



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي



دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية
وتطبيقاتها على الطور الأول (الابتدائي)

مذكرة ماجستير في اللغة العربية وآدابها

تخصص : تعليمية اللغة العربية و تعلمها

* - من إعداد الطالب: بن قطاية بلقاسم

* - إشراف الدكتور/ لبوخ بوجملين



السنة الدراسية:

2009م/2010م





"يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ
بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ"

صدق الله العظيم

سورة المجادلة . آية (11)

والله اعلم:

إلى من علمني الصبر والإخلاص في العمل، وجعل كتاب الله منهج حياته حفظاً

وتعليماً . . . أبي .

إلى التي لم تبخل في تربيتي وتشجيعي وسهرت علي الليالي الطوال . . . أمي .

إلى شريكتي في الأفراح والأحزان . . . زوجتي .

إلى من تقاسمت معهم معيشة الحياة . . . إخوتي وأخواتي .

أدعو الله أن يجمعنا مع أفضل الخلق سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم في الفردوس

الأعلى مع الذين أنعم الله عليهم من النبيئين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك

آمين .

رفيقا .

شكر و قَدم :

أَتَقْدِم بِشُكْرِي الْجَزِيلِ إِلَى أَسَاتِذِي الْكَرِيمِ الدُّكُورِ بِوَجْمَلِينَ لِبُوحِ الَّذِي احْتَضَنَ هَذَا
الْبَحْثَ بِصَدْرٍ رَحْبٍ وَلَمْ يَبْخُلْ عَلَيَّ بِنِصَائِحِهِ الْقِيَمَةِ، الَّتِي سَهَّلَتْ لِي طَرِيقَ الْعَمَلِ وَالْبَحْثِ،
وَلَا أُنْسَى بَقِيَّةَ الْأَسَاتِذَةِ الْكَرَامِ الَّذِينَ قَضَيْتَ مَعَهُمْ مَعَ بَقِيَّةِ زَمَلَائِي سَنَةً مَلُؤَهَا الْجِدُّ
وَالْاجْتِهَادُ وَشَعَارُهَا الْعِلْمُ وَالْإِخْلَاصُ . فَلَمْ يَبْخُلُوا عَلَيْنَا بِاجْتِهَادَاتِهِمْ وَتَوْجِيهَاتِهِمْ
وَتَكْلِيفَاتِهِمْ لَنَا بِالْبَحْثِ . كَمَا أَشْكُرُ زَمَلَائِي فِي الْعَمَلِ وَفِي الدِّرَاسَةِ، وَكُلَّ مَنْ سَاعَدَنِي وَلَوْ
بِكِتَابٍ فِي إِنْجَازِ هَذِهِ الْمَذْكُورَةِ، كَمَا لَا أُنْسَى كُلَّ مَنْ رَسَخَ فِي ذَهْنِي مِنْهُجَ التَّفْكِيرِ وَالْبَحْثِ
فِي خَلْفِيَّاتِ الْقَضَايَا الْعِلْمِيَّةِ بَعْمَقٍ وَتَأْنٍ .

الحمد لله رب العالمين المتفضل على عباده بالنعم حق حمده والصلاة والسلام على نبيه المختار. أما بعد:

فإن مسألة تعليم اللغة من المسائل التي تعرض لها الكثير من علماء النفس والتربية، والاجتماع، وعلماء اللغة. وظهرت فيها الكثير من النظريات التي تراعي الخصوصيات النفسية للمتعلم، من ميولات وفروقات فردية، ونضج عقلي من منظور نفسي. و اكتساب الفرد اللغة يتم حتما داخل المجتمع الذي نما فيه. وهذا الاكتساب للغة اكتساب بالضرورة لطرق التفكير السائدة في المجتمع، من منظور اجتماعي. ويأتي التعليم بعد الاكتساب في إطاره الرسمي الذي يراعي الطريقة المتبعة في إيصال المعارف إلى المتعلمين من منظور تربوي. أما المنظور اللساني فيركز على العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم، و إيجاد التفسير العلمي اللازم لكثير من الإشكال الذي يعيق عملية اكتساب مستويات اللغة المدروسة لدى المتعلم. ومن هنا علينا أن نركز في بحثنا هذا على دور اللسانيات في تعليم اللغة وقد خصصنا ذلك باللغة العربية. وكان هدفنا من هذا البحث هو الكشف عن النقاط التي نلخصها في ما يلي:

1- الاستفادة من النظريات اللسانية بمرجعياتها ومفاهيمها واصطلاحاتها في تعليم اللغة العربية.

2- الوقوف على الأبعاد المنهجية للسانيات، وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية.

3- المزج بين مسالك القدماء والمحدثين في التعامل مع دراسة الظواهر اللغوية.

4- التعرف على الأبعاد الوظيفية التي تربط بين النظام اللغوي و كيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني. و هذا بهدف الاستفادة منه في عملية التواصل بصفة عامة، والتواصل بين المعلم والمتعلم بصفة خاصة.

5- إدراك الأبعاد السلوكية والمعرفية والعقلية للنظريات اللسانية للوصول إلى نظرة كل واحدة منها إلى المعلم والمتعلم وبيئة التعليم وطرقه.

6- الوصول إلى ضرورة معرفة المعلم للخلفية اللسانية بهدف الاستفادة من معارفها

العلمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية.

وقد قمنا بتقسيم موضوعنا على ثلاثة فصول، مسبقة بمدخل ومتبوعة بخاتمة، تعرضنا في المدخل إلى اللسانيات واكتساب اللغة، وتقاطع اللسانيات مع العلوم الأخرى في مجال التعليم، والأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية للمادة التعليمية. وبعض ما يتفق فيه النحو العربي مع اللسانيات البنيوية.

أما الفصل الأول فكان للأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية، تعرضنا فيه لمفاهيم لسانية مثل: (اللسان، اللغة، اللسانيات، اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية، الخلفية الفكرية لللسانيات) والأبعاد المنهجية (الاستقرائية، الاستنتاجية) والوظيفية (البنيوية، التداولية) والنظرية (السلوكية، المعرفية، اللغوية). وعالج الفصل الثاني الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية مبرزاً خصائص اللغة العربية وأهداف تعليمها، كما عمل على توضيح الإجراءات اللسانية في مستوياته الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالة، مدعماً ذلك ببعض التمارين البنيوية، وشرح الطريقة الاستقرائية الاستنتاجية، والإجراء الوظيفي بمحتوياته التواصلية والتركيبية والتداولية، وبيّن رؤية كل نظرية للتعليم والمعلم والمتعلم وبيئة التعليم وطرق التدريس. وتفرّد الفصل الثالث للتطبيقات اللسانية على الطور الأول (الابتدائي). منها: تطبيقات في بعض المستويات اللسانية مثل: (المقابلة بين الأصوات، وتطبيقات صرفية)، وتطبيقات حول الطريقة، ونماذج من التواصل المتمثل في: (التعبير الشفهي - الكتابة - السماع - القراءة)، ونماذج تطبيقية حول النظريات .

أما عن سبب اختيارنا لهذا الموضوع فيعود إلى أنّ حقل التعليم تجاذبته الكثير من النظريات النفسية والاجتماعية واللسانية دون معرفتنا لخلفيتها الفكرية، ويظهر ذلك جلياً حين تبادل أطراف الحديث مع الزملاء، هو أنّ التدريس تمّ بالأهداف ثمّ بالكفاءات ، دون معرفتنا للخلفية التنظيرية اللسانية من جهة، ثم من جهة أخرى عدم معرفتنا، كيف وظف واضع البرنامج ذلك؟ وكيف نستفيد من ذلك في الجانب التطبيقي؟.

وقد اتبعنا في هذا العمل المنهج الوصفي ، حين نصف الأبعاد اللسانية والمنهجية والنظرية، أضف إلى ذلك الإجراءات اللسانية والنظرية و الطريقة المعتمدة، كما اعتمدنا

المنهج التقابلي بين الفصلين الأول والثاني، مقابلة الأبعاد اللسانية بالإجراءات اللسانية، والمنهج بالطريقة، ولعل القائل هنا يقول: إنَّ المنهج ليس الطريقة، لأنَّ الطريقة جزء من المنهج، نقول أنَّ: ما يصدق على الكل حتما يصدق على الجزء. ومقابلة الأبعاد النظرية بالإجراءات النظرية، كما لجأنا إلى المنهج التاريخي في بعض الجوانب منها: تتبع أعمال القدماء من العرب والمحدثين.

أما الصعوبات التي واجهتنا في البحث هي قلة المراجع التي توضح التساؤلات التي تتبادر إلى الذهن بين الحين والآخر مباشرة، لذا لجأنا إلى ممثلة المعلومة بأختها والقيام بعملية إسقاط أثناء المقابلة للخروج بالاستنتاج.

غير أنَّ البحث تنوعت مصادره و مراجعه بين القدماء والمحدثين فقد اعتمد على سبيل المثال عند القدماء على:

- الكتاب لسيبويه، الخصائص لابن جني ، المقدمة لابن خلدون، العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، لسان العرب لابن منظور.

أما عند المحدثين فقد اعتمد على:

- التفكير اللساني في الحضارة العربية، واللسانيات وأسسها المعرفية للمسدي عبد السلام، بحوث ألسنية عربية لدكتور ميشال زكريا، مبادئ في اللسانيات لخولة طالب الإبراهيمي... الخ

في النهاية قد بذلنا ما في وسعنا من جهد وبقى الكمال لله وحده.

مردخل

أولاً: اللسانيات واكتساب اللغة.

ثانياً : تقاطع اللسانيات مع العلوم الأخرى في مجال التعليم.

ثالثاً: أسس المادة التعليمية.

رابعاً: بعض ما يتفق فيه النحو العربي مع اللسانيات البنيوية.

مدخل:

إنّ نجاح خطط التعليم قائم على مدى تحكم المدرّس في الخلفيات اللسانية للمادة اللغوية المدروسة، ومن ثمّ فإنّ تعليم اللغة، بوصفها ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، لا يستقيم لها أمر إلا إذا ارتكزت على الحصيلة العلمية للنظريات اللسانية والنفسية والاجتماعية. لكونها تسعى في جوهرها إلى إيجاد التفسير العلمي الكافي لكثير من العوائق التي تعوق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي لدى المتكلم.

« وواضح أنّ عملية الاكتساب هذه تستمر طالما كان الفرد عضواً في جماعة، و اكتساب الفرد للغة عملية تدوم مادامت الحياة: في الطفولة، و في المدرسة، و في الحياة العملية، يتعلم كل فرد كيف يتصل بزملائه. فلا يكاد الطفل يلج باب الحياة حتى يبدأ في الحصول على أسس لغة الأم». (1) « ويكفي أن نشير في الاكتساب إلى أنّ المناغاة كالتواحي الأخرى من اللغة، تتبع أولاً من السلوك غير الاجتماعي، وأنّها سرعان ما يتلقفها المجتمع، ويصبغها بالصبغة الاجتماعية، وتتنجس إلى تقوية تيار الاتصال النامي بين الجماعة والطفل». (2)

«فالمسألة مسألة تدريب مستمر على نطق أصوات اللغة، وعلى الإحاطة بصيغها، وما يكون ضرورياً للفرد من مفرداتها، و على معرفة طرق صيغ جملها المفيدة، على غرار التدريب الذي يقوم به الراغبون في اكتساب العادات. و ليس صحيحاً أنّ اللغة العربية في دم العربي، تظهر على لسانه ولو ولد في بيئة أجنبية». (3)

1 - اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط4، (1427هـ، 2006م)، ص: 75.

2 - اللغة والمجتمع، م.م. بويس، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط(1423هـ، 2003م)، ص: 33.

3 - اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، ص: 76.

قد تظهر الفاعلية العملية للخبرة الإنسانية في تذليل العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم، وإيجاد التفسير العلمي اللازم لكثير من الإشكال الذي يعيق عملية اكتساب النظام القواعدي للغة المدروسة لدى المتعلم.

و في ظل الاهتمام باللغة، فإن معلم اللغة للناطقين أو لغير الناطقين بها، لا يكون في غنى أبداً عن الإنجازات النظرية و التطبيقية التي تحققت في رحاب المقاربة العلمية للظاهرة اللسانية، فهو من ههنا ملزم بامتلاك النظرية اللسانية العالمية بمرجعياتها و مفاهيمها واصطلاحاتها و إجراءاتها التطبيقية، و هو الأمر الذي يجعل الباحث في هذا المقام يحرص كل الحرص على الدقة في التقصي و التحري للعناصر الفاعلة في المحطات الفكرية البارزة للمسار التحولي للنظرية اللسانية المعاصرة.

« و الملاحظ أنّ الدراسات العربية اليوم قد أخذت حظاً ملحوظاً من ثمار اللسانيات، غير أنّ حظها في الجانب النظري أوفر منه في الجانب التطبيقي مما يدفع الباحث اللساني إلى الحكم بحدود الدراسات النظرية ما لم تستغل في وصف لغوي جديد، و يكاد اللغويون اليوم يسلمون بداهة بضرورة إعادة وصف اللغات عموماً حتى تكتشف نواميسها الخفية من جهة، و تخلص مقاييس تلقينها و بلورتها من كل سمة اعتباطية أو معيارية من جهة أخرى».(1)

أولاً: اللسانيات واكتساب اللغة:

إنّ ما سمح للسانيات بولوج حقل اكتساب اللغة هو:

- 1- ازدهار اللسانيات التطبيقية و لا سيما في حقل تعليم اللغات سواء عند تلقين الطفل قوانين لغته التي اكتسبها بالأمومة أو عند تعليم اللغة لغير الناطقين بها ابتداء.
- 2- بروز علم النفس اللغوي و هو فن ظهر ضمن أفنان اللسانيات العامة و يدرس كيف تطفو مقاصد المتكلم و نواياه على سطح الخطاب في شكل إشارات لسانية تنصهر في اللغة، كما يدرس سبل توصل المتقبلين لذلك الخطاب إلى تأويل تلك الإشارات. فهذا العلم يعكف أساساً على عمليتي التركيب و التفكيك وكيف تلابسان

¹ - اللسانيات و أسسها المعرفية، عبد السلام المسدي، الدار التونسية للنشر، (أوت 1986م)، ص : 135 .

الحالة التي يكون عليها كل من الباث و المتقبل. ولقد اتسع هذا العلم فتحدد موضوعه بدراسة ظاهرة الكلام كيف تنشأ لدى الباث ، و ظاهرة الإدراك كيف تتحقق لدى المتقبل.

2- بروز علم التحكيم الآلي (أو السيبرنتية) و ما أفضى إليه من ترابطات مع اللسانيات خاصة في اختزان الأنماط التنظيمية بوصفها ضربا من النحو الآلي المسجل، وهو ما قاد إلى فحص طرق اكتساب الكلام وتحسس نواميس تراكمها وتفاعلها.(1)

و هكذا غدا طبيعياً أن تعكف اللسانيات على قضايا اكتساب اللغة و حصول الكلام فعملت على ربط مراحل هذا الاكتساب لدى الطفل بمراحل نشوء اللغة أصلاً ، وحلّت بواذر عملية التواصل الكلامي من مستوى الإدراك الشمولي إلى مستوى التقطيع المزدوج، و فسّرت مرور الطفل بالمرحلة العلامية، و هي المرحلة الإشارية السيميائية، قبل بروز العلامة اللسانية، و دققت تراكم المخزون الصوتي فالنحوي فالمعجمي.(2)

« و على معلم اللغات أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية. و لذلك فإنّ الإفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة و علم النفس التربوي من جهة ، و طرائق التلقين البيداغوجي من جهة أخرى. و في ظل هذه التوأمة المنهجية يتحدد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية إذ إنه يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاثة عناصر أولية: المتعلم – المعلم – طريقة التعليم». (3) و في هذا التقاطع المنهجي الذي ذكرناه يمكن أن نحدد تأثيره على تعليم اللغة. من خلال ما يلي:

¹ - المرجع السابق، ص: 138 .

² - المرجع نفسه، ص: 139 .

³ - مباحث في اللسانيات، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية، ص: 17، 18 .

ثانيا : تقاطع اللسانيات مع العلوم الأخرى في مجال التعليم:

1 - علم اللغة النفسي: علم النفس يدرس الظاهرة النفسية بكل أبعادها، و حينما يتناول اللغة بوصفها ظاهرة نفسية، يتقاطع منهجيا مع اللسانيات، فيشكل هذا التقاطع منوالا مركبا ينعت بعلم النفس اللساني. (1) مجال هذا العلم هو «السلوك اللغوي» للفرد، و المحوران الأساسيان في هذا السلوك هما «الاكتساب» (2) اللغوي و «الأداء» اللغوي، ولا يمكن الوصول إلى شيء من ذلك إلا بمعرفة الأنظمة المعرفية عند الإنسان. (3)

«إن الاكتساب اللغوي يحدث في الطفولة؛ فالطفل هو الذي «يكتسب» اللغة، وهو يكتسبها في زمن قصير جدا، و يتشابه الأطفال في كل اللغات في طريقة اكتسابهم للغة مما يدل على وجود هذه الفطرة المشتركة، أو هذا الجهاز اللغوي العام». (4)

فماذا يحدث «داخل الطفل» حين يتعرض للغة؟ هذا ما يسعى العلم الآن في محاولة الكشف عنه. و يكاد يكون هناك اتفاق أنه توجد علاقة بين الاكتساب اللغوي و التطور «البيولوجي» (5) لدى الطفل، ومهما يكن من أمر فإن هناك اتجاهين أيضا في فهم الاكتساب اللغوي:

أ- اتجاه استقرائي يرى أنّ الطفل «يجمع» ما يتعرض له من ظواهر اللغة، و«يخزنها» ثم يصل إلى «تجريدات» عنها عن طريق «تصنيفها» و إجراء «تعميمات» عليها.

¹ - المرجع السابق ، ص: 23 .

² - عملية لاشعورية تتم عن غير قصد من الإنسان ، يتم فيها التقاط اللغة في مواقف طبيعية وشكلا لا إراديا من المتعلم.

³ - علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية - مصر ، ص: 21.

⁴ - المرجع نفسه ، ص: 21 .

⁵ - ينظر علم النفس ومساائل اللغة ، كمال بكداش، دار الطليعة، بيروت، ط1، سبتمبر (2002م)، ص: 11. والمقصود بالأسس البيولوجية، أي أنّ الطفل يولد مجهّزا باستعدادات فطرية سابقة لكل اكتساب تتيح له هذه القدرة انتقاء الأحداث الصوتية المتنوعة التي تحيط بعالم الأطفال.

ب- اتجاه استدلالـي: « يرى أنّ الطفل لديه نظرية فطرية عن اللغة مركوزة فيه، وهي تتكون من مفهومات موروثية؛ أي أنها جاهزة مسبقاً، وهي مفهومات عامة عن اللغة الإنسانية، ثم يطبق الطفل هذه المفهومات المسبقة على ما يتعرض له من لغة». (1)

هذا ما نتطرق له عند تناولنا للأبعاد اللسانية في تعليم اللغة ، حيث نركز على هذين المنهجين.

« و من الجوانب التي يهتم علم اللغة النفسي بدراستها في الأداء اللغوي دراسة «الأخطاء» سواء كانت أخطاء إنتاجية (حين يكون الإنسان متكلماً أو كاتباً) أم أخطاء استقبالية (حين يكون مستمعاً أو قارئاً) والبحث عن العوامل النفسية وراءها» (2).

كما يدرس علم اللغة النفسي السلوك اللغوي عند الإنسان في إطار علم النفس التجريبي الذي يركز على السلوك الظاهر الخاضع للملاحظة (المثير و الاستجابة) والجانب العقلي في إطار علم النفس المعرفي الذي يرى أنّ " تعلم " اللغة يجري وفق قدرات فطرية في الإنسان.

وهذا التداخل مع اللسانيات سنتطرق إليه حينما نتناول النظريات اللسانية المعروفة.

2 - علم اللغة الاجتماعي: «كانت البداية منذ أن أكد دي سوسير على الطابع الاجتماعي للسان، من حيث هو نظام متكامل من العلامات الدالة، التي تتحقق في الواقع بواسطة الإنجاز الفعلي للكلام في البيئة اللغوية المتجانسة. فاللسان إذا راسب اجتماعي لجماعة بشرية تتميز بخصوصيات ثقافية و حضارية معينة، إذ ليس هناك حقيقة لسانية واقعية خارج بنية المجتمع». (3) لقد استمد دي سوسير هذا التصور الاجتماعي للظاهرة اللغوية من المدد النظري الذي هيأه العالم الاجتماعي دوركايم الذي تنبّه إلى خصوصية الظاهرة الاجتماعية. «فأُست اللغة – إذا ذاك- ظاهرة اجتماعية كغيرها من الظواهر الأخرى، مما جعل بعض العلماء، يرى أنه إذا كانت اللغة ظاهرة

¹ - علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص: 22، 21 .

² - المرجع نفسه ، ص: 22.

³ - مباحث اللسانيات ، أحمد حساني ، ص: 20.

اجتماعية وتؤدي أيضا وظيفة اجتماعية. فليس هناك فرق بين اللسانيات وعلم الاجتماع، والانثروبولوجيا الاجتماعية⁽¹⁾.

فعلم الاجتماع علم يدرس الظواهر الاجتماعية، وقد يتقاطع مع اللسانيات منهجيا عندما يدرس اللسان بوصفه ظاهرة اجتماعية، وهذا ما يسمى بعلم الاجتماع اللساني⁽²⁾. فهو يدرس «الظاهرة» اللغوية حين يكون هناك «تفاعل» لغوي؛ أي لا بد أن يكون هناك «متكلم» و «مستمع» أو متكلمون ومستمعون، و إذن لا بد أن يكون هناك «موقف» لغوي «يحدث» فيه الكلام، وتتوزع فيه «الأدوار» و«الوظائف» وفق قواعد متعارف عليها داخل المجتمع⁽³⁾. فالفرد يكتسب من اللغة إذًا طرق التفكير الشائعة، في المجتمع الذي نما فيه، واكتساب اللغة اكتساب بالضرورة لطرق التفكير، أي أن في اكتساب الطفل في المدرسة للغة اكتسابا لطرق التفكير الشائعة، و للفروض الأساسية، التي يبنى عليها تفكيرنا، والإجراءات الاستقرائية والقياسية، التي أشاعها تطور العلوم في القرون الثلاثة الأخيرة⁽⁴⁾. ومن موضوعات علم الاجتماع اللساني ما يلي:

*- اللهجات: تجمع اللسانيات الاجتماعية و الجغرافية للاستعمال الفعلي للغة في المجتمع البشري، على أن المجموعة اللغوية التي تنتمي إلى رقعة سياسية و حضارية معينة، عادة ما تستعمل أنماطا لهجية متفرعة عن النظام اللغوي المشترك السائدة في المجتمع، كما يبدو واضحا في المجتمعات العربية الحديثة؛ إذ إن هذه المجتمعات تختلف باختلاف الأنماط اللهجية التي تعرف بها⁽⁵⁾. هذا ما يجعلنا ندرك التباين بين اللغة الفصيحة ولغة الأم التي هي الحقيقة ليست فصيحة في محدداتها النفسية و الإدراكية و الذاكرية. بل إن الملكة التي يكونها

¹ - المرجع السابق، ص: 21.

² - المرجع نفسه، ص: 21.

³ - علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، ص: 24.

⁴ - اللغة والمجتمع، م.م. بويس، ترجمة تمام حسان، ص: 45.

⁵ - دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص: 36.

الطفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزءا مهما من الملكة التي سيكونها في الفصيحة.

*- اللهجات الفردية: تهدي المعاينة المباشرة للحدث اللغوي إلى أن هناك نمطا من الاستعمال اللهجي يتعلق بالجوانب الشخصية لدى الفرد المتكلم أثناء إنجازة الفعلي للخطاب و من الخصائص النطقية و التعبيرية:

أ- البصمة الصوتية التي تختلف من شخص إلى آخر.

ب- العادات اللغوية التي تظهر في عملية التلفظ.

ج- الشعور بالانتماء المهني و الحرفي و أثره في القاموس اللغوي عند الفرد المتكلم.(1)

*- الكلام المحظور: ترتبط هذه الظاهرة بالمجتمع اللغوي ارتباطا كبيرا، باعتبار أن النظام اللساني يخضع خضوعا إلزاميا لقواعد و اعتبارات اجتماعية تختلف من مجموعة بشرية إلى أخرى. وهذه القواعد و الاعتبارات ترجع أساسا إلى الاعتقادات و العادات و الأعراف العامة التي تشكل ثقافة المجتمع ونمط حياته. فالعرف الاجتماعي يقصي من اهتماماته اللغوية، أثناء الأداء الفعلي للكلام، كثيرا من الألفاظ التي لها علاقة ببعض المحرمات و المحظورات، سواء أكان ذلك تحت سلطة المعتقد الديني، أم تحت تأثير العادات و التقاليد العرفية.(2)

3- علم التربية: إن تعليم اللغة يتحرك في ضوء سؤالين لا ينفك أحدهما من الآخر: ماذا تعلم من اللغة؟ و كيف تعلمه؟ و من الواضح أن السؤال الأول سؤال عن «المحتوى»، وأن الثاني سؤال عن «الطريقة». و يتكفل بالإجابة عن السؤال الأول علم اللغة، و علم اللغة الاجتماعي، و علم اللغة النفسي في بعض الجوانب. أما السؤال الثاني فيجيب عنه علم التربية، و في بعض جوانبه أيضا علم اللغة النفسي.(3)

1- نظرية التعلم: يهتم علم النفس التربوي اهتماما خاصا بنظريات التعلم، ويشركه في بعض ذلك علم اللغة النفسي؛ فالتعليم يأتي بعد الاكتساب. و مرة أخرى نجد التمايز

1 - المرجع السابق، ص: 37.

2 - المرجع نفسه، ص: 38. وينظر مباحث في اللسانيات، ص: 22 و 23.

3 - علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، عبده الراجحي، ص: 27.

نفسه بين منهجين؛ سلوكي يركز على الظواهر الملموسة التي تخضع للملاحظة، ويستبعد العوامل غير الظاهرة، و من ثم فإنّ تعليم اللغة يبدأ من البيئة، وتؤثر فيه عوامل خارجية هي «المحاكاة» و«التكرار» و «التعزيز». ومنهج عقلي يرى أن كل إنسان مزود بجهاز لغوي فطري يمدّه بافتراضات عن اللغة، وما يصنعه المتعلم أنه يختبر هذه الافتراضات اختباراً مستمراً حتى يصل إلى القوانين الطبيعية للغة (1)

2- خصائص المتعلم: المتعلمون ليسوا متساوين في الخصائص، وإنما توجد بينهم فروق لا بد من درسها ومراعاتها. وهذه الخصائص تختلف درجة أهميتها بين متعلم للغته الأولى، ومتعلم للغه أجنبية، لكنها على أية حال تنتظم خصائص «العمر» و «استعداد» التلميذ للتعلم اللغوي، وقدراته «المعرفية» ومعلوماته اللغوية السابقة، أو معرفته بلغة أجنبية أخرى، ثم «شخصيته» و«الدافعية» التي تحفزه إلى تعلم اللغة. (2)

3- الإجراءات التعليمية: ذلك أنّ أي مقرر لا بد له من إجراءات تضعه موضع التنفيذ داخل قاعة الدرس، ولاشك أنّ التعليم يختلف من موقف لآخر تبعاً لعوامل كثيرة؛ منها أهداف «المقرر» و «خصائص» المتعلمين. (3)

4- الوسائل التعليمية: كالمخابر الصوتية و الحاسب الآلي في توفير الجهد للتدريبات اللغوية على وجه الخصوص واستثمار هذا الجهد في تنمية القدرة الإنتاجية للمتعلم. (4)

لذا كان لزاماً على واضعي المناهج أن يدركوا هذه الخلفيات التي تقوم على الأسس النفسية والاجتماعية و المعرفية.

¹ - علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص: 27 و 28 .

² - المرجع نفسه ص: 28، 29.

³ - ينظر المرجع نفسه ص: 29 .

⁴ - ينظر المرجع نفسه ، ص: 29 .

ثالثاً- أسس المادة التعليمية:

1- الأسس النفسية:

إنّ من المهم لدى واضعي المناهج أن يعرفوا كيف ينمو الطفل و الشباب، و يتطوران من الناحية الجسمية و العقلية و الخلقية، و أن يعرفوا كذلك المراحل التي يمر بها هذا التطور ليضمّنوا مناهجهم الأهداف و المواد التعليمية و الخبرات التربوية التي بدورها تساعد على بلوغ الأهداف.

«ويهم واضعو المناهج أن يلموا بالطريقة التي يتعلم بها التلميذ أو الطالب، و بالأسلوب الذي يسير فيه عقله عندما يتعلم، و بالعوامل التي تساعد على التعلم الجيد».(1)

«فالأسس النفسية للمنهج تعني الحقائق النفسية و النتائج العلمية التي توصل إليها الفكر التربوي نتيجة لأبحاث علم النفس ، وبخاصة علم النفس التعليمي، وأنّ هذه الأبحاث تؤدي دوراً مهماً في بناء المناهج، و تحديد محتوياتها و أساليب تنظيّماتها و استراتيجيات تطبيقاتها».(2)

لقد اختلف الفلاسفة و التربويون في نظرتهم إلى الطبيعة الإنسانية، مما أدى إلى اختلافهم في نظرتهم إلى الغاية من العملية التعليمية. فهناك من نادى بمفهوم العقل، و أنّ دور المؤسسة التعليمية يكون في إشباع هذا العقل بالتراث الإنساني المتراكم والخبرات البشرية المتنوعة. وهناك من دعا إلى مفهوم الجمود و الحتمية الجماعية، فالطبيعة الإنسانية جامدة يصعب تغييرها، إذ أن الوراثة أكثر قدرة من البيئة على تشكيل حاضر الإنسان ومستقبله. وهناك من نظر إلى الفرد على أنه شبيهة بآلة يتصرف تبعاً للقوانين الطبيعية، فعندهم الإنسان حيوان طبيعي يخضع لمثيرات معينة و يستجيب لها استجابة آلية. أي أن العملية التعليمية هنا تبني على أساس نظرية التعلم الشرطي، ويكون التكرار و التدريب هما طريقة التعلم.(3) وهناك من دعا إلى مفهوم الإنسان بوصفه مجالاً للطاقة، فهو يعمل بقوة متحركة و مؤثرة في البيئة، و هو يسعى دائماً

¹ - اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه على حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار الشروق و النشر و التوزيع، عمان

(الأردن)، ط1، (2005م)، ص: 24 .

² - المرجع نفسه، ص: 24 .

³ - المرجع نفسه، ص: 24 .

إلى موازنة الرغبة مع نواحي النجاح. و المنهج بحسب هذا المفهوم يهتم بالعمليات و حل المشكلات و مراعاة الاختلافات الفردية والخبرات اللازمة للنمو المتفرد، أي الاهتمام بحل المشكلات أكثر من الاهتمام بالنتائج.(1)

وهنا نلمس الطريقة التي يجب أن تعتمد في عملية اكتساب و تعلم اللغة، إما أن تكون تقليدية تعتمد على التلقين و تكرار المعلومات و تثبيتها و استرجاعها عند الضرورة (كالامتحان مثلا). وإما أن تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، فهو الذي يبدع و يوازن و يقارن و يستنتج . و يظهر كفاءته.

2- الأسس الاجتماعية:

تختلف المادة التعليمية المقدمة للمتعلم من مجتمع إلى آخر، نتيجة لاختلاف المجتمعات في تراثها الاجتماعي، وفي نظمها السياسية و الاقتصادية.

إنّ التربية تهدف أساساً إلى تطبيع الفرد الإنساني اجتماعياً لكي يتفاعل بنجاح مع مجتمعه. ويؤدي النظام التعليمي دوراً رئيساً في ذلك. فالثقافة الاجتماعية هي في الواقع ميراث بشري جاء من أجيال سابقة عبر مسيرة طويلة للإنسانية، والإنسان يولد في بيئة ثقافية مثلما يولد في بيئة طبيعية. فالثقافة على ما يراها «كلباترك» تعني «كل ما صنعه يد الإنسان و عقله من أشياء ومن مظاهر في البيئة الاجتماعية. أي كل ما اخترعه الإنسان أو ما اكتشفه و كان له دور في العملية الاجتماعية». و قال آخرون بأنها: «مجموعة الأدوات المادية و الفكرية التي يستطيع بها المجتمع إشباع حاجاته الحياتية و الاجتماعية، وتكييف نفسه لبيئته».(2)

فالمادة التعليمية تستمد من فلسفة المجتمع، لذا فهي تختلف من مجتمع إلى آخر لأنها تحمل ثقافته و قيمه و عقائده، و أفكاره، و عاداته، و تقاليده، و أخلاقه، و آدابه و وسائل اتصاله... الخ.

3- الأسس المعرفية: هناك علاقة بين المنهج ومصادر المعرفة فهناك الحواس التي يجب على المنهج الاهتمام بها واستخدامها، نظراً لوجود علاقة طردية بين كثرة

1 - المرجع السابق، ص: 25 .

2 - المرجع نفسه ، ص : 26 .

استخدامها في الحصول على المعرفة و بين زيادة سهولة المعرفة. ومن واجبه أيضاً الإكثار من استخدام الوسائل الحسية التي تساعد المعلمين على تحقيق تعلم نافع. و هناك العقل و هو المصدر الثاني للمعرفة، ويقصد به عمليات التفكير التي يؤديها الإنسان، وهي في الواقع ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإدراك الحسي. و على المنهج الاهتمام بالتفكير العقلي والاهتمام بتوجيه مدرّكاته الحسية عن طريق الفهم العقلي.(1)

فالمدرس لا بد أن يكون على دراية بما يقدمه من مادة تعليمية تنطلق من المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب، مراعيًا قدرات المتعلم ومدى إدراكه للمفاهيم وميولاته، و انفعالاته...الخ. كما يدرك خلفياتها اللسانية، التي بواسطتها يستطيع أن يعالج ما يعترضه من الفجوات والنقائص التي تقع أثناء تقديمه المادة التعليمية. مع مراعاة مع تتفق فيه اللغة العربية وخاصة النحو العربية مع اللسانيات البنيوية.

رابعاً: بعض ما يتفق فيه النحو العربي مع اللسانيات البنيوية:

1- دراسة اللغة في ذاتها: تهتم دراسة اللغة عند النحاة العرب و البنيويين باللغة في ذاتها من حيث هي أي من حيث كونها أداة للتبليغ أو التعبير عما يكّنه الإنسان ولا تلتفت إلى ما كانت قبل أن تصير إلى ما هي عليه، فهي دراسة أنية لا زمانية (سنكرونية لا دياكرونية على حد تعبير دي سوسير). فكلاهما يتناول اللغة بالتحليل إلى أجزائها الكبرى و الصغرى، و كلاهما يبحث عن كيفية تركيبها بعضها في بعض . إلا أن فضل اللسانيات الغربية على سابقتها يكمن في اهتمامها الكبير الذي أظهرته في القرن التاسع عشر بتحوّل اللغات إلى لغات أخرى عبر الزمان، وذلك لم يتبادر إلى ذهن القدامى (لأسباب تاريخية محضة لا لنقص في عقولهم). وهو الذي يسمونه بتطوّر اللغات (المرور على أطوار تتحوّل فيها مثل الكائنات الحية). وفضل البنيوية هو أنها فتحت الباب من جديد و على أسس علمية جديدة أيضاً للدراسة الآنية ، بعد أن غلا التاريخيون بحصرهم الدراسة في الوجهة التاريخية وحدها. وأفضل من هذا هو حملها الباحثين في تاريخ اللغات على أن يتتبعوا تطور بنى اللغة لا تطور جزئياتها منفردة.(2)

1 - المرجع السابق ، ص : 29 .

2 - بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، عبدالرحمن الحاج صالح، موفم للنشر - الجزائر، (2007م)، ج2 ، ص : 24 .

2- اللغة ظاهرة مسموعة في خطاب معين: تريد البنيوية أن يُعتمد على مجموعة من معينة من الخطابات يدونها اللغويون في عين المكان الذي يعيش فيه في زمان معين أصحاب اللغة المراد تحليلها و البحث فيها، و أن تقتصر على هذه المدونة هي وحدها فلا يجسر على تغيير شيء منها ولا يلجأ في الاستشهاد بشيء من خطابات الباحث نفسه أو جماعة غير الجماعة المعنية بتلك اللغة. ونجد نفس التخرج عند النحاة العرب إذ لا يمكن أن يستشهد إلا بما هو ثابت لا يردّ، وهو موجود في دواوين العرب التي دونها العلماء من الشعر والكلام المنثور و الأمثال ولا يلجأ إلى غير ذلك. فكل منهم يراعي الواقع كما هو... فكل من النحاة والبنويين يجعلون المشاهد المسموع بالفعل هو مادة البحث و المنطلق لكل تحليل.(1)

3- دورة التخاطب وظواهرها:

إن اللغة أداة للتبليغ وتلك هي أهم وظائفها، وتحاول البنيوية أن تفهم الظواهر اللغوية بالجوء إلى مبدأي الاقتصاد والفرق . أما الاقتصاد فهو ميل المتكلم إلى التقليل من الجهود العضلية والذاكرية التي يبذلها في عملية التخاطب، وقد لجأ أيضا النحاة إلى مبدأ الاستخفاف في تفسير ظواهر كثيرة ، مثل الحذف و الإدغام و الاختلاس، وتبين لهم أن بعض الحركات المحدثه للحروف إذا تتالت استثقلها الناطق، كالخروج من الضم إلى الكسر أو كثرة تتالي الحركات المصوتة وغير ذلك. أما الفرق فهو ضد ذلك أي ميل المتكلم إلى تبين أغراضه للمخاطب و تخوفه من أن يلتبس كلامه عليه بكثرة الحذف و الاختصار وغير ذلك.(2)

ويعرف كل واحد ما يعيره النحاة الأولون من أهمية للتخفيف من جهة و لرفع اللبس من جهة أخرى في تفسير ظواهر القلب و الإبدال و الإعلال والحذف وغير ذلك و هو من أعظم ما أنتجه فكرهم وأهمه بالنسبة إلى التفسير العلمي.(3)

وهذا ما يجعلنا نركز في هذه الرسالة على جملة من المفاهيم منها: البعد التزامني في اللغة، والاعتماد على المشاهد المسموع بالفعل كمادة في البحث و المنطلق لكل

1 - ينظر المرجع السابق ص : 25 .

2 - المرجع نفسه، ص: 26.

3 - المرجع نفسه، ص : 26 .

تحليل للوصول إلى المستمع المتكلم المثالي على حسب تعبير تشومسكي.⁽¹⁾ والأبعاد المنهجية بالإضافة إلى أهم وظيفة من وظائف اللغة وهو التواصل، وذلك بالتطرق إلى الدورة التواصلية بين المعلم والمتعلم. والأبعاد النظرية.

¹ - ينظر في نحو اللغة وتراكيبها، خليل أحمد عمارة، عالم المعرفة للنشر و التوزيع، جدة السعودية، ط1، (1404هـ - 1984م)، ص: 60.

الفصل الأول:

الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

*- تمهيد

أولاً: - مفاهيم لسانية (اللسان، اللغة، اللسانيات اللسانيات العامة
واللسانيات الوصفية، الخلفية الفكرية لللسانيات)

ثانياً: الأبعاد المنهجية

ثالثاً: الأبعاد الوظيفية

رابعاً: الأبعاد النظرية

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية *- تمهيد:

قبل أن نشعر في البحث عن الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية، سواءً من ناحية المنهج الذي اعتمده اللسانيون، في البحث عن المادة اللسانية المدروسة، أو البعد الوظيفي في إبراز الوظيفة التواصلية للغة، أو مجال اللسانيات في إطارها النظري، لابد أن نتطرق إلى جملة من المفاهيم اللسانية، المرتبطة باللسانيات لفهمها، ثم ندرك كيف نتعامل معها في المجال التعليمي.

أولاً - مفاهيم لسانية: (اللسان، اللغة، اللسانيات، اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية، الخلفية الفكرية لللسانيات)

1- اللسان: يقصد به جراحة الكلام. وقد يكتنى بها عن الكلمة فيؤنث حينئذٍ . قال أعشى باهلة :

إِنِّي أَتَنَتِّي لِسَانٌ لَا أُسَرُّ بِهِ ◊◊◊ من عَلَوٍ، لَا عَجَبٌ مِنْهَا وَلَا سَخَرُ
قال ابن بري: اللسان هنا بمعنى الرسالة و المقالة.

وقد يذكر على معنى الكلام . كما قال الحطيئة :

نَدِمْتُ عَلَى لِسَانٍ فَاتٍ مِنِّْي ◊◊◊ فَلَيْتَ بَأْتُهُ فِي جَوْفِ عَكْمٍ (1)

وإن أردت باللسان اللغة أنثت ، يقال : فلان يتكلم بلسان قومه.

- كما أنّ كلمة " لغة " لم ترد في القرآن الكريم. وإنما وردت كلمة " لسان " و جمع ألسنة للدلالة على معانٍ منها- كما في الأمثلة القرآنية الآتية:

أ- لغة الكلام: بمعنى الوسيلة

﴿وَلَا تَكُن مِّنَ السَّادَةِ الَّتِي تَقُولُ سَمِعْنَا وَطَعْنَا وَمَا عَلَّمْنَا مِنْ شَيْءٍ إِنَّا فَكَّرْنَا وَفَعَلْنَا مِمَّا نَفَعُنَا وَإِنَّا كَانُوا مِنَّا يَتَذَكَّرُونَ﴾ (2)

﴿وَلَا تَكُن مِّنَ السَّادَةِ الَّتِي تَقُولُ سَمِعْنَا وَطَعْنَا وَمَا عَلَّمْنَا مِنْ شَيْءٍ إِنَّا فَكَّرْنَا وَفَعَلْنَا مِمَّا نَفَعُنَا وَإِنَّا كَانُوا مِنَّا يَتَذَكَّرُونَ﴾ (2)

¹ - لسان العرب، ابن منظور ، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من السادة الأساتذة، دار الحديث، القاهرة (1423هـ، 2003م)، ج8، ص: 74.

² - سورة البلد الآية 8 و9.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

ب- اللغة: بمعنى رصيد الكلمات و القواعد التي تملكها الجماعات اللغوية فهي كما

في قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾

﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾
﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾
﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾
﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾
(1) ﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾

وقد فسر الزمخشري باللغة في سورة (النحل- مريم - الدخان) (2).

في قوله تعالى :

﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾
﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾
﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾
﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾
(3) ﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾

قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾

﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾
﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾
(4) ﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾

وقوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾

(5) ﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾

ج - الكلام: بمعنى الاستعمال الفردي للغة. كما قال تعالى : ﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾

﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾
﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾
﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾
(6) ﴿قُلْ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْءًا أَن يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾

¹ - سورة إبراهيم الآية 4، رواية حفص.

² - تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل و عيون الأقاويل في وجوه التأويل، جار الله الزمخشري ، تحقيق محمد مرسى عامر، مراجعة شعبان محمد إسماعيل، دار المصحف القاهرة

³ - سورة النحل ، الآية 103، الكشاف ج 3، ص: 163.

⁴ - سورة مريم ، الآية 98 ، الكشاف ج 4، ص: 24.

⁵ - سورة الدخان الآية 58 ، الكشاف ج5، ص: 243.

⁶ . سورة المائدة الآية 78.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

د - الأسلوب: بِمَعْنَى الْخَاصِيَةِ الْفَرْدِيَةِ لِلْمَتَكَلِّمِ كَمَا فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿

وَمَنْ هُنَا نَخْلُصُ إِلَى أَنَّ لِللُّغَةِ مَعَانِي مُتَعَدِّدَةً، حَسَبَ السِّيَاقَاتِ الْقِرْآنِيَةِ السَّالِفَةِ الذِّكْرُ. (2)

وَكَلِمَةُ لِسَانٍ تَعَدُّ مِنَ الْمَعْجَمِ الْأَسَاسِ الْمَشْتَرَكِ فِي اللُّغَاتِ السَّامِيَةِ وَقَدْ تَرَدَّدَتْ فِي (فهرست) ابن النَّدِيم بِمَعْنَى "لغة" فِي مِثْلِ قَوْلِهِ: "اللُّسَانُ الْعَرَبِي - اللُّسَانُ السَّرْيَانِي، اللُّسَانُ الْيُونَانِي". (3)

كَمَا أَنَّ إِطْلَاقَ (اسْمٍ) مُشْتَمِلٌ عَلَى كَلِمَةِ (لسان) عَلَى الدَّرَاسَاتِ اللُّغَوِيَةِ إِطْلَاقٌ قَدِيمٌ. عَكْسُ مَا يَتَوَهَّمُهُ الْكَثِيرُونَ ، فَقَدْ أَطْلَقَ الْفَارَابِيُّ فِي (إحصاء العلوم) عَلَى الْعُلُومِ اللُّغَوِيَةِ اسْمَ "علوم للسان" وَأَطْلَقَ أَبُو حَيَّانَ التَّحَوِي عَلَى عُلُومِ اللُّغَةِ مُصْطَلَحَ "علوم اللسان العربي" وَتَابِعَهُ ابْنُ خَلْدُونِ فِي هَذَا فَعَقَّدَ فِي مُقَدِّمَتِهِ فَصْلًا بِعَنْوَانِ "في علوم اللسان". (4) مِنْ خِلَالِ التَّعَارِيفِ السَّابِقَةِ يَتَضَحُّ أَنَّ لِللسانِ مَعَانٍ مُتَعَدِّدَةً مِنْهَا الْعَضْوُ الْفِيْزِيُولُوجِي الَّذِي يُوْدِي وَظِيفَةَ الْكَلَامِ ، وَبِمَعْنَى اللُّغَةِ ، وَبِمَعْنَى الْإِسْتِعْمَالِ الْفَرْدِيِّ لِللُّغَةِ (الكلام) وَبِمَعْنَى الْأَسْلُوبِ ، أَمَّا عِلْمُ اللِّسَانِ فَيُطْلَقُ عِنْدَ الْعُلَمَاءِ الْمُسْلِمِينَ عَلَى مَفْهُومِ الدَّرَاسَاتِ الْعِلْمِيَّةِ لظَاهِرَةِ اللِّسَانِ الْبَشَرِيِّ بِصِفَةِ عَامَةٍ. (5)

أَوْ هُوَ: «دراسة اللغة، كنظام علامات. وتتميّز (اللسانية) المحضة، عن السيكو- لسانية والسوسيو- لسانية، بابتعادها عن وصف الدلالات. ويعتبر (سوسير) اللسانية فرعاً من اللسانيات، بينما يجدها (رولان بارث) عكس ذلك، لأنَّ اللغة تعمل كنمط، وتكوّن النظام التّام، الذي يمكنه أن يساعد على التّأويل». (6)

¹ . سورة القصص الآية 34 .

² . ينظر، آلة الكلام النقدية دراسة في بنائية النص الشعري، محمد الجزائري ص 30 .

³ - كتاب الفهرست للنديم، محمد بن إسحاق النديم (المعروف إسحاق بأبي يعقوب الوراق، تحقيق رضا تجدد، ج1، ص: 14،

⁴ - مقدمة، ابن خلدون (ديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب و البربر و من عاصروهم من ذوي الشأن الأكبر)، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، لبنان، (1427هـ - 2007 م)، ص: 597.

⁵ - مبادئ اللسانيات البنيوية (دراسة تحليلية إبستمولوجية) ، الطيب دبة، دار القصبة للنشر - الجزائر (2001م) ص: 15.

⁶ - تراث ابن جني اللغوي والدرس اللساني الحديث (دي سوسير نموذجاً)، بلملياني بن عمر، ديوات المطبوعات الجامعية، ص: 24 .

2- اللغة:

أ- تعريف اللغة عند بعض العرب القدامى:

- تعريف كلمة (اللغة): اللغة مشتقة من لغا يلغو؛ إذا تكلم؛ فمعناها الكلام.⁽¹⁾

أما في الاصطلاح فعرفت بتعريفات عديدة، أشهرها ما ذكره أبو الفتح ابن جني (ت396هـ) في كتابه (الخصائص)، حيث قال: "أما حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم".⁽²⁾

- وهذا التعريف تناقله علماء العربية على اختلاف تخصصاتهم يضارع أحدث تلك التعريفات العلمية للغة، حيث يعتبر اللغة:

أ - أصوات منطوقة

ب - وأن وظيفتها التعبير عن الأغراض.

ج- وأنها تعيش بين قوم يتفاهمون بها .

د - وأن لكل قوم لغة.⁽³⁾

فالمستويات التي تكون حقيقة اللغة من جهة "الماهية" و"الشيئية" و"الوظيفية" في رأي ابن جني.⁽⁴⁾

- أما أبو الحسن الجرجاني (ت816هـ) فيقول: "هي ما يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"⁽¹⁾

¹ - ينظر، لسان العرب، ابن منظور، ج8، ص:99.

² - الخصائص، أبي الفتح عثمان ابن جني، دار الهدى للطباعة والنشر، (بيروت)، لبنان، ط2، ج1، ص: 33. -

³ - فقه اللغة مفهومه موضوعاته قضاياها، محمد بن إبراهيم الحمد، دار ابن خزيمة للنشر و التوزيع، السعودية، ط1، (1436هـ - 2005م)، ص 18.

⁴ - تراث ابن جني اللغوي والدرس اللساني الحديث (دي سوسير نموذجاً)، بلملياني بن عمر، ص: 13 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

يظهر من خلال كلمة (يعبر). إنّ اللغة عند الجرجاني هي تعبير يعبر المتكلم فيه من المعنى إلى النظم، و المستدل من النظم إلى المعنى.(2)

- تعريف اللغة عند ابن خلدون(ت727هـ): «اعلم أنّ اللغة، في المتعارف عليه ، هي عبارة المتكلم عن مقصوده. و تلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام. فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها و هو اللسان. و هو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم». (3)

يتضمن هذا التعريف عدة مسائل لا بد من التوسع فيها:

*- اللغة وسيلة للتعبير: اللغة وسيلة يمتلكها متكلم اللغة و يُعبر بواسطتها عن آرائه ومتطلباته و أحاسيسه. وتحديد يرد في أكثر من مكان في مقدمة ابن خلدون.

*- اللغة فعل لساني: إنّ اللغة، في نظر ابن خلدون، نشاط إنساني يقوم به الإنسان عبر لسانه. فالتعبير الكلامي لا يحدّد فقط من خلال بنية الكلام الذاتية والمعاني المرتبطة بها فقط، بل يحدّد أيضا، عبر الفعل اللساني الحاصل خلال التعبير.

*- اللغة فعل قصدي: إنّ الفعل اللساني فعل قصدي نابع من تصميم الإنسان على التعبير عن ذاته و على التواصل مع الآخرين، و ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، و ناجم عن تصميم ذاتي.

*- اللغة اصطلاح: إنّ الطابع الاصطلاحي في اللغة هو الذي يفسّر تعدّد اللغات واختلافها من شعب إلى آخر و تمايزها في ما بينها. و يرد ابن خلدون هذا التمايز إلى اختلاف الاصطلاحات بين أمة و أخرى. و ما تجدر الإشارة إليه هنا ، أنّ ابن خلدون يعي أنّ اللغة اصطلاح ضمني حين يقول: «و اعلم أنّ النقل الذي تثبت به اللغة إنما هو النقل عن العرب.أنّهم استعملوا هذه الألفاظ لهذه المعاني، لا تقلّ إنّهم وضعوها لأنّه متعذّر و بعيد و لم يعرف لأحد منهم». (4)

¹ - التعريفات، أبو الحسن الجرجاني، تحقيق عبدالرحمان عميرة، عالم الكتب، (بيروت)، لبنان، ط1، (1416هـ-1996م)، ص: 244

⁵ - المصدر نفسه، يرى أنّ عبارة النص: هي النظم المعنوي المسوق له الكلام، سميت عبارة لأنّ المستدل يعبر من النظم إلى المعنى و المتكلم من المعنى إلى النظم فكانت موضع العبور هي فإذا عمل بموجب الكلام من الأمر و النهي يسمى استدلالا بعبارة النص، ص: 191.

³ - مقدمة ابن خلدون ، ص: 598 .

⁴ - المصدر نفسه ، ص : 602 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

- *- اللغة ملكة لسانية: «فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها و هو اللسان»⁽¹⁾. فاللغة التي هي نتاج ثقافي و فعل صنع تصير ملكة لسانية قائمة عند متكلمها. أي تصير مقدرة على التكلم . و تستقيم في ذات المتكلم أداة تعبير و تواصل.
- *- اللغة ميز إنسانية مكتسبة: فاللغة، إذًا ملكة إنسانية يكتسبها الإنسان في مرحلة الطفولة خلال ترعرعه في بيئته و عبر سماع كلام المجتمع المحيط به. وهذا الاكتساب طبيعي بحيث يكتسب الطفل لغة البيئة التي يسمع كلامها خلال مرحلة نموه الطبيعي. فعملية اكتساب اللغة عملية ذاتية يقوم بها الإنسان انطلاقا من قدراته الذّاتية و من خلال سماعه كلام أهله أو أهل جيله.⁽²⁾
- *- تختلف اللغات من مجتمع إلى آخر: إنّ اللسان في كل أمة بحسب اصطلاحاتها. فكل شعب لغة خاصة به إذ أنّ اللغات تتمايز في ما بينها. و يرتد هذا التمايز إلى اختلاف الاصطلاحات بين أمة و أخرى.⁽³⁾

ب- تعريف اللغة عند بعض اللسانيين:

تحدث الفلاسفة و اللسانيون مؤخرا على اللبس الذي يكتنف مصطلح "اللغة" أثر هذا الإشكال في ميدان البحث. و لكل نحو من الأنحاء الحديثة طريقته في حل هذا الإشكال أو دفعه، «فتشومسكي مثلا يطلق كلمة "اللغة" و لا يريد بها الظاهرة الاجتماعية – بتعدها وتشابك ظواهرها– ولكنه يريد بها النسق العقلي المائل في ذهن الفرد، وهذا في نظره شرط في وضوح المصطلح ودقة التصور»⁽⁴⁾.

أما اللغة في رأي الفلاسفة : «واقع غامض لأنها موضوع من المواضيع وأداة للتفكير في آن واحد. و هناك آراء فلسفية كثيرة في اللغة، فهي منبع للإلهام الميتافيزيقي...

¹ - المصدر نفسه ، ص: 598 .

² - ينظر بحوث السنية عربية، ميشال زكريا ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط1، (بيروت)، لبنان، (1412هـ - 1992م)، ص: 64 .

³ - المرجع نفسه، ص: 64 .

⁴ - الأساس المعرفي للغويات العربية ، عبد الرحمن بودرع، منشورات نادي الكتاب لكلية تيطوان، المغرب ، ط1، (مارس 2000م) ص: 56.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

ومرآة للنفس شبه محجوبة ... أو عالم ملغوم نريد تحديد مكان من الغامه... من الحلول

المقترحة مواجهة اللغة باعتبارها شكلا للمعرفة الموضوعية» (1).

و في ما يلي نتناول أهم التعاريف التي وضعها بعض اللسانيين:

***- تعريف اللغة عند فردينان دي سوسور:** «اللغة تنظيم من الإشارات المفارقة» (2).

أ- المفهوم الأول: مفهوم اللغة كتنظيم أي أنّ اللغة هي كل منظّم من العناصر لا يمكن دراسته إلا من خلال كونه يعمل كمجموعة. ولا يكون لعناصر التنظيم إذا أخذت على حدة، أي دلالة بحد ذاتها، بل تقوم دلالتها فقط عندما ترتبط ببعضها و بالتنظيم ككل.

ب- المفهوم الثاني: مفهوم الإشارة أو عنصر التنظيم اللغوي المتكون من اقتران الدالّ بالمدلول. الدال هو الإدراك النفساني للكلمات الصوتية و المدلول هو الفكرة أو مجموعة الأفكار التي تقترن بالدال. ويشير دي سوسور إلى ارتباطية العلاقة بين الدال و المدلول.

ج- المفهوم الثالث : مفهوم التغيرات، فالعنصر الكلامي يتميّز، من خلال تغيّره عن بقية العناصر و تعارضه معها. هذا التعريف يتضمن المسائل التالية:

- اللغة تنظيم من الإشارات أو الرموز.

- اللغة كلمات وضعت لمعنى.

- الوحدات اللغوية متميزة في ما بينها (3).

***- تعريف اللغة عند أندريه مارتنيه:** «إنّ اللغة أداة تواصل، تحلل وفقاً لخبرة الإنسان،

بصورة مختلفة في كل تجمع إنساني، عبر وحدات تشتمل على محتوى دلالي وعلى عبارة

صوتية، (المونيمات). وهذه العبارة الصوتية تُلفظ – بدورها – في وحدات مميزة ومتتابعة

(الفونيمات) وعددها محدود في كل لغة » (4).

وبذلك يتضمن تعريف مارتنيه للغة المسائل التالية:

¹ - المرجع نفسه ، ص : 56 .

² - بحوث ألسنية عربية، ميشال زكريا، ص : 66.

³ - المرجع السابق ، ص: 66 .

⁴ - فصول في الدرس اللغوي بين القدماء والمحدثين، نادية رمضان النجار، مراجعة وتقديم، عبده الراجحي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،

(الإسكندرية)، القاهرة، ط1، (2006م)، ص : 18 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

◊- اللغة وسيلة تواصل .

◊- اللغة تحتوي على مستويين : مستوى التراكيب و مستوى الأصوات.

◊- الكلمات تتكون من وحدات صوتية منفصلة.

◊- الأصوات اللغوية عددها محدود.

◊- تختلف اللغات من مجتمع لآخر.(1)

*- تعريف اللغة عند ليونرد بلومفيلد: « إنَّ الكلام – الأصوات- الخاص الذي يتلفظ به الإنسان من خلال سيطرة مُثير معين يختلف باختلاف المجموعات البشرية. فالبشر يتكلمون لغات متعددة ... كل طفل يتزعرع في مجموعة بشرية معينة يكتسب هذه العادات الكلامية والاستجابية في سنين حياته الأولى».(2)

يتضمن تعريف بلومفيلد المسائل التالية :

*- اللغة عادة كلامية يكتفها المثير.

*- اللغة ميزة إنسانية مكتسبة.

*- تختلف اللغات من مجتمع إلى آخر.

*- اللغة أصوات.(3)

*- تعريف اللغة عند نوم تشومسكي: « ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما؛ لتكوين وفهم جمل نحوية ».(4)

ويشير هذا التعريف إلى أنَّ اللغة فطرية زُوِّد بها الإنسان عند ولادته، يمكنه من خلالها التواصل مع غيره من المتكلمين.

كما أشار إلى مصطلحين أساسيين في نظرية تشومسكي هما: (القدرة و الأداء).

أما القدرة فهي تلك المعرفة التي يولد الطفل مزودًا بها وأهم مقومات تلك القدرة عنده هي معرفة الفرد بالقواعد النحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في جملة بالإضافة

¹ - المرجع نفسه ، ص : 18 .

² - بحوث ألسنية عربية، ميشال زكريا ، ص: 67

³ - المرجع نفسه، ص: 68.

⁴ - فصول في الدّرس اللغوي بين القدماء والحديثين، نادية رمضان النجار، مراجعة وتقديم ، عبده الراجحي ، ص: 19 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

إلى معرفة مجموعة من القواعد أطلق عليها القواعد التحويلية وهذه المعرفة عند تشومسكي هي التي تمكن الفرد من توليد وإنتاج الجمل النحوية في لغة معينة .

كما أن هناك جانبين لا مناص من الاهتمام بهما لفهم اللغة الإنسانية وطبيعتها وهما:

أ- جانب الأداء اللغوي الفعلي، ويتمثل فيما ينطق به الإنسان فعلاً أو ما يطلق عليه SURFACE STRUCTURE مصطلح (البنية السطحية).

ب- القدرة اللغوية وهي تتمثل فيما أطلق عليه مصطلح (البنية العميقة أو البنية التحتية) Deep structure.

ونخلص من هذا التعريف إلى إضافة هذه الخصائص لتعريف اللغة وتتمثل في :

*- اللغة مجموعة لا متناهية من الجمل.

*- اللغة أصوات دلالية.

*- اللغة ملكة لسانية.

*- اللغة تنظيم ضمني من القواعد.

*- اللغة ميزة إنسانية مكتسبة.⁽¹⁾

3- اللسانيات: علم اللسان يطلق عند العلماء المسلمين على مفهوم الدراسات العلمية لظاهرة اللسان. وهو نفس التعريف الذي ذكره مصطفى حركات، حين قال:

اللسانيات هي : « الدراسة العلمية للسان البشري ».⁽²⁾

وقد حدّدها دي سوسير بأنها: « دراسة اللسان البشري بصفة عامة ».⁽³⁾ أي من أجله ولذاته.

و اللسانيات هي الدراسة العلمية، و الموضوعية للسان البشري، من خلال الألسنة الخاصة بكل مجتمع. فهي دراسة للسان البشري، من خلال الألسنة الخاصة بكل مجتمع. فدراسة اللسان البشري تتميز بالعلمية و الموضوعية :

¹ - المرجع السابق ، ص : 20 .

² - اللسانيات العامة و قضايا العربية، مصطفى حركات، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، (بيروت) لبنان، ط 1 : 13.

³ - مبادئ اللسانيات البنوية (دراسة تحليلية استمولوجية)، الطيب دبة، ص: 15 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

*- العلمية: نسبة إلى العلم، و هو بوجه عام المعرفة وإدراك الشيء على ما هو عليه، و بوجه خاص دراسة ذات موضوع محدد، وطريقة ثابتة، تنتهي إلى مجموعة من القوانين. و العلم ضربان :

- نظري: يحاول تفسير الظواهر، وبيان القوانين التي تحكمها.

- تطبيقي: يرمي إلى تطبيق القوانين النظرية على الحالات الجزئية.(1)

*- الموضوعية: الموضوعي هو كل ما تتساوى حالاته عند جميع الدارسين على الرغم من اختلاف الزوايا التي يتناول من خلالها الموضوع. و من هنا وجب أن تكون الحقائق العلمية مستقلة عن قائلها، بعيدا عن التأثير بأهوائهم، وميولهم، فتتحقق في البحث العلمي الموضوعية والنزاهة.(2)

ونعنى بالدراسة العلمية البحث الذي يستخدم الأسلوب العلمي المعتمد على المقاييس التالية:

1- ملاحظة الظاهرة و التجريب و الاستقراء المستمر.

2- الاستدلال العقلي و العمليات الافتراضية و الاستنتاجية.

3- استعمال النماذج و العلائق الرياضية للأنساق اللسانية مع الموضوعية المطلقة.(3)

4- اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية:

« يفرق اللسانيون بين اللسانيات العامة و اللسانيات الوصفية . ويُعنى الأول بدراسة اللغة من حيث هي بوصفها ظاهرة بشرية تميز الإنسان عن الحيوان، ونظاما يتميز عن الأنظمة الإبلابية الأخرى، في حين يتناول الثاني وصف لغة ما كالعربية، أو غيرها. وكما هو واضح، فإن التفريق يتصل اتصالا وثيقا بالتفريق بين اللغة بوصفها ظاهرة عامة، و اللغة المعينة».(4)

ومن هنا فاللسانيات العامة تقدم المفاهيم و المقولات التي تحلل بها اللغة المعينة في حين تقدم اللسانيات الوصفية المادة التي تؤيد، أو تدحض القضايا، و النظريات التي

¹ - مباحث في اللسانيات ، أحمد حساني، عن كتاب الألسنة (علم اللغة الحديث) مبادئها و أعلامها، ص : 14

² - المرجع السابق ، ص: 15.

³ - المرجع نفسه، ص: 15.

⁴ - مدخل إلى اللسانيات، محمد محمد يونس علي، دار الكتاب الجديد المتحدة، (بيروت)، لبنان- ط1: 13.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

تتناولها اللسانيات العامة. وعلى سبيل المثال، فقد يفترض المتخصص في اللسانيات العامة أنّ كل اللغات تحتوي على أسماء، وأفعال، فيقوم المتخصص في اللسانيات الوصفية بدحض ذلك بدليل علمي مفاده أن ثمة لغة واحدة على الأقل لا يمكن أن يثبت وصفها التمييز بين أسماء، وأفعال. ولكن لكي يؤيد، أو يدحض اللساني الوصفي هذا الافتراض عليه أن يتعامل من مفهومي الاسم، و الفعل اللذين زوده بهما المتخصص في اللسانيات العامة.(1)

5- الخلفية الفكرية للسانيات:

إن معظم نظريات اللسانيات المعاصرة لها خلفيات فكرية تعود إلى أزمنة ماضية استوقفنا عندها الدكتور عبد الجليل مرتاض بقوله : « وأصبح اليوم واضحا أن معرفة العلوم اللغوية المعاصرة يقتضي من الدارس ألا يأنف من الرجوع إلى أولئك الرواد السابقين للوقوف على جذور هذه النظريات اللسانية التي غالبا ما ننخدع فنحسبها أنها من صنع وتدبير القرن العشرين جملة وتفصيلا ، مع أن لمعظمها خلفيات فكرية ضاربة جذورها ضمن سلسلة من المعطيات اللسانية المختلفة السابقة والتي ترجع إلى قرون خلت. وممن اعترف واستفاد مما يسمى عادة بالنحو التقليدي أو المعياري أو ذي الطابع المنطقي الفلسفي نوم تشو مسكي الذي أعاد رسم تاريخ لسانيات القرن السابع عشر التي تصادف ظهور مدرسة بوررويال - وكذا أعمال القرن الثامن عشر موضحا أن القواعد تناولت التصور أو المفهوم السانتكسي بدقة ، ولذا فليس من العجب إذا أن يستعيد هذا الإجراء الذي يرجع إلى ثلاثة قرون خلت ليعطي أبحاث اللغة الجديدة دفعا إلى الأمام . » (2)

أما صاحب بحث "الأصول اللسانية في المصادر العربية" محمد كشاش " فيبين في التوطئة أن الإنسان يحكم على نهايات الأمور لا على بداياتها دون النظر إلى فضل من كابد في إخراج الفكرة وتركيزه على ظواهر الأمور دون بواطنها حيث قال:

« الإنسان بشكل عام ينظر إلى نهايات الأمور لا إلى بداياتها، وإلى أواخر الأشياء لا إلى أوائلها ومبدئها ،يجني الثمرة ويحكم على طعمها ويثني على بائعها، بغض النظر

¹ - المرجع نفسه، ص 13.

² - التحولات الجديدة للسانيات التاريخية، عبد الجليل مرتاض، دار هومة، 2001، ص: 11 و 12 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

على زارعها ومستنبتها. ويلقي الطرف على لوحة زيتية ، فيمدح قماشها وخاماتها. ويعترف بفضل صانعها، من دون النظر إلى جهوده، وما كابده في إخراجها، لذلك تراه يناقش في ثمنها، بالنظر إلى كلفة موادها وخاماتها ، والذي حمل الناس على هذا السلوك نظرتهم إلى خواتم الموجودات، فبنوا حكمهم على الظاهر وأهملوا الباطن، فضلا على عدم الحاجة إلى التتبع والتعمق، والانصراف إلى التدبر والتحقق»⁽¹⁾.

ثانياً: الأبعاد المنهجية:

استنادا إلى قول المسدي عبداً لسلام: «...فقد كان للسانيات فضل في تأسيس جملة من القواعد النظرية والتطبيقية أصبحت الآن من فرضيات البحث و مسلّمات الاستدلال حتّى عُدَّت مصادرات عامة. و أبرز هذه القواعد ...اثنان : هما قاعدة تمازج الاختصاص و قاعدة التفرد و الشمول. فأما تمازج الاختصاص فإنه يعد أسّاً من أسس البحث الحديث. وقد سنت للسانيات شريعته لما تتبعت الظاهرة اللغوية حيثما كانت حتى ولجت حقولا مغايرة لها... و أمّا مبدأ التفرد و الشمول فإنه ثمرة من ثمار اللسانيات. وصورة ذلك أنّ المنهج اللساني ينصهر فيه التحليل و التّأليف فيغدو تفاعلا قارا بين تفكيك الظاهرة إلى مركّباتها و البحث عمّا يجمع الأجزاء من روابط مؤلفة، فهو منهج يعتمد الاستقراء و الاستنتاج معاً بحيث يتعاقد التجريد و التّصنيف فيكون مسار البحث من الكل إلى الأجزاء ومن الأجزاء إلى الكل حسبما تملّيه الضرورة النوعية...»⁽²⁾.

إضافة إلى قول خولة طالب الإبراهيمي عندما تطرقت إلى اتجاهات اللسانيات، حيث ميزت في اللسانيات الحديثة بين نزعتين : « النزعة الحسية النقلية (بالمفهوم العربي القديم) التي تعتمد على المشاهدة و الاستقراء و معاينة الأحداث و تصنيفها

¹ - مجلة الموقف الأدبي ، مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق ، العدد 359، (آذار 2001م)، الأصول اللسانية في المصادر العربية، محمد كشاش.

² - التفكير اللساني في الحضارة العربية، المسدي عبد السلام ،الدار الغربية للكتاب ، ط (1981)، ص: 10 و 11 ، و كتاب اللسانيات وأسسها المعرفية ، عبد السلام المسدي، الدّار التونسية للنشر و المؤسسة الوطنية للكتاب، (أوت 1985)، ص: 167 و 168.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

لاستنباط القوانين و النزعة العقلية (بالمفهوم العربي القديم) الافتراضية الاستنتاجية التي تنطلق من مسلمة ثم تولد عنها مجموعة من القواعد تستنتجها بفعل عمليات معينة»⁽¹⁾.
نمثل للاتجاه الأول بالمدارس البنيوية التصنيفية الكلاسيكية التي اشتقت من توجهات دي سوسير ونذكر منها المدرسة الوظيفية التي مثلت و لا تزال تمثل اتجاهها قويا بأوروبا والمدرسة البنيوية الأمريكية التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية دونما اتصالا بالحركة البنيوية الأوروبية.

« أما الاتجاه الثاني : فأحسن ما يمثله هو مذهب النحو التوليدي الأمريكي الذي مثّل عند ظهوره ثورة على المذاهب البنيوية الأخرى التي تعتبر كلها وريثة التراث السوسوري على الرغم من اختلافها الظاهري»⁽²⁾.
أما عبده الراجحي، قد بين المنهجين حين ميز بين النظرية البنائية ، والنظرية التحويلية التوليدية، فقال:

« وقد أفضى ذلك بطبيعة الحال إلى أن يكون المنهج البنائي منهجا استقرائيا inductive يبدأ أولا بجمع «المادة» ويصل بعد ذلك إلى القاعدة أو النظرية...
إذ من الطبيعي أنّ النظرية التحويلية نظرية «عقلية» تبدأ « بنظرية» عن طبيعة اللغة، ثم تحدد نوع المادة، و إجراءات التقعيد ؛ أي أنها ذات منهج استدلالي Deductive»⁽³⁾.

فقد نعتمد على هذين المنهجين في هذه المذكرة محاولين تفسير الظواهر اللغوية في بعض المستويات لإبراز جانبها العلمي من جهة، وكيفية الاستفادة منها في مجال التعلم من جهة أخرى.

1- المنهج الاستقرائي:

¹ - مبادئ في اللسانيات، حولة طالب الإبراهيمي، دار القصة للنشر ، الجزائر، ط2، ص: 10 .

² - المرجع السابق ، ص: 10 .

³ - علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص: 19، 20.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

أ - تعريف المنهج: إن كلمة منهج مستمدة من الكلمة اليونانية (Meta-hodos) ومعناها الطريق أو النهج الذي يؤدي إلى هدف ما. وفي اللغة العربية، المنهج هو الطريق الواضح.(1)

فإن مصطلح منهجية ليس طارئاً على العقلية العربية؛ فلقد وردت عند العرب في تراثهم، فذكرها ابن منظور في " لسان العرب " مادة نهج ، فقال : نَهَجَ: نَهَجُ : طريق بَيِّنٌ واضح، وهو النَّهَجُ ، وَمَنْهَجُ الطريق: وضحه. وفي التنزيل:

﴿وَمَنْهَجُكَ سَبِيلُكَ﴾ (2)

﴿وَمَنْهَجُكَ سَبِيلُكَ﴾ (2)

وَأَنْهَجَ الطريق: وَضَحَ وَاسْتَبَانَ... وَالْمِنْهَاجُ : الطَّرِيقُ الواضحُ، وَاسْتَنْهَجَ الطريقُ: صَارَ نَهْجًا ... وَنَهَجْتُ الطريقَ: سَلَكْتُهُ. وَفُلَانٌ يَسْتَنْهَجُ سَبِيلَ فُلَانٍ أَي يَسْلُكُ مَسْلَكَهُ. وَالنَّهْجُ: الطريق المستقيم".(3)

وبالتالي: «المنهج هو مجموع العمليات العقلية و الخطوات العملية التي يقوم بها الباحث بهدف الكشف عن الحقيقة أو البرهنة عليها بطريقة واضحة وبديهية تجعل المتلقي يستوعب الخطاب دون أن يضطر إلى تبنيه»(4).

أما المنهج في مجال تعليم العربية هو: تنظيم معين يتم عن طريقة تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والحس حركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المدرسة أو خارجها وذلك تحت إشراف هذه المدرسة.(5)

ب- تعريف الاستقراء: هو تتبع الجزئيات للحصول على حكم كلي «قاعدة عامة». (6)

¹ - إشكالية المنهج في اللسانيات الحديثة، العربي سليمان، موضوع مستخرج من الأنترنت.

² - سورة المائدة ، الآية: 50 .

³ - لسان العرب، ابن منظور، ج8، ص: 714.

⁴ - إشكالية المنهج في اللسانيات الحديثة، العربي سليمان، موضوع مستخرج من الأنترنت.

⁵ - تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي ، (القاهرة)، مصر، ط1، (1420هـ - 2000م) ، ص: 54 .

⁶ - خلاصة المنطق، عبد الهادي الفضلي ، دار الصفوة بيروت، لبنان، ص: 97 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

و هذا يعني تتبع اللغوي لجزئيات نوع معين و اختبارها من أجل الحصول على قواعد الحكم الكلي الذي تنطبق عليه، فيؤلف منه قاعدة عامة. مثل أن يستقرئ و يتتبع استعمال «الفاعل» في مختلف الجمل في اللغة العربية ليعرف حكمه الإعرابي، فيرى أنّ الكلمة التي تقع فاعلا في مختلف الجمل التي استقرأها تكون مرفوعةً فينتهي إلى النتيجة التالية: و هي : أن الفاعل في لغة العرب مرفوع ، ... فيؤلف من هذه النتيجة قاعدة عامة وهي: «كل فاعل مرفوع».

ومعنى هذا أنّ الاستقراء باعتباره طريقة في التفكير والبحث ينصب على دراسة الظواهر اللغوية من أجل معرفة القوانين التي تتحكم فيها. و الاستقراء نوعان:

*- استقراء تام: و المقصود منه أن تشمل عملية الاستقراء كل الظواهر التي هي مدار الدّراسة والبحث ومعنى هذا أننا خلاله لا نحكم على الكل إلا بما حكمنا به على جميع الأجزاء. (1)

*- استقراء ناقص: وفيه عملية الاستقراء لا تشمل كل الظواهر أو الأجزاء بل تشمل بعضها فقط لأن الفكر ينتقل من الحكم على هذا البعض إلى حكم كلي عام. و هو بهذا أيسر من الاستقراء التام لأنه يمنح العالم فرصا كثيرة للبحث والاكتشاف والتعميم، لذلك كان السبب الرئيسي لتقدم العلوم. (2) لذا نركز هنا على الاستقراء الناقص.

و نستقرئ المستويات اللسانية التي يجب على مدرّس اللغة العربية أن يكون على دراية بها، مع التركيز نوعا ما على ما كتب في التراث، و مراعاة خصائص المرحلة المدروسة (مرحلة الطور الأول ابتدائي).

ج- الاستقراء في المستوى الصوتي:

لعله من المفيد أن نعرض أبرز جهود العرب في الدراسات الصوتية، فالعرب لم يعالجوا الأصوات وحدها، إنما كانت معالجتهم لها مع قضايا لغوية أخرى أخذت اتجاهات متعددة عند أصحاب المعاجم والنحاة والبلاغيين والمعنيين بإعجاز القرآن، وعلماء التجويد والقراءات القرآنية. وممن اشتهر بالدراسات الصوتية:

¹- المرجع السابق ص: 98 .

²- المرجع نفسه ، 98 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

الخليل بن أحمد، وسيبويه، وابن جني. وذلك للمحافظة على كتاب الله وصيانتها من اللحن والتحريف فقد نشأت الصوتيات العربية في أحضان لغة القرآن. وتظهر منزلة الدراسة الصوتية في العلوم اللغوية في ارتباطها الوثيق بما عالجوا من قضايا نحوية وصرفية ودلالية وبلاغية وهذا يذكرنا بما نعرفه في اللسانيات الحديثة من صلة درس الجانب الصوتي في اللغة بالجوانب الأخرى اعتمادا على السماع.

فالخليل بن أحمد (175هـ) يعتبر أول من التفت إلى صلة درس الصوتي بالدراسات اللغوية الصرفية، والنحوية، ولذلك كان للدراسة الصوتية من عنايته نصيب كبير، فقد أعاد النظر في ترتيب الأصوات القديمة، الذي لم يكن على أساس منطقي، ولا أساس لغوي، فرتبها بحسب المخارج في الفم، وكان فتحا جديدا، لأنه منطلقا إلى معرفة خصائص الحروف وصفاتها. (1)

فالخليل بن أحمد الفراهيدي (471هـ) أول من وضع الصوت اللغوي موضع تطبيق في دراسته اللغوية في كتابه الفريد (العين) بل هو من وضع الصوت اللغوي أساس اللغة المعجمي، فكان بذلك الرائد والمؤسس، لأنه دبر ونظر إلى الحروف كلها، وذاقها فوجد مخرج الكلام كله من الحلق، فصير أولها بالابتداء أدخل حرف في الحلق". (2) ومن هنا تظهر الدقة العلمية في ملاحظة الظواهر الصوتية، وتتبعها على أساس السمع والتذوق النفسي بناء على فرضية دقيقة. ويبدو جليا أن الخليل أدرك بفطرته الصافية وحسه المتوقد أهمية الصوت اللغوي في الدراسات اللغوية المتخصصة فأشار إلى أبعادها من ينابيعها الأولى فوضع يده على الأصول في انطلاق الأصوات من مخارجها الدقيقة، والتمس التسميات للمسميات وتمكن من الوصول إلى وضع تصنيفات صوتية في غاية من الدقة .

¹ - في النحو العربي قواعد وتطبيق، مهدي المخزومي، بيروت، لبنان، ط2، (1406هـ - 1986م)، ص:4. و قد رتب الأصوات قبل الخليل على يد نصر بن عاصم الليثي، أحد تلاميذ أبي الأسود الدؤالي في النصف الثاني من القرن الأول هجائيا على هذا النحو: " الهمزة، الباء، التاء، الثاء، الجيم، الحاء، الخاء، الدال، الذال، الراء، الزي، السين، الشين، الصاد، الضاد، الطاء، الظاد، العين، الغين، الفاء، القاف، الكاف، اللام، الميم، النون، الهاء، الواو، الياء، الألف.

² - العين أول معجم في اللغة العربية، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق عبدالله درويس، مطبعة العاني، بغداد، (1386هـ - 1967م)، ص: 52.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

وسيبيويه (177هـ) هو الآخر اتبع طريقة استقرائية إلا أنه في ترتيبه خالف أستاذه الخليل في بعض المواضيع (1).

أما ابن جني فهو أول من جعل الأصوات علما، و أطلق هذا اللفظ الواضح الصريح قبل الغربيين بقرون، و دلَّ به على دراسة الأصوات والبحث عن مشكلاتها المختلفة على نحو مشابه للدرس الصوتي الحديث. وأدرك أن علم الأصوات علم قائم بذاته وإن كانت كلمة علم لا تعني يوم ذاك ما تعنيه اليوم من أسس وقواعد منهجية دقيقة (2). بعد هذا الموجز البسيط نحاول هنا أن نتبين و نستقرئ الفونيمات و المقاطع في اللغة العربية، للاستفادة منها من جهة، و كيف يتعلمها الطفل من جهة ثانية.

*- الفونيمات في اللغة العربية: يعرف تروبتسكوي الفونيم بأنه : «أصغر وحدة فونولوجية في اللسان المدروس» (3).

دخل مصطلح الفونيم الدرس العربي الحديث ، و ترجم إلى (وحدة صوتية) و (لافظ) و (صوت مجرد) و (صوتية) و (صوت) و (مستصوت) و (صوتون) . و عرب إلى (صويت) و (صوتم) ، و (فونيم) و (فونيمية) (4) . و قد جعل بعض الدارسين مصطلح الحرف مساويا لمصطلح (فونيم) مستندا إلى التفريق بين " الصوت " و " الحرف " فالصوت هو ذلك الذي نسمعه و نحسه، أما الحرف فهو ذلك الرمز الكتابي الذي يتخذ وسيلة منظورة للتعبير عن صوت معين ، أو مجموعة من الأصوات لا تؤدي تبادلاها في الكلمة إلى اختلاف المعنى. (5) ومن هنا فالكلمة تتكون من صوامت (الصامت صوت لغوي أنتج بسد أو إعاقة مجرى الهواء في أحد المخارج بجهاز النطق أعلى المزمار) (6) وصوائت (الصائت صوت لغوي ينتج عن اهتزاز الحبلين الصوتيين، بدون قفل أو تضيق أو انسداد نسبي في منطقة جهاز النطق أعلى المزمار) (7) كما

¹ - ينظر ، مجلة التراث، الصوتيات عند ابن جني في ضوء الدراسات اللغوية العربية المعاصرة، العدد 15، يوليو 1984 ، عبد الفتاح المصري

² - المرجع السابق .

³ - مبادئ اللسانيات البنوية ، الطيب دبة ، ص: 171.

⁴ - مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، دار الفكر دمشق، ط2، (1419هـ، 1999م)، ص: 98 .

⁵ - مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، ص: 84، 83.

⁶ - الأصوات ووظائفها، محمد منصف القماطي، دار الوليد طرابلس، (2003م)، ص: 61.

⁷ - المرجع نفسه ص: 81.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

تتكون من مقاطع (المقطع يمثل درجة أعلى من الفونيم في سلم الوحدات الصوتية الفونولوجية، لأن المقطع مكوّن من فونيمات مرتبة ترتيباً معيناً بحسب كل لغة). (1)

ولهذا فقد أثبتت بعض الدراسات أنّ الأصوات الطاغية في المرحلة الأولى من حياة الطفل هي الأصوات الصائتة بكل أشكالها ثم الأصوات الصامتة عندما تأخذ حركات الانقباض أو الانكماش في جهاز النطق شكلاً أكثر تحديداً . و يرتبط هذا التطور بالنمو الفيزيولوجي ونضج الأعضاء الأساسية في تحقيق عملية التلفظ. (2).

وأول الأصوات الصامتة ظهوراً هي الأصوات الأمامية مثل الأصوات الشفوية (ب،م) والشفوية الأسنانية (ف) والأسنانية اللثوية (د ، ت) و مبرر ذلك يعود إلى أن الطفل قد اكتسب مهارة النطق بها عند ممارسة الطفل للامتصاص ، ثم يبدأ الطفل في المزوجة بين الأصوات الصامتة، والأصوات الصائتة القصيرة والطويلة، فيركب المقاطع الأولى التي تشكل لغته مثل (با، ما، دا)، وبعد مرور عدة أسابيع يشرع الطفل في تكوين ملفوظات معينة مثل: (بابا، ماما، دادا) وذلك بإضافة مقطع آخر (3). وهنا نلمس أن أول مقطع يتعلمه الطفل في البداية، هو المقطع الثاني من المقاطع العربية. (4)

و الذي يبدو لأول وهلة أن عملية اكتساب اللغة من الناحية النفسية أكثر ما تكون شبيهة بعملية اكتساب العادات. و بهذا المعنى يصح أن نصف ما يقوم به المرء من حركات و سكنات أثناء التلفظ بلغته الخاصة «عادات نطقية» (5). و لم يكن ابن فارس مجانباً للصواب حين قال :

« تؤخذ اللغة اعتياداً كالصبي العربي يسمع أبويه و غيرهما فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات ». (6)

« و في خلال سنوات ثلاث أو حولها يستكمل المعرفة بمجموع أصواتها و نظام بنيتها ومفرداتها معرفة كافية لجعله واضحاً في تعبيره عن حاجاته الملحة،

¹ - مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور ، ص: 109.

² - دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص: 108.

³ - المرجع السابق ، ص: 108، 109.

⁴ - ينظر، مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 112.

⁵ - اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب، (القاهرة)، مصر، ط4، 2000 م ، ص: 78.

⁶ - الصاحي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، للعلامة الإمام أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء الرازي اللغوي، حققه وضبط نصوصه وقدم له، عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، (بيروت)، لبنان، ط1 (1414هـ-1993م)، ص: 64 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

و لاستجابته استجابة مناسبة لما يطلبه منه الآخرون، مما يتصل بهذه الحاجات. و كل هذا الدور الإعدادي في التنشئة اللغوية يجري في البيت بأقل توجيه معتمد من هؤلاء المحيطين بالطفل >>.(1)

د- الاستقراء في المستوى الصرفي: اهتم علماءنا القدامى بالدرس الصرفي كغيره من المستويات الأخرى إلا أنه لم يكن مستقلا عن النحو ، وربما السبب في هذه أهمية النحو لفهم المسائل الصرفية الغامضة، ونجد منهم من ذكر أنّ الأولى تقديم الصرف على النحو، حيث يقول ابن جني : <<فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلام الثابتة، و النحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة>>.(2) فالوحدات الصرفية (المورفيمات) لا تخرج في اللغة العربية عن ثلاثة أصناف هي:

أ- المورفيمات الحرة أو المقيدة: وهي لا تخضع لصيغة أو أوازن معينة، ومع ذلك تدل على وظائف صرفية عامة، هي جزء من طبيعة هذا النوع من المورفيمات. ومن أمثلة ذلك: الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة.(3)

ب - العلامة: هي العنصر الذي يعبر عن الموفيم تعبيراً شكلياً، وتوجد في النطق... بمعنى أنها تكون في شكلها كمية أو نبراً أو تنغيماً، ويعبر عنها إما إيجاباً بوجودها أو سلباً بعدمه. إذ ربما يكون هناك ما يسمى «العلامة صفر». والصيغ الصرفية، وحركات الإعراب، والإلحاقات، وهلم جرا تكون نظاماً من العلامات لنظام من المورفيمات.(4) ومن أمثلة ذلك التذكر والتأنيث، والمثنى والجمع. (مسلم ، مسلمة، مسلمان، مسلمون، مسلمات).

ج- الصيغة و الميزان: هناك فرق بين معنى العلامة الصرفية التي هي الصيغة، و بين معنى الكلمة التي هي المثال؛ فالمعنى الأول وظيفي، و الثاني معجمي...فدراستنا لمعاني

¹ - اللغة العربية بين الوصفية والمعيارية ، مأخوذ من كتاب اللغة في المجتمع ، ص: 76.

² - المنصف، شرح الإمام أبي الفتح عثمان بن جني لكتاب التصريف للمازني، تحقيق ، إبراهيم مصطفى، عبدالله أمين، دار المعارف العمومية، دار الثقافة العامة ، ط 1 ، (1373 هـ، 1953م) ص: 4.

³ - الوظائف العامة للموفيم، <http://www.onefd.edu.dz>.

⁴ - مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، (1407. 1986م)، ص: 206.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

الصيغة التي تعبر عنها في حدّ ذاتها مثل صيغة (تفاعل) تدل على المشاركة، و صيغة انفعل تدل على (المطاوعة)، وصيغة (فعل) تدل على الصيرورة... الخ.(1)

وهناك فرق جوهري بين الصيغة و الميزان ذلك أنّ الصيغة باعتبارها علامة على المورفيم لا يدخلها الإعلال أما باعتبارها ميزانا صرفيا فهو يدخلها. «فلاستقامة»، مثال من أمثلة علامة «الاستفعال» الدالة على مورفيم الطلب أو الصيرورة، ولكنها على وزن استفالة، و هذا هو الفرق بين اعتباريها المختلفين.(2)

و هنا عند استقراء اللساني للجانب الصرفي يميز المدرّس بين المورفيمات الحرة، والعلامات المميز للوحدات، و يدرك الفرق بين الصيغة و الوزن. كما أنّ الصيغة من القرائن اللفظية التي تميز بها الاسم عن الفعل عن الحرف.

هـ- الاستقراء في المستوى التركيبي:

لا بد من الإشارة هنا إلى أن الفصل بين اللسان والنحو لم يكن واردا في القرنين الأول والثاني بحدّة، فقد اعتبر الإعراب علما قائما في اللسان، فكان النحو في صورته الأولى " علم معرفة اللسان " وسمي العلم باللسان علما بالعربية، وسمي كذلك بأصول العربية وكان الغرض من وضع العلم في البداية هو بيان طريقة الكلام، وتزويد المتكلم بشروط الكفاية اللغوية، و إقراره على التكلم باللغة وعلى الالتحاق بأهل السليقة اللغوية وانتحاء سمت كلامهم، فهو علم مظهر لنظام اللغة المضمّر، فعرف تعريفات كثيرة منها أنه "علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة ، وأنه علم منتزع من استقراء هذه اللغة.(3)

وقد سار النحاة واللغويون العرب القدامى في المرحلة الأولى على المنهج اللغوي الذي ترتضيه الدراسات اللغوية الحديثة، و هذا ما يعبر عنه حديثا بالغلط منها:

* - الاقتصار في الاستقراء على قبائل معينة (أسد، تميم ، قيس هذيل ، بعض الطائيين، بعض كنانة) ورفض القبائل الأخرى بحجة أنّها كانت ذات علاقة تجارية

¹ - ينظر المرجع نفسه، ص: 207 ، 208 .

² - المرجع نفسه ص: 208 و 209.

³ - د/ الأساس المعرفي للغويات العربية، عبد الرحمن بودرع ، منشورات نادي الكتاب لكلية الأدب، تطوان (المغرب)، ط1، ص: 58 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

أو علاقة مجاورة بالأقاليم التي لم تكن تتكلم العربية ... وهذا ما جعل قواعدهم محدودة لا تجد فيها تفسيراً للظواهر التي لا توجد في غير لهجات هذه القبائل.(1)

* - الاقتصار في الاستقراء على زمن معين ينتهي بإبراهيم بن هرمة أو ببشار بن برد، دون مراعاة تطور اللغة في نظاميها المعجمي والصرفي لسد حاجات مستعمليها. في التعبير عما يجول في أنفسهم في إطار نظاميها الثابتين التركيبي النحوي، والصوتي.(2)

إضافة إلى الاهتمام بالشكل أكثر من المضمون، والاقتصار في تععيد اللغة وتقنينها على اللغة المكتوبة دون المنطوقة مما جعل النحاة يهملون في تعييدهم كل ما يتعلق بالنبر والتنغيم. فهذان العنصران أخذاً بيرزان في الدراسات اللغوية المعاصرة .

إنَّ النحو العربي قائم على استقراء ما هو جارٍ على ألسنة العرب. وهذا أمر ضروري عند بناء القاعدة النحوية. ولكنَّ سيبويه لم يكتفِ بالاستقراء حتى جعل كثرة ورود الظاهرة على ألسنة العرب، أو قلتها وندرتها، دليلاً على ما كان يذهب إليه من أحكام عندما كان يحكم بالحسن والقبح، والكثرة والقلة. لذلك يعتبر الدكتور محمد فضل الدلاييح إنَّ الحسن والقبح في نظر سيبويه هو فرع الكثرة والقلة : كثرة ورود الظاهرة وقلتها(3).

فسيبويه ينفرد بمذهب خاص جاء به من استقرائه كلام العرب، ليحكم من خلاله على أنَّ هذا عربي حسن، وذلك عربي جيد، والآخر محال... الخ. فهو يستعمل مصطلحي الاستقامة والإحالة.(4) وتندرج ضمن الاستقامة من الكلام، ثلاث فئات كلامية: الكلام المستقيم الحسن، الكلام المستقيم الكذب، الكلام المستقيم القبيح. في حين أنه يندرج ضمن الإحالة من الكلام: الكلام المحال، الكلام المحال الكذب. ولا يوجد أي ذكر لكلام محال حسن أو قبيح.(5)

نحاول هنا أن نركز في الاستقراء على مجموعة من الأدلة الافتراضية لدى سيبويه التي تقوم على ما يأتي:

¹ - في نحو اللغة وتراكيبها، خليل أحمد عمارة ، ص: 31

² - ينظر المرجع السابق ، ص: 32 .

³ - دليل القاعدة النحوية عند سيبويه، محمد فضل ثلجي الدلاييح ، تقدم سمير شريف استيتيه، الأردن، دار الكتاب الثقافي، (1426هـ - 2005م) ، ص: 91 .

⁴ - ينظر، بحوث ألسنية عربية، ص: 12 .

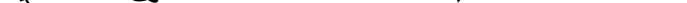
⁵ - المرجع نفسه ، ص: 13 . يقصد بالكلام المحال: هو الكلام الذي ينقض آخره أوله، والكلام المستقيم: هو الكلام الذي لا ينقض آخره أوله.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

1- كثرة الاستعمال : يبني سيبويه افتراضاته على كثرة الاستعمال في كلام العرب من خلال استقراءه له، فكثرة الاستعمال يكاد يكون المقياس الأغلب الذي يقوم عليه التعليل في كثير من الظواهر، ولا سيما ما في ظواهر التخفيف والحذف والاستغناء والترخيم⁽¹⁾ وغيرها. فمثلا يفترض سيبويه معللا أن الحذف يأتي لالتقاء الساكنين ويأتي للاستخفاف والاستتقال والاختصار في قوله تعالى :

A set of small navigation icons typically found in Beamer presentations, including symbols for back, forward, search, and other slide controls.

[illegible]

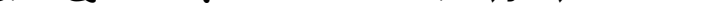
(2) 

إنما يريد أهل القرية، فاختصر وأعمل الفعل في القرية. أي أرسل إلى أهل مصر فسلهم عن كنه القصة.

2- التقديم والتأخير : يعتبر سببويه أن العرب تقدم الأهم على المهم .

يقول سيبويه: " وإن قدمت المفعول وأخرت الفاعل جرى اللفظ كما جرى في الأول، وذلك في قولك: ضرب زيدًا عبد الله، لأنك إنما أردت به مؤخرًا ما أردت به مقدمًا ولم تُرد أن تشغل الفعل بأول منه، وإن كان مؤخرًا في اللفظ، ومن ثمَّ كان حدُّ اللفظ أن يكون فيه مقدمًا وهو عربيٌّ جيّد كثيرٌ، كأنهم يقدّمون الذي بيانه أهمُّ لهم وهم ببيانه أعنى، وإن كانا جميعًا يهَمَّانهم ويعنيانهم.(3)

3- توقع مايقوله المتكلم: مثل قوله تعالى:

(4) 

ومعناه كما فسر کادت قلوب فريق منهم تريغ.(5)

¹- الكتاب، سيبويه ، علق عليه ووضح حوشيه و فهارسه إميل يعقوب، دار تائكتب العلمية، بيروت (لبنان)، ج2، ص:247. الترجيح حذف وأواخر الأسماء المفردة تخفيفا، و لا يكون الترجيح إلا في النداء لكثرة في كلامهم ، مثل : حذف الباء من "قومي" ونحوه في النداء.

2 - سورة يوسف، الآية 82 .

³- دليل القاعدة النحوية عند سيبويه ، محمد فضل ثلجي الدلايح ، ص: 97 .

4- سورة التوبة الآية 117.

⁵ - الكشاف، جار الله الزمخشري، ج 2، ص: 318. ذكر أنها قرئت "تزيغ" بالناء، وبالياء، وفي قراءة عبد الله، من بعد ما زاغت قلوب فريق منهم.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

4- إزالة الشك من نفس المخاطب: مثل: مررت برجل لا قائم ولا قاعدٍ إذ من المحتمل أن يدور في نفس المخاطب التساؤل الآتي: هل ذاك الرجل قائم أم قاعد؟ فمثل قولنا: لا قائمٍ و لا قاعدٍ يزيل الشك من نفس المخاطب ويؤكد له أنَّ ذاك الرجل لا قائم ولا قاعد. فقد بنى سيبويه القاعدة النحوية على ما يمكن أن يدور من شك في نفس المُخاطب.⁽¹⁾

5 - طرح السؤال وافترض الإجابة عنه: ومن أمثلة ذلك بيان ما يعني العرب بقولهم "اللَّهُمَّ ضُبْعًا وَ ذَنْبًا " حيث بين سيبويه أنَّ المقصود بذلك اللهم اجمع أو اجعل فلان ضُبْعًا وَ ذَنْبًا، وإنَّه يريد أن يبين أيضًا الوجه الإعرابي في نصب كلمة ضُبْعًا على أنَّها مفعول به لفعل الأمر اجعل، وعطف كلمة ذنبًا عليها.⁽²⁾

إضافة إلى افتراضات أخرى تؤكد لنا معرفة سيبويه الشاملة لكلام العرب الذي بنى افتراضاته على أساسه بعد استقراره بكل تمحص ودقة.

و- الاستقرار في المستوى الدلالي:

إن استقرار حقيقة اللغة من زاوية المواضعة يبيح إقامة سلسلة تعادلية على نمط الاستتباع البرهاني، وهو ما يسمح به استنتاج نصوص الميراث الفكري العربي دونما اغتصابٍ لمادته إذ هو مفصح بمنطوقه مما لا يدع مغالبة لتعسفه، فيكون لدينا عندئذ :

أنَّ اللغة تساوي الإبلاغ.

و أنَّ الإبلاغ قائم على الدلالة.

و أنَّ الدلالة تقتضي المواضعة .

¹ - الكتاب، سيبويه، ج1، ص: 494.

² - دليل القاعدة النحوية عند سيبويه، محمد فضل ثلجي الدلايح، ص: 99 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

فيخلص لنا من السلسلة عناصر أربعة بينها علاقات من التساوي بحيث إن: (أ = ب) و (ب = ج) و (ج = د) فيكون حتماً : (أ = د) وتكون اللغة متطابقة في التساوي مع شحنة المواضعة.⁽¹⁾

واقتران اللغة بالمواضعة عبر الدلالة فكرة مترسّخة عالجهما الفارابي و القاضي عبد الجبار وكذلك الخفاجي .

يقول القاضي عبد الجبار: " و على هذا الوجه قد تختلف اللغات و المراد لا يختلف و قد تتفق الألفاظ في اللغات المختلفة و الفائدة مختلفة، و لو كانت المواضعة هي المعتبرة في هذا الباب، و قد حصلت المواضعتان في الكلمة الواحدة، لم يكن إذا وقعت من المتكلم بأن يكون خبراً عن أحد الأمرين بأولى من أن يكون خبراً عن الآخر " .⁽²⁾

فإذا عمد الدارس إلى استنتاج نصوص المباحث اللغوية من مختلف مشارب التفكير والنظر واستكنه مقوماتها الأصولية بمجهر الحداثة في العلم والمعرفة وبعدها المعاصرة في المنهج وطرق المقاربة تسنى أن يشتق من فيض الاستقرارات النظرية بناءً تشكيليًا ذا مراسم بيانية تصاغ كما يلي :

فاللغة تحدّد بمقولة المواضعة. و المواضعة تتضمن في صلبها قانون العقد المتكئ على مقوم الاطراد.

ومن ذلك يخلص أن المواضعة متراهنه مع مبدأ التواتر

ثم لدينا: أنّ اللغة ذات وظيفة دلالية في غائيتها كما في علة وجودها .

والدلالة ترتكز ، أساساً وبالم منظور الأوفى ، على قانون الاعتباط .

فهل يعنى هذا الاستتباع أن اللغة اعتباط صرف وتحكم محض.⁽³⁾

فأما التحول الدلالي فيتصل مباشرة بالطاقة التعبيرية في اللغة اعتماداً على شحنات أجزائها و هو موضوع ذو بعدين، أحدهما متصل بالوظيفة الإنشائية في الكلام، فيكون المجاز وسيلة بيد الإنسان في خلق البنية الفنية انطلاقاً من أدوات لغوية هي ملك مشاع بين جميع

¹ - التفكير اللساني في الحضارة العربية، عبد السلام المسدي ، ص: 128 .

² - المغني ، القاضي عبد الجبار ، تحقيق محمود الخضيرى - القاهرة 1965، ج 15، ص: 324 .

³ - التفكير اللساني في الحضارة العربية ، عبد السلام المسدي ، ص : 168 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

من يخاطبهم ببنية فضلا عن أنها أدوات يسخرها هو نفسه لكلامه عندما يكرسه لمجرد الوظيفة الإخبارية ، والبعد الثاني متصل بالوظيفة المرجعية في اللغة، وهي

الوظيفة المؤدية للإبلاغ باعتبار أن الكلام فيها يحيلنا على أشياء وموجودات تتحدث عنها فتقوم اللغة بوظيفة الرمز لتلك الموجودات و الأحداث المبلّغة.(1)

فالشيخ الرئيس - أبو علي بن سينا - فإنه في سياق الوصف والتحديد يتدرج بدلالة الألفاظ عبر استقراء وظيفي مرتبط مباشرة بالطاقة البلاغية في اللغة ، فينتهي إلى اعتبار أن الألفاظ متى استعملت على وضعها الأول كانت دلالتها ((مناسبة)) و ((معتادة)) و هو ما يلخصه في قوله الدلالة ((الدلالة الناصئة)) ويقابل بينها وبين ((الدلالة المخترعة)) التي هي ((المستعارة)) و ((المجازية)) .(2)

أما عبد القاهر الجرجاني(ت471هـ) فيعتمد إلى موقف نقدي صريح من تصور الناس لفكرة التحول الدلاليّ عموماً، فلا يقتنع بما حدّوا به المجاز ارتكازاً على أنّ اللفظ لا يحول عن مدلوله مثلما أن المدلول لا ينسلخ عن دالّه، وفي استنطاق الجرجاني لهذه القضية دقّة تترقّى إلى مراتب النظرية الكلية في المعرفة و التّصوّر فتلامس جوهر الإشكال النظري من حيث علاقة التفكير باللغة.(3)

2- المنهج الاستنتاجي:

أ- مفهوم المنهج الاستنتاجي :

يراعي هذا المنهج في دراسة اللغة مبادئ التّحليل القائم على استنباط الجزء من الكل ويكون ذلك بالانتقال من الكل إلى الجزء عن طريق استخدام التّحليل الاستنتاجي المعتمد على مقولات المنطق و الرياضيات.(4)

¹ - المرجع نفسه ، ص: 187.

² - الإشارات والتنبيهات، ابن سينا، صححه وعلق عليه سليمان دنيا، ج1، ص: 59 .

³ - التفكير اللساني في الحضارة العربية ، عبد السلام المسدي ، ص : 194 .

⁴ - مبادئ اللسانيات البنوية، الطيب دبة ، ص: 120.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

سنحاول في هذا المنهج أن نبين المستوى التركيبي والقياس النحوي، ونتطرق إلى إسهامات تشومسكي في تحويل المنهج اللساني إلى منهج استنتاجي.

ب- الاستنتاج في المستوى التركيبي :

*- تقسيم الجملة: تُقسم الجملة إلى موضوع و محمول ، فالموضوع في تراكيب الجمل العربية، يأتي مبتدأ أو نحوه إذا كانت الجملة اسمية، ويأتي فاعلا أو نحوه إذا كانت الجملة جملة فعلية، أما المحمول فهو الركن الثاني من ركني الإسناد، و هو الخبر أو ما يقوم مقامه في الجملة الاسمية، والفعل و ما يقوم مقامه في الجملة الفعلية وتدل على النسبة بينهما، حركة الإعراب وهيئة تركيب الجملة.(1) ومن الأمور التي أرهقت علم النحو أن القدامى أرجعوا كل جملة على أنها حكم منطقي. ونمثل ذلك بالمثل الآتية :

- 1 - الولد قام
- 2 - قام الولد
- 3 - الجو جميل
- 4 - إن الجو جميل (أو كان الطقس جميلا)
- 5 - ما ألطف الجو!

قال الاعرابيون إن " الولد" في الجملة الأولى موضوع وحكمه الرفع ، وقام جملة تامة فيها ضمير يعود على الولد، والجملة في محل رفع خبر، أي أنها تحتل المركز أو(الخانة) التي يحتلها الخبر المرفوع. و لكن في الجملة الثانية، التي لا تختلف عنها في المعنى، مبدئيا، قام فعل لا خبر، والولد فاعل لا مبتدأ، أي أن التسمية تغيرت. وفي جملة "الجو جميل" الجو موضوع وجميل محمول.

1 - ضوابط المعرفة (و أصول الاستدلال والمناظرة)، عبد الرحمن حسن حنكة المدني ، دار القلم - دمشق - ط7 ، (1425هـ/2004م) من الأمثلة على النسبة ضمير الفصل " البرد هو الماء المتجمد " أما فعل الكون وهو رابط زماني " الإنسان كان نطفة من مبي" ففي المثال الأول " البرد هو الماء المتجمد" فهذا الكلام (قضية) وهي جملة اسمية ، الموضوع فيها هو (البرد) ، وهو المبتدأ، و المحمول فيها (ماء متجمد) وهو خبر، والنسبة الإيجابية بينهما قد دلت عليها حركة الإعراب وهي الرفع في الخبر ، وهيئة تركيب الجملة .
أما المثال الآتي: "الثلج ليس حارا " (قضية) جملة اسمية أيضا إلا أن النسبة فيها سالبة والأداة التي تدل على السلب كلمة (ليس). أما مثال أشرقت الشمس (قضية) وهي جملة فعلية ، الموضوع فيها (الشمس) وهو في الجملة فاعل ، و المحمول فيها (أشرق) وهو فعل ، والنسبة الإيجابية بينهما دلت عليها حركة الإعراب وهي الرفع في الفاعل ، وهيئة تركيب الجملة . ص: 20 .
أما المثال لم تشرق الشمس (قضية) وهي جملة فعلية ، والموضوع فيها : (الشمس) وهو في الجملة فاعل ، والمحمول فيها (تشرق) وهو فعل ، إلا أن النسبة فيها سالبة ، والأداة التي دلت على السلب هي كلمة (لم).

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

ولكن عند دخول إنّ و كان تغيّر الإعراب وتغيّر المصطلح. وعند جملة التعجب فإن إعرابها محاولة لجعلها جملة منطقية فيها موضوع ومحمول. الموضوع "ما" و غيروا الصفة إلى فعل ماض تعسفا و جعلوا الجوّ مفعول به.(1)

ج- القياس النحوي:

إن ما يسميه النحويون قياسا يجري على صور مختلفة ولهم فيه مسالك متشعبة ، ولكن مهما اختلفت صورته وتشعبت مسالكه فإن وراء هذه الصور والمسالك المتباينة في الظاهر معنى يجمع بينهما وهو التلازم بين أمرين يستدعي أحدهما الآخر على وجه الضرورة أو ما يشبه الضرورة أو يقاربها. ومن هنا تظهر لنا بجلاء الصلة ما بين فكرة الأصول والفروع والتعليل والقياس. فالأصل هو الحكم الذي يقتضيه الشيء بذاته كالأسماء والإعراب . فالإعراب تستدعيه طبيعة المعنى الوظيفي التي تؤديه الأسماء حسب موقعها في العبارة وما يقتدرن من الألفاظ الأخرى . ولهذا التلازم ربما قالوا : إن القياس في الأسماء والإعراب، وأن الإعراب قياس الأسماء. فمنها ما هو متمكن في باب الاسمية ومنها ما ليس متمكن ومن ثم منها ما هو متمكن بأحكام خاصة، فمثلا الأسماء غير المتمكنة لمشابتها الحرف، استدعى ذلك أن تبني كما تبني الحروف، فخرجت بذلك عن الأصل الذي هو قياس بالمعنى في أصل الجنس.(2)

من الذين مزجوا النحو بالمنطق علي بن عيسى الرماني كما قال المتقدمون، حتى روي عن أبي علي الفارسي أنه قال: «إن كان النحو ما يقوله الرماني فليس معنا منه شيء، وإن كان ما نقوله نحن فليس معه منه شيء».(3) فالرماني عني بعلم الكلام ، كما عني أيضا بالمنطق. و قد شهد له صاحبه أبو حيان التوحيدي بأنه: «كان عالي الرتبة في النحو واللغة والكلام والعروض والمنطق».(4)

ويظهر أن أول ما استهواه من المنطق، إنما هي فكرة الحدود، وقد وضع في هذا كتابين:

¹ - نظريات في اللغة، أنيس فريجة ، دار الكتاب اللبناني - بيروت - ط2 ، (1981)، ص: 142.

² - القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكرية لأبي علي الفارسي، منى الياس ، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر،(دمشق)، سوريا، ط1، (1405هـ/1985م)، ص: 77.

³ - مجلة التراث، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، العدد35، يوليو1989.

⁴ - القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكرية لأبي علي الفارسي، منى الياس، ص: 133.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

(الحدود الأكبر) و (الحدود الأصغر) .⁽¹⁾

و تجاوزها بإقحام في المفاهيم التي تستدعيها طبيعة النحو مفاهيم أخرى من مفاهيم أصحاب المنطق والفلسفة، تظهر في تعريف الحدود ظلال التفكير الفلسفي، وذلك بيّن في تعريفه للعلة بقوله: ((هي التي تغير المعلول عما كان عليه)) .
ثم تقسيمها إلى أنواع هي :

1- العلة القياسية: التي يضطرب الحكم بها في النظائر، نحو علة الرفع في الاسم على جهة معتمد الكلام، وعلة النصب فيه على جهة الفضلة في الكلام، وعلة الجر على جهة الإضافة .
2- العلة الحكمية : التي تدعو إليها الحكمة، نحو جعل الرفع الفاعل، لأنه أحق بالحركة القوية، وجعل النصب للمفعولات لأنها كثيرة، والجر للمضاف لأنه واحد وأحق بالحركة الثقيلة.

3- العلة الضرورية: التي يجب الحكم بمتحرك (كذا) من غير جعل جاعل.

4- العلة الوضعية: يجب لها الحكم بجعل جاعل نحو وجوب الحركة للحرف الذي يمكن أن يكون ساكنا.

5- العلة الصحيحة: التي تقضي الحكم الجاري في النظائر مما تدعو إليه الحكمة.

6- العلة الفاسدة: بخلاف هذه الصفة.⁽²⁾

د - الاستنتاج عند تشومسكي:

لقد أسهم تشومسكي في اللسانيات إسهاما أساسيا فقد استطاع :

- 1 - أن يحول المنهج اللساني من منهج سلوكي إلى منهج ذهني عقلي.
- 2 - أن يجعل من النظرية اللسانية هدفا تحليليا أكثر منه هدفا وصفيا تقريريا.
- 3 - أن يؤسس الأسلوب الاستنتاجي التجريبي .⁽³⁾

¹ - المرجع نفسه ، ص : 134 .

² - المرجع نفسه ص: 135 .

³ - اللسانيات، مجلة في علم اللسان البشري، تصدرها جامعة الجزائر، العدد6، ص: 25 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

فالتحليل اللغوي لا ينبغي أن يكون وصفا لما كان قد قاله المتكلمون، وإنما هو شرح وتعليل للعمليات الذهنية التي من خلالها يمكن للإنسان أن يتكلم بجمل جديدة لم تطرق سمعه قط.

فهو يبدأ بصياغة الفرضيات الشكلية المؤدية إلى نظرية لسانية شاملة ثم إن عليه أيضا أن يبرهن على صحة نتائجه بدقة و موضوعية. من خلال النتائج التالية:

1 - صياغة فرضية معينة قائمة على مجموعة من القواعد المتشكلة من المواد اللغوية في كل لغة من لغات العالم.

2 - فحص الفرضية المصوغة وتطبيقها على مواد لغوية أخرى تابعة للغات أخرى.

3 - إعادة صياغة الفرضية إذا دعت الحاجة لذلك لشرح الأمثلة اللغوية الشاذة الموجودة في اللغات الأخرى.

4 - تثبيت صحة الفرضية والبرهان عليها إذا أمكن.⁽¹⁾

إن القواعد البنائية التي استعملها تشو مسكي صاغها بطريقة يعبر عنها ب: "قواعد إعادة الكتابة" المصوغة حسب هذا الشكل الرياضي: س ← ع
أي إعادة كتابة س كما لو أنها ع.

حاول تشو مسكي أن يفسر المستويات التحليلية للجملة بادئا بالمستوى التحليلي الذي يقسم ج إلى المعادلة التالية: ج ← م + ف + ا

و تعني هذه المعادلة بأن (ج) يمكن أن تعاد كتابتها إلى (م + ف + ا) تتفرع هذه القواعد في النظرية الكلاسيكية ب: ((القواعد البنائية)) و هي تتألف من نوعين من القواعد:

1 - قواعد مفرّعة: وظيفتها تفريع المستويات اللغوية السفلى من المستويات اللغوية العليا.

2 - قواعد معجمية: وظيفتها تزويد المستويات اللغوية بالمفردات. بعدما ينتهي المحلل من تطبيق المفرغة يشرع في تطبيق القواعد المعجمية لتوليد السلاسل اللغوية

المحسوسة.⁽²⁾

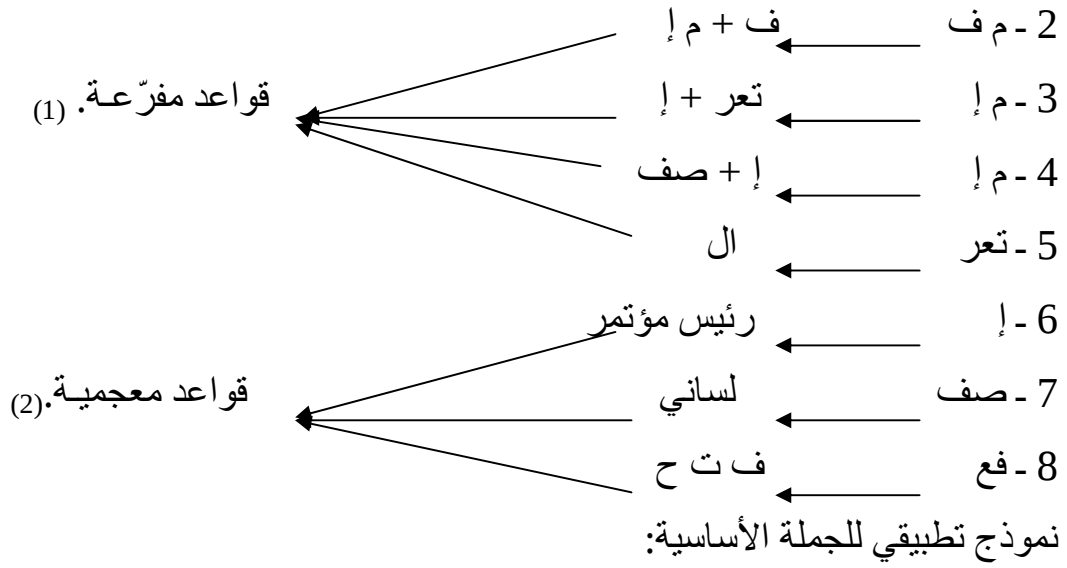
مثلا: # افتتاح الرئيس المؤتمر اللساني #

1 - ج ← م + ف + ا

¹ - المرجع نفسه، ص: 27 .

² - ينظر إلى المرجع السابق ، ص: 29، 30 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية



ج # افتتح الرئيس المؤتمر اللساني

1- ج	← م ف + م ا	2- م ف	← ف + م ا
3- ف	← ف م + فع	4- ف م	← ز
5- م ا	← تعر + ا	6- م ا	← ا + صف
7- تعر	← ال	8- ا	← رئيس، مؤتمر
9- فع	← ف ت ح.		

عرفت المدرسة التحويلية التوليدية الجملة الأساسية ومن دلالتها على أنه الجملة التي تتصف بالصفات الخمس التالية:

- 1- إنها بسيطة.
- 2- " تامة.
- 3- " صريحة.
- 4- " معلومة.
- 5- " ايجابية.

«ما يخالف هذه الصفات تعتبر جملا فرعية. لأنها تنقصها خاصية واحدة من الخصائص التي تتمتع بها الجمل الأساسية» (3).

¹ - # : حد فاصل ج : جملة ، م ف : مركب فعلي م ا : مركب اسمي ، ف : فعل ، تعر : تعريف ، ا : اسم ، صف : صفة ، فع : فعل أصلي .

² - اللسانيات مجلة في علم اللسان البشري ، تصدرها جامعة الجزائر ، ص : 30 .

³ - ينظر المرجع السابق ، ص : 43 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

و مثال ذلك جملة: كتب الطالب الدّرس. فإنها تتصف بالصفات الخمس السالفة الذكر.

ثالثًا: الأبعاد الوظيفية:

1- مفهوم الوظيفة: الوظيفة حَسَبَ اللسانيين المعاصرين متنوع الدّلالة، مائع الحدود، و يرجع ذلك إلى المنطلقات المبدئية في تفسير الظاهرة اللغوية ممّا يفضي إلى اختلافات منهجية في دراسة النحو و تفكيك الكلام، على أنّ المنظور البنيوي المعاصر في دراسة اللغة يكاد يحدد مصطلح الوظيفة بأنه المنزلة التي يتبوّؤها أي جزء من أجزاء الكلام في البنية التركيبية للسياق الذي يرد فيه. ويرتبط مفهوم الوظيفة عند مارتيني بمبدأ اختيار

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

المتكلم لأدواته التعبيرية اختياراً واعياً فتحدّد وظيفة جزء من أجزاء الكلام بالشحنة الإخبارية التي يحملها المتكلم إياها فتكون الوظيفة هي القيمة التمييزيّة من الناحية الدلالية العامّة.⁽¹⁾

إنّ مفهوم الوظيفة قد أشعّ على دراسة الجملة حتى أصبح عنصراً قارّاً من عناصر تعريفها، فمنذ مطلع القرن التاسع عشر أشار فندريس إلى أنّ كل جملة تحتوي عنصرين متميزين أوّلهما مجموعة الصور المعنويّة المرتبطة بتصورات في الذهن، وثانيهما مجموعة العلاقات الرابطة لتلك الصور بعضها ببعض، وهذا ما سمح له بأن يستنتج أنّ الإنسان يفكر بواسطة الجمل مدعماً بذلك تيار الدّراسات الفلسفية اللغوية الذي كان سائداً، على أنه يشير مع ذلك إلى أنّ هذه العملية تحدث في الذهن بواسطة آليّات مكتسبة بدون أن يصحبها وعي ما لأنّ المرحلتين في عملية الكلام لا تتميزان زمنياً إلا في التحليل النحوي.⁽²⁾

2-الاتجاه الوظيفي البنيوي: يربط الاتجاه الوظيفي بين النظام اللغوي و كيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني. و يتمثل في الأمور التالية:⁽³⁾

1- وجود خيارات متعددة أمام المتكلم ضمن نظام اللغة. فحين يختار المتكلم نظاماً معيّناً يقدم من خلاله ما يريد قوله مع مراعاة ظروف الكلام، يتخلّق سياق له وظائف محددة. وبالطبع فإن الخيارات الممكنة لا تعني أنها مترادفة، لأن كلاً منها يركز على جانب معيّن.

2- ارتباط اللغة بالمجتمع وعلاقاته الثقافية كالتراث والتقاليد والعادات والأعراف. فالمعطيات الاجتماعية المتنوعة تفرض على المتكلم سلوكاً لغوياً معيّناً، لأن المتكلم يرتبط بالمجتمع ارتباطاً وثيقاً. فالكلام – في كثير أشكاله- مستمد من المجتمع. ويظهر ذلك في أساليب التخاطب التي ينتقيها المتكلم في المواقف المختلفة. فالحديث إلى الصديق، يختلف عن الحديث إلى الرئيس، كما يختلف هذا الحديث عن الحديث عن المروّوس.

¹ - اللسانيات و أسسها المعرفية، عبدالسلام المسدي، ص: 151.

² - المرجع نفسه ، ص: 152.

³ - مبادئ اللسانيات ،أحمد محمد قدور ، ص: 241 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

3- تقدّم عناصر النظام اللغوي الوظيفة التي يقصدها المتكلم مجتمعة، إذ لا يستقلّ عنصر واحد بأداء الوظيفة، إنما تتضافر العناصر جميعاً لأداء ما يريده المتكلم.

« أضحى الإجراء الوظيفي في الدّراسة المعاصرة نزعة مألوفة في الاتجاه اللساني الذي يقتفي أثر دي سوسير في إبراز الوظيفة التواصلية للغة، و قد نشأ هذا الاتجاه مبكراً في أحضان النشاط اللساني لمدرسة براغ»⁽¹⁾. «بيد أنّ الذي أضفي على الدّراسة الصوتية الوظيفية الطابع العلمي هو تروبتسكوي (1890 Troubetzkoy 1939) الذي يعدّ المؤسس الأول لعلم الأصوات الوظيفي، ففي المؤتمر للسانيات الذي انعقد في لاهاي عام 1928م، تقدم جاكبسون Jakobson بالاشتراك و مع كارسفسكي Karcevski بأرضية لمشروع علمي للدراسة الفونولوجية، و هو المشروع الذي نشأ حول نادي براغ للسانيات و ظهر في كتابه (1939) مبادئ الفونولوجيا الذي ترجم إلى الفرنسية عام 1949»⁽²⁾. و يجدر بنا في هذا المقام أن نشير إلى إسهامات جاكبسون في تطوير الإجراء الوظيفي في مجال الدّراسة الصوتية، فهو يعدّ من المؤسسين الأوائل للمدرسة الوظيفية . يقول جورج موانان : « لولا ديناميكية جاكبسون الفعالة لما استطاعت الوظيفية أن تحقق ذلك الانتصار العظيم في لاهاي أبداً، ربما كانت انتظرت طويلاً لتفرض نفسها خارج براغ»⁽³⁾.

مع أن تروبتسكوي يلح على الجانبين العضوي و السمعي في وصف الفونيم وتحديده، فهو يرى أن الأساس الذي يقوم عليه الفونيم هو الوظيفة التي يمكن أن يؤديها في تمييز كلمة عن أخرى...⁽⁴⁾ وقد وضع تروبتسكوي بضع قواعد لبيان وظيفة الفونيم، منها:

1- إذا كان الصوتان من اللغة نفسها، ويظهرا في الإطار الصوتي نفسه، و إذا كان من الممكن أن يحل أحدهما محل الآخر دون أن ينتج من هذا التبادل اختلاف في المعنى

¹ - دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، نقلا عن الألسنية (علم اللغة الحديث) مبادئها و أعلامها، ص: 14 .

² - المرجع نفسه ص: 15.

³ - المرجع نفسه، ص: 15. نقلا عن الألسنية (علم اللغة الحديث) مبادئها و أعلامها، ميشال زكريا.

⁴ - مبادئ اللسانيات ،أحمد محمد قدور ، ص: 101

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

العقلي للكلمة – حينئذ يكون هذان الصوتان صورتين اختيارييتين لفونيم واحد.(1) مثال ذلك في العربية فونيم (الجيم) الذي له صور صوتية متعددة يمكن أن يحلّ محلّ الآخر دون تغيير في المعنى، كنطق الجيم في كلمة (جميل) معطشة قريب من الشين عند الشاميين، عند القاهريين ونطقها قريبةًg ونطقها في الكلمة نفسها خالية من التعطيش وقريبة من إلى الوصف الصوتي علماء التجويد في قراءة القرآن ندعوه بالجيم الفصيحة.(2)

2- إذا كان الصوتان يظهران في الموقع الصوتي نفسه، ولا يمكن لأحدهما أن يحلّ محلّ الآخر دون تعديل معنى الكلمة، أو دون تغيير الكلمة غامضة - أو غير معروفة في اللغة- فإن هذين الصوتين صورتان لفونيمين مختلفين. مثال ذلك في العربية الأصوات الأولى من الكلمات التالية: (تاب ، جاب، ذاب، شاب، غاب). إذ يشير استبدال أحدهما بالآخر إلى تغيير واضح في المعنى.(3)

3- إذا كان الصوتان في اللغة نفسها متقاربين من الناحية السمعية أو النطقية، ولا يظهران مطلقاً في الإطار الصوتي نفسه، فإنهما يعدان صورتين لفونيم واحد. مثال ذلك فونيم النون في العربية إذ تعددت صورته في الوقت الذي لا يمكن أن تقع صورة منه موقع الأخرى . وقد بين الدكتور تمام حسان هذه الصور على هذا النحو:

1- صورة شفوية، نحو (ينبح)

2- صورة شفوية أسنانية ، نحو (ينفع)

3- صورة أسنانية مفخمة، نحو (ينظر)...الخ.(4)

كما صنف الوظيفيون التناظر بين الأصوات في فئات ثلاث هي :

أ- التناظر المميز (بصيغة اسم الفاعل) Distinctive

ب- التناظر المتدرج gradual

ج- التناظر المتكافئ equivalent (5)

¹ - في علم اللغة العام، عبدالصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط7، (1416هـ ، 1996م)، ص: 124، 123 .

² - مبادئ اللسانيات ، أحمد محمد قدور ، ص: 102 .

³ - المرجع نفسه، ص: 102 . وينظر في علم اللغة العام، ص: 124 .

⁴ - المرجع نفسه، ص: 103، 102 . وينظر في علم اللغة العام، ص: 125 .

⁵ - اللسانيات (الجمال ، والوظيفة ، والمنهج)، سمير شريف استيتية ، عالم الكتب الحديثة، ط2 ، (1429هـ، 2008 م) ص : 72 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

أما التناظر المميز فهو الذي يجعل أحد الصوتين مميزاً بلمح أو سمة، ليست موجودة في نظيره. فالعلاقة بينهما كالعلاقة بين الموجب والسالب. ولذلك يستخدمون علامة الموجب (+) للدلالة على وجود السمة في الصوت، وعلامة السالب (-) للدلالة على عدم وجود هذه السمة في الصوت؛ كأن يقال عن الزاي مثلاً [+مجهور]، وعن السين [-مجهور] ويجوز أن يكون التناظر بين هذين الصوتين على النحو الآتي: [+مجهور] عند وصف الزاي، و [-مهموس] عند وصف السين.⁽¹⁾

أما التناظر المتدرج بين الأصوات، فيظهر في وجود السمة الواحدة بين صوتين أو أكثر، على قدر متدرج. أي أن السمة موجودة في كل منهما بقدر مختلف عما هي عليه في الصوت الآخر. و خير مثال لذلك التناظر بين ما نسميه في العربية: الكسرة، و ما نسميه الإمالة.

أما التناظر المتكافئ فهو الذي يكون بين صوتين مختلفين، ليس بينهما تمايز في السمة الواحدة، و لا بينهما تدرج فيها. و بيان ذلك في التناظر الكائن بين الطاء والكاف؛ فليس الاختلاف بينهما في الجهر والهمس ، فكلاهما مهموس. و ما الاختلاف بينهما في السيرورة و التوقف، فكلاهما وقفي. و لكن بينهما اختلافاً في موضع النطق أولاً؛ فالطاء لثوي ، والكاف طبقي.⁽²⁾

قد عرفت اللسانيات وظيفتين: بنوية وتداولية، حيث تجسدت الأولى مع مدرسة براغ كما ذكرنا خاصة أندري مارتيني، و تجسدت الثانية في نظرية النحو الوظيفي لسيمون ديك، وقد اهتم الاتجاه الأول للوظيفة دون أن يخرج عن إطار البنوية، و من بين ما يعتمد عليه هو وظيفة اللغة، بحيث يلح مارتيني أن جوهر وظيفة اللغة هو التواصل.⁽³⁾ و التواصل بين المعلم و المتعلم من الأمور التي اهتمت به التعليمية في حقل التربية. لذا كان علينا أن نشرح ذلك في فصل الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

3- الوظيفة البنوية:

¹ - المرجع نفسه، ص: 72 ، 73 .

² - المرجع نفسه ، ص: 73 .

³ - مباحث في اللسانيات ، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر (1994م) ، ص: 110.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

رغم أنّ هناك من القدماء من اهتم بالوظيفة أيما اهتمام من بينهم "عبد القاهر الجرجاني" الذي وضع نظريته في النظم ، فقد كان على المحدثين أن يهتموا بالدراسة الوظيفية واستثمار ما توصل إليه علم اللسان الحديث، و الاستعانة بما أحرزه القدماء في هذا الجانب أيضا، مثل ما قام به الدكتور " تمام حسان " حين اعتمد على مفهوم التعليق لعبدالقاهر الجرجاني في بلورة نظريته في القرائن.

لعل ما يميز التحليل الوظيفي عند أندري مارتيني تمييزه الحاسم – ضمن مبدأ التقطيع المزدوج بين الوحدات غير الدالة phonemes و الوحدات الدالة monemes بحيث تكون أهدافا في التحليل التقطيعي. فإنهم يكتفون بتقطيع مدرج الكلام إلى أدنى القطع الصوتية، تتحدد كل واحدة منها بقابليتها للاستبدال بقطعة أو أكثر من قطعة، تقوم مقامها مع بقاء الكلام مفهوما. (1)

وعند ذلك ينظرون هل تغير المعنى، فإن تغير المعنى كانت القطعة ذات وظيفة، و إن لم يتغير المعنى فإن هذه القطعة مجرد تنوع أو وجه من وجوه الأداء. (2) والمونيمات باعتبارها وحدات دالة لا يمكن أن تتركب من وحدات دالة أخرى، بل تتركب من الفونيمات، أي الوحدات غير الدالة، فمثلا: كلمة (أرض) وحدة دالة صغرى تتكون من الفونيمات: / أ + الفتحة + ر + ض + ضمة منونة/ ، و الملاحظ هنا عدم إمكانية الحصول على دلالة مونيم (الأرض) من جزء واحد من أجزائها. (3) وقد كان للعرب فضل السبق في هذه الفكرة ، يقول "الآمدي" في سياق حديثه عن الألفاظ الدالة: «أما حقيقته (أي اللفظ الدال) فهو ما دل بالوضع على معنى ولا جزء له يدل على شيء أصلا كلفظ الإنسان ، فإنّ (إن) من قولنا إنسان و إن دلت على الشرطية، فليس إذ ذاك جزءا من لفظ إنسان» (4).

و تحليل أي جملة وفق التحليل التقطيعي بمراعاة الوحدات الظاهرة، و على سبيل المثال جملة «سافر أحمد في الطائرة»، تقبل هذا التحليل إذا نظرنا من جانبها الإلصاقي بحيث

¹ - مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، عن المدرسة الخليلية ، الحاج صالح عبدالرحمان، ص : 137.

² - ينظر، المرجع نفسه ، ص: 137 .

³ - مباحث في اللسانيات ، أحمد حساني ، ص: 111.

⁴ - المرجع نفسه ، ص: 111، 112.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

تحتوي على وحدات دالة هي: سافر/ أحمد/ في / الطائرة/. ووحدات غير دالة تتركب منها كل وحدة من الوحدات السابقة. مثل الوحدة الأولى تتكون من الفونيمات التالية: س + فتحة طويلة + ف + فتحة + ر + فتحة. غير أننا إذا راعينا جانب الصيغ في هذه الجملة نجدها لا تقبل هذا التحليل و مثلاً: المونيم " سافر " يتكون من الصيغة و الوحدة المعجمية (س،ف،ر) و دلالة الزمن. ويعجز التحليل التقطيعي كلياً عند وحدات مثل: رجال ، مساكن، مجالس...الخ) لأنها وحدات ممزوجة من دلالة المفرد و دلالة الجمع التي منحها لها الصيغة (فعال، مفاعل).

فإنّ جوهر هذا المذهب هو مبدأ الهوية فيكتفي أساساً بتشخيص العناصر والوحدات بانها كل ذلك على مبدأ التقابل بين العناصر الصوتية وهو أساس النظرة التشخيصية التي ينظر أصحابها دائماً إلى الأشياء كأشياء وكذوات حتى ولو كانت أحداثاً و هي نظرة تأملية محضة⁽¹⁾

لذلك لا يمكن للتحليل التقطيعي أن يكشف عن الصيغ لأن نظريته تأملية محضة تقوم على أساس النظرة الشخصية، و قد بنيت على مفهوم الاشتمال أو الاندراج أو التضمين و لم تراع العلاقات الأخرى غير الاشتمال.⁽²⁾ فهذا النوع من التحليل عاجز عن استيعاب اللغة العربية التي من بين سماتها النوعية أنها لا تكتفي بعملية الاشتمال بل يتجاوزها بإجراء الشيء على الشيء أو حمل عنصر على آخر.⁽³⁾

ويقوم التحليل الوظيفي للجملة عند مارتيني على عناصر ثلاثة ، و هي:

- 1- العنصر المركزي المحمول (فحوى الكلام)، أي المسند.
- 2- أداة التحصيل (غالباً ما يقوم الفاعل بالتحصيل في اللغات الهندية الأوروبية)، أي المسند إليه.

- 3- أنماط الإلحاق، أي التكملة، نحو النعت و العطف و الإضافة و الظرف.⁽⁴⁾

¹ - مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، عن المدرسة الخليلية ، الحاج صالح عبدالرحمان، ص: 136، 137.

² - المرجع نفسه ص: 137.

³ - المرجع نفسه ، ص: 138.

⁴ - مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 246 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

وستتطرق إلى ذلك بالتفصيل في الفصل الثاني حين تناول الجانب الإجرائي.

*- أما من المحدثين العرب من اهتموا بالوظيفة تمام حسان في نظرية القرائن:

فقد عتمد تمام حسان في نظريته الوصفية على منهج العلماء الانجليز و في مقدمتهم فيرث الذي كرس الطابع الاجتماعي للغة، و يربط البنية الشكلية بالدلالة، و السبب الموضوعي لهذا التنبني ما يوجد من توافق منهجي بين اللغويين الغرب و الجرجاني خاصة في نظرية النظم وما تدعو له النظرية السياقية الفيرثية من ضرورة الاهتمام بالسياق اللغوي و سياق الحال لدراسة معنى الكلام المنطوق، و قد حدد مفهوم القاعدة الوصفية بأنها تمثل جهة اشتراك بين حالات الاستعمال الفعلية و ليست معيارا جامدا. (1)

- يمكننا عرض مجمل تصوراته فيما يلي:

1- الأسس السياقية: السياق هو المكان الطبيعي لبيان المعاني الوظيفية للكلمات، فإذا اتضحت وظيفة كل كلمة، فقد اتضح مكانها في هيكل الأقسام التي تنقسم الكلمات إليها. (2) فحين نقول أنّ المعنى الوظيفي «لضرب» أنّها فعل ماض، نقصد أنها تقوم في السياق بدور الفعل الماضي، وتؤدي وظيفته النحوية الخاصة به. (3)

2- المعنى الأعم «معنى الوظيفة»: وقد بين أنّ هذا المعنى يتضح في السياق أكثر ما يتضح، ولكن قسطا منه يتضح خارج السياق، فالفرق بين «محمد» و «يقوم» يتضح بمجرد النظر إليهما، ولو كان ذلك خارج السياق. وسيبدو لأول وهلة أنّ «محمدًا» اسم علم، وهذه وظيفته التي يؤديها في النحو، وأنّ «يقوم» فعل مضارع، وتلك هي وظيفته أيضًا.

فكل كلمة يمكن أن تنسب إلى قسم من أقسام الكلمات بمجرد النظر إليها، وذلك لأنها تتخذ معنى أعم، تتضح فيها وظيفتها التي تؤديها في اللغة، و موقعها من النظام النحوي العام. (4)

¹ - اللغة العربية بين العيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب، ط4، (2000م)، ص: 9، 10.

² - مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، ص: 233، 234.

³ - المرجع نفسه، ص: 227.

⁴ - المرجع السابق، ص: 234، 235.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

3- الوظيفة الاجتماعية: الكلمات تحدد من خلال الدلالات الاجتماعية الخاصة، لأنها

تدخل في تحديد العلاقات التي يبني عليها المجتمع.(1)

ففي كل مجتمع، مهما كانت طبيعته وحجمه، تؤدي اللغة دورا ذا أهمية أساسية؛ إذ هي أقوى الروابط بين أعضاء هذا المجتمع، وهي في نفس الوقت رمز في حياتهم المشتركة، وضمان لها.(2)

4- الوظائف اللسانية للقرائن:

القرينة في اللغة: فعيلة بمعنى المفاعلة مأخوذة من المقارنة، و في الاصطلاح أمر يشير إلى المطلوب.

و القرينة: إما حالية أو معنوية أو لفظية نحو: ضرب موسى عيسى وضرب من في الدار من على السطح فإن الإعراب و القرينة منتف فيه، بخلاف ضربت موسى حبلى و أكل موسى كمثرى فإن في الأول قرينة لفظية و في الثانية قرينة حالية.(3) و المقصود بالقرينة الأمر الدال على الشيء من غير استعمال فيه، وقيل هي أمر يشير إلى مطلوب.(4)

يقول تمام حسان: «و إنما ينبغي لنا أن نتصدى للتعليق النحوي بالتفصيل تحت عناوين

أحدهما " العلاقات السياقية" أو ما يسميه الغربيون La relation syntagmatique

و الثاني هو " القرائن اللفظية" »(5)

وعليه سنعتمد في الحديث عن هاتين القرينتين تفصيلا، فهما مناط التعليق انطلاقا من هذا المخطط الذي يمثل النظام النحوي، ويبين التشابك العضوي بين المعاني العامة.(6)

القرائن



¹ - المرجع نفسه ، ص: 235 .

² - اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، ص: 17 .

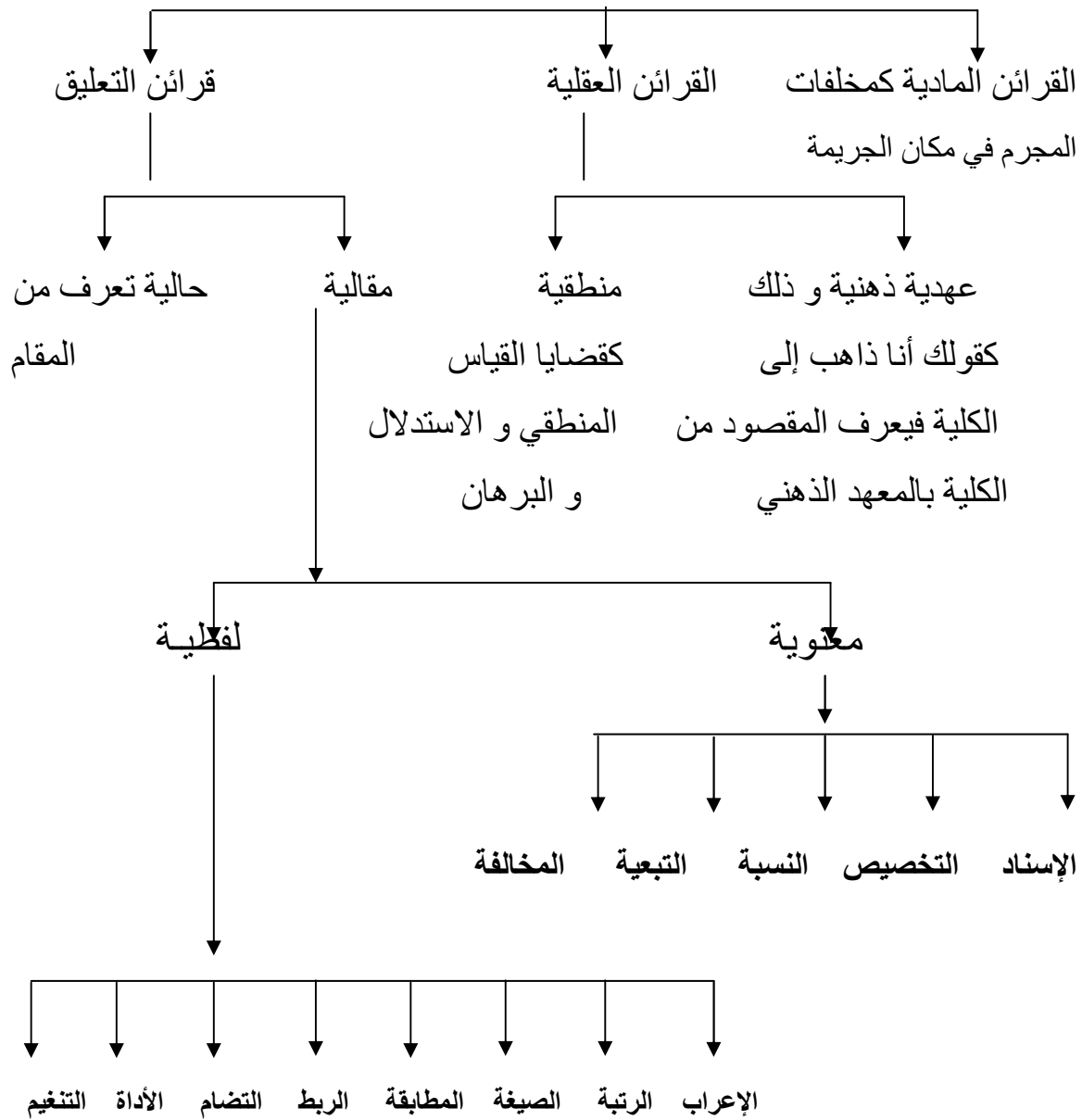
³ - التعريفات، الشريف الجرجاني ، ص: 223 .

⁴ - الجملة العربية والمعنى ، فاضل صالح السامرائي، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت (لبنان)، ط1، (1421هـ، 2000م)، ص: 59.

⁵ - اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة ، الدار البيضاء (المغرب)، ط (1994)، ص: 189.

⁶ - المرجع السابق ، ص 189، 190.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية



أ- القرائن المعنوية: تؤخذ من عناصر المقال.

*- الإسناد: وهو العلاقة الربطة بين طرفي الإسناد. كالعلاقة بين المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

*- التخصيص: هو قرينة معنوية تضم مجموعة من المعاني التي تقيد الإسناد بجهة خاصة. و أمثلة هذه القرينة متعددة منها التعدية والغائية والظرفية والإخراج. فالتعدية نحو قولنا: ضرب زيد عمرًا. فإيقاع الضرب على عمر تخصيص لعلاقة الإسناد. والغائية نحو: أتيك رغبةً في لقائك. قيد الإسناد بالمفعول لأجله. و في الظرفية يخصص الإسناد بتقييده زمانًا أو مكانًا. نحو: «صحوت إذ تطلع الشمس»، و«عوقب الجاني أمام الناس». وفي الإخراج يدل الاستثناء على أن الإسناد لا يشمل المستثنى لأنه أخرج منه واحد. نحو قولنا: نجح الطلاب إلا عليًا.

*- النسبة: هي قرينة معنوية تجعل علاقة الإسناد نسبية. والنسبة هنا غير التخصيص، لأن التخصيص كما رأينا تقيد، على حين أن النسبة إلحاق. ويدخل في النسبة معنى الإضافة وحروف الجر التي تضيف معاني الأفعال إلى الأسماء وتنسبها إليها.(1)
*-التبعية: تضم فروعاً هي النعت والعطف والتوكيد والإبدال.

*- المخالفة: يقصد منها أن جزءاً من أجزاء التركيب يخالف أحكام الإسناد الجاري. نحو: «نحن- العرب- لا نقبل الضيم». فالعرب هنا جزء يخالف مقتضى الإسناد الذي يتطلب خبراً، ولذلك لا يمكن أن تعرب كلمة العرب خبراً لأن المراد معنى يخالف ما ذكر وهو أخص وأعنى.

ب- القرائن اللفظية:

*- العلامة الإعرابية: قد تكون العلامة الإعرابية القرينة الواحدة التي تفسر الإسناد، نحو

قوله تعالى: ﴿وَقُلْ لِّمَن لَّهُ الْغَنَىٰ﴾ (2) وقوله تعالى: ﴿وَقُلْ لِّمَن لَّهُ الْغَنَىٰ﴾ (3)

و قوله تعالى: ﴿وَقُلْ لِّمَن لَّهُ الْغَنَىٰ﴾ (2) وقوله تعالى: ﴿وَقُلْ لِّمَن لَّهُ الْغَنَىٰ﴾ (3)

﴿وَقُلْ لِّمَن لَّهُ الْغَنَىٰ﴾ (2) وقوله تعالى: ﴿وَقُلْ لِّمَن لَّهُ الْغَنَىٰ﴾ (3)

﴿وَقُلْ لِّمَن لَّهُ الْغَنَىٰ﴾ (2) وقوله تعالى: ﴿وَقُلْ لِّمَن لَّهُ الْغَنَىٰ﴾ (3)

*- الرتبة: منها تقدم الموصول على الصلة، والموصوف على الصفة، والمؤكد على المؤكد.

1 - ينظر مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 228، 229، 230 .

2 - سورة فاطر، الآية: 28.

3 - سورة البقرة، الآية: 123.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

*-الصيغة: لمعاني الصيغ الصرفية أثر واضح واضح في بيان المعنى كذلك ففي جملة يتصدّر ها فعل يدلّ على معنى المشاركة من أن يأتي فعلاّن معنى (أحدهما فاعل نحوي والآخر اسم معطوف).

*- المطابقة: تعين على إدراك العلاقات التي تربط بين المتطابقين. وتكون المطابقة في العلامة الإعرابية، والشخص، والعدد، والنوع، والتعيين.

*-الربط: يدل على اتصال أحد المترابطين بالآخر، وللربط دور في إبراز المطابقة بين أجزاء الكلام، ويتم الربط بين الموصول وصلته، والمبتدأ وخبره، والحال وصاحبه.

*- التضام: يكون التضام على هيئة التلازم. ... ويتخذ التلازم شكل الافتقار حين تشتدّ حاجة أحد العنصرين إلى الآخر. كالموصول وصلته، وحرف الجر ومجروره...الخ.

*- الأداة: تشترك الأدوات جميعاً في أنها لا تدل على معانٍ معجمية، وإنما تدل على معنى وظيفي عام هو التعليق. وتختصّ كل فئة من الأدوات بعد ذلك بوظيفة خاصة كالنفي والتأكيد والتشبيه وغير ذلك.

*- النغمة: لكل من الجمل الاستفهامية أو الجملة المثبتة أو المنفية أو المؤكدة أو جملة النداء شكل أو صيغة تنغيمية خاصة.(1)

بينما تقوم النظرية الخيلية على التمييز بين الجانب الوظيفي من جهة و هو الإعلام والمخاطبة أي بتبليغ الأغراض المتبادلة بين ناطق و سامع و بين الجانب اللفظي الصوري أي ما يخص اللفظ في ذاته و هيكله و صيغته بقطع النّظر عما يؤديه في الخطاب غير الدّلالة اللفظية من جهة أخرى .(2)

و على هذا الأساس فإن الدكتور الحاج صالح يرى أنّ التخليط بين هذين الجانبين يؤدي إلى أضرار كبيرة في الدّراسة بحيث يؤدي إلى تعدد الاعتبارات و تضاربها في دراسة الظاهرة.

5- الوظيفة التداولية:

¹ - ينظر مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 231، 232، 233، 234، 235، 236، 237، 238.

² - مجلة المبرز، العدد02، (ديسمبر 1993)، الجملة في كتاب سيبويه، الحاج صالح، ص:9.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

أ- مفهوم التداولية: التداولية ليست علماً لغوياً محضاً، بالمعنى التقليدي، علماً يكتفي بوصف وتفسير البنى اللغوية ويتوقف عند حدودها وأشكالها الظاهرة، ولكنها علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال، و يدمج من ثمّ، مشاريع معرفية متعددة في دراسة الظاهرة "التواصل اللغوي و تفسيره". وعليه فإن الحديث عن "التداولية" و عن "شبكتها المفاهيمية" يقتضي الإشارة إلى العلاقات القائمة بينها وبين الحقول المختلفة تشي بانتمائها إلى حقول مفاهيمية تضم مستويات متداخلة، كالبنية اللغوية، و قواعد التخاطب، والاستدلالات التداولية، و العملية الذهنية المتحكمة في الإنتاج و الفهم اللغويين، وعلاقة البنية اللغوية بظروف الاستعمال... الخ.(1)

فمنهم من يرى أنّ التداولية هي أقول تتحول إلى أفعال ذات صبغة اجتماعية بمجرد التلفظ بها. و السياق لدى أصحاب هذه النظرية له طابع خاص.

ومنهم من يلخص التداولية في دراسة الآثار اللغوية التي تظهر من خلال الخطاب. وتتنظر في عنصر الذاتية للخطاب. و يشمل هذا التناول ضmann الشخص و مبهمة الزمان و المكان...

و هناك اتجاه ينظر في الجانب الضمني و التلمحي و كذا الحجاجي للكلام فالسياق يفرض على المتكلم احترام مجموعة من "قوانين الخطاب" أثناء مخاطبته لغيره.(2)

و على الرغم من اختلاف وجهات النظر بين الدارسين حول "التداولية"، و تساؤلاتهم عن القيمة العلمية للبحوث التداولية و تشكيكهم في جدواها ... فإن معظمهم يقر بأن قضية التداولية هي "إيجاد" القوانين الكلية للاستعمال اللغوي و التعرف على القدرات الإنسانية للتواصل، و تصير "التداولية"، من ثمّ جديرة بأن تسمى: "علم الاستعمال اللغوي".(3)

ب- مبادئ النحو الوظيفي :

تتلخص المبادئ المنهجية الأساسية المعتمدة في النحو الوظيفي فيما يلي:

1- وظيفة اللغات الطبيعية «الأساسية» هي التواصل.

2- موضوع الدرس اللساني هو وصف «القدرة التواصلية» Communicative

¹ - التداولية عند علماء العرب، مسعود صحراوي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت (لبنان)، ط1، يوليو (2005م)، ص: 16.

² - تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، عمر بلخير، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1، (2003م)، ص: 8، 9.

³ - التداولية عند علماء العرب، مسعود صحراوي ص: 16، 17.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

competence للمتكلم – المخاطب.

3- النحو الوظيفي نظرية للتركيب و الدلالة منظورا إليهما من وجهة نظر تداولية.

4- يجب أن يسعى الوصف اللغوي الطامح إلى الكفاية إلى تحقيق أنواع ثلاثة من الكفاية:

أ - الكفاية النمطية Typological adequacy .

ب- الكفاية النفسية Psychological adequacy.

ج- الكفاية التداولية Pragmatic adequacy (1)

و في إطار السعي إلى تحقيق الكفاية التداولية يقترح النحو الوظيفي بنية للنحو تفرد مستوى تمثيلا مستقلا للوظائف التداولية (كوظيفة المبتدأ، ووظيفة المحور، ووظيفة البؤرة...) بالإضافة إلى المستويين التمثيليين المخصصين للوظائف الدلالية و الوظائف التركيبية – فبنية النحو كما تقترحها نظرية النحو الوظيفي تشمل على مستويات تمثيلية ثلاثة:

- مستوى لتمثيل الوظائف الدلالية (كوظيفة المنفذ ووظيفة المتقبل ووظيفة المستقبل ووظيفة المستفيد...).

و مستوى لتمثيل الوظائف الدلالية (كوظيفتي الفاعل و المفعول) -.

- و أخيرا مستوى لتمثيل الوظائف التداولية (كوظيفة المبتدأ ووظيفة المحور...).

5- تعتبر الوظائف الدلالية والوظائف التركيبية و الوظائف التداولية حسب النحو الوظيفي مفاهيم أولى Primitives بمعنى أنها ليست مفاهيم مشتقة من بنيات مركبة معينة(2).

ج- وظائف التداولية:

يقترح ديك بالنسبة للمستوى الوظيفي الثالث مستوى الوظائف التداولية، أربع وظائف:

المبتدأ (Theme) والذيل (tail) و البؤرة (focus) والمحور (Topic).

ويعتبر الوظيفتين الأوليين وظيفتين خارجيتين بالنسبة الحمل ، ويعتبر الوظيفتين الثانيةيتين وظيفتين داخليتين، بمعنى أن الوظيفتين الأوليين تسندان إلى مكون خارجيين عن الحمل

¹ - دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، أحمد المتوكل، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، ط1، (1406 – 1986)، ص: 26 .

² - المرجع نفسه، ص: 26.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

في حين أن الوظيفتين الثانيتين تسندان إلى مكونين يعتبران جزأين من الحمل ذاته (1). ويقترح أحمد المتوكل أن تضاف إلى الوظيفتين التداوليتين الخارجيتين وظيفة «المنادى». فالمنادى شأنه شأن الإخبار أو الطلب، وهو وظيفة تستند إلى أحد مكونات الجملة، فالوظيفة التداولية مرتبطة بالمقام، على نحو ارتباط وظيفة المبتدأ أو الذيل، أو غير ذلك من الوظائف (2).

و يعتبرها المتوكل وظيفة «المنادى» واردة بالنسبة لنحو وظيفي كاف لا لوصف اللغة العربية فحسب بل كذلك لوصف اللغات الطبيعية بصفة عامة (3).

بهذا الاقتراح تصبح وظائف التداولية خمس وظائف: وظيفتين داخليتين وهما البؤرة و المحور وثلاث وظائف خارجية وهي المبتدأ و الذيل و المنادى. وغاية الوظائف التداولية تحديد وضعية مؤلفات الجملة بالنظر إلى البنية الإخبارية في علاقة الجملة بالبنى المقامية المحتمل أن تنجز فيها. فهي – كذلك وظائف مرتبطة بالمقام والسياق، وبمدى إنجازها في واقع التواصل والإبلاغ (4).

تسند الحالات الإعرابية إلى مكونات الجملة بمقتضى وظيفتها الدلالية أو وظيفتها التركيبية أو وظيفتها التداولية. وتتفاعل الوظائف الثلاث (الوظيفة الدلالية والوظيفة التركيبية والوظيفة التداولية) في تحديد الحالات الإعرابية بالشكل الآتي:

أ- إذا كان المكون حاملا لوظيفة دلالية فقط تسند إليه الحالة الإعرابية «النصب» أو الحالة الإعرابية «الجر» (إذا كان مسبقا بحرف جر) بمقتضى وظيفته الدلالية نفسها.

ب- إذا كان المكون حاملا لوظيفة تركيبية بالإضافة إلى وظيفته الدلالية تُسند إليه الحالة الإعرابية «الرفع» (إذا كان فاعلا) أو الحالة الإعرابية النصب (إذا كان مفعولا) بمقتضى وظيفته التركيبية، بمعنى أن الحالة الإعرابية التي تقتضيها الوظيفة التركيبية «تخفي» الحالة الإعرابية التي تستوحيها الوظيفة الدلالية.

ج- إذا كان المكون حاملا لوظيفة تداولية فإنه لا يخلو من أن يكون:

¹ - ينظر المرجع السابق، ص: 30 .

² - مجلة الموقف الأدبي، مجلة شهرية يصدرها اتحاد الكتاب العرب، العدد 453، التركيب اللغوي في ديوان (كأني أرى) دراسة في الوظيفة التداولية، د/ بلقاسم دفة.

³ - دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، أحمد المتوكل ص : 16 .

⁴ - مجلة الموقف الأدبي ، العدد 453، التركيب اللغوي في ديوان (كأني أرى)، دراسة في الوظيفة .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

- إما مكونا « داخليا » (أي جزءاً من الحَمْل)

- و إما مكونا « خارجياً » (منادى أو مبتدأ أو ذيل)....

يأخذ المكون الخارجي (المبتدأ و الذيل و المنادى) حالته الإعرابية بمقتضى وظيفته التداولية نفسها. فالمكون المبتدأ في العربية يأخذ الحالة الإعرابية الرفع بمقتضى وظيفته التداولية ذاتها، و يأخذ المكون المنادى الحالة الإعرابية النصب بمقتضى وظيفته التداولية نفسها.⁽¹⁾

تعني هذه السلمية:

- أن المكون الحامل لوظيفة دلالية (الزمان، المكان، المستقبل...) فقط يأخذ حالته الإعرابية (النصب إذا لم يدخل عليه جار) بحكم هذه الوظيفة نفسها.

- أن المكون الذي أسندت إليه وظيفة تركيبية (الفاعل أو المفعول) بالإضافة إلى وظيفته الدلالية يأخذ الحالة الإعرابية التي تخوله إياه وظيفته التركيبية.

- أن المكون الحامل لوظيفة تداولية يأخذ الحالة الإعرابية التي تقتضيها وظيفته الدلالية أو الحالة الإعرابية التي تقتضيها وظيفته التركيبية إذا كانت له وظيفة تركيبية. ويصدق هذا على المكونات الداخلية (أي المكونات التي تشكل جزءاً من الحمل) كالمكون المحور والمكون البؤرة. أما إذا كان المكون مكوناً خارجياً (كالمبتدأ والذيل والمنادى) فإنه يأخذ حالته الإعرابية بمقتضى وظيفته التداولية ذاتها (الحالة الإعرابية الرفع بالنسبة للمبتدأ و الحالة الإعرابية النصب بالنسبة للمنادى)⁽²⁾.

¹ - دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفية، أحمد المتوكل ص: 18.

² - المرجع نفسه، ص: 45.

رابعاً: الأبعاد النظرية:

1- النظرية السلوكية: وهي التي بدأت عند دي سوسير وازدهرت عند بلومفيلد Bloomfield

وهي ترى دراسة «المادة» اللغوية التي ألمانا باعتبارها الشيء الحقيقي «الملمس»، ثم ترى دراستها في إطار «سلوكي»، يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء «المثير»

stimulus و«الاستجابة» Response (1)

تمتد جذورها عبر التاريخ إلى العلامة ابن خلدون المتوفى سنة 727 هـ ، و إلى نظريته المسماة "الملكة اللسانية " . والتي تقوم على أسس ثلاثة:

أولها: أن " السمع أبو الملكات اللسانية " (2) وقد لفت القرآن الكريم إلى أهمية السمع

للإنسان في غير آية منه، فقال تعالى: ﴿لَوْ أَنَّهُمْ فُهِمُوا مَا كَانُوا يَكُونُونَ﴾ (3)

ومنه قوله تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ فُهِمُوا مَا كَانُوا يَكُونُونَ﴾ (4) وقوله:

﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ فُهِمُوا مَا كَانُوا يَكُونُونَ﴾ (5)

﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ فُهِمُوا مَا كَانُوا يَكُونُونَ﴾ (6)

﴿وَلَوْ أَنَّهُمْ فُهِمُوا مَا كَانُوا يَكُونُونَ﴾ (7)

ثانيها: أن اللغة هي "عبرة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني. فلا بد أن تصير

ملكة متقررّة في العضو الفاعل لها وهو اللسان " (6).

ثالثها: أن تربية الملكة لا يحتاج إلى النحو الذي هو علم صناعة الإعراب.

ترتكز هذه النظرية على المرجعية المعرفية للمنحى السلوكي القائم أساساً على آلية المثير

والاستجابة كما هو شائع و مألوف عند السلوكيين أمثال: واطسن، وسكينر، و بلومفيلد

في مجال الدراسات اللسانية. وكانت هذه النزعة قد ظهرت بوضوح في الثقافة الإنسانية

المعاصرة ابتداءً من سنة 1924؛ أي منذ أن نشر واطسن (Watson) أبحاثه الأولية

¹ - علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، عبده الراجحي، ص: 19.

² - مقدمة ابن خلدون، ص: 598 .

³ - سورة الأنعام ، الآية: 37 .

⁴ - سورة يونس، الآية : 67.

⁵ - سورة النحل ، الآية : 65 .

⁶ - نفس المصدر، ص: 598 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

و هي الأبحاث التي هيأت الأرضية لإمكانية وجود نظرية سلوكية تنبني أساساً على:

1- ضرورة حصر 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- الآراء و الأساليب الاستبطانية.

ج- النظريات المعرفية.⁽¹⁾

و في هذا الشأن قدم "سكينر" وجهة نظر خاصة تتعلق بعملية اكتساب اللغة عند الطفل، فهي: نوع من أنواع السلوك الشفاهي لا يختلف عن غيره من أنواع السلوك الأخرى، التي يكتسبها الفرد من خلال الخبرة و التجربة والمحاولة و الخطأ. وبذلك تحولت اللغة إلى مجرد نوع من أنواع السلوك السمعي الشفاهي.⁽²⁾

وبهذا التفسير حاول "سكينر" أن يخضع اللغة قسراً لثنائية المثير والاستجابة. أي أن اللغة مدخلات و مخرجات. وأغفل جوهر القضية ، والمتمثل في العمليات التي تحدث بين المثير و الاستجابة.

أ- مرحل اكتساب النظام التواصل من منظور سلوكي:

*- الطريقة الأولى: قد يتلفظ الطفل باستجابات نطقية في صورة تكرار أو ترديد الأصوات يسمعها من الأشخاص المحيطين به، و هو إن يفعل ذلك فإنه يقلدها، أو يحاكيها. و تكون استجابة الآخرين له نوعاً من التعزيز يساعده على تكوين أصوات لغته التي تأخذ دلالتها عندما تقترن بأشياء معينة.

*- الطريقة الثانية: تتجلى في علاقة التلفظ بالطلب، حيث تظهر الأصوات عند الطفل بطريقة عشوائية، ثم تنتهي بارتباطها بمعنى لدى الآخرين.

*- الطريقة الثالثة: تظهر في الاستجابة اللفظية الكاملة، و يتم ذلك عن طريق المحاكاة وتكون هذه الاستجابة عادة عند حضور الشيء المشار إليه.⁽³⁾

¹ - دراسات في اللسانيات التطبيقية ، أحمد حساني ، ص: 90، 91.

² - ينظر المرجع نفسه ، ص: 91 ، 92 . والمحاضرة الرابعة (النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية و فهم نظامها)، على أحمد مذكور.

³ - دراسات في اللسانيات التطبيقية ، أحمد حساني ، ص: 92 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

و لقد نشأ في رحاب المبادئ السلوكية تيار لساني يتزعمه الباحث اللساني الأمريكي "بلومفيلد" الذي كان متأثراً بالنظرية السلوكية بخاصة الأفكار التي قال بها (A Weiss). وهي الأفكار التي أسقطها بلومفيلد على المنوال الإجرائي في التعامل العلمي مع الظاهرة اللغوية.

وإنّ المطلع على الطريقة التي صاغ بها بلومفيلد نظريته السلوكية ليجد أن تطبيقه لمبادئ الفلسفة السلوكية على ظواهر اللغة كان تطبيقاً آلياً صارماً بقدر صرامته في معاداته للمنهج اللغوي النفسي وبقدر امتثاله لنزعة الدّراسة اللسانية الوضعية (الإيجابية) (1). يرتكز التفسير السلوكي للحدث اللغوي عند بلومفيلد على دعامتين :

إحدهما: إمكانية تفسير الحدث اللغوي تفسيراً آلياً بناء على مفهومي المثير و الاستجابة. و الأخرى: إمكانية التنبؤ بالكلام بناء على المواقف التي يحدث فيها بمعزل عن العوامل الدّاخلية.

بناء على هذا التصور حاول بلومفيلد أن يصنف سلسلة التعاقب مثير ← استجابة في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي على شكل تعاقب ثنائي بين شخصين في حالة مواجهة يكلم أحدهما الآخر بالتناوب، بحيث يصبح كلام الأول مثير يقتضي استجابة من الثاني، ثم تصبح استجابة الثاني مثير يقتضي استجابة من الأول، و هكذا تتكون سلسلة الكلام. (2)

ب- الأفكار الرئيسية لهذه المدرسة:

تعتمد المدرسة السلوكية على مجموعة من الأفكار الرئيسية:

أولاً: المثير والاستجابة:

تعد كل أشكال السلوك المعقدة، التي تحتوي على الاستدلال المنطقي والعادات وردود الأفعال العاطفية انعكاساً للتفاعل بين المثير و الاستجابة الذي يمكن رؤيته وقياسه. فنحن نستطيع أن نغير اتجاهات الطفل عن طريق مجموعة من المثيرات التي تقدم إليه.

¹ - مبادئ اللسانيات البنوية ، الطيب دبة ، ص: 146 ، 147 .

² - دراسات في اللسانيات التطبيقية ، أحمد حساني ص: 94.

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

وإذا استطعنا تحديد المثير الذي ينتج عنه استجابة معينة نستطيع التنبؤ بسلوك الفرد بعد ذلك، فإننا إذا استطعنا التحكم في المثير نستطيع أن نتحكم في سلوك الفرد.(1)

و هناك نوعان من الاستجابات:

- أ- استجابة ظاهرة : وهي الاستجابة التي تحدث في وجود مثير.
- ب- استجابة منبعثة: وهي الحركة المنبعثة من الكائن الحي. وهي مختلفة عن الاستجابة الظاهرة الناتجة عن وجود مثير. وقد سمى "سكينر" هذا النوع باسم الاستجابة الإجرائية.(2)

ثانيا : الاشتراط: وهناك نوعان من الاشتراط:

- 1- الاشتراط الاستجابي أو الكلاسيكي: و هو شكل من أشكال التعلم، يثير فيه مثير جديد استجابة قديمة. مثال على ذلك : يهرب الأيل عندما يشم رائحة الصياد.
 - 2- الاشتراط الإجرائي: و هو شكل من أشكال التعلم يتم فيه اكتساب استجابة جديدة ناتجة عن إشباع حاجة معينة عند الفرد. ولقد قام بتطوير هذا النوع من الاستجابات عالم النفس "سكينر" عام 1938م. ويعتمد هذا النوع من التعزيز كدعامة أساسية في تشكيل السلوك. وهناك نوعان من التعزيز : التعزيز السلبي و التعزيز الإيجابي. مثال على ذلك: عندما نكون في حالة عطش ندير الصنبور في اتجاه معاكس لعقارب الساعة لنحصل على المياه. فإذا تدفق الماء وحصلنا عليه فنحن نكرر هذه المحاولة مرة أخرى في وقت آخر. (3)
- ثالثا تعديل السلوك:

سنعرض في خمس خطوات ما يمكن فعله لتجهيز برنامج لتعديل السلوك:

- 1- وضع الأهداف المتعلقة بالسلوك.
- 2- تحديد التعزيز المناسب
- 3 – انتقاء الاستراتيجيات المناسبة لتغيير السلوك.
- 4- تحقيق الإجراءات المتفق عليها وتسجيل النتائج.

¹ - التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون، كمال عبد المجيد زيتون ، عالم الكتب ،(القاهرة)، ط2،(1427هـ - 2006م)، ص: 122 .

² - المرجع السابق، ص: 122 .

³ - المرجع نفسه ، ص: 122، 123 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

5- تقييم التقدم وتعديله إذا احتاج الفرد هذا. (1)

2- النظرية المعرفية:

تتعلق هذه النظرية بالأفكار التي جاء بها بياجى في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل، فنمو المعرفة لدى الطفل، تحدث نتيجة تمكنه من التكيف، والتلاؤم مع البيئة. لذا فهي نظرية قائمة على مبدأ الذكاء.

أ- تعريف المعرفة: هي مجموعة آثار الخبرات المترسبة في العقل، نتيجة للربط بين المعلومات البصرية وغير البصرية، ومكان المعرفة هو الذاكرة الطويلة المدى، (2) التي هي بمثابة المخزن الدائم لمعلوماتنا المتصلة بالعالم والبيئة التي نحيا فيها. (3)

ب - مركبات النظرية المعرفية:

ترتكز النظرية المعرفية باعتبارها نظرية في التعلم المعرفي على مجموعة من الافتراضات الأساسية لعل من أبرزها:

- 1- يتضمن التعلم إعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة وتكوين أفكار جديدة.
- 2- يحدث التعلم عندما يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات.
- 3- لكي يحدث التعلم يجب على الفرد تمثيل المعرفة الجديدة في صورة بنيات معرفية. (4)
- 4- بدون الاستعداد الكافي ربما لا يتم التعلم أو يكون غير فعال.
- 5- ما يتعلمه الفرد يعتمد بدرجة كبيرة على تنظيمه الإدراكي للموقف الذي يوجد فيه.
- 6- يستطيع المتعلم لأن يجعل التعلم ذا معنى، إذا انتبه للخبرات الجديدة وربطها بالخبرات القديمة.

7- تتغير معرفة المتعلم عندما يكون أحسن ألفة مع الموضوع الذي يقدمه.

8- التركيز في التدريب على التغذية الراجعة المتعلقة بمعرفة المتعلم وأدائه.

¹ - المرجع نفسه ، ص: 123 .

² - تخزن المعلومات للاستخدام الطويل المدى وذات سعة تخزينية كبيرة وتزداد القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات كلما تعمق مستوى المعالجة. التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون، كمال عبد المجيد زيتون، ص: 138 .

³ - قضايا في تعليم اللغة وتدرسيها، حسن عبد الباري، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية، 1999م، ص: 52 .

⁴ - التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون، كمال عبد المجيد زيتون، ص: 133 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

9- تحدد درجة الاستعداد القبلي للمتعلم من خلال توافر الأبنية المعرفية اللازمة، التي توفر استعدادا ذهنيا للتفاعل مع الخبرات الجديدة بهدف تعديل البنية المعرفية أو توسيعها

أو إثرائها.(1)

وقد أكد بياجيه على ما يلي:

- 1- أن التطور العقلي يكون نتيجة تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية.
- 2- أن عملية التعلم والنمو منفصلتان كل منهما عن الأخرى، فالتعليم يستخدم التطور العقلي ولكن لا يشكله.

3- أن النّضج يسبق التعلم ولذلك أكد "بياجيه" على مبدأ "الاستعداد readiness بمعنى أنّ البيانات والمعلومات المدخلة لابدّ أن تكون عند المستوى الفعلي لتطور الطالب.(2) و في ظل نظرية التطور عند "بياجيه" هناك عمليتان معرفيتان أساسيتان في التقدم من مرحلة لأخرى هما التمثّل assimilation و التكيف accommodation.(3) لنوضح هاتين العمليتين:

1- التمثّل: تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد، فهي عملية تغيير في هذه الخبرات لتصبح مألوفة،(4) فهو آلية تقتضي إدخال معارف جديدة في مخطط ، داخل بنى معرفية متوفرة.

2- التكيف: يرى " بياجيه" أنّ تكيف الإنسان مع البيئة لا يشمل قيامه بمجموعة من الأفعال البيولوجية فقط بل يشمل أيضاً قيامه بمجموعة من الأفعال العقلية mental acts وأنّ تكيف الإنسان مع البيئة ليس تكيفا بيولوجيا بحت، ولكنه عقلي أيضاً على سبيل المثال: إذا أخذت أحد الأطفال إلى بيت الفيل في حديقة الحيوان، فإنّ هذا الطفل قد يجد نفسه أمام كائن غريب (الفيل) لأول مرة، ومن ثم فإنه يتساءل عن اسم هذا الكائن الغريب. وقد يستمر في ملاحظته لبعض الوقت، وربما يحاول أن يقترب منه ويلمسه... الخ. إنّ هذا الكائن

¹ - ينظر المرجع السابق ، ص: 134.

² - المرجع نفسه، ص: 136 .

³ - المرجع نفسه، ص: 136 .

⁴ - نظريات التعلم، عماد زغلول، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، (2003م) ، ص: 219 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

الغريب يعد أحد المثيرات البيئية، وقيام الطفل بالتساؤل والملاحظة والاقتراب واللمس تعد أنواعا من الأفعال أو العمليات العقلية التي يقوم بها الكائن الحي للتكيف مع هذا المثير البيئي وهذه الأفعال العقلية هي التي تؤدي لنمو معارف الطفل عن هذا المثير.(1) وبذلك فالكفاية اللغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.(2)

3- النظرية اللغوية

ظهرت على يد تشومسكي Chomsky. و ترى أن اللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان، و هي "الخصيصة" الأولى للإنسان، و من ثم يجب الوصول إلى "طبيعة" هذه اللغة لا عن طريق «المادة» الملموسة الظاهرة أمامنا وإنما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على «السطح»، و من ثم كان التوجه إلى دراسة «الفطرة» اللغوية (Competence). (3) باعتبار أن لدى كل إنسان «قدرة» على اللغة، و هي قدرة فطرية تولد مع الإنسان، و هذه القدرة لا بد أن تكون واحدة عند الناس جميعا بطبيعة الحال، ومن هنا فإن اللغات تتشابه في أشياء كثيرة أساسية مما يعرف الآن «بالكليات» اللغوية Universals وهذه القدرة على اللغة تؤكد أن اللغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير وإلا كانت نشاطا «آليا»، وإنما لغة إبداعية Creative تتكون من عناصر محدودة يمكن حصرها لكنها تنتج جملا لا تنتهي عند حصر و من ثم فإن الإنسان ينتج كل يوم مئات من الجمل لم ينتجها من قبل.(4)

أ- مرتكزات النظرية اللغوية:

بنى تشومسكي نظريته التحويلية التوليدية على فرضيتين هما:

- 1 - فكرة الفطرية اللغوية، تمثل حجرا أساسا يعتمد عليه المبنى كله.
- 2 - الكلية الشمولية العالمية، التي تقوم بضبط الجمل المنتجة وتنظيمها بقواعد و قوانين لغوية عامة، تخضع لها الجمل التي ينتجها المتكلم. تتساوى عند البشر ، تولد مع الإنسان

¹ - التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون، كمال عبد المجيد زيتون، ص: 86 ، 87 .

² - دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، أحمد حساني ص: 96 .

³ - علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، عبده الراجحي، ص: 19

⁴ - المرجع نفسه، ص: 20 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

ثم يقوم بملئها بالتعبير اللغوية من المجتمع الذي يعيش فيه.(1)

وقد ترتب على هاتين الفرضيتين، فرضية أخرى تبرز في المصطلحين التاليين:

- الكفاية Competence والأداء performance : فالكفاية تكون في امتلاك المتكلم

- السامع القدرة على إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود من الفونيمات الصوتية،

والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية... ذلك كله

يتم بعمليات ذهنية داخلية.(2) أما الأداء: فهو الكلام أو الجمل المنتجة التي تبدو

في فونيمات و مورفيمات تنتظم في تراكيب جمالية خاضعة للقواعد والقوانين اللغوية...

فالأداء هو الوجه الظاهر المنطوق للمعرفة الضمنية الكامنة باللغة، ولكن هذا الوجه قد

لا يحصل بينه وبين الكفاية تطابق تام.(3)

وقد ارتبط بهاتين الفرضيتين فرضيتان أخريان هما:

- البنية العميقة والبنية السطحية: فالبنية العميقة هي الأساس الذهني المجرد لمعنى معين،

يوجد في الذهن و يرتبط بتركيب جملي أصولي يكون هذا التركيب رمزاً لهذا المعنى

وتجسيدا له.

مثل : يشرح المدرس الدرس بطبشورة يكتب بها على السبورة. فإن هذه الجملة المنطوقة

تتكون في الأصل من ثلاث جمل أصولية ، تجسد كل واحد منها معنى عقلياً في ذهن

المتكلم، وهذه الجمل هي:

يشرح المدرس الدرس.

يكتب المدرس بطبشورة.

يكتب المدرس على السبورة.

هذه الجمل الثلاث تمثل في مجموعها علاقة بين نقاط رئيسية (المدرس، الدرس، السبورة،

الطبشورة). وهذه هي البنية العميقة.

¹ - ينظر، في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق)، خليل أحمد عمارة ، ص 56 .

² - المرجع نفسه ، ص: 57 .

³ - ينظر المرجع نفسه ، ص: 58 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

- البنية السطحية: هي تجسيد للبنية العميقة بكلمات متتابعة منطوقة.(1)

وتبرز هنا فرضية حدس الباحث للوصول إلى نية المتكلم القادر على إنتاج الجمل من جهة، وعلى الحكم بصحة أو خطأ ما يسمع، ليتوصل إلى استنتاج قواعد اللغة وقوانينها.(2) ومن هنا نستنتج أن نظرية تشومسكي قامت على تعالق فرضيتين ، و ما ترتب عن هذا التعالق، ثم ما ارتبط عن هذا التعالق ، ليصل إلى فرضية قامت عليها النظرية. لذا قامت على تعالق فرضيتي (الفطرية و الشمولية) اللتان ترتب عنهما فرضيتي (الكفاية والأداء)، اللتان ارتبطتا بفرضيتي (البنية العميقة والبنية السطحية) ليصل إلى فرضية(الحدس)، التي قامت عليها نظريته.

ب- خصائص النظرية اللغوية: يمكن إجمال خصائص هذه النظرية فيما يلي:

- 1- يرى تشومسكي أنّ هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك .
- 2- يخفي كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة.
- 3- اللغة الإنسانية، في نظر هذا الاتجاه، هي تنظيم عقلي فريد من نوعه؛ فهي مظهر عقلي يستمد حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة للتعبير و التفكير.
- 4- يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم، أن يظهر نوعاً من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل، وفي فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون حتى وإن كانت جديدة غير مألوفة في محيطه.
- 5- إنّ اللغة مهارة مفتوحة غير مغلقة، كل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها و سماعها و فهمها فهما جيداً.
- 6- نظرية المثير و الاستجابة نظرية قاصرة في نظر تشومسكي، لأنها دائرة مغلقة، لذلك لا يمكن لها أن تقدم التفسير الكافي للاستعمال الفعلي للغة.(3)

¹ - المرجع نفسه ، ص: 58، 59 .

² - المرجع السابق ، ص: 60 .

³ - دراسات في اللسانيات التطبيقية ، أحمد حساني، ص: 95، 96 .

الفصل الأول: الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية

الفصل الثاني:

الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

أولاً: خصائص اللغة العربية وأهداف تعليم لغة الأم .

ثانياً: الإجراءات اللساني .

ثالثاً: الطريقة المعتمدة في تدريس اللغة العربية .

1- تعريف الطريقة

2- النهج العلمي والطرق الفنية في التعليم .

3- الطريقة الاستقرائية .

4- الطريقة الاستنتاجية:

رابعاً: - الإجراءات الوظيفي .

1 - تعريف الاتصال

2- وظائف اللغة: (نموذج بوهلر - نموذج جاكبسون)

3- التواصل التربوي .

4- الوظيفة التواصلية

5- الوظيفة التركيبية .

6- الوظيفة التداولية .

خامساً: النظريات التعليمية .

1- التدريس وفق النظرية السلوكية .

2- التدريس وفق النظرية المعرفية .

3- التدريس وفق النظرية اللغوية .

4- جدول يلخص نظريات التعلم .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية:

***- تمهيد:** في ظل الإجراءات العملية المعتمدة لتعليم اللغة العربية، تتبادر إلى الأذهان جملة من الأسئلة، التي تستوقفنا وتتطلب الإجابة منها: ماذا يعلم معلم اللغة؟ و في ظل أية نظرية لسانية؟ و ما منهجية تعليم اللغة التي يتوخاها؟ و ما التحليل اللساني الذي يسلكه؟ و كيف يختار مادته التعليمية؟ قبل التطرق إلى الإجابة عن الأسئلة السالفة الذكر، يجب التعرف على خصائص اللغة العربية، و أهداف تعليم لغة الأم.

أولاً: خصائص اللغة العربية وأهداف تعليم لغة الأم:

1- خصائص اللغة العربية: من جملة خصائص اللغة العربية مايلي:

أ- تمايزها الصوتي: حيث اشتملت على جميع الأصوات التي تميزت بها أخواتها السامية وزادت عليها بأصوات كثير لا وجود لها في واحدة منها مثل: الثاء، والذال، والغين والصاد. وهي بهذا استوعبت جهاز النطق الإنساني ووظفته أحسن توظيف، وحددت لكل حرف مخرجه، و في ضوء هذه الخاصية تأكدت وفرة الأصوات في العربية، وارتبط كل صوت، وكل حرف بمخرج، وبذلك لا تختلط الحروف ذات المخارج المتقاربة بعضها مع بعض.⁽¹⁾ وحسب محمد المبارك فهي تمتاز بتوزعها في مدرجها الصوتي توزيعاً عادلاً يؤدي إلى التوازن والانسجام بين الأصوات. أضف إلى هذا أنّ العرب يراعون في اجتماع الحروف في الكلمة الواحدة وتوزعها وترتيبها فيها حدوث الانسجام الصوتي والتآلف الموسيقي. وقد تنبه إلى ذلك السلف من علماء اللغة واستخرجوا بعض هذه القواعد الصوتية التي راعاها العرب في تأليف الألفاظ من الحروف وذلك كتجنبهم جمع الزاي مع الظاء والسين والضاد والذال... الخ.⁽²⁾

ومن الخصائص الصوتية للكلمة العربية ثبات أصوات الحروف على مدى العصور والأجيال توفيراً للجهد ودلالة على الاتصال بين أجيال الأمة العربية وتعبيراً عن الثبات

¹ - المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس (لبنان)، (2010م)، ص: 46.

² - فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، بيروت (لبنان)، (1425هـ، 2005م)، ص: 250.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

والخلود فيما لا يوجب تقلب الأيام وتبدل الحياة تغييره⁽¹⁾ وفي بنية الكلمة لكل نوع من الحروف والأصوات وظيفة في تكوين المعنى وتثبيت أصله وتنويع شكله و ألوانه مع ما يتناسب مع أصوات اللغة وأصوات الطبيعة وتوافق بين الصورة اللفظية والصورة المعنوية المقصودة⁽²⁾.

ب- لغة اشتقاق: الاشتقاق هو أخذ كلمة من كلمة، أو توليد بعض الألفاظ من بعض لوجود علاقة بين اللفظة المشتقة، والجذر الذي اشتقت منه، فمن اللفظة الأم (الجذر) يمكن استخراج مجموعة كبيرة من الألفاظ المتفقة معها في الحروف الأصلية، بيد أن الاختلاف يقع في الحركات والسكنات والحروف الزائدة المعبرة عن معان مختلفة... وإذا نظرنا إلى كلمة (كتابة) مثلاً فإننا نشق منها (كتب، يكتب، اكتب، كاتب، مكتبة، مكتب، مكتوب).⁽³⁾ لهذه الخاصة في اللغة العربية قيمة تربوية تعليمية عظيمة حسب محمد المبارك فإن معرفة بضع كلمات من المجموعة أو الأسرة الواحدة تمكن المتعلم من معرفة سائر أفرادها معرفة جمالية لما بينها من حروف مشتركة وبذلك يحفظ الجهد ويوفر الوقت. فالروابط الاشتقاقية نوع من التصنيف للمعاني في كلياتها وعمومياتها تعلم المنطق وتربط أسماء الأشياء المرتبطة في أصلها وطبيعتها برباط واحد.⁽⁴⁾

ج- لغة إعراب: الإعراب من خصائص اللغة العربية التي مكنت من استخدام التركيب في الدلالة على أدق المعاني من خلال التقديم والتأخير في التركيب. وذلك لتلبية مقتضيات حال السامع.⁽⁵⁾

د- لغة صيغ: بناء الصيغ مع الاشتقاق أساسان لتوليد المفردات وإثراء اللغة ... ويقصد ببناء الصيغ أنه يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ من أصل واحد.⁽⁶⁾

¹ - المرجع السابق ، ص: 251 .

² - المرجع نفسه، ص: 263 .

³ - - المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، ص: 47 .

⁴ - فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، ص: 271 .

⁵ - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان(الأردن)، ط1، (2006م) ، ص: 163.

⁶ - تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، (1420هـ -

2000م)، ص: 42.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

إنّ طريقة اللغة العربية في هذا التوالد والتنوع تقوم على اتحاد قوالب للمعاني تصب فيها الألفاظ وهياكل تبني على هيئتها مواد الكلمات فتختلف حينئذ في الوظيفة التي تؤديها وعلى ذلك فإنّ هذه الألفاظ : الناظر والمنظور والمنظر والألفاظ سلم واستسلم وسالم والألفاظ يعلم وعلم وعالمات وعالمون تختلف مفردات كل مجموعة منها في مدلولها مع إتفاقها في أصل المفهوم العام الذي هو النظر والسلم والعلم.(1)

هـ- لغة تصريف: وفي العربية قد يتغير حرف بحرف آخر كان يترتب عليه الثقل. فكلمة «ميزان» كان حقها أن تكون «موزان» فتغيرت وصارت «ميزان» تجنباً للثقل.(2)

و- لغة غنية في التعبير: يقصد بذلك تزايد مترادفاتهما كما يقصد به أن حرية الرتبة أعطت اللغة غنى في التعبير فمن الممكن تقديم الخبر و المفعول به ...الخ.(3)

وتمتاز اللغة العربية بدقة تعبيرها والقدرة على تمييز الأنواع المتباينة والأفراد المتفاوتة والأحوال المختلفة سواء في ذلك الأمور الحسية والمعنوية ولنضرب الأمثلة لذلك:

فالمشي عام ودرج للصبي الصغير، وحبا للرضيع، وحجل الغلام أن يرفع رجلاً ويمشي على الأخرى، وخطر الشاب باهتزاز ونشاط، ودلف الشيخ مشى رويدا بخطا مقاربة، وهدج مشى مثقلاً، ورسف للمقيد، واختال وتبخر وتخلج واهطع وهرول وتهوى وتأور أنواع من المشي.(4)

ز- لغة متنوعة في أساليب الجمل: إن العربية ذات أنماط مختلفة للجمل. فهناك الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وهناك الجملة الخبرية و الجملة الإنشائية، وهناك الجملة الاستفهامية والجملة الدعائية.. وغير ذلك من أنماط الجمل التي تتميز بها العربية بسعتها.(5)

ح- لغة تتميز بظاهرة النقل: تتميز اللغة العربية بظاهرة النقل بالنسبة لوظائف المفردات و الجمل، فالمعنى الواحد يمكن التعبير عنه بصيغة، ثم يعبر عنه بصيغة أخرى.(6)

1 - فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، ص: 276، 277 .

2 - تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، ص: 42 .

3 - المرجع نفسه ، ص: 42.

4 - فقه اللغة العربية وخصائص العربية، محمد المبارك، ص: 312 .

5 - تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، ، ص: 42.

6 - المرجع نفسه ، ص: 42.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

ط- لغة غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية: إن الزمن النحوي يمكن التعبير عنه بأكثر من طريقة. فمن الممكن استعمال النواسخ الفعلية مع الأفعال، وكذلك بعض الحروف الخاصة بتغيرات الزمن.⁽¹⁾

ي- لغة تزاخمها العامية: تشترك لغات العالم في هذه الظاهرة، إلا أن العربية نظراً لتاريخها العريق و لسعة انتشارها بين شعوب مختلفة اللغات، و قد تباعدت فيها المسافة بين العربية الفصحى و العاميات.⁽²⁾

2- أهداف تعليم لغة الأم (العربية):

تعليم اللغة العربية ينحصر في تكوين القدرات التالية⁽³⁾:

أ- التعبير الكلامي السليم: و هذا يعني أن يتقن المواطن لغة بلاده، كما استقرت في تاريخ القوم وألسنتهم، وصارت قاسماً مشتركاً يوحد بينهم، و ييسر التواصل و التعاون والعمل الكريم.

ب- القراءة المتقنة: و المراد بها الأداء اللفظي لما كُتب، بأمانة ودقة في الصوت والصيغة، و الإيقاع والنبر والتنغيم، والوصل و الوقف.

ج- الفهم الكامل: ونعني به أن يصبح لدى المتعلم قدرة كافية، لاستيعاب ما يسمع أو يقرأ في حياته اليومية، و في دراسته و مطالعته و ثقافته.

د- الكتابة الصحيحة: و هي مهارة فكرية يدوية جاهزة، لنقل ما في العقل والنفس من معلومات ومشاعر وتصورات وآمال و عواطف و خيال.

هـ- الإنتاج الأدبي: ونقصد به التعبير الفني باللغة، عما يجيش في النفس من تجارب إنسانية، بأساليب موحية فاعلة، من الشعر والقصص و المسرحيات و الخطابة والرسائل للإمتاع و السمو بالذوق والإحساس والخيال.

يعلم معلم اللغة العربية ما يلي :

¹ - المرجع السابق، ص: 42.

² - المرجع نفسه، ص: 42، 43.

³ - المهارات اللغوية وعروبة اللسان ، فخر الدين قباوة، دار الفكر المعاصر ، بيروت، دار الفكر ، دمشق، ط1، (1420هـ، 1999م)، ص: 70، 71 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

- التعبير الشفوي و التواصل، الإملاء ، التعبير الكتابي و المشاريع.....(1)

وهذا ما يتطابق مع مستويات اللسانيات ،أو قطاعاتها و المتمثلة فيما يلي:

الجوانب الصوتية والصرفية والتركيبية و الدلالية.(2)

ثانيا: الإجراءات اللساني:

1- المستويات اللسانية:

فالمستوى اللغوي على حسب تعبير أحمد حساني،(3) أو القطاع اللغوي على حسب تعبير أحمد محمد قدور، هو جانب من جوانب الكلام الذي يراد تحليله و بيان معناه. لذلك تحدّدت قطاعات الدّرس اللغوي على هذا النحو المتدرج صعوداً: (4)

أ- قطاع الأصوات: و يشمل وصف الأصوات و قواعد تشكيلها، أي ما ينضوي تحت مصطلحي (phonologie) و (phonétique) اللذان اهتمتا بالصوتيات الوظيفية واقتصرا في ذلك على دراسة الوحدات الصوتية (phonèmes) بوصفها عناصر لغوية.(5) لكن معظم اللسانيين جعلوا (الفونيتيك) علماً يدرس أصوات الكلام دون النظر إلى وظائفها اللغوية أو تحديد اللغة التي تنتمي إليها. أما مصطلح (الفونولوجيا) فقد استعمله دوسوسير لدراسة آلية النطق (6)

كما ترجم الفونيتيك إلى (علم الصوت)، و(منهج الأصوات)، و (علم الأصوات العام) و(علم الأصوات)، و(علم الأصوات اللغوية) و (الصوتيات)، و (الصوتية) على حين جعلت مدرسة براغ الفونولوجيا فرعاً لسانياً يعالج الظواهر الصوتية من ناحية وظيفتها اللغوية. ومنهم من حاول تعريبه فقال: (علم الفونولوجي أو التحليل الفونولوجي). واقترحت للفونولوجيا تسميات عربية نحو (منهج التشكيل الصوتي)، و(علم الأصوات التشكيلي)، و(علم الأصوات التنظيمي) و(علم وظائف الأصوات)، و(علم النطق)(7).

1 - اللغة العربية ، السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص: 4، 5 .

2- مبادئ اللسانيات ، أحمد محمد قدور، ص : 25.

3- مباحث في اللسانيات، أحمد حساني، ص: 16.

4- مبادئ اللسانيات ، أحمد محمد قدور، ص : 25.

5- المرجع نفسه ، مأخوذ عن محاضرات دي سوسير، ص: 40.

6- المرجع نفسه ، مأخوذ عن محاضرات دي سوسير، ص: 40.

7- ينظر مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 41 ، 42 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

ب- قطاع الصرف: أي ما يدخل ضمن مصطلح (Morphologie).⁽¹⁾

يستطيع الدرس أن يتبين الأقسام الرئيسية التي تنتظم المسائل الصرفية كما توضحت لدى المتأخرين. وهي ثلاثة أقسام يضم كل منها عددًا من كبيرًا من الجوانب والقواعد الفرعية. أولها مخصص لتصريف الكلمة لغاية معنوية، وفيه الاشتقاق وأنواعه والنسب والتصغير والزيادة و معانيها، ومسائل التعريف والتنكير والتذكير والتأنيث والجمع والتثنية ونحو ذلك. وثانيها موجه لرصد التعبيرات التي تعتري الكلمة لغير غاية معنوية، وفيه الإعلال والإبدال والقلب والنقل و الإدغام ومسائل أخرى كالإمالة والوقف والتقاء الساكنين ونحوها من قواعد الأداء الصوتية الصرفية. أما ثالث هذه الأقسام فهو ما دُعي بمسائل التمرين، وهي تطبيقات على قواعد الصرف جيء بها لتدريب الطلاب على إتقان التصريف والتجويد فيه.⁽²⁾ نركز هنا على القسم الأول لارتباطه بالطور المراد إجراء التطبيق عليه وخاصة التنكير والتذكير والإفراد والتثنية والجمع.

ج- قطاع التركيب أو النحو : أي ما يتصل بتركيب الجملة (Syntaxe) أو (Grammaire)⁽³⁾. وتركيزنا هنا واضح على أنواع الجمل (الاسمية والفعلية) و(المثبتة والمنفية) والتحويل، والترابط، والتوسع في المعنى...الخ.

د- قطاع الدلالة: أي ما يتعلق بمعاني الكلمات معجميًا، و ما يلحق به من مجالات علمية تطبيقية كالمصطلح و المعجم مما يضمّه مصطلح (Sémentation).⁽⁴⁾ وهنا ما يكتسبه المتعلم من ثروة لغوية مستمدة من واقعة وبيئته التي يعيش فيها، ومفاهيم مستمدة من الواقع المجسد في شكل صور مرئية.

2- البُعد اللساني في الطريقة المعتمدة في ميدان التربية:

أ- الطريقة البنيوية الكلية السمعية البصرية: نشأت البنيوية الكلية السمعية و البصرية (Méthodologie Structuro-globale Audio –visuelle) بإنجلترا في منتصف الخمسينات ثم تطورت بظهور بحوث تطبيقية متعددة، تعتمد أساسا على الفرضية

¹ - المرجع السابق ، ص: 25.

² - مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 140.

³ - المرجع نفسه ، ص: 25.

⁴ - المرجع نفسه ، ص: 25.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

السكولسانية القائلة بأن الإنسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة وإنما يدركها بصفة كلية، وكذلك الطفل، منذ نشأته الأولى يتلفظ مقاطع لغوية، ويقلدها ولا يقلد الفونيمات أو الأجزاء الصوتية الأحادية، وبذلك قامت هذه الطريقة على دمج الصورة والصوت والحركة في المواقف التعليمية للغة، إذ يتم تعليم كل الجوانب اللغوية، بشكل تصاعدي منسجم، وبطريقة كلية متضافرة إدراكيا وصوتيا و معجميا وصرفيا ونحويا، على اعتبار أن النسق جزء لا يتجزأ. ومن المبادئ الأساسية التي تقوم عليها ، منها:

- 1- إعطاء الأولوية لمهارة التعبير الشفوي.
 - 2- الاعتماد على المواقف الكلامية الحية، خصوصا تلك المواقف التي تلبي حاجات المتعلم المباشرة، بهدف تكوين مهارات لغوية.
 - 3- الاهتمام بالقيم الخلاقية التي يؤدها النبر و التنغيم و الإيقاع وتصحيح الأخطاء فيها.
 - 4- الاهتمام بالنصوص الحوارية
 - 5- تنويع التدريبات على التمارين البنيوية، بإدخال بعض مفاهيم النظرية التوليدية التحويلية، كمفهوم الإبداعية، ومفهوم الإنتاجية ، ومفهوم التحويلات ... (1).
- كما تقوم الطريقة على المراحل التالية:
- مرحلة العرض: ويتم فيها عرض الحوار وتسميحه عدة مرات، تعرض فيه الصور بعد الاستماع إلى تعابير الحوار المسجل بثوان قصد تحقيق فهم عام للموقف.
- ب- مرحلة استيعاب الوحدات المعجمية التراكيب الجديدة ، حيث تميز بخطوط و ألوان.
- ج- مرحلة التذكر و إضمار الوحدات المعجمية و التراكيب بإعادة عرض الصور دون صوت ، بحيث يتذكر المتعلم المفردة و التركيب اللغوي المصاحب لها ..
- د- مرحلة الاستثمار: وتتجسد في تشخيص المواقف الحوارية ، وطرح أسئلة حول الصور وإنجاز بعض التمارين خارج مواقف الصور المستعملة، أو إنتاج حوار حر (2).
- وهي بذلك تقوم في أصوات لغوية و مقاطع إيقاعية على :

¹ - مجلة المترجم ، دار الغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران العدد 05 ، جويلية - سبتمبر 2002 ، الجوانب اللسانية التربوية و النفسية لتعليمية

اللغات، يحيى بعبطيش، ص: 77.

² - المرجع نفسه ، ص: 78.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

*- تدريب الجهاز السمعي للمتعلم على إدراك القيم الخلفية للأصوات ثم تدريب جهازه النطقي على إخراجها، بطريقة بنوية كلية أولا، قبل اللجوء إلى الثغرات الملحوظة والعمل على تصحيحها اعتمادا على المنهجية الإيقاعية في التصحيح" (1).

3- التمارين البنيوية:

هي طريقة جديدة تستند إليها المقاربة البنيوية لتدريس التراكيب اللغوية للمبتدئين، قصد إبراز الدور الفاعل الذي يلعبه المتعلم في تنمية نشاطه اللغوي، وممارسته لهذا النشاط حتى يتمكن من التصرف باللغة على نحو قيم، سعيا إلى ترسيخ البنيات اللغوية وخلق العادات السليمة، حيث أنّ التجارب المختلفة، قدّمت للمدرّس مقاييس تخفف عنه العبء وتساعد المتعلم على اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، أهم هذه المقاييس والتصورات والمفاهيم التي أدخلتها اللسانيات البنيوية على مجال التعليم بخصوص الظاهرة اللغوية حيث كان مفهوم البنية مفتاحا لتطوير المنهجية الكلية التي نالت استجابة في إعداد مناهج تدريس اللغات، باعتبار اللغة بنية كلية متماسكة، كما تعمل في صالح المتعلم، حيث أصبح هذا الأخير يتعامل مع بنية كاملة، سهلة الإدراك، ولا يتعامل مع عناصر مشتتة، متناثرة في قوائم يجبر على حفظها. (2)

وقد ميز الحاج صالح بين مرحلتين أساسيتين لتعليم اللغة هما:

- 1- مرحلة يكتسب فيها المتعلم تدريجيا الملكة اللغوية الأساسية، أي القدرة على التعبير السليم العفوي. ويتجنب في هذه المرحلة كل أنواع التعبير الفني الذي يستخدم الصور البيانية.
- 2- مرحلة يكتسب فيها المهارة على التعبير البليغ (الذي يتجاوز السلامة اللغوية ولا بدّ أن يكون المتعلم قد تمّ - إلى حدّ بعيد - اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية). (3)

¹ - تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مصطفى بن عبد الله بشوك، الرباط ، ط2، (1994) ، ص: 55 .

² - رسالة ماجستير ، تعليمية اللغة العربية للكبار (القراءة أنموذجا)، نسيم سعيدي، ص: 73 .

³ - مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية. الجزائر، العدد4، (1974-1975)، ع4، ص: 62.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

4- تمارين تطبيقية في البنية

تتنوع هذه التمارين وتتعدد، معتمدة على نهج ينطلق من التنظيم اللغوي ككل للوصول إلى مختلف العناصر المكونة لهذا التنظيم، بهدف إكساب التلميذ المهارات اللغوية، والبنى الصرفية والنحوية التي تؤهله للتعبير مشافهة وكتابة.⁽¹⁾

1- تمارين التكرار أو الترداد: يهدف هذا التمرين إلى تعويد المتعلمين على النطق الصحيح، من خلال إسماعهم عددًا من الجمل تحتوي على فوارق بنيانية يرغب المعلم في إيصالها للتلاميذ.⁽²⁾

ولنأخذ أمثلة من كتب التلاميذ للسنوات المناطة بالدراسة في هذه المذكرة:

يلاحظ التلاميذ الصور ويكررون بعد المعلم.⁽³⁾

المعلم	التلاميذ
اسمي رضا أبي و أمي أختي منى	اسمي رضا أبي و أمي أختي منى

2- تمرين التحويل:

يهدف تمرين التحويل، إلى تنمية الحس اللغوي عند المتعلمين، بإدراك التغيير الذي يطرأ على الجملة . مثل:

*- تمرين يتعلق بتحويل الجملة الفعلية إلى جملة اسمية ⁽⁴⁾:

لنأخذ أمثلة من المقرر، وهذا بعد التفريق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية. مثال:

أحضرت الأم الأكل من المطبخ. « جملة فعلية »

الأم أحضرت الأكل من المطبخ. « جملة اسمية ».

¹ - اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، يوسف الصميلي، ص: 202.

² - المرجع نفسه، ص: 202.

³ - كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 9.

⁴ - اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقًا، يوسف الصميلي، ص: 204.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

- ضحكت الأم « جملة فعلية ».

- الأم ضحكت « جملة اسمية » (1).

*- تمرين يتعلق بتحويل الجملة من الإثبات إلى النفي. (2)

- عندي أقلام ملونة. « جملة مثبتة ».

- ما عندي أقلام ملونة. « جملة منفية » (3).

3- تمرين التوسع في المعنى:

يهدف هذا التمرين إلى تدريب المتعلمين على التفكير بتوسيع الجملة « الأم »، باقتراح

كلمات أو مقاطع جديدة، أولاً بأول، بما يساعد على توسيع المدارك وتفتيح آفاق الفكرة. (4)

- نظمت المدرسة رحلة

- نظمت المدرسة رحلة إلى حديقة الحيوانات

- نظمت المدرسة رحلة إلى حديقة الحيوانات للتلاميذ.

- نظمت المدرسة رحلة إلى حديقة الحيوانات للتلاميذ المجتهدين. (5)

4- تمرين الترابط:

يهدف هذا التمرين إلى تدريب المتعلمين على حسن استخدام أدوات الربط جملتين فأكثر

لنحصل على جملة مركبة، فعبارة، فموضوع. فمثال ذلك: (6)

العصفور هو..... يُعَرِّدُ.

العصفور هو الذي يُعَرِّدُ.

النحلة هي..... تصنع العسل.

النحلة هي التي تصنع العسل. (7)

¹ - كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 18 .

² - اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، يوسف الصميلي، ص: 204.

³ - كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 35.

⁴ - اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، يوسف الصميلي، ص: 205.

⁵ - كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 67.

⁶ - اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، يوسف الصميلي، ص: 205.

⁷ - كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 67.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

ثالثاً: الطريقة المعتمدة في تدريس اللغة العربية:

1- تعريف الطريقة: أجمعت المعاجم العربية القديمة، مثل: الصّحاح والتاج واللّسان على أنّ الطريقة هي المذهب، و السيرة، و المسلك، والحال، وجمعها طرائق.أورد لسان العرب، يقال:«مازال فلان على طريقة واحدة. أي على حالة واحدة. وفلان حسن الطريقة، والطريقة الحال.ويقال: هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة»(1).

ومنه قوله تعالى: ﴿لَا تَجْعَلْ لِّدِينِكَ كُفْرًا وَكَفْرُهُمْ قُلُوبُهُمْ لَا يَسْمَعُونَ﴾ (2) أي كنا ذوي مذاهب و فرقاً مختلفة الأهواء. و في قصة فرعون، جاء في القرآن الكريم: ﴿فَإِذَا نَادَىٰ رَبَّهُ بِأَنِّي مُّسْلِمٌ﴾ (3).

جاء في التفسير: أنّ الطريقة الرجال الأشراف، معناه بجماعتكم الأشراف، والعرب تقول للرجل الفاضل: هذا طريقة قومه، وطريقة القوم أمثالهم وخيارُهم ، وهؤلاء طريقة قومهم، و إنّما تأويله هذا الذي يُبتغى أن يجعله قومه قدوةً ويسلكوا طريقته.(4) و أضاف المعجم الوسيط معنى جديداً للكلمة انطلاقاً من سورة الجن: « الطريق هي الممرُّ الواسعُ الممتدُّ أوسع من الشارع، و الطرائق هي الفرق المختلفة الأهواء، و الطبقات بعضها فوق بعض»(5). وهي بمعنى الطرق؛ كما أورد أساس البلاغة: الطريقة هي الطبقة. يقال: وُضع الأشياء طريقةً طريقةً (أي بعضها فوق بعض)(6).

¹ - لسان العرب ، ابن منظور ، ج5، ص: 596 .

² - سورة الجن ، الآية: 11.

³ - سورة طه، الآية: 62.

⁴ - لسان العرب ، ابن منظور ، ج5، ص: 596 .

⁵ - مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط5، (1425هـ، 2004)، ص: 556.

⁶ - أساس البلاغة، جار الله الرّمحشري، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية ، بيروت (لبنان)، ط1، (1419هـ ، 1998م)

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

*- المفهوم التربوي للطريقة : شاع استعمال (الطريقة) بأنها كيفية تنظيم واستعمال وسائل التعلّم و التعليم، لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المطلوبة. وقد حدّد خبراء التربية الحديثة الطريقة بأنها البناء المحكم لنسق أعمال التعليم⁽¹⁾.

و قيل عنها بأنها الأسلوب المتسلسل المنظم الذي يمارسه المدرس لأداء عملية التعليم. ولتحقيق الغرض المطلوب منها في إيصال المادة أو المعلومات إلى المتعلم، ويمكن أن نعني أيضا الكيفيات التي تحقق التأثير في المتعلم بحيث تؤدي إلى التعلم والنماء⁽²⁾.

لذا فإن طريقة التدريس هي الأداء أو الوسيلة الناقلة للعلم و المعرفة و المهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي و منسجمة مع عمر المتعلم وذكائه و قابلياته و ميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا أكثر فائدة⁽³⁾.

كما تعرف الطريقة بأنها: الخطوات التي يتبعها المعلم لإيصال أكبر قدر ممكن من المادة الدراسية. فهي وسيلة لوضع الخطط و تنفيذها، بحيث يكون الصفّ جزءاً من الحياة يجري في سياقها المتعلّم وينمو بتوجيه المعلم و إرشاده. وقد قيل: إن الطريقة تعني ظروف الخارجية للتعلم، باستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف⁽⁴⁾.

2- النهج العلمي والطرق الفنية في التعليم:

المنهج هو وسيلة للبحث عن الحقيقة بحسب الترتيب المنطقي⁽⁵⁾. يقول ديكرت " لا يكفي أن يكون لك ذهن صائب، و إنما المهم أن تحسن استعماله وتطبيقه".⁽⁶⁾

إن الفيلسوف الفرنسي ، يجعل للعقل أهمية بالغة، من حيث الحدة و العمق، ولكنه يجعل طريقة التفكير أصل كل تفاوت عقلي بين الناس؛ لأن الحقيقة لا يمكن بلوغها إلا بالطرق

¹ - طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدرّس اللغة العربية في التّعليم الأساسي، يوسف مارون، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس (لبنان)، (2008م)، ص:140.

² - اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبدالكريم عباس الوائلي، دار الشروق للنشر و التوزيع الأردن- ط1، (2005م)، ص: 88.

³ - المرجع نفسه ، ص : 88 .

⁴ - طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدرّس اللغة العربية في التّعليم الأساسي ، يوسف مارون ، ص: 142.

⁵ - ديكرت والعقلانية، حنيفاف روديس لويس، ترجمة عبدو الحلو، دار منشورات عويدات، بيروت ، ط2، (1977)، ص: 120.

⁶ - ينظر المرجع نفسه، ص: 116 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

المؤدية إليها. وهناك صلة بين النهج والطريقة : فالنهج يبحث عن الحقائق ويَهدي العقول السبيل، كيلا يضيع توقدها في التلمس و الفوضى؛ أما الطريقة ، فهي وسيلة توصل تلك الحقائق إلى العقول.

و إذا كان النهج العلمي ، هو الطريق الصَّحيح الذي نسلكه لطلب الحقيقة ، فإنَّ المعلم هو المسؤول الأول الذي يبحث عن أفضل الطرق و الخطط الفنية في التدريس، لإيصال هذه الحقيقة إلى عقول الفتيان الصَّغار. أما الطرق الفنية في التعليم ، فهي كثيرة و متنوعة، مادام الاعتقاد سائداً، بأن ليس ثمة طريقة ناشطة واحدة في التعلُّم(1).

3- طرق التعليم المدرسي:

أثبت الخبراء في العصر الحديث، أن الطرق المؤدية إلى البحوث العلمية عمادها: الاستقرار و الاستنتاج، وكذلك طرق التعليم المدرسي، مهما تعددت الآراء، و تشعبت نظريات الفلاسفة فيها.

غير أن هناك طرقاً متعددة قديمة وأخرى حديثة أهمها: الطريقة الإلقائية، الطريقة الحسية ، وطريقة النشاط، والطريقة الوظيفية ، الطريقة الاستقرائية ، و الطريقة الاستنتاجية، الطريقة التوليفية، الطريقة الحوارية ... الخ (2). ويمكن أن نوجز هذه الطرق فيما يلي:

*- الطريقة الحسية: تقوم هذه الطريقة على أساس من المحسوسات، وتتخذ من الواقع الذي يعيش فيه الطالب وسيلة للوصول إلى عقله لإيصال المعلومات إليه ببسر وسهولة. تصلح هذه الطريقة في الواقع لتلاميذ الصفوف الأولى في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة لأنها أقرب ما تكون إلى سيكولوجية هؤلاء التلاميذ.(3)

*- طريقة النشاط: وهي طريقة يظهر فيها نشاط المعلم والمتعلم على حد سواء ، فهي تقوم على إثارة مشكلة ما حول درس من الدروس، وتدور حولها مناقشات حوارية مع المتعلمين، وإن خطوات هذه الطريقة تمر عبر الإحساس بالمشكلة، و تحديد

¹ - طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدرّس اللغة العربية في التّعليم الأساسي ، ص: 82 .

² - ينظر ، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبدالكريم عباس الوائلي ، ص: 90، 91، 92، الكافي في

أساليب تدريس اللغة العربية ، ص : 119 إلى 124 .

³ - اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبدالكريم عباس الوائلي ، ص: 90.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

المشكلة، و البحث عن أدلة وبيانات حول المشكلة، واقتراض الحلول لحلها، واختبار هذه الفروض، والوصول إلى الحل المختار.(1)

*- الطريقة الإلقائية أو التقليدية: وهي طريقة قديمة، فيها يلقي المعلم الدرس إلقاءً يعتمد فيه على نفسه، دون اهتمام بالطالب، بمعنى أن النشاط فيها قاصر على المعلم وحده، و ماعلى المتعلم إلا الاتصال الكامل والالتزام بما يقال له. وفيها ينعدم التفاعل بين المرسل و المستقبل (المتلقي).(2)

*- الطريقة الوظيفية:وضع أساسها كلباترك والذي بناها على أساس فلسفة (جون ديوي)، وهي فلسفة الخبرة التي تعطي اهتماماً لميول المتعلم وحاجاته، فهي تجعل أساس التعلم مشروعاً يختاره الطلبة بحسب ميولهم و احتياجاتهم.

*- الطريقة التوليفية:قامت على محاولة الجمع بين الطريقتين الاستقرائية القياسية، ومزجهما بطريقة واحدة. فقد تبدأ بعض الدروس بأمثلة واستقراء حالات معينة ، ثم استنتاج الفكرة الأساسية منها، ثم تخطط الفكرة الجديدة بشواهد وأمثلة أخرى بحسب الطريقة القياسية.(3)

*- الطريقة الحوارية أو الجدلية:يقوم الحوار على إدارة المعلم لحوار مناسب ومشاركة الطلاب في الحوار والجدل والنقاش ، ونزول المعلم إلى مستوى طلابه خلال هذه المحاورة، ثم الارتفاع بهم إلى مستوى أفضل... وهكذا يستخلص المعلم النتائج والأفكار من خلال الأسلوب الحوارى الجدلي المتبع.

والذي يهنا هنا الطريقة الاستقرائية و الطريقة الاستنتاجية ، لارتباطهما بالبعد اللساني الذي نحن بصدد معالجته، و سبق لنا أن تناولناهما في المنهج اللساني . لذا سنحاول التطرق إليهما بشيء من الإسهاب والشرح ليدرك معلم اللغة هذا الترابط بين اللسانيات وعلوم التربية، وخاصة في تعليم اللغة العربية.

¹ - المرجع السابق ، ص: 90.

² - المرجع نفسه ، ص: 91. وينظر كتاب تحليل العملية التعليمية، ص: 93. وينظر إلى طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، ص: 87.

³ - المرجع نفسه ، ص: 91.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

4- الطريقة الاستقرائية:

*- الطريقة الاستقرائية في التعلم : هي العملية الثانية التي تأتي بعد الملاحظة والمشاهدة، ويليهما الاستنتاج أو صياغة القاعدة. وتجدر الإشارة إلى أن الطريقة الاستقرائية كانت أساسًا واضحًا ساعد العلماء في التوصل إلى المعرفة اليقينية. واتخذها الباحثون سبيلًا للكشف عن الحقائق في أعمالهم الأدبية، وتعليل الظواهر والربط بينها، حيث شاعت في معظم قضاياهم المتحررة من انفعالية الوجدان(1).

يعتمد مبدأ الاستقراء في المنهج المدرسي، على الانتقال بالمتعلم من الخاص إلى العام، و من الجزئي إلى الكلي، ومن المحسوس إلى المجرد، و من الأمثلة إلى القاعدة. هذا شأن العلوم، فجميع المعارف والعلوم بدأت بالاستقراء، حتى إن الحقائق التي توصل إليها علم الحساب، والمبادئ التي استنتجوها نشأت عن الاختبارات والتجارب المستمر(2).

فالمعلم في المرحلة الابتدائية، يستخدم الاستقراء، كلما دعا تلاميذه إلى الملاحظة أو قراءة نص، وكلما أجرى أمامهم تجربة، فيجدون أنفسهم أمام حالات خاصة، لا يجيدون فهمها أو استيعابها، إلا بالاستقراء، أي بالملاحظة المدركة، لاستخلاص حقيقة عامة، أو مبدأ عام، يمكن أن يتضمن جميع الحالات المشابهة له.

إن الأسلوب الاستقرائي، هو الأسلوب الأكثر ملائمة لعقلية المتعلمين، وخاصة في المرحلة الابتدائية، لأن المتعلم الناشئ يعيش في عالم محسوس مركب من جزئيات، يمكنه أن يتعرفها عن طريق حواسه؛ والتوصل إلى التجريد يحتاج إلى الطريقة التدريجية من السهل إلى الصعب فالأصعب. وعلى المربي أن ينقل تلاميذه في المرحلة الابتدائية من المحسوس إلى نصف المحسوس، فإلى المجرد. وبذلك يراعي تطورهم العقلي، ويسير بهم خطوة خطوة، حتى يصلوا في نهاية المطاف إلى التجريد و التعميم، حين يغدو عقل التلميذ قادرا على استيعاب الفكر المجردة(3).

¹ - طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، يوسف مارون، ص: 83 ، 84 .

² - المرجع نفسه ، ص : 85 .

³ - المرجع نفسه، ص: 87 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

أ- خصائص الاستقرار:

*- إنه استدلال صاعد يبدأ بالجزئيات و ينتهي بالكليات.

*- إنه يعتمد على ما بين الأشياء من روابط.

*- إنه يؤدي إلى حقائق جديدة لم تكن معروفة من المتعلم سابقا. (1)

ب- خطوات الطريقة الاستقرائية: يتفق المربون أن الطريقة الاستقرائية تمر بخطوات خمس . هي:

أ- التمهيد: ونعني الشرح والإيضاح الذي يقوم به المعلم لتحضير أذهان التلاميذ للدرس الجديد وتشويقهم لمتابعة خطواته، ونقلهم إلى الأجواء المناسبة لتفهمه.

وقد يلجأ المدرس إلى تقنيات كثيرة في هذه الخطوة مثل التذكير بالدرس السابق أو استثارة معلومات التلاميذ العامة حول جوانب من الموضوع ، أو إلى طرح مجموعة من الأسئلة، هذا وقد يستغل التمهيد لتقديم أهداف درسه وكذا مواضيعه وإشكالياته فيكون مقابل هذه الخطوة هذا التقديم بمثابة تصميم للدرس. وقد وضع جون ديوي J.Dewey ما أسماه في برنامجه التربوي – التعليمي، بمواجهة المشكلة أو الصعوبة (طريقة المشروعات) (2).

ب- العرض: وهي عرض الأمثلة الجزئية على أن تكون هذه الأمثلة متصلة بالدرس وتتضمن جزءا تستند إليه القاعدة، أو يتصل بالقاعدة أو التصميم. ويفضل أن تؤخذ الأمثلة من الطلبة، و أن يشارك الجميع في طرحها و يتولى المدرس التعليق عليها واختيار أوضحها، و كتابتها على السبورة على أن يراعى في عرضها التسلسل المنطقي الذي يسهل استنتاج القاعدة أو التصميم ، وأن ترتب الأمثلة بحسب الخصائص التي تجمع بينها وتقتضيها صياغة القاعدة. (3)

فعلى سبيل المثال عندما يكون الموضوع (الفاعل) يجب أن تقدم الجملة التي فيها الفاعل اسم على الجملة التي يكون فيها الفاعل ضميرا، ويجب أن يتقدم الفاعل الذي علامة رفعه الضم على الفاعل الذي علامة رفعه الواو أو الألف ، وأن يتوقف عليها

¹ - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص: 119 ، 120 .

² - تحليل العملية التعليمية ، محمد الدريج ، ص: 94 .

³ - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص: 120

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

نجاح الخطوتين اللاحقتين. ومن الجدير ذكره و جوب أن تغطي الأمثلة جميع جزئيات القاعدة أو التصميم (1).

ج- الربط: وهنا يقوم المدرس بطرح أسئلة حول نقاط التشابه والاختلاف بين الأمثلة مؤكداً تحديد الأمثلة ذات العناصر المتشابهة، وماهية التشابه بينها على أن يحاول أن يكتشف الطلبة بأنفسهم ذلك التشابه أو الاختلاف ليؤسسوا على ذلك ما تتطلبه الخطوة اللاحقة من استنتاج القاعدة أو القانون أو التصميم (2).

فالربط يظهر بين العناصر التي لها صلة ببعضها البعض، من أجل إكساب المتعلمين القدرة على إدراك العلاقات، والمقارنة، والموازنة، والربط بينها.

د- الاستنباط (استنتاج القاعدة): في ضوء الربط بين الأمثلة المعروضة وتحديد عناصر الالتقاء بينها، يطلب المدرس من الطلبة استنتاج القاعدة، فيشارك فيها جميع الطلبة فيسمع منهم شفهيًا ويعلق ويقوم بالإجابات حتى يتأكد من أن الجميع تمكن من التوصل إلى الاستنتاج الصحيح (3). فالاستنباط ينشط الذهن ويساعد على تكثيف المعلومات وتلخيصها (4).
- فالقاعدة هنا هي الحكم الكلي الذي يصل إليه الطلبة، ويجب أن يصدق على جميع العناصر المتشابهة.

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يُقدم المدرس بعض الأمثلة لكي يطبق التلاميذ عليها تلك القاعدة، حتى تفهم أكثر وترسخ في فكرهم وذاكرتهم (5). ويمكن أن يكون التطبيق، شفويًا كما يمكن أن يكون خطيًا فالشفوي يتم أثناء الدرس نفسه وفي الوقت المتبقي من الحصة، وهذا الوقت مخصص أصلاً لهذه الخطوة، فهو في إطار خطة المعلم وتحضيره، كما يمكن أن يتم التطبيق الشفوي مرة أخرى من خلال التسميع في الدرس المقبل، للتأكد من ترسيخ المعلومات في أذهان التلاميذ، والتثبت

¹ - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ص: 120.

² - المرجع نفسه، ص: 120، 121.

³ - المرجع نفسه، ص: 121.

⁴ - اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، يوسف الصميلي، ص: 36.

⁵ - تحليل العملية التعليمية، محمد الدريج، ص: 95.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

من استيعابهم التام على صعيد التحصيل. أما التطبيق الخطي فهو عبارة عن الفروض والتمارين التي منها ما يتم في الصف ومنها ما يتم في المنزل.(1)

وهذه هي الطريقة التي اعتمدها هاربارت Herbart (2).

تعد الطريقة الاستقرائية من أكثر طرائق التدريس استعمالاً، خاصة في تدريس قواعد اللغة، و الإملاء، والبلاغة. حتى أن البعض من مدرسي اللغة العربية يرى أنها الطريقة المثلى في تدريس القواعد ثم تليها الاستنتاجية.(3)

5- الطريقة الاستنتاجية: وتسمى القياسية.

أ- خصائص الطريقة القياسية:

- *- إنها لا تستغرق وقتاً طويلاً قياساً بالاستقرائية.
- *- مريحة للمدرس إذ لا تتطلب منه جهداً كما هو مطلوب في الاستقرائية
- *- القواعد و الحقائق التي تقدم تكون عادة كاملة مضبوطة لأنها تم التوصل إليها بالتجريب والبحث الدقيق.
- *- تلاؤم الموضوعات التي لا يمكن استخدام الاستقراء في تدريسها. مثل: الأساليب النحوية كالنفي والتوكيد وغيرها.
- *- تتماشى وطبيعة الإدراك العقلي في الانتقال من الكل إلى الأجزاء.
- *- تنماز بكونها ذات طابع تطبيقي يتعلم الطالب كيف يطبق قاعدة عامة على حالات خاصة.(4)

ب- الطريقة الاستنتاجية في التعليم:

يقال: استنتاج المبدأ، أو القاعدة من الأمثلة، أو من النص، إذا استنبطها؛ و في الفرنسية يقابلها La déduction . وهو، عكس الاستقراء، عملية تقوم على الانتقال

¹ - اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، يوسف الصميلي ، ص: 36، 37.

² - ينظر تحليل العملية التعليمية ، محمد الدريج ، ص : 93 .

³ - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص: 121، 122 .

⁴ - المرجع نفسه، ص: 124 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

من القانون العام إلى الظاهرة الفردية، أو من المبدأ الشامل إلى الحالة الخاصة، أي أن نستخرج بواسطة الاستنتاج، من مبدأ عام، قضايا خاصة. فمن القاعدة التي نتوصل إليها عن طريق الاستقراء نضع الاستنتاج(1).

فالتعليم بموجب طريقة القياس أو الاستنتاج، يسير من تقديم القاعدة أو التعميم إلى الأمثلة.

فتقدم القاعدة أو المفهوم كمسلمة أو حقيقة جديدة مصوغة بدقة ووضوح. ثم تقدم الأمثلة لتطبق عليها القاعدة و كأنما يراد بها إثبات صحة القاعدة أو استخدام القاعدة لقياس صحتها. أي صحة الأمثلة الجزئية.

فالطريقة القياسية تختلف عن الاستقرائية في ترتيب الخطوات. ففي حين أن الاستقرائية تبدأ بالأمثلة و تنتهي بالقاعدة ثم التطبيق. تبدأ القياسية بالقاعدة ثم الأمثلة فالتطبيق(2).

ب- خطوات الطريقة الاستنتاجية (القياسية) في التعليم: تختلف الطريقة الاستنتاجية عن الاستقرائية حيث تعتمد الطريقة الاستنتاجية على الخطوات الآتية:

أ- التمهيد: « ويكون التمهيد مخططاً له بقصد إثارة انتباه الطلبة وتحفيزهم نحو الدرس الجديد. وقد يكون التمهيد بأشكال متعددة، فقد يكون بصورة أسئلة، أو طرح مشكلة أو توجيه سؤال إلى أحد الطلاب، والانطلاق من عدم معرفته أو قصور إجابته للدخول في الموضوع». (3)

ب- عرض القاعدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على اللوحة في مستوى نظر الطلبة. أو أن يكون المدرس قد كتبها مسبقاً على شريحة شفافة بالألوان فيعرضها بواسطة جهاز العرض العلوي (الأوفرهيد).

- أن تكون دقيقة الصياغة من حيث اللغة.

- أن تكون متكاملة لا نقص فيها.

¹ - طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة، يوسف مارون، ص: 84 .

² - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص: 122 .

³ - المرجع نفسه ، ص : 123 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

- أن تشكل نوعاً من الإثارة و اهتمام الطلاب للبحث فيها و التأكد من تطابقها مع أمثلة تعرض.

- قراءة القاعدة من المدرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

ج- عرض الأمثلة:

«وهنا يثير المدرس الطلبة نحو تحليل القاعدة. و يقدم مثالا تنطبق القاعدة عليه و يطالب الطلبة بتقديم أمثلة مشابهة على أن تكون هذه الأمثلة واضحة. و يقوم بكتابة أمثلة الطلبة على السبورة مرتبة ترتيباً يسهل على الطلبة إعادة تشكيل القاعدة من خلال الأمثلة. و على أن تكون الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة».(1)

د- التطبيق: و هو نوعان:

*- شفهي: و فيه يقدم الطلبة أمثلة تطبيقاً للقاعدة على أن يشترك أكبر عدد ممكن منهم في تقديم الأمثلة.

*- تحريري: «ويبدأ بالكتابة على السبورة بإعطاء تمرينات خارج تمرينات الكتاب على أن تغطي أهداف الدرس ثم ينتقل بعد ذلك إلى حل التمرينات الموجودة في الكتاب في دفاتر الطلبة المخصصة لذلك».(2)

وهنا يمكن أن نصل إلى أن التلاميذ بحاجة إلى الاستقراء و الاستنتاج معاً، فبالاستقراء نصل إلى القاعدة، وبالقيااس نمرن التلاميذ عليها بواسطة التمرينات و التطبيقات الشفاهية والخطية، وبهذا نصل إلى الجمع بين الطريقتين اللتين يعتمد عليهما المعلمون. فالاستنتاج يبدأ حيث ينتهي الاستقراء.

¹ - المرجع السابق ، ص: 123.

² - المرجع نفسه ، ص: 123.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

رابعاً- الإجراءات الوظيفي:

1- تعريف الاتصال: يعرفه فلويد بروكر (Floyde Brooker) بأنه:

« هو عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر».(1)

لذلك فالاتصال يتم بين طرفين ناقل للمعاني و الأفكار والمهارات والحكم، وهو المرسل والمستقبل لذلك وهو المرسل إليه.

ويعرف الاتصال إجرائياً بأنه «العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعاً بينهما و تؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه و يؤثر فيها ، مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العلمية بوجه عام».(2)

و خاصة التواصل في ميدان التعليم، الذي يتم بين المعلم و المتعلم في تلقي وفهم المادة التعليمية.

لذلك يركز التواصل اللساني على ثلاث عناصر أساسية:

أ- المتكلم أو المرسل.

ب- المستمع أو المستقبل.

ج- نظام متجانس من العلامات الدالة، يمتلكها المتكلم المستمع على حد سواء. (3)

تتميز المدرسة الوظيفية عن غيرها من المدارس اللسانية باعتقادها أن البنى الصيائية والقواعدية ، و الدلالية محكومة بالوظائف التي تؤديها في المجتمعات التي تعمل فيها.(4) و تتلخص وجهة النظر الوظيفية في صعوبة الفصل بين البنية اللغوية، و السياق الذي تعمل فيه، والوظيفة التي تؤديها تلك البنية في السياق.

لكن قبل أن نتطرق إلى الإجراءات الوظيفي لا بد أن نوضح وظائف اللغة.

¹ - دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني ، ص : 76 .

² . - تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)، رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مأخوذ عن حسن حمدي الطويجي، ص: 19

³ - دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص : 76 .

⁴ - مدخل إلى اللسانيات، محمد محمد يونس علي ، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت (لبنان)، ط1، (2004)، ص: 70 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

2- وظائف اللغة (نموذج بوهلر- نموذج جاكبسون):

لا بد أن نركز على نظرة بوهلر و جاكبسون في تحديد وظائف اللغة، و التي كانت كالآتي:

أ- نموذج بوهلر:

يرى بوهلر أن للغة البشرية ثلاث وظائف فقط؛ وهي: الوظيفة الانفعالية والوظيفة الندائية والوظيفة المرجعية. تتعلق هذه الوظائف جميعها بثلاثية أخرى تتمثل في:

- المتكلم (المرسل)

- المخاطب (المستقبل)

- الغائب (الشخص أو الشيء الذي نتحدث عنه)

هذه الوظائف الأساسية التي تؤديها اللغة البشرية في نظر بوهلر، غير أنه يقر هو نفسه بإمكان استنتاج وظائف أخرى إضافية من هذه الثلاثية التي أومأنا إليها (1).

ب- نموذج جاكبسون:

يصنفها انطلاقاً من الدائرة التخاطبية (المرسل ، المرسل إليه، الرسالة، السياق، السنن، القناة أو الصلة)، حيث يربط كل عنصر من عناصرها بوظيفة معينة تخصه و هي عنده ست وظائف (2):

- الوظيفة التبليغية:

التي تشمل الدورة التخاطبية بجميع عناصرها و هي وظيفة الإخبار و التواصل والإفادة وهي في الحقيقة أساس الوظائف الأخرى إذ إنّ الوظائف الأخرى يمكن أن تعتبر فرعاً عنها.

- الوظيفة التوصيلية:

تعكس الظروف التي يتم فيها الخطاب فهناك من المؤشرات اللغوية ما يمكن استعماله للتوصيل فقط وللإثبات والتحقق من أنه يتم فعلاً وكذلك لإلفات انتباه السامع للتأكد من أن

¹ - دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص : 72 ، 73 .

² - مبادئ في اللسانيات ، خولة طالب الإبراهيمي، دار الفصبة للنشر، الجزائر، ط 2، ص: 30 ، 31 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

الخطاب يصل إليه في أحسن الظروف وأنه أي المخاطب على صلة بما يقال له وإن القناة توصل الخطاب في أحسن الأحوال. و نمثل لهذه المؤشرات بأدوات التنبيه و افتتاح الكلام واختتامه وبعض العبارات التي يستعملها كل من المتكلم والسامع لربط الصلة والاتصال.

- الوظيفة الخطابية:

نراها تتحقق عندما يوجه الخطاب نحو المخاطب (المتلقي= المرسل إليه) لتثير وجدانه وردود أفعال معينة حركية أو ذهنية أو لغوية مثلما هو الحال في مقام المهرجانات السياسية ومقام الوعظ والإرشاد في المساجد...

- الوظيفة التعبيرية:

يبرز من خلالها المخاطب (المرسل المتكلم) حيث يبوح عن مشاعره ويعبر عن أفكاره ويستعمل اللغة للتعبير عن أحاسيسه وأغراضه ويبين عنها. وعند تبادل الأدوار يصبح المخاطب مخاطباً ويعبر هو الآخر عن شعوره وما يدور في خلد من أفكار.

- الوظيفة التحقيقية:

تظهر هذه الوظيفة في مدى وعي المتكلم بالوضع الذي يستعمله للتخاطب اليومي فهنا الخطاب ليس موجهاً للإخبار بقدر ما هو موجه نحو التأكد من أن الكلمات والعبارات مفهومة لدى السامع وأنها صحيحة و أنه فهم مقصوده، فنجد أنه يلجأ في بعض الأحيان إلى الشرح أو الترجمة... وتتجسد هذه الوظيفة في أكمل صورها في العمل الذي يقوم به اللغوي (العالم) عندما يحلل اللغات الطبيعية ويصف أوضاعها. آنذاك ومن خلال هذه الوظيفة تنتقل من مستوى الخطاب العادي بين الأشخاص إلى مستوى الخطاب المتخصص العلمي الذي يتقنه العلماء و المتخصصون.

- الوظيفة الشعرية (الجمالية):

يسمى جاكبسون الوظيفة الشعرية لأن الشعر بموسيقاه وصوره يمثل أو يصور أحسن تصوير الجانب الجمالي الموجود في اللغة و المتجسد في المظهر الفني البلاغي الذي يستغله الشعراء أيما استغلال. والاهتمام هنا منصب على الخطاب نفسه.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

والذي يهنا هنا الوظيفة التواصلية من حيث هي نزعة اجتماعية، وذلك لأن الإنسان يميل بطبعه إلى التواصل مع الآخرين لاضطراره إلى الحياة معهم في مجتمع له خصوصيات ثقافية وحضارية متجانسة.

يحدث التواصل أو التخاطب بين شخصين على الأقل: المتكلم والمُخاطَب، يدفعهما دافع لإصدار الكلام واستقباله، ويستعملان لغة مشتركة تتيح لهما إنشاء الكلام وفهمه.(1)

وينشأ الكلام على مستوى العقل/الدماغ، وتتولى أعضاء النطق، بتوجيه من الجهاز العصبي - الحركي، تجسيد التخطيطات العقلية في زمر من الأصوات (= كلمات وعبارات)، وتنتقل هذه الأصوات عن طريق القناة الفمية-السمعية، فترتد بأثر مرتجع إلى أذن المتكلم نفسه من جهة، وتطرق، من جهة أخرى، أذن المخاطب الذي يفسرها على مستوى العقل/الدماغ بطريقة يستعيد بها المعنى الذي قصده المتكلم.

والواضح أن أحداث التخاطب تتوالى على ثلاثة مستويات: مستوى عصبي- لغوي (إنشاء الكلام وفهمه)، مستوى فيزيولوجي (النطق والسمع)، ومستوى فيزيائي -صوتي (انتقال الكلام).(2)

3- التواصل التربوي:

« يتكئ التواصل التربوي على المرسل (المدرس)، و الرسالة (المادة الدراسية) والمتلقي (التلميذ)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، و الوسائل الديدانكتيكية (المقرر و المنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية...)، و المدخلات (الكفايات و الأهداف)، و السياق (المكان والزمان و المجزوءات)، و المخرجات (تقويم المدخلات)، و التغذية الراجعة (تصحيح التواصل وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم). تستند العملية الديدانكتيكية الناجحة داخل الفصل الدراسي إلى تفعيل الحوار وتنشيط الدرس من خلال صياغة أسئلة ووضعيات متدرجة من البساطة نحو الصعوبة من أجل التحقق من الكفايات المسطرة والأهداف المرسومة من قبل المدرس و المنهاج المدرسي».(3)

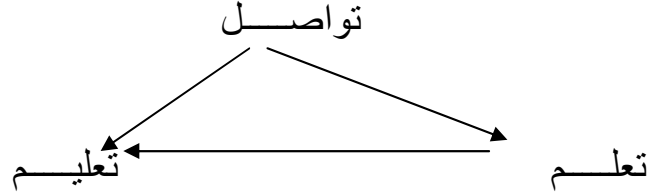
1 - علم النفس ومسائل اللغة، كمال بكداش، ص: 68 .

2 - المرجع نفسه، ص: 68 ، 69 .

3 - التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديدانكتيكي، جميل حمداوي، مستخرج من الإنترنت. <http://www.doroob.com>

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

وللتواصل أهمية كبرى هو أنه يكسر الحواجز مهما تكن، ويقرب العقول مهما تنأى بعضها عن بعض، ويظهر ذلك خاصة في التعليم والتعلم. كما هو موضح في الشكل التالي: (1)



«والمقصود بأن التواصل يجمعها أن عمليتي التعليم والتعلم إنما يتحقق وجودهما، في حال التواصل فقط. فإذا حدث التعليم، ولم يكن ثمة استجابة – ولا استجابة صورة تواصلية – لم يحدث التعلم. ويترتب على هذا الفهم، أن يكون المعلم أكثر من مرسل، وأن يكون المتعلم أكثر من مستقبل. فكل منهما مرسل ومستقبل. فالمعلم يرسل المادة التعليمية بمقدر معرفته بالمتعلمين؛ أي بمقدار ما استقبله من معلومات عن مستوياتهم العقلية وقدراتهم في الاستيعاب، ومهاراتهم في سرعة الاستجابة والقدرة على التركيز. وبمقدار ما عرفه من مناسبة عرض المادة، وطريقة التدريس، للمادة التعليمية وللمتعلمين وللموقف التعليمي» (2).

و الطلاب يتقبلون المادة التعليمية، و أسلوب المعلم، بما يظهر منهم من تفاعل مع هذه المادة، وذلك الأسلوب. والتفاعل صورة من صور التواصل، صورة تسمح بأمور كثيرة للتعلم؛ تسمح له بأن يكون أهلاً للتعامل الإيجابي مع هذه المادة؛ فيفهمها ويستوعبها ويترجم إلى سلوك كل معلومة تتقبل ذلك. وتسمح له بعد ذلك كله، أن يكون مهياً ليبنى على هذه المادة معلومة أخرى، فلا تكون معلومة تراكمية يتجمع بعضها فوق بعض، بل تتحول إلى معلومات بنائية، يرفد بعضها بعضاً؛ حتى تكون بناء متكامل. وإذا كان شأن المتعلم مع مادة التعلم على هذا النحو، أصبح مؤهلاً للإبداع و الابتكار أكثر من غيره. (3)

¹ - اللسانيات (الجال، والوظيفة، والمنهج)، سمير شريف استيتية، ص: 678

² - المرجع نفسه، ص: 678 .

³ - المرجع نفسه، ص: 278، 279 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

4- الوظيفة التواصلية

عملية الاتصال هي تفاعل بين فرد و آخر، أو بين فرد و مجموعة، أو بين مجموعة من الأفراد و مجموعة أخرى. وذلك بهدف المشاركة في خبرة يترتب عليها تعديل في سلوك الأفراد. و للاتصال اللغوي مهارات... لا يمكن أن تتم إلا بين طرفين:

الطرف الأول: المرسل

الطرف الثاني: المستقبل.

والربط بين هذين الطرفين هو موضوع الاتصال، أو الرسالة.⁽¹⁾

فما هي مهارات الإرسال اللغوي؟ . و ما هي مهارات الاستقبال اللغوي؟. أما مهارات الاتصال فيتم تحديدها في ضوء معرفتنا أن المرسل أما أن يكون متكلمًا. و أما أن يكون كاتبًا. و بغير ذلك لا يمكن إلا أن يكون مؤشرا والإشارة لا تقع ضمن مفهوم الاتصال اللغوي . وتأسيسا على هذا فإن مهارات الإرسال هي:

- مهارة الكلام - مهارة الكتابة.

أما مهارات الاستقبال. فتحدد في ضوء معرفتنا أن المستقبل أما أن يكون سامعا و أما أن يكون قارئًا. فهناك إذا مهارتان للاستقبال هما :

- مهارة الاستماع - مهارة القراءة⁽²⁾ .

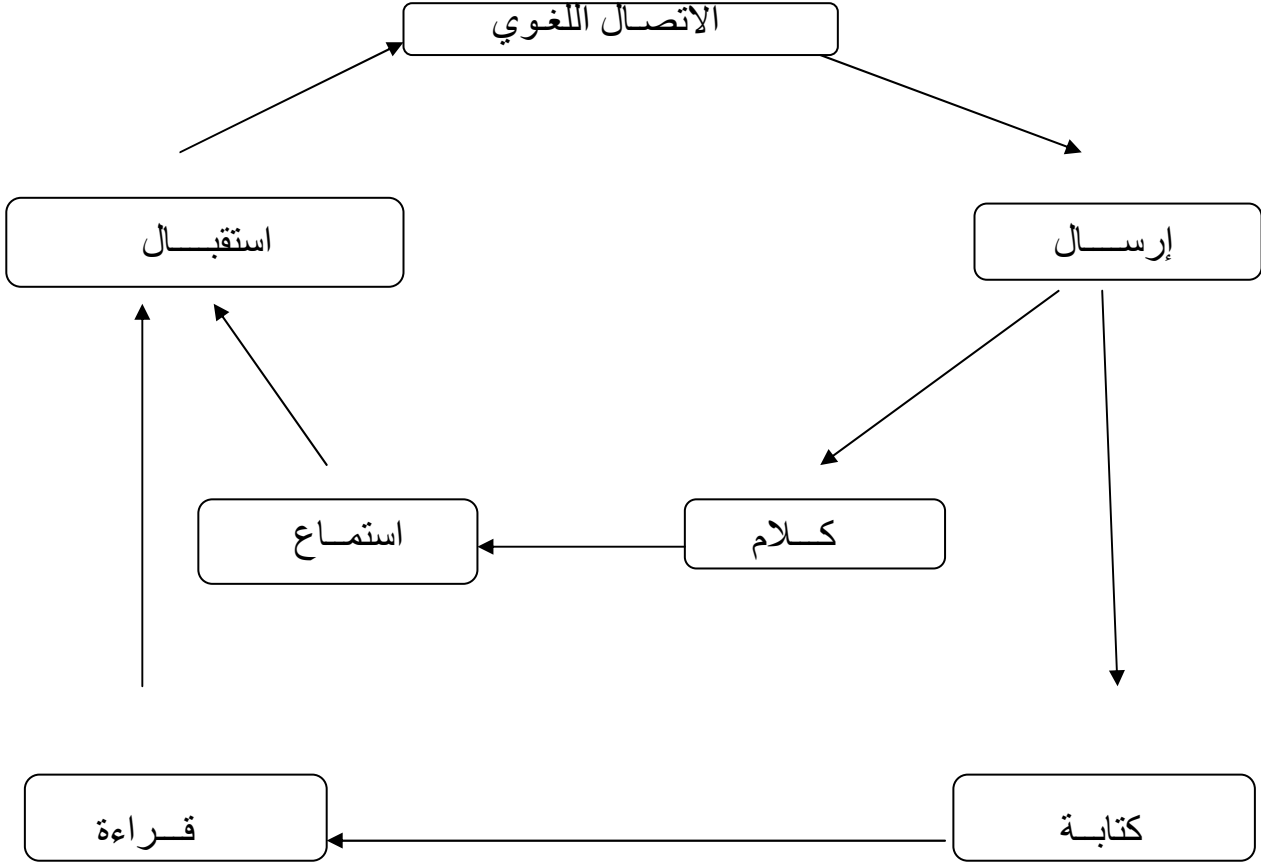
وبناءً على ذلك يتوجب على المتعلم أن يتمكن من مهارات الاتصال الأربع كي يحقق وظيفة الاتصال اللغوي الأساسية. ولا يتم ذلك إلا وفق الطرق التي أشارنا إليها سابقًا.⁽³⁾

¹ - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية ، ص: 163، 164.

² - المرجع نفسه ، ص: 165 .

³ - ينظر المذكرة ص : 85، 86، 87، 88، 89 .

مخطط يبين مهارات الاتصال اللغوي (1)



لكي يحصل الاتصال لا بد لأن يحصل الفهم بين الكلام و السماع، وكذلك بين الكتابة والقراءة، و لا يتم ذلك إلا كان المتعلم و المعلم يملكان نفس السّنن، لذا يجب على المعلم أن يراعي مستوى المتعلم، وذلك باستخدام الألفاظ الواضحة، و الأسلوب السهل الخال من التعقيد، و العبارات المتناسقة. إضافة إلى الحركات و الإيماءات و تقاسيم الوجه، والوقف والوصلالخ(2).

وتحمل هذه الألفاظ والعبارات معاني ودلالات يريد المرسل (المعلم) إيصالها إلى المستقبل (المتعلم) ، تتطلب الاهتمام بالكفاية الاتصالية وضرورة تمكين معلم اللغة

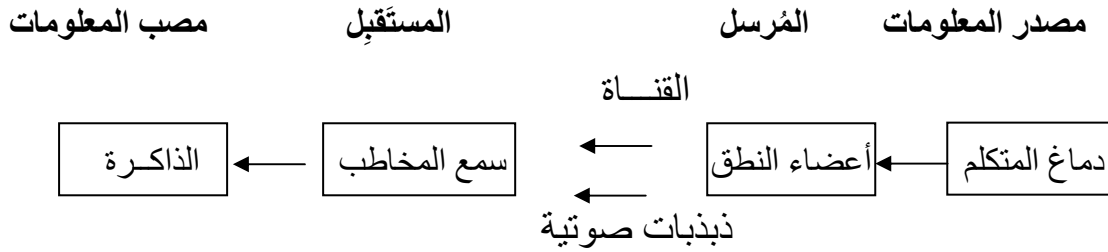
¹ - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، ص : 166 .

² - ينظر المرجع نفسه ، ص: 166 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

العربية وجعله على قدر كبير من الكفاية اللغوية من خلال إتقان مهارات الاتصال التي أشرنا إليها، باستخدام اللغة وممارسة أنظمتها وقواعدها ووضعها موضع الاستعمال الفعلي بدل الاكتفاء بحفظ قواعدها.

فأهم المقاييس في هذا النطاق هو أسبقية المشافهة – بالنسبة للتلاميذ – على القراءة والكتابة، و أسبقية الإدراك على التعبير؛ و على هذا فلا بدّ من أن يبدأ دائما المعلم أو الأستاذ بإيصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة، و أن يجعل تلامذته بهذه المشافهة – المتكررة – يميّزون بالسماع وحده بين هذه الحروف وتلك وبين هذه الصيغة الإفرادية والتركيبية وتلك.(1) فعملية الاتصال الشفهي تتكون من العناصر الآتية: (2)



5- الوظيفة التركيبية:

*- مبادئ التحليل الوظيفي عند أ . مارتيني:

يعتقد أ. مارتيني أن «الوظيفة الأساسية للسان البشري هي ما يسمح لكل إنسان أن يبلغ تجربته الشخصية لغيره من الناس، و سميت هذه الوظيفية بوظيفة التبليغ و التواصل بين أفراد المجتمع . و يرى مارتيني أنها موجودة إلى جانب وظائف أخرى تؤديها اللغة لكنها ثانوية (مثل وظيفة التعبير عن الأفكار، ووظيفة التعبير عن المشاعر دونما حاجة إلى التواصل، و الوظيفة الجمالية في النصوص الأدبية وغيرها)».(3)

فمارتيني يرى أن: «دراسة وظيفة العناصر اللغوية أمر ضروري لكونه الأداة المؤمنة للتواصل بين البشر، و من هنا لا تكفي معرفة أنّ اللغة تتشكل عناصرها في صورة بنى متراسة بل لابد من معرفة وظائف هذه البنى».(4)

¹ - بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر ، الجزائر ،(2007) ، ص : 229 .

² - علم النفس ومساائل اللغة، كمال بكداش، ص: 85 .

³ - مبادئ اللسانيات البنوية(دراسة تحليلية استمولوجية) ، الطيب دبة، ص: 106 .

⁴ - المرجع نفسه، ص: 106 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

ويقوم التحليل الوظيفي على المبادئ التالية:

- 1- الصلات القائمة بين الوحدات: تبرز أهمية هذا المبدأ في أن المونيم تتحدد قيمته الدلالية و الوظيفية من خلال صلته بالمونيمات الأخرى المجاورة له في السياق.
- 2- موضع الوحدات :يؤدي موضع الوحدات إلى جانب صلة بعضها ببعض دورا تمييزيا واضحا في تحديد وجهة العبارة والتمييز بين وظائف وحداتها مثل: pierre bat paul (أي بيار ضرب بول) والتي ستصبح شيئا آخر لو قلبنا موضعي pierre و paul (1).
- 3- المحتوى الدلالي للوحدات: يرى أن مراعاة معنى الوحدات من أجل تحديد وظائفها أمر ضروري في التحليل. كما ينبه إلى الاهتمام بمجال الدلالة بحذر. ومن الكلمات التي يرى مارتيني أن معناه غير كاف لتحديد وظيفتها بوضوح ظروف الزمان (مثل أمس، و اليوم وغدا..). (2)

فهناك لدى مارتينية عناصر ثلاث يمكن أن تحلل في الجملة، وهي:

- 1- العنصر المركزي وهو المحمول (فحوى الكلام)، أي المسند.
- 2- أداة التحصيل (غالبا ما يقوم الفاعل بالتحصيل في اللغات الهندية الأوروبية)، أي المسند إليه.

3- أنماط الإلحاق، أي التكملة، نحو: النعت والعطف والإضافة والظرف.(3)

و قد قسم الوحدات(العناصر) اللغوية باعتبار وظائفها إلى أصناف هي:

- 1- المونيم المكتفي: سماه مارتيني المكتفي لأنه يحظى ببعض الحرية في التمرکز من خلال إضافة مونيمات خاصة تشير إلى علاقاته مع السياق أو يتأخر دون أن تتغير وظيفته.(4) مثل : ظروف الزمان (أمس ، و غدا ...)

- 2- المونيم الوظيفي: نسمي المونيمات التي تستعمل للدلالة على وظيفة مونيم آخر بمونيمات وظيفية. (1) مثل: أعطى الكتاب إلى جان. يستعمل حرف الجر للدلالة على معنى في المونيم

جان.(2)

¹ - وظيفة الألسن وديناميتها ، أندريه مارتينية، ترجمة نادر سراج، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، (لبنان)،

ط1،(1416هـ، 1996م)، ص: 254 . وينظر مبادئ ألسنية عامة، أندريه مارتينية، ترجمة رمون رزق الله، ص: 124 .

² - مبادئ اللسانيات البنوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية) ، الطيب دبة، ص: 110.

³ - مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، ص: 246 .

⁴ - مبادئ ألسنية عامة ، أندريه مارتينية، ترجمة رمون رزق الله، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت(لبنان)،(ط 1990) ، ص127 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

3- المونيم التابع: يسمى تابعا لأنه لا يحقق وظيفته إلا بتبعيته لغيره من الوحدات؛ فهو يرتبط بعبارة ما إما بفضل مونيم وظيفي و إما بفضل موضعه النسبي إلى جانب بقية الوحدات في هذه العبارة.(3)

4- التركيب المستقل: هو توافق مونيمين أو أكثر لا ترتعن وظيفته بموضعه في الإيضاح. بل بدلالته الكلية وصلته بالسياق. ففي قولنا: en voiture (في السيارة) تركيبا مكثفيا.(4)

5- التركيب الإسنادي: هو النواة التي تقوم عليها العبارة وترتبط بها سائر الوحدات بصفة مباشرة أو غير مباشرة. ويتكون التركيب الإسنادي من مسند *prédicat*

و إليه مسند *sujet*. (5)

6- الإلحاق: هو كل وحدة تضاف إلى المركب الإسنادي (النواة المركزية للعبارة) أو إلى ما يتصل به ولا تتغير بإضافتها العلاقات المتبادلة بين وحداته ولا وظائفها

و الإلحاق يشبه "الفضلة" في النحو العربي وقد ميز مارتيني بين ضربين من الإلحاق:

- الإلحاق بالعطف: *coordination* (مثل الملحق " هدية " في قولنا: العلم نور وهداية.

- الإلحاق بالتعليق: *subordination* ويشمل وظائف نحوية مختلفة كالنعت، والمضاف إليه

والمفعول به. (مثال ذلك الملحقان "نافعا" و " كتابا " في قولنا: " اشتر كتابا نافعا "). (6)

6- المونيم المركب: هو ذلك الذي يُرجع إلى استحالة تحديد مكوناته بشكل إفرادي. (7) ومن أمثلة ذلك: *téléphone* .

¹ - المرجع السابق، ص: 129 .

² - المرجع نفسه، 129 .

³ - مبادئ اللسانيات البنوية (دراسة تحليلية استمولوجية) ، الطيب دبة، ص: 111 .

⁴ - ينظر، مبادئ ألسنية عامة ، أندريه مارتيني، ترجمة رمون رزق الله، ص: 129، 130.

⁵ - مبادئ اللسانيات البنوية (دراسة تحليلية استمولوجية) ، الطيب دبة، ص: 112 .

⁶ - ينظر المرجع نفسه ، ص: 112 .

⁷ - وظيفة الألسن وديناميتها ، أندريه مارتيني، ترجمة نادر سراج، ص: 236.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

6- الوظيفة التداولية:

* اكتساب اللغة من منظور وظيفي:

«لقد اجتهد عدد من الباحثين في تحديد مكونات القدرة التواصلية التي تمكن الطفل من اكتساب اللغة والتواصل بها. وقد أجمعوا على أنها تتجاوز القدرة النحوية إلى قدرات أخرى منها، ما يتعلق بمعرفة قواعد الاستعمال ذات الطابع الاجتماعي الثقافي، ومنها ما يتعلق بمعرفة قواعد الربط بين اللغة وبين المقاصد التداولية المختلفة، ومنها ما يتعلق بمعرفة استراتيجيات التواصل اللغوي و غير اللغوي».(1)

« يكمن هذا الاكتساب - من منظور وظيفي الذي يغلب عامل المحيط اللغوي على العامل الفطري- على أنه قائم على تفاعل الطفل النامي مع محيطه اللغوي».(2)

ويتم اكتساب اللغة من المنظور الوظيفي كما يلي:

- أ- يتعلم الطفل اللغة من خلال تعامله مع المعطيات المتوافرة في محيطه اللغوي.
- ب- أثناء هذه العملية يكتسب الطفل قدرة تواصلية نفترض أنها القدرة التواصلية كما يتصورها منظرو النحو الوظيفي (أي مجموعة من الملكات اللغوية وغير اللغوية).
- ج- يتم اكتساب هذه القدرة التواصلية في مراحل يُحصل عبرها الطفل مستويات متفاوتة.
- د- يواجه الطفل محيطه اللغوي وتفاعله معه بعدة فطرية تسهل عملية الاكتساب وتعجل بها.(3)

إلا أن أهم تحديد قدم – في حدود علمي- للقدرة التواصلية في إطار مشروع علمي متكامل يستهدف إقامة نموذج تمثيلي لمستعملي اللغة الطبيعية. هو التحديد الذي قدمه سيمون ديك في عدد من أعماله مفترضا أنها تتكون من خمس طاقات.(4) وما يهمنا هنا هي الطاقة اللغوية. وهي: التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من أن ينتج العبارات اللغوية ويؤولها

¹ - تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها من منظور وظيفي، عزالدين البوشيخي.

http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Langue_arabe

² - ينظر الوظيفية بين الكلية والنمطية، أحمد المتوكل، مطبعة الكرامة، الرباط، ط1، (1424هـ-2003م)، ص: 62، 63.

³ - المرجع نفسه، ص: 63، 64.

⁴ - ينظر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها من منظور وظيفي، عزالدين البوشيخي. إضافة إلى الطاقة اللغوية، هناك الطاقة المعرفية، والطاقة المنطقية، والطاقة الإدراكية، والطاقة الاجتماعية.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

إنتاجا وتأييلا صحيحين مهما اتسمت به هذه العبارات من تعقيد بنيوي/ وأيا كانت الأوضاع التواصلية التي تم فيها إنتاجها.(1)

ويقر غرايس بوجود طريقتين لتبليغ أكثر مما قيل: «طريقة تواضعية يستدعي استلزاما تواضعيًا، و طريقة محادثية (غير تواضعية) تستدعي استلزامًا محادثيًا. لنفترض أن جاك يعتقد أن الإنجليز شجعان وأنه يريد تبليغ هذا الاعتقاد إلى بول. إذن يمكنه تبليغ هذا الاعتقاد بطرق ثلاث مختلفة: طريقة "سيرلية" (2) وطريقتين "غرايسيتين". فبإمكان أن يقول: «الانجليز شجعان» (أو «كل الانجليز شجعان») أو «جون إنجليزي، إذن هو شجاع» أو أخيرًا «جون إنجليزي... إنه شجاع». يقول جاك في الحالة الأولى ما يقصد تبليغه (الانجليز شجعان)، وتستوفي الدلالة التواضعية للجملة تأويل القول فلا يوجد استلزام خطابي. وفي الحالة الثانية، يبلغ جاك أكثر مما يقوله، فهو بما أنه يقول إن جون إنجليزي وأنه شجاع، في حين يبلغ أنه شجاع لأنه إنجليزي، فالإنجليز إذن شجعان، وتبعًا لذلك يوجد استلزام خطابي. إلا أن هذا الاستلزام الذي تولد بكيفية تواضعية يوجد الرابط " إذن " فهو استلزام تواضعي. أما الحالة الثالثة فشأنها شأن الثانية، ذلك أن جاك يبلغ أكثر مما يقول بما أنه يقول مجددًا إن جون إنجليزي و إنه شجاع، في حين يبلغ أن جون شجاع لأنه إنجليزي، فالإنجليز إذن شجعان. ولكن هذه الحالة تخالف الحالة الثانية حيث إن الاستلزام الخطابي فيها- إن وجد - لم ينشأ تواضعيًا بفضل كلمة (مثل "إذن") وهكذا تتبين لنا قواعد المحادثة وكيفية استغلالها.(3)

ولا تمثل قواعد المحادثة مجرد معايير ينبغي للمخاطبين اتباعها فحسب، بل تمثل ما ينتظرونه من مخاطبيهم، فهي مبادئ تأويل أكثر من كونها قواعد معيارية أو قواعد سلوك. وعلى هذا، تتخرب قواعد المحادثة بوضوح في التيار المعرفي خلافا للقواعد المعيارية والتواضعية الخاصة بنظرية الأعمال اللغوية... فقواعد المحادثة لا تستند إلى مجرد القدرة

¹ - تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها من منظور وظيفي، عزالدين البوشيخي

http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Langue_arabe

² - الطريقة السيرلية، نسبة إلى سيرل.

³ - التداولية اليوم علم جديد في التواصل، آن روبول، جاك موشلار، ترجمة سيف الدين دغفوس، لطيف زيتوني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، (لبنان)، ط1، (يوليو 2003م)، ص: 56 ، 57 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

على اكتساب حالات ذهنية بل إلى القدرة كذلك إلى إسناد مثل هذه الحالات وخصوصاً قدرتها على نسبة مقاصد.⁽¹⁾

ففي مفهوم التعاون ومفهوم الاستلزام الخطابي، يفترض غرايس أنّ المتخاطبين المساهمين في محادثة مشتركة يحترمون مبدأ التعاون. فالمشاركون يتوقعو أن يساهم كل واحد منهم في المحادثة بكيفية عقلانية ومتعاونة لتيسير تاويل أقواله.⁽²⁾ و ينهض مبدأ التعاون على أربع مسلمات:

1- مسلمة القدر: وتخص قدر (كمية) الإخبار الذي يجب أن تلتزم به المبادرة الكلامية، ويتفرع إلى مقولتين:

أ- اجعل مشاركتك تفيد القدر المطلوب من الإخبار.

ب- لا تجعل مشاركتك تفيد أكثر مما هو مطلوب.

2- مسلمة الكيف: ونصها : «لا تقل ما تعتقد أنّه كاذب، ولا تقل ما لا تستطيع البرهنة على صدقه».

3- مسلمة الملاءمة: وهي عبارة عن قاعدة واحدة: «لتكن مشاركتك ملائمة».

4- مسلمة الجهة: التي تنص على الوضوح في الكلام وتتفرع إلى ثلاث قواعد فرعية:

*- ابتعد عن اللبس.

*- تَحَرَّ الإيجاز.

*- تَحَرَّ الترتيب.

وتحصل قاعدة الاستلزام الحوارى، إذا تمّ خرق إحدى القواعد السابقة.⁽³⁾

¹ - المرجع السابق، ص: 57.

² - المرجع نفسه، ص: 55.

³ - التداولية عند علماء العرب، مسعود صحراوي، ص: 33، 34.

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

خامسا: النظريات التعليمية:

هي محاولات لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها، وفق خلفيات وتصورات فكرية، نفسية واجتماعية ولسانية ترعي الدقة، في المنطلقات والأهداف المحددة.

لذا فالمنظور التدريسي للغة يختلف وفق النظرية التي يتبناها النظام التعليمي في أطواره المختلفة، ومن هذا المنطلق علينا أن نركز على نظرة كل مدرسة إلى التدريس من منظورها، اعتمادا على عناصر العملية التعليمية من جهة والمحتوى من جهة أخرى.

1- التدريس وفق النظرية السلوكية:

- أ- **التعلم:** «هو تغير في السلوكات الملاحظة على المتعلم».(1)
 - ب- **المتعلم:** «المتعلم عند السلوكيين مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، ودوره سلبي غير إيجابي في عملية التعلم».(2)
 - ج- **المعلم:** «هو مركز عملية التعلم وهو المتحكم فيها. وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحح فيها سلوك التلميذ، كما تقوم بعزیز وتعديل هذا السلوك مستخدما مبادئ تعديل السلوك. كما أن المعلم مراقب ومتابع لعملية التعليم الفردي».(3)
 - د- **بيئة التعليم:** «تقوم لجنة من كبار المعلمين بتصميم بيئة تعلم مناسبة للمتعلم، يتم فيها حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التعزيز المناسب المرتبط بحدوث الاستجابة الصحيحة».(4)
 - هـ- **التعلم المعرفي:** التعلم المعرفي لدى السلوكيين ذري atomitic المنحنى أي تعلم وحدات معرفية صغيرة كل وحدة على حدة بصورة تراكمية متتابعة.
- و تتحدد مراحل التقويم لتشمل:

- أ- تقويم مبدئي ب- تقويم آني ج- تقويم ختامي

¹ - ينظر كتاب دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ،أحمد حساني ص: 45 ، 46 .

² - التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون ، ص: 129 .

³ - المرجع نفسه، ص: 129 .

⁴ - المرجع نفسه، ص: 129 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

- «تسود فيه الاختبارات مرجعية المحك أي بالنسبة لمحك معين إذا وصل إليه التلميذ فقد تفوق، وإذا لم يصل أعاد دراسة الإطار الذي كان فيه مرة أخرى حتى يصل إلى المحك المطلوب». (1)

و- طريقة التدريس :

يعتبر السلوكيون أن الطريقة السمعية- البصرية (Audio-Lingual Method) في التدريس مستخلصة من نظريته وفي مدارسنا يمضي الطالب جميع المراحل الدراسية بالتعرض لمهارتي القراءة والكتابة، مع العلم أنه بأمس الحاجة إلى مهارتي الاستماع والكلام. إننا نادراً ما نجد مدرساً يطبق في تعليم دروس اللغة العربية أو غيرها مهارتي الاستماع أو الكلام.

ز- عرض محتوى المادة المدروسة :

الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة والخطأ.

التعزيز: عن طريق المكافأة. مثل: التأييد الاجتماعي، أو تقبل ملفوظات المتعلم

التكرار: ترديد الأصوات التي يسمعها من المعلم. (2)

وبذلك يتم تدريب المتعلم على مهارات الاستماع الجيد ثم مهارات الكلام السليم ثم تدريبه على قراءة ما استمع إليه وتحدث به، ثم كتابة ما قرأه.

العلاقة : «تكون من المعلم إلى المتعلم. فالمتعلم مشارك سلبي في عملية التعلم». (3)

لأن المعلم هو محور العملية التعليمية.

- في الحين الذي ركز فيه السلوكيون على النظام الخارجي المرئي في بحث السلوك

أي ملاحظة المثير والاستجابة، اعتقد المعرفيون أن بإمكانهم تصور استدلالات

عن طبيعة العمليات المعرفية الداخلية التي تنتج هذه الاستجابة

¹ - المرجع السابق ، ص: 129 .

² - ينظر دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ص: 91 ، 92. كما ينظر كتاب التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون ، ص : 77 .

³ - ينظر التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون ، ص : 76 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

2- التدريس وفق النظرية المعرفية:

من أبرز المنظرين للفكر المعرفي ادوارد طولمان Edward Tolman الذي يرى أن: «التعلم هو تطور من الجزئيات المعرفية و الإدراكية للبيئة».(1) وجيروم برونر Jerome s.Bruner الذي طور نظرية التعلم بالاكشاف The Discovery Theory «وهي حصول الفرد على المعرفة بنفسه».(2) «و ديفيد أوزبل David Ausubel الذي اقترح استراتيجية المنظم الاستهلاكي أو المتقدم Advence organizer و الذي يسمح للمتعلم باسترجاع وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة المقدمة. وجان بياجيه Jean Piaget الذي نحن بصدد التركيز عليه لأنه الذي طور نظريته المعرفية بالملاحظة الفعلية للأطفال مستخدما مجموعة من الأسئلة المرنة».(3)

- أما التدريس وفق النظرية المعرفية فيقوم على ما يلي :

أ- **التعلم:** «تغير أو تعديل أو دمج في البنيات الذهنية للتواءم مع الخبرات الجديدة».(4) والحق أن المعرفيين في تنظيرهم للتعلم قد خاطبوا العمليات الجزئية الأساسية في عملية التعلم مثل: تشفير المعرفة، و استحضرها، وتخزينها، و استرجاعها، و دمجها بالبني المعرفية الموجودة بالفعل، و عمليات الانتباه و الإدراك، و العمليات المعرفية العليا كالتحليل و التركيب و التقويم... الخ.(5)

«وتعلم اللغة عملية إدراك عقلي واع لنظامها. واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها. فهي قدرة ليست آلية، و إنما هي قدرة ذهنية واعية تقوم على تطبيق قواعد ثابتة على قواعد متغيرة».(6)

¹ - التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون ، ص: 134 .

² - ينظر المرجع نفسه ، ص : 135 .

³ - المرجع نفسه ، ص : 136 .

⁴ - ينظر المرجع نفسه ص : 137 .

⁵ - المرجع نفسه ص : 143 .

⁶ - ينظر النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها ، على أحمد مذكور ، ص : 124 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

ب- المتعلم: يبدأ كمبتدئ novice وينتهي كخبير expert بما يستخدمه من استراتيجيات تعلم وقدرة على التحكم في تعلمه.

ينتبه إلى مثيرات محددة في فضاء المشكلة وتعد مفتاح الحل، ويتفاعل مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية.

- لديه القدرة على التوجيه الذاتي و التقويم الذاتي، ويفضل نمط التعلم بالاكشاف والاستقصاء. (1)

فالمتعلم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي ، كما أنه مبتكر .

ج- المعلم : هدفه الأساسي هو تنمية العمليات المعرفية لدى المتعلمين، إذ يكون التركيز على العملية وليس على المخرج النهائي ، فهو :

يخطط لدروسه بشكل جيد ومنظم ومنطقي، ويساعد المتعلمين على الانتباه للمعلومات وترميزها و تحويلها إلى ذاكرة طويلة المدى واسترجعها حين الحاجة في سياقات وظيفية أخرى عن طريق تدريس الاستراتيجيات الميتمعرفية، كما يشد انتباه المتعلمين ويساعدهم على إيجاد العلاقات و الترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلكة، ويرقى بهم إلى مستوى التحليل والتركيب والتطبيق والتقييم ، ويستخدم استراتيجيات فعالة مثل:

استراتيجية التدريس بالاستقصاء و الاكتشاف و بحل المشكلة. (2)

د- بيئة التعلم المعرفية:

«تركز المعرفية على خلق بيئات تعلم تساعد المتعلم على إتمام الرحلة من مركز المبتدئ إلى حالة الخبير... كما ينبغي أيضا أن يتوافر في بيئة التعلم ما يساعد على انتقال أثر التعلم والربط بين الخبرة السابقة واللاحقة، مع مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل في عمر معين».(3)

¹ - التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، حسن حسين زيتون ، كمال عبد الجميد زيتون ص : 145 .

² - ينظر المرجع نفسه ، ص : 143 ، 144 .

³ - ينظر المرجع نفسه ، ص : 145 ، 146 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.

هـ- طرق التدريس : تسيير عملية التدريس في هذه النظرية وفق ثلاث مراحل أساسية هي:

*- مرحلة الاستكشاف: تبدأ هذه المرحلة بتفاعل المتعلمين مباشرة مع إحدى الخبرات الجديدة، والتي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عليها؛ ومن ثم يقومون من خلال الأنشطة الفردية أو الجماعية بالبحث عن إجابة لتساؤلاتهم هذه، وأثناء البحث قد يستكشفون أشياء لم تكن معروفة لهم من قبل، ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه المعقول للمتعلمين أثناء قيامهم بهذه الأنشطة وتشجيعهم على مواصلة القيام بتلك الأنشطة دون أن يتدخل بشكل كبير فيما يقومون به. (1)

*- مرحلة الإبداع المفاهيمي (مرحلة تقديم المفهوم): «يحاول المتعلمون في هذه المرحلة أن يصلوا إلى المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في مرحلة الاستكشاف، ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية فيما بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه. وقد يضطر المعلم إلى تزويدهم بالمفهوم مباشرة عن طريق الشرح أو إحالتهم إلى الكتاب المدرسي في حالة عدم تمكنهم من الوصول إلى المفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية بأنفسهم». (2)

*- مرحلة الاتساع المفاهيمي: «وتسمى مرحلة تطبيق المفهوم، لأن على المعلم أن يوجه متعلميه إلى كيفية الربط بين ما يتعلمونه داخل المدرسة، وبين تطبيق ذلك في حياتهم». (3)

3- التدريس وفق النظرية اللغوية:

أ- **التعلم:** «هو اكتساب المتعلم كفاية لغوية، التي تمكنه من إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية، ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة وتجمعها في مورفيمات تنتظم في جمل ، والقدرة على ربطها بمعنى لغوي محدد، ذلك كله يتم بعمليات ذهنية داخلية». (4) «فنظرية تشومسكي تسعى إلى تطوير محتوى كتب النحو

¹ - ينظر المرجع السابق ، ص : 201 .

² - ينظر المرجع نفسه ، ص : 202 .

³ - ينظر المرجع نفسه ، ص : 202 ، 203 .

⁴ - ينظر في تراكيب نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق ، خليل أحمد عمارة ، ص : 57 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

و التركيز على على التدريبات النحوية التي تتجاوز التطبيق الآلي للمعرفة إلى تنمية الكفاءة التواصلية».(1)

و الكفاية: « هي طاقة فردية كامنة لم تنشط بعد، ويتم تحقيقها [تفعيلها] عن طريق الإنجاز» (2) فالكفاية اللغوية تتضمن مهارات ذهنية متعددة من أهمها: التصور، ثم التنظيم الذي يجعل كلامنا منظماً، ثم التتابع الذي يجعل المهارات الذهنية قادرة على البقاء و الاستمرار، ثم الاستدعاء الذي يجعل اللغة مطواعاً للحضور في المواقف الحياتية، ثم الاختيار الذي يجعلنا قادرين على انتقاء التعبير المناسب لكل موقف، ثم التقويم الذي يجعلنا نحكم على سلامة لغتنا أو خطئها.(3)

ب- المتعلم: «تركز النظرية اللغوية على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعليمية والاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس تشارك الشومسكية هذه النظرة».(4) «كما أن تشومسكي متأثر بالمذهب العقلي الذي يرى أنّ اللغة تناج العقل».(5) ومن هنا نلمس بأن: « المتعلم مبدع لأنه يعتمد على هذه الطاقة الفطرية الكامنة التي يظهر أثرها في الأداء. الذي هو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة».(6) يظهر الأداء على السطح الخارجي بالأصوات و الكلمات و الجمل وبها يتم التفاهم بين المتكلم والسامع .

ج – المدرّس: « إنّ المدرس مدعو إلى البحث عن وسائل تجاوز التفاوتات بين المتعلمين ذلك لأن المجتمع ينتظر من المدرسين تقديم ضمان (من خلال الشهادات) بأن الأجيال الشابة متمكنة من الكفايات التي تم تكوينهم من أجلها».(7)

¹ - مجلة الموقف الأدبي ، (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها، سام عمار) ، العدد : 294 .

² - الكفايات و السوسيوبنائية (إطار نظري) ، فليب جونير ، ترجمة الحسين سحبان ، مكتبة المدارس ، الدار البيضاء، ط1 ، (1426هـ، 2005م) ، ص: 29 .

³ - اللسانيات (المجال ، والوظيفة ، والمنهج)، سمير شريف استيتية، ص: 177 ، 178 .

⁴ - مجلة الموقف الأدبي ، (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها، سام عمار) ، العدد : 294 .

⁵ - ينظر في تراكيب نحو اللغة وتراكيبيها منهج وتطبيق ، خليل أحمد عمارة ، ص: 55 .

⁶ - الكفايات و السوسيوبنائية (إطار نظري) ، فليب جونير ، ترجمة الحسين سحبان ، ص: 10 .

⁷ - ينظر المرجع نفسه ص : 23 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

و يتم تحقيق الكفاية تبعا للوضعيات التي يتعين على المتعلم معالجتها. غير أن الوضعيات هي المجال الذي سوف تظهر فيه إنجازات التلاميذ أيضا. و لما كانت الوضعية في قلب فعل التلاميذ، فإن الكفاية والإنجاز ينصهران فيها ليشكلا مفهوما واحدا. فبقدر ما تتحدد الكفاية بالوضعية ، تتحدد هذه الأخيرة أيضا بالكفاية، وذلك على نحو متبادل.(1)

د- بيئة التعلم :

«الوضعية التربوية بماهيتها تحيل على متغيرات متعددة: مجموعة المتغيرات المرتبطة بالتلاميذ القسم جملة، والمرتبطة أيضا بكل واحد منهم على نحو خاص، ثم مجموعة المتغيرات المرتبطة بالمدرس، وتلك المرتبطة بالإطار المكاني – الزماني للفصل والأخرى التابعة للمشاريع [المبرمجة] في الفصل الدراسي ...الخ، ثم أيضا، مجموع المتغيرات المتصلة بالبيئة السوسيوثقافية والاقتصادية للمدرسة».(2)

هـ- طرق التدريس: «تتم بالانطلاق في معالجة وضعية [إشكالية] باستخدام الكفاية من منظور تربوي» (3) دون الاقتصار على المعارف وحدها متمفصلة بعضها عن بعض المنتقاة والمصطفاة من قبل الذات الفاعلة التي لها نية أو مقصد مخصوص في معالجة وضعية لغاية وحيدة هي تحقيق النجاح . «وهكذا تكون كل كفاية موجهة بغائية تحددتها، و بوضعية تضعها في سياق» .(4)

¹ - المرجع السابق، ص : 23، 24 .

² - المرجع نفسه ، ص : 24 .

³ - الكفاية من وجهة نظر تربوي ، هي : مجموعة من الموارد تستطيع الذات تعبئتها، من أجل معالجة وضعية ما، بنجاح .

⁴ - الكفايات و السوسيونائية (إطار نظري) ، فليب جونير ، ترجمة الحسين سحبان ، ص: 44 .

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

4 - جدول يلخص نظريات التعلم

النظرية السلوكية	النظرية المعرفية	النظرية اللغوية	
1- التعلم	هو تغير في السلوكات الملاحظة على المتعلم	تغير أو تعديل أو دمج في البنىات الذهنية لتتواءم مع الخبرات الجديدة	هو اكتساب المتعلم كفاية لغوية، التي تمكنه من إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية
2- المتعلم	المتعلم عند السلوكيين مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، ودوره سلبي غير إيجابي في عملية التعلم.	- المتعلم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي، كما أنه مبتكر. - المتعلم هو محور العملية التعليمية التعليمية. - مبدع لأنه يعتمد على هذه الطاقة الفطرية الكامنة التي يظهر أثرها في الأداء.	
3- المعلم	- مركز عملية التعلم وهو المتحكم فيها. وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحح فيها سلوك التلميذ . - يقوم بعزیز وتعديل هذا السلوك مستخدما مبادئ تعديل السلوك. - المعلم مراقب ومتابع لعملية التعليم الفردي.	- موجه ومنمي للعمليات المعرفية. - يساعد المتعلم على إيجاد العلاقات والترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلكة	- المدرس موجه ومدعو من خلال تجديد الوضعيات. - البحث عن وسائل تجاوز التفاوتات بين المتعلمين لتمكينهم من الكفايات.
4- بيئة التعليم	- تصميمها لجنة من كبار المعلمين - يتم في هذه البيئة حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التعزيز المناسب المرتبط	- يتوفر في بيئة التعلم ما يساعد المتعلم على الربط بين الخبرة السابقة واللاحقة. - مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل	- السياق العام مرتبط بمجموعة المتغيرات المرتبطة بتلاميذ القسم جملة، أو بكل واحد منهم على نحو خاص. - المتغيرات المرتبطة بالمدرس، وبالإطار المكاني

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية .

	بحوث الاستجابة الصحيحة.	و الزماني للفصل. - المتغيرات المتصلة بالبيئة السوسيوثقافية والاقتصادية للمدرسة
طرق التدريس	- عرض محتوى المادة المدرسة - الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة والخطأ. - التعزيز: عن طريق المكافأة . مثل : التأييد الاجتماعي ، أو تقبل ملفوظات المتعلم - التكرار: ترديد الأصوات التي يسمعها من المعلم	- الانطلاق في معالجة وضعية [إشكالية] باستخدام الكفاية للوصول إلى الحل كغاية. عبر مراحل.

الفصل الثالث:

تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

*- تمهيد:

أولاً: تطبيقات في بعض المستويات اللسانية:

1- تطبيقات في المقابلة بين الأصوات في التدريس

2- تطبيقات صرفية:

ثانياً: نماذج تطبيقية حول الطريقة:

1- الطريقة الاستقرائية:

2- الطريقة الاستنتاجية:

ثالثاً: نماذج من التواصل

1- التعبير الشفهي

2- الكتابة:

3- السماع:

4- القراءة:

رابعاً: نماذج تطبيقية حول النظريات .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

*- تمهيد:

قبل التطرق إلى التطبيقات اللسانية على الطور الأول، لا بد من الاعتماد على وثيقة التخفيف التي مسّت مضامين اللغة العربية (جويلية 2009). حيث راعت - في المحتويات التي مسّها - (الحذف، التكرار) نظرا لورودها في سنة سابقة لها أو التي بعدها، أو صعوبة المادة التعليمية التي لا تتوافق ومستوى قدرات المتعلمين، أو التكرار والصعوبة معا. و التطرق مباشرة إلى جملة من التطبيقات. منها المقابلة بين الأصوات المتقاربة في المخرج والصفات التمييزية في العملية التعليمية. وسنكتفي في كل طريقة من طرق التدريس على مثالين لكل مستوى، كما نركز في تطبيقات التواصل على التعبير (الشفوي والكتابي) والكتابة كمهارتين للإرسال، إضافة الاستماع والاستقبال كمهارتين للاستقبال، كما أنّ التطبيق وفق نظرية معينة، تبرز لنا الأهداف والكفاءات المتوخاة من الدرس أو الوضعية التعليمية.

- نلاحظ من خلال المقرر الابتدائي أنّ: « دراسة اللغة تتم دراستها كليا ضمن تسلسل متدرّج من الأصوات إلى الدلالة مرور بالجوانب الصرفية والنحوية، وهذه خصيصة من خصائص اللسانيات»⁽¹⁾. لكن سنحاول هنا أنّ نعطي نماذج تطبيقية لكل مستوى على حده رغم أنّه ضمينا يدرس مع المستويات الأخرى.

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

أولاً: تطبيقات في بعض المستويات اللسانية:

1- تطبيقات في المقابلة بين الأصوات في التدريس:

السنة أولى ابتدائي

حرفا : الميم و الباء المجال : العائلة

الوضعية: «رضا يدخل المدرسة». (1)

صوت: الميم.

- 1- اختيار الصوتين لقربهما من المخرج كلاهما شفوي.
- 2- يتعلم المتعلم في هذا السن الأصوات الشفوية لسهولة من جهة، وكذلك لأنها من الأصوات الأولى التي ينطقها المتعلم (2).
- 3- تعلم هذه الأصوات ومعرفة كتابتها، يكون ضمن البنية الكلية للكلمة. أو ما سمّينا سابقا بالمونيم.

ويتم ذلك عن طريق:

- 1- يطلب المعلم من المتعلمين ملاحظة الصورتين، ص: 31 .
- 2- يكتب المعلم العبارتين: مع تلوين حرف الميم.
- **المُعَلِّمَةُ قَدَامَ الْبَابِ** هذا **عَلِمَ** الْجَزَائِرِ
- 3- يطلب من المتعلم قراءة الجملتين، وملاحظة شكل حرف الميم في الكلمات.
- 4- يكتشف المتعلم رسم حرف الميم في بداية الكلمة وفي وسطها وفي نهايتها.
- 5- يطلب المعلم كتابة حرف الميم على الكراس.

صوت : الباء

- 1- يطلب المعلم من المتعلمين ملاحظة الصورتين، ص : 36 .
- 2- يكتب المعلم العبارتين: مع تلوين حرف الباء.
- **عِنْدِي كِتَابُ الْعَرَبِيَّةِ** - **عِنْدِي لَوْحَةٌ وَطَبَّاشِير**
- 3- يطلب من المتعلم قراءة الجملتين، وملاحظة شكل حرف الباء في الكلمات.

¹ - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية، ص : 30 ، 31 .

² - ينظر المذكرة، ص: 33 ، 34 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

4- يكتشف المتعلم رسم حرف الباء في بداية الكلمة وفي نهايتها وفي وسطها.

5- يطلب المعلم كتابة حرف الباء على الكراس .

نلاحظ من خلال مقابلة الحرفين أنّ واضع البرنامج راعى الخصائص الصوتية للحروف أثناء التدريس. وذلك لأنّهما:

أ- متقاربان في المخرج:

«الباء: شفوي.

الميم : شفوي أسناني.

ب- يختلفان في الصفات:

الباء: شديد ، مجهور

الميم : رخو ، مهموس».(1)

السنة الثانية ابتدائي :

حرفا : الزاي والصاد المجال : الحياة الاجتماعية.

الوضعية: «زيارة المريض».(2)

1- يقرأ المعلم على المتعلمين الكلمتين:

«أَزْهَار

أَصْفَر».(3)

2- يكتب المعلم الكلمتين، ويلون الحرفين، ثم يطلب من المتعلمين قراءتهما. ليفرقوا بينهما نطقًا.

3 - يميز المتعلمون في الرسم بين حرفي الزاي والصاد.

4- يقوم المعلم بقراءة الكلمتين ثم كتابتهما، وهما :

زار

صار

¹ - ينظر ، مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، ص: 156 .

² - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص : 36 .

³ - المرجع نفسه، ص: 37 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

5- يميز المتعلمون بين الصوتين على أنهما مختلفين واستبدال أحدهما بالآخر يؤدي إلى تغيير المعنى.(1)

نلاحظ من خلال مقابلة الحرفين أن واضع البرنامج راعى الخصائص الصوتية للحروف أثناء التدريس . وذلك لأنّهما:

«أ- متقاربان في المخرج: كلاهما لثوي أسناني

ب- يتفقان في الصفة الرخاوة:

كلاهما رخو.

ج- يختلفان في التفخيم:

الزاي: غير مفخم

الصاد: مفخم».(2)

2- تطبيقات صرفية:

السنة الأولى ابتدائي:

التصريف باستخدام المونيمات الحرة « أسماء الإشارة ».(3)

1- يقرأ المعلم أسماء الإشارة " هذا - هذه - هنا "

2- يطلب من المتعلمين قرأتها ثم يكتبها على السبورة

3- يطلب من التلاميذ ملاحظة الصور ومشاهدة الشيء المشار إليه.(4)

4- يميز بين المشار إليه القريب المذكر " هذا " والمشار إليه القريب المؤنث " هذه ".

والإشارة إلى المكان " هنا ".

5- تدريب المتعلمين على استعمال أسماء الإشارة هذه بين التلاميذ داخل القسم.

1 - ينظر المذكرة، ص: 49.

2 - ينظر، مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، ص: 156.

3 - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 86.

4 - المرجع نفسه ، ص: 86.

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

السنة الثانية ابتدائي:

استعمال صيغتي: « تَفْعَلُونَ، يَفْعَلُونَ » مع الضميرين " أنتم، و هم "». (1)

1- يقرأ المعلم الجملتين الآتيتين:

*- أَنْتُمْ تَنْظِفُونَ الْقِسْمَ. *- هُمْ يُزَيِّنُونَ الْجُدْرَانَ.

2- يطلب المعلم من المتعلمين قراءتها.

3- يكتب المعلم الجمل على السبورة.

4- يميز المتعلمون بين صيغة " تَفْعَلُونَ " مع ضمير " أنتم " وصيغة " يَفْعَلُونَ "

مع ضمير " هم ". (2)

5- تدريب المتعلمين على تصريف الجمل بإدخال الضمير " أَنْتُمْ " و الضمير " هُمْ ".

السنة الثالثة ابتدائي

استعمال صيغتي : « أَفْعَل، نَفْعَل " مع ضميري أنا و نحن » (3).

1- يقرأ المعلم الجمل التالية:

*- أَنَا أَغْسِلُ الْمَلَابِسَ بِالْعَسَالَةِ. *- نَحْنُ نَغْسِلُ الْمَلَابِسَ بِالْعَسَالَةِ.

*- أَنَا أَنْشُرُ الْعَسِيلَ فِي الشَّرْفَةِ. *- نَحْنُ نَنْشُرُ الْعَسِيلَ فِي الشَّرْفَةِ.

2- يطلب المعلم من المتعلمين قراءتها.

3- يكتب المعلم الجمل على السبورة.

4- يميز المتعلمون بين صيغة " أَفْعَل " مع الضمير " أَنَا " وصيغة " نَفْعَلُ "

مع الضمير " نحن ".

5- تدريب المتعلمين على تصريف الجمل الآتية بإدخال الضمير " أَنَا " أو " نحن ".

*- أَجْمَعُ الْكَرَاسِي. *- أُنْظِفُ الْبَيْتَ.

*- أَنْشُرُ الْمَلَابِسَ. *- نُحْضِرُ مُفَاجَأَةً لَأُمِّنَا.

*- نُحْضِرُ السَّلَاطَةَ. *- أَسْكُنُ فِي الطَّابِقِ الثَّانِي. (4)

1 - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دباغ بوعباد، حفيظة تازروقي، ص: 48 .

2 - المرجع نفسه، ص: 49 .

3 - رياض التّصوُّص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليف مجموعة من الأساتذة، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، ص: 35 .

4 - المرجع السابق، ص: 35.

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

ثانيا: نماذج تطبيقية حول الطريقة:

1- الطريقة الاستقرائية:

السنة الأولى من التعليم الابتدائي

المثال الأول: حول درس الجملة الاسمية في المستوى التركيبي.

أ- التمهيد: يطلب المعلم من التلاميذ ملاحظة الصور لتحضير أذهان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العرض: « يقرأ المعلم النص » (1). ويبدأ بقراءة العبارة الأولى: أنا اسمي رضا. ليدرك المتعلم أن الاسم ما دلّ على مسمى. ثم أثناء القراءة يعرض الجمل التالية:

«- أبي مُهَنْدِسٌ.
- أُمِّي مُعَلِّمَةٌ.
- أَخْتُ صَغِيرَةٌ» (2).

على أن يشارك الجميع في قراءتها و يتولى المدرس كتابتها على السبورة، من أجل عرضها أمام المتعلمين. و بالتالي يسهل الربط بينها.

ج- الربط: وهنا يقوم المدرس بطرح أسئلة حول نقاط التشابه بين الكلمات التي تبدأ بها الجمل، ليصل المتعلمون على أنها من مكونات الأسرة الواحدة، وأنها أسماء، وموقعها في بداية الكلام (الجمل).

د- الاستنباط(استنتاج القاعدة): في ضوء الربط بين الأمثلة المعروضة وتحديد التشابه بينها، على أنها أسماء، جاءت في بداية الجمل. يطلب المدرس من المتعلمين استنتاج القاعدة، فيشترك فيها جميع الطلبة فيسمع منهم شفهيًا، على أن الجملة الاسمية هي التي بُدِئت باسم. - فالقاعدة هنا هي أن: كل جملة بدأت باسم فهي جملة اسمية.

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلة على الجملة الاسمية، وذلك بالتوسع إلى أفراد العائلة كالجد و الجدة، والعم والعمة... الخ. حتى تفهم أكثر القاعدة وترسخ أكثر.

¹ - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، ص: 8.

² - ينظر المرجع نفسه، ص: 8 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

المثال الثاني: حول درس: أسماء الإشارة.

عنوان النص: «في المتجر الكبير» (1).

أ- التمهيد: يطلب المعلم من التلاميذ ملاحظة الصور الموجودة في المتجر لتحضير أذهان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العرض: يقرأ المعلم النص. ويبدأ بقراءة العبارات التالية: أو يستعمل الرسومات التالية - هذا حليب

- ذاك جبن

- تلك حلويات

- هنا زيوت ومعلبات

- هناك مياه معدنية ومشروبات غازية.

ثم كتابتها على السبورة، على أن يشارك الجميع في قراءتها و بالتالي يسهل الربط بينها.

ج- الربط: يربط بين أسماء الإشارة

د- الاستنباط (استنتاج القاعدة): في ضوء الربط بين الأمثلة المعروضة وتحديد التشابه بينها، على أنها أسماء الإشارة ما وضعت لمشار إليه، قريب أو بعيد، مذكر أو مؤنث، مثنى أو جمع.

- فالقاعدة هنا هي أن: «أسماء الإشارة ما وضعت لمشار إليه» (2).

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلة على أسماء الإشارة مثل:

هذا قلم. هذه مسطرة. هناك كرسي. تلك سبورة... الخ.

السنة الثانية من التعليم الابتدائي

¹ - المرجع السابق، ص: 84 .

² - النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، دار الفكر العربي، ط (1417هـ، 1997م)، ص: 27.

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

المثال الأول حول: "الضمائر المنفصلة" في المستوى التركيبي .

عنوان النص: تحيةُ العَلم

أ- التمهيد: يطلب المعلم من التلاميذ ملاحظة الصورة الموجودة في الكتاب (1). لتحضير أذهان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العرض: يقرأ المعلم النص. ويكتب العبارات التالية على السبورة:

«- هو يحمل العلم

- هي ترقزق» (2).

على أن يشارك الجميع في قراءتها و بالتالي يسهل الربط بينها.

ج- الربط: يربط بين الضميرين هو و هي، ويستبدل الأسماء بالضمائر، كما في المثال:

«محمد يكتب : هو يكتب

- نبيلةُ تقرأُ: هي تقرأُ» (3).

د- الاستنباط(استنتاج القاعدة): في ضوء الربط بين الأمثلة المعروضة وتعويض الأسماء

بالضمائر، على أنها أسماء تدل على متكلم أو مخاطب أو غائب، مثل: أنا ، أنت، هو ...الخ.

- فالقاعدة هنا هي أن: «الضمير هو الاسم الذي يدل على متكلم أو مخاطب أو غائب» (4).

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم

بعض الأمثلة على الضمائر المنفصلة، باستعمال المتعلمين كوسيلة مثل:

أنا أقرأُ أنتَ تقرأُ أنتِ تقرأين

هو يقرأُ هي تقرأُ.

ثم ينتقل إلى المثني ثم الجمع.

المثال الثاني حول: حروف الجر في المستوى التركيبي .

¹ - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دباغ بوعباد، حفيظة تازروقي، ص: 10 .

² - المرجع نفسه، ص: 11.

³ - المرجع نفسه، ص: 11.

⁴ - النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 16 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

عنوان النص: « بنت عطوفة »⁽¹⁾.

أ- التمهيد: يطلب المعلم من التلاميذ ملاحظة الصورة الموجودة في الكتاب، لتحضير أذهان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العرض: يقرأ المعلم النص. ويكتب العبارات التالية على السبورة:
«- يَسِيرُ فِي الشَّارِعِ.

- يَطْلُبُ الصَّدَقَةَ مِنَ الْمَارِينَ.

- أَوْصَلَتْهُ إِلَى الرَّصِيفِ الْآخِرِ »⁽²⁾.

على أن يشارك الجميع في قراءتها و بالتالي يسهل الربط بينها.

ج- الربط : يربط بين هذه الحروف في و من و إلى ، ويستعملها في الأمثلة المقابلة لها.
«- أَنَامُ فِي غُرْفَتِي.

- أَشْتَرِي الْخُضَرَ مِنَ السُّوقِ .

- أَعُودُ إِلَى الْمَنْزِلِ »⁽³⁾.

د- الاستنباط(استنتاج القاعدة): في ضوء الربط بين الأمثلة المعروضة وتعويض حروف، ليخلص إلى أن: « الحرف هو كلمة دلت على معنى غير مستقل بنفسه »⁽⁴⁾. « وأنها تختص بالدخول على الأسماء فقط فتجرها »⁽⁵⁾.

- فالقاعدة هنا هي أن: حروف الجر كلمات غير مستقلة بنفسها، تختص بالدخول على الأسماء.

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلة على حروف الجر. باستعمال الوسائل الموجودة في القسم.

مثل: - التلاميذ في القسم. - أخذت القلم من زميلي .

- جلس المعلم على الكرسي.

السنة الثالثة من التعليم الابتدائي

¹ - كتابي في اللغة العربية، سيدي محمد دباغ بوعباد، حفيظة تازروني، ص: 32 .

² - المرجع نفسه، ص: 33 .

³ - المرجع نفسه، ص: 33 .

⁴ - النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 201.

⁵ - المرجع نفسه، ص: 201. كنا قد تطرقنا لذلك في الأبعاد اللسانية إلى المونيمات المكتفية بذاتها.

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

المثال الأول حول: "الإفراد والجمع" في المستوى التركيبي .

عنوان النص: « ديك العيد ». (1)

أ- التمهيد: يطلب المعلم من التلاميذ ملاحظة الصورة الموجودة في الكتاب، لتحضير أذهان المتعلمين لفهم الدرس وتشويقهم لتتبع خطواته.

ب- العرض: يقرأ المعلم النص. ويتعرف المتعلمون على معاني النص ثم ينتقل معهم إلى الصفحة الموالية. ليطلعوا على الكلمات الدالة على المفرد و الجمع ويكتبها على السبورة:

« 1- اللحم - الديك.

2- الكباش - الجيران - الأبناء». (2)

على أن يشارك الجميع في قراءتها و بالتالي يفرق بين المثالين الأولين، و الأمثلة الثانية.

ج- الربط : يفرق بين هذه الأسماء المفردة، والأسماء الدالة على الجمع .

د- الاستنباط(استنتاج القاعدة): في ضوء المقابلة الأمثلة رقم 1 والأمثلة رقم 2. يخلص المتعلمون إلى أنّ: « المفرد ما دل على واحد » (3). « والجمع ما دل على أكثر من اثنين أو اثنتين » (4).

- فالقاعدة هنا هي أنّ: المفرد ما دل على واحد والجمع ما دل على أكثر من اثنين أو اثنتين.

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تقديم بعض الأمثلة على المفرد. باستعمال الأدوات الموجودة في القسم.

مثال المفرد: قلم، مسطرة، طاولة، كرسي.

مثال الجمع: أقلام، مساطر، طاولات، كراسي.

المثال الثاني حول: الجملة المنفية ب: لم - لن.

أ- التمهيد: يطلب المعلم ملاحظة الصورة لقراءة النص. (5) بهدف الانتباه لفهم الدرس.

ب- العرض: يطلب المعلم من المتعلمين، استخراج الجمل المنفية ب" لن " و " لم " ثم ينتقل المعلم إلى الصفحة الموالية، لكتابة الجمل المعنية وهي:

1 - رياض التّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليف مجموعة من الأساتذة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 54 ، 55 .

2 - المرجع نفسه، ص: 56 .

3 - النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 65.

4 - المرجع نفسه، ص: 68 .

5 - رياض التّصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 130 ، 131 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

«1- لَنْ أَهْمِلَ هَذِهِ الشَّتَلَاتِ أَبَدًا.

2- لَنْ أَتْرِكَ بُذُورِي تَمُوتُ.

3- لَمْ يَتَأَخَّرْ أَبُو الطِّفْلَيْنِ.

4- لَمْ يَتْرِكْ مِنْهُ شَيْئًا».(1)

على أن يشارك الجميع في قراءتها و بالتالي يدرك المتعلمون أن لن و لم تدخلان على الجملة الفعلية ثم يفرقون بين النفي بلن ، والنفي بلم.

ج- الربط: يفرق بين نفي المستقبل ب " لن " و نفي الماضي ب " لم " .

د- الاستنباط(استنتاج القاعدة): في ضوء المقابلة المثالين، يتعرف المتعلمون على أن إذا دخلت لن على الفعل المضارع تنصبه ، وإذا دخلت لم عليه تجزمه .

- فالقاعدة هنا هي أن: الفعل المضارع ينصب ب " لن " ويجزم ب " لم " .

هـ- التطبيق: عندما يتوصل التلاميذ إلى فهم القاعدة يطلب المدرس من المتعلمين تحويل

الجملة حسب النموذج:(2)

- يخرج النمل من سكنه في الشتاء ← لم يَخْرُجِ النَّمْلُ مِنْ سَكْنِهِ فِي الشِّتَاءِ.

- يزرع الفلاحُ المَعْدُنُوسَ ← يَزْرَعُ الْفَلَاحُ الْمَعْدُنُوسَ.

- تغرسُ عائشةُ الفَرَاوِلَةَ ← تَغْرِسُ عَائِشَةُ الْفَرَاوِلَةَ.

- يترك سالم بذوره تَمُوتُ ← يَتْرِكُ سَالِمٌ بُذُورَهُ تَمُوتُ.

- تَنْبُتُ شَجِيرَاتُ الْفَاصُولِيَاءِ ← تَنْبُتُ شَجِيرَاتُ الْفَاصُولِيَاءِ.

ادْخِلْ لَنْ عَلَى الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ حَسَبِ النَّمُودَجِ:(3)

1 - المرجع نفسه، ص: 132 .

2 - المرجع نفسه، ص: 132 .

3 - المرجع السابق، ص: 132 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

- يُهْمِلُ سَالِمٌ بُذُورَ الْقَاصُولِيَاءِ ← لَنْ يُهْمِلَ سَالِمٌ بُذُورَ الْقَاصُولِيَاءِ.
- تَغْرُسُ عَائِشَةُ الْفَرَاوِلَةَ ←
- يَنْضِجُ النَّيْنُ فِي الشَّتَاءِ ←
- تَطِيرُ الْفَرَاشَاتُ فِي الشَّتَاءِ ←
- يَتَجَمَّدُ مَاءُ النَّهْرِ فِي الشَّتَاءِ ←

2- الطريقة الاستنتاجية: يبدأ الاستنتاج حين ينتهي الاستقراء.

السنة الأولى من التعليم الابتدائي

المثال الأول حول : الجملة الفعلية

عنوان النص: «مَنْزِلُ رِضَا».(1)

أ- التمهيد: يكون التمهيد بإثارة انتباه المتعلمين، و ذلك بالربط بين الصورة وقراءة النص بهدف معرفة الأعمال التي تقوم بها الأم في المطبخ، للوصول إلى الأفعال.

ب- عرض القاعدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

الجملة الفعلية: « هي التي تبدأ بفعل ماض، أو مضارع، أو أمر».(2)

- قراءة القاعدة من المدرّس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبق القاعدة عليه .

«1- أَحْضَرَتِ الْأُمُّ الْأَكْلَ. ينطبق على الفعل الماضي.

2- تَعَالَوْا إِلَى الْمَائِدَةِ . - سَأُنَادِي جَدِي . - أُوقِظُ الدُّمِيَّةَ».(3)

تنطبق الأمثلة على الفعل المضارع.

3- احْضِرِ الطَّعَامَ . ينطبق المثال على الفعل الأمر.

هنا الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة.

د- التطبيق:

و فيه يطلب من المتعلمين إكمال أمثلة الآتية، من أجل تكوين جملا.

¹ - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 18 .

² - ينظر، النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 301.

³ - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 18 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

- اغسل في

- نام في

- اَتَعَدَّى في

المثال الثاني حول: الجملة المثبتة

عنوان النص: «رضا يَدْخُلُ المَدْرَسَةَ» (1).

أ- التمهيد: يكون التمهيد بإثارة انتباه المتعلمين، وذلك بالربط بين الصورة وقراءة النص بهدف ربط المتعلمين بواقعهم التعليمي للوصول إلى الأفعال.

ب- عرض القاعدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

«الجملة التي حدثت، ولاتحتمل التكذيب، أو هي الجملة التي لم تحتوي على أداة نفي في صدرها» (2).

- قراءة القاعدة من المَدْرَس وعِد من الطلبة أكثر من مرة.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبق القاعدة عليه .

«1- دخل رضا ساحة المدرسة.

2- التَقَى رِضًا بِأَصْدِقَائِهِ.

3- هذا علم الجزائر.

4- المَعْلَمَةُ قُدَّامَ البَابِ.

5- هذه سبورة» (3).

هنا الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة.

د- التطبيق: ففيه يطلب من المتعلمين التعبير على كل صورة بجملة مثبتة مناسبة (4).

1- الأطفال داخل القسم

2- الأطفال خارج القسم

¹ - المرجع السابق ، ص: 30 .

² - <http://www.al-maqha.com>

³ - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 30

⁴ - المرجع نفسه ، ص : 32.

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

3- تَحْمِلُ الْمُعْلِمَةُ مِحْفَظَةً.

السنة الثانية من التعليم الابتدائي

المثال الأول حول: الجملة الاسمية

عنوان النص: «المَدِينَةُ»⁽¹⁾.

أ- التمهيد: يكون التمهيد بإثارة انتباه المتعلمين، و ذلك بربط بين الصورة وقراءة النص بهدف ربط المتعلمين بالواقع.

ب- عرض القاعدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

الجملة الاسمية: «هي التي بدأت باسم يتحدث عَنْهُ»⁽²⁾ وتتكون من مبتدأ وخبر.

- قراءة القاعدة من المدرّس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبق القاعدة عليه .

1- الشوارع واسعة (مركب اسمي)⁽³⁾.

مبتدأ خبر

2- دُمَيْتِي جَمِيلَةٌ (مركب اسمي)⁽⁴⁾.

مبتدأ خبر

هذه الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة. وفيها يتم الانتقال من الكل إلى الأجزاء، كما رأينا سابقا في المنهج الاستنتاجي.

د- التطبيق:

و فيه يطلب من المتعلمين التمييز بين المبتدأ و الخبر في الجمل الآتية:⁽⁵⁾

1- بنايات عالية ُ 2- محلات تجارية 3- الجوُّ مُشمِسٌ ودَافِئٌ.

المثال الثاني حول: التمني " ليت " .

عنوان النص: «من المدرسة إلى المهنة»⁽¹⁾.

¹ - كتابي في اللغة العربية، سيدي محمد دَبَاغ بوعَيّاد، حفيظة تازروقي، ص: 92 .

² - ينظر، النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 8 .

³ - ينظر إلى المذكرة، ص: 45 .

⁴ - كتابي في اللغة العربية، سيدي محمد دَبَاغ بوعَيّاد، حفيظة تازروقي، ص : 92 .

⁵ - المرجع نفسه ، ص : 32.

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

أ- التمهيد: الربط بين الصورة وقراءة النص بهدف معرفة أمنية كل تلميذ.

ب- عرض القاعدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

«ليت من أخوات إنَّ، تدخل على الجملة الاسمية فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها، وترفع

الخبر، ويسمى خبرها».(2)

- قراءة القاعدة من المدرّس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبق القاعدة عليه .

1- لَيْتَنِي أَصِيرُ طَيَّارًا.

2- ليت أبي يعود من السفر.

هذه الأمثلة تبرز صيغة التمني.

د- التطبيق:

يطرح المعلم سؤالاً. ماذا تتمنى أن تكون المستقبل؟ و يطلب من المتعلمين إعطاء جمل

يبرز فيها كل متعلم أمنيته.

السنة الثالثة من التعليم الابتدائي

المثال الأول حول: النكرة والمعرفة

عنوان النص: «وَلَيْدٌ يَصُومُ لَأَوَّلِ مَرَّةٍ».(3)

أ- التمهيد: قراءة النص بهدف معرفة الكلمات النكرة، والكلمات المعرفة.

ب- عرض القاعدة: وفيه يجب توافر الآتي:

- أن تكتب القاعدة بخط واضح جميل على السبورة، وهي:

الاسم النكرة: «هو ما يشيع في جميع أفراد جنسه، ولا يختص به واحد معين دون آخر».(4)

الاسم المعرّف: هو ما دل على محدّد معيّن معروف.

- قراءة القاعدة من المدرّس وعدد من الطلبة أكثر من مرة.

1 - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دباغ بوعباد، حفيظة تازروني، ص: 104 .

2 - ينظر، النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 273 .

3 - رياض التّصوّص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 46 ، 47 .

4 - ينظر، النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 15 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبق القاعدة عليه .

1- بُرُنْسًا ، بَذْلَةً ، طَارِجَةً . يدرك المتعلم أن هذه الأسماء، غير مقرونة ب " ال " .

2- الْمُؤَذِّنُ ، الْحَلِيبُ ، النَّمْرُ.(1) يدرك المتعلم أن الأسماء هذه معرفة بأداة التعريف

" ال "

هذه الأمثلة كافية لتغطية جميع جزئيات القاعدة.

د- التطبيق:

و فيه يطلب من المتعلمين تحويل الكلمات الآتية من النكرة إلى المعرفة حسب النموذج: (2)

مَطْبُخٌ ← المَطْبُخُ .

صَبَاحٌ ←

خِزَانَةٌ ←

حَلِيبٌ ←

المثال الثاني حول: جمع المذكر السالم

عنوان النص: «سُلَيْمَانُ وَالدَّوَاءُ الضَّارُّ» (3) .

أ- التمهيد: قراءة النص بهدف معرفة الكلمات الدالة على الجمع المذكر السالم.

ب- عرض القاعدة: وذلك بخط واضح جميل على السبورة.

جمع المذكر السالم: «هُوَ مَا دَلَّ عَلَى أَكْثَرِ مِنْ اثْنَيْنِ بزيادةِ وَاوٍ وَتُونٍ مَفْتُوحَةٍ فِي حَالَةِ

الرَّفْعِ».(4)

- قراءة القاعدة من المدرس وعدد من الطلبة أكثر من مرة، والتركيز على حالة الرفع كما

هو مبين في الكتاب المدرسي.

ج- عرض الأمثلة: التي تنطبق القاعدة عليه . - الْمُعَلِّمُونَ - الْمُمَرِّضُونَ.

د- التطبيق:

و فيه يطلب من المتعلمين تحويل الأسماء الآتية إلى جمع المذكر السالم: (1)

1 - رياض التّصوّص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 48 .

2 - المرجع نفسه ، ص : 48.

3 - المرجع نفسه ، ص: 68 .

4 - النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ص: 69 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

- المَهْنَدِس ←
- المُدَرِّس ←
- الْمُؤَمِّن ←
- الْفَائِز ←

ثالثا: نماذج من التواصل

كما رأينا سابقا أنّ للاتصال اللغوي مهارات، و لا يمكن أن تتم إلا بين طرفين:

الطرف الأول: المرسل

الطرف الثاني: المستقبل.

فمهارات الإرسال هي:

- مهارة الكلام - مهارة الكتابة.

وأما مهارات الاستقبال. فتحدد في ضوء معرفتنا أن المستقبل إما أن يكون سامعا و إما

أن يكون قارئا. فهناك إذا مهارتان للاستقبال هما :

- مهارة الاستماع - مهارة القراءة (2) .

ولهذا لا بد من التركيز في عملية التواصل على هذه المهارات.

ونعتمد في مهارات الإرسال على التعبير الشفهي والكتابي. أما مهارات الاستقبال نهتم في

الاستماع إلى إصغاء المتعلمين إلى المعلم، أو إلى بعضهم البعض، أو باستنتاج المكتوب

عن طريق القراءة.

1- التعبير (الشفهي ، الكتابي)

¹ - المرجع السابق، ص : 70.

² - ينظر الرسالة ، ص: 99 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

أ- التعبير الشفهي: للتعبير الشفهي نماذج وصور عديدة، منها:

- التعداد أو تسمية الأشياء أو المحتويات في الصف، أو أدوات التلميذ، أو أثاث البيت، أو الحيوانات الأليفة، أو أعضاء الجسم... الخ.

- وصف الصور التي يجمعها التلاميذ أو يعرضها عليهم المعلم، أو الصور التي هي في كتب القراءة.

- إضافة صفة إلى الأسماء لتمييزها. مثل: ملعب - واسع - فسيح . إضافة إلى تكملة القصص الناقصة... الخ. (1) وذلك بهدف تعويد التلاميذ على النطق الصحيح من خلال إسماعهم عددا من الجمل وتردادها. (2)

*- النموذج الأول: يطلب من التلاميذ تسمية الأدوات المدرسية المعروضة أمامهم.

المحفظة - القلم - المسطر - المقلمة - أقلام تلوين - ممحاة - كراس - مقص - الكرسي - الطاولة - السبورة - المكتب... الخ.

*- النموذج الثاني: وصف الصور لحيوانات توضع أمام المتعلمين.

يلاحظ المتعلمون الصور. ويعطي أسماء الحيوانات بإضافة الحرف الناقص (3).

...سد ...مساح ...رنبصان.

*- النموذج الثالث:

اذكر الأدوات الخاصة بالمكتبة والخاصة بالمدرسة. (4)

- سبورة - رفوف - طُبشور - كراريس - مجلات - قواميس - أقلام التلوين - حُشيبات - لوحات - محافظ - مبرة - جرائد - قصص - مجلدات - جرس - مدور.

*- النموذج الرابع: «اختيار البطاقات لتكوين الجمل». (1)

1 - ينظر كتاب اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، ص: 182 .

2 - اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، يوسف الصميلي، ص: 202 . ينظر النموذج التطبيقي في الرسالة، ص: 78.

3 - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 88 .

4 - رياض النصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 26 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

يطلب من المتعلمين بناءً على البطاقات الآتية تكوين جمل مفيدة. ويكون ذلك شفويا.

صَغِيرَة

تَلْعَبُ مُنَى مَعَ

جَدِي وَ جَدَّتِي

مِحْفَظَةٌ رِضَا

كَبِيرَة

مِحْفَظَةٌ مَامَا

*- النموذج الخامس:

يركب المتعلمون كل جملة مع ما يناسبها من البطاقات.(2)

- أَقُولُ لِأُمِّي حِينَ تُعْطِينِي شَيْئًا:

- تَقُولُ لِي الْمُعَلِّمَةُ عِنْدَمَا أَجِلُ تَمْرِينًا :

- أَقُولُ لِخَالِي أَسْتَقْبِلُهُ:

أَحْسَنْتَ.

أَهْلًا وَسَهْلًا وَ مَرْحَبًا

شُكْرًا

ب - التعبير الكتابي:

*- النموذج الأول: كتابة فقرة باستعمال جمل مبعثرة.

«كتب رضا دعوةً لصديقه ، لكنَّ أَخَاهُ الصَّغِيرَ مَرَّقَهَا، ساعده على تنظيمها». (3)

وذلك بالاعتماد على نموذج الدعوة .(4)

أدعوك للحفلة التي ننظمها

ابتداءً من الساعة الثالثة زوالاً

¹ - المرجع السابق، ص: 15 .

² - المرجع نفسه ، ص: 145 .

³ - رياض التّصوُّص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 41 .

⁴ - المرجع نفسه، ص: 40 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

يَوْمَ 20 ديسمبر 2005

ستتعرف عليهم

صديقي سامي

سيكون حفلا جميلا

بمناسبة حصولي على تهنئة
في نهاية الفصل الأول

تجد فيها كثيرا من الأصدقاء

رضا

النموذج السابع : كتابة بطاقة تهنئة ، وذلك بالاعتماد على النموذج الآتي المقترح: (1) .

بطاقة تهنئة

صديقي العزيز كريم

بمناسبة عيد الفطر السعيد

أُقَدِّمُ لَكَ تَهْنِئَتِي الْحَارَّةَ. وَ أَتَمَنَّى

أَنْ يَعودَ عَلَيْكَ بالصحة والعافية .

عيدكم مبروك وكلُّ عامٍ وأنتم بخير

صديقك سعيد

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

*-النموذج الثاني: اكتب بطاقة تهنئة معتمدًا على بطاقة سعيد، اِخْتَرِ الْمُنَاسِبَةَ وَ عِبَارَةَ الاختتامِ مِنَ الْجَدُولِ الْآتِي : (1)

المناسبات	عبارات الاختتام
- عيد الفطر	- ألف مبروك
- عيد الأضحى	- كلّ عام وأنت بخير
- عيد الميلاد	- تَهَانِي الْحَارَةِ
- حلول السنة الهجرية	- عيد سعيد
- حلول السنة الميلادية	- عيد مبارك
- حلول شهر رمضان	- أغلى التّهانِي وَ أَجْمَلِ الْأَمَانِي.
- الختّان	
- النّجّاح	

2- الكتابة:

السنة الأولى من التعليم الابتدائي: (كتابة الحروف).

«كتابة حرف الحاء». (2).

الجملة: فَرِحْتُ مَنَى بِصُورَةِ السَّنَافِيرِ

- 1- تمهيد: يقرأ المعلم الجملة كاملة ، ثمَّ يقرأُ الكلمة " فَرِحْتُ " .
- 2- بناء التعلم : يطلب من المتعلمين قراءة الكلمة، ثم يلون حرف الحاء .
- 3- التطبيق: يطلب المعلم من المتعلمين كتابة الحرف " حاء " على الكراس، وذلك بالاستعانة بالنموذج المكتوب.
- 4- الاستثمار: « يطلب المعلم كتابة الحرف باستعمال الحركات

حَ - حُ - ح » (3).

السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

¹ - المرجع السابق، ص: 58.

² - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 85 .

³ - ينظر المرجع نفسه، ص: 85 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

« كتابة جملة » (1).

الجملة: يَنْزِلُ السَّتَارُ .

1- تمهيد: يكتب المعلم الجملة كاملة ، ثم يقرأها.

2- بناء التعلم : يطلب من المتعلمين قراءة الجملة.

3- التطبيق: يطلب المعلم من المتعلمين كتابة الجملة على الكراس، وذلك بالاستعانة بالنموذج المكتوب.

4- الاستثمار: يطلب المعلم كتابة الجملة . « أَهْلًا بِضُيُوفِنَا » (2).

السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

الوضعية: « قوس قزح » (3).

كتابة نص :

«العصفورُ الَّذِي مَرَّ بِاللَّوْنِ الْأَحْمَرِ صَارَ أَحْمَرَ . وَالْعَصْفُورُ الَّذِي مَرَّ بِاللَّوْنِ الْبُرْتُقَالِيِّ صَارَ بُرْتُقَالِيًّا . وَالْعَصَافِيرُ الَّتِي جَمَعَتِ الْأَلْوَانَ السَّبْعَةَ صَارَتْ أَجْمَلَ الْعَصَافِيرِ»⁴.

1- التمهيد: قراءة النص جيدًا

يطرح المعلم أسئلة حول ألوان العصافير.

2- بناء التعلم:

يجيب المتعلم من النص أن الألوان تخضع للون قوس قزح ، الذي مرَّ به العصفور.

3- استثمار المكتسبات:

يطلب المعلم من المتعلمين كتابة النص الذي يوضح ذلك بحط جيد ، وذلك بالاستعانة

بالنموذج المكتوب (5).

¹ - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دباغ بوعباد، حفيظة تازروني، ص: 71.

² - المرجع نفسه، ص: 71.

³ - رياض التّصوّص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 108 .

⁴ - المرجع نفسه، ص : 111 .

⁵ - المرجع نفسه، ص : 111 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

- نلاحظ أنّ المعلم من خلال كتابته للحرف أو الكلمة أو الجملة هو المرسل بينما المتعلمون هم المستقبلون، وحينما يكتب المتعلمون ما طلب منهم يكونون هم المرسلون بينما المعلم هو المستقبل. بينما الرسالة بينهما هي المادة المكتوبة. والقناة هي: (التفاعلات اللفظية، وغير اللفظية المتمثلة في المهارات اليدوية) و الوسائل الديدانكتيكية (السبورة والكتاب المدرسي) والسياق (حجرة الدراسة، المدة الزمنية المخصصة للكتابة).

3- السماع :

نركز هنا على الإسماع المقصود، الذي يُلجأ إليه بغية التعليم وصقل الموهبة، ويكون بالمشافهة حيث يقصد الناشئ مُعلماً يأخذ عنه لغته أو علومه أو أدبه سماعاً، «وقد تجلّى ذلك عند العرب في تدريب أبنائها على قرص الشعر فيمن كانوا يلتمسون فيه هذه الموهبة، وفي تعليم أحكام التجويد والتلاوة».(1) «واللسانيات تهتم باللغة المنطوقة قبل المكتوبة، على حين علوم اللغة التقليدية فعلت العكس، على حد تعبير جون ليونز».(2) ويتجلى السماع فيما يلي:

- دعوة المتعلمين إلى مشاهدة الصورة الموجودة في الكتاب المدرسي.

- يُسمع المعلم المتعلمين النص بصوت معبر

- يطرح أسئلة تتصل بالنص والصورة.

وهذا ما يجعل المتعلم يكتسب اللغة عن طريق المشافهة القصدية من المعلم ، ويعتمد على التكرار. ويصبح المتعلم متلقياً (مستقبل) للمعارف في حين أنّ المعلم يكون مرسلًا لها. لذلك أعطت «الطريقة السمعية النطقية للنطق السليم للغة أهمية للسمع قبل الكلام، والكلام قبل القراءة ، والقراءة قبل الكتابة».(3)

والسماع من أهم المهارات في التعلم لذا سنتناوله في مهارة القراءة من خلال سماع المتعلمين للقراءة النموذجية.

1 - أهمية السماع في تحصيل اللغة ، صادق عبد الله أبو سليمان، مستخرج من الأنترنت. <http://www.algeria-today.com>

2 - مبادئ اللسانيات ، أحمد محمد قدور ، ص: 12 .

3 - ينظر مجلة المترجم ، دار الغرب للنشر و التوزيع، العدد: 05 ، (جويلية ، سبتمبر 2002)، ص: 76 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

4- القراءة:

السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

عنوان النص: « في حديقة الحيوانات ».(1)

1- التمهيد:

يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب والنظر إلى الصورتين المصاحبة للجملتين.(2) ثم يسأل: ماذا تمثل الصورتان؟

2- القراءة النموذجية:

- يقرأ المعلم الجملتين قراءة نموذجية معبرة ومشخصة.

*- في الحديقة أشجارٌ وَطُيُور * - في الحديقة غَزَالٌ وَثَعْلَاب.

ليستثمر حرفي: الطاء والام .

- يكلف المعلم بعض التلاميذ فرادى بقراءة الفقرة ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم قدرة على القراءة لكي لا يدفع بالمتأخرين بارتكاب الأخطاء.

قدرة المتعلم على تأمل السماع الجيد.

- يتم تبادل الدورة التواصلية بين المتعلمين .

3- القراءة التفسيرية:

أ- يكلف المعلم بعض التلاميذ بالتداول على قراءة العبارتين، ويستوقف المتعلمين في كل مرة عند الحرفين: الطاء، والام .

ب- يختبر المعلم المتعلمين على مدى معرفتهم للحرفين، و ذلك بالإشارة إلى كل حرف عند وصوله بالأصبع. ثم الإشارة إلى كل واحد منهما منفردا، كما هما موضح.(3)
هنا يتحول المرسل إلى مستقبل والمستقبل إلى مرسل حسب الوضعية (الأسئلة ، الأجوبة، التعقيب على الأجوبة ...الخ).

4- القراءة الختامية: يقوم المعلم بقراءة معبرة للعبارتين مرةً أخيرة بوضوح.

1 - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 67 .

2 - المرجع نفسه، ص: 68 .

3 - المرجع نفسه، ص: 68 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

الوحدة: المدرسة.

النص: «لِتَظَلْ مَدْرَسَتُنَا نَظِيفَةً».(1)

- التمهيد:

يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب على صفحة النص، ومشاهدة الصورة المصاحبة لنص

القراءة ثم يسأل: - أين يوجد هؤلاء الأطفال؟

- ماذا يوجد بالقرب من الشجرة؟

قدرة المتعلم على تأمل الصورة والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

- يعتبر هنا المعلم هو المرسل والمتعلمون هم المستقبلون.

2- القراءة النموذجية:

- يقرأ المعلم النص قراءة نموذجية معبرة ومشخصة.

- يكلف المعلم بعض التلاميذ فرادى بقراءة الفقرة ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ

وأكثرهم قدرة على القراءة لكي لا يدفع بالمتأخرين بارتكاب الأخطاء.

قدرة المتعلم على تأمل السماع الجيد.

- يتم تبادل الدورة التواصلية بين المتعلمين .

3- القراءة التفسيرية:

أ- يكلف المعلم بعض التلاميذ بالتداول على قراءة، ويستوقف المتعلمين في كل مرة عند

الكلمات الصعبة ليتم شرحها:

- ليظل - مثنى مثنى - نفايات.(2)

ب- يختبر المعلم المتعلمين على مدى فهمهم للفقرة المقرؤة، و ذلك بطرح الأسئلة التالية:

- لماذا خرج التلاميذ إلى الفناء ؟

- ماذا لاحظت التلميذه ؟

- ماذا رسم على الصندوق ؟ ...الخ.

¹ - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دباغ بوعباد، حفيظة تازروقي، ص: 12 .

² - ينظر المرجع نفسه، ص: 51 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

هنا يتحول المرسل إلى مستقبل والمستقبل إلى مرسل حسب الوضعية (الأسئلة ، الأجوبة ، التعقيب على الأجوبة ... الخ).

القدرة على التواصل من خلال شرح الكلمات والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

4- القراءة الختامية: يكلف المعلم أحد المتعلمين بقراءة النص مرةً أخيرةً بوضوح.

السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

الوحدة الثالثة: الأعياد

عنوان النص: «سِرْوَالٌ عَلَيَّ»⁽¹⁾.

1- التمهيد:

يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب على النص المطلوب، والنظر إلى الصورة المصاحبة

لنص القراءة ثم يسأل: - ماذا يلبس الأولاد يوم العيد؟

- ماذا تشاهد في الصورة؟

مؤشر الكفاءة هنا: قدرة المتعلم على تأمل الصورة والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

- يعتبر هنا المعلم هو المرسل والمتعلمون هم المستقبلون.

2- القراءة النموذجية:

- يقرأ المعلم النص قراءة نموذجية معبرة ومشخصة.

- يكلف المعلم بعض التلاميذ فرادى بقراءة الفقرة ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ

وأكثرهم قدرة على القراءة لكي لا يدفع بالمتأخرين بارتكاب الأخطاء.

مؤشر الكفاءة هنا: قدرة المتعلم على تأمل السماع الجيد.

- يتم تبادل الدورة التواصلية بين المتعلمين .

3- القراءة التفسيرية:

أ- يكلف المعلم بعض التلاميذ بالتداول على قراءة، ويستوقف المتعلمين في كل مرة

عند الكلمات الصعبة ليتم شرحها:

«- الثياب - مكتضة - فرغت الأم من عملها»⁽²⁾.

¹ - رياض النصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 50 .

² - ينظر المرجع نفسه، ص: 51 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

ب- يختبر المعلم المتعلمين على مدى فهمهم للفقرة المقروءة، وذلك بطرح الأسئلة التالية:
- ماذا طلب علي من أبيه؟ كيف وجد المحلات؟ كيف كان سروال علي؟ وكيف كان قميصه؟.

هنا يتحول المرسل إلى مستقبل والمستقبل إلى مرسل حسب الوضعية (الأسئلة، الأجوبة، التعقيب على الأجوبة... الخ).

مؤشر الكفاءة: القدرة على التواصل من خلال شرح الكلمات والإجابة عن الأسئلة المطروحة.

4- القراءة الختامية: يقوم المعلم بقراءة النص مرةً أخيرةً بوضوح.

مؤشر الكفاءة: القدرة على التعلم تتبع معاني الكلمات واحدة واحدة.

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

رابعاً: نماذج تطبيقية حول النظريات:

1- النظرية السلوكية: تقوم على التدريس بالأهداف.

أ- التدريس بالأهداف:

*- الأهداف: « هي الغايات الأساسية المنشودة من الطلبة عند مرورهم بالخبرات التعليمية التعليمية في المقررات (عامة / خاصة) ».(1) وتكون هذه الأهداف عامة؛ يتم تحقيقها في نهاية محور، أو خاصة يتم تحقيقها في نهاية الدرس.

- تنطلق من حقيقة أن التعلم يتم بطريقة آلية وفق آلية المثير والاستجابة.

- المثير يكون في شكل أسئلة يطرحها المعلم، والاستجابة تكون في أجوبة المتعلمين التي تعد كرد فعل على تلك المثيرات. أو كلمات أو جمل يرددها المعلم ثم يكررها المتعلمون.(2) من أجل تثبيت المعارف، واستعادتها عند الضرورة كالامتحان مثلاً. وهنا يظهر تدريب المتعلم على مهارة الاستماع، ثم مهارة الكلام السليم، ثم تدريبه على القراءة.

ب- نماذج من المثيرات والاستجابات:

1- يطلب المعلم من المتعلم مثلاً: فتح الكتاب على الصفحة 46.(3) ← مثير
يفتح المتعلم الكتاب على الصفحة المطلوبة ← استجابة
تتحول هذه الاستجابة (فتح الكتاب) إلى مثير للمعلم

2- قراءة المعلم للنص استجابة للمعلم ← مثير للمتعلم بعد فتح الكتاب.
ثم القراءة مثير للمتعلم ← سماع المتعلم (استجابة) .
3- طرح الأسئلة حول النص ← مثير للمتعلم
إجابة المتعلم ← استجابة.

وهكذا دواليك فعل ورد فعل (مثير واستجابة)، وفق تسلسل حتى نهاية الدرس.

¹ - الفرق بين الأهداف والكفايات، مستخرج من الأنترنت <http://forum.moe.gov.om>.

² - ينظر للمذكرة، ص: 81 .

³ - رياض النصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 46 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

ج- التعزيز: «يتم عن طريق مكافأة المتعلم عن الإجابة الصحيحة معنوياً مثل قول المتعلم: شكراً، جيد، أحسنت، أو مادياً كتقديم هدية. ويتجنب التدعيمات السلبية، لا سيما التي تشعر المتعلم بنقص في مؤهلاته واستعداداته».(1)

د- نماذج من التكرار:

أ- تكرار الحروف:

- السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

تكرار الحروف بعد معرفة تركيبها في السياق، وبالتالي معرفتها نطقاً وكتابةً.
مثل: **أَمْسَكَ النَّحَاسُ بِالْكُرَةِ**.(2) يكتب المعلم الجملة ثم يطلب من المتعلمين تكرارها معه.

يردد المتعلمون	يقول المعلم
أَمْسَكَ النَّحَاسُ بِالْكُرَةِ (عدة مرات)	أَمْسَكَ النَّحَاسُ بِالْكُرَةِ

- يكتب المعلم الحرف مع تشكيله، ثم يطلب من المتعلمين تكراره.

يردد المتعلمون	يقول المعلم
سَ سِ سْ لِلرَّبطِ بَينِ شَكلِ الحَرفِ وصَوتهِ.	سَ سِ سْ سِ سِ سِ

ب- تكرار الكلمات:

- السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

- تكرار الكلمات الآتية بعد معرفة استعمالها في السياق، توظيفها في سياقات أخرى. لنأخذ على ذلك الأمثلة الآتية:

«*- جَلَسَتِ الأُسْرَةُ حَوْلَ المَائِدَةِ.

*- لا تَأْكُلْ مِمَّا أَمَامَ غَيْرِكَ .

¹ - ينظر، مجلة المترجم، دار الغرب للنشر والتوزيع، جامعة وهران، العدد 05، ص: 76 .

² - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 63 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

*- لا تَنْنَفَسْ **دَاخِل** الْكُوبِ». (1)

- يكرر المتعلم الجمل ليدرك معاني الكلمات كظروف، ثم يستخرجها من الجمل:

حَوْلَ، أَمَامَ، دَاخِلَ. ليستعملها في سياقات أخرى.

ج- تكرار الجمل من أجل استخراج الصفة. (2)

- السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

يردد المتعلمون	يقول المعلم
- تزور الطيور الحديقة الْجَمِيلَةَ .	- تزور الطيور الحديقة الْجَمِيلَةَ .
- ترسلُ الشَّمْسُ أشعتها الذَّهَبِيَّةَ .	- ترسلُ الشَّمْسُ أشعتها الذَّهَبِيَّةَ .
- ترفرفُ الفراشةُ الْمُتَوَنِّةُ .	- ترفرفُ الفراشةُ الْمُتَوَنِّةُ .
- يَتَلَوُّنُ الْحَقْلُ الْوَاسِعُ .	- يَتَلَوُّنُ الْحَقْلُ الْوَاسِعُ .

نلاحظ من خلال التكرار:

*- أَنَّ المتعلم يتدرب على مهارات الاستماع الجيد ثم مهارات الكلام السليم

ثم تدريبه على قراءة بعد ذلك.

*- المتعلم مشارك سلبي في عملية التعلم، لأنه يتلقى المثيرات، ولا يصنعها وتفاعل معها.

*- الجانب العقلي غير ظاهر في هذه الممارسات التعليمية.

2- **النَّظَرِيَّةُ اللُّغَوِيَّةُ**: تقوم على أساس التدريس بالكفايات

أ- الكفايات: « قدرات مكتسبة تضم جملة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات

المتداخلة، والتي تسمح للمتعلم بتوظيف أطرها في سياقات مختلفة ، شبيهة لما تعلمه». (3)

وتعرف الكفاية حسب feldman، بأنها: « المعرفة والمهارة (أو التصرف) التي يمكن الإبانة

عنها في وضعية». (1)

¹ - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دباغ بوعباد، حفيظة تازروقي، ص: 25 .

² - رياض النصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 102.

³ - الفرق بين الأهداف والكفايات، مستخرج من الأنترنت. <http://forum.moe.gov.om>

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

«لقد أخذت مفاهيم الاتجاه الذهني مثل المهارات، والمعارف، والقدرات... الخ. تحل محل ((العادات السلوكية)). كما أخذت هذه المقاربة ((الذهنية)) تتحدد، شيئاً فشيئاً في سياق الوضعيات». (2)

الوضعية: يقصد بها وفق النظرية السلوكية الدرس. وتبنى على الاشكالية، وفق منظور المقاربة بالكفاءات.

ب- خطوات التدريس بالمقاربة بالكفاءات: نأخذ مثال الفعل "الماضي".

1- تهيئة الوضعية: يطلب المعلم من تلميذ أن يحكي عما فعله البارحة عندما ذهب رفقة عائلته إلى مساحة خضراء محفوظة. التلميذ يحكي والمعلم يسجل على السبورة أفعال الزمن الماضي، شيئاً فشيئاً.

2- التعميم: يستخرج المعلم الصيغ الرئيسية، ويبرز أفعال الامتلاك (avoir) (تناولنا الأكل في منتجع"- رأيت قرداً" ويبرز كذلك أفعال الحال (être) ("عدنا إلى المنزل"- "سقط أخي").

3- التطبيق: يقدم المعلم صيغاً يتعرف التلاميذ على أزمنة أفعالها وأخرى يتولون تصريفها. (3)

ج- نماذج تطبيقية لخطوات التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

*- النموذج الأول التطبيقي:

«توظيف حرفي الخاء و الغين». (4)

1 - الكفايات والسوسيوثقافية إطار نظري، فليب جونير، ترجمة الحسين سحبان، ص: 36 .

2 - المرجع نفسه، ص: 36 .

3 - المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تقلتم بوبكر بن بوزيد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 42.

4 - اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص: 102 .

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

1- تهيئة الوضعية: يطلب المعلم من المتعلم أن يحكي حملة تطوعية شارك فيها لتنظيف الأوساخ، وغرس الأشجار.

2- التعميم: يستخرج المعلم الكلمات التي تحتوي على الحرفين (الخاء، الغين)، ثم يكتبها ويوضح الحروف بلون مخالف. مع كتابة الحرف في بداية الكلمة أوفي وسطها أوفي آخرها.

3- التطبيق: يقدم المعلم كلمات تحتوي على حرفي الخاء والغين، و يطلب من التلاميذ، تلوين الحرفين.(1)

*- النموذج الثاني التطبيقي:

«توظيف الألوان».(2)

1- تهيئة الوضعية: يطلب المعلم من المتعلم أن يحكي عن رحلة قام بها في فصل الربيع، شاهد فيها ألوان الأزهار المختلفة

2- التعميم: يستخرج المعلم الكلمات التي تحتوي على الألوان(الحمراء، البرتقالي، الوردية)، ثم يكتبها على السبورة.

3- التطبيق: يقدم المعلم أدوات مختلفة الألوان، ويطلب من المتعلمين التمييز بينها.

*- النموذج الثالث التطبيقي:

توظيف الضمائر: «هو- هي - هما - هم - هن».(3)

1- تهيئة الوضعية: يطلب المعلم من المتعلم أن يحكي عن أفراد أسرته(الأب، الأم، الإخوة، الأخوات) وعن وظيفة كل واحد منهم.

¹ - المرجع السابق، ص: 71 .

² - كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دباغ بوعباد، حفيظة تازروقي، ص: 45 .

³ - رياض التصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليف مجموعة من الأساتذة، ص: 71.

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي)

2- التعميم: يستخرج المعلم الضمائر ، التي على أسماء أفراد الأسرة (الأب: هو)، (الأم: هي) (الإخوة: هم)، (الأخوات: هن) إذا كانوا أكثر من اثنين، أما إذا كانوا اثنين، أو كنّ اثنين فالضمير هم:(هما)

3- التطبيق: يقدم المعلم جملا تحتوي على أسماء و يطلب من التلاميذ، توظيف الضمائر مكان الأسماء.(1)

ومن هنا نخلص إلى أنّ التدريس بالكفاءات يقوم على:

أ- الوضعيات المستمدة من واقع حياة المتعلم.

ب- وضع الوضعية في شكل إشكالية.

ج- تقديم سندات للمتعلم (نصوص، صور، ملاحظة الواقع كما في النموذج السابق...الخ).

خائز

خاتمة

بعد هذه الدراسة التحليلية لدور اللسانيات في تعليم اللغة العربية ، عبر الفصول الثلاثة يمكن أن نسوق أهم النتائج التي أسفر عنها هذا البحث في النقاط التالية:

1- اللسانيات تتميز بمبدأين هما:

*- مبدأ التفرد والشمول؛ لأنه ثمرة من ثمار اللسانيات.

*- مبدأ تمازج الاختصاص؛ حيث تتبع اللسانيات الظاهرة اللغوية حيثما كانت حتى ولجت حقولا مغايرة لها كالتعليم.

2- يظهر دور اللسانيات جليا في تعليم اللغة العربية في الأبعاد التالية:

*- المنهجية ذات التوجه العلمي الذي يركز على الاستقراء والاستنتاج.

*- الوظيفية التناظرية بين الأصوات عندما تجتمع كبنى إخبارية في إطارها البنيوي، وعلاقتها بالبنى المقامية في الواقع التواصلية

*- النظرية ذات المنحى السلوكي القائم على المثير والاستجابة، أو المعرفي القائم على تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية من أجل التعلم، أو اللغوي القائم على الإبداعية في استعمال التراكيب الجديدة غير المسموعة، وفي فهم ما لم يستعمل بعد. وهذه مرتكرات للتعلم .

3 – التأثير اللساني في الإجراءات العملية لتعليم اللغة العربية . ويظهر ذلك

في ما يلي :

*- الإجراء اللساني بكل مستوياته الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالة، الذي يفرض نفسه كمحتوى تدريسي، من جهة، ومن جهة أخرى التمارين البنيوية المستخدمة في التعليم.

*- الطريقة الاستقرائية والاستنتاجية (القياسية) وخطواتهما المطبقة في التعليم.

*- الإجراء التواصلية بين المعلم كمرسل والمتعلم كمستقبل، والمادة المدروس كرسالة. هذا على مستوى البنية، وقد يتعدى ذلك إلى المقام والسياق الذي يوضع فيه المتعلم على المستوى التداولي.

خاتمة

*-الإجراء النظري الذي ينظر إلى التعليم كتغيير في السلوكات الملاحظة على المتعلم وبالتالي يظهر دور هذا الأخير سلبيا. أو كعملية تغيير أو تعديل أو دمج في البنيات الذهنية للمتعلم لتتواءم مع الخبرات الجديدة، فالمتعلم هنا نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي. أو كإكتساب للكفاية اللغوية التي تمكنه من الإبداع، فيصبح المتعلم هنا مبدعا..

4- التطبيق اللساني يظهر جليا فيما يلي:

- *- التقابل الصوتي بين الأصوات المتقاربة في المخرج و المختلفة في صفة تمييزية أو أكثر. أو متقاربة في المخرج، والمتفقة في صفة واحد، أو المختلفة في صفة أو صفات أخرى.
- *- النماذج التطبيقية حول توظيف الطريقتين السالفتين.
- *- نماذج تطبيقية حول التواصل بالتعبير الشفهي ، أو القراءة أو الكتابة أو السماع.
- *- نماذج تطبيقية حول مفاهيم خطوات كل نظرية.

فهرس الآيات حسب رواية حفص:

السورة	الآية	رقم الآية	الصفحة
سورة البقرة	56	123	56
سورة المائدة	18	78	29
سورة الأنعام	62	37	62
سورة التوبة	38	117	62
سورة يونس	62	67: الآية	37
سورة يوسف	37	82 الآية	62
سورة إبراهيم	18	الآية 4.	37
سورة النحل	62	65: الآية	18
سورة مريم	18	103 الآية	62

83	الآية: 62.		سورة طه.
18	الآية: 34		سورة القصص
56	الآية 28		سورة فاطر
18	الآية 58		سورة الدخان
83	الآية 11		سورة الجن .
17	8 و 9 .		سورة البلد

فهرس الأشعار

الشاعر	البيت	الصفحة
أعشى باهلة	إِنِّي أَتَنَّى لِسَانًا لَا أُسَرُّ بِهِ * من علوّ، لَا عَجَبٌ مِنْهَا وَلَا سَخَرٌ	17
الخطيئة	نَدِمْتُ عَلَى لِسَانٍ فَاتٍ مِنِّي * فَلَيْتَ بِأَنَّهُ فِي جَوْفِ عَكْمٍ	17

فهرس الأعلام

ا

إبراهيم بن هرمة----- 36

ا

ابن النديم----- 19
 ابن بري----- 17
 ابن جني----- Voir ،165 ،163 ،34 ،32 ،31 ،20 ،19
 ابن خلدون----- Voir ،167 ،62 ،21 ،20 ،19
 ابن سينا----- 40
 ابن علي الفارسي----- 42
 ابن فارس----- 34
 ابن منظور----- 29 ،هـ

ا

أبو الحسن الجرجاني----- 20
 أبو حيان التوحيدي----- 43
 أبو حيان النحوي----- 19
 أحمد المتوكل----- 165 ،103 ،61 ،60 ،59
 أحمد حساني----- 167 ،165 ،106 ،94 ،93 ،77 ،70 ،68 ،64 ،63 ،51 ،48 ،33 ،25 ،7 ،6 ،4
 أحمد محمد قدور----- 77

ا

ادوارد طولمان----- 108

ا

أعشى باهلة----- 17

ا

الحاج صالح----- 165 ،80 ،57 ،52 ،51 ،13
 الحطيئة----- 17
 الخفاجي----- 39
 الخليل بن أحمد----- 32 ،31 ،هـ
 الزمخشري----- 18
 الفارابي----- 39 ،19
 القاضي عبد الجبار----- 39
 المسدي عبدا لسلام----- 28 ،هـ

ب

ببشار بن برد----- 36
 بروكر----- 93
 بلومفليد----- 64 ،63 ،62 ،24 ،23
 بوهرل----- 171 ،94 ،72
 بياجي----- 108 ،67 ،66

ت

تروبتسكوي----- 49، 48، 33
 تشو مسكي----- 169، 111، 110، 70، 68، 44، 41، 24، 27
 تمام حسان----- 167، 164، 120، 119، 54، 53، 51، 49، 35، 34، 7، 2

ج

جاكيسون----- 171، 95، 94، 72، 48
 جورج مونان----- 48
 جون ديوي----- 88
 جون ليونز----- 139
 جيروم برونر----- 108

خ

خولة طالب الإبراهيمي----- 28، ٥

د

دي سوسير----- 165، 77، 62، 48، 28، 25، 23، 22، 20، 19، 12، 6
 ديفيد أوزيل----- 108
 ديك----- 103، 59، 50
 ديكارت----- 165، 84

ر

رولان بارث----- 19

س

سكينر----- 65، 63
 سيبويه----- 165، 163، 57، 38، 37، 36، 32، 31، ٥

ع

عبد الجليل مرتاض----- 27
 عبد القاهر الجرجاني----- 162، 54، 53، 51، 40، 20
 عبده الراجحي----- 29
 علي بن عيسى الرماني----- 42

غ

غرايس----- 105

ف

فندريس----- 47

ك

كارفسسكي----- 48

كلباترك----- 11

م

مارتيني----- 171 ، 102 ، 101 ، 100 ، 52 ، 51 ، 50 ، 47

محمد المبارك----- 166 ، 75 ، 74 ، 73

محمد فضل الدلاييح----- 37

محمد كشاش----- 27

مصطفى حركات----- 25

ميشال زكريا----- هـ

هـ

هاربارت----- 90

و

واطسن----- 62

فهرس المصادر و المراجع:

- القرآن الكريم.

أولاً: المطبوعات:

- 1- أساس البلاغة، جار الله الزمخشري، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، (بيروت)، لبنان، ط1 (1419 هـ ، 1998م).
- 2- الأساس المعرفي للغويات العربية ، عبد الرحمن بودرع، منشورات نادي الكتاب لكلية تيطوان، (المغرب)، ط1، (مارس 2000م) .
- 3 - الإشارات والتنبيهات، ابن سينا، صححه وعلق عليه سليمان دنيا، ج1.
- 4- إشكالية المنهج في اللسانيات الحديثة، العربي سليمان، موضوع مستخرج من الأتترنيت
- 5- الأصوات ووظائفها، محمد منصف القماطي، دار الوليد طرابلس (2003) .
- 6 - آلة الكلام النقدية دراسة في بنائية النص الشعري ،محمد الجزائري .
- 7- بحوث ألسنية عربية، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، (بيروت)، لبنان، ط1، (1412 هـ - 1992م) .
- 8- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية عبدالرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، (الجزائر) (2007).
- 9- بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر – الجزائر (2007) .
- 10- تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية ، عمر بلخير، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط (2003).
- 11- تحليل العملية التعليمية ، محمد الدريج .قصر الكتاب البلدية.
- 12- التحولات الجديدة للسانيات التاريخية، عبد الجليل مرتاض، دار هومة، (2001م)،
- 13- التداولية اليوم علم جديد في التواصل، آن روبول، جاك موشلار، ترجمة سيف الدين دغفوس، لطيف زيتوني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ط1، يوليو (2003).
- 14- التداولية عند علماء العرب، مسعود صحراوي، دار الطليعة للطباعة والنشر، (بيروت)، لبنان، ط1، يوليو (2005).

- 15- تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، دار الفكر العربي – القاهرة- ط1، (1420هـ - 2000م) .
- 16- تراث ابن جني اللغوي والدرس اللساني الحديث (دي سوسير نموذجاً)، بلملياني بن عمر، ديوات المطبوعات الجامعية.
- 17- التعريفات، أبو الحسن الجرجاني، تحقيق عبدالرحمان عميرة، عالم الكتب، (بيروت)، لبنان، ط1 (1416هـ-1996م).
- 18- التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون، كمال عبد المجيد زيتون، عالم الكتب، (القاهرة)، ط2، (1427هـ - 2006م) .
- 19- تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مصطفى بنعبدالله بشوك، الرباط ، ط2، (1994).
- 20- التفكير اللساني في الحضارة العربية، المسدي عبد السلام، الدار الغربية للكتاب، ط (1981).
- 21- الجملة العربية والمعنى ، فاضل صالح السامرائي، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت)، لبنان، ط1، (1421هـ، 2000م) .
- 22- الخصائص، ابن جني، دار الهدى للطباعة والنشر بيروت – لبنان- ط2.
- 23- خلاصة المنطق، عبد الهادي الفضلي ، دار الصفوة بيروت لبنان.
- 24- دراسات في اللسانيات التطبيقية ،أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية -الجزائر.
- 25- دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، أحمد المتوكل، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، (1406 – 1986).
- 26- دليل القاعدة النحوية عند سيبويه، محمد فضل تلجي الدلاييح ، تقديم سمير شريف استيتيه، الأردن، دار الكتاب الثقافي، (1426هـ- 2005م) .
- 27- ديكارت والعقلانية، جنيفاف روديس لويس، ترجمة عبدو الحلو، دار منشورات عويدات بيروت ، ط2، (1977) .
- 28- رياض النصوص ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليف مجموعة من الأساتذة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- 29- الصاحبى فى اللغة العربىة ومسائلها وسنن العرب قى كلامها، أبى الحسن أحمد بن فارس بن زكرىاء الرازى اللغوى، حققه وضبط نصوصه وقدم له، عمر فاروق الطباع، مكتبة المعارف، (بىروت)، لبنان.
- 30- ضوابط المعرفة (و أصول الاستدلال والمناظرة)، عبد الرحمن حسن حبنكة المdney، دار القلم – دمشق – ط7، (1425هـ/2004م) .
- 31- طرائق التعلیم بین النظرىة و الممارسة فى ضوء الاتجاهات التربوىة الحديثة وتدریس اللغة العربىة فى التعلیم الأساسى، يوسف مارون، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، (2008).
- 32- علم اللغة التبرىقى و تعلیم العربىة، عبده الراجحى، دار المعرفة الجامعىة، (الإسكندرىة)، مصر.
- 33- علم النفس ومسائل اللغة، كمال بكداش، دار الطلىعة، بىروت، ط1، سبتمبر (2002).
- 34- العین أول معجم فى اللغة العربىة، الخلیل بن أحمد الفراهىدى، تحقیق عبدالله درویس، مطبعة العانى، بغداد، (1386هـ - 1967م).
- 35 - فصول فى الدرس اللغوى بین القدماء والمحدثین، نادىة رمضان النجار، مراجعة وتقديم، عبده الراجحى، دار الوفاء لدنیا الطباعة والنشر (الإسكندرىة)، ط1، (2006) .
- 36- فقه اللغة مفهومة موضوعاته قضایاه، محمد بن إبراهیم الحمد، دار ابن خزیمة للنشر والتوزیع- السعودىة، ط1، (1436هـ - 2005م).
- 37- فقه اللغة العربىة وخصائص العربىة، محمد المبارك، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزیع، (بىروت)، لبنان، (1425هـ، 2005م)
- 38- فى النحو العربى قواعد وتبرىق، مهدي المخزومى، بىروت – لبنان – ط2، (1406هـ - 1986م).
- 39- فى علم اللغة العام، عبدالصبور شاهین، مؤسسة الرسالة، بىروت ط7، (1416هـ - 1996م).
- 40- فى نحو اللغة وتراكیبها، خلیل أحمد عمایره، عالم المعرفة للنشر و التوزیع، جدة السعودىة، ط1، (1404هـ - 1984م).

- 41- قضايا في تعليم اللغة وتدريسها، حسن عبد الباري، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، (1999م) .
- 42- القياس في النحو مع تحقيق باب الشاذ من المسائل العسكرية لأبي علي الفارسي، منى إلياس، دار الفكر دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، (دمشق)، سوريا، ط1، 1405هـ/1985م
- 43 - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، (عمان)، الأردن، ط1، (2006 م).
- 44- الكتاب، سيبويه، علق عليه ووضع حوشيه و فهارسه إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، (بيروت) لبنان.
- 45- كتاب الفهرست للنديم، محمد بن إسحاق النديم (المعروف بإسحاق بأبي يعقوب الوراق، تحقيق رضا تجدد.
- 46- كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي.
- 47- الكشف عن حقائق التنزيل و عيون الأقاويل في وجوه التأويل، جار الله الزمخشري تحقيق محمد مرسى عامر، مراجعة شعبان محمد إسماعيل، دار المصحف، (القاهرة).
- 48- الكفايات و السوسيوبنائية (إطار نظري) ، فليب جونير ، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس، (الدار البيضاء)، المغرب، ط1 ، (1426هـ، 2005م) .
- 49- لسان العرب، ابن منظور ، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من السادة الأساتذة، دار الحديث، القاهرة (1423هـ، 2003م).
- 50- اللسانيات العامة و قضايا العربية، مصطفى حركات، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، (بيروت)، لبنان، ط1 .
- 51- اللسانيات (المجال ، والوظيفة ، و المنهج)، سمير شريف استيتية ، عالم الكتب الحديثة، ط2 ، (1429هـ، 2008 م) .
- 52- اللسانيات وأسسها المعرفية ، عبدالسلام المسدي، الدّار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، (أوت 1985) .
- 53- اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- 54- اللغة العربية بين المعيارية والوصفية ، تمام حسان ، عالم الكتب،(القاهرة) مصر، ط4،(2000م) .
- 55- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة – الدار البيضاء المغرب، ط (1994م).
- 56- اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، طه على حسين الدليمي، د/ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار الشروق و النشر و التوزيع، عمان- الأردن-ط1،(2005م).
- 57- اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، (بيروت)،(1422هـ- 2002م).
- 58- اللغة والمجتمع، م.م. بويس، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط(1423هـ - 2003م).
- 59- المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، (طرابلس)، لبنان،(2010م) .
- 60- مباحث في اللسانيات، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر (1994م).
- 61- مبادئ السنية عامة، أندريه مارتينييه، ترجمة ريمون رزق الله، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع،(بيروت)، لبنان، ط1،(1990م).
- 62- مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدور، دار الفكر دمشق ، ط2، (1419هـ، 1999م).
- 63- مبادئ اللسانيات البنيوية(دراسة تحليلية ابستمولوجية)، الطيب دبة، دار القصة للنشر، الجزائر،(2001م) .
- 64- مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصة للنشر - الجزائر - ط2.
- 65- مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي القاهرة، ط3 .
- 66- مدخل إلى اللسانيات، محمد محمد يونس علي ، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1،(2004).
- 67- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط5 (1425هـ، 2004).
- 68- المغني، القاضي عبد الجبار، تحقيق محمود الخضيرى- القاهرة 1965، ج 15.
- 69- المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تقديم بوبكر بن بوزيد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

70- مقدمة ابن خلدون (ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و البربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان (1427هـ - 2007 م).

71- مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، (1407هـ، 1986م).

72- المنصف، شرح الإمام أبي الفتح عثمان بن جني لكتاب التصريف للمازيني، تحقيق، إبراهيم مصطفى، عبدالله أمين، دار المعارف العمومية، دار الثقافة العامة ، ط1، (1373هـ، 1953م).

73- المهارات اللغوية وعروبة اللسان ، فخر الدين قباوة، دار الفكر المعاصر، (بيروت)، دار الفكر، (دمشق)، ط1، (1420هـ، 1999م).

74- النحو الأساسي، محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، ط4، (1414هـ-1994م).

75- النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية و فهم نظامها)، على أحمد مذكور.

76- نظريات التعلم، عماد زغلول، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، (2003م).

77- نظريات في اللغة، أنيس فريحة، دار الكتاب اللبناني- بيروت- ط2، (1981م).

78- الوظيفة بين الكلية والنمطية، أحمد المتوكل، مطبعة الكرامة، الرباط، ط1، (1424هـ، 2003 م).

79- وظيفة الألسن و ديناميتهما ، اندريه مارتينييه، ترجمة نادر سراج، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، (بيروت)، لبنان، ط1، (1416هـ، 1996 م).

ثانيا: الدوريات:

1- مجلة التراث، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، العدد15، يوليو1984، العدد 35، يوليو1989.

2- مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية. الجزائر، العدد4، 1974- 1975.

3- مجلة المبرز، العدد2، (ديسمبر 1993).

4- مجلة المترجم، دار الغرب للنشر و التوزيع، العدد: 05، جويلية، سبتمبر2002.

5- مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، العدد 253، 259، 294.

ثالثاً: الرسائل الجامعية:

- رسالة ماجستير، تعليمية اللغة العربية للكبار (القراءة أنموذجاً)، نسيم سعيدي.

رابعاً: مواقع الأنترنت:

1- أهمية السماع في تحصيل اللغة صادق عبد الله أبو سليمان، مستخرج من الأنترنت.

<http://www.algeria-today.com>

2- التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي، جميل حمداوي

مستخرج من الإنترنت <http://www.doroob.com>.

3- الفرق بين الأهداف والكفايات، المنتدى التربوي، مستخرج من الأنترنت.

<http://forum.moe.gov.om>

4-- الوظائف العامة للموفيم، <http://www.onefd.edu.dz>.

5- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها من منظور وظيفي، عز الدين البوشيخي.

<http://www.isesco.org.ma/arabe>

فهرس الموضوعات:

أهداء أ

شكر وتقدير: ب

مقدمة ج، د، هـ.

مدخل: 1

أولاً: اللسانيات واكتساب اللغة..... 3

ثانياً: تقاطع اللسانيات مع العلوم الأخرى في مجال التعليم..... 5

ثالثاً- أسس المادة التعليمية..... 10

رابعاً: بعض ما يتفق فيه النحو العربي مع اللسانيات البنيوية..... 12

الفصل الأول : الأبعاد اللسانية في تعليم اللغة العربية..... 16

تمهيد: 17

أولاً: مفاهيم لسانية 17

1- اللسان:..... 17

2- اللغة: 20

أ- تعريف اللغة عند بعض العرب القدامى..... 20

ب- تعريف اللغة عند بعض اللسانيين:..... 22

3- اللسانيات:..... 25

4 - اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية:..... 26

5 - الخلفية الفكرية للسانيات:..... 27

ثانياً: الأبعاد المنهجية:..... 28

1- المنهج الاستقرائي: 29

أ- تعريف المنهج 29

ب- تعريف الاستقراء:..... 30

ج- الاستقراء في المستوى الصوتي:..... 31

د - الاستقراء في المستوى الصرفي:..... 34

هـ- الاستقراءالمستوى التركيبي:..... 36

و- الاستقراء في المستوى الدلالي :..... 39

2- المنهج الاستنتاجي:..... 41

أ- مفهوم المنهج الاستنتاجي:..... 41

ب- الاستنتاج في المستوى التركيبي:..... 41

ج- القياس النحوي:..... 42

د - الاستنتاج عند تشو مسكي:..... 44

ثالث: الأبعاد الوظيفية:..... 47

1- مفهوم الوظيفة:..... 47

- 2-الاتجاه الوظيفي البنوي:.....47
- 3- الوظيفة البنوية:.....51
- 4- الوظائف اللسانية للقارئ.....54
- 5- الوظيفة التداولية:.....58
- أ- مفهوم التداولية :.....58
- ب- مبادئ النحو الوظيفي:.....58
- ج- وظائف التداولية:.....59

رابعاً: الأبعاد النظرية:.....62

- 1- النظرية السلوكية:.....62
- أ- مرحل اكتساب النظام التواصل من منظور سلوكي:.....63
- ب- الأفكار الرئيسية لهذه المدرسة:.....64
- 2- النظرية المعرفية:.....66
- أ- تعريف المعرفة.....66
- ب - مركبات النظرية المعرفية:.....66
- 3- النظرية اللغوية:.....68
- أ- مركبات النظرية اللغوية:.....68
- ب- خصائص النظرية اللغوية:.....70

الفصل الثاني: الإجراءات العملية في تعليم اللغة العربية.....70

- تمهيد:.....73
- أولاً: خصائص اللغة العربية و أهداف تعليم لغة الأم:.....73
- 1-خصائص اللغة العربية:.....73
- 2- أهداف تعليم لغة الأم:.....76

ثانياً: الإجراء اللساني:.....77

- 1- المستويات اللسانية:.....77
- أ- قطاع الأصوات:.....77
- ب- قطاع الصرف:.....78
- ج- قطاع التركيب أو النحو:.....78
- د- قطاع الدلالة:.....78
- 2- البعد اللساني في الطريقة المعتمدة في ميدان التربية:.....78
- 3- التمارين البنوية:.....80
- 4- تمارين تطبيقية في البنوية:.....81

ثالثاً: الطريقة المعتمدة في تدريس اللغة العربية:.....83

- 1- تعريف الطريقة:.....83
- 2- النهج العلمي والطرق الفنية في التعليم:.....84
- 3- طرق التعليم المدرسي:.....85
- 4- الطريقة الاستقرائية:.....87
- أ- خصائص الاستقراء:.....88
- ب- خطوات الطريقة الاستقرائية في التعليم:.....88

- 5- الطريقة الاستنتاجية:.....90
- أ- خصائص الطريقة القياسية:.....90
- ب- خطوات الطريقة الاستنتاجية(القياسية) في التعليم:.....91

رابعاً: - الإجراء الوظيفي:.....93

- 1 - تعريف الاتصال:.....93
- 2- وظائف اللغة: (نموذج بوهرلر - نموذج جاكسون):.....94
- 3- التواصل التربوي:.....96
- 4- الوظيفة التواصلية:.....98
- 5- الوظيفة التركيبية:.....100
- *- مبادئ التحليل الوظيفي عند مارتيني.....100
- 6- الوظيفة التداولية:.....103
- *- اكتساب اللغة من منظور وظيفي.....103

خامساً: النظريات التعليمية :.....106

- 1 - التدريس وفق النظرية السلوكية:.....106
- 2- التدريس وفق النظرية المعرفية:.....108
- 3- التدريس وفق النظرية اللغوية:.....110
- 4- جدول يلخص نظريات التعلم :.....113

الفصل الثالث: تطبيقات لسانية على الطور الأول (الابتدائي).....105

*- تمهيد:.....117

أولاً: تطبيقات في بعض المستويات

اللسانية:.....118

- 1- تطبيقات في المقابلة بين الأصوات في التدريس118
- 2- تطبيقات صرفية:.....120

ثانياً: نماذج تطبيقية حول الطريقة:.....122

- 1- الطريقة الاستقرائية:.....122
- 2- الطريقة الاستنتاجية.....128

ثالثاً: نماذج من التواصل :133

- 1 التعبير (الشفهي ، الكتابي)-----134
- 2- الكتابة:.....137
- 3- السماع:.....139
- 4- القراءة:.....140

رابعاً: نماذج تطبيقية حول النظريات:144

- 1- النُّظريّة السلوكية.....144
- أ- التدريس بالأهداف: -----144

144	ب- نماذج من المثبرات والاستجابات
145	ج- التعزيز:
145	د- نماذج من التكرار
146	2- الدَّظرية اللغوية:
146	أ- الكفائات
147	ب - خطوات التدريس بالمقارنة بالكفاءات
147	ج - نماذج تطبيقية لخطوات التدريس بالمقارنة بالكفاءات
150	* - خاتمة:

153	فهرس الآيات:
155	فهرس الأشعار
156	فهرس الأعلام:
159	فهرس المصادر والمراجع:
166	فهرس الموضوعات: