الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية الأدب العربي و الفنون

قسم الدراسات اللغوية

جهود عبد الرحمن الحاج صالح في اللسانيات التطبيقية

حقل تعليمية اللغات

أطروحة مُقدَّمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات

إعداد الطالب : حمزة بوكثير

إشراف الأستاذ الدكتور: حنيفي بن ناصر

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د عبد الجليل مرتاض	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان	رئيسا
أ.د حنيفي بن ناصر	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	مشرفا و مقررا
أ.د عبد الناصر بوعلي	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان	عضوا مناقشا
أ.د عبد الحكيم والي دادة	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان	عضوا مناقشا
د قاضي الشيخ	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	عضوا مناقشا
د مختارية بن قابلية	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2019-2020

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

الشكر و الحمد لله رب العالمين أولا و آخرا، شكرا يليق بعظيم سلطانه و جلال وجهه، و حمدا على ما أتم و ما وفّق، إذ منحني القدرة على إتمام هذا البحث.

أتقدم بالشكر و العرفان لكل من أسهم معي في إتمام هذا البحث، و أخص بالذكر الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور حنيفي بن ناصر الذي قبل الإشراف على هذه المذكرة، و الذي لم يبخل عليّ بنصائحه القيّمة و توجيه السديد الذي كان عونا و سندا لي في إتمام هذا البحث ،و أنا شاكر له تفهمه و نزاهته و احترامه لأفكار غيره،و نصائحه و توجيهاته التي تنم عن رعايته الخالصة لطلبته و وفائه المنشود لهم .

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أوعز لي بفكرة أو نبّهني إلى منهج، أو أرشدني إلى مرجع أو كان سببا في إتمام هذا البحث.

المقدمـــــة:

قد يختلف باحثو العلوم اللغوية و تاريخها في تحديد البدايات الأولى لانتقال الفكر اللساني الغربي إلى الوطن العربي، و في أول من نقله و هذا من مبدأ التأثير و التأثر ، و ما طرأ عنه من تغيرات إثر التلقي المعرفي و المنهجي للنظريات التي تناولت الظاهرة اللغوية بشتى الصور، من البنوية إلى العرفانية مرورا بالوظيفية و التداولية، لكنّ المتفق عليه هو أن تلقي اللسانيات الغربية و نقلها إلى القارئ العربي وجد على اتجاهات ثلاث :

- الاتجاه الأول يمثله بعض رواد الفكر اللغوي العربي الحديث الذين نقلوا اللسانيات الغربية في مطبّ القطيعة مع التراث نتيجة للانبهار المطلق بالغرب و حضارته، فضربوا بإرث الأمة في عرض الإهمال، متخذين إياه ظهريا، و متبعين كل داع إلى محدث غير ممحصين و مغربلين و مدققين في صوابه و خطأه، و هو ما أعاق البحث اللساني الجاد في العالم العربي بسبب مشكلة الأوهام العلمية الشائعة المسلمة، و التي تمثلت في فهمهم الخاطئ للأصول المنهجية للنظريات الغربية، و امتد ذلك إلى التطبيق و العمليات الإجرائية، و قد أدى هذا الوهم و سوء الفهم إلى الاعتقاد بأن كل نظرية غربية مطلقة الصحة ، و هذا كله مردّه إلى عدم الإلمام بالدراسات اللغوية الغربية بجزئياتها و دقائقها من جهة ، و من جهة أخرى تجاهلهم للتراث العلمي العربي في ميدان اللغة خاصة ، و ما أبدعه الأولون من مفاهيم و التي لا يوجد ما يقابلها في التراث الفكري اليوناني اللاتيني ، و لا حتى في المذاهب الغربية الحديثة.
- الاتجاه الثاني يمثله فريق من الباحثين العرب المحدثين أيضا، نبذ اللسانيات الغربية و لم يعترف بها البتة ، و عكف على التراث فقط و لم يلتفت إلى المنجز الغربي و نظرياته معتبرا أن القديم كله صحيح و لا يمكن بأي حال من الأحوال نقده و تجاوزه، و أن كل تجديد زيغ و حياد عن الأصل .
- و بين هذا و ذاك، بين منبهر بالغرب و مغفل للتراث تمخض اتجاه ثالث وسط نظر إلى التراث نظرة المعجب و المعتز ، يرى أخذ الجيد منه و طرح الرديء ،و وقف من الوافد الجديد أي النظريات اللسانية الغربية الحديثة موقف الناقد الثاقب ، فلا يمكن إقرار أو رفض أيّ منها إلا بعد إنزالها إلى مستوى النظر و التمحيص و حملها

على غيرها من المفاهيم، و المقارنة بين هاته المفاهيم كما تصورها العلماء الأولون و بهذا فقد أسسوا مذهبا تأصيليا للنظريات الغربية الحديثة ، و في هذا السياق تستدعي شخصية عبد الرحمن الحاج صالح حضورها و التي وقفت موقفا إيجابيا من التراث، و موقفا علميا موضوعيا مبنيا على أسس غاية في الدقة من اللسانيات الغربية.

لقد كان واحدا من باحثين كثر عرفوا قيمة التراث اللغوي العربي، على اختلاف نزعاتهم أمثال: عبد القادر الفاسي الفهري، و إبراهيم أنيس و تمام حسان و عبد القادر المهيري و عبد السلام المسدي ...، فمنهم من أعطى صورة لإحياء التراث بتحقيق المخطوطات ، و منهم من حاول استنباط مبادئ و أسس اللسانيات الغربية الحديثة من متون كتب التراث، مقتفين بذلك آثار المدارس اللسانية المختلفة من البنوية السوسيرية التي أسست للدرس اللساني الحديث بثنائيات صاحبها، إلى المدرسة التوليدية التحويلية التي غيرت منحى و اتجاه البحث اللساني برمته، و التي أبهرت العالم بمبادئها الثائرة على البنوية، و أدت إلى تبلور معالم اللسانيات التطبيقية .

غير أن عبد الرحمن الحاج صالح ليس كباقي اللسانيين العرب ، فقد تميز عنهم في مشروعه لقراءة التراث و تقويم المنجز اللساني الغربي، و إعادة إحياء التراث على شكل نظريات جديدة ،فتميز عنهم بروح علمية لا تقف عند حد الوصف و الشرح، فجاءت كل مؤلفاته و أبحاثه مبنية و مؤسسة على النقد البناء و التقويم العلمي الموضوعي للقديم و الحديث على حد السواء فأخضعهما للنظر و التمحيص الدقيقين قبل أن يُقِرّ أو يرفض أيّا منها، و بهذا فقد تفردت جهوده العلمية و العملية عن باقي جهود اللسانيين العرب .

و مما تقدم انبثقت فكرة هذا البحث الذي وسمته بـ :" **جهود عبد الرحمن الحاج صالح في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ** "،و يتضح من العنوان أن البحث يجمع بين عدة مجالات بين اللسانيات النظرية و اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات ،فالحاج صالح له جهود علمية و عملية بارزة في هاته الميادين ،فالقارئ المتتبع لبحوثه و مؤلفاته يستشف وعيا واضحا للباحث بواقع البحث اللساني في الوطن العربي، و يظهر ذلك جليا للمتأمل من خلال تحليله النقدي الذي قدم به لكتابه "بحوث و دراسات في علوم اللسان"، و كذلك كتابه " بحوث و دراسات في اللسانيات العربية" بجزأيه الأول و الثاني، فالحاج صالح له

مسيرة علمية فاقت الأربعين سنة وقف خلالها على التراث اللغوي العربي الأصيل، فهو ذلك اللساني الذي جمع بين الاطلاع الواسع على قضايا علوم اللسان العربي، كما أثبتها الأوائل في كتبهم، و بين ما قدمته اللسانيات الغربية الحديثة و المعاصرة من مناهج و طرق للتحليل اللغوي، و من وسائل و تقنيات لدراسة اللغة، و ما ساعده على ذلك هو تكوينه العلمي الرياضي و إتقانه للعديد من اللغات كالفرنسية و الإنجليزية، و يمكن القول عنه إنه تشومسكي العرب للتشابه الكبير بينهما.

لقد قام الحاج صالح بجهود عظيمة حاول من خلالها تشخيص واقع البحث اللساني في الوطن العربي، توصل من خلاله إلى أن كثيرا ممن يكتب في اللسانيات ليسوا من فرسان الميدان، لكنه لم يقف عند حد التشخيص للواقع السلبي الذي تعيشه اللسانيات العربية بل أعطى حلولا ترسم الطريق الأمثل للنهضة في مجال الدراسات اللغوية العربية المعاصرة، على أنه يرى بحتمية الرجوع إلى تراث الخليل بن أحمد و محاولة فهم ما قصده هذا العبقري بتعليلاته لظاهرة اللغة و بالرجوع في الوقت نفسه إلى أهم ما أنتجته اللسانيات الحديثة و المعاصرة.

و الحقيقة التي يجدر بي ذكرها في هذا المقام هو أن الحاج صالح لم يفصل البتة بين الدراسات اللغوية النظرية و الدراسات التطبيقية، بل دعا في أكثر مؤلفاته إلى ضرورة الربط بين جانبي الدراسة النظرية منها التطبيقية خاصة في مجال تعليمية اللغات بصفة عامة و تعليمية اللغة العربية بصفة خاصة، و لأن العلاقة بين اللسانيات و تعليمية اللغات لها شرعية الوجود و هذه العلاقة مبررة سلفا بطبيعة البحث اللساني نفسه، منذ أن تخلى تشومسكي الذي كان يحمل شعار اللسانيات لا تقدم أي شيء لتعليم اللغات، عن هذا الرأي و استدركه عمليا من خلال بعض الأعمال التي تحمل الطابع البيداغوجي و التعليمي، و وافقه في ذلك روبرت بول الذي طبق مبادئ اللسانيات التوليدية التحويلية من أجل ترقية طرائق تعليم اللغة الإنجليزية.

و من هذا المنطلق تفرض عدة تساؤلات نفسها و لعل أهمها :

- ✓ فيم تمثلت جهود الحاج صالح في اللسانيات التطبيقية خاصة تعليمية اللغات؟.
- ✓ ما هو مشروع الذخيرة اللغوية و ما هي مجالات استثماره للنهوض بالبحث اللغوي العربي؟.
- ✓ ما هي أهم آراء الحاج صالح التعليمية؟ و ما هي رؤيته للمثلث الديداكتيكي و عناصره؟ و كيف شرّح العلاقات الديداكتيكية التي تنشأ بين عناصره أثناء الممارسة التعليمية؟.
- ✓ ما هي المشاكل التي وقف عليها الحاج صالح و التي تعتري عملية تعليم اللغة العربية خاصة في الجزائر؟ و ما هي الحلول التي اقترحها؟.
- ✓ ما هي أهم ثنائيات النظرية الخليلة ؟ و ما مفاهيمها، و كيف يمكن أن نستثمرها في تعليمية اللغة العربية؟.

على أن **أهمية البحث** تكمن في أمرين اثنين: **الأمر الأول** هو الميدان أو المجال الذي أبحث فيه ألا و هو حقل تعليمية اللغات و الذي لا يختلف اثنان على أنه من أخصب الحقول المعرفية لتداخل عدة علوم فيه مثل اللسانيات و علم النفس و علم الاجتماع و علم التربية ،فالعارف بحقيقة تعليم اللغات يدرك لا محالة أن أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليمية اللغات هي اللسانيات، إذ إنها المنوال العلمي الذي يعكف على دراسة الظاهرة اللغوية فيتخذها موضوعا للدرس و وسيلة إجرائية في الوقت نفسه، و عليه فإن العلاقة تبقى دائمة بين اللسانيات و تعليمية اللغات ، و أن هاته الأخيرة لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني .

و أما **الأمر الثاني** فيتمثل في أهمية صاحب المدونة الذي لا يختلف اثنان أنه علم من أعلام الفكر اللساني العربي المعاصر خاصة في الجزائر. جمع بين ما هو علمي رياضي و ما هو لغوي ،على أن أهمية البحث هي تلك القيمة المضافة و التي تتمثل في محاولة الباحث جمع ما تفرق من جهود الحاج صالح بين ثنايا مؤلفاته، و بالتالي يمكن للقارئ العربي أن يجدها في مؤلف واحد .

و البحث في جملته يهدف إلى أمرين أساسيين ، فالأمر الأول يسعى من خلاله الباحث إلى إثبات و تثمين جهود الحاج صالح في تعليمية اللغات . و الأمر الثاني هو التطبيقات التربوية لآراء الحاج صالح التعليمية و مدى نجاعتها في ضل فشل دراسي و تعليمي مرده استيراد نظريات غربية غير ملائمة لواقعنا العربي. فالأجدر بنا إيجاد نظرية عربية تلائم خصائص اللغة العربية ،و طرق تدريسها .و قد تمثلت في النظرية الخليلية الحديثة؛ حيث بدأنا نرى ملامح تطبيقات بعض مفاهيمها في مناهج إصلاحات الجيل الثاني فيما يخص تدريس أنشطة اللغة العربية، وأعتقد أن البحث في هذا الموضوع لم يكن من قبيل الترف العلمي، و لكنني رأيته ضرورة دعت إليها الحاجة خاصة و أن الرجل له دراسات تبحث طبيعة الصلة الموجودة بين ميداني البحث اللساني و العلمي من جهة، و رغبة مني في جمع جهوده في مؤلف واحد .

و للإجابة عن التساؤلات السابقة فقد بني البحث على مقدمة و ثلاثة فصول و خاتمة.

الفصل الأول تمهيدي : جاء هذا الفصل موسوما (اللسانيات الحديثة و موقف الحاج صالح منها و من التراث)، تطرقت فيه لأهم النظريات اللسانية الحديثة بدءا بالبنوية التي جاء بها سوسير مؤسس علم اللسانيات الحديث، و انتهاء بالتداولية مرورا بالنحو الوظيفي عند سيمون ديك و أحمد المتوكل، ثم أبرزت العلاقة المتداخلة بين هذه النظريات و تعليمية اللغات ، كما بينت موقف الحاج صالح من التراث و النظريات الغربية الحديثة.

الفصل الثاني : قمت فيه بتسليط الضوء على جهود الحاج صالح في اللسانيات التطبيقية ، بعد أن تطرقت إلى مفهومها و نشأتها ثم تطورها و مجالاتها، فكانت أبرز جهوده في صناعة المعاجم و مشروع الذخيرة اللغوية المحوسب؛ حيث تطرقت إلى ماهيته و أهدافه و كيفية إنجازه.

الفصل الثالث: تطرقت من خلاله إلى جهود الحاج صالح في تعليمية اللغات بصفة عامة و تعليمية اللغة العربية بصفة خاصة، فعرجت على عنصر مهم جدا و هو التعليمية مفاهيم و إجراءات ، ثم تناولت بالدرس و التحليل الفعل الديداكتيكي عند الحاج صالح مبرزا أهم جهوده من خلال العلاقات الديداكتيكية القائمة عن طريق التفاعل بين عناصر المثلث الديداكتيكي، حتى و إن لم يسمها الحاج صالح بهاته المصطلحات، ثم تناولت أهمية الوسائل

التعليمية عند الحاج صالح في تعليمية اللغات ، بعدها تطرقت إلى أهم مفاهيم النظرية الخليلة و التطبيقات التربوية لها .

خاتمة : و فيها حوصلة لنتائج البحث ، متبوعة بتوصيات و اقتراحات ،قد تسهم في مساعدة الباحثين.

على أن هذا البحث جاء تواصلا و استمرارا لبحوث مشابهة له ربما كانت تتقاسم تقريبا الأهداف نفسها، لكن معظمها جاء على شكل مقالات أكاديمية و أذكر منها :

- ✓ النظرية الخليلية و إسهاماتها في معالجة مشكلات تدريس اللغة العربية، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللغويات ،إعداد نبيلة قدور، إشراف يوسف وسطاني، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2،هذه الدراسة تناولت بالأخص مفاهيم النظرية الخليلية و مبادئها في الفصل النظري، أما الجانب التطبيقي لها فكان دراسة ميدانية اهتمت بالتطبيقات التعليمية لمفاهيم النظرية الخليلية.
- ✓ التفكير النحوي عند عبد الرحمن الحاج صالح، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجيستير في اللغويات، إعداد شرفاوي سعاد، إشراف أحمد جلايلي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، تناولت هذه الدراسة موقف الحاج صالح من التراث و مفهومه للأصالة ، و موقفه من الدراسات اللسانية الحديثة.
- ✓ الفكر اللساني عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح من خلال مجلة اللسانيات، مقال في مجلة العلوم الإنسانية لجامعة بسكرة، إعداد منصوري نبيل، هذا المقال وقف صاحبه على آراء الحاج صالح اللسانية التي تفرد بها من خلال مجلة اللسانيات، ومكانته و جهوده العلمية، المتمثلة في النظرية الخليلة.

على أنه توجد دراسات أخرى سبقت بحثي جلها مقالات وقف أصحابها على بعض الجزئيات فقط، فاتفقت دراستي معها في بعض النقاط النظرية، أما ما اختلفت فيه عنها و هو الجديد فقيام الدراسة بتحليل الفعل الديداكتيكي عند الحاج صالح .

و لقد ارتأيت أن اتبع في بحثي هذا المنهج الوصفي الذي يعتمد آلية التحليل و المنهج المقارن، مع العلم أن هذه المناهج تحظى بمكانة خاصة في مجال البحوث اللغوية النظرية منها و التطبيقية.

إن مثل هذه الدراسة التي تناولت فيها حقلا من حقول اللسانيات التطبيقية المتمثل تعليمية اللغات ، قد ألزمتني في شقها النظري بالاسترشاد بمجموعة من المصادر القيمة ، أذكر منها : اللسانيات و أسسها المعرفية لعبد السلام المسدي، و الموسوعة اللغوية لـ ن ي كولنج ترجمة:محي الدين حميدي،عبد الله الحميدان، و اللسانيات التطبيقية لـ شارل بوتون، و مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية لمحمد الدريج ،و تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق لبشير إبرير، ناهيك عن المدونة المتمثلة في جميع كتب صاحبها و المتمثلة في سلسلته بحوث و دراسات في علوم اللسان إضافة إلى مؤلفه الأخير البنى النحوية العربية.

مصطلحات البحث " الكلمات المفتاحية":

عبد الرحمن الحاج صالح، اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغات، تعليمية اللغة العربية، حوسبة الذخيرة اللغوية. الفعل الديداكتيكي، المثلث الديداكتيكي.

و الله الموفق.

حمزة بوكثير

يوم 03 جمادى الثانية 1441هـ

الفصل الأول تمهيدي: اللسانيات الحديثة و موقف عبد الرحمن الحاج صالح منها و من التراث

أولا: النظريات اللسانية الحديثة

ثانيا : علاقة التعليمية بالاهتمامات اللسانية الحديثة

ثالثا :موقف الحاج صالح من اللسانيات الحديثة و التراث العربي

بلغت الدراسات اللسانية الحديثة درجة كبيرة من الدقة و الضبط و الموضوعية و الشمول، مما جعلها تعزز موقعها بين سائر العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، متبوئة بذلك منزلة ريادية ليس من حيث خصوصيتها المعرفية اللغوية التي تستكشفها فحسب ، ولكن من حيث خصوبة المناهج التي تستعين بها ؛ حيث سعت إلى هدم الأسوار التي أقيمت بين العلوم الطبيعية و العلوم الإنسانية، فعالم الأنثروبولوجيا **"ليفي إشتراوس"** يؤكد على أن علماء اللغة أصبحوا يعملون بطريقة منضبطة كان يعتقد بأنها حكر على العلوم الطبيعية فقط[1].

أولا : النظريات اللسانية الحديثة:

ولم يتسن للسانيات الحديثة أن تتصف بالعلمية إلا بعد جهود مضنية من طرف علماء اللغة الذين نجحوا في إدراك الفروق الجوهرية بين الدراسة الوصفية للغة و الدراسة التقليدية والمقارنة لها. و اللافت للانتباه أن الدراسات اللسانية الحديثة تنقسم انطلاقا من نظرتها لماهية اللغة وموضوعها و المبادئ المنهجية إلى :

1: نظريات لسانية شكلية "صورية":

و هي النظريات التي تتناول الجانب الصوري أو الشكل الظاهر للبنية اللغوية بغض النظر عن الوظيفة التي وجدت من أجلها اللغة في ذاتها أو الوظيفة التي شكلت هذه البنيات لتأديتها " و تشمل النظريات اللغوية التي تعتبر أن اللغات الطبيعية أنساق مجردة يمكن دراسة بنياتها بمعزل عن وظيفتها في التواصل داخل المجتمعات "[2]، و تمثلت هذه النظريات في النظرية البنوية الأوروبية و النظرية البنوية الأمريكية .

- **البنوية الأوروبية :**

ظهرت مع **فرديناد دي سوسير F.desaussure (1857-1913م)** ، و يعد أول منشئ و مؤسس للسانيات في الثقافة الإنسانية المعاصرة، نظرا للأفكار اللسانية الرائدة التي جاء بها و التي كانت له رغبة قوية في جمعها ضمن كتاب ، إلا أن أجله انتهى عام 1913م.ليأتي اثنان من طلابه هما "**شارل بالي و سيشهاي** " فيجمعان كل المحاضرات المدونة عند طلابه في الفترة (1909- 1911م) و التي ظهرت في شكل كتاب عام 1916 م عنوانه " **محاضرات في**

[1] - حلمي خليل : دراسات في اللسانيات التطبيقية،دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع،مصر2000، ص 15.

[2] - أحمد المتوكل: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب،ص 26.

اللسانيات العامة" و التي كانت بمثابة فاتحة عهد جديد في توجيه اللسانيات الحديثة و العلوم الإنسانية الأخرى[1].

ويرى **سوسير** أن موضوع اللسانيات الوحيد هو اللغة في ذاتها و لذاتها، و اللغة عنده شكل تنتظم وفقه الأصوات و المتصورات[2]، ويمكن إبراز أهم الأفكار التي جاء بها **سوسير** في النقاط الآتية:

1- ميز **سوسير** بين ثلاثة مظاهر تتعلق بحقيقة اللغة البشرية و هي اللغة ،اللسان، الكلام حيث عرف :

اللغة: ظاهرة إنسانية لها أشكال كثيرة تنتج من الملكة اللغوية .

اللسان: جزء معين متحقق من اللغة بمعناها الإنساني الواسع و هو اجتماعي عرفي مكتسب .

الكلام : هو مظهر فردي ينتمي إلى اللسان .

و قد سعى **سوسير** إلى التفريق بين اللغة و الكلام ، حيث يرى أنه بفصل اللغة عن الكلام يفصل في الوقت نفسه ما هو اجتماعي عما هو فردي ، و ما هو ضروري عما هو ثانوي[3] .

2- يرى **سوسير** أن اللغة نظام يتألف من مجموعة من العلامات اللغوية و هي عبارة عن صورة صوتية "الدال"تتحد مع تصور ذهني "مدلول" و العلاقة بين الدال و المدلول علاقة عرفية" اعتباطية" تتحقق من خلال الصوت و المعنى[4] .

3- انطلاقا من العلامة الرمزية بين الدال و المدلول تنبأ **سوسير** بعلم جديد أشمل و أوسع لم تكن معالمه واضحة آنذاك و دعا إلى ضرورة دمج اللسانيات ضمنه و هو علم العلامات .

---

[1] - أحمد حساني:مباحث في اللسانيات،مبحث صوتي،مبحث تركيبي،مبحث دلالي،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر1999،ص 32.

[2] - محمد الشاوش : سوسير و الألسنية، المعهد القومي لعلوم التربية ، تونس، ط1990،2،ص 14.

[3] - فرديناند ده سوسير: محاضرات في الألسنية العامة ،تر:يوسف غازي، نجيب النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة ، ص25.

[4] - فرديناند ده سوسير: المرجع نفسه، ص 89، 90.

4- بين **سوسير** أن النظام اللغوي يتكون من عناصر داخلية و أخرى خارجية، فالعناصر الداخلية تمثل نظام اللغة الداخلي (البنية)، و هي التي تحتل الصدارة في التحليل اللغوي ،أما العلاقات الخارجية فتتمثل في دراسة العلاقات القائمة بين البنية اللغوية و ما يؤثر فيها من مؤثرات خارجية و يرى أن التحليل اللغوي لا يتم إلا بالنظر في علاقة كل عنصر من العناصر اللغوية الداخلية بغيره من العناصر الأخرى .

5- اللغة عند سوسير ،طبقا لمعيار الزمان ،تدرس من ناحيتين؛ دراسة آنية وصفية و دراسة تعاقبية تاريخية؛ حيث تمثل الدراسة الآنية محورا أفقيا تحلل فيه العناصر اللغوية و هي في حالة الثبات ،أي ليس للزمن دخل في مثل هذه الدراسة ، بينما تمثل الدراسة التعاقبية محورا أسيا لدراسة العناصر اللغوية و هي في حالة الحركة أي طبقا للتغيير الزمني[1] ، و معنى هذا أن الدراسة الوصفية لا بد أن تسبق الدراسة التاريخية فلا يمكن دراسة أية لغة دراسة تاريخية قبل دراسة كل مرحلة من مراحل حياة هذه اللغة دراسة وصفية.

6- يرى **سوسير** أن الإشارة ذات صفة خطية ، و هذا يعني أنها لا تكتسب معناها من ذاتها، بل من مجمل العلائق التي تقيمها مع بقية الإشارات و هذه العلائق على نوعين :

- **علاقات استبدالية :** هي علاقات تبادلية مع وحدات أخرى مشابهة لها دلاليا أو اشتقاقيا و هي علائق غياب .
- **علاقات ركنية:** هي علائق تتابعية مع الوحدات المجاورة لها التي تسبقها أو تلحقها في الخطاب الملفوظ و هي علائق حضور .

7- كشف **سوسير** عن الجانب البنيوي من اللغة على الرغم من أنه لم يستعمل مصطلح "بنية"، واستعمل كلمة "نسق" أو "نظام" ،يقول **إميل بنفنست** " يجمل بنا أن نشير إلى أن سوسير لم يستعمل أبدا وبأي معنى من المعاني كلمة "بنية" إذ المفهوم الجوهري في نظره هو مفهوم النسق"[2].

---

[1] - فرديناند ده سوير : المرجع السابق : ص 101،102.

[2] - إميل بنفنست: البنية في اللسانيات ،تر: حنون مبارك، مجلة دراسات أدبيةلسانية، المغرب، 1986/2،ص 131،

كما أنه كشف عن أسبقية النظام على العناصر المكونة له، و من ثمة فإن الكشف عن النظام يعني اكتشاف البنية، و منه اكتشاف العلاقات المتصلة بالعناصر اللغوية الواصلة بين أجزائها المكونة لها [1].

و انطلاقا من هذه المبادئ التي جاء بها **سوسير** أخذت اللسانيات تشق طريقها بعدّها علما مثل بقية العلوم الأخرى، و قد ظهرت مدارس لغوية متنوعة حاولت تطوير أفكار **سوسير** و الإفادة منها، و إن لم تسلم من النقد و التعديل و من أبرز المدارس اللغوية نجد :

- **مدرسة براغ :** برئاسة "**ماثيسيوس**" و ضمت عددا من اللغويين أمثال "**نيكولاي تروبسكوي**"و "**رومان ياكبسون**"، و لقد كان لهم دور مهم في التفكير اللغوي الحديث ، حيث اتفق أعضاؤها على اتخاذ الفكرة التركيبية و الوظيفية في اللغة أساسا في الدراسة اللغوية، فكانت لها نظرية كاملة في التحليل الفونولوجي [2].
- **مدرسة كوبنهاغن** :انطلقت أيضا من مبادئ **سوسير** اللغوية متعلقة بالمنطق القديم و الحديث، تأسست عام 1931م، بزعامة"**هيلمسليف**" إلى جانب"**بروندال**" و "**أولدان**" و " **أوتو يسبرسن**" و آخرين . و تميزت بوضع نظرية "**الجلوسيماطيقا** " انطلاقا من مبدأين استمدا من أفكار سوسير و هما [3]:
  - أن اللغة ليست مادة و إنما هي صورة أو شكل .
  - جميع اللغات تشترك في كونها تعبيرا ثم محتوى .

إلا أن بنية اللغة حسب هذه النظرية تتميز بكونها نظاما فريدا قائما بذاته تحتاج في تحليلها إلى أدوات خاصة ، و عليه يجب على عالم اللغة أن يضع نظرية صورية تصدق على جميع اللغات و تكون بمثابة علم الجبر، ومن خلال هذا يتضح أن "**هيلمسليف**" يرى أن مهمة عالم اللسانيات تقتصر على الصورة أو الشكل [4] .

---

[1] - حلمي خليل : العربية و علم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر العربي الحديث ، دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع 1996، ص 102.

[2] - أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات- ، ط2،ديوان المطبوعات الجامعية ، ص 14-15 .

[3] - حنيفي بن ناصر، مختار لزعر: اللسانيات منطلقاتها النظرية و تعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2009،ص 54.

[4] - حلمي خليل : العربية و علم اللغة البنيوي ، ص115،116

و قد نتج عن هذا الفهم لطبيعة اللغة تقديم دراسة العلاقة بين الوحدات اللغوية عن دراسة هذه الوحدات في ذاتها ؛ حيث أن كل وحدة لا يمكن معرفة طبيعتها إلا في وجود الوحدات الأخرى،و قد سعت "**الجلوسيماطيقا**" إلى البحث عن قانون عام يحكم الظواهر التي تتصل بوحدة معينة أو بعنصر معين، فمثلا نجد في بعض اللغات تتابع الصفة و الموصوف في الإعراب و البناء و الإفراد و الجمع و التذكير و التأنيث و غير ذلك .

غير أن "**الجلوسيماطيقا** " لم تكتف بهذه الظواهر و أعادت صياغة القوانين اللغوية، فبدلا من القول أن الصفة تتبع الموصوف نقول إن ظهور الصفة يؤدي إلى ظهور الموصوف، ومعنى هذا أن ظهور أي عنصر لغوي يحكمه ظهور عنصر آخر.

إلا أن هذه النظرية لا تقف عند هذه الحدود بل تتعداها إلى صياغة رياضية صورية من خلال قولنا مثلا : إن ظهور العنصر (س) في تركيب ما يؤدي إلى ظهور العنصر(ص)، أو أن ظهور العنصر(ص) في تركيب ما يؤدي إلى ظهور العنصر(س)في التركيب نفسه، فهذه النظرية تتعامل مع عدد من العلاقات القائمة على عدد من العناصر اللغوية التي تتطلب التبرير عنها رياضيا، و هذه العناصر غير قابلة للتحليل اللغوي كونها مستقلة و لكنها قابلة للتحليل من حيث هي عناصر ذات علاقات مع عناصر أخرى ضمن بنية لغوية معينة .

يتضح من خلال ما سبق أن بنيوية "**هيلمسليف**" تأخذ شكلا ثابتا لا متغيرا، حيث تهتم بالعلاقات الثابتة أكثر من اهتمامها بالتغيرات التي تطرأ على اللغة .

و على الرغم مما امتازت به هذه النظرية من دقة رياضية إلا أنها لم تقدم إلا عددا ضئيلا من التطبيقات اللغوية ، كما أنها لم تتجاوز مرحلة التصنيف للعناصر اللغوية كما لاحظ الكثير من مؤرخي الفكر اللغوي الحديث [1].

[1] - حلمي خليل :المرجع السابق : ص 117 .

- **البنوية الأمريكية :**

نشأت البنوية الأمريكية في استقلال تام عن البنوية الأوروبية و التفكير السوسيري ، و جاءت لتحل مسائل متعلقة بعلم الأجناس[1] "وقد صادف أن كان في أمريكا في أوائل هذا القرن أيضا علماء مهتمون بعلم الأجناس (الأنثروبولوجيا) من أمثال **بوس (Boaz)** و **سابير (Sapir)** و **بلومفيلد (Bloomfield)** ، يقومون بدراسة لغات الهنود الحمر غير المكتوبة و يحاولون أن يكتشفوا قواعدها" [2]. و قد وجد هؤلاء أيضا في المنهج الوصفي الطريقة الوحيدة للقيام بعملهم، فأقروا ما جاء به سوسير، و أصبح المنهج الوصفي هو طريقهم الوحيد في البحث اللغوي في تلك اللغات الجديدة عليهم .

ثم قام **بلومفيلد** و أتباعه بتطبيق ذلك المنهج على اللغة الإنجليزية، و قام غيرهم بتطبيقه على اللغات الأوروبية الحديثة أيضا، وقد عدّ بلومفيلد الأحداث اللسانية ظواهر سلوكية من نوع خاص ، حيث يرى أنه من أجل التبليغ يرسل المتكلم تحت ظروف معينة(منبه) أصواتا تتطلب ردّ فعل من المخاطب(استجابة)، و على اللساني أن يوضح العلاقة بين المجموعة الصوتية من جهة و المنبه الذي يتطلب استجابة الأفراد من جهة أخرى[3].

و مما يلاحظ أن نظرة **بلومفيلد** هذه تقوم أساسا على مفهوم الوظيفة، إذ المقصود بوظيفة عنصر لساني هو الإشارة إلى موقعه ضمن العناصر الأخرى المحيطة به، أو بالأحرى توزيعه في السياق اللساني، لذلك استبدلها"**سوداش"** بكلمة **التوزيع** ، و منه سمي الاتجاه **بالتوزيعي** ، وعلى إثر ذلك و من خلال معاينة السياق الكلامي عن كثب و محاولة ضبط الوحدات اللغوية الواردة فيه حسب مواقعها يمكننا تعريف التوزيع بأنه الموقع الذي يحتله العنصر اللساني ضمن العناصر الأخرى المجاورة له، و قد تميزت التوزيعية بما يلي :

---

[1] - ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث الساني ،ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح ، وفاء كامل فايد، ط2،ص 273.

[2] - نايف خرما :أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة ،ص 87 .

[3] - ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث اللساني ، ص 278.

- إن دراسة اللسان ينبغي أن تعتمد على اختيار أحداث ملموسة تحدد في الزمان و المكان حتى تكتسب الطابع العلمي، حيث إن كل بحث لساني يتطلب جمع مدونة؛ أي مجموعة من الأقوال و يشترط فيها أن تكون متماسكة و نموذجية.
- إن عنصر العلاقة(أصوات، منبه/استجابة) ليسا متناظرين، فإذا كان بالإمكان ملاحظة الأصوات فإن ذلك غير ممكن بالنسبة للمعنى، و من الصعب إبراز المنبه الذي أدّى بالمتكلم إلى إصدار أصوات معينة، و لا رد الفعل الحاصل لدى السامع من هذه الأصوات ، لذلك أصرّ التوزيعيون على إبعاد المعنى في التحليل اللغوي ليس لأن لا أهمية له ،و إنما لإيمان أصحاب هذه المدرسة بأن المعنى لا يمكن إخضاعه للدراسة الوصفية الدقيقة .
- انفردت التوزيعية بطريقة التحليل إلى مؤلفات ، إذ عدّت هذه الطريقة أولى المحاولات لوصف البنية التركيبية وصفا بنيويا تاما، و التحليل إلى مؤلفات هو تفكيك بنية الجملة على أساس أنها مكونة من طبقات بعضها أكبر من البعض الآخر إلى غاية وصولها إلى عناصرها الأولية (المورفيمات)[1]،و مؤلفات الكلام في نظر المدرسة التوزيعية قسمان :

  مؤلفات مباشرة: هي مكونات الجملة القابلة للتحليل إلى مؤلفات أصغر.

  مؤلفات نهائية: و هي المؤلفات غير القابلة للتحليل إلى مؤلفات أصغر.

و لقد أسهم كل من اللسانيين "**تشارلز هوكت**" و "**زيليج هاريس**" بدور مهم في تطوير و دعم البدايات التي جاء بها **بلومفيلد** ؛ حيث قاما بعده بعدة إجراءات في مجال التحليل التوزيعي أدت إلى ظهور ما يعرف **بعلبة هوكت** و **علبة هاريس**، إذ الأولى يتم فيها تحليل مكونات الجملة ابتداء من المؤلفات المباشرة، أما الثانية فتعد تطويرا للعلبة الأولى [2].

[1] - ن ي كولنج: الموسوعة اللغوية، تر: محي الدين حميدي،عبد الله الحميدان،النشر العلمي و المطابع جامعة الملك سعود، ص 71، 72 .

[2] - شرف الدين الراجحي، سامي عياد حنا : مبادئ علم اللسانيات الحديث ،تقديم عبده الراجحي،دار المعرفة الجامعية، ط2002، ص 112، 113.

على أنه تجدر الإشارة إلى أن **إدوارد سابير** E.Sapir (1884،1939م) أحد أهم رواد البنوية الأمريكية نجده يعطي أهمية كبرى لمفهوم الصورة أو الشكل[1]،فهو يرى أن اللغة مجموعة وحدات أو بنيات أو رموز، غير أنه لا يهمل الجانب الوظيفي في اللغة على الرغم من احتفائه بالبنية أكثر من الوظيفة ، فنجده يصرح بأن الوظيفة الأساسية للغات هي التواصل ،يقول : " إن اللغة وسيلة لا غريزية خاصة بالإنسان، يستعملها لإيصال الأفكار و المشاعر و الرغبات عبر رموز يؤديها بصورة اختيارية و قصدية " [2].

و عموما فإن التوزيعيين نجحوا في وضع حدود لنظريتهم و سعوا إلى مد نطاقها ، كما اقترح **هاريس** مفهوما للتوزيع يسمح بربط الجمل بعضها ببعض ، وهو ما نتج عنه لفظ التحويل .

و من النظريات البنوية الأمريكية التي ذاع صيتها النظرية **التوليدية التحويلية** ،وهي من النظريات التي ترى أنه يمكن دراسة اللغة باعتبارها بنية و بمعزل وظيفتها[3]، فقد جعلت النحو عملية ميكانيكية لها قواعدها التي تحقق العناصر اللغوية بشكل آلي كما أنها لم تهتم بوظائف البنيات اللغوية عند حدوث عملية التحويل في مراحل توليد الجمل ، ثم هي لم تراع الواقع النفسي للمتكلم و لا سياق الحديث، " واعتبرت اللغة مجرد نشاط عقلي"[4].وهذا الذي جعلها نظرية بنوية غير وظيفية، برغم مناهضتها لكثير من الأفكار السوسيرية، فهي تعيب عليها وقوفها عند وصف الصورة (الشكل) وعدم تجاوزها إلى التفسير كتوضيح أشكال التحويل من البنية العميقة إلى البنية السطحية، هذا الأخير الذي أتى به **تشومسكي Chomesky** أحدث بحق ثورة في الفكر اللساني الحديث، كما أحدث تأثيرا كبيرا على علم النفس الإدراكي[5]،و علم الأنثروبولوجيا، حيث بمجرد صدور كتابه الأول "**الأبنية التركيبية**" عام 1957م بدأت المفاهيم التوزيعية تتراجع لتحل محلها مفاهيم جديدة.

---

[1] - عبد القادر المهيري: أهم المدارس اللسانية،ط2، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس،1990،ص 39.

[2] - ميشال زكرياء : بحوث ألسنية عربية،ط1، المؤسسة الجامعية للنشر و الوزيع، بيروت،1992، ص 67 .

[3] - أحمد المتوكل : دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص 26.

[4] - يحيى أحمد: الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة،مجلة عالم الفكر"الألسنية"، تصدرها وزارة الإعلام ،الكويت، المجلد 20،العدد1989،3،ص 70.

[5] - ن ي كولنج : الموسوعة اللغوية، ص 113.

و إذا كانت غاية علم اللسانيات قبل **تشومسكي** وصف اللغات و تصنيفها و توزيع الأصوات و الكلمات ، فإن **تشومسكي** قد وجه التفكير إلى الكشف عن المبادئ التي تعلل الوصف و توضح العلاقات بين الصوت و المعنى ، كما انتقد أوجه القصور في النظرية البنوية التي ينادي بها **بلومفيلد**؛ حيث رفض الوصف الشكلي قائلا: " إن التحليل اللغوي لا ينبغي أن يكون وصفا لما قاله المتكلم و إنما شرح و تعليل للعمليات الذهنية التي يمكن من خلالها للإنسان أن يتكلم بجمل جديدة"[1].

كما تجاوز معطيات علم النفس السلوكي إلى منهج عقلي يعنى بتفسير القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني،و يعد كتاب "**البنى التركيبية**" من أهم مؤلفاته التي احتوت فكرته عن النحو ؛ حيث عدّه وسيلة لتوليد العديد من الجمل النحوية دون الجمل غير النحوية، معتمدا في تحليله على تصور الفرد المتكلم بلغته الأم،و يرى أن النحو يتفرع إلى ثلاثة أقسام رئيسة:بنية العبارة، التحويل ، القسم المورفيمي، و يختص كل قسم بمجموعة من القواعد تطبق في تتابع محدد. كما تضمن كتابه نوعين من القواعد، قواعد بنية العبارة و تشمل المفردات المعجمية و الأقسام النظمية، و قواعد التحويل التي لها نوعان من الوظائف:

- تغيير العلاقات النحوية (كالتغيير من المبني للمجهول إلى المبني للمعلوم).
- النوع الثاني هو التحويل من الجمل البسيطة إلى الجمل المركبة [2].

و بعد ظهور كتاب "**جوانب من نظرية التركيب**" عام 1965م طور **تشومسكي** نظريته ، حيث أدخل عنصر الدلالة زيادة على عنصر الفونولوجيا و العنصر النظمي، كما تعرض في هذا الكتاب لفكرة العلاقات الدلالية و فكرة البنية العميقة لأول مرة بمقابلتها بالبنية السطحية ؛ حيث وضع الأولى بأنها تبحث عن الأصل في الجملة بينما نجد فيها الحذف و الإضافة و التقديم و التأخير، و قد نتج عن هذا الكتاب ظهور وجهتي نظر في الدلالة :الدلالة التوليدية و الدلالة التفسيرية.

[1] - ضمن: مازن الوعر: النظريات النحوية الدلالية للسانيات التحويلية التوليدية، مجلة اللسانيات العدد 6، 1982، ص 25.

[2] - ب.ث.ماثيوز: اللغة مقدرة عقلية تقدم شومسكي، ضمن : الموسوعة اللغوية، ص117.

إن فكرة **تشومسكي** في جعل البنية العميقة مستوى مستقلا للتمثيل النظمي قد تعرضت للنقد من قبل بعض علماء الدلالة التوليدية من بينهم "**لاكوف**" و"**بوستال**" ؛حيث كانوا يرون أن العنصر الرئيس للنحو يجب أن يتضمن مجموعة قواعد لتوليد صيغ التمثيل الدلالية بالشكل الصحيح، ثم تتحول هذه الصيغ إلى سلسلة من الكلمات ذات بنية سطحية معينة و ذلك عن طريق قواعد تحويلية متتابعة دون أن يكون هناك ما دعاه تشومسكي البنية العميقة كمستوى مستقل في الانتقال من التمثيل الدلالي في البنية العميقة، و قد رد تشومسكي على ذلك مبينا أن الاختلاف إنما يرجع إلى مجرد نظام كتابة الخطوات [1].

طور **تشومسكي** نظريته بعرض عدة مفاهيم أخرى، كتمييزه بين القدرة و الأداء ، مبينا أن القدرة تكمن في معرفة الفرد للغته، و هذه المعرفة تؤدي إلى إنتاج عدد من الجمل و فهمها في حين أن الأداء يتمثل في استعمال الفرد الفعلي للغته الأم ، و بهذا فإن تشومسكي أخذ بتقسيم سوسير للغة إلى لغة و كلام ،فقابل اللغة بمصطلح Compétence (القدرة) التي تتكون لدى كل فرد من أفراد مجتمع معين، و التي تمكنه من تكوين ما يريد من جمل جديدة ربما لم يسمعها من قبل، و قابل الكلام بمصطلح Performance أي الداء الكلامي و هو الاستعمال الفعلي للغة [2].

في الوقت الذي لاقت فيه أفكار **تشومسكي** قبولا و انتشارا واسعين ، أيضا واجهتها انتقادات كثيرة مما جعل البعض يعزف عنها، فالنظرية التوليدية التحويلية تركز على الخطاب أكثر مما تركز على المخاطِب و المخاطَب و الواقع النفسي و الاجتماعي لهما و ظروف الخطاب ، وهذا هو الانشغال الذي حمله التيار الوظيفي التداولي الذي تجاوز التجريد و البعد عن الواقع اللغوي، ورفض فكرة التحويل وجعل لكل عبارة أو كلام وظيفته و حاله و مقامه مهما تشابهت هذه العبارات، و كل تغيير فيها سواء كان حذفا أم زيادة أم تقديما أم تأخيرا له استقلاليته و وظيفته و ما يبرره، و الاتجاه الوظيفي يصف القدرة اللغوية للمتكلم / المستمع باعتبار هذه القدرة مجموعة قواعد بنوية وظيفية تمكنه أي المتكلم/ المستمع المحدد من استعمال عبارات محددة في موقف تواصلي محدد لأداء غرض محدد[3].

[1] - سامي عياد حنا، كريم زكي حسام الدين،نجيب جريس: معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان، ص 16، 17 .

[2] - نايف خرما : أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص 93.

[3] - أحمد المتوكل: الوظيفة و البنية، منشورات عكاظ ،الرباط،1993، ص 10.

و البنيوية الأمريكية بقدر ما عدّها كثير من الباحثين لا تمت بصلة لأفكار سوسير[1]،فإنه يوجد من يقر بأنها ترتبط لسبب أو لآخر بالفكر السوسيري لكون سوسير هو المؤسس الحقيقي للبنيويةالحديثة[2]،وإليه " يرجع ما أطلق عليه اسم الألسنية البنيوية عامة " [3].

غير أن الدراسات اللسانية لم تبق حبيسة تفكير سوسير بل تطورت على أيدي كثير من الباحثين ، فبفضل العالم البريطاني **فيرث** تكونت مدرسة عرفت بالمدرسة اللغوية الاجتماعية، و قد كانت فكرة السياق هي حجر الزاوية لهذه النظرية،حيث يرى فيرث أن عالم اللغة الذي يريد أن يصل إلى المعنى الدقيق للحدث الكلامي يجب عليه أولا الكشف عن العلاقات بين الوحدات اللغوية في الكلمة أو الجملة و هذا التحليل يقوم عنده على أركان ثلاثة[4]:

1- **التحليل اللغوي:** لابد أن يعتمد على المقام مع الأخذ بعين الاعتبار كل ما يرتبط بهذا المقام من علاقات و ظروف و ملابسات وقت الكلام الفعلي مثل:

- شخصية المتكلم و السامع و تكوينهما الثقافي، و شخصيات من يشهد الكلام و دورهم فيه.
- العوامل الاجتماعية و المناخية و علاقتها باللغة و السلوك اللغوي وقت الكلام.
- أثر الكلام في المشاركين فيه، كالإقناع أو الاعتراض... إلخ.

و من هنا يتبين لنا أن من أهم خصائص المقام لدى فيرث هو إظهار الدور الاجتماعي الذي يقوم به المتكلم و من يشاركه الكلام.

2- تحديد بيئة الكلام لتجنب الخلط بين اللغات و اللهجات إضافة إلى حصر الدراسة على مستوى لغوي واحد لغة المثقفين أو العوام أو لغة النثر أو لغة الشعر.

[1] - عبد القادر المهيري، أهم المدارس السانية،ص 39.

[2] - عمر مهيبل :البنيوية في الفكر الفلسفي المعاصر،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،ص 20.

[3] - محمد الشاوش : سوسير و الألسنية، ضمن أهم المدارس اللسانية،ط2 ، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1990 ، ص05.

[4] - حلمي خليل : دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 32، 33.

3- ضرورة تحليل الكلام إلى عناصره و وحداته المكونة له للكشف عما بينهما من علاقات داخلية للوصول إلى المعنى الذي يتصل بمستويات التحليل المختلفة ، الفونولوجية المورفولوجية، النحوية و الدلالية، مع ملاحظة أن هذه المستويات ترتبط فيما بينها ارتباطا وثيقا، و هذا لتحديد المعنى اللغوي للكلام ، وبناء على ذلك فإن مفهوم المعنى عند فيرث ليس شيئا في الذهن، كما أنه ليس علاقة متبادلة بين اللفظ و الصورة الذهنية كما هو عند سوسير ، و إنما هو مجموعة من الخصائص اللغوية التي يمكن التعرف عليها في موقف معين يحدده المقام.

و معنى هذا أن السياق لدى فيرث ينقسم قسمين:

- **السياق اللغوي:** و يتمثل في العلاقات الصوتية،الفونولوجية، المورفولوجية، النحوية و الدلالية.
- **المقام:** و يمثله العالم الخارج عن الحدث اللغوي، إضافة إلى الظروف و الملابسات الاجتماعية و النفسية و الثقافية للمتكلم و المشاركين معه في الكلام.

و من خلال استخدام فيرث لطرق التحليل التي توصل إليها علم اللغة البنيوي في أوربا ضمن نظرية السياق ، فإن نظريته تعد نظرية بنيوية [1].

[1] - حلمي خليل : العربية و علم اللغة البنيوي، ص 137.

2 نظريات لسانية و ظيفية :

الوظيفية نسبة إلى الوظيفة، كقولنا مدرسة لغوية نسبة إلى اللغة، و تعني في الاتجاه الوظيفي التداولي ارتباط بنية اللغة بوظيفة التواصل و البيان، ارتباطا يجعل البنية انعكاسا للوظيفة و تابعة لها حيث " تقوم فرضية الوظيفة على اعتبار الوحدات اللسانية من خلال دورها الذي تلعبه في التواصل"[1]، و نجد عبد الرحمن الحاج صالح يفسر الوظيفة بالعمل أو الدور المؤدى(التبليغ)،و الوظيفة عنده نسبة إلى هذا ،حيث يقول عن مدرسة براغ: " أخص شيء تمتاز به هذه المدرسة عن غيرها هو اعتمادها الأساسي على العمل (أو الدور) الذي تؤديه العناصر اللغوية في عملية التبليغ و لهذا سميت النزعات المتفرعة عنها (و منها مدرسة مارتيني الفرنسية) بالوظيفية"[2].
و إلى هذا المصطلح تنسب مدارس و اتجاهات لغوية بدأت تبرز مع ظهور مدرسة براغ و تحاول أن تفسر ظواهر اللغة من كل جوانبها ، ومن هذه الاتجاهات الاتجاه الوظيفي الذي أشرنا إليه و الذي يعتبره بعضهم نقيضا للاتجاه التحويلي [3].

فالتيار الوظيفي Fonctionnalisme يرى أن اللغة وسيلة الإنسان في التبليغ و التواصل و ترتبط بمقوماته الاجتماعية و الثقافية و الحضارية، يقول عبد السلام المسدي:" محدد اللغة وظيفيا أنها أداة الإنسان إلى إنجاز العملية الإبلاغية في صلب المجتمع، مما يطوع تحويل التعايش الجماعي إلى مؤسسة إنسانية تتحلى بكل المقومات الثقافية و الحضارية"[4].

و من أهم مبادئه " اللغات الطبيعية بنيات تحدد خصائصها (جزئيا على الأقل) ظروف استعمالها في إطار وظيفتها الأساسية وظيفة التواصل" [5]، و يدخل ضمنه النظريات التي تأخذ بعين الاعتبار البعد التداولي في وصف اللغة ، و منها ما كان يدعى " الدلالة التوليدية " ، و النظرية الوظيفية المقترحة في إطار مدرسة **هارد فارد** الأمريكية، و المدارس الوظيفية الأوروبية التي منها المدرسة النسقية، ومدرسةبراغ، و أخيرا النحو الوظيفي لـ **سيمون ديك** 1978م[6]، هذه الأخيرة تعد من أهم و أحدث النظريات اللسانية الوظيفية التي كان لها وقع كبير في ميدان الدراسات اللغوية مما دفع " بأصحاب بعض النظريات اللسانية الأعرق، مثل النظرية التوليدية والتحويلية، إلى إعادة

[1] - محمد الحناش : البنيوية في اللسانيات، ص 96.
[2] - عبد الرحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسانيات الحديث، مجلة اللسانيات ، المجلد الثاني، العدد1، 1972،الجزائر ص 54.
[3] - يحي أحمد : الاتجاه الوظيفي و دوره في تحليل اللغة ، ص70 .
[4] - عبد السلام المسدي: اللسانيات و أسسها المعرفية،الدار التونسية للنشر،المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،ط1، 1986، ص31.
[5] - أحمد المتوكل: الوظائف التداولي في اللغة، دار الثقافة ، الدار البيضاء، ط1985،1،ص 8 .
[6] - أحمد المتوكل: المرجع نفسه، ص08 .

النظر في أسس نظريتهم و مبادئها، أو تركها و التحول عنها إلى التيارات الوظيفية"[1]، و اضطر بعض الباحثين و اللغويين إلى إعادة دراسة قواعد لغاتهم" فقد أصدر معهد اللغة الروسية التابع لأكاديمية العلوم السوفيتية عام 1970م كتابا جديدا لقواعد اللغة الروسية المعاصرة انطلاقا من النظرية البنيوية الوظيفية. كما درس الكثير من لغات العالم من مواقع تلك النظرية كالإنكليزية و التشيكية و اليابانية . و عقدت مؤتمرات دولية لبحث المسائل المتعلقة بالتقسيم الوظيفي للجملة" [2]، فالاتجاه الوظيفي ينظر إلى اللغة على أنها ظاهرة اجتماعية تربط البنية اللغوية بوظيفة الاتصال[3]، و تعتبرها أصواتا و معنى يربطهما الحافز التواصلي بين أفراد المجتمع اللغوي[4].

و بهذا فالمنهج الوظيفي نال شهرة واسعة بين الدراسات اللغوية الحديثة، بل و أصبح محل استقطاب كما أشرنا لكثير من الباحثين و الدارسين، و قد تمثلت النظريات اللسانية الوظيفية في عدة مدارس أهمها[5]:

- **مدرسة براغ :**

اللسانيات الوظيفية منحى تكونت ملامحه في حلقة براغ التي استفادت من أراء سوسير و شكلت نظرية مستقلة أساسها اعتبار اللغة نظاما وظيفيا يمكن الإنسان من التواصل و الإفصاح عن مقاصده و رغباته، كان أول اجتماع لـ: " **وليام ماثسيوس**" التشيكي (1882، 1945م) و مجموعة من المهتمين بالدراسات اللغوية من الذين التزموا بمنهج هذه المدرسة في أكتوبر 1926م، و قد عرف هذا التجمع فيما بعد باسم (**مدرسة براغ**)[6]. " و قد ضم المجمع عددا من اللغويين الأوكرانيين و الألمان و الروس و السلافيين ممن لم يكونوا يقيمون في تشيكوسلوفاكيا، فالتسمية إذن لا تشير إلى المحلية ، و لكنها تستخدم استخداما علميا لتشمل تلك النظرة الخاصة التي تميزت بها هذه المدرسة في التحليل اللغوي ألا و هي النظرة الوظيفية"[7].

---

[1] - مسعود صحراوي: المنحى الوظيفي في التراث اللغوي العربي، ص13.

[2] - جعفر دك الباب: الموجز في شرح دلائل الإعجاز في علم المعاني،ط1، مطبعة الجليل، دمشق،سوريا ، 1980م، ص 116.

[3] - جعفر دك الباب: النظريات اللغوية العربية الحديثة، ص 61.

[4] - أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص 137.

[5] -حنيفي بن ناصر، مختار لزعر: اللسانيات منطلقاتها النظرية و تعميقاتها المنهجية،ص 80،79.

[6] - يحيى أحمد : الاتجاه الوظيفي و دوره في تحليل اللغة، ص73.

[7] - يحي أحمد : المرجع نفسه، ص 74.

و يرى **أندري مارتني** أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل بين أفراد المجتمع اللغوي، و هي وظيفة إنسانية بعدّ اللغة مؤسسة إنسانية مع عدم نفيه للوظائف الثانوية الأخرى للغة، فأسس نظريته على أساس التقطيع المزدوج ؛حيث يرى أن اللسان البشري يتميز عن بقية الوسائل التبليغية الأخرى بكونه مزدوج التقطيع، فاللغات تقطع إلى وحدات صغرى دالة تسمى **اللفاظم Monèmes**و هي بدورها تقطع إلى وحدات متتالية أصغر منعدمة الدلالة تسمى **الصواتم Phonèmes** أو الفونيمات ليست لها دلالة في ذاتها و قادرة على تغيير المعنى، و تصنف اللفاظم إلى ثلاثة انواع [1]:

- **اللفاظم المستقلة:** هي وحدات دالة تتضمن في بنيتها المستقلة دليل وظيفتها مثل: بعض الظروف في العربية(حيث ، بعد، قبل)، و الأفعال .
- **اللفاظم الوظيفية:** هي لفاظم تساعد على تحديد وظيفة عناصر أخرى لا يمكن لها أن تستقل بنفسها في السياق الذي ترد فيه ، و منه يكون دور اللفاظم الوظيفية ضبط العلاقات التركيبية لهذه العناصر غير المستقلة مثل حروف الجر ، و حروف العطف.
- **اللفاظم التابعة :** تتألف من لفظمين أو أكثر ، و لا تتوقف وظيفته على موقعه في الملفوظ ، بل دلالة هذا الكل من اللفاظم التي تحدد علاقته بالسياق الوارد فيه، كالمرتبة أو الإعراب في اللغة العربية.

و هناك جانب آخر اهتمت به مدرسة براغ و هو التحليل الوظيفي للجملة، فالمستويات الثلاثة للجملة (النحوي و الصرفي و الدلالي) تتفاعل خلال عملية الاتصال اللغوي لتنتج الكلام الذي يقوم بالتعبير عن الوظيفة المقصودة من تفاعل هذه المستويات و هي التواصل.

[1] - عبد القادر المهيري: أهم المدارس اللسانية،ص 48.

و الجملة من المنظور الوظيفي تتألف من شقين هما[1] **المسند** و يسمى **الموضوع**، و يتعلق غالبا بشيء يعرفه السامع أو أشير إليه في الجمل السابقة، و **المسند إليه** و يسمى **المحمول** و هو الذي يحمل خبرا أو حقيقة جديدة حول الموضوع المطروح، و لقد صنفت النظرية الوظيفية الوظائف في الجملة أو العبارة الواحدة إلى وظائف أولية و وظائف غير أولية،ففي المثال : زار الطفل الحديقة بكل أجنحتها أمس ، فكل من **زار** و **الطفل** وظائف أولية و الباقي وظائف ثانوية، كما أنه ليست كل الوظائف الأولية متساوية الأهمية في الكلام [2].

- **مدرسة لندن :**

الاتجاه الوظيفي عند مدرسة لندن يتعامل مع المستويات أو الأنظمة الأربعة في التحليل اللغوي (الأصوات،المفردات،النحو،الدلالة)، بطريقتين أو توجهين؛ الأول يتزعمه **فيرث** و الثاني يتزعمه **هاليداي**:

- ✓ **المعنى و سياق الحال عند فيرث:** دعا فيرث إلى التركيز على المعنى، و ذلك في إطار العلاقات المتشابكة التي ينجز فيها الكلام؛ فالكلام بمعناه ليس وليد لحظة محددة و إنما هو حصيلة مواقف عديدة في المجتمع؛ فاللغة تدرس بمراعاة سياق الحال و ذلك لكونها جزءا من حياة المجتمع ، و في هذا الجانب يتضح تأثر فيرث بأفكار **مالينوفسكي**[3] .
- ✓ **النحو النسقي(النظامي)لهاليداي** : النحو النسقي وضع أسسه النظرية **مايكل هاليداي** ، و واصل البحث في إطاره أتباعه ، و يعد من أكثر النظريات تكاملا عند مدرسة لندن و من مبادئه:
  - ➢ وظائف التراكيب تحدِّد إلى حد بعيد الخصائص البنيوية لها (الصرفية، التركيبية).

[1] - جيفري سامبسون: المدارس اللغوية،التطور و الصراع: ترجمة أحمد نعيم الكراعين،ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات ،بيروت،لبنان ، 1993، ص107.

[2] - عبد القادر المهيري: أهم المدراس اللسانية ، ص 50.

[3] - يحي أحمد : الاتجاه الوظيفي و دوره في تحليل اللغة، ص 82.

- النحو مبني على أساس تعدد وظائف اللغة بحسب التركيب أو البناء اللغوي، فاللغة غنية، يجد مستعملها ما يعبر به عن كل أفكاره و مشاعره..[1]

يقترح النحو النسقي ثلاث وظائف للغة تمثلها البنية مرتبطة بالنشاط اللغوي و البيئة الاجتماعية، و هذه الوظائف تؤديها ثلاث وسائل تسمى أنساقا و هي:

الوظيفة التمثيلية: و هي وظيفة تمثيل الواقع، و يطابقها نسق التعددية، يتضمن نسق التعددية مفاهيم دلالية كمفهومي "المتقبل و المنفذ"، كما يشمل ظروف الكلام الحالية و ملابساته.

الوظيفة التعالقية: و هي وظيفة التعالق بين المشاركين و يطابقها نسق الصيغة، و يعبر هذا النسق عن مفهومي "الجهة و القضية" ، و القضية بدورها مكونة من "فاعل و فضلة و توابع".

الوظيفة النصية: و هي وظيفة تنظيم الخطاب حسب مقتضى الحال و يطابقها نسق المحور و يشمل العلاقات ذات الطابع التداولي إذ يعبر عن مفاهيم تداولية أو نصية.

و الوظائف الثلاث تتكامل في بنية لغوية واحدة لتحقيق الوظيفة الأساسية للغة و هي التواصل و الإبداع، هذا الأخير "الإبداع اللغوي" يتمثل في قدرة المتكلم على خلق معان جديدة[2].

- **الوظيفية عند هايمز:**

يبدو أن النمط الوظيفي الذي اقترحه **هايمز** جاء رد فعل على التيار العقلاني الذي نشر أفكار تشومسكي و أتباعه، و أهم ما نسجله بهذا الصدد من فرق بين التيارين هو أن تشومسكي حصر معرفة الفرد بلغته في شيئين: الملكة الذهنية لقواعد هذه اللغة "القدرة" و الاستعمال الفعلي للغة "الأداء" ، بينما هايمز يرى أن القدرة اللغوية هي أوسع من أن تكون ملكة ذهنية لقواعد اللغة بل تتمثل في القدرة على الاتصال الذي هو الوظيفة الأساسية

[1] - يحي أحمد : المرجع السابق ، ص 89.

[2] - يحي أحمد : المرجع نفسه، ص 82.

للغات عامة، و هذا هو الذي يناسب الطبيعة الاجتماعية للغة.و بهذا فإن مفهوم "القدرة" تطور مع هايمز و لم يبق مقصورا على ملكة قواعد اللغة و توليد عدد لا متناه من الجمل ، و أصبح يشمل أمورا أخرى من بينها [1]:

- مراعاة عنصر النية أو القصد في التعبير مثل (تغير الدلالات عند المزاح).
- وجود مهارات عديدة للمتكلم و المتلقي بحكم كونهما أفرادا في بيئة اجتماعية ثقافية معينة.
- أهمية التقاليد الاجتماعية و الأعراف و الموروثات الشعبية في استعمال اللغة وفهمها و تحليلها .

- **النحو الوظيفي التداولي(سيمون ديك/ أحمد المتوكل):**

يرجع فضل السبق في دراسة اللغة في جانبها التداولي لفلاسفة اللغة ، فقد أبرزوا بعض الظواهر المتعلقة بالواقع الاستعمالي للغة في المقامات المختلفة للوصول إلى أهداف و للإفصاح عن رغبات،من ذلك ما وضعوه من تحليلات لظواهر مرتبطة بالإحالة و الاقتضاء و أفعال الكلام، و تم اقتراض هذه المفاهيم لتستعمل في الدراسات اللغوية [2]، و التعاون بين الفلاسفة و اللغويين مثمر لاسيما فيما يخص " أمهات القضايا من حيث تحليل اللغة، و أعني بها : كيفية تفاعل البنية و الوظيفة"[3].

لكن سرعان ما تجاوز الدرس الوظيفي التداولي الدرس الفلسفي في اللغة، و عمل على صقل أدوات تحليله، و هو يتناول الكيفية و الشروط الخارجية لاستخدام دوال اللغة في الخطاب، كما يتناول طريقة تفسيرها انطلاقا من المقام، و سياق الحال أثناء التعبير عن الأغراض التواصلية لا قبله و لا بعده ، فنظرية النحو الوظيفي تعدّ خصائص بنيات اللغات تحدد بحسب الأهداف التواصلية التي تستعمل هذه اللغات لتحقيقها[4]،و تختلف جذريا عن البنوية التي تدرس اللغة بعدها نظاما معزولا عن الواقع الذي أنتج فيه، و تكتفي بالمدونة ، و تعد العناصر الفاعلة في الكلام و ملابساته عناصر خارجية عن اللغة .

---

[1] - يحي أحمد :المرجع السابق ، ص 94 .

[2] - أحمد المتوكل :اللسانيات الوظيفية، ص 15.

[3] - الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية: ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1992،ص 52.

[4] - أحمد المتوكل: الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 10.

و على الرغم من تباعد زمن وجود المدارس الوظيفية الثلاث(براغ، النحو النسقي، النحو الوظيفي)، و اختلاف بيئاتها الثقافية فإنها تشترك في مجموعها في نظرتها للغة "فاللغة وسيلة اتصال اجتماعية يستعملها الفرد لأداء وظائف مختلفة للتأثير على الآخرين "[1]، كما أنها انفردت عن غيرها من المدارس بمبدأ علاقة الوظيفة بالبنية و هو مبدأ هام ، فلولا الوظيفة لما جاءت البنية، إذ قامت بدمج مستوى تداولي بالإضافة إلى المستويات المعروفة ضمن الجهاز الواصف للغة، ليضطلع برصد الترابط القائم بين البنية و وظيفتها التواصلية، وذلك أن الخصائص التداولية للعبارات اللغوية تتفاعل في تحديد خصائصها البنوية [2]، سواء على مستوى الجملة أم على مستوى النص ، و هنا نشير إلى أن الدراسات الوظيفية ركزت في الفترة الأخيرة على الأسلوب و أسس الربط في النص [3]،و تشترك في مجموعة من المبادئ المنهجية التي تؤسس لوظيفتها و إن اختلفت بعض الشيء في نموذج جهاز الوصف، و يمكن تلخيص أهم المبادئ المنهجية المعتمدة في الدرس الوظيفي :

- للغة وظائف متعددة تعدد الأغراض المستعملة لأجلها، و لكن الوظيفة الأساسية هي وظيفة التواصل.
- ترتبط البنية بالوظيفة ارتباطا يجعل البنية انعكاسا للوظيفة .
- موضوع الوصف اللغوي هو "القدرة التواصلية للمتكلم /المخاطب"، و القدرة هي مجموع القواعد البنيوية والوظيفية التي تمكنه (المتكلم / المخاطب) من استعمال عبارات لغوية معينة لتأدية أغراض معينة في مواقف تواصلية معينة .
- تشكل النحو الكلي مجموعة من المبادئ العامة الرابطة بين أنماط الأغراض و أنماط التراكيب اللغوية .
- تتفاضل الأنحاء حسب استجابتها لمبدأ الوظيفة ، أي حسب قدرتها على رصد الظواهر اللغوية و تفسيرها في إطار الارتباط القائم بين البنية و الوظيفة.
- يجب أن يصاغ النحو بحيث تكون الخصائص التركيبية الصرفية ناتجة عن قواعد تتخذ دخلا لها الممثل فيها الخصائص الدلالية و التداولية.

[1] - يحي أحمد : الاتجاه الوظيفي و دوره في تحليل اللغة، ص 73 .

[2] - أحمد المتوكل :الوظيفة و البنية، ص 25 .

[3] - يحي أحمد : الاتجاه الوظيفي و دوره في تحليل اللغة، ص 97.

و تنفرد نظرية النحو الوظيفي لسيمون ديك بمبدأ آخر بالإضافة إلى المبادئ المذكورة و هوسعيها نحو تحقيق ثلاث كفايات[1]:

- الكفاية التداولية
- الكفاية النفسية
- الكفاية النمطية

ثانيا :علاقة التعليمية بالاهتمامات اللسانية الحديثة:

لربما كان أهم المجالات التي ظهر فيها أثر الدراسات اللغوية الحديثة هو مجال تعليم اللغات القومية منها و الأجنبية[2]،فقد استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها و نظرياتها، فقد قدمت المدارس اللسانية و نظرياتها التي انبثقت عنها للتعليمية إمكانية التفكير و التأمل في المادة اللغوية و بنياتها و المناهج التي تحكمها، و ذلك انطلاقا مما قدمه سوسير في المدرسة البنيوية ، و بلومفيلد في المدرسة التوزيعية ، و مدرسة تشومسكي التوليدية التحويلية، و ما قدمته المدرسة الإنجليزية مع فيرث ، ثم تطورت مع تلميذيه هاليداي و هايمس ، و قد نتج عن كل هذه المدارس مفاهيم كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات [3].

و يمكن القول إن أقل الناس معرفة بحقيقة تعلم اللغة و تعليمها يدرك لا محالة أن أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليم اللغات هي اللسانيات ، من حيث إنها المنوال العلمي الوحيد الذي يعكف على دراسة الظاهرة اللغوية فيتخذها موضوعا للدرس و وسيلة إجرائية في الوقت نفسه، و من ههنا فإن تعليمية اللغات لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر،و ما يوفره هذا الفكر من نظريات و إجراءات تطبيقية مؤهلة سلفا لإيجاد التفكير الكافي لكل القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية[4]. يقول ديفد ولكنز:" إن مفهومنا حول ماهية اللغة، و ما يعنيه تعلم اللغة يخضعان لمراجعة دائمة، تتبلور في العادة في ضوء النظريات الناشئة و المتطورة في الحقول المعرفية القريبة، و ضمن هذا السياق فإننا نلجأ لعلم النفس لمعرفة ما يمكننا اكتشافه حول التعلم عامة و تعلم اللغة بشكل خاص ، أما من أجل البحث عن نموذج اللغة، فإننا نلجأ لعلم

[1] - أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية، ص 78، الوظائف التداولية ، ص 10.

[2] - نايف خرما :أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص 36.

[3] - بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن ، 2007،ص 17.

[4] - أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ، ص2.

اللغويات"[1]. و في هذا الشأن يقول كوردير :" إن بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية،و بوظائفها لدى الفرد و الجماعة ، و بأنماط اكتساب الإنسان لها (...) ،و على معلم اللغات أن يستنير بما تمده اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية" [2].

و لعل أحسن استثمار للسانيات في تعليمية اللغات هو استثمار مفهوم البنية، و الذي يتمثل في التمارين البنيوية Exercices Structuraux التي تعتمد على مفاهيم التقابل و التشابه و الاختلاف في فهم اللغة و إدراك مدلولاتها[3] .

و من بين مظاهر التأثير أيضا إعادة الاعتبار للغة المنطوقة فأصبحت لها أهميتها في الوصف و الدراسة و هي نظرة جديدة لم تكن من قبل عندما كانت الدراسات التاريخية و المقارنة تركز على النصوص المكتوبة لكبار الأدباء ، فاللغة المنطوقة تتميز بالنشاط و الحيوية، و لذلك فالطفل لا يشرع في تعلم اللغة المكتوبة إلا بعد أن يتعلم اللغة المنطوقة[4].

يمكن ذكر بعض الدراسات و البحوث اللسانية و الجهود التي قام بها عصبة من الباحثين اللسانيين و التي وضعت أسسا مكنت من وجود علاقة علمية و منهجية بين اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات ، بيد أن هذه العلاقة في الواقع ليست بجديدة، و إنما هي قديمة قدم البحث اللغوي نفسه، غير أنها كانت مختزلة في النقاط التالية [5]:

- المحاولة التي قام بها (W.Viétor) الذي كان حريصا على استثمار أبحاثه الصوتية في ترقية تعليم اللغات .
- العمل نفسه كان يقوم به J.P.Rousselot مؤلف :

Précis de prononciation française (1902)

Principes de phonétique expérimentale (1897- 1908)

يعد هذا الباحث من أقطاب الدراسات اللغوية الصوتية التجريبية، و هو أول من استخدم الكلام المسجل في تعليم اللغات عن طريق (Phonographe) .

- و نجد كذلك الباحث الفرنسي (Paul Passy) مؤلف :

1- الطريقة المباشرة في تعليم اللغات الحية (1899).

---

[1] - ديفد ولكنز:اللغات الثانية كيف نتعلمها و نعلمها، ضمن الموسوعة اللغوية ،المجلد الثاني، ص 519 .

[2] - ضمن أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ، ص 41 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان، ص 240 .

4 - بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص 18 .

5 - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات- ، ص 134 .

2- علم الأصوات و تطبيقاته(الجمعية العالمية للدراسات الصوتية بلندن 1929).

- كذلك جهود Daniel Jones في انكلترا مؤلف :

1-An outline of English phonetics Londres 1918.

2-Everyman's English pronouncing dictionary Londres 1967.

- و نذكر ههنا أيضا H.E.Palmer الذي شغل منصب أستاذ بمعهد ترقية تعليمية اللغات بطوكيو و هو مؤلف مجموعة من الكتب في اللغة الإنجليزية منها:

1- A Grammar of Spoken English Londres 1924.

2- A Grammar of English Words Londres 1938.

قام هذا الباحث بدراسات نظرية تهدف في مجملها إلى تطوير طرائق تعليم اللغات، و هي الدراسات التي مازالت إلى الآن تأخذ مكانتها العلمية بخاصة ما جاء منها في المؤلف الأول.

- و تندرج في هذا الاتجاه جهود الباحث اللساني الإنجليزي J.R.Firth الذي شغل منصب أستاذ اللسانيات العامة بجامعة لندن من 1944 إلى 1957، و أسهم في تأكيد الصلة العلمية بين اللسانيات العامة و تعليمية اللغات .
- Pierre Delattre باحث في اللسانيات العامة و علم الأصوات، وهو فرنسي الأصل تقدم كثيرا في أمريكا بتطوير أبحاثه في مجال المقارنة بين الأنظمة اللسانية و أثرها في تعليم اللغات.
- تشومسكي الذي كان يحمل شعار اللسانيات لا تقدم أي شيء لتعليم اللغات ، يتخلى بيسر عن هذا الرأي و يستدركه عمليا من خلال بعض الأعمال التي تحمل الطابع البيداغوجي و التعليمي، و يوافقه في ذلك Paul Roberts الذي طبق مبادئ النظرية اللسانية التوليدية و التحويلية من أجل ترقية طرائق تعليم اللغة الإنجليزية في الجامعة الأمريكية [1].

[1] . أحمد حساني :المرجع السابق : ص 135.

لقد أسهم هؤلاء جميعا في استثمار نتائج الأبحاث النظرية في مجال الدراسات اللسانية و تطبيقها في ترقية طرائق تعليم اللغات ، مما يثبت أن العلاقة بين اللسانيات و تعليمية اللغات لها شرعية الوجود ، و أن هذه العلاقة مبررة سلفا بطبيعة البحث اللساني نفسه، حيث إن المتأمل في الحصيلة المعرفية للنظرية المعاصرة يجد أن هناك اهتماما ملحوظا لدى جميع المنشغلين بتعليم اللغات ، سواء أكان ذلك على مستوى المؤسسات التعليمية و البيداغوجية أم على مستوى الأفراد الباحثين في هذا المجال ، بما يمكن للسانيات النظرية أن تقدمه من تطبيقات و إجراءات عملية يمكن لها أن تسهم في تطوير طرائق تعليم اللغات ، و لذلك لجأ كثير من المتخصصين في ميدان البيداغوجيا إلى ما جاء به الباحثون في ميدان اللسانيات، و اقتنعوا عن وعي علمي بأهمية الإفادة من النظرية اللسانية في ميدان تعليم اللغة [1].

[1] - أحمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ، ص 137، 138 .

ثالثا :موقف عبد الرحمن الحاج صالح من اللسانيات الحديثة و التراث العربي:

1. مفهوم الأصالة عند الحاج صالح:

وقف عبد الرحمن الحاج صالح على مفهوم الأصالة و بينه في كتابه " بحوث و دراسات في اللسانيات العربية" الجزء الأول، و جاء حديثه عن هذه القضية كمدخل للمبحث الأول المعنون بالدراسات و البحوث الخاصة بعلم العربية و علاقتها باللسانيات الحديثة و تكنولوجيا اللغة ، فكان لزاما التطرق لمفهوم الأصالة ، فجاء المدخل موسوما بالأصالة و البحوث اللغوية الحديثة، و لعل حديثه عنها و تخصيص جزء من بحوثه لها جاء إجابة على سؤال طرح عليه في ندوة علمية عرّف من خلالها بمشروعه في القراءة التجديدية للتراث اللغوي العربي و هو : هل أنتم من المحافظين؟ فأجاب بصريح العبارة : لست محافظا ولا مجددا، و لكن أبحث عن المفيد ، اكتشفنا في القديم شيئا عظيما لم نجده في الحديث، و لو اكتشفناه لأخذنا به [1] .

و لقد حدد الحاج صالح مفوهمي الأصيل و الأصالة بدقة ، عندما رفض أن تكون اللفظة الأخيرة مقابلا ضديا لمفهومي الحداثة و المعاصرة، فالأصيل عنده هو يبتعد عن التقليد الأعمى بكل صوره دون تمحيص أو بحث دقيق في المقولات العلمية من مصادرها الأصلية، فيقول : " إذ الأصيل هو الذي لا يكون نسخة لغيره ... فالأصيل في الواقع هو المبدع الذي يأتي بشيء جديد لم يسبق إليه مهما كان الزمان الذي يعيش فيه "[2] ، و يقول أيضا: " فهكذا يتبين أن الباحث الأصيل هو الذي إذا طرق موضوعا قصد منابعه الأصيلة و أمعن النظر في مظانه الأولى أي فيما تركه المعني بهذا الموضوع نفسه لا فيما رواه عنه غيره بعد مضي خمسة قرون"[3] ، إذن فالأصيل هو الذي لا يكون نسخة لغيره و بمعنى آخر لا يكون مقلدا سواء كان التقليد للقدماء أم للغربيين المحدثين و هذا ما وقع فيه الكثير من الباحثين العرب المعاصرين فيقول عنهم : " و كنا ـ و ما يزال الكثير منّا ـ نقلد القدامى من علمائنا ثم جاء منّا من يقلد الآن الغربيين فاستبدلوا بذلك تقليدا بتقليد "[4]، فالمتأمل لهذا القول يجد الحاج صالح يصنف المقلد نوعين ؛ مقلد للتراث العربي و مقلد للغرب و كلاهما سواء عنده، إذن فكلا

[1] محمد صاري : من أزمة فهم اللسانيات إلى أزمة فهم التراث، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، العدد 7 شوال 1439 هـ ،يوليو 2018، ص 59 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ، ج1،ص 11 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع نفسه، ص 17 .

[4] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع نفسه، ص 12 .

المقلدين لا يعدوان أن يكونا ناقلين لفكر غيرهما و في هذا الشأن يقول عبد السلام المسدي: " و مع ذلك ترانا أحد رجلين فإما ناقل لفكر غربي و إما ناشر لفكر عربي قديم، فلا النقل في الحالة الأولى و لا النشر في الحالة الثانية يصنع فكرا عربيا معاصرا "[1] .

و أما الأصالة فهي عند الحاج صالح تقابل التقليد، و ليس كما يزعم الكثير من الباحثين أنها تقابل الحداثة و المعاصرة فيقول : " فإننا لا نشاطر الكثير من المثقفين عندما يقابلون هذا المفهوم بالحداثة أو المعاصرة ، فإن الأصالة تقابل في الحقيقة التقليد أيّا كان المقلد " [2]، و هي الإبداع بكل صوره و هو يعني بها : "أن يكون الشيء أو الإنسان مبدعا مهما كان عصره؛ أي لا يكون نسخة لغيره بالنسبة للأفكار التي ينتجها"[3]، و بالتالي فإن الأصالة لا تختص عصرا من العصور و لا تقتصر عليه ، و قد يكون الرجل فريدا من نوعه في ميدان خاص أو باستخدامه لبعض الوسائل العقلية، و هذا ما ينطبق على الخليل الذي لم يُر مثله قط في استعماله للوسائل العقلية الرياضية في ميدان اللغة حسب الحاج صالح. و هذا لا يعني إطلاقا على أن الباحث الأصيل لابد أن يأتي بجديد لم يسبقه إليه أحد، بل لابد من نظر علمي دقيق فيما استقر و ثبت يقول :" إلا أن الأصالة في هذا الأخذ تكمن في عدم الاطمئنان مقدما و قبل النظر إلى كل ما يصدر من الغير حتى يقوم الدليل الذي يحمل الإنسان بل يجبره على تقبل أقوال غيره "[4] . و هذا ما سعى إليه الحاج صالح لإظهاره فهو يؤكد دائما على ضرورة التفتح الذهني لدى المقلد ، و أن يكون على استعداد لإعادة النظر و التمحيص لكل ما يصدر من الغير.

[1] عبد السلام المسدي : الفكر العربي و الألسنية، مجلة الأقلام، العدد 4 ، أبريل 1979م، ص 3 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 11 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح : النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللغة و الأدب،معهد اللغة العربية و آدابها ،جامعة الجزائر، العدد 10، 1996، ص 86 .33

[4] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 12 .

2. المنجز اللساني العربي الحديث :

يمكن إيجاز المنجز اللساني العربي في مقابلة اللسانيات الحديثة في ثلاثة اتجاهات:

- **الاتجاه الأول:** خضوع أعمى و تقليد ماسخ لكل ما جاء به الدرس اللساني الغربي و تطبيقه على اللغة بمستوييه النظري و التطبيقي الذين أديا في كثير من الأحيان إلى تشويه النتائج و ابتعادها عن العلمية و الموضوعية ، و مرد ذلك النظرة الأحادية في اعتبار أن المنجز اللساني الغربي هو السبيل العلمي و الوحيد الذي لا يجب الحياد عنه في الدراسة و البحث ، و في هذا الصدد يقول الحاج صالح: " و من ثم الاعتقاد بأن جميع ما تصوروه من المفاهيم هي حقائق علمية مسلمة من قبل جميع العلماء الغربيين ... فيعتقد أكثر العرب أن هذه الأشياء هي من أحدث ما حققه العلم في زماننا "[1]، و يضرب لنا الحاج صالح مثالا عن ذلك بمفاهيم المقطع و المصوت الطويل و المصوت القصير، فقد ثبت بالأدلة العلمية العملية أن المقطع لا وجود له في الكلام العادي إلا في حالة انعزال المقاطع بعضها عن بعض أي في حالة الإفراد و وجوده بين وقفتين ،أما في داخل مدرج الكلام أي تسلسله فلا وجود له إطلاقا.

و لقد نتج عن هذا الانتصار الأعمى للنظريات اللسانية الغربية إغفال و تجاهل كلي للتراث اللغوي العربي، إذ يعد في نظر أصحاب هذا الاتجاه تخلفا و قدما لا نفعا منه؛ حيث إنهم يرون أن ما وافق المنجز الغربي من بحوث الدرسين العرب جيد و نافع و ما خالفه حكم عليه بالفشل و الرفض و الابتعاد عن العلمية و الموضوعية، بحكم أن الاجتهاد العربي المعاصر لم يرتق بعد إلى الاجتهاد الغربي في هذا المجال.

و لعلي أكتفي في هذا المقام بذكر تجربة عبد الرحمن أيوب من خلال كتابه دراسات في النحو العربي، الذي يعبر فيه عن وجهة نظره في نقده للتراث النحوي العربي، و الذي يصفه بأنه نحو تقليدي قياسا على النحو الحديث الذي تقدمه اللسانيات الوصفية الحديثة كبديل علمي و موضوعي للسابق، على أن عبد الرحمن أيوب يرى أن النحو العربي مبني على افتراضات عقلية نظرية يحاول النحويون

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ،ج1،موفم للنشر ، الجزائر 2012 ،ص 12 .

تعميمها على المادة اللغوية من غير نظر إلى الاستثناءات على القاعدة، و هو عكس ما تكرسه النظرية الوصفية التي تستنبط القاعدة من الأمثلة اللغوية، و ترفض أن تفلسف الظاهرة اللسانية كما فعل التقليديون حين تبنوا الفكر الأرسطي.

على أن المتأمل لكتابات عبد الرحمن أيوب يجده يقترح بديلا من خلال تبنيه منهج التحليل الشكلي الذي تجلت معالمه و طرقه الإجرائية الوصفية ضمن كتاب **زليج هاريس "مناهج اللسانيات البنيوية"** ، و الذي يبين فيه كيفية تصنيف الوحدات اللسانية في الجملة على أساس وظيفتها الشكلية[1]. بمعنى آخر أن شكل اللفظة هو الذي يساعد الدارس على تحديد قسمها الذي تندرج فيه إضافة إلى توزيعها داخل الجملة بين الأجزاء المؤلفة الأخرى دون العودة أصلا إلى المعنى.

إضافة إلى هذا فإن عبد الرحمن أيوب يرى أن العرب قد تأثروا بالمنطق الأرسطي في أبواب نحوية كثيرة ، بل يكادون تابعين للنحو الإغريقي تماما .

- **الاتجاه الثاني:** هذا الاتجاه مثله طائفة من اللغويين العرب أطلق عليهم تيار المتشددين و المحافظين هذا الأخير يقابل تيار المنبهرين باللسانيات الغربية الذي نبذ التراث العربي جمله و تفصيلا ،و عليه فتيار المحافظين الذي تبنى القطيعة مع كل ما هو آتي من الغرب ، فهو لا يرى فيمن تبنى اللسانيات الغربية الحديثة إلا زيغا و حيادا عن الأصل، فتمخضت مفاهيم زائغة عند كلا من الطرفين لعل أهمها مفهوم الأصالة مقابل الحداثة أو المعاصرة.

فالواقع اللساني العربي إذن يقر بوجود هذا الاتجاه الذي جاء ردّة فعل لدعاة التجديد الذين أتوا بمفهوم الحداثة و المعاصرة و الذين يتوقون فيه لكل جديد غربي و يرفضون كل رجوع للقديم ، فاستبدلوا بذلك تقليدا بتقليد على حد وصف الحاج صالح لهم، و الذين ليس لهم من العلم إلا قليله و ذلك باطلاعهم الجزئي و السطحي على النظريات و التصورات و المذاهب الغربية، و على أساسه بنوا مفاهيمهم الضيقة و حاكوها في ثوب الحداثة و المعاصرة لتقابل الأصالة عند المحافظين .

و في هذا الشأن فقد كتب عبد الرحمن الحاج صالح بحثا وسمه بـ " البحث اللغوي و أصالة الفكر العربي"، نشر في مجلة الثقافة الصادرة عن وزارة الإعلام و الثقافة بالجزائر سنة خمسة و سبعين و تسعمئة و ألف، يعالج يتطرق فيه إلى أزمة فهم التراث و اللسانيات الغربية على حد سواء، كما يعالج فيه معوقات البحث اللساني العربي و إشكالاته .

[1] عبد الرحمن أيوب: دراسات نقدية في النحو العربي، ص 11.

و يرى الحاج صالح في بحثه هذا أن الشرخ الشديد الموجود الذي شهده البحث اللساني المعاصر من حيث المنهج و الغرض يعود أساس إلى انقسام الباحثين إلى تيارين مختلفين، تيار اتصل بالثقافة الغربية المعاصرة و نهل من معارفها اللغوية، و تيار انعزل انعزالا تاما عن تلك التيارات و استفرد بالتراث ؛ مما ولد نظرتين مختلفتين للتراث اللغوي العربي من جهة و للدرس اللساني المعاصر من جهة ثانية، إلا أن التيار الأخطر على البحث اللغوي العربي هو التيار الأول الذي انتصر للدرس اللساني الغربي دون تمحيص و دون نظر عميق في ما أتى به[1] ؛ حيث يقول الحاج صالح : " و لكن الخطر كل الخطر هو أن يظهر مذهب فب بلد ما فيستحسنه الإنسان العربي ـ و له الحق في ذلك ـ ثم يبقى متمسكا به على الصورة التي ظهر بها و يجهل أن هذا المذهب قد يكون تطور تطورا عميقا، بل نقض النقض الحاسم أو أقيم مقامه مذهب آخر يتجاوز تناقضاته الباطنة، و هناك أيضا من بقي متعلقا بالثقافة المتحجرة (تركة الخمسة قرون الأخيرة) فأهمل ثقافة العصور الإسلامية الأولى المتلألئة"[2] .

و لعل سبب النظرة الضيقة لأصحاب الاتجاهين على حد السواء، بالنسبة للموروث اللغوي العربي أم بالنسبة للمنجز اللساني الغربي الحديث له أسبابه، ذكرها الحاج صالح في كتابه بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، يمكن إيجازها في النقاط التالية[3]:

- تبني بعض اللغويين العرب لتصورات و نظريات غربية دون تمحيص أو غربلة، و اعتبارها آخر ما توصلت إليه الدراسات الحديثة، و أن الباحثين العرب لقلة عدتهم المعرفية و التكنولوجية، و استدل الحاج صالح في هذا السياق ببعض المفاهيم اللسانية الحديثة كمفهوم المقطع و المصوت التي ذكرناها سابق.
- عدم الإلمام بالدرس اللغوي الغرب الحديث إلماما بكل جزئياته و دقائقه ، مما أدى ببعض الباحثين إلى التعصب لمذهب غربي واحد بسبب أن أحدهم تخرج على يد صاحبه، فلا يرى له بديلا و كل ما خالفه فلا نفع منه ولا علاقة له بالدراسة العلمية. هذا نتيجة الفهم الخاطئ و المنحرف عن مقاصده الحقيقة ، و بالتالي نقل التصورات و النظريات الغربية للقارئ العربي نقلا زائفا مما يؤدي إلى كثرة الجدال و الخلاف حولها، و هذا أمر خطير على حد وصف الحاج صالح إن دل على شيء فإنما يدل على قصور صاحبه في التنقيب الصحيح المبني على أساس علمي في أصل

[1] محمد بلخوان : تأصيل البحث اللساني في نظر الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح،اللسانيات،المجلد24،العدد2،ص 65 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية،ج1، ص 123.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع السابق، ص 12، 13 .

هاته المفاهيم و التصورات. على أن المسلم به في البحث العلمي هو الإلمام بجميع الآراء و المذاهب بكل موضوعية و عدم التعصب للمذهب أو لوجهة نظر معينة، إلا إذا كانت مبينية على نسبة كبيرة من اليقين و الدقة العلمية، و الملاحظ أنه مذ تأسيس اللسانيات الحديثة على يد سوسير و هي في تطور مستمر و ذلك بقيام نظرية على أنقاض نظرية أخرى أو آراء علمية معينة. إذن فالتعصب حسب الحاج صالح يخرج صاحبه من خصوصية البحث العلمي الصحيح المبني على الموضوعية و الروح العلمية.

- الأمر الثالث و هو مهم جدا يتمثل في تجاهل بعض الباحثين للتراث اللغوي العربي جملة و تفصيلا، خاصة ما أبدعوه من مفاهيم لا يوجد ما يقابلها في التراث الفكري اليوناني و لا حتى في اللسانيات الغربية الحديثة و هذا التجاهل نتيجة الجهل بهذه المفاهيم و التصورات العربية، و أن ما توصل إليه علماء العرب القدامى في مجال اللغة يبقى عقيما ما لم تثبت الدراسات الغربية علميته. متخذين من فكرة أوغست كونت الذي يدعي أن الفكر الإنساني يتطور على خط مستقيم، من الفكر الديني إلى الفكر الميتافيزيقي إلى الفكر العلمي في تدرج و تسلسل زمني لا مجال فيه للصدفة، و بالتالي فالتراث اللغوي العربي تجاوزه الزمن، أي ما معناه أن العرب محال أن يكونوا في تلك الحقبة التاريخية القديمة توصلوا إلى هاته الأفكار و المفاهيم اللغوية التي توصل إليها العلم الحديث، و تجدر الإشارة إلى أن فكرة أوغست كونت الخطية هذه قد فندها و دحضها العلم و التاريخ [1]. فقد يرقى في هذا المستوى الفكري و الحضاري للإنسان في زمان قصي جدا، ثم قد يحصل له استقرار لمدة طويلة بل و تراجع و انحطاط و جمود و كم من فكرة ظهرت في غابر الزمان فلم يلتفت إليها بعد ذلك الناس حتى ظهرت من جديد في عصرنا الحاضر.

و حسب الحاج صالح فإن للنحاة العرب القدامى نظرة أخرى، تتضح من خلال وصفهم للحركة و السكون اللذين لا يوجد لهما مقابل في الحضارات الأخرى و لا في علوم اللسان الحديثة، لذا فقد أطلق عليهما مصطلحي[2] Akinesis/kinesis

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع السابق، ص 14.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية،ج1 ، ص 81.

كما أطلق مصطلح Kinem في مقابل الحركة، و لا يعرف هذا المفهوم في الصوتيات التقليدية عند الغربيين [1].

فالكثير من هؤلاء الباحثين لم يتوصلوا إلى الفهم الدقيق لما كان يقصده علماؤنا الأولون مثل الحركة و السكون و الحرف و الكلمة، و القياس و الباب .

على أن كثيرا من هذه المفاهيم عند النحاة المتقدمين تختلف في معانيها عند المتأخرين، فيساوون بعضها ببعض و لا يميزون بين ما يقوله الواحد منهم و يختلف فيه عن الآخر.

و أكثر من ذلك يتهجمون على هؤلاء العلماء الفطاحل و يحطون من قيمتهم العلمية بنقدهم غير الموضوعي، فيتهمونهم إما بالنقص أو التقليد الأرسطي في دراستهم للغة العربية ، و قد أكدت البحوث التاريخية البعد الزمني الذي تم فيه التنظير للدرس اللغوي العربي بدءا بكتاب سيبويه إلى غاية بداية القرن الخامس الهجري؛ حيث بدأ المنطق الأرسطي يلقى رواجا خاصة عند المتكلمين و اللغويين.

ثم إن الحاج صالح بين الفارق بين المنطق الأرسطي المبني على مفهوم الاشتمال "أي اندراج شيء تحت شيء آخر" ، و أعطى أمثلة بحجج دامغة مثل الاستدلال عند العرب فيقول : " و قد بينت في أكثر من موضع أن منطق أرسطو قد بناه صاحبه على مفهوم الاشتمال ...كمثال الاستدلال الذي أوضحه فورفوريوس: كل إنسان فان و سقراط إنسان إذن سقراط فان فسقراط مندرج تحت جنس الإنسان و هذا الخير تحت جنس الكائنات الفانية. أما الاستدلال العربي فهو مبني لا على هذا الاندراج بل على حمل شيء على شيء أو إجرائه عليه، و من ثم إلحاقه به في الحكم لوجود جامع بينهما يستنبطه الباحث بهذا الإجراء و هذا هو عين الاستدلال في الرياضيات و هذا الفارق بين القياسين اليوناني و العربي هو أساسي و لم يدركه إلا القليلون من الناس" [2].

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: البنى النحوية العربية،منشورات المجمع الجزائري للغة العربية،2016، ص 19 .38

[2] عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع السابق ، ص15 .

- **الاتجاه الثالث:** اتجاه وقف موقفا وسطا ، فنظر إلى التراث نظرة المعجب و المعتز ، و الممحص له بكل روح علمية، و الناقد الثاقب لكل وافد غربي جديد و رأى ضرورة استثماره لخدمة الدرس اللغوي الحديث ،و هذا ما دعا إليه عبد السلام المسدي حينما قال : " أما من الوجهة العملية فإننا نصدر عن موقع منهجي هو القراءة المعاصرة التي تقتضي ضمنيا استيعابا مزدوجا: طرفه الأول في التراث و طرفه الآخر في العلم الحديث. و متى توفرت المعادلة بطرفيها تسنى إجراء القراءة الجدلية التي هي بالضرورة قراءة نقدية واعية تستند أساسا إلى التفاعل العضوي"[1] . فالمسدي يدعو دعوة صريحة إلى إدخال مفاهيم اللسانيات مع مفاهيم التراث في جدل خصب ، ينتج عنه ثمار مفهومية جديدة و حصيلة معرفية متفردة ليست صورة مشوهة للتراث ولا هي صورة منسلخة من اللسانيات على حد وصفه، و إنما هي عطاء نوعي بلا قادح.

و من هنا بدأ التأصيل لأهم النظريات اللسانية الغربية في الدرس العربي القديم، و لقد برز في الساحة العربية علماء كثر عرفوا قيمة التراث اللغوي العربي على اختلاف نزعاتهم و توجهاتهم، على أنني في هذا السياق التوصيفي سأقتصر على ذكر بعض النماذج التي أطرت علاقة المناهج اللسانية الغربية بالبحث اللغوي العربي القديم، هذا الإطراء نتج عنه في النهاية بحث لغوي عربي حديث و معاصر ،هذه النماذج تمثلت في مساهمات عبد القادر الفاسي الفهري من خلال عنايته بالنظرية التوليدية التحويلية و إمكانات الإفادة منها في إعادة توصيف نظام اللغة العربية، و تمام حسان من خلال رؤيته التجديدية المتميزة في نظرية تظافر القرائن، إذن فمن أمثال هؤلاء الباحثين وجد من أعطى صورة لإحياء التراث بتحقيق المخطوطات ، و منهم من حاول استنباط مبادئ و أسس النظريات اللسانية الحديثة من متون كتب التراث ، متبعا في ذلك آثار مختلف المدارس اللسانية الغربية،مثل ما وجد ذلك التأثر بالمدرسة الوظيفية و التداولية في المغرب العربي.

[1] عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة 2010، ط1، بيروت لبنان، ص 28 .

إلا أن الصورة التجديدية المتكاملة في التنظير و المنهج و الغاية تجلت بوضوح في النظرية الخليلية الحديثة التي أسس لها عبد الرحمن الحاج صالح، بعد مسيرة علمية طويلة وقف من خلالها على التراث اللغوي الأصيل و على جل النظريات اللسانية الغربية الحديثة، فتبينت له الفروقات اللغوية العربية مع نظيرتها البنوبة، و من ثم برزت له معالم نظرية لغوية عربية حديثة من خلال النظر الفاحص للأعمال الإبداعية التي قام بها الخليل و سيبويه و تلاميذهما إلى غاية أواخر القرن الرابع الهجري، و كيفية مواصلة هذه الجهود الأصيلة مع تبيان المبادئ المنهجية التي بنيت عليها هذه النظرية بالمقارنة بينه و بين المبادئ التي تأسست عليها اللسانيات الحديثة خاصة البنوية و التوليدية منها.

3. النظرية الخليلية الحديثة (الأصالة و الحداثة) :

من المتعارف عليه أن لكل نظرية إطارا معرفيا تنتظم فيه و لها حدود و معايير تحتكم إليها، و كلما كان تطبيق هذه النظرية ناجحا كلما أدى إلى الاعتراف بنجاعتها و تبناها عدد كبير من الباحثين ليثبتوا أولوية السير على مناهجها، و النظرية الخليلية الحديثة في اللغة توفرت فيها هاته الشروط و زيادة على ذلك فقد جمعت بين الأصالة و الحداثة ، ثم إنها تحكمت في المنهج و الامتداد الزمني و التطور في المفاهيم و صلاحيتها لكثير من اللغات ، و أكثر من هذا قابليتها للاختبار و التطبيق.

فالأصالة هي أساس انطلاق هذه النظرية و قد تطرقت إلى مفهومها عند الحاج صالح سلفا، فالنظرية ما هي إلا امتداد لجهود علمائنا الأولين ، ممثلة آراء الخليل و تلميذه سيبويه من خلال كتابه " الكتاب" و ما تناقله تلاميذه من بعد بالشرح و التفصيل و التعليل و المقارنة، مؤسسين دراساتهم هذه على منهج علمي دقيق، سار عليه أيضا صاحب النظرية و متبعا في ذلك المبدأ الإجرائي في التحليل من خلال الثنائيات الشهيرة (الوضع /الاستعمال،الأصل / الفرع، الابتداء / الانفصال، الإفراد/ التركيب، العامل/ المعمول، البنية / الوظيفة)،دون أن يغفل النظريات اللسانية الغربية مثل بنوية سوسير و توليدية تشومسكي ، لتكون مخرجاته نظرية أصيلة حديثة مبينة على معايير غاية في العلمية و الدقة.

فالرجل انطلق بالتوازي من منطلقين مختلفين على عادة قلة من الباحثين، وعيا بالتراث العربي القديم في أصوله من جهة، و وعيا بالأصول الابستمولوجية للبحث اللساني في الغرب من جهة أخرى، كما استطاع الباحث المتمرس على حد وصف محمد كمال بلخوان له في أحد مقالاته[1] أن يقف عند

[1] محمد بلخوان : تأصيل البحث اللساني في نظر الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح،اللسانيات،ص 66 .

أهم الهنات التي وقع فيها الناظرون في التراث العربي و اللسانيات العامة، مستندا إلى مختلف آليات الشرح و الحجاج، و قبل التأصيل للبحث اللساني العربي تجده يثور على بعض البديهيات التي استقرت في قاع البحث اللغوي المعاصر سواء من اللغويين العرب أو من المستشرقين مما جعله يستدعي النصوص من مصادرها ، ليبني تصورا لنظرية لسانية عربية متكاملة بجهازها المصطلحي و منهجها الأصيل و إجراءاتها التطبيقية، و لكنها لا تكتفي بالتوصيف النظري بل جعل لها امتدادات تطبيقية لترقية اللغة العربية على مستوى تعليميتها و حوسبة المعجم و مشروع الذخيرة اللغوية و صناعة المعجم ـ و هذا ما سيدرس بنوع من التفصيل في الفصل الثاني و الثالث من هذا البحث ـ .

على أن هدف الحاج صالح من هذه النظرية هو إحياء التراث اللغوي العربي القديم و إعادة بعث مفاهيمه بصياغة رياضية جديدة و في هذا الشأن يقول :" لابد من الرجوع إلى التراث العلمي العربي الأصيل ... و النظر فيما تركه أولئك الفطاحل الذين عاشوا في الصدر الأول من الإسلام حتى القرن الرباع الهجري، و تفهم ما قالوه و أثبتوه من الحقائق العلمية التي قلما توصل إلى مثلها كل من جاء قبلهم من علماء الهند و اليونان ، و من بعدهم كعلماء اللسانيات الحديثة في الغرب " [1]. و يوقل في موضع آخر : " و لهذا السبب يجب أن لا نتجاهل و نحتقر النظريات التي وضعها علماؤنا القدامى بالنسبة للعربية، فقد اتضح لنا معشر الباحثين في الجزائر أنها من أصحّ ما أخرجه الآدميون من النظريات اللغوية ، و أكثرها نجاعة بالنسبة للصياغة الرياضية (و لا ننسى أن الخليل بن أحمد أحد واضعيها كان رياضيا) " [2].

و خلاصة القول أن الأصالة في النظرية الخليلية يقصد بها تلك الخصوصيات المميزة للسانيات الحديثة من حيث المبادئ النظرية و مستويات التحليل و تجلياتها في مفاهيم أساسية أقيمت عليها و ما نتج عنها من تأصيل للمصطلح اللساني التراثي و الوعي بالمصطلح اللساني الغربي الحديث و العمل على توظيفه في البحث اللساني العربي الحديث [3].

هذا عن أصالة النظرية الخليلية و أما عن حداثتها أو التحديث فإن صاحبها قد كثف جهوده في جانب المحتوى و المنهجية و استفاد من النظريات اللسانية الغربية الحديثة ،فوقف على نقائص البنوية و إيجابيات التوليدية التحويلية لما فيها من توافق بينها و بين خصائص اللغة العربية، و مبدؤه

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللغة و الأدب، معهد اللغة العربية و آدابها،جامعة الجزائر،العدد 10، 1996،ص 85 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات، ج 1،ص 88 .

[3] بشير إبرير: أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 7، فيفري 2005، دون ص 11 .

في هذا دائما النقد العلمي الموضوعي البناء فهو القائل: " و أكبر عيب يتصف به الباحث هو أن يتجاهل و يحتقر كل ما ليس داخلا في نظريته التي تبناها أو صار من أتباعها ... و لذلك لا يكتفي بما يعرفه بل يحاول أيضا أن ينتقد النقد البناء ما يراه غير صالح أو بعيدا عن هذه النجاعة لأننا بصدد عمل علمي تطبيقي و ليس أكاديميا محضا "[1].

و في هذا السياق يؤكد صالح بلعيد أن الحاج صالح قد أحيا الجدال القائم بين التجريبية التصنيفية و المقولة العقلية، و بذلك فهو يشبه هاريس Haris الأمريكي أو بعض الحاسوبيين المحدثين أو دافيد هيوم David Hume في كتابه : "Traite′ de la nature humain" صالحب المقولة التجريبة التي صاغها صياغة صارمة، كما عمل على تحديد الوحدات اللسانية بناء على الصفة الإجرائية لمفهوم اللسان كنظام[2] .

و لقد استفاد الحاج صالح في الجانب النظري من التوليدية التحويلية الترتيب المنطقي و التسلسل المنهجي للأفكار ، مما مكنه من ترتيب الأصول و الفروع ، و سر ذلك تمكنه من الجمع بين فلسفة العلوم و الجدل المنهجي و الأصولي للخطاب اللساني الحديث و المعاصر ، و تمثله للموقف الديكارتي.

و بقدر ما أشاد الحاج صالح بالتوليدية التحويلية و ما أتاحت له من أفكار لإرساء قواعد نظريته، قابله تشومسكي بالمثل في المناضرة التي جرت بينهما، كما أنه أشاد بالعمل الذي قام به مازن الوعر على خطى النظرية الخليلية و بتوجيه من صاحبها في أطروحته الموسومة بـ : " نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية " ؛ حيث علق بعد إهدائه إياها في كتاب مطبوع إليه قوله: " من الواضح أن هذا البحث هو دراسة جدية و مهمة، فقد غطت منطقة واسعة من البحث اللساني و شملت أفكارا هامة جدا ، لقد دهشت بشكل خاص بتلك التعليقات اللغوية التي وردت في ثنايا هذه الدراسة و التي قام بها اللغويون العرب القدماء. إن هذا وحده يجعل هذه الدراسة إسهاما قيما جدا لتطوير الدراسات اللسانية العربية بغض النظر عن العمل اللساني الحديث المطبق على التراكيب العربية و الذي يبدوا مهما جدا "[3] .

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص88 .

[2] صالح بلعيد : مقالات لغوية، دار هومة ،الجزائر،2009 ،ص 58 .

[3] مازن الوعر: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية ، دمشق ،دار الأطلس للدراسات و الترجمة و النشر، ط1،1987، ص 9 .

و ما يعزز حداثة هذه النظرية هو استغلال صاحبها التطور التكنولوجي في تطوير البحث اللغوي، و على أساسه أطلق مشروع الذخيرة اللغوية العربية و الرصيد اللغوي المغربي، يقول : " هذا و قد أنجز الرصيد اللغوي المغربي بفضل استعمال القائمين بإنجازه للرتاب أو الحاسب إذ لا يمكن أن ترتب المفردات التي وردت في جميع النصوص من جميع البلدان المشاركة و الترتيبات المتعددة بسياقاتها التي تعد بالآلاف، و لا أن تحصى كل واحدة منها إلا باللجوء إلى الحاسبات الإلكترونية "[1] . فيصبح في نظر الحاج صالح استغلال التطور التكنولوجي سعيا متميزا لتمحيص التراث، من جهة و تطوير البحث البحث في اللغة من جهة ثانية[2].

أمر آخر مهم جدا يبرز مدى حداثة النظرية الخليلية و هو اعتماد الحاج صالح على الرياضيات فكان الأساس في استنباط الحقائق ،إضافة إلى ناهيك عن توظيفه الإعلام الآلي كما أشرت سلفا، و مختلف الترسيمات التي قال بها تشومسكي ، على أنه لم يتبن النظرية التوليدية حرفيا و إنما كيفها بما يخدم اللغة العربية و بما تجري عليه خصائصها خاصة الترتيب بالزيادة و الحذف و الحركة الإعرابية[3] . و عليه فإن مجال استثمار التوليدية و استغلال مبدأ التشجير " الترسيمات" فيتمثل في اعتماد الحاج صالح التحويل الذي يقوم على نمطية استنباطية وفق ما تقتضيه قوانين اللغة، إلا أن استعمالها يتوقف على مدى المعرفة الواعية لتلك القوانين.

و فيما يخص العلاج الآلي للغة فيقتضي منطقا دقيقا، لأن الصياغة المنطقية هي صياغة للنظرية حول اللغة لا اللغة نفسها،و لقد أثبتت الدراسات الميدانية و التطبيقية التي أجريت في معهد العلوم اللسانية و الصوتية في الجزائر ، و في بعض الجامعات قابلية استغلال مفاهيم النظرية على مستوى تعليمية اللغات و العلاج الآلي للغة و البرمجة و أمراض الكلام و عيوب النطق .

خلاصة القول إن الحاج صالح استطاع أن يرسم ملامح مشروع لساني متكامل، اندرج ضمنه صياغة و تأسيس نظرية لسانية عربية أصيلة حديثة لها أسسها المعرفية و مفاهيمها الأساسية و إجراءاتها في التحليل و أهدافها العلمية و مجالات تطبيقاتها و نتائجها، و على أساسها يمكن إتمام مشروع الذخيرة اللغوية و حوسبة اللغة.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ص 279 .

[2] محمد بلخوان : تأصيل البحث اللساني في نظر الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، ص 69 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ج 1،ص 87 .

الفصل الثاني : جهود عبد الرحمن الحاج صالح في اللسانيات التطبيقية

أولا : اللسانيات التطبيقية، المفهوم ،النشأة ، التطور، المجال

ثانيا :جهود عبد الرحمن الحاج صالح في اللسانيات التطبيقية

أولا: اللسانيات التطبيقية (المفهوم ،النشأة و التطور ، المجال) Linguistique appliqué:

1. بداياته و مفهومه :

ظهر مصطلح **"اللسانيات التطبيقية أو علم اللغة التطبيقي" Linguistique appliqué** في الجامعات البريطانية سنة 1946م، ثم ظهر في بعض جامعات أمريكا منذ منتصف القرن العشرين، ثم بدأ ينتشر في جامعات عالمية. [1] وهذا المصطلح عبارة عن ثنائية تركيبية، تتكون من لسانيات وتطبيقية؛ فاللسانيات هي العلم الذي يدرس اللغة من مختلف جوانبها، الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، و التطبيق هو وضع المعلومات في حيز التنفيذ لحل مشكل أو مسألة ما، أو هو القدرة على تنفيذ المعلومات المعطاة في حالات ملموسة وخاصة؛ أي أنه هو اتخاذ قرار ملائم في العالم الواقعي، وعليه فالعلم التطبيقي هو الذي يربط بين بعض المعارف النظرية واتخاذ القرار في العالم الواقعي، إذن هو علم نفعي مهني يرتبط بحالات جزئية.

وعليه فاللسانيات التطبيقية [2] هي تنفيذ المعلومات التي جمعناها عن طبيعة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، في مجال تخصصي غير لغوي كعلم الحاسوب وعلم النفس والتربية و التعليم ... وقد اختلف الباحثون في تحديد مصطلح اللسانيات التطبيقية، وقد وقفت على التعريفات التالية :

- فنجد عبده الراجحي يعرفه بأنه: (يمثل استعمال ما توفر لنا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما، تكون اللغة العنصر). [3]
- اللسانيات التطبيقية هي ما يتناول العلاقة بين معرفتنا باللغة واتخاذ القرار في العالم الواقعي. [4]
- اللسانيات التطبيقية ميدان أو فن ذو روافد متعددة تمده، وتستثمر نتائج هذه الروافد في تحديد المشكلات اللغوية ومعالجتها. [5]

---

[1] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية-الإسكندرية 1995، ص: 8-9.

[2] بما أن المصطلح الدال على هذا العلم مكون من مصطلحين: لسانيات، وتطبيقية، فقد يظن البعض أنه مجرد تطبيق لنتائج علم اللغة وبعض العلوم المجاورة وهذا غير صحيح، لأن هناك – كما أرى – فرقا شاسعا بين التطبيق – الذي يقوم على التنفيذ وما هو ملموس – وبين العلم النظري الذي يعد أحد أهم جوانب البحث في العلم النظري هذا من جهة ومن جهة أخرى فللعلم التطبيقي نظرياته ومناهجه التي يسير عليها يبتكرها لنفسه، ليتمكن من علاج قضاياه بشكل صحيح ومستقل وإلا فما نفع علم عالة على علم آخر وما وجه الصواب في جعله فرعا مستقلا عنه، كما أن العلم التطبيقي – كما أرى – علم انتقائي أي أنه لا يأخذ كل ما يقدمه له العلم النظري من معلومات ونظريات بل ينتقي منها ما يخدم أغراضه التطبيقية الراهنة، وله أن يعدل فيها بحسب ما يفرضه عليه الواقع والحاجة ومتطلبات المجتمع.

[3] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 12.

[4] قاي كوك: علم اللغة التطبيقي، تر: بوسف بن عبد الرحمان الشميمري، منشورات جامعة الملك سعود 2008م، ص:190.

[5] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 13.

وبما أن هذا العلم مكون من مصطلحين: لسانيات و تطبيقية، فقد ظن البعض أنه مجرد تطبيق لنتائج علم اللغة وهذا وحده غير صحيح؛[1] لأن اللسانيات التطبيقية تثري اللسانيات النظرية بما توصلت إليه العلوم الأخرى في مجال اللغة، كما يسعى للإجابة عن أسئلة توجه إليه قد لا تثير اهتمام اللساني النظري، كأن يسأل عالم التربية هل تعتبر اللغة العربية والانجليزية ... لغة أما أم لغة ثانية بالنسبة للناطقين ببعض لهجاتها المحلية، فيجيبه اللساني أن اللغة التي تعلمها من أبويه أو من محيطه دون سابق إعداد نسميها لغة أما أو أولى، أما اللغة التي تعلمها في المدرسة ولم يكن قد اكتسبها من محيطه كحال اللغة العربية الفصيحة في المجتمعات العربية اليوم فتسمى لغة ثانية ، أما اللغة التي يتعلمها في المدرسة ولم يكن ناطقا بأحد لهجاتها ولم تكن لغة أماً فتسمى لغة أجنبية، لأن اللساني التطبيقي عندما يتقدم لتدريس لغة ما أو حل مشكل تربوي متعلق بها يلاحظ فروقا جوهرية بين المتعلمين الذين تمثل لهم تلك اللغة لغة أولى وآخرين تمثل لهم لغة أجنبية تتعلق بسهولة أو صعوبة تعلمها أو إتقانها ... وهذا يحتم عليه وضع برنامج خاص لتعليم كل فريق كل بحسب ما تسفر عنه الدراسة التقابلية.[2]

1.1 سمات وخصائص العلم التطبيقي: للعلم التطبيقي عدة خصائص و سمات يمكن إيجازها على النحو الآتي :

- الانتقاء، فالعالم التطبيقي يحتاج إلى بعض المعارف فقط التي تسهم في حل المشكل الذي يواجهه، لذا فمن العبث أن يلجأ إلى معلومات ومعارف لا تخدم أهدافه المسطرة.
- تحديد الهدف، من العبث أيضا ألا يحدد العالم التطبيقي أهدافه، لأن طبيعة تخصصه تفرض عليه حل مشكلة ما، ودون هذا التحديد يستحيل عليه تقديم الحلول الملائمة، وهذا فرق أساسي بين العلم التطبيقي والعلم النظري، فهذا الأخير لا يحدد مشكلات لحلها أو شيء من هذا القبيل، بل يهمه اكتشاف الحقائق العلمية.
- تحديد المشكلة ووضع الحلول الملائمة.

ومن أمثلة العلم التطبيقي في التراث اللغوي العربي، علم التجويد وهو الجانب التطبيقي لعلم القراءات القرآنية ومنه فعلم القراءات هو الذي يمد على التجويد بالأسس النظرية التي تمكن المجود أو قارئ القرآن من الأداء الأمثل للقرآن الكريم و علم القراءات يبحث في اختلاف التجويد فلا يبحث في اختلاف الكلمات ... بل يبحث في كيفية نطقها نطقا صحيحا فقط.

---

[1] - عبده الراجحي: المرجع السابق، ص: 10.

[2] بيرش رضا: اللسانيات التطبيقية، محاضرات ألقيت على طلبة السنة الثانية ليسانس بالمركز الجامعي بريكة، السنة الدراسية 2017-2018، ص: 5.

فعلماء التجويد إذن حددوا:

أ- الهدف: وهو تعليم نطق أصوات القرآن الكريم نطقا صحيحا.

ب- انتقوا المعلومات الملائمة من المباحث التي وضعها النحاة عن أصوات عربية وهي: تحديد المخارج والصفات الصوتية، وأضافوا إليها مباحث أخرى كمبحث الأحكام التعاملية مبحث اللحن.

ت- المشكلة: تفشي اللحن في أداء القرآن الكريم.

ث- الحل: معرفة اللحن وأسباب، ليتجنبها الناطق وتمرينه على الأداء الصحيح.

ونظرا لأهمية اللسانيات التطبيقية اليوم في خدمة المجتمعات أصبحت العديد من الجامعات تقدم برامج للدراسة العليا المتخصصة باللسانيات التطبيقية كما أصبح هنالك العديد من المراكز والمنظمات التي تعنى بهذا الحقل كالجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية ومركز اللسانيات التطبيقية بالولايات المتحدة وغيرها من المنظمات بأمريكا والمملكة المتحدة.

2. اللسانيات التطبيقية :طبيعتها، حدودها ، مجالاتها:

يرى البعض أنه علم مستقل وله إطاره المعرفي الخاص به، وله منهج ينبع من داخله فهو إذا في حاجة إلى نظرية خاصة به، ويرى البعض أنه علم وسيط بين العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني مثل علوم اللغة و علم النفس والاجتماع والتربية ، إذا له قاعدة علمية يأخذها من هذه العلوم كلها.

وللسانيات التطبيقية أهداف تتعدى مجال اللغة إلى ميادين أخرى ، منها الأهداف السياسية حيث ترتبط بسياسة الدول، كما هو الحال في بعض الدول التي تتعدد فيها اللغات فتضطر إلى الإجابة على الأسئلة الآتية:

- أتدرس اللغات الأجنبية؟
- و أية لغة منها؟
- وما الميزانية لتنفيذ ذلك؟
- ما الأهداف من تعليم لغة معينة؟
- وإلى أي فئة نعلم هذه اللغة؟
- وما المدة اللازمة لتعليمها؟[1]

3.2 فروع اللسانيات التطبيقية:

1.3.2 اللسانيات التقابلية أو التفاضلية Linguistique contractive :

يقابل (= يقارن) هذا العلم بين لغتين أو أكثر ، سواء كانت تنتمي إلى فصيلة لغوية واحدة أو فصائل مختلفة، والغرض من دراسته هو استكشاف المشاكل اللسانية التي تعترض طريق متعلمي لغة ما ، وتقوم الدراسة التقابلية بدراسة اللغة الأولى أو الأم واللغة الثانية التي

[1] - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 17-20.

هي موضوع التعليم ، من حيث أوجه الشبه والاختلاف فهي دراسة مقارنة بين لغتين باعتبارهما مستويين من مستويات الأداء أو نظامين تواصليين .

وقد جرّ التحليل التقابلي نفعا عمليا في تطوير مواد تعليم اللغة الأجنبية، وفي تعليم اللغة الأم لأبنائها ، وفي تطوير المواد الدراسية وتحليل الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلم اللغة وبيان أنواعها وأسبابها .[1]

2.3.2 اللسانيات النفسية أو علم اللغة النفسي Psylinguistique:

تعرف أفلن ماركوسن Evelyn markussen اللسانيات النفسية بأنها " دراسة اللغة الإنسانية وفهمها وإنتاجها واكتسابها "[2] ،ويعرفه جلال شمس الدين بقوله : " علم يدرس ظواهر اللغة ونظرياتها وطرق اكتسابها وإنتاجها من الناحية النفسية ، مستخدما أحد مناهج علم النفس "[3].

إذن فاللسانيات النفسية أو " علم اللغة النفسي" ينطلق من علاقة العمليات العقلية للفهم والإدراك باللغة فهو يدرس اللغة بأدوات مستقاة من اللسانيات وأخرى من علم النفس ، للوقوف على كيف أن استخدام اللغة يتأثر بعمليات عقلية غير مباشرة ، ويتم ذلك على المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية ، وعليه فهذا العلم يتفرع الى أربعة فروع :

- الصوتيات النفسية .
- علم الصرف أو المورفولوجيا النفسية .
- علم النحر أو علم التراكيب النفسي .
- علم الدلالة النفسي.

وهناك ثلاثة أسئلة رئيسة تحاول اللسانيات النفسية الإجابة عليها وهي : كيف يكتسب الإنسان اللغة؟ وكيف يفهمها؟ وكيف ينتجها؟ ، وتعتبر دراسات اكتساب الأطفال للغة وتعلم الأفراد لغة ثانية ، دراسات لسانية نفسية بالأساس، ويسعى الباحثون في هذا المجال لتطوير نماذج modèles تبين كيف تتأسس وتتطور اللغة وتستخدم ، وكيف يتم فهمها باستخدام دلائل مما يحدث نتيجة استخدام اللغة بشكل غير معياري ، ويهتم هذا الفرع أيضا بدراسة مشاكل اللغة والتخاطب مثل عسر القراءة أو الدسلكسيا Dyslexieواحتباس الكلام أو الأفازيا Aphasie الخ .[4]

---

[1] - فريدة مولوج: التحليل التقابلي "أهدافه ومستوياته، " المجلة الدولية للدراسات اللغوية و الأدبية العربية، الملجلد1، العدد2 -2019 ، ص144.

[2] جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، ج1،ص9.

[3] جلال شمس الدين : المرجع نفسه، ج1،ص 10.

[4] عبد العزيز العصيلي: علم اللغة النفسي، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود 2006، ص: 35.

وتتبع اللسانيات النفسية في دراستها المنهج التجريبي للعمليات النفسية التي يكتسب المرء من خلالها نظام اللغة الطبيعية ويقوم بتنفيذه ، وعليه فهي تعالج مشكلات مثل : ماهية اللغة و وصفها موضوعيا وتحديد مفهوم العمليات النفسية ووسائل دراستها ، وتتميز اللسانيات النفسية بأنها تتناول اللغة كظاهرة نفسية ، أي أنها تعنى باللغة كظاهرة نفسية عند المتكلم والسامع على السواء ، فيصوغ المتكلم أفكاره في عبارات يعبر عنها بالكلام فيدركها السامع ويفهمها ، كما يتميز بأنه يرصد العمليات الذهنية عند اكتساب اللغة أو عند استخدامها وعلاقة ذلك بالفكر والثقافة فيهتم مثلا بدراسة العمليات التي يقوم العقل البشري من خلالها بربط الصيغة (مسموعة أو مكتوبة) بالمعنى من خلال وسيط وهو نظام اللغة .

وباعتبار اللسانيات النفسية فرعا من فروع العلم المعرفي فهي تتناول مسألتين :

أولاهما: ماهي المعرفة باللغة التي يحتاجها المرء لكي يستخدم لغة؟ ، والمعرفة نوعان : معرفة ضمنية ومعرفة صريحة ، فالمعرفة الضمنية تشير إلى معرفة كيفية أداء أعمال متنوعة بينما تشير المعرفة الصريحة إلى معرفة العمليات والآليات المستخدمة في هذه الأعمال، فقد يعرف المرء فعل شيء دون أن يعرف كيف فعله، فاللاعب يعرف كيف يلعب وقد لا يعرف العضلات المستخدمة في القيام باللعب، والمرء يعرف كيف يتكلم وقد يعرف العمليات المتضمنة إنتاج الكلام ، لذلك يمكن القول بأن معرفته باللغة معرفة ضمنية أكثر من كونها معرفة صريحة أو علمية .

و هناك أربعة مجالات للمعرفة اللغوية يمكن استنتاجها من ملاحظة السلوك ، الدلالة Sémantiques وتتناول معنى الجمل والكلمات ، التركيب Syntaxe ويتناول الترتيب النحوي للكلمات في داخل الجملة ، الفونولوجيا Phonologie وتتناول نظام الأصوات في اللغة البراجماتية أو التداولية Pragmatique وتتناول القواعد الاجتماعية المتضمنة في استخدام اللغة .

ثانيهما: ما هي العمليات الذهنية المتضمنة في الاستخدام العادي للغة؟ والاستخدام العادي للغة يعني أمورا مثل: فهم المحاضرة، قراءة كتاب تحرير خطاب، إجراء محادثة، بينما تعني العمليات المعرفية عمليات الادراك الحسي مثل التذكر، النسيان ،التفكير.

ومجمل القول أن اللسانيات النفسية تعني بالبحث في كيفية فهم المرء وإنتاجه واكتسابه اللغة، و التركيز على العمليات المعرفية المتضمنة في الاستخدام العادي للغة، كما تعني القواعد الاجتماعية المتضمنة في استخدام اللغة وآليات المخ المرتبطة بها، و من بين مجالات اللسانيات النفسية مايلي:

- اكتساب الطفل للغته، كيف يكتسب النظام الصوتي؟ وكيف يكتسب الألفاظ ومعانيها؟ كيف ومتى ينمي الطفل قدراته على فهم التراكيب ونظمها؟ كيف ومتى يستوعب نظام التصريف في اللغة؟ ... إلخ
- يهتم بدراسة اللغة والسلوك اللغوي في الحالة السوية وغير السوية (=الحالات المرضية).

- محاولة التعرف على أسباب الاضطرابات اللغوية وكل ما يتعلق بأمراض اللغة وأسباب العيوب لكلامية والنطقية وكيفية علاجها.[1]

وباختصار يمكن القول إن اللسانيات النفسية تدرس كل الموضوعات التي تعرض بصورة أو بأخرى لعلاقة اللغة بالفكرة أو بكيفية فهم السامع لما يسمع وكيفية التخطيط من قبل المتكلم لنطق جملة تعبيرا عن أفكاره، وكيفية اختيار مفرداته وكيفية اختزانها في الذاكرة ومدى صعوبة استحضارها أو سهولته، وكيفية اختزانه لجمل اللغة وهل يختزنها بحسب معانيها أم بحسب ألفاظها ... إلخ.

وبعبارة أخرى، فإن وظيفة اللسانيات النفسية لا تنحصر في الوصف أو التحليل العلمي للكلام، وإنما وظيفتها الاهتمام بالعلاقات التي تربط بين الرسالة الكلامية والفرد الذي يرسلها أو يستعملها ، إنها تدرس مسيرة التواصل الكلامي وتتابع الصور الكلامية ولهذا فهي تعد فرعا من فروع اللسانيات التطبيقية.

3.3.2 اللسانيات الجغرافية Linguistique géographique:

يقوم هذا العلم بدراسة وتصنيف اللغات واللهجات طبقا لموقعها الجغرافي وبالنظر إلى خصاصها اللغوية، وتنتهي هذه الدراسة بوضع الخرائط أو الأطلس اللغوية، حيث توزع الخصائص اللغوية على المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية على الخرائط أو الأطالس برموز خاصة[2].

إن الاهتمام بالعامل الجغرافي في أثناء التعامل مع الظاهرة اللغوية ، قديمة قدم البحث اللغوي نفسه، فاللسانيون العرب القدامى أسسوا تجاربهم اللغوية على العامل الجغرافي، ويظهر ذلك في حرصهم الشديد على تحديد رقعة الفصاحة تحديدا جغرافيا، ويندرج هذا الإجراء في ما سماه سوسير باللسانيات الخارجية حينما اعتبر أن من يباشر مسألة علاقة الظاهرة اللسانية بالمكان، يخرج من مجال اللسانيات الداخلية ويدخل في مجال اللسانيات الخارجية. ويستند البحث في اللسانيات الخارجية على المكان، ودعاماته في ذلك تنوع الحدث اللغوي واختلافه من منطقة جغرافية إلى أخرى، يقول سوسير: "لئن كانت الاختلافات اللغوية الناجمة عن الزمان، غالبا ما تغيب عن الملاحظ فإن الاختلافات اللغوية بين مكان وآخر تبرز مباشرة للعيان ... إن المقارنة بالذات هي التي تجعل شعبا من الشعوب يتفطن إلى أن له لسانا خاصا"[3].

---

[1] - انظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 26-29.

[2] نعمان بوقرة: اللسانيات العامة، ص 22.

[3] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ط 1999، ديوان المطبوعات الجامعية، ص:25 .

1.3.3.2المجال والوظيفة:

إن وظيفة هذا العلم هو دراسة التغيرات اللغوية في إطار مكاني غير زمني، ومعنى ذلك أنه يهتم بالأبعاد الجغرافية للظواهر اللغوية في لهجات اللغة المعينة، دون النظر في العوامل التاريخية لهذه التغيرات. كما يهتم بصناعة الأطالس أو الخرائط اللغوية إلى بيان التوزيع الجغرافي لهذه الظواهر. ومع اهتمامه بالأبعاد الجغرافية يأخذ علم اللغة الجغرافي في الحسبان أبعادا أخرى كالعوامل الثقافية والحرفية والمهنية أيضا فقد يحدث أن نجد في البيئة الجغرافية الواحدة تغيرات أو ظواهر لا ترجع إلى البعد الجغرافي وحده ، وإنما ترجع إلى سبب أو أسباب أخرى مما ذكرنا، وهذه التغيرات والظواهر حينئذ يمكن أن تسمى لهجات Dialectes الفئات أو الطبقات الاجتماعية التي هي في حقيقة الأمر نتاج التفاعل بين الأبعاد الجغرافية والأبعاد الأخرى.

وعلم اللغة الجغرافي يتداخل مع علم اللهجات Dialectologie حيث يستغله هذا الأخير في تصنيف اللغات المختلفة على أساس مواقعها الجغرافية لا على أساس أصولها ونسبتها اللغوية، كأن يقال مثلا لغات أوروبية، آسياوية أو أمريكية شمالية ... إلخ.

والعلمان معا (علم اللغة الجغرافي وعلم اللهجات) لهما روابط قوية و أنساب وثيقة بالعلوم الاجتماعية وبخاصة علم اللغة الاجتماعي. والحق أن علم اللغة الجغرافي (وعلم اللهجات) ليس إلا جناحا أو جانبا من علم اللغة الاجتماعي، والفرق بينهما – إن كان هناك فرق – إنما يظهر في أمرين:

- علم اللغة الجغرافي يدرس التغيرات في إطار الأبعاد الجغرافية وعلم اللغة الاجتماعي ينظر في علاقة التغيرات بالمجتمع وطبقاته وثقافاته.
- علم اللغة الجغرافي يحاول وضع القوانين والنظم لهذه التغيرات من الوجهة اللغوية الجغرافية، وعلم اللغة الاجتماعي ينظر في مجموع هذه التغيرات دون اهتمام كبير بوضع القواعد والنظم اللغوية، أي أنه يكتفي بالنظر في علاقة التغيرات بالمجموعات اللغوية.

4.3.2 اللسانيات الاجتماعية Sociolinguistique:

فرع من الفروع اللسانيات التطبيقية ، تدرس اللهجات الاجتماعية أو الطبقية في مجتمع ما ، من حيث الملامح اللغوية (على المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية) التي تميز لهجة كل طبقة من طبقات هذا المجتمع كما تدرس مشكلات الازدواج اللغوي مثل استعمال الفصحى والعامية، وبصورة عامة يدرس التأثير المتبادل بين اللغة والمجتمع[1].

[1] حلمي خليل: دراسات في اللغة و المعاجم، ص:11.

وهذا الفرع حديث العهد بالوجود نسبيا ، إذ برز على الساحة العلمية في أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن العشرين ومنذ ذلك التاريخ وهو يزداد نموا وتحديدا لاهتماماته ونقاط البحث فيه، وظهرت فيه أعمال علمية كثيرة تعرف به وتحدد أبعاده وترسم مناهجه وتشير إلى أهمية و إلى ما يتوقع له من نتائج تفيد الدارسين له في اللغة من جميع مناحيها وزواياها، سواء أكانوا لغويين خلصا أم اجتماعيين أم علماء النفس الاجتماعيين أم رجال التربية ... إلخ.

وليس معنى ما تقدم على كل حال أن هذا الفرع من الدرس لم يكن معروفا من قبل هذا التاريخ المشار إليه سابقا، إذ أن جل مواضيعه كانت محل نظر اللغويين بصورة أو بأخرى ، ولكن هذه النقاط كانت تعالج ضمن الاطار العام للسانيات أو لعلم اللغة على أساس أن اللغة (في رأي بعض الدارسين) ظاهرة اجتماعية [1]، وأن بينهما وبين المجتمع الذي تعيش فيه تبادلا مستمرا من حيث التأثر والتأثير. لذا درج الكثير من اللغويين على تناول قضايا معلومة مثل : وظيفة اللغة في المجتمع وتنوع اللغة إلى لهجات أو أنماط من الكلام بحسب البيئة أو الثقافة أو الحرفة ... إلخ.

وإذن فهذا العلم يدرس اللغة من حيث علاقتها بالمجتمع ، أو هو العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين والمعايير الاجتماعية التي توضح وتنظم سلوك الأفراد اللغوي في المجتمع.

وجدير بالإشارة في هذا السياق إلى مصطلح آخر يكثر استعماله في هذا الحقل الدراسي وهو علم الاجتماع اللغوي أو علم الاجتماع اللساني، فقد درج بعض العلماء على استعمال المصطلحين، علم اللغة الاجتماعي وعلم الاجتماع اللغوي كما لو كانا مترادفين يطلقان بالتبادل على شيء واحد أو فرع واحد من الدرس اللغوي الاجتماعي أو الاجتماعي اللغوي ، على حين يفرق آخرون بينهم وهو عندهم تفريق على درجة من الأهمية ، فإذا كانت الدراسة تركز على الجانب اللغوي دون الجانب الاجتماعي، سمي هذا الفرع بعلم اللغة الاجتماعي أو اللسانيات الاجتماعية وبالتالي، يعد أحد فروع اللسانيات التطبيقية، واذا كان التركيز على الجانب الاجتماعي دون اللغوي سمي هذا الفرع بعلم الاجتماعي اللغوي أو علم الاجتماع اللساني، وبالتالي يعد أحد فروع علم الاجتماع التطبيقي أي أن تسمية هذا الفرع ، بعلم اللغة الاجتماعي أو علم الاجتماع اللساني لا تعني خلافا في العناصر والمواضيع التي يتناولها هذان العلمان، بقدر ما يستند ذلك إلى الأهمية التي يوليها الدارس نحو تحليل بنية اللغة أو بنية المجتمع ، كما أن اللغوي يستعين بمناهج علم اللغة أو اللسانيات في أثناء التحليل، أما عالم الاجتماع فيستعين بمناهج علم الاجتماع، وهذا الفارق بين العلمين.

[1] اللغة ظاهرة تتحقق في مجتمع ، أي أن الظاهرة اللغوية تتحقق حين يكون هنالك تفاعل لغوي بين متكلم ومستمع على الأقل ، وموقف لغوي يحدث فيه الكلام وتتوزع فيه الأدوار والوظائف وفق قواعد متعارف عليها داخل المجتمع.

ومن الجدير أيضا بالذكر أن علم اللغة الاجتماعي علم ذو أهمية فهو يلقي الضوء على السلوك الاجتماعي والخواص الاجتماعية من عادات وتقاليد المجتمع المعين ، وقد تقود مثل هذه الدراسة إلى الكشف عن طبقات المجتمع كشفا موضوعيا صحيحا، وهو أيضا ذو أهمية في دراسة لغات المجتمعات النامية، وهي دراسة من شأنها أن تعين المعنيين بشؤون التعليم في هذه الفئات على اكتشاف الشكل اللغوي الذي يمكن أن يتخذ أساسا معيارا للغة التعليم أو اللهجة التي ينبغي أخذها أساسا للتفاهم على المستوى القومي.[1]

ومن الجوانب الوثيقة الصلة بتعليم اللغة من وجهة نظر اللسانيات الاجتماعية:

- علاقة اللغة بالثقافة، والمقصود بها أنظمة التقاليد والعادات والأفعال ودور الأفعال فاللغة هي المميز الأهم عن ثقافة المجتمع. إن تعليم اللغة يراعي خصوصيات المجتمع سواء لأبنائها أو لغيرهم.
- المجتمع الكلامي: والمقصود به الاتفاق اللغوي (أي استعمال لغة واحدة يفهمها الجميع) مع تعدد الثقافات، كما هو شأن اللغة الإنجليزية التي تعد اللغة الرسمية للعديد من الدول مع تنوع الثقافات فالأمر نفسه يسري على المجتمعات العربية.
- اللغة والاتصال : الاهتمام بأنواع الاتصال المختلفة التي يطبقها كل مجتمع بطريقته الخاصة، ودراسة تأثير ذلك على تعليم اللغة، كما أن عملية التعليم في الفصل الدراسي تتم عبر دورة اتصال فالمعلم والطالب مرسل ومرسل إليه بالتبادل، والدرس أو المعلومات هي الرسالة ، واللغة هي القناة التي بواسطتها تنتقل هذه الرسالة.
- الأحداث الكلامية: اللغة حدث يجري وفق ضوابط اجتماعية محددة ، والمقصود به مراعاة المقام الذي تتم فيه عملية التخاطب بين المتكلمين فلكل مقام مقال، فلا يمكن أن نقول لعريس عظم الله أجرك، بل نقول له هنيئا لك مثلا لأن الموقف الخطابي لعبارة؛ عظم الله أجرك، هو المأتم أو الجنازة وليس العرس والأفراح.
- الوظائف اللغوية: الرسالة التي تجري داخل الحدث الكلامي تؤدي وظيفة معينة وهناك وظائف عامة وأخرى خاصة بكل لغة، لأنها تعبر عن نظام ثقافي خاص بالمجتمع، ومنها الوظائف الآتية: التوجيه والإحالة والإبلاغ والمجاملة وهي مختلفة عن بعضها البعض.
- التنوع اللغوي: والمقصود به الاختلاف بين اللغات مثل اللهجة والفصحى، وداخل كل منهما مستويات لغوية؛ ففي اللهجة مثلا لهجات خاصة أو ما يسمى بلغة الأقران فاللصوص يستعملون مصطلحات لا يفهمها غيرهم وكذلك الأطفال والطلبة وعمال

[1] بيرش رضا: اللسانيات التطبيقية، ص: 13-14.

المصانع، وفي الفصحى تجد مصطلحات خاصة بكل علم أو فرع من المعرفة لا يفقهها إلا أهل الاختصاص في تلك العلوم.[1]

و من بين المباحث التي تساهم في تشكل موضوعات اللسانيات الاجتماعية وعلم الاجتماع اللساني، ما يلي:

1.4.3.2 علم اللهجات Dialectologie :

اللهجة هي "مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات، لكل منها خصائص ولكنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية، التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهما يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات"[2]

و علم اللهجات هو ذلك الفرع اللساني التطبيقي؛ الذي يبحث في اختلاف اللغات ذات الأصل الواحد، وأسباب هذا الاختلاف والعوامل المؤثرة في تطور وانقسام اللغة الواحدة إلى مجموعة من اللهجات، كما يبحث و يحلل البنية اللغوية للهجة واحدة أو مجموعة من اللهجات؛ على المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وهنا لا بد لعالم اللهجات أن يستعين بالمفاهيم والمصطلحات والمناهج والأدوات التي تقدمها اللسانيات العامة لتحليل مختلف اللغات واللهجات؛ ليكون عمله منظما ومنضبطا ولغته العلمية مفهومة في متناول مختلف الباحثين واللسانين العامين أو التطبيقيين.

و لا بد لعالم اللهجات أن ينزل إلى الميدان أو المكان الجغرافي للهجة قيد الدرس؛ إذا كانت حية مستعملة من طرف جماعة، أما إن كانت ميته كلهجات عرب الجاهلية فيكتفي بما دونه العلماء القدامى أو المحدثون عن تلك اللهجات، وفي حال كون اللهجة حية عليه أن يستعين بالمنهج الميداني، وهو يقوم على :

- معاينة المكان الخاص بلهجة معينة؛ كأن أقول هذه لهجة مدينة : دمشق العربية، وبالتالي أكون قد أقصيت ما فيها من لهجات غير عربية كلهجات اللغة الآرامية، ولا بد من التنبه أن الحدود السياسية لدولة أو مدينة ما لا تعكس الحدود الحقيقية للهجة ما؛ فقد تكون اللهجة ذات انتشار أوسع أو أضيق من الحدود السياسية كما أن الخط الفاصل بين لهجة وأخرى ليس رفيعا كما يتبادر إلى الذهن؛ بل هو عبارة عن شريط لهجي لا يمكن نسبته إلى أحد اللهجتين، ففيه من سمات اللهجتين معا دون أن تغلب سمات لهجة على أخرى في كثير من الأحيان، من الأمثلة على ذلك عندنا في الجزائر لهجة مدينة سطيف العربية؛ إذ تنتشر في مساحة جغرافية أقل من حدود المدينة السياسية،

[1] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 30-31، و بيرش رضا: اللسانيات التطبيقية، ص: 12.

[2] - إبراهيم أنيس ،في اللهجات العربية ،مكتبة الأنجلو المصرية ،شارع محمد فريد –القاهرة- ص :5 .

ففي جنوب المدينة في المناطق السهلة تنتشر اللهجة العربية، أما في الشمال في المناطق الجبلية فتنتشر اللهجة الأمازيغية، وفي تخوم اللهجتين يستعمل السكان ذوي الأصول الأمازيغية عادة لهجة تميل إلى نمط اللهجات الأمازيغية كما يستطيع بعضهم استعمال لهجة المدينة العربية لكنهم ينطقونها بلكنة أمازيغية بادية للعيان، ولا بد لعالم اللهجة من رسم خريطة - تسمى في أدبيات الدراسة اللسانية بالأطلس اللساني أو اللغوي- يبين فيها خصائص اللهجة وتوزيع الصيغ اللغوية فيها على المستويات الصوتية والصرفية والنحوية و الدلالية، ويمكن للهجي هنا أن يجعل لكل مستوى لغوي أطلسا منفردا ثم يجمعها في أطلس واحد إن أمكنه ذلك، ومن هنا يظهر مدى التداخل الواسع بين علم اللهجات واللسانيات الجغرافية.

- تحديد الفترة الزمنية التي يجري فيها اللهجي دراسته عن اللهجة، كان أقول: هذه دراسة عن لهجة قريش زمن نزول القرآن الكريم، أو هذه دراسة عن لهجة مدينة سطيف؛ امتدت عشرين سنة بدءا من تاريخ كذا وكذا، وقد حدد اللغويون العرب القدامى زمن دراسة العربية الفصحى بخمسة قرون؛ تمتد من زمن المهلهل بن ربيعة- 150 قبل الهجرة- إلى زمن إبراهيم بن هرمة أو بشار بن برد –ق 4هـ- وهذا زمن طويل يستحيل معه ملاحظة كل ما طرأ على اللغة من تبدل وتغير، لكن أولئك اللغويين لم يكن هدفهم تسجيل التغيرات التي مست اللغة، وما دامت هذه التغيرات قد حدثت في هذه الفترة الزمنية، فهي فصيحة ونموذج يجب الحفاظ عليه والاقتداء به، لكنهم سجلوا التغيرات التي حدث بعد هذه الفترة أو حدثت فيها على ألسنة الذين لم يعتبروهم فصحاء، وسموا هذا التغير الذي أصاب اللغة بلحن العوام، وعلى العموم فمن المعقول أن لا تتجاوز المدة الزمنية لدراسة لهجة ما حدود جيل معين من الناس أي ثلاثين سنة، لأن كل جيل يعيش بالضرورة ظروفا تختلف عن ظروف الجيل الأخر؛ وهذا ما يؤثر على تغير بعض سمات لهجة الجيل السابق.
- تحديد الرواة الذين نتعرف على خصائص اللهجة عن طريق تحليل كلامهم، وقد سمي اللغويون العرب القدامى الرواة بالأعراب الفصحاء ويشترط في الراوي أن يكون ساكنا في قلب المنطقة التي تتكلم اللهجة لا في تخومها التي قد تتداخل فيها لهجته مع اللهجة الأخرى المتاخمة، كما يشترط فيه إن أمكن كذلك أن يكون أميّا كي لا تتأثر لهجته بسمات اللغة الفصحى أو الأجنبية التي تعلمها في المدرسة أو يسمعها في وسائل الإعلام، وإن أمكن كذلك أن يكون الراوي لم يخرج من مدينته أو بلده الذي يتكلم لهجته إلى بلاد أو مدن أخرى لكي نظمن أن لهجته لم تتأثر بغيرها كبير تأثر.[1]

[1] بيرش رضا: اللسانيات الاجتماعية، ص: 14-16.

2.4.3.2 اللهجات الفردية Idiolectes :

تهتم اللسانيات الاجتماعية وعلم الاجتماع اللساني بهذا النمط اللهجي؛ وهو يتعلق بالطابع الشخصي في أثناء الكلام، إذ لكل شخص خصائصه اللغوية التي تميزه عن غيره منها:

- البصمة الصوتية L' empreinte vocal التي تختلف من شخص إلى شخص أخر [1].
- العادات اللغوية التي تظهر في كلام شخص ما؛ فبعض الأشخاص يمططون شفاههم عند الكلام والبعض يتقعر في كلامه، على أن يكون ذلك خاص ينطق ذلك الشخص لا عادة كلامية تميز أبناء الجماعة اللغوية الواحدة.
- الشعور بالانتماء المهني والحرفي؛ وأثر ذلك في القاموس اللغوي عند الفرد المتكلم[2] ؛ مثلا نجد أن طلبة قسم اللسانيات وبحكم انتمائهم المهني، يستخدمون ألفاظا تنتمي إلى حقل الألفاظ المستعملة في هذا العلم؛ فإذا عبر طالب عن إعجابه ببراعة طالب أخر في انجاز بحث أو بحصوله على نقطة جيدة، نجده يسميه بأنه سوسير أو الحاج صالح مثلا ،ودون شك فهذا التعبير لا يفهمه إلا طلبة اللسانيات .[3]

3.4.3.2 علاقة اللغة بالجنس:

يلاحظ أن هناك فرقا ملموسا بين لغة الرجال ولغة النساء؛ إذ القاموس اللغوي عند المرأة يختلف عن القاموس اللغوي عند الرجل في بعض التفاصيل، هناك على سبيل المثال ألفاظ خاصة بالنساء لا يستعملها الرجال، كأسماء الألوان المحببة عند النساء أو التي تميز ثيابهم والصفات الدالة على المشاعر والأحاسيس والعواطف[4] ، أو الصفات التي تعبر عن ما يعتري المرأة كالحمل والحيض والإرضاع، وتزداد هذه الفروق في المجتمعات التي لا تسمح بالاختلاط بين الجنسين في مرافق الحياة العامة وقد تقل وتتلاشى في المجتمعات المتفتحة التي تبيح الاختلاط [5] .

---

[1] نحن عندما نسمع أحد زملائنا أو أهلنا ينادينا من خلف أو يتحدث إلينا عند انطفاء الأضواء ،فإننا نتعرف إلية بمجرد سماعنا لكلامه، إن الخصائص الأكوستيكية التي جعلت كلامه متميزا عن كلام غيره هي ما نسميه بالبصمة الصوتية ، وترجع الاختلافات الأكوستيكية في كلام الأشخاص إلى عدم التطابق الدقيق في أجهزتنا الصوتية وأبعاد الغرف الرنانة وكتل الأعضاء الصوتية كالوترين الصوتيين واللسان والشفتين... مع وحدة تكوينها العام أي شبهها الظاهر بين أبناء البشر، والبصمة الصوتية من الناحية الإدراكية- النفسية هي ذلك الانطباع النفيس عن صوت شخص ما . بيرش رضا: قضايا نقدية في الصوتيات العربية المعاصرة، رسالة ماجستير نوقشت في 2009 تحت اشراف د/ عبد الكريم برنان، مخطوطة بكلية الآداب واللغات-جامعة باتنة1- الجزائر، ص: 30.

[2] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص: 22.

[3] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص: 22.

[4] مثلا عندنا هنا في الجزائر يلاحظ أن الفتاة تعبر عن مشاعر الحب نحو شاب ما بلفظ: تحب فلان /nhabb flaan/ أي: أنا أحب فلانا أو ذاك الشاب، أما الشاب فيعبر بلفظ أكثر تلطفا - لأنه يعتبر نفسه سيدا لا يخضع للمرأة- وهو نحوس على فلانه : / nhawwas ? laa flaana / أي أريد فلانة والمعنى أنا أحبها.

[5] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص: 22.

4.4.3.2 علاقة اللغة بالتباين الاجتماعي:

تدرس اللسانيات الاجتماعية ظاهرة التفاوت الطبقي وأثرها في النظام اللغوي؛ فيبين الفروق اللغوية الموجودة بين طبقات المجتمع المختلفة، كما يرصد التحول الاجتماعي من طبقة إلى أخرى؛ وأثر ذلك في تحول بنية النظام اللغوي.[1]

على أنه يلاحظ عندنا هنا في الجزائر اختلاف لغة طبقة المثقفين والعوام؛ إذ يستعمل المثقفون لغة قريبة من الفصحى أو فصيحة عندما يكون الحديث فيما بينهم خاصة إذا كان موضوع الحديث علميا أو سياسيا، أما العوام فيتكلمون بعاميتهم المألوفة.

ويقحم كبار مسؤولي الدولة؛ كما يظهر ذلك في وسائل الإعلام اللغة الفرنسية في أحاديثهم، وهذا مركب نقص عندهم لشعورهم بالتميز الطبقي لإحسانهم الحديث باللغة الفرنسية، كما تعتبر هذه الظاهرة من وجهة نظر علم النفس الاجتماعي، أثرا من آثار الاستعمار أو الانهزام الحضاري، وشعور الشعب المغلوب بالدونية أمام الشعب الغالب حضاريا.[2] وقد أشار العلامة ابن خلدون على هذه الظاهرة في كتابه المقدمة؛ تحت فصل موسوم ب: "في أن المغلوب مولع ألدا بالاقتداء بالغالب في شعاره و زيه و نحلته و سائر أحواله و عوائده."[3]

5.4.3.2 الكلام المحظور Le tabou linguistique :

ترتبط هذه الظاهرة ارتباطا وثيقا بالجماعة اللغوية المعينة؛ لأن الاستعمال اللغوي يخضع القواعد واعتبارات اجتماعية تختلف من مجتمع لأخر، وهذه الاعتبارات هي التي تقبل أو ترفض استعمال كلمات معينة؛ كتلك التي تتصل بالعيوب والعاهات الجسمية، وأسماء الأمراض الخطيرة، أو أسماء الجن، فنرى في كثير من المجتمعات ميلا لا واعيا نحو تهذيب مثل هذه الكلمات التي يرفضها ذوق الجماعة العام[4].

وقد استعمل القرآن الكريم التلطف ،جريا على سنة العرب في كلامها ورفعا لشأنه بين العرب ،إذ الكلام البذيء لا يصدر إلا من قليل الشأن وهذا لايليق بالنبي صلى الله عليه وعلى آله وسلم ، ومن أمثلة ذلك :

- قوله تعالى: " وَلُوطًا ءَاتَيۡنَٰهُ حُكۡمٗا وَعِلۡمٗا وَنَجَّيۡنَٰهُ مِنَ ٱلۡقَرۡيَةِ ٱلَّتِي كَانَت تَّعۡمَلُ ٱلۡخَبَٰٓئِثَۚ إِنَّهُمۡ كَانُواْ قَوۡمَ سَوۡءٖ فَٰسِقِينَ ﴿٧٤﴾ " الأنبياء 74. والخبائث هنا كناية عن فاحشة اللواط.

---

[1] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص: 22.

[2] انظر بيرش رضا: اللسانيات الاجتماعية، ص: 18-19.

[3] عبد الرحمن بن خلدون :المقدمة ، تح: حامد أحمد الطاهر،ط2013،2م، دار الفجر للتراث، القاهرة، ص 192 .

[4] نايف خرما : أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص 199.

- و قوله تعالى: " وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْمَحِيضِۖ قُلْ هُوَ أَذًى فَٱعْتَزِلُواْ ٱلنِّسَآءَ فِي ٱلْمَحِيضِ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَۖ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ ٱللَّهُۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلتَّوَّٰبِينَ وَيُحِبُّ ٱلْمُتَطَهِّرِينَ ﴿٢٢٢﴾ " البقرة 222، و قوله أيضا: " نِسَآؤُكُمْ حَرْثٌ لَّكُمْ فَأْتُواْ حَرْثَكُمْ أَنَّىٰ شِئْتُمْۖ وَقَدِّمُواْ لِأَنفُسِكُمْۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّكُم مُّلَٰقُوهُۗ وَبَشِّرِ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿٢٢٣﴾ " البقرة 223 .. ...كناية عن الجماع وإتيان الرجل لزوجه .

وتستعمل المجتمعات العربية الحديثة هذه الظاهرة أيضا، فيلجأ مرتكبو الفاحشة وشاربو الخمر إلى التعبير عن هذه الأمور بألفاظ : المتعة (كناية عن الزنا) والمشروبات الروحية (كناية عن الخمور) فيقولون نحن نتمتع بحياتنا بدلا عن نحن نزني، ونشرب المشروبات الروحية، بدلا عن نشرب الخمور، لأن كلمة زنا وخمر توحي بالتحريم وبالجلد ...، وتجنبا لهذا الإيحاء الذي يؤدي الذوق العام يلجئون إلى هذا التلطف اللغوي .

إن الكلام الملطف يغير من قناعات البشر؛ لذا يستغله الساسة في غسيل أدمغة المجتمعات، وفي الدعاية المضادة؛ وهذا ما يجعل من هذه اللغة السياسية حقلا دراسيا خصبا للسانيات السياسية وتحليل الخطاب .

من ذلك التعابير التي أطلقتها فرنسا أيام احتلالها للجزائر، على المجاهدين حملا للرأي العام على أن الشرعية في جانبها، من ذلك :

- الخارجون عن القانون: كناية عن المجاهدين؛ وكأن وجود فرنسا قانوني وهذا القانون يحمي حقوق الجزائريين (الذي جردهم من ثيابهم) لذا فعليهم أن يقبعوا تحت راية قانون المحتل، والحق أن هذا ذل وخضوع للكفار الذين أعزنا الله عليهم.
- سلم الشجعان: مشروع أطلقه الجنرال شارل ديغول، طالبا من المجاهدين التخلي عن السلاح، مع تعهد فرنسا بتحسين وضعهم الاجتماعي، والحق أن هذه خيانة واستسلام في صورة سلم .

فنلاحظ كيف أرادت فرنسا احتواء الوضع، وإيهام المجتمع الدولي ببساطة القضية الجزائرية؛ فهي لا تعدوا تمردا لمجرمين جياع يريدون لقمة خبز، وهذا ما سيدفع الدول لمساندة فرنسا ضد الثورة إن نجحت دبلوماسيتها في إقناع المجتمع الدولي. لكن دبلوماسية الثورة أحبطت هذا المخطط؛ عندما أظهرت جرائم فرنسا و أوصلت تلك الصورة إلى العالم .[1]

[1] بيرش رضا: اللسانيات الاجتماعية، ص: 22.

5.3.2 خامسا اللسانيات الإثنية :ethnolinguistique :

وتسمى كذلك اللسانيات الأنثروبولوجية linguistique anthropologique أو اللسانيات العرقية أو علم اللغة العرقي أو السلالي، وهي تدرس الجوانب المتعلقة بنشأة اللغات خاصة في الثقافات البدائية، والعلاقات التي تربط بين الفصائل والأسر اللغوية، وكذلك علاقة اللغة وتطورها بثقافة الجماعة الناطقة بها، ومن جانب أخر فقد استخدمت اللغة كأداة للبحث الأنثروبولوجي، وقد دشن كلود ليفي شتراوس الأنثروبولوجيا اللغوية حيث استهدى في نهجه البنيوي بما خلص إليه التنظير اللغوي الحديث من أن ظاهر استخدام اللغة -والذي يبدو عفويا بل وعشوائيا أحيانا- يبطن بداخله نظاما منسقا من العلاقات، فراح شتراوس يبحث في أساطير الشعوب على اختلاف أزمنتها وأمكنتها، عن البني العميقة المشتركة التي ترقد تحت ظاهر نصوصها بالرغم من اختلاف اللغات والشخوص وتفاصيل الأحداث .[1]

وهذا العلم يهدف من وراء دراسته للغة وصلتها بالثقافة؛ للوصول إلى فهم حقيقي للخلفيات الثقافية للمجتمعات الخاضعة للدراسة، فهو يدرس اللغة لا لذاتها وإنما بوصفها تعبيرا عن سلالة أو جنس من البشر معين أو شعب معين أو ثقافة معينة، وقد يمتد العمل فيه أيضا إلى الاهتمام بلغات المجموعات البدائية (كقبائل الزولو والبوشمان في جنوب إفريقيا) التي ليس لها نظام كتابي أو إنتاج أدبي مكتوب، وهذا ما حدث بالفعل في أمريكا عند توجيه النظر إلى وصف اللغات الهندية الأمريكية.

إنه ضرب من البحث يربط بين اللسانيات أو علم اللغة و علم السلالات (أو الأجناس البشرية) ، بحيث يفيد كل منهما من صاحبه من حيث المادة و المنهج، هذا بالإضافة إلى أن هنا قضايا إنسانية تحتاج إلى النظر في العلمين معا وربطهما بعضهما بعض.

إن العلاقة بين اللغة والثقافة من أهم الموضوعات التي نالت اهتمام اللسانيين الأنثروبولوجيين ، والأنثروبولوجيا أوعلم الإنسان تعنى بدراسة المجتمعات و الثقافة للكشف عن سلوك الناس المتأثر بالأشكال الثقافية المختلفة، فالثقافة في نظرهم أسلوب حياة ،ومن هنا فإن للغة مكانا بارزا في الدرس الثقافي، إلى جانب كونها وعاء للمعرفة والفكر والثقافة فهي أيضا- مرآة لثقافة المجتمع ترقى برقيه وتنحدر بانحداره، كما أن للغة دور في ثقافة المجتمع وأسلوب تفكيره ؛ حيث إن الثقافة واللغة كلتيهما تلعبان دورا مهما في تكوين المجتمعات الإنسانية أو التجمعات العرقية المتميزة[2] فاللغة و الثقافة العربيين هما ما جعلا أمة تختلف عن بقية الأمم .

[1] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص: 18.

[2] محمد محمد داود: العربية و علم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة و النشر،القاهرة 2001ص: 93.

إن ثقافة العربي المرتبطة بيئته ، المولعة بالإبل والأسد وكل ما هو متميز في الصحراء ، هي ما ألهمه أن يجعل لكل نوع من الإبل اسما ولكل جزء من جسمها اسما خاصا... وذات الشيء ألهمه بأن يجعل للأسد وللسيف زهاء المائة اسم.

كما أن ثقافة رجل الإسكيمو المرتبطة ببيئته الثلجية، هي ما ألهمه أن يجعل للثلج أكثر من اسم، كل اسم يعبر عن خبرة ما لهذا الرجل بالثلج... فللثلج المتساقط اسم وللثلج فوق الأرض اسم وللثلج الذائب اسم... الخ.

على أن البحوث الحديثة قد وسعت في اختصاصات اللسانيات الأنثروبولوجية حيث تقوم بالربط بين اللغة الإنسانية والخصائص الإنسانية في عمومها، أي الخصائص البيولوجية والثقافية(بالمعنى الواسع) للنوع البشري عبر كل الأزمان وكل الأماكن كما يأخذ في الحسبان الصفات البيولوجية والثقافية المحلية، وبعبارة موجزة يهتم هذا العلم بدراسة التفاعل القائم بين اللغة والإنسان نفسه بجوانبه العضوية والثقافية.

6.3.2 سادسا اللسانيات السياسية linguistique politique :

أحد فروع اللسانيات التطبيقية، التي نالت اهتماما ملحوظا في العصر الحديث يهتم هذا العلم بدراسة جوانب الخطاب السياسي، والتعرف على خصائصه اللغوية وذلك للوقوف على أهم العناصر والخصائص اللغوية التي تدعم هذا الخطاب، لذا يهتم بدراسة أسلوب التحريض والإثارة .[1]

1.6.3.2 سمات الخطاب السياسي:

- ذو عبارات قصيرة ويتجنب التطويل.
- يستخدم الألفاظ والتراكيب المؤثرة والواضحة، ويتجنب الغامضة منها.
- يلجأ إلى التضاد والمفارقة للإقناع .

وعلى العموم فاللسانيات السياسية تقوم على دراسة :

- الوسائل اللغوية ذات التأثير على إيدولوجيا وأفكار على المستمع؛ مثل التكرار واستعماله الفني في التحريض.
- الصياغة اللغوية المؤثرة للشعارات المستخدمة في الدعاية في أثناء الانتخابات والحروب... الخ.
- طرائق التضليل وكيفية استعمال الغموض اللغوي؛ وذلك عن طريق استعمال الألفاظ والتراكيب ذات الدلالات المتعددة التي تحمل على أكثر من وجه لتعمية المسائل وتضليل الأفكار، مثال ذلك عندنا هنا في الجزائر، قول الرئيس عبد العزيز بوتفليقة : **" عفا الله**

[1]- محمد محمد داود: اللغة والسياسة في عالم ما بعد 11سبتمبر، دار غريب-القاهرة 2003، ص: 58-59.

عما سلف" إذ المفهوم المتبادر إلى ذهن المواطن البسيط، وللعلم فإن علماء النفس الاجتماعيون يسمون طريقة تغيير قناعات وأفكار الغير بعملية غسيل المخ .

إن اللسانيات السياسية تدرس أسس وسبل التحكم في المجتمع عن طريق اللغة؛ وذلك بوضع الخطط الملائمة التي على أساسها تقسم الوظائف بين اللغات؛ فتختار هذه اللغة لتكون هي الرسمية وهذه اللغة تعتبر لغة محلية وهذه لغة أجنبية أولى أو ثانية...، وهدف تدريس كل لغة يختلف عن هدف تدريس الأخرى؛ فاللغة الرسمية تدرس لتوطيد أواصر الوحدة بين أبناء الدولة الواحدة، واللغة الوطنية تدرس لأسباب تتعلق بمطالب وطنية، أما اللغات الأجنبية فتدرس للانفتاح على ثقافة الآخر أو لدراسة العلوم الحديثة.

وهنا نفرق بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي:

فالتخطيط اللغوي يمثل تطبيقا لسياسة لغوية ما، ومن تطبيقات التخطيط اللغوي هو تنظيم دور اللغة عند بناء الدول بعد تحررها من الاستعمار الذي طمس الهوية اللغوية والقومية للشعوب المستعمرة تمهيدا لإحلال لغة المستعمر بدل لغات تلك الشعوب.

أما السياسة اللغوية - وهي من اختصاص اللسانيين- وهي عبارة عن رؤية علمية لما يجب أن يكون علية الوضع اللغوي في بلد ما؛ مثلا يرى بعض اللغويين في الجزائر أن يتم تعميم تعريب كافة العلوم في الدراسات العليا، وأن تكون اللغة الانجليزية هي اللغة الثانية لا الفرنسية، لكن الساسة لم يلتزموا بهذه التوجيهات؛ فالتعليم الجامعي لم يعرب منه إلا الفروع الإنسانية والبيولوجيا والسنة الأولى من الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا، كما أن اللغة الأجنبية الأولى هي اللغة الفرنسية، واتخاذ القرار السياسي في هذه الشؤون يسمى التخطيط اللغوي وهو من اختصاص الساسة وأصحاب القرار.

7.3.2 التخطيط اللغوي planification Linguistique :

التخطيط اللغوي في أبسط تعريف له هو [1]:جملة من التدابير والشروط التي تمكننا من توجيه مسار اللغة؛ بوضع الخطط والبرامج حول استعمال اللغة في مجتمع معين مثل علاقة الفصحى بالعامية، وأي مستوى لغوي نريد تعليمه لأبنائنا عبر مراحل التعليم المختلفة، وكيف نضيق الفجوة بين الفصحى والعامية[2] ، وأي مستويات الفصحى نريد له السيادة؛ أهو فصحي الجاهلية أم فصحى القرآن الكريم أم فصحى عصرنا الحالي الخ، وما المستوى اللغوي الذي

1 سامي عياد حنا و آخرون : معجم اللسانيات الحديثة، ص 77 .

[2] أي كيف نجعل العامية وهي لغة الحديث اليومي قريبة من الفصحى؛ ليتمكن أكبر قدر ممكن من الشعب الذي لم يتمكن من دراسة الفصحى من فهم برامج التلفزيون والنشرة الإخبارية وخطب الرئيس وقرارات البرلمان الخ، ويتم بحرص الدولة على قدر ضروري و إجباري من التعليم، بلغ السنة السادسة ابتدائي ثم التاسعة متوسط في الجزائر، ويبلغ في الدول المتطورة السنة ثالثة ثانوي بسبب التعقيد التقني في بلدانهم، وكذلك بإنتاج برامج تلفزيونية دينية أو ثقافية تستعمل لغة وسطى بين الفصحى والعامية، حيث تستغل كل الكلمات التي يكون وجودها مشتركا بين الفصحى والعامية ويتم نطقها نطقا فصيحا .

ينبغي على الحكام والوزراء والصحافة ووسائل الإعلام المرئية والمكتوبة الالتزام به، والمعاجم اللغوية التي يحتاج إليها المجتمع على اختلاف شرائحه، وغير ذلك مما يتصل بالمشكلات اللغوية؛ بحيث تأخذ في النهاية صورة برامج وخطط قابلة للتنفيذ على أرض الواقع [1].

ويرى فيشمان: أن التخطيط اللغوي هو تطبيق لسياسة لغوية ما.[2]

إن عمر مصطلح التخطيط اللغوي بمفهومه الاستعماري لا يزيد على 60 عاما ولم يستقر بعد، بل تتجاذبه رؤى ومسلمات متعارضة تنبع من تعارض المصالح؛ فدعاة التغريب اللغوي من السياسة وعلماء التخطيط اللغوي والمستشرقين والدول الاستعمارية ودول المركز في العولمة اللغوية المعاصرة ومن تبعهم من بعض أبناء المشرق والمستعمرات، يشترطون التغريب اللغوي فرنسيا كان أو إنجليزيا كشرط للتنمية والتحديث والتقدم الاقتصادي والثقافي والعلمي؛ إذ يرجعون أسباب التخلف عموما إلى استعمال اللغة القومية في التعليم، ويعارض بعض الساسة والمخططين اللغويون من دول المشرق ودول العالم الثالث (المستعمرات سابقا) ودول الهامش في العولمة المعاصرة دعاة التغريب اللغوي؛ معتبرين مصداقية رؤاه ومسلماته المنطلقة من مصالح استعمارية استجدت لخدمة الاستعمار اللغوي والتبعية اللغوية، ويعترضون على تجاهل تجارب دول المشرق في التخطيط اللغوي التي تمتد إلى آلاف السنين قبل الاستعمار، إن للغات كالصينية والعربية تجارب في التقييس والتقعيد والمصطلحات والمعاجم يفوق عمر اللغة الإنجليزية والفرنسية، وتتعدد صور تطبيقات التخطيط اللغوي الحديث ومن أبرزها :

- التنقية اللغوية: ومن أوائل الدول التي مارست هذا التطبيق في العصور الحديثة فرنسا، حيث أصدرت نظاما لحماية اللغة الفرنسية من المفردات والمصطلحات الدخيلة، وسهر على متابعة ذلك مجمع اللغة الفرنسية ونظام ملزم لقرارات حماية اللغة الفرنسية واضطلع المجمع بتوليد المفردات والمصطلحات الفرنسية لتواكب تطور المعرفة الحديثة[3]، وقامت تركيا بتطبيق مماثل عنها اتخذ أتاتورك قرار التتريك وقطع الصلة بين تركيا العلمانية و تاريخها الإسلامي، بتغيير حروف اللغة التركية من الحروف العربية إلى الحروف اللاتينية، وقد مارس قدامى اللغويين العرب هذا النهج للحفاظ على العربية الفصحى من شوائب الدخيل ولحن العوام... الخ.
- ترقية اللغة : ومن أمثلة تطبيق هذا التخطيط اللغوى، ترقية لغة بذاتها من بين مئات اللهجات أو اللغات محدودة المتحدثين في بلد ما، وحدث هذا التطبيق في ترقية اللغة

[1] حلمي خليل: دراسات في اللغة والمعاجم، ص: 12 .

[2]- لويس جان كالفي: السياسات اللغوية ،ترجمة محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم، منشورات ط1، 2008، ص: 10.

[3] المجلس الأعلى للغة العربية : أهمية التخطيط اللغوي . اللغات و وظائفها . ،الجزائر، ص 127 .

السواحيلية لتصبح لغة وطنية في تنزانيا، وكذلك ترقية اللغة الماليزية لتصبح بديلا عن لغة المستعمر في أرخبيل إندونيسيا، وكان خيارا من بين أكثر من 200 لهجة لسكان جزر إندونيسيا .

- إحياء اللغات الميتة : وطبق هذا التخطيط اللغوي على إحياء اللغة العبرية التي كانت مهجورة لقرون وأحييت من خلال إنشاء مجلس لغوي تطور فيما بعد إلى الأكاديمية العبرية ، وعهد إليها بتقييم اللغة العبرية وتحديثها وبعثها من جديد لتصبح لغة فرمية تدرس بها جميع العلوم والطب في الكيان الصهيوني .
- إحلال اللغات القومية محل اللغات الأجنبية في التعليم: واختارت هذا التطبيق من التخطيط اللغوي كثيرة في الدول التي حرصت على تيسير العلوم باللغة الأم لأبنائها؛ لتوطين العلوم والتقنية بلغة شعوبها، وطبق هذا في اليابان وروسيا وكوريا والصين وفيتنام وسورية والعراق قبل الاحتلال، إذ يتم التدريس في هذه الدول من الابتدائي إلى طور الدكتوراه باللغة القومية، كما يتم انجاز كل الأبحاث العلمية بهذه اللغة القومية.
- الدفاع عن منزلة لغة ما: أكثر من مارس هذا التخطيط اللغوي الدول ذات اللغات الرئيسية في العالم، كالإنجليزية والفرنسية أو اللغات التي يكثر المتحدثين بها في العالم، كالإسبانية والبرتغالية والصينية والعربية، وتدافع الدول من منزلة لغاتها لتصبح لغة عمل دولية أو إقليمية في المنظمات الدولية وأبرز مثال على هذا التطبيق؛ استماتة فرنسا لتكون الفرنسية لغة للاتحاد الأوروبي أو لغة رسمية ضمن لغات أخرى للاتحاد، وكذلك استماتة الجزائر في عهد الرئيس الراحل هواري بومدين؛ في جعل اللغة العربية لغة رسمية في هيئة الأمم المتحدة.

نشر اللغة الوطنية أو القومية في دول العالم: وأكثر من مارس هذا التخطيط الدول ذات الطموحات الاستعمارية والقادرة اقتصاديا على تمويل نشر لغاتها في العالم، وتمثل برامج الفرانكفونية و الأنجلوفونية أبرز تطبيقات هذا النوع من التخطيط اللغوي . ويرى فيشمان: أن التخطيط اللغوي هو تطبيق لسياسة لغوية ما.

8.3.2 اللسانيات التعليمية :La linguistique didactique :

يهتم هذا العلم بالطرق والوسائل، التي تساعد على تعلم اللغة الأم أو إحدى اللغات الأجنبية؛ من حيث إعداد الخطط والبرامج التعليمية المتصلة بهذه اللغة أو تلك كما بعد البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة، القيام بواجبه على الوجه الأكمل سواء بنفسه أو بمساعدة المخابر اللغوية Laboratoire des langues [1] .

يتولى هذا العلم الإجابة على سؤالين هما: ماذا نعلم من اللغة ؟ وكيف نعلمه ؟ السؤال الأول يتعلق باختيار المحتوى وتنظيمه؛ فنحن لا نستطيع تعليم برنامج الصرف في الجامعة لطلبة الثانوية، إذ يتوجب علينا مراعاة:

- قدره المتعلم الاستيعابية.
- ما يوظفونه فعلا في حديثهم وأبحاثهم؛ إذ لا جدوى من تعليمهم مثلا الأوزان الشاذة والنادرة الاستعمال، إن هذا يقلص من قدرتهم الاستيعابية كما سينسونه لأنهم لا يوظفونه في كلامهم.

والسؤال الثاني يتعلق بالطريقة، أي لا بد من تحديد نظرية أو منهجية محددة على أساسها نعلم اللغة. [2]

والعملية التعليمية تتضمن :

- التعلم L ' enseignement يختلف عن الاكتساب L ' acquisition ، فالتعلم مقصود وموجه فنحن نعلم العربية أو الفرنسية لفئة معينة من المجتمع، أما الاكتساب ففطري وغير مقصود، فالطفل يكتسب لغته الأولى من أمه ومحيطه العائلي ولا يوجد أي برنامج أو مخطط عند أمه لكي يكتسب لغتها.
- المعلم :L ' enseignent وهو أحد أطراف العملية التعليمية، ولا بد أن يكون مؤهلا تأهيلا لغويا ونفسيا واجتماعيا وتأهيلا لسانيا تطبيقيا يمكنه من تطبيق النظريات في الفصل الدراسي. [3]

9.3.2 اللسانيات الحاسوبية La linguistique informatique :

[1] حلمي خليل: دراسات في اللغة و المعاجم، ص: 12.

[2] - بيرش رضا: اللسانيات التطبيقية، ص: 19.

[3] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ط2013/2، نسخة إلكترونية، سلسلة منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية – دبي- الإمارات العربية المتحدة، الإلكتروني الموقع: www.islamic-college.ae،

يستخدم هذا العلم الحواسيب في تحويل النصوص، والمعلومات اللغوية إلى لغات الحاسب الرقمية لتحليلها وترجمتها للغات أخرى[1]، وتطوير نماذج اختبار للعمليات اللغوية، وفي هذا العلم تشارك اللسانيات في المساعدة على فهم خصائص المعطيات اللغوية وكذلك تقديم نظريات تفيد في كيفية بناء اللغة واستعمالها، ومن أهم الخدمات التي يقدمها علم اللغة الحاسوبي هي المشاركة في تقديم نظريات وتقنيات تمكن من وضع برامج حاسوبية تساعد على فهم اللغة الطبيعية[2] .

يستخدم اللسانيون برامج الكومبيوتر في تحرير وحفظ واستعادة البيانات والمعلومات والنصوص بأساليب متعددة، وتأسيس القواميس والمعاجم اللغوية الرقمية، و فهرسة النصوص المختلفة أبجديا بأكثر من طريقة، وساهم تطور العلوم الرقمية خلال السنوات الأخيرة في ظهور آليات جديدة تماما في المجالات اللغوية منها.

- تقنية التعرف البصري على النصوص (CCR) حيث تتعرف أجهزة الحاسب على أشكال الوحدات اللغوية الأساسية، والوحدات اللغوية المركبة وتحولها إلى لغة رقمية (نص إلكتروني) يمكن تحريره وتعديله .
- القواميس الإلكترونية وهي عبارة عن قواعد بيانات ضخمة تضم كل المفردات اللغوية للغتين أو أكثر وقد حقق استخدامها نجاحا تاما في ترجمة الوحدات اللغوية الأساسية (المفردات) بين كل اللغات.
- الترجمة الإلكترونية وهذه حققت نجاحا كبيرا في ترجمة النصوص بين لغات العائلة اللغوية الواحدة، ونجاحا محدودا مازال تحت التطوير في ترجمة لغات لا تنتمي للعائلة نفسها.
- تقنية التعرف الصوتي وتستخدم الحواسيب في تحويل الأصوات إلى نصوص، وكذلك تحويل النصوص إلى أصوات منطوقة، وقد دعمت هذه الإمكانيات العلوم اللغوية بتحليل كميات هائلة من نماذج الوحدات اللغوية في اللغات المختلفة لاكتشاف بنية اللغة، و أوجه شبه الأنماط اللغوية، واحتمالات وجود رابطة بين لغة و أخرى، إضافة لإمكانياتها التطبيقية كما في علاج مشاكل التخاطب والسمع .[3]

ومن بين المجالات التطبيقية التي يهتم بها هذا العلم، مجال الترجمة الآلية ومجال استعادة المعلومات، لكن يبقى الهدف الأسمى لهذا العلم هو وضع برنامج حاسبي يمكنه فهم وإنتاج اللغة البشرية، وذلك اعتمادا على طريقة المحاكاة بحيث تستوجب هذه الطريقة بناء نموذج يحاكي

---

[1] 4 سامي عياد حنا و آخرون :معجم اللسانيات الحديثة، ص84 .

[2] مازن الوعر: اللسانيات و العلم و التكنولوجيا،مجلة اللسان العربي،1984،ع22،الرباط ،ص19.

[3] - حميدي بن يوسف: مدخل إلى اللسانيات الحاسوبية؛ المفهوم ومجالات التطبيق، دراسات أدبية، العدد 4/نوفمبر 2009، ص: 65.

كيفية التفكير البشري و هذا لن يتم إلا عن طريق فهم كيفية التعلم عند الإنسان، إلا أن هذه الطريق سرعان ما باءت بالفشل، فحول العاملون في هذا المجال مسارهم لمحاكاة استعمال الإنسان للغة باستعمال هذه الطريقة، ولا بد من القول إنه لا يجب أن تحاكي الآلة عمل العقل البشري وليس بالضرورة أن تكون البرامج الحاسوبية مشابهة لطريقة عمل الإنسان، بل يكفي أن تكون قادرة على تأدية بعض المهام التي تقتضي استعمال اللغة عند الإنسان.

10.3.2 اللسانيات الرياضية La linguistique mathématique :

وهو العلم الذي يقوم بتحليل المادة اللغوية؛ باستخدام الأساليب الرياضية والإحصائية الإظهار السمات الرياضية في اللغة، مثل دراسة شيوع بعض العناصر اللغوية (أصوات، كلمات، جمل، ظواهر دلالية، ظواهر أسلوبية...).[1]

11.3.2 علم أمراض اللغة والكلام Les troubles linguistiques :

و يسمى كذلك اللسانيات العيادية **La linguistique clinique** وهو أحد فروع اللسانيات النفسية؛ يعنى بدراسة وعلاج الأمراض المتصلة بعيوب اللغة المنطوقة والمكتوبة، والعيب أو الاضطراب اللغوي هو قصور أو عجز يمنع من إنتاج الكلام أو استقباله أو فهمه وإدراكه؛ بصورة طبيعية وتجعله يختلف عن كلام الآخرين، مما يسبب خللا في عملية التواصل.[2]

13.3.2 فن صناعة المعاجم :Lexicographie :

يدرس هذا العلم فن صناعة المعاجم من حيث الوضع والجمع؛ أي طرق ترتيب المفردات واختيار المداخل وإعداد الشروح والصور والنماذج المصاحبة لها وغير ذلك من العمليات الفنية، حتى يتم إخراج المعجم في صورته النهائية، وقد أصبح استخدام الحاسوب في هذه العمليات وسيلة حاسمة في صناعة المعجم الحديث؛ حيث بدأ فرع جديد بالظهور هو علم المعاجم الحاسوبي Lexicographie informatique ، وهو عبارة عن ثمرة التزاوج بين اللسانيات الحاسوبية و علم المعاجم بشقيه النظري والتطبيقي.

ولا بد للطالب المبتدئ أن يفرق بين علم المعاجم النظري **Lexicologie** وفن صناعة المعاجم؛ فالأول أحد فروع اللسانيات العامة والثاني أحد فروع اللسانيات التطبيقية .

وعلم المعاجم النظري؛ يدرس ويحلل طرق جمع المفردات وأنواعها وصيغها ودلالاتها استعدادا لعمل المعجم[3] .

1- علم الحركة الجسمية Kinemique:

---

[1] حلمي خليل: مقدمة لدراسة فقه اللغة ، دار المعرفة الجامعية-الاسكندرية 1992، ص:191.

[2] حلمي خليل: المرجع نفسه ، ص:194.

[3] حلمى خليل: دراسات في اللغة والمعاجم، ص: 12-13

لغة الجسم وسيلة تخاطب تستخدم فيها تعابير الوجه والإيماءات والوقفات المتنوعة وغيرها من الإشارات غير اللفظية، في أثناء الكلامّ؛ وتسمى الدراسة العلمية لحركات الجسم المتصلة بالتخاطب **الكينميك** أو علم الحركة الجسمية؛ وهو العلم الذي يدرس الحركات الجسمية المصاحبة للكلام والتي لها معنى معين في جماعة لغوية ما، وتتم باليد أو الرأس أو العين أو الجسم الإنساني كله.[1]

14.3.2 علم أسلوب La stylistique:

يهتم بدراسة وتحليل مظاهر التنوع والاختلاف في استخدام الناس للغة ما خاصة مستوى اللغة الأدبية، وهو يدرس اللغة المكتوبة كلغة شاعر أو كاتب من خلال دواوينه ومؤلفاته، واللغة المنطوقة كلغة الخطابة ولغة الإذاعة المسموعة، ويستعين علم الأسلوب باللسانيات الرياضية لحصر الصيغ والمفردات التي تميز مستوى لغوي عن آخر.[2]

2- اللسانيات القضائية: La linguistique judiciaire

عرفها الدكتور رمزي منير بعلبكي بقوله: (فرع من علم اللغة يستخدم الوسائل اللغوية للتحقيق الجنائي في الجرائم، التي يعد الاستخدام اللغوي بعضا من أدلتها، مثلا في تبيين أسلوب شخص ما يشتبه بكتابته رسالة ذات علاقة بالجريمة، أو في فحص الأدلة الصوتية المسجلة)[3]

يعتبر علم اللغة القضائي La linguistique judiciaire أو ما يعرف باللغة الإنجليزية بـ؛ Foresic Linguistics، من العلوم الحديثة التي تدخل ضمن تطبيقات علم اللغة الحديث، فقد ظهر كعلم في منتصف تسعينيات القرن الماضي وهو يهدف إلى تحليل النصوص المكتوبة والمنطوقة بطريقة علمية، وتوظيف النتائج لخدمة المحكمة ورجال القانون في التوصل لأدلة تساعد على حل القضايا التي تكون اللغة جزءا من أدلتها؛ كرسائل التهديد المكتوبة والمنطوقة ورسائل الانتحار وطلبات الفدية وإفادات المتهمين والشهود ورجال الأمن وكتابات وتسجيلات الإرهابيين...الخ[(4)].

---

[1] - نعمان بوقرة: اللسانيات العامة، ص: 22.

[2] حلمي خليل: مقدمة لدراسة فقه اللغة ، ص:193.

[3]- رمزي منير بعلبكي: قاموس المصطلحات اللغوية، دار الفكر اللبناني، ص: 196.

[4]- جون أولسون: علم اللغة القضائي؛ مقدمة في اللغة والجريمة والقانون، تر: محمد ناصر الحقباني، منشورات جامعة الملك سعود 2008، ص: ك.

ثانيا : جهود عبد الرحمن الحاج صالح في اللسانيات التطبيقية:

تنطلق جهود الحاج صالح في هذا المجال من واقع اللغة العربية الحالي و خاصة واقع تعليمها لأبنائها و للناطقين بغيرها، فالعملية التعليمية التعلمية تعتريها عدة مشاكل و التي اعتبرها الحاج صالح حلقة ضمن سلسلة البحث اللغوي فهي ترتبط بمختلف مجالات اللسانيات النظرية منها و التطبيقية، و قد أكد أن أي تجديد لغوي يقتضي تجديدا شاملا لأن استجابة اللغة العربية لما يقتضيه هذا الزمن من متغيرات لا يكفيه إضافة رصيد لغوي أو حذفه ، بل يتطلب تجديدا في الرؤية إلى العالم و تجديدا في أسلوب التفكير انطلاقا من التراث ، و لأن الانطلاق من اللغة مجردة عما يربطها بالتراث هو شيء مستحيل؛ حيث لا يمكن للغة أن تتجاوز يوميا الرقي العلمي و الثقافي للأمم القوية التي تستورد منها المعرفة لذا كان من الطبيعي أن يكون الاتصال مع هذا العالم من طريق تجديد استعمال اللغة ، ذلك لأن اللغة ليست أداة تخاطب فقط، بل هي أداة لنقل الثقافة. و على هذا الأساس فقد ارتأيت أن أصنف جهود الحاج صالح في اللسانيات التطبيقية كالتالي :

1. **صناعة المعاجم :** المعاجم العربية الحديثة هي مجرد تقليد للمعاجم القديمة، بصبغة غربية ؛فهي محاولة من قبل واضعيها انتهاج الطرق الحديثة التي ظهرت في الغرب في عصرنا هذا، متناسين بذلك أهم شرط لوضع المعجم ألا و هو مراعاة الاستعمال الحقيقي للغة و هو أمر تعسر عليهم تحقيقه، على أن المعاجم الحديثة تختلف بحسب الأغراض التي صنعت لأجلها ، و يرى الحاج صالح أن هذ لا يتحقق إلا " بحصر هذا الاستعمال الحقيقي في مدونة كبيرة تكون هي المرجع الأساسي الذي لا مناص منه في أليف المعجم بطريقة علمية ، و هذا لا يمكن أن يتحقق دون اللجوء إلى الوسائل الحاسوبية"[1] .

و هذه المعاجم رغم ما يحسب لها من مزايا تتمثل في إدخالها لجملة من اللفظ المولد و الأعجمي الشائع مما يدل على المسميات الحديثة من الحياة العامة و المصطلحات العلمية، و كذلك التعريف للمفردة و ما يصاحب ذلك من الأمثلة التوضيحية، و كذلك التعريف للمفردة و ما يصاحب ذلك من الأمثلة التوضيحية ،إلا أنها أعظم مشكلة يواجهها الباحث في هذه المعاجم (العامة منها و الخاصة) هي طريقة

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ، الجزء الثاني، ص 116 .

الترتيب الذي هو تقليدي ألفبائي لأصول المفردات ، حتى المعاجم المدرسية أو الطلابية التي صنعت بمراعاة اللغة التي يجب أن تعلم للطفل العربي في زماننا و التي هي مختصرة من المعاجم العامة مثل منجد الطلاب و الوجيز و غيرها ، فهي لم تسلم من هذا الإشكال ، يقول الحاج صالح في هاته القضية :" و تجرأ بعضهم فألفوا معاجم ألفبائية من غير مراعاة للحروف الأصلية كما هو المعمول به في معاجم اللغات الأوربية مثل المعجم العربي الذي نشرته مكتبة لاروس الفرنسية "[1] . و لهذه المعاجم جانبان : جانب إيجابي يتمثل في سهولة العثور على المفردة خاصة بالنسبة للمتعلمين الذين لم يكتسبوا قواعد الاشتقاق و التصريف، و جانب سلبي يتمثل في تشويه العربية خاصة إذا عممت مثل هاته المعاجم لأن مفردات اللغة العربية المتصرفة بنيت على أصول و صيغ، وجب على المتعلم اكتسابها و الإلمام بها حتى يتمكن من الانتقال من مادة أصلية إلى أخرى .

و يقترح الحاج صالح حلا ميسرا لعلاج لهذه المشكلة التي تعتري صناعة المعجم العربي يتمثل في المحافظة على هذه الميزة أو الخاصية في الترتيب ،مع إدخال الترتيب الألفبائي لبعض المفردات حسب ظاهرها و دون مراعاة أصولها كتلك التي يصعب العثور عليها بسبب الحذف و الإعلال أو القلب المكاني كونها دخيلة لم تأت على صيغة عربية مثل : "اتّخذ" أو " اتّسع" ، و كل تصاريف الكلمة المعتلة ، مثل :" خذ" و "سل" و "ع" صيغ الأمر لـ : " أخذ ،سأل، وعى "، فتأتي في موضعين : موضع اشتقاقي بحسب الحروف الأصلية و موضع آخر بحسب حروفها الظاهرة ، و بإحالة من الموضع الألفبائي إلى الموضع الاشتقاقي و العكس .

أما فيما يخص التعريف بالمفردة و خاصة المصطلحات العلمية منها فهي ضرورة ملحة و هو أمر يقتضيه ارتقاء العلوم و التكنولوجيا و تعميم المعارف مثل ما هم معمول به في المعجم الوسيط و المعجم الأساسي الذي نشرته المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم. ثم إن قضية الاستشهاد بالأمثلة التوضيحية فالمعاجم الحديثة بعيدة عن الاستعمال الحقيقي للغة ، على عكس ما كان معروفا عند اللغويين القدامى الذين كانوا شديدي العناية بذكر مثال أو أكثر لكل معنى من معاني المفردات، فأمثلتهم كانت مأخوذة من الاستعمال الحقيقي في زمانهم ، فهي شواهد من الشعر و القرآن ، كما استشهدوا بما يجري مجراه من العبارات الجامدة الشائعة، فالمثال هنا هو قبل كل شيء دليل

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع السابق ، ص 117 .

ثبوت الكلمة في الاستعمال بمعانيها، و يرى الحاج صالح أن المتعلم الآن يحتاج إلى مثال يوضح المعنى بكيفية ناجعة ، " و هو حاصل بالفعل في غالب الأحيان إلا أن هذا قد يهمل الجانب الاستشهادي الذي تمسك به القدامى، فاللغويون الأولون مثل الخليل و أتباعه و لغويو الكوفة كانوا يبينون معاني الألفاظ الشائعة باللجوء إلى الشواهد التي كان لها ذيوع كبير في زمانهم و من ثم كان استشهادهم هذا دليلا أيضا على درجة شيوع اللفظ بهذا المعنى أو بذاك "[1] .

و يتساءل الحاج صالح عن مدى إمكانية اعتماد هذا المعيار ـ الاستشهاد بما هو مستعمل من اللغة ـ من قبل المعجميين المحدثين فيقول " فهل هذا الذي اعتمد عليه في بيان درجة شيوع الألفاظ بمعاني معينة يمكن اليوم أن يعتمد عليه المعجميون؟ "[2]، و الجواب حسبه نعم بل هو ضروري معللا جوابه بأن الاعتماد على الاستعمال الحقيقي هو أصل الأصول في البحوث اللغوية و في استثمار هذه البحوث لترقية العربية، و لا يتصور أن يؤلف معجم أيّا كان دون الرجوع إلى الاستعمال ، و المقصود بهذا بالنسبة لزماننا كل النصوص أو أكبر عدد منها سواء ما كان منطوقا أو محررا باللغة العربية الفصحى من مؤلفات و مقالات و بحوث و دراسات و أشعار و خطابات مسجلة ، و غير ذلك مما نشر و ذاع بين الناس، فما لم يرجع صاحب المعجم إلى كل هذا و اعتمد فقط على معرفته الخاصة و على ما ألف من المعاجم السابقة القديمة و الحديثة فإنه لم يف بعد بالغرض .

و لكن السؤال يبقى مطروحا: هل يمكن لصانع المعجم ـ و لأن صناعة المعجم عملية عسيرة جدا ـ أن يرجع إلى كل ما سبق للبحث عن عينة أو رصد معاني كلمة محددة؟ طبعا لا يستطيع على حسب رأي الحاج صالح إلا إذا رجع إلى الوسائل الحديثة المحوسبة للنصوص و التي سأتحدث عنها في مشروع الذخيرة اللغوية، لأن البحث عن مفردة أو عن معانيها أو عن استخداماتها في الواقع قد يتطلب وقتا طويلا جدا و جهدا مضاعفا في أمهات الكتب القديمة و الحديثة .

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع السابق ،ص 118 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع نفسه ،ص 119 .

المتتبع لما كتبه الحاج صالح فيما يخص صناعة المعاجم يجد لامحالة أنه وضع يده على ما يشوب المعجم العربي الحديث من مشكلات تجعل منه غير نافع في أحيان كثيرة للباحث و للمتعلم على حد السواء، و من القضايا التي تطرق إليها : قضية المعجم العربي و المصطلحات ، و قضية المعجم العربي و الاستعمال الحقيقي للغة، و قضية معجم الطفل و الرصيد الوظيفي . لكن الحاج صالح لم يقف عند حد التشخيص فقط بل قدم عدة اقتراحات علمية و عملية في الوقت نفسه ، هذه الاقتراحات مستقاة من مرجعية مشروع الذخيرة اللغوية و هي جد فعالة لو التزم بها صانعو المعاجم ،و ما لم يلتزم بهذه الاقتراحات فإن المعاجم بكل أنواعها لن تكون ذات أهمية كبرى أو فائدة ما لم ترتبط بالذخيرة كمشروع قومي أو على الأقل أن تستغل فيها وسائل التكنولوجيا و الإعلام حيثما توفرت و بأي إمكانات كانت لضمان تفعيل معجم عربي يستثمر ما أمكنه من الاستعمال اليومي . و قد وضع الحاج صالح أصولا ثلاثة يجب اعتمادها في هذا المجال هي [1]:

- **الأصل الأول:** الانطلاق من اللغة من حيث هي رمز للثقافة و أداة لنقلها؛ حيث أن اللغة جزء من الثقافة و ليست فقط مجرد أداة للتخاطب، لذا فالتراث الأصيل نقطة انطلاق حقيقية في عمليات البحث التطويري خاصة و أن أعمال الأوائل من اللغويين تجاوزت قواعد التوليد اللفظي إلى التحليل و التصنيف و التعليل .
- **الأصل الثاني:** استثمار الموروث العلمي و جعله أساس الانطلاق لتجاوز التبعية الغربية التي غرق فيها العرب أكثر من ستة قرون ماضية و لا زالت تهمين عليهم في كثير من الأحيان إلى حد الساعة .
- **الأصل الثالث :** ضرورة الارتقاء بالبحث اللغوي العربي إلى مرتبة اللغات العالمية و تقريبها إلى المختبرات العلمية و البحوث الميدانية الممنهجة مع اعتماد التحليل الإحصائي و الصياغة الرياضية للغة لاستثمارها في حوسبتها .

1 عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الثاني، ص 115، 116 .

و لم يكن الحاج صالح بعيدا عن هذا الأصل التجريبي الذي تحدث عنه في أكثر من موضع و مناسبة، فأنشأ معهدا لسانيا يقوم ببحوث علمية جماعية تظافر فيه جهود المختصين من لسانيين و حاسوبيين لتحليل بنى اللسان البشري و صياغته رياضيا وفق الرياضيات الحديثة ، و كذلك المختصين في مجال الأصوات و الأطباء المتخصصين في أمراض الكلام ، على أن الغاية من هذا الجمع و التداخل بين الاختصاصات هو التوصل إلى نظريات و مناهج تحليلية تبنى على مبدأ التكامل و التصحيح النظري المشترك الأكثر موضوعية و نجاعة .

و يؤكد الحاج صالح تأخر العرب في العناية باللغة المستعملة بالفعل، القديمة منها و الحديثة ،و لو أنه استثنى منها جهود مؤلفي المعاجم باللغة الفصيحة في نهاية القرن التاسع عشر مثل جهود عائلة البستاني و الإسكندر معلوف و غيرهم، لكنه يعتبره غير كاف و غير منتظم .

و يعزى إلى الغربيين الفضل في تأليف المعاجم المزدوجة العامة مثل[1]: معجم ليون برشي Lexique Français-arabe : Bercher Léon الصادر بالجزائر سنة 1938م ثم سنة 1944م حيث استكمل فيه صاحبه معجم بيلو Belotالذي كانت تنقصه الألفاظ المولدة المعاصرة، و يشيد فيه الحاج صالح بدقته العجيبة في ترجمته للكلمات في الفرنسية، و هو مفيد جدا للطلبة، ثم صدر بعد ذلك معجم مشهور للمستشرق شارل بيلا Pillat عنوانه L'arabe vivant في باريس سنة 1952م، و أحسن معجم تناول الاستعمال المعاصر للعربية الفصحى ذاك الذي قام بوضعه الألماني هانس واهر Hans Wehr و نقله إلى الإنجليزية كوان Mirton cowan و سماه Adictionnary of modern writer Arabic و قد جمع هذا المعجم ما ورد في معجم باشلر و بيلا و غيرهما و اعتمد فيه على عدة نصوص عربية لكل من طه حسين و محمد حسنين هيكل و توفيق الحكيم و محمود تيمور و جبران و غيرهم ، و حتى الكثير من المقالات التي نشرت في الصحف و الدوريات .

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الثاني، ص 137 .

و يعدها الحاج صالح ذات فضل كبير إذ أنها تخص الكثير من مصطلحات الإدارة و ألفاظ السياسة و إن كان ينقصها الاستعمال المنطوق للفصحى، و مرجع ذلك الاعتقاد الراسخ و الخاطئ أن الفصحى هي العربية المحررة المكتوبة ليس إلا .

و بدأ المؤلفون العرب على غرار الغرب يهتمون باللغة المعاصرة من خلال إدخال بعض الكلمات المولدة، و كذلك الدخيلة منها و الشائعة في معجم " المنجد " ، و يعترف الحاج صالح أيضا بفضل أصحابه في البحث عن اللفظ الصحيح بالرجوع إلى التراث مما يخص أسماء الحيوانات و النبات و غيرها . و بالمقابل صدر معجم الوسيط في مصر و المعجم الأساسي عن المنظمة العربية للثقافة و العلوم، و أدخل فيها الكثير من الألفاظ المحدثة و أكثرها دخيلة و عامية مما جرى استعماله في لغة التخاطب. و في سنة 2000م صدر المنجد في اللغة العربية المعاصرة، و قد ضم هذا المعجم الكثير من المفردات و العبارات التي يحتاج إليها مثقف القرن الحادي و العشرين و حتى المأخوذة من أصل غير عربي و يوقل عنه الحاج صالح : " و هي محاولة جد إيجابية و سيكون لها أثر عميق في نشر الثقافة المعاصرة بالعربية و من هذا عدم الاكتفاء في ذلك بلغة أجنبية كما هو الحال في كثير من المؤسسات التعليمية و العلمية العربية (مع الأسف) في زماننا هذا"[1] ، إلا أنه يؤخذ عليها المنهج الذي اعتمد عليه، و فيه شيء من التساهل و الاكتفاء بالمسح للمعاجم المزدوجة اللغة و اختيار اللفظ العربي المقابل للفظ الإنجليزي أو الفرنسي بدون معيار علمي يعتد به في عملية الاختيار.

مع أن العرب قد قلّدوا الغرب تقليدا أعمى في كل شيء تقريبا إلا في صناعة المعاجم، فالغرب يعتدون بالشرط الأساسي و هو اعتمادهم المطرد على الاستعمال اللغوي في معاجمهم العامة أو الخاصة ، و ذلك عن طريق تدوين عينة كبيرة لهذا الاستخدام على أن تكون مجمعة من أقاليم أو بلدان مختلفة ثم الإشارة إلى كثرته أو قلته حسب القواعد المتعارف عليها في تأليف المعجم ، بل و يهتمون حتى بتطور المفردة لفظا و معنى عبر الزمن في مختلف الأقاليم ، فالمدونة يجب أن تغطي الاستعمال لعدة سنوات .

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الثاني، ص138 .

و ذخيرة اللغة الفرنسية خير دليل يستدل به الحاج صالح على مثل هاته الأعمال ، فهذه الذخيرة : Trésor de la langue Française تغطي استعمال اللغة الفرنسية لمدة قرنين بتدوين مختلف النصوص الأدبية و العلمية المنتجة خلال القرنين التاسع عشر و العشرين، اعتمد فيها على نظام الحاسوب لرصد مختلف السياقات لجميع الكلمات في دقة شديدة ليصدر المعجم في ستة عشر جزءا و يمكن اعتباره إضافة إلى كونه عاما أنه تاريخي و علمي في آن واحد. و تمت حوسبته آليا سنة 1998م على يد مجموعة "ATIF" بإشراف J.M.Pierrel ، و هو عمل ضخم بذلت فيه الكثير من الجهود و الأموال ، و لكنه الآن في متناول أي باحث بفضل شبكة الأنترنيت.

و يرى الحاج صالح أن مثل هذا العمل يمكن أن يكون ناجحا لو تظافرت الجهود لجمع التراث العربي الضخم، و هو عمل عملاق أكبر من ذلك الذي تحدث عنه في الذخيرة الفرنسية، إذ أنه سوف يشمل الإنتاج العربي قديمه و حديثه و معاصره، المحرر منه و المنطوق و الذي مكن ترجمته إلى لغات أجنبية، و لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال مشروعة القومي الذخيرة العربية.

و انطلاقا مما سبق فإن الحاج صالح اقترح عدة إنجازات وجب تظافر الجهود في إعدادها تتمثل فيما يلي [1]:

- إعداد نمط من الكتابة تندمج فيه علامات الشكل و يبقى محافظا في الوقت نفسه على خصائص العربية غير بعيدة عن الكتابة الحالية؛ و لكي تكون فعالة يجب إقرارها بقانون أو دستور في كامل الوطن العربي و تحديد أجل لتطبيقها.
- إعداد الرصيد اللغوي في جميع مستويات التعليم لا من باب الحشو بكثرة المترادفات و الألفاظ الميتة، بل لما يحتاجه المتعلم وفقا للمفاهيم الحضارية بما يناسب التعبير عما يختلج في نفوس المتعلمين.
- إعداد معايير صوتية لتعليم النطق الفصيح العفوي لجعل العربية أكثر حيوية و انسجاما مع التخاطب اليومي التلقائي كما عرفه فصحاء العرب في زمنهم، و ذلك لن يكون إلا بالرجوع إلى الثروة الأدائية التي تركتها لنا كتب القراءات القرآنية ؛ حيث نجد

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، ص 117، 118 .73

فيها من أنواع الأداء الفصيح العفوي مالا تعرفه المعايير المدرسية أو لا تكترث به لشعور الناس شعورا خفيا أن الفصحى هي لغة خطب و مطارحات أدبية .

- إعداد القاموس الجامع لألفاظ اللغة العربية بإحصاء جميع ما جاء في المعاجم القديمة و الحديثة، مع جرد عينة كبيرة من الإنتاج الفكري و الأدبي العربي منذ أقدم العصور من خلال مصادرها و دواوينها ، و إلى جانبه أطلس جغرافي لغوي للبلدان العربية يمكن الباحثين في مجال اللغة العربية من الاطلاع على الأوضاع اللغوية الحقيقية للوطن العربي، و نزعات المتكلمين بها في النطق و استعمال المفردات و التراكيب ، فينطلقوا في بحوثهم من الواقع المشاهد و بنائها على معايير كلام العرب الفصيح العفوي .
- إعداد مقاييس رياضية للوصول إلى صياغة المباني اللغوية صياغة رياضية لاستثمارها لعلاج النصوص العربية على الرتابات (الحواسيب) .
- مواصلة تعريب المصطلحات بالاعتماد على ما سينجر من القاموس الجامع و مراعاة قوانين الاستعمال التي سيكشفها البحث الميداني .

و لتجسيد هذه المقترحات على أرض الواقع يقدم لنا الحاج صالح مشروعين هامين في طور الإنجاز ؛ حيث يقول : " من بين هاته المشاريع التي هي ألان في طور الإنجاز أو الاستعداد له فلا شك أن إعادة الطرق الناجعة لمضاعفة مردود التعليم باللغة العربية و إعداد القاموس الجامع لألفاظها هما أهمها "[1] ؛ حيث أن القاموس الجامع لألفاظ العربية هو مجموعة من المحصة و المرتبة بترتيبات مختلفة و هي :

- ترتيب أبجدي عام يكون فيه الانطلاق من اللفظ.
- ترتيب بحسب مجالات مفهومية يكون الانطلاق فيه من المفهوم.
- ترتيب بحسب درجة شيوع الكلمة ، أي بتواتر الكلمة و عدد المرات التي ظهرت في النصوص و اتساع رقعة استعمالها .
- ترتيب بحسب العلوم و الفنون .

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع السابق ، ص 119 .

على أن الحاج صالح يرى أن أفيد الترتيبات بالنسبة للتعريب تلك التي تصنف بحسب المفاهيم ، فإذا أراد الباحث معرفة كل ما يخص كلمة ما معرفة مستفاضة و مضبوطة فإنه يجدها في باب محدد و معين، فهذا النوع من التصنيفات يجيب على كل تساؤلات الباحث في المعجم يقول عنه الحاج صالح: " إذا أراد الباحث أن يعرف بالضبط و باستفاضة كل ما يدخل في مفهوم "الخيل" من الكلمات، فسيجده في الباب المعنون بهذا اللفظ و ذلك مثل أن يتساءل عمّا إذا كان هناك لفظ في العربية يدل على مرض معين خاص بالخيل أو هل ذكرت لفظة "الأزهر" أو " الكميت" في الأدب القديم ، و كم مرة و في أي نص أو أي كتاب و بأي معنى بالضبط و في أي سياق "[1] .

إن هاته الفكرة تشبه إلى حد بعيد جهود اللغويين الأوائل حينما جمعوا اللغة من مصادرها الأصلية و منابعها الصافية متخذين من البحث الميداني منهجا لهم و السماع و المشافهة آليتان له، فتوجت و تجسدت جهودهم على شكل رسائل لغوية ، فوجدنا رسائل "اللبن" و "المطر" لأبي زيد الأنصاري ،و رسائل " النبات" و "الشجر" و " خلق الإنسان" للأصمعي، على أنه يوجد فرق بين العملين باعتبار اختلاف المعطيات لكل فترة من البحث اللغوي. لأن القاموس الجامع محوسب يتضمن كل ما جاء تحت هذا اللفظ و أين جاء و تواتره .

و يمكن أن تكون هذه المعطيات إما في ذاكرة الحاسوب مما يسهل على الباحث لعثور على مقصوده بعملية بسيطة جدا، و إما على شكل جذاذات من القطع العادي ، أو ميكروفيشات يسهل نقلها من مكان إلى آخر ، و يحصي الحاج صالح فوائد جمة للقاموس الجامع أوردها كما يلي [2]:

- يحصر القاموس الجامع كل أوضاع اللغة التي وردت في أمهات الكتب القديمة و الحديثة، بما فيها المصطلحات العلمية الحديثة، و الآثار الأدبية و الرسائل، المطولات العلمية و محاضرات الأساتذة قديما و حديثا، إذن فهو لا يكتفي بما جاء في المعاجم اللغوية فقط.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح المرجع السابق ، ص 120 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح المرجع السابق ، ص 121،120 .

- يذكر القاموس كل السياقات و القرائن التي جاءت فيها الكلمات العربية في المعطيات المدونة، و بذلك يمكن أن تضبط المعاني الدقيقة لكل الكلمات بالرجوع إلى الاستعمال الفعلي و لا يكتفي بتحديدات المعاجم التي كثيرا ما يصيبها الغلط .
- يحصر كل المواد الأصلية التي تتكون منها الكلمات و كل الصيغ التي صيغت عليها مع تحديد درجة شيوع كل واحدة منها .

2.مشروع الذخيرة اللغوية :

هو مشروع قومي عرضه الحاج صالح لأول مرة في مؤتمر التعريب الذي انعقد في عمان سنة 1986م لفائدته الكبيرة في مجال البحوث اللغوية و العلمية عامة و في وضع المصطلحات و توحيدها بصفة خاصة، و قد أقر فيه بضرورة " الرجوع إلى الاستعمال الحقيقي للغة العربية و استثمار الأجهزة الحاسوبية الحالية و إشراك أكبر عدد من المؤسسات العلمية لإنجاز المشروع لامتيازه بأبعاد تتجاوز المؤسسة الواحدة بل البلد الواحد"[1]. و بعدما عرض المشروع على المجلس التنفيذي للمنظمة العربية للثقافة و العلوم سنة 1988م وافق أعضاؤه على تبنيه في حدود إمكانات المنظمة، و لكنها راسلت كذلك المؤسسات العلمية العربية و الجهات الرسمية المعنية بالتربية و التعليم العالي للإدلاء برأيها حول مدى جدواه و طرق تنفيذه ، فكان الرد سريعا و إيجابيا خاصة منقبل المجامع اللغوية و الجامعات و مراكز البحوث، و التي أجمعت على أهمية المشروع و ضرورة إنجازه في أقرب وقت ممكن .

و ما فتأت أن نظمت الجزائر بعد ذلك ندوة بالاتفاق مع المنظمة لدراسة المشروع مع خبراء المؤسسات العلمية العربية، و خرجوا بالعديد من التوصيات فيما يخص تنظيم العمل و المشاركة و إنشاء لجان للمتابعة، ثم تبنى المجمع الجزائري تنظيم ندوة تأسيسية في الجزائر سنة 2001م بالمشاركة الجزئية لجامعة الجزائر استضافت خلالها تسع دول عربية أجمعت على مجموعة من التوصيات و القرارات الهامة أهمها إنشاء لجنة دولية دائمة للمتابعة و التخطيط و التنسيق[2]. و في دورة جوان 2007م رشحت ثمانية عشر دولة عربية ممثلة لمشروع الذخيرة اللغوية العربية، و نظمت الإدارة الثقافية للجامعة اجتماعا لهؤلاء الممثلين انعقد بالجزائر ناقشوا فيه مشروع النظام الأساسي و غيرها من الوثائق التأسيسية المتعلقة بالمشروع، و التي تم إقرارها من طرف الهيئة العليا ثم انتخاب الحاج صالح رئيسا لها ، لينطلق العمل بالفعل في الكثير من الدول ، ثم قرر المجلس الوزاري للجامعة سنة 2008 تحويل المشروع إلى منظمة تابعة لها ، و في سنة 2009 اختيرت الجزائر مقرا للهيئة العليا للذخيرة و تم عقد اتفاقية المقر لهذا الغرض، ثم صدر مرسوم رئاسي في الجزائر للمصادقة على النظام الأساسي للذخيرة سنة

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، ص 395 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع السابق ، ص 415، 422 .

2010م نشر بالجريدة الرسمية ،و أنشأت لجنة وطنية في الجزائر على إثر ذلك ، و كلف المجمع الجزائري للغة العربية بالإشراف على إنجاز حصة الجزائر.

2. **1 ماهية المشروع:** يعرف الحاج صالح هذا المشروع بقوله : " فالذخيرة اللغوية العربية هي إذن بنك آلي من النصوص القديمة و الحديثة من الجاهلية إلى وقتنا الحاضر). و أهم صفة تتصف بها هي سهولة حصول الباحث على ما يريد، و سرعته ثم شمولية المعلومات التي يمكن أن يتحصل عليها، و أهم من هذا أيضا هو اشتمالها على الاستعمال الحقيقي للغة العربية عبر العصور و عبر البلدان العربية المختلفة "[1]،و لقد نشأ هذا المشروع من فكرة الاستعانة بالحاسوب و استغلال سرعته الهائلة في علاج المعطيات و قدرته على تخزين ملايير المعلومات في ذاكرته، و ذلك لإنشاء بنك آلي من المعطيات التي تغطي ما حرر بالعربية مما له قيمة علمية و أدبية و تاريخية مما يدخل في سائر العلوم و الفنون في الفكر العربي قديما و حديثا.

و سيكون هذا البنك تحت تصرف أي باحث و في أي مكان من العالم يمكنه من الحصول على المعلومات بسرعة الضوء بعدما كان يضيع السنين و الشهور في البحث عن الواحدة منها المصادر و المراجع. و قد شرعت بالفعل بعض المؤسسات العربية في تخزين القرآن الكريم و كتب الحديث الشريف و الشعر الجاهلي، و يرجى أن يعمم مثل هذا العمل على نطاق أوسع من كتب العربية قديمها و حديثها و كل ما يتصل بأرشيف الإذاعات و التلفزيونات و الفيديوهات مما يخدم العلوم .

أما عن المدونات و المعطيات المعجمية المدمجة ،فذكرت سلفا أن هذا المشروع عبارة عن بنك آلي من النصوص العربية القديمة و الحديثة و المعاصرة مجتمعة، و كل ما يشمل التراث الثقافي العربي إلى اليوم، و المشروع لا ينقص أو يلغي من قيمة ما قامت به بعض الشركات الخاصة في الوطن العربي التي اهتمت بحوسبة القرآن الكريم و الحديث الشريف، و مجموعة من كبيرة من الأدب العربي الذي التي أطلق عليها اسم الوراق بل يجب أن تلحق بالذخيرة.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع نفسه ، ص 409 .

أما بالنسبة لمدونة الرصيد اللغوي العربي فقد بلغ تسجيل أكثر من مليوني كلمة من أفواه الأطفال بالعربية مكتوبة و منطوقة عبر الوطن العربي، كما تمت حيازة دواوين الشعر الجاهلي في مركز البحوث العربية بالجزائر، و المصطلحات الحديثة في معهد الدراسات و البحوث للتعريب بالرباط و غيرها من المؤسسات الأخرى. و يقول الحاج صالح في هذا الشأن:" فالذخيرة هي هذه الأعمال نفسها و ليس فيها إلا ما ينجزه العلماء، فالجديد فيها هو ،كما قلنا، فقط اللجوء إلى الوسائل الآلية الجبارة و استغلالها كما تستغل حاليا في جميع الميادين التي تعالج فيها المعلومات "[1]،و هو أمر سيسهم في تقدم المشروع و الإسراع وتيرة التخزين من خلال تفادي عملية التكرار في حيازة المعطيات و المدونات .

و بما أن الصفة الآلية لهذا البنك هي الآلية فلا بد أنها تستلزم ما يسمى بالقوام البرمجي ، و هو عبارة عن مجموعة من البرمجيات التي لابد منها لاستثمار الذخيرة عن طريق إلقاء أسئلة على الحاسوب، و هو كذلك نسق لتسيير قواعد المعطيات .

2.2 أهداف الذخيرة اللغوية المحوسبة :

أهم هدف تسعى إلى تحقيقه الذخيرة كونها بنك معلومات آلي هو تمكين الباحث العربي و غير العربي أيا كان و أينما كان من العثور على مختلف المعلومات بين واقع استعمال العربية بكيفية آلية و في وقت وجيز مما تضمنته مصادر و أمهات الكتب التراثية الأدبية و العلمية و التقنية، و ما يزخر به الإنتاج الفكري العربي المعاصر في الوطن العربي أجمعه من خطابات و محاورات عفوية بالفصحى في مختلف الميادين. و على هذا الأساس فهو بنك للنصوص المحررة بالغة الحية الفصحى أو المنطوقة لا بنك مفردات، تمثل الاستعمال الحقيقي للغة العربية[2].

و فيما يخص هذا البنك المحوسب، فإن ما يقوم به من تخزين للمفردات و النصوص هو بمثابة ما يسمى عند المهندسين بقاعدة المعطيات النصية و التي ستكون مصدرا للعديد من المعاجم منها :

- المعجم الآلي لألفاظ اللغة العربية المستعملة الذي سيحتوي على جميع مفردات العربية التي وردت في هذه النصوص المخزنة، و تحدد فيه معاني كل

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ، الجزء 2، ص155 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، ص 397 .

مفردة باستخراج هاته المعاني من السياقات التي ظهرت فيها إضافة إلى تحديدات العلماء .

- المعجم الآلي للمصطلحات العلمية و التقنية المستعملة بالفعل في بلد واحد أو جهة معينة أو وردت في نص واحد على الأقل و يذكر ما يقابله من مصطلح باللغتين الفرنسية و الإنجليزية أما الذي لم يذكر في الاستعمال و ورد ذكره في معجم فقط، فيشار إليه مع توثيق مصدره ، و هو معجم عام يمكن تجزئته إلى معاجم متخصصة بحسب فنون المعرفة و مجالات المفاهيم، و ما يميز الذخيرة المحوسبة أو هذه المعاجم الآلية أنها قابلة لإضافة أية معلومة جديدة أو كتاب جديد تراثيا أو معاصرا، كما أنها قابلة للتعديل كذلك ، و أهم هذه المعاجم :
  - ✓ المعجم التاريخي للغة العربية .
  - ✓ معجم الألفاظ الحضارية(القديمة و الحديثة) .
  - ✓ معجم الألفاظ الجغرافية .
  - ✓ معجم الألفاظ الدخيلة و المولدة.
  - ✓ معجم الألفاظ المتجانسة و المترادفة و المشتركة و الأضداد.

3.2 مزايا الذخيرة اللغوية المحوسبة و فوائدها :

تتمثل أول ميزة في الاستعمال الحقيقي للغة العربية و لا تشبه ما تأتي به بعض القواميس من أمثلة مصطنعة، و ثانيهما استفاضتها و شموليتها بتغطية هذا الاستعمال مختلف البلدان العربية بامتدادها من العصر الجاهلي إلى الوقت الحاضر، فضلا على أنه ممثل بوجود كل النصوص ذات الأهمية المحررة و المنطوقة المسموعة في الآداب و الفنون و الثقافة بصفة عامة تشمل حتى الحياة اليومية.

ثم إن اعتمادها على الأجهزة الإلكترونية في أحدث صورها و ما يتبعها من الوسائل السمعية و البصرية التي يمكن أن تخزن كمية هائلة من ملايير الجمل و الألفاظ ، تمكنها من الإجابة عن مختلف الأسئلة بسرعة الضوء، فضلا عن الاستخراج الآلي لجذور الكلم و أوزانها في أي نص من النصوص لكل باحث في أي مكان و أي زمان .

أما مزيتها في مجال الدراسات التي يمكن أن تكون الذخيرة المحوسبة منطلقا لها، فلا بد أن للغة العربية الحظ الأوفر منها لما تخزنه من كلام العرب في عهد اللغويين الأوائل، ثم العدد الهائل من النصوص النثرية و الشعرية و أمثال العرب و كلامهم العفوي فضلا عن النص القرآني، التي ستكون بمثابة الانطلاق من الاستعمال الحقيقي للغة العربية لاستنباط قوانينها و أوصافها، كما يمكن من خلالها دراسة تطور معاني الكلمات عبر العصور أو دراسة ترددها بالنسبة لعصر واحد أو مؤلف واحد، و دراسة تردد المواد الأصلية و أوزانها في كتاب واحد أو عدة كتب و دراسة صيغ الجمل بحسب الأغراض و الموضوعات و دراسة أساليب الكتاب في كل عصر و معالجة مدى اتساع رقعة الاستعمال للمصطلحات .

كما يستطيع الباحث تتبع التطور الدلالي للكلمة و معناها في كل عصر من العصور ، و هو أمر سيساهم في تيسير تعريب المصطلحات و إيجاد اللفظ المناسب من بين عشرات الألفاظ المتجانسة في المعنى فيما وُضع و استعمل بالفعل في العربية متفاديا بذلك النادر منه، فضلا على أن ذكر كل السياقات و القرائن التي وردت فيها الكلمة المستعملة بالفعل تمكن من ضبط المعاني الدقيقة و هي أكثر نجاعة و فاعلية من تحديدات المعاجم الحديثة .

على أن الحاج صالح يرى أنه يستحيل هدا العمل دون اللجوء إلى الذخيرة؛ حيث يمكن أن يخصص جزء منها للهجات العربية القديمة و الحديثة، فاللهجات القديمة ما وصلنا في كتب الأولين أما الحديثة فبالقيام بمسح كامل لاستعمال العربية في مستواها اللهجي بالمنهجية المتعارف عليها في هذا الميدان، و بمكن أن تقام على هذه المدونة اللهجية دراسات مفيدة جدا بالنسبة للفصحى و من بين هذه الدراسات :

- تحديد القدر المشترك بين الفصحى و لهجاتها القديمة و الحديثة.
- اكتشاف أسماء الحيوانات و النباتات في الأقاليم المختلفة.
- اكتشاف المصطلحات العفوية الحضارية و الحرفية و الصناعية و الفلاحية و غيرها الجارية في اللهجات.
- تحديد أوصاف النطق اللهجي و دراسة ظواهر الخفة في اللهجات.
- دراسة مقارنة بين الفصحى و اللهجات (في جميع مستوياتها).

زد على ذلك أنه يمكن حصر كل المواد الأصلية التي تتكون منها الكلمات و كل الصيغ التي صيغت وفقها مع تحديد درجة شيوع كل واحدة منها و هذا بذكر عدد الألفاظ التي تدخل فيها و عدد المرات التي تظهر فيها هذه الألفاظ. و من جهة أخرى يحصر كل أنواع التراكيب العربية التي استعملت في الكلام الفصيح بالفعل، و هي طريقة فعالة في تحديد أولوية بعضها و أسبقيتها نظرا لكثرة استعمالها أكثر ما تعتمد في تعليم العربية للأطفال و غير الناطقين بها.

أما فيما يخص الدراسات الأخرى غير اللغوية فيمكن أن تفيد منها مثل الدراسات التاريخية و خاصة تاريخ الحضارة العربية و تاريخ الفكر العربي الاجتماعي و العلمي و الديني، و كذلك الدراسات الاجتماعية و النفسية الاجتماعية بحصر مجالات التصورات الخاصة بكل فئة من خلال استعمال الألفاظ و الأساليب و غيرها في كل قطر أو إقليم عبر العصور و دراسة تفاعلها و مدى تأثيرها على العناصر اللغوية و معرفة مدى اتساع رقعتها و ترددها في الخطابات الرسمية، كما يمكن كذلك و من خلال استعمال الناس للغة رصيد الدراسات الاقتصادية و العمرانية و الحضارية، كما أن للمشروع أيضا مزية أخرى تتمثل في ترجمة الأعمال الهامة بلغات أخرى .

4.2 الوظائف الأساسية للذخيرة اللغوية المحوسبة:

إن المقصود بالوظائف الأساسية للذخيرة المحوسبة هو فيم تتمثل براغماتيتها ، أو كيف نوظفها عمليا في جميع المجالات ؛ حيث يتساءل الحاج صالح عن هذا فيقول : " فماذا يا ترى أن تقوم به من وظيفة بناء على هذه المزايا، أو بعبارة أخرى كيف يمكن أن نستثمر الذخيرة و توظف عمليا؟ "[1] ، و الإجابة عن هذا حسبه ستفسر مدى التزامنا بأهم الأوصاف التي سبق ذكرها و هو صفة الحيوية النابعة عن الاستعمال الحقيقي ثم الصفة الآلية في مباشرة الذخيرة وو التفاعل معها، و يمكن أن نورد وظائف الذخيرة الأساسية كما يلي :

- تحصيل معلومات تخص الكلمة العربية عادية كانت أم مصطلحا، فتجيب الذخيرة عن التساؤلات التي يمكن أن تدور بذهن الباحث مثل: هل توجد "س" مستعملة سواء منطوقة أو مكتوبة أو الاثنين معا؟ و أين ظهرت و بأي معنى في كل واحد من مصادر وجودها و ما هي السياقات التي وردت فيها؟. أو: ما هو المجال المفهومي الذي تنتمي إليه

[1] عبد الرحمن الحاج صالح :بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، ص 400 .

"س"؟ و هل لها مرادفات و ما هي ؟ ثم ما هي المقابل أو المقابلات لها بالإنجليزية أو الفرنسية إن وجدت؟. أو : متى وردت بالمعنى الفلاني أو معنى آخر؟ و متى اختلفت لآخر مرة إن خرجت عن الاستعمال بهذا أو بهذه المعاني؟ .

- بواسطة الذخيرة المحوسبة يمكن تحصيل معلومات تخص الجذور و صيغ الكلم، و ذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية: هل وردت المواد الأصلية أ ب ج د .... في الاستعمال عند مؤلف أو متكلم خاصة، و ما هي الكلم التي صيغت عليها و استعملها هذا المؤلف؟ اذكر جميع الكلم التي صيغت على صيغة: أ، أو ب، أو ج، أو د مع الإشارة إلى مدلول كل واحد من هذه الكلم كصيغة فُعْلة بضم الفاء و سكون العين أو فَعالية بفتح الفاء، و بذلك تعرف أولا درجة شيوع الكلمة جغرافيا في وقت معين، و ثانيا ترددها بالنسبة إلى عصر واحد أو مؤلف واحد. و يمكن أن يحصر السؤال: هل وردت "س" في العصر العباسي و أين أو عند الجاحظ و أين و ما هي السياقات في كل حالة. و بذلك تعرف المعاني الأساسية الشائعة في كل صيغة بدون استثناء[1] .
- تحصيل معلومات تخص أجناس الكلم، كالسؤال عن أسماء الأعلام أو المصادر أو الأفعال الثلاثية أو الرباعية المجردة و المزيدة و غيرها، و الصفات الخاصة بمجال مفهومي (الألوان و العيوب و أي حلية) و غير ذلك من أجناس الكلم الواردة في أي نص معين و في أي زمن .
- تحصيل معلومات تخص حروف المعاني و إحصاؤها.
- تحصيل معلومات تخص المعرَّب الذي ورد في الاستعمال.
- تحصيل معلومات عن صيغ الجمل و الأساليب الحية و الجامدة و الصور البيانية العربية.
- تحصيل معلومات تخص المفهوم الحضاري أو العلمي، و البحث عن ألفاظ عربية لتغطية المفاهيم العلمية الحديثة، و في هذا التحصيل نجد أربع حالات ممكنة له و هي :
  - ✓ الحالة الأولى: هل توجد كلمة عربية للدلالة على مفهوم معين خاص بالطب أو البيطرة أو الهندسة المعمارية أو غير ذلك ، المعبر عنه بالإنجليزية أو الفرنسية بكذا، و ذلك في الإنتاج العربي المعاصر؟.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع السابق، ص 401 .

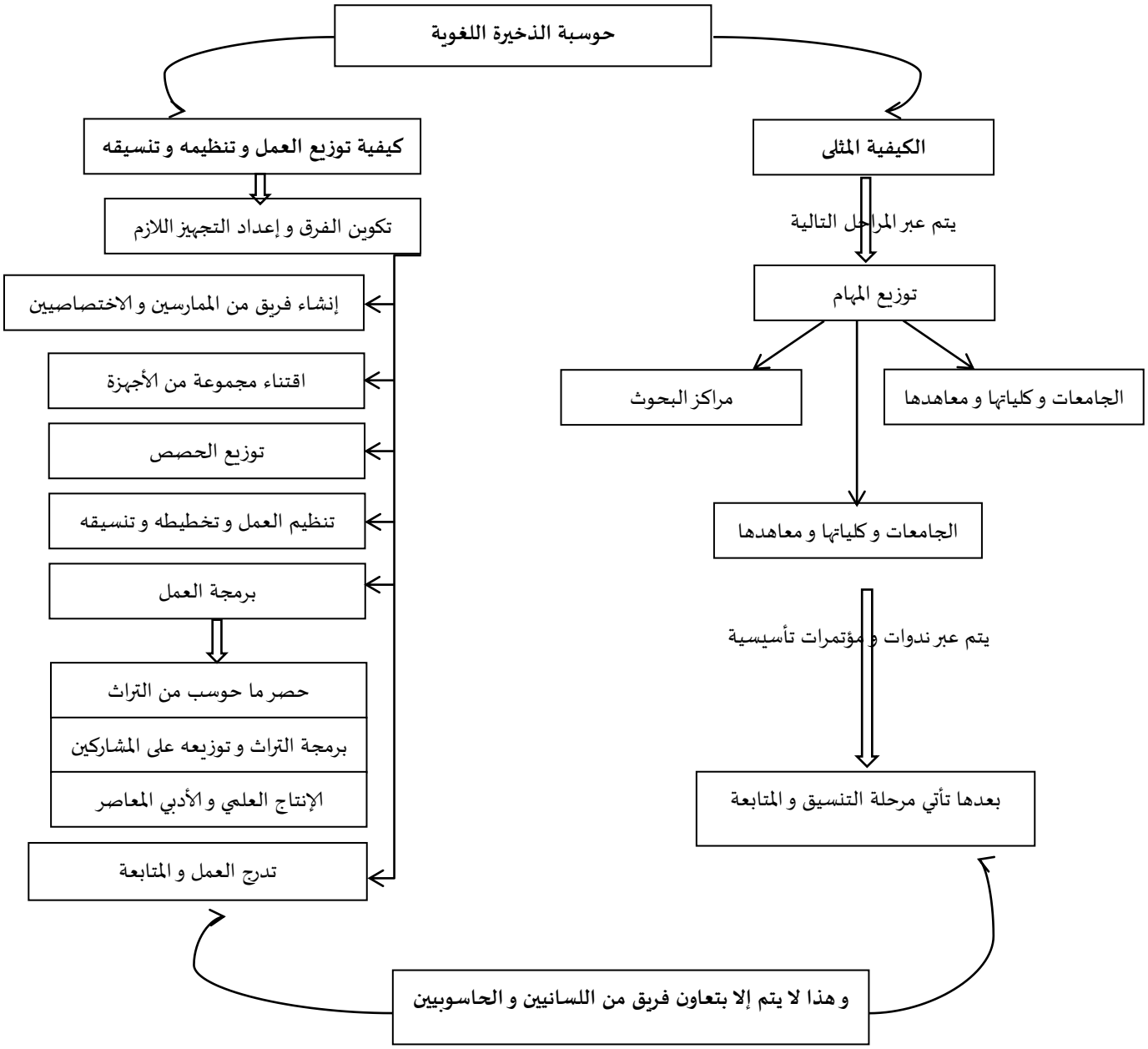
- ✓ الحالة الثانية: هل يوجد هذا المفهوم و ما يقاربه في نص قديم معين مثل مؤلفات ابن سينا أو ابن الهيثم ...؟ و ذلك من خلال الكلمة العربية التي جاءت في الجواب السابق، و يمكن على أساسه أن نتبين الفوارق الدلالية بين مفهوم الكلمة العربية عند القدماء و المفهوم الحديث بالسياقات.
- ✓ الحالة الثالثة: ما هي الألفاظ العربية التي كانت تدل عند القدامى على مفاهيم ربما لا يكون لها مقابل باللغات الأجنبية، و هو شيء كثير مثل الحركة و السكون و حروف المد في صوتيات العربية.
- ✓ الحالة الرابعة: ماهي الألفاظ الدخيلة التي لها ما يقابلها في العربية و ماذا كانت درجة شيوع هذه و تلك؟.

على أن الحاج صالح يؤكد دوما على ضرورة و أهمية حضور جميع السياقات التي يرد فيها العنصر اللغوي في جميع هاته الحالات .فيقول : " و يحسن ههنا أن نلفت نظر القارئ إلى الأهمية الكبرى التي تكتسيها السياقات و حصرها باستفاضة فإنها **تمكن الباحث اللغوي هي وحدها من تحديد مقصود مستعملها في مكان معين من نصه** أو في أكثر من مكان و قد يكون مقصوده منها شيئا آخر في مكان آخر "[1]،و لأن المقصود غير المعنى المعجمي العادي فلا سبيل إلى تحديده بدقة إلا بالرجوع إلى جميع السياقات التي ورد فيها العنصر اللغوي. و لا يمكن أن يحصل الباحث على جميع سياقات المفردة في عدة مواضع إلا باللجوء إلى ذخيرة آلية ليس غير.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع السابق، ص 403 .

5.2 طريقة إنجاز الذخيرة اللغوية المحوسبة:

أما عن كيفية إنجاز الذخيرة المحوسبة فنظرا للضخامة المهولة التي تتصف بها هذه الأخيرة ، و بالتالي ضخامة الجهود و التكاليف الباهظة التي يتطلبها إنجاز هذا العمل الجبار فإن الحاج صالح أولى هذه القضية اهتماما كبيرا و ارتأى أن تكون كيفية الإنجاز حسب المخطط الآتي :



مخطط يوضح كيفية إنجاز مشروع حوسبة الذخيرة اللغوية

و عليه فإن الحاج صالح اقترح كيفيتين متكاملتين لحوسبة الذخيرة اللغوية العربية و إنجازها على أرض الواقع[1] :

- كيفية مثلى يتم فيها توزيع المهام على أكبر عدد ممكن من المؤسسات ثم التنسيق و المتابعة، و لأن المشروع لا بد له من تكاثف و تظافر الجهود ، فإنه عقدت في الجزائر الندوة الأولى من أجل إرساء المبادئ و الأساسية لإنجازه سنة 1991م ، و أجمع من شارك في الندوة على ضرورة إشراك أكبر عدد من المؤسسات العلمية العربية لأنه الحل الأنسب، و على أساس التمويل الذاتي وجب على كل مؤسسة مثل الجامعات بكلياتها و معاهدها و دوائرها المتخصصة و مراكز البحوث ، و كذلك الشركات ذوات النشاط العلمي و التقني تختص بإنجاز جزء من العمل المقدم لها.
- كيفية توزيع العمل و تنظيمه و تنسيقه؛ في هذه المرحلة يتم تكوين الفِرق و إعداد التجهيز اللازم من الوسائل البشرية و المادية التي ينبغي توفيرها، و التي تكون بالشكل التالي:

✓ تكوين فريق من الاختصاصيين و الممارسين عدده يتراوح من خمسة إلى عشرة ممارسين مهمتهم إدخال المعطيات في ذاكرة الحاسوب أو بمعنى آخر تفريغ الكتب و الدراسات و الخطابات و غيرها في الأقراص الذاكرية؛ حيث أن هذه العملية تكون مشتركة بين اللغويين و مهندسي الحاسوب.

✓ اقتناء الأجهزة من حواسيب و ركائز ذاكرية منقولة، و أجهزة مسح ، لتمكين الباحثين من مسح المادة اللغوية المتوفرة، فكلما توفرت الأجهزة بشكل كبير كان المردود بطبيعة الحال أكبر و العمل التخزيني أسرع.

✓ توزيع الحصص بحيث يكون لكل مؤسسة الحق في اختيار المعطيات التي تريد تخزينها بحسب أولوياتها، و ذلك لتتمكن من استثمارها و علاجها كمعطيات علمية للاستفادة منها. و يقترح الحاج صالح أن تتكفل كل مؤسسة مشاركة بتخزين عدد من الكتب التراثية تقترحها اللجنة الدولية للمشروع، حيث تكون المؤلفات التراثية المعالجة لها علاقة باختصاص المؤسسة، مما يحفزها على إنجاز مهمتها كما و نوعا و في أقصر وقت.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع السابق، ص 405 .

- ✓ تنظيم العمل و تخطيطه و تنسيقه عن طريق لجنة محلية دائمة في كل دولة؛ حيث تقوم اللجنة بالمتابعة العلمية و الفنية للعمل ، و التنسيق بين المؤسسات المشاركة و بالتالي فهي تسهر على استمرار العمل في أحسن الظروف و بالنوعية المطلوبة ، و ذلك بتبادل الآراء و الخبرات و اقتراح الحلول للمشاكل الطارئة و خاصة التقنية منها. على أن تقدم كل لجنة تقريرا في اجتماع مرة واحدة في السنة.
- ✓ برمجة العمل : و يتضمن ثلاث أمور أساسية[1] :
  - ➢ الأمر الأول يتمثل في حصر التراث المحوسب أي ما أدخل في الأنترنيت سلفا، مثل الأعمال التي قامت بها شركة صخر العالمية و المجمع الثقافي الذي مركزه أبو ظبي فقد اهتم بالشعر القديم خاصة، و شركة كوسموس بدبي و شركة التراث بعمّان. و عليه فإن أول خطوة يجب أن تقوم بها اللجنة الدولية هي حصر عناوين المدونات اللغوية من نصوص شعرية و نثرية، و ترسل هذه القوائم إلى كل المؤسسات المشاركة في هذا المشروع.
  - ➢ الأمر الثاني يتمثل في برمجة التراث غير الموجود على الأنترنيت، فتقوم اللجنة الدولية بجرده ، على أن يكون محققا و مطبوعا، و يتم ذلك وفق الأسس التالية:

    _ تقسيمه إلى عصور قصير من 30 سنة إلى 50 سنة.

    _ داخل كل عصر ، يكون تقسيم جغرافي؛ أي إلى بلدان.

    _ داخل كل بلد و كل عصر نجد ميادين عامة ثم خاصة.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، ص 407 .

- الأمر الثالث يتمثل في الإنتاج المعاصر العلمي و الأدبي و الفني و التقني: فيتكفل كل مشارك بحيازة إنتاجه الخاص، إضافة إلى الإنتاج اللغوي المنطوق و المحرر من طرف الصحافة و المسموعة و المرئية.

- تدرج العمل و المتابعة: تتم متابعة و تقييم أعمال المشاركين على مستويين : مستوى قطري و مستوى دولي حسب ما يقتضيه التنظيم المتفق عليه، فعلى المستوى القطري تتكفل بالمتابعة اللجنة القطرية و ذلك في اجتماع تعقده كل ستة أشهر للنظر في إنجاز كل مؤسسة، و يحصل التقييم على يد مجموعة خبراء، أما على المستوى الدولي فتتولى المهمة لجنة من الخبراء متفرعة من اللجنة الدولية الدائمة.

و هناك مقاييس اقترحها الحاج صالح يعتمد عليها عمل المتابعة و التقييم و هي[1] :

- لا يدخل في الأنترنيت إلا النصوص التي تم تصحيحها على يد اللغويين الذين يتواجدون في كل فريق .
- مراقبة مدى احترام كل فريق بالمبادئ العلمية للحيازة و إثبات مقاييس التعرف على النص أو مصدره (المؤلف و عصره و إقليمه و ميدان النص و غير ذلك من المعطيات التي تستدعي الحضور) .
- مراقبة كمية النصوص التي أخذت كل مؤسسة أن تتكلف بحيازتها كل ستة أشهر.

خلاصة القول فيما يخص مشروع الذخيرة المحوسب ،أن هذا الأخير يعد بنكا آليا ضخما للغة العربية[2] ، يتم فيه ادخار كم هائل من النصوص المحررة والمنطوقة التي تعود بالفائدة على الباحثين و المتعلمين مهما كان مستواهم و تخصصهم، يستحق قرارات سياسية و سيادية فقط لكي يرى النور في أقرب وقت، فهو ليس مجرد مكتبة إلكترونية كما يعتقد البعض بل برامج قائمة على مجموعة كبيرة من قواعد البيانات ، بإمكانها التعامل مع اللغة العربية دراسة و تحليلا على جميع مستويات اللغة ، بدءا بالتحليل الحاسوبي الصوتي و انتهاء بالتحليل الحاسوبي التداولي. و عليه فإن فائدته عظيمة جدا فضلا على تفعيله عمل المجامع اللغوية التي تسهم في جمع المصطلحات و تدوينها، و بالتالي فإنه سيقضي على شيء اسمه الخطأ

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع السابق، ص 408 .

[2] خاصة و أن الأردن التي تعد الرائدة لحد الآن، بإنجازها بوابة لأربعمئة كتاب يمكن تصفحه عبر الأنترنيت .

اللغوي خاصة في الوسط الاجتماعي، و سيكون حلا أمثلا لمختلف المشكلات التي تعتري خاصة تعليم اللغة العربية للنطاقين بها و بغيرها .

الفصل الثالث: جهود عبد الرحمن الحاج صالح في تعليمية اللغات

أولا: قراءة في بعض قضايا التعليمية

ثانيا: قضايا التعليمية عند عبد الرحمن الحاج صالح

ثالثا: استثمار مفاهيم النظرية الخليلية في تعليم اللغة العربية

أولا : قراءة في بعض قضايا في التعليمية

1 : ضبط المصطلح :

- **لغة :**

التعليمية بالنظر إلى الصيغة فهي مصدر كثر استعماله في هذا العصر، لحاجات الناس المختلفة ، فمادة التعليمية من التعليم و هي مشتقة من الفعل " عَلَّمَه العِلمَ تعليما و عِلاَّما،ككذَّابٍ و أَعْلَمَهُ إيَّاه فتَعَلَّمَهُ... و علم به ، كسمع : شعر، و الأمر أتقنه ، كتعلمه... "[1].

هذا في اللغة العربية، أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة(ديداكتيك Didactique) أصلها إغريقي و هي لنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا ، أو أتعلم منك و أعلمك ،وكلمةديداكتيك تعني أتعلم ، و كلمة ديداسكن(Didsko) تعني التعليم ، بعد الحديث عن التعريف اللغوي ننتقل إلى الاصطلاح.

- **اصطلاحا :**

تعني " الدراسة العلمية لطرق التدريس و تقنياته و لأشكال مواقف التعليم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي أو الحركي " [2].

و في اللغة العربية توجد عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي Didaqtique و لعل ذلك مردّه إلى أمرين،الأمر الأول هو تعدد مناهل الترجمة، أما الأمر الثاني فهو ظاهرة الترادف، سواء في اللغة العربية،أم لغة المصطلح الأصلي،فإذا ترجم المصطلح إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها، و من ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من اللغة الانجليزية في شقيها البريطاني و الأمريكي، و الشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية، و هما اللغتان اللتان يستقي منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته و المعارف المتعلقة به . لذا فإننا نجد المصطلحات التاليةالمقابلة لمصطلحDidaqtique [3]:

- تعليمية
- علم التدريس
- تعليميات

---

[1] - الفيروز آبادي : القاموس المحيط ، بيروت ،لبنان، دار الكتب العلمية،مادة "علمه" ص 1151.

[2] - محمد الدريج :مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ط1،دار الكتاب الجامعي،العين الإمارات العربيةالمتحدة،2003،ص 15.

[3] - بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، ص8.

- علم التعليم
- التدريسية
- الديداكتيك

حيث إن هذه المصطلحات تتفاوت في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استخدام مصطلح ديداكتيك تجنبا لأي لبس في المصطلح ، نجد باحثين آخرين يستخدمون علم التدريس و علم التعليم ، وباحثين آخرين يستعملون مصطلح تعليميات مثل لسانيات و رياضيات .

و قد عرّف **جان كود غاينون (J.c.Ganon)** التعليمية في دراسة له أصدرها سنة 1973م بعنوان "ديداكتيك مادة " كما يلي[1] :

إشكالية إجمالية وديناميةتتضمن :

- تأملا و تفكيرا في طبيعة المادة الدراسية و كذا في طبيعة و غايات تدريسها.
- إعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة و المتنوعة باستمرار لعلم النفس و البيداغوجية ، و علم الاجتماع.
- دراسة نظرية و تطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها .

و يعرفها **كاج (Gage)** 1977م قائلا : " نعني بالعملية التعليمية في مجال البحث ، كل تأثير يحدث بين الأشخاص و يهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر، و يتضمن هذا التجديد – في إطار التأثر المتبادل بين الأشخاص – استثناء مختلف العوامل الفيزيائية و الاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد، مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم منه، فالتأثير المقصود إذن ، هو الذي يعمل على إحداث تغيرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة، أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء و الأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد " [2].

[1] - بشير إبرير:المرجع السابق ، ص 09 .

[2] - ضمن بشير إبرير:المرجع نفسه ، ص 54 .

على أن لفظة تعليمية Didaqtique اصطلاح قديم جديد ؛حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر ، و هو جديد بالنظر إلى تعدد دلالاته التي يكتسبها حتى وقتنا الراهن و حسب السياق الذي يعرف فيه ، فقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة 1613 م من قبل كل من كشوف **هيلفج k. Helwig** و **راتيش Ratich. w**في بحثهم حول نشاطات راتيش التعليمية،و قد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم ، و كانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية و الخبرات ، كما استخدمه **كامنيسكي** Kamensky سنة 1657 م في كتابه **الديداكتيكا الكبرى** ، حيث أضاف إلى تعليم مختلف المواد التعليمية أمرا آخر و هو التربية باعتباره فنا يمارسه المعلم [1].

على أن الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم وضعت من طرف الفيلسوف الألماني فريدريك هيربارتF. Herbert (1770 ـ 1841 م)،حيث استهدفت تربية الفرد من خلال النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط،أو بمعنى آخر هي كل ما يقوم به المعلم من نشاط ، و ما يتخذه من أساليب ضرورية لتزويد المتعلم بالمعارف و بالتالي فإن الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة .

و مع بداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة **جون ديوي J.Dewey** ليؤكد أهمية النشاط الحي و الفعال للمتعلم في العملية التعليمية معتبرا التعليميةنظرية للتعلم لا للتعليم[2]. و هناك من العلماء المعاصرين من عدّ الديداكتيك شقّا من البيداغوجيا،و هناك من استخدمه مرادفا لها **لالاند Lalande 1989 م .**

[1] - عابد بوهادي :تحليل الفعل الديداكتيكي ـ مقاربة لسانية بيداغوجية، دراسات،العلوم الإنسانية و الاجتماعية،المجلد 39،العدد 2، 2012، ص 368 .

[2] - عبد اللطيف الفاربي و آخرون : معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك،ط 1،ص 68 .

على أننا لو نظرنا الآن إلى التعليمية فيمكننا القول إنها علم مستقل بنفسه ، وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى و هو يدرس التعليم من جوانب متعددة : محتوياته و نظرياته و طرائقه ،دراسة علمية ،و هو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضها : ماذا ندرس ؟ و كيف ندرس؟ .

فالسؤال الأول يتعلق بالمادة الدراسية من حيث كمها و كيفها، و بالنظر إلى معجمها و دلالتها و نحوها و أصواتها ، و بجرد الأبنية أو الأشكال اللغوية[1] و المفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلمين ، و تجيب على هذا السؤال اللسانيات التطبيقية التي تتداخل كثيرا مع التعليمية.

أما السؤال الثاني فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين و حاجاتهم و ميولهم ثم تحويل أو ترجمة هذه الحاجات و الميول إلى قوالب لغوية و مفاهيم، ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلمين و الأهداف و الوسائل التعليمة المتوفرة، و للإجابة عن هذا السؤال " نلجأ إلى علم النفس لمعرفة ما يمكننا اكتشافه حول التعلم عامة ، و تعلم اللغة خاصة، أما من أجل البحث عن نموذج للغة فنلجأ إلى علم اللغويات و لكي نتأكد من أن مناهجنا أو طرقنا مازالت تواكب الممارسة التربوية الصحيحة، فإننا نلجأ إلى النظرية التربوية " [2] .

[1] - هذا إذا أخذنا بالاعتبار تعليم اللغات .

[2] - ديفيد ولكنز: اللغات الثانية كيف نتعلمها و نعلمها ، ضمن الموسوعة اللغوية، المجلد الثاني ، مجال اللغة الأوسع ، تحرير: ن .كولنج،تر: محي الدين حميدي،عبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود ،1999، ص 520.

2 :اهتمامات التعليمية :

الديداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير و تجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، و بهذا فهو علم يرمي إلى تحقيق هدف عملي لا يتم إلا بالاستعانة بالعلوم الأخرى ، كعلم الاجتماع و علم النفس و علم التربية و اللسانيات التطبيقية ،إذن فهي علم إنساني إجرائي يهتم بإعداد و تجريب و تقديم و تصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة و النوعية للأنظمة التربوية[1].

حيث تتطرق التعليمية إلى عدة موضوعات ، إذ يمكن أن يهتم الباحث المتخصص فيها بعدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها ، و إنما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها و مساراتها، في ترابط و تناسق و انسجام بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعليم و التعلم ، و يمكن إبراز أهم الموضوعات التي تتطرق إليها التعليمية في النقاط الآتية [2]:

- **معرفة عينة المتعلمين** ، من هم ؟أصغار أم كبار؟ و ما هو مستواهم المعرفي، و معرفتهم السابقة بمواد التخصص الذي يدرسونه، و بالمادة التي سيدرسونها مجددا؟ و ما هي خصوصياتهم النفسية و الاجتماعية ، و خصائصهم كجماعة من المتعلمين يضمهم قسم واحد؟ و الخصائص المميزة لهم كأفراد ؟.

فالإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب من الباحث في التعليمية مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا ،لمعرفة نفسية المتعلمين و حاجاتهم، و البيداغوجيا لاستثمار أحدث النظريات حتى يتسنى للممارس اختيار الطرق التربوية الملائمة التي تفي بالغرض المنشود. و من هنا فإن البحث البحث الديداكتيكي اللغوي يهتم بـ " بالمتعلم من حيث حوافزه ،و إيقاعه و أسلوبه في التعلم ، و موقفه من المادة،و من حيث علاقاته بالمحيط و استعماله للغة .. و يمكن أن نضيف إليها قدراته العقلية و شخصيته و مستواه التعليمي " [3].

---

[1] - عبد اللطيف الفاربي و آخرون : معجم علوم التربية ، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك،ص69.

[2] - بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص 10.

[3] - علي آيت أوشان : اللسانيات و الديداكتيك،نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية،السلسلة البيداغوجية25،دار الثقافة ،الدار البيضاء، ص 74 .

- **المعلّم** : لا يختلف اثنان في أن المعلم هو سيد العملية التعليمية كلها، فهو عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية التعلمية من حيث هويته و تكوينه و خصائصه النفسية و المعرفية و الاجتماعية ، و علاقته بالتوجهات العامة للتعليم و أساليب ممارسته و طرائق تبليغه و آداؤه،لذا فالباحث في الديداتيك يطرح الأسئلة التالة : من هو المعلم؟ و ما هي مواصفاته؟و ما علاقته بالمعرفة؟ على أن المقصود بالمعرفة هنا هو باقي العلوم التي تتقاطع مع التعليمية و التي يستفيد منها المتعلم بصفة مباشرة أثناء الممارسة الفعلية لعملية التعليم، كعلم النفس و علم الاجتماع و علم التربية،

و نحن نتحدث عن تعليم اللغات فوجب أيضا التركيز على نقطة مهمة و هي إلمام المعلم بأمرين هامين هما : أن يكون على دراية بالمادة اللغوية التي يدرسها، و أن يكون على دراية بأهم و أحدث النظريات اللسانية حتى يتمكن من بلوغ أهداف تعليم اللغة و بأفضل الطرق و أيسرها.

على أن دور المعلم يتمثل في كونه المرشد و الموجه أثناء العملية التعليمية التعلمية أما المتعلم فينبغي عليه بناء تعلماته بنفسه،فإذا تحكم المعلم في اللغة تحكما جيدا فإنه يساهم في بناء شخصية المتعلم الفكرية و النفسية و الاجتماعية ، مما يؤهله لبلوغ الأهداف المنشودة [1].

على أن إعداد المعلم يشغل حيزا كبيرا من اهتمامات المسؤولين عن العملية التربوية،في مختلف بلاد العالم ، و الملاحظ أن بحوثا كثيرة أجريت في هذا الميدان على تعددها و تنوعها فمنها ما تناول أسس اختيار المعلمين و منها من اهتم بمعايير المعلم الناجح، و منها ما يتناول أسس إعداده الثقافية و المهنية و الأكاديمية، و هكذا فإننا نجد عدة بحوث و دراسات تناولت المعلم من عدة جوانب ،لذا فهو من أهم القضايا المحورية التي تهتم بها الديداكتيك [2] .

[1] - شلوف حسين و آخرون : الوثيقة المرافقة للمنهاج ، مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط،وزارة التربية الوطنية، جويلية 2015 ، ص 2 .

[2] - رشدي طعيمة : المعلم ، كفاياته – إعداده - تدريبه ،دار الفكر العربي ، القاهرة، ط2، ص 253 .

- **المادة التعليمية:** هي من مواضيع الديداكتيك فالباحث يستطيع دراسة المادة وفق مقاربة تحليلية أو وصفية أو مقاربة مقارنة، كما يمكن له أخذها من الجانب السوسيولوجي أو السيكولوجي أيضا.

على أن مجال اهتمام الديداكتيكي اللغوي لم يصبح مغلقا أو منحصرا في حدود المادة وحدها كما كان سائدا ، حيث كانت المادة الدراسية منطق التفكير الديداكتيكي و المصدر الأساسي لبناء الاستراتيجيات و المعارف الديداكتيكية و وضع الأهداف ، بل اتسع ليعتبر المادة التعليمية مكونا فقط من مكونات البناء الديداكتيكي، و عليه فقد أصبح يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلم و المعلم على حد سواء،كما أن للوسط التربوي العام و المحيط السياسي و الإيديولوجي و السوسيوثقافي في بناء المادة التعليمية.

و هناك من يعبر عن المادة التعليمية بمصطلح المحتوى الذي يتضمن كل ما يمكن تعليمه ، أو هو جملة من المعارف العلمية و الفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر،و هو " مجموعة من التقنيات المتداخلة تستعمل في الأساس في تناول الوسائل اللسانية"[1] ،إذ يمكن للباحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسةوصفية أو تحليلية أو مقارنة من منظور اللسانيات الاجتماعية ، أو اللسانيات النفسية مثلا، و ذلك من أجل تحديد مقاييس انتقاء المادة بدقة .

- **مؤسسة التعليم** : أين تقع ؟ في بيئة اجتماعية مدنية أم ريفية؟ و هل هي قادرة على توفير وسائل العمل اللازمة؟ و ما هي القوانين التي تتبعها؟.
- **المنهاج :** يعرفه علماء التربية بأنه " مجموعة الخبرات التربوية و الثقافية و الاجتماعية و الرياضية و الفنية التي تهيئها التربية للتلاميذ داخل المدرسة و خارجها، بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي ، و تعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبةإلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم "[2] ، فالمنهاج هو جميع النتاجات التعليمية التي تعد المدرسة مسؤولة عن تحقيقها من خلال الخبرات المتاحة، و من خلال ما يجري بين المتعلم و التلاميذ ، و ما يقوم به التلاميذ أنفسهم .

و يحظى المنهاج بأهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية، نظرا لأهميته بالنسبة للمعلم و المتعلم، فهو من جهة يساعد المعلمين على تنظيم عملية التعليم

[1] - Henry poul et serge moscovici problemes de l'analyse de contenu, language, N°11, 1998, p 36.

[2] - أحمد حسين اللقاني : المناهج بين النظرية و التطبيق ،ط1، عالم الكتب ، القاهرة 1995، ص 20.

و توفير الشروط المناسبة لنجاحها، و من جهة أخرى يساعد المتعلمين عل التعلم المتمثل في بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها .

و ما يجب أن نضعه في الحسبان أن عملية بناء المناهج ليست بالسهلة و لا بالبسيطة ، فهي تخضع لعملية تخطيط تربوي " هذه العملية يتم فيها تصنيف و اختيار و تركيب المعلومات ذات العلاقة من مصادر عدة ، من أجل تصميم تلك الخبرات التي ستساعد المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج . و تأخذ العمليةبعين الاعتبار الأهداف العامة و الخاصة المخطط لها، و الأسس النفسية و المعرفية و الاجتماعية للمنهج، و غيرها من المعايير المهمة في تخطيط المنهج نفسه " [1] .

ومنه يمكن القول إن عملية بناء المناهج عملية معقدة للغاية، تخضع لعدة اعتبارات ، تتمثل في المجتمع و حاجات المتعلمين بالدرجة الأولى ،فالمجتمع بكل ما يحمله من متغيرات و مستجدات يعد أهم عنصر في بناء المنهاج التعليمي، والمواد التي يتألف منها المنهاج المدرسي ينبغي أن تستقى من حياة المجتمع الذي تخدمه المدرسة.

و عليه فإنه يجب صياغة الأهداف و بناء البرامج بناءا يعتمد على الظروف المتغيرة للمجتمع و ثقافته ، و خاصة في ظل التغير السريع المترتب على تقدم العلوم و التكنولوجيا، فعدم مراعاة تغير هذه الظروف يصبح المنهاج عديم الفائدة ، لأن " الأسس الاجتماعية للمنهاج التعليمي تتضمن الانطلاق من الخصائص الحضارية للمجتمع عبر مسيرته التاريخية و المتجذرة في تاريخه السياسي و الاقتصادي، و تراثه الثقافي و قيمه الدينية و الأخلاقية، و تفاعله مع الحضارات المعاصرة له " [2].

حيث إن إعداد المناهج الجديدة يقتضي تصورا يحترم شرطين هما الانسجام و الشفافية ، كما يجب مراعاة الأسس التي تشكل قاعدة المناهج الجديدة و المتمثلة في غايات و أهداف المنظومة و ملامح التخرج المنتظرة في كل مستويات أو درجات المنظومة ، و تنظيم ميادين التعليم و مجالات المواد [3].

مما سبق يمكن القول أن المنهاج الدراسي يمثل أداة فعالة أو رئيسية في التخطيط التربوي، لأنه يرتكز على مواصفات مفصلة للمحتوى اللغوي الذي سيغطى في كل مرحلة من مراحل المقرر المدرسي.

---

[1] - صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 92،93.

[2] - خالد المير: سوسيولوجيا التربية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، 1995، ص 101.

[3] - اللجنة الوطنية للمناهج : المرجعية العامة للمناهج ،مارس 2009 ، طبعة 2016 ،ص 40 .

و يرى عبد الرحمن الحاج صالح أن عملية التخطيط التربوي للمنهاج يجب أن يراعى فيها الأمور التالية [1]:

- تتخذ الأصول مبادئ لبناء المناهج التعليمية .
- أصل الأصول هو العناية بالمتعلم، و التفطن إلى حاجاته التعبيرية الحقيقية،ماهي اهتماماته، و ما هي الألفاظ و العبارات التي تستجيب لهذه الحاجات ، و يجب أن تبنى المناهج برمتها على هذا المبدأ العام .
- يدرج في المناهج الآداء الصوتي كدرس مستقل ،و يعتمد في دلك على الأوصاف العلمية لمخارج الحروف و الظواهر الصوتية في الكتب التي ظهرت في العصور الأولى ، و توكل إلى علمائنا في الصوتيات الملمين بالتراث العربي اللغوي دراسة وافية حول هذا الموضوع .
- معرفة الأهداف و ما نوعها ؟ أهي عامة أم خاصة؟ أم إجرائية ؟ و هل تتعلق بمهارات عامة أو بمعارف معينة؟ و من يختارها و من يحددها؟ فقد جلبت أنظار أهل الاختصاص في التعليمية أهمية الأهداف في نظام التعليم بغية الوصول إلى الطريقة المثلى التي توضح كيف نؤسس تعليمية ما على أهداف تربوية تعليمية مدروسة بدقة و بإمكانها بلوغ الاهداف المنشودة .

و الحقيقة أن تحليل الأهداف التربوية يعد خطوة ضرورية من خطوات العملية التعليمية التعلمية برمتها و ضبط مكوناتها ، حيث يكون تحليل الأهداف وفق مستويين [2] :

المستوى النظري : يكشف في هذا المستوى عن مختلف النظريات المتعلقة بالمثل و القيم التربوية المرغوب فيها ، و يطلق عليه عادة فلسفة التربية .

المستوى العملي: المقصود به صياغة الأهداف المراد تحقيقها صياغة إجرائية بعد ضبطها و تصنيفها ثم تقييمها .

إن موضوع الأهداف موضوع مهم و خطير على حد قول الدريج :" و لا بأس أن نتوقف في بداية هذا الفصل عند هذا السؤال الهام حول الأهداف التربوية و التي تشكل جانبا خطيرا من جوانب العملية التعليمية قلما يتم الانتباه إليها بكيفية عملية" [3].

---

[1] - صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص94،95 .

[2] - محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس – تحليل العملية التعليمية، ص 83 .

[3] - محمد الدريج : المرجع نفسه ، ص 83 .

- **الوسائل التعليمية** التي يمكن استخدامها أثناء آداء العملية التعليمية ، فمثلا هل الوسيلة قسم أو مخبر ؟ هل هي كتاب أو مطبوعة أو صور، أأجهزة سمعية و بصرية ؟أقديمة هي أم حديثة؟. و لعل اهتمام الديداكتيك بها من منطلق أن للوسائل التعليمية ارتباط وثيق بالعمليات السيكولوجية التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية ، فلهذه الوسائل وظائف جد هامة خاصة من النواحي النفسية (الإدراك الحسي، الفهم و التفكير، الدافعية و إثارة النشاط العقلي و التذكر و النسيان).

حيث أن للوسائل التعليمية الحديثة دورا فعالا في التقليل من النسيان، و إثارة الاهتمام و النشاط الذاتي و التفكير ، و تحقيق الفهم السليم للمعارف و الخبرات المتعلمة، و تقليل لفظية التعلم ، فإذا استطاع المعلم توظيف الوسائل التعليمية توظيفا هادفا و فعالا ، فإنه يحقق وظيفتها من وجهة النظر السيكولوجية ، و تساعد على زيادة فاعلية التعلم و تقليل مقدار النسيان من جهة أخرى.

كما أن للوسائل التعليمية و المنهج علاقة مباشرة و قوية ،لأن مفهوم المنهج الحديث لا يعني المادة أو المحتوى في الكتاب المدرسي ، بل يشمل الأهداف و المحتوى و طريقة التدريس و التقويم، و معنى ذلك أن المعلم الذي يستخدم الوسائل التعليمية عليه الإلمام الجيد بالأهداف و محتوى المادة الدراسية و طريقة التقويم حتى يتسنى له الاستخدام الفعال للوسيلة[1]،و يجب على واضع المنهاج أن يأخذ في اعتباره مسألة الوسائل التعليمية و وظيفتها في كافة مراحل العمل إذ " أن الوسيلة التعليمية عنصر أو مكون من مكونات المنهج "[2].

- النتائج التي تم تحقيقها فعلا، و هل تم تحقيق الأهداف المحددة ؟ و ما نسبة ذلك من التحقيق أو النجاح ؟ و ما هي الثغرات التي ظهرت و من اللازم سدها ؟و ما هي الصعوبات التي تواجه المعلمين و المتعلمين معا أثناء العملية التعليمية التعلمية ؟

[1] - خضير عباس جري : التقنيات التربوية، تطورها ،تصنيفها أنواعها اتجاهاتها، ط1، مكتبة التربية الأساسية، بغداد، 2010، ص57.

[2] - أحمد حسين اللقاني :الوسائل التعليمية و المنهج المدرسي، ص 8.

3 :إجراءت لسانية تعليمية :

تمثل اللسانيات حقلا مرجعيا أساسيا لتعليمية اللغات، وهي محور البحث في تعليم و تعلم اللغة حيث إن " المعرفة اللسانية تتوزع إلى تيارات نظرية مختلفة قد تصل إلى حد التباين في المنهج حينا و في التفسير أحيانا كثيرة ، فإن جملة من الأصول تظل جامعة بين كل المدارس اللسانية، ... و من الثوابت الجامعة بين التيارات اللسانية اليوم ، بل لعلها أم الثوابت ،إنه ما ما من مدرسة إلا و لها نظيرة متميزة تخص قضية اكتساب اللغة " [1].

ويمكن للباحث في مجال تعليمية اللغات أن يشتغل بواسطة البحث اللساني عامة على مسويين[2] :

- **مستوى نظري :** حيث تقدم له اللسانيات إطارا نظريا يمكنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية و دراسة أبعادها .
- **مستوى منهجي:** حيث تمكن له اللسانيات من الأدوات الإجرائية المسعفة لتعليم و تعلم اللغة .

على أن أستاذ اللغة لا يكون في غنى أبدا عن الحصيلة المعرفية للنظيرة اللسانية الماعصرة، لذلك فإن اكتسابه لهذه المعرفة سيمكنه من وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بشأن تعليمه، و ستنعكس هذه المعرفة بالإيجاب على إدراكه العميق لحقيقة الظاهرة اللغوية ، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية النظيرة التي يوفرها تطور البحث اللساني،و الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة و تعلمها [3].

إضافةإلى هذا فإن التعليمية تعد همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفةو تخصصات متنوعة ، لأن الميدان التطبيقي يقتضي المشاركة الفعالة لنفر غير قليل من الباحثين الذين لهم اختصاصات متباينة، و ذلك لأن تعليمية اللغات لا تهم الباحث اللساني فقط، بل هي المجال المشترك الذي يجمع بين الساني و النفساني و التربوي، و هذا دليل قاطع على الطابع الجماعي الذي يتميز به البحث التطبيقي، و هو الذي يضمن النتائج الإيجابية و الحلول الناجحة.

---

[1] - عبد السلام المسدي : المعرفة اللغوية و أثرها في الاخبار اللغوي، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية بالرباط، ص46،47.

[2] - علي آيت أوشان :اللسانيات و الديداكتيك ،نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية،ط1، الدار البيضاء،2005، ص 78.

[3] - أحمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقيةحقل تعليمية اللغات ، ص 142،143.

و مما لا شك فيه أن " عملية التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات و معارف، و على ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف و تعزيزها ،ثم تحسينها باستمرار، و يجب الاهتمام أكثر بقابلية الطالب و استجابته للعملية التعليمية، إذ أن تجربة الطالب هي الأساس في نجاح العملية التعليمية و البيداغوجية " [1] .

و مما سبق يمكن طرح التساؤلات الأتية : كيف يمكن لنا أن نكوّن مجموعة من العناصر اللسانية بشكل يناسب المعلم و المتعلم معا؟ و ما هي الأساليب و الطرائق البيداغوجية الناجحة؟ و على أي مرتكز لساني نعول عليه في تحقيق الغاية من العملية التعليمية ؟

إذن لا بد من أخذ بعين الاعتبار هذه التساؤلات ، ويجب البحث عما أن تقدمه اللسانيات لتعليمية اللغات ، لأن معلم اللغة حينما يعلمها، لا يعني بذلك حشو ذاكرة المتعلم بقواعد و معايير ثابتة للغة معينة، و إنما يجب أن يكون هدفه هو جعل المتعلم يشارك و بشكل فعال ،و يتفاعل إيجابا مع برنامج المادة التعليمية، و لأن الهدف من تعليم اللغة ليس وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلم، و لكن الهدف هو السعي إلى إكساب المتعم المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية و تحسينها .

فالمعرفة كما يقال : هي تكوين طرائق و أساليب و ليست تخزين معلومات ف "المتعلم يزداد تعلما بفن التعلم ، و المعلم هو صانع تقدمه "[2].

إن اللسانيات من حيث إنها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية و منهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية ، و ذلك بتوضيح الغايات و الأهداف البيداغوجية من جهة، و تذليل الصعوبات و العوائق من جهة أخرى ، لأنه بدون لجوء معلم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتكلم – المستمع، و يعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها، فللسانيات " وظيفة مركزية في تحليل العملية التعليمية و ترقيتها "[3]، و من ثمة فإن معلم اللغة يصطدم منهجيا بمجموعة من التساؤلات العلمية و البيداغوجية ، و بدونها سوف يتعذر عليه إدراك حقيقة ما يعلم؟و من يعلم؟ و من هذه التساؤلات ما يلي :

- ماذا يعلم . ماهي الحاجات التعليمية لدى المتعلم ؟
- أي نظرية لسانية يمكن اعتمادها لتحقيق الأغراض البيداغوجية؟

---

[1] - أحمد حساني :المرجع السابق ، ص 140.

[2] - نورمان ماكنزي ،مايكل أروت ، هيويل جونس : فن التعليم و فن التعلم، تر: أحمد القادري،مطبعة جامعة دمشق، 1973، ص 141.

[3] - أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص141 .

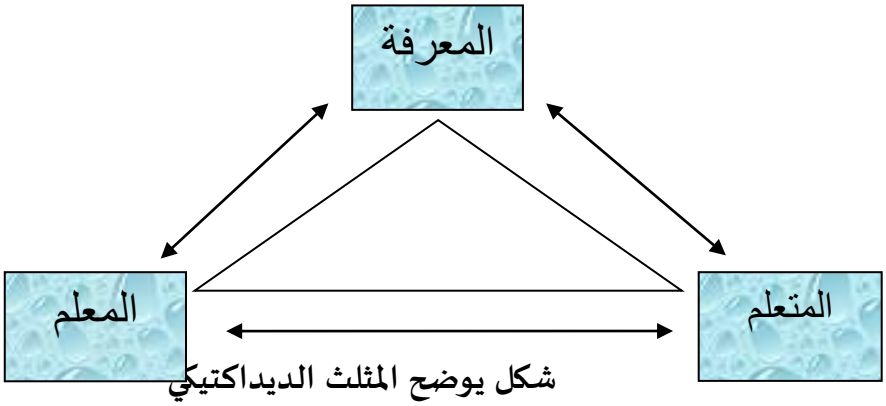
و منه " فإن تطبيق النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغة دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجية يسيء حتما إلى عملية التعلم، ... حينئذ يسعى معلم اللغة إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليمية بالاستناد على ما تقدمه القواعد اللسانية "[1].

[1] - أحمد حساني : المرجع السابق ، ص141.

ثانيا : قضايا التعليمية عند عبد الرحمن الحاج صالح :

1 : المثلث الديداكتيكي :

1. **1 مفهوم المثلث الديداكتيكي :**ترتكز العملية التعليمية التعلمية على ثلاث عناصر رئيسية يتمحور حولها الفعل الديداكتيكي و الذي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المعقدة ـ التي لا يمكن الفصل بينها ـ و المتداخلة بين عناصرها ؛ حيث تستمد العملية التعليمية التعلمية أهميتها من مدى تفعيل دور هذه العلاقات و نجاحها، على أن جل الباحثين يطلقون على هذه العناصر مجتمعة و العلاقات التي تنشأ بينها بمصطلح المثلث الديداكتيكي ، الذي يصفه علي آيت أوشان أنه هيكل عام لوضعية جد معقدة [1]. و يمكن التمثيل للمثلث الديداكتيكي بالشكل التالي :



شكل يوضح المثلث الديداكتيكي

على أنه يتوجب أن تؤخذ بعين الاعتبار العلاقة بين كل أطراف الديداكتيكية، و هي: " علاقة نوعية تتأسس بين المدرس و المتعلم و المعرفة في محيط تربوي معين و زمن محدد " [2]. فالعلاقات التفاعلية تؤثر و تتأثر فتنشأ عنها تحولات تحدث داخل العملية التعليمية التعلمية، لأن هذه الأخيرة تفاعل لنسق من العناصر المختلفة، يشمل الكفايات و المادة و الطرائق و الوسائل والمدرس و المتعلم [3]، و هذا ما رمزت له في الشكل السابق بالخطوط ذات السمهين و التي تدل على تداخل العلاقات بين رؤوس المثلث الديداكتيكي.

---

[1] - علي آيت أوشان : اللسانيات و الديداكتيك ، ص 22 .

[2] - علي آيت أوشان : المرجع نفسه ، ص 22 .

[3] - عابد بوهادي : تحليل الفعل الديداكتيكي مقاربة لسانية بيداغوجية، دراسات،العلوم الإنسانية و الاجتماعية، المجلد 39،العدد 2، 2012 ، ص 370.

إن التفاعلات الحاصلة بين عناصر المثلث الديداكتيكي تعكس ثلاث علاقات تفاعلية ـ تأثير ،تأثر،تحول ـ ، كل واحدة منها تحيل إلى وضعية تعليمية معينة؛ حيث أن لهذا النسق من التفاعلات عوامل خارجية مؤثرة تتشكل من خلال عمليات تفاعلية و تبرز على شكل مدخلات و مخرجات [1].

على أن المقصود بالعمليات التفاعلية هو كل التحولات و التغييرات التي تحدث عن تفاعل العناصر فيما بينها ، وما يحدث أثناء الممارسة الديداكتيكية، مثل ما يصدر من طرف المعلم من التفاعلات النفسية التي تؤثر سلبا أو إيجابا في عملية التعليم و التعلم .

أما المدخلات و المخرجات فهي ثنائية تقابلية ، تحدث أثناء الممارسة التعليمية فالمدخلات كل ما يستقبل و كل ما يؤثر في المحيط المباشر ، فتشكل منطلقا أساسيا للعملية التعليمية التعلمية مثل المعارف المكتسبة لكلا الطرفين ، و وضعية انطلاق المتعلمين . و أما المخرجات فهي النتائج الفعلية لهذه العمليات ، و هي التغيرات المعرفية التي تحدث للمتعلم جراء تلقيه و استيعابه للمعلومات و تطويره لمهاراته اللغوية، أو هي الغايات التي رسمها القانون التوجيهي للتربية، ويترجم الملمح إلى كفاءات تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها عند المتعلم [2].

على أنني سأتطرق إلى عناصر المثلث الديداكتيكي بشيء من الشرح و التحليل و نظرة الحاج صالح رحمه الله إلى كل طرف من هذه الأطراف.

[1] - ينظر عابد بوهادي : المرجع السابق ، ص 371.

[2] - منهاج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية،2016 م ، ص 03.

2. عناصر المثلث الديداكتيكي عند الحاج صالح :

2. 1 المعلم :

لقد تغير دور المعلم في المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)التي تبنتها وزراة التربية و التعليم ، حيث صار دوره يكمن في التنشيط و التنظيم و التوجيه، خلافا لما كان عليه في المقاربة السابقة (المقاربة بالأهداف)، أين كان المعلم هو الدعامة الأساسية و المحور في العملية التعليمية التعلمية، و المميز للصحيح من الفاسد، و قد حصر منهاج اللغة العربية دور المعلم في نقاط هي [1]:

- تسهيل عملية التعلم و التحفيز على الجهد و الابتكار.
- إعداد الوضعيات و حث المتعلم معها .
- متابعة مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته .

و عليه فإن دور المعلم تغير تماما " من ناقل للمعلومات إلى دور متعدد الجوانب، يشتمل على التشخيص ، الحفز و التوجيه وكذلك هو مصدر خبرة لتلاميذه " [2].

و هذا الدور المنوط بالمعلم لا يتم إلا إذا توفرت فيه الشروط الآتية [3]:

- التأهيل العلمي و البيداغوجي .
- القدرة الذاتية على اختيار الطرائق البيداغوجية و الوسائل المساعدة ، واستثمارها جيدا من أجل إنجاح عملية التواصل .
- مهارة التحكم في آليات الخطاب التعليمي .

و يتطلب نجاح تعليم اللغة إلى معلم متفتح العقل ، مبتكر، لديه القدرة على التخطيط و التطوير ، و إثارة الأفكار الجديدة و طرائق التدريس الفعالة[4] .كما يعود ضبط الحاجات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها أساسا إلى قدراته الذاتية التي تخول له الاضطلاع بمهمة تعليم اللغة، و لضمان أحسن تعليم للغة العربية و تدريس التلاميذ و تثقيفهم لا بد أن تتوافر فيه ثلاثة شروط [5] :

---

[1] - منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص 9 .

[2] - جيمس راسل : أساليب جديدة في التعليم و التعلم ،تصميم و اختيار وتقويم الوحدات التعليمية الصغيرة، تر: أحمد خيري كاظم،دار النهضة العربية، القاهرة ،1991، ص 49.

[3] - أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات، ص 41،42 .

[4] علي أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية،النظرية و التطبيق،عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، 2009 ، ص 60 .

[5] - أحمد حساني : المرجع نفسه: ص 141.

- **الكفاية اللغوية :** و هذا ما عبر عنه الحاج صالح بمصطلح **الملكة اللغوية الأصلية** حيث يقول :" أن يكون قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذته ، و المفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله في طور التخصص "[1] ، إذن فالحاج صالح يشترط و يؤكد على على امتلاك معلم اللغة الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها ، و يستعملها استعمالا صحيحا .
- **الإلمام بمجال بحثه:** يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني، و ذلك بالتعرف على ما توصلت إليه النظرية اللسانية في ميدان وصف اللغة و تحليلها، و على " معلم اللغةأن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علميةحول طبيعةالظاهرة اللغوية "[2] ،و هذا من بين الشروط التي أكد الحاج صالح على توفرها في معلم اللغة ، بالإضافة إلى امتلاكه الملكة اللغوية الأصيلة وجب عليه امتلاك أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان،هذا ما نستشفه من قوله : " أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، و لايمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته السانيات العامة و اللسانيات العربية بصفة خاصة و هي امتداد لبحوث المدرسة الخليلية " [3].
- **مهارة تعليم اللغة:** و لايتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين المذكورين من جهة، و بالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني و التربوي من جهة أخرى .

إن هذه الشروط الثلاثة ضرورية لإنجاح العملية التعليمية التي ترتكز بالأساس على ثلاثة عناصر: المتعلم و المعلم و الطريقة .

و منه نستخلص أن دور المعلم في المقاربة الجديدة هو الإرشاد و التوجيه ، و إضافة إلى الشروط المذكورة سلفا يتوجب على معلم اللغة العربية أن يجعل العلاقات الإنسانية الطيبة أساسا لتعامله مع المتعلمين ، ويسعى دائما إلى كسب ثقتهم به ، فهم بمثابة أبناء له " فحب التلاميذ لمدرسهم عنصر هام من عناصر العملية التعليمية الناجحة، فإذا افتقد المعلم هذا العنصر فعليه أن يعتزل مهنة التعليم " [4].

---

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر ، الجزائر 2007،ص 199.

[2] - كوردير: مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، ع3،الرباط 1976، ص46 .

[3] - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 200 .

[4] - علي الجمبلاطي و أبو الفتوح التوانسي : الأصول الحديثة لتدريس العربية و التربية الدينية، ط2،دار نهضة مصر للطبع و النشر، القاهرة ،ص 429.

يمكن القول إن معلم اللغة اللغة العربية ملزم بأن يتلقى تكوينا قاعديا في اللسانيات، فيكون على دراية ببعض النظريات و المفاهيم و الاصطلاحات و الإجراءات التطبيقية، و لكن هذا لايعني بالضرورة أن يكون مختصا في اللسانيات و إنما حسبه فقط الاهتمامات التالية [1]:

- ليس من اهتمامات معلم اللغة البحث المعمق في اللسانيات، و إنما همه هو أن يكتسب المهارة لتعليم اللغة، و هو مطالب بامتلاك الكفاية اللغوية الصحيحة للغة التي يعلمها، فإن تعدد النظريات اللسانية و تنوعها هو الذي يجعلنا نهتم بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري أثناء تعليمنا للغة ، لأن السؤال المنهجي الذي يطرح على متعلم اللغة هو بأي نظرية نعلم.
- لا يتعلق معلم اللغة تعلقا مباشرا بنظرية لسانية دون أخرى، على عكس الباحث اللساني الذي هو مضطر بالضرورة إلى الانتقاء و الاختيار ، لذلك فإن أستاذ اللغة نظرا للأهداف البيداغوجية و التعليمية التي يسعى إلى تحقيقهايفيد من جميع النظريات المتوافرة لديه دون استثناء، إذ أن تعدد النظريات اللسانية و تنوعها يعد عنصرا مهما لإيجاد الطريقة البيداغوجية الناجحة و تحسينها باستمرار.
- و أخيرا فإن معلم اللغة نظرا لمهمته المحدودة ، لادخل له في المسائل اللسانية ، فهي ليست من اهتماماته ، و إنما همه الوحيد هو موضوع اختصاصه الذي ينحصر في تعليم لغة معينة لمتعلم معين .
- يجب " أن ينصب اهتمام معلم اللغة بالخصوص على المادة الخالصة للعملية التعليمية من حيث هي موضوع التعلم،و ذلك بالتركيز على العناصر المختارة من اللغة المراد تعليمها وفق نظامها المألوف، و هو الأمر الذي يؤهل اللسانيات لأن تكون مساعدا منهجيا فقط،ولا يمكن لها أن تعدى ذلك " [2].

إن هذه الاهتمامات جمعها الحاج صالح في شرط واحد هام أضافه إلى الشرطين السابقين لا بد أن يتوفر في معلم اللغة و هو لا يقل أهمية عنهما، وهو أن **ملكة تعليم اللغة هي الهدف الأسمى بالنسبة له**؛ حيث يقول في هذا الشأن : " أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة ، و لا يمكن أن يحصل على ذلك أيضا إلا إذا استوفى الشرطين السابقين أولا ثم هذا الشرط الآخر اللازم: و هو اطلاعه على محصول

[1] - أحمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات، ص 137.

[2] - أحمد حساني: المرجع السابق: ص 138.

البحث اللساني و التربوي و تطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة و متواصلة" [1].

إن المتأمل الفاحص لهذا القول يستشف أن الحاج صالح على دراية تامة و على وعي كامل بجوانب العملية التعليمية التعلمية، إذ نجده يؤكد على أنها في علاقة وطيدة مع علمين هامين هما اللسانيات و علم التربية ،و هو إن دل على شيء فإنما يدل على حصافته و ذكائه، إذ أن علاقة اللسانيات بالتعليمية يجيب عليها السؤال : ماذا يجب أن نعلم من اللغة؟ ، و هنا تبرز أهمية اللسانيات بالنسبة لمعلم اللغة؛ و بموجب هذه العلاقة تظهر للوجود قضية أساسية و هي وجوب النظر في محتوى اللغة التي تقدم للمتعلم، أما عن علاقة علم التربية بالتعليمية فيجيب عنها السؤال: كيف يجب أن نعلم اللغة للتلاميذ؟و هذا يحيلنا أيضا إلى جانب مهم من الجوانب تعليم اللغة و هو الطرق التي تستعمل لتبليغ هذا المحتوى ، و تأدية المدرس لهذه الطرق و كيفية تطبيقه لها.

2.2. المتعلم :

لقد ترافق بروز مصطلح تعلّمية مع مجموعة تحولات، على رأسها انتقال المحور في التربية و التعليم من المعلم إلى المتعلم، الذي أصبح محور العملية التعليمية ،فالمعلم يعلم ، و لكن هل يتعلم المتعلمون؟و قد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية ، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم ، ويجتهد في نقلها بفن و وضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنه تلقنها و تسلمها، و أنه قادر على إعادة تمريرها بدوره [2].

فالمتعلم ضمن المقاربة بالكفاءات لم يعد ذلك المستمع السلبي، و الخزان للمعلومات، بل أصبح المحور الأساس في العملية التعليمية التعلمية، فهو المستهدف من الفعل التربوي، و دونه لن يتحقق هذا الأخير، و وفرت هذه المقاربة الجديدة للمتعلم فرصة المشاركة النشطة ، وفرصة المشاركة النشطة ، و فرصة التعلم عن طريق العمل ، و تناول المتعلم بنفسه الأدوات و المواد و الوسائل التعليمية[3]. و ربما أكاد أجزم على أن أفكار الحاج صالح لاقت اهتماما و وجدت مكانا لها ضمن ما تتبناه المقاربة بالكفاءات ، كيف لا و هو من نادى منذ زمن بالتركيز على المتعلم و جعله محور العملية التعليمية التعلمية، و هذا ما أدرجه تحت بحثه الموسوم بعلم تدريس

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في علوم السان، ص 200 .

[2] أنطوان صياح:تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية ، بيروت ،لبنان ،2006، ص17.

[3] جيمس راسل : أساليب جديدة في التعليم و التعلم ، ص 51.

اللغات و البحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي؛ حيث يقول : " أما ما أثبتته علوم التربية و عل النفس منذ زمان بعيد ، فهو ضرورة إشراك المتعلم في النشاط التعليمي ، فلا بد أن يساهم لا بالسمع و الطاعة لما يتلقاه من معلمه ، بل بالمشاركة الفعلية التي تؤديه إلى تنمية هذه المعارف"[1] .

فالمتعلم يمتلك "قدرات و عادات و اهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه و الاستيعاب،و دور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته،وتعزيزهاليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم" [2].

و لفهم هذا التحول الجذري، لا بد من إدراك التغير الذي طرأ على نظريات التعلم ، فلقد جاءت البنائية Constructivisme[3] تكشف لنا أن المتعلم لا يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بناءها بنفسه، في تفاعل مع رفاقه و معلمه، و أن المعرفة ليست بضاعة جاهزة تلقن و تمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ ، استنادا إلى التكرار و التدريب و الترويض كما في النظرية السلوكية .

و مفهوم البنائية هنا هي عبارة عن الطرائق المعتمدة من طرف المعلم، قصد جعل المتعلم يبني معارفه بإعانة كل من المربي و الأتراب، و تتعارض البنائية في هذا المجال مع المثال التمريري المعتمد على النظرية السلوكية، و القائل بأن المعلم بإمكانه تمرير المعرفة إلى تلاميذه ، اعتمادا على المثال التواصلي (باث ، و مستقبل، و رسالة تمرر من الأول إلى الثاني)، و إذا كان المثال التواصلي يطمح لتمرير المعلومات البحتة (الأخبار مثلا)، فإنه يصبح غير ذي جدوى عندما يتعلق الأمر بالمفاهيم المدرسية المعقدة التي تطالب التلاميذ ببنائها و امتلاكها داخل القسم .

[1] عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول ، ص 192 .

[2] - أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 142.

[3] -التعلم البنائي هو مفهوم مستوحى من النظرية البنائية ؛ حيث يقوم الأفراد من المتعلمين بإعداد نماذج عقلية يستطيعون من خلالها فهم العالم الذي يحيط بهم. ومع ذلك، ينص معنى البنائية على أن التعلم يمكن تحقيقه بفعالية أكبر عندما يكون الأشخاص نشيطين كذلك في تحقيق أشياء ملموسة في العالم الحقيقي. وفي إطار هذا المعنى، يتبين أن مصطلح البنائية يرتبط بالضرورة بالتعلم التجريبي، كما يستند إلى النظرية المعرفية للبنائية الخاصة بالعالم جان بياجيه .

و يؤكد أنطوان بروست أهمية اعتماد المثال البنائي في تجويد عملية التعليم و التعلم في قوله : " يمكن تلخيص البنائية التعلمية في عبارة واحدة : إن المعارف لا تمرر، وذلك خلافا للاعتقاد السائد ، بل يجب بناؤها بصفة دائمة من طرف المعلم و المتعلم " [1].

إن التركيز على المتعلم من أولويات عبد الرحمن الحاج صالح فهو يرى أن سر النجاح في تعليم اللغات ينحصر في التركيز على المتعلم بعده محور العملية التعليمية التعلمية، فيؤكد على معرفة احتياجاته الحقيقية ، و هي تختلف باختلاف السن و المستوى العقلي و كذلك المهنة و أنواع الأنشطة المنوطة بالفرد في حياته [2].

و بهذا فإن الحاج صالح قد وافق نظرة الاتجاه البنائي للمتعلم ، فهو يرى ضرورة التناسب بين ما يقدم لمتعلم اللغة من محتوى و عمره و هذا ما نستشفه من قوله :" و من ثم السؤال عما يجب أن نعلم من العناصر و الآليات اللغوية في مستوى معين من مستويات التعليم "[3] . و يضيف قائلا في موضع آخر : " و لذلك فلا بد من أن ينطلق ـ أي المتعلم من الحدس أي من الأشياء الملموسة التي تقع عليها حواسه الخمس و ينتقل منها إلى المجردات ، و أن تكون له في ذلك المبادرة حتى تتكون له القدرة على الخلق و الإبداع . و هذه الأفكار ، كماقلنا، قد ساهم في إثباتها علميا Piaget و علماء آخرون ممن حذوا حذوه "[4] .

و يعزز الحاج صالح آراءه حول اهتمامه بالمتعلم في أمرين اثنين هما[5] :

- ليس كل ما في اللغة من الألفاظ و التراكيب و ما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه و نموه.
- لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات و التراكيب، بل و في كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، و إلا أصابته تخمة ذاكرية، بل حصر عقلي قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة .

---

[1] - أنطوان صياح : تعلمية اللغة العربية: ص 17 .

[2] ليلى أوزين،حسينة عزاز: المصطلحات و المفاهيم التعليمية عند عبد الرحمن الحاج صالح،الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن صالح،المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 357 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 203.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول ، ص 192 .

[5] - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 203 .

3.2. المحتوى :

يتمثل المحتوى في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه، و جملة المعارف العلمية و الفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر، و يعد محتوى التدريس العمود الفقري للعملية التعليمية التعلمية، فهو مجموع العناصر اللغوية و غير اللغوية و التي توجه لفئة المتعلمين قصد تعلمها، و لذلك " يتم ضبط المحتوى التعليمي باعتبار معيار الانتقاء كمرحلة أولى ، ثم يوزع المحتوى في وحدات تعليمية تشكل الدروس و يراعى في ذلك تدرج الدروس ، و القواعد التي يخضع لها نظام اللغة المستهدف تعليمها، و كذا قدرات الاستيعاب الذهنية لدى المتعلم" [1].

و يجب أن يخضع اختيار المحتوى لقيم المجتمع ، و أفكاره و معتقداته ، و لطبيعة المعرفة المراد تقديمها، مع مراعاة سن المتعلم ، و قدرته على الفهم و التحليل ومدى ملاءمة المحتوى عقليته .فوضع المحتوى يخضع لشروط متعددة منها :

- الصدق الاجتماعي: بمعنى أن يكون المحتوى معبرا عن حاجات المجتمع و أهدافه و توجهاته.
- الصدق السيكولوجي : بمعنى أن يكون المحتوى مناسبا للمتعلمين و قدراتهم النفسية و العقلية.
- أن يكون المحتوى ملائما للواقع الثقافي و الاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلمون [2].

على أن الباحث في مجال التعليمية يدرس المحتوى دراسة وصفية تحليلية، أو مقارنة أو من منظور اللسانيات الاجتماعة Socio-linguistique أو من منظور اللسانيات النفسية Psycho-linguistique من أجل تحديد مقاييس انتقاء المادة اللغوية بدقة، لأنه توجد عدة مبادئ لاختيار المادة اللغوية، فليس كل ما في اللغة ضروري للمتعلم ، إذ يقتصر المتعلم في تعبيره الشفوي و الكتابي على بعض العناصر اللغوية دون غيرها. " فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته و سعة ثروته اللغوية، و هذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاجه المتعلم "[3].

[1] - صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، دارهومة، الجزائر، ص 68.

[2] - صالح ذياب هندي و آخرون : تخطيط المنهج و تطويره، ط1،دار الفكر للنشر، عمان ، 1983، ص 209.

[3] بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص11.

و يؤكد هذا عبد الرحمن الحاج صالح فيقول :" و لايحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية و بعض المفاهيم العلمية و الفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية ... و ليس كل ما في اللغة يناسب الطفل المراهق من حيث الألفاظ والتراكيب في مرحلة معينة من مراحل نمو الطفل وارتقائه " [1] .

على أنه عند تتبعي و استقرائي لهذا العنصر لدى الحاج صالح وجدت أنه عبر عنه بمصطلح **المادة اللغوية**،كما أنه استخدم عدة مصطلحات ترتبط به و هي جد دقيقة؛ حيث استخدم مصطلحات: **التخمة اللغوية ، الغزارة الإفرادية،التخمة الذاكرية،الحشو اللفظي،الألفاظ و التراكيب الوظيفية،الحاجات التبليغية ...** .

ثم إن عبد الرحمن الحاج صالح يتساءل عن المادة اللغوية المقدمة للتلاميذ في المدارس الجزائرية من حيث النوع و الكم، و في كل مرحلة تعليمية معينة، و كذا بالنسبة لكل مستوى من مستويات اللغة، كما يتساءل عن نواتج التعلم ، أي مكتسبات المتعلم الحاصلة عن معلمه أو غيره[2] . فالمادة اللغوية التي تقدم للطفل في المدارس حسب الحاج صالح تتصف بالسلبية من حيث الكم و النوع على السواء، حيث يقول: " إن اطلاعنا على الحصيلة من المفردات التي تقدم للطفل في المدارس الابتدائية أظهر لنا معشر اللسانيين في المغرب العربي عيوبا و نقائص في هذه الحصيلة لا يكاد يتصورها المربي، فمن حيث الكم :تقدم للطفل غالبا كمية كبيرة جدا من العناصر اللغوية لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها،و لذلك تصيبه **بالتخمة اللغوية** ...مع وجود صعوبات أخرى تخص مع وجود صعوبات أخرى تخص **غرابة التراكيب بل غرابة المفاهيم**، و من حيث الكم و الكيف الكلمات التي يحاول المعلم تلقينها تكاد تشتمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربية و هذا يسبب **تخمة أخرى في مستوى البنى** ". و لقد شرح هذا القول الشريف بوشحدان بوصفه أن ما يقدم للناشئة من مادة اللغوية يتصف بسلبيتين هما : **غزارة المادة الإفرادية** من جهة، و **الخصاصة في مدلولاتها** من جهة ثانية، و الحاصل من معادلة الغزارة و الخصاصة أن المادة اللغوية المقدمة لا تستجيب **لحاجات الطفل التبليغية**، و خاصة إذا تعلق الأمر بالتعبير عن المفاهيم الحضارية المستحدثة في عصرنا الحاضر كالكثير من أسماء الملابس و أجزائها و المرافق و غيره[3]. و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المادة

---

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع 4 ، 1974، ص44.

[2] -زهرة بوخامي :صناعة تعليم اللغات عند عبد الرحمن الحاج صالح، الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن صالح،المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر،ص 105 .

[3] - الشريف بوشحدان: الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح و جهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربية، مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية،ع 7، جامعة محمد خيضر بسكرة،جوان 2010، ص 113.32

اللغوية المقدمة للتلاميذ غير خاضعة تماما لمعياري اختيار المحتوى و هما الصدق الاجتماعي و الصدق السيكولوجي الذين تحدثت عنهما سلفا.

و قد عبر الحاج صالح عن هذه المشكلة الخطيرة بقوله : " ثم قد لاحظنا أيضا عيبا آخر خطيرا و هو عدم مطابقة المحتوى الإفرادي المقدم للطفل لحاجياته الحقيقية : فهناك مفاهيم حضارية لها علاقة بعصرنا الحاضر لا يجد الطفل ألفاظا عربية يعبر بها عنها..." [1]، و بالمقابل فإن هذا راجع إلى عدم اهتمام مؤلفي الكتب المدرسية فتجدهم لا يهتمون بهذه المفاهيم، و بالتالي قد يستخدمون ألفاظا تدل على مفاهيم أخرى و هذا الاستخدام من باب الترادف و المشترك اللفظي، و قد يكثر عدد مفردات كتب السنوات الأولى لكنها لا تغطي إلا نسبة قليلة جذا من المفاهيم، " فهذا يدل في الوقت نفسه على وجود حشو مهول يتمثل في الكثرة من المترادفات، و على الفقر المدقع التي تتصف به مجالات المفاهيم الملقنة للطفل ،**حشو لفظي و خصاصة في المفاهيم** " [2]. و لوجود هذه السلبيات و العيوب في المحتوى المقدم فإن الحاج صالح رحمه الله قد حدد عدة معايير لاختيار المادة اللغوية .

1.3.2. معايير اختيار المادة اللغوية :

يؤكد عبد الرحمن الحاج صالح على ضرورة ملاءمة المادة اللغوية ـ المحتوى ـ لحاجيات المتعلمين لذا فقد وضع جملة من المقاييس التي يجب مراعاتها عند اختيار المادة اللغوية يمكن إيجازها فيما يلي:

- عدم اللبس قدر الإمكان في الألفاظ التي تخصص للتعبير العلمي التحليلي أي عدم الاشتراك في المدلولات .
- كثرة الاستعمال في لغة التخاطب أي شيوع اللفظة الفصيحة.
- اعتدال المخارج و خفتها على اللسان يتخذ هذا المقياس إذا لوحظ أن أكثر من كلمتين غير جاريتين في الاستعمال المنطوق و قليلة الذيوع .
- و لأن الغاية من التعليم هو تحصيل المتعلم لمهارة معينة، و هي القدرة الكبيرة على التعبير الدقيق عن جميع الأغراض و ما تقتضيه الحياة العصرية ، وجب اختيار مجموعة من الألفاظ و التراكيب الوظيفية تشترك في استعمالها جميع فنون المعرفة [3].

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 205.

[2] - عبد الرحمن الحاج صالح:المرجع نفسه ، ص205 .

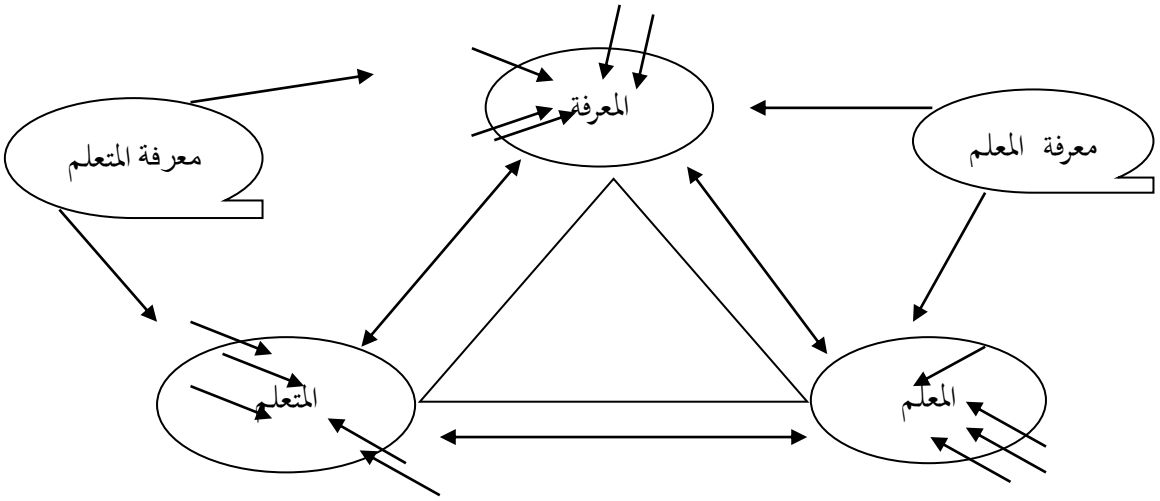
[3] - عبد الرحمن الحاج صالح:المرجع السابق ، ص212 .

على أن هذه المعايير التي يجب مراعاتها في اختيار المادة اللغوية لها جانبان متكاملان : جانب يخص المربي و جانب يشترك فيه المربي مع اللساني،فأما ما يقوم به المربي فهو إحصاء المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة ما و تحديدها تحديدا علميا، و أما ما يشترك فيه هو و اللساني فهو البحث عن مدى صلاحية الألفاظ المعروضة بالفعل في الدراسة [1].

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح:المرجع نفسه ، ص207 .

3 : العلاقات الديداكتيكية عند الحاج صالح:

3 1 . مخطط التفاعلات الديداكتيكية :



شكل يوضح التأثير و التأثر بين عناصر المثلث الديداكتيكي

يؤكد عبد الرحمن الحاج صالح على الأخذ بعين الاعتبار كل أطراف العلاقة الديداكتيكية، و هي علاقة نوعية تتأسس بين المعلم و المتعلم و المعرفة، في محيط تربوي معين و زمن محدد،و لكل طرف خصائصه التي تميزه فخصائص المعلم مختلفة تماما عن خصائص المتعلم، و هذا ما تحدثت عنه سلفا.

فالشكل يحيل إلى تلك التداخلات بين هاته الأطراف و حتى في كل قطب من الأقطاب الثلاثة لأنها تشتغل كليا و بشكل مرتبط، فلا يمكن الفصل بينها كيفما كانت الوضعية الديداكتيكية،و هذا ما تشير إليه الأسهم الصغيرة في كل من دائرة المعلم و المتعلم و المعرفة، فإذا أخذنا المعرفة كمثال فلا يمكن عزلها دون أن نأخذ بعين الاعتبار معرفة القطبين الآخرين ، و هذا ما تدل عليه دائرتا معرفة المعلم و معرفة المتعلم [1].

[1] - علي آيت أوشان : اللسانيات و الديداكتيك ، ص 23.

إن هذا المخطط يضعنا أمام مجموعة من التفاعلات التي تعكس ثلاث علاقات كل واحدة منها تحيل على وضعية ديداكتيكية :

- علاقة المعلم و المتعلم : يطلق عليها بالعقد الديداكتيكي بالنظر إلى أهميتها ، و لأنها بمثابة التزام يربط بين الطرفين للقيام بما يخدم العملية التعليمية و يعمل على تنشيطها[1] .
- علاقة المتعلم و المعرفة : يطلق عليها مصطلح التمثلات ، و المقصود بها الكيفية التي يوظف بها المتعلم معارفه السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة.
- علاقة المعلم و المعرفة: يصطلح على تسميتها بالنقل الديداكتيكي و هو مفهوم أساسي في تعليمية المواد ، يدل على العملية التي يتم بها نقل المعارف من مستوى المعارف العلمية الدقيقة إلى معرفة قابلة للتعليم والتعلم [2].

و لتوضيح العلاقات الديداكتيكية القائمة بين عناصر المثلث الديداكت عند الحاج صالح لا بد من التطرق بالشرح و التحليل لكل علاقة على حدة و هذا ما سنجده في العنصر الموالي.

2.3 . العلاقات الديداكتيكية :

تعد الثلاثية (معلم، متعلم،محتوى) ، هيكلا عاما لوضعية جد معقدة، تتعدد فيها التداخلات في كل عنصر من عناصرها، فهي تشتغل بشكل متداخل و مترابط و منسجم، إذ لايمكن بأي حال من الأحوال الفصل بينها، مهما كانت الوضعية التعليمية موضوع التحليل، فالتفاعلات متبادلة بين عنصرين و في الوقت نفسه بين العناصر الثلاثة بشكل آلي متعدد الاتجاهات . فالمعلم مرتبط ارتباطا كليا بالعنصرين الآخرين الأمر الذي يجعلنا أمام مجموعة من التفاعلات تعكس ثلاث علاقات ، كل علاقة منها تمثل وضعية تعليمية محددة و هي كالآتي :

[1] - عابد بوهادي : تحليل الفعل الديداكتيكي ، ص371 .

[2] - عابد بوهادي :المرجع نفسه ، ص 374 .

1.2.3 علاقة المعلم بالمتعلم: (العقد الديداكتيكي) Le contract didactique:

حسب بروسو **Guy Brousseau**[1] فإن مصطلح العقد الديداكتيكي يدل على كل التفاعلات الواعية و اللاواعية التي تحدث بين المعلم و المتعلم حول اكتساب المعرفة[2]، و هو أيضا يهتم بسلوكات المعلم المتوقعة من متعلميه .

و يعرف علي آيت أوشان العقد في قوله : " العقد هو التزام يربط بين الأطراف المتعاقدة للقيام بشيء أو عدم القيام به داخل المنظومة التربوية ، و يعتبر العقد الديداكتيكي مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية الديداكتيكية "[3] .و وفق هذا العقد تحدد مكانة المتعلم و المدرس على حد سواء ، و ينظم مختلف أطراف الوضعية الديداكتيكية و ويتميز بالحركية و المرونة، فيمكن أثناء وضعية معينة تتغير قواعد عدة أو تتطور أو تختفي كليا فيفسخ العقد .

و هذا ما نجده عند عبد الرحمن حاج صالح حين نحلل هذا القول :" فمعرفة المتخاطبَين لأوضاع اللغة التي يتخاطبان بها هي معرفة علمية غير نظرية ، ارتسمت أنماطها و رسخت في نظامه العصبي المركزي منه و الخارجي، فاستطاع بذلك أن يحكم أفعاله، و هي تلك العمليات الخفية التي تحول أغراضه إلى سياق منتظم من الألفاظ الدالة على هذه الأغراض (هذا بالنسبة للمُبَلِّغ أي المتكلم)،أو تلك التي تترجم الألفاظ و تحملها على المعاني المقصود منها في مخاطبة معينة (هذا بالنسبة للمُبَلَّغ أي المخاطب) " [4].

إن المتأمل لهذا القول يجد لا محالة أن الحاج صالح يؤكد هذه العلاقة التفاعلية كون الطرفين يشكلان عملية تواصلية أثناء العملية التعليمية ، فيتبادلان الدور فنجد المعلم مرسلا تارة و المتعلم مستقبلا تارة أخرى،و قد أشار إلى نقطة مهمة أيضا تتعلق بالمعلم و المتعلم على حد سواء و هي المعلومات اللغوية التي تمكنهما من الاتصال بطريقة سليمة و ناجحة و هي القدرة على اكتساب وضع ما من بين الأوضاع التبليغية .

---

[1] بروسو باحث فرنسي ،صاحب نظرية الوضعيات التعليمية La théorie des situations didactiques ،مفادها أن مفاهيم المتعلم تنتج عن التفاعل المتبادل و المستمر بين الوضعيات التي يتعرض لها هذا الأخير.

[2] ينظرعبد اللطيف الفاربي: معجم علوم التربية، ص 54.

[3] - علي آيت أوشان : اللسانيات و الديداكتيك ، ص 27.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 176 ،177 .

و حتى تتمثل هذه العلاقة في أرقى صورتها لابد من توافر شروط معينة للتواصل بين المعلم و المتعلم :

- معرفة المرسل لمحيطه الطبيعي و الاجتماعي معرفة حقيقية؛ أي يجب أن يكون على علم بالتحولات العلمية و الثقافية لمجتمعه .
- يجب أن يكون المرسل على وعي عميق بمضمون الرسالة و مدى تعبيرها عن الواقع كما هو موجود .
- العمل على ربط خبرة المرسل و أثرها في الوسط الخارجي بخبرة المستقبل للرسالة.
- يجب إعداد الوسيلة الناقلة أو الصلة إعدادا دقيقا لتكون مهيأة لحمل الخبرات و المعلومات المراد نقلها من المرسل إلى المستقبل [1].

إضافة إلى هذه الشروط فإن المعلم أو المتعلم لابد لهما من شمولية الآداء الفعلي للكلام، و الذي يقصد به أن جميع أعضاء الجسم لدى المتكلم أو المرسل تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، و هذا ما أكده جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية ، فمن الناحية الفيزيولوجية نجد حاستي السمع والنطق معنيتان بالدرجة الأولى .

و لذلك " فإن أغلب الطرائق التعليمية هي طرائق سمعية بصرية، و بعض الجوانب الحركية العضلية أيضا لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التي لهاعلاقة مباشرة بمهارة الكتابة " [2]، و عليه فإن كل جوانب شخصيتي المعلم و المتعلم على حد سواء لها حضوردائم و بفاعلية في دعم العملية التواصلية بينهما لضمان نجاح هذه الأخيرة .

و يرى بروسو أن التفاوض الدائم للعقد الديداكتيكي يرمي إلى مراجعة أهداف التعلم على ضوء الجهد المطلوب من التلاميذ ، و الذي قد يتجاوز قدراتهم في الانخراط و الإنجاز. على أن السعي لنجاح العملية التعليمية التعلمية يجعل من المعلم في وضعية مساعدة لمتعلميه عند إخفاقهم أو عجزهم عن حل مشكلة من المشكلات لذا يلجأ إلى إيجاد مخرج يؤدي بالتلاميذ إلى الحل الصحيح و السليم متبعا في ذلك خطوات عدة، و لقد صنف بروسو هذا السلوك الصادر من المعلم إلى مجموعة من الأفعال و الظواهر:

---

[1] محمد وطاس : أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة،الموسسة الوطنية للكتاب،الجزائر، 1988 ، ص42 .

[2] أحمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 130 .

أثر توباز Effet Topaze: و هو تدخل المعلم بتغيير المسائل المطروحة عندما تعتري المتعلم صعوبة ، فيلجأ المعلم إلى اختيار مسائل أخرى تسمح بإعطاء مؤشرات مساعدة للمسألة الأولى مع الحفاظ على المعنى .و هنا يختصر المتعلم الجهد لاكتساب المعرفة.

أثر بجماليونEffet Pygmalion : يطلق عليه ظاهرة التوقعات؟، فكلما كانت توقعات المعلم عن إنجازات المتعلمين بأنها ستكون جيدة أو متوسطة أو ضعيفة، كلما كان التفاعل معها حسب الوضعيات المتوقعة، بمعنى آخر أن المعلم يكون دوما جاهزا للتعامل و التفاعل حسب مستوى التلاميذ .

أثر جوردن Effet Gordiens :يطلق عليه سوء الفهم الأساسي ، و هو شكل من أشكال أثر توباز ، و هو يعتمد على الاستعارة و التي تعد وسيلة فعالة لتنمية الأفكار و تمكن المتعلم من تنمية تفكيره الإبداعي ، و ذلك عن طريق ربط ما هو جديد بما يعرفونه بالفعل. فالمعلم عندما يواجه مشكلة مع المتعلمين فإنه يلجأ إلى هذا الأثر ليستوعب المتعلم عن طريق ربط نموذج أو صورة موجودة داخل عقله بما هو جديد عن طريق الاستعارة التي تنمي قدرات التفكير لديه[1].

الانزلاق ما وراء المعرفة: ظهر هذا المفهوم بداية سبعينات القرن الماضي على يد مجموعة من علماء النفس المعرفي ،و يعد إضافة نوعية لهذا العلم و قد فتح آفاقا جديدة للدراسات التجريبية في موضوعات الذكاء و التفكير و الاستيعاب و الذاكرة،و مهارات التعلم، و طور هذا المفهوم في الثمانينات و لازال الاهتمام قائما إلى اليوم لارتباطه باستراتيجيات حل مشكلات التعلم ،و يستخدمها المعلم عندما يفشل في أحد نشاطاته ليهتدي إلى تبرير ما ، و بالتالي يستمر في فعله ، و يتخذ من شروحاته و أساليبه مواضيع للدراسة مكان المعرفة المقررة .

على أنه يمكن أن ندرج هذه الأفعال و الظواهر تحت ما يصطلح عليه بـ**البعد السلوكي Behavioral Dimension**للعملية التعليمية التعلمية الذي يقصد به " مجموع أشكال الآداء و الأساليب التي يتم عن طريقها تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة . إنها باختصار ديناميكيات العملية التعليمية " [2].

[1] ينظر:نهاد جواد كاظم الخفاجي: أثر نموذج جوردن في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة اللغة العربية،مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية،العدد 25 ، 2016، ص 684.

[2] رشدي أحمد طعيمة : المعلم كفاياته، إعداده،تدريبه، ط 2،القاهرة ، دار الفكر العربي 2006، ص 252.

2.2.3 علاقة المتعلم و المعرفة (التمثلات) Les representations :

من الصعب جدا حصر مفهوم التمثل في تعريف واحد و بدقة متناهية، و هذا لكثرة حظوره في مجالات معرفية متعددة كعلم الاجتماع و علم النفس و البيداغوجيا و اللسانيات ، و تداخله مع مفاهيم أخرى مما يجعله مفهوما مركبا جدا .

على أنني سأقف على بعض المفاهيم للتمثلات، و من بينها هي التي يقصد بها تلك المنظومة المعرفية التي تسمح للمتعلم بتفسير الظواهر و مواجهة المشاكل التي يصطدم بها أثناء عملية التعلم ، كما يمكن القول إنها " الكيفية التي يوظف بها الفرد معارفه السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة " [1].

و حسب **برونر Bruner** فإن علاقة المتعلم بالمعرفة تجسد تمثلات عبر ثلاث مراحل :

- ✓ المرحلة العلمية : أثناء هذه المرحلة يتشكل المفهوم عن طريق التفاعل المباشر مع الأشياء ، أي أنها تتأسس على الفعل الحسي الحركي .
- ✓ المرحلة الأيقونة : تنبني على الصورة الذهنية للأشياء ؛ حيث يستحضر الفرد صور الأشياء عوض المفاهيم .
- ✓ المرحلة الرمزية : يطلق عليها مرحلة التجريد حيث تستخدم أثناءها الرموز و الخبرات المكتسبة و تكثيفها في معادلات رياضية رمزية أو في جمل و عبارات ذات دلالات رمزية.

أما **أوزبيل Ausebel** فإنه يميز بين مرحلتين في تشكيل التمثلات المعرفية للمفاهيم :

- ✓ مرحلة تشكيل المفهوم .
- ✓ مرحلة تعلم اسم المفهوم .

و ينبني مفهوم التمثل في المجال الديداكتيكي على مجموعة من الأسس منها:

- ✓ ارتباط تمثلات التلاميذ ببنية ذهنية ضمنية .
- ✓ تكون هذه البنية شكلا أو نمطا تفسيريا للوضعيات .
- ✓ تكون ذات طابع فردي و اجتماعي من حيث التكوين .

[1] علي آيت أوشان : اللسانيات و الديداكتيك، ص 30.

أما **جيوردان Giordan** في مفهومه للتمثلات فقد طرح عدة نقاط نذكر أهمها [1]:

- ✓ المشكل أو مجموعة الأسئلة التي تستدعي توظيف التمثلات .
- ✓ الإطار المرجعي و هو مجموع المعارف التي يوظفها الفرد أثناء تداخل و ترابط تمثلات سابقة مع التمثل الرئيسي .العمليات الذهنية و الأنشطة التي يتحكم فيها المتعلم .
- ✓ الدوال و هي مجموع العلامات و الرموز الموظفة خلال مرحلة إنتاج و تكوين التمثل .

مما سبق يمكن القول إن التمثلات هي نتاج و سيرورة نشاط و بناء للواقع في الذهن ، لا تتم إلا بما يكتسبه المتعلم عن طريق الحواس ، و عن طريق العلاقات القائمة بينه و بين بيئته . هذا من جهة و من جهة أخرى فإن التمثل رهين بدرجة **نضج المتعلم ، و التطابق بين المعطيات أو المحتوى بنمو الذكاء عنده و التمثلات المناسبة لكل مفهوم** ، كما أنه رهين بالسياق الاجتماعي و الثقافي الذي يصدر فيه ، هذا الأخير له دور فعال في ترسيخ تمثلات المتعلم ؛ حيث أن التمثلات تنبثق من من مجموع المعارف المكتسبة عن طريق وسائل الاتصال و الكتب و تمثل المجتمع للمفاهيم العلمية، فالمعرفة الحقيقية هي التي يبنيها المتعلم انطلاقا من تمثلاته حول الموضوع المراد تدريسه[2].

أما **بياجيه Piaget** فالتعلم عنده هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين الاستيعاب ضمن نشاط الذات و تلاؤم لاستيعاب الواقع و المعطيات التجريبية باستمرار. إذن فهو سيرورة الاستيعاب و التلاؤم في الوقت نفسه، و عليه فإن علاقة المتعلم بالمعرفة تتلخص في استخدام آليتي التمثل و التكيف ، الذان يقودان إلى إلى التوافق و بالتالي يمكنان من تجاوز مشكلة عدم التوافق، فالأول يقوم بتشكيل ما يقدمه المحيط حتى يتناسب مع الأنماط الموجودة ، بنينما التكيف يعمل على إتمام الأنماط أو تحويرها من أجل ملاءمتها مع معطيات البيئة[3] .

و عليه فإن بياجيه صاحب النظرية البنائية أو التكوينية في التعلم يقرر أن التمثل المعرفي هو حالة متميزة من حيث أنه عملية وظيفية للتكامل و الإدماج ، كما أنه عملية خارجية تقوم مقام القناة التي تنقل معطيات الواقع الخارجي، بخلاف التكيف الذي هو نشاط داخلي، فهو تكيف لما سبق تمثله، و لايمكن أن يكون تكيفا مباشرا لمعطيات خارجية دون مرورها عبر عملية التمثل[4] .

---

[1] علي آيت أوشان : المرجع السابق ، ص 31.

[2] عابد بوهادي: تحليل الفعل الديداكتيكي ، ص 373 .

[3] ينظر: مصطفى ناصف : نظريات التعلم دراسة مقارنة ، مراجعة عطية محمود هنا ،سلسلة عالم المعرفة، ع 70، ص 283، 284.

[4] عابد بوهادي : تحليل الفعل الديداكتيكي، ص 373 .

و لقد ركز عبد الرحمن الحاج صالح على علاقة المتعلم بالمعرفة و وقف عليها في عدة مواضع من كتابيه **بحوث و دراسات في علوم اللسان** ، و **بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ، الجزء الثاني** ؛ فمن خلال تتبعي و استقرائي له وجدته قد أدرج هذا العنصر بالذات في بحثين البحث الأول بعنوان :**مدخل إلى علم اللسان الحديث ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**، أما البحث الثاني فجاء موسوما بـ **الأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي** ؛ حيث يوافق رأي الحاج صالح ما جاءت به النظرية البنائية و هذا ما نستشفه من قوله : " ليس كل ما في اللغة من الألفاظ و التراكيب و ما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه ، لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات و التراكيب ، بل و في كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي بكمية معينة ، و إلا أصابته **تخمة ذاكرية** بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة " [1]. إن وقوف الحاج صالح على هذه النقطة المهمة جدا بل الخطيرة نابع عن دراية واسعة بالمشاكل التي تتخبط فيها المدرسة الجزائرية و العربية بصفة خاصة، يقول : " إن اطلاعنا على الحصيلة من المفردات التي تقدم للطفل في المدارس الابتدائية أظهر لنا ـ معشر اللسانيين في المغرب العربي ـ عيوبا و نقائص في هذه الحصيلة لا يكاد يتصورها المربي " [2]. و لقد قسم الحاج صالح هذه العيوب إلى قسمين :

- ✓ عيوب من حيث الكم حيث لا حظ أن المادة المقدمة للطفل كبيرة جدا تحوي كمية هائلة من العناصر اللغوية ، لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يأتي على جميعها، مما يجعله يصاب **بتخمة لغوية** ، مما يسبب له توقفا في آليات **الاستيعاب الذهني و الامتثالي** ،مما يؤدي إلى تعطيل عمليتي التكييف و التمثل .
- ✓ عيوب من حيث الكيف يقصد بها الحاج صالح مجموع الكلمات التي يحاول المعلم تلقينها للمتعلم و التي تكاد تشتمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربية، مما يسبب له تخمة أخرى على مستوى الأبنية .

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 203 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع نفسه ، ص 203 .

مما سبق نلاحظ أن الحاج صالح يؤكد على ضرورة مراعاة مدارك المتعلم العقلية و قدراته على التحليل و التجريد ، لأنها موقوفة على اكتمال جهازه العصبي المركزي أو بمعنى آخر اكتمال البنى العصبية التي يتكون منها دماغه كما و كيفا .

هذا من جهة ، و من جهة أخرى فإن الحاج صالح يرى أن سرّ النجاح في تعليم اللغات لا ينحصر في التركيز على عنصر واحد من عناصر العملية التعليمية التعلمية ، بل عليهما معا ـ المتعلم و المادة اللغوية على السواء ـ فلا يمكننا أن نعزل طرفا عن الآخر ،فيجب معرفة احتياجات المتعلم الحقيقية ،و التي تختلف باختلاف السن و المستوى العقلي ، كما يجب مراعاتها بالشكل الذي يكفل و يضمن بلوغ الأهداف المنشودة ،و في هذا الصدد يقول : " فعلى المبرمج لمناهج التعليم العام أن يطلع على احتياجات الناشئة المختلفة من خلال التحريات العلمية التي تجرى في عين المكان و ذلك من خلال كتابات الأطفال العفوية و تسجيل كلامهم العفوي و خطاباتهم في المدرسة و في البيت و في الملاعب و غيرها، و في جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية " [1]. نفهم من هذا القول أنه وجب على واضعي المناهج و البرامج، و كذا المعلم نفسه الاطلاع بل معرفة نوعية المتعلمين معرفة جيدة ، حتى تتلاءم المعرفة مع المتعلمين ، و هذا ما أشرت إليه سابقا في معايير اختيار المحتوى و الذي لابد من توفر معياري الصدق السوسيولوجي و الصدق السيكولوجي. و في موضع آخر يؤكد على الاهتمام بالمتعلم و حاجاته المعرفية فيقول : " أصل الأصول هو العناية بالمتعلم ،و التفطن إلى حاجاته التعبيرية الحقيقية: ما هي اهتماماته و ما هي الألفاظ و العبارات التي تستجيب لهذه الحاجات . و يجب أن تبنى المناهج برمتها على هذا المبدأ "[2] .

ثم إن المتأمل لأقوال الحاج صالح ، يجد لا محالة أنه يوافق مقترحات **جيوردن giordan** الذي جعل التمثلات عنصر تشخيص ديداكتيكي يسمح بتحديد معارف المتعلم المكتسبة، و ذلك من خلال خلق وضعيات تعليمية تحفيزية، و رصد أنشطة المتعلم بحيث يدمج في أنشطةالحوار و المناقشة و التعبير بشكل يمكن من التأكد من صحة تمثلاته أو تجاوزها إذا تبين أنها خاطئة و غير واقعية . و هناك طرق متعددة لمقاربة مسألة تمثلات المتعلمين نذكر منها :[3]

- ✓ المقاربة التي تعتمد تقنية المقابلة .
- ✓ المقاربة التي تعتمد تقنية الملاحظة .

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول ، ص 185 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع نفسه ، ص 188 .

[3] ينظرعلي آيت أوشان : اللسانيات و الديداكتيك ، ص 32، 33.

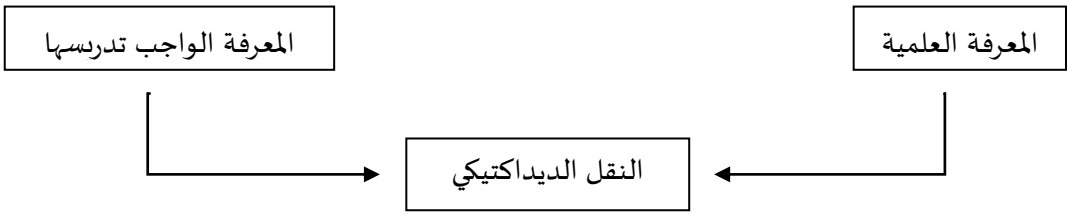
✓ المقاربة التي تعتمد الخريطة المفاهيمية .

3.2.3علاقة المعلم و المعرفة (النقل الديداكتيكي) La transposition didactique :

يعرف شوفلر Y.chevallard [1]النقل الديداكتيكي بأنه مجموع التغيرات التي ترافق المعرفة حينما نريد تدريسها، ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعامل معها المتعلم في إطار الوضعية التعليمية **تختلف عن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء** المختصون بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعلم[2] . على أن المعلم لا يمكن أن ينقلها إلى المتعلم بالدرجة العلمية نفسها بل لابد عليه أن يحضرها و يكيفها مع مستوى المتعلم .

و يشير أستوفليAstolfi إلى أن تعيين عنصر ما من المعرفة العلمية موضوعا للتدريس يحدث تحولا كبيرا في طبيعة هذا العنصر في الوقت الذي تتغير فيه الأسئلة التي يسمح هذا الأخير بالإجابة عنها و كذا الشبكات العلائقية التي يقيمها مع مفاهيم أخرى ، و من هذا المنطلق فإنه توجد معرفة مدرسية يمكن تمييزها عن المعرفة المعتمدة في المراجع .

و عليه فالنقل الديداكتيكي هو مفهوم أساسي في تعليمية المواد ، يدل على العملية التي يتم بها نقل المعارف من مستوى المعارف العلمية الدقيقة إلى معرفة قابلة للتعليم والتعلم ، و هو بهذا الشكل يتطلب قدرة على التحويل كما يتطلب وسائل تعليمية يستعين بها المعلم و المتعلم على حد سواء لتبسيط المعرفة الدقيقة ، كما يحتاج إبداعات تعليمية حقيقية يتم ابتكارها لتلبية حاجات المتعلم، ويمكن أن نمثل لهذا التحول بالمخطط الآتي :



مخطط يوضح النقل الديداكتيكي

[1] إن موضوع النقل الديداكتيكي يشغل حيزا هاما في ميدان العلوم ، حيث ظهر هذا المفهوم في ميدان الرياضيات عند شوفلر و جوزياM.A.Jouhsua .

[2] ينظر: على آيت أوشان : اللسانيات و الديداكتيك ، ص 33 .

و لكي تصبح المعرفة العلمية معرفة مدرسية في مستوى المتعلم ، لابد أن تمر بأربع مراحل ، يصطلح عليها بمراحل مراحل النقل الديداكتيكي و هي :

- ✓ مرحلة المعرفة العلمية .
- ✓ مرحلة المعرفة الواجب تدريسها .
- ✓ مرحلة المعرفة المتداولة في القسم .
- ✓ مرحلة المعرفة التي يكتسبها المتعلم .

و سأحاول التعرض لكل مرحلة بشيء من التفصيل .

1 . 3. 2.3 : مراحل النقل الديداكتيكي :

- **مرحلة المعرفة العلمية :**

يقصد بها هنا معرفة المتخصصين من العلماء والباحثين ،و التي غالبا ما تكون مبينة على حقائق و مفاهيم علمية مجردة و معقدة جدا؛ حيث لا يمكن للمتعلم تمثلها بسبب تعقيدها، و من ميزاتها أنها تكون مفتوحة و متكررة .يمكن أن نمثل لها بالبحوث و الدراسات و النظريات المنجزة في علم ما .

لقد تطرق الحاج صالح إلى هذا المصطلح و إلى هاته المرحلة تحت ما وسمه بعلم اللسان و صناعة تعليم اللغات، و أدرجه ضمن المعلومات اللغوية التي قسمها إلى نوعين فالنوع الأول ما يخص المتكلم كمتكلم و ربما أراد به المعلم، و المخاطب كمخاطب و ربما أراد به المتعلم، و أما النوع الثاني ما يخص العالم باللغة،و هو ما يدل على المعرفة العلمية و هذا ما نجده في قوله : "و ثانيهما يخص اللساني وحده أي العالم بأسرار اللسان ، فإن معرفته لظاهرة اللسان هي معرفة علمية محضة ... و ليست هذه المعرفة إذا من قبيل الأفعال المحكمة التي بها يسلم الكلام من الخطأ و اللحن بل هي من قبيل المعرفة النظرية البحتة " [1].

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 177 .

- **مرحلة المعرفة الواجب تدريسها :**

يقصد بها المعرفة المتداولة في المناهج التربوية و البرامج الدراسية المقررة، و هي مشتقة من المعرفة العلمية لكنها تختلف عنها كونها معرفة مضبوطة و محكمة أي مغلقة و ليست مفتوحة، و يسهر على تنظيمها مبرمجوا المناهج التربوية، على أنه يتم اشتقاقها عن طريق النقل الديداكتيكي. و يمثل لها بالمناهج الدراسية التي يستند لها المعلمون .

لقد أولى الحاج صالح هذه النقطة أولوية كبيرة فقد أكد على ضرورة الاهتمام بالمعرفة التي تقدم للمتعلم ،و خاصة في تعليم اللغة العربية و هذا ما يظهر جليا في قوله :" يعتمد في الرصيد اللغوي الذي تشرف على إنجازه المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم في انتقاء المادة اللغوية تدريجها، و لهذا الرصيد مزاياه التربوية و اللغوية أهمها هو أن يمد المتعلم بكل ما يحتاج إليه في واقع حياته "[1]، كما نجده في موضع آخر يقول :" يدرج في المناهج مجموع القواعد الخاصة بالمستوى المستخف من التعبير الفصيح (الذي استعمل في التخاطب اليومي و المعاملات العادية و دونه العلماء) و يوكل إلى فريق من العلماء استخراج هذه القواعد من كتب النحو التي ألفها النحاة الأولون من الذين شافهوا فصحاء العرب " [2].

إن الحاج صالح بهذا يكون قد فرق بين المعرفة العلمية و بين المعرفة الواجب تدريسها ، و إن لم يذكرها بهذا المصطلح ، لكنه يؤكد على وجوب انتقاء المعرفة التي تدرس و تدرج في المناهج من المعرفة العلمية و هي كتب النحو التي ألفها النحاة الأولون ، فحسبه ليس كل ما ألفه العلماء صالح للتدريس بل يجب أن يختار ما يوافق أذهان و قدرات المتعلمين ، و ما يساير حاجاتهم .

و لقد أكد الحاج صالح على ضرورة اسثمار المعرفة العلمية و تحويلها إلى معرفة واجب تدريسها ، و لا أدل على ذلك من مناداته باستثمار النظرية الخليلة في تعليم الغلة العربية و ذلك في أكثر من موطن ، فهو القائل : " أما استثمار هذه الأقوال العلمية في عصرنا هذا فميدان واسع جدا . و تجري الآن في المركز الذي أشرف بتسييره بحوث في استغلال مفهوم المثال و ما له علاقة به في وضع طرائق تعليمية تكون أنجع مما هو موجود الآن في تعليم القواعد النحوية الصرفية " [3].

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربي ج 1 ،ص 189 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح :المرجع نفسه ،ص 189 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية،الجزء الثاني، ص 44 .

إذن فالنظرية الخليلة هي معرفة علمية يمكن تحويلها إلى معرفة واجب تدريسها، و ذلك من خلال استثمار مفاهيمها الأساسية التي تقوم عليها الكفاية العلمية لها، كمفهوم الأصالة و الاستقامة و العامل و الأصل و الفرع و التفريع ....، و نقلها بيداغوجيا إلى مهارات عملية يحصلها المتعلم ليبلغ بها بسهولة و تلقائية أغراضه و مقاصده و مشاعره و أفكاره ، و في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة و المجتمع مشافهة أو كتابة ، حسب الموقف الذي يكون فيه [1].

- **مرحلة المعرفة المتداولة في القسم:**

يقصد بها كل ما يلقن للمتعلم داخل القسم، و يكون محتوى هذه المعرفة مشتقا من المعرفة الواجب تدريسها، أي من المناهج التربوية و من اللقاءات البيداغوجية و من حلقات تكوين الأساتذة و تخضع لطبيعة المادة التعليمية و المعلم في آن واحد ، كما أنها تستند للمحاور الآتية[2] :

- ✓ تفضيل الأساتذة لكيفية أو طريقة تدريس معينة ، بمعنى آخر التطبيقات التربوية لنظريات التعلم في مادة معينة .
- ✓ الملاءمة مع مستوى المتعلمين من حيث النمو الذهني أو القدرات العقلية و الإدراكية لهم ، كما يجب مراعاة حالة المجتمع أيضا أو ما يعرف بالصدق السوسيولوجي .
- ✓ الأهمية التي يعطيها لمظهر أو مفهوم معين .

ولا شك أن إكساب المعرفة اللغوية للمتعلم يقوم على تلقين المعارف النظرية المرتكزة على السلامة اللغوية و جمال التعبير ، و إن اعترى هذا التلقين شيء من التقصير فسينتج عنه إخلال بحقيقة الاستعمال الفعلي للغة العربية[3] .

و في هذا الشأن يضع الحاج صالح شروطا تحدد العلاقة بين المعلم و المعرفة سماها القوانين العامة التي أثبتتها اللسانيات مما لا يجوز للمربي أو مدرس العربية جهله ، و هذه الشروط هي :

- ✓ ضرورة الإلمام بما جد في صعيد البحث اللساني[4] ؛ حيث لا يمكن لمدرس اللغة اليوم أن يجهل أو يتجاهل ما أثبته العلم في عصرنا الحاضر من حقائق و قوانين و من

[1] يحي بعيطيش :الكفاية العلمية و التعليمية للنظرية الخليلية ، مجلة التواصل ،العدد 25 مارس 2010 ، ص 76 .

[2] ينظر علي آيت أوشان: المرجع السابق ، ص 35 .

3 ينظر عبد الرحمن الحاج صالح:أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ،اللسانيات ،جامعة الجزائر،الأبيار،ع 4،ص 42 .

4 ينظر عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان، ص 181.

معلومات مفيدة، و مناهج ناجعة في التحليل اللغوي، حيث يشبه الحاج صالح معلم اللغة غير المطلع على مستجدات البحث اللساني بأستاذ الفيزياء أو الكيمياء الذي يجهل تماما الاكتشافات الجديدة فيهما. و عليه فإن تعليمية اللغات و اللغة العربية بصفة خاصة لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر ، و ما يوفره هذا الفكر من نظريات و إجراءات تطبيقية مؤهلة سلفا لإيجاد التفكير الكافي لكل القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية[1] .

و في هذا الصدد يقول كوردير : " إن بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية ، و بوظائفها لدى الفرد و الجماعة، و بأنماط اكتساب الإنسان لها ... و على معلم اللغات أن يستنير بما تُمدّه اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية " [2].

و يؤكد هذا ديفيد ولكنز في قوله :" إن مفهومنا حول ماهية اللغة ، و ما يعنيه تعلم اللغة يخضعان لمراجعة دائمة تتبلور في العادة في ضوء النظريات الناشئة و المتطورة في الحقول المعرفية القريبة ، و ضمن هذا السياق فإننا نلجأ إلى لعلم النفس لمعرفة ما يمكننا اكتشافه حول التعلم عامة و تعلم اللغة بشكل خاص ، أما من أجل البحث عن نموذج اللغة ، فإننا نلجأ لعلم اللغويات "[3] .

مما سبق يمكن القول أن معلم اللغة العربية يجب أن يكون على اطلاع بأحدث النظريات اللسانية، و بهذا فإن تعليمية اللغة في علاقة تكاملية مع اللسانيات ؛ حيث أن هذه الأخيرة تجيب على السؤال المطروح : ماذا يجب أن نعلم من اللغة، فتعليم اللغة بالنسبة للمعلمين في الأطوار الأولى ليس كتعليمها للمتعلمين في الأطوار المتقدمة، لذا و جب على المعلم أن ينتقي بدقة المادة اللغوية التي يعلمها لكل طور .

- ✓ لا بد للمعلم الإلمام أيضا بمفاهيم علمي التربية و علم النفس التي تتقاطع مع اللسانيات، أو ما يصطلح عليه باللسانيات التربوية ، و اللسانيات النفسية ، لما لهما من دور هام في تكوين المعلم ،يقول الحاج صالح :" إن هذا المران و كيفية إجرائه هو الذي يبحث المختصون في صناعة تعليم اللغات في عصرنا باعتماد ما أثبته علماء النفس و التربية و اللسانيات " [4]. و لأن المقصود من العملية التعليمية التعلمية إنما هو إكساب المتعلم في كل الأطوار الملكة اللغوية في أقصر مدة ممكنة و بأخصر الطرق و أنجعها ، فإن المعلم بحاجة إلى هذين العلمين، و في هذا الصدد

1 ينظر أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقة. حقل تعليمية اللغات ، ص 2 .

2 ضمن أحمد حساني : المرجع السابق، ص 41 .

3 ديفد ولكنز: اللغات الثانية كيف نتعلمها و نعلمها، ضمن الموسوعة اللغوية، المجلد الثاني ، ص 519 .

4 عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية الجزء الأول ، ص 167 .

يقول الحاج صالح : "و لذلك فإن الذي يحتاج إلى العلم النظري هو المعلم و المدرس لا التلميذ،و حاجته إنما هي ناتجة عن حاجاته المسيسة إلى تصور صحيح للمادة التي يدرسها،تصور سليم لا تشوبه الانطباعات الذاتية أو الأوهام الشائعة" [1].

على أنه يجب على معلم اللغة أن يتلقى تكوينا قاعديا في اللسانيات ، حتى يكون على دراية ببعض المفاهيم و الاصطلاحات و النظريات و الإجراءات التطبيقية،و لكن هذا لا يعني بالضرورة أن يكون مختصا في اللسانيات . و من هذا المنطلق فإن معلم اللغة يجب أن ينصب اهتمامه على المادة الخالصة للعملية التعليمية من حيث هي موضوع التعلم، و ذلك بالتركيز على العناصر المختارة من اللغة المراد تعلمها وفق نظامها المألوف [2].

- ✓ أن يمتلك المعلم الملكة اللغوية الأصلية التي سيكلف بإيصالها إلى المتعلمين ، و لابد أن يكون قد تم له أثناء تخصصه ، فإذا كان للمعلم تصور سليم للغة أحكم تعليمها .و المتأمل الحصيف لهذا الشرط يدرك أن الحاج صالح من خلال استخدامه للفظة يمتلك يدرك أنه يفرق بين أمرين هامين هما المعرفة العلمية و المعرفة العملية للغة، فالامتلاك هنا المقصود به المعرفة العملية للغة من طرف المعلم إضافة إلى الطريقة السليمة لإيصال هذه الملكة و هذا ما يؤكده الحاج صالح في قوله : " فمعرفة المتكلم للغة التي ينطق بها هي معرفة عملية غير نظرية ... و على هذا فالمتكلم و إن كان لا يعرف النحو إلا أن معرفته له كمتكلم أي كفاعل محكم للكلام هي نوع من المهارات لا نوع من المعرفة العلمية " [3]. هذه الأخيرة عند المعلم هي الصفة الراسخة أو المهارة المكتسبة في استعمال اللغة فهي قدرة يكتسبها الإنسان يحكم بها أفعاله الكلامية و هذا ما أكده ابن خلدون في مقدمته حينما قال : " ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية، و أنها مستغنية عنها بالجملة.و قد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيرا بحال هذه الملكة ، و هو قليل و اتفاقي "[4].

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في في علوم اللسان، ص 199 .

[2] Denis Girard ضمن أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 155 .

3 عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول ، ص 166.

[4] عبد الرحمن بن خلدون : المقدمة ،تح حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، القاهرة، ط 2 2013،ص 717 .

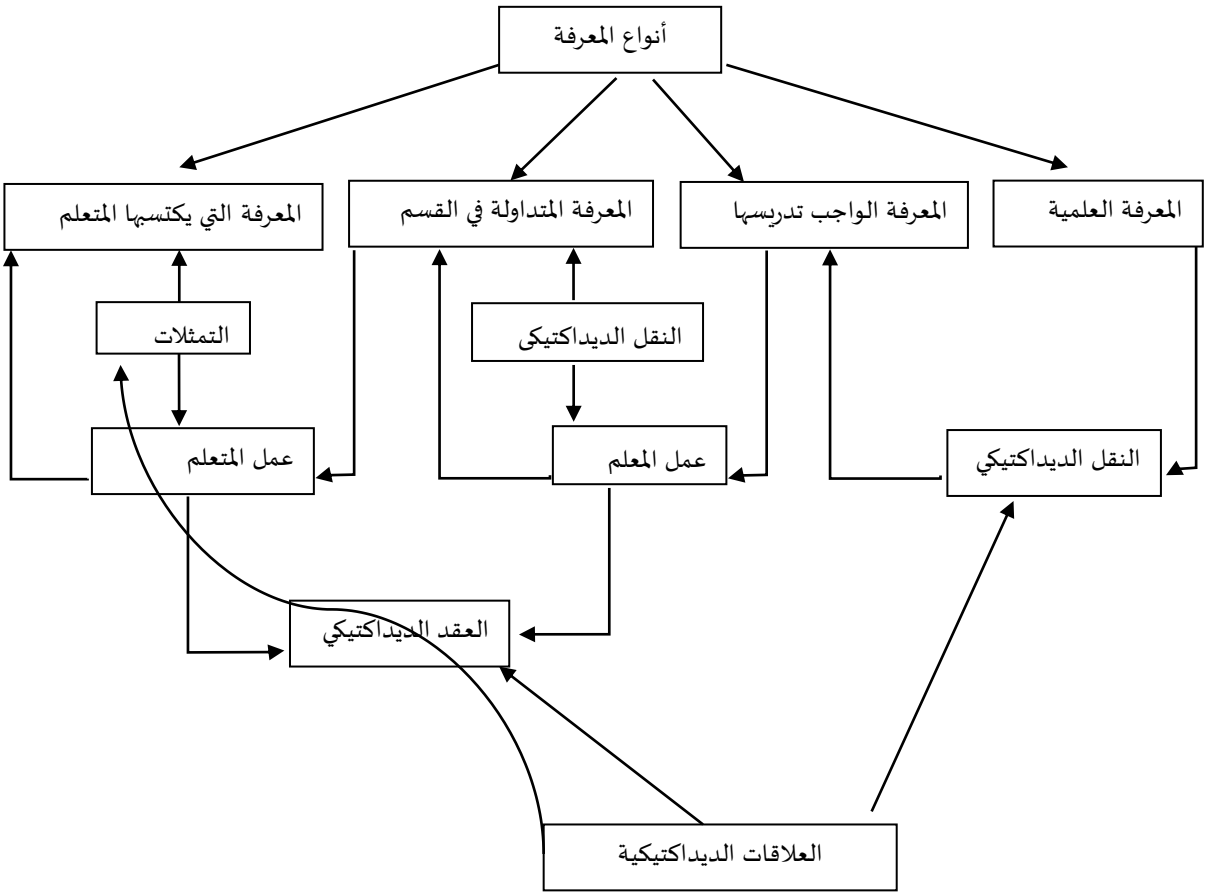
- **مرحلة المعرفة التي يكتسبها المتعلم (المادة اللغوية):**

هي نتاج التفاعل بين بين العناصر السابقة،أي العقدالديداكتيكي و التمثلات و النقل الديداكتيكي و يمكن أن نصطلح عليها بالمادة اللغوية ؛ حيث يكتسبها المتعلم عن طريق هذه العمليات مجتمعة فهو يتمثل ما يقدمه له الأستاذ، ثم يعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور جديد قصد دمج ما تم تحصيله، و للحاج صالح رأي مهم فيما يتعلق بالمادة اللغوية؛فهو القائل :" و خلاصة القول في هذا الشأن هو أن تعلم اللغة لا بد أن يستجيب لما سيحتاج إليه المتعلم للتعبير عن كل ما يختلج في نفسه و ما يدور في ذهنه و ما يمكنه من غرض .فاللغة وضعت للتبليغ و الاتصال قبل كل شيء " [1]. فهو يرى أنه يتوجب على واضعي البرامج انتقاء القضايا التي تهم المتعلمين و تناسبهم حتى يتمكن من تعليمهم البنى اللغوية الأساسية، فالمتعلم في حاجة إلى تعلم الألفاظ الدالة على المفاهيم العادية الفنية و الحضارية المتعلقة بقضايا المجتمع العصرية، و عليه فلابد من مراعاة المعيار السوسيولوجي في اختيار المحتوى للمتعلمين.
و إذا ما خصصنا الحديث عن نوعية الألفاظ و التراكيب المقررة فإنه ينبغي أن تتلاءم مع مستوى المتعلم تبعا لنموه و قدراته العقلية، أو بمعنى أخر لابد من توفر المعيار السيكولوجي عند اختيار المادة اللغوية [2].

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ، الجزء الأول ،ص 179 .
[2] ينظر عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 203 .

2.3.2.3 : مخطط مراحل النقل الديداكتيكي :

إن المخطط الذي بين أيدينا هو خلاصة لما سبق، و يمثل النقل الديداكتيكي و مراحله ؛ حيث يبين مختلف التفاعلات التي تحدث بين عناصر المثلث التعليمي بواسطة التأثير و التأثر.



مخطط يوضح العلاقات الديداكتيكية بين عناصر المثلث الديداكتيكي

4 : أهمية الوسائل التعليمية عند الحاج صالح في تعليم اللغات :

لقد كان عبد الرحمن الحاج صالح واعيا مدركا بأهمية استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغات عبر الخطوات التعليمية التي تعمل على تنمية خبرات الابتكار و التطوير و التصميم لأنظمة جديدة، و لأن مفعول الوسائط كبير في تعليم مستويات اللغة، خاصة المرئية منها . مثل : التلفاز ، الحاسوب،الأنترنيت، و لا سبيل إلى تداول هذه الحال إلا بالإخلاص في تعليم الفصحى و قواعدها ، و التوعية بأهمية اللغة في حياتنا الاجتماعية، و العلمية بوجه خاص ، و بذلك يسهل استخدامها. فإن الحاج صالح أكد على ضرورة استخدام هاته الوسائل وذلك في عدة مواطن من كتاباته منها ما صرح به ، و منها ما ورد ضمنيا ، و قد تبين لي ذلك من خلال استقراء أقواله و تحليلها، و هذا ما سأتطرق إليه بعد أن أعرج على مفهوم الوسائل التعليمية و تصنيفها ثم علاقتها بالمنهج .

1.4 مفهوم الوسائل التعليمية :

تعددت و تنوعت مفاهيم الوسائل التعليمية كثيرا بين المختصين في مجال التربية و التعليم، و تأتي هذه الاختلافات تبعا لاختلاف مفهومهم عن الوظائف و الإسهامات التي تقدمها هذه الوسائل في مجال التربية و التعليم ، ولئن اختلفت هذه التعريفات شكلا فإنها تتفق مضمونا ، و لعل أبرز هذه التعريفات ما يلي [1]:

- أدوات ترميز الراسلة و حواملها و نواقلها و التي يمكن استخدامها في مواقف الاتصال التعليمي ،من قبل المعلم أو المتعلم أو الإثنان معا داخل حجرات الدراسة وخارجها لتوفير الخبرات المباشرة ، و البديلة لإحداث التعلم .
- استخدام المعلم كل ما من شأنه تسهيل العملية التربوية على نحو فعال.
- المواد و الأجهزة و المواقف التعليمية و الأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات استراتيجية التدريس ، بغية تسهيل عملية التعلم و التعليم ، مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف.

[1] وليد عبد بني هاني: استخدام و توظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية، ط1، دار عالم الثقافة ، عمان الأردن ، 2010، ص 16.

و قد استخدم بعض الرواد الأوائل من المربيين اصطلاح التعليم البصري Visual Intruction للدلالة على التعليم القائم على استخدام حاسة البصر، و لاعتقادهم أن حوالي ثمانين بالمئة إلى تسعين بالمئة من خبرات الفرد يحصل عليها و يتعلمها عن طريق حاسة البصر، و قد عرف **دنت Dent** الوسائل البصرية الحاسية " أنها المواد التي تستخدم في حجرات الدراسة أو في غيرها من المواقف التعليمية لتسهيل فهم معاني الكلمات المكتوبة أو المنطوقة " [1].

إن استخدام مصطلح الوسائل البصرية على الوسائل التعليمية استخدام محدود ، و تسمية قاصرة، لأنها أعطت أهمية لحاسة واحدة فقط من الحواس و هي حاسة البصر، و أغفلت أهمية حواس السمع و اللمس و الذوق و الشم في عمليات التعلم، و يوجه مثل هذا النقد أيضا إلى التسميات الأخرى التي يبدو أنها قصرت الأهمية على حاسة السمع أو حاستي السمع و البصر معا،لأن أكبر نسبة من الخبرات يحصل عليها الفرد عن طريق هاتين الحاستين، و لكن هذا لا يمنع وجود مواقف تعليمية يكون للحواس الأخرى فيها أهمية كبيرة للتعلم المثمر الفعال، و لذلك " نجد البعض يقترح تسميات كالوسائل التحاسية، و المعينات الإدراكية، أو الوسائل المعينة على الإدراك على اعتبار أنها تسميات أكثر شمولا و تتضمن جميع الحواس "[2].

و لقد أشار **ديل Dale** إلى الوسائل السمعية و البرصرية على أنها تلك المواد التي لا تعتمد أساسا على القراءة و استخدام الألفاظ و الرموز لتخل معانيها و فهمها، و هي مواد يمكن بواسطتها زيادة جودة التدريس و تزويد التلاميذ بخبرات تعليمية باقية الأثر.

في ضوء ما سبق يمكن القول إن الوسائل التعليمية هي الأدوات و الطرق المختلفة التي تستخدم في المواقف التعليمية ، و هي تلك المعينات و وسائل الاتصال التربوي لتحقيق تكنولوجيا التعليم بين الدرس و المتمدرس [3].

---

[1] أحمد خيري كاظم ،جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج ،ط1،دار الفكر ،عمان،2007،ص 30.

[2] أحمد خيري كاظم ،جابر عبد الحميد جابر: المرجع نفسه ، ص 31.

[3] صالح بلعيد :دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 83 .

2.1.4 تصنيف الوسائل التعليمية :

- **على أساس الحواس :**

هذا التصنيف ينطلق من أن الحواس هي منافذ التعلم، فهناك الوسائل البصرية و هناك الوسائل السمعية، و هناك الوسائل التي تخاطب حاستي السمع و البصر معا، و القرآن الكريم أشار إلى هذا في قوله تعالى: " وَ اللهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَ جَعَلَ لَكُمْ السَّمْعَ وَ الأَبْصَارَ وَ الأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ " النمل 78 ، فالإنسان ولد لا يعرف شيئا ، وقد زوده الله بمنافذ العلم و المعرفة و هي الحواس، حتى يتمكن من التعلم ، و لقد " أثبتت الدراسات في مجال استخدام الحواس في التعلم، أنه كلما زاد عدد الحواس المستخدمة في التعليم كان التعليم أفضل وكان أثره أبقى " [1].

و من المعلوم أن دماغ الإنسان يتكون من مناطق إدراكية متخصصة :

- منطقة الإدراك السمعي .
- منطقة الإدراك البصري.
- منطقة القدرات الجمالية.
- منطقة الكلام الحركي .

فكلما استقبل الدماغ الخبرة من طريق منطقتين أو أكثر فإن هذا يؤدي بالضرورة إلى وضوحها و ثباتها ، و من ثم يقوي ملكة التذكر عند المتعلم، و لقد أثبتت الدراسات العلمية الحديثة أن المتعلم يتعلم عن طريق حواسه وفقا للنسب الآتية :

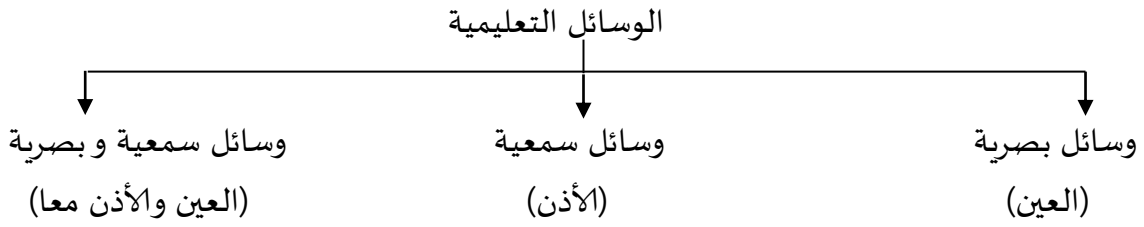
- حاسة البصر 75 %
- حاسة السمع 13%
- حاسة اللمس 6%
- حاسة الشم 3%
- حاسة الذوق 3 %

و هذه النسب تؤكد ضرورة توظيف أكبر عدد من الحواس في العملية التعليمية التعلمية،لأنه يقوي ملكة التذكر عند المتعلم ، فالمتعلم يستطيع تذكر :

- 10 % مما قرأه ، 20%مما سمعه،30% مما شاهده، 50% مما سمعه و شاهده في الوقت نفسه، 70% مما رواه أو قاله ، 90% مما عمله .

[1] خضير عباس جري : التقنيات التربوية ،ص 64،63.

و المخطط الآتي يوضح تصنيف الوسائل التعليمية على أساس الحواس [1] :



✓ **الوسائل البصرية :**

تضم مجموعة من الأدوات و الطرق التي تستخدم حاسة البصرو تعتمد عليها، و تشمل هذه المجموعة : الصور الفوتوغرافية ، و الصور المتحركة، و الرسوم البيانية، الأشياء، النماذج و الخرائط، كما تضم هذه الوسائل المعارض و المتاحف و استخدام المجلات [2] ، و جميع هذه الوسائل إذا ما نظر إليها المتعلم ، يستخدم حاسة البصر، و هذا يعني " أن البصر هو النافذة التي يطل منها الفرد على الوسائل من هذا النوع لإدراك ما تحتويه من معاني و أفكار" [3].

✓ **الوسائل السمعية :**

تضم مجموعة الأدوات التي تساعد على زيادة فاعلية التعلم ، و تعتمد أساسا على حاسة السمع،و تشمل الراديو،و برامج الإذاعة المدرسية،و الأسطوانات و التسجيلات الصوتية، و هذا النوع من الوسائل التعليمية تكون فيه الأذن النافذة التي يطل منها المتعلم على مايريد تعلمه، و هذا يساعد على جودة التعليم .

[1] أحمد حسين اللقاني: الوسائل التعليمية و المنهج المدرسي ،مركز الكتاب للنشر، 1996، ص81.

[2] أحمد خيري كاظم، عبد الحميدجابر: الوسائل التعليمية و المنهج، ص 40.

[3] أحمد حسين اللقاني: الوسائل التعليمية و المنهج المدرسي ، ص 82.

✓ **الوسائل البصرية و السمعية :**

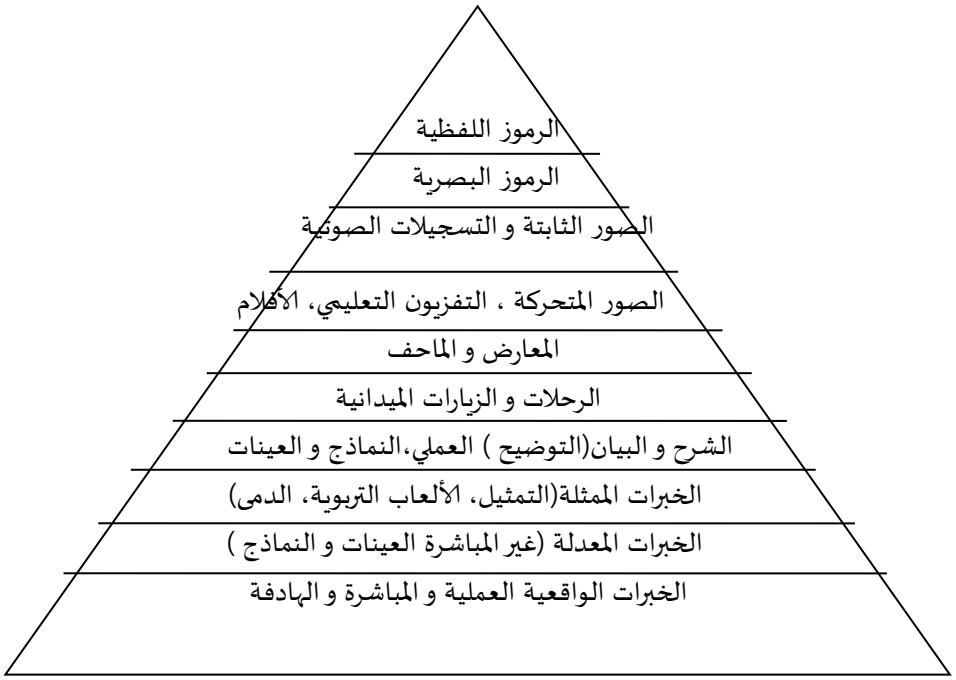
و تضم مجموعة الوسائل و الأدوات التي تعتمد أساسا على حاستي السمع و البصر معا، و تشمل الصور المتحركة الناطقة، و الأفلام و التلفزيون ، الحاسوب و الهواتف الذكية.

- **على أساس الخبرة التي تعالجها:**

توجد تصنيفات عديدة تصنف الوسائل التعليمية على أساس الخبرة التي تقدمها للمتعلم و لعل أشهرها :

✓ **تصنيف ديل Edgard Dale :**

لقد رتب **ديل** الخبرات التي توفرها الوسائل التعليمية في هرم سماه " هرم الخبرة" ، على أساس الخبرات التي توفرها كل واحدة منها، بحيث وضع في قمة الترتيب الخبرات المجردة كالرموز اللفظية و البصرية،في حين صنف في القاعدة الخبرات الواقعية و الملموسة، و قام بترتيب الوسائل التعليمية الأخرى في هذا الهرم حسب قرب الخبرات التي توفرها من التجريد أو الواقعية [1].



شكل -1- تصنيف ديل للوسائل التعليمية (هرم الخبرة).

[1] محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية ، ص 172.

يمكن أن نقسم هرم الخبرة لديل إلى ثلاث مجموعات :

- **المجموعة الأولى :** و تشمل (الخبرات المباشرة ، المعدلة، الممثلة) ، و تتطلب هذه المجموعة أساسا مشاركة المتعلم في النشاط و العمل ، و تقل درجة واقعية الخبرة تبعا للترتيب الموجود في الهرم ، حيث إن هذه المجموعة " تتضمن قيام المتعلم بالممارسة الفعلية ، أي فيها نشاط إيجابي عملي ، و لذلك فإن المفاهيم التي يكونها تكون واقعية " [1] .
- **المجموعة الثانية :** و تشمل على (البيان العلمي ، الرحلات و الزيارات الميدانية، المعارض و المتاحف ، التلفزيون التعليمي، الصور المتحركة، الأفلام ، الصور الثابتة و التسجيلات الصوتية) ، و تتطلب هذه المجموعة أساسا المشاهدة و الملاحظة، من جانب المتعلم و تقل درجة واقعية الخبرة أيضا بهذا الترتيب، حيث أن المتعلم يتمثل هذه المفاهيم عن طريق رؤيته للفيلم أو الصورة ، فهو لا يقوم بممارسة فعلية و لكن يكون مفاهيم بصرية ذهنية .
- **المجموعة الثالثة :** و تشتمل على (الرموز البصرية ، الرموز اللفظية)، و هذه المجموعة تتطلب أساسا استخدام الرموز من جانب المتعلم سواء أكانت بصرية أم لفظية ، و تقل درجة واقعية الخبرة ، و يزداد تجريدها تبعا لهذا الترتيب، و لذلك فالرموز اللفظية تمثل مستوى أكثر تجريدا من الرموز البصرية، و هي تمثل أعلى مستويات التجريد بالنسبة لبقية أقسام المخروط[2] ، و في هذه المجموعة فإن المتعلم " يكون المفاهيم من سماعه لألفاظ مجردة أو لرؤيته كلمات " [3].

و لست بحاجة إلى توضيح ماهية الوسائل التعليمية التي تضمنها المخروط ، و إنما يجب أن ننبه إلى أن تصنيف ديل يتناسب و النمو العقلي للمتعلم ، فكلما زاد نمو و إدراك المتعلم اتجهنا نحو قمة الهرم .

و لا يفوتني أيضا و في هذا السياق أن أنوه إلى أمور استخلصتها من خلال تحليل هرم الخبرة لديل و هي كالآتي :

- المخروط ما هو إلا شكل بصري يوضح العلاقات بين الأنواع المختلفة من خبرات التعلم،و وسائل الحصول عليها .
- كلما انتقلنا من قاعدة الهرم إلى قمته، قلت الخبرات المباشرة الحقيقة، و زادت نواحي التجريد .

---

[1] محمد الدريج : المرجع السابق ، ص 173.

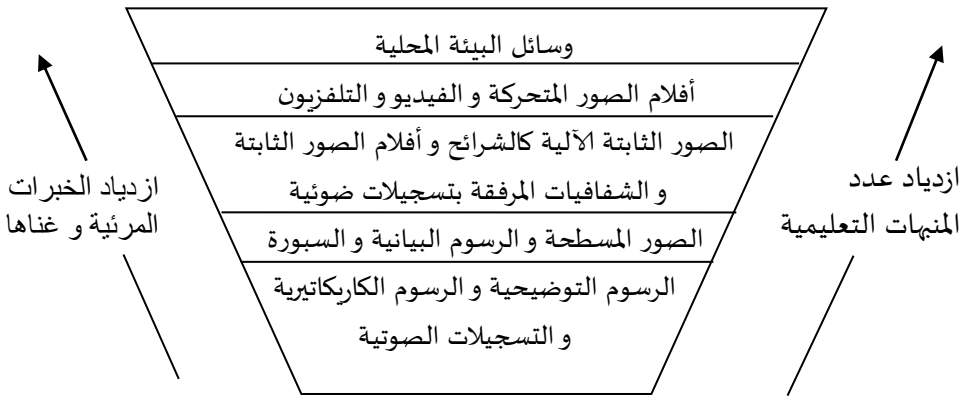
[2] ينظر: أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج ، ص 42.

[3] - محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص 173.

- أقسام الهرم لاتنفصل تماما عن بعضها، فالكلمات مثلا و هي من المجردات التي تقع في قمة الهرم، يستخدمها المدرسون مع كثير من الأقسام الأخرى ،(مع الخبرات المباشرة و غير المباشرة و المعدلة و البيان العلمي ..)، أي أنه هناك تداخل وتكامل بين أقسام الهرم ، و ما التقسيم إلا للتوضيح و التبسيط .
- قد يستخدم المعلم في الموقف التعليمي عدة وسائل أو طرق للتعلم ، دون منافسة بين وسيلة أو أخرى ، و دون تعارض بين حاسة و أخرى، و المشكلة التي قد تعترضه هي أن يتبين أيُّ الوسائل و الطرق التي تساعد إمكانياتها و مزاياها في جعل الأشياء المراد تعلمها أكثر وضوحا و معنى، و في نفس الوقت تحقق اقتصادا في التكاليف و الوقت و الجهد ،و تثير اهتمام التلاميذ ، و تتناسب و أغراض التعلم و مستويات المتعلمين .

✓ **تصنيف إدلينغ Edling :**

صنف إدلينغ الوسائل التعليمية إلى خمس فئات ، أقلها أثرا الوسائل السمعية و الرسوم، يليها الصور المسطحة، ثم أفلام الصور المتحركة و الفيديو و التلفزيون ، أما أغنى الوسائل التعليمية و أقواها أثرا في العملية التعليمية فهي وسائل البيئة المحلية.



شكل -2- تصنيف إدلينغ للوسائل التعليمية

✓ **تصنيف أوسلن Oslen :**

صنف أوسلن الوسائل التعليمية على شكل هرم مكون من ثلاث طبقات ، في قاعدته الوسائل التعليمية التي تزود المتعلمين بالخبرات الحسية، و في قمته الوسائل التعليمية اللغوية التي تتميز باسعمال الرموز المسموعة و المكتوبة ، و الشكل الآتي يوضح تصنيف أوسلن :

شكل -3- تصنيف أوسلن للوسائل التعليمية.

4 الوسائل التعليمية و المنهج :

إن العلاقة بين الوسائل التعليمية و المنهج علاقة مباشرة و قوية ،لأن مفهوم المنهج الحديث لا يعني المادة أو المحتوى في الكتاب المدرسي ، بل يشمل الأهداف و المحتوى و طريقة التدريس و التقويم، و معنى ذلك أن المعلم الذي يستخدم الوسائل التعليمية عليه الإلمام الجيد بالأهداف و محتوى المادة الدراسية و طريقة التقويم حتى يتسنى له الاستخدام الفعال للوسيلة[1]،و يجب على واضع المنهاج أن يأخذ في اعتباره مسألة الوسائل التعليمية و وظيفتها في كافة مراحل العمل إذ " أن الوسيلة التعليمية عنصر أو مكون من مكونات المنهج " [2].

و لو نظرنا إلى المنهج بكليته نجده يحتوي عناصر عديدة كما ذكرنا سابقا (الأهداف، المحتوى، الطريقة ...) ، و في هذه الحالة نجد أن هناك تفاعلات عديدة و على مستويات متباينة بين كافة هذه العناصر ،و بدون هذه التفاعلات لا تتم العملية التعليمية بشكل جيد و على نحو فعال، فالأهداف يتم ترجمتها إلى محتويات مناسبة ، هذه الأخيرة يجب أن تختار في ضوء عدد من المعايير، و هو الأمر الذي يشير إلى التفكير في قضية مستوى المحتوى، كما أشرنا في المبحث الأول، فيجب أن يخضع المحتوى لشروط و نوع الطرق و الوسائل التعليمية و الأنشطة المناسبة لتدريس هذا المحتوى، إذ لا يكفي في هذا الشأن القول إن هذا المحتوى أو ذا ك يناسب هذا المستوى الدراسي أو ذاك ، و لكن ما يجب الإشارة إليه : هل هذا المحتوى إذا ما درس بهذه الطرق و باستخدام الوسائل التعليمية ، يمكن أن يحقق أهداف المنهج أم لا ؟

و منه يمكن القول إن الوسائل التعليمية ذات صلة وثيقة بالأهداف ، إذ أنها تساعد على بلوغها و أنها تتكامل مع الطرق المختلفة للتدريس، و تتكامل أيضا مع الأنشطة التي يتم تعليمها.

---

[1] خضير عباس جري : التقنيات التربوية ، ص57.

[2] أحمد حسين اللقاني :الوسائل التعليمية و المنهج المدرسي، ص 8.

5 سيكولوجية استخدام الوسائل التعليمية و أهميتها في تعليم اللغات عند الحاج صالح

1.5 سيكولوجية التعلم :

تشمل سيكولوجية التعلم النظريات السيكولوجية التي تهدف إلى تفسير و تحديد آلياته و عملياته، و بما أن العملية تقوم على التفاعل بين أطراف عديدة ، فإن المتعلم يعد العنصر المركزي في هذه العملية ، و منه فقد جاءت سيكولوجيا التعلم تقدم للباحث في مجال تعليمية اللغات العديد من النظريات و المقاربات التي يمكن للباحث أن يستثمرها ويوظفها في تنمية آليات تعلم اللغة،خاصة السيكولوسانيات ، حيث " تصدت لبعض قضايا لغة المنشأ و اللغات الأجنبية و أسدت بذلك خدمة جليلة للمدرسين ، بتسليطها الأضواء على مراحل النمو النفسي و العقلي للتلميذ، و تقدم نمو استعداداتهم الاستيعابية، و كذلك بدراستها لقضايا الإدراك و الذاكرة ، و القدرة التجريدية و التعمييمة و الإبداعية لدى المتعلم،كما أفادت المدرس في معرفة أهمية الدوافع و الحوافز ، و تنمية المهارات و الميول و دور التدعيم و الأنشطة السيكوحركية في نمو المتعلم و تقدمه " [1].

و من هذا المنطلق سأتناول أهم العمليات السيكولوجية التي تقوم عليها الوسائل التعليمية و هي الإدراك .

2.5 طبيعة الإدراك :

الإدراك نشاط نفسي عقلي يقوم به الفرد ، و ليس ملكة للعقل أو مجرد مجموعة من الإحساسات [2]،و يوصف الإدراك أحيانا بأنه " العملية التي بها يعرف الفرد العالم الخارجي ، و يحقق توافقا مع البيئة التي يعيش فيها "[3].

و حتى نفهم دور التعلم و التعليم، و دور الوسائل التعليمية في تنمية هذه الوظيفة لا بد أن نتناول طبيعة العملية الإدراكية ذاتها، إذ عن طريق الإدراك نفهم الأشياء و الأحداث، و حين ندرك نترجم الانطباعات التي تثيرها المثيرات من بيئتنا إلى وعي بالأشياء و الأحداث.

و الحواس هي وسيلة اتصالنا المستمرة بهذه الأشياء و الأحداث، فالعين و الأذن و النهايات العصبية تحت الجلد هي المنافذ التي تم عن طريقها جميع أنواع التعلم،

---

[1] - علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك،نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية،ط1،دار الثقافة،2005،ص 80.

[2] - الإدراك معرفة مباشرة للأشياء و عن طريق الحواس .

[3] - أحمد خيري كاظم: جابر عبد الحميدجابر: الوسائل التعليمية و المنهج ، ص54 .

و هكذا فإن إدراكنا للأشياء و الأحداث من حولنا في النهاية إنتاج لعملياتنا الإدراكية الحسية . ويتضمن ذلك كثيرا من الانتقاء و التنظيم لما ندرك على نحو معين .

3.5 عبد الرحمن الحاج صالح و الوسائل التعليمية :

يعد استخدام الوسائل التعليمية مهما و ضروريا جدا في تعليم اللغات عند عبد الرحمن الحاج صالح، لأن الهدف الأول من تعليم اللغة هو إكساب المتعلم مهاراتها التي تمكنه من التصرف في البنى اللغوية بما يقتضيه الحال و هذا ما أكده في قوله: " ما نرمي إليه بالنسبة لمتعلم اللغة هو إكسابه لملكة معينة،و هي مهارة التصرف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب و ليس إكسابا لعلم النحو أو علم البلاغة و يعتمد **وسائل تعليمية متنوعة فلا يقتصر على إحداها دون الأخرى**" [1]. فالحاج صالح هنا يربط اكتساب مهارات اللغة باستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة و دون تفضيل وسيلة على أخرى ، و هذا ما أشرت إليه سابقا عندما قلت أن المعلم قد يستخدم في الموقف التعليمي عدة وسائل أو طرق للتعلم ، دون منافسة بين وسيلة أو أخرى ، و دون تعارض بين حاسة و أخرى، و المشكلة التي قد تعترضه هي أن يتبين أيُّ الوسائل و الطرق التي تساعد إمكانياتها و مزاياها في جعل الأشياء المراد تعلمها أكثر وضوحا و معنى، و فبهذافإن الوسائط تحقق اقتصادا في التكاليف و الوقت و الجهد ،و تثير اهتمام التلاميذ ، و تتناسب و أغراض التعلم و مستويات المتعلمين .

ثم إن الحاج صالح و في السياق نفسه يربط استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغات بقضية مهمة و هي **الترسيخ** ،مما يدل على أن الوسائط لها دور مهم جدا في ترسيخ الملكة الملكة اللغوية لدى المتعلمين ، فيقول :" فالمعروف عن تعليم اللغات أنه إيصال لمعطيات لغوية مادة و صورة و العمل على **ترسيخها** ..." [2]، و الملكة لا تتحقق إلا بالمداومة و الدربة و المران و التكرار ، فهي مقترنة بالجودة و الإتقان و الإدراك الجيد للأشياء و الصنائع [3] و في هذا الشأن يقول ابن خلدون : "و الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولا و تعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حال . و معنى الحال أنها صفة راسخة ، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة " [4]، و عليه فالوسائل التعليمية خاصة السمعية المرئية منها لها أثر بالغ في تعزيز و ترسيخ الملكة اللغوية للمتعلمين .

---

1 عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ، ج1، ص 185 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع نفسه ، ص 185، 186.

[3] جميل حمداوي : نظرية الملكات ،https://www.diwanalarab.com/spip.php?page=article&id_article=36351

[4] عبد الرحمن بن خلدون : المقدمة ، ص 710 .

و يحدد الحاج صالح في معرض حديثه عن البحث في طريقة تبليغ المعلومات اللغوية و كيفية إكساب المتعلم الملكة اللغوية الكافية جملة من المبادئ العامة، و التي من بينها أن تكون ظروف العملية التعليمية التعلمية أقرب إلى البيئة الطبيعية التي يعيشها المتعلم ، خاصة متعلم اللغة الثانية، إذ يقول: " يجب أن لاننسى أن أبقى المهارات و أرسخها هي تلك التي تحصل : أولا : في جو من العفوية يغمره السعي الحثيث لإرضاء الحاجات و الرغبات و دفع المضار و ما إلى ذلك من المسالك الطبيعية، و من ثم أهمية الدور الذي تقوم به الحوافز النفسية المختلفة في نيل المهارات ،ثانيا:**في وسط تتوفر فيه كل المرئيات و المسموعات و مختلف المحسوسات الأخرى التي يتخذها المتعلم موضوعا لحديثه**، فمن ثم أيضا أهمية الإطار الحسي الذي تجرى فيه العمليات الرامية إلى اكتساب الآليات اللغوية اللاشعورية "[1] . فالمتأمل لقول الحاج صالح يجد أنه ركز على شيئين مهمين جدا في العملية التعليمية التعلمية هما الجانب السيكولوجي للمتعلم ـ خاصة الإدراك ـ و استخدام كل الوسائل التعليمية المرئية منها و المسموعة و المجسمات ، و التي تتلاءم مع الأغراض المنشودة من تعليم اللغة . و من المعلوم أن الخبرات الحسية هي أساس معرفة المتعلم ، و بغيرها لا يمكن أن يدرك أو يعي أي شيء ، و الوسائل التعليمية البصرية و السمعية أدوات و طرق يمكن أن توفر له مثل هذه الخبرات الحاسية الضرورية للتعلم[2] .

ثم يضع الحاج صالح مقاييس للتبليغ التعليمي و الترسيخ و العادات السليمة، لأن إيصال العناصر اللغوية بأنظمتها و مدلولاتها إلى ذهن المتعلم من الأمور الصعبة جدا، ذلك أنه يتطلب من المعلم حذقا و مهارة كبيرة ، و من بين هاته المقاييس مقياس يقضي باستخدام وسائل التبصير في إيصال العناصر اللغوية ، مثل الصور المبسطة و مختلف الرسوم الدالة على معاني تلك العناصر؛ حيث يقول : " و تتخذ هذه الجمل شكل حديث أو قصة أو وصف أو تعليق على أحداث مرئية و يدعم كما قلنا بسلسلة من الصور أو الرسوم تمثل أشخاص القصة مثلا و أحداثها ، و ينبغي أن تخصص لكل حدث صورة واحدة لتجري السلسلة بذلك مجرى الفيلم السينمائي . و تخصص الفترة الأولى من الدرس للإدراك فقط (السمعي البصري) و بعد ذلك أي بعد عرض المعلم لعناصر اللغوية ـ في هذا الإطار المحسوس ـ تجيء مرحلة التحقيق لهذا الإدراك اللفظي الدلالي "[3]. و يقصد الحاج صالح بمرحلة التحقيق للإدراك اللفظي الدلالي

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان، ص 225، 226 .144

[2] ينظر: أحمد خيري كاظم،جابر عبد الحميدجابر: الوسائل التعليمية و المنهج ، ص55.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان،ص 229 .

إدراك المتعلم الألفاظ و دلالاتها باكتسابه الآليات الإدراكية و التعبيرية بعدها تأتي مرحلة التعبير الفني، و يمكن للمعلم في هذه المرحلة أن يستخدم الوسائل اللفظية أي الكلمات و الجمل ، لكنه لا يمكن أن يستغني عن الوسائط يقول الحاج صالح: " هذا و لا يمكن أن يستغني تماما عن كل تبصير و تمثيل بالصور و الأفلام لا لتوضيح العناصر الدالة في ذاتها، بل لبيان علاقاتها بمقتضى الحال، و من ثم الترسيخ في ذهنه للنسبة القائمة بين هذه الحال و ما تقتضيه من أغراض، و بين مختلف طرق الآداء المستعملة في التعبير عنها " [1]. و بهذا يكون الحاج صالح قد ميز بين مرحلتين في تعليم العناصر اللغوية ، المرحلة الأولى سماها بمرحلة الإدراك اللفظي الدلالي ، أما المرحلة الثانية فهي مرحلة التعبير الفني، و في كليهما وجب استخدام الوسائل التبصيرية التي تثير جميع الحواس لأن الحواس إذا اشتركت ساعدت الذاكرة على الاحتفاظ بالمدركات المستنبطة ، و كان تعليم اللغة أنجع و أفيد . و في هذا السياق يقول الحاج صالح موكدا على علاقة الوسائل التعليمية بالإدراك : " و كل هذا الذي ذكرناه من ضرورة الاقتصار على إثارة الإدراك المباشر في نفس المتعلم و ضرورة الربط، بالتالي، بين الحاستين (السمعية و البصرية ، أو أكثر من حاستين إن أمكن) و جعل المتعلم قادرا على هذا مكتسبا لمهارته بنفسه و المعلم مرشدا و منسقا و مصححا فقط لهذا العمل الاكتسابي " [2].

و قد أثار عبد الرحمن الحاج صالح قضية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في مقاله الموسوم بعلم تدريس اللغات و البحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي ، و الذي ألقي في ندوة حول قضايا تعليم العربية و التي نظمتها المنظمة العربية للتربيةو الثقافة و العلوم بالجزائر سنة 1990 م ، عندما تكلم عن البحوث العلمية في اللسانيات التطبيقية و منهجية تعليم اللغات ،فتطرق إلى ضرورة الاهتمام بالمتكلم و حال الخطاب ، و المقصود بالمتكلم هنا هو المتعلم للغة الثانية؛ حيث يقول : " فاكتساب المغترب الملكة اللغوية بالنسبة إلى لغة البلاد التي هاجر إليها هو بمنزلة اكتساب الطفل للغة محيطه : لافرق بين بينهما من حيث آليات الاكتساب و ظروفه،فكل واحد منهما مظطر إلى أن يكون في كل وقت متكلما و مخاطبا بلغة لا يتقنها بعد "[3].

و من هذا المنطلق جاء اهتمام العلماء بكيفيات و طرق تعليم اللغات الثانية و تطبيق النظريات اللسانية خاصة البنوية منها في هذا المجال، فبرزت إلى الوجود الطريقة السمعية البصرية في تعليم اللغات و التي بنيت على أسس نظرية استلهمت من الصوتيات التطبيقية ، هذه الأخيرة تركز على دور البصر و السمع في التعليم، و هي ترمي إلى تدريب الأذن و جعلها أكثر

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع نفسه، ص 230 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع نفسه، ص 231 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية الجزء الأول،ص 196 .

حساسية في تشخيص أصوات اللغة من جهة، و جعل المتكلم أكثر إتقانا للنطق بهذه الأصوات من جهة أخرى [1]. و يعرض الحاج صالح طريقة الدرس السمعي البصري في تعليم اللغات الثانية فيقول : " فكل درس يحتوي فيه غالبا على حوار يركز على موضوع يؤخذ من الحياة اليومية و المقصود منه هو أن يكون كالقوام الحي لتقديم المفردات و البُنى النحوية و قد يضاف إليه حوار آخر يختص ببنية و احدة، و يقدم هذ الحوار بكيفية إجمالية لإدراك معناه العام ثم جملة جملة، و كل جملة ترافقها **صورة من شريط ثابت يتجسد به المعنى الذي تحمله الجملة و يتلو ذلك التكرار**، يعيد المتعلم ما يسمعه جملة جملة أيضا فيتدخل المعلم لإصلاح أخطائه ،**ثم يعرض الشريط** من جديد للتأكد من فهم المتعلمله جملة و تفصيلا،ثم تعرض **الصورة** مرة ثالثة بدون صوت (فالصوت المرافق لها قد حذف) فيجب على المتعلم أن يكشف النص المرافق" [2].

6 مشروع الذخيرة المحوسب و معجم الطفل وسيلتان تعليميتان :

يمكن استثمار مشروع الذخيرة اللغوية المحوسب كوسيلة تعليمية للغة العربية على جميع الأصعدة و في جميع مستويات اللغة، ذلك لأن له فاعلية في مجال التعليمية من حيث إنه يمكننا تكييفه كمعاجم عربية حسب التخصص المؤسساتي،و لأنه ينظم المعرفة اللغوية و يصنفهاحسب الاختصاص (جذور الكلمات، أصوات،كلمات،نحو، صرف ...) [3]،فالهدف الأساسي من هذا المشروع هو إنجاز بنك آلي من النصوص العربية القديمة و خاصة التراث الثقافي العربي و الحديثة مثل الإنتاج الفكري المعاصر بالعربية، و له عدة جوانب منها ما هو لغوي و منها ماهو ثقافي، فالجانب الأول يعتبر بمثابة ديوان العرب و ذلك من خلال الاستعمال الحقيقي للغة العربية حديثها و قديمها، و أما الجانب الثاني فيتعلق بالميدان العلمي و التربوي ، و يرى الحاج صالح أن هذا المشروع له أهمية كبيرة في جميع الطرائق التعليمية المتعلقة بتحصيل مهارة معينة، كتعليم اللغة العربية بحسب أعمار المتعلمين و مستواهم و لغة منشئهم ، و كتعليم الفنون المختلفة بالعربية و غير ذلك، فنجده يقول : " و لهذا ستدخل في الذخيرة اللغوية العربية أنواع كثيرة من النصوص: منها الموسوعات العلمية و التقنية العربية أو المعربة (مع النص الأجنبي

[1] ينظر:عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع السابق ، ص 196.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع نفسه، ص 197.

[3] ينظر: لوت زينب :الأسس و الأبعاد الابستيمولوجية في مشروع الذخيرة اللغوية للحاج صالح ،ضمن الجهود اللغوية، ص 293 .

الأصلي) ، و طرائق لتعليم العربية ، و مختلف الطرائق لتعليم تقنيات معينة بمستويات معينة " [1].

و أما معجم الطفل الذي بذلت فيه جهود كبيرة ، و هو عمل كبير أنجز على مستوى الوطن العربي، فاستخدامه ضمن الوسائط المعينة ضرورة ملحة يدعو إليها الواقع التعليمي للغة العربية الذي نعيشه، و قد اعتمد في صناعة هذا المعجم على مبادئ منها:

- ✓ منطلقه من الواقع المشاهد ، و من رصد هذا الواقع .
- ✓ ركز على اهتمامات المتعلم و ما يحتاجه إليه بالفعل لمواجهة الحياة لا لإلقاء الخطب و قرض الشعر.
- ✓ الرصيد لا يتجاوز الحد الأقصى الذي يستطيع الطفل أن يكتسبه، و ألا يقل عما يجب أن يعرف .

و في هذا الشأن يقول الحاج صالح : " و على هذا تم استخراج الرصيد بالنظر في ثلاثة أنواع من المعطيات فوجب جردها فيما يخص مفرداتها مع ضبط تواترها و انتشارها : الكتب المدرسية، و عينة من كتابات التلاميذ ، و ما يتفوهون به في مخاطباتهم مع الصغار و الكبار، و بهذا تحصلوا على اهتمامات الطفل و ما يوجد بالفعل في لغته من فصيح و غير فصيح، و من عربي و أعجمي ، و تم الإحصاء بالحاسوب و ثم اختيرت الألفاظ الفصيحة الشائعةو الكثيرة الدوران .. " [2]. على أن يؤخذ من هذا المعجم بحسب الحاجة التي ترتبط أساسابالسن و البيئة التي يعيشها المتعلم هذا من جهة، و بما يجري على ألسنة الشريحة المراد تعليمها من جهة ثانية[3].

1 عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربة، الجزء الثاني،ص 153 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح :المرجع السابق ، ص 145 .

[3] نواري سعودي :البحث اللساني و تعليمية اللغة العربية، مقاربة لسانية في كتابات عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة الآداب ،العدد 11، ص 296 .

و يمكن القول إن الوسائط المساعدة في التعليم لها أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم و المتعلم على حد السواء ، أوجزها فيما يلي :

1.6 أهميتها بالنسبة للمعلم :

- اختصار الوقت و توفير الجهد الذي يبذله المعلم بهدف الوصول إلى المعلومة .
- تساعد المعلم على تسلسل و ترابط أفكاره، و كذا ترابط خبراته التعليمية التي يقدمها للمعلم.
- استخدام الوسائل التعليمية يمكن المعلم من التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ ، و من ثم اكتشاف المواهب و القدرات و الاستعدادات الخاصة لدى التلاميذ، ، و بذلك فإنها " تحقق الفرصة المناسبة للمعلم لمراقبة الطلاب و رصد استجاباتهم و بالتالي اكتشاف الميول و الاستعدادات المتنوعة لديهم " [1] .
- تغير دور المعلم ، من ملقن و ملقي للمعلومات إلى دور المشرف و الموجه للعملية التعليمية.
- رفع كفاءة المعلم ، و ذلك باستخدامه المتواصل للوسائل التعليمية المتنوعة، فاستخدام الوسائل التعليمية يساعد المعلم على التخطيط للموقف التعليمي ، من حيث كيفية عرض الوسيلة على التلاميذ و مكان و مدة و زمان عرضها.
- يضاف إلى ذلك أن استخدامها يساعد على التنويع في طرائق التدريس ، حيث إن المعلم يجدد و ينوع في طريقته و أسلوبه في التعليم ، فلا يصير الأمر مملا بالنسبة للتلاميذ و المعلمين على حد سواء، و ذلك من خلال التجارب العملية و العروض حينا،و الرحلات و الزيارات حينا آخر .

[1] وليد عبد هاني: استخدام و توظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية، ص 18، 19.

2.6 أهميتها بالنسبة للمتعلم :

- جذب انتباه و تركيز المتعلم ، فهي تعمل على استثارة اهتمامه و إشباع حاجته ، و جعله أكثر انتباها و تقبلا.
- كما تجعل الوسائل التعليمية المتعلمين يتجنبون الوقوع في اللفظية (التعليم اللفظي)،أي تجنبهم استخدام ألفاظ ليس لها عندهم الدلالة نفسها التي عند المعلمين، إذ تجعل " الألفاظ تكتسب أبعادا من المعاني تقترب بها من الحقيقة،كما تجنب تعليمنا من الآثار السلبية للفظية، خاصة تلك التي تتمثل في اعتماد الحفظ في جميع المواقف "[1].
- تعزز الوسائل التعليمية و تقوي الروابط و العلاقة بين المتعلم و المعلم من جهة ، و بين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى ، و يتضح ذلك من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات عمل تقوم كل مجموعة بإجراء و تنفيذ إحدى النشاطات التعليمية ، و مدى التعاون الذي يتحقق بين هؤلاء المتعلمين .
- تحقيق تعلم أكثر استمرارية و أبقى أثرا، فكلما زاد عدد الحواس أثناء عملية التعلم ،كان أكبر فائدة و أكثر بقاء و استمرارية، و هذا ما يحصل جراء استخدام الوسائل العليمية ، حيث يلاحظ الفرق الكبير بين تقديم المادة التعليمية بمثيرات سمعية فقط ، و بين تقديمها بمثيرات سمعية و بصرية معا،و بين تقديمها بالطرق التقليدية دون استخدام الوسائل التعليمية [2].

[1] محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص 173.

[2] وليد عبد هاني : استخدام و توظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية،ص 20، 21.

7 : الانغماس اللغوي كمقاربة لتعليم اللغات عند الحاج صالح :

1.7 مفهوم الانغماس:

جرت العادة أن يؤتى بالمعنى اللغوي ثم بعده المعنى الاصطلاحي، و عليه فقد ورد في معجم مقاييس اللغة لابن فارس في معنى الانغماس قوله : "الغين و الميم و السين أصل واحد يدل على غط الشيء . يقال غمست الثوب و اليد في الماء، إذا غططته فيه ، و يمين غموس قال قوم : معناه أن تغمس صاحبها في الاثم . وقال قوم :الغموس النفذة . و المعنيان و إن اختلفا فالقياس واحد لآنها إذا نفذت غمست " [1].

و قد جمع ابن فارس مادتي غمس و غمر في مجال دلالي واحد يتمثل في الستر و الانهماك في الشيء ، و التغطية و الغوص ، يقول في بيان دلالة كلمة غمر: " الغين و الميم و الراء أصل صحيح ، يدل على تغطية و ستر في بعض الشدة . من ذلك الغمر: الماء الكثير ، و سمي بذلك لأنه يغمر ما تحته، ثم يشتق من ذلك فيقال فرس غمر: كثير الجري ،شُبّه جريه في كثرته بالماء،و من الباب: الغمرة الانهماك في الباطل و اللهو ، و سميت غمرة لأنها شيء يستر الحق عن عين صاحبها ، و غمرات الموت: شدائده التي تغشى، و كل شدة غمرة، سميت لأنها تغشى ...." [2].

و يذهب ابن منظور في معنى الانغماس المذهب نفسه الذي أورده ابن فارس ،جاء في لسان العرب في باب السين ، فصل الغين: " الغمس : إرساب الشيء في الشيء السّيّال أو الندى أو في ماء ... و كذلك إذا رمى الرجل نفسه في سطة الحرب أو الخطب ... قال : و قال عليّ بن حجر: الاغتماس أن يطيل اللُّبث فيه ،... و في حديث المولود : يكون غميسا أربعين ليلة أي مغموسا في الرحم ..." [3].

أما معجم اللغة العربية المعاصرة فقد وقف صاحبه على معنى الانغماس في قوله : " انغمس في الماء أو غيره ... غطس فيه ، انغمر به، غاص فيه ، انغمس في القراءة / العمل ... انغمس في الملذات .. انغمس لأذنيه: انشغل ... " [4].

---

[1] ابن فارس ،أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء: معجم مقاييس اللغة ،تح:عبد السلام محمد هارون، دار الفكر ،دط1399هـ،1979م،ج4،مادة غمس ،ص 394، 395 .

2 ابن فارس: المرجع نفسه ،مادة غمر، ص 392، 393 .

3 ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن كرم: لسان العرب دار صادر،بيروت

4 مختار أحمد عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب ، القاهرة،مج3 ، ص 1641، 1642 .

الملاحظ للتعاريف اللغوية السابقة لكلمة الانغماس يجد أنها اتفقت على أن دلالتها تقف عند التغطية و الغوص و الإطباق ، و تتعدى إلى التعمق و التغلغل في أعماق الشيء ، إلا أن ابن منظور تجاوز المعنى اللغوي إلى الاصطلاحي و ذلك بإضافته جملة" الاغتماس أن يطيل اللُّبث فيه" و هذا ملمح اصطلاحي[1]، كما أنه بهذا انتقل من الدلالة العامة للكلمة إلى الدلالة الخاصة حين أشار مسألة العامل الزمني و هو عامل مهم جدا في اكتساب اللغة عند الباحثين المحدثين.

أما اصطلاحا فالانغماس اللغوي " وسيلة فعالة تساعد المتعلمين على إتقان لغة ثانية ،ضمن مجموعة متنوعة من السياقات "[2]، و يعرفه Shaban Barimani بقوله : " الانغماس اللغوي في أبسط تعريف له هو طريقة في تعليم اللغة الثانية في المدارس العادية من خلال استخدام اللغة الهدف في التعليمات و في المناهج الدراسية"[3] .

و يعرفه Hadumod Bussmann بأنه " مذهب في تدريس اللغة الثانية تعلم فيه الموضوعات الأكاديمية باللغة الهدف فقط "[4]. و هو عند رشدي طعيمة المناخ اللغوي الصحيح الذي ينمي عند التلاميذ مهارات اللغة العربية ،و لايتم هذا المناخ إلا ببرنامج الاندماج اللغوي و الذي يحاط فيها المتعلمون من كل جانب باللغة العربية منذ أن تطأ أقدامهم المدرسة العربية[5] . على أنه يمكن التفريق بين هاته المصطلحات :

الانغماس اللغوي: Immerstion linguistique

الحمام اللغوي : Le bain linguistique

الغمر اللغوي : Submertion linguistique

المحمية اللغوية : Langue prote'ge'e

---

[1] آمنة مناع،يحي بن يحي : الامغماس اللغوي و أثره في تعليمية اللغات ،دراسة لسانية،مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، المجلد 9،العدد 1، 2016، ص 1051 .

[2] Roy Lyster, grandes questions et options en pedagoggie de l'immersion, Journal de l'immersion,l'Association canadienne des professeurs d'immersion.Ottawa.(Ontario),vol ;31,N ;3.2009.

[3] Shaban Barimani : Immersion program , state of the art,Middle-East,Journal of scientific Research,IDOSI Publications,2012, p 952.

[4] Hadumod Bussmann: Routledge Dictionary of language and Linguistics tr Gregory Trauth and Kerstin Kazzazi Frist published,1996,Routledge ,p540 .

[5] ينظر: رشدي طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر، اتجاهات جديدة و تطبيقات لازمة، ندوة موسومة باللغة العربية إلى أين ؟ الرباط ، 11/3/ 2002م، ص 193.

فالحمام اللغوي يحمل دلالة التلقائية أو العفوية في الاكتساب اللغوي من خلال الاحتكاك المباشر للمتعلم مع أفراد المجتمع المتكلمين باللغة الهدف و الغاية منه التمكن من لغة واحدة فقط، بينما يشير الغمر اللغوي إلى أن الدمج اللغوي فيه يكون بشكل غير منظم و لا يراعي الثنائية اللغوية أو التنوع اللغوي[1]، عكس استراتيجية الانغماس اللغوي التي " تحتاج إلى التزام و انغماس تامين و استجابة عضوية و عقلية و عاطفية كاملة كي تنجح في استعمال لغة ثانية استعمالا صحيحا " [2].

مما سبق يمكن القول أن المفاهيم الاصطلاحية للانغماس تؤكد على العزلة اللغوية التامة للمتعلمين في بيئة اللغة المراد تعلمها، دون استعمال للغة الأصلية لفترة زمنية معينة، الأمر الذي يساعد على تحقيق الكفاءة العالية في تلم اللغة و التواصل ضمن سياقات و مواقف مختلفة .

2.7 الانغماس وسيلة فعالة :

الانغماس اللغوي كما تصفه الدراسات الحديثة يعد من أنجع الأساليب في تعليمية اللغات ، و تحقيق الكفاءة العالية في اللغة الهدف ، فهو لا يقتصر على تحسين المستوى في لغة ما، بل يقوم على تعزيز الثنائية اللغوية ، و عليه فهو يستند إلى تخطيط و تكوين خاصين بفئة الأقلية التي تتعلم لغة الفئة الغالبة .

و مما لا شك فيه أن الانغماس اللغوي حسب ما عرفناه من قبل يرتكز على محددين أساسين هما اللغة و الفترة الزمنية التي يقضيها المتعلم مع تلك اللغة ، و هذا ما أكده عبد الرحمن الحاج صالح عندما تطرق إلى مفهومه و حدده بدقة متناهية و جعل الانغماس أعظم شيء أثبته العلماء لتعلم اللغات الثانية فيقول : " إن هذه المهارة (الملكة اللغوية عند علمائنا القدامى) لا تنمو و لا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية و هي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها ، أما خارج هذا الجو الذي لا يسمع فيه غير هذه اللغة فصعب جدا أن تنمو فيه الملكة اللغوية. فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلا بد أن يعيشها و أن يعيشها هي وحدها لمدة معينة فلا يسمع غيرها و لاينطق بغيرها **و أن ينغمس في بحر أصواتها** كما يقولون لمدة كافيه لتظهر فيه هذه الملكة " [3].

---

1 فلوريان كولماس : دليل السوسيولسانيات، تر:خالد الأشهب ،ماجدولين النهيبي،مرا:ميشال زكرياء، المنظمة العربية للترجمة، بيروت ط1، 2009م،ص 281، 282 .

[2] دوغلاس براون :أسس تعلم اللغة و تعلمها ،تر:عبده الراجحي،علي علي أحمد شعبان،دار النهضة العربية،1994بيروت،ص 19 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول ، ص 193 .

إن المتأمل الحصيف لما أورده الحاج صالح عن الانغماس يتشف قضيتين أساسيتين هما :

- ✓ القضية الأولى هي أن الحاج صالح لم يتخذ من مبدأ الانغماس اللغوي كمقابل لما ورد في كتب اللسانيين الغربيين و بالترجمات المختلفة: الحمام اللغوي، الغمر اللغوي،المحمية اللغوية ،على الرغم من أن هاته المصطلحات تتقارب في المعنى و تلتقي في الهدف و هو تعليم اللغة الثانية بعيدا عن اللغة الأصلية . إلا أنه آثر أن يأخذ بمصطلح الانغماس اللغوي لما فيه من دقة متناهية و يتفق مع المبدأ الخليلي الذي اشتقه من الصناعة المعجمية كما وردت في معاجم اللغة العربية بمعنى الستر و الانهماك في الشيء[1] .فالحاج صالح يرى أن هذه الترجمات لا تعدو أن تكون حرفية و قاصرة لا تفي بالمعنى المقصود .
- ✓ القضية الثانية هي أن الحاج صالح حدد شرطين أساسيين تقوم عليهما استراتيجية الانغماس لتعليم اللغات هما :

- ضرورة توفر البيئة الطبيعية التي لا يسمع فيها إلا أصوات اللغة المستهدفة ، و لاينطق سواها، و معنى هذا وضع المتعلم في المجتمع الطبيعي ليأخذ عنه، كما كانت العرب تفعل قديما، و لتفسير هذه الآلية المعقدة يمكن التساؤل عن كيفية قرض الفحول الأولين للشعر قبل وضع علم العروض بأزيد من قرنين،و عن استعمال العربي الفصيح للغته على ما فيها من رقي قبل صياغة قوانين النحو و هي متأخرة بقرون عديدة [2].

و قد تطرق الفارابي(259هـ، 339هـ) إلى استراتيجية الانغماس اللغوي في كتابه كتاب الحروف حين تحدث عن حدوث الصنائع و عن الذين يحصّنون عن حروف سائر الأمم و ألفاظهم فقال : " إذا كثرت مخالطتهم لسائر الأمم و سماعهم بحروفهم و ألفاظهم لم يؤمن عليه أن تتغير عادته الأولى و يتمكن فيه ما يسمعه منهم "[3]،كما أكد على أهمية تكرار الفعل فقال : " و إذا كرر فعل شيء من نوع واحد مرارا كثيرة

[1] ابن فارس : معجم مقاييس اللغة ، ج 4،ص392، 395 .

[2] ينظر نواري سعودي : البحث اللساني و تعليمية اللغة العربية، مقاربة لسانية في كتابات عبد الرحمن الحاج صالح ، ص 293 .

[3] الفارابي ،أبو نصر:كتاب الحروف ، تح: محسن مهدي ،دار المشرق بيروت،لبنان، ص 146 .

حدثت له ملكة اعتيادية " [1]. و يذهب ابن خلدون المذهب نفسه لكنه يجعل من السماع و الذي يسميه " أبو الملكات " جزءا من الانغماس اللغوي و شرطا أساسيا في تحصيل الملكة اللسانية فيقول : " فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله،و أساليبهم في مخاطباتهم و كيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة و من كل متكلم، و استعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك مكلة و صفة راسخة و يكون كأحدهم " [2] ، إذن فالانغماس عند ابن خلدون لا يتأتى إلا بوجود بئية لغوية ثم سماع و تكراره، ثم ممارسة و تكرارها . و قد استثمرت الكثير من الدول الغربية استراتيجية الانغماس في تعليم اللغة للطلبة الأجانب ،يقول الحاج صالح : " و ذلك مثل ما يفعل بالطلبة الأجانب في الجامعات الغربية في عامهم الأول؛ يمنعونهم من السماع و التحدث بغير اللغة التي سيتلقون بها دروسهم ، و قد نجحت الفكرة إلى حد بعيد " [3]. أما عن تجربة الدول العربية فخير ما يستدل به هو العمل الذي قام به عبد الله الدنان و الذي وسمه بنظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة و الممارسة، و هي حصيلة تجارب نظرية و ميدانية و بحوث علمية دامت سبعة و ثلاثين سنة. و طبقت في عدة دول و أثبتت نجاعتها في اكتساب اللغات .

- المدة الزمنية الكافية حتى يتمكن المتعلم من الانغماس بشكل جيد في البئية اللغوية المكتسبة سواء من حيث الأصوات أو التراكيب و قد نبه إلى ذلك الحاج صالح في قوله : " لا لعشرة أيام مرة واحدة في العمركما فعلت بعض وزارة التعليم العالي في بلادنا في الثمانينات في تعليم العربية للأساتذة [4]. و قد ركز على

[1] الفارابي : المرجع نفسه ، ص135 .

[2] عبد الرحمن بن خلدون : المقدمة ، ص 710، 711 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح :بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول ، ص 193 .

[4] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع نفسه، ص 193 .

استخدام المشافهة و قدمها على الكتابة خلال المكوث في هاته البيئة اللغوية حتى تترسخ الملكة اللغوية للمتعلم ،و لأنه كلما طالت مدة المكوث زاد احتمال اكتساب اللغة الثانية ، و كلما زاد السمع و تكررت العمليات الكلامية زادت احتمالات ظهور هذه الملكة و انتعاشها و تطورها .

و حتى يتمكن متعلم اللغة من اكتسابه جيدا فلا بد من استيفاء شروط الانغماس اللغوي الكلي[1]، و قد أجرت الباحثة نبيلة قدور دراسة ميدانية طبقت فيها استراتيجية الانغماس اللغوي على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي و خلصت إلى النتائج التالية [2]:

- ✓ هناك انغماس لغوي طبيعي و آخر اصطناعي ، فالطبيعي ما استخدمت فيه البيئة اللغوية العفوية بكل ما تحمله من عادات لغوية و اجتماعية و ثقافية ... و ذلك بالاحتكاك المباشر مع متكلمي اللغة الهدف و التواصل معهم عن طريق السماع و المشافهة فقط ، و أما الانغماس الاصطناعي فهو مرتبط أساسا باستخدام مختلف الوسائل التكنولوجية التعليمية الحديثة ، التي تشد انتباه المتعلمين خاصة في المراحل الأولى من التعليم .
- ✓ يتعلق الانغماس اللغوي بمحتوى ما يسمعه و ما يقرؤه المتعلم من نصوص ، فيشترط أن تكون الأصوات و الألفاظ و العبارات مما يلفت انتباهه، و بما يرتبط بحياته اليومية . لتجعله أكثر اهتماما و شعورا بها ، فيتمكن من استخدام أكبر قدر ممكن رصيدها اللغوي ، و تبقى المطالعة والقراءة من أرقى السبل التي تساهم و بشكل فعال في إثراء الملكة اللغوية .
- ✓ يبقى ترسيخ الملكة اللغوية للمتعلم بواسطة الانغماس مرهونا بالممارسة الفعلية و المستمرة للتكلم بالفصحى و في مختلف المواقف و السياقات ؛ حيث تتجسد هذه الممارسة لدى متعلمي الأطوار الأولى بفتح حرية التعبير و الحوار مع المعلمين و التخاطب معهم ، ثم إدراج مختلف النشاطات التعليمية مثل الدراما و الألعاب اللغوية و ما إلى ذلك مما يساعد المتعلم على ترسيخ الملكة .

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع نفسه، ص 199 .

2 ينظر نبيلة قدور: النظرية الخليلية و إسهاماتها في معالجة مشكلات التدريس، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، إشراف يوسف وسطاني، جامعة محمد لمين دباغين ، سطيف 2، ص 177 .

8 : استثمار مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة في تعليمية اللغة العربية :

1.8 ماهي النظرية الخليلية الحديثة :

إن الملاحظ للعنوان يلفت انتباهه مصطلحين: الخليلية و الحديثة ،و سأحاول أن أوضح لماذا اصطلح عيها بهذا الاسم :

2.1.8 **الخليلية :** سميت النظرية بالخليليلة نسبة إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي (175هـ) فأصولها ترجع إلى أعماله الجليلة الرائدة التي قدمها في معجمه العين العين ، و في آرائه العلمية الخصبة، يقول الحاج صالح : " أما فيما يخص النظرية الخليلة و سميت هكذا بالتغليب لأن الخليل رحمه الله و إن كان هو العماد فيها إلا أنه قد أخذ كثيرا عن شيوخه"[1]. لكن الخليل سبق غيره إلى استعمال المفاهيم الرياضية لضبط نظام اللغة و وضع علم العروض ، ثم اختراع الشكل و وضع الحركات على الحروف . و عليه فهو لغوي رياضي التفكير على حد وصف الحاج صالح له ، فقد أجمع اللسانيون المعاصرون أن الأفكار التي بنى عليها التحليل عند الخليل هي رياضية محضة، و يقول الحاج صالح اعترافا له بهذا الفضل : " لقد اشتهر العالم اللغوي الكبير الخليل بن أحمد الفراهيدي عند عامة الناس باختراعه العروض ، و كثيرا ما يعرف في الكتب القديمة بصاحب العروض ... إلا أنه ظلم من بعض الجوانب إذ يعرف الرجل المثقف أن الخليل قد أبدع في جميع ميادين اللغة و الدراسات اللغوي العربية خاصة . فنحن مدينون له بجزء كبير مما أثبته العلماء المسلمون في علم الأصوات و النظام الصوتي العربي، و كذلك الفكرة البديعة التي بني عليها أول معجم أخرج للناس و هي فكرة رياضية محضة سابقة لأوانها.....هذا و من الغريب جدا أن تكون هذه الأعمال التي لا تقل أهمية عن أعمال أكبر العلماء الكبار المحدثين في العلوم الأخرى"[2] .

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، ص 20.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع نفسه، ص 208.

على أن آراء الخليل بن أحمد ضمنها تلميذه سيبويه (180هـ) في كتابه المشهور بالكتاب، و بعبقريته الفذة و ذكائه تمكن ببسط أفكار أستاذه ،و توسيعها و تطويرها، و إضافة الكثير من الأفكار مخالفا تارة و موافقا أخرى و مرجحا بعض آرائه في بعض الأحيان. مكونا بذلك نظرية علمية أصيلة شغلت النحاة و علماء اللغة بعده ردحا من الزمن [1].

و لم يكن الخليل و سيبويه وحدهما من أسسا هذه النظرية ، بل تبعهم في ذلك علماء آخرون أثروا أفكارهم و نهجوا منهجهم كالأخفش الأوسط و المازني و ابن السراج، و أبو علي الرماني و الزجاجي ثم بعدهم ابن جني و الرضى الاسترابادي (687هـ) الذي يعد من أرصن العلماء و أكثرهم أصالة[2] .

3.1.8 **الحديثة :** وصفت النظرية بالحديثة لأنها قراءة جديدة للتراث اللغوي العربي و إعادة صياغة لمفاهيمه الأساسية و مقارنتها بما توصل إليه البحث اللساني الحديث ، و محاولة استثمارها في الدراسات المتعلقة بالتكنولوجيا الحديثة كالحوسبة و في حل بعض قضايا اللغة العربية العالقة مثل التعريب و المصطلح و تكنولوجيا اللغة ...، إذن فهي امتداد منقى مختار من الآراء و المفاهيم و التصورات المتفق عليها و المختلف فيها التي أثبتها النحاة القدامى وفق منهج علمي دقيق و بخاصة إبداعات الخليل و تلميذه سيبويه . فهي في الواقع نظرية ثانية- نظرية النظرية - لأنها في الوقت نفسه تنظير و بحث في الأسس النظرية الخليلية الأولى و يؤكد الحاج صالح هذا في قوله : " أما ما أطلق عليه بالنظرية الخليلية الحديثة فهي نظرية على نظرية و تشرفت بعرضها لأول مرة عام 1979م "[3] .

و لقد عكف عليها الحاج صالح و كرس لها ما يقارب نصف قرن من حياته ، تمكن خلال هذه المدة بفضل رسوخ قدمه في التراث اللغوي العربي بفهم مميز أصيل لأفكار الخليل و سيبويه ، و حسن اطلاعه و استيعابه للنظريات اللغوية الحديثة بصفة عامة ، و نماذج النظرية التوليدية التحويلية و لاسيما النموذج العاملي بصفة أخص ، فتمكن من إعادة البحث اللغوي العربي إلى جادة الصواب فأسس بهذا لنظرية عربية جديدة تشيد بأصالة القديم و جديته و تفتح الباب أمام الجديد لاستثماره و استيعاب مفاهيميه.

---

[1] يحي بعيطيش : الكفاية العلمية و التعليمية للنظرية الخليلية، مجلة التواصل، عدد 25، مارس 2010، ص 76 .

[2] إن وصف الخليلية لا يرتبط بالخليل كشخص واحد أو عالم متفرد بعلمه،بل يرتبط بسلسلة من العلماء قبله و من عاصره و جاء بعده، و ذلك منذ المحاولات الأولى في إرساء قواعد النحو على يد أبي الأسود الدؤلي، و مرورا عبد الرحمن بن هرمز ثم وقوفا على الخليل و سيبويه حيث بلغ الدرس اللغوي أوج نضجه، ثم العلماء الذين ذكرتهم في المتن حيث أبرزوا براعة في التحليل اللغوي ، فظهرت جهودهم في شكل نظرية متكاملة أحياها فيما بعد عبد الرحمن الحاج صالح .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية،الجزء الأول، ص 208 .

و قد انطوى تحت لوائها الكثير من الباحثين من الدول العربية؛ حيث يقول الحاج صالح مؤكدا على مدى قناعته بهذه النظرية و المضي فيها قدما : " و قد سرنا على هذا الطريق معشر الباحثين في معهد العلوم اللسانية مع عدد كبير من الإخوان في المشرق و المغرب . و قد سميت هذه الجهود الخاصة بالتراث ، النظرية الخليلية الحديثة فنعم التسمية. و رجاؤنا من الله أن تكون عند حسن ظن من لقبها بذلك و بالله التوفيق" [1].

ثم إن من اللسانيين المعاصرين أثنوا عليها و على صاحبها في رؤيته الجادة نحو التأصيل لنظرية لغوية معاصرة لا تلغي التراث اللغوي ، نذكر منهم حسن خميس الملخ ، حليمة أحمد عمايرة، نهاد الموسى و غيرهم كثير ، لكنني و في هذا المقام لابد من ذكر الباحث يحي بعيطيش الذي أولى هذه النظرية اهتماما كبيرا من خلال كتاباته فوصفها بأنها نظرية متماسكة قديمة في أصولها حديثة في منهجها و توجهها العلمي التكنولوجي ،لها مفاهيمها العلمية و التي تكون كفايتها العلمية، و مبادؤها الأساسية التي تكون كفايتها المراسية أو التطبيقية بصفة عامة ، و كفايتها التعليمية بصفة خاصة [2].

و المقصود بالكفاية العلمية هو تقاطع مفاهيم النظرية الخليلية مع مفاهيم النظريات اللسانية الحديثة ، كبعض مفاهيم البنيوية ، و بعض مفاهيم النظرية التوليدية التحويلية و الوظيفية و التداولية ، و استثمارها في ميدان علوم اللسان .أما الكفاية المراسية أو التطبيقية فالمقصود به هو استثمارها و تجسدها في مشاريع لغوية ضخمة كمشروع الذخيرة اللغوية (ميدان علاج اللغة بالحاسوب) و الذي كنت قد تحدثت عنه سابقا في عنصر جهود الحاج صالح في اللسانيات التطبيقية، كذلك تحويل مفاهيمها النظرية إلى إجراءات أو معارفة مكتسبة للمتعلمين(يدان تعليم اللغات) ،و قد تحدثت عنه أيضا في عنصر العلاقات الديداكتيكة عند الحاج صالح ، في عنصر تحويل المعرفة النظرية إلى مكتسبة عن طريق النقل الديداكتيكي .

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع السابق، ص 289 .

[2] يحي بعيطيش: الكفاية العلمية و التعليمية للنظرية الخليلة، ص 77 .

2.8 مفاهيم النظرية الخليلية (الثنائيات) :

تتبعي و استقرائي لمؤلفات الحاج صالح جعلني أقف على المفاهيم التي بنيت عليها النظرية الخليلية، لأجد صاحبها في كثير من الأحيان يعرضها على شكل ثنائيات لغوية و في كثير من الأحيان متعارضة مثلما فعل سوسير تماما في تأسيسه اللسانيات الحديثة مثل : الوضع /الاستعمال،الأصل / الفرع، الابتداء / الانفصال، الإفراد/ التركيب، العامل/ المعمول، البنية / الوظيفة، و في بعض الأحيان يستخدم مفاهيم أخرى أحادية مثل: الباب الرتبة، الصيغة ، الموضع، العلة،الحمل ، النظير ، العلامة العدمية .... و فيما يلي شرح لبعض المفاهيم :

- ✓ **الباب :** يتعلق هذا المفهوم باللفظ و المعنى إفرادا و تركيبا في جميع مستويات اللغة، و وجد هذا المفهوم عند سيبويه عندما أطلقه على المجموعات المرتبة من الحروف الأصلية للكلمات الثلاثية مثل: (ض.ر.ب) و غيرها، و كذلك على مستوى أبنية الكلمة أي أوزانها فيقول باب فَعَل و باب فَعِل ، و كذا الشأن بالنسبة لمستوى التراكيب . فالباب عند الحاج صالح : " مجموعة من العناصر تنتمي إلى فئة أو صنف و تجمعها بنية واحدة "[1]. و هو عند النحاة القدامى بمفهوم المجموعة في الرياضيات ، فالباب الذي ليس فيه عنصر يقابل عند المعاصرين المجموعة الخالية، و هو عند الخليل المهمل ، و يعطينا الحاج صالح مثالا عنه فباب **فِعُل** هو مجموعة خالية لأنه لا يحتوي أي عنصر على هذا الوزن في الاستعمال، أما باب **فِعِل** فهو مجموعة وحيدة العنصر لأنه في الواقع لا توجد إلا لفظة واحدة و هي إبل[2] .
- ✓ **الاستقامة :** لقد قدم لنا سيبويه تقسيما للكلام يجمع فيه بين التركيب و المعنى، بين من خلاله أهمية العلاقة بين صحة التركيب نحويا و مدى استقامته لآداء المعنى،فيميز بين السلامة الراجعة إلى اللفظ المستقيم الحسن و القبيح ، و السلامة الخاصة بالمعنى المستقيم و المحال، ثم يميز بين السلامة التي يقتضيها القياس ؛ أي النظام العام الذي يميز لغة من لغة أخرى و السلامة التي يقتضيها الاستعمال الحقيقي للناطقين بأي لغة ما،و هو ما عرف عند سيبويه بالاستحسان؛ أي استحسان الناطقين أنفسهم و هذا المفهوم قريب من مفهوم الحدس في النظرية التوليدية التحويلية ، و الاستقامة لاتتحق

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، ص 318 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح : منطق العرب في علوم اللسان، سلسلة علوم اللسان عند العرب 2،موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص 135 .

إلا بتحقق ثلاث أمور و هي : اكتمال عناصر التركيب، تحقق المعنى المعجمي لكل عنصر، و توافق العلاقة بين العناصر و المعاني وفق قواعد الاختيار[1] .

على أن الاستقامة هي المفهوم الذي انطلق منه النحاة الأوائل في تحليل الكلام؛ و قد ميز سيبويه بين هذه المفاهيم بهذه الكيفية[2] :

- مستقيم حسن : معناه سليم في القياس و الاستعمال ، مثل أن تقول : " أتيتك أمس" و "سآتيك غدا "؛ فهذا مستقيم اللفظ أي من جهة نحوية، حسن الاستعمال من جهة عقلية .
- مستقيم محال: و هو المستقيم اللفظ من جهة نحوية لكنه محال في المعنى من جهة عقلية، مثل أن تقول : " أتيتك غدا" و "سآتيك أمس" ، فهذا جمع بين متناقضين الماضي و المستقبل.
- مستقيم كذب : مستقيم اللفظ من جهة نحوية، كذب من حيث المعنى ؛ أي من جهة الواقع ، مثل قولك : " حملت الجبل " و " شربت ماء البحر" .
- مستقيم قبيح :مستقيم لفظا ،قبيح من حيث ترتيب مواضع كلماته، بمعنى أنه قبيح نحويا فكلماته في غير مواضعها التي يقتضيها النظام النحوي العربي .مثل قولنا : " قد زيد رأيت " .
- محال كذب : أطلق عليه السيرافي في شرحه للكتاب "مستقيم محال" ، قد يكون سليما في القياس و الاستعمال لكنه غير سليم من حيث المعنى[3]،مثل قولنا : " سوف أشرب ماء البحر أمس " فهو مستقيم لفظا من جهة النظام النحوي، لكنه محال عقليا ؛ لأنه يجمع بين المستقبل "سوف" و الماضي "أمس" ، إضافة إلى أنه كذب ؛لأن المتكلم لا يستطيع في الحقيقة أن يشرب ماء البحر ، فهو يدعي ما ما يكذبه في الواقع .

[1] زكرياء سليمان : "الاستقامة من الكلام والإحالة" لسيبويه و تطبيقاته لدى البلاغيين، مجلة جيل للدراسات الأدبية و الفكرية، مركز البحث العلمي، طرابلس ، لبنان، العدد48، يناير 2019 .

2 سيبويه، أبو بشر عمر بن قنبر: الكتاب ، ج1، تح: عبد السلام محمد هارون، القاهرة1983،ص 25، 26 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان الجزء الأول، ص 218 .

مما سبق يمكن القول إنه إذا ما حلل الكلام أو فسر على اعتبار اللفظ فهو تحليل **لفظي نحوي**،و إذا فسر على اعتبار المعنى فقط فهو **تحليل معنوي دلالي** ؛ حيث يرى الحاج صالح أن النحاة العرب لم يكونوا ليخلطوا بل كانوا يفرقون بينهما تفريقا دقيقا ، و التخليط بين هذين الاعتبارين يعتبر خطأ و تقصيرا[1] ، على اعتبار أن اللفظ هو أول ما يتبادر إلى الذهن ثم يفهم منه المعنى .

- ✓ **المثال :** مفهوم المثال عربي بحث لا نظير و لا مقبال له في اللسانيات الغربية الحديثة، إلا عند بعض المستشرقين الذين اطلعوا على كتب النحاة العرب و أول من سماه schéme هو J.Cantineau [2]، و هو حد صوري Formelإجرائي تتحدد به العناصر اللغوية و ترسم العمليات التي يتولد بها العنصر اللغوي في واقع الخطاب، إنه مفهوم منطقي رياضي محض على حد تعريف الحاج صالح له، ينطبق على جميع مستويات اللغة في أدناها كمستوى الكلمة و في أعلاها كمستوى التراكيب .

و المثال صورة تفريعية على مستوى الكلمة المفردة، تنطلق من أصل أو جذر يشتق منه عدد من الصيغ يسميها النحاة الأوائل **المثل**schemes جمع مثال ، يمثل بكيفية صورية مجردة هيئة الكلمة بحيث يتم تكوين المفردات أو الكلمات في اللغة العربية بواسطة قولبة جذر يتألف غالبا من ثلاثة أصوات أصلية، هي جذر الكلمة المفترض يرمز إليه بحرو ف أصلية هي الفاء للأصل الأول و العين للأصل الثاني و اللام للأصل الثالث ، ثمثل المادة الصامتية الأصلية لبنية الكلمة أو المفردة النواة (ف /1 ، ع /2 ، ل /3) ، يقول الحاج صالح عن المثال :" هو مجموع الحروف الأصلية و الزائدة مع حركاتها و سكناتها كل في موضعه و هو البناء أو وزن الكلمة (مثال الكلمة) و في مستوى اللفظة : مجموع الكلم الأصلية و الزائدة مع مراعاة دخول الزوائد و عدم دخولها (العلامة العدمية) كل في موضعه. و هو مثال اللفظة اسمية كانت أم فعلية "[3]. و يتولد عن هذه النواة و عن طريق حروف الزيادة التي جمعها الصرفيون في كلمة " سألتمونيها" و هي عشرة حروف و باستخدام مفاهيم النظرية التوليدية التحويلية عدد كبير من المثل ، أحصى منها سيبويه ما يقرب من ثلاث مئة مثال ، هي مجموعة القواعد التوليدية التحويلية التي ينتج بها ملكته المعجمية و هي عدد من كبير من الكلمات تعبر عن مفاهيم مختلفة .

---

1 عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، ص218 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الثاني، ص48.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في علوم اللسان ، ص 235.

- ✓ **القياس** : اعتمده النحاة الأوائل مبدأ أساسيا في دراساتهم اللغوية، و هو حمل شيء على شيء لجامع بينهما؛ أي حمل الكلم بعضها على بعض إذا كانت تنتمي إلى جنس واحد و هو الذي يسمى في **المنطق الرياضي النظير على النظير** ،فهو مبدأ علمي يتطابق مع المناهج العلمية الحديثة ، إذ تقتضي قواعدها الشمول و الاطراد، لذلك اعتبر النحاة الأوائل النحو كله مقاييس ينبني على أساسها الكلام الصحيح و الفصيح،و على أساس ذلك فإن النحو عرّف بأنه علم بالمقاييس المستنبطة من كلام العرب .

و يقول الحاج صالح في هذا الشأن : " و الذي يجهله معاصرونا هو المثال أي الصيغة التي تعود الناس على العثور عليها في مستوى الكلم فقط له أيضا نظير في مستوى التراكيب فقد حملوا الجمل بعضها على بعض فاكتشفوا أن كل الجمل العربية تتكون من عنصر يتحكم جميع العناصر الأخرى فسموه العامل و أن له معمولين أساسيين و لا يجوز أبدا أن يتقدم المعمول الأول الذي لا يستغنى عامله " [1] .

على أن القياس قريب من مبدأ الأصل و الفرع ، فهو الوجه العملي المكمل له، لأن جوهر القياس كما يرى النحاة إلحاق الفرع بالأصل بجامع، و هذا القياس يقتضي أربعة أشياء: أصل و فرع و علة و حكم، مثال ذلك : أن تركب قياسا في الدلالة على رفع ما لم يسم فاعله، فتقول "اسم أسند الفعل إليه مقدما عليه، فوجب أن يكون مرفوعا قياسا على الفاعل" ، فالأصل هو الفاعل ، و الفرع هو ما لم يسم فاعله و العلة الجامعة بينهما هي الإسناد ، و الحكم هو الرفع ، و قس على ذلك قول النحاة الأصل في الأسماء الإعراب و في الأفعال البناء، و الأصل في المبتدأ التعريف و في الخبر التنكير.

و على هذا الأساس يكون الأصل هو اطراد الظاهرة اللغوية و كثرة ورودها و يكون الفرع قلتها و إن صدرت عمن يوثق بعروبته و عربيته، و يكون القياس هو إلحاق القليل بالمطرد الكثير ، و من هنا يلاحظ أن النحاة الأوائل كانوا أقرب إلى التوليديين من بعض الوصفيين المعاصرين الذين رأوا أن فكرة الأصل و الفرع قضية ميتافيزيقية لا تعتمد على مبدأ [2].

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : النظرية الخليلية ،ص 95 .

[2] يحي بعيطيش : الكفاية العلمية و التعليمية للنظرية الخليلية: ص 85 .

- ✓ **الوضع و الاستعمال:** الوضع هو النظام الاصطلاحي للغة ، و هو " تخصيص اللفظ للدلالة على معنى معين بوضع واضع " [1] . لأن اللغة عبارة عن مجموعة منسجمة من الدوال و المدلولات ذات بنية عامة ثم بنى جزئية . أما الاستعمال فهو كيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب، فيختار المتكلم ما يحتاجه من الدوال للتعبير عن عن أغراضه ، فيميز بين ما هو راجع إلى القياس و بين ما هو راجع إلى الاستعمال، فيستعمل اللغة بحسب ما تقتضيه أحوال الخطاب . و عليه يمكن القول إن فكرة الوضع و الاستعمال قريبة من ثنائية القدرة و الآداء في النظرية التولدية التحويلية ؛ حيث يعني الوضع على المستوى الأول ، اللسان باعتباره وصفا علميا للنظام القواعدي الذي يتجسد به الكلام أو الخطاب، و يعني الاستعمال على المستوى الآخر ، الكيفية العفوية التي يجري بها الناطقون الأصليون لهذا النظام في واقع الخطاب . و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على الحس العلمي الكبير الذي كان يتميز به النحاة الأوائل ، فقد كانوا لا يخلطون بين الوضع و الاستعمال فقد فرقوا بين الوضع كنظام قواعدي مجرد يفترضه عالم اللغة و بين الاستعمال الذي يصدر عن متكلم اللغة الأصلي .
- ✓ **الأصل و الفرع** [2]**:** يعد من أهم المبادئ و المفاهيم التي تأسس عليها التحليل اللغوي عند العلماء القدامى و ارتكزت عليها النظرية الخليلية؛ حيث اعتبر الخليل و من بعده سيبويه و النحاة بعده النظام اللغوي كله أصولا و فروعا ، فالأصل هو ما قيس على كلام العرب ، و ما استقرئ من كلام العرب وفق قاعدة شبه كلية يعتبر أصل القاعدة . أما ما يشبه كلام العرب المستقرأ و يأخذ حكمه بتطبيق القاعدة شبه الكلية عليه هو الفرع المقيس على القاعدة بجامع الشبه[3] .فكل كيان لغوي إما أصل ينبني عليه غيره أو فرع ينبني على أصل أو أصول ـ على مثال سابق ـ [4] .

أما التفريع فهو مفهوم قريب من مفهوم التحويل في النظرية التوليدية التحويلية ، غير أنه في النظرية الخليلية الحديثة تحويل عربي أصيل أعمق و أدق ، ينبني على ما يضاف إلى نواة الجملة الأصل أو نواة الكلمة من مباني ، تقابلها زيادة في المعنى قد تكون على مستوى الجملة من باب التوكيد أو الحصر أو التخصيص، كما تكون بالزيادة و الحذف

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : البنى النحوية العربية ،منشورات المجمع الجزائري للغة العربية،2016 ، ص 23 .

[2] الأصل في اللغة :أسفل كل الشيء و جمعه أصول، و يستخدم لمعان كثيرة مثل : أصل الرأي إذا استحكم و جاد،و أصل الشيء قوي و اشتد، و الشيء يأصل يثبت و يرسخ ،و استخدم بمعنى جذر الشجرة، و أصل الإنسان منشؤه، أما الفرع فهو أعلى الشيء جمعه فروع ، و هو مأخوذ من فرع الشجرة أي غصنها، و من المجاز فرّع هذا الأصل مسائل؛ أي جعلها فروعه و استخرجها منه فتفرعت، ينظر ابن منظورلسان العرب مادة أ.ص.ل، الزبيدي محمد بن محمد :تاج العروس ،و كذلك ابن فارس معجم مقاييس اللغة مادة ف.ر.ع .

[3] حسن حسين الملخ : نظرية الأصل و الفرع في النحو العربي،دار الشروق، عمان،الأردن،ط1، 2001،ص 75 .

[4] عبد الرحمن الحاج صالح :بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول ، ص 321 .

، و بالتقديم و التأخير ... و على مستوى الكلمة المفردة تضاف إلى الكلمة الأصل التي تكون بمثابة نواة أو جذر تضاف إليها أي الكلمة الأصلية معان جديدة تنقل الكلمة الأصل مثلا من العموم إلى التخصيص و من الإفراد إلى الجمع و من التذكير إلى التأنيث، كما قد تضيف بعض اللوينات المعنوية إلى المعنى الأصلي كما هو الحال مع المشتقات .

و بمعنى آخر فإن التفريع يكون بالعمليات التحويلية الإجرائية بحمل الشيء على الشيء سواء على مستوى اللفظ أم التراكيب بغية اكتشاف الجامع الذي يجمعها و قد مثل سيبويه لهذه العمليات بالمتتاليات التالية[1] :

- مررت برجل راكب و ذاهب .
- مررت برجل راكب و ذاهب.
- مررت برجل راكب ثم ذاهب .
- مررت برجل راكع أو ساجد (بمنزله أما و إما ....) .
- مررت برجل راكع لا ساجد (إما غلط فاستدرك و إما نسي فتذكر...) .

و فكرة الأصل و الفرع ترتبط بفهوم الباب ارتباطا وثيقا ، إذ جعل النحاة الأوائل لكل باب نحوي أصلا عاما ينظم ظواهره بصفة عامة، و إذا وجدوا للباب عدة أدوات جعلوا منها أصلا تتفرع عليه سائر الأدوات ، كما أنها ترتبط من جهة أخرى بالقياس الذي هو عماد النحو فكان الأصل في القاعدة و الحكم و العلة و الدليل .

- ✓ **العامل :** ارتبط مفهوم العامل في النحو العربي بظاهرة الإعراب أو بالأحرى بالبنية التركيبية للجملةفعلية كانت أم اسمية، فهو المحرك الحقيقي لعناصرها و الضابط لترتيبها و لعلاقاتها و المحدد لوظائفها التركيبية و لإسناد الحركات الإعرابية المناسبة لها.

و العامل يكون نتيجة للعلاقات اللفظية و المعنوية بين الكلمات في التريتب ، و التي يحدث بموجبها تغير في العلامات الإعرابية التي تظهر في أواخرها، و يكون هذا التغيير استجابة لمؤشرين اثنين [2]:

- الأول معنوي ؛ حيث يكون فيه الإعراب خاضعا للمعنى مطلقا كما في قوله تعالى:{إِنَّمَا يَخْشَى اللهَ مِنْ عِبَادِهِ العُلَمَاءُ}(فاطر 28) .فيكشف عما سماه النحاة بالمقتضى كالفاعلية و المفعولية و الهيئة و العلة و الزمان و التعجب و غيرها .
- الثاني لفظي يخضع فيه الإعراب إلى العلاقات اللفظية في التركيب و هو الشائع و المشهور عند النحاة ؛ حيث يجعون الإعراب في الأسماء و الأفعال إلى النزعة

[1] سيبويه : الكتاب ،الجزء الأول ، ص 492، 430 .

[2] محمد خير الحلواني : أصول النحو العربي، دار الأطلسي،ط2، 1983،ص 139.

الشكلية التركيبية " نظام الجلملة " التي كانت مسوغا أساسيا لابتكار نظرية العامل ؛ حيث قرن النحاة الأوائل الرفع و النصب و الجر و الجزم إلى قرائن لفظية من التركيب ، سموها عوامل و لو أنها كانت أشتاتا متفرقة جمعت فيما بعد سيبويه.

إن العامل أو العمل النحوي هو جوهر النظرية النحوية العربية و الأساس الذي يميزها عن النظريات اللغوية، و العامل هو المؤثر في اللفظة الأصلية لفظا و معنى، و كل متأثر به هو المعمول مثل جميع الأفعال و ما يقوم مقامها و النواسخ و غيرها ، و هو المسؤول عن كل حركة إعرابية تظهر في أواخر الكلم، و كذلك كل تغير يحدث في المبنى، و كل واحد منها أي العامل و المعمول له رتبته الخاصة في التركيب ، و هما يمثلان معا ـ بلغة الرياضيات ـ زوجا مرتبا أو ثنائية مرتبة couple ordonné [1].

فبنية الجملة في العربية تنطلق من البنية المجردة ،أساسها نواة حملية[2] واحدة هي الأصل لخلوها من أي زيادة ، يمكن أن تفرع عليها زوائد تتصدر الحمل النووي للجملة، تغير اللفظ و المعنى و تتحكم في بقية عناصر التركيب و تؤثر فيه كالتأثير في أواخر الكلم .

و لقد قدم الحاج صالح معادلة رياضية تلخص مفهوم العامل و هي كالآتي[3] :

$$\{(ع \leftarrow م_1) \pm م_2\} \pm خ$$

حيث ع : عامل ، م1 المعمول الأول، ⟵ : يربط المعمول الأول بعامله ربط تبعية، بالعامل ؛ حيث لا يمكن للمعمول التقدم على عامله ، م 2 المعمول الثاني ، ± : إشارة إلى تواجد العامل الثاني أو عدمه، خ : عنصر غير أساسي أو الخانة المخصصة للعناصر غير الأساسية الزائدة عن الإسناد، و يمكن أن نشرح المعادلة بالجدول التالي :

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية،الجزء الأول، ص 223 .

[2] هذا مصطلح مستمد من نظرية النحو الوظيفي استعاره يحي بعيطيش لشرح مفهوم العامل ، ينظر بالتفصيل: يحي بعيطيش : الكفاية العلمية و التعليمية للنظرية الخليلية .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، ص 224 .

Ø	الجو	غائم
إن	الجو	غائم
كان	الجو	غائما
حسبت	الجو	غائما
أعلمت زيدا	الجو	غائما
1	2	3

تحليل الجدول :

العمود الأول من الجدول كلمة أو لفظة أو تركيبا له تأثير على بقية عناصر أو مكونات التركيب في العمودين الثاني و الثالث، و لذلك سمي عاملا ، لذا فإن العنصر الموجود في العمود الثاني لا يمكن أن يقدم بحال على عامله، فهو عند سيبويه المعمول الأول م 1، و يكون مع عامله زوجا مرتبا كما أشرت إلى ذلك سلفا ، أما المعمول الثاني م 2 الموجود في العمود الثالث فيمكن أن يتقدم على العناصر ، و قد يخلو موضع العامل من أي عنصر ملفزظ كما تمثله العلامة العدمية Ø ، علامة الشغور كما يطلق عليها البعض كما هو الحال في الجملة المحققة في بداية الجدول " الجو غائم "، و هو ما أطلق عليه النحاة الأوائل بالابتداء ، أي عدم تبعية التركيب لأي عنصر سابق عليه، و قد يكون العامل كلمة واحدة مثل " إن ، كان " كما في الجملة المحققة " إن الجو غائم " أو " كان الجو غائما "، و قد يكون لفظة مثل " حسبت" أو مركبا بأكمله مثل " أعلمت زيدا " .

إذن و كما أشرت سابقا فإن دور العامل لا يقتصر على العلامات الإعرابية فقط، بل يتجلى أيضا في العلاقات التي تربط بين مكونات أو عناصر الجملة ، و هو نوعان حسب القدماء: ربط بناء و ربط وصل و هو ما وضحته سلفا ، و من خلال هذين النوعين من العلاقات " البناء و الوصل " يتم تفريع بنى و تراكيب كثيرة عن طريق التشابك أو التكرار أو التضمن ؛ حيث يتم توسيع البنية إما بالإطالة على خط مستقيم مثل عطف البيان أو عطف النسق أو البدل أو التوكيد، و إما بالإطالة التضمنية بتكرار أو استبدال عبارات أو تراكيب كاملة في مواضع "ع" أو"م" أو"خ" أو فيها جميعا ، و بتوسيع نواة الجملة الأصلية تنتقل الجملة من البساطة إلى التعقيد[1] .

[1] عبد الرحمن الحج صالح : المرجع السابق، ص 223، 224 .166

و يمكن تفريع مستويات أخرى إما بإدخال عوامل تغير بنية الجملة و تغير وظائفها التركيبية و حركاتها الإعرابية ، مثال ذلك تغيي وظيفة المبتدأ و الخبر إلى مفعولين كما في جملة " حسبت الجو غائما " أو تحويل وظيفة المفعول إلى مبتدأ بنقله من مكانه الأصلي إلى موضع الصدر كما في جملة " قابل زيد خالدا "فتتحول إلى " خالدا قابله زيد " فأصبح "خالدا" مفعولا به لعامل محذوف ،هو فعل محذوف يفسره المذكور أو في مستوى تركيبي آخر أعلى و هو مستوى **التصدير** تتغير فيه و ظيفته من مفعول إلى مبتدأ : خالد قابله زيد و في هذا السياق تندرج ضمن الأدوات التي تدخل على (ع:العامل و م:المعمول و خ:العنصر غير الأساسي) ، و هي الأدوات التي لها حق الصدارة " المسماة بحروف الابتداء" ، فهي عوامل توجد في مستوى أعلى تؤثر معنويا على كل ما يوجد تحتها و لايكون لها بالضرورة تأثير إعرابي على ما تدخل عليه ، من ذلك حروف الاستفهام و الاستفتاح و التوكيد و الشرط .

وخلاصة القول فيما يخص مفهوم العامل في النظرية الخليلية أنه هناك نوعان: ما أثر نحويا كالنواسخ و الأفعال ، و ما أثر دلاليا و يسمى مستوى التصدير و يكون على ثلاثة أشكال :

- علامة عدمية يرمز لها برمز المجموعة الخالية و تسمى في النحو الابتداء و هي معنوية غير ظاهرة، و مؤثرة في التركيب الإسنادي الاسمي .
- اللفظة المفردة و لها خاصية الاستقلال في التراكيب كالأفعال .
- التركيب الجملي و يشمل الأفعال التي تنصب مفعولين .

تبقى الإشارة فقط إلى أنه يوجد من المعاصرين من شارك الحاج صالح مفهوم العامل في النحو العربي و الذين أقروا برقي المنهج العملي لأوائل النحاة في تفسير الظواهر النحوية عن طريق العامل و أذكر على سبيل المثال فخر الدين قباوة الذي يعرف العامل بأنه "اللفظ المسبب للإعراب نتيجة تعلقه بما هو معرب لفظا أو تقديرا أو محلا " [1]، و كذلك علي أبو المكارم الذي يعتبر أن تغير أواخر الكلمات يرتبط ارتباطا عضويا بما يقصد بها من معنى، و افترض هذا الارتباط وجود ثلاثة أطراف : العامل و هو المؤثر الأساسي أو المغير، و المعمول و هو المتغير، و الحركة المتغيرة في اللفظ أو التقدير ،و التي تعتبر رمزا يعبر عن عمل العامل [2]. و إنما وجب إعزاء الفضل لصاحب النظرية الخليلية الحديثة هو دقة الفكرة الأصيلة لنظرية العامل و صياغتها بطريقة رياضية حديثة تجعل من الصياغة التجريدية للجملة الفعلية و الاسمية في قالب واحد سماه المثال الذي يمكننا من صياغة عدد لانهائي من الجمل .

[1] فخر الدين قباوة : مشكلة العامل النحوي و نظرية الاقتضاء، دار الفكر ،دمشق، ط1، 2003،ص 83 .

[2] علي أبو المكارم : مقومات الجملة العربية ، دار الغريب ،الأردن،دط،2007، ص 217 .

على أنه توجد مفاهيم أخرى للنظرية الخليلية مثل مفهوم الانفصال و الابتداء، و اللفظة و الكلمة، و الموضع، و الحركة و الكلم و أبنية الكلام و غيرها مما يحتاج دراسة مستقلة بذاتها تفيه حقه في الوصف و الشرح و التفسير و التعليل و التمثيل و المقارنة، و لا يختلف اثنان على أنها مصطلحات أصيلة تعبر بدقة و وضوح و صرامة عن مفاهيم خليلية أصيلة و تحيط بها إحاطة جامعة ما نعة ، و في هذا الصدد يثني بالشريف بوشحدان على صاحب هذه النظرية الحديثة فيقول : " و هكذا تبرز أصالة اللسانيات الخليلية من خلال أصالة الخطاب اللساني عند الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح الذي أسس أبحاثه اللسانية المختلفة على المفاهيم اللغوية العربية الأصيلة ، و عمل بذلك على تأصيل المصطلح التراثي بمقارنته بغيره من المفاهيم اللسانية الغربية و اختبار نتائجه و تبين نجاعته "[1].

3.8 استثمار النظرية الخليلية في تعليمية اللغة العربية :

لقد عدَّ الحاج صالح مشكلات تدريس اللغة العربية حلقة من حلقات البحث اللغوي الذي بذل فيها جهوده لأزيد من أربعين سنة ، فتعليمية اللغة العربية ترتبط ارتباطا وثيقا باللسانيات النظرية من جهة و باللسانيات التطبيقية من جهة أخرى، و قد وضح أن أي تجديد لغوي يقتضي تجديدا شاملا لأن استجابة اللغة العربية لما يقتضيه هذا الزمن من متغيرات لا يكفيه إضافة رصيد لغوي أو حذفه، بل يتطلب تجديدا في الرؤية إلى العالم و تجديدا في أسلوب التفكير. و في هذا الشأن يقول :" إن الجهود التي بذلناها منذ أكثر من 40 سنة لفهم ما يقوله الخليل و أتباعه قد أدتنا إلى الحكم بأن أكثر ما أبدعه هؤلاء العلماء قد اختفى و استغلق فهمه على المحدثين ، و أن خطورة هذا التراث الخليلي أعظم هي على قدر خطورة ما سيصير إليه مستوانا العلمي و اتجاهنا الفكري . فإما أن نبقى عالة على تراث المتأخرين كما هو الحال في الوقت الحاضر و يستمر تجاهلنا للنحاة الأولين بل وجهلنا المطبق لمفاهيمهم و منهجيتهم مع التقليد الأعمى لا لهؤلاء المتأخرين فقط بل أيضا لما يقوله اللسانيون الغربيون بدون أي تمحيص و إما أن نحاول المقارنة التقويمية العلمية بين كل هذه الاتجاهات بقصد الوصول إلى مفاهيم دقيقة أصيلة ذات نجاعة كبيرة في الميدان العلمي و التكنولوجي "[2].

إن تتبعا استقرائيا و تأملا حصيفا لقول الحاج صالح يحيل لا محالة إلى التساؤل التالي: هل للنظرية الخليلية كفاية تطبيقة أو مراسية ؟ و هل يمكن أن نترجم هذه الكفاية فعليا على أرض الواقع؟ و في أي مجال يمكن أن نستثمر مفاهيم هذه النظرية؟.

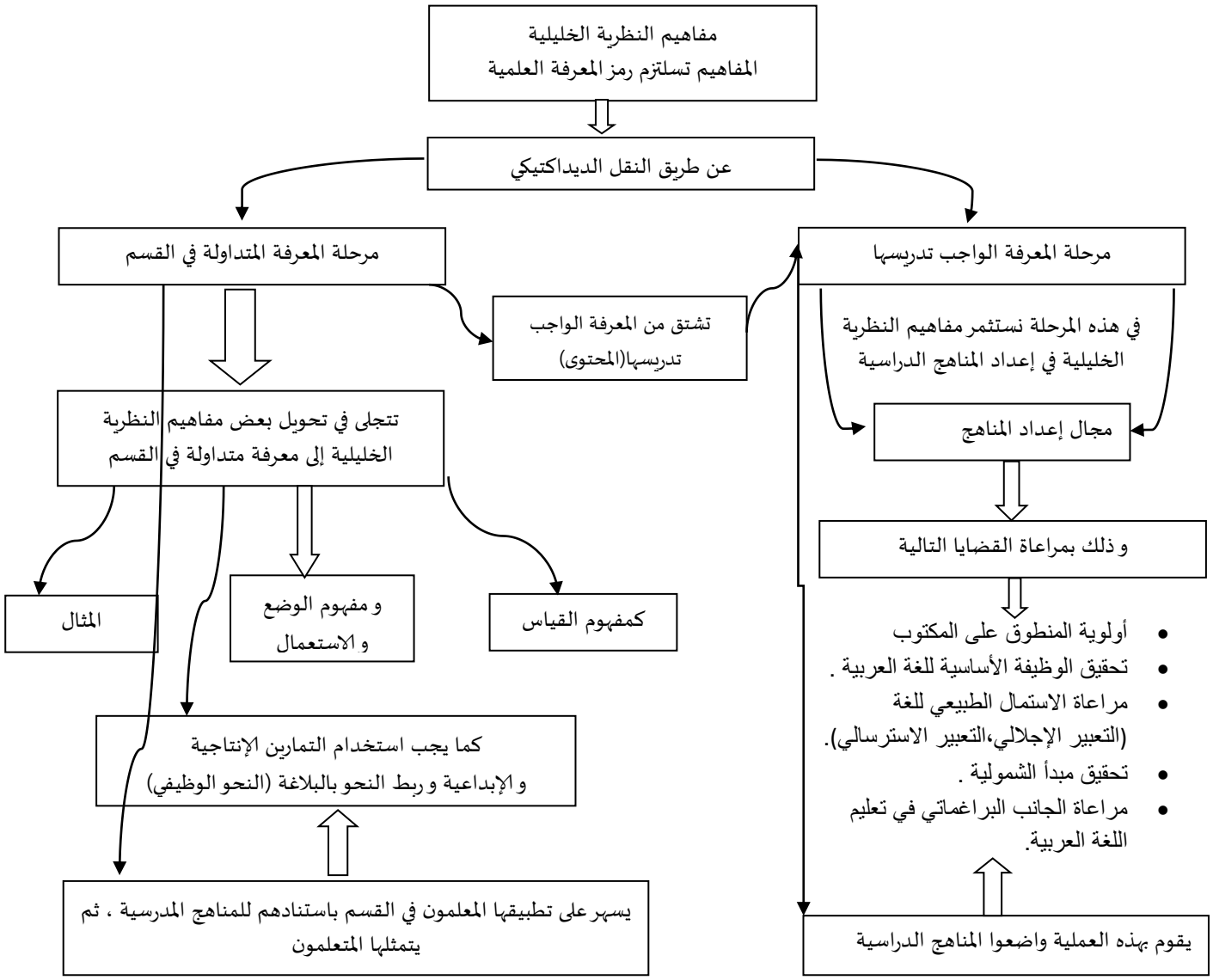
[1] الشريف بوشحدان: أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة ، ص 6 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الثاني ، ص 53 .

و يجيب يحي بعيطيش على هذه التساؤلات حينما يعرف الكفاية المراسية بأنها تتعلق بأفكار و تصورات و مفاهيم مصطلحات النظرية الخليلة التي كانت محل قراءة فاحصة و دراسة متعمقة موسعة، أسفرت عن تطبيقات متعددة، تجسدت في مشاريع لغوية ضخمة كمشروع الذخيرة اللغوية و الرصيد اللغوي الأساسي إلى جانب تلك الأبحاث التي أجرتها فرق بحث متخصصة، و دراسات علمية و أكاديمية مست مجالات متعددة كمجال المعالجة الآلية للنصوص و الترجمة الآلية و أمراض الكلام و تعليمية اللغات[1] . ثم يطرح التساؤل الآتي : هل يمكن أن نتحدث عن ديداكتيكا خليلية حديثة تتحول بموجبها بعض مفاهيم النظرية الخليلية إلى تطبيقات بيداغوجية يكتسب من خلالها المتعلمون مهرات أو كفاءات لغوية ، يظهر أثرها على ألسنتهم في محادثاتهم و قراءاتهم و كتاباتهم؟.

[1] يحي بعيطيش : الكفاية العلمية و التعليمية للنظرية الخليلية ،ص 86 .

على أن الآلية التي عن طريقها يتم ترجمة مفاهيم النظرية إلى تطبيقات تربوية هي النقل الديداكتيكي ، و قد تحدثت عنها و عن مراحلها سابقا، فقط بقي أن أشير إلى أنه يمكن أن نستثمر النظرية في مجالين : المجال الأول هو إعداد مناهج اللغة العربية. أما المجال الثاني فهو تعليمية نشاطات أو مستويات اللغة العربية مثل الأصوات و الصرف و النحو ... و المخطط التالي يوضح هذه الطريقة :



مخطط يمثل كيفية استثمار النظرية الخليلية و ترجمتها إلى تطبيقات تربوية

1.3.8 استثمار النظرية الخليلية في مجال إعداد مناهج تعليم اللغة العربية:

يرى الحاج صالح أن تعليم اللغات و نجاعة التعليم و لا سيما بالنسبة للغة العربية هو أمر جد خطير يرجع لخطورة المشاكل التي تثيرها هاته القضية ، و تنحصر أهميتها في عدم استجابة المناهج التعليمية لما يتطلبه استعمال اللغة الطبيعي[1]، لذا فإنه يؤكد على أن إعداد مناهج تعليمية اللغة العربية يجب أن يكون وفق أسس علمية بيداغوجية حديثة، و هذا ما لمسته في العديد من محاضراته و كتاباته،و قد أشار إلى ثلاثية هامة (اللسانيات التطبيقية ، اللسانيات ، التعليمية) ،و عن طريقها يمكن التمييز بين ما هو راجع إلى اللسانيات التطبيقية كإجراء و ما هو راجع إلى اللسانيات كالبحث في طبيعة المادة اللغوية المدرسة ، و بين ما هو راجع إلى علم التدريس الخاص باللغات و ظواهر اكتساب الملكة اللغوية،و هو البحث في منهجية تعليم اللغات و قد بني هذاالتمييز على سؤالين مهمين : ماذا يجب أن نعلم من اللغة ؟ و كيف نعلم اللغة؟ و هما حقا شيئان مختلفان[2].و عليه فإن " الاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول و الأساسي في بناء كل منهج تعليمي " ،و من بين الأسس التي يجب أن تبنى عليها المناهج الدراسية ما يلي :

- **أولوية المنطوق على المكتوب:** و هو مبدأ أساسي أقرته الدراسات اللغوية قديما و حديثا،و المنطوق عند الحاج صالح هو الأصل أما المكتوب أو التحرير فرع عنه، و مراعاة هذا المبدأ في مناهجنا يعيد للغة العربية حيويتها و تماسها مع الحياة الطبيعية، بجعلها لغة صالحة للتعبير عن جميع أحوال الخطاب، و يخلصها من اللغة المصنوعة أو المكتوبة التي حصرتها في اللغة الأدبية المحضة ،يقول الحاج صالح : " فالمنطوق و بالتالي المسموع هو الذي يرجع إليه المتعلم للغة الحية أولا و آخرا و لا يقتصر أبدا على ما يقرأه من النصوص المحررة .فالاستعمال الطبيعي للغة يعتمد على قبل كل شيء على **المشافهة** ، فإذا اكتفى فيه على الجانب الكتابي فقط أو قل نصيبه في التعليم فإن الطالب سيضطر بعد تخرجه أن يخاطب الناس بلغة مصطنعة"[3] . و قد اقترح الحاج صالح أن يدرج في المناهج الأداء الصوتي كدرس مستقل و يعتمد في ذلك على الأوصاف العلمية لمخارج الحروف و الظواهر الصوتية العربية عامة كالوقف و الإدغام و غيرهما، و كذا على أداء النص القرآني في الكتب القديمة التي ظهرت في العصور الأولى. و توكل إلى علمائنا في الصوتيات الملمين بالتراث العربي اللغوي دراسة وافية حول هذا الموضوع[4].

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية،الجزء الأول، ص 174 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع نفسه، ص192 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع نفسه، ص 176 .

[4] عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع السابق ، ص 188 .

- **مراعاة الاستعمال الطبيعي للغة:** يرتبط هذا المبدأ ارتباطا وثيقا بالمبدأ الأول ، و على واضعي مناهج تعليمية اللغة العربية مراعاته بدقة و إحكام، و هو أن للغة مستويين من التعبير تعايشا جنبا إلى جنب زمن الفصاحة اللغوية القديمة و حفظا للغة العربية حيويتها و مرونتها و تماسها مع الحياة الطبيعية ، و هذان المستويان هما : مستوى الاستعمال أو التعبير الإجلالي للغة و مستوى الاستعمال أو التعبير الاسترسالي ، و يطلق على التعبير الإجلالي بالترتيلي أيضا و هو حالة تظهر فيها عناية متكلم اللغة بتحقيق آداء لغوي معين ،فيلجأ إلى اختيار الألفاظ و الأساليب التي تقتضيها حرمة المقام ، و يتجلى هذا المستوى بوضوح في الخطب الدينية و في الإذاعة والتلفزة و محاضرات الأساتذة ، و هذا المستوى من التعبير يطلق عليه حالة الانقباض .أما مستوى التعبير الاسترسالي فهو التعبير العفوي الذي لا يحصل إلا في مواضع الأنس و الاسترخاء ،فهو يجري خارج سياقات و مقامات الحرمة و الإجلال، كخطاب الأبناء و الزوجة في المنزل و الأصدقاء، و تتميز هذه المواقف بكثرة الاختزال و التخفف و الحذف و الإدغام و التقديم و التأخير و كثرة الإضمار، و هو موجود في لغة تخاطبنا اليومي أو ما نسميها بلهجتنا العربية المحلية مع وجود فرق بينها و بين الفصحى ، و ينادي الحاج صالح بضرورة إدراجه في مناهجنا التعليمية و استخدام الوسائل السمعية البصرية حتى يسهل على المتعلمين اكتسابه ، فيقول : " فهذ المستوى من التعبير لا سبيل إلى وجوده الآن لقيام العاميات مقامه كما قلنا. و ياحبذا لو أحياه المثقفون و أنعشوه ، و يمكن أن يحصل ذلك بإدخال عدد من قواعده في المناهج ، و خصوصا في كيفية الأداء الصوتي، و كنا نود أيضا لو اعتمد في استعماله في المسلسلات التلفزيونية و بعض الأفلام الناطقة بالعربية الفصحى و لاسيما في التمثل لحالات الخطاب الاستئناسي الذي يستلزم كثرة التخفيف، و ينبغي أيضا النظر إلى تكوين المعلمين "[1]. على أن يعتمد في تكوين المعلمين على حقيقة أن العربية الفصحى التي كان يتخاطب بها العرب زمان الفصاحة السليقية في بيوتهم و في مقام أنسهم ، و ليست التي يتشدق بها الممثلون في أيامنا هذه من حيث الخفة و التبذل و الاسترسال، فيجب أن ينبه المعلم على أ، تخفيف الهمزة مثلا و إخفاء الحركات فصيح أيضا .فالفصاحة عند اللغويين هي السلامة اللغوية و كون الفصيح فد اكتسب العربية من محيطه الفصيح بكيفية عفوية و لم يتأثر بلغة أخرى، و هو خلاف لفهوم الفصاحة عند البلاغيين .

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع السابق ، ص 177.

مما سبق يمكن القول إن تعلم اللغة حسب عبد الرحمن الحاج صالح لا بد أن يستجيب لما سيحتاجه المتعلم للتعبير عن كل ما يختلج في نفسه و يدور في ذهنه و ما يكنه من غرض ، فاللغة وضعت للتبليغ و الاتصال قبل كل شيء[1] .

- **تحقيق مبدأ الشمولية :** يجب أن تستند المناهج التعليمية لتحقيقه على وصف علمي شامل لوضع اللغة العربية الراهن و كيفية استخدامها في جميع الحالات ، سواء إجلاليا أم استرساليا، على أن هذا الوصف يجعل اللغة العربية هي الأداة المقلى لتحليل الواقع من جهة و أنها الأداة الأساسية للتبليغ من جهة أخرى، ليسمح ذلك باستعمال اللغة في العلوم و التقنيات و في جميع المجالات . هذا يضمن استمرارية اللغة العربية و بقاء كيانها، و يجعلها ركيزة التعليم في ثبوتها في العربية الفصحى و في اشتراك استعمالها، و لهذا السبب ركز الحاج صالح على هذا المبدأ لأنها قضية مهمة لو اعتد بها التعليم العربي لأعطت نتائج قيمة .

إن عدم وصف شامل للغة العربية كما يرى الحاج صالح جعل الكثير من المثقفين يعتقدون خطأ أن ما يتعلمه تلاميذ اليوم في المدارس هي العربية التي كان العرب يستعملونها في زمان الفصاحة ، و هو وهم خطير فتبنوا بذلك فكرة المستشرقين القائلة بأن الفصحى لغة أدبية مشتركة أن الأداء العربي واحد ينحصر في الترتيل و الانقباض ، متناسين الأداءات المتنوعة للغة كالحدر و التدوير و الترتيل، و هو ما يجب استغلاله جيدا في تعليم اللغة العربية.

- **مراعاة الجانب النفعي في تعليم اللغة العربية (الرصيد الوظيفي):** يجب إعداد الرصيد اللغوي في جميع مستويات التعليم لا من باب الحشو بكثرة الألفاظ و المرادفات ، بل لما يحتاج إليه المتعلمون من مفردات و تراكيب مرافقة للمفاهيم الحضارية بما يناسب التعبير عما يختلج في نفوس التلاميذ ،فلا يقدم للمتعلم كل شاردة و واردة في اللغة العربية، فليس كل مافيها صالحا للتعليم ، و أنه كلما زاد علم المتعلم باللغة و أوضاعها يفيده فهذه فكرة خاطئة يفندها الواقع، فقد ثبت أن المتكلم العادي للغة لا يستعمل في مخاطباته ألفين و خمسمائة ، كما أن تراكيبه الأساسية محدودة، و بالتالي فإن شحن ذاكرة متعلم اللغة العربية بالمفردات و التراكيب غير الوظيفية ينافي ما يتطلبه الخطاب الطبيعي إنتاجا و فهما[2] و الغرض من الرصيد الوظيفي حسب الحاج صالح هو " ألا يزيد الرصيد اللغوي الذي يكتسبه الطفل على ما يحتاج إليه و على ما

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع السابق ، ص 179 .

[2] يحي بعيطيش : الكفاية العلمية و التعليمية للنظرية الخليلية ، ص 90 .

يقدر على إدراكه في سن معينة من عمره و ألا ينقص عن ذلك في الوقت نفسه. فهو القدر الأمثل . أقصى ما يمكن تمثله و أدنى ما يحتاج أليه " [1]. و عليه فالرصيد الوظيفي هو القدر المشترك من اللغة الذي يكثر دورانه على ألسنة الناشئة في فترة دراسية معينة؛ بحيث يكون مناسبا لسنهم و مستواهم العقلي و احتياجاتهم من الألفاظ و العبارات و التراكيب، لا يزيد على ذلك فيصير عندهم حشوا يضر أكثر مما ينفع .

3.2.8 استثمار النظرية الخليلية في تعليم نحو اللغة العربية:

1.3.2.8 وجوب التفرقة بين النحو العلمي و النحو التعليمي :

النحو العلمي هو ما جاء به الخليل و من بعده سيبويه ، فهو نظرية علمية مهمتها الأولى وصف و تفسير النسق العام للغة العربية من خلال جهاز مصطلحي مفاهيمي يضبط المبادئ العامة و أحكامها و القوانين التي تخضع لها خصائص اللغة العربية و هذا ما قام به صاحب النظية الخليلية الحديثة ، و أما النحو التعليمي فهو نحو يتعلق بمهارة المعلم بالدرجة الأولة ، فمهمته بيداغوجية تنحصر في توظيف المفاهيم النحوية عن طريق النق الديداكتيكي ، و الغرض منه تحقيق أهداف و كفاءات أو مهارات لغوية محددة ، تغطي احتياجات فئات معينة من المتعلمين في مراحل دراسية محددة و لقد أكد الحاج صالح على ضرورة هذا التفريق بإعادة النظر في المناهج المعتمدة لتدريس اللغة العربية فقال : " و على هذا الأساس نعتقد أن القواعد التي ينبغي أن تدرج في المناهج في حاجة مسيسة إلى أن يعاد فيها النظر في ضوء ما أثبته علماؤنا الأولون و ما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة في أرقى صورها من تلك التي تتفق إلى حد ما مع تصور أولئك العلماء"[2] .

2.3.2.8 أهمية ثنائية الأصل و الفرع في تدريس النحو :

تكمن أهمية هذه الثنائية فيما يخص تدريس النحو في قدرة المتعلم على إقامة النماذج الأساسية للغة عن طريق التقابل بين الأصول و الفروع، و يكون هذا التقابل في جميع مستويات النظام اللغوي: اللفظة الاسمية ، اللفظة الفعلية، التركيب و ما بعد الصدارة ، و بالتالي فهي تستدعي بالضرورة مفاهيم أخرى لصيقة بهذين المفهومين و قد ذكرتها سلفا و هي اللفظة و الانفصال و الابتداءو العامل و التحويل و غيرها مما أبدعت فيه النظرية الخليلية ، و لقد تفطن الحاج صالح إلى أهمية الأصول في بناء المناهج التعليمية بصفة عامة و في تدريس النحو بصفة خاصة[3] .

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ، الجزء الأول، ص 190 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع نفسه ، ص 183 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع السابق ، ص 188، 189 .

على أن أهمية الأصل و الفرع في تدريس النحو تكمن فيما يلي :

- ترتيب دروس قواعد اللغة .
- تقديم الدرس و صياغة القاعدة .
- إعداد التمارين اللغوية .

فأما ما يخص ترتيب دروس القواعد اللغوية فإن الحاج صالح يرى أن المقياس اللغوي التربوي الأساسي في تدرج العناصر و تسلسلها هو أن تعتبر فيها أسبقية المطرد منها على الشاذ أو الشارد حتى و لو كان الشاذ مستعملا بكثرة و أسبقية الأصلي على الفرعي وضعا و استعمالا؟ن يقول في هذا الشأن : " و لذلك نحاول قدر المستطاع أن نقدم في الترتيب الأبواب من النحو و الصرف التي تطرد اطرادا تاما ؟، ثم التي تقل فيها الشواذ ، و بفضل هذا المبدأ يتلافى المدرس ما يسميه علماء النفس بالكبت العكسي ، و المقصود منه هو اعتراض الاكتساب الجديد على الاكتساب السابق " [1]. على مقصود الحاج صالح من مصطلح الباب هنا هو ليس الفصل من الكتاب أو المادة الدراسية ؟ بل هو مجموعة من العناصر ينتظمها مثال ، مثل باب فعل بكسر العين و غيره من الأوزان و عليه فإن النظريةلنظرية الخليلية تقترح ما يلي[2] :

- ✓ اعتماد الانفصال و الابتداء كنقطة انطلاق للتدريب على توضيح الحد الإجرائي للاسم و الفعل ، ثم اعتماد الأصل و الفرع للتمييز بينهما حسب التفريعات التي تزداد يمينا و يسارا أو تحذف.
- ✓ ترتيب الدروس يجب أن يكون متدرجا من السهل إلى المعقد و من البسيط إلى المركب مع مراعاة السن العمري للمتعلم؛ حيث يكون الاسم المفرد النكرة هو الأصل لتفرع عليه دروس التعريف بالـ و الإضافة و حروف الجر و الضمائر و الصفة و الحال و غيرهما، باستخدام التفريعات يمينا و يسارا،ثم ينتقل به إلى مستوى التركيب لتكون الجملة الاسمية المتكونة من مبتدأ و خبر هي الأصل ثم تفرع منها الجمل المنسوخة بكان و أخواتها ثم إن و أخواتها ، ثم الأفعال المتعدية إلى مفعولين و ثلاث، ثم تبقى أدوات الاستفهام و الشرط هي المستوى الرابع كونه أكثر تعقيدا في تركيبه من المستويات الأخرى، و يفضل أن يتدرب عليها المتعلمون في المرحلة الابتدائية ضمن ما يسمى بالنحو الضمني و يترك النحو الصريح فيها إلى مراحل متأخرة .

[1] عبد الرحمن الحاج صالح :بحوث و دراسات في علوم اللسان، ص 227 .

[2] نبيلة قدور : استثمار مفاهيم النظرية الخليلة النظرية الخليلية و إسهاماتها في معالجة مشكلات التدريس،ص 191، 192 .

و أما ما يتعلق بتقديم الدرس و صياغة القاعدة فإنه يمكن استثمار الأصل و الفرع في بناء تعلمات الدرس و جعل التلاميذ أكثر دربة في اكتشاف المفاهيم باستيعابه لطريقة التحويلات يمينا و يسارا عن النواة الأصل ، و مثال ذلك تدريب التلاميذ على مفهوم التعريف بالـ و الإضافة في الوقت نفسه[1] .و ذلك بإظهار ظاهرة التعاقب بين موضعين من مواضع اللفظة الاسمية المتفرعين يمينا و يسارا، و يمكن استدراج التلاميذ بالأسئلة الحوارية انطلاقا من نص سبقت دراسته أو قصة مشوقة ، تمكن المتعلمين من حصر إجاباتهم في أسماء نكرة و معرفة بألـ و معرفة بالإضافة .

مثال 1 : بيت

مثال 2 : الـ + بيت

مثال 3 :في + بيت + الجد

فالنكرة هي المنطلق في تحليل اللفظة الاسمية عند النحاة الأوائل عملا بقول سيبويه : "و اعلم أن النكرة أخف عليهم من المعرفة،و هي أشد تمكنا أن النكرة أول،ثم يدخل عليها ما تعرف به، فمن ثم أكثر الكلام ينصرف في النكرة "[2] ،و منها اعتبرت النكرة أصلا للمعرفة ، حيث يتم تنبيه المتعلمين أولا إلى الاسم المفرد النكرة و الإشارة إلى ظاهرة الوقف بتكرار إجاباتهم ، ثم يتم التقابل بين المثال الأول و الثاني بزيادة (ألـ)و الإشارة دوما إلى ظاهرة الوقف عن طريق التكرار حتى تترسخ لديهم الفكرة ، ثم يتم الانتقال إلى المثال الثالث حيث يتدرب على استعمال الإضافة كزيادة على اليسار ، و هي تختلف عن الزيادة في اليمين ، فبمجرد ظهور الإضافة تختفي (ألـ) و بعد أن تترسخ لديه هذه الفكرة يجري المتعلمون باقي الأمثلة دون أن يكون بحاجة إلى قاعدة يكتبها أو يحفظها.

و لترسيخ القاعدة الإجرائية أكثر تقدم لهم مجموعة من التمارين الاستبدالية و التحويلية التي تنجز معظمها داخل القسم ، مع أفضلية أن تكون هاته التمارين شفهيا حتى يتمكن من توظيف كل من المعرف بـ (ألـ) و بالإضافة في كلامه مع التأكيد على ضرورة تصحيحها بمشاركة جماعية و بتخصيص وقت أطول من شرح القاعدة نظريا.

و منها يمكن الانتقال إلى مرحلة أخرى حيث تكون للمتعلمين قدرة على تركيب جمل جديدة قياسا على الأنماط التي تم استيعابها جيدا ؛ حيث تمكنه من ممارسة القاعدة اللغوية دون أن يكون بحاجة إلى قاعدة يحفظها، بل بالتصرف في بنى اللغة كأصول و فروع تبنى عليها.و ذلك

[1] فتيحة بن عمار:واقع الممارسة اللغوية في الجزائرالطور الثالث نموذجا، ص 126 .

[2] سيبويه : الكتاب ،ج1،ص 22 .

كون التعريف بـ (أل) يمين الاسم و التعريف بالإضافة على يساره و لا يمكن أن يتحقق إلا بحذف (أل)،أما إذا أراد المعلم صياغة قاعدة ثابتة يعتمد عليها المتعلمون ، فيمكن له أن يصوغها بطريقة رياضية سهلة الاستيعاب و هي :

(أل) + اسم نكرة = اسم معرف بـ (أل)/ أل + بيت = البيت .

اسم + تنوين = اسم نكرة / كتابٌ مفيد .

اسم + (أل) التعريف = اسم معرفة / الكتابُ المفيد .

و أما ما يتعلق باستغلال الأصل و الفرع في إعداد التمارين اللغوية ،فإنه رغم محاولات الإصلاح التي تبنتها الوزارة الوصية منذ سنة ألفين و ثلاثة 2003 م في مجال تفعيل أنشطة اللغة العربية،إلا أن التمارين اللغوية التي تعقب دروس قواعد اللغة لم تتغير في نوعيتها أو في محتواها،فنجد معظمها تحليلية تركيبية (ملء فراغ، ترتيب مفردات لتركيب جمل ، تعيين و استخراج، إعراب ، تحويل ضبط بالشكل) [1] و نجد نوعين من التمارين منها ما هو إنتاجي و منها ما هو إبداعي ، فالإنتاجية هي نوع من التدريبات يطالب فيها بإنتاج :

- ✓ جملة أو جمل قياسا على الأنماط التالية مثلا: ف+فا/ف+فا+مفعو/ مف +ف+فا .
- ✓ إضافة مفعول أو صفة أو ابدأ الجملة التالية بفعل كذا و كذا ...

و أما التمارين الإبداعية مثل :

- ✓ ابحث عن السؤال أو الأسئلة المناسبة لهذه الجملة أو هذه الجمل أو ضع الأجوبة المناسبة للسؤال هذا أو ذلك .أعد ترتيب الجمل المشوشة لهذه الفقرة، ضع النهاية المناسبة لهذه الحادثة أو القصة ... أكمل الحوار التالي.
- ✓ الاختيار من متعدد و غالبا ما يتم اختيار إجابة صحيحة من عدة إجابات خاطئة لكنها قريبة من الإجابة الصحيحة، و يشمل هذا النوع من التمارين كل مستويات اللغة .

[1] فتيحة بن عمار: تحليل كتاب المعلم في القواعد و تمارين اللغة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية ، ص37، 38.

3.3.2.8 ضرورة ربط النحو بالبلاغة :

يرى الحاج صالح أنه لا يكتفى في تعليم نحو اللغة العربية بتحقيق الصحة النحوية ؛ أي الاقتصار على جانب السلامة اللغوية التي تجعل متكلم اللغة قادرا على تطبيق القواعد النحوية فقط ، دون مراعاة ما تستلزمه عملية الخطاب و حال المخاطب ، من سياقات و مقامات تستوجب اللجوء إلى القواعد البلاغية،لأن هذا الاقتصار يجعل تعليم العربية ناقصا ،فالملكة اللغوية بكاملها و في جملتها هي مهارة التصرف في بنى اللغة بما يقتضيه حال الحديث، أي القدرة على التبليغ الفعال بما تواضع عليه أهل اللغة [1]. إن البلاغة المقصودة هي القدرة على التبليغ الفعال لما تواضع عليه أهل اللغة في المواقف و الوضعيات المناسبة ، يقول الحاج صالح :"فالبلاغة هي صفة لكيفية استعمال المستعمل للمعطيات اللغوية و هذه المقاييس النحوية إفرادا و تركيبا فدراستها تخص الجانب الاستعمالي للغةPragmatic ، أو بعبارة أخرى دراسة لاختيارات المستعمل للغة للإمكانيات اللانهائية التي تتيحه اللغة في جميع مستوياتها "[2] . و يمكن القول إن البلاغة هي العمدة في التبليغ على اختلاف أنواعه و أشكاله ، إن على مستوى المشافهة أو الكتابة نثرا كانت أم شعرا في مقامات الحرمة و الأنس و الاسترسال .

و قد اقتصرت على بعض الجوانب التي يمكن أن تتجلى فيها التطبيقات التربوية للنظرية الخليلية ، على أن ميدان استثمار مفاهيمها واسع جدا على حد قول صاحبها :" أما استثمار هذه الأقوال العلمية في عصرنا هذا فميدان واسع جدا . و تجري الآن في المركز الذي أتشرف بتسييره بحوث في استغلال مفهوم المثال و ما له علاقةبه في وضع طرائق تعليمية تكون أنجع مما هو موجود الآن في تعليم القواعد النحوية الصرفية " [3]. و تجري دراسات و بحوث إلى الآن حول إيجاد طرائق تعليمية بالاعتماد على التراث الخليلي ، و قد وضعت أول طريقة للجامعيين الجزائريين الذين لا يتقنون العربية، ثم إن الحاج صالح اقترح على وزارة التربية في الجزائر و عدة قطاعات أخرى برنامجا لتكوين أخصائيين في تعليم العربية بتطبيق المفاهيم الخليلية، و برنامج آخر لتطوير معلومات المعلمين و الأساتذة في هذا الميدان ، و لعل بوادر التطبيقات التربوية لأراء الحاج صالح التعلمية بدأت تظهر في المقاربة بالكفاءات التي تبنتها وزارة التربية و التعليم ، و التي تجعل من المتعلم مركز أو محور العملية التعليمية التعلمية، و خاصة في بعض أنشطة تعليم العربية مثل نشاط فهم المنطوق ،الذي يجعل من المتعلم الفاعل الرئيس في العملية ، و هذا ما دعا إليه في بحثه الموسوم **بعلم تدريس اللغات و البحث العلمي في**

[1] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ، الجزء الأول، ص184 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح : المرجع نفسه، ص345 .

[3] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ،الجزء الثاني، ص 54.

منهجية الدرس اللغوي و الذي ألقي في ندوة حول قضايا تعليم العربية نظمتها المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم بالجزائر سنة 1990 م ، حينما قال : " أما ما أثبتته علوم التربية و علم النفس منذ زمان بعيد ، فهو ضرورة إشراك المتعلم في النشاط التعليمي ، فلا بد من أن يساهم لا بالسمع و الطاعة لما يتلقاه من معلمه، بل بالمشاركة الفعلية التي تؤديه إلى تنمية هذه المعارف، و لذلك فلا بد من أن ينطلق من الحدس أي من الأشياء الملموسة التي تقع عليها حواسه الخمس و ينتقل منها إلى المجردات ، و أن تكون له في ذلك المبادرة حتى تتكون له القدرة على الخلق و الإبداع " [1].

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع نفسه، الجزء الأول، ص 192 .

الخاتمـــة:

بعد هذه المحاولة التي حاولت من خلالها استقراء جهود عبد الرحمن الحاج صالح في اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات. خلصت إلى نتيجة عامة هي أن الرجل أسس فعلا لدرس لساني عربي حديث، أرسى أسسه على تراث اللغويين الأوائل، بإعادة بعث تراثهم وقراءته قراءة جديدة عصرية، يمكن أن نستثمرها في جميع مجالات اللغة. و هذا ما دعا إليه في النظرية الخليلية الحديثة و مشروع الذخيرة اللغوية المحوسب، على أنه هناك بعض النتائج يمكن إيرادها في النقاط التالية :

1- عبد الرحمن الحاج صالح أسهم بشكل فعال بربط علوم اللغة بالتكنولوجيا الحديثة، وخاصة بالحاسوب ، و يظهر هذا جليا في حوسبته لمشروع الذخيرة اللغوية، و المعجم الألي للألفاظ العربية، و بهذا فقد استطاع من خلاله استقطاب العلماء و الباحثين في مختلف التخصصات و حتى المسؤولين في أعلى الهيئات لإنجاز هذا المشروع الضخم، لكن الوفاة حالت بينه و بين إتمامه.
2- استطاع أن يشخص بدقة عالية واقع البحث اللساني في الوطن العربي، و أن يشخص أيضا واقع تعليم اللغة العربية في الجزائر بصفة خاصة، من خلال تشريحه للممارسة الديداكتيكية و وقوفه على عناصر المثلث التعليمي، و العلاقات القائمة بينه إثر التفاعل بين أطرافه؛ حيث ربط بين ما هو نظري أي اللسانيات و ما هو تطبيقي إجرائي؛ أي اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات، و بالتالي استطاع تشخيص المشكلات التي تعتري العملية التعليمية التعلمية ، و لم يكتف بهذا بل تجاوزه بإعطاء حلول ناجعة تضمن الوصول إلى النتائج المبتغاة من عملية تعليم اللغة.
3- أكد الحاج صالح على ضرورة تصحيح مسار البحث اللساني العربي، من خلال الانفتاح على الدرس الغربي الحديث دون الغفلة عن التراث العربي و الذي يجب أن يكون قاعدة انطلاق لبناء نظريات لسانية عربية معاصرة.
4- وضع الحاج صالح أسسا تعليمية عربية تلائم خصائص و ميزات اللغة العربية، و لا تنكر النظريات الغربية المعاصرة التي تسهم في تيسير العملية التعليمية التعلمية في مجال تعليم اللغات و الاستفادة منها في تعليم العربية.

5- فيما يخص عملية تعليم اللغة العربية في الوطن العربي أكد الحاج صالح على ضرورة توفير وسط سماعي و ربما يكون صناعيا ، للمتعلمين في المراحل الأولى من التعليم والاهتمام بالجانب المنطوق من اللغة لأنه هو الأساس في التعليم.

6- ضرورة استعمال الجانب العفوي من اللغة العربية الفصحى في التدريس ، و تخطيط المحتوى المعرفي بما يناسب حاجات المتعلم في حياته اليومية لأن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل .

7- التركيز في العملية التعليمية التعلمية على ضرورة الممارسة الفعلية للغة العربية الفصحى و ذلك من خلال وضع المتعلم في جو لغوي سليم أطول مدة، و ذلك باستغلال الكتاتيب و المدارس القرآنية في تحفيظ القرآن الكريم سماعا.

8- استخدام الوسائط السمعية و البصرية المتعددة في تعليم اللغة العربية ، مما يحتم تنوع الطرائق و الاستراتيجيات حسب ما يناسب المستوى المراد تعليمه، و حسب ما يلفت انتباه المتعلمين.

9- اعتماد التمارين بجميع أنواعها حسب الحاجة إليها دون تفضي صنف على آخر مع مراعاة اعتماد التمارين التحويلية حتى يتمكن المتعلمون من التصرف العفوي للغة في المراحل الأولى من التعليم.

و أخيرا لا بد من تثيمن جهود عملاق اللسانيات العربية عبد الرحمن الحاج صالح، و تجسيدها فعليا و ذلك بإنشاء مراكز بحث خاصة بفكر هذا الرجل، و بتدريس مقاييس خاصة بآرائه و أفكاره ثم فتح مدارس دكتوراه موسومة بمختلف ما دعا إليه فكره اللساني.

قائمة المصادر و المراجع :

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع، مؤسسة الرسالة، بيروت ،لبنان.

1. أحمد المتوكل :اللسانيات الوظيفية.
2. أحمد المتوكل: الوظائف التداولية في اللغة، دار الثقافة ، الدار البيضاء، ط،1985.
3. أحمد المتوكل: الوظيفة و البنية، منشورات عكاظ ،الرباط،1993.
4. أحمد المتوكل: دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب.
5. أحمد بن فارس : الصاحبي في فقه اللغة و سنن العرب في كلامها ، تح : مصطفى الشويمي مؤسسة أ.بدران للطباعة و النشر، بيروت لبنان .
6. أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات- ، ط2،ديوان المطبوعات الجامعية .
7. أحمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقيةحقل تعليمية اللغات.
8. أحمد حساني:مباحث في اللسانيات،مبحث صوتي،مبحث تركيبي،مبحث دلالي،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر1999.
9. أحمد حسين اللقاني : المناهج بين النظرية و التطبيق ،ط1، عالم الكتب ، القاهرة 1995.
10. أحمد حسين اللقاني: الوسائل التعليمية و المنهج المدرسي ،مركز الكتاب للنشر، 1996.
11. أحمد خيري كاظم،جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج ،ط1،دار الفكر ،عمان،2007.
12. آمنة مناع، يحي بن يحي : الامغماس اللغوي و أثره في تعليمية اللغات ،دراسة لسانية،مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، المجلد 9،العدد 1، 2016.
13. إميل بنفنست: البنية في اللسانيات ،تر: حنون مبارك، مجلة دراسات أدبيةلسانية، المغرب، 1986/2.
14. أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية ، بيروت ،لبنان ،2006.
15. بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن ، 2007.
16. بشير إبرير : أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، فيفري 2005 .
17. جعفر دك الباب: الموجز في شرح دلائل الإعجاز في علم المعاني،ط1، مطبعة الجليل، دمشق،سوريا ، 1980م.

18. جميل حمداوي : نظرية الملكات ،
https://www.diwanalarab.com/spip.php?page=article&id_article=36351

19. جيفري سامبسون: المدارس اللغوية،التطور و الصراع: ترجمة أحمد نعيم الكراعين،ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات ،بيروت،لبنان ، 1993.
20. الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية: ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1992.
21. جيمس راسل : أساليب جديدة في التعليم و التعلم ،تصميم و اختيار وتقويم الوحدات التعليمية الصغيرة، تر: أحمد خيري كاظم،دار النهضة العربية، القاهرة ،1991.
22. حلمي خليل : العربية و علم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر العربي الحديث ، دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع 1996.
23. حلمي خليل : دراسات في اللسانيات التطبيقية،دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع،مصر2000.
24. حنيفي بن ناصر، مختار لزعر: اللسانيات منطلقاتها النظرية و تعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2009.
25. حنيفي بن ناصر، مختار لزعر: اللسانيات منطلقاتها النظرية و تعميقاتها المنهجية.
26. خالد المير: سوسيولوجيا التربية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، 1995.
27. خضير عباس جري : التقنيات التربوية، تطورها ،تصنيفها أنواعها اتجاهاتها، ط1، مكتبة التربية الأساسية، بغداد، 2010.

28. ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمن بن محمد : المقدمة، ط1،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2000.

29. دوغلاس براون :أسس تعلم اللغة و تعلمها ،تر:عبده الراجحي،علي علي أحمد شعبان،دار النهضة العربية،1994بيروت.
30. ديفيد ولكنز: اللغات الثانية كيف نتعلمها و نعلمها ، ضمن الموسوعة اللغوية، المجلد الثاني ، مجال اللغة الأوسع ، تحرير : ن .كولنج،تر: محي الدين حميدي،عبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود ،1999.
31. رشدي أحمد طعيمة : المعلم كفاياته، إعداده،تدريبه، ط 2،القاهرة ، دار الفكر العربي 2006.
32. رشدي طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر، اتجاهات جديدة و تطبيقات لازمة، ندوة موسومة باللغة العربية إلى أين ؟ الرباط ، 11/3/ 2002.

33. زكرياء سليمان : "الاستقامة من الكلام والإحالة" لسبويه و تطبيقاته لدى البلاغيين، مجلة جيل للدراسات الأدبية و الفكرية، مركز البحث العلمي، طرابلس ، لبنان، العدد48، يناير 2019 .
34. زهرة بوخامي :صناعة تعليم اللغات عند عبد الرحمن الحاج صالح، الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن صالح،المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.
35. سامي عياد حنا، كريم زكي حسام الدين،نجيب جريس: معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان.
36. سيبويه، أبو بشر عمر بن قنبر: الكتاب ، ج1، تح: عبد السلام محمد هارون، القاهرة1983.
37. سيمون ديك في المتوكل: اللسانيات الوظيفية، الوظائف التداولية .
38. شرف الدين الراجحي، سامي عياد حنا : مبادئ علم اللسانيات الحديث ،تقديم عبده الراجحي،دار المعرفة الجامعية، ط2002.
39. شارل بوتون: اللسانيات التطبيقية،ترجمة قاسم المقداد ، محمد رياض المصري،دمشق ، سوريا.
40. الشريف بوشحدان: الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح و جهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربية، مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية،ع 7، جامعة محمد خيضر بسكرة،جوان 2010.
41. شلوف حسين و آخرون : الوثيقة المرافقة للمنهاج ، مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط،وزارة التربية الوطنية، جويلية 2015.
42. صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية. دار هومة، الجزائر.
43. صالح بلعيد : مقالات لغوية، دار هومة ،الجزائر،2009 .
44. صالح ذياب هندي و آخرون : تخطيط المنهج و تطويره، ط1،دار الفكر للنشر، عمان ، 1983.
45. عابد بوهادي :تحليل الفعل الديداكتيكي ـ مقاربة لسانية بيداغوجية، دراسات،العلوم الإنسانية و الاجتماعية، المجلد 39،العدد 2، 2012.
46. عبد الرحمن الحاج صالح : البنى النحوية العربية ،منشورات المجمع الجزائري للغة العربية،2016 .
47. عبد الرحمن الحاج صالح : منطق العرب في علوم اللسان، سلسلة علوم اللسان عند العرب 2،موفم للنشر، الجزائر.
48. عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول و الثاني .
49. عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع 4 ، 1974.
50. عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث و دراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر ، الجزائر 2007.

51. عبد الرحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسانيات الحديث، مجلة اللسانيات ، المجلد الثاني، العدد1، 1972،الجزائر.
52. عبد الرحمن الحاج صالح: النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللغة و الأدب، معهد اللغة العربية و آدابها،جامعة الجزائر،العدد 10،1996 .
53. عبد الرحمن بن خلدون : المقدمة ،تح حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، القاهرة، ط 2 2013.
54. عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة 2010، ط1، بيروت لبنان.
55. عبد السلام المسدي : الفكر العربي و الألسنية،مجلة الأقلام، العدد 4 ، أبريل 1979م .
56. عبد السلام المسدي : المعرفة اللغوية و أثرها في الاخبار اللغوي، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية بالرباط.
57. عبد السلام المسدي: اللسانيات و أسسها المعرفية،الدار التونسية للنشر،المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،ط1، 1986.
58. عبد القادر المهيري: أهم المدارس اللسانية،ط2، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس،1990.
59. عبد اللطيف الفاربي و آخرون : معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك،ط 1.
60. علي أبو المكارم : مقومات الجملة العربية ، دار الغريب ،الأردن،دط،2007.
61. علي أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية،النظرية و التطبيق،عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، 2009.
62. علي الجمبلاطي و أبو الفتوح التوانسي : الأصول الحديثة لتدريس العربية و التربية الدينية، ط2،دار نهضة مصر للطبع و النشر، القاهرة .
63. علي آيت أوشان : اللسانيات و الديداكتيك،نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية،السلسلة البيداغوجية25،دار الثقافة ،الدار البيضاء.
64. علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك،نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية،ط1،دار الثقافة،2005.
65. عمر مهيبل :البنيوية في الفكر الفلسفي المعاصر،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر .
66. ابن فارس ،أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء: معجم مقاييس اللغة ،تح:عبد السلام محمد هارون، دار الفكر ،دط1399هـ،1979م،ج4 .
67. الفارابي ،أبو نصر:كتاب الحروف ، تح: محسن مهدي ،دار المشرق بيروت،لبنان.
68. فتيحة بن عمار : تحليل كتاب المعلم في القواعد و تمارين اللغة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية .

69. فتيحة بن عمار:واقع الممارسة اللغوية في الجزائرالطور الثالث نموذجا.
70. فخر الدين قباوة : مشكلة العامل النحوي و نظرية الاقتضاء، دار الفكر ،دمشق، ط1، 2003.
71. فرديناند ده سوسير: محاضرات في الألسنية العامة ،تر:يوسف غازي، نجيب النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة.
72. فلوريان كولماس : دليل السوسيولسانيات، تر:خالد الأشهب ،ماجدولين النهيبي،مرا:ميشال زكرياء، المنظمة العربية للترجمة، بيروت ط1، 2009م.
73. الفيروز آبادي : القاموس المحيط ، بيروت ،لبنان، دار الكتب العلمية.
74. كوردير : مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، ع3،الرباط 1976.
75. اللجنة الوطنية للمناهج : المرجعية العامة للمناهج ،مارس 2009 ، طبعة 2016 .
76. لوت زينب :الأسس و الأبعاد الابستيمولوجية في مشروع الذخيرة اللغوية للحاج صالح ،ضمن الجهود اللغوية.
77. ليلى أوزين، حسينة عزاز: المصطلحات و المفاهيم التعليمية عند عبد الرحمن الحاج صالح،الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.
78. مازن الوعر : نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية ، دمشق ،دار الأطلس للدراسات و الترجمة و النشر، ط1،1987 .
79. مازن الوعر: النظريات النحوية الدلالية للسانيات التحويلية التوليدية، مجلة اللسانيات العدد 6، 1982.
80. محمد الحناش: البنيوية في اللسانيات .
81. محمد الدريج: مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ط1،دار الكتاب الجامعي،العين الإمارات العربيةالمتحدة،2003.
82. محمد الشاوش : سوسير و الألسنية، أهم المدارس اللسانية،ط2 ، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1990.
83. محمد خير الحلواني : أصول النحو العربي، دار الأطلسي،ط2، 1983.
84. محمد وطاس : أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة،الموسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988 .
85. مختار أحمد عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب ، القاهرة،مج3.
86. مسعود صحراوي: المنحى الوظيفي في التراث اللغوي العربي.
87. مصطفى ناصف : نظريات التعلم دراسة مقارنة ، مراجعة عطية محمود هنا ،سلسلة عالم المعرفة، ع 70.

88. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن كرم: لسان العرب دار صادر،بيروت .
89. منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
90. منهاج اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية،2016 م.
91. ميشال زكرياء : بحوث ألسنية عربية،ط1، المؤسسة الجامعية للنشر و الوزيع، بيروت،1992.
92. ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث الساني ،ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح ، وفاء كامل فايد، ط2.
93. محمد صاري : من أزمة فهم اللسانيات إلى أزمة فهم التراث،مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، العدد 7 شوال 1439 هـ ،يوليو 2018 .
94. محمد بلخوان : تأصيل البحث اللساني في نظر الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح،اللسانيات،المجلد24،العدد2 .
95. ن ي كولنج: الموسوعة اللغوية، تر: محي الدين حميدي،عبد الله الحميدان،النشر العلمي و المطابع جامعة الملك سعود.
96. نايف خرما :أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة.
97. نبيلة قدور: النظرية الخليلية و إسهاماتها في معالجة مشكلات التدريس، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، إشراف يوسف وسطاني، جامعة محمد لمين دباغين ، سطيف 2.
98. نهاد جواد كاظم الخفاجي: أثر نموذج جوردن في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة اللغة العربية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية، العدد 25 ، 2016.
99. نواري سعودي : البحث اللساني و تعليمية اللغة العربية، مقاربة لسانية في كتابات عبد الرحمن الحاج صالح .
100. نورمان ماكنزي ،مايكل أروت ، هيويل جونس : فن التعليم و فن التعلم، تر: أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، 1973.
101. وليد عبد بني هاني: استخدام و توظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية، ط1، دار عالم الثقافة ، عمان الأردن ، 2010.
102. يحي بعيطيش: الكفاية العلمية و التعليمية للنظرية الخليلية ، مجلة التواصل ،العدد 25 مارس 2010 .
103. يحيى أحمد: الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة،مجلة عالم الفكر"الألسنية"، تصدرها وزارة الإعلام ،الكويت، المجلد 20،العدد1989،3.

المراجع بالأجنبية

- Hadumod Bussmann: Routledge Dictionary of language and Linguistics tr Gregory Trauth and Kerstin Kazzazi Frist published,1996,Routledge , .
- Henry poul et serge moscovici problemes de l'analyse de contenu, language, N°11, 1998.
- Roy Lyster, grandes questions et options en pedagoggie de l'immersion, Journal de l'immersion,l'Association canadienne des professeurs d'immersion.Ottawa.(Ontario),vol ;31,N ;3.2009.
- Shaban Barimani : Immersion program , state of the art,Middle-East,Journal of scientific Research,IDOSI Publications,2012

ترجمة لعبد الرحمان حاج صالح[1]:

ولد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح بمدينة وهران في 8 جويلية 1927م، وهو من عائلة معروفة نزح أسلافها من قلعة بني راشد المشهورة إلى وهران في بداية القرن التاسع عشر. درس في المدارس الحكومية، وفي الوقت نفسه كان يتلقى دروسًا بالعربية مساءا في إحدى المدارس الحرة التي أنشأتها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين والتحق وهو ابن خمس عشرة سنة بحزب الشعب الجزائري ليدخل غمار النضال السياسي مثله مثل أي مثقف واع بقضية الوطن وأحقيته في الاستقلال.

وبعد أن أتمّ تعليمه المدرسيّ ، بدأ في دارسة الطب وفي سنة 1954توجه إلى مصر ليكمل دراسة التخصص في جراحة الأعصاب، ولما كان يتردد على جامع الأزهر وكان يحضر إلى بعض دروس اللغة العربية، المنتقاة من المصادر القديمة يجد نفسه يقرأ التراث العربي بزاوية أخرى من التمعن والتمحص و الوعي العلمي المعاصر غير تلك الزاوية التي سادت تلك الفترة الحديثة وإلى غاية عصرنا مما جعله ينحرف عن غايته الطبية إلى اللغوية ،ليكتشف أهمية هذا التراث الثري من خلال اطلاعه عليه خاصة كتاب سيبويه الذي أوضع له معالم الفرق بين نحو المتقدمين من القرن الأول الهجري إلى الرابع منه والمتأخرين بعد دخول المنطق الأرسطي في الدراسات اللغوية والتأثر به في دراسة مستويات اللغةالعربية.

كان هذا الاكتشاف الخطير في حياته العلمية دافع ترك الطب والالتحاق بجامعة بوردو بفرنسا وبعد أن ساهم في ثورة نوفمبر عدة سنوات ،نزل بالمملكة المغربية ،النحق بثانوية مولاي يوسف في الرباط كأستاذ للغة العربية ،واغتنم الفرصة هناك لمواصلة دراسة الرياضيات في كلية العلوم ، بعد أن تيقن من أسس النحو والعروض قائمة على منطق رياضي محض الشيء الذي قربه أكثر من عقلية عملاق اللغة الخليل بن أحمد ،وبعد حصوله على التبريز في اللغة العربية أوكل إليه تدريس اللسانيات في كلية الآداب بالرباط باللغة العربية في 1960 وهي أول حادثة فريدة من نوعها في المغرب العربي.

وبعد الاستقلال التحق بجامعة الجزائر أستاذا وباحثا وعين في 1964 رئيسا لقسم اللغة العربية وقسم اللسانيات ثم انتخب عميدا لكلية الآداب إلى غاية 1968، وفي السنة نفسها زار جامعة فلوريدا حيث التقى بالعالم اللساني نوام تشومسكي في مناظرة مبهرة أكدت تفوق الحاج صالح في رؤيته اللغوية أمام نظرية تشومسكي التوليدية التحويلية.

[1] ترجمة البروفيسور الجزائري: عبد الرحمان حاج صالح أبو اللسانيات و الرائد في لغة الضادWWW.SHAMLA-DZ

لم يبق عند إبراز تفوق مبادئ النظرية اللغوية العربية القديمة بل واصل جهاده الفكري و البحثي في علوم اللغة حتى تأتى له تأسيس معهد العلوم اللسانية والصوتية بمساعدة أحمد طالب الابراهيمي آنذاك حيث كان وزيرا للتربية (ولقد قضى عليه لأسباب لم يصرح بها أحمد) وأسس إلى جانبه مجلة اللسانيات المشهورة.

وفي هذا المعهد المزود بأحدث الأجهزة المتطورة و المختبرات واصل بحوثه التي تمخصضت عنها نظريته الخليلية الحديثة وهي التي نال بها دكتوراه الدولة في اللسانيات من جامعة السوربون سنة 1979م وفي عام 1980 أنشأ ماجستير علوم اللسان تدخل فيه تخصصات متعددة ،وقد نوقشت في ضوئه أكثر من سبعين رسالة منذ إنشائه.

وفكرة الدكتوراه التي اهتدى إليها بعد سنوات من البحث و التنقيب حول أصالة الدرس اللغوي عموما و النحو العربي خصوصا ، أوحت له بفكرة مشروع الذخيرة اللغوية عن طريق البرمجة الحاسوبية ، وهو أول عالم عرب يدعو إلى تبني المنهج البنيوي و جوجل العربي.

وفي سنة 1988 عين عضوا مراسلا بمجمع اللغة العربية بالقاهرة، ثم انتخب عضوا عاملا به سنة 2003 بعد وفاة صاحبه إبراهيم السامرائي، وسبق ذلك أن عين في مجمع دمشق في سنة 1978، ومجمع بغداد 1980، ومجمع عمان 1984، وهو عضو في عدة مجالس دولية وعضو أيضا في لجنة تحرير المجلة الالمانية التي تصدر ببرلين،عينه رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة رئيسا للمجمع الجزائري للغة العربية سنة 2000، تحصل على جائزة الملك فيصل 2010 تثمينا لجهوده العلمية المتميزة في تحليله للنظرية الخليلية الحديثة وعلاقتها باللسانيات المعاصرة ،ودفاعه عن أصالة النحو العربي ،فضلا عن مشاركته في الدراسات اللسانية بحثا وتقويما وتعليما وتعريبا.

أما فيما يخص إنتاجه الفكري ومنشوراته فهي تفوق الواحد و السبعين بحثا ودراسة نشرت في مختلف المجلات العلمية المتخصصة باللغات العربية والفرنسية و الانجليزية أهمها:

- أربع مقالات: الخليل بن أحمد، والأخفش، وابن السراج، والسهيلي، في موسوعة أعلام العرب(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
- معجم علوم اللسان، (بالمشاركة)، مكتب تنسيق التعريب التابع للأليكسو،1992م.
- علم اللسان العربي وعلم اللسان العام (في مجلدين)، الجزائر.
- مقالة "لغة" و مقالة "معارف" في دائرة المعارف الإسلامية الطبعة الجديدة. ليدن.

Processing, New--Arabic Linguistics and Phonetics, in Applied Arabic Linguistics and Signal York, 1987.

-بحوث ودراسات في علوم اللسان، في جزأين (عربية وفرنسية وإنجليزية) بالجزائر.

-منطق العرب في علوم اللسان،موفم للنشر،الجزائر،2012

- الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية ،موفم للنشر،2012

أما على مستوى نتاجه المجمعي ،الذي كان في شكل أبحاث مرة ومرة في إلقاء محاضرات فيمكن ذكر مايلي:

أصول تصحيح القراءة عند مؤلفي كتب القراءات وعلوم القرآن قبل القرن الرابع الهجري. (مجلة المجمع ج 90).

-الجوانب العلمية المعاصرة لتراث الخليل وسيبويه. (مجلة المجمع ج 92).

-تأثير الإعلام المسموع في اللغة العربية، وكيفية استثماره لصالح العربية (مجلة المجمع ج 94.)

-تأثير النظريات العلمية اللغوية المتبادل بين الشرق والغرب: إيجابياته وسلبياته.(مجلة المجمع ج 96)

-المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية. (مجلة المجمع ج 98)

-حوسبة التراث العربي والإنتاج الفكري العربي في ذخيرة محوسبة واحدة كمشروع قومي. (مجلة المجمع ج 103)

ومن أبرز تلاميذه: التواتي بن التواتي، مازن الواعر ، منى الياس،شفيقة العلوي،خولة طالب الابراهيمي.

وقد سهلت عليه شخصيته الفذة التي تلتقي مع شخصية الخليل بن أحمد في الجمع بين حدة الذكاء و الإلمام بالعلوم اللغوية من جهة والدقيقة من جهة أخرى كالطب والرياضيات ،وتعليم اللغة العربية في الثانوية والجامعة ،التي تشبه إلى حد بعيد النشأة العلمية في إطار المعرفة الشاملة بين علوم عدة التي نشأها أجدادنا العلماء بدءا من القرن الأول الهجري إلى نهايات العصر الذهبي.

وليس من اليسير قراءة التراث و إعادة النظر فيه من زاوية معاصرة مسايرة للتطورات وآخر الابتكارات وتمحيص الجيد منها و الرديء،واستثنار جيدة لما يصلح لعصرنا دون عصرهم ،ويتماشى في الوقت نفسه مع روح الأمة وفكرها،هذه الأمة التي تعاني من وطأة الغزو الثقافي والفكري للأمم الأخرى ومن زخم علمي لم تستطع لغته فتح جميع أبوابها له لكثرته لا لعدم قدرتها على استعابه وإنما كتقصير أهل العلم و البحث في استثمار هذه اللغة لاستقبال كل وافد جديد من المعلومات ،هذا الجديد الذي جعلنا في منأى صارخ بيننا وبين الدول المتقدمة من العالم ،خاصة في مجال علوم اللسان.

ولو أن الحاج صالح يرى الرؤية العلمية الدقيقة ، أن لا توجد لغة أليق من اللغة العربية في إرساء قواعد نظرية علمية لغوية للعربية كالعربية.

ولا توجد لغة في العالم يمكن أن تصلح من حال تدرسها لأبنائها من اللغة نفسها، فأنى لنا أم نستعين بنظريات غريبة وبلغات غربية لإصلاح لغتنا العربية أو تدريسها على سبيل التدقيق؟ فهي ليست نظاما من الرموز للتعبير عن أفكار أو انفعالات بقدر ما هي رمز للهوية والثقافة والتاريخ والدين.

يرى الحاج صالح أن الدفاع عن اللغة العربية ليس في البحث فيها وفي نظرياتها اللغوية الأصيلة فقط و إنما في الاعتداد بها كرمز للهوية من جهة وفي توسيع دائرة استعمالها وبتطوير رصيدها اللغوي في

مواكبة آخر المعلومات و المستجدات في مختلف بقاع العالم،وأن أحادي اللغة يبقى معوقا ما لم يستطع التحكم في لغات عديدة خاصة الأكثر انتشارا في العالم والمترجمة لأكثر المشاريع تقدما في مجال العلوم و الآداب و التكنولوجيا فمتعدد اللغات ينظر إلى العالم بعيون كثيرة مختلفة.

وتبقى اللغة العربية دائما في حاجة إلى أبنائها ومستعمليها ومحبيها ولا تفوق لها بتفوقهم و لا قيمة لها إلا بقيمة تقدمهم وتطورهم واستبعاد فكرة أن اللغة العربية هي مهواة الضعف و التخلف ومرد الجمود الفكري ،كما أنها في حاجة إلى أيديولوجية مقنتة تجمع متحدثيها كما تجمع الكرة الأرضية البشر.

مقدمة..... أ

الفصل الأول : تمهيدي: اللسانيات الحديثة و موقف عبد الرحمن الحاج صالح منها و من التراث

النظريات اللسانية الحديثة ..... ص 9

علاقة التعليمية بالاهتمامات اللسانية الحديثة..... ص 28

موقف الحاج صالح من اللسانيات الحديثة و التراث العربي .....ص 32

مفهوم الأصالة عند الحاج صالح .....ص 32

المنجز اللساني العربي الحديث .....ص 34

النظرية الخليلية الحديثة ـ الأصالة و الحداثة ـ .....ص 40

الفصل الثاني : جهود عبد الرحمن الحاج صالح في اللسانيات التطبيقية

اللسانيات التطبيقية،المفهوم النشأة ، التطور، المجال ..... ص 44

سمات و خصائص العلم التطبيقي ..... ص 45

اللسانيات التطبيقية:طبيعتها،حدودها،مجالاتها..... ص 46

فروع اللسانيات التطبيقية ..... ص 46

اللسانيات التعليمية..... ص 63

جهود عبد الرحمن الحاج صالح في اللسانيات التطبيقية..... ص 67

صناعة المعاجم ..... ص 67

مشروع الذخيرة اللغوية المحوسب..... ص 77

ما هو مشروع الذخيرة..... ..... ص 79

أهداف الذخيرة اللغوية..... ص 79

مزايا الذخيرة اللغوية و فوائدها ..... ص 80

الوظائف الأساسية للذخيرة اللغوية.....؟؟..... ص 82

طريقة إنجاز الذخيرة اللغوية..... ص 85

الفصل الثالث: جهود عبد الرحمن الحاج صالح في تعليمية اللغات

قراءة في بعض قضايا التعليمية..... ص 91

إجراءات لسانية تعليمية ..... ص 101

قضايا التعليمية عند عبد الرحمن الحاج صالح..... ص 104

المثلث الديداكتيكي عند عبد الرحمن الحاج صالح..... ص 106

العلاقات الديداكتيكية عند الحاج صالح..... ص 116

أهمية الوسائل التعليمية عند الحاج صالح..... ص 133

تصنيف الوسائل التعليمية..... ..... ص 135

الوسائل التعليمية و المنهج..... ص 141

سيكولوجية استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغات عند الحاج صالح..... ص 142

مشروع الذخيرة و معجم الطفل وسيلتان تعليميتان..... ص 146

الانغماس اللغوي كمقاربة لتعليم اللغات عند الحاج صالح ..... ص 150

استثمار مفاهيم النظرية الخليلية في تعليم اللغة العربية ..... ص 156

ما هي النظرية الخليلة ..... ص 156

مفاهيم النظرية الخليلية ..... ص 159

استثمار النظرية الخليلة في تعليم اللغة العربية ص168

استثمار النظرية الخليلية في إعداد المناهج ..... ص 171

استثمار النظرية الخليلية في تعليم النحو..... ص 174

ضرورة ربط النحو بالبلاغة ..... ص 178

الخاتمة..... ص 180

قائمة المصادر و المراجع..... ص 182

الملاحق ..... ص 189

فهرس الموضوعات..... ص191

الملخص

يعد عبد الرحمن الحاج صالح واحدا من أبرز اللسانيين الذين أسسوا للدرس اللساني العربي المعاصر، لذا جاء هذا البحث تبيانا و إبرازا لأهم جهوده العلمية و العملية في اللسانيات التطبيقية و بالضبط في تعليمية اللغات، خاصة تلك الجهود المتعلقة بالنظرية الخليلية الحديثة و مشروع الذخيرة اللغوية المحوسب، كما جاء هذا البحث ليكشف مختلف آراءه التعليمية التي تخص الممارسة الديداكتيكية و ما يعتريها من مشاكل و صعوبات، و السبل و المقترحات التي رآها مناسبة لتجاوز هذه العقبات.

الكلمات المفاتيح:

عبد الرحمن الحاج صالح،اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغات، النظرية الخليلية، الذخيرة اللغوية المحوسبة، العلاقات الديداكتيكية .

Abstract:

Abd Rahman Haj Saleh is one of the most prominent linguists who founded the modern Arabic linguistics, so this research came to illustrate and highlight his most important scientific and practical efforts in applied linguistics and exactly in language didactics, especially those efforts related to modern "El-khalilia" theory and the "Computerized Dharikha language Project". This research, also, came to reveal Haj Saleh's different opinions concerning the practice of didactic and its problems and difficulties, and the recommendations he provided to overcome these obstacles.

Keywords : Abdul Rahman Al Haj Saleh, Applied Linguistics, Language didactics, Computerized EL-dhakhira Language, , Didactic Relationships.

Résumé:

Abd Rahman Haj Saleh est l'un des linguistes les plus en vue fonde la linguistique Arabe modern, de sorte que cette recherche est venue pour illustrer et mettre en évidence ses efforts scientifique et pratiques les plus importants dans la linguistique appliquée et exactement dans la didactique de la langue, en particulier les efforts liés à la théorie modern (El-khalilia) et le (Projet de langue dhakhira informatisée). Cette recherche, également, est venue révéler les différentes opinions de Haj Saleh concernant la pratique de la didactique et ses problèmes et difficultés, et les recommandations qu'il a fournies pour surmonte ces obstacles.

Mots-clés : Abdul Rahman Al Haj Saleh, Linguistique Appliqué, Didactique de langue, Projet de langue dhakhira informatisée, les relations de Didactique.