



المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

المرجع:

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

استثمار المعارف اللسانية في تعليمية اللغة العربية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية

إشراف الأستاذ:
حمر العين عبد الهادي

إعداد الطالبتين:
*- سارة حملاوي
*- نسرين بوشحدان

السنة الجامعية: 2019/2018



دعاء

(يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ)

اللهم لا تدعنا نصابُ بالغرورِ إذا نجحنا، ولا باليأس إذا فشلنا، وذكّرنا دائماً أنّ الفشل هو التجربة التي تسبق النّجاح، اللهم إذا أعطيتنا علماً فلا تفقدنا تواضعنا ، وإذا أعطيتنا تواضعاً فلا تفقدنا اعتزازنا بكرامتنا، واجعلنا من الذين إذا أعطوا شكروا وإذا أذنبوا استغفروا وإذا أودوا فيك صبروا ، وإذا تقلّبت بهم الأيام اعتبروا .

اللهم انفعنا بما علّمتنا وعلمنا ما ينفعنا وزدنا علماً .

شكر و عرفان

الحمد لله حق حمده و سبحانه العزيز، الشكر له وحده بأن وهبنا العقل

وفضلنا بالعلم، ووفقنا لهذا العلم.

والصلاة والسلام على رسول الله عليه وسلم

نتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذنا الكريم

"حمر العين محمد الهادي"

ولا يفوتنا أن نتقدم بالشكر والامتنان لأستاذة قسم اللغة والأدب العربي

ولكل من علمنا حرفاً

وإلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد من أجل الوصول



الإهداء

الحمد لله الذي وفقني لهذا ولم أكن لأحل إليه لولا فضل
الله عليّ أما بعد:

أهدي هذا العمل المتواضع إلى ملائكتي في الحياة، إلى معنّي الحبيب
وإلى معنّي الحنان والتفاؤل، إلى من كان دعائهما سرّ نجاحي،
وحناهما بلسم جرحي.

أمّي الحبيبة

إلى من عمل في سبيل نجاحي وعلمني معنى الكفاح، وأوصلني
إلى ما أنا عليه.

أبي الكريم

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهم بخبراهم فتادي
إخواني وأخواتي وأخص بالذكر

نسرين وعبد الله

كل عائلتي من قريب أو من بعيد، دون أن ننسى روح أجدادي الطاهرة
رحمهم الله

إلى من سرنا سويًا ونحن نشق الطريق معًا نحو النجاح والإبداع
إلى من تكافأنا يدًا بيد ونحن نقطع زهرة تعلمنا
إلى حديقاتي وزميلاتي

إلى من ساهم في نجاحي من بداية المشوار حتى نهايته
إلى من أحبهم قلبي ونسيمهم بالذكر قلبي

سارة

إهداء

الحمد لله رب العالمين حمدا يليق بجلاله وكمال وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على من أنزل عليه القرآن فقام به حق قيام سيدنا محمد صلى الله عليه وعلى آله وسلم تسليما كثيرا...

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار...إلى من علمني العطاء بدون انتظار...

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب...أرجو المولى أن يطول في عمرك لتري ثمارا
قد حان قطفها بعد طول انتظار... إلى تاج رأسي "أبي الغالي".

إلى من قيل عنها " الجنة تحت أقدام الأمهات" إلى معنى الحب والحنان...إلى التي بفضل دعائها سر في نجاحي... إلى التي لن أفيها حقها من كلمات...إلى قرة عيني " أمي الحبيبة".

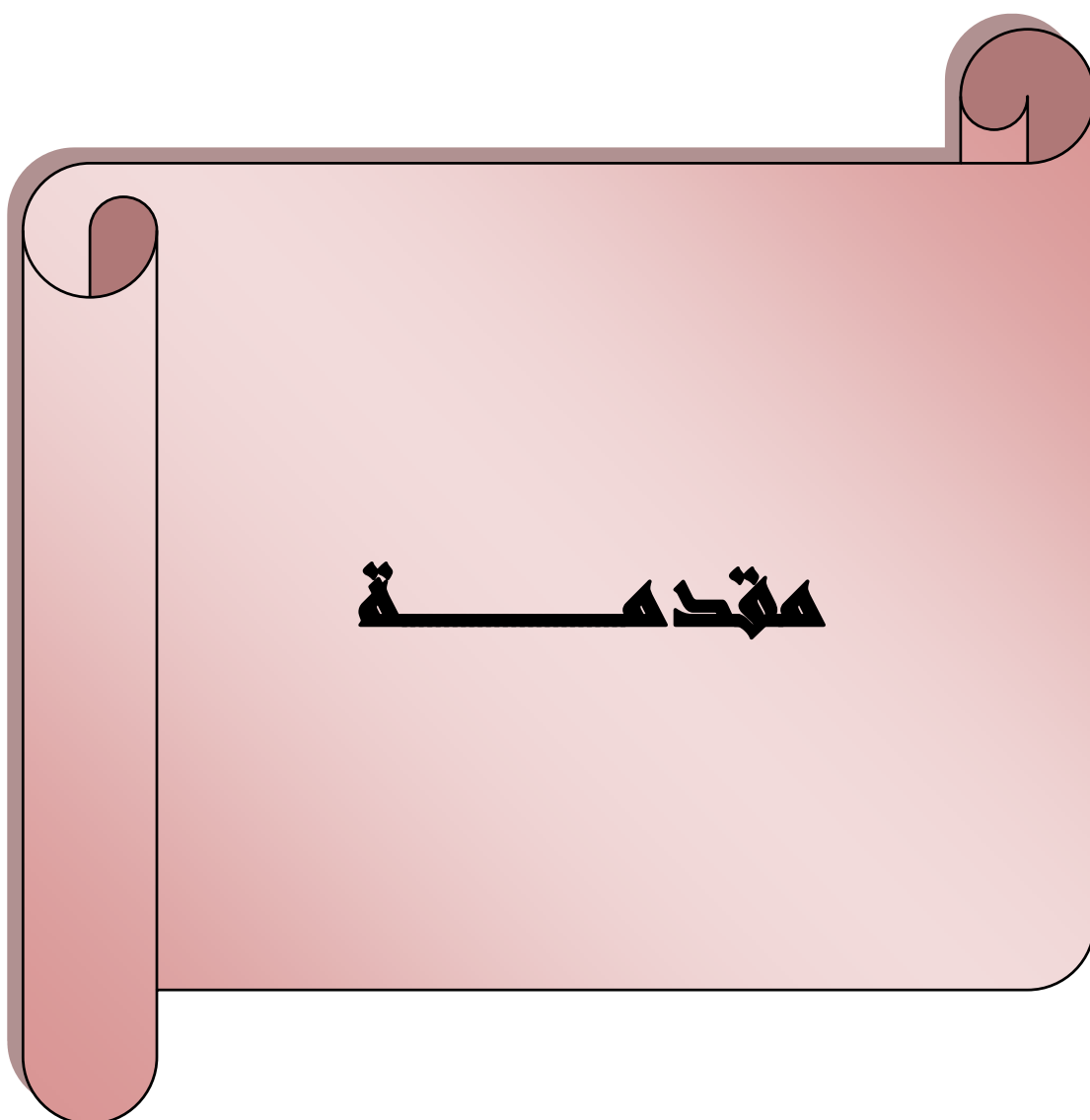
إلى أغلى هدية في الحياة...إلى من أحمل معهم أحلى الذكريات أخواتي

وأخي.

إلى صديقات دربي، إلى من حملهم قلبي ونسيهم قلبي...إلى كل من قرأ هذه الأسطر...

أهدي هذا العمل المتواضع.

نسرين



بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين أما بعد:
إن اللغة ظاهرة إنسانية عامة، وتشكل الوعاء العام للمجتمع فهي ذاكرة الأمة، وخازن معارفها، وهي وسيلة للتواصل وحاملة للمعارف، كما أنها تقوم بدور الوسيط الاجتماعي.
واللغة العربية تمثل أحد الأسس التي تبنى عليها الشخصية الوطنية، وأحد مكونات الهوية الفردية والاجتماعية وكونها اللغة الوطنية الرسمية فإنها حتمًا لغة تعليم كل المواد الدراسية، وفي جميع المستويات سواءً في المدارس العمومية أو المدارس الخاصة، ولذلك فإن اللغة العربية تحضي بمكانة مميزة وعناية مستمرة، وذلك بجميع الوسائل الكفيلة للتميز فيها.

حيث يقترن التطور الفكري والحضاري والعلمي لمجتمع ما، بتطور لغوي قوامه المفردات والمصطلحات والتقنيات اللغوية، فاللغة فعل اجتماعي من حيث أنها استجابة لحالة الاتصال البشري، وفي النهاية هي حقيقة تاريخية، وحركية هذه اللغة ترتبط بالبحث اللغوي وأشكال استجابته وتأثره بالعوامل المحيطة به، وقد تسهم هذه الحركة في إحياء اللغة، وخدمة لهذا المنحنى ظهرت اللسانيات كعلم ونشاط تحليلي ينظر إلى اللغة الإنسانية على أنها تنظيم منفتح غير مغلق، وتتجلى السمة الإبداعية فيها حول مقدرة المتكلم على إنتاج عدد لا متناه من الجمل، إذ تتدرج اللغة عبر مظهر استعماله إبداعية وفق معايير فكرية، تعكس مجالات الإبداع والتطور في المجتمع وخاصة إذا تسير هذا الأمر الدرس اللساني وأعطى له قيمته الفعلية.

لذا فالمنظور اللساني يركز على العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم، وإيجاد التفسير العلمي اللازم لكثير من الإشكاليات التي تعيق عملية اكتساب مستويات اللغة المدروسة لدى المتعلم.

ونظرًا لما تحمله اللسانيات من أهمية بالغة فقد تعرض لها كثير من العلماء في مختلف التخصصات، الأمر الذي جعلها تقتحم جميع الحقوق المعرفية بكل تنوعاتها الثقافية والحضارية، مما كان له الأثر المباشر في دفع حركية العلوم بعامة والعلوم الإنسانية بخاصة، وخاصة تعليمية اللغة العربية.

أما أسباب اختيارنا لهذا الموضوع فكثيرة منها:

1. الرغبة في الخوض في مثل هذه الموضوعات، التي تفتح أمام الطالب الباحث المجال الواسع للتوغل إلى عالم اللغة والعالم اللساني؛
2. الإلمام باللغة كموضوع عام، والإحاطة بنظريات التعلم كجزء لا يتجزأ منها؛
3. البحث في موضوع الدرس اللساني وانشغالاته في مجال اللغة بشتى فروعها؛
4. معرفة واستنتاج دور اللسانيات، وأثرها الفعلي في تفعيل اللغة العربية من قريب أو من بعيد؛

5. وبناءً على أهمية الموضوع تبادر إلى أذهاننا طرح الإشكالية الآتية:
كيف أفادت اللسانيات اللغة العربية وماذا استطاعت أن تقدم لها؟
وتتفرع إلى:

1. ما هي النظريات التعليمية؟ من هم أعلامها؟
2. ما هي القضايا الإنسانية أو قضايا الدرس اللساني في اللغة؟
3. ماذا أضافت اللسانيات للغة؟

وللإجابة على الإشكالية المطروحة ولنحاول البحث في موضوع الدراسة كان لا بد من وضع خطة بحث ترسمه وهي كالاتي: مقدمة، يليها فصلين:

❖ **الفصل الأول الموسوم:** اللسانيات وتعليم اللغة وهو عبارة عن جانب نظري ينقسم إلى محاورين:

- أولهما يتناول نظريات التعلم وأهم ما جاءت به، ولمحات قصيرة عن مؤسسيها. وثاني محور بعنوان قضايا الدرس اللساني في مجال اللغة: خاصة حيث شمل الجوانب اللغوية كالتحو والصرف.....إلخ.

❖ **أما الفصل الثاني:** فقد خصصناه للدراسة الميدانية التطبيقية، بدءًا من وصف منهج الدراسة وتحديد أفراد العينة، ثم عرض الوسيلة التي اعتدنا عليها وهي "الاستبيان" بعدها قمنا بتحليل إجابات العينة الخاصة بالموضوع.

- وختمنا بخاتمة كانت عبارة عن خلاصة ونتائج للموضوع.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لأن الوصف يحدد الظواهر اللغوية والقضايا اللسانية، ووصفها كما تحدث في الواقع، والثاني من أجل التعمق في مكانها بالتحليل والدراسة.

وقد اعتمدت الدراسة على عدد من المصادر والمراجع وذلك في الميادين المتصلة بموضوع البحث فكان منها:

- دراسات في اللسانيات التطبيقية لأحمد حساني؛
 - مبادئ اللسانيات لأحمد محمد قدور؛
 - مدخل إلى الألسنة ليونس غازي.
- وكأي بحث أكاديمي واجهتها مجموعة من الصعوبات والعراقيل، نتغاضى عن ذكرها، فجودت البحث تكمن في صعوباته وعراقيله.
- وفي الأخير لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذنا المشرف "حمر العين عبد الهادي" الذي لم يبخل علينا بمساعدته.

الفصل الأول:

اللسانيات وتعليمية اللغة

العربية

المبحث الأول: نظريات التعلم.

المبحث الثاني: قضايا الدرس اللساني.

المبحث الأول: نظريات التعلم.

التعلم مفهوم رئيس من مفاهيم علم النفس ظل يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية في كل زمان ومكان، ومفهوم التعلم يشكل إحدى القضايا المحورية وما ينبثق عنها من بحوث وتجارب ودراسات وتعليم وتدريب وتطبيق، وإذا كان هناك اتفاق كبير حول أهمية التعلم ودوره في حياة كل منا، وإذا كان هناك اتفاق كبير حول تعريف التعلم بأنه نوع من تعديل السلوك فإن سبر أغوار مفهوم التعلم وتحديد المتغيرات الهامة التي تدخل في عملية التعلم.

وكذلك تحديد أنواع التغير السلوكي الذي يطرأ على الإنسان عند التعلم من القضايا التي تنص على لها نظريات التعلم وما ظهور الكثير من نظريات التعلم إلا دليل على تعدد طرق دراسة التعلم.

1- مفهوم نظريات التعلم:

يمكن النظر إلى نظريات التعلم على أنها محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في أطر المبادئ والقوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ بها وضبطها¹، أي دراسة السلوك الإنساني دراسة دقيقة يتوصل بها إلى نتائج دقيقة. وقد تعددت وجهات هذه النظريات من خلال آراء أصحابها وقد تطورت وتشعبت أغراضها وحسب ما تم من بحوث تجريبية وتطبيقية في ميدان التربية وفي ميدان المستوى التطبيقي للتربية والتطبيق للتكنولوجيا التي تدخل في عملية التعلم.²

حيث كثرت المناهج والنظريات اللغوية وتنوعت على مر العصور، وكان اللغويون يبدؤون بالكليات وينتهون إلى الجزئيات لوضع القواعد وفرضها. وبالرغم من تعدد هذه النظريات واختلاف المجالات ذات العلاقة التي تتناولها، فإنه لا يوجد لغاية الآن نظرية شاملة يمكن الاعتماد عليها لتفسير كافة مظاهر السلوك الإنساني

¹ - عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص43.

² - محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2007، ص27، 18.

ولعل ذلك يرجع إلى اتساع عملية التعلم وتعدد متغيراتها وعواملها والمجالات التي تتضمنها.¹

فبمجرد الأعداد الكبيرة من المحاولات التي قام بها العلماء في هذا القرن لتقديم نظريات للتعلم قابلة للتطبيق، شاهد على نضال علماء النفس في سبيل التعامل مع هذا الموضوع الهام. وفيما يلي عرض موجز لهذه النظريات:

1-1- النظرية السلوكية:

إن النظرية السلوكية من بين النظريات المسيطرة على علم النفس من خلال الدراسات النفسية، وما تزال حتى اليوم آراءها سائدة وهي تستمد فلسفتها من الفلسفة التجريبية²، ومن مرتكزات هذه النظرية التمرکز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس والاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بما هو غير قابل للملاحظة والقياس....، ومن بين العوامل التي ساعدت على ظهور هذه النظرية هي:

-الاتجاهات التي نادت بالموضوعية حيث لم يكن واطسون الوحيد من نادى بذلك فهناك آخرون مثل: ديكارث و أوقوستكونث.

-الوظيفة الأمريكية حيث تعتبر العامل الأساسي لظهور السلوكية.

-تأثر المدرسة الروسية (مدرسة المنعكس الشرطي) بعلم النفس....إلخ.

ونتيجة لهذه العوامل ساعدت بعض العلماء على دراسة سلوك بنظريات مختلفة من

بينها:

أ- نظرية بافلوف: Ivan pavlov (1849-1936):

وقد عرف بافلوف بعطائه الوافر للدراسات الفيزيولوجية، علوم الطب، وازدادت شهرته حيث قام بدراسته الغدد الهضمية ونظام أعصابها فبفضلها تحصل على جائزة نوبل سنة 1904م، وعند قيامه بتجربة على الكلاب حول عملية الهضم، انتبه صدفة إلى ظاهرة وهي

¹ - عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص44.

² - وليد أحمد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003، ص 04.

لعاب الكلاب عند رؤيتها للطعام، فقام بقياس مقدار اللعاب التي يفرزها الكلب عند القيام بإطعامه، ولقد لاحظ أيضا بمجرد رؤيتهم للطعام تسيل لعابها قبل الإطعام.¹

ومن هنا كرس بافلوف كل جهوده العلمية اللاحقة إلى دراسة هذه النظرية التي تقوم أساسا على عملية الارتباط الشرطي والتي أطلق عليها تسمية نظرية الإشراك الكلاسيكي وبعد الدراسة العلمية استطاع أن يكشف عن الإفرازات الانعكاسية الفطرية للغدد وذلك بإجرائه لعملية جراحية بسيطة على الكلب فاستعمل فيها مثير صناعي الذي يتمثل في الجرس، ومثير طبيعي المتمثل في الأكل.

فبعد مهلة قصيرة من سماع الجرس قدم له الطعام وسجل الملاحظات، ثم ناوب بعد ذلك بين المثير الصناعي والطبيعي فلاحظ نفس النتائج، بعدها توصل إلى أن الكلب تعلم توقع تقديم الطعام بعد تحريك الجرس²، فأطلق على هذا الاكتشاف الجديد اسم "الفعل المنعكس الشرطي".

أي الاستجابة الشرطية وهي تعني رد فعل تكيفي للكائن اتجاه منبه خاص، أو منعكس مكتسب مبني على منعكس منبه جديد، أو شرطي، مع آخر غير شرطي، إذ أنها استجابة لا إرادية لمثير.

ب- نظرية سكينر B.F skener (1904-1990):

إن سكينر من أهم الممثلين الرئيسيين في الميدان البيداغوجي والتعليمي ويطلق على نظريته " نظرية الإشرط الإجرائي"، وترتكز على العوامل الخارجية في عملية التعلم عند الإنسان وذلك باستعماله لتعزيزات سلبية وتعزيزات إيجابية في عملية التعلم³. ومن خلالها استطاع سكينر أن يشكل السلوك الذي يريد، ومن هنا نعني بالتعزيز الإيجابي أنه مثير عند

¹ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجماعية، دط، الجزائر، 2000- ص56.

² - محمد فرحان القضاء ومحمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق). دار الحامد للطباعة والتوزيع، الأردن، 2006. ص100.

³ - خالد المير وإدريس قاسمي، الطرائق البيداغوجية+ بيداغوجيا الأهداف، مطبعة النجاح الجديدة ودار الإعتصام، الدار البيضاء، 1994 ص112.

إضافته للموقف يزيد من معدل احتمالية وقوع الاستجابة مثل المدح، الجوائز وغيرها من المعززات الإيجابية.

أما عن التعزيز السلبي فهو مثير غير سار، مزعج فعند سحبه من الموقف يزيد من معدل احتمالية وقوع الاستجابة مثال: طالب طلب منه معلمه القيام بواجبات نهاية الأسبوع، فعند المعلم إعفاه بعد مساعدته لزملائه في الصف.¹

ج- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لإدوارد ثورد نايك (thohnDike) (1874-1949):

لقد كان له الفضل في إرساء دعائم التعلم بالمحاولة والخطأ في الدراسات النفسية المعاصرة وتبنى هذه الطريقة في التعلم على وجهة نظر معينة ترى أن التعلم بالمحاولة والخطأ هو السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه واكتساب مهارات جديدة سواء عند الإنسان أو الحيوان.²

وهذه النظرية مختلفة ومتكاملة وكل منها يخدم المعلم والمتعلم، وأن التعلم يتم بالمحاولة، وهي نظرية جزئية وليست كاملة على العموم.

وقد اهتم أيضا بالدراسة التجريبية المخبرية وكانت معظم اهتماماته تدور حول الأداء والجوانب العملية في السلوك مما جعله يهتم بسلوكيات التعلم وتطبيقاته في الفصل الدراسي.³ أي توظيفها في المقررات الدراسية للتلاميذ.

د- تجربة ثورد نايك لتفسير عملية التعلم:

لقد قام ثورد نايك بوضع قطعة في قفص مقفل ووضع خارجه وعاء فيه طعام، بحيث ترى القطة الطعام ولا تستطيع الوصول إليه إلا إذا خرجت إليه، فبعد عدة محاولات لها استطاعت فتح القفص والوصول إلى الطعام وتناوله.⁴ وبذلك فقد تعلمت القطة بالاستجابة المطلوبة إذ بمجرد أن توضع في القفص سرعان ماتخرج منه أي أن القطة وصلت إلى أقل

¹ - محمد فرحان القضاء ومحمد عوض الترتوري، المرجع نفسه، ص 106.

² - أحمد حساني، المرجع السابق ص 61.

³ - علي راجح بركات، نظرية بياجيه في النمو المعرفي، نظر: www.uning.ch/piagent/informations/infog.htm

⁴ - صبيحة يعته وفطيمة زيان، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط متعدد اللغات والثقافات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي 2013/2014 ص 28.

زمن تحتاجه لإجراء هذه الاستجابة، وهذا دليل على أن القطة وصلت إلى أقصى درجات التعلم ومن ذلك توصل إلى وضع ثلاثة قوانين جوهرية نلخصها في ما يلي:

• قانون الاستعداد:

يتعلق هذا القانون بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية، أي إذا كان الكائن الحي في حالة استعداد للقيام بعمل أو سلوك معين وقام لأدائه فهذا يؤدي¹. إلى حالة من الرضا، وإذا كان في حالة استعداد للقيام بسلوك معين ولم يقم به فهذا يؤدي إلى حالة عدم الرضا.

• قانون التكرار أو التدريب:

يظهر هذا القانون في حالتين هما:

- عندما يستكشف المتعلم علاقة وطيدة بين المثير والاستجابة فإنه تزداد لديه رغبة في تدريبه عليها عندها تكون نتيجتها واضحة وناجحة.

أما إذا أهمل هذه العلاقة بين المثير والاستجابة فتصبح غير قابلة للتطور، ويرى ثورد نايك أن التكرار الآلي قد يؤدي إلى نتيجة في عملية تثبيت سلوك أو اكتساب خبرة جديدة إذ لم يكلل بالنجاح ويدعم التعزيز المناسب.

• قانون الأثر:

كلما كانت الرابطة قوية بين المثير والاستجابة كلما زادت حالة الرضا، والعكس صحيح.

1-2- النظرية المعرفية لجان بياجيه:

ظهر الاتجاه المعرفي في علم النفس كرد فعل على الاتجاه السلوكي فأصبح يحتل مكانة مرموقة في الكتب السيكلوجية الحديثة وتطور الاتجاه المعرفي يعتبر من الخمس الاتجاهات المعاصرة في علم النفس، وهو أيضا من أهم عناصر السلوك المدخلي للمتعلّم الذي يجب أن يحيط بها المعلم إحاطة تامة نظرا للعلاقة المباشرة بالممارسة التعليمية وظهر أيضا كرد فعل مباشر لما يسمى بضيق أفق سيكلوجية المثير والاستجابة.²

¹ - أحمد حساني، المرجع السابق. ص 63.

² - محمد فرحان القضاء و محمد عوض الترتوري، المرجع السابق ص 126.

وتعتبر هذه النظرية أن العقل هو المسير الرئيسي لسلوك الإنسان وتوجهاته العامة، أما بالنسبة للعملية التعليمية فالعلاقة بينهما علاقة تكاملية، بحيث يشارك المعلم المتعلم في نشاطه عن طريق شرحه لبعض أجزاء الدرس، وقيامه بالبحوث النظرية ثم يقوم المتعلم بتنسيقها وتنظيمها واسترجاعها على شكل أنماط ذات معنى وفائدة¹. فهي ترجع العقل في المرتبة الأولى لتصرفات الفرد.

أ. مفهوم النمو المعرفي:

يشكل احد الأسس النظرية التي تفسر على النفس المعرفي وبالتالي فهي تسهل فهم أسس تفسير المعالجات الذهنية وفهم استراتيجيات التفكير، بحيث يشكل النمو المعرفي المنبع الرئيسي لكيفية تطور الفهم، وكيفية تطور المعرفة في أدهان الأطفال. وحجتها في ذلك أن التطور المعرفي يستند إلى تطور التفكير واستراتيجيات التعلم وتطور المعالجات الذهنية، أما الحجة الثانية مفادها أن التفكير والعمليات الذهنية هي أدوات معرفية تنمو وتتطور حسب السن.

ويعتبر جان بياجيه أحد الأعمدة الأساسية في هذا التطور، واعتبر أيضا أبا للطفل لما أعطاه من اهتمامات كبيرة وذلك باستخدامه الطريقة الإكلينيكية والأسئلة السائرة لسير تفكير الطفل ومعرفته، وكانت معظم اهتماماته منصبة على عاملين معرفيين هما²:

ب. البنية المعرفية:

وهي حالة التفكير التي يمر بها المتعلم في أحد مراحل نموه المعرفي، وهي تتطور بتطور السن، ويتم ذلك عن طريق التفاعل مع الخبرات والمواقف وقد يؤدي هذا التفاعل إلى تغير في حالة البنية الذهنية المعرفية واكتسابه لأنماط جديدة من التفكير في دمجها في تنظيمه المعرفي³، ويعتبر أن البنى المعرفية للطفل هي على شكل قوالب فارغة والطفل هو الذي يقوم بملئها عن طريق احتكاكه بالمحيط وبعدها تتطور تلك الخبرات إلى مستوى الأبنية المعرفية المتقدمة نحو البنى المعرفية المجردة.

¹ - صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة، د ط، الجزائر، 2003 - ص26.

² محمد فرحان القضاء، محمد عوض الترتوري المرجع السابق ص 128.

³ علي راجع بركات، نظرية بياجيه البنائية في النمو المعرفي، المرجع السابق.

ج. الوظائف الذهنية:

يتضمن هذا العامل العمليات التي يستخدمها في تفاعله مع المجتمع ويركز بياجيه على الجانب الفطري في هذا العامل مفترضا أنه يكون مستقرا نسبيا لا يتمحور لكن يتطور ويتسع وتزداد كفايته ووظيفته وهي امتدادات بيولوجية فطرية ضرورية للنمو والتطور الفكري وقد شبهها بموتور سيارة.

د. مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

■ المرحلة الحس - حركية (من الولادة إلى 2 سنوات):

تمتد هذه المرحلة من الولادة حتى نهاية السنة الثانية ويحدث التعلم والنمو المعرفي بشكل رئيسي في هذه المرحلة¹. عبر الإحساسات والمعالجات اليدوية وفي هذه الفترة يدرك الطفل استقلال جسمه عن المثيرات البيئية المحيطة به²، ويمكن تلخيص أهم خصائص هذه المرحلة كما يلي:

1/ يحدث التفكير بصورة رئيسية عبر الأفعال.

2/ تتحسن عملية التأزر الحس - حركي.

3/ يتحسن تناسق الاستجابات الحركية.

4/ يتطور الوعي تدريجيا.

5/ تتطور فكرة بقاء أو ثبات المادة.

■ مرحلة ما قبل العمليات العقلية (من 2 إلى 7 سنوات):

تتميز هذه المرحلة بظهور الوظائف الرمزية واللغة كوسيلة لتمثيل المؤثرات البيئية ويعتبرها بياجيه مرحلة انتقالية غير مفهومة على نحو واضح³، وهي من أهم خصائص ظهور النمو اللغوي، وقد قسمها إلى مرحلتين أساسيتين هما:

¹ يحي عبد الله الرفاعي. نظرية بياجيه في النمو المعرفي: www.uning-chh/piaget/Infog.hhtm.

² علي راجع بركات، المرجع السابق، ص8

³ صبيحة يعته وفطيمة زيان. المرجع السابق. ص31

* طور ما قبل المفاهيم من (2-4 سنوات):

في هذا الطور يتوصل الطفل إلى القيام بعمليات التصنيف حسب مظهر واحد، كما أن التناقضات الواضحة لا تزجج الطفل.

* الطور الحدسي (من 4-7 سنوات):

يقوم الطفل في هذا الطور ببعض التصنيفات الأكثر صعوبة حدسا أي بدون قاعدة يعرفها وفي هذا الطور يتشكل الوعي بثبات الخصائص أو ما ينعت بالاحتفاظ ويمكن حوصلة خصائص النمو المعرفي في هذه المرحلة في النقاط التالية:

1/ ازدياد النمو اللغوي واستخدام الرموز اللغوية بشكل أكبر.

2/ سيادة حالة التمرکز حول الذات.

3/ البدء بتكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء.

4/ الفشل في التفكير في أكثر من بعد أو طريقة واحدة.

يتقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي.

■ مرحلة العمليات المادية (من 7-12 سنة):

نقصد بهذه المرحلة على أن الطفل بدأ يفكر تفكير منطقي حسيا وليس تفكيراً منطقياً مجرداً، ويتضح ذلك في عمليات الترتيب والتصنيف حسب الألوان أو كليهما¹. ومن أهم خصائص هذه المرحلة:

1/ الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات على اللغة ذات طابع اجتماعي.

2/ يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة.

3/ يفهم مفردات العلاقة (أ أطول من ب)².

■ مرحلة العمليات العقلية المجردة (من 12-15 سنة):

يظهر في هذه المرحلة الاستدلال الرمزي والمجرد وفيها يستطيع الطفل وضع فرضيات واختيارها، كما بوسعه التعامل مع المشكلات حلولاً لها أما تفكير المراهق في هذه المرحلة

¹ محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، المرجع السابق، ص 134-138.

² علي راجع بركات، المرجع السابق، ص 8.

فهو تفكير مجرد يصل إلى النتائج المنطقية دون الرجوع إلى الأشياء المادية أو الخبرات المباشرة، وتتميز هذه المرحلة عموماً بما يلي:

1/ إدراك الفرد في بداية هذه المرحلة أن اعتماده على معالجة الأشياء المادية لا تقود فهم كامل وشامل لمشكلاته.

2 إلى / استخدام التفكير الاستدلالي الفرضي.

3/ تظهر قدرة الفرد على التفكير العلمي، وعلى عكس أفكاره ووضعها بأشكال منطقية.

1-3- النظرية البنائية:

إن مهام اللساني الاهتمام بالنظام الداخلي للغة ليكشف عن قوانينه وأصوله لكي لا ينقص من قيمة النظام اللغوي¹. فتعد البنائية الأساس في نشأة اللسانيات الحديثة، وكانت معظم أفكارها مرتبطة بالنظرية التي كانت سائدة في القرن 19م². وهي أساساً منهج بحث مستخدم في عدة تخصصات علمية، تقوم على فكرة الكلية أو المجموع المنتظم. ويطلق أيضاً على هذا المصطلح أنه مجموعة من الدراسات اللسانية التي قام بها علماء اللغة³، حيث حاول اللغويون البحث في هذا المصطلح ودرسته دراسة لسانية بحيث أن العلاقات البنائية بين المصطلحات تختلف حسب اللغة.

ومن بين رواد هذه النظرية نجد ديسوسير الأب الروحي للسانيات البنائية حيث يعود له الفضل الكبير في ظهور المنهج البنائي في دراسته اللغوية⁴. إذ أنه لم يكن يستخدم لفظ البنائية، بل كان يستخدم لفظ النسق.

وتعد أبحاثه التي قام بها ما بين 1906م و1911م من أهم الدراسات اللسانية البنائية إذ اعتبر اللغة بنية متماسكة تتطور على شبكة من العلاقات المتبادلة بين جميع عناصرها¹. ففي مجال اللغة برز فردناند ديسوسير الذي يعد الرائد الأول للبنائية اللغوية.

¹ شفيقة العلوي محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، دار النشر للأبحاث الترجمة، ط1، 2004 لبنان ص1.

² أحمد وليد العناتي، المرجع السابق، ص16.

³ السعيد شنوكة، مدخل إلى مدارس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث، ط2008، ص39.

⁴ وردة عبد العظيم عطا الله قنديل، البنائية وما بعدها بين التأصيل الغربي و التحليل العربي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب والنقد، غزة 2010 ص28.

ولقد تفوق في تحليله اللغوي المنهجي ودراسته الوصفية البنيوية، لصحة تفسيراته العلمية المحكمة وذلك ما نجده في كتابه "محاضرات في اللسانيات العامة" التي جمعت من قبل تلميذه شارل بالي، ألبير ساشهاي². الذي درس فسه اللغة والثنائيات اللغوية. وأبرز ماورد في هذه المحاضرات الفصل بين مختلف تلك الثنائيات وهي:

أ- الكلام واللسان:

فالكلام عنده "كلام الفرد أو المنطوقات الفعلية". أما اللسان فهو: "المواضع والإشارات التي تشترك فيها جميع أفراد مجتمع لغوي معين، وتتيح لهم من ثمة الاتصال اللغوي فيما بينهم، ومن خلال هذا التقسيم استطاع أن يميز بين المستوى الفردي الذي يتأثر بذكاء الفرد وثقافته وغيرها، والمستوى الاجتماعي الذي يعتبره البنية التحتية للغة³. فالمجتمع هو الركيزة الأساسية للغة.

ب- الآنية والزمنية:

تقوم هذه الثنائية على توجيه مناهج البحث اللساني وتحليله، وقد ظهر هذان المصطلحان في "Cours" لدى ديسوسير، ولقد اعتبرت من بين المبادئ السويسرية الأكثر استحساناً⁴.

لذا ألح سوسير بشأن استقلالية الوصف الآني على تشبيهه بلعبة الشطرنج إلا أن الأمر يختلف عن ذلك بالنسبة إلى اللغة التي يتم تصويرها في نمط آني صرف، لكن اليوم لم يعد الإشكال قائماً لإثبات صحة الوصف الآني الخالص بفضل كتاب المحاضرات وإنما الإشكال المطروح هو حول إمكانية وجود اللسانيات الزمنية العلمية، أو فيما إذا كانت الدراسة الزمنية محصورة بالضرورة في الوقائع المفردة الخاصة ولدينا سبيلاً يؤكد خصوبة الموقف الثاني وهي جهود أندري مارتيني André Martinet في البحث اللغوي الحديث.

¹ أحمد وليد العناتي، المرجع نفسه، ص16.

² فاطمة عليوي، اللسانيات البنيوية من خلال كتاب "la linguistique structurale".

³ شفيقة العلوي، المرجع السابق ص15.

⁴ عبد القادر الجليل، علم اللسانيات الحديث. دار الصفا للنشر والتوزيع. ط.2001. الاردن ص46.

ج- التركيب والاستبدال:

اعتبر اللغة نظاماً من الدلائل، فجمع الدليل اللغوي بين التصور والصورة بمعنى الدال والمدلول¹، وهي علاقة تستبعد الجانب المادي بشقيه وقد أوضح سوسير أنه لا يعني بالصورة السمعية المادة الصوتية الخالصة بل يعني بها الأثر السيكولوجي للصوت أي هو المعنى الذي سيرسخه في الذهن، أما معنى الصورة الذهنية للشيء المتحدث عنه لا الشيء ذاته، وهاتان الصورتان لا يمكن فصلهما عن بعضهما إنهما كصفحة من الورق من المستحيل أن تقطع وجها منها دون أن نقطع الآخر، وقد اعتبر العلاقة بينهما علاقة اعتبارية عرفية، فعندما سمو الأشياء كانت صدفة وليست لأي سبب جوهري يفسر لنا لماذا اختير هذا الدال بعينه ولا يختار دال آخر ليشير إلى الشيء نفسه².

2- بلومفيلد:

لقد انطلق مذهب التحليل اللساني التوزيعي عن طريق علماء لسانيين من بينهم بلومفيلد³، الذي اشتهر بعلم اللغة في الولايات المتحدة الأمريكية بعد "بواس" منذ تأسيس الجمعية اللغوية الأمريكية في عام 1924م وحتى بداية الحرب العالمية الثانية، وقد حاول جعل علم اللغة دراسة مستقلة وعلمية ولشدة رغبته في تحقيق هذا الهدف قام باستبعاد بعض الجوانب اللغوية التي كانت في اعتقاده لا تصلح للدراسة وفق معايير علمية دقيقة⁴.

ويعد أيضاً الممثل الأساسي للمدرسة الوصفية الأمريكية، وهو الذي أعطى لها طابعاً توزيعياً هيكلياً وسلوكياً ولقد اعتبر اللغة سلوكاً فيزيولوجياً يتسبب في حدوثه مثير ما، ومن كل هذا جاء بمثل "جاك وجيل" والذي بهما مثل الحدث الكلامي، لكي يوضح به موقفه وتتلخص هذه الحادثة عند افتراض جاك وجيل عندما كان ينتزهان في الحديقة وشعرت جيل بالجوع ثم رأت تفاحة فأصدرت صوتاً بحنجرتها ولسانها وشفثتها، فقفز جاك وقام بالتحرك نحو الشجرة، وقام بقطف التفاحة وأحضرها لجيل فأكلتها فقام بلومفيلد بتحليل هذه القصة على النحو التالي:

¹ فاطمة عليوي، المرجع السابق ص 163..

² محمود حسن عبد العزيز، سوسير رائد علم اللغة الحديث، دار الفكر العربي. دط. مصر 1990 ص 28-30.

³ شفيقة العلوي، المرجع السابق ص 36.

⁴ جون ليونر، نظرية تشومسكي اللغوية، تر: حلمي خليل دار المعرفة الجامعية، ط1، 1985، مصر ص 24.

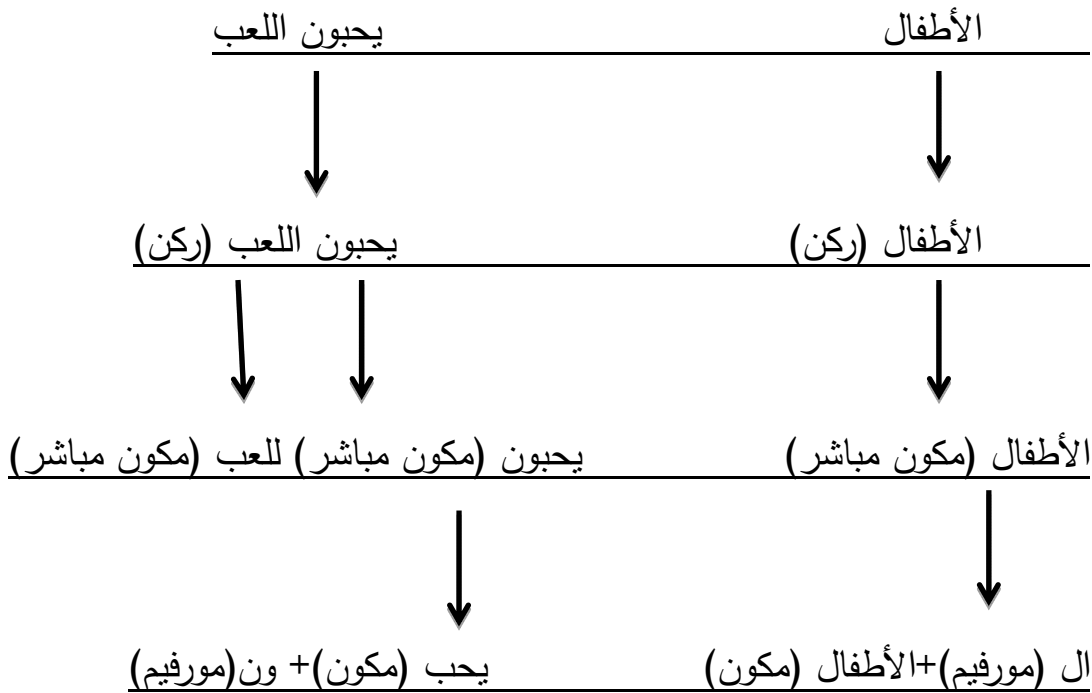
1/ أحداث عملية سابقة للحدث الكلامي: أي استجابة جاك، ولو لم تكن جيل لما أصبح الكلام عنصر من عناصر الموقف.

2/ الحدث الكلامي: هي المثيرات أي توجيه رغبتها إلى الحصول على التفاحة رغم أنه كان بمقدورها استعمال الكلام، فإن الكلام يصبح في هذه الحالة استجابة.

3/ أحداث عملية تابعة لهذا الحدث الكلامي.

ولقد حرص على جعل الدراسة اللغوية علمية تخضع للمنهج العلمي¹، ولقد نشر كتابه في اللغة سنة 1933م أين هيمن على ساحة الدراسات اللغوية الغربية ومع أنه لم ينصرف عن دراسة المعاني انصرفا كلياً ولقد بقيت هذه الأخيرة نقطة ضعف لديه وأورثها لمن جاؤوا بعده فقد حاولوا استبعاد المعاني من دائرة التحليلات اللغوية، ومهما يكن لا يجب أن تنسى أن اللغة وعاء الفكر وأن تحليل المبنى لا يغني عن دراسة المعنى، ولقد قام بتقسيم الجملة إلى ركنين أساسيين ثم حل كل منهما إلى مورفيمات.²

مثال: الأطفال يحبون اللعب:



¹ سعيد شنوقة، المرجع السابق، ص 91-92.

² غازي مختار طليمات، في علم اللغة دار طلاس للدراسات للترجمة والنشر، ط2، 2000 سوريا ص 111.

3- تشومسكي:

استمد معرفته العلمية من مبادئ اللسانيات التاريخية من والده الذي كان عالما في العبرية إلا أن العمل الذي اشتهر به اليوم هو بناء نظام النحو التوليدي حيث قام بتطبيقه على وصف اللغات الطبيعية¹. حيث أنه يعطي في نموذج الأسبقية للنحوية وبقرنها بالكفاية اللسانية على حساب المقبولية، ويعتبر من مؤسسي المدرسة التحويلية التوليدية، بحيث أرسى فيها دعائم النظرية في كتابه "البنى النحوية" ثم قام بتطويرها لأي مؤلفات أخرى²، وصب جل اهتمامه حول النحو التوليدي فكانت نظريته بمثابة طفرة حقيقية هامة، التي يهدف فيها إلى وصف اللغة باعتبارها ميزة إنسانية مع شرح مصدرها.

وسعى للوصول إلى قواعد شاملة بها ينظم تركيب الجملة في وضع اللغات مع مراعاة أن هناك عوامل مشتركة بين البشر³. أي أن اللغة التي تنطقها فعلا، إنما تكمن تحتها عمليات عقلية عميقة.

ولقد اقترح أيضا في كتابه المشهور البنى النحوية أن نعامل اللغة من الزاوية النحوية على أنها مجموعة ثانوية خاصة من مجموعة تضم جميع السلاسل الممكن تشكيلها من

¹ جون ليونر، تشومسكي، تر: محمد زياد كبة، النادي الأدبي بالرياض، ط1، السعودية 1987 ص95.

² وليد أحمد العناتي، المرجع السابق، ص19.

³ غازي مختار طليمات، المرجع السابق، ص 110..

مفردات¹، وبناءا على ما يذهب إليه تشومسكي فإن كل إنسان يتعلم اللغة، لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بالتكلم.

والنحو عنده ليس بالمعرفة غير الواعية بقواعد اللغة إنما هي القدرة على اكتشاف هذه القواعد ووصف اللغة بواسطته، ومن هنا يعني بالنحو التوليدي "هو نظام من القواعد التي تقدم وصفا تركيبيا للجمل بطريقة واضحة وأكثر تحديدا وهو المراد بالنحو التوليدي وهو كل تعلم لغة، يمكن استعمالها واستبطن نحو توليدها، وهذا لا يعني أنه على وعي بالقواعد الباطنية التي يكون قد استعمالها أو سيكون على وعي بها².

¹ جفري سامسون، مدارس اللسانيات، تر: محمد زياد كبة، مطابع جامعة الملك مسعود، دط 1994، ص139.

² شفيقة العلوي، المرجع السابق، ص41-42.

المبحث الثاني: قضايا الدرس اللساني

1- مفهوم الدرس اللساني:

1-1- الدرس: لغة: درس درسا، ودراسة الكتاب أو العلم، أقبل عليه لحفظه، درس وأدرسه الكتاب جعله يدرسه، تدارس الطلبة الكتاب: درس كل منهم الآخر¹. بمعنى آخر قرأه ليحفظه ويترسخ في ذهنه، ودرس الكتاب وأدرسه أي أجبره على دراسته و فهمه.

1-2- أما اللسان لغة: هو من لسن، فلان كان أجود منه لسانه: غلبه في الملاسنة. لسن فلان: فصح أو تنهى إلى الفصاحة.

1-3- اصطلاحا: يرى فرديناند ديسوسير أن: "اللسان من العلامات المعبرة عن الأفكار وهو بهذا شبيه بأبجدية الصم البكم، وبالطقوس الرمزية وبأشكال الآداب والإشارات العسكرية... الخ، إلا أنه يعد عنصرا داخل هذه الأنساق².

فاللسان حسب هذا التعريف يشكل نسقا من الدلائل المعبرة عن الأفكار، وهو نوع من الخلط بين العلامة اللغوية والعلامة غير اللغوية، مما جعل ديسوسير يدقق أكثر ويبرز سمة التفرد عن اللسان الإنساني مقارنة بالأنساق غير اللسانية.

2- قضايا الدرس اللساني:

وتشمل المستويات اللغوية التي تتحدد من خلالها بنية الظاهرة اللغوية كافة الأصوات والصرف والنحو والدلالة، ولكل ظاهرة علم يختص بها نلخصه فيما يلي:

2-1- علم الأصوات: ظهر علم الأصوات في الغرب بمصطلحين هما (phonimique) و (phonimatique) بوصفها عناصر لغوية³. لكن معظم اللسانيين جعلوا (الفونيتيك) علما يدرس أصوات الكلام دون النظر إلى وظائفها اللغوية أو تحديد التي ينتمي إليها.

¹ قاموس المنجد في اللغة والاعلام دار المشرق بيروت. 1975 ص211.

² ferdinande de saussur. Cours de l'inguistique général. Préparé. Par tillomouro. Saint. Germain. Paris. 1972 p33

³ محمد علي الخولي، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت. ط1، ص201-210-214.

وتجدر الإشارة إلى أن صاحب معجم علم اللغة النظري قد جمع ثلاث مصطلحات أجنبية على صعيد واحد، وجعل لها ثلاث ترجمات مترادفة هي : علم الفونيتيك وعلم الأصوات الوظيفي، والصوتيات الوظيفية، وهي تقابل المصطلحات التالية: (phonemices) و (phonimatics) و (phonology) ¹.

فالفونيتيك يدرس أصوات الكلام دون النظر إلى وظائفها اللغوية، وعلم الأصوات الوظيفي يدرس الأصوات من حيث وظيفتها، أي أنه يدرس الفونيمات وتوزيعاتها وبدائلها الصوتية، والصوتيات الوظيفية هي دراسة نظام الأصوات في اللغة ذاتها كاللهجات مثلاً، وهي مصطلحات تنصب ككل في علم الأصوات.

وقد أحدث استخدام المصطلح الأجنبي جنباً إلى جنب مع المصطلح العربي البديل تعود القارئ أو الباحث على ذلك، فإن ترك أحدهما وحده وقع اللبس مما جعل المصطلحات مشكلاً حساساً يحدد مستقبل الدرس اللساني في العالم العربي عموماً.

ويقسم الفونيتيك أي علم الأصوات إلى أربعة أقسام:

1/ علم الأصوات النطقي: phonique articuloire

2/ علم الأصوات الفزيائي: phonitique acoustique

3/ علم الأصوات السمعي: phonitique auditif

4/ علم الأصوات التجريبي: phonitique expérimentel

- فالأول يدرس مخارج الأصوات الكلامية وطريقة نطقها، والثاني يدرس الموجات الصوتية الصادرة عن جهاز النطق وانتقالها إلى الأذن، والثالث يدرس جهاز السمع عند الإنسان ويحلل العملية السمعية، أما الرابع فيدرس خصائص الأصوات الكلامية باستخدام الأجهزة وصور الأشعة وما إلى ذلك من أدوات مخبرية متعددة². وهي أقسام تشكل علم الأصوات ومساراته.

أما علم الأصوات التشكيلي (la phonologie). الذي يعود فضل وضعه إلى اللساني الروسي تروبيتسكوي (troubetskoi) أحد أقطاب مدرسة براغ اللغوية³.

¹ المرجع نفسه. ص 210-214.

² يونس غازي مدخل إلى الألسنية، منشورات العالم العربي الجامعية دمشق ط1. 1985. ص 191-122..

³ ترجمة وافية لتروبيتسكوي في موان: علم اللغة في القرن العشرين، ص 97-109.

وهي تعد أفضل من يمثل الاتجاه الوظيفي في دراسة اللغة، حيث تكونت من عدد من علماء اللغويات والنقاد. كما طور أعضائها طرق التحليل اللغوي التركيبي.

- لقد حدد هذا العالم مهمة الفونولوجيا ببحث العناصر الصوتية ضمن مجموعة العلاقات التي يفرضها نظام اللغة المدروسة وصولاً إلى بيان الوظيفة التي تؤديها العناصر مجتمعة و هكذا تحول الدرس من الجزئيات المعزولة إلى النظام و البنية التي منها ينبغي، ثم يمكن بحث الجزئيات من خلال علاقاتها المختلفة و من هنا عدت الفونولوجيا و بسماتها عند تروبتسكوي احد أصول البنيوية التي شاعت في الدراسات الغربية على اختلافها¹.

و تهد الفونولوجيا فرع من اللغويات يهتم بتنظيم الأصوات في اللغات و تتناول الأصوات الانصائية من حيث تركيبها و إتلافها و كل ما يتعلق بها، كما نختص بدراسة الصوت من وجهة نظر الوظيفة التي يؤديها في السياق اللغوي.

-و يشير نهج التحليل الفونولوجي التركيبي(هو الذي ينتقل من الجزء إلى الكل) إلى إمكان تقسيم الوحدات الصوتية إلى الأقسام الآتية:²

أ-الفونيم (phoneme):و هو المجموعة الصغرى في هذا التحليل .

ب-المقطع (syllabe):و هو مجموعة من الفونيمات الحركية وفق نظام معين في لغة محددة .

ج-مجموعة النبر (stresse groups):و هي عدد من المقاطع يتميز واحد منها بوجود قدر اكبر من الضغط فيه، و تدعى هذه المجموعة بالقدم الصوتي.

د- المجموعة النغمية(tonne groupe):و هي تتابع صوتي تحدد و نهاية طاقة النفس و حدها الأدنى هو مقطع واحد.

هـ-الجملة الفونولوجية(phonological sentence):و هي تفوق المجموعة النفسية و تقابل الفقرة الموجودة في اللغة المكتوبة.

و حتى يتحدد مفهوم المصطلح المقصود بالشرح عند القارئ و الطالب المستعمل نعود إلى إعطاء نماذج من الدراسات العربية المعاصرة عن مصطلحي الفونيتيك و الفونولوجيا:

¹ محمود فهمي حجازي، أصول البنيوية في علم اللغة والدراسات الأنثروبولوجية، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد الثالث، العدد الأول، 1972. ص166-167.

² عمر أحمد مختار، دراسات الصوت اللغوي، ص135-137.

فقد قدم الدكتور سمير شريف أستيتية موضوع شيقا في وقائع الملتقى الدولي الموسوم بالأصوات و الصواتم في اللسان العربي الذي انعقد في كلية الآداب و العلوم الإنسانية بصفاقص ،تونس يومي 8-9 ديسمبر 2005¹.

حيث تناول فيه التحقيق النطقي و الفيزيائي للأصوات الوقفية في العربية مركزا على التوصيف النطقي بين القديم و الحديث و التوصيف الفيزيائي لبعض الحروف العربية(همزة القطع، الياء، التاء، الجيم، الدال، الضاد، القاف، الكاف) و هي دراسة تعكس اجزاء علم الاصوات النطقي و الفيزيائي في الدرس اللغوي العربي.

كما قدم الأستاذ خزردى موضوعا له صلة بعلم الفونولوجيا موسوما بظاهرة النبر في العربية محددًا موضع النبر و أشكاله و أنواعه، كالنبر الثابت، و نبر التأكيد، و النبر التمييزي، فالأول يقع في الجملة، و أما النبر التأكيدي فهو نبر لا يرتبط بمقطع واحد بل يمكن أن يقع في أي مقطع منها قصد تأكيده، و أما النبر التمييزي فيقع في أحد مقاطع الوحدة النبرية و لا يرتبط بحالة انفعالية أو تعبيرية بل يخضع لقواعد عامة تخص اللغة ذاتها²، و الأمثلة المقدمة في مقاله لها صلة مباشرة بوظائف علم الفونولوجيا و أهدافه و مهارات الوعي الفونولوجي التي تتمثل في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات و مقاطع و أصوات و أن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة ذات طابع ارتباطي وثيق.

2-2- علم الصرف (morphologie):

أ- الصرف في اللغة:

هو التفسير و التبديل و الانتقال من حال إلى حال³، و من هذا القبيل قوله تعالى: ("و ما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها و أنبت فيها من كل دابة و تصريف الرياح و السحاب المسخر بين السماء و الأرض لآيات لقوم يعقلون").[البقرة 164]⁴.

¹ سمير شريف أستيتية، " التحليل النطقي والفيزيائي للأصوات الوقفية في العربية"، الملتقى الدولي: الأصوات والصواتم في اللسان العربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقص، يومي 8-9 ديسمبر 2005، ص 15 إلى 41.

² نورد خزري، ظاهرة النبر في العربية، الملتقى الدولي للأصوات والصواتم في اللسان العربي، ص 125 - 132.

³ سميرة حيدا، علم الصرف لبنات وأسس، جامعة محمد الأول بوجدة، دط، المغرب. ص 03.

⁴ البقرة ، الآية 164.

فتصريف الرياح في الآية الكريمة عبارة عن تقليبها شمالا و جنوبا، و حارة و باردة، و قوية و ضعيفة.

ب- أما اصطلاحا: فهو العلم الذي يبحث في تركيب بنية الكلمة من حيث التجريد و الزيادة و التغيير، فهو يهتم بالتغيير الداخلي الذي يطرأ على الكلمة¹.

✓ و لابد للصرف التفريق بين الفعل و الاسم أو أي صيغة أخرى بديلة، و عليه فعلم الصرف لا يقتصر دوره على دراسة التغيير الذي يقع في الكلمات بل يتجاوز ذلك إلى تصنيف هذه الكلمات في صيغ صرفية، هي التي تقع عليها هذا التغيير، و بواسطة التحليل الصرفي نستطيع تغيير الاسم من و الفعل من الحرف و الصفة من الموصوف.

و يعنى الدرس الصرفي الحديث و هو فرع من فروع اللسانيات و مستوى من مستويات التحليل اللغوي، بتناول البنية التي تمثلها الصيغ والمقاطع و العناصر الصوتية و التي تؤدي معاني صرفية أو نحوية، و يطلق الدارسون المحدثون على هذا الدرس مصطلح المورفولوجيا (morphologie) ، و هو يشير عادة إلى دراسة الوحدات الصرفية أي المورفيمات (morphemes) و أن يتطرق إلى مسائل التركيب النحوي (syntaxe)².

و نعني بالمورفيم أصغر وحدة لغوية مجردة لها معنى، فمثلا كلمة (المزارعون) تتألف من عدد من المورفيمات (ال، ز، ر، ع، ون)، بالإضافة إلى ذلك يتطرقون إلى مسألة التركيب النحوي الذي يعد قطاعا من النحو يصف القواعد التي من خلالها نؤلف في جمل الوحدات الدالة، و يكون في الأسماء و الحروف، دون الأفعال.

و قد عد الصرف قديما عند العرب قسيما للإعراب إذ اعتبروا النحو شاملا للصرف و الإعراب مع أن كلاهما يخص باستغلال المسائل و وضوح الحدود الفاصلة بين هذا و ذاك³، حيث أن النحو يبحث في أصل تكوين الجمل و قواعد الإعراب في الجمل و الكلمات و الأحرف، و علم الصرف يفيدنا في تكوين معان جديدة في اللغة.

¹ مبارك مبارك، معجم المصطلحات اللسانية، ص188.

² محمد علي الخولي، معجم علم اللغة النظري، ص 185-186.

³ السيوطي الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق محمد قاسم، مطبعة السعادة، القاهرة، ط1. 1976، ص 29-37..

أما ابن جني (ت392م) فقد ذكر بأن الأولى تقديم درس الصرف على درس الإعراب و قال: "التصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلمة الثابتة، و النحو إنما لمعرفة أحواله المنتقلة....و إذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف لأن معرفة ذات الشيء الثابت ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حاله المنتقلة"¹.

حيث فصل العرب المحدثون بين التصريف و الاشتقاق باعتبارهما شيئين مختلفين، فإذا كان التغيير الذي يراد اقتحامه على الكلمة يؤدي إلى تغيير معناها الأصلي تغييرا يوافق التواضع و الاصطلاح و للخروج من الحقيقة إلى المجاز، ففي الانجليزية كلمة (happy) إذا أضيفت لها اللاصقة الصرفية (un) غدا معناها عكس معنى الجذر، لذا عد هذا التغيير من باب الاشتقاق وليس التصريف، و هذا ما أراد ابن جني توضيحه من خلال القول السابق.

و تعد الكلمة هي المنطلق الأساس في علم الصرف و من الدراسات العربية التي تستحق التأمل و الدراسة، و ما قدمه الأستاذ عبد الحميد عبد الواحد رئيس مخبر وحدة يخص اللسانيات و النظم الحرفية المتصلة بها جامعة صفاقس تونس، حيث تناول موضوع الكلمة في اتجاهين: الكلمة في التراث العربي القديم²، و الكلمة في اللسانيات الحديثة³. و الطالب الباحث الذي يصبو إلى معرفة علم الصرف بمنظور حدائي أصيل ما عليه إلا التواصل مع هذا النتاج المعرفي الجاد، و أن الكلمة بالرغم من الصعوبة التي تلاقيها في تعريفها، وحدة تفرض وجودها على الذهن و هي أمر أساسي في أولوية اللسان، و تظل الكلمة بعد كل هذا مجالا رحبا للبحث سواء في اللسانيات الحديثة أو في التراث العربي من أجل الكشف عن مكوناتها و في المسار الحقيقي الذي تختبر به كفاية النظريات اللسانية الحديثة و النظريات النحوية القديمة.

¹ ابن جني، المصنف في شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة، ط1، 1954 ص4.

² عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في التراث اللساني العربي، مكتبة علا الدين، صفاقس، تونس 2004 .

³ المرجع نفسه، 2007.

و يحاول إبراهيم أنيس تقديم تعريف خاص لحدود الكلمة: فهي التي يعرفها الناس بالكلمات ككل الأسماء و الأفعال و تلك التي تكون الكثرة الغالبة من عناصر أي لغة من اللغات، وهي التي يبلغ من وضوحها لفظا و معنى إن يتعرف عليها الطفل الصغير بعد زمن قليل من تعلم لغة أبويه و يشترك في تمييزها الجاهل و المتعلم، أما تمام حسان فقد تبني رأي (فندريس) و تبعه محمود الصعران، و مثال ذلك عند تمام الترابط القائم بين مصطلحات ثلاث هي (الباب) ، (المورفيم) ، و (العلامة) فنقول : إن باب الفاعل يعبر عنه مورفيم خاص هو الاسم المرفوع و علامته ، مد مثلا في جملة : جاء محمد¹. حيث ناقش مفهوم الكلمة و حدودها اللغوية علماء العربية و غيرهم من علماء اللسانيات الأجنبية، كما حاولوا رسم الحدود و المعالم التي لا ينبغي أن تتعدها الكلمة التي تعد اصغر وحدة تبني عليها اللغة.

و مما يميز بنية الكلمة في الغالبية العظمى من الألسن قيامها على الجذوع و اللواصق، و يرتفع عدد الجذوع في اللسان الواحد إلى عدة آلاف في مقابل مجموع اللواصق الذي يعتبر عددها محدودا².

حيث تسمى اللواصق التي تبني الجذوع الفعلية مكونات المحور الفعلي، كما تسمى الأخرى بمكونات المحور الاسمي إذا كانت تبني الجذوع الاسمية، و تتكون اللواصق إلا اشتقاقية أو صرفية.

2-3- علم النحو (Grammaire):

لقد أسهمت جهود الترجمة العربية في نقل الكثير من المفاهيم اللسانية للدارسين العرب و الاعتماد عليها في البحث اللغوي العربي فقد تتلمذ بعض الدارسين العرب على يد لسانيين أصحاب نظريات و اثر واضح في البحث اللساني العالمي و ذلك لتحقيق أهداف كثيرة أهمها:

تقويم مجموعة من الأوصاف المفتوحة في النحو العربي أو البلاغة العربية بالنسبة لوظيفة المبتدأ ووظيفة البدل و ظواهر التخصيص و الحصر و الكناية و التوكيد و غيرها¹.

¹ تمام حسان، مناهج البحث في اللغة.

² عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في اللسانيات الحديثة، وحدة بحث اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها، صفاقس، تونس، 2007. ص 107 .

و هذا سعي حثيث غرضه التوجه نحو بناء نظرية لسانية عربية معاصرة على أسس نظرية لسانية حديثة.

و مفهوم النحو يتكون في معظم الأحيان من كلمتين: أولهما المصطلح النحو المحدد للظاهرة النحوية، و ثانيهما هو الصفة أو الإضافة التي تفيد هذا المصطلح إلى إن يصير مفهوما نحويا أو مفاهيم نحوية²، و تتنوع المفاهيم النحوية بتنوع الصفات و الإضافات التي تلحق بالمصطلح و تعدد أساليب مستعملي اللغة و طرائق استعمالهم إياها.

فالنحو هو مركز اللغة و محورها، لأنه العلم الذي يضبط الجمل و التراكيب على ما تقتضيه أنظمتها التركيبية، و لدى العرب تراث نحوي قل نظيره.

وإذا نظرنا إلى المدة التي نضج فيها النحو العربي و اكتمل، وجدناها قصيرة، باعتبار الإمكانات المادية المحدودة التي مهما كانت متوفرة فإنها لا شك محدودة، أول كتاب مدون للنحو استطاع أن يحافظ على بقائه حتى وصل إلينا هو كتاب سيبويه (ت 1810 هـ) ، و إذا سلمنا بضعة الإخبار التي ذكرت كتابين قبل كتاب سيبويه هما (الجامع و الإكمال) لعيسى بن عمر (ت 149هـ) ، كان ذلك دالا على إن التأليف في النحو قد بدا في مرحلة مبكرة³. و يقوم النحو العربي على نظرية العامل وهي نظرية لم يثبت حتى الآن إنها غير قوية في تحليل التراكيب العربية، و لم يستطع احد ممن انتقدوا هذه النظرية أن يأتي بمنهج نحوي يستطيع أن يفرض نفسه بديلا قويا مقنعا.

و قد ركز النحاة القدماء على دراسة الجملة فهي عندهم مصطلح يدل على وجود علاقة اسنادية بين اسمين أو اسم و فعل، و الإسناد هو نسبة إحدى الكلمتين إلى الأخرى، و فسرت النسبة بأنها إيقاع التعلق بين الشئيين و الجملة عندهم تركيب إسنادي سواء أتمت به الفائدة أم لم تتم، و من أمثلة الجمل التي لا تتم بها الفائدة جمل الشرط و الجواب و الصلة و غيرها⁴.

¹ أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، 1986، ص26-27.

² محمد سويرتي، النحو العربي من المصطلح إلى المفاهيم، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007 ص13.

³ سمير شريف أستيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط2، 2008، ص 217.

⁴ الجرجاني، التعريفات، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1983، ص8-3.

و يعنى به أيضا ضم تركيب لغوي إلى آخر على وجه الإفادة التامة، بحيث يكتمل معنى الجملة، و يمكن الاكتفاء بالتركيبين ليصح الحديث، أو الربط بين ركني الجملة العربية أو بين كلمتين لإنشاء جملة مفيدة.

و قد تعددت نظريات النحو في الغرب في القرن العشرين و لا شك إن في كل نظرية ما يمكن إن يكون جوابا مقنعا لبعض التساؤلات أو للكثير منها.... و النظر التكاملي وحده هو الذي يجعل الدرس اللساني بعامة و التحليل النحوي بخاصة قادرا أن ينشأ تصورا من شأنه أن يتجنب الهفوات التي وقعت شيء ما بطريقة فيها النظريات النحوية¹.

حيث يستفاد منها في اغناء بعض النماذج الغربية في أوروبا، و يعد النظر التكاملي له دور عميق ضمن هذه النظريات حيث نعرف بأنه النظر إلى شيء ما بطريقة جديدة، أو النظر إلى عناصر تنظيم البنية عن زوايا عدة.

لذلك من الضرورة بمكان الإشارة إلى أن المنهج اللساني الحديث لا يتوقف في درسه لتراكيب الجمل وأنماطها عند العلاقات الشكلية التي اهتم بها الدرس المعياري، إنما تعدى ذلك إلى البحث عن المعاني التي تعبر عن تلك التراكيب، كذلك يشار في هذا الصدد إلى أن المنهج الحديث لا يقرر الحدود الصارمة التي كانت تفصل بين هذا الجانب من جوانب المادة اللغوية أو ذاك على نحو ما كان معروفا من حدود بين الصرف والنحو، والبلاغة، وغير ذلك².

و من اجل ربط هذا المصطلح بماهية موضوعه و مساره وجب التفريق بين تعليم النحو و البحث فيه، فغاية البحث النحوي رصد كافة الظواهر الناتجة عن تراكيب الكلمات و المركبات في الجملة من خلال تحليل استقرائي لنصوص اللغة المقصود وضع القواعد النحوية لها مع ما تطلب من تصنيف و تفسير.

و قد يلجأ البحث النحوي إلى بعض الأدوات المستعملة في بعض فروع المعرفة الأخرى لاستكمال أهدافه، كما يفعل الأخذ بأسلوب الإحصاء الرياضي في تحديد مدى إطرء الظواهر و شيوعها³، و أما تعليم النحو فأمره مختلف إذ أن مهمته تحدد في تمكين المتعلم

¹ سمير شريف أستيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط2، 2008، ص 218.

² يوسف غازي، مدخل إلى الألسنية، ص 214.

³ علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1 2007، ص21.

من إدراك الظواهر اللغوية المطردة الناتجة من تركيب الجملة العربية و الوعي بضوابطها ثم التمرس باستعمال هذه الضوابط في تحديد ما بداخلها، أي أن للتعليم انجازا محددا لما يعرض له من ظواهر لغوية و أساليب تعقيدية، كما أن التفرقة في تعليم النحو و علم النحو ضرورية لان الخلط بينها يؤدي إلى التشويش و اضمحلال مستوى البحث النحوي و غياب المقومات الأساسية لدى العناصر المخططة أو المنفذة للعملية التعليمية.

ومن الأعمال العربية المنجزة التي تحقق الإفادة والتوسع في هذا المصطلح (علم النحو) وتعليمه، الكتاب الذي أنجز محمد سويرتي الموسوم ب:

النحو العربي من المصطلح إلى المفاهيم-تقريباً توليدي و أسلوبى وتداولي- غاص صاحبه في المفاهيم التي تؤسس لعلاقة وتلاحم بين المصطلح و المفهوم معتمدا على التأويل و كيف انتقل المؤول من التقليد إلى التجديد، مركزا على فكرة التقليد النحوي اللاحق و السابق في منهج تأليف الكتب النحوية و عرض الظواهر النحوية، و طرح فكرة اعتبار درس النحو عند الأساتذة و المعلمين درسا ثقافيا مانعا جديرا بالاستيعاب¹، فلا يختلف اثنان في كون النحو العربي عماد اللغة العربية و ذروة سنامها، فإذا اهتم أهل اللغة بنحو لغتهم عاشت و تطورت و حافظت على كيانها.

كما قدم الأستاذ علي أبو المكارم كتاب بعنوان: تعليم النحو العربي عرض و تحليل، ركز فيه على تعليم النحو و كيفية ارتباطه بالعربية من خلال تطلعات فردية لإتقان اللغة المتميزة ذات السيادة الدينية، و جماعية و اجتماعية و نقدية و ثقافية،

و كيف كان النحو مفتاحا مباشرا و المدخل الرئيس للتعرف على ضوابطها و التمرس بقوالها و معاشة أساليبها و قد تعمق الكتاب في تاريخ تعليم النحو و المصنفات التعليمية، و المعايير التي يعتمدها مؤلف المصنف التعليمي و هي معايير بلغت درجة من الشيوع و الاستقرار².

¹ محمد سويرتي، النحو العربي عرض وتحليل- تقريب تداولي وأسلوبى تداولي-، 2007.

² علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1 2007، ص80.

و قد قدمت هذه الدراسة بعض المضامين النظرية للغة العربية و للنظرية اللسانية في النحو العالمي و استطاعت أن تخرج اللغة العربية في ثوب بحثي أكاديمي ضمن إطار و نظرية النحو العالمي.

-و يعد العمل الذي قام به أحمد المتوكل في طلائع الأعمال العربية في هذا المجال فقد عرض في كتابه الوظائف التداولية في اللغة العربية مقدمة نظرية يبين فيها الأبعاد النظرية التي يقوم عليها النحو الوظيفي، وبعد ذلك حاول إقامة دمج إيجابي بين النظرية اللسانية العربية التراثية وبخاصة في النحو والبلاغة.

كما يعرف المتوكل المبتدأ بأنه: الوظيفة التداولية الخارجية المتحدث عنها خارج الجمل¹. فالمبتدأ هنا هو الذي يحدد مجال الخطاب الذي يعتبر الجملة بالنسبة إليه واردا، مثال ذلك:

-زيد، أبوه قائم: فهذه الجملة مكونة من ركنين أساسيين:

1- الجمل: أبوه قائم، 2- المبتدأ: زيد.

وهو الذي يحدد المجال الذي يعتبر إسناد مجموع الجمل إليه واردا، أي أن زيد متحدث عنه، مسند إليه، والجمل كلها حديث عن زيد فهو كله مسند.

ويبقى علم النحو المحدد الأساس لكل للغة والقادر على تمييزها وانتشارها، وبقدر الاهتمام بقواعد هذا العلم وشيوعها، بقدر ما تحافظ اللغة على تواجدتها وانتشارها في الاستعمال بين أفراد الجماعة اللغوية، استعمالا سليما من اللحن والغلط.

2-4- علم الدلالة (sématique):

ويطلق مصطلح sematice sématique على الدراسة الدلالية، وهي الدراسة اللغوية التي تتناول جانبا واحدا أو أكثر من علم الدلالة ضمن لغة واحدة، أم علم الدلالة وهو العلم الذي ينطلق من الرمز إلى تحديد الفكرة².

أي هو العلم الذي يختص بدراسة المعنى وما يتعلق به، كما يعتبره البعض فرع من علم اللغة.

¹ احمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص115-117.

² مبارك مبارك، معجم المصطلحات اللسانية، ص188.

وهو قطاع من قطاعات الدرس اللساني الحديث شأنه في ذلك شأن الأصوات والتركيب¹.

أي أنه جزء لا يتجزأ من قطاعات الدرس اللساني، تهتم به اللسانيات كباقي العلوم، ولازال الإشكال حاضرا في تحديد هذا العلم فتارة يحدد مقصوده بمستوى المفردات أو المعجم أو الدلالة.

والحق أن نمو علم الدلالة الحديث وتشعب مقارباته المنهجية جعله قطب الدوران في كل بحث لغوي، مما لا ينفصل عن نظرية الإدراك وفلسفة المعنى². وهذا يعني أن التوسعات التي طرأت على هذا العلم جعلت به موضوع البحث اللغوي شأنه شأن النحو والصرف حيث استقطبت اللغة اهتمام المفكرين منذ أمد بعيد، لأن عليها مدار حياة مجتمعاتهم الفكرية والاجتماعية، وقد بدأ البحث عن المعنى منذ أن حصل للإنسان وعي لغوي.

ويرجع الدارسون المحدثون نشأة علم الدلالة الحديث إلى أواخر القرن التاسع عشر، مع أن الاهتمام بالدلالة من أهم اهتمامات الإنسان الفكرية³. فقد اهتم العلماء المسلمون في الحضارة العربية بجملة من القضايا الدلالية نظرية وتطبيقا، إضافة إلى اهتمام الهنود وبعض الشعوب القديمة بموضوع الدلالة وما يتفرع عنها.

ويلح اللسانيين المحدثون على تلخيص علم الدلالة من المجالات الخارجة عن اللغة، فمحو الدلالة يتضمن دراسة الترادف والاشتراك والأضداد ومحو تغير المعنى ويتضمن أسباب التغير الداخلية والخارجية وسبل التغير وأشكاله⁴. حيث يعتبرون علم الدلالة من القطاعات التي تعني بمستوى من المستويات اللغوية، التي تنطلق من مدلول الكلمة ومضمونها إلى جانب مستوى الأصوات والتركيب.

¹ علم الدلالة، ترجمة مجيد الماشطة، الجامعة المستنصرية، بغداد، ط1، 1970، ص80.

² عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب، تنس، (د ت)، ص(21-22).

³ انظر، فهمي حجازي، المعجمات الحديثة دراسات في اتجاهات تأليفها وأسسها اللغوية، أملية مستنسخة في كلية الآداب بجامعة القاهرة، 1978- ص40-41.

⁴ أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، حاضنة اللغة العربية، دار الفكر - دمشق - سوريا، ط1 1996، ص286.

ومجال هذا العلم دراسة المعنى اللغوي على صعيدي المفردات والتراكيب، وإن كان المفهوم السائد هو اقتصار علم الدلالة على دراسة المفردات وما يتعلق بها من مسائل¹. وقد بدأ البحث عن المعنى منذ أن حصل للإنسان وعي لغوي، وشهد القرن الثالث الهجري حركة علمية في المجال اللغوي كان من المحفزات لها علم الوجوه والنظائر، وقد شكل موضوع هذا العلم اختلافاً وحيرة بين الباحثين المحدثين العرب.

ولقد تناول دوسوسير طبيعة الدلالة تحت عنوان: **العلامة اللغوية**. وللعلامة وجهتان: الأولى ذهنية مجردة تتألف من (تصور) و (صورة سمعية)، والثانية حسية تتألف من شيء مقصود (المدلول) ورمز، أي أصوات كلمة معينة-الدال².

وإن التصور على درجة عالية من التجريد، وهو الانطباع العقلي الناشئ من نطقنا لمجموعة من الأصوات، أما الصورة السمعية فليست الكلمة المنطوقة فعلاً، بل هي الأثر النفسي المشكل نتيجة النطق المتكرر، إذن فالصورة السمعية هي الجانب المجرد من الصوت.

ويوضح ديسوسير المقصود من هذه الصورة حيث يذكر أن المرء ينشد أبياتاً من قصيدة شعرية دون أن يحرك شفثيه أو لسانه³. وهذا غوص حقيقي في روح المعنى، والماهية للمدلول وتجلياته كدال.

ومن أهم القضايا الأساسية في علم الدلالة هو التحليل التجريبي للمعنى الذي ينطلق أصحاب فكرته من نظرية ترى أن معنى الكلمة هو مجموعة من العناصر التكوينية أو النونات المعنوية أو المكونات الدلالية.

وقد قطعت المباحث الدلالية في اللسانيات المعاصرة أشواطاً مهمة نحو توضيح عدد من القضايا الغامضة ورسم حدودها، بما يجعلها قابلة للفحص والدراسة وفق أطر صورية دقيقة.

¹ أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص279.

² دوسوسير، محاضرات في اللسانيات العامة، ترجمة محمد عجيبة ومحمد الشاوش، تونس، ط1985، ص88.

³ يحي أحمد، معنى الكلمة بين الاتجاه التجريدي والاتجاه الوظيفي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، المجلد4، العدد16 1984 - ص55.

إن فعل المعرفة يستند إلى فعل الفهم حيث يتضابق الفهم مع المعرفة فحضور المعرفة يستدعي حضور الفهم، وفعل المعرفة الذي يعتمد على التصورات وعلى الشبكات الرمزية ليس له من محتوى سيكولوجي انفعالي فالنشاط السيكولوجي الذي يصاحب فعل المعرفة وبالتالي فعل الفهم هو فعل عال لا يدخل في جوهر العملية المعرفية¹. فإدراك اللغة ببعدها الحقيقي لا يتجلى إلا من خلال مفاهيمها الفلسفية والفكرية، لأن أي دراسة للغة لابد أن تسعى للوقوف على المعنى الذي هو في حقيقة الأمر، القصد من إنتاج المتكلم بدءاً بالأصوات مروراً بالبناء الصرفي وقواعد التركيب، فالوعي بالمزيد من التطور في مجال التركيب يتطلب فهماً أكثر للدلالة، إذ أن تقويم الفرضيات المتعلقة بالمكون التركيبي على نحو متميز مع المكون الدلالي، وما يضاف إلى ذلك من معطيات المقام والسباق الاجتماعي والثقافي: فقد قام كاتس وفورد (katz and fodor) بتصنيف مشهور قوامه البحث في معاني الكلمات بإرجاعها إلى المكونات أو المؤلفات الأساسية، من خلال نقدهما لكتاب "البنى التركيبية لتشومسكي"². فقد خلص الباحث إلى أن إقصاء المعجم من البنية العميقة في القواعد التوليدية والتحويلية، جعل إنتاج جمل غير صحيحة دلالياً وارداً. ويشير الدكتور تمام حسان إلى هذا النحو من التناول حين يعرض لمشكلات التحليل اللغوي للأدب، ويضرب ذلك مثلاً:

الكلمة "أمّ" ففي قوله تعالى: "وهذا كتاب أنزلناه مبارك مصدق الذي بين يديه ولتنذر أم القرى ومن حولها والذين يؤمنون بالآخرة يؤمنون به وهم على صلاتهم يحافظون"³. (الأنعام-92)، يدور المجاز أمّ على فارق السن، لأن مكة أقدم مما حولها من القرى وفي عبارة "الخمير أو الكبائر" يدور المجاز على الولادة، لأن الكبائر تتولد من معاقرة الخمير⁴.

¹ سامي أدهم، فلسفة اللغة، تفكيك العقل اللغوي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ببيروت، لبنان، ط1، 1993 ص219.

² مورييس أبو ناظر، مدخل إلى علم الدلالة الأسنوي، مجلة عالم الفكر المعاصر ببيروت، العدد 18، 1982 ص34.

³ سورة الأنعام، الآية 92.

⁴ تمام حسان، التحليل اللغوي للأدب، مجلة الحصاد، العدد الأول، 1981 ص17

وقد استطاع العرب القدماء أن يقدموا أفكارا جلية على هذه الشاكلة، وخاصة من خلال تفسيرهم للقرآن الكريم والاشتغال والبحث في علوم الفقه وتفسير أحكام الشريعة ونصوصها، فكانت الدلالة معلما بارزا في إيضاح واستجداد المعاني في باطن هذه النصوص على النحو السليم، ويتضح علم الدلالة حديثا من خلال المحاور التالية:

أ- التركيب الدلالي (combinatoire senantique):

ينطلق التركيب الدلالي من نقطة انطلاق التنظيم النحوي، وقد نشأ هذا البحث في ظل منظور تشومسكي، والذي يرى أن المكون الدلالي بوصفه مكونا يؤول النحو فقط، أو بصورة أدق يؤول البنية النحوية "العميقة" فالتنظيم النحوي يمثل نقطة انطلاق وهو الذي يقدم القرائن للتركيب النحوي¹.

فتغير حركة إعرابية في جملة قد يقلب معنى الجملة بل إن طريقة النبر والتنغيم فيها تجعلها وفق سياقات أرادها المتكلم وفهمها المستمع.

ب- الحقول الدلالية (les champs sénantique):

وهي مجموعة من الكلمات التي ترتبط دلالتها ضمن مفهوم محدد، ومن ذلك مثلا: حقل الكلمات التي تدل على السكن، أو التي تدل على الألوان والقاربة..... وأي قطاع من المادة اللغوية يعبر عن مجال معين من الخبرة والاختصاص². فكل جماعة لغوية ذات ثقافة معينة مهما كان مستواها صعودا أو نزولا مجالات اصطلاحية سياقية تستعمل وتتداول بيسر ووعي.

ج- الوحدات الدلالية:

ويسمى البحث في هذه الوحدات (analyse sénantique) تحليل دلالي وأيضا (analyse componentielle) تحليل تركيبى.

ويقوم منهجه قبل كل شيء على مقارنة الكلمات، قارن الفعل أمل مع الفعل خشي وقدر، وأنه في النهاية لا يفعل شيئا سوى جعل الأكثر قدما لحقول الدلالية كاملا، ولكن

¹ أوزوالد ديكر و جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص (477-478).

² أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مكتبة دار العروبة، الكويت، 1988، ص 89.

عوض أن نبين فقط بالنسبة إلى كل كلمة مع أي كلمات أخرى من المنطقة المعجمية نفسها تتعارض، فإننا نبحت أولاً عن أزواج من الكلمات التي يبدو الفارق بينها في حدوده الدنيا¹. وتعد الكلمة المفردة أهم الوحدات الدلالية لأنها تشكل أهم مستوى أساسي للوحدات الدلالية، وتتفاوت هذه الأخيرة من حيث السعة والضيق، والصغر والكبر والأهمية. ولاسيما أن هذه المقارنة هي فعل عقلي آني يتم بعد تخمين عند المتكلم، وتجارب عقلي عند المتلقي معه.

د- التغير الدلالي:

وهو محور رئيس من محاور الدرس الدلالي الحديث، إن ارتكزت جهود الباحثين فيه ضمن مادي بعلم الدلالة التاريخي (sémasiologie). فقد كان أهم ما شغل علماء اللغة موضوع تغير المعنى، وهو هذا التغير، وأسباب حدوثه، والعوامل التي تتدخل في حياة الألفاظ أو موتها². وتخضع هذه التغيرات إلى الملابس التاريخية، والظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بالجماعة اللغوية. ويعبر أندريه مارتينييه عن هذا الفهم للتغير اللغوي، حيث يرى أن عالم اللغة يهتم بتسجيل وتشرح ضمن إطار العادات اللغوية التي تنتمي إليها. ويرى أن ليس من حق عالم اللغة أن يصدر حكمه لها أو عليها³. ويقصد بالتغير عند الدارسين تلك الصفات أو النقصان، أو الظهور أو الاندثار للكلمات من خلال ظروف ومعطيات اشتركت في إحداث هذا التغير. وقد قدم الأستاذ أحمد مختار عمر عملاً بارزاً في ميدان الدلالة من خلال كتابه: علم الدلالة الذي يعد نقلاً صادقاً لمصطلح علم الدلالة وتنوعاته الوظيفية والكيفيات الإجرائية المعتمدة في تطبيقه⁴.

¹ أوزوالد ديكر و جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص (478-479).

² أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص235.

³ مارتينييه، مبادئ اللسانيات العامة، ترجمة أحمد الحموي، المطبعة الجديدة، دمشق، ط1، 1984، ص10.

⁴ أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص62.

ويبقى باب الاجتهاد وشرف المحاولة مفتوحا للباحثين لإسهام في هذا الميدان الذي غاب عن أكبر اللسانيين في بداية حياتهم العملية مثل تشومسكي الذي أهمل المكون الدلالي في كتابه البنى التركيبية، ثم أعاد له الاعتبار في نهاية السبعينيات من القرن الماضي بعد موجبة من الانتقادات اللاذعة.

الفصل الثاني:

دراسة ميدانية تطبيقية

المبحث الأول: تحليل استبانة تعطى لمجموعة أساتذة لغة عربية
أسئلتها عموماً حول اللسانيات وتعليمية اللغة العربية.

المبحث الأول: تحليل استبانة تعطى لمجموعة أساتذة لغة عربية أسئلتها عموماً حول اللسانيات وتعليمية اللغة العربية

من أجل الوقوف على مدى استفادة مدرسي اللغة في اللسانيات وكيفية تعاملهم معها، وكذلك استفادته من اللغة العربية بشكل عام، كان لها دافعا لها من أجل تخصيص دراستنا الميدانية لمادة اللغة واللسانيات.

جاء القيام بالدراسة الميدانية من أجل معرفة ما مدى تجسيد ما استعرضنا (في ثنايا هذا البحث) أو الإلمام به، وخصصنا جزء من هذه الدرسة لإكتشاف مدى استفادة الأستاذ الجامعي من اللسانيات ومدى إطلاعه وعلى النشاطات اللغوية الأخرى.

وفي ذلك اعتمدنا في هذا العمل على مجموعة من الإستمارات موزعة على عدد من الأساتذة المتخصصين في اللغة في الطور الجامعي، والتي ساعدتنا نوعا ما إلى الوصول إلى هدفها، وقد إحتوت هذه الإستمارات على مجموعة من الأسئلة، والتي يستهدف كل منها الإجابة عن إشكالية معينة.

ونحن بدورنا قمنا بتحليل الأسئلة كلها على شكل أرقام إحصائية، ثم حولناها إلى نسب مئوية، في شكل جداول، شارحين ومبينين بعد ذلك أسباب تلك النتائج المتوصل إليها من وجهة نظر المعلمين.

وتجدر الإشارة إلى أننا إتبعنا خلال عملية الإحصاء القاعدة الثلاثية التالية:

العدد الكلي ← 100%

عدد التكرارات ← س

$$س = \frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{العدد الكلي الأجوبة}}$$

1- مجال الدراسة:

من أجل إنجاز العمل، وبحكم دراستنا في المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، ولاية ميله، اخترنا نفس المركز لإجراء هذه الدراسة.

2- العينة:

وهي شرط أساسي من شروط البحث العلمي، لإثبات مجال العمل الميداني للبحث، واختيار عينات الدراسة يتمشى مع طبيعة هذا العمل. فجاء اختيارنا لمجموعة من الأساتذة المختصين في اللغة العربية من المركز المذكور آنفاً، وهم يمثلون العينة التي شملتها الدراسة.

3- الأدوات المستخدمة:

من خلال تتبعنا للمنهج الوصفي اخترنا أدوات ووسائل جمعت لنا البيانات وهي كالآتي:

أ. **الملاحظة:** وهي عملية حرفية تعتمد على المهارة وتتطلب درجة كبيرة من فنيات الباحث وتقنياته، وقدرته الفائقة على الملاحظة.

ب. **المقابلة:** وتعد عملاً إلزامياً لإنجاز العمل الميداني، بحيث تعد أداة رئيسية في جميع البيانات، والمقابلة هي وسيلة تقوم على الحوار بين الباحث ومبحوثيه.

ج. **الاستمارة:** والتي تعد من أهم الأدوات في جميع البيانات اللازمة، والتي تعرف بأنها عبارة عن مجموعة من الأسئلة يطرحها الباحث لإستيفاء بيانات البحث من خلال مقابلة بينه وبين مبحوثيه.

وقد احتوت الإستمارة على جملة من الأسئلة، إلى الأساتذة المرحلة الجامعية حيث قمنا بتوزيع عشر استمارات، واسترجاعها كاملة.

وهذه الدراسة أنجزت على الشكل التالي:

- السؤال.
- الجواب.
- التعليق على النتائج.

4- الأسئلة التي احتوتها الاستمارة:

1. هل تفضل المقررات القديمة أم الحديثة؟
2. كيف ترى مستوى الطلبة؟
3. ما مدى اطلاعك على اللسانيات المعاصرة؟
4. ما مدى اطلاعك على علم الصوتيات؟
5. ما مدى إطلاعك على علم النحو؟
6. ما مدى تعاون المحيط المدرسي (الإدارة) معك؟
7. هل تطالع كتباً غير التخصص؟ أعط أمثلة.
8. هل تخطئ إجابات الطلبة من الأخطاء (النحوية، الصرفية، اللغوية، الإملائية، الأسلوبية) أو تكثر في قسمك؟
9. اقترح علاجاً لهذه الظاهرة.

5- تحليل النتائج:

السؤال الأول:

* هل تفضل المقررات القديمة أم الحديثة؟

الاختيارات	القديمة	الحديثة
الإجابات	6	4
النسبة المئوية	%60	%40

تعليق (ج01): يظهر من خلال الجدول أن النسبة الأكبر تفضل المقررات القديمة،

وذلك راجع إلى اعتيادهم على مثل تلك المقررات أو لمحدودية اطلاعهم، أو عدم محاولة بذل الجهود، فقد ألفوا تناول المحتويات السابقة دون عناء، أو حفظهم وتأقلمهم مع المقررات القديمة أحالهم إلى وجود صعوبة في الإعتياد على المقررات الحديثة، فقد كانت إجاباتهم صريحة في هذا الشأن، فربما كانت الفوائد التي كانت تقدمها المقررات القديمة في نظرهم كافية وملمة وناجحة في تطوير العملية التعليمية.

ومن هؤلاء الأساتذة من يفضل الحديثة وهذا لما حملته من تغيير جذري في روتينية الدروس ومحاولة إعطاء أفكار جديدة لعقول الطلبة أو الخروج من الدوامة القديمة.

السؤال الثاني:

* كيف ترى مستوى الطلبة؟

الاختيارات	ضعيف	متوسط	جيد
الإجابات	2	8	x
النسبة المئوية	%20	%80	%0

تعليق (ج 2): حسب ما هو ملاحظ في الجدول أن مستوى الطلبة في رأي بعض الأساتذة متوسط يميل أحيانا إلى الضعف، وهذا راجع إلى شخصية الطالب بالدرجة الأولى، واستهتاره في بدل الجهد الكافي لتنمية معارفه، كما يمكن أن يكون بسبب ضيق وقت الحصص، وتعدد المواضيع في الأسبوع الواحد، مما يصعب على الطالب استيعابها كلها، وعدم التحصل على الرصيد اللغوي الكافي، أو ربما يرجع كذلك إلى المعلم بالدرجة الثانية حيث أن حصر دوره وجعله مقتصرًا على التوجيه فقط غير كاف، مما يجعله مشغول الحركة في قسمه، في حين أن العملية التعليمية تحتاج إلى جهد من المعلم والمتعلم معًا، وكذلك الاكتظاظ الطلابي داخل القسم الذي ينتج التشويش وعدم الانتباه.

السؤال الثالث:

* مامدى اطلاعك على اللسانيات المعاصرة؟

الاختيارات	واسع	قليل
الإجابات	05	05
النسبة المئوية	%50	%50

تعليق (ج 3): يلاحظ من خلال الجدول تساوي النسب في الإجابات أي أن بعض هؤلاء الأساتذة يخوضون في اللسانيات المعاصرة، واطلاعهم لها واسع وذلك لرغبتهم في اكتشاف ما حملته اللسانيات من تحديث في شتى المجالات، وذلك الاطلاع على ما جاءت به المدارس اللسانية، وما أضاف فريدناند ديسوسير إلى اللغة، واكتشاف القوانين الضمنية التي تحكم الظاهرة اللغوية، وكذلك ميل بعض الأساتذة إلى علوم اللساني وتتبع الدراسات التي تسعى إلى توسيع حلقة الدرس اللساني الحديث، كما نجد البعض الآخر يقل اطلاعه على

مثل هذه الدراسات، وقد يعود السبب إلى تشبعهم بها، أو عدم التأثر بما جاء فيها، وربما يمكن أن نرجع السبب إلى كون اللسانيات غير مندرجة في تخصصه أو برنامج تدريسه.

السؤال الرابع:

* ما مدى اطلاعك على اللسانيات التطبيقية؟

الاختيارات	واسع	قليل
الإجابات	07	03
النسبة المئوية	%70	%30

تعليق (ج 4): الملاحظة هنا أن جلّ المعلمين يبحثون ويطلعون على اللسانيات التطبيقية، وربما يرجع ذلك إلى إهتمام هذه الأخيرة بتطبيق المفاهيم اللسانية ونتائجها على عدد من المهام العلمية، ولاسيما تدريس اللغة الذي يعد من اختصاصهم، كما تعد اللسانيات التطبيقية فرع من فروع اللسانيات أي "علم اللغة"، حيث تقوم بدراسة اللغة في المجتمع لخدمة أهداف لغوية، وتعمل على تطبيق النظريات اللغوية ومعالجة المشكلات المتعلقة باكتساب اللغة وتعلمها، ولا بد لهذه المزايا أن تحفز معلم اللغة على الاطلاع على هذه الدراسات لتنمية الجوانب الفكرية اللغوية لديه.

في حيم نجد الفئة القليلة تستغني عن البحث في اللسانيات التطبيقية ولعل ذلك راجع إلى محدودية معرفتهم، وبعدهم عن المجال اللغوي الذي يعد الركيزة الأساسية لتطوير الجانب الفعلي للعملية التعليمية.

السؤال الخامس:

* ما مدى اطلاعك على علم الصوتيات؟

الاختيارات	واسع	قليل
الإجابات	06	04
النسبة المئوية	%60	%40

تعليق (ج 5): من الواضح أن هناك رؤى متباينة بين فريقين، الأول (نسبته على الأقل) تعلوا نسبة اطلاعه على علم الصوتيات، وهذا لكونه فرع من فروع علم اللغة، كما تعد الدراسة الصوتية ممهدة للدراسة الصرفية والنحوية، والدلالية التي تعد من مجال تخصصهم،

كما يعد علم الأصوات من أهم العلوم اللغوية المعاصرة لما نالته من اهتمام من قبل الباحثين، كما يجني الباحث في هذا المجال الإلمام باللغة العربية، والكشف عن آلية إنتاج الأصوات اللغوية على نحو محدد، كما يستفيد منها المعلم في تفعيل درسه، في حين أن الفريق الثاني

تقل نسبة اطلاعه على مثل هاته العلوم فربما تميل تطلعاتهم على اللغة المكتوبة أو عدم ميلهم إلى مثل هذه العلوم كونها دقيقة تحتاج إلى تفعيل العقل والصبر والوفير.

السؤال السادس:

* ما مدى إطلاعك على علم النحو؟

الاختيارات	واسع	قليل
الإجابات	09	01
النسبة المئوية	%90	%10

تعليق (ج 6): كل أفراد العينة (واحد فقد اختار الجواب الثاني) كان إطلاعهم على علم النحو واسع وكثير، وهذا راجع لكون النحو من أساسيات تخصصهم، ويعد مقياس أساسي في الدراسات اللغوية، كما أنه يغنيهم من الأخطاء اللغوية والسلامة من اللحن، وأن تدريس القواعد النحوية تنمي قدرة الطالب على النقد والتمييز بين الخطأ والصواب لما يسمعه أو يقرأه لما في دراسة النحو من الألفاظ والأساليب، كذلك إعانة الطالب على التعبير الصحيح، وضبط الأساليب وافهم القرآن الكريم والوقوف على أسرار.

كما ينبغي النحو الباحث فيه بتنمية ثروته اللغوية وصقل أذواقه الأدبية، بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة، والشواهد والأساليب البليغة، كما تعودده على صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقدًا صحيحًا، وفهم وظائف الكلمات في الجمل فهما جيدًا سريعًا يساعد على إدراك معاني الكلام، وحذ عقله وتدريبه على التفكير المتواصل المنظم، فهو وسيلة من وسائل التربية الذهنية، لهذا نجد معظم الأساتذة يطلعون على مثل هذه العلوم فهي بمثابة حاصن لهم، لتنمية معارفهم والنهوض بمستواهم الفكري الذي يساعدهم على التألق في التخصص والتدريس، في حين نجد المهمل للنحو لا تلو تعابيرهم عن الأخطاء والملابسات.

السؤال السابع:

* ما مدى تعاون المحيط المدرسي (الإدارة) معك؟

الاختيارات	ضعيف	متوسط	جيد
الإجابات	02	06	02
النسبة المئوية	%20	%60	%20

تعليق (ج 7): يتضح من خلال الإجابات أعلاه أن النسبة الأكبر لأفراد العينة يرون أن التعاون الإداري المدرسي مقبول ومتوسط، وذلك من خلال الجهود التي تبذلها الإدارة الجامعية للتقرب من الأساتذة، كما لا نستطيع أن نقول أنها محل إرضاء الفئات الأخرى، فبعض الأساتذة حسب الآراء يعانون من ضعف الجانب الإداري بالنسبة لهم، أو الإهمال الذي يتلقونه من طرف المسؤولين، وهذا يرجع إلى طبيعة كل أساتذة ومدى احتياجاته للإدارة في جانبه العلمي، في حين تستحسن الفئة الأخيرة دور الإدارة نظراً لطبيعة الخدمات المقدمة لهم، وتعاونها الكلي معهم، فقد كانت جل إجاباتهم صريحة بهذا الشأن على اختلاف التخصص والمستوى.

السؤال 08: هل تطالع كتب غير التخصص؟ أعط أمثلة.

الاختبارات	نعم	لا
الإجابات	10	0
النسبة المئوية	%100	%0

تعليق (ج 08): نلاحظ أن كل أفراد العينة دون سواء اختاروا الجواب الأول (نعم)، أي نعم كلهم يطالعون كتب غير تخصصهم وهذا شيء بديهي لا يحتاج الدهشة، فيكون الأستاذ في الطور الجامعي لا بد أن يطالع ما تيسر له من الكتب، وهذا لتنمية المعارف الفكرية لديه وتوسيع معلوماته معارفه.

وقد أعطى بعض أفراد العينة أمثلة من الكتب التي يدرسونها أو يميلون إليها وقد كانت كتب فكرية ودينية، إضافة إلى بعض كتب الثقافة العامة، وهذا راجع إلى شخصية كل أستاذه ومولاته وطبيعة التخصص الذي يريد أن يكتشف وينمي معارفه منه.

السؤال 09: هل تخطو إجابات الطلبة من الأخطاء (النحوية، الصرفية، اللغوية، الإملائية والأسلوبية) أو تكثر في قسمك؟

الاختبارات	تخطو	تكثر
الإجابات	01	09
النسبة المئوية	%10	%90

تعليق 09: من خلال النتائج المبينة في الجدول نلاحظ أن النسبة الأعلى كانت لأصحاب الإجابة الثانية (تكثر)، أي أن كل أفراد العينة يرون أن مستوى الطلبة في الجانب الإملائي متدني والأخطاء اللغوية تطفوا على إجاباتهم، ومن خلال تساؤلاتنا لبعض الأساتذة لأهم الأسباب التي نستطيع أن نحدد من خلالها سبب تراجع الطلبة في الجانب اللغوي، أرجعوها إلى إهمال الطلبة وتدني قدراتهم في التعبير الكتابي ومحدودية دراستهم للنحو الصرف، وكذلك إهمال الأساتذة لتعليم والوقوف على مثل هذه الجوانب في الأطوار الابتدائية، ومنه فالتلميذ لا يتعطل على الرصيد اللغوي الكاف.

السؤال 10: (سؤال عام)

- اقترح علاجاً لهذه الظاهرة.

الإجابة: كانت الإجابة عن هذا السؤال في مجملها نحوي نفس الملاحظات، وتكاد تكون لها رؤية واحدة، فجاءت تلك الإجابات متشابهة إلى حد بعيد، وبناءً على ما قدم لنا، نجل تلك الملاحظات في الآتي:

- العلاج المقترح لتجنب أخطاء الطلبة اللغوية كثيرة منها:

- تكاثف الجهود بين الأساتذة الابتدائي والمتوسط والثانوي والجامعة؛
- تفعيل دور المدارس القرآنية؛
- معالجة الظاهرة في المستويات التعليمية التي سبقت الجامعة؛
- المطالعة وإدراج مادة التعبير الكتابي كل سنة؛
- زيادة الحجم الساعي للمواد الأساسية، وتحديد طريقة فعالة لتدريس هذه المواد؛
- على الطالب أن يضاعف جهده الخاص باللغة في مختلف المجالات.

خلاصة:

من خلال متابعتنا للسانيات واللغة، توصلنا من خلال الدراسة إلى أن المعلم يعتمد بشكل كبير على اللغة العربية بشتى مجالاتها في حياتها الاجتماعية والمهنية، وهذا تطلعه على اللسانيات ينمي من أفكاره ومعارفه غي المجال اللغوي وتمكينه من إفادة الطالب من مثل هذه العلوم، ووسائل الاستفادة من علوم اللسانيات في تطوير اللغة العربية، إضافة لما يقدم من معلومات على المستويات الصرفي والنحوي والدلالي والصوتي، كما يتيح البحث في معاني الكلمات والتراكيب، وذلك في ظل الإجراءات العملية المعتمدة لتعليم اللغة العربية التي تهدف للوصول إلى التعبير السليم والفهم الكامل.

خاتمة

بعد هذا الجهد المتواضع الذي حاولنا من خلاله تسليط الضوء اللسانيات ومدى استثمارها في تعليمية اللغة العربية ، اتضح لنا عدة قضايا واكتشافها بعض الملابس، سواءً على المستويين النظري أو التطبيقي، ومن أبرز القضايا التي تم التوصل إليها:

- في الجانب النظري:

❖ تهدف نظريات التعلم إلى تزويد المعلم بالمفاهيم والمعلومات والاستراتيجيات، التي تمكن المعلم من تحسين نوعية التعلم.

❖ بالرغم من تعدد النظريات التعليمية واختلافها، لا يوجد لغاية الآن نظرية شاملة يمكن الإعتماد عليها، وذلك لاتساع عملية التعلم وتعدد متغيراتها وعواملها والمجالات التي تتضمنها.

❖ يمكن تحقيق التفاعل المنشود بين الدرس اللساني والدرس اللغوي، من خلال تعديلات ذهنية تقوم على وضع الفكرة موضع التنفيذ، مع مراعات خصوصيات كل جانب وإحداث التكامل المعرفي الذي يسهم في تحديد معالم اللسانيات المنشودة.

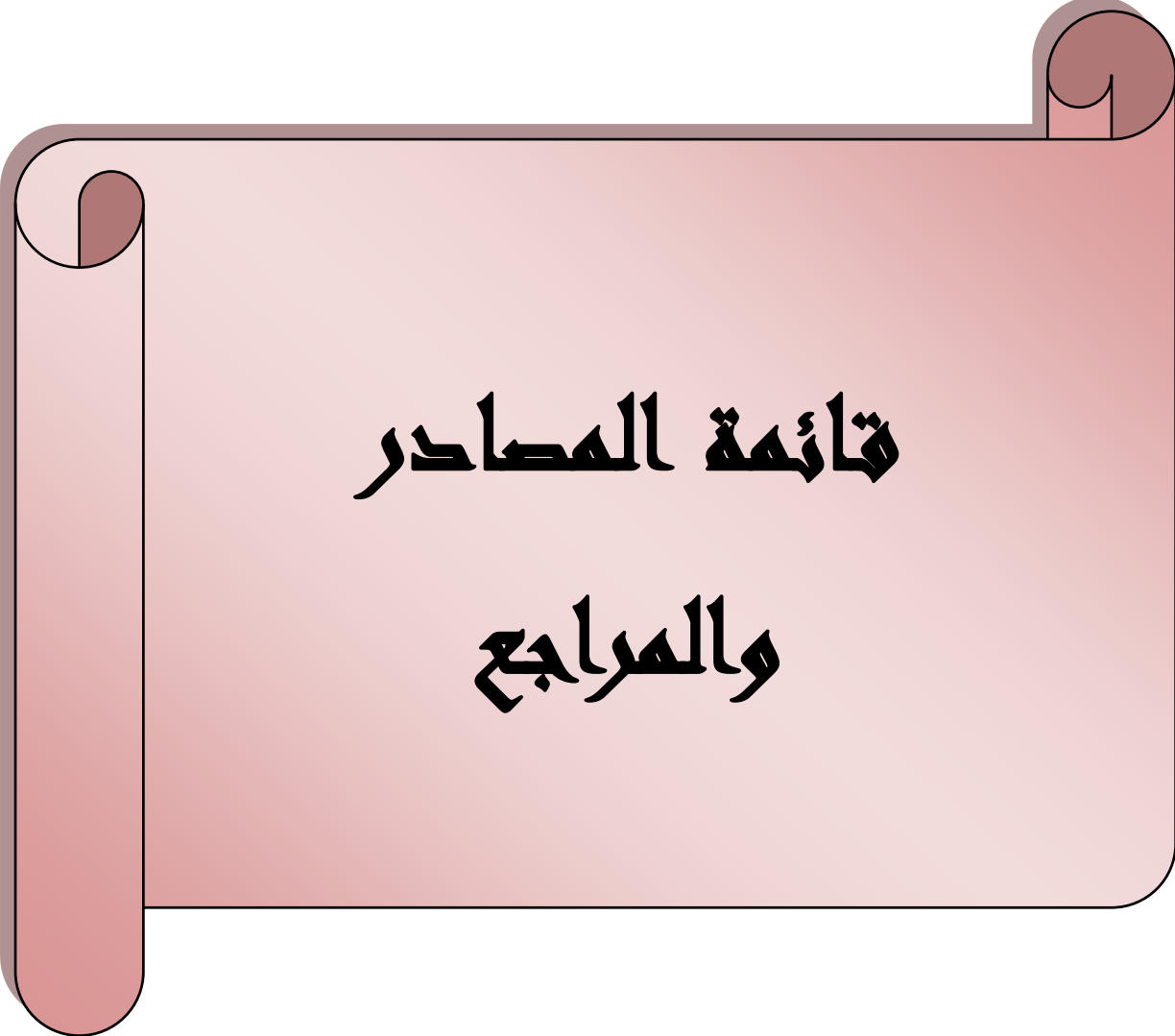
❖ الانتباه إلى المعلومات الصغيرة الجديدة في ميدان اللسانيات واللغة العربية، من شأنه أن يسدّ تغيرات معرفية كبيرة، إن تم رعايتها وتكثيف البحث في جوانبها.

- في الجانب التطبيقي:

❖ للسانيات وظيفة أساسية في تحليل العملية التعليمية وترقيتها، فبدون لجوء معلم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية اللغوية عند المتعلم، ويعسر عليه تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تدريسها.

❖ ضرورة الاهتمام بتعليم القواعد اللغوية بفنونها المختلفة، باستخدام طرق تدريسية فعالة وناجحة، وفي الوقت ذاته تحقق الأهداف المنشودة من أجل الرفع من مستوى تعليم اللغة العربية، اجتناباً للوقوع في تدنى مستوى الطالب.

❖ الاهتمام والاطلاع على مسائل اللغة العربية، له تأثير قوي على الحقل التعليمي، وعلى جميع المختصين والعاملين في الميدان التربوي.



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

* القرآن الكريم.

أولاً: مراجع باللغة العربية

قواميس ومعاجم:

1- قاموس المنجد في اللغة والاعلام دار المشرق بيروت. 1975.

الكتب:

- 1- ابن جني، المصنف في شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق ابراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة، ط1، 1954 ص4.
- 2- أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، 1986.
- 3- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجماعية، دط، الجزائر، 2000.
- 4- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، حاضنة اللغة العربية، دار الفكر-دمشق - سوريا، ط1 1996.
- 5- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مكتبة دار العروبة، الكويت، 1988، ص89.
- 6- أوزوالد ديكر و جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007.
- 7- تمام حسان، التحليل اللغوي للأدب، مجلة الحصاد، العدد الأول، 1981 .
- 8- الجرجاني، التعريفات، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1983.
- 9- جفري سامسون، مدارس اللسانيات، تر: محمد زياد كبة، مطابع جامعة الملك مسعود، دط 1994.
- 10- خالد المير وإدريس قاسمي، الطرائق البيداغوجية+ بيداغوجيا الأهداف، مطبعة النجاح الجديدة ودار الإعتصام، الدار البيضاء، 1994.
- 11- ديسوسير، محاضرات في اللسانيات العامة، ترجمة محمد عجيبة ومحمد الشاوش، تونس، ط1. 1985.

- 12- سامي أدهم، فلسفة اللغة، تفكيك العقل اللغوي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ببيروت، لبنان، ط1، 1993.
- 13- السعيد شنوكة، مدخل إلى مدارس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث، ط2008، 1، مصر.
- 14- سمير شريف استبئية، "التحليل النطقي والفزيائي للأصوات الوقفية في العربية"، الملتقى الدولي: الأصوات والصواتم في اللسان العربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقص، يومي 8-9 ديسمبر 2005.
- 15- السيوطي الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق محمد قاسم، مطبعة السعادة، القاهرة، ط1. 1976.
- 16- شفيقة العلوي محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، دار النشر للأبحاث الترجمة، ط1، 2004 لبنان.
- 17- صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة، د ط، الجزائر، 2003.
- 18- عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في التراث اللساني العربي، مكتبة علا الدين، صفاقس، تونس 2004 .
- 19- عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في اللسانيات الحديثة، وحدة بحث اللسانيات والنظم المعرفية المتصلة بها، صفاقس، تونس، 2007.
- 20- عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب، تنس، (د ت).
- 21- عبد القادر الجليل، علم اللسانيات الحديث. دار الصفا للنشر والتوزيع ط2000. 1. الاردن.
- 22- علم الدلالة، ترجمة مجيد الماشطة، الجامعة المستنصرية، بغداد، ط1، 1970.
- 23- علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1 2007.
- 24- عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006.
- 25- عمر أحمد مختار، دراسات الصوت اللغوي.

- 26- غازي مختار طليمات، في علم اللغة دار طلاس للدراسات للترجمة والنشر، ط2، 2000 سوريا.
- 27- فاطمة عليوي، اللسانيات البنيوية من خلال كتاب " la linguistique structurale".
- 28- فهمي حجازي، المعجمات الحديثة دراسات في اتجاهات تأليفها وأسسها اللغوية، أملية مستنسخة في كلية الآداب بجامعة القاهرة، 1978.
- 29- مارتينييه، مبادئ اللسانيات العامة، ترجمة أحمد الحمو، المطبعة الجديدة، دمشق، ط1، 1984.
- 30- محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2007.
- 31- محمد سويرتي، النحو العربي عرض وتحليل - تقريب تداولي وأسلوب تداولي - 2007،
- 32- محمد سويرتي، النحو العربي من المصطلح إلى المفاهيم، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007.
- 33- محمد علي الخولي، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت. ط1.
- 34- محمد فرحان القضاء ومحمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق). دار الحامد للطباعة والتوزيع، الأردن، 2006.
- 35- محمود حسن عبد العزيز، سوسير رائد علم اللغة الحديث ، دار الفكر العربي. دط. مصر 1990 .
- 36- محمود فهمي حجازي، أصول البنيوية في علم اللغة والدراسات الأنتروبولوجية، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد الثالث، العدد الأول، 1972.
- 37- موريس أبو ناظر، مدخل إلى علم الدلالة الألسني، مجلة عالم الفكر المعاصر بيروت، العدد 18، 1982.
- 38- نورد خزري، ظاهرة النبر في العربية، الملتقى الدولي للأصوات والصواتم في اللسان العربي.
- 39- وليد أحمد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003.

40- يحي أحمد، معنى الكلمة بين الاتجاه التجريدي والاتجاه الوظيفي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، المجلد 4، العدد 16، 1984.

41- يونس غازي مدخل الى الألسنية، منشورات العالم العربي الجامعية دمشق ط1. 1985.

الرسائل الجامعية:

1- سميرة حيدا، علم الصرف لبنات وأسس، جامعة محمد الأول بوجدة، دط، المغرب.

2- صبيحة يعته وفطيمة زيان، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغة العربية في وسط متعدد اللغات والثقافات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي 2014/2013.

3- وردة عبد العظيم عطا الله قنديل، البنيوية وما بعدها بين التأصيل الغربي و التحليل العربي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب والنقد، غزة 2010

كتب مترجمة:

1- ترجمة وافية لتروبيتسكوي في موان: علم اللغة في القرن العشرين.¹
2- جون ليونر، تشومسكي، تر: محمد زياد كبة، النادي الأدبي بالرياض، ط1، السعودية 1987.

مراجع باللغة الأجنبية:

كتب:

1- ferdinande de saussur. Cours de l'inguistique général. Préparé. Par tillomouro. Saint. Germain. Paris. 1972

المواقع الإلكترونية:

1- يحي عبد الله الرافي. نظرية بياجيه في النمو المعرفي:

www.uning-chh/piaget/Information/Infog.hhtm.

2- علي راجح بركات، نظرية بياجيه في النمو المعرفي، نظر:

www.uning.ch/piagent/informations/infog.htm

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	المحتوى
I	شكر وعرفان
II	الإهداء
III	فهرس المحتويات
أ - ج	مقدمة
الفصل الأول: اللسانيات وتعليم اللغة العربية	
05	المبحث الأول: نظريات التعلم
06	1- مفهوم نظريات التعلم
06	1-1- النظرية السلوكية
09	1-2- النظرية المعرفية لجان بياجيه
13	1-3- النظرية البنوية
15	2- بلومفيلد
17	3- تشومسكي
19	المبحث الثاني: قضايا الدرس اللساني
19	1- مفهوم الدرس اللساني
19	1-1- الدرس: لغة
19	1-2- اللسان: لغة
19	1-3- اللسان: اصطلاحا
19	2- قضايا الدرس اللساني

19	2-1- علم الأصوات
22	2-2- علم الصرف morphologie
25	2-3- علم النحو
29	2-4- علم الدلالة
الفصل الثاني: (تطبيقي)	
37	المبحث الأول: تحليل استبانة تعطي لمجموعة من أساتذة لغة عربية، أسئلته عمومًا حول اللسانيات وتعليم اللغة العربية
38	مجال الدراسة
38	العينة
38	الأدوات المستخدمة
39	الأسئلة التي احتوتها الاستمارة
39	تحليل النتائج
45	خلاصة
47	خاتمة
49	قائمة المراجع
فهرس المحتويات	