابقا،ص44.

[4] د .عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، بحوث ودارسات في اللسانيات العربية، الجزء .1 ص69.

المفاهيم التي اكتشفوها يتطلب إخضاع أقوالهم إلى الفحص والتجريب لما تتسم به تلك الأفكار من عمق، وما تتسع له من إمكانات تفسيرية وإجراءات تطبيقية.[1]

التراث العربي و المنطق الأرسطي من منظور عبد الرحمان الحاج صالح:

التراث الصوتي: لعلّ أهم مبحث لساني ميّز أعمال الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح هو تناوله بالدّراسة الدقيقة للتراث الصوتي العربي الذي تركه العلماء الأوائل خصوصاً عند الخليل بن أحمد وتلميذه سيبويه وبعض من جاء بعدهما أمثال الرّماني والفارابي وابن سينا .ولقيمة ما توصّل إليه عند هؤلاء اللغويين والفلاسفة فقد لفت انتباه الباحثين المحدثين إلى أهمية التراث الصوتي العربي وأصالته، إذ يوجد فيه من التفرّد والإبداع ما لا نجده في الصوتيات اليونانية ولا الغربية الحديثة .وكان أهم بحث أنجزه في هذا المجال وجّهه أساساً إلى الذين ينكرون أن يكون للعرب إسهام متميز أصيل في الدّرس اللغوي وخصوصاً الصوتي منه .وهؤلاء هم العرب المحدثون والعلماء الغربيون، بين فيه بالأدلة العلمية والمنطقية عدم تأثر العرب بالمفاهيم اليونانية خصوصاً التي جاء بها أرسطو، وهو البحث الذي كتبه باللغة الفرنسية وقدّم نتائجه أمام خيرة اللسانيين الغربيين ببراغ سنة 1967 ، ونشره بمجلة اللسانيات سنة1971:بعنوان:

«La notion de syllabe et la théorie cinético - impulsion elle es phonéticiens arabs »

ثمّ البحث الآخر الذي قدّمه في مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة سنة1999 ، عنوانه" الحركة

والسكون عند الصوتيين العرب وتكنولوجيا اللغة العربية."

1-الحرف والحركة مقابل المقطع اليوناني؛ رافع في البحث الأول عن أصالة الدّرس الصوتي القديم، وأرجع ذلك إلى أنّ علماء العرب القدامى بنوا تحليلاتهم لأصوات اللغة العربية قبل اطّلاعهم على المفاهيم الصوتية اليونانية، وتوصّل إلى أنّ فهم العرب للمقطع مختلف تماما عن المفهوم (Syllabe). يأتي في مقدّمتها

[1] انظر :مستقبل البحوث العلمية في اللغة العربية وضرورة استثمار التراث الخليلي، مصدر مذكور سابقا، ص57 .

مفهوم المقطع الأرسطي :فالعرب استعاضوا عنه بمفهومي الحرف والحركة، وهما نتاج نظرية أصيلة في الدينامية اللفظية تعرّف "الحرف "بكيفية تختلف عن تعريف الغربيين للفونيم، وهو" أقلّ ما يمكن أن ينطق به (في مدرج الكلام)ويستحيل النطق به منفردا ".[1]

في حين تعرّف" الحركة "بأنها تلك التي" تمكّن من إخراج الحرف، والسكون لا يمكّن من ذلك"[2] .والفائدة في تحديد مفهوم العرب للحرف في استنتاجات الحاج صالح لأقوال العلماء كالخليل وسيبويه

والرماني وابن جنّي وابن سينا والفارابي أنهم لا ينظرون إليه على أنه" جزء أو قطعة "من الكلمة، ولا أدلَّ من ذلك قول ابن الجنيّ في سر صناعة الإعراب" :لا يجوز أن تكون سميت حروفاً لأنها جهات للكلم ونواحٍ كحروف الشيء وجهاته المحدَّقة به".[3]

وعليه فالحرف مفهوم عربي أصيل هو" أصغر مكوّن للكلام"يطلق في مستوى الكلمة على حروف المباني وحروف المد، وعلى مستوى التركيب على حروف المعاني مثل حروف الجر، أو على الضمائر المتصلة مثل حرف المد في "خرجا "للدلالة على المثنى[4]. أما عن تحديد الحرف باعتباره صوتا فقد أشار الحاج صالح إلى أدق تعريف صوتي تمييزي محض لا نجده عند أهل الفونولوجيا في عصرنا الحديث، هو تعريف ابن سينا في أسباب حدوث الحروف، يقول : "الحرف هيئة عارضة يتميز بها عن صوت آخر في الحدّة والثقل تمييزا في المسموع."[5] ومثلما اكتشف أصالة مفهوم الحرف عند العرب وبين أهمية ذلك علميا وبرهن عليه تجريبياً اكتشف أصالة مفهوم الحركة التي كان علماء العرب يقابلونها بالسكون؛ فالحركة والسكون مفهومان يقول عنهما الحاج صالح إنّه لا

---

[1] impulsion elle des phonéticiens - Hadj - Salah. A; La notion de syllabe et la théorie cinético : Lisanyyat, vol n 1, Année 1971, p63. - Arabes, Revue El(ينظر)

[2] المصدر نفسه، ص66

[3] سر صناعة الإعراب، جزء1 ، ص . 16 عن د .عبد الرحمان الحاج صالح، الحركة والسكون عند الصوتيين العرب وتكنولوجيا .اللغة العربية، المصدر السابق نفسه، جزء2 ، ص177 .

[4]-د .عبد الرحمان الحاج صالح، الحركة والسكون عند الصوتيين العرب وتكنولوجيا اللغة العربية، مصدر مذكور سابقا، ص177

[5] المصدر نفسه، ص177 .

يوجد مثلهما في الصوتيات قديما وحديثا[1]. وكان من أهم المقولات التي توقف عندها الحاج صالح هو التحديد الدينامي الذي أورده الرّماني عندما قال" :يتوصَّل بالحركة إلى النطق بالحرف ولا يتوصَّل بالحرف إلى النطق بالحرف "[2] . وهنا يشير إلى أنَّ الرماني لا يكتفي بمقابلة الحرف بالحرف، بل يقابلها أيضا بالسكون ، يقول" :لأنّ الحركة تمكّن من إخراج الحرف، والسكون لا يمكّن من ذلك ." ويدعّم هذا التعريف بمفهوم دينامي آخر بقوله" :إذا تحرّك الحرف اقتضى الخروج منه إلى حرف آخر. وهكذا يصل الحاج صالح من هذين القولين الهامين إلى " أنّ للحركة دورين هامين جدا تنفرد بهما هي وحدها دون الحروف التوأم"(الجامدة منها واللينة)،وهو تمكين الناطق من إحداث الحرف أولا، وتمكينه ثانيا من الانتقال من مخرج حرفٍ إلى مخرج حرف آخر. وفي إطار النظرة الحركية (الدينامية) يعود الحاج صالح إلى تحديد مفهوم الحرف منفصلا عن الحركة أو مرتبطا بها، فلكلّ حرفٍ عند الخليل جرس، وجرْسُه هو فهمه في سكونه، وصرْفٌ يتمثل في حركته التي تمكّن من إخراجه . وهكذا يحيلنا الحاج صالح إلى وصفٍ آخر للحرف عند العرب القدامى لا نجده في الصوتيات الغربية الحديثة، هو أ ن جرسه يشكّل هويته الصوتية السمعية، وأما صرفه فيتمثل في حركته المسؤولة عن إحداثه، وفي الخروج منه إلى حرفٍ آخر.[3]

التراث النحوي: يعد التراث النحوي العربي في القرون الأربعة للهجرة مصدر اهتمام الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح بالدراسة اللسانية العربية التي عمل من خلالها على وضع نظرية نحوية أطلق عليها" النظرية الخليلية الحديثة" .وهذا بعد اكتشافه لأصالة التراث اللغوي العربي خصوصا الذي جاء به العلماء الأوائل بدءًا من الخليل و سيباويه ومن جاء بعدهما في القرون الأربعة الأولى خصوصا. وكان أول ما قام به الحاج صالح في دراسته للتراث اللغوي هو الدفاع عن أصالة النحو العربي بالبرهنة على أصالة الأسس التي انطلق منها ، وعن عدم تأثره بالأنحاء اللغوية غير العربية، وبالتصوّرات الأجنبية مثل لمنطق أرسطو اليوناني، فأنجز

[1] انظر" :تعال نُحي علم الخليل "أو الجوانب العلمية المعاصرة لتراث الخليل وسيبويه .كتاب :بحوث ودراسات في اللسانيات .العربية، الجزء الثاني، ص6 .

[2] د .عبد الرحمان الحاج صالح، الحركة والسكون عند الصوتيين العرب وتكنولوجيا اللغة العربية، مصدر مذكور سابقا، ص177 .

[3] . نقلا عن المصدر نفسه، جزء2 ، ص178 /179/180/18/180.

بحثا في الموضوع لم يسبقه أحد إليه؛ بين فيه بالأدلّة العلمية والمعالجة المنهجية عدم تأثر النحو العربي والنحاة العرب الأوائل بالمنطق الأرسطي، عنونه ب "النحو العربي ومنطق أرسطو "برهن فيه"بالأدلة التاريخية والعقلية أن النحو العربي هو في جوهره لغوي محض"،بني على الإفادة التي قوامها التخفيف والفرق، وهو مبدأ الاقتصاد اللغوي الذي دعت إليه اللسانيات الحديثة، وهو الذي جعل من اللغة أداة للتعبير عن المعاني الكثيرة بالألفاظ القليلة. ردّ على المستشرق مركسmerks في كلّ القضايا التي أثارها نقطة نقطة .وهي قضايا تاريخية ومنطقية وفلسفية، منها عدم تمييز مركس بين النظر العقلي والمنطق الأرسطي وكأنهما شيء واحد؛ وبالتالي لا يمكنه أن يثبت تأثير المنطق الأرسطي في النحو العربي.

وأما القضية الثانية فلم يرد في كتب المؤرخين ذكر" عن أخذ اللغويين العرب القدامى شيئاً من النحويين أو عن غيرهم ، ولم توجد ولو إشارة خاطفة في أيّ كتاب نحوي – ومنها كتاب سيبويه - إلى أيّ مصدر أو عالم أجنبي من اليونان أو السريان أو غيرهم تمَّ الأخذ منه.

وجوهر القضية الثالثة تدلّ على أنّ التقسيم الثلاثي للكلم في العربية (اسم وفعل وحرف المعنى)لا وجود له في كتب أرسطو حتى نقول إنه مأخوذ عنه . ويستدل الحاج صالح على ذلك بأنّ أرسطو في كتابيه: (Poética).(باري أرمينياس) والشعر يقسِّم الكلام تقسيما غير ثلاثي .أما في كتاب العبارة فجعل مما يسميه بالأقاويل صنفين أساسيين هما Rhema و Onomaوهما على التوالي في ترجمة حنين ابن إسحاق" الاسم ، والكلمة" وأمّا في كتابه الشعر(Poética) فيقسّم ما أسماه ب Lexie المقولة (إلى ثمانية أقسام هي :الهجاء،المقطع، الرباط، الاسم، الكلمة، الفاصلة، التصريف، القول).

وهكذا فبالعودة إلى كتابي أرسطو وتتبع ما كتبه أشهر النحاة في أوروبا ومدى تأثيرهم في الثقافتين السريانية والعربية توصّل إلى أنّ هذا التأثير منعدم .وبعد ذلك أجرى مقارنة دقيقة بين مفهومي الكلمة والاسم عند أرسطو وسيبويه، وتوصل إلى أن الاسم والفعل عند سيبويه غير الاسم والكلمة عند أرسطو .وهما عند سيبويه يشكلان مادة الدّراسة النحوية، وهي الحديث الذي هو تبادل كلامي

بين متكلّم ومخاطَب، ذو فائدة .بينما هو عند أرسطو(اسم وكلمة) قائم على صحة الحكم وبطلانه لا الإفادة.

ثمّ بين بالمقارنة بين العربية واليونانية وحتى اللاتينية أنَّ مفهوم الصّرف عند العرب غير مفهوم

تغيير أواخر الكلم (التحوّل الإعرابي Déclinaison)/(تصريف الأفعال) Conjugaison

ويختم الحاج صالح بحثه بأنّ المنطق الأرسطي لم يجد طريقه إلى النحو العربي إلا بعد أن أصبح هذا النحو ناضجاً مكتملا؛ فلم يكن على اتصال بالمنطق الأرسطي في بدايات نشأته لا في مناهج بحثه ولا في مضمونه التحليلي[1]. أن منطق النحاة الأوائل منطق متميز و هو ليس نفسه المنطق الأرسطي و يكفي بالتمثيل المقارن ما بين التقسيم الثلاثي للكلم عند سيبويه وما يقال بأنه نظريه عند أرسطو الذي لم يبدأ تأثيره إلا في نهاية القرن الثالث في زمان ابن السراج والفارابي، والمنطق الأرسطي منطق عقيم لأنه يؤكد ما في المقدمات ولا ينتج الجديد. والكارثة التي نزلت بالنحو العربي حدثت ابتداءا من القرنين الرابع والخامس عندما أولع بعض العلماء بهذا المنطق التصنيفي بسبب وضوحه ويسره، بالرغم من أن القياس العربي والفقهي خاصة – منتج وجميع اليقين والخصوبة .[2]

الأسس التي بنى عليها النحاة الأوائل ما توصلوا إليه من علم العربية قسمان:

أصول تخص جمع المعطيات والمشاهدة.

أصول أخرى تخص النظر في هذه المعطيات وكيفية تحليلها.[3]

اكتساب اللغة والملكة اللسانية عند الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح:

[1] انظر :النحو العربي ومنطق أرسطو، المصدر السابق نفسه، جزء1 ، ص62/57/55/53/51/50.

[2] انظر: منطق العرب 383 ،383.

[3] نفسه،356/355.

تحدث عبد الرحمان حاج صالح في اللغة و استقصى كل جوانبها و لعل من أبرز القضايا أو المصطلحات اللغوية التي درسها و أفضى إليها هي لغة المنشأ و قد اختار و أجاز مصطلح "لغة المنشأ"لتعدد الألفاظ الدالة على اللغة التي يكتسبها الطفل في مرحلة نموه المعرفي و اللغوي و التي يستلهمها من محيطه الاجتماعي و من الأفراد المحيطة به في السنوات الأربع الأولى في تراكم و تراكب يثاب ويعزز عليه . هاته المصطلحات التي تشردت من: لغة الأم،اللغة الأهلية،اللغة الرئيسية ،اللغة الأولى.....[1]

و بتبرير الدكتور الحاج صالح الذي و أقتبس منه أنه إذا قلنا أنها لغة أم يمكن أن يشتبه أن هناك لغة أب و أخ وأخت...الخ خصوصا في حالات الأزواج المختلطة الجنسية "فرنسي(ة)/عربي(ة)"،"آسيوي(ة)/بريطاني(ة)" . إذا ما أدلينا باللغة الرئيسية إذا هناك لغة ثانوية يمكن للطفل اكتسابها و يواصل عبد الرحمان الحاج صالح في التفصيل ضمن هذا الصدد.[2]

و ثاني قضية فصل فيها هي قضية الانغماس اللغوي و التي يشتبه فيها بمصطلح آخر رفضه الدكتور و هو الحمام اللغوي الذي يقطع المعنى التام لمفهوم الانغماس الذي نجده حاضرا في التراث العربي القديم بتعريف: الغمس إرساب الشيء في الشيء السيال، أو الندى، أو في ماء، أو في صبغ، حتى اللقمة في الخل، غمسه يغمسه غمسا أي مقله فيه، وقد انغمس فيه واغتمس ...قال :وقال علي بن حجر :الاغتماس أن يطيل اللبث فيه والارتماس أن لا يطيل المكث فيه ... ومنه الحديث :فانغمس في العدو فقتلوه أي دخل فيهم وغاص .[3]

و من هنا يفصل عبد الرحمان الحاج صالح في تكوين و تكون الملكة اللسانية التي يشترط فيها المحيط الناطق باللغة المستهدفة بغير دخيل لغوي و أن الطفل لا يتكلم إلا بلغة المحيط الناشئ فيه و منه إذا أراد المتعلم أن ينطق بلغة فيجب أن

[1] محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة و التربية، دار وائل، عمان، الأردن،2001، ص51

[2] محاضرات ألقاها عبد الرحمان الحاج صالح على طلبة الماجستير، دفعة2009/2008.ينظر

[3]ابن منظور، لسان العرب، الدار المتوسطية للنشر والتوزيع، ط1 ، تونس، 2115 ، باب الغين، مادة غمس،3 -2933.

ينغمس في أصواتها و تراكيبها بأن يعيش فيها و تعيش فيه عن طريق الالتحاق بوسط لا يتحدث إلا بها.[1]

و قد أكد عبد الرحمان الحاج صالح على إصلاح الملكة اللسانية و اللغوية و ذلك في مرحلتين:

المرحلة الأولى:اكتساب البناء اللغوي السليم و هي في تلقن المتعلم التراكيب السليمة و البنى القويمة كذا كل الأسس الأولية و الضرورية لتكوين حس لغوي سليم و ذهنية لغوية راسخة و منه استخدام مفهوم التدرج من الأصول إلى الفروع أو العكس و من العام إلى الخاص فالأخص...الخ بتجنب الانجراف في المحسنات البديعية و الصور البيانية و التكلف اللفظي.

المرحلة الثانية: و هي التأكد من اكتساب مهارة التبليغ الفعال ولا يتم هذا الا بالاكتفاء الأساسي للملكة اللسانية و من تسيير البنى و تعديل التراكيب بما يستوفي مقتضى الحال و الخطاب.[2]

و لعل أن محل تركيز الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح كان على الاستعمال اللغوي و الخطابي و لم يقف على القواعد اللغوية فقط و ذلك في قوله :"وعلى هذا، فالاستعمال العقلي

للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساسي في بناء كل منهج تعليمي، وأطراف هذا الاستعمال ينبغي أن يلم بها المربي كما يلم بها اللغوي."[3]

و نجده شديد الحرص على علمي النحو و البلاغة منوها أن علم البلاغة هو امتداد للنحو و أن الناطق باللغة يكون مستاه أعلى بقدر تمكنه من هذين العلمين.[1]

---

[1]عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، ج 1،2007،ص139.ينظر

[2] عبد الرحمن الحاج صالح :بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2 ، ص54 (ينظر)

[3] عبد الرحمن الحاج صالح" :الأسس العلمية واللغو ية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، ألقي هذا البحث في ندوة بناء المناهج التعليمية جامعة الإمام محمد بن السعود الر ياض، ونشر في المجلة العربية للتربية الأليكسو، سبتمبر 1985 م، المجلد الخامس، العدد .الثاني، ص30-19 ،ينظر.

الخطاب عند عبد الرحمان حاج صالح:

(الخطاب اللساني.)

مفهوم الخطاب حسب توجهات الدرس اللساني الحديث هو عبارة عن وحدة لغوية تتجاوز أبعاد الجملة، فهو نص متناسق ومترابط من الجمل والأقوال التي تصدر عن متكلم ما في سياق ما، ويتوسع ليشمل جملة من النصوص المتراكبة. وهو يعتبر مرادفا للكلام في نظر "عبد الرحمن الحاج صالح"[1] بدليل قوله:" يمكن أن يكون الكلام مرادفا للخطاب أو الاتصال الشفهي باعتباره لفظا شفهيا"

والخطاب هو وحدة لغوية متآلفة تفوق بعد الجملة وتقوم بين طرفين أحدهما مخاطب وثانيها مخاطب لنقل أفكار المرسل ومعتقداته في موضوع من الموضوعات، ويتنوع الخطاب بتنوع المواضيع التي يعالجها، ومن بين أنواعه: الخطاب اللساني. أما إضافة مصطلح "لساني" إلى مصطلح "الخطاب" فإنها تنزاح بنا إلى نوع مخصوص من أنواع الخطاب، وهو النوع الذي ينحصر موضوعه ومنهجه ومادته في الدراسة العلمية للظاهرة اللغوية كواحدة من أنظمة التبليغ في ذاتها ومن أجل ذاتها كما حدد ذلك رائد اللسانيات "فرديناند دي سوسير".[2]

هو كما عرفه عبد الرحمان حاج صالح:" :كلام مسموع من فم العربي الفصيح كما ورد و ضرب آخر سموه الأصل في الكلام[3]" و يضيف: فالخطاب المبلِّغ هو كل هذه الأدلة التي تتدخل في وقت واحد كما قلنا أو في أوقات متقاربة لتكوِّن الخطاب و ليس هو اللفظ المسموع منه وحده.[4]

و عليه يرى عبد الرحمان حاج صالح و اقتباسا منه: إن عملية إنتاج الخطاب تتدخل فيها عناصر دارجة عن اللفظ المنطوق وهي جملة الأدلة التي تقترن بها عملية التلفظ بالكلام فسيباويه و أتباعه لا يقتصرون في تفسيراتهم للكلام على طريقة صياغته فقط بل ينظرون في دور كل من المخاطب و المتكلم و بصفة

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح :بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1 ، ص .ينظر.182

[2] فرديناند دي سوسير، د. ت ،ص 27 (ينظر)

[3] عبد الرحمان الحاج صالح الخطاب و التخاطب في نظرية الوضع و الاستعمال العربية منشورات المجمع الجزائري للغة العربية ص08 .

[4] المرجع السابق،ص60.

خاصة إلى كيفية حصول التفاهم بينهما لا بالاعتماد فقط على ما يدل عليه الكلام بلفظه وحده .[1]

البلاغة و الأسلوبية عند عبد الرحمان الحاج صالح:

في تعريف للدكتور عبد الرحمان الحاج صالح:"وكذلك هو الأمر بالنسبة للبلاغة فهي تقابل النحو في أنها كيفية استعمال المتكلم للغة والنحو فيما هو مخير فيه لتأدية غرض معين، فهي بهذا امتداد للنحو ولها مثله قواعد وسنن معروفة . فالبلاغة بهذا المعنى شيء، والنظرية التحليلية لكيفية تخير المتكلمين للألفاظ بغاية التأثير شيء آخر."[2]

فاللّغة كوضع واستعمال لا تيسير أو تعسير فيها بل يستدعى اكتسابها وتعليمها أو تعليم القواعد المحيطة بها و مصطلحاتها و صفاتها كأداة أو كآلية تُتيح للإنسان أن يتكلّم اللّغة و بالتالي تحقيق التواصل و التفاهم بين أفراد اللغة المنطوق بها.

و قد أسهب كلٌّ مِن عبد الرحمن الحاج صالح وعبد القادر الفاسي الفهري يذكِّران بضرورة الفصل بين مفهومي النحو التعليمي و النحو العلمي إذ أنّ النحو العلمي وكذلك يجب الفصل في البلاغة فهي تقابِل النحو في أنّها كيفية استِعمال المتكلِّم للغة والنحو فيما هو مخيَّرٌ فيه لتأدية غرض معيَّن.

إنّ استلهام النحو في خطواته البحثيّة الأولى والمتطوِّرة ضِمنَ مسارها التاريخيّ مِن :

- وصف اللّغة واستقرائها.
- التنظير.
- تأكيد الوظيفة الإبلاغيّة من خلال تداخل النحو والبلاغة.[3]

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح الخطاب و التخاطب في نظرية الوضع و الاستعمال العربية منشورات المجمع الجزائري للغة العربية،ص44/ص45.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح :بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1 ، ص182

[3] عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللّسان الحديث -أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرِّسي اللّغة العربية، ضمن بحوثٌ ودِراساتٌ في علوم اللّسان،(ص 173 ،243 ،182)وكذلك :عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلميّة لتطوير تدريس اللّغة العربيّة، ضمن بحوثٌ ودِراساتٌ في اللّسانيات العَربية، (ص58 ، 73).

سمح للسانيات بتبرير تجديد المصطلحات وهنا لا يغلب على عبد الرحمن الحاج صالح اعتباره البلاغة امتِداداً للنّحو ليُسقِط على البلاغة ما يراه سليماً بالنسبة للنّحو من ضرورة التمييز بين علم النحو وكيفيّة استعمال المتكلِّم للغة . ".. فالبلاغة بهذا المَعنى شيءٌ والنظريّة التحليليّة لكيفيّة تخيّر المتكلِّمين للألفاظ بغاية التأثير شيء .فالذي يقصده المربّي هو إكساب المتعلِّم القدرة على إجراء القواعِد(النحويّة والبلاغيّة)".[1]

و أما على صعيد الملكة التواصليّة فيشرح الدكتور أنه على الرَّغم مِن القصور الذي كثيراً ما يُلمَح إليه في شأن نظريّة تشومسكي وفيما يخصّ جعل المَلكة تختفي تحت ظل القواعِد الضمنيّة، لا يمكن إنكار أهميّة لسانيّات تشومسكي في وصف المَلَكة اللُّغويّة الخاصّة بِفردٍ معيّن،بحيث لا يكفي عِند التّوليديِّين وصفُ اللُّغات فحسب، بل مُحاولة تَفسير سبب الواقِعة اللُّغويّة الّتي تحدث، قبل الخوض في الكيفيّة؛ مجيبة عن أسئلةٍ من جِنس :لماذا؟ كيف؟.

و يقول بصريح عبارة:"إنّ اللّغة إذا صارت تُكتَسَب المَلَكة فيها بالتلقين إذا اقتصر هذا التلقين على صحّة التعبير وجماله فقط(أو ما يبدو أنّه كذلك)واستهان بما يتطلّبه الخطاب اليومي من خفّة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ تقلّصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبيّة محضة وعجزت حينئذ أن تعبِّر عمّا تعبِّر عنه لغة التخاطب الحقيقيّة سواء كانت عامة أم لغة أجنبيّة."[2]

البنوية عند عبد الرحمان الحاج صالح:

إن الحاج صالح عمد إلى توظيف مصطلح البنوية كترجمة للمصطلح الأجنبي" structuralisme" حيث شاع عند البعض من الدارسين العرب استعمال مصطلح " البنيوية"، وهو مصطلح غير صحيح في الوضع، لهذا قام الدكتور الحاج صالح بتصحيحه قياسا على أصل اشتقاقه، ويوضح الحاج صالح ذلك في قوله ":اتبعنا في هذه النسبة رأي يونس بن حبيب النحوي الذي يقول في ظبية :

[1] المرجع نفسه، ص. 182 -

[2] يُنظَر :عبد الرحمان الحاج صالح، اللّغة العربيّة بين المشافهة والتحرير(بحث قدِّم لمؤتمر- مجمع اللّغة العربيّة بالقاهِرة في عام 1990 ، ونُشِر في محاضِر هذا المجمع سنة) 1992 ، ضمن بحوثٌ ودِراساتٌ في اللّسانيات العَربيّة، ج1 .، موفم للنّشر، الجزائر، 2007 ،(ص 64 .،83 ،68 .، 16 .

ظبوي وهو أخف من ظبي ووجهه ن مناهج المدارس الخليل .أما المقصود منه فهو الوصف الذي تتصف به الملقبة " Structuraliste"[1] باعتبار البنيوية مذهبا لغويا أوروبي المنشأ و الذي يدرس اللغة نظاما و بنية بعيدا عن السياقات الخارجية و النحو العربي ما أتى به النحويون القدامى فإن الدكتور وقف على مقارنة الاتجاهين و استخلص:

-تشابه الدراسة و الموضوع المعمول به "اللغة".

-يشتركان في نقطة البحث و التحليل في تراكيب اللغة.

-المنظور الواحد لواقع اللغة كظاهرة و بنية باعتماد الشاهد المسموع.

-تماثل مبدأ الاستخفاف للنحويين مع مبدأ الاقتصاد للبنيويين.

-اختلاف المذهب البحثي فتعتمد البنيوية مذهبا و صفيا أما النحو العربي مذهبا معياريا.

و قد دافع الدكتور على معيارية النحو العربي و استدل بالعديد من الدلائل و الأدلة.كما أشان التطبيق الكلي و الغير المنطقي للنظرية البنيوية على اللغة العربية فليست كل بنية قابلة للتقطيع.[2]

اللسانيات عند عبد الرحمان الحاج صالح:

مصطلح "اللسانيات" لقد كان الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح أول من أطلق هذه التسمية واختارها مقابلا لـ" linguistics"ّ وفضلها مع مصطلح علم اللسان على غيرهما من المصطلحات كالألسنية وعلم اللغة وعلم العربية. يقول في ذلك: "ترجمنا لفظ الـ linguistique بمفهومه الحديث ما يدل عليه اللفظ في هذا النصف الثاني من القرن العشرين بعلم اللسان".وهو يعلل بأن عبارة علم اللسان قد وردت في التراث العربي؛ حيث يقول: " ووردت هذه اللفظة في كثير من المؤلفات نذكر منها المخصص لابن سيده، ومقدمة ابن خلدون ".ولذلك نجده يختار لفظ "لسان" مضافا إلى لفظ "علم" أو كلمة "لسان" ويضيف له اللاحقة "يات" التي تدل على علم فصار المصطلح كا"الرياضيات" و"البصريات".[3] وقد أصبح هذا المصطلح يحظى بالشيوع لاسيما في بلدان المغرب العربي بعدما

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، الهامش رقم 25 ، ص. 63

[2] إشكالية تطبيق المنهج البنيوي على اللغة العربية من منظور عبد الرحمان الحاج صالح،احمد بوعسرية، جامعة غرداية،2019/09/25،ينظر.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007 ،ج1 ص36/34/24.

أقرته ندوة اللسانيات واللغة العربية في مؤتمر بتونس من خلال توصيتها باستخدامه علما لهذا العلم بدلا من الألسنية.[1] ومن المصطلحات التي تؤكد ما سبق ذكره من السمات العلمية للجهاز المصطلحي الرتَّابية عند "الحاج صالح" لاسيما الدقة والأصالة؛ استخدامه مصطلح "اللسانيات الرتَّاب"، مقابلا لمصطلح "اللسانيات الحاسوبية" التي تنسب إلى الحاسوب.[2] وقد ميز عبد الرحمان الحاج صالح لتجنب اللبس ما بين علم اللغة و فقه اللغة و علم اللسان كما يلي:

فقه اللغة:philologie/linguistique هو العلم الذي يدرس المفردات من اللغة دون القواعد، وقد وافق عبد الرحمان الحاج صالح آراء القدامى وقال: قد تبين لنا من خلال كتب فقه اللغة القديمة أن الأغراض الرئيسية فيها هي :

استقراء معاين المفردات وتتبع إطلاقها في مختلف السياقات وبيان مسمياتها وحصر استعمالاتها.

بيان الفوارق الدقيقة اللطيفة بين هذه الاستعمالات المختلفة (اللغوية المحضة والبلاغية)

بيان تنوعها اللهجي ترتيبها الترتيبات الكثيرة وأهمها الترتيب المحوري الدلالي(بحسب التجانس المعنوي)

والترتيب الأبجدي في المعجمات (في فن المعاجم فرع لعلم اللغة).[3]

علم اللسان:Linguistique و سمي بذلك منذ بداية التراث العربي القديم دلالة على"على كل دراسة خاصة باللسان تميزا لها بما هو خارج عنها من علم أصول الفقه وعلم الكلام وعلم الحديث وعلم المنطق وعلم الحساب والفقه التفريعي وغيرها من فنون المعرفة... ووردت هذه اللفظة في كثير[4] من المؤلفات نذكر منها المخصص لابن سيده، ومقدمة ابن خلدون ... ويتضمن علم اللغة... وعلم

[1] أحمد مختار عمر، ص576.

[2] الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012 ، ج1 ،ص86.(ينظر).

[3] عبد الرحمان الحاج صالح"، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1 ،ص23.

[4] نفسه ،ص24.

النحو... ويتناول أيضا علم البلاغة (علم التبليغ الفعَّال) أي دراسة الأساليب الكلامية التي لها تأثير في مشاعر المخاطب"...

و يقول أيضا: "ترجمنا لفظ الـ Linguistique بمفهومه الحديث (ما يدل عليه اللفظ في هذا النصف الثاني من القرن العشرين) بعلم اللسان، وموضوعه في نظر العلماء المحدثين هو اللسان البشري بوجه عام والألسنة المعينة بوجه خاص[1]".

علم اللغة: مصطلح من التراث اللغوي القديم بتسميات عدة مثل: "علم أوضاع المفردات " ويرى الحاج صالح أن هذا العلم يعتني بشامل "ما يخص المفردات؛ أي الكلمات أو العناصر الأولية الدالة من حيث وضعها، وهذا يقتضي أن علم اللغة... يعاجل مفردات اللسان من حيث ثبوتا في ذلك اللسان، وثبوت صيغها المسموعة، وثبوت معانيها الأصلية والفرعية باستقراء كلام الناس (بالنسبة للعربية استقراء كلام العرب الفصحاء) فهو دراسة استقرائية تحليلية لمادة اللسان وجوهره."[2]

اللسانيات الحاسوبية : تحدث عبد الرحمان الحاج صالح في هذا الصدد و شرح اللغة الرياضية و الخوارزمية فيقول أن الصياغة الرياضية لا يمكن الاستغناء عنها في حوسبة اللغة العربية، لأن الحاسوب يعالجها برموز رياضية فهي تلعب دورا مهما في التطور الإلكتروني إذ يقول عبد الرحمان الحاج صالح" إن أكبر غلط يمكن أن يرتكبه الباحث في هذا الميدان هو أن يعتقد أن التحليل اللغوي مهما بلغت أهمية هو شيء ثانوي بالنسبة للصياغة الرياضية، وقد لا يصرح غير لغوي بذلك إلا أن عمله وأفعاله قد تدل على غير ذلك في الكثير من الأحيان[3]"

و قد تعمق الدكتور في هذا الموضوع نتيجة مشروعه الثوري و تحدث عن نشأة العلم التي تعود الانطلاقة الأولى لها عندما" بدأ الاهتمام من أهل الاختصاص في اللسانيات والعلاج الآلي للمعلومات بشكل الصياغة المنطقية الرياضية ينبغي أن

---

[1] نفسه،ص24،25.

[2] نفسه،ص25،26

[3] عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ج 1، دط موفم للنشر، الجزائر، 2007 ص 85

تصاغ به النظريات اللسانية، يوم ظهرت أول محاولة في صياغة نظرية المكونات القريبة من طرف ولكن تعود الإرهاصات الحقيقية للسانيات الحاسوبية عندما شعر أخصائيون في الحاسوبيات، بأهمية الترويج الفعلي بين علوم الحاسوب، وعلوم اللسان ومن بينهم الباحث الأمريكي هايز و إنجدف."

لقد كان عبد الرحمان الحاج صالح مولعا بإدخال التكنولوجيا في اللغة لتطوير اللغة العربية و حملها الى المحافل العلمية و طاولات الدراسة اللسانية العالمية وفي رأيه أن الربط بالمنظومة التكنولوجية سيرسخ موقفها و حضورها العالمي. و من جهوده في هذا المجال هو مشروع الذخيرة اللغوية و سنفصل في هذا فيما سيتقدم من البحث.

المصطلح عند عبد الرحمان حاج صالح:

لقد اجتهد عبد الرحمان حاج صالح في استقصائه عن قضايا المصطلح والترجمات ومما اجتهد فيه وظهر في بحوثه، تتبعه للنصوص ودراسته لكتب اللغة خاصة لكتاب سيبويه، وقد درس المصطلحات اللغوية العلمية التي استعملت قديما وحديثا وأكثرها لا يزال مستعملا، كما استعملها هو شخصيا، مثل مصطلح "علم اللسان" الذي فضله على المصطلحات التي ظهرت عند العرب في العصر الحديث .فهم حين اتصلوا بالدراسات اللغوية الغربية أطلقوا عليها أول الأمر" فقه اللغة "لما تبادر إلى أذهانهم من المناسبة بين المدلول لكلمة" فقه "العلم بالشيء و التعمق في فهمه.

و بين ما هو مطلوب في ال' linguistics ' إذ هو بحث في أسرار اللسان ثم أطلقوا عليها طائفة من الأسماء مثل: (علم اللغة، الألسنية، اللسانيات ، اللسنيات، .اللغويات الحديثة، الدراسات اللغوي).[1]

تعد المصطلحات الواجهة الحقيقية لكل علم من العلوم والتحكم فيها يعني التحكم في العمل العلمي والمنهجي، وانّ الغربيين تقدموا بفضل تحكمهم في

[1] ينظر :منصوري ميلود، الفكر اللساني عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح من خلا ل مجلة اللسانيات، مجلة العلوم الإنسانية- جامعة محمد خيضر بسكرة العدد السابع، جانفي 2005 م.

المصطلحات. والمشكل الذي نعانيه نحن العرب لم نستطع مسايرة المستجدات المصطلحية، إلى جانب عدم ضبطها وتعددها حتى في البلد الواحد.[1]

وهذا ما أدركه الحاج صالح و أدلى بجهوده في الميدان الإصطلاحي و ذلك في مجمع ملخص الآراء التالية:

المناهج المستخدمة غير ملائمة لمتطلبات البحث الاصطلاحي: وذلك في قول عبد الرحمان حاج صالح:" النهج الذي نسير عليه نحن في البلدان العربية فإن انتماءنا في عصرنا هذا إلى ما يسمى بشيء من الإشفاق "البلدان النامية" يجعمنا - وبصفة خاصة- نسعى على الدوام إلى الإلتحاق بركب الحضارة الحديثة ومجاراة حركتها العلمية وبالتالي لا نقوم بشيء في ميدان المصطلحات إلّا بسد الثغرات. فالسبق إلى وضع المصطلحات للمفهوم العلمي الجديد لا يكون بالطبع إلّا على يد صاحب هذا المفهوم الجديد. ونحن بعيدون عن هذا في وقتنا الحاضر وعلى هذا ينحصر العمل عندنا في ميدان المصطلح في البحث عن المقابل العربي للمصطلح الأجنبي ليس إلّا."[2].

و يقول أيضا " ويا ليته كان هذا العمل (البحث عن مقابلات عربية للمصطلحات الأجنبية)سريعا ومنتظما حتى يستجيب لكل ما تتطلبه الحداثة في ميدان العلم والتكنولوجيا والواقع مع الأسف المناهج التي نسير عليها هي، في اعتقادنا، غير ملائمة وغير مطابقة للبحث الاصطلاحي الحديث ، وذلك لأن علماؤنا وأهل الخبرة في كل ميدان علمي تعودوا أن تنشأ لجنة خاصة لسد الثغرات تنظر في قائمة المصطلحات الأجنبية -بلغة واحدة غالبا ولا ندري على أي أساس اختيرت هذه القائمة ومن أين استقيت- وتبحث عن مقابل عربي لكل لفظ أجنبي. ولا ندري هاهنا أيضا هل لفظ موجود في الاستعمال أم لا. ثم تعرض القائمة للمناقشة في مستوى اللّجنة وما فوق ويكتفى في الغالب بنشرها بعد الاتفاق عليها."[3]

[1] صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، 2004 ،دار هومة، د ط، بوزريعة، الجزائر، ص154.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، مجلّة المجمع الجزائري، ع07،السنة الثالثة، جمادى الثانية، ـ، 1429جوان،2008م، ص. 11

[3] نفس المرجع السابق،ص11،ص12

وضع المصطلحات مرهون بالعودة إلى الاستعمال الحقيقي للفصحى: و يقول في هذا الصدد: ولهذا كان يجب أن واسعة النطاق تغطي بالفعل كل الاستعمال في كل البلدان العربية لا في بلد واحد ولا في وسط علمي واحد ولا سبيل إلى معرفة الاستعمال إلا بمدونة تكون في مثل هذه الأوصاف أن تحتوي على ملايير النصوص الصادرة من كل الميادين. ثم لا سبيل إلى معرفة الشائع فيها وغير الشائع وما يخص الشيوع في البلد الواحد إلا بمدونة محوسبة يمكن أن يتعامل معها بالسؤال والجواب ولا يمكن مسح مئات الآلاف من الكلم إلا بالحاسوب. كما لا سبيل إلى معرفة مدلول المصطلح وما قصدوا منه في الاستعمال اليوم أو فيما مضى إلا بالسياقات ولا يمكن أن يجمع هذه السياقات إلا الحاسوب ".[1]

«الاعتماد فقط على الوضع دون الرجوع إلى ما هو مستعمل من اللغة، قد يؤدي إلى استحداث تسميات تعبر عن نفس المفهوم الموجود سلفا في الاستعمال، فهذا من جهة يؤدي إلى تنامٍ غير مفيد للمترادفات المعبرة عن مفهوم واحد، كما يشرخ من جهة أخرى التواصل المفهومي الذي يساهم في تحقيقه ثبات المصطلحات المعبرة عن المفهوم الواحد إلى بلبلة وفوضى اصطلاحية تؤثر سلبا على تمثل المفاهيم واستيعابها من قبل المتلقين وهو ما يؤدي إن الرجوع إلى ما هو مستعمل، واستقرائه يسمح للواضع في حالة وجود مكافئ مفهومي مستعمل سلفا بترسيخ الاستعمال السابق كما يجنبه خطر المجازفة في استحداث تسمية قد لا تتلاءم مع المنظومة المصطلحية السائدة، وقد لا تجد قبولا لدى المستعملين، وهذا خلافا لتوظيف ما هو مستعمل، فاستعماله السابق دليل على أنه اكتسب قبوله (استحسانا) ومشروعيته لدى المستخدمين في الاستعمال العام على الأقل، وفضلا عن ذلك فإن هذا يعتبر مظهرا اقتصاديا ."[2]

و في قول آخر له مواصلا الفكرة" للمصطلحات إلى غاية الآن هم صم عمي لا يعمهون بالنسبة لهذا الاستعمال فلا يعلمون شيئا مما هو متداول أو غير متداول. فيحكمون على هذا اللفظ بأنه متداول أكثر مع أنه مستعمل فقط في الوسط الضيق الذي يعملون فيه. ويتعصبون له... ولا يبغون به بديلا. فإذا كانوا أعضاء في

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، الذخيرة العربية ودورها في شيوع المصطلحات و توحيدها، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع18،السنة التاسعة، صفر، 1435هـ، ديسمبر، 2013م، .16-17 ص

[2] حميدي بن يوسف، جوانب من منهج عبد الرحمن الحاج صالح في وضع المصطلحات، ص177.

مجمع أو لجنة من الخبراء فيقرونه بكل ارتياح متجاهلين تماما الوضع الحقيقي الذي يتصف به في مجموع البلدان الناطقة بالعربية."[1]

و في قول آخر:" وتطويره في اعتقادنا لا ينحصر في استعمال الـأجهزة الحديثة فقط بل ينبغي أن يبنى على مبادئ عامة ومنهجية خاصة يقتضيها اللجوء إلى هذه الأجهزة. وأهم هذه المبادئ هي الرجوع الدائم إلى الاستعمال لا الاستعمال الضيق المتمثل في استعمال المؤسسة الواحدة أو البلد الواحد بل ما يجري بالفعل في كل المؤسسات من البلد الواحد ومن كل البلدان العربية."[2]

و أضيف الحديث:" فالبحث في اللغة ينبغي أن يكون شاملا لا يختص هو بمد دون البلدان الأخرى التي تنطق كلها بنفس اللغة."[3]

منهج الغربيين في وضع المصطلحات: و يقول:" في كل شيء و في كل ميدان علمي أو غير علمي ويقتبسون منهم كل شيء -بدون تمحيص-غالبا- إلا في ميدان واحد وهو صناعة المعاجم ووضع المصطلحات. فما لاحظناه عند العلماء الغربيين في هذا الميدان هو اعتمادهم المطرد على الاستعمال -ولا يشذ عن ذلك أحد- عند تأليفهم لمعجم عام أو مختص. وذلك على شكل تدوين لعينة كبيرة لهذا الاستعمال وعلى أساس القواعد المتعارف عليها في تأليف المعاجم. وقد يكون هذا الاستعمال موزعا على أقاليم أو بلدان وغير ذلك من الأماكن وذلك ليمكن الإشارة إلى كثرة الاستعمال أو قلته في كل هذه الأماكن (ويطرد هذا في معجم اللهجات واللغات الإقليمية والعاميات(وقد يهتم المعجمي بتطور المفردة لفظا ومعنى عبر الزمان في مختلف الأقاليم فلا بد أن يعتمد إذن على مدونة تغطي الاستعمال لعدة سنوات بل قرون."[4]

فالاستعمال هو الأساس و عليه تبنى المصطلحات و هذا لم العلماء و الباحثون الغربيون و بهذا يعيب الحاج صالح العرب لعدم الاقتداء بمنهجية الاصطلاح

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص. 16

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في عمم المصطلح الحديث، ص28.

[3] نفس المرجع السابق ،ص29.

[4] عبد الر حمن الحاج صالح، المعجم العربي و الاستعمال الحقيقي للغة العربية، مجمع المجمع الجزائري للغة العربية، ع1،السنة الأولى، ربيع الأول، 1426هـ، ماي، 2005م، ص16.

الغربية و يقول في مثال:" مثال "ذخيرة اللغة الفرنسية Française langue la " de Trésor"فإنه يغطي الاستعمال للغة الفرنسية لمدة قرنين وقد دونت المعطيات اللغوية (النصوص الأدبية والعلمية)لما أنتجه الفرنسيون في القرن التاسع عشر والقرن العشرين. وتتبع الباحثون استعمال كل مفردة في جميع سياقاتها في جميع النصوص المدونة، ولجأوا في ذلك إلى الحاسوب. ثم حرر كل عالم عددا من المداخل اعتمادا على هذا الذيّ دونوه أولا ثم على الدراسات الدقيقة للسياقات -كل السياقات- لجميع الكلمات. فأصدروا هذه الذخيرة في ستة عشر جزءا كبيرا على شكل معجم من 1976إلى 1994وهو عام وتاريخي وعلمي ثم شرعوا في حوسبة المعجم نفسه آليا وأنهوا هذا العمل الكبير العملاق في 1998ولم يبخلوا فبذلوا الجهود والأموال الهائلة لإنجازه ووفقوا إلى حد بعيد في كل ذلك فهو الآن في متناول أيّ باحث في أي وقت باللجوء إلى شبكة الانترنيت."[1]

حتمية وضع المصطلحات بعد الإطلاع الشامل على الاستعمال الحقيقي: "عدم الاهتمام بالاستعمال الحقيقي للغة العربية هو إهمال كبير وتقصير فظيع . لأن الاستعمال هو المنبع الأول الذي يجب أن يرجع إليه الواضع للمصطلح والباحث الإصطلاحي خاصة فكيف يمكن أن يتجاهل ما هو موجود وجار بالفعل على ألسنة المستعملين للغة وخاصة الأساتذة والباحثين وسائر العلماء وهو يحاول أن يضع لفظا جديدا في مقابل مصطلح أجنبي؟ ولا يمكن أن يدعي أن هذا المفهوم أو ذاك لا يوجد لو مقابل أصلا ما لم ينظر بالفعل في استعمال غيره في بلده. فكثيرا ما يكون قد وضع في جهة أخرى أو بلد آخر مقابل عربي ولا يلتفت إلى ذلك الواضع ولا عذر له أبدا في ذلك إلا إذا كان اطّلع على شيء من ذلك ويريد أن يتدارك نقصا في المصطلح الجديد ولا يكتفي بما هو موجود في استعماله الخاص أو ما يعرفه من استعمال.. .فأخطر الوضع للمصطلحات وأسوءه هو الذي يعمل صاحبه في عزلة عن الواضعين الآخرين الموجودين في داخل البلد أو في خارجه."[2]

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية، ص. 16-17.. -

[2] نفس المرجع السابق ص28.

"فأي باحث وقبل توظيفه لأي مصطلح لابد له من الإطلاع ولا على ما أقرته المؤسسات و المجامع اللغوية وعلى ما هو مستعمل عند غيره من الباحثين، و ألا يتغافل عما هو متداول فيسهم بذلك في فوضى مصطلحية قد تعجز الجهود الكثيفة عن الخروج منها"

المعاجم لا تمثل الاستعمال الحقيقي للغة: و يوضح الحاج صالح بأن "الاستعمال يشمل ... القديم والحديث ولاستقاء ما يمكن أن يصلح كمصطلح فلابد من مسحهما معا ولا نكتفي بالتنقيب في المعاجم".[1]

الحدود الزمنية للاستعمال الحقيقي للغة: "لا ينبغي أن يقتصر فيه على زماننا الذي نعيش فيه فهناك مئات الآلاف من النصوص التراث لم تجمع بعد ولم تستغل لتشتتها فحان الوقت أن في تحوسب وترتبط بعضها ببعض حاسوبيا حتى يتمكن الباحث أن يلقي كل الأسئلة الممكنة عليها وذلك مثل هذا السؤال : هذا المفهوم المعبر عنه بهذه الكلمة الإنكليزية هل له مقابل في الاستعمال في وقتنا هذا أو أكثر من مقابل وما هو الأشيع وأين ورد وما سياقاته وما درجة تردده في جميع هذه النصوص ثم إن لم يرد في الاستعمال فأي لفظ عربي يقابل هذا المفهوم إن كان وضع له لفظ بقي حبرا على ورق في قوائم المصطلحات الموضوعية".[2]

دور الوسائل التكنولوجية في رصد الاستعمال الحقيقي :"أن يتم ... بالوسائل التكنولوجية الحديثة وأهمها الحاسوب، فللحاسوب كما هو معروف قدرات عظيمة جدا فإنه قادر على العلاج الأوتوماتيكي لأي نص مهما بلغ حجمه وبسرعة خيالية. فهذا يلزم منه أن يغير الباحث تصوره لعمله العادي بكيفية جذرية."[3] فالحاج صالح يراهن على تكنولوجيات الاتصال الحديثة لتجسيد مشروع الذخيرة اللغوية العربية وتوظيفها من أجل تطوير البحث الاصطلاحي العربي.

ضرورة تطوير مناهج البحث الاصطلاحي:و يقول في هذا المقام: "في زماننا هذا ... تطورت وسائل الاتصال وتكنولوجيات المعلومات عامة بكيفية مدهشة ولا

[1] نفس المرجع السابق ،ص 17

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية، ص17.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، ص11.

ينبغي أن نتجاهل القدرة العظيمة التي يتصف بها مثل الحاسوب وكل ما يتعلق به من أدوات لتخزين المعلومات واسترجاعها وحصرها وإجراء البحوث فيها"[1]

ضرورة تضافر جهود كل الأطراف لبناء منظومة اصطلاحية موحدة:ويقول في هذا الشأن "الحصول على معلومات من نوع آخر أو على تحاليل تعتمد على نظرية لغوية جديدة .ونذكر مثال لذلك التحميل الآلي للغة العربية كالأسماء والأفعال المتصرفة إلى ما تحتوي عليه من جذر وصيغة. وقد تم صنع البرمجية الخاصة بذلك منذ زمان. ولا يمكن أن يقوم المهندس مقام اللغوي والعكس بالعكس بالطبع إلا أنه يمكن أن يتعاونا إذا كان هذا أو ذاك ممن أضاف إلى تخصصه شيئا من تخصص الآخر في أهم مفاهيمه على الأقل. والتعامل والتعاون بينهما مفيد جدا إذ يحمل كل واحد الآخر على الأقل حل المشاكل التي لا تخص اللغة وحدها ولا الحاسوبيات وحدها وذلك مثل النظرية الخليلية الحديثة التي تحتاج أن تتكيف البرمجية بسببها لتستجيب للصياغة الرياضية التي هي من مستوى الزمرة لا المنوئيد فقط من جهة أخرى فهناك بحوث تجرى الآن في العالم -والوطن العربي- لتحسين مردود القارئات الضوئية للكتابة العربية وهذا سيسهل إلى حد بعيد عمليات الحيازة للنصوص والمصطلحات وقد أنشئت هنا وهناك قواعد معطيات عملية في الوطن العربي."[2] فالحد من الفوضى المصطلحية يستوجب أولا التفاهم بين واضعي المصطلحات والعمل مع بعضهم جنبا إلى جنب، وبغياب ذلك التنسيق و العمل المشترك قد لا تجدي أية مساع في ضبط المنظومة الاصطلاحية العربية.

الترويج للمصطلحات الموضوعة :"ينتهي عمل الباحث في المصطلحات بانتهاء وضعه لعدد منها ونشرها ثم لا يحاول أن يروج هذا الذي وضعه وأقره العلماء. وغالبا ما يشكو أن لا طاقة له في ذلك ولا يستطيع أن يفرض ذلك على غيره وأن هذا راجع إلى الهيئات الحكومية المعنية بذلك."[3]

[1] عبد الرحمن الحاج صالح الذخيرة العربية ودورها في شيوع المصطلحات وتوحيدها، ص.15.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث،ص21.

[3] المرجع السابق ، ص24

وخلاصة الكلام في هذا الموضوع أن جزء كبير ا من الفوضى المصطلحية التي نعيشها اليوم متصل أساسا بعدم الإهتمام بالاستعمال الحقيقي للغة العربية، ويضاف إلى ذلك غياب التنسيق بين واضعي المصطلحات أنفسهم، وتجاهل بعضهم لما تقره المؤسسات و المجامع اللغوية ولما هو موجود في باقي البلدان العربية. لذا فالبحث الإصطلاحي العربي أمام حتمية تجاوز كل تلك السلبية في العاجل القريب، ولن يتأتى ذلك إلا بإقرار هيئة عليا -تضم خبراء في الميدان المصطلحي- تشرف على تنظيم العمل المصطلحي في جميع البلدان العربية، وذلك لتجنب العشوائية في العمل، وحتى يسير البحث الإصطلاحي العربي وفق منهجية دقيقة ومضبوطة مخطط لها مسبقا

نماذج عن المصطلح عند عبد الرحمان حاج صالح:

الكلم في التراث اللغوي:

سيبويه في تقسيمه للكلم حيث جاء بهذه الصيغة" :هذا باب علم ما الكلم من العربية .فالكلم :اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل."

ابن السراج:" :يتألف الكلام، من ثلاثة أشياء :اسم وفعل وحرف" واتبعه تلاميذه مثل أبي علي الفارسي وغيره.

فقد أقيمت لفظة الكلام في تصور النحاة مقام الكلم مع أن المقصود في الأول هو تعداد أنواع الوحدات التي تدل على معنى في ذاتها بالنسبة للعربية هي الكلم وتحول النظر إلى ما يتألف منه الكلام وأخطر من هذا،من جهة أخرى هو تخصيص لفظة حرف لحرف المعنى مع أن هذه اللفظة تدل عنده على العنصر الذي يتركب منه الكلام عامة :منه العنصر الذي له مدلول وهو الكلمة ومنه ما ليس له مدلول وهو العنصر الصوتي غير الدال.[1]

الحرف في التراث اللغوي:

عند سيبويه: هو أقل ما يتركب منه الكلام أو الكلم، أي الوحدة الدالة أو الوحدة الصوتية فالاسم حرف والفعل حرف، أي عنصر من عناصر الكلام .وهذا

[1] تمام حسان، الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب،نحو،فقه لغة،بلاغة ،الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982 ، ص271 .

العنصر الثالث ميزه عن الأولين بقوله" :وحرف جاء لمعنى" أي وضع ليدل على معنى من معاني النحو كالنفي والاستفهام والشرط وغير ذلك وأضاف شيئا مهما جدا وقد ضاع بسبب اختصار ابن السراج وأتباعه لهذه العبارة، وهو ":ليس باسم ولا فعل "فقد احترز سيبويه بذلك عن الأسماء والأفعال التي تدل على الشرط والاستفهام وغير ذلك مثل :من وما ومتى وأين ذلك والأفعال الناسخة وبذلك نستنتج أن الاسم والفعل يقابلان حرف المعنى، في أن الاسم يدل على مسمى أي على ذات والفعل على حدث حين حدوثه، وحرف المعنى لا يدل أبدا على ذاته ولا حدث بل على هذه المعاني الخاصة، ويؤكد على ذلك بعبارة" :ليس غير".[1]

الكلمة في التراث اللغوي:

الكلمة عند سيبويه: تدل مثل الحرف على الجزء الدال وغير الدال من الكلام، إلا أنها تدل غالبا على مدلول.[2]

حددها ابن مالك هكذا":الكلمة لفظ مستقل دال بالوضع تحقيقا أو تقديرا أو معنويا معه."

وشرح ذلك ناظر الجيش شارح التسهيل بقوله" :مما ليس بعض اسم، كياء زيد وتاء مسلمة ولا بعض فعل، كهمزة أعلم وأضارب."

النحاة الأولون :لم يكونوا يتصورون الكلمة هكذا .فقد تكون الكلمة عندهم أولا على حرف واحد، مثل تاء التأنيث الساكنة والضمائر المتصلة وغيرها، وقد تكون بالتالي غير مستقلة" أقل ما تكون عليه الكلمة حرف واحد." و هي كل ما يدل على معنى من عناصر الكلام ولا يكون مبنيا على غيره أو مع غيره بناء لازما هو كلمة فالواو كحرف مد في" خرجوا "والتاء في "خرجت "والباء في" بكتاب " كلمات لأنها قابلة للاستبدال بكلمة أخرى مع دلالتها على معنى، وليس ألف "ضارب "كلمة لأنها عنصر من مكونات كلمة ولو كانت دالة، فهي مبنية على غيرها على هذا الوزن فهي، على هذا، مورفيم أي عنصر دال ، كما أن الكلمات الأخرى مورفيمات في اللسانيات الغربية لأنها أقل ما يدل على معنى، ولكنها

[1] سيبويه، الكتاب ج1،ص02.

[2] سيبويه، الكتاب ،ج2،ص 304.

هاهنا ليست من مستوى واحد :فالتاء في خرجت ليست من بناء خرج بخلاف ألف ضارب .فالمفهوم القديم دقيق جدا وعميق وهو أدق من المورفيم.

التعريب عند عبد الرحمان الحاج صالح:

كثرت الأخطاء التي مست اللغة في حد والمفهوم في اللغة العلمية. و من أخطاء التعريب التي تصيب المصطلح عند وضعه؛ إضافة صيغة المؤنث السالم. مثل مؤسساتي و آلياتي، مما أدى إلى شذوذ في المصطلح و اللغة العربية على حد سواء فهذا النوع من التعريب يهدد اللغة العربية بشكل خطير جدا. [1]

الترجمة عند الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح:

إن تعدد مناهل الترجمة هو أحد أسباب فوضى المصطلح اللسّاني من اضطراب في النقل، ينم عن تعدد الخلفيات المعرفية والمدارس اللسّانية الحديثة خصوصا أن اللسانيات غربية المنشأ. كما لا نجد ضيرًا للتأكيد على أن عملية نقل المصطلح حتى تصل إلى مبتغاها لابد من استيفاء الضوابط المعرفية التي أشار المنظرون والمتخصصون في علم المصطلح، لاسيما إذا تعلق الآمر بحقل الترجمة وواقع المصطلحات التي يتعامل معها المترجمون على اختلاف اتجاهاتهم، وذلك بطرق تتماشى إلى حد بعيد مع حركية السياق الواقعي.[2] ونرى أن هذه الفوضى المصطلحية في الترجمة وصلت إلى واضع الدعائم الأولى للسانيات فردناند دو سوسير في كتابه الموسوم"محاضرات في اللسانيات العامة"وترجم هذا الكتاب إلى العربية بخمس ترجمات مختلفة كل ترجمة تحمل عنوانًا مختلفًا عن باقي الترجمات.

وقد أدت إلى فوضى المصطلح الازدواجية اللغوية التي تقف كحاجز ومانع لترجمة المصطلحات اللسانية، ويظهر ذلك عند اللسانيين العرب المكونين في اللسانيات بلغة أجنبية، ما أثر سلبا في ترجمتهم للمصطلحات اللسانية الأجنبية. حيث يتخذ اللساني العربي اللغة الأجنبية التي تعلمها منطلقا في ترجمة

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح،الأخطاء في تأدية المفهوم في التعريب و الترجمة خاصة،مجلة المجمع الجزائري للغة العربية،عدد12،ديسمبر 2010،ص9 /ص15 بتصرف.

[2] مختار لزعر، المكافآت الترجمية للمصطلحات اللسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم،دت،ص:11

المصطلحات اللسانية إلى اللغة العربية[1]. ومن هنا نقر بأن جهود المرحوم الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في وضع المصطلح اللساني وتوحيد استعماله في كافة الأقطار العربية ، فهو الذي ساهم مساهمة فعالة في إزالة الغموض السائد على المصطلح اللساني، حيث له هذه الشرعية بصفته عضوا في المنظمة العربية للتربية والثقافة .وقد قدم في السياق الكثير من المجهودات التي يشكر عنها في وضع المصطلحات اللسانية العربية إما عن طريق الترجمة أو الاشتقاق أو النحت[2]...

يربط عبد الرحمان الحاج صالح بين الترجمة وعلم المصطلح؛ فالترجمة باعتباره و عموما تعد آلية من آليات نقل المصطلحات و لهذا جاءنا بمشروع تكوين اختصاصيي الترجمة الاصطلاح من أجل تكوين صارم و ممنهج و منظم لفريق احترافي من اختصاصيين في علم المصطلحات والترجمة المتخصصة، ويرى الدكتور أن الترجمة المتخصصة متراجعة جدا في الوطن العربي، وعدد المترجمين المختصين تافه جدا مقارنة بالدول الأوروبية، وهذا ما أفرز مشكل توفر الكتاب العلمي وفي هذا الصدد يصرح يقول: " لهذا فإن المسلك الوحيد الذي يجب سلوكه هو الإعداد على نطاق واسع لعدد كبير من المترجمين المتخصصين في نقل العلوم. ومن المعروف أن العدد الذي تتوافر عليه البلدان العربية من الاختصاصيين في ميدان الترجمة المتخصصة هو عدد تافه جدا"ويرى الأخير أيضا أن مشكل توفر الكتاب العلمي يرتبط عموما باسترجاع اللغة العربية لمكانتها الأصلية وبالتالي فإن تعميم استعمالها يقتضي التعريب الشامل للتعليم ولكل تكوين، وهذا التكوين باللغة العربية يعتمد على مجموعة مراجع ومصادر محررة بلغة التكوين ـــ أي العربية ـــ وهذا النوع من الكتب كما يحكم الدكتور هو قليل جدا في الوقت الحاضر بل غير متوفر يف الكثير من الميادين العلمية الدقيقة أو الطلائعية، وما يوجد من كتب وما يظهر بني الفينة والأخرى اوْل يتراءى فيه جميع ما جيد خارج الوطن العربي من النظريات والتطبيقات في ميدان العلوم والتكنولوجيا. و يندد بضرورة تكوين اختصاصيين

[1] ينظر:أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، عالم الكتب،القاهرة،مصر،ط6 ،1998 ،ص101.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، مداخلة اللغة العربية وتحديات العصر، مؤتمر المنظمة العربية للتربية والتعليم) والثقافة ، ص26-25 .

في الترجمة المتخصصة ليتمكن المثقف العربي أن يطلع على كل ما جيد من جديد خارج البلاد العربية، وهذا من شأنه أن يخفف من مشكلة توفر الكتاب العلمي .[1]قد عمل الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح على تجسيد مشروع متكامل ومتناسق يسعى إلى تكوين متخصصين في علم المصطلح والترجمة المتخصصة،بهدف :

وضع المصطلحات اللسانية والعلمية وفق أسس علمية مضبوطة وتقنين الترجمة بطريقة علمية.

تكوين مختصين في الترجمة، لنقل العلوم والتكنولوجيا، ويكون ذلك بالإعداد على نطاق

واسع لعدد كبير من المترجمين في نقل العلوم.

سد النزاع اللغوي الكبير في الوطن العربي.

توفير الكتاب العلمي، مما يؤدي إلى استرجاع اللغة العربية لمكانتها الأصلية – الطبيعية-وبه تتكاثف الجهود عن هذه الثقافات العربية التي تقوم على غفوة أنها في درجة الكمال أحيانا[2].

أرطفونية عبد الرحمان الحاج صالح:

يعبر الدكتور عن أمراض الكلام و يصرح بأنه "الميدان الخاص بآفات التعبير كأنواع الحبسة والحكلة وغيرهما من العاهات التي قد تصيب الإنسان في قدرته على التعبير أو على فهم وإدراك ما يبلغه من الخطابات المنطوقة والمكتوبة (ويسمى بعلم اللسان المرضي)" و حصر الاضطرابات الكلامية في مفهوم الحبسة حيث يقول: " إن الاضطرابات التي تعتري الكلام، بسبب آفة تصيب جهة معيّنة من الدماغ، أو أكثر من جهة وهي التي أطلق عليها الأطباء الكلام العرب المعاصرون اسم "الحبسة" "و استعمل الدكتور مصطلح الحصر كأول أمراض الحبسة و قال "فيكون كلامه إما غمغمة مبهمة لا تفهم (مستوى الحروف) وإما ثغثغة أو عفك (مستوى الكلم والألفاظ) أو سلطة (وهو الكلام الذي لا نظام له) وتسمى هذه العاهة في هذا المستوى بالمصاباة (صابى الكلام)"[3]

[1] عبد الرحمان الحاج صالح"، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1،ص373/372.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1 ، ص374/373 ينظر.

[3] الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، 2012 ،صفحة 220.

و النوع الثاني من أنواع الحبسة عند الدكتور هو الهراء" (أو خطل أو تبكل) وهو اختلال في استعمال الوحدات اللغوية (في جميع المستويات أيضا)، بحيث لا يستطيع المريض أن يميز بين العناصر التي تنتمي إلى المستوى الواحد، بل حتى بين هذه العناصر وبين الألفاظ التي لا وجود لها في اللغة. فهو يستبدل عنصرا بآخر باستمرار، ويكرر نفس المعنى بعبارات مختلفة أكثر عناصرها محدثة أو محولة عن أصلها. ومن ثم هذرمته و فجفجته أي كثرة كلامه مع فساده ويمتاز هذا الداء عن السابق أيضا في فقد المريض لقدرة الإدراك والتشخيص للوحدات اللغوية التي يسمعها أو يحاول قراءتها ويسمى هذا بالعمه اللغوي للقراءة أو الاستعجام (وهو صمم إدراكي –لا حسي- يصحبه عمى إدراكي بالنسبة). ولذلك لا يستطيع المريض أن يسمي الأشياء التي يشار له إليها ولا يدرك معاني الألفاظ) بخلاف الحصر والفأفأ الذي يدرك جيدا في الغالب عناصر الكلام ومعانيه"[1] ذكر صاحب النظرية الخليلية مصطلح "علم أمراض الكلام" والذي فضله على مصطلح الأرطوفونيا و دعوته لتكاثف الجهود و التعاون لتحقيق مجموع الأهداف المنشودة و يقول ":فالجانب الواحد منها كتعليم اللغات مثلا يهم لا المتخصص في علم اللسان فقط، بل الباحثين في علوم التربية وعلم النفس وحتى الأطباء المتخصصين في علم الأعصاب والتبليل (علاج أمراض التعبير)، وكذلك الاختصاصيون في علم الاجتماع وغيرهم".[2] وأما في خصوص اصطلاح علم علاج أمراض التعبير فهو اللفظ تبلبيل":ونبتعد بذلك عن البلبلة اللغوية وبالتالي البلبلة الفكرية".[3]

التعليمية عند عبد الرحمان حاج صالح:

يسمي و يصطلح علم تعليم اللغة صناعة وذلك في قوله: "وتعليم اللغات هو صناعة، فعندما تجري بحوث في كيفية استثمار ما يثبته علم اللسان تصبح هذه الصناعة علما تطبيقيا هو علم تعليم اللغاتlangues des Didactique " أوL Teaching"."[4]اهتم الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح بتطوير اللغة العربية

[1] الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، 2012 ،صفحة221.

[2] الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، 2012 ،ص179.

[3] الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2007 ،صفحة115.

[4] عبد الرحمان الحاج صالح: منطق العرب في علوم اللسان، 2012 ،ص13

وتيسير تعليمها و كان له إسهامات بارزة في الكشف عن مشكلات تدريس العربية وتعلمها في مختلف مراحل التعليم من الابتدائي إلى ما قبل الجامعي، لان صورة اللغة العربية في عهد الفصاحة العفوية يتباين عما هو عليه في زماننا و يرى الدكتور أن الوضع الحالي يجب أن يعالج بالبحوث العلمية الدقيقة المنتظمة والوسائل التكنولوجية الفعالة،حتى نحصر الأسباب و نجد الحلول الموضوعية.[1] و لعل أهم مشكل يذكره الدكتور هو التعبير الإجلالي و التأثيري الأخير الذي يقصر اللغة العربية فقط في جدران الحيز الدراسي أو المناسبات العلمية، وأحادية التعبير الممارس في العملية التعليمية الذي خنق اللغة العربية و الإنتاج الأدبي بل و التخاطب الفصيح العفوي الذي وجب أن يكون يومي و لكن الانفصال عنه أدى إلى أخطاء و لحن في الأداء و بالتالي ضعف المتعلم عن التبليغ الفعال.[2]

المبادئ السليمة لصناعة اللغة من منظور عبد الرحمان الحاج صالح:يؤكد عبد الرحمن الحاج صالح على ضرورة التركيز على مجموعة من الحقائق العلمية فيما يخص صناعة تعليم اللغة وهي:

-التركيز على المتعلم و الخطاب: ويشير الحاج صالح في هذا الصدد إلى أن سر النجاح في تعليم اللغات ينحصر في التركيز على المتعلم، لا على المادة اللغوية على حدة ومعزولة عنه أي على معرفة احتياجاته الحقيقية، بمراعاة اختلاف السن والمستوى العقلي وكذلك المهنة ، ولا يحصل هذا إلا بالنظر في أحوال الحديث .[3]

-اكتساب مهارة اللغة: وهي مهارة التصرف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب وليس اكتسابا لعلم النحو أو علم البلاغة فالمعروف عن تعليم اللغات أنها إيصال لبيانات لغوية مادة وصورة و ترسيخها...ومن ثم التمكن من انجازها

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي،ص185،ينظر.

[2] نظر: عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1 ،مرجع سابق ص70،ينظر

[3] إسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في ترقية اللغة العربية،خيرة بلجيلالي،جامعة مستغانم، الجزائر.ص72 ينظر.

...فالعمل الاكتسابي للغة هو ممارسة دائمة و بزيادة التمرين تقوى الملكة و تنمو المعرفة اللغوية [1].

-تخطيط و تسلسل المادة اللغوية: ترتيب الموضوعات أو البنى النحوية وربطها بغيرها من البنى الواضحة كذا التدريج وتسلسل العمليات التعليمية.[2]

-المشافهة : في إحياء اللغة المنطوقة و الملفوظة و تكرار و مضاعفة أنشطتها بمعدل يوافق أو يفوق اللغة المكتوبة في تعابير شفهوية ،لتعزيز اللغة الو التخاطب اليوميين.

-الانغماس اللغوي و هو تعزيز الحضور و الإستحاطة باللغة و صفاتها في وسط لا يتحدث إلا بها و ذلك لتحقيق انغماس كلي و حصر اللسان في تقويم متكرر حتى تحسن المهارة . [3]

تعريفه لعناصر المثلث الديداكتيكي:

المعلم: و يقول فيه "... لا يمكن لمدرس اللغة اليوم أن بجهل ما أثبته العلم في عصرنا الحاضر من حقائق وقوانين ، ومن معلومات مفيدة ، ومناهج ناجحة في التحليل اللغوي..."[4] تغير دور المعلم في المقاربة الجديدة و أصبح يصب في التنشيط و التنظيم و التوجيه،على غرار دوره السابق كدعامة أساسية في العملية التعليمية و المسير لبرنامجه و عملية التعليم .

يشترط فيه على رأي عبد الرحمان الحاج صالح :

الكفاءة اللغوية:".. أن يكون قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذه..."[5]

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي،ينظر،185_186

[2] المرجع نفسه ص187_188،ينظر.

[3] علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية التدريس اللغوي ،ص193،ينظر.

[4] عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، بحوث ودراسات في علوم اللسان ،موفم للنشر، الجزائر ط1 ، 2007،ص.ينظر181

[5] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر ،الجزائر 2007،ص199.

الإلمام بمجال بحثه:"...على معلم اللغة أن يستنير بما تمده اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية..."[1] و يضيف"....أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها،ولا يمكن أن يحصل ذلك حتى يطلع على أهم ما أنبتته اللسانيات العامة و اللسانيات العربية خاصة و هي امتداد لبحوث المدرسة الخليلية..."[2]

مهارة تعليم اللغة:نتاج الشرطين الأولين و الممارسة الفعلية للعملية التعليمية.

المتعلم :تحدث عن وظائفه و صفاته وخصائص "العمر "و" استعداد "التلميذ للتعليم اللغوي، وقدراته المعرفية ومعلوماته السابقة ، أو معرفته بلغة أجنبية أخرى، ثم شخصيته والدافعية إلى تعلم اللغة.و يقول"...و من ثم السؤال عما يجب أن نعلم هذه العناصر و الآليات اللغوية في مستوى معين من مستويات التعليم..."[3] و يقول "... ولا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على بعض المفاهيم العلمية....."[4].

المعرفة/المادة التعليمية: كل ما يمكن تعليمه وتعلمه، وجملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر. و يقول و ينه الحاج صالح عن الخطر المحدق"..لاحظنا أيضا عيبا خطيرا و هو عدم مطابقة المحتوى الإفرادي المقدم للطفل لحاجياته الحقيقية...."[5]

---

[1] كوردير : مدخل إلى اللغويات التطبيقية ، تر :جمال صبري، مجال اللسان العربي، ع3،الرباط 1976 ، ص46.

[2] جيمس راسل،أساليب التعلم و التعليم،ص51.

[3] عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث و دراسات في علوم اللسان،ص203.

[4] عبد الرحمان الحاج صالح،أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية،1974 ،ص44،ينظر.

[5] عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث و دراسات في علوم اللسان،ص205.

الفصل الثّانـي:

النّظريّات التّأسيسيّة لعبد الرّحمان الحاج صالح و الأسس العلميّة لطرائق تدريس اللّغة العربيّة.

- المبحث الأوّل:مشاريع ترقية تعليميّة اللّغة العربيّة لعبد الرّحمان الحاج صالح.
- المبحث الثّاني:أدوات وقرطاسيّات تدريسيّة وتعليميّة أساسيّات اللّغة العربيّة.
- المبحث الثّالث:الأسس العلميّة و التّعليميّة لترقية اللّغة العربيّة.

المبحث الأوّل:

- مشاريع ترقية تعليميّة اللّغة العربيّة لعبد الرّحمان الحاج صالح.

النظرية الخليلية الحديثة:

هي نظرية علمية لسانية تختص بدراسة اللسان العربي ،دراسة علمية وفق المفهوم الحديث للدراسة العلمية للغة ،فهي تحاول أن تعيد النظر في التراث اللغوي العربي من قراءته قراءة جديدة تتحلى بالموضوعية وهدفها الرئيسي و الأسمى هو إعادة صياغة هذا التراث من جديد بلغة العلم الحديث ومنطقه .[1]

يقول عبد الرحمان حاج صالح عن النظرية الخليلية الحديثة "وصفت بالحديثة لأنها تمثل إجتهادا علميا تقويميا صدر في زماننا أدى إلى قراءة جديدة لما تركه الخليل بن احمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه خاصة ،وجميع من جاء بعدهما من النحاة الذين إعتمدوا في بحوثهم على كتاب سيبويه إلى غاية القرن الرابع للهجري.[2]

تعد اللسانيات الخليلية نظرية لسانية عربية تمثل امتداد لنظرية النحو العربي الأصلية التي وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هجري)وتلميذه سيبويه (ت180ها)،ومن جاء بعدهما من النحاة العرب القدامى العباقرة ممن شافهوا العرب الخلص الاقحاح ابتداء من القرن الثاني الهجري وهي الفترة الخصبة في الفكري اللغوي العربي الأصيل المبدع ،وحتى القرن الخامس مع عبد القاهر (ت417هجري) وسميت بالخليلية وهي لا تعني الخليل وحده وإنما نسبت إليه لأنه هو الذي سبق غيره لاستعمال المفاهيم الرياضية لضبط نظام اللغة ووضع علم العروض ،واختراع الشكل ووضع حركات على الحروف ،ووضع معجم العين [3] ،حيث تأسست النظرية بعد التأكد من قيمة ما أبدعه علماء العرب القدامى

---

[1] ينظر: عبد الكريم جيدور، "نظرية العامل النحوي وتعليمية النحو العربي مفهومه في النظرية الخليلية وتطبيقاته في تعليم النحو"،

[2] عبد الرحمان حاج صالح "النظرية الخليلية مفاهيمها الأساسية " ، مركز البحث العلمي والتقِني لتطوير اللغة العربية، ، العدد الرابع ،2007,ص05.

[3] بشير ابرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة،مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع، فيفري2005 ،ص2

وبعد أن أصبحت مناهجهم أداة لفهم الكثير من القضايا اللغوية التي لا تزال عند الكثير من الباحثين غامضة مستغفلة [1]

وكون النظرية حديثة، فإن صاحبها لم يكن مجرد مفرغ لمعلومات قديمة في كراسات حديثة، بل مازج بين الدراسات القديمة وتمثلها أحسن تمثيل ،وبين الدراسات الحديثة بدءا من بنيوية ديسوسير التي أخذت عليها مآخذ كثيرة ،إلى النظرية التوليدية التحويلية التي أشاد بها في الكثير من المواقع باعتبارها تتماشى في كثير من إبعادها مع خصائص اللغة العربية .[2]

حاول عبد الرحمان الحاج الصالح من خلال أبحاثه الخاصة باللغة العربية إبراز الخصائص العلمية للجهود اللغوية العربية خاصة خاصة تلك التي ميزت القرون الثلاثة الأولى فهو اهتم بالآراء اللغوية والآليات التحليلية التي طبقها الخليل بن احمد الفراهيدي على اللغة العربية ،ظهرت هذه النظرية الخليلية الحديثة سنة 1979م في أطروحة الدكتوراه التي سعى من خلالها الحاج صالح إثبات أصالة الفكر اللغوي العربي[3].

مدى استثمار النظرية الخليلية في حقل تعليمية اللغة:

إن أغلب مفاهيم النظرية الخليلية مستثمرة في ميدان تعليمية اللغة العربية تتقاطع مع المفاهيم اللسانية الحديثة كالبنيوية والوظيفية والتوليدية التحويلية... إلخ . إلا أن مفاهيم النظرية الخليلية تتسم بأصالتها المرتبطة و المتعلقة بالدرس اللساني العربي وبالتراث اللغوي الأصيل .[4]

---

[1] رسالة ماجستَير، إشراف عبد المجيد عيساني، قسم اللغة والأدب العربي ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2011-2012 ،ص9

[2]الشريف بوشحدان، النظرية الخليلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، قسم اللغة العربية،التواصل في اللغات والثقافة والآداب، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر، العدد 31 ،سبتمبر2012 ،ص 106

[3]سمراء شلواش، (الدرس النحوي في ضوء النظرية الخليلية الحديثة عند عبد الرحمان حاج صالح)،مجلة الذاكرة ،تصدر عن مخبر التراث اللغوي و الأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري ،الجزائر ،العدد 11، 10 جوان 2008 ،ص 5.

[4] ينظر: يحي بعطيش، "الكفاية العملية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة" ، ص 93.

من مبادئ استثمار النظرية الخليلية في ميدان تعليمية اللغة العربية:ظهرت في الاعتناء بالملكات اللسانية التي تنقسم إلى:

الملكة اللّسانية العامة: جهاز نظري يزود به الإنسان حّتى يتمكن من الوجود واللّتواصل، تتعّلق بالبعد الذهني، ومدى قدرة المتكّلم على تكوين هذه الملكة اللّسانية باعتبارها جهازا نظريا يهتم بعلاقة الإنسان بالوجود والعلاقة الرابطة بين الذهن واللّغة هي التي تحدد الملكة اللّغوية وكيفية اكتسابها وتخزينها في الذهن واسترجاعها عند الاستعمال الحسن لها في الواقع اللّغوي بإنتاج آداءات فعلية للكلام.

الملكة اللّسانية الخاصة: و تكتسب باقتناء المهارات و المبادئ الخاصة:

مبدأ السماع: أبو الملكات حيث يتمكن المتكّلم بالسمع من نقل اللّغة نقلا مباشرا بدون تفكيك للرموز اللّغوية مقتصرا على الفهم واللّتأويل كأساسي العملية اللّتواصلية، فهو سريع اللّنقل والحفظ، وبالتالي يسمح بالاندماج في العملية اللّتواصلية بجميع جوانبها اللّنفسية واللّلسانية والاجتماعية. و يكوّن السمع والحفظ قاعدتان أساسيتان في تكوين الملكة، فبالسمع والحفظ الجيدين تكون ملكة لسانية جيدة.

مبدأ اللّتكرار: يقوم على منهج علمي واضح مفاده إتباع منوال سابق في اللّتاريخ.

مبدأ اللّترسيخ: ينتج عن مبدأي السماع واللّتكرار، فبهذا المبدأ تكتمل الملكة وتتشكل معالمها وتبنى قوانينها وتستقيم جودتها.

ملكة الفهم: ضم مجموع العلائق بين الرموز اللّغوية وبين ما تحيل عليه من خبرات داخلية أو خارجية، تقف هذه المهارة على خلفية جماعية و شخصية الطفل في تدرج معرفي.

و في إطار العملية اللّتعليمية، فالآلية تبقى تمّثل القاعدة في الاكتساب المعرفي، ولكن بدرجة أكثر دّقة وتنظيما أي هي آلية عقلية للّتنظيم تعكسها الكفاية المعرفية المتخّلقة وبصورة تدريجية على حسب مرحلة النمو.

ملكة الكتابة: مرحلة متقدمة من الاكتساب اللّغوي، مما يدلّ على نمو القدرات العقلية، وتطور في البنيات المعرفية للإنسان عموما والطفل المتعّلم خاصة.

ملكة القراءة: اللّتعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مفاهيمها الواقعية.و تنقسم القراءة إلى:

القراءة السريعة :أو الصامتة، والقراءة بدون نطق، تعتمد كّليا على حاسة البصر، وما يرجع إليه من قوى إدراك، ولهذا تسمى أيضا القراءة البصرية.

القراءة الجهرية :وهي يقترن فيها البصر مع اللّنطق، تساعد المتعّلم على أن يتعّلم أشكال الحروف العربية في مواقعها المختلفة، وتساهم على النطق الجيد للأصوات العربية وأداء الخصائص اللّفظية لّلغة العرب. قراءة وظيفية أساسية : تهدف إلى أن يوظف المتعّلم رصيده اللّغوي في المواقف اللّتعبيرية المختلفة، كما توظف خلالها القواعد اللّغوية التي يتعّلمها.

قراءة أدبية :وهي التي تستغلّ لتنمية الذوق الأدبي لدى الطفل، انطلاقا من الانتقائية الممارسة على اللّنصوص، بما يتناسب والقدرات والمعارف المرتبطة بسن المتعّلم.

قراءة سماعية :ويهدف هذا اللّنشاط إلى اكتساب مهارة الاستماع.

قراءة مسترسلة :تتعّلق بنصوص غالبا ما تكون طويلة، وتقسم قراءتها على فترات، تهدف إلى تحفيز المتعّلم.

ملكة إنشاء اللّغة: اللغة بنية وظيفية و الكلمات الصورة الحية اللّنموذجية لّلغة

ينظر نيوم تشومسكي للملكة اللغوية على أنها ملكة نفسانية بالدرجة الأولى،وأنها عضو بيولوجي مثل غيره من الأعضاء ؛ يمكن إخضاعه لدراسة علمية.[1]

و عليه اكتنفت جهوده في:

أولا: التمييز بين ملكتين : التمييز هو الاهتمام بكلتا الملكتين" الوضع والاستعمال "وان لا تطغى إحداهما عن الأخرى. يقول عبد الرحمان الحاج صالح "كشفت لنا هذه النظرية أن اللغة لا تكتسب الملكة فيها إلا إذا ميز الملقنون بين جانبين اثنين من الملكة: "الوضع والاستعمال" فالملكة اللغوية على هذا هي ملكتان: "القدرة على التعبير السليم، والقدرة على تبليغ كل الأغراض الممكنة في أحوال خطابية معينة ولكل واحدة منها قوانين تختص بها، وهذا قد اكتشفوا علماء الغرب منذ عهد قريب جدا "[2]

الوضع و الاستعمال: شاع هذان المصطلحان في كتب النحاة بعد القرن الرابع الهجري و قد اعتنى بهما سيباويه و عرفهما و فصل فيهما، فاعتبر الوضع إثبات شيء لشيء أو نفي هذا الإثبات.[3]

أي هو تخصيص الشيء للشيء يتطابق على تخصيص اللفظ للمعنى.[4] كما استعمل النحاة الفعل وضع بمعنى آخر و هو جعل الكلام على صورة معينة وتركيب معينٌ.[5]و يعتبر الوضع مقابل الاستعمال.

ثانيا: اكتساب ملكة السلامة اللغوية : وتعني القدرة على الانتقال من الأصل إلى الفرع والعكس، وذلك من خلال إحكام التصرف في مثل اللغة (مثال اللفظة ومثل

---

[1]الملكات اللّغوية وأهميتها في العملية اللّتعليمية، سعاد سليماني،المركز الجامعي بعين تموشنت، 2018 /2018/04،كل الصفحات بتصرف.

[2]ينظر: عبد الرحمان الحاج الصالح "بحوث ودراسات في اللسانيات العربية"، ج 2،موقع للنشر_الجزائر 2012م،ص 54.

[3] المرجع السابق،ص21 .

[4] المرجع نفسه، ص22 .

[5] المرجع نفسه، ص22 .

التراكيب وغيرها) عبر تطبيق تلك القواعد التي تم إكتسابها والذي يتم في وقت قصير بالنسبة للدرس النحوي الذي ينطلق من القاعدة و تطبيقها .[1]

ثالثا: اكتساب القدرة على التبليغ: يكمن هذا الإكتساب للقدرة التبليغية في القدرة على التصرف في البنى والمثل اللغوية بما يتطلبه ويقتضيه حال الخطاب وهذا ما يشير إليه عبد الرحمان الحاج صالح الانتقال من غرض إلى آخر مع التصرف في محتوى المثل يضمن هذا الإكتساب هذه الملكة في وقت قصير بكثير من تطبيق قواعد النحو والبلاغة .[2]

رابعا: مراعاة الجانب النفعي في تعليم اللغة :

وذلك من خلال مراعاة الجانب الوظيفي والنفعي في تعليم اللغة العربية ،أوفي إعداد مناهجها وذالك من أن تبنى على التحريات الميدانية التي تقوم بإحصاء ما يتطلبه الخطاب الطبيعي الذي يحتاج إليه المتعلم في فترة الدراسة أو أثناء أحوال الخطاب و هو ما يعرف بالاحتياجات اللغوية. وهذا ما أكده العلامة عبد الرحمان الحاج صالح باعتماده على مناهج التعليم لألفاظ والعبارات التي يحتاجها المتعلم في خطاباته اليومية[3]..

مشروع الذخيرة اللغوية العربية:

تعود فكرة الذخيرة اللغوية في أصلها ومنبتها إلى العلامة عبد الرحمان حاج صالح الذي أدرك ما يحدث من تطور في الدرس اللساني الحديث، إضافة إلى تفقهه في التراث اللغوي العربي ووقوفها موقف الوسط بين الطرفين بل علق على إبراز خفايا التراث اللغوي العربي والعمل على مواكبتها لمعطيات الدرس

[1] ينظر: سعاد شرفاوي، "التفكير النحوي عند عبد الرحمان حاج صالح "، رسالة ماجستير، إشراف أحمد جيلالي، قسم اللغة العربية و الأدب العربي ،جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة 2010_2009،ص185

[2] ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح "بحوث ودراسات في اللسانيات العربية"، ج 2 ص 54_55

[3] حيي بعطيش، "الكفاية العملية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة"، مجلة التواصل، 25 مارس 2010 ،كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري، قسنطينة، ص 90.

اللساني الحديث .[1] ولقد عرض الباحث اللساني عبد الرحمان الحاج صالح فكرة هذا المشروع على مؤتمر التعريب الذي انعقد بعمان سنة 1986 حيث حاول أن يقنع زملاءه بأهمية الرجوع إلى الاستعمال الحقيقي للغة العربية واستثمار الأجهزة الحاسوبية الحالية، وإشراك أكبر عدد من المؤسسات العلمية بانجاز هذا المشروع وقد أجمعت جهات كثيرة على أهمية هذا المشروع، وعلى أثر ذلك نظمت جامعة الجزائر بالاتفاق مع المنظمة ندوة أولى لدراسة المشروع واتخاذ القرارات، ويتمثل مشروع الذخيرة اللغوية العربية في أنه بنك إلي من النصوص العربية قديمها وحديثها مما أنتجه الفكر بحيث يكون محوسبا على شبكة الانترنت ،وتتميز الذخيرة اللغوية بمجموعة من النصوص مدمجة حاسوبيا ،بحيث يتسنى للحاسوب مسح كل النصوص أو جزء منها دفعة واحدة .[2] وهذا المشروع له علاقة بمشروع العلاج الآلي للنصوص العربية ،لأنه يهدف إلى ضبط بنك من المعلومات اللغوية بحصر اكبر عدد من النصوص مما أنتجه الفكر العربي في الآداب و العلوم و التكنولوجيا وغير ذالك ،ويكون هذا البنك أليا بحيث يمكن أن يسال بواسطة المطارف terminals في أي بلد عربي .ويستخلص قوله : "بان النجاح أي مشروع يرمي إلى علاج النصوص العربية متوقف أساسا على إعداد الباحث الكفء ،وهذا يقتضي أن يكون الباحث ملما بالنظريات اللغوية القديمة و الحديثة ،وبأساليب الصياغة الرياضية للمعطيات اللغوية الحديثة فإذا تم ذالك في أحسن الأحوال (تنظيم دورات تدريبية) أمكن إنشاء فريق من هؤلاء الباحثين ولن يمكن أن يجري بينهم جوار مثمر إلا إذا فهم كل واحد منهم اللغة التقنية التي عند الأخر "(عبد الرحمان حاج صالح.2012م) .[3]

أهداف مشروع الذخيرة :

الذخيرة كبنك معلومات ألي : الهدف الرئيسي لمشروع الذخيرة هو أن يمكن الباحث العربي أيا كان وأينما كان من العثور على معلومات شتى من واقع

[1] ينظر، صالح بلعيد، "في الأمن اللغوي"، دار هومة، الجزائر، د ط، 2011 م،ص 175.

[2] ينظر: عبد الرحمان حاج صالح ، "مشروع الذخيرة اللغوية وأبعاده العلمية والتطبيقية"، مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية ،العدد 02، 1999،ص 34

[3] عبد الرحمان حاج صالح ،بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ،موقع للنشر الجزائر ،الجزء1 ،2012م ص96

استعمال العربية بكيفية الية وفي وقت وجيز ،وهذا سيحقق بانجاز بنك إلي للغة العربية المستعملة بالفعل ،يتضمن أمهات الكتب التراثية الأدبية والعلمية و التقنية وغيرها وعلى الإنتاج الفكري العربي المعاصر في أهم صوره بالإضافة إلى العدد الكبير من الخطابات والمحاورات العفوية بالفصحى في شتى الميادين . على هذا فهو بنك نصوص لا بنك مفردات ثم إن هذه النصوص لا يصطنعها المؤلفون ،بل هي نصوص من اللغة الحية الفصحى المحررة أو المنطوقة واهم شيء في ذالك هو أن يكون هذا الاستعمال الذي سيخزن بشكل النص ،كما ورد في ذاكرة الحواسيب هو استعمال العربية طوال خمسة عشر قرنا في أروع صورة ،ثم هو يغطي الوطن العربي اجمعه في خير ما يمثله من هذا الإنتاج الفكري (زيادة على الكثير من الخطابات العفوية). [1]

الذخيرة كمصدر لمختلف المعاجم نذكر منها:

المعجم الآلي الجامع لألفاظ العربية المستعملة : يحتوي على جميع المفرادات العربية التي وردت في النصوص المخزنة قديمة أو حديثة ،وتحدد فيه معاني كل مفردة باستخراج هذه المعاني من السياقات التي ظهرت فيها ،ثم يأتي وصف هذا المعجم فيما يلي :

المعجم الآلي للمصطلحات العلمية والتقنية المستعملة بالفعل :

يحتوي على المصطلحات التي دخلت في الاستعمال ولو في بلد واحد أو جهة معينة لأنها وردت في نص واحد على الأقل ،ويذكر كل مصطلح وما يقابله في اللغتين الإنجليزية و الفرنسية ،أما من لم يدخل في الاستعمال وورد فقط في معجم حديث فيشار إليه فقط مع ذكر مصدره ،وسوف يجزا هذا المعجم العام إلى معاجم متخصصة بحسب فنون المعرفة ومجالات المفاهيم .

-المعجم التاريخي للغة العربية.

- معجم الألفاظ الحضارية (القديمة والحديثة).
- معجم المعالم الجغرافية.

[1] نفس المصدر ،ص 396

- معجم الألفاظ الدخيلة والمولدة.
-معجم الألفاظ المتجانسة والمترادفة والمشتركة الأضداد.

هذه المشاريع أصبحت تمثل ركيزة أساسية في إتصالها بالحاسوب التي تعتمد على أقراص بصرية متطورة التي يمكنها أن تحتوي على مليارات النصوص ،ومن مزايا التي تفردها عن غيرها من المعاجم أو البنوك هو أنها سهلة ومفتوحة أي قابلة للإضافة و الحذف لأي معلومة جديدة ،وقابلة لتعديل والتصحيح في اي وقت[1].

حوسبة الذخيرة اللغوية :

الصفة الأساسية لبنك النصوص هو أنه ألي وهذا يستلزم القيام بحوسبة هذا البنك أي أن يوضع له قوام البرمجي وهي مجموعة البرمجيات التي لابد منها لاستثمار الذخيرة (إلقاء أسئلة على الحاسوب) وهذا القوام في الواقع نظام (نسق) لتسير قواعد المعطيات التي هي نصوص بالنسبة للذخيرة ،تجري بحوث مكثفة في الوطن العربي حول هذه البرمجيات مثلا :البحوث الحاسوبية الخاصة بتنظيم التخزين للمعلومات ،وهي أهمها ،أما فيما يخص أسئلة التي تخص البنى اللغوية فقد أنجزت برمجيات ناجحة جدا في هذا الميدان كالاستخراج الآلي لأبنية الكلم و المواد الأصلية و غير ذالك .

نستنتج بان هذا المشروع الذي جاء به عبد الرحمان حاج صالح ليس لجمع مصطلاحات وفقط ،بل لحماية اللغة العربية من الاندثار ،بما أن اللغة العربية في تطور بمصطلاحاتها العلمية و الفنية و التقنية وغيرها ،فهي معرضة للعديد من المشاكل في تلك المصطلحات الوافدة ،وكحل لهذه المشكلة أقترح هذا الأخير هذا المشروع الجامع لعدد كبير من المصطلحات وهو في تطور بفضل جهوده المبذولة ،ومن المتوقع إن يتطور هذا المشروع المكتنز بالمصطلحات لكن بشرط توحيد و تنميط تلك المصطلحات و تكاتف الجهود العربية في العالم العربي كافة لتحقيق ذالك التطور في حمى العربية[2] .

[1] نفس المصدر ص 397

[2] عبد الرحمان حاج صالح ،ورقة حول مشروع الذخيرة اللغوية ،اللسان العربي ،ص 6

مساهمة الذخيرة اللغوية العربية في حقل تعليمية اللغة العربية:

يعتبر المشروع الأسمى لذخيرة اللغوية هو أن يتمكن الباحث العربي من الحصول على معلومات مختلفة من واقع استعمال اللغة العربية بطريقة آلية في وقت وجيز.[1]

يساهم هذا المشروع في مجال تعليمية اللغة العربية:

-تمكين المتعلمين من تحصيل المهارة اللغوية على حسب أعمارهم و مستوياتهم إضافة إلى لغة منشأ كل واحد منهم ،كما تمكنهم من تعلم الفنون المختلفة المتعلقة باللغة العربية.

-دعوة عبد الرحمان حاج صالح إلى إستغلال الحواسيب الالكترونية التي من شانها أن تعزز ملكة الأداء الفعلي للغة عند المتكلم ما يسمى بحوسبة المحتوى اللغوي.

-تمكن مبرمج المناهج التعليمية بالاعتماد على مشروع الذخيرة اللغوية من إدراج وبناء المادة التعليمية و النصوص التعبيرية وفق ما دعا إليه عبد الرحمان حاج صالح و هو أن اللغة وضع و إستعمال فمن خلالها يتمكن المتعلم من تقوية أدائه التعبيري و ملكته اللغوية بإعتبار أن الألفاظ ثم إعتمادها تخص الإستعمال اليومي للمتعلم

-تمثيلها لهذا الاستعمال بوجود كل النصوص ذات الأهمية فيها المحررة منها والمنطوقة الفصيحة في الحياة الحياة اليومية. [2]

جهود عبد الرحمان الحاج صالح في تعليمية اللغة العربية:

أُولى عبد الرحمان الحاج صال أهمية كبيرة للجانب التعليمي كما له أثر واضح في مجال التعليمية

[1] ينظر : عبد الرحمان حاج صالح"بحوث و دراسات في اللسانيات العربية "،ج2 ،ص153

[2] المرجع نفسه ،ص154

فالنظرة الضيقة للغة العربية وتعليمها وحصرها في مجال محدد هي التي جعلته يهتم كثيرا بهذا الجانب

ووقف على قضية تعليمية اللغة العربية على أسس علمية فنجده رحمه الله تطرق إلى أهم المشاكل التي اعترضت اللسانيات التربوية مع تقديمه لبعض الحلول العلمية الناجعة وقد اقترح مراجعة المنهج

و المحتوى وطرق التدريس المستعملة والشروط الضرورية لتكوين الأستاذ والمعلم. لقد سئل عبد الرحمان الحاج صالح عن ضعف اللغة العربية في مؤسسات التعليم في مختلف الأسلاك، فأجاب رحمه الله "إن ضعف المستوى لا يمس اللغة العربية فحسب بل جميع اللغات أما ضعف العربية راجع ليس للمعلم وحده بل لأطر التي حوله وفوقه و هذا الحال يعم جميع البلدان العربية".[1]

كان لهذا العالم اللساني الجليل رحمه الله في مجال التعليمية عدة مقالات فيها انتقد منهجية تلقين الدروس مع تقديمه البدائل النوعية الارتقاء بالدرس وتجعله مفهوما ،حيث كتب في الأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ،وفي الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية و في علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي وفي كل المقالات والمحاضرات يؤكد أهمية مادة اللغة العربية و مناهج تعليمها ،المشافهة والانغماس اللغوي و الاهتمام بالمتكلم و حال الخطاب ،و باحتياجات المتعلم ،وهذا ما جعل عبد الرحمان حاج صالح مند تأسيسه لمعهد اللسانيات يؤسس فرق البحث في مجال التعليمية.[2]

جهود عبد الرحمان حاج صالح العلمية:

هي جهود معاصرة تنوعت أيضا و اختلفت منها :

[1]حافظ إسماعيل علوي ووليد أحمد العناتي ،" أسئلة اللغة ،أسئلة اللسانيات "،الدار العربية للعلوم ناشرون ،ط1 ،بيروت ،لبنان ،1430ه،2009 م،ص 94

[2]صالح بلعيد، "مقاربات منهجية "،دار هومة الجزائر ،دط ،2001م ، ص51_152

البناء المصطلحي : للباحث وقفة قيمة على المصطلحات الأصلية من خلال التراث اللغوي أكد على أن إستثمار هذه المصطلحات في عصرنا هذا هو ميدان واسع جدا في هذا المجال يوصي بضرورة الاطلاع على ما توصل إليه علم اللسان الحديث من تطور في الدراسات اللغوية ،وخاصة علم اللغة التعليمي الذي يهتم بالطرائق و الوسائل التي تساعد على تعلم اللغة و تعليمها.[1] قام رحمه الله بإعداد:

- معجم مصطلحات الإعلاميات (عربي _فرنسي) سنة 1972 م مطبوع .
-معجم مصطلحات علم اللسان مطبوع (عربي _ فرنسي) و المعجم الموحد للمصطلحات اللسانيات الصادر عن الاليسكو سنة 1990 م .

الترجمة : يرى رحمه الله آن الباحث الأحادي للغة باحث أعرج حيث قام بترجمة كتاب الأمثال الشعبية الجزائرية ،للأستاذة قادة بوتارن الذي يحتوي على 1010 مثالا من الواقع الجزائري مع ذكر المقصود الذي يضرب من اجله كل مثل ،أو الأصل الحقيقي الذي صيغ عليه المثل ،والكتاب مطبوع في ديوان المطبوعات الجامعية سنة 1987 م. نستنتج أن عبد الرحمان حاج صالح عالم وباحث لساني مهتم بالترجمة مثل ما اهتم بالمصطلحات وخبرته فيها إضافة إلى درايته الكبيرة في كل المجالات اللغوية و العلمية.

د/ الذخيرة اللغوية نستنتج بان الدكتور عبد الرحمان حاج صالح رحمه الله له جهد كبير في خدمة اللغة العربية والحرص على سلامتها ،كما دعا بضرورة الانفتاح على اللغات واستعمال المصطلحات الأجنبية عند الضرورة العلمية ،وحرص على تعلم اللغة الإنجليزية حيث قال في ملتقى عقد بجامعة يحيى فارس بالمدية من لا يتقن الإنجليزية كأنه ابتر

المصطلح اللساني لدى عبد الرحمان الحاج صالح:

إن الحديث عن الدرس اللغوي العربي لا يمر دون أن نعرج على أهم رواده، غير أن الشخصية هذه المرة ليست مشرقية كما تعاودنا في كل مرة بل جزائرية

[1] عبد الرحمان حاج صالح،" بحوث و دراسات في اللسانيات العربية" ،ص 199 _ 204'

أصيلة إنه الحاج صالح عبد الرحمان، فهو من أهم رواد الدرس اللساني المعاصر دون منازع، فكان من أوائل من درس مقياس اللسانية في العالم العربي حيث قدم القارة العربي أساسيات هذا العلم الوافد علينا من العرب، شارحا وواصفا ومعلقا ونتا تكمن المفارقة بينه وبين غيره من العرب الذين هللوا للنظرات الغربية دونما تبصر وحاولوا إلباسها للغة العربية إن طوعا وان كرها، وحين استعصت عليهم راحوا يرمون القدامى بالوهن أو اللغة بالتخلف

غير أن الحاج صالح عبد الرحمان، ينجز مجرى بعض الباحثين العرب، لكنه راح يتقصى الدرس اللساني في جميع مستوياته، ومحاولا الخروج بنظرية عربية تخدم تلك اللغة الشريف انطلاقا من اللغة في حد ذاتها، سميت بالنظرية الخليلية الحديثة، وهو مشروع ضخم يلتف من حوله اليوم عدد هام من الأساتذة حذوا حذوه. أضاف إلى النظرية الخليلية المشروع الذي يعرفه الخاص والعام وهو مشروع الذخيرة العربية، الجدير بالذكر أن القارئ لكتابات الرجل يخرج بنتيجة حسمية، أنه كان معتدلا وسطا، حيث ألم بالنظرية اللسانية الغربية وتغلغل فيه دون أن يسيء إلى التراث اللغوي،وهذا لا يعني أنه كان مقلدا أعمى، لان الرجل حمل أفكارا جديدة خالف فيها ما توصل إليه العرب القدامى-كما سنرى فيما بعد- ومحافظا عل بعض المصطلحات الأصيلة دون أن يلبس لباس دي سوسور.

تعلق الحاج صالح عبد الرحمان بالتراث العربي تعلقا لا يمكن أن نجده عند غيره من الباحثين العرب، فالرجل حافظ لكتب سيبويه، ويمكنه أن يحيلك إلى أي فكرة فيه وإلى صفحتها مباشرة ، وقبل سيبويه كان متأثرا بنظرية الرياضية التي وجد فيها..... حيث نعرف أن الرجل أستاذ رياضيات قبل أن يكون أستاذ لغة، لذلك انبهر إلى فكرة الخليل المبتكرة في اللغة، ولقد بلغ إعجابه بالخليل أن سمى نظريته المعاصرة باسمه

لم يكن الحاج صالح في دراسته للقدامى حكما أو جلادا، لكنه كان موضوعيا معتدلا خلت كل كتاباته من عبارات التحيز أو الأحكام المسبقة، لم يكن متأثرا أعمى بالغربيين ولم يكن متحجرا منغلقا مع القدامى، وهو ما نستشفه أثناء قراءة بحوثه وتعليقاته على دي سوسير.

دافع الحاج صالح عن فكرة ألهبت عقول الدارسين العرب المحدثين والمعاصرين، وهي خلو النحو العربي لا سيما في القرنين الأول والثاني من النحو الأرسطي، حيث اضطربت الآراء وتشتت العقول بين مثبت ومنكر ، وهو بذلك لم يكن مطلعا على التراث العربي فحسب،وإنما كان حيزا أيضا بمنطق أرسطو والا كيف تمكن من الموازنة .

ومن أزاله الجليلة أيضا التي أتبرى فيها عامل العقل وتجلى، خوضه في نظرية البنيوية وهي في أوج عطالها وقد كبر لها حشد من العرب من أقرائه وهللوا والتي أثبتت كما تنبأ هو عجزها فيما بعد ،حيث قارن بينها وبين النحو العربي في زمان الخليل وسيبويه، ووقف عند الفروق الجوهرية بينهما ووجه نقدا صارما للبنيوية في نزعتها الوصفية المغالية.[1]

التقدير يكفيهم الإقرار بوجود حالات شاذة تحالف من توصلوا إليه من قبل .فالاسم حيث يكون مرفوعا على الابتداء ولم استشهدوا بيت شعري ورد فيه الاسم منصوبا ذهبوا إلى طرق ملتوية لتبرير النصب.

ثم إن اللغة لا تتوقف على تعريف الفعل والاسم والحرف لكن الأمر أبعد من ذلك أنه علاقة حميمة بين عناصر الجملة تتواصل فيما بينها في شكل عجيب لتؤدي التواصل في الأخير.

إذن هو نفس المفهوم السويسري لكنه بمصطلح عربي أصيل ولو قام كل باحث عربي بما قام به الحاج صالح في هذا التخصص أو ذاك لجنبونا هذه الفوضى المصطلحية التي تتخبط فيها اليوم ناهيك عن الطلبة الذين ينفرون من العلوم المعاصرة لتلك الأسباب...

وفي حديث آخر أثناء ترجمته لسوسير يقول:" بطن بعض الناس أن اللسان إنما هوا في أصله مجموع الألفاظ أي قائمة من الأسماء تطلق على عدد من المسميات وفي صورة هذه نظر من عدة وجوه :أنه يفترض وجود معان جاهزة قبل وجود

[1] ينظر : الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربي ،مقال د شريف بوشحدان ،مجلة الكلية جامعة محمد خيضر ،بسكرة ،العدد السابع ،جوان 2010

ألفاظها ثم إننا لا تتبين به على الاسم هو جوهر صوتي أو نفساني....ويشعرنا إن إرتباط الاسم بالمسمى هو عملية في غاية البساطة وهذا بعيد جدا عن الواقع... إن الليل اللغوي لا يربط مسمى ما باسمه الملفوظ بل مفهوم ذالك الشيء أو تصوره الذهني بصورة لفظه الذهنية .فهذه الصورة الصوتية ليست هي الصوت المادي لأنه شيء فيزيائي محض بل انطباع هذا الصوت في النفس والصورة الصادرة عما تشاهده حواسبنا فالدليل اللغوي إذن كيان نفساني ذو وجهين ويسمى دليلا لغويا المركب المتكون من المفهوم، والصورة الصوتية (صورة اللفظ في الذهن) ...ولكن نقترح لفظة الدليل لدلالة على الكل واستبدال لفظتي المفهوم والصورة الصوتية بلفظتي الدال والمدلول[1]..ففي صولته هذه أيضا حافظ على مصطلح لسان دون لغة ،الأمر الذي يعكس اعتداده بالمصطلحات التي اختارها منذ البداية .

وإذا عدنا إلى عالم التكنولوجيا وعلاقته بالدراسات اللغوية كذلك تجدد سباق في الميدان حيث أسس مخبره الصوتي الذي بدا فيه بعض التجارب آنذاك مع طالبته د/ .خولة طالب الإبراهيمي ،فاعتمدوا تحليل الكلام،ورسم الذبذبات الصوتية ،وتحليل الكلام الاصطناعي من أجل الوقوف على أهم القضايا الصوتية المتعلقة بالاستعمال لا النظام

و الحقيقة أن الحاج صالح اشتغل.يحكم مساره البيداغوجي الطويل والصعب على أهم قضية تشغل العام الخاص هي تعليمية اللغة العربية على أسس عليمة،حين انتقد واقع تدريس اللغة العربية في المؤسسات الجزائرية القائمة على الحفظ والتكرار وتعزيز ذاك الحفظ الذي جعل من اللغة العربية بعبعا يخافه كل المتمرسين من خلال تلقين قواعده ،فأوحد مصطلحي :التعبير الترتيلي والاسترسال [2]" أما الأول أو كما يسمى أيضا عفوية العبير فيحصل في مواضع الأنس والاسترخاء وهي المواضع التي لا يستخدم فيها الناطق بالعربية إلا العامية وان الثاني فيستعمل في حالات ومناسبات معينة أو داخل المؤسسات الأكاديمية

[1]دروس في اللسانيات العامة لدى سوسير ،ص 97 ،ترجمة عبد الرحمان الحاج صالح ،ص 45 من مجلة اللسانيات

[2]اللغة العربية بين المشافهة والتحري ،من كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1 ،ص 69

حيث يجب عليه أن يبتعد عن تلك العقوبة أو كما سماها الحاج صالح انقباض المتكلم.[1]

إن ما ذهب إليه الحاج صالح منذ ثلاثة عقود نحاول اليوم بمختلف الوسائل أن تحاول الإلمام بمشاكله أولا ثم محاولة معالجتها ثانيا دون فائدة " لأن الهوة بين المجال الاستعمالي للغة وبين المجال التنظيري لها فحتى في الدراسات الأكاديمية لا تدرس اللغة العربية مثلا إلا في قسمي اللغة العربية أو الحقوق اليوم،عدا ذلك كل التخصصات تدرس بالفكرة أم في مجال التعليم العام

إن النضرة الضيقة للعربية وتعليمها وحصرها في مجال محدد من الاستعمال هي التي دفعته إلى أن يولي الجانب التعليمي أهمية كبيرة،إذا أنجز دراسات معمقة كثيرة،كشف فيها عن العيوب الحقيقية لتدريس اللغة العربية وتلك العيوب يمكن أن تحمل في:

أ-المادة اللغوية:

حيث يرى أن المعاينة والمشاهدة الموضوعية للممارسات التعليمية التعليمية ،جعلته يدرك أن المادة التي كانت الناشئة الصفة بسلبيتين هما الغزارة في المادة الانفرادية والخصاصة في مداولتها ،حيث أن معظمها غريب على الطفل قول:إن اطلاعنا على الحصيلة من المفردات التي تقد الطفل في المدارس الابتدائية أظهر لنا- معشر اللسانيين في المغرب العربي - عيوبا وتقلص في هذه الحصيلة لا يكاد يتصورها المربي فمن حيث الكم، تقدم للطفل حاليا كمية كبيرة جدا من العناصر اللغوية التي لا يتمكن في حال من الأحوال أن يأتي عليها جميعا ،ولذلك تصيبه ما نسميه بالتحمية اللغوية،وقد يكون ذلك سببا في توقف آليات الاستيعاب الذهني الإمتثالي،وهذا ما نلاحظه في نوع المفردات في النص الواحد مع وجود صعوبات أخرى تخص غرابة التركيب ،بل غرابة المفاهيم من حيث الكم والكيف

[1] نفسه ،ص 70

فإن الكلمات التي يحاول المعلم تلقينها تشمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربية،ونلاحظ ذلك في النص الواحد وهذا بسبب تحم أخرى في مستوى البني.[1]

للوهلة الأولى نعتقد أن الرجل سيصطلح على المعلم بالمربي ،لكننا في آخر النص نجده يعود مرة أخرى إلى مصطلح معلم ،وإلى مدرس في عنوان المقالة، فالمصطلحات الثلاثة لديه تحمل فكرة واحدة وهو القائم على تدريس اللغة العربية،لأننا اليوم نجد بعض الباحثين في مجال التعليمية،يرغب في مصطلح معلم لأنه أحد أركان العملية التعليمية معلم ومتعلم، ويميل غيرهم إلى المربي، وحجتهم في ذلك أن الرجل لا يقد العلوم وإنما مفاهيم وقواعد .فلذلك هو أبعد من أن يكون معلم

ب/الجهل بكيفيات تأدية اللغة العربية:

في هذا العدد يطل علينا مصطلح تراثي لكنه غريب هذه المرة لأنه للقراءة و الرجل على هذا لم يكن مولعا باللغويين والنجاة وحسب بل يكل التراث العربي، وهو مصطلح الوقف حين يتحدث عن قضية التسكين التي بدأت تسلب العربية أهم مظهر فيها وهو الإعراب، أو تحريك أواخر الكلمات حتى قبل اليوم ،سكن نسلم وقد ورد المصطلح في قوله :" وتجاهل الناس هذا المستوى المستخف من التعبير العفوي، لشدة غيرتهم على الصحة اللغوية حتى أداهم ذلك إلى اللحن ،وذلك مثل الوقف ...فإن الطفل العربي لا يعرف أن النطق بالحركة والتنوين في الكلمة.

المسكوت عنها هو شيء غريب في العربية .وذلك لأن الوقف هو من قبيل المشافهة.وهو حذف للأعراب والتنين.فكأنه سن بالعربية التي تتمايز بالإعراب والتنوين

يميز د/الحاج صالح أيضا في مفاهيمه التعليمية بين النحو العلمي.أي ذلك العلم المؤسس الذي وصل إلينا والذي يهتم بالبناء والتركيب اللغوي،وبين النحو

[1]أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ،مجلة اللسانيات ،معهد العلوم اللسانية و الصوتية ،جامعة الجزائر ،العدد 73،1974/4 ،ص 46

التعليمي الذي يجيب أن تركز فيه على تبسيط تلك القواعد التي يحتاج إليها المتعلم لاكتساب سلامة لغوية ،إذ يتعدى الأمر تلقينه القواعد المعقدة المؤسسة على كثرة التأويلات لأن إطاره علم النحو يقول "وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي ستلزمها الحياة اليومية....ينبغي أن يلم بها المربي كما يلم بها اللغوي.[1]

هذا وإذا عرجنا إلى مشروعه المعجمي لأنفي اهتمامه بالمصطلح الأصيل أكثر ،ومعنى ذلك أنه لم يكن متحجرا وإنما داعيا إلى تسجيل ماهو مستعمل، فالاستعمال مقياس موضوعي لا يستغني عنه اللغوي أو الاختصاصي المهتم بميدان المصطلحات[2] ،والأمر يؤكد ارتباطه الأصيل بمنهج القدامى الذي اعتمد كليا على السماع والمشافهة ،لاسيما في القرون الأربعة الأولي فنحد مؤلفاتهم مشحونة بتعبير العرب في استعمالاتهم اليومية المختلفة ودرجة انتشارها أو ضعفها أو مستحبها أو أقواها أو أضعفها أو قليلها وغير ذلك مما تجده من مصطلحات.

من هنا جاء مشروع الذخيرة اللغوية الذي سيحاول من خلاله تصنيف المصطلحات وتوحيدها في العالم العربي من خلال إيجاد البرامج الحاسوبية المناسبة، وتكثيف الجهود حتى يتمكن العربي أيا كان وإنما كان من العثور على معلومات شتى واقع استعمال العربية بكيفية آلية وفي وقت وجيز.

إن مبدأ الاستعمال الفعلي للغة العربية الذي اعتمده الحاج صالح كان المنطلق الأسس للمعجم الخاص بالطفل العربي الذي شارك في إنجازه بعض العلماء من المغرب العربي في السبعينيات من القرن الماضي و اطلقوا عليه الرصيد اللغوي الوظيفي،ويضم مجموعة من المفردات والعبارات الفصيحة وما كان على قياسها

[1] الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ،من كتاب بحوث و دراسات في اللسانيات العربية،دكتور عبد الرحمان الحاج صالح ،ج1 ،ص 176

[2] حوسبة التراث العربي و الإنتاج الفكري العربي في الذخيرة محوسبة واحدة كمشروع قومي ،من كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،دكتور عبد الرحمان الحاج صالح،ح1 ،ص 149.

، أنجز هذا المعجم إجابة عن سؤال متداول أو وساط التربويين من طبيعة المادة التي تقدم للطفل وحجمها وفائدتها.[1]

هذا لي المقام هنا للحديث عن أزاله حول تأسيس معجم لغوي عربي موحد مجال بحثناه لان الحديث فيه كثير، لكننا أفدنا من أفكاره في تأكيد في أصوله العريقة حين إن فكرة توحيد معجم آلي عربي من المحيط إلى الخليج على أساس الاستعمال اليومي هوا ما قام به القدامى بوسائلهم الخاصة البسيطة كالسفر إلى البوادي وحفظ الشعر وغيرهما

إذن يمكننا أن نحترم هذا الرجل الكبير قد سبق زماننا في أفكاره، وأن ما قاله قبل سنوات هو الفتيل الذي يلهب الحماسة فينا ومع ذلك جاءت مصطلحاته أصيلة لا تعقيد فيها ولا اضطراب وهذا من مقومات الفهم السليم المعلوم.

النظرية الخليلية وعلاقتها بعلوم اللسان /المبادئ الأساسية:

ارتبطت النظرية الخليلية الحديثة للعلامة عبد الرحمان الحاج صالح بالتراث العلمي اللغوي الأصيل الذي ارتبط بدوره بشكل أساسي بعلماء الفصاحة الذين جاهدوا في سبيل العربية خدمة للقرآن الكريم،وحاولو أن تكون جهودهم ضمن نطاق علمي يستشف الدقة والوضوح، وكان له أن يربط العلمية في هذه الجهود وأثرها فيما وصل إليه المحدثون الغرب في علوم اللغة وأهمية التراث في استناد كثير من المعاصرين على أسس ومبادئ غربية في حين يزخر التراث بهذه المبادئ التي أثرت في تطوير المفاهيم حول الظواهر اللغوية، تستند النظرية الخليلية"على على تعريف الدارسيين بخصائص علوم اللسان العربي ومضامينه النوعية انطلاقا من مقولات اللسانيات الحديثة .[2]

إثبات قراءة التراث العربي في ضوء النظريات اللسانية الحديثة.

[1] أنواع المعاجم الحديثة ومناهج وضعها ،من كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج2 ،ص120

[2] د.عادل بوديار قسم اللغة العربية تبسة ،النظرية الخليلية الحديثة عند عبد الرحمان الحاج صالح ،مقال ببوابة ضياء للدراسات و المؤتمرات ،9 مارس 2017 .

على الرغم من انتصار كثير من المحدثين إلى النظريات الغربية ووصف النحو العربي وعلاقته بالعربية وعلومها بالمعيارية والجمود إلا إن النظرية الخليلية المعاصرة تسعى إلى بعث جديد عبر إحياء المكتسب.

ولابد من اجل ذالك من تحديد معاييره " يقصد بالاعتماد على ما تركه العلماء العرب الأولون من أوصاف دقيقة لهذه التأدية اللغوية وعلى التحليل العلمي لما يستقى من الأداء الفصيح العفوي في بعض اللهجات العربية الحديثة "[1] ،فهو يحدد أهمية المناهج الحديثة في تحليل اللغات مقارنة بما وصلت إليه من تطور وعلاقة ذالك بما جاء به الأقدمون في دراستهم للغة " إن المناهج الحديثة في تحليل اللغات وان كانت قد بلغت شانا كبيرا لاعتمادها للكثير من الحقائق العلمية إلا أنها قد ثقل قيمة عن المناهج التي وضعها الخليل و سيبويه [2] ويضيف عبد الرحمان الحاج صالح :

"و نظرة الخليل و سبيه هي اقرب إلى المفهوم العلمي الحديث منه إلى مفهوم المتأخرين تشويه المعيارية التحكمية [3] وبهذا ينتصر الحاج عبد الرحمان صالح للأقدميين في تناولهم للظواهر اللغوية وخصوصية اللغة العربية ، وهذه النظرية اللسانية تعد استمرار للجهود الأصيلة.

دعا البروفيسور عبد الرحمان الحاج صالح إلى أن التقدم الذي نريد نحققه في علوم اللسان النظرية و التطبيقية وفي علم العربية خاصة ،لن يتم في نظره إلا بتحقيق شيئين اثنين :

- الاختبار المتواصل لجميع النظريات بالتكنولوجيا الحديثة
- الرجوع إلى التراث الأصيل.

[1] د. الحاج عبد الرحمان صالح،بحوث و دراسات في علوم اللسان ،ص 186.

[2] المرجع السابق ،ص 202.

[3] بحوث و دراسات في علوم اللسان ،ص 183 .

ترك غير الأصيل مع مواصلة البحث انطلاقا مما تركه لنا علماؤنا القدامى المبدعون .[1]

"فقد لاحظ كل معاصيرنا إن الأفكار الأساسية التي بنى عليها التحليل عند الخليل هي رياضة محضة وهذا لا يتوافق مع ما يتصوره المعاصرون" [2]

فعبد الرحمان الحاج صالح يرى أن النحو العربي الأصيل هو النحو الذي طوره وأنضجه الخليل بن أحمد الفراهيدي مع بعض زملائه وأتباعه وخاصة سيبويه وأكثره مبني على مفاهيم منطقية رياضية.[3]

الفكر اللساني وافق المعاصرة /التكنولوجيا :

يعتبر العلامة رحمه الله من أهم الباحثين العرب الذين دعوا و إلى تبني المنهج البنيوي من خلال مشروع الذخيرة اللغوية العربية عن طريق البرمجة الحاسوبية وإنشاء بنك إلى عربي (حوسبة التراث العربي والإنتاج الفكري العربي في ذخيرة محسوبة واحدة كمشروع قومي عربي).

يعتمد هذا المشروع على (الحاسوب وشبكة الإنترنت). يتضمن حيازة الكتب وتخزين المعلومات والمؤلفات العربية القديمة والحديثة التي لها علاقة بالتراث اللغوي العربي بواسطة الحواسيب ووضعها تحت تصرف الباحث وكل متطلع إلى شبكة الانترنت.

وهذا المشروع له أثر بالغ في رصد المفاهيم واستثمار وسائل التكنولوجيا لصالح العربية واللغة عامة وتوحيد المصطلح العربي في البحوث اللغوية واللسانية."ثم

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح،تكنولوجيا اللغة و التراث اللغوي الأصيل ضمن كتاب البحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1،ص282 .

[2] د.الزايدي بودراسة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2 النظرية الخليلية الحديثة أسسها وحدودها المائزة مقال مدونة اللسانيات والدراسات اللغوية 2015 .

[3] عبد الرحمان الحاج صالح،المدرسة الخليلية الحديثة ،ومشاكل معالجة العربية بالحاسوب ،بحث القي في مؤتمر اللغويات الحسابية في الكويت 1989 ضمن كتاب بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ،ج1 ،ص 241

إن الاعتماد على الرياضيات الحديثة قد أدانا أيضا إلى تجديد نظرتنا إلى البنى اللغوية وساعدنا على استنباطها وتمثيلها وتقديرها وإلحاق بعضها ببعض

لجامع بينها والتمييز الدقيق بين مراتبها ،وإيجاد المقاييس التي تضبط تفريغ الفروع من الأصول وغير ذلك."[1]

إن ساحة الدرس اللساني تعج بالنظريات والمناهج وضمن هذا السباق نجد أن النظرية الخليلية الحديثة هي من النظريات الأكثر أهمية في الحقل اللساني التي ساهمت في إثراء التراث بالمفهوم التكنولوجي والرياضي والحداثي وفق هذه المناهج والأطر.

ويحاول البروفيسور الحاج عبد الرحمان صالح في أبحاثه المنجزة سواء على الصعيد المعجمي أو اللساني في تعليمية اللغة العربية وحوسبة اللغة العربية أن يطرح قضايا اللغة العربية وتعليمية النحو العربي،ويعالج قضايا اللسانية المعاصرة وفق منظور حضاري بتطوير جهود القدماء، وهذه المسيرة تحتاج إلى فتح جريء قاده العلامة إلى إحياء النظرية الخليلية في ضوء المعاصرة والعصرنة.

"ينبني تصور (الذخيرة) على طريق البرمجة الحاسوبية وعلى نظريته (المدرسة الخليلية الحديثة) القائمة على إعادة إحياء الفكر اللغوي التراثي وإخضاعه أو تطويره حتى يتوافق ومتطلبات الرؤية الحديثة (متطلبات الحوسبة اللغوية، ومتطلبات تعليم اللغة العربية بمراعاة التقنيات الحديثة...).[2]

مما يجعلنا ننوه إلى هذه الجهود الجبارة التي قادها رحمه الله ودوره اللساني في تطوير الفكر اللساني العربي وربط التراث بالعصرنة والرقمنة والعلوم التكنولوجية فهو يمزج بين الفكر التراثي والفكر الحداثي ويحييه في نطاق يخدم اللغة العربية، لغة القرآن الكريم، وهذا المشروع الضخم يحتاج الكثير من الجهود

[1]عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث و دراسات في علوم اللسان موفم للنشر صيغ المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر ص 182

[2]مقال موسوم : حاج صالح . ..(ذخيرة اللغوية) الدعوة مبكرة لغوغل عربي ،وكالة الأناضول ،الجزيرة ضمن جائزة الملك فيصل عام 2010 تقديرا لدفاعه عن أصالة النحو العربي ،وجهوده في التعريب

و الدراسات سواء من الجامعة الجزائرية أو العربية ،و نقف إجلالا لهذا العالم على ما بذله في سبيل العلم والدين تغمده الله و اسكنه فسيح جناته.

المصطلح التعليمي عند عبد الرحمان الحاج صالح:

لقد دافع عبد الرحمان الحاج صالح عن فكرة ألهيت عقول الدارسين العرب المحدثين و المعاصرين ،وهي خلو النحو العربي لاسيما في القرنين الأول و الثاني من النحو الأرسطي ،حيث اضطربت الآراء وتشتت العقول بين مثبت و منكر و هو بذالك لم يكن مطلعا على التراث العربي فحسب،وإنما كان خيرا بمنطق أرسطو ،وإلا كيف تمكن من الموازنة.

وكذالك لما ذهب يتتبع دوسوسير في كتابه "محاضرات في اللسانيات العامة " ويتدرج له في كتاباته التي جاءت على صفحات مجلة اللسانيات لم يقف مذهولا مولعا بأفكار الرجل التي أذهلت العالم آنذاك بل كان يقظا متأنيا في اختيار تعابيره ،ففي الوقت الذي خص به دوسوسير مصطلح لسان للنظام العام ،واللغة للنظام البشري حافظ على مصطلح لسان بمفهومه التراثي الدال على اللغة ،يقول في ذالك :

"اللسان في حد ذاته نظام من الأدلة المتواضع عليها ،فاللسان على هذا الاعتبار ليس مجموعة من الألفاظ يعثر عليها المتكلم في قواميس أو يتلفظها بسمعه من الخطابات ثم يسجلها في حافظته ،كما أنه ليس مجموعة من التحديدات الفلسفية للاسم و الفعل و الحرف أو القواعد المسهبة الكثيرة الشواذ ،بل هو نظام من الوحدات يتداخل بعضها ببعض على شكل عجيب و تتقابل فيها بناها في المستوى الواحد ،التقابل الذي لولاه لما كانت هناك أدلة "[1]

فالقارئ المتمعن في النص يجد أن الرجل في بداية النص تراثي لكنه في تعريفه و تحديده للمصطلح حديث ،حيث يبعد اللغة عن تلك القواعد الشاذة التي قد تكون

[1] ينظر : الأستاذ عبد الرحمان حاج صالح وجهوده العلمية في ترقية إستعمال اللغة العربية /مقال للدكتور شريف بوشحدان ،مجلة الكلية جامعة محمد خيضر ،بسكرة ،العدد السابع ،جوان 2010

غير معبرة عن اللغة العربية،حيث يتعلق الأمر بكثرة التأويلات و التقديرات حول قضية نحوية بسيطة جدا كان يجب أن تخرج عن ذالك الإطار إلى إطار ابسط.

إذن هو نفس المفهوم السويسري لكنه بمصطلح عربي أصيل ،ولو قام كل باحث غربي بما قام به الحاج صالح في هذا التخصص أو ذاك لجنبونا هذه الفوضى المصطلحية التي نتخبط فيها اليوم.

إعداد و تكوين المدرس:

إن إعداد المعلمين للدروس يتطلب جهدا مضاعفا و استمرارية خاصة بالنسبة للمبتدئين ،وقد سال مرة احد المربين : لم تعد دروسك كل يوم قبل أن تقوم بتعليمها ؟ فأجاب :" إني أود أن لا يشرب تلاميذي إلا من منبع جديد ،وماء عذب لا من ماء راكد "[1]

ثم إن مسالة تكوين المعلم لابد أن تتم بكيفية منتظمة ومستمرة يتم فيها إعداد و تدريب المعلم على أربع مقومات أساسية تتمحور حول : الكفاءة المعرفية و الأساسية و التخصصية (القدرة على تفعيل المشاركة و اتخاذ القرارات وحل المشكلات و وترتيب الأولويات والحفاظ على القيم و المثل و قبول التغيير) ،الكفاءة النفسية الاجتماعية (الصحة النفسية و القدرة على تحمل ضغوط الحياة والتكيف مع المتغيرات والثقة بالنفس و والتفاؤل و التفاهم) ،الكفاءة المهنية (التمسك بأخلاقيات المهنة و امتلاك ثقافة الإبداع) ،الهوية و الانتماء (الشعور بالمواطن و الاعتزاز بالوطن) .[2] ولتحقيق كفاءة مقبولة لمعلم اللغة العربية لابد من ممارسة جيدة للغة العربية ،و إدراك واسع لتاريخ الأمة ،والمعرفة الجيدة للتطورات في ميدان تعليم اللغات ،والتحكم في مختلف طرائق التدريس .وخلاصة القول أنه إذا ما أردنا معرفة ادوار المعلم في العملية التعليمية علينا

[1] تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،حسن شحاته ،الدار المصرية اللبنانية ،2008 ،ص 11

[2] ينظر : طرق التدريس بين التقليد و التجديد ،رافدة الحريري ،دار الفكر ،ط1، 2010 ، 128-127

معرفة حاجة المعلم إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: ماذا اعلم ؟ لماذا اعلم ؟ من اعلم ؟ كيف اعلم ؟[1]

الفكر اللساني وافق المعاصرة / التكنولوجيا:

يعتبر العلامة رحمه الله من أهم الباحثين العرب الذين دعوا إلى تبني المنهج البنيوي من خلال مشروع الذخيرة اللغوية العربية عن طريق البرمجة الحاسوبية و إنشاء بنك إلى عربي (حوسبة التراث العربي و الإنتاج الفكري العربي في ذخيرة محوسبة واحدة كمشروع قومي عربي)

يعتمد هذا المشروع على (الحاسوب و شبكة الانترنت) ،يتضمن حيازة الكتب وتخزين المعلومات والمؤلفات العربية القديمة و الحديثة التي لها علاقة بالتراث اللغوي العربي بواسطة الحواسيب ووضعها تحت تصرف الباحث وكل متطلع إلى شبكة الانترنت.

و هذا المشروع له أثر بالغ في رصد المفاهيم واستثمار وسائل التكنولوجيا لصالح العربية واللغة العامة و توحيد المصطلح العربي في البحوث اللغوية و اللسانية ." ثم إن الاعتماد على الرياضيات الحديثة قد أدانا إلى تجديد نظرتنا إلى البنى اللغوية وساعدنا على استنباطها وتمثيلها و تقديرها وإلحاق بعضها ببعض لجامع بينها والتميز الدقيق بين مراتبها ،وإيجاد المقاييس التي تضبط تفريغ الفروع من الأصول وغير ذالك إن ساحة الدرس اللساني تعج بالنظريات و المناهج وضمن هذا السباق نجد أن النظرية الخليلية الحديثة هيا من النظريات الأكثر أهمية في الحقل اللساني التي ساهمت في إثراء التراث بالمفهوم التكنولوجي والرياضي والحداثي وفق هذه المناهج و الأطر[2].

و يحاول البروفيسور الحاج عبد الرحمان صالح في أبحاثه المنجزة سواء على الصعيد المعجمي أو اللساني في تعليمية اللغة العربية و حوسبة اللغة العربية أن

[1]تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ،محسن علي عطيه ،دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ،2008م, ص28

[2]عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث و دراسات في علوم اللسان موفم للنشر صيغ المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر ،ص182

يطرح قضايا اللغة العربية وتعليمية النحو العربي ،ويعالج قضايا اللسانية المعاصرة وفق منظور حضاري بتطوير جهود القدماء وهذه المسيرة تحتاج إلى فتح جريء قاده العلامة إلى إحياء النظرية الخليلية في ضوء المعاصرة والعصرنة.

"ينبني تصور الذخيرة على طريق البرمجة الحاسوبية وعلى نظريته (المدرسة الخليلية الحديثة)القائمة على إعادة إحياء الفكر اللغوي التراثي و إخضاعه أو تطويره حتى يتوافق ومتطلبات الرؤية الحديثة (متطلبات الحوسبة اللغوية ،ومتطلبات تعليم اللغة العربية بمراعاة التقنيات الحديثة ....)[1]

مما يجعلنا ننوه إلى هذه الجهود الجبارة التي قادها رحمه الله ودوره اللساني في تطوير الفكر اللساني العربي ،و ربط التراث بالعصرنة والرقمنة و العلوم والتكنولوجية ،فهو يمزج بين الفكر التراثي و الفكر الحداثي ويحييه في نطاق يخدم اللغة العربية ،لغة القرآن الكريم ،وهذا المشروع الضخم يحتاج الكثير من الجهود والدراسات سواء من الجامعة الجزائرية أو العربية ،ونقف إجلالا لهذا العالم على ما بذله في سبيل العلم و الدين تغمده الله برحمته واسكنه فسيح جناته[2].

المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية للأستاذ الدكتور عبد الرحمان حاج صالح:

ساهم الأستاذ الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في العمل المعجمي وهي المساهمة لا تنفصل عن أهدافه الرامية في نشر اللغة العربية وجعلها لغة الاستعمال الفعلي فهو لاحظ أن " المعجم العربي في زماننا هذا يعاني تأخرا كبيرا في العناية باللغة المستعملة بالفعل القديمة و الحديثة ".[3]

---

[1]مقال موسوم : حاج صالح . ..(ذخيرة لغوية) الدعوة مبكرة لغوغل عربي،وكالة الأناضول ،الجزيرة ضمن جائزة الملك فيصل عام 2010 تقديرا لدفاعه عن أصالة النحو العربي،وجهوده في التعريب

[2]عبد الرحمان حاج صالح،" بحوث و دراسات في اللسانيات العربية" ،ص 199 _ 204'

[3]الشريف بوشحدان ،"الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية إستعمال اللغة العربية"،مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية و الاجتماعية ،العدد 7،جامعة محمد خيضر ،بسكرة ،2010،ص 13.

إن أكثر المعاجم العربية التي ألفت منذ النهضة إلى غاية منتصف القرن العشرين تتصف غالبا بصفتين اثنتين في نظر عبد الرحمان الحاج صالح :

الصفة الاولى: الاعتماد على المعاجم القديمة كمادة أساسية في انتقاء الألفاظ ؛ التي يرون أنها هي ما يحتاجه المثقف و الباحث العربي في عصرنا هذا أو مما قد يرد في النصوص القديمة أو الحديثة. وذلك دون الرجوع لمعايير علمية واعتمدوا على غريزة العلماء المخضرمين الذين لهم باع طويل في مجال اللغة من حيث المفردات والمعاني فهم بدورهم لم يولوا أهمية بالغة إلى الاستعمال الموضوعي للغة كما كان يفعل العلماء العرب القدامى الذين دونوا اللغة العربية ،و كما يفعله العالم اللساني في زماننا هذا[1].

الصفة الثانية: وهي عدم لجوئهم إلى تدوين واسع لما يستعمل ا بالفعل الآن باللغة الفصحى ؛ أو استعمل قديما أي إلى مدونة كبيرة من النصوص يعتمدها الباحث كمرجع موثق شاهد على الاستعمال الحقيقي للغة الفصحى. وهذا ما يرجعه عبد الرحمان الحاج صالح إلى أن هذه المعاجم لم تراعي الخطابات اليومية ولم تتماشى مع متطلبات الحياة اليومية ومنه اقتراح الأساس الذي يجيب أن تبنى عليه هذه المعاجم العربية هو الرجوع إلى مجموعة واسعة من النصوص على شكل مدونة مثل الذخيرة اللغوية و تتسم هذه النصوص بسمات .[2] بالإضافة إلى أن اغلب الألفاظ المستعملة في الفترة القديمة لم تعرض في مدونات عصرنا هذا ،وهذا دليل على أن اغلب الألفاظ والتسميات كانت مبتذلة من أصل واحد أي مولدة بمفهوم القياس على كلام العرب مثل : السيارة والطائرة والباخرة والقطار .. فكل هذه الألفاظ لم تكن موجودة في الفترة القديمة تلك . ولا نسقط بكلامنا هذا الألفاظ الاعتباطية بين أفراد المجتمع الوليدة بالتعارف للضرورة الملحة ..[3]

المعجم العربي في زماننا هذا: كما عُرف أن المعجميون العرب لم يتفطنوا لقضية اللغة المستعملة بالفعل سواء القديمة أو الحديثة ودورها في إنعاش

[1] ينظر : عبد الرحمان الحاج صالح،"بحوث ودراسات في اللسانيات العربية"،ج2،ص 164

[2] ينظر : المرجع السابق،ص 211

[3] ينظر :مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة / ع98 ص91

الموروث والرصيد العربي ؛ وبما أن تأخرهم بالعناية بهذه الميزة لم نجد إلا القليل ممن انتهج هذا النهج في نهاية القرن التاسع عشر والقرن العشرين على غرار عائلة البستاني والكسندر معلوف حيث لم يكن عملهم منتظم ومستمر وقد سبقهم إلى ذلك مؤلفو المعاجم المزدوجة في اللغة العامة لا المتخصصة وكان أكثرهم من غير العرب ونذكر على إثرهم :معجم ليون برشي وشارل بيلا ومعجم هانس وهالر الألمانيين وكلهم اعتمدوا على رواد الأدب العربي وقاماته في أمثال : طه حسين . وتوفيق الحكيم وجبران خليل ... [1]بالإضافة أن هذه المعاجم تختص باللغة العامة وتحتوي على الكثير من المصطلحات الإدارة والألفاظ السياسية وفضلها الكبير أنها اعتمدت على مرجع علمي لا يمكن نقده وتجاهله وهو تدوين ما يستعمله الناس بالفعل من العربية الفصحى رغم أنها أهملت استعمال المنطوق المتمثل في في الخطب والمحاضرات وكل ما يذاع بارتجال.. وقد أبدا اهتمام المؤلفين العرب للمعاجم العربية الغير مزدوجة يبدون أهمية باللغة المعاصرة ويظهر ذلك جليا في محاولة أصحاب معجم " المنجد " الذين ادخلوا بعض الكلمات المولدة والدخيلة وكذا الشائعة منها ،و كما لا ننسى جهدهم المعتبر كونهم تحروا عن اللفظ الفصيح ورجوعهم الدائم للتراث الفصيح في البلدان المختلفة لتشابه في الألفاظ واختلاف في المعنى من أسماء الأشياء والحيوانات والنباتات (التم . الفقمة . حمار الزرد .. .)وكذلك ظهور معجمي الوسيط والأساسي في مصر الذي حاول أصحابهما إدخال ألفاظ جديدة ومحدثة سواء كانت دخيلة أو عامية في التخاطب والاستعمال ؛ حيث تبقى مبادرة طيبة تخدم المعاجم العامة . [2]حيث قام أصحاب المنجد الحديث بتأليف منجد اللغة العربية المعاصرة بكاملها ونشروا عام ٢٠٠٠م حيث عرفه أصحابه انه في مقدمته أنه يتحوي على كل المفردات والألفاظ والعبارات سواء عربية أو غيرها التي يحتاجها الباحث في القرن ٢١ وتعد هذه المبادرة جد ايجابية حيث سيكون لها اثر كبير في نشر الثقافة المعاصرة بالعربية ومن هذا عدم الاكتفاء في ذلك بلغة أجنبية كما هو الحال في الكثير من المؤسسات التعليمية والعلمية العربية في زماننا هذا. كما أن هناك تساهل في القضية إلا وهي عدم الاعتماد على معيار

[1] ينظر :مجمع اللغة ع بالقاهرة ع٩٨ صفحة ٩٢

[2]مجلة م ل ع بالقاهرة ع ٩٨ صفحة95 .

علمي مكتمل الأركان يعتمدون عليه في اختبار اللفظ العربي المقابل للغة الأجنبية المقابلة له.. ولاحظنا في الفترة الأخيرة من القرن الماضي اجتياح المعاجم المزدوجة ذات جودة ونذكر على أثرها : المورد بلغة فرنسي عربي ؛ والمنهل بلغة انجليزي عربي [1] وتضمنت مصطلحات كثيرة الاستعمال التي بدورها وجدت بتخمين والحدس الشخصي الذي استنجد به المؤلفين لعدم إلمامهم على تدوين واسع وأيضا باستعمالهم الميزة التي يمتلكونها ألا وهي معرفتهم الواسعة للغة العربية في استعمال المحدثين لها وتتبع المفردات المتواترة.. ضرورة الرجوع إلى الاستعمال الحقيقي للفصحى الحديث منه و القديم ،في البحث المعجمي وفي صناعة المعاجم :

منذ عشرات سنين كان يتساءل عبد الرحمان الحاج صالح باستمرار لماذا يقلد العرب في عصرنا الغربيين في كل شيء في كل ميدان علمي أو غير علمي ،ويقتبسون كل شيء منهم _بدون تمحيص غالبا _ إلا في ميدان واحد هو صناعة المعاجم ووضع المصطلحات ،فما لاحظناه عند العلماء الغربيين في هذا الميدان هو اعتمادهم المطرد على الاستعمال عند تأليفهم لمعجم عام أو مختص ،وذلك على شكل تدوين عينة كبيرة لهذا الاستعمال ،وعلى أساس القواعد المتعارف عليها في تأليف المعاجم ... ،وقيد يهتم المعجمي إلى تطور المفردة لفظا و معنى عبر الزمان في مختلف الأقاليم فلابد أن يعتمد إذن على مدونة تغطي الاستعمال لعدة سنوات بل قرون. ولنا خد مثالا ذخيرة اللغة الفرنسية trésor de la langue françaiseفإنه يغطي الاستعمال للغة الفرنسية لمدة قرنين ،وقد دونت المعطيات اللغوية ،(النصوص الأدبية والعلمية) لما أنتجه الفرنسيون في القرن التاسع عشر و القرن العشرين. وتتبع الباحثون كل مفردة في جميع سياقاتها في جميع النصوص المدونة ولجؤوا في ذالك إلى الحاسوب ثم حرر كل عالم عددا من المداخل اعتمادا على هذا الذي دونوه أولا ثم على الدراسات الدقيقة للسياقات _كل السياقات _لجميع الكلمات ،فأصدروا هذه الذخيرة على شكل معجم ثم شرعوا في حوسبة المعجم نفسه ليصير أليا ،فهو ألان في متناول أي باحث في أي وقت باللجوء إلى شبكة الانترنت. هذا و الاستعمال لا ينبغي أن

[1]ينظر :مجلة م ل ع بالقاهرة ع٩٨ صفحة ٩٤

يقتصر فيه على زماننا الذي نعيش فيه فهناك مئات الآلاف من النصوص في التراث لم تجمع بعد ،ولم تستغل بعد لتشتتها فحان الوقت أن تحوسب و ترتبط بعضها ببعض حاسوبيا حتى يتمكن الباحث أن يلقي كل الأسئلة الممكنة عليها ،وذالك مثل هذا السؤال : كلمة "فصيح " ماهي السياقات التي وردت فيها منذ أول ظهورها في النص إلى يومنا هذا ؟ومن هذه السياقات المجمعة يمكن أن يستنتج الباحث مختلف المدلولات التي دلت عليها من عصر إلى آخر و هذا يؤدي إلى الكلام عن مشروع المعجم التاريخي .

إن مساهمة عبد الرحمان الحاج صالح في العمل المعجمي لا تنفصل عن مشروعه الرامي إلى إيجاد أفضل السبل لنشر اللغة العربية وجعلها اللغة المستعملة بالفعل ،لذالك رأى في الاستعمال مقياسا موضوعيا "لا يستغني عنه اللغوي أو الاختصاصي المهتم بميدان المصطلحات [1] ،بعد أن لاحظ أن الباحثين اللغويين في زماننا لا يكترثون إطلاقا بالاستعمال الحقيقي للعربية لاعتقادهم أنه في ذالك خدمة للعلميات،وان الفصحى هي العربية المكتوبة فقط [2]رغم أن علماء العرب قد اظهروا اهتماما فائقا بالسماع [3]

إنشاء المعاجم التاريخية:

المعجم التاريخي :ساهم عبد الرحمان الحاج صالح في إنجاز معجم تاريخي للغة العربية واختص في إعداد هذا المعجم على :

[1]حوسبة التراث العربي و الإنتاج الفكري العربي في ذخيرة محوسبة واحدة كمشروع قومي ،ص149 ،من كتابه بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،الجزء الأول

[2]ينظر : المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية ،ص138 ،من كتابه : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ،الجزء الثاني ،مصدر مذكور سابقا

[3]السماع المباشر وسيلة أعتمدها علماء العرب القدامى لجمع اللغة العربية من أفواه العرب الفصحاء ،ولأهميته العلمية في التراث اللغوي العربي ،وضع الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح ،كتابا عنوانه "السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة " ،درس فيه باستفاضة مفهوم الفصاحة العربية ومعاييرها المكانية و الزمنية ،والسماع اللغوي من حيث المحتوى و المقاييس والشواهد ،ثم التحريات الميدانية ومناهجها.صحح فيه الكثير من المفاهيم وعلى رأسها ما اسماه بأسطورة " اللغة المشتركة الأدبية " صدر الكتاب عن منشورات المجمع الجزائري للغة العربية ،الجزائر ،2007

-الاعتماد على مجموعة من المعطيات وهي النصوص الحديثة التي وصلت إلينا إذا تبلغ من الضخامة في الحجم حدا كبيرا جدا[1]".
-استخراج مدلولات الألفاظ المختلفة عبر العصور عن طريق الذخيرة الآلية الحاسوبية ، استطاعة الباحث فرض وجود بعض المدلولات لبعض الألفاظ في عصر من العصور للنصوص كالجاهلية مثلا بفضل تحليلاته للسياقات
-حوسبة النصوص التراثية
_احتياجه إلى منهجية دقيقة جدا للمقارنة اللغوية الدلالية بين الألفاظ في الاستعمال المستعملين، وفي ميدان معين بين عنصر وآخر لاكتشاف المعاني المقصودة بالفعل في كل هذه المراحل من تصور المعاني.

-يرى عبد الرحمان الحاج صالح أن هذا المشروع لن يبلغ الكمال ما لم يتم الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة والمتمثلة في الحواسيب ولا يمكن إنجاز هذا المعجم دون اللجوء إلى قاعدة محسوبة من المعطيات لان الذي يهدف إليه المعجم هو الكشف عن تطور كل مفردة عبر الزمان .[2]

-حذف المعجم التاريخي تزويد الباحث بتاريخ الألفاظ ومعانيها من خلال تتبع تطورها منذ أقدم ظهور لها إلى يومنا هذا فهو يزود القارئ ويكشف له التحول الزماني للمفردات وألفاظ اللغة العربية من حيث معناها. بحكم الفهرسة الآلية للنصوص يمكن معرفة سياقات كل لفظة من ألفاظ تلك النصوص ،ونسبة شيوع كل منها مما طبع من نصوص على مستوى الوطن العربي ،وعليه فإنه يسهل وضع معجم شامل للغة العربية المستعملة بالفعل.[3] إن مبدأ الاستعمال الفعلي للغة العربية الذي أعتمده الحاج صالح كان المنطلق الأساس "للمعجم الخاص بالطفل العربي."

[1]ينظر: سعاد الشرفاوي "الجهود اللسانية عند عبد الرحمان الحاج صالح قراءة في الآثار ومواطن الاجتهاد."ص211
[2]ينظر : عبد الرحمان الحاج صالح،" بحوث و دراسات في اللسانيات العربية" ،ج2 ،ص122
[3]ينظر : الألفاظ التراثية والتعريب في عصرنا الحاضر ،من كتابه بحوث و دراسات في اللسانيات العربية،لدكتور عبد الرحمان الحاج صالح،الجزء الثاني ،ص112

المعجم الخاص بالطفل : شارك في إنجازه بعض العلماء من المغرب العربي في السبعينات من القرن الماضي ،وأطلقوا عليه "الرصيد اللغوي الوظيفي " ويضم مجموعة من المفردات و العبارات الفصيحة و ما كان على قياسها.أنجز هذا المعجم عن سؤال متداول في أوساط التربويين عن طبيعة المادة التي تقدم للطفل وحجمها و فائدتها .وكان العلماء الذين وضعوا هذا المعجم قد لاحظوا أن ما يحتاج إليه للتعبير عن الأغراض و المعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من جهة ،ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية والأساسية التي يجيب أن يتعلمها في هذه المرحلة إضافة إلى توحيد "لغة الطفل العربي من المغرب إلى المشرق دون أن ترفض الألفاظ الفصيحة في بلد استعمالها ،وذالك كأسماء الملابس والأطعمة و العادات وحتى المترادفات كثيرة الاستعمال [1]،وكانت المبادئ التي اعتمدوها لوضع هذا المعجم ،ثلاث ،وهي :

-الانطلاق من الواقع الشاهد

-الانطلاق من المتعلم نفسه ،وهو الطفل بكل اهتماماته وحاجاته الحقيقية.

-مراعاة قدراته الاكتسابية (لا إفراط ولا تفريط) [2]

أما في حقل العلوم و التكنولوجيا ،فنظر إلى العمل المعجمي من زاوية التباين الشديد بين واضع و آخر ،ورأى أن معاجم هذا الحقل تعاني أكثر من غيرها في مجال توحيد المصطلح العلمي رغم مساهمات إتحاد المجامع اللغوية ،ومكتب تنسيق التعريب وعليه طرح اقتراحا علميا يدعم أي قرار يتخذه وراء التعليم على مستوى جامعة الدول العربية في شان نشر المصلح العلمي وتوحيده بين أقطار اللغة العربية ،ويتمثل هذا الاقتراح في ضرورة إنجاز الذخيرة اللغوية العربية حتى تكون في متناول الجميع بواسطة الانترنت. ولا نبرح الحديث عن إسهامات الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في تطوير العمل المعجمي لنشير إلى ما أفاد به العاملين فيه بان وجههم إلى مجال خصب للدارسة يعود بالنفع العظيم على الباحثين والمعلمين و الطلبة ،وهو ما يطلق عليه معجم المعاني ،وهي مؤلفات في

[1]علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي،من كتابه : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ،دكتور عبد الرحمان حاج صالح ،الجزائر 2007 ،جزء أول ،ص 200

[2]أنواع المعاجم الحديثة ومناهج وضعها ،من كتابه بحوث و دراسات في اللسانيات العربية،الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح،ج2 ، ص121/120

دلالة الألفاظ ابتكرها علماء المعجم العربي قديما ،وذالك بإعادة تنظيم معانيها وترتيب ألفاظها وفهرستها وفق الترتيب الألفبائي ،حتى تصبح معاجم حقيقية يسهل الرجوع إليها ،وقد نصح بإتباع النهج الذي سلكه العلماء الغربيون عند وضعهم ما أسموه ب (DICTIONNAIRE ANALOGIQUE) مع مراعاة خصائص العربية ،ويلحق أيضا في هذا التصنيف " معاجم المترادفات و الأضداد " ويرى من الفائدة أن يتبع في وضعها النهج الذي تخضع له معاجم المعاني .[1]
نقول أن الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح أسهم إسهاما متميزا في خدمة اللغة العربية ،ويظهر ذالك جليا في البحوث الكثيرة التي أنجزها في إطار النظرية الخليلية الحديثة و مشروع الذخيرة العربية أو من خلال جهوده الرامية لتطوير تدريس اللغة العربية وجعلها اللغة المستعملة بالفعل في جميع ميادين الحياة الاجتماعية ،وقد برهن في معظم بحوثه أن الاستعمال الفعلي هو المنطلق الأساس لكل بحث لساني ،بل هو مبدأ عام لا يمكن لأي باحث أن يهمله ،وإلا عد ذالك البحث مفصولا عن واقعه. إن فضل الأستاذ كبير في توظيف التكنولوجيا الحديثة في البحث اللساني بمختلف تطبيقاته وخاصة الحاسوب ،وقد أستطاع أن يلفت أنظار الباحثين و العلماء وحتى المسؤولين إلى أهمية إنجاز مشروع الذخيرة العربية وحملهم أمانة عظيمة يحاسبهم عليها التاريخ إذا لم يحققوها على ارض الواقع ،وعليه فإننا ندعو لتثمين هذه الجهود بمواصلة النهج الذي رسمه الأستاذ الجليل الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح إثراء البحث اللساني العربي الأصيل ،وخدمة اللغة العربية اجتماعيا و حضاريا.

[1] المصدر نفسه ،ص 123/122

المبحث الثّاني:

- أدوات وقرطاسّيات تدريسيّة و تعليميّة أساسيّات اللّغة العربّية.

طرائق التدريسية للغة العربية:

تعريف الطرائق و أهدافها:

الأساليب هي طرائق التعليم التربوية التي يجدر بالمعلمين أن يسيروا عليها بغية تحقيق أهداف المناهج.

وتستهدف التعليم الفعال الذي يحقق الأهداف برضا واقتناع و علمية ويسر على الطلبة والمعلمين معا ،كما يستهدف إثارة الدافعية في نفوس المعلمين وحفزهم لتحقيق مزيد من الاهتمام باللغة العربية و فروعها المختلفة.

أساليب وطرق التدريس:

الطريقة الأولى : طرق التدريس القديمة: وتشمل على :

الطريقة الإلقائية : و تتكون الأخيرة مما يلي ذكره:

-أسلوب المحاضرة . -أسلوب الأسئلة . -أسلوب التحفيظ و التسميع.

-أسلوب الإملاء و الإستملاء . -أسلوب القراءة و الشرح . -أسلوب المناظرة .

الطريقة القياسية : وهي الطريقة التي استخدمها سقراط مع طلابه من أجل الوصول بهم إلى الحقائق الجزئية من خلال الحقائق الكلية.

الطريقة الاستقرائية : وهي الطريقة التي تعتمد على الانتقال من الجزء إلى الكل ،وفيها تعرض الأسئلة أو النماذج وتفحص و تقارن ثم تستنبط القاعدة.

الطريقة الثانية : طرق التدريس الحديثة: وتشمل على :
طريقة المناقشة.
طريقة التعلم التعاوني .
طريقة التعلم الذاتي ، و تشمل على أنواع منها :
التعليم المبرمج .
الحقائق التعليمية.

التعليم باستخدام الحاسوب.
أسلوب حل المشكلات.
أسلوب تمثيل الأدوار .[1]

توجيهات:

اللغة العربية الفصيحة هي لغة التعليم مهما يختلف الأسلوب.

المعلم هو الذي يعطي والطالب يتلقى ويشارك.فعلى المعلم إن يكون واسع المعرفة ،متمكنا من مادته كفيا لها.

كنا نقول: تتنوع أساليب التدريس بتنوع فروع اللغة العربية ،فما ناسب منها احد الفروع ونجح في تقديمه وتجليته فربما لا يناسب سائر الفروع.

ونقول الآن :

-تتنوع طرائق التدريس بتنوع تخصصات الطلبة ،فما يلائم منها الفرع الأدبي فربما لا يلائم الفرع العلمي ،أو الصناعي ،أو التجاري مثلا.

- تتنوع أساليب التدريس باختلاف عدد الطلبة في الصف الواحد ،فأسلوب تدريس عشرين طالبا مثلا يختلف عن تدريس ستين.

-تتنوع أساليب التدريس بتنوع بيئات الطلبة ،فالأسلوب الذي يلائم بيئة غنية مثلا ربما لا يلائم بيئة فقيرة.

- تتنوع أساليب التدريس بوقت الحصة ،فالأسلوب الذي يلائم مادة تعطى في الحصة الأولى أو الثانية ربما لا يلائم المادة نفسها في الحصة السادسة مثلا ،أو تعطى في آخر حصة قبل العطلة الأسبوعية

الأسلوب الأمثل هو ما حقق الهدف بجهد أقل ووقت أقصر.

طرائق متبعة:

[1] التدريس بين النظرية و التطبيق ،مثنى عبد الرسول الشكري ،الدار المنهجية ،ص 33 -34

طريقة المشاركة : وهو أسلوب يتيح للطلاب أن يشاركوا في صنع المفاهيم المطلوبة في المواد المقررة عن طريق مشاركتهم الايجابية في إشكال التدريس المختلفة وقد تكون هذه المشاركة في غير وجه واحد ومنها :

المناقشة والحوار :

وتعد المناقشة و الحوار من أهم أساليب التي تساعد المتعلم في الوصول إلى الغاية التي وضعت من أجلها المادة الدراسية ،ويفترض في المعلم أن يراعي هذا الأسلوب في إثارة القضايا التي ترد في خاطر الطالب في أثناء دراسة المادة المقررة ،وعن طريق استدراج المتعلمين من خلال مناقشة للوصول إلى الحقائق المرجوة في المادة المطلوبة.

الندوة :

و من الطرق المتميزة في المشاركة الطلابية الايجابية أسلوب الندوة الذي قد يكون فيه أمام الدارسين شخصان أو أكثر يديرون النقاش حول الموضوع الدراسي المقرر وذالك لتعرف أجزاء هذه المادة بشكل تعاوني يتيح للجميع المشاركة الجادة فيها وفي رسم معالمها.

وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب قد لا يتاح دائما للمعلم في غرفة الصف إلا انه لا بد من تهيئة الجو التعليمي لممارسة هذا الأسلوب المتقدم بين وقت و آخر

المحاضرة :

قد يلجأ المعلم ،في بعض الأحيان ،إلى أن يكون مفضيا بالمعلومات حينما تكون جديدة على المتعلمين ،أو مكثفة الموضوعات ،وفيها توسع و تعمق ،أو حينما يكون عدد المتعلمين في الوحدة التعليمية كبيرا .

وقد يغلب على المحاضر طابع الإنتقاء من المعلم و المتلقي من المتعلمين حينا ,ويحسن أن يتخللها أحيانا النقاش و الأسئلة و الإجابات التي تسعى أبعاد المادة المقررة توضيحها.

أسلوب البحث :

يلجا المعلمون لهذا الأسلوب حينما تكون القدرات كافية و الخبرات اللازمة متوافرة لدى طلاب وفي أوساط التي يتعاونون معها

إصدار الأحكام :

ويقصد بهذا الأسلوب أن يقوم الطالب بوصف المادة التعليمية بلغته الخاصة وبيان رأيه فيها من خلال ما يقدم له المعلم من إرشادات ممهدة و معينة في الوصول إلى هذا الهدف.

ويراعي في هذه الطرق ما يلي:
*الحرص على استنتاج القواعد النحوية والصرفية من النصوص المختلفة واستخلاصها من المقدمات ،والإبتعاد عن البدء بالقاعدة في الطريقة القياسية
* الحرص على تحليل الأفكار و ربطها بالواقع الاجتماعي والثقافي و توظيفها في الحياة العملية
* حفز الطلبة على تقبل الرأي الآخر تقبلا إيجابيا ومناقشته بموضوعية و هدوء
* ربط المادة التعليمية بالخبرات السابقة لدى المتعلمين
*التركيز على عمليات التفكير العليا من مثل التحليل و التركيب و التقويم والإبداع.[1]

الوسائل التعليمية :

هي كل ما يستعين به المعلم من وسائل التوضيحية المختلفة وهي نوعان : حسية و لغوية ،وتهدف إلى تنمية الثروة العقلية وتنمية المهارات اليدوية بحيث يصبح لكل معنى أو حقيقة مفهوم واضح محدد في الذهن.

[1]طرائق التدريس اللغة العربية ،عبد الرحمان إبراهيم السفاسفه ،مركز يزيد للنشر ،الأردن ،الكرك ،ط3 ،2004 م 1425ه ،ص 203-204 -205 -206

وتستخدم هذه الوسائل إلى جانب الكلمات ،ليفاد منها إلى حد كبير في تزويد الطلاب بالخبرات التي تمكنهم من فهم معاني الألفاظ و التراكيب فهما صحيحا كاملا ،كل حسب قدرته و إستعداده.

وتراعي في إعداد هذه الوسائل الأبعاد الفنية و العلمية و الاقتصادية ،كما يراعي فيها طرق الاستخدام المنظمة الناجحة ومن هذه الوسائل ما هو معروف ومنها ما هو مستحدث ومن أهمها :

-السبورة.
-الكتاب المدرسي.
-المجلات الثقافية.
-الكلمات الصباحية ومواد الإذاعة المدرسية و التلفاز التربوي.
-اللوحات الجدارية.
-الأفلام و أجهزة العرض (من فيديو و عارضة راسية و شفافية مختلفة).
-اللوحات و الخرائط و الصور.
-الحاسوب في مجال تعلم اللغة العربية.
-المعجم و الموسوعات المختلفة.
-أجهزة التسجيل اللغوي و الأشرطة السمعية و البصرية.
-النوادي المدرسية الأدبية اللغوية.
المختبرات اللغوية .[1]

نظريات التدريس و التعلم:

مهارات التدريس الأساسية :

تتعدد مهارات التدريس الأساسية و منها :

[1]المصدر نفسه ،ص 208_209

مهارة التهيئة الذهنية : وهي تهيئة أذهان الطلاب بعنصري الإثارة و التشويق والتي من خلالها يتمكن المعلم من جذب انتباه الطلاب و تشويقهم لما سيعرضه من مادة علمية جديدة و استثارة دافعيتهم للمتعلم عن طريق عرض الوسائل التعليمية المشوقة أو طرح أمثلة من البيئة المحيطة بالطلاب لكي يضمن استمرار نشاطهم الذهني طوال الوقت ،وتوصيل ما يريد توصيله لهم بيسر وسهولة وكذالك تقبلهم بطرحه من أفكار بشوق و حماس. لذا حاول دائما أن تكون لكل درس بدايته المشوقة فمرة بالسؤال و مرة بالقصة و مرة بعرض الوسيلة التعليمية ومرة بنشاط طلابي .وهكذا وكل ما كانت البداية غير متوقعة كلما استطعت أن تشد انتباه الطلاب أكثر.

مهارة الإلقاء التنويع المثيرات و المنبهات :

إن عملية التدريس لا تجري على النحو المطلوبة إلا باستخدام المعلم للإلقاء ولذالك يجيب على المعلم أن يعرف كيف يتحدث ومتى يتحدث و متى يسكت وكيف يرفع صوته و متى يخفضه وكيف يكون حديثه معبرا عما في نفسه ويعكس إحساسه حيث تتوقف استجابة الطلاب و تقبلهم المدرس على طريقة المعلم و نهجه في إلقاء دروسه. فالمعلم الذي يسير على وتيرة واحدة ويبتعد عن التجديد و استخدام المثيرات و المنبهات أثناء الشرح يتسبب في شرود تلامذته الذهني وابتعادهم عن جو الدرس ،وعلى النقيض من ذالك المعلم الذي لا يجعل للملل طريق إلى طلابه فإنه تارة يغير طريقة إلقاءه ،وأخرى يغير أفعاله وتحركاته وتصرفاته ،وثالثة يغير نبرات صوته،حتى يتمكن من شد انتباه الطلاب إليه ويستحوذ على ميولهم وتركيزهم أتناء شرحه الدرس ،وجميع هذه الأفعال تتم من قبل المعلم بطريقة مدروسة وهادفة حتى تحقق الغرض،وتوجد التفاعل بين المعلم و طلابه بل وبين الطلاب أنفسهم فعدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير و الإثارة الحماس و التنويع بالمثيرات مهارة هامة في إيصال المعلومة فاستخدام المعلم في كل لحظة من لحظات الدرس مهارة هو بمثابة زيادة في التحصيل الدراسي لدى الطلاب مع الحفاظ على الاهتمام الطلاب في موضوع التعلم ،ويتحقق ذالك عن طريق تنويع المثيرات آلاتية :

- الإيماءات و يقصد بها إيماءات الرأس وحركة اليدين وتعبيرات الجسم بالموافقة آو العكس .
- التحرك في غرفة الصف .
- استخدام تعبيرات لفظية.
- الصمت : و يقصد به الصمت الذي يتخلل عرض المعلم الموضوع معين.
- حركة المعلم الهادفة المقصودة من مكان إلى آخر في الموقف التدريسي .
- إشارة المعلم التي يستعملها للتعبير عن انفعالاته مثل تحريك أجزاء من جسمه تجذب الانتباه أو التأكيد لأهمية الموضوع.
- التغير في الصوت و النبرات من خلال تغيير نبرة الصوت و قوته أو سرعته في بعض الجملة و الكلمات .
- تنويع الحواس ،والتنقل بين مراكز التركيز الحسية مثل الانتقال من الاستماع إلى المشاهدة.
- الاستفادة من مشاركة الطلاب.
- استفادة من حركة الطلاب أثناء الموقف التعليمي.

مهارة إستخدام الوسائل التعليمية:

والمعلم يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لدرسه أساسا على طبيعة الدرس وأهدافه ومحتواه في مرحلة تخطيط الدرس وإعداده ،من اجل مساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف المحددة للدرس ويجب على المعلم أن يجعل الطلاب يكتشفون تدريجيا أهداف الدرس من خلال هذه الوسيلة ،وان تكون متكاملة مع طريقة التدريس ،ومناسبة لمستويات الطلاب ،وان يكون المعلم على معرفة سابقة لها ويعرف كيفية استخدامها،و أحيانا قد يشارك في إعدادها الطلاب وهناك العديد من الوسائل التعليمية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في تخطيطه للدرس وتنفيذه مثل النماذج والعينات ،واللوحات ،والسبورات ،والصور ،والرسوم والخرائط ،والأفلام و الشرائح ،و التوضيحات التي يتضمنها الكتاب المدرسي و التسجيلات والإذاعة و التلفزيون بالإضافة إلى الوسائل التكنولوجيا الخاصة باستخدام وعرض الوسائل التعليمية،كما أن التربية الحديثة تهتم بالجانب الحسي عند الطلاب لان من خلاله يبقى أثر التعلم وينبغي على المعلم الاهتمام بتحضير هذه

الوسائل التعليمية و التأكد من صلاحياتها و إمكانية استخدامها في المكان الذي تستخدم فيه وينبغي إن لا يؤجل إعداد الوسيلة إلى بداية الدرس حيث أن هذا يضيع الكثير من الوقت ،وقد لا تكون الوسيلة المرادة متوفرة أو صالحة للاستعمال.

مهارة إثارة الدافعية للتعلم : يقصد بها إثارة رغبة الطلاب في التعلم و حفزهم عليه يحتاج تنفيد الدرس إلى توافر قدر كبير من الدافعية لدى الطلاب،ومن خلال طرح بعض الأسئلة عليهم[1]...

النظريات النفسية:

النظرية السلوكية: النظرية السلوكية هي واحدة من أشهر النظريات النفسية، التي تتبنى فكرة العلاج القياسي، مثل العلاج عن طريق الكلام، والتي تؤمن أنّ تحسين السلوك أو تحسين نوعية الحياة يمكن أن يتم من خلال التكيف، وقد ظهرت هذه النظرية لدراسة سلوك البشر على أساس أن السلوك البشري سهل الملاحظة والدراسة [2].

المبادئ الرئيسة للنظرية السلوكية:

الشرط الكلاسيكي: وهو ناتج إقران تكرار حافز معين مع منبه يحدث بصورة طبيعية، وبمرور الوقت يثير المنبه هذا نفس الاستجابة حتى وإن لم يظهر الحافز، لذا يطلق على هذا المنبه بعد ذلك اسم "المنبه المشروط"، ويطلق على السلوك المكتسب اسم "الاستجابة المشروطة"، ويشكل هذا في ثلاث مراحل :

[1] التدريس بين النظرية و التطبيق ،نفس المرجع السابق ،ص 118 -119 .

[2] "Behavioral Theory, Behavioral Psychology, Or Behaviorism? How Behavior And Personality Intersect", betterhelp

المرحلة الأولى :مرحلة "قبل التكيف":وهي مرحلة لا يتم فيها اكتساب أي سلوك جديد، حيث يظهر حافز غير مشروط وتنشأ عنه استجابة بصورة طبيعية، وفي هذه المرحلة يتم وضع حافز آخر ليس له أي تأثير على الشخص يطلق عليه اسم "حافز محايد"، وهذا الحافز يمكن أن يكون شخص أو مكان أو شيء.

المرحلة الثانية: مرحلة "أثناء عملية التكيف":وفيها يرتبط الحافز المحايد بالحافز الآخر غير المشروط، ويطلق عليه حينها اسم الحافز المشروط.

المرحلة الثالثة :مرحلة "بعد التكيف": وفيها يتم ربط الحافز المشروط بالحافز غير المشروط من أجل إنشاء استجابة مشروطة جديدة[1].

الشرط الفعال: المعروف أيضًا باسم التعلم الآلي، هو عملية يمكن من خلالها للبشر أو للحيوانات التصرف بطريقة معينة لكي يحصلوا على مكافأة ما أو يتجنبوا عقاب معين أي التعزيز و التعزير.[2] وبالتالي فإن الشرط الكلاسيكي يحدث من خلال اقتران حافز غير مشروط مع حافز محايد لينشأ الحافز المشروط، الذي يرتبط بعد ذلك بحافز غير مشروط لكي تنشأ عنه استجابة جديدة مشروطة، أما الشرط الفعال فهو الذي يتم فيه الربط بين السلوك والنتيجة [3].

النظرية المعرفية: فرع من فروع الفلسفة تعرف بعلم الإبستمولوجيا، و لكنها تختلف عن الإبستمولوجيا في أنّها عملية لتأسيس المعرفة الإنسانية، ومصادرها من" ذاكرة، وفهم، وانتباه، واستقبال للمعلومات ومعالجتها وتجهيزها بعض النظر عن مناهج البحث فيها، ودراستها من حيث طبيعتها ومصادرها، وقيمتها وعلاقتها بالواقع، وحدود علاقتها بالواقع، بما ينتج عنها نتائج عقلانية أو مثالية أو مادية ومثالية، وما تقدمه من إجابات عامة شاملة على إطلاقها." وتنص النظرية المعرفية أنّ ما يحصل عند الفرد من تدريب أو خبرة أو معرفة عبر مصدر من مصادر المعرفة، تحدث تغييرًا في سلوكه من خلال العمل على البنية المعرفية عن طريق :

---

[1] Classical Conditioning", simply psychology

[2] Operant conditioning", scholarpedia,

[3] BEHAVIORAL THEORIES", richards on the brain

-التنظيم. –التمايز. -الترابط . -الكيف والكم. -التكامل والثبات النسبيّ. وتفصل في التتابعية الزمنية لحدوث المعرفة وذلك في:

- الانتباه انتقائي للمعرفة.
- تفسير انتقائي للمعرفة.
- إعادة صياغة المعرفة، وبناء معرفة جديدة.
- الاحتفاظ بالمعرفة المحصول عليها بالذاكرة.
- استرجاع المعرفة عند الحاجة إليها.

النظريات المعرفية : يُلحظ أن الفكر التربوي مليئ بالنظريات التي تسعى إلى تسليط الضوء على آلية حدوث التعلم، وتبسيط كيفيته وشرحه. ونتيجة لذلك ظهرت العديد من النظريات التي كانت تحاول أن تدحض ما جاءت به النظرية السابقة، وتقدم تفسيرا حديدا للتعلم، وهذه النظريات هي:

نظرية الجشطالت: وهي واحدة من المدارس الفكرية التي درست حدوث التعلم من خلال الاستبصار الذي يساعد على تجنب ما يقع فيه الفرد من أخطاء بديهية، وهي من ذلك ترتبط بالحواس البشرية، ومن أبرز مفكريها: ماكس فرتهيمر، وكيرت كوفكا، كيرت ليفيه، ولجانج كوهلر، وقد طبقت عددا من التجارب في الجانب البحثي لها كان أشهرها تجربة القرد والصناديق.

نظرية التعلم اللفظي المعرفي ذي المعنى: ودرس من خلالها أوزوبل منشأ النظرية، كيفية تعلم المادة اللفظية والمنطوقة من خلال تلقي المتعلمين لمعلومات مفتاحية من البداية لتوجيههم بدلا من البحث عنها واستكشافها.

التعلم عن طريق الاكتشاف: ومؤسسها عالم النفس جيروم برونر، الذي اعتبر التعلم بالاكتشاف من أبرز الطرق التي يستطيع الفرد من خلالها بذل مجهود للوصول إلى التعلم المرجوّ، وبهذا تكون كيفية الحصول على المعلومة عند برونر أهم من المعلومة ذاتها، والمتعلم يصل إلى المعلومة بطريقة حلزونية تجعل من المستوى الأعلى من الجهد الذي يبذله المتعلم أعمق في دراسة الظواهر.

نظرية معالجة المعلومات: نظرية تهتم بدراسة الذاكرة، وتدرس خطوات الفرد التي يتبعها لجمع المعلومات، وما يحدث لديه من عمليات لتنظيمها وحفظها وتذكرها. فتجعل التعلم عملية نشطة تولى أهمية كبرى، وترى هذه النظرية أن المعلومات تمر لدى الفرد بثلاث مراحل أساسيّة:

مرحلة المسجل الحسي: يتم فيها تسجيل ما تلتقطه الحواس بكثير من التركيز مما يحيط بها، ويحتفظ بها لفترة زمنية قصيرة لا تتجاوز ثوانيَ معدودة.

مرحلة الذاكرة قصيرة المدى: وتسمّى أيضا الذاكرة الفاعلة، وفيها تتم معالجة المعلومات التي التقطتها الحواس.

مرحلة الذاكرة طويلة المدى: وفيها تقوم الذاكرة بإعداد مخططات ذهنيّة، تساعد الذاكرة على استرجاع المعلومات[1]

نظرية النمو المعرفي لبياجيه:

من أشهر **نظريات النمو المعرفي والنمو السلوكي،** ومن أوائل النظريات المفسرة للذكاء البشري وكيفية تطوره، الأمر الذي انعكس بالإيجاب على العملية التعليمية، فقد كان **لنظرية بياجيه في النمو المعرفي** واسع الأثر في الأوساط الأكاديمية، حيث تناولها الباحثون بالفحص والدراسة والنقد، كما عمد العديد من الباحثين إلى استخلاص تطبيقاتها العملية في المجالات التربوية والتعليمية، الأمر الذي شجع الحكومة البريطانية على الاستفادة من تطبيقات **نظرية بياجيه في النمو المعرفي** خلال النصف الثاني من القرن العشرين .

الأسس التي أقام عليها بياجيه نظرية النمو المعرفي:

- وهو أن الفرق بين ذكاء الأطفال وذكاء البالغين ليس فرقاً في الكم، وأن ذكاء الأطفال وذكاء البالغين لا يمكن أن يتساوى إذا اعتبرنا دماغ الطفل وعاءً يمكن تعبئته بإضافة المزيد من المعلومات، وبدلاً من ذلك قدم بياجيه نظرية النمو المعرفي التي تقول أن ثمت فرقاً نوعياً بين الطريقة التي يفكر بها الأطفال

[1] النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية"، الرياض, مكتبة الملك فهد الوطني.

والطريقة التي يفكر بها البالغين، فكانت هذه الفكرة هي أساس نظرية النمو المعرفي لبياجيه، والتي استطاع تأكيدها عبر ملاحظاته للأطفال كما بيّنا.

-رؤيته للمعرفة لأن نظرية المعرفة تعتبر الأساس الذي تبني عليه كافة المعارف الإنسانية، وها هو بياجيه يدلل على صدق هذه المقولة.

-اعتبار المعرفة عملية نشطة، وأن الطفل يكّون معارفه بالملاحظة والتجربة والتفكير والتعامل مع البيئة من حوله، وأن المعرفة ليست عملية سلبية تتم عبر تعبئة دماغ الطفل بالمعلومات، يقول بياجيه: "أجد نفسي معارضاً لوجهة النظر التي ترى أن المعرفة نسخة سلبية للواقع" وهو بذلك يرفض المذهب الواقعي في تعريفه لماهية المعرفة، ويضيف: " أعتقد أن معرفة شيء ما تعني التصرف بناءً عليه، وبناء أنظمة من التحولات التي يمكن إجراؤها بواسطة هذا الكائن، فمعرفة الواقع تعني إنشاء أنظمة من التَّحولات التي تتوافق مع هذا الواقع" .

-يميل إلى المذهب البراجماتي في تفسيره لطبيعة المعرفة وماهيتها، وهذا هو الأساس الذي بنيت عليه نظرية النمو المعرفي لبياجيه.

العوامل المؤثرة في النمو المعرفي عند بياجيه: ومن العوامل المؤثرة على النمو المعرفي:

الصور الذهنيَّة: ونعني بها القوالب المعرفية التي تساعد الطفل على فهم وتفسير العالم، وتتضمن الإجراءات العقلية التي تقوم عليها عمليات الفهم والمعرفة، هذه القوالب المعرفية تستقر في ذهن الطفل، وتتعرض باستمرار إلى عمليات التعديل والتقويم والإضافة، طوال رحلة تكوين المعارف، وبالمثال يتضح المقال: إذا كان الطفل لديه صورة ذهنية عن الكلب، يرى فيها كل الكلاب صغيرة وبيضاء وشعرها كثيف، ثم رأى كلبا ضخماً مختلف اللون، فإنه يقوم بتعديل صورته الذهنية عن الكلب لتتضمن هذه الملاحظات الجديدة.

الاستيعاب: وهي من العوامل المؤثرة على النمو المعرفي عند بياجيه، ونعني بالاستيعاب عملية تضمين معلومات جديدة بداخل الصورة الذهنية المستقرة لدى الطفل، كإدخال الكلب ضمن الصورة الذهنية عن الكلاب كما في المثال السابق.

التكيف: حيث يلجأ عقل الطفل إلى التكيف إذا وجد تعارضاً بين المعلومات الجديدة والصورة الذهنية المستقرة سابقاً، فيقوم بإجراء تعديلات على الصور الذهنية لتلائم المعلومات الجديدة، وقد تكون عملية التكيف متحيزة أو تحتوي على قدر من عدم الموضوعية، إلا أنها تساعد الطفل على النمو المعرفي وتشكل المعارف بشكل أسرع.

التوازن: وهي وسيلة الطفل التي يحاول من خلالها تحقيق الموازنة بين عمليتي الاستيعاب والتكيف، ومنع طغيان أحد الجانبين، لذا يعتبر التوازن أهم العوامل المؤثرة على النمو المعرفي عند بياجيه، بوصفه ضابطاً لعملية تكوين المعارف وتعديلها.

النظريات اللغوية:

النظرية التحويلية التوليدية لتشومسكي: تعتبر توليدية و تحويلية تشومسكي ثورة لغوية في حيز التفكير اللساني و هي تركيب لنظريتين "التوليد و التحويل":

-التوليد: و هو مجموعة من القواعد التي تعمل من خلال عدد من المفردات على توليد عدد غير محدود من الجمل.

-التحويل: تطبيق مجموعة من قواعد الحذف والاستبدال والإضافة وتغيير الموقعية على الجمل النواة للحصول على عدد غير متناه من الجمل الصحيحة[1].

النظرية التشومسكية:

مبادئ النظرية:

[1] الترجمة المجازية من خلال الفكر اللساني،ط.دحمان نورالدين،تحت إشراف:د.شريفي عبد الواحد،جامعة وهران، السنة الجامعية:2012/2011،ص41.

اللغة تنفيذ آليات التفكير في عقل الإنسان، و قد ذهب بعض اللغويين إلى أن علم اللغة أهم مجال علمي يكشف عن إنسانية الإنسان.

مفهوم التحويل :ينطوي على تطبيق مجموعة محددة من قواعد التحويل كالحذف والإضافة والاستبدال وتغيير الموقعية على عدد محدود من الجمل الصحيحة الأساسية (الجمل النواة أو الإخبارية) للحصول على عدد غير متناه من الجمل الصحيحة، مثل الجمل المنفية أو الاستفهامية أو المبنية للمجهول أو المفيدة للحصر والقصر...

النموذج الذهني والإبداع :

النموذج الذهني: و هو مفهوم القدرة اللغوية الفطرية للإنسان الذي هو عبارة عن آليات وقدرات لغوية فطرية غريزية تنمو من خلال التفاعل مع البيئة اللغوية أثناء مرحلة الطفولة، وتسهم على اكتساب المعلومات اللغوية وتخزينها وتكوين قواعد اللغة الأم، في مراحل متتالية .

مفهوم الإبداع:و هو تمكن الطفل من صياغة وفهم جمل لا متناهية لم يتكلم أو يسمع بها من قبل.

قضايا في النموذج الذهني و الإبداع:

جهاز اكتساب اللغة :و هو القدرة اللغوية الإنسانية الخاصة و المتمثلة في اكتساب القدرة على فهم وإنتاج اللغة عند الكائن البشري (الطفل) واقترح نيوم تشومسكي أن تكون إحدى مهام اللسانيات معرفة هذا الجهاز.

الربط العاملي : و هو جعل المبادئ النحوية التي تحدد اللغة فطريةً وثابتةً.ويرى المؤيدين للفكرة أن وقت تعلم الطفل اللغةَ قياسي بسرعة غير قابلة للتفسير، وأن الطفل يحتاج فقط لخصائص معينة ومحدودة من لغته الأم ليتمكن من اكتسابها، ويسمى هذا بالنحو الكلي، كما أن تتبع خطوات مشابهة من قبل الأطفال حول

العالم حين يتعلمون اللغة، وحقيقة وقوع الأطفال في أخطاء محددة أثناء تعلمهم لغتهم الأولى، كلها من مؤشرات الفطرية في اكتساب اللغة.

البنية السطحيةsurface structure : تحدد شكل الجمل وتنظمها كظاهرة مادية.

البنية العميقة: Deep structure : تعنى بالدلالة، وتحتوي على عدد من الجمل النواة الأساسية القابلة للتحويل.

الكفاءة اللغويةCompetence : الكفاءة مصطلح يعني نظام اللغة الكلي في ذهن ناطقيها و ممارسيها، ويتمثله الأفراد جزئيا أو ضمنيا، وهي ملكة خاصة يمتلكها أبناء اللغة الذين نشأوا وتربوا عليها أي أن الكفاءة تجسيد كامل لنظام اللغة عند جميع (مجموع) أفراد الجماعة اللغوية.

الأداء الكلامي :Performance :

طريقة تنفيذ الفرد واستعماله للغة كهدف للتواصل في المواقف المختلفة، وهو أيضا مجموعة الجمل التي ينطقها الأفراد تبعا لظروف الاتصال اليومية.

الكليات اللغوية :وهي أُطر هيكلية لبناء القوانين التي تخضع لها قواعد اللغات عامة، وتتضمن الشروط التي يجب توافرها لصياغة قواعد اللغات[1].

الأساليب و الوسائل و الانشطة لتعليم اللغة العربية:

إن الطريقة المثلى في التعليم هي التي تجمع بين الطالب و المعلم في عملية جوار متصل و مناقشات هادفة.والأساليب و الوسائل المقترحة التي يجدر أن تراعى في مرحلة التعليم الأساسي مثلا هي :

إن يقرا المعلم قراءة نموذجية معبرة،مصورة للمعنى، يحرص فيها على إخراج الحروف من مخارجها لضمان صحة نطقها .وهذا يمكن أن يستعين المعلم بالأشرطة التي تسجل عليها قراءات نموذجية ،سواء منه أو من أفراد متميزين

[1] **د. عبد الله جاد الكريم** النظرية الْتوليدية اَلتَّحْوِيْلِيَّةُ
https://www.shomosnews.com1النظرية التوليدية التحويلية

بجودة الإلقاء .وقد يسجل لبعض الطلبة ،وهكذا ،حتى يسمع الطلبة النمط اللغوي السليم

اعتماد أسلوب المناقشة و الحوار ،وتعليم الطلاب آداب الحديث.

إتاحة فرص القراءة و الكتابة و الإلقاء للطلاب ،أخد برأي القائل : " إذا أردت أن تعلم الطلاب الكتابة فدعهم يكتبوا. "

تهيئة الفرصة لكي يكتب الطلاب ،وذالك بنسخ الدرس أو فقرات منه ،من أجل التدريب لا العقوبة ،وأن يبين المعلم ذالك ويشرف عليه إشرافا تاما لتحقيق الهدف من الكتابة

أن يكتب المعلم بخط جيد ،وفق قواعد الخط ،ليكون قدوة طلابه في ذالك ،وان يتابع ما يكتبه /6أن يفيد المعلم من السبورة في تعزيز جوانب الصواب في اللغة ،و الإقلال من فرص تثبيت الأخطاء عليها.

أن يحفز المعلم طلابه على الحفظ ،الحفظ الذي يندفع إليه الطالب لا الذي يستكره عليه ،وان يستمع المعلم إلى طلابه فيبين لهم جوانب الإشراف و البيان في النصوص الأدبية.

أن يعود المعلم طلابه على استنتاج القاعدة و استخلاصها بأنفسهم من خلال مناقشة نصوص حية مشرقة.

أن يحلل الأفكار ويربطها بالواقع الثقافي و الاجتماعي للطلبة ،وان يعودهم على ذالك.

أن يستخرج عناصر الجمال و البيان و التأثير في النص الأدبي.

أن يستخدم المعلم بعض الصور المشوقة لطالب ،كصور صاحب النص أو كتابه

أن يعمل المعلم على إنشاء غرفة نشاط لغوي تتضمن ما بلي :

-أجهزة سمعية و بصرية.

-نماذج من برقيات و رسائل رسمية .

-أشرطة تسجيل مرئية و مسموعة .

-خرائط .
-أية وسائل فنية يراها المعلم .

ويمكن إن يكون ذالك على مستوى المدرسة أو مستوى الصف أو المرحلة لاستخدام ذالك كله حيثما يلزم في أثناء التدريس.

أن يعمل المعلم على إنشاء مكتبة الصف ، وان يعمل على ربط الطلبة بمكتبة المدرسة ،ويزيد من فرص الانتفاع بها .[1]

أن يشجع المعلم طلابه على نقد النص ،ومناقشته ،و إبداء آرائهم فيه ،وتوجيه الأسئلة إلى المعلم ،و إلى بعضهم ،لتنمية شخصية الطالب العلمية ،وإيجاد روح الاستقلال و الحرية له.

أن يشجع المعلم طلابه على المبادرة و المشاركة و التعاون من خلال كتابته البحوث و التقارير ، وإلقائها ،ومناقشتها مع زملائهم بإشرافه.

أن يتجاوز المعلم في تدريسه عملية التذكر للمعاني المباشرة إلى عمليات التفكير العليا من تطبيق وتحليل وتركيب و تقويم.

أن يهتم بتنمية المواهب الخاصة التي تبرز عند بعض الطلاب، كقول الشعر ،وإجادة الخط ،والخطابة و الإلقاء ،و التمثيل وغيرها.

إن يصحح المعلم أعمال الطلاب البيتية ،وان يعزز مواطن الإجادة و يتابع الطلاب حتى يتأكد من تصحيح أخطائهم .

توجيهات لمعلّمي اللغة ليستفيدوا منها في ترشيد مناشط تدريسهم:

حاول أن تسمع إلى حديث الأطفال من مختلف الأعمار ،وفي صفوف دراسية مختلفة ثم أستنتج الفروق الموجودة بين الحديثين ،وتلك السمات المشتركة بين أطفال العمر الواحد ،وأطفال الصف الدراسي الواحد.

[1]طرائق تدريس اللغة العربية،عبد الرحمان إبراهيم السفاسفه،الكرك:يزيد للنشر ،ط3 ،2004م ،ص 65_66_67

التقط واحدا من تلاميذك تعتقد أنه بطيء الحديث و التعلم ،وآخر سريع في تعلمه وحديثه ،و انتق واحدا ،تعتقد أن له مشكلات نفسية وله مخاوف ويشعر بعدم الأمن ،ثم لاحظ سلوك كل طفل من أولئك الأطفال وحاول أن تربط بين تلك الأسباب كلها و مختلف مظاهر الحديث سرعة وترددا وتخلفا وصحة و خطأ ،وحدد وقتا لمناقشة الأطفال فرادى أو مع والديهم ،ثم أوجه العلاج اللازمة للتغلب على مظاهر الانحراف في حديث تلاميذك .

دوّن دوما نتائج مقارنتك بين التلاميذ المتخلفين لغويا وأولئك المتفوقين في فنون اللغة محددا بذالك الجوانب الإبتكارية في المناشط اللغوية بما في ذالك الطلاقة اللفظية مستعينا في تفسير ذالك بالأسباب العامة من الصحة و المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي ،ومستويات التقدم الدراسي للتلاميذ.

فحص دوما تركيب المناخ الذي تدرس فيه اللغة واحرص أن يكون مناخا إيجابيا مليئا بالمثيرات العقلية ،وفيرا في الأمن النفسي مشبعا حاجات الأطفال محققا التنافس اللغوي بينهم ،متنوعا في المواد المعينة على تعلم اللغة وفقا لمستويات الحواس نفسها ،ثم تحقق من عوائد هذا الجو مقارنا بينه وبين التعليم اللغوي التسلطي السالب .[1]

ضرورة تطوير اللغة من خلال إستخدام الوسائل التكنولوجيا الحديثة في التدريس:

إن إتباع الأساليب الجافة في اللغة يؤدي إلى نفور الناشئة وفي عصرنا ،عصر العلم ،والثقافة و المعلوماتية أضحت اللغة هي الوجود ذاته .وقد أصبح هذا الوجود مرتبطا بنقل الوجود اللغوي على الشبكة (الانترنت) ،وقديما قال سقراط لجليسه :" تكلم حتى أراك " ،أما اليوم فالشعار هو :"تحاور عن بعد حتى يراك الآخرون وتراهم ،ومن ثم ترى ذاتك أنت وهي بعيدة عنك أو لصيقة القرب منك ،في عصر بات فيه سؤال الهوية من إنا ؟ ومن نحن ؟ مطروحا بشدة و على أوسع نطاق لذالك لابد من الاعتراف بحاجتنا الماسة والملحة لنهضة لغوية شاملة

[1]فنون اللغة العربية: تعليمها وتقويم تعلمها،حسني عبد البارى عصر ،مركز الإسكندرية للكتاب ،2000،،ص54 /55

،قادرة على تلبية مطالب و مقتضيات العصر ،،شريط أن لا يبقى ذالك على عاتق اللغويين فقط ،بل لابد من وجود الناشئين و التقنين في مجال الحواسيب ، العلماء بشتى التخصصات . و الاقتصاديين و السياسيين و الأكاديميين ،والمشتغلين في مجال الكتابة الإبداعية إلى جانبهم .الوصول إلى الصيغ و المصطلحات ،ومفردات عربية ،سليمة و دقيقة ، علمية وعملية أيضا ،والعمل على تقريب الحاسوب وليس الترجمة العربية فقط ،ورعاية عباقرتنا الشباب الذين لديهم إمكانيات مذهلة في فهم التقنية التي بين أيدينا ولهم تجاربهم الهامة في عوالمها ،باستخدام الثقافة في المخابر ،والأدوات ،وتجهيزات و حواسيب تستثير الدافعية لدى المتعلمين فيقبلون على المادة بكل نفس راضية ويجدون متعة في تعلم اللغة .كما أن إثراء المكتبات بالمصادر ،والكتب و المجلات المتنوعة التي ترضي الأذواق و الاهتمامات و الميول وتلبي الحاجات ،يؤدي إلى جلب المتعلمين و شد اهتمامهم.[1]

من هنا نجد بأنه لابد من تطويع التكنولوجيا المعلومات لصالح اللغة العربية ،نظرا لان هذه التكنولوجيا تؤثر على الطفل العربي ،تعد سلاح ذو حدين ،ففي الوقت الذي ينبغي فيه تشجيع الشباب على المشاركة في مجال تكنولوجيا المعلومات بمختلف فروعه ،يجب علينا أن لا ننسى أنه يجيب الانتباه إلى ميل الشباب نحو استخدام اللغة الإنجليزية على حساب اللغة العربية. لدى فإن الوسيلة الوحيدة للسيطرة على الفجوة العلمية و التقنية بين الغرب و بيننا ،هي اللجوء إلى حركة واسعة من التعريب و الترجمة يكون أساسها وضع المصطلحات العلمية والتقنية المقابلة ،لتلك التي تغرقنا بها العولمة ،وهذا يفترض معرفة عميقة ودقيقة بلغات العالم ذات الصفة العالمية ولابد من جهد مصطلحي كامل يحيط بكل دقائق العلوم المختلفة ،في لغاتها الأصلية من أجل الوصول لتنظيم لغوي... وهنا نتساءل ما دور تكنولوجيا المعلومات في تعزيز الهوية العربية ؟ أكد رئيس لجنة التعليم بغرفة البرمجيات بإتحاد الصناعات المصرية ،إن استخدام المفردات التكنولوجية الحديثة في إطار العربية ،يعتبر دلالة على قوة هذه اللغة ،وليس

[1]تكنولوجيا تعليم اللغة العربية،سيرين الخيري ،دار الراية لنشر و التوزيع ،ط1 ،2013 م ،ص 44 - 45.

ضعفا ،ودعا إلى تعزيز السوق في مجال النشر ،سواء الالكتروني ،أو الكتب المطبوعة ،حتى لا يكون هذا معوقا ،و حتى يصبح السوق مشجعا على الاستثمار.[1]

[1]اللغة العربية عبر الانترنت ، منتدى الشباب العربي الأول لتكنولوجيا المعلومات -2005, ص 1 ،www arabrenewal.com.

- المبحث الثّالث:

الأسس العلميّة و التّعليميّة لترقية اللّغة العربيّة.

خصائص و مستويات اللغة العربية:

المستوى الصوتي: هو : المستوى الذي يُعنى بدراسة الأصوات اللغوية؛ من حيث مخارجها وصفاتُها، وكيفية النطق بها، فهو مستوى يهتم بالكلمات؛ من حيث البناء الصوتي لها . اهتم علماء العربية بالأصوات في مرحلة متقدمة، وكان الخليل بن أحمد هو رائد الأبحاث الصوتية، فقد رتَّب الحروف، وبيَّن مواطن إخراجها، وتحدَّث عن صفاتها وخصائصها.إن للعربية أربعة وثلاثين صوتًا مقسمة إلى:

الأصوات الصامتة: وهي ثمانية وعشرون حرفًا:(ء، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، ه، و، ي).

الأصوات الصائتة: تمثِّل الحركات، عددها ستة أصوات، وهي: الفتحة القصيرة، الفتحة الطويلة، الضمة القصيرة، الضمة الطويلة، الكسرة القصيرة، الكسرة الطويلة.

وقد رتَّب علماء العربية أصوات اللغة أيضًا إلى ثلاث أقسام:

الترتيب الصوتي:من أقص المخارج الصوتية إلى أدناها.

الترتيب الأبجدي: أ ب ج د ه وز ح ط ي ك ل م ن ص ع ف ض ق ر س ت ث خ ذ ظ غ ش.

الترتيب الهجائي:تعدَّدت مخارج الحروف في النظام الصوتي في العربية إلى سبعة عشر مخرجًا متنوعة بين الأصوات (الحلقية والشفوية واللسانية والأنفية[1] .

[1]القيسي، خلف عودة القيسي، الوجيز في مستويات اللغة، عمان، دار يافا العلمية، 2010، ص15.

المستوى الصرفي:

لغة : صرف: رد الشيء عن وجهه، صرَفه صرفًا، وصارف نفسه عن الشيء صرفها عنه.[1]

ويعرف علم الصرف :بأنه العلم الذي تعرف به كيفية صياغة الأبنية العربية وأحوال هذه الكلمة التي ليست إعرابًا ولا بناءً. ويتوفر علم الصرف على تبيان تأليف الكلمة المفردة بتبيان وزنها وعدد حروفها، وحركاتها وترتيبها، وما يعترض لذلك من تغيير أو حذفٍ، وما في حروف الكلمة من أصالة وزيادة.[2] ولعل الركيزة الأساسية لعلم الصرف هو ما يسمى بالجذر، فلكل كلمة جذرها الذي يعتبر أساس الكلمة الأصيل، والجذر هو: الأحرف المشتركة بين عدد من الكلمات يعتقد أنها تتصل بعضها ببعض اتصالًا اشتقاقيًّا، فلكل كلمة في اللغة العربية جذر اشْتُقَّت منه تلك الكلمة، فمثال قولنا: تلاوة وجذرها تلو، وقراءة وجذرها قرأ [3].

الميزان الصرفي: إن لكل كلمة في لغتنا العربية وزنها الصرفي، وهو المقياس الذي يعتمد عليه في تصريف الأفعال، فهو مقياس وضعه علماء العرب لمعرفة أحوال بنية الكلمة، وهو من أحسن ما عُرِف من مقاييس في ضبط اللغات ويسمى الوزن.[4] فالوزن الصرفي الأساس للكلمة هو الوزن (ف ع ل)، ولَمَّا كان أغلب الكلمات المجردة - أسماءً وأفعالًا - في اللغة العربية ثلاثيَّة؛ بنى علماء اللغة أصول الميزان على أحرف ثلاث هي: (الفاء، العين، اللام) يعني (فعل)، وهي الحروف التي تكون مطلق الفعل. وكل زيادة على الكلمة تزداد بشكل مباشر على الوزن الصرفي، وكل نقص فيها ينقص من الوزن .[5]

الاشتقاق: تمتاز لغتنا العربية بأنها لغة اشتقاقية، ونعني بالاشتقاق: أخذ لفظ من آخر أصل منه، يشترك معه في الأحرف والأصول وترتيبها، ومن البديهي أن

[1]ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، حرف الصاد، ج8.

[2]الفضلي، عبدالهادي الفضلي، مختصر الصرف، دار القلم، بيروت، ص7.

[3]طرزي، فؤاد حنا طرزي، الاشتقاق، مكتبة لبنان ناشرون، 2005، ط1، ص24

[4]الراجحي، عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، ص10

[5]درويش، د. عبدالله درويش، دراسات في علم الصرف، مكتبة الطالب الجامعي، ط1, 1987، ص21.

يؤدي هذا الاشتراك اللفظي إلى اشتراك معنوي بين اللفظين يقرِّر نوعه صيغة اللفظ المشترك. فلكل زيادة في المبنى تَعقبه زيادة في المعنى ، والمشتقات في اللغة العربية هي صيغ ومبانٍ تدل على معان ودلالات معينة، وهي سبعة :اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة، واسم التفضيل، واسم المكان، اسم الآلة. [1]

المستوى الدلالي:

لغة :من مادة دلل، التي تدل على الإرشاد إلى الشيء والتعريف به.

وعلمُ الدلالة من مستويات اللغة العربية، ويعني: دراسة المعنى أو العلم الذي يدرس المعنى؛

حيث يمكن دراسة الجملة والنص اللغوي عن طريق تحليل معاني الكلمات والكشف عن العلاقات الدلالية بينها[2]. ولعل الكلمة في اللغة العربية لها ثلاث مقومات بما يسمى مثلث المعنى، وهي: الكلمة والمعنى والمدلول عليه.والمعاني في اللغة العربية لها عدة أنواع: (معنى الجملة، معنى المتكلم، معنى المخاطب/ المعنى الحرفي والمجازي) . وغرض علم الدلالة الكشف عن العلاقة بين الألفاظ والمعاني، والكشف عن المدلولات الظاهرة والكامنة في الألفاظ، والكشف عن العلاقات الدلالية بين الألفاظ العربية: كالترادف والاشتراك اللفظي والتضاد. [3].

الحقول الدلالية: مجموعة من الوحدات المعجمية التي تشتمل على مفاهيم تندرج تحت مفهوم عام يحدد الحقل؛ أي: هي مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها، وتوضَع تحت لفظٍ عام يجمعها.[4]

أنواع الدلالة في اللغة العربية:

الدلالة الصوتية: أو ما يسمى التوليد الصوتي والتأثير الصوتي؛ كقولنا : "هز"للتحريك الظاهر العنيف، و"أز" للتحريك الخفي.

---

[1] الاشتقاق، ص 28.

[2] خضير، علي حميد خضير، علم الدلالة.

[3] الخولي محمد علي الخولي، علم الدلالة، دار الفلاح للنشر، ص13.

[4] دراسة: نظرية الحقول الدلالية، عماد شلواي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

الدلالة الصرفية :هي بنية الكلمة وصيغتها؛ مثل :"كذَّاب"تزيد في دلالتها عن "كاذب"، فصيغة فعَّال أقوى دلالة من صيغة فاعل، وهكذا.

الدلالة المعجمية :هي دلالة المعنى الذي يستقل به اللفظ في المعاجم العربية اللغوية أو أثناء التخاطب .... فلكل كلمة من كلمات اللغة دلالةٌ معجمية أو اجتماعية مستقلة.

الدلالة الدلالية :من خلال التوظيف المجازي للكلمات داخل الأساليب.

الدلالية السياقية :أي ما يطرأ على الكلمة من تطور دلالي بحسب القوانين التي ترصد حركة الألفاظ في الزمان المتتابع بين العصور.....

الدلالة النحوية :هي العلاقة بين الأساليب النحوية ومعانيها التي يقصد بها استخدام أسلوب نحوي.[1]

المستوى النحوي:

اللغة القصد والاتجاه والمقدار،وقد سُمِّيَ علم النحو بهذا الاسم؛ لأن المتكلم ينحو به منهاج كلام العرب إفرادًا وتركيبًا. ويهتم هذا المستوى بالعلاقة بين الكلمة والكلمة في الجملة من الناحية النحوية، إن كانت فاعلًا أم مفعولًا، أم تمييزًا أم حالًا[2]..

ومن خصائص هذا العلم : تمييز الاسم من الفعل من الحرف، وتمييز المعرب من المبني، وتمييز المرفوع من المنصوب، من المخفوض من المجزوم، مع تحديد العوامل المؤثرة في ذلك.[3]

الإعراب: هو تشكيل نهاية الكلمات في سياق الحديث على الوجه الصحيح ... وتوصف حركات الإعراب في حالة الرفع وعلامته الضمة والواو، أو الألف أو

[1]دراسة: دور الدلالة المعجمية في بناء الدلالة القملية: إيمان عطا،2014، جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي.

[2]منزلة اللغة العربية بين اللغات السامية ص176.

[3]المرجع السابق ص176.

الثبوت النون، والنصب وعلامته الفتح..والإعراب قيمة إضافية عن طريقه تستطيع معرفة الفاعل من المفعول به في الجملة، حتى ولو تقدَّم المفعول به على الفاعل[1].

المستوى الكتابي (الإملائي): تمتاز الكتابة العربية بعدة مزايا وخصائص؛ أهمها:

الأبجدية :من تشكيل للدلالة على الحركات القصار، وأحرف العلة للدلالة على الحركات الطوال، وأحرف خاصة مثل علامات القرآن الكريم.

نقاط الإعجام :عند كتابة القرآن ولتمييز الحروف المتشابهة؛ مثل: (ج ح).

علامات الترقيم :التي ظهرت لتسهيل القراءة.

التشكيل: أي وضع الحركات لحروف الكلمة لتسهيل قراءتها.

التشبيك :لتسهيل القراءة وتبسيطها.

اتجاه الكتابة :من اليمين إلى اليسارللكتابة في اللغة العربية خصائصُ؛ منها:

•تخصيص كلِّ حرفٍ ليمثل صوتًا واحدًا، فلا يوجد في العربية حرفٌ له أكثرُ من قيمة صوتية واحدة.

•لا يوجد في الكتابة العربية صوت يُمثل بأكثر من حرف واحد.

•لا توجد في اللغة العربية حروف مركبة لتمثيل الأصوات.

•العلاقة بين المكتوب والمنطوق في العربية علاقة أحادية، فلا توجد في العربية أصوات منطوقة غير مكتوبة، ولا توجد حروف مكتوبة غير منطوقة.

هناك بعض الاستثناءات قليلة تَحكم قواعد صارمة ومحفوظة .... منها واو الجماعة وأسماء الإشارة

[1] المرجع السابق 177.

وجملة القول :إن اللغة العربية "هي لغة صوتية تزاوج بين المنطوق والمكتوب بصورة منطقية.[1]

المستوى البياني:

علم البيان:لغة: الكشف والإيضاح.

اصطلاحًا :إيضاح معنى الكلمة بالأساليب المواصلة إلى مراد المعنى، وهو علم يعرف به إيراد المعنى الواحد المدلول عليه بكلام مطابق لمقتضى الحال بطرق مختلفة في إيضاح الدلالة عليه.وهو علم يعرف به إيراد المعنى الواحد في صور مختلفة متفاوتة في وضوح الدلالة يرتكز هذا العلم على إبراز المعنى الواحد في صور مختلفة وتراكيب متفاوتة في وضوح الدلالة، مع مطابقة كل منها مقتضى الحال وغرضه المعني من الكلمة في غير معنى الكلمة الحقيقية.به يفهم مراد غرض المعنى من الكلمة الصادرة التي لها معاني من التشبيه والاستعارة والمجاز وغيرها، فهو علم يشرح محاسن اللغة العربية وصنوف التعبير فيها، ويجلي أساليبها المختلفة، وفضل التعبير بكل أسلوب منها، ويفسر الملامح الجمالية التي تبدو في القصيدة أو الخطبة، أو رسالة أو مقال

[2].**مباحثه**:التشبيه، المجاز، الكناية، الاستعارة، الصور الشعرية

المستوى النقدي: هو الكشف عن مواطن الجمال أو القبح في الأعمال الأدبية، ويعتبر النقد دراسة للأعمال الأدبية والفنون وتفسيرها وتحليلها وموازنتها بغيرها، والكشف عن القوة والضَّعف والجمال والقبح، وبيان قيمتها ودرجتها[3].

الأسس اللغوية العلمية المعاصرة :

وصف الدور الذي سيقوم به المتعلم بعد تعلمه للغة: (وضع المقررات وتحديد الموضوعات والمجالات التي سيتعامل معها المتعلم بعد ذلك).

[1] منزلة اللغة العربية بين اللغات السامية، ص152-153.

[2]محمد أحمد قاسم، محيي الدين أديب، علوم البلاغة، المؤسسة الحديثة للكتاب 2003 ص139.

[3]المرجع السابق.

الاهتمام بحاجات وأغراض وميول الدارسين.

النظر في: الأهداف، الوسائل، المعدل، التوقعات.

تبسيط التدريس ليناسب رغبات وحاجات الدارسين حتى ولو كانوا في جماعات مختلفة الأحجام..

تحديد المادة التعليمية (اللغة) تحدد من خلال الأهداف الاتصالية والأغراض الاستعمالية لجماعة الدارسين، دون النظر بكثير من الاعتبار للكفاءة الاتصالية للمتحدثين باللغة.

تحديد المهارات المستهدفة و طرق التدريس المناسبة و الوسائل الأكثر نجاعة في ترسيخ اللغة عند المتعلم،أي نتبع ما يلي:

الحصر : أي حصر المهارات الأساسية فقط "الفهم والتحدث والكلام والقراءة والكتابة" تلك التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج من حيث أنها مطلوبة لأغراض الدارس.

الاختيار : أي اختيار المفردات والتراكيب والمضامين وأنماط القواعد ووظائف اللغة التي ينبغي أن يتضمنها المحتوى من حيث أنها مطلوبة لأغراض الدارس.

المباحث والموضوعات : أي الموضوعات والمواقف، ومواقف استخدام اللغة التى ينبغي أن يتضمنها البرنامج من حيث أنها مطلوبة لأغراض الدارس.

الحاجات الاتصالية : أي الحاجات الاتصالية والتفاعل المناسب عن طريق اللغة مع الآخرين أفراداً وجماعات، تلك التي تتصل بأغراض الدارسين[1].

الأسس العلمية لترقية اللغة العربية عند عبد الرحمان الحاج صالح:

موافقة الكم لاستيعاب المتعلم و مكافئته لحاجياته و القدرة الاستعمالية أي التصميم المناسب للمادة و المحتوى التعليميان و هنا ينتقد التخمة اللغوية عند المتعلمين

[1]الأستاذ الدكتور / وجيه المرسي أبولبن، أستاذ بجامعة الأزهر جمهورية مصر العربية. وجامعة طيبة بالمدينة المنورة،أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها شرت فى 20 إبريل 2012،بتصرف.

بسبب الحشو الغير ضروري و الغير عقلاني فيقول:" فالكتب المدرسية هي من وضع هؤلاء، أما كون اللغة العربية لا يوجد فيها ما يكفي للتعبير عن المسميات المبتذلة في البيوت و في الشوارع والمعامل ، فهذا راجع لكسل أهلها وضعف اعتناء منهم لضعفهم في أنفسهم لأن اللغة سماع وقياس خلاق يترائى في كيفية استعمالها ضعف أصحابها[1]" .

التكثيف في ممارسات الخطاب اليومي أي الانتقال من المستوى الترتيلي إلى مستوى استرسالي و يتحدث في ذلك بالاقتباس التالي: لجميع اللغات في الدنيا مستويين على الأقل في التعبير : المأنوس والمنقبض... فالمجتمع الذي تكثر فيه الأمية يبتعد فيه الأداء الترتيلي عن الأداء العفوي والطامة الكبرى في ذلك هو أن يصير التخفيف الخاص بالتخاطب لحنا في اعتقاد أكثر الناس وهذا يجب تقويمه عند الخاصة والعامة و بالخصوص عند المعلمين."[2]

مراعاة مستوى و سن و معطيات المتعلم في تقرير مناهجه و برامجه التعليمية بما يوافق الطلب الغرضي للمتعلم و الغايات الإجتماعية.[3]

إكتساب شامل للملكة بمهاراتها الأساسية و تقوية الأواصر التواصلية في تأدية الخطاب اليومي الفصيح على مستوى البنية و التداول.[4]

التخطيط للمادة اللغوية والتسلسل المنطقي لأجزائها مفتاح أداء الهدف في المتعلم و ذلك وفق مبدأ التدرج و بعقلية المنطق اللغوي.[5]

مراعاة أسس بناء المناهج:في مستويات:

---

[1]عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي،ص160،ينظر.

[2]عبد الرحمان الحاج صالح، إعادة الإعتبار للغة العربية في المجتمع العربي ، مجلة اللغة العربية ،المجلس الأعلى للغة العربيةالأبيار ،الجزائر ع 5 ،ط1 ،2009 ،ينظر67 .

[3]عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي،ص. 185 ،ينظر.

[4]نفس المرجع،ص 126/125،ينظر.

[5]نفس المرجع،ص186/185،ينظر.

أساس معرفي :أي مجموع الضوابط التي تراعي المستوى العقلي للمتعلم و المرحلة التعليمية.

أساس فلسفي :أو الأبعاد النظرية و تطبيق المفاهيم النظرية داخل النظام الاجتماعي، كون

التَّربية عملية ذات مضمون فلسفي.

أساس نفسي :و كون أن الحالة و العوامل النفسية تشكل أرضية تأثير عميقة و خفية في التعليم وجب العناية بها خصوصا عند تقديمها مساعدات بارزة في مجال التعليم كنظريات النمو المعرفي و نمو الطفل و الكفاءة العقلية و دراسات المؤثرات النفسية في الأرطوفونيا و غيرها...

أساس اجتماعي :أي بمراعاة المحيط الاجتماعي و العادات و الركائز و القيم الناشئة في حيز نمو المتعلم و بالتالي تحقيق الغايات الاجتماعية المنشودة.[1]

[1]تعليمية اللغة العربية عند عبد الرحمن الحاج صالح،معاشو سكينة،مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي،كلية الأدب العربي ،جامعة أبو بكر بلقايد،ص27/26،ينظر.

الفصل الثّالث:

تطبيق في دراسات تعليّمية اللّغات.

- المبحث الأوّل: آفاق عبد الرّحمان الحاج صالح وفق دراسة أجنبيّة.
- المبحث الثاني :استبيان حول ترقية اللّغة العربيّة و تطويرها في الأرضيّة الجزائرية.

- المبحث الأوّل:

- آفاق عبد الرّحمان الحاج صالح وفق دراسة أجنبيّة.

جان إيمانويل لي براي.

ملاحظات جان امانويل لي براي

استخدمنا كتطبيق الدراسة الأجنبية التي عرضها الباحث اللساني المعروف جان إيمانويل لي براي

في مجلة و ملتقى بعنوان عبد الرحمان الحاج الصالح "بحوث ودراسات في اللسانيات العربية"، ج1 و ج 2،موقع للنشر_الجزائر 2012و عنون هذه الدراسة بعريض الخط مفاهيم القواعد اللغوية والبلاغة في بيداغوجيا اللغات حيث وافق جان إيمانويل عبد الرحمان حاج صالح متأثرا بآرائه العصرية في النقاط التالية :

القواعد النحوية و القواعد البلاغية وذالك في قضية الفصل ما بين اللغة الاجتماعية و اللغة الفردية أي ثنائية دو سوسير اللغة و الكلام.

تمثل القواعد النحوية و القواعد البلاغية التركيبية لمعاني والدلالات والسياقات التي يريد الفرد أن يظهرها أي هي القالب الذي يسمح بترتيب الألفاظ و تنسيقها بما يحدد السياق المرغوب.

القواعد البلاغية هي ما الذي يريد المتكلم أن يقول ولا يمكنها أن تنفصل عن القواعد النحوية.

يناصر إيمانوبل جانب أو تيار جان جاجينيبان في نصرة القواعد البلاغية على القواعد النحوية بشرط الفطرة السليمة كون أن اللغة مؤسسة اجتماعية و ما يهم في اللغة ليس المثالية التركيبية بقدر ما يهم الكفاءة و الأداء هذان المصطلحان أستخدمهما تشومسكي في عنصر التوليد.

الكتاب المدرسي التقليدي لا يكتفي بتقديم القواعد النحوية التي كان يطلق عليها أيضا إسم "المعيارية "التي تهتم بالبلاغة أكثر من اهتمامها بالقواعد الصحيحة والتي تميل لإهمالها و هذا الإهمال يبرر حقيقة القواعد النحوية التقليدية التي خصها في الغالب للمدارس لتعليم اللغات الأم

محاولة قواعد التوزيع جعل القواعد النحوية والقول الاجتماعي متطابقين أي تأسيس قواعد نحوية للمقولة الاجتماعية من خلال فقه اللغة

علم أصول التدريس من اللغات الأجنبية بمعنى أن بيداغوحية اللغات الأجنبية تفترض أن الطالب لا يعرف شيئا عن اللغة التي درسها لهذا يهدف التعلم هنا لجعل الطالب يكتسب في الفضاء التعليمي ،في الفصل ،القواعد و بلاغة اللغة الهدف.

اللغة التي يتم تدريسها هي لغة مؤسسة أي أن القواعد تقترن بالمصطلح لذالك يوجد الكثير من الحفظ في أي تعليم لغة .

بيداغوجية لسان الأم من خلال ترويج في المدرسة لطريقة تعليمية جديدة القواعد في سياق تعليم أحادي اللغة يجب على التعليم بالتنوع الأصلي و هو ضرورة متأصلة في التعليم و جزء كبير من النشاط التربوي مخصص لتصحيح أخطاء المصطلح في أصول التدريس

خضوع الطالب لعملية التقارب كون انه لا يوجد علم أصول التدريس في اللغة و في العمل التربوي نفسه .

عدم تمكن المرء من افتراض المعايير القواعد النحوية و الطبيعية .

إيمانويل تطرق إلى اللفظ و المعنى في تبرير إيديولوجية تيار جان جاجينيبان وعليه نقوم بتميز أربع مستويات :
حسن اللفظ /سوء المعنى =عادي /غير طبيعي
حسن اللفظ/حسن المعنى =عادي /طبيعي
سوء اللفظ /حسن المعنى =سوء التكوين الطبيعي
سوء اللفظ /سوء المعنى =سوء التكوين /الغموض

البلاغة تحكم اللغة الاجتماعية أكثر مما تضغط القواعد النحوية , المهم تحقيق المعلم الفهم و تصله الرسالة .

المعيار هو الذي يحكم الحوار الاجتماعي بين الفرد و الآخر ومن اجل تحديد أرضية واحدة قياسية ثم استخدام المفهوم الأخير (المعيار) الذي يعد منطلق سيميولوجي لا نحوي بحيث هو في حد ذاته استثمار للقواعد النحوية في النظم الاجتماعية اللغوية ،فيحدد المعيار لنا نقاط الاختلاف و التقارب وهذان المبدآن

يؤسسان للحوار رغم اختلاف إيديولوجية المتحاورين وعليه نصل إلا أن القواعد النحوية ليست معيارية بل هي نقاط شكلية .

القبول يشترط في صحة العبارة اعتراف المجتمع اللغوي في تحقيق مفهوم الوضوح اللغوي وعليه هذا ما يلاءم الفطرة السليمة في الخطاب ولا يهم إذا اتسم النص الخطابي بالغموض و الإبهام على شرط أن يكون مفهوم و مقبول في المجتمع اللغوي على سبيل المثال النصوص الأدبية وهذا ما يسمى بالانزياح عند العرب وهذا من منظور عبد الرحمان الحاج صالح .

العلاقة النحوية البلاغية:يشترط في علم نصوص التدريس أن تكافئ القواعد النحوية مع القواعد البلاغية ،فإذا كانت الألفاظ أو التراكيب النحوية قالبا فإنها لا تتصف كتعبير لغوي تام إلا إذا استوفت بلاغة الكلام (الفصاحة / السياق) ،ويوافق إيمانويل وجهة عبد الرحمان الحاج صالح في معاير اللغة و علم التربية فنجدهما يلتقيان في مفهوم الخطاب اليومي بحيث يؤكدان على السلطة الصارمة للمدارس في فرض تعسفي للقواعد النحوية على حساب القواعد البلاغية في تأدية اللغة عند المتعلمين ،ولكن تدريسية اللغة هو خلاف ذالك فنحن لا ندرس القواعد فقط بل ندرس كيفية استعمال اللغة عند المتعلمين في التعبير عن أفكارهم و أساليبهم و أغراضهم إذن القمع الذي تمارسه المدرسة على التفرد والتنوع اللغوي .

يقول إيمانويل في الكتاب المدرسي أن الكتب المدرسية التقليدي منها قد صب جل دراسته على الجانب البلاغي بقصد أن هدفه تعزيز كفاءة الأداء و الاستخدام اللغوي عند الناطقين باللغة أو غيرها على محسوبية القواعد النحوية معناه أن المعيار الذي يحكم اللغة في الكتب المدرسية التقليدية هو القواعد اللغوية و عليه كيف أقول وفي هذا الصدد نجد عبد الرحمان الحاج صالح قد دعا إلى كل من السلامة التركيبية و الفصاحة اللغوية وانه لا يجب الفصل بينهما كوجهين لعملة واحدة.

يتضح لإيمانويل أن بيداغوجية اللغات تفترض أن الطالب لا يفقه شيئا عن اللغة ولهذا تحاول إقران القواعد مع الأداء هذا الذي نجده في الأساليب التقليدية منفصل تماما لدروس وقواعد لغوية في جهة و النصوص في جهة أخرى ,وأيضا أسهب

في التحدث عن الاستخدام التكنولوجي في دعم تدريسية اللغة في المدارس الأجنبية هذا الذي ذكره عبد الرحمان الحاج صالح أنه قليل بل و منعدم في الدول العربية عموما و الدولة الجزائرية خصوصا .

بالنظر إلى عدم تكافئ الفرص في المدرسة و تنوع اللغات الأصلية للأطفال يجب الترويج للقواعد بطريقة تدريسية جديدة تسهم في تعزيز اللغة الأم لذا المتعلم بالإضافة إلى لغات فرعية أخرى ولا يجب أن ننتزعه من لغة المنشئ (العامية)كون أن لغته العامية إدراك لا واعي لغوي سيسهم في إدراك القواعد اللغوية و البلاغية .[1]

[1] ينظر النص في الملحق.

- المبحث الثّانى :

استبيان حول ترقية اللّغة العربيّة و تطويرها فى الأرضيّة الجزائريّة.

استبيان لموضوع تطوير و ترقية اللغة العربية.

الإسم و اللّقب: .....

المؤسّسة:.....

اليوم:...../...../.....

الأسئلة: نضع علامة على الإجابة المختارة و نملأ الفراغ أينما يوجد و شكرا.

♣ يرجى الإجابة عن الأسئلة لأهداف أكاديميّة موضوعيّة ،تكون الإجابة بالسيّالة الزّرقاء فضلا .

ما هي درجة إتقانك للّغة العربيّة على مقياس من 0 إلى 10؟.

...../10.

هل أنت راضي(ة) عن درجة الإتقان في حديثك باللّغة العربيّة؟.

نعم. ☐

لا. ☐

أيّ اللّغتين تستعمل(ين) أكثر داخل الإطار الدّراسي و التّعلّمي (القسم)؟.

-اللّغة العربيّة. ☐ -اللّغة العامّية. ☐

ما هو ميلك العاطفي و الشّعوري ناحية ممارسة اللّغة العربيّة؟.

-قبول. ☐ -نفور. ☐ -رهاب. ☐

- خوف. ☐ -غير ذلك. ☐

وضّح اختيارك السّابق.

.....
.....

أيّ مجال في اللّغة العربيّة تجد(ين) العسر فيه؟.(يمكن اختيار أكثر من إجابة واحدة.)

الظّواهر اللّغويّة.

نحو. ☐

صرف. ☐

بلاغة. ☐

الظّواهر التّعبيريّة و الخطابيّة. ☐

شفهويّ. ☐

كتابيّ.

إملائيّ. ☐

لماذا تجد(ين) صعوبة في المجال المختار أو المجالات المختارة؟

.....
.....

من منظورك الخاصّ ما هي اقتراحاتك لتيسير الصّعوبات التي تواجهها في المجال المحدّد أو المجالات المحدّدة السّابق(ة)؟.

.....
.....
.....
.....
.....

كل متعلم(ة) فيكم (ت)يملك كتابا مدرسيا تعليميا.هل يقدّم هذا الكتاب مساعدة كاملة لك في دراستك(ي)؟.

نعم. ☐

لا. ☐

غير ذلك. ☐

علّل(ي) اختيارك السّابق.

.....
.....

بحكمك الخاصّ و تقديرك الموضوعيّ هل أستاذ(ة) اللّغة العربيّة حاليا على قدر الكفاءة الموكّلة له ؟.فضلا تضاف ملاحظات إذا وُجدت.

نعم. ☐

لا. ☐

.....
.....
.....

بتقرير الوضع من جانبك كمتمدرس(ة) أتجد أنّ طريقة الأستاذ(ة) الحالي مستحسنة و فعّالة؟.

نعم. ☐

لا. ☐

نوعا ما. ☐

هل أسهم الأستاذ(ة) أو منهجيّة التّدريس الرّاهنة في تحسين مهارة لغويّة معيّنة أو أكثر (قراءة /كتابة /إملاء /فهم /تعبير.....)؟إذا كان الاختيار إيجابيّا وضّح(ي) أكثر من فضلك.

نعم. ☐

لا. ☐

.....
.....

إنّ التّكنولوجيا من أهمّ الرّوافد التّعليمية الرّائجة في المناهج التّدريسيّة الأجنبيّة و الّتي أثبتت فعاليّاتها و آثارها الإيجابيّة و ذلك بالتّنظيم السّليم للهيئة التّربويّة و الإلتزام المحض بأخلاقيّات التّعلّم من طرف التّلاميذ ،في رأيك إذا تمّ استخدام نفس الوسائل التّكنولوجيّة في التّعليم عامّة و تعلّم اللّغة العربيّة خاصّة هل سيوفّق المشروع؟.

نعم. ☐

لا . ☐

غير ذلك. ☐

بالتّطرّق إلى نفس الموضوع السّابق ذكره أي استخدام التكنولوجيا و الإلكترونيات (كمبيوتر /آيباد /هاتف /ميكروفون...) هل سيلتزم المتعلّمون و يستخدمون التّجهيزات الإلكترونيّة بحكمة و أخلاقيّة دراسيّة؟.

نعم. ☐

لا . ☐

فئة قليلة. ☐

فئة كبيرة. ☐

ما هي المحفّزات الّتي تراها ناجحة في التّعليم و تعلّم اللّغة العربيّة ؟.(اختر الإجابات المناسبة في رأيك و اقترح(ي) ما وجدته أو وجدتيه ملائما؟.

مسابقات لغويّة مجازة. ☐

ألعاب لغويّة و دراسيّة. ☐

دراسة اللّغة العربيّة في التّوقيت الصّباحي. ☐

دراسة اللّغة العربيّة في التّوقيت المسائي. ☐

رحلات ميدانيّة تعليميّة. ☐

جلسات مطالعة و قراءة كتب. ☐

أنشطة فنيّة أدبيّة.(مسرح ،الرّواية). ☐

نوادي أدبيّة استخدام التّطبيقات التّعليميّة (doulingoo). ☐

.....
.....
.....
.....
.....

لو أعطي لك منبر لإضافة تحسينات لترقية و تطوير اللّغة العربيّة ما هي هاته القرارات الّتي ستتّخذها أو تتّخذينها ؟(الإجابة عن السّؤال اختياريّة).

.....
.....
.....
.....

بالتّوفيق مع منظورك المستقبليّ هل تملك اللّغة العربيّة فرصا كبيرة و مرموقة في التّرقّي و التّألّق في الأرضية الوطنيّة و العالميّة؟.

نعم. ☐

لا. ☐

وضّح(ي) وجهة نظرك و اختيارك من فضلك.

.....
.....

شكرا لكم على الإجابة و مساهمتكم في هذه الدراسة بآرائكم التي سنقدرها و نثمنها في البحث الأكاديمي.

المرحلة الأولى : دراسة وتحليل الإستبيان

التعريف باستبيان الدراسة:

يمثل الإستبيان استطلاع لآراء مجتمع المتمدرسين في الأطوار التعليمية و التي إخترنا أن تكون ما قبل الجامعي وذالك بالإعتماد على معطيات الدراسة الأكاديمية الموضوعة بين أيديكم ،وقررنا أن تكون الدراسة لعينتين من المتعلمين :

الأولى : اتخذت داخل الحيز التعليمي.

الثانية : أجريت في خارج الحيز التعليمي (الرأي العام).

الإطار الزماني:

تم إجراء الاستبيان في أوقات الدراسة قبيل أسبوع الامتحانات ؛في المدة الزمنية ما بين 05/09/ 2022إلى غاية 2022/05/16.

الإطار المكاني:

الحيز الدراسي:متوسطة ابن سينا/متوسطة بن عبد المومن غالي-الورود-/ابتدائية شيخ مبارك ميلي/ابتدائية بن سعدون منور.

خارج الحيز الدراسي: البيت /الحديقة العامة.

إشكالية الاستبيان و أهدافه:

البحث عن العرقلات التعليمية من وجهة نظر المتعلم.

تمكين الدراسة من معرفة أهم الصعوبات التي يتعرض لها المتعلم في دراسته و تأديته للغة العربية.

المنهج:الإحصاء بالاستعانة بآلية التحليل و التمحيص.

أدوات الاستبيان:

استعمال استبيان ورقي و مطبوع.

استخدام برنامج الويندوز" أكسيل".

وصف العينة:

كما ذكر سابقا كان المجتمع الذي اجري فيه الاستبيان هو عينتين من المتعلمين بحيث كل عينة استبينت في حيز مكاني مختلف عن الزمرة الأخرى.

العينة الأولى :أجري الاستطلاع عنها في الحيز الدراسي أي ضمن المؤسسة التربوية(المدرسة)،و قد استهدف ذلك الإطار المكاني بهدف معرفة كيف سيجيب المتعلم ،وهل سيكون صادق في إجاباته وسط الضغط التربوي؛و عبر عن أفكاره وآراءه و انتقاداته بكل موضوعية و أريحية.

العينة الثانية:أجري الاستطلاع عنها في الوسط خارج الحيز الدراسي سواءا كان ذلك الموقع في البيت أو في مكان عام؛أي يمكن أن ندعوه باستبيان الرأي العام ،و أردنا بمثل هذا الإطار الزماني مقارنة ردود فعل المتعلم و إجاباته الأكثر من صريحة خارج نطاق المؤسس التربوية و الرقابة الصارمة،بحيث يفتح للمتعلم باب الإجابة بكل صدق في إطار زمني مفتوح و مجال فكري غير مضغوط عليه.

نوع أسئلة الاستبيان:

أسئلة مغلقة.

أسئلة مفتوحة.

أسئلة مغلقة/مفتوحة.

إحصائية الاستبيان المطبوع و المسترجع:إجمالية الاستبيانات المطبوعة 120 إستبيان قسمت إلى فئتين مختارتين بالتكافئ لكل فئة 60 إستبيان تم استرجاع 39 ورقة من الفئة الأولى التي أجريت داخل الحيز التعليمي و 51 ورقة من الفئة الثانية خارج الحيز التعليمي أي إجماع المردود 90 استبيان.

بترييض المعطيات المقدمة أعلاه نجد النسب المئوية التالية ذكرها :

الفئة الأولى : باسترداد 39 إستبيان من أصل 60 نجد أن النسبة المئوية تعادل 65% ($\frac{39\times100}{60}$)(أي من أصل 120 النسبة المئوية تعادل 33% ($\frac{39\times100}{120}$).

الفئة الثانية : باسترداد 51 إستبيان من أصل 60 نجد أن النسبة المئوية تعادل 85% ($\frac{51\times100}{60}$) أي من أصل 120 النسبة المئوية تعادل 43% ($\frac{51\times100}{120}$).

الإجمالي: بعد جمع و فرز الإستبيانات المسترجعة من الفئتين فإن مجموعها الكلي (90) إستبيان الكلي يكافئ النسبة المئوية 75% ($\frac{90\times100}{120}$).

النتيجة : إن نتائج مسترجع الإستبيانات إيجابية أي أن الإستطلاع موفق و ناجح بالنسبة لكلتا الفئتين ،حيث الإجابات الموجودة في فئة داخل حيز القسم كانت دو نسبة أقل من الفئة الثانية خارج الحيز التعليمي إذن نستنتج أن الأمر الذي يحدث هذا الفارق بين الفئتين هو العوامل التي تحكم وسائط إجراء الإستبيان والتي سوف يتم تفسيرها في المرحلة الثانية من تحليل نتائج إجابات الإستبيان .

المرحلة الثانية : إحصائية و تحليل إجابات الإستبيان المقدم:

السؤال	الإجابات	عدد التلاميذ	النسبة المئوية %	عدد التلاميذ	النسبة المئوية%	التعليلات و التوضيحات.
01	مستوى ضعيف. مستوى لا بأس. مستوى حسن. مستوى جيد. مستوى جيد جدا. مستوى ممتاز.	2 7 10 5 7 8	5 18 26 13 18 20	1 17 7 14 7 5	2 33 14 27 14 10	
02	نعم . لا.	33 6	85 15	37 14	73 27	
03	اللغة العربية. اللغة العامية.	15 24	38 62	44 7	86 14	
04	القبول. النفور. الارتباك /الخوف.	37 2 0	95 5 0	50 0 1	98 0 2	القبول : اللغة العربية تمارس لوازع ديني و تعليمي. الخوف والارتباك:الخوف من الخطأ والاضطراب الاجتماعي . النفور: الاقتناع بلا نفعية العلوم عامة و اللغة العربية خاصة.
05	تفسير الميول الشعوري و العاطفي صوب اللغة العربية:					

06	الظواهر اللغوية. الظواهر الخطابية.	21 35	54 90	33 50	65 98	العوامل النفسية:منها الارتباك ،الحرج و الرهاب الاجتماعي
07	تفسير أسباب الصعوبات:					-العوامل الفيزيولوجية:من عيوب النطقية ،ضعف في السمع ،وضعف في النظر -العيوب الإدراكية :عدم الفهم السريع واستيعاب القواعد اللغوية ،عدم استدراك الصوت وتفعيل أعصاب الحركية أنيا ،عدم الاسترجاع المعرفي واللغوي. -العيوب الفكرية : عدم المطالعة وتخصيص مساحة للإثراء اللغوي،الاقتناع الخاطئ بعدم أهمية العلوم كافة والعلوم اللغوية على وجه الخصوص.

08	من الاقتراحات التي حددها المتعلمين لتيسير الصعوبات التي تواجههم :					بالنسبة للمنهج :تيسير الدروس و ضبط قواعدها و كثافتها كاقتراح للمنظومة التربوية. بالنسبة للمعلم:تكيف وسائل التعليم و طرق التدريس من طرف المعلم بشاكلة تناسب مستوى المتعلمين الفكري والعمري . بالنسبة للمتعلم:اقتراح المتعلمين أن الضعف ناجم عنهم ولهذا يستوجب المطالعة ومراجعة الدروس . استعمال اللغة العربية بكثافة. وضع حملات توعوية داخل المؤسسات لمكافحة التنمر و العدوان بين التلاميذ. بالنسبة للإدارة والمؤسسة:الدعوة إلى تعيين طبيب نفسي و أرطفوني لمواجهة مشاكلهم النطقية و النفسية في المؤسسات أي طبيب دائم.
09	نعم. لا. غير ذلك.	18 19 2	46 49 5	29 9 13	57 18 25	الإيجاب- : يساعد في تحضير النصوص و استدراك القواعد و مراجعتها ضرورة استخدامه في القسم كونه مساعد في القراءة و التعلم ،غني بالتمارين.

10	اجتمعت تعليلات العينتين في تفسير نتائج السؤال 09 :					السلب - : عدم ترتيبه و مناسبته لفهم المتعلم -عدم كفئه في تعليم اللغة العربية كثرة الأخطاء اللغوية و نقص التمارين . غير ذالك : -فعال في القسم فقط.
11	نعم. لا.	36 3	92 8	24 27	47 53	- إعترفت مجموعة من المتعلمين بمساهمة المعلم في تحسين مهاراتهم اللغوية / الخطابية ،أما شلة منهم كانت إجابتهم النفي أو عدم الإجابة.
12	نعم. لا. نوعا ما.	24 6 9	62 15 23	30 15 6	59 29 12	
13	تحليل سؤال 13 في مجال المهارة المحسنة بمساعدة المعلم :					
14	نعم. لا. غيرذلك.	27 6 6	70 15 15	42 3 6	82 6 12	
15	إيجابية. سلبية.	27 6	70 15	21 12	41 24	

	لم يجيبوا.	6	15	18	35	
16	التوقيت الصباحي.	18	46	25	49	اقترح المتعلمون ما يلي: إنشاء النوادي الأدبية والعلمية و الفنية. إنشاء الملاحق الطبية . دعم المهارات و المواهب الأدبية. وضع مسابقات وطنية ودولية.
	التوقيت المسائي.	8	20	7	18	
	مسابقات لغوية مجازة.	15	38	18	35	
	ألعاب لغوية دراسية.	19	49	19	37	
	رحلات ميدانية تعليمية.	16	41	14	27	
	جلسات مطالعة و قراءة كتب.	11	28	5	13	
	أنشطة فنية أدبية.	18	46	6	12	
	نوادي أدبية/فنية/علمية.	31	79	36	71	
	استخدام التطبيقات التعليمية.	10	26	17	33	
17	اقتراح حلول لترقية اللغة العربية.					إجبارية التحدث باللغة العربية الفصحى داخل المؤسسات التعليمية. منع سياسة العقاب و تشجيع سياسة المكافأة. منح الأستاذ حرية التدريس ووضع برنامجه الذي

					يناسب المتعلمين .
18	نعم. لا. لم يجيبو.	37 2 0	94 5 0	38 1 12	74 2 24	اللغة العربية لغة خالدة وهي لغة جمالها في تعقيدها. نحن جيل المستقبل لابد لنا من تطويرها .
19	التوضيحات التي وضعها المتعلمون في خصوص السؤال 18:					اللغة العربية لغة القران. اللغة العربية من اللغات العالمية و الآن تلاقي اهتماما كبيرا عند دول أوروبا وآسيا.
	الفئة	**الأولى**		**الثانية**		

المرحلة الثالثة :اجمالي الإحصائيات

السؤال	**الإجابات**	**عدد التلاميذ**	**النسبة المئوية%**

01	مستوى ضعيف. مستوى ممتاز. مستوى جيد جدا. مستوى حسن. مستوى جيد. مستوى لا بأس.	3 13 14 17 19 24	3 14 16 19 21 27
02	لا. نعم .	20 50	22 56
03	اللغة العامية. اللغة العربية.	31 59	34 66
04	الارتباك /الخوف. النفور. القبول.	1 2 87	1 2 97
06	الظواهر اللغوية. الظواهر الخطابية.	54 85	60 94
09	غير ذلك. لا. نعم.	15 28 47	17 31 52
11	لا.	30	33

	نعم.	60	67
12	نوعا ما. لا. نعم.	15 21 54	17 23 60
14	لا. غيرذلك. نعم.	9 12 69	10 13 77
15	سلبية. لم يجيبوا. إيجابية.	18 24 48	20 27 53
16	التوقيت المسائي.	15	17
	جلسات مطالعة و قراءة كتب.	16	18
	أنشطة فنية أدبية.	24	27
	استخدام التطبيقات التعليمية.	27	30
	رحلات ميدانية تعليمية.	30	33
	مسابقات لغوية مجازة.	33	37

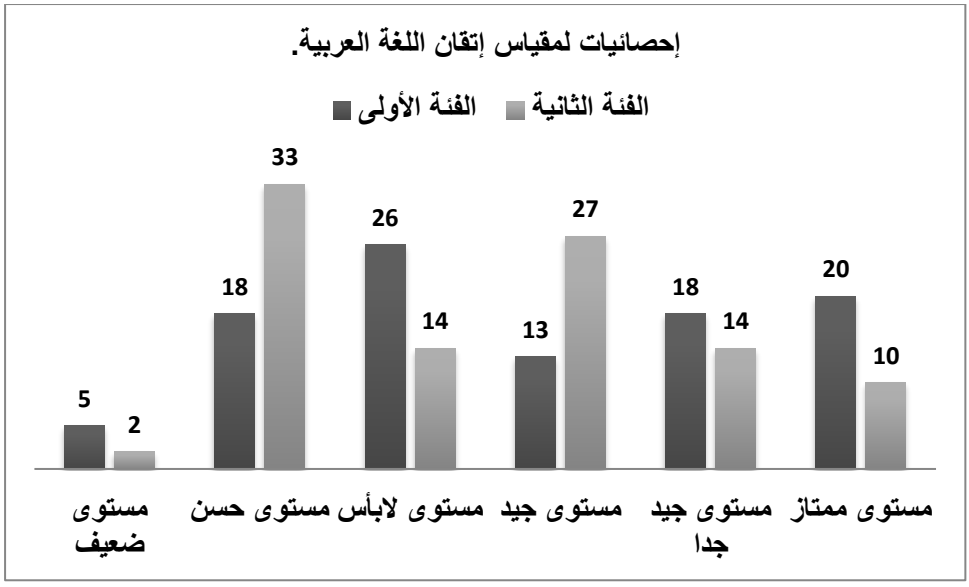
	ألعاب لغوية دراسية.	38	42
	التوقيت الصباحي.	43	48
	نوادي أدبية / فنية/علمية.	67	74
18	لا. لم يجيبو. نعم.	3 12 75	4 13 83

المرحلة الرابعة :المخططات البيانية:

السؤال الأول:

مستويات المتعلمين في إتقان اللغة العربية:

المستوى	مستوى ضعيف	مستوى حسن	مستوى لابأس	مستوى جيد	مستوى جيد جدا	مستوى ممتاز
الفئة الأولى	5	18	26	13	18	20
الفئة الثانية	2	33	14	27	14	10



إحصائيات لاستبيان ترقية و تطوير اللغة العربية هذا الأخير الذي وزع على عينتين و فئتين دراسيتين بحيث عنيت :

الفئة الأولى :داخل حيز القسم .

الفئة الثانية :خارج حيز القسم.

هذه النتائج تم وضعها في مخطط أعمدة بياني و في استقراء المخطط نتوضح:

تسجل الفئة الأولى نسبة دنيا في المستوى(ضعيف) و التي تماثلها نسبة الفئة الثانية غير أن الفئة الثانية سجلت نقطة فضلى بحيث تبين أن مستوى الضعف منخفض نسبيا عن الفئة الأولى.

الفئة الأولى عينت نسبة الذروة عل المستوى لا بأس و التي بالمقارنة مع الفئة الثانية فهي مرتفعة بشكل ملحوظ.

في المستوى ممتاز و هو المرغوب عند الناطقين باللغة العربية و المتعلمين على وجه العموم فإن الأفضلية احتلتها الفئة الأولى(داخل حيز القسم) و نفس المرتبة كانت على المستوى جيد جدا وذلك بالمقارنة مع نتائج الفئة الثانية.

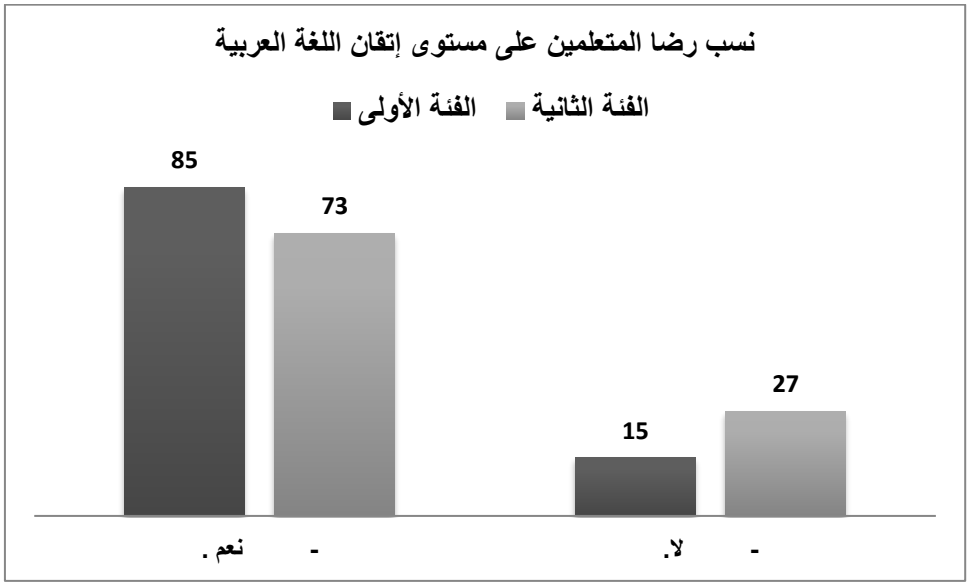
وصلت الفئة الثانية الذروة القصوى على مستوى(حسن) و نفس الأسبقية كانت على المستوى جيد جدا.

النتيجة:اتسمت الدراسة بالمصداقية لدى كلا الفئتين و ذلك بمعرفة تأثير ضغط حيز الدراسة على موضوعية المتعلم و استوفاء معيار الصدق في الدراسة.

السؤال الثاني:

لا	نعم	الإجابة
15	85	الفئة الأولى
27	73	الفئة الثانية

نسبة الرضى على مستوى إتقان اللغة العربية عند المتعلمين:



يمثل مخطط الأعمدة الموضح أعلاه قراءة بيانية لمعطيات الجدول الذي يعبر عن نسب رضا المتعلمين على مستوى إتقان اللغة العربية في فئتين:

فئة أولى:داخل حيز القسم.

فئة ثانية:خارج حيز القسم.

و في استقراء البيانات نحدد النقاط الآتية:

نسبة الرضا عند كلا الفئتين عالية.

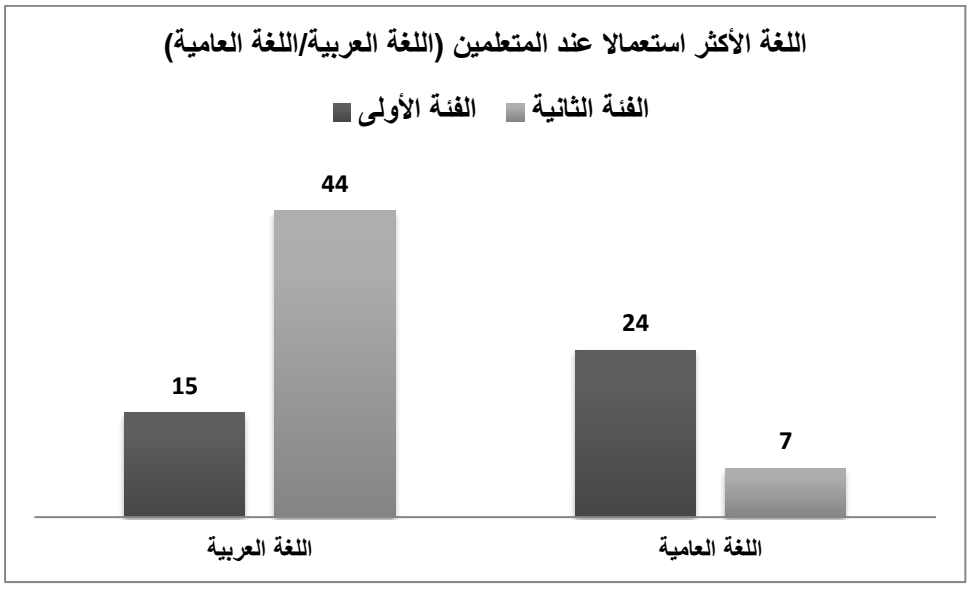
سجلت الفئة الثانية ارتفاعا ملحوظا عن الفئة الثانية في الرد (لا).

النتيجة:المتعلم راض عن مستواه ولو كان هناك بعض النقص في الأداء و الكفاءة.

السؤال الثالث:

اللغة الأكثر استعمالا (اللغة العربية الفصحى/اللغة العامية).

اللغة العامية	اللغة العربية	الإجابة
62	38	الفئة الأولى
14	86	الفئة الثانية



يمثل مخطط الأعمدة الموضح أعلاه قراءة بيانية لمعطيات الجدول الذي يعبر عن اللغة الأكثر استعمالا عند المتعلمين (اللغة العربية/اللغة العامية) في فئتين:

فئة أولى:داخل حيز القسم.

فئة ثانية:خارج حيز القسم.

و في استقراء البيانات نحدد النقاط الآتية:

اللغة العامية هي الأكثر استعمالا عند الفئة المستبينة داخل حيز القسم بنسبة متفاوتة عن اللغة العربية.

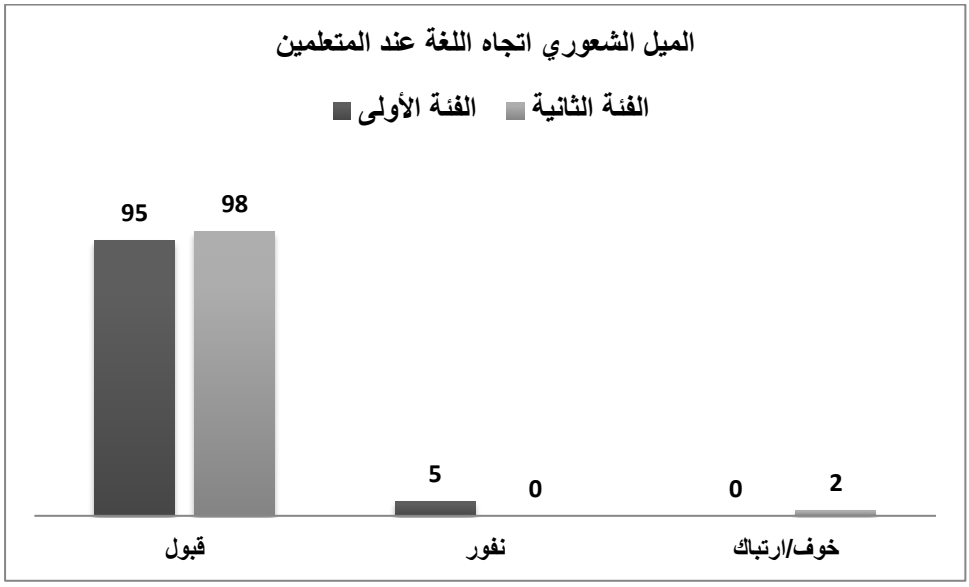
اللغة العربية هي الأكثر استعمالا عند الفئة الثانية المستبينة خارج حيز القسم و بنسبة و نتائج عالية جدا في ذروة عليا.

النتيجة:بعيدا عن الضغوط الموضوعة داخل حيز القسم كانت الإجابات إيجابية بشكل مفاجئ و التلميذ أو المتعلم يفضل و يستعمل اللغة العربية.

السؤال الرابع:

الميل الشعوري لدى المتعلمين ناحية اللغة العربية:

الإجابة	قبول	نفور	خوف/ارتباك
الفئة الأولى	95	5	0
الفئة الثانية	98	0	2



يمثل مخطط الأعمدة الموضح أعلاه قراءة بيانية لمعطيات الجدول الذي يعبر عن الميل الشعوري اتجاه اللغة عند المتعلمين في فئتين:

فئة أولى:داخل حيز القسم.

فئة ثانية:خارج حيز القسم.

و في استقراء البيانات نحدد النقاط الآتية:

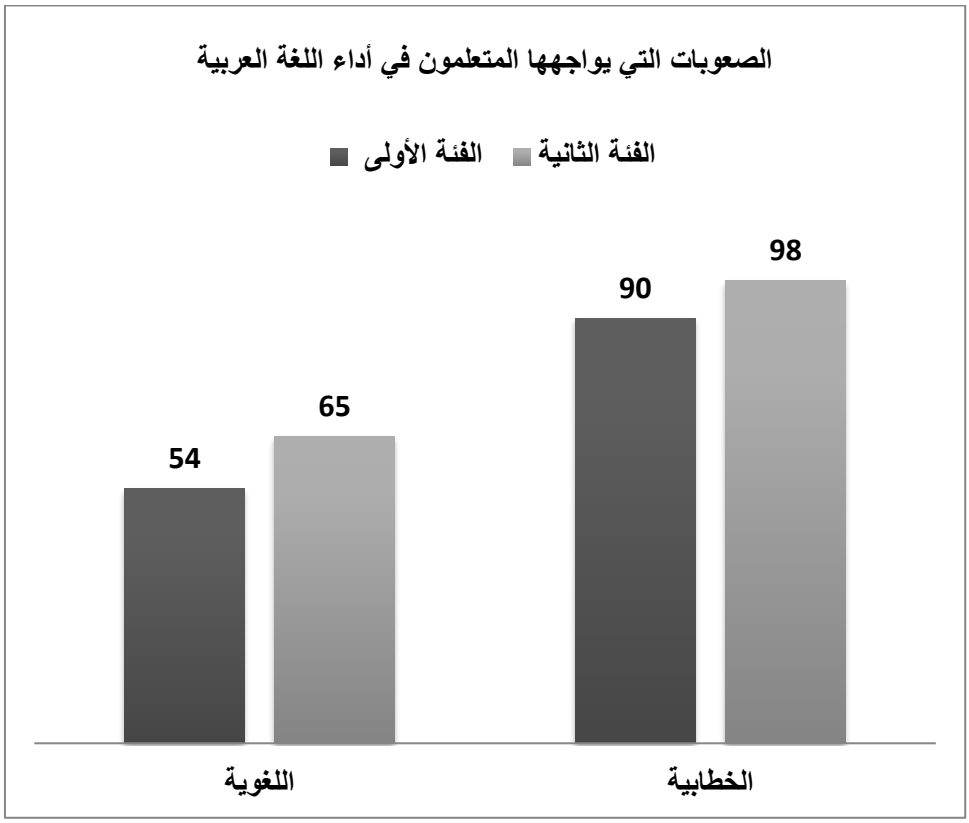
نسبة القبول مرتفعة و أعلى نسبة عن بقية الميولات الشعورية اتجاه اللغة العربية بل و أكثر ارتفاعا عند أفراد الفئة الثانية.

نسبة النفور أعلى عند الفئة الأولى بينما الخوف و الارتباك أعلى عند الفئة الثانية من الفئة الأولى.

السؤال السادس:

الصعوبات في الظواهر اللغوية و الخطابية:

الظواهر	اللغوية	الخطابية
الفئة الأولى	54	90
الفئة الثانية	65	98



يمثل مخطط الأعمدة الموضح أعلاه قراءة بيانية لمعطيات الجدول الذي يعبر عن الصعوبات التي يواجهها المتعلمين عند أداء اللغة العربية في فئتين:
فئة أولى:داخل حيز القسم.
فئة ثانية:خارج حيز القسم.

و في استقراء البيانات نحدد النقاط الآتية:

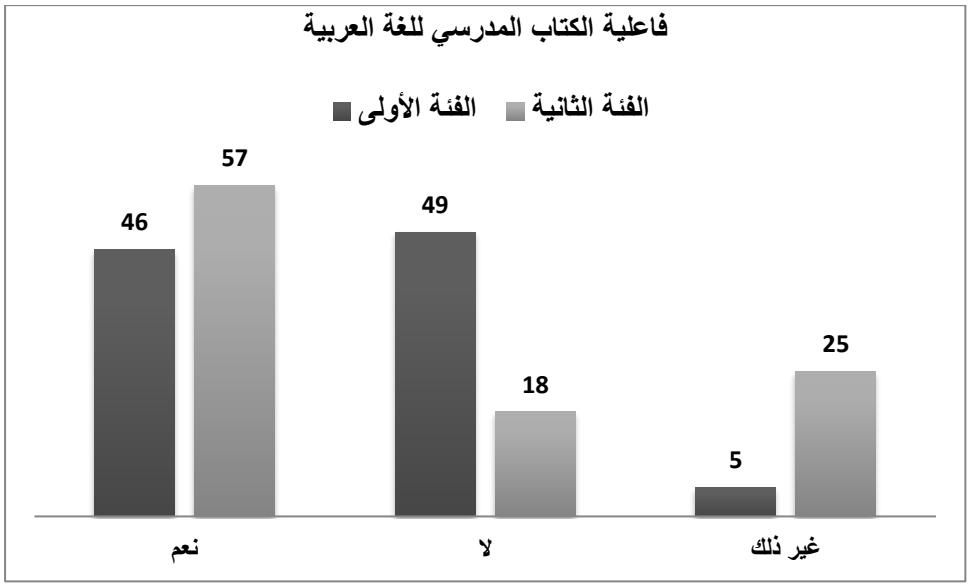
نسبة صعوبات الظواهر الخطابية و التعبيرية مرتفعة و أعلى نسبة عن الظواهر اللغوية بل و أكثر ارتفاعا عند أفراد الفئة الثانية.

نسبة أعلى في الظواهر اللغوية سجلت عند الفئة الثانية بالمقارنة مع الفئة الأولى.

السؤال التاسع:

فعالية و فاعلية الكتاب المدرسي في رأي المتعلم:

الرد	نعم	لا	غير ذلك
الفئة الأولى	46	49	5
الفئة الثانية	57	18	25



يمثل مخطط الأعمدة الموضح أعلاه قراءة بيانية لمعطيات الجدول الذي يعبر عن فاعلية الكتاب المدرسي للغة العربية في رأي المتعلم في فئتين:

فئة أولى:داخل حيز القسم.

فئة ثانية:خارج حيز القسم.

و في استقراء البيانات نحدد النقاط الآتية:

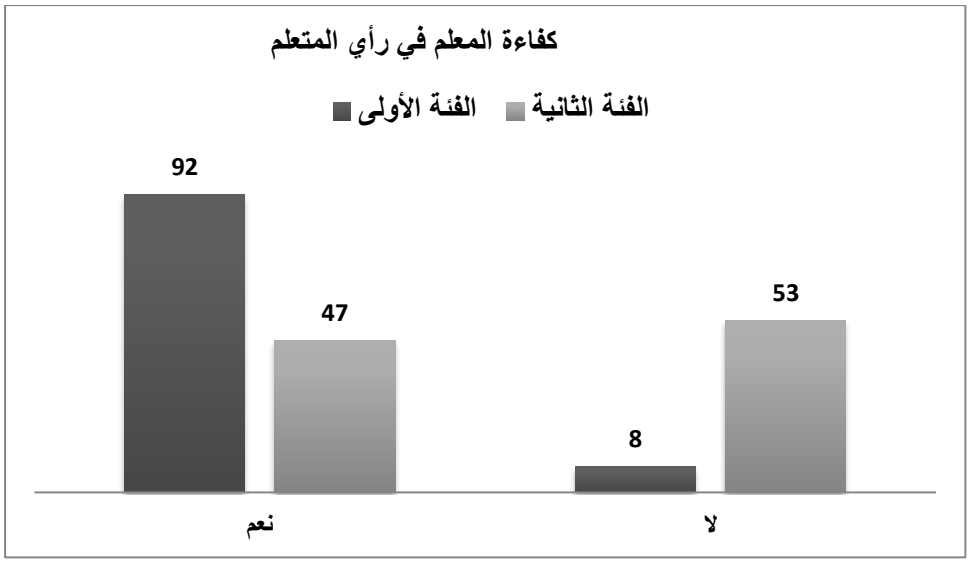
أن الردود إيجابية عند الفئة الثانية أكثر من الفئة الأولى.

نسبة أعلى في نفي فاعلية الكتاب سجلت عند الفئة الأولى بالمقارنة مع الفئة الثانية.

السؤال الحادي عشر :

كفاءة الأستاذ في رأي المتعلم:

الرد	نعم	لا
الفئة الأولى	92	8
الفئة الثانية	47	53



يمثل المخطط أعلاه رسم بياني لمعطيات الجدول الذي يعبر عن كفاءة المعلم في رأي المتعلم في فئتين:

فئة أولى:داخل حيز القسم.

فئة ثانية:خارج حيز القسم.

و في استقراء البيانات نحدد النقاط الآتية:

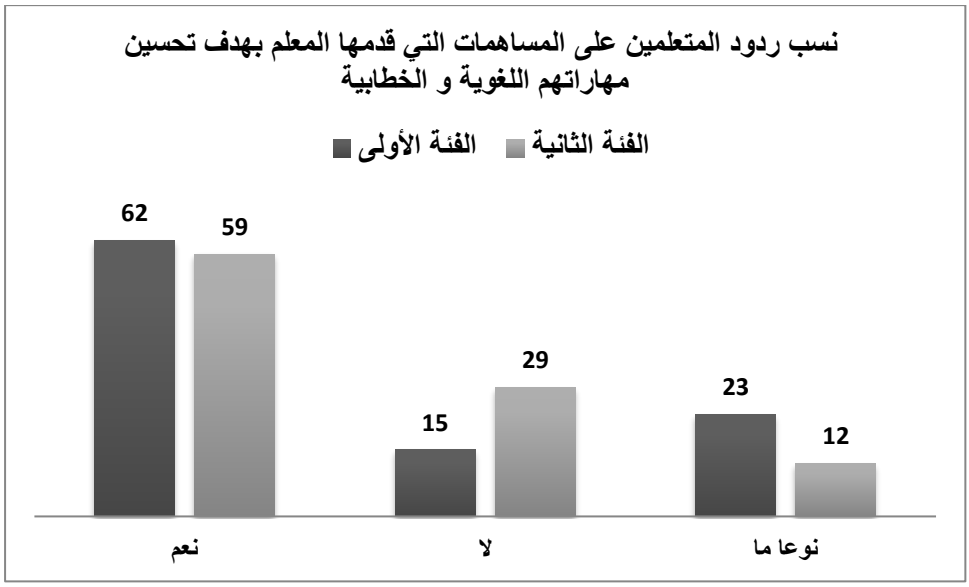
أن الردود إيجابية عند الفئة الأولى أكثر من الفئة الثانية.

نسبة أعلى في نفي كفاءة المعلم سجلت عند الفئة الثانية و أخرى اقل و أكثر انخفاضا عند الفئة الأولى.

السؤال الثاني عشر:

ردود المتعلم حول مساهمات المعلم في تحسي المهارات اللغوية و الخطابية:

الرد	نعم	لا	نوعا ما
الفئة الأولى	62	15	23
الفئة الثانية	59	29	12



المخطط البياني هو تمثيل لنسب الجدول الذي يحمل إجابات المتعلمون في خصوص المساهمات التي قدمها المعلم بهدف تحسين مهاراتهم اللغوية و الخطابية.

في فئتين:

فئة أولى:داخل حيز القسم.

فئة ثانية:خارج حيز القسم.

و في استقراء البيانات نحدد النقاط الآتية:

أن الردود إيجابية عند الفئة الأولى أكثر من الفئة الثانية بفارق متقارب.

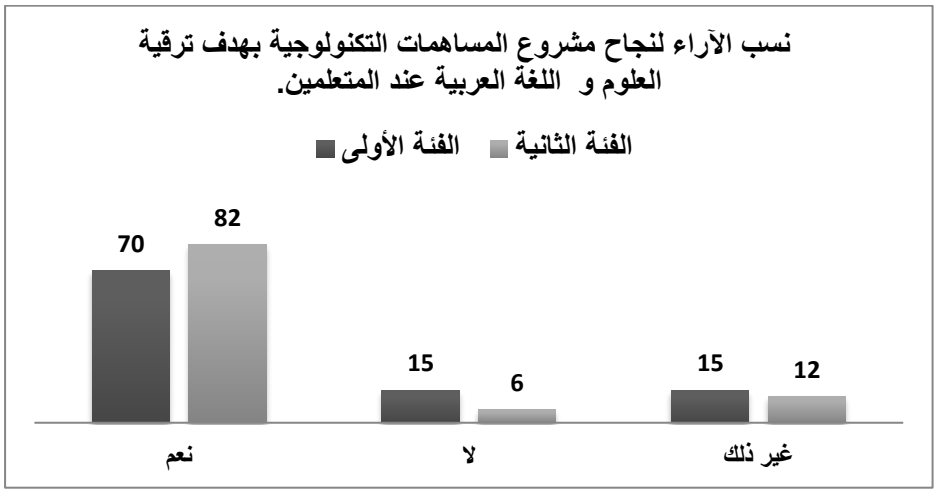
نسبة أعلى في نفي إسهامات المعلم سجلت عند الفئة الثانية و أخرى اقل و أكثر انخفاضا عند الفئة الأولى.

بينما ملاحظة نوعا ما ترتفع نسب الفئة الثانية أكثر من نسب الفئة الأولى

السؤال الرابع عشر:

توقعات المتعلم للأفق التكنولوجي في دعم العلوم عامة و اللغة العربية خاصة:

الفئة	نعم	لا	غير ذلك
الفئة الأولى	70	15	15
الفئة الثانية	82	6	12



المخطط البياني هو تمثيل لنسب الجدول الذي يحمل إجابات المتعلمون في خصوص نجاح مشروع المساهمات التكنولوجية بهدف ترقية العلوم و اللغة العربية.

في فئتين:

فئة أولى:داخل حيز القسم.

فئة ثانية:خارج حيز القسم.

و في استقراء البيانات نحدد النقاط الآتية:

أن الردود إيجابية عند الفئة الثانية أكثر من الفئة الأولى بفارق متقارب.

نسبة أعلى في نفي إسهامات المعلم سجلت عند الفئة الأولى و أخرى اقل منها بفارق طفيف عند الفئة الثانية.

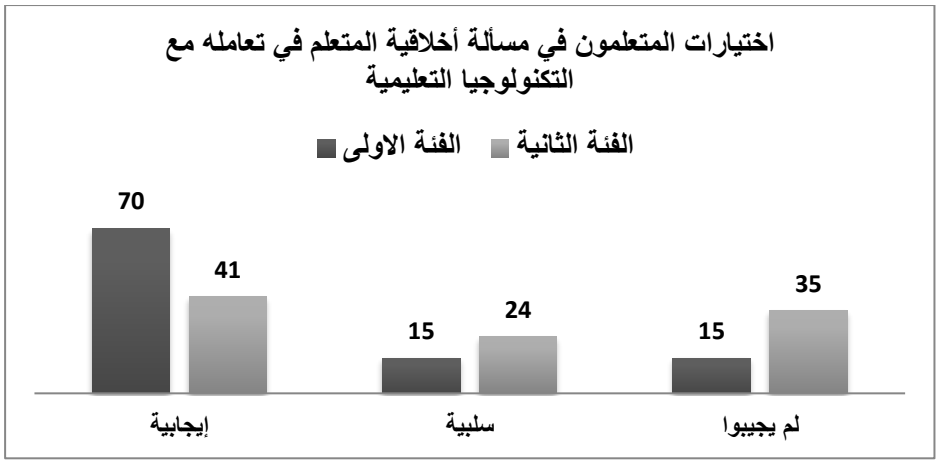
بينما ملاحظة نوعا ما ترتفع نسب الفئة الأولى أكثر من نسب الفئة الثانية.

السؤال الخامس عشر:

اختيارات المتعلمون في مسألة أخلاقية المتعلم في تعامله مع التكنولوجيا التعليمية:

الرد	إيجابية	سلبية	لم يجيبوا
الفئة الأولى	70	15	15

الفئة الثانية	41	24	35



يمثل مخطط الأعمدة الموضح أعلاه قراءة بيانية لمعطيات الجدول الذي يعبر عن اختيارات المتعلمون في مسألة أخلاقية المتعلم في تعامله مع التكنولوجيا التعليمية في فئتين:

فئة أولى:داخل حيز القسم.

فئة ثانية:خارج حيز القسم.

و في استقراء البيانات نحدد النقاط الآتية:

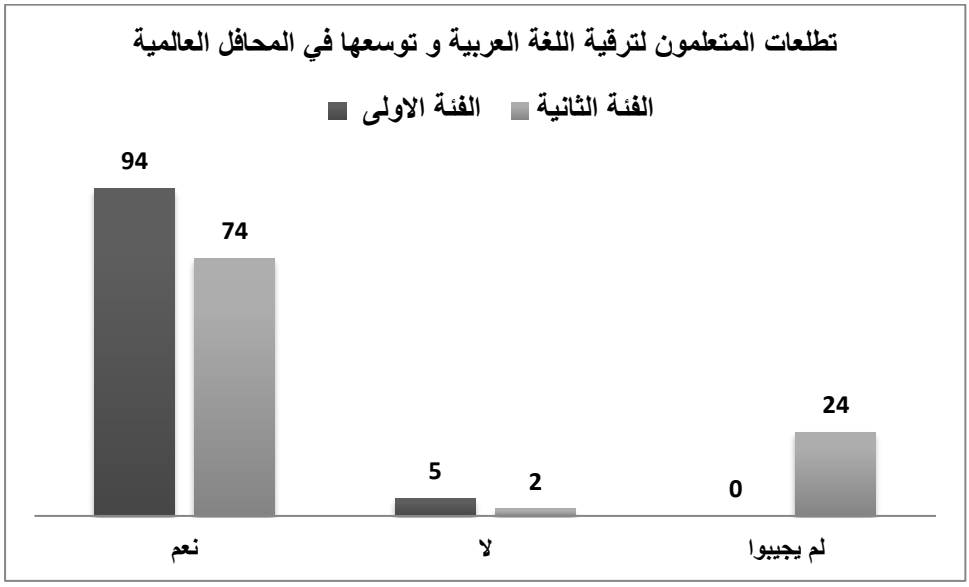
نتائج ايجابية مرتفعة بشكل واضح عند الفئة الأولى.

سجلت الفئة الثانية ارتفاعا ملحوظا عن الفئة الأولى في الرد (لا).

السؤال الثامن عشر:

تطلعات المتعلمون لترقية اللغة العربية و توسعها في المحافل العالمية:

الرد	نعم	لا	لم يجيبوا
الفئة الأولى	94	5	0
الفئة الثانية	74	2	24



يمثل مخطط الأعمدة الموضح أعلاه قراءة بيانية لمعطيات الجدول الذي يعبر عن و تطلعات المتعلمون لترقية اللغة العربية و توسعها في المحافل العالمية في فئتين:

فئة أولى:داخل حيز القسم.

فئة ثانية:خارج حيز القسم.

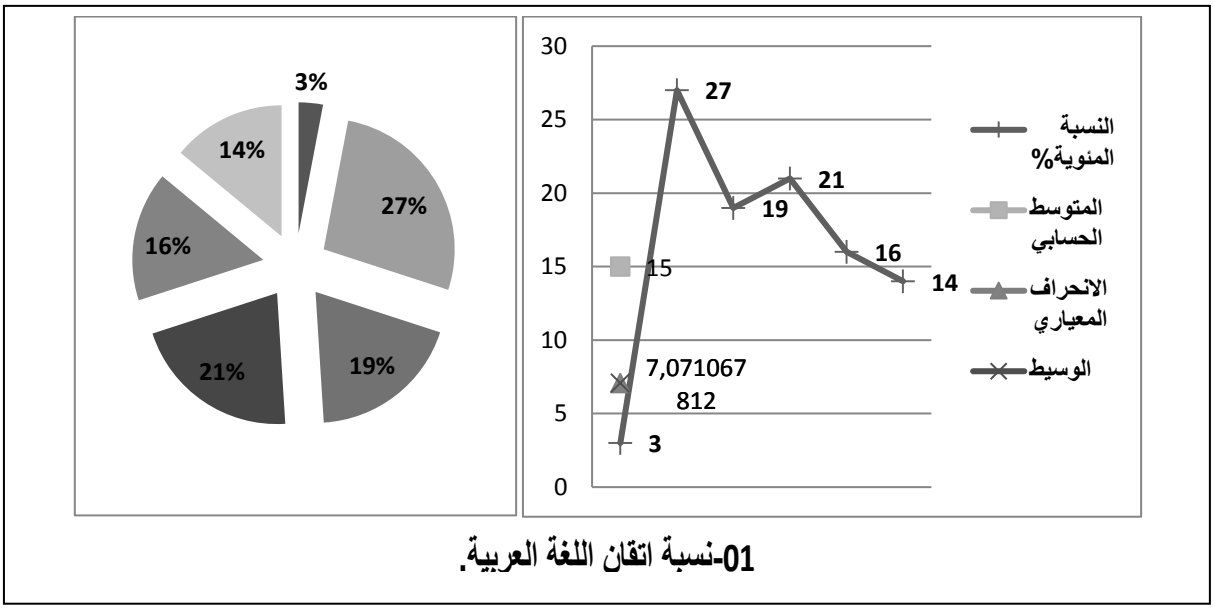
و في استقراء البيانات نحدد النقاط الآتية:

نتائج ايجابية مرتفعة بشكل واضح عند الفئة الأولى.

سجلت الفئة الأولى ارتفاعا ملحوظا عن الفئة الثانية في الرد (لا)..

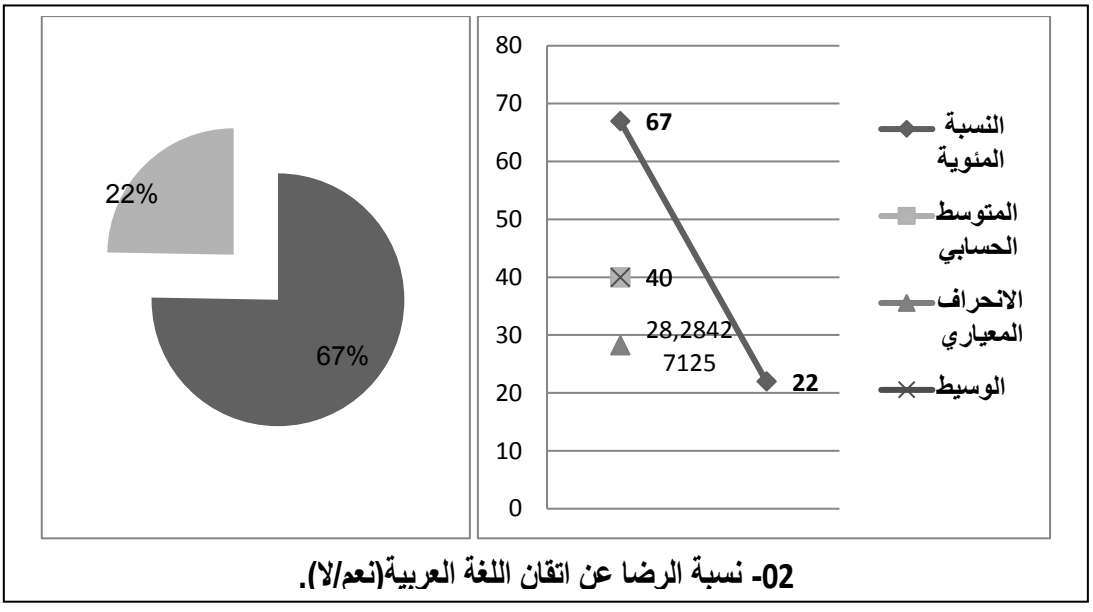
المرحلة الخامسة :الدوائر النسبية و نتائج لإجمالي الإحصائيات:

الأسئلة	السؤال الأول					
النسبة المئوية%	ضعيف:3	لا 27 بأس:	حسن:19	جيد:21	جيد 16 جدا:	ممتاز:14
المتوسط الحسابي	15					
الانحراف المعياري	7,071067812					
الوسيط	7,071067812					



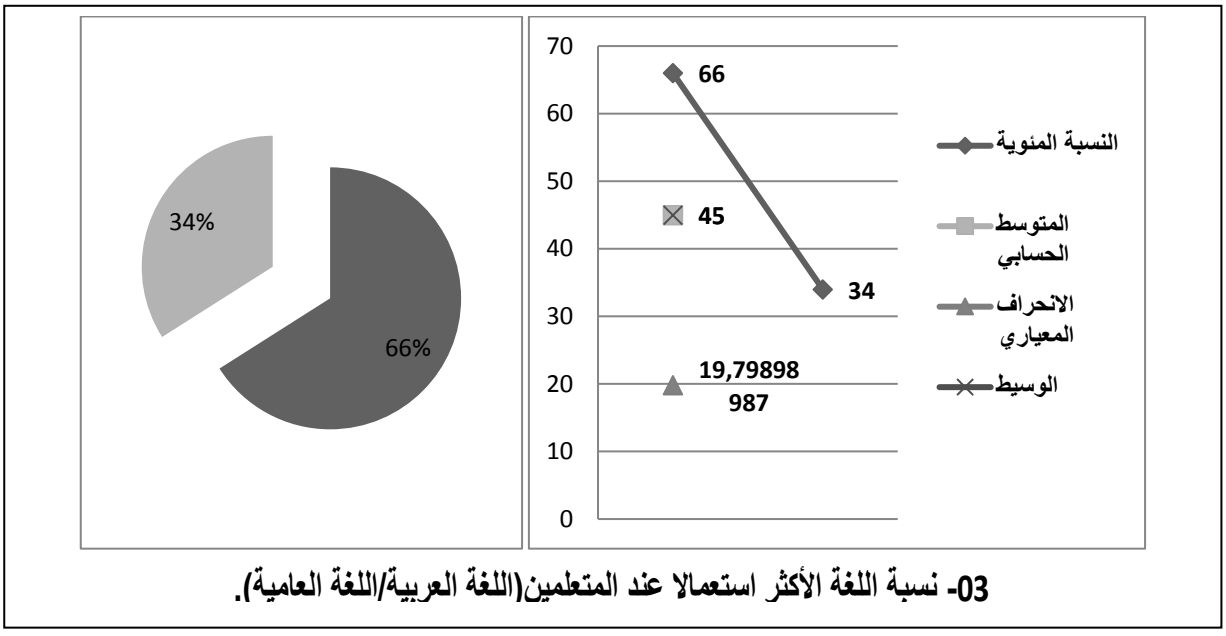
01-نسبة اتقان اللغة العربية.

السؤال الثاني		لأسئلة
22	67	النسبة المئوية%
40		المتوسط الحسابي
28,28427125		الانحراف المعياري
40		الوسيط



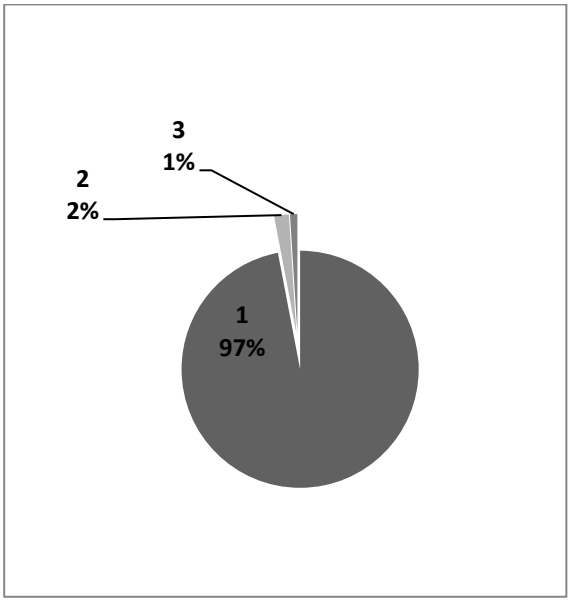
02- نسبة الرضا عن اتقان اللغة العربية(نعم/لا).

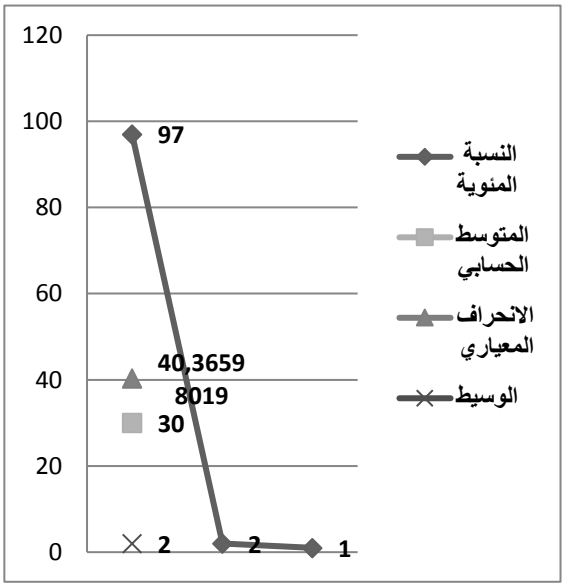
الأسئلة	السؤال الثالث	
النسبة المئوية%	66	34
المتوسط الحسابي	45	
الانحراف المعياري	19,79898987	
الوسيط	45	



03- نسبة اللغة الأكثر استعمالا عند المتعلمين(اللغة العربية/اللغة العامية).

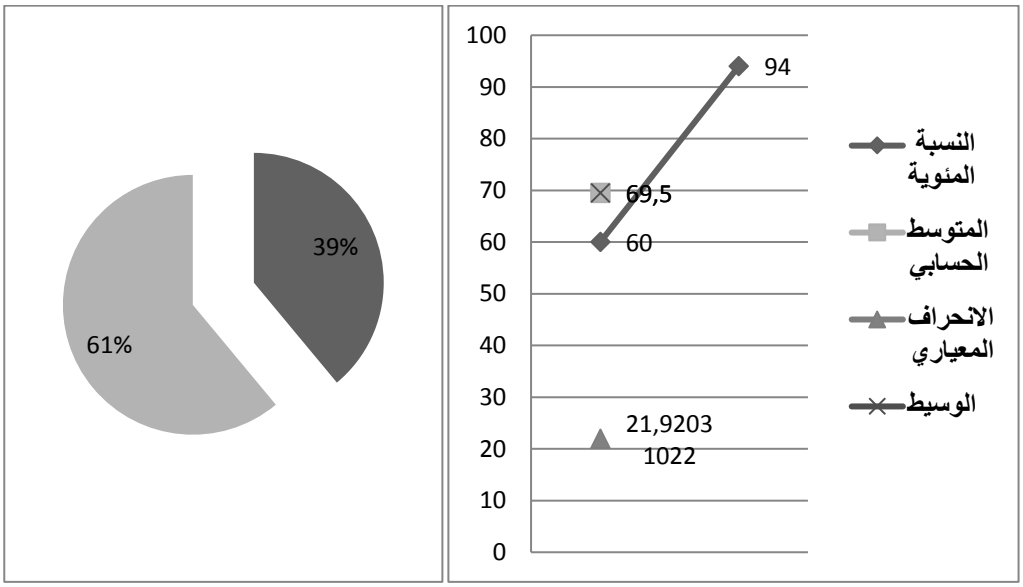
الأسئلة	السؤال الرابع		
النسبة المئوية%	97	2	1
المتوسط الحسابي	30		
الانحراف المعياري	40,36598019		
الوسيط	2		





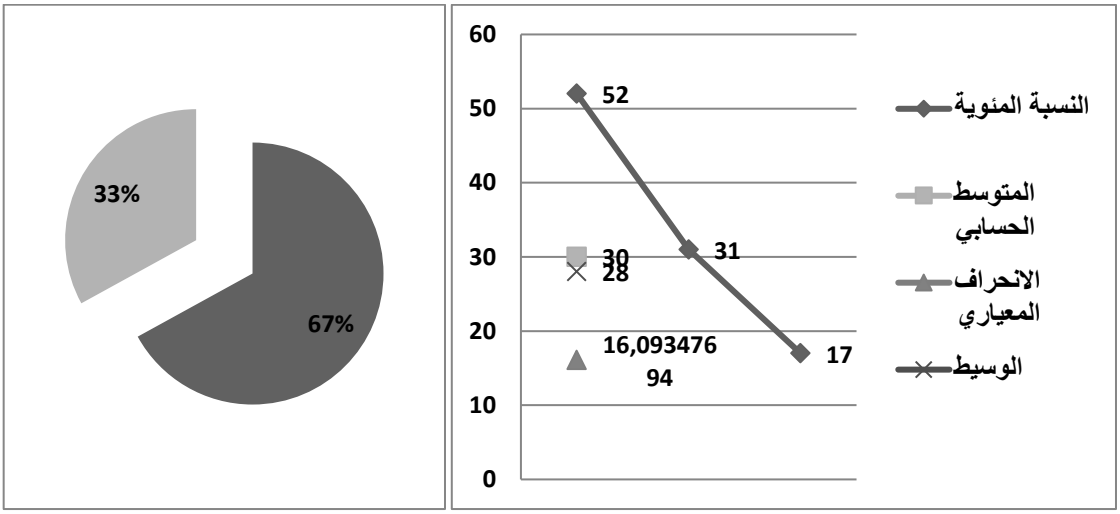
04- الميل الشعوري ناحية اللغة العربية عند المتعلمين.

الأسئلة	السؤال السادس	
النسبة المئوية%	60	94
المتوسط الحسابي	69,5	
الانحراف المعياري	21,92031022	
الوسيط	69,5	



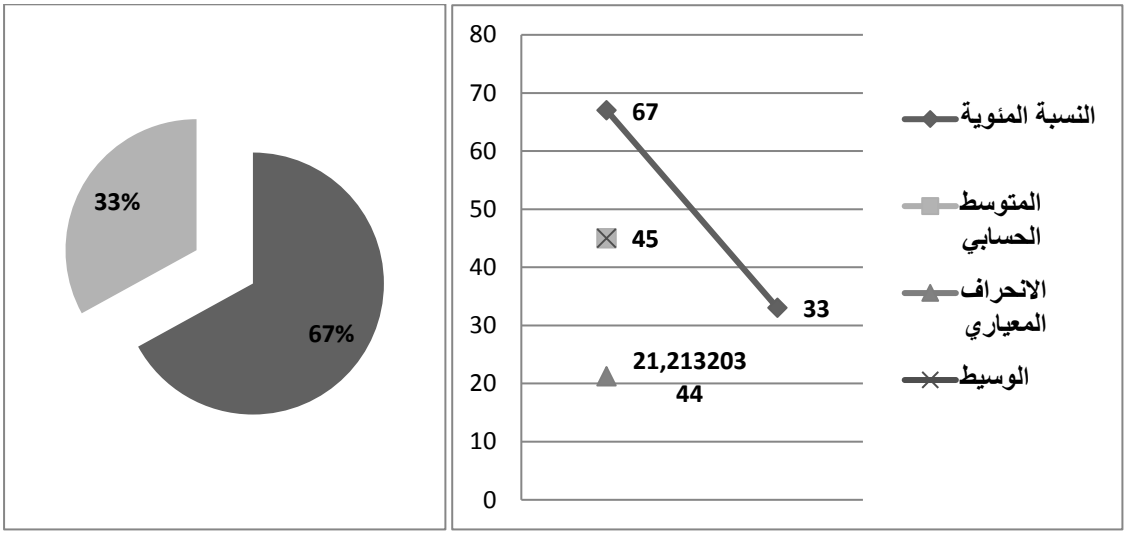
06- صعوبات اللغة العربية عند المتعلمين(الظواهر الخطابية/الظواهر اللغوية).

الأسئلة	السؤال التاسع		
النسبة المئوية%	52	31	17
المتوسط الحسابي	30		
الانحراف المعياري	16,09347694		
الوسيط	28		



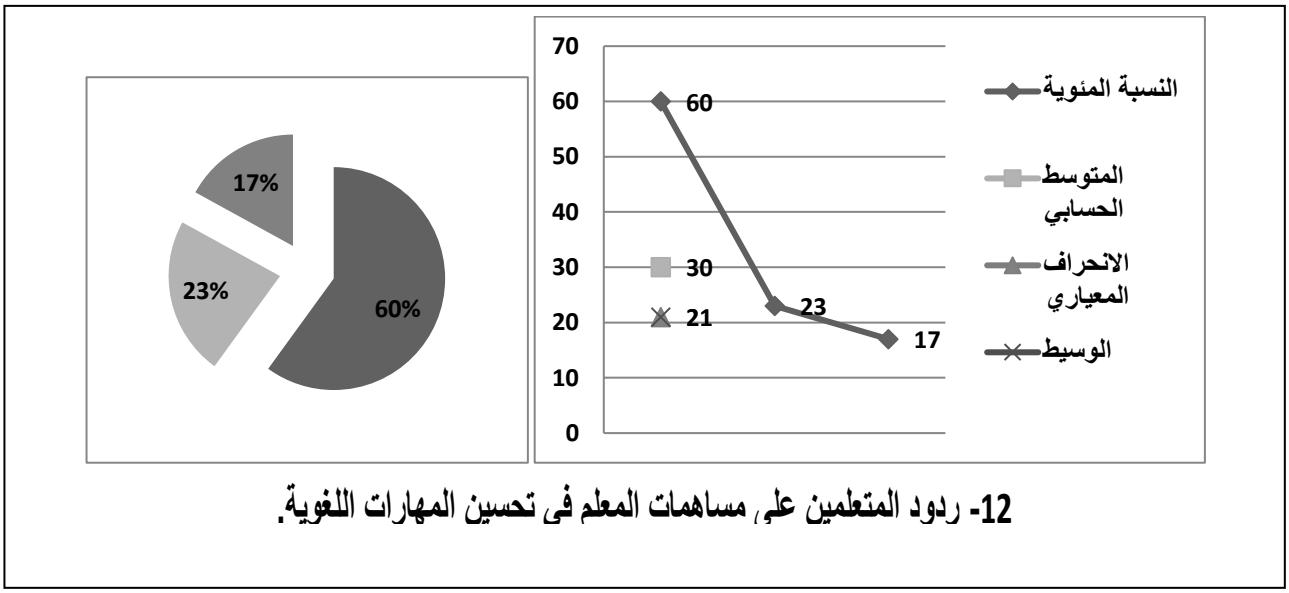
09- فاعلية الكتاب المدرسي للغة العربية عند المتعلمين .

الأسئلة	السؤال الحادي عشر	
النسبة المئوية%	67	33
المتوسط الحسابي	45	
الانحراف المعياري	21,21320344	
الوسيط	45	



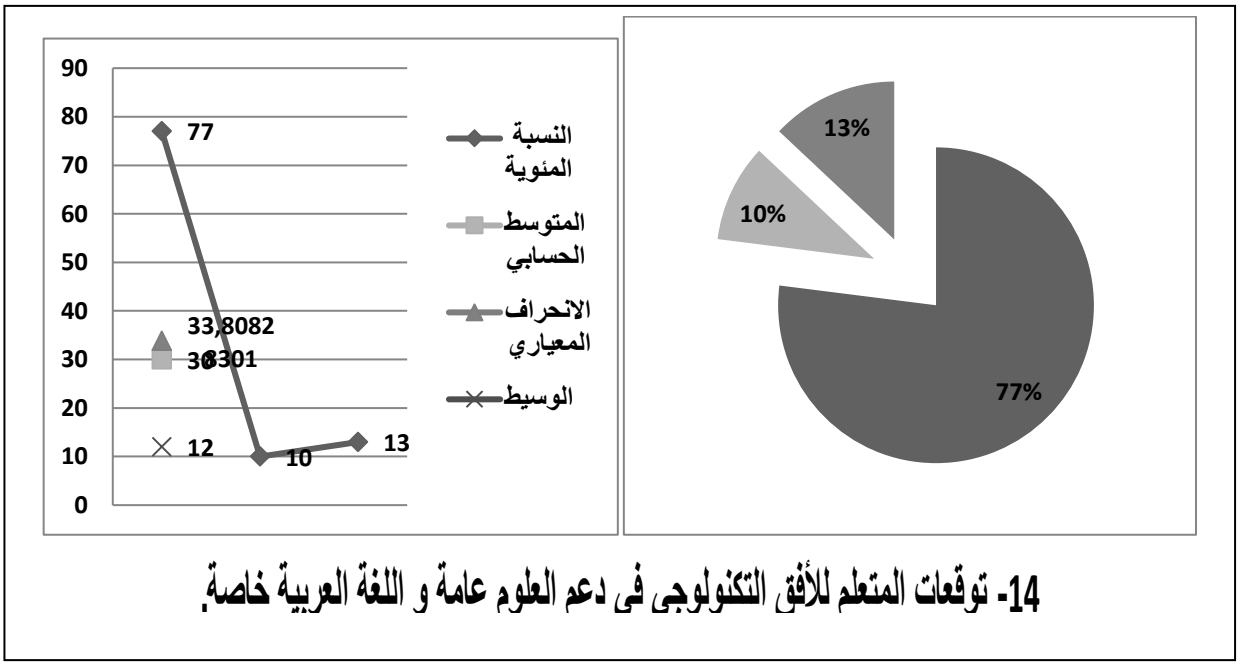
11- كفاءة المعلم عند المتعلمين .

السؤال الثاني عشر			النسبة المئوية%
17	23	60	المتوسط الحسابي
30			الانحراف المعياري
21			الوسيط
21			النسبة المئوية%



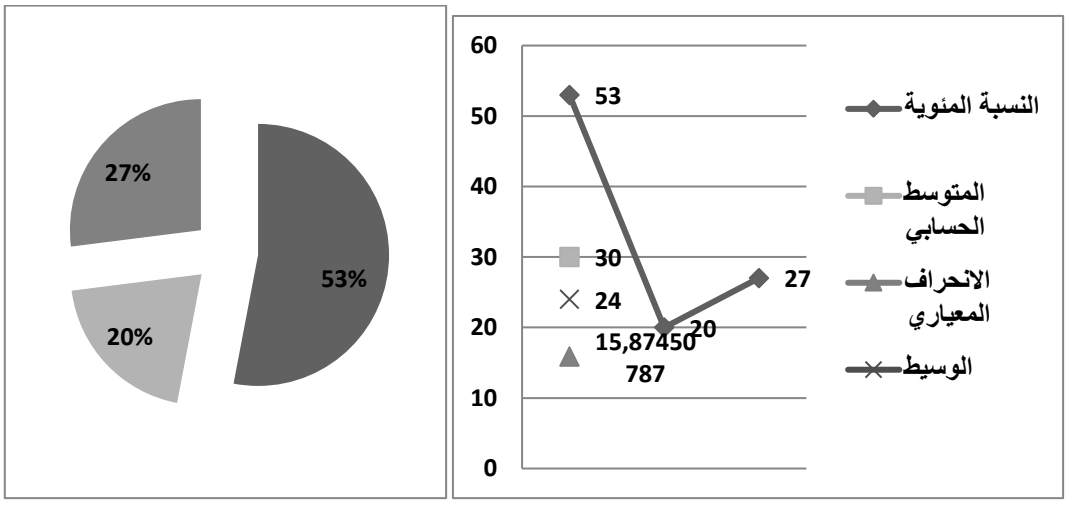
12- ردود المتعلمين على مساهمات المعلم فى تحسين المهارات اللغوية.

الأسئلة	السؤال الرابع عشر		
النسبة المئوية%	77	10	13
المتوسط الحسابي	30		
الانحراف المعياري	33,80828301		
الوسيط	12		



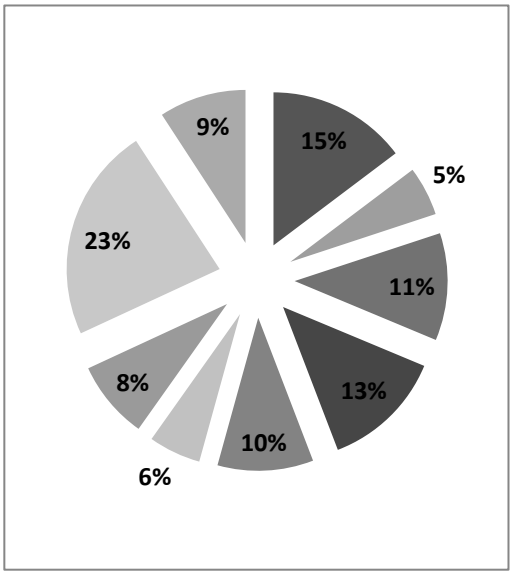
14- توقعات المتعلم للأفق التكنولوجي في دعم العلوم عامة و اللغة العربية خاصة.

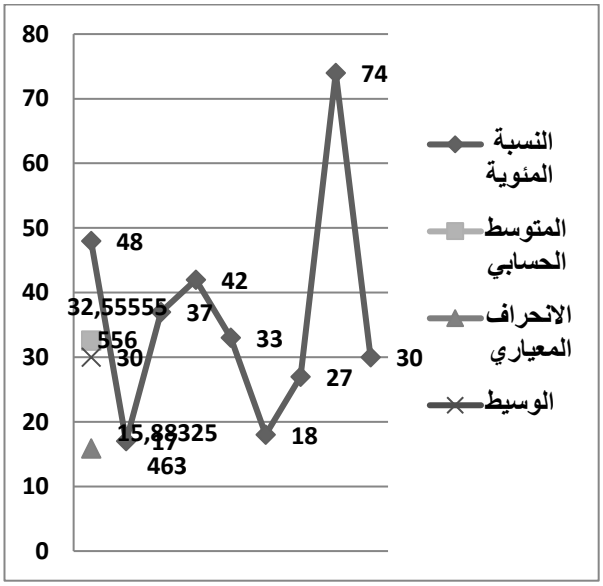
السؤال الخامس عشر			النسبة المئوية%
27	20	53	المتوسط الحسابي
30			الانحراف المعياري
15,87450787			الوسيط
24			النسبة المئوية%



15- توقعات المتعلم للأفق التكنولوجى فى دعم العلوم عامة و اللغة العربية خاصة.

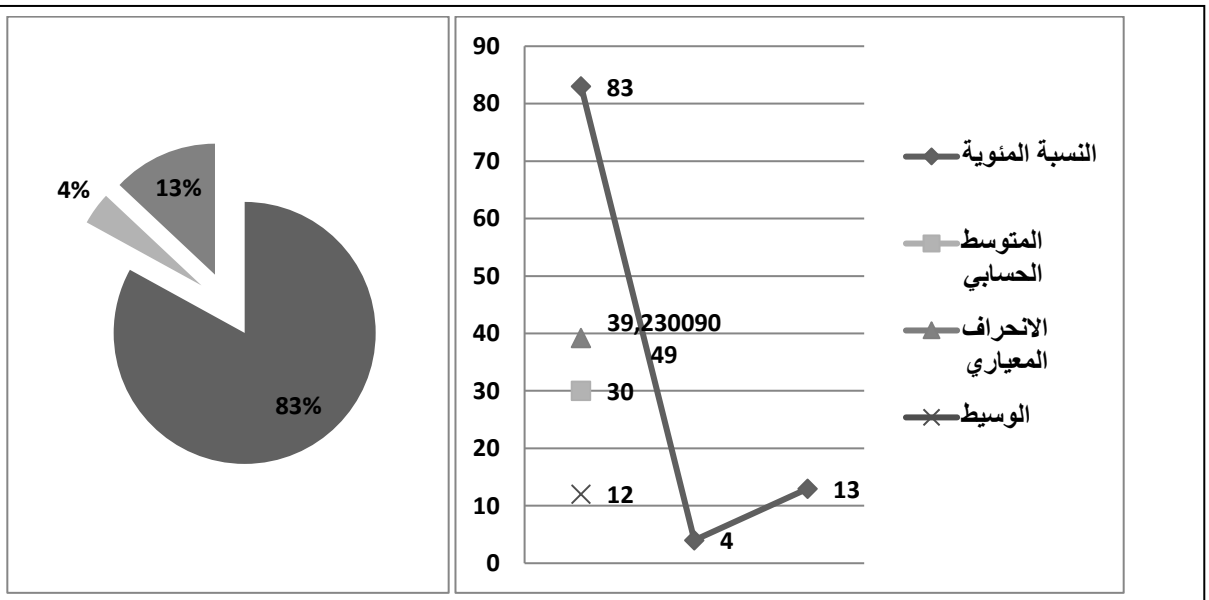
الأسئلة	السؤال السادس عشر								
النسبة المئوية%	48	17	37	42	33	18	27	74	30
المتوسط الحسابي	32,55555556								
الانحراف المعياري	15,88325463								
الوسيط	30								





16- اختيارات المتعلمون فى مسألة أخلاقية المتعلم فى تعامله مع التكنولوجيا التعليمية.

الأسئلة	السؤال الثامن عشر		
النسبة المئوية%	83	4	13
المتوسط الحسابي	30		
الانحراف المعياري	39,23009049		
الوسيط	12		



18- تطلعات المتعلمون لترقية اللغة العربية و توسعها فى المحافل العالمية.

المرحلة السادسة: الاستنتاج العام لإحصائي الاستبيان:

يوضح في نتائج السؤال الأول ما يلي:

اعتمد أغلب المتعلمين في الحيز الدراسي على استظهار قدرتهم الجيدة نسبيا في اللغة العربية بينما خارج الحيز الدراسي نرى صدق المتعلمين في إظهار ضعفهم و اعتمادهم على مستوى حسن في اغلب الإجابات.

الفئة خارج حيز القسم كانت أصدق بعيدا عن التنافس التعليمي و الضغط الدراسي .

أعلى مستوى مسجل هو لا بأس و هذا يظهر علامات منذرة للخطر في خصوص تمكين اللغة عند المتعلمين على الرغم من نسبة :مستوى ضعيف.

يوضح في نتائج السؤال الثاني ما يلي:

المتعلم راض عن مستواه و راغب في التطوير منه بحيث يقابله ما يعادل الربع من عدم الرضى.

لنفس اسباب السؤال الأول كانت الفئة الثانية خارج الحيز الدراسي أكثر صدقا لتسجيلة اجابات صريحة فيما يخص عدم الرضا.

نستنتج من تحليل السؤال الثالث ما يلي:

اللغة العربية تدق ناقوس الخطر حيث أن الناشئة الجديدة تنبذ اللغة العربية في الخطاب اليومي و الدراسي بحيث سجلت فئة الحيز الدراسي نسبا عالية في التحدث باللغة العامية أكثر من اللغة العربية.

نستنتج من الاستبيان في السؤال الثالث ما يلي:

في أغلب الحال موقف المتعلم من اللغة العربية و لو أن عامل الكفاءة و الأداء منخفض كان موقف القبول قابلته نسبة ضئيلة من النفور و الرهاب اللغوي و الأدائي.

في السؤال السادس:

نجد خللا و عسرا كبيرا عند المتعلم في أداء اللغة العربية من الناحية الخطابية سواءا من الناحية الشفهوية أو الكتابية أو الإملائية بالمقارنة مع صعوبات الظاهر اللغوية التي اجتمعوا على أن النحو و البلاغة يمثلان هاجسا عويصا بالنسبة لهم.

في استفسار فاعلية الكتاب المدرسي:

فإن المتعلم بين تردد فهو ينظر للكتاب من ناحية تحضير نصوص و حل تمارين فقط و لا يشير إلى الدروس اللغوية بتاتا.

يوضح في نتائج السؤال الحادي عشر و الثاني عشر ما يلي:

موقف التلاميذ من المعلمين موقف مؤيد لا معارض غلا من دون عناصر قليلة ترجع أحكامهم لعوامل شخصية و عاطفية لاموضوعية.

أجمع الأغلبية أن المعلم كفء و ذو عون في تطوير مهاراتهم اللغوية و تقويم نقائصهم فيها.

في استطلاع السؤال الرابع عشر و الخامس عشر:

يأخذ المتعلم السؤال على محمل جد و قدر كبير من المسؤولية و ينظر أن في أحيان التكنولوجيا التعليمية ذات إسهامات مستقبلية فريدة من نوعها و لكن أقلية من ستقف موقف نضج و أخلاقية تعليمية ناحية استعمالها العقلاني.

الخـــاتـــمـــــة

الخاتمة:

و في الأخير نرجو أن نكون وفقنا و أزلنا بعض الغموض و لو بجزء في اليسر فيما يخص موضوع الأسس العلمية في تطوير و ترقية اللغة العربية من منظور عبد الرحمان الحاج صالح الذي توصلنا من خلاله إلى أهم النقاط الآتية:

1. الدكتور عبد الرحمان حاج صالح أسهم إسهاما متميزا في خدمة اللغة العربية ،ويظهر ذلك جليا في البحوث الكثيرة التي أنجزها في إطار النظرية الخليلية الحديثة و مشروع الذخيرة العربية، أو من خلال جهوده الرامية لتطوير تدريس العربية و جعلها اللغة المستعملة بالفعل في جميع ميادين الحياة الاجتماعية.
2. برهن في معظم بحوثه إن الإستعمال الفعلي هو المنطلق الأساس لكل بحث لساني، بل هو مبدأ عام لا يمكن لأي باحث أن يهمله، وإلا عد ذالك البحث مفصولا عن واقعه.
3. فضل الأستاذ الكبير في توظيف التكنولوجيا الحديثة في البحث اللساني بمختلف تطبيقاته وخاصة الحاسوب.
4. إستطاعته لفت أنظار الباحثين و العلماء و حتى المسؤولين إلى أهمية إنجاز مشروع الذخيرة اللغوية العربية و حملهم أمانة عظيمة يحاسبهم عليها التاريخ إذا لم يحققوها على ارض الواقع.
5. تشخيص عبد الرحمان حاج صالح واقع اللغة العربية و إبتعادها عن التطورات التكنولوجية .
6. يرى عبد الرحمان حاج صالح أن اللغة ليست فقط وضع بل وضع و إستعمال ،لذالك يجب البحث عن قوانين وكيفيات إنتشار المصطلح إنتشارا وسعا من خلال إجراء بحوث واسعة النطاق.
7. دعوة الحاج صالح المعاجم اللغوية واللسانين العرب لعمليات تنسيق التعريب و الحد من فوضى المصطلح .
8. إستعمال الحاج صالح المصطلح العربي الحاسوبي ويقابله بالترجمة الأجنبية كلما توفرت ومثال ذلك الزمرة group .
9. استنباط الحاج صالح معاني المصطلحات من وظيفتها و عملها،فيبحث لتلك الوظائف عن معاني و مقابلات لغوية تحدد بالضبط ما يناسبها من عمل تقوم به ،مثال ذلك : الرتاب مقابل الحاسوب.

10. رهن عبد الرحمان حاج صالح نجاح الممارسة الديداكتيكية، بنجاح العلاقات التفاعلية بين عناصر المثلث الديداكتيكي ،لان هذه الاخيرة تؤثر و تتأثر وتنشا عنها تحولات تحدث داخل العملية التعليمية التعلمية.
11. غاية عبد الرحمان حاج صالح جعل اللغة العربية لغة حضارية كغيرها من اللغات .
12. مساهمة عبد الرحمان حاج صالح مساهمة متميزة في خدمة اللغة العربية من خلال بحوثه المنجزة في إطار مشروع الذخيرة اللغوية و النظرية الخليلية الحديثة .
13. بذل عبد الرحمان جهود كبيرة في تطوير تدريس اللغة العربية وجعلها اللغة المستعملة بالفعل في جميع ميادين الحياة الاجتماعية.
14. ذكر عبد الرحمان حاج صالح شروط وأحب توفرها في مدرس اللغة العربية :إكتسابه الملكة اللغوية الكافية في ميدان تعليمية اللغة العربية ،ضرورة إلمامه بمجال بحثه من خلال ما توصل إليه من نتائج بحثه اللساني .
15. ترك عيد الرحمان الحاج صالح مشاريع لم تكتمل في الإنتاج العلمي بين النظرية و التطبيق.
16. دعوته إلى تخفيف من حشو في المادة اللغوية لما له من تأثير في ذهن المتعلم .
17. له عدة جهود علمية بحثية كلها تصب في خدمة اللغة العربية و ترقيتها وتطورها.
18. جمع بين الأصالة و المعاصرة و أعطى دافع قوي للعملية التعليمية .
19. سعيه إلى حوسبة اللغة العربية وجعلها لغة رائدة في كل الميادين من خلال مشروعه الكبير الذخيرة اللغوية العربية..
20. حرص عبد الرحمان حاج صالح على صيانة اللغة العربية وجعلها لغة عالمية .
21. الحفاظ على اللغة العربية و إثرائها من خلال استثمار النظرية الخليلية في تعليمية اللغة العربية التي إستوحاها من المفكر العربي الخليل بن احمد الفراهيدي وتأكيده على أهمية المادة اللغوية ومناهج تعليمها للمشافهة و الإنغماس اللغوي الذي هو التعمق في اللغة و دراسة مكوناتها .

قائمة المصادر والمراجع

.1"تعريف التراث", معجم المعاني.

.2 محمد عبد العزيز الدايم. النظارات اللغوية في التراث الغربي, القاهرة, دار السلام, ط1.

.3 اللسانيات مجلة العلوم اللسان و تكنولوجيا، العددان 14،15، مركز البحث العلمي والتقني لتطور اللغة العربية، الجزائر، 2008، 2009.

.4 إبراهيم السعافين وعبد الله الخياص، مناهج تحليل النص الأدبي، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، 1993م.

.5 ابن جني ، الخصائص.

.6 ابن خلدون ، المقدمة.

.7 ابن منظور, لسان العرب, دار النشر لسان العرب, بيروت , دط, دت, مج: 2.

.8 ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم.

.9 أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ،مجلة اللسانيات ،معهد العلوم اللسانية و الصوتية ،جامعة الجزائر ،العدد 73،4/1974 ،ص 46

.10 أحمد بناني، الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، العدد ، 8 ديسمبر 2015.

.11 أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2001م.

.12 أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 6،1998.

.13 الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية إستعمال اللغة العربي ،مقال د شريف بوشحدان ،مجلة الكلية جامعة محمد خيضر ،بسكرة ،العدد السابع ،جوان 2010.

.14 الأستاذ وجيه المرسي أبولبن، أستاذ بجامعة الأزهر جمهورية مصر العربية. وجامعة طيبة بالمدينة المنورة، أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 20 إبريل 2012،

.15 إسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في ترقية اللغة العربية، خيرة بلجيلالي، جامعة مستغانم، الجزائر.

.16 الاشتقاق

.17 إشكالية تطبيق المنهج البنيوي على اللغة العربية من منظور عبد الرحمان الحاج صالح، احمد بوعسرية، جامعة غرداية،2019/09/25

.18 اضطرابات النطق والكلام وسبل علاجها ،أ. العالية حبار جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان (الجزائر.(

.19 برند شبلنر، علم اللغة والدراسات الأدبية دراسة الأسلوب البلاغة علم اللغة النصي.

.20 بشير ابرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع، فيفري2005.

.21 البنيوية، تأليف جان بياجيه – ترجمة عارف منيمنة وبشير أوبري – منشورات عويدات – بيروت – باريس، ط4 1985م. (سلسلة زدني علماً.(

.22 بوشامب، جورج (1987) نظرية المنهج؛ ترجمة ممدوح محمد سليمان وآخرين، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

.23 تاريخ النحو العربي بين المشرق والمغرب

.24 تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ،محسن علي عطيه ،دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ،2008م

.25 التدريس بين النظرية و التطبيق ،مثنى عبد الرسول الشكري ،الدار المنهجية.

.26 الترجمة المجازية من خلال الفكر اللساني،ط.دحمان نور الدين،تحت إشراف:د.شريفي عبد الواحد، جامعة وهران، السنة الجامعية:2012/2011.

.27 تعريف التراث العربي، التراثالعربي،عيد سواعد ،مركز موضوع التراث.

.28 تعريف و معنى ازدواجية في معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي.

.29 تعريف و معنى الخطاب،المعاني.

.30 تعريف ومعنى بلغ في معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي.

.31 تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،حسن شحاته ،الدار المصرية اللبنانية ،2008.

.32 تعليمية اللغة العربية عند عبد الرحمن الحاج صالح، معاشو سكينة، مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، كلية الأدب العربي ،جامعة أبو بكر بلقايد.

.33 تكنولوجيا تعليم اللغة العربية، سيرين الخيري ،دار الراية لنشر و التوزيع ،ط1 ،2013 م

.34 تمام حسان، الأصول دراسة إبيستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، نحو،فقه لغة، بلاغة ،الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982.

.35 جلال الدين محمّد بن عبد الرحمن القزوينيّ، الإيضاح في علوم البلاغة، تقديم وتبويب وشرح -علي بوملحِم، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 2000.

.36 جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998م.

.37 جيمس راسل، أساليب التعلم و التعليم

.38 حاج صالح . ..(ذخيرة لغوية) الدعوة مبكرة لغوغل عربي،وكالة الأناضول ،الجزيرة ضمن جائزة الملك فيصل عام 2010 تقديرا لدفاعه عن أصالة النحو العربي،وجهوده في التعريب.

.39 الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012 ، ج1.

.40 حافظ إسماعيل علوي ووليد أحمد العناتي ،" أسئلة اللغة ،أسئلة اللسانيات "،الدار العربية للعلوم ناشرون ،ط1 ،بيروت ،لبنان ،1430ه،2009 م.

.41 حميدي بن يوسف، جوانب من منهج عبد الرحمن الحاج صالح في وضع المصطلحات.

.42 حوسبة التراث العربي و الإنتاج الفكري العربي في الذخيرة محوسبة واحدة كمشروع قومي ،من كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،دكتور عبد الرحمان الحاج صالح،ح1.

.43 حيي بعطيش، "الكفاية العملية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة"، مجلة التواصل، 25 مارس 2010 ،كلية الاداب واللغات، جامعة منتوري، قسنطينة

.44 خليل، 1998 ،دراسات في اللغة و المعاجم، بيروت،دار النهضة العربية للطباعة و النشر.

.45 خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، 2000م.

.46 د. عبد الرحمان الحاج صالح، الحركة والسكون عند الصوتيين العرب وتكنولوجيا اللغة العربية، مصدر مذكور سابقا.

.47 د. عبدالله درويش، دراسات في علم الصرف، مكتبة الطالب الجامعي، ط1, 1987.

.48 د.الزايدي بودراسة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2 النظرية الخليلية الحديثة أسسها وحدودها المائزة مقال مدونة اللسانيات والدراسات اللغوية 2015.

.49 د.عادل بوديار قسم اللغة العربية تبسة ،النظرية الخليلية الحديثة عند عبد الرحمان الحاج صالح ،مقال ببوابة ضياء للدراسات و المؤتمرات ،9 مارس 2017.

.50 د.محمد أحمد قاسم، د.محيي الدين ديب (2003م)، علوم البلاغة، طرابلس-لبنان: المؤسسة الحديثة للكاتب.

.51 دراسة: دور الدلالة المعجمية في بناء الدلالة القملية: إيمان عطا،2014، جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي.

.52 دراسة: نظرية الحقول الدلالية، عماد شلواي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

.53 دروس في اللسانيات العامة لدى سوسير ، ،ترجمة عبد الرحمان الحاج صالح ، مجلة اللسانيات .

.54 دنيس تشايلد ، 1983،علم النفس و المعلم،ترجمة عبد الحليم محمود السيد و آخرون،مطابع هولت سوندرز ليمتد،لندن.

.55 رسالة ماجستَير، إشراف عبد المجيد عيساني، قسم اللغة والادب العربي ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2011-2012

.56 الزمخشري, أساس البلاغة, دار بيروت للطباعة والنشر, بيروت, دط, 1984

.57 سعاد الشرفاوي "الجهود الليسانية عند عبد الرحمان الحاج صالح قراءة في الآثار ومواطن الاجتهاد.

.58 سمراء شلواش، (الدرس النحوي في ضوء النظرية الخليلية الحديثة عند عبد الرحمان حاج صالح)،مجلة الذاكرة ،تصدر عن مخبر التراث اللغوي و الادبي في الجنوب الشرقي الجزائري ،الحزائر ،العدد 11، 10 جوان 2008

.59 سيبويه، الكتاب ،ج2،ج1.

.60 سيكولوجية اللغة واللسانيات المعاصرة دراسة في مبادئ البحث اللغوي النفسي، د. عزيز كعواش ، قسم الآداب واللغة العربية ،جامعة محمد خيضر ،بسكرة ،الجزائر

.61 الشريف بوشحدان ،"الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربية"،مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية و الاجتماعية ،العدد 7،جامعة محمد خيضر ،بسكرة ،2010.

.62 الشريف بوشحدان، النظرية الخليلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، قسم اللغة العربية،التواصل في اللغات والثقافة والآداب، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر، العدد 31 ،سبتمبر2012.

.63 صالح بلعيد، "في الامن اللغوي"، دار هومة، الجزائر، د ط، 2011 م.

.64 صالح بلعيد، "مقاربات منهجية "،دار هومة الجزائر ،دط ،2001م.

.65 الصوائت والمعنى في العربية دراسة دلالية ومعجم - محمد محمد داود، 2001.

.66 طرائق التدريس اللغة العربية ،عبد الرحمان إبراهيم السفاسفه ،مركز يزيد للنشر ،الاردن ،الكرك ،ط3 ،2004 م 1425ه.

.67 طرق التدريس بين التقليد و التجديد ،رافدة الحريري ،دار الفكر ،ط1، 2010.

.68 عبد الر حمن الحاج صالح، المعجم العربي و الاستعمال الحقيقي للغة العربية، مجمع المجمع الجزائري للغة العربية، ع1،السنة الأولى، ربيع الأول، 1426ـ، ماي، 2005م.

.69 عبد الرحمان الحاج صالح ، السماع اللغوي عند العرب ومفهوم الفصاحة ، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية ،الجزائر ،2007.

.70 عبد الرحمان الحاج صالح الخطاب و التخاطب في نظرية الوضع و الاستعمال العربية منشورات المجمع الجزائري للغة العربية.

.71 عبد الرحمان الحاج صالح: منطق العرب في علوم اللسان، 2012.

.72 عبد الرحمان الحاج صالح، إعادة الإعتبار للغة العربية في المجتمع العربي ، مجلة اللغة العربية ،المجلس الأعلى للغة العربيةالأبيار ،الجزائر ع 5 ،ط 1،2009.

.73 عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي.

.74 عبد الرحمان الحاج صالح، مداخلة اللغة العربية وتحديات العصر، مؤتمر المنظمة العربية للتربية والتعليم) .

.75 عبد الرحمان الحاج صالح،الأخطاء في تأدية المفهوم في التعريب و الترجمة خاصة،مجلة المجمع الجزائري للغة العربية،عدد12،ديسمبر 2010.

.76 عبد الرحمان الحاج صالح،المدرسة الخليلية الحديثة ،ومشاكل معالجة العربية بالحاسوب ،بحث القي في مؤثمر اللغويات الحسابية في الكويت 1989 ضمن كتاب بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ،ج1.

.77 عبد الرحمان حاج صالح ،ورقة حول مشروع الذخيرة اللغوية ،اللسان العربي.

.78 عبد الرحمان حاج صالح "النظرية الخليلية مفاهيمها الاساسية " ، مركز البحث العلمي والتقِني لتطوير اللغة العربية، ، العدد الرابع ،2007.

.79 عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر ،الجزائر 2007،.

.80 عبد الرحمن الحاج صالح الذخيرة العربية ودورها في شيوع المصطلحات وتوحيدها.

.81 عبد الرحمن الحاج صالح: "الأسس العلمية واللغو ية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، ندوة بناء المناهج التعليمية، جامعة الإمام محمد بن السعود الر ياض، المجلة العربية للتربية الأليكسو، سبتمبر 1985 م، المجلد الخامس، العدد. الثاني.

.82 عبد الرحمن الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في علم المصطلح الحديث، مجلّة المجمع الجزائري، ع07،السنة الثالثة، جمادى الثانية، ـ، 1429جوان،2008م.

.83 عبد الرحمن الحاج صالح، أدوات البحث العلمي في عمم المصطلح الحديث.

.84 عبد القادر عبد الجليل : "علم اللسانيات الحديث، الأردن ن دار الصفاد 2002، ط1.

.85 عبد القادر عبد الجليل،2002،علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم و قواعد البيانات ،عمان،دار الصفاء للنشر و التوزيع.

.86 عبد الكريم بوفرة: علم اللغة الاجتماعي، مقدمة نظرية، مطبوع جامعي، جامعة محمد الأول، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة، المغرب، الموسم الجامعي.

.87 عبد الكريم جيدور، "نظرية العامل النحوي وتعليمية النحو العربي مفهومه في النظرية الخليلية وتطبيقاته في تعليم النحو.

.88 عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية.

.89 عز الدين المناصرة، علم الشعريات (قراءة مونتاجية في أدبية الأدب)،ط1، عمان، دار مجلاوي، 2007م.

.90 علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، محبر الممارسات اللغوية في الدزائر، تيزي وزو، العدد 1.

.91 علي حميد خضير، علم الدلالة.

.92 فردينـان دي سوسـر، د. ت.

.93 الفضلي، عبد الهادي الفضلي، مختصر الصرف، دار القلم، بيروت.

.94 فن الكتابة الصحيحة. الدكتور محمد سليمان ياقوت ،2003.

.95 فنون اللغة العربية: تعليمها وتقويم تعلمها،حسني عبد البارى عصر ،مركز الاسكندرية للكتاب ،2000.

.96 فؤاد حنا طرزي، الاشتقاق، مكتبة لبنان ناشرون، 2005، ط1.

.97 فول فجانج هاينه مان وديتر فيهفجر، مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2004م.

.98 الفيومي, المصباح المنير, مادة (سلب) , عن عبد القادر عبد الجليل , دار صفاء, عمان, ط: 1, 2002.

.99 القيسي، خلف عودة القيسي، الوجيز في مستويات اللغة، عمان، دار يافا العلمية، 2010.

.100كوردير : مدخل إلى اللغويات التطبيقية ، تر: جمال صبري، مجال اللسان العربي، ع3،الرباط 1976.

.101لسان العرب، حرف الصاد، ج8.

.102اللسانيَّات ،أ.د. عبد الحميد النوري عبد الواحد،عضو هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

.103لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات الإجتماعية.

.104اللغة العربية بين المشافهة والتحري ،من كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1.

.105المجلد 1 - ،1979 ،الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح.

.106مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط.

.107محاضرات ألقاها عبد الرحمان الحاج صالح على طلبة الماجستير، دفعة2009/2008.

.108محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة و التربية، دار وائل، عمان، الآردن،2001.

.109محمد أحمد قاسم، محيي الدين أديب، علوم البلاغة، المؤسسة الحديثة للكتاب 2003.

.110محمد الأسعد، البنيوية العربية.. منتهية الصلاحية، 14 ديسمبر 2015،ملحق الخليج الثقافي.

.111محمد الدريج، عودة إلى مفهوم الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، دط، دت.

.112محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس نحو النص، سلسلة اللسانيات، المجلد14، جامعة منّوبة، تونس، والمؤسسة العربية للتوزيع، ط1، 1421هـ-2001م، بيروت.

.113محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث، ج1 ،د.ط، القاهرة، دار الفكر العربي،. دت.

.114محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية.

.115محمد علي الخولي، علم الدلالة، دار الفلاح للنشر.

.116محمد مكسي، الدليل البيداغوجي مفاهيم مقاربات، منشورات صدى التضامن، دط، 2003.

.117محي الدين محسب (1998)، "الأسلوبية التعبيرية عند شارل بالي"، علوم اللغة، العدد 2.

.118مختار لزعر، المكافآت الترجمية للمصطلحات اللسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم،دت.

.119المدرسة الفعالة أو النشيطة.l école active

.120مدكور، علي (2006) نظريات المناهج التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي.

.121مستقبل البحوث العلمية في اللغة العربية وضرورة استثمار التراث الخليلي.

.122مصطفى غلفان. (2013 .(اللسانيات العربية الحديثة، دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية. عين الشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

.123المصطلح: قراءة في أعمال عبد الرحمن حاج صالح مريم بوقرة طالبة دكتوراه إشراف: د.صورية جغبوب مخبر التأويل والدراسات الثقافية المقارنة جامعة عباس لغرور ـ خنشلة ـ.

.124الملكات اللّغوية وأهميتها في العملية اللّتعليمية، سعاد سليماني،المركز الجامعي بعين تموشنت،04/2018/ 2018.

.125من أسرار اللغة.

.126منصوري ميلود، الفكر اللساني عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح من خلا ل مجلة اللسانيات، مجلة العلوم الإنسانية -جامعة محمد خيضر بسكرة العدد السابع، جانفي 2005 م.

.127منطق العرب.

.128مها عوني كحيل (2013م)، القيم الفنية في التشبيهات القرآنية.

.129موسى سامح ربابعة (2003)، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها (الطبعة الأولى)، الأردن-إربد: دار الكندي.

.130نايف خرما، أضواء على الدراسات اللّغويّة المعاصِرة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، -الكويت. 1978

.131النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية"، الرياض, مكتبة الملك فهد الوطني.

.132نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي ،التعليمية وعلاقتها بالاداء البيداغوجي ،مجلة الواحات للبحوث والدراسات ،دط،2010،العدد 80.

.133هبة عبد المعز أحمد،"تحليل الخطاب"، مؤسسة النور للثقافة والإعلام، 2017.

.134وديسة بولنوار، الخطاب الشعري المغربي من خلال كتاب: أنموذج الزمان في شعراء القيروان.

.135يحي بعطيش، "الكفاية العملية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة."

.136د. عبد الله جاد الكريم النظرية الْتوليدية اَلتَّحْوِيْلِيَّةُ https://www.shomosnews.com1النظرية التوليدية التحويلية.

.137ظاهرة الانزياح،بوطاهر بوسدر، دراسات ومقالات نقدية وحوارات أدبية، 2018/1/22 ميلادي - 1439/5/6 هجري، موقع الألوكة.

.138محمد حولة.2012.13

.139منزلة اللغة العربية بين اللغات السامية.

.140علم اللغة الاجتماعي،شبكة الفصيح لعلوم اللغة العربية ، 2007/2/18.

.141 لغة عربية، .marefa

.142اللغة العربية عبر الانترنت ، منتدى الشباب العربي الأول لتكنولوجيا المعلومات -2005 ,.، www arabrenewal.com.

.143تعريف علم الأصوات الوظيفي،دعاء أشرف،2022/01/31.

144. Classical Conditioning", simply psychology

145. Edwin A. Peel, "Pedagogy" ،www.britannica.com, Retrieved 30-6-2018.

146. impulsionnelle des phonéticiens - Hadj - Salah. A; La notion de syllabe et la théorie cinético : Lisanyyat, vol n 1, Année 1971, p63. - Arabes, Revue El(ينظر)

147. Operant conditioning", scholarpedia,

148. Richard Nordquist (2017-11-14), "Translation: Definition and Examples" ،www.thoughtco.com, Retrieved 2018-4-30. Edited.

149.DIGLOSSIA: A Sociolinguistics Term in Linguistics

150."Behavioral Theory, Behavioral Psychology, Or Behaviorism? How Behavior And Personality Intersect", betterhelp

151.BEHAVIORAL THEORIES", richards on the brain

152. F.Brin-Henry.C.Courrier.E.Lederlé .V.Masy.2011.198

الملاحـــــق

الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح:

أ. حياته :

ولد الباحث عبد الرحمن الحاج صالح سنة 1927 بمدينة وهران، حيث تلقى تعليما مزدوجا الفرنسية في المدارس الحكومية، و العربية في إحدى المدار س الحرة التي أنشأتها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، و التحق بحزب الشعب الجزائري و عمره لا يتجاوز خمس عشرة سنة، ثم رحل إلى مصر لدراسة الطب "جراحة الأعصاب" لكنه لم يكمل دراسته لظروف ما، فالتحق بجامعة بوردو بفرنسا.[1]

ثم نزل ضيفا بالمملكة المغربية حيث التحق بالرباط كأستاذ اللغة العربية في الثانوية و هناك اغتنم الفرصة لمواصلة دراسته في الرياضيات، و عمل كمدرس للسانيات في كلية الآداب سنة 1960لأول مرة، ثم أستاذا محاضرا في الجزائر سنة 1962 و تقلد بعدها عدة مناصب.[2]

فقد صار مدير معهد العلوم اللسانية بالجزائر، ثم مدير البحوث العلمية لترقية اللغة العربية، و ّعينه الرئيس عبد العزيز بوتفليقة رئيسا للمجمع الجزائري للغة العربية سنة 2000 و هو عضو في المجامع الآتية: دمشق و بغداد وعمان و القاهرة. كما أشرف على مشروع الذخيرة الدولي.[3]

مجالات بحثه :

للعالم الجليل مسيرة علمية حافلة بالإنجازات و النشاطات و الدراسات اللسانية، و هنا يجدر بنا الإشارة إلى كم الشاهدات الحاصل عليها مثل :

---

[1]يينظر: الجهود اللسانية عند عبد الرحمن الحاج صالح، سعاد شرفاوي، كلية الآداب و للغات جامعة قاصدي مرباح ورقلة 2016/2017 ،ص10.

[2]ينظر: المرجع نفسه، ص 10.

[3]بحوث و دراسات في اللسانيات العربية عبد الرحمان الحاج صالح موقع للنشر، الجزائر،(دط)2012،ج1،ج 2 ص"الغلاف الخارجي الاخير للكتاب".

-باكالوريا من "بوردو ".
-دراسات في كلية اللغة العربية بالأزهر"1947/1949"
-ليسانس في اللغة العربية و آدابها بجامعة بوردو بفرنسا 1958م .
-دبلوم الدراسات العليا في فقه اللغة و اللسانيات الفرنسية، نفس الجامعة 1960م
-التبريز في اللغة العربية و آدابها، باريس 1961م.
-دبلوم العلوم السياسية، كلية الحقوق الرباط 1962م.
-دكتوراه الدولة في اللسانيات، جامعة باريس الرابعة (باريس السوربون) 1979م[1] .

لم تكن هذه الشهادات عامل إنشاء و اكتفاء للباحث، إنما كانت انطلاقة قوية للمزيد من البحث و الاجتهاد و العمل الدؤوب المستمر، فقد استطاع بمساعدة أحمد طالب الابراهيمي (وزير التربية انذاك)أن ينشئ معهدا كبيرا للعلوم اللسانية و الصوتية سنة 1968 ،وجهزه باحدث الاجهزة.

"وإن فتح هذا المعهد جاء في ظروف سياسية خاصة ترمي إلى رفع التحدي بإحداث تغير شامل يهدف أساسا إلى تحقيق ترقية اجتماعية و اقتصادية و ثقافية يكون مرتكزها توجيها علميا

يحتكم إلى استعمال مناهج و تقنيات العلوم الدقيقة و العلوم التجريبية التي تعد الوسائل الوحيدة التي تضمن للباحث النتائج الملموسة و المعارف الموضوعية".[2]

كما نقد الواقع اللغوي و الوضع الراهن لتعليم اللغة العربية و قدم مناهج بديلة عن المناهج الغربية تحمل في طياتها إصلاحات فعالة من خلال النظرية الخليلية، حيث «يسعى أتباع هذه النظرية إلى الإسهام الجاد في إعادة قراءة التراث الأصيل و مواصلة العمل من حيث توقف أسلافنا من دون التقيد بالتقليد الأعمى

[1] الجهود اللسانية عند عبد الرحمان حاج صالح ،سعاد شرفاوي،ص11
[2] المصدر نفسه ،ص 235.

لكل ما هو تراثي لتطوير مناهج اللغة العربية و لإيجاد أدوات أكثر نجوعا في التحليل اللساني و المعالجة الاتية .»[1]

لقد تعددت مجالات البحث عند الحاج صالح في الدراسات اللسانية تقويما و تعليما، تتم عن وعي فكري و نضج متطور بما يحاك حول اللغة العربية من مكائد، فقد كانت للباحث جهودا بارزة أيضا في حركة التعريب، و كان من المساهمين الأوائل في النهوض بالجامعة الجزائرية تأطيرا و تطويرا، حيث قضى قرابة الخمسين عاما من عمره في التدريس و قد أشرف على أكثر من مئتي رسالة ماجستير و دكتوراه[2]

جهوده العلمية و العملية في الميدان:

كما تكبد الحاج صالح كثيرا من المعاناة في كفاحه و نضاله من أجل نصرة اللغة العربية ،رغم الظروف السياسية التي حاولت طمسها، و قد ظلت جهوده العلمية و العملية في الميدان شاهدة على مساهمته ،حيث يقول الحاج صالح عن اهم أعماله :

-أنشأت الماجستير .

-أسست معهد العلوم اللسانية و الصوتية في الجامعة الجزائرية، و أيضا مراكز البحوث .

-أنشأت ليسانس في الأرطفونيا.

ّ-عربت اللسانيات و المصطلحات.

-اول من أنشأ مختبرا كاملا فيه كل الأجهزة الحديثة الصوتية في الوطن العربي.

-أول من استعمل الحاسوب في تحليل اللغة و الإحصاء في الوطن العربي .

-عربت كل المواد في كلية الآداب، التاريخ، الجغرافيا و علم الاجتماع وطنيا.

-المساهمة في أعمال كثيرة على المستوى الدولي، مؤتمرات كثيرة في كندا،فرنسا ،إنجلترا،السويد ،المانيا ،مصر ،السعودية،تونس ،المغرب حوالي

[1] النظرية الخليلية و سبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعات، الشريف بوشحدان، مجلة التواصل في اللغات و الثقافة والآداب، جامعة باجي مختار عنابة، ع31 ،2012 ،ص106.

[2] ينظر الجهود اللسانية عند عبد الرحمن الحاج صالح، سعاد شرفاوي ص235 _236

150مؤتمرا .اي شيء في اللغة العربية إلا وقمت به ،حتى المستشفيات وامراض الكلام.

-لم أهتم بالسياسة الاجتهاد العلمي شغلني عن السياسة.[1]

أما في مجال اللسانيات الحاسوبية، فقد عمل الحاج صالح جاهدا لأجل تطويع اللغة العربية في الحاسوب، «فيتحدث عن مستلزمات بناء قاعدة آلية للمفردات الحاسوبية»[2]،كما عرض «منطق النحو العربي و العلاج الحاسوبي للغات»[3]،و عالج العديد من قضايا اللغة العربية التي تخدم تسهيل إدراجها في الحاسوب، تخص الكلمة العربية و الجذور و صيغ الكلام و حروف المعاني و المعرب و صيغ الجمل و الأساليب ...

و قد يعكس مشروع الذخيرة اللغوية عند الحاج صالح إنجازاته الضخمة، التي أبهرت الكثير من العلماء في فكره المتطور المواكب للعصرنة و المساير للمستجدات، فها هو بعد محاولته لإحياء التراث العربي و تأصيله لما جاء به اللسانيون حديثا، يبدع بالمزيد من الأفكار العصرية والحديثة في ترقية اللغة العربية و استعمالها في الحاسوب.

ج. أهم آثاره :

المجلات:

-مجلة اللسانيات.

-مجلة المجمع الجزائري للغة العربية .

الكتب:

-علم اللسان العربي و علم اللسان العام .

[1]ينظر الجهود اللسانية عند عبد الرحمن الحاج صالح، سعاد شرفاوي، ص235،نقلا من مقابلة مع الحاج صالح بالمجمع الجزائري بتاريخ: 27-09-2012 من سا 10 إلى سا 11.

[2] بحوث و دراسات في اللسانيات العربية عبد الرحمن الحاج صالح ج1 ص7.

[3] المصدر نفسه ،ص8.

-بحوث و دراسات في علوم اللسان .
-بحوث و دراسات في اللسانيات العربية .
-السماع اللغوي العلمي عند العرب (و مفهوم الفصاحة) .
-منطق العرب في علوم اللسان .
-الخطاب و التخاطب (في نظرية الوضع و الاستعمال العربية).[1]

د.تكريماته :

ٍتحصل الدكتور عبد الرحمان حاج صالح رحمه الله على جائزة الملك فيصل العالمية في اللغة العربية والادب فقد حظي الشيخ رحمه الله بعدة تكريمات تقديرا لجهوده العلمية واللغوية التي بدلها لخدمة اللغة العربية و إسهماته بكل الوسائل من أجل الإبقاء على صفاء هذه اللغة حيث تحصل على هذه الجائزة في طبعتها التانية و الثلاتين لسنة 2010م ،وكان ذالك يوم الثلاتاء 9 مارس 2010 ،وهو أحد الذين أثروا بمجلة الفيصل "بكتاباتهم في إيطار دأبه على خدمة اللغة العربية تقديرا لجهوده العلمية حول الدفاع عن أصالة النحو العريب وإجرائه مقارنات علمية بين التراث و مختلف النظريات في هذا الموضوع وٍتحليله للنظرية الخليلية الحديثة وعلاقتها بالدراسات اللسانية المعاصرة ٌ،تميز الدكتور عبد الرحمان حاج صالح بسعة علمه بالعربية واعتزازه بها، وبالمرونة في التعامل مع قضايا اللغة و الإنفتاح على الثقافة الغربية مما أتاح له الحضور في المشهد الثقافي بوصفه أحد القلائل الذين جمعوا علوم اللغة قديمهاوحديثها"[2]

ومن هنا نال عبد الرحمان حاج صالح تكريمات عديدة بفضل جهوده الكثيرة و المتميزة.

ومن خلال ما قدمناه سابقا يتضح لنا أن عبد الرحمان حاج صالح يستحق لقب أبو اللسانيات في الجزائر بكل جدارة واستحقاق ، فقد لمع علمه و صار من العلماء الذين دافعوا عن اللغة العربية عاش مدافعا عنها و امينا لها فإنه عالم لغوي جمع

[1] ينظر: الجهود اللسانية عند عبد الرحمن الحاج صالح، سعاد شرفاوي، ص 14 - 23.
[2] الوردي، "الدكتور عبد الرحمان حاج صالح "، المعلمون أضروا بالفصحى، حوار من طرف حسين حسن حسين، 20يوليو2011،الحوار الحائز على جائزة الصحافة العربية 2011/07/20 ،الموقع الالكتروني http://alwardy.wordpress.com :

بين الاصالة و المعاصرة من خلال تفقهه في الَّتراث اللغوي العربي الذي تركه الخليل بن احمد الفراهيدي ومن جاء بعده ونبوغه في الدرس اللساني الحديث.

ه.من أقوال العلامة عبد الرحمان حاج صالح رحمه الله عن اللغة:

-اللغة مرتبطة بالجماعة التي تنطق بها مؤكدا في ذات السياق أنه قد يكون الإنسان أكثر من لغة، لانه يوسع بذلك آفاق معارفه لا في العلوم فقط، بل في الاخلاق في كيفية النظرة للعالم لان الانسان الناطق بأكثر من لغة هو إنسان غني.

-اللغات تتفوق بتفوق أصحابها ،وهي بمنزلة العملة من حيث أنها تنقل الخسيس و الغالي ،تنقل معلومات ذات قيمة اولا تنقل شيء من ذالك وقيمتها بما تنقله من معلومات[1].

الخليل بن أحمد الفراهيدي:

نسبه:

هو عربي من الأزد، ونسبه إلى فراهيد بن شبابه بن مالك بن فهم بن غنم بن دوس بن عدثان بن عبد الله بن زهران بن كعب بن الحارث بن كعب بن عبد الله بن مالك بن نصر بن الأزد بن الغوث بن نبت بن مالك بن زيد بن كهلان بن سبأ بن يشجب بن يعرب بن قحطان.

مولده

ولد في عمان عام 718 م و توفي في البصرة. تلقى العلم على يد علماءها مثل أبو عمرو بن العلاء، وعيسى بن عمر الثقفي وغيرهم.

أعماله:

كتاب العين.

كتاب النغم.

[1]ينظر: وردة سخري: "الجهود اللسانية عند الدكتور عبد الرحمان حاج صالح من خلال بحوث و دراسات في علوم اللسان"،

كتاب العروض .
كتاب الشواهد.
كتاب النقط والشكل.
كتاب الإيقاع .
كتاب معاني الحروف.

اللغوي والنحوي سيباويه:

نسبه:

سيبويه فارسي صريح من ناحية أمه وناحية أبيه، أبوه عثمان، وجده قنبر و هو اسم عربي قح و يرجح أنه اسم جد الشاعر الحكم بن معمرٌ أما امه فكانت فارسية و هي من لقبته باسمه الشهير هذا و البعض يقول أن معنى اسمه رائحة التفاح في المقطع "سيبو" و أما اللاحقة "يه" فهي للتصغير .

نشأته:

يجهل التاريخ زمكنة ميلاده و بالمثل مع نشأته و لكن اجتمعوا أنه مثله مثل نابتة عصره من حفظ القرآن و الحديث و دراسة السير و الأشعار و استلذاذ الفقه فأصوله.و يقال أنه موافقة لنقد حماد ابن سلمة طلب النحو و ضرب له في كل علم معلما، و يقال أن منهج سيبويه التَّعليمي علمي منطقي واعتماده على التَّطبيق العملي فيما يُلقيه من القواعد والنَّظريات.

دراسته و رحلته العلمية:

نشأ سيبويه بالبصرة و تتلمذ في مدرستها النحويه على يد (أبي عمرو بن العلاء وعيسى بن عمر الثقفي، أبو جعفر الرؤاسي.....)و أستاذه الأسمى الخليل بن أحمد الفراهيدي.

رحلة سيباويه لبغداد بهدف المعرفة و تكثيف الزاد الأدبي و العلمي و طمعا في هبات الخلفاء و الأمراء و ذلك لمشاركة حظ الكوفيين ،و مناظرته للكسائي التي باءت بالفشل هذا الذي جعل من الكسائي يلقي الخطابات شماتة و لعل سبب خذلانه هو قياسية البصر و عدم اعترافهم بالسماع، و السبب الثاني من عوارض خسارته للمناظرة هو حبسته و كونه "ألكن" هذا الخلل في اللسان و نطق الفصيح كلفته الفوز في مناظرات كالتي كانت مع الأصمعي ولكن في شهادات مخالفة يقال أن سيباويه هو الأصح و قد شهد له العديد من أمثال الأخفش الأوسط و ذلك بدليل عدم موثوقية الأعراب الشهود الذي وصفوا بالسكر و الفساد.

وفاته:

وافاه الأجل في شيراز أو بساوة بالقرب منها سنة 180 هجرية، كانت سِنُّ سيبويه عندما تُوفِّيَ تزيد على الأربعين.[1]

النحوي ابن جني:

نسبه و مولده:

هو أَبُو الفَتح عُثْمَان بِن جِنِّي، اسمُهُ «عثمان»، وكنيته «أبو الفتح»، يكنى بنسبته إلى الموصل فيُقال «ابن جني المُوصِلي»، إلا أنَّه يُسمَّى غالباً «ابن جني» فقط. ولا يسجِّل المؤرخون العرب نَسَبَه ما بعد أبيه، نظراً لأنَّه لم يكن عربي النسب، فأبوه جنِّي، بكسر الجيم وتشديد النون وكسرها، و يقال أصله رومي ولد بالموصل عام 322 ه.

نشأته:

نشأ ابن جنِّي في الموصل وترعرع وعاش طفولته وأخذ العلم عن شيوخ مدينته، وتفاصيل صِباه وحياته الأوليَّة لا زالت مجهولة. نتيجة الإظطراب السياسي و الشيوع الثقافي الفكري الذي شهدته الدولة العباسية انتشرت دُوَر العلم في الموصل كان أشهرها المُسَمَّى «دار علم الموصل» وفي ظُلِّ هذه البيئة المُشجِّعة على العِلم والتعلُّم نشأ ابن جنِّي في مجالس الشيوخ والعلماء وازدادت معرفته

[1] سيبويه: حياته وكتابه،أحمد أحمد بدوي،عام النشر ١٩٥٠.دار النشر الهنداوي.(ينظر)

يوماً بعد يوم، وشُغِف خاصةً باللغة العربية وعلومها، وتعمَّق ابن جني في دراسة اللغة العربية ونحوها وصرفها إلى أن اشتغل بتدريسها وهو لا يزال شاباً في مساجد الموصل.وصادفَ أن زار أبو علي الفارسي الموصل ودخل على المسجد الجامع في المدينة وابن جني يُقرِئ الناسَ علوم اللغة العربيَّة فلَفَتَ انتباهه هذا الشاب الذي تصدَّر للتدريس وهو ما يزال يافعاً، ويتعرِف عليه ابن جنِّي لاحقاً كونه من أشهر علماء اللغة في زمانه، فيتركُ التدريس في الموصِل ويلحق بأبي علي إلى بغداد ويصاحبه سنوات عديدة.

أساتذته:

أحمد بن محمد المُوصِلي الشافعي.
أبو علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسي.
أبو صالح السليل بن أحمد بن عيسى بن الشيخ.
أبو إسحاق إبراهيم بن أحمد القرميسيني.
أبو الحسن علي بن عمر بن عمرو.
ابن دريد أبو بكر محمد بن الحسن.
أبو بكر جعفر بن محمد بن الحاج.
أبو سهل أحمد بن زياد القفطان.
أبو الفرج علي بن حسن الأصفهاني.
أبو العباس محمد بن سلمة.
ابن المقسم أبو بكر محمد بن الحسن.
أبو بكر محمد بن علي القاسم.
محمد بن علي بن وكيع.
أبو الطيب أحمد بن الحسين المتنبي.

وفاته:

توفي ابن جني كانت في يوم الخميس السابع والعشرين من شهر صفر سنة 392 من التقويم الهجري، ما يوافق الخامس عشر من يناير سنة 1002 من التقويم الميلادي ي بغداد ودُفِنَ في مقبرة الشونيزي في بغداد، وهي مقبرة للصوفيَّة تُسَمَّى مقبرة الجنيد حالياً.

مؤلفاته:

"التصريف المملوكي" في الصرف، 1885م.

"المقتضب في اسم المفعول من الثلاثي المعتل العين" في الصرف، 1904.

"المُنصف شرح التصريف للمازني"في الصرف، 1904.

"المذكر والمؤنَّث"في اللغة، 1914.

"عقود الهمز وخواص أمثلة الفعل"في الصرف، 1923.

"سر صناعة الإعراب "في الصرف، 1954.

"الخصائص" "في اللغة، 1952-1956.

"التّمام في تفسير أشعار هذيل"في الأدب، 1962م.

"علل التثنية"في النحو، 1965.

"تفسير أرجوزة أبي نواس "في الأدب، 1966م.

"المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإفصاح عنها "في القراءات القرآنية، 1966-1969.

"الفَسر" في الأدب، 1969-977م.

"مختصر العروض" في الأدب، 1972م.

"الفتح الوهبي على مشكلات المتنبي"في الأدب، 1973م.

"مختصر القوافي"في الأدب، 1975.

"عقود اللمع"في النحو، 1978.

"المسائل الخاطريات"في اللغة، 1988.

"اللمع في العربية".

"المُبهج في تفسير أسماء شعراء الحماسة "في الأدب، 1348هـ.[1]

اللغوي أبو الحسن الرماني:

نبذة عنه:

[1] ابن جنى وجهوده اللغوية في الخصائص :دراسة وصفية تحليلية، طوني باراسينيكا ،مجلة علمية، عدد17،ج1،أوت 2017،ص150/168.ينظر

ولِدَ الرماني في سنة 296 من التقويم الهجري ما يوافق 909 من التقويم الميلادي في مدينة بغداد و نشأ في بغداد، أخذ النَّحو عن الزجاج وابن السراج، والعربية عن أبي بكر بن دريد، وعلوم الدين والعقيدة عن ابن الأخشيد المعتزلي . انتهج أسلوباً فريداً في النَّحو، فكان تعامله مع المسائل النَّحوية مشحوناً بالفلسفة والمنطق واشتغل الرماني بأمور الفكر والعقيدة، وكان معتزلياً في عقيدته، وله تفسير مشهور للقرآن، تُوفِّي الرماني في 11 جمادى الأولى من سنة 384 هجري، ما يوافق 994 من التقويم الميلادي، عن عمر 85.

اللغوي الزمخشري:

نبذة عنه:

هو أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخوارزمي، ولدَ في قرية زَمخشَر عام 1074 م الموافق لرجب 467 هـ، وإليها يرجع لقب الزمخشري، هو علَّامة فارسيٌّ ومن أئمة المعتزلة، درسَ في بخارى وسمرقند ثمَّ انتقل إلى بغداد ليصحبَ كبار العلماء، ثمَّ انتقل بعد ذلك إلى مكة المكرمة واشتهر هناك بلقب "جار الله"، قال عنه السمعاني: "برعَ في الآداب وصنَّف التصانيف، وردَ العراق وخراسان، ما دخلَ بلدًا إلا اجتمعوا عليه، وتتلمذوا له، وكان علَّامة نسَّابة"، وعاد إلى خوارزم بعد ذلك حيث توفي في عاصمتها الجرجانية عام 1143 م الموافق لليلة عرفة 538 هـ، وتاليًا بعضُ كتب الزمخشري وعقيدته .

كتبه:

الكشاف في تفسير القرآن .

أساس البلاغة في اللغة .

ربيع الأبرار ونصوص الأخبار في الشعر والأدب والتاريخ والكثير من أصناف العلوم.

كتاب الفائق في تفسير الحديث.

كتاب المنهاج في الأصول.

المفصَّل في النحو.

كتاب الأمكنة والجبال والمياه في الجغرافيا.

كتاب مقدمة الأدب .[1]

المؤرخ ابن الأثير:

نسبه و مولده:

هو عز الدين أبي الحسن علي بن محمد بن عبد الكريم الجزري الموصلي الشيباني من بني شيبان وهو ملقب بـابن الأثير الجزري ، وهو مؤرخ عربي مشهور شهد ابن الأثير كل ما حدث في دولة صلاح الدين الأيوبي ، وعرف كل أحداثها ويعتبر كتاب الكامل في التاريخ شامل لكل الأحداث التي حدثت في هذه الفترة من التاريخ الإسلامي .ولد ،في الرابع من جمادى الآخر عام 555 هـ في الجزيرة المعروفة في المصادر العربية الإسلامية بجزيرة ابن عمر. وهي تعتبر تابعة لحدود الدولة التركية حاليا في مقدمة الجزيرة السورية . درس الحديث ، والفقه ، والأصول ، و **الفرائض** ، والمنطق ، والقراءات؛ و أتقن في علمين: الحديث والتاريخ ، إلى أن صار إماما في حفظ الحديث ومعرفة كل شئ عن هذه الأحاديث وما يختص بها، لقد حفظ أيضآ جميع التواريخ المتقدمة والمتأخرة ، وأصبح عارفا وحافظا لكل أنساب العرب وأيامهم وأخبارهم ، ليس فقط عالم بالرجال وأنسابهم وأيضا الصحابة.

أساتذته:

الخطيب أبي الفضل الطوسي.
مسلم بن علي السيحي.
يحيى بن محمود الثقفي.
يعيش بن صدقة.
عبد الوهاب بن سكينة.

[1] مباحث في علوم القرآن تراجم لبعض مشاهير المفسرين الزمخشري ,، "www.islamweb.net"، اطُّلع عليه بتاريخ 25-11-2018، بتصرف.

أبي القاسم بن صصرى.
الحسن بن محمد بن الحسن بن هبة الله بن عبد الله بن عساكر الدمشقي الشافعي.

مِؤلفاته:
الكامل في التاريخ، وهو في التاريخ العام.
التاريخ الباهر في الدولة الأتابكية.
أسد الغابة في معرفة الصحابة، وهو في تراجم الصحابة.
اللباب في تهذيب الأنساب.

البلاغي القزويني:

نبذة عنه:

الخطيب القزويني هو محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي، جلال الدين القزويني الشافعي، المعروف بخطيب دمشق، ولد بالموصل لكن أصله من مدينة قزوين،هو كاتب ومؤلف عربي من مؤلفاته الإيضاح في علوم البلاغة، وهو يتحدث في هذا الكتاب عن نشأة علم البلاغة العربية.

مؤلفاته:

تلخيص المفتاح (في المعاني والبيان).

الإيضاح (في شرح التلخيص).

السور المرجاني من شعر الأَرّجاني.[1]

اللساني فرديناند دي سوسير :

وُلد العالم اللغويّ السويسريّ الشهير فرديناند دي سوسير في مدينة جنيف عام 1857م، وتُوفي عام 1913م عن عمر ناهز 56 سنة، قدّم خلالها العديد من الإنجازات في العلوم اللغويّة؛ حتى أُطلق عليه لقب الأب بالنّسبة للمدرسة البنوية في علم اللسانيات، ويعدّه كثيرٌ من الباحثين مؤسِّسًا لعلم اللغة الحديث؛ حيث اتّجه

[1] تراجم عبر التاريخ: محمد بن عبد الرحمن بن عمر جلال الدين القزويني ، في 13 يناير 2021.

بتفكيره لدراسة اللغة لا بالطّريقة التاريخية التقليدية، وإنّما بطريقة وصفية حديثة معتبرًا اللغة ظاهرة اجتماعية، ومن أهمّ إنجازاته في حقل اللغة واللسانيات، دعوته لدراسة الإشارات الصوتية من ضمن دراسة اللسانيات، واقترحَ تسمية هذا العلم باسم السيميولوجيا، أو علم دراسة الإشارات، وفيما يَلي يأتي الكلام المفصّل عن فرديناند دي سوسير، وأهمّ أعماله وجهوده وإسهاماته في دراسة اللغة.

أعماله:

كتاب "علم اللغة العام" أو "بحث في الألسنية العامة.

كتاب "أطروحة على نظام الحرف المصوّت البدائي في اللّغات الهندوأوروبية".

الأطروحة "الاستخدام المبتكر في السنسكريتية".[1]

رومان جاكوبسون:

نبذة عنه:

رومان أوسيبوفيتش جاكوبسون هو عالم لغوي، وناقد أدبي روسي 11 تشرين الأول 18-1896 تموز 1982 من رواد المدرسة الشكلية الروسية .وقد كان أحد أهم علماء اللغة في القرن العشرين وذلك لجهوده الرائدة في تطوير التحليل التركيبي للغة والشعر والفن. عام 1920 عاماً شهد تقلبات سياسية عارمة في روسيا، فانتقل ياكوبسون إلى براغ كعضو في البعثة الدبلوماسية السوفييتية لإتمام دارسته العليا. وقد تكللت جهوده بإنشاء المدرسة البراغية في النظريات اللغوية حيث أسسها مع زميله نيكولاي تروبيتسكوي . وقد ساعدت أعماله العديدة في مجالة الصوتيات على المضي قدماً في القضايا المتعلقة بالبنية والوظيفية

[1]" فرديناند دو سوسور"، ويكي واند، اطّلع عليه بتاريخ 25-09-2020. بتصرّف.

اللغوية. وقد كانت نظرية ياكوبسون العالمية في الصوتيات البنيوية الوظيفية, والتي اعتمدت على تسلسل درجات التمييز للسمات المميزة, وقد كان ذلك أول مستوى ناجح للتحليل اللغوي وفق الفرضيات التي طرحها سوسير. ترك ياكوبسون براغ عند اندلاع الحرب العالمية الثانية ثم انتقل ياكوبسون إلى مدينة نيويورك وأصبح ياكوبسون مستشاراً في الجمعية الدولية للغة العالمية في الولايات المتحدة الأمريكية. وانتقل ياكوبسون عام 1949 إلى جامعة هارفارد حيث بقي هنالك حتى تقاعده. وقد عمل في العقد الأخير من عمره في معهد ماسوشوستس للتكنولوجيا, حيث حصل على الدكتوراه الفخرية فيها. وقد تحول ياكوبسون في الستينيات إلى التركيز على تقديم نظرة أشمل للغة وبدأ جهوده للكتابة حول علوم التواصل بشكل عام[1].

مؤلفاته:

-كتاب: اللغة في الأدب (عام 1969).

-كتاب :أساسيات اللغة (عام 1956).

-كتاب :اللغة والكلمة (عام 1971).

-كتاب :الدراسات في علم الأصوات والصوتيات (عام 1962).

-كتاب :الصيحات اللغوية المستخدمة في علوم اللغة (عام1973).

-كتاب: لغة الأطفال (عام 1971).

-كتاب: اللغة والدماغ البشري (عام 1980).

-كتاب :طرق الحوار.

[1]" رومان جاكوبسون: تسلسل زمني موجز" ، بقلم ستيفن رودي.

- كتاب: الأشكال الصوتية للغة بالتعاون مع اللغوية ليندا وو، (عام 1979). [1]

العالم جان بياجيه:

نبذة:

عالم نفس سويسري من مواليد (9 /1896/08م)في نوشاتيل سويسرا، هو أول من أجرى دراسة منهجية لاكتساب الفهم لدى الأطفال، وقد اعتقد أنه المؤسس لعلم النفس التنموي خلال القرن العشرين، اهتم بعلم الحيوان في شبابه بمقالًات تحدث فيها عن ملاحظاته عن عصفور ألبينو و منشورات تتعلق بالرخويات ، هاته الكتابات التي أعجب بها الكثير15في حوالي عامًا اكتسبت شهرة بين علماء الحيوان الأوروبيين، كما درس الفلسفة وحصل على الدكتوراه من جامعة نوشاتيل في عام 1918.

اشتهر عالم النفس وعالم المعرفة الوراثي بنظريته في التطور المعرفي، والتي نظرت في كيفية تطور الأطفال فكريًا، فقبل أن تظهر نظريته كان يُنظر للأطفال على أنهم بالغون صغيرون، لكن بياجيه اقترح فكرة أن الأطفال يفكرون بطريقة مختلفة جدًا عن طريقة تفكير الكبار، وقد أثرت هذه النظرية على علم النفس التنموي وأصبحت فرعًا من فروعه، كما ساهمت بصورة كبيرة في مجال التعليم، وقد عُرف كرائد في النظرية البنائية، والتي تُشير إلى أن الناس يبنون معرفتهم بنشاط اعتمادًا على أفكارهم وخبراتهم.

مساره المهني و الدراسي:

- كرّس العالم بياجيه حياته للدراسة والعمل .

- اهتم بالعلوم الطبيعية، وقد كتب أكثر من 50 كتاب ومئات المقالات، ونشر أعماله في في مجلات مختلفة.و بعد دراسته للرخويات أو ما يُعرف بالمحار حصل على فرصة عمل في متحف التاريخ الطبيعي بجنيف في سويسرا، لكنه رفض هذا العمل لإتمام دراسته.

[1] **ندين حميدان،ديسمبر 20, 2020** اللغوي رومان جاكوبسون Jakobson Roman
https://e3arabi.com/?p=731369

- دمج علم الأحياء ودراسة الكائنات الحية مع نظرية المعرفة ودراستها، وكلاهما أساسيتان في نظريات التعلم، كما عمل في مختبرين نفسيين في زيورخ بسويسرا، مما ساعده في التحليل النفسي ودراسة العمليات العقلية، ثم درس علم النفس الطبيعي في جامعة السوربون المختصة بدراسة الأمراض العقلية والمنطق، وخلال عمله وخبرته طوّر اختبارات تفكير موحدة عام 1920م، وقد كانت هذه الاختبارات كميّة والتي عبر عنها بمقدار، ولقد لوحظ من خلالها تفكير الأطفال النوعي وجودة تفكيرهم.

المناصب التي شغلها:

وبعد حلول عام 1921م كان بياجيه :

مديرًا للأبحاث.

مديرًا مساعدًا.

مديرًا مشاركًا في معهد جان جاك روسو الذي ضمّه لجامعة جنيف وأصبح جزءًا منها، وكان أستاذ التاريخ في الفكر العلمي.

درّس في جامعات باريس ولوزان ونوشاتيل.

كان رئيسًا للمكتب الدولي للتربية ومندوب سويسري في اللجنة الاقتصادية والعلمية التابعة للأمم المتحدة، والتي تُعرف حاليًا باسم اليونسكو.

أسس مركز نظرية المعرفة الجينية في جنيف عام 1955م بتمويل من مؤسسة روكفلر.

أسس أيضًا معهد العلوم التربوية عام 1956م في جنيف وكان مديرًا له.

نظرية العالم بياجيه في التطور المعرفي:

توضح نظرية بياجيه في التطور المعرفي أن الأطفال والمراهقين يتقدّمون في التفكير أثناء نضجهم ومرورهم في الخبرات الحياتية من خلال عدة مراحل وهي:

المرحلة الحسية: والتي تكون منذ ولادة الطفل وحتى ما يقارب 1-2 سنة، ففي السنة الأولى تتطور عمليات الذكاء لدى الطفل، فالرضيع يرى قيمة الشيء في ما يمُكنه أن يفعله به، كالفتح والدفع والسحب والشد والإغلاق، وفي السنة الثانية يستطيع بناء مخططات للعمل كالوصول إلى شيء ما أو الإمساك بشيء وسحبه تجاهه. مرحلة التفكير المنطقي: وتكون خلال 2-3 سنة من عمر الطفل وحتى بلوغه 7 سنوات، فمثلًا يتعرف على العناصر ويُميزها، ويتخذ قراراته اعتمادًا على الإشارات الإدراكية.

المرحلة التنفيذية: وتكون من عمر 7-8 سنوات وحتى عمر 12-14 سنة، حيث يرتبط تفكيره التشغيلي الملموس بالتلاعب بالأشياء، وصنع الأشياء بيديه كتشكيل الصلصال على شكل نقانق مثلًا، وينتبه الطفل إلى أنه كلّما زادت رقة الصلصال سيزداد طولًا.

وفاة العالم بياجيه وإرثه:

توفي العالم بياجه لأسباب غير معروفة بتاريخ 16 سبتمبر عام 1980م في جنيف عن عمر 84 سنة، وقد حصل مدى حياته على مجموعة كبيرة من الدرجات الفخرية والأوسمة، ولخّص العديد من الكتب ومئات المقالات، ومات وهو ما زال يمتلك شغفًا للمعرفة العلمية،وقد حصل على درجات فخرية من جامعة أكسفورد وجامعة هارفارد. [1]

العالم كلود ليفي ستروس:

حياته:

كلود ليفي ستروس أو كلود ليفي شتراوس كما يُطلق عليه أيضًا، أحد أشهر علماء الاجتماع في القرن العشرين، عالم اجتماع فرنسي، وُلدَ عام 1908م في بروكسل، وترعرع في بيئة فنية وثقافية وأدبية، دخل إلى الجامعة في عام 1927م في باريس وحصل على الإجازة في الفلسفة والقانون عام 1932م ثم سافر إلى البرازيل في عام 1934م ليشغل منصب أستاذ في علم الاجتماع في

[1] العالم بياجيه،أسماء ربابعه،آخر تحديث:٢٢:٠٢ ، ٤ يوليو ٢٠٢١،موقع موضوع.

جامعة ساوباولو و ترك الجامعة ليقوم ببعثة دراسية من قبل الحكومة الفرنسية واسعة النطاق في وسط البرازيل، فقام بدراسة القبائل البدائية هناك من السكان الأصليين، ممّا أسهم في تطوير أفكاره آنذاك. في عام 1940م أتيح له كتابة أطرحة الدكتوراه الخاصة به بعنوان البنى الأولية للقرابة، وقابل رومان جاكسون وتعرف على أعماله الذي وجّه تركيزه إلى الاهتمام بعلم اللغة البنيوي فكتب مقال التحليل البنيوي في علم الإنثروبولوجيا واللغة عام 1945م، وفي عام 1946م وعام 1947م عمل في الملحق الثقافي الأمريكي، ثمَّ عاد إلى فرنسا بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، في عام 1950م أصبح مدير للدراسات في المعهد التطبيقي للدراسات العليا في جامعة باريس، وفي نفس العام قام برحلة بحث ميداني إلى الباكستان الشرقية، وبعد هذه المرحلة كتب ستروس عددًا من مؤلفاته الكثير من المقالات التي نُشرت في مجلات علمية حيثُ تناول فيها الظواهر مستندًا إلى المنهج البنيوي، لذلك يعدُّ ستروس من أهم البنيويين في العصر الحديث، فأطلق عليه لقب رائد البنيوية المعاصرة وشيخ البنيويين لأنه جعل من المنهج البنيوي القاعدة التي انطلق منها في جميع المجالات التي درسها وبحث فيها، خاصّة في الإنثروبولوجيا، توفي ستروس في عام 2009م في مدينة باريس.

مؤلفات كلود ليفي ستروس:

-الفكر البري -العرق والتاريخ -الأسطورة والمعنى.[1]

العالم اللساني أفرام ناوم تشومسكي:

المولد :

ولد أفرام نعوم تشومسكي يوم 7 /12/ 1928 في حي "أوك لين" الشرقي بمدينة فيلاديلفيا (ولاية بنسلفانيا الأميركية)، لعائلة يهودية يسارية الفكر.

الدراسة والتكوين:

بدأ تشومسكي دراسته في مدرسة أوك لين كونتري، وأكمل المرحلة الثانوية في مدرسة سنترال بمدينة فيلاديلفيا، وحصل على البكالوريوس في الفلسفة

[1]" كلود ليفي ستروس"، www.marefa.org، اطّلع عليه بتاريخ 25-11-2019. بتصرّف.

واللسانيات من جامعة بنسلفانيا عام 1949. كما نال شهادة الماجستير عام 1951 بأطروحته "الصيغ الصرفية في العبرية"، والدكتوراه في اللغويات من نفس الجامعة 1955.

المسار المهني:

اشتغل تشومسكي عام 1955 مساعد أستاذ في معهد ماساشوستس للتكنولوجيا بأميركا.

عمل أيضا خلال 1957-1958 أستاذا زائرا بجامعة كولومبيا في نيويورك.

في 1957-1958 حصل على زمالة المؤسسة الوطنية للعلوم التابعة لجامعة برينستون.

في عام 1961 أستاذا في قسم اللغات الحديثة واللسانيات بمعهد ماساشوستس للتكنولوجيا.

حصل خلال 1966-1976 على لقب أستاذ فخري للغات الحديثة واللسانيات، ثم عُين عام 1976 برتبة بروفيسور في هذا المعهد الذي منحه وظيفة أستاذ فيه مدى الحياة.

التجربة العملية:

في ميدان تخصصه العلمي؛ يوصف تشومسكي بأنه "أب اللسانيات الحديث" وصاحب نظرية "النحو التوليدي" التي تعد أهم إسهام في مجال النظريات اللغوية في القرن العشرين. ومنذ التحاقه بالمعهد قام مرات بتعديل نظريته اللسانية لكن مع الحفاظ على مسلماتها الأساسية. كما يعتبر منشئ نظرية "تسلسل تشومسكي" الخاصة بالتحليل اللغوي.

المؤلفات:

كتاب "مواضيع في نظرية القواعد التوليدية" صدر عام 1966 .

كتاب"اللغة والعقل" صدر عام 1968.

أصدر عام 1969 أول كتاب سياسي بعنوان "سلطة أميركا والبيروقراطيين الجدد"، إضافة إلى كتبه: "حياة منشق"، و"الحادي عشر من سبتمبر"، و"هيمنة الإعلام"، و"القوة والإرهاب".

الجوائز والأوسمة

حصل تشومسكي على "جائزة أورويل" عامي 1987 و1989 التي يمنحها المجلس الوطني لأساتذة اللغة الإنجليزية في بريطانيا، ونال عام 2004 جائزة "كارل فون أوسيتزكي" في ألمانيا.

في عام 2010 حصل على جائزتين هما: "جائزة إريك فروم" في شتوتغارت بألمانيا، وأخرى من جامعة ويسكونسن تقديرا لإسهاماته النقدية، وأصبح بذلك العالم الثالث الذي يُمنح هذه الجائزة.

صُنف في استطلاع للرأي قام به الفيلسوف الأميركي بريان ليتر في المرتبة العاشرة ضمن أهم الفلاسفة في العالم الناطقين بالإنجليزية خلال 1945-2000.

وتلقى عام 2008 الميدالية الرئاسية من الجامعة الوطنية لإيرلندا بمدينة غالوي.

كما حصل تشومسكي على درجات فخرية من نحو 39 جامعة عالمية من داخل أميركا وخارجها، إضافة إلى عضويته في عدة أكاديميات علمية أميركية ودولية.[1]

[1] نعوم تشومسكي.. المفكر المناهض لسياسة أميركا،5/10/2015 ،المصدر : الجزيرة نت.

ملحق النصوص:

LES DIFFICULTES D'ORDRE PHONETIQUE DANS L'APPRENTISSAG DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE EN MILIEU SCOLAIRE ALGERIEN

Par Jacqueline Zwobada

La section de recherches en Orthophonie de l'Institut de linguistique et de phonétique de l'Université d'Alger est chargée d'élaborer des techniques de réédu -ducation en langue arabe pour permettre la formation d'orthographonistes dans cette langue .Dans le cadre de cette section nous avons été amenée à nous interroger sur la notion de dyslexie en fonction de la réalité algérienne.La rééducation est nécessaire lorsque les processus mis en jeu dans l'acquisition de la longue orale et écrite sont perturbé entretien une inadaptation scolaire ou sociale . L'expression actuelle d'ara -bisation progressive de l'enseignement en Algérie entretien une mise au Point des programmes et méthodes d'enseignement.Il nous a semble utile ,avant d'entreprendre des rééducation,de préciser les domaines des difficultés rencontrées au cours des apprentissages scolaires,d'une façon générale ,dans l'ensemble de la population scolaire. Cette étude ne se propose pas de donner à l'aide de statistiques un état circons-tancié de la population scolaire actuelle.Il s'agit d'une prise de contact avec le milieu .Nous avons essayé d'éclairer, de façon limitée, les caractéristiques de ce milieu liées à la fois au milieu social et

scolaire, pour assurer une certaine homogénéité de ces échantillons, de sorte que nous nous sommes enquis d'un certain nombre de facteurs liés à l'enfant lui-même et la capacité d'intervenir dans les difficultés qu'il rencontre dans son apprentissage. L'objet de notre recherche se rapporte d'une façon précise sur les difficultés de lecture et d'orthographe que nous avons cherché à identifier selon des critères linguistiques et pédagogiques en nous inspirant de nos observations de pathologie du langage. Le questionnaire que nous avons remis aux enseignants n'était pas exhaustif, et nous nous réjouissons de leurs suggestions qui nous ont permis de compléter les informations ainsi recueillies. Ce travail aurait été impossible sans la confiance et les facilités administratives que nous ont données les responsables de l'enseignement primaire et secondaire, la Direction des Horaires et des Programmes du Ministère, et le Conseiller d'Orientation et de Culture de l'Etat d'Alger, mm. Inspecteurs primaires du District mm et même les chefs d'établissements et tous les enseignants qui ont participé avec confiance à cette enquête et sans qui l'enquête n'aurait pu être réalisée[1].

[1] اللسانيات مجلة في علم اللسان البشري تصدرها جامعة الجزائر ،معهد العلوم اللسانية و الصوتية ،1972 ،المجلد التاني ،ص 100

الترجمة :

الصعوبات الصوتية في تعلم القراءة و الكتابة في المدارس الجزائرية:

جاكلين زافوبادا.

قسم أبحاث علاج النطق في معهد اللغويات الصوتية بجامعة الجزائر و المسؤول عن تطوير تقنيات إعادة التعليم في اللغة العربية لتمكين تدريب معالجين النطق بهذه اللغة ،لقد دفعتا القسم إلى طرح أسئلة على أنفسنا حول فكرة عسر القراءة حسب الواقع الجزائري. فإن إعادة التثقيف ضرورية عندما تتعطل العمليات التي ينطوي عليها اكتساب اللغة الشفوية و المكتوبة في تدريب المدرسة أو سوء التكيف الاجتماعي .تؤدي التجربة الحالية للتعريب التدريجي للتعليم في الجزائر إلى تطوير البرامج و الأساليب التدريسية.بدا من المفيد لنا ،قبل الشروع في إعادة التعليم،تحديد مجالات الصعوبة التي نواجهها أثناء التعلم المدرسي ،بشكل عام ،في جميع طلاب المدرسة. لتقترح هذه الدراسة إعطاء حالة دقيقة لإعداد المدارس الحالية بمساعدة الإحصائيات ، إنها مسالة الاتصال بالبيئة .لقد حاولنا تسليط الضوء ،بشكل محدود ،على خصائص هذه البيئة المتعلقة لكل من البيئة الاجتماعية و المدرسية ،لضمان تجانس معين لهذه العينات ،حتى أننا استفسرنا عن عدد معين من العوامل التي تتعلق بالطفل نفسه ،والقدرة على التدخل في الصعوبات التي يواجهها أثناء تعلمه .يتعلق موضوع بحثنا بطريقة دقيقة بصعوبات القراءة و التهجئة التي سعينا إلى تحديدها وفقًا لمعايير لغوية وتربوية من خلال استلهام ملاحظاتنا على علم أمراض اللغة. كان الاستبيان الذي قدمناه للمعلمين ليس شاملاً ، ونحن سعداء بمقترحاتهم التي سمحت لنا بإكمال المعلومات التي تم جمعها بهذه الطريقة. كان هذا العمل مستحيلاً لولا الثقة والتسهيلات الإدارية الممنوحة لنا من قبل المسؤولين عن التعليم الابتدائي والثانوي ، ومديرية الجداول الزمنية وبرامج الوزارة ، ومستشار الإرشاد والثقافة لولاية الجزائر العاصمة ، مم. المفتشون الأساسيين للمقاطعة ملم وحتى رؤساء المؤسسات وجميع المعلمين الذين شاركوا بثقة في هذا المسح والذين بدونهم لم يكن من الممكن تنفيذ المسح.

LES CONCEPTS DE GRAMMAIRE ET DE RHETORIQUE EN PEDAGOGIE DES LANGUES

par Jean Emmanuel LE Bray

Sans doute y-a-t-il lieu de commencer par se plaindre de l'absence de cootdination entre les travaux réalisés. en linguistique dite générale et ceux réalisés en linguistique dite appliquée. Ceci nous amène à poser la question suivante :

La dichotomie linguistique générale/linguistique appliquée n'a-t-elle pas pour corollaire implicite la sacralisation d'un autre type de dichotomie, à savoir la dichotomie linguistique théorique/linguistique expérimentale ?

Si tel est le cas — et c'est bien ce qu'il nous semble —, nous devons reconnaître que nous sommes ici en contradiction avec les principes géné- raux de.la démarche scientifique, avec les données générales de l'épistémo-logie. Théorie et pratique entretiennent nécessairement des rapports dia-

lectiques. Toute théorie doit constamment se réajuster au contact de la pratique, de l'expérience. I y a un perpétuel mouvement d'aller et retour de l'une à l'autre. Une hypothèse (point de vue théorique) n'est vraie que dans la mesure où elle se révèle opératoire (point de vue expérimental).

Ce préambule épistémologique nous semble particulièrement nécessaire en pédagogie des langues : domaine où les: méthodologues dénoncent de plus en plus fermement les attitudes impérialistes des théoriciens, des linguistes généralistes. Andrée Lvorarp-MAy écrit (1972, p. 6) :

« Faut-il comprendre que la théorie et l'application constituent deux domaines d'activité séparés ? Dans cette perspective, et dans le pire des cas, la linguistique appliquée est assimilée à la manipulation sans problème d'une technologie. Dans le meilleur des cas, on pense que la linguistique appliquée s'at- tache à reporter une théorie de linguistique générale, supposée achevée, sur divers domaines d'activité ; ce serait une mise en pratique des aspects théoriques de la linguistique. Ceci suppose que la linguistique théorique soit achevée et qu'elle soit, d'autre part, dissociable de ses applications. Cette conception participe d'une idédlogie qui se représente le savoir cemme un objet constitué et disponible pour des applications rentables, alors qu'il est, au contraire, en train de se faire, et ceci indéfiniment ; nous n'en voulons pour preuve que l'évolution de la théorie dans les sciences ».

Ainsi, au moment où se pose la question du choix d'une théorie (linquistique, en l'occurence), convient-il de choisir non pas la théorie en elle-même et pour elle-même, mais plutôt le champ d'expérimentation que cette théorie exploite. Les querelles d'école apparaissent ici sous un jour

nouveau : la diversité des théories ressortissant essentiellement, ici, à la diversité des applications. Prenons, à titre d'illustration, la grammaire géné- rative : théorie très en vogue, à l'heure actuelle, en pédagogie des langues. Autant nous soutenons cette théorie pour l'analyse des langages forma-lisés, c'est à dire pour des applications logiques ou cybernétiques, autant nous l'écartons pour la pédagogie des langues, c'est à dire pour une analyse du fonctionnement et de la mise en place du langage humain quotidien. N. CHomsky, lui-même, ne nous laisse pas dupes et nous regrettons que son intervention à la NOoRTH-EAST CONFERENCE OF FOREIGN LANGUAGES n'ait pas été toujours bien comprise par les chercheurs attachés aux pro- blèmes de pédagogie des langues. Curieusement, nous remarquons que lorsqu'il y a prudence de la part du linguiste, le pédagogue passe outre.

Tout se passe comme si, en pédagogie des langues, nous ne pouvions échap- per à deux démons : l'impérialisme de la théorie linguistique parachutée d'une part, l'incapacité de choisit nous-mêmes, en fonction de nos besoin; spécifiques, des hypothèses méthodologiques d'autre part. Ainsi s'explique une attitude immature : attitude qui consiste à vouloir plaquer à tout prix une théorie. Denis GIRARD note (1972, p. 20 et 21) : « Ncam CHomsky a choqué des centaines de professeurs en déclarant lors d'un congrès aux Etats-Unis que la linguistique n'avait rien à apporter à l'enseignement des langues.. et CHOMSKY lui-même ne peut empêcher que

certains de ses dis- ciples aient déjà mis en pratique sa théorie transformationnelle dans l'éla- boration du cours de langue ».

La question du choix des hypothèses, du choix d'une théorie n'est pas À écarter — ce serait là ouvrir la porte à des pratiques laxistes — maïs elle suppose que celui qui choisit (le pédagogue, en l'occurence) ait préalablement évalué les divers domaines dont rendent compte les multiples théories disponibles. Ajoutons que le choix suppose évidemment que le . pédagogue soit également capable de définir préalablement son domaine propre, notamment cette langue qu'il doit enseigner.

Ceci nous amène à présenter les concepts de GRAMMAIRE et de RHETORIQUE : concepts posés par Jean GAGNEPAIN, professeur à l'uni- versité de Rennes, et repris par BONNET et BARREAU dans leurs travaux sur l'enseignement du français langue maternelle.

I. — CONCEPTS DE GRAMMAIRE ET DE RHETORIQUE

Depuis Saussure nous avons tendance à amalgamer abusivement les notions de système de signes et d'institution sociale — ces deux notions définissant alors conjointement la notion de langue —.La langue est un système de signes (ensemble formel) qui permet la réalisation d'un discours plus abondant que le discours réalisé et accepté dans une communauté sociolinguistique donnée, Ceci revient à dire que le discours (la parole) n'est pas seulement grammatical :

il doit également être sociolinguistiquement acceptable (normal). Dans l'opposition langue/ patole,, il n'y a pas, comme le dit Saussure (3), opposition entre le collectif (la langue) et l'individuel (la parole). La dichotonomie collectif (social) / individuel joue äu niveau même des réalisations linguistiques, de la parole. La langue, la grammaire, est un pouvoir dire qui autorise aussi bien les petformances conformes à la norme sociolinguistique, à la mentalité sociale (discours institué), que les performances individualisées, exotiques. Une langue sert aussi bien les fonctionnaires en exercice que les poètes en mal d'originalité, Ce n'est pas la grammaire qui impose à la parole d'être de bon sens. C'est le locuteur qui choisit ou refuse }'adéqua- tion de son dire au dire social institué. En ce sens pouvons-nous dire, après J. GAGNEPAIN, que la parole {la rhétorique, plus précisément) est un vouloir dire.

GRAMMAIRE
RHETORIQUE

(pouvoir dire)

(vouloir dite)

En préférant à la dichotomie saussutienne langue / parole la dichoto- mie grammaire | rhétorique, nous ne cherchons pas à nous complaire dans une subtile querelle de linguistes. Le choix de nouveaux concepts est méthodologiquement justifié dans la mesure où nous refusons d'inscrire au niveau de la langue la dimension sociale du langage (langue :

institutionsociale). C'est également pour des raisons méthodologiques que nous n'avons pas voulu reprendre les notions de compétence et de performance utilisées par les générativistes, où encore celles de code et de message : notions qui, toutes, présentaient l'intérêt - limité, certes - de faire déjà partie de larsenal terminologique du linguiste. Sans doute convient-il, dès maintenant, de répondre à une objection qui pourrait nous être présentée ; à savoir qu'une langue apparait au travers de la communauté sociolinguistique qui la parle, et que, de ce fait, il n'est pas absurde de considérer que la langue, d'emblée, est bien une Cf. Saussure (1969, p. 30) : « En séparant la langue de la parole, on sépare du même coup œ qui est social de ce qui est individuel.» Notons qu'il convient de replacer un tel postulat dans l'histoire de la pensée scientifique. Ici, SAUSSURE ne fait que reprendre les idées de son temps et notamment celles de son contemporain, le sociologue Emile DURKHEIM. institution sociale. Un tel raisonnement, théoriquement formulable, ne tient pas à l'expérience des faits linguistiques. Il ne pourrait, par exemple, rendre compte d'un énoncé tel que « le silence vertébral indispose la voie licite ». À la limite, il faudrait, pour ce faire, postuler que cet énoncé n'est pas grammatical. C'est là s'engager dans une voie dangereuse. Il faudrait alors déduire à l'agrammaticalité des discours poétiques. L'académie française aurait alors beaucoup de mal à justifier son existence et sa fonction de défense de la langue française. Plus près de nous et plus significatif, il faudrait revoir la sélection des textes de lecture

utilisés dans nos écoles, pour sans doute conserver ZOLA et certainement exclure RIMBAUD. Au-delà de la caricature, il n'en demeure pas moins vrai que dès que nous situons la dimension sociale du langage au niveau de la langue la notion de grammaticalité devient confuse et cesse d'être opérationnelle. Considérons, par exemple, le corpus de phrases proposé par RUWET (1968, p. 20) et l'analyse qu'il en fait :

Le jeune garçon rencontrera la vieille dame.

— Pierre aime mieux Paul que Jean .

— Le silence vertébral indispose la voie licite.

— Vous faire moi rigoler .

«Il est clair que, en l'absence de toute référence à un contexte quelconque, qu'il soit linguistique ou de situation, tout sujet parlant français dispose d'un ensemble de connaissances implicites, faisant partie de sa compétence linguistique, qui lui permettent, notamment :

decomprendre, de façon univoque, la phrase 1, et de la considérer comme une phrase « normale » ou « bien formée » .

de comprendre 2 comme une phrase ambiguë, qui a deux lectures possibles, soit 2a « Pierre aime mieux Paul que lui (Pierre) n'aime jean », scit 2b « Pierre aime mieux Paul que Jean n'aime Paul» .

de tenir 3 et 4 pour des phrases anormales, mais qui le sont de façons différentes : ainsi, 3 est, en un sens, «bien formée », mais incompréhensible, tandis que 4 est «incorrecte », mais immédiatement compréhensible ».

Faut-il comprendre dans l'analyse proposée de la phrase 1, entre les qualificatifs de « normale» et de «bien formée», une relation de disjonction soit exclusive, soit non-exclusive ? « Le normal » et le « bien formé » s'excluent-ils mutuellement ou peuvent-ils être complémentaires ? S'agit-il de deux choses différentes ? Lorsqu'il déclare que la phrase 1 est « normale » ou « bien formée », que la phrase 3 est « anormale » mais « bien formée » et que la phrase 4 est « anorr:ale » mais « compréhensi- ble », RUWET ne définit pas les concepts qu'il utilise. Il ne précise pas davantage ce qu'il entend par « univoque », par « ambigu ». « L'univoque » est-il le «bien formée » ou le « normal» ? « L'ambigu » est-il le « mal formée » ou «l'anormal» ? Nous voyons ici apparaître trois critères d'analyse :

: normal/anormal.

: bien formé/mal formé.

À : univoque/ambigu.

Encore faudrait-il préciser la spécificité de chacun de ces plans ; ce que RUWET ne fait pas. À supposer que ces trois critères constituent un seul : celui de la « grammaticalité », le problème reste entier et l'analyse confuse. Au-delà d'un

manque de rigueur, c’est à un problème de com- plexité auquel nous nous heurterions. Nous devrions alors rendre compte de huit types d’énoncés.

: normal/bien formé/univoque.

: normal/bien formé/ambigu.

: normal/mal formé/univoque.

: anormal/bien formé/univoque.

normal/mal formé/ambigu.

: anormal/bien formé/ambigu.

: anormal/mal formé/univoque.

: anormal/mal formé/ambigu.

, Cette catérogisation déjà peu manipulable vaut pour l'hypothèse la plus optimiste. Nous pouvons en effet « craindre » que certains linguistes viennent ajouter à ces trois critères (normal/bien' formé/univoque) des critères supplémentaires ; ceux de concision, de clarté (précis/imprécis) par exemple. les notions de « normal », de « bien formé », « d’univoque » n'étant pas ici fondées méthodologiquement et relevant toutes du « sens commun », nous voyons mal comment elles peuvent exclure l’adjonction de critères d’analyse complémentaires, ou même de substitution (la liste de ces critères restant, de ce fait, ouverte). Nous préférons, quant à nous, reprendre la

dichotomie GRAMMAIRE/RHETORIQUE pour l'analyse du discours.

1. la GRAMMAIRE (critère de GRAMMATICALITE).

2. la RHETORIQUE (critère de NORMALITE).

La GRAMMATICALITE considère la conformité d'un élément, d'un énoncé linguistique par rapport à l'ensemble du système de signes dans lequel il s'insère. Nous nous plaçons ici au niveau du fait de langue. L'analyse, à ce niveau, est formelle, structurale. Nous parlons d'analyse structurale non pas parce que la grammaire est elle-même structurale (façon particulière qu'a le linguiste de la considérer) mais parce que la grammaire est structurée. Au regard de la GRAMMATICALITE, dans le corpus proposé par RuwET, nous pouvons pleinement retenir les phrases 1, 2 et 3.

Le jeune garçon rencontrera la vieille dame .

Pierre aime mieux Paul que Jean.

Le silence vertébral indispose la voie licite.

Ces trois énoncés permettent d'induire la grammaire, c'est-à-dire la structure d'une langue donnée — en l'occurrence, celle du français —. La NORMALITE considère la conformité d'un élément, d'un énoncé linguistique par rapport au discours réalisé et accepté à l'intérieur d'une communauté sociolinguistique donnée. C'est à ce niveau que s'évalue l'acceptabilité sémantique du message produit.

Notion de NORME :

La notion de NORME n'est pas fondée grammaticalement, inscrite dans la logique du système de signes. Rien ne prédispose la grammaire à devenir normative. Ce n'est qu'au niveau de l'usage du système, du réin- vestissement de la grammaire dans la réalité du monde et dans la totalité de la culture qu'intervient la NORME. Mais alors comment peut-on jus- tifier l'apparition, au niveau de l'acte de parole, de cette NORME que la GRAMMAIRE ne laisse pas présager ? La réponse à cette question ne saurait être strictement linguistique. Dès qu'il y a acte de parole, notre capacité analytique linguistique entre en concurrence, en interférence, avec l'ensemble des capacités que nous exploitons dans toute activité culturelle. Ainsi, le langage qui, du point de vue linguistique, est défini comme GRAMMAIRE et RHETORIQUE, est, du point de vue socio-logique (ou sociolinguistique), défini cotnme DIVERGENCE et CONVER- GENCE. DIVERGENCE et CONVERGENCE ne sont pas à considérer comme des réalités mais comme des pôles dialectiques entre lesquels oscille ce que nous appelons le DIALOGUE, le DIALOGUE défini comme compromis. C'est à ce niveau (sociolinguistique) qu'il conviendrait de replacer l'antagonisme esprit particulariste (esprit de clocher)] force unifiante (force d'intercourse) posé par SAUSSURE (1969, p. 280 à 289). C'est également à ce niveau que l'on peut comprendre la langue comme idiome ; avec cette réserve

toutefois : il ne faut pas être victime d'une mise en parallèle abusive des plans linguistique et sociolinguistique.

plan linguistique : GRAMMAIRE / RHETORIQUE.

L solinguistifrue - IDIOME/COMMUNICATION.

plan socronguistique : ou DIVERGENCE/CONVERGENCE.

Il serait simpliste de poser, à partir d'une telle présentation, que la GRAM-MAIRE est IDIOME de la même façon que la RHETORIQUE est COMMUNICATION. L''IDIOME (comme processus de DIVERGENCE) et la COMMUNICATION (comme processus de CONVERGENCE) inter-viennent, tous les deux, et sur la GRAMMAIRE et sur la RHETORIQUE :

Il y a idiomatisation de la grammaire quand une langue tend à se pulvériser en idiolectes .

Il y a idiomatisation de la rhétorique quand le message tend àla singularité. Ceci explique.

que deux interlocuteurs peuvent communiquer à partir de deuxidiolectes.

que deux interlocuteurs, à partir d'un langue commune, peuvent produire des messages divergents, peuvent ne pas s'entendre.

Le dialogue est, en quelque sorte, la tentative de création de l'uni-versel à partir du singulier. Notons que le dialogue demeure une tentative, dans la mesure où, en aucun cas, il

ne part véritablement de l''IDIOME (singulier), ni n'aboutit véritablement à la COMMUNICATION (univer-sel). Ceci ne nous fait pas dire que la NORME est l'équilibre réalisé entre ces deux forces antagonistes de DIVERGENCE et de CONVERSENCE. La notion de langue standard ne sautait se superposer à la notion de langue moyenne .La NORME ne s'impose donc pas d'elle-même ; elle est imposée par l'institution sociale, pour des raisons politiques : volonté d'occulter la DIVERGENCE et de privilégier la CONVERGENCE, souci de garantir au mieux la COMMUNICATION. La NORME suppose un choix (politique) : élection de l'un et exclusion de tous les autres. C'est en ce sens précis que l'on peut dire qu'une langue est un idiome. C'est également dans ce sens que l'on peut dire avec BONNET et BARREAU (1974, p. 285) que « ce qu'on appelle la norme n'est qu'une norme parmi d'autres normes, celle qui s'impose grâce au pouvoir de fait que lui assure l'institution ». Le choix d'ure NORME ne pouvant être qu'arbitraire, l'institutionnalisation de celle-ci a besoin, pour se faire accepter, d'être fondée axiologiquement. L'homme, en tant quêtre social, ne peut accepter d'occulter son désir fondamental de DIVERGENCE que s'il transcende la frustration qui en résulte dans un système de valeurs : système où la CONVERGENCE devient un devoir et la DIVERGENCE un interdit. Ceci nous fait dire qu'il y a une dimension éthique dans: l'activité de langage. Cette dimension explique que la classification proposée par l'institution pour les différents registres de langue est d'ordre axiologique (registres — niveaux); elle explique également la

péjoration dont l'institution entoure tout ce qui n'est pas langue officielle, langue standard .

Notion de SENS COMMUN : Elle sert généralement de support à la notion de NORMALITE (acceptabilité du discours réalisé par rapport au discours attesté dans une communauté sociolinguistique donnée). Compte tenu de ce que nous avons dit de la médiation sociolinguistique, nous pouvons ajouter que la NORMALITE contrôle la non-DIVER-GENCE, c'est à dire la CONVERGENCE de la RHETORIQUE d'un locuteut par rapport au modèle choisi, institué. La notion de NORMA-LITE est donc restrictive par rapport à la notion de NORME, laquelle porte et sur la GRAMMAIRE et sur la RHETORIQUE. Reprenons la phrase 3 du corpus proposé par RUWET :

— Le silence vertébral indispose la voie licite. Dire que cet énoncé est anormal, non conforme à la NORMALITE, c'est reconnaître que cet énoncé est improbable au regard du discours habituellement réalisé par un ensemble de locuteurs donné. Simplement inattendu, ce discours devient inacceptable , Si la distribution « silence-vertébral » n'est pas retenue au niveau de la rhétorique, c'est que statistiquement cette distribution n'est pas réalisée. De là l'institution déduit que cette distribution est irréalisable, irrecevable, C'est toute la différence qui oppose la séquence « silence vertébral » et, par exemple, la séquence « silence pesant ». Le privilège — à savoir la NORMALITE — accordé à la seconde séquence et refusé à la première est un privilège rhétorique, non un.

privilège grammatical (formel). Au regard de la grammaire, un nom tel que «silence» peut se construire avec tous les adjectifs de la langue française — de « silence abaissable » à « silence zymotique » Réciproquement un adjectif Supporte grammaticalement tous les noms du lexique dans lequel il s'insère. Par cette longue présentation du plan de la RHETORIQUE et de la NORMALITE, nous entendons défendre l'idée que la grammaire ne peut être Normative, que la grammaire n'est que Formelle. La SEMANTIQUE, faisant constamment référence au sens, dans la mesure où elle considère l'acceptabilité socialinguistique du discours , appartient à la RHETORIQUE et non à la GRAMMAIRE. La SEMANTIQUE ne se confond pas avec l'étude du Signifié. A la suite de J. Ga-GNEPAIN, de J. BONNET et J. BARREAU, nous appellerons SEMIOLOGIE l'Etude du Signifié . Sémiologie et Sémantique s'opposent de la même façon que s'opposentPonologie et Phonétique.

GRAMMAIRE . → RHETORIQUE.

Phonologie . → Phonétique.

Sémiologie . → Sémantique.

Regrettons qu'à l'heure actuelle la recherche linguistique semble toujours ne reconnaître, à travers la dichotomie langue/parole, que l'oppo- sition phonologie/phonétique. La double face du signe linguistique (signi-fiant - signifié) laissait pouttant présager que l'opposition phonologie/phonétique se doublait d'un autre type d'opposition : celle que nous

appelons sémiologie/sémantique. L'originalité des concepts posés (RHETORIQUE - NORMALITE - SEMIOLOGIE) nous amène à réfuter une objection qui pourrait nous être présentée. Pourquoi exclure à tout prix de la grammaire le sens, si le langagevise fondamentalement à porter un message ? Question de «bon sens » mais un Jocuteur sait réaliser aussi bien des énoncés hors du « sens com-mun » que des énoncés de « bon sens ». La notion de « sens » ne recoupepas la notion de « sens commun », de « bon sens ». Elle est bien pluslarge. C'est un abus des mots qui nous fait dire qu'un énoncé n'a de sens que dans la mesure où il est de « sens commun », de « bon sens ».

Notion de COMPREHENSIBILITE :

Un énoncé est reconnu compréhensible s'il est univoquementinterprétable pour une communauté sociolinguistique donnée : Ex : Le jeune garçon rencontrera la vieille dame.

Un énoncé est reconnu incompréhensible s'il n'entre pas dans les habitudes à dire des locuteurs d'une communauté sociolinguistique donnée. Ex : Le silence vertébral indispose la voie licite.

La limite entre le « compréhensible » et « l'incompréhensible » est certainement moins nette qu'on ne l'a souvent prétendue. « L'ambiguité » existe au niveau même du discours quotidien généralement qualifié de «lbon sens » — Ex : Pierre aime mieux Paul que Jean.

il convient de considérer les notions de « compréhensible » et « d'in-compréhensible » non comme des « en-soi » mais comme des pôles dialec-tiques entre lesquels le langage quotidien évolue constamment. Notons que certains types de discours privilégient nettement l'un ou l'autre de cesdeux pôles dialectiques. Ainsi, le discours littéraire tend à l'équivoque. Ainsi, le discours technique tend à l'univoque. Notons cependant que, dans la mesure où ils gardent des liens avec le discours quotidien, ces différents types de discours ne peuvent être pleinement ou univoques ou équivoques. Ils restent l'un et l'autre à la fois, parce qu'ils ne peuvent totalement effacer la dialectique DIVERGENCE/CONVERGENCE. Ceci explique la création de langages artificiels : langages logiques et mathéma- tiques, par exemple (langages ne tolérant aucune ambiguité). Ne pas vou- loir accorder de sens aux énoncés hors du sens commun c'est ne pas savoir que ces énoncés ont été l'objet de « traduction ». Il n'est, par exemple, que de considérer l'activité de l'analyse littéraire ou le déchiffrage du discours en psychanalyse. Il n'y a donc pas de solution de continuité entre le discours de sens commun et le discours hors du sens commun, exotique.

ANALYSE DE LA RELATION GRAMMAIRE/RHETORIQUE :

Que la grammaire soit formelle et que le recours au sens soit du ressort exclusif de la rhétorique ne nous amènent pas à postuler que l'énoncé peut être porteur de sens sans être, pour autant, grammatical. C'est, somme toute, la

constatation que nous aurions pu tirer de l'analyse des phrases suivantes :

Vous faire moi rigoler (citée par (RUWET).

La Ernest tête perdu a (citée par BONNET et BARREAU).

Certes ces deux énoncés présentent un cœfficient d'agrammaticalité indiscutable, mais, cependant, ils conservent un nombre suffisant de traces grammaticales pour permettre une interprétation rhétorique, sémantique, univoque. Ainsi ces traces grammaticales font que tout locuteur français identifie ces deux énoncés comme étant de langue française. Par « traces grammaticales » nous entendons la graphie, le lexique et la syntaxe. Ajou- tons que pour l'énoncé « vous faire moi rigoler » l'ordre des mots est très proche de l'énoncé pleinement correct : « vous me faîtes rigoler ». Il serait possible, au niveau même des constructions pronominales (post- position/ante-position), de développer la ressemblance qui existe entre ces deux énoncés. Les illustrations de phrases agrammaticales et recevables sociolin- guistiquement que nous venons de citer sont sans doute trop prudentes et, de ce fait, risquent de permettre des déductions erronnées. Pour cette raison, à titre d'illustration de phrases agrammaticales, nous proposerons, quant à nous, la séquence suivante : [rugtamiblota] laquelle est supposée être adressée à un locuteur français unilingue. Pour ce dernier, dans la séquence proposée, il n'y a de traces grammaticales que les graphèmes

que l'on retrouve dans l'alphabet français. C'est trop peu pour permettre une interprétation du discours en termes de rhétorique. L'analyse d'un tel énoncé nous amène à nuancer l'indépendance de la grammaire et de la rhétorique. Il ne s'agit pas de remettre en cause la spécifité des critères de grammaticalité et de normalité mais simplement de reconnaître que la grammaire est logiquement première quant à la rhétorique.

Logiquement s'oppose ici à chronologiquement. T1 apparaît, en effet, que, dans le langage, l'implicite (la grammaire) et l'explicite (la rhétorique) interviennent simultanément. C'est là une évidence sur laquelle nous aurions tort d'insister. Dire que la grammaire est logiquement première quant à la rhétorique signifie qu'un énoncé ne permet une analyse rhétorique que dans la mesure où il est grammatical, Une séquence, pré- supposée linguistique, ne peut être considérée comme énoncé que dans la mesure où elle est « suffisamment » grammaticale. Notre projet ne vise pas à définir le seuil de grammaticalité nécessaire à l'énoncé, mais les exemples cités confortent, nous semble-t-il, les hypothèses que nous postulons. Reconnaissons, toutefois, qu'une telle analyse ouvre sans doute la voie à des analyses quantitatives de la notion de grammaticalité (en termes formels, bien sûr).

Au niveau de la pédagogie des langues, la priorité logique de la grammaire sur la rhétorique a des implications méthodologiques, Nous devons, dès maintenant, considérer

que la grammaire est première quant à la rhétorique dans le processus d'apprentissage d'une langue. Cela s'impose d'autant plus que la parole n'est en pédagogie des langues — et ceci de façon très étroite — que la parole instituée, planifiée.

NORME ET PEDAGOGIE DES LANGUES

Dans le discours quotidien, le malentendu ne peut que persister, dans la mesure où la dialectique Divergence/Convergence joue pleinement .Dans le discours réalisé, ou plus exactement proposé, à l'école, la situation est sensiblement différente . La divergence grammaticale ne peut plus ici fonctionner : il y a imposition d'un modèle grammatical unique. Alors qu'il y a des langues françaises sur le territoire national, il n'y a qu'une langue française à l'école française : celle que choisit et impose l'institution. Au niveau de la rhétorique, il en est de même, dans la mesure où l'école impose de dire certaines choses et de les dire d'une certaine manière (point de vue exclusif). A l'école, on enseigne non seulement la grammaire, mais aussi l'expression des idées et le style. Vue sous l'angle de la sociolinguistique, l'école apparaît comme répression de la diversité et initiation à l'unicité, à la convergence. Ajoutons que l'éducation en général et l'enseignement des langues en particulier ne peuvent jamais pleinement réaliser leur programme, leur objectif. Quelle que soit la violence de la tentative de Convergence, la Divergence résiste et il est heureux qu'il en

soit ainsi. Si tel n'était pas le cas notre langage ne serait plus dissociable de celui des perroquets .

Nous avons défini l'enseignement des langues comme processus de Convergence. En tant que tel, il est réductible à une activité sociolin- guistique. Mais l'imposition à l'école de la Norme suppose la sacralisation de la Convergence, la transcendance de la Convergence dans une dimension axiologique. La Norme apparaît alors comme le moteur (axiologique) nécessaire au développement du processus de Convergence (sociologique). L'enseignement est moralisant et intolérant : il y a le bien et le mal, il y a la langue que tout le monde doit acquérir et les déviations patoisantes dont tout le monde doit se corriger. Et c'est parce que la première est «bonne » et que les secondes sont « mauvaises » qu'il convient de seplier à ces consignes. Après cette présentation générale de l'analyse du discours (concepts de grammaire et de rhétorique), nous pouvons proposer une rapide étude des manuels de grammaire et des théories grammaticales dont nous disposons à l'heure actuelle en pédagogie des langues.

LES MANUELS DE GRAMMAIRE DITE TRADITIONNELLE

ne se contentent pas de présenter les règles de grammaire, mais encore présentent les restrictions et les obligations d'emploi (cas particulier d'usage). Ceci explique qu'il a pu être dit avec humour qu'une grammaire valait plus par ses exceptions aux règles que par ses règles elles-mêmes. Une grammaire de ce type, appelée également et à juste titre «

normative », s'intéresse beaucoup plus à la rhétorique qu'à la grammaire proprement dit, qu'elle tend à délaisser.

Cette négligence veut trouver sa justification dans le fait que les grammaites traditionnelles ont une finalité particulière : elles sont destinées, pour la plupart, aux écoles, à l'enseignement des langues maternelles. Jean Dugois (1972, p. 6) remarque : « Le modèle de compétence (la langue comme objet abstrait) est le seul domaine revendiqué par le linguiste ; il se distingue des modèles de performance, ceux du locuteur et du récepteur, qui définissent les usages linguistiques et les comportements verbaux ; ce sont ces derniers qui sont l'objet de l'apprentissage. La pédagogie du français a en vue non la grammaire, mais la norme sociale de la tangue ». N. RUWET (1968, p. 33) note à propos de La Grammaire du Bon Usage de M. GREvISSE qu'une telle grammaire s'adresse « à un lecteur intelligent qui, d'une manière ou d'une autre, possède déjà la grammaire de la langue, à un lecteur qui a déjà acquis la compétence ». Nous pouvons remarquer que les auteurs de ces manuels sont souvent conscients des limites de leurs ouvrages. A lire les préfaces, les avant-propos, il apparaît, sans ambiguïté, que ces manuels s'adressent à une clientèle particulière et préalablement définie (élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire , par exemple). Ces « grammaires » ne sauraient s'adresser à des étrangers débutants parce que ceux-ci ne possèdent pas encore la compétence, la grammaire de la langue qu'ils commencent à apprendre.

MËme si nous considérons l'exemple limite que constituent les manuels de grammaire de l'école primaire, nous voyons que ceux-ci veulent s'adresser à des locuteurs qui parleraient déjà leur langue maternelle. Tout se passe comme si l'acquisition d'une langue maternelle à l'école pouvait se résumer dans l'acquisition de la maîtrise de l'usage social d'un système grammatical supposé unique et disponible chez tout enfant depuis son enfance, Ceci nous amène à faire la remarque suivante : en occultant la divergence grammaticale (wne langue — des idiolectes), nous occultons du même coup le fait que l'enseignement de la langue maternelle à l'école est sélection sociale. L'inégalité des chances à l'école s'explique par le fait qu'à l'école un seul idiome est enseigné et que chacun des enfants y arrive avec le sien, celui de. sa classe sociale originelle. Ainsi que le montre B. BERNSTEIN (1975), sont favorisés les enfants issus de classes sociales qui utilisent naturellement, quotidiennement, l'idiome institué : celui-là même qui est enseigné à l'école. Il est donc dangereux idéologiquement d'occulter la divergence grammaticale dans l'enseignement des langues maternelles, même si celle-ci peut sembler limitée par rapport à celle que l'on remarque entre la langue 1 et la langue 2 en pédagogie des langues étrangères.

LA GRAMMAIRE DISTRIBUTIONNELLE

a tenté de faire coincider grammaire et dire social. Elle a voulu en quelque sorte établir une grammaire du dire social, ce qui est une gageute. Il était déjà possible de faire cette

remarque au niveau des grammaires traditionnelles, dans la mesure où celles-ci ont eu souvent tendance à expliquer, motiver les exceptions grammaticales (construction des pluriels en aux, pat exemple) par le biais de la philologie. La linguistique diachronique ainsi a pu être considérée comme le moyen de parer à l'insuffisance de la linguistique synchronique. Mais c'est là un artifice peu convaincant et Francis DEBYSER (1971, p. 7) note avec humour : «La phonétique historique explique bien l'anomalie des pluriels en « aux », mais ses explications n'ont jamais servi aux élèves à dire et écrire « chevaux » et non « chevals ». Cette volonté de faire coincider la grammaire et la rhétorique du dire social institué {le discours normal) s'explique en partie par la démarche utilisée dans ce type d'investigation. La grammaire distributionnelle est , au départ, description d'un corpus de paroles préalablement défini, limité. Jean Dusois (1965, p. 6) : «Le premier principe de la méthode distributionnelle est celui du caractère achevé du corpus ; celui-ci, nous l'avons dit, est formé de l'en- semble des énoncés qui ont servi effectivement à la communication entre les locuteurs appartenant au même groupe linguistique. Ce corpus, une fois défini, est considéré comme intangible ». Une telle méthode procède par calcul de probabilités — lui-même lié à la notion de fréquence —. Notons qu'une telle analyse est d'autant plus facile et rentable qu'elle considère un corpus restreint. La difficile à laquelle se heurte une telle recherche est qu'un corpus de paroles doit toujouts être vaste, s'il veut être intéressant.

Même dans le cadre particu-lier que constitue la pédagogie des langues étrangères, cela est une néces-sité, Il faut en effet prévoir le moment où l'étudiant sortira de la classe (espace pédagogique) pour aller dans la rue (espace quotidien). Le principe e probabilité, dans la mesure où un corpus de paroles tend à devenir vaste, perd toute son efficacité. Ainsi RuwET (1968, p. 40) fait remarquer : «Si on considère des corpus suffisamment vastes, la fréquence de chacune des phrases qui y figurent est extrêmement faible et plus la taille du corpus augmente, plus cette fréquence tend vers zéro. Rappelons-nous aussi que la plupart des phrases normales émises par les sujets dans leut expérience quotidienne le sont pour la première fois ». La dernière phrase de RuwET nous permet de formuler un grief supplémentaire contre les grammaires distributionnelles, dans le cadre particulier de la pédagogie des langues. En ne considérant qu'un corpus de paroles effectivement réalisées, nous condamnons du même coup un élève à reproduire le discours des autres sans pour autant lui permettre de créer le sien propre. Pour être acceptable, la méthode distribution-nelle se devait de répondre à l'exigence suivante : tout critère de distribu-tion d'une langue, pour être pertinent, doit pouvoir analyser la totalité des faits de parole de cette langue. Nous remarquons que la grammaire distributionnelle, en fait, se contente non seulement d'analyser un corpus restreint, mais encore d'analyser séparément, à l'intérieur de ce corpus, des séries de micro-corpus. À la limite, lorsque nous replaçons ces micro-corpus dans la totalité que

constitue le corpus originel, nous constatons que la grammaire distributionnelle en arrive à déterminer autant de critères de distribution que de cas étudiés. Nous avons là le-dilemme insoutenable duquel est prisonnière la grammaire distributionnelle, A vouloir être opératoire, elle finit par ne décrire qu'une infime partie des faits de parole ; à vouloir décrire un corpus plus vaste, elle devient si complexe qu'elle perd toute vertu opératoire, qu'elle perd jusqu'à sa qualité même de grammaire (caractère systématique). Ces difficultés insurmontables expliquent que les linguistes sont passés rapidement de la grammaire distributionnelle à un autre type d'investigation : la grammaire générative. On peut, par ailleurs, admettre que cette dernière est née d'une réflexion épistémologique portée sur la grammaire distributionnelle. Notons ainsi cette phrase de RUWET (1968, p. 62), qui apparaît dans son chapître consacré aux tâches de la linguis-tique :

« La meilleure grammaire sera celle qui, rendant compte du maximum de faits, le fera de la manière la plus simple, la plus générale et la plus systématique possible ». Ajoutons que ce chapître apparaît de fait comme de véritables prolégomènes à la grammaire générative. Avoir parlé de la difficulté d'être de la grammaire distributionnelle ne nous amène cependant pas à conclure à la quasi inutilité de celle-ci à laquelle, par ailleurs, se réfèrent toutes les méthodes directes .En fait, la grammaire distributionnelle présente un intérêt certain dans ,le cadre particulier de la pédagogie des langues, laquelle est

contrainte —cf. le volume horaire (limité) alloué à l'apprentissage — à définir uncorpus limité, à proposer un cettain dire social, un certain discours planifié. À ce niveau, la grammaire distributionnelle peut proposer un certain nombre de procédés mnémotechniques intéressants pour l'acquisition du corpus proposé. Nous ne voulons pas dire par là que le recours aux procédés mitémotethniques sera capable de résoudre les difficultés de la pédagogie des langues, mais seülement qu'il pourra être un outil utile (bien que limité) aux étudiants pour l'acquisition de ce corpus ; acquisition qui sollicite lourdement la mémoire.

LA GRAMMAIRE GENERATIVE

Ce qui apparaît en premier lieu, c'est que les auteurs de grammaires génératives ont tenu à défénir le concept même de grammaire, Ainsi Ruwer (1968, p. 16) note que le premier problème qu'il convient de poser est celui de la « nature de la compétenÿe » et qu'y répondre signifie « construire une grammaire ». Il insiste également sur le fait que cette, grammaire doit nécessairement être systématique. Il y a là, nous semble. t-il, la volonté d'éviter les « écueils » auxquels s'était heurtée la grammaire distributionnelle. Le second moment de la démarche de RUWET consiste à établir « un modèle de la performance des sujets parlants ». Quant au troisième, il consiste à construire une « théorie de l'apprentissage du langage ». Cette démarche a le mérite certain de vouloir d'emblée sérier les différents types de problèmes, c'est-à-dire à la fois de vouloir les distinguer et les

programmer. Ce qui nous semble, par contre, dcuteux, c'est l'hypothèse selon laquelle le « modèle transformationnel » se révèlera capable de rendre compte du passage -du niveau de la compétence au niveau de la performance. — La rigueur logique de la grammaire se trouvant perturbée par l'arbitraire de la norme —. Il nous semble que la grammaire générative pêche par universalisme, par idéalisme. Ce: «universalisme » apparaît explicitement dans la notion de « grammaire universelle » revendiquée par CHOMSkY et RUWET. S'il est vrai qu'il y a un certain nombre .de caractères communs aux langues humaines — ceux qui les définissent d'une part en tant que « langues », d'autre part en tant qu'« humaines » — il convient cependant de se montrer prudent dans les généralisations —. Que le fait que toutes les langues révèlent une grammaire ne nous fasse pas imaginer qu'il y a une grammaire commune à toutes les langues. Chaque langue possède une grammaire particulière et spécifique. Cet intérêt que porte la grammaire générative aux universaux de langage, à la grammaire universelle, nous apparaît directement lié au fait qu'elle néglige la dimension sociologique du Jangage humain. Cette « négligence », l'ESPERANTO, langue facile à vocation universelle, l'avait déjà eue et son échec doit nous servir de leçon. Cet échec est le signe que le langage humain ne saurait être un « langage logique » et que le « babélisme » en est une des données fonda- mentales. Tout. langage humain est marqué sociologiquement, est, à la fois et nécessairement, Divergence et Convergence. L'universalisme du langage

humain (international mais aussi national) reste un pur souhait idéaliste. En négligeant de tenir compte de la dimension sociologique, la grammaire générative en arrive finalement à traiter le langage humain comme un « langage machine », un « langage logique ». On pouvait periser que la reconnaissance de la dimension psycho-logique du- langage humain était suffisant à elle seule pour éviter cette assimilation. Dans les faits, il n'en est rien car CHOMSKY comprend le concept de « locuteur » au sens restreint de « locuteur normal ». De la même façon, il insiste sur les notions d'« activité langagière normale », de «discours normal». Il nous semble que le concept de « locuteur normal » est inutile et de ce fait discutable dans la mesure où, à l'inté- rieur de la même communauté linguistique, les locuteurs se distinguent les uns des autres par leur discours (processus d'individualisation) En conséquence, cette réduction condamne la grammaire générative à ne pas être opératoire pour l'analyse du langage humain. Ici, nous pouvons citer l'avertissement lancé par VANDRUSZKA (1971):

«Tous les essais de formulation mathématique ou logique de nos langues, tous les efforts pour trouver la formule de la traduction mécanique nous fournissent chaque jour les preuves nouvelles pour nous convaincre d'une vérité élémentaire que d'aucuns s'obstinent à ne pas vouloir reconnaître. Cette vérité qui crève les yeux, la voici : nos langues « naturelles » possèdent des propriétés spécifiques qui les distinguent de toute langue artificielle, de tout

système d'information construit logiquement, mathématiquement, de tout code d'ordination ». L'avertissement lancé par Mario VANDRUSZKA, nous le retrouvons dans la bouche de Louis DuponT (1972, p. 189). « Il ne viendrait à l'esprit de personne de sensé de croire ou d'affirmer que les langues naturelles comme le français, le russe, l'espagnol, etc. ont été consciemment et de toutes pièces construites par un ou plusieurs ingénieurs plus ou moins ingénieux, et qu'elles fonctionnent selon un code précis qui rappelle l'ordinateur et son implacable logique. ET C'EST POURTANT CE QU'ON ESSAYE DE NOUS FAIRE CROIRE. Il semblerait au contraire particulièrement évident que ces langues se sont édifiées au cours des siècles dans un vaste effort collectif et inconscient chez la plus grande part des individus en tout cas, selon des tendances multiples et très souvent confuses, et sous l'effet conjugué de causes qui semblent assez irréductibles à la logique : historiques, phonétiques, psychologiques, sociologiques. ET C'EST POURTANT CE QUE L'ON VEUT OUBLIER ». Par le fait qu'elle se révèle non opératoire pour l'analyse du langage humain, la grammaire générative devient une analyse pertinente pour les « langages machines », « logiques ». Alors même qu'il reconnaît à DEsCARTES le métite d'avoir compris que « l'étude de l'esprit nous confronte à un problème dé qualité de complexité, et non seulement de degré de complexité », N. CHomsky (1970, p. 18), en introduisant l'hypothèse du modèle tiansformationnel, en arrive à traiter le premier problème dans le second, le problème de qualité comme un

problème de quantité. De cette analyse des grammaires, il ressort qu'il est difficile de faire coincider l'enseignement de la grammaire at l'enseignement du dire social, du langage standard, du discours institué (RHETORIQUE). Il n'échappe à personne que la pédagogie des langues doit s'intéresser à l'apprentissage et de la grammaire et de la rhétorique. Reste à coordonner, à moduler ces deux types d'activités.

PEDAGOGIE DES LANGUES ETRANGERES

La pédagogie des langues étrangères au niveau I (initiation) suppose évidemment que l'élève ignore tout de la langue étudiée: L'apprentissage vise donc ici à faire acquérir à l'élève, en espace pédagogique, en classe, et la grammaire, et la rhétorique de la langue cible, Il convient alors de déterminer si le travail sur la grammaire et le travail sur le dire institué doivent être dissociés, ou conjoints, ou coordonnés. Dans les méthodes traditionnelles nous pouvons remarquer que ces deux types d'activités sont largement dissociés. Nous avons d'une part des leçons de grammaire, d'autre part des textes. Que les textes choisis doivent, dans l'esprit des auteurs de ces méthodes, servir d'illustration, d'application à un travail grammatical préalable ne nous empêche pas de constater qu'entre les cours de grammaire et les textes dits d'appui la solidarité est lâche. Si l'on s'en tient au seul axe diachronique, que vient faire DANTE dans l'apprentissage de l'Italien moderne et SHAKESPEARE dans les méthodes d'anglais courant. Les méthodes traditionnelles permettent à l'élève d'avoir une bonne connaissance

théorique (explicite) d'un système grammatical étranger — connaissance théorique souvent supérieure à celle que l'élève a de son système originel —, mais ne lui permettent pas (par connaissance implicite) d'utiliser ses acquisitions grammaticales à des fins pratiques, pour la création de discours. Le travail sur les textes, quant à lui, permet seulement à l'élève de commenter, dans sa langue mhternelle, des textes étrangers généralement littéraires. Dans les méthodés traditionnelles, il n'y a finalement que le travail de traduction (thème et version) qui exploite quelque peu la solidarité grammaire/rhétorique. Il ne s'agit pas ici de revendiquer le bien-fondé des activités de traduction pour les méthodes directes actuelles. Compte-tenu des hypothèses méthodologiques inhérentes à ces méthodes, il est logique, pour celles-ci, d'exclure la traduction dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans le cadre des méthodes traditionnelles, la traduction, pat contre, est ce qu'il y a de mieux ou de moins mauvais, car elle favorise l'utilisation implicite d'un système grammatical (même si, en même temps, elle augmente les 'risques d'interférences fàcheuses). Avant d'entamer l'analyse des méthodes modernes, il convient de préciser ce que nous entendons par ce terme. Selon nous, les méthodes modernes ont pour caractéristique essentielle d'être des méthodes directes. La nature des supports techniques utilisés n'entame en rien cette caractéristique. Tout au plus pouvons-nous considérer que, dans la famille des méthodes directes, celles-ci diffèrent les unes des autres par leur caractère plus ou moins directif, plus

ou moins universaliste, Nous remarquons que ce caractère est généralement développé dans les méthodes qui utilisent des supports technologiques sophistiqués. La trop grand rigidité de nombre de méthodes directes (audiovisuelles, notamment) n'échappe à personne à l'heure actuelle et il semble bien que les pédagogues et les méthodologues en tirent la leçon. Ainsi Francis DEBYSER, directeur du B.EL.C., n'hésite t-il pas, dans la revue LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, à parler d'ores et déjà de «la mort du manuel ». Cette déclaration d'intention va dans le sens de l'évolution actuelle, Nous assistons, parallèlement, à un recyclage des supports technologiques destinés à la pédagogie des langues, De plus en plus, les bureaux pédagogiques proposent aux enseignants un matériel souple, adaptable. Pour reprendre une notion chère à l'informatique, nous pouvons dire que les bureaux pédagogiques hésitent de plus en plus à livrer un software — ceci pour favoriser une programmation sur mesure —.Cette nouvelle orientation suppose qu'en même temps que nous libérons les enseignants du carcan des méthodes, nous permettions à ceux-ci d'acquérir une solide formation méthodologique. Il ne s'agit pas de consacrer des pratiques laxistes. Les méthodes directes proposent une programmation très stricte de l'apprentissage. Tout Les éléments linguistiques doivent être fixés par les élèves. Le pédagogue accepte une certaine mécanisation, une certaine lenteur de l'apprentissage. Les éléments linguistiques proposés dans un cours de langue retrouvent les énoncés les plus représentatifs de la communauté socio-linguistique qui

parle cette langue (cf. : élaboration des langues fondamentales). L'élève doit pouvoir reprende correctement les énoncés proposés en classe, lorsqu'il est placé dans des situations de communication semblables à celles exprimées par les sketches des leçons. Les exercices structuraux sont censés permettre à l'élève d'adapter les énoncés mémorisés en classe à une situation de communication quotidienne qui ne retrouve pas les situations de communication présentées en espace pédagogique. L'expérience révèle que les méthodes directes ne remplissent pas totalement leur contrat, Elles ont beaucoup de mal à dépasser le psittacisme. Les élèves sont généralement incapables de transposition. Nous n'avons pas l'intention de développer ce point — lequel exige à lui seul une longue analyse —. Nous reprenons ici la conclusion d'un travail que nous consacrons actuellement à l'analyse des méthodes directes. Dans les présentes pages, nous tenons simplement à montrer qu'il y a solidarité entre les insuffisances des méthodes directes et les hypothèses méthodologiques implicites à ces méthodes. Nous revenons à la théorie générale de l'analyse du discours. Dans la mesure où il n'y a pas de lien logique entre la grammaire et le dire institué (rhétorique), il est vain d'espérer que les élèves induiront naturellement (i.e. sans artifice pédagogique) la grammaire d'une langue étrangère à partir d'un corpus très limité d'énoncés naturels. Cela est particulièrement net pour les méthodes qui proposent une progression basée sur le principe de fréquence et qui, de ce fait, proposent aux élèves, tout de suite, un large pourcentage d'énoncés idiomatiques.

Il est également vain d'espérer que le travail d'exploitation, tel qu'on le trouve dans les méthodes directes, permettra aux élèves de construire des énoncés corrects et nouveaux. Certes le discours suppose et la grammaire et la rhétorique, mais il n'y a pas de relation « pleinement » systématique entre les deux. Ceci explique la réserve des promoteurs des méthodes directes, quant à lintérêt de la grammaire systématique, de la grammaire formelle pour la pédagogie des langues, Ceci explique également leur recours à des « solutions prudentes » : les exercices structuraux et la grammaire distributionnelle, Il est difficile de demander à une grammaire de favoriser lexpressicn libre et, en même temps, de re pas renforcer les fautes des systématisation, de généralisation abusive : fautes que, selon les auteurs des méthodes directes, nous devons éviter à tout prix sous peine de fixation définitive, À titre d'illustration, nous pouvons citer les séquences « les chevals » (pour « les chevaux »), « je revenitai » (pour « je reviendrai ») et la transformation de « Madame kofi est une dame » en « Monsieur kofi est un dam » (exemple relevé chez les élèves utilisant la méthode PIERRE et SEYDOU). Nous touchons ici l'un des problèmes les plus difficiles de la linguistique et de la pédagogie des langues : celui de l'idiomatisation. En tant que processus de DIVERGENCE, l'idiomatisation peut affecter et la GRAMMAIRE, et la RHETORIQUE. Au niveau grammatical, l'idiomatisation peut être exferne ou interne. Il y a idiomatisation externe quand une langue tend à se différencier d'une ou de plusieurs autres langues. Ce que

nous appelons des « langues étrangères » à l'intérieur d'une même famille de langues sont des langues qui ont « réussi » leur idiomatisation les unes par rapport aux autres. Cette idiomatisation peut s'opérer :

sur l'axe diachronique : ex : le français par rapport au latin .

sur l'axe géographique : ex : le français par rapport à l'italien .

sur l'axe social : ex : l'argot par rapport au français.

Nous retrouvons dans l'idiomatisation, les trois axes sur lesquels une communauté sociale (culturelle) construit sa spécifité et son arbitaire.

À ce type d'idiomatisation exéerne, nous opposons une idiomatisation

interne. Ï] y a idiomatisation interne quand une langue tend à se refermer sur elle-même et à se figer. Ce processus, de clôture et de figement répond au souci de cette langue d'assurer de garantir au mieux sa spécificité, son arbitraire, Dans une langue, ce n'est pas la grammaire qui est arbitraire, mais l'idiome. La grammaire, en tant que système formel, est logique. La meilleur preuve de ceci est que la grammaire continue à fonctionner hors de l'idiome. Comment, sinon, expliquer que, même sans l'avoir jamais entendu, nous soyons capables de produire «les chevals ». Que nous ayons appris à dire «les chevaux », somme toute, ne change pas grand'chose à l'affaire et ne modifie pas notre tendance à la logicisation, à la généralisation : «les chevals» appartient à la

grammaire ; «les chevaux » à l'idiome, La disjonction GRAMMAIRE/ IDIOME n'est pas superflue, car elle-seule permet de rendre compte de la résurgence constante du grammatical (logique) sur l'idiomatique (arbitraire) et de la persistance de ces fautes que l'on qualifie généralement de « généralisations abusives ». Ajoutons que cette résurgence ne nuit pas à la communication, à l'intelligibilité du message. Que nous disions « les chevaux » ou « les chevals », nous serons compris de la même açon.

Les problèmes d'idiomatisation concernent et la pédagogie des langues étrangères et la pédagogie des langues maternelles. Nous reviendrons sur ce point lorsque nous traiterons de la pédagogie des langues maternelles. Dans ce chapitre consacré à la pédagogie des langues étrangères, nous ne nous attacherons qu'aux problèmes de stricte rhétorique. Ainsi que nous l'avons déjà dit dans les premières pages de cet article, la rhétorique, bour la didactique des langues, est définie de manière restrictive. La rhétorique est réduite au dire social, au dire institué. Cela revient à dire que la rhétorique en pédagogie des langues étrangères ne retient que les énoncés effectivement réalisés dans une communauté socio-linguistique étrangère, dans la bouche d'un ensemble reconnu représentatif de locuteurs naturels. Chaque communauté socio-linguistique ayant sa propre rhétorique, son propre dire institué, il y a tout lieu de déduire que le « vouloir dire » d'un locuteur étranger ne se superpose pas pleinement au « vouloir dire » d'un locuteur

naturel, Le « malentendu » que nous trouvons déjà à l'intétieur d'une communauté sociolinguistique homogène (« vouloir dire » de soi VS « vouloir dire » d'autrui) est renforcé dans l'échange international. Notons, par exemple, que les diplomates usent et abusent de ces possibilités de malentendu (la traduction de la dépêche d'EMS en est une illustration). Sans vouloir nier que les risques de malentendu en pédagogie des langues étrangères peuvent et doivent être limités (nécessité de la communication), nous continuons à penser que le malentendu, que la divergence ne saurait disparaître. A vouloir ignorer cette donnée, nous ne faisons que multiplier les risques. Il n'est pas dans notre intention de « sacraliser » le malentendu, mais, au contraire, de le reconnaître pour mieux le contrôler. il n'existe pas, dans la transcendance, un universel de pensée (les « idées » platoniciénnes, par exemple) que toutes les langues humaines seraient capables d'appréhender identiquement. L'universel ne peut être que le résultat imparfait d'une activité humaine concertée (volonté de communication). C'est au nom de cette volonté de communication que la pédagogie des langues étrangères se doit d'initier les élèves au dire institué d'une communauté socio-linguistique étrangère. La seule acquisition de la grammaire d'une langue étrangère ne permet pas à l'élève de comprendre et de se faire romprendre des locuteurs naturels de cette langue. Le malentendu est, alots, trop important. Pour réduire le malentendu, pour permettre la communication, il faut également réduire la divergence des rhétoriques instituées

en langue 1 et en langue 2. C'est pour cette raison (de convergence rhétorique) qu'en pédagogie des langues étrangères, on enseigne des « éléments de civilisation ». Apprendre une langue étrangère, c'est également apprendre un mode (étranger) de découpage, d'appréhension du monde. À ce niveau (d'apprentissage de la rhétorique), il y aura d'autant moins de problèmes pour l'élève étranger qu'il sera mis en présence d'une civilisation proche de la sienne. En pédagogie des langues étrangères la divergence des grammaires rt des rhétoriques en présence ne sont pas liées. La parenté grammaticale n'implique pas la parenté rhétorique, et réciproquement {ex : roumain/français ; allemand/français).

L'importance de l'acquisition de Ja rhétorique ne nous fait pas négliger l'acquisition de la grammaire en pédagogie des langues étrangères. La pédagogie qui tend à exclure la grammaire, à ne s'intéresser qu'à la rhétorique, ne permet pas à l'élève de faire partager son « vouloir dire » spécifique (d'étranger) aux locuteurs naturels de la langue apprise. Un apprentissage de la rhétorique qui exclut l'apprentissage de la grammaire condamne fatalement les élèves a un simple rôle d'imitateurs — rôle qu'ils jouent généralement brillamment —. Il suffit d'assister à un couts de langue qui utilise une méthode directe pour s'en rendre compte. Ce type d'apprentissage ne laisse aucune place à la culture originelle de élève et, en quelque sorte, exige de lui un naturalisation. Nous pensons qu'un apprentissage d'une langue étrangère

doit permettre à l'élève de dépasser le dire institué qu'on lui propose en classe, en espace pédagogique. Cela est indispensable si nous voulons que l'élève puisse assumer les situations linguistiques qu'il rencontrera quotidiennement, hors de la classe, et exprimer son « vouloir dire » spécifique. La connaissance de la grammaire d'une langue permet ce dépassement. Il ne s'agit pas de proposer un apprentissage au rabais. Nous souhaitons simplement atténuer une pédagogie trop putitaine de la rhétorique et renforcer la pédagogie de la grammaire que certains ont voulu délaisser. Notre idée de « dépassement du dire institué» retrouve la définition que l'on donne du dialogue international, lorsqu'on qualifie celui-ci d'« enrichissement mutuel ». La nécessité de dépassement du dire institué originel existe et pour le locuteur naturel, et pour le locuteur étranger. L'effort est généralement plus grand, plus contraignant pour le locuteur étranger que pour le locuteur naturel. Il est évident que l'acceptation d'une grammaire étrangère tend à favoriser l'acceptation de la rhétorique qui utilise cette grammaire. Il n'y a pas, cependant, de règle absolue en ce domaine. L'équilibre parfait est impossible à réaliser entre les dires institués qui ne peuvent avoir qu'une attitude impérialiste les uns à l'égard des autres. Nous pouvons, ici, faire un parallèle avec la traduction. Une version est généralement plus facile qu'un thème. Dans l'une et l'autre activité, il n'y a pas de solution parfaite ; il est impossible à la fois de respecter « l'idée du texte » et proposer une « rédaction élégante ». Notons qu'en pédagogie des langues, nous introduisons deux

artifices pédagogiques. En premier lieu, nous considérons que, dans le dialogue international, le locuteur naturel ne modifie pas son dire en fonction de son auditoire. En second lieu, nous ignorons le dire institué originel de l'élève et nous exigeons que l'élève se conforme étroitement et fidèlement au dire institué étranger proposé. Nous ne sommes pas contre une pédagogie du « dépaysement», mais nous pensons qu'une méthodologie doit, quand même, permettre à l'élève de se reconnaître et de s'affirmer, une fois sorti de l'espace pédagogique. Il faut accepter la nécessité du « dépassement du dire institué » proposé, même si nous favorisons, par là même, les interférences. Que les interférences soient une source de « fautes » nous en convenons, mais nous insistons sut le fait que les interférences font partie du langage, du dialogue international.

PEDAGOGIE DES LANGUES MATERNELLES

Compte tenu de ce que nous avons déjà dit de l'inégalité des chances à l'école et de la diversité des langues originelles des enfants, nous ne pouvons qu'insister sur la nécessité de promouvoir à l'école une nouvelle pédagogie de la grammaire. Il faut cesser, dans le cadre d'un enseignement monolingue, de considérer que tous les enfants qui entrent à l'école disposent déjà du modè'e proposé. Nous pensons que l'enseignement doit commencer par permettre (et non pat

interdire, comme c’est généralement le cas à l'heure actuelle) la prise de conscience de la diversité originelle. La convergence, qui est une nécessité inhérente à l’acte pédagogique . s'opérera d'autant mieux que les enfants sauront d’où ils viennent et où ils vont. Il faut substituer une sournoise. Nous disons qu’il y a pédagogie sournoise quand il y a occultation de la diversité linguistique initiale. Cette occultation de la diversité ne peut que renforcer l’inégalité des chances des élèves, le handicap des plus défavorisés. Pour réduire l’inévitable handicap initial, il faut non seulement reconnaître la divergence initiale, mais il faut également proposer un apprentissage différencié, proposer un rattrapage en tenant compte des situations de départ spécifiques des élèves. Venons-en maintenant à la pédagogie de l’idiome et plus précisément à la pédagogie de ce que l’on appelle les « tournures idiomatiques », ou les «règles d'exception» (aux règles grammaticales). En effet, une grande part de l’activité pé édagogique est réservée à la correction des fautes d’idiome, à la correction des « généralisations abusives », Ceci à nous amène à répondre à deux questions Quel est le conditionnement et la « nature » des tournures idio-matiques .?. Pourquoi les écarts quant aux tournures idiomatiques persistent-ils ? A la première question, nous répondons que, dès lors qu’elle devient idiome, la grammaire tend à se figer, à se clore. De ce processus de figement, de clôture, il résulte que sont maintenus en synchronie des éléments archaïques qui n’ont plus leur place dans la logique du système grammatical. Il y a, dans l'idiome, ce que Frédéric

François (1974, p. 16) appelle des « scories », des « procédés non productifs ». Ces éléments, dans la mesure où ils sont en contradiction avec la logique interne du système grammatical, sont menacés dans leur survie. Ils ne peuvent se maintenir que s'ils conservent un bon rendement, que s'ils demeurent suffisamment fréquents dans le langage quotidien. C'est ainsi que la conjugaison du verde être, pour idiomatique qu'elle soit, est généralement bien conservée (bien respectée) chez tous les locuteurs. Il n'en est pas de même pour d'autres verbes irréguliers tels que résoudre, absoudre ou encore asseoir. La menace est inversement proportionnelle à la fréquence. Les éléments menacés ne peuvent se maintenir que par artefact, par voie institutionnelle. L'enseignement, en même temps qu'il fait acquérir ces éléments, concourt à leur maintien. Ce n'est pas sans raison que les tournures idiomatiques sont mieux conservées chez les locuteurs qui ont suivi de longues études. De la même façon, la perte de ces tournutes est parfaitement prévisible chez les locuteurs culturellement (ou socialement) défavorisés. Pour ce qui est de la « nature», c'est à dire de l'inventaire des tournures idiomatiques dans une langue, il nous suffit de relever les écarts qui ne peuvent manquer d'apparaître chez le locuteur quotidien, notamment chez le locuteur qui ne contrôle pas son langage, qui ne passe pas son langage au crible de l'hyper-correction. Les tournures idiomatiques sont celles qui sont remplacées (qui sont absentes) dans le discours réalisé notamment par les locuteurs peu scolarisés. Dans la réponse à la première

question (sur le conditionnement et la « nature » des tournures idiomatiques), nous avons apporté les éléments de réponse à la seconde. La « nature » même des tournures idiomatiques fait que celles-ci sont fragiles et que les écarts ne peuvent que persister. Le locuteur tend naturellement, pour des raisons d'économie évidentes, à remplacer les « procédés non productifs » par d'autres « procédés », par des « procédés productifs ». Ce remplacement s'opère d'autant plus facilement que le locuteur n'a pas à inventer ceux-ci, qui font déjà partie de son inconscient linguistique, de sa grammaire. Ces « procédés » apparaissent dès lors que le locuteur laisse parler par sa bouche la grammaire. La régularité des « écarts» et des « remplacements » en est la preuve. Ces « remplacements » ne sont rien d'autre que des néologismes prévisibles, des procédés de dérivation grammaticale . De ceci, on pourrait déduire qu'il ne peut exister de pédagogie intelligente de l'idiome puisque c'est l'écart lui-même qui est intelligent, en tant qu'exploitation logique de la grammaire. Il n'en demeure pas moins qu'une pédagogie de l'idiome est nécessaire. Partant de la prise de conscience de l'arbitraire de l'idiome, la pédagogie de l'idiome ne peut êtrefondée — malheureusement — que sur l'activité de mémorisation. On ne saurait donc trop insiter sur la nécessité de la tolérance pédagogique à ce niveau.

CONCLUSION :

Il n'y a pas de pédagogie des langues i#dolore. Dans l'acte pédagogique lui-même, l'élève doit se plier à un processus de

convergence, doit en quelque sorte renier sa spécificité originelle. Cela est évident en pédagogie des langues étrangères, mais reste vrai en pédagogie des langues maternelles. À cette contrainte générale — constitutive de tout enseignement, de toute éducation — s'ajoute une contrainte spécifique qui relèvedes difficultés particulières que ne peut manquer de rencontrer tout enseignement des langues :

La rhétorique n'est pas le réinvestissement systématique d'une grammaire. La grammaire en-soi est impropre à désigner le monde. On ne peut supetposer les critères de grammaticalité et de normalité.

La langue que l'on enseigne est une langue instituée, c'est-à-dire que la grammaire se double d'un idiome (arbitraire). Il y aura donc dans tout enseignement des langues un lourd travail de mémorisation.

الترجمة:

مفاهيم القواعد اللغوية والبلاغة في علم أصول التدريس اللغوي

بواسطة جان إيمانويل لي براي

لا شك أن هناك سببًا للبدء بالشكوى من عدم التنسيق بين الأعمال المنجزة. في ما يسمى باللغويات العامة وتلك التي تنفذ فيما يسمى علم اللغة التطبيقي. هذا يقودنا إلى طرح السؤال التالي:

ألا يكون للانقسام اللغوي العام / اللغوي التطبيقي نتيجته الطبيعية الضمنية تقديس نوع آخر من الانقسام ، ألا وهو الانقسام اللغوي النظري / التجريبي؟ إذا كان هذا هو الحال - وهذا بالفعل ما يبدو لنا - يجب أن ندرك أننا هنا في تناقض مع المبادئ العامة للنهج العلمي ، مع البيانات العامة لنظرية المعرفة. . النظرية والتطبيق يحافظان بالضرورة على الديا-المحاضرات. يجب إعادة تعديل أي نظرية باستمرار في اتصال مع الممارسة والخبرة. هناك حركة دائمة ذهابًا وإيابًا من واحد إلى آخر. الفرضية (وجهة النظر النظرية) صحيحة فقط بقدر ما تبين أنها فعالة (وجهة نظر تجريبية). تبدو هذه الديباجة المعرفية ضرورية بشكل خاص بالنسبة لنا في علم أصول التدريس اللغوي: وهو مجال يشجب فيه علماء المنهج أكثر فأكثر المواقف الإمبريالية للمنظرين واللغويين العامين. كتب Andrée Lvorarp-MAy (1972 ، ص 6): "هل علينا أن نفهم أن النظرية والتطبيق يشكلان مجالين منفصلين للنشاط؟ من هذا المنظور ، وفي أسوأ الحالات ، يُعادل علم اللغة التطبيقي بالتعامل الخالي من المشاكل مع التكنولوجيا. في أفضل الأحوال ، يُعتقد أن علم اللغة التطبيقي يركز على حمل نظرية يفترض أنها كاملة عن علم اللغة العام إلى مجالات مختلفة من النشاط ؛ سيكون تطبيقًا عمليًا للجوانب النظرية لـاللغويات. يفترض هذا أن علم اللغة النظري قد اكتمل وأنه ، من ناحية أخرى ، قابل للفصل عن تطبيقاته. هذا المفهوم جزء من أيديولوجية تمثل المعرفة كشيء تم تكوينه ومتاح لتطبيقات مربحة ، بينما هو ، على العكس من ذلك ، في طور الصنع ، وهذا إلى أجل غير مسمى ؛ نريد فقط إثباتًا على ذلك في تطور النظرية في العلوم ". وهكذا ، عندما تبرز مسألة اختيار النظرية (علم اللغة ، في هذه الحالة) ، فمن المناسب اختيار ليس النظرية في حد ذاتها ولذاتها ، بل مجال التجربة. التي تستغلها هذه النظرية. تظهر الخلافات المدرسية هنا في ضوء جديد: تنوع النظريات النابع أساسًا ، هنا ، من تنوع التطبيقات. دعونا نأخذ ، على سبيل التوضيح ، القواعد التوليدية: نظرية عصرية للغاية في الوقت الحاضر في علم أصول التدريس اللغوي. بقدر ما نؤيد هذه النظرية لتحليل اللغات الرسمية ، أي للتطبيقات المنطقية أو السيبرانية ، بقدر ما نرفضها بسبب أصول التدريس في اللغات ، أي لتحليل أداء اللغة البشرية اليومية وإنشاءها. تشومسكي نفسه لا يسمح لنا بالخداع ونحن نأسف لأن حديثه في مؤتمر شمال شرق اللغات الأجنبية لم يكن دائمًا مفهوماً جيدًا من قبل الباحثين المرتبطين

بمشكلات علم أصول التدريس. من الغريب أننا نلاحظ أنه عندما يكون هناك حذر من جانب اللغوي ، فإن المعلم يتجاهله. يبدو الأمر كما لو أننا ، في علم أصول التدريس ، لا نستطيع الهروب من شيطانين: إمبريالية النظرية اللغوية بالمظلات من ناحية ، وعدم القدرة على اختيار أنفسنا وفقًا لاحتياجاتنا ؛ فرضيات منهجية محددة من ناحية أخرى. يفسر هذا الموقف غير الناضج: الموقف الذي يتكون من الرغبة في تحطيم نظرية بأي ثمن. يلاحظ دينيس جيرارد (1972 ، ص 20 و 21): "صدم نوام تشومسكي مئات المعلمين بإعلانه في مؤتمر في الولايات المتحدة أن علم اللغة ليس لديه ما يساهم به في تدريس اللغات. ولا يستطيع تشومسكي نفسه أن يمنع أن بعض تلاميذه قد وضعوا بالفعل نظريته التحويلية موضع التنفيذ في تطوير دورة اللغة ". لا ينبغي تجاهل مسألة اختيار الفرضيات ، واختيار النظرية - فهذا سيفتح الباب أمام الممارسات التراخية - لكنه يفترض أن الشخص الذي يختار (المعلم ، في هذه الحالة) قد قيم مسبقًا المجالات المختلفة تنعكس في النظريات المتعددة المتاحة. دعونا نضيف أن الاختيار يفترض بوضوح أن. يمكن للمدرس أيضًا تحديد مجاله مسبقًا ، ولا سيما اللغة التي يجب أن يعلمها.

يقودنا هذا إلى تقديم مفاهيم القواعد اللغوية والبلاغة: المفاهيم التي طرحها جان جاجنيبان ، الأستاذ في جامعة رين ، والتي تناولها BONNET و BARREAU في عملهما على تدريس اللغة الفرنسية كلغة أم.

I. - مفاهيم القواعد النحوية والبلاغة

منذ سوسير نميل إلى دمج مفهومي نظام العلامات والمؤسسة الاجتماعية - هذان المفهومان ثم قاما بتعريف مفهوم اللغة بشكل مشترك -. اللغة هي نظام من الإشارات (مجموعة رسمية) تسمح بإدراك خطاب أكثر وفرة من الخطاب الذي تم إدراكه وقبوله في مجتمع لغوي اجتماعي معين. يرقى هذا إلى القول بأن الخطاب (الكلام) ليس نحويًا فحسب: بل يجب أن يكون أيضًا مقبولًا اجتماعيًا لغويًا (عادي). في لغة المعارضة ، لا يوجد ، كما يقول سوسير ، تعارض بين الجماعية (اللغة) والفرد (الكلام). يلعب الفصل الجماعي (الاجتماعي) / الفردي

على مستوى الإنجازات اللغوية ذاتها ، أي مستوى الكلام. اللغة ، القواعد ، هي قوة للقول تسمح أيضًا بالعروض التي تتوافق مع المعيار اللغوي الاجتماعي ، والعقلية الاجتماعية (الخطاب الراسخ) ، مثل العروض الفردية والغريبة. لغة تخدم كلاً من موظفي الخدمة المدنية في المناصب والشعراء الباحثين عن الأصالة. ليست القواعد اللغوية هي التي تتطلب أن يكون الكلام هو الفطرة السليمة. إن المتحدث هو الذي يختار أو يرفض ملاءمة قوله للمثل الاجتماعي الراسخ. بهذا المعنى يمكننا أن نقول ، بعد ج.جاجنبان أن الخطاب البلاغي هو بغرض ما أريد أن أقول.

- القواعد النحوية القواعد البلاغية
- (كيف أقول) (ما أريد أن أقول)

بتفضيل القواعد | البلاغة ، نحن لا نسعى إلى الانغماس في مشاجرة خفية بين اللغويين. إن اختيار المفاهيم الجديدة له ما يبرره منهجياً بقدر ما نرفض إدراج البعد الاجتماعي للغة على مستوى اللغة (اللغة: مؤسسة اجتماعية). ولأسباب منهجية أيضًا ، لم نرغب في تناول مفاهيم الكفاءة والأداء التي يستخدمها التوليد ، أو حتى تلك المتعلقة بالرمز والرسالة: المفاهيم التي قدمت جميعها الاهتمام - محدودة ، باعتراف الجميع. - أن تكون بالفعل جزءًا من ترسانة المصطلحات الخاصة باللغويين. لا شك أنه من المناسب الآن الرد على اعتراض يمكن تقديمه إلينا ؛ أي أن اللغة تظهر من خلال المجتمع اللغوي الاجتماعي الذي يتحدث بها ، ونتيجة لذلك ، ليس من العبث اعتبار أن اللغة ، منذ البداية ، هي بالفعل Cf. سوسور (1969 ، ص 30): "بفصل اللغة عن الكلام ، نفصل في نفس الوقت ما هو اجتماعي عن ما هو فردي." لاحظ أنه من المناسب وضع مثل هذا الافتراض في تاريخ الفكر العلمي. هنا ، يأخذ SAUSSURE فقط أفكار عصره وخاصة أفكار معاصره ، عالم الاجتماع إميل DURKHEIM. مؤسسة اجتماعية. مثل هذا التفكير ، الذي يمكن صياغته من الناحية النظرية ، لا يعتمد على خبرة الحقائق اللغوية. لا يمكن ، على سبيل المثال ، تفسير عبارة مثل "الصمت الفقري يفسد المسار المشروع". في النهاية ، للقيام بذلك ، سيكون من الضروري افتراض أن هذا البيان ليس نحويًا. هذا يسير في طريق خطير. عندها سيكون من الضروري استنتاج عدم القواعد النحوية للخطابات الشعرية.

عندها ستواجه الأكاديمية الفرنسية صعوبة كبيرة في تبرير وجودها ووظيفتها في الدفاع عن اللغة الفرنسية. الأقرب إلى المنزل والأكثر أهمية ، يجب أن نراجع اختيار نصوص القراءة المستخدمة في مدارسنا ، من أجل الحفاظ على ZOLA وبالتأكيد استبعاد RIMBAUD. بعيدًا عن الرسوم الكاريكاتورية ، من الصحيح مع ذلك أنه بمجرد أن نضع البعد الاجتماعي للغة على مستوى اللغة ، فإن مفهوم القواعد يصبح مشوشًا ويتوقف عن العمل. دعونا ننظر ، على سبيل المثال ، في مجموعة الجمل التي اقترحها RUWET (1968 ، ص 20) وتحليله لها:

1. الصبي الصغير سيلتقي السيدة العجوز.

2. يحب بطرس بولس أفضل من يوحنا.

3. الصمت الفقري يفسد الطريق المشروعة.

4. أنت تجعلني أضحك.

"من الواضح أنه في حالة عدم وجود أي إشارة إلى أي سياق مهما كان ، سواء كان لغويا أو ظرفية ، فإن أي موضوع ناطق بالفرنسية لديه مجموعة من المعرفة الضمنية ، تشكل جزءًا من كفاءته اللغوية ، والتي تتيح له ، على وجه الخصوص:

لفهم الجملة 1 بشكل لا لبس فيه ، واعتبارها جملة "طبيعية" أو "جيدة التشكيل".

لفهم 2 جملة غامضة ، لها قراءتان محتملتان ، أي 2 أ "بيير يحب بول أفضل من (بيير) يحب جان" ، النص 2 ب "بيير يحب بول أفضل من جان يحب بول".

اعتبار 3 و 4 جمل غير طبيعية ، ولكنهما مختلفتان تمامًا: وهكذا ، فإن 3 ، بمعنى ما ، "منسقة بشكل جيد" ، لكنها غير مفهومة ، بينما 4 "غير صحيحة" ، ولكن يمكن فهمها على الفور ".

هل يجب أن نفهم في التحليل المقترح للجملة 1 ، بين مؤهلات "طبيعي" و "جيد التكوين" ، علاقة انفصال إما حصرية أو غير حصرية؟ هل "طبيعي" و "جيد التكوين" يستبعد أحدهما الآخر أم أنهما مكملان لبعضهما البعض؟ هل هذين شيئين مختلفين؟ عندما يعلن أن الجملة 1 "طبيعية" أو "جيدة التنسيق" ، فإن

الجملة 3 "غير طبيعية" ولكنها "مُشكَّلة جيدًا" وأن الجملة 4 "غير طبيعية" ولكنها "مفهومة" ، فإن RUWET لا تحدد المفاهيم التي الاستخدامات. ولم يحدد كذلك ما يعنيه بكلمة "أحادي" و "غامض". هل "أحادي البؤرة" هو "حسن التكوين" أم "عادي"؟ هل "الغموض" "مشوه" أم "غير طبيعي"؟ هنا نرى ثلاثة معايير للتحليل:

1.: عادي / غير طبيعي.

2.: حسن التكوين / سيئ التكوين.

3.: لا لبس فيه / غامض.

سيظل من الضروري تحديد خصوصية كل من هذه الخطط ؛ ما لا تفعله RUWET. وبافتراض أن هذه المعايير الثلاثة تشكل معيارًا واحدًا: معيار القواعد اللغوية ، فإن المشكلة تظل بلا حل والتحليل مشوش. إلى جانب الافتقار إلى الدقة ، إنها مشكلة التعقيد التي سنواجهها. يجب علينا بعد ذلك حساب ثمانية أنواع من البيانات.

1.: عادي / جيد التكوين / لا لبس فيه.

2.: عادي / جيد التكوين / غامض.

3.: عادي / مشوه / لا لبس فيه.

4.: غير طبيعي / جيد التكوين / لا لبس فيه.

5. عادي / مشوه / غامض.

6.: غير طبيعي / جيد التكوين / غامض.

7.: غير طبيعي / مشوه / لا لبس فيه.

8.: غير طبيعي / تالف / غامض.

، هذا التصنيف ، الذي يصعب التلاعب به بالفعل ، ينطبق على الفرضية الأكثر تفاؤلاً. يمكننا بالفعل أن "نخشى" أن يضيف بعض اللغويين معايير إضافية إلى هذه المعايير الثلاثة (عادي / حسن التكوين / لا لبس فيه) ؛ تلك من الإيجاز والوضوح (دقيق / غير دقيق) على سبيل المثال. مفاهيم "عادي" ، "جيد التكوين" ، "لا لبس فيها" لا يتم تأسيسها منهجيًا هنا وكلها تندرج تحت "الفطرة السليمة" ، من الصعب رؤية كيف يمكنهم استبعاد إضافة معايير تحليل إضافية ، أو حتى الاستبدال (قائمة هذه المعايير المتبقية ، لذلك ، مفتوحة). نحن نفضل ، من جانبنا ، استخدام ثنائية GRAMMAR / RHETORIC لتحليل الخطاب.

1. القواعد النحوية (معيار الجاذبية).

2. البلاغية (معيار التطبيع).

تعتبر GRAMMATICALITY مطابقة عنصر ما ، لبيان لغوي فيما يتعلق بنظام العلامات الكامل الذي تم إدخاله فيه. نضع أنفسنا هنا على مستوى حقيقة اللغة. التحليل على هذا المستوى رسمي وبنيوي. نحن نتحدث عن التحليل البنيوي ليس لأن القواعد هي نفسها بنيوية (طريقة خاصة لدى اللغوي للنظر فيها) ولكن لأن القواعد مهيكلة. فيما يتعلق بالجمل ، في المجموعة المقترحة من قبل RuwET ، يمكننا الاحتفاظ بالجمل 1 و 2 و 3 بالكامل.

سيلتقي الصبي بالسيدة العجوز.

- "بيير يحب بول أفضل من جان".
- الصمت الفقري يفسد المسار المشروع.

هذه العبارات الثلاثة تجعل من الممكن استنتاج القواعد ، أي بنية لغة معينة - في هذه الحالة ، لغة الفرنسية -. تعتبر المطابقة مطابقة لعنصر من الكلام اللغوي فيما يتعلق بالخطاب المنتج والمقبول في مجتمع لغوي اجتماعي معين. في هذا المستوى يتم تقييم القبول الدلالي للرسالة المنتجة.

مفهوم المعيار:

لم يتم تأسيس مفهوم STANDARD نحويًا ، وهو مدرج في منطق نظام العلامات. لا شيء يهيئ القواعد لتصبح معيارية. يتدخل المعيار STANDARD فقط على مستوى استخدام النظام وإعادة استثمار القواعد في واقع العالم وفي مجمل الثقافة. ولكن كيف يمكننا إذن أن نبرر الظهور ، على مستوى الفعل الكلامي ، لهذا المعيار الذي لا يسمح لنا نظام القواعد (GRAMMAR) بالتنبؤ به؟ لا يمكن أن تكون الإجابة على هذا السؤال لغوية بحتة. بمجرد أن يكون هناك فعل الكلام ، تدخل قدرتنا التحليلية اللغوية في المنافسة ، في التدخل ، مع جميع القدرات التي نستغلها في أي نشاط ثقافي. وبالتالي ، فإن اللغة التي يتم تعريفها ، من وجهة النظر اللغوية ، على أنها GRAMMAR و RHETORIC ، هي ، من وجهة نظر علم الاجتماع (أو اللغوية الاجتماعية) ، مُعرَّفة على أنها DIVERGENCE AND CONVERGENCE. لا يجب اعتبار الاختلاف والتقارب حقائق بل كأقطاب ديالكتيكية

بين الذي يتأرجح ما نسميه DIALOGUE ، يُعرّف الحوار بأنه حل وسط. على هذا المستوى (اللغوي الاجتماعي) سيكون من المناسب استبدال روح خصوصية الخصومة (روح ضيق الأفق)] القوة الموحدة (قوة الجماع) التي طرحها سوسور (1969 ، ص 280 إلى 289). وفي هذا المستوى أيضًا يمكن فهم اللغة على أنها مصطلح ؛ مع هذا التحفظ ، ومع ذلك: يجب ألا يكون المرء ضحية لمقارنة مسيئة بين المستويات اللغوية والاجتماعية اللغوية.

- الخطة اللغوية: القواعد / البلاغة.

- L solinguistifrue - IDIOME / COMMUNICATION.

- الطائرة socrorguistic: أو الاختلاف / التقارب.

سيكون من التبسيط الافتراض ، من مثل هذا العرض التقديمي ، أن -GRAM MAR هو IDIOM بنفس الطريقة التي يكون بها RHETORIC هو الاتصال. يتدخل IDIOME (كعملية اختلاف) والاتصال (كعملية تقارب) في القواعد اللغوية والبلاغة:

1. هناك صياغة اصطلاحية للقواعد عندما تميل اللغة إلى أن يتم سحقها وتحويلها إلى اصطلاحات.

2. يوجد تعبير اصطلاحي للبلاغة عندما تميل الرسالة نحو التفرد. وهذا ما يفسر.

3. أن اثنين من المحاورين يمكن أن يتواصلوا من خلال اثنين من الأيديولوجيين.

4. أن اثنين من المحاورين ، من لغة مشتركة ، يمكن أن ينتجا رسائل متباينة ، قد لا يتفقان.

الحوار ، بطريقة ما ، هو محاولة لخلق الكوني من المفرد. لاحظ أن الحوار يظل محاولة ، لأنه ، على أي حال ، لا يبدأ حقًا من IDIOME (المفرد) ، ولا ينتهي حقًا بالاتصال (عالمي). هذا لا يجعلنا نقول أن المعيار هو التوازن تم تحقيقه بين هاتين القوتين المتعارضتين من الاختلاف والمحادثة. لم يتم فرض مفهوم اللغة القياسية على مفهوم اللغة المتوسطة. ولذلك فإن المعيار لا يفرض نفسه ؛ تفرضها المؤسسة الاجتماعية لأسباب سياسية: الرغبة في إخفاء الاختلاف وتفضيل التقارب ، والاهتمام بضمان التواصل قدر الإمكان. يفترض المعيار (STANDARD) مسبقًا خيارًا (سياسيًا): انتخاب أحدهما واستبعاد الآخرين. بهذا المعنى الدقيق يمكن للمرء أن يقول أن اللغة هي مصطلح. وبهذا المعنى أيضًا يمكننا أن نقول مع BONNET و 1974) BARREAU ، ص 285) أن "ما يسمى بالقاعدة هو معيار واحد فقط من بين القواعد الأخرى ، الذي يفرض بفضل القوة الفعلية الممنوحة له من قبل المعهد". نظرًا لأن اختيار NORME لا يمكن إلا أن يكون تعسفيًا ، فإن إضفاء الطابع المؤسسي عليه يحتاج ، حتى يتم قبوله ، إلى أن يتم تأسيسه بشكل أكسيولوجي. لا يمكن للإنسان ، ككائن اجتماعي ، أن يقبل إخفاء رغبته الأساسية في الاختلاف إلا إذا تجاوز الإحباط الناتج في نظام من القيم: نظام يصبح فيه التقارب واجبًا والاختلاف محظورًا. هذا يجعلنا نقول أن هناك بعدًا أخلاقيًا في: نشاط اللغة. يوضح هذا البعد أن التصنيف الذي تقترحه المؤسسة لسجلات اللغات المختلفة هو ترتيب أكسيولوجي (سجلات - مستويات) ؛ يشرح أيضًا الازدراء الذي تحيط به المؤسسة بكل ما ليس لغة رسمية ، لغة قياسية.

مفهوم الحس السليم:

إنه يخدم عمومًا كدعم لمفهوم التطبيع (قبول الخطاب الناتج فيما يتعلق بالخطاب المشهود في مجتمع لغوي اجتماعي معين). بالنظر إلى ما قلناه عن الوساطة اللغوية الاجتماعية ، يمكننا أن نضيف أن NORMALITY تتحكم في non-DIVER-GENCE ، أي تقارب بلاغية المتحدث فيما يتعلق بالنموذج المختار والمعتمد. وبالتالي فإن مفهوم NORMA-LITE مقيد فيما يتعلق بمفهوم STANDARD ، والذي يتعلق بكل من القواعد النحوية والبلاغة. لنأخذ الجملة 3 من المجموعة التي اقترحها RUWET:

- الصمت الفقري يفسد الطريق المشروع. إن القول بأن هذا الكلام غير طبيعي ، وغير متوافق مع NORMALITY ، هو إدراك أن هذا الكلام غير محتمل فيما يتعلق بالخطاب الذي ينتج عادة من قبل مجموعة معينة من المتحدثين. ببساطة غير متوقع ، يصبح هذا الخطاب غير مقبول. إذا لم يتم الاحتفاظ بتوزيع "الصمت الفقري" على مستوى البلاغة ، فذلك بسبب عدم تحقيق هذا التوزيع إحصائيًا. من هناك تستنتج المؤسسة أن هذا التوزيع غير قابل للتحقيق وغير مقبول. كل الاختلاف هو الذي يعارض تسلسل "الصمت الفقري" ، وعلى سبيل المثال ، التسلسل "الصمت الثقيل". الامتياز - أي "الطبيعي" - الممنوح للتسلسل الثاني والذي تم رفضه للأولى هو امتياز بلاغي ، وليس امتيازًا. امتياز نحوي (رسمي). فيما يتعلق بالقواعد ، يمكن بناء اسم مثل "الصمت" مع جميع صفات اللغة الفرنسية - من "الصمت المنخفض" إلى "الصمت zymotic". . من خلال هذا العرض الطويل لمستوى البلاغة والطبيعية ، نعتزم الدفاع عن فكرة أن القواعد لا يمكن أن تكون معيارية ، وأن القواعد هي فقط الشكلية.

علم المعاني ، يشير باستمرار إلى المعنى ، بقدر ما يعتبر مقبولية علم اللغة الاجتماعي للخطاب ، ينتمي إلى البلاغة وليس القواعد. يجب عدم الخلط بين علمي علمي ودراسة المدلول. بعد كل من J. Ga-GNEPAIN و J. BONNET و J. BARREAU ، سوف نسمي علم الأحياء دراسة المدلول. تعارض علم الأحياء وعلم الدلالة بنفس الطريقة التي يعارض بها علم الكلام والصوتيات.

- بلاغ.
- علم الصوتيات.
- علم الدلالة.

نأسف لأنه في الوقت الحالي يبدو أن البحث اللغوي لا يزال يدرك ، من خلال ثنائية اللغة / الكلام ، فقط معارضة علم الأصوات / علم الأصوات. الوجه المزدوج للعلامة اللغوية (المعنى - المدلول) تنبأ مع ذلك بأن علم الأصوات / الأصوات المعارضة كان مقرونًا بنوع آخر من التعارض: الذي نسميه علم الدلالة / علم الدلالة. إن أصالة المفاهيم المطروحة (بلاغية - طبيعية - علم علم النفس) تقودنا إلى دحض أي اعتراض يمكن تقديمه إلينا. لماذا نستبعد المعنى من القواعد بأي ثمن ، إذا كانت اللغة تهدف أساسًا إلى نقل رسالة؟ مسألة "الفطرة السليمة" ولكن Jocuteur يعرف كيفية الإدلاء ببيانات خارج "الفطرة السليمة" وكذلك عبارات "الفطرة السليمة". لا يتطابق مفهوم "الحس" مع مفهوم "الفطرة السليمة" و "الفطرة السليمة". إنه أوسع بكثير. إنها إساءة استخدام للكلمات تجعلنا نقول أن العبارة لها معنى فقط بقدر ما هي "الفطرة السليمة" ، "الحس السليم".

مفهوم القبول:

1. يتم التعرف على العبارة على أنها مفهومة إذا كانت قابلة للتفسير بشكل أحادي لمجتمع لغوي اجتماعي معين: على سبيل المثال: سيلتقي الصبي الصغير بالسيدة العجوز.

2. يتم التعرف على الكلام على أنه غير مفهوم إذا لم يدخل في عادات التحدث للمتحدثين في مجتمع لغوي اجتماعي معين. على سبيل المثال: الصمت الفقري يزعج الطريقة المشروعة.

إن الحد الفاصل بين "المفهوم" و "غير المفهوم" هو بالتأكيد أقل وضوحًا مما يُزعم في كثير من الأحيان. يوجد "الغموض" على مستوى الخطاب اليومي ذاته الذي يوصف عمومًا بـ "الفطرة السليمة" - على سبيل المثال: بيير يحب بول أفضل من جان.

يجب اعتبار مفهومي "المفهوم" و "غير المفهوم" ليس "في حد ذاتها" ولكن كأقطاب ديالكتيكية تتطور اللغة اليومية باستمرار بينهما. لاحظ أن أنواعًا معينة من الخطاب تفضل بوضوح أحد هذين القطبين الديالكتيكيين. وهكذا ، فإن الخطاب الأدبي يميل نحو المراوغة. وبالتالي ، فإن الخطاب التقني يميل إلى أن يكون واضحًا. لاحظ مع ذلك أنه بقدر ما تحتفظ هذه الأنواع المختلفة من الخطاب بروابط مع الخطاب اليومي ، لا يمكن أن تكون أحادية أو ملتبسة تمامًا. إنهم يظلون واحدًا والآخر في نفس الوقت ، لأنهم لا يستطيعون محو جدل الاختلاف / التقارب تمامًا. وهذا يفسر إنشاء اللغات الاصطناعية: اللغات المنطقية والرياضية ، على سبيل المثال (اللغات التي لا تتسامح مع أي غموض). إن عدم الرغبة في إعطاء معنى لعبارات خارج الفطرة السليمة يعني عدم معرفة أن هذه العبارات كانت موضوع "ترجمة". إنه ، على سبيل المثال ، فقط للنظر في نشاط التحليل الأدبي أو فك رموز الخطاب في التحليل النفسي. لذلك لا يوجد حل للاستمرارية بين خطاب الفطرة السليمة والخطاب خارج المنطق الغريب.

تحليل العلاقة النحوية / البلاغية:

أن القواعد رسمية وأن اللجوء إلى المعنى هو المجال الحصري للبلاغة لا يقودنا إلى افتراض أن العبارة يمكن أن تحمل معنى دون أن تكون ، مع ذلك ، نحوية. هذه ، بشكل عام ، هي الملاحظة التي كان بإمكاننا استخلاصها من تحليل الجمل التالية:

- أنت تجعلني أضحك (نقلاً عن (RUWET).
- La Ernest tête perdu a (استشهد بهما BONNET و BARREAU).

من المسلم به أن هاتين العبارتين تقدمان معاملًا غير نحوي لا جدال فيه ، لكنهما ، مع ذلك ، يحتفظان بعدد كافٍ من الآثار النحوية للسماح بتفسير بلاغي ودلالي لا لبس فيه. وبالتالي فإن هذه الآثار النحوية تعني أن أي متحدث فرنسي يعرف هاتين العبارتين على أنهما في اللغة الفرنسية. نعني بعبارة "الآثار النحوية" التهجئة والمعجم والنحو. دعنا نضيف أنه بالنسبة لفظ "أنت تجعلني أضحك" ، فإن ترتيب الكلمات قريب جدًا من العبارة الصحيحة تمامًا: "أنت تجعلني

أضحك". سيكون من الممكن ، حتى على مستوى الإنشاءات الضمنية (post-position / ante-position) ، تطوير التشابه الموجود بين هذين البيانين. إن الرسوم التوضيحية للجمل غير النحوية والمقبولة اجتماعيًا واللغوية التي اقتبسناها للتو شديدة الحذر ، وبالتالي ، فإنها تخاطر بالسماح باستنتاجات خاطئة. لهذا السبب ، كتوضيح للجمل غير النحوية ، سنقترح التسلسل التالي: [rugtamiblota] الذي من المفترض أن يكون موجهًا إلى متحدث فرنسي أحادي اللغة. بالنسبة للأخير ، في التسلسل المقترح ، لا توجد آثار نحوية بخلاف حروف الكتابة الموجودة في الأبجدية الفرنسية. هذا قليل جدًا للسماح بتفسير الخطاب من حيث الخطابة. يقودنا تحليل مثل هذا البيان إلى وصف استقلالية القواعد والبلاغة. أنها ليست مسألة التشكيك في خصوصية معايير القواعد النحوية والطبيعية ولكن ببساطة للاعتراف بأن القواعد من الناحية المنطقية أساسية فيما يتعلق بالبلاغة.

منطقيًا يعارض هنا ترتيبًا زمنيًا. يبدو أن T1 بالفعل ، في اللغة ، يتدخل الضمني (القواعد) والصريح (البلاغة) في وقت واحد. هذه حقيقة واضحة من الخطأ الإصرار عليها. إن القول بأن القواعد من الناحية المنطقية أساسية فيما يتعلق بالبلاغة يعني أن العبارة تسمح بالتحليل الخطابي فقط بقدر ما هو نحوي. حيث يكون نحويًا "بدرجة كافية". لا يهدف مشروعنا إلى تحديد عتبة القواعد اللازمة للبيان ، لكن الأمثلة المقتبسة تؤكد ، كما يبدو لنا ، الفرضيات التي نفترضها. ومع ذلك ، فإننا ندرك أن مثل هذا التحليل يفتح بلا شك الطريق للتحليلات الكمية لمفهوم القواعد النحوية (من الناحية الشكلية ، بالطبع).

على مستوى أصول التدريس اللغوية ، فإن الأولوية المنطقية لقواعد اللغة على البلاغة لها آثار منهجية. يجب علينا ، من الآن فصاعدًا ، أن نعتبر أن القواعد هي أولًا علاقة بالبلاغة في عملية تعلم اللغة. من الضروري جدًا أن يكون الكلام في علم أصول التدريس - وهذا بطريقة ضيقة جدًا - فقط الخطاب المخطط والمُؤسس.

معايير اللغة وعلم التربية

في الخطاب اليومي ، لا يمكن أن يستمر سوء الفهم إلا بقدر ما يتم تفعيل جدل الاختلاف / التقارب. في الخطاب الذي تم تنفيذه ، أو بشكل أكثر دقة ، في المدرسة ، الوضع مختلف بشكل ملحوظ. لم يعد الاختلاف النحوي يعمل هنا: تم فرض نموذج نحوي واحد. بينما توجد لغات فرنسية على الأراضي الوطنية ، لا توجد سوى لغة فرنسية واحدة في المدارس الفرنسية: اللغة المختارة والتي تفرضها المؤسسة. على مستوى البلاغة ، هو نفسه ، بقدر ما تفرض المدرسة قول أشياء معينة وقولها بطريقة معينة (وجهة نظر حصرية). في المدرسة ، لا نقوم بتدريس القواعد فقط ، ولكن أيضًا التعبير عن الأفكار والأسلوب. من منظور علم اللغة الاجتماعي ، تظهر المدرسة كقمع للتنوع ومبادرة إلى التفرد والتقارب. دعونا نضيف أن التعليم بشكل عام وتعليم اللغة بشكل خاص لا يمكن أن يدرك بالكامل برنامجهم أو هدفهم. مهما كانت محاولة التقارب عنيفة ، فإن الاختلاف يقاوم ومن حسن الحظ أنه كذلك. إذا لم يكن الأمر كذلك ، فلن تكون لغتنا قابلة للفصل عن لغة الببغاوات.

لقد عرّفنا تدريس اللغة بأنه عملية تقارب. على هذا النحو ، فإنه يمكن اختزاله إلى نشاط اجتماعي لغوي. لكن فرض القاعدة في المدرسة يفترض مسبقًا تقديس التقارب ، وتجاوز التقارب في البعد الأكسيولوجي. يظهر المعيار بعد ذلك باعتباره المحرك (الأكسيولوجي) الضروري لتطوير عملية التقارب (السوسيولوجي). التعليم أخلاقي وغير متسامح: هناك الخير والشر ، وهناك اللغة التي يجب على الجميع اكتسابها والانحرافات الذكورية التي يجب على الجميع تصحيحها. ولأن الأول "جيد" والثواني "سيء" ، فمن المستحسن الالتزام بهذه التعليمات. بعد هذا العرض العام لتحليل الخطاب (مفاهيم القواعد والبلاغة) ، يمكننا تقديم دراسة سريعة لكتيبات القواعد والنظريات النحوية المتاحة لنا حاليًا في علم أصول التدريس اللغوي.

الكتب المدرسية التقليدية

لا تكتفي بتقديم القواعد النحوية ، ولكنها تعرض أيضًا قيود والتزامات الاستخدام (حالة استخدام خاصة). وهذا ما يفسر لماذا قيل بروح الدعابة أن القواعد كانت أكثر قيمة من خلال استثناءاتها للقواعد أكثر من قيمتها بحكم أنفسهم. إن القواعد

النحوية من هذا النوع ، والتي تسمى أيضًا "معيارية" ، تهتم بالبلاغة أكثر بكثير من اهتمامها بالقواعد الصحيحة ، والتي تميل إلى إهمالها.

يسعى هذا الإهمال إلى إيجاد ما يبرره في حقيقة أن القواعد النحوية التقليدية لها غرض معين: فهي مخصصة ، في الغالب ، للمدارس ، لتعليم اللغات الأم. ملاحظات جان دوغوا (1972 ، ص 6): "إن نموذج الكفاءة (اللغة كموضوع مجرد) هو المجال الوحيد الذي يطالب به اللغوي. وهي تختلف عن نماذج الأداء ، تلك الخاصة بالمتحدث والمتلقي ، التي تحدد الاستخدامات اللغوية والسلوك اللفظي ؛ هذا الأخير هو موضوع التعلم. إن أصول أصول التدريس في اللغة الفرنسية ليست في نظرها القواعد اللغوية ، بل هي المعيار الاجتماعي للنغمة ". يلاحظ N. RUWET (1968 ، ص 33) فيما يتعلق باستخدام La Grammare du Bon Bon من تأليف M. GREvISSE أن مثل هذه القواعد موجهة "لقارئ ذكي لديه بالفعل قواعد اللغة بطريقة أو بأخرى ، إلى قارئ اكتسب بالفعل المهارة ". يمكننا أن نلاحظ أن مؤلفي هذه الكتيبات غالبًا ما يكونون على دراية بحدود أعمالهم. ويبدو أن قراءة المقدمات ، والمقدمة ، دون غموض ، أن هذه الكتب المدرسية موجهة إلى عملاء محددين ومعرّفين مسبقًا (تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الثانوي ، على سبيل المثال). لا يمكن توجيه "القواعد" هذه إلى المبتدئين الأجانب لأنهم لا يمتلكون المهارة وقواعد اللغة التي بدأوا في تعلمها. إذا أخذنا في الاعتبار المثال المحدود للكتب المدرسية لقواعد النحو في المدارس الابتدائية ، فإننا نرى أن هؤلاء يريدون مخاطبة المتحدثين الذين يتحدثون لغتهم الأم بالفعل. يبدو الأمر كما لو أن اكتساب اللغة الأم في المدرسة يمكن تلخيصه في اكتساب التمكن من الاستخدام الاجتماعي لنظام نحوي يُفترض أنه فريد ومتاح لجميع الأطفال منذ الطفولة. يقودنا إلى الإدلاء بالملاحظة التالية: بإخفاء الاختلاف النحوي (اللغة - الاصطلاحات) ، نخفي في نفس الوقت حقيقة أن تعليم اللغة الأم في المدرسة هو مسألة اختيار اجتماعي. يتم تفسير عدم تكافؤ الفرص في المدرسة من خلال حقيقة أنه في المدرسة يتم تدريس لغة واحدة فقط وأن كل طفل يصل إلى هناك بلغته الخاصة. طبقتهم الاجتماعية الأصلية. كما أوضح B. BERNSTEIN (1975) ، يتم تفضيل الأطفال من الطبقات الاجتماعية الذين يستخدمون بشكل طبيعي المصطلح الراسخ على أساس يومي: نفس المصطلح الذي يتم تدريسه في المدرسة. لذلك من الخطير إيديولوجيًا إخفاء

الاختلاف النحوي في تعليم اللغات الأم ، حتى لو بدا محدودًا مقارنةً بما لوحظ بين اللغة 1 واللغة 2 في تدريس اللغات الأجنبية.

قواعد التوزيع

حاولت أن تجعل القواعد النحوية والقول الاجتماعي متطابقتين. لقد أرادت بطريقة ما أن تؤسس قواعد نحوية للمقولة الاجتماعية ، وهذا يمثل تحديًا. كان من الممكن بالفعل تقديم هذه الملاحظة على مستوى القواعد النحوية التقليدية ، بقدر ما تميل هذه في كثير من الأحيان إلى شرح وتحفيز الاستثناءات النحوية (بناء الجمع في aux ، على سبيل المثال) من خلال فقه اللغة. وبالتالي يمكن اعتبار علم اللغة غير المتزامن وسيلة للتغلب على عدم كفاية علم اللغة المتزامن. لكن هذه حيلة غير مقنعة ويلاحظ فرانسيس ديبايسر (1971 ، ص 7) بروح الدعابة: "تشرح الأصوات الصوتية التاريخية بشكل جيد شذوذ صيغ الجمع في" aux "، ولكن لم يستخدم التلاميذ تفسيراتها أبدًا لقول وكتابة" خيول " "وليس" الخيول ". هذه الرغبة في جعل القواعد والبلاغة تتطابق مع القول الاجتماعي الراسخ (الخطاب العادي) تفسر جزئيًا من خلال النهج المستخدم في هذا النوع من التحقيق. مجموعة كلمات محددة ومحدودة. Jean Dusois (1965، p. 6): "المبدأ الأول للطريقة التوزيعية هو مبدأ الطابع الكامل للمجموعة ؛ هذا الأخير ، كما قلنا ، يتكون من مجموعة من الأقوال التي ساعدت بشكل فعال في التواصل بين المتحدثين المنتمين إلى نفس المجموعة اللغوية. هذه المجموعة ، بمجرد تعريفها ، تعتبر غير ملموسة. تستمر هذه الطريقة عن طريق حساب الاحتمالات - نفسها مرتبطة بمفهوم التردد -. لاحظ أن مثل هذا ن التحليل هو كل الأسهل والأكثر ربحية عندما يعتبر مجموعة محدودة. تكمن الصعوبة التي يبرز بها مثل هذا البحث في أن مجموعة الكلمات يجب أن تكون دائمًا كبيرة ، إذا كانت تريد أن تكون مثيرة للاهتمام. حتى في السياق المحدد لتدريس اللغة الأجنبية ، هذا أمر ضروري. من الضروري التخطيط لموعد مغادرة الطالب الفصل الدراسي (المساحة التعليمية) للذهاب إلى الشارع (المساحة اليومية). مبدأ الاحتمال ، بقدر ما يميل مجموع الكلمات إلى أن يصبح كبيرًا ، يفقد كل فعاليته. هكذا تلاحظ RuwET (1968، p. 40): "إذا أخذنا في الاعتبار عددًا كبيرًا بما فيه الكفاية من النصوص ، فإن تكرار كل جملة من الجمل التي تظهر هناك

ضعيف للغاية وكلما زاد حجم المجموعة ، كلما زاد هذا التردد نحو الصفر. دعونا نتذكر أيضًا أن معظم الجمل العادية التي يصدرها الأشخاص في تجربتهم اليومية هي لأول مرة. تسمح لنا الجملة الأخيرة من RuwET بصياغة شكوى إضافية ضد قواعد التوزيع النحوية ، في سياق خاص من أصول التدريس اللغوية. من خلال التفكير فقط في مجموعة من الكلمات التي تم إنتاجها بالفعل ، فإننا في نفس الوقت ندين الطالب بإعادة إنتاج خطاب الآخرين دون السماح له بإنشاء خطاب خاص به. لكي تكون مقبولة ، يجب أن تفي طريقة التوزيع بالمتطلبات التالية: يجب أن يكون أي معيار لتوزيع اللغة ، ليكون ذا صلة ، قادرًا على تحليل جميع حقائق الكلام لهذه اللغة. نلاحظ أن قواعد التوزيع ، في الواقع ، هي محتوى ليس فقط لتحليل مجموعة مقيدة ، ولكن أيضًا لتحليل بشكل منفصل ، ضمن هذه المجموعة ، سلسلة من المجسمات الصغيرة. في النهاية ، عندما نستبدل هذه المجموعات الصغيرة في المجموع الذي يشكل المجموعة الأصلية ، نجد أن قواعد التوزيع قادرة على تحديد العديد من معايير التوزيع مثل الحالات التي تمت دراستها. هنا لدينا معضلة لا يمكن تحملها والتي تعتبر قواعد التوزيع أسيرًا لها. من خلال الرغبة في أن تكون عمليًا ، ينتهي الأمر بوصف جزء ضئيل فقط من حقائق الكلام ؛ في الرغبة في وصف مجموعة أكبر ، يصبح الأمر معقدًا لدرجة أنه يفقد كل الفضائل العملية ، حتى أنه يفقد جودة القواعد (الطابع النظامي). تفسر هذه الصعوبات التي لا يمكن التغلب عليها سبب انتقال اللغويين بسرعة من قواعد التوزيع إلى نوع آخر من الاستقصاء: القواعد التوليدية. علاوة على ذلك ، يمكننا أن نعترف بأن هذا الأخير ولد من تأمل معرفي في قواعد التوزيع. لذلك دعونا نلاحظ جملة RUWET هذه (1968 ، ص 62) ، والتي تظهر في فصله المخصص لمهام علم اللغة:

"إن أفضل قواعد النحو هي التي ستفعل ذلك بأبسط طريقة ممكنة وأكثرها عمومية ومنهجية ، مع إعطاء سرد لأقصى الحقائق". دعونا نضيف أن هذا الفصل يبدو في الواقع بمثابة مقدمة حقيقية لقواعد التوليد. ومع ذلك ، بعد أن تحدثنا عن صعوبة أن تكون قواعد توزيعية ، لا يقودنا إلى استنتاج أنه عديم الفائدة تقريبًا ، علاوة على ذلك ، تشير جميع الأساليب المباشرة. في الواقع ، تقدم قواعد التوزيع فائدة معينة. في الإطار المحدد لعلم أصول التدريس اللغوي ، وهو مقيد - cf. حجم الوقت (المحدود) المخصص للتعلم - لتعريف مجموعة محدودة ،

لاقتراح مقولة اجتماعية معينة ، خطاب مخطط معين. في هذا المستوى ، يمكن لقواعد التوزيع أن تقدم عددًا معينًا من أدوات الذاكرة المثيرة للاهتمام للحصول على المقترح جسم. لا نعني بهذا أن اللجوء إلى عمليات التخفيف الإثني سيكون قادرًا على حل صعوبات تدريس اللغة ، ولكن فقط أنه قد يكون أداة مفيدة (على الرغم من محدودية) للطلاب لاكتساب هذه المجموعة ؛ اكتساب الذاكرة المكثفة.

قواعد اللغة التوليدي

ما يظهر في المقام الأول هو أن مؤلفي القواعد التوليدية أصروا على تحديد مفهوم القواعد. "طبيعة الكفاءة" والاستجابة لها تعني "بناء القواعد". كما يصر على حقيقة أن هذه القواعد يجب أن تكون منهجية بالضرورة. هناك ، يبدو لنا. هو ، الرغبة في تجنب "المزالق" التي واجهتها قواعد التوزيع. تتمثل اللحظة الثانية في نهج RUWET في إنشاء "نموذج لأداء الأشخاص الناطقين". أما الثالث فيتمثل في بناء "نظرية تعلم اللغة". هذا النهج له ميزة معينة تتمثل في الرغبة في تصنيف الأنواع المختلفة من المشاكل منذ البداية ، أي الرغبة في تمييزها وبرمجتها. ما يبدو لنا ، من ناحية أخرى ، مشكوك فيه هو الفرضية التي بموجبها سيثبت "النموذج التحويلي" قدرته على المحاسبة عن الانتقال من مستوى الكفاءة إلى مستوى الأداء. - تعكير صرامة القواعد المنطقية بفعل اعتباط القاعدة -. يبدو لنا أن النحو التوليدي يخطئ بالعالمية والمثالية. تظهر هذه "العالمية" بشكل صريح في مفهوم "القواعد العامة" التي ادعى بها تشومسكي ورويت. إذا كان صحيحًا أن هناك عددًا معينًا من الخصائص المشتركة للغات البشرية - تلك التي تحددها من ناحية على أنها "لغات" ومن ناحية أخرى على أنها "بشرية" - فمن المناسب مع ذلك توخي الحذر في التعميم -. دع حقيقة أن كل اللغات تكشف عن قواعد لاتقودنا إلى تخيل وجود قواعد نحوية مشتركة بين جميع اللغات. لكل لغة قواعد نحوية خاصة ومحددة. يبدو لنا هذا الاهتمام بالقواعد التوليدية في عوالم اللغة ، في القواعد العامة ، مرتبطًا ارتباطًا مباشرًا بحقيقة أنها تتجاهل البعد الاجتماعي للغة البشرية. هذا "الإهمال" ESPERANTO ، لغة سهلة ذات دعوة عالمية ، كانت قد اكتسبتها بالفعل ويجب أن يكون فشلها بمثابة درس لنا. هذا الفشل هو علامة على أن اللغة البشرية لا يمكن أن تكون "لغة منطقية" وأن "Babelism" هي واحدة من بياناتها الأساسية. الجميع. يتم تمييز اللغة

البشرية من الناحية الاجتماعية ، وهي ، في نفس الوقت وبالضرورة ، الاختلاف والتقارب. تظل عالمية اللغة البشرية (دولية ولكن وطنية أيضًا) رغبة مثالية خالصة. من خلال إهمال مراعاة البعد الاجتماعي ، تأتي القواعد التوليدية أخيرًا للتعامل مع اللغة البشرية باعتبارها "لغة آلة" ، و "لغة منطقية". يمكن للمرء أن يجادل في أن الاعتراف بالبعد النفسي-المنطقي للغة البشرية كان كافياً في حد ذاته لتجنب هذا الاستيعاب. في الواقع ، ليس هذا هو الحال لأن تشومسكي يفهم مفهوم "المتحدث" بالمعنى الضيق "للمتحدث العادي". وبنفس الطريقة ، يصر على مفاهيم "النشاط اللغوي العادي" ، و "الكلام العادي". يبدو لنا أن مفهوم "المتحدث العادي" عديم الفائدة وبالتالي قابل للنقاش بقدر ما يتم تمييز المتحدثين عن بعضهم البعض في نفس المجتمع اللغوي من خلال خطابهم (عملية التفرد) وبالتالي ، فإن هذا الاختزال يدين القواعد التوليدية بألا تكون المنطوق لتحليل لغة الإنسان. هنا يمكننا اقتباس التحذير الصادر عن VANDRUSZKA (1971):

"كل محاولات الصياغة الرياضية أو المنطقية للغاتنا ، كل الجهود المبذولة للعثور على صيغة للترجمة الميكانيكية تزودنا بمعلومات جديدة أدلة كل يوم لإقناعنا بحقيقة أولية يرفضها البعض بعناد. تعرف. هذه الحقيقة الصارخة هي: لغاتنا "الطبيعية" لها خصائص محددة تميزها عن أي لغة اصطناعية ، من أي نظام معلومات مبني منطقيًا ، رياضيًا ، من أي رمز للتنظيم ". التحذير الذي أطلقه ماريو فاندروسكا ، نجده في فم لويس دوبون (1972 ، ص 189). "لن يخطر ببال أي شخص في عقله السليم أن يعتقد أو يؤكد أن اللغات الطبيعية مثل الفرنسية والروسية والإسبانية ، إلخ. أو أكثر أو أقل مهندسين بارعين ، وأنهم يعملون وفقًا لرمز دقيق يستدعي الكمبيوتر ومنطقه الراسخ. ومع ذلك ، هذا ما يحاولون جعلنا نؤمن به. على العكس من ذلك ، يبدو واضحًا بشكل خاص أن هذه اللغات قد نشأت على مر القرون في جهد جماعي وغير واعي كبير بين غالبية الأفراد في أي حال ، وفقًا لاتجاهات متعددة ومربكة في كثير من الأحيان ، وتحت التأثير المشترك لـ الأسباب التي تبدو غير قابلة للاختزال للمنطق: تاريخية ، لفظية ، نفسية ، اجتماعية. ومع ذلك هذا ما نريد أن ننساه ". من خلال حقيقة أنه تبين أنه غير فعال لتحليل اللغة البشرية ، تصبح القواعد التوليدية تحليلًا مناسبًا لـ "لغات الآلة" ، "المنطقية". على الرغم من أنه يدرك في ديكارت ميزة فهمه أن "دراسة العقل تواجهنا بمشكلة جودة التعقيد ، وليس فقط درجة التعقيد" ،

ن. تشومسكي (1970 ، ص 18) ، من خلال تقديمه استطاعت فرضية النموذج التحويلي التعامل مع المشكلة الأولى في الثانية ، وهي مشكلة الجودة كمشكلة كمية. من هذا التحليل للقواعد ، يتضح أنه من الصعب جعل تدريس القواعد يتطابق مع تعليم القول الاجتماعي ، اللغة القياسية ،الخطاب المؤسسي (بلاغي). لا يغيب عن أحد أن بيداغوجيا اللغة يجب أن تركز على تعلم كل من القواعد والبلاغة. يبقى التنسيق لتعديل هذين النوعين من الأنشطة.

علم أصول التدريس من اللغات الأجنبية

من الواضح أن بيداغوجيا اللغات الأجنبية في المستوى الأول (البدء) تفترض أن الطالب لا يعرف شيئًا عن اللغة التي درسها: لذلك يهدف التعلم هنا إلى جعل الطالب يكتسب ، في الفضاء التعليمي ، في الفصل ، والقواعد ، والبلاغة اللغة الهدف. ثم يجب تحديد ما إذا كان العمل على القواعد والعمل على القول المأثور يجب فصله أو ضمه أو تنسيقه. في الأساليب التقليدية يمكننا أن نلاحظ أن هذين النوعين من الأنشطة منفصلان إلى حد كبير. لدينا دروس في قواعد اللغة من جهة ، ونصوص من جهة أخرى. يجب أن تكون النصوص المختارة ، بروح مؤلفي هذه الأساليب ، بمثابة توضيح ، فالتطبيق على عمل نحوي أولي لا يمنعنا من ملاحظة أنه بين دروس القواعد وما يسمى بالنصوص الداعمة ، يكون التضامن فضفاضًا. . إذا تمسكنا بالمحور غير المتزامن وحده ، فما الذي تفعله DANTE في تعلم اللغة الإيطالية الحديثة و SHAKESPEARE بأساليب اللغة الإنجليزية الحالية. تسمح الأساليب التقليدية للتلميذ بالحصول على معرفة نظرية جيدة (صريحة) لنظام نحوي أجنبي - المعرفة النظرية غالبًا ما تتفوق على تلك التي يمتلكها التلميذ في نظامه الأصلي - ولكن لا تسمح له (من خلال المعرفة الضمنية) باستخدام المقتنيات النحوية لأغراض عملية لخلق الخطاب. في غضون ذلك ، يسمح العمل على النصوص للطالب فقط بالتعليق بلغته الأم على النصوص الأجنبية ، الأدبية بشكل عام. في الأساليب التقليدية ، فإن عمل الترجمة فقط (الموضوع والنسخة) هو الذي يستغل إلى حد ما التضامن النحوي / الخطابي. أنها ليستالسؤال هنا عن الادعاء بمزايا أنشطة الترجمة للطرق المباشرة الحالية. بالنظر إلى الافتراضات المنهجية المتأصلة في هذه الأساليب ، فمن المنطقي بالنسبة لهم استبعاد الترجمة في تعلم لغة أجنبية. في إطار الأساليب

التقليدية ، الترجمة ، من ناحية أخرى ، أفضل أو أقل سوءًا ، لأنها تفضل الاستخدام الضمني للنظام النحوي (حتى لو كانت ، في نفس الوقت ، تزيد من خطر التداخل الضار). قبل البدء في تحليل الأساليب الحديثة ، يجدر توضيح ما نعنيه بهذا المصطلح. في رأينا ، السمة الأساسية للطرق الحديثة هي أنها طرق مباشرة. لا تؤثر طبيعة الوسائط التقنية المستخدمة بأي شكل من الأشكال على هذه الخاصية. على الأكثر يمكننا أن نعتبر أنه في عائلة الأساليب المباشرة ، تختلف هذه عن بعضها البعض من خلال توجيهها إلى حد ما ، أو طابعها الكوني إلى حد ما. نلاحظ أن هذه الشخصية تم تطويرها بشكل عام في الأساليب التي تستخدم الدعم التكنولوجي المتطور. إن الصلابة المفرطة لعدد من الأساليب المباشرة (السمعية والبصرية على وجه الخصوص) لا تخلو من إشعار أي شخص. في الوقت الحاضر ويبدو أن التربويين والمنهجيين يتعلمون من هذا. وهكذا لا يتردد فرانسيس ديبايسر ، مدير B.EL. إعلان النوايا هذا يتماشى مع التطورات الحالية. في الوقت نفسه ، نشهد إعادة تدوير للوسائط التكنولوجية المخصصة لتدريس اللغة. المزيد والمزيد من المكاتب التعليمية تقدم للمعلمين معدات مرنة وقابلة للتكيف. لتبني مفهوم عزيز على تكنولوجيا المعلومات ، يمكننا القول إن المكاتب التعليمية مترددة بشكل متزايد في تقديم البرامج - وهذا لتشجيع البرمجة المصممة خصيصًا -. يفترض هذا التوجه الجديد أنه في نفس الوقت الذي نحرر فيه المعلمين من قيود الأساليب ، فإننا نسمح لهم بالحصول على تدريب منهجي قوي. لا يتعلق الأمر بترسيخ ممارسات التراخي. تقترح الطرق المباشرة برمجة صارمة للغاية للتعلم. يجب على الطلاب تحديد جميع العناصر اللغوية. يقبل المعلم آلية معينة ، وبطءًا معينًا في التعلم. العناصر اللغوية المقترحة في دورة اللغة تجد البيانات الأكثر تمثيلا للمجتمع اللغوي الاجتماعي الذي يتحدث هذه اللغة (راجع: تطوير اللغات الأساسية).

يجب أن يكون الطالب قادرًا على تكرار العبارات المقترحة في الفصل بشكل صحيح ، عند وضعه في مواقف اتصال مشابهة لتلك التي يتم التعبير عنها في رسومات الدرس. من المفترض أن تسمح التمارين الهيكلية للطالب بتكييف العبارات المحفوظة في الفصل مع حالة الاتصال اليومية التي لا تجد مواقف الاتصال المعروضة في الفضاء التعليمي. تكشف التجربة أن الأساليب المباشرة لا تفي تمامًا بعقودها. لديهم صعوبة كبيرة في التغلب على الببغاء. الطلاب بشكل

عام غير قادرين على تبديل. لا ننوي تطوير هذه النقطة - التي تتطلب في حد ذاتها تحليلاً طويلاً -. نستأنف هنا خاتمة عمل نكرسه حاليًا لتحليل الأساليب المباشرة. في الصفحات الحالية ، نريد ببساطة أن نظهر أن هناك تضامنًا بين أوجه القصور في الأساليب المباشرة والافتراضات المنهجية الضمنية في هذه الأساليب. نعود إلى النظرية العامة لتحليل الخطاب. وبقدر عدم وجود ارتباط منطقي بين النحو والقول المأثور (البلاغة) فهو كذلك

عبثًا الأمل في أن الطلاب سوف يستحثون بشكل طبيعي (أي بدون حيلة تربوية) قواعد اللغة الأجنبية من مجموعة محدودة جدًا من العبارات الطبيعية. هذا واضح بشكل خاص بالنسبة للطرق التي تقترح تقدمًا بناءً على مبدأ التكرار والتي ، نتيجة لذلك ، تقدم على الفور للتلاميذ نسبة كبيرة من العبارات الاصطلاحية. بل هو أيضا سبيل الأمل في أن عمل الاستغلال ، كما هو موجود في الطرق المباشرة ، سيمكن التلاميذ من تكوين بيانات صحيحة وجديدة. من المؤكد أن الخطاب يفترض مسبقًا كلاً من القواعد والبلاغة ، ولكن لا توجد علاقة منهجية "كاملة" بين الاثنين. وهذا ما يفسر تحفظ مروجي الأساليب المباشرة ، فيما يتعلق بمصلحة القواعد المنهجية ، من القواعد الرسمية لتدريس اللغة ، وهذا يفسر أيضًا لجوئهم إلى "الحلول الحكيمة": التمارين البنيوية والقواعد التوزيعية ، ومن الصعب طرح القواعد النحوية لتعزيز حرية التعبير ، وفي نفس الوقت ، لتعزيز أخطاء التنظيم والتعميم التعسفي: الأخطاء التي ، وفقًا لمؤلفي الأساليب المباشرة ، يجب علينا تجنبها بأي ثمن تحت طائلة التثبيت الدائم. على سبيل التوضيح ، يمكننا الاستشهاد بالتسلسلات "les chevals" (لـ "الخيول") و " je revenitai" (لـ "I will come back") وتحويل " Madame kofi est une dame" إلى "Monsieur kofi هو سد "(مثال تم ملاحظته بين الطلاب الذين يستخدمون طريقة PIERRE و SEYDOU). نتطرق هنا إلى واحدة من أصعب المشاكل في علم اللغة وعلم أصول التدريس اللغوي: وهي مشكلة الاصطلاح. كعملية تنوع ، يمكن أن تؤثر التلاصق على كل من القواعد اللغوية و البلاغة. على المستوى النحوي ، يمكن أن يكون التفسير الاصطلاحي خارجيًا أو داخليًا. هناك اصطلاح خارجي عندما تميل اللغة إلى تمييز نفسها عن لغة أخرى أو أكثر. ما نسميه "اللغات الأجنبية" ضمن نفس عائلة اللغة هي اللغات

التي "نجحت" "في تعبيرهم الاصطلاحي فيما يتعلق ببعضهم البعض. يمكن أن يحدث هذا المصطلح:

- على المحور غير المتزامن: على سبيل المثال الفرنسية بالنسبة إلى اللاتينية.
- على المحور الجغرافي: على سبيل المثال الفرنسية مقارنة بالإيطالية.
- على المحور الاجتماعي: على سبيل المثال العامية مقارنة بالفرنسية.

نجد في المصطلح المحاور الثلاثة التي يبني عليها المجتمع الاجتماعي (الثقافي) خصوصيته واعتباطه. بالنسبة لهذا النوع من الاصطلاحات الخارجية ، فإننا نعارض المصطلح

داخلي. هناك اصطلاح داخلي عندما تميل اللغة إلى الانغلاق على نفسها والتجميد. إن عملية الإغلاق والتجميد هذه تستجيب لاهتمام هذه اللغة للتأكد من أنها تضمن خصوصيتها وتعسفها. في لغة ما ، ليست القواعد هي التعسفية ، بل المصطلح. القواعد ، كنظام رسمي ، منطقية. وخير دليل على ذلك أن القواعد تستمر في العمل خارج المصطلح. وإلا فكيف يمكن أن نفسر أننا قادرون على إنتاج "خيول" حتى بدون سماعها من قبل. أننا تعلمنا أن نقول "خيول" ، في النهاية ، لا يغير كثيرًا في الأمر ولا يعدل من ميلنا إلى المنطق والتعميم: "الخيول" تنتمي إلى القواعد.

"الخيول" إلى المصطلح ، إن فصل GRAMMAR / IDIOM ليس زائداً عن الحاجة ، لأنه وحده يجعل من الممكن حساب الانبعاث المستمر للنحوية (المنطقية) على الاصطلاح (التعسفي) واستمرار هذه الأخطاء التي يشار إليها عمومًا إلى "الإفراط في التعميم". دعونا نضيف أن هذا الانبعاث لا يضر بالتواصل ووضوح الرسالة. سواء قلنا "الخيول" أو "الخيول" ، فسنفهمنا بنفس الطريقة. تتعلق مشاكل المصطلح بكل من أصول التدريس في اللغات الأجنبية وطريقة تدريس اللغات الأم. سنعود إلى هذه النقطة عندما نتعامل مع أصول تدريس اللغات الأم. في هذا الفصل المخصص لتدريس اللغات الأجنبية ، سنركز فقط على مشاكل البلاغة الصارمة. كما قلنا في الصفحات الأولى من هذا المقال ، يتم تعريف الخطابة أو تعليم اللغة بطريقة تقييدية. يتم اختزال البلاغة إلى قول

اجتماعي ، إلى قول مؤسس. يرقى هذا إلى القول بأن الخطاب في علم أصول التدريس للغة الأجنبية يحتفظ فقط بالتصريحات التي تم الإدلاء بها بالفعل في مجتمع لغوي اجتماعي أجنبي ، في فم مجموعة معترف بها كممثل للمتحدثين الطبيعيين. كل مجتمع لغوي اجتماعي له خطابه الخاص ، مقوله الراسخ ، هناك كل الأسباب لاستنتاج أن "معنى" المتحدث الأجنبي لا يتم فرضه بالكامل على "معنى" المتحدث الطبيعي ، "سوء الفهم" الذي وجدت بالفعل داخل مجتمع اجتماعي لغوي متجانس ("معنى" الذات مقابل "معنى" الآخرين) يتم تعزيزه في التبادل الدولي. لاحظ ، على سبيل المثال ، أن الدبلوماسيين يستخدمون وإساءة استخدام احتمالات سوء الفهم هذه (ترجمة الرسالة من EMS هي مثال على ذلك). دون الرغبة في إنكار أن مخاطر سوء الفهم في تدريس اللغة الأجنبية يمكن ويجب أن تكون محدودة (الحاجة إلى التواصل) ، ما زلنا نعتقد أن سوء الفهم ، هذا الاختلاف لا يمكن أن يختفي. برغبتنا في تجاهل هذه البيانات ، فإننا نضاعف المخاطر فقط.

ولا نعتزم "تقديس" سوء التفاهم ، بل على العكس من ذلك ، الاعتراف به من أجل السيطرة عليه بشكل أفضل. لا يوجد ، في التعالي ، فكر عالمي ("الأفكار" الأفلاطونية ، على سبيل المثال) يمكن لجميع اللغات البشرية أن تفهمها بشكل متماثل. يمكن أن يكون العام فقط نتيجة غير كاملة لنشاط بشري متضافر (الاستعداد للتواصل). باسم هذه الرغبة في التواصل ، يجب على أصول التدريس في اللغات الأجنبية تعريف الطلاب بالكلمات الراسخة لمجتمع اجتماعي لغوي أجنبي. الاكتساب الوحيد لقواعد اللغة الأجنبية لا يسمح للطالب بالفهم والانفصال عن المتحدثين الطبيعيين لهذه اللغة. سوء الفهم ، الكثير ، عظيم جدا. لتقليل سوء الفهم ، والسماح بالاتصال ، من الضروري أيضًا تقليل الاختلاف في الخطابات التي تم تأسيسها في اللغة 1 وفي اللغة 2. ولهذا السبب (التقارب الخطابي) في علم أصول التدريس للغات الأجنبية ، نقوم بتدريس "العناصر الحضارة.تعلم لغة أجنبية هو أيضًا تعلم طريقة (أجنبية) للتقطيع ، وإدراك العالم. في هذا المستوى (من تعلم البلاغة) ، ستكون هناك مشاكل أقل للطالب الأجنبي حيث سيواجه حضارة قريبة من حضارته. في علم أصول التدريس في اللغة الأجنبية ، لا يرتبط الاختلاف في القواعد النحوية والخطابة الحالية. ولا تعني القرابة النحوية القرابة الخطابية ، والعكس صحيح {على سبيل المثال: الرومانية / الفرنسية ؛

الألمانية / الفرنسية). أهمية الاكتساب البلاغة لا يقودنا إلى إهمال اكتساب القواعد في أصول التدريس للغات الأجنبية. إن أصول التدريس التي تميل إلى استبعاد القواعد ، والاهتمام بالبلاغة فقط ، لا تسمح للتلميذ لمشاركة "معناه" المحدد (من الخارج) مع المتحدثين الطبيعيين للغة التي تم تعلمها. إن تعلم البلاغة الذي يستبعد تعلم القواعد يحكم على الطلاب حتمًا بدور بسيط للمقلدين - وهو دور يلعبونه ببراعة بشكل عام -. يكفي أن تحضر تكلفة اللغة التي تستخدم طريقة مباشرة لتحقيق ذلك. لا يترك هذا النوع من التعلم مجالًا للثقافة الأصلية للطالب ، ويتطلب بطريقة ما أن يكون متجنسًا. نعتقد أن تعلم لغة أجنبية يجب أن يسمح للطالب بتجاوز القول المأثور الذي يتم تقديمه له في الفصل ، في مساحة تعليمية. هذا ضروري إذا أردنا أن يكون الطالب قادرًا على تحمل المواقف اللغوية التي سيواجهها يوميًا ، خارج الفصل ، والتعبير عن "المعنى" المحدد. تسمح معرفة قواعد اللغة بهذا التغلب. هذا لا يتعلق بتقديم التعلم بسعر مخفض. نحن ببساطة نرغب في التخفيف من أصول التدريس البليغة للبلاغة وتعزيز أصول التدريس في القواعد التي أراد البعض التخلي عنها. تجد فكرتنا عن "تجاوز البيان الثابت" التعريف المعطى للحوار الدولي ، عندما يوصف بأنه "إثراء متبادل". توجد الحاجة لتجاوز القول المأثور الأصلي للمتحدث الطبيعي والمتحدث الأجنبي. يكون الجهد بشكل عام أكبر ، وأكثر تقييدًا للمتحدث الأجنبي منه للمتحدث الطبيعي. من الواضح أن قبول قواعد أجنبية يميل إلى تفضيل قبول الخطاب الذي يستخدم هذه القواعد. ومع ذلك ، لا توجد قاعدة مطلقة في هذا المجال. من المستحيل تحقيق التوازن المثالي بين الأقوال الراسخة التي لا يمكن إلا أن يكون لها موقف إمبريالي تجاه بعضها البعض. هنا يمكننا إجراء مقارنة مع الترجمة. عادة ما يكون الإصدار أسهل من موضوع. في أي من النشاطين ، لا يوجد حل مثالي ؛ من المستحيل احترام "فكرة النص" واقتراح "صياغة أنيقة". لاحظ أنه في علم أصول التدريس ، نقدم جهازين تربويين. في المقام الأول نعتبر أن المتحدث الطبيعي في الحوار الدولي لا يعدل أقواله حسب جمهوره. ثانيًا ، نتجاهل القول المؤسسي الأصلي للطالب ونطلب من الطالب الامتثال بشكل وثيق وصادق لقول المؤسسة الغريبة المقترحة. نحن لسنا ضد أصول التدريس "المغتربين" ، ولكننا نعتقد أن المنهجية ، مع ذلك ، يجب أن تسمح للطالب بالتعرف على نفسه وتأكيده ، بمجرد الخروج من المجال التعليمي. يجب علينا

قبول الحاجة إلى اقتراح "تجاوز القول الثابت" ، حتى لو كنا نحبذ ذلك حتى التدخل. نتفق على أن هذا التدخل هو مصدر "أخطاء" ، لكننا نصر على حقيقة أن التدخل هو جزء من لغة الحوار الدولي.

بيداغوجيا لسان الأم

بالنظر إلى ما قلناه بالفعل حول عدم تكافؤ الفرص في المدرسة وتنوع اللغات الأصلية للأطفال ، يمكننا فقط الإصرار على الحاجة إلى الترويج في المدرسة لطريقة تعليمية جديدة للقواعد. في سياق التعليم أحادي اللغة ، يجب أن نتوقف عن افتراض أن جميع الأطفال الذين يدخلون المدرسة لديهم بالفعل النموذج المقترح. نعتقد أن التعليم يجب أن يبدأ بالسماح (وليس منع ، كما هو الحال عمومًا في الوقت الحاضر) بالوعي بالتنوع الأصلي. التقارب ، وهو ضرورة متأصلة في فعل التعليم. سيعمل بشكل أفضل إذا عرف الأطفال من أين أتوا وإلى أين يذهبون. عليك أن تحل محل متستر. نقول أن هناك طرق تدريس خفية عندما يكون هناك إخفاء للتنوع اللغوي الأولي. هذا الإخفاء للتنوع لا يمكن إلا أن يعزز عدم تكافؤ الفرص للطلاب ، وإعاقة أكثر الفئات حرمانًا. لتقليل الإعاقة الأولية التي لا مفر منها ، ليس من الضروري فقط التعرف على الاختلاف الأولي ، ولكن من الضروري أيضًا اقتراح تعلم متباين ، لاقتراح اللحاق بالركب مع الأخذ في الاعتبار مواقف البداية المحددة للتلاميذ.

دعونا ننتقل الآن إلى أصول التدريس الخاصة بالمصطلح وبصورة أدق إلى علم أصول التدريس لما يسمى "المنعطفات الاصطلاحية للعبارة" أو "قواعد الاستثناء" (إلى القواعد النحوية). في الواقع ، جزء كبير من النشاط التربوي مخصص لتصحيح أخطاء المصطلح ، لتصحيح "التعميمات المسيئة" ، وهذا يقودنا إلى الإجابة عن سؤالين ما هو التكييف و "الطبيعة" المنعطفات الذاتية للعبارة .؟. لماذا تستمر الاختلافات في التعبيرات الاصطلاحية؟ على السؤال الأول ، نجيب أنه بمجرد أن يصبح مصطلحًا ، تميل القواعد إلى التجميد والانغلاق. من عملية التجميد والإغلاق هذه ، تكون النتيجة أن العناصر القديمة

يتم الاحتفاظ بها في تزامن لم يعد لها مكانها في منطق النظام النحوي. يوجد ، في المصطلح ، ما يسميه فريديريك فرانسوا (1974 ، ص 16) "سكوريا" ، "عمليات غير منتجة". هذه العناصر ، بقدر ما تتعارض مع المنطق الداخلي للنظام النحوي ، مهددة في بقائها. لا يمكن الحفاظ عليها إلا إذا حافظت على مخرجات جيدة ، إذا ظلت متكررة بدرجة كافية في اللغة اليومية. وبالتالي ، فإن اقتران الأخضر ، مهما كانت اصطلاحيته ، يتم الحفاظ عليه جيدًا (يحظى باحترام كبير) بين جميع المتحدثين. نفس الشيء لا ينطبق على الأفعال الشاذة الأخرى مثل العزم أو الغفران أو حتى الجلوس. التهديد يتناسب عكسيا مع التردد. لا يمكن الحفاظ على العناصر المهددة إلا عن طريق الأداة ، من خلال الوسائل المؤسسية. التدريس ، في نفس الوقت الذي يكتسب فيه هذه العناصر ، يساهم في صيانتها. ليس من دون سبب أن يتم الحفاظ على المنعطفات الاصطلاحية بشكل أفضل في المتحدثين الذين تابعوا دراسات طويلة. وبالمثل ، فإن فقدان هذه المنعطفات أمر متوقع تمامًا بين المتحدثين المحرومين ثقافيًا (أو اجتماعيًا). بقدر ما يتعلق الأمر "بالطبيعة" ، أي جرد المنعطفات الاصطلاحية في اللغة ، يكفي بالنسبة لنا أن نشير إلى الانحرافات التي لا يمكن أن تفشل في الظهور في المتحدث اليومي ، ولا سيما في المتحدث الذي لا يتحكم في لغته التي لا تمرر لغته من خلال منخل التصحيح المفرط. المنعطفات الاصطلاحية هي تلك التي يتم استبدالها (وهي غائبة) في الخطاب الذي ينتج بشكل خاص من قبل المتحدثين الذين لديهم القليل من التعليم. في إجابة السؤال الأول (حول تكييف و "طبيعة" المنعطفات الاصطلاحية) ، أحضرنا عناصر الإجابة إلى السؤال الثاني. إن "طبيعة" المنعطفات الاصطلاحية للعبارات تجعلها هشة ولا يمكن أن تستمر الانحرافات. يميل المتحدث بطبيعة الحال ، لأسباب اقتصادية واضحة ، إلى الاستعاضة عن "العمليات غير المنتجة" بـ "العمليات" الأخرى ، بـ "العمليات الإنتاجية". يتم هذا الاستبدال بسهولة أكبر لأن المتحدث ليس مضطرًا إلى اختراع هذه القواعد ، والتي هي بالفعل جزء من اللاوعي اللغوي ، من قواعده. تظهر هذه "الإجراءات" بمجرد أن يسمح المتحدث للقواعد بالتحدث عن طريق الفم. إن انتظام "الانحرافات" و "الاستبدالات" دليل على ذلك. هذه "البدائل" ليست سوى مصطلحات جديدة يمكن التنبؤ بها ، وأدوات اشتقاق نحوي. من هذا ، يمكن للمرء أن يستنتج أنه لا يمكن أن يكون هناك تعليم ذكي للمصطلح لأن الانحراف نفسه

هو الذكاء ، كاستغلال منطقي للقواعد. تبقى الحقيقة أن علم أصول التدريس من المصطلح ضروري. انطلاقًا من إدراك اعتباطية المصطلح ، لا يمكن تأسيس أصول التدريس الخاصة بالمصطلح - للأسف - إلا على نشاط الحفظ. لذلك لا يمكن المبالغة في التأكيد على الحاجة إلى التسامح التربوي على هذا المستوى.

استنتاج :

لا يوجد علم أصول التدريس في اللغة. في العمل التربوي نفسه ، يجب على الطالب الخضوع لعملية التقارب ، ويجب بطريقة ما أن ينكر خصوصيته الأصلية. هذا واضح في أصول التدريس باللغة الأجنبية ، لكنه يظل صحيحًا في أصول التدريس في اللغة الأم. يضاف إلى هذا القيد العام - المكون لجميع التدريس ، لجميع أنواع التعليم - قيدًا محددًا يثير الصعوبات الخاصة التي لا يمكن أن يفشل تدريس اللغة في مواجهتها:

1. الخطابة ليست إعادة استثمار منهجية للقواعد. القواعد في حد ذاتها غير مناسبة لتسمية العالم. لا يمكن للمرء أن يفترض معايير القواعد النحوية والطبيعية.

2. اللغة التي يتم تدريسها هي لغة مؤسسة ، أي أن القواعد تقترن بمصطلح (تعسفي). لذلك سيكون هناك الكثير من أعمال الحفظ في أي تعليم لغة.

الفهرس

الفهرس

إهداء .....

المقدمة .....أ

تمهيد 4

الفصل الأول : منظور عبد الرحمان الحاج صالح في روافد العلوم اللغوية 7.

المبحث الأوّل: المفاهيم اللّغويّة و الاصطلاحيّة لمنظومة اللّسانيّات و التّعليميّة 8

تعريف التّراث.....9

المنطق.....9

اللّغة.....10

اللّغة العربيّة 11

علم اللّغة الاجتماعي 11

الملكة اللّسانيّة 12

الخِطاب.....12

علم البلاغة 13

الأسلوبيّة.....14

البنوية.....15

اللّسانيّات.....17

اللسانيات التطبيقية 18

علم النفس اللغوي 19

اللسانيات الاجتماعية 21
اللسانيات النصية 22
اللسانيات الحاسوبية 24
المصطلح 25
التعريب 26
الترجمة 26
النظرية 27
الأرطوفونيا 28
التعليمية 29
المبحث الثّاني: تداخل العلوم اللّغوية في ميدان اللّغة العربيّة.....31
علاقة اللّغة العربيّة بالمنطق اللّغوي 32
موقف التراث العربي من المنطق اللغوي 32
اللغة وعلم الأنثربولوجيا 35
اللسانيات و اللغة العربية(اللسانيات العربية) 37
النظرية اللغوية و اتصالها بالمناهج التربوية 37
الأسلوبية و علائقها التركيبية و النحوية 40
تقاطع الدلالة و الأسلوبية 41
الأسلوبية و نظيرتها البلاغة 41
الأسلوبية البنوية 43
علم النفس اللغوي و الأرطوفونيا 44

اضطرابات الكلام و النطق.....44
الأرطوفونيا واللغة.....45
علاقة الأرطوفونيا باللسانيات.....46
المبحث الثّالث : منظور عبد الرّحمان الحاج صالح في أسس اللّسانيات والتّعليميّة.....47
التراث العربي عند عبد الرحمان حاج صالح.....48
التراث العربي و المنطق الأرسطي من منظور عبد الرحمان الحاج صالح..49
الخطاب عند عبد الرحمان حاج صالح(الخطاب اللساني.).....56
البلاغة و الأسلوبية عند عبد الرحمان الحاج صالح.....57
البنوية عند عبد الرحمان الحاج صالح.....59
اللسانيات عند عبد الرحمان الحاج صالح.....60
المصطلح عند عبد الرحمان حاج صالح.....63
نماذج عن المصطلح عند عبد الرحمان حاج صالح.....70
التعريب عند عبد الرحمان الحاج صالح.....72
الترجمة عند الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح.....72
أرطفونية عبد الرحمان الحاج صالح.....75
التعليمية عند عبد الرحمان حاج صالح.....76
تعريفه لعناصر المثلث الديداكتيكي.....78
الفصل الثّاني: النّظريّات التّأسيسيّة لعبد الرّحمان الحاج صالح و الأسس العلميّة لطرائق تدريس اللّغة العربيّة.....80

المبحث الأوّل: مشاريع ترقية تعليميّة اللّغة العربيّة لعبد الرّحمان الحاج صالح. 81.....

النظرية الخليلية الحديثة.....82

مدى استثمار النظرية الخليلية في حقل تعليمية اللغة 83

الملكة اللّسانية 84

ملكة الكتابة 85

ملكة القراءة.....85

مشروع الذخيرة اللغوية العربية 88

المعجم الآلي للمصطلحات العلمية والتقنية المستعملة بالفعل 90

حوسبة الذخيرة اللغوية 90

مساهمة الذخيرة اللغوية العربية في حقل تعليمية اللغة العربية 91

جهود عبد الرحمان الحاج صالح في تعليمية اللغة العربية 92

جهود عبد الرحمان حاج صالح العلمية 93

المصطلح اللساني لدى عبد الرحمان الحاج صالح 94

النظرية الخليلية وعلاقتها بعلوم اللسان /المبادئ الأساسية 101

الفكر اللساني وافق المعاصرة /التكنولوجيا 103

الفكر اللساني وافق المعاصرة / التكنولوجيا 107

المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية للأستاذ الدكتور عبد الرحمان حاج صالح.....108

إنشاء المعاجم التاريخية 113

المبحث الثّاني:أدوات وقرطاسّيات تدريسيّة و تعليميّة أساسيّات اللّغة العربّية.
117.....
طرائق التدريسية للغة العربية 118
تعريف الطرائق و أهدافها 118
أساليب وطرق التدريس 118
توجيهات 119
الوسائل التعليمية 122
نظريات التدريس و التعلم 123
النظريات النفسية 125
النظرية السلوكية 125
المبادئ الرئيسة للنظرية السلوكية.....126
النظريات المعرفية 127
نظرية النمو المعرفي لبياجيه 128
النظريات اللغوية 130
نظرية تشومسكية.....131
الأساليب و الوسائل و الانشطة لتعليم اللغة العربية 133
توجيهات لمعلّمي اللغة ليستفيدوا منها في ترشيد مناشط تدريسهم 135
ضرورة تطوير اللغة من خلال إستخدام الوسائل التكنولوجيا الحديثة في التدريس.....136
المبحث الثّالث: الأسس العلميّة و التّعليميّة لترقية اللّغة العربيّة. 138
خصائص و مستويات اللغة العربية 139

المستوى الصرفي.....140
المستوى الدلالي.....141
المستوى النحوي 142
المستوى الكتابي (الإملائي) 143
المستوى البياني 144
المستوى النقدي: الأسس اللغوية العلمية المعاصرة 145
الفصل الثّالث: تطبيق في دراسات تعليّمية اللّغات. 149
المبحث الأوّل: آفاق عبد الرّحمان الحاج صالح وفق دراسة أجنبيّة. 150
ملاحظات جان امانويل لي براي 151
المبحث الثّاني :استبيان حول ترقية اللّغة العربيّة و تطويرها في الأرضيّة الجزائريّة. 155
استبيان لموضوع تطوير و ترقية اللغة العربية.....156
المرحلة الأولى : دراسة وتحليل الإستبيان.....162
المرحلة الثانية : إحصائية و تحليل إجابات الإستبيان المقدم 165
المرحلة الثالثة :اجمالي الإحصائيات.....171
المرحلة الرابعة :المخططات البيانية 174
المرحلة الخامسة :الدوائر النسبية و نتائج لإجمالي الإحصائيات 185
المرحلة السادسة:الاستنتاج العام لإحصائي الاستبيان 199
الخاتمة 201
قائمة المصادر والمراجع 205
الملاحق 220

الفهرس.....320