جامعة أبو قاسم سعد الله - الجزائر 2 -
مخبر اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات

اللّسانيّات التطبيقيّة

مجلة علميّة مختصّة في اللّسانيات التّطبيقيّة

العدد السادس
ديسمبر 2019

اللسانيات التطبيقية
مجلة علمية في اللسانيات التطبيقية
يصدرها مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات
بجامعة الجزائر 2

المدير الشرفي : فتيحة زرداوي
المدير المسؤول : سيدي محمد بوعيّاد دبّاغ
رئيسة التحرير : حفيظة تزروتي

الهيئة الاستشارية :

مختار نويوات – عبد الله بوخلخال – باني عميري – نصيرة زلال – محمد الشريف بن دالي

لجنة القراءة :

- حفيظة تزروتي (الجزائر 2) - فريال فيلالي (الجزائر 2)
- أميرة منصور (الجزائر 2) - رشيدة آيت عبد السلام (الجزائر 2)
- هندة بوسكين (الجزائر 2) - أحمد فوزي الهيب (الجزائر 2)
- أمين قادري (الجزائر 2) - إسراء الهيب (الجزائر 2)
- نبيلة بوشريف (الجزائر 2) - عبد الرحمان أكتوف (الجزائر 2)
- لطيفة هباشي (جامعة عنابة) - جمال بوتشاشة (الجزائر 2)

- محمد الطاهر وعلي (وزارة التربية الوطنية)
- عبد القادر مزاري (المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم)
- نبيلة عباس (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)
- محمد خاين (المركز الجامعي لغليزان)

لجنة التحرير :

- فضيلة بلقاسمي
- ياسمينة طالبي
- سميرة وعزيب
- منال نش
- أمينة سعد الدين
- نصر الدين قدور
- أمال أورابح
- كهينة حفّاظ

ISSN : 2588-1566

قواعد النشر في المجلة

- أن يلتزم المقال المقدّم بتخصص المجلة.

- أن يكون البحث جديدا لم يسبق نشره، وأن تتوفر فيه معايير البحث العلمي ومنهجيته.

- أن لا يزيد حجم النص على خمس وعشرين (25) صفحة وأن لا يقل عن خمسة عشر صفحة (15).

- أن يرفق نص المقال بملخص باللّغة العربية وآخر بإحدى اللّغتين الأجنبيتين الفرنسية أو الانجليزية سواء حرر باللّغة العربية أو اللّغة الأجنبية.

- أن يكتب المقال ببنط AL-Mohaned Bold حجم 15بالنسبة إلى المتن، وحجم 12 بالنسبة إلى الهوامش، أما العناوين فتكون ببنط AL-Mateen حجم 18.

- أن توضع الهوامش في آخر البحث.

- تخضع البحوث المرسلة للتقييم والتحكيم، ولهيئة التحرير أن تطلب من أصحابها إجراء التعديلات المناسبة.

- كل بحث لا يلتزم بقواعد النشر في المجلة لا يؤخذ في الاعتبار، وهيئة التحرير غير ملزمة بإعادته إلى صاحبه.

- المقالات المنشورة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.

- ترسل جميع المقالات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني الآتي :

linguistiqueappliquee.revue@yahoo.com

محتويات العدد

-اكتساب اللغة لدى الطفل من المراحل اللغوية إلى المستويات التداولية 11

د. عبد الله الكرضة /جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس - المغرب

- تعليم مهارة القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي 33

د. العمري صوشة /جامعة الدكتور يحيي فارس - المدية

- مهارة القراءة للمتعلمين الصينيين وأسلوب تدريسها في جامعة الدراسات الدولية في شنغهاي 53

زهراء (BI Ruidan) / جامعة هواتشياو - الصين

-النص بؤرة الأنشطة اللغوية في الطور الثانوي - نشاط البلاغة نموذجا - 69

لامية حمزة / جامعة الجزائر 2

- تقييم الموضوعات النحوية لامتحانات الأقسام النهائية - مواضيع شهادة البكالوريا لشعبة الآداب والفلسفة أنموذجا- 87

يمينة حومال/ جامعة الجزائر 2

- دور الوسائط السّمعية - البصرية وأثرها التّواصلي في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها - عارضة البيانات Data chow أنموذجا.....115

د. ذهبية حمو الحاج / جامعة تيزي وزو - الجزائر

- تعليمية المعجمية في الجامعة الجزائرية بين الواقع والمأمول
- طلبة الماستر تخصص علم الدلالة وصناعة المعاجم بقسم اللغةالعربية بجامعة الشلف نموذجا-..... 135

أ. د/ دريم نورالدين قسم اللغة العربية جامعة الشلف-الجزائر

- الإسهامات اللّسانية في تعليمية اللّغات..... 157
بوعلام الله أحمد أمين ود. مختار بن قويدر.
جامعة مصطفى اسطمبولي/معسكر - الجزائر
- دلالة البنية الأسلوبية في الخطاب الشّعري الجزائري الحديث "قراءة في شعر الأمير عبد القادر الجزائري"..... 177
حسايـن رابح محمّد/جامعة جيلالي ليابس. سـيدي بلـعبّاس - الجزائر
- النظرية الخليلية الحديثة تعريف بالتراث اللغوي وإحياء لمصطلحاته..... 203
د. صفية بن زينة قسم اللغة العربية /جامعة الشلف - الجزائر

تقديم العدد

يعرض العدد السادس من مجلة اللسانيات التطبيقية مجموعة من المقالات المرتبطة بحقوله المعرفية المتنوعة ؛ ففي مجال الاكتساب اللغوي، تقدّم المجلة مقالا عنوانه "**اكتساب اللغة لدى الطفل من المراحل اللغوية إلى المستويات التداولية**"، يتتبع تطور اكتساب الدلالة منذ المرحلة المقطعية إلى مرحلة اكتمالها (الدلالة)، وذلك وفق المستويات التداولية الخمسة : مستوى التعبير الأول ومستوى التعبير المقطعي ومستوى التعبير الوصفي ومستوى التعبير الحجاجي ثم مستوى التعبير الإبداعي.

وفي مجال التعليمية، يقدّم العدد سبعة (7) مقالات، يحمل الأول منها عنوان "**تعليم مهارة القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي**"، إذ يبرز أهمية المنهج الصوتي وأبعاده التطبيقية في ميدان تعليم مهارة القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي، حيث يعتبر الوعي بالمكون الصوتي والخطي بالاعتماد على ما تقدّمه الدراسات الصوتية والفونولوجية وما تقترحه الدراسات التربوية التعليمية من أنجع الطرائق المسهمة في اكساب المتعلم هذه المهارة.

وفي سياق مشابه يتطرق المقال الثاني لموضوع :" **مهارة القراءة لدى المتعلمين الصينيين وأسلوب تدريسها في جامعة الدراسات الدولية في شنغها**" ؛ حيث يكشف عن أهمية مهارة القراءة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية للمتعلِّم الصيني الذي قد يتعذَّر عليه أحيانا استخدام مهارة الكلام على وجه الخصوص بسبب قلَّة الفرص التي تتاح له فيها ممارسة اللُّغة ممارسةً شفويَّةً، فتصبح مهارة القراءة مهارةً بديلةً في الاتِّصال باللُّغة الهدف، وهو مبرر دعوة المقال إلى الاهتمام بتعليمها وتعلُّمها ، حيث يفصّل في طريقتها المعتمدة في جامعة الدراسات الدولية في شنغهاي.

ويتناول المقال الثالث موضوع "**النص بؤرة الأنشطة اللغوية في الطور الثانوي - نشاط البلاغة نموذجا**"، فيرصد مدى اعتماد الدرس البلاغي في التعليم الثانوي على النص كسند ومنطلق لتعليمه، مثلما أقرته المناهج، وآليات تجسيد ذلك.

ويتطرق المقال الرابع لموضوع "تقييم الموضوعات النحوية لامتحانات الأقسام النهائية - مواضيع شهادة البكالوريا لشعبة الآداب والفلسفة

أنموذجا- حيث يقيّم أسئلة النحو في امتحانات شهادة البكالوريا لشعبة الآداب والفلسفة في ضوء الأهداف التعليمية المسطرة، ويوضّح مدى ترجمة هذه الأسئلة لمحتوى المناهج.

ويبرز المقال الخامس الموسوم بـ "دور الوسائط السّمعية - البصرية وأثرها التّواصلي في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها - عارضة البيانات Data chow أنموذجا"، دور الوسائط التكنولوجية ممثّلة في عارضة البيانات على وجه الخصوص في تذليل صعوبات تعلّم اللّغة العربية لدى الناطقين بغيرها، في حين يعالج المقال السادس إشكالية "تعليمية المعجمية في الجامعة الجزائرية بين الواقع والمأمول - طلبة الماستر تخصص علم الدلالة وصناعة المعاجم بقسم اللغة العربية بجامعة الشلف نموذجا-"، حيث يبرز خلط الطلبة بين مفاهيم المصطلحات الخاصة بعلم المعاجم، وهو ما يرّد - حسب صاحبه - إلى طبيعة مفردات مقياس صناعة المعاجم التي تدرس للطلبة من جهة وإلى عدم الانسجام بين البرنامج والحجم الزمني المخصّص لإنجازه.

أما المقال السابع المعنون بـ **"الإسهامات اللسانية في تعليم اللغات"**، فيوضّح العلاقة بين اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات ويبرز إسهامات مبادئها في النهوض بصناعة تعليم اللّغات.

وفي مجال تحليل الخطاب، يقدّم هذا العدد موضوع **"دلالة البنية الأسلوبية في الخطاب الشّعري الجزائري الحديث "قراءة في شعر الأمير عبد القادر الجزائري"**، **الذي** بيّن أهميّة التّحليل الأسلوبي للنّصوص والخطابات الشّعرية الحديثة، مركزا على أهم الظّواهر الأسلوبية التي تجلّت في وفي شعر الأمير عبد القادر.

أمّا مجال اللسانيات العربية الحديثة، فيعرض هذا العدد بشأنه مقالا عنوانه "**النظرية الخليلية الحديثة : تعريف بالتراث اللغوي وإحياء لمصطلحاته**، يوضّح أهمية النظرية الخليلية الحديثة والأسس والمبادئ التي قامت عليها.

رئيسة التحرير

اكتساب اللغة لدى الطفل من المراحل اللغوية إلى المستويات التداولية

د. عبد الله الكرضة /جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس - المغرب

ملخص

يمر الأطفال في اكتسابهم اللغة، بمراحل لغوية عدة يتدرجون فيها من مستوى تداولي إلى آخر وفق استراتيجيات معينة ؛ حيث تُجمع الدراسات على أن هذه المراحل والمستويات مشتركة بين جميع أطفال العالم، لكونها متعلقة بالطبيعة البشرية النفسية والعضوية، وأن أي طفل من الأطفال خرج في اكتسابه للغة عن هذه المراحل والمستويات فإنه يعتبر حالة شاذة إما إيجابا أو سلبا.

لذا سنحاول في هذه الورقة مناقشة موضوع اكتساب اللغة وفق المستويات التداولية للتواصل اللغوي لدى الطفل، منذ المرحلة المقطعية، مرورا بمرحلتي الكلمة الجملة، والمرحلة التركيبية، وصولا إلى مرحلة اكتمال الدلالة. وفق المستويات التداولية الخمسة التالية : مستوى التعبير الأول، مستوى التعبير المقطعي، مستوى التعبير الوصفي، مستوى التعبير الحجاجي، ثم مستوى التعبير الإبداعي.

الكلمات المفتاحيّة : الطفل - اكتساب اللغة - المستويات الدلالية - المراحل اللغوية - التواصل اللغوي.

Abstract

Children go through language acquisition, with several language stages ranging from one level to another according to certain strategies, where studies are compiled that these stages and levels are shared by all children of the world, because they are related to human psychological and organic nature, and that any child who has gone out of the language acquisition from these stages and levels is considered an anomaly either positively or negatively.

Therefore, we will discuss the topic of language acquisition in accordance with the pragmatic levels of linguistic communication in the child, from the ct stage, through the wholesale word and the compositional stage, to the completion of the indication. According to the following five pragmatic levels : the first expression level, the level of the ct expression, the level of descriptive expression, the level of the pilgrim expression, and then the level of creative expression.

Key-words : child - language acquisition - pragmatics levels - language communication.

تمهيد

قطعت اللسانيات التداولية مراحل تطورية عدة من التأسيس إلى البناء المنهجي، لتصبح علما له إطاره المفاهيمي والمصطلحي الخاص كنظرية لسانية حديثة. ونظرا لاهتمامها بالجانب الوظيفي والاستعمالي التواصلي للغة فقد نسجت شبكة من العلاقات والتفاعلات العلمية مع مختلف التخصصات والعلوم المعرفية ؛ من علم النفس، وعلم الاجتماع، والفلسفة، والطب، وعلم العلامات ومع مختلف تخصصات هذه العلوم. الشيء الذي جعل البعض في بداية الأمر يصفها بسلة مهملات اللسانيات. نظرا لأنها لا تخضع لمنهج علمي محدد ولا يمكن للباحث فيها الوصول لنتائج علمية. إلا أن الأمر اتضح بعد أن تم تحقيق النتائج المهمة في مجال البحث اللغوي التداولي وصار المهتمون يعتبرون التداولية سبيلا لتفسير إشكالات لسانية ولغوية استعصى تفسيرها على باقي النظريات السابقة، مثال ذلك عجز اللسانيات التوليدية عن تفسير بعض الدلالات الوظيفية للغة في سياقات تواصلية مختلفة. كما استعصى على اللسانيات البنيوية تفسير النمو اللغوي لدى الإنسان عامة والطفل خاصة بابتعادها عن مجال علم اللغة النفسي وعلم النفس اللغوي، وبإقصائها للمتكلم نهائيا كفاعل أساس في العملية اللغوية. فجاءت التداولية أخيرا لتربط هذه العلاقة بين اللسانيات وباقي العلوم الأخرى المعرفية وغير المعرفية المهتمة بالدراسات اللغوية، فاتحة الأبواب أمام البحث اللساني للانفتاح أكثر على باقي العلوم لإيجاد حلول لبعض الإشكالات العالقة التي عجزت النظريات اللسانية السابقة إيجاد أجوبة لها. وبغض النظر عن هذه الحيثيات سنحاول في هذا السياق مناقشة النسق التداولي وتطوره عند الطفل، من خلال إبراز المستويات التداولية للغة عند الطفل والمراحل المهمة التي يقطعها لاكتساب لغته الأم التي يتربى عليها منذ صغره في وسطه وبيئته اللغويين.

أولا : مراحل اكتساب اللغة لدى الطفل

اختلفت الدراسات اللغوية المهتمة باكتساب اللغة عند الطفل، حول تحديد مراحل هذا الاكتساب، منها ما حددت مراحل الاكتساب في ثلاث مراحل. ومنها ما حددتها في أربع مراحل، ومنها ما حددتها في أكثر. ويرجع هذا الاختلاف إلى الخلفيات المعرفية والمنهج الذي اعتمدته كل

دراسة من هذه الدراسات. وهو الأمر الدال على عدم محدودية المعرفة في العلوم الإنسانية خاصة والعلوم الكونية عامة.

1. المرحلة المقطعية :

هي المرحلة الأولى في نظر بعض الدراسات تبرز تجليات النمو لدى الطفل التفكرية والتعبيرية، وانتقاله من مرحلة العجز اللغوي إلى مرحلة الكفاءة والقدرة على توظيف جهازه النطقي جزئيا للتعبير عن حاجاته. تبدأ هذه المرحلة "من عمر عام إلى عامين حيث يتألف كلام الطفل فيها من مقطع واحد مفرد أو مكرر ويكون هذا المقطع اسما أو فعلا أو ظرفا أو صفة فهو يحول كل كلمة يسمعها إلى مقطع واحد ويفهم مجتمعه مقاطعه هذه[1] "والملاحظ على هذه الدراسة أنها أغفلت مراحل ما قبل قدرة الطفل على النطق بمقاطع صوتية، من مراحل : الصراخ، والمناغاة، وصولا إلى التعبير الصوتي المقطعي، أو أنها أقصت هتين المرحلتين من دائرة النمو اللغوي عند الطفل.

2. مرحلة الكلمة الجملة :

حسب بعض الدراسات فإنها تبدأ من عامين إلى عامين ونصف حيث يصبح الطفل قادرا على النطق بمقطع أطول وعلى النطق بكلمة مكونة من عدة مقاطع قصيرة ثم يصل بعد ذلك إلى ما يسمى بالجملة ذات الكلمة الواحدة أو الكلمة الجملة فهو ينطق بكلمة يعبر بها عن جملة مثل : (ماما) ويشير إلى الشيء بمعنى (يا ماما هات هذا الشيء) أو يكون من جملة كلمة عبارة عن عدة مقاطع مأخوذة من كل كلمات الجملة ليكون بها كلمة تنوب عن الجملة[2] "فتكون لديه بعض الكلمات يعبر بها عن كل حاجياته وفي مختلف السياقات، حيث بفضل هذه السياقات تفهم الأم مقاصد الطفل فتلبي رغباته أو ترفض لتولد عنده بذلك نوعا من التعزيز بمحاولته بذل ما لديه من جهد وطاقة ومعارف للتعبير عن رغبته في تحصيل الشيء.

3. المرحلة التركيبية :

وتبدأ من عامين ونصف إلى ثلاث سنوات حسب بعض الدراسات، ونجد هنا أن الطفل يستطيع أن يكون جملة بسيطة من كلمتين، ثم تطور في نهاية المرحلة لتصبح جملة من خمس كلمات، ولكن الخصائص التركيبية تدل على عدم الدقة في تكوينها وحاجاتها إلى توجيه وتصحيح[3]

"الشيء الذي يستدعي تدخل الأسرة لدعم محاولات الطفل التعبيرية هذه بالتصويب والتوجيه، فيتفاعل معها إيجابيا بفضل مبدأي السماع والمحاكاة "كأن يستخدم جملا مؤلفة من ثلاث كلمات أو أكثر كسلسلة للتعبير عن فكرة ما، إلى بدأ مرحلة تطور لغوي جديدة، تنطوي على المزيد من المعرفة بقواعد اللغة وتركيباتها ودلالتها، حيث تتسم هذه المرحلة بالقدرة على التصريف حسب الجنس والعدد والزمن[4] "رغم أن هذه المرحلة تتسم شيئا ما بالتعقيد مقارنة مع قدرات الطفل الأولية ؛ حيث يجد صعوبة في تصريف الكلمات حسب الجنس التي تدل عليه (ذكر أو أنثى) وحسب العدد (مفرد أو مثنى، أو جمع) "وببلوغ الطفل الشهر الثامن عشر من عمره يصبح كلامه أكثر انتظاما واتساقا ويصبح مفهوما بالنسبة للمحيطين به والغرباء عنه على السواء[5] "لأنه يكون قد وصل مرحلة تعبيرية شبه مشتركة بينه وبين الكبار من الأسرة أو من غير الأسرة.

4. مرحلة اكتمال الدلالة :

تبدأ من ثلاثة أعوام إلى ست سنوات أو أكثر من عمر الطفل ؛ حيث يستطيع الطفل إنتاج أصوات وكلمات وجمل صحيحة كالكبار ولكن تنقصها الصحة الدلالية، فالطفل يظل يصوب من دلالة عباراته حتى بعد ذهابه إلى المدرسة[6]" وهذا إن دل فإنما يدل على دور مبدأي السماع والمحاكاة في نمو اللغة لدى الطفل، فرغم ضعف الدلالة والفهم للكلمات فإنه يوظف مفردات معجمه الذهني ولا يهملها دون التأكد من دلالتها عبر استعمالها في تواصله اليومي مع الغير.

تبقى هذه المراحل السابقة الذكر كمقترحات وكنتائج توصلت إليها بعض الدراسات المهتمة بالاكتساب اللغوي لدى الطفل، ونحن هنا نناقشها بمقارنتها بدراسات أخرى حيث اقترح "عالم اللغة الدانماركي أوتويسبرسن Jesperson ثلاث مراحل لدراسة النمو اللغوي عند الطفل وهي :

مرحلة الصياح

مرحلة البأبأة

مرحلة الكلام وتنقسم :

فترة أسماها بفترة اللغة الصغيرة أي اللغة الخاصة بالطفل حيث ينفرد الطفل باستعمالات لغوية خاصة به.

فترة اللغة المشتركة وهي الفترة التي يأخذ فيها الطفل في الخضوع للغة الجماعة التي ينتمي إليها... وكل فترة من هذه الفترات تتميز بخصائص لغوية صوتية وصرفية ونحوية ودلالية[7]"

وهما المرحلتان اللتان يسميهما البعض بمرحلة اللغة الذاتية الخاصة، واللغة الاجتماعية.

أما مرحلة الصياح : "فهي لا تنتج لنا لغة يتفاعل بها مع مجتمعه كما أنها لا يكون الهدف منها التوصيل ولا يمكن استقبالها، وعلى ذلك يعتبرها بعض الباحثين وسيلة للتعبير عما يصيب الطفل من آلام أو حاجة إلى الطعام، والحقيقة أنها ليست لغة وحتى من هذا الجانب فهي قرينة شرطية ... مثل : (الجرس المصاحب لتقديم الطعام) فيسيل لعابه عند سماع القرينة الشرطية[8]"

أما مرحلة البأبأة : "تبدأ من الأسبوع السابع أو الثامن حتى نهاية السنة الأولى من عمر الطفل تقريبا ويسمى مرحلة ما قبل اللغة وأول صوت يظهر فيها هو صوت الميم ثم يتبعه صوت الباء فيتكون من ذلك كلمة (ماما) و(ميمي) و(بابا) و(بوبو) وفي نهاية هذه المرحلة يكون الطفل قد تمكن من نطق عدد كبير من الفونيمات مكونا منها سلاسل طويلة من مقطع واحد والشائع أن أول ما ينطق الطفل يكون غالبا من الصوائت المفردة أو صوائت يسبق كل منها صامت[9]"

ثانيا : مستويات اللغة عند الطفل

رأينا سابقا بعض مراحل اكتساب اللغة لدى الطفل وهي : المرحلة المقطعية، ومرحلة الكلمة الجملة، والمرحلة التركيبية، ثم مرحلة اكتمال الدلالة. وانتقلنا إلى ابراز المراحل التي اقترحها العالم اللغوي أوتويسبرسن Jesperson وهي : مرحلة الصياح، ومرحلة البأبأة، ثم مرحلة الكلام. وبتأملنا لهذه الاقتراحات السابقة حاولنا القيام ببحث ميداني تطبيقي على عينات من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (سنتين) و(واثنتي عشرة سنة)، فتبين لنا بناء على هذا البحث وعلى الاقتراحات السابقة، تقسيم مراحل التطور اللغوي لدى الطفل إلى :

1. مستوى التعبير الأولي (المرحلة قبل اللغوية) :

ويشمل هذا المستوى مرحليتين أساسيتين تنبني عليهما باقي التطورات اللغوية والمراحل التعبيرية اللاحقة، حيث تمثلان مرحلتين

تمهيديتين للنمو اللغوي لدي الطفل، وبفضلهما كذلك يتم التنبؤ بالنمو اللغوي الطبيعي السليم أو بعدمه.

1.1. مرحلة الصراخ :

وهذه المرحلة هي من الحالات الموحدة والمشتركة بين جميع المواليد، الطبيعيين الأسوياء الذين تكون الصرخة هي النطق الأول في حياتهم بعد الولادة، والتي يرجع تفسيرها العلمي حاليا إلى اندفاع "الهواء لأول مرة إلى رئتيه، أي أن الصرخة الأولى رد فعل لأول عملية شهيق[10]" ومن تم تصبح هذه الصرخة هي الوسيلة التعبيرية الوحيدة التي يعبر بها الطفل عن أغراضه ؛ من حاجته لحضور الأم إذا غابت، أو الحاجة إلى الطعام، أو الحاجة إلى النظافة. كما يوظفها للتعبير عن الخوف مما يحيط به من أصوات وأشياء تسبب له الإزعاج، وما دون هذه الحالات المثيرة للتعبير فإن النوم هو الحالة المقابلة. وتستمر هذه المرحلة إلى حدود الشهرين الثالث أو الرابع لتبدأ مرحلة المناغاة.

2.1. المناغاة Babbling stage :

يبدأ هذا المستوى عند الطفل على شكل مناغاة بعد مرحلة الصراخ، إلى بداية مرحلة التعبير المقطعي. حيث تتضمن هذه المناغاة التعبير عن الألم من المرض أو الجوع أو العطش، كما تتضمن التعبير عن الفرح من لذة الإشباع الغذائي والترفيهي. "وقد أسماها (القوصي) مرحلة المناغاة العشوائية، نظرا لدخول عامل الصدفة ولغياب عامل الانتظام عن هذا النوع من المناغاة[11]"وفي هذه المرحلة كذلك يصدر الطفل الأصوات أو المقاطع ويكررها، وتمتد هذه المرحلة من الشهر الرابع والخامس تقريبا وحتى الشهر الثامن أو التاسع[12] "وتختلف فترة المناغاة من طفل لآخر لتمتد عند أغلبهم من شهرين إلى سبعة أشهر دون الاعتماد على أي مبدأ من مبادئ القدرة التداولية، فتظهر في إصدار الطفل أصوات مثل : أم أم، آدا دا، إغ إغ، بْا بْا. أو ما شابهها من الأصوات الشفهية، وعند بعضهم في الشهر الثالث وتستمر إلى نهاية السنة الأولى وهي مرحلة يصدر فيها الطفل أصواتا تجعله يبدو وكأن هذا الصوت يداعبه[13]" فيحاول إعادة إصدار الصوت مرات عديدة ليخلق لنفسه فرجة ومتعة يدخل إثرها في حالة من المرح والسرور اعتقادا منه أن الشخص الذي يراه أمامه (الأم أو غيرها) هي صاحبة ما يحسه من متعة هذا الفعل، ويتعلم الطفل في مناغاته المقاطع الصوتية التي تشكل الأساس المتين للمهارة اللغوية،

وتـرتبط المناغـاة بالنـضج العـضوي وتؤكـد بـذلك صـفة عموميتهـا لكـل المجتمعات البشرية ويعمل الاحتكاك الوثيق للطفل بالراشد على مساعدة الأول على التخلص من الأصوات الزائدة وعلى إجادة نطق المقاطع[14]"بمساعدة المحيطين به من بيئته اللغوية.

• الوثيقة 1 : الفرق بين الصراخ والمناغاة[15]

م	مرحلة الصراخ	م	مرحلة المناغاة
1	الصراخ غير مقطعي ومشترك مع الحيوان	1	أصوات مقطعية خاصة بالإنسان
2	الصراخ عشوائي ولا يسير حسب إيقاع معين	2	ذات ألحان حسب الحالة الوجدانية
3	غير إرادية	3	يمكن للطفل السيطرة لحد ما على جهازه الصوتي
4	غالبا ما يقترن بانفعالات وغضب	4	تقترن في الغالب في حالات الرضا والراحة
5	أثر عامل الاكتساب ضعيف	5	أثر عامل التعلم والاكتساب أكبر
6	محدودة النطاق وتسجل بسرعة وسهولة	6	تسجيل المناغاة صعب لحد ما
7	الصراخ يخدم حاجات عضوية	7	قد تخدم حاجات عضوية أو وجدانية بشكل أكثر وضوحا وفاعلية

وهنا نستحضر موقف بعض رواد المدرسة السلوكية حيث إن عملية اكتساب اللغة في منظور سكينر skinner كمثال، هي سيرورة إشراطية يحكمها نفس النموذج الإشراطي الإجرائي المعتمد في دراسة التعلم لدى الحيوان، فعلى أساس أن اللغة التي يتكلمها الطفل تشكل من الناحية الطبيعية لغة بيئته ومحيطه، فإن اكتسابها لا يمكنه أن يتحقق في معزل عن عمليات التعلم ومبادئه الأساسية، وخاصة مبدأ التعزيز الذي يتخذه الوالدان كاستراتيجية لتصحيح ألفاظ الطفل وتصييرها أكثر قربا من لغة الراشد[16]" وتدور فكرة الاكتساب اللغوي عند سكينر على مبدأ التعزيز، المتمثل في وجود البيئة اللغوية الخصبة والنشيطة المحيطة بالطفل يسمع فيها

كلام الكبار ويحاول تقليده من خلال محاولات التعبير عن أغراضه في سياقات مختلفة، فيتم التعزيز من لدن هذا الوسط وهذه البيئة اللغوية لمحاولات التقليد والمحاكاة التي يقوم بها الطفل، "والحقيقة أن انتقادات كثيرة تم توجيهها إلى وجهة نظر سكينر skinner هاته : فضلا عن مبالغته في استخدام مفهوم التعزيز كعامل رئيس في تعلم اللغة واكتسابها وإغراقه في تقدير تأثيرات المحيط على الطفل تجده يتجاهل تماما الخاصية الإبداعية للغة وكل ما له علاقة بالمعرفة اللسانية وهذا ما سيؤدي به إلى الفشل الواضح في تفسير سيرورة اكتساب اللغة بمختلف عواملها وآلياتها ومظاهرها[17]" إلا أن الملاحظ أيضا على هذا الرأي أن الباحث اللساني أو أي باحث في أي حقل علمي آخر، لا يمكنه الإحاطة بهذا العلم أو ذاك، بمعزل عن جهود فريق عمل متكامل يهتم كل عنصر من عناصر الفريق بجانب من جوانب موضوع البحث (الظاهرة المدروسة) من زوايا علمية مختلفة للوصول إلى نتيجة عامة متفق حولها أو بالأحرى تجيب عن السؤال المعرفي المطروح. لذا فإن سكينر كأمثاله من علماء النفس واللغة قد ركز في بحثه على مفهوم التعزيز وهو مبدأ محوري في عملية الاكتساب اللغوي عند الطفل، وبدونه قد لا يحصل هذا الاكتساب أو قد يحصل بالشكل غير الطبيعي لدى الطفل. من ثم لا يمكن القول إن سكينر فشل في تفسير سيرورة اكتساب اللغة ؛ وإنما محاولته من زاوية نظر خاصة ومحددة لا يمكن وحدها تفسير ظاهرة لغوية من هذا الحجم.

2. مستوى التعبير المقطعي (المرحلة اللغوية) :

ينتقل الطفل من الصراخ والمناغاة في مرحلة التعبير الأولي إلى مرحلة التعبير المقطعي بواسطة مقاطع صوتية مركبة على شكل ثنائيات صوتية لها دلالة سياقية خاصة وتبتدأ عادة من الشهر السابع إلى حدود الشهر الثاني عشر من عمر الطفل، وهي غير محددة لأنه من خلال عينة البحث تبين لنا أن الأطفال الخمسة من العينة الأولى أي الذين يتراوح عمرهم ما بين السنة والسنتين اختلفوا جميعا في بداية مرحلة التعبير المقطعي كما هو الأمر موضح في الجدول :

• الوثيقة 2 : النشاط اللغوي حسب أشهر السنة

	اسم الطفل وجنسه	السن	النشاط اللغوي حسب أشهر السنة الأولى											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
الجدول رقم 03:	جناة/ أنثى	2-1			مناغاة		مقاطع		كلمات					
	براء/ ذكر				مناغاة			مقاطع				كلمات		
	آلاء/ أنثى					مناغاة						مقاطع	كلمات	
	اسماعيل/ ذكر					مناغاة					مقاطع	كلمات		
	جناة/ أنثى				مناغاة				مقاطع					كلمات

وهي المرحلة التي يعتمد فيها الطفل مبدأي السماع والمحاكاة اللذان يكون قد تدرب عليهما في مرحلة التعبير الأولي ؛ حيث يسمع أصوات المحيطين به في الأسرة وغيرها منذ ما قبل الولادة كما أكدت بعض الدراسات، ولكن القدرة على المحاكاة تتأخر إلى مرحلة يكون فيها الجهاز النطقي جاهزا نسبيا للتوظيف، وخلال الفترة ما بين الشهر السابع والشهر الثاني عشر تكون القدرتان (السماع والمحاكاة) جاهزتين معا للتوظيف إلى جانب بعض أعضاء الجهاز النطقي، فيبدأ الطفل بإصدار مقاطع صوتية.

1.2 السماع :

يعمل السماع لدى الطفل منذ فترة ما قبل الولادة (جنينا) كما أكدت بعض الدراسات، ويستمر الطفل فترة بعد الولادة مع هذا المبدأ قبل بدْء محاولات النطق، وفي هذه المرحلة تعمل الذاكرة اللغوية على تخزين ما يسمعه الطفل من مفردات إلى أن ينطق بها فجأة في سياق معين بعد تمكنه من استعمال جهازه النطقي والقدرة على تأليف مقاطع صوتية "ويقصد بها إجرائيا الدرجة التي يحصل عليها الطفل في أدائه على اختبار القدرات النفسية اللغوية[18]"بناء على مجهوداته الذاتية وبفضل ما يتلقاه من دعم وتعزيز تفاعلي للمحيطين به الذين يقومون بتكرار مقاطعه الصوتية كشكل توجيهي لنطقها أكثر إتقانا استعدادا لنطق مقاطع أخرى جديدة، فيقوم الطفل بالتفاعل مع ما يتلقاه من تعزيز اعتمادا على مبدأ السماع الذي تحصل بعده المحاكاة "مما يعمل على تقويتها وتثبيتها وتعديلها لتحول إلى مفردات واضحة لها دلالاتها اللغوية[19]" حيث إن الاستماع

يغني القدرة على التخزين مما يتيح للأطفال فرصة التذكر ومحاولة نمذجة ما يقوله الكبار وخصوصا إذا ما توفرت الدافعية والرغبة في التقليد من خلال توفر معززات التقليد من الآخرين[20]".

2.2 القياس :

يقول عبد العزيز محمد حسن معلقا على قول ابن الأنباري في تعريفه للقياس "حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه"، ويريد بغير المنقول كلامنا المستحدث الذي نحاكي به كلام العرب ويريد بالمنقول الكلام العربي الفصيح، كأن تقول : صِحافة وطِباعة على مثال قول العرب : تجارة وزراعة، وكأن تقول ثلاجة وعصارة على مثال قولهم قداحة وبرادة... إلخ. وإن لم يكن هذا أو ذاك منقولا عنهم، وكأن ترفع في كلامك ما يستحق أن يكون فاعلا، وأن تنصب ما يستحق أن يكون مفعولا به... إلخ[21]. ويضيف : "القياس عملية عقلية فطرية، يقوم بها أفراد الجماعة اللغوية كبيرهم وصغيرهم على سواء، بل إن البحوث الحديثة أكدت أن اكتساب اللغة يقوم على أساسها. والقياس عملية إبداعية من حيث إنه يضيف إلى اللغة صيغا وتراكيب لم تعرفها من قبل، كما أنه عملية محافظة ؛ لأن هذه الصيغ والتراكيب في الغالب على مثال معروف[22]. نتأكد من خلال هذا الرأي وبما أن القياس عملية عقلية إبداعية ؛ فإن استعداد الطفل الطبيعي والفطري للتواصل اللغوي مع المحيطين به يحصل بفضل مبدأ القياس الذي يمكنه من إبداع تراكيب وصيغ أولية قد تكون صحيحة في لغة بيئته وقد تكون غير صائبة البناء ؛ إلا أنها تؤدي وظيفتها الدلالية في سياق استعمالها.

فإذا كان القياس بهذه الأهمية في عملية اكتساب اللغة عامة، فإن أهميته في العملية التواصلية داخل الفصل لا تقل عن ذلك ؛ نظرا لما نلاحظه من تغيرات وتغييرات خلال الممارسة الصفية على السلوكات اللغوية للمتعلمين، حين يركبون تعابير لغوية كتابيا أو شفهيا تتضمن أبنية غير موجودة في اللغة العربية، بسبب عملية القياس التي يجرونها على كلام المدرس وعلى جمل النصوص القرائية أو الأمثلة المقدمة في الدرس.

وللتأكد من هذه الفرضية قمتُ بتجربة في الفصل، طلبت فيها من المتعلمين إعراب كلمة "المجتهدين" في المثال (2) بعد أن أعربت لهم جملة المثال (1). فكانت النتيجة أن الأجوبة انقسمت ثلاثة أقسام:

الفئة الأولى : أعربت "المجتهدين" خبرا ؛ دون أن تنتبه إلى أن الخبر لا يكون منصوبا.

الفئة الثانية : تعددت لديهم الأجوبة في إعرابها بين (النعت، الصفة، الحال، مفعول ...إلخ) ولم تعربها خبرا بعلة أن الخبر يكون مرفوعا وهذه الكلمة ليست مرفوعة وإنما هي منصوبة.

الفئة الثالثة : لم تقدم جوابا ، معللة ذلك أن الخبر يكون مرفوعا وكلمة "المجتهدين" في المثال الثاني منصوبة.

المثال (1) : نحن مجتهدو المؤسسة

المثال (2) : نحن - المجتهدين - نحب الدراسة

ملاحظة :

الفئة الأولى قاست على ما قدمتُه في إعرابي لكلمة "مجتهدون" في المثال الأول ؛ حيث جاءت الكلمة خبرا مرفوعا للضمير المنفصل "نحن" الذي جاء في محل رفع المبتدأ.

أما الفئة الثانية فقد انساقت وراء العلامة الإعرابية الفتحة/النصب بالياء لأنه جمع مذكر سالم.

وبعد عملية التصحيح لإعراب كلمة "المجتهدين" في المثال (2) : التي جاءت مفعولا به منصوبا بالياء لأنه جمع مذكر سالم لفعل محذوف قبله تقديره (أخُصُّ) والفاعل ضمير مستتر تقديره أنا/المتكلم. لم يعد عند المتعلمين أي إشكال في إعراب "جملة الاختصاص"، في أمثلة التمارين التي قدمت لهم بعد ذلك. بفضل مبدأ القياس الذي قاموا به على المثال (2) في إعراب الأمثلة المقدمة لهم في التمرين.

من خلال هذه التجربة نستنتج دور القياس كمبدأ لساني تداولي يعتمده الطفل في تطوير لغته واكتسابها وفق ما يتوفر عليه من قدرات طبيعية تمكنه من إجراء عمليات ذهنية وعصبية خاصة بالملكة اللغوية لدى الإنسان.

3.2 المحاكاة :

يحاول الطفل محاكاة لغة محيطه من خلال النطق ببعض المقاطع الصوتية بشكل جيد وواضح أحيانا وبشكل غير واضح أحيانا أخرى، حيث يتفق مورر mowrer وما ذهب إليه سكينر ـ فيسير في نفس الاتجاه قائلا "إن الطفل يتعلم الكلام بفضل محاكاة كلام الكبار، من ثم يكتسب اللغة عن طريق المحاكاة، فرغم صعوبة تقليده للغة الكبار في بداية الأمر، إلا أنه

مع تكرار المحاولات وبفضل التعزيز الذي يتلقاه يستطيع فيما بعد إصدار مقاطع صوتية معبرة عن حاجاته وأغراضه، بمساعدة بعض السلوكات والحركات التي تساعده على تعيين أهدافه ومقاصده، وهي نفس الفكرة التي ذهب إليها واطسون حين اعتبر أن اكتساب اللغة عند الطفل يتم بناء على مفهوم تعزيز الكبار للسلوك اللغوي للطفل.

وفي النصف الثاني من عامه الأول يكون الطفل قد وصل إلى مستوى من النضج العصبي والفسيولوجي والعقلي الذي يسمح له بأن يكون أقدر على تقليد الكلمات والحروف التي يسمعها من المحيطين به[23]" إلا أنه يحاول مع مرور الوقت وتوالي التجارب، أن يحسن أداءه الكلامي وتطويره، رغم أنه في بعض الحالات نلاحظ عجز بعض الأطفال عن النطق بأصوات معينة لأسباب فيزيولوجية عصبية أو نفسية مرضية. فتحاول الأسرة في هذه الحالة مساعدة الطفل على تجاوز هذه المعيقات التي قليلا ما يسهل علاجها. وهو الأمر الذي يصطلح عليه عند السلوكية كما سبق الذكر "التعزيز"، الذي يجعل فئة من الأطفال تكتسب بعض الكلمات القصيرة على مستوى معجمها اللغوي، "وقد اتضح من نتائج أبحاث كثيرة أن تقليد الأم لملفوظات طفلها سواء بتكرارها مرات متعددة أو بإعادة صياغتها أو بتمديد كلماتها والتشديد على نهايتها، يحظى بأهمية قصوى في مجال مساعدته على اكتساب لغته الأم بكيفية أفضل[24]" ولولا هذا الدعم الذي تمارس الأم والأسرة عموما، للوحظ بعض التأخر عند الطفل مقارنة بغيره من الذين يلقون دعما في الأسرة ؛ حيث يظهر بجلاء دور التعزيز في اكتساب الطفل اللغة وإغناء معجمه الذهني بواسطة التفاعل اللغوي بينه وبين المحيطين به خاصة إذا كانت المبادرة في التعبير والتواصل من رغبة الطفل "فقد اتضح من نتائج بعض الدراسات أن النمو المعجمي للأطفال يرتبط أساسا بالتكرار المتبادل للملفوظات المقدمة من لدن كل من الأم والطفل أكثر مما يرتبط باسترجاعات الأم فقط، رغم أن الطفل غالبا ما يتعامل بسهولة مع ملفوظ الأم الذي يشكل استرجاعا لملفوظه الخاص أكثر مما يتعامل مع ملفوظ لا علاقة له بإنتاجه اللفظي[25]" فالأطفال يخرجون وحدات صوتية أساسية مثل الفونيمات والمقاطع الصوتية التي يمكن تعزيزها انتقائيا مما يعطي الطفل فرصة جمع هذه المقاطع الصوتية غير المنظمة في نظام لغوي متعلم وجديد وبشكل تدريجي لغة

واضحة ومفهومة[26]"وقد يعترض البعض هذه الفرضية المؤكدة على دور التقليد والمحاكاة في اكتساب اللغة لدى الطفل زاعما أن مبدأ المحاكاة هو أمر عرضي ولا أهمية له كما لباقي المبادئ الأخرى، إلا أن "أهمية التقليد في مجال التطور اللغوي تتضح لدى الطفل الأصم ولاديا، فهو عاجز عن تعلم الكلام بسبب حرمانه من فرصة تقليد الآخرين نظرا لعدم سماعه لكلامهم[27]" ونجدها كذلك عند الطفل الذي لم يسبق له سماع أية لغة من اللغات، ولم تتح له أية فرصة لسماع لغة إنسانية لمحاكاتها وتقليدها.

4.2 التغذية الراجعة :

يظهر هذا المستوى عند الطفل مباشرة بعد عملية السماع والتخزين بفضل المحاكاة المتزامنة وعملية التعزيز أو بعده ؛ حيث يوظف الطفل بعض المقاطع الصوتية وبعض المفردات التي تم تلقينه إياها وتدريبه على نطقها من لدن المحيطين به وخاصة الأم باعتبارها الشخص الملازم للطفل والمستهدفة من جميع محاولات التعبير لدى الطفل، فيحاول التعبير عن أغراضه بمقاطع صوتية خاصة به لتحاول الأم إصلاحها وتقويمها وتطلب منه إعادة إنتاجها من جديد بشكل أفضل. وأحيانا تضطر إلى تلقينه إياها بوسائل تعليمية وتحفيزات مباشرة. ومن خلالها يقوم الطفل جاهدا بإعادة إنتاج ونطق ما طلب منه إلى أن يستقيم نطقه بها ويحسن استعماله لها في سياقاتها المحددة الدلالية والتداولية.

3. مستوى التعبير الوصفي

بعد تجاوز الطفل مستوى التعبير الأولي ومستوى التعبير المقطعي يدخل في مرحلة التعبير الوصفي التي تبدأ منذ نهاية مرحلة التعبير المقطعي، وبالضبط مع نهاية السنة الثانية حيث يبدأ الطفل بـ :

1.3 الوصف

وصف مشاعره في حالاته النفسية، ويصف حالة الطقس إذا كان الجو حارا أو باردا أو مشمسا، ويصف الزمان إذا كان : الليل، أو الصباح، أو المساء. ويصف المكان الذي يوجد فيه ؛ المنزل، الشارع، المسجد، المدرسة، الأشياء، والأشخاص. حيث يمكنه معجمه الذهني المحصل خلال المراحل السابقة من تأليف جمل وعبارات تمكنه من وصف

ما بداخله وما يحيط به. وتمتد هذه المرحلة إلى حدود نهاية السنة الثالثة عند البعض، لتبدأ مرحلة أخرى بعدها.

2.3 الإبداعية

يبدو أن النظريات السلوكية قد تجاهلت هذا المبدأ خاصة مبدأ الإشراط الإجرائي عند سكينر الذي أعطى أهمية كبيرة "للتعزيز" مقصيا بذلك مبدأ "الإبداعية" الذي في المقابل أولته النظرية التوليدية لتشومسكي عناية كبيرة إلى جانب مبدأي القدرة والإنجاز، اللذان تقوم عليهما عملية الإبداع اللغوي عند الطفل منقسمة قسمين :

أ- إبداعية على مستوى التركيب:

حيث يستطيع الطفل إنتاج تراكيب وصفية جديدة لم يسبق له أن سمع بها، فقط قام بتوظيف قدراته المعجمية والإبداعية في تركيب جمل مفيدة منسجمة والسياقات التواصلية التي يعيشها. كأن يبدع في التقديم والتأخير بين عناصر الجمل، أو أن يبدع في إنتاج جمل قصيرة وطويلة وأشباه الجمل من الظروف والمركبات الإضافية، والإسنادية التي تفيد الوصف. ومن تم فإن "تمثيل مقدرة المتكلم على شكل نظام من القواعد التي تسمح بتوليد مجموعة لا محدودة من الجمل سيجعلنا نعتني أكثر بالطابع الإبداعي للغة، هذا الطابع كان عند دوسوسيور يلازم الكلام لا اللسان، على اعتبار أن الإبداع فعل فردي ؛ لذلك كانت الجملة منتمية إلى الكلام لا اللسان، هذا الطابع صار من خصائص اللغة - لا الكلام - عند تشومسكي. أما ما جعل دوسوسيور يقول إن الإبداع من صفات الكلام فهو أنه لم يكن يميز بين نوعين من الإبداع يدعوهما تشومسكي:"الإبداع الذي يغير القواعد" و"الإبداع الذي تحكمه القواعد" والفرق بينهما أساسي. فالنوع الأول من الإبداع يتصل بالإنجاز (الكلام) ويتمثل في عدد من الانحرافات الفردية المتعددة التي يسقط فيها الفرد فتتراكم وتنتهي إلى تغيير النظام (توسيع القياس مثلا ليشمل الظواهر السماعية). أما النوع الثاني من الإبداع فيتعلق بالمقدرة ذاتها (اللسان) ويتركز على الطاقة الاطرادية للقواعد التي تكون النظام[28]" والطفل في مرحلة التعبير الوصفي يفاجئنا بالإبداع الذي يغير القواعد أي النوع الأول من نوعي الإبداع عند تشومسكي، الذي فسره بأنه إبداع خاص بالكلام وليس باللسان، أي أنه

مـرتبط بقـدرات ومهـارات الطفـل الفطريـة الطبيعيـة وبمداركـه اللغويـة الفردية، وليس بلغة بيئته التواصلية.

ب- إبداعية على مستوى الأساليب التعبيرية :

ويظهـر هـذا المستوى عنـد الطفل مـن خـلال إنتاجـه أسـاليب لغويـة متنوعـة وجديـدة مختلفـة عـن مـا سمعـه مـن الآخـرين، كـأن يستنكر فعـل شـخص مـا بسؤال، أو يشتم شخصا أساء إليه بوصف معين، أو يطلب من غيره خدمة بمدح.

وتظهر هذه القـدرة الإبداعيـة خـلال مرحلـة الجملـة، "مـع نهايـة السـنة الثانيـة فيـتم تطـوير الجمـل القـصيرة والبـسيطة التركيـب، حيـث يربطـون كلمتين أو ثلاث كلمات أساسية لتكون جملة ذات معنى، ولكـن بـدون مراعاة لقواعد اللغة أو حروف الجر والوصل وظرف الزمان والمكان (...) ومع بساطة الجمل في هذه المرحلة إلا أنها إبداعية ويستطيع الطفل تركيب جمل جديدة ليصف عملا أو ظاهرة ما[29]".

4. مستوى التعبير الحجاجي :

يعـني مستوى التعبير الحجـاجي قـدرة الطفـل علـى إدارة النقـاش بينـه وبين مخاطبيه، بالدفاع عن مواقفه وأفكاره وآرائه في المواضيع والأشياء في سياقات تواصلية مختلفة. حيـث يـرفض مـا لا يرغـب فيـه، ويؤكـد مـا يرغب فيه، ويدافع عن معتقداته وأفكاره.

ويبـدأ هـذا المستوى عنـد أغلـب أطفـال العينـة المدروسـة بعـد مرحلـة التعبير الوصفي، حيث يكون الطفل قد تجاوز الأربع سنوات وتوفرت لديه القدرة التداولية للغة نسبيا في الحالات السليمة الطبيعية، وقد تتأخر عند بعض الأطفال ذوي الحالات الشاذة إلى حدود بداية السنة الخامسة لأسباب نفسية أو اجتماعية أو تربوية أو فطرية طبيعية ناتجة عن عجز مرضي على مستوى قدراتـه الذهنيـة والفكريـة. ومـا عـدا هـذه الحـالات الـشاذة فـإن الأطفال الأسوياء الطبيعيين يستطيعون اكتساب مستوى التعبير الحجاجي في لغتهم منذ بداية السنة الخامسة كما هو مبين في الجدول التالي :

• الوثيقة 3 : **النشاط اللغوي حسب أشهر السنة**

الفئة الخامسة	اسم الطفل وجنسه	السن	النشاط اللغوي حسب أشهر السنة الخامسة											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	الصباحي/ذكر	6-5	نصوص											
	محمد طه/ذكر		نصوص											
	أحمد/ذكر		نصوص											
	مريم/أنثى		نصوص											
	حمزة/ذكر		نصوص											

يوضح الجدول أعلاه أن العينات المدروسة من الأطفال (ذكورا وإناثا)، قد تمكنوا جميعا من اكتساب القدرة التعبيرية الحجاجية خلال بداية السنة الخامسة، وقد تجاوزوا جميعا مراحل التعبير الوصفي الذي تقتصر فيه تعبيراتهم على الكلمات المفردة والجمل القصيرة المحدودة التركيب والدلالة.

5. مستوى التعبير الإبداعي :

نقصد بالمستوى الإبداعي هو مرحلة متطورة من مراحل اكتساب النسق التداولي للغة عند الطفل، حيث يكون التعبير لديه قد تجاوز المراحل التعبيرية العادية المتمثلة في القدرة على الوصف والحجاج، إلى مرحلة القدرة على الابداع في أساليب التواصل، فيقوم مثلا بتوظيف عبارات وألقاب وكلمات من إنشائه الخاص، وتكون هذه التعابير المستعملة جديدة وغير مألوفة في لغة الطفل ؛ حيث يتخلى عن التعبير بالمعنى المباشر للعبارات ويلجأ إلى الاستعارات والمجازات والتصوير البياني بلغته الأم. "والإبداع هو ظهور الانسجام الخارجي الظاهر بين المحيط والجسم، والانسجام غير المرئي بين جزئيات الحركة، إن اختراع آلة وتشكيل مجموعة من الرموز، هي وسائل مختلفة لإعادة واسترجاع القدرة غير المرئية والخارجية الظاهرة، وعندما يتم حل المشكل ؛ فإن حجم العمل النهائي للنتيجة، يجمع في خصائصه وأبعاده وحجمه، النظام العملي الذي أنتجه من خلال التعبير عنه لغويا[30]" وتكون هذه المرحلة عند بعض الأطفال بشكل متزامن مع مرحلة التعبير الحجاجي، وعند البعض الآخر بعدها ؛ لأن التعبير الإبداعي مرتبط بالتفكير الإبداعي وغير منفصل عنه. فالطفل

لا يبدع في لغته إلا إذا كان مبدعا في فكره. وقد لاحظنا من خلال البحث أن هذا المستوى هو النقطة الحاسمة في التأكد من مدى اكتساب الطفل نسقه اللغوي التداولي أو عدم اكتسابه.

خلاصة :

تم التطرق في هذه الورقة لمحاور رئيسة تم تقسيمها مبحثين : الأول كان تمهيديا لمراحل اكتساب اللغة عند الطفل، والثاني كان تفصيليا لمستويات اللغة عند الطفل بناء على ما توصلنا إليه من نتائج البحث الذي قمنا به على مجموعة من الأطفال كعينة للدراسة، وما يمكن تسجيله في هذه الخلاصة كملاحظات مقارنة بين ما ذكر في المبحث التمهيدي المتعلق بمراحل اكتساب اللغة، وبين المبحث التفصيلي المتعلق بمستويات هذا الاكتساب ؛ هو أنه تم إغفال مستوى التعبير الأولى لدى الطفل أو ما يمكن تسميته أيضا بمرحلة ما قبل اللغة، حيث تشمل هذه المرحلة : الصراخ والمناغاة، وهما مستويان مهمان لاستعداد الطفل لاكتساب لغة محيطه وبيئته اللغوية ؛ حيث يمكنه الصراخ من تدريب وتمرين أعضاء جهازه النطقي بما فيها الحبال الصوتية، كما يمكنه من التعبير عن بعض أغراضه من الحاجة إلى الطعام والشراب والرعاية والاهتمام. وتمكنه المناغاة من التعبير عن نفس الأغراض بطريقة أفضل وأبلغ من الصراخ. إضافة إلى ذلك يمكننا تسجيل ملاحظة تخص مبدأ "الإبداعية" في مستوى التعبير الوصفي، التي نقصد بها الإبداعية في تركيب عناصر العبارات الوصفية، والإبداعية في إنشاء أساليب تعبيرية جديدة. والإبداعية في هذه المرحلة تختلف عن "الإبداعية" كمستوى تعبيري مستقل يأتي على رأس المستويات الخمسة التداولية للغة لدى الطفل ؛ حيث يمكن هذا المستوى الطفل من إبداع وابتكار كلام خاص به يميزه في تواصله عن غيره بأسلوبه اللغوي والتواصلي الخاص.

الهوامش

[1] عطية سليمان أحمد ؛ النمو اللغوي عند الطفل دراسة تحليلية دار النهضة العربية 1993 ص.12
[2] نفسه ص.12
[3] نفسه ص.12
[4] الهوارنة معمر نواف اكتساب اللغة عند الطفل، الهيئة العامة السورية للكتاب 2010 ص.52
[5] نفسه ص.53
[6] عطية سليمان أحمد ؛ النمو اللغوي عند الطفل دراسة تحليلية ص.10
[7] نفسه ص.10
[8] نفسه ص.10
[9] الهوارنة معمر نواف اكتساب اللغة عند الطفل، ص.41
[10] نفسه ص.42
[11] نفسه ص.42
[12] عطية سليمان أحمد النمو اللغوي عند الطفل ص.15
[13] الهوارنة معمر نواف اكتساب اللغة عند الطفل، ص.43
[14] نفسه ص.44
[15] نفسه ص.44
[16] الغالي أحرشاو الطفل بين الأسرة والمدرسة منشورات علوم التربية 19 ط1 /2009 ص.77
[17] نفسه ص.77
[18] الهوارنة معمر نواف ، دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة مجلة جامعة دمشق، المجلد 28 العدد 2012/1 ص.7
[19] عدنان يوسف العتوم علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق دار المسيرة للنشر والتوزيع- عمان ط.2 ص.267
[20] نفسه ص.268
[21] عبد العزيز محمد حسن القياس في اللغة العربية ؛ دار الفكر العربي ط.1/1995 ص.19
[22] نفسه ص.23
[23] الهوارنة معمر نواف اكتساب اللغة عند الطفل، ص.44
[24] الغالي أحرشاو الطفل بين الأسرة والمدرسة ص.83
[25] نفسه ص.88
[26] عدنان يوسف العتوم علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ص.267
[27] الهوارنة معمر نواف اكتساب اللغة عند الطفل، ص.45
[28] الشكيري محمد دروس في التركيب النظرية التوليدية التحويلية والنحو المعجمي الوظيفي (تطبيقات على العربية) دار الأمان للنشر والتوزيع الرباط ط.1/2005
[29] عدنان يوسف العتوم علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ص.279
30 محمد وأولحاج محمد سيكولوجية اكتساب اللغة وآليات التفكير والتذكر والتخييل مطبعة النجاح الجديدة، ط.1/2016 ص 197

المراجع :

- ✓ أحرشاو الغالي الطفل واللغة ، تأطير نظري ومنهجي للتمثلات الدلالية عند الطفل ج.1 1993/
- ✓ أحرشاو الغالي.. الطفل بين الأسرة والمدرسة. منشورات علوم التربية 2009.
- ✓ العتوم عدنان يوسف. (بلا تاريخ). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع
- ✓ الشكيري محمد.. دروس في التركيب ؛ بين النظرية التوليدية التحويلية والنحو المعجمي الوظيفي. الرباط: دار الأمان(2005)
- ✓ عطية سليمان أحمد.. النمو اللغوي عند الطفل دراسة تحليلية. دار النهضة العربية 1993.
- ✓ العلوي كمال رشيدة :
- كيف يكتسب الطفل أنساق لغته، دار أفريقيا الشرق،ط.1/2016
- النحو التوليدي، بعض الأسس النظرية والمنهجية دار الأمان الرباط ط.1/2014
- ثنائية عقل/ دماغ : مقاربة لسانية عصبية أبحاث في المنهج واللسانيات والأدب سلسلة ندوات الإصدار الثاني تنسيق محند الركيك آنفو ـ برانت
- كيف نستثمر البحث الحديث في اللسانيات والعلوم العصبية لتطوير تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وقبلها، المناهج اللسانية وتدريس اللغة العربية، مجلة وليلي، المدرسة العليا للأساتذة بمكناس مجلة بيداغوجية وثقافية، العدد 20
- ✓ مسكي محمد وأولحاج محمد.. سيكولوجية اكتساب اللغة وآليات التفكير والتذكر والتخييل. مطبعة النجاح الجديدة ط.1/2016
- ✓ الهوارنة معمر نواف.. اكتساب اللغة عند الطفل. الهيئة العامة السورية للكتاب 2010

Références

✓ Armengaud Françoise «Eléments pour une approche pragmatique de la pertinence» Philosophica 29,1982

✓ Dan sperber and Deirdre Wilson

- Relevence theory in the Handbook of Pragmatics Edited by Laurence R. Horn and Gregory Ward Blackwell publishing 2004
- La Pertinence, communication et cognition,

✓ Dictionnaire encyclopidique de pragmatique – Anne Roboule and jacques mouchler

✓ Edward sapir, le langage introduction à l'étude de la parole, traduit par S.M Guillemin, édition électronique Chicoutimi Québec, Octobre 2001,

✓ Larousse dictionnaire de linguistique et des sciences les langes sous la direction de jean Dubois :

✓ John R. Searle Les actes de langage Essai de philosophie du langage collection savoir Hermann Paris 1972.

✓J.l austin. Quand dire c'est faire. Traduction Gillet Lane Edition du seul paris 1970
✓Cummings Louis :
- Clinical Linguistics, Edinburgh : Edinburgh University Press 2008
- Clinical Pragmatics, Cambridge : Cambridge University Press. 2009
- Clinical pragmatics', in L. Cummings (ed.), The Routledge Pragmatics Encyclopedia, London and New York : Routledge 2010
- Pragmatic disorders and theory of mind',The Cambridge Handbook of Communication Disorders, Cambridge: Cambridge University Press 2013
- Clinical linguistics', in N. Braber, L. Cummings and L. Morrish (eds.), Exploring Language and Linguistics, Cambridge : Cambridge University Press, 2015.
- Clinical pragmatics', in Y. Huang (ed.), Oxford Handbook of Pragmatics, Oxford: Oxford University Press 2016.
- Clinical pragmatics', in G. Yueguo, A. Barron and G. Steen (eds.), Routledge Handbook of Pragmatics, London and New York : Routledge 2017

✓J.S. Damico and M.J. Ball (eds.) Infectious diseases and communication disorders', in The SAGE Encyclopedia of Human Communication Sciences and Disorders, Thousand Oaks, CA, 905-908. . (2019)
✓Martin J. Ball, Michael R. Perkins, Nicole Müller and Sara Howard The Handbook of Clinical Linguistics.© 2008 Blackwell Publishing.
✓https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A8%D8%A7%D8%AD%D8%A7%D8%AA_%D8%A8%D8%B1%D9%88%D8%AF%D9%85%D8%A7%D9%86
✓http://www.biolinguistics.eu/
✓ Armengaud Françoise «Eléments pour une approche pragmatique de la pertinence» Philosophica 29, 1982
✓Edward sapir, le langage introduction à l'étude de la parole, traduit par S.M Guillemin, édition électronique Chicoutimi Québec, Octobre 2001,
✓Ferdinand de Saussure, coure de linguistique générale, grand bibliothèque Payot, saint-germain, paris 1965
✓Jean Dubois et des autres : Dictionnaire de linguistique,
✓Michèle Kail, L'acquisition du langage BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE «QUE SAIS-JE ?». dépôt légal_1° édition 2012

تعليم مهارة القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي

د. العمري صوشة /جامعة الدكتور يحيي فارس - المدية

ملخّص

يعدّ المكون الصوتي الصورة الطبيعية والأصلية للغات، فاللغة نظام صوتي وما الكتابة إلا تجسيد ترميزي لهذا النظام الصوتي، الأمر الذي يوجب أن تعامل اللغات في حدود الإدراك والوعي بأهمية الصوت وأبعاده التعليمية التعلمية، وفي هذا المضمار تسعى هذه المقالة إلى بيان أهمية المنهج الصوتي وأبعاده التطبيقية في ميدان تعليم مهارة القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية : الصوت، الحرف، القراءة، اللغة العربية، التعليم الابتدائي.

Résume

La phonétique est considérée comme l'origine naturelle des langues. En effet, la langue est un système basé sur les sons et l'écriture n'est autre que leur reproduction par des symboles.

Il est donc nécessaire de traiter les langues en prenant conscience de l'importance des sons et de leur portée dans l'apprentissage et l'enseignement.

Dans ce domaine en particulier, cet article vise à démontrer l'importance de l'approchephonétique et l'étendue de sa pratique dans l'enseignement de la maitrise de la lecturedans le premier cyclede l'enseignement primaire.

Mots clés : le son, la lettre, lalecture, la langue arabe, l'enseignement primaire

أولا : مهارة القراءة، مفهومها وآليات تدريسها :

1. مفهوم القراءة : تعدّ القراءة من المهارات الأساسية التي تهدف إلى التحكم في النظام اللغوي والتواصلي؛ وهي الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، والحقيقة أنه لا يمكن الفصل بين هاته المهارات على المستوى التداولي، وما الفصل بينها إلا لغايات بيداغوجية وتعليمية صرفة. ويُعتمد في تدريس مهارة القراءة على المفهوم التربوي للقراءة، حيث تعرف على أنها "عملية ذهنية معقدة تضافرها مجموعة من العمليات البصرية وعمليات فك الرموز والدخول في المعجم اللغوي وتفسير الكلمات، بالإضافة إلى تحليل العلاقات النحوية والمعنوية التي تقيمها بين بعضها البعض الكلمات والجمل والنص بكليته وصولا إلى فهم المعنى."[1] فالقراءة مهارة ذات مستويات متعددة، ولا يمكن تحقيقها إلا عبر مجموعة من العمليات التي تطول أو تقصر باعتبار المدة الزمنية للعملية التعليمية ومراحلها. فمهارة القراءة من خلال هذا المفهوم تتجزأ إلى عمليتين أولاهما ميكانيكية أو آلية " تتجلى في قدرة التلميذ على القيام بتحويل خطاب مكتوب إلى خطاب منطوق مسموع، مع اتباع مجموعة من القوانين والقواعد المتعارف عليها."[2] ويقصد بها تمكن المتعلم من التعرف على الرموز المكتوبة حروفاً وحركاتٍ، ثم كلمات وجملا، والنطق بها على نحو سليم.

وثانيتهما عقلية "القراءة التأملية المتفحصة، وهي عملية سيكولسانية ذهنية معقدة تعتمد كمنطلق العمليات الإدراكية السيكولوجية، كما تعتمد على ميكانيزمات التذكر والتعرف والإدراك، قصد التركيز على فهم دلالات خطاب اللغوي ومضامينه حيث تستثمر مهارة الفهم بمستوياته المتدرجة."[3] وفي هذه العملية يتجاوز المتعلم مجرد فك الرموز والنطق بها بطلاقة إلى مستويات الفهم المتدرجة من الفهم الصريح المباشر إلى الفهم الضمني للجمل والنصوص وتحليلها وإبداء الرأي فيها. فالقراءة "عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، ويفهم من هذا أن عناصر القراءة ثلاثة، هي : المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب."[4]

إن تعليم مهارة القراءة وتعلمها في الطور الأول من التعليم الابتدائي تركز على مستويات القراءة الأولى أي عملية" التعرف بصريا إلى الرموز

الكتابية وفكها وربطها بالمعجم اللغوي خاصة بالمعجم اللغوي الأساسي، أما تلك المرتبطة بالمعجم اللغوي المتطور وبمستويات تفسير الكلمات وتحليل العلاقات النحوية المعنوية وصولا إلى بناء معنى النص، فهي تخضع لاستراتيجيات معالجة متطورة ومعقدة مرتبطة بنشاط القارئ ولا تتحول إطلاقا إلى عمليات آلية."[5] ورغم هذا التصنيف لعمليتي مهارة القراءة إلا أنهما متداخلتان ومنسجمتان في جميع المراحل التعليمية ولكن بدرجات متفاوتة، ومدار ذلك أن التركيز على الفهم يكون أقل وبمستوى أدنى في المراحل التعليمية الأولى، حيث يتم التركيز على فك الرموز آليا والنطق بها بدرجة أكبر، والاهتمام بالمعنى يكون أكثر في المراحل التعليمية المتقدمة مع عدم تغييب الجانب الصوتي والخطي فيها. ولن يتأتى "تحقيق فهم المقروء دون تحويل تلك القدرات إلى قدرات أوتوماتيكية، ودون تحويل المعرفة اللغوية إلى مهارة من خلال التمرين والممارسة."[6] وهذا ما يستلزم اختيار أنفع الطرائق التعليمية وأجدى المقاربات البيداغوجية لتحقيق الغايات التعليمية المنشودة.

2. طرائق تدريس القراءة : تعد العملية التعليمية عملية ممنهجة لها أهدافها وطرائقها، حيث تعتمد على "البنية التالية :

- ((أ)) هي الهدف المرغوب فيه.

- في بعض المواقف وحسب بعض الظروف المحددة، فإن ((ب)) هي أفضل وسيلة لبلوغ ((أ)) إذن يجب تنفيذ ما تتضمنه ((ب))."[7] وتعليم القراءة في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي يركز على تعليم الأصوات والحروف والربط بينها، وهذا ما يتطلب انتقاء أنجع الطرائق لبلوغ هذا الهدف، ومن أبرز الطرائق التعليمية المعتمدة في هذه المرحلة الأولى من تعليم القراءة، ما يلي :

أ. الطريقة التركيبية (الجزئية) : "يتم فيها تعليم الأصوات بالانتقال من الجزء إلى الكل أي من الحرف إلى المقطع ثم إلى الكلمة وصولا إلى الجملة وانتهاء بالفقرة والنص، وتقوم على النظرية السلوكية التي تقوم على مقولة(استمع وردد)"[8] وتندرج ضمنها طريقتان هما :

-الطريقة الأبجدية : وهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها، مثل : أ – ألف، ب – باء، وغيرها من الحروف. وذلك مع مراعاة الحركات والشدة، ثم ينتقل بالمتعلم إلى برط الحرفين فأكثر لإنتاج الكلمات ثم الجمل. [9]

-الطريقة الصوتية : "تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الأبجدية في أنها تبدأ بالحروف ولكنها تختلف عنها في أن الحروف تقدم إلى الأطفال بأصواتها لا بأسمائها، فالميم مثلا لا تعلم على أنها (ميم) بل تعلم على أنها صوت(مَ)."[10]

ب. الطريقة التحليلية(الكلية) : "ظهرت كنتيجة للنظريات التربوية المعرفية كالجشطالت، والتي مفادها أن اكتساب اللغة وتعليمها يقوم على إدراك الكل قبل الجزء، ولها صورتان:

-طريقة الكلمة : تنبني على تعلم الكلمة كاملة نطقا وخطا بصورة كلية، ثم يقوم المتعلم بتحليليها إلى أجزائها صوتيا وكتابيا.

-طريقة الجملة : تقوم على تقديم الأصوات في جملة كاملة قصيرة يقوم المتعلم بقرن صورتها المنطوقة برسمها، وبعد التكرار والربط الذهني بين المنطوق والمكتوب، يقوم بتحليلها على مستوى الكلمة ثم على مستوى الأصوات."[11]

ج. الطريقة التوليفية : وهي طريقة جاءت لتجاوز عيوب الطريقتين السابقتين، من خلا الجمع بين التركيب والتحليل " وأهم عناصر الازدواج في هذه الطريقة :

-أنها تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعاني، وبهذا ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.

-وتقدم لهم جملا سهلة، تتكرر فيها بعض الكلمات، وبهذا ينتفعون بمزايا طريقة الجملة.

-كما تعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا، لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها وفي هذا تحقيق لمزايا الطريقة الصوتية.

-وفي إحدى مراحلها اتجاه قاصد إلى معرفة الحروف الهجائية، اسما ورسما، وبهذا تتحقق مزايا الطريقة الأبجدية.

وبهذه العناصر الأساسية تخلصت الطريقة من العيوب التي تشوه الطرق السابقة وتضعف من نتائجها وآثارها.[12]

ويسير نشاط تعلم القراءة وفقا للطريقة التوليفية وفقا للمراحل التالية :[13]

1. مرحلة التهيئة : تنمية استعدادات المتعلمين للمواقف التعليمية الجديدة، وفيها يقوم المعلم بالتعرف على قدرات المتعلمين على معرفة الأصوات ومحاكاتها، وإدراك الفروق بينها، وإتقان اللغة الشفهية، ومدى معرفتها للأشياء وتسميتها من صورها، وذلك من خلال جملة من التدريبات

الأولية كأن يكلفهم بمحاكاة أصوات الحيوانات، ويطلب منهم إعادة النطق بكلمات معينة، ..إلخ.

2. مرحلة التعريف بالكلمات والجمل : وهي أول محاولة لأخذ الأطفال برموز الحروف المكتوبة وربطها بأصواتها المنطوقة، ويكون ذلك بعرض كلمات سهلة على المتعلمين، وتدريبهم على النطق بها، وتكوين جمل بسيطة من الكلمات السابقة ونطقها جيدا، ثم ينتقل إلى الأصوات والحروف ويطلب منهم كتابتها لتمكينهم من رسم ما يقرأ. وفي هذه المرحلة يتعرف المتعلم على الكلمات والجمل تعرفا كليا، فيقرؤها بسهولة وسرعة بواسطة التقاطها ببصره، كأنه يتناول قطعة واحدة.

3. مرحلة التحليل والتجريد : المقصود بالتحليل تجزئة الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى أصوات، والتجريد هو اقتطاع صوت الحرف المكرر في الكلمات والنطق به منفردا، فهذه المرحلة تكملة لما قبلها، فبعد أن يتعرف على الجمل المكررة كليا، يدرك الآن كل جملة وكل كلمة على حدة، ويدرك أنها أجزاء تختلف نطقا ورسما. وفيها تحلل الجملة إلى كلمات ثم تجرد أصوات الحروف ثم تحلل الكلمة إلى أصوات.

4. مرحلة التركيب : وفيها يدرب المتعلم على استخدام ما عرفه من كلمات وأصوات وحروف في بناء الكلمات والجمل.

ثانيا : المقاربة اللسانية - التعليمية في تعليم القراءة وتعلمها :

1. اللسانيات وتعليمية اللغة العربية : لما كان تعليم اللغات في المراحل التعليمية الدنيا يسعى نحو تمكين المتعلم من الكفاية اللغوية التي تتجسد في "مهارتين اثنتين هما : مهارة شفوية : تعول أساسا على الأداء المنطوق، ومهارة كتابية : تعول على العادات الكتابية للغة المعينة."[14] فإنه لن يتم تحقيق هذه الكفاية اللغوية إلا بالمعرفة الموضوعية والعلمية لهاته اللغة المتعلمة، وهو ما تقدمه لنا اللسانيات التي " تقوم بالذات بوصف اللغة وصفا موضوعيا وبتحليلها تحليلا علميا، فالألسنية في الحقيقة تنظّر معرفتنا بطبيعة اللغة الإنسانية وبعملية استعمال الإنسان لغته في ظروف التكلم المختلفة وبالعلاقات القائمة بين متكلم اللغة وبين مجتمعه."[15] فمن غير الممكن تعلم اللغة دون أدنى معرفة بطبيعتها ومكوناتها وطرق تحليلها؛ لأن ذلك من شأنه أن يسهل وييسر طرق تعليمها بأدنى جهد وبأقل وقت ممكن، الأمر الذي يجعلنا نجزم بأن "معلم اللغة للناطقين أو لغير الناطقين

بها، لا يكون في غنى أبدا عن الإنجازات النظرية والتطبيقية التي تحققت في رحاب المقاربة العلمية للظاهرة اللسانية؛ فهو من هنا ملزم بامتلاك النظرية اللسانية العالمية بمرجعياتها ومفاهيمها واصطلاحاتها وإجراءاتها التطبيقية"[16] في الميدان التعليمي، بالقدر الذي يكفل له أداء تربويا فاعلا.

ومعلم اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية يبتغي تعليم أسس القراءة والكتابة السليمة للمتعلمين على نحو يمكنهم من تجنب الأخطاء النطقية والإملائية على قدر المستطاع، ولن يتأتى له ذلك إلا بإدراك حقيقة اللغة وطبيعتها النظامية، ولما كانت اللغات الطبيعية ليست مجرد قوائم من الأصوات والكلمات والتراكيب، بل إنها تشكل في مجموعها نسقا لغويا تنتظم عناصره وفق ضوابط وقوانين منسجمة، وبالتالي فإن أي عنصر في هذا النظام لا يعمل في معزل عن العناصر الأخرى بل إنه يؤثر ويتأثر بغيره من العناصر اللغوية، ومنه فإن " تعلم النظام الإملائي للعربية ليس مسألة آلية، وإنما يرتبط بالنظام اللغوي الشامل للغة، ...، أي أن كل نظام يرتبط ارتباطا عضويا بالأنظمة الأخرى."[17] ما يعني أن تعليم القراءة أو الكتابة للمتعلمين بشكل يمكنهم من الانتقال من الوحدات اللغوية الدنيا (الحرف، الكلمة) إلى وحدات لغوية أكبر (الجملة، والنص) يتم وفق المعطيات والمقترحات اللسانية.

2. المقاربات التعليمية - اللسانية، الأسس والتطبيقات :

تتعدد المقاربات التعليمية في تعليم القراءة وغيرها من المهارات اللغوية بتعدد الأصول والنظريات اللسانية التي يعتمد عليها، والتي من أبرزها:

-**المقاربة المعيارية :** وهي مقاربة تنطلق من مبدإ مفاده أن اكتساب اللغة يكون بـ" التحكم في نسقها الشكلي عن طريق تركيب أجزاء وعناصر القاعدة، وتعتبر الأشكال النحوية وكأنها جزء من اللغة ذاتها وليست نتيجة تصورات ومفاهيم معينة."[18] وهذه المقاربة جد قديمة تقتصر على مهارتي حفظ القواعد والتطبيق وفقا لها، وأساسها المكتوب، حيث تهدف إلى تعليم القواعد المعيارية ومعرفة مواقعها من الكلم.[19]

-**المقاربة البنوية الوصفية :** ترى هذه المقاربة أن اللغة نظام من العناصر المنسجمة والتي تجمعها جملة من العلاقات، "فالبنية وفق هذه المقاربة هي أساس القدرة التعبيرية، وتعليم اللغة يجب أن ينطلق أساسا من التدريب

الشفوي على بنياتها اللغوية، تلك البنيات التي يُفترض أن تقدم ضمن مواقف مختارة، بحيث تسهم في اكتساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة."[20] والملاحظ أنها تعتمد اللسانيات الوصفية البنوية، وتستهدف هذه المقاربة "القدرة اللسانية للمتعلم بجعله يتحكم في الآليات اللغوية، عن طريق التمرين والتمهير، حتى يتمكن من بناء تراكيب لغوية بكيفية ميكانيكية."[21] ويتم توظيف هذه المقاربة في النشاطات التعليمية التعلمية من خلال: [22]

. الاعتماد على التمارين اللغوية التي تتميز بالتكرار والتجزيء، وعمليات الاستبدال والتحويل.

. توظيف الوسائل السمعية والبصرية.

. التركيز على مهارتي الحفظ والتطبيق.

. الجملة هي الوحدة الأساس للتحليل والتعليم.

-**المقاربة التواصلية :** تنظر هذه المقاربة إلى الظاهرة اللغوية على أنها" تتجلى في ثلاثة جوانب أساسية : جانب وظيفي وجانب اجتماعي- ثقافي وجانب تفاعلي...وتؤكد هذه المقاربة على أهمية البعد الدلالي والتواصلي بما في ذلك حركات الجسم والإيماءات بدلا من البعد النحوي."[23] فالأهداف التواصلية أساس هذه المقاربة ثم ينظر في القواعد النحوية انطلاقا من الوضعيات التواصلية التي تعتمد النماذج الحوارية المصطنعة والبعيدة عن واقع المتعلم، وهذا ما أدى إلى ظهور المقاربة بالفعل.

- **المقاربة الوظيفية :** تنظر إلى اللغة على أنها نشاط لغوي وسوسيو - ثقافي، والتبادلات اللغوية تجري داخل سياقات تحدد الأدوار والعلاقات. حيث لا تركز على تعليم البنى الجملية وإنما على الاستعمال والتواصل، والوحدة الأساس هي الأفعال الكلامية.[24] وقد بنيت على فكرة مؤداها "الربط بين اكتساب اللغة والواقع الاجتماعي المعيش، بحيث تدمج أفعال الكلام في مهام وأفعال يكون المتعلم قادرا على إنجازها بشكل جيد في سياق اجتماعي مباشر ويومي."[25]

3. الوعي الصوتي في تعليم مهارة القراءة وتعلمها :

وتطبيق التصورات اللسانية في ميدان تعليم اللغات خاصة يفرض أن الأولوية والمنطلق في تعليم اللغات للجانب المنطوق، وكما يقول عبد الرحمن الحاج صالح: "إن الدراسة العلمية والعملية للغة(تحليلها العلمي من جهة، واكتساب الملكة من جهة أخرى) يجب أن تنطلق من اللغة المنطوقة بالفعل."[26]

فالقراءة والكتابة تعولان معا على الجانب الصوتي؛ لأن " تدريس النظام الصوتي أساس تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها على حد سواء، فهو الأساس الذي تقوم عليه المهارات اللغوية الأربع : الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. وترتبط هذه المهارات بالنظام الصوتي ارتباطا وثيقا منذ اليوم الأول في تعلم العربية إلى اليوم الذي سيبلغ فيه متعلمها إلى درجة الكفاءة العالية فيها."[27]

فالوعي بأهمية الصوت في تعليم اللغات يسهم في " المساعدة على الرسم السليم للغة خطيا، وتحقيق الطلاقة بالربط بين مقاطع الكلمة، واكتساب مهارات القراءة وتصحيح الاختلالات اللفظية، والفهم الجيد للنصوص، كما أنه يمكن من التفريق بين العربي والدخيل من الألفاظ من خلال التركيب المقطعي، وأبرزها التدرب على مخارج الحروف."[28] ذلك أن إدراك المتعلم للأصوات منعزلة من حيث المخارج والصفات، ووعيه بالخصائص الصوتية للوحدات اللغوية يمكنه من القراءة الجيدة وتجاوز الأخطاء الإملائية والكتابية التي لا توافق الصورة السمعية. أضف إلى ذلك أنّ الاعتماد على المكتوب عوض المنطوق في تعليم اللغة العربية، لاسيما في مهارتي القراءة والكتابة في المراحل التعليمية الأولى، قد يرسخ في أذهانهم "تصورات مخطوءة عن أصوات اللغة، فالنظام الكتابي العربي يوحي بوجود علاقة بين (ع-غ) و(د-ذ) و(ر-ز)؛ بسبب التشابه في الرسم، بينما العلاقة الصوتية تكون بين(ع-ح) و(د-ث) ...إلخ. إضافة إلى أمور أخرى كثيرة تتعلق بإدراك حقيقة الأصوات وكيفية النطق بها."[29] ولذلك فإن تعليم اللغات "لا ينحصر فقط في إكساب المتعلم لآليات الكلام، بل لابد أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها. (...) فأهم المقاييس في هذا النطاق هو أسبقية المشافهة بالنسبة للتلاميذ على القراءة والكتابة، وأسبقية الإدراك على التعبير، وعلى هذا فلا بد من أن يبدأ المعلم دائما بإيصال ذوات العناصر مشافهة لا كتابة، وأن يجعل تلامذته بالمشافهة - المتكررة - يميزون بالسماع وحده بين هذا الحرف وذاك."[30]

وسبيل المشافهة في تعليم اللغات استثمار معطيات النظام الصوتي، يقول جسبرسن : "إننا نريد أن نقدم إلى المدارس شيئا عن الدراسات الصوتية، ولأننا مقتنعون –نظريا وعلميا- أننا بفضل هذا العلم نستطيع بصورة آكد وبطريقة أيسر أن نحصل على نطق أحسن وأسلم في وقت أقصر مما لو حاولنا ذلك دون معرفة بعلم الأصوات."[31] ذلك أن بعض المثقفين أو المعلمين قد يظنون أن تعليم النظام الصوتي زيادة إرهاق للمتعلم،

مدعين أنهم أتقنوا اللغة دونما تلقنهم لهذه المبادئ الصوتية الحديثة، يقول حسني عبد الباري عصر: "إن تعليم أصوات اللغة وحروفها وكلماتها ليس بأمر ذي بال في تعليم اللغة فهو أمر آلي ميكانيكي يستوي فيه الإنسان وأي حيوان يكتسب أصوات فصيلته...وتعليم تلك الأمور أيسر شيء في تعليم اللغة، والأكثر خطورة تعليم المعنى لا خزن المباني"[32] والقول في ذلك ، ما رآه جسبرسن من أن المنهج الصوتي يجعل من تعلم وممارسة الفعل القرائي والكتابي أكثر سهولة ويسرا، "فلعلم الأصوات أهمية بالغة في تعليم اللغة القومية، واكتساب مهارة أدائها على وجه يحافظ على خصوصيتها ويحميها من اللكنات المتنافرة وبلبلة الألسن."[33] كما أن تعليم الأصوات وعلم الأصوات له منافع هامة في تدريس اللغة القومية من خلال :

-التقريب بين عادات النطق المحلية، وتذويب الفروقات بينها إلى حد ما.
-تخليص اللغة المشتركة من الآثار الصوتية ذات الطابع المحلي الضيق."[34]

ثالثا : المهارات الأساسية لتعليم القراءة وتعلمها :

إنه ولمعالجة الصعوبات القرائية للمتعلمين، لاسيما في الطور الأول الابتدائي،لا بد أن يدرك الفاعل التعليمي المكونات الأساسية المكوّنة لمهارة القراءة؛ ذلك أن "استضمار قواعد وفك الرموز اللغوية، تتضمن في حد ذاتها عمليات منطقية، (...) لأن هناك عناصر يجب تمييزها أثناء القراءة، وهناك جوانب تتطلب الترتيب، وعلاقات يجب أن تدرك وتستقرأ، وقواعد يجب أن تصاغ، وتداخلات يجب أن تحدّد."[35] واستضمار ميكانيزمات النظام الترميزي أولى مرحلة قرائية، حيث يكون المتعلم قادرا على إدراك الرموز الكتابية وما يقابلها من أصوات، فـ" تطور القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات لغوية وذهنية - لغوية أساسية، مثل : الوعي الصوتي ومعرفة الحروف والتركيب الصوتي، والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات."[36]

1. الوعي الصوتي - الفونولوجي : يعرف الوعي الصوتي على أنه "عملية إدراك الجانب التركيبي لمفردات اللغة والقدرة على تحليل هذا الجانب إلى وحدات صوتية مجزأة."[37] فيدرك المتعلم العديد من الفروقات الصوتية، من قبيل الخصائص الصوتية للأصوات منعزلة كالمخارج والصفات، والخصائص الفونولوجية كالفروقات الصوتية في المواقع التي تحتلها في الكلمة، وتعرف الفارق بين أصوات الفصحى وأصوات

العامية...إلخ.[38] ويتم ذلك من خلال عدة إجراءات يطلب من المتعلم القيام بها تعرف بمستويات الوعي الصوتي، منها :[39]

الاستبدال : إبدال صوت بآخر لينتج مفردة جديدة، مثل : (أمواج- أموال).

الإضافة : كإضافة ميم في أول كلمة (قاعد)، فتصير (مقاعد).

الحذف : كحذف الصوت الأول من (كمال) فتنتج (مال).

التقطيع والعدّ : والغرض منها التدرب على تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية وعدها مثل : قـَ/لـَ/ م (ثلاث مقاطع بسيطة).

الدمج : ينطق الأصوات المفردة أو المقاطع المكونة لمفردة ما، ثم يقرأ المفردة بسرعة، مثل : جا/ مـِ/عَـ/ـــةٌ.

التصنيف : تصنف الأصوات حسب مواقعها من الكلمة (البداية، الوسط، الآخر).

العزل : التعرف على الوحدات الصوتية المكونة للمقطع، صامت أو صائت، مثل : صديق/ص/.

والفائدة التعليمية أن يكتشف المتعلم مواقع الأصوات وانتماءاتها الحرفية في اللغة؛ حيث إن الصوت الذي يقبل حلول مكان صوت آخر مع تغير المعنى ينتمي إلى حرف غير الذي ينتمي إليه الأول، والصوت الذي لا يحل محل صوت ما ينتمي كل منهما إلى حرف واحد، وبهذا ينتقل من الصوت إلى الحرف، ومن المنطوق إلى المكتوب، ومن الكلام إلى اللغة.

2. المبدأ الأبجدي : في هذا المستوى يدرك المتعلم أسماء الحروف وما يقابلها من أصوات، "ويتم ذلك بواسطة ربط صوت الحرف برمزه الكتابي، وبيان أن الصورة الصوتية قد لا تتطابق ضرورة والصورة الكتابية كالألف في (هذا، لكن) واللام في (الذي، التي)، والتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة."[40] إذ يتبيّن المتعلم ويدرك العلاقة" بين الحروف وأصواتها حيث يساعده على نطق المفردات عن طريق تحويل الحروف البصرية إلى ما يقابلها من أصوات ثم الجمع بينهما لنطق المفردة المدروسة."[41]

3. الطلاقة : تعرف مهارة الطلاقة بأنها " **عبارة** عن قراءة سريعة ودقيقة للحروف والأصوات والمفردات والجمل والفقرات والنصوص (...) فعند وصول

المتعلم إلى مهارة الطلاقة يكون قادرا على الربط التلقائي والسريع بين شكل المفردة والحروف المكونة لها وبين أصوات هذه الحروف ومعاني المفردات أي بين الصورة القرائية والفهم القرائي السريع."[42] فيتجاوز المتعلم التهجي ودمج المقاطع ليصبح قادرا على قراءة الكلمات والجمل والنصوص بكل سهولة وسرعة، ويمتلك الدقة في القراءة الشفهية والصامتة.

4. المفردات : ويراد بهذا المستوى اكتساب رصيد من الكلمات لتسهيل القراءة الإجمالية وبناء الفهم، "لأن مكون المفردات هو المحدد الرئيس في سهولة النص القرائي أو صعوبته، ولهذا تعد المفردات أساس النجاح القرائي والكتابي وبذلك النجاح في تعلم اللغة العربية."[43]

5. الفهم القرائي : يعدّ الفهم القرائي الأساس الذي يراد الوصول إليه من خلال المستويات السابقة، وهو إدراك المتعلم معنى ما يقرأ من كلمات وجمل وفقرات ونصوص. ولذلك فإن الفهم القرائي" يتأثر بشكل مباشر بمهارات قراءة الكلمات وفك رموزها وبالطلاقة؛ فكلما وجد المتعلم صعوبة في القراءة نتيجة لنقص الوعي الصوتي أو معرفة أصوات الحروف، ضعفت الطلاقة لديه، الشيء الذي يحد مهارة الفهم."[44]ونظرا لذلك، فإن ضعف المستوى القرائي لدى المتعلمين مرتبط بمهارات القراءة السابقة، ونظرا لضعف المستوى القرائي لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية، فإن وزارة التربية الوطنية رأت وجوب إعادة النظر في منهجية تعلم القراءة وتعليمها في الطور الأول ابتدائي، باعتمادها على المنهج الصوتي - الخطي.

رابعا : منهجية تقديم نشاط القراءة في الطّور الأول الابتدائيّ :

بنيت منهجية تقديم نشاط القراءة على ما ورد في دليل المنهج الصوتي الخطي في تعليم القراءة، وقد جاء هذا الدّليل بناء على وثيقة التحقيق الوطني المتعلقة بأخطاء المتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وكانت طبيعة الأخطاء (صوتية صوتية - خطية/خطية)، ولذلك تبنى المقاربة اللسانية البنوية في معالجة هذه الأخطاء وتقويمها؛ إذ اعتمدت على ثنائيات سوسير لا سيما : اللسان/الكلام، والدال/المدلول، والمحور الاستبدالي والتركيبي والصوتيات الحديثة كالفونيم والنبر والتنغيم والمقطع.[45] وقد اختار الدليل الطريقة التوليفية، حيث جاء في الدليل ما نصّه "صارت الحاجة ملحة إلى تبني طريقة تقف بين الطريقتين التركيبية والتحليلية

وتستغل مميزات كل منهما أطلق عليها اسم الطريقة التوليفية أو المزجية (التوليف أو المزج بين التحليلية والتركيبية). تنطلق هذه الطريقة من وحدات دلالية كاملة ذات معاني (الجمل) يستخرج منها الكلمات المركزية وتحلل تحليلا صوتيا لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها، ثمّ معالجتها لعزل الصوت والحرف. يتم بعدها التركيز على الحرف والتعرف عليه اسما ورسما وإضافة إلى التدريب على تركيب الأصوات والحروف مجددا في كلمات وجمل وقراءتها."[46] وقد اعتمد الدليل على القراءة المقطعية، وهي " طريقة تعتمد على تقديم وحدات لغوية أكبر من الصوت اللغوي لكنها أقل من الكلمة، وسميت بالمقطعية لكون المتعلمين يحللون جملا وكلمات إلى مقاطع وأصوات ثم يقومون بتركيب كلمات وجمل بهذه المقاطع والأصوات"[47]فتعليم القراءة وفقا للدليل يتم عبر المراحل الآتية :

-تحديد جملة تامة المعنى وكتابتها على اللوح.
-استخراج الكلمات المركزية (البؤَر).
-تحليلها تحليلا صوتيا عبر القراءة المقطعية.
-تمييز المقطع الذي يضم الصوت المراد تعليمه
-ربط الصوت باسمه ورمزه الكتابي.
-إجراء تدريبات تركز على تركيب الأصوات والحروف في كلمات وجمل، وذلك بواسطة آليات الاستبدال والحذف والإضافة وغيرها.

وتمركزت طريقة تعليم القراءة في الطور الأول ابتدائي، على مكونين أو مهارتين أساسيتين هما "الوعي الصوتي (المرحلة الشفوية) وثانيا التطابق الصوتي الخطي، مع التطرق لبقية المكونات بشكل ضمني."[48] وسنعرض الآن لمراحل سير عملية تعليم القراءة في الطور الأول ابتدائي وفقا لما ورد في الدليل.

أولا : أنشطة الوعي الصوتي (اكتشاف الصوت) : النشاط : اكتشاف صوت (ع)

المستوى الأول : الجملة.[49]

1- استخراج الجملة المقصودة من الكتاب شفويا، مثال : (المزارع في القرية واسعة)، ثم قراءة الجملة تنغيميا مع توضيح المعنى، مع تحديد المقاطع.

2- المحور الاستبدالي والتركيبي : تغيير مواقع الكلمات من الجملة، واستبدالها بكلمات أخرى ليتوصل المتعلم إلى إمكانية الاستبدال وتغيير التركيب مع مراعاة مكوّن الفهم. مثال : في القرية واسعة المزارع هذا تركيبيا، ومثال الاستبدال : المدينة بدل القرية، أو المزارع بالحدائق.

3- الحذف والإضافة : تتم عملية حذف كلمات وإضافة أخرى للجملة.

4- التمييز : تقطيع الجملة إلى كلمات مع نطقها منفردة؛ في/القرية/المزارع/واسعة لإدراك المتعلم لحدود الكلمة وقيمتها المعنوية.

المستوى الثاني : الكلمة.[50]

1- استخراج المفردة المقصودة بواسطة الحذف أو السؤال. وهي (المزارع)

2- التقطيع والعدّ : يدرك المتعلم المقاطع وعددها، مثل(الـ/مَـ/ـزا/رِ/عُ)، وهي خمسة مقاطع يشار إليها بالتصفيق أو الأصابع أو الطرق.

3- التمييز : يتم الضغط على المقطع الذي يحتوي على الصوت المراد لتمييزه.

4- المماثلة المقطعية : حيث يطلب من المتعلم الإتيان بكلمات مماثلة مقطعيا للكلمة المقصودة. مثل : مخادع، مدافع، مسابح.

5- التلاعب بالأصوات : وذلك عن طريق التقليبات والإضافة والتعويض، مع مراعاة المستعمل وعزل المهمل.

6- عزل المقطع : يتم عزل واستخراج الوحدة الصوتية المستهدفة، وهي هنا (ع) وتسميتها وتحديد مكانها من الكلمة (في آخر الكلمة).

7- تجريد الصوت من الحركة ونطقه ساكنا (عْ)، وتكرار النطق به لتحديد المخرج، وتصويب المخارج لدى المتعلمين دوريا.

8- تحريك الصوت : وذلك من خلال نطق الصوت محركا بالحركات الثلاث، وتعرض جملة من المفردات التي تشتمل على الصوت المستهدف (ع).

9- الدمج والتركيب : تركيب كلمات جديدة، ويطلب من المتعلمين المجيء بكلمات تحتوي على الوحدة الصوتية المستهدفة في أماكن مختلفة من الكلمة.

ثانيا : أنشطة التطابق الصوتي – الخطي (اكتشاف الحرف) :

المستوى الأول : الجملة.

1- تدوين الجملة على اللوح(المزارع في القرية واسعة)، وقراءتها من طرف المتعلمين قراءة مقطعية والتركيز على ربط الصوت بالحرف المرسوم.

2- تشويش الكلمات وإعادة ترتيبها؛ من أجل أن يربط المتعلم بين المنطوق ورمزه.

3- الحذف والإضافة : يتم حذفكلمات وإضافة كلمات أخرى للجملة.

4- التمييز : يطلب من المتعلمتحديد الكلمات كتابيا ، وقراءة الجملة قراءة مقطعية إلى كلمات ونطق الكلمات داخل التركيب وخارجه(منعزلة)، مثال : المزارع/في/القرية/واسعة.

المستوى الثاني : الكلمة.

1- استخراج المفردة عن طريق الحذف بعد عملية التقطيع السابقة(المزارع).

2- القراءة المقطعية : تقرأ المفردة وتقطع خطيا ، مع الربط بالصورة السمعية مثال : ألْ/مـَ/زا/رِ/عُ.

10- التلاعب بالأصوات : وذلك عن طريق التقليبات والإضافة والتعويض.

3- التقطيع : تتم ممارسة تقطيع الكلمة إلى حروف وعدها ، مثال : ا/ل/م/ز/ا/ر/ع(عددها :7).

4- العزل : تعزل الوحدة الخطية المستهدفة، ثم تكتب تحت الحرف المعزول، ومن دون حركات مثال : المزارع

5- التعرف على الحرف : يتعرف المتعلم على اسم الحرف(العين)ن ويتعرف على مكان الحرف، وهو هنا آخر الكلمة. ويتعرف على كيفية كتابته في البداية(عـ). وفي الوسط (ـعـ) وفي آخر الكلمة(ع).ولا بد من ربط النطق بالخط من طرف المعلم والمتعلمين.

6- ربط الحرف بالأشكال الخطية : تسمية مكونات الوحدة الحرفية الخطية، وهي الحرف (ع) والأشكال (ـُـ، ـَـ، ـِـ). وعند تصحيح النطق يكتب الحرف بالسكون(عْ).

وإن كانت هذه المنهجية في تقديم مهارة القراءة تنطلق من وعي وفهم لطبيعة اللغة الصوتية وربطها بالجانب المكتوب أو الخطّيّ، وتتلاءم والمقاربة بالكفاءات إلا أنه كان ينبغي أن تراعي ما يلي:

أ.لهجة المتعلم : بما أن هذه المنهجية تعتمد أساسا على الوعي الصوتي فإن المتعلّم يأتي المدرسة وقد اكتسب أصواتا تختلف في طبيعة نطقها عن أصوات اللغة العربية الفصيحة المتعلّمة في المدرسة،لا سيما أنّ الجانب الصوتي للغة أكثر عرضة للتغيّر والتبدّل خلافا للنظام الصرفي والنحوي، وهذا يتطلب إجراء دراسات وبحوث ميدانية تبرز خصوصيات كل لهجة من الناحية الصوتية لنتبين أوجه التشابه والاختلاف بين فونيمات اللغة العربية الفصيحة

واللهجات التي يتكلم بها الطفل في واقعه اليومي، وذلك من خلال التحليل التقابلي بين النظام الصوتي للهجة المكتسبة واللغة الفصيحة المراد تعلّمها، ولا زلنا نفتقد مثل هذه الدراسات النافعة في تعليم اللغة الأمّ واللغات الأجنبيّة.

ب. مركزية المخارج والصفات في الوعي الصوتي : يلاحظ في هذه المنهجية أنها تجعل من المخارج والصفات درسا عرضيا ينبه المعلّم إليه في بعض الأحيان، وكان الأولى أن تخصص مدة زمنية كافية ليتدرب المتعلم على البنية الصوتية للحرف مخرجا وصفة، وينبه على الأخطاء النطقية التي يمارسها بعض المتعلمين.

ت. التنوّع في طرائق ومقاربات التدريس : لقد بات من المعلوم أن لكل مقاربة أو طريقة مناحي نقص وجوانب إيجاب، لذلك وجب على المعلّمين التنويع بين هذه الطرائق والمقاربات متى كان ذلك ملزما، ومنهجية الدليل في تعليمها لمهارة القراءة في الطور الابتدائي اعتمدت المقاربة اللسانية الوصفية دون غيرها، فكانت الجملة المنطلق والأساس، وهذا ليس عيبا ولكن من الأفضل المزاوجة كأن نوظف المقاربة التواصلية أيضا فينطلق من وضعيات تواصلية حوارية ثم تحدد الجمل فالكلمات التي تحتوي على الصوت المراد تعلمه، وهكذا دواليك. وهذا يجعل المتعلم يدرك حقيقة اللغة وأبعادها باختلاف الطرائق والمقاربات اللسانية والتعليمية المعتمدة، فالاعتماد على الطريقة الصوتية كما هي في الدليل يشعر المتعلم بالبعد البنوي الصرف وللغة فقط دون الجوانب التفاعلية والثقافية والاجتماعية للغة.

ث. الرصيد المفرداتي : تصبو تعليمية القراءة كمهارة إلى تمكين المتعلم في الطور الأول من التعليم الابتدائي إلى التّمكّن من فكّ الرّموز بسرعة وإدراك لما يقرأ، ولن يتأتى هذا إلا بامتلاك المتعلّم رصيدا مفرداتيا كافيا لذا يجب التنويع في المفردات عند تعلم الحروف والأصوات لا أن نعتمد على كلمة أو كلمتين في تعليم وتعلم صوت أو حرف ما. وإن كانت الطريقة المتبعة قد أشارت إلى أنه يطلب من المتعلم الإتيان بكلمات مشابهة مقطعيا إلى الكلمة محل الدرس، وهذا وإن كان جيدا فإنه ربما يصعب على المتعلم الإتيان بكلمات مشابهة مقطعيا، لذا يفضل التنويع في مقاطع الكلمات محل استخراج الحرف أو الصوت.

خاتمة

تعدّ مهارة القراءة من أهمّ المهارات اللغوية في تعلّم اللّغات وتعليمها؛ لأنّها حلقة الوصل الأولى لبناء الكفاية والأداء اللغوي، ذلك أن المتعلم القادر على فكّ الرموز بطلاقة وفهم ما يقرأ فهما مباشرا وضمنيا يكتسب رصيدا مفرداتيا ثريا، ويمكنه ذلك أيضا من استضمار النظام اللغوي بكل عناصره الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية والتّداولية. وتعليم القراءة وتعلمها يفترض فهما أوليا وعميقا للغة المتعلمة، ومن أولى الأوليات في تعلم القراءة وتعليمها الوعي بالمكون الصوتي والخطي بالاعتماد على ما تقدّمه الدراسات الصوتية و الفونولوجية وما تقترحه الدراسات التربوية التعليمية من أنجع الطرائق، وتعد الطريقة التوليفية الأنسب في تعليم القراءة وتعلمها لأنها تجمع بين الجانب الملفوظ والمكتوب، وبين الكلمة والجملة في إدراك الصوت المراد تعلمه. إلا أنه يجب تجاوز الجملة إلى إدراك الجوانب التفاعلية والاجتماعية الوظيفية للغة، كما أنه بات من المعلوم أن المتعلم ليس ورقة بيضاء، بل إنه يملك تمثلات ومكتسبات عن اللغة المتعلمة ما يفرض مراعاة الخصائص الصوتية للهجة التي اكتسبها في لغته الأمّ بإجراء دراسات تقابلية مقارنة بين اللغة الفصيحة واللهجة ليسهل التعرف على مواطن التشابه والاختلاف بينهما ليسهل الوعي بالجانب الصوتي للغة العربية الفصيحة. ولن يتأتى الوعي الصوتي إلا بتخصيص جانب أكبر للمخارج والصفات في هذه الطريقة المتبعة، كيف لا، وهناك توجه لساني يدعو إلى إعادة بناء منهج لساني صوتي للقواعد الصرفية والنحوية تعطى فيه الأولوية للجانب الصوتي مخرجا وصفة في تعلم القواعد بدل القواعد التقليدية.

الهوامش

[1] أنطوان صياح وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت(لبنان)، ط1، 2007 م، ص55.

[2] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها (دراسة نظرية وميدانية في : تشخيص الصعوبات - اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية - بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية) الهلال العربية(الرباط)، ط2، 1994م، ص270.

[3] المصطفى بن عبد الله بوشوك، المرجع نفسه، ص271.

[4] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1968م، ص57.

[5] أنطوان صياح وآخرون، المرجع السابق، ص55.

[6] بومدين بن موسات وآخرون، المنهج الصوتي –الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي(دليل تكوين المكونين)، المفتشية العامة للبيداغوجيا، 2018م، ص05.

[7] محمد الدريج، التدريس الهادف(مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1994م، ص26.

[8] خالد حسين أبو عمشة، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، أصوات للدراسات والنشر، ط1، 2018م، ص34.

[9] ينظر : خالد حسين أبو عمشة، المرجع نفسه، ص34. وينظر : عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص79

[10] عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص79-80.

[11] خالد حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص34.

[12] إبراهيم عبد العليم، المرجع السابق، ص75.

[13] إبراهيم عبد العليم، المرجع نفسه، ص87، 89، 99، 111، 116.

[14] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية(حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون(الجزائر)، د س ن، ص 131-132.

[15] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، 1984م، ص9.

[16] أحمد حساني، المرجع السابق، ص 2-3.

[17] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1995م، ص100.

[18] عبد الكريم غريب، ديداكتيك الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2017م، ص158.

[19] ينظر : عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص158.

[20] عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015م، ص86.

[21] عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص159.

[22] ينظر : عبد الكريم غريب، المرجع نفسه، ص159.

[23] عبد الرحمن التومي، المرجع السابق، ص89-87.
[24] ينظر : عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص159.
[25] عبد الرحمن التومي، المرجع السابق، ص87.
[26] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث دراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، ج1، 2012، ص186.
[27] خالد حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص30.
[28] بومدين بن موسات وآخرون، المرجع السابق، ص83.
[29] غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار، عمان (الأردن)، ط1، 2004م، 300.
[30] عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع السابق، ص229.
[31] كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، 2000م، ص582-583.
[32] حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار نشر الثقافة، 1997م، ص 45.
[33] كمال بشر، المرجع السابق، ص27.
[34] ينظر : كمال بشر، المرجع السابق، ص588.
[35] المصطفى بن عبد الله بن بوشوك، المرجع السابق، ص272.
[36] بومدين بن موسات وآخرون، المرجع السابق، ص 05.
[37] هاني إسماعيل رمضان وآخرون، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشورات المنتدى العربي التركي، ط1، 2018م، ص164.
[38] ينظر : محمود العشيري، من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية، التواصل اللغوي، مج 18، ع1-2، 2017م، ص47-48-49.
[39] ينظر : تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء(المغرب)، 1994م، ص76-77.، ينظر : بومدين بن موسات وآخرون، المرجع السابق، ص86. ينظر : هاني إسماعيل رمضان وآخرون، ص167.
[40] محمود العشيري، المرجع السابق، ص47-48.
[41] هاني إسماعيل رمضان وآخرون، المرجع السابق، ص168.
[42] هاني إسماعيل رمضان وآخرون ، المرجع نفسه، ص168.
[43] هاني إسماعيل رمضان وآخرون ، المرجع نفسه، ص169.
[44] عبد الرحمن التومي، المرجع السابق، ص134.
[45] ينظر : بومدين بن موسات وآخرون، المرجع السابق، ص19.
[46] بومدين بن موسات وآخرون، المرجع نفسه، ص05.
[47] بومدين بن موسات وآخرون، المرجع نفسه، ص78.
[48] بومدين بن موسات وآخرون، المرجع نفسه، ص79.
[49] ينظر : بومدين بن موسات وآخرون، المرجع نفسه، ص95.
[50] ينظر : بومدين بن موسات وآخرون، المرجع نفسه، ص96.

مهارة القراءة للمتعلمين الصينيين وأسلوب تدريسها في جامعة الدراسات الدولية في شنغهاي

زهراء (BI Ruidan) / جامعة هواتشياو - الصين

ملخص

وفقا لمتطلبات العصر الذي نعيش فيه والثورة المعرفية والمعلوماتية الكبيرة وتدفقها الهائل والتطورات اللغوية ونظام دراسة اللغة الثانية فإن مهارة القراءة تحتل مكانة مهمة، وتعد جزءا أساسيا لا غنى عنه في تعليم اللغات الأجنبية في الجامعات والمعاهد الصينية، ولاسيما بعد طرح فكرة "الحزام والطريق" من قبل الحكومة الصينية والتي تعتمد على التبادل والتواصل المكثف في هذا العصر بين الصين والدول العربية في المجالات السياسية والثقافية والاقتصادية والتجارية وغيرها، وانطلاقا من هذه الفكرة يقوم متعلمو اللغة العربية الصينيون في الجامعات والمعاهد الصينية بدور الجسر اللغوي في هذه التبادلات، ولذلك فإن إتقان مهارة القراءة الاستقبالية من قبلهم غاية في الأهمية بغية رفع قدرتهم على الاتصال والتواصل، وتحسين مستواهم وتنمية قدرتهم على استخلاص استراتيجياتها القرائية، وكيفية توظيفها في المواقف اللغوية التواصلية المختلفة، وتركيز انتباههم على النقاط والعناصر البارزة في المحتوى، وممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعاني، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الفهم، وتعتمد مناهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية على مهارة القراءة إحدى المهارات الأربع في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، انطلاقا من أن نص القراءة بما فيه من فكرة رئيسة وأفكار فرعية ثانوية، ومفردات مفتاحية وتراكيب وتعبيرات لغوية استعمالية، وأدوات ربط متنوعة هو بوابة المتعلم نحو عالم اللغة الحقيقي، وممارستهم لهذه المهارة وطرائق تعلمها واستراتيجياتها من خلال خطوات تتبع أثناء تدريسها، يساعدهم في تقوية رصيدهم اللغوي والمعرفي والتواصلي والثقافي والاجتماعي، وهذا ما يؤدي بالمتعلمين الصينيين إلى الفهم العام فالجزئي فالدقيق أثناء تبادل وجهات النظر في مناقشة قضية ما مع الناطقين بالعربية، وذلك من خلال إدراكهم للأهداف الصحيحة من عملية الاتصال والتواصل معتمدين على مهارة القراءة في مراحل مختلفة من دراستهم.

الكلمات المفتاحية : مهارة القراءة، تدريسها، أهدافها وأنماطها، اختيار موادها، المتعلم الصيني

Summary

According to the requirements of the times we live in, the knowledge revolution and the large-scale influx of information technology, and the tremendous development of language systems and second language studies, reading skills occupy an important position. Reading is an indispensable part of foreign language teaching in Chinese universities. In particular, the Chinese government has proposed the "Belt and Road" initiative aimed at strengthening exchanges and exchanges between China and Arab countries in the political, cultural, economic, and trade fields. Going forward, Chinese students studying Arabic in Chinese universities and colleges have served as a language bridge in these exchanges. Therefore, mastering receptive reading skills can improve students' communication and communication skills, develop students' reading skills, use reading skills in different language communicative situations, focus attention on the key points, and It is important to use critical thinking methods, observing psychological and linguistic activities to verify the level of understanding. Reading skills are included in the Arabic language syllabus of Chinese universities, which is also one of the four skills for teaching Arabic to non-Arabic speakers. From the perspective of text reading, the text includes the main thoughts and minor thoughts, keywords, the expression and architecture of the language used, and various connection tools. It is a portal for learners to move to the real language world. Through the step-by-step practice of learners' learning skills, learning methods and learning strategies in the teaching process, they can help them increase their reserves of language, cognition, communication, cultural and social knowledge. So that when they discuss issues and exchange opinions with native Arabic speakers, they can have an accurate grasp and understanding of the whole or part. This is achieved through the development of reading skills at different stages of learning and the recognition of the right goals in the process of communication and communication

Key words : reading skill, reading teaching, reading objectives and models, reading testing and materials, Chinese learner

تمهيد

مما لا شك فيه أن مهارة القراءة إحدى مهارتي الاستقبال اللغوي (الاستماع والقراءة)، حيث إن البشر يتصلون ويتواصلون مع بعضهم في حياتهم إما سماعيًّا أو قرائيًّا أو شفويًّا أو كتابيًّا، وإن إجادة اللغة الثانية لا تعتمد على العلوم والمعارف فقط بل على الممارسة اللغوية، ومن هنا فإننا عندما نقابل متعلما للُّغات أخرى نسأله: كم كتابًا قرأت وماذا قرأت وماذا فهمت واستوعبت من قراءتك لهذا النص المقروء؟ وهذا إن عنى شيئا فإنما يعني أن مهارة القراءة باللُّغة المُتعَلَّمَة وإجادتها والاتصال والتواصل بها هو معيار من معايير الكفاءة اللغوية والاتصالية والثقافية عند متعلم اللغة الثانية، وهذا الكلام عين الصواب، ويؤيده ما توصَّل إليه خبراء تعليم اللُّغات الثانية، حيث إنهم اتَّخذوا من القراءة محوراً لتعليمهم هذه اللُّغات، سواء في اختيارهم للمادة المقروءة، أم في اقتراحهم أساليب وطرق واستراتيجيات لتعليمها داخل حجرة الدرس، أم من خلال استثارتهم دوافع المتعلمين للتعلُّم، وتحريكهم الرغبة في نفوسهم، ومما تقدم يمكننا أن نقول إن مهارة القراءة موقف من مواقف الاتِّصال والتواصل اللُّغويِّ والمعرفي والثقافي والاجتماعي، يدور بين قارئ ومادة لغوية مقروءة مكتوبة من قبل كاتب ما حول موضوعٍ معيَّنٍ، أو قضيَّةٍ يشعر أنَّ فيها رسالة يريد أن يوصلها إلى الطرف الثاني المتلقي أو يريد أن يتشارك معه الخواطر والأفكار والآراء ووجهات النظر المختلفة من خلال هذه المادة المقروءة، فيستخدم فيها ألوانا أدبية وعلمية مختلفة وفق سجيَّته وبما يطيب له ويقدر عليه، إضافة إلى وجود متغيِّراتٍ كثيرةٍ تحكم هذه العمليَّة وتسيُّرها بشكلٍ قد لا يتوقَّعه القارئ أحيانا

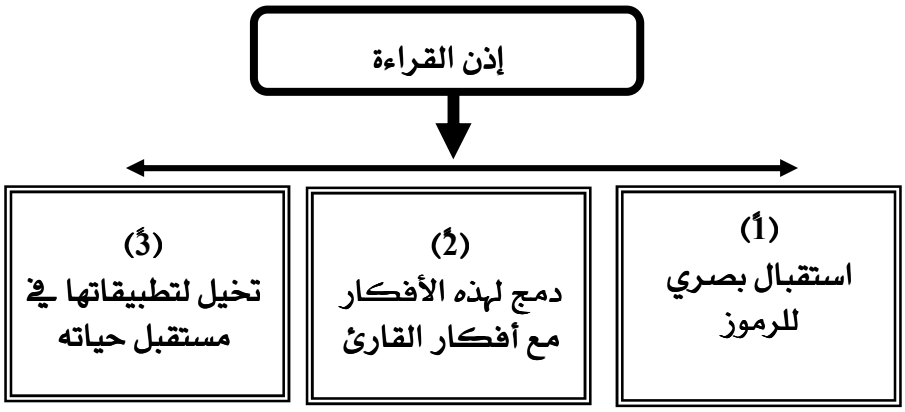
1- تعريف مهارة القراءة :

جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة على الانترنت[1] : "القراءة مصدر قرأ، وقراءة الأفكار : القدرة على معرفة أفكار الغير بطرق اتصال خارجة عن نطاق الادراك الحسي وقراءة جهرية : نطق بالمكتوب وقراءة سريعة : أسلوب سريع في القراءة يعتمد على التصفح أو استيعاب عدة كلمات أو عبارات بلمحة وقراءة صامتة: إلقاء النظر والمطالعة دون نطق".

وقد عرف الدكتور رشدي طعيمة مهارة القراءة[2] على أنها إحدى المهارات الأساسيَّة في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، وهي المصدر الثاني لاكتساب الخبرات والمواقف، في الوقت الذي تعدُّ فيه مهارة الاستماع المصدر الأول، وهناك تعالق قويٌّ بين مهارة القراءة والمهارات اللغوية الأخرى :

القراءة ⇔ الكتابة ⇦ الرَّمزُ اللُّغويُّ هو الذي يجمع بينهما

القراءة ⇔ الاستماع ⇦ مهارتا استيعاب واستقبال



ومن هنا فالقراءة مهارةٌ أساسيَّةٌ من مهارات تعليم أيِّ لغةٍ أجنبيَّةٍ. وهي مهارةٌ استقبالٍ واكتسابٍ كالاستماع، وتتضمَّن العمليَّات العقليَّة الموجودة في الاستماع، فهي استقبالٌ للرسالة البصريَّة والعمل على فكِّ رموزها. والقراءة عمليَّةٌ ذهنيَّة تأمُّليَّةٌ، يجب أن تُنمَّى كتنظيمٍ مركَّبٍ يتكوَّن من أنماطٍ ذات عمليَّاتٍ عقليَّةٍ عليا، ونشاطٌ ينبغي أن يحتوي على كُلِّ أنماط التفكير والتقويم والحكم، والتحليل، والتعليل، وحلِّ المشكلات.

وهي نشاطٌ يتكوَّن من أربعة عناصر: استقبالٌ بصريٌّ للرموز وهذا ما نسمِّيه بالنقد، ودمجٌ لهذه الأفكار مع أفكار القارئ، وتصوُّرٌ لتطبيقاتها في مستقبل حياته، وهذا ما نسمِّيه بالتفاعل[3]. وعليه فالقراءة الحقيقيَّة تشمل جانبين هما[4] :

- جانباً ميكانيكيًّا يشمل التعرُّف.
- جانباً عقليًّاً يشمل الفهم والنقد والتفاعل.

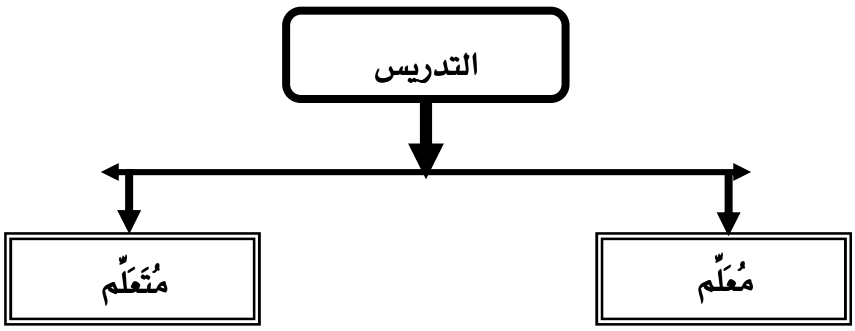
وهكذا تتميَّز القراءة بأنَّها نشاطٌ عقليٌّ يستلزم تدخُّل شخصيَّة الإنسان بكلِّ جوانبه.

2- تعريف الأسلوب أو الطريقة :[5]

مـجموعةٍ مـن إجـراءات التـدريس التابعـة لـمذهبٍ مـا ، أي كُـلُّ الإجراءات التابعة لطريقةٍ ما تقوم على افتراضاتٍ عديدةٍ مـحدَّدةٍ منسجمةٍ مع افتراضات المذهب.

تعريف التدريس[6]:

هـو عمـل جُهْدي منظَّمٌ مـن أجـل هـدف التعلُّم. وهـذا العمـل نـشيط وتعليميٌّ لـه هـدفٌ حيويٌّ مـحددٌ لما يـجري في المختبر اللغوي ألا وهـو قاعة الصف، ويعتمد التدريس على عنصرين أساسين هما المعلمَّ الذي يُحْدِثُ التعلُّم والمتعلِّم الذي يقومُ بالتعلُّم.



طرائق تعليم القراءة للمتعلمين الصينيين في جامعة الدراسات الدولية في شنغهاي[7]:

يختلف تعليم القراءة للمتعلم الصيني في المستوى المبتدئ عن تعليمها للمتعلم الصيني في المستوى المتقدم، لأنَّ الأخير يكون حكماً قد تعلَّم أو اكتسب المهارات الأساسيَّة للقراءة.

ومن المتعارف عليه قديماً وحديثاً وجود نوعين من طرائق تعليم القراءة للناطق باللُّغة العربيَّة هما :

- الطريقة التركيبيَّة : أي الطريقة الجزئيَّة، من الأجزاء إلى الكُلِّ الواحد.
- الطريقة التحليليَّة : أي الطريقة الكلِّيَّة، من الكُلِّ إلى الأجزاء المنفردة.

وقد أجمع الباحثون على أنَّه يُمكن لمعلِّم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلغاتٍ أخرى أن يعتمد هاتين الطريقتين في تعليم مهارة القراءة.

الطرائق الجزئيَّة :

تقوم هذه الطرائق على مبدأ التركيب على الشكل الآتي :

الحروف أو الأصوات ⇦ الكلمات ⇦ الجمل ⇦ الفقرة ⇦ الموضوع

طريقة الحروف : تبدأ بتعليم االمتعلم الصيني على قراءة أسماء الحروف، وتأخذ أشكالا عدَّة :

- تعليم أسماء الحروف بحسب الترتيب الألفبائيِّ، ثُمَّ تنتقل بالمتعلِّم الصيني إلى الرموز بأشكالها مع الحركات، وبعدها تتكوَّن الكلمات، ثُمَّ تليها الجمل، وصولاً إلى الموضوع.

- تعليم أسماء الحروف بحسب الترتيب الأبجديِّ، ثُمَّ تسير مع المتعلِّم كسابقتها حتَّى تصل به إلى قراءة الموضوع.

- تعليم الأسماء والرموز والحركات من أوَّل الحروف حتَّى آخرها.

طريقة الأصوات: تبدأ بتعليم الحرف مع ربطه بصوته، ولا تُعنى باسمه إلاَّ في النهاية، وتأخذ شكلين هما : - البدء بالحرف مع ربط صوته مع الحركات كُلِّها : بَ، بُ، بِ، بْ.

- البدء بأصوات الحروف جميعاً مع حركةٍ واحدةٍ : أَ، بَ، تَ، ثَ، جَ، حَ، خَ.....

ومن مزاياها أنَّها :

- قديمةٌ تعلَّم بها الأجداد، وأبدعها المعلِّمون. • تقدِّم للمتعلم أساسيَّات مهارة القراءة.

- بسيطةٌ وسهلةٌ في التعلُّم ولا تحتاج جهداً كبيراً.

- تتدرَّج بالمتعلم من البسيط إلى المركَّب.

- تمنح المتعلم القدرة على : تعرُّف الحروف ⇦ تهجئة الكلمة الجديدة ⇦ تحليلها ⇦ تركيبها

أمَّا عيوبها فهي :

- أنها تتعارض مع مبادئ الإدراك الكلِّيِّ.

- أنها بطيئةٌ تستغرق من المتعلِّم وقتاً ليتعرَّف أساسيَّات القراءة.

- أنها خاليةٌ من المعنى، فالحرف منفرداً لا معنى له، وتهتمُّ بالشكل.

- غير مشوِّقةٍ للمتعلِّم الباحث عن المعنى في كلامه، ممَّا يجعله ينصرف عن متابعة التعلُّم.
- تُفقد المتعلِّم فرصة التدرُّب على القراءة السريعة التي يحتاجها الإنسان المثقَّف في أيَّامنا هذه.

الطرائق الكلِّيَّة :

تقوم على مبدأ التحليل إلى الأجزاء، ومن أشهرها طريقة (Look and See)، ومن الطرائق الكلِّيَّة :

- طريقة الكلمة :

يُقدِّم المعلِّم كلماتٍ مجرَّدةً أو مع صورٍ ⇦ يقرأ المعلِّم الكلمات ⇦ يُردِّد الطالب وراءه ⇦ يُجرِّد المعلِّم الحروف ⇦ يُدرِّب المتعلم على تكوين كلماتٍ جديدةٍ.

- طريقة الجملة :

يعرض المعلِّم جملاً قصيرةً ذات معنىً ⇦ يُردِّدها المتعلم وراءه ⇦ يُحلِّلها إلى كلماتٍ ⇦ يستخرج من الكلمات حروفاً ويُجرِّدها ⇦ يكوِّن منها كلماتٍ جديدة.

- طريقة المدِّ :

تشبه الطريقة الصوتيَّة، وتبدأ بالحروف الممدودة. أي البدء بكلماتٍ بسيطةٍ مثل : {مال، دار، فول، سور} ، ومن خلال هذه الكلمات تبرز صور بعض الحروف وطريقة نطقها فيجرِّدها المعلِّم أمام المتعلم ويدرِّبه بعدها على تكوين كلماتٍ جديدةٍ منها.

ومن مزاياها أنَّها :

- تساير الطريقة الطبيعيَّة في إدراك الأشياء، أي البدء بالكُلِّ ثُمَّ الأجزاء.
- تبدأ بما له معنىً فتزيد قدرة المتعلم على توظيف اللُّغة، فيزداد شغفاً لتعلُّم القراءة التي تصبح أسهل شيئاً فشيئاً.

- تمنح المتعلم اكتساب القدرة على تعلُّم القراءة السريعة، وفهم ما بين السطور في وقتٍ أقصر من الذي تعلَّم بالطرق الجزئيَّة.

أمَّا عيوبها فهي :

- أنها تُسرف في عرض الكلمات والجمل وتختصر وقت التحليل.

- أنها تجعل المتعلم في أحيانٍ كثيرةٍ عاجزاً عن تعرُّف الحروف أو تكوين كلماتٍ جديدةٍ منها ، أو تحليلها ، أو قراءة كلماتٍ جديدةٍ.

أنها يفتقد المتعلم معها المهارات الأساسيَّة للقراءة (آليَّات القراءة) ، حيث تحتاج عمليَّة القراءة إلى إجادة الآليَّات وفهم المقروء معاً.

- أنها تُقدِّم الكلمات أو الجمل مفكَّكةً أحياناً ، دون تقديم وحدةٍ متكاملةٍ ، أو في إطارٍ فكريٍّ معيَّنٍ ، أو موضوعٍ متكاملٍ فيتشتَّت ذهن المتعلِّم.

- أنها قد تؤدِّي الرغبة في تجريد حرفٍ ما إلى اختيار الأكفَّاء الذين يمكنهم فهم فلسفتها ، والتدرُّب على استعمالها ، ومواجهة ظروفها الجديدة.

ويوجد عددٌ كبيرٌ من طرائق تعليم مهارة القراءة للمتعلم الصيني ، ولكُلِّ طريقةٍ مزاياها وعيوبها ، وحتَّى الطريقة التوليفيَّة التي تجمع أكثر من طريقةٍ فيها عيوبٌ ومشاكل ، وهذا يقود إلى عدم وجود طريقةٍ مثلى تصلح للمتعلِّمين كُلِّهم ، أو للظروف كُلِّها ، كما أنَّ القارئ الجيِّد الذي تتكامل عنده مهارات القراءة ليس نتاج طريقةٍ واحدةٍ.

ولذلك يجب على المعلِّم أن يعي كُلَّ ظروف عمليَّة تعليم العربيَّة كلغةٍ ثانيةٍ ويفهمها ، ويوائم بين مختلف الطرق بواسطة حسِّه التربويّ التعليمي ، وصدقه مع نفسه ، وحبِّه وإخلاصه لعمله.

3- تدريبات القراءة واختباراتها في جامعة الدراسات الدولية في شنغهاي :

هناك مجموعة من التدريبات والاختبارات لمتعلم اللغة العربية في جامعة الدراسات الدولية في شنغهاي هدفها العودة إلى النص المقروء مرارا وتكرارا من أجل :

- الحصول على الأفكار من خلال القراءة بين السطور.
- التصفُّح بغرض الحصول على المعلومات بسرعةٍ.
- القراءة بعمقٍ بغرض النقد والتعليق.
- التعرُّف على الطرق والأساليب.

تقسم البنود الاختباريَّة إلى أربعة أقسام :

1- تدريبات المواءمة : تتعلَّق بالوظيفة الأولى والثانية، أي التمييز بين الحروف والمفردات، والجمل.

2- بنود الأسئلة القصيرة : عبارات الصواب والخطأ، تدريبات الاستنباط، تدريبات فهم الاصطلاحات والاستعارات، مثال : لم يجد ما يسدُّ به رمقه. (آ) يأكله. (ب).....

3- أسئلة الاختيار من متعدِّدٍ : تكون على شكل جملٍ للمبتدئ، وفقراتٍ للمتوسِّط والمتقدِّم.

4- تدريبات التتمَّة المنتظمة.

4- أهداف مهارة القراءة للمتعلمين الصينيين في جامعة شتغهاي الدولية[8] :

هناك أهدافٌ كثيرة لمهارة القراءة للمتعلمين الصينيين في جامعة الدراسات الدولية في شنغهاي تصب جميعاً في بوتقة الفهم نذكر منها :

1- تعريف المتعلِّمين على الحروف العربيَّة تعريفاً دقيقاً، وجعلهم يميزون بينها.

2- ربط المتعلمين بين شكل الحرف وصوته ربطاً دقيقاً.

3- تمكين المتعلمين من تكوين كلماتٍ من مجموعةٍ من الحروف.

4- تعرُّف المتعلمين على الجمل المقدَّمة في البرنامج تعرُّفاً دقيقاً، وفهم معناها.

5- تعليم المتعلمين كيفية ضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً وفق نظامية اللغة العربية حين نطقها.

6- فهم المتعلمين معنى الكلمات فهماً صحيحاً، والتمييز بين الكلمات المتشابهة في بعض الحروف مثل : {باب / تاب / ناب / ثاب}.

7- فهم المتعلمين الأفكار الرئيسة في النصِّ المقروء من خلال القراءة الموسَّعة.

8- فهم المتعلمين الأفكار التفصيليَّة في النصِّ المقروء من خلال القراءة المكثَّفة.

9- القراءة الجهريَّة الصحيحة لما يُقدَّم للمتعلِّم من نصوص.

10- تعرُّف المتعلمين على المعنى الصحيح من خلال السياق.

11- تقدير أهمِّيَّة علامات الترقيم في توضيح المعنى المراد.
12- الانتقال من القراءة المقيَّدة بحدود المقرَّر إلى القراءة الحرَّة.
13- التمكُّن من المعجم العربيِّ "الذخيرة اللُّغويَّة".

5- أنماط القراءة للمتعلمين الصينيين في جامعة الدراسات الدولية في شنغهاي[9] :

إنَّ التنوُّع الكبير في أهداف مهارة القراءة يؤدِّي إلى تنوِّع وتعدُّد أنماطها لدى المتعلمين الصينيين. وبناءً على ذلك نستخدم الأنماط الآتية في جامعة الدراسات الدولية في شنغهاي: القراءة المكثَّفة، والموسَّعة، والجهريَّة، والصامتة، والنموذجيَّة.

أوَّلاً : القراءة المكثَّفة :

يقصد بالقراءة المكثَّفة تلك التي تستخدم كوسيلةٍ لتعليم المفردات والتراكيب الجديدة، ولذلك فإنَّ المادَّة القرائيَّة تكون أعلى قليلاً من مستوى المتعلِّم، وتشكِّل هذه المادَّة العمود الفقريَّ في برنامج تعليم اللُّغات.

ثانياً: القراءة الموسَّعة :

تسمَّى أيضاً التكميليَّة لأنَّها تقوم بتكميل دور القراءة المكثَّفة، وتكون غالباً على شكل قصصٍ يختلف طولها بحسب المستوى الهدف، وغايتها الرئيسة إمتاع المتعلِّم وتعزيز ما تعلَّمه من كلماتٍ وتراكيب جديدةٍ في القراءة المكثَّفة.

ثالثاً : القراءة الصامتة :

هي القراءة التي تتمُّ بالنظر فقط، دون صوتٍ، أو همسٍ، أو تحريك الشفاه، بل حتَّى دون اهتزاز الحبال الصوتيَّة في حنجرة القارئ. وهذا يعني أنَّ الكلمات المكتوبة تتحوَّل إلى معانٍ في ذهن القارئ دون أن تمرَّ بالمرحلة الصوتيَّة.

والغاية الرئيسيَّة من هذا النوع من القراءة هي الاستيعاب، الذي هو الهدف من معظم القراءة التي يقوم بها القراء، ذلك لأنَّ عدداً قليلاً من القراء يحتاج إلى القراءة الجهريَّة كما هي الحال مع المذيعين والمقرئين.

رابعاً : القراءة الجهريَّة :

الهدف منها هو التثبُّت من صحَّة نطق المتعلم الصيني في جامعة الدراسات الدولية في شنغهاي للعناصر اللُّغويَّة، وأفضل أنواعها القراءة الفرديَّة.

خامساً : القراءة النموذجيَّة :

وهي القراءة التي يقوم بها المعلِّم لتكون نموذجاً يستمع إليه الطلاَّب ويقلِّدونه، ومن الممكن أن تكون بصوته، أو عن طريق جهاز تسجيلٍ، ومن الممكن أن تكون قراءة متَّصلة أو متقطِّعةٍ.

خطواتُ تدريس مهارة القِرَاءَةِ للمتعلمين الصينيين في جامعة الدراسات الدولية في شتغهاي :

هناك خطواتٌ يضعُها معلِّم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة شنغهاي الدولية نُصْبَ عينَيهِ أثناء تدريس مهارة القراءة، أَو مَا يُسمَّى بِفهم المَقرُوءِ، ويسيرُ عليها وهي كَالآتي :

- يقرأ المعلم الكلمات والجمل موضحا معناها بالإشارات والصور وحركات الجسم، ويتأكَّد من فهم المتعلمين لمعاني الكلمات والجمل، وقدرتهم على استخدامها في مواقف اتِّصاليَّةٍ حيَّةٍ.
- يطلب المعلِّم من المتعلمين فتح كتاب القراءة، ويقرأ أمامهم ما قرأه في البداية مرَّةً أخرى، ويطلب منهم ترديد ما يسمعونه بدقَّةٍ.
- يكرر المتعلمون الكلمات والجمل جماعيًّا، ثُمَّ في مجموعاتٍ، ثُمَّ يختار المعلِّم بعضهم عشوائيّا.
- يقرأ المتعلمون النصَّ قراءةً صامتةً، ويحدِّد المعلِّم الوقت المناسب للانتهاء من دون دفعهم إلى التوقُّف.
- بعد الانتهاء من القراءة الصامتة يطلب منهم المعلِّم الالتفات إليه وترك الكتاب مفتوحاً.
- لا يُعطى المتأخرون وقتاً إضافيًّاً للقراءة لأنَّ هذا سيؤخِّر غيرهم، ولا يشعرون بعد ذلك بضغطٍ عليهم لإكمال القراءة سريعاً، وهذا سيرغمهم على زيادة سرعتهم في الدروس اللاحقة، كما أنَّهم سيعودون للنصِّ في أثناء إلقاء الأسئلة.
- يطرح المعلِّم الأسئلة، ولا مانع من عودة المتعلمين إلى النصِّ للعثور على الإجابات فهو لا يختبر ذاكرتهم.
- يجب طرح الأسئلة وفق ترتيب الإجابات في النصِّ، حتَّى نعرف أين نحن في أيِّ وقتٍ.
- يمكن للمعلِّم العودة إلى أوَّل النصِّ للحصول على فكرةٍ معيَّنةٍ، أو تأكيد مفهومٍ ما.

- يجب أن تكون الأسئلة من النوع الذي يتطلَّب إجاباتٍ مختصرةً تؤدِّي المعنى، دون تقييد المتعلمين بإجاباتٍ معياريَّةٍ، لأنَّ الإجابات المختصرة أقرب إلى اللُّغة الطبيعيَّة التي يستخدمها الإنسان في حياته، كما أنَّها تدرِّب المتعلم على المحادثة باللُّغة الجديدة، وهي أسرع في تحقيق أهداف الدرس.

- إذا لم يكن لدى المتعلم إجابةٌ عن السؤال المطروح فيجب تكليف غيره.

- يجب تشجيع استقاء الإجابة من النصِّ من دون أن نصعِّب الأمر على المتعلم بتكليفه بصياغةٍ جديدةٍ من عنده.

- يجب على المعلِّم التوقُّف عن طرح الأسئلة عندما يشعر أنَّ مدى الانتباه عند الطلاَّب قد ضعف ومتوسِّط الوقت المناسب لطرح الأسئلة هو ما بين : (20-25 دقيقة).

- يعتمد فنُّ تعليم القراءة الحقيقي على طرح السؤال المناسب واستثمار إجابات المتعلمين استثماراً جيِّداً.

- يقرأ المتعلمون النصَّ بعد ذلك قراءةً كاملةً (صامتةً) بحيث يسترجعون الأفكار التي كانت تثيرها الأسئلة، ويطَّلعون على الإجابات في ترتيبها الذي وردت به في النصِّ، وكما كتبها الكاتب.

- قد تكون القراءة الأخيرة جهريَّةً، ويجب أن يبدأ بالقراءة أفضل المتعلمين قراءةً، ويجب أن ينال كُلُّ متعلم حظَّاً من هذا.

- يمكن تشجيع المتعلمين على صياغة أسئلةٍ تستقي إجاباتها من النصِّ المقروء، ثُمَّ يجيبون عنها، وهذا يدرِّبهم على صياغة التراكيب، واستثمار ما يعرفونه من قواعد.

أمَّا بالنسبة لخطوات درس القراءة في المستويين المتوسِّط والمتقدِّم فتكاد تشبه هذه الخطوات، مع فارقٍ بسيطٍ هو ضرورة مراعاة الرصيد اللُّغويِّ عند الطلاَّب والفروق الفرديَّة بينهم.

6- مراحل تدريس مهارة القراءة للمتعلمين الصينيين في جامعة الدراسات الدولية في شتغهاي

يسير تدريس مهارة القراءة أو ما يُسمَّى بفهم المقروء، وفق المراحل الآتية :

أوَّلاً : مرحلة ما قبل القراءةِ

تبدأ بالتمهيد للدرس، ويكون ذلك بمراجعة الدرس السابق، وفي هذا تطبيقٌ لمبدأ تربويٍّ معروفٍ وهو الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن ثُمَّ مراجعة الواجب المنزليِّ وهو شيءٌ مهمٌّ جدَّاً.

ومن النقاط التي تتبع في التمهيد شرح المفردات المفتاحية الصعبة، وعلى المعلّم ألاَّ يكتفي بشرح الكلمات بشكلٍ منفردٍ، بل عليه أيضاً أن يُعنى بالمعنى القواعديِّ، الذي يتكوَّن من الآتي :

- نظم الجملة : أي ترتيب المكوِّنات النحويَّة للجملة، فتغيُّر هذا الترتيب ينجم عنه تغييرٍ في الوظائف النحويَّة للكلمات.
- التنغيم : فالطَّريقة التي ننغِّم بها الجملة تعطيها معنىً، وإذا نغَّمناها بطريقةٍ مختلفةٍ تُعطي معنىً آخر.
- الزوائد الصرفيَّة : ونعني بها السوابق واللَّواحق والحشو في وسط الكلمة كعلامات التثنية والتجمع وغيرها، ولهذه الزوائد الصرفيَّة وظائف تؤدِّيها في المعنى القواعديِّ الجملة.
- الكلمات الوظيفيَّة هذه الكلمات لا يتَّضح معناها ووظيفتها إلاَّ من خلال السياق.

ثانيًا : مرحلة القراءةِ

المُرادُ هنا القراءة الصَّامتةُ، والغايةُ منها كما وردَ آنفًا الاستيعاب، وتتمُّ بالنَّظر فقط دون صوتٍ أو همسٍ.

ثالِثًا : مرحلة مَا بَعْدَ القِرَاءَةِ :

يتثبَّتُ المعلم من فهم المتعلمين له من خلال مناقشة تدريبات الاستيعاب القرائي بعد أن ينتهي المتعلمون من قراءة النص مثل : أسئلة الاستيعاب التي تبدأ بـ : لِماذَا، كَيفَ، مَتَى.. وغيرها كثير، وَعِبَارَات الصَّوَاب وَالخَطَأ.

رَابِعًا : القراءة النموذجيَّةُ :

بَعْدَ اِنْتِهَاءِ أَسْئِلَةِ الاِستِيعَابِ، وَمُنَاقَشَةِ مُحْتَوى النص يَقْرَأُ المُعَلِّمُ النص قِرَاءَةً نَمُوذَجِيَّةً مُتَقَطِّعَةً، أَوْ مُتَّصِلَةً لِيُعْطِيَ لِلطُّلاَّبِ النَّمُوذَجَ الَّذي يَتَوَقَّعُ مِنْهُمْ تَقْلِيدُهُ عِنْدَمَا يَقُومُونَ بِالقِرَاءَةِ.

خَامِسًا : أداء بعض التدريبات شفويًّا :

سَادِسًا : الواجب المنزلي الإضافي لتحسين مهارة القراءة :

كل الدراسات تشير إلى أنه لا يوجد مستوى واحد لعينة دراسية معينة حيث إن مستويات المتعلمين في المستوى الواحد متفاوتة بالنسبة لمهارة القراءة لذلك

على المعلم أن يكلف طلابه بواجبين منزليين أحدهما إجباري والأخر اختياري ويهتم بهذا الجانب لأنَّ في أدائه استمرار علاقة المتعلم باللُّغة خارج الصفِّ

7- أساسيات لاختيار مواد القراءة للمتعلمين الصينيين في جامعة الدراسات الدولية في شتغهاي :

يجب عند اختيار مادة قرائية للمتعلمين الصينيين أن تراعى الشروط الآتية :

- أن تكون باللّغة الفصحى، وألا تحتوي على كلماتٍ من لهجةٍ خاصَّةٍ، أو عاميَّة معيَّنةٍ.

- أن تلائم اهتمامات المتعلمين الصينيين وميولهم وأعمارهم ومستوى تفكيرهم.

- أن يحتوي النصُّ على مفرداتٍ مرتبطةٍ بالحاجات اللغوية للمتعلمين الصينيين وأعمالهم التي يريدون دراسة العربيَّة من أجلها.

- أن تنمِّي النصوص عند المتعلمين الصينيين قيمةً أخلاقيَّةً معيَّنةً، وتعرِّفهم بنمطٍ ثقافيٍّ خاصٍ من دون أن تتعارض مع قيمهم ومبادئهم، أو تنتقص من أهمِّيَّة ثقافاتهم.

- أن يتدرَّج النصُّ بالمتعلمين الصينيين من حيث كمِّ المفردات والتراكيب ونوعها، فيبدأ بما درسوه شفويَّاً، وما يستطيعون استعماله في مواقف الاتِّصال ثُمَّ ينتقل بهم إلى ما هو جديدٌ.

- يُفضَّل أن يتحقَّق المعلِّم من إمكانيَّة قراءة النصِّ قبل أن يقرِّره على المتعلمين الصينيين، أي أنَّه يتحقَّق من مستوى سهولته وملاءمته لمستوى المتعلمين اللغوي.

خاتمة

وفي الختام إن الاتصال بالإنتاج الفكريِّ والأدبيِّ والحضاريِّ والتواصل باللغة المُتعلَّمة هو غايتنا وغاية كل معلم ومتعلم للغة العربية لغير الناطقين بها من خلال مراقبة العملية التعليمية التعلمية ولاسيما أثناء تدريس مهارة القراءة التي هي لسان حال المتعلم الصيني لهذه اللغة، وإجادة ممارستها بسرعةٍ وسهولةٍ ويسرٍ، مع دقَّة فهم المحتوى الذي يهدف إليه الكاتب من قبل المتعلمين الصينيين لأنَّ المتعلِّم الصيني قد يتعذَّر عليه أحيانا استخدام مهارتي الاستماع والكلام، لا بسبب ضعفه فيهما، ولكن بسبب قلَّة الفرص التي تتاح له لكي يُمارس اللُّغة ممارسةً شفويَّةً، وفي هذه الحالة تصبح مهارة القراءة مهارةً بديلةً في الاتِّصال باللُّغة الهدف، ويصبح تعليمها وتعلُّمها أمراً ضروريَّاً ومفيداً، وهكذا تصبح هدفاً رئيسًا من أهداف تعلُّم اللُّغة الأجنبيَّة ويكون ذلك من خلال وضع أيدينا على تعريف المتعلمين بهذه المهارة وطرائق تعلمها وتعليمها وتكريس استراتيجيات فهم المقروء من خلال توظيف المعارف والخبرات السابقة ومراقبة الفهم وطرائق التفكير وتحليل بنية النص وتعيين الكلمات المفتاحية وإجادة استخدام الروابط وتكريس استراتيجيات التنبؤ ومساءلة الكاتب والقراءة الناقدة وإعادة تصور الأشياء والأحداث وترتيب الأوليات ويمكننا من خلال التعاضد والتكاتف مع الإخوة العرب الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وضع معايير وتوجيهات ومقترحات في تدريس هذه المهارة، تغير جذريا أسلوب تعليم مهارة القراءة وطرائق تدريسها في الصين، ولاسيما بعد أن ازدادت دوافع المتعلمين الصينيين وحاجاتهم لتعلم هذه اللغة الشريفة لاستخدامها في نقل المعنى والمحتوى الثقافي منها وإليها في المجالات كافة.

الهوامش

[1] معجم اللغة العربية المعاصرة على الإنترنت مادة "قرأ"، على الرابط :
http://69.73.185.45/~arabicin/index.php?option=com_content&view=article&id=71%3A2009-12-31-08-38-53&catid=39%3A2009-06-29

[2] طعيمة، رشدي. المرجع في تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ص. 513-518.

[3] المرجع نفسه، ص 518.

[4] الناقة محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج أم القرى مكة المكرمة، 1985م، ص185-186

[5] هكتر هامرلي / النظريّة التكامليّة في تدريس اللغات ونتائجها العمليّة/ ترجمة : راشد بن عبد الرحمن الدرويش/ جامعة الملك سعود/ 1994م، ص 142.

[6] المرجع نفسه ص 72-73.

[7] طعيمة، رشدي. المرجع في تعلم اللغة العربية، ص 539.

[8] طعيمة، رشدي. المرجع في تعلم اللغة العربية، ص 521، والناقة محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص 188- 189.

[9] علي الخولي محمد، أساليب تدريس اللغة العربية، المملكة العربية السعودية الرياض، ط1989م، ص 113.

النص بؤرة الأنشطة اللغوية في الطور الثانوي

-نشاط البلاغة نموذجا -

لامية حمزة / جامعة الجزائر 2

الملخص

غيّرت المنظـــومة التّربويـــة في سياســـة الإصلاح المسار التّقليدي في تعامل المتعلّم مع النص الذي كان مرتكزا على الجملة،و الذي نتج عنه صعوبـة في التّعبيـر بشقّيـه الشّفهـي والمكتوب، وأكّدت على ضرورة الانطـلاق مـن الـنصّ في مختلـف الأنـشطة اللّغويـة مـن أدب وبلاغـة ونحـو وعروض، بحيث تظهر تلك العلاقة الوثيقة بين الأنشطة وبشكل تكاملي في خدمة تنمية كفاءة المتعلّم في تواصله الشفوي والكتابي، فإلى أي مدى تمّ تفعيل هذا التنظير في التعليم الثانوي ولاسيما في الدرس البلاغي ؟

الكلمات المفتاحية : النص – التعليم الثانوي – المقاربة النصية- الكتاب المدرسي – البلاغة

Summary

The educational system in the reform policy changed the traditional path in the learner’s interaction with the text that was based on the sentence, which resulted in difficulty in expressing his oral and written parts, and stressed the need to start from the text in various Linguistic activities, such as literature, rhetoric attitudes, and presentations So that this close relations hip appears between activities and in an integral way in the service of developing the learner's competence in his oral and written communication.

Key-words : text – secondary education – textual approach – textbook–rhetoric.

مقدمـــة

لطرائق التّدريس الحديثة أثر فعال في تحسين جودة التعليم والتعلّم، لذلك أصبح لا بدّ على المدرّس من التعرّف عليها، لاسيما وأنّ الطرائق التقليدية لم تعد تلبّي حاجيات المتعلّم في عصرنا الحاضر.

ويمثّل المتعلّم في ظل المقاربة بالكفاءات القلب النابض للعملية التعليمية / التعلميّة، هذه العملية التي تقوم على توجيه وإرشاد من المدرّس، وما اصطحبها من طرائق بيداغوجية ترافق الفعل التّعليمي الذي يقوم به المدرس، هاته الطرائق التي لا بدّ أن تكون مصبّ اهتمام التّربويين، حتى تتمّ عملية سير التعلمات بشكل منظم وناجع، ولعلّ من أهمّها اعتماد المقاربة النصيّة التي انبثقت عن المقاربة بالكفاءات، والتي تجعل المتعلم يمتلك كفاءتين أساسيّتين هما الكفاءة اللّغوية والكفاءة النصيّة.

وقد حاولنا في هذه المداخلة تتبع مدى تطبيق مبدأ النصيّة في تدريس الأنشطة اللغوية بالتركيز على نشاط البلاغة وذلك من خلال ما ورد في الكتاب المدرسي المقرر للسنة الثانية من التعليم الثانوي – شعبة آداب وفلسفة نموذجا -.

1- تعليمية الأنشطة اللغوية في ظل المقاربة النصية.

كثيرا ما كانت تُدرّس أنشطة اللغة – قواعد النحو والصّرف، والبلاغة، والعروض... – بالاعتماد على الطريقة **القياسية**، التي ترتكز على ذكر القاعدة مباشرة، ومن ثم توضيحها بالأمثلة، لتليها التطبيقات[1]، فيها ينتقل المعلم من العام إلى الخاص ويمكن أن نلخص خطوات هذه الطريقة فيما يلي :

1- تقديم القاعدة كاملة.
2- عرض الأمثلة الموضّحة للقاعدة.
3- إجراء تطبيقات على القاعدة لتأكيد الفهم.

وعلى الرّغم من أنها تعدّ من أسهل الطرائق وأكثرها اختصارا للوقت، من خلال عرض القاعدة وحفظها أولا، ثم التطبيق حول ما ورد فيها من معلومات، إلا أنه - حتى في هذا التدرج - توجد صعوبة، لأن الطريقة هذه تعتمد الانتقال من الصعب إلى السهل، أي من أحكام الظاهرة البلاغية أو النحوية... إلى التطبيق،[2] ومن جهة أخرى فإن القاعدة تقدم للمتعلّم جاهزة ولا

يبنيها بنفسه، وهذا سيعزز روح الاتّكالية لديه. ويُعوّدُه على تلقي المعلومات كما هي من مُدرِّسهِ، ما يقتل روح الابتكار فيه.

وقد عُلِّمت روافد اللغة أيضا بالانتقال من الجزء إلى الكلّ وهو ما يعرف بالطريقة **الاستقرائية**،[3] فيتم البدء بالأمثلة التي تُحلّل وتناقش، ثم الوصول إلى القاعدة أو الحكم العام، ويمكن تلخيص خطواتها على النحو التالي :

1- عرض الشواهد والأمثلة.
2- استنتاج القاعدة من الأمثلة.
3- إجراء التطبيقات.

ولعلّ هذه الطريقة أحسن من سابقتها، فالمتعلّم يكون قد تدرّج من الأمثلة وصولا إلى القاعدة التي استطاع أن يصل إليها بالتفاعل مع معلمه.

غير أنّ هناك ما يُعاب عليها، وهو أنّ الأمثلة غالبا ما تكون مقتطفة من عدة نصوص، ممّا يقود إلى تفتيت التعلّمات.

ونتيجة لذلك، ظهر التوجّه الحديث في تدريس الأنشطة اللغوية، وهو يدعو إلى تطبيق الطريقة الاستقرائية، مع الاعتماد على نص كامل قدر المستطاع عوض الانطلاق من أمثلة مبتورة، وهذا التوجّه هو ما أصبح يُصطلح عليه في منهاج اللغة العربية "**بالمقاربة النصية**".

وعليه، نجد تدريس أنشطة اللغة حاليا يعتمد على طريقتين : طريقة المدرسة القديمة وطريقة المدرسة الحديثة، وسنذكر خصائص كل منها فيما يأتي :[4]

1. طريقة المدرسة القديمة : وتتّبع إمّا الطريقة القياسية أو الطريقة الاستقرائية، ومن أهمّ خصائصها :

- فصل روافد اللغة عن النص الأدبي، واتخاذ الأمثلة من الجمل والأبيات المتفرقة والتي غالبا لا يتمّ فيها مراعاة لمستوى المتعلم وقدراته، وبعيدة عن اهتماماته وربما عن عصره.
- الاهتمام بالتعاريف والمصطلحات، ومطالبة المتعلمين بحفظها دون إدراك أثرها في المعنى أو في إضفاء لمسة جمالية.

2. طريقة المدرسة الحديثة : وتنتهج المقاربة النصية، وأهم خصائصها :

- علوم اللغة وحدة متكاملة ليس بينها حدود.

- إعـادة ربـط النحـو والـصرف والعـروض والبلاغـة بـالأدب وتحقيـق **المقاربة النصية**.

- قلة الاهتمام بالتعاريف والمصطلحات والقواعد النظرية.

تنطلق المقاربة النصية من فكرة أن دراسـة أيّـة ظاهـرة لغويـة - نحويـة أو صـرفية أو بلاغيـة أو عروضـية ــ يكـون مـن خـلال **السّياق** الـذي وردت فيـه، والغـرض الـذي وُظِّفـت مـن أجلـه، ومـن ثمّـة " فـإنَّ الانطـلاق مـن النـص في درس البلاغـة هـو المظهـر الطبيعـي لوظيفـة البلاغـة، إذ يـرى المتعلم الظـاهرة الجماليـة حيّـة فيتفاعـل معهـا وينفعـل لهـا، وهـذا مـا يُبعـده عـن الـدّرس البلاغـي الجـافّ المنفصل عن السياق الكلي للنص لاعتماده على الشواهد المجزّأة والمتباعدة".[5]

والمقاربـة النـصيّة هـدفها أن تنتقـــل بـالتعليم مـن التلقـي إلى الإنتـاج، بأن يصبح التلميذ قادرا على الممارسـة اللغوية مشافهة وكتابة، وهـي بهـذا تشترك مع غاية تعلم اللغة وهي تحقيق التواصل الفعّال في شتى المواقــف.

نستنتج مما سبق أن المقاربة النصية تقتضي الانطـلاق في درس النحـو والصـرف والعروض والبلاغـة والنقـد مـن النص الأدبـي، والـذي تنـصهر في بوتقته جميع مستويات اللغة، ولا نبالغ إن قلنا أنّ ما نشهده اليوم من ضعف في أداء اللغـة، ومـا آلـت إليـه مـن اسـتعمالات هجينـة يعـود إلى عـدم مـنح الظواهر النحوية والصرفية والبلاغية... الحظّ الكـافي عنـد دراسـة النـصّ، وعـدم تفـسيرها تفـسيرا شـاملا يمكـن مـن ممارسـتها وتمثلـها في مختلـف الظروف والمواقف الخطابية نطقا وتحريرا.

إنّ كلّ ما يهمّ المتعلم في الدرس النحوي أو الصرفي أو العروضي أو البلاغـي أو النقدي هو الوظائف اللغوية والمواقف الاجتماعية التي عليه أن يكتسبها، حتى يتمكن من استخدام اللغة في حياته، "إنّ المقياس الحقيقي لاكتساب المعارف هو استخدامها وظيفيا في الحياة استخداما شخصيا مُنتجا."[6]

كما أن تدريس روافد اللغة تطوَّرَ في ظلّ الدّراسات الحديثة - علوم اللسان - فلم يعد الاهتمام

بتعـيين الـصور البيانيـة أو الأسـاليب البلاغيـة، بـل أصـبح الاهتمـام بأثرها في الكلام وحسن توظيفها في وضعيات تواصلية ذات دلالة. وفي هذا تحويل للمعارف النظريّة إلى معارف عمليّة تتعدّى الوسط المدرسي.

2 - طريقة تدريس أنشطة اللغة في السندات التعليمية للسنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب -

يُقصد بطريقة التدريس مجموعة المراحل والخطوات الإجرائية، التي تمّ تسطيرها لإنجاز درس معيّن، قصد الوصول إلى أهداف محددة، وقد عرّفها "فرانسيس ماكاي" (Francis Maky) بأنّها "وسائل وأدوات توضع بين أيدي المعلّمين".[7]

2-1- في المنهاج :

يوصي المنهاج بتنشيط درس البلاغة انطلاقا من النص الأدبي،[8] وهذا ما يكرّس مفهوم الوحدة التعليمية التي تجعل النص محورًا للنشاطات الأخرى(البلاغة، النّحو، العروض، النقد ...)، فالمعاني البلاغية مثلا إنّما يتم اكتشافها وفهمها وتذوقها من خلال سياق النص، ثم إنّه من الأهداف الأساسية لدرس البلاغة تنمية الجانب الوجداني لدى المتعلّم، وذلك من خلال إثارة عواطفه، أو بمعنى آخر إيصال عواطف الشاعر المبثوثة في النص إلى المتعلّم، وكذا تنمية ذوقه الأدبي وحسّه الفنيّ، ومن هنا كانت الصلة بالنص الأدبي وثيقة.

2-2- في الوثيقة المرافقة :

شرحت الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي - الشعبة الأدبية - المقاربة النصيّة، وبيّنت أسسها النظريّة وطموحات واضعيها.

هذا ويجد الأستاذ في هذه الوثيقة أيضا، نشاطات تطبيقية لأساليب التدريس في ظلّ المقاربة بالكفاءات، فقد بيّنت طريقة تدريس كل من النصّ الأدبي وبعض روافده (النّحو، العروض، والنقد الأدبي)، حيث يتمّ الانطلاق في كلّ هذه الرّوافد من النص.

2-3- في مخطّط التدرّج :

لقد نصّ مخطط التدرّج على أنّ المقاربة المعتمدة في بناء كفاءات الوحدات التعليمية هي المقاربة التواصلية وكذا المقاربة النصيّة، "إنّ مجموعة السلوكات التي ذكرتها الوحدة التعليمية من خلال أهداف التعلّم ومؤشرات الكفاءة تؤكّد اعتماد **المقاربة التواصلية**، وأمّا السّير المنهجي للوحدة في(المحتويات والنشاطات)، فيؤكّد **المقاربة النصيّة** التي تعتبر الموارد اللّغوية والبلاغية والموسيقية في رافد قواعد اللّغة العربية والبلاغة

العربيـة والعـروض مفـاتيح لفهـم الـنصّ، والتعمّـق في فهمـه، والوقـوف عنـد خصائصه ومميّزاته، ولا تعتبر غاية في حدّ ذاتها.[9]

وعليه فإنّ تدريس روافد اللغة يتمّ انطلاقا من مبدأ الاستجابة لحاجة المتعلّم إلى التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة، وذلك قصد إكساب المتعلّم من خلال النشاطات المقررة بشكل إيجابي وفعّال، كما يستمر تنشيط دروس النحو والصرف والعروض والبلاغة والنقد انطلاقا من النص الأدبي، بدراسة الظواهر النحوية والعروضية والبلاغية... خدمة لفهم النص.

2-4- في دليل الأستاذ :

ذكر دليل الأستاذ الخاص بكتاب السنة الثانية - شعبة آداب وفلسفة - طريقة تناول النشاطات بصفة عامة، وذلك بتطبيق مبدأ المقاربة النصية، وقد جَعل الدّليلُ روافدَ اللغة في خدمةِ فهم النصّ وتحليله[10](قواعد النّحو والصّرف، والعروض، والنقد الأدبي، حيث يتناول النص من منظور هذه المقاربة - النصيّة - انطلاقا من الاهتمام بدراسة نظامه، وبالتالي تتوجّه العناية إلى النص بكلّ مستوياته، حيث إنّ فهم النص يتطلّب التحكّم في روافده - روافد فهم النص -، كما أنّ هذه الرّوافد تُتناول انطلاقا مما يتوفّر عليه النصّ من معطيات نحوية وصرفية وبلاغية ونقدية (علاقة تأثير وتأثّر).

2-5- في الكتاب المدرسي

يحتوي كتاب "**الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة**" - المُوجّه إلى متعلّمي السنة

الثانية من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشّعبتين : الآداب والفلسفة، والآداب واللّغات الأجنبية - على جزء واحد، يشتمل على اثنتي عشرة (12) **وحدة** موزّعة على مجموعة من الأنشطة.

ولقد صُمّم الكتاب المدرسي المقصود بالدّراسة وفق **المقاربة بالكفاءات**، التي "تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلّم، وتَجاوُز مفاهيم التّعليم التقليدية"[(11)] أي تلك المفاهيم التي كانت تُركّز على حفظ المعلومة واسترجاعها وقت الحاجة، وعلى منهج المواد الدّراسية المنفصلة، مُغيّبةً بذلك مهارات الفهم والاستنتاج والتّحليل والتّركيب والنّقد...إلخ.

كما جاء فيه حديث عن **المقاربة النصيّة**،واعتبار أنشطة قواعد اللغة (النحو والصّرف) والبلاغة والعروض روافد لفهم النصّ، وعليه فإن تناولها يتّم انطلاقا من النصّ.

3- مثال تطبيقي : طريقة تدريس مواضيع البلاغة في الكتاب المدرسي

يحمل الكتاب "الجديد" اثني عشر درسا بلاغيا يشمل أقسام البلاغة الثلاثة : "البيان"، و"المعاني" و"البديع"، كما هو موضح في الجدول الآتي :

محتوى البلاغة في السنة الثانية – شعبة آداب ولغات أجنبية-		
علم البيان	علم المعاني	علم البديع
- التشبيه الضمني والتشبيه التمثيلي - بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز	- أغراض الخبر والإنشاء - المساواة والإيجاز والإطناب - القصر باعتبار الحقيقة والمجاز	- الاقتباس والتضمين - التورية - تجاهل العارف - اللفّ والنّشر - حسن التعليل - مراعاة النّظير - التقسيم

"يُبيّن الكتاب المدرسي" الخطوط العريضة لطريقة التّدريسالأنجع، وعلى كلّ من المدرّس والمتعلم أن يتبعا طريقة التعليم الواردة في الكتاب".[12]

ولقد ارتبطت البلاغة في تدريسها بالنصّ - كما رأينا سابقا-، فيأتي هذا النّشاط عقِب تناول النص وتحليله، وفيما يلي عرض لنموذج من دروس البلاغة كما ورد في الكتاب المدرسي "الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة : [13]

أغراض الخبر والإنشاء.

1. عد إلى النص ولاحظ قول الكاتب: " وقد اتّجه اهتمام العبّاسيّين الى تعليم الجواري وتوجيههنّ نحوالغناء".

تأمل قول الشاعر:

لا تسْقِني ماءَ الملامِ فإنَّنِـــــي صَبٌّ قد استعْذَبتُ ماء بكائي

2. أكتشف أحكام القاعدة:

*ما مضمون هذا الخبر؟

*هل أفاد السامع ؟

*كيف يسمى هذا الحكم؟

*ما نوعُ أسلوب البيت؟ حدّد صيغته.

3.أستنتج أحكام القاعدة:

1 - **الأسلوب الخبري**: الأصل في الخبر أن يُلقى لأحد غرضَين :

أ)- إفادة المخاطب بالحكم الذي تضمنته الجملة ويسمى هذا الحكم (فائدة الخبر).

ب)- إفادة المخاطب أنّ المتكلم عالم بالحكم ويسمى (لازم الفائدة).

يخرج الخبر إلى أغراض بلاغيّة أخرى تستفاد من سياق الكلام منها : التحسّر والفخروالحث والاسترحام والاستعطاف وإظهار الضعف...

ج)- الأسلوب الإنشائي : وله صيغ كثيرة منها : الأمر والنهي والاستفهام والنداء والتمني والتعجب والعرض والتحضيض. وأفعال المدح والذم . وله أغراض حقيقية، ويخرج إلى أغراض مجازية، مثل: النصح ، التوبيخ ،الدّعاء، التحسر. .

4.إحكام موارد المتعلم وضبطها:

أ)- في مجال المعارف :

بين نوع الأسلوب وغرضه البلاغي فيما يلي :

قال الشاعر:

يا بدورا أشْرَقتْ يوم النّـوى غررا تسْلُك نهج الغُـرَرِ

وقال آخر :

إنّي رأيت عواقبَ الدُّنيـا فتركتُ ما أهوى لِما أخْشـى

قال تعالى : ﴿أتأمرون الناس بالبرّ وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون الكتاب أفلا تعقلون﴾ سورة البقرة، الآية 44

ب)- في مجال المعارف الفعلية :

وظّف الأغراض التّالية في جمل بين خبريّة وإنشائيّة.

النصح – الإرشاد – الدعاء – التوبيخ – الاستفهام – الأمر.

ج)- في مجال إدماج أحكام الدرس :

قمت برحلة سياحية،صف ما شاهدته من مناظر، موظفا في وصفك أساليب خبرية وإنشائية.

تُنشَّط هذه الحصّة وِفق أربع خطوات، وهي :

1- عُد إلى النصّ ولاحظ / تأمّل/ تعلّمت أنّ... : ويتمّ فيها عرض الأمثلة.

وتُنشَّط هذه الحصّة وِفق أربع خطوات، وذلك حسب النّموذج الذي وقع عليه اختيارنا - درس أغراض الخبر والإنشاء -، وهي :

1- عُد إلى النصّ ولاحظ : ويتمّ فيها عرض الأمثلة.

2- اكتشف أحكام القاعدة : ويتم فيها شرح الأمثلة التي تدور حول الظاهرة البلاغية المقصودة، وطرح أسئلة مناسبة عنها.

3- استنتج أحكام القاعدة : وفيها يستنتج المتعلم أحكاما من خلال ملاحظة الأمثلة والإجابة على الأسئلة.

4- إحكام موارد المتعلّم وضبطها : وفيها يقيّم الأستاذ المتعلمين بتدريبات عن المعلومات الجديدة. (الخلاصة الجديدة).

وعند تدقيق النظر في الألفاظ والمصطلحات التي تمّ اعتمادها أعلاه، فإننا نجدها تبيّن أنّ هناك مراعاة للمقاربة النصية، فمثلا :

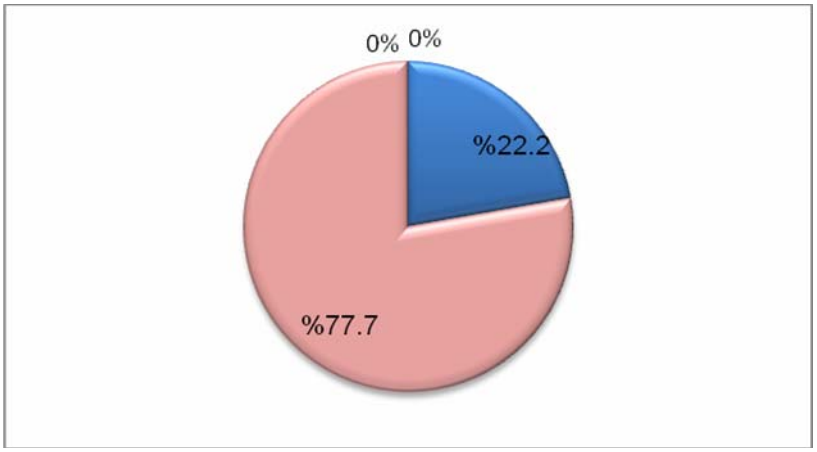
- عبارة "**عُدْ إلى النصّ ولاحظْ**" : تقتضي الكشف عن الظواهر الواردة في النص ذات علاقة بالدرس الجديد.

ونعود ها هنا لنركّز على الأمثلة والشواهد الموظّفة في الدّرس البلاغي، وقد حاولنا تصنيفها بحسب مصادرها، مثلما يبيّن ذلك الجدول الآتي :

• مصادر أمثلة البلاغة للسنة الثانية ـ شعبة آداب ـ :

الدّرس البلاغـــــي	الأمثلـــــــــــة			
	عددها	من النص		من خارج النص
		الأدبي	التواصلي	
1-التشبيه الضمني والتمثيلي	2	1		1
2- بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز	3			3
3-أغراض الخبر والإنشاء	2		1	1
4-الاقتباس والتضمين	2			2
5-القصر باعتبار الحقيقة والواقع	1		1	0
6-المساواة والإيجـــــاز والإطناب	1			1
7- التّوريـــــة	2		1	1
8- تجاهل العارف	0	0	0	0
9- اللفّ والنشر	1			1
10- حسن التعليل	2			2
11- مراعاة النظير	2			2
12- التقسيـــــم	0	0	0	0
المجمـــــــــــوع	18	1	3	14

لقد أفرزت معطيات الجدول السّابق تباينًا ملحوظًا بالنسبة إلى مصادر هذه الأمثلة، حيث بلغ عدد الأمثلة المستعملة في الدروس البلاغية ثمانية عشر (18) مثالا، أمّا عدد الأمثلة المنتقاة من النصّ- سواء من النصّ الأدبي أو النصّ التواصلي-، فقد كانت أربعة أمثلة فقط، أي بنسبة 22.22٪ من العدد الإجمالي للأمثلة، حيث تمّ توظيف مثال واحد من النص الأدبي أي بنسبة 5.55 ٪، وثلاثة أمثلة من النص التواصلي بنسبة 16.66٪، أمّا باقي الأمثلة والتي بلغ عددها أربعة عشر (14) مثالا، فكانت من خارج النصّ، حيث بلغت نسبتها المئوية 77.77٪.



الأمثلة الموظّفة في الدّروس البلاغية

حينئذٍ يظهر أنّ الأمثلة المنتقاة من النصّ تمثّل نسبة ضئيلة جدا، والمقدّرة ب 22.22٪، وشملت أربعة دروس وهي : درس"التشبيه الضمني والتمثيلي"، "أغراض الخبر والإنشاء"، "القصر"، و"التّورية".

أمّا الأمثلة التي تمّ إقحامُها من خارج النصّ، والتي بلغت77.77٪، فقد احتلّت مرتبة الشعر فيها أعلى نسبة 66.66٪، وكانت معظمها من العصور الأدبية المقرّرة هذه السنة - الأدب العباسي والمغربي والأندلسي-، بينما لم تتجاوز نسبة الأمثلة المستمدة من النثر 22.22٪، وجاءت جميع هذه الأمثلة المستمدّة من الشّعر والنثر مبتورة ومنتزعة من سياقها، كما سبق الذّكر.

أمّا بالنسبة للقرآن الكريم، فقد كانت نسبة الشواهد الموظّفة منه ضئيلة جدا لم تتجاوز 11.11٪، بينما نجد نسبة الأمثلة المستمدّة من الحديث الشريف معدومة 0٪.

ومن مُجمل ما لاحظناه في الأمثلة المستعملة في نشاط البلاغة، هو أنّ دروس البلاغة قد استُعين في معظمها بأمثلة شعرية لشعراء معروفين، من أمثال : "بشار بن بُرد"، و"إيليا أبو ماضي"، و"الأمير عبد القادر"، وبعض الآيات من "القرآن الكريم"، وقد تكرّرت كثيرا في كتب البلاغة، فهي أمثلة مألوفة ونجدها مبثوثة في معظم الكتب المدرسية، وهذا يدلّ على أنّها أصبحت تُجترّ اجترارا، ولم يتمّ الاجتهاد في اشتقاقها من النصوص المبرمجة على المتعلّم، ولعلّنا نردّ ذلك إلى افتقار النصوص الأدبية المختارة للظواهر البلاغية المقررة، ونستثني من ذلك بعض النصوص - على قلّتها- ومثالها : نصّ "وصف النّخل" لأبي نوّاس، الذي اشتمل على ظاهرة الاستعارة*، غير أنّه في درس الاستعارة لم تتمّ العودة إلى النص، وكان حريّ بواضعي الكتاب جعل النصّ منطلقا لمختلف نشاطات اللّغة، من خلال الاستشهاد بأمثلة منه، وذلك بُغية إلغاء كلّ الحواجز التي كانت تُقام بين النصّ والأنشطة الأخـــــرى، وحتّى يشعر المتعلّم بالارتباط والإدماج الموجود فيما بينها.

ثمّ إنّ إقحام أمثلة منتزعة من نصوصها في نشاط البلاغة، إنّما يكون لمعرفة الأحكام فقط، فهي لا تؤدّي إلى تنمية الذّوق الأدبي لدى المتعلّم ولا إلى خدمة الأدب، وبالتالي سيجد ـ المتعلّم ـ صعوبة في فهمها، فهي أشتات لأدباء كثيرين في الدّرس الواحد، والمفروض أن تكون الأمثلة من النص المدروس.

وكما سبقت الإشارة إلى أنّ هناك دروسا بلاغية لم ترد فيها أمثلة مطلقا مثل : درس "تجاهل العارف" ، ودرس "التقسيم" ، فكيف للمتعلّم أن يستوعبها ؟ دون أمثلة تقرّب له معنى الظاهرتين، وكيف له أن ينجز تطبيقاته ؟ وما الفائدة من تدريسها ؟ وأنّى له أنّ يوظف ما تعلّمه في كتاباته ؟

ونعود إلى القول إنّ البلاغة تُدرّس ضمن النص الأدبي، لأنّها تمثّل وجهه المشرق، وتكشف عن مظاهر الجمال فيه، وإنّ الاكتفاء بسرد الأمثلة من هنا وهناك، وإصدار الأحكام يعدّ إجحافا في حق الدرس البلاغي، وإغفالا لأهميته، ثمّ إنّ العودة إلى النّماذج الموجودة في النصّ يختصر طريق التّعليم والتعلّم، لأنّ الفهم قد تمّ وبالتالي يمكن استنتاج آليات الأسلوب المدروس، وكذا وظيفته وفائدته على مستوى المعنى وجانبه الجمالي.

خاتمـــــــة

ما نخلص إليه من هذه الدراسة أنّ تعليم نشاطات اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب - ونشاط البلاغة بصفة خاصة يقدّم بشكل مستقل عن "النص"، على الرغم من إقرار ضرورة جعل النص الأدبي محورا لكل الأنشطة اللغوية في مختلف السندات التعليمية، بما فيها المنهاج والوثيقة المرافقة ومخطط التدرج ودليل الأستاذ، عدا الكتاب المدرسي الذي لازال مكتفيا بتقديم مادة مبنية على مبدأ "الجملة" ومكوناتها كما جرت العادة في الكتب التعليمية السابقة.

إذن، فعلى الرّغم من توصيات المنهاج ومختلف الوثائق باعتماد المقاربة النصية، إلا أنّ الكتاب المدرسي يفصح عن عدم تطبيقها، وهو ما يجعل المتعلم يستصعب فهم الأدب وتذوق معانيه والوقوف على أسرار جماله، الأمر الذي يحتّم مراعاة المقاربات التعليمية الجديدة في مقدّمتها المقاربة النصية وبيداغوجيا الإدماج التي أعادت توثيق الصلة بين الفروع اللغوية، والنظر إلى تعلّم اللغة على أنّها كلٌّ مدمج ونظام متعدّد المستويات : الصّوتي، والصّرفي، والتركيبي، والدّلالي...

التوصيات :

- ضرورة إعداد كتب مدرسية تستجيب للمقاربة النصية وتتضمن نصوصا مثيرة لاهتمامات المتعلمين وتناسب ميولهم.

- ربط البلاغة بباقي فروع اللغة(الأدب، والنحو، والصّرف، والدّلالة...)، فالمتعلم بحاجة إلى معرفة اللغة بكل مستوياتها حتى يتمكن من تحقيق وظيفة التبليغ والتواصل.

- ضرورة تكوين المكونين في ميدان التربية من طرف أساتذة جامعيين متخصصين في العملية التعليمية / التعلمية.

- إعادة النظر في مناهج وطرائق التدريس في جميع المراحل التعليمية - فالأمر ليس قصرا على التعليم الثانوي - وفق المتطلبات العلمية الجديدة، في مقدّمتها نشاط الإدماج الذي يحتلّ المكانة المركزية ضمن المقاربات الجديدة، فهو المأمول من المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصيّة، إذ فيه تتجسّد الأهداف المتوخّاة من العملية التعليمية / التعلمية.

الهوامش

[1] ينظر : مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ـ الطور الثالث أنموذجا ـ ، كراسات المركز، العدد الثالث، 2006، ص 09.

[2] ينظر : دلولة قادري، النحو وأساليب تدريسه، مشروع الاستعمال اللغوي العربي المعاصر في المجتمع الجزائري، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزيوزو، الجزائر، د ط، د ت، ص 110، 111.

[3] تنتسب هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني (يوحنا فرديريكهاربرت) 1776-1844، الذي يبين أن الاستقراء أسلوب منطقي يسلكه العقل لبلوغ المعرفة بالتدريج من الجزء إلى الكل، كما أن علماءنا العرب القدامى قعدوا النحو انطلاقا من المشاهدة ثم الاستشهاد بالآيات والأحاديث وأقوال العرب، وصولا إلى القوانين النحوية. للمزيد ينظر : دلولة قادري، المرجع السابق، ص 119، وينظر أيضا : سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص 51.

[4] ينظر : الموجه الفني، ص 305 وما بعدها.

[5] وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، 2006-2005، ص21.

[6] أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص 22.

[7] Francis W.Makey , principes de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement des langues, traduction : lome la forge , Edition : Didier, 1972, p173 .

[8] المنهاج، ص7.

[9] منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب-، ص 6.

[10] ينظر : وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ الخاص بكتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي للشعبتين : آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبية، ص 7.

[11] الكتاب المدرسي، المقدّمة، ص3.

[12] أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي (فلسفته، تاريخه، أسسه ، تقويمه، استخداماته)، دار الهنا للطباعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. مصر، دط، دت، ص8.

[13] المرجع نفسه، ص66 و67.

تقييم الموضوعات النحوية لامتحانات الأقسام النهائية - مواضيع شهادة البكالوريا لشعبة الآداب والفلسفة أنموذجا-

يمينة حومال/ جامعة الجزائر 2

ملخص

تبنّت المنظومة التربوية الجزائرية منذ إصلاحها المقاربة بالكفاءات، التي اتّخذت من المقاربة النصية خيارا تعليميا لها لتدريس مختلف أنشطة اللغة العربية. وباعتبار أنّ نشاط النّحو يعدّ من أهمّ ما تقاس به معارف وقدرات المتعلم اللغوية، وعلى اعتبار أنّه لا يمكن معرفة ما إذا حقّق هذا الخيار التّعليمي أهدافه إلاّ من خلال الامتحانات، فقد جاءت هذه الدّراسة لتسلّط الضوء على هذا الجانب، فعمدنا من خلالها إلى تقييم الموضوعات النحوية في ضوء الأهداف التعليمية ومستوياتها المختلفة لمعرفة كيفية بنائها، ومدى احترام ما هو مسطّر في المنهاج، وذلك في اختبارات شهادة البكالوريا التي تعتبر تتويجا لمعارف المتعلّم النّحوية التي تلقّاها في مدّة لا تقلّ عن اثنتي عشرة سنة.

الكلمات المفتاحية : التقييم، الاختبار، المقاربة النصية، المقاربة بالكفاءات.

Résume

Le système éducatif algérien a adopté, depuis sa forme, l'approche par compétences qui a fait de l'approche textuelle un choix didactique dans l'enseignement des diverses activités de la langue arabe. Vu que l'activité de grammaire suit l'un des plus importants outils permettant de mesurer les connaissances ainsi que les compétences linguistique chez l'apprenant, prenant en considération l'impossibilité de savoir si ce choix didactique a pu atteindre les objectifs escomptés sans passer par les examens ou les composition, cette présente étude est effectuée afin de mettre l'accent sur ce volet. Nous avons évalué à travers cette présente étude les sujets grammaticaux ainsi que ces différents niveaux à la lumière des objectifs éducatifs en vue de comprendre la méthode de sa conception et le niveau du respect voué à ce qui a été prévu dans le grammaire. Cette évaluation a été appliquée sur l'examen du baccalauréat qui n'est que le couronnement des acquis grammaticaux qu'a pu recevoir l'apprenant durant pas moins de douze années.

Mots clés : l'évaluation, l'examen, l'approche textuelle, l'approche par compétences.

مقدمة

تشكّل المرحلة النّهائية من التعليم الثّانوي محطّة مصيرية بالنّسبة للمتعلّم، ذلك أنّها تمكّننا من التّعرف على مستوى المتعلم الدّراسي، بعد مسار تعليمي دام اثنتا عشرة سنة، تلقّى فيها جملة من المعارف، وحصّل خلالها مجموعة من التّعلمات المختلفة في مادة اللغة العربية، عن طريق مجموع أنشطتها، خاصّة النّص الأدبي وروافده، لتنتهي هذه السّنة بامتحان يمثّل أداة التقويم التحصيلي أو التّأهيلي، وهو امتحان شهادة البكالوريا، حيث تندرج ضمن اختبار اللغة العربية في هذا الامتحان جملة من الأسئلة التقويمية المتعلقة بالسّند الشعري أو النّثري، والتي تخصّ البناء الفكري والبناء اللغوي والبناء النقدي. وتعتبر الأسئلة النحوية أهمّ ركيزة في البناء اللغوي، وعنصرا قارا فيه، ونظرا لأهمّيتها ارتأينا التّطرق إليها عن طريق تقويم اختبارات شهادة البكالوريا لشعبة الآداب والفلسفة، منطلقين من إشكالية مفادها :

هل تعتبر أسئلة المواضيع النحوية في اختبار شهادة البكالوريا لشعبة الآداب والفلسفة مطابقة للمقرر النّحوي، ومناسبة لمكتسبات المتعلمين أم لا؟ وإلى أيّ مدى تمّ احترام ما جاء في دليل بناء الاختبارات ؟ وما هو نصيب المقاربة النّصية في بناء الأسئلة النحوية في هذه الامتحانات ؟

وكإجابة مسبقة على هذه الإشكالية صيغت الفرضية الآتية :

يتمّ بناء امتحان الموضوعات النحوية في اختبارات شهادة البكالوريا اعتمادا على المنهاج ودليل بناء الاختبارات، مع تطبيق المقاربة النصية أثناء صياغة موضوع الاختبار.

أولا : مدخل مفاهيمي

1- مفهوم التقييم :

تدلّ كلمة التقييم في اللغة على الاستقامة[1]، وإزالة الاعوجاج[2]، وعلى البحث بدقة أو بارتياب عن القيمة أو الثّمن[3]، وعلى القيمة[4].

أمّا في الاصطلاح فيعرّفه بلوم Bloom نقلا عن كوافحة تيسير مفلح بأنّه : "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطّرق، المواد...إلخ وأنّه يتضمّن استخدام المِحكّات Crteria والمستويات

Standardsوالمعايير Norms لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقّتها وفعاليّتها، ويكون التّقييم كمّيا وكيفيا"[5].

فبلوم في تعريفه يركز على معايير ومؤشرات التقييم لتقدير قيمة الشيء المدروس، وقسّمها إلى معايير كمية (مادّية) كحجم الشيء أو طوله أو تردّده، ومعايير كيفية كمعنى الشيء وفائدته وغايته وأثره.

أمّا جرونلند Gronland فينقل عنه تيسير مفلح كذلك تعريف التقييم ويرى بأنّه "عملية منهجية تحدّد مدى تحقيق الأهداف التّربوية من قبل التّلاميذ، وأنّه يتضمّن وضعا كمّيا وكيفيا بالإضافة للحكم على القيمة"[6]. وتعرّفه رافدة عمر الحريري بأنّه : "تحديد قيمة الشّيء، وهو عملية إصدار حكم على قيمة. أي أنّه ينطوي على شقٍّ تشخيصي فقط. والتّقييم في مجال التّربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التّربوية، وإصدار حكم على مدى جودة تلك المنظومة"[7]، وهي تقصد بهذا تقييم أداء المعلم من طرف المفتشين، وتقييم أداء التلميذ ونشاطه من قبل المتعلم، وتقييم المناهج والبرامج وتثمينها وغيرها. ولذلك يعرّف التقييم في المجال التّعليمي بأنّه : "العملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات وعمليات ومخرجات أيّ نظام تعليمي، وإصدار حكم على مدى جودة وفعاليّة هذا النّظام، وتشخيص مواطن القوّة والقصور في أيّ عنصر من عناصر النّظام"[8].

أمّا التّقييم في مجال التّربية فـ "نعني به التّثمين، كأن يُنظر إلى الأهداف العامّة في مجتمع معيّن على أنّها ذات قيمة ثمينة عالية لخدمة المجتمع، وخدمة العمليّة التّربوية، والتّقييم نعني به تثمين مدى صلاحية ونجاعة الهدف المُراد تحقيقه"[9].

ومن خلال التّعريفات السّابقة يمكننا القول أنّ التّقييم هو تثمين الشّيء وإصدار حكم على قيمة ما بالاعتماد على معايير ومؤشّرات، أو أنّه أداة لاختيار قيمة وفعاليّة ما يُعلَّم، وكيف يُعلّم ؟

2- مفهوم الاختبار :

تدلّ كلمة اختبار في اللغة على النّبأ[10]، وعلى طلب الجواب عن سؤال ما[11]. أمّا اصطلاحا فلم يعد الاختبار ذا مفهوم ضيّق ومحدود كما كان في السّابق، أين كان يرادف كلمة امتحان، بل تعدّدت التّعاريف بتعدّد المجالات المعرفيّة والنّفسيّة واللسانيّة وغيرها، باعتباره أداة مهمّة من أدوات القياس.

ويعرّف الاختبار بشكل عام "بأنّه طريقة منظّمة لقياس السّمة من خلال عيّنة من السّلوك"[12].

وفي مجال التّربية والتّعليم يعرّف بأنّه : "مجموعة من الأسئلة وُضعت للإجابة عليها، وكنتيجة لاستجابات الطّالب على هذه المجموعة من الأسئلة نحصل على قيمة عدديّة لخصائص أو صفات هذا الطّالب في السّلوك الذي نتوخّاه من وراء إتمام العمليّة التّعليميّة"[13].

وإذا ما نحن ربطنا المجال التّربوي بالمجال النّفسي الذي يُعدّ أساسا هامّا من أساسيات بناء الاختبارات خاصّة الحديثة منها، فإنّنا نجد أن الاختبار النّفسي والتّربوي كما عرّفه شيس (Chase) نقلا عن صلاح الدّين محمود علاّم "أداة قياس مقنّنة أو أسلوب منظّم يصمَّمُ للحصول على قياس موضوعي لعيّنة من السّلوك بهدف موازنة أداء الفرد وهو أداء محدّد بمعيار أو بمستوى أداء محدّد"[14].

أمّا عبد الحميد محمد علي فنجده يعرّف الاختبار النّفسي بأنّه : "عبارة عن مواقف مصطنعة تّنظّم بطريقة خاصّة وتعرض على الفرد لكي تُؤخذ استجاباته عنها أساسا لتقدير استعداداته وخصائصه النّفسيّة المختلفة، أي لقياس الفروق بين الأفراد، وعلى الاستعداد أو الخاصّية النّفسية المراد قياسها"[15].

وعند تأمّلنا لكلّ هذه التّعاريف، نجد أن هناك عنصرا مشتركا بينها، وهو الشّخص المُختبر، وبمعنى أدقّ المتعلم أو الطّالب المُمتحَن الذي كثيرا ما يقترن تقييمه بتقييم تحصيله الدّراسي عن طريق إجراء اختبارات إما فصليّة أو سنويّة.

3. المقاربة بالكفاءات :

تعتبر المقاربة بالكفاءات منهجا للتّعلم يهدف إلى إكساب المتعلم جملة من الكفاءات، فهي "تستهدف تنمية قدرات المتعلّم العقلية والوجدانية والمهارية، ليسمح بمرور المراحل الدّراسية مكتمل الشّخصية، قادرا على الفعل والتّفاعل الإيجابيين في محيطه المدرسي والاجتماعي، وعموما في حياته الحاضرة والمستقبلية "[16].

وتفيد المقاربة بالكفاءات في وضع المناهج التعليمية واقتراح الطّرق المناسبة للتّدريس اعتمادا على :

- التحليل الدّقيق لوضعيات التّعلم التي يتواجد فيها المتعلمون، أو التي سوف يتواجدون فيها.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام، وتحمّل المسؤوليات النّاتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية[17].

وتعتمد هذه المقاربة على مجموعة من المبادئ، تتمثل في : الشمولية، والبناء، والتّناوب، والتّطبيق، والتّكرار، والإدماج، والتّمييز، والملاءمة، والتّرابط، والتّحويل[18].

4. المقاربة النصية :

شكلت الجملة محور اهتمام الدّارسين في مجال اللسانيات لمدة طويلة، واعتبرتها أكبر وحدة يمكن الوقوف عندها ودراستها، إلى أن تفطّن علماء اللغة إلى أنّ النّص هو المجال الحقيقي للدّراسة اللغوية الذي يمثّل وحدة غير منفصلة أو مجزّأة، وهذا ما أكّده محمد عفيفي في قوله : " تجزئة النّص ليست إلاّ وهما أو خيالا، وبهذا المفهوم يتجاوز النّص كلّ حدود المعيارية لنحو الجملة، كما أنّه يتجاوز كلّ عادات القراءة التقليدية، وطرق التّحليل النّحوي المعرفي التي خدمت اللغة قرونا طويلة... هذا النّص المنجز الذي لا يتم تحليله نحويا إلاّ عن طرق مراعاة التّفاعل والتّرابط بين جسد النّص، بأجزائه من ناحية، ومدلولاته المتنوعة من ناحية ثانية، وكذلك مراعاة التّفاعل بين المبدع والمتلقي من خلال مراعاة المقام الذي يشغل جزءا لا بأس به من اهتمام نحو النّص "[19]، فظهر ما يسمى باللسانيات النّصية، حيث تمكّن أولئك العلماء من الاستفادة منها في التّعليم، وتجسّد ذلك فعليا في المناهج التّعليمية الجديدة بعد إصلاح المنظومة التّربوية، التي اعتمدت مبادئ المقاربة النّصية في تعليم اللغة العربية، فقد اعتبرت هذه الأخيرة أنّ النّص هو محور كلّ التّعلمات، وأنّ جميع الأنشطة من قراءة وتعبير ومطالعة وبلاغة وعروض ونحو وصرف تدور حوله.

ثانيا : وصف برنامج اللغة العربية وكيفية بناء اختباراتها

1- الكفاءات المسطرة لنشاط النحو للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة :

لمّا كانت السنة الثالثة ثانوي ذات أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلمين، فإنه قد تمّ تسطير مجموعة من الأهداف بالنسبة للنشاطات المقررة في هذه السنة، منها قواعد النحو والصرف.

إنّ قواعد النحو والصّرف في هذا المستوى من التعليم يجب أن تعزّز المعرفة العلمية التطبيقية، بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والترسيخ، حيث إنّ الغرض الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية، وأن تساعده على تحليل النص وفهم الصيغ والتّراكيب الموظفة فيه، والسبب الذي دفع المؤلف لاستعمالها.

هذا، وقد رسم المنهاج - وفق المقاربة بالكفاءات - تدريس ظواهر النحو والصرف من حيث أنساقُها وبنياتُها، انطلاقا من النصوص على نحو يمكّن المتعلم من استثمار معارفه النّحوية والصّرفية والبلاغية والعروضية في تفكيك رموز النص وتعميق دلالته.

ويمكن إيجاز أهمية درس النحو والصرف في هذا المستوى بتحقيق المتعلم للملكات الآتية :

- **الملكة اللغوية :** حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج تأويل عبارات لغوية، ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

- **الملكة المعرفية :** وتتمثل في الرّصيد المعرفي المنظّم الذي يكتسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات والأنساق اللغوية، يخزّنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التراكيب اللغوية.

- **الملكة الإدراكية :** وتمكّن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو، ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

- **الملكة الإنتاجية :** وتمكّن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري والفنّيّ باحترام قواعد التعبير السليم ومنها قواعد النحو والصرف[20].

والخلاصة أنّ : درس النّحو والصّرف يُتناول من حيث المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو جدّ ضروري في تعليم اللغة واكتساب السليقة، لا كقواعد نظرية حفظا عن ظهر قلب، مطّردها وشاذها، ولكن كمثل وأنماط علمية تكتسب بالتدريب والمران المستمرين[21].

2- تقديم الأنشطة المتعلقة بتعلم اللغة العربية :

يعتبر نشاط القواعد ضمن أهمّ الأنشطة التعليمية المقررة للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، ولذلك يضع مصمّمو المنهاج جملة من الكفاءات المختلفة التي ينبغي أن تتحقق عند المتعلم بعد تلقّيه لهذا النشاط، ولبقية الأنشطة التي تُمارس من منظور المقاربة بالكفاءات، حيث تحتل المعرفة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف التعليمية مع تجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع وتناول المواد الدراسية منفصلة.

ومن مزايا تفعيل النشاطات التعليمية من هذا المنظور :

- الاهتمام بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي رافقت عادة الفعل التربوي باعتباره عمليات متواصلة، متداخلة ومترابطة ومنسجمة فيما بينها.

- اكتساب عادات جديدة سليمة، وتنمية المهارات المختلفة والميول، مع ربط المادة التعليمية ببيئة المتعلم واهتماماته[22].

1.2. البرنامج المسطر للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة :

يضمّ برنامج السنة الثالثة ثانوي لشعبة الآداب والفلسفة مواد متنوعة، من نصوص أدبية وتواصلية وقواعد وبلاغة وغيرها، وهي موزعة على مدار السّنة، ومقسّمة بما يتناسب مع الكفاءات المرجوة وفق الجدول الآتي :

الوحدة	نص أدبي	نص تواصلي	قواعد اللغة	بلاغة وعروض	تعبير كتابي مشروع	مطالعة وضعيات مستهدفة
الأولى	تقويم تشخيصي في مدح الرسول ص : 09	/	الإعراب التقديري ص : 12	/	تلخيص نص	إنسان ما بعد الموحدين - مالك بن نبي - ص : 22
	في الزهد - ابن نباته - ص : 14	الشعر في عهد المماليك ص : 20	إعراب المعتل الآخر ص : 17	التضمين	تحرير الموضوع	بناء وضعيات مستهدفة
الثانية	خواص القمر وتأثيراته	/	معاني حروف الجر	/	تصحيح الموضوع رقم (01)	مثقفونا والبيئة ص : 48

	في الطبيعة والنفس الإنسانية - ابن خلدون -	حركة التأليف في عصر المماليك	معاني حروف العطف ص : 42	/	إعداد إضبارة عن عوامل النهضة وأهم مظاهرها	بناء وضعيات مستهدفة
الثالثة	آلام الاغتراب - البارودي - ص : 55	/	المضاف إلى ياء المتكلم ص : 58	بلاغة المجاز العقلي والمرسل ص : 58	ليس عارا أن نفشل وإنما عار أن يحولنا الفشل من حالة القوة إلى حالة الضعف	المجتمع المعلوماتي - محمد البخاري - ص : 65
	من وحي المنفى - أحمد شوقي - ص : 59	احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب ص : 63	نون الوقاية ص : 62	بلاغة التشبيه ص : 62	تحرير الموضوع	بناء وضعيات مستهدفة
الرابعة	"أنا" - إيليا أبو ماضي - ص : 72	/	إذ ، إذا ، إذن، حينئذ. ص : 75	الكناية وبلاغتها ص : 81	تصحيح الموضوع رقم (02)	ثقافة اخرى. ص : 85 - زكي نجيب محفوظ -
	هنا وهناك ص : 77 -رشيد سليم الخوري-	الشعر مفهومه وغايته	الجمل التي لها محل من الإعراب ص : 79	نشأة الشعر الحر التفاعيل في الشعر الحر	تقصيبة تمثل المدارس الأوربية وأثرها في الأدب العربي	بناء وضعيات مستهدفة
الخامسة	منشورات فدائية - نزار قباني ص : 49	/	الجمل التي لا محل لها من الإعراب	الرجز في الشعر الحر ص : 99	مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية أو المهجرية	رصيف الأزهار لا يجيب - مالك حداد - ص : 109

	حالة حصار - محمود درويش -	الالتزام في الشعر العربي. ص : 107	إعراب المسند والمسند إليه	المتقارب في الشعر الحر ص : 105	تحرير الموضوع	بناء وضعيا مستهدفة
السادسة	الإنسان الكبير - محمد الصالح باوية - ص : 116	/	أحكام التمييز والحال ص : 120	الرمل في الشعر الحر ص : 122	تصحيح الموضوع رقم (03)	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري- سعاد محمد- ص : 135
	جميلة– شفيق الكمالي- ص : 123	الأوراس في الشعر العربي ص : 131	الفضلة وإعرابها	الكامل في الشعر الحر ص : 129	إنتاج تقصيبة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين	بناء وضعيات مستهدفة
السابعة	أغنيات للألم - نازك الملائكة -	/	صيغة منتهى الجموع وقياسها ص : 145	المدارك في الشعر الحر ص : 145	/	التسامح الديني مطلب إنساني -عقيل يوسف-
	أحزان الغربة ص : 143 - عبد الرحمن جيلي -	الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين	جموع القلة	الوافر والهزج في الشعر الحر	/	بناء وضعيات مستهدفة
الثامنة	أبو تمام ص : 162 صلاح عبد الصبور	/	البدل وعطف البيان ص :166	الأسباب والأوتاد في الشعر الحر	/	الصدمة الحضارية متى نتخطاها ؟ - خالد زيادة -
	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين - أمل دنقل - ص : 168	الرمز الشعري ص : 173	اسم الجنس الإفرادي والجمعي ص : 171	الزحافات والعلل في الشعر الحر	/	بناء وضعيات مستهدفة
التاسعة	منزلة المثقفين في	/	لو، لولا، لوما.	بلاغة الاستعارة	تحليل قصة قصيرة	الأصالة والمعاصرة -

	الأمة - الإبراهيمي-		ص : 185	ص :187	انطلاقا من الخصائص الفنية	محمد عابد الجابري -
	الصراع بين التقليد والتجديد - طه حسين -	المقالة والصحافة ودورهما في النهضة	أمّا، إمّا ص : 192	الزحافات والعلل في الشعر الحر	تحرير الموضوع	بناء وضعيات مستهدفة
العاشرة	الجرح والأمل - زليخة السعودي -	/	الحرف المشبهة بالفعل ص : 210	/	تصحيح الموضوع رقم (04)	من رواية "الأمير" ص : 223 - واسيني الأعرج -
	الطريق إلى تربة الطوب. محمد شنوفي	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	اسم الجمع ص : 218	/	إنتاج إضبارة للفن القصصي بأنواعه ومقوماته. ص : 202	بناء وضعيات مستهدفة
الحادية عشرة	من مسرحية شهرزاد - توفيق الحكيم -	/	أي ، أيّ، إيْ	/	تحليل مسرحية انطلاقا من الخصائص الفنية	ثقافة الحوار ص : 245 - خالد عبد العزيز -
	كابوس في الظهيرة - حسين عبد لخضر -	المسرح في الأدب الجزائري ص : 242	كم، كأين كذا	/	تحرير الموضوع	بناء وضعيات مستهدفة
الثانية عشرة	لالا فاطمة النسومر - المرأة السقر-	/	نونا التوكيد مع الأفعال ص : 260	/	تصحيح الموضوع رقم (05)	العلامة الجزائري "محمد أبو شنب" - محمد السعيد -
	من مسرحية المغص - بودشيشة -	المسرح الجزائري الواقع والآفاق	ما : معانيها وإعرابها	/	إعداد مسرحية تعالج مسألة اجتماعية ص : 252	بناء وضعيات مستهدفة

نلاحظ أنّ المواضيع النحوية مرتبة ترتيبا منطقيا قائما على منهجية مدروسة، فقد روعي الانسجام بين نوعية المواضيع التي بلغ عددها سبعة عشر موضوعا.

2.2- الحجم الساعي لأنشطة اللغة العربية لشعبة الآداب والفلسفة :

الحجم السّاعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام (شعبة الآداب والفلسفة)، هو سبع ساعات موزعة أسبوعيا على النحو التالي[23] :

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	04 ساعات	يخصص هذا الحجم السّاعي لنشاط الأدب والنّصوص، حيث يتمّ فيه دراسة النص من حيث معطياته، ونمط بنائه، وما فيه من مظاهر الاتّساق والانسجام، ثم ما يتعلق بتعزيز التّعلمات القبلية في النّحو والصّرف والبلاغة والعروض.
التعبير الكتابي	01 ساعة	حصة لتقديم الموضوع ومناقشته، وحصة لكتابته، وحصة لتصحيحه، وذلك على مدى ثلاثة أسابيع.
المشروع	01 ساعة	تنشّط حصّة كل أسبوع.
المطالعة الموجهة	01 ساعة	حصّة للمطالعة وحصّة لإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم وضبطها.

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الوقت المخصص للنص الأدبي يستحوذ على أكبر قسط من الزمن حيث تخصص له أربع ساعات للتحليل والمناقشة، ولا تخصص سوى 45 دقيقة لتقديم نشاط القواعد، وهو زمن غير كاف لتقديم بعض الدروس المتشعبة والطويلة.

3- عرض المحتوى النحوي والصرفي في منهاج السنة الثالثة ثانوي :

تتمثل الموضوعات النحوية والصرفية للسنة الثالثة ثانوي في الدروس الآتية[24] :

- الإعراب التقديري.
- إعراب معتل الآخر.

- ❖ معاني حروف الجر.
- ❖ معاني حروف العطف.
- ❖ نون الوقاية.
- ❖ المضاف إلى ياء المتكلم.
- ❖ معاني وإعراب إذ، إذا، حينئذ.
- ❖ الجمل التي لها محل من الإعراب.
- ❖ الجمل التي لا محل لها من الإعراب.
- ❖ إعراب المسند والمسند إليه.
- ❖ أحكام الحال والتمييز.
- ❖ الفضلة وإعرابها.
- ❖ لو، لولا، لوما، موازين الأفعال.
- ❖ أمّا، إمّا.
- ❖ معاني الأحرف المشبهة بالفعل.
- ❖ كم، كأين، كذا، إعراب المتعدّي إلى أكثر من مفعول.
- ❖ نونا التوكيد مع الأفعال.
- ❖ جموع القلة وقياسها.
- ❖ صيغ منتهى الجموع وقياسها.
- ❖ اسم الجمع.
- ❖ اسم الجنس الجمعي والإفرادي.

نلاحظ أن المواضيع النحوية قد أدرجت معها المواضيع الصرفية التي تعتبر قليلة مقارنة معها، وهذا يدلّ على كثافة البرنامج النحوي المخصّص لطلبة السنة الثالثة ثانوي مقارنة بحجمه الساعي. لكون أنّ هذا المحتوى سيمثل المادة الختامية المقررة لآخر مرحلة من مراحل التعليم بالنسبة لمتعلم هذه الشعبة، فجاءت دروس نشاط القواعد كحوصلة لعدّة معارف سابقة تلقاها خلال الأطوار التي مضت.

4- علاقة التقويم بالكفاءات المسطرة لنشاط القواعد :

1.4. تدابير التقييم وأساليب التقويم :

في ظلّ بيداغوجيا المحتويات كان التقويم يقتصر على منح الأستاذ علامة للمتعلم بعد تصحيح فرض أو اختبار، وهي العملية التي أصبح ينظر إليها بأنّها ليست معيارا وحيدا لقياس ما هو منتظر من الفعل التعليمي - التعلمي لكون :

- العلامة تعكس أداءً عاما، ولا تقدم صورة واضحة عن المهارات والقدرات المكتسبة للمتعلم. بينما التقويم بالكفاءات مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق كفاءة المتعلم - محل النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة-وتبعا لذلك يمكن القول أنّ تقويم الكفاءة هو أولاً وقبل كل شيء تقويم قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم معارف.

وعلى العموم، يمكن حصر تقويم المتعلم من منظور المقاربة بالكفاءات فيما يلي :

- تنمية مستوى الكفاءة والأداء لديه.
- تشخيص صعوبات التعلم، والكشف عن حاجات المتعلم ومشكلاته وقدراته بهدف تكييف العمل التربوي.
- الوقوف على مدى نجاح الطّرائق والأساليب المستعملة.
- التعرف على مدى تحقق الأهداف التعلمية بتحديد ما حصل عليه المتعلم من موارد.

إنّ عملية التقويم - في ظل المقاربة بالكفاءات-عملية شاملة ومتكاملة وملازمة لكل فعل تعليمي/تعلمي. لذا تتطلّب مهارة بناء الوضعية التقويمية - أي الوضعية المستهدفة-جملة من المهارات من قبل الأستاذ، منها :

مهارة بناء الوضعية، وهذه المهارة تخضع لأربعة معايير هي :

- ❖ الوضوح وعدم التعقيد.
- ❖ التوافق مع الكفاءة -محل التقويم.
- ❖ إثارة تفكير المتعلم.
- ❖ الانسجام مع قدرات المتعلم واهتماماته[25].

2.4. التقويم المعرفي :

نلاحظ من خلال التعلمات المسطّرة لنشاط القواعد في منهاج السنة الثالثة ثانوي لشعبة الآداب والفلسفة أنّها تخدم كفاءات المتعلم التي ينبغي له أن يبنيها في نهاية هذه المرحلة التعليمية، ولذلك يتبين الاهتمام الكبير ببناء الاختبار المناسب لقياس هذه المعارف النحوية، مع مراعاة وضع معايير موضوعية

لتقييم وتقويم إنتاجات التلاميذ. ووسائل التقويم تستخدم للمهام المرتبطة بالأهداف الإجرائية، التي تتدرج في المجال العقلي والمعرفي، أو المجال النفسي، أو المجال الحركي، وهذه الوسائل تسمى : الصّنّافات المندرجة[26].

5- طبيعة اختبار مادة اللغة العربية :

1.5. هيكلة الاختبار في شعبة الآداب والفلسفة :

تتكون هيكلة الاختبار في شعبة الآداب والفلسفة من :

1. البناء الفكري : (10 نقطة)

2. البناء اللغوي : (06 نقطة)

3. التقويم النقدي : (04 نقطة)

ينطلق بناء الاختبار من سند شعري في حدود (12) اثنا عشر بيتا، أو سندا نثريا في حدود (18) ثمانية عشر سطرا من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي، يُطالب المترشح بدراسته من حيث :

1- البناء الفكري : ويتضمن أسئلة دقيقة ومتدرّجة ذات صلة وثيقة بمضمون النّص. تهدف إلى تقويم مدى استيعاب المترشح أبعاد النص الفكرية والأدبية.

❖ شعبة الآداب والفلسفة : (06) ستة أسئلة.

2- البناء اللغوي : ويتضمن الجوانب الآتية :

أ- دراسة الظواهر النّحوية والصّرفية في علاقاتها بالبناء الفكري.
ب- دراسة الظواهر البلاغية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية.

ج- دراسة الظواهر العروضية إذا كان النّص شعرا.

❖ في شعبة الآداب والفلسفة : (05) أسئلة.

3- التقويم النقدي : يصدر المترشح أحكاما نقدية تتعلق بمحور من المحاور المدروسة، أو وضعية من الوضعيات ذات دلالة[27].

نلاحظ أنّ مصمّمي المنهاج يصرّون على ابتعاد الأسئلة عن النّمطية وضرورة تنويعها لقياس المهارة المطلوبة.

2.5. مُدد الاختبارات ومعاملاتها :

تتوزع مُدد الاختبارات ومعاملاتها كما يلي[28] :

الشعبة	الموضوع	مدة الاختبار	معامله
آداب وفلسفة	خاص	03 سا و30 د	06

يخصّص المنهاج أكبر معامل لمادة اللغة العربية لهذه الشعبة مع مادة الفلسفة بالمقارنة مع بقية المواد والذي يُحدَّد بـ (06)، وبصفتها مادة أساسية تخصّص لها مدّة ثلاث ساعات ونصف مراعاة لطول الأسئلة المُدرجة في الاختبارات الفصلية، وفي امتحان شهادة البكالوريا، ومراعاة أيضا لخصوصية النصوص الأدبية التي تحتاج إلى مدّة زمنية معتبرة لفهمها وتحليلها.

3.5. الشروط الخاصة لبناء أسئلة اختبار شهادة البكالوريا :

يقوم بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان شهادة البكالوريا أساسا على سند شعري أو سند نثري يكون موضوعه من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي ومتبوعا بأسئلة مصنّفة كالآتي :

أ- أسئلة البناء الفكري : يتضمن أسئلة دقيقة ومتدرجة ذات صلة وثيقة بمضمون النّص، تهدف إلى تقويم مدى استيعاب المترشح أبعاد النّص الفكرية والأدبية. تُقوَّم هذه الأسئلة في شعبتي الآداب والفلسفة واللغات وفق التصور الآتي :

1. البناء الفكري : (10 نقطة)
2. البناء اللغوي : (06 نقطة)
3. التّقويم النّقدي :(04 نقطة)

ب- أسئلة البناء اللغوي : تتضمن الجوانب اللغوية في شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية وفق التصور الآتي :

1. دراسة الظواهر النحوية والصرفية في علاقتها بالبناء الفكري وأثرها في الاتساق والانسجام.
2. دراسة الظّواهر البلاغية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجمالية وأثرها في وضوح النّص.
3. دراسة الظّواهر العروضية إذا كان النّص شعريا.

ج- التقـويم النّقـدي : هـو خـاص بـشعبتي الآداب والفلـسفة واللغـات الأجنبيـة، وفيـه يُصدِر المترشـح أحكامـا نقديـة تتعلـق بمحـور مـن المحـاور المدروسة، أو وضعية من الوضعيات ذات دلالة[29].

ثالثا : تقييم محتوى المواضيع النحوية في اختبارات اللغة العربية في الفترة ما بين 2010 و2016 ميلادية.

1. تحليـل مدونـة أسـئلة قواعـد النحـو في الاختبـارات (الرسميـة والتجريبية) السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة وتقييمها :

يعتبر التقييم أحد أدوات قياس المعارف والمكتسبات التي تساهم في بناء قدرات المتعلم ومهاراته المختلفة. وللقيام بهذه الخطوة المهمّة لمعرفة مدى توافق أسئلة قواعد النحو لما هو :

- منصوص في المنهاج الوزاري ودليل الأستاذ.
- مسطر من كفاءات مستهدفة لنشاط النحو.
- موافق لشروط بناء أسئلة الاختبارات الرسمية.

وبالتالي فالتقييم يقتضي :

1. استعمال المعايير لتحليل أسئلة الاختبار وتصنيفها ثم إحصائها عن طريق حساب التكرار والنسب.

2. تحديد خصائص بناء السؤال النحوي في اختبار شهادة البكالوريا من خلال تحليل طبيعته، وعلاقته بالنص وقياسه للمعرفة النحوية.

1.1. تحليل محتوى المدونة :

بعـد الاطّـلاع علـى نمـاذج العينـة المختـارة، والمتمثلـة في الاختبـارات الرسميـة الـتي يجتازهـا المترشـحون في مـدة زمنيـة تقـدر بـ 03 سـاعات، إذا كـان النمـوذج يتـوفر علـى موضـوعين وبعـد تـصنيفها ودراسـة محتواهـا، أفرزت النتائج التالية :

1.1.1. طبيعة نصوص الاختبار :

السنة		طبيعة السند	عدد الأسطر أو الأبيات	صاحب النص
2010	م1	سند شعري (شعر عمودي)	14 بيتا	البوصيري
	م2	سند نثري	22 سطرا	أحمد أمين
2011	م1	سند شعري (شعر عمودي)	13 بيتا	عبد السلام الحبيب الجزائري
	م2	سند نثري	25 سطرا	فؤاد صروف
2012	م1	سند شعري (شعر حر)	24 بيتا	نزار قباني
	م2	سند نثري	20 سطرا	أحمد أمين
2013	م1	سند شعري (شعر عمودي)	17 بيتا	الشاعر القروي
	م2	سند نثري	14 سطرا	البشير الإبراهيمي
2014	م1	سند شعري (شعر عمودي)	14 بيتا	محمد بلقاسم خمار
	م2	سند نثري	20 سطرا	النويري
2015	م1	سند شعري (شعر عمودي)	14 بيتا	عبد اللّه الجبوري
	م2	سند نثري	24 سطرا	مالك بن نبي
2016	م1	سند شعري (شعر عمودي)	15 بيتا	محمد الشبوكي
	م2	سند نثري	23 سطرا	طه حسين

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ما يلي :

- معظم الموضوعات قد احترمت ما جاء في دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان شهادة البكالوريا إلا الموضوع الثاني من سنة 2011 والموضوع الثاني من سنة 2015 اللذان تجاوز السند النثري فيهما العدد المطلوب حيث وصل إلى (24) سطرا أو (25) سطرا.

- بلغ عدد النصوص الشعرية سبعة نصوص بنسبة (50٪)، أمّا النصوص النثرية فبلغ عددها سبعة نصوص أي بنسبة (50٪)، وذلك لمنح الفرصة للمتعلم للاختيار بين الشعر أو النثر دون أن يتمّ التركيز على أحدهما على حساب الآخر فهما يُخصان بنفس الأهمية.

- حجم النصوص الشعرية يتراوح بين ثلاثة عشر بيتا كحد أدنى، وسبعة عشر بيتا كحد أقصى في الشعر العمودي، أمّا الشعر الحر فقد بلغ أربعة وعشرين بيتا كحد أقصى، وبالنسبة للنصوص النثرية فيتراوح عددها بين أربعة عشر سطرا كحد أدنى، وخمسة وعشرين سطرا كحد أقصى. ونحن نرى أنّ هذا الحجم مناسب للفترة الزمنية المخصّصة للامتحان من أجل قراءة النص وتحليله.

- تتكون المدونة من أربعة عشر (14) سندا وهو يتناسب مع عدد المؤلفين، أي أربعة عشر مؤلفا، وأغلب أصحاب النصوص المختارة للاختبار الرسمي هم من دول المشرق العربي حيث بلغ عددهم تسعة، أي بنسبة (64,25٪)، في حين بلغ عدد المؤلفين الجزائريين خمسة بنسبة (35,72٪)، وكما يبدو فإنّ أولوية اختيار النصوص ومؤلفيها أعطيت للأدب العربي على حساب الأدب الجزائري.

2.1.1. البناء اللغوي بمختلف روافده والعلامة المخصصة له :

يتضمن البناء اللغوي دراسة الظواهر الآتية :

- الظواهر النحوية والصرفية.
- الظواهر البلاغية.
- الظواهر العروضية.

والجدول الآتي يوضح طريقة تصنيفها :

السنة		النحو	الصرف	البلاغة	العروض	العلامة المخصّصة للنحو والصرف
2010	م1	لولا، المبتدأ	دلالة الأفعال الماضية، صيغة منتهى الجموع	أسلوب الأمر الاستعارة	/	2.25 نقطة
	م2	لولا، المبتدأ، المسند والمسند إليه، إذا، خبر، جملة جواب الشرط	/	تشبيه	/	04 نقاط
2011	م1	حروف الجر، الفاعل، التمييز، مفعول به، جملة ابتدائية	/	استعارة كناية	/	03 نقاط
	م2	حروف الجر والعطف، الضمير، الحال، البدل، خبر، مضاف	/	استعارة كناية	/	03 نقاط
2012	م1	المسند والمسند إليه، خبر إنّ، البدل، خبر، جملة ابتدائية	/	الأساليب الإنشائية النداء والأمر المجاز	التقطيع مع ذكر البحر والتفعيلات	02 نقطة
	م2	حروف العطف وحروف الجر، البدل، إمّا، خبر، صلة الموصول	/	تشبيه استعارة	/	02 نقطة

2013	م1	الحال، إذا، مفعول به، مضاف إليه	/	استعارة مكنية	/	2.5 نقطة
	م2	البدل، الحروف الناسخة، صلة الموصول، مضاف إليه	/	المجاز المرسل	/	03 نقاط
2014	م1	التمييز، المفعول به، مفعول به، نعت	/	استعارة تصريحية	تقطيع البيت مبينا التفعيلات والبحر	2.25 نقطة
	م2	الفعل المضارع، إذا، صلة الموصول، نعت	/	استعارة مكنية	/	03 نقاط
2015	م1	المفعول به، البدل، صلة الموصول، حال	/	استعارة مكنية، تشبيه بليغ، مجاز مرسل	/	03 نقاط
	م2	حروف الجر، الحال، الفعل المضارع، خبر، نعت	/	تشبيه بليغ، استعارة مكنية	/	03 نقاط
2016	م1	الفعل الماضي، الحال، صفة، صلة الموصول	جموع القلة	استعارة مكنية تشبيه بليغ	/	03 نقاط
	م2	حروف العطف وحروف	جموع القلة	تشبيه بليغ استعارة	/	4.5 نقطة

		الجر، المسند والمسند إليه، البدل، الحروف المشبهة بالفعل، صلة الموصول مضاف إليه		مكنية		

من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ :

- المواضيع النحوية قد تنوعت واختلفت من دورة إلى أخرى ولم تخرج عمّا هو منصوص عليه في المنهاج.

- المواضيع النحوية أكثر من المواضيع الصرفية حيث أنّ معظم الاختبارات لم تدرج سؤالا للصرف إلا اختبار سنة 2010 الموضوع الأول، واختبار سنة 2016 الموضوع الأول والثاني.

- محاولة مراعاة التقارب في عدد الأسئلة النحوية والصرفية بين الموضوع الأول والموضوع الثاني للدورة نفسها، ما عدا دورة 2016، التي نجد في الموضوع الأول خمسة مواضيع تقابلها ثمانية في الموضوع الثاني.

- المواضيع البلاغية قدرت بخمسة وعشرين موضوعا.

- المواضيع العروضية وظّفت بشكل ضئيل وذلك في الموضوع الأول من سنة 2012 والموضوع الأول من سنة 2014، وتراوحت بين موضوعات علم المعاني وعلم البيان، حيث نسجّل غيابا تامّا لأسئلة علم البديع، فبلغ عدد موضوعات علم المعاني ثلاثة مواضيع، وعلم البيان كالصور البيانية والتشبيه والمجاز اثنان وعشرين موضوعا.

- العلامة المخصّصة للبناء اللغوي متّفق عليها في كل الاختبارات وتتمثل في ستّ نقاط، أمّا علامة أسئلة المواضيع النحوية والصّرفية فقد بلغت كحد أدنى نقطتين (02) وكحد أقصى أربعة نقاط ونصف (4.5).

3.1.1. المواضيع النحوية والصرفية في الاختبارات الرسمية :

السنة	العدد الإجمالي للمواضيع النحوية والصرفية	النسبة
2010	10	٪14.49
2011	12	٪17.39
2012	10	٪14.49
2013	08	٪11.59
2014	08	٪11.59
2015	09	٪13.05
2016	12	٪17.39
المجموع	69	٪100

من خلال الجدول أعلاه يتبين أنّ العدد الإجمالي للمواضيع النحوية والصرفية قد بلغ (69) موضوعا خلال الفترة الزمنية الممتدة من 2010 إلى 2016 وهي تمثل نسبة (100٪) في الجدول، حيث بلغت (12) موضوعا كحد أقصى في دورتي 2011، 2016 والتي مثلت (17.39٪)، وتليها في الترتيب دورتي 2010 و2012 إذ بلغ عدد المواضيع فيهما (10) مواضيع بنسبة (14.49٪)، ثم دورة 2015 التي بلغ عدد مواضيعها (09) مواضيع بنسبة (13.05٪)، وفي الأخير دورتي 2013 و2014 والتي سُجل عدد المواضيع فيها بـ (08) مواضيع، وهذا يدل على الاهتمام بإدراج عدد كاف من هذه الموضوعات في البناء اللغوي مراعاة لحجم المحتوى النحوي الكبير الذي يقدم للمتعلمين خلال السنة الثالثة نهائي.

2. تحليل خصائص الأسئلة النحوية والصرفية في الاختبار :

السنة		طبيعة السؤال		علاقة السؤال بالنص		قياس السؤال للكفاءة النحوية	
		بسيط	مركب	بنية النص	دلالة النص	كفاءة المعرفة	كفاءات أخرى
2010	م1	1	1	2	0	1	1
	م2	2	1	2	1	1	2
2011	م1	1	1	1	1	1	1
	م2	0	2	1	1	1	1
2012	م1	1	1	2	0	1	1
	م2	0	1	1	0	1	0
2013	م1	0	2	2	0	1	1
	م2	0	2	2	0	1	1
2014	م1	1	1	1	1	1	1
	م2	1	1	2	0	1	1
2015	م1	2	2	3	0	1	2
	م2	1	1	2	1	1	2
2016	م1	0	2	2	0	1	1
	م2	4	1	4	1	1	4

هذا الجدول يوضح مجموعة من المعايير الموضوعة من أجل تقييم الأسئلة النحوية، التي سبق أن تعرّفنا عليها في الاختبارات الرسمية خلال دورات 2010 إلى 2016، وهي تخصّ طبيعة السؤال، ومؤشراته هي : البساطة والتركيب. وعلاقة السؤال بالنص، ومؤشراته هي : البنية والوظيفة، أي السؤال عن عنصر يمثل جزءا من بنية النّص، كأن يطلب إعراب لولا أو إذا لأنّها موجودة في النّص فقط، أو السؤال عن وظائف هذه العناصر داخل النّص بمراعاة دلالاته. وآخر معيار هو قياس السؤال للكفاءة النحوية، ومؤشراته هي : إمّا كفاءة المعرفة النحوية وإمّا كفاءات أخرى تتجاوز المعرفة كتوظيف القدرات الإدراكية المختلفة كالتمييز والفهم و التركيب وغيرها. وعليه يتبين أنّ :

- طبيعة الأسئلة النحوية في أغلبها مركبة، وقد بلغ عددها (19) سؤالا، وهي تتكون من عبارات مختلفة مثل : «حدّد في العبارة التالية

المسند والمسند إليه مبينا الوظيفة الإعرابية لكل منهما»، أما الأسئلة البسيطة فقد بلغ عددها (14) وهي أقل عددا من الأسئلة المركبة. ومثالها « حدّد المحل الإعرابي للجملتين الآتيتين».

- أغلب أسئلة النحو والصرف لها علاقة ببنية النص، وقد بلغ عددها (27 سؤالا)، أمّا بالنسبة للأسئلة التي لها علاقة بالوظائف والدلالات فقد بلغ عددها ستة أسئلة (06) وهذا يدل على أنّ وضع هذه الأسئلة لا يزال يتبع الطرائق التقليدية في كيفية صياغتها وأهدافها.

- تحاول هذه الأسئلة قياس المعارف النحوية عند المتعلمين بصياغة عبارات مختلفة، يمكن تصنيفها إلى أسئلة لقياس كفاءة المعرفة وتمثلها عبارات : أعرب...، أو ما محل الجمل من الإعراب ؟

وأسئلة أخرى تتجاوز كفاءة المعرفة إلى توظيف القدرة على التمييز والاستخراج وتناسبها صيغة الأفعال : استخرج...، بيّن...، عيّن...، حدّد...، حيث بلغ عددها (19 سؤالا) أي أكثر من أسئلة كفاءة المعرفة النحوية التي بلغ عددها (14 سؤالا).

يمكننا أن نوضح تكرار مؤشرات هذه المعايير بالجداول النسبية الآتية :

بكالوريا	طبيعة السؤال	العدد	النسبة
من 2010 إلى 2016	بسيط	14	٪42.42
	مركب	19	٪57.57
	المجموع	33	٪100

نلاحظ من الجدول أنّ نسبة الأسئلة المركبة بلغت (٪57.57)، وهي أعلى من نسبة الأسئلة البسيطة التي بلغت (٪42.42) خلال الدورات من 2010 إلى 2016. لأنّ الأسئلة المركبة مناسبة لتحمل أكبر قدر من العبارات التي تقيس قدرة المتعلم على استيعاب محتويات المادة المختبرة و على فهمه للعلاقات بينها.

بكالوريا	علاقة السؤال بالنص	العدد	النسبة
من 2010 إلى 2016	بالبنية	27	٪81.81
	بالدلالة	06	٪18.18
	المجموع	33	٪100

يتضح لنا من الجدول أنّ نسبة الأسئلة التي لها علاقة بالبنية سجلت (81.81٪) وهي مرتفعة مقارنة بنسبة الأسئلة التي لها علاقة بالدلالة التي بلغت (18.18٪)، وهذا يدل على أنّ مصمّمي هذه الاختبارات يهتمون ببنية النص وعلاقته بالمواضيع النحوية من جانب شكلي على حساب دلالات النص ومضمونه وعلاقتها بوظائف هذه المواضيع في سياقها النصي.

بكالوريا	قياس السؤال	العدد	النسبة
من 2010 إلى 2016	كفاءة المعرفة	14	٪42.42
	كفاءات أخرى	19	٪57.57
	المجموع	33	٪100

نلحظ من الجدول أنّ نسبة الأسئلة التي تقيس الكفاءات الوظيفية التي تتجاوز المعرفة النحوية أعلى من نسبة الأسئلة التي تقيس الكفاءة المعرفية، حيث بلغت (57.57٪)، في حين بلغت نسبة أسئلة كفاءة المعرفة النحوية نسبة (42.42٪) وهذا يدلّ على أنّ معدي هذه الاختبارات يحاولون تطبيق المقاربة بالكفاءات لقياس المعارف ومختلف القدرات.

من خلال هذه الدّراسة التي استهدفت تقييم الموضوعات النّحوية في اختبارات شهادة البكالوريا لشعبة الآداب والفلسفة، خلال الدّورات الممتدة من سنة 2010 إلى سنة 2016، والتي يتمّ إعدادها وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية، اتّضح لنا أنّ التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يركز على أداء المتعلم، ومدى قدرته على دمج المعلومات القبلية ضمن وضعية جديدة، ولذلك تنسجم هذه المقاربة مع المقاربة النصية التي تهتم بالنص الأدبي، وتجعله محور الأنشطة اللغوية (القواعد النحوية والصرفية، البلاغة، العروض)، حيث المعارف لا يمكن أن تكتشف مجزّأة، وإنّما تكون مترابطة ومتكاملة فيما بينها، وذات صلة بالنص، وهو ما يتوفر في اختبارات اللغة العربية العادية والرسمية.

وبعد الوقوف على تحليل تلك الاختبارات تبيّن أنّ هناك توافقا بين نماذج اختبارات شهادة البكالوريا لشعبة الآداب والفلسفة، وبين دليل بناء اختبار اللغة العربية، و بالتالي تخضع أسئلة الموضوعات النحوية خضوعا تاما لهذا الدليل، إلاّ أنّ التركيز كان على بعض المواضيع دون غيرها مثل(المفعول به، صلة الموصول، الجملة الواقعة خبرا والمضاف إليه) والتي تكررت في عدّة دورات، وعددها بشكل عام كان متقاربا في كل السنوات (يتراوح بين 06 و07 أسئلة).

الهوامش

[1] الرّازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر : مختار الصّحاح، مطابع الهيئة المصريّة العامة للكتب، 1976، مادّة (ق.و.م)، العمود الثّاني، ص : 557.

[2] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة (ق.و.م)، ص 496، العمود الثاني، المجلد 12، ص : 496.

[3] Alaine Rey : le robert , dictionnaire d'aprentissage de la langue française, hachette, france, 2005, p 552.

[4] ابن منظور، لسان العرب، المرجع السابق، ص : 193.

[5] كوافحة تيسير مفلح : القياس والتّقييم وأساليب القياس والتّشخيص في التّربية الخاصّة، دار الميسرة، عمّان، ط2، 2005، ص 40.

[6] المرجع نفسه، ص : 40.

[7] الحريري رافدة عمر : التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008، ص 20.

[8] المرجع نفسه، ص : 20.

[9] نبيل عبد الهادي : القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، الأردن، ط 1، 1999، ص : 27.

[10] الفيروز أبادي مجد الدّين محمد بن يعقوب : القاموس المحيط، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط8، 2005، العمود الأول، ص382.

[11] ابن منظور، لسان العرب، المرجع السّابق، مادة (خبر)، المجلد الرابع، العمود الثاني، ص : 226.

[12] عبد الحميد محمد علي : الاتّجاهات الحديثة في القياس النّفسي والتّقويم التّربوي، مؤسّسة طيبة للنّشر والتّوزيع، القاهرة،
ط1، 2009، ص 32.

[13] كوافحة تيسير مفلح، المرجع السابق، ص : 46.

[14] علاّم صلاح الدّين محمود : القياس والتّقويم التّربوي والنّفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000، ص 28.

[15] كوافحة تيسير مفلح، المرجع السابق، ص : 200.

[16] وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ماي 2006، ص 04.

[17] وعلي محمد الطاهر : بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011، ص 14.

[18] ينظر وعلي محمد الطاهر، المرجع نفسه، ص : 14.

[19] عفيفي أحمد : نحو النّص اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001، ط1، ص 01.

[20] وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المرجع السابق، ص : 08.

[21] المرجع نفسه : ص : 09.

[22] المرجع نفسه، ص : 06.

[23] المرجع نفسه، ص : 03.

[24] وزارة التربية الوطنية : دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، إعداد دراجي سعيدي، نجاة بوزيان، مداني شحامي، سليمان بورنان، إشراف : الشريف مريبعي، ص 59.

[25] وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المرجع السابق، ص : 20- 21.

[26] لقد لاحظت اللجنة العلمية الأمريكية التربوية (1948 - 1956)، بعد سنوات من البحث أنّ هناك تفاوتا كبيرا في تقويم الأساتذة خاصة في التّنقيط، فوجدوا أنّ مجالات الاختبار لدراسة هذا التفاوت سببه : عدم تحديد المجال المقيس، لذلك تبدو الحاجة إلى تصنيف أنواع مكتسبات المتعلمين(معرفية، حركية، عاطفية) من أجل تقويمها. كما يجب مراعاة التّدرج كعامل أساسي في ترتيب هذه المكتسبات، فوصلت هذه اللجنة إلى تصنيفات تسمى (الصنافات)، وهي :

- صنافة بن يمين بلوم : في الجانب المعرفي.
- صنافة كراتهول : في الجانب الوجداني.
- صنافة أنيتا هارون : في الجانب الحركي.

إنّ هذه الصّنافات مكملة لبعضها ولكل واحدة منها مجال تقيسه، وهذا المجال يخضع لمستويات لها صفات أهمها التّدرج في بناء التعلمات، فتعليم نشاط القواعد يناسبه تقويم الجانب المعرفي بمراعاة مراحل بناء المعرفة كما تصوره العالم بلوم، كما يلائم كيفية بناء اختبار المعارف النحوية، وهو ما لمسناه في المبادئ التي وردت في منهاج السنة الثالثة ثانوي ودليل الأستاذ.

[27] وزارة التربية الوطنية : دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية لامتحان شهادة البكالوريا، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، نوفمبر 2016، ص 03/02.

[28] المرجع نفسه، ص : 04.

[29] المرجع نفسه، ص : 07-08.

دور الوسائط السّمعية - البصرية وأثرها التّواصلي في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها - عارضة البيانات Data chow أنموذجا

د. ذهبية حمو الحاج / جامعة تيزي وزو - الجزائر

ملخّص

فرضت الوسائل الالكترونيّة في العصر الحديث إعادة النّظر في تعليم اللّغة وتعلّمها، فبعد أن كانت تتمّ عن طريق الإلقاء، والحفظ، والاستظهار... وبعد أن تمّ الاعتماد على وسائل مختلفة عسى أن تطوّر بها الأخذ والعطاء في العملية التّعليمية، جاء الوقت لتتغيّر الأنماط والطّرائق، وتستشرف المستقبل بوسائل أخرى ومكتشفات جديدة. لقد جاءت الدّراسات متسارعة تحاول ربط اللّغة بالوسائل الالكترونيّة استجابة لمتطلبات العصر، ومنها اللّسانيات الحاسوبية، والذّكاء الاصطناعي، واللّسانيات العصبيّة، واللّسانيات المعرفية... وبين هذا وذاك قطعت اللّغة العربية شوطا كبيرا في الدّراسة والتّحليل، من حيث مواكبتها للتّطوّر التّكنولوجي الذي يستفاد منه في عملية التّعليم والتّعلّم، فاقتحمت اللّغة العربية عالم التّكنولوجيا، وأصبحت تدرّس في أنماط تعليميّة مختلفة بالاستناد إلى الحواسيب، والأُقراص المضغوطة، والمواقع الالكترونية. وتعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها لابد أن يكون له نصيب من التّقدّم التّكنولوجي في مواجهة بعض الصّعوبات التي تحول دون الاستيعاب والفهم في أسرع وقت، لأنّ توفّر الصّورة والصوت من وسائل إثارة الانتباه، إضافة إلى الحركات المصاحبة واللّون، وجميعها من الوسائل المؤثّرة عل الذّهن وتجعله يقبل عليها باعتبارها مدركات حسيّة، وسهلة الاستحضار، لأنّها تتحوّل من صور إلى حقائق ذهنية ثمّ إلى صوّر، وتعزّز عملية الإدراك، لأنّها ترتبط بالجانب المثير في التّواصل، علما أنّ الإنسان يكتسب أكثر المعارف عن طريق حاستي السّمع والبصر (الأذن والعين).

الكلمات المفتاحية : اللّغة، التواصل، الوسائط السمعية - البصرية، اللّسانيات، تعليم اللّغة

Abstract

Clamped in modern electronic means rethinking teaching and learning, having been through diction, memorization and rote memorization. And after they had been relying on different means may be that evolution by giving and taking in the educational process, the time has come to change the styles and methods, and looking through other means and new discoveries. She accelerated studies attempting to link electronic language in response to the requirements of the era, including computational linguistics, artificial intelligence, linguistics, and cognitive linguistics. And between this and that made great strides in Arabic language study and analysis, in terms of keeping, abreast of technological development are utilized in the process of teaching and learning‘ they broke into Arabic language technology world, becoming taught in different educational patterns based on computers, CDs, websites. And Arabic language instruction for non-native speakers must have his share of technological progress in the face of some difficulties in comprehension and understanding as soon as possible to provide picture and sound from the heat, add the accompanying movements and color, all means Affecting the mind and make him accept her as sensory perceptions, easy, demented, as she turns from images to mental facts and photos, and promote the process of perception, because it is associated with the interesting aspect of communication, note that man acquires more knowledge through the sense of sight and hearing (ear And eye).

Keywords : linguistics, language, communication, modern electronic means, teaching language.

مقدّمة

شهد العالم ثورة تكنولوجية عارمة في الآونة الأخيرة، الأمر الذي طال كلّ الميادين، ومن بينها التّعليم، فإن كان الإنسان قبل بضع سنوات مضطرا للذّهاب مسافات طويلة للالتحاق بالمدرسة، فإنّه اليوم بإمكانه أن يستعين بوسائل أخرى دون أن يخضع لظروف الانتقال أو ما يعرف بالتّعليم عن بعد، وفي كلتا الحالتين، وُجدت وسائل مصاحبة للعملية التّعليمية، تُساعد المعلّم على أداء وظيفة التّدريس في أحسن الظّروف والتأكّد من مدى استيعاب المتعلّمين لدروسهم بشكل أفضل، وفي الحقيقة، يصعب تصوّر مهمّة التّعليم دون وسائل تعليميّة أو وسائط تعليمية بالمصطلحات الحديثة، وكأنّنا نتصوّر مجاهدا يخوض معركة أو حربا دون سلاح، وتعليم العربية لغير النّاطقين بها اليوم بحاجة إلى نوع خاص من الاهتمام، فإن كان يتمّ عبر الوسائل التّقليدية مثل السبّورة، والرسوم، والمحادثات المجسّدة بالورق المقوّى، فإنّه اليوّم مواكب للتّطوّر التّكنولوجي الذي فرض نفسه بفضل تطوّر الإنسان الحضاري، والاقتصادي، والاجتماعي... ثمّ لا ينبغي تجاهل الأثر التّواصلي الذي يتركه استعمال الوسيط في العملية التّعليمية، وهو ما سيظهر من خلال ما سنثيره في العناصر المختلفة لهذا البحث، ذلك أنّ التّعليم والتّعلّم ظواهر تواصلية في الأساس، نظرا لما يتمّ بين المتخاطبين من ممارسة قولية، ومحاولة الفهم بعضهم من بعض.

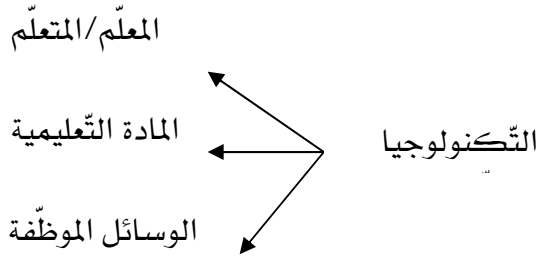
1- الوسائط السّمعية البصرية في تعليم اللّغة العربية :

إنّ التّركيز على الوسائط التّعليمية سيوقفنا عند الوسيط السّمعي - البصري، نظرا لما له من دور ضروري في اكتساب اللّغة والمعرفة على حدّ سواء، فإذا كان السّمع معوّلا عليه في عملية الاكتساب اللّغوي بشكل عام، فإنّ الوسيط السمعي أيضا ذو أهميّة في تعلّم العربية لغة ثانية أو أجنبية، بالانتباه إلى الفروق الموجودة بين تعلّم العربية في الحالتين المختلفتين، فاعتبار العربية لغة أجنبية، سينضوي تحته التّعلّم من أجل التّواصل اليومي والممارسة الفعلية، أمّا اعتبارها لغة ثانية، فذلك يعني تجاوز الممارسة اليومية إلى المعاملات الرّسمية[1]. وقبل الخوض في دور الوسيط التّعلمي وأثره التّواصلي، لابد من الوقوف عند أصناف الوسائط بشكل عام نظرا لكونها تعتمد كلّها على حاستي السّمع والبصر.

1- الوسائط السّمعية :
- المذياع
- أجهزة التّسجيل الصّوتي
- الهواتف النّقالة
2- الوسائط البصريّة
- السّبورة
- الخرائط
- الكرة الأرضية
- الرّسومات
- البطاقات
- المعارض والمتاحف
- عارضة البيانات Data Show
3- الوسائط السّمعية البصرية
- التلفزيون
- الأنترنت : اليوتوب You tube ، السكايب Skype....
- عارضة البيانات
- الهواتف الذّكية
- الحواسيب

وهذا بالإضافة إلى ما يمكن أن يكون وسيطا حيويا ذا تأثير تواصلي مباشر مثل : الرّحلات العلمية التّعليمية، وزيارة المتاحف والمعارض

والأماكن المميّزة، يقول أحد الباحثين : "وسائل تكنولوجيا التّعليم : هذه التّسمية إشارة إلى كافة الوسائل التي يمكن الاستفادة منها في إنتاج العملية التّربوية سواء كانت تكنولوجية كالكمبيوتر والأفلام، أو بسيطة كالسّبّورة والرّسوم التّوضيحية، أم بيئية حقيقية كالمعارض والآثار"[2]. وما ذكرناه من وسائل أو وسائط يدخل في نطاق ما يدعى بتكنولوجيات التّعليم، التي تعني التّقنية والعلم، أو علم التّقنية، أو علم الممارسة التّطبيقية، واعتماد المعلّم عليها يفضي إلى الاعتناء بأطراف مهمّة تتلخّص في : الإنسان (المعلّم/المتعلّم)، والمادة التّعليمية، والوسائل الموظّفة.



وإذا أدرجنا عامل الإنسان في العملية التّعليمية، فإنّ الوسائط التّعليمية لا تنحصر في التّقنيات والأدوات، التي يستخدمها المعلّم لتحسين عملية التّعليم والتّعلّم على حدّ سواء بغرض توضيح المعاني وشرح الأفكار وإيصالها إلى المتعلّم[3]، ولكن ينبغي أن نقف عند حدود مفهوم الوسائل التي ليست إلا جزء من التّكنولوجيا التّعليمية، وذلك نظرا لوجودها منذ بدايات التّعليم عند الإنسان، إذ لابد للمعلّم أن يستند إلى شيء ليفسّر ويشرح، ويوضّح، وذلك مهما كانت الطّريقة والوسيلة، والوسائط الالكترونية أصبحت حاجة ملحّة لتُواكب العصر الذي نحن فيه، واستثمارها بأفضل صورة لتحقيق الأهداف التّعليمية في وقت أسرع وبما هو أقرب إلى حياة المتعلّم من وسيلة، والغرض كامن في زيادة تقبّل المتعلّم على المادة وزيادة استيعابها بشكل جيّد وفق أساليب تضمن تفاعله معها، وتجعله يقبل عليها برغبة مطلقة. أمّا التّكنولوجيا التّعليمية* التي آثرناها منذ قليل، فهي تعني عملية تركيب متكاملة يشترك فيها الأفراد، والأساليب، والأفكار، والأدوات، والتّنظيمات، يتمثّل الغرض منها في الوقوف عند المشكلات التي تتّصل بجميع جوانب التّعليم الإنساني وإيجاد الحلول المناسبة لها، ثمّ تنفيذها وتقويمها وإدارة جميع هذه العمليات[4]. فيبدو ممّا ذُكر وجود علاقة بين الوسائل التّعليمية وتكنولوجيا التّعليم، فما الثّانية إلا تطوّر للأولى في أغلب

جوانبها، ذلك أنّ تكنولوجيا التّعليم لا تنحصر في مجرّد استخدام الآلات والأجهزة، إنّما ينضاف إليها العنصر البشري بإمكاناته المختلفة، ناهيك عن المواد التّعليمية ومستوى الدّارسين وحاجاتهم والأهداف التّربوية[5]. وضمن تكنولوجيا التّعليم، تعدّ الوسائط السمعية البصرية مهمّة في إيصال المعرفة، وهي من الوسائل المتطوّرة حديثا، مواكبة لثقافة الثّورة الصّناعية التي شهدها العالم مع تطوّر الآلات والتّقنيات، وما يستند إلى الجانب البصري في التّعليم مرتبط بالصّورة المرئية والأداة المؤدّية إلى خدمات بصرية مادية بغرض :

1. توضيح المفاهيم غير الملموسة،
2. ترسيخ المفاهيم والأفكار في ذهن المتعلّم بشكل أفضل،
3. تقريب المفاهيم والواقع إلى المتعلّم، لأنّ الفرد يأخذ أكثر بالجانب التّجريبي أي بما يراه بالعين المجرّدة.

ومن خلال هذه الأغراض المستهدفة، نقصد بالسّمعي البصري في التّعليم استخدام أنواع شاملة ومختلفة من الأدوات لتحسين طريقة نقل الأفكار إلى الآخرين، بالتّركيز على حاستي السّمع والبصر، وهو الأمر الذي يقوّي من قيمة الخبرات المحسوسة في العمليّة التّعليمية، وحتّى إن وُجدت منذ بدايات التّعليم لدى الإنسان، إلا أنّها وصلت ذروتها مع ظهور التّقنية المرتبطة بالأجهزة حديثا، وهو ما يعضد طريقة إيصال المعارف، فينبغي أن نعرف أنّ التّكنولوجيا هنا تعني تنظيما شاملا معقّدا، ويمكن التّفصيل في ذلك بقولنا إنّ تكنولوجيا التّعليم عموما، وتكنولوجيا السّمعي البصري خصوصا تتضمّن :

- أدوات ووسائل ماديّة تستعين بوسائط مختلفة لإيصال المعلومة
- الأدوات التّقنيّة الحديثة

2- أهميّة الوسائط التّعليمية :

لابد أن يكون للوسائط التّعليمية أهميّة كبرى في مسيرة المتعلّم التّعليمية، يقول صالح بلعيد : "أصبح من اللازم إدخال الوسائل الحديثة إلى مجال التّعليم بغية جعلها أدوات وظيفية تهدف إلى تحقيق إنتاجية تربوية معيّنة... كما أنّ المدرسة انتقلت في العصر الحديث من ثقافة التّلقين إلى ثقافة المساهمة في الدّرس"[6]، فهي تعمل على رفع مستوى المتعلّم وتطوّر كفايات عملية التّعليم، مثلما تتمحور فوائدها في الأثر

التي تتركه في أطراف العمليّة التّعليمية من خلال ما تنشئه من تواصل مبني على التّفاعل، ناهيك عن :

1- تطوير مجالات البحث التي يحتاج الفرد إليها. وفي الحقيقة، فهي تجعل المتعلّم متهيئا لاكتساب خبرات مختلفة بإتاحة فرصة المشاهدة والاستماع والتّفكير. وفي مثل هذه الأحوال يوضع المتعلّم أمام أنماط معرفية، وعليه أن يواكبها من الجانب المعرفي والتّكنولوجي.

2- ملاءمة الوسيلة للمواقف التّعليمية، وهنا ينبغي البحث عن وسيلة تجرّد الألفاظ الموظّفة وتُجسّد معناها بطريقة يسيرة. وفي مثل هذه الوضعية، إذا تمّت استعانة المتعلّم بالصّور، والرّسومات، والتّسجيلات الصّوتية، وكلّ ما يمكن أن يكون سندا سمعيا أو بصريا، فإنّ ذلك سيخلق الاستعداد الشّخصي، والمادي، والمعنوي لأخذ المعلومة، ويزيد من الخبرة السّمعية والبصريّة لدى المتعلّم، ذلك أنّ "الصّورة تشكّل قدرة في التّأثير على عواطفه، وهي أقدر على التّعبير من آلاف الكلمات، وتعتبر الصّورة الحيّة من أحسن الوسائل إقناعا، ونحن نعلم أنّ الرّؤية أساس الاقتناع، والسّمع والبصر أهمّ وأكثر حواس الإنسان استخداما في اكتساب المعلومات"[7].

3- تعدّ الوسائط التّعليمية (السمعية البصرية) عنصرا مثيرا للمتعلّم يعمل على تطوير استجابته ونشاطه.

4- تقوم الوسائط التّعليمية (السّمعية البصرّية) على تثبيت المعلومة في ذهن المتعلّم، وتعمل على حسن تذكّرها واستحضارها أثناء الحاجة، وبذلك تكون الخبرات المكتسبة أكثر فاعلية وأبقى أثرا في الذّاكرة.

5- تدفع الوسائط التّعليمية الملل على المتعلّم، إذ تجعله يتابع باستمرار، وتسهم في رفع كفاياته وجودته، واكتسابه للمعرفة بأقلّ جهد وبأسرع وقت.

6- تجعل الوسائط التّعليمية المعلومة قريبة من المتعلّم، وذلك بالتّغلّب على الحدود الزمانية والمكانية، وتمكين المتعلّم من مشاهدة تفاصل ودقائق بالعين المجرّدة، ومن الصّعب أن يجدها بوسيلة أخرى.

7- بالوسائط التّعليمية، لم يعد المعلّم طرفا أساسا في العملية التّعليمية، وإنّما أوجد مساعدا آخر، أصبح المتعلّم يتعامل أكثر مع المعلّم/ الموجّه الآخر الذي هو الآلة، وبذلك أصبح مهمّا في العمليّة التّعليمية، ومحورا لها نظرا لخروجه من دور المستمع والمتلقي.

3- حتمية توظيف تكنولوجيا التّعليم :

يركّز التّعليم في العصر الحديث على المتعلّم وكيفية إيقاظ قدراته، وجعله فاعلا متفاعلا مع المعلّم والمعرفة المقدّمة، ولا يحدث هذا إلا إذا توفّرت الوسائط التّعليمية المساعدة على ذلك، تكون متناسبة مع قدراته وميولاته، ومن بينها كيفيات عرض المادّة التّعليمية، والتي اخترنا منها عارضة البيانات Data show، من حيث دورها في تطوير طريقة استيعاب المعارف والمعلومات. فقد يتمّ اختيار الوسائط التّعليمية وفقا لما يتناسب مع كلّ مفهوم أو محتوى، وبمعنى آخر ينبغي أن يستجيب لمجموعة من الشّروط لضمان فعاليته في تطوير العملية التّعليمية ودعمها، ومن أهمّ هذه الشّروط :

1- طبيعة المتعلّمين.
2- العنصر المستهدف من العمليّة التّعليمة.
3- العرض البصري أفضل من العرض السمعي والمكتوب في تعلّم المفاهيم والعمليات المعقّدة والمجرّدة الجديدة على الذّهن.
4- المزج بين الصّورة والصّوت وسيلة تعليمية ضامنة للفهم والاستيعاب لدى المتعلّم

- الشّاشة أو عارضة البيانات Data show :

تعتبر الشّاشة وسيلة فاعلة للتّعليم في عصرنا الحديث، فهي مواكبة للتّطوّر التّكنولوجي الحاصل في حياة الإنسان، والاستعانة بالشّاشة أو العارضة يعني تصميم النّصوص والأشكال البصريّة على الشّاشة أو العارضة، ممّا يساعد المتعلّم على المتابعة أفضل، والحديث عن الفعالية يعني الحديث عن طريقة التّصميم، الذي ينبغي أن يخضع للبساطة، والتّنظيم، والوضوح، والتّرتيب في العرض، إذ نجد :

- عرض ما يتعلّق بالمقدّمات التّرحيبية والنّهاية.
- عرض ما يتعلّق بالتّوجيهات والتّعليمات.
- عرض ما يتعلّق بالمحتوى.
- عرض ما يتعلّق بالأسئلة والإجابة عنها.

وبالإضافة إلى هذه الشّروط، فإنّ إخراج الدّرس يخضع في الأساس إلى ما يعرف بمرحلة الإنتاج المتبلورة في تشكيل عناصر مختلفة من نصّ مكتوب، وصُور، ورسومات ثابتة وأخرى متحرّكة، وفي هذه الوضعية يتمّ تصميم الدّرس وإضافة الصّوت وبعض الأشكال المساعدة على الفهم والاستيعاب لدى المتعلّم مثل : الألوان، التي تلعب دورا هامّا في التّركيز على مسألة أو قاعدة، أو كلمة، أو حرف دون آخر، وإيصال المحتوى بشكل عام يتأسّس على بعض الشّروط، إذ أنّ تقديم الدّرس عن طريق استعمال عارضة البيانات يحتكم إلى التّركيز على المسائل المهمّة، وعلى ترتيب المحتوى، الذي لابد أن تكون له بداية ونهاية. ومتعلّم العربية باعتبارها لغة ثانية مثل أي متعلّم آخر، ينجذب إلى ما يراه، وإلى ما يسمعه، مثلما ينجذب إلى كيفية تنظيم المادّة التّعليميّة، التي ينبغي أن تلتزم ببعض المعايير الأساسية أهمّها :

1- اتّباع تسلسل واضح ومنطقي.
2- عرض المحتوى على مراحل.
3- الانتقال من العموميات إلى الجزئيات.
4- ربط المادّة التّعليمية بالأهداف المحدّدة لها.
5- الاهتمام بالنّاحية التّطبيقية حول المفاهيم المدروسة.
6- ترك مجال للمتعلّم لإبداء رأيه والمشاركة حسب ما هو مطلوب.
7- التّركيز على العناصر المستهدفة من الدّرس.
8- اعتماد العناوين الرئيسية وترك المسافات بينها وبين العناوين الفرعية.
9- اعتماد الخطوط الممكن فهمها من قبل المتعلّم.
10- الاعتماد على الأشكال والألوان المساعدة على فهم أفضل للمسائل المدروسة.

وضمن إجراءات العرض عن طريق عارضة البيانات، ينبغي على المعلّم أن يطابق بين استعماله الصّوتي والعناصر المعروضة، حتّى يتمكّن المتعلّم من المتابعة والتّنسيق بين الصّوت والصّورة، مثلما يتّسق هذان العنصران مع الغرض المرجو منهما، إضافة إلى أنّ للصوت وظيفة أساسية، إذ يساعد على توضيح المحتوى وفهمه، وهنا تأكيد على الجانب السّمعي، الذي تتحقّق الجدوى منه عند مصاحبته للصّورة، ولاسيما وأنّ تعليم العربية لغير النّاطقين بها يتطلّب التقاط الأصوات بالدّرجة الأولى، تثمينا للأفكار القائلة بأهميّة

السّماع والتّفاعل السّمعي مع المرئيات، عملا بقول الله عزّ وجلّ : "وهو الذي أنشأ لكم السّمع والأبصار والأفئدة قليلا ما تشكرون" (سورة المؤمنون، الآية 78)، فالحواس الأكثر توظيفا في مرحلة التّعلّم هي السّمع والبصر، يقول عبد الله قلي : "تظهر الوسائل السّمعية البصرية كالفيديو والتلفزة وغيرها، وهي وسائل تركّز على حاستي السّمع والبصر معًا لاعتقاد التّربويين أنّ المتعلّم يحصل على أكبر قدر من خبراته عن طريق هاتين الحاستين"[8]، فتوفّر الصّورة والصّوت يثير الانتباه لدى المتعلّمين ويزيد من درجة استيعابهم للمعلومات، إذ بهما تترسّخ المعلومة في أذهانهم، نظرا لما يبرمج في الآلة من مشاهد وتصميم ومخطّطات، ورسومات يستحسنها المتعلّم ويميل إليها، ذلك أنّ أصل الاكتشافات في الحضارة الإنسانية مؤسّس على الملاحظة والوصف والتّجريب، والمؤكّد من خلال هذا أنّ 98%من المعلومات والمهارات يأتي عن طريق السّمع والبصر معا.

إنّ توظيف عارضة البيانات أصبح وسيلة مهمّة في العمليّة التّعليميّة، إذ توظيف الشّاشة أصبح ملاذ الكثير من المتعلّمين، الذين أصبحوا مرتبطين بثقافة المرئيات والعالم الملموس، ومن الملاحظ أنّ توظيف عارضة البيانات كان مستوحى ممّا قُدّم عبر شاشة التلفزيون من رسوم متحرّكة، وأشرطة تربوية، وأشرطة ثقافية ووثائقية، فقد لوحظ إقدام الكثير من المتعلّمين على هذا الصندوق العجيب مثلما كانوا يسمّونه. فإذا كان التلفزيون وسيلة استقطاب المتعلّم الصّغير والكبير، فإنّ ذلك يعود إلى أهميّة ودور الجانب المرئي فيه، وظهور عارضة البيانات إذن كان نتيجة حتمية تابعة للتّطوّر التكنولوجي، الذي مسّ جميع الميادين.

وإن لاحظنا ما لقيه التلفزيون من أهميّة، وخصوصا في الجانب التّعليمي، فإنّ الأمر ذاته ينطبق على عارضة البيانات الموظّفة كثيرا في أيامنا هذه، سواء كان ذلك في قاعات الدّرس، أو عن طريق الشبكات الالكترونية مثل اليوتوب YouTube، والسكايب Skype، أو الفايس بوك Face book، أو المواقع المتخصّصة في تعليم اللّغات المختلفة. تؤدي عارضة البيانات دورا مهمّا في المجال التّربوي والتّعليمي، لما له من ميزة جذب انتباه المتعلّمين، فنجدهم يتابعون الدّروس المعروضة نظرا لانبهارهم بغزارة الصّور، والرّسوم، والجداول، والألوان، والمخطّطات، وكلّ ما يؤثّر على السّمع والبصر.

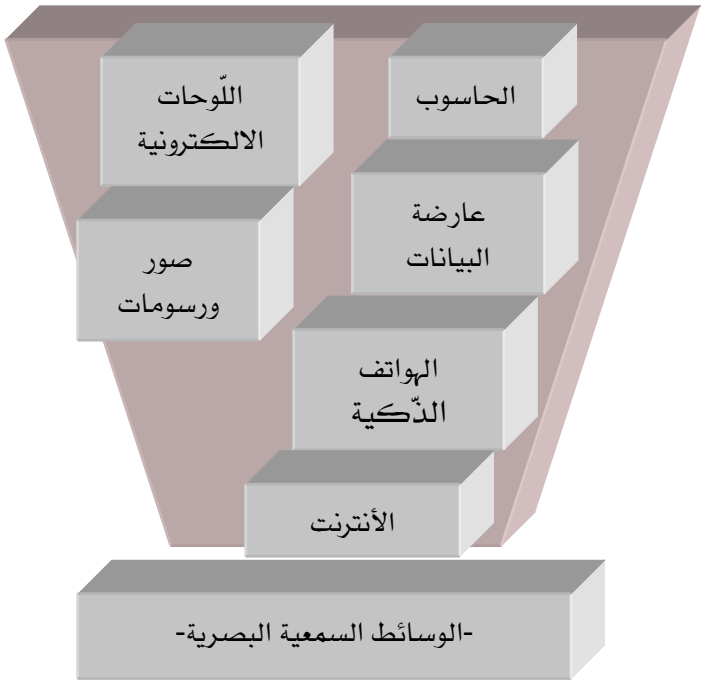
وإذا عدنا إلى تعليم العربية لغير النّاطقين بها، فإنّ توظيف عارضة البيانات فيه يعني تنمية الاستماع والمشاهدة، ومحاولة تثبيت قواعد اللّغة بالتّركيز على كيفية إدراكها، ومثلما أثبتت التّجارب أنّ الطّفل يكتسب لغات متعدّدة عن طريق السّماع ومتابعته للمنابع اللّغوية السّليمة، فكذلك غير النّاطق بالعربية يمكنه اكتساب هذه اللّغة بالآليات ذاتها، لأنّ الشّاشة مهما كان نوعها تعتبر مؤثّرا هامّا في الذّهن البشري، إذ تجعله يقبل على أخذ المعلومة دون ملل.

4- تعليم العربية لغير النّاطقين بها بتوظيف الوسائط السّمعية البصرية :

لقد كشف الباحثون في مجالات شتّى وفي مجال التّربية بشكل مخصوص على دور الشّاشة في عرض المعلومات، وأثبتت على ذلك المحطّات التلفزيونية التي بثّت برامج تربوية وتعليمة خاصّة بالأطفال، وكان ذلك مع برنامج "افتح يا سمسم"، وبرنامج "طيور الجنّة"، وبرنامج "براعم"، الموجّهة للمستوى دون التّحضيري، وما تتقاسمه هذه المحطّات من توظيف للجانب التّربوي المستهدف والموضوعات الأخلاقية المفيدة، والاستناد إلى وحدة التّواصل وفاعليته باللّغة العربية والفصيحة نطقا وكتابة، أو ما يمكن أن يتلخّص في تنمية الممارسة اللّسانية السّليمة المهمّة لمرتبة التّواصل السّليم، تعويلا على السّماع الذي يعدّ أب الملكات اللّسانية حسب "ابن خلدون"[9]، إذ شهد العرب امتلاك لغتهم بالاعتماد على السّماع والمشافهة، وبذلك أُطلق على الوسائل المستخدمة عدّة تسميات نظرا لتطوّر هذه الوسائل والتّركيز على وظيفة دون أخرى ومنها :

1- وسائل الايضاح السمعية البصرية.
2- الوسائل المُعينة على التّدريس.
3- المُعينات الوسيطية.
4- الوسائل السّمعية البصريّة.
5- الوسائل التّعليمية.
6- الوسائل الحسيّة المتعدّدة.
7- وسائط التّعليم.

ومهما تعدّدت هذه التّسميات، وتعدّدت الوسائل المستخدمة، إلا أنّها تندرج جميعا في الوسيط السّمعي البصري، إذ لا يمكن اعتماد أيّة وسيلة من هذه الوسائل دون الاعتماد على حاستي السّمع والبصر.



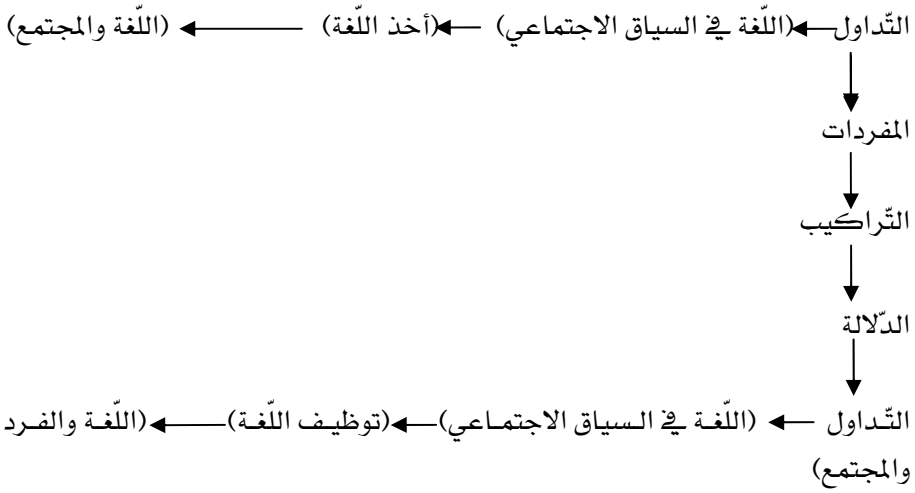
ليست الوسائط السّمعية مهما تعدّدت أنواعها مساعدة على الشّرح والتّوضيح فقط، وإنّما هي متضمّنة في العمليّة التّعليمية، أو جزء لا يتجزّأ منها، إذ إضافة إلى الشّرح وتشخيص الحقائق، فإنّها تضفي على الدّرس حيويّة، وتعتبر حاملا لقيمة علمية وعملية، أقرب إلى التّجسيد على أرض الواقع، وبالتّالي فإنّ حُسن توظيف الوسيلة السّمعية البصرية يجعل المتعلّم ينجذب إلى الدّرس ويساعد على فهم المادة العلمية وتحليلها، والعمل بها.

إنّ الدّروس التي تلقى حاليا بالاستعانة بالوسائط التّكنولوجية باعتبارها وسائل تعليمية في تدريس العربية لغير النّاطقين بها، استوعبت الكثير من المتعلّمين المقبلين عليها لأغراض متعدّدة، فاستعمال عارضة البيانات Data show في المؤسّسة التّعليمية أو خارجها لغاية اكتساب العربية أصبح ملاذ الكثير، نظرا لما للصّوت والصّورة والنصّ من تأثير في المتعلّم والعملية التّعليمية على حدّ سواء، فالاستعانة بها يعني البحث عن تعليم العربية الميسّرة، وترسيخ ملكة العربية الفصحى باعتبارها لغة ثانية أو ثالثة.

وإذا انطلقنا من هدف إكساب المتعلّم غير النّاطق بالعربية ملكة لغويّة، فذلك لا يمكن أن يكون إلا باتّباع مراحل، إذ أنّ ظاهرة حدوث الملكة تستوجب الحدث في الأساس، وما يندرج ضمنه من تكرار لبعض الصّفات الثّابتة مثل الصفات والأحوال، وذلك عن طريق التّكرار، أمّا ترسيخ الملكة فيتطلّب الاستعانة بالحفظ والاستعمال أي الممارسة، وما تتطلّبه من فعل أوحدث يؤدّي إلى التّعلّم، يقول ابن خلدون :" فإذا حصلت الملكة التّامة في تركيب الألفاظ المفردة، للتّعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التّأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسّامع، وهذا هو معنى البلاغة. والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأنّ الفعل يقع أوّلا وتعود منه للذّات صفة، فتتكرّر فتكون حالا"[10]. ويأتي الاكتساب في المرحلة الأخيرة، وتتبني أساسا في منظور "ابن خلدون" على :

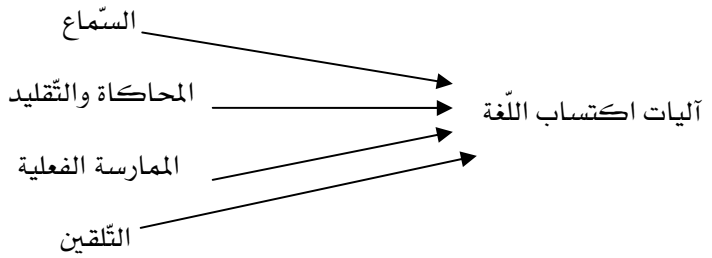
- المفردات اللّغوية
- التحكّم في التّراكيب (الجمل)
- الاستعمال اللّغوي وفق السياق

يبدو أنّ التّحكّم في اللّغة قراءة يحتكم إلى الانتقال من الجزء إلى الكلّ، ورغم أنّ استعمال اللّغة ضمن سياقاتها هو الذي يمنح للطّفل التحكّم في المفردات وفقا لما تقوم به حاسة السّمع من دور كبير. وبالتّالي، فالمستوى الذي يستهدف الوصول إليه في إتقان اللّغة مؤسّس على النّقطة التي انطلق منها، ويمكن التّمثيل لذاك بما يلي :

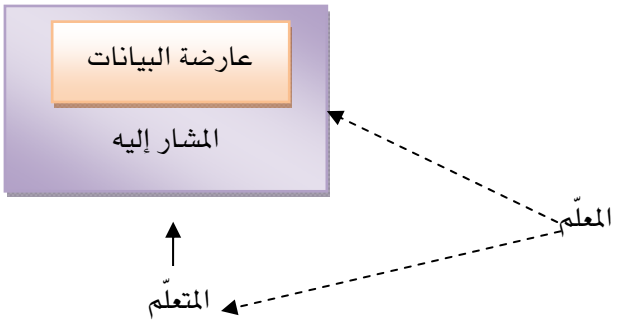


وضمن هذا المسار الذي يُظهر نوعا من المنطقية في انتقال الذّهن البشري في اكتساب اللّغة في درجة محكمة، وخاضعة لقدراته على الأخذ والتّرسيخ، إلا أنّ عبد الرحمن حاج صالح عندما يتحدّث عن الملكة اللّغوية فإنّه يقسّمها إلى ملكة لاشعورية، وملكة مكتسبة قياسية، وفي هذه الوضعية، من المنطقي أن توجّه الملكة الثّانية (أي المكتسبة) إلى غير النّاطق بالعربية، إذ أنّ الملكة اللاشعورية خاضعة إلى هيأة نحوية عفوية ينطبق على ما ذكرناه أعلاه، أمّا الملكة المكتسبة، فيخضع فيها غير النّاطق بالعربية إلى الفعل الإجرائي، وإلى الهيأة النّظرية التي يعمل على ترسيخها مختصون في اللّغة، وبالتّالي تكون الملكة اللاشعورية ملكة تامّة خاضعة لفعل الحديث والممارسة في المجتمع (وهو شأن كلّ اللّغات)، وتكون الملكة المكتسبة ملكة ناقصة خاضعة للتّعليم الجيّد ولعوامل أخرى تربوية تربطها أساسا بالطّرائق الموظّفة في التّدريس، وبذلك فالعودة إلى الوسائط تصبح جدّ مهمّة في مثل هذه الوضعيات، لأنّ الكفاية اللّغوية التي أثارها اللّساني نعوم تشومسكي تحتكم إلى ما يدعى بالكلّيات اللّغوية التي من المفترض أن تساعد غير النّاطق بالعربية على اكتسابها، إلا أنّ ذلك مرتبط بالأداء اللّغوي الفعلي، فلا يكفي التقاط اللّغة (حروف، وجمل، وتراكيب)، وإنّما الأمر يتطلّب الممارسة الفعلية. وهنا سنعود مرّة أخرى إلى الجانب التّفاعلي، الذي ينبغي أن يتوفّر في دروس العربية، وعارضة البيانات لوحدها قد لا تكفي لأخذ اللّغة، فلابد من توجيه المدرّس، الذي يصاحب العملية التّعليمية بالشّرح والتّوضيح، باعتبار الوسيط وسيلة لتقريب الصّورة والفهم بشكل أفضل.

إنّ الفهم والإفهام[11] الذي قال به الجاحظ في زمانه، لا يزال مطلبا أساسيا في اكتساب اللّغة وتعلّمها، فالنّاطق بغير العربية يسترشد في أخذه للّغة بالسّماع، فهنا هو بحاجة إلى توفّر الصّوت، مثلما يحتاج إلى التّقليد أو التّكرار، وما تضيفه الممارسة الفعلية للوحدات اللّغوية الصّغيرة والكبيرة.



يحتكم الفهم الجيّد إلى الإيصال الجيّد وكيفية الإبلاغ أيضا، فقد شهدت النّظريات النّفسية الإشارية في علم الدّلالة، والتي سبقت إليها المدرسة اللّسانية التّوزيعية بزعامة "بلوم فيلد" الاهتمام بالجانب التّجريبي، أي أنّ ملكة الاكتساب في تعليم العربية لغير الناطقين بها خصوصا رهينة ما يمكن ملاحظته بالعين المجرّدة، أي الإشارة إلى الأشياء المجرّدة أو المحسوسة..... فالحرف ينبغي أن يكون راسخا عن طريق الصّوت والصّورة، وفي الحقيقة ترديد الحرف يعني تعلّم كيفية النّطق به وتعلّم كتابته، والمشار إليه في العالم الخارجي يجب أن يكون شيئا محسوسا قابلا للملاحظة (النّطق يكون تابعا للصّورة)، وكلّ الأصوات التي تقدّم للنّاطق بغير العربية تصاحبها صورة كتابتها نظرا لخصوصية بعض الأصوات التي لا وجود لها في اللّغات الأخرى، ومثلما يكون المشار إليه عبارة عن كيفية (أحمر)، (أخضر)، ... أو حدثا (القتل)، (الضّرب)، (الجري)، .. أو قد يكون فكرة تجريدية مثل (الشّجاعة)، و(الحريّة)، ...[12] وبذلك تتأسّس علاقة ضرورية بين المعلّم والمتعلّم والمشار إليه (الصوت، الكلمة، الجملة...).



إنّ تعليل أيّ موقف لغوي ينطوي على مهارة واحدة أو أكثر من المهارات الأربع، وهي الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة[13]. وينبغي معرفة أنّ التّعرّف على الصّوت يجمع بين الاستماع والكلام، وهي مهارة صوتية يحتاج إليها المتعلّم في التّواصل مع الآخرين، مثلما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة، وهي من وسائل تجاوز المكان والزّمان وتقريب التّواصل مع الغير، فبالاستماع والقراءة يكتسب المتعلّم الخبرات، باعتبار طبيعتها الاستقبالية للمعرفة والمادة اللّغوية، في حين يحمل الكلام والكتابة صفة الإنتاج والإبداع.

تتطلّب المهارة اللّغوية قيام المتعلّم بإعطاء أهميّة للمتكلّم، والتّركيز لفهم رسالته وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وإبداء الرّأي فيها[14].

1. عارضة البيانات ودورها في تعليم العربية لغير النّاطقين بها :

لقد أصبح استعمال عارضة البيانات Data show في الآونة الأخيرة في المجال التّعليمي الطّريقة الأكثر أهميّة، فقد وضعت التّكنولوجيات الجديدة في خدمة إيصال المعرفة والمعلومات عبر قنوات جديدة، وهي تقدّم خدماتها للتّعليم بطرائق مختلفة وفي مستويات عدّة، وأُدمج سند تعليمي جديد سمّي بعارضة البيانات الذي :

- غيّر طرائق التّعليم وعادات المعلّم.
- تظهر فاعليته بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم.
- يساعد المعلّم بتقديمه الدّرس بأقّل جهد.
- يساعد على ربح الوقت.
- يحسّن من نوعية الدّرس، فيكون أكثر مقبولية ووضوحا.
- يسمح للمتعلّم بنقل الدّرس على أقراص مضغوطة.
- يسمح بتعديل بعض المفاهيم وتصحيحها.
- يسمح بالاحتفاظ بالدّرس لاستعمال لاحق.

2. نموذج في تعليم الأصوات لغير النّاطقين بالعربية عن طريق عارضة البيانات :

تبدأ عمليّة العرض بالتّمهيد لبعض المفردات المتداولة، ليعلن بها المعلّم أنّها مكوّنة من مجموعة من الحروف، ثمّ يبدأ في سرد أبجدية اللّغة العربية، وهي تتلخّص في الحروف المعدودة التي تتكّون منها اللّغة وهي 28.

يعرض المعلّم الأبجدية على عارضة البيانات باحترام الشّكل الجميل والمقروء والواضح، وتتكفّل عارضة البيانات بترداد الحروف باختلاف مخارجها، ومن المحتمل أن يطالب المتعلّم بتكرار تلك الحروف حتّى يعتاد

على نطقها، نظرا لما تتميّز به الأصوات العربية من خصوصيات لا نجدها في لغات أخرى، وهذا كلّه بالاستناد إلى مهارة السّماع، ذلك أنّ الآلة تستعين بالصّوت غالبا، وهو أمر ليس بغريب، إذ "ما يشهده العالم من تطوّر تقني وعلمي في مجال المرئيات والمسموعات والاتّصالات بشكل عام (...) ساهم في فعالية مهارة الاستماع"[15]. كما أنّ المعلّم يخصّص حيّزا معتبرا لكلّ صوت من الأصوات (الحروف)، وتكون العمليّة التّعليميّة المبدئية بترداد الصّوت، وتعضيده في أغلب الأحيان بالصّورة التي ترافقه، وذلك حتى ينتقل المتعلّم من المجرّد إلى المحسوس، والعمل على تجسيد ذلك نطقا، ويمكن الاستعانة بهذا النّموذج الموجود في موقع اليوتوب : https ://www.youtube.com/watch?v=16sBm5MxLDA

مثلما يمكن أن نطوّر النّموذج في وقت لاحق ليصبح على الشّاكلة الموجودة في الجدول الآتي :

نطق الصوت (مفتوحا)	نطق الصوت (مضموما)	نطق الصوت (مكسورا)	نطق الصوت (ساكنا)	نطق الصوت (الحركات الطّويلة)
كَلب	كُراس	كِتاب	رَكْلُ	كُوب
كَعك	كُرة	كِسرة	يكْتب	كيلو
كَلام	كُسكس	كِيس	تكْثر	كافر

وبعد تعرّف المتعلّم على الصّوت وعلى شكله، ومواضعه المختلفة نطقا وشكلا، يستعين المعلّم ببعض النّصوص القصيرة وببعض التّدريبات، التي يمتحن بها المتعلّم عن مدى استيعابه، وهنا أيضا تؤدي عارضة البيانات دورا هامّا لتعويضها السبّورة القديمة، إلا أنّ المتعلّم يتعامل معها من بعيد، إذ تُسيّر عملية إيجاد الحلول من قبل المعلّم، الذي يستجيب بنقرة منه لردود المتعلّمين التي من المفترض أن تكون صحيحة.

تعمل عارضة البيانات في هذه المرحلة من الدّرس على ربط المتعلّم بالمادة التّعليمية (الأصوات)، مثلما تربط ذهنه وذاكرته بشكل الصّوت الأساس، وكيفية نطقه وهو في مواقع مختلفة من الإعراب (الفتح، والضّم، والكسر، والسّكون). كما يعمل المعلّم عن طريق عارضة البيانات على إظهار الفروق في كتابة هذه الأصوات حين تكون في

الكلمة، إذ يختلف شكلها حسب مرتبتها (الأول، والوسط، والأخير)، وربّما تكون الأمور معقّدة بالنّسبة للتعلّم في هذه المرحلة، لأنّه ينبغي أن يستوعب أنّ الصّوت عندما يدخل في تركيب الكلمة، أو عندما يكون في علاقة مع أصوات أخرى، فإنّ شكل كتابته يتغيّر، لذلك يتمّ عن طريق عارضة البيانات إيراد شكل الصّوت حسب موقعه في الكلمة باستعمال ألوان مختلفة، ومطالبة المتعلّم بالتّمييز بينها، وهنا تجتمع عدّة مهارات في الآن ذاته السّمع، القراءة، والكتابة، عملا بالفكرة القائلة "المستمع الجيّد هو بالضّرورة متحدّث جيّد، وقارئ جيّد وكاتب جيّد، والقارئ الجيّد هو بالضّرورة متحدّث جيّد وكاتب جيّد..."[16].

حرف (ق)	في أوّل الكلمة	في وسط الكلمة	في آخر الكلمة
	قَلم	بقُول	خلقَ
	قِسم	ملعقَة	فرقُ
	قُمامة	بقَرة	برقُ

وللتّحكّم في هذه التّصنيف، ينبغي الاستعانة بالصّور التي تدعّم الصّوت، حتّى يتمكّن المتعلّم من ربط الصوت بالصّورة الاستعانة بحاستي السمع والبصر، اللتين تؤديان دورا أساسا، وبعد هذا التّحكّم في الأساسيات البسيطة والمعقّدة في الآن ذاته، يمكن من خلال المحادثات Conversation مطالبة المتعلّم باستخراج الصّوت المراد تعليمه والتّركيز عليه مهما كانت صفته أو موقعه في الكلمة، ويمكن التّوصّل معه إلى خلاصات يجملها في جدول يكون مرجعا له :

حرف الفاء (مفتوحا)	حرف الفاء (مضموما)	حرف الفاء (مكسورا)	حرف الفاء (مضعّفا)	الحرف **بالحركات الطويلة**
فَأر	فُرسان	فِنجان	وفَّر	فَارس
فَراشة	فُستان	فِلم	كفَّر	فُول
فَلاّح	فُكاهة	فِداء	غفَّار	فِيل
فَمّ	فُلان	فِراش	صفَّر	فُولاذ

من خلال ما ذكرناه من أمور بسيطة حول توظيف عارضة البيانات Data show، فإنّنا نلحظ ملامح الطريقة المباشرة في التّعليم، التي ظهرت بعد طريقة النّحو والترجمة، ذلك أنّ تعليم العربية لغير الناطقين بها بحاجة إلى مثل خصوصيات هذه الطريقة، إذ :

- تعليم اللّغة العربية ينبني على تعليم الأصوات والجمل في سياق طبيعي تكون فيه هذه الأصوات والجمل مرتبطة بمدلولاتها عن طريق تجسيد الفعل، أو أداء دور ما، أو إحضار المادة التي تدلّ على الأشياء.
- بالطريقة المباشرة، يتمّ الانتقال في اكتساب المهارات من الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة، نظرا لاحتكام الكتابة إلى القراءة، واحتكام القراءة إلى النّطق، واحتكام النّطق إلى الاستماع.
- إنّ هذه الطريقة تستهدف تعليم غير النّاطق بالعربية التّفكير بالعربية.
- اعتماد العربية لتعليم اللغة العربية دون وسائط.
- ينبغي اعتماد المحادثات بالعربية بما تشمله من مفردات، وتراكيب لغويّة، ومهارات مستهدفة.
- تعليم النّحو والقواعد اللّغوية ينبغي أن يكون مستنبطا من الاستعمالات اللّغوية.
- الانتقال من التّحكم في الصّوت، والحرف، والكلمة، والجملة، إلى النّصوص الكاملة.

ويمكن القول إنّ تعليم العربية لغير النّاطقين بها ينظر إلى عامل النّطق بهذه اللّغة، ولا ينظر إلى انتماء المتعلّمين، ولا إلى جنسياتهم، أو دوافعهم. إلا أنّ المقصود من التّحكّم في النّطق ليس ترديد الألفاظ والتّراكيب العربية، او التّحدّث بها بعد تعلّمها باعتبارها لغة ثانية أو ثالثة، أو لأغراض أخرى، وإنّما الغرض من النّطق بها ينبغي أن يكون من أجل اكتسابها لغة أولى، ومن ثّمة يكون تعليم العربية لغير النّاطقين بها موجّها لجميع النّاس من العرب وغير العرب، والاستفادة منها لغة مميّزة نطقا، وقراءة، وكتابة، والاستعانة بالوسيط التّعليمي المتمثّل في عارضة البيانات Data show ليس إلا لمواكبة الرّكب التّكنولوجي والحضاري، الذي مكّن العربية من اقتحام عالم الحوسبة والتّقنيات الحديثة، فلا غرو أن يستفيد النّاطق بالعربية أو بغيرها من خدمات هذه الآليات الحديثة في اكتساب اللّغة في أسرع وقت وبأقلّ جهد، وبطريقة أيسر بغرض التّواصل مع الآخر وتقريب الإنسان إلى غيره ليتفاعل معرفيا ويتجاوز محنة عدم فهم اللّغة.

الهوامش

[1] محمود كامل النّاقة، تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى، معهد اللّغة العربية، وزارة التّعليم العالي، المملكة العربية السعودية، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير النّاطقين بها، مكة المكرمة، 1985، ص31-32.

[2] مصطفى عب السّميع وآخرون، تكنولوجيا التّعليم، مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، الأردن 2001، ص50-51.

[3] ينظر : محمّد سلامة، وسائل الاتصال والتّكنولوجيا في التّعليم، دار الفكر، عمان 1998، ص253.

• تعني تكنولوجيا التّعليم في الموسوعة الأمريكية 1978 ذلك العلم الذي يعمل على إدماج المواد والآلات ويقدّمها بهدف تقديم الدّروس وتعزيزها، وفي الوقت الرّاهن، تقوم هذه التّكنولوجيا على الأدوات التّعليمية وعلى المواد التّعليمية، ويعني ذلك ما يتعلّق بالمواد المطبوعة والمصوّرة، التي يستند إليها فيما تقدّمه من معلومات عند عرضها بوساطة الأدوات التّعليمية.

[4] انظر : عليان ربحي مصطفى، عبد الدّيس محمد، وسائل الاتّصال وتكنولوجيا التّعليم، دار صفاء، عمان 2003، ص209.

[5] ينظر : عبد الرّازق إيناس خليفة، الشّامل في الوسائل التّعليمية، دار المناهج، عمان 2007، ص12.

[6] صالح بلعيد، "مضمون كتاب اللّغة العربية المدرسي في القرن الواحد والعشرين"، الكتاب المدرسي في المنظومة التّربوية الجزائرية، واقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطني المنظّم يومي 24 و25 نوفمبر 2007، الجزائر، دار هومة، ص341.

[7] محمد معوض، فنون العمل التّلفزيوني، دار الفكر العربي، القاهرة (د.ت)، ص09.

[8] عبد الله قلي، "وحدة المناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي موجّهة لطلاب السّنة الرّابعة جميع الشّعب"، وزارة التّعليم العالي، جامعة التّكوين المتواصل، بوزريعة 2008-2009، ص53.

[9] ابن خلدون، مقدّمة العلاّمة ابن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتّوزيع، بيروت، لبنان 2004، ص566.

[10] ابن خلدون، مقدّمة العلاّمة ابن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتّوزيع، بيروت، لبنان 2004، ص574.

[11] أبو عثمان الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط5، الكويت 1985، ج1، ص 76.

[12] أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، ط6، عالم الكتب، القاهرة 2006، ص55-56.

[13] ينظر : رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللّغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، الجزء1، القسم الثّاني، ص416.

[14] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان2010، ص135.

[15] عبد اللّطيف حنّي، دور الاستماع في تنمية مهارة الأداء اللّغوي لدى تلاميذ الأقسام التّحضيرية، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، عدد خاص بملتقى : الممارسات اللّغوية : التّعليمية والتّعلّمية، تيزي وزو، أيام 7-8-9 ديسمبر 2010، ص315.

[16] رشدي أحمد طعيمة، مهارات الاستماع، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت 1987، ص62.

تعليمية المعجمية في الجامعة الجزائرية بين الواقع والمأمول - طلبة الماستر تخصص علم الدلالة وصناعة المعاجم بقسم اللغة العربية بجامعة الشلف نموذجا-.

أ. د/ دريم نورالدين قسم اللغة العربية جامعة الشلف-الجزائر

ملخص

إنّ ضرورة إدراك المفاهيم، تلح على صاحبها الإلمام بالمصطلحات الدالة عليها، مع التنبه إلى الفروق الدقيقة بينها، من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة، فمن خلال تجربتي في التدريس أدركت بأنّ طلبة الماستر يفتقدون هذه الميزة في التعامل مع المصطلحات، فهم لا يفرقون بين المعجم والمُعجمية والمَعجمية، وهناك جملة من الأسباب التي أدت إلى هذا الأمر، وبناء على هذا الإشكال الذي شكّل عائقا عند الطلبة، حاولت إجراء هذه الدراسة الميدانية التي مست جوانب عديدة، من أجل تشخيص أسباب هذه الظاهرة، لأصل إلى حلول قد تساعدنا في تعليمية المعجمية في جامعاتنا مستقبلا.

الكلمات المفتاحية : المعجم، المُعجمية، المَعجمية، دراسة

Abstract :

The need to understand the concepts urges its owner to be familiar with the terminology indicating it, while paying attention to the subtle differences between them, hence the idea of this study came, through my experience in teaching I realized that masters students lack this advantage in dealing with terms, they do not differentiate between the lexicon and Lexicology

And Lexicography, and there are a number of reasons that led to this matter, and based on this problem that constituted an obstacle among students, I tried to conduct this field study that touched many aspects, in order to diagnose the reasons for this phenomenon, to arrive at solutions that may help us in teaching lexicography in our universities in the future.

Key words : lexicon, Lexicology, Lexicography, study

مقدمة

أستهل مقالي بهذا السؤال الذي مفاده : هل هناك فرق بيّنٌ بين المعجم والمُعجمية والمَعجمية ؟ ، وإنّما أردناه على هذا الوجه، لأني رأيت عددا معتبرا من الطلبة الجامعيين - إلاّ ما ندر - لا يفرقون بين هذه المصطلحات، ولّما بحثت عن السبب الرئيس وجدت بأنّ مفردات مقياس صناعة المعاجم التي تدرس للطلبة، لا تتضمن بصورة أوضح حقيقة فن صناعة المعاجم، بل هناك تداخل بين المفاهيم، هذا من جهة ثمّ إنّ المدة الزمنية لإنجاز هذا المقياس لا تتناسب ومحتوى البرنامج، من جهة أخرى.

والمعجمية في نظر الفاسي الفهري علم يتناول نظريّة اللغة وتطبيقاتها المختلفة على جميع المستويات : الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وهي قائمة على دراسة كلّ الوحدات اللغوية اللامتناهية، ومعرفة كلّ المعلومات المرتبطة بها، وأمّا المعجم في نظره فهو مخزون مفرداتي يمثّل جزءا من قدرة المتكلم والمستمع اللغوية.

وعلى هذا الأساس هل ما يدرس في جامعتنا معجمية أم تاريخ المعجم العربي ؟ ، سأحاول انطلاقا من هذا السؤال، الإجابة عن عدة تساؤلات في مداخلتي، مبيّنا الفروق الدقيقة بين المصطلحات في هذا المجال، ومن ثمّة تقديم قراءة فاحصة لمفردات برنامج هذا المقياس المبرمج لطلبة الماستر في قسم اللغة العربية بجامعة الشلف، وتذييلها باستبانات لأقف على الكفاءة اللغوية لدى الطلبة في هذا الشأن. أمّا عن أهم النقاط التي درستها في هذا المقال فهي على النحو الآتي :

- ثبت مصطلحي لكل من : المعجم والمعجمية والمَعجمية، وبيان الفروق بينها.
- موضوع كلّ مصطلح.
- برنامج مقياس صناعة المعاجم لطلبة الماستر بقسم اللغة العربية قراءة في المضمون والمحتوى، مرفقا بالتحليل والنقد الموضوعي انطلاقا من مفهوم المَعجمية وموضوعها.
- استبانات مقدّمة لطلبة الماستر مرفقة بالتحليل، وجملة من الاقتراحات.
- خاتمة : وتضمنت أهم النتائج المتوصل إليها بعد الدراسة.

1- ثبت مصطلحي :

ثبت عن طه عبد الرحمان المغربي قول شهير عن المصطلح، جاء فيه "إنّ قوّة الاصطلاح غدت لا تقلّ عن قوة السلاح"[1]، نلتمس من هذا القول فائدة لغوية مفادها أنّ ضبط المصطلحات في أي علم من العلوم ضرورة ملحة، وأنّ ضبطها يعني امتلاك ناصية العلوم، فهي بذلك تشكّل قوة لا يستهان بها، فقد أجمعت كلّ البحوث المصطلحية والدراسات حديثها وقديمها " على أنّ المصطلحات تمثل مفاتيح العلوم وهي نواة وجودها، ولا يمكن لها أن تؤسس مفاهيمها ومعارفها دون ضبط الجهاز المصطلحي الذي يؤسس هوية كلّ علم من العلوم، بل تتفاضل العلوم بمدى تطور جهازها المصطلحي، ومسايرته للنظريات العلمية الخاصة به، فتتسم ظاهرة المصطلح بشموليتها لتخصّ كلّ العلوم والمعارف، ولكنّها تتوسّل كلّها باللغة لصناعة مصطلحاتها"[2].

نظرا لأهمية المصطلح ودوره في ضبط الجهاز المفاهيمي لأي علم من العلوم، آثرت أن أستهل هذه الدراسة بثبت مصطلحي أحدّد فيه المصطلح والمفهوم، فقد تتردد في حقل البحث المعجمي عدّة مصطلحات، يأتي على رأسها مصطلحان الأول منهما المعجم، والثاني المُعجمية والتي خالجها مصطلح المَعجمية، وقد ميّز المعجميون واللغويون على حدّ السواء بين هذه المصطلحات، فإن كان كلّ منها مشتق من جذر لغوي واحد (ع ج م)، فإنّ الدلالة اللغوية التي يفيدها هذا الجذر تختلف من مصطلح لآخر.

1-1 مفهوم المعجم :

يدلّ الجذر اللغوي (ع ج م) على الإبهام والغموض، وله معنى إزالة العجمة والغموض في حال أضيفت له الهمزة، ومصطلح معجم يعود في اشتقاقه لهذا الجذر، فقد دلّت مادة (ع ج م) في اللغة على الإبهام والإخفاء، وعدم البيان والإفصاح[3]، يقال : رجل أعجم وامرأة عجماء، إذا كانا لا يفصحان ولا يبينان كلامهما، ويقال : نظرت في الكتاب فعجِمته : أي لم أقف حقّ الوقوف على حروفه[4]، وعلى هذا فإنّ عجم على صيغة فَعل تصرف إلى معاني الإبهام وعدم الإيضاح، أما صيغتا فعّل وأفعل، فإنهما تدلان على خلاف ذلك، فتقول : عجّمت الكتاب تعجيما، إذا أردت "تنقيطه كي تستبين عجمته ويصح"[5]، وقال ابن جني "أعجمت الكتاب إذا بينته وأوضحته، فهو إذن لسلب معنى الاستبهام لا إثباته"[6]، وعلى هذا فإنّ أعجم تفيد زوال العجمة والغموض والإبهام، كما تفيد الإيجاب الذي هو ضد السلب.

اصطلاحا : هو كل كتاب "يجمع كلمات لغة ما ويشرحها ويوضح معناها ويرتبها بشكل معين[7]، إما على حروف الهجاء أو الموضوع، والمعجم الكامل هو الذي يضم كل كلمة في اللغة مصحوبة بشرح معناها واشتقاقها وطريقة نطقها وشواهد تبين مواضع استعمالها"[8] ،وإنما سمّي هذا النوع من الكتب معجما ؛ لأنّ مادته اللغوية مرتبة على حروف المعجم أي على حروف الهجاء، أو لأنه يزيل الإبهام والغموض الذي يكتنف المادة اللغوية، والتي تمس بالدرجة الأولى الكلمة المفردة.

تعدّ لفظة معجم من الناحية الصرفية اسم مفعول من الفعل "أعجم"، ويمكن أن تكون في الوقت نفسه مصدرا ميميا من الفعل نفسه ؛ لأنّ الفعل "أعجم" غير ثلاثي، ووزن المصدر الميمي منه يأتي على زنة اسم المفعول منه، فإن كان ذلك كذلك فلا اختلاف بينهما، ولا يعرف بالتحديد زمنيا متى أطلقت لفظة "معجم" في اللغة العربية، على هذه الكتب التي تهدف إلى جمع اللغة[9]، إلاّ ما تفرد به إبراهيم السامرائي بقوله "لم يطلق على المعجم اسم المعجم إلاّ في أواخر القرن الرابع الهجري، أما قبل ذلك فهو كتاب، وأول معجم بهذا الاسم هو معجم مقاييس اللغة[10]"، ولكن ليس في مقاييس اللغة لابن فارس ما يثبت أنّ مصطلح "معجم" أطلق في هذه الفترة (القرن الرابع) ، وربما يعضد ما ذهب إليه السامرائي، أنّ القرن الرابع الهجري كان خصبا ثريا من حيث التأليف المعجمي، ففيه ألّف ابن دريد (ت321 ه) جمهرته، والأزهري (ت370 ه) تهذيب اللغة والصاحب بن عباد (ت375 ه) المحيط في اللغة، وابن فارس (ت395ه) المجمل ومقاييس اللغة، والجوهري (ت398ه) الصحاح، إلاّ أنّ هذه المعجمات قد خلت من أية إشارة واضحة تدل على استخدام مصطلح معجم في عناوينها أو في متونها والراجح أنّ هذا المصطلح بدت ملامحه على يد علماء الحديث ؛ لأنهم هم الذين سبقوا اللغويين في استخدام مصطلح "معجم" في عناوين كتبهم، كما يظهر ذلك في ما وصلنا من مصادر تراثية[11].

1-2- بين المعجم والقاموس :

يرى جلّ المعجميين - في العصر الحديث - أن لا فرق بين مصطلح "معجم" ومصطلح "قاموس"، لذلك فهم يستعملون كلمة قاموس مرادفة لكلمة معجم، فتجدهم يطلقون على أي معجم سواء كان باللغة

العربية أو بأية لغة أجنبية، أو كان مزدوج اللغة، أو كان ثلاثية اللغة، قاموسا، والحقيقة خلاف ذلك ؛ لأنّ المعنى اللغوي لمصطلح "قاموس" يختلف عن المعنى اللغوي لمصطلح "معجم"، فالقاموس في اللغة يعني "البحر أو البحر العظيم، أو وسطه، أو معظمه، أو أبعد موضع فيه غورا"[12] ، ويرجع السبب إلى ربط هذا المعنى بكلمة "قاموس" إلى القرن الثامن الهجري، حين سمى الفيروزبادي معجمه بـ "القاموس المحيط"، وما هذه التسمية إلاّ وصف أراد بها صاحبها الدلالة على أنّ معجمه بحر واسع أو عميق، وهي سمة غالبة على علماء العربية الذين جمعوا اللغة، فاختاروا لمؤلفاتهم اسما من أسماء البحر أو إحدى صفاته، فقد سمّى الصاحب بن عباد معجمه "المحيطَ"، وسمّى ابن سيده معجمه "المحكم والمحيط الأعظم"، وسمّى الصاغاني معجمه" العباب أو "مجمع البحرين".

ونظرا لما حقّقه معجم الفيروزبادي من شهرة وذيوع في أوساط الباحثين، حتى نال ثقة العلماء وطلاب العربية لخصيصة الضبط والإيجاز والدقة التي ميزته، تولّد في أذهان الناس معنى جديد لكلمة "قاموس"، فظنوا أنها مرادفة للمعجم، و"شاع هذا الاستعمال، وصار يطلق لفظ القاموس على أي معجم، وظل هذا اللفظ محل خلاف بين العلماء، فمن مهاجم له، ومن مدافع عنه حتى أقرّ مجمع اللغة العربية هذا الاستخدام وذكره ضمن معاني كلمة "قاموس" في معجمه المسمى بالمعجم الوسيط[13]"، وقد عدّ عدنان الخطيب أنّ إطلاق لفظ القاموس على أي معجم، هو من قبيل المجاز، أو التوسع في الاستخدام[14].

وفي القرن الواحد والعشرين فرّق إبراهيم بن مراد بين المعجم والقاموس، ووضع حدودا فاصلة بينهما، فهو يرى أنّ "المعجم هو الرصيد العام الشامل لكلّ ما يستعمله أفراد جماعة لغوية - سواء كبرت أو صغرت - من الوحدات المعجمية"[15]، وسمّاه المعجم اللساني لاتساعه وامتداده في أذهان أفراد الجماعة اللغوية التي تمتلكه، ومن أهم خصائصه أنّه جماعي ؛ لأنّه يشمل الوحدات المعجمية المستعملة من قبل الجماعة اللغوية في بعديها الآني والزماني.

وأمّا القاموس - في نظره - "فهو رصيد الوحدات المعجمية الجزئي الذي يؤخذ من المعجم اللساني - أي من الرصيد العام الشامل - ويوضع في

كتاب، بعد أن تجمع الوحدات المعجمية المكونة له جمعا منهجيا وتعالج قاموسيا معالجة منهجية أيضا "[16]، أي إنّ العلاقة بينهما علاقة الجزء بالكل، ومهما كان حجم القاموس، والمادة المشكلة له، فلا يمكن بأي حال من أحوال أن يحيط بما اشتمل عليه المعجم اللساني.

يتّضح من قول بن مراد أنّ لمصطلح معجم مفهومين في اللسانيات الحديثة، "الأول عام : وهو مجموع الوحدات المعجمية التي تكوّن لغة جماعة لغوية ما تتكلم لغة طبيعية واحدة"[17]، أي إنّه الرصيد المفرداتي الذي يستعمله أفراد الجماعة اللغوية لتحقيق التواصل بينهم، "والثاني خاص : وهو أنّه مدوّنة المفردات المعجمية في كتاب، مرتبة ومعرّفة بنوع ما من الترتيب والتعريف"[18]، وقد ربط إبراهيم بن مراد المفهوم الأول (العام) بالمعجمية النظرية Lexicologie وربط المفهوم الثاني (الخاص) بالمعجمية التطبيقية Lexicographie.

وعليه فإنّ قوام المعجم هو المفردات التي تشغل حيزا واسعا من المادة اللغوية ؛ "وهو بهذه المثابة مفروض فيه أن ينبه الباحث إلى الثمين والغثّ من محتوياته، إلى المفيد والأقل فائدة، إلى الضروري، وما لا لزوم له، إلى الثابت الأصيل والمشكوك فيه، أو المزيف، وهو مطالب بأن يتكيف حسب حاجة المستعين به، بحيث تكون هناك ألوان شتى من المعاجم، وهو مسؤول عن حفظ اللغة، وعن تطويرها أيضا[19]"، ترتّب فيها المفردات عادة "ترتيبا هجائيا مع شرح لمعانيها ومعلومات أخرى ذات علاقة بها، سواء أعطيت تلك الشروح والمعلومات باللغة ذاتها أم بلغة أخرى"[20]. أي معاجم أحادية أو ثنائية اللغة.

3-1 مصطلح مُعجميّة ومَعجميّة :

إنّ السبب الداعي إلى إيراد المصطلحين معا في هذا الموضع من البحث، هو التلازم الحاصل بينهما - وسيأتي بيان ذلك -.

شاع في مجال الدراسات المعجمية مصطلحا Lexicography وLexicology، وقد تداخلا في أذهان المهتمين بهذا النوع من الدراسات، وبدا غير واضحي الدلالة، ممّا أثار جدلا في إيجاد مقابل عربيّ موحدّ لهما، والجدول أدناه يبيّن التعدد المصطلحي العربي للفظين الأجنبيين :

المصطلح الأجنبي	المقابل العربي	الباحث الذي استعمله أو المعجم الذي ورد فيه
Lexicology	مُعجمية	محمد رشاد الحمزاوي[21]
	علم المعجم، علم دراسة الألفاظ، معجمية	الودغيري[22]
	علم المعاجم النظري	حلمي خليل[23]
	علم المفردات	محمد علي الخولي[24]
	معجمية	عبد السلام المسدي[25]
	علم المفردات	رمزي بعلبكي[26]
	المعجمية	أحمد العايد[27]
	دراسة المفردات	معجم مصطلحات علم اللغة الحديث[28]
	المفرداتية	أحمد مختار عمر[29]
	المعجمية العامة النظرية	إبراهيم بن مراد[30]
	علم المعجم، علم الألفاظ، المعجمية	علي القاسمي[31]
Lexicography	صناعة المعجم، الصناعة المعجمية	علي القاسمي[32]
	مَعجمية	محمد رشاد الحمزاوي[33]
	المعجمية العامة التطبيقية، القاموسية	إبراهيم بن مراد[34]
	قاموسية، صناعة القواميس، تأليف القواميس، علم الصناعة القاموسية	الودغيري[35]
	المعاجمية	أحمد العايد[36]
	صناعة المعجم، صناعة المعاجم، صناعة معجمية، قاموسية، معجميات،	رمزي بعلبكي[37]

	صناعة المعجم	معجم مصطلحات علم اللغة الحديث[38]
	علم المعاجم، علم المعاجم التطبيقي، فن صناعة المعاجم	حلمي خليل[39]
	وضع المعاجم، تصنيف المعاجم	مجدي وهبة وكامل المهندس[40]

يتبيّن ممّا سبق مشكلة التعدد المصطلحي التي نجمت عن تعدد الترجمات للمصطلحين الأجنبيين Lexicology وLexicography، والسبب في ذلك المصادر التي نقل عنها المصطلح أو اللغة الأم للمصطلح، فهي إمّا فرنسية أو إنجليزية، أو بمعنى آخر تعدد مناهل المصطلح المترجَم، فالمصطلح الأجنبي قد ينقل إمّا من الفرنسية إلى العربية، وإمّا من الإنجليزية إلى العربية، فتتنوّع حينئذ الترجمات، وتختلف الأوضاع العربيّة له، يضاف إلى ذلك تفرّد كلّ باحث بصياغة كلّ مصطلح على حدة، دون التنسيق بينه وبين الباحثين الآخرين، وبالنظر في وضع هذه المصطلحات (المقابلات العربيّة لكل مصطلح أجنبي)، فهي تخضع لمبدأ الترادف، وهي إمّا مركبة من كلمتين أو ثلاث (نحو : دراسة المفردات، صناعة المعاجم، علم دراسة الألفاظ، علم الصناعة القاموسية) أو مفردة (نحو : معجمية، المعاجمية).

ونظرا لتعدد المقابلات العربية للمصطلحين الأجنبيين فإننا نؤثر ترجمة رشاد الحمزاوي لهما على النحو الآتي : مصطلح "مُعجمية" بضم الميم مقابلا لـ : Lexicology و"مَعجمية" بفتح الميم مقابلا لـ : Lexicography. للأسباب الآتية :

- قصر هذين المصطلحين مقارنة بالمصطلحات الأخرى، يضاف إلى ذلك سلاستهما اللفظية، وانتماؤهما إلى نظام العربية الصوتي، والصرفي، والدلالي. وسهولة تداولهما بين الدارسين والباحثين.

- لا يلتبس استعمال أحدهما في غياب الآخر، لأنّ حركة الميم قرينة لفظية فاصلة بينهما، ناهيك عن مفهوم كل مصطلح، فلا يضطرب معهما الباحث والدّارس، ممّا يشكّل لديهما استقرارا معرفيّا.

- استعمالهما بنفس الصيغة اللغوية بفارق في حركة الميم (الفتح والضم) سبيل إلى توحيد المصطلحات في هذا الحقل الدراسي.

- وضوحهما ودقّتهما، وهما شرطان أساسيان لابدّ أن يتوفر عليهما المصطلح أثناء الوضع.

- وجهة نظر علماء المصطلح أثناء وضع المصطلح في أي حقل من حقول المعرفة، فهم يرون "أن ما يعطي للمصطلح قوة أن يكون صادرا عن مؤسسة، أو صدوره عن فرد له شأنه في العلم الذي يوضع فيه"[41]، وهذا ينطبق على الحمزاوي الذي يعدّ من بين أبرز الباحثين المعجميين في العصر الحديث.

4-1 مفهوم المُعجمية والمَعجمية :

بعيدا عن التعدد المصطلحي، فإننا سنحاول الوقوف على مفهوم موحّد لكلّ من المعجمية والمَعجمية، في ظل التداخل الحاصل جراء استعمال بعض الدارسين لمصطلح بدلا عن الآخر بحجة تقارب مفهوميهما.

مصطلح المُعجمية (بضم الميم) ومصطلح والمَعجمية (بفتح الميم) :

اشتقت الكلمتين من الجذر اللغوي (ع ج م)، وقد عنى الحمزاوي بالمعجمية "ما هو معروف في الفرنسية وفي الإنجليزية بـ : Lexicologie وLexicology"[42]، ويرى الحمزاوي أنّ المعجمية تعرف بعلم آخر قريب منها، كثيرا ما يختلط بها، وقد أطلق عليه مصطلح "المعجمية" بفتح الميم، وهو "يؤدي ما يسمّى بـ Lexicography في الإنجليزية، وLexicographieفي الفرنسية والمصطلحان مترابطان متلازمان ينتسبان إلى lexikos اليونانية"[43]. أمّا من حيث المفهوم الذي تدلّ عليه الكلمتين فقد ميّزت اللسانيات المعجمية الحديثة بين المُعجمية والمَعجمية " فخصصت الأولى لدراسة الرصيد اللغوي، دراسة نظرية ومنهجية نقدية مجددة بالاعتماد على رؤى كليّة مثل البنيوية والتوزيعية والتوليدية، دون الالتحام بها جملة وتفصيلا، ويسمّى الاختصاصي فيها بالمعجمي، ... وأمّا المَعجمية فإنّها خصصتها لتطبيق رؤاها النظرية التجريبية على المعجم في مداخله ونصوصه وتعريفاتها"[44].

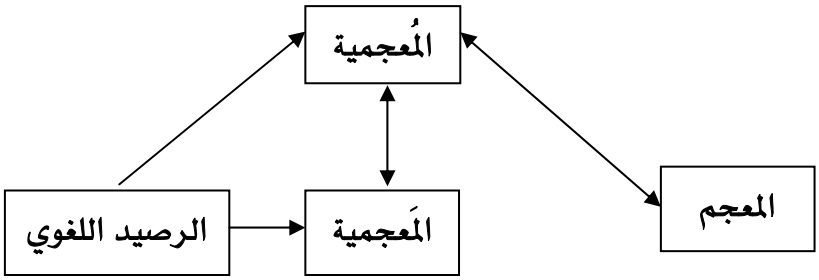
يرى القاسمي أنّ Lexicography (علم المعجم أو علم الألفاظ) وLexicology (صناعة المعجم أو الصناعة المعجمية) من مصطلحات علم اللغة الحديث، وهناك فرق بيّن بينهما، "فالمصطلح الأول يشير إلى دراسة المفردات ومعانيها في

لغة واحدة أو في عدد من اللغات، ويهتم علم المعجم من حيث الأساس باشتقاق الألفاظ، وأبنيتها، ودلالاتها المعنوية والإعرابية والتعابير الاصطلاحية، والمترادفات، وتعدد المعاني، أمّا الصناعة المعجمية فتشتمل على خطوات أساسية خمس هي : جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل، وترتيبها طبقا لنظام معيّن وكتابة المواد، ثم نشر النتاج النهائي وهذا النتاج هو المعجم"[45].

ويرى جورج ماطوري أنّه لا بدّ من التمييز بينهما، يقول "يبدو من الصواب أيضا ألا نخلط بين القاموسية la Lexicographie أي الدراسة التحليلية لأفعال المفردات، وهي فرع من اللسانيات، وبين المعجمية la Lexicologie التي هي مادة ذات طبيعة تركيبية، وتسعى إلى القيام بدراسة أفعال الحضارة"[46].

أمّا عن **موضوع المُعجمية** فهو "البحث في الوحدات المعجمية من حيث مكوناتها وأصولها وتوليدها ودلالاتها"[47]، أي بحث في أصل وضع المفردة واشتقاقها وتحديد معناها، وأمّا **موضوع المَعجمية** فهو "البحث في الوحدات المعجمية من حيث هي مداخل معجمية تجمع من مصادر ومن مستويات لغوية ما، ومن حيث هي مادة كتاب قد ألّف بحسب منهج في الترتيب والتعريف معيّن"[48]، أي معالجة الوحدات المعجمية في إطار لساني وإخضاعها لنمط معين من الترتيب.

وخلاصة القول في المصطلحات الثلاثة "المعجم والمعجمية (بضم الميم) والمعجمية (بفتح الميم)" أنّ هناك فرقا بينها، بحيث تمثّل المُعجمية الأصل والأساس للمَعجمية والمعجم، أو بعبارة أخرى المعجم نتاج ما تفرزه المَعجمية بعد أن تعالج الوحدات المعجمية لسانيا في إطار ممنهج، مستعينة بمعطيات المُعجمية، ولعلّ الشكل الآتي[49] يوضح المراد أكثر :



2- الدراسة الميدانية :

سأشرع أولا في بيان البرنامج المقرر على طلبة الماستر الخاص بمقياس صناعة المعاجم، ثمّ تحليله وفق معطيات المعجمية، ونختم الدراسة بتحليل الاستبانات الموجّهة لطلبة الماستر.

2-1- برنامج مقياس صناعة المعاجم المقرر عل طلبة الماستر بقسم اللغة العربية (جامعة الشلف) قراءة في المحتوى :

فيما يلي مفردات البرنامج :
- مدخل مصطلحي.
- أنواع المعاجم
- الخطوات الإجرائية والتنفيذية لعمل معجم.
- وظائف المعجم.
- المعنى المعجمي ماهيته ووسائل تفسيره.
- التعريف الاسمي.
- التعريف المنطقي.
- التعريف البنوي.
- التصنيف النوعي للمعجمات اللغوية.
- الشواهد في المعجم.
- نظرية المعجم في اللسانيات الغربية الحديثة.
- نظرية المعجم في التفكير اللغوي العربي الحديث.
- المكونات المباشرة لنظرية المعجم.
- التوليد المعجمي.

يدرّس البرنامج المقرر على طلبة الماستر خلال ثلاثة سداسيات، سداسيان منها في المستوى الأول، والثالث منها في المستوى الثاني، فأول ملاحظة نسجّلها على هذا البرنامج قلة مفرداته مقارنة بالمدة الزمنية التي حدّدت لتدريسه (ثلاثة سداسيات، كلّ سداسي يقابل ستة أشهر).

أمّا عن محاور البرنامج فبعضها لا يخدم الجانب النظري للصناعة المعجمية، فمثلا "أنواع المعاجم" المدرجة في البرنامج قد درسها الطالب في سنوات مضت فما المصوّغ لإعادتها في هذا المستوى، وكتاب حسين نصار المعجم العربي نشأته وتطوره كفيل بأن يغني الرصيد المعرفي للطالب في

هـذا الـشأن. فقـد أودع فيـه صـاحبه أنـواع المعـاجم العربيـة، ووصـفها وصـفا شاملا وتتبعها تتبعا تاريخيا.

أشرنا فيما سبق إلى أهمية ضبط مصطلحات كلّ علم من العلوم، وصناعة المعاجم إحداها، فكان لا بدّ من إيراد جملة من المصطلحات في المدخل المصطلحي المشار إليه في البرنامج، لا تركه مفتوحا على كلّ الاحتمالات، فمثلا كان يتوجب على القائمين إدراج كلّ مصطلح له علاقة بصناعة المعاجم، بصفة مباشرة أو غير مباشرة، نحو : مُعجمية، مَعجمية، معجم، الوحدة المعجمية، ... والإشارة إلى التعدد المصطلحي، وكذا المقابلات العربيّة للمصطلح الأجنبيla Lexicographie، حتّى يكون الطالب على علم بهذا التعدد ولا يقع لديه لبس ولا اضطراب، أو يخيّل إليه أنّ لهذه المقابلات المتعددة مفاهيم متغايرة.

بعض المحاور وإن مست صناعة المعاجم فقد أخذت من دراسات للمعجميين دون التصرف فيها، فمثلا بالنسبة للمحورين:

- نظرية المعجم في اللسانيات الغربية الحديثة.

- نظرية المعجم في التفكير اللغوي العربي الحديث.

قد دُرسا درسا وافيا في كتاب مقدمة لنظرية المعجم لإبراهيم بن مراد، فكان الأولى أن ترفق بدراسات تطبيقية ولا يكتفى بالجانب النظري، حتّى نمكّن الطالب من توسيع مداركه في هذا المقياس.

هناك خلل في تفريع بعض المحاور الرئيسة المشكلّة للبرنامج، فمثلا قضية التعريف في المعجم على أهميتها، تمّ الاقتصار على ثلاثة أنوع من التعريفات فقط وهي :

- التعريف الاسمي.
- التعريف المنطقي.
- التعريف البنوي.

على الرغم من وجود تعريفات أخرى : التعريف المعجمي، التعريف بالإحالة، التعريف بالضد... وغيرها.

بالنسبة لمحور : المكونات المباشرة لنظرية المعجم، ما هو في الحقيقة إلاّ إيهام بالعنوان، فموضوعه بيان علاقة المعجم بالعلوم الأخرى(الصوت، الصرف، النحو، والدلالة...)، فكان الأجدر في هذا الموضع إدراج موضوع الدراسات البينية وأثرها في صناعة المعاجم، حتّى يكون الطالب على وعي بأهمية هذا النوع من الدراسة.

عموما فإنّ بعض محاور هذا البرنامج المقرر على طلبة الماستر لها علاقة بصناعة المعاجم (المَعجمية)، وأخرى تخدم أكثر المُعجمية، فلا بدّ أن يعاد النظر في مفردات البرنامج المقرر لهذا المقياس نظرا لأهميته القصوى ليس على مستوى الرصيد المعرفي للطالب بل على مستوى المؤسسات الجامعية ؛ لأنّها منطلق الصناعة المعجمية بحكم تكوينها للباحثين الأكاديميين المهتمين بهذا النوع من الدراسة.

2-2 تحليل الاستبانات الموجّهة لطلبة الماستر :

قمت بإعداد نموذج استبيان اشتمل على جملة من الأسئلة وعددها تسعة أسئلة لها علاقة مباشرة بالمَعجمية وموضوعها، وجّهت لطلبة الماستر قسم اللغة العربية بجامعة الشلف دفعة 2015، وطلب منهم ملأ الاستبيان بكلّ موضوعية واستقلالية وقد أشرت في نموذج الاستبيان إلى هذا الأمر بعبارة "نلتمس من الطالب(ة) الإجابة بموضوعية"، حتّى نضفي على الدراسة نوعا من المصداقية العلمية، وفيما يلي نموذج الاستبيان الموجّه إلى الطلبة :

استبيان لطلبة الماستر / المستوى الثاني / تخصص علم الدلالة وصناعة المعاجم

نلتمس من الطالب(ة) الإجابة بموضوعية.

1- هل سبق لك وأن درست مقياس صناعة المعاجم. نعم☐ أو لا ☐.

.....

.....إذا كانت الإجابة بنعم حدّد عدد السداسيات التي درست فيها هذا المقياس.

2- هل هذا القدر كاف في نظرك. نعم ☐أو لا ☐

إذا كانت الإجابة بلا، لماذا ؟

.....

3- هل محتوى البرنامج المدرس يوافق طبيعة المقياس. نعم ☐

أو لا☐ إذا كانت الإجابة بلا، لماذا ؟.

.....

4- هل كان هناك ممارسة تطبيقية لما درستموه نظريا. نعم☐أو لا☐إذا كانت الإجابة بلا، ما السبب ؟

.....

5- ما المقصود بصناعة المعاجم.....

6- إليك المصطلحات الآتية : الصناعة المعجمية، القاموسية، والمعجميات، ووضع المعاجم، تصنيف المعاجم، وصناعات المعجم، وصناعات المعاجم. هل هي ذات مفهوم واحد. نعم ☐أو لا☐ إذا كانت الإجابة بلا، لماذا ؟

.....

7- هل ترى فرقا بين مصطلح معجمية (بضم الميم) ومصطلح معجمية (بفتح الميم) نعم ☐ولا ☐إذا كانت الإجابة بنعم، ما الفرق بينهما ؟

.....

8- ما أسس الصناعة المعجمية. حدّدها

.....

9- كم كتابا قرأت في الصناعة المعجمية

.....

- أعط عنوانين مما قرأت

.....

3-2 التحليل والوصف لنتائج الاستبيانات:

تتألف العينة من أربعة وعشرين طالبا (24)، في الماستر، يدرسون في المستوى الثاني، تخصص علم الدلالة وصناعة المعاجم، وقد تمّ اختيار هذه العينة عن قصد نظرا لطبيعة التخصص الذي ينتمون إليه، وفي ذهننا أنّنا سنقف على النتائج المرجوة من هذه الدراسة.

بالنسبة للسؤال الأول : كانت كلّ الإجابات بنعم، وحدّد الطلبة عدد السداسيات وكان ثلاثة، والهدف من طرح هذا السؤال هو التعرّف على مكتسبات الطالب في هذا المقياس ؛ لأنّ الإجابات الآتية تنبي على الرصيد المعرفي الذي اكتسبه الطالب خلال تمدرسه في هذه السداسيات.

بالنسبة للسؤال الثاني : تنوعت الإجابات بين الإيجاب (نعم) والنفي (لا)، وقد تجاوز عدد الإجابات بلا عدد الإجابات بنعم، 16 مقابل 08، وكانت جلّ الإجابات معلّلة إلاّ واحدة، أبان فيها الطلبة عن أهمية هذا المقياس، وأنا أوافقهم الرأي، وعلى هذا أقترح أن يضاف سداسيان للسداسيات الثلاثة في طور الليسانس، وتدرّس خلاله المفاهيم الأولية للصناعة المعجمية. أو يدّرس المقياس مرتين في كلّ أسبوع.

بالنسبة للسؤال الثالث : تنوعت الإجابات بين الإيجاب (نعم) والنفي (لا)، وقد تجاوز عدد الإجابات بنعم عدد الإجابات بلا، 22 مقابل 02، وكانت هاتين الإجابتين غير معلّلتين، والإجابة بنعم تحيل إلى أمر واحد، هو أنّ الطالب لم يع جيّدا مفهوم الصناعة المعجمية وموضوعاتها، فلم يميّز بين ما له علاقة بالمقياس أو ما ليس له علاقة به، والسبب في ذلك – في نظري- قلّة الاطّلاع على مراجع هذا المقياس، إن لم نقل بانعدامها، على

الرغم من إرفاق البرنامج المقرر بجملة من المراجع المساعدة، فالمسؤولية تقع هنا على عاتق الطالب بالدرجة الأولى ؛ لأنّه كان سببا مباشرا في عدم إدراكه لموضوعات هذا العلم.

بالنسبة للسؤال الرابع : تنوعت الإجابات بين الإيجاب (نعم) والنفي (لا)، وقد تجاوز عدد الإجابات بنعم عدد الإجابات بلا، 19 مقابل 05، وردت إجابتان منهما من غير تعليل، والثلاثة الباقية ربط فيها الطلبة السببَ بالأستاذ، وقبل أن نحلّل هذه الإجابات أودّ أن أنبّه إلى أمر وهو مقصودي من السؤال المطروح هل كانت هناك محاولات لصنع معاجم. وما لمسناه من الإجابات بلا هو أنّ الطلبة لم يتلقوا تكوينا أو تدريبا في كيفية صنع معاجم مهما كان نوعها، وهنا أقترح في هذا الموضع أن نعود إلى ما سمّي بمحاولات معجمية قديما، وهو فن تأليف الرسائل (رسائل الخيل، الحيوان، النبات...) فهي من قبيل التأليف المعجمي، فتكلّل نهاية كلّ سداسي بتأليف رسالة على شكل معجم صغير الحجم، من قبل مجموعة من الطلبة بطلب من الأستاذ المسؤول عن تدريس المقياس، شريطة أن تقدّم للطلبة الخطوات الإجرائية لعمل معجم، وتحاط هذه المحاولات بالعناية من قبل الأساتذة المكلّفين بتدريس هذا المقياس، وتثمن جهود الطلبة في هذا الإطار، إلى أن تكتمل في أذهانهم صورة كافية شافية عن صنع معجم.

بالنسبة للسؤال الخامس : صيغ السؤال على هذا النحو ؛ لنتمكن من الوقوف على حقيقة إدراك الطالب لماهية صناعة المعاجم، ولكن يبدو من إجابات الطلبة بأنّهم لم يعوا في هذه المرحلة من التمدرس المقصود بالصناعة المعجمية، إلاّ ما ندر منهم، والسؤال الذي يطرح نفسه : ما قيمة تعليمية هذا المقياس إن لم يكن هناك صدى في أوساط الطلبة، وما الآلية التي يجب أن ننتهجها لتجاوز أزمة الفهم والاستيعاب لدى الطلبة، وما الحلول الكفيلة بردّهم إلى جادة المعرفة، فكان الأولى العمل على أن يستقر المفهوم في ذهن الطالب ثمّ تأتي الأمور الأخرى تباعا.

بالنسبة للسؤال السادس : كانت الغاية من طرح السؤال معرفة إن كان الطالب على دراية بالتعدد المصطلحي في هذا المجال من جهة، ومن جهة أخرى وجوب تنبيهه إلى هذا النوع من التعدد المصطلحي، وبالعودة إلى إجابات الطلبة وجدناها قد تنوعت بين الإيجاب (نعم) والنفي (لا)، وقد

تجاوز عدد الإجابات بلا عدد الإجابات بنعم، 13 مقابل 11. فالإجابة بنعم تحسم إدراك الطالب بهذا التعدد المصطلحي في الحقل المعجمي، وأمّا الإجابات بلا فتشير إلى جهل الطالب بالتعدد المصطلحي، على الرغم من أنّ دوال هذه المصطلحات تشير إلى فن صناعة المعجم. وهذا الأمر ينبئ على مدى خطورة التعدد المصطلحي في العملية التعليمية، وبخاصة تعليمية المعجمية، ولتفادي هذه الخطورة لا بدّ من استعمال مصطلح موحّد ذو دلالة موحية اقترحنا أن يكون مصطلح مَعجمية.

بالنسبة للسؤال السابع : اقتصرت في هذا السؤال على مصطلحين فقط لتمكين الطالب من الإجابة، واستنتاج الفرق بين المصطلحين ؛ لكنّ إجابات الطلبة كانت متنوعة على النحو الآتي :

- أجاب ثمانية طلبة بلا، وقالوا أن لا فرق بين المعجمية والمَعجمية.

- أجاب طالب بنعم، وصرّح أنّه لا يدري الفرق بينهما، وربما كانت إجابة عشوائية منه.

- لم يجب طالب واحد على هذا السؤال وصرّح أنّه لا يدري.

- أجاب سبعة طلبة بنعم، من دون تحديد الفرق بين المصطلحين، وهي إجابات احتمالية - في نظري -، غير مؤسسة تفتقد إلى الروح العلمية.

- أجاب سبعة طلبة بنعم، وحاولوا إبراز الفرق بين المعجمية والمَعجمية، وكانت إجاباتهم مقنعة إلى حدّ ما، وقد أشاروا إلى جانب نظري يتعلق بالمعجمية، وآخر تطبيقي يتعلق بالمَعجمية.

بناء على هذه الإجابات يمكن لنا أن نقسّم الطلبة إلى فئتين : الأولى منهما أدركت أنّ هناك فرقا بين المصطلحين وحاولت بيانه، والثانية لم تتمكن من إدراك الفرق الحاصل بين المصطلحين، وعليه فإنّ الطالب إن لم يع ويدرك الجهاز المصطلحي لهذا الحقل، فبالضرورة لن يتمكن من اكتساب المعارف العلمية المتعلقة بالمقياس، ممّا يترتب عن ذلك خلل في العملية التعليمية التي يمثّل الطالب أحد أقطابه، وعلى هذا الأساس يمكن معالجة هذا الإشكال بضبط مصطلحات هذا الحقل المعجمي، وتمكين الطلبة من إدراكها، وذلك بحصرها في قوائم وتحديد مفاهيمها باقتضاب، دون إغفال المقابل الأجنبي لها، وإلزام الطالب بحفظها.

بالنسبة للسؤال الثامن : أجاب جلّ الطلبة عن هذا السؤال إلاّ اثنين منهما، وحدّدوا أسس الصناعة المعجمية، أي أنّهم أدركوا الجانب النظري لهذا الفن، ووقفوا على خطوات إنجاز معجم، والظاهر أنّهم كانوا بحاجة ماسة إلى من يدعهم في الجانب التطبيقي، ولو فرضنا أنّ الأستاذ كلّفهم بإعداد معجم صغير الحجم خلال مسارهم الدراسي لأمكنهم ذلك، شرط أن تقسّم المهام وفق منهجية محدّدة.

بالنسبة للسؤال التاسع : أردنا من هذا السؤال أن نكاشف الرصيد المعرفي لدى طلبة الماستر في هذا المقياس، وخاصة ما تعلّق بالصناعة المعجمية، ولكن بعد اطلاعنا على إجابات الطلبة صدمنا بواقع غير الذي كنّا نتمنّى رؤيته، فقد كانت الإجابات على النحو الآتي :

- صرّح كلّ الطلبة أنّهم قرؤوا كتبا في الصناعة المعجمية، يتراوح عددها ما بين الواحد إلى ستة.

- تبيّن أنّ الطلبة قرؤوا معاجم الألفاظ أو المعاني أو بعضا منها بدليل ذكرهم لعناوين المعجمات (العين، القاموس المحيط، لسان العرب...). لا الكتب أو الدراسات التي تناول بالبحث الصناعة المعجمية.

- ثلّة من الطلبة ممّن قرؤوا كتبا في الصناعة المعجمية، بدليل ذكرهم لأسمائها ومنها : علم اللغة وصناعة المعجم لعلي القاسمي، صناعة المعجم الحديث لأحمد مختار عمر.

بناء على هذه الإجابات يتبيّن لنا أنّ واقع تعليمية المعجمية لدى طلبة الماستر لا يزال بعيدا عن حقيقة هذا الفنّ، لذلك نأمل من القائمين على وضع البرامج والمقررات الدراسية إعادة النظر في هذا الواقع الذي ينذر بالخطر، ومحاولة معالجة النقائص ؛ لأنّ هذا العلم على قدر من الأهمية في حياة الفرد والمجتمع اللغوي على حدّ السواء، لأنّ نتاجه المعجم، الذي يضمن تواصلا لغويا فعّالا بين أبناء الأمة الناطقة بهذه اللغة.

خاتمة

بعد هذه الدراسة الميدانية التي وقفنا فيها على واقع تعليمية المعجمية لطلبة الماستر بقسم اللغة العربية بجامعة الشلف، بدا لنا ما يلي:

- إنّ ضبط المصطلح سبيل لإدراك المعرفة العلمية في أي مجال من مجالات البحث، وهي حقيقة لمسناه لدى طلبة الماستر الذين لم يدركوا من المعجمية إلاّ الاسم، فكان لا بدّ من إعادة النظر في هذه المسألة.

- لا تزال تعليمية المعجمية في الجامعة الجزائرية، بحاجة إلى رؤى جديدة ومناهج تعليمية أخرى، للوصول إلى الهدف المنشود، بالاعتماد على ما تنتجه النظريات اللسانية الحديثة.

- تتأثر العملية التعليمية بضعف أحد أقطابها، وينعكس ذلك على مكتسبات ومعارف الطالب، وهذا ما لمسناه من خلال هذه الدراسة، فعلى الرغم من دراسة مقياس صناعة المعاجم المقرر على طلبة الماستر إلى أنّهم لم يتمكّنوا من التوفيق بشكل عام في إجاباتهم التي جاءت في الاستبانات.

- يجب إعادة النظر في المقرر الدراسي لمقايس المعجمية، بما يتواءم وأصول فن صناعة المعاجم، حتّى تكون العملية التعليمية ناجعة وتحقق الهدف المنشود.

- توحيد مصطلحات هذا الفن (صناعة المعاجم)، ضرورة ملحة، حتّى نضع الطالب في الإطار المعرفي السليم، وتحقق تعليمية المعجمية في الجامعة الجزائرية غايتها.

الهوامش

[1] الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، طه عبد الرحمان، المركز الثقافي العربي، المغرب، الطبعة الأولى، 2002، ص79.

[2] المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، خليفة الميساوي، دار الأمان، الرباط، الطبعة الأولى، 2013، ص15.

[3] سر صناعة الإعراب، ابن جني، تحقيق محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2000 ، ج1، ص48.

[4] أساس البلاغة، الزمخشري، دار صادر، بيروت، 1967، ص41.

[5] العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق : مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار الرشيد، بغداد، 1981. ص284.

[6] الخصائص، ابن جني، تحقيق علي النجار، دار المكتبة العلمية، بيروت، دت، ج3،ص76.

[7] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، مصر، الطبعة الأولى، 1998،ص19.

[8] الصحاح، الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الثانية،1979،ص 38، مقدمة التحقيق.

[9] المعجم العربي نشأته و تطوره، حسين نصار، دار مصر، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1988،ج1،ص7.

[10] الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، محمد حسين آل ياسين، دار مكتبة الحياة، بيروت، الطبعة الأولى، 1980،ص222.

[11] ينظر : المعاجم اللغوية العربية بداءتها وتطورها، إميل يعقوب، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى،1981، ص12.

[12] ينظر : لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، 1956مادة (ق م س).

[13] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص24.

[14] المعجم العربي بين الماضي و الحاضر، عدنان الخطيب، دار النهضة الجديدة، القاهرة، 1968، ص4.

[15] من المعجم إلى القاموس، إبرهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، 2010، ص6.

[16] من المعجم إلى القاموس، إبرهيم بن مراد، ص7.

[17] مقدمة لنظرية المعجم، إبرهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، 1997، ص7.

[18] المرجع نفسه، ص7.

[19] كلام العرب من قضايا اللغة العربية، حسن ظاظا، دار القلم، دمشق، الطبعة الثانية، 1990، ص100.

[20] علم اللغة وصناعة المعجم، علي القاسمي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الطبعة الثالثة، 2004، ص3.

[21] ينظر: المعجمية مقدمة نظرية ومطبّقة مصطلحاتها ومفاهيمها، محمد رشاد الحمزاوي، مركز النشر الجامعي، تونس، 2004، ص18.

[22] قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي، عبد العلي الودغيري، منشورات عكاظ، الرياض، 1989، ص4. وينظر: منهج المعجمية جورج ماطوري، ترجمة الودغيري، منشورات كليّة الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ص211.

[23] علم المعجم عند ابن فارس بين النظر والتطبيق، حلمي خليل، أعمال ندوة جمعية المعجمية العربية بتونس، ماي 1997، ص123.
[24] معجم علم اللغة التطبيقي، محمد علي الخولي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1986، ص89.
[25] قاموس اللسانيات، عبد السلام المسدي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1984، ص98.
[26] معجم المصطلحات اللغوية، رمزي بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى، 1990، ص120.
[27] هل من معجم عربي وظيفي، أحمد العايد، مقال ضمن كتاب في المعجمية العربية المعاصرة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، 1987، ص590.
[28] معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، مجموعة من المؤلفين، مكتبة لبنان، بيروت، 1983، ص38.
[29] صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص21.
[30] مقدمة لنظرية المعجم، إبرهيم بن مراد، ص100.
[31] علم اللغة وصناعة المعجم، علي القاسمي، ص3. وينظر: المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي القاسمي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 2003، ص20.
[32] علم اللغة وصناعة المعجم، علي القاسمي، ص3.
[33] المعجمية مقدمة نظرية ومطبّقة مصطلحاتها ومفاهيمها، محمد رشاد الحمزاوي، ص18.
[34] مقدمة لنظرية المعجم، إبرهيم بن مراد، ص100. وينظر: من المعجم إلى القاموس، إبرهيم بن مراد، ص8.
[35] منهج المعجمية جورج ماطوري، ترجمة الودغيري، ص211. وينظر: قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي، عبد العلي الودغيري، ص4.
[36] هل من معجم عربي وظيفي، أحمد العايد، مقال ضمن كتاب في المعجمية العربية المعاصرة، ص590.
[37] معجم المصطلحات اللغوية، رمزي بعلبكي، ص120.
[38] معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، مجموعة من المؤلفين، ص51.
[39] علم المعجم عند ابن فارس بين النظر والتطبيق، حلمي خليل، أعمال ندوة جمعية المعجمية العربية بتونس، ص123.
[40] معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، وهبة مجدي وكامل المهندس، مكتبة لبنان، بيروت، الطبعة الثالثة، 1984، ص500.
[41] مصطلحاتنا اللغوية بين التعريب والتغريب، مصطفى طاهر الحيادرة، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد التاسع والستون، 2005، ص138.
[42] المعجمية مقدمة نظرية ومطبّقة مصطلحاتها ومفاهيمها، محمد رشاد الحمزاوي، ص18.
[43] المرجع نفسه، ص18.
[44] المعجمية مقدمة نظرية ومطبّقة مصطلحاتها ومفاهيمها، محمد رشاد الحمزاوي، ص18.
[45] علم اللغة وصناعة المعجم، علي القاسمي، ص3.
[46] منهج المعجمية جورج ماطوري، ترجمة الودغيري، ص160.
[47] مقدمة لنظرية المعجم، إبرهيم بن مراد، ص8.
[48] مقدمة لنظرية المعجم، إبرهيم بن مراد، ص8.
[49] ينظر : المعجمية مقدمة نظرية ومطبّقة مصطلحاتها ومفاهيمها، محمد رشاد الحمزاوي، ص25.

الإسهامات اللّسانية في تعليمية اللّغات

بوعلام اللّه أحمد أمين ود. مختار بن قويدر.

جامعة مصطفى اسطمبولي/معسكر - الجزائر

ملخص

المتتبّعُ للعلاقة بين اللّسانيات وتعليم اللغات ابتداءً من "دي سوسير" وإلى اليوم، يعاين زحزحةً بين التّعاضد والتوتّر ؛ أمّا التّعاضدُ فهو من ناحية الاستفادة من الأسُس اللّسانيّة التي ساهمت أكثر من غيرها في تحديد منهج علميّ لتعليم اللّغات، ينأى به عن الارتجال والانطباعيّة في اختيار المواد التعليميّة، ومن ناحية أخرى مثل استفادة اللسانيات من أبحاث تعليم اللغات كاستجلاء الاكتساب اللغوي وخصوصياته من تحليل الأخطاء، فهُما من هذا الحرف وجهان لعملة واحدة ؛ وأما التَوتُّر القائم بينهما نعني - اللسانيات وتعليم اللغات - فإنه يَصدُر عن إفرازات إسقاط منهج تنظيريّ على حقل مثل تعليم اللغات من اضطرابات في إعداد المواد التعليميّة، أو في وضع منهج في التأليف، أو تصنيف المواد المدروسة.

الكلمات المفتاحية : اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغات، التعاضد والتوتر، الإسهامات، التّحليل التزامني

Abstract

The tracker of the relationship between linguistics and language teaching from De Saussure to today examines a shift between mutual support and tension. As for mutual support, it is in terms of making use of the linguistic foundations that have contributed more than others to defining a scientific method for language education that is distanced from improvisation and impressionism in the choice of subjects. Educational, on the other hand, such as the benefit of linguistics from language learning research, such as the acquisition of linguistic acquisition and its peculiarities from the analysis of errors, they are from this letter and are two sides of the same coin ; and the tension between them means - linguistics and language education - it is issued by the secretions of dropping a systematic approach J on the field such as teaching languages of disorders in the preparation of educational materials, or in the development of curriculum authoring, or classification of the studied material.

Keywords : Applied linguistics ; language learning ; coalition and difference ; contributions ; simultaneous analysis

1- مقدمة :

إنّ اللّسانيات من حيث إنّها الدراسة العلمية الموضوعيّة للظاهرة اللغوية، تصبح وسيلةً معرفيّةً ومنهجيّةً ضروريةً لتحديد المجال الإجرائيّ للعمليّة التعليميّة، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجيّة من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى، لأنّه بدون لجوء معلّم اللغة إلى النظريات اللسانيّة المختلفة سوف يعسُر عليه إدراك العمليّة التلفظيّة عند المتكلّم - المستمع، ويعسُر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانيّة التي تكون نظام اللغة المراد تعليمَها، وذلك بالارتكاز على إسهامات النظريّة اللسانية في مجال وصف اللغة الإنسانيّة وتحليلها، وهو التّحليل الذي يعمّق معرفتَنا باللغة البشريّة، ثُم إنّ تطبيق النظريّة اللسانية في مجال تعليم اللغة دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجيّة يسيء حتما إلى عمليّة التعلم، ولتفادي ذلك لابد من الفصل أولا بين القواعد اللّسانيّة العلميّة، والقواعد اللسانيّة البيداغوجيّة والتعليميّة. وهذا يقتضي بالضرورة التمييزَ بين تعليم مسائل اللغة، وبين تعليم كيفيّة استعمال اللّغة.

من أجل ذلك يروم الباحث طرح الإشكال الآتي :

ما مدى نُجعة اللّسانيات التطبيقية وإسهاماتها في تعليمية اللغات ؟

وللإجابة على الإشكال كان لزاما طرح بعض الفرضيات التالية :

- ما صلة اللسانيات التطبيقية بحقل تعليمية اللغات ؟
- هل العلاقة بينها علاقة تعاضد أم توتر ؟

كيف أسهمت اللّسانيات التطبيقية انطلاقا من منهجها اللساني العلمي في النهوض بحقل تعليمية اللّغات ؟

كل أولئك كان لأجل تِبيان أثرِ اللسانيات التطبيقية ومناهجها على حقل حساس من مثل تعليمية اللّغات وتطويره والأخذ بيده نحو إنشاء نظرية تعليمية تعلّمية قائمة على مناهج تجربية علمية مواكبة لمستجدات العصر ومناشدة للمقصود.

متقصّين في ذلك أثر المنهج الوصفي الذي هو أحقّ به وأهله في مثل هذه المواضيع والقائم على التوصيف والتوضيح والكشف عن العلاقات بين هذين الحقلين(اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات) الذين بينهما أمور مشتبهات يقع في فخ اللّبس بينهما رهط من الباحثين، إذ يروم هذا المنهج وصف وتفسير صعوبة تعليم اللغات وتِبيان إسهامات كلّ منهما في الآخر وهذا أمر دونه خرط القتاد !

إنّ اللغة نسق من العلاقات المجردة الصوتية والفونولوجية والمعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية، وأداة للتواصل والتفكير والتأمّل والتعبير ولا غنى عنها في أيّ مجال، لذا فإنّ لها وضعا اعتباريا مزدوجا فهي في نفس الوقت موضوع يمكن دراسته بشكل من الأشكال وأداة تحيل على ممارسات، ومعرفة لغة هو في الواقع معرفة ثقافة وآداب وحضارة وسلوكات وتمثل لتجربة إنسانية، لذلك شكلت المعرفة اللسانية خلفية نظرية أساسية في مجال تعليم وتعلّم اللغات[1].

لا جدال في أنّ دراسة اللغة في الغرب لم تشهد تغيّرا في الجوهر كالذي شهدته في القرن العشرين ؛ ففي أوائل ظهور "اللسانيات" صبح هذا العلم نموذجا لكثير من العلوم التي تنتمي إلى ما كان يعرف من قبل بالدراسات الإنسانية ولقد شغلت اللسانيات هذه المكانة لأنّها نجحت - حقا - في تطوير نظرية متماسكة وفي استثمار مناهج العلم التجريبي في دراسة الظواهر اللغوية[2].

ويبدو أنّ البداية العلمية الصحيحة للسانيات قد مكنتها من النمو الطبيعي في فترة زمنية قصيرة إلى حدّ ما فثبتت أركان النظرية وتنوعت طرائق الوصف اللغوي بتنوع الاتجاهات والمدارس، ومن المهم أن نشير هنا إلى أنّ اللسانيات تنهض على دعامتين :

نظرية لغوية linguistic theory ووصف لغوي linguistic description، تقدّم النظرية الإطار المعرفي العام عن اللغة وعن طبيعتها، ويقدّم الوصف المعالجة العلمية لظواهر اللغة على مستوى الأصوات والصرف والنحو والدّلالة على تنوع في الاتجاهات والمدارس.

ومن المعروف أن التطور في علوم اللسان قد أفضلى به أن يتفرع إلى منهجين متمايزين :

اللسانيات البنوية structural linguistcs، واللسانيات التحويلية التوليدية[3] transformational generative linguistics.

أ- الاتجاه التقليدي : [4]

إنّ البيداغوجيا التقليدية لتعليم اللغات لم تعتمد على نظرية واضحة للتعلّم ذات أسس سيكولوجية وبيداغوجية ثابتة وواضحة، وهذا لا يحط من قيمتها لأنّ كثيرا من نتائجها ما زالت ذات قيمة وأهمية حتى الآن ويمكن اعتمادا على ثوابتها التطبيقية الوقوف على بعض فرضياتها لتقديم بعض أسباب عدم أخذ الدّرس اللساني المعاصر بقواعدها الكلية :

- اعتماد اللغة اللاتينية نموذجا لكل اللّغا ت الإنسانية.
- الاعتماد على اللغة المكتوبة وإهمال اللغة الشفوية.
- التقنية البيداغوجية الأكثر استعمالا تقوم على النحو والترجمة.

ب- الاتجاهات الحديثة[5] :

تميّز القرن العشرون كما ذكر آنفا في مجال البحث اللساني بالمراهنة على اتجاهين أساسيين :

أولهما : يستند إلى سوسير في أوربا وبلومفيلد في الو.م.أ فقد انتقدا النحو التقليدي ودحضا أولياته المعيارية، وحاولا بناء نموذج جديد لوصف اللّغات فهذا سوسور بذل جهدا جهيدا لتحديد موضوع اللسانيات أولا، وهو دراسة اللغة في

ذاتها ومن أجل ذاتها حيث يعطي الأسبقية للمنطوق من اللغة على المكتوب عملا بالأصل، فاللغة بالنسبة له هي قبل كل شي مجموعة أصوات، يعرفها : بأنها مؤسسة اجتماعية، ومن أبرز مميزات اللسانيات السوسيرية أنّها :

- لسانيات وصفية تقف عند حدود ملاحظة الظواهر اللغوية ووصفها.
- لسانيات سانكرونية تهتم بوصف اللغة في جالتها الثابتة.
- لسانيات تعطي الأسبقية للمنطوق من اللغة على المكتوب.
- لسانيات تهتم بالنسق اللغوي، فلا قيمة للعنصر خارج النسق.

وقد بنى سوسير مفهوم النسق انطلاقا من قطيعة مع النزعة الاسمية Nomalisme للمعرفة الكلاسيكية والتي يزعم أصحابها أنّ الأشياء تحمل معها أسماءها، وأنّ الأفكار سابقة على التسمية والاصطلاح، كما اعتمد مفهوم العلامة le signeالقائمة على العلاقة بين عنصرين هما : الدّال signifiant والمدلول le signifie، واستنتج أنّ هناك مبدأين أساسين يلازمان العلامة، وهما :

- الاعتباطية
- وخطية الدّال.
- ومن مفاهيمه الأساسية مفهوم القيمة وهو الوجه الآخر للعلامة، فإذا كانت العلامة في طبيعتها اعتباطية، فإنّها في وظيفتها داخل النسق لا تتحدّد إلا من خلال ما يجاورها من علامات.

وقد كان لتصورات سوسير اللغوية أثر بالغ في تطوّر الدّرس اللساني المعاصر حيث انبثق عنها علوم جديدة كالسيمولوجيا والسيميوطيقا وعلم الدّلالة البنوي والفونولوجيا الوظيفية، كما كان لها بالغ الأثر على تعليم اللغات وتعلّمها في مجالات متعدّدة.

وبقيت هذه المبادئ الكبرى للسانيات البنوية دون أن تؤثر أثرا واضحا في مجال تعليم وتعلم اللغات بسبب الاقتصار على الطرق التقليدية إلى نهاية الحرب العالمية الثانية، ومع ظهور لسانيين وبخاصة في الوم أ مثل سابير Edwaed sapir وبلومفيلد Leonard Blomfield وسكينر B.F.Skinner الذي جمع بين علم اللغة وعلم النفس وبدأ في تطبيق الأبحاث اللسانية في مجال تعليم اللغة وتعلمها نظريا ومنهجيا منتقدا بعنف علم النفس الكلاسيكي وقد كان هؤلاء الباحثون يصدرون نتائج أبحاثهم بالاستناد

إلى أسس نظرية نابعة من تصور فلسفي وهو الدّراسة السلوكية Behaviorisme وهي مدرسة ظهرت بالوم أ على يد واطسون wattson وتركّز اهتمامها على السلوك لأنّه يخضع للملاحظة والتجربة فهو حسي خالص لذلك اعتبروا أنّ اكتساب اللغة تندرج ضمن إطار نظرية التعلّم، لذا فإنّ تعليم اللغة وتعلمها سيصبح قائما على خلق آليات لغوية لذى المتعلّم عن طريق تعلّم جمل جاهزة قد تستجيب لمثيرات في مواقف معينة، وتتم عملية التعلّم عبر وضع المتعلّم في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعية حيث تختبر ردود فعله، وتعم بواسطة مبدأ التّكرار القائم على المثير Stimulus والاستجابة reponse. وقد استفادت بعض الطرق البيداغوجية في تعليم اللغة من هذا التصوّر السلوكي واسترشدت به من خلال :

- التركيز على المنطوق في دراسة اللغة.
- التركيز على لغة الحديث الفعلية في فترة محدّدة.
- الاهتمام بظاهر اللغة أدّى بالمدّرسين إلى الاعتماد على الطريقة السمعية الشفوية في تعلّم اللغة والقائمة على المثير والاستجابة والتّدعيم.

وما يجعل السقف يخِرّ على السلوكيين من فوقهم ويأتيهم النقد من حيث لا يشعرون أنّ في عمق نظريتهم خرق جليّ أغرقهم وهو عدم وجود نظرية خاصة بتعلّم اللغة، بل أحدثوا بضع تطبيقات للنظريات في ميدان تعلّم اللغة كما في الميادين الأخرى.

- ثانيهما : استند إلى تشومسكي بأمريكا في الخمسينيات حيث بنى نموذجا للغة يقوم على انتقاد طموحات ومنهجيات البنويين ويتجاوز وصف اللغة إلى التفسير وهذا سهم مثكل بحتف قاضٍ ولكل نبإ مستقر وسوف تعلمون. ولقد اهتم تشومسكي في نحوه التوليديّ التحويلي بالجانب المتعلّق باكتساب اللغة على أساس أنه إشكال هام لا مندوحة لأية نظرية لسانية من تناوله ومحاولة الإسهام في حلّه. فتجاوز الشكل إلى العمق والمعنى انطلاقا من القدرة اللغوية la compétence linguistique للإنسان والتي تحرص عل إبداعيته انطلاقا من قدراته الفطرية الداخلية التّي تمكنّه من اكتساب اللغة وهذا خلاف للحالة التي عليها الحيوان، لذا فمن الخطإ استخدام مبادئ التعلّم التي تمّ التوصل إليها نتيجة إجراء تجارب على الحيوان كما أنّ من مبادئ تشومسكي الأساسية في مسألة الاكتساب

اللغوي، نفيه التّام وتخطئته خطئا كبيرا للذين يولون تعليم اللغة من طريق الاستماع والمحاكاة والتَّكرار والتّعزيز محتجا لذلك أنّ الطفل يكتسب اللغة ويتقنها (لغة قومه) في ظرف وجيز، كما أنّ الواقع يدحض حجتهم بمقدرة الطفل على إبداع الجمل التي يحتاجها في سياقات مختلفة فأنّى لهم التناوش من مكان بعيد.

- وأمّا الاتجاه الوظيفي : فيتجلى في اللسانيات الوظيفية التي تأسست انطلاقا من نتائج العديد الاتجاهات اللسانية التي اهتمت بالجانب الإثنولوجي والسوسيولوجي والتداولي للغة، ويجمع الوظيفيون أن الوظيفة الرئيسة للغة هي التواصل، ويربطون بين النظام اللغوي وكيفية استعمال هذا النظام بربط العلاقات القائمة بين الأغراض التواصلية والوسائل اللغوية التي تتحقق بواسطتها[6].

من أجل ذلك، صار المتتبّعُ للعلاقة بين اللّسانيات وتعليم اللغات ابتداءً من "سوسير" وإلى اليوم، يعاين زحزحةً بين التّعاضد والتوتّر ؛ أمّا التّعاضدُ فهو من ناحية الاستفادة من الأسُس اللّسانيّة التي ساهمت أكثر من غيرها في تحديد منهج علميّ لتعليم اللّغات، ينأى به عن الارتجال والانطباعيّة في اختيار المواد التعليميّة، ومن ناحية أخرى مثل استفادة اللسانيات من أبحاث تعليم اللغات كاستجلاء الاكتساب اللغوي وخصوصياته من تحليل الأخطاء، فهُما من هذا الحرف وجهان لعملة واحدة ؛ وأما التَوتُّر القائم بينهما نعني - اللسانيات وتعليم اللغات-فإنه يَصدُر عن إفرازات إسقاط منهج تنظيريّ على حقل مثل تعليم اللغات من اضطرابات في إعداد المواد التعليميّة، أو في وضع منهج في التأليف، أو تصنيف المواد المدروسة[7].

لا مراء أنّ اللسانيات فتحت آفاقا جديدة للبحث لم تكن معروفة من قبل، وكان من نتائجه أن ارتاد العلماء مجالات في النشاط اللغوي الإنساني كانت مجهولة أو كالمجهولة ؛ علوم لغوية فرعية كثيرة منها علم اللغة التطبيقي (اللسانيات التطبيقية) Applied linguistics[8].

2. اللّسانيات التّطبيقيّة أو (علم اللّغة التطبيقي) :

إنّ علم اللغة التطبيقي مصطلح جامع يدلّ على تطبيقات لغويّة متنوّعة في ميادين عمليّة، ويستغِل العلوم اللغويّة في حل المشكلات التي لها صلة باللغة، ومعنى هذا أيضا أن علم اللغة التطبيقي بهذا المعنى ما هو إلا وسيلة

لغاية معيّنة أكثر منه غاية في ذاته، بخلاف علم اللغة النظري (اللسانيات) الذي يدرس اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها ومن أجل ذلك تعدّدت موضوعات وفروع علم اللغة التطبيقي بتعدد مجالات التطبيق وتنوعها[9].يقول عبده الراجحي : "علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقا لعلم اللغة، وليست له نظرية في ذاته، وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدّى لمعالجة اللغة الإنسانيّة، أو هو علم ذو أنظمة متعدّدة تُستثمَر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية، وفي وضع الحلول لها وإذا كان علم اللغة(اللسانيات)لا يمثل العنصر الوحيد في ميداننا، لأنّه يُستقى من علوم أخرى، فلا شكّ أنه يمثّل أهمّ عنصر فيه[10]

ومن هنا فإن اللسانيات التطبيقيّة صادفت عدّة صعوبات في مفهومها والفصل في معناها كونها "لسانيات" و"تطبيقيّة"، ومقتضى ذلك أنها تتعامل مع اللّسان من جهة، ومع تطبيقات العلوم من جهة أخرى، هذه التطبيقات كما يقول اللسانيون لا حدود لها ((فهي تعليميّة تربويّة، وإعلاميّة حاسوبيّة وغير حاسوبيّة، ونفسيّة علاجيّة وغير علاجيّة واجتماعيّة، .. وهلمّ جرّا)).

1.2 مجالات اللّسانيات التطبيقية[11] :

إن حصرَ المجالات التي تندرجُ تحتَ اللّسانيات التطبيقيّة أمرٌ عَسِرٌ، غير أن هذه الصعوبة لم تحُلْ بين اللسانييّن وتقصّي اهتمامات هذا العلم وما يدخل ضمن مجالاته من ذلك :

1) تعليم اللّغات وتعلّمها، وهو أمثل المجالات طريقةً في ميدان اللّسانيات التطبيقيّة.
2) التخطيط اللغوي، مثل تعريب الإدارة والتعليم وما سار على نهجهما.
3) المعجميّة وصناعة المعاجم.
4) المصطلحيّة نظريا وتطبيقيّا.
5) نظرية الترجمة أو علم الترجمة.

2.2 تعليميّة اللغات :

يرى البعض أنّ مصطلح تعلّم اللّغة يشير إلى : "العمليّة الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلّم اللغة الثانيّة على وجه التفصيل، والوعي بقواعد

اللغة ومعرفتها والقدرة على التحدّث عنها، ومن الأوصاف الأخرى التي تطلق على هذه العمليّة : التعلّم الرسمي، أو التعلّم الصّريح"، ويرى آخرون أنه : "عمل تربوي له اتصال بعلوم كثيرة تساعد في أداء مهمّته، وليس علم اللغة (اللسانيات)هو المصدر الوحيد الذي يزوده بالمادة أو البراهين أو الطرق، وما يبدوا جيدا في علم اللغة قد يكون رديئا في علم النّفس...إلخ، ولهذا كان الرأي الحاسم عند اتخاذ قرارات تتصل بتعليم اللغة هو رأي المعلّم الذي عليه أن يضع البراهين في الاعتبار[12].

يقول شتيرن : "إن علم اللغة (اللسانيات) هو الوسيط المنضبط بين التطورات النظرية في العلوم اللغوية وممارسة تعليم اللغة، حيث نجد ألن دفيس يربط بين علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، ويعد العلاقة بينهما علاقة الكل بالجزء وذلك على أساس ما يقرره اللغويون والتطبيقيون[13].

3. الإسهاماتُ اللّسانيّة في تعليميّة اللّغاتِ :

1.3 الإسهام الأول :

يتمثّل أول الإسهامات اللّسانيّةِ في أن تعليم اللغات زامن المنهج الوصفي الذي أكسب المقولَ أهميّةً خاصّة، ودفع هذا الاتجاهُ بعضَ اللّسانيين إلى التّطبيق من أمثال "قوقنايم "و"ميشيا" و"رفنك"إلى إحصاء مكوّنات اللغة لغرض تعليميّ، تمثّل في ضبط قوائم لغوية، وضبط تواتر فونيمات لغة من اللغات أو مقاطعها، أو مفرداتها أو تراكيبها. وتم اعتماد هذه القوائم اللغوية في صياغة مادة تعليميّة حسب منهج علميّ دقيق على مبدأي الإحصاء والتواتر في اختيار المفردات والتراكيب وبذلك لم يعد وضع البرامج الدراسيّة قائما على اجتهادات المؤلّفين وتخميناتهم[14].

وهذا استنادا على مبدأ إعطاء الأولويّة للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة. وهذا ما يؤكّد أيضا في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان ؛ والمسوّغ لذلك كون الظاهرة اللغويّة في حقيقة أمرها أصواتاً منطوقةً من قبل أن تكون حروفاً مكتوبةً، فالخط تبَعٌ للفظ لا حق به، والبداءة بالمقول التزام بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة[15].

وهذا الطابع التجريدي كان ثمرة لما أكده دي سوسير أيضا من أن علم اللغة علم وصفي وليس معياريا أي أنه يصف الشيء بما هو عليه، ولا يقدم معايير لما ينبغي أن يكون عليه الشيء. ولعلنا نذكر أن من بين ما وجّه إلى النحو العربي من نقد في العصر الحديث أنّه نحو معياري وليس نحوا وصفيا[16].

إلاّ أن التعاضد أعلاه لا يخلو من توتّر، فقد خلق تبني المنهج الوصفي في إعداد القوائم اللّغويّة بعض الإشكال، إذ أنّ بعض المفردات ظلّت كامنة في ذهن المُخبرين، بحكم أنّها من باب المسلّمات. واضطرّ اللّسانيّون التطبيقيون، ومختصّو تعليم اللغات إلى ملء هذا الكمون، بإضافة مفردات إضافيّة عن طريق التّخمين، وهو ما يقلّل نسبيّا من نجاعة المنهج الوصفي المعتمد في إعداد القوائم اللغويّة[17].

إذ ماذا يحدث بالضبط حين يستقبل الإنسان لغة ما ؟ أيراجعها على قوائم مخزونة لديه من أصوات ومفردات وجمل، أم أن لديه مخزونا آخر نظريا يمثل قواعد كليّة عامّة يجري على أساسها عملياته اللغويّة ؟ [18].

2.3 الإسهام الثاني :

يتمثل في تبني مبدإ الاستبدال الذي انتهجه اللّسانيون الوصفيّون في تحديد المونيمات والفونيمات، فسعى "مارتيني" على سبيل المثال، إلى تحليل اللغة، وتبيّن أنها تتميّز عن بقيّة اللغات الطبيعيّة بالتّقطيع الثنائي. ومكّن التقطيع الأول من التعرف على المونيمات، وذلك بتطبيق مبدإ الاستبدال بينما مكّن التقطيع الثنائي من تحديد الفونيمات. وكشف "مارتيني" بهذه الطريقة عن مكوّنات اللغة. والملاحظ في هذا أنّ منهج "مارتيني" في تحليل اللغة بعيد ظاهريا كلّ البعد عن تعليم اللّغات فهو لم يهدف أساسا إلى وضع منهج لسانيّ لتعليم اللغات، لكنّ المهتمّين بتعليم اللغات قاسوا اللّساني على تعليم اللغات. فكلاهما يكتشف لغة مجهولة، ويسعى لإدراك نظامها لفهمها واستيعابها، ونتيجة لهذا القياس، تبنّى تعليم اللغات الأسس البنيوية في تحليل اللغة، وطوّعها لخدمة أغراضه التعليميّة، واعتمدها في صوغ التدريبات البنيوية والصّوتيّة .فقد صاغ على ضوء التقطيع الأول الذي اقترحه "مارتيني" التدريبات البنيوية التي تنطلق من تركيب يدرّس في الحوار، وتستبدل بعض عباراته في كلّ مرة مع الحفاظ على التركيب نفسه، ويكتسب المتعلم تركيبا معيّنا من ناحية، ويغني

رصيده اللغوي من ناحية أخرى، ويكتشف لفاظم اللغة في حقل دلالي معيّن، مثله في ذلك مثل اللّساني الذي يستنبط المونيمات، ويكتشف العلاقات التي تربط بينها. ويتعرّف متعلّم اللغة على العلاقات المقاليّة للفاظم مثل المطابقة بين الفعل والفاعل، وكذلك المطابقة بين الصفة والموصوف[19]. فالاستبدال تمرين يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التركيبيّة، وهو أنواع[20] :

1.2- الاستبدال البسيط :

وهو الذي يخص الموضع الواحد من الصّيغة كأن نقول :

- سيصل عمر من الرّحلة غدا (الرّجوع).
- سيرجع عمر غدا من الرّحلة (العودة).
- سيرتاح عمر غدا من الرّحلة (.....).

2.2- استبدال متعدّد المواضع :

وهو تغير للمادة في عدّة مواضيع على الشّكل التالي :

- جاء عشرة طلاّب(طالبة).
- جاء عشر طالبات(وصل)

3.2- الاستبدال بالزّيادة أو الحذف :

وفيه تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصليّة، وتحذف مواضيع أخرى إذا كانت الجملة فرعيّة على الشكل التالي :

- جاء التلاميذ (راكبين).
- جاء التلاميذ راكبين (اليوم).
- جاء التلاميذ راكبين اليوم(الحافلة).
- جاء التلاميذ راكبين اليوم في الحافلة.

4.2- الاستبدال بالرّبط :

وفيه يجري التلميذ استبدالا في مواضيع متعددة، فالعنصر المقترح استبداله يؤثّر على باقي المواضيع ويأتي على الشكل :

- التلميذ المجدّ نجح في الامتحان.
- التلميذان.
- التلميذان المجدان نجحا في الامتحان.

إلاّ أن تبنّي مبدأ الاستبدال أفرز بعض الإشكال، إذ خلق تطبيقه على تعليم اللغات نوعا من الآلية في تكوين الجمل وتَكرارها والاحتفاظ بتركيب

معيّن، والاقتصار على بعض مفرداته قد يؤدّي إلى الحد نوعا ما من روح الخلق والابتكار عند متعلّم اللغة. ثم إنّ التركيز على البنى قد عزل التركيبات البنيوية عن سياقاتها الاجتماعيّة مما جعل الاستفادة منها في التواصل أمرا محدودا. وهذه المسألة أساسيّة في تعليم اللغات[21]. وما يمكن قوله في النهاية هو إن التمارين البنوية وسيلة ترسيخيّة لا يمكن الاستغناء عنها رغم النقائص التي قيلت فيها، ولكن لا يجب أن ننسى أنها تكسب التلاميذ قدرة التصرف في البنى حسب الأحوال، وبالتالي فهناك تمارين مكملة تبليغية، وعليه ينبغي تدريب التلاميذ على النوعين لاكتساب الملكة اللغوية، ثم إن عبد الرحمن حاج صالح يرى أن قلّة فائدتها تتمثّل في أنها تقتصر على اكتساب بعض الآليات النّحويّة، وليس الأمر كذلك لأنّ اللغة ليست أداة ساذجة، بل اللغة جهاز تتظم فيه عدّة دواليب وتتداخل عناصره وتتقابل ويرتبط بعضها ببعض، وهذا لا يتم التحكم فيه إلاّ إذا زاد المتعلّم مهارة التبليغ تدريبا آخر في الآليات النّحويّة[22].

3.3 الإسهام الثالث :

يكمن الإسهام الثالث للسانيات في ظهور التحليل التقابلي الذي أكسب تعليم اللغات مبدأ التدرج في إعداد المواد التعليمية فقد ظل هاجس اللسانيين التطبيقيين والمختصين في تعليم اللغات زمن المرحلة البنيوية، متجها إلى وضع ضوابط لسانية يحدد بمقتضاها سلم أولويات لموضوعات البرامج الدراسية ولعرض الفونيمات والتراكيب، ومكنت نتائج التحليل التقابلي من تصور منهج للتدرج اعتمادا على التماثل والتغاير، فقد تم التركيز في التأليف والتدريس على ظواهر التغاير الصوتية، والتركيبية، والدلالية بين اللغتين الأم والهدف[23]. ويعدّ موضوع المقارنة اللغويّة موضوعا قديما، إذ يختص علم اللغة المقارن بمقارنة لغتين أو أكثر من عائلة لغويّة واحدة ؛ كأن نقارن مثلا بين العربيّة والحبشيّة والعبرية، وقد كان فقه اللغة المقارن منهمكا في مقارنة التغيرات التي طرأت على لغات من عائلة لغويّة واحدة أو عائلات لغويّة مختلفة، بهدف تيسير المشكلات العمليّة التي تنشأ عند التقاء هذه اللغات كالترجمة وتعليم اللغات الأجنبيّة، ويفضّل علم اللغة التطبيقي مصطلح التحليل التقابلي بدلا من علم اللغة التقابلي، إذ المقصود هنا تحليل لغوي يجري على اللغة التي هي موضوع التعليم واللغة الأولى للمتعلّم[24].

والتحليل التقابلي لا يقابل لغة بلغة، وإنما يقارن مستوى بمستوى، أو نظاما بنظام، أو فصيلة بفصيلة، فالتقابل الصوتي مهم جدّا في تعليم اللغة، وكذلك التقابل الصّرفي، والنّحوي، والمعجمي، من حيث أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين اللغة الأم واللغة المنشودة، وتتعامل مع أوجه الاختلاف على أنها مؤشّرات لتوعية الصعوبات التي يواجهها المتعلّم للغة الثانيّة من إجراء تداخل اللغة الأم[25].

وكخلاصة وجيزة عن ثمرات التحليل التقابلي، فإنّه أثبت نفعا حقيقيا في تطوير المواد الدراسيّة في تعليم اللغة الأجنبيّة، وكذلك أثبت نفعا في تعليم اللغة الأم لأبنائها، مسهما في تطوير المواد الدراسية لتعليم اللغة الأولى ويعد الإجراء المصطلح عليه بتحليل الأخطاء ثمرة من ثمرات التحليل التقابلي لكنّه يختلف عنه، في اختصاصه بدراسة لغة المتعلم نفسه، ولكن لا نقصد لغته الأولى وإنما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلّم، والمقصود بالخطأ انحراف الأطفال عن نمط قواعد اللغة كما يستعملها الكبار[26].

ورغم هذه الفوائد، فقد خلق تبنّي التحليل التَّقابلي بدوره بعض الإشكال في التطبيق لأنّ بعض نتائج المقارنة اتّسمت بالافتراض. فقد لا تطرح أوجه التغاير بين اللّغتين الأم والهدف صعوبة في اكتسابها. ومن ثَمّ لا تحتاج إلى تركيز عند تدريسها، وتتقابل الآراء في مثل هذا الموضوع، كما تتشعّب اتجاهاته، إلا أنّ التداخل اللّغوي الذّي هو نتاج التحليل التقابلي ليس إلا أحد أسباب الأخطاء التّي يرتكبها متعلم اللغة الأجنبيّ. لهذا نشأت الحاجة إلى معرفة الأسباب الأخرى للتداخل. وفكّر بعض اللّسانييّن التطبيقييّن في تحليل الأخطاء كمنهج بديل[27]، كما أنّه من الصّعب الحصر الشامل لكل أشكال العلاقة بين اللّغتين، مما يسبب عدم الاطمئنان إلى الفروق التي يكشف عنها، كما أنها أخلّت بالباثّ والمتلقي واعتنت فقط بالرسالة أو المادة التعليمية وركزوا على الدّال دون المدلول والإطار الاجتماعي الذي صدرت عنه، ثم إن تداخل اللّغة الأم مع اللّغة الهدف ليس المصدر الوحيد للصعوبة، بل هناك مصادر أخرى لهذه الصعوبة، مثل : طبيعة اللغة المتعلمة "الهدف" والأسلوب التدريسي المستخدم ونوع البرنامج الذي يدرّس... وهلمّ جرّا.

ثم إنّ التحليل التّزامني أثر تأثيرا بالغا على تعليم اللّغات، حيث إنّه دفع بعض اللّسانيين إلى وصف اللغة في زمن معيّن، ومن ثمّ إلى ضبط مفرداتها المتواترة الشّائعة في شكل قوائم لغويّة.

واستمدّت القوائم اللغويّة منهجها وطريقة إعدادها من اللسانيات التي جعلت تعليم اللغة قائما على الأسس التاليّة :

1- وصف اللغة وصفا تزامنيّا.
2- التركيز على المقول إلى جانب المكتوب.
3- الاعتماد على عيّنات في تمثيل المقول والمكتوب.

وتظل هذه الأسس محدودة الفائدة إن لم تعضد بأسس تواصليّة تركز أساسا على المدلول. وتتمثل في :

1- تحديد المدلولات الأساسيّة والثانويّة للمفردات.
2- ضبط المفردات الشّائعة حسب :

أ- الاعتماد على مركز الاهتمام.

ب- الاعتماد على الإحصاء والتواتر.

ج- استحضار المفردات الكامنة.

د- تحديد توزيع المفردة.

ويستخلص من المبادئ اللّسانية الآنفة أنّ القوائم اللغوية زمن البِنيوية لم تركز على ربط مدلول المفردات بأطراف التواصل، وبالسياقات المقاميّة والأعراف الاجتماعيّة، بل حرصت على تواتر المفردات اعتمادا على تسجيلات المخبرين مثل ما تمّ التنويه إليه سابقا، ورغم بعض المآخذ، فقد استفاد تعليم اللغات من القوائم اللغوية في إعداد المادة التعليميّة، وفي تأليف القواميس الخاصّة بالأجانب وتأليف كتب المطالعة، ومكّن هذا الإحصاء اللّغوي من التدرّج في عرض عناصر اللغة وتخيّر الوظيفي منها لأن المتعلّم يهدف إلى التواصل مثلّما بيّن ذلك "أندري مارتيني" في تعريفه اللغة إذا اعتبرها أداة تواصل.

4. الاستنتاج :

نستنتج أنّ تعليم اللغات عمليّة معقّدة أساسا لاتصالها بحقول معرفيّة متعدّدة ولاتصالها بمفهوم اللّغة الذي يشهد تحولات جذريّة. فبعد أن كانت اللغة تحلّل في ذاتها، أصبح التواصليون يبحثون عن وظائفها وأبعادها الاجتماعيّة .ولم يسلم تحديد التواصليين للغة من النقد رغم ادّعائه الشمول. ونبع النقد من مفهوم التواصل ذاته. فقد حصره اللغويون التواصليون في متكلم يبث رسالة، ويستقبلها المتلقّي، إلا أن بعضهم مثل (لافورج) وزملاءه

نبّهوا إلى التبادلات الانفعاليّة التي تحكم عمليّة التواصل، كما رفضوا أن تكون عمليّة التواصل مقتصرة فقط على باثّ ومتقبّل ورسالة. وإنما تشمل أيضا عناصر أخرى مثل الإيماءات والحركات وتقاسيم الوجه وغيرها مما له دور في التأثير على عمليّة التواصل وتوجيهها[28]، وقد أثّر الاختلاف في النظرة إلى اللغة بين البنيوية والتواصليّة على إعداد المواد التعليميّة، كما انعكس هذا الاختلاف على طريقة اكتساب اللغة. وهو ما يمثل البعد الثاني للتكامل بين اللسانيات وتعليم اللغات[29]. ولعلّ الأجدى هو اتّباع منهج تأليفي ينبني على البنيوية والتواصليّة مع تجنّب سلبيات كل مذهب لأنّ مثل هذا التوجّه يضمن القدرة اللغوية والتواصليّة في الوقت نفسه[30].

ولقد أثبت العلماء في القرن التاسع عشر ثم سوسور ونظراؤه أنّ الظواهر اللغوية كأي ظواهر يمكن أن تدرس دراسة علمية موضوعية، وأنّ الألسنة البشرية مثل كل هذه الظواهر تتحول من حال إلى حال عبر الزمان حتى تصير ألسنة أخرى، وأ، لهذه التحوّلات الزمانية قوانين صارمة، ثمّ أثبتوا بعد ذلك أنّ الألسنة يجب أن تدرس أيضا في حدّ ذاتها أي من حيث هي أدوات للاتصال والتبليغ، وأنّ لكلّ واحد منها نظاما من الرموز الصوتية خاصا بها من أجل اكتشاف أوصافه وخصائصه فتبيّن للنّاس .فتبيّن للناس حينئذ أنّ دراسة اللغات ليس الغرض منها بالضرورة اكتساب القدرة على استعمالها بل أيضا الكشف عن أسرارها في ذاتها، وكثرت، على هذا، الدّراسات والبحوث في أكثر اللغات البشرية من حيث هي ظواهر تستحق الدّراسة العلمية لا لغرض أخر غير تحصيل العلم النظري لا المهارة فقط وذلك بالتحليل الدّقيق الخاضع لمقاييس معينة. فهذا كله إيجابي جدّا على الرغم من المذاهب الكثيرة المتشعبة التي ظهرت بعد سوسور في كيفية تناول هذه الدّراسة العلمية، واشتدّ الاختلاف فيها بسبب اختلاف التصوّر لماهية اللغة : هل يبنى التحليل كله على كون اللغة أداة تبليغ أم هناك أوصاف أخرى للغة عميقة لا يمكن أن يتغافل عنها، وهل يجوز لنا أن نكتفي بالوصف لنظامها الباطني بل هذا النظام هو مجرد نظام تقابل بين الوحدات وألا يجب أن نعتدّ بمعيار اللغة كظاهرة وكآلية اجتماعية ينتظم عليها استعمالها إذ لا توجد لغة في الدّنيا دون معيار معيّن وغير ذلك. فكلّ هذا مفيد لأنّه سيؤدينا إلى تصوّر

موضوعي للغة، ولكل هذا أيضا تطبيقات كثيرة في ميدان تعليم اللغات وأمراض الكلام والعلاج الآلي[31].

لا يكون أستاذ اللغة في غنى أبدا عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، لذلك فإنّ اكتسابه لهذه المعرفة سيسعفه على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بشأن تعليمه وستنعكس هذه المعرفة بالإيجاب على إدراكه العميق لحقيقة الظاهرة اللغوية فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدّم التفسير العلمي الكافي لكلّ المظاهر التي لها علاقة بتعلم اللغة وتعليمها، وليس معنى تدريس اللغة تعليم النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة، وإنّما تعليم لغة معينة يهدف بالأساس إلى إكساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية، ويجب أن تراعى في ذلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم واهتماماته ودرايته الذاتية والوقت المخصص للمادة إذ يفكر معلّم اللغة منذ البدء في العناصر اللغوية التي يمكن له تعليمها في مستوى معيّن من مستويات التعليم. الأمر الذي لا شكّ فيه هو أنّ تطور الأبحاث اللسانية والتربوية سينعكس لا محالة على تعليمية اللغات، ويتبدى ذلك بخاصة في ترقية طرائق التبليغ والتحصيل[32].

ثم إنّه غير خافٍ أنّ تعليم اللغات ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة وإنما يجب أن يكون هدفنا أن نجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة التعليمية ؛ لأنّ تعليم اللغة لا يهدف إلا وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلم، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها، فالمعرفة -كما يقال – هي تكوين طرائق وأساليب ليست مختزن معلومات، فالمتعلّم يزداد تعلّما بفنّ التعلّم، والمعلّم هو صانع تقدّمه[33].

5. خاتمة :

وختاما فإنّ اللسانيات من حيث إنّها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف، البيداغوجية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى. لأنّه بدون اللّجوء معلّم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسُر عليه إدراك العملية التلفظية، للغة عند المتكلم -المستمع، ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها، وذلك بالارتكاز على إسهامات النظرية اللسانية في مجال وصف اللغة الإنسانية وتحليلها، وهو التحليل الذي يعمق معرفتنا باللغة البشرية[34].

الهوامش

[1] علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النّحو الوظيفي، -الأسس المعرفية والديداكتيكية -1998م، ط1، دار الثقافة، الدّار البيضاء، المغرب : ، دار الكتب www.dar-alkotob.com.، ص29

[2] ينظر، عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات، 1995م، د.ط- دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، ص7.

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص8.

[4] ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، مرجع سابق، ص29

[5] ينظر، المرجع نفسه، ص30 وما بعدها.

[6] ينظر، المرجع نفسه، ص34 وما بعدها.

[7] ينظر، رضا طيب الكشّو، توظيف اللّسانيات في تعليم اللغات 1436هـ، مجمّع اللغة العربيّة على الشبكة العالميّة ، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النّشر، مكة المكرّمة، ص : 297.

[8] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقية، مرجع سابق، ص8.

[9] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، 2003م، د.ط- دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة-، ، ص : 74-75.

[10] عبده الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات، 1995م، د.ط- دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة-، ، ص : 12-13.

[11] محمود إسماعيل صيني، 1987، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية)، دار الغرب الإسلامي، الرباط، ، ص : 2017.

[12] رشيد أحمد طعيمه ومحمد السيّد منّاع، تدريس العربية في التعليم العام : نظريات وتجارب، 2000، د.ط-دار الفكر العربي-، القاهرة، ، ص : 36.

[13] An Introduction to Applied Linguistics : From Practice to Theory, Alan Davies, Edinburgh University Press, 2004, p63.

[13] توظيف اللّسانيات في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص : 298.

[14] سامية جبّاري، 2014، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، الممارسات اللغوية، المجلس الأعلى للغة العربية، المجلد 5، ع 21، جامعة الجزائر، ص 1.

[15] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيّة، مرجع سابق، ص : 19

[16] توظيف اللّسانيات في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص : 298.

[17] علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيّة، مرجع سابق، ص : 22.

[18] توظيف اللّسانيات في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص : 299.

[19] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط8، 2016، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع -الجزائر-ص : 36-37.

[20] توظيف اللّسانيات في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص : 299.

[21] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص : 40.

[22] توظيف اللّسانيات في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص : 300.

[23] ينظر، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيّة، مرجع سابق، ص : 45.

[24] ينظر، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيّة، مرجع سابق، ص : 46.
[25] ينظر، محمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي، دراسة تطبيقيّة، ط1، 1983، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، ص : 64.
[26] توظيف اللّسانيات في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص : 300.
[27] توظيف اللّسانيات في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص : 305.
[28] توظيف اللّسانيات في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص : 306.
[29] توظيف اللّسانيات في تعليم اللغات، مرجع سابق، ص : 314.
[30] عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 2012، الجزء الأ،ول، موفم للنشر، ص280.
[31] دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية -بن عكنون الجزائر، ص143، 142
[32] ينظر : المرجع نفسه، ص140
[33] المرجع نفسه، ص140.

دلالة البنية الأسلوبية في الخطاب الشّعري الجزائري الحديث

"قراءة في شعر الأمير عبد القادر الجزائري"

حسايـن رابح محمّد/جامعة جيلالي ليابس. سـيدي بلـعبّاس - الجزائر

ملـخّـص

إنّ الأسـلوبية علـم لغـوي حـديث يبحـث في البنيـة اللّغويـة المـشكّلة للنّص، ووصف طريقة الصّياغة والتّعبير في ذاته. وتتمظهر فاعلية القراءة الأسـلوبية – المـنهج الأسـلوبي – في أنّهـا الوجـه الجمـالي للألـسنية كونُهـا تبحـث في الخـصائص التّعبيريـة والـشّعرية الّـتي يتوسّـلها الخطـاب الأدبـي، فضلا عن دراسة جمالية اللّغة في النّص الأدبي ومكوّناتها وخصائصها في مستوياتها المختلفة بشكل موضوعي ومنهجي.

وعليه تأتي هذه الدّراسة البحثية المعنونة بـ "**دلالـة البنيـة الأسـلوبية في الخطاب الشّعري الجزائري الحديث، قراءةٌ في شعر الأمير عبد القادر الجزائري**"، لتِبـيان مـدى فاعليـة التّحليـل الأسـلوبي للنّـصوص والخطابـات الشّعرية الحديثة هذا من جهة، ومن جهة أخرى للإجابة عن مجموعة من الأسـئلة أهمّهـا : مـاذا يقـصد بـالمنهج الأسـلوبي ؟ مـا هـي أهـم الظّـواهر الأسلوبية التي تجلّت في النّص الشّعري الجزائري الحـديث عامة، وفي شعر الأمير عبد القادر على وجه الخصوص ؟.

الكلمات المفتاحية : الأسلوب، المنهج الأسلوبي، الشّعر الجزائري الحديث، الأمير عبد القادر.

Abstract

Stylistic is a modern linguistic that looks at the language structure of the text, and he described the formulation and expression itself. It shows the efficacy of the approach reading that is the aesthetic face of the tongue because looking at the expressive and poetic charateristics of the literary discourse, as well as studying the aesthetic of language in the literature and its components and characteristics at different levels objectively and systematically.

So, comes this research study entitled" The significance of the stylistic structure in modern algerian poetry discourse -reading in the poetry of Emir Abdelkader Al-Jazairi", to show how effective a typological analysis of modern text and poetry is on the one hand. On the other hand, to answer the most important questions of which are : what does he mean stylistic approach? what are the most important stylistic manifestations that have mnifested in the modern algerian poetry in general, and in the poetry of Emir Abdelkader in particular ?

Keywords : style, Stylistic approach, Modern algerian Poetry, Emir Abdelkader

1. الأسلوب والأسلوبية ونحو مساءلة المفهوم :

1.1. الأسلوب لغة :

حين نـأتي للمعـاجم العربيـة للنّظـر في لفظـة أسـلوب نجـدها مـأخوذة مـن الجذر (سلبَ)، فهي عند ابن دريد : "سلبتُ الرّجل وغيره أَسلِبه سلبا، وقـالوا : سُلبا (بضم السّين) وسَليب ومسلوب، والأسلوب : الطرّيق، والجمع أسـاليب"[1]، و في لسان العرب : "الأسلوب وهو السّطر من النّخيل، وكـلّ طريـق ممتـد فهـو أسـلوب، والأسـلوب هـو الوجـه والمـذهب، والفـن، حتـى لَيقـال : فـلان أخـذ في أساليب من القول، أي في أفانين"[2]...

أمّـا لفظـة أسـلوب ❖ في اللّغـة اللّاتينيـة فهـو مقابـل "للفظـة اسـتيلوس **stylus** (الإزميل) أو (المنقاش) المُستخدَم في الحفر والكتابة، وقد استخدمه اللّـاتنيون - اسـتيلوس - مجـازا للقـصد بهـا علـى شـكلية الحفـر أو شـكلية

الكتابة، ومع توالي الزمن استقرّت على دلالتها الاصطلاحية لتدلّ بذلك على الطّريقة الخاصة للكاتب في التّعبير عمّا يريد[3].

2.1. اصطلاحا :

إنّ الأسلوبَ يعدّ من المصطلحات البلاغية المرتبطة بالأدب ارتباطا وثيقا، كما ارتباطه أيضا بالعديد من الموضوعات اللّغوية في الدّراسات الحديثة، وقد عرف هذا المصطلح تعدّدا في التّعريفات واختلاف الآراء بشأنه قديما وحديثا، حيث تستقرّ الدّلالة الاصطلاحية لمفهوم الأسلوب على "أنّه كيفية الكتابة من جهة ومن جهة أخرى الطريقة الخاصة بكاتب ما، أو جنس ما"[4]، فضلا عن تعدّد التّعاريف منها ما يرتبط بالمبدع نفسه كما رأى بوفون بأنّ الأسلوب هو الرّجل نفسه لأنّه مرتبط بطريقة صاحبه في تشكيل لغته الشّاعرية والّتي تميّزه عن غيره من المبدعين وكذلك "مظهر الفكر"[5] أي أنّ الأسلوب طريقة ونمط خاص، يصنع تميّز المبدع في التّعبير عن العالم الخارجي بلغة تخييلية مؤثّرة فيها انحرافية عن النّمط المألوف تدعو للدّهشة وتترُك أثر لدى المتلقّين.

ومن التّعاريف ما هو مرتبط بالنّص ذاته كونه بنية داخلية مغلقة وهذا "باعتباره انحرافا عن قاعدة يمكن أنْ تتمثّل في المستوى العادي المألوف، أو بروزا واضحا لخواص نوعية في جسد الكتابة تتبلور فيها المعالم المميّزة له"[6]، فالأسلوب بهذا الشّكل يمثّل كسر لنمطية اللّغة العادية نحو لغة جمالية وفنيّة، شرط أن لا يحيد عن إطار النّص الذي يحتوي مختلف هذه القيم التّعبيرية.

ونجد مَنْ يعقد مفهوما للأسلوب انطلاقا من شخصية المتلقي أو القارئ، خاصة وأنّا نستحضر في هذا المجال روّاد مدرسة التّلقي الذين يولون عنايتهم الكبرى بالمتلقي لكونه هو "الّذي يميّز بين الخواص الأسلوبية ويدركها ويكشف انحرافها وبروزها عن طريق ما تحدثه من أثر وما تقوم به من وظيفة"[7]. وألفينا ميشال ريفاتير يذهب إلى أنّ الأسلوب يمكن إبرازه من خلال النّص الأدبي الّذي بواسطته تتمّ عملية "إبراز بعض عناصر سلسلة الكلام، ويحمل القارئ على الانتباه إليها بحيث إن غفَل عنها يشوّه النّص، وإذا حلّلها وجد لها دلالات تمييزية خاصة، بما يسمح بتقرير أنّ الكلام يعبّر والأسلوب يبرزُ"[8]، وعليه فالقارئ هو الّذي يتكفّل

بمهمة الكشف عن الخصائص الأسلوبية داخل الخطابات الأدبية، فيعيد بذلك بناء الأفق الجمالي للنّص من منظوره الخاص.

2. مفهوم الأسلوبية :

إنّ المفهوم النّقدي المتعارف عليه بشأن الأسلوبية هو أنّها ذلك العلم الّذي يهتم "بدراسة الخصائص اللّغوية الّتي بها يتحوّل الخطاب عن سياقه الإخباري إلى وظيفته التّأثيرية والجمالية"[9]، وفي مقام آخر الأسلوبية هي "دراسة الأسلوب دراسة علمية في مختلف تجلّياته الصّوتية والمقطعية والدّلالية والتّركيبية والتّداولية، مع استكشاف خصائص هذا الأسلوب الأدبي وغير الأدبي، مع جرد مواصفاته المتميّزة وتحديد مميّزاته الفردية واستخلاص مقوّماته الفنية والجمالية"[10]. وبذلك تعدّ الأسلوبية إحدى مجالات نقد الأدب اعتمادا على بنيته اللّغوية دون ما سواها، لأنّها تعنى بدراسة النّص ووصف طريقة الصّياغة والتّعبير فيه.

والأسلوبية أسلوبيات تحكمها اتّجاهات متنوّعة منها الأسلوبية **التّعبيرية** لشارل بالي وهي عبارة عن دراسة علاقات الشّكل مع التّعبير وهي لا تخرج عن إطار اللّغة والحدث اللّساني المعبّر لنفسه كما أنّها جزء من اللسانيات لأنّها تنظر إلى البنى ووظائفها داخل النّظام اللّغوي، ولارتباطها بعلم الدّلالة أو بدراسة المعاني[11] عن طريق وقائع التّعبير على أحوال الفكر، وهناك الأسلوبية **النّفسية** أو **الفردية** لسبيتزر وهي تتناول النّصوص الأدبية لا غير، وعليها نُقلت الأسلوبية من لغوية إلى جمالية، والأسلوبية **البنيوية** لريفاتير والأسلوبية **الإحصائية** لبوزيمان وغيرها، ولكلّ أسلوبية منهجها وإجراءاتها ومستويات تركّز على تحليلها[12].

3. بين البلاغة والأسلوبية :

رغم كلّ ما قيل بشأن البلاغة والأسلوبية وما ظهر من دراسات نظرية وتعدّد الرّؤى حولهما إلاّ أنّ ذلك لم يمنع منَ التّمييز بين هذين العلمين ومحاولة الوقوف عند أهم النّقاط والأساسيات التي يرتكز عليها كلّ منهما، فالبلاغة "علم معياري يسير وفق قوانين مطلقة لا تعرف التّغير أو الانحراف بحسب البيئة والزّمن، بينما الأسلوبية علم وصفي مادته الأساس هي التّأثيرات الوجدانية"[13]، وعبد السّلام المسدي استوقفته هذه المسألة ومحاولة البحث في طبيعة العلاقة بين البلاغة والأسلوبية، الّتي راح

يقول عنهما : "الأسلوبية امتداد للبلاغة ونفي لها في الوقت نفسه، فهي بمثابة حبل التّواصل والقطيعة في نفس الوقت أيضا"[14]، لأنّه في نظره وحتى في نظر النّقاد إجماعهم على أنّ الأسلوبية حلّت بديلا مكان البلاغة إلّا أنّهما يفترقان في نقاط أساسية كتلك التي ذكرناها سابقا، كون البلاغة معيارية تعليمية تعتمد فصل الشّكل عن المضمون في الخطاب، بينما الأسلوبية علم وصفي تعليلي يرفض الفصل بين دال الخطاب ومدلوله[15]، أي أنّها تدرس النّص كاملا محاولة العبث بنسقه الكلي والدّاخلي باعتباره - النّص - كيانًا لغويا واحدا بدواله ومدلولاته.

ويتّجه البحث البلاغي إلى "الاختصاص بنوع من الكلام ألا وهو الكلام الأدبي، أمّا التّحليل الأسلوبي فيشمل كلّ أجناس الكلام"[16]، ولذلك لاهتمام البلاغة بالشّعر والنّثر على حدّ سواء ومعالجتهما بمعايير بلاغية معيّنة، فالأسلوبية تعالج كل أشكال الكلام بالتّركيز على طريقة الأداء التي تظهر من خلال الأدوات المستعملة في التّعبير والفاعلة في هذا الكلام. إضافة إلى ذلك البلاغة والأسلوبية تعالج كل منهما "الوظائف اللّغوية التي تحملها الوسائل التّعبيرية إلى واقع المتلقي، ولكن الأسلوبية تعالج المفردات والجمل، والمقاطع، والنّصوص معالجة تكوينية بنائية ضمن سياقاتها المختلفة، في حين البلاغة تعالج تلك الوظائف معجميا، وتركيبيا، وصوتيا، ومن حيث صحّتها وفصاحتها ومدى مطابقتها لمقتضى الحال"[17]، ولكن برغم تلك المفارقات بين الأسلوبية وعلم البلاغة ليست العلاقة بينهما علاقة وراثة فحسب، ولكن هي محاولة تجديد الفكر وإخراجه بطابع حداثي، ليساير التّطور الحاصل لعلوم اللّغة، وبالتّالي لا ننفي استناد الأسلوبية على علوم البلاغة في بنائها لأسسها ومعالجة قضاياها، وأيضا لا يمكننا أن نجزم بوراثة الأسلوبية لذلك العلم الكبير الّذي وضع لنا معايير وضوابط محكمة للتّفريق بين كل ما هو ضعيف وركيك وبين ما هو جيّد وبليغ من الأساليب.

4. الأسلوبية منهج لتحليل الخطاب :

إذا كان الباحثون العرب قد درسوا الأسلوبية الحديثة وعلاقاتها باللّسانيات، في إطار تأثّرهم بالثّقافة الوافدة فإنّ نظرية تحليل الخطاب ظلّت مجالا غامضا في إطار علاقتها بالأدب واللّغة والنّقد، إذْ إنّ هذه

النّظرية تقوم على أساس علم الخطاب نشأته وتطوّره، فتحليل الخطاب أيّا كان نوعه وجنسه هو عبارة عن نظرية حديثة قامت على أنقاض نظريتين، واحدة قديمة وأخرى حديثة العهد، الأولى هي النّظرية البلاغية الغربية والثّانية هي النّظرية الأسلوبية الغربية أيضا، "ذلك أنّ نظرية تحليل الخطاب هي أكثر تطوّرا وأشدّ حساسية تجاه النّص الّذي لم تستطع نظرية البلاغة ونظرية الأسلوبية أن تتعامل معه على نحو كلّي إثنوغرافي❖ عميق"[18]. ومازال تحليل الخطاب يضفي ظلالا جديدة على مصطلح النّقد، أو مفهوم النّقد، وإن ظهرت كلمة التّحليل في الحقول المجاورة كالنّحو فإن التّحليل يشير إلى مفهوم علمي تطبيقي أكثر من إشارته إلى حقل يتعامل مع العاطفة كالأدب ومع استخدام خاص للّغة وهو اللّغة الشّعرية، وهذا ما ينطبق على الأسلوبية واهتمامها بخصوصية اللّغة الشّعرية ألفاظا وتراكيب وأساليب وصيغا، فضلا عن الوقوف عند بعض الظّواهر التي تسهم في منح التّركيب الشّعري وخصوصيته الجمالية كالحذف، والاعتراض، والتّقديم والتّأخير والمحسّنات المعنوية والتّكرار وغيرها من الظّواهر الّتي يمتاز بها الخطاب الإبداعي.

إنّ النّص الأدبي لا تتمثّل حركته الإبداعية إلا بواسطة الخيال، الّذي يصنع ذاتية النّص وتشكيل الفهم السّليم له، لكونه يُجلي وحداته اللّغوية الّتي تؤلّف شكلَه ووجوده، ودراسة النّص تتمُ من خلال تحليل مستوياته المتعدّدة، بمعنى إنّ تحليل قصيدة أو خطاب شعري يستوجب وصف مختلف العلاقات التي تقوم بين المستويات المتعدّدة للقصيدة[19]، تضمن هذه المستويات إجابات متعدّدة لما ينطوي عليه المركب النّصي من مجموعة عضوية متكاملة، يفهم مجموعه بالدّراسة الدّقيقة لأجزائه ووحداته اللّغوية. ذلك أنَّ التّحليل الأسلوبي فعل نقدي يمكن عدّه نوعا من المعرفة العلمية للأدب الّتي تهدف إلى الموضوعية والّتي هي بدورها شرط فعلي لهذا النّوع من التّحليل. فالأسلوبية لا تتّصف بالجدّة إلّا بإدراجها في نطاق علمي، يقول غراهام هوف :"وإذا حصل فإنّ النّتيجة يمكن أن يكون لها بعض الحق في الادّعاء العلمي"[20]، ولا يستغني أيّ علم عن الإحصاء، لأنّه مفتاح وأداة منهجية أساسية تؤدّي بنا بعد كلّ دراسة إلى حصر الخصائص الألسنية العامة لنسيج النّص، بعد عملية ملاحظة وتشخيص وتقييم الظّاهرة الأدبية. يقول المسدي : "للعمليّة الإحصائية فضل بارز في عقلنة

المنهج النّقدي"[21]، ومعلوم أنّ النّقد على اختلاف مناهجه لا يستطيع وضع قوانين مفصّلة لتقدير الأساليب، وذلك بسبب تنوّع العواطف والموضوعات الأدبية أوّلا، ولكثرة الأشكال الّتي يبتكرها المبدع في الجمل والفقرات ثانيا تحول دون إحصائها وإدخالها تحت مقاييس مضبوطة وثابتة[22]، فلذلك تطبّق الأسلوبية الإحصاء والكمّ لقياس نسبة تردّد العدولات والانزياحات في اللّغة باعتبار تلك اللّغة شعرية في النّص الأدبي. فالانزياح الأدبي يعرّف كمّيا بالقياس، واللّغة الشّعرية تصبح قابلة للقياس وللتّشخيص الإحصائي في الدّراسات الأسلوبية الّتي تتّبع بصمات الشّحن في الخطاب عامة[23]، ولا يكون لها ذلك إلّا بوصف الظّاهرة الأدبية، وتمييز سماتها اللّغوية فيها، ثمّ تحليلها، وتأويلها بعد إظهار نسب ومعدّلات تكرارها، لتنتهي إلى إظهار السّمات الأسلوبية للنّص المدروس، وتعتمد في ذلك على أدواتها الإجرائية، مستثمرة معارف اللّغة وحقولها في وصف البُنى السّطحية والبنى العميقة في الخطاب، لتحديد الظّاهرة الفيزيائية- لتنتهي بتحديد النّظام العام للخطاب، والوصول إلى المُؤثّرات الموضوعية للنّص، يقول سعد مصلوح :" إنّ التّشخيص الأسلوبي الإحصائي يمكن اللّجوء إليه حين يراد الوصول إلى مؤثّرات موضوعية، في فحص لغة النّصوص الأدبية"[24].

ولذا نجد البحث الأسلوبي ينطلق في مقاربته للنّص الأدبي باعتماد مصطلحات : الإختيار، التّركيب والانزياح. فالاختيار مرتبط بالأسلوب وهو بمثابة حدٍّ فاصل بين الجمالي وغير الجمالي، فالكلام لا يمكنه اكتساب صفة الأسلوبية إلا حين تتحقق فيه جملة من الظّواهر أو المسالك التّعبيرية لتأدية المعنى المراد من قِبل المبدع[25]، ومن ثمَّ يكون الأسلوب اختيارا إذا أخرج الكاتب العبارة عن حيادها ونقلها من درجة الصفر إلى خطاب متميّز، مراعيا النّواحي الصوتية والدّلالية والصّرفية.

أمّا التّركيب فهو الآخر ركن فاعل في عملية الخلق الأدبي، إذْ به تتحقق الأدبية في النّص، ذلك أنّ "الجمال في النّص الأدبي يعود إلى العناصر البنائية المتضافرة فيما بينها، لا إلى عنصر وحيد بعينه"[26]، فهو يقوم بعملية نظم الكلمات المختارة في النّص الأدبي مستندا في ذلك لعمليّتي الحضور والغياب ❖، وطريقة التّركيب اللّغوي للخطاب الأدبي هي التي تمنحه كيانه وتحدّد خصويته، لذلك كان ميشال ريفاتير" يركّز على الخطاب في ذاته ويعزل كل ما يتجاوزه من مقاييس اجتماعية وذاتية، فالخطاب

الأدبي هو تركيب جمالي للوحدات اللّغوية تركيبا يتوخى في سياقاته الأسلوبية معاني النّحو، وبالتالي تظهر درجة الأدبية الّتي هي سرّ من أسرار خصائصه التّركيبية البنيوية والوظيفية"[27].

أمّا الانزياح فهو مؤشّر نصّي على أدبية النّص وشعريته، باعتبار أنّ الخروج عن النّسيج اللّغوي العادي في أيّ مستوى من مستوياته الصّوتي والتّركيبي والدّلالي البلاغي يمثّل في حدّ ذاته حدثا أسلوبيا[28]. والانزياح في غالبيته مُرتبط بالنّص أو الرّسالة، ولذلك عرّف الأسلوب بأنّه انزياح أو انحراف عن قاعدة ما، كما أنّه "حدث لغوي يظهر في تشكيل الكلام وصياغته"[29].

وبهذه الإجراءات المعتمدة في عملية التّحليل الأسلوبي اعتُبِرت الأسلوبية منهجا نقديا كغيرها من المناهج النّقدية، حيث أنّها تسعى جاهدة لأنْ تتَتبّع الظّاهرة اللّغوية والأدبية بالاحتكام إلى البعد اللّغوي بحيث لا تتكابر عن استلهام النّظرية الألسنية في إضاءة النّص وفحص مستوياته المتعدّدة بغية الوقوف على الطّوابع الأسلوبية الّتي تميّز هذا الخطاب أو ذاك من الخطابات المتماثلة أو المغايرة والّتي تخصّه بملمح متميّز يحقّق له أدبيته وينحو به منحى شعريا، لا تكون فيه اللّغة مجرّد قناة توصيل وإبلاغ فحسب، وإنّما تكون مفعمة ومشحونة بالكثافة الشّعورية ممّا يعكس شخصية مبدع العمل الأدبي.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى إذا كانت المناهج الأسلوبية بآلياتها وإجراءاتها وضوابطها تهيّء المناخ المناسب للدّخول إلى عوالم النّص، فإنّ انفراد الأسلوبية وحدها بهذا العبء لا يخلو من المخاطر، خاصة مع تفرّع الاتّجاهات اللّسانية وتنوّع أنماطها وطرائقها ممّا قد يطرح إشكاليات كثيرة في مقاربة النّص، فالتفات معظم الأسلوبيين إلى الظّواهر المائزة في النّص يكون رهنا بخبرتهم اللّغوية أو الأسلوبية، وهذا ربّما ما يجعلهم لا يوفّقون بين ما هو لغوي وغير لغوي في النّص، وهذا ما جعل صلاح فضل يعدّه أمرا مقلقا خاصة عندما عدّه مظهرا من مظاهر أزمة الشّعرية المعاصرة يقول : "فالبحث الألسني المحدث قد أدرك درجة عالية من التّقدم في التّعرف العلمي على الأبنية المادية واللّغوية للنّص الأدبي، في مقابل تواضع معرفة واختبار بقية الأبعاد التّصويرية والتّخييلة والجمالية المكوِّنة لهذا النّص والّتي تعدّ حاسمة في تحديد خواصه الشّعرية"[30].

وعليه يمكن القول بأنّ قراءة النّص الأدبي تكون قراءة أسلوبية نقدية، وذلك عندما تتعامل مع التّراكيب الجمالية والفنّية الموجودة فيه، والتّعامل مع التراكيب اللّغوية للوصول إلى الدّلالات، واستخراج المعنى، ليصل النّاقد بذلك إلى دراسة واعية للنص.

5. البنية والأسلوب :

1.5. البنية :

لغة : مشتقة من الفعل 'بنى' ومن دلالته التّشييد والعمارة كلّ ما تعلّق بالبناء، "فالبني نقيض الهدم، بنى يبني بناء وبنيا، وجمعه بنيات"[31]، ولذلك فالبنيات تقوم بالجمع والتّأليف والتّلاحم بين العناصر مهما كانت أشكالها وصيغها.

اصطلاحا :

إنّ البنية **Structure** عبارة عن علاقات متحوّلة بين عناصر تنتمي لذات المجموعة تحتوي على قوانين مخصوصة، كما تتمتّع باستقلالية تامة في نظامها، وهي - البنية - في حدّ ذاتها "مفهوم يشير إلى النّظام الذّي تتّحد كلّ أجزائه بمقتضى رابطة تماسكٍ تجعل من اللغة مجموعة منتظمة من الوحدات أو العلامات الّتي تتفاضل ويحدّد بعضها بعضا على سبيل التّبادل"[32]، وهذه البنية تحكمها ثلاثة خصائص ألَا وهي : الجملة، والتّحويلات والضّبط[33].

فالجملة أو كما تُعرَف بالشّمولية أيضا **Totalité** تعبّر عن التّماسك الدّاخلي للوحدات المكوّنة للبنية ككل، فهي كاملة بذاتها مجتمعة، وليست بتشكيل عناصرها المتفرّقة، فهي كالخلية الحيّة تنبض بالحياة والتّجدد[34]، فالبنية لا تظهر من خلال عناصرها في شكل انفرادية أحادية، وإنّما عبر علاقات وروابط تجمع العناصر بعضها داخل الكل، في ذلك مستقلّة عن ما هو خارجها، أي غير خاضعة إلّا لما هو داخلي.

وفيما يتعلّق بالتّحويلات **Transformations** فإنّها تظهر من ورائها الطّبيعة المتحوّلة للبنية، حيث لا تنتظم في شكل ثابت بل تظلّ في التّحول الدوري بسبب علاقات عناصرها، لكن هذا التّحول يتم وفق قوانين وضوابط خاصة تتبع داخل البنية. وبعد التّحول يأتي الضّبط الذّاتي **-Auto réglage** الّذي تستقر عبره البنية في شكل جديد مضبوطة في شكل مختلف له قوانينه الخاصة، بهذا فبعد كلّ تحول تقوم البنية بإعادة ضبط

عناصرها في علاقات جديدة نابعة من صميمها وداخلها بهذا ينغلق نظامها من جديد عن مختلف الأنظمة الخارجة عنه محقّقا استقلاليته من جديد[35]. ومما سبق يظهر لنا بأنّ البنية تمثّل وحدة رئيسة في تشكيل أي عنصر، فالعناصر اللّغوية المشكلة للنّص تخضع لقوانين البنية، الّتي من ورائها ظهر اتجاه البنيوية الّذي يعتمد في دراسته على هذه البنية والتي تساهم أيضا في تركيب المعنى العام للعمل الأدبي وما ينقله إلى المتلقي.

2.5. البنية نواة قرائية في النّص الأدبي :

باتت البنية تحتلُ موقعا هاما في نسيج النّص الأدبي شعره ونثره، وذلك على مستوى الكلمة المفردة أو التّركيب أو النّص ككلّ، فالبنية "مجموعة علامات أو أنسقة العلامات المضمرة في الأثر الأدبي باعتبار هذا الأخير مكتفيا بذاته"[36]، حيث لا يمكننا القراءة إلّا عبر احترام القوانين الّتي تقدّمها البنية، فجملتها أو شموليتها تجعلُنا نقرأ النّص ككلّ باعتباره كيانًا واحدًا متلاحم الأجزاء على المستوى الصّوتي والصّرفي والتّركيبي، كما تمنحنا خاصية التّحويل إمكانية ملاحظة تحوّل البنية أثناء القراءة، حيث نعيد ضبطها كلّ مرة حسب قوانين خاصة، بهذا فالبنية في ذاتها تعتبر أساسا لقراءة النّص الّذي يعدّ بنية كبرى، تتقاطع بداخله عدّة بنيات صغرى وتتّحد في علاقات مقدّمة شكل النّص العام، بهذا فالنّص الأدبي على اختلافه يعدّ "بنية ضمن بنية أشمل في اللّغة تحكمه قوانين وشيفرات وأعراف محدّدة"[37]، وبذلك كان هذا النّص يتميّز بأدبية فنّية تحكم نسقه اللّغوي والّتي تجعله متميِّزا عن غيره من النّصوص انطلاقا من هذه الأدبية، وكما أنّها أيضا تُبقي النّص خاضعا من جهة أخرى بحكم مادته اللّغوية لقوانينها التّشكيلية.

6. قراءة أسلوبية لشعر الأمير عبد القادر الجزائري :

من الثّابت أنّ في مجال الدّراسات التأويلية المعاصرة هو أنّ اللّغة صارت فضاءً لِلممارسة التّأويلية، ومجالها الحيوي، حيث إنّ النّص هو بؤرة التّأويل الأسلوبي، وهذا اللّون من القراءة النّقدية يتبنّى مبدأ الموازنة بين التّحيز إلى جانب المبدع وضدّه في آن واحد، فالنّاقد في هذه المعالجة اللّغوية للنّص لا يتحرّك إلّا وفقَ مستويات التّحليل الأسلوبي (المستوى الصّوتي، المستوى الصّرفي، والمستوى التّركيبي والمستوى الدّلالي)، وهي مستويات تعكس

بحق البنية الحقيقية للنّص، ومحاولة مقاربة النص من هذا المنظور حَرية بالكشف الموضوعي لخصائص النّص الأسلوبية، فالقارئ محكوم بعلامات النص ومحدّداته اللّغوية، ولا يمكنه أن يحوِّل مسار القراءة إلى قراءة نوايا الكاتب، ومحاكمته وفق صورة مسبقة قد تكون مشوّهة أو محرّفة.

فاللّجوء لمسألة التّحليل اللّغوي المعمّق في تناول النّص ينفي التّفسير الإيديولوجي الّذي يرى في الكاتب وأفكاره إسقاطا لمذهبه العقدي، وما وُجد النّص إلا ليُقرأ، وقراءته تعني الغوص في أعماقه وتخومه، قصدَ استجلاء معانيه ومضامينه وسماته الأسلوبية، فلا يجد القارئ سوى العلل اللّغوية المكوّنة للنّص، ليحاورها وفق منطق لغوي يتّخذ من الوصف والتّحليل الموضوعي وسيلة للتّعامل معه[38].

إنّ معظم النّصوص برغم اختلاف ميادينها وموضوعاتها فإنّها تعتمد اللّغة أساسًا لبناء وتشييد صرح المبنى النّصي، وبذاك تعدّ اللّغة منطلقا رئيسا في مساءلة النّصوص على تنوّعها من حيث المضمون والشّكل، ولعلّ النّصوص الأدبية تعد الأكثر تشبّعا وقابلية للقراءة لكون لغتها تحمل في طيّاتها قابلية للتّأويل عبر ما تتمتّع به من قدرة على الانزياح عن الدّلالات الحمولة من قبل اللّغة، ولذلك فالنّص الأدبي يحمل في لغته شحنة إضافية يزيد بها عن النّصوص الأخرى، وتزداد هذه الشّحنة قوّة مع النّص الشّعري الّذي يكثّف اللّغة ليتجاوز بها حدود التّداول بمسافات شاسعة مقدّما فضاءً دلاليا خصبا يمنَحُ المتلقي إمكانات تأويلية كثيرة، ومن أجل ذلك كانت القراءة الأسلوبية تتوسّع في رحاب النّص من خلال تلك "المقاربة النّقدية الّتي هي في حدّ ذاتها محاولة علميّة قصد فهم حقائق النّص وفق منظومة من آليات التّحليل اللّغوي"[39] واعتمادا على النّص انطلقت أغلب الاتّجاهات النّسقية الحديثة في قراءة هذه البنية اللّغوية، فمن البنيوية وانغلاقها على النّص إلى نظرية القراءة والتّلقي الّتي تعلي من شأن المتلقي، ظلّ النّص يتأرجح والكل يحاول قراءته من زاوية مختلفة لها أصولها ومرجعياتها، وفي خضمّ هذه الاتجاهات برزت الأسلوبية لكونها قراءة في أسلوب النّص وصاحبه، حيث حاولت تقديم رؤية جامعة لمختلف الاتجاهات الّتي عاصرتها، فانطلقت من النّص وساءلت لغته كما عمدت للبحث في الدّلالة وما يرتبط بها من قضايا، بهذا لم تكتف بغلق النّص كالبنيوية بل حاولت ولوج ما له علاقة بالنّص بشكل أو بآخر، محاولة أن تكون منهجا

منتِجا مستفيدة من التّراث البلاغي خاصة عند العرب من جهة ومن جهة أخرى ما وصلت إليه الدّراسات النّسقية الحديثة.

ويفهم من الكلام السّابق أنّ الأسلوبية ليست منهجا قائما بذاته، مستوفيا لضوابطه المنهجية، بل هي ممارسة علمية تستعين في تحليلها للنّص الأدبي بآليات منهجية مستمدة من علوم ومناهج أخرى (علم الدّلالة، علوم البلاغة، البنيوية، الإحصاء، المقارنة، ...) على نحو ما أكدّه محمّد عزّام الذي اتّضحت رؤيته حول التّحليل الأسلوبي بإمكانية تطبيقه على "نص أدبي مستقل أو نتاج لمؤلّف أو مقارنات أسلوبية بإجراءات منهجية مختلفة منها : منهج إمكانيات النّحو، ومنهج النّظم ومنهج الكلمات المفاتيح، ومنهج تحليل الانحراف ومنهج المستوى الوظيفي وغيرها.."[40]

والأمر المؤكّدُ أيضا هو أنّ الأسلوبية المعاصرة تدرس النّص الأدبي كلّه، وتعتبره بنية لغوية متكاملة، وهي تسعى إلى كشف الدّور الّذي قامت به كل بنية لغوية داخل بنية النّص الكبرى.

لذلك سنعمد من خلال هذه الدّراسة إلى قراءة شعر الأمير عبد القادر الجزائري مستخدمين آليات هذا المنهج بمستوياته والّتي هي : المستوى الصّوتي وكذا المستوى التّركيبي والمستوى الدّلالي، بالتّركيز على قصيدته المعنونة"**بي يحتمي جيشي**"، ومن خلال هذه القراءة سيتجلّى لنا أسلوب الشّعر الجزائري الحديث عموما وشعر الأمير عبد القادر على وجه الخصوص، وكيف أنّه اتّخذ لنفسه مكانة شعرية عربية وعالمية بإنتاجيته وفرادته المتميزة.

1.6. وقفة عند حياة الأمير عبد القادر :

وُلد الأمير عبد القادر بن محي الدّين عام 1222 هجري الموافق لعام 1808 ميلادي، في قرية القيطنة بولاية معسكر، بدأ حياته التّعلّمية على يد أبيه وبعض علماء بلدته، ولمّا كبر ارتحل إلى مدينة وهران، حيث تلقّى بها علوم اللّغة والدّراسات الإسلامية، وعند هجوم فرنسا على الجزائر قاد الأمير المقاومة الجزائرية المسلّحة ضدّ الاحتلال الفرنسي مدّة تزيد عن ست عشرة سنة، أثبت خلالها كفاءة نادرة وشجاعة منقطعة النّظير، ولمّا استنفد ما عنده من وسائل الدّفاع اضطرّ –لأسباب داخلية وخارجية- إلى الاستسلام.

وسُجن بقصر أمبواز بفرنسا ثمّ بعدها نفي إلى اسطمبول، ثم ذهب إلى دمشق الّتي استقرّ بها مع أهلِه، واتّخذها منطلقا لرحلاته المتعدّدة إلى القدس والحجاز ومصر وأوروبا.

فالأمير بالإضافة إلى أنّه رجل حرب ودولة هو شاعر وفقيه ومتصوّف، ترك آثارا مكتوبة أشهرها : كتابه المواقف في التّصوف، وكتاب ذكرى العاقل وتنبيه الغافل، وديوان شعر يشتمل على مختلف الأغراض الشّعرية المعروفة من فخر ونسيب وتصوّف.

توفّي بدمشق عام 1883م بعد أن ملأ الدّنيا بشهرته الّتي اكتسبها بفضل جهاده المستميت ضدّ الاحتلال، وموقفه الإنساني السّمح الذّي أنقذ به آلاف المسيحيين من المذابح الّتي جرت بالشّام عام 1860م، ليُنْقلَ جثمانه بعد ذلك إلى أرض الجزائر عام 1966م.

لقد ذهب عبد اللّه الركيبي إلى الإشادة بما ثمّنه النّقد الحديث والدّراسات بشأنِ شعر الأمير عبد القادر وشخصيته، حيث يرى أنّ في شعر الأمير عبد القادر من عناصر البلاغة الشّعرية ما لا يمكن تجاهله، نخصّ تزكيته لصدق التّجربة الشّعرية عنده يقول : "وكان هذا الشّاعر الفارس –يقصد الأمير- ينظر للحرب نظرة البطل الشّجاع، يتغنّى بها وبشجاعته وبجنوده وبانتصاراته في المعارك بحيث يمثّل شعره نفسيته في أوضح صورة للفارس العربي"[41]، وهذا ما جعله يشترك ويشبه إلى حدّ بعيد بطلَ قبيلة عبس الشّاعر الجاهلي عنترة بن شدّاد فهو نسخة مصوّرة عنه حتى أنّنا لنكاد نجزم بأنّه عنترة الثاني أو عنترة المغرب.

النّص : يقول الأمير عبد القادر في قصيدته **"بي يحتمي جيشي"**[42]

تسائلني أمّ البنين، وإنّها لأعلم من تحت السّماء بأحوالي

ألم تعلمي يا ربّة الخدر أنّني أجلي هموم القوم في يوم تجوالي

وأغشى مضيق الموت لا متهيّبا وأحمي نساء الحيّ في يوم تهوالي

يثقن النّسا بي حيثما كنت حاضرا ولا تثقن في زوجها ذات خلخال

أمير إذا ما كان جيشي مقبلًا وموقد نار الحرب إذا لم يكن صالي

إذا مـــا لقـــيـــتُ الخيـــل إنّي لأوّل وإن جـــال أصحابـــي فإنّـــها لها تـــالِ
أدافع عنهـــم ما يخافـــــون مـــن ردى فيشكر كلّ الخلق من حسن أفعالـي
وأورد رايـــات الـــطّـــعان صـــحيحة وأصـــدرها بالـــرّمي تـــمثال غربالِ
ومن عادات السّادات بالجيش تحتمي وبـي يحتمـي جـيشي وتحـرس أبطـالي
وبي تتّـــقى يوم الطّعان فـــــــوارس تخـالينهم فـــــي الحرب أمثال أشبالِ
إذا ما اشتكـت خيلي الجراح تحمحما أقول لهـــا صبرا كصبري وإجـــمالي
وأبذل يـــــوم الرّوع نـــفسا كـــريمة على أنّهـا في السّلم أغلـى مـن الغالِـي
وعنّي سلـي جيش الفرنـــسيسَ تعلَمي بـأنّ مـــناياهم بـسيفـــــي وعـــسّالي
سلي اللّيـل عنّي كم شقـقـتُ أديـمه على ضـامر الجنبـــيْن معـتـدل عـالِ
سـلي الـبـيد عنّي والمفـاوز والـــرّبـى وســـهلا وحـزنا كم طويت بترحالي
فـــما هـــــمّتي إلّـا مقـــارعة العِـدا وهـــــــزمي أبـطالا شـدادا بأبطالي
فلا تـهزئي بـــي واعلمـي أنّـني الـــذّي أُهـاب ولـو أصبحت تحـت الثّرى بـالي

آثرنا تحليل نصٍّ واحد من نصوص شاعرنا الأمير عبد القادر وفق المنهج الأسلوبي مثلما فعله عبد السّلام المسدي حين حلّل نصا واحدا للشّاعر المصري أحمد شوقي، ولذلك وقع اختيارنا على هذه القصيدة (**بي يحتمي جيشي**) لمَا حملته من بطولات ومظاهر وصور فنّية جميلة لكلّ ما له بشجاعة الأمير عبد القادر، وكيف أنّه مزج فيها بين روح الفخر والإشادة بالبطولات وبين الأداء الفنّي الماتع الذّي جاءت به نصوصه الشّعرية، وهذه القصيدة نظمها لمّا انتصر في إحدى معاركه على العدّو الفرنسي بقيادة الجنرال لاموريسيار وما ألحقه به من هزائم وإذلال، وجعل يتحدّث فيها عن هذه الانتصارات ويزفّها إلى زوجته أم البنين يطمئنها بذلك.

2.6. المستوى الصّوتي : إنّ البنية الصّوتية والإيقاعية هي أول المظاهر المادية والحسّية للنّسيج الشّعري الّتي يمكن التّعرف من خلالها على الوحدات الصّوتية، وما فيها من التّوازيات والبدائل ومن التّآلفات والمتنافرات وغير ذلك[43].

1.2.6. البنية الصّوتية : هناك أصوات تشكّل عناصر مهيمنة على النص وتصنع إيقاعه وهي :

صوت **الميم** بأربعة وخمسين (54) مرّة، وصوت **اللّام** ورد حضوره ثلاثة وخمسين(53) مرّة وهو يشكّل حرف الرّوي للقصيدة، وصوت **النّون** بأربعين (40) مرّة، وصوت **الرّاء** الّذي لمسنا بروزه هو الآخر بعشرين (20) مرّة، وكذلك صوت **السّين** بسبع عشرة (17) مرّة، وميزة هذه الأصوات هي أنّ **الميم واللّام** حرفان واسعا الانفجار، مجهوران ومنفتحان[44]، بينما حرف النّون لثوي مجهور ومنفتح متوسّط وظّفه الشّاعر في أغلب الأبيات للتّحسر والأسف والحزن، وفي مقابل ذلك كان لصوت الياء النّصيب الأكبر في الحضور في جلّ أبيات النّص ومن ميزته أنّه حرف رخو مجهور ومنفتح، ملائم لنفسية الشّاعر في هذا المقام عائد على شخصيته في نفس الوقت، وهو مقام فخر واعتزاز وإشادة لتبيان حضور الأنا والذّات في نصّه، وإن كان هذا الصّوت ضمير مزدوج بين ذات الشّاعر وذات المتلقي ألا وهو زوجه الّتي راح يحاورها ويشاركها حالته النّفسية (**تسائلني/تعلمي، سلي/ترحالي، تهزئي/أنّني، اعلمي/أبطالي**...الخ)[45] حيث تجلت ثنائية الحضور والغياب بين الشّاعر وزوجه التي راح يقاسمها وجوب العلم والتّغني بفروسيته وبطولاته في ميادين الحروب.

2.2.6.البنية الإيقاعية : اعتمد الأمير عبد القادر بحر الطّويل لقصيدته لِما يتواءم مع حالات الفخر، والإشادة بالبطولات، ولأنّ شاعرنا من المقلّدين الّذين عَرفوا مبادئ الشّعر العربي القديم ومقوّماته بنى نصّه على هذا البحر الشّعري والّذي قال عنه العروضيُون أنّه "ليس بين بحور الشّعر ما يضارع هذا في نسبة شيوعه، فقد جاء ما يقرب من ثلث الشّعر العربي القديم من ها الوزن"[46].

يقول :

وَأَغْشَى مَضِيقَ المَوْتِ لا متهيّبًا وَأَحْمِي نِسَاءَ الحَيّ فِي يَومِ تهـــوَالِ[47]

وأغشى مضيق لمَوْتِ لا مُتهَيْيِبَنْ وَأَحْمِيْ نِساءَ لْحَيْيِ فِي يَوْمِ تِهْوَالْـــي

0/0// /0// 0/0/0 0/ 0///0/0/ 0//0/// 0/0// /0/0 /0// 0/ /0/0/

فعولن مفاعـــيلن فعول مفاعلن فعولن مفاعيلن فعولن مـــــفاعيلن

واختيار بحر الطّويل ليس بالضرورة أنّ ذلك له علاقة بالغرض الشّعري، لأنّ العلاقة الحقيقة والارتباط الفعلي إنّما يكونان "بين الموضوع والإيقاع الّذي يمثّل حركة النّفس وحالاتها، ومناسبة الإيقاع لقدرِ المَشاعر الّتي تختلج شعور الشّاعر أثناء بناء قصيدته، فالموضوع يختار إيقاعه، ودرجة تدفّق نغماته ليستكمل بذلك تشكيله الذّي لا تنهض به اللّغة بهدف إحداث تأثير في متلّقيه.."[48].

3.2.6. البنية المفرداتية : تغلب الأفعال على نصّ الأمير عبد القادر لما فيها من دلالة على الحركة والاستمرار والتّجدد وهذه إحدى ميزة الأفعال الغالبة على أي نصّ، مثل في قوله : "تعلمي، أُجلي، أغشى، يثقن، أورد، أدافع، يخافون، أصدرها ...الخ)"[49] ولما فيها أيضا من حيوية واستمرارية الحرب ومشاهدها، فالأمير عبد القادر اعتاد خوض المعارك ولا ينام له جفن حتّى يُلحق الهزائم الكبرى بالعدوّ الظّالم، وكلَّ مرّة تتكرّر معه المشاهد القتالية ويصفها ويصف ما قام وما سيقوم به إزاء هذه النّكبات.

كما نميّز بين طبيعة الأفعال الواردة بين الّتي هي في الزمن الماضي (**كنتُ** حاضرا، **ألم تعلمي**، **لقيتُ** الخيلَ، **اشتكتْ** خيلي، **طويتُ** بترحالي، **أصبحتُ** تحت الثّرى...) وهذا ما يبيّن أنّ رحلة الشّاعر مع الحروب حدثت فعلًا ويتأكّد وقوعها حين يسرد لنا تلك الأحداث من خلال هذه القوالب الشّعرية، وبين تلك الأفعال الّتي هي في زمن المضارع والّتي طغت على نصّ الأمير (**يحتمي** جيشي، **تحرس** أبطالي، **تهزئي** بي، **أبذل** يوم الرّوع، **أحمي** نساء الحيّ، **أجلي** هموم القوم، **أغشى** مضيق الموت، **أدافع** عنهم، **أورد** الرّايات ...الخ)[50] للدّلالة على التّجدد والاستمرار خاصة وأنّ الحرب يستمر لظاها لِكثير من الزّمن.

3.6. المستوى التّركيبي : يتنوّع التّركيب في نصّ الأمير عبد القادر بين معنى الثّبات الّذي تمثّله الجملة الاسمية في قوله : (أمير إذا ما كان، موقد نار الحرب، ..) وجمل أخرى دخلت عليها نواسخ مثل إنّ وأخواتها في قوله : (أنّ مناياهم، إنّها لأعلم، إنّي لأوّل، فإنّي لها تالٍ،..) والملاحظ ورود الجمل الاسمية بنسبة قليلة ممّا يوحي بأنّ حركة الثّبات لدى شاعرنا داخلية فهو في مقام فخر وإشادة بفروسيته وبطولاته وبطولات جيشه، وهذا مقام لا يثبت إلّا عند الأبطال كشاعرنا وفارسنا، وأمّا الجمل الفعلية على

تنوّع أزمنتها بين ماضٍ ومضارع وأمر، والّتي طغت على معظم أبيات النّص تجلّت من خلال قوله : (**أغشى** مضيق الموت، **أحمي** نساء الحي، **أجلي** هموم القوم، **أدافع** عنهم، **أورد** الرّايات، **أبذل** يوم الرّوع، **اشتكت** خيلي الجراح، **سلي** اللّيل،...) ودلالتها ترجع إلى حركة الشّاعر في ساحات الحروب، والحروب عند الشّاعر تمثّل رحلة بالنّسبة له، لأنّ دلالة الأفعال المضارعة خاصة توحي بالحركة، وهي حركة مستمرة، وتمتدّ من الماضي إلى الحاضر فإلى المستقبل.

وقد تمّ الرّبط بين هذه الجمل بالقرائن اللّغوية كحرف الواو الّذي تكرّر للدّلالة على الحال مرّة واحدة في قوله (**وإنّها لأعلم**..) وبدلالة العطف بثماني مرّات، وبدلالة الاستئناف زهاء اثنتي عشرة مرّة، وهذا يعني توالي هذه الأحداث في نصّ الشّاعر وترتيبها بشكل متّصل يعكس حركة نفسية يتداخل فيها الزّمان والمكان والأحداث والأشخاص.

وفي النّص بنية أخرى نستشفها من خلاله ألا وهي بنية السّرد، فالأمير عبد القادر يسرد أحداثا متعلّقة ببطولاته (**أجلي**، يوم **تجوالي**، **أغشى** مضيق، **أحمي**، **لقيتُ**، **أدافعُ**، **أوردُ**...الخ)، حيث يقوم النّص على عنصر السّرد والقص موظّفا ضمير المتكلّم البارز بقوّة في ثنايا النّص، العائد على الشّاعر، وأتبعه بضمير المخاطب المجسّد في حرف الياء الّذي يعود على زوجه أم البنين (**تعلمي**، **سلي**، **تهزئي**، **اعلمي**) للدّلالة على أنّ الخطاب موجّه إليها بدافع الإخبار والتّأكيد، وهنا عنصر المزواجة في النّص الّذي حضر بركنيه : المخاطِب (الأمير) والمخاطَب (زوجه أم البنين).

1.3.6. التّقديم والتّأخير : من المباحث التي تحقّق العدول على مستوى التّركيب بدافع إحداث الجمالية الخطابية في النّص، وهو تقنية مرتبطة بالشّعر ارتباطا شديدا، كونه انزياحا عن النمط العادي أو التّرتيب الأصلي، يقول الجرجاني : "هو باب كثير الفوائد، جمّ المحاسن، واسع التّصرف،..... ولطف عندك أنْ قدّم فيه شيء وحوّل اللّفظ عن مكان إلى مكان"[51]، والتّقديم والتأخير سمتان أسلوبيتان قد يكونان لغرض معنوي أو فنّي وبالتّالي ينتج عنهما ذلك الأثر الجمالي، فنلحظ في قول الأمير :

يثقن النّسا بي حيثما كنت حاضـــرا ❖❖❖ ولا تثقن **في زوجها ذاتُ** خلخال[52]

قدّم الأمير هنا الجار والمجرور **(في زوجها)** على التّوكيد اللّفظي للفاعل **(ذاتُ)**، لإبراز دوره في حماية الشّرف العربي من غزاة العدو، وأنّ النّسوة صرن تثِقن في شجاعته وفي حمايته لهنّ.

وفي قوله :

ومن عادات السّادات بالجيش تحتمي ❖❖❖ وبي يحتمي جيشي وتحرس أبطالي[53]

هنا تقديم الخبر شبه الجملة على المبتدإ المقدّر **الاحتماء بالجيش**، وكذا الجار والمجرور **(بي)** على الفعل **(يحتمي)** للدّلالة على التّميز بالشّجاعة والقوة الفردية الّتي يمتلكها الأمير في سبيل الدّفاع عن جيشه مخالفا ما كانت تقوم به قادات الجيوش الأخرى.

وكذا تقديمه للظّرف على المفعول به **(نفسا)**، والجار والمجرور على خبر أنّ **(أغلى)** في قوله :

أبذل يـــــــــوم الرّوع **نفسا** كريمة ❖❖❖ عـلى أنّها **في السّلم** أغلى من الغالي[54]

وهذا دلالة على قيمة التّضحية بالنّفس وتبيان مكانة الجهاد، خصوصا وأنّ الأمير لا يبالي كونه بطلا لا يهابُ خوض غمار الحروب إذا بذل هذه النّفس في الجهاد وفي سبيل الله.

إذن فقد عمد الشّاعر إلى هذا الضّرب من الأسلوب في التّعبير فقدّم ما حقّه التأخير وأخّر ما حقّه التّقديم "من أجل تحقيق أبعاد نفسية معينة تنبع من طبيعة التّجربة الشّعورية والمعنى المراد نقله"[55]، حيث تميّزتْ عباراتُ الشّاعر بالوقعِ الجمالي والأثرِ الفنّي، كما أنّها كشفت عن الكثير من المميّزات المزاجية الّتي حدّدت شخصية الأمير عبد القادر.

2.3.6. الحذف : هو الآخر ظاهرة وسمة أسلوبية، ومن عادة العرب ألّا تحذف شيئا إلّا إذا أبقت في النّص دليلا عليه، يقول عبد القاهر الجرجاني : "هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسّحر، فإنّك ترى به ترك الذّكر أفصح من الذّكر والصّمت عن الإفادة أزيدُ للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطقْ، وأتمّ ما تكون بيانا إذا لم تبنْ"[56]، ومن أمثلة الحذف ماجاء في قول الشّاعر الأمير عبد القادر :

تسائلـــــني أم البـــــنين وإنّهـــا ❖❖❖ لأعلم من تحت السّماء بأحـــوالي[57]

والتّقدير (**كانت** تسائلني أم البنين أو **مازالت** تسائلني أمّ البنين) فتقدير الفعل النّاقص المحذوف دلالة على سيرورة واستمرار حيرة المخاطب بشأن حياة البطل الّذي يفصل بينه وبينها عامل الزّمن بدافع السّؤال عن نجاته وأحواله. وفي قوله أيضا :

أمير إذا مـــــا كان جيشي مقبلا ❖❖❖ وموقد نار الحرب إذا لم يكن صالي[58]

والتّقدير (**أنا** أمير) (أنا موقد نار الحرب)، حذف الضّمير الذي يحتل موقع الابتداء وبقي المسند فقط (أمير، وموقدُ) لإبراز المكانة الرّفيعة السّامية الّتي لا يحتاج فيها الأمير للتّعريف بنفسه، وإيصال فكرة واحدة للمتلقّي ألا وهي أنّه هو الأمير في الحروب بلا منازع.

وأيضا من أشكال الحذف حذف العامل للمفعول المطلق في قوله :

إذا ما اشتكت خيلي الجراح تحمحما ❖❖❖ أقول لها : **صبرا** كصبري وإجمالي[59]

فهنا نلمس حذف العامل المقدّر (**اصبري**) وحذف المنادى وأداة النّداء المقدرتين في قوله(**ياخيلي اصبري**) بدليل اعتياد الخيل مصاحبة الأمير في كلّ زمان ومكان وفي نفس الوقت تأكيد على حملها على الصّبر، وفي ذلك لا يحتاج مخاطبتها أو أمرِها فهي معتادة هذا الصّبر والرّباط في سبيل الجهاد خدمة وطاعة لفارسها، وهذه من البراعة الفنية الأدبية للشّاعر أنْ يأتي السّياق على هذه الشّاكلة بغرض تقوية المعنى والدّلالة عليه.

4.6. المستوى الدّلالي : يقوم نصّ الشّاعر الأمير عبد القادر على التّصوير أو البنية التّصويرية، إذْ العمل الأدبي لا يستغني عن هذه البنية لما لها من الأثر الجمالي في تقديم المعاني من المرحلة العادية إلى مرحلة التأثير الّذي يعتمد على مقوّمات الجمال في توظيف اللّغة، فالصّورة "هي أداة الخيال ووسيلته الهامة الّتي يمارس بها ومن خلال فعاليته ونشاطه"[60]، لأنّ الصّورة تبقى أساس البناء الشّعري والأدبي إضافة إلى اللّغة الشّعرية الّتي تمثّل إحدى المقوِّمات الرّئيسة للعمل الأدبي، مع ذلك فالصّورة في تشكيلها تعتمد على اللّغة باعتبارها اللّبنة الأساس لأيّ عمل إبداعي وفنّي، ولأنّ الشّعر في غالبيته قائم على التّصوير، والشّعر في نظر كولريدج" من غير مجاز يصبح كتلة جامدة ذلك لأنّ الصّور المجازية جزء ضروري من الطّاقة

الّتي تمدّ الشّعر بالحياة"[61]، وهذا التّصوير يسهم في كشف جوانب مهمة وخفية من التّجربة الإنسانية.

والخطاب الشّعري نصّ مثقل بالبنى التّشبيهية والكنايات ومتعدّد الأبعاد ينهض بفعل الإيحاء وطاقات اللّغة التّعبيرية وقدرتها على إنتاج المدلولات لذلك ردّد بول فاليري حول الشّعر بأنّه "لونٌ من الرّقص بالكلمات ونظام منَ الأفعال له هدفه في حدّ ذاته"[62]. والخطاب الشّعري غالبا ما يذهب في اتّجاه مفارق للواقع بفعل اللّغة الّتي يجعلها مادته الأساسية في تشكيل عالمه ويضيف عليها حياة جديدة، فضلا عن إضفاء نوع من قواعد البلاغة العربية للوصول بتلك اللّغة وتراكيبها إلى جوهر العمل الأدبي والشّعري خاصة.

فالشّاعر الأمير عبد القادر يرسمُ لنَا مَشاهد الحروب وينقلُها لنَا في صور يتحرّك فيها الحدث الحربي، والحدث التّخاطُبي بينه وبين زوجه وبين نتائج الحدث من قهر العدوّ الفرنسي، فهو يستعمل صورا بلاغية أحيانا كالتّشبيه، والاستعارة والكناية والرّمز.

ومن أمثلة البنى التّشبيهية الّتي حضرت في شعر الأمير عبد القادر قوله :

وأورد رايات الطّعان صحيحة ❖❖❖ **وأصدرُها بالرّمي تمثال غربالِ**[63]

فرايات الحرب قبل بدء المعركة تكون بشكلها السّليم ولكن بعد اشتداد الرّحى ومن كثرة الطّعن تصبح كتمثال الغربال الّذي يحوي ثقوبا كثيرة وهنا حالة الطّعن المتعدّد مثل الثّقوب في الغربال للدّلالة على رسم الصّورة الحية لنتائج المعركة. يقول :

وبي تتقى يوم الطّعان **فوارس** ❖❖❖ **تخالينهم** في الحرب **أمثال أشبالِ**[64]

حيث رسم صورة لفرسانه وجيشه بصورة أشبال الأسود، فذكر أركان التّشبيه من مشبه ومشبّه به والأداة، خصوصا عندما قال بأنّ هذه الأشبال تحتمي به للدّلالة على أنّه هو الأسد الهصور الّذي يحمي أبناءه الأشبال من كيد الأعداء، وهذا يدلّ على أنّ الشّاعر الأمير عبد القادر استمدّ في تشكيل بناه التّصويرية من ممارسات ومعايشات خبرها وعرفها، فجاءت تشبيهاته مادية وحسّية بعيدة عن تلك التّشبيهات العقلية والمعنوية.

أمّا الكناية فكان لها حضورٌ بارز في نصّ الأمير عبد القادر، حين يقول : **(تعلمي يا ربة الخدر، ذات خلخال)** كناية عن زوجه، والعرب

تكنّي عن المرأة الجميلة بربّة الخدر وذات الخلخال، وفي مواضع أخرى نجده يكنّي عن الحرب بقوله : **(مضيق الموت، يوم تهوالي، يوم الطّعان، يوم الرّوع)** لتزيد من شاعرية القصيدة، وتغني معانيها وتعمّق دلالتها وتؤكدها، ولأنّ من أسرار بلاغة الكناية وجماليتها أن يكون التّلميح فيها أبلغ من التّصريح، وهذا ما يحدث وقعا وأثرا جماليا لدى القارئ.

1.4.6 الحقل الدّلالي في نصّ الأمير عبد القادر : الحقول الدّلالية تلك المجموعة المعيّنة من المفردات الّتي تدل على مفهوم واحد وهي : "مجموعة الكلمات التي ترتبط دلالتها ضمن مفهوم محدّد أو هو قطاع متكامل من المادة اللّغوية يعبّر عن مجال معيّن من الخبرة والاختصاص"[65]، و في نصّ الأمير عبد القادر تنوّعت وتعدّدت الحقول الدّلالية بين حقل الطّبيعة، وحقل المرأة، وحقل الحرب، فالبُنى الطّبيعية تمثّلت في قوله : **(السّماء، اللّيل، أديم، البَيد، المفاوز، الرّبى، سَهْل، حَزَن، النّــرى)** الّتي توحي بمشاركة الطّبيعة في حرب الأمير ضد الغزاة، والعرب قديما لا تنكر فضل الطّبيعة في ذلك، ومنهم الشّعراء كعنترة، وأبي فراس الحمداني، والمتنبي وغيرهم من الّذين تغنّوا بالمظاهر الطّبيعية ومشاركتها في الحروب.

وحقل المرأة تمثّله الألفاظ الآتية **(أمّ البنين، ربّة الخدر، ذات خلخال، نساء الحيّ)** دلالة على الحالة الوجدانية للشّاعر من لوعات الاشتياق والحنين لمحبوبته الّتي خلفها وراءه.

حقل الحرب أو كما يمكن تسميته بحقل الفروسية أيضا وهو الحقل الأبرز في نصّ الأمير بل حتى نصوصه الشّعرية الأخرى، فالأمير عبد القادر قضى حياته مجاهدا محاربا وقائد الحروب، كيف لا وهو يتعامل مع هذه الألفاظ كلّ حين وكلّ مرة، فنجد يذكر **(أغشى مضيق الموت، موقد نار الحرب، أورد رايات الطّعان، لقيت الخيل، الجيش، أبطالا، السّيف الفوارس...الخ)** بما يوحي أنّ إيقاد الحروب ومقارعة الأعداء كان الشّغل الشّاغل للأمير عبد القادر، وبالتّالي لا نكاد نألف بيتا شعريا من نصوصه إلاّ ونجده يتغنى ويورد التّعابير المرتبطة بالحرب.

خاتمة

من خلال ما قدّمنا من دراسة أسلوبية للخطاب الشّعري الجزائري الحديث وخاصة شعر الأمير عبد القادر في نصّه المعنون "**بي يحتمي جيشي**"، توصّلنا إلى ما يلي :

- أنّ الأسلوبية علم مازال يصبو إلى التّطور، وذلك من خلال احتكاكها بالعلوم والمناهج الأخرى كالسّيمياء والتّأويل وغيرهما.

- أنّ الخطاب الشّعري الحديث وخاصة الخطاب الجزائري لا يرفض التّعامل مع المناهج النّقدية المعاصرة، بل هو في أمس الحاجة إليها، بخاصة أنّها تمنحنا فهما أكثر عمقا وأوسع أفقا للنّص الشّعري الّذي هو وليد لحظة معيّنة، بتجدّد قراءاته الّتي تبعثه من جديد مع المحافظة على أصالته في الحين نفسه، دون فقدانه لإنشائيته وهذا سبب خلود الأدب.

- إنّ الخطاب الشّعري لدى الشّاعر الأمير عبد القادر وخاصة نصّه الّذي كان موضوع التّحليل الأسلوبي رأينا كيف أنّه تميّز ببنيته الصّوتية والإيقاعية المتميّزة، ممّا أدّى بالأمير إلى تَوظيف كلّ المستويات اللّغوية الأسلوبية للتّعبير عن تجربة ذاتية خالصة، وهي تجربة الحروب والبطولات والإشادة والتّغني بها. ممّا جعل خطابه بل وحتّى خطاباته الأخرى في معظم ديوانه تحفةً فنّية أدبية متميّزة تمتد من الماضي العتيق إلى حاضرنا فإلى المستقبل.

ومن التّوصيات : أنّه يجب الإطّلاع على دواوين شعراء العصر الحديث بتأمّل ورويّة لاستنباط ما في خطاباتهم الشّعرية من بلاغة وتراكيب أسلوبية فريدة، وكلّما بَحثْنَا أكثر وجدنا المزيد من الأفكار وكشفنا عن الغامض من الأسرار.

إلقاء الضّوء على دواوين وقصائد الشّاعر الأمير عبد القادر الجزائري بما تحتويه خطاباته من جماليات لغوية وفنّية مختلفة، ففيها من الفرادة والتّميز ما يروق السّامع ويُبهر المتلقي.

الهوامش

[1] ابن دريد أبو بكر محمد، جمهرة اللّغة، دار صادر، بيروت، مادة (سلب)، ص 288.
[2] أبو الفضل جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب، مج الباء، مادة (سَلَبَ)، دار صادر، بيروت، ط 3، 1414هـ، ص 474.
❖ للإشارة أنّ أوّل من استخدم مصطلح أسلوب هو الكاتب الألماني فريديرك نوفاليس/ـ يزينظر : يوسف وغليسي، مناهج النّقد الأدبي، جسور للنّشر، الجزائر، ط 3، 2010، ص 76.
[3] عدنان بن ذريل، النّص والأسلوبية بين النّظرية والتّطبيق، منشورات اتّحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000، ص 43.
[4] يوسف وغليسي، مناهج النّقد الأدبي، ص 75.
[5] منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، ط 1، 2002، ص 33.
[6] صلاح فضل، مناهج النّقد المعاصر ومصطلحاته، ميريت للنّشر والمعلومات، القاهرة، ط 1، 2002، ص 112.
[7] المرجع السّابق، ص 112.
[8] عبد السّلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدّار العربية للكتاب، ط 2، 1982، ص 83.
[9] المرجع نفسه، ص 36.
[10] ينظر : جميل حمداوي، اتّجاهات الأسلوبية، ط 1، 2015، ص 07.
[11] بيير غيرو، الأسلوب والأسلوبية، تر : منذر عياش، مركز الإنماء الحضاري للدّراسات والتّرجمة، حلب سوريا، ط 2، 1994، ص 29.
[12] ينظر : فاتح علاق، في تحليل الخطاب الشّعري، دار التّنوير للنّشر، حسين داي الجزائر، ط 2، 2008، ص 81. ويمكن الإطلاع على هذه الاتجاهات الأسلوبية بالتّفصيل : نور الدّين السّد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ج 1، دار هومة، الجزائر، ط 1، 1997، ص 60-117. و عدنان بن ذريل، اللّغة والأسلوب، منشورات اتّحاد الكتاب العرب، دمشق، 1980، ص 146، واتجاهات الأسلوبية عنده جعلها ثلاثة : التّعبيرية، والتّكوينية والبنيوية، وينظر أيضا محمّد عزّام والاتجاهات التي وسمها بـ(الأسلوبية التّعبيرية والأسلوبية الفردية أو أسلوبية الكاتب والأسلوبية البنيوية) الأسلوبية منهجا نقديا، منشورات وزارة الثّقافة، دمشق، 1989، ص77.
[13] ينظر : عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبية وثلاثية الدّوائر البلاغية، دار صفاء، عمان، ط 1، 2002، ص 135.
[14] عبد السّلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ص 52.
[15] ينظر : المرجع نفسه، ص ص 52-53-54.
[16] يوسف أبو العدّوس، البلاغة والأسلوبية مقدّمة عامة، الدّار الأهلية، الأردن، ط 1، 1999، ص 170.
[17] ينظر : المرجع نفسه، ص 171.
❖ مصطلح يعنى به الدّراسة الوصفية لطريقة وأسلوب الحياة لشعب من الشّعوب أو مجتمع من المجتمعات، واستعمله العالم هيرز كوفنتر ويقابله المصطلح الانجليزي : .Ethnography، للمزيد ينظر : موقع

http ://www.aranthropos.com/ -ethnography/

[18] مازن الواعر، الاتجاهات اللّسانية ودورها في اللّسانيات الأسلوبية، مجلة عالم الفكر، ع 3، 1994، ص 138.
[19] إبراهيم صحراوي، تحليل الخطاب الأدبي دراسة تطبيقية، دار الآفاق، الجزائر، ط 1، ص 19.
[20] غراهام هوف، الأسلوب والأسلوبية، تر : كاظم سعيد الدّين، المكتبة الوطنية، بغداد، 1985، ص 57.
[21] عبد السّلام المسدي، قضية البنيوية، دار أميّة، تونس، 1991، ص 78.
[22] ينظر : نواف نصّار، المعجم الأدبي، دار ورد للنّشر، الأردن، ط 1، 2007، ص ص 16-17.
[23] عبد السّلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدّار العربية للكتاب، ط 3، ص 41.
[24] نور الدّين السّد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ج 1، دار هومة، الجزائر، ص 108.
[25] حسين بوحسون، الأسلوبية والنّص الأدبي، مجلة الموقف الأدبي، اتّحاد الكتاب العرب، دمشق، ع 378، 2002، ص 03.
[26] ينظر : المرجع نفسه، ص 04.
❖ مصطلحان سيميئيان يعني الأول :الكائن هنا حيث به تتحدّد الوحدة وتحوّل إلى موضوع معرفة، أمّا الثّاني يقوم على مفصلة عالم الوجود السّيميائي، ويطبع الغياب محور البراديغمات للّغة، عبر ما يطلق عليه الوجود الحقيقي. ينظر : سعيد علّوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، ط 1، 1985، ص ص 68-159.
[27] نور الدّين السّد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ص 172.
[28] منذر عيّاشي، مقالات في الأسلوبية، اتّحاد الكتاب العرب، دمشق، 1990، ص 79.
[29] نور الدّين السّد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، ص 179.
[30] فوزي عيسى، النّص الشّعري وآليات القراءة، دار المعرفة الجامعية، 2006، ص 10.
[31] ابن منظور، لسان العرب، تح :عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط 1، 1424هـ/2003، مج 14 (و-ي)، ص 115.
[32] سمير حجازي، مدخل إلى مناهج النّقد الأدبي المعاصر، دار التّوفيق، بيروت، ط 1، 2004، ص 165.
[33] ينظر : جان بياجيه، البنيوية، تر : عارف منيمة وبشير أوبيري، منشورات عويدات، بيروت لبنان، ط4، 1985، ص 08.
[34] ينظر : رابح بوحوش، الأسلوبيات وتحليل الخطاب، منشورات باجي مختار، عنابة، الجزائر، ص 78.
[35] ينظر : ميجان الرّويلي وسعد البازعي، دليل النّاقد الأدبي إضاءة لأكثر من سبعين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء المغرب، ط 3، 2002، ص ص 70-71.
[36] سمير حجازي، مدخل إلى مناهج النّقد الأدبي المعاصر، ص 165.
[37] ينظر : ميجان الرّويلي وسعد البازعي، دليل النّاقد الأدبي، ص 72.
[38] ينظر : عزيز عدمان، دراسات في البلاغة العربية والنّقد الأدبي المعاصر، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2011، ص ص 73-74.
[39] المرجع نفسه، ص 78.
[40] محمد عزّام، الأسلوبية منهجا نقديا، ص 47. وقد أشار يوسف وغليسي إلى هذه المسألة حول أنّ الأسلوبية ليست مستقرة كغيرها أي أنّها ليست منهجا قائمًا كغيره من المناهج الّتي تقوم على إجراءات وضوابط معيّنة، ينظر : مناهج النّقد الأدبي، ص ص 90-91.

[41] عبد اللّه الركيبي، الشّعر الدّيني الجزائري الحديث، الشّركة الوطنية للنّشر، الجزائر، ط 1، 1981، ص 13.
[42] عبد القادر الجزائري، الدّيوان، شرح وتحقيق : العربي دحو، منشورات ثالة، ط 3، 2007، ص 49، وينظر أيضا : الدّيوان، شرح وتحقيق، ممدوح حقّي، دار اليقظة العربية للتّأليف والتّرجمة والنّشر، دمشق، 1960، ص ص 20-21.
[43] فاتح علّاق، في تحليل الخطاب الشّعري، ص 112.
[44] ينظر : إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغوية، مطبعة نهضة مصر، د ت، ص ص 48-55.
[45] الدّيوان، ص 20.
[46] إبراهيم أنيس، موسيقى الشّعر، مكتبة الأغيو المصرية، القاهرة، ط 5، 1981، ص 59.
[47] الدّيوان، ص 20.
[48] النّعمان القاضي، أبو فراس الحمداني الموقف والتّشكيل الجمالي، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1982، ص 483.
[49] الدّيوان، ص 20.
[50] المصدر نفسه، ص ص 20-21.
[51] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تع : محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي للطباعة والنّشر ومطبعة المدني، القاهرة، د ت، ص 106.
[52] الدّيوان، ص 20.
[53] المصدر نفسه، ص 21.
[54] نفسه، ص 21.
[55] مجيد ناجي، الأسس الفنية لأساليب البلاغة العربية، المؤسسّة الجامعية للدّراسات والنّشر، ط 1، بيروت، 1984، ص 115.
[56] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 146.
[57] الدّيوان، ص 49.
[58] نفسه، ص 20.
[59] الدّيوان، ص 21.
[60] علي البطل، الصّورة في الشّعر العربي حتّى آخر القرن الثّاني الهجري، طبعة دار الأندلس، ط 1، 1980، ص 30.
[61] جابر عصفور، الصّورة الفنية في التّراث النّقدي والبلاغي، دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة، ط 1، 1974، ص 07.
[62] حميد رضا، الخطاب الشّعري من اللّغوي إلى التّشكيل البصري، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع 2، 1996، ص 95.
[63] الدّيوان، ص 20.
[64] نفسه، ص 21.
[65] أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، مكتبة دار العروبة، الكويت، 1982، ص 79.

النظرية الخليلية الحديثة تعريف بالتراث اللغوي وإحياء لمصطلحاته

د. صفية بن زينة قسم اللغة العربية /جامعة الشلف - الجزائر

ملخص

تعدّ النظرية الخليلية محاولة جديدة لقراءة التراث العربي والنظر في ما كتبه الخليل بن أحمد، وصاحبها هو : عبد الرحمن الحاج صالح، الذي جمع في فهمه بين ما كتبه اللغويون القدماء وما استجدّ في مجال اللسانيات الحديثة، من أجل التأسيس لها، مدركا أهميتها في تطوير الفكر اللساني، وقد تتأتى له ذلك بعد سنوات من البحث والتنقيب والدراسة والتحليل المنطقي الذي طبع أعماله ودراسته في هذا الشأن. سنحاول في هذا الدراسة بيان مفهومها وأصولها كما بيّنها الحاج صالح، والآلية التي من خلالها ستخدم هذه النظرية البحوث اللغوية.

الكلمات المفتاحية : النظرية، اللسانيات، دراسة، مفهوم

Abstract

The khalilaine theory is a new attempt to read the Arab heritage and look at what was written by elkhalile ben Ahmed, and its owner is : Abd al-Rahman al-hadj Saleh, who combined in his understanding between what the ancient linguists wrote and what was new in the field of modern linguistics, in order to establish it, realizing its importance in developing thought Al-Lassani, and this may come to him after years of research, exploration, study, and logical analysis that printed his work and study in this regard. In this study, we will try to explain its concept and origins as indicated by hadj Saleh, and the mechanism through which this theory will serve linguistic research.

Key words : theory, linguistics, study, concept.

مقدمة

تشكل النظرية الخليلية في مضمونها محاولة جديدة لقراءة التراث العربي الأصيل بصفة عامة وما خلفه اللغوي الخليل بن أحمد الفراهيدي بصفة خاصة. وقد وضح الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح عنايته البالغة بهذه النظرية من خلال قوله : "وقد صارت النظرية منذ ذلك الوقت العماد النظري اللغوي لعدة دراسات قام بها باحثون من مختلف الآفاق العلمية وخاصة من مركز البحوث لترقية اللغة العربية بالجزائر من مهندسين في الحاسوبيات وأساتذة في اللغة العربية والإنجليزية وباحثين في أمراض الكلام"[1]. فاهتمامه بهذه النظرية يبين لنا مدى أهميتها في تطوير الفكر اللساني العربي وتوجيهه بناء لما يتلائم مع المفاهيم اللسانية العربية.

وقد بين العلامة عبد الرحمن الحاج صالح فكرة تأسيس هذه النظرية في قوله : "وقد حاولنا منذ ما يقرب من ثلاثين سنة أن نحلل ما وصل إلينا من تراث فيما يخص ميدان اللغة، وبخاصة ما تركه لنا سيبويه وأتباعه ممن ينتمي إلى المدرسة الخليلية وكل ذلك بالنظر في الوقت نفسه فيما توصلت إليه اللسانيات الغربية. وكانت النتيجة أن تكون مع مرور الزمان فريق من الباحثين... يريد أن يواصل ما ابتدأه الخليل وسيبويه".[2] حيث نجد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح قد تطرق للحديث عن سيبويه بدليل أن جل الأقوال العلمية للخليل بن أحمد الفراهيدي تعرّض إليها تلميذه سيبويه في كتابه الشهير (الكتاب) حين وقوفه لشرح المفاهيم التي أخذها من دروس أستاذه ومحاولة التوسع فيما أتى به شيخه.

1- حياة الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح ونشأته الفكرية :

يعد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح قامة سامقة من القامات العلمية الجزائرية، ولد بمدينة وهران بالجزائر سنة 1927، ينتمي لعائلة معروفة نزح أسلافها من قلعة بني راشد المشهورة إلى وهران في بداية القرن التاسع عشر. كانت بدايات تعلمه في مؤسسات حكومية ؛ حيث درس اللغة العربية في إحدى الهياكل التعليمية التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائرية، ثم رحل إلى مصر والتحق بكلية اللغة العربية بالجامعة الأزهرية، إذ تعرف من خلالها على التراث العلمي اللغوي العربي وبالخصوص كتاب سيبويه الذي كان الدافع الأساسي وراء أبحاثه

اللغوية، إذ فتح له أبوابا واسعة وآفاقا رحبة في الجانب العلمي، وبعدها انتقل إلى الجامعة الفرنسية (بوردو Bordeaux).

استغل اهتمامه الكبير بالرياضيات فاستثمره بربط اللغة بالمنطق. كما تقلد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح عدة مناصب حيث عين رئيسا لقسم اللغة العربية وقسم اللسانيات ثم عين عميدا لكلية الآداب واللغات بجامعة الجزائر، فقد اهتم بالدراسة العلوم اللسانية وتمثلت بحوثه العلمية في النظرية الخليلية الحديثة التي طرحها في رسالته للدكتوراه بجامعة السربون Sorbonne سنة 1979[3].

قام عبد الرحمن الحاج صالح بإنشاء معهد اللسانيات والصوتيات وكذا مركز البحوث العلمية في ميدان العلوم اللسانية، كما كان عضوا في عدة مجامع لغوية عربية ؛ الجزائر، القاهرة، عمان، ودمشق.نال في سنة 2010 جائزة الملك فيصل للغة العربية والأدب نظير جهوده العلمية المتميزة في تحليله للنظرية الخليلية وعلاقتها بالدراسات اللسانية المعاصرة ،ودفاعه عن أصالة النحو العربي، ويعد صاحب مشروع قوقل العربي، فقد انتخب رئيسا لمشروع الذخيرة العربية[4]. احتوت مؤلفاته باللغتين العربية والأجنبية موضوعات لسانية عديدة . توفي بتاريخ 5 مارس 2017. غادر حياة الدنيا مخلفا وراءه أعمالا تشع بنور إبداعه العلمي.

2- النظرية الخليلية الحديثة :

النظرية الخليلية هي نظرية لسانيّة عربيّة معاصرة، قامت على رؤية مضمونها قراءة التراث اللغوي العربي قراءة جديدة، من خلال النظر والتوقف عند ما قاله العلماء الأوائل المبدعون، بغية تفهمه، وإثبات الحقائق العلمية لفهم الأسرار اللغوية، حتّى نتمكّن من إجراء مقارنة – تتّسم بالنزاهة – بين ما توصّل إليه النحاة الأوائل، وما بلغته النظريات اللسانية الغربية الحديثة اليوم سعى الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح ؛ لإخراجها إلى الوجود عملا بمبدأ بعث الجديد عبر إحياء المكتسب، يقول" لا بدّ من الرجوع إلى التراث العلمي العربيّ الأصيل، والنظر فيما تركه أولئك العلماء الفطاحل الذين عاشوا في الصدر الأول من الإسلام حتّى القرن الرابع الهجري، وتفهّم ما قالوه، وأثبتوه من الحقائق العلمية التي قلّما توصل إلى مثلها كل من جاء قبلهم من علماء الهند واليونان، ومن بعدُ كعلماء اللسانيات الحديثة في الغرب "[5]، وقد أفنى

لتحقيق غايته وما نادى به جهودا مضنية في سنوات طوال متواصلة، معملا فكره في النظرية الخليلية القديمة، وعلى هذا يمكن القول إنّها نظرية لغوية متماسكة، لا غموض ولا تعقيد في مفاهيمها، ومن دون تخليط لهذه المفاهيم، فهي تعكس الفكر الخليلي المبدع، فتقرّ بالنظريات التي توصّل إليها الخليل وأتباعه، أصحاب المدرسة الخليلية القديمة – وعلى رأسهم سيبويه صاحب الكتاب، وابن جني صاحب الخصائص وسّر صناعة الإعراب – التي امتدت من القرن الثاني للهجرة (2 ه) إلى نهاية القرن الرابع للهجرة (4 ه)، وهي الفترة التي مثّلت زمن الفصاحة، واتّخذها اللغويون معيارا لبيان وجه الكلام، ولم يقصر الأستاذ العبقرية و الإبداع على الخليل فقط، بل شملت عنده كل عالم اتّصف بها، يقول" لا بدّ من ملاحظة هامة، فإنّ الخليل ليس هو وحده المسؤول عن كل ما أبدعه عباقرة العلماء الأولين، فهناك من عاصره، وكان عبقريا مثله، وأذكر من هؤلاء الإمام الشافعي، فهو في أصول الفقه، بمنزلة الخليل في النحو "[6]. تهدف النظرية الخليلية للدكتور عبد الرحمن الحاج صالح على التعريف بمميزات علوم اللسان العربي وخصائصه، وما يحتويه من مضامين ينفرد بها عن باقي الألسن البشرية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة، كما تسعى إلى إعادة قراءة التراث اللغوي العربي وتأصيل أفكاره علميا، والبحث في أسراره قصد الكشف عن خباياه. وتعني الأصالة في تفكير الخليل بن أحمد الفراهيدي كما يرى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح :" أن يكون الإنسان مبدعا مهما كان عصره ؛ أي أن لا يكون نسخة لغيره فيما يخص الأفكار التي ينتجها، فالأصيل هو من ليس نسخة لغيره مهما كان الزمان، وقد تكون أصالة في زماننا هذا، وقد يكون الرجل فريدا من نوعه في ميدان خاص أو استعماله لبعض الوسائل العقلية، وهذا ينطبق على الخليل : لم يُر مثله قط في استعماله الوسائل العقلية الرياضية في ميدان اللغة..."[7]

وحين سُئل الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح : هل أنتم من المحافظين ؟ أجاب : لست محافظا ولا مجددا، ولكن أبحث عن المفيد. اكتشفنا في القديم شيئا عظيما لم نجده في الحديث، ولو اكتشفناه في الحديث لأخذنا به[8].إذ نستشف من خلال الإجابة أنه حاول المزاوجة بين ما توصل إليه من خلال قراءته الدقيقة والمعمقة للتراث اللغوي العربي والاستفادة مما حققته أبحاث اللسانيات الغربية، مكتشفا أهم الطرائق

العلمية التي ميزت النظرية اللغوية العربية القديمة، مع اقتناعه بفكرة إعادة إحيائها من جديد[9]. وعليه فقد تمكن الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح من تأسيس نظرية جديدة تعرف بالنظرية الخليلية الحديثة كامتداد للنظرية الخليلية القديمة. فهي "نظرية على نظرية تَمَّ عرضها لأول مرة عام 1979"[10] وأضحت منافسا قويا لأهم النظريات اللسانية الغربية.

نجد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح يدعو إلى ضرورة الاشتغال على التراث وتحليله والسعي الحثيث لربطه بالمفاهيم اللسانية الحديثة. إذ يقول في هذا الصدد : "والذي نريد أن ينتبه إليه إخواننا الباحثون هو وجود نظرية استخرجها بعض الباحثين الجزائريين مما أخرجه علماء النحو الأولون"[11]. ومما لا شك فيه أن النظرية الخليلية الحديثة هي نظرية لغوية لسانية تشكل امتدادا للمفاهيم النحوية الخاصة بكل من الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه بعد قراءة مستفيضة في نصوصهما. فجاءت النظرية الخليلية الحديثة قصد العناية بالتراث اللغوي الأصيل الذي خلفه أولئك العلماء العرب المبدعون أصحاب الفصاحة اللغوية الأولى.

وينوه الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح إلى وجود نقاط تقاطع _ بشكل نسبي _ بين فكر الخليل وبين علم اللسان الحديث، حيث يقول في هذا الشأن : "إن هذا التناسب الغريب الذي وجدناه بين الأوضاع النظرية والمنهجية التي امتاز بها فكر الخليل ومن تابعه، وبين الأوضاع العلمية الحديثة... وقد أيقنا أن الدراسات اللغوية لن يكون لها أي شأن إذا لم يرجع أصحابها إلى الخليل بن أحمد ويحاولوا أن يتفهموا ما قصده هذا الرجل العبقري بتعليلاته لظاهرة اللغة، وذلك بالرجوع أولا إلى كتاب سيبويه وشروحه... وبالرجوع ثانيا إلى من أدرك مقاصده حق الإدراك مثل ابن السراج وأبي على الفارسي وابن جني والرضي الاستراباذي. ويا حبذا لو درسوا في الوقت نفسه نظريات علم اللسان الحديث ؛ لأنه فيها من المعني والمفاهيم، لو تدبروا لوجدوها شديدة الشبه بما يجدونه في تلك الكتب القديمة، وربما ساعدتهم على إدراك ما لا يزال غامضا لديهم من نظريات النحو العربي[12]". إذ يتفق عدد من خبراء التراث العربي على المكانة التي يحتلها كتاب سيبويه وبعض شروحه "وما يشجعنا، في نهجنا هذا، هو أن اللغويين الأوائل أمثال الخليل وسيبويه وابن جني، على سبيل المثال لا الحصر، قد حللوا اللغة من منطلقات علمية بالإمكان اعتبارها متطورة

جدا بالنسبة لعصرهم، مما يبين لنا أن المفاهيم الألسنية المتطورة ليست دخيلة على التراث اللغوي العربي، فالمطلوب الآن هو إعادة النظر مجددا في طرائق التحليل اللغوي العربي، على ضوء التطور العلمي الحاصل في مجال الألسنية الحديثة والسعي إلى إيجاد ألسنية عربية تغدو قادرة على تفهم قضايانا اللغوية، ووضع الأسس السليمة والعلمية لدراسة لغتنا وتحليلها"[13].

لقد قام الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح "منذ ما يقرب من ثلاثين سنة أن يحلل ما وصل إلينا من تراث فيما يخص ميدان اللغة ولاسيما ما تركه لنا سيبويه وأتباعه ممن ينتمون إلى المدرسة الخليلية، وكل ذلك بالنظر في الوقت نفسه فيما توصلت إليه اللسانيات الغربية[14]".كما يذكر الغاية العلمية للنظرية الخليلية الحديثة أو الهدف من "أنه لا بد من الرجوع إلى التراث العلمي العربي الأصيل... والنظر فيما تركه أولئك العلماء الفطاحل الذين عاشوا في الصدر الأول من الإسلام حتى القرن الرابع الهجري وتفهم ما قالوه وأثبتوه من الحقائق العلمية التي قلما توصل إلى مثلها كل من جاء من قبلهم من علماء الهند واليونان ومن بعدهم كعلماء اللسانيات الحديثة في الغرب[15]".

وتسعى النظرية الخليلية الحديثة لبناء عدة مقومات تتلخص في : "تحليل اللغة ونظامها آليا، وهي تقوم على إحياء المبادئ التي وضعها النحو الخليلي... إحياء اجتهاديا لا تقليدا أعمى يعكس الجوانب المحورية لهذه المدرسة[16]". وهو ما يسعى إليه فعلا الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح من خلال نظريته المبتكرة التي تدعو إلى ضرورة الرجوع إلى التراث اللغوي العربي قصد إعادة قراءته وضرورة الوقوف عند أهم المفاهيم والمصطلحات التي اعتمدوها، إذ يقول في هذا الصدد : "وقد نظرنا في كتاب سيبويه وأطلنا النظر فبعد مدة طويلة تبين لنا أن المفاهيم التي يتضمنها هذا الكتاب في الحقيقة نظرية دقيقة لم نعثر على مثلها في أي نظرية لغوية أخرى سواء كانت قديمة أو حديثة ... فهذا العمل هو أيضا (قراءة جديدة) حسب التعبير أجنبي الحديث لهذا الكتاب وكتب أخرى قديمة"[17]. وبالتالي فالنظرية الخليلية الحديثة تعد صياغة جديدة لما أتى به علماء العربية القدامى من خلال إحيائها لمصطلحاتهم ومفاهيمهم بتفسير وعمق على ضوء الدرس اللساني الحديث.

وباعتبار أن النظرية حديثة فإن الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح " لم يكن مجرد مفرّغ لمعلومات قديمة في كراسات حديثة، بل مازج بين الدراسات

القديمة، وتمثّلها أحسن تمثيل، وبين الدراسات الحديثة بدءا من بنوية دي سوسير التي أخذ عليها مآخذ كثيرة، إلى النظرية التوليدية التحويلية التي أشاد بها في كثير من المواقع باعتبارها تتماشى في كثير من أبعادها مع خصائص اللغة العربية"[18].

وإذا توقفنا عند التراث اللغوي العربي يتجلى بوضوح مدى اهتمام العلماء العرب القدامى في تحليلهم للظاهرة اللغوية على مفاهيم لغوية ومصطلحات ذات أهمية في تفسير العلاقات اللغوية.

3- أهم المبادئ والأسس التي تقوم عليها النظرية الخليلية الحديثة :

تقوم نظرية العلامة عبد الرحمن الحاج صالح على جملة من الأسس والمبادئ التي تشكل الركيزة الأساسية لتحليل الظواهر اللغوية، يمكن حصرها في الآتي :

1. مفهوم الاستقامة :

نجد سيبويه في مطلع كتابه الشهير قد سمى بابا بـ "باب الاستقامة من الكلام والإحالة[19]". والغاية منه توضيح أصناف الجمل العربية فقال : "فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب. فأما المستقيم الحسن ؛ فقولك : أتيتُك أمس، وسآتيك غدا، وأما المحال ؛ فان تنقض أول كلامك بآخره، فتقول : أتيتك غدا، وسآتيك أمس. وأما المستقيم الكذب ؛ فقولك : حملت الجبل، وشربت ماء البحر ونحوه. وأما المستقيم القبيح، فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك : قد زيدا رأيت، وكي زيدا يأتيك وأشباه هذا. وأما المحال الكذب ؛ فأن تقول : سوف أشرب ماء البحر أمس"[20]. إذ فرق سيبويه بين ما يجوز من أوجه التراكيب النحوية وما لا يجوز منها. من منطلق تقسيمه للكلام بين مستقيم ومحال جاعلا المستقيم على ثلاثة أنواع : مستقيم حسن، ومستقيم قبيح، ومستقيم كذب. أما المحال في ضربين : محال ومحال كذب، حيث عرف المستقيم القبيح والمحال، بينما اكتفى بصياغة الأمثلة فقط للأنواع الأخرى.

والظاهر أن سيبويه (ت 180هـ) أخذ هذا التصنيف لأقسام الكلام من أستاذه الخليل بن أحمد الفراهيدي، لأن ابن منظور (ت 711هـ) قال في لسان العرب : "وروى ابن شُميل عن الخليل بن أحمد أنه قال : المحال : الكلام لغير شيء، والمستقيم كلام لشيء، والغلط كلام لشيء لم تُرِدْهُ، واللغو كلام لشيء ليس من شأنك، والكذب كلام لشيء تَغرُّ به"[21].

لقد حاول السيرافي استخراج المقاييس التي اعتمدها سيبويه في هذا التقسيم قائلا : "فأما المستقيم الحسن : فقولك : أتيتك أمس، وسآتيك غدا، وهذا كما قال ؛ لأن ظاهره مستقيم اللفظ والإعراب غير دال على كذب قائله، وكذلك كل كلام تكلم به مُتكلم فأمكن أن يكون على ما قال ولم يكن في لفظه خلل من جهة اللغة والنحو،فهو كل كلام مستقيم في الظاهر، وقد يتبين في مثل هذا أن قائله كاذب، فيما قاله فيما قاله فيحكم على كلامه أنه كذب...إلا أنه مستقيم اللفظ، ويلحق بقوله : حملت الجبل، وشربت ماء البحر، وصعدت السماء، في أنه كذب، غير أن الذي استعمله سيبويه في المستقيم أن يكون مستقيم اللفظ والإعراب فقط، وعنى بالمستقيم اللفظ والإعراب أن يكون جائزا في كلام العرب دون أن يكون مختارا... ومعنى المحال أنه أُحيل عن وجهه المستقيم الذي يُفهَم المعنى إذا تُكُلِّمَ به، وزعم قوم أن المحال إنما هو اجتماع المتضادات ... أما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ غير موضعه، نحو قولك : قد زيدا رأيت، وكي زيدا يأتيك، وإنما قبُحَ هذا ؛ لأن من حكم قد أن يليها الفعل ولا يفارقها، لأنها جُعلت مع الفعل بمنزلة الألف واللام مع الاسم ... و(كي) قد جعلت بمعنى (أن) أو بمعنى (اللام) ...فحكم الفعل أن يليَها دون الاسم إذ كانت بمحل (أن)، فإيلاؤهم إياها الاسم وضع الكلام في غير موضعه ... وأما المحال الكذب، فهو أن تقول : سوف أشرب ماء البحر أمس، فهو محال كذب، فأما استحالته فلاجتماع سوف وأمس فيه وهما يتناقضان ويتعاقبان، وأما الكذب فيه فإنّا لو أنزلنا عنه الذي يوجب المناقضة والإحالة لبقي كذبا. وكان الأخفش يُنكر أن يُقال في الحال صدق أو كذب، فأما إنكاره الصدق فبيِّنٌ، وأما إنكاره أن يكون كذبا فلأن الكذب نقيض الصدق، والمحال لا يجوز أن يكون صدقا بحال، فإذا استحال أن يُقال فيه صدق بوجهٍ من الوجوه استحال أن يُقال كذب[22]".

وقد جعل الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح مفهوم الاستقامة من المفاهيم الأساسية لنظريته وهي استقامة اللفظ والإعراب،أو بتعبيره القياس والاستعمال ؛ إذ جعلها النحاة القدامى مرتكزا أساسيا في تحليلهم اللغوي القائم على اللفظ فقط من جهة، و على المعنى من جهة أخرى، لأن اللفظ إذا فسر بمفاهيم خاصة بالمعنى، فالتحليل يكون معنويا فحسب. أما إذا كان تفسير اللفظ دون التطرق للمعنى فهو تحليل لفظي نحوي، كما أن النحويين

العرب لم يخلطوا بين هذين التحليلين، وهو ما أكده الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح بقوله : "ومن ثمّ جاء التمييز المطلق بين اللفظ والمعنى. واعني بذلك أن اللفظ إذا حُدِّد أو فُسّر باللجوء إلى اعتبارات تخص المعنى فالتحليل هو تحليل معنوي Semantiquo لا غير. أما إذا حصل التحديد والتفسير على اللفظ نفسه دون أي اعتبار للمعنى فهو تحليل لفظي نحوي Semiologico grammatical. والتخليط بين هذين الاعتبارين يعتبر خطأ وتقصيراً"[23].

وكما يرى أن نص سيبويه هو أول نص يميز بين السلامة الراجعة إلى اللفظ والسلامة الخاصة بالمعنى، والسلامة التي يقتضيها القياس والسلامة التي يفرضها الاستعمال الحقيقي للناطقين ؛ فالسلامة الراجعة إلى اللفظ يعني بها المستقيم الحسن والقبيح، أما الخاصة بالمعنى فتخص المستقيم والمحال، وما يقتضيها القياس يقصد به النظام العام الذي يحكم اللغة، والسلامة التي يفرضها الاستعمال ومعنى هذا الاستحسان. وبالتالي يكون التمييز على النحو الآتي :

- المستقيم الحسن : السليم في القياس والاستعمال جميعا.
- المستقيم القبيح : السليم في القياس وغير السليم في الاستعمال.
- المستقيم المحال :سليم في القياس والاستعمال، غير سليم من حيث المعنى.

2. الوضع والاستعمال :

يؤكد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أن اللغة وضع واستعمال، فهي "نظام من الأدلة المتواضع عليها، واستخدام لهذا النظام، وليست نظاما فقط ينظر فيه الباحث دون أن يفكر في كيفية استخدام المتكلم له كوسيلة تبليغ أولا وكوسيلة اندماج في واقع الحياة ثانيا"[24] . فمصطلحا الوضع والاستعمال قريبان إلى حد ما من ثنائية اللغة والكلام عند فرديناند دي سوسير ومن ثنائية الملكة اللغوية والأداء الكلامي في النظرية التوليدية التحويلية عند نوام تشومسكي، "حيث يعني الوضع على المستوى الأول، اللسان باعتباره وصفا علميا للنظام القواعدي الذي يتجسد به الكلام أو الخطاب، ويعني الاستعمال على المستوى الأخر، الكيفية العفوية التي يجري بها الناطقون الأصليون لهذا النظام في واقع الخطاب"[25].

ولأن اللغة "قبل كل شيء وضع ثم استعمال الناطقين لها"[26]. أي متفق عليها بين أفراد المجتمع الواحد ؛ فنجد أن الحرف (القاف) مثلا في الوضع هو جنس من الأصوات أو عنصر لغوي له وظيفة التمايز عن غيره من الكلم تظهر وظيفته التمايزية من خلال مقابلته مع غيره من الأصوات اللغوية الأخرى كأن تقول قام / نام / عام / صام...، أما في الاستعمال فهو صوت معين لتأدية معنى أثناء عملية التخاطب كالتنوع اللهجي الذي نجده في الاستعمال قالك / آلك/ كالك" ولهذا ينبغي لمن يحلل عناصر اللسان من دوال ومدلولات أن يفرق بين ما هو راجع إلى التأدية واختلاف كيفياتها بين الأفراد والمجتمعات والأقاليم، وبين ما هو خاص بالوضع لا خلاف فيه لأنه شيء مجرد من أغراض الاستعمال لفظا كان أو معنى[27]

3. العامل :

اقترن مفهوم العامل بتعريف الإعراب، فنجد الشريف الجرجاني (ت816هـ) يعرف بقوله : "العامل ما أوجب كون آخر الكلمة على وجه مخصوص من الإعراب[28]" ومنها تعريف الصبان(ت 1206هـ) : "الإعراب ما جيء به لبيان مقتضى العامل من حركة أو حرف أو سكون أو حذف[29]". والمقصود به أثر تغير الحركات الإعرابية - سواء كانت ظاهرة أو مقدرة- في أواخر الكلم.

وقد ذكر سيبويه علامات الإعراب والبناء، وعلاقة العامل بالإعراب والبناء للكلمات من خلال حديثه عن مجاري أواخر الكلم الثمانية في التركيب بقوله : "وإنما ذكرت ثمانية مجارٍ لأُفرق بين ما يُدخله ضربٌ لما يحدث فيه العمل، وليس شيء منها إلاّ وهو يزولُ عنه، وبين ما يُبنى عليه الحرف بناء لا يزول عنه لغيره شيء أحدَثَ ذلك فيه، من العوامل التي لكل عامل منها ضرب من اللفظ في الحرف..."[30]. حيث ذكر العامل في الإعراب والأثر الذي تحدثه العلامة لأن النصب والفتح ضرب واحد في اللفظ ؛ فنقول : منصوب بـ... وعلامة نصبه الفتحة، أما في البناء فإنه لا يكتفي بذكر نوع البناء على آخر اللفظ، وإنما يذكر كذلك أثر العامل فيه بواسطة الإعراب المحلي.

يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح : "فإنّ العامل هي من أروع ما أبدعه الخليل بن أحمد وأصحابه (رحمهم للّه) ومن أخطر النظريات التي سيكون لها دور عظيم في تطوير معلوماتنا حول الظواهر اللغوية ؛ وذلك لأنّ مفهوم العمل هو المفهوم الدينامي الذي ينبني عليه المستوى التركيبي

للغة، فبفضله يستطيع اللغوي أن يرتقي إلى مستوى أكثر تجريدا من المستويات السفلى التي تحتوي على الوحدات الخطابية ومقوماتها القريبة، وهذا هو في الواقع أعمق بكثير من القول بأنّ مستوى التركيب Syntax هو ناتج عن تركيب الوحدات الدالة التي هي المورفيمات في اصطلاح الغربيين، وأول دليل على ذلك هو إمكانية استغلال العمل ... في معالجة النصوص بالحاسب. فنظرية العامل يستطيع بها اللغوي ان يمثل بها أبسط الكيفيات وانجحها في التراكيب المعقدة التي تتداخل فيها العناصر اللغوية ؛ لانها تصوغ التركيب في قالب رياضي دقيق ويرتقي بها من مستوى مادي معقد على مستوى صوري مجرد قابل للصياغة ومن ثم للاستخدام في الحاسبات الإلكترونية[31]". وبالتالي فإن مفهوم العامل من القضايا المهمة في المدرسة الخليلية القديمة. كما تسعى النظرية الخليلية الحديثة إلى إبراز ما قدمه العلماء الأولون من أجل كشف الأسرار اللغوية وإعادة الاعتبار للعامل ؛ لأنه ليس من المعقول أن يُجهل كل الذي تركوه لسبب واحد وهو قِدَمه وعدم ظهوره في عصرنا الحاضر[32]". فمفهوم العامل في النظرية الخليلية الحديثة وثيق الصلة بالبنية التركيبية للجملة، لأنه بمثابة المحرك الفعال لعناصرها والموجه لعلاقاتها ولإسناد الحركات الإعرابية المناسبة لها. فالعامل هو الفكرة التي تأسس عليها النحو العربي ؛ حيث "تأتي أهمية هذه الفكرة من كونها أساسا لفهم معاني النحو، تُفسِّر كثيرا من ظواهره تفسيرا تعليميا، وتقود إلى معرفة أسرار التراكيب اللغوية، وما تتضمنه من علاقات ترتبط بالمعنى، يستدل عليها بأصول استقراها العلماء من النصوص وجعلوها أشبه بالنظرية[33]". وهو موجود في التراث اللساني والغربي لاحظه تشومسكي في منهجه التحويلي.

والعامل في النظرية الخليلية نوعان :

- ما أثر نحويا كالنواسخ والأفعال
- ما أثر دلاليا، وهو المسمى بمستوى التصدير وما فوق العامل.

ويمكننا التمثيل لمفهوم العامل كالآتي :

[(ع م 1)± م 2] ± خ

(Ø) : العلامة العدمية، ع : عامل، م1 : معمول أول حيث لا يمكن للمعمول الأول أن يتقدم على العامل، م2 : معمول ثانٍ، +أو- : وتعني تواجد

العامل الثاني أو عدمه، خ : عنصر غير أساسي (الفضلة). أما السهم فيدل على أن المعمول الثاني يمكن ان يتقدم على العامل ومعموله الأول. مثلا :

(Ø) زيد منطلق / إن زيدا منطلق / كان زيد منطلقا / حسبت زيدا منطلقا

وعليه فإن العامل هو الذي يتحكم في التركيب الكلامي ويؤثر عليه.

4. المثال :

يعدّ المثال مفهوما إجرائيّا و حدّاً صوريا تتحدّد به العناصر اللغوية، كما أننا لا نجد له مقابلا في اللسانيات الغربية على رأي الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح باعتبار مفهوم المثال يخص النحو العربي فحسب وإن عرفه بعض اللسانيين الغربيين فمن خلال ما كتبه المستشرقون عن بنية العربية وقد أخذوا ذلك كله عن النحاة العرب[34] ؛ باستثناء متخصص في الأفازيا بجامعة ران الفرنسية Jean Galpin الذي تنبه إلى أن المريض يفقد القدرة على التعرف و الانتقال من الأمثلة (كتاب) إلى (بالكتاب) أو (الكتاب مفيد)[35]. وينطبق المثال كمفهوم منطقي رياضي على أدنى مستوى لغوي ممثلا في الكلمة ،وفي أعلاها كمستوى التراكيب، ومثال الكلمة" هو مجموع الحروف الأصلية والزائدة مع حركاتها وسكناتها كل في موضعه وهو البناء أو وزن الكلمة (مثال الكلمة) وفي مستوى اللفظة : مجموع الكلم الأصلية والزائدة مع مراعاة دخول الزوائد وعدم دخولها (العلامة العدمية) كل في موضعه. وهو مثال اللفظة اسمية كانت أم فعلية[36]". أي أن وزن الكلمة ومكون من عمليتين : العملية الأولى تضم الحروف الأصلية للكلمة، أما الثانية تهتم بالعلامة العدمية، أي التغيرات الطارئة على الكلمة من خلال دخول الزوائد عليها.

فمثال الكلمة هو مجموع الحروف الأصلية والزائدة مع حركاتها وسكناتها كل في موضعه، وهو البناء أو وزن الكلمة(مثال الكلمة) فكلمة مثل (ألعاب) أو(أحكام) أو (أجسام) أو (أصنام) فإن الهمزة والمد في الأمثلة وإن كانتا زائدتين فإنهما مبنيتان (أصليتان)، فليس وحدهما يدلان على الجمع كما يرى بعض الغربيين المحدثين لأنهما منعدمان في مفردة وإنما المجموع المتكون من هذه الزيادة والحروف الأصلية مع حركاتها وسكناتها، كل في موضعه، هو الذي يدل على الجمع وهو المثال (أفعال)[37]، ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي :

الكلمة	ألعاب	أحكام	أجسام	أصنام
الحروف الأصلية	ل / ع/ ب	ح / ك / م	ج / س/ م	ص / ن/ م
الزوائد	أ ا	أ ا	أ ا	أ ا
الحركات والسكنات	ـَـْـَ اْ	ـَـْـَ اْ	ـَـْـَ اْ	ـَـْـَ اْ
المثال	أَفْعَالْ	أَفْعَالْ	أَفْعَالْ	أَفْعَالْ

وعليه فالغاية العلمية للمثال هي الكشف عن الصيغة المشتركة لمجموع الرموز المرتبة التي تمثل بنية الباب لا صفتها، حيث يستنبط هذه البنية المحلل، ويمكن التمثيل لها على النحو الآتي :

فلو أخذنا فئة اسم المكان الثلاثي : مَلْعَبْ / مَكْتَبْ / مَعْمَلْ / مَجْمَعْ / مَصْنَعْ ...

فإننا نلاحظ وجود متغيرات في المثال (مَفْعَلْ) تخص الحروف الأصول، أما الثوابت فهي الزوائد والحركات والسكنات.

5. الأصل والفرع :

يقوم النظام اللغوي عند علماء العربية القدامى على أصول وفروع، إذ ميزوا بينهما كمفهومين ؛ فالأصل "ما يُبنى عليه ولا يبنى على غيره، ويمثل النواة أو العنصر الثابت الذي يستقل بنفسه ولا يتغير"[38]. ويعني الفرع "متغيرات متعددة يتعلق وجودها بالأصل وبصفاتها الذاتية[39]". وبالتالي فالفرع هو الأصل مع الزيادة كما يرى ذلك الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في قوله : "إن كل العناصر المفيدة القابلة للإنفراد تعتبر في اللسانيات الخليلية كأصول يمكن أن تتفرع منها وحدات أخرى بعمليات خاصة وهذا بعد حصر الأصول[40]". أي يحصل شيء من التحويل بتفريع بعض العبارات عن عبارات أخرى تعد أصولها، وهو ما يسميه النحاة العرب حمل الشيء على الشيء (كمنهج علمي) أو إجرائه عليه بغية اكتشاف الجامع الذي يجمعها وهو البنية التي تجمع بين الأنواع الكثيرة من الجمل كما توضحها المتتاليات التي ذكرها سيبويه في كتابه.

- مررتُ برجلٍ راكبٍ وذاهبٍ.

- مررتُ برجلٍ راكبٍ فذاهبٍ.
- مررتُ برجلٍ راكبٍ ثم ذاهبٍ.
- مررتُ برجلٍ راكعٍ أو ساجدٍ (منزلة إما و إما ...)

مررتُ برجلٍ راكعٍ لا ساجدٍ(إما غلط فاستدرك وإما نسي فتذكر)... إلخ

وكمثال توضيحي آخر نأخذ كلمة (كتاب) كأصل ويتفرع منها بالزيادة قبل الأصل فنقول : الكتاب / بالكتاب / إلى الكتاب / من الكتاب...

أما التفرع بالزيادة بعد الأصل فنقول مثلا : كتاب مفيد / كتاب زيد /كتابك / كتاب اللغة العربية...

حيث تفرعت النواة الاسمية (كتاب) عن طريق الزيادة القَبلية والبَعدية التي تتحدد كل في موضعها ، وبالتالي تنقلنا من الأصل إلى الفرع تدريجيا. وقد كَثُر استعمال مفهوم الأصل والفرع عند النحويين العرب ؛ غذ نجد في كتاب سيبويه : "لأنّ الأسماء كلها أصلها التذكير[41]" وأيضا "المفرد أصل للمثنى والجمع[42]". فيكون الانطلاق من الأصل الذي يمثل النواة ويحدث له تحول بالزيادة ؛ فالمذكر أصل والمؤنث فرع، المفرد أصل والمثنى والجمع فرعان عليه...

لقد طغت على سطح التفكير اللغوي العربي - قديما وحديثا- فكرة الأصل والفرع ؛ فالحالة الأولى من الدراسات اللغوية تمثل الأصل أما الفرع فيكون نتيجة للتغييرات التي تشهدها الحالة الأولى. لأن الأصل هو منطلق كل تحويل حسب رأي الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في تعريفه للأصل بقوله : "هو الشيء غير المسبّب الثابت المستمر ؛ لأنّه يوجد في جميع فروعه مع زيادة ، ولذلك لا علامة له بالنسبة لفروعه فهي تحتاج إلى علامة ، مثل المذكر بالنسبة إلى المؤنث ، والمفرد بالنسبة إلى المثنى والجمع ... والمضارع بالنسبة إلى الماضي، وغير ذلك[43]".

خاتمة

يعد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح عالما لسانيا بامتياز من خلال محاولاته البحث في التراث اللغوي العربي وموازنته باللسانيات الحديثة إدراكا منه بحقيقة التطور العلمي المستمر. حيث استطاع بعث التراث اللغوي العربي في ثوب أصيل مكنه من صياغته بما جدّ في البحث العلمي المعاصر. وعليه فإن ما تركه الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) يمثل الأرضية الخصبة التي انطلقت منها مسيرة البحث عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح بنظرة المجدد والمطوّر الذي أرسى مبادئ وأسس النظرية الخليلية الحديثة كنظرية لسانية عربية بامتياز تزاوج بين الأصالة والمعاصرة في كثير من المفاهيم اللسانية والقضايا اللغوية العربية.

الهوامش

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، "النظرية الخليلية الحديثة : مفاهيم الأساسية"، كراسات المركز، العدد 4 (2007) : ص 11.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية (الجزائر : موفم للنشر، 2012)، ج1، ص 208.

[3] ينظر : الشريف بوشحدان : الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد (7)، 2009، ص 44.

[4] ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون الطبيعية، وحدة الرغاية، الجزائر، ط1، 2007، ج 1، ص، 205.

[5] عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، ندوة اتّحاد الجامعات العربيّة، جامعة الجزائر، 1984، ص01.

[6] عبد الرحمان الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللغة و الأدب، معهد اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، العدد 10، 1996، ص85.

[7] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ص 210.

[8] ينظر : محمد ساري : المفاهيم الأساسية للنظرية الحديثة، مجلة كلية اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، الجزائر، العدد 8، 2010، ص 2.

[9] ينظر : خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006، ص 135.

[10] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في علوم اللسان، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، 2007، ص 10.

[11] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ج 2، ص 45.

[12] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 10.

[13] ميشال زكريا : الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، 1986، بيروت، لبنان، ص 5.

[14] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 208.

[15] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 169.

[16] شفيقة العلوي : العامل بين النظرية الخليلية الحديثة والربط العاملي لنعوم تشومسكي، حوليات التراث، جامعة مستغانم، العدد7، 2007، ص 3.

[17] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 81.

[18] صالح بلعيد : مقالات لغوية، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004 ، ص58

[19] سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان (ت 180هـ)، تحقيق : عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1977، ج1، ص 25.

[20] سيبويه : الكتاب، ج1، ص 25 – 26.

[21] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور : لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1956، مادة (حول)

[22] السيرافي : شرح كتاب سيبويه، تحقيق : رمضان عبد التواب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990، ج 2، ص 89_ 94 (بتصرف).

[23] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 218.

[24] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 90.

[25] يحي بعيطيش : الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، مجلة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، مارس 2010 م، ع 25 مارس، ص85

[26] صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية، دار هومة، الجزائر، 2003، ص 107.

[27] صالح بلعيد : مقالات لغوية، ص 62. (بتصرف).

[28] الجرجاني على بن محمد الشريف : معجم التعريفات، تحقيق : محمد الصديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، ط1، دت، ص 122.

[29] الصبان محمد بن علي : حاشية الصبان على شرح الأشموني، تحقيق : طه عبد الرؤوف سعد، المكتبة التوقيفية، القاهرة، دط، دت، ج1، ص 97.

[30] سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان : الكتاب، ج1، ص 13.

[31] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 170- 171.

[32] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 90.

[33] كريم حسين ناصح الخالدي، نظرية المعنى في الدراسات النحوية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص 81.

[34] ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 321.

[35] ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 251. وج2، ص 48.

[36] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 252.

[37] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 90 (بتصرف).

[38] بشير ابرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد7، 2005، ص 11.

[39] بشير ابرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، ص 11.

[40] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 83.

[41] سيبويه : الكتاب، ج1، ص 22.

[42] سيبويه : الكتاب، ج1، ص 22.

[43] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 76.