الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون ـ تيارت ـ
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
فرع :دراسات لغوية
تخصص: تعليمية اللغات

مذكرة بحث لنيل درجة الماستر الموسومة ب:

مبادئ اللسانيات الوظيفية ودورها في تعليمية اللغة العربية مستوى السنة الثانية متوسط –أنموذجا-

إعداد:

- بن يمينة وسيلة كلثوم
- بن عنان فاطمة

الأستاذ:

* عدة قادة

أعضاء اللجنة	الصفة
أ. موفق عبد القادر	رئيسا
أ. عدة قادة	مشرفا مقررا
أ. جبالي فتيحة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية :

1439–1440هـ الموافق لـ 2018–2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

نشكر الله العلي القدير الذي أنعم علينا بنعمة العقل والدين، القائل في محكم تنزيله: ﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾ سورة يوسف الآية: 76.

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم "من صنع إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فادعو له حتى تروا أنكم كافأتموه" رواه أبو داوود.

نتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف، "عدة قادة" الذي اتسع صدره لكل ما كان منا ثقيل، فشاكرين له تفهمه ونزاهته، ومشاركته لنا هذا البحث المتواضع، بنصائحه وتوجيهاته.

كما نتقدم بالشكر إلى الأستاذ موفق عبد القادر، والأستاذة جبالي فتيحة لمناقشتهما هذا الموضوع، وتصويبهما أخطاءه.

كما نتوجه بالشكر إلى جميع أساتذتنا خلال مشوارنا الدراسي.

وفي الأخير نتوجه بالشكر إلى كل من علمنا ولو بحرف

حفظ الله الجميع، وجزاهم خير الجزاء.

الإهداء

يطيب لي أن أهدي ثمرة عملي المتواضع هذا:

إلى أستاذي المشرف "عدة قادة"

أمي التي حملتني وهنا على وهن، وعانت الكثير

لأسعد أسعد الله حياتها، وأطال في عمرها.

- أبي، مثلي الأعلى، صاحب الصدر الرّحب، والقلب الرحيم الذي يتعب من أجل راحتي، نسأل الله أن يبلغه ما نوى.
- أخواتي نور دربي، وشراع أملي، ورمز قوتي فلهم مني جزيل الشكر.
- أخي الوحيد وقرة عيني، وزوجته وأبنائه، وخاصة نورهان، حفظهم الله.
- إلى من تقاسمت معها هذا العمل رفيقة دربي "وسيلة" فلك مني كل الشكر والإحترام.
- وإلى كل مستهد بنور الله سواء السبيل.
- لكل باحث عن كلمة حق في دنيا نرجو أن تقوى فيها كلمة الحق.
- لكل من أراد أن يجعل العلم له سلاحا والفضيلة سياجا.

فاطمة.

الإهداء

إلى التي قال في حقها رسول الله صلى الله عليه وسلم "أمك ثم أمك ثم أمك...إلى نبع الحنان والاطمئنان...إلى التي سقتني لبن المحبة...إلى شمعة قلبي ونور حياتي... إلى التي تسخر لنا السعادة في عالم الشقاء... إلى التي تشقى لتفرحنا وتتعب لتريحنا...إلى التي ألبستني ثوب الإرادة والمنافسة والتحدي...إلى من أهداني شراع الأمل والمستقبل...أمي العزيزة حفظك الله ورعاك.

إلى المعطاء الحنون...إلى سندي ومرشدي في الحياة...إلى من مد يده في كل الأوقات...أبي العزيز حفظ الله حبيبي.

إلى جدتي الحبيبة رحمك الله وأسكنك فسيح جناته فما أصعب فراقك...فلن أنساك طوال حياتي.

إلى صديق دربي وذكريات طفولتي ومشواري الدراسي ورمز سعادتي...زوجي الغالي...فله مني جزيل الشكر والمحبة والإخلاص...وإلى كل عائلة زوجي.

إلى إخوتي وأخواتي وخاصة صفية حفظكم الله.

إلى ابن أختي وابني ونور البيت وبسمتها الكتكوت الصغير "حبيب عبد الرحمن".

وإلى كل عائلة بن يمينة وبروان ولد محمد.

إلى رفيقة دربي ومشواري الدراسي "بن عنان فاطمة" لكي مني كل الحب والاحترام.

إلى صديقتي الغالية "بكوش هاجر"

إلى كل من ساعدني وساندني في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد.

أهدي لكم عملي المتواضع وثمرة مشواري الجامعي أحبكم جميعا ولكم مني كل الاحترام والتقدير والشكر والاحترام والحمد لله رب العالمين.

وسيلة

مقدمة

بسم الله مسبب الأسباب وخالق الأسماء واللغات، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين صلى الله عليه وسلم أما بعد:

تبقى الظاهرة اللغوية من أهم الظواهر الطبيعية التي شغلت الفكر الإنساني منذ القديم، ولا يزال البحث فيها متواصلا، حيث تناولها العلماء على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم، وصولا إلى النتائج التي حققتها اللسانيات بمختلف فروعها، من عامة وتطبيقية إلى الوظيفية، باعتبار هذه الأخيرة مصطلحًا له مفهومين (تركيبي، وفونولوجي)، أما التركيبي فهو متعلق بالعلاقات الموجودة بين كلمات الجمل، والفونولوجي متعلق بالوظيفية في ذاتها، التي تلعب دور التمييز في تبليغ الرسالة، ومن هنا فالوظيفية بصفة عامة اتجاه لساني يربط بين العناصر اللغوية المختلفة حتى يتمكن المتعلمين من خلال هذه العناصر اللغوية التعامل مع القدرات اللغوية في المواقف العملية، واستخدامها استخداما سليما، ولا يتم ذلك إلا وفق مبادئ تمكنهم من فهم هذه الوسيلة أي اللغة، والعمل على تفعيل مهاراتها المختلفة لاستقامة المعنى وسلامة الأداء اللغوي، واتخاذ ما يتعلق بقواعدها وسيلة لا غاية في حد ذاتها، ومن هذا المنطلق وقع اختيارنا على موضوعنا معنوانًا بـ:

"مبادئ اللسانيات الوظيفية ودورها في تعليمية اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أنموذجا".

ومن الضرورة الإشارة إلى الأسباب المعرفية والمنهجية التي أدت بنا إلى اختيار هذا الموضوع الذي يعتبر من أوليات الحفاظ على الذات الحضارية، فعلم كل امرئ بلغته وقدرته على التعبير والإبداع العلمي لا يكون إلا بقدرته على تفعيل هذه اللغة وكفاءته في استعمالها بشكل جيد أثناء عملية التواصل والتحاور، وذلك وفق مناهج وبرامج تعليمية تضعها الهيئات المختصة ويطبقها المعلم بأساليب تدريبية قائمة وفقا له مع الإحاطة بجميع المهارات اللغوية في مختلف المواقف التواصلية.

وفي هذا الإطار يثير موضوع بحثنا مجموعة من الإشكالات أهمها:

- ما هي مبادئ اللسانيات الوظيفية؟
- ما دور اللسانيات الوظيفية في تعليمية اللغة العربية؟
- ما مدى عمل مناهج اللغة العربية عامة ومنهاج السنة الثانية متوسط بخاصة بهذه المبادئ؟
- ما مدى حرص الأساتذة على تفعيل هذه المبادئ أثناء إنجازهم للدروس؟.

وللإجابة عن هذه الإشكالات إجابة علمية موضوعية اقتضت ضرورة البحث أن يتوزع هيكله إلى خطة منسجمة على المنوال التالي:

مدخل وفصلين وخاتمة،بحيث عالج المدخل الذي جاء تحت عنوان: "المسار التاريخي للدرس اللساني من اللسانيات البنيوية إلى اللسانيات الوظيفية"، وتطرقنا فيه إلى اللغة وأهميتها، بالإضافة إلى مراحل الفكر اللساني مع مفهوم اللسانيات (العامة والتطبيقية)، والمدارس اللسانية المعاصرة وعلاقتها بالوظيفية.

أما الفصل الأول تناولنا فيه اللسانيات الوظيفية ومبادئها واندرج تحته مبحثين اثنين: فكان الأول بعنوان: "ماهية اللسانيات الوظيفية"، أما الثاني: "مبادئ اللسانيات الوظيفية".

وفي الفصل الثاني عالجنا: مبادئ اللسانيات الوظيفية ودورها في تعليمية اللغة العربية مستوى السنة الثانية متوسط أنموذجا، وقد اندرج تحته ثلاثة مباحث: كان المبحث الأول وصف للأنشطة اللغوية في منهاج السنة الثانية متوسط، وتناول المبحث الثاني: دور مبادئ اللسانيات الوظيفية، أما المبحث الثالث فكان بعنوان دروس نموذجية من إنجاز مجموعة من الأساتذة.

وخاتمة البحث فقد تضمنت مجموعة النتائج التي توصلنا إليها، معتمدين في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد أساسا على وصف المفاهيم والمصطلحات المتعلقة باللسانيات الوظيفية وحللناه بواسطة ذكر المبادئ اللسانية ودورها في تعليمية اللغة العربية من خلال منهاج السنة الثانية متوسط.

ولمعالجة هذا البحث اعتمدنا على مجموعة من المراجع التي كانت منطلقا له نذكر منها: مبادئ في اللسانيات لخولة طالب إبراهيمي، إضافة إلى اللغة الوظيفية والاتصال عند زكريا شعبان، كما اعتمدنا على المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي لأحمد المتوكل.

أما عن الصعوبات التي واجهتنا أثناء إنجازنا لهذا البحث نذكر من بينها كثرة المادة المعرفية ، وصعوبات أثناء حضورنا لدروس نموذجية.

وفي الأخير نحمد الله العزيز الكريم على توفيقه ومنّه ونشكر الأستاذ المشرف الفاضل الدكتور "عدة قادة" اعترافا بفضله وتشجيعه لنا لإنجاز هذا البحث فجزاه الله ألف خير وعلى من أعاننا ولو بالقليل.

نسأل الله جلّ ثناؤه السداد والتوفيق، وما توفيقنا إلا به جلّ وعلا فعليه توكلنا وإليه أنبنا.

بن يمينة وسيلة.

بن عنان فاطمة

تيارت في: 2019/05/23.

المدخل

المسار التاريخي للدرس اللساني من اللسانيات البنيوية إلى اللسانيات الوظيفية

- اللغة وأهميتها
- مفهوم اللسانيات العامة _التطبيقية
- مراحل الفكر اللساني
- المدارس اللسانية المعاصرة وعلاقتها باللسانيات الوظيفية

اللغة وأهميتها:

إن عملية تعليم اللّغة وتعلمها، لا يمكن أن يكون ناجحًا وناجعًا، إلى إذا قام على مرتكزات وأسس علمية نظرية وعملية تطبيقية ثابتة ومضبوطة، لأن تعليم اللّغة بحد ذاتها ليس بالعمل الهيّن باعتبار هذه الأخيرة المحرك الوحيد والأساسي في أي عملّية تعلُميه تعليمية وفي كونها أداة للتواصل والتفاهم، وقضاء الحاجات بين أفراد المجتمع الواحد، بل تتعداه لتحمل دلالات وحمولات فكرية وثقافية وحضارية للأمم، وعليه فللّغة أهمية بالغة في حياة الفرد وتكوين المجتمع ولهذا نجد الاهتمام بها كان منذ القدم ولا زال متواصلا من طرف اللغويين وأهل الاختصاص.

واللّغة كما عرفها ابن جني في باب القول على اللّغة وما هي "أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[1].

وبالتالي لم تستطع التعريفات أن تتجاوز هذا التعريف الموضوعي ، إذ هي الإنسان والوطن والأهل ونتيجة للتفكير، وميزة الإنسان عن الحيوان[2]، أما ابن حزم فعرفها على أنها ألفاظ يعبر بها عن المسميات، وعن المعاني المراد إفهماها، ولكل أمة لغتهم، وبالتالي هي العناصر الوظيفية، ويكون عددها محدودا في كل لسان وتختلف أيضا من حيث ماهيتها والنسب القائمة باختلاف الألسنة[3].

وعند المحدثين الغرب أمثال (نعوم تشومسكي) (N.Chomsky) فهي فئة أو مجموعة من الجمل المحدودة، أو غير المحدودة ويمكن بناؤها من مجموعة محددة من العناصر[4].

وكذلك توضح التعريفات الحديثة، أن اللّغة أولا وقبل كل شيء نظام من الرموز، ومعنى هذا أنها تتكون من مجموعة من الرموز تُكوِن نظاما متكاملاً، وهذا النظام يكون مركبا معقدا، والأصوات التي تصدر عن أعضاء النطق عند الإنسان محدودة نسبيا، ولكن هذه الأصوات المحدودة تتخذ أنساقا كثيرة فتكون ألاف الكلمات في اللّغة الواحدة ، وتتخذ هذه الكلمات عدة ترتيبات متعارف عليها في البيئة اللّغوية فتكون ملايين الجمل[5].

---

[1]- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، (تح): محمد على النجار، ج1، دار المكتبة المصرية، (د.ط)، (د.ت) ، ص: 33.

[2]- عبد السلام المسدي، الهوية العربية والأمن اللّغوي، المركز اللغوي للأبحاث والدراسات، لبنان، ط1، 2014، ص: 403.

[3]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ملتزم الطبع والنشر، دار الفكر العربي، عمان، ط1، 2004، ص: 150-151.

[4]- المرجع نفسه، ص: 151.

[5]- ينظر: محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (ط.جديدة)، (د.س)، ص: 10-11.

ومن خلال هذه المفاهيم يتضح لنا أن مفهوم اللّغة اختلف من عهد إلى عهد وبدأ بتطور مع تطور الإنسان وتقدمه وبتالي أصبحت لها أهمية أكثر، وما كانت اللسانيات إلى لمرافقة هذا التطور وخدمته، فلهذا يعد البحث في موضوع اللسانيات مهما كان منهجه وغايته هو بحث في الظاهرة اللّغوية، فكان لظهورها أي اللسانيات لثروة معرفية ليس كغيرها من العلوم الإنسانية، لدراستها اللغة في حيز الاستعمال، وقبل الخوض في ما جاءت به هذه اللسانيات وفيما تمثل دورها لابد من الإشارة إلى مفهومها.

مفهوم اللسانيات العامة:

لا يكاد يذكر الفكر اللساني الحديث أو اللسانيات الحديثة إلا ويأتي معها ذكر اللغوي السويسري فرديناد سوسير (De Soussure) الذي يعزى إليه الفضل في تحديد إطارها النظري والمنهجي من خلال مادتها وموضوعها، فمادة اللسانيات حسب دي سوسير هي لا تخرج عن اللّغة التي يتحدث بها الناس في الواقع[1] وتدرس اللسان البشري دراسة علمية وموضوعية من خلال الألسنة الخاصة لكل مجتمع والعلمية يقصد بها دراسة ذات موضوع محدد، بطريقة ثابتة تنتهي إلى مجموعة من القوانين[2] أما موضوعها فهو اللسان البشري في ذاته ومن أجل ذاته[3]، أي دراسة تلك الظاهرة العامة والمشتركة بين بني البشر والجديرة باللإهتمام والدراسة بغض النظر عن كل الاعتبارات الأخرى، التي لا تعد من صلب اهتمام اللسانيين، وحدد دي سوسير مجاله فقال إنه "دراسة اللسان منه وإليه"، وتطمح هذه الدراسة أن تكون دراسة وصفية علمية بعيدة عن الاعتبارات المعيارية التي طبعت دائما الدراسات اللّغوية4.

مفهوم اللسانيات التطبيقية:

تعتبر اللسانيات الحديثة أقل حداثة من اللسانيات، ولم تتبلور معالمها بعد ، ولم تتضح الوضوح المطلوب إلى غاية اليوم ،بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك.

---

[1]- محمد العيد رتيمة، سهام دويفي، جذور التفكير الوظيفي في الفكر اللغوي العربي القديم، مجلة تواصلية، العدد 10، جامعة يحي فارس، المدية،(د.س)، ص: 119.

[2]- ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2013، ص: 24.

[3]- محمد العيد رتيمة، سهام دويفي، جذور التفكير الوظيفي في الفكر اللغوي العربي القديم، ص: 119.

[4]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006، ص: 09.

ولم تظهر اللسانيات التطبيقية كعلم مستقل له قواعده ومصطلحاته ومنهجه في الدّراسة إلى في حوالي 1947م ،وذلك في معهد اللّغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية ،وقد برزت أعمال هذا المعهد في مجلته المشهورة التي تسمى بمجلة علم اللّغة التطبيقي[1]، ثم أسست مدرسة علم اللّغة التطبيقي في جامعة **إدنبره** سنة 1958، School of Applied Linguistics وهي من أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال ولها مقرر يحمل اسم الجامعة في هذا العلم[2]، وكما ذكرنا سابقا فإن البحث اللساني اليوم أيّا كان نوعه لا يستمد شرعيته إلا من محاولة فهم الظاهرة اللّغوية فهماً باطنياً عبر إدراك خصائصها الذاتية، مما يحقق لها غايتها الأولى ألا وهي الإبلاغ[3].

وبعدما استقرت اللسانيات علم مستقل بذاته بدأت تتشكل مراحله فمر الفكر اللّساني بثلاثة مراحل أساسية نجملها كالأتي:

1- مرحلة الفكر البنيوي Structuralisme:

قيل غالبا إنه من الصعب إيجاد ميزة للبنيوية، ذلك أنها ارتدت أشكالاً كثيرة التنوع لا تسمح بتقديم قاسم مشترك وإن "البنيات" المعروفة اكتسبت معان تزداد اختلافاً، فيرى البعض أن البنيوية، كما في الرياضيات تتعارض مع تجزئة الفصول غير المتجانسة محاولين إيجاد الوحدة بواسطة تشكلات، والبعض الآخر يرى كما الأجيال متتالية من اللغويين، إلا أنه تبدو البنيوية مجموعة تحويلات تحتوي على قوانين أو بكلمة موجزة، تتألف من ميزات ثلاث: الجملة و التحويلات، والضبط الذاتي[4]، ويرى هذا الفكر البنيوي اللّغة بنية منظمة متكاملة فيعنى بتصنيف ثم يتعداها إلى Phonetique الكلمات وصلاتها الاشتقاقية وصورها بدأ من المستوى Synchronique المستويات اللسانية الأخرى، كما أنه درس اللغة دراسة وصفية أنية فمثل بذلك الدراسة التعاقبية بمحور عمودي، هذا دائما Diachronique ودراسة تعاقبية في حالة الحركة، وفقا للتغير الزمني أو التاريخي للّغة، حتى فرق بين الدراسة الوصفية والدراسة التاريخية، وثمة علاقة تعقد بين هاتين الوحدتين أي الوصفية

---

[1]- محمود إسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال مشهور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية)، دار الغرب الإسلامي، الرباط،1987، ص: 217.

[2]- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، 1995، ص: 09.

[3]- عبد السلام المسدّي، اللسانيات وأسسها المعرفية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دار التونسية للنشر، تونس، 1986، ص: 149.

[4]- ينظر: جان بياجيه، البنيوية، (تر): عارف منمينة وبشير أوبري، منشورات العويدات، بيروت، باريس،ط4، 1985، ص: 7.

والتاريخية هي ما يطلق عليه بمعنى أن عناصر الجملة أو Syntagmatique Relation لعلاقة الأفقية أو السياقية وحداتها تنتظم فيما بينها في شكل خط أفقي متدرج زمنياً، حيث هذه العلاقة بين الوحدات المتتابعة هي علاقة حضور[1].

غير هذا فمرحلة الفكر البنيوي عزلت الظاهرة اللّغوية عن العوامل الخارجية وتعتبره نسقا مغلقا أي اللّغة ويمكن وصفه وتحليله تحليلا شكليا فقط، تاركاً الجانب غير المحسوس للّغة، وهو جانب المعنى[2].

ومن هنا يتضح لنا أن الفكر البنيوي كان الركيزة التي انطلقت منها اللسانيات الحديثة مع دي سوسير من خلال كتابه (دروس في اللسانيات العامة) وكان السباق في دراسة الظاهرة اللّغوية دراسة علمية وموضوعية ومن منطلق دراسته اللّغة لذاتها ومن أجل ذاتها وتجريدها من المتغيرات الخارجية أو بما يسمى بالمرجع، ومن أهم ما يميّز هذا الفكر تركيزه على الجانب الصوري للّغة بعيداً عن الدلالة والمعنى.

2- مرحلّة الفكر التوليدي التحويلّي:

جاءت هذه المرحلة كمعارض للفكر البنيوي،وبنت مبادئها على أساس:

اللّغة قدرة كامنة في الذات الإنسانية: فالإنسان يولد ومعه القدرة على إنتاج اللّغة لأنه مزود بالقواعد الأساسية، فقواعد اللغة الإنسانية موجودة بالفعل.

الإنسان قادر من خلال القواعد التي تخلق معه على إنتاج قدر غير محدد من الجمل والتعابير، فالقواعد محددة ولكن الإنتاج غير محدد[3].

واهتم كذلك هذا الفكر بالكلّمة، من حيث بناؤها واشتقاقها وخطوط مسالكها في الاستعمال، وهو جانب من الدراسة تزدوج فيه الصيغة المعجمية بالصيغة الصرّفية[4].

---

[1]- ينظر: نسيمة نابي، مناهج البحث اللغوي عند العرب في ظل النظريات اللسانية، رسالة ماجستير (غير منشورة) ،جامعة ميلود معمري، تيزي وزو، 2010، ص: 70-72.

[2]- ينظر: محمد العيد رتيمة، جذور التفكير الوظيفي في الفكر اللغوي، ص: 120.

[3]- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2006، ص: 27.

[4]- عبد السلام مسدّي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص: 149.

وعليه فنوام تشومسكي 1928، بهذا ينظر إلى اللّغة في مستويين: مستوى عميق، ويتمثل في القواعد النحوية، والتي اسماها بالكفاءة اللّغوية، ومستوى سطحي ويتمثل في الأداء أو الكلام الفردي[1].

وعلى هذا الأساس فإن تشومسكي يرى اللّغة أو الكلمة بنية عميقة وبنية سطحية ومن دونهما يتعذر فهم النص أو الخطاب.

3- مرحلة الفكر اللّساني الوظيفي:

تنظر هذه المرحلّة إلى اللّغة على أنها أداة تؤدي وظيفة أساسية في المجتمع وهي وظيفة التواصل، ليسقط بذلك شعار "دراسة اللّغة ذاتها ولذاتها" فهذا الفكر أعاد اللّغة إلى أحضان المجتمع، الذي يحتاج إليها لترابط والتواصل بين أفراده، فهي ذلك المنجز الفعلي اللّغوي للمتكلمين في مقامات مختلفة لأداء أغراض معينة بتعبير أخر، لم تعد مجرد وحدات لغوية تربطها علاقات لغوية تحدد وفق المستويات اللّغوية في لسان معين[2]، بمعنى دراسة الكلمة المؤلفة مع غيرها في أصغر صورة من صور التعبير وهي الجملة، وتعنى هذه الدراسة بكل ما يطرأ على الجملة من حالات تركيبية تعنى بأحوال أجزائها الرئيسية وغير الرئيسية لتنتهي إلى تقديرات الجملة من حيث هي الكل[3].

فالفكر اللساني الوظيفي قد تبنى كل جوانب الجملة من كلمة وحرّف وصلا إلى التركيب حتى يكون منجزا عمليا أي أكثر وظيفة ويؤدي معنى. وما نلاحظه في الدراسات المعاصرة الحديثة هو إن هذا الاتجاه أو الفكر اللساني الوظيفي قد أخذ حظه الوافر من الدراسة والاهتمام.

المدّارس اللّسانية المعاصرة وعلاقتها باللسانيات الوظيفية:

بعد ظهور محاضرات اللساني دي سوسير وخاصة بعد انتشار أفكاره من خلال ما جاء في "كتابه دروس في اللسانيات Cours de linguistique بدأت تتشكل مدارس لسانية العامة"، وتتعدد، وكل حسب اتجاهاتها ودراستها للّظاهرة اللّغوية ومن أهم المدارس التي ظهرت أرائها مايلي:

1- المدرسة البنيوية Structuralisme:

لقد اقترن اسم هذه المدرسة باسم المدينة التي أنجبت سوسير واحتضنت أفكاره (جنيف)، ومنها بدأ رحلته العلمية إلى ألمانيا، ثم إلى فرنسا ثم العودة إلى جنيف لاستثمار هذه الحصيلة العلمية

[1]- محمد عيد رتيمة، جذور التفكير الوظيفي في الفكر اللغوي العربي القديم، ص: 120-121.

[2]- المرجع نفسه، ص: 121.

[3]- عبد السلام مسدّي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص: 149.

وبلورتها واكتمالها، وتعتبر هذه المدرسة المحطة الأساسية التي قامت على المبادئ الأولية التي جاء بها سوسير في الحقل اللّساني أولا، ثم في حقول معرفية أخرى ثانيا[1] ومن أعلام هذه المدرسة سيشهاي Sechehay وشارل بالى Charl baly وقد تتلمذا على يد هذا الأخير، وهما اللذان طبعا محاضراته في الكتاب الذي اشتهر به، اهتما بقضايا اللّغة وتميزا بوجهة نظره، فقد احتضن شارل بالي (ت1947م) في السنسكرية واليونانية وذلك بعد أن استوعب مفاهيم أستاذه، وتمكن من فهمها واهتم بدراسة الأسلوب وكان له دور بارز في إرساء الأسلوبية المعاصرة سنة 1902[2].

وتعنى هذه المدرسة بدراسة المنجز في صورته الآنية بغض النظر عن السياق الذي أُنتج فيه، أي أنها تهتم بكيفية تصنيف الوحدات اللسانية في الجملة على أساس وظيفتها الشكلية، بمعنى تشكل اللّفظة هو الذي يعين الباحث أو الدارس على تحديد القسم الذي تندرج فيه وفق توزيعها داخل الجملة بين الأجزاء والوحدات الأخرى دون الاهتمام بالمعنى، وقد اهتم سوسير بالوحدة اللّغوية وعلاقتها بالوحدات الأخرى في النظام حيث تظهر قيمتها بعلاقتها بالعناصر اللغوية الأخرى[3].

2_ المدّرسة الروسية (مدرسة موسكو):

تكونت هذه المدرسة ابتدأ من سنة 1915، أي منذ أن وصل كارسفسكي تلميذ ديسوسير إلى موسكو ونشر أفكار أستاذه بين الدرسين الشباب الذي كان لديهم استعداد لتقبل هذه المفاهيم الجديدة، والعمل بها في مجال تطوير مناهج الدراسة اللّغوية التي كانت تخضع للمناهج التقليدية، ومن هؤلاء الشباب تربسكوي وياكبسون[4].

ثم نشأت مدرسة موازية لهذه المدرسة ذات نزعة تقليدية سنة 1917تسمى بشكلانية الروسية، التي كانت على مبدأ: إن الأثر الأدبي يتميز ببروز شكله، فهي -كما ترى- تعيد الاعتبار إلى الجانب الشكلي الذي غيب في النقد الروسي التقليدي، الذي كان يعول عليه في التحليل للخطاب على العوامل الخارجية ويغفل الجانب الشعري الذي يميز الأثر الأدبي عما سواه[5].

---

[1]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص: 45.

[2]- السعيد شنوقة، مدخل إلى المدارس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث، الجزيرة للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2008، ص: 67.

[3]- نسيمة نابي، مناهج البحث اللّغوي عند العرب في ظل النظريات اللّسانية، ص: 71.

[4]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص: 47.

[5]- السعيد شنوقة، المدارس اللسانية، ص: 96.

وما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام هو أن الشكلانيين،كانوا يرفضون هذه التسمية التي نعتوا بها قبل خصومهم، والتسمية التي كان يفضلونها في منهجهم هي الدراسة المورفولوجية وليس الدراسة الشكلية، وكانت هذه المدرسة نتيجة حتمية للتحول العميق، الذي بدا أولا في الحقل اللساني، ثم تجاوزه إلى حقول معرفية أخرى ومما لا ريب فيه هو أن أقرب حقلا إلى اللسانيات هو الحقل الأدبي، ولذلك فان أصفى صورة لأثر النظرية اللسانية تتبدى في الخطاب النقدي المنجز[1].

3- المدرسة النسقية (مدرسة كوبنهاجن):

ظهر في العقد الثالث من القرن العشرين، اتجاه لساني جديد، بدأت معالمه تتشكل انطلاقا من تلك الحركة اللسانية المتسرعة التي شهدها شمال أوربا، وهي حركة متميزة تأثرت بالمفاهيم الجديدة التي أتى بها دي سوسير[2].

فجاءت هذه النظرية لتتخلى عن الدارسات اللّغوية المتأثرة بالفلسفة والأنثروبولوجيا واللسانيات المقارنة، لتعنى بوصف الظواهر اللّغوية، وتحليلها وتفسيرها بطريقة موضوعية، فيقول يلمسيلف عن هذه المدرسة "أنها تهدف إلى إرساء منهج إجرائي، يمكن من فهم كل النصوص من خلال الوصف المنسجم والشامل، إنها ليست نظرية بالمعنى العادي لنظام من الفرضيات، بل نظام من المقدمات المنطقية شكلية، والتعريفات والنظريات المحكمة التي تمكن من إحصاء كل إمكانات التأليف بين عناصر النص الثابتة[3].

إضافة إلى هذا فكانت محاولة أصحاب هذه المدرسة التجديد في طريقة دراسة اللغة والإعراض عن الأساليب التقليدية واعتماد الدراسة العلمية، وقد وظفوا في بحثهم اللساني المصطلحات الغريبة، وصاغوا العناصر اللّغوية، في شكل رموز جبرية، ذات سمة رياضية واستعملوا التراكيب اللّغوية في شكل معادلات رياضية، الأمر الذي ترتب عليه رد فعل قوي من اللسانيين والمفكرين والفلاسفة[4].

4- المدرسة الإنجليزية:

تأسست هذه المدرسة على نزعتين:

---

[1]- أحمد حساني ، مباحث في اللسانيات ،ص:48،49.

[2]- المرجع نفسه، ص: 77.

[3]- ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2008، ص: 156-157.

[4]- السعيد شنوقة، المدارس اللسانية، ص: 78.

الأولى: على الأصوات الوظيفية أي (الفونولوجية) وبمعنى آخر كانت تنطلق في بحثها ودراستها، الفونولوجية، التي وضع أسسها اللسانيين،بال Bell الذي تأثر بالنظريات . اللّغوية الهندية واعتقد أن تطور النظريات اللّغوية يستلزم الدراية الدقيقة بمباحث الأصوات اللّغوية، وهنري سويتsweet. H والعالم دانيال جونزD.jones وجاء بعده اللساني جون فيرث.furth. J.

الثانية: بنت فيها على النزعة الدلالية الثقافية، التي مثله فيرث (1960م) وعلى العموم ركزت هذه المدرسة في بحثها على ظواهر السياق ومقتضى الحال[1].

5- المدّرسة الوصفية (الأمريكية):

لئن كان القرن التاسع عشر قد هيمن عليه اللسانيات التاريخية والمقارنة، فإن القرن العشرين قد سيطرت عليه اللسانيات الوصفية، وقد تطور هذا النمط من اللسانيات الآنية بطريقة مستقلة في جهتين مختلفتين من العالم، أوربا وأمريكا، وبشكل عام فان اللسانيات الأمريكية اختلفت عن اللسانيات الأوروبية من حيث المنهج المتبع والمادة المدروسة[2]، ومن هنا تأسست هذه المدرسة في مرحلتها الجنية انطلاقا من الدراسات الأنثروبولوجية، التي تهتم بدراسة العناصر البشرية لقبائل الهنود الحمر، واستكشاف خصائصها الثقافية، وفي ظل هذا نشأت الدراسة اللسانية بعد إسقاط المفاهيم السلوكية على الدراسة اللسانية، على يد سابير ثم بلومفيد ثم تشومسكي في نظريته التوليدية التحولية[3]، وهكذا فإن هذه الدراسة تنبني على اللغة المنطوقة، وتعتمد على الأشكال اللغوية بعيدة كل البعد عن إقحام المنطق والمعنى في تفسير الظواهر اللّغوية، وترتكز على وصف خصوصيات كل لغة على انفراد، أي دراسة كل لغة كما هي مستعملة في مكان وزمان معينين[4].

6- مدرسة براغ:

أسس العالم التشيكي فيلام ماثيزيوس Vilem Mathesius وبعض معاونيه نادي براغ سنة 1926م، وأصبح هذا النادي اللساني يعرف فيما بعد بمدرسة براغ، أو المدرسة الوظيفية، أو المدرسة الفونيمية[5]، إلى أن تم حل الحلقة عند قيام الحرب العالمية الثانية لأسباب مجهولة التي عرقلت

[1]- السعيد شنوقة، المدارس اللسانية، ص: 78.

[2]- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص: 187.

[3]- السعيد شنوقة، المدارس اللسانية، ص: 99.

[4]- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص: 187.

[5]- المرجع نفسه، ص: 136.

شيئا ما أعمال اللسانيين فتجمدت نشاطاتهم لمدة أربع أو خمس سنوات ولكن بالرغم من ذلك هاجم اللساني دانماركي يلمسيف نظريات حلقة براغ بعنف ووضع لسانيات جديدة سماها كلوسيماتكية من اللّغة اليونانية القديمة[1]، وبعد هذا أصبح لها الصدى الكبير في الأوساط اللّسانية التي تعني لسان العالمية، وعدد كبير من منظري ومثقفي العصر وفدوا للعمل بها ومن بينهم مؤسس اللسانيات الرسمية الفرنسية مارتنيه وإميل بنفيست[2]، ثم أخذت تعمل بطابعها المتميز بدءا من عام 1928م، أي تاريخ انعقاد المؤتمر الدولي الأول للسانيات، في"لاهاي" بهولندا، هذا المؤتمر الذي ظهرت فيه بوضوح سمة الدّراسة الصوتية الوظيفية، الفونولوجية المعاصرة، وقد تتابعت المؤتمرات الدولية بعد ذلك نذكر منها[3]:

- مؤتمر جنيف سنة1933م.
- مؤتمر كوبنهاجن سنة 1936م.
- مؤتمر باريس سنة 1948م.
- مؤتمر لندن سنة 1952م.
- مؤتمر أوسلو سنة 1957م.
- مؤتمر كمبريج (الولايات المتحدة الأمريكية) سنة 1962م.
- مؤتمر بوخاريست سنة 1967م.
- مؤتمر بولونيا الايطالية سنة 1972م.

ثم طور اتجاه الحلقة حديثا إلى نظرية معقدة بواسطة الأمريكي "وليان لابوف" الذي اتفق مع لغويها في النظر إلى البعد الاجتماعي بصورة جدية، ومن ثم التوصل إلى تحطيم الفصل الصارم الذي أقامه "دي سوسير" بين التاريخية والوصفية[4]، ولكن مما لا مرية فيه أن كتاب هذا الأخير "محاضرات في اللسانيات العامة"، كان له أثر كبير على بزوغ مدرسة براغ وتوجت ببحوث في اللسانيات الوظيفية على وجه الخصوص وما اللسانيات الوظيفية إلى فرع من فروع اللسانيات البنيوية، بيدا أنها ترى أن

[1]- أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، مطبعة الكرامة، الرباط، ط1، 2001، ص: 40-43.

[2]- برنار توسان، ما هي السميولوجيا ،(تر) محمد نظيف ،إفريقيا الشرق ،المغرب ،لبنان ، ط2 (د.ت)،ص:40.

[3]- السعيد شنوقة، المدارس اللسانية ،ص:69،70.

[4]- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة ،ص:/86،87.

البنية النحوية والدلالية والفونولوجية للغات تحدد بالوظائف المختلفة التي تقوم بها في كل مجتمع[1]، ومن هنا لا يمكننا إنكار فضل لسانيات دي سوسير على حلقة براغ التي استمدت مرجعيتها النظرية من المبادئ اللسانية التي جاءت في كتابه، تلك المبادئ التي شاعت بين الناس ابتداء من سنة 1916م[2].

فظهرت نتائج هذا التأثير على التفكير اللّغوي الحديث تأثيراً بما يفوق تأثيراً أي جماعة لغوية أخرى في تاريخ علم اللّغة، وعلى هذا الأساس اتفق أعضاؤها أي مدرسة براغ على اتخاذ الفكرة التركيبية والوظيفية في اللّغة كأساس في الدراسة اللّغوية، وان اختلفوا في مجال التطبيق، وواصلت الحلقة نشاطها[3]، وتأثيرها خارج براغ في شكلها الجديد، وهو الوظيفية Fonctionnalisne واستطاعت أن تعير منهجها اللساني (البنيوي، والوظيفي) إلى معارف إنسانية أخرى، فقد تأثرت دراسة الفنون والجماليات، والنقد الأدبي وتحليل الخطاب، والأنثربولوجيا، والدراسات الاجتماعية والنفسية تأثيراً عميقا بالمتغيرات المنهجية التي حصلت في عالم اللسانيات[4].

أشهر أعلام مدرسة براغ:

ضمت مدرسة براغ، أو بما تسمى المدرسة الفونومية، عشرات الأعلام لمعت في مجال علم اللّغة، سواء منهم التشيكوسلوفاكيون، أو الأكرانيون، أو الروس أو الألمان وعلى اختلاف جنسياتهم وأرائهم إلى أن حلقة براغ جمعتهم واتفقوا على أهم قضاياها ألا وهي الوظيفية أو دراسة اللغة في الاستعمال وبإيجاز سنعرف أهم وأبرز روادها كالتالي:

1- فيلام ماثيزيوس Mathesuis (1882_1945)

ولد عام 1882م، وتوفي عام 1945م، أو1996م، ويعد رائد الدراسة الوصفية أو التزامنية للغة، كما له أبحاث لغوية استخدم فيها المنهج المقارن التحليلي[5]، ويعد أحد المع العلماء ليس في اللسانيات فحسب بل في علم اللغة والأدب الانجليزي وقد أسس بمعية معاونيه نادي براغ اللساني، ثم شغل منصب أستاذ اللغة الانجليزية بجامعة كارولين الأمريكية وفي سنة 1911م، نشر ماثيزيوس نداءه الأول لمنهج جديد لدراسة اللغة بعنوان "حول كمونية الظواهر اللغوية"، ومن أهم الأبحاث التي قام بها

[1]- ينظر: أحمد مومن، اللسانيات، النشأة والتطور، ص: 136.

[2]- ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص: 52.

[3]- أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995، ص: 167.

[4]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص: 54.

[5]- أحمد عمر مختار، محاضرات في علم اللّغة الحديث، ص: 170.

استعمال الدراسة الوظيفية للتميز بين النحو والأسلوبية ومن إسهاماته التي نالت شهرة كبيرة في اللسانيات، تميزه بين مفهومي "الموضوع والخبر" وتطويره لمنظور الجملة الوظيفي[1]، ومن أشهر مؤلفاته نذكر:

_ اللغة التشيكية وعلم اللغة العام (براغ 1947م).

_تحليل وظيفي لانجليزية اليوم على أساس لغوية عامة (براغ1971م)[2].

2- نيكولاي تروبسكوي Prince Nicolai Trubeskoy

عالم لساني روسي ولد سنة 1890م، بموسكو وتوفي سنة 1938م، انكب على الدراسات اللّغوية منذ أن كان في الخامسة عشر من عمره، وكان طالباً في قسم اللّغة الهندوأوروبية[3]، ويعد من أبرز أقطاب مدرسة براغ، لتشبعه منذ نعومة أظافره بالمبادئ اللبرالية والحريات العقلية والسياسية، وعام 1908م التحق بجامعة موسكو بعد نجاحه في شهادة البكالوريا، ليزاول دراسته الجامعية في اللسانيات الهندواوروبية وبعدها تقلد أكثر من منصب ثم انتقل إلى فيّنا وأصبح عضوا بارزا بنادي براغ اللساني الذي كان آنذاك تحت رئاسة مثيزيوس[4] وتمثل عمله في هذه المدرسة في مجال الصوتيات الوظيفية أو الفونولوجية بمؤلفه: مبادئ الفنولوجيا[5] عام 1939م، فرغ من تأليفه في الأسابيع الأخيرة من حياته، والذي يحتوي كذلك على مناهج تحليل السمات القطعية والفوقطعية، ودراسات حول الفونولوجيا، الإحصائية والفنولوجيا التاريخية، وأطلق على البحث الذي يدرس العلاقات القائمة بين الفنولوجيا والنحو، والصرف "اسم المورفو، فونولوجيا، واعتنى بمفهوم تطوير الفونيم، الذي سبق وأن تطرق إليه بعض الباحثين ولكنه أضفى عليه صيغة علمية وعملّية في آن واحد، وقد عرفه في عدة مواضيع من الكتاب بقوله: إن الفونيم هو أولا وقبل كل شيء مفهوم وظيفي[6].

3- رومان جاكبسون Roman Jakobos

ولد جاكبسون بموسكو عام 1896، من عائلة يهودية روسية برجوازية، تمتع والده بثقافة متنوعة، مما انعكس على شخصية جاكبسون، فقد كان مولعاً بالمطالعة منذ الصغر، فأتقن الفرنسية

---

[1]- أحمد مومن، اللسانيات، النشأة والتطور، ص: 139.

[2]- أحمد عمر مختار، محاضرات في علم اللغة الحديث، ص: 170.

[3]- نعمان بوقرة ، المدارس اللسانية، ص: 91.

[4]- ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص: 141.

[5]- السعيد شنوقة، المدارس اللّسانية، ص: 71.

[6]- أحمد مومن، اللسانيات، النشأة والتطور، ص: 142.

وتعلم الألمانية واللاتينية، كما اهتم بالشعر[1] وزاول دراسته هناك بمعهد اللغات الشرقية، أي بموسكو ثم انتقل إلى الجامعة المركزية، حيث تخصص في اللسانيات المقارنة والفلولوجيا السلافية، ومنذ اندلاع الحرب العالمية، كان ياكبسون قد بلغ من العمر ثماني عشرة سنة، وأسس مع بعض الباحثين "نادي موسكو اللساني" الذي عقد أول جلسة له في مارس سنة 1915م. وكان من مهام هذا النادي البحث في مجالات الشعر، والتنظيم، وعلم الجمال والعروض، وأسهم فيه جاكبسون بوضع بعض النظريات الأدبية الحديثة[2]، ثم ذهب الى براغ في أوائل العشرينات واشتغل بها أستاذا (1933 ،1939) وهو من مؤسسي حلقة براغ اللغوية، وأول نائب لرئيسها، وقد غادر تشيكوسلوفاكي أيام الاحتلال النازي وذهب إلى الدنمارك ثم النرويج، إلى أن استقر في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث شغل منصب أستاذ اللغات السلافية والأدب في هارفارد، وأستاذ علم اللغة العام في جامعة كمبريج، وإليه يرجع الفضل في ارتقاء مدرسة هارفارد للدارسات السلافية إلى مصاف المدارس المميزة في العالم[3].

وأهم ماجا ء به ياكبسون نظرية وظائف اللغات الست التي اهتدى إليها في إطار نظرية الاتصال التي ظهرت لأول مرة سنة 1948، وهي نظرية تقوم على ستة عناصر، أو وظائف يستند إليها الخطاب، اللساني عموماً وهي[4]:

1. المرسل (Destimateur)
2. المرسل إليه (Destinataire)
3. الرسالة (Message)
4. السياق أو مقتضى الحال (Contexte)
5. شفرة الاتصال (Code)
6. الأداة أو صلة الاتصال (Contact).

4- أندريه مارتنيه Andrè Martinet

ولد أندريه مارتني سنة 1908م، في مدينة السافو Savoie الفرنسية ولقد تخصص في اللغة

[1]- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص: 95.

[2]- أحمد مومن، اللسانيات، النشأة والتطور، ص: 145.

[3]- أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، ص: 171.

[4]- السعيد بشنوقة، مدخل إلى المدارس اللسانية، ص: 71.

الألمانية[1] وبعد ما أتم دارساته، اشتغل بالتدريس في بعض ثانويات باريس وفي الوقت نفسه انكب على دراسة اللغة الانجليزية، ونال فيها شهادة التبريز، وكان من حسن حظه أن تابع دروس بعض المشاهير اللسانيات أمثال :مُوسي Mossè وفندريس Fendryes، ثم نال شهادة الدكتوراه في دراسة اللغات الجرمانية سنة 1937م، وأصبح مديرا للدراسات الفونولوجيا، بالمدرسة التطبيقية للدراسات العليا في عام 1938م، وفي الحرب العالمية الثانية، ألقي القبض عليه وأودع السجن، فاغتنم الفرصة هناك وألف كتابا قيما بعنوان "نطق الفرنسية المعاصرة"، معتمدا في ذلك أربعمائة رواية[2].

ومنذ سنة 1932م، 1938م، فكانت له اتصالات مع علماء نادي براغ اللساني وشارك في أعمال نشاطاته، ومتابعة تطور نظرية الرياضيات اللّغوية (الغلوسيماتيك) Glossematices كما ساهم في إزالة الفصل بين علم الأصوات (Phonetics) المنسوب إلى الدراسات. وبين علم الأصوات الوظيفي الإنسانية، (Phonology المنسوب إلى العلوم لأنه عدّا الأصوات نوعا من الصوتيات الوظيفية، وهو منظر في الأصوات الوظيفية الزمنية التي قصد من خلالها التركيز على تفسير اللّغة، بالاعتماد على مصطلحات سهلة خالية من الغموض كمصطلحات: اللّغة والوحدة الصرفية المونيم ، التي تقابل المورفيم في Phoneme، والوحدة الصوتية Phrase، والجملة Longue بعض النظريات الحديثة[3] وتمثلت أهم كتبه في[4]:

1) اللسانيات العامةEléments de linguistique générale وهو من أهم مؤلفاته، وقد عناصر:

تعرض فيه للعديد من العناصر منها :وظيفة اللغة والملائمة اللّغوية، والاقتصاد اللّغوي، وتناول فيه أيضا ظاهرة التقطيع المزدوج وقد أصدره سنة 1960م.

2) اللسانيات التزامنية 1965م، La linguistique contemporaine.

3) الاقتصاد في التغيرات الصوتية1955، Economie des changements phonètiques.

[1]- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، ط1، 2004، ص: 16.

[2]- أحمد مومن، اللسانيات، النشأة والتطور، ص: 151-152.

[3]- السعيد شنوقة، مدخل إلى المدارس اللسانية، ص: 72.

[4]- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص: 114-115.

4) وصف صوتي للكلام الفرنسي.1945، Prononciation du français contemporain.

5) التغيرات الصوتية 19565، La description phonolagique

6) اللسانيات الوظيفية ، La linguistique fonctionnell.

ومن هنا إن مدرسة براغ تعد من أبرز المدارس التي اهتمت باللسانيات الوظيفة حتى أصبحت تسمى بها وذلك من خلال تركيز أصحابها على الجانب الوظيفي في اللّغة من كل الجوانب اللّغوية، هذا ما جعلها تحظى بالاهتمام والدراسة، وما جعلها تحظى بهذا الاهتمام أكثر هو الانتقال من وصف الظاهرة اللغوية إلى الدراسة الوظيفية أو الفنولوجية كما يسميها البعض، والنظر إلى اللغة من زاوية الاستعمال أي اللغة في الاستعمال وهذا ما تتطلبه تعليمية اللغات ولاسيما اللغة العربية من بينهم، ولكن حتى يكون التعليم تعليما وظيفياً لابد له من أسس أو بما يسمى مبادئ التعليم الوظيفي ومن هنا نطرح بعض الإشكالات: فيما تتمثل مبادئ اللسانيات الوظيفية؟ وكيف يتم تعليم اللغة العربية عن طريق مبادئ التعليم الوظيفي وفيم يتمثل دورها على هذه الأخيرة أي اللغة العربية؟

الفصل الأول

مبادئ اللسانيات الوظيفية

- المبحث الأول: ماهية اللسانيات الوظيفية
- المبحث الثاني: مبادئ اللسانيات الوظيفية

تمهيد:

من المطامح التي تروم البحث اللساني الوظيفي الحالي، بلوغها مطمح الأجرأة والانفتاح على الحياة السوسيو اقتصادية والاندماج في مجالات التنمية الاجتماعية والثقافية، وذلك بتوظيف آليات، وتسخيرها لذلك واستثمار نتائجه في القطاعات الحيوية التي تعتمد اللغة أساسا لاستعمالها كالترجمة والتواصل وتعليم اللغات، بفضل المؤهلات التقنية وبذلك يسعى الباحث إلى تسخير ما يمكنه في معالجة بعض القضايا النظرية في البحث اللساني، ومن بين هذه القضايا نجد مبادئ اللسانيات الوظيفية باعتبارها نظرية لسانية وظيفية حديثة ومن خلال تفعيلها أثبتت نجاعتها في مجالات كثيرة وذلك بعلاقتها باللسانيات من المنظور الوظيفي[1].

المبحث الأول: ماهية اللسانيات الوظيفية

– الوظيفة في اللغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور لمادة (و–ظ–ف) (وظف: الوظيفة من كل شيء ما يقدر له في كل يوم رزق أو طعام أو علف، أو شراب، وجمعها الوظائف، والوظف)[2]، ويلاحظ هنا أن مصطلح الوظيفة حمل معنى التقدير والتعيين "وظف الشيء على نفسه ووظفه توظيفا، ألزمه إياه وقد وظفت له توظيفا على الصبي كل يوم حفظ آيات من كتاب الله عز وجل"[3]، ومصطلح التوظيف ها هنا مصدر للفعل، وظّف الإلزام وفيه تحديد الزمن أي إلزام الصبي حفظ مقدار معين من الآيات القرآنية كل يوم[4].

أما الأصمعي يقول في الوظيفة كالتالي: "جاءت الإبل على وظيف واحد "إذا تبع بعضها كأنها قطار، كل يعبر رأسه عند ذنب صاحبه وجاء يظيفه أي يتبعه[5] ويعتبر الرازي الإلحاق والإتباع معنى من معاني كلمة الوظيف"[6].

---

[1]– ينظر: قويد الأنصاري، المصطلح الأصولي عند الشاطبي، سلسلة الرسائل الجامعية، (1)، معهد الدراسات المصطلحية والمعهد العالي للفكر الإسلامي، ط1، 2004، ص: 101.

[2]– ابن منظور، جمال الدين محمد بن كرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، المجلد التاسع (مادة، وظف)، ص: 4869.

[3]– نفسه، ص: 4868.

[4]– أبو الحسن علي ابن إسماعيل الأندلسي ابن سيده، المخصص، دار الكتب العلمية، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ص: 313.

[5]– المرجع نفسه، ص: 313.

[6]– أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، ط1، ص: 342.

إضافة إلى هذا نجد كلمة الوظيفة عند الزمخشري (ت528هـ) بنفس المعاني السابقة إلا أنه يضيف لها المعنى المجازي بقوله ومن المجاز: للدينار وظائف أي نوب ودول"[1].

وقال الشاعر:

أَبْقَتْ لَنَا وَقَفَاتُ الدَّهْرِ مُكْرَمَةٌ مَا هَبَتِ الرِّيحُ وَلَدَيْنَا لَهَا وَظُفُ[2]

أما المدقق في المعاجم الحديثة يجدها قد احتفظت بهذا المعنى وظيفة على المفاهيم الجديدة، كتوظيف الشخص أي إسناد وظيفة له توليه عملا محددا، بمدة زمنية فكلما توصلنا لتحديد خصائص الشيء عرفنا وظيفته[3].

ويتضح لنا من خلال عرض هذه المفاهيم اللغوية لمادة (وظف) على أنها تجتمع على معنى واحد في مختلف المصادر وتتفق هذه المعاني على التقدير والتعيين أو الإلزام، أي مادة (وظف) لا يمكن أي تذكر إلى لتكون هي الدور في حد ذاته، أما من معاني الوظيفة اصطلاحا، نجدها كالتالي:

-الوظيفة في الاصطلاح:

إذ عدنا إلى معاجم والقواميس المتخصصة نجدها تعطي مقابلات لكلمة وظيفة باللغة الفرنسية والانجليزية دون طرح عميق أو معمق لدلالة المصطلح، فيقوم المصطلح بذلك مقام ما يقابله في اللغة الأجنبية على وجه حرفي، فالوظيفة (Function – Fonction) هي الموقع التي تأخذه الكلمة في الجملة بحسب الترتيب النحوي، كأن تكون فاعلا، مفعولا، مضافا، أو مبتدأ.

الوظيفة هي التميز بين الكلمات، حيث إن كل تغير صوتي يتبعه تغير دلالي، سواء أكان هذا التغير الدلالي، مباشرا مثل المعنى المعجمي، أو غير مباشر، وهناك من قال إن الوظيفة هي المعنى المحصل من استخدام الألفاظ أو الصورة الكلامية في الجملة المكتوبة، أو المنطوقة على المستوى التركيبي أو التحليلي[4].

ونجد كذلك الوظيفية نسبة إلى الوظيفة، كقولنا مدرسة لغوية نسبة إلى اللغة، وتعني في الاتجاه الوظيفي التداولي، ارتباط بنسبة اللغة بوظيفة التواصل والبيان، ارتباط بجعل البنية انعكاس للوظيفة

[1]- أبو القاسم الزمخشري، أساس البلاغة، تر: محمد باسل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م، ج2، ص: 343.

[2]- محمد مرتض الزبيدي، تاج العروس، (تح): مصطفى حجازي، مطبعة عكرمة، الكويت، 1997م، ج4، ص: 465.

[3]- أبو الحسن ابن إسماعيل الأندلسي، المخصص، ص: 313.

[4]- بلقاسم إيمان فاطمة الزهراء، مصطلح الوظيفة والوظيفية، الاستعمال والمفهوم، مجلة التعليمية، المجلد 4، العدد 9، جامعة تلمسان، 2017م، ص: 63.

وتابعة لها، وتقوم فرضية الوظيفية على اعتبار الوحدات اللسانية من خلال دورها الذي تلعبه في التواصل[1].

أما مصطلح وظيفي فله مفهومان تركيبي فونولوجي، يتعلق الأول بالعلاقات النحوية الموجودة بين كلمات الجملة سواء كانت كلمات أو مركبات أو حروف أو بين جمل (كالروابط)، ويتعلق الثاني بالوظيفة الخلافية التي تلعب دورا تمييزيا في تبليغ الرسالة، مثل الاختلاف الوظيفي بين p و ط في اللغة الفرنسية.

ومن هنا أصبحت تطلق الوظيفة Fonctionnalisme على المذهب الوظيفي في القرن العشرين، وتعد امتداد للاتجاه العقلاني، وأطلقت الوظيفية في البداية على الهندسة المعمارية، وعلم الاجتماع، ثم انتقل لفظ الوظيفية إلى اللسانيات فأصبحت تعني بصفة عامة الاتجاه اللساني الذي يربط دراسة العناصر اللغوية المختلفة، ثم انتقلت إلى اللسانيات التطبيقية، وتعليمية اللغات، هناك الوظائفية تطلق على كل ما اتسم بالطابع الوظائفي أو العملي، الوظائفي Fonctionnalité هو الذي ينتمي إلى المذهب أو الاتجاه الوظيفي[2].

وعلى هذا الأساس نجد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح يفسر الوظيفية بالعمل أو الدور المؤدى (التبليغ) والوظيفية عنده نسبة إلى هذا، حيث يقول عن مدرسة براغ: "أخص شيء تمتاز به هذه المدرسة عن غيرها هو اعتمادها الأساس على العمل أو الدور الذي تؤديه العناصر اللغوية في عملية التبليغ"[3].

وعليه يتضح من خلال المفهوم الاصطلاحي للوظيفية أنها هي:

1- إقامة صلة بين المتكلم والسامع، بناء على تصنيف الجمل، يتم التأكيد على أن المتكلم يريد إما نقل عنصر معرفي أو الحصول على معلومة، أو إصدار أمر.

2- بلورة الفكر والتعبير عنه، يبين اللسان الجهد الذهني الموحد الذي يدخل الوحدة على التعددية في المعطي التجريبي، وهكذا تكون ماهية اللغة بالذات فعل تمثيل للفكر،.

[1]- الطاهر شارف، المنحى الوظيفي في تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، (سورة البقرة أنموذجا)، رسالة الماجستير في اللغة العربية، غير منشورة، جامعة الجزائر، 205-2006م، ص: 06.

[2]- بلقاسم إيمان فاطمة الزهراء، مصطلح الوظيفة والوظيفية، ص: 64.

[3]- الطاهر شارف، المنحى الوظيفي في تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، (سورة البقرة أنموذجا)، ص: 06.

3- التواصل: استعمال نظام لنقل مرسال، يشكل هذا المرسال تحليلا لأي تجربة إلى وحدات لسانية، فيسمح بذلك للبشر بإقامة الصلات فيما بينهم[1].

اللسانيات الوظيفية واللغة:

تتحدد قيمة اللغة الإنسانية انطلاقا من وظيفتها بوصفها وسيلة اتصال يتخذها أفراد المجتمع اللغوي لتحقيق عملية التواصل فلم تعد اللغة شكلا فحسب، بل أمست وظيفية، لأن قيمة العنصر اللساني داخل النسق اللساني تكمن في وظيفتها التي تؤديها، وفي موقعه الذي يحتله في سلسلة العناصر المكونة للأداء الفعلي للكلام، وكان مصطلح الوظيفة المرتكز الأساس الذي تجمعت حوله أفكار جماعة براغ[2].

فالاتجاه الوظيفي يعني بكيفية استخدام اللغة وبالقيمة الاتصالية لها، فاللسانيات الوظيفية، تنظر إلى اللغة على أنها أداة تؤدي عددا من المهمات والوظائف التي تقع عليه عملية الاتصال التي تعمل على نقل الأفكار والمعلومات وتبادلها بين أفراد المجتمع[3].

كما أن أصحاب هذا الاتجاه أي أنصار النظرية الوظيفية، يعترفون باللغة كأداة أكثر منها كموضوع، وتمثلت في الاهتمام بالجانب العملي للغة من اللغة المتكلمة إلى لغة الشعر والفن، وقد ارتبط مصطلح علم اللغة الوظيفي Functional lingustics بالوظيفة التي يتضمنها-إلى حد كبير- باسم ماتيسوس Vilem Mathesuis وهو واحد من أحسن الأمثلة لتطور المنهج الوظيفي في اللغة على يد ماتيسوس وتلامذته، هو علمهم حول "منظور الجملة الوظيفي" Sunctional Sentence perspective[4] فيعتبر هؤلاء أن دراسة اللغة هي البحث عن الوظائف Les Fonctions التي تؤديها في المجتمع أثناء تواصل أفراده، ولقد تولد هذا الاتجاه بخاصة من الأعمال التي اهتمت بدراسة الظواهر الصوتية في إطارها ما يعرف بالاتجاه الفونولوجي La Phonologie[5].

[1]- نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ط1، 2013م، ص: 157.

[2]- أحمد حسان، مباحث في اللسانيات، ص: 57.

[3]- زكريا شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2011م، ص: 26.

[4]- ينظر: أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، ص: 177-178.

[5]- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، ط1، 2004م، ص: 16-17.

وقبل الوصول إلى الوظائف التي قامت عليها هذه اللسانيات اعتبرت أن توظيف الرموز الكلامية، يرتبط بثلاثة مكونات للموقف الكلامي وهو المتكلم والسامع، ثم الأشياء، وتتنوع رموز الكلام التي تكون الحدث الكلامي، تبعا لتنوع أي واحد من هذه المكونات، وكل تنوع يتمثل أو يشكل وظيفة معينة للغة.

إن تنوع الرمز مع المتكلم يشكل الوظيفة الشارحة Expressive Function ومع السامع يشكل وظيفة المناشدة Appeal Function ومع الأشياء يشكل الوظيفة الاتصالية Communicative Function، ولكن زادت مدرسة براغ عليه وظيفة رابعة وهي الوظيفة الجمالية[1]، ومن هذا المنطلق يجمع علماء اللغة الوظيفيون على أن اللغة أداة اتصال في الحياة الاجتماعية، وأن الضوابط والأعراف والتقاليد الاجتماعية تتحكم في اللغة، وحينما نصف اللغة فلا نستطيع أن نصفها إلا من خلال وظيفتها في بيئتها الاجتماعية، فاللغة متطورة والمعاني متحورة ومتغيرة، وعرفية، واللغة أداة وظيفتها الإبداع، فالوظيفيون ينظرون إلى اللغة نظرة برغماتية شمولية، تتفاعل مستوياتها في إطار من اللغة الكلية، غايتهم الوصول إلى توظيفها حياتيا[2].

فالطبيعة الوظيفية للغة تتجاوز الفكر المعرفي كما تتجاوز بنية الذاكرة وتقترح "هولزمان: في بحثها عن النموذج التبادلي في نمو اللغة، أن النظام السلوكي التبادلي يجري بين لغة الطفل النامية ولغة الكبار السوية، كل ذلك والطفل يرضع ويتعلم ويتكيف اجتماعية، وتكاد تتركز الآن دراسات لغة الطفل على أحد الجوانب الشائكة في البحث اللغوي، وهو وظيفة اللغة في الخطاب، فما دامت اللغة تستخدم في الاتصال، فإن دراسة الوظائف الاتصالية[3] للغة هو الجانب الوحيد الملائم، ماذا يعرف الأطفال، وما ذا يتعلمون، عن التكلم من الآخرين، وماذا يعرفون عن ترابط أجزاء الخطاب (علاقات الجمل)، وماذا عن التفاعل بين المتكلم والمستمع؟ وماذا عن مفاتيح الحوار؟ وهذا التيار الجديد يحدث ثورة في البحث في اكتساب اللغة الأولى، وهكذا فإن الوظيفة الاتصالية وللغة، وهي القلب الحقيقي لها، أصبحت تعالج الآن بكل أشكالها[4].

[1]- ينظر: أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، ص: 177-178.

[2]- زكريا شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، ص: 26-27.

[3]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعلمها، ص: 43.

[4]- المرجع نفسه، ص: 43.

وعليه فاللسانيات الوظيفية قد جعلت من مفهوم الوظيفة أساس لها فركزت بحثها على تحديد دور كل عنصر من العناصر اللغوية في التبليغ Communication مما جعلهم يبحثون عن وظيفة كل صوت في الكلمة ودوره التميزي انطلاقا من المخرج إلى الصفة والكيفية وأطلقوا عليه اسم الفونولوجيا أو علم وظائف الأصوات، مستفيدا منها الفرنسي أندري مارتيني، من إدخال هذا المنهج أي الوظيفية في دراسة التركيب، فوضع بذلك علم التركيب الوظيفي، بالبحث عن وظيفة كل كلمة في التركيب واستخراج أصناف عديدة من الكلم[1]، واعتبرها هي الوظيفة التواصلية الأساسية للغة في المجتمع اللغوي وهذه الوظيفة تؤديها اللغة باعتبارها مؤسسة إنسانية، رغم اختلافها، بتبنيها من مجتمع لغوي إلى آخر، فهي الوظيفة الجوهرية للغة عنده، ولكنه لا ينفي بقية الوظائف التي تؤديها اللغة بل يقر بها ويعتبرها ثانوية، كما يرى أن اللغة ليست نسخا للأشياء ونقلا آليا لها، بل هي بني منظمة ومتراصة ومتكاملة يتطلع المتكلم من خلالها إلى عالم الأشياء، والأحاسيس وهو ما ينتج الخبرة الإنسانية، فتعلم لغة أجنبية مثلا لا يعني وضع علامات جديدة للأشياء المألوفة، وإنما هو اكتساب نظرة تحليلية مغايرة بالتعرف على بني لغوية تعكس الواقع بطريقة مختلفة عن اللغة الأم[2] غير هاليداي الذي اهتم "بوظيفة اللغة من حيث ظاهرة اجتماعية تعتمد في تطورها على نظامها الداخلي وأشكالها الدلالية، وتنقسم إلى:

1) الوظيفة التجريبية (الفكرية):

وبها يمكن المتكلم من التعبير عن المحتوي أو خبرته بعالم الواقع بما فيه العالم الداخلي لوعيه الخاص وفي إجراء هذه الوظيفة يشير المتكلم إلى الناس، والأشياء والأفعال، والوقائع، والحالات والكيفيات والملابسات، نحو: أنا اشتريت سيارة جديدة أمس، ليكون محتوى المنطوق جمع بين متكلم + فعل + شيء + حالة + زمن[3]، بمعنى يمكن للمتكلم أو الكاتب من تنظيم تجاربه عن العالم الواقعي أو الخيالي، واللغة بوصفها وسيلة للتعبير عن محتوى Contenu، فإنها تساعد على تحديد الكيفية التي ترى بها الأشخاص والأشياء والحوادث والأفعال[4].

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية في الوطن العربي، الرباط، 1989م، ص: 16.

[2]- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص: 104.

[3]- نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ص: 200.

[4]- شريف بوشحدان، لغة وظيفية أم تعليم وظيفي، ص: 137.

2) الوظيفة الخطابية (التعاملية):

وبها يتواصل المتكلم مع أفراد مجتمعه، ويتبادل معهم الخبرات والثقافة، وهي تعتبر عن دور المتكلم في مقام الكلام وما يلزم به نفسه من قيم وأعراف في تعامله مع الآخرين، نحو، صباح الخير، أهلا، أشكركم على المقابلة، إلى اللقاء، وهذه الوظيفة هي التي تعين على تأسيس العلاقات الاجتماعية وترسخها، وتمكن من التواصل بالآخرين والتعامل معهم إعانة على التعبير عن ذات نفسه وعلى تطويرها[1]، فهذه الوظيفة وجدت لتنظيم العلاقات بين الأشخاص وتخص أشكال التخاطب وأساليب التي تؤثر في تغير الخطاب[2].

ويظهر ذلك في الأساليب التي يتقنها المتكلم في المواقف المختلفة فالحديث إلى الصديق، يختلف عن الحديث إلى الرئيس، كما يختلف عن المرؤوس[3].

3) الوظيفة النصية:

هي التي تحدد كيفية انتظام العناصر الجملية في نص من النصوص لتحدد معاني الأقوال داخل سياقات أوسع[4]، كما تجعل المتكلم قادرا على بناء النصوص أو الربط بين أجزاء الخطاب الواحد، كما تقدمت من وسائل الربط وخصائص السياق الذي تستخدم اللغة فيه وهي التي تجعل السامع أو القارئ يميز نصا من مجموعة عشوائية من الجمل، ولنتأمل الفقرة التالية: "يسعى الأولاد إلى السيارة،ووفقت السيارة عند حافة العشب، رمق الأولاد الكأس المملوءة على السيارة، تطلع الأولاد ناحية المظلة، اشتعل الضوء الخافت في المنطقة"، إذا تأملناه أدركنا أن الفقرة النموذجية أكثر من مجرد تتابع من الجمل إن النص يستخدم أنماطا متنوعة من المصادر اللغوية للتعبير عن الأفكار وتعليق بعضها ببعض وبدون هذه المصادر فإن الأثر الناتج سيكون عبارة عن فقرة غير متماسكة[5].

---

[1]- ينظر: نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ص: 201.

[2]- شريف بوشحدان، لغة وظيفية أم تعليم وظيفي، ص: 137.

[3]- بن قطاية بلقاسم، دروس اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها، الطور الأول في الابتدائي، مذكرة ماجستير في اللغة العربية، غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009م، ص: 56.

[4]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص: 14.

[5]- نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ص: 201.

عموما فاللسانيات الوظيفية تعتبر اللغة العنصر الأساسي للتواصل الإنساني، ومن الواضح أنها تولي وظيفة اللغة أهمية أكبر من اهتمامها بالشكل أو البنية، ورغم تعدد وظائفها واختلافها إلا أن وظيفية التواصل تشكل الوظيفة الأساسية في المجتمع.

الإجراءات الوظيفية اللسانية للغة:

أضحى الإجراء المنهجي الوظيفي في الدراسة المعاصرة نزعة مألوفة في الاتجاه اللساني الذي يقتضي أثر دي سوسير في إبراز الوظيفية التواصلية للغة، وقد نشأة هذا الاتجاه مبكرا في أحضان النشاط اللساني بمدرسة براغ أو المدرسة الوظيفية[1].

ويتمثل هذا الإجراء فيما يلي:

أ- الإجراء الوظيفي الصوتي:

أصبح موضوع علم الأصوات الوظيفي دراسة الخصائص الوظيفية للأصوات من حيث كونها وحدات وظيفية لها أثر في البناء التركيبي والدلالي للسان، ولذلك فإن موضوع علم الأصوات الوظيفي ليس الصوت في هيئة الطبيعية (العضوية والفيزيائية)، تلك الهيئة التي تشكل من صدى الصوت عبر مجراه داخل جهاز النطق عند الإنسان، بل موضوع علم الأصوات الوظيفي، محدد في الصوت اللغوي من حيث هو وحدة وظيفية تسهم في بناء النسق اللساني (العلاقة المتشابكة بين الصوت والتركيب والدلالة)[2]، ومن ثمة فإن هذا الموضوع يدرس الأصوات في تأليفها وتركيبها، أثناء الأداء الفعلي للكلام، أي الأصوات من حيث خصائصها الوظيفية في الخطاب ويجوز لنا أن نقول من الناحية التاريخية أن الإرهاصات الأولى لعلم الأصوات الوظيفي بدأت في أفكار بودوان دركرشي (1845-1929م)، وقد أومأ إلى ذلك جورج مونان إذ قال: "يرجع اهتمامنا الخاص ببودوان إلى أيامنا هذه إلى كونه استكشف الطبيعة اللغوية للفونام"[3].

[1]- مسعود صحراوي، المنحى الوظيفي في التراث اللغوي العربي، مجلة الدراسات اللغوية مركز الملك، فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد 5، العدد 1، 2003م، ص: 19.

[2]- أحمد حساني مباحث في اللسانيات، ص: 60.

[3]- جورج مونان، علم اللغة في القرن العشرين، تر: نجيب غزاوي، مؤسسة الوحدة، دمشق، د(د.ت)، ص: 15.

وكان ذلك في مقال نشر عام 1869 عنوان: Changement dus enchu) polonais) وهو يرى في هذا المقال ضرورة التمييز بين الصوت الخام في الكلام أو بتعبير آخر بين ما يلفظه حقا، وبين شيء آخر هو الفونام، أي ما يظن المتكلم أنه يلفظه والمستمع أنه يسمعه[1].

بيد أن الذي أضفى الطابع العلمي على الدراسة الصوتية الوظيفية هو تروتيسكوي (Troubetskoy) (1890-1939) الذي يعد المؤسس الأول لعلم الأصوات الوظيفي، ففي المؤتمر الأول للسانيات الذي انعقد في لاهاي عام 1928 تقدم بالاشتراك مع جاكبسون (Jakobson) وكارسفسكي (Karcevski) بأرضية لمشروع علمي للدراسة الفونولوجية، وهو المشروع الذي نشأ حوله نادي براغ للسانيات وظهر في كتابة (1939) مبادئ الفونولوجيا الذي ترجم إلى الفرنسية عام 1999[2].

ويرى تروتيسكوي أن الفونيم عبارة عن نماذج صوتية لها القدرة على تمييز الكلمات وأشكالها، والأنماط الصوتية المستقلة فكل فونيم يؤدي وظيفتين:

أ- وظيفة إيجابية: يساعد على تحديد معنى الكلمة.

ب- وظيفة سلبية: يحتفظ بالفرق بين كلمة ما من حيث المعنى والكلمات الأخرى[3].

وتجدر بنا في هذا المقام أن نشير إلى إسهامات جاكبسون في تطوير الإجراء الوظيفي في مجال الدراسة الصوتية، فهو يعد من المؤسسين الأوائل للمدرسة الوظيفية، فقد قام بكتابة الموضوعات المقدمة إلى المؤتمرين في لاهاي، كما أومأنا إلى ذلك سابقا، وقد أسهم أيضا في تحضير المشروع العلمي لعلماء فقه اللغة السلافين (1929) ومن المؤكد –كما قال "جورج مونان: "لولا ديناميكية جاكبسون الفعالة لما استطاعت الوظيفية أن تحقق ذلك الانتصار العظيم في لاهاي أبدا، (لما كانت انتظرت طويلا لتفرض نفسها خارج براغ)[4].

كما خصص جاكبسون قسما كبيرا من كتابة (Essais De linguistique générale) للبحث عن الخصائص المشتركة بين جميع الأنظمة اللسانية في المجال الفونولوجي، وكان

---

[1]- المرجع السابق ، ص: 15.

[2]- ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث)، مبادئها وأعلامها، المؤسسة الجامعية الدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986م، ص: 336.

[3]- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، جامعة عنابة، الجزائر، 1828هـ ص: 47.

[4]- ميشال زكريا، الألسنية، المرجع السابق، ص:" 147.

ذلك بمحاولة رصد جميع الاختلافات الممكنة، والقيام بحصرها وضبطها، وفق التضاد القائم بينها[1] التي يقصد بها مجموعة الخصائص الصوتية التي تميز فونيما عن آخر، وتحديد كل صوت من أصوات اللغة مثل موضع النطق وصفته[2].

سواء أكان هذا التضاد في المستوى النطقي أم في المستوى السمعي، فتوصل إلى وضع لائحة مفتوحة من السمات الفونولوجية لكن ليس بالضرورة أن تكون هذه السمات ممثلة في جميع اللغات الطبيعية، يملك لكل نظام لساني أن ينتقي ما يناسبه من هذه السمات التي يضبط مجالها على أساس الاختلاف، فإذا أردنا التمييز بين (الباء) و(الميم) نَعمد إلى سمة الفئة التي تعد مميزا فاصلا بين الصوتين.

فنكتب الحالات بالشكل التالي:

ب/ (- غنة)

م/ (+ غنة).

وتعد سمة الغنة، حينئذ، مميزا فارزا لفئات الوحدات الفونولوجية فمن ههنا سمة فونولوجية كلية تظهر في جميع الأنظمة اللسانية[3].

ب- الإجراء الوظيفي التركيبي:

يمثل الإجراء المنهجي الوظيفي في حقل الدراسة التركيبية عصبة غير قليلة من الدارسين يتقدمهم الباحث اللساني الفرنسي (أندري مارتيني) الذي جعل الدراسة التركيبية الوظيفية تبلغ مرحلة متميزة من مراحل تطورها[4].

حيث كان جادا في استثمار النتائج العلمية المحققة في مجال الدراسة التركيبية استثمارا واعيا، وكان ذلك إدراكا منه لأهمية الدراسة التركيبية في ضوء النزعة الوظيفية في حقل الأصوات، حيث أومأ إلى ذلك بوضوح في مقدمة كتابه: (Eléments de linguistique générale) إذ قال: إن مبادئ التحليل الفونولوجي قد وصفت في متناول الناس منذ زمن طويل، وبالعكس ما قيل عن التركيب فهو جديد وجديد جدا بالنسبة لهذا المؤلف وأن ضرورة تقديم منهجية وصفية تعطي مجموعة

[1]- ينظر: أحمد حساني، المكون الدلالي للفعل في اللسان العربي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1993م، ص: 04.

[2]- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص: 50.

[3]- أحمد حساني، المكون الدلالي للفعل في اللسان العربي، ص: 07.

[4]- ميشال زكريا، الألسنية علم اللغة الحديث، ص: 148.

من المعطيات اللغوية جعلتا تحرص على الجهد الجماعي الذي يهدف إلى فرز ما تشكله الفونولوجيا في مستوى الوحدات التميزية بالنسبة للوحدات الدالة[1].

ومن الملاحظ أن التحليل التركيبي في اللسانيات قد تخلى بصفة عامة عن مصطلح (كلمة) لما يحدثه من اضطراب في المفاهيم، ولأنه يطلق على وحدات صغيرة ليتم معنى الكلمة مثل: (من، على، هل...)، ويطلق أيضا على وحدات ليست صغيرة، وتتكون من عناصر لكل واحد منها وظيفة مثل خرج، أخرج، فكلاهما تتضمن الحروف الدالة على الخروج وأخرج تتضمن زيادة على ذلك الصيغة الدالة على الأمر الموجه للمخاطب المفرد المذكر لهذا كان من الضروري توخي مصطلحات أكثر دقة، تفي بمفهوم الوحدة الصغيرة وقد اصطلحت النظرية الوظيفية على هذا المفهوم بالمونيم Monéme[2].

ويرى مارتينيه أن العلاقة التي تربط المونيمات في النظام اللساني تتجلى في حالات هي[3]:

أ- اللفظة المستقلة (Autonomes):

هي وحدات دالة تتضمن في بنيتها دليل وظيفتها، وتتمثل في الظروف مثل اليوم، غدا، أحيانا، والعلاقة التي تربط هذه الوحدات بغيرها من الألفاظ قائمة على أساس دلالتها الذاتية، لا باعتبار موقفها في التركيب أو تقيدها بترتيب مثلا: كرم الأديب أمس.

فلفظة أمس يمكن أن تظهر في مواقع مختلفة، إذ يمكن القول أيضا –أمس كرم الأديب، وكرم أمس الأديب[4].

ب- اللفظة الوظيفية (Le monéme fonctionnel):

لا وظيفة لها في حد ذاتها، بل تساعد على تحديد وظيفة عناصر أخرى، كما يمكن لها أن تستقل بنفسها في السياق اللساني الذي ترد فيه مثل: حروف الجر، وأدوات النص والجزم في العربية، نحو ذهب الطالب إلى الجامعة، "إلى" لفظة وظيفية، لا وظيفة (ما في حد ذاتها، لكنها تجلب للاسم الذي يأتي بعدها الجامعة، وظيفة (فيعتبر اسما مجرورا)[5].

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص: 16.

[2]- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص: 108.

[3]- المرج نفسه، ص: 108.

[4]- نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ص: 129.

[5]- نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص: 108.

ج- اللفظة التابعة Le monéne dépendant:

هي اللفظة المعترّية باللفظة الوظيفية إلى تحديد وظيفتها، مثل الاسم المجرور، المقترن، بحرف الجر، فاللفظة (الجامعة في المثال السابق هي لفظة تابعة مقترنة باللفظة الوظيفية (إلى) وهناك لفظة تابعة مقيدة بالموقع تحدد وظيفتها من خلال موقعها، فتغير الموقع يؤدي إل تغير وظيفتها النحوية مثال: زارنا عميد الكلية (الكلية) مضاف إليه وهي لفظة مفيدة بالموقع[1].

ويمكن لنا أن نقول حينئذ أن المنهج الإجرائي المتبع من اللسانيات الوظيفة للغة سواء الصوتي الوظيفي أم التركيبي يسعى إلى الوصول باللغة أكثر إبلاغا وتأثرا من خلال الصوت أو من خلال الكلمة حتى تكون هذه الظاهرة أي اللغة وظيفية أكثر.

[1]- نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ص: 130.

المبحث الثاني: مبادئ اللسانيات الوظيفية

نظرت مرحلة الفكر اللساني الوظيفي إلى اللغة على أنها أداة تؤدي وظيفتها الأساسية في المجتمع وهي وظيفة التواصل ليسقط بذلك شعار اللغة في ذاتها ولذاتها الذي نادى بها دي سوسير ومن تابعه من رواد الفكر اللساني البنيوي[1]، وبذلك إن الفكر اللساني الوظيفي أعاد اللغة إلى أحضان المجتمع الذي يحتاج إليها بتحقيق أفراده التواصل والترابط، فهي ذلك المنجز الفعلي اللغوي للمتكلمين في مقامات مختلفة لأداء أغراض معينة، بتغيير آخر لم تعد مجرد وحدات لغوية تربطها علاقات لغوية تحدد وفق المستويات اللغوية في لسان معين فأفرز مبدأ اعتماد الوظيفية في دراسة اللغة البشرية تيارين هما: تيار بنيوي صوري وتيار بنيوي وظيفي.

أما الأول هو ينظر للغة على أنها بنية لغوية يتم وضعها وتحليلها بمعزل عن أية مؤثرات خارجية أي كتحقيق شعار دي سوسير.

والثاني ينظر إلى اللغة على أنها أداة يجب وصفها وتحليلها من خلال ربطها بوظائفها التي تؤدي بها في المجتمع[2].

ومن المبادئ التي ثارت بها الوظيفية يمكن ذكرها فيما يلي:

1- اللغة أداة تستعمل لتحقيق التواصل في المجتمع:

ينطلق هذا المبدأ من أن الاتصال عملية وليس حدثا، وأن أطرافه متعددة فأداته اللغة المشتركة بين أفراد العملية الاتصالية وعملياته تفاعلية وتبادلية، تعاونية وتشاركية، هدفه وغايته التواصل وذلك بالتعبير عن المعنى المقصود الممثل لكل ما يحيط به من تفاعلات وتداخلات، ومفارقات بلغة شفهية وكتابية[3].

لأن الأنحاء الوظيفية تنظر إلى اللغات الطبيعية على أنها بالإضافة إلى كونها بنية أو نسق شكليا (صوتيا، وصرفيا، وتركيبيا ومعجميا)، تعتبر أداة الوظيفة أساسية هي التواصل، فاللسانيات الوظيفية، حسب كونو- هي مقارنة لتحليل البنية اللغوية تعطي الأهمية للوظيفة التواصلية لعناصر هذه البنية بالإضافة إلى علاقتها بالبنيوية[4].

---

[1]- ميشال زكريا، الألسنية، ص: 299.

[2]- أحمد المتوكل، المنهج الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006م، ص: 19.

[3]- زكريا شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، ص: 47.

[4]- نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ص: 207.

2- اللغة أداة لتحقيق أغراض معينة:

إذ نحن اعتبرنا بأن اللغة أداة، فما هي وظيفتها؟ يُسخر مستعملو اللغة هذه الأداة لتحقيق أغراض متعددة كالتعبير عن الفكر والأحاسيس والمعتقدات والتأثير في الغير بإقناعه أو ترغيبه أو ترهيبه أو مجرد أخباره بواقعة ما، إلا أن هذه الأغراض وإن تعددت واختلفت من حيث طبيعتها فوظيفتها هي تحقيق التواصل بين أفراد مجتمع ما[1]

لأنه كلما كان المتعلم غير قادر على التعبير الاستعمالي كلما خفق في تلبية حاجياته أو تحقيق أغراض المراد بلوغها.

3- بناء الكفاءة التواصلية:

يعتبر الهدف الأساسي من تعليم اللغة وظيفيا وذلك وفق مستوياتها الأربعة (النحوية، اجتماعية، خطابية، إستراتيجية)، وتكوين الأساس الإبداعي لدى التعلم، والوصول إلى الطلاقة اللغوية بدل الاقتصار على الصحة اللغوية، وفي هذا الصدد يصبح من الضروري التلاؤم الذي يدمج المعرفة النحوية التي تضم مستويات (صوتية، صرفية، معجمية، دلالية، تركيبية) للغة والمعرفة التي تربط اللغة سياقاتها الاجتماعية والمعرفة الإستراتيجية التي تعني بإستراتيجيات التواصل سواء اللغوي أم غير اللغوي[2]، ومن هنا ترتبط الأنساق اللغوية ارتباطا وثيقا بأنساق استعمالها، ويظهر ذلك في اختلاف خصائص العبارات اللغوية، باختلاف الوسائط الاجتماعية المتبعة لها كجنس المخاطب ومكانته الاجتماعية[3].

فالقدرة التواصلية للمتكلم المخاطب والقدرة هذه هي مجموع القواعد البنيوية والوظيفية التي تمكنه (المتكلم والمخاطب) من استعمال عبارات لغوية معينة لتأدية أغراض معينة في مواقف تواصلية معينة[4].

---

[1]- أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، ص: 20-21.

[2]- هنية مايدي، تعليم اللغة في ضوء الاتجاه التواصلي، مجلة الآداب واللغات، جامعة عمار الثليجي، الأغواط، العدد 07، فيفري 2011، ص: 136. نقلا عن بدر ابن الواصي (تعليم اللغة وتعلمها)، مقاربة تواصلية، مجلة اللغة والتواصل التربوي والثقافي، منشورات مجلة علوم التربية، ط1، الرباط، ص: 16.

[3]- محمد العبد رتيمة، سهام، جذور التفكير الوظيفي في الفكر اللغوي العربي القديم، جامعة بحي فارس، المدينة ص: 122.

[4]- نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ص: 204.

يمكن أن نستشف من هذا المبدأ أن تعليم اللغة وظيفيا يمكن المتعلم من اكتساب معارف أو ما يسمى بكفاءة تواصلية يصبح من خلالها مواجهة مواقف حقيقية عملية أثناء تواصله مع غيره سواء أكان داخل حجرة الدرس أم على مستوى المحيط المعيشي له.

4- تطابق العبارات اللغوية وسياقات استعمالها:

لتنجح عملية التواصل، يستلزم أن تطابق العبارات اللغوية سياقات استعمالها وسياق الاستعمال ينقسم إلى سياق مقالي وسياق مقامي[1].

أما السياق المقالي، فهو مجموعة العبارات المتتبعة في موقف معين والتي تشكل نصا، باعتبار أن التواصل يتم بواسطة نصوص وليس جمل، أي نص متكاملا في غالب الأحيان.

أما السياق المقامي، فهو مجموعة المعارف والمدركات التي يستخدماها المتكلم والمخاطب في زمن التواصل في موقف تواصلي[2].

5- الممارسة أساس تعلم اللغة:

فاللغة نفسها مهارة تضم مجموعة من المهارات الجزئية لذلك تتوقف اللغة على ممارسة النماذج اللغوية السليمة التي يتعرض لها بالتدريب والمران الموجه على المهارات اللغوية المختلفة[3]، وضمن هذه الممارسة ضرورة رد الاعتبار للمكتوب إلى الجانب الشهي، لأن الحاجات التعليمية والأهداف المسطرة تستدعي التوازن بين التعليم الشفوي والكتابي، أي لابد من أن يكون تعلم المكتوب موازي لتعلم الشفوي ولمرحلة الاستماع والاستيعاب والفهم من أجل تنمية ملكة المتعلم التواصلية سواء أكانت شفهية أم كتابية[4].

6- القدرة اللغوية:

ما يقصد عامة بالقدرة اللغوية (في مقابل الإنجاز) المعرفة التي يتلقاها المتكلم –السامع- عن طريق الاكتساب والتي تمكنه من إنتاج وتأويل عدد غير متناه من العبارات السليمة[5].

---

[1]- محمد العيد رتيمة، جذور التفكير الوظيفي، ص: 129.

[2]- أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي، ص: 24.

[3]- فتحي يونس، ومحمود كامل، وأحمد حسن، طرق تعليم اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم، مصر، 1986م، ص: 162.

[4]- هنية مايدي، تعليم اللغة في ضوء الاتجاه التواصلي، ص: 118.

[5]- محمد العيد رتيمة، مجلة جذور التفكير الوظيفي، ص: 123.

ويمكن القول أن الاتفاق الشبه حاصل على أمرين هامين: لزوم التمييز بين قدرة المتكلم المجردة وبين إنجاز هذه القدرة أثناء الإنتاج أو الفهم وأن ما يجب أن يكون موضوعا للوصف اللغوي هو القدرة دون الإنجاز.

إلى جانب الاتفاق حول هذين الأمرين، يوجد اختلاف ملحوظ بين التيار الصوري والتيار الوظيفي حين يتعلق الأمر بالمقصود بقدرة المتكلم السامع وفحواها يملك تلخيصه كما يلي:

أ- تنحصر القدرة لدى منتصرى التيار الصوري في المعرفة اللغوية الصرف، في مجموعة القواعد الصرفية التركيبية الدلالية النحوية[1]، وهو الجانب اللغوي الصوري فيما يخص اللفظ في ذاته وهيكله وصيغته[2].

ب- أما التيار الوظيفي فلا تميز بين قدرة نحوية وقدرة تداولية، وإنما هي قدرة تواصلية وحرة تضم إضافة إلى معرفة النسق اللغوي في حد ذاته معارف أخرى' وهو جانب في الإعلام والمخاطبة أي بتبليغ الأعراض المتبادلة بين ناطق وسامع[3].

7- مبدأ الاقتصاد اللغوي:

يقوم هذا المبدأ في بنية اللغة على أساس العلاقة بين اللغة من جانب ووظيفة اللغة من جانب آخر، وهي مجال واسع، والمراد به هو التفسير عما تتطلبه حياة البشر من تجارب وحاجات متجددة لا حصر لها، من جانب ثاني، وهو يُمَكِّنُ وظيفة التواصل، من أن تتم بأقل جهد ذهني وبدني ممكن، والذي يساعد على تحقيق هذا المبدأ اللغوي (الاقتصاد في اللغة)، وهو مبدأ التقطيع المزدوج الذي يجعل الوظيفة التواصلية لكل متصلا بأنها تتم بواسطة عدد محدود من الفونيمات (الوحدات غير الدالة)، والفونيمات (الوحدات الدالة)[4].

8- تعليم النحو:

وهو الذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة، وبهذا المعنى يتغير طبقا للاستعمال، ويعرفه هاليداي، بأنه قواعد تستعمل في تعليم الأطفال ليتكلموا ويكتبوا لغة صحيحة وسمي أيضا قواعد تعليمية وهو بهذه الصفة يهدف من خلال التعليم إلى تحقيق القدرات اللغوية للمتعلمين، حتى يتمكنوا من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة في مختلف شؤون الحياة.

---

[1]- أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي، ص: 26.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، الجملة في كتاب سيبويه، مجلة المبرز، العدد 02، ديسمبر 1993، ص: 09.

[3]- أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي، ص: 27.

[4]- الطيب دبّة، مبادئ اللسانيات البنيوية، جمعية دار القصبة للنشر، الجزائر، (د.ط)،2001م، ص: 107.

فالنحو الوظيفي إذن لا ينظر إليه على أنه علم نظري، بل هو منهج تدريبي عملي أيضا، ويوصفه منهجا للتدريب لا ينبغي أن يفهم على أنه تكيس الأشكال وقواعد منعزلة قابل إرشاد للاستعمال الصحيح وفهم لغتنا[1].

ومن هنا نستخلص في الأخير أن اللسانيات الوظيفية تشكل أرضية واقعية نحو الاستعمال الجدي والعملي للغة في حد ذاتها، في كون قيمة العنصر اللساني داخل النسق اللساني تكمن في وظيفته التي تؤديها، وفي موقفه، الذي يحتله في سلسلة العناصر المكونة للأداء الفعلي للكلام[2].

– إضافة إلى هذا نستنتج مجموعة من الخصائص التي تميزت بها مبادئ اللسانيات الوظيفية وذلك كالاتي.

– تعتبر اللسانيات الوظيفية من أهم الثمرات أو النتائج التي جاءت بها اللسانيات البنيوية.

– تعد القيمة الاستعمالية أو الاتصالية من بين أهم اهتمامات وركائز المدرسة الوظيفية للغة، وخاصة في الاستعمال الاجتماعي.

– جعلت من اللغة أداة في المجتمع أي وسيلة للتواصل.

– جعل اللغة لغة حياة من خلال توظيفها توظيفا واعياً.

– ضرورة التوازن بين المهارات اللغوية أثناء استعمال اللغة.

– الحرص على بناء كفاءة تواصلية تمكن المتعلم من التصدي له في المواقف العملية.

– جعل التواصل بؤرة أنشطة القسم، مع الاهتمام بمختلف الاستعمالات الاجتماعية.

– الممارسة أساس تعليم اللغة وذلك من خلال تفصيل المهارات اللغوية.

– ضرورة تطابق العبارات سياقات استعمالها.

– تعليم المتعلم ضرورة اكتساب قدرة لغوية، تمكنه من الإنتاج والتأويل للعبارات الصحيحة نحويا ووظيفيا.

[1]– نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ص:" 206.

[2]– أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص: 57.

الفصل الثاني

مبادئ اللسانيات الوظيفية ودورها في تعليمية اللغة العربية مستوى السنة الثانية متوسط أنموذجا

- المبحث الأول: وصف أنشطة اللغة العربية في منهاج السنة الثانية متوسط
- المبحث الثاني: مبادئ اللسانيات الوظيفية في منهاج اللغة العربية السنة الثانية متوسط
- المبحث الثالث: دروس نموذجية من برنامج السنة الثانية متوسط

المبحث الأول: وصف أنشطة اللغة العربية في منهاج السنة الثانية متوسط

تسعى المناهج التربوية الحديثة نحو تعليم لغة أكثر وظيفية واستعمالية في حياة المتعلم اليومية، ومن هنا لابد من استدعاء وحضور مناهج تربوية مبنية وفق النظريات الوظيفية.

ولتحقيق ذلك فإنه من الضروري أن يهتم المنهاج التربوي عامة ومنهاج اللغة العربية خاصة بجعل المتعلم قادرا على إنجاز المهمات والوظائف التي تتطلبها الحياة اليومية في المجتمع، وكذلك أن تتجه إلى تقديم الأنماط اللغوية والتطبيقات الحياتية والوظيفية، فيمارس اللغة كتابة في رسائله الشخصية والرسمية، وفي ملخصاته وتعليماته، وملاحظاته ويمارسها مشاهدة في مجملاته وتعليقاته ومناقشته وتعرفه على الآخرين[1].

إذ يعد المنهج عنصرا أساسيا من عناصر المنظومة التربوية وتحقيق أهداف النظام التربوي مرهون بعدة عناصر في طبيعتها المنهاج المدرسي.

ومنهاج اللغة العربية على وجه الخصوص هو مجموع الخبرات والتدريبات والأنشطة اللغوية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ عبر الكتب بقصد الإفادة منها والتفاعل معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يتم تعديل سلوكهم اللغوي، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل في فنون اللغة الأساسية، وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة[2].

أما منهاج "السنة الثانية متوسط" فلقد سار وفق مقروئية الجيل الثاني إذ تتضمن هذه المنهجية وضع برنامج اللغة العربية قيد التنفيذ وتقديم الدلائل الضرورية لتصميم الكتب المدرسية كما تقترح مقاربات بيداغوجية لمختلف الميادين[3] التربية والتعليم والتكوين والتنشئة متصل من حيث الأسس والسبل والأهداف بالمنظومة التربوية عامة وبمكوناتها جميعا، الأسرة، المدرسة والمجتمع[4].

وقد تم مراعاة المعايير والمؤشرات اللازمة لتحقيق الانسجام المثالي في بناء المنهج وتوحيد الرؤية على قاعدة معرفية مشتركة بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية التعلُّمية، وبالابتعاد عن التلقين

---

[1]- ينظر: زكريا شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، ص: 25-26.

[2]- كامل علي عنوم، مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب لغتنا العربية ودفاتر الكتابة لصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن لتوجيهات الإطار العام والاستنتاجات الخاصة باللغة العربية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 3، 2012، ص: 223-224.

[3]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص: 03.

[4]- جيلالي بوبكر، المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، جامعة شلف، ص: 03.

واللفظ، ومن بين ما يؤكد عليه هذا المنهج تأكيدا كبيرا هو أن يكون الأستاذ والمتعلم طرفين فاعلين في العملية التعليمية التعلُمية.

فإن هذا لا يتم ولا يتحقق إلا من خلال تأهيل الوسط التربوي وتدريب الأساتذة تدريبا مكثفا يسهم في نشر ثقافة تقييم الممارسات الضعيفة، والانتقال إلى التفكير الجزئي إلى التفكير الكلي، مع العمل على تحديث أساليب التقويم[1]، فالتقويم التربوي يسهم في عملية معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعلم والتعليم، ويسهم في الحكم على تسوية الإجراءات والممارسات المتبعة في عملية التعليم والتعلم، ويوفر قاعدة من المعلومات التي تلزم لمتخذي القرارات التربوية حول مدخلات وعمليات ومخرجات المسيرة التعليمية التعلُمية[2]، وبالتالي يصبح قائد الممارسات التعليمية في الصف[3]، وعليه فإن منهاج السنة الثانية متوسط يتضمن ما يلي:

1- تقديم المادة:

اللغة العربية وهي اللغة الوطنية والرسمية ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية[4] لذا فإن تعليمها وتعلمها يكتسي الأهمية بالغة، والتحكم في ملكتها أمر ضروري لكونها كفاءة عرضية[5]، إذ هي التي تتكون من القيم والمواقف والمساعي الفكرية والمهنية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها، واستقدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي تسعى إلى تسميتها[6] فكل المواد تحتاج إليها، وكل نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد.

أ- غايات المادة في مرحلة التعليم المتوسط (السنة الثانية متوسط):

يرمي تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط (السنة الثانية متوسط) إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلي حاجياتهم المدرسية والاجتماعية، واعتمادها وسيلة التواصل اليومي الشفوي والكتابي.

---

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص: 03.

[2]- مصطفى نمر دعمس، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار عنيداء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008-1429هـ، ص: 11.

[3]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص: 03.

[4]- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص: 05.

[5]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص: 08.

[6]- مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص: 05.

ويجب أن يكون الهدف الأساسي للتحويل البيداغوجي هو تحسين تعليم اللغة العربية قصد إعطائها دورها الاقتصادي والاجتماعي الثقافي الكامل لسد حاجات تعليم ذي نوعية، قادر على التعبير عن عالمنا العربي الإسلامي الإفريقي، المتوسطي، والعالمي، ومن ثم تحويل النتاجات العلمية والتكنولوجية والفنية عبر العالم ونقلها، ثم الوصول إلى مرحلة الإبداع والابتكار[1].

ب- مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل:

يشكل ملمح التخرج من التعليم المتوسط وبالتحديد السنة الثانية متوسط الغرض الأسمى الذي تسعى كل المواد التعليمية في هذه المرحلة إلى تحقيقه لذلك، تندرج التعلّمات بشكل يساهم في بناء الكفاءات اللغوية[2]، ثم هو استطاعة المتعلم على فهم وترجمة وإنتاج عدد متناه من الكلمات والجمل والتعرف على أخطائها المرتكبة، ومن ثم تهتم أي المواد التعليمية بالتحكم في الأدوات المنهجية والفكرية وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمة الجزائرية، وتذوق جماليات آدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها.

وعلى هذا الأساس فإن هذه المسؤولية تقع عل عائق المدرسة بالدرجة الأولى، ومدرس اللغة أساسا، ثم بمساعدة باقي المدرسين وعليه إذن أن يغير من أساليب ممارسته التعليمية داخل القسم، فيعتمد طرائق اكتساب المتعلمين اللغة الشفوية والكتابية وقواعدهما، وهذا يتطلب منه تعيين معارفه في مجال تعليمية اللغات، بالاطلاع على ما يجري في المنظومات التعليمية الناجحة عبر العالم في هذا المجال.

وهذا التوجه هو رأي المدرسة الابتدائية أيضا، ثاني مرحلة التعليم المتوسط لاستكماله، لذا فإن تعلم اللغة العربية في مرحلة المتوسط يهدف إلى التعمق في مفاهيمها، والتحكم أكثر في قواعدها، واستعلائها سعيا إلى اكتساب الملكة اللغوية[3]، التي أقر بها ابن خلدون على أساس نتيجة التكرار والممارسة والقدرة والاستطاعة[4].

---

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص: 05.

[2]- منهاج مرحلة التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية، ص: 05.

[3]- وزارة التربية الوطنية، منهاج مرحلة التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية، ص: 05.

[4]- فايز عيسى محمد، الملكة اللغوية عند ابن خلدون، دراسة لسانية مقارنة، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مج3، ع3، جامعة مؤتة، 2007، ص: 133.

ج- طبيعة الموارد المجنّدة:

يستسقي المتعلم موارده من التعلّمات في المدرسة بصفة منتظمة من نحو وصرف وبلاغة تهيكل الأنماط المختلفة من النصوص المقررة كما يستقيها أيضا من محيطه الاجتماعي، لاسيما من وسائل التواصل الحديثة، ودور المدرسة في هذا السياق، هو تصحيح "تمثلات المتعلمين"، ومنحهم حرية التعبير عن مكنونات أفكارهم ووجدانهم ومرافقتهم بيداغوجيا في مسار تحويل حفظ القواعد اللغوية والقوالب الجاهزة إلى أفق التواصل الحر المبدع، حتى يكتب جرأة الحديث الشفوي بلغة سليمة.

د- إسهام المادة في التحكم في المواد الأخرى:

اللغة العربية هي لغة التدريس تمثل كفاءة عرضية تسهم في اكتساب المواد الأخرى، فأنماط النصوص التي تعلمها تمكنه من إدراك المفاهيم التي تهيكل هذه المواد، على سبيل المثال، النص السردي يمكنه من إدراك أحداث التاريخ وتسلسلها، والنص التعبيري يعنيه على استيعاب دروس العلوم والتكنولوجيا، والنص الوصفي يساعده على إدراك الحقائق الكثير من مناطق العالم[1].

أما النمط الغالب على نصوص السنة الثاني متوسط فهو النمط التوجيهي والحواري[2].

1- النمط التوجيهي:

يمتاز بالترتيب والتسلسل المنطقي، يقدم فكرة عامة، يخلو من المشاعر أو العاطفة فهو يأتي للتقنع والتوجيه لا أكثر يخاطب أكبر فئة من الناس لحثهم على القيام بفكرة معينة أو نهيهم على تصرف محدد ويتضمن توجيهات وإرشادات لإفادة السامع أو القارئ حول الأمور التي تهمه أو تهم مجتمعه بصورة عامة، في شكل نصوص مرتبة ومتسلسلة منطقيا بحيث تصل بالقارئ إلى التصرف الأمثل، ولغة واضحة ودقيقة تخلو من استخدام المجاز والتشبيهات، كما يمكن أن يحتوي على صور توضيحية ورسوم إرشادية مع مراعاة تنوع أحجام الحروف وألوانها وأشكالها واستخدام الأرقام، وظهور بعض العبارات وبروزها عند الطباعة والإخراج بهدف لفت النظر والتركيز على المهم الذي يقصده الكاتب[3].

مؤشراته:

- سيطرة جمل الإنشائية وخاصة الأمر والنهي.

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج مرحلة التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية، ص: 05.

[2]- الكتاب المدرسي، اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، أوراس للنشر، السداسي الثاني، الجزائر، 2017م، ص: 08.

[3]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص: 06.

- استقدام ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير.
- استعمال أفعال الإلزام ونحوها: يلزم، يقتفي، يجب عليك.
- استعمال الجمل القصيرة الواصفة الدلالة.

موضوعاته:

توجه النصوص التوجيهية التي تشمل تعليمات وتوجهات دالة على نوع التصرف الواجب القيام به في الزمان والمكان.

2- النمط الحواري:

الحوار هو الحديث الذي يدور بين طرفين أو مجموعة من الأطراف في جو يسوده الهدوء بعدا عن التعصب والصراخ أو الإجبار والإكراه، ويتصف بالحركة والتقطع والعبارات القصيرة وتكون بتكون المواقف من تعجب واستفهام ونفي ورفض ودعاء وطلب وأمر ونهي...الخ[1].

مؤشراته:

- استخدام الجمل القصيرة.
- بروز ضمير المخاطب.
- تواتر أسماء الأعلام.
- أغلبية أساليب الاستفهام والتعجب أو الأمر.
- وضوح اللغة ودلالتها، العودة إلى السطر.

موضوعاته:

الحياة اليومية، المسرح، القصة، الحكاية، الرواية، التحقيقات، الروبورتاجات، المقابلة، الاستجوابات.

2- ملامح التعرج الخاصة بالمادة (المرحلة، الطور، السنة)

ملمح التخرج هو ترجمة للغايات التي رسمها القانون التوجيهي للتربية، ويترجم الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها عند المتعلم لذا من الضروري أن يطلع على ملامح التخرج من بينها مرحلة السنة الثانية من التعليم المتوسط[2].

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص: 05-06.

[2]- منهاج مرحلة التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية، ص: 05.

1\. ملمح التخرج من التعليم المتوسط[1]:

الكفاءة الشاملة / الميادين	في نهاية مرحلة التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية، وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وصفيات تواصلية دالة، وتوظيفها عبر الوسائل التكنولوجية.
فهم المنطوق وإنتاجه	يفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، ويتواصل مشافهة بوعي وبلسان عربي معبرا عن رأيه، موضحا ومعللا وجهة نظره في المواقف الأدبية والعلمية وعر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.
فهم المكتوب / الإنتاج الكتابي	...قراءة تحليلية نقدية واعية نصوصا أدبية وعلمية مركبة ويفهمها، من وسائط مختلفة مشكولة وغير مشكولة. ينتج كتابة نصوصا ...في سياقات مختلفة أدبية علمية، ثقافية ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

[1]- منهاج مرحلة التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية، ص: 07.

2. ملمح التخرج السنة الثانية متوسط[1]:

ملمح التخرج للسنة الثانية متوسط	
الكفاءة الشاملة	في نهاية الطور الثاني من التعليم المتوسط يتوصل مشافهة في وصفيات مركبة بلسان عربي، ويقرأ قراءة متسلسلة منغمة تحليلية واعية نصوصا متنوعة الأنماط متكونة جزئيا بفهمها وتبع نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالة
الكفاءة المتنامية	– يتواصل مشافهة بلسان عربي ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة، ويتفاعل معه وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تساؤل الكلمة في وصفيات تواصلية دالة. – يقرأ قراءة متسلسلة منغمة تحليلية واعية، نصوصا نثرية وشعرية، متنوعة الأنماط محترما علامات الوقف. – يعبر عن فهمه لمعانيها ومضمونها ويلفظها بأسلوبه لا تقل عن مئتي وعشرين كلمة مشكولة جزئيا. – يتبع كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطات أنماط النصوص الحوراية والتوجيهية تتراوح بين 12 و14 سطرا، وفي وضعيات تواصلية دالة

وما يمكننا ملاحظته من خلال ملمح التخرج لهذه السنة أنه يستدعي ضرورة الوصول بتلميذ في هذه المرحلة على أن يكون قادرا على استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا وأن يصبح متمكنا من التواصل مشافهة بلسان عربي مع الفهم الجيد لما يسمعه، إضافة إلى التفاعل وذلك بإنتاج خطابات شفهية وكتابية، وعليه التلميذ في هذه المرحلة بإمكانه استخدام اللغة وظيفيا عن طريق اكتساب كفاءة تواصلية وممارسة فعلية للمهارات اللغوية، وهذا ما تسعى إليه عموما مبادئ اللسانيات الوظيفية.

[1]– منهاج مرحلة التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية، ص: 07.

نماذج لدروس بعض النشاطات التربوية استئناسا للأستاذ من خلال الوثائق التربوية

أتعلم

جاءت رسالة من أخيك الأكبر ينصحك بالحذر من المبالغة في دخول الفضاء الأزرق (الفيسبوك)، لأن ذلك سيكون على حساب المذاكرة والدراسة، مما أقرته فيها: "اعلم أن للعلم فضائل لا تحصى، فاجتهد في تحصيله، واقتبس الدروس من سير العلماء، فلعلم تصير عالما كبيرا تنفع نفسك ومجتمعك والإنسانية جمعاء"[1].

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاطات المقترحة
وضعية الانطلاق	الانطلاق من الوضعية: لماذا توفر الدولة كل ظروف التمدرس لك ولزملائك؟
وضعية بناء التعليمات	**سبيل النجاح –أحمد أمين** (قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه، مع الاستعانة بالأداء والحس الحركي، والقرائن اللغوية وغير اللغوية، يهيئ الأستاذ الظروف المثلى للاستماع). **أفهم وأناقش:** -في أي موضوع نصح أحمد الأمين ابنه؟ -ما الذي يصبو إليه الابن في تعلّمه؟ وكيف يحققه؟ -إلام وجه الأب ابنه؟ وما أثر ذلك في حياته الدراسية؟ -ما هي النصائح التي أسداها الأب لابنه؟ وما أثرها في حياته المدرسية؟ وعلام تدل كثرتها؟ ● قراءة ثانية للنص المنطوق من طرف الأستاذ يكلف الأستاذ المتعلمين بإنتاج الموضوع شفويا بلغة سليمة مستعينين بما سجلوا من رؤوس أقلام، حيث يدلي السامعون للعروض بآرائهم وتصويباتهم، ويدافع العارضون عن عروضهم بجرأة.

[1]– أحمد سعيد مغزي، أحمد بوضياف وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، وزارة التربية والتعليم.

	-يعقب الأستاذ على كل ما دار بين المتعلمين، مؤيدا ومصوبا من حيث التعارف والمعلومات. **أنتج مشافهة:** اعرض البرنامج اليومي الذي ارتضاه الكاتب لولده في توجيهات عملية مرتبة.
وضعية الانطلاق	**الحصة 02: فهم المكتوب: فَضْلُ العِلمِ** **مراقبة التحضير:** الانطلاق من وضعية تعلّمية: حاول أن تتخيل حالة مجتمع يفتقر إلى العلم.
وضعية بناء التعلمات	**أفهم النص** **القراءة الصامتة:** دعوة التلاميذ إلى فتح الكتاب وقراءة النص قراءة صامتة للفهم. **مراقبة فهم النص:** – أسئلة الفهم. – ما الذي جعل الرجل يتكبد مشقة السفر؟ وهل نال مبتغاه؟ – ما جزاء من مشى لطلب العلم بصدق وإخلاص؟ – لماذا فضل العالم على العابد؟ وضح. – ما دور العلماء في المجتمع؟ – ما العلاقة بين العلماء والأنبياء؟ قراءة نموذجية من الأستاذ قراءة أحسن التلاميذ وأجودهم أداء، ثم قراءات فردية من التلاميذ فقرة فقرة يراعى فيها الأداء، الاسترسال، سلامة اللغة، احترام علامات الوقف. 5- مسرحية النص بتمثيل أدواره في عمل ثنائي.
وضعية ختامية	- أعد قراءة الحديث الشريف، واستنتج العلاقة بين مضمونه وسلوك راويه. 2- اذكر سلوكياتك اليومية التي تطبق من خلالها مضمون الحديث الشريف، موظفا التوجيه ليقتدي بك زملاؤك.

	الحصة 03: قواعد اللغة **إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر** قراءة النص ومناقشة مضمونه واستخراج الأمثلة. ألاحظ: 1. من سلك طريقا يبتغي فيه علما..... 2. سما ضيف أبي الدّرداء..... أُناقش: – ما نوع الفعل (يبتغي)؟ هاته ماضيه؟ – ما أصل لامه؟ – ما نوع لام الفعل يبتغي؟ ماذا نسم هذا الفعل؟ – اسند الفعلين إلى ضمائر الرفع المنفصلة في الماضي والمضارع والأمر. – لاحظ ما طرا عليها من تغيير. أستنتج: الفعل الناقص هو الفعل معتل الآخر، مثل: دعا، رمى، سعى. تحذف لام الفعل الناقص إذا اتصلت به واو الجماعة أو تاء التأنيث. أُقوّم: 1. استخرج الفعل الناقص مما يأتي وأسنده إلى كل الضمائر. 2. دعا أبو الدّرداء ضيفه إلى الاستماع للحديث. 3. يرمي الحديث إلى تحبيب طلب العلم.
الوضعية الختامية	أثناء فترة الاستراحة، التقيت ببعض زملائك في النّادي، وتجاذبتم أطراف الحديث حول مضمون الحديث. صُغ المعنى الإجمالي للحديث الشريف، وأتبعه بتوجيهات مناسبة تفيد بها زملائك، موظفا أفعالا ناقصة.

ومن هنا يمكننا القول على منهاج السنة الثانية من التعلم المتوسط أنه يسعى بكل توجهاته وتعلماته إلى الوصول أو جعل المتعلم قادرا على اكتساب لغة سليمة تواصلية تمكنه من مواجهة المواقف الحية في الحياة اليومية وذلك من خلال إتقان اللغة مشابهة وكتابه وحسن استعمال القواعد

اللغوية والقدرة كذلك على تخزين عدد لا متناهي من الكلمات أو المفردات السليمة، لاستعمالها، وقت الحاجة، كذلك يسعى هذا المنهاج إلى تعليم التلميذ القيم والسلوكيات الصحيحة والسوية وصولا به إلى فرد صالح في المجتمع.

وعليه فاستنادا إلى ما جاء به منهاج اللغة العربية لهذا المستوى فنلاحظ أنه يقوم على تفعيل المبادئ اللسانيات الوظيفية في تعليمة اللغة العربية، وهذا ما سيتم توضحيه فيما يلي.

المبحث الثاني: مبادئ اللسانيات الوظيفية في منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط

إن التعليم الصحيح لأية لغة هو التعليم الوظيفي وتعني به تحقيق القدرات اللغوية لدى التلاميذ، بحيث يتمكنون من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، ولا يمكن تحقيق هذا الضرب من تعلم اللغة. ما لم تكن الوظائف الطبيعية للغة، واضحة في ذهن واضعي المنهج، أولا وفي ذهن المعلم آخر[1].

وكون اللغة تحقق التواصل في شؤون الحياة المختلفة، ولما كانت اللغة كذلك، فإنها يجب أن تلبي حاجة المتعلم لاستخدامها في المواقف الحياتية المختلفة التي تشكل منها الحياة، لذا فإن مدخل الوظيفية يقتضي تحديد مواقف الكلام أكثر شيوعا وتكيف المواقف داخل غرفة الدراسة، ومفردات المنهج، لتنسجم ومتطلبات تلك المواقف على سبيل المثال: المتعلم في الحياة، يحتاج إلى أن يهنئ صديقا، أو يعزي صديقا أو يودع عزيزا أو غير ذلك..[2]، فإن اللغة الوظيفية مرتبطة أساسا بغرض تعلمها، وهو غرض آني يفرض الاستجابة لحاجة تبليغية عاجلة[3]، إضافة إلى هذا فإن المدخل الوظيفي يقتضي من تعليم العربية، أن يتجه نحو التعامل مع هذه المواقف وتوجيه العناية إليها، وتمكن المتعلم من استخدام ما تعلمه من اللغة فيها استخداما سليما ملائما، وانطلاقا من هذا فإن مجرد حفظ القواعد والألفاظ والنصوص والتراكيب لا يعد تعلما من وجهة نظر هذا الاتجاه إنما المطلوب أن توضع القواعد والألفاظ والنصوص والتراكيب موضع الاستعمال في الحياة اليومية[4].

ويستدعي تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي، بحيث تصبح اللغة وظيفية بامتياز في الشارع والإدارة والمصارف، ولغة التجارة، ولغة الحساب ويحسن المعلم أن ما يتلقاه من دروس وقواعد لغوية لسانية في الفصول، يمكن استثماره في المحيط الاقتصادي والاجتماعي من حوله[5]، ويعد منهاج اللغة العربية على وجه الخصوص هو مجموع الخبرات والتدريبات والأنشطة اللغوية التي تقدمها المدرسة

---

[1]– طه علي حسين الدليهي، كامل محمود نجم الدليهي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004، ص: 19.

[2]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 168.

[3]– شريف بوشحدان، لغة وظيفية أم تعليم وظيفي، ص: 136.

[4]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 168.

[5]– عبد الوهاب صديقي، اللسانيات وتدريس اللغة العربية، تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد 2، السنة 2، ص: 19.

للتلاميذ عبر الكتب، يقصد الإفادة منها والتفاعل معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يتم تعديل سلوكهم اللغوي، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل في فنون اللغة الأساسية وهي الاستماع والكلام، القراءة والكتابة[1].

وانطلاقا من هذا فإن منهاج اللغة العربية لمستوى السنة الثانية متوسط يستند إلى المنهج الاتصالي الذي يرتبط ارتباطا وثقا بالنظرية المعرفية، التي تهتم كثيرا بالقدرات العقلية للمتعلمين، وسيلتهم من النظرية اللسانية التي ظلت تؤكد على أن اللغة وسيلة وظيفية، وحيويتها الوظيفية إنما تصدر من التعبير عن الحاجات: أي التواصل، لهذا كان على العملية التعليمية أن يكون جوهر فعلها اللغوي الوصول بالمتعلم إلى التمكن من ملكة تواصلية، يفعلها في بيئته، وفي واقعه المعيشي[2]، وهذه الأخيرة "**الملكة التواصلية**" تعتبر من أهم مبادئ اللسانيات الوظيفية "**اللغة أداة للتواصل**" ومن أساسيات الدرس اللساني الوظيفي، دراسة اللغة الطبيعية، في علاقاتها بالوظيفية التواصلية التفاعلية بين المتخاطبين، وهو ما تطلق عليه اللسانيات الوظيفية "القدرة التواصلية" فالذي يميز اللغات الطبيعية "إتاحتها التواصل بين مستعمليها"[3].

ويشير مصطلح التواصل اللغوي إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل من خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال وتعليم اللغة اتصاليا كما يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع، وتنميتها لديهم، وتمكينهم من "**مهارات الاتصال**، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة، فإنه من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي، يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولا، ثم التدريس على باقي مهارات اللغة بعد ذلك، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها[4]، وبما أن منهج اللغة العربية لهذا المستوى يستدعي ضرورة تدريب المتعلمين على المهارات اللغوية ليتمكنوا من اكتساب أو إكسابهم القدرة التواصلية وضرورة تدريبهم على المحادثة الشفوية قبل باعتبارها أول مهارة لغوية يكتسبها المتعلم، يجب أن تشير إلى هذه المهارات اللغوية كالتالي:

---

[1]- كامل علي عنوم، مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب "لغتنا العربية، ص: 234.

[2]- أحمد سعيد مغزي، أحمد بوضياف وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، (دط،) (دت)، ص: 23.

[3]- عبد الوهاب صديقي، اللسانيات وتدريس اللغة العربية، ص: 75.

[4]- أحمد سعيد مغزي، أحمد بوضياف وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص: 23-24.

1- مهارة الاستماع:

تعرف مهارة الاستماع على أنها عملية ذهنية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين يسعى إليه السامع، تشترك فيه الأذن والدماغ، إذ تستقبل الأذن والأصوات، وتنتقل الإحساسات الناجمة عنها إلى الدماغ فيحللها ويترجمها إلى دلالاتها المعنوية[1].

وتتمثل أهداف الاستماع في هذه المرحلة من التعليم أي مستوى السنة الثانية متوسط في مجموعة من المهارات والقدرات الرئيسية للاستماع والتي يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال هذه المرحلة، ابتداء من السهل إلى الصعب، وعلى مدى المراحل العمرية المتتابعة وهذه المهارات والقدرات التي تمثل الأهداف العامة للبرنامج قد حددت في[2]:

1. التمييز السمعي.
2. التصنيف.
3. استخلاص الفكرة الرئيسية.
4. التفكير الاستنتاجي.
5. الحكم على صدق المحتوى.
6. تقويم المحتوى.

ولكل مهارة مستويات يجب على التلميذ استيعابها، حتى يتمكن من فهم واستيعاب المهارات اللغوية، وسوف نقدم هذا في شكل بناء مرمي يوضح العلاقة بين المهارات التفصيلية وكيف يستند بعضها إلى بعض.

[1]- ميلود رحمون، تنمية مهارات التواصل اللغوي في ظل تعليمية اللغة العربية، الطور الابتدائي أنموذجا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة ابن خلدون، تيارت، 2014م، ص: 63.

[2]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، (د.ط)، مصر، 1981، ص: 82-83.

2- الاستماع[1]:

المستوى	الترتيب	عدد المهارات	النسب المئوية
الأعلى	الفهم الثقافي	1	%3
	قيم الاستماع	6	%17
	اتجاهات الاستماع	2	%7
الأوسط	مستويات عقلية عليا	7	%22
	فهم المسموع	8	%19
	كفاءة نحوية	3	%7
الأدنى	آليات الاستماع	9	%25

وفي الأخير يصبح التلميذ قادرا على فهم المنطوق (الإصغاء)، ويتواصل مشافهة بلغة منسجمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه[2].

مهارة الكلام:

الكلام يمثل إحدى مهارات التواصل اللغوي ويأتي بعد الاستماع من حيث طبيعة اكتساب اللغة، فالطفل يسمع أولا ثم يحاكي، ما يسمع، والكلام وسيلة التعبير عما في النفس، وترجمة اللسان لما يدور في خلد الإنسان من الحاجات والأفكار وصور البيان، به يميز الإنسان عن سائر المخلوقات، وعليه يعرف الكلام على أنه مهارة لغوية يقوم فيها المتكلم بنقل الأفكار والخبرات والمعلومات والحقائق والآراء، وكل ما يجول بعقله وخاطره إلى المستمعين نقلا يتسم بالصحة والثقة في التعبير[3].

وعليه من الضروري ينبغي أن يتجه تعليم التعبير في مرحلة المتوسط إلى تمكين التلاميذ من القيام من جميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منهم المجتمع، وبذلك يكون الأساس الذي يقوم عليه تعلم التعبير هو ألوان النشاط اللغوي الوظيفي، مثل: المحادثة، والمناقشة، وإعطاء التقارير، والمذكرات والملخصات، وحكاية القصص، وإلقاء الخطب...الخ[4].

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر الغربي، القاهرة، 2002، ص: 50.

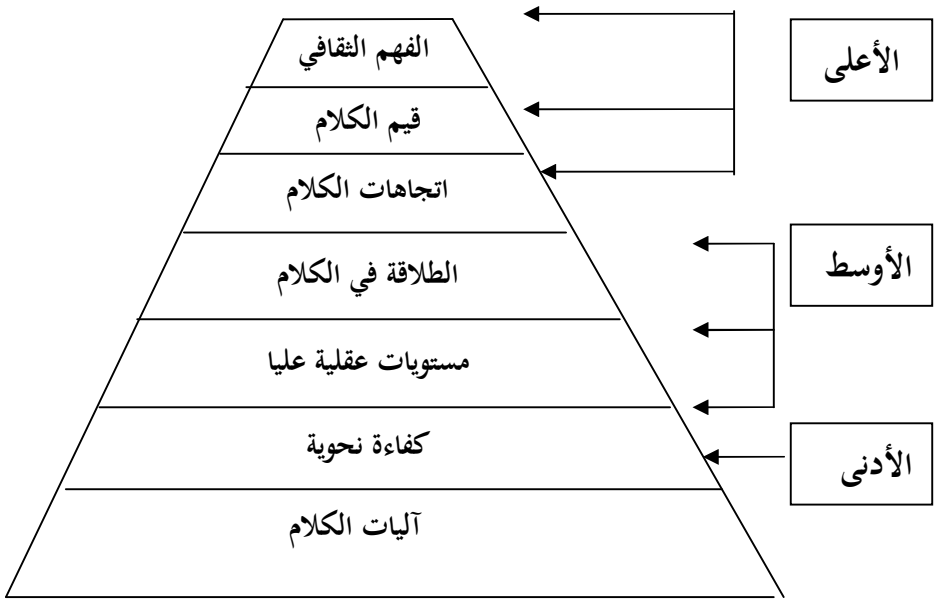
[2]- أحمد سعيد مغزي، أحمد بوضياف وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص: 11.

[3]- ميلود رحمون، تنمية مهارات التواصل اللغوي في ظل تعلمية اللغة العربية، ص: 87-88.

[4]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 108.

وفي هذه المهارة تتمثل مستوياتها فيما يلي[1]:

المستوى	الترتيب	عدد المهارات	النسب المئوية
الأعلى	الفهم الثقافي	2	%6
	قيم الكلام	5	%14
	اتجاهات الكلام	2	%6
الأوسط	الطلاقة في الكلام	6	%18
	مستويات عقلية عليا	10	%29
الأدنى	كفاءة نحوية	3	%8
	آليات الكلام	8	%20



ومن هنا يصبح المتعلم قادرا على إنتاج خطابات شفهية مختلفة الأنماط مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، في وضعية تواصلية دالة[2].

مهارة القراءة:

عملية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد، والحكم والتذوق، وحل المشكلات، فهي بذلك عملية تعكس العديد من العمليات المتضمنة في المعرفة الإنسانية[3].

ويتم تحضير درس القراءة في هذه المرحلة بتحضير الدرس قبل طرف المعلم من ثم تحديد الأهداف المتوقع تحقيقها من طرف تلاميذه ومن ثم دراسة المحتوى بتحديد الأفكار الرئيسية في الدرس، والمشكلات المعنوية واللغوية والنقدية الموجودة في الدرس، ثم استخراج المبادئ والقيم الممكن الاستفادة منها من الدرس ثم طريقة السير في الدرس وتتمثل في التمهيد للدرس يطرح أسئلة التي يرجو الإجابة عنها، ثم يطلب من التلاميذ قراءة صامتة لنص، وبعدها قراءة الجهرية لأفكار الدرس فكرة

[1]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية،ص 51.

[2]- أحمد سعيد مغزي، أحمد بوضياف وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص: 11.

[3]- ميلود رحمون، تنمية مهارات التواصل اللغوي في ظل تعليمية اللغة العربية، ص: 90.

فكرة، أو لفقراته فقرة فقرة، ومن ثم التقويم[1]، وفي الجدول التالي تمثيل للمستويات التي يمكن للمتعلم بلوغها وهي كالآتي[2]:

المستوى	الترتيب	عدد المهارات	النسب المئوية
الأعلى	الفهم الثقافي	1	%2
	عادات القراءة واهتماماتها	5	%10
	مهارات القراءة عليا (تفاعل)	9	%17
الأوسط	مهارات عقلية وسط (نقد)	5	%10
	مهارات عقلية أولية (فهم)	19	%37
الأدنى	الكفاءات النحوية	1	%2
	آليات القراءة	10	%20

وعليه يصبح المتعلم قادرا على فهم المكتوب (القراءة)، يقرأ ويفهم نصوصا نثرية، وشعرية متنوعة، من أنماط مختلفة مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي مشكولة جزئيا لا تقل عن مائة وثمانين كلمة، قراءة مسترسلة، بأداء حسن محترما علامات الوقف[3].

مهارة الكتابة:

أو ما يسمى بالتعبير الكتابي، هو عملية ذهنية قائمة على نقل الأفكار والآراء، والانطباعات، والأحاسيس من الحيز المجرد، إلى ميدان التعبير المادي المتجسد في المفردات والتعابير، والجمل المترابطة مع بعضها البعض والمدونة كتابا حسب نظام لغة معينة فيما يسمى نصا[4].

فمهارة الكتابة ترتكز على ثلاثة أمور وهي: قدرة التلاميذ على الكتابة الإملائية الصحيحة وقدرتهم على التعبير الكتابي وقدرتهم على إجادة الخط، وهذه الأهداف متى وجدت ستعزز قدرة المتعلمين على توظيف الكتابة كمهارة إرسال لغوية، في تعلمهم، ومن بين أنواع الكتابة نجد التعبير

[1]- بتصرف: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 197.

[2]- رشدي أحمد عطية، المهارات اللغوية، ص: 51.

[3]- أحمد سعيد مغزي، أحمد بوضياف وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص: 11.

[4]- ميلود رحمون، تنمية مهارات التواصل اللغوي في ظل تعليمية اللغة العربية، ص: 99

التحرير الذي له أغراض وظيفية تتطلبها مواقف الحياة اليومية للفرد، أما التعبير الكتابي الوظيفي، هو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة كوسيلة للفهم والإفهام، والتواصل الاجتماعي[1].

والهرم الأدنى يمثل كما ذكرنا سابقا المستويات التي يمكن أني تعلهما المتعلم[2]:

المستوى	الترتيب	عدد المهارات	النسب المئوية
الأعلى	الفهم الثقافي	2	%7
	المعايير الجمالية	4	%13
الأوسط	الكتابة الحرة	12	%40
	الكتابة الموجهة	2	%7
الأدنى	الإملاء	6	%20
	النسخ	4	%13

ومن هنا كذلك يتمكن المتعلم من إنتاج المكتوب (الكتابة) فينتج كتابة نصوصا من مختلف الأنماط يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي بلغة سليمة لا تقل عن 12 سطر في وضعيات تواصلية دالة[3].

والمتأمل في كل مهارة رئيسية لا يعجز عن أن يحللها إلى مهارات تفصيلية تندرج تحتها في شكل مستويات تم تمثيلها سابقا وهي كالآتي:

المستوى الأدنى: ويشتمل على الآلياتMechanics التي لابد من اكتسابها كحد أدنى لتعلم بقية المهارات التفصيلية.

المستوى الأوسط: ويشتمل على المهارات ذات المرتبة العليا في الأداء مثل الفهم والتحليل والتطبيق والنقد والكفاءة النحوية وغيرها.

[1]- ينظر: المرجع السابق ص: 104.

[2]- رشدي أحمد عطية، المهارات اللغوية، ص: 52.

[3]- أحمد سعيد مغزي، أحمد بوضياف وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص: 11.

المستوى الأعلى: ويختص بالفهم والثقافة والوعي والبيئة أو المحيط الذي تمارس فيه المهارة فيضم القيم والاتجاهات والتقاليد التي ينبغي على الفرد أن يراعيها عند ممارسته لمهارات اللغة[1].

ومن هنا فإن تنمية المهارات اللغوية مطلب تعليمي يسعى إليه المدخل الوظيفي ومنهج اللغة العربية للتعليم المتوسط، يسعى بوضوح إلى ضرورة توظيف المهارات اللغوية توظيفا علميا واقعيا لتمكين المتعلمين من استعمال اللغة في مواقف تواصلية مختلفة.

غير هذا إن الهدف "لا يمكن في هذا المنهج في إكساب ملكة لغوية تبليغية كما يزعمه البعض، بل يتعداه إلى ترسيخ كل النظم الحالية، التي تعتري عملية التواصل في اللغة الهدف، أي جملة العناصر المشكلة للمجال (بمفهومه النفسي المحض)، الذي يتفاعل داخله مستعملو تلك اللغة، وقد أشارت وثيقة "المناهج" إلى أنه يستمر تدريس اللغة العربية انطلاقا من مدى استجابة لحاجة المتعلم إلى التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة، من خلال النشاطات المقررة، بشكل إيجابي، وفعال، ومن ثم تجب العناية بتعزيز اللغة المنطوقة والمكتوبة لديه عن طريق تفعيلها في سياق وضعيات ذات دلالة، فالوثيقة بهذا تؤكد على الجانب الوظيفي للغة، لهذا نجد أنها تقترح التعلم عن طريق الوضعيات المشكلة (أو ذات الدلالة) بالنسبة للمتعلم والمستمدة من واقعة ومحيطه، حيث يجد الرغبة في التعامل معها، والبحث عن حلول لها، وهذا ما سيؤدي به إلى تفعيل لغته وتوظيف معرفته لها، فتتشكل دارة التواصل وتفعل الملكة بكل نظمها[2].

الكفاءة التواصلية:

إن الكفاءة التواصلية تعني على هذا الأساس قدرة الفرد على تبليغ أعراضه، بواسطة عبارات متعارف عليها، وتعني أيضا "مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة لاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما المناسبة والفعالية، وهذان المفهومان يتحققان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة[3].

فميدان فهم المنطوق هو إلقاء نص بجهارة الصوت الإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، وتوافر عنصر الاستمالة من أهم عناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض من المطلوب، وهو إلى ذلك أداة

[1]- المرجع السابق، ص: 50.

[2]- المرجع نفسه، ص: 24.

[3]- المرجع نفسه، ص: 25.

من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها، كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختبار الألفاظ ترسيخها، والربط بينها، وهو أداة إرسال المعلومات والأفكار ويتخذ شكلين: "التعبير الوظيفي " و"التعبير الإبداعي"[1].

وميدان فهم المكتوب، هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة[2].

ونستنتج من هذا المفهوم أن تبني الكفاءة التواصلية في حقل تعليمية اللغات يستلزم عدم التركيز على المحتويات الطبيعية للخطاب، كما نستنتج أن هذا المفهم يعطي الأولوية للخطابات الشفهية وتنمية مهاراتها، ثم تأتي بعد ذلك تنمية المهارات اللغوية الأخرى[3].

فإذا كانت اللغة الوظيفية مرتبطة بالميادين التي سبق وتحدثنا عنها، هذا يعني أن تعلم اللغة وظيفيا (Functionally) يهدف إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ، بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية للعملية ممارسة صحيحة، ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية واضحة في ذهن المعلم لأن اللغة كما هو معروف أربع وظائف أساسية التي تقوم بتلخيص الأهداف العملية والتي من أجلها يتعلم الإنسان اللغة، مثلا لو سألت عربي لماذا تعلمت اللغة لأجابك على الفور لكي ، أفهمها حيث أسمعها منطوقة، ولكي أفهمها حيث أراها مكتوبة، ولكي أتكلمها وأكتبها بدقة، معبرا عن أفكاري[4].

وبهذا يمكننا القول أنه يتمثل تعليم اللغة العربية لمستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط من منظور لساني وظيفي في تنظيم الإجراءات المناسبة لتعليم المهارات اللغوية (استماع، كلام، قراءة، كتابة)، في ضوء العلاقة بين اللغة والاتصال فيرى البعض أن تعليم اللغة وظيفيا يبني شيئا أكثر من

---

[1]- المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط (http://www.mcrpdf.com) 2016، ص: 04.

[2]- المرجع نفسه، ص: 10.

[3]- أحمد سعيد مغزي، أحمد بوضياف وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص: 25.

[4]- طاوس جنان، نصيرة بوزيدي، الاتجاه الوظيفي في تعليمية البلاغة العربية، مرحلة التعليم الثانوي، أنموذجا، رسالة ليسانس غير منشورة، جامعة ابن خلدون تيارت، 2013، ص: 33.

مجرد التكامل بين تدريس النحو وتدريس الوظائف اللغوية إذ أن أحد الملامح الأساسية لتعليم اللغة اتصاليا أن يولي اهتماما منظما للأشكال الوظيفية والأشكال البنيوية والتركيبية[1]، ومن بين اهتمامات منهج اللغة العربية لهذا المستوى التركيز على الكفاية الاتصالية التي في نفس الوقت تعتبر من أهم مبادئ اللسانيات الوظيفية.

كما أن التأكيد على المعرفة بقواعد استعمال اللغة لا يؤدي بالضرورة إلى إمكانية توظيف هذه القواعد إجرائيا هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لا يمكن عزل اللغة عن مواضع استعمالها، لذلك لا يكفي إلمام المتعلم بقوالب اللغة ومعانيها والهدف منها فقط، بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتداول حول المعنى وهذا ما تسعى إليه اللسانيات الوظيفية وتعتبر من أهم ركائزه[2]، وإذا تأملنا جيدا في منهج اللغة العربية لهذه المرحلة من التعليم "مستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط" فإنه يسعى ويستدعي علينا بضرورة تفعيل هذه القواعد وتوظيفها إجرائيا، في الحياة العملية في المجتمع.

كما أنه يسعى الاتجاه الوظيفي إلى التوازن بين المهارات اللغوية وتكاملها، وتأكيدا لهذا المبدأ فقد تم تفعيله نظرا وإجرائيا في المقررات التربوية للغة العربية، وعليه فإن مبادئ اللسانيات الوظيفية واضحة ومطلوبة للعمل بها من طرف المعلم، داخل حجرة الدرس حتى يتمكن المتعلم من تلقيها واستعمالها ثم تعلمها والعمل بها عمليا ووظيفيا في الحياة العملية.

[1]- رشدي أحمد طعيمة، كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا المناهج والإستراتيجيات منشورات المنطقة الإسلامية للنشرية والعلوم الثقافية، استيكو، المملكة المغاربية، 2006م، ص: 53.

[2]- ينظر: ديان لاس فارمان، أساليب ومبادئ تدريس اللغات، تر: عائشة موسى عيد، مطابع جامعة الملك سعود، (د.س)، ص: 139-140.

المبحث الثالث: دروس نموذجية من برنامج السنة الثانية من التعليم المتوسط

حتى يتبين لنا مدى فعالية مبادئ اللسانيات الوظيفية وتطبيق المعلمين لهذه المبادئ إرتأينا أن نحضر دروسًا لتكون نماذج حتى نلاحظ من خلالها أو على أساسها، هل طبقت هذه المبادئ وخاصة التي جاءت في منهاج اللغة العربية لهذا المستوى، وقبل الحضور قد حددنا أهم المبادئ التي يمكن على أساسها ملاحظة الجوانب التالية:

- ملاحظة طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم ودور كل منهما.
- هل الحصص تقوم على التواصل بين المتعلم والمعلّم؟
- مدى فاعلية اللغة العربية الفصحى حتى تصبح وظيفية في الحيز الاستعمالي.
- هل المهارات اللغوية تمارس بطريقة تكاملية؟
- وهل المتعلم في الأخير بإمكانه تحصيل الكفاءة التواصلية واللغوية.

وللإجابة عن هذه المؤشرات أو الأسئلة، حضرنا مجموعة من نماذج لدروس كانت كالآتي:

- **نماذج لدروس السنة الثانية من التعليم المتوسط داخل القسم.**

الثلاثاء: 09 ديسمر 2019

الساعة: 11:00-12:00

متوسطة الإخوة بن هني –تيارت

المقطع التعليمي الرابع: الأخلاق والمجتمع

الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه

المحتوى المعرفي: المروءة -1-

يقرأ النص من طرف المعلم قراءة جهرية مسموعة.

النص: المروءة

"المروءة خلق كريم، وشاهد من شواهد الفضل، وحلية للنفوس، وزينة للهمم، بل إن المروءة، جامعة الفضائل، ورأس المكارم، وعنوان الشرف، سئل أحد الحكماء عن الفرق بين المروءة والعقل فقال: العقل يأمرك بالأنفع، والمروءة تأمرك بالأجمل، ويقول الرسول –صلى الله عليه وسلم-(من عامل الناس فلم يظلمهم وحدثهم فلم يكذبهم، ووعدهم فلم يخذلهم، فهو ممن كملت مروءته وظهرت عدالته، ووجبت إخوته).

ولأصحاب المروءات، علامات تدل عليهم، وأمارات ترشد إليهم، فهم بتقوى الله عاملون، وعن المحارم متعففون، ولأرحماهم واصلون ولأموالهم في إغاثة المحتاج باذلون، ما رائع منهم أحد في المآثم ولا مقترب من الفحشاء، ولا فائض فيما لا يعنيه.

وليست المروءة أن تعين إنسانا بمالك أو جاهلك فحسب، ولكن أن تكون تقوى الله أساس عملك، والعمل على مرضاته أول همك، فلا تعمل عملا في السر تستحي منه في العلانية، وإن صيانة النفس عن الابتذال وذل السؤال، بالجد والكفاح بما يصلح حالك، ويقوم بأود من تعول هو لب المروءة، ولن يضير ذوي المروءات أن يعملوا لكسب العيش من أي طريق ما دام سيلا مشروعا، بل هذا هو الذي حث عليه الدين، ورغب فيه لسيد المرسلين صلى الله عليه وسلم".

(علي حامد عبد الرحيم، مجلة الأزهر، الجزء العاشر (مارس 1996)، ص 1469-1471).

ومن ثم تبدأ المعلم مع المتعلمين في فهم النص مع طرح الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي والإجابة عليها.

افهم وأناقش:

تطرح الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي من طرف المعلم على التلاميذ ويجيب عليها مع بعض مع الشرح من طرف المعلم وتختلف إجابات التلاميذ هناك من يجيب بكلمة وهناك من يجيب بجملة وفي الأخير يتفقون على الإجابة الصحيحة وتدون في السبورة وهي كالتالي :

س) ما الخلق الذي تحدث عنه الكاتب؟ وما شرطه؟

ج) المروءة، شرطه العدل، الصدق، الوعد.

س) ما علامات أصحاب المروءات؟ اعرض بعضها على زملائك.

ج) أصحاب المروءات هم: بتقوى الله عاملون، وعن المحارم متعففون، ولأرحامهم واصلون، ولأموالهم في إغاثة المحتاج باذلون.

س) عدد التوجيهات التي تكتمل بها مروءة الإنسان حسب الحديث الشريف الوارد في الخطاب المسموع.

ج) التوجيهات هي: الذهن عن فعل شيء تستحي منه علا الابتذال وذلك السؤال ونضع بالحد والمحتاج والسعي لكسب العيش الشريف فهو لب المروءة.

س) صغ الفكرة العامة لما سمعت:

ج) ومن بعدما تم الإجابة عن الأسئلة، يصل المتعلم إلى الخروج بفكرة عامة يتم الاتفاق عليها.

الفكرة العامة:

في هذه المرحلة من بعد ما يجيب التلاميذ على الأسئلة ويفهمون النص جيدا يشرعون في تكوين فكرة عامة للنص

المروءة أخلاق فاضلة ومكارم وشرف فلذا حث الدين عليها ثم يسأل المعلم التلاميذ المفردات الغير المفهومة، يبدأ التلاميذ يطرحها ويتم شرحها، وفي الأخير يسأل المعلم التلاميذ ما هي أهم العبرة المستخلصة ويتم كتابتها.

شرح المفردات:

- المروءة: خلق كريم واجتناب كل خلق قبيح.
- الحليّة: ما يتزين به المرء من جواهر أحجار كريمة.
- اللّب: الجوهر.
- المتعففة: المرآة الطاهرة.

القيمة التربوية: قال الشاعر أحمد شوقي

إنما الأمم الأخلاق ما بقيت.....فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

الأربعاء: 27 فيفري 2019

الساعة: 14:00-15:30

متوسطة إيلفي أحمد –فرندة–

المقطع التعليمي السادس: الأعياد

الميدان: فهم المكتوب

الموضوع: نشيد العيد

رَجِّعْ نَشِيدَك فالدُّنيْا أنَاشِيد وكَونُكُ اليوَم أنغَام وترْدِيدُ
واسْتَقْبل الصُّبح في اللّألاء قد عَبقَتْ أَنفَاسُه في الرَّوَابي، إنّهَ العِيدُ
الزّهْر في رَوْضِه المُخْضَلّ مبْتسُم والطّير فُي دَوْحِه النشّوان غِرِيّدُ
فَجْر أُطَلّ على الدّنيا يهَدْهِدُها واللّيلُ مِلء فَضَاء الله مَمدُودُ
هَزّتْ جوانِبهَا البشْرى بمَقْدَمه فَغَنتّ المُدن الخَضْراء والبِيدُ
ترَنْوُ إليه وهو في الأَفْوَاه أَسْئلة شَتّى تُرددُّ، والأقوَال تمْجيدُ
قد عُدْتَ يا يوَمُ –والأَعْياد– عَائِدةٌ والكَوْن كالأمْس مَغْلول ومَصْفُودُ
لا تنَجَلي ظلمات فيه قَاتِمَة وقد عَرىّ ظلمَات اللّيل تبدَيدُ
الاحتفالاتُ كالأَعْراس قَائمة فيه... وَسَائره همّ وتنَكْيدُ
فَامْسَح دُموعاً من الأيتام حَائرةً على خُدُودٍ لها بالدّمع تخْديدُ

- تقرأ قراءة صامتة من طرف التلاميذ.
- تقرأ قراءة جهرية من طرف أكثر من تلميذ.
- النص: يكتب.
- ثم يقرأ قراءة جهرية صحيحة، سليمة من طرف المعلم. ثم يتم طرح أسئلة من طرف المعلم على التلاميذ ويتم الإجابة عنها جماعيا.

س) ما هو الجنس الأدبي لهذا النص؟ شعر، عمودي.

س) ما العلاقة بين (مغلول ومصفود).

ج) (قيدت – مقيد) علاقة تراف.

استعان الشاعر ببعض الصور البيانية والتعابير المجازية، استخرج بعضها ، وبين سر جمالها.

ج) يستخرج التلاميذ استعارة، ويتم شرحها من طرف المعلم مع التذكير لها (غنت المدن الخضراء) ← استعارة مكنية.

س) عالج البيت الأول متتبعا الخطوات الآتية: كتابة البيت مضبوط بالشكل قراءة البيت بصوت مسموع عدة مرات (التمييز بين الحروف الساكنة والحروف المتحركة)؟

إعادة كتابة ليست مقتصرا على ما تسمع، نرمز لكل حرف ساكن بالرمز 0 ولكل رمز متحرك بالرمز/

ج) رَجَّعْنَشِيْدَكَ فَالدُّنْيَا أَنَاشِيدُ

رججع نشيدك فد دنما أناشيدو

التقطيع 00/0//0/0///0//0/0/

ملاحظة: يصعد التلميذ بنفسه إلى السورة ويكتب البيت وتشكيله ثم يكتب الكتابة العروضية مع القراءة الجهرية للبيت.

الخميس: 21 مارس 2019

الساعة: 10:00 11:00

المقطع: الطبيعة

الميدان: فهم المكتوب.

المحتوى: الأفعال المتعدية إلى مفعولين

يسأل المعلم: من يذكرني بعنوان الدرس الماضي: يجيب أحد التلاميذ يوم الربيع.

يطرح المعلم بعض الأسئلة حول الدرس السابق ويجيب التلاميذ ويكتبها على السبورة كأمثلة، مع التوجيه من طرف المعلم وتحديد الأمثلة.

الأمثلة:

1- وجد الناس الربيع، أرحم من الشتاء.

2- قال الربيع: "أجعل عبء الحياة خفيفا" سارد متاعبكم راحة، سأغذي مزارعكم، بنسيمي العليل، فأتركها حدائق تحمل أفيد الثمار".

3- يحسب الكهول الربيع فصل راحة واطمئنان.

4- كساها الربيع الوهاد حلة جميلة.

تكتب الأمثلة مع الشرح من طرف المعلم مع التلاميذ.

ثم يشرح الأستاذ أو التذكير يدرس الماضي من درس القواعد إلى اكتشاف عنوان درس الجديد من طرف التلاميذ من خلال الأمثلة.

ثم يقرأ الأمثلة من طرف التلاميذ.

يستخرج التلاميذ أفعال المتعدية واللازمة من الأمثلة وذلك من خلال الشرح دائما مع المعلم.

ومن ثم يتم تدريجيا استكشاف مع التلميذ القاعدة، ويتم فيما يعد كتابتها من طرف إحدى التلاميذ بمساعدة المعلم.

القاعدة: الفعل المتعدى هو من تجاوز الفاعل، ونصب المفعول به، ومنهما ما ينصب مفعولاً واحدًا وهناك ما ينصب مفعولين وما ينصب ثلاثة مفاعيل.

أوظف تعلمّاتي:

- زرت أنت وعائلتك أحد الفضاءات الطبيعية لفصل الربيع ورحت تحدث صديقك عن برنامج هذه الرحلة.

– اكتب فقرة قصيرة تشرح فيها هذا البرنامج موظفا أفعال متعدية إلى مفعولين.

وعليه ما يمكننا استخلاصه من هذه النماذج وقياسا على المعايير المحددة، يتضح لنا أن المعلمين أثناء إنجاز الدرس همهم الوحيد هو إتباع مراحل الدرس كما جاءت في المنهاج دون مراعاة قدرات المتعلمين أو حتى السعي إلى أقدارهم على استعمال اللغة بمختلف مهارتها، إضافة إلى هذا حتى وإن كان هدفهم الخروج بكفاءة ختامية أكثر وظيفية إلى أنها بطريقة غير مباشرة بمعنى المتعلم لا يعني جيدا أن ما تعلمه اليوم مثلا في درس النص المنطوق (عد استخلاص مجموعة من القيم التربوية ودينية وتوظيفها في الكراس أنه يحتاجه في الواقع أو الحياة ، لتوظفيه وذلك راجع لـ: عدم تحديد الأهداف.

وكذلك عدم مراعاة وأخذ بعين الاعتبار لهذه القيم بشكل جدي.

إضافة إلى هذا المعلم، لا يستجيب إلى مراحل المنهاج إلا استجابة شكلية أي أن الكفاءة الختامية لا يعمل بها المعلم، ولا يسعى لتحقيقها، وبالتالي لا يستجيب لتوجيهات المنهاج إلا استجابة سطحية في احترام بعض خطوات الدرس.

ومن هنا فإن المتعلم حتى ومن هنا فإن المتعلم ما يتعلمه أثناء الدرس لا يعيه ولا يكتسب المبادئ، وإنما يكتسب على ضوئها اللغة والمعلم هو الذي يفعل هذه المبادئ، إلا أنه لا يمكننا أن ننكر بعض الجوانب التي يكتسبها والمتمثلة مثلا في الكفاءة التواصلية بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين.

خـــاتـــمة

على وجه الإجمال ما يمكننا قوله عن اللسانيات الوظيفية أولا، أنه كان لظهورها لثروة معرفية ليس كغيرها من العلوم وخاصة في تاريخ اللسانيات البنيوية إذ تعد من أهم ثمارها والنتائج التي جاءت لها.

- جاءت اللسانيات الوظيفية للعناية باللغة واستخدامها في الحيز الاستعمالي والعناية كذلك بالقيمة الاتصالية، في كونها أداة تؤدي عدة وظائف ومهمات تقع عليها عملية الاتصال.
- التركيز على الوظيفية للغة وخاصة الاستعمال الاجتماعي.
- تميزت هذه اللسانيات بالوظيفية التي أعطت اللغة أهمية أكثر وخاصة بعدم فصلها عن محيطها الاجتماعي ونسيجها اللغوي ومن هنا:

- إن مبادئ اللسانيات الوظيفية جعلت من اللغة أكثر ممارسة.
- تميزت مبادئ اللسانيات الوظيفية في تعليم اللغة عامة والعربية خاصة، بجعلها أكثر قوة وأكثر فعالية وأكثر حيوية.
- تسعى هذه المبادئ إلى ضرورة عدم الفصل بين البني اللغوية ووظائفها أي دراسة اللغة من خلال الظروف الاجتماعية المحيطة بها، لا عزلها عن السياقات اللغوية.
- لقد جعلت مبادئ اللسانيات الوظيفية من مفهوم الوظيفية أساسا لها، وذلك يجعل كل عنصر من العناصر اللغوية له وظيفية للتبليغ وأداء المهام.
- استفادت اللغة العربية من التدريس عن طريق اللسانيات الوظيفية في استثمار قواعدها أو مبادئها في تعليمها وتمثل ذلك الاستثمار عموما في ضرورة إتقان المهارات اللغوية وحسن استعمالها.
- يعد الجانب الوظيفي الاتجاه المناسب في تعليمية اللغة العربية، في كونه المجال الوحيد الذي يسعى إلى جعل اللغة أكثر استعمالا وتواصلا من خلال إتقان قواعدها، وممارسة مهاراتها.
- وعليه فإن النظريات الحديثة ومن بينها اللسانيات الوظيفية قد ساهمت بشكل واضح واقعيا في الدفع بالدراسات اللغوية العربية إلى تعلم ناجح وأكثر فعالة.
- فأثبتت الدراسات الميدانية عن تعليمية اللغة العربية لمستوى السنة الثانية متوسط، أن المناهج وخاصة منهج اللغة العربية لهذا المستوى تسعى جليا إلى ضرورة تفعيل مبادئ اللسانيات الوظيفية، من خلال المعلم وفي المقابل يتلقاها المتعلم، حتى تساعده أكثر فيما بعد عمليا.
- عدم استجابة المتعلم استجابة كلية لمبادئ التي نصّ عليها منهاج اللغة العربية وخاصة منهاج السنة الثانية، بل تبقى استجابة سطحية شكلية لا أكثر.

- إن أثر هذه المبادئ على المتعلمين واضح بشكل قليل لا بشكل الذي يتم توظيف فيه معلوماته خارج القسم، وهذا راجع لعدم احترام ربما المنهاج، أو مراحل الدرس، أو عدم الاهتمام بهذه المبادئ في حد ذاتها.

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

- **الكتب**

1. بوبكر جيلالي ، المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، جامعة شلف.
2. بوقرة نعمان ، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الأداب، القاهرة، جامعة عنابة، الجزائر، 1828هـ.
3. بياجيه جان ، البنيوية، (تر): عارف منمينه وبشير أبوري، منشورات العويدات، بيروت، باريس،ط4، 1985، ص: 7.
4. توسان برنار ، ما هي السميولوجيا ،(تر) محمد نظيف ،افريقيا الشرق ،المغرب ،لبنان ، ط2 (د.ت).
5. ابن جني أبو فتح عثمان ، الخصائص، تح: محمد على النجار، ج1، دار المكتبة المصرية، (د.ط)، (د.ت).
6. الحاج صالح عبد الرحمن ، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية في الوطن العربي، الرباط، 1989م.
7. حجازي محمود فهمي ، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (ط.جديدة)، (د.س).
8. حساني أحمد ، المكون الدلالي للفعل في اللسان العربي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1993م.
9. حساني أحمد ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
10. حساني أحمد ، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2013.
11. دبة الطيب ، مبادئ اللسانيات البنيوية، جمعية دار القصبة للنشر، الجزائر، (د.ط)،2001م.
12. دعمس مصطفى نمر ، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار عنيداء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008-1429هـ.
13. الدليهي طه علي حسين، كامل محمود نجم الدليهي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004.

14. الرّاجحي عبده ، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، (د.ط)، 1995.

15. الرازي أبي بكر ، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، ط1.

16. رمضان النجار نادية ، الاتجاه التداولي والوسيط في الدرس اللغوي، ط1، 2013م.

17. زبيدي محمد مرتض، تاج العروس، تح: مصطفى حجازي، مطبعة عكرمة، الكويت، 1997م، ج4.

18. الزمخشري أبو قاسم ، أساس البلاغة، تر: محمد باسل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م، ج2.

19. ابن سيده الأندلسي أبو الحسن علي ابن إسماعيل ، المخصص، دار الكتب العلمية، لبنان، (د.ط)، (د.ت).

20. شعبان زكريا ، اللغة الوظيفية والاتصال، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2011م.

21. شنوقة السعيد ، مدخل إلى المدارس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث، الجزيرة للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2008.

22. صيني محمود إسماعيل ، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال مشهورفي كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية)، دار الغرب الإسلامي، الرباط،1987.

23. طالب الإبراهيمي خولة ، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006.

24. طعيمة رشدي أحمد ، المهارات اللغوية، (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ملتزم الطبع والنشر، دار الفكر العربي، عمان، ط1، 2004.

25. طعيمة رشدي أحمد ، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر الغربي، القاهرة، 2002.

26. طعيمة رشدي أحمد ، كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا المناهج والإستراتيجيات منشورات المنطقة الإسلامية للنشرية والعلوم الثقافية، استيكو، المملكة المغاربية، 2006م.

27. العلوي شفيقة ، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، ط1، 2004.

28. عمر مختار أحمد ، محاضرات في علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995.

29. فارمان ديان لاس ، أساليب ومبادئ تدريس اللغات، تر: عائشة موسى عيد، مطابع جامعة الملك سعود، (د.س).

30. فتحي يونس، ومحمود كامل، وأحمد حسن، طرق تعليم اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم، مصر، 1986م.

31. قويد الأنصاري، المصطلح الأصولي عند الشاطبي، سلسلة الرسائل الجامعية، (1)، معهد الدراسات المصطلحية والمعهد العالي للفكر الإسلامي، ط1، 2004.

32. كرياميشال ز، الألسنية (علم اللغة الحديث)، مبادئها وأعلامها، المؤسسة الجامعية الدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986م.

33. المتوكل أحمد ، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، مطبعة الكرامة، الرباط، ط1، 2001.

34. المتوكل أحمد ، المنهج الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006م.

35. مدكور علي أحمد ، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، (د.ط)، مصر، 1981.

36. المسدّي عبد السلام ، اللسانيات وأسسها المعرفية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دار التونسية للنشر، تونس، 1986.

37. المسدي عبد السلام ، الهوية العربية والأمن اللّغوي، المركز اللغوي للأبحاث والدراسات، لبنان، ط1، 2014.

38. ابن منظور، جمال الدين محمد بن كرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، المجلد التاسع (مادة، وظف).

39. مومن أحمد ، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2008.

40. مونان جورج ، علم اللغة في القرن العشرين، تر: نجيب غزاوي، مؤسسة الوحدة، دمشق، د(د.ت).

41. نصيرات صالح ، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2006.

- **المجلات والدوريات**

42. بلقاسم إيمان فاطمة الزهراء، مصطلح الوظيفة والوظيفية، الاستعمال والمفهوم، مجلة التعليمية، المجلد 4، العدد 9، جامعة تلمسان، 2017م.

43. الحاج صالح عبد الرحمن ، الجملة في كتاب سيبويه، مجلة المبرز، العدد 02، ديسمبر 1993.
44. صحراوي مسعود ، المنحى الوظيفي في التراث اللغوي العربي، مجلة الدراسات اللغوية مركز الملك، فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد 5، العدد 1، 2003م.
45. صديقي عبد الوهاب ، اللسانيات وتدريس اللغة العربية، تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد 2، السنة 2.
46. علي عنوم كامل ، مدى استجابة تدريبات الكتابة في كتب لغتنا العربية ودفاتر الكتابة لصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن لتوجيهات الإطار العام والاستنتاجات الخاصة باللغة العربية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 3، 2012.
47. العيد رتيمة محمد ، سهام دويفي، جذور التفكير الوظيفي في الفكر اللغوي العربي القديم، مجلة تواصلية، العدد 10، جامعة يحي فارس، المدية.
48. عيسى محمد فايز ، الملكة اللغوية عند ابن خلدون، دراسة لسانية مقارنة، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مج3، ع3، جامعة مؤتة، 2007.
49. مايدي هنية ، تعليم اللغة في ضوء الاتجاه التواصلي، مجلة الأداب واللغات، جامعة عمار الثليجي، الأغواط، العدد 07، فيفري 2011، ص: 136. نقلا عن بدر ابن الواصي (تعليم اللغة وتعلمها)، مقاربة تواصلية، مجلة اللغة والتواصل التربوي والثقافي، منشورات مجلة علوم التربية، ط1، الرباط.

➢ **الرسائل الجامعية**

50. بلقاسم بن قطاية ، دروس اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها، الطور الأول في الابتدائي، مذكرة ماجستير في اللغة العربية، غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009م.
51. جنان طاوس ، نصيرة بوزيدي، الاتجاه الوظيفي في تعليمية البلاغة العربية، مرحلة التعليم الثانوي، أنموذجا، رسالة ليسانس غير منشورة، جامعة ابن خلدون تيارت، 2013.
52. رحمون ميلود ، تنمية مهارات التواصل اللغوي في ظل تعلمية اللغة العربية، الطور الابتدائي أنموذجا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة ابن خلدون، تيارت، 2014م.
53. شارف طاهر ، المنحى الوظيفي في تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، (سورة البقرة أنموذجا)، رسالة الماجستير في اللغة العربية، غير منشورة، جامعة الجزائر، 205-2006م.

54. نابي نسيمة ، مناهج البحث اللغوي عند العرب في ظل النظريات اللسانية، رسالة ماجستير (غير منشورة) ،جامعة ميلود معمري، تيزي وزو، 2010.

➢ **الوثائق التربوية**

1. الكتاب المدرسي، اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، أوراس للنشر، السداسي الثاني، الجزائر، 2017م.

2. مجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط (http://www.mcrpdf.com) 2016، ص: 04.

3. مغزي أحمد سعيد ، أحمد بوضياف وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، وزارة التربية والتعليم.

4. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016.

5. وزارة التربية الوطنية، منهاج مرحلة التعليم المتوسط، منهاج اللغة العربية.

فهرس الموضوعات

شكر وتقدير

الإهداء

مقدمة ..... أ

المدخل: المسار التاريخي للدرس اللساني من اللسانيات البنيوية إلى اللسانيات الوظيفية

❖ اللغة وأهميتها 4

❖ مفهوم اللسانيات 5

❖ المدارس اللسانية المعاصرة وعلاقتها باللسانيات الوظيفية..... 8

الفصل الأول: مبادئ اللسانيات الوظيفية

❖ المبحث الأول: ماهية اللسانيات الوظيفية 19

❖ المبحث الثاني: مبادئ اللسانيات الوظيفية..... 31

الفصل الثاني: مبادئ اللسانيات الوظيفية ودورها في تعليمية اللغة العربية مستوى السنة الثانية متوسط "أنموذجا"

❖ المبحث الأول: وصف أنشطة اللغة العربية في منهاج السنة الثانية متوسط 37

❖ المبحث الثاني: مبادئ اللسانيات الوظيفية في منهاج اللغة العربية السنة الثانية متوسط 47

❖ المبحث الثالث: دروس نموذجية من برنامج السنة الثانية من التعليم متوسط 58

خاتمة 66

قائمة المصادر والمراجع 69

فهرس الموضوعات..... 75

ملخص المذكرة

المدخل: عالجنا في المدخل المسار التاريخي للدرس اللساني انطلاقا من تعريف اللغة وأهميتها ومراحل الفكر اللساني مع مفموم اللسانيات العامة والتطبيقية ثم تطرقنا إلى مراحل الفكر اللساني والمدارس اللسانية المعاصرة وعلاقتها باللسانيات الوظيفية

الفصل الأول:تناولنا فيه ماهية اللسانيات الوظيفية بتعريف مصطلح الوظيفة لغة واصطلاحا ومبادئ اللسانيات الوظيفية

الفصل الثاني ، عالجنا فيه مبادئ اللسانيات الوظيفية ودورها في تعليمية اللغة العربية مستوى اللسنة الثانية متوسط أنموذجا مع وصف للأنشطة اللغوية من نفس السنة وتناونا كذلك فيه دور مبادئ اللسانيات الوظيفية وتقديم دروس نموذجية من إنجاز مجموعة من الأساتذة

ومن أهم النتائج التي توصلنا إليها مايلى :

إن الاستعانة بمبادئ اللسانيات الوظيفية في تدريس اللغة العربية قد ساهم بشكل واضح في الدفع بالدراسات اللغوية العربية الى تعليم ناجح وأكثر فعالية .

أما استجابة المعلم في السنة الثانية من التعليم المتوسط ما كانت في الغالب إلى استجابة شكلية سطحية لا أكثر.