الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارةالتعليمالعاليوالبحثالعلمي
جامعةعبد الحميد بن باديس -مستغانم-
كلية الآداب والفنون
قسم الدراسات اللغوية

اللغة الواصفة في تعليمية اللغة العربية اللســـانيات أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في اللسانيات التطبيقية

إعداد الطالبة:إشراف الأستاذ الدكتور :

مرحوم نسيمة　　مناد إبراهيم

أعضـــــــاء لجنـــــــة المناقشة

أ.د محمد سعيدي	جامعة مستغانم	رئيسا
أ.د مناد إبراهيم	المركز الجامعي مغنية	مشرفا ومقرّرا
د. فريحي مليكة	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
د.حسين بن عائشة	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
د.إبراهيم بلقاسم	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
د.لبنى أمال موس	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018

إهـــــــــــــــــــــــــــــداء

إلى من كانت ولا تزال سندي في الحياة ، إلى من بعد فضل الله سبحانه وتعالى وفضلها اليوم أنا أمتثل أمامكم ، إلى حبيبتي الغالية أمي، أهديك ثمرة هذا العمل إليك وحدك وأتمنى أن لا يلومني أحد، أطال الله في عمرك وأدامك لنا قرة أعيننا وساعدنا على طاعتك .

المقدمة :

تعدُّ اللغة أخطر رابطة تاريخية على الإطلاق، تربط بين الأمم والأجيال، فهي ذاكرة الشعوب ووعيها الثقافي والحضاري، هي وعاء التجارب الشعبية والعادات والتقاليد والعقائد، كما أن التطور الحضاري والفكري لأي دولة من الدول مرهون بها، فمن خلالها ترقى العلوم وتزدهر وبها تتخلف و تندثر.

ولعلّ هذا لا جدال فيه، فلا مراء أن الإنسان منذ أن وعي عليها بدا واضحا اهتمامه بها دراستا وبحثا في مكنوناتها، فمن العلوم التي أتاحت فرص احتضان هذا العلم هو اللسانيات، فكان ولا زال قطب الرحى فيه هو اللغة باعتبارها نشاط إنساني فعال، فهي ذاك التنظيم المنفتح النظير الذي يتجلى في مظاهره الإبداعية التي تعكس ما مدى الإبداع والتطور داخل المجتمعات .

إن البحث في اللغة الواصفة هو البحث عن منهجية سديدة لإثراء العملية التعليمية التعلُمية، فلا مراء أن اللغة هي الرافد الوحيد والأساسي للتواصل في الحياة العلمية والعمَلّية والمعاملات اليومية، ففي اللغة يكمن الفكر ويرقى ويزهر، وتعتبر هذه الأخيرة أداة معالجة ومصوبة للفكر الإنساني عموما في كل ما يختلج ذهنه من أفكار ومشاعر و ميولات ورغبات، فضلا عن ذلك فبواسطتها تستقيم الدورة التواصلية للعملية التعليمية التعلُمية .

ولما كانت الجامعة تعكس المستوى التعليمي للطالب الجامعي، إذ تعتبر قمة الهرم التعلمي، وذلك لاختلاف طبيعتها ففيها ينتقل المتعلم من مراحل تعليمية بشتى أطورها إلى مرحلة تختلف جملة وتفصيلا عما سبق له التعويد علية، فهذه الأخيرة تحمل في ثناياها النخبة من المثقفين والمتعلمين، فوجب الالتزام بمبادئها العلمية للخروج بالنتائج المرضية وللحصول على نخبة من الطلبة .

يعد البحث في اللغة الواصفة من بين المقاربات القليلة في الدراسة فاللغة الواصفة هي البحث عن منهجية علمية تبحث في نسق القواعد والعلاقات التي تبنى عليها الدورة التعليمية والتواصلية، قد لا نغالي إذا قلنا أن

الالتزام باللغة الواصفة أصبحت اليوم من بين الضروريات في عملية التعلم الناجحة والفعالة لأنها وبكل بساطة تعتمد على إجراء توصف به المادة المعرفية التي تقدم للطلبة.

إن اختيارنا لموضوع اللغة الواصفة في تعليمية اللغة العربية يهدف إلى الكشف عن ما مدى عدم الالتزام بأصول اللغة الواصفة التي تؤدي إلى خلل في عملية التعلم لدى المتعلمين مما يحدث لديهم نوع من الإبهام وعدم الفهم، وهذا الذي يؤدي بدوره إلى فشل العملية التعليمية التعلُمية بالإضافة إلى رغبتنا في التعرف على الصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم والوقوف على الأهمية القصوى التي تعتريها اللغة الواصفة في الجانب التعليمي ونخص بالذكر المرحلة الجامعية .

يهدف البحث إلى الكشف عن مدى تمكن مقدم المادة من اللغة الواصفة التي يجري فيها ميدان الدراسة، أي أن مدرس اللسانيات مثلا عند تقديمه للمادة اللسانية هل يلتزم باللغة الواصفة أم أننا نجده عند تقديمه للمادة يخلط بكثير أو يستعين بمصطلحات أخرى التي هي خارج الدرس اللساني؛ مثلا عند تقديمه للتداولية أو غير ذلك من الدروس اللسانية هل يلتزم بالمدونة أم أنه يستعين بمفاهيم أخرى مرتبطة بحقول معرفية ليست لها علاقة باللسانيات، وهنا يتكون لدى الطالب نوع من الإبهام الذي لا يمكنه من الغوص إلى معالم ذلك العلم والتمكن من مفاهيمه والتحكم في آلياته و مصطلحاته، ويتكون لديه نوع من التشويش في المفاهيم هل تنتمي إلى حقل اللسانيات أو السيميائيات أو النقد أو حقول معرفية أخرى، وذلك بسبب التشويش الذي طرأ على العملية التعليمية حيث أنها لم تكن سليمة في مضمونها، فعدم التزام أستاذ المادة باللغة الواصفة وشروطها وقواعدها وضوابطها يؤدي إلى خلل في العملية التعليمية التعلُمية .

و تتمثل إشكالية الدراسة في مجموعة من الإشكاليات المرتبطة ببعضها البعض انطلاقا من الإشكالية العامة المتمثلة في: ما معوقات اللغة الواصفة في الدرس اللساني الجامعي ؟

– هل اللغة الواصفة شرط أساسي في نجاح العملية التعليمية التعلمية ؟

- ما الجذور التي انبثق منها مصطلح اللغة الواصفة ؟

- ما علاقة اللسانيات بحقل التعليمية ؟

وباعتبار أن هذه الدراسة من الدراسات الميدانية التي تنطوي تحت اهتمامات الساعة، إذ تسلط الضوء على أحد القضايا الهامة التي تفرزها الساحة التعلمية التعلُمية والواقع التعليمي، هذا ما استوجب على طبيعة البحث أن تنحى منحى تطبيقي ميداني للوقوف على الأسباب والخلفيات الحقيقية والملموسة، وكان ذلك من خلال إدراج استبيانات وتحليلها وفق ما يتطلبه المنهج الوصفي التحليلي الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي وذلك بإخضاع معطيات العينات للعملية الإحصائية، قصد الوصول إلى تقارير رقمية وتحليلها وتقييمها، وتندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات التحليلية الإحصائية التقيمية.

رأينا في تغطيتنا لنواحي دراسة هذا العمل مجموعة من الفصول والمباحث والتي تنوعت بين النظري للوقوف على الطابع المفاهيمي والنظري للموضوع والأخرى تطبيقية والتي جاء في مجملها مايلي :

المدخل: وكان بعنوان "اللغة الواصفة والعملية التعليمية التعلمية في المرحلة الجامعية"، جاء المدخل كتمهيد للدراسة التي تسلط الضوء على العملية التعليمية التعلُمية في المرحلة الجامعية واقفين فيه على العلاقة الرابطة بين اللغة الواصفة والمصطلح عموما والمصطلح اللساني خصوصا وأهميته في مستوى التعليم الجامعي .

الفصل الأول: اندرج تحت عنوان "اللسانيات من التفكير إلى مرحلة النضج"، فقد اخترنا إدراج هذا الفصل النظري بعد دراسة مطولة كان سببها أولا أن عند تنقلنا إلى جامعات الجزائر وتوزيع الاستبيانات والتي أفرزت أن نسبة كبيرة من الطلبة لا يدركون أن هناك تفكير لساني قديم، وكل ما يعرفونه عن اللسانيات كان مع فردينان دي سوسير وفقط، لذا وباعتبار أن هذه الدراسة تسلط الضوء على مجموعة من العناصر والتي في مقدمتها اللسانيات وجب علينا أن نثني على هذه الفترة الزمنية من التجربة اللاواعية للسانيات .

الفصل الثاني: ولقد اخترنا له عنوان "بين حقل اللسانيات وحقل التعليمية: المفهوم، المجال، الوظيفة ".

تعتمد هذه الدراسة على حقل التعليمية من نظريات التعلم ومبادئه التي تفعل العملية التعليمية التعلُمية، فحاولنا أن نبين مجرى اللغة الواصفة في العملية التواصلية التعليمية .

الفصل الثالث: وكان بعنوان "واقع اللغة الواصفة والدرس اللغوي واللساني: المفهوم، المجال، المعوقات"

وقد تناولنا في هذا الفصل الجانب المفاهيمي للغة الواصفة والتعليم الفعال والناجح، وختمنا هذا الفصل بدراسة تطبيقية ميدانية حول اللغة الواصفة في الدرس اللساني من خلال بعض النماذج من الفعل التدريسي في جامعات الجزائر، وكان هذا بتنقلنا إلى بعض جامعات الجزائر وتسجيل محاضرات صوتية مع الأساتذة لتحليلها والوقوف على أهم ما جاء فيها، مع رصد النقاط السلبية التي وجب معالجتها من خلال الحلول المقترحة في نهاية المذكرة، والنقاط الايجابية التي وجب التحلي بها في إطار التعليم الفعال والناجح والمثمر .

الفصل الرابع وهو الفصل الأخير من البحث والذي تناولنا فيه نتائج الدراسة والتحليل الاستبيانات التي تم توزيعها على الطلبة والأساتذة .

وختمنا بحثنا بالوقوف على أهم النتائج المحصل عليها في الدراسة التطبيقية وأهم ما تم استنتاجه في الدراسة النظرية، كما أثرينا ذلك ببعض الحلول المقترحة لتحسين مستوى العملية التعليمية التعلُمية و التحلي باللغة الواصفة في الدرس اللساني خصوصا والتعليم عموما، ولا سيما في أقسام الأدب العربي حتى تكون هناك نخبة مستقبلية متمكنة من اللغة العربية التي تحاكي من خلالها اللغة الواصفة .

أما بالنسبة للصعوبات التي تلقيناها خلال إعدادنا للبحث كان معظمها متعلق بالجانب التطبيقي، فبحكم أن جانبا منه يتطلب حضورنا في أكثر من جامعة على المستوى الوطني والوقوف على اللغة الواصفة في الدرس الجامعي بمعنى أننا نحضر مع أساتذة في مقاييس لسانية ونسجل المحاضرات، فكان تنقلنا لبعض الجامعات وللأسف سجلنا عدم الاستقبال الجيد وتهرب مجموعة كبيرة من الأساتذة تخوفا من طبيعة الدراسة، ونخص بالذكر جامعة الجزائر العاصمة التي كن نود الحضور فيها وتنقلنا أكثر من مرة وخلال السنوات الجامعية 2016/ 2017

و 2018/2017 ولم نلقى الاستقبال والمساعدة لا من الأساتذة ولا من الطاقم الإداري، وتعذر علينا تسجيل محاضرة كأنموذج تطبيقي للمذكرة، بالإضافة إلى جامعات أخرى التي ترددنا إليها الكثير من المرات ذلك لتعسف الأساتذة وتماطلهم لحضورنا معهم، لكن بالرغم من ذلك تمكنا من الحضور في ستة جامعات .

وفي الأخير نرجوا أن يكون هذا البحث في خدمة الطالب الجزائري واللغة العربية التي هي شاغلنا الأساسي والتعليم العالي لتحسين مستوى العملية التعليمية التعلُمية،كما نأمل أن نكون قد سلطنا الضوء على بعض المفاهيم المبهمة ووفينا في معالجتنا للموضوع ونسأل الله التوفيق، ولا يفوتني في هذا المقام أن أوجه جزيل الشكر والامتنان للأستاذ المشرف الدكتور: مناد إبراهيم تقديرا له وامتنانا لفضله ، فقد كان السند الموجه والمشجع لمواصلة مساري البحثي ليعرف هذا العمل النور.

الطالبة : مرحوم نسيمة

يوم: 19مـاي 2019

المـــوافق لـ : 14رمضـان 1440

تقتضي دوما العملية التعليمية التعلُمية سـواء تعلق الأمـر بالمرحلة الابتـدائية أو الإكمالية أو الثانوي ولاسيما المرحلة الجامعية، لغةً ترقى لمستوى التعليم ومراحله، فلا يمكننا أن نتصور تحت أي ظرف من الظروف عملية تعليمية دون لغة تحكم المنهج وتعمل على سير المادة المعرفية، فمن خلال اللغة يمكننا نقل ذاك الزاد المعرفي العلماني، وبهذه الحالة تختلف وتتنوع من حيث الطريقة والأسلوب والمنهج وحتى الصياغة لملائمة المستوى التعليمي الذي نحن فيه.

فإذا انتقلنا من مرحلة إلى مرحلة وصولا إلى الطور الجامعي، فمما لا شك فيه أن لغة التعليم الجامعي هي لغة العلم نفسه، سواء أتعلق ذلك الأستاذ أو بالطالب نفسه لا بد من أن يرفع مستواه ومستوى لغته ومعلوماته لمواكبة ذاك الزخم من العلوم والمعارف المطروحة في الساحة العلمية .

تمثل المرحلة الجامعية قمة الهرم التربوي، إذ إنها تكتسي طابعاً مغايراً لطابع التعليم الثانوي، وهي كذلك مرحلة مغايرة لنظام التعليم، من حيث المدة المعرفية المقدمة وطريقة عرضها، وكذلك من حيث الوسائل المسخرة والأهداف المسطرة، لاسيما أن بيئة التعليم الجامعي تختلف عن كل بيئات التعليم التي مر بها الطالب، فالمجتمع الجامعي عبارة عن نخبة من المثقفين الذين معهم تتكون قدرات الطالب العلمية والفكرية وحتى الاجتماعية[1].

وسنعمد في هذا البحث إلى رصد العلاقة الكامنة بين اللسانيات والمصطلح واللغة الواصفة، وفق ما تتطلبه العملية التعليمية التعلمية ودورها في التحصيل المعرفي .

1- ماهية المصطلح العلمي واللغة الخاصة :

أ- تعريف المصطلح :

[1] ينظر: النجاح في التعليم الجامعي، سندر ميريدين، تر: وليم عبيد وعبد الرحمن الأحمر، منشورات ذات السلاسل، الكويت، (د.ط)، 1994، ص:7

لعلّ أهم مظاهر الاهتمام بالمصطلحات تشعبُ العلوم والفنون وتعدد مشاربها ، فمنها الأجنبية (الفرنسية والانجليزية والألمانية ...)، والعربية بمختلف تخصصاتها، وإزاء مواكبة التطورات الحاصلة في العلوم تزايد الاهتمام بالمصطلحات، فالمصطلحات مفاتيح العلوم، ومن جراء هذا أخذت اللغة العربية هي الأخرى على عاتقها مسؤولية احتضان المصطلحات، فالعربية كغيرها من العلوم تهدف إلى نشر العلم وتقدمه ساعية إلى رفع التحدي الذي يؤهلها إلى اكتشاف عالم آخر، بعيدة عن وظيفتها المنوط بها وهي التواصل، لتدخل مجال التفكير والتخطيط بلغة القلم العلمي .

1-أ- المفهوم اللغوي للمصطلح :

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة :ص.ل.ح:" الصلاح ضد الفساد، والصلح: السلم وقد اصطلحوا وصالحوا واصلحو وتصالحوا واصالحو ".[1]

وفي مادة كذلك :ص.ل.ح في الأزهري ورد تعريفه على النحو التالي :"الصلح تصالح القوم، واصالحوا، بمعنى واحد ".[2]

وأما الزبيدي فيعرفه بقوله: "واصطلاحا وأصلحا مشددة الصاد، قلبوا التاء صادا، وأدغموها الصاد، وتصالحا واصتلحا بالتاء بدل الطاء كل ذلك بمعنى واحد على اتفاق والاجتماع ".[3]

أما في المعجم والوسيط فيضيف " صلح، صلاحا، وصلاحا وصلوحا :زال عنه الفساد، واصطلح القوم: زال ما بينهم من خلاف وعلى الأمر تعارفوا عليه واتفقوا ..."[4]

---

[1] لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط4، 2005، مادة: ص.ل.ح، ج8، ص:267

[2] من قضايا المصطلح اللغوي العربي (نظرة في مشكلات تعريب المصطلح اللغوي المعاصر)، مصطفى طاهر الحيادرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2003، ص:12

[3] المرجع نفسه، ص:13

[4] المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، مادة ص.ل.ح، ص:520

إن نظرة المعاجم في مادة: ص.ل.ح كانت منقسمة بين الاصطلاح والاصطلاحات ومنهم المعجم الوسيط الذي رأى في "الاصطلاح: مصدر اصطلح واتفاق طائفة على كل شيء مخصوص، ولكل علم اصطلاحاته، واللفظ الاصطلاحي: ما يتعلق بالاصطلاح ويقابله اللغوي"[1]

فلكل علم اصطلاحات خاصة به وبتخصصه،"اتفاق جماعة مخصوصة على أمر مخصوص، فيقال مثلا اصطلح العلماء على رموز الكيمياء، أي اتفقوا عليها، وهذه الرموز هي مصطلحات أي مصطلح عليها " [2] وبهذا تكون الجماعة اللغوية قد اتفقت على أمر معين وهو تخصيص هذا اللفظ لدلالة معنى واحد معين ومحدد .

أما إذا نظرنا إلى المصطلح من الوجهة الأجنبية نجده يقابل المصطلح الأجنبي **Terme** وهو مصطلح مشتق من اللغة اللاتينية **Terminus** والتي تعني في مجملها الحد، أما في اللغة الانجليزية فيستدل عليه بمصطلح **Term** .

يرد المصطلح في معجم Le Robert على أنه "كلمة تنتمي إلى مفردات لغة خاصة "[3]

وبهذا يكون المصطلح هو علامة تحمل في مضمونها ركيزتين أساسيتين تقوم عليهما، هو أن المصطلح يشمل الشكل المادي والمفهوم أو المعنى، وعلى هذا فإن المصطلح هو دال ومدلول في الوقت نفسه.

2-أ- المفهوم الاصطلاحي للمصطلح:

يعرفه الشريف الجرجاني في كتابه التعريفات فيقول:"المصطلح هو عبارة عن اتفاق طائفة على وضع اللفظ بإزاء المعنى، وقيل الاصطلاح إخراج اللفظ من معنى لغوي آخر لبيـــان المراد، وقيل الاصطلاح لفظ معين بيـــن

[1] المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مادة ص.ل.ح، ص:520

[2] ينظر: المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، مصطفى الشهابي، دار صادر، بيروت، (د.ط)، 1995، ص:5

قـــوم معينين"[1]

فالمصطلح هو اتفاق جماعة معينة الاصطلاح على شيء ما بمصطلح واحد، تكون طائفة معينة متفقة عليه، فمثلا علماء اللسانيات أو اللغويون يشتركون في المصطلحات محددة ولا يمكن أن نجد هذه المصطلحات في اتجاهات علمية أخرى، فلكل مجال علمي مصطلحات خاصة به، وكل جماعة علمية تختص في وضع مصطلحاتها.

أما المصطلح عند ابن الأعربي هو: "كلمة ترمز إلى حقيقة هي في الواقع واحدة لها عدة وجوه "[2]

أما محمود فهمي الحجازي فيعطي تعريفا حديثا للمصطلح "إن الكلمة الاصطلاحية أو العبارة الاصطلاحية مفهوم مفرد أو عبارة مركبة أو بالأحرى استخدامها حدد في وضوح، وهو تعبير خاص ضيق في دلالته المتخصصة، وأوضح إلى أقصى درجة ممكنة، وله ما يقابله في اللغات الأخرى، يرد دائما في سياق النظام الخاص بمصطلحات فرع محدد، فيحقق بذلك وضوحه الضروري"[3]

يذهب محمود فهمي من خلال تعريفه إلى أن المصطلحات تولد عامة حرة على نطاق واسع، بيد أنه تتقيد بمجرد إسنادها إلى دلالة خاصة وسياق معين، كما أن محمود فهمي يركز على أمرين أساسين يتصف بهما المصطلح، هما الوضوح وورود المصطلح في صيغة أو سياق النظام الخاص.

1- مفهوم اللغـة الخاصـة :

تعرف اللغة الخاصة بأنها المزيج بين المصطلحات والوسائل اللسانية الأخرى، تهدف إلى إزالة الغموض عن عملية التواصل في ميدان معين، وهي "لغة لا تنحصر في المصطلحات، وإنما تستعمل تسميات متخصصة

[1] كتاب التعريفات ،الشريف الجرجاني ،تح:محمد صديق المنشاوي ،دار الفضيلة ، مصر ،(د.ط)،(د.ت)،ص:27

[2] مباحث في علم الدلالة والمصطلح ، حامد صادق قنيبي ،دار ابن الجوزي ،عمان ،الأردن ،ط1،2005، ص:170

[3] الأسس اللغوية لعلم المصطلح ،محمود فهمي الحجازي ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،(د.ط)،(د.ت)،ص:11

والمصطلحات بما في ذلك لرموز غير لسانية ضمن ملفوظات تتحكم في المصادر الطبيعية للغة معينة، وبذلك يمكن تعريفها على أنها تقدم من الناحية التقنية معارف مختصة"[1]

وبناءا على هذا المفهوم تكون اللغة الخاصة بميدان محدد ولا يمكن استخدامها في مجالات متداخلة، ذلك أن لكل علم مصطلحاته ومفاهيمه التي تميزه عن غيره من العلوم الأخرى، وذلك من خلال التقيد والتفرد بمصطلحات تشمل لغة خاصة بميدان علمي محدد.

لا تقتصر اللغة الخاصة على جرد القائمات المصطلحية وتعريفها وتقسيمها كما هو الأمر في النظرية العامة، وإنما هي لغة تبني خطابا مختصا يتصف بمكوناته المفهومية واللسانية والسياقية، تعكس نظاما متصوريا ومفهوميا ومعجميا مختصا هدفه التواصل بالمعرفة المختصة بين الجماعات العلمية المختصة[2].

تقتصر اللغة الخاصة على جماعة علمية متخصصة، فتعكس بذلك المعجم اللغوي والمفهومي لفئة معينة، بغية تحقيق إمكانية التواصل بين هذه الفئة .

2- علاقة اللغة الخاصة بالمصطلح :

تعتبر اللغة جزء هام من أجزاء تكوين المصطلح، فإذا نظرنا إلى المصطلح من باب أنه مفتاح العلوم، إذ أن لكل علم مصطلحات خاصة به تميزه عن سواه من المعارف وتمكنه من التداول والتعارف عليه بين المجتمعات، فاللغة الخاصة تكون هي المحددة لنوعية المصطلح، فالمصطلح "حسب المنظمة العالمية **ISO** يعين بواسطة وحدة لسانية مفهوما يعرف انطلاقا من اللغة الخاصة " ويمكن للمصطلح أن يتكون في أكثر من وحدة لسانية واحدة، ويمكن ارتباط المصطلح باللغة الخاصة من وجهة المستوى المعجمي والمستوى الدلالي "إذ لا شك أهم خاصية في هذه العلاقة تكمن في التأثير الذي يمارسه مبدأ الأحادية الدلالية، على طبيعة هذه اللغة حيث يجعلها تبتعد عن

[1] ينظر: المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، خليفة الميساوي، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط1،2013 ، ص: 64 و 65

[2] ينظر:المرجع نفسه ،ص:65

كونها مجرد نسخة فرعية للغة الطبيعية، وذلك يحملها على تحقيق علاقة أحادية بين دوالها (المصطلحات) ومدلولاتها(المفاهيم)"[1]

تكمن العلاقة الرابطة بين المصطلح واللغة الخاصة في المستويين المعجمي والدلالي، وتكون بذلك اللغة الخاصة ذات طابع مغاير للغة الطبيعية ، عاكسة في ذلك دورين أساسيين، فهي من ناحية دال ومن ناحية أخرى مدلول، فالدال يتلخص في اللغة الخاصة من خلال ما تتيحه من مصطلحات، ومدلول فيما تحققه من مفاهيم حول المصطلح.

3- أهمية اللغة الخاصة والمصطلح :

يعتبر المصطلح القاعدة التي تتشكل منها منطلق أي علم، فهو الوحدة المكونة لركائز أي علم من خلالها يثبت ويتطور و ينتشر ،كما أن اللغة الخاصة تمثل الجانب الأهم في المصطلح، فهي المحرك والمسير للعلوم، ويمكننا القول أن المصطلح هو شكل من أشكال اللغة الخاصة، ويقول في ذلك محمد الديداوي :" الاصطلاح في اللغة المتخصصة منتهى الأهمية وتصلح المصطلحات لما يلي :

- تنظيم المعرفة على أساس العلاقة بين المفاهيم .
- نقل المعرفة والمهارات والتكنولوجيا .
- صياغة ونشر المعلومات العلمية والتقنية .
- استخلاص و إيجاز المعلومات العلمية والتقنية "[2]

4- أهمية اللغة الواصفة في الوسط التعليمي الجامعي :

[1] ينظر: المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، خليفة الميساوي، ص:65

[2] الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية واللغة الحاسوبية ، محمد الديداوي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1 ،2002، ص:275

تكتسي اللغة الواصفة أهمية بالغة في عملية التواصل التعليمي ولاسيما فيما يخص الطور الجامعي، وذلك أن اللغة الواصفة هي التي تمكن الطالب من الغوص في معالم المادة العلمية من خلال التحكم في المصطلحات واللغة الخاصة المشكلة للمعرفة العلمية التي يكتسبها الطالب طيلة فترة تعليمه، وليس وحده الطالب ملزم باللغة الواصفة إذ أن هذه الأخيرة تمثل لغة الأستاذ نفسه التي يجب أن يتحلى بها لسانه طيلة تقديمه للمادة المعرفية، باعتباره هو الباعث أو المرسل وعلى هذا الأخير أن تتوافر فيه شروط من بينها التحكم في اللغة، فبدون لغة لا تكون عملية تعليمية، فالأستاذ عندما يتكلم أو يشرح فهو يعتمد على لغة للحديث عن لغته أو مخزونه المعرفي "يعني استخدام اللغة لوصف اللغة التي يستعملها للتواصل وتحليلها ومراجعتها على أساس أن الأولى هي القاعدة والثانية هي البناء المقام عليها"[1]

تكمن أهمية المصطلح في اللغة الواصفة أو الخاصة كما يسميها البعض من حيث أن المصطلح يمثل جانبين مهمين في الدراسة اللسانية هما الدال والمدلول، فاللغة الواصفة هي التي تمنح هذه الخاصية للمصطلح، فبدون لغة لا يمكن أن تكون هناك مصطلحات وبدون مصطلحات لا تكون لغة و بالوصف الخاص تتكون اللغة الواصفة، فكلاهما يشكلان نقطة انطلاقة لتوليد مصطلحات خاصة بمجال علمي أو فني خاص، كما أن المصطلحات الخاصة تسهم في تشكيل لغة واصفة، ولا يخفى علينا أن الطور الجامعي لا بد له من مصطلحات خاصة ولغة واصفة يتأهل الطالب من خلالها للتعرف واكتساب أرضية يكون عليها معارفه ومبادئه العلمية ليصبح هو الآخر العنصر الفعال في العملية التعليمية، كما أن اكتسابه للغة الواصفة يجعله في احتكاك مباشر لأي علم من العلوم .

[1] ينظر: الخطاب الواصف في ثلاثية أحلام مستغانمي (ذاكرة الجسد،فوضى الحواس،عابر سرير)، حسينة فلاح، منشورات مخبر تحليل الخطاب، (د.ط)، 2012، ص:23

تمهيـد :

إن الحاجة الماسة إلى تواصل الإنسان ظهرت منذ أن وطأت أقدامه الأرض فدعت الضرورة لأن يتواصل داخل البيئة التي يعيش فيها، وقد اختلفت طرق تواصل الإنسان البدائي من الرقص والغناء والإشارات، كل ذلك ليستطيع أن يعيش ويتفاعل مع من حوله، وهكذا تطورت صور تواصله حتى استطاع أن يحرك إمكانيته اللغوية التي سخرها له الله سبحانه وتعالى محققا بذلك أصوات لغوية منطوقة متنوعة .

تعد اللغة اليوم أخطر رابطة تاريخية على الإطلاق تربط بين الأمم والأجيال مهما كان نوعها أو جنسها، فاللغة اليوم المرآة العاكسة لذاكرة الشعوب فهي ماضيها وحاضرها هي تاريخها الذي ترصد من خلاله جل الوقائع الاجتماعية والثقافية والحضارية بل حتى عاداتها وتقاليدها التي تعبر من خلالها على فترة زمنية معينة مر بها الإنسان منذ أن بدأت رحلته في الأرض حتى الوقت الراهن ولا تزال .

وهكذا بدأت رحلة الإنسان مع اللغة محسا بقيمتها وأهميتها فبدأ يفكر في قضاياها ومشكلاتها التي تدور حولها، وكلما كان يبحث وينقب عنها بدأت هي الأخيرة تتسع دائرتها ومادتها وكذا استعمالها، هذا ما استدعى الاهتمام بها على وجه أكبر.

كان التفكير في المسائل اللغوية في بادئ الأمر فرديا، أي يقوم به الفرد لوحده حتى أصبح يتسع ويكبر بين بني العقول ذات النظرة الواسعة العلمية، واليوم نجد أن اللغة أصبحت محط أنظار كثير من الدارسين الذين يؤمنون بأنها لوحدها علم فتح المجـال أمـــام كثير من التسـاؤلات أهبته ليخـوض معركة كثرت فيها المجـــادلات و الدراسات .

إن الوعي الثقافي والحضاري والاجتماعي لأي أمة من الأمم يظهر من خلال انجازاتها، فهو يعبر عن العقلية الذهنية لمرحلة تاريخية ما فالمتتبع لتاريخ الدراسات اللغوية يدرك جيدا أن هذا العلم يضرب بجذوره إلى

الوراء، فالدراسات اللغوية قبل أن تكون علما قائما بذاته كانت محل تفكير عميق لدى كثير من الأمم (اليونان – الهنود– الرومان– العرب) وحتى يبلغ هذا العلم أوجه تحول التفكير في المسائل اللغوية إلى دراسة معمقة من استنباط وتنقيب تم استنتاج الوقائع اللغوية

إن الإسهامات التي قدمها (الإغريق والهنود والرومان والعرب) كان لها أثره كبير فيما بعد على سير الدراسات اللغوية فكثير من الفرضيات اكتشفتها جهود هؤلاء الباحثين في الحقب الزمنية السابقة على بدايات القرن العشرين، أصبحت اليوم لها قيمتها العلمية في الدراسات اللغوية .

إن علم اللغة اليوم يحيلنا إلى تاريخه وبداياته التي أهلته أن يكون علما مستقلا بذاته له خصوصياته ومفاهيمه ومبادئه التي تحكمه، كثير من الدراسات ترجع بدايته الأولى إلى العالم السويسري فردينان دي سوسير، وهذا ما يدفعنا إلى التساؤل: هل أن علم اللغة الذي شاع اليوم في الأوساط الغربية والعربية بدرجة سمحت له أن ينافس العلوم الأخرى لم يكن محط تفكير قبل القرن التاسع عشر؟ وهل أن إسهامات التي قدمها الباحثون في العصور القديمة لم تشكل أرضية لعلم اللغة؟ هذا ما سوف نحاول أن نكتشفه من عرضنا لفترة ما قبل القرن التاسع عشر بما فيها تفكيرها اللغوي وإسهاماتها في بناء علم اللغة.

المبحث الأول: التفكير اللغوي عند الإغريق

1- لمحة تاريخية عن التفكيــر اللغوي عند الإغريق :

كان اليونانيون موهوبين في النظر إلى الأشياء والبحث فيها ويظهر ذلك في معالجتهم للغة حيث أنهم فكروا في أصلها وتركيبها[1]، فساءلوا عن ماهيتها وعن ماهية الكلمة، وتساءلوا كذلك إذا كانت هناك علاقة طبيعية وضرورية بين الكلمة والشيء الذي ترمز إليه ؟ أتعلق المعاني بالكلمات تعلق بالطبع أو بالاصطلاح[2].

إن معظم المعلومات التقليدية عن اللغة يرجع الفضل إليهم فيها، يخبرنا هيرودوت في كتاباته في القرن الخامس عشر قبل الميلاد أن ملكا من ملوك مصر أراد أن يبرهن أن اللغة المصرية هي أقدم اللغات أو أنها أصل اللغات فأمر أن يعزل طفلين حديثي الولادة عن الناس حتى لا تكون هناك فرصة للتقليد، ولكن على عكس ما توقع فقد كانت أول كلمة ينطق بها الطفلين هي كلمة بيكوس BAKOSومعنى الكلمة "الخبز"في اللغة الفرنجية PHRYGIAN[3]، وبذلك اكتشف أن أقدم اللغات الإنسانية هي اللغة الفرنجية .

لقد قام الإغريقيون ببحوث لسانية في اتجاهات كثيرة وكانوا أول المنظرين اللسانيين في العالم حيث أنهم كانوا أول من اهتم من الأوروبيين بالدراسة المنضبطة للنصوص المدونة لأنها كان تعكس لغة ثقافتهم[4].

---

[1] ينظر :التفكير اللساني بين الجديد والقديم ،كمال بشر ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة ،مصر ،(د.ط)، (د.ت) ،ص:32

[2] ينظر :علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ، محمد السعران ،دار النهضة العربية للطباعة والنشر ،بيروت ،ص: 319

[3] التفكير اللساني بين الجديد والقديم ،د:كمال بشر ،ص:32

[4] المدارس اللسانية المعاصرة ،بوقرة نعمان ،مكتبة القاهرة ،القاهرة ،مصر ، (د.ط) ، (د.ت) ، ص:39

ويبدوا أن اليونانيين وهم ينهون بالظاهرة اللسانية بوصفها جانبا من جوانب الحياة الإنسانية كانوا يطرحون أسئلة في أمور كان يراها غيرهم بديهية تأخذ بالتسليم والصديق، وقد اصطبغ الدرس اللسانس عندهم بصبغة جدلية في شكل محاورات فلسفية بين أعلام الفكر الإغريقي القديم[1].

والجدير بالذكر أن اليونانيون في تلك المرحلة كان اهتمامهم منصبا على اللغة بحيث أنهم كانوا ينظرون إليها نظرة فلسفية معتمدين على مبادئ المنطق ومقولاتهم مرتبطة ارتباطا شديدا بالفكر العقلي الصرف، على أساس أن اللغة في نظرهم آنذاك إن هي إلا تجسيد أو أداء نطقي لما استقر في نفس الإنسان من أفكار أو تعبير عما كمن في الدهن من معان[2].

كان اليونانيون يرمون بآرائهم الفلسفية إلى إضفاء الكمال على تلك الآراء من خلال اللغة، فقد بدلوا جهدا في تتبع أصل اللغة والعلاقة المباشرة بين البنية الصوتية للغـة وما يقابلها من معنى وإمكانية استعمال الأسس المنطقية في شرح الأشكال النحوية[3].

فكل هذه المشكلات التي كان يحاول اليونانيون معالجتها أضحت اليوم مركز اهتمامات اللسانيات المعاصرة .

كان الاهتمام باللغة المقصود مع الفلاسفة اليونان القدماء حيث كانت نظرتهم إلى اللغة نظرة فلسفية، مما يدل على ذلك هو ارتباط جهود النحاة الإغريق بأسماء فلاسفتهم الأوائل [4] أمثال: أفلاطون، أرسطو،

[1] ينظر: اتجاهات البحث اللساني، ميلكا إفيتش، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح، ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة المشروع القومي للترجمة، ط1، 2000، ص: 09 و10

[2] التفكير اللساني بين الجديد والقديم، كمال بشر، ص: 32

[3] أسس علم اللغة ، ماريو باي، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 199، ص:32

[4] ينظر: التفكير اللساني بين الجديد والقديم ،كمال بشر، ص: 32

بروتاغوارس(Protagoras)في كثير من المشكلات والقضايا اللغوية فقد اهتموا بالتنظير اللغوي وقد اشتمل على محاورات الفلاسفة عادة على مناقشات ذات صلة بقضايا لسانية مباشرة.

2- النحـاة الإغريق :

2-أ- أفلاطون (429-347ق.م) :

يعد أفلاطون من الفلاسفة الإغريق الذين اهتموا بالنحو الإغريقي فقد درس ظاهرة الافتراض والتداخل اللغوي وبين وجود أصل أجنبي لعدد كبير من المفردات[1]الإغريقية كما أنه أثار قضية جد مهمة تعد اليوم من بين الأساسيات في اللسانيات المعاصرة، وهي قضية البحث في إمكانية وجود ارتباط منطقي مباشر بين المعاني التي يعبر عنها بالكلمات وبين أشكالها الصوتية أم أن الارتباط عفوي ناتج عن الصدفة[2].

فقد طرح أفلاطون في إحدى محاوراته المسماة "كراتيلوس" يناقش أصل الكلمات كما أنه ناقش كذلك مسألة مهمة ظلت تشغل المفكرين واللغويين أزمنة طويلة هي مسألة العلاقة بين الأشياء والكلمات التي تسميها: أهي علاقة طبيعية وضرورية أم أنها لا تعدوا أن تكون ثمرة اصطلاح الجماعات[3].

هذه الفكرة التي أثارها أفلاطون إمكانية وجود علاقة بين الشيء والكلمة أصبحت اليوم في اللسانيات دي سوسير من القضايا المهمة التي تطرق إليها وهي اعتباطية العلاقة بين الدال والمدلول حيث يمثل الدال الصورة السمعية التي تدل على شيء ما والمدلول هو التصور أو الشيء المعني، و دي سوسير يرى أن العلامة لا تربط شيء باسم بل تصورا بصورة سمعية.

---

[1] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، ط2، 2005، ص:17

[2] ينظر: اتجاهات البحث اللساني، ميكا إفيتش، تر:سعيد عبد العزيز مصلوح، ووفاء كامل فايد، ص: 09

[3] ينظر: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران، ص: 320

كان أفلاطون أول من اكتشف إمكانية القواعد على التوليد، وأن اللغة مؤلفة في الأساس من مجموعة من الأسماء والأفعال المحددة منطقيا وهو وجود ما يعرف بالتحليل الثنائي للجمل (اسم + فعل ، فعل + اسم)، كما فرق بين الاسم والفعل[1] فعرف الاسم بأنه شيء يخبر عنه وهو ما يتفق مع التعريف التقليدي المتأخر للمسند إليه، وعرف الفعل بأنه يخبر به عن الاسم[2]، وقد عد أفلاطون الأفعال هي العبارات التي تدل على الحدث أو الصفة، وهو بذلك لا يميز بين الصفة والفعل واعتبرها قسما واحدا[3]. لقد كان منطلق أفلاطون بشكل عام هو الاقتناع بأن الكلمة هي الشكل المادي للفكرة، وأنه في الفكرة تكمن بدايات معرفتنا عن العالم[4]، فحسبه أن الكلمات ظهرت لتلبي حاجيات الإنسان الضرورية للتواصل واكتنفت معاني حتمية قبلية[5].

كما كانت لأفلاطون مساعي في تمييز أنواع من الفونيمات، هي الصوائت في مقابل الصوامت، ومنها الاستمراري والصوامت الوقفية التي لا يمكن نطقها دون صوت صائت مجاور له، كما وأنه كان على وعي بالفوارق الدلالية الناتجة عن اختلاف مواضع النبر في الكلمة الواحدة ومن أمثلة ذلك كلمة di/filoc فالمقطع الثاني يدل على صديق الآلهة ونبر المقطع يجعلها دالة على اسم علم[6].

إن وجهة النظر التي طرحها أفلاطون فيما يتعلق باللغة كونها لا تعدو إلا أن تكون منطقية وعقلانية ولكن بذلك لا يكون بمقدور الفرد أن يحدد العلاقة بين الأشياء الوهمية في العالم الحواس من جهة وحقائق الأفكار من جهة أخرى[7].

---

[1] التفكير اللساني بين الجديد والقديم، كمال بشر، ص:44

[2] ينظر: اتجاهات البحث اللساني، ميكا إفيتش، تر:سعيد عبد العزيز مصلوح، ووفاء كامل فايد، ص: 11

[3] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 18

[4] اتجاهات البحث اللساني، ميكا إفيتش، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح، ووفاء كامل فايد، ص:11

[5] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:16

[6] المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص: 42

[7] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:18

كما أن أفلاطون كان يرى أن كل الظواهر اللغوية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالفلسفة والمنطق، حيث أنه جعل النحو هو جزء من دراسة أوسع هي دراسة الفلسفة وانطلاقا من من ذلك فسر كل الظواهر اللغوية تفسيرا فلسفيا، إذ كان يعتقد أن للدراسة الفلسفية أهمية في فهم التراكيب والصيغ، وكان يرى أن الفيلسوف وحده هو المؤهل لدراسة الأحكام النحوية، كما إن النحو لا يقوم على مجرد الدراسة الشكلية للغة ولكنه يقوم على قوانين العلة لأن تعليل القواعد في نظره أهم من القواعد نفسها[1].

على الرغم من أن أفلاطون كان يتمتع بمنطق عقلي فلسفي صرف من حيث أن مخزونه المعرفي والثقافي خوله بذلك إلى فح النقاش لقضايا مهمة في اللسانيات كقضية البحث في أصل الكلمات التي بين المنبع الذي جاءت منه، إلا أن محاولته في توضيح هذه العلاقة أدى به إلى إعطاء معلومات إيتمولوجية لا يقبلها العقل، وهذا ما دعا ترومان walerman إلى انتقاده بقوله "إنني أشك إن كان أفلاطون يعني ويعي ما كان يكتبه عن تاريخ الكلمات ومعانيها إذ يظهر من حواره حول معنى كلمة aer (الهواء) أنه أتى من الفعل airei (أي يرفع إلى الأعلى) فهو استنتج أن الهواء أطلق عليه هذا الاسم لأنه بإمكانه أن يرفع الأشياء، فكثير من علماء الايتمولوجيا يؤكدون أن ما ذهب إليه أفلاطون لا يميت بصلة إلى المقاييس العلمية المتعارف عليها[2]

على الرغم من أن أفلاطون لم يسق آراءه اللغوية بشكل مترابط، ولم يجمعها في مكان واحد فقد عده الباحثون رائدا في الدراسات النحوية "وأول فاحص للمشكلات النحوية"[3]

إن النقاش الذي أثاره أفلاطون في محاوراته "كراتيلوس" حول قضية العلاقة بين الاسم والمسمى أخذ منحى آخر من وجهة دراسة عميقة وذلك على أيدي مؤيد ومعارض، وقد مثل هذا الفريقان القياسيين الذين يؤمنون بأن

[1] ينظر: دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، صلاح الدين صالح حسنين، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2، 1984، ص: 18

[2] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 18

[3] ينظر: البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط6، 1988، ص: 62

اللغة هبة الطبيعة وأنها لا تعتمد على الصرف اللساني، هذا يعني أن هناك توافق بين الشكل الصوتي للكلمة والمعنى الملازم لها على عكس المشددون الذين كانوا يرفضون هذه المزاعم ويبرهنون على أنه ليس هناك ارتباط مثالي بين البنية الشكلية الدلالية للكلمة[1].

وحسب ليونز (Lyons) فإن الجدال بين القياسيين والشذوذيين لم يكن جدالا ليس له أهمية، بل إنه يتمحور حول البرهنة على نسبة القياس في اللغة ونسبة الشذوذ الذي يمكن توضيحه من خلال التحليل والوصف[2].

كان القياسيون يعقدون أنه من الممكن تتبع أصل الكلمات ومعانيها بالنظر إلى أشكالها، فهم يرون أن اللغة في أساسها طبيعية ولذلك السبب جاءت "منتظمة" مطردة القواعد ومنطقية ويشرون إلى الشواذ الملحوظ في التركيب اللغوي، فاللغة في نظرهم هي من صنع الطبيعة نادرا ما تكون قابلة للوصف في حدود القوالب القياسية[3]، فلو كانت اللغة نتيجة اتفاق بين أعضاء المجتمع الذي يتكلمها لاتفقوا على اصطلاح أخطائهم وأصبحت اللغة مطردة كما يقول أصحاب القياس[4].

عرف هذا النزاع القائم بين الشذوذ يون والقياسيون والذي دام قرون طويلة في العالم الغربي حلا فاصلا في القرن التاسع عشر وذلك على يد العالم اللغوي فرديناند دي سوسير الذي أقر بعد دراسة وتفحص أن العلاقة القائمة بين الدال والمدلول هي علاقة اعتباطية[5].

[1] ينظر: التفكير اللساني بين الجديد والقديم ،كمال بشر ،ص:33

[2] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 16

[3] ينظر:علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران، ص: 320

[4] دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، صلاح الدين صالح حسنسن، ص:46

[5] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:17و18

2-ب- أرسطو (348-322 ق.م) :

يعد أرسطو أحد تلاميذ أفلاطون، وقد نال شهرة كبيرة ويعد من المتفوقين[1]، دخل تاريخ الدراسات اللسانية على أنه المؤسس الحق للنحو الأوربي التقليدي فأصبح يعرف بباب القواعد الغربية[2]، كانت نظـرة أرسطو مخالفة لأستاذه في كثير من الأمور من النظرة الفلسفية للكون، كما وأنه يرى أن تتبع أصل الكلمات ومعانيها ليس بالأمر المهم فاللغة وليدة العرف والاصطلاح والتقليد وأن كل شيء في العالم يتكون من شكل ومادة[3].

طور أرسطو أفكار وأعمال أفلاطون حيث كانت أفكار أرسطو هي الأكثر انتشارا ولفتا للانتباه في العالم القديم، إذ امتد نطاق كتاباته من الأخلاق والسياسة والمنطق إلى الفيزياء والأحياء والتاريخ الطبيعي[4].

قام أرسطو بتطوير فكرة أفلاطون حول تقسيمه للكلام (اسم+فعل و فعل+اسم) فزاد عليه قسما ثالثا سماه الرابطة syndesmoi، فقد كان يرى أن الأفعال والأسماء هي وحدها تحمل معاني متميزة في ذاتها، أما الكلمات الأخرى فهي لا تفيد إلا فيما يسمى بأدوات الربط أو الرابطة وهذا هو القسم الثالث الذي أضافه[5].

اكتشف أرسطو الصيغ المختلفة في اللغة الإغريقية مؤكدا على أن التغيرات المنتظمة في أشكال الفعل المرتبطة بزمن حدوثه كمفهوم، وتدل على الماضي أو الحاضر أو المستقبل، كما عرف أرسطو الجملة بأنها تركيب

[1] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 18

[2] اتجاهات البحث اللساني، ميكا إفيتش، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، ص:11

[3] اللساني النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 18و19

[4] موجز تاريخ اللغة في الغرب، ر.هـ.روبنز، تر: أحمد عوض، عام المعرفة، الكويت، ص: 62

[5] ينظر: اتجاهات البحث اللساني، ميكا إفيتش، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، ص: 12

مؤلف من عناصر صوتية تحمل معنى محددا قائما بذاته، بحيث أن كل مكونات الجملة هي نفسها تحمل معنى في ذاتها هي الأخرى[1].

كانت نظرة أرسطو إلى اللغة هي نظرة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمنطق هذا ما جعله يركز في دراسته على مبدأ التعريف والتعليل في اللغة إذ كانت الغاية هي معرفة ماهية الأشياء وتحديد معانيها، والهدف من التعليل هو إقامة البراهين الموضوعية والعلل المؤثرة في كل الأشياء إذ لا تعرف الأشياء إلا إذا عرفت علتها[2].

لقد مزج أرسطو في كثير من أفكاره حول المسائل اللغوية في عمومها بنظرته بالحكم المنطقي[3]، ومما يدل على ذلك أنه مزج النحو بالمنطق وظل هذا المزج يصبغ النحو التقليدي، وجعل للقوانين النحوية مقابلات فلسفية[4].

ركز أرسطو في دراسته على مبدأ التعريف والتعليل فقد كان ينسب كل التعليل إلى الفلسفة والمنطق كقضية الإسناد الذي جعل فيها الإسناد هو الوظيفة الأساسية للفعل، فالمسند يتضمن كل ما يعطي معلومات عن المسند إليه وجعل المسند ذا وظيفة أكثر اتساعا من المسند إليه[5].

إن طغيان أفكار أرسطو الفلسفية على النحو والدراسات اللغوية جعله يبتعد عن دراستها دراسة وصفية موضوعية كما هي موجودة لا كما ينبغي أن تكون[6].

[1] اتجاهات البحث اللساني، ميكا إفيتش، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، ص:12

[2] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 19

[3] اتجاهات البحث اللساني، ميكا إفيتش ،تر: سعيد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، ص: 12

[4] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 19

[5] اتجاهات البحث اللساني، ميكا إفيتش، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، ص: 12

[6] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 19

2-ت- المدرسة الرواقية :

تعتبر المدرسة الرواقية من بين أهم المدارس الفلسفية في أتينا فقد كانت تولي عناية خاصة وكبيرة للمسائل الفلسفية واللغوية، وقد تأسست هذه المدرسة على يد المفكر زينون(Zeno) حوالي القرن الثالث 308 ق.م وعرفت دراستها بالمنهج الجدلي المبني على اللغة ذاتها [1]ومن بين إسهامات الرواقيين قضية اللامعنى فقد كان المعنى يحتل مركز فلسفتهم (منطقهم) ففرقوا بين الصيغة والمعنى وهو ما ذهب إليه دي سوسير حديثا في تفريقه بين الدال والمدلول[2].

لقد فصل الرواقيون الدراسة اللغوية عن الفلسفة واعتبرت فرعا مستقلا سمي philosophia وحاولوا فصل مستويات اللغة بعضها من بعض وهي علم الأصوات والنحو والاشتقاق، وقد تركزت جل أعمالهم على النحو[3] وكانوا يرون أن النحو ينبغي أن يطابق المنطق؛ وينبغي كذلك أن يطابق الفصائل أو الأقسام النحوية أقسام المنطق أو مقولاته[4] حتى قيل أن بداية النحو بمعناه الحقيقي تعود إلى هؤولاء الرواقيين، ولم تتوقف مجهداتهم عند هذا الحد فقد كانوا يولون عناية كبيرة لثنائية الشكل والمعنى في الدراسة اللغوية، كما وأنهم ميزوا بين الأقسام الثلاثة التي أقر بها أرسطو: الفعل والاسم والحرف وأضفوا قسما رابعا سموه الرابطة[5].

كان الرواقيين أو من درس العدد والمطابقة بين الاسم والفعل وحالات الاسم الإعرابية وحالات الفعل من حيث الصيغة والزمن[6]، و استطاعوا أن يدركوا أن هناك عاملا أخر إلى جانب عامل الزمن يؤثر في تحديد شكل

---

[1] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 20

[2] ينظر: مدخل إلى اللسانيات، برتيل مالبرج، تر: السيد عبد الظاهر، مراجعة وتقديم صبري التهامي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط 6، 2010، ص: 330

[3] البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، ص: 26

[4] ينظر: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران، ص: 319

[5] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 20

[6] البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، ص: 62و 63

الأفعال الإغريقية كالأفعال التامة والأفعال الغير التامة[1]، بالإضافة إلى ذلك كان الرواقيون مهتمين بدراسة التصريفات فقد فرقوا بين المبني للمجهول والمبني للمعلوم، وبين الأفعال المتعدية والأخرى اللازمة[2].

كان لدى الرواقيين اهتمامات تدخل في صميم النظرية الصوتية فقد عالجوا الظاهرة المقطعية والنبر في اللغة اليونانية[3].

على الرغم من الاختلاف الذي كان مع أرسطو فإن الرواقيين اعتمدوا في أرائهم على كل أعماله في قواعد اللغة، فعينوا الحالات الإعرابية ووضعوا لكل منها اسم لا يزال يستعمل حتى اليوم كما واهتموا بدراسة الأفعال[4].

2- ث- المدرسة الإسكندرية :

مصطلح "مدرسة الإسكندرية" كان يطلق على حقبة زمنية مثمرة من العمل النحوي بوجه خاص في مركز البحوث اللسانية الذي أنشأه الإغريق في الإسكندرية، وقد امتد عهد السكندريين من 300إلى 150ق.م[5].

وبلغت الدراسات اللغوية الإغريقية أوجها في المدرسة الإسكندرية، وابتكرت الكتابة التي لا تزال إلى يومنا هذا مستعملة في اللغة الإغريقية القديمة[6]، وقد انفردت هذه الأخيرة بسمعة متميزة بوصفها المركز الفريد الذائع

[1] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 20

[2] مدخل إلى اللسانيات، برتيل مالبرج، تر: السيد عبد الظاهر، مراجعة وتقديم: صبري التهامي، ص: 331

[3] المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص: 42

[4] ينظر: علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، دار المعارف، ط1، 1985، ص: 10

[5] ينظر: اتجاهات البحث اللساني، ميكا إفيتش، تر: سعيد مصلوح ووفاء كامل فايد، ص: 13

[6] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 21

الصيت في العالم القديم، الذي تمرن فيه أجيال من النحاة الموهوبين، فدراستهم للغة كانت دراسة مرتبطة بالفلسفة اليونانية أما في عهدهم فقد صارت مجالا معرفيا قائما بذاته، له فروعه المتخصصة[1].

لقد اهتم الإسكندريون بتصنيف المعاجم فقاموا بجمع الكلمات ورصدها، وقام علماء المعاجم بشرح المصطلحات الصعبة والأشكال اللهجية والتغيرات الفنية، ودرس البلاغيون اللغة لتنمية مهارة الخطابة وتخصص المحققون في شرح النصوص[2].

كان للإسكندريون بصمتهم الخاصة فيما يتعلق بدراستهم للغة اليونانية في سياق الدراسة الأدبية فكان لديهم ملاحظات لغوية تفصيلية فيما يتعلق ببعض الصور القديمة من اليونانية وبعض لهجاتها، فالإلياذة والأوديسة كانتا مكتوبتين بلغة يونانية قديمة، و من أشهر الباحثين في هذا الميدان أريستارخوس ولد حوالي 211ق.م وقد اعتبر المؤسس للدراسة الهوميرية[3] .

وعلى خلاف الرواقيين الذين كان اهتمامهم باللغة المرتبطة بالوجه الفلسفية فعلماء الإسكندرية كانوا من أنصار النظرية القياسية في تنقيح النصوص وفي تحديد معايير الصحة، إذ تلقت الأعمال الهوميرية اهتماما خاصا في الإسكندرية[4].

بالرغم من أن الدراسات اللغوية في الإغريق كان لها كثير من المزايا وأنها فتحت المجال لقضايا لغوية مهمة في عصرنا الحالي، إلا أنها في كثير من الأحيان ابتعدت عن الموضوعية فيما يخص أرائها حول اللغة فقد كانت نظرتهم إلى الأشياء ميتافيزيقية فلسفية وحاولوا أن يفسروا الظواهر كما يرونها هم لاكما هي في الوجود مستخدمين

[1] ينظر: اتجاهات البحث اللساني، ميكا إفيتش، تر: سعيد مصلوح ووفاء كامل فايد، ص: 14

[2] المرجع نفسه، ص:14

[3] ينظر: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران، ص: 332

[4] موجز تاريخ اللغة في الغرب، هـ.ر.روبنز ،تر: أحمد عوض، ص: 56

بذلك كل الطرق والوسائل الممكنة فميزوا بين العقل والمنطق، ولعلى هذا كان من بين أسباب تخلف النحو الإغريقي.

المبحث الثاني : التفكير اللغوي عند الهنود :

1- لمحة تاريخية عن التفكيـر اللغـوي عنـد الهنـود:

ظهر الاهتمام باللغة عند الهنود منذ عصور قديمة جدا،مرتبطة ارتباطا شديدا بالمناخ الاجتماعي والثقافي في العالم، إذ أن المجتمع الهندي كان أنداك ينقسم إلى طوائف وكان الاهتمام باللغة من قبل الطبقة العليا المتميزة لكي يضمنوا نقاء هذه اللغة نشأت المدارس النحوية[1].

فمنذ أن اكتشفت اللغة السنسكريتية – لغة الهند القديمة – حوالي القرن الثامن عشر[2]، انكب الباحثون على دراستها وأشبعوها بحثا ودراستا[3]، إذ اكتشف التراث الهندي وترجم إلى اللغات الأوروبية الحديثة في أوائل القرن التاسع عشر[4]مستعملين في دراستهم للغة عدة مناهج مختلفة ليحققوا بذلك واجبا دينيا وقوميا معا[5].كان أساس الدرس الهندي هو الحفاظ على النصوص الدينية الشفهية التي تمثل الفيدا،* ولعلى أن هذا

[1] ينظر: اتجاهات البحث اللساني، ميكا إفيتش، تر: سعيد مصلوح ووفاء كامل فايد، ص:21و22

[2] البحث اللغوي عند الهنود وأثره على اللغويين العرب، أحمد مختار عمر، دار الثقافة، بيروت، لبنان،1985، ص:3

[3] التفكير اللساني بين الجديد والقديم، كمال بشر، ص:27

[4] البحث اللغوي عند الهنود وأثره على اللغويين العرب، أحمد مختار عمر، ص:3

[5] التفكير اللساني بين الجديد والقديم، كمال بشر، ص: 27

* الفيدا: الكتاب العقيدي ظهر حوالي عام 1200و1000 قبل الميلاد والذي يمثل عقيدة وشريعة البراهمية (المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:34)

الاهتمام تولد عن تعدد اللغات في المجتمع الهندي بحكم الطوائف، فتحول الاهتمام من الرغبة الدينية إلى درس منهجي يتخذ من اللغة السنسكريتية موضوعا للدرس[1] .

يعد بانيني من الذين غيروا مسار الدراسات في الهند من الوجهة الدينية إلى الدراسة اللسانية للغة حيث أنه سلك مسلك جديد في درس لغتهم، واختار منهجا محددا وضعه لنفسه، هو المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع اللغوي وتسجيل هذا الواقع مع التحليل البعيد كل البعد عن التعقيدات الفلسفية والمنطقية وذلك لتبسيط الحقيق اللغوية[2].

وصف بلومفليد بانيني بأنه واحد من أعظم معالم الذكاء البشري، وقد كان حس هذا الهندي مدهشا حقا في التقويم والوصف وصياغة الأشياء[3]، لم يكن بانيني وحده السباق في دراسته للغة حيث أنه كان يجمع بين يديه عددا هائلا من الموروث سابق على عصره، هناك ما يقرب من ألف عمل تناول فيه القواعد النحوية المحفوظة عن الهند القديمة، فقد قام هذا التراث على أساس من التحليل ونقد النصوص القديمة المقدسة والتي يظهر منها الأناشيد الفيداوية (نسبة إلى الكتاب المقدس الفيدا) السابقة على عصر بانيني بعدة عصور[4].

يبدوا أن الهنود القدماء كانوا هم الأوائل الذين فكروا في المسائل اللغوية قبل نظائرهم الإغريق بحقبة زمنية طويلة، ذلك أن القواعد التي وصلتنا عن بانيني الذي عاش في القرن الرابع قبل الميلاد سبقته أعمال قواعدية نحوية.

[1] المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص: 34

[2] ينظر: التفكير اللغوي بين الجديد والقديم،كمال بشر، ص:27

[3] اتجاهات البحث اللساني، ميكا إفيتش، تر:سعيد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، ص:22

[4] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:11

إن النظرة الوصفية التي اعتمدها بانيني في دراسته للغة كان لها تأثير كبير على الدارسين فيما بعد، كانت بمثابة الضوء الذي أنار طريق اللغويين الأوروبيين إلى النظر الدقيق في أبعاد هذه الفكرة وأهميتها، وبذلك تمكنوا من وضع منهج وصفي متكامل الجينات له حدوده وغاياته وأهدافه ومبادئه منتشرا بذلك في جميع أنحاء العالم كمنهج رائد في الدراسات اللغوية اللسانية إلى وقتنا الحالي[1].

كان الهنود يولون اهتماما خاصا بالنحو لأنه كان الوسيلة الوحيدة التي تقوم عليها ألسنتهم وتحفظ كتبهم المقدسة، فمقولاتهم الشهيرة تأكد ذلك "إن الماء هو أقدس شيء على الأرض، والكتب المقدسة أكثر قداسة من الماء، والنحو أكثر قداسة من الكتب المقدسة "[2].

فقد كانت معتقداتهم تدور حول أن النحو يحوي على الأسس التي تخضع لها جميع العلوم، فالطالب الهندي كان يدرس النحو مباشرة عند انتهائه من نصوص الفيدا، أما المثقفون منهم فقد كانوا يحفظون أجزاء من كتب النحو[3].

وترجع معظم الدراسات إلى أن أشهر بحث في الدراسات الهندية القديمة يعود إلى اللغوي الهندي بانيني Panini الذي قام بتحليل كل مظاهر اللغة السنسكريتية وتقنينها، حيث قدم 4000 قاعدة نحوية تعد في غاية الدقة والانجاز، فعمله عمل شديد التعقيد لا يستطيع أن يفهمه أحد إلا من كان مطلعا و متخصصا في اللغة السنسكريتية[4].

لقد تميز نحو بانيني بثلاث مقاييس موضوعية تعد اليوم من أساسيات اللسانيات الحديثة وهي :

[1] ينظر :التفكير اللغوي بين الجديد والقديم، كمال بشر، ص:27و28

[2] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:13

[3] البحث اللغوي عند الهنود وأثره على اللغويين العرب، أحمد مختار عمر، ص:74

[4] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:13

01- الشمولية : أي الدراسة الشاملة لكل الجوانب المتعلقة باللغة .

02- الانسجام : أي عدم التناقض الكلي والمستمر في دراسة الظاهرة اللغوية .

03- الاقتصاد: في استخدام الكلمات والانجاز في التعبير عن النتائج وذلك باستعمال محض يسود فيه الاختصار وتستعمل فيه رموز الجر ويتفادى فيه الحشو والتكرار[1].

لم يكن الهنود مهتمين فقط بالدراسة اللغوية من الناحية النحوية بل كان لهم اهتمامات تدخل في مجالات أخرى مذكر منها مايلي :

01- اهتمامات تدخل في صميم النظرية اللسانية .

02- اهتمامات تدخل في علمي الدلالة والمعجم .

03- اهتمامات صوتية .

04- اهتمامات صرفية نحوية[2].

2-الدراسات الهندية:

2-أ- الدراسات اللغوية عند الهنود :

إن الدراسات اللغوية عند الهنود تعود إلى قرون عديدة قبل الميلاد، حيث كانت الديانة البراهمية The Brahmine religionمن بين الأسباب في الاحتفاظ ببعض من التراتيل القديمة جدا كنصوص سرية لهذا الدين، وأقدم هذه النصوص هو نص الفيدا حوالي 1200 قبل الميلاد وكانت لغة النصوص مهجورة

[1] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:14

[2] المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:34

فكان لابد من الاهتمام بها و ذلك من خلال الشرح والتفسير الواجب على المتعلمين، خاصة وكان من بينهم جماعة الهندوس فدرسوا أصواتها وقننوا قواعدها من بين بوادر لأعظم دراسة لغوية هندية قديمة[1].

إن الدراسات اللغوية عند الهنود جاءت لتحافظ على النصوص الدينية المتمثلة في الفيدا وحماية اللغة السنسكريتية من الضياع والتحريف .

أما معالجة الهنود لمشكلة اللغة فرأو أنها تقوم على مبدأ المحاكاة الطبيعية في اللغة، و أن العلاقة العرفية ومبدأ التواضع الاجتماعي يعد طرفا مهما في العلاقة النموذجية في ظهور اللغة وتطورها، ويتبين من خلال هذا أن وجهة نظر الهنود إلى اللغة مبنية على اعتباطية العلاقة بين اللفظ ومعناه؛ كما كانت هناك جوانب أخرى ناقشها الهنود كمسألة التعرف على الفروق الكامنة بين اللغة والكلام في نظرية "السبهوطا" فميزوا بين ما هو حدث فعلي وتحقيق فردي، وبين ما هو موجود دائما غير مجسد على مستوى الفرد الواحد[2].

2–ب– الدراسات الصوتية عند الهنود :

كان اهتمام الهنود ملحوظا بالدراسات الصوتية وقد نشأت هذه الدراسات وترعرعت في رحاب الكتاب المقدس الفيدا؛ ويظهر ذلك خصوصا في أعمال بانيني ويجمع جل الباحثين أن الهنود هم الأوائل في الوصف الدقيق للأصوات اللغوية من ناحية نطقها في تاريخ الدراسات اللغوية عند العالم بأسره يقول: جورج مونان في هذا الصدد "الأمر الذي يدهشنا في القواعد الهندية أنها قامت بالتحليل اللغوي الثاني، وكان الهنود يعنون عناية قصوى باختيار اللفظ الصحيح للعبارات الدقيقة، مما أدى إلى تدوين أول وصف للأصوات اللغوية "[3]

[1] ينظر: علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص: 20و21

[2] ينظر: المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:35

[3] مباحث ي اللسانيات: مبحث صوتي وتركيبي ودلالي، أحمد حساني، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة ، ط2، 1434، ص:156 و157

كان الهنود على وعي علمي عميق بالأسس الفسيولوجية في تكوين الصوت، وعلى عكس نظائرهم اليونان فقط تفطن الهنود إلى أهمية الأوتار الصوتية في تقسيم الأصوات إلى مهجورة ومهموسة مدركين بذلك وظيفة الأوتار في تقسيم الصوت إلى هذين النوعين من الأصوات، كما قاموا كذلك بتصنيفها حسب المخارج معتمدين على الأسس الفسيولوجية، لذلك نجد التصنيف الهندي يعد في غاية الدقة على عكس التصنيف اليوناني[1].

بالإضافة إلى ذلك نجد الهنود يتميزون على نظائرهم من الدارسين في العصور القديمة، وذلك في كثير من القضايا الخاصة بالصوت حيث أشاروا مثلا إلى كيفيات حدوث الصوت، مثل ما يعرف اليوم بالوقفات الانفجارية Plosive stop ومنها الاحتكاكية Fricatives...، كما وأنهم كانوا مهتمين بالحركات وحاولوا تعريفها يقولون في هذا الصدد: "الحركة صوت يمكن أن يغنى به"[2] وهم يعنون أن الحركات تشكل أصوات متنوعة، كما ميزوا بين الجهر والهمس وذلك استنادا على انطلاق وانفتاح المزمار، وإلى جانب ذلك نجدهم وصفوا اللغة السنسكريتية الفيدية من الناحية الصوتية و ألمعوا إلى وجود ثلاث نغمات فيها وهي النغمة العالية والمنخفضة والهابطة بالإضافة إلى ذلك نجدهم يتحدثون عن المقطع الطولي، وهذه الأصوات تظهر أثناء النطق بها[3].

إن الدراسات الصوتية عند الهنود تعد في غاية الأهمية فهي من بين المرتكزات العلمية التي قامت عليها لسانيات القرن العشرون؛ وفي هذا الصدد نجد بعضهم يقول عن ذلك " لم يسبق الأوروبيين في هذا العلم – الأصوات – إلا قومان العرب ا و الهنود " كما يقول فيرث في هذا المجال " إن الدراسات الصوتية نشأت في أحضان لغتين مقدستين هما العربية والسنسكريتية "[4]، من المؤكد أن الدراسات العربية في مجال الصوتيات لها صيتها

[1] علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص:21و22

[2] ينظر: التفكير اللساني بين الجديد والقديم، كمال بشر، ص:28

[3] ينظر: المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:36

[4] ينظر:التفكير اللساني بين الجديد والقديم، كمال بشر، ص:28و29

في العالم بأسره، إذ قدمت تحليلات لم يسبق إليها أحد، وكذا الدراسات الهندية كان لها قيمتها العلمية والفكرية حتى أن بعض الدراسات تشير إلى أن العرب نهلوا من الموروث الهندي السابق على الدراسات العربية.

1- ت- الدراسات المعجمية عند الهنود :

في مجال الدراسات المعجمية نجد الهنود دائما مرتبطين بالنصوص المقدسة الدينية، فقد قاموا بشرح ألفاظها حيث نجدهم يصنفون الكلمات الصعبة ضمن قوائم خاصة بها ويشرحونها ويبينوا معانيها[1]، وهذا العمل يشبه إلى حد كبير ما يسمى بمعاجم المعاني، واستمر الأبحاث في هذا المجال متوصلين بذلك إلى وضع معاجم منوعة في موادها وطرائق ترتيبها للألفاظ[2].

ولعلى المتتبع لمسار التأليف المعجمي عند الهنود يجد صعوبة في التحديد الزمني الذي نشأت فيه هذه الدراسة؛ إلى أن معظمها يرجع إلى تلك الشروح التي أقيمت على الألفاظ الصعبة لكتاب الفيدا، و العمل في حقيقته لا يعد بحق تأليف معجمي يمكن أن يكون دراسة شروح لغريب ألفاظ كتاب الفيدا، فمعجم أماراسنها الشهير ب: Amara Kosa والذي كتب قبل القرن السادس للميلادوهو أول معجم كامل للهنود، هومعجم مترادفات مكون من ثلاث أبواب ويحوي على فصل يتضمن المشترك اللفظي وأجزاء عن كلمات المتصرفة وكلمات التذكير والتأنيث[3].

2-ث- الدراسات النحوية عند الهنود :

بلغت الدراسات النحوية على أيدي علماء الهند أوجها ومسعاها العلمي الدقيق، وإنه من غير المبالغ أن يكون النحو لقي عناية قصوى على يد الهنود ما لم يلقاها في أي بقعة من بقاع العالم، حتى قيل عند بعضهم "إن النحو لم يلق عناية في العالم مثل مالقيه من الهنود"[4]، فقد كان في الهند ما يقرب اثنتي عشرة مدرسة نحوية مختلفة،

[1] ينظر:علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص:23

[2] التفكير اللساني بين الجديد والقديم، كمال بش، ص:29

[3] ينظر: البحث اللغوي عند الهنود وأثره على اللغويين العرب، أحمد مختار عمر، ص:93و94

[4] التفكير اللساني بين الجديد والقديم، كمال بشر، ص:29

كما توجد أكثر من ثلاث مئة كانت في حقل النحو، بالإضافة إلى أكثر من ألف دراسة منها أصلي ومنها الشارح[1].

وبالرغم من أن كثير من الجهود بدلت لمعرفة البدايات الأولى للنحو الهندي وعلى أيدي من نشأ، إلا أنهم لم يتوصلوا إلى نتيجة قاطعة وتشير معظمها أن النحو الهندي جاء خدمة للفيدا Vedas أقدم الآداب الدينية في العالم، فارتباط النحو في نشأته بالنصوص المقدسة أعطاه قيمة قداسية كبيرة عندهم[2]

امتازت الدراسات النحوية في الهند بابتعادها على المنطق اليوناني المؤثر في أفكار العالم، وقد جاء وصف الهنود للظواهر النحوية وصفا مجردا دون الاعتماد على الأسس المنطقية الفلسفية، بل إنهم كانوا معتمدين على الحقائق اللغوية ذاتها، كما نجدهم يتفوقون على النحو اليوناني وذلك من خلال تحديد أنواع الكلمات إلى (اسم – فعل – حرف ...) وميزوا بين الجدر والأصل والزيادة وفرقوا بين المبني والمذكر والجمع وقسموا الفعل في اللغة السنسكريتية غلى ثلاث أقسام ماض و حاضرو مستقبل[3].

ولعلى أشهر البحوث القديمة في الدراسات النحوية عند الهنود يرجع إلى إنجاز العلامة الهندي بانيني والذي سبق الحديث عنه، فقد قام هذا النحوي بأعمال نحوية قيمة تعلقت بتحليل كل مظاهر اللغة السنسكريتية وتقنينها[4].

ومهما يكن من انتقادات إلا أن النحو بلغ ذروته على أيدي الهنود وكان هدفه في الغالب هدف تعليمي تطبيقي، فقد طبق على النصوص المقدسة كما نجده قدم حقائق علمية مجردة بعيدة عن النزعة الفلسفية المنطقية .

[1] ينظر: البحث اللغوي عند الهنود وأثره على اللغويين العرب، أحمد مختار عمر، ص:93و94

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص:74

[3] ينظر: علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص:22و23

[4] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:13

إن الدراسات اللغوية ككل سواء من الناحية اللغوية أو الصوتية أو المعجمية أو النحوية كان لها أثرها العلمي على الدراسات في العشرون، فالدراسات الصوتية التي جاء بها الهنود احتوت على حقائق علمية لا تزال محور الدراسات في وقتنا الحالي، أما بالنسبة للنحو فقد عرف طريقه على أيدي الهنود الدين احتضنوه بالدراسة والتحليل .

المبحث الثالث: الدراسات اللغوية عند الرومان :

1- لمحة تاريخية عن الدراسات اللغوية عند الرومان:

إن الحديث عن التفكير الروماني يحيلنا إلى أن نتحدث بحق عن عصر اليونو- روماني[1] فالرومانيون كانوا جد متأثرين بالثقافة الإغريقية؛ و لربما هذا ما جعلهم مقلدين أكثر من مخترعين[2] و كثيرا ما ألفوا في القواعد اللاتينية على النظام الإغريقي إذ أن مؤلفاتهم ظلت مستعملة متون طويلة في العصور الوسطى[3].

من بين مظاهر اليونو – روماني أنه كان أول من أدخل الدراسات اللغوية إلى الرومان هو الرواقي الشهير قراطيس Crates، وذلك في القرن الثاني قبل الميلاد وقد عرف هذا القرن كذلك ترجمة كل مظاهر التراث الإغريقي[4].

إن التأثير الحاصل بين الرومان واليونان ذلك أن الرومان كانوا على اتصال دائم بالثقافة المادية والمفاهيم العقلية اليونانية من خلال المستعمرات في جنوب إيطاليا، وفي القرن الثالث قبل الميلاد سقط العالم اليوناني تحت سيطرت الرومان، وبذلك سيطرت روما على العالم الهيليني فضموا تحت حكمهم الشعب اليهودي والشعب

[1] موجز تاريخ اللغة في الغرب، ر.هـ.روبنز،تر: أحمد عوض، ص:79

[2] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:24

[3] ينظر: التفكير اللساني بين الجديد والقديم، كمال بشر، ص:34

[4] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:24و25

اليوناني فأصبحت ثقافة الرومان متنوعة، وانتشر الدين المسحي وأصبحت المسيحية دين الدولة الرمانية[1]؛ كما عرف الرومان حركة الترجمة فقد اهتموا بترجمة الكتاب المقدس، وترجم العهد القديم إلى اللغة اليونانية القديمة من طرف اليهود، و ترجم الأدب الإغريقي إلى اللاتينية [2]

2- أعلام الفكر الروماني :

2-أ- فارونVano(116-27ق.م)

من أعلام الفكر الروماني نجد فارون، يعد هذا الأخير من النحاة الرومان بل ومؤلف روماني شهير فقد ألف عملا ضخما بعنوان: اللغة اللاتينية De Lingua Latina[3]، الذي بسط فيه أرائه اللغوية حيث تطرق فيه إلى الجدال الذي نشب في اليونان بين القياس و الشذوذ [4]، كان كتاب فارون يبرز مدى التأثير الكبير بين اليونان والرومان ذلك أنه لخص كثير من القضايا الإغريقية كنشأة اللغة ومسألة الطبيعة والاصطلاح[5].

تأثرا فارون إلى حد كبير بآراء الرواقيين وخاصة بأستاذه ستيلو Stiloونال على كتابه تقديرا كبيرا سواء في تلك الفترة أو ما تلاها من فترات؛ إذ كان نحوه نموذجا لأجيال كثيرة من المختصين في اللغة عبر العصور الوسطى ممن اجتهدوا في دراسة اللاتينية التي تمثل لغة ثقافتهم[6].

تناول فارون في كتابه De Lingua Latina عدة قضايا لغوية حيث جاء المؤلف مقسما إلى: علم التراكيب، وعلم الصرف، وعلم أصول الكلمات ومن المسائل التي أولى لها عناية خاصة هي ظاهرة التداول

[1] ينظر: موجز تاريخ اللغة في الغرب، ر.هـ.روبنز، تر: أحمد عوض، ص:79و80

[2] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:24

[3] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:25

[4] موجز تاريخ اللغة في الغرب، ر.هـ.روبنز، تر : أحمد عوض، ص:82

[5] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:25

[6] اتجاهات البحث اللساني، ميكا إفيتش، تر:سعيد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، ص:27

والاشتقاق، يرى أن اللغة وعاء كبير من المفردات اللامتناهية وهي في تكاثر وتوليد مستمر[1]، فهذا الزخم الكبير من المفردات و الألفاظ نشأ عن الاشتقاق الحاصل في اللغة، فالتغيير والتوليد المستمر فيها يرجع إلى التطور التاريخي للإنسان بحكم تغير العقليات وتطورها عبر الزمان وهو عائد إلى الاقتراض اللغوي .

كما قام فارون في كتابه إلى تقسيم الكلمة إلى أربعة أقسام حسب (الحالة /الزمن) وهي كالتالي[2]:

01- قسم دون تصريف حالة الاسم والصفة .

02- قسم دون تصريف حالة زمن الفعل .

03- قسم دون تصريف حالة + زمن البرتسبل .

04- قسم دون تصريف حالة + زمن الظرف .

وبالرغم من المسائل المهمة التي تعرض لها فارون في كتابه إلى أنه تلقى نقدا فيما يتعلق بالأسلوب أنه غير جذاب، بالإضافة إلى ذلك كان متأثرا بالمسائل اليونانية إذ كان رواقيا في مذهبه[3] .

2- ب- كونتيليان Quintilien (35- 90 م) :

كونتيليان عاش في القرن الأول ميلادي شخص مرموق في الرومان تتلمذ على يد النحوي الشهير(باليمون Palaemon) أنجز عدة مؤلفات في نواحي عديدة منها: النحو الأدب، التربية، البلاغة[4]، كان يعتبر أن القواعد تعد مدخلا تمهيديا لفهم الأدب في إطار المعرفة العقلانية، ناقش كونتيليان نظام الحالة في اللغة

[1] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:25

[2] ينظر:المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:26

[3] موجز تاريخ اللغة في الغرب، ر.هـ.روبنز، تر: أحمد عوض، ص:82

[4] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:26

اللاتينية والذي يمثله الفعل المضارع[1] المسيطر دائما على عقول العلماء اللاتينيين الذين درسوا اليونانية، ومن أعماله Institution oraloria شرح فيه القواعد بإيجاز[2] ، وتناول كذلك فنون الكتابة وسنن الكلام والبلاغة بشكل عام من منظور واسع[3].

1- ت- بريسان Priseian(512-560م):

على يد العالم بريسان وكثير من رفقائه من العصر الكلاسيكي تم ظهور النحو التعليمي للغة اللاتينية، والذي ظل سائدا بشكل كبير في الدراسة خلال العصور الوسطى [4]ويعد كتابه المقولات النحوية في غاية الدقة والعلمية مؤلف من عشرون كتابا، وقد خصص ثمانية عشر كتابا إلى أقسام الكلام، وكتابين لعلم التراكيب، كما يظهر تأثر بريسان بأعمال سابقيه النحوية أمثال: تراكس، أبولو نيوس، وهيرود وغيرهم[5].

تعد الدراسات اللغوية عند الرومان مرآة عاكسة لجل الأعمال اليونانية، بدا تأثر لغويوهم بشكل واضح بالمناهج الإغريقية ويظهر ذلك من خلال أعمال مفكريهم الذين راحوا يقلدون في كثير من المسائل غالبا ما نجدهم يشرحون ويلخصون ويترجمون التراث اليوناني .

المبحث الرابع :التفكير اللغوي في العصور الوسطى :

1- لمحة تاريخية عن التفكير اللغوي في العصور الوسطى

[1] ينظر: المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة النعمان، ص:48

[2] ينظر: موجز تاريخ اللغة في الغرب، ر.ه.روبنز،تر: أحمد عوض، ص:82و83

[3] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:26

[4] ينظر: لمدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة النعمان، ص: 48

[5] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 28

عرفت مرحلة العصور الوسطى *[1]في أوروبا والتي تمتد حسب ما يذهب إليه روبنز من حوالي القرن السادس قبل الميلاد إلى عتبة العصر الذي سمي بعصر النهضة الذي عرفته أوروبا[2]، عرفت هذه المرحلة ازدهار واهتمام باللغة اللاتينية في أوساط أوروبا حيث أن الفرد منهم كان يقدر حسب تمكنه من اللغة اللاتينية فمثلث لديهم المعرفة والثقافة ولغة المجال الدبلوماسي، وبالرغم من ذلك عرفت اللغة اللاتينية الضعف وتخلى عنها الناس وذلك نتيجة لزحف اللغة اليونانية على أيدي الأرستقراطية إذ أصبحت اللغة اللاتينية تستعمل إلا في المكتوبات أي لغة الإدارة أكثر منها في الحياة العامة فلم تعد منطوقة بينهم[3].

عرفت مرحلة العصور الوسطى شرحا وتفسيرا لمؤلفات السابقين ديوناتوس وبريكسيان[4] وكان ذلك الأساس الذي اعتمدوا علية في تعليم النحو اللاتيني[5]واللافت للانتباه في هذه المرحلة هو ظهور المسيحية واعتناقها من قبل كثير من الناس ونتج عن ذيوع المسيحية اتساع البحوث اللغوية؛ وبحكم انتشار المسيحية في الأوساط الأوروبية .

شارك الناس في عملية التعليم والتأليف والاقتداء بتعاليم المسيحية وقد ترجمت الثورات والإنجيل خلال هذه الفترة، وكان للمسيحية أهمية كبرى في الحفاظ على دوام واستمرارية التربية والتعليم عبر الكنائس والأديرة والمؤسسات الدينية[6]، وكان هذا سببا في التخلي وعدم الاهتمام بالفلسفة رسميا حوالي

* العصور الوسطى: هو مصطلح يطلق على المرحلة التاريخية الممتدة مابين 476م إلى حوالي 1500م لميز فترة مابين التاريخ الأوروبي وهي مابين تفكيك الإمبراطورية الرومانية وبين سلسلة الوقائع والتغيرات الثقافية التي عرفت بعصر النهضة ،فكانت بذلك بداية العصر الحديث(ينظر:اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:29، موجز تاريخ اللغة في الغرب ،ر.ه.روبنز، تر:أحمد عوض، ص:107).

[2] المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:49

[3] ينظر: دراسات في علم اللغة التاريخي والوصفي والمقارن، صلاح الدين صالح حسنين، ص:57

[4] المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:49

[5] ينظر: علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص: 38

[6] ينظر:اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:29

سنة 529م[1]، وتم محاربة اليونانية بشكل خاص فأغلقت كل المدارس الفلسفية لأنها كانت لا تتماشى مع الديانة المسحية ولكن خارج أتينا استمر تدريس الأدب والفلسفة الإغريقية الكلاسيكية [2].

2- الدراسات اللغوية في العصور الوسطى :

لم تشهد العصور الوسطى في أوروبا دراسات جادة فيها ما يتعلق بالدراسات اللغوية، إذ لم يكن إلا تعليم اللغة اللاتينية، أما فيما يخص النحو كان هو الأساس لثقافة العصور الوسطى[3]، فنظمت قواعد النحو اللاتيني شعرا في القرن الثالث عشر، فعلماء العصور الوسطى لم يجددوا في القواعد اللاتينية التي وصل إليها القدماء، ولكنهم عرضوها بصورة أكثر اتقانا[4] .

بالرغم من أن العصور الوسطى لم تعرف ازدهارا واسعا فيما يخص الدراسات اللغوية إلا أنه في القرن 7و8 كانت هناك أعمال لغوية هامة تمثلت في كتاب "المحادثة اللاتينية " لـ: إيفريك وقد تضمن خمس قوائم مفرداتية لاتينية وانجليزية قديمة وجهت للأطفال الناطقين بالانجليزية، كما ظهرت الكتب التعليمية في القواعد ككتاب" الدكترينا" لاسكندر فلديو سنة 1200م وهو عبارة منظومة شعرية في 2456بيتا[5].

وبالرغم من طغيان اللغة اللاتينية إلا أنه السليقة اليونانية لم تفارق فكرهم فقد قاموا بتطبيق القواعد النحوية والنظريات التي توصل إليها علماء الإغريق، وظل النحو محل اهتمام كل من الفلاسفة والنحاة نظرا للعلاقة الوثيقة التي ربطت النحو بالفلسفة، فقد كان منهجهم في النحو معتمدا على مقولات المنطق والميتافيزيقا في اشتقاق المقولات النحوية؛ فواجب النحو العلمي عندهم هو جعل أساس الكلمة رمزا له علاقة بالنفس الإنسانية

[1] المدارس اللسانيات المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:49

[2] ينظر:اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:29و30

[3] موجز تاريخ اللغة في الغرب، ر.هـ.روبنز ،تر:أحمد عوض، ص:111

[4] علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران، ص:49

[5] ينظر:اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:30

من ناحية وله علاقة بالشيء الذي يدل عليه من جهة أخرى، ويعتبرون أن النحو هو جوهر كل اللغات فبمجرد معرفة نحو لغة يمكنهم معرفة نحو كل اللغات على اختلافها [1] .

إن نظرة علماء العصور الوسطى للنحو جاءت ميتافيزيقية فلسفية بعيدة عن الواقعية يفسرون النحو كما يردون لا كما ينبغي له أن يكون، فهذا الخلط بين الفلسفة والمنطق والنحو يصعب فيه تمييز الدراسات النحوية الفلسفية بمنطق النحو أو توسيع القواعد النحوية منطقيا، كما أن النحو في هذه المرحلة أصبح تابعا للاهوت ودراسة العقيدة المسيحية [2].

بالرغم من أن المرحلة الأولى من العصور الوسطى طغى عليها الضعف العلمي، إلا أن المرحلة الثانية منها أي حوالي 1100م إلى نهاية القروسطية فقد شهدت الدراسات تقدما ملحوظا في اللغة اللاتينية [3]، ففي القرن الثاني عشر ظهرت نهضة علمية سميت بنهضة القرن الثاني عشر، حيث بدأتها المؤسسات الدينية واهتموا بالكتابة والأدب، إذ خصصت أمكنة للمهتمين بشؤون الكتابة والنسخ والقراءة والتأليف[4].

عرف القرن الرابع عشر ازدهارا وانتعاشا للعلوم والفنون وقد ارتبطت فيه الدراسات اللغوية بالفلسفة السكولاتية[5]*، وكان هدف الفلسفة السكولاتية هو إخضاع الفلسفة وكل العلوم الأخرى بما فيها النحو اللاهوتي الكاثوليكي ومن أشهر مفكريها القديس توما الأكويني Thomas Aquinas حيث أنه حاول أن يقيم صلة عقلانية وثيقة بين العقل والدين لتدعيم العقيدة المسيحية؛ فالفلسفة السكولاتية تشبه إلى حد كبير الرواقيين في

[1] ينظر:اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:30و31

[2] ينظر :علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص:29

[3] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:31

[4] علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص:40

* السكولاتية : SCHOLASTICISM فلسفة لغوية أوروبية ظهرت في القرون الوسطى واستمرت حتى أوائل عصر النهضة وهي مبنية على المبادئ النصرانية ومنطلقات أرسطو الفكرية (ينظر:اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:31و32)

[5] المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:50

اهتماماتهم اللغوية[1]، تم خلال السكولاتيين إحياء النزاع الذي دام طويلا في العهد اليوناني حول العلاقة القائمة بين اللفظ والمعنى حيث انقسموا إلى فريقين :

- الواقعيين: حيث يرون أن العلاقة بين اللفظ والمعنى هي علاقة ذاتية وضرورية وتزعم هذا الفريق "دونيس سكوت"
- الاسميين: وهم يرون أن العلاقة بين اللفظ ومعناه تدعمهما علاقة الطابع الاصطلاحي للرمز اللساني ،وقد عرف هذا الاتجاه موافقة من القديس "توماس الأكويني"[2].

ولعلى هذا الانقسام في المذاهب السكولاتيين هو مظهر من مظاهر التأثر الإغريقي الذي لم يفارق الفكر الإنساني في العصور الوسطى وبالرغم من ذلك إلا أن الدراسات اللغوية في العصور الوسطى التي كانت تندرج في إطار النظريات الفلسفية استطاعت أن تبتعد بعض الشيء عنها وهذا ما أكده "سيجردي كوثري" في قوله "إن النحو هو علم اللغة، وإن ميدان دراسة الجملة وتغيراتها، وإن هدفه هو التعبير عن مفاهيم العقل في جمل محكمة البناء "[3]

وبهذا يكون " سيجردي كوثري" فصل بين الدراسات اللغوية وبين الفلسفة اليونانية التي سيطرت على عقول الناس في كل من الفترتين العهد الروماني والعصور الوسطى، وبدأ بذلك عصر جديد خالي من النزعة الفكرية الفلسفية المنطقية التي غرزتها حقبة العهد اليوناني .

[1] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:32

[2] ينظر: المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:52

[3] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:34

البحث الخامس: الدراسات اللغوية عند العرب :

1- لمحة تاريخية عن الدراسات اللغوية عند العرب:

لا مراء أن اللغة تعتري أهمية كبرى وذلك أن الله سبحانه وتعالى كرمها بالقران الكريم فجاء عربيا على لسان عربي وهو محمد صلى الله عليه وسلم قال تعالى "بلسان عربي مبين "[1] فاللغة العربية تنتمي إلى اللغات السامية ظلت تحافظ على سليقتها ونقائها بحكم أنها كانت معزولة عن العالم في شبه الجزيرة العربية؛ حيث أنه وبالرغم من الجاهلية التي كان يعيشها العرب في تلك المرحلة إلا أنهم كانوا يتكلمون لغة عربية فصحى لا مثيل لها وخير دليـل على ذلك هو أشعار العصر الجاهلي التي لا تزال إلى يومنا هذا ذات أهمية بالغة سواء من حيث سلامة وفصاحة ونقاء لغتها أو من حيث التراكيب والأساليب الرائعة .

تعد الحياة البدوية وقسوتها في العصر الجاهلي عامل أساسي في تكوين الرجل الجاهلي، وانعكس كل هذا على لغته وأدبه الذي كان يتفنن فيه، والمتعارف على الجاهلية الأولى أن الناس كانوا يعشون في قبائل متناثرة ولكل قبيلة عاداتها وتقاليدها حتى وكلامها التي تتحدث به فكثرت المسميات للاسم الواحد، كان كل هذا سببه ضيق البيئة البدوية ولم يكن العربي شغله شاغل سوى التفكير والتأمل في لغته ولذا نجد كثرة المرادفات والجموع والأضداد؛ فجاءت قواميسنا متنوعة زاخرة من حيث المادة، وهذا ما دل إنما يدل على غنى واتساع لغتنا العربية .

إن الدراسات اللغوية عند العرب جاءت متأخرة بعض الشيء عن الأمم الأخرى، إذ أنهم لم يعرفوا أي نوع من الدراسات قبل الإسلام[2]، وذلك أن العرب كانوا فصحاء، فقد كانت الأسواق العربية الممتدة على طول السنة مسرحا لتبادل الأشعار والغناء الموزون كسوق "عكاظ" الذي كان يقام شهر وبعده "مجنة"من أول ذي

[1] سورة الشعراء،الآية :197

[2] ينظر: البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، ص:80

القعدة إلى عشرين، وبعده "ذو المجاز" إلى أيام الحج، فعرفت العرب من خلال هذه الأسواق رواجا للأدب والفن والشعر وذلك بحكم روح المنافسة التي كانت تقام بين الناس في منظرات الأدب والشعر، فعاد كل هذا على الأدب واللغة العربية بالإيجابية فترخست جودتها وأحكم بيانها وبقيت سليمة السليقة، ولم تختلط بتلوث الأعاجم إلى أن سطع نور الإسلام في الجزيرة العربية وبدأت الفتوحات الإسلامية فدخل كثير من الأعاجم الإسلام، وهكذا بدأ الاختلاط العربي بالأعجمي وبدأ الناس تنحرف عن سليقتها اللغوية العربية الفصيحة، ليصل كل ذلك إلى اللحن في القران الكريم، عندها دعت الضرورة لإقامة دراسات نحوية لغوية خدمة وحماية للقران الكريم[1].

1-أ- أسباب وضع النحو :

يرجع أسباب وضع النحو إلى تفشي اللحن في العصر الإسلامي يقول أبو الطيب الحلبي(ت351 هـ)" اعلم أن ما اختل من كلام العرب و أحوج إلى التعلم: الإعراب، لأن اللحن ظهر في كلام الموالي المتعربين من عهد النبي صلى الله عليه وسلم "[2].

وحتى مؤرخي النحو العربي الحديث يذهبون إلى أن الدراسات النحوية عند العرب قامت خدمة للقران يقول الأستاذ سعيد الأفغاني "يعتبر اللحن الباعث الأول على تدوين اللغة وجمعها وعلى استنباط قواعد النحو وتصنيفها؛ فقد كانت حوادثه المتتابعة نذير أولو الغيرة على العربية والإسلام"[3]، فلحن الذي ظهر على ألسنة الناس كان منذ عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، فقد روي بعض الرواة أنه سمع رجلا يلحن فقال:"

[1] ينظر :نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة ، محمد الطنطاوي، دار المعارف، القاهرة ،مصر، ط2، ص:13

[2] أبحاث في العربية الفصحى، غانم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2005، ص: 15 و 16

[3] المرجع نفسه، ص: 15و 16

أرشدوا أخاكم فقد ضل"[1]، غير أن اللحن في صدر الإسلام كان لا يزال قليلا نادرا وكلما ازداد إقبال الناس على الدين الإسلامي كلما كان اللحن يتفشى .

إن نشأة النحو كان لها سببين أولهما ديني وهو الحفاظ على القران الكريم وثانيها أن العرب كانوا معتزين بلغتهم ومتمسكين بها وهذا ما جعلهم يخشون عليها من الفناء والذوبان في اللغات الأعجمية، فأحسوا بالحاجة إلى وضع ورسومات إعرابية وتصريفات تضبط اللغة وتسلم من التشوهات المنوط بها[2].

قد لا نغالي إذا قلنا إن التفكير في النحو لم يكن بمجرد الصدفة فحسب ولكن كان جراء عدة دوافع مترابطة جعلت هذه الحقبـــة الزمنية تعرف دراسات تدخل في صميم الدراســات اللغوية؛ فمنها مـا كان دينيا وهو الرغبة في الحفاظ على القران الكريم من التحريف بعد اللحن الذي ظهر بين الناس وآخر غير ديني يعود إلى كون فصاحة العربي وغيرته على لغته وخاصة بعد الظروف والتغيرات التي عرفتها شبه الجزيرة العربية من فتوحات إسلامية جعلته يفكر في حمايتها من الخطر الذي كان يهدد بقاءها سليمة السليقة نقية في جوهرها ومضمونها .

1–ب– بدايات النحو وأشهر النحاة العرب :

كانت بدايات النحو الأولى خشية من تفشي اللحن الذي كان يشيع بين الناس وحفاظا على القران الكريم، إذ في عهد الخليفة الثاني عثمان بن عفان رضي الله عنه سمع أن القراء بالأمصار يفاضلون بين القراءات إذ يقول كل واحد منهم للأخر"قراءتي خير من قراءتك"، فأمرهم أن يجمعوا كل ما تفرق من المصحف والعظام واللخاف وسعف النخل عند المسلمين، وكان أكثرهم في بيت حفصة بنت عم، واستكتبهم مصحفا سمي باسمه[3].

[1] المدارس النحوية، شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط7، ص:11

[2] ينظر:المدارس النحوية، شوقي ضيف، ص: 12

[3] الأصول: دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب (النحو، فقه اللغة، البلاغة)، تمام حسن،عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2000، ص:24

تعد خطوة عثمان بن عفان في جمع وتدوين مصحف موحد يحوي كل السور القرآنية مرحلة هامة في التاريخ الإسلامي، إلا أنه وبالرغم من ذلك كان ينقص في التدوين وضع الشكل والتنقيط حتى تصبح القراءة موحدة، ويتم بذلك القضاء على ظاهرة اللحن، ولهذا كله شاءت الأقدار أن يقوم بهذه المهمة أبو أسود الدؤلي"إذا رأيتني فتحة فمي بالحرف فأنقط نقطة فوقه على أعلاه، وإذا ضممت فمي فأنقط نقطة بين يدي الحرف، وإذا كسرت فأنقط النقطة نقطتين"[1] .

فالنحو العربي الذي ظهر في العصر الإسلامي كان نحوا تعليميا بدرجة أولى، جاء لحماية القران الكريم المنزل باللغة العربية، فالقران هو معجزة من الله سبحانه وتعالى وما النحو إلا وسيلة جعلها الله بين يدي بني البشر ليحمي بها القران الكريم يقول الله تعالى في سورة الحجر " إن نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون"[2].

2- تجليات الدراسة اللغوية عند العرب :

لقد أبدع العرب في دراسة لغتهم وتجلى ذلك في عدة مستويات وهي :

01- المستوى الصوتي .

02- المستوى النحوي والصرفي .

03- المستوى المعجمي .

04- المستوى الدلالي .

2- أ- المستوى الصوتي :

[1] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:36

[2] سورة الحجر، الأية:09

لقد حظي المستوى الصوتي عند العرب بعناية خاصة ويظهر ذلك من خلال إبداعاتهم في هذا المجال ،ففضلا عن أبي الأسود الدؤلي الواضع الأول للنحو العربي إذ نجده اعتمد في تشكيله للمصحف الكريم الصوت بالدرجة الأولى لتكون بذلك بدايات النحو العربي تعرف طريها نحو دراسات أخرى ، كما نجد في هذا المجال – الصوتي– آخرون قدموا دراسات لا تزال رائجة يتداولها طلبتنا في الجامعات إلى يومنا هذا أمثال الخليل بن أحمد الفراهيدي .

2–أ–1– الخليل بن أحمد الفراهيدي :

في هذا المجال نجد أن الخليل بن أحمد الفراهيدي* قد طور هذا الجانب فبحث في الأصوات من جوانب ثلاثية :

01- ذوق الأصوات: الحروف عن طريق فتح الفم بألف مهموزة يليها حروف المذاق ساكنا، فيقال في الباء :أب، وفي التاء: أت وهلم جرا .

02- وصف الأجراس الصوتية للحروف: مهموسة ومهجورة وهناك حروف الشدة والرخاوة واستعلاء .

03- الأصوات داخل بنية الكلمة: أي ما يحدث للصوت داخل بنية الكلمة من تغيير يطرق عليه يقضي بذلك إلى القلب أو الحذف أو الإعلال أو الإبدال أو الإدغام[1].

يذهب الخليل في كتابه العين الذي يعد المرجع الأساس في الدراسات اللغوية وذلك لاحتوائه على كم هائل من المادة المعرفية الجديرة بالدراسة، فيقسم الخليل عدد حروف العربية إلى تسعة وعشرون حرفا، وعلى

* الخليل بن أحمد الفراهيدي أشهر النحاة في العصر الإسلامي ولد بالبصرة سنة 175هـ، وتوفي عن عمر يناهز خمسة وسبعون عاما، كان من الأوائل الذين اكتشفوا النظام العروضي الذي تمشي عليه القصيدة العربية .(ينظر : الفهرست، ابن النديم، ص:24)

[1] دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، صلاح الدين صالح حسنين، ص:50

حسب مخارج الحروف قسم كتابه العين بداية من أقصى الحلق وصولا إلى الشفتين، "ع، ح، ه، خ، غ" وسماها الحروف الحلقية لأنها تنطق من الحلق، "ق، ك" لهوتيان لأنهما يصدران من اللهاة، "ج، ش، ض" شجرية لأن ميدانها شجر الفم، "ص،س،ز" أسلية لأنها تصدر من أسلة اللسان، "ط، د، ت"نطعية لأن ميدانها نطع الغار الأعلى، "ظ، ذ" لثوية لأنها تنطق من اللثة ، "ر، لا، ن" ذلقية لأن ميدانها دلق اللسان، "ف،ب،م"شفوية لأن مبدأها الشفة، "ي، و، أ، ء" هي حروف هوائية فينسب كل حرف مدرجته وموضعه الذي يبدأ منه[1].

كما نجد أن الخليل قد ميز بين نوعيين من الأصوات – السواكن، الحركات–فالنوع الأول خصصه للحروف وقد حضيت هذه الأخيرة بعناية كبيرة من قبل علماء العربية نجدهم صنفوها وقسموها حسب دراساتهم وتقديرهم، أما فيما يخص جانب الحركات فلم تكن هذه الأخيرة تشكل الكلمة وبناؤها[2] .

يعتبر الخليل بن أحمد الفراهيدي المؤسس الحق للنظرية اللغوية العربية في كل مستوياتها بما فيها الصوتية والنحوية والدلالية، لكن بالرغم من مجهداته المبذولة في الجانب الصوتي إلا أن بعض الدراسات تثبت بأنه كان متأثرا بنظام الترتيب الصوتي عند الهنود والنحاة السنسكرتيين[3]، فقد جاء ترتيب الهنود للأصوات عندهم كما رأينا سابقا من العمق إلى الفم وهو نفس الشيء الذي ذهب إليه الخليل في معجمه العين حيث رتبه من أقصى الحلق إلى الشفتين[4].

[1] العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، ج1، ص:58

[2] ينظر: علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص:31

[3] أصالة علم الأصوات عند الخليل، أحمد محمد قدو، دار الفكر، دمشق، ط2، 2003، ص:31

[4] علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص:31

الخليل بن أحمد الفراهيدي يعد من أعلم الناس في عصره وأذكاهم، وأفضل الناس وأتقاهم يقول فيه أبو الطيب في كتابه مراتب النحويين:"أخبرنا محمد ابن يحي قال: سمعت محمد بن سلام يقول: سمعنا مشايخنا يقولون: لم يكن للعرب بعد الصحابة أذكى من الخليل ابن أحمد وأجمع"[1].

2-أ-2- سيبـويـه:

يعتبر سيبويه *من النحاة العرب الذين بلغ النحو معهم ذروته في القرن الثاني للهجرة، فقد اعتمد سيبويه في دراسته للغة طريقة تجمع بين الوصفية والمعيارية، ويعد كتابه الموسوم بـ:الكتاب أساسا في الدراسات النحوية التي تلته، ونظرا للأهمية التي يعتريها هذا الكتاب أطلق عليه الناس "قرآن"

عالج قضية الصوت في باب الإدغام يقول" هذا باب الحروف العربية، ومخارجها، ومهموسها،و مجهورها، وأحوال مهجورها و مهموسها، واختلافها "

يؤصل سيبويه عدد الحروف العربية ويحصيها في تسعة وعشرون حرفا وهي: الهمزة، والألف، والهاء، والحاء، والغين، والخاء، والكاف، والقاف، والضاد،والجيم، والشين، والياء واللام، والراء،والنون، والطاء، والدال، والتاء، والصاد، والزاي، والسين، والظاء، والذال، والـثاء، والفاء، والباء، والميم، والواو[2].

[1] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:38

* سيبويه: هو عمر بن عثمان بن قنبر، توفي سنة سبعة مئة وسبعين ومائة، وتدل كلمة سيبويه في الفارسية على رائحة التفاح، يعد مؤلفه الكتاب في غاية الأهمية ويقول في ذلك المازني "من أراد أن يعمل كتابا كبيرا في النحو بعد كتاب سيبويه فليستحي" (ينظر:الفهرست، ابن نديم، ص: 30)

[2] الكتاب ،سيبويه، تح:عبد السلام هارون ، مكتبة الخانجي، القاهرة ، مصر، ط2، 1982،ج4، ص:431

يظهر تصنيفه للحروف على حسب الأصوات مبتدأ بالحروف التي تنبعث من أقصى الحلق وهو أقصى المخارج الحلقية: الهمزة والهاء والألف لينتهي بذلك إلى آخر عضو في الجهاز النطقي بعد أن مرت كل الحروف عليه وهو مابين الشفتين والتي تسمى بالحروف الشفوية وهي الباء والميم والواو .

كما يصنف سيبويه الحروف المهجورة والمهموسة وهي كالتالي :

الحروف المهجورة: الهمزة، والألف، والعين، والغين، والقاف، والجيم، والياء، والضاد، واللام، والنون، والراء، والطاء، والدال، والزاي، والظاء، والذال، والباء، والميم، والواو، وهي بذلك تسعة عشر حرفا .

الحروف المهموسة: الهاء، والحاء، والخاء، والكاف، والشين، والسين، والتاء، والصاد، والثاء، والفاء وهي بذلك عشرة حروف[1].

يذكر سيبويه في كتابه جملة من الأصوات التي يمكن تميزها عند الإنسان، قد ذكرنا جزء منها وهناك أصوات أخرى لم نفصل فيها مثل: الأصوات الشديدة والرخوة، والأصوات المنحرفة، والأصوات المكررة، والأصوات اللينة، والأصوات الهاوي، والأصوات المطبقة والمنفتحة ، وهناك أيضا صفة الغنة والبنية كل ذلك في باب الإدغام. [2]

2-أ-3- ابن الجنـــي :

تبلور الفكر اللغوي والصوتي بشكل خاص عند ابن الجني *الذي بلغت معه الدراسات الصوتية ذروتها وذلك من خلال كتابه "سر صناعة الإعراب" فقد تضمن كتابه مباحث متنوعة تناولت الصوت من الناحيتين:

[1] الكتاب ،سيبويه، تح:عبد السلام هارون ،ص:341

[2] المرجع نفسه، ص:434 و 435

* ابن الجني: هو أبو الفتح عثمان بن الجني النحوي الأزدي بالولاء، كان أبوه مملوكا لسليمان بن فهد بن أحمد الأزدي من أعيان الموصل، ولد أبو الفتح سنة 334هـ ، كان على مذهب البصرة، توفي سنة 392هـ .

العضوية والوظيفية[1] ففي تمهيد ابن الجني لكتابه نجده يصف الجهاز النطقي للإنسان فيقول:"اعلم أن الصوت عرض، يخرج مع النفس مستطيلا متصلا حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفا، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها، وإذا تفطنت لذلك وجدته على ما ذكرته لك، ألا ترى أنك تبتدئ الصوت من أقصى حلقك، ثم تبلغ به أي المقاطع شئت، فتجد له جرسا ما، فإن انتقلت عنه راجعا منه، أو متجاوزا له، ثم قطعت أحسست عند ذلك صدى غير الصدى الأول، وذلك نحو الكاف، فإنك إذا قطعت بها سمعت هنا صدى ما، فإن رجعت إلى القاف سمعت غيره..."[1].

ابن الجني من خلال تعريفه للصوت يشير إلى قضية مهمة عند الإنسان وهي اختلاف الأصوات في الحروف، حيث يشبهها بالأجراس أي لكل حرف منها جرس خاص يميزه عن غيره من الحروف.

إن وصف ابن الجني للجهاز النطقي يشبه فيه" الحلق والفم بالناي، فإن الصوت يخرج فيه مستطيلا أملس ساذجا، كما يجري الصوت في الألف غفلا، بغير صنعة، فإذا وضع الزامر أنامله على خروق الناي المنسوقة، وراح بين أنامله، اختلفت الأصوات، وسمع لكل خرق منها صوت لا يشبه صاحبه، فكذلك إذا قطع الصوت في الحلق والفم، باعتماد على جهات مختلفة، كان سبب استماعنا هذه الأصوات المختلفة [2].

إن جهاز النطق عند الإنسان يشبه الجهاز الموسيقي فإذا أخدنا مثلا العود أو أي آلة موسيقية فإنك بمجرد أن تضع إصبعك على وثر معين تسمع صوت ويتغير الصوت بحسب تغير الوتر، كذلك الجهاز النطقي عند

[1] سر الإعراب، ابن الجني، تح: محمد حسن محمد إسماعيل و أحمد رشدي شحاتة عامر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ج1، ص:19

[2] سر صناعة الإعراب، ابن الجني، ص:21 و 22

الإنسان، فكلما نطق الإنسان حرف من منطقة معينة كأقصى الحلق مثلا أو الشفتين فإنك تسمع حروف متنوعة تختلف أجراسها .

فيما يخص مخارج الأصوات عند ابن الجني فهو يقتفى أثر سيبويه في عدد أصوات اللسان العربي وهي ستة عشر مخرجا .

يعد مؤلف ابن الجني "سر صناعة الإعراب" هو المؤلف الوحيد الذي شمل فقط الجانب الصوتي، وأول من أطلق صفة العلم على الدراسات الصوتية في التراث العربي، يقول في حديثه عن علم الأصوات "هذا العلم، أعني علم الأصوات والحروف له تعلق ومشاركة للموسيقى لما فيه من الأصوات والنغم"[1]

تناول ابن الجني في مؤلفه الجانب الصوتي فقط دون أن تكون هناك مجالات أخرى يعالجها الكتاب، ومن بين المسائل الصوتية التي تعرض إليها هي :

1- عدد الحروف الهجائية وترتيبها ووصف مخارجها .
2- بيان الصفات العامة للأصوات وتقسيمها باعتبارات مختلفة .
3- ما يعرض للصوت في بنية الكلمة من تغيرات يؤدي إلى الإعلال أو الإبدال أو النقل أو الحذف .
4- نظرية الفصاحة في اللفظ المفرد ورجوعها إلى تأليفه من الأصوات متباعدة المخارج[2].

لقد بلغت الدراسات الصوتية منذ القرن الثاني للهجرة أوجها إذ عرفت رقي لا مثيل له هذا ما جعل بعض الباحثين الغربيين يفترضون وجود اقتباس واسع عن الحضارات سابقة كانت تتمتع بمفاهيم لغوية واسعة

[1] ينظر: مباحث في اللسانيات، أحمد حساني، ص:173 (ينظر:سر صناعة الإعراب، ابن الجني، ص:من1 إلى 9)
[2] البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، ص:100 و 101

متطورة، كالحضارة الهندية التي عرفت بالدراسات الصوتية الواسعة، فالباحث "فولرز K .VOLERS" حاول أن يبين نقاط التقاطع بين جهود بانيني في مجال الدراسات الصوتية وجهود العرب الأوائل في ذلك، لكن بالرغم من المجهدات التي كرسها لتبيان ذلك إلا أن الباحث "بروكلمان" اعتبر أن وجود علم الأصوات عند العرب ظاهرة قائمة بذاتها، رافضا الرأي القائل أن هناك ظاهرة تأثر[1].

2-ب- المستوى النحوي والصرفي:

- المستوى النحوي:

إن أول المستويات اللغوية التي بدأها العرب بالبحث والدراسة هو المستوى النحوي وذلك بوضع التشكيل فوق المصحف الكريم، أما فيما يخص بدايات النحو عند العرب فقد اختلفت الروايات فمنهم من يرجع بدايات النحو إلى أبو الأسود الدؤلي يقول: السيرافي في هذا الشأن "اختلف الناس في أول من رسم النحو: فقال قائلون: أبو الأسود الدؤلي، وقيل: نصر بن عاصم، وقيل بل هو عبد الرحمن بن هرمز، وأكثر الناس على أنه أبو الأسود الدؤلي "[2].

بالرغم من اختلاف الراويات إلا أن أغلبها ترجع نشأة النحو العربي على يد أبو الأسود الدؤلي الواضع الأول لخطى النحو؛ إذ يقول في ذلك ابن سلام :"كان أول من أسس العربية وفتح بابها وأنهج سبيلها ووضع قياسها أبو أسود الدؤلي "، كما يذهب شوقي ضيف إلى أن أبو الأسود الدؤلي هو الذي نقط أواخر الكلمات في المصحف[3].

[1] ينظر: مباحث في اللسانيات، أحمد حساني، ص:188

[2] دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، صلاح الدين صالح حسنين، ص:51و 52

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص:52

يعد سيبويه إمام النحاة بلا منازع، فمؤلفه "الكتاب" يجمع فيه مادة ضخمة من النحو والصرف، فخصص الجزء الأول للنحو، يتناول فيه موضوعات نحوية محضة، فيحدث عن الكلمة والنكرة والمعرفة والأفعال اللازمة والأفعال المتعدية وأسماء الأفعال إلى جانب الفاعل والمبتدأ والخبر وكذا المنصوبات كالمصادر المنصوبة كالحال والمفعول فيه، إن وأخواتها والنداء وغيرها أما الجزء الثاني خصصه للصرف[1].

سيبويه يعد من الأوائل الذين وضعوا الإطار الشامل للنحو العربي وذلك من خلال مؤلفه "الكتاب"؛ إلا أن مؤلفه لم يكن يشمل النحو فحسب، فقد ضم أبوابا أخرى في الصرف والأصوات وعلم البلاغة، وهذا شأن جميع مؤلفات هذا العصر فلا نكاد نجده مؤلف واحد يعالج موضوعا واحدا من المواضيع اللغة فكلها جاءت مختلطة[2].

2-ب-1- المدارس النحوية :

من أشهر المدارس النحوية في هذا العصر هي مدرسة البصرة والكوفة الشهيرتين.

- مدرسة البصرة

كان أبو الأسود الدؤلي قاضيا بالبصرة في خلافة علي كرم الله وجهه، و من القراء الذين يحرصون أشد الحرص على النص القرآني، ويألم كما يألم القراء جميعا عند سماع اللحن في القراءة[3].

ورغم اختلاف الروايات حول الواضع الأول لخطى النحو العربي إلا أن معظمها تشير إلى أبو الأسود الدؤلي الذي نسب إليه التفكير في الدراسات النحوية لمحاربة اللحن الذي بدأ منذ النصف الثاني للقرن الأول

[1] ينظر:البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، ص:123

[2] ينظر : علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص:32

[3] الأصول: دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب (النحو، فقه اللغة ، البلاغة)، تمام حسن، ص:31

للهجرة [1]؛ وقد يشرك بعض الرواة أبو الأسود الدؤلي في هذا الصنع نصر بن عاصم وابن هرمز كانوا من تلاميذه يقول الزبيدي: " أول من أصل النحو وأعمل فكره فيه أبو الأسود ظالم بن عمر ونصر بن عاصم وعبد الرحمان بن هرمز، فوضعوا للنحو أبوابا وأصلوا له أصولا، فذكروا عوامل الرفع والنصب والخفض والجزم ووضعوا باب الفاعل والمفعول والتعجب والمضاف"[2].

ومن رواد مدرسة البصرة نجد فضلا عن أبو الأسود الدؤلي، نصر بن عاصم، يحي بن يعمر، وعبد الله بن إسحاق الحضرمي (117ت)والذي قيل :" أنه أعلم أهل البصرة وأنقلهم ففرع النحو وقاسه و تكلم في الهمزة حتى عمل منه كتابا مما أملاه"، وعيسى بن عر الذي ألف كتابين سمي أحدهما الجامع والأخر الإكمال ونظرا لأهميتهما قيل فيهما شعرا[3].

ذهب النحو جميعا كله غير ما أحدث عيسى بن عمر

ذاك إكمال وهذا جامع فيهما الناس شمس وقمر

كان اتجاه مدرسة البصرة اتجاها فلسفيا اعتمدت فيه على العقل والقياس لمقارعة الحجة بالحجة يقول **روبنز** :" إن البصرة قد ركزت على الانتظام الدقيق والطبيعة المنتظمة للغة كوسيلة للخطاب المنطقي ... وهنا من الممكن أن تكون أفكار أرسطو في القياس قد أترث على هذه المدرسة وأن تكون الفلسفة الإغريقية والعلم الإغريقي قد أثرا على أساليب تعليم اللغة العربية "[4]، يشير **روبينز** إلى قضية التأثير والتأثر بالفكر الإغريقي ذلك أن الدراسات العربية جاءت متأخرة جدا على العالم الغربي، حيث كان هذا الأخير قد أسس لنفسه أفكارا كتب

[1] ينظر: علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص:33

[2] المدارس النحوية، شوقي ضيف، ص:16

[3] ينظر:علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص:33

[4] ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد حساني، ص:39 و 41

لها الشيوع في الأوساط الغربية والعربية خاصة أن الترجمة سادت في هذا العصر زد إلى ذلك الفتوحات الإسلامية والتي أحدثت احتكاك كبير بين العرب والأعاجم فتبادلوا الآراء والأفكار.

إن ضرورة أي علم حتى يستقيم عموده لابد أن يقوم على مبدأ الاطراد والاستقراء الدقيق؛ فتعلل كل ظواهر وتصبح كل قاعدة أصلا مضبوطا تقاس عليه جميع الظواهر سواء كانت جزئية أو كلية قياسا دقيقا، فقد كان ابن أبي إسحاق وتلاميذه البصريون من الذين أسسوا لهذا ونهضوا به، فقد تشدد البصريون في القواعد تشددا جعلهم بذلك يطرحون الشاذ ولا يعولون عليه في دراستهم، أما من حيث الاستقراء فقد وضعوا له شرط صحة المادة التي يستقون منها قواعدهم؛ فجمعوها من ينابيعها الخامة التي لم تأثر علها الحضارة ولا اختلاط الأعجمي، فذهبوا إلى البادية التي كانت لا تزال تحافظ على سليقتها السليمة، ومن بين هذه القبائل المتبدية قبيلة قيس وتميم وأسد وطيء وهذيل وبعض عشائر كنانة[1].

لقد تميزت مدرسة البصرة بمرحلتين مرحلة الوضع والتكوين وهي المرحلة التي سبق الحديث عنها كان يترأسها أبو الأسود الدؤلي وتلاميذه، أما المرحلة الثانية التي بلغت فيها المدرسة ذروتها هي مرحلة النشوء والنمو الفعلي لها وتمثل هذا الاتجاه في عهد الخليل بن أحمد الفراهيدي إلى عصر المازني البصري، في هذه المرحلة عرفت البصرة إنتاجا ضخما و مؤلفات عديدة ككتاب العين للخليل والكتاب لسيبويه ...[2]

يعد الخليل بن أحمد الفراهيدي المؤسس الحق للمدرسة البصرة ولعلم النحو بمعناه الحقيقي، فآراءه النحوية كانت بحق صرحا للنحو بكل ما يتصل به من نظريات وبكل ما يسنده من سماع وتعليل وقياس، وتابع مسيرة

[1] ينظر: المدارس النحوية، شوقي ضيف، ص:18 و 19

[2] ينظر: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، محمد الطنطاوي، ص: 37 و 38 و40

الخليل بل وتفوق عليه في كثير من المسائل النحوية تلميذه سيبويه الذي مثل أفكاره النحوية كتابه "الكتاب"وحمل في طياته جملة من الأفكار والآراء التي لا نكاد نجد ظاهرة نحوية إلا واحتضنها بالتعليل والتفسير والتحليل [1].

– مـدرسة الـكوفة :

نجد مدرسة الكوفة تبني نفسها في القرنيين الثاني والثالث، ولعلى من بين الأسماء الأكثر شيوعا في هذه المدرسة الكسائي والفراء وتعلب وهم أكثر ورودا في كتب النحو العربي[2]، بالإضافة إلى هؤلاء نجد عاصم وحمزة بالإضافة إلى الكسائي الذين يعتبرون من القراء السبع الذين اشتهرت قراءاتهم وكتب لها الاستمرار في العالم العربي[3].

أما فيما يخص منهج الكوفة في الدراسة النحوية فيبدوا بعض الشيء مبهما ما عدا كتاب سيبوبه وكتاب المبرد[4]، لربما كان اهتمام الكوفة منصبا على رواية الشعر في مقابل ذلك لم يكن لديهم اهتمام بالتحري فيما جمع من أشعار[5]، يقول في ذلك أبو الطيب اللغوي :" الشعر بالكوفة أكثر وأجمع منه بالبصرة ولكن هذا مصنوع ومنسوب إلى من لم يقله، وذلك بيت في دواوينهم"[6]، فالكوفة كان اهتمامها هو الجمع الممكن من الشعر دون التفصيل والتنقيب عن أصحابه .

لم تكن عناية الكوفة منصبة على النحو العربي ومسائله كما كان ذلك بالبصرة، فقد كان اهتمامهم في علوم اللغة منصبا على جمع المفردات فقد وتحديد أبنيتها الصرفية وتصنيفها وتدوين الملاحظات عليها ونذكر منهم

[1] ينظر: المدرس النحوية، شوقي ضيف، ص:5 و 6

[2] أسس علم اللغة، محمود فهمي الحجازي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2000، ص:88 و 89

[3] ينظر: المدارس النحوية، شوقي ضيف، ص:153

[4] أسس علم اللغة، محمود فهمي الحجازي، ص:89

[5] المدارس النحوية، شوقي ضيف، ص:153

[6] مراتب النحويين العرب، أبو الطيب عبد الواحد، المكتبة المصرية، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2007، ص:84

أبو عمرو الشيباني وكتابه "الجيم" وهو كتاب خصصه للمفردات وكتاب ابن السكيت"إصلاح المنطق"وهو كتاب في التثقيف اللغوي، فاهتمام الكوفة بالمسائل النحوية كان اهتماما ثانويا سطحيا لا يرقى إلى مستوى النحو البصري، ولذلك نجد النحو يقوم على مبادئ المدرسة البصرية في التعليم[1].

2-ب-2- أعلام المدرسة الكوفية وأعمالهم النحوية :

- الكسائي (ت197):

هو نحوي كوفي عاصر سيبويه وتذكر الروايات أنه كانت هناك مشاحنات واختلاف بينهما، أما فيما يخص مؤلفه فلم يتبقى منه إلا رسائل صغيرة في "لحن العامة" إذ ضاعت باقي كتبه، وإذا كان لا بد من التعرف عليها وجب الرجوع إلى الكتب النحوية التي تحدثت عنها وذلك بنقل أرائه وحفظها من الضياع[2].

- الرؤاسي :

طلب العلم بالبصرة وعاش فيها غير معروف، وكان أول كاتب يكتب ويؤلف في العربية؛ ومؤلفه "الفيصل" لم يحظى باهتمام البصريين فلم يلتفتوا إليه، كما أن الرؤاسي يعد من القراء الكوفيين، أما فيما يخص مؤلفاته فنجد منها: كتاب التصغير الإقراء والجمع، الوقف والابتداء، معاني القران ثم رجع إلى الكوفة موطنه ليجد عمه معاد بن مسلم الهراء(ت187) وكان يعد مرجع الناس في العربية، وكانوا يولون اهتماما كبيرا للمسائل للصرفية، وقد عدوا من قبل كثير من العلماء واضعي الصرف وفاقوا بذلك البصريين في هذا المجال[3].

- الفراء (ت207ه) :

[1] ينظر: أسس علم اللغة، محمود فهمي الحجازي، ص:90

[2] أسس علم اللغة، محمود فهمي الحجازي، ص:89

[3] ينظر: في أصول النحو، سعيد الأفغاني، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، (د.ط)، 1994، ص:173

يعد من النحاة البارزين في الكوفة ،إذ هو الآخر نجده درس بالبصرة على يد يونس بن حبيب، ثم قرأ على الرؤاسي، ولازم الكسائي، أما فيما يخص مصنفاته نجدها تدور حول المسائل اللغوية والنوادر والصرف والنحو والقران ولديه في هذا الأخير مصنف الموسوم بـ "الحدود"[1]، لكن هذا الكتاب قد ضاع ولم يتبقى منه إلا فهرس موضوعاته التي نقلها ابن نديم في كتابه "الفهرست" ومن بين الكتب التي وصلت إلينا هي:"المذكر المؤنث، المنقوص والممدود، الأيام والليالي والشهور"[2]، وهي كتب تناولت مصوغات لغوية .

يعد الفراء من الذين أسسوا وأرسوا القواعد في المدرسة الكوفية وذلك من خلال أرائه ومقاييسه وما اعتمده من تفسير لبعض الظواهر اللغوية، كما وأنه ابتكر مصطلحات جديدة نحوية مخالفة للمصطلحات البصرية[3].

أهم ما يميز مدرسة الكوفة عن البصرة :

01- اتساع الكوفة في الرواية يحث أنهم لا يتشددون في فهم الفصاحة بخلاف نظائرهم البصريين الذين يدققون كثيرا ويستقون منابع لغتهم من القبائل البدوية يقول أحد البصريين في هذا الشأن: " نحن نأخذ اللغة عن حرشة الضياب وأكلة اليرابيع وأنتم تأخذونها من أكلة الشوارير وباعة الكواميخ" .

02- اتساع الكوفة في القياس، إن شرط القياس في الكوفة ينافي شرط البصرة فعند البصريين شرط القياس الكثرة، أما الكوفة فلا تركز على هذا الشرط، و لربما هدفهم من ذلك هو الوصول إلى ما هو فصيح نادر في اللغة وهدف البصرة من وراء ذلك هو إرساء علم نحوي قوي المتن والسند .

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص:174 و 175

[2] أسس علم اللغة، محمود فهمي الحجازي، ص:89

[3] المدارس النحوية، شوقي ضيف، ص:158

03- تبني الكوفة مصطلحات نحوية مخالفة للمصطلحات المستعملة في البصرة[1].

بالرغم من أنه كانت هناك مشادات ونزاعات في الآراء بين مدرستي البصرة والكوفة ففي نهاية المطاف نجد أن جهود نحاة المدرستين يسيران سويا، وقد عرف النحو أوجه على أيدي هؤولاء، فتميز النحو في هذه المرحلة بالارتقاء في البحث والنضج في الأفكار بدرجة لم تسمح بجديد بعدها، وظهرت مؤلفات عديدة عالجت النحو بابا بابا مثل كتاب "المقتضب " للمبرد، و فصل النحو عن الصرف وعالج كل واحد منهما على حدا وكان هذا على يد عثمان المازني من خلال مؤله "التصريف"[2].

كان هذا جملة من الدراسات اللغوية عند العرب بما فيها أعلامها ومدارسها النحوية، ولقد ذكر البعض منها لكن العرب عرفت مدارس نحوي أخرى مثل مدرسة الأندلس، وقد ذكر طه حسين مدرستين في مصر والمغرب، ولكن مهما كان من اختلاف في المدارس والآراء النحوية إلا أن العرب كانوا متميزين في النحو[3].

- **الدراسات الصرفية عند العرب :**

فيما يخص المجال الصرفي فقد اهتم العرب ببيان أنـواع الكلمة من اسم وفعل وحرف، ومشتق وجامد، بالإضافة إلى بينان اللواحق والزيادات والإعلال والإبدال ...، وقدموا دراسات جيدة في هذا المجال، وهذا الفرع من دراسة اللغة كان ولا يزال محط اهتمام وإعجاب واحترام في نظر اللغويين في جميع أنحاء العالم[4].

مما لاشك فيه أن السليقة اللغوية الفصيحة كان لها أثرها الكبير في التحديات التي واجهتها اللغة العربية، وإن مجيء القران كان سببا من أسباب نهضة العرب وغيرتهم على لغتهم جعلهم يهموا ويلموا ويحافظوا عليها؛

[1] الأصول: دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب (النحو، فقه اللغة، البلاغة)، تمام حسن، ص:40

[2] ينظر: البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، ص:125 و 126

[3] ينظر: المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:19

[4] ينظر: علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص:35 و36

وبالرغم من أن الدراسات اللغوية العربية جاءت متأخرة بعض الشيء عن الدراسات اللغوية الغربية إلا أنه لا يستطيع أحد أن يقلل من شأن الفكر اللغوي العربي الذي عرفت أعماله قيمة لغوية وفكرية وعلمية محضة جعلت منه لا محال ينافس الفكر اللغوي الغربي بأفكاره ومبادئه التي سادت ولا تزال سائدة في العالم .

2-ت- المستوى المعجمي :

تميز العرب بالعمل المعجمي إذ نجد وبوادي الحجاز وتهامة يجمعون المادة اللغوية من ينابيعها كما ذكرنا سابقا، كانوا في بادئ الأمر يعتمدون على المشافهة والحفظ في الجمع، فالمادة المجموعة لم تكن مرتبة ترتيبا منهجيا، يقول أحمد أمين في هذا الشأن: "كان المدونون الأولون للغة في هذا العصر يدونون المفردات حيثما اتفق، كما يتيسر لهم سماعها، فقد يسمعون كلمة في الفرس، وأخرى في الغيث، وثالثة في الرجل القصير، وهكذا كانوا يقيدون ما سمعوا من غير ترتيب"[1]، بمعنى أوضح أن العمل المعجمي في هذه المرحلة جاء مختلطا غير منظم ولا يخضع لأي منهج معين .

لقد عني العرب بجمع المفردات الكلام العربي وكانوا يطلقون على هذا العلم "باللغة" في القرن الأول للهجرة، واستمرت العناية بجمع المفردات فاهتموا بجمع وتدوين المفردات الغريبة لغريب القران وغريب الحديث النبوي الشريف ووحشي الكلام، وكذا جمع الأضداد والمرادفات والاشتراك اللفظي، كما أولوا عناية ببيان وشرح الكلمات أعجمية الأصل التي دخلت اللغة العربية فأصبحت منها، وذلك بعد الاختلاط الحاصل بين العرب والأعاجم، كما وأنهم نصوا على ما في لغة القران الكريم من أعجمي[2].

[1] دراسات في علم اللغة: الوصفي والتاريخي والمقارن، صلاح الدين صالح حسنين، ص:54

[2] ينظر: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران، ص:327

إن حركة التأليف في المعاجم بدأت انطلاقا من رسائل الموضوعات، وكان يطلق عليها معـــاجم المعاني أو المعاجم المبوبة، أما العمل المعجمي الحق الذي تبلورت فيه صناعة المعاجم هو معجم العين للخليل، واستمر التأليف في المعاجم حتى العصر الحديث[1].

إن لفظ معجم لم يكن مستعملا من قبل اللغويين القدماء فلم يطلقوا هذه التسمية على مجموعاتهم اللغوية، إنما كانوا يختارون لها اسم خاص بها كالعين، الجمهرة، الصحاح، وبالرغم من أن العمل المعجمي عرفته العرب منذ القدم إلا أن التسمية جاءت متأخرة[2].

2-ت-1- الترتيب المعجمي عند العرب:

كان العرب موهوبين في النظر إلى الأشياء والغوص فيها فقد تفننوا في أشكال معاجمهم أيام تفنن وطرق تبويبها، حيث تعدد طرق وضع المعاجم حتى كادت تستنفذ كل الاحتمالات الممكنة، فقسموا الكلمة إلى اللفظ والمعنى فجاء ترتيب معاجمهم إما على الطريقة اللفظ أو المعنى فنجد[3]:

- معاجم الألفاظ .
- معاجم المعاني .

قسمت المعاجم العربية إلى ثلاث أنواع بالنسبة للنظام المتبع وهي :

1- نوع رتب الكلمات على حسب مخارج الأصوات وطريقة التقاليد مثل: معجم العين لأحمد الفراهيدي، تهذيب اللغة للأزهري .

[1] ينظر: المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:20 و 21

[2] البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، ص:174

[3] البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، ص:175

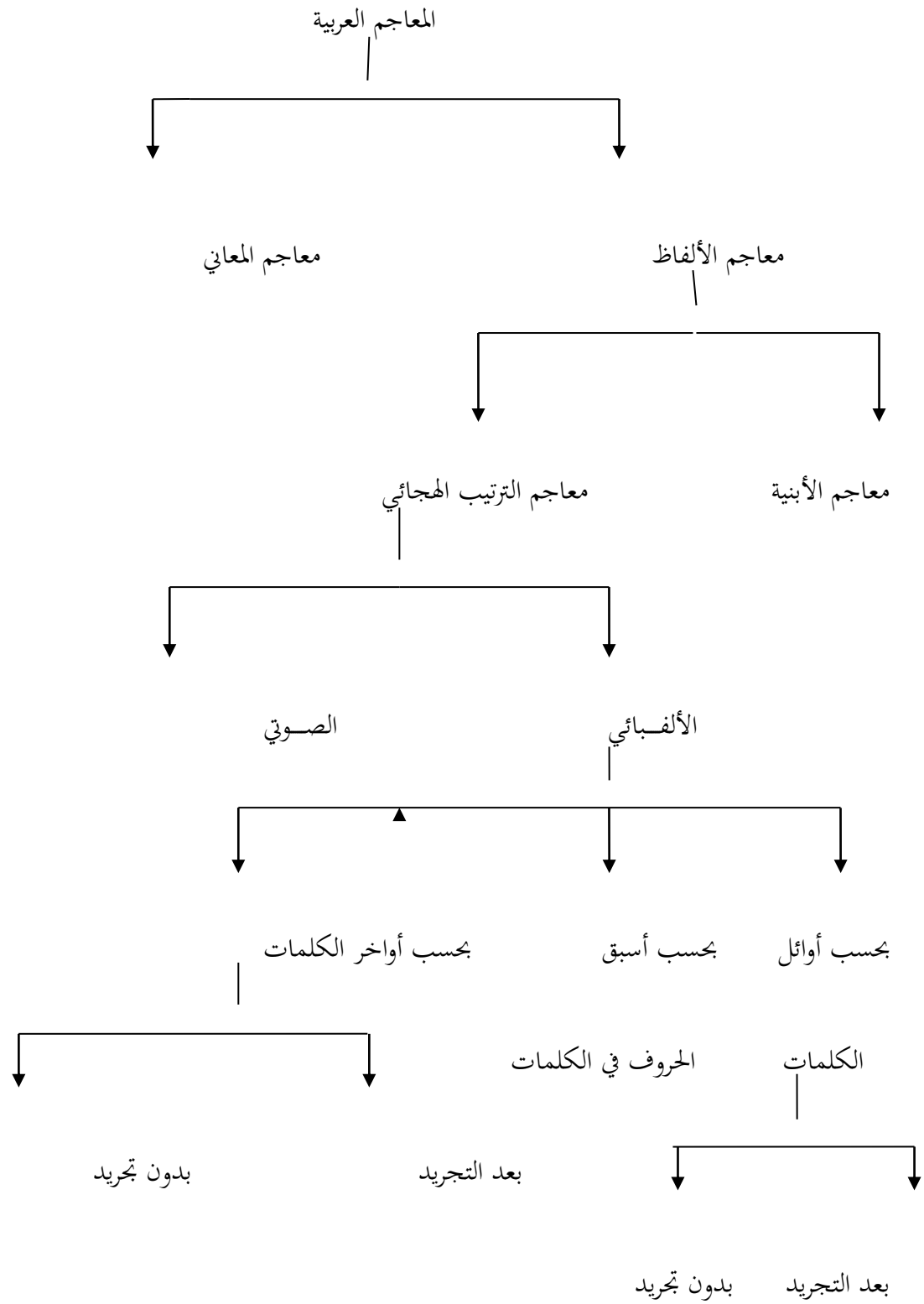
2- نوع رتب الكلمات ترتيبا أبجديا (حسب الأول والأخير للكلمة) مثل: الصحاح للجوهري، ولسان العرب لابن منظور .

3- نوع رتب الكلمات بحسب الموضوعات مثل:الغريب المصنف لابن عبيد القاسم بن سلام، وفقه اللغة للثعالبي والمخصص لابن سيده[1].

المخطط الذي بين أيدينا يعطي صورة واضحة عن المعاجم[2].

[1] المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:21

[2] البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، ص:177



المخطط يظهر ما مدى اتساع نظام التأليف في المعاجم وتنوع طرق ترتيبها .

أما فيما يخص معاجم المعاني فقد رتبت ألفاظه بحسب ما كان الأسبق في الوجود، وتمثلت بداية التأليف في موضوع واحد من خلال كتيبات صغيرة تناولت موضوعا واحدا فقط لا غير ومن الأوائل الذين ألفوا في هذا المجال :"أبو مالك عمرو ابن كركرة ألف خلق الإنسان، الخيل وكذلك أبو خيرة الأعربي الذي ألف "الحشرات"، تم تطور التأليف في هذا النوع من المعاجم لنجدهم في القرن الثالث يجمعون أكثر من موضوع في مجلد واحد، فنجد في هذا القرن مؤلفات النضر بن شميل ومؤلفه هو "الصفات" ابن السكيت"الألفاظ" أما العمل المعجمي الذي يعد أول عمل معجمي أوفى وأشمل هو معجم ابن سيدة المعنون بـ: "المخصص"[1].

2-ث- المستــوى الدلالي :

جاء القران الكريم حاملا في طياته ثورة أدبية اجتماعية أخلاقية عقائدية زعزعت المجتمع العربي وتحدته في أغلى ممتلكاته اللغوية، جاء القران الكريم في صورة إعجازية فاقت تعبيره البيانية كل المستويات، وتحدت لغته الرفيعة لغة العربي الفصيح الذي كان يتباهى بها ويظن أنه لا يوجد أحد ينافسه فيها ، فمجيء القران حرك النفس العربية الغيورة على لغتها للبحث، ومن ذلك قامت الدراسات حول هذا الكتاب المعجز، فبحثوا في دلالة الألفاظ ومعانيها الزاخرة التي كلما فتشوا فيها كلما تنوعت وتعددت، وهكذا كانت بداية الدراسة الدلالية عند العرب مرتبطة بالقران الكريم[2].

2-ث-1- معنى كلمة دلالة في المعاجم العربية :

تدل كلمة دلالة في معجم مقاييس اللغة لابن فارس على النحو التالي "دل/الدال واللام أصلان أحدهما إبانة الشيء بأمارة تتعلمها، والآخر:اضطراب في الشيء، فالأول قولهم دللت فلان على الطريق، والدليل الأمارة في الشيء، وهو بين الدلالة والدلالة والأصل الأخر قولهم: تدلدل الشيء أي اضطرب"[3].

[1] ينظر: البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، ص:288

[2] ينظر: المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:22

[3] معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، تح:عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ج2، (د.ط)، 1989، ص:259 و 260

إن تعـــــريف ابن فـــارس للـدلالة على أنها هي الإبانة وإظهار الشيء، بحيث لا يمكن للفرد أن يعرف أو يتعامل معها إذا لم يتعلمها إذن هي الإبانة التي تتحقق بواسطة أو عن طريق وسيط يكسب بالتعلم، فهي إذن لا تدرك بمجرد الفطرة إذا لم تكن هناك وسائط مساعدة لذلك.

أما معنى الدلالة عند الراغب الأصفهاني من خلال كتابه المفردات في غريب القران يقول:" الدلالة ما يتوصل به إلى معرفة الشيء، كدلالة الألفاظ على المعنى ودلالات الإشارات، والرموز، والكتابة، والعقود في الحساب، وسواء أكان ذلك يقصد ممن يجعله دلالة، أم لم يكن يقصد، كمن يرى حركة إنسان فيعلم أنه حي قال تعالى: " ما دلهم على موته إلا دابة في الأرض "[1] وأصل الدلالة مصدر كالكناية والإمارة، والدليل من حصل منه بذلك، والدليل في المبالغة كعلم وعليم، وقادر وقدي، تم سمي الدال والدليل دلالة كتسمية الشيء بمصدره"[2].

الراغب الأصفهاني من خلال تعريفه للدلالة يوسع من نطاقها ويفتح للدلالة مجالات لسانية محصنة وهي "اللفظ و الإشارة والرمز والكتابة وحتى الحساب، كما أنه يركز على القصدية وغير القصدية في الدلالة، فالدلالة إذن تتحقق في نظره سواء إذا كانت هناك قصدية من ورائها أو لم تكن، أما ذكره لسورة سبأ الآية 14التي دعم بها قوله فهي تروي لنا قصة سليمان الذي ظل بعد وفاته حولا كاملا واقفا ومتكئا على عصاه، وبالرغم من وفاته إلا أن الجن بقي يسعى ويعمل وكأنه لا يزال مأمور[3] .

يعرف الشريف الجرجاني (ت 816) الدلالة في كتابه التعريفات يقول " هي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشيء الأول هو الدال، والثاني هو المدلول"[4].

---

[1] سورة سبأ، الآية :14

[2] المفردات في غريب القران، الراغب الأصفهاني، تح:م حمد أحمد خلف الله، مكتبة الأنجلو مصرية، (د.ط)، (د.ت)، ص:247

[3] ينظر: مباحث في اللسانيات، أحمد حساني، ص:225

[4] التعريفات، الشريف الجرجاني، تح:محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص:91

يشير الشريف الجرجاني من خلال تعريفه للدلالة إلى قضية مهمة في اللسانيات وهي قضية اعتباطية العلاقة بين الدال والمدلول التي تجسدها الدلالة، إذن فالدلالة هي الشيء الذي يفضي إلى اقترانه الضروري واللازم بين العلاقة التي تجمع الدال –وهو الصورة السمعية – والمدلول وهو –الصورة الذهنية–

2–ث2– أقسام الدلالة العربية :

تنقسم الدلالة عند العرب إلى ثلاث أنواع :

1– **الدلالة العقلية:** يعرف التهانوي الدلالة العقلية فيقول " يجد العقل بين الدال والمدلول ذاتية ينتقل لأجلها منه إليه والمطلوب استلزام تحقق الدال في نفس الأمر تحقق المدلول فيها مطلق، سواء كان استلزام النار للحرارة، أو استلزام الحد المعلومين للأخر كاستلزام الدخان للحرارة"[1]، هنا التهانوي يستلزم وجود علة خارجية للدلالة في تحقيقها .

2– **الدلالة الطبيعية:** هي دلالة يجد العقل بين الدال والمدلول علاقة طبيعية، إحداث طبيعة من الطبائع، سواء كانت طبيعية اللفظ أو طبيعية المعنى، والدلالة الطبيعية تتجسد في الإشارات التي تنتجها الطبيعة[2] وهي أنواع :" دلالة صوتية كهبوب الرياح وقصف الرعد، حركية كحركة الموج وحركة السحاب، ودلالة شكلية كشكل القمر الدال على التقويم الزمني، ودلالة شمية كرائحة الزهور والعطور، ودلالة ذوقية كذوق الفواكه والحمضيات وكل ما يتعلق بادراك حالة التذوق، ودلالة حسية كحرارة الجسم ..."[3]

3– **الدلالة الوضعية:** هي الدلالة الاتفاقية المتعارف عليها بمعنى هي "جعل الشيء بإزاء شيء آخر بحيث إذا فهم الأول فهم الثاني "[4]

---

[1] علم الدلالة عند العرب: دراسة مقارنة مع السيمياء الحديثة، عادل فاخوري، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1994، ص: 23

[2] علم الدلالة عند العرب: دراسة مقارنة مع السمياء الحديثة، عادل ياخوري، ص:24 و 25

[3] المعجم وعلم الدلالة، سالم سليمان الخماش، ص:5 و 6

[4] علم الدلالة عند العرب: دراسة مقارنة مع السمياء الحديثة، عادل ياخوري، ص:15

إن اهتمام العرب بالدلالة كان واضحا يظهر ذلك من خلال أعمالهم التي غطت جوانب كثيرة من الدراسة الدلالية، وبالرغم من المجهدات العربية الواضحة في مجال الدلالة إلا أن الدراسات الدلالية التي جاءت فيما بعد أغفلت جهود اللغويين العرب القدامى ولم تذكرهم في سلسلة الاهتمامات الدلالية القديمة[1]، وجاءت اهتمامات العرب متنوعة في مأخذها فتبناها علماء اللغة وكذا علماء الأصول والكلام والفلاسفة، وأيضا البلاغيين بالدراسة والتحليل في كتبهم [2] ونجد منها مايلي :

3- علماء اللغة :

- التقليبات الكلامية التي أوردها ابن الجني في مؤلفه وهي أنه أفرد عدد من التقليبات الممكنة للمادة الواحدة وربطها بمعنى دلالي واحد .
- محاولة ابن فارس من خلال مؤلفه (مقاييس اللغة) والذي ربط فيه المعاني الجزئية للمادة بمعنى عام يجمعها

محاولة الزمخشري في معجمه "أساس البلاغة "حيث فرق بين المعاني الحقيقية والمعاني المجازية .

4- علماء الأصول والكلام والفلاسفة :

- تناول الأصوليون في كتبهم مايلي: دلالة المنطوق، ودلالة المفهوم ودلالة الاشتراك والترادف والعموم والخصوص.

5- علمـــاء البلاغـــة:

- وتمثلت اهتماماتهم في دراسة الحقيقة والمجاز وأساليب الأمر والنهي وغيرها[3].

[1] علم اللغة ، حاتم صالح الضامن، مطبعة التعليم العالي، الموصل، العراق، ط1، 1989، ص:72

[2] ينظر: المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:23

[3] ينظر:علم اللغة، حاتم صالح الضامن، ص:72و 73

المبحث السادس: الدراسات اللغوية في عصر النهضة*:

1- لمحة تاريخية عن الدراسات اللغوية في عصر النهضة:

من الواضح أن الفكر الإنساني بدأ في التطور والانطلاق بأفكاره بعيدا عن تلك القيود الفكرية الفلسفية والمنطقية التي أثرت إلى حد بعيد في فكره وانعكست على أعماله اللغوية، وكان هذا الانطلاق بداية من أواخر العصور الوسطى حوالي "القرن الثالث والرابع عشر" ليكون بذلك تمهيدا لنضج الأفكار وبداية عصر جديد اتسم بالعلمية و الموضوعية معلما بخطى واضحة في التاريخ الإنساني[1].

إن بداية هذا العصر كانت نتيجة عدة عوامل نذكر منها: حركة إحياء التراث اليوناني الروماني والحركات الوطنية ورحالات الكشوفات الجغرافية التي وصلت الأوربيين بلغات ورحلات التبشير المسيحي التي استدعت ترجمة الكتاب المقدس إلى اللغات المكتشفة، كل هذه العوامل وغيرها من الإرهاصات التي ظهرت في أواخر العصور الوسطى كانت تلمح إلى مبادئ التغيير، وبدأت تحط رحالها في أوروبا ممهدة لعصر هو عصر النهضة[2].

لعل من بين العوامل التي أثرت بشكل واضح في فكر العصور الوسطى هو الاتصال المباشر الذي كان نتيجة الفتوحات الإسلامية والذي كان في صقلية وجنوب إيطاليا والأندلس وليبلغ الاحتكاك ذروته أثناء الحروب الصليبية؛ في الوقت التي كانت فيه أوروبا تهتم بالمسائل الفلسفية وكان العرب قد أسسوا ثقافة خاصة بهم شكلت قوة كبيرة استطاعت أن تحارب الغرب في أفكارها القديمة وتعلن عن ثقافة جديدة ومبتكرة[3].

2- بدايات الدراسات اللغوية في عصر النهضة :

* عصر النهضة : مصطلح النهضة مفهوم أوروبي محض يعني لغويات الانبعاث والولادة من جديد ،أما من الناحية الاصطلاحية فيعني المرحلة الانتقالية التي حدثت في أوروبا بين العصور الوسطى والعصر الحديث من القرن الرابع عشر إلى القرن السابع عشر ميلادي .(ينظر:اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:46

[1] ينظر: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران، ص:329

[2] ينظر : علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص:45

[3] المرجع نفسه، ص:45

شهد عصر النهضة تغيرات جذرية في المفاهيم التي كانت سائدة في العصور الوسطى، إذ اعتبر أدب تلك العصور مصدر لكل القيم الحضارية كما أن اكتشاف الآلة الكاتبة في نهاية القرن الخامس عشر ساهم في عملية النشر للنصوص الأدبية، وكان لهذا دور كبير في نشر كتب النحو التي في رأيهم تساعد على فهم النصوص اللاتينيـة، ولم يعد الاهتمام منحصرا على اللغــة اللاتينية بل تعــداه إلى دراســة النحــو في لغـات أخرى، كالنحو الإغريقي والنحو العبري ونحو لغات أوروبية حيث ألفوا في نحو اللغة الايرلندية والبروفنسالية والفرنسية[1]، مثل إعادة تصنيف أنواع الكلمات عند "بتروس راموس Petrus ramous" وكان ذلك في القرن السادس عشر، كما نجد أعمال "رويشلينj.Reuchlin" الذي أكد فيها على أن النحو العبري لا يستعمل أنواع الكلمة نفسها التي تستعملها اللاتينية في مؤلفه عن أصل اللغة العبرية عام 1506[2].

بالإضافة إلى ذلك فقد ظهر في فرنسا اتجاه جديد يدعوا إلى النحو العقلاني التأملي ويعزي هذا الاتجاه إلى جماعة "بورت رويالPort Royal" وقد نشروا كتاب حول النحو العقلاني ويبرهنون أن بنية اللغة هي نتاج العقل؛ وأن اللغات لا تقدم إلا اختلافا في نظام منطقي وعقلي وكان ذلك عام 1600م [3] .

كان هذا الكتاب الذي نشر حول النحو العقلاني يعيب عن القواعد الأساسية لعلماء "بروت رويال" الذين يرون أن النماذج النحوية ينبغي عليها أن تطابق مع متطلبات المنطق، فأمكن بذلك للنحو أن يكون باستطاعته أن يبنى نظرية نحوية جامعة تناسب مع جوهر كل لغات العالم، ولهذه الفكرة أصداء كثيرة إذ انطلق التراث الراسخ للنحو المعياري في أوروبا كلها تقريبا[4].

عرفت الدراسات النحوية في عصر النهضة شوطا آخر على يد الأكاديمية الفرنسية التي أسسها "رويشلينj.Reuchlin" عام 1647م وكان أعضاء هذه الأكاديمية يرون أن النحو هو فن التكلم والكتابة

[1] ينظر: دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، صلاح الدين صالح حسنين، ص:58

[2] ينظر: علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، ص:47

[3] دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، صلاح الدين صالح حسنين، ص:58

[4] اتجاهات البحث اللساني، ميلكا إفيتش، ترجمة: سعيد عبد العزيز مصلوح، ووفاء كامل فايد، ص: 37

السليمة، أما عن موضوعه فهو الكشف عن العلاقة بين عناصر اللغة إذا كانت طبيعية أو ثقافية ويمثل دور النحو، فيصف الاستعمال الجيد ويحميه من الضياع، وهذا من خلال الاختلاط بين الناس في التجارة والرياضة والصناعة الذي ينجم عنه دخول مفردات أجنبية دخيلة [1].

لعلّ من بين المحاولات الجادة والهامة في دراسة النحو في عصر النهضة هي المحاول التي قام بها "دانتي" وفي وصف اللغة الايطالية، حيث نجده يبتعد عن الطابع الفلسفي الذي ميز الدراسات اللغوية بصفة عامة ودراسة النحو بصفة خاصة[2].

تبين من خلال هذا أن عصر النهضة عرف اهتمامات باللغة فكان إحياء اللهجات الأوروبية المتنامية واكتشفت لغات جديدة وتقنين القواعد وإصلاح أنظمة الكتابة والتهجئة والاهتمام بالآداب بمختلف أشكاله؛ كما وأن الواضح في هذا العصر تخلي العلماء على الفلسفة السكولاتية وكان تأثرهم واضح بالمفاهيم الكلاسيكية، و نجد بعض العلماء ينبذون اللغة اللاتينية ويهاجمون لغة المدارس أمثال "سيرون" الذي دعا إلى الإنسانية باعتبارها مرادفا للحضارة ونقيض الوحشية[3].

عرفت الدراسات اللغوية اضطرابات عديدة من حيث المنهج والاستعمال وأخطاء في المقدمات إلا أن عصر النهضة قد عرف ثورة حقيقية في المضامين بعقليته الفاحصة المنقبة عن المعرفة السليمة العلمية مقارنة بعقلية العصر الوسيط الذي اتسم بالغبية المطلقة فجاءت نظرته في مجملها للأشياء نظرة تخضع للصدفة لا غير؛ وبالرغم من الأخطاء والعيوب الواضحة في هذا العصر كعدم الالتزام بمنهج سليم مستقر يعطي ضمانات علمية دقيقة في البحث إلا أنه حمل ثمارا كثيرة أرست جل القواعد التي أتاحت المجال للقرن الثامن عشر أن يدخل باب اللسانيات المدخل الحق[4]، ولذلك يطلق على الدراسات اللغوية في عصر النهضة باسم "لسانيات النهضة"، فهذا العصر عرف نشاطا فكريا واسع الأفق[5].

---

[1] ينظر: دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، صلاح الدين صالح حسنين، ص:58

[2] المرجع نفسه، ص:58

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص:57 و 58

[4] ينظر: أسس علم اللغة ، ماريو باي، تر:أحمد مختار عمر، ص:222

[5] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:46

المبحث السابع :سوسير وبدايات الدراسات اللغوية في العصر الحديث :

1- فردينا ندي سوسير :

أ- مولده ونشأته:

يعد تاريخ 17 نوفمبر 1857 مولدا للعلامة اللغوي الشهير في سماء اللسانيات، التي بفضله كما تشير كثير من شهادات العلماء أصبحت اليوم اللسانيات مجردة من النزعة التاريخية المقارنة منفصلة في عقليتها عن الخلفيات الفكرية و المنطلقات الفلسفية هو العالم السويسري فردينان دي سوسير؛ ينحدر من عائلة فرنسية بروستانتية تلقى تعليمه الأول بجنيف، ثم انتقل إلى سويسرا إلى باريس و ليبزيغ لمواصلة دراسته، درس ما بين سنة 1876 إلى 1878 اللسانيات التاريخية والمقارنة، وعلى الرغم من أنه تلقى تعليمه على أيدي نحاة جدد أمثال كاو ستوف Osthof ولسكين (leskien) لكنه بالرغم من ذلك خالفهم في اتجاهاتهم وأرائهم وتصوراتهم العامة1.

أنهى دراسته برسالة في نظام الصوتيات في الهندوأوروبية سنة 1878 وتحصل بعدها على درجة دكتوراه موضوع "حالة الجرّ المطلق في السنسكريتية"، استمت دراساته في بداية مشواره العلمي وذلك خلال الفترة 1891/1880 بالاهتمام بالنحو المقارن والتاريخي وكان ذلك بفرنسا، تولى عدة مناصب منها مدير الدراسات التطبيقية للدراسات العليا وفي الوقت نفسه كان محاضرا لطلبة اللسانيات2 التاريخية والمقارنة وهذا بباريس، وفي سنة 1891، رجع إلى جنيف موطن مولده واستقر هناك واشتغل كمدرس بالجامعة إلى أن توفي سنة 1913 عن عمر يناهز الستة والخمسين عاما نتيجة مرض السرطان3.

ب- مؤلفاته:

1 ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 118

2 ينظر: المدارس اللسانيات المعاصرة، بوقرة نعمان، ص: 74

3 ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 110

لديه مجموعة من المؤلفات الشهيرة نذكر منها:

1- **دروس في اللسانيات العامة:** هذا المؤلف يعد بحق حلقه فاصلة في مجال الدراسات اللغوية فبفضله عرفت اللسانيات طريقها نحو الدراسة اللغوية الصائبة الممنهجة، وهو عبارة عن مجموعة من المحاضرات التي كان يلقيها على طلبته بجامعة جنيف وقد ثم نشر هذا الكتاب بعد وفاته بثلاث سنوات من طرف صديقاه شارل بالي (Cherles Bally) والبار سيشيهاي Albert Sechehaye وكان ذلك سنة 1913 فبفضل هذان الرجلان عرف مؤلفه Cours de linguistique Générale النور، وأصبح اليوم من بين الركائز اللسانية نظرا للقيمة الفكرية والعلمية التي احتوى عليها1.

فضلا عن مؤلفاه الذي نال به شهر عاليه وهو في كنف وعز شبابه لما كان طالبا بألمانيا بعنوان: دراسة حول النظام البدائي للصوائت في اللغات الهندية الأوربية، ويعتبر هذا المنجز من معالم اللسانيات التاريخية التي ساعدت على إرساء كثير من المبادئ اللغة الهندية الأوربية؛ وهناك مؤلف آخر والذي قدمه كأطروحة لنيل شهادة الدكتوراه كما ذكرنا سابقا تحت عنوان "حالة الجر المطلق في السنسكرتية، كما نجده كتب مجموعة من المقالات حول اللغة جمعت كلها بعد وفاته ونشرت تحت عنوان.

Saussure Recueil des publications scientifiques des Ferdinand de (Genève, sonar édit 1es 22)2

ت- الخلفيات الفكرية ومبادئ الفكر اللغوي عند دي سوسير:

1 ينظر: البحث عن فرد بنان دي سوسير، ميشال أريفيه، تر: محمد خبير محمود البقائي، مر:نادر سراج، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص: 19

2 اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 119

واكب مولد دي سوسير مولد مؤسس علم النفس الحديث سيجموند فرويد (Signund Freud) وكان ذلك بعد عام واحد من مولده، وقبل عام واحد من مولد فردينان دي سوسير كان مولد مؤسس علم الاجتماع الحديث إميل دور كايم (Emile Durhheim) فبفضل هؤولا الثلاثة عرفت العلوم الإنسانية اتجاهات معاكسة لما كانت عليه حيث أنهم أحدثوا ثورة على مستوى المفاهيم والمناهج الكلاسيكية التقليدية الجافة1.

تميز المخزون المعرفي لدي دي سوسير متنوع في جوهره استقاه من مجموعة هائلة من المصادر والينابيع المعرفية التي شكلت فكرة النبر وأعانته على أن يبدع؛ كما ساعدته البيئة العلمية التي نشأ في أحضانها وترحالاته من بلد إلى آخر كون من خلالهم رصيد معرفي، فتأثر بأستاذ من مدرسة النحاة الجدد الذين انتقلت الدراسات اللغوية على أيديهم من مرحلة النزعة الفلسفية المنطقية إلى المرحلة التاريخية، وكانت إقامته في ليبزج برلين بين أحضان المنهج التاريخي والمقارن، وتتلمذ على يد أكبر زعماء المدرسة النحوية الجديدة أمثال: وهرمان أستهوف: Hermamn osthoff (1909-1847)و أوجنست ليسكن Agust leskin (1916-1840) وهرمان باول Herman paul وغيرهم وبالرغم من أن نشأت دي سوسير كانت على نظريات المنهج التاريخي والمقارن فكان من المتوقع بل من المحتل جدا أن يكون هو الآخر واحد من أعلام هذه المـدرسة ربما يكون مضيفا أو مكملا في مسيرتهم أو مطورا لأفكارهم، إلا أنه وبعكس التوقعات نجده ينزاح عنهم ويخالف آرائهم في كثير من الأمور وما مؤلفاته إل خير دليل على ذلك2.

إن الخلفية الفكرية والتنشئة العلمية كانت متعددة ومتنوعة المشـارب والمنابع فقد أفاد دي سوسير من كل الأقطاب العلمية التي كانت محيطة به، فمن خلالها استطاع أن يكون نظرة علمية واسعة الأفق ممنهجة فكانت

1 ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 118.

2 ينظر: دي سوسير: أبو اللسانيات، الخلفيات والأفكار، فوزي حسن الشايب، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع زوبد، الأردن، ط1، 2017، ص 13.12

نظرياته وأفكاره اللغوية بعيدة كل البعد عما كان سائدا في تلك الفترة التي عاش فيها ونظرته التي عرفت فيما بعد باسم البنيوية، فالقارئ والمتفحص الجيد يدرك أنها كانت كرد فعل على المنهج التاريخي والمقارن.

لا مراء أن كتاب دي سوسير الذي صدر بعد وفاته 1916 "**محاضرات في اللسانيات العامة**" قد أحرز قيمة علمية وفكرية لا مثيل لها في مجال الدراسات اللغوية في العصر الحديث، إذ أسهم هذا المؤلف إسهاما كبيرا في غرز كثير من أساسيات اللسانيات محددا بذلك مجراها اللغوي المحض بعيدا كل البعد في جوهره عن الدراسات التاريخية التي سادت فترة ما قبل القرن التاسع عشر.

تعد الثنائيات اللغوية من أشهر الأمور التي داع صيت دي سوسير فيها هذه الفكرة التي جاء بها كان لها أثر سابق في القرون الماضية عند كل من أرسطو وديكارت لتظهر مرة أخرى معه في مجال الدعائم المزدوجة أو التفرعات الثنائية كما أكد على أهمية الكلام بدلا من النصوص المكتوبة وعلى التحليل الثنائي للغة، كما دعا إلى التخلي عن النظر إلى اللغة من حيث أنها مسلمات فيزيائية، بل على وضعها في وسطها الاجتماعي و تعرض دي سوسير إلى أمور عدة سوف يتم التعرف عليها1.

ث- الثنائيات السوسيرية:

جاءت آراء دي سوسير النظرية واللغوية على شكل مجموعة من الثنائيات، وهو بذلك يرى أن اللغة تقسم إلى خمس أو ست ثنائيات أو أزواج من القضايا "تعد هذه الثنائيات اللغوية التي طرحها دي سوسير شائعة في الدراسات اللغوية وفي الفكر الإنساني استطاع من خلالها تعزيز العلاقة بين الفكر واللغة توطيدها2.

1-ثنائية اللغة والكلام: (Langue / Parole)

فرق دي سوسير بين ثنائية اللغة والكلام، فالدراسات القديمة عرفت اللغة مرادفا للكلام في حين أن اللغة والتي يقابلها في الترجم الفرنسي (langue) تعني في جوهرها وحقيقتها أنها نظام اجتماعي، ومعنى هذا أن شخصا ما يتحدث بالفرنسية أو الألمانية مثلا إلا أنه لا يمكن عده ناطقا بها، فاللغة ليست فقط عبارة عن

1 ينظر: اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 121.

2 سوسير: أبو اللسانيات: الخلفيات والأفكار، د.فوزي حسن الشايب، ص 37.

منطوقات مسموعة فهي نظام كامن في ذهن المتكلم، وهنا يكمن الفرق هناك لغات نستعملها وذلك بغية توصيل رسالة ما لشخص يتحدث بلغة معينة، فالكلام هو الأداء الفردي الذي يتحقق من خلاله هذا النظام، والصلة بينهما هي صلة الجوهر اللغوي والعرض الكلامي، فدي سوسير من خلال هذه الثنائية يميز بين أمرين مهمين أي بين لغة الجماعة المتكلمة التي توجد في الوعي الكلامي لكل فرد وبين ظاهرة الكلام الفردي الذي يقيس نموذج اللغة 1 .

إن اللغة في نظر دي سوسير هي مجموعة من المبادئ والقواعد التي يكتسبها الفرد داخل مجتمعه اللغوي وهي مستقرة في ذهنه المتكلم، فاللغة هي عبارة عن مجموعة من القواعد الصوتية والتركيبة والنحوية والدلالية والمعجمية والصرفية، فحين ينطق الفرد بلغته تكون هذه الأمور كلها مرتبة ومستقرة في ذهنه أما الكلام فهو التحقيق الفعلي لهذه القواعد فيصيغها المتكلم في تعابير، فالكلام هو عاكس لشخصية الفرد أما اللغة شيء مجرد كامن في الذهن.

2- ثنائية الدال والمدلول:

إن اللغة في نطر دي سوسير هي عبارة عن مجموعة من العلامات، والعلامة هي وحدة مهمة وأساسية في عملية التواصل بين أفراد المجتمع، وهي تحوي جانبين أساسيين هما: الدال والمدلول: (Signifiant/signifier)

أ- **الدال**: Signifier: يمثل الدال الصورة السمعية التي تدل على شيء ما أي هو الصورة الصوتية أو المنطوق.

ب- **المدلول**: (**Signifiant**) يمثل المدلول التصور أو الشيء المعني، بمعنى أنه الصورة المفهومة التي تعبر عن التصور الذهني لذلك المنطوق أي الدال2.

1 ينظر: المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص: 77

2 اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 127.

يرى دي سوسير في تصوره للعلامة أنها لا تربط بين شيء واسم، أي ليس بين الصوت الذي هو جانب مادي فيزيائي، بل هي ما يتركه ذلك الصوت من أثر في نفس المتلقي أي الانطباع الذي يخلفه وتستقبله حواسنا1، وهو بذلك قد وضع فروقا جوهرية فاصلة بين علم العلامات وعلم الموجودات في العالم الخارجي، فعملية التوليد بين (الدال والمدلول) لا تتم إلا داخل النطاق النفسي لا غير.

- **اعتباطية العلامة اللغوية:**

يرى دي سوسير أن العلامة اللغوية تخضع لمبدأ الاعتباطية وهي صفة دائمة عنده، ولا يقصد دي سوسير أن الدال خاضع لإرادة المتكلم واختباراته؛ فالفرد لا يمكنه أي يغير في دليل سبق واتفقت عليه مجموعة لغوية سابقة وإنما يعني أنه هناك رابط طبيعي أو سببي يربط بين الدال والمدلول2.

دي سوسير بهذه النظرة الاعتباطية لعلاقة الدال مع المدلول يخالف مكان عليه في الدراسات اللغوية السابقة التي كانت تؤمن بأن هناك علاقة طبيعية بين الاسم الذي كانوا يعنون به الدال والمسمى، وهو ما عرف عند سوسير بالمدلول، إذن اعتباطية العلامة في نظره لا توحي بأنه مكان الفرد أن يحدث أي تغيير مهما كان نوعه في الدال لأن العلامة في حقيقتها اعتباطية لا تميت بأي صلة طبيعية للمدلول.

يصف دي سوسير العلامة اللغوية بأنها ثابتة أحيانا وأحيانا أخرى متغيرة مبرهنا بذلك أن اللغة في تغيير مستمر، وبالرغم من أن هذا الاتجاه يخضع لتناقضات، فاللغة كما يقول ترومان: "الثروة المفرداتية الكبيرة، والبنية اللغوية المعقدة، والجمود الذي يميز اللغة، بالإضافة إلى كون اللغة ملك الجميع، وأن جذورها ضارية، في أعماق التاريخ ونحن ورثناها عن الأجداد وما علينا إلا تقبلها" فاللغة إذن موروث تاريخي ثابتة في معظمها ومتغيرة في بعضها وحسب سوسير فإن التغير يحدث جراء تعاقب الأجيال ولا يمكن أن يكون تغير عام جدري في اللغة3.

1 اللسان اللغة والكلام من التفريط السياقي إلى الإفراط النسقي، مختار لزعر، دار الكتاب الحديث الجزائر، 2011، ص: 61.
2 ينظر : اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:128 و 129.
3 ينظر : سوسير أبو اللسانيات الخلفيات والأفكار، فوزي حسن الشايب، ص: 89

3- ثنائية: الدراسة السنكرونية (الآنية الوصفية) الدراسة الدياكرونية (التعاقبية التاريخية الزمانية.

أ- الدراسة السنكرونية (الآتية الوصفية):

هذه الدراسة تعني دراسة اللغة في نقطة معينة من الزمن1، أي أنها تعالج الموقف اللساني في لحظة بعينها، بمعنى أنها تصف الحالة القائمة للغة ما2.

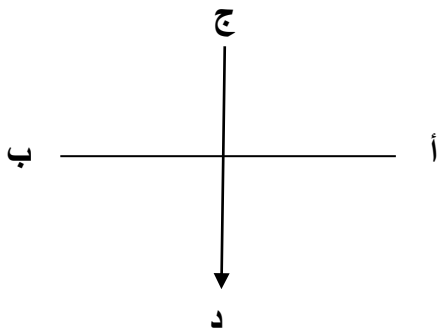
ب- الدراسة الدياكرونية (التعاقبية/ التاريخية و الزمانية)

هذه الدراسة تعني دراسة التغيرات التي تصيب اللغة عبر الزمن3، أي أنها تعني بتاريخ اللغات وبالظواهر اللغوية غير المختزنة في الوعي اللساني لهؤلاء المتكلمين أنفسهم4.

عرفت الدراسات اللسانية فترة ما قبل القرن العشرين بالدراسات التاريخية ولكن بموجب حلول القرن العشرين وبروز أفكار سوسير التي رأت بأن الدراسة التاريخية لا تكفي لدراسة الظواهر اللغوية، ودعا بأفكاره إلى المنهج الوصفي الذي يعتبر ضروري في الدراسة، فهو لم ينكر وجود المنهج التاريخي ولكن يفصل بينه وبين المنهج الوصفي إذ لكل واحد منهما دوره الخاص، فالمنهج التاريخي يتتبع الظاهرة اللغوية على مر الزمان في حين المنهج الوصفي هو آني استقرائي ليدرس الحالة في وقتها الحالي – ولهذا ميز دي سوسير بين هذين النوعين من الدراسة فالأولى – الدراسة السنكرونية الآنية التي تصف اللغة في حالتها المتواجدة عليها بينما الدراسة الثانية – الدياكرونية (التعافية التاريخية) والتي تتبع تطور اللغة عبر مختلف مراحلها الزمانية.

1 نظر: اللسانيات النشأة والتطو، أحمد مؤمن، ص: 128و129.
2 سوسير أبو اللسانيات الخلفيات والأفكار، فوزي حسن الشاب، ص: 66
3 سوسير أو اللسانيات الخلفيات والأفكار، فوزي حسن الشايب، ص: 66
4 المدارس اللسانية، بوقرة نعمان،ص: 80

تكسي اللغة حقيقة في ذاتها كونها نظام من المواقف بين الأشياء من وجهات مختلفة بين الدال والمدلول، هذه الحقيقة تفرض على اللساني التعامل معها وفق محاور التي تقع فيها هذه المسائل التي يتعامل معها، والتي لابد من أن تحدد على محورين اثنين هما: المحور الأفقي والمحور العمودي والرسم التالي يوضح ذلك.



المحور الأول: (أ–ب) هو محور المتزامنات الآنيات)

المحور الثاني: (ج–د) هو محور المتعاقبات

وهو محور لا يستطيع اللساني التعامل معه إلا مع أمر واحد، كما أنه يحوي على جميع الأمور المتعلقة بالمحور الأول مع ما طرأ عليها من تغيرات1.

04– ثنائية: العلاقات (التركيبية والترابطية) والعلاقة الاستبدالية.

أ– العلاقة التركيبة:

تميز العمل السوسيري بأنه نظر إلى اللغة على أنها مجموعة من العلاقات متداخلة ومتقاطعة فيما بينها من خلال محورين أحدهما أفقي ونعني به العلاقة التركيبية والثاني عمودي، فالعلاقة التركيبية هي التي تمثلها العلاقة الأفقية بين الوحدات اللغوية ضمن السلسلة الكلامية الواحدة، حيث يضفي كل منها معنى إضافي على الكل، وتكون في حالة تقابلية مع الوحدات اللغوية الأخرى ولا تكون لها قيمة إلا بتقابلها مع الوحدات اللغوية التي تسبقها أو تلحقها معها جميعا، ويطلق اسم الأنساق الخطية على هذه التراكيب[2]، إذن العلاقة التركيبية هي علاقة إسنادية بين الفعل والفاعل أو المبتدأ أو الخبر أو غيرها من المسندات التي تسند إلى الجملة لتكملها، كما

1 سوسير أبو اللسانيات الخلفيات والأفكار، فوزي حسن الشايب، ص: 64–65

[2] ينظر:اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص: 130

أنها تختص بالأحكام التي تفيد في تركيب الجملة من أدوات الربط والإعراب واشتقاق والصفات وغيرها من الأمور التي تفيد الربط وتسند التركيب.

ب- العلاقة الاستبدالية:

هي العلاقة بين الوحدات اللغوية التي يمكن أن تحل محل بعضها البعض في سياق واحد، أي أنها العلاقة التي تقوم بين الصيغ والوحدات اللغوية، وما يرتبط معها من معنى، وبمعنى آخر أنها تعكس علاقة موجودة بين علامات في جملة ما وعلامة أخرى غير موجودة في الجملة أصلا، بل موجودة في الذهن والمثال التالي يوضح لنا أنه بإمكاننا أن نعوض كلمات التالية بـ:

أصبح الجو صحوا

صار المناخ رطبا

كان الأمن منعدما

يمكننا أن نستبدل ⟵ أصبح بـ كان وأضحى وكلمة مناخ بـ: الأمن والبحر والطفل وكلمة صحو: بـ رطبا، ومنعدما ...[1].

5- ثنائية الشكل والجوهر:

يرى سوسير إن التمييز بين الشكل والجوهر أمر حاسم وهو شيء قاعدي أساسي في البنيوية السوسيرية وفي كل الدراسات اللسانية الحديثة، يرادف مصطلح الشكل عند سوسير مصطلح البنية، ومفهوم الشكل والبنية يعطي التقطيع المتميز الذي تقوم عليه كل لغة ضمن منظومة العلامات، وهو في الواقع مجرد ربط مدلول ما بدال

[1] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:131

أي الربط بين فكرة وصورة صوتية، أما مفهوم الجوهر أو المادة في نظر سوسير يرمز إلى شيء مادي ذو أبعاد مكانية وزمانية1.

إن المادة الصوتية تختلف حسب اختلاف النغات، وعن طريق اللغة تشكل مادتي (الصوت، والفكر) أي (الدال والمدلول)، فاللغة إذن في هذه الحالة هي الوسيط الذي يجمع هذان الشيئين (الصوت والفكرة)، فلا قيمة للغة ولا وجود لها إذ لم يكون هناك رابط بين الدال والمدلول.

6- ثنائية القيمة والدلالة:

في حقيقة الأمر أن هناك تداخل شديد في مفهومي القيمة والدلالة في نظر دي سوسير، إذ يعتقد أن لكل منها مفهومه الخاص، يظهر هذا الاختلاط من أن القيمة إذ نظرا إليها من الناحية المفاهمية تعد عنصرا من عناصر الدلالة في حين هذه الأخيرة أي الدلالة فهي تعني أو ترمز إلى الماهية أو الجنس أو صنف الأشياء حيث يقول بيار أشار: Pierre Achard

"يتحدد مفهوم الدلالة من خلال عملية تجريد تأثيرات المعنى المحتملة والناجمة عن اختلاف الأشكال"2.

وعلى حد اعتقاد دي سوسير يرى أن القيمة ما هي إلا عنصر واحد من عناصر الدلالة ومن الصعب أن نقول أن الدلالة تعتمد على القيمة ومع ذلك تتميز عنها، فالدلالة لا تمثل سوى الجانب المقابل للصورة الصوتية، فاللغة نظام من العناصر المعتمد بعضها على بعض، حيث تنتج قيمة كل عنصر من وجود العناصر الأخرى في وقت واحد3.

لقد أحرزت الثنائيات اللغوية التي وضعها دي سوسير قيمة فكرية كبيرة في مجال اللسانيات أهلت بذلك الدراسات اللغوية إلى مجال الدراسة العلمية، ومن خلالها انطلقت كثير من الفرضيات والنظريات اللغوية منها

1 ينظر: دي سوسير أبو اللسانيات، الخلفيات الأفكار، حسن الشايب، ص: 58-59

2 المرجع نفسه، ص: 102 و 111

3 علم اللغة العام، فردينان دي سوسير، تر: يوئيل يوسف غزيز، مر: مالك يوسف المطلب، دار افاق العربية للصحافة والنشر، بغداد، (د.ط)، 1985، ص 134.

المؤيدة لها ومنها المعارض، ولا تزال إلى حد اليوم ثنائيات دي سوسير لها موقعها الخاص في البحث العلمي، فلا يستطيع أحد أن يتجاهلها أو يتجاوزها في دراسته للغة.

لقد جاءت دراسة سوسير في الواقع دراسة علمية منهجية فتح بها الأبواب للسانيات كي تعرف طريقها نحو الدراسة الجادة وتتخلى على الأفكار الفلسفية المنطقية، عرفت اللسانيات مع سوسير الاستقلالية فأضحت اليوم العلم المستقل بذاته الذي يدرس اللغة دراسة وصفية، فهو صاحب المقولة الشهيرة في عالم الدراسات اللسانية: إن موضوع اللسانيات الصحيح والوحيد هو اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها" وبهذه العبارة أنهى سوسير محاضراته لتنطلق بذلك كثير من الدراسات معلنة عن نظريات جديدة في مجال البحث اللغوية وبداية عهد جديد في عالم اللسانيات، وانطلاقا من أفكار دي سوسير تأسست المدرسة البنيوية الشهير بآراء وأفكاره.

إن التفكير اللغوي في العصور التي سبق الحديث عنها وهي: الإغريق والهنود والرومان والعصور الوسطى في أوبا والعرب وعصر النهضة يعد البوابة الكبرى التي فتحت الأفاق أمام لسانيات القرن العشرين بأفكارها وفرضياتها مهدت الطريق لظهور علم قائم بذاته له منهجه وأسسه في الدراسات، وبالرغم من أن الدراسات في تلك المرحل السابقة تعد تجربة لاواعية كرست لحل مشكلات و فرضيات علمية في بيئة معينة احتواها وعاء فلسفي منطقي سيطر على جميع الحقب الزمنية التي مر بها التفكير اللغوي، ليعرف طريقه نحو الصواب من حيث صحة السند وقوة المنهج وسدادة العقل ليتبلور كل ذلك خلال القرن الثامن عشر بنظريات في غاية العلمية مدوية في جميع أنحاء العالم كتب لها الاستمرار على مر الحقب الزمنية التالية وحتى عصرنا الحالي .

لا مراء أن اللسانيات الحديثة استفادت كثيرا من نتائج الدراسات اللغوية السابقة، فلا يستطيع أن ينكر أهمية للدراسات الإغريقية التي بنيت على فرضيات لا تزال اليوم محل أنظار اللسانيين كقضية العلاقة بين الدال والمدلول، وهي ما عرفت في السابق بعلاقة الاسم بالمسمى، وجهود الهنود في تبيان الحقائق اللغوية ووصفها وصفا دقيقا موضوعيا منضبط المقاييس وكذا مجهداتهم في مجال الصوتيات ،ولا جدال في أن الدراسات اللغوية العربية حتى وإن كانت متأخرة زمنيا إلا أنها خلدت براعة في مجال الدراسات النحوية والصوتية والدلالية والمعجمية ولا

يزال صوتها والى حد الساعة مدوي في جميع أنحاء الأوساط العالمية، و عصر النهضة هو عصر بوابة اللسانيات فيه نضجت الأفكار و انسلقت العقليات عن السليقة الفلسفية المنطقية .

قد لا نغالي إذا قلنا أنه بفضل الدراسات اللغوية التي عرفتها العصور ما قبل القرن الثامن عشر بما فيها من تجاربها الناجحة و أخطائها، أرست اليوم علم اللغة الحديث ليصبح علما ينافس العلوم الأخرى في الساحة العلمية.

تمهيـــد:

عمت اللغة بأفضالها على العلوم والفنون كافة، فلولا اللغة ما استقام علم وكتب له الدوام والرواج والاستمرار، فهي الصانع الوحيد لكل الموارد العلمية، حتى وان كانت اللغة تبدوا في مظهرها الخارجي تكتسي حلة التواصل والتفاهم بين البشر الذين لا يستطعون أن يحيوا في المجتمع بدونها إذ تعتبر وليدة المجتمعات؛ ولكن المتفحص في مضمونها الداخلي يدرك أنها ليست فقد للتواصل وإنما تكتسي دوما حللا تجعل منها زئبقية المذهب، فلا نكاد نجد علم يخلوا منها، فهي المرجع الذي يحوي أشكال متعددة .

نظرا للقيمة التي تكتسيها اللغة منذ ظهورها مع أول خلق، انكب الدارسون على دراستها والاهتمام بها سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية، إذ نجدهم دوما إلا ويشيرون إلى دورها الفعال، من حيث أنها منطلق العلوم والفنون .

إن القرن التاسع عشر كان البادرة التي وجهت الأنظار إلى الاهتمام والعناية بها، فالعالم اللغوي فردينان دي سوسير ينهي محاضراته التي لقيت روجا منذ ذلك الحين إلى يومنا هذا في العالم ككل، وفتحت الأبواب لعدة دراسات متخذة اللغة موضوعا لدرسها ودراستها بمقولته الشهيرة "إن موضوع علم اللسانيات الوحيد والحقيقي هو اللغة بذاتها ولذاتها" فبعد ما كانت دراسة اللغة والاهتمام بها يعرف بالتجربة اللاواعية كما عرفناها في الفصل الأول أصبحت من خلال مقولته التي استخلصها في نهاية حلقات دروسه يدعوا من خلالها إلى دراسة اللغة نفسها ولنفسها دون أن يكون هناك دخل للأمور الخارجية، وفيما سيأتي نتطرق إلى علم اللغة العام وعلم اللغة التطبيقي من حيث الناحية المفاهمية .

المبحث الأول : تعريف علم اللغة :

أ- تعريف علم اللغة العام:

إذا قلنا علم اللغة هو العلم الذي يبحث في اللغة فيتخذها موضوعا له، إذ نجده يدرسها من حيث النواحي الوصفية والتاريخية والمقارنة، ويدرس العلاقات الكامنة بين اللغات المختلفة، أو بين مجموعة من هذه اللغات وظائف اللغة وأساليبها المتعددة، وعلاقتها بالنظم الاجتماعية المختلفة[1]؛ فيمكننا القول بأن علم اللغة تضرب أغوار جذوره إلى كل العلوم الإنسانية من تاريخ وجغرافيا وعلم المجتمع ...، و إدا أردنا تبسيط تعريفه نجده يكتسي الحلة العلمية، أي أن علم اللغة هو **"دراسة اللغة على نحو علمي"**[2]، وهذا ما يظهر من خلال الدراسات اللغوية المطروحة في مجاله، فاللغويون ينهجون منهجا علميا في دراساتهم اللغوية بعيدا كل البعد على الانطباعية الذاتية، فعلم اللغة يحنى منحا علميا موضوعيا .

إن اللسانيات LINGUISTIQUE هي العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة تقوم على وصف ومعاينة الوقائع يعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية[3].

يعرف ماريوباي علم اللغة في كتابه أسس علم اللغة على أنه"الدراسة العلمية للغة واللغات"[4]، وهو بهذا التعريف يرمي إلى أن علم اللغة يختص باللغات الإنسانية التي تتعلق بسائر الألسن البشرية و يهتم باللغة الأم واللغات الأجنبية الأخرى .

"إن موضوع اللسانيات الصحيح والفريد، هو دراسة اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها"[5] فمقولة سوسير الشهيرة تلخص لنا كل ما يعنيه هذا الاتجاه العلمي "العلم الذي يدرس اللغة في ذاتها ومقصودة لذاتها دراسة علمية

---

[1] ينظر: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3،1997، ص:07

[2] مدخل إلى علم اللغة ، محمود فهمي الحجازي، ص:17

[3] مبادئ اللسانيات، أحمد قدور، ص:15

[4] أسس علم اللغة، ماريوباي، تر:أحمد مختار عمر، ص:29

[5] COURE DE LINGUISTIQUE Général ,DE SOUSSURE ,PAYOTA , PARIS , 1983 ,P :232

"[1]، إن علم اللغة لا يقوم على التمييز بين لغة ولغة أخرى بل نجده يهتم بجميع اللغات الإنسانية داخل المجتمعات، كما يهتم بتركيب كل لغة وبكيفية استخدامها من قبل أفراد المجتمع الذين يتكلمون اللغة وبعلاقة هذه اللغات من لهجة إلى أخرى وكيف تتطور بتطور الزمن [2].

يستقي علم اللغة مادته العلمية من اللغة بحد ذاتها، ولا ينصب اهتمامه على لغة واحدة كالعربية أو الفرنسية مثلا، وإنما يستمدها من التمعن في اللغات على اختلاف أنواعها وأشكالها، محاولا في ذلك الوصول إلى الفرضيات واستخلاص النتائج والحقائق العلمية ليشكل في الأخير حلقة واصلة بين اللغات الإنسانية.

فعلم يدرس اللغة دراسة علمية محضة، وفق منهج محدد أو نظرية معينة، إذ يصف اللغة وصفا علميا وفق مستوياتها المحددة[3]، إذن علم اللغة هو علم موضوعي لا دخل للأحاسيس في المنظومة العلمية التي يتعامل معها وتصوره العلمي الواقعي يجعل من محل استقطاب الدارسين وحتى المتطلعين على هذا العلم يجذبهم إليه بتصوراته الواقعية .

ب- تعريف علم اللغة التطبيقي:

تبني اللسانيات التطبيقية منطلقاتها العلمية استنادا إلى علم اللغة العام "لكل علم تطبيقات معينة على صعيد الممارسة التقنية، فاللسانيات التطبيقية من هذا المنطلق هي في علاقة تبعية مع اللسانيات العامة"[4] .

بالرغم من أن اللسانيات فرع علمي يضرب بجذوره إلى الوراء إلا أن اعتماده كعلم لم يتبلور إلا مع العالم اللغوي فردينان دي سوسير وبلومفيلد، فهذا يوفي بالضرورة إلا أنه علم حديث نسبيا، لذلك نجد اللسانيات

---

[1] دراسات في علم اللغة :الوصفي والتاريخي والمقارن، صلاح الدين صالح حسنين، ص:260، نقلا عن (David Crystals ,the lingustics,p 65) .

[2] ينظر:دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، صلاح الدين صالح حسنسن ، ص: 27

[3] نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، عبد المجيد عيساني، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011، ص:13

[4] اللسانيات التطبيقية، شارل بوتون، تر:قاسم مقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، (د.ط)، (د.ت)، ص:07

التطبيقية أو علم اللغة التطبيقي تأتي بعد أن اكتملت المنهجية النظرية لعلم اللغة العام [1]

علم اللغة التطبيقي إذن هو حقل من حقول اللسانيات ظهر سنة 1946 متزامنا مع ظهور الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب[2]، فاللسانيات التطبيقية كان مهامها تطبيق حصيلة النتائج التي توصلت إليها اللسانيات العامة على عدد من المهام العلمية ولاسيما تدرس اللغة[3].

إن اهتمام اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغات ليس بالأمر الهين، فهو يسلط الضوء على العديد من الجوانب التعليمية، إذ نجد تفرعه يشمل على تخصصات عديدة منها :

1- تعليم اللغات والتخطيط لها .

2- طرائق تدريس اللغة وتصميم البحوث فيها.

3- تصميم اختبارات اللغة .

4- إعداد مواد تعليم اللغة وتصميم البحوث فيها .

5- اكتساب اللغة وتعلمها .

6- الوسائل المعينة في تعليم اللغة .

7- الثنائية اللغوية وأثارها النفسية والاجتماعية والتربوية .

8- الدراسات التقابلية بين اللغات .

9- تحليل الأخطاء اللغوية.

10- محو الأمية [4]

[1] ينظر:تقديم اللسانيات في الأقطار العربية وقائع ندوة جهوية أفريل 1987الرباط، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص:217

[2] دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009، ص:11

[3] مدخل إلى اللسانيات، محمد محمد يونس علي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2004، ص:15

[4] تقديم اللسانيات في الأقطار العربية، وقائع ندوة جهوية، ص:219

تستفيد اللسانيات التطبيقية من جميع العلوم الإنسانية والمتمعن في هذه التفرعات يلاحظ أن هناك رابط بينها وبين:علم النفس التربوي وعلم الاجتماع، فالنظريات التي خرجت بها اللسانيات التطبيقية كانت مستقاة من ضروب معرفية، فتعليم اللغة وتعلمها يتطلبان تمعنا جيدا في علم الاجتماع باعتبار اللغة وليدة المجتمعات ولا يمكن لأي دراسة لغوية مهما كانت أن لا تنطلق من المجتمع، فالمجتمع صانع الفرد ولغته وكذا علم النفس، فالنظريات النفسية لها عامل قوي في كيفية معالجة الطفل، والمشاكل اللغوية التي يعانيها كلكنة والثأثأة كل هذه الأمور لها جوانب نفسية لا بد من علم اللغة أن يسلط الضوء عليها .

استطاعت اللسانيات التطبيقية في زمن وجيز أن تقتحم ميادين أخرى من الدراسة فنهيك على اهتماماتها بتعليم اللغات نجدها تهتم بحقول معرفية يمكن وصفها بأنشطة لسانية تطبيقية، وإن كان من الصعب تحديد مجالاتها فمما لا شك فيه أن اللسانيات التطبيقية هي التفعيل الحقيقي لكل معطيات النظرية اللسانية في الحقل الإجرائي للغة، وذلك أن اللسانيات العامة أعطت للغة حقها في الرؤية الموضوعية، وما الدراسات اللسانية التطبيقية إلا استثمار لنتائج الحصيلة في الدراسات النظرية في شكلها التطبيقي؛ ناحية في ذلك منهج علمي مرتكزة على إطار نظري له مرجعية معرفية ومفاهمية ومرتكز إجرائي، للكشف عن أسرار الظواهر اللغوية، ولهذا السبب يصعب ضبط مجالات اللسانيات التطبيقية والمبحث الموالي يكشف عن العلاقة التي تربط اللسانيات بالعلوم الإنسانية الأخرى .

المبحث الثاني :علاقة علم اللغة بالعلوم الأخرى:

لا يمكن اعتبار اللغة في أي حال من الأحوال مجرد أداة تواصل بشري فقط، بل هي تتجاوز ذلك إلى ما هو أسمى و أرقى من الوظائف، هي الإرث و الفكر الثقافي والحضاري، وصورة من صور الحياة التي عاشها و يعيشها أبناؤها، مجسدة في نشاطاتهم و إنجازاتهم وإبداعاتهم على مرّ التاريخ.

على الرغم من أن اللغة في فترة زمنية ما كانت تعد وسيلة للتواصل البشري إلا انها استطاعت أن تفرض وجودها كعلم و ذلك خلال القرن التاسع عشر، ناهيك عن الاهتمامات التي عرفتها من قبل القدماء في عصور

القديمة فسطع نورها و دعا صيتها لترسي قواعدها و قوانينها، والتف من حولها الدارسون فأشبعوها بحثا و دراسة، وصارت من العلوم التي لها غايات و أهداف محددة، فاهتمت بالسلوكات الإنسانية و الاجتماعية و غيرها على اختلافها و تنوعها و تفرعها.

تعد اللغة الحلقة الواصلة بين علم اللغة و جميع فروع المعرفة الأخرى، و هذه العلاقة أدت بالضرورة إلى التعاون المشترك بينها، فكثير من البحوث العلمية تستعين به كوسيلة للكشف عن خفايا النظام اللغوي بكل مستوياته، فاللغة هي الوعاء الحاضن لكل هذه العلوم الذي تستمد منه معطياتها و تمده بمعطيات أخرى، و هذا ما سنحاول أن نكتشفه من خلال علاقة علم اللغة بالعلوم الأخرى كعلم اللغة الاجتماعي Sociolinguistique وعلم اللغة النفسي Psycholinguistique وعلم اللغة الجغرافي Géolinguistique وعلم اللغة الأنثروبولوجي Anthropologique

أ- علاقة علم اللغة بعلم الاجتماع:

اللغة رمز التعبير و وسيلة، وهي الأداة التي تنتقل من خلالها الأفكار، و هذه الأفكار تنتقل إلى الآخر وفقا لقوالب خاصة حسب ما يقتضيه المقام، سواء عن طريق مجموعة من الألفاظ و المفردات أو بطرق أخرى، كل ذلك تفرضه مستلزمات و أحوال المجتمع اللغوي، ولذلك نجد اختلاف في الأنماط و الأشكال اللغوية من بيئة بدوية صحراوية التي تميل إلى خشونة و وحشية اللفظ، إلى البيئة الحضارية التي تميل إلى رقة و أناقة و عذوبة اللفظ1

إن المنظومة الاجتماعية تتلخص في اللغة، حيث تتجسد في إنتاجات فردية، فاللغـــة هي نتائج المجتمع هو الذي يحدد معالمها و يتفق على مرادفاتها و يرسي قواعدها2.

1 ينظر: العربية خصائصها وسيماتها، عبد الغفار حامد هلال، مكتبة و هبة، القاهرة، مصر، ط5، 2004، ص: 03.

2 ينظر: اللسانيات العامة و قضايا العربية، مصطفى حركات، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، صيدا، بيروت، ط1، 1998، ص 08.

تعد اللغة مؤسسة من بين المؤسسات الاجتماعية، فهي تعكس كل المجريات التي تحدث داخل المجتمع، فترصد تاريخه في كل الحقب الزمنية، هي الشاهد الوحيد على أحداث ومجريات كل المجتمعات، ومن حيث أنها نشاط مؤسس اجتماعي لذلك نلحظ تطورها عبر العصور مع تطور المجتمع و تغيره .

تخضع اللغة داخل المجتمع إلى محورين أساسيين هما الزمان و المكان، فاللسان البشري لا يمكن اعتباره كيان موحدا يعرف التنوع، و ذلك أن المؤسسات الاجتماعية جميعها تقوم على الحركية المستمرة في الأحداث من صراعات و تناقضات فتتفاعل فيما بينها لتجعل البنى الاجتماعية تعرف حركية و ديناميكية مستمرة، فاللغة هي البؤرة التي تنصهر فيها الصراعات والتناقضات التي تجري على الساحة الاجتماعية1 والمرآة العاكسة لكل التطورات والحضارات التي تعرفها المجتمعات من رقي و ازدهار و حتى فشل في بعض الأحيان، فنجدها متصلة بصفة مباشرة مع المجتمع، و لهذا نجد اهتمام العلماء اللغويين باللغة من حيث هي نتائج المجتمع، فكان لذلك كله علم يدرس اللغة في صلته بالمجتمع يسمى علم اللغة الاجتماعي أو اللسانيات الاجتماعية sociolinguistiques.

أ-1- علم اللغة الاجتماعي sociolinguistique:

تعرف اللسانيات الاجتماعية أو علم اللغة الاجتماعي بأنها تخصص علمي يجمع في طياته بين علم اللسانيات و علم الاجتماع و علم السلالات البشرية l'ethonologie، وعلم الجغرافيا البشرية و علم اللهجات،2 فعلم اللغة الاجتماعي يعني بدراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع، و ذلك أن اللغة تحيا في ظل مجتمع إنساني فهي لا محال استجابة ضرورية لحاجات الاتصال بين الناس3 .

1 ينظر: مبادئ في اللسانيات، خولة طالب ابراهيمي، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط3، ص: 172.
2 مجموعة محاضرات، بوقرية لطفي، المركز الجامعي بشار سابق، السنة الجامعية 2002-2003، ص: 1.
3 علم اللغة، حاتم صالح الضامن، ص 36.

فاللسانيات الاجتماعية إذن تدرس العلاقة الموجودة بين اللغة و الفرد من جهة وبينها وبين المعطيات الاجتماعية كما أن علم اللغة الاجتماعي يسهم في وضع سياسة التخطيط اللغوي في الدول المتعددة اللغات.1

أ-2- اهتمامات علم اللغة الاجتماعي:

من بين اهتمامات علم اللغة الاجتماعي "الحديث الكلامي" بين الأفراد داخل المجتمع أو كما يسمى حاليا: "التحول الكلامي" و هذا الأخير له أهمية في علم اللغة الاجتماعي، إذ أن اللغة تخضع للتغير داخل المجتمع فلا يوجد فرد يتكلم لغة واحدة أو لهجة واحدة في مجتمع يتكلم أكثر من لغة واحد دون أسباب و عوامل اجتماعية، فعلم اللغة الاجتماعي يهتم بدراسة الظواهر اللغوية داخل المجتمع و ليس بمعزل عنه و ذلك للكشف عن أسرارها وأسبابها الاجتماعية التي أدت للوصول للنتائج المعالجة لها2، يقول **فيرث** على دراسة اللغة في الوسط الاجتماعي " لنبدأ بأن نعتبر الإنسان ليس مفصولا عن العالم الذي يعيش فيه، إنه ليس إلا جزءا منه، إنه ليس موجودا ليفكر فيه، و لكن ليعمل ما يناسب، و ذلك يقتضيه أيمتنع عن العمل في الوقت المناسب أيضا، و هذا ينطبق على أهم نشاط اجتماعي للإنسان ونعي به دفع الهواء، و آذان الآخرين إلى الاضطراب بواسطة ما ينطقه فكلامك ليس مجرد تحريك للسان أو اهتزاز في الحنجرة، أو إصغاء إنه أكثر من ذلك نتيجة لعمل العقل في تأدية وظيفته كمدير للعلاقات لتحفظ عليك سيرك في المحيط الذي تعيش فيه".3

إن اللغة الإنسانية محكومة بالعقل البشري الذي يسر وفقا لمعطيات المجتمع الذي يعيش فيه، فالمجتمع هو الذي يتحكم في سلوكات الإنسانية من لغة و أفعال و حركات وغيرها من الأمور التي يجب على الإنسان أن يحترمها و يتماشى معها حسب ما تقتضيه متطلبات بيئته.

1 مجموعة محاضرات، بوقرة لطفي، ص:2

2 الأنثروبولوجيا اللغوية، مها محمد فوزي معاذ، دار المعرفة الجامعية، مصر، ص: 123، 124.

3 علم اللغة الاجتماعي عند العرب، هادي نهر، الجامعة المستنصرية، ط1، 1988، ص: 18 و 19.

يؤكد **دي سوسير** من خلال محاضراته أن اللغة نشاط اجتماعي، لأنها عبارة عن نتاج علاقات اجتماعية فكان الاهتمام بها من قبل علم الاجتماع، فهي تعد الموضوع الرابط بين اللسان و علم الاجتماع[1] كما أنها مكون من مكونات المجتمع لها خصوصيتها الثقافية والحضارية و التاريخية التي تفرض على مستعمليها شكل محددا من أشكال السلوكات لتعكس الواقع الاجتماعي.

يهتم علم اللغة الاجتماعي بالكشف عن العلاقة القائمة بين اللغة و الحياة الاجتماعية وأثر تلك الحياة الاجتماعية في الظواهر اللغوية؛ فكان الباحثون في هذا المجال يحاولون الكشف عن أثر المجتمع و نظمه الحضارية و الثقافية المختلفة على الظواهر اللغوية، على أساس أن الإنسان كائن اجتماعي، فاللغة بذلك هي كائن حي يواكب التغيرات التي يعيشها الإنسان[2] يقول **فندرس**: "في أحضان المجتمع تكونت اللغة، وجدت اللغة يوم أحس الناس بالحاجة إلى التفاهم فيما بينهم، و تنشأ من احتكـــاك بعض الأشخاص الذين يملكون أعضاء الحـــواس و يستعملون في علاقاتهم الوسائل التي وضعتها تحت تصرفه إذا أعـوزتهم الكلمة، و النظرة إذا لم تكن الإشارة"[3]

يوضح **فندريس** العلاقة الوثيقة بين اللغة و المجتمع فهي تنتج من الاحتكاك داخل الوسط الاجتماعي، وتعد عامل أساسي من عوامل الترابط بين أفراد المجتمع .

يكتسح علم اللغة الاجتماعي ميدان العلوم الإنسانية من أبواب واسعة ففضلا عن اهتماماته المتعلقة بدراسة الواقع اللغوي في أشكاله المتنوعة و كل ما يرتبط بعلاقة اللغة بالمجتمع؛ فهو كذلك يدخل في علم الأعراف البشرية ETHNOLOGY"يدرس اللغة لا لذاتها وإنما باعتبارها تعبير عن سلالة معينة، عن شعب، و عن حضارة" كما يولي اهتماما خاص بلواحق علم اللغة كطرق الكلام، و موقف المتكلم و المخاطب و اللهجـات

1 علم اللسان العربي، فقه اللغة العربية، عبد الكريم مجاهد، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، ص: 89.

2 علم اللغة، حاتم صالح الضامن، ص 32.

3 المرجع نفسه، ص: 32. 33.

المحلية، وصور الأنشطة المحكومة بقواعد استخدام اللغة1، باعتبار أن اللغة مظهر من مظاهر السلوك الاجتماعي وأوضح سمات الانتماء الاجتماعي للفرد، كما نجد اللغويون استفادوا من الدراسات الاجتماعية، إذ تجدهم درسوا الألفاظ و دلالاتها على نحو دقيق وسط إطارها الاجتماعي والحضاري و ذلك أن التغيرات التي تحدث للغة لا يمكن دراستها إلا في أحضان الظروف الاجتماعية.2

تعد صور اهتمامات علم اللغة الاجتماعي بحث يتضمن ميادين أخرى: كتحليل الخطاب السياسي أوالديني أو الإعلامي... و ذلك بالاعتماد على (سوسيولوجيا) و هي ظاهرة الكلام التي تتعرض للمعطيات اللسانية كوسيلة اجتماعية3.

يحصر **هاليدان** مواطن اهتمام اللسانيات الاجتماعية فيما يلي:4

- الازدواجية اللغوية و التعدد اللغوي، و تعدد اللهجات.
- التخطيط و التنمية اللغوية.
- ظهور التنوع اللغوي.
- علم اللهجات الاجتماعي (المتنوعات غير المعيارية).
- اللسانيات الاجتماعية و التربية.
- الدراسة الوصفية للأوضاع الغوية (طريقة و أسلوب الكلام).
- السجلات و الفهارس الكلامية و الانتقال من لغة إلى أخرى.
- العوامل الاجتماعية في التغير الصوتي و النحوي.
- اللسان و المجتمع و التواصل الحضاري.

1 علم اللغة الاجتماعي عند العرب، حمادي نهر، ص: 24.
2 أسس علم اللغة العربية، محمود فهمي الحجازي، ص: 52.
3 علم اللغة الاجتماعي عند العرب، هادي نهر، ص: 24.
4 المرجع نفسه، ص: 25.

- النظرية الوظيفية و النظام اللغوي.
- اللسانيات العرفية .
- دراسة النص.

و من هذا التقسيم الذي يقدمه هاليداي يتضح أن اللغة تتمتع بالخاصية التي تؤهلها بأن تكون نشاط اجتماعي و بعلاقتها مع علم الاجتماع تخدم جميع جوانب العلوم الإنسانية، فهي الوسيلة الأساسية و التي بدونها لا تتم أي دراسة مهما كان نوعها فباللغة نتحدث و نعبر و نبدع، فلا قيمة لفكر إذ لم تجسده لغة

أ-3- نشأة علم اللغة الاجتماعي:

بالرغم من الدراسات التي عرفتها اللغة من قبل القدماء إلا أنها لم تستطيع أن تفرض وجودها إلا مع بداية القرن التاسع عشر، و ذلك على العالم السويسري **فردينان دياسويسر** الذي أسس لعلم اللغة فالتفت الأنظار حولها و كثرت التساؤلات و فتحت الأبواب أمام فروع عديدة من المعارف الإنسانية، ذلك أن اللغة ترتبط بصفة مباشرة بكل الجوانب المعرفة و لا يمكن التخلي عنها.

ففي الوقت الذي كان فيه **سوسير** يؤسس لعلم اللغة كان علماء كثر يقومون بدراسات لها علاقة بهذا الجانب أمثال **أنطوان ميلي Antoine Meillet**؛ الذي كان يرمي بإلحاح شديد من خلال بحوثه اللسانية على الصلة الموجودة بين علم اللغة و المجتمع، مبينا في مقال نشره تحت عنوان :**"كيف تعبر الكلمات معانيها"** ليكشف من خلاله عن اللغة و المتغيرات اللسانية من تداخل بواقع الطبقات الاجتماعية، حيث أكد على أن تاريخ اللغة محكوم بالوضع الحضاري العام للأمم، و أن الكلام فعل اجتماعي1، و هو بذلك يشير إشارة مباشر إلى العلاقة الوثيقة التي تجمع بين اللغة و المجتمع و عملية التأثير و التأثر الحاصلة بينها.

1 محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، بوقرة لطفي، ص 03.

عرفت اللسانيات الاجتماعية طريقها نحو التطور، و بالرغم من أن البحوث التي قام بها "ميلي أنطوان" لم تحظى باهتمام كبير إلا أن علم اللغة الاجتماعي ظل يفرض وجوده من خلال التساؤلات التي كانت تتبادر إلا أذهان العلماء، فالتطور الكبير الذي عرفه هذا الاتجاه حدث في الولايات المتحدة الأمريكية مع ظهور الأنتروبولوجية اللسانية، و تمثل في أبحاث العالمين: **دال هايمز Dell Hymes وجون كانبيز John Gunpeze** و كان عملهم يدور حول المحاورة Conversation و ما يندرج وراءها من تبادل أطراف الحديث يمكن استنتاجه من الاستعمالات اللغوية1.

أ-4- أهمية اللغة بالنسبة للفرد و المجتمع و علم اللغة الاجتماعي:

تعتبر اللغة من بين أهم وسائل الاتصال و التواصل البشري هي فكر الإنسان العلمي والثقافي و الحضاري هي حاوي ذكرياته و تاريخه بما فيه ماضية و حاضره و رأيته لمستقبله؛ بها يحيا و يعيش و يتعايش "اللغة من كيان الإنسان فلا إنسانية بدون لغة"2

فاللغة كيان إنساني وجدت معه و هو محور أساسي فيها فلا إنسانية بدون لغة و لغة بدون إنسانية.

فضلا على أن اللغة تمثل وسيلة اتصال داخل المجتمع التي يستطيع الفرد من خلالها تحقيق أغراضه ورغباته و التعبير عن آماله و آلامه و عواطفه، فاللغة لها أثرها الفعال في توجه فكر الإنسان و ملء فراغه و ذلك من خلال المطالعة و الاستمتاع بالمقروء، كما يمكنه من خلالها أن يوجه الآخرين و ينشر المبادئ بينهم و يؤثر فيهم3؛ فبلغة جاء القران الكريم و غير حياة الملايين من الشعوب التي كانت تعيش في ظلمات و أخرجها إلى النور، وباللغة اليوم و غدا انتشر القرآن وعرف في جميع الأوساط العالم.

1 المرجع نفسه، ص: 05.

2 تأملات في اللغو و اللغة، محمد عبد العزيز الحبابي، دار الكتاب العربي، ليبيا،(د.ط)، 1980، ص: 110.

3 اللغة ظاهر اجتماعية، يوسف رمضان، مجلة الأثر الآداب و اللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد التاسع، ماي 2010.

تتلخص أهمية اللغة داخل المجتمع في أنها وسيلة من وسائل الكشف عن أسرارها وأسرار الأفراد الذين يعشون في كنفه، فمن خلالها يمكننا معرفة ما مدى تطور الأمم و ما مدى تقدم مستواها العلمي و الثقافي والحضاري و الاجتماعي و الفكر.

أما إذا أردنا الحديث عن الأهمية التي تكتسيها اللغة في أحضان علم اللغة الاجتماعي أي أهميتها معا، فإن هذا الأخير يسلط الضوء على أمور تجاوزتها اللسانيات الحديث أو لم تستطع الولوج إليها لولاه، كقضية إغفالها للسياق الذي تستعمل فيه اللغة و العلاقة الرابط بين اللغة و المجتمع و قضية التأثير و التأثر فيما بينها، والعوامل الاجتماعية المؤثرة في الاستعمالات اللغوية التي من خلالها نكتشف طبيعة اللغة التي يستعملها الفرد، كذلك يكشف علم اللغة الاجتماعي عن الأسباب المؤدية إلى ازدواجية و الثنائية اللغوية اللتان تحمل كل منهما أبعاد اجتماعية محضة.1

يكتسي علم اللغة الاجتماعي أدوار هامة في حل كثير من مشكلات التعلم، و العلاقات الاجتماعية، و ذلك أن اللغة لها من الدور الفعال في الإفصاح عن العلاقات الاجتماعية والثقافية للمجتمع، إذ تعتبر من الوسائل الهامة في الكشف عن القيم المشكلة للأمم، فبفضلها تعايش الناس داخل البيئة الواحدة محققين بذلك أهم النجاحات وتبادل المعارف و الخبرات2.

ب– علاقة علم اللغة بعلم النفس:

تعتبر اللغة الركيزة الأساسية التي من خلالها يمكن التعرف على السلوكات الإنسانية ففي حقيقتها و ذلك حسب تعريف **ابن الجني** لها: "أما حدها، فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"3، فهو يرمي من خلال هذا التعريف أن اللغة هي وسيلة للتعبير عن ما يختلج نفس الإنسان، و من هنا تتضح العلاقة الكامنة بين علم

1 ينظر: علم اللغة الاجتماعي عند العرب، هادي نهر، ص :50 و 51

2 ينظر: علم اللغة الاجتماعي عند العرب، هادي نهر ، ص: 52.

3 الخصائص، ابن الجني، ج1، ص: 33.

النفس الذي يرمي إلى الكشف عن ما بداخل الإنسان من مكبوتات و السبيل إلى معالجتها، و كذلك من اهتمامات علم النفس الكشف عن عيوب الكلام عند الطفل و غيرها من الأمور التي لولا علم اللغة ما وصل إليها علم النفس.

تعتبر اللغة المرآة العاكسة للنفس الإنسانية فهي فكره و وجهة نظره و خفايا نفسه يقول: **فون رد جابلنتس"G.Von der Gabelentz** " الإنسان لا يستخدم اللغة للتعبير عن شيء فحسب، بل للتعبير عن نفسه أيضا " 1 فاللغة ما هي إلا معاني كامنة في النفس الإنسانية يخرجها عند الحاجة للوصول إلى غاية معينة في وجدانه، فلا قيمة لفكر الإنسان إذ لم يخرج إلى الواقع في قوالب متمثلة في ألفاظ و عبارات، فلا فكر بدون لغة و لا لغة بدون فكر.

ب-1- علم اللغة النفسي:

يتناول علم اللغة النفسي اللغة بوصفها ظاهرة نفسية مرتبطة ارتباطا وثيقا مع العوالم الدخيلة للنفس البشرية2 هذا الارتباط بين النفس الإنسانية و اللغة يشكلان تقاطع فيما بينهما لينتج ما يسمى بعلم اللغة النفسي، فمن الوظائف المهمة التي تؤديها اللغة هي التعبير عن النفس إنسانية من فكر3، فهذا يساعد علم النفس التعرف علم خفايا النفس الإنسانية، فالإنسان عندما يريد الحديث لا بد له من استعمال ألفاظ و مفردات يعبر بها عن نفسه حتى عند حديثه مع نفسه يتكلم و في نفس الوقت يكون المستمع، فعلم اللغة النفسي هو فرع من فروع اللغة، يهتم أصحابه بالتفسيرات اللغوية للعمليات العقلية ذات العلاقة بفهم اللغة و استعمالها، و خاصة فيما يتعلق بالذاكرة4.

ب-2- علاقة علم اللغة بعلم النفس Psycholinguistes:

1 المدخل إلى علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، رمضان عبد التواب، ص: 137.

2 مجلة علم اللغة النفسي بين الأدبيات اللسانية و الدراسة النفسية، عزيز كعواش، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2010.

3 أسس علم اللغة، ماريو باي، تر:أحمد مختار عمر، ص: 42.

4 علم اللغة، حاتم صالح الضامن، ص: 40.

تعتبر اللغة مظهر من مظاهر السلوك الإنساني و هذا ما جعلها تتقاطع مع علم النفس كون هذا الأخير يعني بدراسته السلوك الإنساني عموما و السلوك اللغوي خصوصا، و هذه هي نقطة الالتقاء بين علم اللغة و علم النفس و يذهب كثير من العلماء إلى أن الدراسة اللغوية إذ لم تعرج على دراسة القوى النفسية الكامنة وراءها فهي دراسة ناقصة؛ و نفس الشيء بالنسبة إلى الدراسة النفسية التي يجب عليها أن تستقصي كل ما يتعلق بمعطيات علم اللغة1، و بذلك تكون دراسة كلا منهما دراسة مكتملة ترقى إلى مستوى العلمية فيحدث الامتزاج بين علمين مكونين فرع جديد من فروع المعرفة العلمية هو علم اللغة النفسي.

لقد اهتمت المدرسة السلوكية كاتجاه رائد في علم النفس بالسلوك اللغوي و قد أحرزت هذه الدراسة صدى كبير2 في البحث اللغوي الأمريكي في النصف الأول من القرن العشرين، فبالرغم من أن كلا من العلمين أي- علم اللغة و علم النفس - يهتم بالظواهر اللغوية و النفسية للمتكلم إلا أن عملهما يختلف، فعلم اللغة يحاول إيجاد وصف للغة معينة من حيث صعوبتها، وتراكيبها و المعجم و التاريخ و كيفية كتابتها و إن كانت لها صورة مكتوبة3 أي أن علم اللغة يهتم فقط بالعبارة المنطوقة و ذلك عند صدورها من الجهاز الصوتي للمرسل وتلقي المخاطب لها، أي أن كل العمليات العقلية السابقة على صدور تلك الهجارات لا دخل لعلم اللغة بها4، فهو يهتم فقط بالمنطوق أما العمليات السابقة على المنطوق أي الظواهر النفسية والعقلية الداخلية لا يولي عناية بها، أما بالنسبة إلى علم النفس فإنه يتعامل مع اللغة بوصفها سلوكا يمكن أن يخضع للدراسة و ذلك وفقا لمناهج وأساليب سيكـولوجية مختلفة إذ نجده يهتم بالإدراك و يسلط الضوء حول كيفية اختلاف في إدراكاتهم للكلمات

1 ينظر:علم اللغة النفسي،عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1327هـ، ص: 29.

2 أسس علم اللغة العربية، محمود فهمي الحجاز، ص :48.

3 ينظر : أسس علم اللغة العربية، محمود فهمي الحجاز، ص: 49.

4سيكولوجيا اللغة و المرض العقلي، جمعة سيد يوسف، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، يناير 1990، ص: 16.

أو في تحديد ملامحها الدلالية، و كيفية اكتساب اللغة و تعلمها، كما يبين سبل التي يتم من خلاله التواصل البشري عن طريق اللغة[1].

إن الفرق الأساسي بين منهج العلماء اللغويين و منهج علماء علم النفس في التعامل مع الظواهر اللغوية، فنجد أن علماء النفس كرسوا كل مجهوداتهم للكشف عن خفايا السلوك الإنساني و ما يحيط به من ظواهر عامة في مقابل عدم اهتماماتهم بما يحول السلوك نفسه، إذ تجدهم في مسألة التعلم لم يولوا اهتماما للمادة العلمية التي تقدم بل ركزوا في ذلك على العملية التعليمية ذاتها و سبل الوصول إليها باعتبارها عملية عقلية[2].

ب-3- نشأة و تطور علم اللغة النفسي:

من المعلوم أن علم اللغة النفسي ينقسم إلى قسمين علم اللغة و علم النفس و لكل واحد من هدين العلمين اختصاصه الذي يميز عن غيره، فعلم اللغة يختص بدراسة اللغة و علم النفس يعني بالسلوك المكون للإنسان و لكن اجتماع هذين العلمين يسهل المهمة على بعضهما باكتشاف عدة جوانب علمية يمكن أن تستفيد منها البشرية.

ظهر الاهتمام بعلم اللغة النفسي من ظهور علم اللغة بحد ذاته، فكثرت التساؤلات حول أهمية الجوانب النفسية في دراسة اللغة، و من تم حدث هدا التزاوج بين علم اللغة و علم النفس، و بالرغم من هدا الاهتمام المبكر إلا أن ظهوره كعلم في الساحة العلمية استغرق مدة لا تقل عن نصف قرن، دلك أنه استفاد من جميع العوم بما فيها علم الاجتماع و مختلف العلوم الأخرى و النظريات و المذاهب[3].

عرفت الدراسات النفسية أسبقية علم الدراسات اللغوية الحديثة و لذلك تجد تطور علم اللغة النفسي في بادئ الأمر يمشي على خطى الدراسات النفسية وفق مفاهميته و نظرياته قبل أن تتضح معالم الدراسة اللغوية

[1] ينظر: سيكولوجيا اللغة و المرض العقلي، جمعة سيد يوسف ، ص: 16

[2] ينظر: علم اللغة، حاتم صالح الضامن، ص 41.

[3] ينظر: علم اللغة النفسي، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، ص: 38

للجوانب النفسية و أهميتها في دراسة اللغة، فعلم اللغة النفسي عرف مراحل عديدة لاحتوائها على مفاهيمه ومبادئه و أسس نظرياته كثيرة و هذه المرحل هي كالتالي:

- مرحلة ما قبل البنيوية، المرحلة البنيوية السلوكية و مرحلة التأسيس، مرحلة الاستقلال والمرحلة العلمية المعرفية[1]

إن علم اللغة النفسي كغيره من العلوم الإنسانية الأخرى مر بعدة مراحل عرف خلالها تطورات من مرحلة النشأة و التكوين إلى مرحلة الاستقلالية كعلم، استفاد كذلك من العلوم المحيطة به و بالرغم من أنه كان في البداية يعتمد على النظريات النفسية فقط إلا أنه في فترة ما اكتشف أن الدراسة اللغوية تكشف عن كثير من الخلفيات النفسية.

ب-4- موضوع اهتمامات علم اللغة النفسي:

لا وجود لفكر دون لغة و لا لغة من دون فكر، فمن هذا المنطلق يكون موضوع علم اللغة هي النفس الإنسانية و موضوع علم النفس هو اللغة الإنسانية التي يعبر بها الفرد عما في نفسه، إن اهتمامات الطرفين تكمل ببعضهما ليكونوا علم مستقل اسمه علم اللغة النفسي يهتم بالأمور التي تتناول العلاقة بين اللغة و العقل الإنساني مثل: اكتساب اللغة و إدراك الكلام، وطبيعة العلاقة بين اللغة و التفكير و علاقة اللغة الشخصية و وظيفة اللغة في حالة الصمم ودراسة عيوب الكلام[2]، و غيرها من الأمراض النفسية و اللغوية التي شكلت عائق أمام الباحثين و بتضافر كل من جهود الطرفين استطاعوا أن يحللوا و يبرهنوا عليها ويجدوا لها حلول.

تتجلى اهتمام علماء النفس في دراستهم للغة ولكيفية تحول تلك اللغة عند الإنسان المتحدث بالأخص للاستجابة إلى رموز لغوية، و هذه العملية هي عملية عقلية تنم عن الإنسان هذا ما يمكن ملاحظته عند صدور

[1] ينظر:المرجع نفسه، ص: 38

[2] ينظر: علم اللغة، حاتم صالح الضامن، ص: 42.

الصوت اللغوي، و عند صدور اللغة إلى المتلقي فيقوم بتحليل تلك الرموز اللغوية في العقل إلى المعنى المراد، فهذه العملية التي تحدث تندرج في إطار علم النفس، أما بالنسبة إلى تلك الرموز الصوتية التي تنتقل من المتحدث إلى السامع أو المتلقي فهي مجال اهتمام علم اللغة، فالعلماء اللغويون والنفسانيون يرون أن دراسة السلوك اللغوي إسهام مثمر لا لفهم اللغة فحسب بل لتكوين النظرية العامة لعلم النفس[1]، فعلم اللغة أضاف لعلم النفس الكثير و سهل عليه الطريق لإثراء نظرياته، و إن التقاء كل من هذين العلمين يمثل إضافة علمية لكلاهما .

و تنحصر اهتمامات علم اللغة النفسي في أربع فروع تشكل تساؤلات يبحث فيها كلا من العلمين للوصول إلى النتائج و من أهم موضوعاته[2]:

- كيفية يكتسب الإنسان اللغة و الكلام؟
- كيف ينتج الإنسان اللغة و الكلام؟
- كيف يفهم الإنسان اللغة و الكلام؟
- كيف يفقد الإنسان اللغة و الكلام؟

تعالج هذه التساؤلات عدة مواضيع لها علاقة بالإنسان من الناحية النفسية التي يمكن أن تكتشفها من خلال المشاكل اللغوية، و في الحقيقة إن هذه التساؤلات التي بين أيدين تمثل كذلك أهداف و مجال علم اللغة النفسي التي من خلالها يتضح موضوع هذا العلم و يمكن حصرها فيما يلي:

1. فهم اللغة: و هنا نقصد سواء اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، و نعني بها الدراسة التفصيلية للعمليات العصبية و العقلية المستخدمة في فهم اللغة، كاستقبال الرسالة، والقيام بفهمها و تحليل مضمونها.
2. استعمال اللغة: هنا ينحصر مجال استعمال اللغة في المرسل أو المتحدث، والذي فيه

[1] ينظر، أسس علم اللغة، محمود فهي الحجازي، ص: 50.51.

[2] علم اللغة النفسي، سكوفل توماس، تر:عبد الرحمان بن عبد العزيز العبدان، مركز السعودي للكتاب،الرياض،(د.ط)، (د.ت)، ص :13.

تتم إنتاج الكلام و الذي يبدأ بالعمليات النفسية و الفسيولوجية[1]، حتى صدور الكلام والمشاكل المصاحبة لنقل الرسالة.

3. اكتساب اللغة سواء اللغة الأم أو لغة ثانية.
4. العمليات التواصلية و ما يرتبط بها من نواحي فسيولوجية و فيزيائية و سمعية وعصبية، والعوامل المؤثرة في ذلك، سواء أكانت عوامل داخلية أم عوامل خارجية.
5. المشكلات و الاضطرابات اللغوية عيوب النطق بما فيها الخلقية و اللغوية التي تنتج نتيجة إصابة عضو من أعضاء النطق أو السمع أو البصر، و ما يرتبط بها من أعضاء أو أجهزة في مراكز اللغة في الدماغ.
6. الثنائية اللغوية، و التعددية اللغة و ما يحيطها من مشاكل المتعلقة باكتساب اللغة الأم واللغة الثانية.
7. دراسة العمليات النفسية التي تحدث أثناء القراءة و التي أصبحت علما يطلق عليه علم نفس القراءة.
8. لغة الإشارة عن الصـــم من حيث الاستعمـال و الاكتسـاب و المشاكل النفسية و الاجتماعية.
9. الذكاء الصناعي [2] Artificiel Intelligence.

بالرغم من أن علم اللغة النفسي كان ظهوره و تطوره ببطء بعض الشيء إلا انه استطاع أن يحقق نتائج علمية أفاد منها الدارسون فيما بعد، و كما لاحظنا سابقا أن الدراسات التي قام بها علم اللغة النفسي في بادئ الأمر كانت تعتمد على النظريات النفسية باعتبار علم النفسي كان له أسبقية في الدراسة على علم اللغة إلا أنه في مرحلة من المراحل أدرك أن الدراسة النفسية لا تكفي وحدها للكشف عن خفايا المشكلات الإنسانية، و إنما التعاون فيما بين الدراسة النفسية و اللغوية يشكل تعاون لإيجاد حلول تخدم المجالين معا.

ت– علاقة علم اللغة بعلم الجغرافيا:

[1] ينظر: علم اللغة النفسي، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، ص: 35.

[2] ينظر: علم اللغة النفسي، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، ص:35 و 36 و 37

اكتسح علم اللغة جميع فروع العلوم الإنسانية، ذلك أن الصلة الوثيقة بنية و بين العلوم الأخرى هي اللغة التي لا يمكن إلا من خلالها التعرف و التعامل مع العلوم فكما رأينا علاقة علم اللغة بعلم الاجتماع وعلم النفس ،سنرى علاقة علم اللغة بعلم الجغرافيا .

مما لا شك فيه أن اللغة مهما كان نوعها أو جنسها إلا أنها تخضع للمجتمع أو البيئة التي تترعرع فيها، وبذلك تكون اللغة وليدة المجتمعات، و هذه المجتمعات تنقسم على الخريطة الجغرافية بحيث يمكن معرفة كل جنس من خلال لغته، فهي التي تحدد انتمائه الجغرافي إن كان عربي الأصل بدوي أو حضري أو أجنبي .

استطاع علم اللغة منذ أكثر من نصف قرن أن يقتفي خطي علم الجغرافيا و ذلك ليضع الحدود اللغوية للهجات المختلفة، وفقا لخرائط متنوعة تبين معالم كل لهجة كما تفرق بين اللهجات؛ فهذه الخرائط مثلها مثل الخرائط الجغرافية، إلا أن ما يدور فيها سوى ظواهر لغوية، تطلع القارئ على أدق الفروق في الأصوات والمفردات بين مختلف اللغات واللهجات[1].

ت-1- علاقة علم اللغة بعلم الجغرافيا:

من الواضح أن علم اللغة الجغرافي هو علم يشترك فيه علمين هما: علم اللغة و علم الجغرافيا، و لكل واحد من هذين العلمين مجال اختصاصه فعلم اللغة يختص بلغة الإنسانية و يدخل في جميع فروع المعرفة الإنسانية ك: تعلم اللغة الأولى و تعليمها، تعليم اللغة الأجنبية، التعدد اللغوي، علم اللغة النفسي، التخطيط اللغوي، الترجمة، المعجم، علم اللغة التقابلي، علم اللغة الحسابي، وأنظمة الكتابة[2]، و غير من العلوم التي تشمل الاهتمام بالإنسان و لغته، أما علم الجغرافيا فهو يتعلق بالبلدان و المناطق و ما يتصل بها من مسائل بعيد كل البعد عن اللغة[3] أن حاجة بعضهما البعض تعد غاية في الأهمية كون أن علم اللغة تنبه إلى أهمية علم الجغرافيا في معرفة الاختلافات

[1] ينظر: المدخل إلى علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، رمضان عبد التواب،ص: 147.

[2] ينظر: علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية،عبد الراجحي، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 1990، ص :09.

[3] مجلة الدراسات لغوية و الأدبية علم اللغة الجغرافي، بين حداثة المصطلح و أصوله لدى العرب، عبد العزيز بن حميد الحميد، العدد الثاني، السعودية.

اللغوية على تنوعها و تفرعها، فبواسطته يتم اكتشاف الواقع اللغوي للغة من اللغات سواء أكانت فصحى أوعامية أو مشتركة أو خاصة أو لهجات اجتماعية أو إقليمية أو عاميات خاصة[1].

رغم من أن هذه الدراسة تعد جغرافية في مجملها إلا أنها كذلك لغوية، إذ نجد ضمن هذا المحتوى نمطين من الدراسة و هي دراسة جغرافية أي تموقع البلدان في الخريطة الجغرافية، و كذا دراسة لغوية و هي اختلافات اللغوية من منطقة إلى أخرى و خاصية كل لغة و مميزاتها الصوتية التي تتفق و تختلف من منطقة إلى آخري.

ت-2- اهتمامات علم اللغة الجغرافي:

يهتم علم اللغة الجغرافي بدراسة اللغة من زاوية المكان و ذلك بمعزل عن العنصر الزماني و العائلة اللغوية، إذ أنه يختص بدراسة التوزيع اللغوي في أن بقعة أرضية (الأطاليس اللغوية) مراعيا في ذلك الظروف الاجتماعية والثقافية[2]، لأن اللغة تخضع إلى تغيرات عامة تتدخل فيها ظروف مختلفة كالحوادث التاريخية و مخلفاتها الاستعمارية فنجد بعض البلدان تتحدث بمصطلحات ممزوجة بين لغة و لغة أخرى طبعا كالجزائر و نتيجة مخلفات الاستعمارية الفرنسية ترى أن هذا المجتمع و بالرغم من مرور أثر من نصف قرن من استقلاله إلا أن لغته لا تزال تخضع إلى ما يسمى باللغة المتفرنسة أي المزيج بين العربية و الفرنسية، إضافة إلى أن بعض المجتمعات تختلف لغاتها باختلاف الظروف الثقافية و الاجتماعية .

إنّ علم اللغة الجغرافي يدرس تموقع مختلف اللغات الإنسانية على مواقع متنوعة من الكرة الأرضية، كما أنه يدرس نوع المتحدثين بكل لغة و عددهم و مستواهم الاجتماعي و الثقافي[3].

من الواضح أن علم اللغة الجغرافي يضع كل لغة في مكانتها الخاصة، فتتحدد معالمه من خلالها، إذ أن الوضع الثقافي و الاجتماعي لكل منطقة من المناطق هو الذي يسيطر على مستوى لغته، فبواسطة اللغة نعرف

[1] المدخل إلى علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، رمضان عبد التواب، ص: 147.

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

[3] العربية و علم اللغة الحديث، محمد محمد داود، ص:94

إذا كان هذا المجتمع حضاري مثقف أو مجتمع متخلف كما أن اللغة يمكن أن تبرز نفسها من خلال مجتمعها فإذا كان المجتمع ذو أهمية سياسية ثقافية حضارية أمكن لهذه اللغة أن تحتل المراتب الأولى بين اللغات والعكس صحيح، كما هو موجود حاليا كاللغة الانجليزية التي أصبحت اليوم هي اللغة الأولى عالميا.

يعطي علم اللغة الجغرافي معلومات هامة حول الوضع الراهن للغات العالم، إذ نجده يقارن بين اللغات استنادا إلى عوامل موضوعية حديثة عدد المتكلمين، التوزيع الجغرافي، كما ينظر إلى العوامل التجارية و العلمية والسياسية و الإستراتيجية و الثقافية1.

نجد كذلك من اهتمامات أبحاث علم اللغة الجغرافي دراسته عوامل عدة مثل: اللغات المحلية و مجالات النفوذ اللغوي، و اللغات الوطنية، و الاستعمارية، كما نجده يتتبع سيطرة اللغة الاستعمارية على اللغة الوطنية، ويولي عناية بدراسة اللغات الأولية والثانوية في منطقة معينة و ما يترتب علميا من ثنائية اللغة و تعددها، و كذلك يميز بين اللغات الشائعة بين الطبقة الدنيا و الطبقة الراقية2 ليدرك الفروق بين الطبقات الاجتماعية و يميز بين الأفراد المثقفين وغير المثقفين.

يهتم علم اللغة الجغرافي بالصراعات اللغوية الحاصلة عبر التاريخ الذي يبين النزاعات بين اللغات من حيث انتصارها أو هزيمتها، و انقسام اللهجات و تفرع اللغات إلى عامية و فصحى و انتشار الدخيل بين الألفاظ، واستعارة ألفاظ و كلمات من غيـرها، كل هـذه الأمـور و غيرها يسهم علم اللغة الجغرافي في بيانها، و يساعد علم الجغرافيا علم اللغة من خلال رصده للمواقع الجغرافية وحالات الجوية لطبيعـة الأرض، وما يشتمـل عليه من تضاريس و غيرها من معلومات جغرافية3 ولعلى كذلك من جملة ما يطرحه علم اللغة الجغرافي أو اللسانيات الجغرافية و التي تدخل ضمن التطبيقات العصر الحديث هو الأطلس الجغرافي.

1 أسس علم اللغة، ماريو باي، تر، أحمد مختار عمر، ص: 63.

2 أسس علم اللغة، ماريو باي، تر، أحمد مختار عمر ، ص: 64.

3 علم اللغة،علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة و النشر و التوزيع، مصر، ط9، 2004، ص:33.

ت–3– الأطلس الجغــرافي:

الأطلس اللغوي يعتبر من أحدث الطرق لتسجيل الظواهر اللغوية على الخرائط الجغرافية، و ذلك عند الحاجة إلى تحديد مناطق تلك الظواهر، هنا تغير الخريطة من الوسائل التي تستعمل لإيضاح الظواهر اللغوية تكون لها علاقة بمكان معين.1

لعلى فكرة عمل أطلس جغرافي بدأت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ميلادي، و من بين الرواد في هذا العمل و هما: "فنكر Wenker" الألماني و"جليرونGilliéron" الفرنسي لقد كان أولا من عملا أطلس جغرافي ببلادهما، ثم انتقلت هذه الفكرة لتشمل معظم بلاد أوربا كإيطاليا، سويسرا، السويد، النرويج والبرتغال، انجلترا.2

ت–4– أهمية الأطلس اللغوي العربي:

تعتبر الأطاليس اللغوية ذو أهمية كبيرة و لاسيما أن لغتنا العربية معروفة باتساعها وتغيراتها التي طرأت عليها بحكم أنها مرت بفترات زمنية عرفت بالازدهار و مراحل أخرى عرفت بالفشل و التراجع، فالأطلس الجغرافي يبين هذه المواطن و لعلى من بين فوائده مايلي:

1. دراسة هذه اللهجات لذاتها دراسة علمية عميقة لاكتشاف ما فيها من خصائص الصوت والبنية و الدلالة والتركيب، و لمعرفة التغيرات المختلفة التي طرأت عليها من وقت لآخر، والمعروف في البلدان العربية اختلاف اللهجات إذ نجد في البلد الواحد يتكلم أكثر من لجة كالجزائر مثلا هناك اللهجة القبائلية و اللهجة الشاوية و كل منطقة فيها معروفة بنغمة أو صوت يميزها عن غيرها.
2. يفتح المسح الجغرافي لكتابة تاريخ اللغات في العصور المختلفة.

1 علم اللغة الجغرافي بين حداثة المصطلح و أصوله لدى العرب، عبد العزيز بن حميد الحميد، ص:55

2 المدخل في علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، رمضان التواب، ص: 150 و 151.

3. يمدنا المسح الجغرافي بمعلومات لمعرفة ما مدى امتداد اللهجات العربية القديمة في الوطن العربي، الذي يمكننا من خلال التعرف على النصوص الثراتية و فهمها واستيعابها.

4. يساعد المسح الجغرافي في علم إقامة الدراسات المقارنة بين اللغات اللسانية المختلفة كما أنه يقفنا على مصادر الكلمات الأجنبية هنا و هناك، كما يتيح المجال أمام المقارنة بين اللهجات و اللغة الفصحى[1].

إن المتطلع إلى ما سبق ذكره عن علم اللغة الجغرافي سوف يدرك حتما أن هذا العلم وبالرغم من استقلاليته إلا أننا نجد أنفسنا أمام علوم أخرى تشاركه في العمل فلا يمكن أن ندرس أي لغة من اللغات بمعزل عن المجتمع الذي تكونت فيه، كذلك عندما نرصد هذه اللغات لا بد من أن يتدخل علم آخر هو التاريخ فاللغة معروف أنها تخضع للتغيرات التاريخية بمجمل تفاصيلها فالتاريخ يؤثر بشكل مباشر في اللغة؛ و بذلك نجد أنفسنا نبحث في جل ميادين العلوم الإنسانية و ذلك لغاية واحدة هي معرفة ما يحيط بهذه اللغة.

ث– علاقة علم اللغة بالأنثروبولوجيا:

إذا كانت اللغة هي الحلقة الواصلة بين جميع فروع المعرفة الإنسانية، فالإنسان إذن يكون بحد ذاته كذلك العنصر الفعال في الدراسة، فإذا تأملنا جيدا نجد أن معظم الدراسات التي قامت تمحورت حول الإنسان سواء تعلق الأمر بالجانب الاجتماعي – تفاعل الإنسان داخل المجتمع – أو بالجانب النفسي– لغة الإنسان و العوامل النفسية المؤثرة فيه– أو الجانب الجغرافي – لغة الإنسان و تموقعه في الخريطة الجغرافية– و إذا انتقلنا للحديث عن الجانب الأنثروبولوجي نجد يولي عناية خاص بدراسة الإنسان في الإطار العام.

تنقسم الأنثروبولوجيا إلى قسمين مهمين، الأنثروبولوجيا الطبيعية و التي تعني بدراسة الإنسان ضمن مظهره البيولوجي و إلى أنثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية فهذه الأخيرة إذن تعني بدراسة التطورات الحاصلة في

[1] ينظر: المدخل إلى علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، رمضان عبد التواب، ص: 149.

اللغات على مر التاريخ[1].

يتلخص مفهوم الأنثروبولوجيا بشقيه الطبيعي و الثقافي الاجتماعي حول الإنسان فما يهمنا هنا هو الشق الثاني من الأنثروبولوجيا أي الأنثروبولوجيا الثقافية و الاجتماعية التي تولي عناية هامة للغة الإنسان و التي تتحكم فيهـا عوامل عدة منها الثقافية و الاجتماعية.

ث-1- علاقة علم اللغة بالأنثروبولوجيا:

تلعب اللغة دورا هما في تشكيل ثقافة أي مجتمع فهي المكـون الأساس لحضارته و تطوره وأسلوب حياته و تعامله مع الآخرين، إذ من خلالها تبرز أهمية المجتمع من حضارة و تطوره أو تخلفه، فقد شهد القرن العشرين تطورا مهما تمثل في الاهتمام بالظواهر الثقافية، يشمل هذا الأخيرة عدة جوانب مثلث لدى الباحثين جملة من التساؤلات منها ما طبيعة العلاقة بين الثقافة و سيكولوجيا الفرد ؟ هل في الإمكان صياغة نظرية عامة في الثقافة ؟ و غيرها من الأسئلة التي فتحت المجال أمام الدارسين الأمريكيين ليجعلونها ضمن اهتماماتهم التي تداخل في الظواهر اللسانية أمثال علماء النفس الذين انشغلوا بدراسة الظواهر اللسانية، باعتبار أن الفرد هو الحامل لنمط معين من أنماط الثقافية؛ ناهيك عن ذلك نجد علماء في مجالات مختلفة التفوا للاهتمام بالظواهر اللسانية، و علماء الدلالة الفلسفية الدين اشتغلوا على قضية العلاقة المتبادلة بين اللغة و الثقافة[2].

لعلى تسليط الضوء على اللغة جعل الاهتمام بالمجالات التي تتمحور حولها تسطح في سماء العلوم، والذي جعل من الأبحاث الأنتروبولوجية غاية في الأهمية هو اللغة باعتبارها مركز الاستقطاب بلا منازع في جل الدراسات، هذا ما مكن الأنثروبولوجيا من أن تسمد معلومات عامة من جميع فروع المعرفة الأخرى.

[1] نظر: الأنثروبولوجيا، مارك أوجيه، جان بول كولاين، تر:جورج كتوره، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، يناير 2008، ص: 07.

[2] ينظر: اتجاهات البحث اللساني، ميلكا افيتش، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فايد، ص: 297، 298

تتلخص علاقة علم اللغة بالأنثروبولوجيا كون أن علـم اللغة الأنثروبولوجي أو اللسانيات الأنتروبولوجية تنحصر اهتماماتها حول اللغة فهي بكل بساطة تعتبر "دراسة اللغة كثروة ثقافية و الكلام كممارسة ثقافية"[1]، وبهذا نجدها مواكبة للتطورات الحاصلة في العلوم الأخرى، بالأخص الألسنية و الأنثروبولوجيا لإعطاء مفهوم لأوجه اللغة العديدة كمجموعة من الممارسات الثقافية.

تمثل الثقافة الوجه الحضاري من عادات و تقاليد و أعراق المجتمع الإنساني الذي يعبر عن كل هذه الأمور بلغته فعلى منطلق الذي يبدأ به الإنسـان يشكل ثقافة خاصة به و بمجتمعه واضعة بصمتها من خلال ما يرصد التاريخ لها عبر الزمن.

ث-2-اهتمامات علم اللغة الأنثروبولوجي Anthropological linguistique:

يجمع علم اللغة الأنثروبولوجي في طياته علمين هما علم اللغة و الأنثروبولوجيا أي بين اللغة في حد ذاتها والثقافية، فقد كان هذين الموضوعين من بين أهم الموضوعات التي نالت اهتمام علماء اللغة الأنثروبولوجين، إذ نجد أن علم الأنثروبولوجي يهتم بدراسة المجتمعات والثقافة وذلك للكشف عن سلوكات الأشخاص موضحا بذلك علامات التأثير والتأثر، فالثقافة نظر الأنثروبولوجين هي أسلوب حياة[2].

فاللغة إذن ترتبط ارتباط مباشر بأسلوب الحياة البشرية فهي المرآة العاكسة للثقافة الشعوب تلعب أهم الأدوار في الحياة الإنسانية بفضلها يستطيع المجتمع أن يرقى أو يتخلف؛ و بفضلها يستطيع المجتمع أن يكون أسلوب حياته الثقافية و الاجتماعية فبلغة تتكون الثقافات و بالثقافة ترقى المجتمعات وتزدهر، فعلاقتها ببعضها البعض تشكل حضارات الأمم و البشرية جمعاء.

[1] الأنثروبولوجيا الألسنة، ألسندرو دور انتي، تر:فرانك درويش، مر: قاسم البريسم، المنظمة العربية للترجمة ، بيروت، ط1، أغسطس 2013، ص: 22.

[2] ينظر: العربية و علم اللغة الحديث، محمد محمد داود، ص :93.

و في الأخير يمكن القول بأن اللغة لها صلة بالنماذج الثقافية المكونة للمجتمعات البشرية، فهي العامل الأساسي في وضع ملامح الطابع الثقافي للمجتمع، و ذلك أن المجتمعات والأوساط الاجتماعية لا يمكن أن تستقيم إلا بواسطة النموذج اللغوي الذي يلعب الدور الفعال في نقل الثقافات عبر الأجيال، فاللغة هي الوعي الثقافي و الحضاري للأمم و الثقافة ما هي إلا و الوعاء الذي يحوي جل العادات و التقاليد الممثلة للشعوب وحتى يكتب لهم البقاء والانتقال عبر الأزمان المختلفة لا بد من اللغة .

المبحث الثالث: التعليمية مبادئ ومفاهيم :

تعرف اليوم العملية التعليمية التعلُمية ازدهار سواء من حيث المادة المعرفية المقدمة للطلبة، أو من حيث الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي أتاحت الطريق أمام الطالب لمواكبة التطورات الحاصلة في الساحة العلمية، فأصبح بفضلها التعليم في عملية متجددة ومتطورة، فالعالم بأسره يولي اهتماما كبيرا للعملية التعليمية التعلُمية .

إذا كانت اللسانيات التطبيقية تولي اهتماما بالغا للعملية التعليمية التعلُمية وذلك أنها العنصر الأساس في ميدان الفكر اللساني المعاصر، من حيث هو تطبيق للحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية بحذافيرها، إذ نجد أن النظريات اللسانية بمفاهيمها ومرجعياتها المعرفية استثمرت في ترقية الوسائل البيداغوجية الرامية إلى النهوض بمجال التعليمية سواء كانت تعليم اللغة الأم أو تعليم اللغات الأجنبية؛ فأصبحت هذه الأخيرة علم قائم بذاته له الشرعية والمرجعية المعرفية والمفاهمية والمصطلحية وكذا إجراءاتها التطبيقية.

1- التعليمية المصطلح والمفهوم :

يعود مصطلح التعليمية Didactique في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر إلى M.F MAKEY الذي بعث من جديد المصطلح القديم Didactique للحديث عن المنوال التعليمي [1].

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمية، أحمد حساني ،ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر،ط2، ص:130

التعليمية مترجمة من كلمة Didactique المشتقة من كلمة Didactifos اليونانية والتي كانت تطلق على نوع من الشعر لشرح المعارف العلمية والتقنية[1]، وتعني كلمة Didactifos كذلك في اليونانية فلنتعلم أي يعلم بعضنا أو أتعلم منك وأعلمك[2].

لقد ارتبط مفهوم التعليمية كنمط أو اتجاه يسعى في هدفه العام والخاص إلى هدف بيداغوجي، فالتعليمة من هذا المنطلق هي فرع من فروع المعرفة البيداغوجية التي تسعى إلى تسليط الضوء على مواضيع التدريس بشتى أنواعه، فهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي تحيط بالمتعلم طوال فترة اكتسابه للمعارف المختلفة وذلك لبلوغ أهداف علمية متكونة من معارف وعلوم وجدانية لاكتساب قيم ومواقف حسية وحركية (مختلف الرياضيات، الرقص) كما أنها تشترط الالتزام بالمنهج العلمي [3] .

أما فيما يخص الموضوع الذي تدور حوله التعليمية يقول كل من **سميت آب** 1962 و**ميلاري** 1979 و**بروسو**1983"إن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازمة توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح التلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشتغل بها تصوراته المثالية أو رفضها "[4]

تختص التعليمية بضبط القوانين المتحكمة في العملية التعليمية التعلُمية – التعليم والتعلم– من خلال توفير جملة من الطرق والأساليب والتقنيات الساعية إلى ضبط الوضعية البيداغوجية .

ترتكز التعليمية على أسس وأرضيات علمية في منطلقاتها، وذلك لبلوغ أهداف في ميدان التعليم والتربية مستندة في ذلك على بعدين أساسيين هما :

1- **البعد الابستيمولوجي** : يتعلق بالمادة التعليمية في حد ذاتها من حيث طبيعتها وبنيتها ومنطلقاتها .

---

[1] ينظر : التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص:131

[2] المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية –أمثلة عملية–،طيب نايت سليمان، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، (د.ط)، (د.ت)، ص: 96

[3] ينظر: معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك، عبد اللطيف الفارابي وآخرون، المغرب، ج1، ط1، ص:256

[4] المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية –أمثلة عملية–، طيب نايت سليمان، ص:96

2- **البعد البيداغوجي** : يرتبط ارتباطا وثيقا بتعليم المادة والمشاكل المصاحبة في عملية تعلمها [1].

إنّ التعليمية استفادت من النظرية اللسانية لتحتل هذه الأخيرة مكانتها العلمية لتصبح فر ع من فروع اللسانيات، وتضرب بجذورها إلى فروع أخرى لتستقي منها مادتها العلمية، فنجدها تحدث تقاطع معرفي مع كل من علم الاجتماع وعلم النفس كما سبق وأوردنا سالفا عن العلاقة التي تربط اللسانيات التطبيقية بمختلف العلوم الإنسانية .

1-أ- مفهوم التعلم Learning:

1- التعلم هو الاكتساب أو الحصول على شيء.

2- التعلم هو الاحتفاظ بمعلومات أ بمهارة ما، وهذا الاحتفاظ يتضمن أنظمة الاختزان والذاكرة والتنظيم المعرفي.

3- يشتمل التعلم على التركيز الايجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو الخارجي .

4- التعلم مستمر نسبيا لكنه معرض للنسيان .

5- يتضمن التعلم شيئا من الممارسة، وقد تكون ممارسة معززة .

6- التعلم تغيير في السلوك .[2]

يرتبط التعلـم ارتباطا مباشـــرا بالنظـــرية النفسية، وهـــذا ما نلمسه من هذه التعاريف الواردة، فالتعلم هو اكتساب واحتفاظ وإدراك وتركيز وممارسة ويعتمد بالدرجة الأولى على الذاكرة، فكل هذه المجالات التي يشتغل عليها التعلم نجد لها تفسيرات في علم النفس .

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص:69 و 71

[2] أسس تعلم اللغة وتعليمها ، هـ.دوجلاوس براون، تر:عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص:: 26

يعرف Gates في مؤلفه Educationnal Psychology 1942 " يمكن تعريف التعلم بأنه تغيير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة مستمرة للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة، ومن الممكن تعريف التعلم تعريفا أخر بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشاكل، وإنما يحدث التعلم حين طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة "[1]

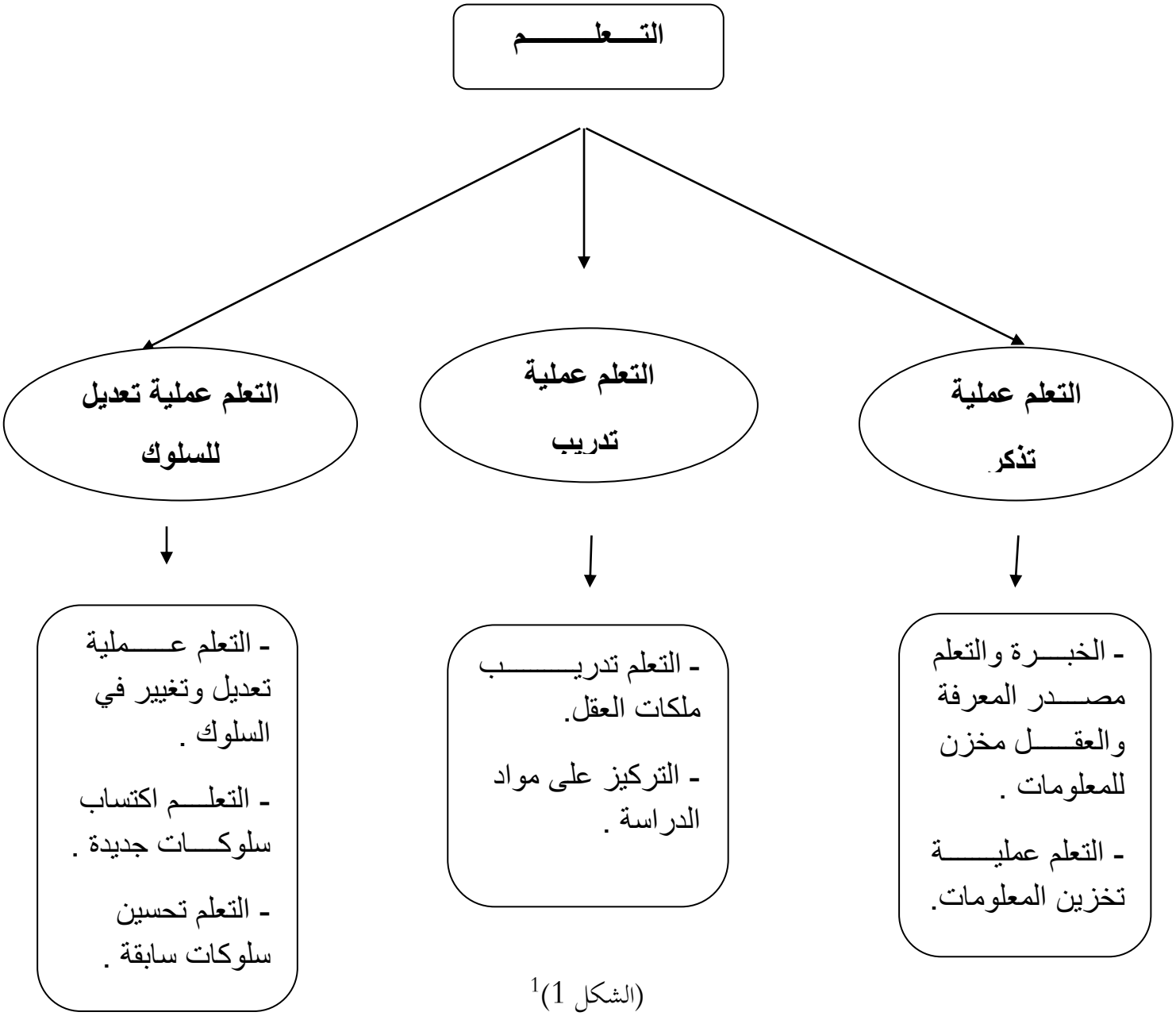
التعلم هو ذاك السلوك الايجابي الذي يكتسبه الفرد المتعلم، ويمكن وصفه بالنشاط الذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات و سلوكات يستطيع من خلالها حل كل المشاكل التي تعترض سبيله[2]، فهو مجموعة من العمليات المعرفية تنقل الإثارة من البيئة إلى مراحل متعددة من مراحل معالجة المعلومات المطلوبة لاكتساب مقدرة جديدة [3].

إن التعلم بأي شكل من الأشكال ورد تعريفه، فإنه يشير إلى مفهوم واحد أنه: هو ذاك النشاط الفردي والذاتي الذي يقوم به الشخص لتحسين سلوكه واكتساب معارف و سلوكات اجتماعية وثقافية وقيم روحية تساعده على التعايش داخل الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه وتمكنه للانسجام مع أفراده .

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمية، أحمد حساني، ص:46(نقلا عن التعلم ونظرياته،فاخر عاقل ،ص:14).

[2] دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمية، أحمد حساني، ص:48

[3] نظريات التعلم والتعليم، يوسف قطامي، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005، ص:172



(الشكل 1)[1]

التعلم هو ذاك التعديل الحاصل في سلوكات الفرد التي تمكنه من اكتساب معارف متنوعة ويشترط لهذه العملية اجتماع بعض المميزات الإنسانية كالتذكر والتركيز كما أنه يعتمد على التخزين "ذلك أن إعادة بناء المادة التعليمية يساعد على تثبيتها في الدهن "[2]

[1] مدخل إلى علم النفس، محمود فتحي عكاشة، د.محمد السعيد أبو حلاوة، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، ط3، 2013، ص:235

[2] علم النفس بين الشخصية والفكر، الشيخ كامل محمد محمد عويضة، مر:محمد رجب البيومي، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص:126

التعلم هو سلوك مصاحب للإنسان منذ فترة ولادته ويبقى معه مستمرا طول حياته، ينطلق من تعلم الطفل لمهارات سهلة وبسيطة إلى اكتساب قيم وأخلاق، كما يعب دورا هاما في بناء الثقافات والحضارات وانتقالها عبر الأجيال، إذ يمكن القول أنه أداة تواصل بين الماضي والحاضر.

1-ب- مفهوم التعليم Instruction:

لا يمكن في أي حال من الأحوال عزل التعليم عن التعلم من الناحية المفاهمية، ذلك أن "المتطلبات العلمية للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلم " فالتعليم هو تسير التعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له .[1]

التعليم هو ذالك التصميم المنظم والمخطط له من قبل اجتماع جهود العلماء والهيئات الدولية، هو عبارة عن خريطة هندسية للخبرات التي تساعد المتعلم على انجاز التغير المرغوب فيه في الأداء، والتعلم يمكن وصفه بالهيئة الإدارية التي يدريها المعلم .[2]

يمكن وصف التعليم بالعملية الدينامكية القائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات وتعزيزها وتحسينها باستمرار[3] .

بالرغم من أن التعليم هو إكساب المتعلم مجموعة من المعارف إلا أننا لا يمكن وصفه بالحشو الذهني، فالطالب أو المتعلم بصفة عامة يشارك في العملية التعلُيمية باعتباره العنصر الفعال فيها، بحيث يكون العنصر المتفاعل مع كل ما يقدم إليه من مهارات ومعارف .

1-ت- عناصر العملية التعليمية :

تتكون العملية البيداغوجية في الشاكلة التعليمية من ثلاث عناصر أساسية :

[1] أسس تعلم اللغة وتعليمها، هـ.د.دوجلاوس براون، ص:117

[2] تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، محمد محمود الحيلة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،ط 4 ،2004، ص: 81

[3] دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمية، أحمد حساني ،ص : 139

– المعلم :

هو القطب الأساسي في العملية التعلُيمية ولا بد من أن تتوافر فيه الشروط التالية :[1]

- التأهيل العلمي والبيداغوجي .
- القدرة على اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة في إنجاح العملية التواصلية .
- امتلاك مهارة في التحكم في آليات الخطاب التعليمي .
- إمكانيته على ترقية خبرته البيداغوجية في مجال تقويم المهارات وتعزيزها .

– المتعلم :

تتحقق العملية التعليمية التعلُمية بوجود عنصرين هامين (المعلم – المتعلم) وبدونهما لا تستقيم عملية تعلُيمية، ولا بد للمتعلم أن تكون لديه شروط يتم من خلالها إمكانية بناء أرضية في عملية التعلم :

1- القابلية في اكتساب المهارات والعادات اللغوية .

2- قابلية المشاركة وتحسين علاقته بالتحصيل والاكتساب .

إنّ نسبة التعلم لدى المتعلم بصفة عامة يتفاوت من متعلم إلى آخر، وهذا ما يعرف بالفروق الفردية، وهذه الأخيرة يجب أن يراعيها المعلم لأن لها انعكاسات على المردود البيداغوجي، كما تجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن العلاقة بين المعلم والتعلم أساسية فحيثما توافرت مشاعر الصداقة الطيبة بينهما كلما أدى ذلك إلى توفير المناخ المناسب والمشجع على التعلم .[2]

– طريقة التعلم :

[1] ينظر: مباحث في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني،ص: 41

[2] علم النفس بين الشخصية والفكر، الشيخ كامل محمد محمد عويضة، ص: 115

تختلف طريقة التعليم من معلم إلى آخر، وطريقة التعلم لا بد لها من البحث والتطوير المستمر، كما ينبغي فيها مواكبة التطورات الحاصلة في الساحة العلمية واستثمار النتائج المحققة في البحث البيداغوجي التعليمي والاستفادة منها، كما أنها تستدعي ترقية الخبرة البيداغوجية من خلال التكوين المستمر[1] .

1-ث- إجراءات العملية التعليمية التعلمية :

تقتضي العملية التعليمية التعلمية عدة إجراءات بيداغوجية لنجاحها وهي كالتالي :

1- الإجراء اللساني :

يتم هذا الإجراء من خلال الاستفادة من كل ما أثمرته النظرية اللسانية المعاصرة، وذلك لبناء نظرة شاملة على النظام اللغوي وإدراكه لحقائق الظواهر اللغوية .

2- اختيار المادة التعليمية :

هو إجراء يتم من خلاله مراعاة الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية التعلُمية والمستوى التعليمي للمتعلم واهتماماته .

3- التدرج في تقديم المادة :

التدرج في تقديم المادة إجراء أساسي في العملية التعليمية التعلُمية مع مراعاة ثلاث عناصر أساسية وهي : السهولة والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات [2].

4 – عرض المادة اللغوية :

يعد عرض المادة اللغوية من الإجراءات التي تعتمد أساسا على المعلم، فهو بحكم مهمته مؤهل لإتقان العرض والتقديم وحتى تكون منهجية عرض المادة سليمة لا بد من أن تتوافر الشروط التالية :

[1] مباحث في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص: 42

[2] ينظر :دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمية ،أحمد حساني ،ص: 142 و143 و145

أ- تحديد نظام اللغة المراد تعلمها .

ب- مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة .

ت- مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب المراحل .

ث- ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض .

ج- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات .

4- التمرين:

يعتبر التمرين من المرتكزات البيداغوجية من حيث أنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي .[1]

المبحث الثاني: الأســس النفسيــة لعمليــة التعلــم :

1- عوامل التعلم :

لنجاح العملية التعليمية التعلمية لا بد من أن تتوافر عوامل متعددة، إذ تقتضي اجتماع عدة مؤهلات وذلك لسيرها بطريقة ناجحة ومثمرة :

أ- النضــج:

يعد النضج من العوامل الرئيسية في العملية التعليمية، فهو عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي، كما يمكن وصفه بالحدث الغير الإرادي، أي أنه خارج سيطرة الفرد، بينما التعلم هو عملية اكتساب، فالتعلم والنضج متلازمان ولا يمكن الفصل بينهما .

ب- الاستعداد :

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمية، أحمد حساني، ص :147

يعتبر الاستعداد من العوامل النفسية، وهو العنصر المهم في العملية التعليمية ذلك أن الاستعداد لفعل التعلم يثمر بنتيجة ايجابية وبدونه تتعرقل العملية التعليمية التعلُمية .

ت- الفهـــم :

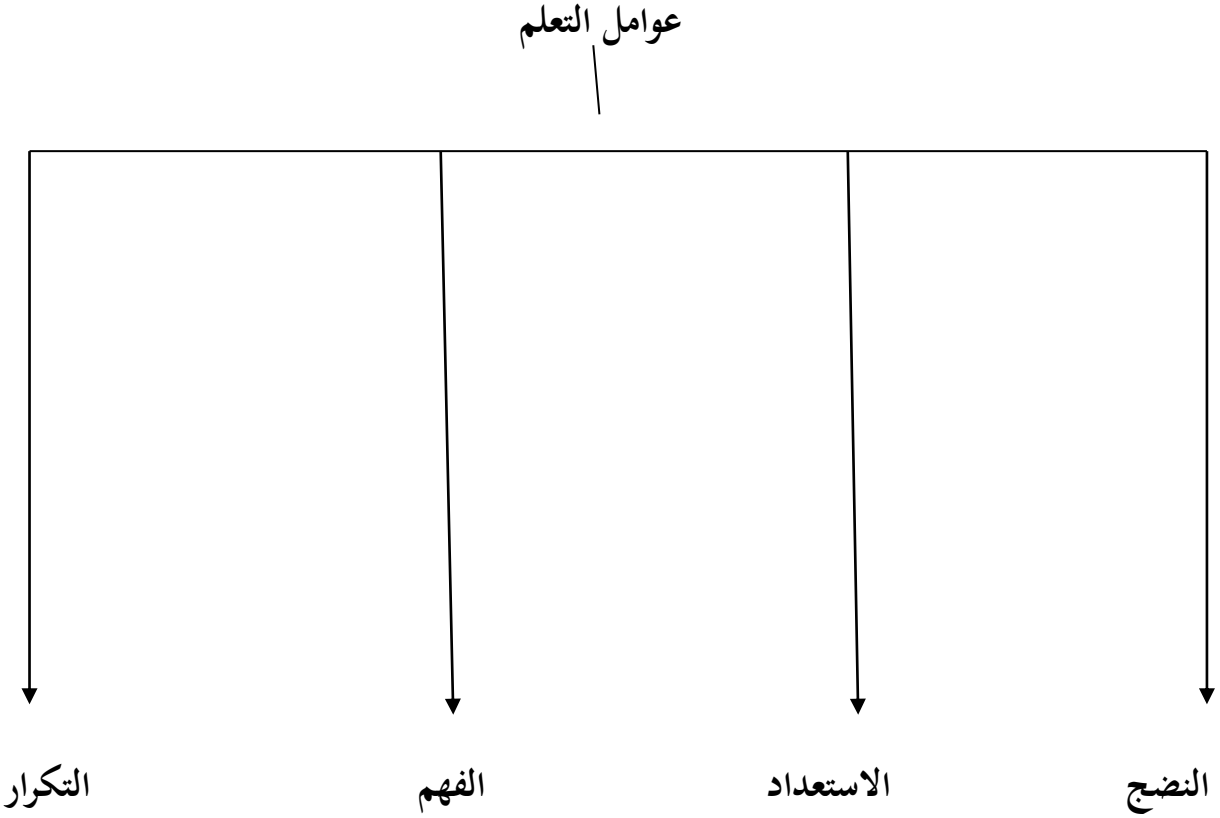
إذا كانت العملية التعليمية تكتسي في جوهرها نظام تواصلي، ومن شروط هذا الأخير عامل التجانس في النظام التواصلي بين المعلم والمتعلم .[1]

ث- التكرار :

يعد التكرار من العوامل الأساسية في العملية التعلُيمية، فتعليم اللغات لا يتحقق إلا بعامل التكرار، كما أن اكتساب العادة اللسانية يستلزم عامل التكرار، لأنها لا تكسب إلا من خلاله .[2]

[1] ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمية، أحمد حساني، ص:54

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص: 55



2- مراحل العملية التعليمية التعلمية :

تمر العملية التعليمية التعلمية وفق ثلاث مراحل أساسية :

أ- مرحلة الاكتساب :

من خلال هذه المرحلة يكتسب[1] الفرد سلوكات جديدة ومتنوعة، تصبح جزء من حصيلته المعرفية وتدخل ضمن تركيبات سلوكاته .

ب- مرحلة الاختزان :

تعتمـــد هذه العملية بالدرجة الأولى على الذاكرة، فبعد حدوث عملية الاكتساب تنتقل المادة المكتسبة أو المتعلمة إلى الذاكرة لتقوم هذه الأخيرة بتخزينها .

[1] علم النفس التربوي،صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر، عمان، ط1 ، 1981، ص: 131

ت– مرحلة الاستعداد :

وهذه المرحلة تمثل نمط معين من الاستجابة بأي شكل من الأشكال، وهذا ما يجسده الفرد عند قدرته لاستخراج المعلومات المكتسبة والمخزنة عند الحاجة .

المبحث الثالث: نظـــريات التعلـــم :

1– مبـــادئ التعلـــم :

يرى "**هلجرد وبور** 1975 " أن هناك مبادئ أساسية للتعلم تتضمنها النظريات منها في وضع نظرية للتعليم"[1]، لقد أفرزت نظريات التعلم مبادئ متنوعة عامة وخاصة صارت اليوم عامل أساسي ومرتكز علمي تقوم عليه جميع القوانين المنظمة للعملية التعليمية ومن جملة هذه المبادئ مايلي:

1– مبادئ تؤكدها نظرية المثير والاستجابة .

2– مبادئ تؤكدها النظرية الإدراكية .

3– مبادئ ترتبط بعلم النفس الاجتماعي، وتتعلق بمكونات الشخصية، وعوامل التشويش المتنوعة .[2]

فضلا عن ما تخرج به نظريات التعلم التي سوف نفصل فيها في المبحث الموالي، فالمبادئ أيضا تتوقف على مواقف وأوضاع اجتماعية في كنف الظروف الطبيعية[3]، فالنموذج الاجتماعي عامل أساسي في العملية التعليمية ومبادئها .

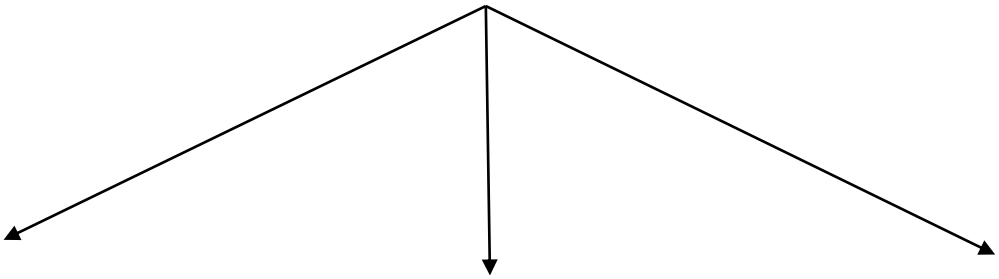
[1] تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، محمد محمود الحلية، ص: 82

[2] المرجع نفسه، ص: 82

[3] نظريات التعليم والتعلم، يوسف محمود قطامي، ص :292

2- تاريخ البحث في التعلم :

يقسم هورتن و تيرنج 1996[1]



مرحلة ما قبل السلوكية	مرحلة السلوكية	المرحلة المعاصرة
(PRE-Behvioristic)	(Behavioristic stage)	(Contemporary stage)
نادت بدور العقل في عملية التعلم وبدأت بفكرة فلسفية تنسب إلى جون لوك	نادت بالسلوك كأساس في التعلم	نادت بالقدرات الوجدانية للكائن في التعلم

[1] علم النفس التربوي، صالح محمد أبو جادو، ص: 131 و 132

3- نظـــريات التعلـــم :

3-أ- النظرية السلوكية :

تعتبر المدرسة السلوكية من مدارس علم النفس، أساسها عالم الحيوان الأمريكي واطسن (WATSON) وأعلن عنها كمذهب رائد سنة 1912[1].

يرى السلوكيون أن اكتساب اللغة عند الطفل لا فرق بينها وبين اكتساب أي سلوك، ذلك أن اللغة تمثل عندهم شكل من أشكال السلوك ومحتوى النظرية السلوكية يدور عموما حول السلوك اللغوي باعتباره مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات للمحيط الخارجي .[2]

يدخل اكتساب اللغة عند السلوكيين ضمن نظريات التعلم باعتبار اللغة شكل من أشكال السلوك الإنساني، ولا فرق عندهم بين مسار تعلم اللغة وتعلم أية مهارة أو خبرة أو سلوك آخر.

يعتبر واطسن من بين الذين أرسوا معالم النظرية السلوكية، فأبحاثه هيأت الأرضية لإمكانية وجود نظرية تنبني أساسا على :

1- ضرورة حصر مبحث علم النفس التجريبي في دراسة السلوك الملاحظ دون سواه.

2- ضرورة التركيز على الملاحظة المباشرة للسلوك الظاهر .

3- إقصاء الآراء الأخرى من ميدان التجربة مثل :

أ- الآراء العقلية .

ب- الأساليب الاستنباطية .

ت- النظرية المعرفية [3].

---

[1] محاضرات في اللسانيات التطبيقية، لطفي بوقرة ، ص:23

[2] نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة (اكتساب المهارات اللغوية الأساسية)، عبد المجيد عيساني، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012، ص:67

[3] دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمية، أحمد حساني، ص: 90 و91

يمكن تعريف السلوكية بأنها نظرية نفسية تولي اهتماما كبيرا للسلوك لحظة صدوره، فلا مجال فيها لاستعمال العقل أو الاستنتاج أو إدخال معارف أخرى، فالملاحظة المباشرة هي حاسم وفحوى النظرية السلوكية .

يتزعم النظرية السلوكية كل من **ثونـدايـك** Thorndike و**سكينـر Skinner** و **ايفان بافلوف Pavlov** ، وهنا لا بد أن نتوقف عند هؤولاء والنظريات التي جاؤو بها .

نظرية الارتباط ثورندايك Thorndike 1874-1949 (نموذج المحاولة والخطأ):

يعد **ثورندايك** من أبرز العلماء النفسانيون الذين مثلوا النظرية السلوكية، إذ نجده يفسر التعليم على أساس الصلة التي تربط بين المثير والاستجابة، وتتضمن نظريته ثلاث مفاهيم أساسية وهي: [1]

1- **الارتباطية:** كل العمليات العقلية تتكون من توظيف الارتباطات الموروثة والمكتسبة بين الموقف والاستجابات .

2- **الاستجابات:** تنسب إلى كل رد فعل ظاهر، كرد فعل لمثير ما .

3- **الإثـارة:** وتتمثل في كل المثيرات التي يتعرض لها الكائن الحي .

تخضع نظرية **توراندايك** إلى ثلاث قوانين أساسية في التعلم :

1- قانون الأثر LOW OF EFFECT :

يرى ثورندايك أن النتائج المترتبة عن السلوك هي المسؤولة عن تقوية الرابطة بين الوضع المثيري وذلك السلوك، وبما أنه يربط نجاح عملية التأثير في السلوك إلا إذا كانت مرتبطة بنوع من المتعة فهذا العامل يحول والعكس صحيح، في حين أنها تضعف إذا اصطحبت هذه العملية بنوع من الإزعاج، فهو يميل في هذا المنطلق إلى نجاح التأثير يكون نتيجة الأثر الطيب بين المثير والاستجابة .

[1] نظريات التعليم والتعلم دراسة مقارنة، مصطفى ناصف،سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ج2، 1986، مر: عطية محمود هنا، ص:19

1- يتكرر استخدام استجابات معينة في أوضاع مثيرية معينة، إذا اتبعت بحالة من السرور والرضا أو الإشباع.

2- يضعف استخدام استجابات معينة في أوضاع مثيرية معينة إذا اتبعت بحالة من الألم أو الضيق[1].

2- قانون الاستعـــداد :

يرتبط قانون الاستعداد أو التهيؤ بالأساس الفسيولوجي لقانون الأثر، فهذا القانون يترجم حالات الرضا وعدمه التي أشار إليها قانون الأثر وهي كالتالي :

أ- إذا كانت الوحدة العصبية في حالة استعداد للسلوك وذلك نتيجة الارتياح والرضا التي يشعر بها الكائن فتقوم تلك الأخيرة بعملها في التوصيل العصبي .

ب- إذا كان الكائن الحي يشعر بعدم الارتياح والضيق، وإذا كانت الوحدة العصبية في حالة تهيؤ للسلوك ولم تمارس عملها في التوصيل العصبي .

ت- إن كان الكائن الحي يشعر بعدم الارتياح كما في الحالة الثانية، إذا كانت الوحدة العصبية في حالة عدم استعداد، بمعنى أنها لا تكون مهيأة للتوصيل العصبي وأجبرت على العمل[2].

3- قانون التدريب :ينقسم هذا القانون في رأي **ثورندايك** إلى شقين [3]:

أ- قانون الاستعمال: يؤكد هذا القانون على أن الارتباطات تتقوى بالاستعمال والممارسة .

ب- قانون الإهمال: تضعف الارتباطات نتيجة عدم الاستخدام والممارسة.

ويضيف **ثورندايك** إلى هذين المبدأين قانون التكرار الضروري ويرى أنه عامل مهم في تقوية الاستجابة المتعلقة نتيجة تدعيم الارتباطات ، أما عدم التكـرار الفوري فمن شأنه

[1] ينظر: مبادئ علم النفس التربوي، عماد عبد الرحيم الزغلول، دار الكتاب الجامعي، ط2، 2012 ، ص:99

[2] ينظر: التعلم نظريات وتطبيقات، أنور محمد الشرقاوي ، ص : 56

[3] ينظر : مبادئ علم النفس التربوي ، عبد الرحمان الزغلول، ص:101

أن يضعف من احتمال ظهور الاستجابة وربما من الموقف [1].

بالرغم من أن **ثورندايك** أكد على هذين الأمرين في نجاح العملية التعليمية، إلا أنه تراجع نتيجة الانتقادات التي وجهت له، إذ نجده يرمي إلا أن ليس من الضروري أن يكون هناك استعمال وممارسة لتقوية العلاقة بين المثير والاستجابة، ويضيف إلى ذلك مؤكدا على أهمية التغذية الراجعة للسلوك أثناء عملية التدريس[2].

بالإضافة إلى هذه القوانين يصوغ **ثورندايك** مجموعة من القوانين، تعتبر قوانين فرعية في سير عملية التعلم والمتمثلة في :

1- **قانون توزيع الاستجابة:** هي قدرة المتعلم على استخدام استجابات متنوعة لمواجهة الوضع المثيري من أجل الحصول على الرضا والارتياح .

2- **قانون الاتجاه:** يتلخص هذا القانون في العلاقة التي تجمع الفرد بالوضع المثيري، فكلما كانت ايجابية سهل ظهور السلوك اتجاه المثير.

3- **قانون قوة العناصر:** يتمثل في الاستجابة الانتقائية، فاختيار العنصر الأقوى في الموقف المثيري يحقق بذلك الفرد الاستجابة المراد الحصول عليها .

4- **قانون الانتماء:** يتمثل هذا القانون في أن الارتباطات تتشكل بسهولة بين العناصر التي تنتمي إلى نفس الموقف أو المجموعة أو الوضع المثيري .

5- **قانون الاستجابة المناظرة أوالمماثلة:** يتمثل في قدرة المتعلم على تعميم الارتباطات إلى الأوضاع المثيرية الجديدة والمتشابهة الأوضاع، تم تشكيل الارتباطات فيها [3].

[1] ينظر : مبادئ علم النفس التربوي، عبد الرحمان الزغلول، ص: 101

[2] التعلم نظريات وتطبيقات، أنور الشرقاوي، ص: 56

[3] مبادئ علم النفس التربوي، عبد الرحمان الزغلول، ص: 101

كانت هذه جملة من القوانين التي صاغها **ثورندايك** لعملية التعلم، يعتقدا أن التعلم يجب أن يدرس دراسة علمية لوجود علاقة وطيدة بين معرفة القوانين وأسس التعلم وممارسة التعلم، بمعنى أنه هناك علاقة بين ما يتحكم في عملية التعلم من قوانين وأسس وما تقوم عليه من نظريات ومبادئ، **وثورندايك** من بين الذين يؤمنون بالعلاقة التي تجمع علم النفس وعملية التعلم كما أنه كان يدعوا دوما إلى التخلي عن الأساليب التقليدية في عملية التعلم، كأسلوب المحاضرة والإلقاء لأنها أساليب غير مثمرة [1].

- **مبادئ التعلم الجيد عند ثورندايك :**

يرى **ثورندايك** أن عملية التعلم حتى تكون جيدة وفعالة يجب فيها مراعاة المبادئ التالية :

1- مراعاة ظروف الموقف التعليمي الذي يوجد فيه الطالب .

2- الأخذ بعين الاعتبار الاستجابة المرغوب ربطها بهذا الموقف .

3- أن يكون هناك ارتباط بين الاستجابة والموقف وتعزيز هذا الارتباط بالممارسة المتكررة .

4- التخلي عن الربط الضعيف بين الاستجابة والموقف لعدم تحقيقه لأي نتاج .

5- عدم الإكثار من الروابط في موقف واحد والالتزام برابط واحد .

6- العمل على تقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف .

7- العمل على تصميم التعلم بشكل يجعلها تشبه مواقف الحياة، كما يجب العمل على الاستجابات التي تتطلبها مواقف الحياة [2].

إن المتطلع لنظـرية **ثورندايك** يلاحظ أنه لا يولي اهتماما للبعد الاجتماعي في علـم الـنفس التربوي، فهو ينظر إلى التعلم باعتباره خبرة فردية خاصة أو عملية تغييـــر عضـوي داخلية تحدث في الجهاز العصبي،

[1] ينظر: التعلم نظريات وتطبيقات، أنور الشرقاوي، ص:58

[2] التعلم نظريات وتطبيقات، أنور الشرقاوي، ص:59

وهو يقصد من الارتباط بين المثير والاستجابة داخل الفصل الدراسي ليس بين الطلاب من خلال تعاملاتهم وتفاعلهم مع بعضهم وإنما يتمثل الارتباط بين المثير والاستجابة عند كل طالب لوحده [1].

– التعلم الإجرائي ونظرية سكينر (SKINNER 1990–1904):

يعتبر **سكينر** أبرز ممثلي المذهب السلوكي في علم النفس، وقد أسس فرع جديد سماه"علم السلوك اللفظي" يكون فرع من علوم السلوكية، ويهتم بمعالجة المسائل السلوكية الكلامية، ويهتم كذلك بالتحليل الوظيفي للسلوك اللفظي وبتحديد المتغيرات التي تتحكم بهذا السلوك، كما يولي اهتماما بالمثير والاستجابة و بالعلاقة التي تربط استجابات معينة بمثيرات معينة[2].

من الواضح أن اهتمامات **سكينر** تنحصر في السلوك، وهو يجعل من السلوك مادة للدراسة وفرعا من فروع علم النفس .

تعرف نظرية **سكينر** في هذا المجال بنظرية الاشتراط الإجرائي، ونجده في هذا المجال يقدم رؤية واضحة لعملية اكتساب الطفل للغة، وهي تتمركز حول نقطتين أساسيتين:

أ– أن اللغة مهارة كغيرها من المهارات تنمو عند الطفل.

ب– أن المهارة (اللغة) تتعزز بالمكافأة والتأييد والقبول[3].

يميز **سكينر** بين ثلاث طرائق لتعزيز الاستجابة اللفظية عند الطفل في مرحلة اكتسابه لنظامه التواصلي[4]:

[1] ينظر :نظريات التعلم، مصطفى ناصف، تر:علي حسن حجاج، مر:عطية محمود هنا، ص:22

[2] ينظر: قضايا لسانية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، ميشال زكريا، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، يناير1993، ص:74

[3] نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، عبد المجيد عيساني، ص :71

[4] دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص:92

1- الطريقة الأولى: من البديهي أن الطفل في المراحل الأولى من حياته يردد أصوات ويتلفظ مقاطع كلامية يكون قد التقطها من الأشخاص المحيطين حوله، فالاستجابة التي تحصل من قبل المحيطين به تمثل تعزيز تساعده على تكوين لغته.

2- الطريقة الثانية: تتمثل في العلاقة الرابطة بين التلفظ والطلب إذ نجد الطفل يصدر أصوات عشوائية، وتنتهي بارتباطها بمعنى لدى الآخرين .

3- الطريقة الثالثة: تظهر في الاستجابة اللفظية الكاملة، وذلك عن طريق المحاكاة، وتتجلى الاستجابة هنا عند بروز الشيء المشار إليه [1].

إن عملية تعلم اللغة في نظر **سكينر** ناتجة عن التفاعل بين المحيط الخارجي والطفل، ذلك أن الوسط الذي يعيش فيه الطفل مليء بالمثيرات تفرد هذه الأخيرة استجابات معينة من قبل الطفل .

كما ذكرنا سابقا إن **سكينر** يولي اهتماما بالغا للسلوك في عملية التعلم، باعتبار السلوك وحدة الدراسة النفسية ونجده يميز بين نوعين من السلوك طبقا لنوع المثير الذي يحدثه [2].

1- سلوك استجابي :RESPONDENT BEHAVIOR

يتمثل هذا السلوك في جميع الأفعال السلوكية اللاإرادية، فمثل هذه السلوكات تصدر بصورة تلقائية عند الكائن الحي نتيجة مثيرات طبيعية، كسلان اللعاب عند رؤية الطعام .

2- السلوك الإجرائي : OPERANT BEHAVIOR

يتمثل هذا النوع من السلوك في الاستجابات التي تصدر من الفرد حيال المواقف المثيرية المتعددة وتكون الاستجابة بشكل إرادي، فهذه الاستجابات غير محكومة أو محددة بمثيرات معينة، فالسلوك الإجرائي في نظر **سكينر** يكتمل بعامل التعزيز[3].

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص:92

[2] ينظر: مبادئ علم النفس التربوي، عبد الرحيم الزغلول، ص:103

[3] مبادئ علم النفس التربوي، عبد الرحيم الزغلول، ص:104

من الملاحظ أن **سكينر** يوجه اهتمامه على الاستجابة نفسها الحاصلة من الفرد، وليس على المثير نفسه الموجود في الموقف السلوكي، فسلوك المشي وتناول الطعام وغيرها من السلوكات هي استجابات إجرائية لا يرتبط الواحد منها بمثير معين[1].

يرى **سكينر** أن المبادئ الأساسية في الاشتراط الإجرائي تتكون من أنماط متنوعة من السلوك الصادر عن الفرد، ليست بالضرورة من إنتاج المثيرات البيئية وإنما هي نتاج مثيرات خارجية ولذلك يميز بين أنواع متعددة من المثيرات البيئية :

1- **المثير المتصدر**[2]: يتكون من الأحداث البيئية، وهي مثيرات تعمل على إنشاء استجابات نمطية نسبيا تعرف بأنماط السلوك الاستجابي .

2- **المثير المعزز**: يتكون من الأحداث البيئية التي تعقب الاستجابة وتعمل هذه المثيرات على زيادة الاحتمال تكرار الاستجابة في السلوك الكائن الحي .

3- **المثير المميز**: هي جل المثيرات التي تسبق وتصحب الإجراءات، ويتوقف عمل هذا النوع من المثير في حال ظهور المثير المتصدر في السلوك الايجابي .

4- **المثير المحايد**: يتمثل في جميع الأحداث التي تظهر في الموقف السلوكي، بحيث لا يكون لهذه المثيرات أي تأثير على السلوك سواء أكانت سابقة أو مصاحبة أولاحقة لحدوث الاستجابة .

يقسم **سكينر** التعزيز إلى نوعين يكمن من خلالهما المربي استخدامهما في ضبط السلوك.

1- التعزيز الايجابي : POSITIVE REINFORCEMENT

يتمثل هذا التعزيز الايجابي في أنه شيء سار يتبع سلوك مرغوب فيه ويعمل على تقوية احتمالية ظهوره لاحقا.

[1] ينظر: التعلم نظريات وتطبيقات، أنور محمد الشرقاوي، ص:61

[2] ينظر: التعلم نظريات وتطبيقات، أنور الشرقاوي، ص:64

2-التعزيز السلبي :NEGATIVE REINFORCEMENT

التعزيز السلبي هو عملية إزالة شيء غير سار، وذلك لقيام الفرد بسلوك مرغوب فيه ،يهدف إلى الحفاظ على هذا السلوك وتقويته، ويتم فيه سحب المثير الغير المرغوب للفرد كنوع من المكافأة لسلوكه المرغوب [1].

يميز **سكينر** بين أن متعددة من المعززات وأساليبه :

أ- التعزيز المستمر :CONTINOUS REINFORCEMENT

هو من الأساليب الأكثر سهولة في النظام، إذ أن الكائن يحصل على استجابة فورية عند كل تعزيز، وهو من الأساليب المستخدمة في بدايات التعلم.

ب- التعزيز المتفاوت : INTERMITTENT REINFORCEMENT

من الأساليب التي تستخدم بعد أن يكون الكائن تدرب على المعالجات المطلوبة ،أي أن يكون قد سبق هذا التعزيز تعزيز أخر ، ويذكر **سكينر** وجهين لهذا التعزيز :

1- نظام نسبة التعزيز : RATIO SCHEDULE

يكون فيه التعزيز نتيجة عدد من الاستجابات يحددها المجرب.

2- نظام فترة التعزيز : INTIRVAL SCHEDULE

يحدد التعزيز فيه وفق نظام زمني يحدده المجرب أيضا [2]

[1] ينظر: مبادئ علم النفس التربوي ،عبد الرحيم الزغلول، ص:106

[2] التعلم نظريات وتطبيقات، أنور محمد الشرقاوي، ص:70

تولي نظرية **سكينر** اهتماما بالغا للمثيرات الموجودة في البيئة، في حين أنها تنفي أن هناك أشياء يكتسبها الكائن الحي بواسطة الفطرة، ومن هنا تكون كل السلوكات الإنسانية مكتسبة نتيجة لمثير ما وليس هناك سلوك يكتسب فطريا إلا إذا كان هناك مثير، ولهذا نجد أن نظرية **سكينر** لقيت نقدا لادعا خصوصا فيما كتبه **تشومسكي** عن السلوك الكلامي، ونجد أن العديد من اللغويين والنفسانيين لا يتفقون على ما قدمه **سكينر** لأن نظريته تقوم على الاشتراط والتعزيز ذلك أن كل جملة أو عبارة ينطقها الفرد هي جملة جديدة لم ينطقها أحد من قبل [1].

- **إيفان بافلوف ونظرية الاشتراط الكلاسيكي(CLASSICAL CONDITIONING)**

– إيفان بافلوف (PAVLOV 1849–1936): يعتبر عالم النفس الروسي **إيفان بافلوف** من أشهر أعلام المدرسة السلوكية [2]، تنص نظرية **بافلوف** والتي تعرف بعدة مسميات مثل:(الاشتراط الاستجابي RESPONDENT CONDITIONING، أوالتعلم الانعكاسي REFLESIUVE LE ARNING) [3] على أن التعلم يحدث نتيجة وجود مثير يؤدي إلى حدوث استجابة تؤدي إلى التعلم[4]، ويرجع **بافلوف** التعلم إلى حتمية وجود مثير و يعد المثير شرط وعامل أساسي في العملية التعليمية التعلُمية .

استخلص بافلوف نظريته عن طريق ملاحظة عابرة خلال قيامه بتجارب على نشاط الجهاز الغدي لتحديد علاقته بعمليات الهضم لدى الحيوان [5].

[1] أسس تعلم اللغة وتعليمها، هـ.دوجلاوس براون، تر:عبد الراجحي، د.علي علي أحمد شعبان، ص:37 و 38

[2] المرجع نفسه، ص: 84

[3] مبادئ علم النفس التربوي،عبد الرحيم الزغلول، ص:89

[4] محاضرات في اللسانيات التطبيقية، لطفي بوقرة، ص:12

[5] مبادئ علم النفس التربوي، عبد الرحيم الزغلول، ص:89

أجرى **بافلوف** عملية جراحية لكلب، حاول خلالها أن يوصل الغدد اللعابية للكلب بأنبوب زجاجي لضبط كمية اللعاب، تم قام بتقديم الطعام وفي المرة الثانية صاحب الطعام بمثير جديد هو الجرس عند أعطاء الكلب الطعام، وبطبيعة الحال لم يكن هذا المثير مألوف عند الكلب، فلاحظ **بافلوف** أن الكلب لم يستجيب للجرس لأنه كان غير متعود عليه، ولكن بتكرار المثير عدة مرات أصبح الكلب يستجيب من خلال سيلان اللعاب[1].

اقترنت تجارب **بافلوف** بالمثير، فأطلق على الجرس في هذه الحالة المثير أو المنبه الشرطي، والطعام بالمنبه غير الشرطي أو الأصلي وسيلان اللعاب بالفعل المنعكس الشرطي، وهو اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير آخر عن طريق التجربة المتكررة فيعكس المثير الجديد صفة المثير الأصلي .

تمر تجربة **بافلوف** عبر مراحل يمكن توضيحها من خلال هذا المخطط :

أ- المرحلة الأولى للتجربة :

- صوت الجرس (مثير محايد) ⟵ لا استجابة (لا سيلان اللعاب)

ب- المرحلة الثانية للتجربة :

- صوت الجرس (مثير محايد) + طعام (مثير طبيعي) ⟵ سيلان اللعاب
- صوت الجرس (مثير محايد) + طعام (مثير طيف) ⟵ سيلان اللعاب

ت- المرحلة الثالثة للتجربة :

- صوت الجرس (مثير شرطي) ⟵ سيلان اللعاب (استجابة شرطية)[2]

يطرح **بافلوف** مجموعة من المفاهيم الأساسية المشكلة لنظرية الاشتراط وهي :

[1] ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية ، أحمد حساني ،ص:57

[2] ينظر: مبادئ علم النفس التربوي، عبد الرحيم الزغلول، ص:91

أ- المثير غير الشرطي : UNCONDITIONED STIMULUS

يمكن تعريفه كذلك بالمثير الطبيعي ويمثل كل مثير قوي وفعال يعمل على إظهار استجابة غير متعلمة نسبيا، بمعنى أن استجابة الكائن لهذا المثير تكون غير إرادية .

ب- الاستجابة غير الشرطية: UNCONDITIONED RESPONSE

هي الاستجابة التي تنتج عن المثير غير الشرطي، وهي استجابة يمكن الإشارة إليها بأنها استجابة حالية أي أنها تظهر مصاحبة للمثير غير الشرطي.

ت- المثير الشرطي : CONDITIONED STIMULUS

ويقصد به المثير المحايد، وهو المثير الذي يؤدي إلى إحداث استجابة عن طريق اقترانه الدائم بالمثير غير شرطي .

ث- الاستجابة الشرطية :CONDITIONED RESPONSE

هي المنعكس الطبيعي الذي يحدث نتيجة اقتران مثير شرطي بمثير غير شرطي، وهي أساس الإجراء الاشتراطي عند **بافلوف** [1].

- **قوانين الاشتراط عند بافلوف :**

1- **قانون الاقتران:** يتمثل في المزاوجة بين مثيرين أحدهما محايد والثاني طبيعي، بحيث يكتسب المثير المحايد صفة المثير الطبيعي ويصبح مثير شرطي .

2- **المحو أو الانطفاء:** يتضمن هذا الجانب توقف الاستجابة الشرطية المتعلقة بالمثير الشرطي، وهذا يكون نتيجة انطفاء المثير الشرطي عن المثير غير الشرطي .

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص:58

3- **الاسترجاع التلقائي**: فبعد مرور فترة زمنية تظهر الاستجابة الشرطية للمثير الشرطي، فالاستجابة التي انطفأت بسبب انفصال المثير الشرطي عن المثير الطبيعي، تعود للظهور عند تقديم ذلك للمثير دون أن يتبع بالمثير الطبيعي .

4- **الكف**: يرمي هذا الاتجاه إلى وجود مثير آخر يستجيب إليه الفرد أثناء عملية الاشتراط، فيمنع ظهور الاستجابة الشرطية للمثير الشرطي .

5- **التعميم** : هو إعطاء استجابة واحدة لمجموعة مثيرات متشابهة بحيث تكون غير متطابقة أو مماثلة .

6- **التمييز**: هو استجابة لمجموعة من المثيرات المتشابهة وغير متطابقة، فالتفاعل الفرد يمكنه من التمييز بين المثيرات فتأخذ الاستجابة الطابع الانتقائي [1].

يمكن أن نستخلص مجموعة من النقاط الأساسية في نظرية الاشتراط الكلاسيكي مما سبق ذكره كما يلي:

1- ينتج عن التزاوج بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي قوة في ارتباط الاستجابة الشرطية بالمثير الشرطي .

2- معدل الاشتراط يكون أسرع في حالة توابع المحاولات على فترات زمنية إلى حد ما.

3- ارتباط المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي يؤدي إلى نتيجة فعالة وتكون نسبته أكبر في حال تقدم المثير غير الشرطي عقب تقديم المثير الشرطي .

4- قصر المدة الزمنية في المثير غير الشرطي يؤدي إلى استجابة شرطية التي تم تكرار حدوثها عدة مرات والعكس صحيح .

5- تنزاح الاستجابة الشرطية لمثير معين إلى التعميم إلى المثيرات الأخرى المتشابهة، والأقل اختلافا عن المثير الشرطي الأصلي .

[1] مبادئ علم النفس التربوي، عبد الرحيم الزغلول، ص:93 و 94

6- تضعف الاستجابة الشرطية إذا كان هناك كف خارجي نتيجة حدوث شيء غير عادي قبل المثير الشرطي أو أثناء ظهور الموقف .

7- يكون الانطفاء الذي يضعف الاستجابة الشرطية نتيجة تقديم المثير الشرطي بمفرده بعد تكوين الاستجابة الشرطية .

8- تميل الاستجابة الشرطية المنطفئة إلى الاسترجاع التلقائي بقوة أقل مما كانت عليه، وذلك لفترة معين[1].

تتوقف نظرية **بافلوف** – الاشتراط الكلاسيكي- على حتمية مفادها أن التعلم يحدث نتيجة لوجود مثير يؤدي هذا المثير إلى حدوث استجابة تؤدي إلى التعلم .

- **مبادئ النظرية السلوكية :**

نستخلص من جملة ما تقدم حول النظرية السلوكية جملة من المبادئ التي يمكن حصرها فيما يلي :

أ- يعتبر السلوكيون أن الكلام نشاط حركي ولا قيمة للعقل، بما أنه يمثل شيء غير ملموس لديهم .

ب- القيم أوهام موروثة وخيالات منافية للعلم تلصق بالإنسان .

ت- يمثل التعليم في النظرية السلوكية مثير واستجابة يتبعه التعزيز.

ث- لا قيمة للمعنى العقلي، والوحدات العقلية أمام المثيرات البيئية.

ج- المعلم هو العنصر الفعال في العملية التعليمية، فهو المخطط والمنفذ والمتابع والمقيم لها .

ح- يحوي المتعلم على مخزون معرفي يمكن استرجاعه عن طريق التعزيز .

خ- يكون التقويم قياسا على كمية الاستجابات المتعلمة عن طريق الاختبارات، ومن أهداف التقويم العمل على زيادة الاستجابات عن طريق التعزيز[2] .

[1] ينظر: التعلم نظريات وتطبيقات، أنور الشرقاوي، ص:47

[2] ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بالعيد، ص:25و26

يرى أصحاب النظرية السلوكية أن اللغة عادة سلوكية، ومن تم يسهل التحكم فيها والسيطرة عليها إذ يعدونها جزء من سلوك الإنسان الذي يتشكل بفعل البيئة المحيطة به، إلى جانب هذا فهم يولون اهتماما مطلقا للجانب الشفوي، أما بالنسبة للجانب المكتوب فيعدونه من المظاهر الثانوية، كما نجدهم لا يفصلون بين اكتساب اللغة واكتساب شيء آخر، فكل شيء يعتمد على المؤثرات الحسية الخارجية، كالمثير الذي يتبعه استجابة تحتاج إلى تعزيزإن كانت ايجابية وإن كانت حسية [1].

3-ب- النظرية المعرفية :

بالرغم من أن النظرية السلوكية كان لها أثرها البالغ في تحديد نمط التعلم القائم أساسا على أن التعلم هواكتساب لعادة ولا فرق بين تعلم شيء من الأشياء وتعلم اللغة فكله يدخل ضمن إطار السلوكات المكتسبة؛ إلا أن التصور الذي وضعته المدرسة السلوكية يدخل نموذج تعلم اللغة ضمن إطار ضيق ومحدود[2]، في حين نجد أن النظرية المعرفية تقوم هي الأخرى تحت لواء التعلم إلى طرح إجراءات تعليمية مؤكدة فيها على دور العمليات والأنشطة المعرفية التي تتوسط بين المؤثرات البيئية والأداء، كما أن سلوك الفرد يتحدد من خلال العمليات الداخلية كالأداء والتفسير والمعالجة واتخاذ القرارات، وهي من هذا المنطلق تشكل تفسيرا آخر لطرق حدوث التعلم[3].

إن النظرية المعرفية التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين جاءت كرد فعل على النظرية السلوكية بمفاهيمها المتمثلة في (المثير، الاستجابة، التعزيز) وخاصة فيما يتعلق بنمو العمليات الإدراكية في مراحل تطور الطفل، فالمعرفية صححت الرؤية السلوكية في عملية تعلم اللغة، كما تجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن النظرية المعرفية تعتبر كامتداد للنظرية العقلية لتشومسكي[4]، و بالرغم من ذلك إلا أننا نجدها تخالفها في مرتكزاتها الفكرية.

[1] علم اللغة النفسي، عبد العزيز بن إبراهيم العضلي، ص:275

[2] ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بالعيد، ص:24

[3] مبادئ علم النفس التربوي، عبد الرحيم الزغلول، ص:129

[4] ينظر: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، عبد المجيد عيساني، ص:83

إذا أردنا التعمق في النظرية السلوكية نجدها تركز على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة، والإدراك والشخصية[1]، وهي ترى أن التعلم يمثل محاولة جادة من الأفراد وذلك من خلال العالم المحيط بهم، فالأفراد في نظرهم هم المبادرون في البحث عن المعرفة وإعادة ترتيبها وتنظيمها، وذلك بغية فهمها وتحليلها واتخاذ القرارات المناسبة إزاءها مؤكدة في ذلك على أن الفرد لدية الاستعداد الفطري الكامل الذي يمكنه من الأداء وبناء الاستجابات المختلفة وذلك للتكيف مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه[2].

الأنشطة المعرفية و السلوكات الفردية من إدراك وتفسيرات والمعالجات هي نتاج الفرد ولا يمكن اعتبارها مكتسبات بيئية، وإنما الفرد مؤهلا مسبقا من خلال سليقته الفطرية لتكوين إدراكات واستجابات تؤهله للاكتساب والتعلم .

سنتطرق في النظرية المعرفية إلى النظريات التالية :

– النظرية المعرفية لجان بياجيه *:

تستند النظرية المعرفية إلى أفكار و الآراء التي طرحها **بياجيه** فيما يخص تفسير تعلم اللغة عند الطفل، وفي الحقيقة أن **بياجيه** وبالرغم من أن النظرية المعرفية امتداد للنظرية العقلية إلا أننا نجده يتعارض مع كثير من أراء **تشومسكي**، ولاسيما فيما يتعلق بالافتراضات القائمة على أن هناك تنظيمات موروثة تساعد على التعلم [3].

[1] محاضرات في اللسانيات التطبيقية، لطفي بوقرة ،ص:19

[2] ينظر: مبادئ علم النفس التربوي، عبد الرحيم الزغلول، ص:129

* جان بياجيه :هو عالم نفسي سويسري متحصل على شهادة الدكتوراه في علم البيولوجيا، حاز على مراكز عليا منها مديرا للدراسات في معهد (جان جاك روسو) في جينيف، بالإضافة إلى أنه مؤسس المركز الدولي الابستيمولوجيا الروائية في جامعة جينيف .(ينظر :قضايا ألسنية تطبيقية ،ميشال زكريا،من الهامش)

[3] ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص:96

كيف تنمو المعارف لدى الأفراد ؟هذا هو السؤال الذي شغل **بياجيه** طوال حياته ليبني عليه منطلقات نظـريته، وفكرته لا تؤول إلى الخـــروج بنظرية تعليمية وإنما ترمي في أساسها للبحث عن الكفيات والسبل التي تنمو بها المعارف لدى الأفراد [1].

– مرتكزات النظرية المعرفية لبياجيه :

ترتكز النظرية المعرفية **لبياجيه** إلى عدة نقاط أساسية هي :

1– التعلم الحقيقي الفعال هو الذي ينشأ عن التأمل والتروي .

2– الفرد له الاستعداد الفطري الكامن في الدماغ الناضج الذي يؤهله من اكتساب المعرفة، والمؤثرات البيئية لا تتجاوز كونها تمثل مصدر واحد من المعرفة المكتسبة[2].

3– لا يشترط في المعرفة المكتسبة لدى الأفراد أن تكون عملية اشتراطية بقدر ما هي وظيفة إبداعية وليست دائما قائمة على التقليد [3].

إذا تأملنا جيدا في مرتكزات **بياجيه** نجدها تخالف النظرية السلوكية، فاللغة في نظرته لا تتأتى عن طريق التقليد والتعزيز المصاحب للطفل عندما ينطق بعبارة في موقف معين، كما أن المؤثرات البيئية لا تتعدى كونها تمثل نوع واحد من المعرفة، بل إن هذه الأخيرة هي نفسها كامنة في عقل الإنسان ولا حاجة للمسببات خارجية لتنميتها .

– أنواع المعرفة عند بياجيه :

يميز **بياجيه** بين نوعين من المعرفة

[1] ينظر: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، عبد المجيد عيساني، ص:84

[2] قضايا ألسنية تطبيقية، ميشال زكريا، ص:79

[3] دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص:96

1-المعرفة الصورية (Figurative): يحوي هذا المجال على معرفة المثيرات في صورها العامة، بحيث تكون هذه المثيرات نابعة من التحليل العقلي، بمعنى أن هذه المعرفة تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية ما .

2-المعرفة الإجرائية (Opérative): تهتم هذه المعرفة بالكيفية التي تتغير بها الأشياء من حالة سابقة إلى حالتها الحالية، إذ أن هذه المعرفة تحصل من الاستدلالات في مختلف المستويات [1].

يمكن الإشارة إلى أن المعرفة الصورية هي معرفة شكلية إذ نجدها لا تقوم على العقل في حين أن المعرفة الإجرائية هي معرفة تعتمد بالدرجة الأولى على العمليات العقلية .

– مستويات المعرفة عند بياجيه :تتمثل المعرفة الصورية عند **بياجيه** في مرحلة معينة من مراحل حياته الأولى لكنه سرعان ما يتخلى عنها بمجرد تطور المعرفة الإجرائية لديه، فالتصور المعرفي عند الطفل يمر بأربع مراحل :

1- **الفترة الحسية الحركية:** يتم خلال هذه المرحلة إدراك الطفل لمفهوم استمرارية الأشياء، وكذا تنظيمها في العالم الفيزيائي، كمصه الرضاعة مثلا ومسك الأشياء ورميها.

2- **الفترة ما قبل الإجرائية:** يتم خلال هذه الفترة إدراك الطفل للأشياء في صورها الرمزية، كما أنه يصبح على وعي أكثر بتلك الأشياء، والتي عرفها في المرحلة الحسية الحركية.

3- **الفترة الإجرائية المحسوسة:** في هذه المرحلة تتطور قدرات الطفل التفكيرية الاستدلالية، لكن تبقى القدرة الاستدلالية محدودة في هذه المرحلة .

4- **الفترة الإجرائية الصورية:** يتمكن الطفل في هذه المرحلة من التحكم في الاستدلالات عن طريق استدلالات أخرى[2].

[1] قضايا ألسنية تطبيقية، ميشال زكريا، ص:80

[2] التطور المعرفي عند جان بياجيه، موريس شربل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1982، ص: 83 و84

– مراحل تطور الذكاء عند الطفل :

أ- **مرحلة الذكاء الحسي الحركي:** تبدأ هذه المرحلة من ولادة الطفل حتى سن الثانية وفيها يبدئ بالاستفادة من التقليد وتعلب الذاكرة والفكر دورا كبيرا في هذه المرحلة .

ب- **مرحلة الذكاء الحدسي** : تمتد هذه المرحلة من سن الثانية إلى السابعة من عمره ،وفيها يتم التعرف على الأشياء التي تسير في شكل واحد .

ت- **مرحلة الذكاء الإجرائي أو المحسوس:** وتمتد من الثامنة إلى الحادية عشر، وفي هذه المرحلة يكون الطفل قادر على حل بعض المشكلات، كما تتولد لديه القدرة على تنظيم المعرفة في ذهنه .

ث- **مرحلة الذكاء المجرد:** تبدأ هذه المرحلة من سن الثانية عشر وما فوق، يصبح الطفل في هذه المرحلة من عمره قد بلغ نضج عقلي يمكنه من استيعاب والتفكير بطريقة علمية [1].

– البنيات المعرفية عند بياجيه:

تتكون البنيات المعرفية في نظرية **بياجيه** استنادا إلى قدرتين :قدرة التنظيم وقدرة التوافق

1- **قدرة التنظيم:** يعنى بها ترتيب وتنسيق العمليات العقلية، وبها يستطيع الطفل إدماج معارف جديدة وفق البنى المعرفية المتوفرة لديه .

2- **قدرة التوافق:** تمثل عملية التوازن، ويشمل التعزيزات التي تطرأ على الكائن الحي استجابة لمطالب البيئة، ويشرح ذلك **بياجيه** بآليتي (التمثيل +التكيف=التوافق)، ويعني بالتمثيل تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع ما هو موجود في البنية العقلية، أما التكيف فهو التلاؤم أو التآلف مع الاستجابات التي تم جمعها في التمثيل.

[1] ينظر : التطور المعرفي عند جان بياجيه، موريس شربل، ص:87 و 88

عوامل النمو الذهني عند بياجيه:

يقسم بياجيه عوامل النمو المعرفي عند الطفل إلى أربع عوامل أساسية هي[1] :

عوامل النمو المعرفي عند بياجيه

النضج	التدريب والخبرة	التفاعل والتبادلات الاجتماعية	التوازن
هو اكتمال النضج العصبي والتناسق الحركي الذي لا يمكن إهماله كعامل في النمو المعرفي ويظهر النضج من خلال السلوكات التي تصدر من الطفل	هو التفاعل بين الطفل وبيئته المادية من خلال الخبرة المتولدة عن التدريب المكتسبة من التفاعل مع الأشياء .	اللغة نتاج المجتمع ، وهذا الأخير له من الدور الفعال في اكتساب المعرفة من التفاعل خلال التفاعل وتبادل الخبرات ما بين أفراده .	يستند هذا العامل على تطبيق من تشكل العوامل الأخرى يتم من خلاله تنظيم كل المعارف وهي عملية ذاتية

– دور بياجيه في ميدان التربية :

[1] التطور المعرفي عند جان بياجيه، موريس شربل، ص:104 و 105

إن نظرية **بياجيه** كان لها صدى في ميدان التربية، فقد كان يتابع الطفل منذ الولادة إلى سن الرشد، لاحظ **بياجيه** خلالها مجموعة من القضايا يمكن حصرها فيما يلي :

1- التنسيق التدريجي واللعب عند الأطفال أمر يهمهم في مرحلة الرياض والابتدائية .

2- المعلم لا بد أن يكون مؤهلا مسبقا في أعلى درجات السلم الاجتماعي، وذلك حتى لا يكون ناقلا للمعرفة بل العنصر الفعال فيها .

3- سياسة الدولة لا بد لها أن تتماشى مع متطلبات العلم والعلمية لا منافية لها .

4- المعلم لا بد أن يكون في عملية مستمرة مع الأبحاث كي تتم الحلقة الواصلة بينه وبين طلبته من خلالها يعمل على تفعيل نموذج البحث عندهم [1].

شكلت نظرية **بياجيه** منطلقا علميا يمكن له أن يكون أرضية لإمكانية تكوين نظرية شاملة حول تفسير اكتساب اللغة عند الطفل، فالطفل بمجرد ولادته مؤهل لاكتساب معارف ويختلف في تقييمه للمعرفة في كل فترة من فترات حياته، فالتعلم عنده هو في عملية نشطة وسلوكه في تطور مستمر ومتجدد .

3-ت- النظرية الجشطلتية :

تعد النظرية الجشطلتية من بين المدارس التي ظهرت كرد فعل على الآراء الفكرية والنظرية للنظريات البنائية والترابطية في العقد الأول من القرن العشرين على يد **ماكس وريتماير** **Max Wertheimer** في ألمانيا[2].

إن أفكار **ماركس وريتماير** ظهرت بعد سنة من ظهور أفكار **واطسن** صاحب النظرية السلوكية، فقد مثلا هذان الرجلان اتجاهان مهمان في علم النفس، وكان اهتمامهما منصبان على فكرة بناء العقل، وفي هذه المرحلة حاولوا أن يحللوا الشعور إلى وحدات أساسية كالإحساس والصور والأفكار، وتجدر الإشارة إلى أن الولايات

[1] ينظر: التطور المعرفي عند جان بياجيه، موريس شربل، ص:200

[2] مبادئ علم النفس التربوي، عبد الرحيم الزغلول، ص:132

المتحدة الأمريكية كانت تحتضن مثل هذه الدراسات الداعية إلى الاستفادة من علم النفس في حل المشاكل السلوكية، وبالرغم من ذلك إلى أن الاتجاهان اللذان ظهر مع بعضهما لم يشكلا مجموعة بل أفكارهما جاءت متباينة ومختلفة عن بعضها[1] .

فدراسة **واطسن** كانت منصبة على الاهتمام بالسلوك الصادر عن الأفراد وذلك في رحاب المثير والاستجابة، ولم يكن مهتما بدراسة الصور والأفكار الكامنة في الدهن، في حين أن الدراسات الألمانية يمكن اعتبارها دراسة كلية فهي تعنى بسلوك الفرد وكذا الوحدات المكونة لهذا السلوك .

بخلاف النظرية السلوكية المهتمة بالسلوك نفسه تدعي النظرية الجشطلتية إلى تحليل السلوك إلى وحدات جزئية وذلك أن فهم هذه العناصر الجزئية والعلاقة القائمة بينهما للوصول إلى فهم الظاهرة ككل [2].

اختار ماركس كلمة **جشطلت GESALT** ليطلقها على نظريته، وهي كلمة ألمانية الأصل، ويرجع معناها في اللغة العربية إلى شكل أو صيغة أو نمط أو هيئة[3]، والنظرية الجشطلتية هي نظرية في التفكير والمعرفة إذ ترى أن الكل مترابط بأنساق مكون من أجزاء متفاعلة[4]، وتعتبر هذه النظرية من المدارس الكلية .

– المفاهيم الأساسية في النظرية الجشطلتية :

أ– البنية أو التركيب STRUCTURE: ترى النظرية **الجشطلتية** أن هناك بنية متأصلة خاصة بالكل، بحيث تميزه عن غيره وتجعل منه شيئا مميزا ذو معنى أو وظيفة خاصة، كما ترى أن الأنواع المختلفة من الكل تشمل على قوانين داخلية تحكم وتنظم عناصرها .

ب– الاستبصار Insight: تخالف النظرية **الجشطلتية** النظرية السلوكية في رأيتها للعملية التعليمية، فالسلوكية ترى أن التعلم مجرد عملية تشكيل ارتباطات بين المثير والاستجابة المعينة، في حين أن النظرية

[1] ينظر: التعلم نظريات وتطبيقات، أنور محمد الشرقاوي، ص:109

[2] مبادئ علم النفس التربوي، عبد الرحيم الزغلول، ص:32

[3] ينظر :التعلم نظريات وتطبيقات، أنور الشرقاوي، ص:110

[4] محاضرات في اللسانيات التطبيقية، لطفي بوقرة، ص:19

الجشطلتية ترى أن هذه الارتباطات تشكل ارتباطات تكون أكثر تعقيدا، ولا يتم تعلمها على شكل تدريجي وإنما على نحو مفاجئ وفقا لعملية الاستبصار التي يقوم بها الفرد، فالاستبصار يتضمن إعادة تنظيم الموقف بحيث يستطيع الفرد إدراك العلاقات القائمة في ذلك الموقف واكتشاف بنيته[1].

ت- الفهم Under standing: هناك علاقة تجمع بين الاستبصار والفهم، فالاستبصار هو تحقيق للفهم الكامل للأشياء، فإذا كان هناك استبصار أو فهم نكون بذلك قد حققنا عملية التعلم التي يمثل هدفها الأساسي الفهم .

ث- التنظيم Organisation: تتمثل في تنظيم **الجشطلت** بطريقة مميزة، وفهم تلك البنية يعني تفهم طريقة تنظيمه [2].

- المبادئ الأساسية في النظرية الجشطلتية :

1-مبدأ الشكل والخلفية (Figure-Grounds): عندما يستوقفنا شيء ما فإننا نلاحظ جزءا هاما سائدا يبرز أكثر من غيره يسمى الشكل، أما الأجزاء المحيطة به تسمى بالخلفية، ومن هنا النظرية الجشطلتية تؤكد أن الأشياء الحسية تكون منظمة على شكل صورة أو شكل خلفية ويمثل هذان معنى معين كامن فيهما .

2- مبدأ التشابه (Similarité): ينص هذا المبدأ في النظرية الجشطلتية على أن الأشكال التي تحوي على مميزات متشابهة، كالشكل أو الحجم أو اللون، تسهل عملية تعلمهما وتذكرها على غير الأشكال غير المتشابهة .

[1] ينظر: مبادئ علم النفس التربوي، عبد الرحيم الزغلول، ص:133

[2] ينظر: نظريات التعلم، مصطفى ناصف، ص:204

3- مبدأ التقارب(Aproscimity): نتعامل في حياتنا اليومية مع المواقف المجتمعة لا المنفصلة عن بعضها، ذلك أن الأحداث المجتمعة تشترك في خلفية واحدة وهنا تكون العناصر التي يتقارب وجودها في المكان يتم إدراكها على أنها مجموعة واحدة .

4-مبدأ الإغلاق Closure: إن الأشياء التي تكون مكتملة ومستقرة يسهل فهمها وإدراكها ومن تكون المساحات المغلقة أيسر في طريقها إلى الإدراك .

5-مبدأ الاتجاه المشترك Common direction: يسهل إدراك وتذكر الأشياء التي تسير في اتجاه واحد، فإنها تشكل بذلك استمرار لموقف معين، بينما الأشياء المنفصلة أو غير مشتركة يصعب إدراكها[1].

تعتبر النظرية **الجشطلتية** من بين المدارس المعرفية المعتمدة على البيانات التجريبية المنصب اهتمامها على سيكولوجيا التفكير المتمثلة في العمليات الإدراكية والتنظيم المعرفي وحل المشكلات؛ وبالرغم من أن اهتمامها لم يكن منصبا على التعلم إلا أننا نجدها أسهمت من خلال ما قدمته حول طبيعة الإدراك وخصائصه وأسلوب حل المشكلة ساهم في فهم عملية التعلم الإنساني[2] .

4-ث- النظرية اللغوية "العقلية":

ظهرت هذه النظرية في النصف الثاني من القرن العشرين وتستند هذه النظرية على الأفكار التي جاء بها اللساني الأمريكي **نوام تشومسكي**[3]، أطلقت عدة مسميات عليها منها: النظرية العقلية والنظرية اللغوية والنظرية الفطرية، كما نجد بعضهم يدرجها في إطار النظرية المعرفية لأن أفكارها جاءت منافية للنظرية السلوكية [4].

[1] ينظر: نظريات التعلم، مصطفى ناصف، ص:136و137

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص:132

[3] دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص:94

[4] ينظر: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، عبد المجيد عيساني، ص:78

تستمد النظريـة اللغوية أصولها المعرفيـة من الفلسفـة العقلية كمـا في فلسفة **ديكارت**، فالمرجع هو فلسفي يولي أهمية للعقل، ومن هذا المنطلق تأتي هذه النظرية معيدة الاعتبار إلى القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان والتي تميزه عن باقي المخلوقات، في المقابل نجد الدراسات السلوكية أهملتها[1] .

تبرز أراء **تشومسكي** من خلال ما قدمه حول تفسير اكتساب اللغة الأم، ولم يدرج معها اللغة الثانية، ذلك اعتقاده أن اكتساب اللغة الثانية يدخل ضمن عمليات معرفية تكون أكثر تعقيدا، وفيها يختلط الاكتساب بالتعلم وبذلك تنزاح العملية عن السلوك الفطري، ومن أهم النقاط التي ركزت عليها في اكتساب اللغة الأم تأكيده على أهمية العوامل الداخلية المعرفية الفطرية بدلا من الاقتصار على الجوانب الشكلية الخارجية[2].

– مسلمات النظرية اللغوية :

أ- العقل هو الركيزة الأساسية في اكتساب أي لغة و يمثل الجانب الإبداعي والأخلاقي ومن مظاهره اللغة، ولا يمكن التخيلي اللغة وما تحمله من فكر وإبداع وإعجاب،وأن تكون فقد عادات لغوية منعزلة عن العقل، لكن في حقيقتها ما هي إلى مظهر من مظاهره[3].

ب- الفطرة عامل مهم، فالطفل في النظرية اللغوية يولد مهيأ لاستعمال اللغة، من خلال ما يملكه من تراكيب ذهنية على شكل نماذج، وهذه النماذج تكون الكليات اللغوية عند البشر، وهي التي تندرج تحتها التركيبة الخاصة بلغة الطفل في مجتمع معين [4].

يركز **تشومسكي** على مسلمتين أساسيتين مفادهما أن العقل هو جانب مهم في عملية اكتساب اللغة، وأن الطفل يولد فطري مهيأ لاستعمال لغة مجتمعه الذي يعيش فيه، يقول في ذلك عن الفطرة: "لا توجد أية

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص:95

[2] ينظر: علم اللغة النفسي ،عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، ص:278

[3] نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، عبد المجيد عيساني، ص:79

[4] دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص:95

معطيات سرية أساسا في مفهوم بنية معرفية مجردة، توجد قدرة فطرية في الذهن، تتمثل في العقل بطريقة مجهولة حتى الآن، وتدخل ضمن المهارات والاستعدادات للعمل والتفسير" وبذلك تكون الفطرة من العوامل الأساسية في عملية الاكتساب، بحيث يكون نمو الإنسان اللغوي مزود ببعض الاستعدادات والقدرات والبنى والبرامج الفطرية المساعدة يقول **تشومسكي** :"إن التعلم هو في البدء مسألة ملء بالتفاصيل لداخل بنية هي فطرية "[1]

– خصائص النظرية اللغوية:

1- يسلم **تشومسكي** بأن هناك حقيقة عقلية تكمن في السلوك .

2- تمثل اللغة مظهر من مظاهر العقل وهي من هذا المنطلق تنظيم عقلي فريد من نوعه.

3- تمثل اللغة الجانب المهم العاكس للسلوك الإنساني، فهي أداة للتعبير التي تعكس تفكير الفرد .

4- اللغة تمثل نوع من أنواع النظام التواصلي المفتوح وغير مغلق .

5- الطفل يولد مزود بأنظمة فطرية تمكنه من تطبيقها على المعطيات اللغوية، وهو قادر أن يستعمل عدد لا محدود من التراكيب والمفردات التي لم يتم استعمالها من قبل وقد يكون كل هذا بصورة لا إرادية لا شعورية.

6- في نظر **تشومسكي** المثير والاستجابة يمثلان نظرية قاصرة ودائرة مغلقة، إذ لا يمكن أن يقدما التفسير الكافي للاستعمال الفعلي للغة [2].

يرى **تشومسكي** في النظرية اللغوية أن اللسان البشرى مثله مثل أي عضو في الإنسان، فهو بنية ذهنية خاضعة للفطرة يكون الطفل بذلك لا يمثل تلك الصفحة البيضاء، وإنما هو مزود مسبقا بفطرية لغوية تمكنه من

[1] ينظر: قضايا ألسنية تطبيقية، ميشال زكريا، ص:96

[2] دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص:95 و 96

استخدام تراكيب وأساليب مفرداتية لم يسبق استخدامها بتلك الطريقة، وذلك بالرغم من المفردات مألوفة في المجتمع الذي يعيش فيه، لكن الأسلوب والتراكيب يختلف من فرد إلى آخر .

المبحث الرابع: البيداغوجيا والتعلم:

تعتبر البيداغوجيا من المفاهيم المعقدة التي يصعب تحديدها، ذلك أن اختصاصها يدخل ضمن اختصاصات أخرى، فمن وجهة نظر اليونانية " البيداغوجيا هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة والأخذ بيدهم ومصاحبتهم "

البيداغوجيا إذن كلمة يونانية مركبة من مقطعين PED و PAIDOS بمعنى طفل والمعنى الآخر AGOGIE بمعنى القيادة والتوجيه[1]، إذن معناها توجيه الأطفال وقيادتهم .

تعتبر البيداغوجيا كل تدخل مدرسي، لفظيا أو غير لفظي قائم أساسا على علاقة تواصلية مع التلاميذ وذلك قصد تبليغ رسالة تكون معرفية أو غير معرفية بشيء آخر، أو استحسان سلوك التلاميذ أو إحداث تغيرات على مواقفهم وضبط نشاطاتهم[2].

هذه المفاهيم تعنى لأول وهلة أنه أمر يتعلق بالجانب التربوي الذي يعنى بالطفل وكذا الراشد ويرافقه ويوجهه داخل حقل تربوي تعليمي .

فالبيداغوجيا إذن هي مجموع الوسائل المستعملة لتحقيق التربية أو هي طرق التدريس والأسلوب، أو النظام الذي يتبع في تكوين الفرد [3].

[1] التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، علي تعوينات، أعمال الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر، أفريل 2010، ص :5

[2] المرجع نفسه، ص:6

[3] المعجم التربوي، إعداد ملحقة سعيدة الجهوية، إثراء: فريدة شنان ومصطفى مجرسي، تصيح وتنقيح: عثمان ايت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص:101

من خلال ما تعرضنا له من مفاهيم حول البيداغوجيا والتعلم يظهر جليا أنه لا يمكن عزل مفهوم التعليم عن البيداغوجيا، وإذا قلنا أن هناك عملية تعليمية تعلُمية، فإننا سنقول حتما أن هناك طريقة بيداغوجية مسيرة ومرافقة لها، ولا يمكن أن نتصور في المطلق العموم سير التعليم إذ لم يكن هناك وسائل مادية وبشرية مسخرة لإنجاح العملية التعليمية التعلُمية .

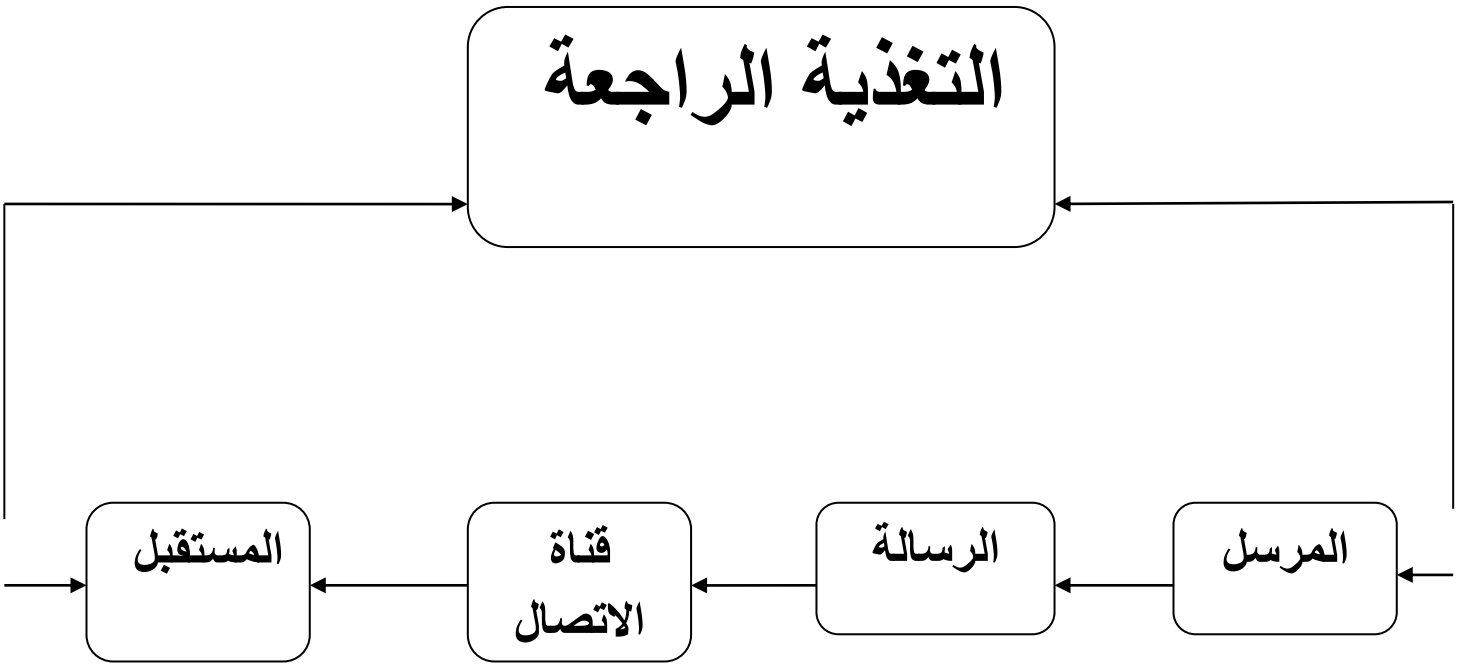
المبحث الخامس:مجرى اللغة الواصفة في العملية التعليمية التعلمية :

إن الحديث عن العملية التعليمية التعلُمية في ظل اللغة الواصفة يحولنا للحديث عن مجراها في عملية التواصل بين أطراف هذه العملية، وهذا ما تحققه عناصر الاتصال والتواصل سواء أكنا نتحدث عنها داخل النظام التعليمي أو خارج النظام التعليمي، لكن بما أننا نتحدث عن اللغة الواصفة داخل السياق التعليمي فيكون بذلك العناصر الاتصالية داخل المجرى التعليمي، وهذا ما خولنا للتساؤل عن أي العناصر التواصلية التي تتحقق من خلالها اللغة الواصفة ؟

1- عناصر الاتصال في العملية التعليمية التعلمية :

تتعدد أشكال عملية الاتصال والتواصل وإمكاناتها ومجالاتها، فإنها عناصر لا تكاد تكون ثابتة ويمكن تلخيصها كما يلي :

عناصر عملية الاتصـال والتواصـل [1]



1- المرسل: هو الشخص أو الجهة التي تصوغ الرسالة في كلمات أو إشارات أو صور، وذلك من أجل نقلها للمستقبل[2]، من خلال قنوات الاتصال المختلفة، محاولا التأثير فيهم معرفيا أو عاطفيا[3]، يمثل المرسل في هذه الحالة المعلم ويكون الطالب نفسه في بعض الحالات ناقلا للرسالة أو المقدم للمادة المعرفية وذلك من خلال الأعمال الموجهة للطلبة في الحصص التطبيقية، فالمرسل ملزم ببعض الخصائص والمميزات التي يجب أن تتوافر فيه ومنها :

أ- أن يكون مقتنعا ومؤمنا بالرسالة، متمكّنا وملما بمحتواها من معلومات ومهارات واتجاهات، وملما بطرق الاتصال المختلفة .

[1] إدارة مصادر التعليم، سلامة عبد الحافظ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1995، ص:73

[2] إدارة مصادر التعليم، سلامة عبد الحافظ، ص:73

[3] تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، محمد محمود الحيلة، ص:91

ب- أن يكون على علم بخصائص المستقبلين للرسالة وصفاتهم من حيث:خليفيتهم العلمية والاجتماعية، ومتمكننا من كيفية استعمال الأجهزة والوسائل المختلفة وتشغيلها .

ت- أن يحسن اختيار الوقت والمكان الملائمين لتوصيل رسالته وأن يمتلك مهارة الاتصال معنية كالكتابة والتعلم، فمن المهارات الأساسية للمعلم الناجح التكلم بصوت مرتفع مسموع والكتابة بخط واضح ومقروء، والقدرة على الربط والشمول و قادرا على توظيف التغذية الراجعة [1].

تتلخص اللغة الواصفة في المستقبل من خلال الإمكانيات والخصائص التي يجب أن تتوافر في المرسل باعتباره العنصر الفعال في العملية التعليمية التعلمية وهو الباعث للرسالة التعليمية التي يمكن من خلالها أن تكون العملية التعلُمية في سير ناجح وفعال، وباعتباره هو الحامل للرسالة من خلال خلفياته الفكرية والعلمية، فبطبيعة الحال هو ذو مدونة علمية واضحة المعالم والمبادئ ذات طابع مفاهيمي وإجرائي مدروس .

2-المستقبل: هو الجهة أو الشخص الذي توجه إليه الرسالة، ويقوم بحل رموزها ليصل إلى محتواها، بغية التوصل إلى تفسير محتوياتها وفهم معناها، وينعكس ذلك في أنماط السلوك المختلفة، ولا بد هنا من الإشارة إلى مجموعة من المعايير التي يشترط أن تكون في المستقبل :

أ- الراحة الجسمية والنفسية .

ب- شعور المستقبل بأهمية الرسالة وما تحمله من خبرات أو معلومات أو أفكار[2].

تأخذ عملية التواصل الشكل الحلقي، بمعنى أن المستقبل لا يكون فقد مستقبلا فقد يتحول إلى مرسل ويرجع المرسل مستقبلا أحيانا أخرى، بالإضافة إلى أن عملية التواصل حتى تتم بصورة ناجحة لا بد من أن يكون المستقبل نفسه ايجابيا وفعالا ومهتما بالرسالة ومضمونها.

[1] ينظر: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، محمد محمود الحليلة، ص:91

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص:91 و 92

3- الرسالة: هي المضمون أو المحتوى الذي يريد المرسل أن ينقله إلى المستقبل، أوهي الهدف الذي تهدف عملية الاتصال إلى تحقيقه، وقد تحتاج الرسالة إلى مجموعة من الشروط عند وضعها وهي كالتالي:

أ- أن تتضمن الرسالة مثيرات تساعد على جذب الانتباه كطرح الأسئلة أو رأي المستقبل في مسألة ما، وأن تصاغ بشكل يساعد على فهمها بما يتناسب ومستواه العلمي والنفسي والعقلي .

ب- اختيار المكان المناسب يضمن استقبلا ناجحا واختيار الوقت المناسب يضمن استقبال أفضل عند المستقبل[1].

تمثل الرسالة الجانب المهم في العملية التواصلية التربوية بين الأستاذ والطالب، فمن خلالها ينقل المرسل جميع خبراته ومعارفه ومهاراته، وبالإضافة إلى الشروط المذكورة هناك عوامل أخرى لا بد أن يراعيها المرسل في رسالته، وهنا يمكننا الحديث لغة الرسالة والتي يجب أن تكون لغة يتوخى فيها المرسل جميع الصيغ النحوية والتراكيب والأساليب اللغوية الصحيحة والمعارف العلمية الدقيقة التي لا تحتمل الشك، ويمكننا التعبير عن كل هذا بمعنى أدق أن تحمل الرسالة التعليمية التعلُمية لغة واصفة يتمكن من خلالها الأستاذ أن يوصل كل المعارف الخاصة بالدرس بصيغة علمية لا تخرج عن نطاق المادة المقدمة للطالب ولا عن مستواه العلمي .

4- قناة الاتصال: هي الوسيلة أو المادة التي يتم بها نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، فمن خلالها يتم نقل المعارف والمهارات والخبرات والقيم والمشاعر من المرسل إلى المستقبل[2].

ويمكن أن نفتح قوس مهم ذلك أن قنوات الاتصال متعددة ولاسيما في وقتنا الحالي، ولكن الحديث عن قنوات الاتصال يحيلنا للحديث عن أهم وسائله والتي تتلخص في اللغة نفسها سواء كانت هذه المعلومات شفوية أم مكتوبة فلا مهرب من لغة تجسد النقل لهذه المعارف، فاختيار اللغة المناسبة الفصيحة الخالية الشوائب يجعل إقبال المستقبل عليها جيدا، وكذلك بتميز اللغة بالوصفية والجدة أمكن للرسالة أن يكون لها صدى كبير، فالتزام

[1] ينظر: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، محمد محمود الحليلة، ص:92 و 93

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص:93

المرسل باللغة الواصفة يجعل من رسالته ذات معنى لغوي علمي محض وبطبيعة الحال فإن أخذ اللغة الواصفة بعين الاعتبار في أقسامنا بات ضرورة من ضرورات التعليم الجيد و الفعال.

5- التغذية الراجعة: إن نجاح العملية التواصلية محكوم بالأثر الناتج عن تلك الرسالة، وما حققه المرسل من معلومات وخبرات واتجاهات في المستقبل، سواء أكان سلبيا أو ايجابيا، فالتغذية الراجعة هي نوع من الاستجابة التي يحققها المتعلم من خلال ما يطرحه من استفسارات وأسئلة، يتمكن من خلالها معرفة ما مدى القصور في الرسالة أو حسن هذه الرسالة ونجاحها [1].

مما لا شك فيه أن اللسانيات بعامة هو ذاك العلم الذي أرسى الكثير من القواعد والمفاهيم التي شكلت في حقب زمنية ماضية تفكيرا فيه فقط كما رأينا في الفصل الأول؛ وبفضل سوسير الذي وضع اللغة محور الدرس اللساني تمكنت اللسانيات أن تعرف بالدراسة العلمية للغة، فكانت النظريات والدراسات التي جاء بها سوسير وغيره من المفكرين اللغويين خير دليل على استمرار هذا العلم وشيوعه بين الأوساط الغربية لينتقل هذا الأخير إلى البلاد العربية عن طريق الترجمات، كما تجدر الإشارة إلى أن اللسانيات كانت لها أسبقية في التفكير العربي القديم، وبكل الأحوال تبقى هذه النظريات هي الوجه العلمي النظري فقط، بيد أن ذلك لم يدم طويلا وكان استمرار هذه النظريات التي ولدت لنا علم آخر جعل من اللسانيات العامة ونظرياتها مرتكزا طبق من خلالها جل ما أفرزته النظريات اللسانية بحذافيرها، فحدث ذاك التقاطع العلمي بينها وبين المادة الخام التي استمدت منها تطبيقاتها العلمية لتصبح واقع يبحث في كثير من القضايا اللسانية، فأردنا من خلال هذا الفصل أن نعرج على الطابع المفاهيمي للسانيات العامة واللسانيات التطبيقية بما في ذلك التعليمية والتي تعد أهم فرع اللسانيات التطبيقية، وختمنا الفصل بربط بين الجانب التعليمي واللغة الواصفة من خلال كيف نلمس اللغة الواصفة في ظل العملية التعليمية التعلُمية من خلال عناصر عملية الاتصال، وجاء في ذلك أن التزام المرسل باللغة الواصفة شرط يؤهله من تحقيق عملية تعليمية تعلُمية ناجحة .

[1] ينظر: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، محمد محمود الحليلة، ص:93 و 94

توطئة :

إن اللغة هي دائما في حاجة ماسة إلى سند يثبت كينونتها وشرعيتها من حيث الاستعمال وحتى يكتب لها الدوام، ولاسيما إذا كنا نتحدث عن لغة الخطاب الجامعي، فإنه لا محالة هو عمل فني وإبداعي يلقيه المرسل إلى مستقبله بواسطة رسالة سواء إن كانت شفوية أومكتوبة، وذلك من خلال قناة إرسالية لتتحقق وتكتمل العملية التواصلية داخل النموذج التعليمي، وحتى تنجح هذه العملية التعليمية فنحن بحق نحتاج إلى دعامة لغوية تقوي من خطابنا الجامعي ليكون لدينا تأثير مباشر وقوي على مستعملنا .

إن لغة المخاطب هي الوجه الذي يعكس دوما تجربته وحصيلته من الدراسات والمطالعات والقراءات، هي الزاد الذي يتسلح به المرسل من معارف وخلفيات علمية تكون مدونته الخاصة،ومن خلالها يستطيع أن يعكس رصيده المعرفي والعلمي .

تكتسي اللغة أهمية بالغة سواء من حيث أنها الهمزة الواصلة بين الأطراف في العملية التعليمية، أو من حيث أنها الناقلة للعلوم والمعارف من خلال ما ندونه عبر التاريخ، وهي بهذه الميزة تتجاوز كونها أداة تواصل، لتكون وسيلة ترقى وتزدهر وتنتشر بها العلوم.

إن حديثنا عن الشرعية والسند المقوي للأسلوب اللغوي، يخولنا في هذا المقام للحديث عن أهم مظهر من مظاهرها التي تتجسد فيه اللغة وتتسم فيه بصفة العلمية، فاللغة الواصفة تمثل بحق الوجه العلماني الذي تبرز من خلاله اللغة في صورة ثقافية علية رفيعة المستوى واضحة المنهج .

يعد البحث في اللغة الواصفة من بين المقاربات القليلة في دراسة اللغة كونها تعني البحث عن منهجية محكمة تلبسها للغة كي تبحث في نسق القواعد والعلاقات، لتبني عملا فنيا وأدبيا يكون موضوعيا وبعيد عن الدوافع الذاتية، وإذا قلنا أن هناك لغة واصفة في مجال التعليم ، فإنه حتما ستكون هناك عملية تعليمية ناجحة وفعالة .

وفي خضم الحديث عن اللغة الواصفة أو كما يسميها البعض اللغة الشارحة أو لغة اللغة، يستوقفنا الحديث هنا إذن عن الطابع المفاهيمي للغة الواصفة بما في ذلك التعريج على الترجمات المختلفة لهذا المصطلح، وحتما التفتيش عن مصطلح اللغة الواصفة في الدراسات العربية وإن كان هذا المصطلح أجنبي أم عربي الأصل ؟ولماذا تتعدد مصطلحاته بالرغم من كونه يحوي على مفهوم ومضمون واحد؟

وإزاء كل هذه التساؤلات يأتي مفهوم اللغة في المقام الأول، فكيف عرفت اللغة عند العلماء العرب والغرب؟وما مفهوم الواصفة المقترن باللغة ؟كما سنتعرض في هذا الفصل إلى أهم سؤال يتبادر إلى ذهن المتلقي كيف تتجسد اللغة الواصفة في الوسط التعليمي؟ لنصل في الأخير إلى أهم المعوقات التي تعترضها داخل العملية التعليمية التعلمية .

المبحث الأول: مفهوم اللغة :

إذا قلنا اللغة فإننا حتما سنقول أن هناك مجتمع تتحقق فيه نماذج التواصل والتفاهم بين أفراده، فاللغة تحيا في المجتمعات وتزدهر، كما أنها تموت وتنقرض داخل المجتمع، بيد أن هذه الوظيفة المناطة للغة لا تشكل سوى مظهر واحد من مظاهرها المتمثلة في أداة التواصل، التي تتحقق بواسطة عملية الإدماج الاجتماعي فهي تتعدى كل هذا لتكون الركيزة الأساسية في بناء العلوم، فبلغة تتم عملية التعليم والتعلم، وهي التفكير الذي يختلج دهن الإنسان، إذ يمكن وصفها بأنها الآلة العقلية التي تساعد الفرد على تخزين المعلومات وإعادة معالجتها وإن صح القول هي فكر الإنسان الظاهري والباطني، أما إذا قلنا اللغة في المجتمع فإننا سنقول اللغة هي هوية المجتمع وكينونته الثقافية والحضارية، لهذا كله نجد العلماء ينكبون على بيان حقيقتها ومفهومها وحتى تطوراتها عبر الأزمان .

أ- اللغة عند اللغويين العرب:

لقد تعددت وتباينت تعاريف اللغة بين محدثين وقدماء عرب وأجانب، ولعلى من بين أبرز التعريفات هو تعريف ابن الجني في كتابه الخصائص :"أما حدها فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم "[1]

إذا نظرنا إلى هذا التعريف الذي يعد الأكثر تداولا في ميدان تعريف اللغة، فإننا نجده يركز على أربع عناصر أساسية وهي: اللغة عبارة عن أصوات تعبيرية، اللغة هي أداة تواصل بين أفراد المجتمع، اللغة أشكال وأنواع أي أنها تختلف من بيئة إلى أخرى، اللغة وسيلة للتعبير عما يختلج النفس الإنسانية فاللغة من هذا المنطلق وفي نظر ابن الجني

تحتوي على وظائف عديدة منها:أن اللغة تجسد نوع من وظيفة الأداء الصوتي والظاهرة الاجتماعية، كما أنها تمثل جانب من الوظيفة التعبيرية باعتبار أن الإنسان يستخدمها للتعبير عما في نفسه.

[1] الخصائص، أبو الفتح عثمان بن الجني (ت392)، ج2، ص:44

بالرغم من أن تعريف ابن الجني للغة يعد الأكثر شيوعا وتداولا،إلا أن ابن الجني أغفل جانب مهم في اللغة وهو الجانب الإشاري التواصلي التي يتجسد بشكل واضح في اللغة، فاللغة لا تقتصر فقد في الجانب الصوتي بل يكمن لعلم العلامات أو الإشارات أن يمثل نوع من أنواع التواصل اللغوي الذي يستخدمه الإنسان .

أما ابن منظور في حديثه عن اللغة يقول : "اللغة من الأسماء الناقصة وأصلها لغوة من إلغاء إذا تكلم ...واللغة "[1]

لا نقاش من أن اللغة هي تمثل الجانب الأهم في العملية الاتصالية التواصلي .

ب– اللغة عند العلماء الغربيين:

يعرف العالم اللغوي فرديناند دي سوسير اللغة بأنها " نظام من الرموز اللاصطلاحية في أذهان الجماعة اللغوية، يحقق التواصل بينهم ويكتسبها الفرد سماعا من جماعته"[2]

اللغة هي ذاك النظام المتكامل والمتفاعل مع بعضه البعض الذي ينطلق من الفكر الإنساني ليخرج في شكل نسق مجموعة متكاملة من التعابير والمفردات المنسجمة في جمل ذات المعنى.

وتعرف روى.سى.هجمان اللغة فتقول :" اللغة قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما "[3]

تمثل اللغة الجانب الذهني المكتسب من البيئة أو المجتمع الإنساني الذي نحيا فيه،كما أنها تعكس اجتماع مجموعة هائلة من الأنساق المكون من رموز وألفاظ يستطيع من خلالها الفرد أن يتواصل مع العالم المحيط به .

---

[1] لسان العرب، ابن منظور، تح :عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله و هاشم محمد الشاذلي، مادة (لغا)، دار المعارف، القاهرة، مصر، طبعة جديدة باب العين، ج4، ص: 4049 و 4050

[2] COURSES GÉNÉRAL LINGUISTIQUE ,DE SOUSSURE ,P : 7 ET 150

[3] اللغة العربية وعلم اللغة الحديث، محمد محمد داود، ص:44

من خلال ما سبق يمكن أن نحصر مفهوم اللغة في النقاط التالية :

1- تتميز اللغة بالطبيعة الصوتية .

2- اللغة ذات طابع اجتماعي .

3- اللغة متغيرة ومتطور من جيل إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر .

4- اللغة مكتسبة اجتماعيا .

5- اللغة نسق .[1]

"Langunage is a purety human and non –instinctive method of communicatieg ideas ;emotions and desires by means a system of volunzily produced symbols "[2]

" اللغة وسيلة إنسانية خالصة،وغير غريزية إطلاقا لتوصيل الأفكار، والانفعالات،والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إرادية "[3]

إن تعريف سابير للغة في هذا القول يطرح جملة من التساؤلات والإبهامات التي لا بد الوقوف عليها :

أولها أن اللغة ليست غريزية في الإنسان، بمعنى أن اللغة مكتسبة من خلال البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه الفرد، فالطفل الذي يولد في بلد أجنبي "فرنسي أو أمريكي"من أصل أبويين أجنبيين ويوضع في وسط مجتمع عربي،فإنه حتما يتكلم اللغة العربية ، ذلك أن اللغة ليست فطرية تولد مع الإنسان والكلام المعبر عن الإنسان هو

[1] اللغة العربية وعلم اللغة الحديث، محمد محمد داود، ص:44

[2] Sapir ,Language ,An introduction To the study of speech ,New York ;1921

[3] فقه اللغة وعلم اللغة –نصوص ودراسات –، محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، (د.ت)، (د.ط)، ص:14

مظهر من مظاهر النشاط الإنساني يتفاوت من مجتمع إلى آخر ومن فرد إلى آخر،لتحقيق التواصل وللتعبير عن كل ما يختلج الإنسان من رغبات وانفعالات .

يشترط سابير في نظام التواصل أو الكلام باعتباره هو المجسد لفعل اللغة أن يكون برموز صوتية، ويقصد بها كل الأصوات التي تطرق أذاننا في وحدة الكلمة، أي إشارة مسموعة ترمز إلى التقاط الأذن لها نتيجة نتاج التجربة الحسية أو النفسية ومعرفية لدى القائل والسامع[1] .

يقول تشومسكي في تعريفه للغة " من الآن سأعتبر اللغة مجموعة (محدودة أو غير محدودة) من الجمل، كل جملة من حيث الطول وتتركب من مجموعة محدودة من العناصر"[2]

يذهب تشومسكي من خلال تعريفة للغة إلى اتجاه مغاير على حسب ما ورد عند سابقيه، إذ تجاوز الوظيفة التواصلية للغة في تعريفه، وهو يركز على الخصائص والمميزات البنيوية المكونة للجمل، مجمل فكرته أن الوحدات المكونة للغة أو الجمل اللغوية يمكن أن تدرس دراسة بنيوية معتمدة على نمط رياضي منطقي، فهو يخرج تعريفه من السياق النظري للعمل التطبيقي .

المبحث الثاني: المرجعية المعرفية للغة الواصفة :

" تجسد اللغة الواصفة مظهر لسلوكنا اللغوي، يضارع مظهر اللغة –الموضوع، وهي بهذا تشكل قضية لسانية "

تعد اللغة الواصفة من المفاهيم الشائعة في علم اللسانيات ،ذلك أنه لا يوجد علم بدون لغة تخلده، ولا لغة بدون وصفية، فصفوة القول أن اللغة ملازمة للعلم وهذا الأخير من إلزامياته وصف الظواهر، وقبل الخوض في الطابع الإجرائي للغة الواصفة لابد من التعريج على الطابع المفاهيمي للغة الواصفة .

يضرب مفهوم اللغة الواصفة بجذوره في مختلف الميادين، إذ نجد هذا المفهوم في النقد وهو ما يعرف بنقد النقد، ونجد كذلك متداول كثير في الخطاب وهو كذلك ما يعرف بالخطاب الواصف، إذ من أساسيات هذا

[1] اللسان والإنسان ، حسن ظاظا ، دار القلم للطباعة والنشر، دمشق، ط2، 1990، ص:36 و 37

[2] اللغة وعلم اللغة، جون ليونز، تر:مصطفى التوني ،دار النهضة العربية ، القاهرة، ج1، ط1، 1987، ص: 9 و 10

الأخير الوصفية، فالباحث في مفهوم اللغة الواصفة يجب أن يدرك أنه مفهوم لا ينحصر عند اللسانيين فحسب، بل يتعدى ذلك، وما الترجمات العديدة لهذا المفهوم دليل على تشعبيه وتعقيده، فنجد عدة ترجمات عربية لمصطلح اللغة الواصفة منها:اللغة الشارحة واللغة العالمة ولغة اللغة ونقد النقد، هذه التباينات تقودنا للبحث عن الأصل الحقيقي لمصطلح اللغة الواصفة Métalangage.

أ- جذور مصطلح اللغة الواصفة Métalangage:

إذا أردنا العودة إلى الأصل والمنبع الحقيقي لمصطلح اللغة الواصفة Métalangage في اللسانيات نجده يعود إلى بحوث المناطقة وتتمثل خصوصا في حلقة فينا مثـل: **رودلف كارناب وتارسكي Tarski**، لقد ورد مفهوم اللغة الواصفة في كتاب **كارناب "التركيب المنطقي للغة " وكارناب** نفسه استمد هذا المصطلح من رياضيات الواصفة لـ: **هيلبرتHILBERT**، والتي تعني لغة منطقية تهتم بتحليل الرياضيات وتطهير الحساب من وجود أي تناقض فيه ، وذلك بإقامة القواعد للبنى التركيبية الداخلية المترابطة بغية الوصول إلى نتائج سليمة دقيقة علمية، بالإضافة إلى ذلك كان أثر المنطق الواصف **"أدجو كيفيتش Adjukieciz** "واضحا في تفكير **كارناب** فنجده يميز بين بعدين اثنين للغة وهما **اللغة الموضوع Langue objet والغة الموضوعية Langue d'objet**.[1]

من الواضح أن علماء المنطق كان لهم أثر واضح على الدراسات فقد أدخلوا مصطلح اللغة الواصفة وكان ذلك من خلال مدرسة **فينا** وكذلك المدرسة البولونية، فقد دعوا إلى ضرورة التمييز بين نوعيين مهمين من اللغة أولها اللغة التي نتحدث بها في حياتنا اليومية والثانية هي اللغة التي نتحدث عنها بمعنى اللغة العادية ولغة اللغة .[2]

[1] ينظر: الدلالات المفتوحة (مقاربة سيميائية في فلسفة العلامة)، أحمد يوسف، منشورات الاختلاف، الجزائر،ط1، 2005، ص:165 و 166 .

[2]Voir: A .J greimas et j .courtés ;sémiotique dictionnaire raisommé de la theorie du langage classique hachette ;paris ;1979 ;P :224

يجمل الباحثون إلى أن اللغة الواصفة ترجع إلى تقاليد البحوث القديمة لدى الممارسة الهندية، وبخاصة لدى **Panini**بانيني وشارحه **باتانجالي Patanjali** إذ نجد **بانيني** يميز بين اللغة التقديرية واللغة الواصفة كما نجد **بارتريهاري Baerthrihari**إلى وجود وحدة لسانية تتسم بالتجريد .[1]

لعلى أن الفكر اللساني القديم كان له أثر بالغ على الدراسات اللسانية اللاحقة، وبالرغم من أن مصطلح اللغة الواصفة يعتبر أن **كارناب** هو المؤسس الحقيقي لهذا المفهوم ، وذلك بإقراره الرياضيات الواصفة التي تكون فيها اللغة تعبر عن التصورات النظرية المنطقية للعلامات من خلال وصف قواعدها التحويلية .

بالإضافة إلى الذين سبق ذكرهم فيما يخص وعيهم بمفهوم اللغة الواصفة من حيث الأعمال التي قدموها نجد كذلك "جون ستيوراك ميل Johen Stuart Mill " فقد كان لهذا الرجل مسعى في بناء لغة واصفة من خلال تمثله لإشكالية التعيين ضمن حدود العلاقة التي تقيمها اللغة مع الموضوع ذلك أن "الكلمة Blanc – على سبيل المثال– تعنى كل الأشياء البيضاء مثل الثلج ، الورق ،زبد البحر ...، وتتضمن أو توحي – في الوقت نفسه – إلى صفة البياض "[2]

بالرغم من أن صفة البياض لها معان كثيرة ومدلولات مختلفة إلا أن هذه الكلمة تمثل علامة تحمل من خلالها نفس الصفات كالبياض الثلج الذي ذكره الكاتب والورق ...

إن المتطلع على حركة البحث عند **يلمسليف** يجد أنه ناهض الفكر الميتافيزيقي، من خلال إحداث القطيعة مع كل ما هو واقعي يعتبر العلامة " ليست علامة لشيء ما، وإنما توجد محايثتها في تلاحم شكلي التعبير والمحتوى " [3]

[1] الدلالت المفتوحة (مقاربة سيميائية في فلسفة العلامة)،أحمد يوسف ،ص:166

[2] ينظر:معالم السيميائيات العامة –أسسها ومفاهيمها– ،عبد القادر فهيم الشيباني، سيدي بلعباس، الجزائر،ط1، 2008،ص: 47 و 48

[3] ينظر :الخطاب الواصف في ثلاثية أحلام مستغانمي (ذاكرة الجسد ، فوضى الحواس ،عابر سرير)، حسينة فلاح، ص: 11

يولي **يلمسليف** اهتماما بالغا للعلامة اللغوية، وهذه الأخير تستطيع الاحتفاظ بها من خلال اللغة الواصفة، إذ تمكنها من الاحتفاظ بخاصيتها الدلالية وبترتيبية جميع اللغات التي تتضمن فيها الكم الهائل من التعابير والمحتويات اللغوية.

لم تتوقف حركة البحث في اللغة الواصفة عند القدماء وإنما نجد عدد هائل من المحدثين اللسانيين واللغويين يولون اهتماماتهم لهذا الجانب، وعلى رأسهم **رومان جاكبسون R.Jakobson** الذي ربط مفهوم اللغة الواصفة " بالوظيفة التي تجنح إليها اللغة عندما يركز الحدث الكلامي على الشفرة ، فتصف اللغة نفسها، أوتتأكد فاعلية نظامها الشفوي في عملية التواصل"[1] تمثل اللغة الواصفة لغة على لغة أي أنك تعبر على لغتك بلغة تصفها بها اللغة الأولى وبنفس اللغة التي استخدمت في اللغة الأولى.

في إطار أبحاث **جاكبسون** عن وظائف اللغة،فقد اعتبر اللغة الواصفة واحدة من وظائف اللغة الستة، كما أنه يعتبرها أساسية في الدورة التخاطب، تعنى بقواعد اللغة وتسمح للمرسل باستعمال اللغة للحديث عن اللغة وتساعده كذلك في تعـلم اللغة[2]، كما أن وظيفة الميتا –لغوية لا تقتصر على دراسة المناطقة كما يذهب معظم اللغويين الذين يركزون على اللغة فحسب في الدراسة، وإنما تتجسد كذلك من خلال الأحاديث اليومية، فوظيفة اللغة الواصفة تجسد" مظهر من مظاهر سلوكنا اللغوي يضارع مظهر اللغة –الموضوع- وهي بهذا تشكل قضية لسانية " [3]

يميز **جاكبسون** بين نوعيين من اللغة "اللغة الموضوع – أي اللغة التي تتحدث عن شيء ما واللغة الواصفة أي اللغة التي تصف نفسها بنفسها، أو كما يطلق عليها اللغة الشارحة، فكلما تحدث طرفان مراعيان في

[1] عصر البنيوية، إديت كريزويل، تر: جابر عصفور، دار سعاد الصباح، الكويت، ط1،1993

[2] الخطاب الواصف في ثلاثية أحلام مستغانمي (ذاكرة الجسد ، فوضى الحواس ،عابر سرير)،حسينة فلاح، ص: 13

[3] ينظر: الخطاب الواصف في ثلاثية أحلام مستغانمي (ذاكرة الجسد ، فوضى الحواس ،عابر سرير)،حسينة فلاح،ص:14

ذلك نظاما معينا محكوم بالسنن الجيد والحذر في انتقاء المرادفات والألفاظ والتراكيب المناسبة، كانت هناك لغة واصفة، كما يمكن لنا أن نلمس اللغة الواصفة في أحاديثنا اليومية.

أما العالم اللغوي رولان بارت، فيرى أن اللغة الواصفة من منظور النقد الواصف، ويطلق عليها مصطلح اللغة الشارحة، فالنقد الأدبي في وجهة نظره هو لغة شارح، بحيث يكون الناقد نفسه يستعمل لغة للتعبير والنقد عن لغة أخرى، ويؤكد بارت على أن النقد "حتى لو كان في أكثر من أساليبه المتخيلة تواضعا وعدم مباشرة لا بد أن ينطوي خطابه على تأمل ضمني لذاته" [1]فالنقد الواصف لا يقتصر على أن لغة تصف اللغة ذاتها أو خطاب على خطاب آخر، فالنقد الأدبي كذلك يمثل جانب مهم من اللغة الشارحة وهذا ما ذهب إليه **بارت** في قوله .

يواصل بارت موضحا فكرته على النقد الشارح بقوله:"إن موضوع النقد صعب للغاية، فهو ليس "العالم" وإنما خطاب كائن آخر غير الناقد، فالنقد خطاب على خطاب، لغة ثانية أو لغة شارحة (كما يقول المناطقة)تعمل على اللغة الأولى (أو لغة الموضوع)"[2].

يضع بارت اللغة الشارحة في خانة النقد الأدبي، فهي تمثل لغة خطاب على خطاب ويخرج من لغة واصفة، فمزجه للغة الشارحة والنقد جعل من اللغة تأخذ وجهين أولهما:اللغة الطبيعة والتي تمثل العمل الأدبي والثانية اللغة الاصطناعية أو اللغة الواصفة التي يستعملها الناقد للتعبير عند العمل الأدبي (اللغة الطبيعية).

فضلا عن **جاكبسون ورولان بارت**،فقد ارتبط مصطلح اللغة الواصفة منذ الستينيات والسبعينيات مع **جيرار جينيت Gérard Genette** رابطا هذا المصطلح بالنقد البنيوي، بحيث أنه أفرد فصولا كاملة له في بعض كتبه (مقدمة لجامع النصIntroduction L'architext) و(أطراسPalimpsestes) و(عتبات

[1] ينظر: نظريات معاصرة، جابر عصفور، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر،(د.ط)، 1998، ص: 283و 284

[2]ينظر: نظريات معاصرة، جابر عصفور،ص:284

Seuils)،وعده وظيفة أساسية لتحقيق شعرية النص، ويعرفه من خلال كتابه (أطراس)بالميتا- نصية Méta textualité[1]

اشتهر جيرار جينيت بالمتعاليات النصية التي تعد من الأعمال الهامة النقدية، فقد ميز فيها بين خمسة أنماط وهي:التناص Intertextualité،النص الموازيParatexte التعالي النصي Hypertexteجامع النص Architexte إضافة إلى الميتانصية والتي تمثل النصية الواصفة [2].

"تتجسد الميتا نصية من خلال النقد الذي يوجه النص الروائي إلى النصوص التي استقى منها أم من خلال التعليق أحيانا، وتأخذ الميتانصية شكل التلخيص والاختصار، وهذه الأنواع تكون في نهاية الفقرات أوالفصول ككلمة يقولها الكاتب على لسان السارد"[3]المتانصية هي المفهوم الضيق للميتانقد، ذلك أن النص الروائي يحدث نوع من النقد مع النصوص التي يحاكيها أو يتناص معها، فنلمس علاقة تجمع النصيين تتجسد في تعليق أو اختصار،إذ لا تظهر إلا في نهاية النصوص عن طريق الكاتب وبلسان السارد.

جيرار جينيت من بين الذين يرمون إلى أن النقد يجسد اللغة الواصفة، إذ يرى في هذا الخصوص أنه:"إذا كان العمل لغة والنقد لغة واصفة، فإن تقريره يكون بالضرورة شكليا،ولا شأن للنقد بالرسالة، بل بالتشفير، أي النظام الذي يجب أن تتواجد فيه البنية، لا لفك تشفير معنى الجملة، بل لتثبيت البنية الشكلية التي تسمح لهذا المعنى بإمكانية التحول"[4]

يمزج جيرار جينيت بين النقد واللغة الواصفة ولا يفرق بينهما،من منطلق أن النقد هو لغة ثانية تعبر على لغة أولى والتي تمثل العمل الأدبي.

---

[1] الخطاب الواصف في ثلاثية أحلام مستغانمي (ذاكرة الجسد، فوضى الحواس،عابر سرير)، حسينة فلاح، ص: 14

[2] المرجع نفسه ، ص:14

[3] أبحاث في الرواية العربية، صالح مفقودة، منشورات أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، (د.ط)، (د.ت)، ص:177 و 178

[4] الخطاب الواصف في ثلاثية أحلام مستغانمي (ذاكرة الجسد، فوضى الحواس،عابر سرير)، حسينة فلاح ، ص:15

لم يقتصر مصطلح اللغة الواصفة على الكتابات الغربية فحسب، بل نجد هذا المفهوم يأخذ مجراه عندهم كذلك، فأبو حيان التوحيدي في كتابه الامتناع والمؤانسة يتحدثعن مفهوم اللغة الواصفة فيقول :"إن الكلام على الكلام صعب ...فأما الكلام على الكلام فإنه يدور على نفسه ويلتبس بعضه ببعضه"[1]إن الحديث عن الحديث أو شرح الحديث وتفسيره كما بين أبو حيان التوحيدي صعب،و إنتاج لغة واصفة يقتضي المنهج والأسلوب المحكم والتعليق الصائب، وتكمن صعوبة هذه اللغة إذ لم نستطع التعبير والتعليق والشرح السليم لمكونات الكلام .

لم تكن الدراسات العربية القديمة على وعي كافي بمفهوم اللغة الواصفة، إذا نجد كتاباتهم في هذا المجال قليلة إن لم نقل تكاد تكون منعدمة،فمحاولاتهم في هذا المجال تعد على الأصابع قلما وجدناها بين السطور،فهذا المصطلح لم يقدم كمفهوم يحمل معناه في ذاته ويعبر عنها.

سرعان ما أخد مصطلح اللغة الواصفة مكانته في الدراسات العربية الحديثة والمعاصرة، إذ ثمرت الدراسات التي خدمت اللغة ففسح المجال أمام دراسة لغة اللغة أي اللغة الواصفة بتعبير آخر؛ وفي هذا الصدد نجد عبد المالك مرتاض من بين الذين تبنوا مصطلح اللغة الواصفة كمفهوم ووظيفية لغوية في كتاباتهم، فتحدث في كتابه "نظرية الرواية" عن "لغة اللغة" فتطرق إلى النموذج الذي ميز فيه غريماس بين "اللغة الطبيعية "و "اللغة السيميائية" " فتمييز غريماس لمفهوم اللغة بصورة نهائية بين اللغة السيميائية واللغة الطبيعية أنه دمج اللسان في اللغة، فيقال: "لغة اللغة" و"لسان اللسان"، وأما أن يعبر عنه بطريقة حشوية فيقابل مفهوم اللسان الطبيعي" [2]

من خلال القول وكأن مرتاض يصرح بأن أوجه اللغة متعددة إذا قلنا لسان أو كلام فكلاهما يعبران عن اللغة، أما في سياق حديثه عن "لغة اللغة " كأن اللغة الثانية وصف مباشر للغة الأولى بطريقة حشوية، فاللغة في هذه المرحلة تنتقل من مكانتها الطبيعية أواللسان الطبيعي لتعبر عنه.

[1] الامتناع والمؤانسة، أبو حيان التوحيدي، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ج2، (د.ط) ،(د.ت)،ص:131

[2] ينظر :في نظرية الرواية، عبد المالك مرتاض، ص:99

ومن نخبة المعاصرين الذين اهتموا باللغة الواصفة في كتاباتهم نجد:جابر عصفور يتحدث في كتابه "نظريات معاصرة" عن اللغة الواصفة التي يلبسها مصطلح جديد وهو اللغة الشارحة، وذلك في سياق حديثه عن النقد الشارح الذي ظهر موازاة مع مصطلح Métalangage، ويضرب جابر عصفور مثالا يوضح فيه معنى اللغة الشارحة " عندما تصف اللغة الانجليزية التركيب النحوي للغة الفرنسية، أو تحليل المؤلفات الأدبية في اللغة الفرنسية باللغة الانجليزية، عندئذ تكون اللغة الفرنسية لغة الموضوع والانجليزية لغة الشرح، وكل لغة كائنة ما كانت يمكن اتخاذها لغة موضوع ولغـــة شارحة في آن، مثـال ذلك حين نتحدث عن النحو الانجليزي باللغة الانجليزية أو نتحدث باللغة الانجليزية عن الأدب الانجليزي"[1]،لا تنحصر اللغة الشارحة في نفس اللغة بل يمكن استخدام أشكالا عديدة لنتمكن من الشرح والتحليل .

أشار جابر عصفور أن أول من توصل إلى نتيجة أن هناك فرق بين لغة الموضوع ولغة الشرح التي تم اكتشافها عند "رودولف كارناب" هو زكي نجيب محمود في كتابه "خرافة الميتا فيزيقيا" فقد كان أول تقديم نظري للوضعية المنطقية في اللغة العربية على نحو أدى إلى تأصيل مفهوم "النقد الشارح" بوصفه مفهوما يشير إلى نظام لغوي ثان، وهو لغة شارحة لنظام لغوي أول هو لغة الموضوع"[2]

إن النقد الشارح هو ذاك النقد الذي خرج عن الذاتية النقدية في الأعمال الأدبية، ليطرق أبواب نقدية أخرى تهتم بذاتية الخطاب من حيث انتقاء الملفوظات والتعابير الجيدة التي يمكن من خلالها الوصول إلى نقد شارح ولغة شارحة تعبر عن العمل الأدبي .

وفي نفس السياق نجد كذلك أحمد يوسف من خلال كتابه "الدلالات المفتوحة" يتحدث عن اللغة الواصفة ويربطها بفرع من فروع اللسانيات وهي اللسانيات الواصفة؛ وذلك استنادا إلى أن "الكفايات اللسانية لها من الإمكانيات غير المحدودة ما تنتج به الجمل المستقيمة والمقبولة حول العالم وفق مبدأ النحوي العالم، بينما تنتج كفاية

[1] نظريات معاصرة، جابر عصفور، ص:272

[2] نظريات معاصرة، جابر عصفور، ص:272 و 273

اللسانيات الواصفة عبارات مقبولة حول اللغة، وهي التي تمتحن مدى الاستقامة والمجال لهذه الجمل حول العالم، ولهذا لا يمكن التقليل من دورها في فهم آليات اللغة الواصفة "[1]

يشير أحمد يوسف إلى أن الكفايات اللسانية هي ركن فعال وأساسي في توليد الجمل المستقيمة ونعني بها الجمل الصحيحة نحويا وصرفيا ودلاليا ومعجميا وتركيبيا، إذ تعتبر آلية من الآليات المنهجية لفهم اللغة الواصفة التي تمكننا من انجاز خطاب واصف سليم.

إن مصطلح اللغة الواصفة لم يقتصر ظهوره عند الغرب كما رأينا، بل امتد مفهومه إلى العرب ولم يكن بصيغة التعبير المباشر الصريح الواضح، ولكن سرعان ما تطور هذا المفهوم وأصبح من اهتمامات العرب المعاصرين وكذلك الغرب؛ هذا ما يبين عمق وتشعب مفهومه، لخضوعه مجالات متعددة منها النقد الأدبي والخطاب واللسانيات، ذلك ما جعلنا اليوم نولي عناية أكبر في كتباتنا إلى انتقاء الألفاظ والمصطلحات لكي نعبر بها عن خطاب واصف ونقد شارح، واللسانيات تبني اهتماماتها على لغة اللغة معتمدين في هذا على ما يمكن أن نطلق عليه بحق لغة ترقى إلى مستوى البحث والعلم، فاللغة الواصفة هي اللغة التي تحمل في طياتها المصطلح السليم الدقيق نحويا ومعجميا وصرفيا ودلاليا وتركيبيانتمكن من خلالها إلى الإبحار في العلوم وتوصيلها بطريقة لائقة للمتلقي .

المبحث الثالث: إشكالية مصطلح اللغة الواصفة بين الترجمة والتعريب:

1- مصطلح اللغة الواصفة وإشكالات الترجمة:

طرح جيرار جينت مصطلحين لسانيين هامين في الدراسات اللغويةMéta-littérature و Méta-récit، أما جاكبسوم في ثنايا حديثه عن وظائف اللغة يطرح مصطلحا آخر Méta – langage، نفس المصطلح استخدمه بارت لما تحدث عن وظائف النقد، وانطلاقا من هذه المصطلحات نجد عدة مصطلحات أخرى تولدت منها: Méta – linguistique ,Méta –critique,Méta

[1] الدلالات المفتوحة ،أحمد يوسف ، ص: 171

roman وعدة مصطلحات أخرى ، وجراء هذا الكم الهائل من المصطلحات وجدت فوضى في الوقوف على مصطلح واحد جامع لكل لها، هذا ما دفع الدارسون على العمل لإيجاد مصطلح واحد يجمع في كل هذه المصطلحات، وبالرغم من المحاولات العديدة في هذا الصدد إلا أنها لم تأتي بنتيجة حاسمة، ولا تزال إلى يومنا هذا هذه المصطلحات رائجة ومتداولة في الساحة اللغوية [1]

كان انتقال مصطلح اللغة الواصفة في الأوساط العربية من خلال الترجمات العديدة، فمنهم من ترجم المصطلح مباشرة إلى لغة واصفة، وذلك على أساس وصف اللغة لنظامها اللغوي، وراح البعض الآخر يترجمه بـ" لغة اللغة " أو " ما فوق اللغة "[2]، كما أنه تواجدت عدة ترجمات لهذا المصطلح كـ : "اللغة الشارحة "و "اللغة العالمة" و "نقد النقد" و"لغة اللغة"

2- مصطلحات اللغة الواصفة ودلالاتها:

إن تعدد الترجمات لمصطلح اللغة الواصفة أفرز عدة مصطلحات عربية إزاء هذا المصطلح الأجنبي.

ينقسم مصطلح Métalangage إلى جزئين هما: Méta و Langage فكلمة Méta كما يعبر عنها جيرار جينيت بقوله :" ميتا Méta : تعبر عن عمليتين متزامنتين هما التجاوز والتضمين "

" فالتجاوز يقصد به مجموعة من القواعد أو الطروحات التي يتم تجاوزها من طرف الكتاب، وهم يبتكرون قوانين جديدة للكتابة " أما " التضمين فهو أن تتوافر الرواية أو اللغة عن حكاية أخرى داخلها، أو خطاب آخر، الذي يتناص معه، قصد ممارسة عمليتها النقدية (الميتا نصية) أو المحاكاته "[3]

يرى جيرار جنيت أن عملتا التضمين والتجاوز تمثلان ضرورة من ضروريات خلق لغة واصفة، فتجاوز مجموعة من الطروحات تسمح باختراق وابتكار قوانين جديدة تأهل وتهيئ الكاتب لخوض طرق جديدة في

[1] ينظر: الخطاب الواصف في ثلاثية أحلام مستغانمي (فوضى الحواس، ذاكرة الجسد، عابر سرير)،حسينة فلاح،ص:16

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص: 16

[3] ينظر : الخطاب الواصف في ثلاثية أحلام مستغانمي(فوضى الحواس، ذاكرة الجسد، عابر سرير)، حسينة فلاح، ص:20 و 21

الكتابة، أما التضمين فهو نموذج لغة عن لغة نفسها، أوبمعنى أخر أن هناك حكاية أخرى تحاكي الحكاية الأصل، أي متناصة معها مما تتيح للغة الواصفة ممارسة مهامها داخل الخطاب .

ويشير كذلك حسن يوسف إلى مصطلح Méta في قوله :"هي ما يتضمن ويتجاوز أيضا" [1]

ومن المصطلحات الشائعة والمترجمة عن مصطلح Métalangage نجد كذلك مصطلح "لغة اللغة"

أ- لغة اللغة :

شاع مصطلح لغة اللغة في كتابات عبد المالك مرتاض من خلال كتابه "نظرية الرواية" إذ يشير في كتابه إلى التمييز الذي وضعه غريماس كما ذكرنا سابقا فيقول:"...لغة اللغة ولسان اللسان "[2]

إن مصطلح لغة اللغة هو من المصطلحات اللسانية الشائعة وإلى جانب هذا المصطلح نجد مرادف أخر يأخذ وجهته في الدراسات النقدية وهو مصطلح "نقد النقد" Meta Critique، ونحو ذلك نجد "قراءة القراءة" Méta Reading ونص النص [3].

بالإضافة إلى هذه المصطلحات نجد مصطلحات أخرى كاللغة الشارحة عند جابر عصفور واللغة العالمة...من المصطلحات التي تعددت مقابل المصطلح الفرنسي Métalangage في الأوساط العربية .

أما فيما يخص مصطلح اللغة الواصفة في المعاجم اللسانية الحديثة فنجده يعطي مفهوما أخر وهو: Métalinguistics أي اللغة الشارحة /لسانيات شرح اللغة، فالمصطلح في هذه الحالة يعني أننا لا نستخدم اللغة للتواصل والحديث، وإنما نستعملها كذلك للحديث عن اللغة[4]، ومن هذا المنطلق كانت اللسانيات هي المعبر والمتحدث عن اللغة نفسها أي أننا نناقش موضوع اللغة باللغة، وهذا ما نوه إليه جاكبسون عندما عد وظيفة الميتا لسانية أو Métalinguistique وكان يقصد بها أن اللسان يستخدم للتعبير عن الموضوعات .

---

[1] المسرح والمريا: شعرية الميتا مسرح واشتغالها في النص المسرحي الغربي والعربي، 2003، موقع اتحاد المغرب،: hhtp

[2] ينظر : في نظرية الرواية، عبد المالك مرتاض، ص:99

[3] ينظر: الخطاب الواصف في ثلاثية أحلام مستغانمي(فوضى الحواس،ذاكرة الجسد،عابر سرير)، حسينة فلاح ،ص:21

[4] ينظر : المرجع نفسه، ص: 22 و 23

3- مفهوم اللغة الواصفة :

لا مناص أن اللغة تنقسم إلى وجهين: الوجه الأول هو اللغة العادية التي يستعملها الناس للتعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم وأغراضهم، والوجه الثاني هو اللغة الشارحة: وهي تلك اللغة المقننة والمهذبة الكاملة الأوصاف النحوية والصرفية والمعجمية والدلالية الخالية الشوائب والغموض، هي تلك اللغة التي تتحدث عن نفسها بنفسها:"فإذا كنا نحلل ونصف لغة ما (ونرمز إليها بالرمز "ل1") فإننا بحاجة إلى لغة أخرى (ونرمز لها بالرمز"ل2") ونصوغ نتائج بحثنا في "ل1" أو نصوغ فيها قواعد استخدام "ل1" في هذه الحالة نسمي "ل1" لغة الأشياء ونسمي "ل2" لغة الشرح ...فلو كنا نصف التطور التاريخي لصور الكلام ،أو نحلل المؤلفات الأدبية في هاتين اللغتين، عندئذ تكون اللغة الألمانية والفرنسية بالنسبة لبحثنا لغتي الأشياء، وتكون اللغة الانجليزية لغة الشرح، وكل لغة كائنة ما كانت يمكن اتخاذها لغة الأشياء، وكل لغة فيها تعبيرات صالحة لوصف معالم اللغات يمكن اتخاذها لغة شارحة، وقد تكون اللغة الواحدة لغة أشياء ولغة الشرح في آن واحد، مثال ذلك حين نتحدث بالانجليزية عن النحو الانجليزي أو الأدب الانجليزي"[1]

فاللغة الواصفة من هذا المنطلق وان صح التعبير هي لغة شارحة، بحيث أنها تشرح نفسها بنفسها من خلال لغة واحدة كاللغة العربية التي نتحدث بها ونتحدث عن الأدب العربي كذلك بها، فمعالم أي دراسة تتطلب قراءة على قراءة أو لغة على لغة لاستنباط واستخلاص الدلالات الكامنة فيها .

وإذا نظرنا إلى تعريفات اللغويين حول اللغة الواصفة نجدهم يميلون إلى أن اللغة الواصفة هي تطويع الجهاز اللغوي لذى الإنسان للحديث عن اللغة نفسها، وبطبيعة الحال المتكلم عندما يتكلم فإنه يتوخى جوانب عدة منها النحوية فتصبح بذلك اللغة الواصفة لغة نحو يقول في ذلك بنفست: "اللغة الواصفة هي لغة نحو"، ونجد

[1] موقف من الميتا قيزقيا، زكي نجيب محمود، دار الشروق، القاهرة، ط4 ، 1993، ص:209 و 210

غريماس يرى أنه:"لا يمكن أن تكون اللغة الواصفة إلا خارجة عن إطار اللغة /الموضوع وبالتالي فإنها لغة اصطناعية تحتوي في مضامينها على قواعد بنائها الخاصة "[1]

في المجمل الأعم هناك لغتان لغة طبيعية ولغة اصطناعية، وبالرغم من تعدد المقابلات العربية إزاء هذا المصطلح في اللغة الهدف، فنجد منهم من ترجمها باللغة الشارحة أو اللغة حول اللغة و منهم من ترجمها بالميتا لغة على سبيل الافتراض الاستنساخي أو ما وراء اللغة، وجاءت كل هذه المقابلات عموما لتقابل المصطلح الأصل في اللغة الأجنبية.

ونجد من بين الذين عرفوا اللغة الواصفة Josette Rey-Debove"اللغة الواصفة عبارة عن لغة تحليلية تمكننا من التعليق أو الوصف والتفسير للغة أخرى"

« Le Langage dans lequel nous parlons du premier langage et avec les termes duquel nous voulons construire langage ;nous appelons langage langage objet et le second Métalangage »[2]

تنطلق اللغة الواصفة من الخلفية المتمثلة في اللغة الطبيعية "Langage objet" والتي تشكل بالنسبة لها موضوعا وصفيا للغة الواصفة، فاللغة الموضوع هي التي تشتغل عليها اللغة الواصفة، وفي هذه الحالة يمكن أن نسمي اللغة الأولى لغة طبيعية، في حين تكون اللغة الواصفة لغة اصطناعية " Langage forcement artificiel" فتقوم بالبحث الواعي على نفس الدلالة المنطقية الذاتية، والتي تسمح بالانعكاس نحو ذاتها،

[1] قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص، عربي –إنجليزي –فرنسي، رشيد بن مالك، دار الحكمة، الجزائر، (د.ط)، 2000 ،ص:107

[2] Le métalangage: étude linguistique du discours sur le langage, Joset Rey – Debove, Armandolin Masson ;Paris ; 1997 ;P1

وبذلك تكون اللغة الواصفة ذات أطر ووظائف متعددة "لا تملك اللغة الواصفة وظيفة واحدة فقط للحديث عن اللغة التي تنتمي إليها، وإنما تمتلك قدرة الحديث عن أي دليل، وأية لغة سواء كانت طبيعية أو اصطناعية "[1]

المبحث الرابع: علاقة اللغة الواصفة بالعلوم الأخرى:

علاقة اللغة الواصفة بالنحو:

يقصد باللغة الموصوفة تلك المادة اللغوية أو المعطيات التي تقوم بوصفها[2]، فوصف المادة اللغوية يتطلب لغة واصفة يتحكم النحو فيها بالدرجة الأولى، ذلك أن توخي القواعد النحوية في كلامنا يجعل من لغتنا ذات أسلوب راقي، فلا مناص أن النحو هو الألسن التي قامت عليه الدراسات اللسانية العربية من حيث هو نظام كم القواعد يقوم الألسنة، فهذا المصطلح كان أول ما ظهر يشير إلى القواعد التعليمية التي يتعلمها الناس [3].

إن المتطلع على الأفكار اليونانية والإغريقية يجد مصطلح المنطق يأخذ حيزا كبير في دراساتهم، أما الدراسات العربية فتتخذ من النحو أساسا للغتها، وكلا المصطلحين يشران إلى دلالة واحدة يقول السيرافي في ذلك:" إن نطق الألفاظ يعني المنطق، من تفرع المنطق الصوري (اللوغوس)، والنحو جزء أساسي في هذه العلاقة لهذا انفرد السيرافي بالنحو بديلا عن المنطق"[4]، فيكون بذلك النحو نظير المصطلح الغربي "اللوغوس" وإذا زعمنا بأن هناك لغة واصفة فلا جدال أن هناك نحو يقنن تلك اللغة ويصوبها " النحو هو البنية التي تحكم المنطق عموما وتحكم قواعد لغة معينة ...وليس غريبا أن يفطن الفارابي إلى وجه الشبه بين النحو اللغوي والنحو العقلي (المنطق)"[5]

---

[1] ينظر: الخطاب الواصف في ثلاثية أحلام مستغانمي(فوضى الحواس ،ذاكرة الجسد ،عابر سرير) ، حسينة فلاح ،ص:19 و 20

[2] المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص: 25

[3] المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة نعمان، ص:09

[4] ينظر: دليل الناقد الأدبي إضاءة لأكثر من سبعين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا، ميجان الرويلي وسعيد البازيجي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 4، 2005، ص:256

[5] المرجع نفسه، ص:258

يخطو النحو واللغة الواصفة طريقا واحد، إذ أن النحو يمثل الركيزة الأساسية التي تقوم عليها اللغة الواصفة مهما كانت نوعية الألفاظ إذا ألبسناها حلة نحوية لغوية يمكنها أن ترقى إلى مستوى اللغة الواصفة، إذ أن الألفاظ قابعة في المعاجم لا فائدة منها إذ لم نسقها في تعابير وسياقات لغوية، وكما ذكرنا سابقا فإن بنفست يرجع اللغة الواصفة إلى النحو بقوله:"اللغة الواصفة هي لغة نحو " فاللغة الواصفة هي لغة نحوية تتعدى اللغة الطبيعية اليومية.

يتكفل النحو وفي كل الثقافات ومنذ أقدم العصور بدراسة البنيات اللغوية لوضع القواعد القادرة على تميز الأقوال والتراكيب السليمة من الأقوال والتراكيب الخاطئة أو الفاسدة، والنحو بهذا يكون مقاربة معيارية أو ممارسة معيارية من حيث أنه يهتم بما هو كائن في لسان ما، وإنما يهتم بما ينبغي أن يكون عليه اللسان من حسن التركيب وضبط قواعد الكتابة والاستعمال، وبعبارة أخرى النحو لا يهتم باللسان كواقع وإنما باللسان النموذجي المثال أوالمعياري[1]،واللغة الواصفة تكون تتماشى مع النحو بحيث نجد اللغة الواصفة تتجاوز اللغة الطبيعية التي يستعملها الفرد في حياته اليومية لتصل إلى اللغة الاصطناعية التي يستعملها في سياقات معينة مراعين فيها نموذج اللغة الراقية مثلها مثل النحو الذي يتجاوز اللسان اليومي إلى اللسان النموذجي المتواجد في مقام معين،هو "فن أو صناعة الكتابة والكلام الجيدين L'art de bien écrire et bien parler"[2]

المبحث الخامس: معوقات اللغة الواصفة في الدرس اللساني الجامعي :

يعاني خطابنا الجامعي نقص كبير من ناحية المنهج واللغة ولا سيما أن هذه الأخيرة اللغة لها من الدور الفعال في معطيات التي يقدمها الأستاذ إلى طلبته، فلقد باتت الخطابات الجامعية في تدهور بالرغم من تطور العلوم ورقيها، فلا نكاد نجد درس لغوي يخلو من الألفاظ المشحونة الغير المقيسة العامية، وقد نتساءل عن هذه الأسباب والظروف التي جعلتهم ينزحون عن الالتزام باللغة الواصفة بالرغم من أنها هي من صميم الخطاب الجامعي وركائزه ودعائمه، فلا ربما يقودنا هذا إلى الحديث عن أمور عديدة منها ما هو مادي ملموس ومنها ما هو كامن

[1] ينظر: في اللسانيات العامة :تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها، مصطفى غليان، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1،2010، ص:191

[2] في اللسانيات العامة :تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها، مصطفى غليان،ص:192

في المادة اللغوية نفسها، وبما أن الحديث سيكون حول الدرس اللساني فهذا يخولنا للحديث عن أزمة المصطلح اللساني الغربي المترجم إلى اللغة العربية وما هي الأسباب الحقيقية حول فوضى المصطلح اللساني الذي جعل الدارسين ينزاحون عن اللغة الواصفة للسانيات .

المبحث السادس: إشكالية ترجمت المصطلح اللساني :

مما لا شك فيه أن اللسانيات وصلت إلى البلدان العربية عن طريق الترجمات، وبالرغم من الجهود الكبيرة في هذا المجال وبتحديد في كيفية ضبط المصطلح اللساني، وهي إشكالية لا تزال تشغل الباحثون حتى في العصر الحديث، ومما لا شك فيه أن لهذه الإشكالية أسباب داخلية ذاتية مرتبطة باللغة العربية التي ترجم إليها هذه المصطلحات، ولهذا نجد أنفسنا أمام فتح قوس عريض حول ما إذا كانت اللغة العربية أثارت فوضى في كثرة المرادفات إزاء المصطلح اللساني الواحد مشكلة بلبلة وفوضى أثارتها كثرت المرادفات للمقابل الأجنبي الواحد، مما يجعل الباحث حائر في اختيار ما يناسبه من مفردة، وما يجعلنا كذلك نشكك بعض الشيء في دقة اختيار المصطلح، ولربما نفضل اليوم التعرف على اللسانيات من خلال المنبع الذي وجدت فيه.

"إن مفاتيح العلوم مصطلحاتها ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى، فهي مجمع حقائقها المعرفية وعنوان ما به يتميز كل واحد منها عما سواه، وليس من مسلك يتوسل به الإنسان إلى منطق العلم غير ألفاظه الاصطلاحية حتى تلك أنها تقوم من كل علم مقام جهاز من الدوال ليست مدلولاته إلا محاور العلم ذاته ومضامين قدره من يقين المعارف وحقيق الأقوال "[1]

تتطلب مختلف العلوم والميادين الأدبية والعلمية والثقافية مصطلح به تعرف ويكتب لها الدوام والاستمرار والشيوع، فالمصطلح عامل أساسي في عملية الاتصال اللغوي، وفي هذا يكمن الدور المصطلحات في نقل المعارف

[1] اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، فاضل ثامر، المركز الثقافي العربي، ط1، 1994، ص:170

والمفاهيم وكذلك التحديد الدقيق للمقاصد، وبالمصطلحات يثبت العلم ويستمر ويكون متداولا بين الأمم والعلوم" معرفة المصطلح هي اللازم المحتم والمهم المقدم لعلوم الحاجة إليه واقتصار القاصر عليه "[1]

يشكل المصطلح حيزا مهم لا غنى عنه في أي علم من العلوم، فبالمصطلحات تتشكل العلوم، والحديث عن المصطلح هو الحديث عن فحواه ومعناه داخل أي لسان أو أي علم، ولأهميته نجد العلماء ينكبون على العناية به و يبدوا ذلك واضحا من خلال أعمالهم، والمتطلع على أعمال العرب يجد أن جل كتاباتهم كانت تنصب في المصطلحات وشرحها وإيجاد المرادفات لها، والمصطلح اللساني كغيره من المصطلحات يعاني عدة مشاكل عند انتقاله من الوسط الغربي إلى الوسط العربي.

كانت بداية مشكلة المصطلح اللساني مع بداية القرن العشرين وذلك من خلال الاحتكاك بالنموذج الغربي وظهور النظريات اللسانية، فاستدعت الضرورة إلى إيجاد مرادفات عربية تقابل المصطلح الأجنبي، فتباينت الوسائل والأساليب في اختيار ووضع المصطلحات، وكان ذلك على حسب توجهات العلماء الفكرية والنظرية[2]، يقول عبد الصبور شاهين "من المسلم به في محيط الدراسات اللغوية والعربية أن مشكلتها مشكلة مصطلحات فمازال أساتذة علم اللغة الحديث من العرب يحاولون أن يضعوا ترجمات ومقابلات لما يصادفون من مصطلحات غربية تنحث من اختلاف التقسيمات أو تصحيح المدلولات "[3]

ارتبطت اللسانيات منذ القرن العشرين بالترجمة في الأوساط العربية ارتباطا وثيقا، فانتقل إلينا هذا العلم المترجم وأصبح يدرس في الجامعات من خلالها، ولكن ما يمكن رصده من خلال هذه الترجمات أنها تعاني التشتت

[1] صبح الأعشى في كتابة الإنشاء، القلقشندي أحمد أبي عباس، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ج1، 1340هـ -1922، ص:07

[2] دراسات في اللسانيات التطبيقية، الجيلالي بن يشو، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط2015، ص:19

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص:19 (نقلا عن العربية الفصحى، هنيري فليش، تر :عبد الصبور شاهين، دار الشروق، لبنان، ط2، ص:14).

والتسيب جراء الكم الهائل للترجمات والاختلافات الموجودة فيها، ولعلى أهم مظاهر هذا التشتت يحددها الفاسي الفهري :

1- التسيب المرجعي:"إذ نجد أصحاب الخطاب لا يبالون بتحديد الإطار الذي يندرج فيه خطابهم لا نظريا ولا منهجيا أو وصفيا .

2- عدم مراعاة أسلوب التأليف العلمي، واتصاف الدراسات بالعشوائية وعدم الجدية والتقصير في التوثيق وغيرها .

3- اضطراب المصطلح .

4- تعدد المدارس اللسانية الموظفة بين الصورية والاجتماعية والوظيفية و النسقية ... من دون أن يرجع تعدد النماذج إلى إقناع حقيقي بكفاية النموذج .

5- مشاكل الترجمة سواء على مستوى الكم أو الكيف[1].

بالإضافة إلى هذه الأسباب هناك أمور أخرى ساهمت في تنامي ظاهرة الترادف المصطلحي في العالم العربي نذكر منها :تعدد المؤسسات المشاركة في وضع وتوحيد المصطلحات، كالمجامع اللغوية ومكتب تنسيق التعريب والجامعات والمؤسسات ذات الصبغة العلمية التجارية برمتها بالإضافة إلى الأعمال الفردية؛ هذا ما نتج عنه التعدد الاصطلاحي في المصطلحات المترجمة من الغرب إلى العرب، وهذا ما دعا بعضهم إلى القول :"إنه فقر في الفكر وإثراء في المصطلح"[2]

إن قضية ترجمت المصطلح اللساني أثارت فوضى عارمة معه كما يقول يوسف وغليسي: "الشهادات تشترك في رميها للمصطلح الجديد بسهام الإشكال والإغراب والانغلاق ووجه الإشكالية في ذلك: أن المصطلح

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية، الجيلالي بن يشو،ص :19 و 20 (نقلا عن : ندوة تقدم اللسانيات في الأقطار العربية ، وقائع ندوة جهوية ، الرباط ، أبريل،1987 ،ص:12)

[2] ينظر: الترجمة والمصطلح اللساني، حسن درير، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2016، ص:05

الأجنبي قد ينتقل بمصطلح عربي مبهم الحد والمفهوم، وأن المفهوم الغربي الواحد قد ينتقل بعشرات المصطلحات العربية المترادفة أمامه، وأن المصطلح الواحد قد يرد مقابلات لمفهومين غربيين أو أكثر في الوقت ذاته"[1]

من الواضح أن الترجمات المتعددة للمصطلحات الأجنبية أصبحت اليوم تشكل عائق كبير أمام الباحثين والطلاب العرب، إذ أن استغلال الدرس اللساني بات اليوم مستهلك من خلال الترجمات أو التعريب، ومما لا شك فيه أن الترجمة هي الأخرى تقف على عثرات وإخفاقات عديدة في ترجمات المصطلحات نتيجة تعدد واختلاف اللغات والمصادر المنقول عنها، فعلى الرغم من المجهودات المبذولة في هذا المجال إلى أن الدرس اللساني العربي لا يزال يعاني من صعوبات، وذلك راجع إلى أن المصطلحات الأجنبية تقوم على ثلاث أنماط وهي :

1- مصطلحات مستحدثة لتعيين موضوعات صيغت داخل نظرية محددة (مثل مصطلح المورفيم).

2- مصطلحات مؤلفة من كلمات اللغة العادية،أنيطت بمعنى تقني ضمن إطار نظرية لسانية معينة (مثل مصطلح اللسان).

3- مصطلحات تعود في الأصل إلى المعجم التقليدي للنحو تستعمل بمعانيها أحيانا أوبمعاني معدلة أحيانا أخرى وذلك لوصف لسان معين (مثل مصطلح النعت)[2].

إن الدارسين والباحثين اللسانين أمام الكم الهائل من المصطلحات اللسانية الأجنبية المترجمة إلى عدد لا يستهان به من المقابلات العربية، وهذا ما أثار فوضى وعدم ضبط للمصطلح للساني، فبالرغم من المجهودات المبذولة من قبل المجامع اللغوية ومكاتب تنسيق التعريب التي تدعوا دائما إلى توحيد المصطلح نجد أن المصطلح العربي لا يزال في حاجة إلى المصطلح الأجنبي خوفا من الخطأ وعدم فهم المقصود من قبل القارئ.

[1] ترجمت المصطلح اللساني إلى اللغة العربية :أزمة تمثل المفاهيم أم موضة اختلاف، مسعود شريط، مجلة إشكالات، تمنغست، العدد الثاني عشر، ماي 2007

[2] المصطلحات المفاتيح في اللسانيات،ماري نوال غاري بريور،تر: عبد القادر فهيم الشيباني،ص:05

إن المتطلع على الكتب اللسانية المترجمة إلى اللغة العربية قد يلاحظ بدقة غياب وافتقاد إلى معاجم لسانية تقدم شروحا وتعريفات دقيقة للمصطلحات اللسانية، وما يقابلها باللغة الأجنبية وهذا ما يجعلها أقل فائدة خاصة وأن حقل اللسانيات في تطور مستمر، يستدعي مواكبة التطورات الحاصلة في الساحة اللسانية، ولهذا وكما يقول مازن الوعر " لا بد من النهوض باللسانيات من خلال الارتكاز على دعامتين أساسيتين هما :

- الحاجة إلى علماء يكرسون حياتهم للبحث العلمي اللساني مثل ما كان عليه العلماء العرب أمثال الفرابي وابن رشد في فلسفـــة وابن سينا وابن الجوزي...وغيرهم ممن كانوا يسعون إلى إرضاء الحقيقة والتاريخ، وتحلوا بالطبع المنهجي الأخلاقي .
- إتباع سياسة تخطيط دقيقة تؤدي إلى وضع خطط زمنية معينة لكل موضوع لساني يراد به إيجاد المقابل اللساني له، وهذا لا يتفق إلا بالتنسيق والتعاون مع الهيئات والمؤسسات العلمية ومكتب تنسيق التعريب[1].

وأمام هذا التعدد الملاحظ في ترجمة المصطلحات الأجنبية ونقلها إلى العربية تجد اللسانيات نفسها في كنف فوضى في أثناء تعاملها مع المفاهيم العربية، كما أنها أصبحت موسومة بالإبهام "ووجه الإشكالية في ذلك أن المصطلح الأجنبي قد ينقل بمصطلح عربي مبهم الحد والمفهوم، وأن المفهوم الغربي الواحد قد ينقل بعشرات المصطلحات العربية المترادفة أمامه،أو أن المصطلح الواحد قد يرد مقابلا لمفهومين أو أكثر في الوقت ذاته"[2]، ومن أسباب ذلك مايلي :

1- جدة اللسانيات في البلدان التي أنتجتها، فكيف الحال في البلدان التي تستوردها "مما يفترض على درسنا تبعات أخرى تتصل بتداخل المصطلحات في لغتنا الأصلية، وتعدد الاتجاهات واختلاف المناهج

[1] ينظر: إشكالية المصطلح اللساني في الدرس الجامعي، علي بوشاقور، كلية الآداب واللغات، جامعة حسيبة بن بو علي، الشلف، الجزائر

[2] ينظر: المرجع نفسه

لاختلاف طبيعة هذا العلم الفكري عن غيره من العلوم الطبيعة والرياضيات ونحوها " فهذه الحالة ليست مقصورة على اللغة العربية فحسب بل تتجاوز ذلك إلى اللغة الأجنبية التي نشأ منها المصطلح .

2- اختلاف مصادر التكوين العلمي والمعرفي للسانيين العرب وتوزعهم بين ثقافة انجليزية وثقافة فرنسية وثقافة ألمانية، ويرجع هذا الأمر إلى أسباب تاريخية (الاحتلال – الانتداب- الحكم) .

3- اختلاف وسائل توليد المصطلحات يفضي إلى تعدد المصطلحات فكل باحث يعتمد طريقة معينة في وضع المصطلح "لا سيما أن وسائل توليد المصطلحات المألوفة وغير المألوفة كثيرة، منها ما يخص المعنى (المجاز) ومنها ما يخص المبنى فقط ومنها ما يخص المعنى والمبنى مع الاشتقاق والنحت والتعريب والتركيب".

4- إغفال التراث العربي والانقطاع عن استعمال المصطلحات الثراتية بعد النهضة الحديثة الغنية بمفاهيمها التي تعبر عنها المصطلحات الثراتية .

5- التعصب الفردي والقطري حول المصطلحات التي تنتجها كل دولة، ويظهر ذلك من خلال رفض بعض المعاجم المشرقية لبعض المصطلحات في المغرب العربي، ويعود السبب في ذلك إلى عدم العودة إلى الدراسات الميدانية العربية باعتماد المشهور والمتواتر في المجتمع العربي وإلى الرصيد اللغوي المشترك .

6- الاقتراض اللغوي دون تخطيط مرسى من شأنه أن يحدث سقما ثقافيا لدينا نحن الأمة الناطقة باللغة العربية " إذ لم يكن التقاء الثقافتين لقاء حوار وتكافؤ، بل كان غلبة واستيلاء فحصل ما حصل، في هذه الحالات قيام ثنائية لغوية أساسها الصراع بين الثقافتين.

7- انعدام سلطة المجامع اللغوية العربية، ومؤسسات التعريب، فلهذه المؤسسات "دور هام في وضع المصطلح وإشاعته، وتتحمل مسؤولية كبيرة إزاء التطور العلمي الذي تتوافر علية العربية .

8- غياب تنسيق مع جهود النشر والإعلام حيث أدى غياب أو قلة عدد المجلات وضيق فصاحتها وتباعدها بين مواعيدها إلى الاطلاع الجمهور على آخر ما توصلت إليه الدراسات، وما زاد الأمر تعقيدا

أن المكتبات التجارية في بعض البلدان العربية ومنها الجزائر تنقصها الاحترافية في تسويق الكتاب وتوزيعها بين القراء [1].

– أسباب اختلاف الترجمات للمصطلح:

يمكن أن نحصر أسباب اختلاف الترجمات إلى ثلاث محاور أساسية وهي :

1– **الأسباب المعرفية:**تتصل الأسباب المعرفية بمستويين من المعارف: مستوى المعرفة الذاتية أو المعرفة المختصة والمعرفة العامة .

أ– **المعرفة المتخصصة ودورها في ترجمة المصطلح:** تخضعالمعرفة المختصة إلى مجموعة من الشروط في مجالها ما يلي:

- تحتوي عل مفاهيم مراقبة بصورة مسبقة في إنتاجها وتطورها .
- تنتج فيها المصطلحات انطلاقا من مفاهيم يقع ضبطها مسبقا .
- تكون فيها المصطلحات موحدة المفاهيم وليس لها مترادفات أو معان متعددة .
- يرقى فيها الاستعمال المصطلحي إلى درجة العالية .
- التجرد من الجوانب الانفعالية والشعرية للغة [2].

إن التقيد بهذه الشروط يعد أساسا في نجاح عملية الترجمة وإنتاج المصطلحات، كما أنها تمثل الركيزة والدعم والقيد الذي يجب أن يتحلى به المترجم عند القيام بمهامه، للوصول إلى ضبط المصطلح المراد ترجمته، وفي غياب هذه الشروط يتيه البحث اللساني المترجم فكل مترجم إذا عمل بمعزل عن البيئة التي تولد منها المصطلح ونشأ فيها يجد نفسه أمام عجز كبير وعسر في الترجمة مما يجعله ينزاح عن لغة الواصفة للمصطلح،

[1] ينظر: إشكالية المصطلح اللساني في الدرس الجامعي، علي بوشاقور، كلية الآداب واللغات، جامعة حسيبة بن بو علي، الشلف، الجزائر

[2] المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، خليفة الميساوي، ص: 96 و97

ليدخله في الإكثار من المرادفات إزاء المصطلح العلمي الواحد، وفي بعض الأحيان يجعله يبتعد تماما عن العلمية والوصفية والموضوعية في ترجمة المصطلح .

ب- المعرفة المشتركة ودورها في ترجمة المصطلح :

تمثل الترجمة شكل من أشكال المعرفة المشتركة بين المنشأ الأصلي الذي ولد فيه المصطلح والمنشأ الهدف الذي ستعاد فيه الولادة المستجدة للمصطلح " المعرفة المشتركة تمثل موضوعا حيويا بالنسبة إلى الترجمة، إذ كان ينبغي على المترجم أن يعمل بوصفه جسرا بين معرفة لدى مجموعة ثقافية معينة ومعرفة لدى مجموعة ثقافية أخرى"[1]، فالمترجم لا بد أن يكون مزدوج في معرفته للثقافات العلمية والمعرفية والحضارية، فمعرفة الخصوصية الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية عامل أساسي ومهم في الترجمة فمن خلال هذه المعطيات يستطيع المترجم توليد مصطلحات تتماشى مع البيئتين الأجنبية والعربية، فهي المشتركة تمثل نموذج التواصل الفعال بين المجتمعات وهي أساسية في عملية الترجمة .

ت- الأسباب اللسانية :

تتطلب ترجمة المصطلحات اللسانية معرفة دقيقة بالأطر اللسانية التي أحيطت بعملية نشأة المصطلح وتكوينه مفهوما ومصطلحا، فالترجمة تعد نشاط لساني تواصلي استفادت منها اللسانيات في ضبط المقاييس التي بها ينتج المصطلح ويتكون مفهومه، لكن أوجه التباين بين الأنظمة اللسانية لا تزال عائق أمام عملية الترجمة، وخاصة عندما فشلت البنيوية في تحديد الأنظمة اللسانية تحديدا دقيقا، وأصبح للسياق الاجتماعي دور مهم في ضبط البنى اللسانية، فالنظام اللغوي بالرغم من أنه جزء من النظام الاجتماعي لم يتمكن من نقل كل العناصر الاجتماعية والثقافية التي نشأ فيها المصطلح وهو ما أدى إلى الترجمات المختلفة للمصطلح الواحد [2].

[1] ينظر: المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، خليفة الميساوي، ص: 98

[2] ينظر:المرجع نفسه، ص:100

إن الاحتكاك بالبيئة الغربية ومعرفة كل المعطيات الاجتماعية والثقافية والعلمية والحضارية يعد عامل مساعد على الترجمات الناجحة للمصطلحات، في حين تخفق الترجمة عند عدم الإلمام الشامل بالبيئة التي تولد منها المصطلح وانبثق عنها .

ث- الأسباب البراغماتية :

بالإضافة إلى أن المصطلح يمثل وحدة معجمية ذات أبعاد ثلاثية شكلية ومفهومية ووظيفية التي تشكل كل جانب من جوانب النظام النحوي، فهو أيضا يمثل وحدة براغماتية ذات وظائف اتصالية ومرجعية، فمن بين اختلاف الترجمات للمصطلحات اللسانية هو توقف المترجمين عند الجانب النحوي والدلالي لها، أي أنهم اعتنوا بمظاهر تكوينها المعجمية والدلالية وتغافلوا عن قيمتها التواصلية والمعجمية[1]، فحركة الترجمة الصحيحة والمفيدة تكون بالاتصال المباشر مع المجتمع و صيرورة المصطلح فيه، بمعنى مراقبة المصطلح عند خروجه للمجتمع إذا ما كان متداولا أو مهملا، وهل يمكن لهذا المصطلح أن يشيع بين جمهور الناس أم أنه لا يقبل، ولا يخفى علينا أن المصطلحات وضعت لتكون همزة واصلة بين العلوم لإثبات كينونتها في الاستعمالات اليومية .

مما لا شك فيه أن طلبتنا يعانون اليوم من الترجمات العديدة للمصطلح اللساني الواحد، وإن تعددت الأسباب إلى أن السبب الجوهري يعود إلى عدم الدعوى الكافية بين المجامع العربية سواء المشرقية أو المغربية إلى توحيد المصطلح اللساني وجعل لكل مصطلح أجنبي مرادفا واحدا،بحيث يكون المصطلح يخضع للغة الواصفة يستطيع من خلالها أن يعبر بصيغة كاملة عن المصطلح الأجنبي المراد ترجمتها، مراعين في ذلك مدى إقبال المجتمع الغربي لهذا المصطلح وما مدى استهلاك هذا المصطلح، ليكون هذا الأخير ذو طابع خاص وإقبال مميز بين الدارسين والباحثين ويمكنهم من استعمال اللغة الواصفة الخاصة بأي علم دون عائق أو حائز أو متاهة فوضى المصطلح .

المبحث السابع: واقع اللغة العربية واللغة الواصفة واللسانيات في الجامعات الجزائرية

[1] ينظر: المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، خليفة الميساوي، ص:102

1-واقع اللغة العربية في الوطن العربي:

أخذت اللغة العربية في النصف الثاني من القرن العشرين تعرف توسعا شاسعا في الأقطار العربية ولا سيما أن التعليم خضع للتعريب في معظم البلدان التي كانت تحت للسيطرة الاستعمارية، وحتى أنه لوحظ أن إقبال التلاميذ على المدارس أصبح في تزايد مستمر وفي جميع الأطوار التعليمية، وبالرغم من هذا التزايد إلا أنه لا يخلوا الأمر من وجود بعض العناصر الأمية ولكن بسبة طفيفة جدا،والجدير بالذكر أن حتى هذه النسبة القليلة من الأمية تعمل اليوم جميع الدول لمحاربتها عن طريق تقديم دروس لمحو الأمية في المدارس والمساجد، فمن خلال هذا العمل الذي تقوم به كل الدول ساعد على التعزيز من مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية .

إن اللغة العربية قديمة قدم الإنسان الجاهلي، فالجاهلية عرفت بفصاحة وطلاقة في التعبير لا تضاهيها فصاحة أي جيل من بعد الجاهلية، فمخلفاتها الفكرية والأدبية لا تزال تدرس إلى يومنا هذا في مدارسنا وجامعاتنا، وما هذا إلا دليل على سليقتها السليمة الخالية من الشوائب "إن اللغة العربية بوجه خاص هي شهادة دولية يرجع تاريخها إلى ثلاثة عشر قرنا "[1].

لقد عني علماء العربية في القرون الماضية وكما رأينا في المبحث السابق "بوسائل توليد وتنمية اللغة في ألفاظها وأساليبها كالاشتقاق والنحت والتعريب والمجاز والقياس ..." فأفردوها بالتأليف في كتب مستقلة وتواصلت جهود هؤولاء العلماء لتمتدد إلى العصر الحديث، إذ نجد تزايد اهتمام القائمين على أمر اللغة العربية بدراسة التطور اللغوي وجعلها وافية بمطالب الحياة الحاضرة، فأسست المجامع العلمية اللغوية لتحقيق هذا الهدف [2].

عزز الله عزل وجل اللغة العربية ليكون القران الكريم الناطق بها ، فكان على أعلى فصاحة لم يقدر العرب في الجاهلية وبالرغم من أنهم أصحاب بلاغة وفصاحة أن يأتوا بجملة من مثله؛ إلا أن العربية وفي العقود الأخيرة وبعد الفتوحات الإسلامية ودخول الكثير من الأعاجم في الدين الإسلامي والبلدان العربية كان من شأنها أن

[1] فلسفة اللغة العربية، عثمان أمين، الدار المصرية للتأليف والترجمة،القاهرة، مصر، ط1، 1465، ص:87

[2] ينظر: الدراسات اللغوية في العراق، عبد الجبار جعفر الفزاز، دار الرشيد للنشر، بغداد، العراق، ط1، 1981، ص:239

تختلط وتمتزج بلغة الأعاجم في البلدان التي عرفت فترات استعمارية فيما بعد جعلت من سكانها ينزاحون عن لغتهم العربية، فكان انتشار اللغة العربية بين أبنائها العرب يلقى صعوبة ولا سيما في المجال التعليمي الذي كان أجنبي، هذا ما حمله العاملين على اللغة العربية للنهوض بها وإعادة النظر في طرائق تدريسها في المدارس والجامعات[1].

إن تطور اللغة العربية مرهون اليوم بالفرد على مستوى إبداعاته الفكرية والفنية والأدبية من السعي إلى التجديد والانطلاق والانتشار والخروج باللغة العربية إلى الأوساط الاجتماعية العربية، وبها إلى الأوساط الغربية لتعرف إقبال أكبر وأوسع، حتى وإن كان تطور اللغة العربية الفصحى من منظور الباحثين يتجلى في منحيين هما:

1- يرى فريق أن الانتقال بالفصحى من طور إلى طور يفضى نوع من الخطأ "وحجتهم أن هذه المظاهر التطورية – كلها أو بعضها –تتضمن بالضرورة خروجا عن القواعد المرسومة، والأحكام المحددة التي سجلت في كتب اللغة، والتي ارتضاها رجال القواعد الموثوق بهم "[2].

2- أما الفريق الثاني فيرى أنها انحراف أي أن التطور "خطوة في طريق لم تصل بعد إلى مرحلة الخطأ الصرف"[3].

واقع اللغة العربية الفصحى مرهون بالواقع الذي يعيش فيه الإنسان العربي، سواء أتعلق الأمر بتلك الظروف المادية أو المعنوية التي يعيشها؛ذلك أن للطبيعة المادية الملموسة أثر في تطور اللغة أو تخلفها فمهما كان نوعها تولد وتحيا في المجتمع وتتطور وتتدهور فيه، بالإضافة إلى أن الظروف الاجتماعية والنفسية وكذا العاطفية لمتحدثي اللغة يلعب دورا هاما للتأثير في تطورها، كما لنمط الحياة وأسلوبها دوره في ذلك " ويتجسم في هذه المجالات كلها ما يحدثون به جملة عن شدة حساسية اللغة وأنها في ذلك أدق الظواهر الاجتماعية وأسرعها تغيرا،

[1] ينظر: اللغة العربية وأسئلة التطور الذاتي والمستقبل، أحمد حمو وآخرون، مركز الدراسات العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص:163

[2] دراساتفي علم اللغة، كمال بشر، ص:124 و125

[3] المرجع نفسه، ص:125

وأحسنها تأثرا، فكل نبأ وهمسة في حياة الجماعة التي تتكلم لغة تترك أثرها في هذه اللغة المتكلمة وتغير من حالها، وتحدث أثرها في تطورها "[1]

2- طرائق تدريس اللغة العربية في الجامعات الجزائرية:

إن التدريس بأنواعه هو تلك الطريقة التعليمية المعتمدة في جميع فروع المحتوى التعليمي المقرر للطلبة على مستوى الجامعات، فتدريس اللغة العربية اليوم مرهون بالمحتوى الذي تفرضه الوزارة، ومما لا شك أنه يرتبط ارتباطا وثيقا باللغة العربية وما يحيطها من جوانبي عديدة، وبالرغم من المجهودات المبذولة في هذا المجال لتحسين مستوى تعليم اللغة العربية في جميع الأطوار التعليمية ولا سيما المرحلة الجامعية، إلا أننا نلمس أنها لا تزال خاضعة للتقليد سواء تعلق الأمر بتطبيق المنهج أو الطريقة المستعملة في طرح المادة المعرفية،هذا ما جعل أسلوب التدريس يأخذ نمط تعليمي قديم، أثر سلبيا على المردود لدى الطالب الجامعي، وبالرغم من هذا القصور الذي يعرفه التعليم عموما يبقى هناك بعض العناصر التي لا تزال تعمل للنهوض لرفع المستوى التعليمي في الجزائر من خلال تطبيق المحتوى التعليمي، ولعلى من بين الطرائق المطروحة في الساحة التعليمية ما يلي :

1- الطريقة الاستقرائية:

يعرف الاستقراء ساطع الحصري في قوله:" إن الاستدلال يحصل بإحدى طريقتي الاستقراء والقياس، فحينما يسير المعلم الاستقراء يكون الانتقال فيه من الجـزئي إلى الكلي، فعند عرضه لطلبته أمثلة تركيب لغوي يريدهم أن يتعلموه ثم يحملهم على تفحصها ومقارنتها، ثم استنباط القاعدة اللغوية، يكون قد اتبعا طريقة الاستقراء "[2]

[1] ينظر: مشكلات حياتنا اللغوية، مجموعة محاضرات ألقيت في معهد الدراسات العربية العالمية، أمين الخولي، دار المعرفة، القاهرة، مصر، ط2، 1965، ص:61 و 62

[2] دروس في أصول التدريس، ساطع الحصري، مطابع الغندور، القاهرة، مصر، ط8، 1962،ح1 ،ص:51

تعتمد الطريقة الاستقرائية في المقام الأول على المجهودات التي يقوم بها الأستاذ، وعلى نشاط الطالب وذلك وفقا لبعض المعايير التي ترتكز عليها العملية التعليمية التعلُمية لنجاحها، ويتقدمها خبرة المعلم وما مدى تفاعله مع المادة المقدمة وتفعيله للدرس مع طلبته، كما أن طبيعة المادة المقدمة هي التي تفرض على المعلم منهج وطريقة معينة والتي تتماشى مع طبيعة المتعلم وما مدى قدراته الذهنية والفكرية لاستيعاب لما قد قدم له من معارف، وكل هذه العوامل تسير وفقا للهدف التعليمي المنشود من خلال المادة والطريقة التعليمية التي تصبوا إلى إنجاح العملية التعليمية التعلُمية .

2- الطريقة الإلقائية:

تعتبر الطريقة الإلقائية من الطرق التقليدية المعتمدة في التدريس، تقوم على أسلوب المحاضرة أو الإملاء، وفيها تتحول المعلومات من أدمغة المدرسين إلى أدمغة الدارسين، تفتقر هذه الطريقة إلى العلاقة التي تربط بين المعلم والمتعلم، حيث أنها تتجاهل العمل بطريقة الأخذ والرد أو ما يسمى بالحوار في العملية التعليمية التعلُمية[1] .

تعتبر هذه الطريقة من الطرق التي لا يمكن الاعتماد عليها كونها تجسد سلطة الأستاذ في عرض المادة وتعجيز الطالب لقدراته الفكرية والعقلية ومردوده المعرفي .

3- الطريقة التكاملية:

تستند هذه الطريقة على الخصائص النفسية لعملية التعلم وللمتعلم نفسه، وترقى بالتعلم إلى مستوى التجريد وتراعي الخصائص المميزة للغة، وسميت كذلك لأنها تعلم اللغة كوحدة تتكامل أجزائها منذ الخطوة الأولى، وإذا أخذنا اللغة العربية كنموذج تعليمي في الطريقة التكاملية فهذا بدوره يحولنا إلى مجال أوسع من الخصائص المميزة للغة العربية والتي تتجسد في المراحل التالية [2]:

أ- الاستعداد لاكتساب مهارة الكتابة .

[1] دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص: 58

[2] ينظر: المرجع نفسه،ص:59 و 60

ب- أسماء الذات والجمل الاسمية .

ت- الأفعال والجمل الفعلية.

ث- حروف الجر والجمل الاسمية والفعلية.

ج- التفكير اللغوي والتدريب على التعبير.

ح- القواعد النحوية وحركات الإعراب.

خ- الحرف الهجائية وأشكالها المختلفة.

الطريقة التكاملية تعتبر من الطرق التي لها ثمارها على المستوى التعليمي كونها تعمل على زيادة إمكانية تفعيل الذكاء عند الطالب وتقديم المادة في صورة متكاملة لا جزئية، هذا ما يجعل الطالب يحتفظ بجزء كبير من المعلومات التي تعلمها في صورتها المترابطة، ويؤدي ذلك إلى الزيادة الرغبة في التعلم .

4- الطريقة الحوارية:

تسعى هذه الطريقة إلى تفعيل القدرة التواصلية بين المعلم والمتعلم، فالمعلم لا يتكلم وحده بل يكون هناك تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم عن طريق الحوار والمناقشة، مستخدما أسلوب السؤال والجواب لتدريب المتعلم على التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية عنده[1].

إن منطلق الطريقة الحوارية هو منطلق حديث يرتكز على العملية التواصلية لتفعيل شجاعة الطالب وتحسين لغته، واستخدام عقله في التخمين، مما يجعل جو التدريس يأخذ البعد التعليمي المنشود من خلال دفع الطالب للانتباه والتركيز والتفكير .

وإن اختلفت طرق التدريس من معلم إلى آخر تبقى المادة المعرفية المقدمة هي التي تحكم نوعية استعمال الطريقة المناسبة لدفع الطالب نحو التركيز والاهتمام واستيعاب القدر الممكن للمعلومات.

[1] ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد،ص:62

3- اللغة العربية في الجامعة الجزائرية :

تعاني اللغة العربية في الجزائر من تشتت تشكله ثلاث عناصر أساسية:اللغة العربية الفصحى، العامية،واللغة الفرنسية، وكل هذا نتيجة الفترة الاستعمارية التي عايشها الشعب الجزائري،والتي أثرت سلبيا على أبنائه إذ لم يستطيعوا التخلي عن اللغة الفرنسية ولا الالتزام باللغة العربية في أحاديثهم، وبالرغم من سياسة التعريب التي انتهجتها الدولة الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا يبقى هاجز اللغة الفرنسية يقف عائق لدى أبنائها،بالإضافة إلى أن الدول الجزائرية جسدت قانون التعريب والذي شمل المراسلات والتعاملات الإدارية واستعمال اللغة العربية وتعميمها في ميادين التعليم، وبالرغم من هذه المجهودات المبذولة للحفاظ على اللغة العربية الفصحى في الميادين التعليمية إلا أننا نجد أغلبية الفروع العلمية والتقنية في جامعاتنا تدرس باللغة الفرنسية كالطب والصيدلة والهندسة المعمارية ...وغيرها من الفروع التي تعتمد على اللغات الأجنبية بالدرجة الأولى.

إذا نظرنا إلى طلبة جامعتنا العربية نجد أن من أهم وسائل الاتصال بينهم هي العامية، هذه اللغة التي طغت على أسلوب ونمط التعبير عند الطالب الجامعي، ولا يقتصر هذا الأمر خارج الحرم الجامعي بل يتعداه ليصل إلى الصفوف، إذ نلاحظ عدم قدرتهم على التحدث بالفصحى، زاعمين أن العامية هي اللغة الأسهل والأبسط للتعبير، وتتجلى هذه العامية في مزيج بين الفصحى والفرنسية والدارجة [1].

المبحث الثامن: واقع تدريس اللسانيات في الجامعات الجزائرية:

أ- تحديات تدريس اللسانيات في الجامعات الجزائرية :

تعد الجامعة مؤسسة علمية تجمع في كنفها النخبة المثقفة الباحثة، إذ تعتبر النواة النفعية التي يتشكل بها المجتمع، فهي "نقطة انطلاق في خدمة التنمية وتطوير المجتمع ماديا وفكريا"[2]، تسعى من خلال طاقمها

[1] ينظر: اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد السادس، الجزائر، 2001، ص:186

[2] مقاربة منهجية، صالح بلعيد، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004، ص:29

البيداغوجي والتنظيمي إلى تحقيق أهداف بيداغوجية سعيها لتطبيق البرامج البيداغوجي المسطر والمبرمج لكل سنة تحقيق من خلاله هدف متكامل الأطراف لتوصيل أهداف المناهج التعليمية .

تمثل مادة اللسانيات إحدى المواد التي تسعى الجامعات الجزائرية لتوصيلها بشكل يتناسب ومستوى العلمي للطالب، تحقق من خلالها النقلة الفريدة للطالب ثقافيا وفكريا ومنهجيا، إذ تنطلق من نقطة أساسية وهي النظريات اللسانية في مستوياتها أو من حيث النشأة والتطور والمبادئ والاتجاهات، وكذلك تستعرض لأهم الأعلام وأفكارهم وجل المصطلحات المتداولة في مجال اللسانيات، رامية في ذلك إلى تحقيق "ما وصل إليه العقل في مجال وصف وتحليل الظاهرة اللغوية ... وما يمكن أن يقدمه من خدمات جليلة للإنسانية"[1].

إن تدريس مادة اللسانيات في الجامعات الجزائرية هو حديث، فبمقتضى المرسوم الوزاري الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في جوان 2002 أصبحت مادة اللسانيات العامة تدرس لطلبة السنة الأولى في مرحلة الليسانس، بمعدل حصتين أسبوعيا، حصة نظرية وحصة تطبيقية، ويتضمن الحجم الساعي لهتين الحصتين ساعة ونصف للنظري وساعة ونصف للتطبيقي، يقدم للطلبة في الحصص النظرية كل ما هو نظري في اللسانيات،أي جل المبادئ والمفاهيم وغيرها من الأمور النظرية المتعلقة باللسانيات،أما الحصص التطبيقية فهي عبارة عن أعمال موجهة للطلبة، لكن الملفت للانتباه أن أغلب من يدرسون اللسانيات في الجامعات الجزائرية هم غير متخصصين في مجال اللسانيات، وهذا ما يطرح استفهام كبير، هل يستطيع الغير المتخصص في اللسانيات أن يعطي لطلبته مفاتيح هذا العلم يجعلهم يغصون في معالمه، مما يمكنهم من استعمال لغة واصفة لسانية ؟أم أنه يخلط ويمزج بين مفاهيم تخصصه ومفاهيم اللسانيات يمكنها أن تكون غامضة وغير مفهومة حتى عند الأستاذ نفسه ؟ ولعلّ هذه التساؤلات تشكل ارتباك عميق في شكل الأداء التعليمي لهذه المادة التي تمثل نواة اللغة وأساسها .

تعاني اللسانيات في الوسط الجامعي من قضية أساسية، هي عدم إيجاد لغة واصفة تتحكم في المصطلح اللساني وكيفية صياغته بطريقة لا يخرج عن أصله الأجنبي الذي انبثق منه، فهذا الجانب قد عجز الطلبة في

[1] مشكلات تدريس المدارس اللسانية، نعمان بوقرة، مجلة التواصل، عنابة، الجزائر، العدد8 ، 2001، ص:52

تحصيلهم لمادة اللسانيات وحتى خلق إشكال واضح عند الأساتذة والباحثين، ماذا نختار من مصطلح يناسب للتعامل معه، ولا سيما أن جل المتطلعين على اللسانيات كانوا قد تعرفوا عليها من خلال الترجمات العربية، ورغم كل المجهودات المبذولة من طرف المجامع في هذا المجال إلا أنه يبقى هناك قصور كبير للخروج باللسانيات من واقعها الغربي ودمجها في الوسط العربي .

لعلى القصور الذي تعانيه اللسانيات يتعداها ليصل إلى اللغة نفسها، إذ أن بعض الأساتذة أنفسهم غير ملتزمين باللغة العربية الفصحى، فكيف لنا أن نطالب من الطالب أن يتقيد بها دون أخطاء نحوية وصرفية، ونحن اليوم لا نعتب على الطالب أنه لا يستخدم اللغة العربية الفصحى داخل القسم ونادرا ما يتكلم بها، لأن النمط التعليمي المنهجي قائم أساسا على تلقين المواد لا الحوار وفسح المجال أمام الطالب للتعامل مع اللغة، فالطالب اليوم يعيش ذلك المزيج بين العامية والفصحى وشيئا من اللغة الفرنسية، بالإضافة إلى هذا يجدر التنويه أن طلبتنا لا يطالعون في مجال اللسانيات سواء أتعلق الأمر باللغة الفرنسية أو العربية، فالمطالعة تعد ركيزة أساسية لبناء زاد معرفي يتكل عليه الطالب في مشواره الدراسي وحتى في حياته اليومية، تمكنه من اكتساب لغة واصفة يمكنه من خلالها بناء أرضية لاكتشاف ومحاكاة جميع العلوم الإنسانية، فإصلاح المنظومة يبدأ من إصلاح المنهج والطريقة ليصل إلى الطالب نفسه.

ب– اللغة الواصفة في الدرس اللساني المعوقات والحلول دراسة تطبيقية:

– نماذج من الفعل التدريسي في بعض جامعات الجزائر:

تعمد هذه الدراسة في بداية الأمر إلى الكشف المباشر على معوقات اللغة الواصفة في الدرس اللساني، وكيف تفعل هذه اللغة داخل قاعات الدرس، فلا مراء أن الملاحظة المباشرة للمحاضرة تكشف بصورة حقيقية واقع الدرس اللساني واللغة الواصفة في الجامعة الجزائرية من خلالها نلمس المعوقات التي تحول دون تطبيق اللغة الواصفة في الدرس اللساني والعربي عموما.

تمثل هذه الدراسة لب الموضوع وفحوى أهميته وجوهره ذلك أنها تسلط الضوء وتقف عل السلبيات والمعوقات التي تعرقل استعمال اللغة الواصفة في الدرس الجامعي عموما،نحاول من خلالها الكشف على بعض السلبيات التي وجب التعريج عليها ومعالجتها حتى نتمكن بها للوصول لإصلاح المنظومة التعليمية؛ كما أننا نزيل الستار لايجابيات التعليم في الجامعة الجزائرية التي لا تقل أهمية عن الجامعات في الدول الأخرى بما تحويه من كفاءات مهنية علمية وأدمغة ناشئة وجب الاهتمام بها واستثمارها في وطننا لا تصديرها إلى البلدان الأجنبية.

تسلط هذه الدراسة على فئة معينة من فئات التعليم بمختلف مستوياته وهي فئة الجامعة باعتبار أن الطالب وصل مراحل متقدمة في دراسته فأصبح هو الباحث والطالب للعلم لا ذاك التلميذ الذي تلقن إليه المعرفة، وباعتبار كذلك أن الناقل للرسالة أو الأستاذ يختلف جملة وتفصيلا عن الأستاذ المتواجد في المراحل التعليمية الأخرى، فالجامعة عبارة عن حاوي لمجموعة من المثقفين ومتجددي الثقافة بحكم ميدان عملهم .

لعلّ شاغلنا الأساسي في هذا التطبيق هو الوقوف من خلال المحاضرات التي يلقيها الأساتذة في مقياس اللسانيات ونقوم بتسجيلها ودراساتها، هو رصد للمعوقات التي تعرقل تطبيق اللغة الواصفة في الدرس اللغوي عموما والدرس اللساني خصوصا لنتمكن للوصول إلى أي مدى يمكن أن يسهم الاستعمال اللغوي الصحيح لأستاذ التعليم العالي في تعليم و ترويض الطالب عليه، وكيف يفعل هذه اللغة الصحيحة السليمة ويمكن طلبته منها حتى تصبح سليقة ذهنية لا تفارق متعلم وحامل شهادة الأدب العربي .

التحديد المكاني و الزماني للدراسة :

1- **الإطار الزماني** :بدأت هذه الدراسة الميدانية في سنة 2017/2016 و2018/2017، تم خلال هذه الفترة التوجه إلى بعض جامعات الجزائر والتعرف على الأساتذة في المقاييس اللسانية (لسانيات عامة، لسانيات تطبيقية، المدارس اللسانية، اللسانيات العربية، التعليمية ...)، وقد استغرقت الدراسة كل هذا الوقت لأن العديد من الجامعات الجزائرية التي توجهنا إليها لم نحظى فيها بالاستقبال المناسب لأجل التعاون معنا والتنسيق بيننا وبين الأساتذة إذ تعد هذه المرحلة من واجب الطاقم الإداري الذي من شأنها

أن يسهل علينا عناء التردد إلى الجامعة مرات كثيرة، في حين بعض الجامعات الأخرى التي تمت زيارتها لم يرغب الأساتذة أنفسهم أن يتم حضورنا معهم تخوفا من نوعية هذه الدراسة والتحفظ على تسجيلنا للمحاضرة صوتيا، كما سجلنا الغياب المستمر والغير المبرر لبعض الأساتذة الذين برمجنا معهم .

2- **الإطار المكاني** :شملت هذه الدراسة مجموعة بسيطة من أقسام الأدب العربي في جامعات الجزائر، فنهيك عن الجامعات التي ترددنا عليها ولم نتمكم من إقامة دراستنا التطبيقية فيها، و نذكر على سبيل المثال جامعة الجزائر العاصمة التي توالت زيارتنا إليها خلال السنة الجامعية 2017/2016 و2018/2017 ولم نحظى فيها بالتعاون لا من طرف الأساتذة ولا الطاقم الإداري الموكول إليه مهمة التنسيق بين الطلبة والأساتذة، لكن بالرغم من هذا فقد تمكنا من الحضور مع نخبة من الأساتذة في بعض الجامعات .

محاضرة رقم 01:

بتاريخ 30 أكتوبر 2017 حضرنا مع أحد الأساتذة في مقياس اللسانيات العربية طور السنة الثالثة ليسانس تخصص لسانيات عامة،وبعد زيارتين تنسيقيتين بيننا وبين الأستاذ فيما يتعلق بموضوع المحاضرة، والصراحة أن الأستاذ كان متعاونا وقبل التسجيل الصوتي للمحاضرة.

تحليل المحاضرة:

- **الجانب الوصفي للمحاضرة مع التحليل ومناقشة في الأفكار والمفاهيم :**

تضمنت المحاضرة عدة نقاط رئيسية، تصب في صلب الموضوع والدرس نفسه، وقد تضمنت الخطة التالية:

الخطة المتبعة:

- عنوان المحاضرة .

- المقدمة (تم من خلالها استعراض ما سبق تناوله في الحصص الماضية والربط بينه وبين ما هو بصدد تقدمه في هذه المحاضرة).
- العرض (تم من خلاله تقديم الجانب المعرفي الخاص بمحتوى الدرس).
- المصطلحات الخاصة بالدرس (تم من خلاله التعرض لبعض المفاهيم الأساسية باللغة العربية وكذا اللغة الفرنسية في المحاضرة، مع تقديم الطابع المفاهيمي لكل مصطلح).
- خاتمة (الحوصلة التي تم الخروج منها خلال الدرس مع فتح نقاش مع الطلبة حول الموضوع).

شرح وتعقيب على الخطة المتبعة :

أ- عنوان المحاضرة :

جاء عنوان المحاضرة كالتالي :**البلاغة العربية وعلاقتها باللسانيات**

باعتبار أن هذا المقياس هو مقياس اللسانيات العربية كان من شأن البرنامج الوزاري المقرر أن يضع في وجه نظر الطالب أن البلاغة العربية تمثل مظهرا من مظاهر الفكر اللساني العربي، ولعلنا نجد أن مثل هذه المواضيع لها من الأهمية كون الطالب لا بد له أن يعرف أن الفكر اللساني لا يتوقف على الفكر الأجنبي فحسب، ذلك أن العرب وبالرغم من تأخرهم في هذا المجال إلا أننا نجدهم كانوا مبدعين في المراحل التي تمتد إلى العصر الإسلامي الذي ظهر فيه بالتحديد فكر لساني عربي كان محط أنظار الأوربيين أنفسهم، وما البلاغة العربية إلا وجه من أوجه التفكير اللساني العربي القديم، إذ نجد أوجه الفكر اللساني كثيرة ومتعددة لم تتوقف عند النحو الذي "بلغ مستوى علمي رفيع ونضج فكري مستنير، فقد جمع بين العقل والنقل والوصف والتحويل، وهناك مظاهر عديدة تناولها العرب بالدراسة المستفيضة لم يتطرق إليها علماء الغرب إلا في القرن العشرين، فقد شملت هذه الدراسة ميادين

عديدة منها المرفولوجيـــا، والتركيب،والدلالة، والصوتيات، وصناعة المعاجم ..."[1]، وربما كان مثل هذه المواضيع هو المحرك للغة الواصفة التي نرمي إلى تمليكها للطلب، إذ وجب علينا اطلاعه على الخلفيات الفكرية العربية الأولى التي تبلورت منها اللسانيات، حتى يكتسب معرفة لسانية مبنية على أسس صحيح وواضح المعالم يقف من خلالها على أهم المصطلحات كالنحو والبلاغة والتركيب ... ويمكن أن تفرزه هذه المصطلحات من مصطلحات أخرى،كما يجب الإلمام الشامل بمفهومها العربي والغربي لتتشكل لديه لغة واصف لسانية .

ب– المقـدمـة :

تضمنت المقدمة علاقة ربط بين الدروس السابقة والتي تدور حول الفكر اللساني العربي القديم وبين درس هذه المحاضرة والذي يدور وحول البلاغة العربية التي تمثل مظهرا من مظاهر الفكر اللساني العربي، فقد حاول الأستاذ من خلال هذه المقدمة أن يتحدث باختصار عن الخلفيات الفكرية التي قامت عليها البلاغة العربية والعلاقة الرابطة بينها وبين التأسيس اللساني الحديث، يقول الأستاذ "تطرقنا في الحصص الماضية إلى مظاهر الفكر اللساني الغربي وموقعه من الفكر اللساني العربي من المنظومة الفكرية العربية عموما " يضيف أيضا " تطرقنا كذلك إلى طريقة التصنيف التي اتبعها العلماء العرب القدامى في تحديد الكثير من المحاور العلمية باعتبارها محاور أساسية هذه المحاور تخدم بعضها البعض في بنية متكاملة بحيث تعطينا الصورة النهائية والفعلية للفكر العربي عموما الذي من جملته الفكر اللساني، كما تطرقنا إلى أن الفكر اللساني هو مجموع البحوث والدراسات التي تقدم بها العلماء العرب القدامى فيما يتعلق بمظاهر اللغة العربية من نحو وصرف وصوت وبلاغة ودلالة وأسلوب وغيرها "

في هذه المرحلة يذكّر الأستاذُ الطلبة بما سبق تناول في الحصص السابقة حتى يضع الطالب في صورة متسلسلة، ولعلى مثل هذه الطرق التي يستخدمها الأساتذة تجعل من الطالب ودون شعور يراجع دروسه وكأن الأستاذ يقدم ملخصا أو لمحة عامة عن الدروس السابقة، مما يجعل من ذهن الطالب يركز ويتذكر ما سبق تناوله في الدروس السابقة وحتى الطالبة الذين ربما تغيبوا عن الحصة فهم اليوم يأخذون فكرة ولو مبسطة عن ما فاتهم من

[1] اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ص:44

دروس والتي يمكنهم الاستفسار اليوم عليها وحتى كذلك فئة الطلبة الذين لم يستوعبوا الدرس في وقته يمكنهم فهمه من خلال إعادة شرح الأستاذ .

من خلال مقدمة الأستاذ يتعرض إلى نقطة مهمة لا بد لأي مدرس الانطلاق منها والتي تتمثل في الغرض من الدرس، ففي هذه المحاضرة يركز الأستاذ على أن الغرض من الدرس ليس تعليم البلاغة العربية، لكن الهدف من الدرس هو التعرف على الأصول الأولى التي تأسست عليها البلاغة العربية، وما هو السياق الذي كان يتحرى فيه العلماء لوضع علم يسمى البلاغة العربية، وكذا الخلفيات التي وضعها العلماء فبني بها سطح البلاغة العربية.

ت– العرض :

احتوى الدرس على بعض المفاهيم الأساسية الذي وجب الانطلاق منها للوصل إلى مظاهر الفكر اللساني العربي الذي لا يتطرق في محتواه إلى القواعد بحيث أنه غير موجه إليها بل إلى الأصول الأولى التي انبنت عليها البلاغة العربية، وما القاعدة إلى هي النقطة الأخيرة التي يتوصل إليها العلماء يوضح الأستاذ أن البلاغة العربية ليست بلاغة واحدة كما هي متعارف عليها حاليا بل هي بلاغات عربية متعددة "فالبلاغة العربية ليست كما هي متعارف عليها أي أن لها إرهاصات الأولى؛ تم النشأة على يد أبي عبيدة وعمر بن المثنى في مجال الإعجاز القرآني وغيرها تم بدأت تتطور مع الجاحظ مع ابن المعتز حتى وصلت إلى الجرجاني إلى الزمخشري حتى وصلت إلى عصر السكاكي كما يقول بعض الدارسين أن العصر الذي وصلـــــت إليه البلاغة عند السكاكي هو عصر ضعفها "وبهذا القول يكون الأستاذ قد وضح للطلبة التسلسل الزمني الذي مرت به البلاغة العربية منذ نشأتها إلى المراحل التي وصلت إليها مع ذكر الأعلام، ولا جدال في أن هذه الطريقة تذكر الطالب ببعض المعلومات الخاصة بمقياس البلاغة العربية الذي يدرس في السنة الأولى .

يشير الأستاذ إلى أن أول مصادرة نصادر عليها هي أن البلاغة العربية ليست بلاغة واحدة بل بلاغات متعددة، يمكن أن تصل إلى أربع بلاغات على الأقل وهي كالتالي :

بلاغة المعتزلة، بلاغة الأشاعرة،بلاغة الظاهرية،بلاغة السكاكي

1- بلاغة المعتزلة: من أبرز علمائها الكبار أبي الحسن الرُّماني، الجاحظ، ابن المعتز، ابن جّني، ابن فارس،هؤلاء كانوا يتبنون المذهب الاعتزالي .

يتلخص مفهوم الإعجاز عند المعتزلة أن القرآن ليس معجز في حد ذاته ذلك أنه كلام عربي نزل بلسان عربي، بمعنى الأمر ليس غريبا عن العرب، لكن الإشكال لماذا العرب لم يستطيعوا أن يأتوا بمثل القرآن، السر هنا أنه سلبت منهم القدرة على أن يأتوا بمثله، أي أن الله تعالى جعل القرآن معجزا بصرفه العرب أن يأتوا بمثله، فمصادرتهم هنا هي **الصرفة** .

2- بلاغة الأشاعرة: ظهرت بلاغة الأشاعرة من خلال رفض مبدأ الصرفة نظرا لضعفها وهشاشتها، وأسسوا بلاغة مناهضة للمعتزلة، فلأشاعرة لا يؤمنون بمبدأ الصرفة جملة وتفصيلا، ومن أشهر العلماء الذين نقضوا مبدأ الصرفة هو عبد القاهر الجرجاني في دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة،وفخر الدين الرازي في نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز .

تنبني مصادرة الأشاعرة على أن سر الإعجاز القرآني يكمن في النظم، أي أن سر إعجاز القرآن في نظمه، ويتلخص معنى النظم في "كل ما يتعلق بالتراكيب والأساليب من ناحية الاتساق والانسجام والترابط والتماسك النصي والصور البيانية والدلالات ...

3- بلاغة الظاهرية:تنطلق بلاغة الظاهرية من أن الأصل في الإعجاز القرآني ليس النظم فحسب، بل أن القرآن يحوي على حقائق لا يوجد فيها مجال للتأويل بمعنى لا يوجد مجال للتخيل، فمصادرة بلاغة

الظاهرية هو الأخذ بالنصوص على ظواهرها بمعنى أنها حقائق لا تتضمن تأويلات أخرى "هل القرآن يتضمن المجاز أو لا،فمصادرتهم هي الحقائق لا يوجد إعجاز، وهذه البلاغة يتبناها علماء الحديث.

4- بلاغة السكاكي:ويمثل هذه البلاغة السكاكي والقزويني والشريف الجرجاني من خلال كتابه التعريفات، وغيرهم ممن جاؤو في العصور المتأخرة في الحضارة العربية،أي في بداية الانحطاط السياسي والاقتصادي للخلافة الإسلامية، وتمثلت مصادرة هؤولاء في المنطق،أي تطعيم البلاغة العربية بالمباحث المنطقية، وتعتبر هذه إحدى الملامح التي تحيط ببوادر في التفكير اللسانيات العربية، وقد احتوت هذه البلاغة ركيزتين أساسيتين وهما :

- تطعيم البلاغة العربية بالمنطق الصوري عند أرسطو طاليس .

- القضية التي يتبناها أصحاب هذه البلاغة ليست الإعجاز لأن الإعجاز قد تم الكلام فيه .

إن تأثر أصحاب هذه البلاغة بالمنطق الأرسطي جعل منها تخضع للقواعد فنجد مثلا البيان وهو ... والمجاز هو ... ، وبهذا يكون كل عنصر بلاغي قد حدد بمنطق قواعدي يضبطه .

ث- المصطلحات الخاصة بالدرس: تضمن الدرس عدة مصطلحات بلاغية مهمة وهي على النحو التالي:

1- المصادرة Le Postulat:فكرة أولية أصادر على أنها حقيقية سواء أن قبلها الآخر أو لم يقبلها.

أ- العلم:يحوى العلم على عدة نقاط أساسية تسمى المقدمات وهي كالتالي:

1- البديهة: وهي قضية لا تقبل البرهان وتمثل البديهة في البلاغة العربية قضية الإعجاز .

2- الفرضية : ويطلق عليها باللغة الفرنسية L'hypothése وهي قضية أو تخمين يحتمل الصدق ويحتمل الكذب، وتحتاج في تصديقها إلى البرهان، ويكمن الفرق بينها وبين المصادرة أنها تتبنها جماعة من الناس .

3– المبرهنة: هي قضية تحتاج إلى برهان مشتقة من الفرضية .

ب– المنوال: هو مفهوم جزئي من مفهوم الفرضية، بمعنى إذا قمنا بتفكيك جزئي من أنواع الفرضية، هو فرضية عامة وفرضية خاصة، الفرضية العامة هي التي تشمل كل البلاغات العربية جميعا، ولكن بلاغة خاصة تنطلق من فرضية خاصة تلك الفرضية الخاصة تشكل المنوال الذي يعد منهج يتبنى هو الفرضيات الجزئية الضيقة التي أسست لعلم من العلوم لكن في إطار تلك الفرضية الخاصة .

ت– الأنموذج : هو فكرة جديد يلتف حولها مجموعة من العلماء بحيث تشكل لهم معتقدا مشتركا .

ج–التطبيق:

وفي الأخير أنهى الأستاذ محاضرته بتطبيق تمثل في السؤال التالي: طبق المفاهيم التي أخذت في المحاضرة حول ما تناولناه من قضايا في البلاغة، بحيث تستخرج المصادرة والبديهة والفرضية والمبرهنة والمنوال والأنموذج.

ح– خاتمة: لقد ختم الأستاذ الدرس بملاحظة مهمة لخص فيها كل ما جاء في المحاضرة بقوله "إن كل ما تناولناه في المحاضرة لا يعكس مفهوم البلاغة العربية الحديث المتمثل في القواعد البلاغية المتعارف عليها "

د– **أسئلة الطلبة:**في نهاية المحاضرة فتح الأستاذ بابا للنقاش وطرح الاستفسارات حول الأمور المبهمة في المحاضرة وتلخصت أسئلة الطلبة فيما يلي :

أسئلة الطلبة	أجوبة الأستاذ
أ-لماذا قيل أن البلاغة في عصر السكاكي وصلت إلى مراحل ضعفها ؟	-ذلك أن البلاغة في مرحلة السكاكي أصبحت قواعد جامدة جافة ممنطقة، لكن تجدر الإشارة إلى أن هذه التقسيمات التي عرفتها البلاغة العربية ليست حقائق فعلية بل تعتبر اجتهادات بعض الدارسين الذين كانوا يرون أن عند المقارنة بين ما كان سائدا من بلاغة في عصر الجرجاني والذي عرف تطور كبير مقارنة مع عصر السكاكي الذي لم تعرف فيه البلاغة أي تطور بل كان عصر ضعفت .
ب- ما مفهوم المصادرة ؟	- المصادرة ليست قاعدة مضبوطة يمكن أن تكون صحيحة أو خاطئة .
ت- ما هو قطب الرحى في التفكير اللساني البلاغي ؟	- يمثل قطب الرحى في التفكير اللساني البلاغي هو قضية الإعجاز، وتجدر الإشارة إلى أن البلاغات كلها متفقة على نقطة واحدة أن القرآن معجز، أي لا يستطعون أن يأتوا بمثله ولكنهم اختلفوا في سر الإعجاز.

ث- ما هي حجة الأشاعرة في رفضهم لمبدأ الصرفة ؟	- اعتقادهم أن الصرفة إذا رفعت بطلت قدسية القرآن الكريم، واستطاع العرب أن يأتوا بمثله، والقرآن هو كلام الله المقدس.
ج- ما الفرق بين بلاغة السكاكي والبلاغات السابقة؟	-يكمن الفرق بين بلاغة السكاكي والبلاغات السابقة في أن بلاغات السابقة كانت تتضمن القواعد ولكن لم يكن الغرض هو القواعد بل كان غرضهم معالجة قضايا وظواهر بلاغية أخرى لإثبات قضية مبهمة، في حين أن بلاغة السكاكي وغيره من المتأخرون كانت ترمي إلى وضع قواعد نهائية للبلاغة العربية .

تحليل ومناقشة:

نلاحظ في هذه المحاضرة التي اندرجت تحث عنوان: البلاغة العربية وعلاقتها باللسانيات (البلاغة العربية كمظهر من مظاهر التفكير اللساني العربي) أنها تضمّنت جملة من المعارف والمعلومات الهامة والخادمة للدرس كما أنها تضمنت بعض النقاط المبهمة التي لا بد من توضيحها للطالب كي تتشكل لدية لغة واصفة لسانية مبنية على أسس صحيحة المفاهيم والمبادئ والمعارف، وما يمكن حصره من المحاسن وبعض الإخفاقات التي تضمنتها المحاضرة مايلي:

- حقيقة إن ما نريد أن نبحث علية بالدرجة الأولى هو ما مدى الاستخدام الجيد في استعمال اللغة العربية لدى الأستاذ ؟ وصراحة عند حضورنا في هذه الجلسة وجدنا الأستاذ بحق يستعمل الاستعمال الجيد للغة العربية لا من حيث سلامة اللغة من الناحية الصرفية والنحوية وسلاسة التعبير لديه دون التصنع حتى يخال السامع أن اللغة التي يتحدث بها الأستاذ هي لغته اليومية في حياته حتى خارج الحرم الجامعي،

فطلاقة الأستاذ في استخدام اللغة يؤهل السامع أن يعود سمعه على الأخذ ولو القليل منها لأن السمع هو أول ملكة تساعد على التعلم .

- تفعيل الأستاذ للكثير من المصطلحات والتركيز عليها في محاضرته مع تحديده للمفاهيم الخاصة لهذه المصطلحات، ومما لا شك فيه أن المصطلحات مفاتيح العلوم ونحن اليوم نحتاج بحق إلى تأصيل المفاهيم لنصل إلى فك شفرات المبهمة في أي علم يصادفنا، وحتى أن اللغة الواصفة تحتاج إلى المصطلحات كي نستطيع أن نفعلها في أحاديثنا اللغوية المحكمة .
- كذلك الشيء الذي لاحظناه من خلال المحاضرة أن الأستاذ يعمل على تفعيل المصطلحات باللغة الأجنبية، وهذا من شأنه أن يساعد ويعرف الطالب على المصطلح باللغة الأجنبية لا سيما أننا اليوم نعيش فوضى المصطلحات.
- إن ما يمكن الحديث عنه كنقطة أولى هو الطريقة التي استخدمها الأستاذ في إلقاء محاضرته، والتي جاءت في بدايتها إلقائية وكانت عبارة عن تلقين بعض المعارف والمفاهيم المتعلقة بالمحاضرة للطلبة، في حين أن هذه الطريقة لا تجعل من الطالب يركز أكثر من نصف ساعة باعتبار أنه لا يمثل عنصرا فعالا في الدرس؛ هذا ما يدفعه للاهتمام بأمور أخرى وهنا تكثر الفوضى، فالدرس كان ينبني على البلاغة العربية، ومقياس البلاغة العربية قد درس في السنوات الفارطة بالنسبة للطلبة وهنا إثارة بعض الأسئلة التي لها علاقة بالبلاغة العربية يدغدغ ذاكرة الطالب ويجعله يركز ويهتم بالمشاركة وتفعيل الدرس .
- الدرس كان يركز على البلاغة العربية كمظهر من مظاهر الفكر اللساني العربي ولمسنا أن الحديث كله كان ينبني فقط على البلاغة والتقسيمات التي سادت في ذلك العصر ولم يذكر أن العلاقة بين البلاغة العربية واللسانيات أو في ماذا تمثلت اللسانيات المعاصرة في الجانب البلاغي وهو الغاية الفعلية من الدرس .

مجريات المقابلة:

في حديث خاص جمعنا في مجريات المقابلة ارتأينا طرح بعض الأسئلة التوضيحية حول كيفية العمل لإعداد الدروس والمنهجية المتبعة في التطبيق .

أ- الأسئلة:

س1- على ماذا تعتمدون في إعداد الدروس، ومن أين تستقون مدونتكم العلمية؟

س2- كيف تفعلون المادة المعرفية المقدمة في المحاضرة من خلال التطبيق ؟

س3- ما هي طريقتكم في التطبيق ؟

س4- ما رأيكم في لطالب الجزائري في قسم الأدب العربي ؟

ب- الأجوبة :

ج1- تعتمد معلوماتنا بالدرجة الأولى على مجموعة من الكتب العلمية،ونعمد دوما إلى إثراء هذه المعارف من خلال الإطلاع على الجديد في الساحة العلمية،و نستقى مدونتنا الخاصة من الكتب والندوات العلمية والملتقيات الدولية .

ج2- بطبيعة الحال فإن التطبيق هو امتداد للمحاضرة، أي كل ما يقدم في المحاضرة نحاول من خلال التطبيق أن نعمل على توصيله إلى الطالب في نموذج تطبيقي إذا كانت المحاضرة ذات طابع تطبيقي لا مفاهيمي .

ج3- بالنسبة إلينا لا نعمد إلى استعمال البحوث في التطبيق وإنما يقوم التطبيق عندنا على عناصر أساسية وهي :

أ- لا يوجد شيء اسمه بحث .

ب- دروس مكثفة .

ت- بعد الانتهاء من كل محور أو محورين نقدم نص علمي في المحور المذكور إلى الطالب، ويقوم بتحليله ليستنتج قاعدة خاصة بالمحور.

ث- تتكرر العملية إلى دروس مكثفة في محورين، من خلال هذين المحورين نكلف الطلبة بترجمة المصطلحات.

ج- العمل في ترجمة المصطلحات يكون بالورشات، 50 مصطلح بالعربية يقابله 50 مصطلح بالفرنسية، ثم نكلف عدد من الطلبة لإعطاء مفاهيم خاصة بهذه المصطلحات، وهكذا تكون عملية العمل في المصطلحات شملت كل الطلبة .

ح- في نهاية السداسي نقوم بالاستجواب، وتكون نقطة الاستجواب زائد نقطة الورشةهي نقطة الطالب في السداسي .

ج4- صراحة الطالب في قسم الأدب لا يعكس طموح طالب أدب.

المحاضرة رقم 02:

بتاريخ 09نوفمبر 2017 حضرنا مع أحد الأساتذة في مقياس اللسانيات العامة، طور السنة الثانية لسانس، وقد تم تحديد هذا التاريخ بعد ثلاث زيارات للجامعة، ذلك أن الأستاذ لم يقبل حضورنا معه إلا إذا هيئت له الظروف المناسبة لإلقاء المحاضرة منها (قاعة المحاضرات، الصبورة، الجهاز العاكس، أجهزة الكمبيوتر) وذلك لإعطاء صورة حسنة عنه بصفة خاصة وعن الجامعة عامة، بما أن هذه الدراسة ستدرج كأنموذج تطبيقي لمذكرة الدكتوراه .

تحليل المحاضرة :

- **الجانب الوصفي للمحاضرة مع التحليل ومناقشة في الأفكار والمفاهيم :**

تضمنت المحاضرة عدة نقاط رئيسية، تصب في صلب الموضوع والدرس نفسه، وقد تضمنت الخطة التالية :

الخطة المتبعة :

- عنوان المحاضرة .
- المقدمة (وتم من خلالها طرح جملة من التساؤلات لشد انتباه الطالب وتفعيل الدرس قبل بدايته).
- العرض (تم من خلاله تقديم الجانب المعرفي الخاص بمحتوى الدرس).
- خاتمة (الحوصلة التي تم الخروج منها خلال الدرس مع فتح نقاش مع الطلبة حول الموضوع).

شرح وتعقيب على الخطة المتبعة :

1- **عنوان المحاضرة : فروع اللسانيات**

جاء عنوان المحاضرة تماشيا مع ما يطرحه البرنامج الوزاري المسطر للسنة الثالثة ليسانس، فمن من المهم أن نعرف الطالب في مقياس اللسانيات بفروع اللسانيات وكيف استطاع هذا العلم أن يحتل مكانة راقية بين العلوم، كما أنه يجمع في طياته الكثير من العلوم التي استفاد منها واستفادت منه، ليشكل هذا الأخير – علم اللسانيات– همزة وصل بينه وبين العلوم الأخرى التي لا تقل أهمية عنه.

2–المقدمة :

كانت المقدمة عبارة عن مجموعة من الأسئلة وهي كالتالي:

س1– ما هو الفرع ؟

س2– إذا كان هناك فرع هل يوجد أصل ؟

س3– ماذا تدرس اللسانيات؟

كانت هذه جملة من الأسئلة التي أراد أن يفتتح بها الأستاذ درسه ليتوصل إلى بعض الإجابات من خلال الطلبة والتي لا حظنا حضورهم المحتشم في المحاضرة وعدم المشاركة سواء أتعلق الأمر بالنسبة للذكور أو الإناث .

يوضح الأستاذ نقطة مهمة في الدرس وهي أنه مادام هناك فرع فمعنى هذا أن هناك أصل والأصل في فروع اللسانيات هي علم اللسانيات، لينتقل إلى نقطة أخرى وهي فيما تخص اللسانيات دراساتها،موضحا أن موضوع اللسانيات هو اللغة ويوصل شرحه فيقول "عندما نتحدث عن دراسة اللغة نتحدث عن مستويات اللغة، المستوى التركيبي، المستوى الصرفي، المستوى النحوي، المستوى الدلالي المستوى المعجمي، وهذا ما يعكس الجوانب المختلفة للغة، واللسانيات تعجز عن وصف أنظمتها المعقدة لهذا نلجأ إلى الفروع ".

كانت هذه الإجابة عن لماذا نضع الفروع للسانيات لأن اللسانيات فيها جوانب كثيرة، وهذه الجوانب حتى نتمكن من دراستها والتواصل إلى نتائج دقيقة والوصول على وصف حقيقي للغة يجب أن نلجأ إلى الفرع للوصول إلى النتائج الدقيقة، ذلك أن من وظائف اللسانيات الوصول إلى القوانين والأحكام الدقيقة والأحكام الثابتة .

كان هذا جملة من الأسئلة التوضيحية التي أراد الأستاذ أن يستهل بها درسه ويوضح لماذا تلجأ اللسانيات إلى علوم أخرى، ومن جملة ما بينه الأستاذ أن اللسانيات لكثرة مجالات اشتغال اللغة لا تستطيع لوحدها التكفل بها، لذلك وجب الاستعانة بمجالات أخرى تكون مساعدة لها بحيث تستفيد منها وتفيدها هي الأخرى .

1- العرض:

يواصل الأستاذ عرض مادة درسه عن طريق الأسئلة، وفي هذا ينتقل إلى عنوان فرعي وهو: **علم الاجتماع اللساني** .

س1- ماذا يدرس هذا الفرع ؟

وتمثلت إجابات الطلبة فيما يلي :

- يدرس هذا الفرع اللغة في المجتمع .
- يدرس هذا الفرع لغة الفرد داخل المجتمع .
- يدرس هذا الفرع التغيرات اللغوية في المجتمع .

يدرس علم الاجتماع اللساني علاقة اللغة بالمجتمع، وتمثل هذه الإجابة الفكرة الأساسية التي انطلقت منها اللسانيات عندما أقرت أن اللغة مؤسسة اجتماعية، يمارسها المتكلمون وفي المجتمع تقوى وفي المجتمع تضعف وبإمكانها أن تزول (كان هذا عبارة عن شرح الأستاذ للطلبة فيما يخص علم الاجتماع اللساني).

يقدم الأستاذ في نهاية كل شرح ملخص :

بدأ ميلاد علم الاجتماع اللساني منذ البدايات الأولى للسانيات، أي حينما عد سوسير اللسان ظاهرة اجتماعية،أو ذلك الراسب الاجتماعي لجماعة بشرية تتميز بخصوصيات ثقافية وحضارية معينة، ومن هذا المنظور الذي جعل اللغة مؤسسة اجتماعية ولد علم الاجتماع اللساني الذي يدرس الظواهر اللغوية في المجتمع ومن مباحث هذا العلم :

- يدرس اللهجات التي تتغير من قبيلة إلى أخرى ومن بلد إلى آخر، فيبحث هذا العلم في تنوعها وتطورها ومنافستها الفصيحة .
- علاقة اللغة بالجنس البشري،هذا العلم يخصص لكل جنس بشري لغته الخاصة، فالرجال قاموس كما أن للنساء قاموس آخر.
- علاقة اللغة بالتباين الاجتماعي: بمعنى أن هناك طبقات في المجتمع ولكل طبقة لغتها الخاصة، فالأغنياء لغة وللطبقة الوسطى لغة وللفقراء لغة، لكل طبقة اجتماعية لغتها الخاصة، كما أن للمجتمع دور في تحديد المصطلحات المستعملة، بمعنى أن المجتمع يمنع بعض المصطلحات المحظورة لاعتبارات اجتماعية .

للمجتمع دور في تحديد اللغة المستعملة لأن الاستعمال اللغوي يخضع لقواعد واعتبارات اجتماعية تختلف من مجتمع إلى آخر، وهذه الاعتبارات هي التي تقبل أو ترفض استعمال كلمات معينة مثل: العيوب والعاهات الإفرازات والأمور الجنسية ...

اللسانيات الجغرافية:

كذلك من فروع اللسانيات هو علم اللغة الجغرافي أو اللسانيات الجغرافية، ويواصل الأستاذ في طرح الأسئلة للتنشيط الطالب وتفعيله للدرس، وحتى يشد انتباهه .

س1 – في رأيكم ماذا يدرس هذا الفرع من اللسانيات ؟

إجابات الطلبة :

- علاقة اللغة بالبيئة .
- اختلافات اللهجات.

تدرس اللسانيات الجغرافية علاقة اللغة بالمكان .

تمثل هذه النزعة في اللسانيات من أقدم النزعات، لأن العرب في الجاهلية كانت تبعث بأبنائها إلى بيئات معينة لتعلم الفصاحة، وكان ذلك لأن هذه الأماكن أنشط منهم لغويا قصد تعليم وتلفين أبنائها بالفصاحة .

الملخص:

إن الاهتمام بالعامل الجغرافي أثناء التعامل مع الظاهرة اللغوية نزعة قديمة قدم البحث اللغوي، فالعرب القدامى أسسوا دراساتهم اللغوية على العامل الجغرافي ويظهر ذلك في حرصهم الشديد على تحديد رقعة الفصاحة تحديدا جغرافية، وأول مبادرة كانت في ألمانيا على يد **وينكر** تم عقبتها بعض المحاولات الفرنسية .

علم النفس اللساني:

س- أين يلتقي علم النفس مع اللسانيات ؟

ج – يلتقي كل من علم اللغة وعلم النفس في النفس البشرية، باعتبار أن اللغة ظاهرة نفسية

الملخص:

علم النفس يدرس الظاهرة النفسية بكل أبعادها، وحينما يتناول اللغة بوصفها ظاهرة نفسية يتقاطع علم النفس اللساني، تطور هذا العلم بشكل واضح عند أصحاب المدرسة الانجليزية، التي كانت تعتمد على طريقة تداعي الأفكار في تفسير المعطيات العقلية، كما تطور هذا العلم في ألمانيا عل يد ولهام فانت، وهو أول من أسس مخبرا لعلم النفس سنة 1879، كما تطور هذا العلم بشكل واضح وجلي على يد واطسن مؤسس علم النفس السلوكي، الذي كان يرى أن السلوك الظاهري هو الموضوع المناسب للدراسة النفسية، فاللغة سلوك ظاهري خارجي عند الإنسان، وهي ردود أفعال مثال: أحثك للكلام فتتكلم، وبذلك أصبحت اللغة بناءا على هذا التصور سلوكا ظاهريا وفسرت تفسيرا بسيطا فهي لا تدعوا أن تكون مجموعة من ردود الأفعال المشروطة تأثر أصحاب هذه العلم بمؤثرين أساسيين هما :

- نظرية التعلم
- نظرية التواصل

واكتمل هذا العلم خاصة مع ظهور النظرية التوليدية التحويلية.

2- أسئلة الطلبة :

أسئلـة الطلبـة	أجـوبة الأستـاذ
أ-لماذا أقصى سوسير اللسانيات الجغرافية من الدراسة ؟	-إن الدراسة اللسانية الحديثة هي لسانيات بنيوية تعتمد على اللغة في حد ذاتها، واللسانيات الجغرافية تعتمد على علاقة اللغة بالمكان، لذلك سوسير أقصى الدراسات اللسانية الجغرافية لأنها لسانيات خارجية .
ب-لماذا سميت اللسانيات الجغرافية باللسانيات الخارجية ؟	- سميت اللسانيات الجغرافية باللسانيات الخارجية لأنها ارتبطت بشيء خارجي وهو المكان .
ت-ما المقصود بالسلوك الظاهري للغة ؟	- المقصود بالسلوك الظاهري هو السلوك الخارجي للغة والمتمثل في ردود أفعال تجوع تأكل، تعطش تشرب،وهذه الأفعال تكون نتيجة مؤثرات .

تحليل ومناقشة:

في الحقيقة إن ما يمكن رصده من خلال هذه المحاضرة والتي كانت بعنوان: فروع اللسانيات،أنها محاضرة مختصرة جدا لا من حيث المادة المقدمة ولا من حيث المعلومات المبسطة بالنسبة إلى دراسة فروع اللسانيات، ففروعها كثرة ومتعددة وإن حصرها الأستاذ في ثلاثة كان من الأجدر به أن ينوه الطالب إلى الفروع الأخرى التي حتما ستواجه الدارسين في بحوثهم، فمثلا إذا وجد الطلب علم اللغة الأنثروبولوجي فلا شك أنه لا يعتبره فرع من فروع اللسانيات ، وما يمكن حصره من المحاسن والإخفاقات التي تضمنتها المحاضرة مايلي:

- بالنسبة للجانب اللغوي والذي هو محل دراستنا، فقد كانت اللغة محل الاستخدام السليم الخالي من الأخطاء والعامية، ولا شك أن هذا هو المطلوب في مثل هذه المجالس العلمية كي يتسنى للطالب الأدبي

تعويد سمعه ونطقه على الاستعمال الصحيح والابتعاد عن العامية في كنف ومقاعد الدراسة حتى تتشكل لديه لغة يستطيع من خلالها أن يفعلها في حياته العلمية والتعليمية ومساره العلمي .

- الاعتماد على الطريقة الحوارية (أسئلة وأجوبة).
- الاعتماد على مفاهيم أولية وبسيطة وسهلة بالنسبة للطالب .
- أخذت المحاضرة طابع الطريقة الحوارية، لكن اللافت للانتباه أن الأستاذ لم يكن يقدم الشرح الكافي بالنسبة لكل فرع من فروع اللسانيات.
- عدم تفعيل الأستاذ للمصطلح الأجنبي، فلاحظنا خلال المحاضرة والتي دامت ما يقارب الساعة عدم حضور ولا مصطلح أجنبي، والسؤال الذي يطرح نفسه عندما يواجه الطالب في الكتب المصطلح باللغة الأجنبية يكون الأجدر به أنه تلقاه من خلال المحاضرة ويدعم هذا المصطلح من خلال المطالعة؛ هذا إذا أردنا أن ننتج طالبا يحمل في مخزونه العلمي والمعرفي لغة واصفة تعتمد على جميع المفاتيح العلمية التي يستطيع من خلالها المضي قدما، فكثر من المصطلحات كان لا بد من تقديما لها مرادفا أجنبيا مثل: علم اللغة الجغرافي Géolinguistique وعلم اللغة الاجتماعي Sociolinguistique وعلم اللغة النفسي Psycholinguiste، فلا مراء أن المصطلحات مفاتيح العلوم وبما أن المصطلح اللساني اليوم يعاني من عدم ضبط وفوضى فيه كان من الواجب أن نتبعه بنظيره الأجنبي الذي يسهل على الطالب التعرف عليه في سياقه .
- جاءت المحاضرة بشكل مختصر من حيث المفاهيم، إذ كان لا بد على المحاضر أن ينوه الطلبة إلى مجموعة من الكتب للمطالعة في مجال فروع علم اللغة حتى تتشكل لديهم أفكار معمقة بعض الشيء، فمثلا علم اللغة الاجتماعي لم يركز الأستاذ فيه على اهتمامات علم اللغة الاجتماعي والتي تكمن في الكشف على العلاقة القائمة بين اللغة والحياة الاجتماعية، وأثر الحياة الاجتماعية في الظواهر اللغوية ،وهنا كان من المهم أن يربط الطالب بمعلومات حول المشاكل اللغوية الناتجة عن التغيرات الاجتماعية مثل الثنائية اللغوية

والازدواجية اللغوية وتعدد اللهجات،وكذا تأثير العوامل الاجتماعية في التغير الصوتي و النحوي، وغيرها من الأمور التي تفعل الدرس وتجعل الطالب يشارك ويتفاعل مع الأستاذ .

مجريات المقابلة:

في حديث خاص جمعنا في مجريات المقابلة ارتأينا طرح بعض الأسئلة التوضيحية حول كيفية العمل لإعداد الدروس والمنهجية المتبعة في التطبيق .

أ- الأسئلة:

س1- على ماذا تعتمدون في إعداد الدروس، ومن أين تستقون مدونتكم العلمية؟

س2- كيف تفعلون المادة المعرفية المقدمة في المحاضرة من خلال التطبيق ؟

س3- ما هي طريقتكم في التطبيق ؟

س4- ما رأيكم للطالب الجزائري في قسم الأدب العربي ؟

ب- الأجـوبة:

ج1- حاليا أعتمد على كراس إحدى الطالبات منذ سنة 2007 .

صراحة هذه الإجابة نوعا ما هي صدمة علمية،أي أن الأستاذ وبالرغم من مضي أكثر عشرة سنوات لم يجدد معلوماته،فقط هو يعيد ما درس في سنوات ماضية لطلبة جدد وفي صرح علمي يتجدد يوما بعد يوم بل كل دقيقة وثانية، ونظرا لهذه الإجابة والتي كانت تكشف الكثير من الحقائق ارتأينا أن لا نطرح عليه بقية الأسئلة، فلا شك أن لا يعتمد على مدونة علمية تخضع للتجديد .

ج3 – الطريقة المتبعة في التطبيق هي إعداد بحوث من البرنامج الوزاري المسطر وتكون متماشية مع المحاضرة .

نلاحظ أن طريقة الأستاذ في التطبيق هي طريقة كلاسيكية قديمة جدا، واليوم الطالب يحتاج إلى تقنيات جديدة تجعله يبحث عن المعرفة بنفسه، كالبحوث الميدانية والتي تأهل الطالب إلى توسيع معلوماته وانفتاح ذهنه .

ج4– صراحة إن كل ما تعمله الدولة من إصلاحات في البرنامج الوزاري لا يعكس الطالب الجزائري ذلك المجهود، إذ تجد كثير منهم في توجههم للأدب دون الرغبة والميول فقط لأن المعدل غير كافي لاختيار شعب تليق بهم .

المحاضرة رقم 03:

بتاريخ 22 أفريل2017 حضرنا مع أحد الأستاذ في مقياس اللسانيات العامة، طور السنة أولى ماستر، وقد تم تحديد هذا التاريخ بعد زيارتين تنسيقيتين بيننا وبين الأستاذ والطاقم الإداري، ذلك أن الأستاذ كان متحفظا بعض الشيء على التسجيل الصوتي تخوفا من نشرنا إياه في شبكات التواصل الاجتماعي، بما أن هذه الحادثة جرت له من قبل، وبعد شرحنا له أن التسجيل الصوتي نستخدمه إلا في حالة تحليلنا الدقيق للمحاضرة بالإضافة إلى أنه سيرفق في قرص مضغوط في المذكرة إذا قبل ذلك بطبيعة الحال .

تحليل المحاضرة :

- **الجانب الوصفي للمحاضرة مع التحليل ومناقشة في الأفكار والمفاهيم :**

تضمنت المحاضرة عدة نقاط أهمها :

الخطة المتبعة :

- عنوان المحاضرة .
- المقدمة (وتم من خلالها طرح جملة من التساؤلات لشد انتباه الطالب وتفعيل الدرس قبل بدايته).

- العرض (تم من خلاله تقديم الجانب المعرفي الخاص بمحتوى الدرس بالإضافة إلى جملة من الأمثلة مستقاة من الواقع حول موضوع المحاضرة).
- خاتمة (الحوصلة التي تم الخروج منها خلال الدرس مع فتح نقاش مع الطلبة حول الموضوع).

شرح وتعقيب على الخطة المتبعة :

1- **عنوان المحاضرة : الثنائية اللغوية،الازدواجية اللغوية، التعدد اللغوي**

يمثل موضوع الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية والتعدد اللغوي من المواضيع الهامة المطروحة في الساحة العملية، وهذا لما لها من خلفيات سلبية وكذا ايجابية لا بد للطالب التعرف عليها، وتماشيا مع ما هو مقرر للسنة أولى ماستر في اللسانيات التطبيقية تأتي هذه المحاضرة لتعرف الطالب على المرجعية المعرفية والفكرية التي تولدت منها هذه الإشكالات وكيف يمكن التعامل معها في المجتمعات .

2-المقدمة:

يستهل الأستاذ محاضرته بوضع الطالب في الصورة النهائية لما تم تناوله خلال السداسي الثاني باعتبار هذه المحاضرة كانت آخر مادة معرفية يقدمها لهم،يقول "هي محاضرة جامعة ومانعة فيما يخص التطبيقات اللسانية،بمعنى أن هذه المحاضرة ميدانية سنتحدث من خلالها على الإشكالات والمعوقات سواء السوسيولوجية أو النفسية في استعمالات اللغة "يشير الأستاذ إلى نقطة مهمة قبل بدء المحاضرة وينوه الطالب إلى أن هناك تضارب على مستوى المصطلحات والمفاهيم يقول "لا بد من الإشارة قبل البدء إلى أن هناك خلط وتضارب في المفاهيم حول ما إذا كنا نتحدث عن الازدواجية اللغوية أو الثنائية اللغويـة أو التداخل اللغو ، وفي الأحيان نجد مصطلح آخر وهو التعدد اللغوي، ولا يزال إلى حد الساعة عدم الفصل في هذه المصطلحات، وإذا كان الأمر يتعلق بالجانب الاستعمالي البرغماتي للغة " يوضح الأستاذ أن هذه المحاضرة سوف تتمحور حول الجمع بين هذه المصطلحات

المذكورة والوقوف على بعض المفارقات الاصطلاحية لها، ذلك أنه ومن خلال التطبيقات وجدنا أن الطلبة مازالوا لا يفرقون بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية والتداخل اللغوي .

3- العرض:

جاء في ثنايا حديث الأستاذ خلال تقديمه للمادة العلمية للمحاضرة جملة من المفاهيم والأمثلة الخاصة بموضوع المحاضرة واستهلها بـ:

- **مفهوم الثنائية اللغوية :**

يشير الأستاذ إلى أن هناك جملة من التعريفات اللغوية والاصطلاحية التي سنتجاوزها للوقوف على تعريف دقيق وهو"الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية هي الوضع اللغوي لشخص ما أو جماعة بشرية تثقن لغتين، وهذا الإتقان إما يكون فرديا أو جماعي داخل المجتمع الواحد، وذلك من دون أن تكون لأفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أو أكثر مما في لغة أخرى" ويضرب مثالا عن ذلك فيقول: مثلا الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية، بمعنى أن كل بيئة هي التي تفرض استعمال لغوي معين، فاستخدام اللغة العربية الفصحى والدارجة هذا يدخل في نظام ثنائي واحد، بمعنى أنه في وقت واحد استعمل الفصحى واستعمل الدارجة، وذلك حسب الحاجة وحسب الظروف اللغوية، وأيضا كون الفرض قادرا على تكلم لغتين يعني أنه متعايش مع هذه الثنائية بالإضافة إلى الدارجة واللهجات المحلية كاللهجة الأمازيغية التي تدخل ضمن اللهجات المحلية، كذلك استعمال شخصين أو أكثر للغتين كاللغة الرسمية الثقافية واللهجة التي يستعملها على شكل المحكي وأيضا المحكي المكتوب والشفوية المكتوبة المتواجدة على الصعيد التخاطبي، والمعنى الإجمالي للثنائية اللغوية هو" توجد لغتين أو أكثر في بلد واحد لا يفهم منه أن جميع المواطنين أو أفراد المجتمع في ذلك البلد يعرفون أكثر من لغة واحدة، وما يهمنا في الثنائية اللغوية أن هناك لغتين أو أكثر في بلد واحد تستعمل لأغراض رسمية أو غير رسمية، فعندما نستعمل الفصحى لأغراض بيداغوجية تعلمية لتحقيق التجانس اللغوي والثقافي الذي نحن بصدده "

في الثنائية اللغوية لا بد من التمييز بين نوعيين منها وهما :

أ- الثنائية اللغوية الفردية: تشير إلى أن الفرد يستعمل لغتين أثناء التخاطب أو التواصل.

ب- الثنائية اللغوية الجماعية: لا تعني أن كل فرد في المجتمع يستعمل لغتين بل كل ما يقصد به أن هناك لغتين مستعملتين في المجتمع، والأغلب يكون بعض أفراد المجتمع يثقن لغة واحدة ولكن له دراية باللغة الثانية .

وخلاصة القول أن الثنائية اللغوية هي التخاطب بلغتين في نظام لغوي واحد .

- **مفهوم الازدواجية اللغوية :**

هي الانتماء إلى نفس النظام اللغوي لكن بلغتين مختلفتين، بمعنى أن هناك اللغة الأم واللغة المكتسبة التي يستحضرها المتكلم من أجل التخاطب أو الإبلاغ .

يشير الأستاذ إلى أن هذه المحاضرة لا تسعى للكشف على الإشكالات المتعلقة بالثنائية اللغوية ولازدواجية اللغوية، لأن ذلك يحتاج ربما إلى بحوث ودراسات من أجل معرفة لماذا هذه الازدواجية والتعددية اللغوية والثنائية اللغوية، و لربما أن الكل يجتمع حول العوامل التاريخية والاجتماعية بالإضافة إلى العامل السياسي والثقافي، فطبيعة الفرد الجزائري مثلا من الجانب الاجتماعي والسيكولوجي نجد أن ذهنيته لا تزال تتمتع بالتبعية، وهي نتاج تراكمات اجتماعية ونفسية بالإضافة إلى الجانب التاريخي الذي لا يزال طابعا في نفسيته، ذلك أن الاستعمار حاول بكل الطرق طمس هويته الثقافية الأصيلة المتمثلة في اللغة العربية، زد على ذلك الجانب النفسي إذ أن الجزائري ليست لديه الثقة في لغته، وهنا يطرح إشكال اللغة العربية بما تحمله من أسباب موضوعية أو ذاتية لا تتركه يعترف بنفسه بعكس اللغات الأخرى، فهناك دراسة قدمها أحد الدارسين في المشرق العربي حول اللغة العربية بين العربي والتركي ورأى أن الأتراك يعتزون بلغتهم، بالرغم من أنها لغة

محلية لا تتعدى الحدود التركية، بينما اللغة العربية تمتد من المحيط إلى الخليج فهناك رقعة جغرافية شاسعة جدا ولا نجد فيها ذلك الاعتزاز والاهتمام بها .

يشير الأستاذ في ثنايا حديثه إلى ظاهرة مهمة وعدم استعمال الطلبة للغة العربية، بحيث تجدهم لا يستعملونها إلا في حجرة الدرس، ويرجع هذا إلى خجل الطالب الجزائري من كونه طالب في قسم الآداب، ولا يفهم المتلقي الآداب إلا في الشعر والروايات وغيرها من الأمور الأدبية، و الشيء نفسه بالنسبة للإدارة، بالرغم من أن كل الرسائل الإدارية عربت إلا أنك تجد استمارات تملأها باللغة الأجنبية، فمثلا معظم الناس يكتبون على الشيكات باللغة الأجنبية (الفرنسية)، وفي الحقيقة الأمر أن الطالب الجزائري لا يجد تلك الارتجالية في استعماله للغة والحديث بها أمام أفراد مجتمعه .

إن الأتراك لما وضعوا القطيعة بين اللغة التركية الجديدة واللغة العثمانية والتي كانت تكتب بالأحرف العربية، فلما سقطت الخلافة في سنة 1924 استبدل الأتراك الحرف العربي بالحرف اللاتيني، فوقعت منظومة تركية جديدة وعملوا على استنزاع بعض المفردات العربية والتي قدرت بحسب بعض الدراسات بـ:80 ألف مصطلح عربي من حيث الصوت والدلال، لكن الإشكال الذي وقع فيه الأتراك هو خلق أجيال جديدة تتكلم اللغة التركية وإحداث القطيعة مع اللغة التركية السابقة، وبذلك قطعوا بين اللغة التركية الجديدة واللغة والتاريخ العثماني، حيث يقول أحد الباحثين الذين يتكلمون اللغة التركية الجديدة "عندما أقف على قبر أحد لا أعرف اسم هذا القبر، وعندما أعود إلى الكتب التاريخية لا أعرف ماذا تعني ولا أستطيع القراءة" وهذه القطيعة بين الجيل العلماني وتاريخ تركيا، وإذا أردنا أن نقيس هذا على الجزائر فالاستعمار أنتج لنا طبقة جزائرية فرانكفونية لا تفكر باللغة العربية، فمثلا الطفل عندما يدخل إلى المدرسة الشيء البديهي الذي سوف يتعلمه هو اللغة العربية الفصحى، وبطبيعة الحال هي لغة أجنبية عليه لم يستعملها من قبل، وفي هذه الحالة يستعمل جهده لرسكلة ما تلقاه في المجتمع، فالطفل في هذه الحالة يتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية لذلك نجده ضعيف في التعبير والكتابة وحتى في التفكير باللغة العربية، وهذا الشيء ما نراه فعلا في الامتحانات التي

تعكس الكارثة في النحو والصرف وغيرها من الأمور اللغوية، وبخلاف المجتمعات الأجنبية الأخرى مثلا كفرنسا فالطفل عندما يتعلم مثلا مصطلح Assiette أو Un escargot فهذان المصطلحان يرافقانه في المدرسة، وما يمكن أخده في المدرسة فقط الجانب الكتابي، بالمقابل نجد الطفل الجزائري لا يعرف كلمة حلزون لأنها مصطلح باللغة العربية وهو قد سبق وتعرف إليه من خلال مصطلح ببوشة في البيت أو المجتمع عموما، فالطفل هنا لا بد أن يعمل عملية تصحيح لمفاهيم أخدها من المجتمع، وهنا تكمن الثنائية اللغوية، فاللغة التي تستعملها الطفل في حياته اليومية يطلق عليها ابن خلدون بمصطلح اللغة الخادشة أو اللغة الدخيلة.

- **مفهوم التداخل أو التعدد اللغوي :**

التداخل أو التعدد اللغوي هو مطلب برغماتي، والسؤال المطروح هنا:لماذا أنا أتعلم لغة الغير ؟ على العموم هو غرض نفعي للتواصل وتبادل الخبرات الثقافية والحضاري، فالإنسان دوما بحاجة إلى تعلم لغة الآخر، وهو أيضا مطلب شرعي فقد حثنا الرسول الكريم على تعلم لغة الغير من خلال قوله:"من تعلم لغة قوم أمن شرهم أومكرهم"، فالتعدد اللغوي له أيضا إضافات أخرى، والتداخل اللغوي سواء عند البلاغيين القدامى كالجرجاني في قوله " التداخل اللغوي هو دخول شيء في شيء بلا زياد حجم أو مقدار" أما بالنسبة للتعريف الاصطلاحي " التداخل اللغوي هو تطبيق نظام لغوي للغة معينة أثناء استخدام لغة أخرى وغالبا ما يكون في العامية المحكية، يكون على مستويات عدة أو كل اللغات تعرف بالتداخل في أي مجتمع كان لا بد أن يقوم على التداخلات لغوية مهما كان الانتماء الاجتماعي "يعنى أن الحتمية الاجتماعية تفرض عليك بأن تتعلم لغة أخرى غير لغتك الأصلية، فمثلا في كلية الطب لا بد أن تكون تثقن اللغة الأجنبية، لأنها ببساطة لغة العلم (الطب) ولا يمكن التعامل باللغة العربية، فاللغة الفرنسية هنا ضرورة علمية للطالب في ميدان الطب، واللغة العربية تكون غير مواكبة للعلم الذي تدرسه، وبعض البلدان العربية تعمد إلى تدريس الطب باللغة العربية كبلدان المشرق العربي سوريا ومصر

مثلا، فهذه التجربة تدخل في إسهام واحد وهي مواكبة اللغة العربية، ونحن في هذا المقام لا نعيب اللغة العربية،لكن هي غير قادرة على مزاحمة العلوم العلمية الأخرى .

فالتعدد اللغوي هو وجود لغتين أو أكثر في نظاميين لغويين مختلفين عند نفس المتكلم منتمي إلى نفس المجتمع الواحد، فمثلا بلجيكا نجد فيها ثلاث لغات وهي الهولندية والفرنسية والألمانية، سويسرا ونجد فيها أربع لغات رسمية وهي اللغة الفرنسية واللغة الايطالية واللغة الرومانشية واللغة الألمانية ، وهذا ما يسمى بالتعدد اللغوي داخل مجتمع واحد، بمعنى أنك تجد أي دولة لا يمكنها أن تمشي على نمط لغوي واحد، وإنما هناك تركيبات لغوية داخل حضارة وثقافة أي مجتمع،هذا على مستوى اللغات أما على مستوى اللهجات فالجزائر مثلا فيها اللغة الأمازيغية وتضم اللهجات التالية : الشلحية و الثرقية و القبائلية والشاوية والمزابية .

4- خاتمة:

ختم الأستاذ محاضرته ربطا كل ما تقدم فيها بالجانب الديني يقول:"إن كل هذه الأمور فيما يخص الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي ما هو إلا آية من آيات الله سبحانه وتعالي، يمارسها الإنسان وفق ما تقتضيه ظروفه والبيئة التي يعيش فيها، وقد عبر الله تعالى في ذلك بقوله:"ومن آياته اختلاف ألسنتكم وألوانكم"

وفي نهاية المحاضرة فتح الأستاذ مجالا للمناقشة وفي هذه المرة كان هو من يطرح الأسئلة ليرى ما مدى استوعاب الطلبة لما قدم من مادة معرفية .

3- الأسئـلـة:

أسئلـة الأستاذ	أجـوبة الطلبة
أ-كيف ترون قضية الازدواجية اللغوية في المجتمع الجزائري ؟	- يمثل الجانب الايجابي في الازدواجية اللغوية في المجتمع الجزائري أنها تمكن الفرد من تعلم لغة جديدة . - الجانب المهم في الازدواجية اللغوية أنها تمكنك بأن تتواصل بها خارج الوطن .
ب- هل الازدواجية اللغوية لها أثارها على الاستعمال اللغوي الفصيح ؟	- إن استعمال لغة محلية أو لغة ثانية على حساب اللغة العربية الفصيحة فهذا الجانب يأخذ البعد السلبي، فكلما أكثرنا من استعمال اللغة الثانية فهنا يحصل طمس للغة العربية.
ت-هل يكفي التعليم لتعزيز اللغة العربية ؟	- التعليم لوحده غير كافي لتعزيز اللغة العربية، ذلك أن الخلفيات الفكرية والثقافية لا تزال تطبع في نفس الجزائري، لذلك وجب تحرير الذهن تلك الترسبات الثقافية بأن اللغات الأجنبية هي اللغات التي تشكل الجانب المتحضر في الإنسان .

تحليل ومناقشة:

انطوت المحاضرة تحت عنوان: الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي، وقد أخذت الطابع المفاهيمي بالإضافة إلى جملة من الأمثلة حول كل عنصر، في حين أن ما تطرحه اليوم الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي من سلبيات ومعوقات كان لا بد من الكشف عنها في مثل هذه المحاضرة لوضع الطالب في الصورة،هذا إذا أردنا أن نوعي طلبتنا حول مسائل مهمة أخذت في المحاضرة على شكل أمثلة فقط، ولا أنظن أن

الطالب أحس بالمشاكل الحقيقية التي تفرزها كمشكل طمس اللغة العربية على حساب اللغات الأجنبية والعامية، والتي تعد من أهم المشاكل التي يعانيها طلبتنا اليوم وخاصة في قسم الأدب، فلا تكاد تجد طالبا فصيحا إلا ووجدت آلاف الطلبة ليسوا قادرين على التعبير بالفصحى وكثيرا ما يمزجونها بالعامية، وما يمكن حصره من المحاسن والإخفاقات التي تضمنتها المحاضرة مايلي:

- إن طريقة الأستاذ في عرض محاضرته كانت طريقة ممتازة، إذ استطاع أن يشد انتباه الطالب من خلال المحاورة والوقوف على شواهد من الواقع المعاش.
- اقتصار الأستاذ على بعض المفاهيم والتركيز أكثر على المثال ليستوعب الطالب من خلال المثال المفهوم المراد توصليه،ذلك أن كثرة المفاهيم حول عنصر واحد تشتت من ذهن الطالب وتجعله غير مركزا في بقية المفاهيم الأخرى، ولا سيما أن هذه المحاضرة كانت تنطوي على الجانب المفاهيمي فقط .
- الاستعمال الجيد للمثال يعزز من الفهم والتركيز والتفاعل لدى الطالب، وهذا فعلا ما لمسناه فعلا من خلال المحاضرة .
- للأمانة العلمية لابد أن نشير إلى أن استعمال الأستاذ للغة العربية الفصيحة كان لا يعكس مستواه وموقعه داخل الجامعة، فقد تخلل المحاضرة كثير من العامية إذ لا حظنا عليه صعوبة كبيرة في التحدث باللغة الفصحى، ولا شك أننا اليوم أمام ظاهرة خطيرة نريد أن نعلم طلبتنا اللغة الفصيحة ونحن أنفسنا غير متمكنين منها، في هذا المقام لا نستطيع أن نعتب على الطالب بل على من علمه وأتاح له الفرصة للمزج بين العامية واللغة العربية الفصحى، والسؤال الذي يطرح هل يستطيع أن يكتسب الطالب في مثل هذه المحاضرات لغة عربية فصحة أو أنه يلقى المجال مفتوحا أمامه لاستخدام العامية دون خجل في قاعة الدرس مادام الأستاذ نفسه لا يتحدث بها ؟
- إذا تطلعنا في بداية المحاضرة وجدنا أن هناك خلط في المفاهيم بين الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية، فقد مزج الأستاذ بينهما دون الوقوف على الفروق بينهما، كما أنه لا يوجد مانع في طرح المفاهيم اللغوية

الموجودة في المعاجم أو إحالة الطالب إليها، والتي من شأنها أن تأصل لمثل هذه المفاهيم حتى يتوضح للطالب أن مثل هذه المفاهيم ليست جديدة وإنما لها خلفيات في المعاجم اللغوية العربية .

مجريات المقابلة:

في حديث خاص جمعنا في مجريات المقابلة ارتأينا طرح بعض الأسئلة التوضيحية حول كيفية العمل لإعداد الدروس والمنهجية المتبعة في التطبيق .

أ- الأسئلة:

س1- على ماذا تعتمدون في إعداد الدروس، ومن أين تستقون مدونتكم العلمية؟

س2- كيف تفعلون المادة المعرفية المقدمة في المحاضرة من خلال التطبيق ؟

س3- ما هي طريقتكم في التطبيق ؟

س4- ما رأيكم للطالب الجزائري في قسم الأدب العربي ؟

ب- الأجـوبة:

ج1 - نعتمد في إعداد الدروس على شبكة الانترنيت باعتبارها موسوعة من المعارف والمعلومات المتجددة يوما بعد يوم .

ج2- في نهاية كل محاضرة أعمد إلى طرح جملة من الأسئلة على الطلبة لأرى ما مدى استوعاب الطالب للمحاضرة، ومن خلال ذلك أقف على النقاط المبهمة وأعززها في التطبيق.

ج3- لا محال بأن التطبيق هو إسقاط كل ما قدم من معلومات نظرية في المحاضرات إلى تفعيل ذلك تطبيقيا ومن أمثلة ذلك موضوع التقويم فقد قدمته لطلبتي في الحصة الماضية على النحو التالي: دخلت الحصة وطلبة منهم جمع

أدواتهم واستحضار ورقة وقلم وقلت إنه امتحان تطبيقي في ربع ساعة، ولما انتهوا جمعة الأوراق وقمت برصد جميع الأخطاء والنقاط الضعيفة والجديدة على حد سواء، ومن خلال ذلك وصلت للطالب فكرة التقويم وما هو الأساس الذي يبنى عليه .

ج4 – معظم الطلبة تجدهم قد توجهوا للأدب لا رغبة فيه بل لأن المعدل غير مناسب لاختيار شعب أخرى، هذا ما يعكس ضعفهم في الجامعة.

المحاضرة رقم 04 :

بتاريخ 02 أفريل2018 حضرنا مع أحد الأساتذة في مقياس اللسانيات التطبيقية، طور السنة الثالثة لسانس، وقد تم تحديد هذا التاريخ بعد زيارتين تنسيقيتين بيننا وبين الطاقم الإداري والأستاذ .

تحليل المحاضرة :

- **الجانب الوصفي للمحاضرة مع التحليل ومناقشة في الأفكار والمفاهيم :**

تضمنت المحاضرة عدة نقاط أهمها:

الخطة المتبعة :

- عنوان المحاضرة .
- المقدمة (وتم من خلالها طرح جملة من التساؤلات لشد انتباه الطالب وتفعيل الدرس قبل بدايته).
- العرض (تم من خلاله تقديم الجانب المعرفي الخاص بمحتوى الدرس بالإضافة إلى جملة من الأمثلة حول موضوع المحاضرة).
- خاتمة (الحوصلة التي تم الخروج منها خلال الدرس مع تقديم لمحة عامة حول موضوع المحاضرة الموالي).

شرح وتعقيب على الخطة المتبعة :

1- عنوان المحاضرة : نظريات التعلم

يمثل موضوع نظريات التعلم من المواضيع الهامة التي وجب التعريج عليها في مقياس اللسانيات التطبيقية، باعتبارها قطب الرحى في الموضوع التعليمي التعلُّمي،بالإضافة إلى أن هذا الموضوع هو ما مقرر فعلا من قبل البرنامج الوزاري الذي وجب على كل جامعة وأستاذ تطبيقه لوضع الطالب في صورة متكاملة المعلومات والمعارف اللسانية العامة والتطبيقية، وحتى يتمكن هو الآخر من وضع مخزون معرفي لساني يساعده في تشكيل معارفه العلمية واللسانية، لينطلق إلى الميدان حاملا طرق وسبل التعليم عبر مختلف المراحل التطورية التعليمية .

2- المقدمة :

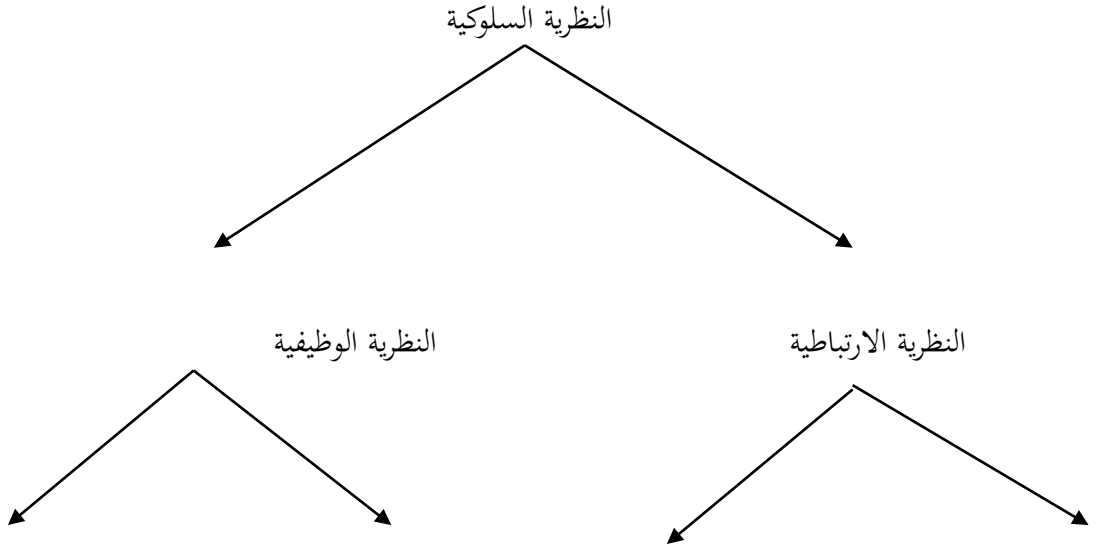
برمجت هذه الحصة مباشرة بعد العطلة فكانت مقدمة الأستاذ عبارة عن تذكير الطلبة بما سبق تناوله قبل العطلة وبين ما هو مبرمج لمناقشته خلال هذه المحاضرة يقول:" كنا قد توصلنا في الحصص الماضية إلى كل المفاهيم المرتبطة حول اللسانيات التطبيقية وأهم المجالات والفروع التي يهتم بها هذا الفرع من اللسانيات، وفي هذه الحصة ارتأينا أن نناقش أهم نظريات التعلم المرتبطة باللسانيات التطبيقية " .

3- العرض :

انطلق الدرس من مفهوم أساسي وجب التنويه علية، وهو ما عززه الأستاذ بالشرح حول مفهوم نظريات التعلم يقول:" لا شك وأن عندما نتحدث عن نظريات التعلم هي تلك النظريات التي تهتم بطرائق التدريس المختلفة، أو أن طرائق التدريس التي تنهل من نظريات التعلم، أي تساعدها – نظريات التعلم- في وضع الميكانزمات أو الضوابط العامة التي من شأنها أن تحقق لنا عملية تعليمية تعلمية ناجحة"، يوضح الأستاذ من خلال قوله العلاقة الرابطة بين تعلم النظريات والتعليم وكيف ينهل التعليم طرق مختلفة للتعليم .

إذا نظرنا إلى العملية التعليمية ورأينا أنها تقوم على تلوث معين وهو المعلم والمتعلم والرسالة أو المدونة، نجد أن تحصيل هذه من طرف المتعلم يقتضي أساليب إجرائية معينة، هذه الأساليب الإجرائية يدخل ضمنها ما يسمى بنظريات التعلم، وبطبيعة الحال أن التعلم منذ البدايات الأولى مع الإنسان البدائي الأول إلى يومنا هذا عرف تحولات مختلفة، وهذه التحولات في العصر الراهن هي تحولات مدهشة في جميع الميادين العلمية والمعرفية المختلفة، لكن تحصيل العلوم المعرفية يقتضي جملة من الأساليب والإجراءات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بهذه النظريات، والتي هي محل محاضرتنا اليوم، ولعلى من بينها النظرية السلوكية والنظرية المعرفية .

النظرية السلوكية : هي التي ترتبط بمؤسسها عالم الحيوان واطسن 1912، هذه النظريات السلوكية تسعى إلى تحقيق التعلم عن طريق السلوك، بمعنى أننا نستثمر السلوكات من أجل تعليم أو تعلم وضعيات تعليمية معينة، وبالتالي فإن هذه النظرية تقوم على السلوك، فإذا كان علم النفس من ذي قبل يهتم بدراسة السلوك الإنساني ككل وحتى الجانب الفيزيائي، فالدراسات النفسية المتعلقة بدراسة علم النفس العلمي قالت بأن ينقلب منحى البحث للدراسة والتفسير السلوك الإنساني بما في ذلك المثير والاستجابة،بمعنى ندرس المثيرات المتسببة في تغيير أو إثارة السلوك وردود الأفعال التي من شأنها إن تحقق استجابات معينة لمؤثرات معينة، بمعنى في هذا المقام أصبح يرتبط المثير بالاستجابة، فالنظرية السلوكية إذن تنطلق من مفهوم المثير والاستجابة، وعموما النظريات السلوكية تنقسم إلى النظريات الارتباطية والنظريات الوظيفية وسنتمثل لهذا بمخطط يوضح أهم الأعلام والمبادئ التي قامت عليها نظرياتهم .



نظرية ثورانديك

– تقوم على أساس ارتباط الأفعال بالأفكار (إذا ما أردنا تفسير السلوك الإنساني نبحث في العلاقة بين المثير والاستجابة) .

– أساس التعلم هو التكرار

– المكافأة تزيد من درجة التعلم والعقاب يضعف المحاولة

إنسان وقول له صباح الخير

نظرية بافلوف

– لتحقيق سلوك إنساني لا بد من وجود مثير (بمعنى شرط وجود مثير لتحقيق استجابة الذي (بمعنى أنها نظرية ارتباطية والاستجابة ارتبطت بتحقيق التعلمات أي استجابات معينة بالمثيرات)

مبادئ النظرية : بالإجراء.

1 – التعزيز 3– التعلم التدريجي

2– المكافأة 4– الغمر

نظرية الحافز لهيل

–تقوم على التحفيز التدريجي أو التعلم التدريجي أو المتزايد يرتبط دائما بالمثير الاستجابة :

النظرية الإجرائية لسكينر

– تقوم أساسا على الإجراءات العقلية .

– يميز سكينر بين نوعين من

1– الاستجابة الأولى التي تتحقق بوجود مثيرات وهو ما يسمى

2– القيام بأفعال بدون وجود مثيرات مثال:كأن تمر على

وهي فعل إرادي تقوم به دون غاية أو هدف .

النظرية الارتباطية :تقوم النظرية الارتباطية على ارتباط الأفعال بالأفكار، كما أنها تهتم بدراسة العلاقة بين الأفكار والأفعال، ولا توظف الجانب المعرفي بمعنى أنها لا تستخدم العمليات العقلية،كما أنها تقوم على مبدأ

المحاولة والخطأ ومن أمثلة ذلك تجربة القط " كان القط داخل القفص، وبطبيعة الحال كان القط جائعا والباب مقفول، وهنا وجب عليه أن يفتح الباب لتناول الطعام أقام محاولة أولى كانت عشوائية فأعاد المحاولة المرة الثانية والمرة الثالثة بالعلم أن الباب كان سهل الفتح، تم توصل إلى أن بدأ الباب يفتح إلى أن خرج من القفص، في هذه الحالة تعلم القط خبر من الخبرات .

4- الأسئلة:

أسئلة الطلبة	أجوبة الأستاذ
أ- فيما تتلخص اهتمامات النظرية الارتباطية ؟	- تهتم النظرية الارتباطية بالعلاقة بين الأفكار والأفكار بمعنى أنها لا تستخدم العمليات العقلية كالتحليل والاستنباط وغيرها، بحيث نجدها تهتم بتفسير ما هو خارجي وظاهري ؟
ب- ما هي مبادئ النظرية الوظيفية ؟	- تقوم النظرية الارتباطية على أهم مبدأ وهو مبدأ المحاولة والخطأ،فإذا أردنا أن نتعلم وضعية معينة مهما كانت طبيعتها فلا بد من محاولة أولى وثانية إلى أن يأتي الصواب .
ت- يميز سكينر بين نوعيين من الاستجابة كما ذكرت فيما يتعلق بالنوع الثاني الذي هو القيام بأفعال دون وجود مثير كيف يكون ذلك ؟	- في هذا النوع يقول سكينر أن هناك أفعال نقوم بها من تلقاء نفسنا أي أنه لا يوجد مثير يحرك الإنسان للقيام بها كأن تقوم من مكانك وتركب دراجتك، هنا في هذه الحالة أنت ركبت الدراجة دون مثير، هذا ما قصده سكينر في هذا النوع أنك تقوم بأفعال إرادية

	دون غاية أو هدف .

تحليل ومناقشة:

مما لا شك فيه أن موضوع النظريات اللغوية من المواضيع الهامة والأساسية في اللسانية التطبيقية، فهي تعكس مجهودات المفكرين والمنظرين اللغويين في مجال عملية التعليم والتعلُم الفعال، فمن الضروري وضع الطالب في الصورة الكاملة للأوجه المختلفة لطرق التعليم والتعلُم ولا سيما وأنهم مقبلون على خوض هذا المجال،فتمكين الطالب من الطرق والأساليب المختلفة في عملية التعليم سواء تعلم خبر من الخبـرات أو أشيـاء أخرى يكسبه هوالآخر طريقة يستعملها في حياته اليومية، ومن الملاحظ من خلال ما تم تقديمه في المحاضرة أنها احتوت على مفاهيم عامة وجزئية يتمكن المستمع إدراك معنى ومحتوى كل نظرية من نظريات السلوكية ولا سيما الطريقة التي تم من خلالها توصيل المفاهيم وهي طريقة المخطط، وما يمكن حصره من المحاسن والإخفاقات التي تضمنتها المحاضرة مايلي:

- من حيث سلامة اللغوية فلا تعقيب، وجدنا الأستاذ يتحدث لغة عربية راقية ولا سيما أنه كان ينتمي إلى الجنوب، والمتعارف على أهل الجنوب أنهم ذوي فصاحة لغوية ممتاز، فلا نكاد نجد مصلح دارجة يحشوا ثنايا حديثه، فلا شك أن أمثال هؤولاء الأساتذة الذين يملكون ناصية اللغة مطلوبين بشدة اليوم في الأوساط الجامعية حتى يعلموا أبناءنا وبناتنا اللغة العربية التي نسعى إلى الرقي بها لتنافس اللغات العالمية .
- أخذت المحاضرة الطابع الحواري الفعال،وهو المتمثل في الطريقة الحوارية التي من خلال يتذكر الطالب ما تم أخده في الحصص السابقة وفي التطبيقات من معارف وعلوم، فلا مراء أنها من الطرق الفعالة في ترسيخ

المعلومات في ذهن الطلبة وكذا تشجيع الطالب على المحاورة والتحدث باللغة العربية وتعويد لسانه عليها فإن كان خطأ في لغته يصوبه له الأستاذ ويتعلم الزملاء منه حتى لا يكرر .

- لا حظنا كذلك أن الأستاذ كان دوما يربط ما يأخذ في التطبيقات بالمحاضرة، ولا سيما أنه كان يدرس الطلبة المحاضرة والتطبيق، هذا من شأنه أن يعزز المعلومات المأخوذة ويجعل الطالب في صورة متكاملة لا في صورة منعزلة عن ما قدم في التطبيق والمحاضرة؛ فتدريس نفس الأستاذ للمحاضرة والتطبيق يمكن الطالب من الأخذ الشامل للمحاضرة بصورتها النظرية والانتقال إلى التطبيق بصورة تطبيقية مع نفس الأستاذ، فإذا كان شيء مبهم في المحاضرة يوضح في التطبيق ويتماشى على وثيرة واحدة معها .
- الاستعمال الجيد للصبورة من قبل الأستاذ،فلا شك أن هذا يجعل الطالب يركز وتثبت المعلومات أكثر في ذهنه وذلك أنه سيسمع وينظر على ما هو مدون في الصبورة ثم يكتبه هو بنفسه، فالمعلومات ترد إليه في صورة متكررة.
- طريقة المخطط التي استعمالها الأستاذ تعد من الطرق الناجحة في التعليم توضح للطالب المفاهيم في صورة منظمة ومختصرة ودقيقة .
- جاءت هذه المحاضرة بعد عطلة الطلبة المبرمجة من طرف الوزارة، فكان يحبذا لو احتوت المقدمة على مجموعة من الأسئلة التي من خلالها يتوضح للأستاذ ما مدى استوعاب الطلبة للدروس الماضية، ويكون بهذا قد وقف على التقويم ليرى ما أين ينطلق وهل يجدد شرحه لما سبق تناوله قبل العطلة، أو يعزز ما لم يتم استيعابه من خلال التطبيقات ولا سيما أنه يدرس المحاضرة والتطبيق معا لنفس الطلبة، فهذه الطريقة من شأنها أن ترسخ الأفكار في ذهن الطالب ولا سيما أن موضوع المحاضرة هو نظريات التعلم وبالتحديد النظرية السلوكية التي تركز على المثير والاستجابة والتكرار النافع لاكتساب وتعلم مهارة ما .
- ذكر الأستاذ في ثنايا حديثه أركان العملية التعليمية التعلمية وهي المعلم والمتعلم والمدونة دون أن يركز على الخصائص والمميزات الخاصة بكل عنصر من هذه العناصر الثلاث بما أنه فتح المجال حول كيفية تحصيل

جملة من المعارف والمعلومات للطالب، كان لا بد من وضع الطالب في جملة الشرط العلمية التي تخصه وتخص العناصر الأخرى .

مجريات المقابلة:

في حديث خاص جمعنا في مجريات المقابلة ارتأينا طرح بعض الأسئلة التوضيحية حول كيفية العمل لإعداد الدروس والمنهجية المتبعة في التطبيق .

أ–الأسئلة:

س1– على ماذا تعتمدون في إعداد الدروس، من أين تستقون مدونتكم العلمية ؟

س2– كيف تفعلون المادة المعرفية المقدمة في المحاضرة من خلال التطبيق ؟

س3– ما هي طريقتكم في التطبيق ؟

س4– ما رأيكم للطالب الجزائري في قسم الأدب العربي ؟

ب– الأجـوبة:

ج1– نعتمد في إعداد الدروس على جملة من الكتب الحديثة والمتقدمة في البحث اللساني منها العربية والأجنبية،وذلك لمواكبة التطورات الحاصلة في مجال اللسانيات، ولا شك المدونة العلمية لكل أستاذ جامعي تخضع للمعايير العلمية التي تؤهله أن يقدم دروس في المستوى، وتكون في نفس الوقت مع وثيرة التطورات الحاصلة في الساحة، لذا هي دوما متجددة من خلال مواكبة والتطلع على الملتقيات العلمية ولا سيما في مجال تخصصنا منها الأجنبية والعربية، بالإضافة إلى البعثات العلمية المنظمة من طرف الجامعة التي تسمح للأستاذ باقتناء الكتب ذات

الطبعات الجديدة وزيارة الجامعة وإقامة احتكاك يسمح بتبادل الأفكار والآراء، فمدونتي الخاصة تعتمد على التحين والتجديد .

ج2- إن تفعيل الدرس في التطبيق من خلال المحاضرة يستدعي أن يكون المحاضر نفسه هو صاحب التطبيق، فهذه السنة وفقنا في أن نكون مع الطلبة في المحاضرة والتطبيق وذلك ليسهل علينا مهمة معرفة ما إذا كان ما قدم في المحاضرة استوعب فعلا، فإن لم يكن كذلك فيجدر بنا قبل المرور إلى التطبيق تقديم لمحة شاملة على المحاضرة .

ج3- من خلال تطبيقاتنا نعمد أن نعلم الطلبة ونحببهم في المطالعة، لذا فالتطبيق هو قيام مجموعة من الطلبة بقراءة في كتاب من الكتب اللسانية وتعريف زملائهم به.

ج4 – بالرغم من كل الوسائل العلمية والتكنولوجية إلا أننا نجد الطالب الجزائري لا يزال في قوقعة التخلف وعدم الانفتاح على العلوم ولا سيما الأدب العربي، فكثير من الطلبة تجدهم في أقسام الأدب دون الدراية الكافية به ولا رغبة، هذا ما يعكس ضعف مستواهم .

المحاضرة رقم 05:

بتاريخ 23 أفريل2018 حضرنا مع أحد الأساتذة في مقياس المدارس اللسانية طور السنة الثالثة لسانس، وقد تم تحديد هذا التاريخ بعد أربع زيارات تنسيقية بيننا وبين الطاقم الإداري والأستاذة ذلك لانشغالاتهم ومواكبة زياراتنا الملتقيات المنظمة من طرف الجامعة .

تحليل المحاضرة:

- **الجانب الوصفي للمحاضرة مع التحليل ومناقشة في الأفكار والمفاهيم :**

تضمنت المحاضرة عدة أهمها:

الخطةالمتبعة:

- عنوان المحاضرة .
- المقدمة (وتم من خلالها طرح جملة من التساؤلات لشد انتباه الطالب وتفعيل الدرس قبل بدايته).
- العرض (تم من خلاله تقديم الجانب المعرفي الخاص بمحتوى الدرس بالإضافة إلى جملة من الأمثلة حول موضوع المحاضرة).
- خاتمة (الحوصلة التي تم الخروج منها خلال الدرس مع تقديم لمحة عامة حول موضوع المحاضرة الموالي).

شرح وتعقيب على الخطة المتبعة :

1- عنوان المحاضرة : المدرسة الأمريكية

يمثل موضوع المدرسة الأمريكية منطلق أساسي للطالب في مقياس المدارس اللسانية، فمن خلالها يتعرف على الطابع السكاني واللغوي لتشكل اللغات في أمريكا وكذا أهم الأعلام والمفكرين فيها.

2- المقدمة :

وقفت الأستاذة في بداية المحاضرة على ما سبق تناوله في الحصة الماضية تقول:"أخذنا في الحصة الماضية فكرة عن المدرسة الأمريكية وانطلاقة الدراسات اللغوية في أمريكا، وكان أهم النقاط التي وقفنا عندها وهي أن الانطلاقة في أوربا تختلف عن القارة الجديدة .

- الدراسات الأوروبية: الدراسة في أوربا مرت بعدة مراحل فمن المنهج الوصفي إلى المعياري إلى المنطق الأرسطي إلى المنهج العقلي إلى القواعد العالمية،إلى أن وصلت إلى نهاية القرن السابع عشر مع الدراسات الفيلولوجية التاريخية التي أثرت على كل منطقة في أوربا، وبالتالي فالانطلاقة الأولى للدرس اللساني بعد

فردينان سوسير بداية مع الدراسة كانت كلها فيلولوجية حتى فردينان سوسير بداية الدراسة كانت الانطلاقة الأولى من المدرسة الألمانية ورسالة الماجستير والدكتوراه في تخصص الفيلولوجيا .

- الدراسات الأمريكية:تعتبر أمريكا عالم جديد الذي وفد إليه مجموعة من الأوروبيين، فالمناطق هناك كانت اسبانيا و البرتقال وبريطانيا، فاللغة الاسبانية أولغة شبه الجزيرة إبيليا واللغة الانجليزية هما لغتان نزحتا إلى أمريكا لتجد أممها لغة ثالثة وهي لغة الهنود الحمر أو السكان الأصليون لأمريكا، وبذلك حدث اصطدام بين الأوروبيين والهنود الحمر، فهم قوم لا يشبهون الأوروبيين لا في عاداتهم ولا تقاليدهم ولا في طريقة تفكيرهم ولا في لغتهم التي لم يجدوا لها عائلة من العائلات التي حددها ماركس ميلر سواء بالنسبة للغات الحية أو اللغات الميتة التي لم تعد لها مكان في أي دولة من الدول .

إن الوقوف على الدراسة اللغوية يتطلب فهم المتكلم بها وكيف يفكر وتقاليده وخلفياته الفكرية ومعتقداته لنتوصل إلى اللغة، الأوروبيون عرفوا بالكبرياء وعراقة ذلك أنهم ورثة حضارتين راقيتين في العالم الحضارة الرومانية والحضارة اليونانية، ومازالت تلك الأفكار راسخة عندهم، وعندما وجدوا عالما جديدا يجب أن يكون لهم، هذه مفروغ منها، لكن السادة لا يقومون بالأعمال الشاقة فكان لا بد من جلب عبيد يكونون تحت خدمتهم، فجلبوا أفرادا من جنوب إفريقيا،وبهذا يكون لديهم لغة رابعة نزحت إلى أمريكا، وبدأت الحروبفكان لا بد من القضاء على السكان الأصليون ونجحوا في الأمر، والقلة القليلة من الهنود الحمر يتكلمون اللغة الإنجليزية أصبحوا بتقاليدهم أوروبيين، وتمكنوا من ذلك بفضل الفيلولوجي ويليام ويتني WILLIAM WHITNEY 1827 - 1894 ، فالأنثروبولوجيا تدرس العناصر البشرية من حيث بيئتهم ومعيشتهم نصح ويليام ويتني قادة الجيش وقال لهم إذا أردتم القضاء على الهنود لا بد من الاختلاط، وكان ذلك فتعلموا لغتهم وتزوجوا منهم وتعلموا تقاليدهم وشيء فشيء استطاعوا القضاء عليهم، وكانت هذه فكرة ويليام ويتني، وتولى الفكرة فيما بعد فرانز بواز1858Franz Boas -1942 وبعد

ذلك وقعت حروب بين الأمريكيين أنفسهم وتموقعهم من ذلك الإسبان نزحوا إلى جنوب أمريكا والانجليز إلى الشمال، فأصبحت الولايات الأمريكية المتحدة إنجليزية أمريكية والجنوب المكسيك والبرازيل تقريبا لغتهم شبيهة بلغة الإسبان لأن أصلها إسبانية، وحتى إنجليزية الأمريكان نجدها تختلف عن البريطانية السبب أن اللغة الإنجليزية عند البريطانيين نقية نظيفة لم تتأثر، لكن الإنجليزية الأمريكية تأثرت بمجموع اللغات التي تعايشت معها في تلك المنطقة، لذلك عندما نسمع الأمريكي حتى إن لم نراه نعرفه أنه أمريكي وليس بريطاني من طريقة نطقه للأصوات، وبهذا كان تموقع اللغات وأصبحت الإنجليزية لغة رسمية للولايات المتحدة الأمريكية فيما بعد.

كان هذا الحوصلة التي قدمتها الأستاذة في مقدمتها حول الولايات المتحدة الأمريكية بكل التفاصيل من تشكل سكانها وعدد اللغات التي نزحت إليها خلال تلك الفترة، لتصبح أمريكا بعدما كان بلد الهنود الحمر موقع لتجمع العديد من الأجناس بمختلف لغاتهم.

3- العرض :

واصلت الأستاذة الشرح في المدرسة الأمريكية، وبعدما وضحت الصورة لتشكل الولايات الأمريكية في سكانها ولغاتها تتعرض لبعض الأعلام الذين يشكلون منطلقات لمدارس لسانية شهيرة في عالم اللسانيات تقول :" من الذين تأثروا بوليام ويتني فرانز بواز وتلاه ادوارد سابير تم بنجامين لي وورف تم ليونارد بلومفيلد و زيغ هاريس وأخيرا نوام تشومسكي وغيرهم، كل هذه الأسماء عبارة عن نظريات ومدارس "

تذكر الأستاذة الطلبة بما سبق تناوله من مدارس تقول:"لقد تناولنا في الحصة الماضية أول مدرسة وهي المدرسة الوصفية فرانز بواز وقد رأينا أنه أخد الفكرة من وليام ويتني وحاول أن يطور المنهج الوصفي فبالنسبة له أي لغة أو نص يكون بين أيدي الدارسين لا يمكن للدارس أن يفرض عليه طريقة أو منهج لتحليله، وإنما النص هو الذي يفرض على الدارس الطريقة والمنهج الملائم ليطبقه عليه ويدرس به أو من خلال هذا النص، ومعنى هذا فالنص لم يعد رياضيا كما رأينا ذلك عند الهنود والعرب، وإنما انحاز قليلا عن بنيوية سوسير لأن الحرية أصبحت

أكثر للنص وخلافا لما جاء به يلمسلف الذي جعل النص خاضعا للقوانين عقلية جبرية مضبوطة يجب أن يحلل من خلالها أي نص كان دون أن نأخذ بعين الاعتبار أن هذا النص غير النص الثاني، فالأدبي يختلف عن العلمي، وهذه اللغة ليست كهذه و كل لغة لها مظاهرها وخصائصها، ففرانز بواز أكثر من ما جاء به يقول: "أننا إذا أردنا أن نمتلك ناصية اللغة فعلى الدارس أن يعيش أو يتعايش مع المتكلمين بهذه اللغة في بيئتهم "بمعنى البيئة التي نشأت فيها هذه اللغة"، هذه الفكرة إلى حد ما هي صائبة والمدرسة الوصفية نجحت إلى درجة كبيرة جدا، ودليل ذلك تبناها الأوروبيون ولا تزال سارية إلى حد الآن، فالمنهج الوصفي الذي جاء به فرانز بوانز يطبق به في جامعاتنا وهذا ما لمسناه فعلا على غرار اللغة العربية التي تعد لغة بيئتها، فاللغات الأجنبية الأخرى كالفرنسية والانجليزية وغيرها من اللغات الأجنبية لا يحق فيها بمناقشة الماجستير والدكتوراه إلا إذا حصل الطالب على تربص لمدة ستة أشهر على الأقل، بالإضافة إلا ذلك يجب أن يكون له مشرفا أجنبيا، وهذه الفكرة صائبة لأن كثير من الطلبة وجدناهم بعد سفرهم يعودون محملين بطاقة كبيرة لأن اللغة لا تمتلك في مدرجات الجامعة بل تمتلك بالاستعمال وخير دليل على ذلك أبنائنا وأمهاتنا الذين لم يدخلوا المدارس ولم يعرفوها يتحدثون اللغة الفرنسية أفضل من الفرنسيين أنفسهم، السبب الوحيد أنهم تعايشوا مع الفرنسيين وتحدثوا معهم لذلك امتلكوا ناصية اللغة، فإذا أردتم اليوم امتلاك اللغة العربية لا بد أن تقرؤا وخير ذلك المداومة على قراءة القران الكريم .

كانت هذه فكرة فرانز بوانز الذي تأثر كثيرا بويليام ويتني وتأثر بالدراسات الوصفية التي كانت موجودة عند الهنود أو البريطانيين في المنهج التجريبي في القرن السادس عشر إلى المنهج البنوي في اكتماله مع فردينا ندي سوسير .

تنتقل الأستاذة إلى شطر آخر من الدرس لتعرف الطلبة على طبيعة الدراسات الأمريكية تقول "سنتناول في هذه الحصة جانب آخر تطرق إليها علماء أمريكا لأن الدراسات الأنتروبولوجية والأمر الذي يجب التركيز عليه أن الانطلاقة في الدراسات الأمريكية هي أنثروبولوجية وليست فيلولوجية،كان لا بد أن نميل إلى تصرفاتهم

وتصرفاتهم يعني الجانب الاجتماعي والنفسي لمتكلمي اللغة، هذا ما رأيناه عند الأوروبيين و الأمريكيين والسبق كان لهم "

المدرسة السلوكية في أمريكا : مرت المدرسة السلوكية بأمريكا بمرحلتين هما:

المرحلة الأولى: مع ادوارد سابير وبنجامين لي وورف

المنهج السلوكي كان أول قطب فيه ادوارد سابير تخصص في اللغة الألمانية، بمعنى أنه كان متطلعا على الدراسات الفيلولوجية، تلقى علومه في جامعة كولومبيا في نيويورك، كما أنه اهتم اهتماما بالغا بالدراسات الهندوأوروبية استمع إلى محاضرات فرانز بوانز خلال سنوات عديدة، وتأثر به مما دفعه إلى القيام بدراسات تناولت اللغات الأميركو-هندية، حاز على الدكتوراه في حقل الأنثروبولوجيا لسنة 1909، وعين مديرا لقسم الأنثروبولوجيا في المتحف الوطني الكندي في أوتاوا، حيث تابع أبحاثه في مجال اللغات الأمريكو-هندية، درس الأنثروبولوجيا في جامعة شيكاقو في الفترة مابين الأعوام 1925-1932، ومن تم انتقل إلى جامعة بال ودرس هناك حتى تاريخ وفاته، يعد ادوارد سابير متشبع الثقافات واللغات هذا ما دعاه إلى التفريق بين مبدأين وتم تناولهما في حلقة براغ وركز عليهم من جديد ادوارد سابير وهما أن الصوت لا يمكن دراسته بمعزل عن الدلالة ودلالة الصوت في وظيفته (بمعنى أنه تبنى مبادئ وآراء علماء براغ بحذافيرها)، أما المبدأ الثاني هو التوأمة التي دعت إليها مدرسة براغ بين علم الأصوات وعلم الصرف أو المفردة، فلا يمكن أن نفصل بين الدرس الصرفي ودلالة اللفظة، والدلالة تكمن في الوظيفة ودلالة الصوت توجد في تناغم وتكوين معين مع أصوات أخرى لتكوين ما يسمى بالعلامة اللغوية عند سوسير .

لم يكن سابير في هذا الاتجاه بمفرده فبنجامين لي وورف من أنجح طلاب سابير ومرافقيه، وقد أضاف الكثير لأفكار سابير ومن بين ما أضافه في دراسة السلوكات البشرية يقول:" أن الإنسان عند تعامله مع الآخر عند تواصله مع الآخر يستعمل اللغة، يقول أن اللغة ليست هي الوحيدة لإيصال الخطاب وإنما هناك حركات

وأمور بيولوجية جسدية خارجة عن نطاق اللغة معززة للتفاهم والتي تنجح عملية التواصل"، هذه الحركات أو هذه الأمور سماها باللسانيات الموازية Linguistique Parallèle، دخلت إلى الدرس اللساني لكنها كانت موجودة فعلا عندنا، وهو ما نجده في السيرة النبوية الشريفة والقران الكريم، فهناك مجموعة من الآيات القرآنية التي تدعوا إلى هذا التواصل بين المتكلم والمتلقي في مفهوم اللسانيين .

بالإضافة إلى هذه المعززات التواصل التي سماها اللسانيين باللسانيات الموازية هناك حادثة حصلت مع الرسول صلى الله عليه وسلم وهو يطوف بالكعبة المكرمة، فوجد رجلا ضريرا وآخر بصحة جيدة يربطه بحبل ويطوف به الكعبة ولكن يجره بهذا الحبل، فذهب إليهم النبي صلى الله عليه وسلم وقطع الحبل، وقال له خده من يده وطف به الكعبة، هذه ليست لغة لأن هناك فرق بأن تجره بحبل وأن تمسكه من يده، فيها قيم عديدة أن الروابط الإنسانية تتوطد بهذه الطريقة، فشتان بأن يعانقه وأن يجره بحبل، هذه من اللسانيات الموازية المعززة للمعاملات الإنسانية، فهي موجودة –اللسانيات الموازية– لكن لم تأخذ من الدراسة بطريقة مستحدثة كما مع ادوارد سابير وبنجامين لي وورف، فاللسانيات الموازية مهمة جدا في تعزيز التفاهم وفي تعزيز عملية التواصل بين المتكلم والمتلقي.

من بين الفرضيات التي قدمها سابير وورف هي نظرية النسبية ردا على ما جاء به يلمسلف،فالنسبية اللغوية تكشف عن العلاقة الموجودة بين الفكر واللغة كلاهما يخدم الآخر وكلاهما يتطور بالآخر،ففكر الإنسان يتطور باللغة والعكس صحيح، وكلاهما معا فيه توارد للأفكار وفيه نقل للثقافات بين الأجيال وبين المجتمعات، ولولا هذا التلاحم بين الفكر واللغة لما تطورت اللغة ولا الفكر أخد حقه من الثقافة .

يمثل ليونارد بلوملفيد رائد السلوكية في أمريكا إذ يعتبر رمز من رموز اللسانيات، ولد بشيكاغو 1887 وتابع دراسته بالمدينة نفسها، التحق بجامعة هارفارد سنة 1903 حصل على شهادة ماجستير عام 1906 وبعدها انتقل إلى جامعة شيكاغو أين حصل على الدكتوراه في عام 1909، وقد هاجر إلى أوروبا ومكث بها عاما كاملا ودرس الفيلولوجيا الألمانية وتخصص فيها، تم أصبح أستاذا اللغة الألمانية واللسانيات العامة، تركزت

أبحاثه حول القضايا اللسانية التاريخية إلا أن اهتمامه سرعان ما اتخذ المنحى اللساني البنيوي، أصدر سنة 1914 كتابا بعنوان "مدخل إلى دراسة اللغة " وأعاد نشره في طبعة موسعة سنة 1933، شارك بلومفيلد في تأسيس جمعية لسانية أمريكية في 1924، ساهم في مجلتها "اللغة"، وقد كان لاهتماماته بدراسة اللغة الأمريكو-هندية أثرها في تحديد اتجاهه اللساني الحديث، غير أنه أعاد النظر في أسس مبادئه اللسانية، وذلك انسجاما مع النظرية السلوكية في علم النفس بعد أن التقى بأستاذه في علم النفس الدكتور ويس WISS.

تهتم السلوكية عنده بالفكرة القائلة بأن الفروق بين البشر محكومة بالبيئة التي يعيشون فيها، وأن أي سلوك هو رد فعل، أي أنه يحدث بوصفه استجابة لمثير خارجي خاص، وسلوك المرء يكشف عن نفسيته ونفسيته تشكلها بيئته، لذلك ينبغي على الدراسات النفسية أن تتوافر على فحص السلوك، بمعنى أن أي تصرف نفسي لشخص ما يكون نتيجة لظروفه الاجتماعية .

لقد عمل بلوملفيد في إطار تطبيق الأساليب اللسانية الحديثة على الطرائق تعليم اللغات، كما سعى إلى وضع نظام متماسك يحتوي على مبادئ لوصف اللغات عامة،فألف كتبا في تعليم القراءة من أجل المدارس الابتدائية في شيكاغو كما ألف في سنة 1923 كتابا في اللغة الألمانية للمبتدئين، وفي عام 1940 خلف سابير في تدريس علم اللغة في جامعة بال، غير أن شللا نصفيا أبعده عام 1946 عن كل نشاط وذلك حتى وفاته عام 1949 .

لم يكن بوملفيد طالبا للمناصب ولا للشهرة وكان طلبته أقلاء، ومن آرائه الاستفزازية التي مهدت للمنهج التوزيعي يقول "ينجم تنوع السلوك الإنساني الذي يحيط بالكلام عن كون الجسم البشري نظاما معقد فقط، ولا يتطلب تفسير هذا التنوع إذن العودة إلى مسلمة الوعي والفكر "يرمي بلوملفيد من خلال هذا إلى ترقب سلوكات المتعلم في بيئته قبل أن نعلمه اللغة، وبهذا خالف ما جاء به سابير، وهذا التحليل ليس منطقي لأن الدراسات يجب أن تتحكم على تحليلات منطقية حتى نأخذ بها .

من بين الأسس التي اعتمدها في دراسته :

1- ارتباط الصوت اللغوي بالدلالة: لا تنحصر الدراسة اللسانية في دراسة الصوت بمعزل عن دلالته .

2- الأشكال اللغوية: ويقصد بها الأشكال التي تؤلفها الأصوات وهي نوعان :

أ- ما يرد مستقلا ويؤلف الأشكال الحرة Les Formes Libres .

ب- الثـاني لا يرد مستقـلا ويؤلـف الأشكــال المقيـدة (أجزاء الكلمة)(Les formes Liées) .

3- المؤلفات المباشرة :(Les Constituants Immédiates)

تنقسم مؤلفات الكلام إلى مؤلفات مباشرة ومؤلفات نهائية أو المورفيمات كقولنا مثلا :

تساقطت /أوراق / الأشجار ← ثلاث مؤلفات مباشرة

أل / أشجار ← مؤلفان مباشران

ت / س / ا / ق / ط / ت ← مؤلفات غير مباشرة

L es enfants / jouent / avec / le ballon

ست مؤلفات مباشرة

Papa / va / au / marche

أربع مؤلفات مباشرة

4- النظرية الآلية اللغوية: يقوم بلوملفيد بهذه التجربة: نفترض وجود جيل وجاك في نزهة، تشعر جيل بالجوع، وترى تفاحة على الشجرة، فتصدر صوتا، يقفز جاك فوق السور، ويتسلق الشجرة، ويأخذ التفاحة يأتي بها إلى جيل ويضعها في يدها، تأكل جيل التفاحة .

يستنتج بلوملفيد من هذه التجربة أن فعل الكلام يخضع للحافز والاستجابة له إذ هناك :

- عملية تسبق الكلام (وهو ما يسمى باللسانيات الموازية).
- عملية الكلام (بمعنى التواصل بين المتكلم والمتلقي هي تلك العمليات التي تسمى باللسانيات الموازية).
- إحداث عملية تلي عملية الكلام .

4- خاتمة:

إن نظرية بلوملفيد خاطئة جملة وتفصيلا، لأن لولا أن هناك شخص مار ويرى جيل تنظر إلى الشجرة هل يقفز ويقطف التفاحة، وبما أنه صرح أن جيل و جاك كان في نزهة فالعلماء يقولون بأنه كانت هناك دورة تخاطبية، لأن المتكلم والمتلقي يعرفان بعضهما البعضوفي هذه الحالة فاللسانيات الموازية كانت معززة للتفاهم، فاللسانيات الموازية مع اللغة تعزز التواصل وفكرة بلوملفيد خاطئة لأن معرفة السلوك الإنساني لوحده لا يكفي ولا يكون بمعزل عن اللغة وكلاهما يعززان عملية التواصل والتفاهم .

5- الأسئلة

أسئلة الطلبة	أجوبة الأستاذ
أ- ما مفهوم اللسانيات الموازية ؟	-هي كل أعمال بيولوجية سواء جسدية أو صوتية لا علاقة لها باللغة ، تعزز عملية التفاهم والتواصل بين الأفراد سواء بين أفراد المجتمع الواحد أو بين أفراد مجتمعات أخرى، فالشخص الذي يذهب إلى بلد أجنبي مثلا ويكون يجهل لغته يستعمل اللسانيات الموازية ليوصل رسالته،فاللسانيات الموازية مهمة جدا في العلاقات بين البشر .

ب- هل اللسانيات الموازية إشارات الصم والبكم ؟	-لا يمكن أن نحصر اللسانيات الموازية في إشارات الصم والبكم وحتى الصم والبكم يعدها العلماء لغة لأنها تكتب من قبل الكفيف وهي لغة عالمية تدخل ضمن اللسانيات الموازية .
ت- ما المقصود بالنسبية اللغوية ؟	-النسبية اللغوية هي نظرية من روادها بنجامين لي وورف وسابير اللذان يجدان أن اللغة لا تتطور ولا تنتشر لوحدها وإنما الذي يجعلها تتطور وتنتشر هو الفكر البشري، فالإنسان المتكلم بها هو الذي يعمل على تطوريها كما أنه هو الذي يعمل على زوالها وانعدامها فالفكر يتكون باللغة والعكس صحيح، والعلاقة الرابطة بينهما هي علاقة توافق لا يمكن فصل اللغة عن الفكر، وهذا التوافق بين الفكر واللغة هو الذي يساعد على انتقال الثقافات بين جيل وجيل وبين مجتمع ومجتمع .
ث- لماذا أطلق عليها بنظرية النسبية ؟	-أطلق عليها بنظرية النسبية اللغوية لأن الفكر ليس واحدا عند المتكلمين باللغة، فهناك تباين وهذا التباين يظهر في العلاقة بين اللغة والفكر .

تحليل ومناقشة:

يأتي في سلسلة ما يطرحه البرنامج الوزاري لمقياس المدارس اللسانية المدرسة الأمريكية، والتي كانت موضوع المحاضرة، حيث استوفت كل مقاييس العلمية التي تمكن الطالب فيما بعد رسم خلفية فكرية وتاريخية حول المدرسة الأمريكية بداية من التشكل السكاني إلى التشكل اللغات داخل أمريكا ومن جملة ما يمكن رصده من نقاط ايجابية التي طغت على النقاط السلبية بل وإن صح القول أنه لم نجد نقاط سلبية في المحاضرة وكانت تعكس المستوى التعليم الجامعي بحذافيره من حيث المعلومات ومن حيث التسلسل في طرحها، لتشكل بها حلقة من حلقات المدارس اللسانية، وما يمكن حصره من المحاسن والإخفاقات التي تضمنتها المحاضرة مايلي:

- من حيث السلامة اللغوية فلا يمكننا إلا القول أن الأستاذة قمة في الأداء اللغوي الفعال الذي يتماشى مع المستوى الجامعي، وصراحة حتى الطلبة وجدناهم في مستوى لغوي لا بأس به مقارنة مع الجامعات الأخرى سواء أتعلق الأمر من ناحية الحضور والذي لاحظنا أنه كان مكثف ولا من حيث طريقة تعاملهم مع الأستاذة بحيث تشعر أن هناك تناغم بينهم من الناحية اللغوية .
- استعمال الطريقة الحوارية، جاءت المحاضرة على الشكل الحواري الذي يتخلله الكثير من الأسئلة التي تدفع الطالب إلى التركيز أولا وإلى استعمال اللغة ثانيا .
- تقديم الأستاذة إلى الجانب التاريخي للمدرسة الأمريكية والذي استوفت فيه كل المعلومات حول أمريكا من حيث التشكل السكاني واللغوي، مما يضع الطالب في صورة متكاملة من بداية الاختلاط الجنسي إلى الاختلاط اللغوي .
- تركيز الأستاذ الذي كان منصبا على الأعلام وتقديم لمحة تاريخية تعرف فيها الطلبة على الأعلام وتشكل الفكر لديهم .
- تركيز الأستاذة على المصطلحات الأجنبية وكتابة الأعلام باللغة العربية واللغة الفرنسية وهذا ما لا حظنا غيابه عند الأساتذة الآخرين، إذ من شأن المصطلح أن يولد لغة واصفة عند الطالب .

صراحة وحسب تقديرنا الشخصي لم نلمس نقاط سلبية في المحاضرة إذ اجتمعت فيها كل الايجابيات التي نبحث عنها في مدرجاتنا الجزائرية بما فيها من كمية المعلومات وطريقة إلقائها وتسلسلها وكذا التركيز المستمر على الأعلام والمصطلحات الأجنبية، إلا أننا يمكن حصر نقطة سلبية واحدة وهي :

- عدم تقديم الشرح الكافي للنظرية النسبية اللغوية واللسانيات الموازية، وهذا ما توضح لنا من خلال كثرة أسئلة الطلبة عليها .

مجريات المقابلة:

في حديث خاص جمعنا في مجريات المقابلة ارتأينا طرح بعض الأسئلة التوضيحية حول كيفية العمل لإعداد الدروس والمنهجية المتبعة في التطبيق .

أ- الأسئلة :

س1- على ماذا تعتمدون في إعداد الدروس، من أين تستقون مدونتكم العلمية ؟

س2- كيف تفعلون المادة المعرفية المقدمة في المحاضرة من خلال التطبيق ؟

س3- ما هي طريقتكم في التطبيق ؟

س4- ما رأيكم للطالب الجزائري في قسم الأدب العربي ؟

ب- الأجـوبة :

ج1 - نعتمد في إعداد الدروس إلى مجموعة من الكتب اللسانية المعاصرة، ومدونتي الخاصة تخضع للتجديد المستمر والمواكب للتطورات العلمية في ميدان اللسانيات من خلال الملتقيات والندوات المنظمة عبر التراب الوطني وفي الدول العربية وكذا البعثات العلمية إلى الخارج .

ج2- صراحة نحاول من خلال المحاضرة الوقوف على كل الجوانب النظرية في الدروس بما فيها من العوامل التاريخية الأعلام وذلك حسب كل تتطلبه المحاضرة من خلفيات فكرية يجب تعليمها أو نقلها للطالب، أما بالنسبة للتطبيقات فنعمد إلى تحبيب الطالب وتحفيزه على القراءة من خلال تقديم بحوث عبارة عن قراءات في كتب لسانية متنوعة من خلالها يتعرف الطالب على الكتاب ويعرف زملاؤه عليه .

ج3- طريقتنا في التطبيق تعتمد كما قلت سابقا على قراءات في كتب لسانية على مشاربها .

ج4- لا يمكننا أن ننكر أن هناك فئة لا بأس بها في قسم الأدب اختارته عن قناعة وحب في المادة، ولكن هذا الأمريبقى نسبي نوعا ما، فالأغلبية الساحقة التحقت بفرع الأدب لأن تحصيلهم في الباكالوريا لم يكن يسمح لاختيار شعب أخرى .

المحاضرة رقم 06:

بتاريخ 06 نوفمبر2017 حضرنا مع أحد الأستاذ في مقياس المدارس اللسانية، طور السنة الخامسة متوسط، وقد تم تحديد هذا التاريخ بعد أربع زيارات تنسيقية بيننا وبين الطاقم الإداري والأستاذ لمدة سنتين دراستين على التوالي ذلك لعدم رغبة بعض الأساتذة حضورنا معهم لأسباب خاصة، تجدر الإشارة إلى أن هذه المحاضرة لم نتمكن من تسجيلها لعدم رغبة الأستاذ في ذلك واحتراما لرغبته لم نسجلها وإنما حضرنا وتمكنا من رصد بعض النقاط الهامة في المحاضرة .

تحليل المحاضرة :

- **الجانب الوصفي للمحاضرة مع التحليل ومناقشة في الأفكار والمفاهيم :**

تضمنت المحاضرة عدة نقاط أهمها:

الخطة المتبعة :

- عنوان المحاضرة .
- المقدمة (تم من خلالها تعريف الطلبة على عنوان المحاضرة وبعض النقاط التي سيتم تناولها خلال الحصة).
- العرض (تم من خلاله تحليل نص الذي يتضمن محتوى المحاضرة، مع بعض الأسئلة التي يعمد إليها الأستاذ للشرح).
- خاتمة (الحوصلة التي تم الوصول إليها مع تقديم بعض النقاط الهامة).

شرح وتعقيب على الخطة المتبعة :

1- عنوان المحاضرة : التواصل اللغوي والتواصل العلامي

يندرج موضوع التواصل العلامي والتواصل اللغوي ضمن المواضيع المبرمجة لطلبة أقسام المدارس العليا للأدب العربي، فمن خلالها يتعرف الطالب على أنواع التواصل التي يمكن استخدامها في عملية التعليمية التعلمية.

2- المقدمة :

جاءت المحاضرة عبارة عن نص يتضمن بعض المفاهيم حول التواصل واللغة عامة، وهي عادة جرت عليها سير كل المحاضرات التي يقدمها الأستاذ، ذلك أنه مقياس نظري تطبيقي، لم تكن هناك مقدمة طويلة سوى أن قدم جملة من المفاهيم التي سيتم طرحها خلال الحصة يقول :"سنتناول خلال هذه الحصة أنواع التواصل وأنواع اللغة التي تعكس هذا التواصل أو ذاك، وهو ما سنحاول استخراجه من النص الموضوع بين أيدينا ونفصل فيه فقرة ففقرة"

3- العرض:

كما قلنا سابقا أن المحاضرة كانت عبارة عن نص مقدم للطالب من خلاله يتم استنتاج النقاط الأساسية للمحاضرة،ففي نهاية كل فقرة يتم تناولها يستخرج المفهوم منها والعناصر الأساسية المكونة للدرس .

فقرة رقم 01:

لما أمكن للعلامات أن تكون متنوعة الطبيعة أصبح هناك أنواع من اللغات :فكل أعضاء الحواس يمكن استخدامها في خلق لغة، فهناك لغة الشم ولغة اللمس ولغة البصر ولغة السمع ، وهناك لغات كلما قام شخصان فأضافا معنى من المعاني إلى فعل من الأفعال بطريقة الاتفاق وأحدثا هذا الحدث بقصد التفاهم والاتصال بينهما: فعطر ينشر على ثوب، أو منديل أحمر يطل من جيب، أو ضغطة على اليد يطول أمدها قيلا أو كثيرا، أو دق الجرس في مدرسة أو إطلاق صفارات الإنذار، أو رفع الأعلام البيضاء على شواطئ المصيف،أو إطلاق أضواء المنارات والسفن ... كل هذه تكون عناصر لغة ما دام هناك أشخاص قد اتفقوا على استعمال هذه العلامات في تبادل أمر أو رأي .

تحليل الفقرة :

يطرح الأستاذ في نهاية هذه الفقرة مجموعة من الأسئلة الحوارية حول ما مدى استيعاب الطالب للنص المقروء يقول:ماذا فهمتم من النص ؟، فقد كانت أغلبية الطلبة على إجابة واحدة وهي: أن هناك لغات متنوعة ومتعددة ولا يمكن حصرها فقط في اللغة المنطوقة عبر الأصوات،فهناك لغة الشم ولغة البصر ولغة اللمس وكل هذه تمثل لغة، كما أن اتفاق جماعة على شيء معين كدق جرس المدرسة الذي يدل على وقت معين فيها فهو لغة حتى وان لم تكن منطوقة لكن ساهمت في التواصل، وأغلبية هذه الأمور الغير اللغوية تكون محط اتفاق جماعة من الناس لتسهيل عملية التواصل بينهم .

فقرة رقم 02:

ومع ذلك فهناك لغة من اللغات الممكنة تطغى على جميع ما عداها بتنوع وسائل التعبير التي في طوقها وهي اللغة السمعية التي تسمى أيضا لغة الكلام أو اللغة المنطوقة وقد تصحبها اللغة البصرية في بعض البصرية في بعض الأحيان، وغالبا ما تكون مكملة لها، والإشارة عند جميع الشعوب تقطع الكلام، وهيئة الوجه تترجم في آن

واحد مع الصوت عن الانفعالات والأفكار، والتعبير بالحركات لغة بصرية، والكتابة بدورها لغة بصرية وكذلك كل نظام من نظم الإشارات، على أن مثل هذه الحالات التي تستخدم فيها الإشارة للتفاهم والاتصال عادة نادرة بين الأمم المتمدنة ولا يلجأ إليها الناس إلا للتعبير عن أبسط أنواع الأفكار، وإذا كان في وسع الحركات نقل الأفكار المنفردة فليس من السهل أن تدل على العلاقة بين فكرتين في ذهن المتكلم .

تحليل الفقرة :

يوجه الأستاذ لطلبته تساؤلا يقول: من خلال الفقرة ما الذي يكمن استنتاجه والذي يريد أن يقوله الكاتب ؟

تلخصت محاولات إجابات الطلبة فيما يلي :

- تسمى اللغة المنطوقة لغة الكلام أو اللغة الملفوظة .
- اللغة المنطوقة هي ذات أهمية كبرى في التواصل بين الناس أكثر من اللغة الغير المنطوقة .
- اللغة المنطوقة تصحبها في كثير من الأحيان اللغة البصرية .

الفقرة 03:

والفرق بين اللغة بوصفها ناقلة للأفكار وبين الحركات والإشارات الصوتية وما شاكلها هو أن السامع يستطيع باللغة أن يتابع تطور سلسلة من الأفكار في ذهن المتكلم وذلك لأن كل حلقة في سلسلة تطور الفكر تعبر عنها أصوات متعاقبة .

تحليل الفقرة :

من خلال قراءاتكم للفقرة ما الذي يمكن استنتاجه ؟

تلخصت محاولات إجابات الطلبة فيما يلي :

- هناك فرق بين الصوت المسموع وبين الحركات .
- من خلال الصوت يمكن للسامع أن يدرك ما الذي يريد القائل قوله .
- الأصوات تكون متعاقبة والإشارات تكون منقطعة ومنفصلة عن بعضها البعض.

إذن من خلال إجاباتكم يتضح أن هناك فرق بين اللغة المنطوقة المسموعة ولغة الإشارات، وهذا الفرق يكمن في أن الصوت المسموع يمكن للسامع أن يتوضح له من خلاله جملة الأفكار التي يريد أن يعبر عنها المتكلم، على خلاف الإشارات التي تأتي بصورة منعزلة ومتفرقة عن بعضها البعض فإذا لم يقم بها صاحبها فإنك لا تستطيع أن تدرك مفهومها في صيغتها المتفرقة .

الفقرة رقم 04:

إن اللغة بمعناها الضيق مسلك عقلي حركي يتواضع عليه الناس ويقومون به في حالات التفكير والتفاهم والاتصال ومهما تكن الأدوات التي تستخدم في قيام القيام بهذا المسلك فإن المهم أن يحدث التفكير ويتحقق التفاهم ويتم الاتصال حتى يمكن أن نعتبر اللغة مسلكا، فإذا لم يقوم الإنسان العلامة–صوتا كانت أو إشارة أو إيماءة أو حركة أو فعلا – أي إذا لم يقرر لها قيمة معينة أو مدلولا معينا، وإذا لم يتفق مع غيره على القيمة أو المدلول الذي يقرره أو يقررونه للعلامة وإذا لم ترتبط العلامة ومدلولها بخبرة الإنسان وبخبرة غيره من الناس، لم يحدث التفكير ولم يتحقق التفاهم ولم يتم الاتصال .

تحليل الفقرة :

يواصل الطلبة والأستاذ في شرح النص يقول الأستاذ : "لقد عرفنا اللغة لا تنحصر في الجانب المنطوق وإنما هناك عدة أوجه للغة، وفي هذه الفقرة يحاول أن بين الكاتب شيء مهم في اللغة وهو معناها ففيما يتلخص معنى اللغة وما علاقته بالتواصل ؟"

من جملة ما تم استخلاصه من قبل إجابات الطلبة ما يلي :

- اللغة خاضعة للعقل .
- اللغة هي توافق بين الناس وأفراد المجتمع .
- اللغة وسيلة مهمة وضرورية للتواصل بين أفراد المجتمع .
- اللغة تحيا بفضل أفراد المجتمع كما يمكن أن تزول من جراء تخلي الناس عليها ، قيمة اللغة يحددها الفرد داخل المجتمع من خلال الاستعمال .
- الاتفاق على مدلول اللغة وقيمتها بين أفراد المجتمع يحقق ويحدث التفكير والتفاهم والاتصال .

4– خاتمة :

إن ما يمكن استخلاصه من خلال النص أن لكل من التواصل العلامي والتواصل اللغوي سمات تميزهما عن بعضهما البعض، فالتواصل اللغوي يعتمد على اللغة المنطوقة والتواصل العلامي يعتمد على لغة العلامة، كما أن العلامات تختلف فهناك علامات متواضع عليها "الرموز اللغوية" والبعض الآخر غير متواضع عليها كالدخان واحمرار الوجه والخجل، وبذلك يمكن تصيف العلامة إلى قسمين القسم الأول هي علامات لغوية متواضع عليها والقسم الثاني هي علامات غير متواضع عليها وهي العلامات الطبيعية، فتنوع العلامة أدى بالضرورة إلى تنوع اللغات فهناك لغة الشم ولغة اللمس والبصر والسمع وغيرها من اللغات .

الفروق الموجودة بين التواصل العلامي والتواصل اللغوي:

نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف
- كلاهما متواضع عليه.	- التواصل العلامي يعتمد على نقل أفكار لها

- كلاهما يحمل معنى في ذاته، - كلاهما يستعمل من أجل التواص	معنى، أما التواصل اللغوي ينقل عن طريق سلسلة لغوية . - التواصل العلامي يمكن أن يترجم إلى لغات متعددة كاللغة البصرية على عكس التواصل اللغوي. - التواصل اللغوي حيز ضيق بينما العلامي تتفق عليه الجامعات. - العلامات غير منطوقة. - التواصل العلامي يعتمد على الحواس الخمس .

تحليل ومناقشة :

مما لا شك فيه أن موضوع التواصل من المواضيع التي تعد في قمة الأهمية، فبدون تواص لا يمكن أن نتعايش وسط أي مجتمع، وإذا كنا نتحدث اليوم عن التواصل داخل حجر الدرس فلا مراء أنه إذا تغيب هذا العنصر الفعال في العملية التعليمية التعلُمية ضاع التعليم وأهدافه البيداغوجية، فتسليط الضوء على التواصل يجعل من الطالب ينفتح على أنواعه وأهميته، فهذه المحاضرة وان صح القول تعكس النموذج النظري الذي طرح فيه موضوع التواصل العلامي والتواصل اللغوي كما أنها تضع الطالب في جو تطبيقي من خلال طبيعة المحاضرة التي أخذت نموذج تواصلي لغوي بين الأستاذ والطلبة، وما يمكن حصره من المحاسن والإخفاقات التي تضمنتها المحاضرة مايلي:

- أخذت المحاضرة الطابع الحواري بين الأستاذ والطلبة، ولعلّ أن هذه الطريقة من الطرق المستحبة في التدريس نتيجة لثمارها، فالطالب من خلالها يتمرس على الاستعمال اللغوي الجّيد.

- إن الطريقة التي استعملها الأستاذ في تحريك درسه هي من الطرق التي تجعل الطالب يركز أكثر ويناقش في المفاهيم والأفكار، مما يؤدي بالضرورة إلى عدم شرود الطلبة وشعورهم بالملل كما يحصل في بعض المحاضرات ذات الطابع الروتيني.
- لا حظنا كذلك من خلال المحاضرة أن الاستعمال اللغوي كان جيد بالنسبة للأستاذ الذي بدا عليه التمكن والتمرس من ناصية اللغة، وحتى الطلبة فقد كان واضحا عليهم التفوق في سرعة البديهة والعمق في التحليل، ولعلّ هذا الذي يعكس تواجدهم في المدرسة العليا للأساتذة.
- جاءت المحاضرة على شكل نص تحليلي، هذا ما جعل الأستاذ يتقيد بالمفاهيم المتواجد في النص ولم يعمق ويعزز ما هو موجود في النص مع ما يتوافق ما هو متواجد فعلا في أمهات الكتب .
- الجانب النظري كان ضعيف السند من حيث الطابع المفاهيمي للمصطلحات والمفاهيم التي كان لا بد أن يسلط عليها الضوء.
- إن موضوع التواصل العلامي من المواضيع الهامة في اللسانيات وهو ما يعرف باللسانيات الموازية، التي كان لابد أن يشير إليها الأستاذ .

مجريات المقابلة:

في حديث خاص جمعنا في مجريات المقابلة ارتأينا طرح بعض الأسئلة التوضيحية حول كيفية العمل لإعداد الدروس والمنهجية المتبعة في التطبيق .

ت– الأسئلة :

س1– على ماذا تعتمدون في إعداد الدروس، من أين تستقون مدونتكم العلمية ؟

س2– كيف تفعلون المادة المعرفية المقدمة في المحاضرة من خلال التطبيق ؟

س3- ما هي طريقتكم في التطبيق ؟

س4- ما رأيكم للطالب الجزائري في قسم الأدب العربي ؟

ث- الأجـوبة :

ج1 - صراحة أنه ليست هناك طريقة معينة نعتمد عليها في إعداد الدروس، وإنما نختار ما يناسب الطلبة وما يتوافق مع البرنامج البيداغوجي، أما فيما يخص المدونة فكأي أستاذ جامعي أو أستاذ متمرس ندعم المدونة بالحصيلة المعرفية المتواجدة في الساحة العلمية، وبطبيعة الحال تضع مدونتنا إلى التجديد والتنقيح .

ج2- بالنسبة لنا لا فرق بين المحاضرة والتطبيق، فالمعلومات التي تقدم في التطبيق تكون معززة في المحاضرة، إذ أن الطريقة التي نعتمد عليها في المحاضرة وكما رأيت تأخذ جانب تطبيقي، تناقش فيه المفاهيم وتحلل من طرف الطلبة.

ج3- طريقتنا في التطبيق تقوم على تحليل النصوص، نرمي من خلالها إلى تعليم الطالب المناقشة في الأفكار والمفاهيم، كما نحفزه على الاستعمال اللغوي، ليكون مؤهل لخوض مجال التعليم.

ج4- يخلف الطلبة فيما بينهم وهو ما يعرف بالفروق الفردية، فبحكم خبرتنا نرى أن طلبة المدارس العليا للأدب العربي يختلفون جملة وتفصيلا عن طلبة الجامعة، فطلبة المدارس العليا هم من الطلبة الممتازين في حين طلبة الجامعة تجد أن معظمهم تحصيلهم لم يكن كافي للدخول إلى شعب أخرى وكذا أصحاب المعدلات الضعيفة .

تحليل الاستبيان:

إن الحاجة الماسة في دراسة تبحث في معوقات تصف اللغة الـــواصفة في الدرس اللســاني العربي، هو الدافع الأساس إلى إدراج هذه الاستبيانات، ولا سيما في وقتنا الحالي ذلك أن كثرة المشاكل التي يعانيها المتعلم في مقياس اللسانيات تتزايد يوما بعد يوم، ولعلى شاغلنا الأساسي هو كيفية تعليم اللغة العربية بصورة علمية دقيقةبحيث يتمكن المتعلم من استثمار كل ما قدم إليه من معارف في حياته العلمية التي ستصاحبه فيما بعد .

يواجه الحرم الجامعي مشاكل عديدة في مقياس اللسانيات، جعلت من الطلبة يعكسون هذا العجز من خلال نتائجهم وعدم إلمامهم الشامل لمادة اللسانيات المقدمة من طرف الأساتذة، وهذا ما لمسناه فعلا من خلال زيارتنا للعديد من جامعات الجزائر، ولا سيما فيما يتعلق بتمكنهم للغة العربية التي تعكس ما مدى تمكن الطالبة من اللغة الواصفة والتي تعد أساس بحثنا، وكذا استثمارهم للمعارف العلمية التي تقدم لهم، وبالرغم من المجهودات المبذولة من طرف والوزارة والطاقم الجامعي،إلا أننا نبقى تحت ضعف تطبيق المناهج التعليمية التي من شأنها تمكين المتعلمين من الاندماج في الوسط التعليمي التَعلُيمي، وإذا كنا بحق نسعى جاهدين لإنتاج نخبة من الطلبة متمكنين من اللغة في المقام الأول لا بد لنا أن نولي عناية كافية للعملية التعليمية التعلُيمة، ذلك أن التعليمية تسعى إلى ربط شمل العلوم من علم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية،وعلى بناء المناهج البيداغوجية ... ومما لا شك فيه أن التعليمية هي همزة وصل بينالمتعلم والمعلم والمادة المعرفية، فإذا تمكنا من ضبط هذه الأمور في العملية التعلمية التعلُمية أمكننا الخروج بنتائج مرضية .

إن اللسانيات تعاني اليوم من عدم إقبال الطلبة عليها، ذلك لصعوبة المفاهيم المستثمرة فيها، بالإضافة إلى عدم مواكبة الأساتذة والطلبة للتطورات الحاصلة في ميدان اللسانيات وكثرة الترجمات فيها التي شكلت فوضى عارمة، فأصبح اليوم الأساتذة والطلاب في حيرة ما إذا كان الذي يقدم لنا من تراجم لسانية هو فعلا موجود في الكتب اللغوية الأخرى، والسؤال الذي يفرض نفسه بشدة هل نقرأ اللسانيات بلغتها التي جاءت منها لنتعرف

على هذا العلم أم أننا نبقى محصورين في خانة الترجمات وما تفرزه من تعددية المصطلحات التي باتت تشكل اليوم خطر على علم اللسانيات الذي أصبح بحق ينزاح عن لغته الواصفة ؟

إن عدم مواكبة الأساتذة والطلبة للتطورات الحاصلة في ميدان اللسانيات جعل منها تتغيب عن لغتها الواصفة اللسانية، ولعلى هذا الاستبيان* الذي سنطرحه على الطلبة يبين لنا وبالأحرى يقربنا من الأسباب الحقيقية والرئيسية وراء عزوف الطالب الجزائري بالأخص والذي يمثل عينة الدراسة عن استعمال اللغة التي ترقى إلى لغة المستوى الجامعي، وهي اللغة التي تعبر عن نفسها بنفسها أو هي تلك اللغة التي تشرح نفسها من خلال لغة صحيحة سليمة الألفاظ الخالية من الأخطاء النحوية والصرفية وهي كما يطلق عليها اللغة الواصفة أو اللغة النحوية .

التحديد الزماني والمكاني للدراسة :

1- **الإطار الزماني** : انطلقت هذه الدراسة من خلال توزيع جملة من الاستبيانات على أفراد العينة والذين يمثلون طلبة الجامعات الجزائرية في مختلف الولايات خلال السنة الجامعية 2017/2016 و2018/2017 في أقسام الأدب العربي، وقد كانت هذه الفترة الفعلية لتوزيع الاستبيانات تماشيا مع زياراتنا المبرمجة لبعض جامعات الجزائر، وذلك للتنويع في أفراد العينة من حيث الأجوبة على الاستبيانات.

2- **الإطار المكاني** : ارتأينا أن يكون أفراد العينة من ولايات مختلفة وذلك للتنويع في الإجابات والفئات العمرية والتركيبة الميدانية لكل ولاية وقد جاء على النحو التالي :

أ- جامعة الشلف – حسيبة بن بوعلي-

*الاستبيان : هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين ، يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها .(البحث العلمي –المناهج والإجراءات –، فوزي عبد الله العكش ، مطبعة العين الحديثة ، الإمارات العربية المتحدة ط1، 1986 ، ص: 210)

ب- المركز الجامعي غليزان .

ت- جامعة وهران – أحمد بن بلة –

ث- جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس .

ج- جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر .

ح- المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة –

خ- جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم–

أفراد العينة وحجمها :

أ- **أفراد العينة:** جاء اختيارنا لعينة البحث بصفة عشوائية بحيث لم نعتمد على الطلبة المتفوقين فحسب، بل وزعت الاستبيانات على كافة الطلبة في المدرجات، بالإضافة إلى أن العينة كانت متنوعة من ولايات مختلفة حتى نحصل على تنوع في الإجابات، كما أننا وجهنا الاستبيانات إلى طلبة السنة الثالثة ليسانس وطلبة الماستر، ذلك أن هذه الفئة تكون قد تشكلت لديها معارف لسانية مقارنة مع طلبة السنة الأولى والسنة الثانية.

ب- **حجم العينة:**تكونت عينة البحث من 210طالب جامعي وقد وزعت الاستبيانات بصيغة متوازية مع كل جامعة حوالي 35 استمارة لكل طالب في ولايات من الولايات المذكورة، أما عدد الأساتذة الذين وزعت عليهم الاستبيانات فقد كان عددهم حوالي 35أستاذ جامعي بمعدل 5أساتذة من كل ولاية .

المبحث الأول: تحليل نتائج الاستبيانات (الخاصة بالمتعلم)

أولا : البيانات الشخصية :

جدول رقم :01

- **جنس الطالب :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبة المئوية
أ- ذكر	23	10 ,95
ب- أنثى	187	89,04
المجمـــوع	210	%100

تحليل ومناقشة:

من الواضح أن عدد البنات بالنسبة لأفراد العينة يطغى على نسبة الذكور، ولعل من أهم وأبرز الأسباب ما يلي :

1- توجه أغلبية الذكور إلى الشعب العلمية أكثر من الشعب الأدبية .

2- رغبة البنات في التوجه إلى الدراسة التي تؤمن المهن الأكثر احتراما بالنسبة للمرأة.

3- توجه أغلبية الشباب إلى الجيش الوطني بعد الفوز بشهادة الباكالوريا، رغبة منهم في الحصول على مناصب تضمن لهم عيشاكريما ، ولا سيما أن نسبة البطالة في الجزائر تزداد يوما بعد يوم .

4- فوز نسبة البنات في الباكالوريا أعلى من نسبة الذكور .

5- توجه أغلبية شباب الجزائر إلى الهجرة نحو الخارج .

6- طغيان نسبة البنات على الشباب في الجزائر .

لا حظنا من خلال دراستنا لأفراد العينة أن نسبة الذكور أقل من نسبة البنات إذ نجدها لا تتعدى 10,95%، والملاحظ كذلك أن حتى هذه النسبة القليلة المسجلة من الذكور تتواجد داخل الأقسام بصورة محتشمة، إذ لا يمثلون ذلك العنصر الفعال الذي ينتظر منهم، وهذه من بعض المشاكل التي يعانيها الأساتذة مع فئة الذكور .

الجدول رقم :02

- **سن الطلبة**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- من 18 إلى 25	201	95,71
ب- من 25 إلى 30	06	2,85
ت- من 30 إلى 40	03	1,42
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة:

يلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية الطلبة شباب من فئة عمرية لا تتجاوز سن 25 سنة

الجدول رقم 03:

- **جنسية الطلبة :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- الجزائر	209	99,52
ب- سوريا	01	0,47
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

يلاحظ من خلال الجدول أن كل الطلبة من جنسيات جزائرية باستثناء طالب واحد من جنسية سوريا ربما هذا راجع للأزمة السورية ولجوء العديد من السوريين إلى الجزائر، وتعتبر نسبة الطلبة الجزائريين مفيدة من حيث أنهم دون تكوين علمي مبني على أسس وقواعد جزائرية موحد في كل التراب الوطني .

الجدول رقم 04:

- **الولاية :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- الشلف	30	14,28
ب- غليزان	30	14,28
ت- معسكر	30	14,28
ث- سيدي بلعباس	30	14,28
ج- وهران	30	14,28
ح- الجزائر العاصمة	30	14,28
خ- مستغانم	30	14,28
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

يلاحظ من خلال النسب المحصل عليها في الجدول أنها متساوية فيما بين الولايات، ذلك أنها كانت مقصودة، فقد تم اختيار 30 طالب جزائري يمثل ولاية واحدة وهذا حتى نحصل على نتائج متساوية.

ثانيا :المستوى التعليمي قبل الجامعة :

الجدول رقم :05

- **تخصص المتعلم في الثانوية :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبة المئوية
أ- أدبي	158	75,23
ب- علمي	24	11,42
ت- تقني	3	1,42
ث- لغات	24	11,42
ج- وأخرى	1	0,47
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

ارتفاع ملحوظ بالنسبة لشعبة الأدبي بالثانوية عند طلبة أفراد العينة ، بينما نجد فئة العلمي والتقني قليلة في توجهها لتخصص الأدب العربي، ذلك أن تحصيلهم في الباكالوريا ربما كان غير مناسب لاختيار شعب علمية التي تتطلب المعدلات الجيدة، ولكن يبقى هذا الشيء نسبي بالنسبة للطلبة الذين اختاروا المدارس العليا بحكم أنها تضمن مناصب شغل فور تخرجهم، وبالرغم من أن نسبة الطلبة من تكوين علمي تبدو قليلة التواجد في الجامعة يمكن أن تضيف الشيء الجديد للغة عموما وللسانيات خصوصا ولا سيما أن أشهر علماء اللسانيات هم من تكوين علمي لا أدبي،كفرديناسوسير وأندري مارتينيه، وحتى اللسانيين العرب نجد عبد الرحمان حاج صالح كان لديه تكوين علمي رياضي .

الجدول رقم :06

- **دراسة المتعلم للغات الأجنبية :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبة المئوية
أ- الفرنسية	00	00
ب- الانجليزية	01	0,47
ت- الألمانية	00	00
ث- الاسبانية	00	00
ج- الايطالية	00	00
ح- أ+ ب	185	88,09
خ- أ+ ب+ت	10	4,76
د- أ+ ب +ث	14	6,66
ذ- أ+ب+ج	00	00
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

من الواضح أن كل أفراد العينة قد درسوا اللغات الأجنبية في الثانوية، ويتوزع أفراد العينة لمعرفتهم للغات الأجنبية بين فرنسية وانجليزية وآخرون بين فرنسية وانجليزية وألمانية وغيرها من اللغات التي تدرس في المرحلة الثانوية في شعبة اللغات ، ولكن الواقع يعكس غير ذلك ، فبرغم من معرفتهم للغات إلا أن طلبة الأدب العربي نجد جلهم إن لم نقل كلهم يقفون عاجزين في مادة اللغات الأجنبية، ولا سيما الفرنسية والانجليزية، بالرغم من أن هاتين اللغتين خصوصا من اللغات التي ترافق الطالب طيلة مساره الدراسي والتي يفترض تطبيقها في المستوى الجامعي، وعند حديثنا عن اللسانيات فهي علم أجنبي النشأة ، فإذا أردنا التعرف على سوسير وأندري مارتينه أو غيرهم

فهذا لا يتحقق إلا بالرجوع إلى اللغات الأجنبية التي تساعده على معرفة الحقائق في أصلها لا من خلال الترجمات التي تظل القارئ وتقف كحاجز بينه وبين المعرفة الأصلية في كثير من الأحيان

الجدول رقم :07

- **مستوى الطالب في اللغات الأجنبية (الفرنسية والانجليزية) :**

احتمالات الإجابة		التكـــرارات		النسبـة المئوية	
فرنسية	انجليزية	فرنسية	انجليزية	فرنسية	انجليزية
أ- جيد		15	14	7,14	6,66
ب- جيد جدا		29	27	13,80	12,85
ت- متوسط		44	53	20,95	25,23
ث- ضعيف		122	166	58,09	55,23
المجمـــوع		210		%100	

تحليل ومناقشة :

يظهر من خلال هذه النسب أن الطالب الجزائري يعاني العجز الكبير في اللغات الأجنبية (الفرنسية،الانجليزية)، وهذا ما يستدعي معالجة هذا الإشكال بتقديم دروس مكثفة بمقدار ثلاث حصص تطبيقية في الأسبوع لتدارك الضعف ولمساعدة الطالب للمطالعة باللغات الأجنبية، هذا ومع العلم أن اللغات الأجنبية مهمة في اللسانيات فمعرفة التقطيع المزدوج مثلا عند أندري مارتينيه يتطلب من الطالب معرفة اللغة الفرنسية لفهم الأمثلة، كما تجدر الإشارة إلى قضية المصطلح التي لزاما على الطالب الإلمام الشامل بالمصطلحات اللسانية بالغات

الأجنبية لا سيما أننا أصبحنا اليوم في فوضى المصطلح اللساني المترجم بالعربية، وحتى لا يقع الطالب في متاهة هذه الفوضى، كما أن التطلع على اللسانيات من خلال اللغات الأجنبية تجعله لا ينزاح عن لغتها الواصفة .

الجدول رقم :08

- **مطالعة الطالب للكتب :**

احتمالات الإجابة	التكـــرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	170	80,95
ب- لا	40	19,05
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

يلاحظ ارتفاع بالنسبة للطلبة المجيبين بنعم وتقدر النسبة بـ:80,95 من الطلبة الغير المطالعين والتي تقدر نسبتهم بـ:19,05، فالمطالعة هي ركيزة أساسية علمية لكل طالب وباحث علم، ولا سيما أن الله عز وجل في كتابه الكريم قال :"اقرأ باسم ربك الذي خلق "[1]فمهارة القراءة لها أهمية في حياة المتعلمين إذ نجد جل "الطرق التعليمية والتربوية قديمها وحديثها تهتم بمهارة القراءة بأكثر جدية وأسرع وقت ممكن، باعتبارها وسيلة لفك رموز اللغة وفهم مضمون الكتابة ولكسب المعلومات والخبرات وتكاد تكون المادة الأساسية في الحصول على المهارات "[2]،فالمطالعة تقوي شخصية الطالب ويتمكن من تكوين خلفية لغوية وفكرية كبيرة، كما أنها أداة من أدوات الاتصال البشري والتعرف على حضارة وفكر الأمم الأخرى .

من خلال المطالعة يستطيع الطالب تكوين زاد معرفي يخوله لتشكيل لغة واصفة، فاللسانيات تتطلب المطالعة الوفيرة لرصد معرف شتى ولتحصيل لغوي ومعرفي واكتساب لغة واصفة لسانية

الجدول رقم :09

[1] سورة العلق ،الآية :01

[2] الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم،دار المعارف،مصر،ط6،1968، ص:58

- **نوعية الكتب التي يطالعها الطالب**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبة المئوية
أ- ثقافية	92	54,11
ب- أدبية	38	22,35
ت- لغوية	13	7,64
ث- وأخرى	4	2,35
ج- أ+ب	23	13,52
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

يلاحظ عدم الإقبال الكبير على الكتب اللغوية والأدبية، في حين سجلنا نسبة 43,80% من الطلبة المطالعين للكتب الثقافية، وهذا ما يوحي بعدم رغبة الكثير في شعبة الأدب العربي، هنا يستدعى هذا الموقف تحفيز الطالب على المطالعة ولا سيما لدى الطلبة الجدد، ويمكن تفعيل هذا من خلال الحصص التطبيقية بتقديم لكل طالب قراءة في كتاب في مجال تخصص المقياس، وهكذا يتعرف الطالب ويعرف زملائه على الكتاب وفي نهاية السنة يكون الطلبة قد تعرفوا على مجموعة لا بأس بها من الكتب، كما أن العمل بهذه الطريقة يحبب الطالب على المطالعة ويشده للانتباه والتركيز .

الجدول رقم :10

- **أسباب عدم مطالعة الكتب عند الطالب**

احتمالات الإجابة	التكـــرارات	النسبـة المئـوية
أ- عدم تحفيز الأهل والوسط المدرسي على المطالعة	5	12,50
ب- عدم الرغبة والميول إلى مطالعة الكتب	20	50
ت- عدم وفرة الوقت للمطالعة بسبب الانشغال بالدراسة وكثافة البرنامج الدراسي	12	35
ث- لأسباب خاصة	01	2,50
المجمـــوع	**40**	**%100**

تحليل ومناقشة :

يظهر من خلال النتائج المحصل عليها في عزوف الطلبة وعدم رغبة الطالب في المطالعة إلى العوامل النفسية الذاتية أولا،كون هذه النسبة مثلث 50% في عدم الرغبة دون سبب،ويمكن حصر أسباب تخلي الطالب عن مطالعة الكتب إلى العوامل المطوحة في نظام الحياة العلمية وهي :

1- عدم التحفيز الكافي للمطالعة من قبل الأساتذة والوسط الأسري .

2- عدم التعويد على الحملات العلمية التي تذكر الطالب بالأهمية العلمية والنفسية والصحية والعقلية للمطالعة .

3- كثرة الوسائل الترفيهية وقنوات الاتصال الاجتماعي ،التي باتت تستثمر للأشياء الغير علمية والتافهة إن صح القول .

4- اعتماد عدد كبير من الطلبة على السلخ من شبكة الانترنيت في إعداد البحوث العلمية دون الرجوع إلى المكتبات ومطالعة الكتب .

الجدول رقم :11

- **مستوى الطالب في الباكالوريا :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبة المئوية
أ- جيد جدا	18	8,57
ب- جيد	40	19,04
ت- مقبول	152	72,38
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

ترجح نسبة المقبول بمقدار 72,38% على النسب الأخرى،وهذا ما يعادل تحصيل الطلبة في الباكالوريا الذي لا يتعدى 10 و 11 في حين نجد نسبة قليلة جدا بمعدل جيد جدت والتي تقدر بـ:8,57% هم من الذين اختاروا شعبة الأدب العربية وبالغالب أنهم طلبة أقسام المدارس العليا للغة العربية، باعتبار أن المدرسة تقبل المتفوقون بمـعدل :14,50 و 15 و 16، وبهذا يكون الطلبة المتواجدون في أقسام الأدب هم الطلبة الغير حائزون على تقدير يمكنهم من اختيار شعب أخرى، بما في ذلك الطلبة ذوي التخصص العلمي، فيجدون أنفسهم أمام هذه الشعبة دون حب أو اقتناع بها، ولا سيما أن جامعة الجزائر تسمح لكل طالب حامل شهادة الباكالوريا بالدخول إلى الجامعة حتى وإن كان المعدل 10,00.

ثالثا :اكتشاف مستوى الطالب الجامعي :

جدول رقم :12

- **أسباب اختيار المتعلم لشعبة الأدب العربي**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- حب الاطلاع على الأدب العربي	117	55,71
ب- المعدل غير مناسب لاختيار شعب أخرى	32	15,23
ت- رغبة الأولياء	28	13,33
ث- الإمكانيات المادية غير مناسبة لاختيار شعب أخرى	13	6,19
ج- فرص العمل التي تتيحها شعبة الأدب العربي	20	9,52
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

يلاحظ أن نسب اختيار الطلبة لشعبة الأدب العربي في الأغلب الأعم يرجع إلى حب الاطلاع على الأدب العربي، وربما يكون هذا راجع إلى التأطير الجيد في الأدب من قبل الأساتذة في الثانوية، فحبب الطالب في هذه المادة وزاده شغف مواصلة الدراسة والبحث في هذا المجال لإطلاع أوسع واشمل على فنيات هذه اللغة المقدسة والتي كرمها القران الكريم، لتأتي في المرتبة الثانية أن إقبال الطلبة على هذه الشعبة هو بدافع أن المعدل غير مناسب لاختيار شعب أخرى، وهذه الفئة تمثل الطلبة ذوي التخصص العلمي والتقني، فحين نجد مجموعة أخرى من الطلبة اختاروا هذا التخصص لرغبة أوليائهم فيها وتوجيههم إليها، ونلاحظ كذلك في الجدول أن نسبة أخرى اختارت هذا التخصص نظرا لقلة الإمكانيات لاختيار شعبة تليق بمستواهم العلمي كالهندسة والطب، لتأتي فئة أخير يكون هدفها هوالحصول على منصب شغل بما أن مديرية التربية والتعليم تفتح من كل سنة مجالا للتوظيف .

الجدول رقم :13

- **ما مدى استعمالات الطلبة للغة العربية الفصحى بينهم وبين الأساتذة والزملاء :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبة المئوية
أ- نعم (أستعمل اللغة العربية في تعاملاتي مع الأساتذة والزملاء).	114	54,28
ب- لا (أستعمل اللغة العربية في تعاملاتي مع الأساتذة والزملاء).	96	45,71
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

يلاحظ أن نسبة الطلبة الغير ملتزمين باللغة العربية الفصحى هي نسبة كبيرة جدا والفارق بينهما وبين المستعملين قليل،ويرجع أغلب الأسباب أن كون الطالب لم يتلقى في مراحله التكوينية الأولى أساسيات اللغة التي تأهله لأن يتحلى بها خلال مشواره الدراسي، ولهذا كان من الواجب احترام ما يلي خلال التلقين الأولي للطفل في المرحلة الأولى من تعليمه :

1- وجوب تقديم مادة اللغة العربية في صورة سهلة مسيرة خالية من التعقيد، بمراعاة طاقة الناشئة ومحصولهم اللغوي .

2- الاسترشاد بالعاميات، لا بوصفها كذلك، بل بالنظر فيها محاولين استخلاص ما يصلح منها للتواصل العربي الفصيح، ففي العاميات مفردات وتراكيب فصيحة، ولكنها تاهت وسط سيل المفردات والتراكيب العامية الصرفة كما في أسماء الألوان (أحمر،أبيض،أسود...)وهناك كثير من المفردات التي يمكن تفصيحها وردها إلى أصولها الفصيحة لشيء من الدرس والنظر من أهل الاختصاص [1].

[1] دراسات في علم اللغة ،كمال بشر ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ،(د.ط)،2009،ص:08

فتربية الناشئة على اللغة الفصيحة السليمة لها أثرها في المستقبل على طلبتنا، والتحكم في اللغة الفصحى من طرف الطالب تمكنه من جعل لغته لغة واصفة يستطيع من خلالها أن يكون له رصيد معرفي يناقش به العلوم والمعارف اللغوية على اختلافها .

جدول رقم :14

- **أسباب عدم استعمال اللغة العربية الفصحى :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئوية
أ- هل الشعور بالحرج هو الدافع للتخلي عن اللغة العربية .	14	14,58
ب- عدم التزام الأساتذة أنفسهم باللغة العربية داخل الدرس .	16	16,66
ت- أثار الاستعمار وطغيان اللغة الفرنسية على المجتمع الجزائري .	08	8,33
ث- سلاسة التعبير باللغة العامية أكثر من الفصحى .	58	60,41
المجمـــوع	**96**	**%100**

تحليل ومناقشة :

يلاحظ من خلال إجابات أفراد العينة أن نسبة كبيرة ترجع عدم التحدث باللغة العربية الفصحى واللجوء إلى العامية لسلاسة التعبير بالعامية أكثر من الفصحى، وربما هذا راجع أساسا إلى أن الأسر الجزائرية ودون استثناء لا تعمل على تشجيع أبنائها للتحدث باللغة العربية الفصحى، بل تقابل هذا بالاستهزاء من أبنائها عند حديثهم بالفصحى ما يشكل خجل وضعف نفسي وعدم التحدث بالفصحى أمام الناس، في حين تعمد بعض الأسر إلى تعليم أبنائها اللغات الأجنبية وخاصة الفرنسية في البيت، لأن في مفهومهم هي اللغة الراقية المعبرة عن التحضر والرقي، كما يدخلون أبنائهم المدارس الخاصة لتقوية هذا الجانب اللغوي فيهم، وكأن العقلية الجزائرية وللأسف لم

تنسلخ عن الفترة الاستعمارية وفي هذا يقول حامد ربيع:" إن بلدان شمال إفريقيا وبخاصة الجزائر والمغرب لم تصنع لنفسها فلسفة التعامل مع الإدراك القومي في مواجهة اللغو الفرنسية من جانب و اللهجات البربرية من جانب آخر وكلاهما يملك قوته في التحدث والأخر قوة الانتماء في التعامل اليومي...في تلك المجتمعات، ولكنها سوف تواجه عقبات كان من الممكن تخطيها بسهولة لو أن قيادة السياسة كانت واعية بحقيقة هذه العقبات "[1]

كما سجلنا نسبة من الطلبة يرجعون عدم استعمالهم للغة العربية إلى عدم استعمال الأساتذة أنفسهم لها، وهنا تكون المعضلة الكبرى كون الأستاذ محل تقليد من الطالب، وهذا الأخير (الطالب) ومن دون شك يتأثر بسلوكيات وألفاظ معلمه، فإذا كان الحوار بين الأستاذ والطالب مبني على اللغة السليمة الصحيحة وهي اللغة الواصفة التي يعبر بها عن لغته الطبيعية أمكن للطالب استثمار هذه اللغة في إنتاجه اليومي وتولد لدية هو الآخر لغة واصفة تنغرس فيه والعكس صحيح .

جدول رقم :15

- **اللغة التي يستعملها الأستاذ داخل الدرس وفي تعاملاته مع الطلبة :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئوية
أ- اللغة العربية الفصحى	66	31,42
ب- العـامية	00	00
ت- مزيج بين الفصحى والعامية	144	68,57
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

[1] اللغة العربية والوعي القومي،سعدون حمادي وآخرون، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،لبنان،ط2،1986،ص:257

نستنتج أن أغلبية الأساتذة في الحرم الجامعي يعمدون إلى استعمال المزيج اللغوي بين العامية والفصحى، وبهذا يكون الأستاذ وبدون شك ينزاح عن اللغة الواصفة المشكلة للدرس اللغوي الذي هو بصدد إلقائه، ومن هنا تتولد لدى الطالب لغة لا علاقة لها باللغة الواصفة التي تؤدي به لاكتساب زاد لغوي يكون قادرا على مواكبة العلوم والمعارف اللغوية والمعرفية، وهذه النسبة تختلف من أستاذ إلى آخر،فالبعض يكون مصرا على استعمال أجمل العبارات اللغوية الفصيحة ليعبر من خلالها عن ما يريد أن يوصله إلى طلبته، فهذه العادات اللفظية سواء كانت لغوية أو عامية لها أثرها على الطالب الجامعي خلال دراسته ومن بعد تخرجه في حياته ومشواره العلمي والعملي "كلامنا أكثر استجابة للعادات اللفظية الراسخة في أنفسنا فلقد حشونا أدمغتنا بالقصائد والأمثال، والبليغ من الشعر والنثر وحفظنا من الأقوال، وطالعنا العشرات من الكتب، وتبادلنا الحديث مع الألوف من الناس، فتكونت لدينا نتيجة لذلك عادات لفظية تسهل علينا عملية التعامل اليومي "[1].

تتكون لغة الطالب من أمرين اثنين أساسيين وهما :

- الوسط التعليمي والذي يلزم عليه التقيد باللغة الفصيحة السليمة النقية، والتي تعرف في كثير من الأحيان باللغة الواصفة .
- كثرة المطالعة تولد زاد لغوي لا غنى عنه في حياة الباحث والطالب الأدبي، حتى تتشكل لدية لغة واصفة سليمة يستطيع من خلالها التعبير عن لغته الطبيعية (العامية).

رابعا : البيانات الخاصة بعلاقة الطالب باللسانيات :

جدول رقم :16

- **ترتيب أعلام اللسانيات حسب التسلسل الزمني :**

[1] محاضرات في علم النفس اللغوي، حنيفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع،(د.ط)،(د.ت)،ص:178

احتمالات الإجابة	التكـرارات			النسبـة المئـوية		
	صحيح	خطأ	X	صحيح	خطأ	X
أ- فرديناسوسير	158	05		75,23	2,38	
ب- أندري مارتينيه	84	79		40,00	37,61	22,38
ت- ليونارد بلومفليد	99	64	47	57,14	30,47	
ث- تشومسكي	62	101		29,52	48,09	
المجمـــوع	**210**			**%100**		

تحليل ومناقشة :

يلاحظ من هذه النسب أن معرفة الطالب لأعلام اللسانيات وحسب التسلسل الزمني لكل عالم لغوي تبدوا ناقصة جدا، ومن خلال الجدول نجد أن أفراد العينة لا يعرفون من أعلام اللسانيات سوى سوسير باعتباره أول من أرسى قواعد علم اللغة العام، بالرغم من أن أبحاث سوسير لم تنشر إلا بعد وفاته سنة 1916 بمعنى أن فكر هذا الرجل لم يطرأ عليه جديد ولم يتطور في حين أن حلقة البحث في اللسانيات لم تقف عند أفكار سوسير، ولكن اعتمدت أفكاره كأرضية وخلفية تماشت عليها اللسانيات، وبالرغم من أن هذه الأسماء المذكورة في الاستبيان ترافق الطالب طيلة مساره الدراسي منذ بدايته مع مقياس علم اللغة،إلا أنها لم ترسخ في دهنه، ويعد هذا من نقائص معوقات اللسانيات وعدم تفعيل اللسانيات كمادة علمية في الحياة اليومية، والتي من شأنها أن تكسب الطالب لغة واصفة تنطلق من الأعلام وأفكارهم لتصل إلى العلم نفسه، وهذا ما نفتقده في جامعاتنا .

جدول رقم :17

- **هل اللسانيات علم أجنبي أم عربي :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبة المئوية
أ- أجنبي	172	81,90
ب- عربي	30	14,28
ت- X	8	3,80
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

يتضح من خلال إجابات أفراد العينةأنهم يدركون أن علم اللسانيات قبل أن يكون متداولا عند العرب كان محط اهتمام اللغويين والمفكرين الغرب، فمعرفة الطالب للأصول الأولى التي انبثق منها علم اللسانيات تجعل منه يتحكم في أساسيات هذا العلم الذي يعتبر وليد البيئة الأجنبية قبل انتقاله وظهورها عند العرب؛ ومن هنا تجدر الإشارة إلى أن نظرة الغرب إلى مفهوم اللغة ودراستها يتغير من دون شك عند العرب، فإذا كان الغربيون يرمون إلى دراسة اللغة دراسة علمية بعيدة عن النزعة الذاتية [1]، فإن العرب كانت دراستهم الأولى للغة خدمة للقران الكريم فهما وأداءا .

جدول رقم :18

- **هل اللسانيات علم حديث أو قديم :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبة المئوية
أ- حديث	75	35,71
ب- قديم	110	52,38
ت- X	25	11 ,90
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

[1] ينظر: مقدمة في اللسانيات ،عاطف فضل محمد ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،ط1 ،2011 ،ص:62

إن إجابات أفراد العينة غير مستقرة إذ تتضارب فئة بأن اللسانيات هو علم حديث النشأة ومثلث هذه الفئة بـ:35,71% من أصل 100% طالب جزائري، بالرغم من أن جميع المقاييس اللسانية تنوه إلى أن اللسانيات هو علم قديم إذ نجد له أثر بارز ا في الدراسات القديمة "ظهرت الدراسات اللغوية عند الأمم شتى، وكان محور هذه الدراسات منصبا على البحث في أصل اللغات والعلاقة بين اللفظ والمعنى وقواعد اللغة وتصنيف مفرداتها، وعلى الكتابة كاللغة السومرية التي عرف خطها بالمسماري "[1]، أما بالنسبة للفئة الثانية التي تعي أن جذور الدراسات اللغوية تمتد إلى عهود سابقة كالهنود والرومان واليونانوالعرب...،أما النسبة المتبقية والتي تمثلت في 90, 11% فقد عزفت عن الإجابة على هذا السؤال، وهو الأمر الذي يثبت أن هؤولاء الطلبة لا يعرفون ما إذا كان علم اللغة حديث الظهور أم أنه يمتد بجذوره إلى الوراء أي أنه قديم .

الجدول رقم :19

- **تحليل الإجابة عن السؤال السابق :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات			النسبـة المئـوية		
أ- إذا كانت الإجابة بحديث على يد من ظهر .	على يد سوسير	الإجابات الخاطئة	X	على يد سوسير	الإجابات الخاطئة	X
	61	6	8	29,04	2,85	3 ,80
ب- إذا كانت الإجابة بقديم بأي المجتمعات ظهر .	الهنود،اليونان	الإجابات الخاطئة	X	الهنود،اليونان	الإجابات الخاطئة	X
	52	34	24	24,76	16,19	11,42
ت- الأوراق الفارغة	25			11,90		
المجمـــوع	210			%100		

تحليل ومناقشة :

[1] ينظر: مقدمة في اللسانيات،عاطف فضل محمد ،ص:18

يتضح من خلال النسب المحصل عليها أن أفراد العينة لا يدركون أن اللسانيات كانت محط اهتمام العصور القديمة، إلا نسبة قليلة منهم قدرت بـ:24,76%،أما بالنسبة للإجابات الأخرى فتراوحت بين فئة عزفت تماما عن الإجابة على السؤال وفئة ثانية أرجعت أن بالبديات الأولى للسانيات كانت مع العالم اللغوي فردنان سوسير، في القرن التاسع عشر، وبالرغم من أن المرحلة التاريخية التي سبقت سوسير تعد تجربة لا واعية في اللسانيات ألا أننا لا يمكن تجاهل هذه الفترة لأنها شكلت منطلق للبحث في مجال اللسانيات " بعدما كان لغويي القرن التاسع عشر وجهوا اهتماماتهم إلى البحوث التاريخية والمقارنة،ثم جاء سوسير في مطلع القرن العشرين فوجه الاهتمامات إلى دراسة اللغات الحية، وحدد للباحثين المنهج الذي ينبغي استخدامه في دراستها وهو ما يعرف الآن بالمنهج الوصفي "[1]

الجدول رقم :20

- **هل كان هناك تفكير لساني قديم :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئوية
أ- نعم	122	58,09
ب- لا	35	16,66
ت- X	53	25,23
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

[1]مدخل إلى علم اللغة،محمد حسن عبد العزيز،دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،(د.ط)،2000،ص: 06

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الطلبة الذين يرون أنه كان هناك تفكير لساني قديم تزايدت خلافا على الجدول السابق والذي يمثل نفس السؤال بطريقة أخرى إذ كانت نسبة الطلبة المجبين بنعم "كان هناك تفكير لساني قديم" 09, 58، مقارنة مع الإجابة السابقة والتي قدرت بـ:24,76، هذا ما يعكس عدم تركيز الطالب.

إن البحث اللغوي لم يقتصر على فترة معينة بل نجده يمتد إلى ما قبل الميلاد إلى يومنا هذا، فقد حاول أحد الفراعنة المسمى "أيسمتيك" أن يثبت أن اللغة المصرية هي أقدم لغات العالم، فعزل طفلين عزلا تاما عن الناس، وانتظر شهورا أن ينطقا بكلام، فخاب ظنه حين سمعهما ينطقان بكلمة من لغة أخرى هي اللغة الفرينجية إحدى لغات العالم القديمة BECOS ومعناها الخبز [1].

الجدول رقم :21

- إليك مجموعة من المصطلحات حدد مع من ظهرت.

احتمالات الإجابة	التكرارات			النسبة المئوية		
	صحيح	خطأ	X	صحيح	خطأ	X
أ- الدال والمدلول	160	07	43	76,19	3,33	20,47
ب- التوليدية	128	23	59	60,95	10,95	28,09
ت- التوزيعية	77	39	94	36 ,66	18,57	44,76
ث- اعتباطية العلامة	91	29	90	43,33	13,80	42,85
المجمـــوع	210			%100		

تحليل ومناقشة :

[1] مقدمة في اللسانيات،عاطف فضل محمد،ص:13

غالبية الطلبة وكما يبدوا من خلال الجدول غير متمكنين من المصطلحات اللسانية، ذلك أن نسبة الإجابات الخاطئة وعدم الإجابة تتزايد من مصطلح لآخر، بالرغم من أن المصطلحات اللسانية ونسيبتها إلى إعلامها أمر ضروري لاكتساب لغة واصفة تمكن الطالب من التقرب إلى المعرفة العلمية .

لقد ذهب أغلبية الطلبة إلى أن مصطلح الدال والمدلول هو من صنع سوسيررائد اللسانيات،يقول أمبرتوا إيكو :" لا يمكن أن ننكر أن التيار البنيوي هو الذي وفر في القرن العشرين الشروط الأساسية لدراسة العلامات"[1]، فنظرية العلامة لم تكن تحمل في السابق المكوننين الأساسيين لها وهما الدال والمدلول،إذ عرفت الدراسات الرواقية "ثنائية الطبيعة والمعنى مميزين في اللغة بين الدال والمدلول "[2] وبالرغم من هذا التمييز إلا أن "المدلول لم يكن صورة ذهنية بشكل كامل بل كان شيئا ما في ذهن المتكلم والمستمع يقابل نطقا معينا في اللغة "[3]

إن مصطلح الدال والمدلول كان محط اهتمام وأنظار الدراسات اللغوية القديمة، ولكن سوسير وضعه محط اهتمامات الدراسات اللسانية الحديثة وموضوعها .

التوليدية *: يرجع مصطلح التوليد إلى تشومسكي وهو الذي أحدث ثورة وتغيير جدري في اللسانيات الوصفية عام 1957 عندما أصدر مؤلفه الشهير "البنى التركيبيةSyntacticSturtures" معلنا بذلك عن منهج جديد لدراسة اللغة أطلق عليه اسم القواعد التوليدية التحويلية [4].

الجدول رقم :22

[1]العلامة: تحليل المفهوم وتاريخة، أمبرتوا إيكو، تر: سعيد بنكراد، راجع النص: سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي،ب يروت، لبنان،ط1،2007، ص: 115

[2] موجز تاريخ اللغة في الغرب،ر،هـ. روبنز، ص:37

[3] المرجع نفسه،:37

*التوليد :يدل مصطلح التوليد على الجانب الإبداعي في اللغة،أي القدرة التي يمتلكها كل إنسان لتكوين وفهم عدد لا متناه من الجمل في لغته الأم، بما فيها الجمل التي لا يستعملها من قبل، وكل هذا يصدر عن الإنسان بطريقة طبيعية دون شعور من بتطبيق قواعد نحوية معينة (اللسانيات النشأة والتطور،أحمد مؤمن،ص:206)

[4] اللسانيات النشأة والتطور،أحمد مؤمن،ص:202

- **هل تطالع في مجال اللسانيات :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	84	40
ب- لا	126	60
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المطالعة قليلة جدا عند طلبة الجزائر، بالرغم من أن الحصص التطبيقية المبرمجة تدفعهم إلى انجاز بحوث، ولكن الشيء الملاحظ لذى فئة كبيرة منهم أنهم يرجعون إلى السلخ المباشر من شبكة الانترنيت دون العودة إلى الكتب والمراجع التي من المفترض أن الطالب يستعين بها في إنجاز بحثه، هذا في غياب المراقبة والعقاب الذي ينتج من جراء مثل هذه التصرفات السلبية التي تحط من قيمة التعليم والعلم بحد ذاته.

الجدول رقم :23

- **بأي لغات تطالع :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبة المئوية
أ- العربية	87	92,85
ب- الفرنسية	03	3,57
ت- الانجليزية	00	00
ث- أ +ب	03	3,57
المجمـــوع	**84**	**%100**

تحليل ومناقشة :

الملاحظ من النسب المحصل عليها في الجدول أن أغلبية مطالعة الطالب الجزائري تكون باللغة العربية، وفئة قليلة جدا تطالع بالغات الأجنبية، بالرغم من أن علم اللسانيات هو أجنبي المنشأ، وأن الترجمات لا يمكن أن توصل للقارئ كل المفاهيم بحذافيرها إلا أننا نجد التوعية في هذا المجال قليلة، ولعلى السبب الرئيسي إلى عدم مطالعة الطالب بالغات الأجنبية يعود أساسا إلى نقص التكوين الملحوظ فيما يتعلق باللغات الأجنبية،إذ نجد أن أغلبية الطلبة لا يتقنون اللغات الأجنبية وحتى إن كانت لديهم بعض القدرات اللغوية مشافهة لا تعكس مردودهم في الكتابة الصحيحة والقراءة السليمة مما يشكل لديهم عجز في المطالعة باللغة الأجنبية .

الجدول رقم :24

- **تعريف اللسانيات :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- خطأ	130	61,90
ب- صحيح	22	10,47
ت- X	58	27,61
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

نلاحظ من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول أن تعريفات الطلبة لعلم اللسانيات تباينت بين إجاباتصحيحة والتي مثلت نسبة 61,90%، والتي انحصرت تعريفاتها للسانيات على أنها دراسة اللغة لذاتها

ولأجل ذاتها، وهذا التعريف بالنسبة لعلم اللسانيات هو تعريف مختصر جدا، مقرنة مع التعريفات القديمة والحديثة لعلم اللغة ومن جملة التعريفات الحديثة للسانيات مايلي :

"هي الدراسة العلمية للغة الإنسانية،أو ذلك الفرع من المعرفة الذي يدرس اللغات دراسة علمية،أو دراسة اللغة على نحو علمي، ونعني بالعلمية دراسة اللغة وبحثها عن طريق الملاحظات المنظمة والتجريبية التي يمكن إثباتها بالاستناد إلى نظرية عامة ما لبنية اللغة [1].

وإجابات خاطئة والتي قدرت بـ:10,47% كما توجد نسبة أخرى لا يستهان بها عزفت عن الإجابة، هذا ما يبين أن هناك فئة تدرس دون تركيز ووعي كافي للمادة المقدمة إليهم، أما الفئة المتبقية فعزفت عن الإجابة

خامسا:البيانات الخاصة بنظرة الطالب للأستاذ الجامعي :

الجدول رقم :25

- **هل طريقة الأستاذ تساعدك على التحصيل المعرفي :**

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	172	81,90
ب- لا	38	18,09
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

[1] مقدمة في اللسانيات، عاطف فضل محمد،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،ط1، 2011 ، ص:62 و 63

يتبين من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول أن نسبة 81,90% من الطلبة تساعدهم الطريقة التي يستعملها الأستاذ أثناء قيامه بشرح الدرس مما يسهل على الطالب القدرة على الفهم واستيعاب المادة المقدمة وسترسخها في ذهنه وفي هذا نجد طرق تعليمية كثيرة ومتنوعة زمنها :

أ- **الطريقة الإلقائية:** وهي من الطرق التعليمية التي تعتمد على تلقين المعرفة للمتعلمين،أي انتقال المعلومات والمعارف من أدهان المعلم إلى أهان المتعلمين .

ب- **الطريقة التكاملية:** تعمل هذه الطريقة على أساس مهم وهو تعليم اللغة كوحدة تتكامل أجزاؤها منذ الخطوة الأولى لتعليمها وتنمو في مدراجها المتباينة ككل وحدته لا كأجزاء منفصلة .

ت- **الطريقة التلقينية** : وهي تحمل في معطياتها نفس ما تحمله الطريقة الإلقائية، وفيها يكون الاعتماد الكلي على ما يقدمه المعلم من مادة معرفية، بينما يشكل الطالب الجانب السلبي في العملية التعليمية ولا دخل له في مناقشة المادة المعرفية .

ث- **الطريقة الحوارية** : وهي من الطرق التي يلقى فيها الطالب نفسه بحيث تشده إلى الانتباه والتفكير، كما أنها تساعده على استيعاب المعلومات وسترسخها في الذهن، وتقوي من انتباهه وسرعة بديهته، وكل هذه الأمور تجعل من الطالب يشعر أنه ساهم في سير الدرس .

ج- **الطريقة الاستقرائية** : هي من الطرق المشجع للطالب للتقصي واستقراء الحقيقة، كما أنها من الطرق التي تبدأ بالجزئيات لتصل إلى الكليات أي القواعد العامة [1].

الجدول رقم :26

- **هل يستعين الأستاذ بالمفردات الأجنبية "فرنسية–انجليزية"**

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	155	73,80

[1] دروس في اللسانيات التطبيقية،صالح بلعيد،ص:58و 62

ب- لا	55	26,19
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

يلاحظ من خلال النسب المحصل عليها أن أغلبية الأساتذة يستعملون المفردات الأجنبية على حسب آراء الطلبة "إن الاقتباس من الأمم المترقية دليل على النباهة لا كما يضن البله من أن في الاقتباس غضاضة"[1] إن إدراج المصطلح الأجنبي لا يقلل من شأن اللغة العربية بل يؤكد على " علاقة التداخل بين المصطلح المترجمة والإقرار بأن المصطلح يولد ويحيا بالاستعمال "[2]، وبما أن المصطلح اللساني يعيش فوضى إزاء الترجمات العديدة للمصطلح الواحد، لا بد من تعريف الطالب بالمصطلح الأجنبي لتقوية وتعزيز لغته الواصفة التي نسعى لإيصالها بالطريقة الصحيحة المتكاملة للطالب .

الجدول رقم :27

- **هل يقدم الأستاذ الكلمات المفتاحية اللسانية التي تمكنك من الغوص في معالم علم اللسانيات بحيث تستطيع مطالعة الكتب دون عائق لفظي :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- نعم	144	68,57
ب- لا	66	31,42
المجمـــوع	**210**	**%100**

[1] الكافي في اللغة ، أبو بكر بلقاسم ضيف الجزائري، دار ابن حزم،بيروت، لبنان،ط1،2007،ص:27

[2] الترجمة والمصطلح اللساني، حسن درير، ص:05

تحليل ومناقشة :

يبدوا من خلال الجدول أن نسبة 68,57% من الطلبة يرون أن الأساتذة يقدمون جل الكلمات المفتاحية التي تساعد الطالب ليتمكن من أي علم يظهر أمامه، ذلك أن مفاتيح العلوم هي مصطلحاتها، وبدون مصطلح لا يستقيم العلم ولا يكتب له الدوام والاستمرار، واللغة الواصفة أساسا تعتمد على المصطلح المنتقي بعناية، وعلى اللغة المهذبة لتمكين الطالب من اللغة الواصفة لا بد له أن يكون ملما بكل المصطلحات والمفاهيم التي تأهله من امتلاك ناصية اللغة الواصفة،أما الفئة الثانية من الطلبة والتي تمثلت نسبتهم بـ:31,42% وهي نسبة قريبة من النصف يرون أن الكلمات المفتاحية المقدمة من قبل الأساتذة قليلة إن لم نقل شبه منعدمة وغير كافية للطالب الجامعي، وهذا ما يستدعي منا الوقوف على بعض النقاط الأساسية التي تشكل عائق في عدم تقديم الأساتذة للكم الكافي من المصطلحات المفتاحية الخاصة بالمادة المعرفية وهي كالتالي :

1- إدراج أساتذة في مقاييس منافية تماما لتخصصاتهم، فالأستاذ وبالرغم من اجتهاده في تقديم مقاييس خارج تخصصه إلا أنه يبقى لديه ضعف من حيث الإلمام الكافي بالمادة المعرفية المقدمة .

2- اعتماد الأساتذة على أبسط المفاهيم والمصطلحات أو اقتصارهم على مجموعة محددة منها،لعدم إلمامهم الشامل بالمادة المعرفية المقدمة.

3- فوضى المصطلح اللساني في ظل تعددية الترجمات إزاء المصطلح اللساني الأجنبي الواحد مما يولد نوع من الارتباك وعدم المسح الشامل لجميع المصطلحات اللسانية .

الجدول رقم :28

- **هل يعمل الأستاذ بطريقة مختلطة في تقديم المادة المعرفية :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبة المئوية
أ- نعم	115	54,76
ب- لا	95	45,23
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

ترجع أغلبية الطلبة كما هو مبين في الجدول أن الأساتذة يعملون بطريقة مختلطة في عرض المادة المعرفية، ومثلت هذه الفئة بنسبة 54,76% أما الفئة الأخرى شكلت نسبة 45,23% فترى أن الطريقة ليست مختلطة، لا مراء أن مثل هذه الطرق –الطريقة المختلطة- في عرض المادة المعرفية يؤدي بصيغة مباشرة إلى تشويش ذهن الطالب وعدم قدرته على التركيز مما يجعل من المعلومات المقدمة تتطاير ولا ترسخ في الذهن، على خلاف الطريقة المسترسلة المنظمة التي تبدأ من الجزئيات لتنتهي إلى الكليات والنتائج القواعد العامة، ومن أمثلة ذلك أنه لا يمكن ونحن بصدد تدريس مادة اللسانيات أن نستعرض المدارس اللسانية دون البدء المفاهيم الأساسية للسانيات من حيث النشأة والرواد ...

الجدول رقم :29

- **نوعية الألفاظ التي يستخدمها الأستاذ :**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبة المئوية
أ- لسانية	109	51,90
ب- مختلطة	101	48,09
المجمـــوع	**210**	**%100**

تحليل ومناقشة :

نلاحظ من خلال الجدول أن أراء الطلبة انقسمت إلى فئتين متقاربتين، الفئة الأولى ترى الألفاظ التي يستعملها الأستاذ هي ألفاظ لسانية، أما النسبة الثانية فترى أن الألفاظ المعتمدة غير لسانية مختلطة .

إن لكل علم المصطلحات والألفاظ الخاصة به التي تعرفه لدى جمهور المتلقين، واستخدام الأساتذة مزيج مختلط من الألفاظ يؤدي دون شك إلى ضياع الطالب في متاهة العلوم ولا يجعله يفرق بين ألفاظ هذا العلم أو ذاك، ولا سيما أن قضية المصطلح اليوم تعد حديث شائك دون شجون خصوصا أن فوضى ترجمة المصطلحات أفقدتهم المصداقية وجردتهم من لغتهم الواصفة .

المبحث الثاني: تحليل نتائج الاستبيان الخاص بالأستاذ :

أولا : البيانات الشخصية :

جدول رقم :01

1- جنس الأستاذ :

احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أ- ذكر	20	57 ,14
ب- أنثى	15	42,85
المجمـــوع	**35**	**%100**

تحليل ومناقشة :

يلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الذكور تفوق عدد الإناث حيث تقدر بـ: 57,14% بالنسبة للذكور و42,85% بالنسبة للإناث ولعلى هذا ما نلاحظه فعلا في الجامعات الجزائرية وهو طغيان نسبة الأساتذة الذكور على الإناث وربما هذا راجع للأسباب التالية :

- عدم تفرغ فئة النساء للدراسات ما بعد التدرج بحكم كثرة الانشغالات الحياتية على اختلافها وتنوعها .
- التفرغ التام للرجال للدراسات ما بعد التدرج نظرا لوفرة الوقت واكتساب خبرات مهنية وعلمية تسمح لهم باجتياز ما بعد التدرج .
- اكتفاء بعض الإناث بشهادات الليسانس للحصول على عمل وفقط .
- عدم رغبة أغلبية الإناث في مواصلة الدراسة للتفرغ للحياة العائلية .

جدول رقم :02

3- السن :

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- من 35إلى 45	10	28,57
ب- من 45إلى 50	15	42,85
ت- من 50 فما فوق	10	28,57
المجمـــوع	**35**	**%100**

تحليل ومناقشة :

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الكهولة هي المرتفعة مقارنة مع النسب العمرية الأخرى بحيث قدرت بـ:42,85% وهي نسبة متواجدة فعلا في جامعات الجزائر وربما هذا راجع للأسباب التالية :

- اهتمام بعض الأساتذة بالحصول على عمل وبناء مستقبلهم تم استكمال مشوارهم الدراسي .
- ابتعاد كثير من الأساتذة في الفترة العمرية الممتدة ما بين 25إلى 35 عن الدراسة رغبة منهم لتأسيس الحياة العائلية مما يؤدي بالضرورة إلى الانشغال التام عن الدراسة والبحث العلمي عموما .
- بمرور العمر يكتسب الأستاذ خبرة علمية ورصيد معرفي يمكنه من اجتياز مسابقة الماجستير والدكتوراه .
- قلة مناصب مسابقات الماجستير في الجامعات إذ لا نجدها تتعدى 08 مناصب على مستوى الوطني.

جدول رقم :03

ت–الجنسية :

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- جزائرية	35	100
ب- أخرى	00	00
المجمـــوع	**35**	**%100**

تحليل ومناقشة :

نلاحظ من خلال الجدول أن كل الأساتذة هم من جنسيات جزائرية بحيث تقدر نسبتهم بـ:100%، فالجزائر من البلدان التي لا تستأجر مدرسين من الخارج ولا سيما في شعبة الأدب العربي باعتباره ابن بيئته ولا يحتاج إلى أجانب ليدرسوه، بالإضافة إلى بعض الأسباب والتي نذكر منها :

- وجود كفاءات علمية على مستوى عالي في الجزائر والتي أصبحت هي الأخرى مطلوبة في البلدان العربية.
- غلاء أسعار التكفل بالأساتذة الأجانب .

جدول رقم :04

ث–الولاية :

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- الشلف	05	14,28
ب- غليزان	05	14,28
ت- معسكر	05	14,28
ث- سيدي بلعباس	05	14,28
ج- وهران	05	14,28
ح- الجزائر العاصمة	05	14,28
خ- مستغانم	05	14,28
المجمـــوع	**35**	**%100**

تحليل ومناقشة :

نلاحظ من خلال الجدول أن النسب المعتمدة في الدراسة متساوية وهذا ما عمدنا إليه في هذا الاستبيان، كما أننا فضلنا أن تكون عينة الدراسة مختلفة لهذا وزعت الاستبيانات على ولايات عدة كما هو موضح في الجدول وذلك للحصول على نتائج مختلفة في الدراسة .

ثانيا : المؤهلات العلمية :

جدول رقم :05

- **المستوى العلمي**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- ماجستير	18	51,42
ب- دكتوراه	17	48,57
ت- بروفيسور	00	00
المجمـــوع	**35**	**%100**

تحليل ومناقشة :

نلاحظ من خلال النتائج المحصل عليها أن أفراد العينة أغلبيتهم حاملي لشهادة الماجستير والتي قدرت نسبتهم بـ:51,42% وهي نسبة عالية مقارنة مع عامل السن، بينما حاملي شهادات الدكتوراه فقد قدرت نسبتهم بـ:48,57%، بينما الأساتذة ذوي الشهادات العالية وهي البروفيسور فلا أحد يمثل هذه الفئة مع العلم أننا كنا متنوعين في الفئة العمرية وترجح هذه النسب إلى الأسباب التالية :

- الانشغال بالعمل ودعم التفرغ لشهادة الدكتوراه والبروفيسور .
- تميز النظام القديم للدكتوراه بالتسجيل الحر بحيث يمكن للطالب تجاوز الخمس سنوات تسجيل مما يجعل الطالب يتهاون في البحث .

جدول رقم :06

- **ما هو تخصصكم العلمي في الماجستير والدكتوراه ؟**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- دراسات لسانيات	11	32,42
ب- دراسات أسلوبية	5	14,28

ت- دراسات نقدية	3	8,57
ث- السيمائيات وتحليل الخطاب	3	8,57
ج- تعليمية اللغة العربية	7	20
ح- اللسانيات التداولية	4	11,42
خ- علم الدلالة	2	5,71
المجمـــوع	**35**	**%100**

تحليل ومناقشة :

نلاحظ من خلال الجدول اختلاف اختصاصات الأساتذة بالرغم من أننا وزعناها فقط على الأساتذة المعنيون بتدريس مادة اللسانيات،هذا ما يعكس أن معظم الأساتذة الذين يدرسون مقياس اللسانيات من تخصصات مختلفة ومتنوعة، وهذا فعلا ما يطرح إشكالا وتساؤلا كبير:

- هل هناك عجز في الجامعات الجزائرية في توفير أساتذة يدرسون مقاييس في تخصصهم؟

- وهل هؤولاء الأساتذة الغير المتخصصين في اللسانيات قادرون على أن يقدموا للطلبة كل الحيثيات والجوانب العلمية اللازمة لمثل هذاالمقياس ؟

- وإن كانوا متمكنين فعلا ومن أصحاب الكفاءات العالية التي تستطيع مواكبة كل الميادين العلمية ومتشعبين في ثقافاتهم هل يستطعون التحكم بالمصطلح أم أنهم يخلطون بين مصطلحات مجال تخصصهم ومجال اللسانيات ؟

لعلّ أن هذه الجملة من التساؤلات تسلط الضوء على كثير من الجوانب العلمية التي يجب مراعاتها من طرف الطاقم الإداري والبيداغوجي الذي يسعى إلى النهوض باللغة العربية وذلك بالوقوف على الأسباب الحقيقية

والناجمة على تراجع مستوى الطالب الجزائري في قسم الأدب، ولا شك أن هذه التساؤلات تمثل إجابات وان كانت غير مباشرة على كثير من الأسباب الداعية إلى هذا الضعف .

جدول رقم :07

– ما هي درجاتكم في المستوى التعليمي ؟

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئوية
أ- أستاذ محاضر "ب"	22	62,85
ب- أستاذ محاضر " أ"	13	37,14
المجمـــوع	**35**	**%100**

تحليل ومناقشة :

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين لديهم رتبة محاضر "ب" والتي تمتلث بـ: 62,85% تفوق نسبة الأساتذة الذين لديهم رتبة محاضر "أ" والتي قدرت بـ: 37,14%، فهذه النسب المختلفة تتحكم فيها الدرجة العلمية التي بمقتضاها يتم تنصيب وترفيع الأستاذ، فمعظم الأساتذة الحاملون لشهادة الدكتوراه حاصلين مركز محاضر "أ"، كما أن هذه المناصب كذلك تتحكم فيها الأعمال العلمية من مشاركات في ملتقيات ومنشورات

جدول رقم :08

ما هي المقاييس التي تدرسونها حاليا ؟

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئوية
أ- اللسانيات العامة	09	25,71
ب- اللسانيات التطبيقية	6	17,14

ت- المدارس اللسانية	5	14,28
ث- لسانيات النص	2	5,71
ج- تعليمية اللغة العربية	3	8,57
ح- وأخرى	10	28,57
المجمـــوع	**35**	**%100**

تحليل ومناقشة :

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول والتي تمحورت حول الإجابة عن المقاييس التي يدرسونها الأساتذة والتي تبين أن كلها مقاييس كلها تدخل ضمن علم اللسانيات، وإذا قارنا هذه الإجابات مع تخصصات الأساتذة نجد بعضها يتنافى معها، ذلك أن بعض الأساتذة وعلى اختلاف تخصصاتهم يدرسون مقياس اللسانيات وما انطوى تحتها من فروع كالتعليمية ولسانيات النص وغيرها، فالإشكال المطروح اليوم هل يستطيع الغير المتخصص في علم اللسانيات أن يدرس هذا المقياس على تنوعه واختلاف مشاربه ؟وهل سيلتزم بكل مواصفات اللغة الواصفة للدرس اللساني حتى يمكن طلبته منها، أم أنه سيخلط كثير من مفردات ومفاهيم تخصص ومقياس اللسانيات وهذا ما يجعل اليوم الطالب في حيرة وعدم تمكن من اللغة الواصفة في مقياس اللسانية وحتى عدم تمكنه من المقاييس الأخرى لأنها قدمت له بصيغة مختلطة المفاهيم والمصطلحات .

جدول رقم :09

- **البيانات الخاصة بالنسبة لرؤية الأستاذ للسانيات العامة واللغة الواصفة**

هل تشكل اللغة الواصفة عائق أمام مدرس اللسانيات ؟

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- نعم	27	77,14
ب- لا	08	22,85
المجمـــوع	**35**	**%100**

تحليل ومناقشة :

يتبـين مـن خـلال الجـدول أن أفـراد العينة يرون أن اللغة الواصفة تشكل عائق أمام مدرس اللسانيات، أو بالأحرى يصعب تطبيق اللغة الواصفة اللسانية في الأوساط الجامعية وهذا ما يدعون للتساؤل:لماذا يصعب الالتزام باللغة الواصفة في الدرس اللساني ؟ ولعلّ هذا التساؤل يفرز عدة إيهامات حوله من مجملها ما يلي :

- هل ضعف مستوى الطالب يجعل من الأستاذ ينزاح عن اللغة الواصفة ؟
- هل عدم التخصص في ميدان اللسانيات يجعل من الأستاذ ينزاح عن اللغة الواصفة؟
- هل رغبة الأستاذ في تبسيط المعلومات يجعل من الأستاذ ينزاح عن اللغة الواصفة؟
- هل بات اليوم الالتزام باللغة الواصفة يشكل عجز لدى الأساتذة في توصيل المادة المعرفية المقدمة هذا ما جعلهم ينزاحون عنها ؟

إنّ الالتزام باللغة الواصفة ضرورة علمية وخاصة في الجامعة التي يجب أن تعكس المستوى التعلميالتعلُمي الذي نطمح من خلاله إنتاج نخبة من الطلبة حاملين للشهادة تؤهلهم لخوض ميدان التعليم .

جدول رقم :10

- **هل عدم التخصص في ميدان اللسانيات يجعل من مقدمها ينزاح عن لغتها الواصفة ؟**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- نعم	22	62,85
ب- لا	13	37,14
المجمـــوع	**35**	**%100**

تحليل ومناقشة :

نلاحظ من خلال النسب الموجودة في الجدول أن أغلبية الأساتذة يرجعون عدم التخصص في ميدان اللسانيات يجعل من مقدمها ينزاح عن لغتها الواصفة ومثلت هذه الفئة نسبة 62,85%، أما الفئة الثانية المتمثلة في 37,14% فترى أن عدم التخصص في مادة اللسانيات أو غيرها من المواد المدرسة لا يجعل صاحبها ينزاح عن لغتها الواصفة، ذلك لاعتبارهم أن الأستاذ ذو كفاءة علمية ومهنية تؤهله أن يدرس أي مادة ومهما كان نوعها استنـادا للشهـادة والمـرتبة العلمية الـذي هو فيها، لـربما تكون هذه الفئة صائبة في حال ما كان الأستاذ ذوكفاءة عالية منفتح على التطورات العلمية الخاصة بالأدب العربي، أو بمعنى أصح أنه متشعب في أبحاثه وليس منحصر فقط في تخصصه، ولكن مجمل القول أنه حتى وإن كان كذلك إلا أنه لا يستطيع مواكبة تطورات كل مقاييس المدرسة في الجامعة والغير المتخصص في مجال اللسانيات يلقى صعوبة حتى وإن اجتهد في تقديم مادته .

جدول رقم :11

- **هل يشترط مواكبة التطورات الحاصلة في ميدان اللسانيات لمقدم المادة اللسانية ؟**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- نعم	35	100
ب- لا	00	00
المجمـــوع	**35**	**%100**

تحليل ومناقشة :

نلاحظ من خلال إجابات أفراد العينية وعلى اختلاف اتجاهاتهم العلمية يرون أن مواكبة التطورات الحاصلة في ميدان اللسانيات أمر ضروري ومشروط لمقدمها، ذلك أن العلم في تجدد مستمر من حيث زخم المعلومات والمعارف المتطورة يوم بعد يوم، ومن حيث الكم الهائل من ما يفرز على الساحة العربية من مصطلحات ومفاهيم متجددة ومتنوعة وجب الإلمام بها وبمعطياتها حتى تلقن للطالب بشكل صحيح يتناسب مع مستواه التعلمي .

جدول رقم :12

هل تعد مشكلة الترجمة وتعددية المصطلح اللساني من بين معوقات اللغة الواصفة ؟

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئوية
أ- نعم	6	17,14
ب- لا	29	82,85
المجمـــوع	**35**	**%100**

تحليل ومناقشة :

نلحظ من خلال الجدول أن أغلبية أفراد العينة لا يعدون أن مشكلة الترجمة وتعددية المصطلح تعد من معوقات اللغة الواصفة، أو بالأحرى أن تطبيق اللغة الواصفة والتحلي بها لا دخل لتعددية الترجمات فيه ومثلث هذه الفئة نسبة 82,85%، ذلك أن تمكن الأستاذ من المادة نفسها لا يجله ينزاح عنها باعتباره هو الحامل للمدونة والباعث لها والمتحكم والمتمكن في مصطلحاتها اللسانية، أما الفئة الثانية والتي تمثل نسبة 17,14%

فترى أن إشكالية الترجمات تعد من معوقات اللغة الواصفة ولا سيما أننا أصبحنا نعيش فوضى زخم المصطلحات والمفاهيم .

جدول رقم :13

- **في نظركم لماذا كثير من الأساتذة لا يلتزمون باللغة الواصفة بالرغم من أنها تفتح المجال أمام المتلقي للغوص في معالم المادة المعرفية المقدمة للطلبة ؟**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- عدم التمكن من المادة المقدمة .	17	48,57
ب-عدم مواكبة البحث العلمي .	5	14,28
ت-عدم التمكن من اللغات الأجنبية .	8	22,85
ث-عدم المواكبة للطرق التعليمية الحديثة.	3	8,57
ج- رغبة بعض الأساتذة في تبسيط المعلومات للطالب يجعله ينزاح عن اللغة الواصفة .	2	5,71
المجمـــوع	**35**	**%100**

تحليل ومناقشة :

يظهر جليا من خلال الجدول أن أراء العينة تختلف في نظرتهم إلى الأسباب الداعية لعدم التزام بعض الأساتذة للغة الواصفة التي يتمكن من خلالها الطالب الولوج إلى مختلف العلوم والتحكم في مصطلحاته، إلا أننا نجد النسبة الأكبر والتي قدرت بـ48,57% عادت إلى عدم تمكن الأساتذة من المادة المقدمة وهذا ما يخولنا لطرح جملة من التساؤلات

- هل عدم التحكم في المادة راجع إلى عدم التخصص فيها ؟
- هل عدم مواكبة التطورات الحاصلة في المادة يجعل من مقدمها ينزاح عن لغتها الواصفة ؟
- هل كثرة الترجمات وتشعب المادة يشتت فكر الأستاذ ؟
- هل هناك عجز وعدم كفاءة عالية التي يؤهل مقدم المادة إلى عدم التمكن منها ؟

إذا نظرنا إلى النسب الأخرى فنجد النسبة الثانية التي ترجحها العينة هي عدم التمكن من اللغات الأجنبية والتي قدرت نسبتها بـ:22,85%، ذلك أن علم اللسانيات خضع إلى الترجمات العديدة في الآونة الأخيرة والإشكال اليوم هل نقرأ من خلال الترجمات أم أننا نعود إلى الكتب باللغات الأجنبية حتى نأخذ العلم من ينابيعه .

أما النسبة الثالثة فهي نسبة عدم مواكبة التطورات الحاصلة في ميدان العلوم هي التي تجعل من مقدمها ينزاح عن لغتها الواصفة، ولعلى أن هذا العامل صائب إلى حد بعيد بالإضافة إلى العاملين الأخريين، فعلم في تطور وتجدد مستمر لا بد من مواكبته للتطلع على الجديد ولا نجعل أنفسنا محصورين في خانة الأفكار القديمة .

جدول رقم :14

- **في رأيكم هل ساعة ونصف كافية بالنسبة للطالب في مادة اللسانيات ؟**

احتمالات الإجابة	التكـرارات	النسبـة المئـوية
أ- نعم	13	37,14
ب- لا	22	62,85
المجمـــوع	35	%100

تحليلومناقشة :

يتبين لنا من خلال إجابات أفراد العينة وكما هو مبين في الجدول الذي أمامنا أن نسبة كبيرة منهم ترى أن ساعة ونصف غير كافية للطالب في مقياس اللسانيات ومثلت هذه الفئة نسبة 62,85%، فالمتعارف عليه في كل الجامعات الجزائرية أن أغلبية الطلبة يأتون متأخرين ربع ساعة أو عشرون دقيقة من الوقت المخصص للدرس وحتى ينضبط الجميع ويبدأ الدرس تكون قد مرت نصف ساعة ولم يتبقى إلا ساعة من الوقت المخصص للمحاضرة، بالإضافة إلى هذا التأخير يطلبون من الأستاذ أن يترك لهم ربع ساعة على الأقل للاستراحة زاعمين أن لديهم محاضرات أخرى مباشرة بعدها، ففي هذه الحالة نجد أن الطلبة لا يدرسون في الساعة والنصف دراسة فعلية فمعظم الوقت استراحة، فإذا مددنا الوقت كانت الاستفادة أكثر في تقديم المحاضرة والإلمام بكل الجوانب المتعلقة فيها ولأن الأستاذ كذلك مرهون بتطبيق البرنامج الوزاري المقرر .

بعض اقتراحات الأساتذة لتحسين مستوى تدريس مادة اللسانيات في الجامعة الجزائرية :

- إقامة دورات تكوينية بعد نهاية كل محور لتعزيز الفهم و استيعاب الطلبة لمفاهيم المدرجة في المحور المدرس.
- تحسين البرامج اللسانية .
- استثمار المفاهيم اللسانية المدرسة في المحاضرة عن طريق التطبيق بمفهومه التطبيقي.
- تفعيل مادة اللسانيات عن طريق الملتقيات اللسانية داخل الجامعة وخارجها .
- تمكين الطلبة من الحضور في الملتقيات الوطنية للسانيات مع توفير بعض الإمكانيات المادية للطالب .
- إدراج بعض المقاييس التي لها علاقة بالفكر عموما وبالمنطق خصوصا ، لأن طالب اللسانيات يحتاج إلى آلة المنطق والفلسفة وكذا الإبستيمولوجيا لفك كثير من المفاهيم اللسانية .
- تكليف الطلبة بالبحوث العلمية اللسانية الهادفة ، وعدم الاعتماد الكلي على الأستاذ .
- التقليل من عدد الطلبة في الأفواج في حد لا يتعدى 20 طالبا.

- توفير الوسائل التقنية للطلبة من كتب علمية لسانية باللغات الأجنبية وأجهزة كمبيوتر وغيرها من الوسائل المساعدة على التعليم والتعلم.
- اعتبار اللسانيات مادة استثنائية في التحصيل المعرفي .
- ربط الاهتمامات اللسانية بالواقع الاجتماعي .
- زيادة الحجم الساعي لمادة اللسانيات .
- تنويع الدروس مع الملتقيات العلمية .
- الدعوى إلى التوعية العلمية التي لا بد أن تسبق مرحلة ما قبل الجامعة .
- إعادة إدراج مادة اللسانيات للسنة أولى جدع مشترك .

خـاتمة :

سعت هذه الدراسة والتي جاء في مسارها البحثي جانبٌ نظريٌ، والذي تمثل في طرح المفاهيم والخلفيات الفكرية والمرجعية للسانيات وكذا اللغة الواصفة، وجانب تطبيقي ميداني يهدف إلى الكشف عن المعوقات والأسباب الحقيقية والملموسة في عدم استعمال اللغة الواصفة من طرف الأساتذة والطالبة، وقد سلطت هذه الدراسة الضوء على العملية التعليمية التعلمية في مجملها وأهم ما توصلنا إليه ما يلي :

- ضعف الخطاب التواصلي الجامعي بين الأساتذة والطلبة .
- نقص مستوى بعض الأساتذة في الجامعات، لربما هذا راجع إلى عدم المراقبة والتكوين المستمر الذي يستطيع من خلاله الأستاذ مواكبة التطورات الحاصلة في ميدان اللسانيات .
- إدراج أساتذة غير مختصين لتقديم المادة المطلوبة، أي عدم مطابقة الشاهدة للمقياس المدرس، مما يجعل الأستاذ حتى وان اجتهد في البحث لا يقدم الشيء الكافي للطالب والإلمام الشامل للمادة اللسانيات، مما يجعل منه ينزاح في كثير من الأحيان عن لغتها الواصفة .
- لا حظنا كذلك من خلال زيارتنا لبعض الجامعات أن الأساتذة لا يتقيدون بالبرنامج الوزاري، مما يؤدي بالضرورة إلى تشتت من حيث التسلسل في الأفكار وعرض المادة، وعدم إعطاء صورة كاملة وشاملة للسانيات .
- التباين بين مواضيع اللسانيات والحجم الساعي المخصص لهذه المادة، يجعل من البرنامج الوزاري المقرر لا يستوفي في نهاية السنة مما يحيلنا إلى التكثيف .
- عدم تقيد كثير من الأساتذة باللغة العربية الفصحى داخل حجرة الدرس، فتجد ذلك الهجين بين العامية والفصحى وشيء من الفرنسية، مما يترتب عليه عدم تقيد الطلبة أنفسهم باللغة العربية الفصحى في تعاملاتهم مع الأساتذة ومع بعضهم البعض .

- عدم تمكن كثير من الأساتذة من اللغات الأجنبية، ولا شك أن الاطلاع على اللسانيات من خلال المؤلفات الأجنبية ضرورة علمية للمتعلمين .
- عدم تحكم بعض الأساتذة في المصطلح اللساني الغربي مما يجعلهم ينزحون في كثير من الأحيان إلى المصطلح العربي وفي هذا الأخير متاهات عدة .

الحلول المقترحة :

- الاستعانة بأساتذة من الخارج لتقديم مادة اللسانيات .
- التكثيف من الدورات تكوينية للأساتذة الجامعيين داخل وخارج الوطن، وذلك لتعزيز تبادل الخبرات والمعلومات في مجال اللسانيات .
- رفع الحجم الساعي الأسبوعي لمادة اللسانيات .
- تمكين الأساتذة المتخصصين في اللسانيات من تقديم المحاضرة والتطبيق معا، وذلك حتى لا يحصل الطالب في مأزق تشتت الأفكار وتنوع طرق تقديمها، بحيث تسمح هذه الإمكانية من جعل الطالب متسلسل الأفكار والمعارف .
- إدراج بعثات علمية دورية وسنوية لفائدة النخبة من الطلبة لتنمية مخزونهم العلمي والمعرفي وتشجيعهم على مواصلة التعلم .
- المراقبة المستمرة والدورية للأساتذة من طرف الإدارة، وهذا لمراقبة صيرورة العمل والتعامل مع الطلبة في أسام الدراسة .
- تزويد الأساتذة بالإمكانيات الحديثة داخل قاعات الدرس من أجهزة كمبيوتر والجهاز العاكس ومكتبات
- عدم منح مقياس لأساتذة غير متخصصين فيها .
- التقليص من حجم الطلبة في صفوف التطبيق حتى تعم المنفعة ويتم التعليم في جو هادئ .
- الدعوى إلى الحوار بين أطراف العملية التعليمية التعلمية لتعزيز استعمال اللغة العربية .

- القران الكريم برواية أبي سعد عثمان بن سعيد المصري الملقب بورش .

قائمة المصادر والمراجع :

1- أبحاث في الرواية العربية، صالح مفقودة، منشورات أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، الجزائر ،(د.ط)، (د.ت)

2- أبحاث في العربية الفصحى، غانم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2005

3- اتجاهات البحث اللساني، ميلكا إفيتش، تر:سعيد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة المشروع القومي للترجمة،ط1، 2000

4- إدارة مصادر التعليم، سلامة عبد الحافظ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1995

5- أسس تعلم اللغة وتعليمها، هـ.د وجلاوس براون، تر:عبد الراجحي وعلي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)

6- أسس علم اللغة، ماريو باي، تر:أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998

7- أسس علم اللغة ، محمود فهي الحجازي، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر ،(د.ط)،2000

8- الأسس اللغوية لعلم المصطلح، محمود فهمي الحجازي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت)

9- أصالة علم الأصوات عند الخليل، أحمد قدور، دار الفكر، دمشق، ط2، 2003

10- الأصول "دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب (نحو ،فقه اللغة،البلاغة)"، تمام حسن، عالم الكتب، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2000

11- الإمتاع والمؤانسة، أبو حيان التوحيدي، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، (د.ط)، (د.ت)

12- الأنثروبولوجيا، مارك أوجيه و جان بول كولاين، تر: جورج كتوره، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، يناير، 2008

13- الأنثروبولوجيا الألسنية ، ألسندرو دور أنتي ، تر: فرانك درويش ،مر:قاسم البريسم ، المنظمة العربية للترجمة ، بيروت ،ط1، أغسطس 1013

14- الأنثروبولوجيا اللغوية ، مها محمد فوزي معاذ ،دار المعرفة الجامعية ، مصر ،(د.ط)، (د.ت)

15- البحث العلمي المناهج والإجراءات ، فوزي عبد الله العكش ، مطبعة العين الحديثة، الإمارات العربية المتحدة ،ط1،1986.

16- البحث عن فردينا ندي سوسير ، ميشال أريفيه،تر:محمد خبير محمود البقائي ،مر:نادر سراج ،دار الكتاب الجديدة المتحدة ،بيروت، لبنان ، ط1،2009

17- البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط6،1988

18- البحث اللغوي عند الهنود وأثره على اللغويين العرب، أحمد مختار عمر، دار الثقافة، بيروت، لبنان، (د.ط)،1985

19- تأملات في اللغو واللغة، محمد عبد العزيز الحبابي ،دار الكتاب العربي ،ليبيا ،(د.ط)، 1980

20- التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير ، الجزائر ،(د.ط)،2004

21- ترجمة المصطلح اللساني، حسن درير، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2016

22- الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية واللغة الحاسوبية، محمد الديداوي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2002

23- التطور المعرفي عند جان بياجيه ، موريس شربل ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ،ط1،1982

24- التعلم نظريات وتطبيقات ، أنور محمود الشرقاوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر ، (د.ط)، 2012

25- التفكير اللساني بين الجديد والقديم ،كمال بشر ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة ، مصر ، (د.ط) ،(د.ت)

26- تقديم اللسانيات في الأقطار العربية ، وقائع ندوة جهوية 1987، الرباط ، دار العرب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ،ط1،1991

27- تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ، محمد محمود الحيلة ،تقديم :توفيق أحمد مراعي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ،ط4،2004

28- الخصائص ، أبو الفتح عثمان ابن الجني

29- الخطاب الواصف في ثلاثية أحلام مستغانمي "ذاكرة الجسد ،فوضى الحواس ،عابر سرير "، حسينة فلاح، منشورات مخبر تحليل الخطاب، الجزائر، (د.ط)،2012

30- دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن ، صلاح الدين صالح حسنين ، دار العلوم للطباعة والنشر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ،ط2،1984

31- دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمية ، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر ،ط2،(د.ت)

32- دراسات في اللسانيات التطبيقية، الجيلالي بن يشو، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2015

33- الدراسات اللغوية في العراق، عبد الجبار جعفر الفزاز، دار الرشيد للنشر، بغداد، العراق، ط1، 1981

34- دروس في أصول التدريس، ساطع الحصري، مطابع الغندور، مصر، ج1، ط8، 1962

35- دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1،2009

36- الدلالات المفتوحة "مقاربة سيميائية في فلسفة العلامة "، أحمد يوسف، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2005

37- دليل الناقد الأدبي إضاءة لأكثر من سبعين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا، ميجان الرويلي وسعيد اليازيجي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط4، 2005

38- دي سوسير أبو اللسانيات الخلفيات والأفكار، فوزي حسن الشايب، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، زوبد، الأردن، ط1،2017

39- سر الإعراب، ابن الجني، تح: محمد حسن محمد إسماعيل وأحمد رشيد شحاتة عامر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000

40- سيكولوجيا اللغة والمرض العقلي، جعمه سيد يوسف، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، يناير1990

41- صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، القلقشندي أحمد أبي عباس، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ج1، (د.ط)،1340هـ

42- العربية خصائصها وسيماتها، عبد الغفار حامد هلال، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط5، 2004

43- العربية وعلم اللغة الحديث، محمد محمد داود، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)

44- عصر البنيوية ،إديت كريزويل، تر:جابر عصفور، دار سعاد الصباح، الكويت، ط1، 1993

45- العلامة "تحليل المفهوم وتاريخه"، أمبرتو ايكو، تر:سعيد بنكراد، راجع النص سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2007

46- علم الدلالة عند العرب "دراسة مقارنة مع السيمياء الحديثة"، عادل فاخوري، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1994

47- علم اللسان العربي "فقه اللغة العربية"، عبد الكريم مجاهد، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005

48- علم اللغة، حاتم صالح الضامن، مطبعة التعليم العالي، الموصل، العراق، ط1، 1989

49- علم اللغة، علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط9، 2004

50- علم اللغة الاجتماعي عند العرب، هادي نهر، الجامعة المستنصرية، ط1، 1988

51- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبد الراجحي، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)،1990

52- علم اللغة العام فردينا ندي سوسير، تر:يوئيل يوسف غزيز، مر:مالك يوسف المطلب، دار آفاق العربية للصحافة والنشر، بغداد، (د.ط)، 1985

53- علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، محمد السعران، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (د.ط)، (د.ت)

54- علم اللغة نشأته وتطوره ، محمود جاد الرب ، دار المعارف ،ط1،1985

55- علم اللغة النفسي، سكوفل توماس، تر:عبد الرحمان بن عبد العزيز العبدان، المركز السعودي للكتاب، الرياض، (د.ط)، (د.ت)

56- علم اللغة النفسي، عبد العزيز العصيلي، فهرست مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 1327هـ

57- علم النفس التربوي، صالح محمد أبو جادو، دار المسيرة للنشر، عمان، ط1، 1981

58- علم النفس بين الشخصية والفكر، الشيخ كامل محمد محمد عويضة، مر:محمد رجب البيومي، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1996

59- العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح:مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، (د.ط)، (د.ت)

60- فقه اللغة وعلم اللغة "نصوص ودراسات "، محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د.ط)، (د.ت)

61- فلسفة اللغة العربية، عثمان أمين، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، مصر، ط1،

62- في أصول النحو،سعيد الأفغاني، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، (د.ط)، 1994

63- في اللسانيات العامة تاريخها طبيعتها موضوعها مفاهيمها، مصطفى غليان، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2010

64- قاموس مصطلحات التحليل السيميائي "عربي –انجليزي – فرنسي"، رشيد بن مالك، دار الحكمة، الجزائر، (د.ط)، 2000

65- قضايا ألسنية تطبيقية، ميشال زكريا، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993

66- قضايا لسانية تطبيقية "دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقاربة تراثية، ميشال زكريا، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993

67- الكافي في اللغة، أبو بكر بلقاسم الجزائري، دار حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2007

68- الكتاب، سيبويه، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1982

69- كتاب التعريفات، الشريف الجرجاني، تح:محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، مصر، (د.ط)، (د.ت)

70- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط4، 2005

71- اللسان اللغة والكلام من التفريط السياقي إلى الافراط النسقي، مختار لزعر، دار الكتاب الحديث، الجزائر، (د.ط)، 2011

72- اللسان والإنسان، حسن ظاظا، دار القلم للطباعة والنشر، دمشق، ط2، 1990

73- اللسانيات التطبيقية، شارل بوتون، تر:قاسم مقداد ومحمد رياض المصري، دار وسيم للخدمات الطباعية، دمشق، (د.ط)، (د.ت)

74- اللسانيات العامة وقضايا العربية، مصطفى حركات، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، صيدا، بيروت، ط1، 1998

75- اللسانيات النشأة والتطور، أحمد مؤمن، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر،ط2، 2005

76- اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، فاضل ثامر، المركز الثقافي العربي، ط1، 1994

77- اللغة العربية وأسئلة التطور الذاتي والمستقبل، أحمد حمو وآخرون، مركز الدراسات العربية، بيروت، لبنان، ط1،2001

78- اللغة وعلم اللغة، جون ليونز، تر: مصطفى التوني، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ج1، ط1،1987

79- مباحث في علم الدلالة والمصطلح، حامد صادق القنيبي، دار بن الجوزي، عمان، الأردن، ط1، 2005

80- مباحث في اللسانيات " مبحث صوتي وتركيبي ودلالي"، أحمد حساني، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 1434هـ

81- مبادئ علم النفس التربوي، عماد عبد الرحيم الزغلول، دار الكتاب الجامع ، ط2، 2012

82- مبادئ في اللسانيات، خولة طالب إبراهيمي، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط3، (د.ت)

83- مجموعة محاضرات، بوقرية لطفي، المركز الجامعي السابق، بشار، السنة الجامعية 2002 و 2003

84- المدارس اللسانية المعاصرة، بوقرة النعمان، مكتبة القاهرة، القاهرة، مصر، (د.ط)، (د.ت).

85- المدارس النحوية، شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط7، (د.ت)

86- مدخل إلى علم اللغة، محمود حسن عبد العزيز، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ط)، 2000

87- المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1997

88- مدخل إلى اللسانيات، بريتل مالبرج، تر:السيد عبد الظاهر، مر:صبري التهامي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط6، 2010

89- مدخل إلى اللسانيات، محمد محمد يونس علي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2004

90- مراتب النحويين العرب، أبو الطيب عبد الواحد، المكتبة المصرية، بيروت، (د.ط)، 2009

91- مشكلات حياتنا اللغوية "مجموعة محاضرات ألقيت في معهد الدراسات العربية العالمية ، أمين الخولي، دار المعرفة، القاهرة، مصر، ط2، 1965

92- المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، مصطفى الشهابي، دار صادر، بيروت، (د.ط)، 1995

93- المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، ماري نوال غازي بريور، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، مطبعة سيدي بلعباس، ط1، (د.ت)، 2007

94- المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، خليفة ميساوي، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط1، 2013

95- معالم السيميائيات العامة أسسها ومفاهيمها، عبد القادر فهيم الشيباني، سيدي بلعباس، الجزائر، ط1، 2008

96- المعجم التربوي، إعداد ملحقة سعيدة الجهوية، إثراء: فريدة شنان ومصطفى مجرسي، تصحيح وتنقيح ايت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، (د.ط)، (د.ت)

97- معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك، عبد اللطيف الفرابي وآخرون، المغرب، ط1، (د.ت)

98- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004

99- معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، تح:عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج2، (د.ط)،1989

100-المعجم وعلم الدلالة، سالم سليمان الخماش، موقع لسان العرب جامعة الملك عبد العزيز، جدة، (د.ط)، 1421هـ

101-المفردات في غريب القران، الراغب الأصفهاني، تح:محمد أحمد خلف الله، مكتبة الأنجلو مصرية، (د.ط)، (د.ت)

102-المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية"، طيب نايت سليمان، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، (د.ط)، (د.ت)

103-مقاربة منهجية، صالح بلعيد، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004

104-مقدمة في اللسانيات، عاطف فضل محمد، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2011

105-موجز تاريخ اللغة في الغرب، ر.هـ روبنز، تر: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، (د.ت)

106-موقف من الميتا فيزقيا، زكي نجيب محمود، دار الشروق، القاهرة، ط4، 1993

107-نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، محمد الطنطاوي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، (د.ت)

108-نظريات التعلم دراسة مقارنة، مصطفى ناصف، تر:علي حسين حجاج، مر: عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ج2، (د.ط)، 1986

109-نظريات التعلم والتعليم، يوسف قطامي، دار الفكر، الأردن، ط1، 2005

110-نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات الأساسية، عبد المجيد عيساني، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1،2011

111-نظريات معاصرة، جابر عصفور، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة مصر، (د.ط)، 1998

المجلات :

1- ترجمة المصطلح اللساني إلى اللغة العربية: أزمة تمثيل المفاهيم أم موضة اختلاف، مسعود شريط، مجلة الإشكالات، تمنغست، العدد الثاني عشر، ماي 2007.

2- علم اللغة الجغرافي بين حداثة المصطلح وأصوله لدى العرب ، عبد العزيز بن حميد الحميد، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، السعودية ، العدد الثاني .

3- اللغة ظاهرة اجتماعية، يوسف رمضان، مجلة الأثر الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد السادس، ماي 2010.

4- اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد السادس 2001.

5- مجلة علم اللغة النفسي بين الأدبيات اللسانية والدراسة النفسية، عزيز عقواش، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2010.

6- مشكلات تدريس المدارس اللسانية، نعمان بوقرة، مجلة التواصل، عنابة، الجزائر، العدد الثامن 2001.

المراجع باللغات الأجنبية :

1- Grimasse et et J ,courtes ,Sémiotique dictionnaire raisommé de la théorie du langage classique hachette ,Paris ,1979 .

2- Coure de linguistique général ,De sousure f ,papota ,Paris ,1983 .

3- Dictionnaire langage française et nom propre ,le robert illuter d'aujourd'hui ,édiction mise a gours en 1997 .

4- Le métalangage :étude linguistique du discoures sur le langage ,Joset Rey-Debove ,Armandolin Masson ,paris .

5- Sapir ,langage anintroduction to the study of speech ,New York ,1921.

الفهـــرســـت :

المقدمة

المدخل : اللغة الواصفة والعملية التعليمية التعلُمية في المرحلة الجامعية

- تمهيد 01
- المبحث الأول : ماهية المصطلح العلمي واللغة الخاصة 01
  أ- تعريف المصطلح 02
  أ-1- المفهوم اللغوي للمصطلح 02
  أ-2- المفهوم الاصطلاحي للمصطلح.....03
- المبحث الثاني :مفهوم اللغة الخاصة 04
- المبحث الثالث : علاقة اللغة الخاصة بالمصطلح 05
- المبحث الرابع : أهمية اللغة الخاصة والمصطلح 06
- المبحث الخامس : أهمية اللغة الواصفة في الوسط التعليمي الجامعي 06

الفصل الأول :اللسانيات من التفكير إلى مرحلة النضج

- تمهيد 08
- **المبحث الأول : التفكير اللغوي عند الإغريق**
  أ- لمحة تاريخية عن التفكير اللغوي عند الإغريق.....10
  ب- النحاة الإغريق 12
  ت- المدرسة الرواقية 18
  ث- المدرسة الإسكندرية 19
- **المبحث الثاني : التفكير اللغوي عند الهنود**
  أ- لمحة تاريخية عن التفكير اللغوي عند الهنود.....21
  ب- الدراسات اللغوية عند الهنود 24
  ت- الدراسات الصوتية عند الهنود 25
  ث- الدراسات المعجمية عند الهنود 27

ج- الدراسات النحوية والصرفية عند الهنود 27

- **المبحث الثالث : التفكير اللغوي عند الرومان**

أ- لمحة تاريخية عن التفكير اللغوي عند الرومان.....29

ب-أعلام الفكر الروماني.....30

- **المبحث الرابع :التفكير اللغوي في العصور الوسطى**

أ- لمحة تاريخية عن التفكير اللغوي في العصور الوسطى.....32

ب- الدراسات اللغوية في العصور الوسطى 34

- **المبحث الخامس :الدراسات اللغوية عند العرب**

أ- لممحة تاريخية عن التفكير اللغوي عند العرب.....37

ب- أسباب وضع النحو 38

ت- بدايات النحو وأشهر النحاة العرب.....39

ث- تجليات الدراسة اللغوية عند العرب 40

ت-1- المستوى الصوتي 40

ت-2- المستوى النحوي والصرفي.....47

ت-3- المستوى المعجمي 55

ت-4- المستوى الدلالي.....59

المبحث السادس : الدراسات اللغوية في عصر النهضة

أ- لمحة تاريخية عن الدراسات اللغوية في عصر النهضة 63

ب- بدايات الدراسات اللغوية في عصر النهضة.....63

المبحث السابع :الدراسات اللغوية في العصر الحديث

1- فردينا ندي سوسير 66

1-أ- مولده ونشأته 66

1-ب- مؤلفاته

1-ت- الخلفيات الفكرية ومبادئ الفكر اللغوي عند دي سوسير.....67

2- الثنائيات السوسيرية.....69

الفصل الثاني :بين حقل اللسانيات وحقل التعليمية

- تمهيد..... 78
- المبحث الأول :تعريف علم اللغة 79
أ- تعريف علم اللغة العام 79
ب- تعريف علم اللغة التطبيقي 80
- **المبحث الثاني :علاقة علم اللغة بالعلوم الأخرى 82**
أ- علاقة علم اللغة بعلم الاجتماع..... 83
ب- علاقة علم اللغة بعلم النفس.....90
ت- علاقة علم اللغة بعلم الجغرافيا.....96
ث- علاقة علم اللغة بعلم الأنثروبولوجيا.....102
- **المبحث الثالث :التعليمية مبادئ ومفاهيم 104**
1- التعليمية المصطلح والمفهوم 104
1-أ- مفهوم التعلم 106
1-ب- مفهوم التعليم.....109
1-ت- عناصر العملية التعليمية.....109
1-ث- إجراءات العملية التعليمية التعلمية 111
- **المبحث الرابع : الأسس النفسية لعملية التعلم 112**
أ- عوامل التعلم 112
ب- مراحل العملية التعليمية التعلُمية 114
- **المبحث الخامس :نظريات التعلم 115**
أ- مبادئ التعلم 115
ب- تاريخ البحث في التعلم 116
ت- نظريات التعلم.....117
- **المبحث السادس :البيداغوجيا والتعلم 143**

- **المبحث السابع : مجرى اللغة الواصفة في العملية التعليمية التعلمية.....144**

أ- عناصر الاتصال في العملية التعليمية التعلمية.....145

الفصل الثالث: واقع اللغة الواصفة والدرس اللغوي واللساني: المفهوم، المجال، الوظيفة

- توطئة 149
- المبحث الأول :مفهوم اللغة.....151

أ- اللغة عند اللغويين العرب 151

ب- اللغة عند اللغويين الغرب 152

- **المبحث الثاني : المرجعية المعرفية للغة الواصفة.....154**

أ- جذور مصطلح اللغة الواصفة..... 155

- **المبحث الثالث : إشكالية مصطلح اللغة الواصفة بين الترجمة والتعريب....162**

1- مصطلح اللغة الواصفة وإشكالات الترجمة والتعريب..... 162

- **المبحث الرابع :مصطلحات اللغة الواصفة ودلالاتها..... 162**
- **المبحث الخامس : مفهوم اللغة الواصفة..... 165**
- **المبحث السادس :علاقة اللغة الواصفة بالعلوم الأخرى.....167**
- **المبحث السابع : معوقات اللغة الواصفة في الدرس اللساني الجامعي.....169**
- **المبحث الثامن : إشكالية ترجمت المصطلح اللساني** 169

أ- أسباب اختلاف الترجمات للمصطلح 175

- **المبحث التاسع :واقع اللغة العربية واللغة الواصفة واللسانيات في الجامعات الجزائرية 178**

1- واقع اللغة العربية في الوطن العربي..... 178

2- طرق تدريس اللغة العربية في الجامعة الجزائرية 180

3- اللغة العربية في الجامعة الجزائرية..... 183

- **المبحث الثامن:واقع تدريس اللسانيات في الجامعة الجزائرية 184**

أ- تحديات تدريس اللسانيات في الجامعات الجزائرية..... 184

- المبحث العاشر : اللغة الواصفة في الدرس اللساني المعوقات والحلول دراسة تطبيقية "نماذج من الفعل التدريسي في بعض جامعات الجزائر".....186

الفصل الرابع : تحليل نتائج الاستبيان..... 249

- قائمة المصادر والمراجع..... 299
- الملاحق
- الفهرست

الملخص:

إن اللغة من العناصر الفعالة والمحّركة لأي نظام تواصلي، ومما لا شك فيه أن العملية التعليمية التعلُمية بجميع أنظمتها التواصلية التي تحويها، تعتمد على لغة تستطيع من خلالها تفعيل مادتها العلمية؛ وإذا كنا بحق نسعى اليوم جاهدين لإنجاح العملية التعليمية التعلمية على الصعيد الإجرائي، فنحن بحاجة إلى دعامة لغوية نتمكن من خلالها تسطير أهدافنا البيداغوجية المنشودة، فلا مراء أن اللغة الواصفة أصبحت اليوم ضرورة يقتضيها الميدان التعليمي بكل ما يحويه من أساسيات يؤهل من خلالها الطالب لامتلاك ملكة لغوية سليمة في مضمونها ومظاهرها .

الكلمات المفتاحية:

اللغة، اللسانيات العامة، التعليمية، اللغة الواصفة

Abstract

The language is one of active and motivating elements of any communication system, and there is no doubt that the educational process learning all the communication systems that contain them, depends on the language through which the activation of the scientific material, and if we really strive today to make the success of the educational process on the procedural level, we need a linguistic pillar through which we can underline our desired pedagogic goals, it is no wonder that the Source language has become today a necessary necesstity in the educational field with all the basic elements that qualify the student to possess a proper languge faculty in its content and appearance

keywords : Language, General linguistic, Didactic, Source language .

Résume

La langue est l’élément central et déterminant dans tout système de communication et sans l’ombre d’un doute l’opération didactique d’apprentissage dans tous les systèmes de communication qu’elle comprend s’appuie sur une langue à travers laquelle elle put faire fonctionner sa matière scientifique, si aujourd’hui nous ouvrons pour demeure pas moins que nous aurons besoin d’un soutien linguistique qui nous aidera à souligner et d’atteindre les objectifs pédagogique souhaités, le métalangage devient désormais une nécessité dans le domaine de l’enseignement dans tous ce qu’il comprend comme base qui permettrait à l’étudiant d’acquérir une langue seine et correcte aussi bien dans la forme que dans le fond .

Les mots clés : La langue , Linguistique Général, didactique, le métalangage