الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون – تيارت –
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

الفرع: دراسات لغوية تخصص: تعليمية اللغات

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي

الموسومة بـ:

علاقة الإكتساب اللغوي بالتحصيل لدى المتعلم
السنة الخامسة ابتدائي –أنموذجا–

إعداد الطالبتين:
– رويسات أمينة
– روماني نعيمة

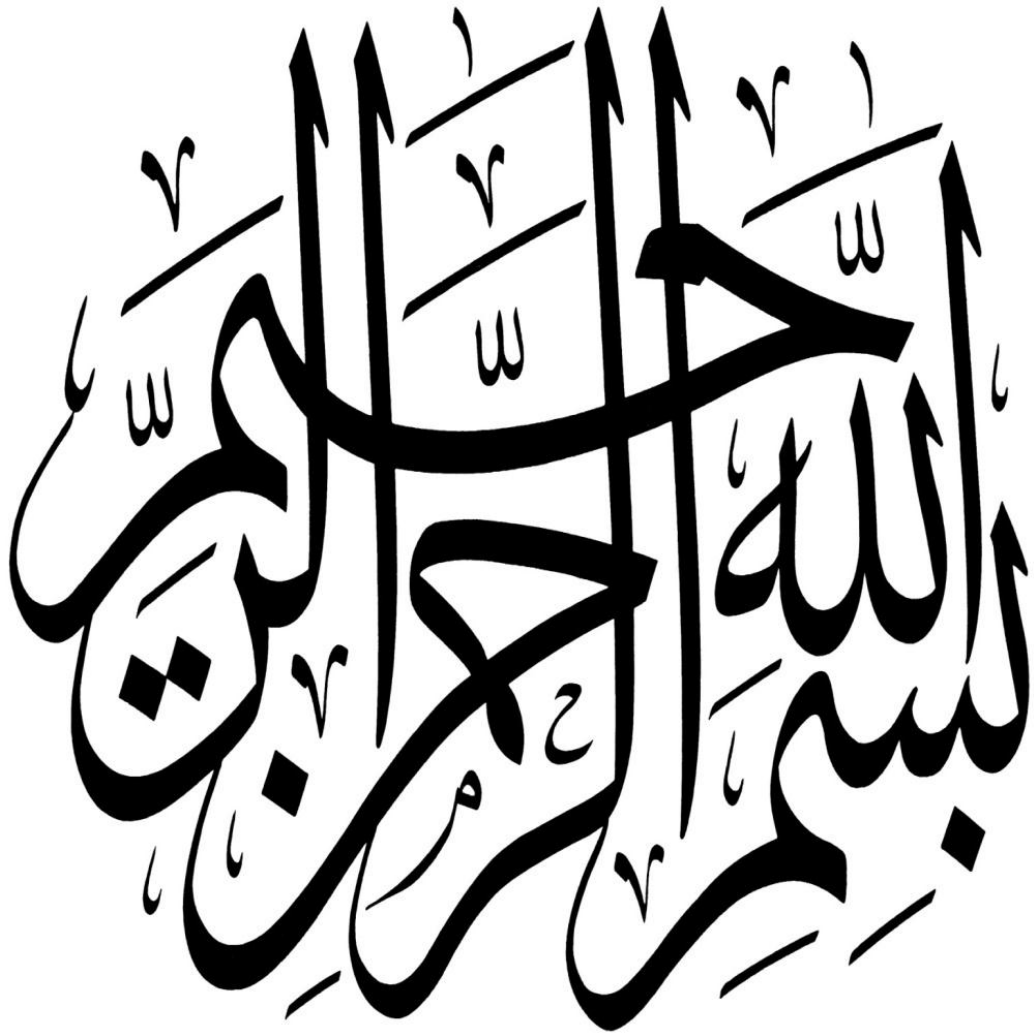
إشراف الأستاذ:
– د.حميدة مداني

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ: د.عوني أحمد محمد .....رئيسا
الأستاذ: د.حميدة مداني..... مشرفا ومقررا
الأستاذ: د.بن جامعة الطيب..... عضوا مناقشا

السنّة الجامعيّة:

1439هـ-1440هـ/2018م-2019م


بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحـــمن الرحيم

﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ التوبة 105

صدق الله العظيم

ربنا أتنا في الدنيا حسنة وفي الأخرة حسنة وقنا عذاب النار وصلي الله على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه الأخيار وسلم تسليما كثيرا.

اللهم أني أسألك خير المسألة وخير الدعاء وخير النجاح وخير العلم وخير الثواب وخير الممات وثبتني وثقل موازني وحقق إيماني وأرفع درجتي وتقبل صلاتي وأغفر خطيئاتي وأسألك العلا من الجنة.

"أمـــــــــين"

شكر وتقدير

الحمد لله وحده نحمده حمدا يوافي نعمه والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وأتباعه.

أما بعد تمّ بعون الله وفضله إنجاز هذا العمل.

نتقدم بجزيل الشكر للأستاذ المشرف الدكتور " حميدة مداني" الذي نكن له كل التقدير والاحترام ونتوجه له بأسمى عبارات الشكر والعرفان على ما أسداه لنا من توجيهات ونصائح قيّمة لإعداد هذا البحث المتواضع الذي نتمنى أن يكون قد وفقنا في إنجازه أدام الله عليه الصحة والعافية.

كما نقدم شكرنا إلى جميع من ساهم ووجّه في إنجاز هذا العمل فاللهم أجزل لهم الجزاء والعطاء انك سميع مجيب مع الشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة لتشريفهم لنا بمناقشة هذا البحث.

ولا نفوت الفرصة لشكر كل من درسنا، أو علمنا حرفا في مجال مشوارنا الدراسي من بدايته لنهايته.

وإلى كل من كان في خدمة كلية الآداب واللغات على اختلاف المسؤوليات والدرجات.

والله ولي التوفيق

مقدمة

نحمد الله تعالى، ونستهديه، ونصلي ونسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ...وبعد.

إنّ الوعي بأهمية تعميق البحث العلمي في ميدان التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة،يقتضي بضرورة وجود مرتكزات معرفية ومن ثمة فإنّ تعليميات اللغات يوظفها ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب اللغة، حيث إنّ تعليم اللغة "علم" ما ينبغي لأحد أن يماري في هذا ولا أن يذكره، ولقد شهد هذا المجال في السنوات الثلاثين الأخيرة نشاطا هائلا فانفتحت آفاق البحث ولم يكن لنا بها عهد من قبل. كما ظهرت أساليب وأدوات من أجل الوصول إلى تعليم لغوي ناجح، فاللغة هي الشيء الأول والأهم الذي يمتلكه الإنسان العاقل ليستطيع أن يحيا حياته الإنسانية الكريمة التي يرتضيها الله سبحانه له كسيد للأرض يعمرها ويطيع ربه ويؤدي شكره.

ومن هذا المنطلق ارتأينا أن نبحث في هذا الموضوع الموسوم بعنوان "**علاقة الإكتساب اللغوي بالتحصيل لدى المتعلم الصف الخامس –أنموذجا–**" والبحث في هذا المجال استوفتنا مجموعة من التساؤلات أبرزها:

- ما هو مفهوم الاكتساب اللغوي؟
- كيف يتم اكتساب الطفل للغة؟
- ما هي مراحل اكتساب الطفل للغة؟
- كيف تمظهرت علاقة الاكتساب اللغوي بزيادة التحصيل؟

ولعل سبب اختيارنا لهذا الموضوع هو أنه موضوع شائق كونه يبحث في أسرار الاكتساب وكيفية التحصيل، ولقد استدعت ضرورة البحث أن نتبع المنهج الوصفي التحليلي، لأنه قائم على التحليل والمناقشة العلمية أثناء تناولنا للمراحل التي يمر بها التلميذ لاكتساب اللغة وللإجابة على الإشكالية المطروحة وفي محاولة لنا للإحاطة بهذا الموضوع.

ولذلك رسمنا خطة البحث التي تضمنت مدخل وثلاثة فصول مسبوقة بمقدمة ومتبوعة بخاتمة.

وتطرقنا في المقدمة إلى أسباب إختيارنا للموضوع، والإشكالية المطروحة التي يسعى البحث للإجابة عليها، وبنيت طبيعة المنهج المتبع في هذا البحث.

وكان المدخل بعنوان: "مفاهيم معرفية" بحثنا فيه عن أهم المفاهيم التي تتعلق بهذا البحث وهي مفهوم اللغة من الناحية اللغوية والاصطلاحية، ومفهوم كل من التعلم والتعليم، حيث أخذنا مفهوم

التعلم عند مجموعة من علماء النفس أمثال كلوزماير، وبياجيه، وجاينيه، وعند سكينر وبيلفورد،وثروندايك.

وبعدها عنونا الفصل الأول بـ: "نظريات التعلم" قسمنا هذا الفصل إلى مبحثين الأول بعنوان النظرية السلوكية تناولنا فيه مفهوم النظرية بصفة عامة، والنظرية السلوكية بصفة خاصة ثم تطرقنا فيه إلى اكتساب اللغة عند بلومفيلد.

وحاولنا أن نقف في المبحث الثاني الموسوم بعنوان النظرية المعرفية، تحدثنا فيه عن مفهوم النظريةالمعرفية وأسسها، وأهم مراحل النمو المعرفي عند بياجيه.

أما الفصل الثاني المعنون بـ"اكتساب اللغة في ظل النظرية المعرفية" ويحمل في طياته مبحثين المبحث الأول بعنوان البنيويين واكتساب اللغة، تحدثنا فيه عن مفهوم البنيوية وتطرقنا إلى مفاهيم تخص البنيوية وأهم الثنائيات التي تخص ديسوسير، أما المبحث الثاني فعنوناه بـ: اكتساب اللغة عند التولديين والتحوليين، اشتمل على مفهوم القواعد التوليدية التحويلية، وعن أهم مكونات هذه القواعد.

وفيما يخص الفصل الثالث الذي كان بعنوان: "دراسة ميدانية" فجعلناه هو الآخر يتضمن مبحثين الأول بعنوان: الاكتساب اللغوي وتحصيله عند ابن خلدون، تحدثنا فيه عن اللغة والملكة والتحصيل اللغوي عند ابن خلدون.

أما المبحث الثاني المعنون بدراسة تطبيقية تناولنا فيه كيفية تدريس المعلمين ومدى استيعاب التلاميذ كما قمنا بوضع استبانة خاص بالمعلمين، وحضور حصص داخل القسم.

وأنهينا بحثنا كما جرت العادة بخاتمة كانت عبارة عن نقاط موجزة تحمل نتائج هذا البحث التي توصلنا إليها من خلال الدراسة.

كما لا يخلو هذا البحث الأكاديمي من الاعتماد على مجموعة من المصادر والمراجع كان أهمها:

- علم النفس التربوي وتطبيقاته لـ: محمد جاسم العبيدي.
- الآلسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) لـ: لميشال زكريا.
- تدريس فنون اللغة العربية لـ: علي أحمد مدكور.
- طرق تدريس اللغة العربية لـ: على أحمد مدكور.
- دراسات في اللسانيات التطبيقية لـ: أحمد حساني.

– مقدمة ابن خلدون لـ: عبد الرحمن ابن خلدون.

وككل بحث لم يخلو هذا الأخير من صعوبات خاصة في مجال تشابه المعلومات وصعوبة التنسيق في المادة المعرفية خاصة في الفصل الثاني والمبحث الأول من الفصل الثاني، وكذا تعدد آراء الباحثين والدارسين حول هذا الموضوع، مما جعلنا نقف في حيرة أمام كم كبير من المعلومات.

ولا يسعنا في الأخير إلا أن نشكر الله عز وجل على أنه أمدنا بالصبر ووهبنا الإرادة والعزيمة لإتمام هذا البحث، كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ "د.حميدة مداني" الذي تتبع خطواتنا في هذا العمل وأرشدنا بالنصائح المفيدة لإنجازها ولا ننسى كل من قدم لنا يد العون في اتمام المذكرة من قريب أو بعيد.

كما لا يفوتنا أن نشكر جميع الأساتذة الذين رافقونا طوال المشوار الدراسي بجامعة ابن خلدون تيارت قسم اللغة العربية، ختاما نرجو أن نكون قد وفقنا ولو ببعض الشيء في إحصاء جوانب هذا البحث وتسليط الضوء على أهم محتوياته فإن أصبنا فمن الله تعالى وإن أخطأنا فمن أنفسنا والشيطان.

نسأل الله التوفيق

حرر بتاريخ: 2019/06/10

من إعداد الطالبتين:

- رويسات أمينة
- روماني نعيمة.

المدخل: مفاهيم معرفية

شهدت العشرون سنة الأخيرة نشاطا كبيرا في بحث اكتساب اللغة الأولى وقد لفت ذلك اهتمام اللغويين على اختلاف تخصصاتهم، كما لفت اهتمام علماء التربية الذين يتصلون باللغة في مجالات متعددة، وليس غريبا أن ترى الذين يتأهلون للتعليم يدرسون اكتساب اللغة الأولى، خاصة بعد سن الخامسة كي يتمكنوا من فهم واجبهم في تعليم المهارات اللغوية لأبناء اللغة، إذ تلحظ أن الأطفال يكتسبون لفتهم في يسر واتقان.[1]

ولكل أمة من الأمم ثقافتها وحضارتها الخاصة التي هي نتاج فكرها وحصيلة جهد أبنائها، ومن المعروف أن هذه الحضارة التي قامت على كم ضخم من العلوم والمعارف، ما كانت لتحفظ لولا أن مَنَّ الله تعالى على البشرية بنعمة اللغة.

أولا: اللغة

فاللغة هي الوعاء الذي انصبت فيه تلك الحضارة بما فيها من ثقافة ومعرفة، فدونت اللغة علوم الكتابة ونقلت هذه الحضارة من جيل إلى جيل قراءة، وتطورت تلك المعارف بالتأمل والتدبر لذلك التراث.

1- مفهوم اللغة:

إنّ السبيل إلى معرفة المعاني من الألفاظ وفهمها والتمكن من الوصول إليها من خلال السياق،يكون بالرجوع إلى المعنى المعجمي للكلمة ما يسهل على القارئ فهم المعنى.

1-1- ولعلنا نبدأ بالمفهوم اللغوي للغة:

يأتي معنى اللغة ضمن مادّة (لغو) واللغو، كما ذكر ابن فارس يدل على اللهج بالشيء ومنه قولهم لَغِيَ بالأمر، إذا لهِجَ به ويقال أنّ اشتقاق اللغة منه، أي يَلْهَجُ لُغْوة من لَغاَ إذا تكلم...واللغة اللُّسْنُ وحدّها أنها أصوات.[2]

يعبر بها...وهي فُعْلَةٌ من لَغَوت أي تكلّمت...واللّغْو النطق يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون بها.

---

[1]- ينظر : علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس جروان، تر: عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م، ص 57.

[2]- فهد محمد الشعابي الحارثي، الاتصال اللغوي في القرآن الكريم، دراسة تأصيلية في المفاهيم والمهارات، منتدى المعارف، ط 1، بيروت، 2014، ص 31.

1-2- أمّا المفهوم الاصطلاحي للغة:

فقد تناول كثير من الباحثين القدماء والمحدثين، ووضعو له تعريفات متعددة تتفق في جوانب معينة وتختلف في أخرى، كل منهم نظر إليه من زاوية.[1]

وقد عرّف ابن جني اللغة بقوله: "أصوات يعبر بها كل قومٍ عن أغراضهم"[2]، ويقول ابن خلدون:"هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني...وهو في كل أمة حسب اصطلاحاتهم".[3]

يمكن النظر إلى اللغة على أنها نبض الحضارة البشرية لأنها الوسيلة الأساسية التي تتواصل من خلال الأجيال، وتنتقل عبرها الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية من جيل إلى أخر، فاللغة تجسد امتداد العنصر البشري عبر التاريخ، إذ لا ينقطع الإنسان عن الحياة بموته، لأن اللغة تعمل على هذا الامتداد من خلال نقل الفكر والثقافة إلى الأجيال اللاحقة.

2- تعريف اللغة Language:

لقد نال موضوع اللغة اهتمام الفلاسفة منذ القدم كما أنها لا تزال تشغل اهتمام العديد من علماء اللغة وعلماء النفس في الوقت الحاضر، وقد تعددت تعاريف اللغة تبعا لتعدد اهتمامات الباحثين، في هذا المجال، فالبعض ينظر إلى اللغة على أنها نظام من الأصوات اللفظية الاتفاقية التي تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس ويمكن من خلال هذا النظام تصنيف الأشياء والأحداث والعمليات في البيئة الانسانية، وهناك من ينظر إليها على أنها مجموعة رموز صوتية مقطعية يعبر بمقتضاها عن التفكير في حين فريق آخر يعرفها على أنها وسيلة التعبير عن المشاعر والأفكار بحيث يتم استقبالها عن طريق الرموز اللفظية.[4]

---

[1]- فهد محمد الشعابي الحارثي، الاتصال اللغوي في القرآن الكريم، دراسة تأصيلية في المفاهيم والمهارات، ص 32.

[2]- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب العلمية، القاهرة، ج1، ط1، 2008، ص 33.

[3]- أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار مكتبة الهلال، القاهرة،د.ط، 1377هـ- 1992م، ص 339.

[4]- عماد عبد الرحيم الزغلول، علي فاتح الهنداوي، مراجعة: ماهر أبو هلال، مدخل إلى علم النفس، دار الكتاب الجامعي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، بيروت، ط8، 1435هـ-2014م، ص 365.

أما البعض الأخر فيعرفها على أنها مجموعة علاقات ذات دلالة جمعية مشتركة يمكن النطق بها من كل أفراد المجتمع وهي ذات ثبات وتشكل نظاما محدوداً يمكن من خلاله تشكيل تراكيب لغوية جديدة أكثر تعقيدا.

في ضوء ما سبق يمكن إيراد العديد من خصائص اللغة البشرية والتي يمكن اجمالها فيما يلي:

- وسيلة للتعبير عن تجارب وخبرات ومعارف الأفراد.
- تمثل نظاماً رمزيا اصطلاحيا.
- وسيلة للتعبير عن الأشياء المادية والمجرّدة.
- وسيلة للتعبير عن الماضي والحاضر والمستقبل.
- وسيلة للتعبير عن الأشياء المتشابهة.[1]

واللغة عالم حي له حركته، وألوانه، وروائحه ومذاقه، وموسيقاه، وإذا كانت الأحياء البحرية والبرية وإضافة لا يخضع لحصر، فإن الكائنات اللغوية تكثرها وإن كان للأحياء أرواح، فإن للكائنات اللغوية أرواح ودلالات، وحركات ومعان وباللغة كرم الله سبحانه وتعالى الإنسان وميزّه عن سائر المخلوقات، قال تعالى: ﴿**خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (4)**﴾[2]، واللغة تؤدي دورًا كبيرا في حياة الأمة لأنها وعاء الأفكار والمشاعر، وليست مجرد وسيلة من وسائل التعبير.

ولن تقوم أمة في معارج النهضة والرقي إلاّ بلغتها وعلى قدر ما تحتفظ بلغتها ترقي في حياتها الأدبية والعلمية والفنية لأنها سجل لتاريخ الأمم.

إن اللغة هي الأسلوب الذي يستخدمه الإنسان للتعبير عن أعراضه وما يدور نجده من معانٍ وأفكار، وما يجيش في وجدانه من عواطف وأحاسيس، واللسان هو العنصر الأساسي في جهاز النطق الإنساني حتى لنجده يستعمل في كثير من اللغات بمعنى اللغة، واللغة بهذا المعنى هي من خصائص الإنسان وحده دون غيره من سائر المخلوقات التي تساكنه في الأرض وبدون اللغة يبدو المرء بكما،ويغدوا التفاهم بين متعذراً، واللغة بشكلها المنطوق المكتوب، أداة تنتقل بها الأشياء التي تقع عليها الحواس إلى العقل فمعظم ما تزخر به الطبيعة من مشاهد وصور وما يدور في المجتمع ينتقل إلي

[1]- عماد عبد الرحيم الزغلول، علي فاتح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، ص 365-366.

[2]- سورة الرحمن {الآية: 3-4}.

العقل عن طريق الكتابة أو اللفظ، وكذلك فإنّ جلّ ما في العقل من مشاعر وخواطر وأفكار تنتقل باللغة إلى الأخرين.[1]

فاللغة Language تمثل الإطار العام الذي يشترك فيه كافة أفراد المجتمع الواحدة أو عدّة مجتمعات بحيث تشتمل على مجموعة لهجات عامية ومحلية تختلف فيما بينها في كافة استخدام المفردات وطريقة اللفظ والمعاني، فعلى سبيل المثال اللغة العربية تمثل الإطار العام التي تشترك بها كافة المجتمعات العربية وتنبثق عنها عدّة لهجات مثل: العراقية والخليجية والأردنية ومصرية وغيرها.

كما ويمكن أن تتنوع اللهجات في المجتمع الواحد مثل اللهجة البدوية، والريفية وغيرها،[2]واللغة هي إحدى مخلوقات الله[3]: ﴿**وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ** ﴾[4]وهي تعبير مدهش عن قدرة الله التي لا تنتاها فتواة اللغة هي: صوت الإنسان وأعضاؤه النطقية والصوت مساحة محدودة وإمكانات أعضاء النطق محدودة أيضًا، فهي تنتج عددًا معنيا من الأصوات تعبر عنه بالحروف الهجائية...ومع ذلك فإن هذه الأصوات المحدودة الناشئة عن أعضاء النطق المعدودة، المتمثلة في الحنجرة، والحلق واللسان، والشفتين والأنف...هي التي أنتجت هذا الوجود اللغوي الهائل المتنوع الذي تعبر عنه لغة موجودّة...شاء الله أن يكون اهتداء الإنسان إليها منطلقا إلى كل ما شاد على الأرض من حضارات وفيصلاً بين هذا الإنسان وما سواه من الكائنات.

ومن هنا يمكننا تحديد مفهوم اللغة بأنها: "نظام صوتي رمزي ذو مضامين محدّدة، تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمه أفراده في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم، وعلى هذا نستطيع أن نحدد الخصائص الآتية للغة:

3- اللغة نظام رمزي: إن كل لغة من اللغات لها نظام خاص بها، وهذا النظام يتكون من الوحدات الصوتية والمقطعية والكلمات، والجمل، والتراكيب فالجملة مثلا في اللغة العربية إمّا أن تكون اسمية

---

[1]- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية وكلية التربية، جامعية بغداد، دار الشروق، ط 1، ص 17-18.

[2]- عماد عبد الرحيم الزعلول، علي فاتح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، ص 367.

[3]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشروق، القاهرة، 1991، ط1، ص 22-30.

[4]- سورة الروم {الآية:22}.

أوفعلية، والاسمية هي ما بدأت باسم والفعلية هي التي تبدأ بالفعل، والموصوف في العربية يتقدم على الصدفة، وما بعد حرف الجرّ يكون مجروراً، وفوق هذا فهي لغة اشتقاقية، معربة...وغير ذلك من الأنماط الثابتة والنسق الخاص باللغة العربية والحقيقة أننا عندما نحلل اللغة نجد أنها أكثر من نظام.[1]

اللغة هي مجموع الشروط التي تجعل بناء اللسان ممكنا، وحظوظ هذه الشروط كبيرة لتكون صالحة مهما كان اللسان، فاللغة وظيفة انسانية، وظيفة مرتبطة بالجنس، وإذا أمكن اكتساب لسان من الألسن فذلك راجع على الأقل جزئيا إلى الصبغة الفطرية للغة: فكل طفل قادر باستثناء حالة القصور الذهني على اكتساب لسان (أو عدد من الألسن).[2]

واللغة وسيلة التعبير الأولى والرئيسية عمّا لدى المتكلم من معادن يود إبلاغها للسامع أوالقارئ ولكن الحياة الاجتماعية اقتضت أن يزيد الناس من وسائل التعبير من أجل التفاهم فيما بينهم، ولئن كانت لغة ما تخص شعبا دون غيره، أو أكثر فإن وسائل التعبير ما هو عام يصلح لكل الناس،مثل:الإشارة الضوئية وعلامات المرور وشواخص الطرق، ولكن لابد من ترجمة تلك الوسائل والتعبير عنها باللغة.[3]

واللغة مرآة تفكير الأمة وأداة التعبير عن عقليتها ووسيلتها في الحفاظ على شخصيتها وتراثها الأصيل، فصلا عمّا لها من دور تنشئة الفرد كائنا اجتماعيا قادرا على التفاهم والتخاطب والتعبير عمّا في ذهنه من أفكار ليتعامل بها من يحيط به وبذلك يتوحد مع أبناء شعبه ويتعزز في نفوسهم شرف الانتماء إلى أمة واحدة، إذن اللغة وسيلة أداة اجتماعية وأن الكلمات المنطوقة بها والمكتوبة واسطة نقل المعرفة تحدثا وكتابة عن طريق عمليتي السمع والبصر وجهاز النطق.

اللغة مظهر من مظاهر السلوك الانساني بهذا كانت موضع الدراسات التجريبية بين علماء النفس قديماً وحديثا، وقد أشار البعض منهم في دراساته إلى أن التحليل النفسي لوظيفة اللغة يؤكد أن

---

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 30-31.

[2]- روبر مارتان، تر : عد القادر المهيري، مدخل لفهم اللسانيات، توزيع مركز دراسات الوحدة العربة، مراجعة: الطيب بكوش، المنظمة العربية للنهضة، بيروت، لبنان، ط 1، أيلول، سبتمبر 2007، ص 67.

[3]- عبد الرحمن أحمد البوريني، اللغة العربية أصل اللغات كلها، دار الحسن، عمان، ط1، 1442ه، ص 53-54.

عملية التصور هي من العمليات العقلية الضرورية قبل صدور الكلام الذي يتكلم به الفرد كما أن معرفة اللغة للسامع قبل أن تتسع عملية التصور والفهم والإدراك لما يسمع.[1]

ثانيا: التعليم

يصعب ايجاد تعريف واضح ومحدد لعملية التعلم، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم امكانية ملاحظة هذه العملية على نحو مباشر، فهي لا تشكل شيئا ماديًا يمكن ملاحظته وقياسه مباشرة إنما هي عملية افتراضية يستدل عليها من خلال السلوك أو الأداء الخارجي، ويرجع الاختلاف أيضا في ايجاد تعريف محدد لها إلى اختلاف وجهات النظر، حول طبيعة هذه العملية انطلاقا من اختلاف الافتراضات التي انطلقت منها النظريات النفسية المتعددة، فالنظرية السلوكية تؤكد دور العوامل البيئية في هذه العملية، وتعتبر السلوك الخارجي القابل للملاحظة والقياس على أنه وحدة الدراسة العملية لسائر العمليات النفسية الأخرى في حين تؤكد النظريات المعرفية، دور العوامل الفطرية في هذه العملية وتنطلق في تفسيرها العملية التعلم من دراسة العمليات العقلية كالانتباه، والادراك، والتوقع والتفكير واتخاذ القرار.

فهناك العديد من علماء النفس من عرف التعلم بدلالة السلوك الخارجي فمثلا يعرفه كرونباخ (Ganbach 1977) على أنه تغير شبه كابت في السلوك نتيجة الخبرة.

أما "كلوزماير" فينظر إليه على أنه تغيير في السلوك نتيجة لشكل أو أشكال الخبرة أو النشاط أو التدريب أو الملاحظة، في حين يعرفه البعض الأخر بدلالة القدرات أو العمليات المعرفية.

حيث يرى "بياجيه" على أنّ التعلم عبارة عن تغيّر في الخبرة والبنىّ المعرفية الموجودّة لدى الفرد،ويعرفه "جانيه" (Gange 1997) على أنه تغير في قابليات الأفراد التي تمكنهم من القيام بأداء معين، أما "بيجي" (Bigge 1976) فيعرفه على أنه تغيير في التبصر والسلوك والأداء والدافعية أومجموعة منها، وهناك من يعرفه على أنه تغير في عمليات استقبال المعلومات ومعالجتها ومهما يكن فيمكن استنتاج التعريف التالي لموضوع التعلم.

– **التعلم:** هو العملية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية.[2]

[1]– عبد الرحمن أحمد البوريني، اللغة العربية أصل اللغات كلها، ص 18-19.

[2]– عماد عبد الرحيم الزغلول، علي فاتح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، ص 190-191.

والتعلم عملية أساسية في الحياة والسلوك الإنساني في معظمه يتم تعلمه والبعض الأخر منه غريزي (فطري)، مثل التقام الطفل لثدي الأم عقب الولادة مباشرة، ونقر صغار الطيور للحبوب من الأرض، أما التعلم كعملية مكتسبة فهو يختلف في مفهومه عن ذلك وفيما يلي تعرض مفاهيم التعلم عن علماء النفس على اختلاف مشاربهم.

1- التعلم عند جانبيه (Gagne):

يرى جانبيه أن التعلم "عبارة عن تغيرات في الأداء أو تعديل السلوك".

2- التعلم عند سكينر (Skinner):

يطلق هذا العالم على التعلم بأنه: "تشكيل أو تعديل في سلوك الإنسان".

3- التعلم عند جيلفورد (Giulford):

يرى هذا العالم المعاصر نسبيا أن التعلم: "عبارة عن تغير في السلوك ناتج عن استثارة".

4- التعلم عند ثور نديك (Thorndike):

يرى أن التعلم: "تغير في الأداء أو تعديل في السلوك ناتج عن الخبرة".

5- التعلم عند أوزيل (Ausulel):

لقد ركز أوزيل: في مفهومه عن التعلم والتعليم العقلي والمعرفي فقط لذلك يرى أن التعلم عبارة عن: "ايجاد علاقات وروابط بيم المعلومات والمعارف الجديدة التي توفرها الخبرة، وتلك المعارف والمعلومات القديمة التي كانت يمتلكها الفرد من قبل".[1]

يتضح مما سبق أن التعلم هو "تغير شبه دائم في إمكانية السلوك ينتج عن مرور الفرد بخبرة أوممارسة، أو تدريب مصحوبا بعملية التعزيز ويعتبر هذا التعريف شاملا لكل ما نبه إليه علماء النفس تقريبا.

فالتعلم في طبيعته كما سبق وأن أوضحنا عملية تكون مصحوبة دائما بحدوث تغيير يمكن ملاحظته لدى المتعلمين على اختلاف أعمارهم، وأجناسهم، وإن لم يحدث هذا التغيير فإننا نستطيع الحكم بأنّ عملية التعلم لم تتم بعد، لكن يجب أن يلاحظ المرشد والمستشار أن ليس كل تغيير في السلوك يدل على التعلم، فالتغييرات الدالة على التعلم لابد وأن يتوفر فيها شرط مهم ألا وهو أنها

[1]- محمد بن عبد الله الجغيمان، عبد الحي علي محمود، حقيبة تدريبية أكاديمية علم النفس التربوي، مركز التدريب وخدمة المجتمع بكلية المعلمين، مركز التنمية الأسرية، جامعة الملك فيصل، 1429هـ-2001م، ص 10-11.

شبه دائمة فالتغييرات السلوكية الدائمة دوماً مطلقا والتي لا يمكن تغييرها أو تعديلها لا تدل على التعلم كما في حالة حدوث تغيرات من أنماط السلوك، كما التغييرات السلوكية المؤقتة أو الطارئة أواللحظية لا يمكن الحكم عليها بأنها تغيرات تدل على التعلم، فعند إجراء العمليات الجراحية وخضوع الفرد لتأثير المخدر أو عند تعرض الفرد للتعب والاجتهاد فقد تعتريه بعض التغيرات السلوكية المؤقتة التي سرعان ما تزول بزوال المؤثر ويعود الفرد إلى طبيعته السابقة.

والتعليم (Enseignement) عملية تحفيز واثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي،بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج على المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد على حصول التعلم.

وهناك مهارات للتعلم (Habilités de l'apprentissage) وهي مجموعة المهارات التي تتطلبها عملية التعلم يكتسبها المتعلم وتنمو بنموه بصورة تدريجية، ومنظمة، تشمل مهارات التفكير وحل المشكلات والاتصال والمهارات الرياضية والعملية.[1]

والتعلم عملية عقلية تحدث داخل الكائن الحي وتظهر في صورة تغير تقدمي نسبيا في سلوك الكائن الحي نتيجة للممارسة المدعمة، إذا لم يحدث التغيير في الأداء فلا نستطيع أن نقول التعلم قد حدث.

ويرى الكاتبان أن التعلم هو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة كاكتساب بالميول والاتجاهات، والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية.[2]

ثالثا: مفهوم الاكتساب

الاكتساب هو آلية فطرية تمكن من استخدام لسان من الألسن الطبيعية ناتجة على تجهيز إحيائي يمكن من التقاط لسان المحيط ومعالجته بشكل لا واعٍ ثم اعادّة استخدامه في مقامات جديدة.[3]

[1]- مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، Lescique pedagogique، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، إثراء: فريدة شنان، سعيدة، 2009، ص 55-73-74.

[2]- داود درويش حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، جامعة الإسلامية، ص 33.

[3]- اكتساب الطفل للغة وتعليم اللسان العربي، الصفحة الرسمية للمركز الدولي لتكوين المكونين، والتجديد البيداغوجي، ص 4.

والاكتساب هو "التقاط" اللغة، وهو عملية شبيهة إذا لم تكن متطابقة بالطريقة التي يطور بها الأطفال قدرتهم في اللغة الأولى، فاكتساب اللغة هو عملية لا واعية، وكتسبوا اللغة بالتالي غير واعين عادّة بحقيقة أنهم يكتسبون اللغة لكنهم واعون فقط بحقيقة أنهم يستعملون اللغة بغرض الاتصال.[1]

فالمكتسب (Acquis): هو كل ما تبقى لدى المتعلم مما سبق تعلمه في مواقف تعليمية أو ما مرّ به من خبرات تربوية لم يتعرض لعوامل التشتت أو النسيان وتعدّ المكتسبات مؤشرا على وجود العملية التعليمية باعتمادها على أساليب مساعدة على ذلك، وهو مهارات مكتسبة من قبل المتعلمين نتيجة دراسة موضوع أو وحدة تعليمية محدّدة.

واكتساب اللغة (Acquis lion linguistique) عملية نقل خبرات الأخرين وتلقينها سواء بواسطة القراءة أو التعلم التدرب النطقي أو الكتابي بقصد الوصول إلى مرحلة أفضل من المرحلة السابقة.[2]

رابعا: التحصيل

1- التحصيل لغة: حصَّل الشيء أي أحرزه، وحصَّل الشيء أو العلم به حصَّل عليه، وهو مشتق من الفعل حصَّل، والحاصل من كل شيء ما بقى وثبت ما سواه (لبن منظور مادّة حصَّل).

2- التحصيل اصطلاحا: يرى عاقل بأنه: ذلك المستوى الذي وصل إليه التلميذ في تحصيله للمواد الدراسية، كما يستدل على ذلك من مجموع الدرجات التي تحصل عليها في اختبار الشهادة النهائية أو نصف العام (عاقل 1971).

ويعرفه (Good Garer) بأنه انجاز أو كفاءة في الأداء في مهارة أو معرفة ما (Good Garer 1973).

ويرى الكاتبان بأن التحصيل المدرسي يتمثل في المستوى الذي يحققه التلميذ في تحصيله للمقررات الدراسية أثناء العام الدراسي، بحيث يمكننا أن نستبدل عليه من النسبة المئوية للمجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها التلميذ في نهاية العام الدراسي أو نصف العام.

---

[1]- سوزان م. جاس، لاري سلينكر، تر: ماجد الحمد، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج1، جامعة الملك سعود، 1430هـ-2009م، ص 311.

[2]- مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، Lescique pedagogique، ص 4-5.

وبهذا فالتحصيل المدرسي إذن يتمثل في المعرفة التي تحصل عليها الفرد من خلال برنامج أومناهج مدرسي قصد تكيفه مع الوسط والعمل المدرسي،[1] ويقتصر هذا المفهوم على ما يحصل عليه الفرد المتعلم من معلومات وفق برنامج معد يهدف إلى جعل المتعلم أكثر تكيفا مع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه بالإضافة إلى أفراده للتكيف مع الوسط المدرسي بصورة عامة.

[1]- داود درويش حلس، محمد أبو سقير، محاضرات في مهارات التدريس، ص 34-35.

الفصل الأول: نظريات التعلم

المبحث الأول: النظرية السلوكية

المبحث الثاني: النظرية المعرفية

المبحث الأول: النظرية السلوكية

أولاً: مفهوم النظرية

إننا نتعرف على نظريات التعلم لكي تكون أقرب إلى الصواب في استخدام الأساليب الصحيحة للتعلم من الانتقاء الأحسن والمناسب، وإلى المحاولة بتبصير طالب هذا العلم لكي يكون قادرًا في معالجة مسائل التعلم من خلال الاطلاع على نظرياته وأسسه.[1]

إنّ معنى النظرية ومفهومها يأتي من خلال اتجاه البحث الأساسي على افتراض أنّ الميادين التطبيقية ارتباطا وثيقا وحتمياً بالتقدم الذي تحرزه العلوم الأساسية (Basic Sciences) التي تعتمد عليها، إلاّ أننا يجب أن نؤكد أن البحث في العلوم الأساسية يهتم باكتشاف القوانين العمامة للظواهر الفيزيائية والبيولوجية، والسيكولوجية، والاجتماعية، إلاّ أن تصميم البحوث الأساسية لا تتضمن في العادّة أي اهتمام مقصود بمشكلات التطبيق لأنها تهدف وفي جوهرها إلى تقدم المعرفة،ولذلك عادّة ما تكون نتائجها على درجة كبيرة في العمومية تتعدى حدود التطبيق المباشر.[2]

فالنظرية هي بناء فكري تأملي ترتبط فيها النتائج بالمبادئ أو بالمقدمات، وكلمة "Theory" مشتقة من اليونانية (تيوريا) ومعناه النظر والتأمل، فاليونانيين بدؤوا فلسفتهم بالنظر إلى الكون لمعرفة حركة الكواكب والأفلاك.

وفي عصر النهضة بدأت المعرفة العلمية بالظهور وفق قوانين ومعايير جديدة ودقيقة فأطلق تعبير نظرية على ذلك النوع من المعرفة السطحية أو العامة، وعلى كل معرفة تقوم على منهج ونظام مرتبط بمفاهيم دقيقة، وهي اشارة إلى أي رأي يطلقه فيلسوف على مسألة معينة.[3]

كما عرفها جميل صليبا بقوله: "النظرية تثبت برهان وهي عند الفلاسفة تركيب عقلي مؤلف من تصورات منسقة تهدف إلى ربط النتائج بالمبادئ".[4]

---

[1]- محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1430هـ-2009م، ص 111.

[2]- محمد جاسم العبيدي، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 12.

[3]- كميل الحاج، الموسوعة الميسرة في الفكر الفلسفي الاجتماعي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط 1، 2000، ص 603.

[4]- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، الشركة العالمية للكتاب، د.ط، 1994، ص 377.

ثانيا: النظرية السلوكية

هناك العديد من المدارس في علم النفس أشهرها المدرسة السلوكية والمدرسة السلوكية الجديدة، والمدرسة المعرفية، والمدرسة الإنسانية إلاّ أنّ أكثر تلك المدارس تطبيقا في الفصول الدراسية هي المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية، وبعض من أنماط التعلم، والتي ستأتي على شرحها تفصيلا في فصول النظريات.

ففي إطار المدرسة السلوكية توجد العديد من النظريات التي تفسر التعلم ومن روادها: بافلوف،وثرونديك، وباتري وسكنر وآخرون.[1]

حيث قامت في أمريكا حركة نفسية هامة هي السلوكية كانت كرد فعل للنظريات النفسية السابقة، وكان هدفها القضاء على النزعة الفلسفية في التفكير النفسي وجعل هذا العلم ضمن العلوم التطبيقية يعتمد في الوصول إلى حقائقه على التجريب والملاحظة الموضوعية للسلوك الظاهر.[2]

والسلوكية Behaviorisme، مدرسة من مدارس علم النفس أسسها عالم الحيوان الأمريكي "watson" وأعلن عنها في بيان أصدره عام 1912.

أكدت المدرسة السلوكية على استحالة إنشاء علم النفس إنشاءً علميا على أساس معطيات الوعي، واعتبرت أن السلوك هو فقط الذي يشكل الأساس الموضوعي لعلم النفس العلمي. النظرية السلوكية وهي التي بدأت عند دي سوسير وازدهرت عند "بلومفيلد" "Bloomfield" وهي ترى دراسة "المادة" اللغوية التي أمامنا باعتبارها الشيء الحقيقي "الملموس".

ثم ترى دراستها في إطار سلوكي يؤكد أنّ أي فعل لا يفهم إلاّ في ضوء "مثير" Stimilus و"الاستجابة" Respone.[3]

[1]- محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص 50.

[2]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار، 2003، ص 10.

[3]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر،ط1، 2000، ص 19.

ثالثا: تأصيل مفهوم السلوك لغة وإجرائيا

1- تأصيل مفهوم السلوك لغة:

يشير المعجم الوجيز إلى هذا المفهوم بأنه مأخوذ من سلك المكان وبه وفيه، سلكًا وسلوكًا دخل ونفذ، وأسلكه المكان، وفيه وبه، وعليه: أدخله أو جعله يسلكه والسلوك يعني سيرة الإنسان ومذهبه،واتجاهه، ويقال المسلك/ المسالك، أي الطريق والمنفذ كما يشير أيضا: فلان حسن السلوك،أو سيء السلوك، كما ورد مفهوم السلوك ومشتقاته في القرآن المجيد (18 مرة) في سور عديدة ونذكر على سبيل المثال[1]:قوله تعالى: ﴿**كَذَلِكَ سَلَكْنَاهُ فِي قُلُوبِ الْمُجْرِمِينَ (200)**﴾.[2]

وقوله تعالى: ﴿**أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَلَكَهُ يَنَابِيعَ فِي الْأَرْضِ ثُمَّ يُخْرِجُ بِهِ زَرْعًا مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا**﴾[3]، وقوله أيضا: ﴿**مَا سَلَكَكُمْ فِي سَقَرَ (42)**﴾.[4]

وعلى الرغم أن عدد الحروف التي يتألف منها مفهوم سلوك قليل (أربعة) إلاّ أنه مازال لغزًا غامضا وعصبيا على الوصف والتفسير الشامل والكامل.

وكما قال الفيلسوف الافريقي سقراط: اعرف نفسك أيها الإنسان يمكن القول في هذا المقام:"اعرف سلوكك أيها الإنسان، فإذا أردنا أن نفهم سلوكيات الأخرين، فإن ذلك يتطلب أن نفهم سلوكياتنا أولا مصادقا،[5]لقوله تعالى: ﴿**إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ**﴾.[6]

2- تأصيل مفهوم السلوك إجرائيا:

يعد مفهوم السلوك من المفاهيم السيكولوجية التي أثارت جدلاً ونقاشا بين علماء النفس،والميادين المعرفية الأخرى، وحظي باهتمامهم، إذ تصدت البحوث والدراسات لوصفه،وتفسيره، وأخذ كل باحث يعرفه من اطار عمله ومن اطار النظرية التي يتبناها، لذا لا يوجد تعريف جامع مانع يمكن اعتماده كمعيار ثابت عند علماء الميادين المعرفية المختلفة كافة وذلك

---

[1]- محمد محمود بني يوسف، الأسس الفيسيولوجية للسلوك، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2008، ص 26.

[2]- سورة الشعراء {الآية: 200}.

[3]- سورة الزمر {الآية : 21}.

[4]- سورة المدثر {الآية: 42}.

[5]- ينظر: محمد محمود بني يوسف، المرجع السابق، ص 26.

[6]- سورة الرعد {الآية: 11}.

لاعتبارات عدّة من بينها عدم الثبات في نسب المكونات الداخلة في تركيبه، وتغيرها الدائم، بتغيير الظروف الذاتية والموضوعية معًا.

فالسلوك بأبسط تعريفاته، ينظر إليه على أنه عبارة عن النشاط الفيزيقي الخارجي الملاحظ الذي يتضمن تصرفات الإنسان وأفعاله وردود فعله على مختلف المواقف والأحداث.[1]

رابعا: أساسيات النظرية

تعتبر النظرية السلوكية أن السلوك الإنساني سلوك فطري منعكس أي أنه عبارة عن فعل أو ما يطلق عليه (مثير واستجابة) ولا تعترف النظرية السلوكية بوجود استعدادات فطرية دافعة يرثها النوع الإنساني فالإنسان في نظرهم عبارة عن آلة تستجيب لها حولها من منبهات ولا تحركه دوافع داخلية نحو غايات جل منبهات خارجية وداخلية.[2]

يركز المنحى السلوكي على الأشكال المحسوسة والمباشرة عن السلوك اللغوي (الاستجابات القابلة للملاحظة) وعلى العلاقات الارتباطات بين الاستجابات القابلة للملاحظة، وعلى العلاقات أو الارتباطات بين الاستجابات والأحداث في العالم في حولهم، ويأخذ السلوكيين بعين السلوك اللغوي الفعال ليكون عبارة عن انتاج للاستجابات الصحيحة للمثيرات، فإذا عززت الاستجابة أوأشرطت تصبح عندئذ عادّة لذلك فالطفل ينتج الاستجابات اللغوية المعززة، ويمكن للفرد أن يستوعب كلاما "Utterance" من خلال الاستجابة المقبولة لذلك الكلام ومن خلال تعزيز تلك الاستجابة.[3]

ينظر علماء النفس السلوكين إلى اللغة كشكل من أشكال السلوك ويفسرونها في إطار تكوين العادات، وتدخل المدّعمات المختلفة بين المثيرات والاستجابات للمثيرات، ومن هذا المنظور لا يقرون بوجود أي تباين بين مسار تعلمها ومسار تعلم أي مهارة سلوكية أخرى، فالسلوك اللغوي كأي سلوك آخر، هو في النهاية نتيجة عملية تدعيم، حيث يدعم المحيط بعض اللعب الكلامي الذي

[1]- ينظر: محمد محمود بني يوسف، الأسس الفيسيولوجية للسلوك، ص 26-27.

[2]- محمود محمد غانم، مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2000، ص 34.

[3]- محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي، ص 91.

يظهر عند الطفل وذلك بأن يتمم الأهل كثلا للطفل عندما يصدر أصواتا لغوية، وأن يهملوا بالمقابل الأصوات غير اللغوية التي تصدر عنه.[1]

وفسرت السلوك على أساس العادات التي تتكون آليا بحيث يمكن تفسيرها على أساس ميكانيكي بحت ونقطة البداية في العادات مثير خارجي يؤدي إلى استجابة وهذه تكون ذاتها بمثابة مثير داخلي يؤدي إلى استجابة وأخرى وهكذا، وينمو هذا السلوك بتكوين سلاسل متصل من العادات ثم تصبح هذه العادات انماطاً سلوكية تساعد الكائن على مواجهة مواقف الحياة.

وتعتبر النظرية السلوكية أن السلوك الإنساني سلوك فطري منعكس أي أنه عبارة فعل أو ما يطلق عليه (مثير واستجابة)، ولا تعترف النظرية السلوكية بوجود استعدادات فطرية دافعة يرثها النوع الإنساني، فالإنسان في نظرهم عبارة عن آلة تستجيب لما حولها من منبهات ولا تحركه دوافع داخلية نحو غايات بل منبهات خارجية أو داخلية تجعل من الفعل الغريزي سلسلة من الحركة الآلية العمياء يتبع بعضها بعضا دون الحاجة إلى تدخل الشعور ودون حاجة افتراض غرض يرمي إليه ودوافع يوجه إلى هدف، ويقرر أنصار هذا الاتجاه أن الانفعالات الفطرية لا تزيد عن ثلاثة وهي (الخوف،والغضب، والحب) أما ما عداها من الانفعالات فهو مكتسب.

فمثلا: مثير الطبيعي للخوف هو الصوت المرتفع العالي وأن مثير الغضب هو منع الطفل من الحركة، وأن مثير المحبة هو التودد والابتسام.[2]

يعطي اتباع هذه النظريات "السلوكية" قيمة كبيرة للبيئة المحيطة بالطفل ويعتقد هؤلاء أن الطفل أثناء تفاعله الاجتماعي يرى الأخرين وهم يتكلمون فيسمعهم، ويقلدهم، ويقوم بدورهم بتعزيز الجوانب المناسبة من اللغة، ولأن هذه النظرية تعتقد أنّ (التعلم) اللغة يحدث كما يحدث تعلم أي سلوك آخر فإنها تسمى أحيانا نظريات اللغة.[3]

---

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص 71.

[2]- مصطفى خوري القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 1427هـ-2007م، ص 34.

[3]- ثائر أحمد غباري، خالد محمد أبو شعيرة، علم النفس اللغوي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ-2011م، ص 77.

يحدد السلوكين اللغة على أنها استجابات المثيرات يقوم بإصدارها الكائن الحي، وتأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة، وفي هذا الإطار تستخدم الكلمات كمثيرات، واستجابات لمثيرات أيضاً، وتخضع للتشريط بالاستعانة بالتدعيم.

فالمثير كما يعرفه السلوكيون، هو كل شيء من أشياء البيئة العامة، وكل تغيّر من تغيّرات الأنسجة يرتبط بالوضع الفيزيولوجي للكائن الحي، مثلا التغيّر الذي ينشأ نتيجة حرمان الحيوان من النشاط الجنسي أو من الطعام أو نتيجة منعه من بناء عشه يشكل مثيرًا ويتمثل المثير في كل حركة قابلة لأن تولدا استجابة معينة عند الكائن الحي.

أما الاستجابة للمثير فتعرف من حيث إنها كل ما يفعله الكائن الحي، كالاقتراب من الضوء أوالابتعاد عنه، أو كالنشاطات الأكثر تنظيما مثل وضع الخطط وتحرير الكتب، فالاستجابة أوردّة الفعل إذاً، هي الحركة التي تنشأ من المثير.[1]

وتكلم السلوكيون عن قوة المثير الفيزيولوجي التي تحدده قوة السلوك (فمثلا سرعة الفأرة في المتاهة) تتوقف عن عاملين المحرك والعادات التي تكون قد اكتسبها، فتصبح بذلك النتيجة مباشرة وبسيطة، وهي أننا لا نتعلم إذا لم يكن لدينا دافعية لذلك، عمليا يتم ايجاد الدافعية بخلق حاجات جديدة (حالة نقص) ونشبعها بالتعزيز حيث أنه عند الحيوان يكون بالطعام ولكن بما أنّ الإنسان يتمتع بقدرات عقلية وتمثيلات ذهنية رمزية فإن التعزيز يكون متنوعا مثل النجوم، والعلامات، إلى النقود والمداليات والأوسكار.[2]

تؤكد هذه النظرية على خبرات الفرد في مرحلة الطفولة المبكرة وتؤكد على الخبرات الخاصة بالعقاب والتواب ومدى تأثيرها على شخصية الفرد خاصة فيما يتعلق بتكوين عادات التعلق وتقوم هذه النظرية على ثلاثة اتجاهات هي:

أ- الاتجاه الذي يمنح مكانة خاصة للاشتراط في تفسير التعلم والمعالجة النفسية ويبدوا بوضوح فيما توصل إليه وولب "Wolpe".

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية واجتماعية ونفسية مع مقارنة تراثية، ص 71.

[2]- ينظر: مريم سليم، إلهام الشعراني، الشامل في المدخل إلى علم النفس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1426هـ-2006م، ص 156.

ب- الاتجاه الذي جعل المكانة الخاصة للاشتراط الإجرائي ويمثله سكنر "Slinner"، واتضح ذلك في كتابه "ما وراء الحرية والكرامة" والذي يتناول فيه دراسة الشخصية بالتفصيل.

ج- الاتجاه الذي يجمع بين مفاهيم التعلم ومفاهيم التحليل النفسي وظهر هذا جليا في ما كتبه دولار "Dollard"، وميللر "Miller" عندما شرح كل منهما التكوين التدريجي للشخصية ومكانة التعلم والصراع والعمليات اللاشعورية في تكوينها (الرفاعي 1987).[1]

إن القضية الأساسية في اكتساب الطفل للغته هي معرفة كيف تؤثر اللغة في التفكير.[2]

خامسا: اكتساب اللغة عند بلومفيلد

أخذت الدراسة اللسانية في أمريكا طابعها الخاص الذي ميزها عن النشاط اللساني الأوروبي،ويظهر ذلك جليا بخاصة عند "ليونارد بلومفيلد" "L.Bloomfield" (1889-1949) حين أصد كتابه: اللغة (Language/Langage) عام 1933 الذي هيأ الدراسة اللسانية في أمريكا منهجيًا لكي تنعت بالبنيوية والوصفية تارة، والتوزيعية تارة أخرى.

بعد أن استوحى "بلومفيلد" المعطيات النظرية لعلم النفس السلوكي الذي كان سائدًا آنذاك، في كل مجالات الفكر الإنساني، أسقطها على المنهج الوصفي اللساني مما أدى إلى ظهور نظرية لسانية متكاملة قائمة على أساس مفهوم الوظيفة (Distribulonnalisme /Distributionalism)

1- مفهوم التوزيع:

يعد المنحى اللساني التوزيعي في الواقع رد فعل على الدراسة اللسانية التقليدية التي ما برحت ترسخ مبدأ الخطأ والصواب في التقعيد المعياري للغات، من هذا المنطلق فإن اللسانيات التوزيعية تتفرد بالرؤية الوصفية الظاهرة في تعلمها مع الأشكال اللغوية، فهي تتوخى لتحقيق ذلك معاينة السياق الكلامي عن كثرة ومحاولة ضبط توارد المؤلفات اللغوية في هذا السياق حسب المواقع التي تتبدى فيها عادّة.[3]

[1]- عماد عبد الرحيم الزعلول، علي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، ص 37.

[2]- ثائر أحمد غباري، خالد محمد أبو شعيرة، علم النفس اللغوي، ص 76.

[3]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبي، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ط2، 1434هـ-2013م، ص 226-227.

2- نبذة عن المدرسة التوزيعية:

ظهرت المدرسة التوزيعية كرد فعل على اللسانيات التقليدية التي تعثر دراستها في مبدأ الخطأ والصواب فيما يخص اللغات إلى مبدأ المعيارية.[1]

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

يركز التفسير السلوكي للحدث اللغوي عند "بلومفيلد" على عامتين أحدهما: إمكانية تفسير الحدث اللغوي تفسيرًا آليا بناءً على مفهومي المثير والاستجابة.

والأخرى: إمكانية التنبؤ بالكلام بناءً على المواقف التي يحدث بمعزل عن العوامل الداخلية.

بناءً على هذا التصور حاول "بلومفيلد" أن يصنف سلسلة التعاقب مثير——— استجابة، في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي على شكل تعاقب ثنائي بين شخصيتين في حالة مواجهة بكلم أحدهما الأخر بالتناوب، بحيث يصبح استجابة الثاني مثيرًا يقتضي استجابة من الأول، وهكذا تتكون سلسلة الكلام.

مثير ———استجابة ———تعزيز.[2]

مما يؤخذ على هذا التفسير أنه يستمر في سلسلة تعاقبية من الأحداث الكلامية على شكل دائرة معلقة، وذلك ما ينعت عادّة بالاستدلال الزائف يجعلنا هذا التصور للممارسة الفعلية للحدث الكلامي عاجزين عن تفسير الاستجابات التلفظية لا يسبق بمثير معين.[3]

أمّا في الولايات المتحدة الأمريكية فقد بلغ اهتمام علماء النفس اللغوي باللغة مع بداية القرن الحالي سأوا بعيدا وظهر عدد من مجلة علم النفس الأمريكي عام 1930، خصص بالكامل لدراسة المشكلات المختلفة في علم النفس اللغوي (Psychological linguistics) وخاصة فيما

[1]- ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 103-104.

[2]- أحمد حساني، دراسة في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، ط2، جامعة وهران، 07-2009، ص 93-94.

[3]- المرجع نفسه، ص 94.

يتصل بمفهوم اللغة والكلام وفيه تنبأ بعضهم بلقاء وشيك بين علماء اللغة والنفس، وتلك كانت تبؤة صادقة تحققت على يد عالم اللغة الأمريكي نعوم تشومسكي Neomchonsky.

كما سنرى ذلك بعد ما جاء بصورة مباشرة في دراسة عالم اللغة الأمريكي "بلومفيلد" "Bloomfeld" الذي بدأ أعماله الأولى جميل إلى الاتجاه العقلي " Mentalistic Appoch" ولكن بمجيئ 1926 هجر هذا الاتجاه ومال نحو مبادئ "ويس" "Weiss" عالم النفس السلوكي،من ثم شكل "بلومفيلد" ما يعرف في تاريخ الفكر اللغوي باسم المدرسة السلوكية.

إنّ دراسات "بلومفيلد" اللغوية ممثلة في مصطلحات نفسية خالصة في دراسته للمعنى "Sematics" حيث يرى أن معنى الرؤية مثلا: ينبغي أن تعرف عن طريق أحداث عملية فسيولوجية وفيزيائية مرتبطة بها، ومعنى الجوع في قولي "أنا جائع" يعرف عن طريق التقلص العضلي وما يحدث في المعدة من إفرازات وما يصعب ذلك عن العطش، ومثل ذلك يرى "بلومفيلد" أنّ الأفكار والتصورات ينبغي أن يعاد وصفها.

يمثل هذا الطريق والمثال الذي ورده عن جاك وجيل والتفاحة، لكي يدلل على صحة نظرية تلك مثال معروف ومشهور بين الباحثين في علم اللغة.[1]

تأثر "بلومفيلد" بعلماء النفس الأوروبين وعلماء الاجتماع كما يبني بوجه الخصوص مذهب السلوكين يقر بفكرة أن الاختلافات بين البشر مفادها البيئة التي يعيشون فيها، وأي سلوك يعتبر كرد فعل بمعنى أنه يحدث كاستجابة لمثير خارجي، وهو انطباع لشخصية الفرد التي تعكس صورة بيئته وبهذا فإنه لابد من إجراء فحص للسلوكات التي تؤكد صحة الدراسة.

عمل "بلومفيلد" على توضيح مسالك البحث العلمي عن طريق الدراسات الوصفية، وقد سادت لديه فكرة أن إلغاء المعنى ضروري في الدراسة لأن إدراجه يؤدي إلى بروز الذاتية والبعد عن الموضوعية التي هي صفة علمية لذلك عارض "بلومفيلد" أصحاب الترعة الذهبية، حيث اكتف رواد المدرسة التوزيعية بوصف الوحدات اللغوية من خلال تحديدها وتوزيعها وما جعلهم يرفضون الاهتمام

[1]- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، كلية الأدب جامعة الاسكندرية، 2010، ص 95-97.

بالمعنى كونه غير قابل للمشاهدة، فهدف هذه المنهجية هو وصف بنية لغة ما حتى وإن كان اللساني يجهل هذه اللغة.[1]

ولقد جاء الباحث اللساني بلومفليد الأميركي[2] باللسانيات التوزيعية مبينا كيف تتوزع الأشكال اللغوية ضمن مواقعها كتوزيع الصواتم داخل المقطع واللفظ داخل الكلمة، داخل الجمل، إنها طريقة تعتمد فيما تعتمد عليه تحليل الحدث الكلامي عند بلومفليد وفقا لتلك العناصر اللغوية، والعلمية التوزيعية التي تحدث داخل السياق التركيبي، بعبارة أخرى إن ما يمكن تحديده في الدراسة اللسانية التي توقف عندها بلومفليد أن المتكلم عند تلفظه بالحدث الكلامي، فإن ذلك يتم تحت تأثير ظروف معينة (منبه) هذا الأخير يتطلب رد فعل (استجابة) من المخاطب.

ويقول سليم بابا عمر في هذا السياق ما نصه: "لقد ظهرت هذه المدرسة التوزيعية في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1930م وتميز مذهبها بعلاقة بعلم النفس السلوكي الذي كان مهيمنا آنذاك على الولايات المتحدة، فقد كان بلومفيلد صاحب أول نمط للبنيوية التوزيعية، وزعيم هذا المذهب أزل من طبق في ميدان اغللسانيات فرضيات لسلوكيين حيث كان يعتبر الأحداث اللسانية ظواهر سلوكية من نوع خاص، فكل تصرف من أجل التبليغ يفترض أن يرسل لمتكلم تحت تأثير ظروف معينة (منبه) أصواتا تتطلب رد فعل (استجابة) من المخاطب.[3]

---

[1]- ينظر: ميلكا افيتش، تر: سعد عبد العزيز مصلوح، اتجاهات البحث اللساني، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000، ص 278-279.

[2]- لساني أمريكي ولد بشيكاغو 1887م وتوفي 1949م وهو أحد مؤسسي الاتجاه التوزيعي ومن ثم مطوري اللسانيات البنيوية ولقد تكون بلومفليد في اللسانيات (الآرية) ثم بعدهاا درس اللغة الألمانية خلال فترتي 1940/1927 ليتهم بعدها مباشرة باللسانيات العامة التي أدخلل عليها الكثير من الأفكار، ولقد اشتغل منصب أستاذ كرسي في حقل اللسانيات بجامعة يال كما شارك في تأسيس أهم مجلة في اللسانيات العامة الموسومة ب(اللغة) حيث كان متأثرا بعلم النفس السلوكي الذي راح يسقط الكثير من اجرائته التطبيقية والنظرية على الدراسة اللسانية ولكي تصبح اللسانيات علمية لم يكن يأخذ بعين الاعتبار في دراسته للغة إلى الظواهر اللغوية القابلة للملاحظة كالتحليل الصوتي الوظيفي ولقد كان لأرائه تأثير بالغ على اللسانيات الأمريكية.

[3]- حنفي بن ناصر، مختار لزعر، اللسانيات منطلقات النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2016، ص 56-57.

المبحث الثاني: النظرية المعرفية

أولا: مفهوم النظرية المعرفية

من النظريات التي ساهمت بدور كبير وفعال في تطوير عملية التعليم من خلال تفسيراتها وتحليلاتها لعملية اكتساب اللغة عند الطفل فما هي هذه النظرية؟ هي نظرية نفسية تثير عدّة تساؤلات كيف يتعلم الفرد؟ وكيف يتذكر معارفه؟ وهل تختلف من فرد لفرد أخر؟

ظهرت هذه النظرية كرد فعل لنظريات الارتباطية لتعلم السابقة والتي نادت بأنّ التعلم يحدث كنتيجة لحدوث ارتباطات بين المثيرات واستجابات يترتب عنها تكوين عادات، وأنّ الإدراك ما هو إلاّ نسخة طبق الأصل لشيء المدرك والتفكير ما هو إلا تجميع آلي لهذه الأشياء التي يدركها الشخص.[1]

استفادت هذه النظرية من أبحاث وآراء النظرية العقلية لتشوسكي، إذ تعد امتدادا لها إن اختلفت معها في بعض المرتكزات وهي تتعارض مع السلوكية في كل شيء فكل شخص يتعلم اللغة،ليس لأنهم يتعرضون لنفس عمليات الإشراط، ولكن لأنهم يمتلكون قدرة فطرية تسمح لهم باكتساب اللغة.[2]

بخاصة القول وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة وكما تتعارض مفاهيم النظرية السلوكية تتعارض النظرية المعرفية مع النظريتين معا.

كما أنّ النظرية المعرفية مجموعة من النظريات التي تلتقي في نظرتها العامة لتفسير التعلم عند الإنسان حيث ترى أنّ ما يقوم به الإنسان من تفكير عقلي إدراك، فهم تنظيم في داخل المجال البيئي هو الأساس في تفسير التعلم ولكن هذه النظريات تختلف في المداخل التي تتعرض فيه هذا التفسير ومن النظريات التي تمثل هذا الاتجاه: النظرية البنائية (نظرية بياجيه).

[1]- محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص 85.

[2]- ثائر أحمد غباري، خالد محمد أبو شعيرة، علم النفس اللغوي، ص 104.

1- النظرية البنائية بياجيه:

تعتبر نظرية التعلم البنائية من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصا مع "جان بياجيه"* التي حاولت انطلاقا من دراساته المتميزة في علم النفس الطفل النمائي أن تمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة.

تعتبر نظرية بياجيه هي الأساس الذي تقوم عليه النظرية المعرفية البنائية حيث ضمت نظريته دور اللغة في نمو وتطور التفكير فاللغة تعد انعكاسا مباشرا لما يفكر فيه الأطفال.[1]

يتمثل الاهتمام الأساسي لبياجيه بالتطور المعرفي وهو حين يبحث اللغة إنما يبحث فيها عما يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة وقد أخضع اللغة للتفكير ولم يتصور أبدا امكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة أساس عن التطور المعرفي فالوظائف المعرفية تسبق التطور اللغوي الذي لا يشغل إلا مظهر من مظاهر الرمزية،[2] ورغم أنّ الطفل يكتسب التسمية المبكرة للأشياء عن طريق المحاكاة، ويقوم بعملية الأداء في صورة تراكيب لغوية إلاّ أنّ الكفاءة لا تكتسب إلاّ بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أولية تنظيمها وفق تفاعل الطفل مع البيئة.

وتعلم اللغة عملية إدراك عقلي واع لنظامها واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها فهي قدرة ليست آلية وإنما هي قدرة ذهنية واعية تقوم على تطبيق قواعد ثابتة على قواعد متغيرة.

فاللغة برأي بياجيه هي تنظيم قائم ضمن مجتمع يضع خدمة الذي يكسبه وسائل فكرية ثرية تخدم التفكير فيعبر بها الإنسان عن معرفته.

---

* جان بياجيه (1896-1980): عالم نفس وفيلسوف سويسري وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بسم المعرفة الوراثية أنشأ بياجيه في عام 1965 مركز نظرية المعرفة الوراثية في جنيف وترأسه حتى وفاته، يعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائية في علم النفس، أثره دراسات الفطرية الحقائق علمية موضعية حية، هي نتائج بحوث بدأت في العشرينيات من القرن الماضي من وقتنا الراهن من أشهر عتبه "اللغة والفكر عند الطفل" و"الحكم والاستدلال عند الطفل" أشتهر بياجيه بنظريته في النمو المعرفي والتي جعلت منه واحدا من أشهر وأهم المؤثرين في علم النفس المعاصر.

[1]- محمد عماد الدين اسماعيل، الطفل مرآة المجتمع، عالم المعرفة، المجلس الوطني لثقافة والفنون والآداب، الكويت، د.ط، 1988، ص 109.

[2]- ميشال زكريا، قضايا آلسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 83.

ثانيا: أسس النظرية المعرفية

لكل بناء أساس يشكل خصوصيته بحيث يرى بياجيه أنّ التعلم الحقيقي والذي له معنى، هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والروي فالتعزيز لا يأتي من البيئة كمكافأة بل ينبع التعزيز بالضبط، من أفكار المتعلم ذاته، فالطفل عندما يتعلم كيف يجد شيئا قد تم اخفاؤه حديث تحت صندوق ما، قد تعلم من وجهة نظر بياجيه الخريطة المعرفية الموجودة في المجال، فهو قد تعلم ما هو أكثر من مجرد استجابة للمثير.[1]

يفسر بياجيه التعلم على أسس نفسية وبيولوجية وبرئ أنّ السلوك الإنساني يقوم على خاصيتين فطريتين هما التنظيم والتكيف، أي أن كل ما يعرفه الإنسان ويستطيع عمله ويريد عمله بالفعل، في كل مرحلة من مراحل حياته، هو الميل لأن يكون على درجة كبيرة من التنظيم والتكامل وأن كل ما يتعلمه هو من أجل التكيف مع الظروف البيئية، وحتى يحصل على التوازن لابد أن يقوم الإنسان بعمليتين هما النشر والمواءمة إذ يعرف التمثيل هو عملية استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد.

والمواءمة: عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه البنيات المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات.[2]

ومن هنا نستنتج بالتمثيل يكيف المتغيرات المعرفية الجديدة في البيئة لتتكامل مع السابقة عنده وبالمواءمة يتكيف من الداخل مع الظروف المستجدة في البيئة الخارجية، فبالتمثيل يتلقى المعلومات ويدخلها في البنى العقلية ليستخدمها بالمواءمة يعدل من أنشطة الداخلية لتتلازم مع الظروف البيئية.

وتتكامل نواتج عمليتي التمثل والمواءمة بإعادة التوازن إلى الإنسان، ليتكيف من جديد في البنية المعرفية التي تتسم بالتفسير والمرونة عن طريق عمليتي التمثيل والمواءمة ليرتقي الإنسان في النمو المعرفي الذي يساعده على حل المشكلات.

---

[1]- عبد المجيد معزوز، تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة،مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في الاتجاه الوظيفي في تعليمية اللغة العربية، تخصص تعليمية اللغة، جامعة ابن خلدون، تيارت، 1436هـ-1437هـ، 2015-2016م، ص 22.

[2]- محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي، ص 92.

ترى هذه النظرية أنّ الإنسان يولد وله بعض الأبنية التي تمكن من إصدار العديد من ردود العقل الإنسانية، فالطفل يولد وله استعداد فطري على مستوى الذات مكنه من علم اللغة.[1]

1- المعرفة:

هي مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لمعرفة الظواهر والأشياء التي تحيط وتتصل به فالإنسان يكتسب أنواعًا من المعرفة أوبها ما يتعلق بتكوينه الحيواني من إحساس وشعور وميل نحو ما يسمى اللذة والابتعاد عما يجلب الألم وتأتي بعد ذلك أنواع عن مرتبة الحيوان.[2]

وكذلك المعرفة هي مجموعة أثارات الخبرات المرتبة في العقل نتيجة لربط بين المعلومات البصرية والغير بصرية، ومكان الذاكرة طويلة المدى،[3] التي هي بمثابة المخزن الدائم لمعلوماتنا المتعلقة بالعالم والبيئة التي نحيا فيها.[4]

من هنا نرى أن بياجيه يميز بين نوعين من المعرفة هما:

1-1- المعرفة الصورية:

التي تنطوي على معرفة المثيرات بصورتها العامة ولا تنبع من التحليل العقلي، فالطفل الرضيع يميز زجاجة الرضاع فيعديها، والولد يتعرف على سيارة أبيه فحين يشاهدها قادمة يفتح باب المنزل.

1-2- المعرفة الإجرائية:

التي تحصل من الاستدلال في مختلف مستويات، فالطفل على سبيل المثال بقدوره أن يعي الكرة لا يتغير حجمها حين توضع مع كرات أكبر، كما هي عليه، حين توضع مع كرات أصغر.

يشير بياجيه أنّ المعرفة الصورية تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة في حين أنّ المعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير بها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الحالية.[5]

---

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية مع مقارنة تراثية، ص 79-80.

[2]- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، نظرية المعرفة والمجتمع، سلسلة كتب علم الاجتماع،الاسكندرية، مصر، د.ط، ص 3.

[3]- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، الاسكندرية، القاهرة، ط1، 1423هـ-2003م، ص 138.

[4]- حسن عبد الباري، قضايا في تعليم اللغة وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية،د.ط، 1999، ص 52.

[5]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية مع مقارنة تراثية، ص 80.

ثالثا: مراحل النمو العقلي المعرفي عن "بياجيه"

من العوامل المساعدة على النمو المعرفي والعقلي التي بنى عليها بياجيه نظريته:

1- النضج:

يرى بياجيه أن النضج عامل من عوامل الارتقاء المعرفي ويظهر دوره البارز في تهيئة الفرد من متابعة عمليات النمو والدخول في المراحل على نحو متسلسل ومنتظم وهو يعد أهم العوامل التي تؤثر في طريقة تهمنا للعالم حولنا ويحدث بكيفية غير شعورية فهو حدث غير إرادي يواصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد.

2- الخبرات الاجتماعية:

يؤدي النضج إلى زيادة القدرة على التفاعل الاجتماعي مما يؤدي إلى اكتساب الخبرات من الآخرين والاستفادة من سلوكياتهم ويشمل التفاعل الاجتماعي التفاعل الفكري والعقائدي والثقافي،الإبداعي فكل هذه التفاعلات التي تحدث تساهم في حدوث النمو المعرفي لدى الأفراد، إنّ من خلال التفاعل يتعلم الفرد اللغة والثقافة وأنماط السلوك الاجتماعي والعادات والتقاليد والأخلاق والعديد من المهارات.

3- الخبرات الفيزيائية:

الطفل الذي يتعرض للخبرات الفيزيائية أكثر من أقرانه يكون أسبق منهم في الانتقال من مرحلة إلى أخرى لأن الأعمال الفزيائية طبقا لبياجيه نوعان من الخبرة هما الخبرة الفيزيائية وهي الخبرة التي تتطلب العمل العقلي والخبرة المنطقية الرياضية والتي تظهر في التعامل مع الأشياء بقصد معرفة نتائج النشاط حيث أنّ هذا التفاعل بين الخبرة والنشاط وما يترتب على ذلك من معلومات يكتسبها الطفل تؤثر تأثيرا حاسما على مراحل النمو المعرفي التي تمر بها. [1]

4- عملية التوازن:

التوزان هو نجاح الفرد في توظيف إمكاناته مع متطلبات البيئة حوله وفي هذا يرى بياجيه مبدأ التوازن هو الآلية التي توازن بين العوامل الثلاثة السابقة وهو المسؤول عن نمو التفكير وتطور الحصيلة المعرفية لدى الفرد، هناك أشياء لا يمكن لنا أن نفسرها عند الطفل، هذه الأشياء لا يمكن تفسيرها

[1]- ينظر: عبد القادر زيدان، النظرية اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، مذكرة ماجستر في اللغة والأدب العربي، تخصص تعليمية اللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2012-2013، ص 48.

عن طريق محددات مادية أو اجتماعية بل من خلال ردها إلى عامل أساسي نسميه الموازنة والتي من خلالها يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتنافرة في نظام معرفي غير متناقض وهي لا تنجم مما يراه بل أنها تساعده على فهم ما يراه.

ويرى بياجيه أنّ عملية التوازن أو الموازنة هي العامل الأساسي والحاسم في النمو العقلي ومن خلالها يسعى الفرد إلى التخلص من حالات الاضطراب والاختلال التي تحدث بفعل التفاعلات المستمرة والوصول إلى حالة من الاتزان بين بناءه المعرفي والمحيط الخارجي.[1]

رابعا: مراحل النمو المعرفي للطفل في نظرية بياجيه

بالإمكان القول أنّ بياجيه صاحب النظرية البينائية، لا يولي اهتماماته الأساسية للاكتساب اللغة عند الطفل، إلاّ أنّ الاختبارات التي تجربها في مجال علم النفس العيادي تتطرق إلى تكون اللغة عند الطفل.

والأفكار التي جاء بها في مجال تعتبر تعلم اللغة عند الطفل فنمو المعرفة لدى الطفل تحدث نتيجة تمكنه من التكيف والتلائم مع البيئة فهي نظرية قائمة على مبدأ الذكاء.

ومن هنا قام بتقسيم النمو المعرفي للطفل إلى مراحل أساسية هي:

1- المرحلة الحسية الحركية عند بياجيه (من لحظة الولادة-سنتين):

قال بياجيه أنّ الأطفال في سن السنتين أو أقل وفي خلال المرحلة الحسية الحركية (تقريبا أول سنتين في حياة الطفل) يتعلمون أشياء عن أنفسهم وعالمهم من خلال نشاطهم الحسي والحركي المتطور وبتغير الأطفال من كائنات تستجيب أساسا من خلال أفعال منعكسة فطرية وسلوك عشوائي إلى أطفال مبادرين ومحددين لأهدافهم ويتعلم الأطفال أن ينظموا أنشطتهم طبقا لبيئتهم، وينسقوا المعلومات التي يحصلون عليها من الحواس وأنهم يتطورون من التعلم بالمحاولة والخطأ إلى استخدام استبصارات أولية لحل المشكلات البسيطة.[2]

وتتكون المرحلة الحسية الحركية من ست مراحل فرعية هي:

[1]- عبد القادر زيدان، النظرية اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، ص 84.

[2]- جمال عطيه فايد، علم النفس النمو في الطفولة المبكرة، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة، مصر، د.ط، 2008، ص 141-142.

1-1- المرحلة الفرعية الأولى من لحظة الولادة حتى الشهر الأول:

يمارس الوليد الأفعال اللاإرادية الفطرية ويكتسب، بعض السيطرة عليها، ولا يكون هناك تناسق في المعلومات المستمدة من الحواس، ولا يمكنه الامساك بالموضوع الذي يبحث عنه، لم ينمو لديه بعد خاصية استمرار وجود الموضوع.

1-2- المرحلة الفرعية الثانية من (1-4 أشهر):

يتعلم الأطفال الرضع إعادة سلوك الساري لسلوك الذي يحقق من قبل عن طريق الصدفة (على سبيل المثال مص إصبع الابهام) وأطلق بياجيه على ذلك رد فعل الدائري الأساسي، وتتركز أنشطة الطفل على جسمه ويتعلم الأطفال أيضا أن يكيفوا أفعالهم عن طريق مص أشياء أخرى بشكل يختلف عن طريقة الامتصاص من مصة الثدي ويبدأ الأطفال في الاستدارة ناحية الأصوات ويظهروا لديهم إنسان في أنواع مختلفة من المعرفة الحسية (الرؤية والسمع).

1-3- المرحلة الفرعية الثالثة (4-8 أشهر):

وتتزامن تلك المرحلة مع الاهتمام الجديد في السيطرة على الأشياء ويندمج الأطفال في ردود فعل دائرية ثانوية وتتكرر الأفعال المقصودة ليس بشكل عشوائي متكرر فقط كما في المرحلة الفرعية الثانية، ولكن تتكرر لحصول على نتائج أبعد من الجسم الطفل نفسه، (على سبيل المثال عندما يهدل الطفل أو يحدث صوتا كالحمام عند ظهور وجه مألوف وذلك حتى يبقى هذا الوجه المألوف فترة أطول).

1-4- المرحلة الفرعية الرابعة (8-12 شهر):

مع وصول الطفل هذه المرحلة يكون قد أضاف للخطط القليلة التي ولد بها وقد تعلم أن يستفيد من خبرات الماضي يحل المشكلات الجديدة، يسحبوا الطفل حتى يصل إلى شيء يريده ويمسك به أو يزيل أي كائن يحول بينه وبين الشيء (مثل يد شخص أخر) أو يقوم الطفل بالمحاولة،متمثلة في التعديل والتنسية في خططه السابقة حتى يجد الطريقة المناسبة. [1]

[1]- جمال عطيه فايد، علم النفس النمو في الطفولة المبكرة، ص 142.

1-5- المرحلة الفرعية الخامسة (12-18 شهر):

يبدأ الطفل الرضيع في تجريب سلوك جديد وبمجرد أن يبدأ المشي، يمكن أن يشبع الطفل حب الاستطلاع لديه من خلال استكشاف بيئته، وينشغل الطفل الآن في ردود فعل الدائرية الثالثة، وينوع الطفل الفعل لرؤية ما سيحث بدلا من مجردة إعادة سلوك الممتع الذي اكتشفه من قبل.

ولأول مرة يظهر الطفل إبداعه في حل المشكلة ومن خلال المحاولة والخطأ يجرب الطفل سلوكيات جديدة حتى يجد أفضل طريقة للحصول على هدف مثلما فعلت ريبكا عندما أرادت الحصول على الحبات من يد أبيها. [1]

1-6- المرحلة الفرعية السادسة (18 شهر-سنتين):

بما أن الأطفال الرضع والفطماء يمكن أن يقوموا بالتمثيل العقلي للأحداث، فإنهم يكونون معتمدين على المحاولة والخطأ لحل المشكلات، ويسمع التفكير الرمزي للأطفال بالبدء في التفكير في الأحداث والتنبؤ بنتائجها دون إعادة الحدث ويبدأ الطفل في إظهار الاستبصار وينمو الاحتفاظ بالأشياء بشكل كامل عندهم.[2]

2- المرحلة الثانية الفترة ما قبل الإجرائية (من سن الثانية إلى السابعة):

يبدأ الطفل في معرفة الأشياء في صورتها الرمزية وليس مجرد المعرفة القائمة على الأفعال الواقعية ويصبحون على وعي أكثر بتلك الأشياء التي عرفوها في المرحلة الحسية الحركية السابقة.

وعلى سبيل المثال يمكن لهم أن يفسروا السبب في أنّ اللعبة التي تدار حول نفسها ليست لعبة جديدة ألم تقم قبل قليل بتحريك اللعبة كي تدور حول نفسها؟ فكلمات الأطفال في هذه المرحلة كلمات رمزية تمثل الأعمال المختلفة التي يدونها وتساعدهم كي يفهموا بصورة أكثر وعيا السبب الذي لا تؤدي بعض التغيرات من جرائه إلى حدوث اختلافات في هذه المرحلة فترة ما قبل الإجراء يكتسب الأطفال طلاقة أكثر في التعبير الرمزي والايماءات الجسمية والأصوات الإنسانية، والكلمات مما يساعدهما على تجاوز المعرفة القائمة على الوجود الداهن المباشر ومع ذلك وحتى مع إزدياد العلاقة الرمزية فالطفل في مرحلة ما قبل الإجراء لا يستطيع القيام بالاستدلال الاستنتاجي أو تسمية التوصل

[1]- جمال عطيه فايد، علم النفس النمو في الطفولة المبكرة، ص 143-146.

[2]- المرجع نفسه، ص 146.

إلى النتائج التي تكون صحيحة وفق المقتضيات المنطقية ومن هنا جاءت المرحلة بمرحلة ما قبل الإجرائية.[1]

3- المرحلة الثالثة المرحلة البيانية العملياتية (من 7-12 سنة):

تتميز بقدرة الطفل على تكوين تمثيلات عقلية أو ذكريات من الأحداث ومعالجتها بشكل إيجابي كما تتميز بعدم القدرة على التفكير المجرد وتتحسن عند الطفل ظاهرة الاحتفاظ والمقصود أن الشيء يبقى كما هو لو تغير الشكل فكمية النماء مثلا تبقى نفس الكمية لو وضعت في إناء رفيع وقاعدة ضيقة أو وضعت في إناء له قاعدة أوسع لكنه في المرحلة السابقة يقول أن الماء في الإناء الرفيع أكثر من الإناء الأعرض لأنه يركز ضمن تفكيره على بعد واحد.[2]

4- المرحلة الرابعة المرحلة الإجرائية الصورية (من سن 13تقريبا):

ويستطيع الأطفال في هذه المرحلة أن يتوصلوا إلى الاستدلالات عن طريق الاستدلالات الأخرى ومشكلة النسبة مثال جيد على ذلك (اعط التلميذ ثلاث دوائر وستة مربعات) ثم أطلب منه أن يعطيك ما مجموعه اثنا عشر شكلا مع المحافظة على نسبة الدوائر إلى مربعات وكل هذه المشكلة فإنه يلزم للتلميذ أن يقسم 3 على 6 أولاد ثم يضرب الأعداد الناتجة في 12 وفي المرحلة الإجرائية المحسوسة لا يستطيع التلاميذ القيام إلا بعملية واحدة من العمليات الحسابية في كل مرة أي أنهما لا يعرفو كيف يربطون بين عملية (قسمة 3 على 6) وعملية أخرى (ضرب الناتج × 12) كي يتوصلوا إلى حل للمشكلة أما الأطفال الأكبر سنا أي في الفترة الإجرائية الصورية فهم يستطيعون فهم كيف ترتبط عملية القسمة بعملية الضرب وحقيقة الأمر أنهم يستطيعون القيام بعملية ما (عملية الضرب) بناء على ما يتوصلون إليه من ناتج عملية أخرى والقسمة أي أن تفكيرهم قد تسمى الأكثر قوة فوق حدود استخدام الأشياء كمحتوى وحيد لتفكير بل يستخدمو عمليات أو إجراءات كمستوى لتفكيرهم.[3]

---

[1]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج، عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، الكويت، د.ط، 1983، ص 286-287.

[2]- محمود محمد غانم، مقدمة في تدريس التفكير، ص 50.

[3]- مصطفى ناصف، المرجع السابق، ص 288-289.

خامسا: الوظيفة الترميزية واكتساب اللغة

يرى "بياجيه" أن الوظائف المعرفية تسبق النمو اللغوي الذي يشكل في الحقيقة، مظهرا من مظاهر الوظيفة الترميزية وأن يكن بطبيعة الحال، المظهر الأهم.

لا تولد اللغة بحد ذاتها العمليات الفكرية، بل العكس من ذلك، فإن اللغة لا يمكن استعمالها الاستعمال الكامل ما لم تتكون العمليات الفكرية، وذلك لأن العمليات الفكرية هي التي تسمح باستغلال اللغة بكل قدراتها التمييزية، وحتى في المراحل النهائية لتطور المعرفي فإن اللغة شرط ضروري لإكتمال هذه المراحل، إلا أنها غير كافية، وجدير بالذكر في هذا المجال أن بياجيه تخضع الجانب اللغوي للجانب المعرفي.

ولئن نظر بياجيه إلى اللغة من حيث إنها تنظيم قائم ضمن المجتمع يتيح لمن يكتسبه وسائل فكرية غنية فإنه، مع ذلك رأى أنها لا تكون شرطا كافيا لإكتساب العمليات الفكرية، فاللغة برأيه،تأتي بعد اكتساب الطفل القدرة على الترميز، ذلك أن الكلمات الأولى التي بامكان تمييزها عند الطفل تشبه الرموز التي يمكن قولها بالشيء ولا تكون تنظيما.[1]

تظهر أول كلمات سمة المحاكاة في الرمز، إذ تؤخذ من لغة الكبار وتحاكي الأشياء بصورة منعزلة،وتظهر تغير الرمز، يعكس ثبات الإشارة اللغوية فالرمز يشبه الشيء ظاهريا وهو مظهر ذاتي،في حين أن الإشارة اللغوية بالمقابل، مظهر اجتماعي وطابعها كيفي.

تبدأ رالمقدرة على تصور الواقع بواسطة الكلمات في المرحلة الحسية الحركية من نمو الطفل وتكون نمطا من التصور بواسطة الفعل، في نهاية هذه المرحلة يصبح التصور ممكنا في غياب الشيء أوالنموذج، فيتم بالتالي، التطور عند الطفل من الرمز إلى الإشارة الحقيقية في مفهومها الألسني، وفي هذا الصدد يقول بياجي: عندما نتحدث عن التصور، فإننا نتحدث بالنتيجة عن وحدة الدال الذي يتيح استدعاء المدلول الذي يؤمنه الفكر، ويشكل التأسيس الجماعي سنة، من هذه الزاوية.

العامل الأساسي في تكوين التصورات وتماسكها الاجتماعي، ولا يصبح بمقدور الطفل استعمال الإشارات اللفظية بشكل تام إلا تبعا لتقدم الذي يحصل في فكره...يبقى تفكير الطفل أشد رمزية بكثير من تفكيرنا، وذلك بالمعنى الذي يتعارض فيه الرمز مع الإشارة.

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 81.

إن اللغة في نظر بياجيه لها جذور نفسها التي هي اللعب الترميزي وتؤدي في البدء الدور الذي نفسه يؤدي اللعب الترميزي، فالطفل يقوم، منذ ما قبل ظهور اللغة بأشكال متنوعة من المحاكاة واللعب الترميزي، فيمتد مثلا، على الوسادة متظاهرا بالنوم في سرير أمه، ويتناول الأشياء، ويضفي عليها دلالة حيالية تابعة من خبراته، بحيث يستعمل الأشياء بوضعها رموزا دالة للأشياء أخرى، وهذه التصرفات تشير إلى اكتساب الطفل الوظيفية الترميزية، وبالرغم أن اللغة تكون في هذه المرحلة في طور النمو فإنها لا تشكل، بنظر بياجيه، مصدر هذا النشاط الترميزي.

1- النظرية التكوينية:

إن السلوك الكلامي الذي تتم ملاحظته خلال النمو اللغوي هو برأي بياجيه سلوك في حالة تكون دائم، وينشأ عن التفاعل بين الطفل وبيئة بحيث يساهم الطفل بصورة فعالة في مسار النمو،كما أنه يرتبط بالنمو ومراحله المختلفة، فهو ليس نموا لغويا فقط، بل هو ظاهرة معقدة ترتبط بمراحل التطور الذهني بشكل عام.

ترتسم العوامل الوراثية في النمو اللغوي وهذا النمو لا يمكن أن يعدل في اتجاهه كيفها اتفق،هذه العوامل الوراثية لا تظهر على هيئة بنى جاهزة ومعطاة من الأساس فما هو فطري بالضبط إنما هو دمر البنى ذاتها.

يتم اكتساب اللغة بناء على تنظيمات مختلفة نبدأ أولية، ثم يعاد تنظيمها وفق تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.[1]

تجدر الإشارة هنا إلى أن بياجيه حيث يتكلم على وجود تنظيمات داخلية فإنه لا يعني بالضرورة، المعنى نفسه الذي يعنيه "تشومسكي" وهو وجود نماذج للتركيب اللغوي أو قواعد لغوية عامة، بقدر ما يعني وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الحسية الحركية.

ولا تكلفي اللغة لتفسير الفكر وذلك لأن البنى التي تميز الفكر تمتد جذورها في الفعل وفي الأواليات الحسية، الحركية الأشد عمقا من الواقع اللغوي، إلا أنه من المؤكد من جهة أخرى أنه بقدر ما يقبح فيه بنى الفكر أكثر دقة، بقدر ما تصبح اللغة أكثر ضرورة لاكتمال تكون هذه البنى، توجد

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات اجتماعية تقنية مع مقارنة تراثية، ص 83.

إذا بين اللغة والفكر دائرة تكوينية بحيث يستند أحدهما بالضرروة إلى لآخر في تكوين متلائم وفعل متبادل إلا أن كليهما يتعلق في النهاية بالذكاء الذي يشكل حالة سابقة على اللغة ومستقلة عنها.

2- تمركز لغة الطفل على الذات:

يلاحظ "بياجه" أن لغة الطفل متمركزة بشكل عام على ذاته، فالطفل يتكلم لنفسه ولا يشعر بأية حاجة لتأثير على المتلقي أو لإعلامه بشيء ما، واللغة التي يستعملها الطفل لا يحتل فيها وظيفة إقامة الاتصال والوظيفة الندائية الامكان محدودا للغاية وذلك لأن لغة تتمحور حول الوظيفة التسييرية، فالطفل يتكلم لنفسه وكأنه يفكر بصوت عال، وفي المقابل هذه السنة المتمركزة على الذات، هناك اللغة المتسمة بالطابع الاجتماعي والتي تتمحور على الموقف وعلى المتلقي في أن معا والتي تقوم وظيفتها في عملية التواصل على الأوامر والطلب والتهديد، كما تقوم على تبادل الأسئلة والأجوبة.

يلاحظ بياجيه أن اللغة المتسمة بالطابع الاجتماعي تمثل نصف تعابير الطفل البالغ من عمره ثلاث سنوات، في حين تمثل اللغة المتمركزة على الذات أقل من ربع تعابير الطفل البالغ سبع سنوات.

ويرى أننا استعمال اللغة عند الطفل في المراحل الأولى من نموه اللغوي، يبكس تكوين المعرفي عنده ويترك الطابع المتمركز على الذات لهذا التكوين المعرفي مكانة شيئا فشيئا لعملية التدامج الاجتماعي.

تظهر إذا أبحاث بياجيه في المجال اللغة اهتمامه الأساسي بالتطور المعرفي، فهو يبحث في الواقع في اللغة عما يظهر سمات التفكير في مراحله المتعاقبة وهو بالذات لم يتخيل أبدا امكانية النمو اللغة بصورة مستعملة عن التطور المعرفي. [1]

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات اجتماعية تقنية مع مقارنة تراثية، ص 84.

الفصل الثاني: اكتساب اللغة في ظل النظرية المعرفية

المبحث الأول: البنيويين واكتساب اللغة

المبحث الثاني: الاكتساب عند التوليديين والتحويليين

المبحث الأول: البنيويين واكتساب اللغة

أولا: النظرية البنيوية اللسانية

البنيوية نظرية لسانية حديثة ظهرت في القرن 20م شهدت تحولات كبرى في مجال الدراسة العلمية، حيث كانت في أساسها نظرية في المعرفة تؤكد أهمية البناء في كل معرفة علمية وبدأ البحث في عملية التنظيم المنهجي والتعميم ضمن نظرية عرفت باللسانيات البنيوية التي ظهرت بمنهج مختلف عن المناهج السابقة التي سادت في القرن 19م.

وبذلك توسع البحث اللساني وتعددت فروع اللسانيات ومجالاتها وتميزت البنيوية في الدراسات اللغوية في الولايات المتحدة بسمات نوعية تجلت خاصة مع مدرس بلومفيد منذ العقد الرابع من هذا القرن حتى أصبحت تعريف في نفس الوقت بالمدرسة البنيوية والتوزيعية والوضعية.[1]

1- مفهوم البنيوية:

تشتق البنيوية وجودها الفكري والمنهجي من مفهوم البنية أصلا وعلى ضوء هذا المفهوم قد تعددت مفاهيمها في الشقين اللغوي والإصلاحي فهي المعاجم العربية نجدها قد عرفت كالتالي:

1-1- البنيوية لغتا: وهي البني تفيض الهدم، بني البناء، البناء بيتا وبناء مقصور وبنيانا وبنية وبناية وابتناه وبناه (والبناء: المبنى والجمع، أبنية، وبينيات، جمع، الجمع) والبنية والبنية ما بنيته، وهو البنى والبنى).[2]

1-2- البنيوية اصطلاحا: تعني البنيوية في معناها الواسع بدراسة ظواهر مختلفة كالمجتمعات والعقول واللغات، والأساطير، فتنظر إلى كل ظاهرة من هذه الظواهر بوصفها نظاما تاما أو كلا مترابطا أي بوصفها بنية.

فتدرسها من حيث تسن ترابطها الداخلي لا من حيث تعاقبها وتطورها التاريخيين كما تعني أيضا بدراسة الكيفية التي تؤثر بها بنى هذه الكيانات على طريقة قيامها بوظائفها.[3]

---

[1]- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونسية للنشر، تونس، ط1، 1986، ص 144.

[2]- ابن منظور، لسان العرب،ج4، القاهرة، ط جديدة، 1119هـ، باب الياء، ص 365.

[3]- ليونارد جاكسون، بؤس البنيوية (الأدب والنظرية البنيوية)، تر: ثائر ديب، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، دمشق، ط2، 2008، ص 47.

إما في معناها الضيق والمألوف، فالبنيوية محاولة للإيجاد نموذج لكل من بنية هذه الظواهر ووظيفتها على غرار النموذج البنيوي للغة، وهو النموذج الذي وضعته الألسنية في أوائل القرن العشرين، ففي حين عمل الفلاسفة وعلماء الاجتماع على دراسة اللغة من وجهات نظرهم المختلفة.

كما تعرف البنيوية عند هميسلاف «أن اللسانيات البنيوية يعني بها مجموعة من البحوث التي تقوم على فرضية يكون من المشروط علميا طبقا لها أن توصف اللغة باعتبارها جوهريا كيان مستقل من العلامات الداخلية أول أقل في كلمة لها بنية».[1]

ثانيا: مفاهيم البنيوية

1- النسق:

يتحدد هذا المفهوم في نظرتنا إلى البنية ككل وليس في نظراتنا إلى العناصر التي تتكون منها وبها البنية، ذلك أن البنية ليست مجموع العناصر، بل هي هذه العناصر بيما بينهض بينها من علاقات تنتظم في الحركة.[2]

النسق مجموعة من العناصر المترابطة التي تشكل كلا واحدا، حيث يفترض وجودها وجود علاقات بين عناصر النظام.

دي سوسير يعرف اللسان بوصفه "نسقا من العلامات" وذلك يعني بأن كل علامة تختص بعلاقات تقييمها مع ملامات أخرى.[3]

وفي ظل هذا القول فاللغة نظام من العلامات وكل علامة تختص بعلاقات ببعضها البعض حسب موقعها داخل البنية.

بحيث تأخذ العلاقات مظهرين هما:

أ- علاقات تركيبية: تختزل العلامات بموجب تسلسلها داخل خطية الخطاب ففي قولنا مثلا علم أحمر نجد أن العلامة أحمر معرفة عبر علاقاتها بالعلامة "علم" التي ترتبط بها دلالي فكلمة أحمر تدل

[1]- نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، الازاريطة، الإسكندرية، د.ط، 2000م، ص 303.

[2]- يمنى العيد، في معرفة النص دراسات في النقد الأدبي، منشورات الأفاق الجديدة، بيروت، ط3، 1975، ص 32.

[3]- ماري نوال غازي بريور، المصطلحات مفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، الجزائر، ط1، 2007، ص 106.

على نوعية تنطبق على موضوع العلم ومورفولوجيا فلورودت كلمة "علم" على صيغة الجمع "أعلام" فذلك يستوجب ورود كلمة "أحمر" على العينة نفسها وتركيبا "أحمر" هو صفة لكلمة علم.[1]

العلاقات التركيبية هي تلك العلاقات التي ينظر إليها من حيث هي مبنية على صفة اللغة الخطية تلك الصفة التي لا تقبل لفظ عنصرين في أن واحد.

ب- علاقات ترابطية: تشرف على وصل العلامة بالعلامات التي تقاسمها الخصوصيات نفسها ففي المثال السابق يمكن لكلمة "أحمر" أن ترتبط بالكلمات "أزرق وأخضر" بوصفها كلمات متضمنة المعنى باللون حيث يمكن أن تبدل بأولى فنقول علم أزرق علم أخضر.

إن قيمة العلامة أحمر معرفة إذ عبر امكانات ارتباط لها باسم معين من جهة وبتموجد نعوت أخرى سون داخل اللسان.

تقود فرضية إدراك اللسان بوصفه نسقا، إلى نتائج منهجية مهمة، حيث يمكن للدراسة اللسانية أن تجاوز حدود موضوع دراسة العلامات في ذاتها إلى دراسة العلاقات القائمة بين العلامات، ثمة إذ تقارب بين مفهوم النسق ومفهوم البنية فكلاهما ليستند إلى فكرة العلاقة.

يمكن في كون المصطلح الأول يشير إلى نمط خاص من الموضوعات إلا وهو اللسان (اللسان هو النسق) بينما يشير الثاني إلى خصوصية هذا الموضوع (يمتلك اللسان بنية محددة).

العلاقات الترابطية هي تلك العلاقات التي تحقق وظيفتها ضمن إدراك الترابط الذهني الحاصل بين العلامات اللغوية والعلامات التي يمكن أن تحل محلها.[2]

2- التزامن:

التزامن هو حركة العناصر في ما بينها في بنية تنظيم فيها العناصر في زمن واحد هو زمن نظامها، ويرتبطها، تزامن لما هو متكون وليس بما سيعير بنية، فإذا كان استمرار النظام يفترض استمرار بالبنية وثبات نسقها فإن التزامن يرتبط بهذا الثبات الذي يشكل حالة.[3]

[1]- ماري نوال غازي بريور، المصطلحات مفاتيح في اللسانيات، ص 106.

[2]- المرجع نفسه، ص 106.

[3]- يمنى العيد، في معرفة النص دراسات في النقد الأدبي، ص 33.

فإن التزامن يكون في زمن ثابت حيث يهتم بشكل البنية كما هي وليس بما هو خارج عنها،فصفة التزامن ترتبط بالآنية التي تدرس اللغة في زمن معين، فالثبات هي صفة التزامنية التي تهتم باستمرار البنية وثبات عناصرها فيما بينها.

3- الطابع اللاوعي للظواهر الآلية:

ويعني في التحليل البنيوي تفسير الحدث بالرجوع إلى حملة وجودة أي تفسيره على مستوى البنية فوجود الحدث في البنية تتسم بنسق من العلاقات وفق نظام معين له صفات الاستقرار بمعنى أنه محكوم في وجوده بعقلانية مستقلة عن وعي الإنسان وإرادته مرتبطة بالآلية الداخلية للبنية.[1]

إن التحليل البنيوي عند تفسيره للحدث اللغوي برجعه إلى علة وجوده أي وجوده مرتبط أساسا بعناصر البنية الداخلية حيث يستهدف التحليل إلى كشف عناصر البنية ودراسة هذه العناصر في نطاق العلاقة القائمة بينهما ليصل إلى ما يحكم هذه العلاقات وإن ما يجعلها تنبني في هذا النسق.

4- البنية والنظام:

من جملة المميزات التي أقرها "دي سويسر" عن وصفه للسان بصفته موضوع اللسانيات أنه بني على نظام أي أنه منظم تنظيما باطنيا محكما وعلى العالم اللساني أن يكشف أسرار هذه البنية، فكل كائنات الدنيا والظواهر المادية مبنية على وضع مخصوص يخصها دون سواها، فالطاولة بنية معينة مخصوصة للمواد الكيماوية المختلفة بنية خاصة بكل واحدة منها يعبر عنها برموز متداولة لدى علماء الكيمياء.[2]

البنية مفهوم علمي استطاع الإنسان أن يدرك به الأشياء والظواهر واستعمله لتفسيرها مثلما يقول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح البنية وسيلة من الوسائل لحصر الجزئيات ولولا البنية لما استطاع الإنسان أن يفكر بل لما استطاع أن يدرك الإدراك الحسي للظواهر والأمور التي حوله.

كما أن اللغة يدرس نظام الفقه واللغة نظام، من الأدلة وبعد ظهور دي سويسر تغيرت وجهة نظر العلماء إلى اللغة بعد أن كانت اللغة عبارة عن أصوات وكلمات حيث القدماء نظروا إليها نظرة تفكيكية، فدرسوا الحياة الكلمة وتطورها والقواعد التي تضبطها.

---

[1]- يمنى العيد، في معرفة النص دراسات في النقد الأدبي، ص 34.

[2]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006، ص 16.

أما سوسير فقد جعل اللغة قواعد نحوية، صرفية، دلالية تجمع بينهما علاقات تشكل لغة ونجده أيضا استعمل النظام بطريقة غير مباشرة، استعمل استعارات ليوضع من خلالها الوحدات ويشبهها بلعبة الشطرنج، إن العناصر لا قيمة لها بل في قواعد اللعبة التي تشكل لعبة الشطرنج.

4-1- تعريف البنية لغتا واصطلاحا:

يشير مفهوم البنية مسائل شديدة الاتساع وشديدة الابهام وأن كلمة بنية مشتقة أصلا من مفهوم البنيوية، لذا نجد قد تعددت مفاهيمها في الشقين اللغوي والاصطلاحي.

أ-البنية لغة:

تشقق كلمة بنية من الفعل الثلاثي (بنى) وتعني البناء أو طريقة وكذلك تدل على معنى التشييد والعمارة والكيفية التي تكون عليها البناء أو الكيفية التي شيد عليها.[1]

وتدل البنية في المعجم العربي لاروس على: (البيت، نشاءه وأقام جدرانه) الأرض أتام فيها البناء الكلمة، ألزم أخرها ضربا واحدا من سكون وحركة، وتدل كلمة بنية على معنى التشييد التي يكون عليها البناء لأن كلمة البنية في أصلها تحمل معنى المجموع والكل.[2]

ب- البنية اصطلاحا:

لقد واجه تحديد مصطلح البنية مجموعة من الاختلافات الناجمة عن تمظهرها وتجليها في أشكال متنوعة لا تسمح بتقديم قاسم مشترك لذا فإن بياجيه رأنا في كتابه البنيوية لإعطاء تعريف للبنيوية.

بحيث عرف البنية على أنها: البنية هي نظام تحويلات وتضامن البنية أو تفتنى بتفاعل قوانين التحويل الخاصة بها، والتي تؤدي إلى أي نتائج خارجية بالنسبة له باختصار فإن تصور البنية يشمل ثلاث أفكار أساسية فكرة كلية والتحويل وفكرة التنظيم الذاتي.[3]

ويقصد من هذا القول إن مفهوم البنية مرتبط بالنظام، لأن البنية ترتكز بحسب بياجيه على خاصيات الكمية والتحولات والضبط الذاتي، لذلك يلتقي المفهوم للبنية على مفهوم النظام لأن النظام يتبادر التأثير مع المحيط أما البنية ذات مظهر مغلق.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، بيروت، ط1، ص 72.

[2]- خليل الجر، المعجم العربي الحديث لاروس مادة بنى، مكتبة لاروس، باريس، د.ط، 1973، ص 252.

[3]- ليونارد جاكسون، بؤس البنيوية (الأدب والنظرية البنيوية)، ص 53.

والبنية بتقدير أولي مجموعة تحويلات نحوي على قوانين كمجموعة تبقى أو تعتني بلعبة التحويلات نفسها دون أن تتحدى حدودها أو أن تستعين بعناصر خارجية.[1]

ج- البنية والوظيفية:

يكاد أن يكون كل شيء في هذا العالم، سواء كان ماديا أو غير مادي مؤلفا من أجزاء تربط بينها بعض الروابط فهو إذا بنية، حتى كاس الماء له بنية، مع أن الماء في داخله قد لا تكون له بنية.

والحق أن البنيوي الحقيقي، بالمعنى الضيق أكثر تحديدا، بحيث يقول إن المجتمعات والأساطير "لها بنية لغة".

فالبنيوية تقوم على موضوعات مختلفة كالمجتمعات تبدي بنية اللغات البشرية وتؤدي وظائفها.[2]

ولكي نفهم الحركة البنيوية لابد من معرفة ما هي بنية اللغة ووظائفها، حيث من الواضح أن اللغة وظيفة فالفرنسية أو الألمانية مثلا: هي ما يستخدمه الناطق بالفرنسية أو الألمانية لكي يتصل مع ناطق أخر بالفرنسية أو الألمانية، كما أنها ما يستخدمانه لتفكير بواسطة أما بالنسبة للبنية فقد لا يتضح لأول وهلة أن اللغة بنية مع أن للجملة من تلك اللغة بنية جلية، إذ أن لها ترتيبا ثابتا مثلا فما أن تبدل ترتيب كلماتها حتى تتحول في الغالب إلى محض هراء، كما أن للكلمة أيضا بنية واضحة ومنه فنستنتج أن للغة بنية.[3]

النموذج البنيوي يطرح أنماطا كثيرة من الوصف إلى جانب الوصف البنيوي نجد الوصف الوظيفي.

4-2- خصائص البنية:

أ- كلية: وتعني هذه السمة خضوع العناصر التي تشكل أبنية لقوانين تميز المجموعة للمجموعة أوالكل ككل واحد.

ومن هذه الخاصية تنطلق البنيوية في نقدها للأدب من المسلمة القائمة بأن البنية تكتفي بذاتها،فالنص الأدبي مثلا هو البنية تتكون من عناصر وهذه العناصر تخضع للقوانين تركيبية تتعدى

[1]- جان بياجيه، البنيوية، تر: عارف مينمنه وبشير أوبري، منشودات عويدات، بيروت، باريس، ط4، 1985، ص 8.

[2]- ليونارد جاكسون، بؤس البنيوية (الأدب والنظرية البنيوية)، ص 63.

[3]- المرجع نفسه، ص 64.

دورها من حيث هي روابط تراكمية تشد أجزاء الكيان الأدبي بعضه إلى بعض، فهي تضيف على كل خصائص مغايرة لخصائص العناصر التي تتألف منها البعض.[1]

ب- الضبط والتنظيم الذاتي:

إن الميزة الأساسية للبنيات هي أنها تستطيع أن تضبط نفسها هذا الضبط الذاتي يؤدي إلى الحفاظ عليها وإلى نوع من الانغلاق وإذا بدأت بهاتين الحاصلتين فإنهما تعنيان أن التحويلات اللازمة لبنية معنية لا تؤدي إلى خارج حدودها ولكنها لا تولد إلى عناصر تنتمي دائما إلى البنية وتحافظ على قوانينها وهكذا حين تجمع أو تطرح مطلق معين صحيحين فتحصل دائما على إعداد صحيحة.[2]

والتنظيم الذاتي معناه أن التغير لا يؤدي إلى خلخلة البناء أو تداعيه فيما بعد بل لنظام القدرة على استيعاب الجديد دون خوف من انهياره.[3]

ج- القياس:

يقال أحيانا أن مفهوم البنية يسمح بإدخال القياس في الأنثولوجيا وقد نتجت هذه الفكرة عن استخدام صيغ رياضية، ذات مظهر مماثل في المؤلفات الحديثة، ويشير القياس في اللسانيات التعاقبية إلى ذلك المبدأ الذي ينظم النسق اللساني عبر استحداث أشكال تصاغ وفق شكل موجود سلفا،خاضع لانتظام معين.

لقد خلق التطور الصوتي للسان اللاتيني داخل اللسان الفرنسي جملة من الوقائع التي تدرك بوصفها وقائع غير نظامية وذلك بالنظر إلى مجموع النسق إذ يسعى القياس في هذا العدد إلى إلغائها فقد كان شائعا في فرنسا القديمة، مثلا التعاقب الصرفي حيث ظهرت الصيغة قياسا على الصيغة وذلك بدلا عن الصيغة.

لا تستطيع الأشكال القياسية فرض رفضها في كل الأحوال فكثيرا ما نحتفظ بالصيغ الغير نظامية من قبيل وكثيرا ما نعتبر الابتداعات القياسية في لغة الأطفال بوصفها صيغا "مخطوءة" كقولهم

---

[1]- ينظر: إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003، ص 9.

[2]- جان بياجيه، البنيوية، ص 11.

[3]- صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص 24.

مثلا "Jemourirai" بدلا قولهم "Je mourrai" وذلك لقياس على الصيغة "Je sourirai" "Jefinirei" أو غيرها من الصيغ.[1]

د- ايحاء وتعيين:

شهد هذا الزوج المفاهيمي تقلبا في التعريف من نظرية للأخرى، بعد أن أقترض من حقل المنطق ولعل القبول المتداول هو ذلك الذي يرى بأن بعد التعيين في أي وحدة مفرداتية يعني نمط الموضوعات التي ترتبط بها بشكل قادر وثابت عند أعمال معانيها أما الايحاءات فيقصد بها مجموع القيم الذاتية والمتغيرة التي تكتسبها المفردة عبر مختلف استعمالاتها.

إذ نجد إن كلا من المفردتين أعمى وكفيف تقودان إلى التعيين تفسه، بيد أنهما يضمنان ايحاءات مختلفة فقولنا "أعمى" في الاستعمال الإداري الحالي يظل أقل حدة من قولنا "كفيف" بيد أنه يمكننا أن نجد في كلمة "أعمى" بعض من معاني التحذلق أو النفاق.[2]

هـ- تعاقبية تزامنية:

يتطور اللسان عبر الزمن فاللسان الفرنسي الذي تتحدث به اليوم يختلف تماما عن اللسان اللاتيني وعلى اللسان روبلي.

تنطلق دراسة اللسان من منظورين متباينين، أما بوصف تطور جملة من الواقع ضمن حقبة زمنية محددة (تعاقبيا) أما بدراسة حالة اللسان في لحظة محددة المنظر (تزامني).

إن اهتمامنا مثلا بدراسة الأدوات في اللسان ضمن منظور تعاقبي تعني الثبات الكيفية التي اشتقت بها الأداة من اسم الإشارة إن اهتمامنا بدراسة النسق تزامنيا يعني أن تدرس الصيغ بطريقة تبرز من خلالها الخصوصيات التركيبية والدلالية، فاللسانيات التزامنية تختلف عن اللسانيات التعاقبية منهجا وموضوعا.[3]

[1]- ماري نوال غازي بريور، المصطلحات مفاتيح في اللسانيات، ص 19.

[2]- المرجع نفسه، ص 41.

[3]- المرجع نفسه، ص 46-47.

إن المقاربة التزامنية لا تعني بالضرورة دراسة اللسان، ويمكننا أن ننجز دراسة تزامنية للأسماء الإشارة في القرن 13م، أو ليضع نصب القول في اللسان الكلاسيكي فالتزامنية تعني ببساطة دراسة النسق في لحظة معينة باستقلالية عن تطوراته القبلية أو البعدية.[1]

و- تركيبات:

تعد التركيبات فرعا من النظرية اللسانية وهي تعني بوصف القواعد الانتظامية لوحدات اللسان عن تأليف الجمل.

تختلف مضامين التركيبات ومناهجها من إطار نظري لأخر ويمكننا أن نكتفي إذا بإشارة إلى المجالات التي تختص التركيبات بدراستها.

- الوظائف: (فاعل، مفعول، الفعل، ظروف...) المحددة للبنية جملة بسيطة.
- البنى المختلفة للأنماط المجموعات المؤلفة للجملة: مج إ، مج ف، مج ن وغيرها.
- النماذج المختلفة للانتظام الجمل المركبة انطلاقا من جمل بسيطة، ترتبط التركيبات بكل الفروع النظرية اللسانية الأخرى، كما تؤكد ذلك الأمثلة الآتية فالتنغيم مثلا: يرتبط بالتركيبات والصوتيات على حد سواء (إذ نجد بأن الجملة الاستفهامية تقوم أساسا على تنظيم خاص) وكذلك البنية التركيبية للمجموعة الفعلية التي لا تستقل عن التحليل الدلالي للأفعال (فالفعل "يأثر" مثلا لا يندرج بالضرورة ضمن البنية نفسها للفعل "يجري" طالما أن معنى الأول يقتضي على عكس الأول مفعولا به) وينطبق الأمر نفسه على المورنولجيات الفعلية، التي ترتبط بالبنية التركيبية (فصيغة الجملة المبنية للمجهول في اللسان الفرنسي، تضم شكلا خاصا للفعل، وهي تتضمن فعل الكينونة "être" واسم المفعول لذلك ثمة عدد من علماء اللسان ممن يقررون بأن التركيبات تؤلف فرعا أساسيا في وصف اللسان.[2]

ز- الفونيم:

يرى دي سوسير وهو صاحب مثل الاتجاه بل هو مؤسسة أن من أجل الوقوف على الفونيم لتحديده وتعريفه لابد من النظر إلى ثنائية المتمثلة في كونه حدثا منطوقا أولا ومسموعا ثانيا هذه الثنائية للفونيم لا يمكن التغاضي عنها عند تعريف الفونيم، فالفونيم باعتباره حدث منطوق، لا يستقل بوجوده العضوي النطقي، عن الأثر السمعي الذي يحدثه عند المتلقي ذلك أننا عندما نسمع

[1]- ماري نوال غازي بريور، المصطلحات مفاتيح في اللسانيات، ص 46-47.

[2]- المرجع نفسه، ص 104-105.

كلاما فإننا ندرك إن كان الصوت ما ينطق بصفاته التي تمثله أم لا، فإذا أحسسنا بتوافق هذه الصفات، المنطوقة مع ما هو مألوف من سماعنا له، كان الصوت المسموع ممثلا للفونيم نفسه.

الفونيم هو الحدث اللغوي المنطوق على نحو ما، المسموع على النحو المألوف، لدى بناء الجماعة اللغوية الوحدات، بحيث لا تخفي موارد السياق شيئا من خصائصه هذه الصياغة في نظري أدق بحيث لا تخفي موارد السياق شيئا من خصائصه لتميز بين الفونيم الذي يظهر بخصائصه النطقية والسمعية والألوفون هو في الحقيقة النطقية والسمعية تحول عن بعض هذه الخصائص.[1]

ح- المورفيم:

اختلف العلماء في تعريف المورفيم ربما كان أقرب تعريف له يمكن إجماله في أن المورفيم هو الوحدة العرصرفية الدنيا الدالة على معنى بحيث أن تغييرها يغير المعنى.

وكما رأينا في الفونيم الذي يجد سببه إلى التنوع في النطق والاستعمال، فإن المورفيم هو الأخر يجد سبيله إلى ذلك ويسمى كذلك واحد من تنوعاته الومورف.[2]

ومن هنا يجب الحكم على دلالة التعريف المذكور أعلاه على التفكير أولا هما: أن الكلمة قد تتغير بنيتها ولا نطقها ومع ذلك تكون مورفيما مخالفا لمورفيم أخر تؤديه الكلمة نفسها، وأن اختلاف معنى الكلمة من سياق لأخر هو الذي يحكم تحديد المورفيم إلى درجة أن التغيير النطقي وحده في الكلمة الواحدة لا يكفي في تغيير الفونيم، يمثل المورفيم الوحدات المتضخمة لشقي الدال والمدلول.[3]

ثالثا: نظرية سوسير

1- نظريته البنيوية:

تعتبر أبحاث دي سوسير من 1906-1911 أهم الدراسات اللسانية البنيوية إذ أنه كان أول من دعا إلى دراسة اللغة في ذاتها دراسة وصفية تبحث في نظامها وقوانينها، دونما الاهتمام بجوانبها التاريخية التطورية الزمانية، فاللغة ليست مجرد ألة مادية صوتية بل إنها نظام (staucture) بل له كنز لغوي مشترك بين الجماعات اللغوية المنتمية لرقع جغرافية تتحقق استمرارية اللغة وحركيتها إن

[1]- سمير شريف إستيتية، اللسانيات المجال، الوظيفة، والمنهج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، ط1، 1429هـ-2008م، ص 67.

[2]- المرجع نفسه، ص 67.

[3]- ماري نوال غازي بريور، المصطلحات مفاتيح في اللسانيات، ص 72-73.

الهدف الأساسي لنظرية البنيوية هو دراسة اللغة موضوع اللسانيات في ذاتها ولذاتها، أي دراستها دراسة وصفية آلية.[1]

العنصر الأساسي في نظرية سويسر الذي تمثل الشخصية الرئيسية فهو قصوره اللغة بوصفها نظاما بنيويا بشكل أساسا لكل استخدام لغوي أو لكل كلام سواء كان نطقا أو كتابة وكذلك عنصر لعلاقة الاعتباطية في جوهرها بين أصوات اللغة والمفاهيم التي تعبر عنها.

وذلك ما يدعو دي سويسر اعتباطية المدلول فضلا عن عناصر أخرى تشتمل على التمييز بين الدراسة التاريخية (التزمنية) اللغة وتبدلها والدراسة (التزامنية) لبنيتها الداخلية في لحظة محدودة.[2]

والتمييز بين المحور التركيبي للغة وهو المحور الذي تتم بواسطته سلسلة الدواليل* أخرى كثيرة ليست حاضرة والتمييز بين نظامي التقابل بين الأصوات والتقابل بين المفاهيم، الأمر الذي يساعد على الحد من اعتباطية الدالول ولقد مارس هذا النموذج دي سوسير في دراسة اللغة تأثيرا هائلا على ألسنية النصف الأول من القرن العشرين.

2- ثنائيته: تتمثل الأفكار الجديدة لدى دي سوسير في مجموعة من المسائل الثنائية، وهي ظاهرة في ثنايا محاضراته وهي كما يلي:

2-1- اللسان والكلام:

يرتبط دي سوسير بتأكيد النحاة الجدد الزائد على ما هو ظاهري وتاريخي الذي لا يعني بالنسبة له باللغة بوصفها لسانا بل نظاما، أنه لا يهم دي سوسير سوى هذا النظام على وجه التحديد لأن اللسان اللغة المعنية بالنسبة له، نظام من العلامات نظام لا يحيزه إلا نسقه الخاص ولا يفهم هذا النظام بالنسبة له بلا شك دون وجوب دراسة ظواهر غير اللغوية.[3]

---

[1]- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث لترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 9.

[2]- ليونارد جاكسون، بؤس البنيوية (الأدب والنظرية البنيوية)، ص 27.

* الدوليل: جمع دالول sign فبخلاف ما هو شائع لم أضع كلمة علامة أو إشارة مقابل كلمة انجليزية sign بل تعاملت معها ومع اشتقاقها على النحو التالي sign دالول فهو كما تقول النظرية اللسنية اجتماع دال sign fier والمدلول sign fied فهو دلالة وتدليل على التوالي، وكذلك في محاولة لمحافظة على الجذر المشترك بين هذه الكلمات وكذلك الاحتفاظ بكلمة علامة لمقابل كلمة الانجليزية marl.

[3]- جوهارد هلبش، تاريخ علم اللغة الحديث، تر: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص 68.

يطلق دي سوسير على هذا النظام اللغة (Langue) في مقابل (parole) كلام ويتحصل من كليهما بالنسبة له، اللغة الإنسانية (language) (كلام إنساني).

يشير سوسير إلى ضرورة التمييز بين النظام اللغوي والتكلم باللغة واكتسابها وذلك ضمن حقل الفعالية الألسنية الكامل (اللسان).

وقد تحدث دي سوسير عن العلاقة العملية الوثيقة والتمايز المنطقي المطلق بين اللسان أي (بنية اللغة) والكلام (أي تكلم اللغة).

فمن حيث العلاقة بين الاثنين يكفي القول أن المرء يتكلم بلغة ما أما التمايز بينهما يمكن التوصل إليه بسهولة حين تنظر إلى الفارق بين الخطابات التي ألقاها الفكر واللغة.[1]

إن اللسان هو الذي يهتم بالنظام الداخلي للغة ليكشف عن قوانينه وأصوله، وأما المعرفة بالعوامل السياسية والحضارية تعد ثانوية، ذلك لأنها لا تضيف جديد للدرس اللساني البنيوي.

ولا تنقص لشيء من قيمة النظام اللغوي، ولقد أكد دي سويسر هذا الطرح من خلال لعبة الشطرنج، فمعرفة اللاعب لتاريخ هذه اللعبة وأصولها الفارسية وتطوراتها وكيفيات انتقالها حتى وصولها إلى أوروبا لا يفيده (أي اللاعب) في ممارسة اللعبة والتمكن منها ومن شروطها.[2]

فكل قطعة شطرنج يمكن أن تكون مختلفة من الناحية الظاهرية اختلافا ما حين يتفق اللاعبون على هذا الشكل الخارجي وحين لا يخلون بقواعد اللعبة الداخلية.

ومن هذا نستنتج أن النظر إلى اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها هو الموضوع الوحيد لعلم اللغة هي نظام بنية لدي سوسير، إذ يوجد نظام اللغة مستقلا عن الأفراد الذين يحققون في الاستعمال اللغوي المحدد امكانيات النظام.[3]

ومفهوم اللسان أساسي بالنسبة للبنيوية الأدبية بل إن البنيوية الأدبية تنشأ من توسيع هذا المفهوم توسيعا قائما على القياس، غير أن ثمة تمايزا مهما ينبغي الإشارة إليه فأدب بوصفه فنا قائما على المحاكاة باستخدام اللغة كوسيط ينتفع بكثير من الخصائص.

---

[1]- ليونارد جاكسون، بؤس البنيوية (الأدب والنظرية البنيوية)، ص 75.

[2]- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 10.

[3]- جوهارد هلبش، تاريخ علم اللغة الحديث، ص 69.

إن التأكيد على مفهوم اللسان والكلام المختلفين وتحليل العلاقة بينهما كان أمرا مثيرا إلى أبعد حد بالنسبة للعلم الألسني ولابد من إحكام تلك المبادئ التي تنطوي عليها ربط هاتين المقولتين أي المعيار القائم وحالات النطق الفردية عند تطبيقها على الأدب ففي هذه الحالة لا يمكن دراسة النطق الفردي دون الرجوع إلى المعايير القائمة المرجوة.

وبهذا فإن اللسان بفضل نظامه الداخلي يستطيع أن يؤدي الوظيفة التي وضع من أجلها وهي وظيفة التبليغ والهدف اللساني فقد بات الكشف عن نواحي هذا النظام، استخراج البنية التي تقوم عليها كافة الألسنة البشرية.[1]

2-2- التزامنية والتعاقبية:

نجم عن فكرة النظام في اللغة بالنسبة لدي سوسير ضرورة التمييز بين علم اللغة التزامني وعلم اللغة التعاقبي تمييزا صارما، إذ يعد تزامنيا (وصفيا) كل ما يتعلق بالجانب الثابت في علمنا وتعاقبيا كل ما يتصل بعمليات التطور، وكذلك ينبغي أن تصف التزامنية حال اللغة وتتصف التعاقبية مرحلة التطور على الرغم من أنه قد استعملها ديتريش قبل دي سوسير مشاعا في علم اللغة من خلال دي سوسير، وهما ليس متطابقين تطابقا تاما مع الثنائية المفهومية تاريخي، وصفي.

إن الدراسة الزمانية تهتم بتعاقب الأزمنة للأجل الكشف عن التطورات التي تخلق اللغة، لذلك فهي أشبه بالمحور العمودي.[2]

في حين يهمل المنهج الوصفي هذه الجوانب التعاصرية إذ أنه يرتكز الباحث الألسني اهتمامه على وصف جوهر اللغة وشكلها أي أنه يصف لنظامها الداخلي.

لذلك دعى دي سويسر للإخراج التحليل التاريخي عن الدراسات اللسانية والاهتمام فقط بتتبع الأصول الأولى للغات.[3]

فالوصف اللغوي وتعميم العطيات اللغوية لا يصبح ممكنا إلا حين نفعل بين الحالة الآتية والراهنة للغة بين نشوء اللغة وتطورها وتحولاتها.[4]

---

[1]- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 16.

[2]- جوهارد هلبش، تاريخ علم اللغة الحديث، ص 70.

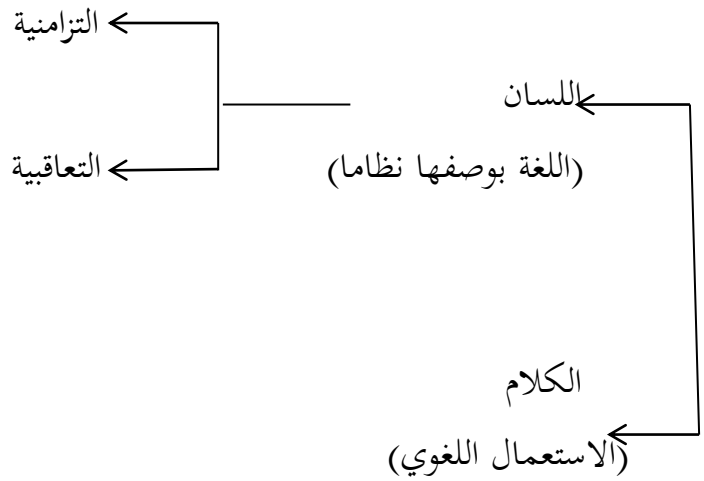
[3]- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 10.

[4]- ميشال زكريا، علم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1983، ص 146.

ويتعارض علم اللغة التزامني مع علم اللغة التعاقبي لدى دي سوسير تعارضا كليا تتعارضهما لا يحيز أن يعني أو يتوسط فيه.

ترتبط التزامنية والتعاقبية إرتباطا وثيقا فالتزامنية قيمة موقعية داخل تواصل زمني تعاقبي ومن جهة أخرى التعاقبية هي مجموعة من التزامنات.

لقد أضفى دي سوسير بعد أن فرق بين اللغة والكلام التفريق الثاني في مايلي:



لقد أضفى دي سوسير على التفريق بين التزامنية والتعاقبية تأكيدا محددا فقدم التزامنية على التعاقبية لأن البحث اللغوي أنذاك قد خصص التعاقبية وحدها تقريبا، من ثم فقد حلل اللغة إلى جزئياتها وتحولاتها بدلا من أن يدركها بوصفها.

ولإنها بالنسبة بجمهور المتكلمين الواقعي الحقيقي والوحيد على النحو ذاته يكون الأمر بالنسبة للباحث اللغوي لم يعد من المكن إدراك اللغة ذاتها انطلاقا من وجهة النظر التعاقبية، بل هي سلسلة من الواقع التي تشترك في تشكيلها وبذلك تسوغ الطبيعة النظام في اللغة عملية النظر اللغوي التزامني والنظر اللغوي التعاقبي.[1]

2-3- الدال والمدلول:

إن اللساني لا يهتم بالمرجوع (المدلول عليه) (الموجود في الواقع أي Le Referant) والذي يحيل إلى العنصر المحسوس المادي، بل أن اهتمامه منصب على المدلول (المفهوم) وعليه الدليل اللساني

[1]- ميشال زكريا، علم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام، ص 146.

عند دي سوسير (Le singe linguistigue) ما ربط بين المدلول (المفهوم) والصورة الصوتية التي يشير إليه.

إن الدليل اللساني عند دي سوسير يتكون من:

أ- الدال (Le signfiant): وهو مجموعة الأصوات القابلة للتقطيع أي الصورة الصوتية.

ب- المدلول (Le singnifie): وهو المفهوم أو المعنى الذي يشير للدال.[1]

هناك مفهوم يريد المتكلم إيصاله إلى المتلقي، فلنسمه المرجع أو المدلول عليه ثم يقوم المتكلم باستشارة معلوماته المخزنة في ذاكرته أي يقوم بتشكيل نظامه اللغوي الذاتي ذي الطابع الداخلي لأجل اختيار المفهوم (أي المدلول) المطابق لذلك المرجع.

ثم يربط المدلول بالصورة الصوتية المادية المجانسة له رأي المفهوم والتي ورثها من مجتمعه أي من التمثيل الثقافي الحضاري المخزون في ذاكرة الجماعة الناطقة فالدليل اللغوي إذ إلا يصل بين لمدلول عليه ولفظه ولا المدلول عليه والمفهوم بل إنه يربط بين الصورة الذهنية للشيء المادي (أي المرجع) وما يقابلها من أصوات فهذه الصورة الصوتية ليست هي الصوت المادي، لأنه شيء فيزيائي محض، بل انطباع هذا الصوت في النفس والصورة الصادرة عما تشاهده حواسنا، فالدليل اللغوي إذا كيان نفساني ذو وجهين.[2]

2-4- الشكل والمادة:

المادة الصوتية ليست أكثر ثبوتا وصلابة، إذ ليست في المستوى الصوتي أيضا وحدات مضبوطة الحدود بنية العالم محددة سلفا، ومن الخطأ أن تعتبر سلسلة من الأصوات في حد ذاته قالبا بل هي مادة مهمة ابهام الأفكار المجردة، والدليل على كذلك أن المادة الصوتية لا تقطع بنفس الطريقة في جميع اللغات وعن طريق اللغة تتشكل هاتان المادتان الصوت والفكر بطريقة يستحيل الفعل فيها بين هذين المادتين فمثلهما كمثل الموجات التي تحدث عن اتصال المواد.[3]

إن الأفكار موجودة في الذهن والأصوات في الخارج، وهذه الأفكار تنظمها اللغة في الذهن لتخرج إلى الوجود على شكل أصوات.

---

[1]- ميشال زكريا، علم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام، ص 182.

[2]- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص 13.

[3]- بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات باجي مختار، عنابة، الجزائر، د.ط، 2006، ص 90.

2-5- العلاقات السياقية والعلاقات الترابطية:

الاستبدال عبارة عن مجموعة الألفاظ التي يمكن لمستعمل اللغة أن يأتي بها في كل نقطة سلسلة الكلام، فكل لفظة يمكن أن تعوض فيها بالأخرى بما يسمى بمحور الاختبار والعلاقات الاستبدالية (paradimatique) هي علاقات تتعلق بتركيب الوحدات اللسانية التي اختارها المتكلم.

وبوصفها حسب نظام معين فهي من مشمولات محور التوزيع حيث العلاقات التي تربط الوحدات اللغوية نوعان العلاقات الجدولية أو الاستبدالية والعلاقات السياقية أو الترابطية فالاستبدال يتمثل في مجموعة الألفاظ التي يمكن للمستعمل اللغة أن يأتي بلفظ منها في كل نقطة من نقاط سلسلة الكلام.[1]

الاستبدال هو تنظيم العلاقات في أذهان المتكلم، وتعني إمكانية استبدال عنصر بعنصر أخر وله صيغ محددة، مثلا كقولنا هذا الكتاب نافع يمكن استبدال الكتاب بالقاموس فنقول هذا القاموس نافع.[2]

أما العلاقات السياقية فهي تحدد الوحدات المتواجدة داخل ملفوظ معين واحد فهي تتعلق إذن بتركيب الوحدات السياقية التي تختارها المتكلم بوصفها حسب نظام معين.[3]

فالعلاقات السياقية تختص بتأليف العناصر في أشكال وجمل لدخل النظام اللغوي حيث هناك تسلسل الكلمات على مستوى العلاقات التركيبية النحوية، مثل قولنا راجع الطالب دروسه، ستدرج الكلمات على تسلسلها على النحو التالي:

راجع + الطالب + دروسه.

---

[1]- مرابط سهام، مولاي حسن صونية، مسار النظرية البنيوية وأثرها على الدرس اللساني الحديث من خلال كتاب مدخل لتحليل البنيوي للقصص لرولات بارت، تر: منذر عياشي، مذكرة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، تخصص علوم اللسان، جامعة عبد الرحمن مسيرة، بجاية، كلية الأدب واللغات، 2016-2017، ص 38.

[2]- المرجع نفسه، ص 38.

[3]- نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص 23.

المبحث الثاني: الاكتساب عند التوليديين والتحويليين

أولا: القواعد التوليدية والتحويلية

إنّ تنظيم القواعد الذي يقرن الأصوات اللغوية بالدلالات الفكرية والكامن ضمن الكفاية اللغوية، هو، إذا، ما ندعوه بالقواعد التوليدية والتحويلية، وتنظر إلى هذا التنظيم نظرتنا إلى أولية بمقدورها توليد جمل اللغة أو تعدادها ففي الواقع يرتبط تفسير الجملة الدلالي ببعض الشروط الشكلية التي تؤلف تراكيب اللغة أو بمجموعة الروابط المجرّدة التي تلعب دور الوساطة بين التمثيل الدلالي وبين التمثيل الصوتي ومن هذه الزاوية، بالذات ندرس التراكيب النحوية من منظار شكلي.

تلتزم الألسنية التوليدية والتحويلية بوضع وصف بنياني يعطي جميع المعلومات عن الجمل، عبر القواعد ذاتها التي تولدها، فيكون هذا الوصف البنياني بمثابة تحليل لهذه الجمل، فيميزّ في آن واحد الجمل الأصولية من الجمل الغير الأصولية بمعنى آخر.

تتضمن لائحة غير متناهية من التراكيب الشكلية التي تكون جملة اللغة شرط أن لا تحتوي هذه اللائحة على جمل ليست من جمل اللغة.

ولابد من أن نتساءل، هنا، عن الشكل الذي تتخذه هذه القواعد، وقبل الجواب عن تساؤلنا هذا، لابد من أن نعرّف بالقواعد التوليدية وبالقاعدة التحويلية.

1- القاعدة التوليدية:

قلنا إن القواعد التوليدية والتحويلية تهتم مباشرة بأوالية اللغة التي تتيح للإنسان أن ينتج، جملة اللغة كلها، وعملية الإنتاج هذه منوطة، في الأساس، بالقواعد التوليدية القائمة ضمن الكفاية اللغوية والتي تؤدي، في حال العمل بها، إلى انتاج الجمل التي بالإمكان استعمالها في اللغة أوالى تعدادها.

تعتبر القواعد التوليدية، إذا، جزءا من جهاز توليد الجمل، وينحصر مفهوم التوليد بعملية ضبط كل الجمل التي يحتمل وجودها في اللغة وتشيتها.[1]

تتخذ القاعدة التوليدية شكل قاعدة إعادّة الكتابة أي أنها تعيد كتابة رمز يشير إلى عنصر معين من عناصر الكلام، برمز آخر أو بعدّة رموز أخرى، ومن السهل فهم هذا النوع من القواعد فجوازا اشتمال الجملة، مثلا، على ركن فعلي مؤلف من فعل وفاعل، مفعول به يتمثل بالقاعدة التالية:

[1]- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط2، 1406هـ-1988م، ص 12-13.

ركن فعلي ← فعل + ركن اسمي ← ركن اسمي

(فاعل) (مفعول به)

نقرأ السهم بوصفه تعليمة تقتضي بإعادّة كتابة الرمز الواقع إلى اليمين بواسطة الرموز المتتابعة الواقعة إلى اليسار، ويمكننا، على النسق نفسه، استبدال ركن اسمي، مثلا، بتتابع، رموز وبواسطة القاعدة التالية:

ركن اسمي ← تعريف + اسم

ويتم اعادّة، استبدال كل رمز بالعناصر الواقعة إلى اليسار، بالتدرج إلى أن تتم اشتقاق الجملة.

2- التحويل:

يقوم مفهوم التحويل على الملاحظة التالية: توجد في اللغة جملة يرتبط بعضها ببعض بصورة وثيقة، ولا يمكننا من خلال دراسة عناصرها فقط، أن نلحظ الصلة القائمة بينهما.

(أ): أكل الرجل التفاحة.

(ب): الرجل أكل التفاحة.

(ج): التفاحة أكلها الرجل.

لابد لنا، لكي نفسر العلاقة القائمة بين هذه الجمل، من مفهوم ينتج لنا أن نبحث في علاقة الجمل بعضها ببعض، ويسمع بأن تعيد تركيب عناصرها.

يصلح مفهوم التحويل في هذا المجال إذ ينص على إمكانية تحويل جملة معينة إلى جملة أخرى واعتماد مستوى أعمق من المستوى الظاهر في الكلام، وبإمكان مفهوم التحويل أن يكشف أيضا المعاني الضمنية العائدة للجمل، نقول، مثلا، فيما يخص بالجمل (أ)، (ج) إن الجملتين (ب) و(ج) جملتان متحولتان من الجملة (أ) بواسطة إجراء تحويل ينقل الاسم "الرجل" في (ب)، والتفاحة في (ج) فيضعه في موقع ابتداء الكلام ويجري بعض التعديلات في (أ)، إذ يترك ضميرا في المكان الذي كان يحتله الاسم الخاضع لهذا التحويل كما نلاحظ في (ب) وفي (ج) إذا، يعتمد مفهوم التحويل عندما تفيد أكثر من جملة واحدة المعنى ذاته، بالرغم في تباين تراكيبها، فنقول إنّ الجمل هذه متحولة من جملة واحدة موجودّة في مستوى البنية العميقة.[1]

[1]- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص 13-14.

وعليه فإن التحويل آلية من آليات التي وظفها تشومسكي في مدونته اللسانية وقد استعاره من أستاذه "هاريس" مثلما استعاره منه الرموز الجبرية، وهو موكول له مهمة ربط البنى العميقة بالبنى السطحية، وعلى هذا الأساس تم التفرقة وكشف النقاب على أن التوليد يدل على الجانب الإبداعي في اللغة، أي القدرة التي يمتلكها كل إنسان لتكوين وفهم عدد لا متناهي من الجمل، في حين التحويل ناقل للبنى العميقة إلى البنى المتوسطة وسطحية، وإن اقتضى الأمر أكثر من عملية التحويل.

وسرفي تفضيل تشومسكي للنحو التحويلي، على غيره، أن القواعد التحويلية، تعكس حد من أصحاب اللغة أفضل من غيرها من القواعد، وتولد عددا لا حصر له من الجمل وتولي اهتماما كبيرا بالمعنى أكثر مما توليه قواعد نحو بنية العبارات، وتزيل اللبس التركيبي الذي وقعت فيه القواعد السابقة.[1]

3- التوليد:

القواعد التوليدية (Générative grammar) هي نظام من القوانين تتعهد وصف تركيب جملة لغة بطريقة غاية في الوضوح (Explicitness) وهذا الوضوح هو ال الرئيسية لمثل هذه القواعد.

وقد أشار الدكتور محمد علي الخولي لا يقصد بالتوليد هو انتاج المادي للجمل، بل يقصد به أن يكون للقواعد القدرة الذاتية على تمييز الجمل الصحيحة من سواها.[2]

ثانيا: الإجراء التوليدي والتحويلي

يرتبط هذا الإجراء في الثقافة اللسانية المعاصرة بالباحث اللساني الأمريكي تشومسكي (Chomosky) الذي وطئ السيل المتوخى لهذا الإجراء، وكان ذلك بحرصه الشديد على الدقة في استخدام المنهج العلمي بالتحكم في أدواته ومفاهيمه، فتنتج عن هذا الاهتمام رصيد معرفي يمكن للباحث في حقل اللسانيات أن يعول عليه كثير في استكشاف طبيعة اللغة الإنسانية بوصفها مظهرا عقليا يعكس القدرات العقلية لدى الإنسان في أصفى صورها ويبتدى ذلك بخاصة في الإبداع المتجدد للنظام التواصلي، وتلك خاصية يتميز بها الإنسان عمّا سواه من الكائنات الأخرى.

[1]- مختاري درقاوي، نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، قسم الأدب والفلسفة، العدد 13، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، جانفي 2015، ص 8.

[2]- عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، د.ط، 1979، ص 119.

يعد الإجراء التوليدي ثورة عميقة داخل الإجراء التوزيعي نفسه، فكانت الإرهاصات الأولى لهذا التجديد الداخلي قد بدأت بالفعل في مرحلتها الجنينية مع جهود الباحث اللسان "هاريس" (Harris) في فترة مبكرة جدا، وهو قطب من أقطاب المدرسة التوزيعية فالمحاولات التي قام بها "هاريس" تبدوا ناقصة عندما أغلقت الجانب الدلالي إلاّ أنها كانت كافية مؤقتا لإيجاد أرضية أولية يمكن أن تكون قاعدة نظرية وإجرائية لمنوال جديد.

ومن هنا فإن نظرة واحدة إلى الزخم العلمي الذي ظهر في هذه الحقبة التحويلية في عصر الدراسة اللسانية، تهدي إلى أن تشومسكي كان له الفضل الكبير في إحداث القطيعة المنهجية، وذلك أمر واضح لا يماري فيه و يرد، إذا كان للمفاهيم اللسانية التي جاء بها دور بارز في وضع منهجية خاصة لتحليل البنى اللغوية.

بدأ المنهج المميز للإجراء التوليدي التحويلي منذ أن نشر تشومسكي كتابه الأول البنى التركيبية (Structuresyntasciques) عام 1957، إذ إنه بحكم تأثره بالنزعة التوزيعية بوصفه تلميذا لهاريس، كانت كتابته الأولى تتجاوز الإطار النظري لهذا الاتجاه، لكن بعد نشر كتابه المشار إليه سالفا، بدأت مفاهيم التوزيعية تتراجع عن الصدارة لتحل محل المفاهيم الجديدة، ثم كان كتابه "أوجه الفطرية التركيبية (Aspects de le theoriesytacique) الذي أصدره عام 1965 صورة نهائية للنظرية التوليدية والتحويلية والتحديات التي طرحتها في مجال تطبيقها.

لقد حاول تشومسكي التعامل مع الظاهرة اللغوية من أجل تأسيس نظرية لسانية تملك الشرعية المعرفية لأن تكون بديلا جديدا يفي بمتطلبات الدال والمدلول على حد سواء، وتلك خاصية تميز النظرية التوليدية والتحويلية من الاتجاه التوزيعي الذي أبعد من اهتماماته الجانب الدلالي تحت تأثير النزعة السلوكية التي تعول على الجانب الشكلي دون سواه.

ولذلك فإنّ محاولة تشومسكي في هذا المجال كانت مفارقة منهجية في الواقع، مفارقة بين النزعة العقلانية والنزعة التجريبية، من حيث كونه أعاد الاعتبار للطابع العقلي للغة، ويؤسس هذا النحو المنهجي على النزعة العقلانية في الفلسفة الديكارتية، وقد أفرد كتابا خاصا للسانيات الديكارتية ثم استثمر هذا الإرث الفلسفي في دحض الفكر السلوكي والنزعة التجريبية حول الفكر الإنساني. [1]

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 23-24.

يرفض تشومسكي منذ البدء الوصف القائم على الملاحظة الشكلية للظاهرة اللغوية، لأن التحليل العلمي للحدث اللغوي ليس بوصف خارجي، لما كان قد تلفظ به المتكلم فحسب، وإنما هو تعليل العمليات الذهنية التي بواسطتها يمكن للإنسان أن يتكلم بجمل جديدة.[1]

ومن هذا التصور استطاعت النظرية التوليدية والتحويلية أن تحول البحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي إلى منهج عقلي غايته استكشاف الكفاية التي يمتلكها المتكلم المستمع والسعي من أجل تعليل الآلية الكامنة وراء بناء الجمل لأن البنى التركيبية للغات الإنسانية تنشأ من الخصائص النظرية للفكر الإنساني، ومن ههنا أصبحت الجملة قطب الرحى من الإجراء التوليدي والتحويلي، وأصبحت ركنا أساسيا من بنائها النظري.

وفي ضوء هذا التوجه أمست اللغة في نظر تشومسكي "مجموعة متتالية أو غير متتالية من الجمل،كل جملة طولها محدود، ومكونة من مجموعة متناهية من العناصر، كل اللغة الطبيعية تحتوي على عدد متناه من الفونيمات علما بأن عدد الجمل غير متناه".

ينطلق تشومسكي في تعريفه للغة من خلفية فكرية سابقة، حيث أشار بعبارة واضحة إلى أن هذه الفكرة ليست بجديدة وإنما قال بها "همبلد" "Humboldt" (1835-1967)، منذ ما يزيد عن قرن "اللغة استعمال غير متناه بوسائل متناهية".

يعد كتاب تشومسكي أوجه النظرية التركيبية مرجعية نظرية في مجال التطور الذاتي للسانيات التوليدية التحويلية، حيث برزت هذه النظرية بصورة واضحة في الزخم الكثيف من المفاهيم الجديدة التي استدركت ما أغفلته نظرية البنى التركيبية "1957" فأصبحت هذه النظرية الجديدة تنعت بالنظرية النموذجية أو النظرية المعيارية "La théorie standard" التي ميزت بين الكفاية اللغوية "Competence" والأداء الكلامي "performance" فالكفاية اللغوية كما عرفها تشومسكي هي "معرفة المتكلم – المستمع المثالي للغته" أي القدرة الضمنية التي يمتلكها المتكلم – المستمع المثالي التي تخول له التلفظ بعدد غير محدود من الجمل لغته الأم، فالكفاية اللغوية، حينئذ هي "حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي" أما الأداء الكلامي فهو "الاستعمال العقلي للغة في الظروف المحسوسة".

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 24.

تتكون النظرية التوليدية والتحويلية من مجموعة قواعد على تقديم التفسير الكافي لكل البنى التركيبية للغة الطبيعية وتتألف هذه القواعد من ثلاث مكونات المكون التركيبي، والمكون الدلالي،والمكون الفونولوجي.[1]

ثالثا: الفنولوجيا التوليدية

تختلف الفنولوجيا التوليدية عن الفنولوجيا التقليدية، حيث تهدف هذه الأخيرة إلى تحليل العملية الكلامية إلى وحدات مميزة، بينما تهدف الفنولوجيا التوليدية، بالإضافة إلى عملية الفونيمي إلى رصدت السمات، والخصائص التي تتميز بها هذه (الفونيمات)، كذلك وصف قدرة المتكلم (Compelence) وبيان طاقته على انتاج الأنظمة الصوتية وإدراكها للغة الأم.

ومن أهداف الفنولوجيا التوليدية، أيضا، وضع قواعد الربط بين الاشكال الصوتية للتراكيب،وأبنيتها النحوية، حيث تؤكد النظرية التحويلية والتوليدية على أهمية المستوى الصوتي كأحد مستويات التحليل اللسانية.

رابعا: الدلالة التوليدية

يعتبر اللسانيون اتباع منهج الدلالة التوليدية أن جميع الجمل تتولد من بنية دلالية واحدة، ويبدوا أن بعض تطبيقات هذه النظرية تتخذ شكل المنطق الصوري، وأقيسته التحليلية، ويرى لسانيو هذه النظرية أن ثمة علاقات بينة توجد بين الجمل، بعضها مع البعض الأخر.[2]

إنّ جوانب هذه النظرية التطبيقية، تعرف في (السطحية) نصوصا في تطبيقاتها على اللغة العربية،وإن كانت تدور في الأصل حول دلالي واحد، نقرأ وجود التركيب الآتي:

- يذكرني وجه الطفلة الجميلة بأمها.
- الطفلة تشبه أمّها.
- ملامح وجه الطفلة تتماثل كليا مع ملامح وجه أمهّا.
- وجه الأم لوحة فنية تولد عنها وجه ابنتها.

إنّ كل هذه الصياغات الصورية يمكن أن تحكمها قضية الحكم التالية:

---

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 26-27.

[2]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 1422هـ-2002م، ص 282-281.

- متكلم (أنا).
- وجه جميل (منظور) [الطفلة + الأم].
- عملية إدراكية [تصور واقعي في حالة اسقاط رجعي].

خامسا: مكونات النظرية التوليدية التحويلية

بعد هذا العرض، نعود إلى عناصر القواعد التحويلية والتوليدية، وهي العنصر: [الفونولوجي، العنصر التركيبي، العنصر الدلالي] وتسمى هذه (مكونات Constiniets) حيث تتوزع على مساحة الصوت، وتدخل في توجيه التراكيب اللغوية عبر سياقتها المختلفة.

1- المكون التركيبي (Composant Syntaxique):

يعد المكون التركيبي (Composant Syntaxique) المكون التوليدي الوحيد الذي يجعل لكل جملة بنية عميقة (Struture profonde) التي تمثل التفسير الدلالي للجملة وبنية سطحية (Struture de surface) التي تمثل التفسير الفنولوجي للجملة،[1] ونعني بالبنية العميقة ذلكم "المثير الضمني الذي تولده القواعد الركنية، والذي يتم إجراء التحويلات عليه لبناء الجمل في البنية السطحية"،[2] بمعنى وضع الحدث الكلامي في دماغ المتكلم دون أن يشعر به، فالبنية العميقة هي بنية مجردّة وذهنية، وعندما تحدث عملية ترتيبية في المخارج والحروف (عملية التلفظ) يحصل تغيرا على مستواها وتنشأ بذلك البنية السطحية، أمّا البنية السطحية فهي نتاج العملية التوليدية التي يقوم بها المكون التركيبي،[3] ونعني بها الشكل الصوتي النهائي لتتابع الكلامي المنطوق فعلا، فهي تربط بالأصوات اللغوية المتتابعة، ويتم تحديد التفسير الصوتي بعمل غيرها.[4]

فالعنصر التركيبي يقوم بتوليد مجموعة من الجمل غير متناهية بواسطة المثيرات الركنية، التي يتم بواسطتها تفكيك التركيب.

وتلي هذه المرحلة، مرحلة قواعد التفريغ، حيث يتم بواسطتها، إعادّة كتابة كل مجموعة متولدة،على وفق السمات والخصائص القواعدية والسياقية، وفي نهاية المؤشر، نحصل على البنية

[1]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، ص 282.
[2]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 128.
[3]- عبد القادر عبد الجليل، المرجع السابق، ص 69.
[4]- أحمد حساني، المرجع السابق، ص 128.

العميقة حيث يسجل مؤشر الدلالة معطياته، ويعتبر العنصر التركيبي المصدر الأساسي في القواعد التحويلية، والتوليدية، وتؤلف مخرجات هذا المكوّن، أو العنصر المدخلات التي يتعامل معها العنصر الفونولوجي والعنصر الدلالي.[1]

ويتكون المكون التركيبي من مكونين:

- مكون أساسي (Composant de base): يرتبط هذا المكون بالبنية العميقة.
- مكون تحويلي (Composant transformationnel): يرتبط هذا المكون بالبنية السطحية.

1-1- المكون الأساس:

يحتوي المكون الأساس على قواعد إعادّة الكتابة التي يتم بواسطتها توالي المثير الركني الذي بعد البنية العميقة المولدّة، نمثل ههنا لعمل قواعد الكتابة بالمثير الركني التالي:

ج ⟵ ركن الاسناد + ركن التكملة.

ركن الاسناد ⟵ ركن فعلي + ركن اسمي.

ركن فعلي ⟵ زمن + حدث.

ركن اسمي ⟵ تعريف + اسم.

ركن التكملة ⟵ ركن حرفي ⟵ حرف + ركن اسمي.

ركن اسمي ⟵ تعريف + اسم.[2]

كما أنه يحتوي على معجم يشتمل على المدخلات المعجمية (الصورفامات) ويحتوي كل مدخل منها على سمات تركيبية وصوتية ودلالية.

تولد قواعد البناء مشيرا ركنيا يتعلق بكل جملة وتستبدل رموزه النهائية بالمداخل المعجمية، فيتم الحصول هكذا على الجملة في البنية العميقة ويخضع هذا الاستبدال لضوابط محدّدة تبعا لسمات المداخل المعجمية.[3]

[1]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، ص 284.

[2]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 128.

[3]- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص 16.

وعليه فإن المكون الأساس يحتوي على قواعد إعادّة الكتابة التي ينطلق فيها تشومسكي من فكرة أساسية وهي كيفية اشتقاق الجملة وهو يرمز إلى عملية إعادّة الكتابة بالسهم أي أنّ ما قبل السهم يعاد كتابته بما بعد السهم وذلك قصد بيان العلاقة القائمة بين مكونات الجملة، حيث يحصل على ما يسمى بأركان الجملة،[1] وهذا ما قد تم توضيحه في المخطط السابق.

1-2- المكون التحويلي:

يعد المكون التحويلي نظام من القواعد التي تساعد على تحويل البنية العميقة إلى بنية سطحية عن طريق الحذف والزيادّة، والتقديم والتأخير، حتى تقضي بها إلى شكلها النهائي، وتنقسم القواعد التحويلية إلى قسمين:

قواعد تحويلية وجوبية، وقواعد تحويلية جوازية (اختيارية)، وتعتمد القواعد التحويلية لإخراج الجملة في شكلها النهائي على:

أ- قواعد مورفو-فونولوجية؛ تحول الجملة القواعدية المقبولة مبنى ومعنى إلى شكل منطوق.

ب- قواعد مورفو-غرافية؛ تحول الجملة القواعدية إلى شكل مكتوب.[2]

ويتكون المكون التحويلي من قواعد معينة تسمح بتحويل البنية العميقة المولدّة بواسطة إعادّة الكتابة إلى بنية سطحية وهي تخضع البنية العميقة إلى عدّة تغيرات من تقديم وتأخير، وحذف، وزيادّة حتى تصل بها إلى شكلها الصوتي الذي تأخذه في البنية السطحية.

ويحتوي المكون التحويلي على مجموعة التحويلات التي يبدل كل منها مشيرا ركنا بمشير ركني أخر، والتي تخضع إلى ضوابط بعضها كلية وبعضها الأخر خاص بكل لغة، وتتسم التحولات بالقضايا التالية:

أ: تكون تحويلات إمّا زمانية وإمّا اختيارية.

ب: تكون تحويلات إمّا دورية وإمّا غير دورية.

ج: يأخذ تحويل مكانه في ترتيب التحويلات.[3]

---

[1]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، ص 69-70.

[2]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 128.

[3]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، ص 70.

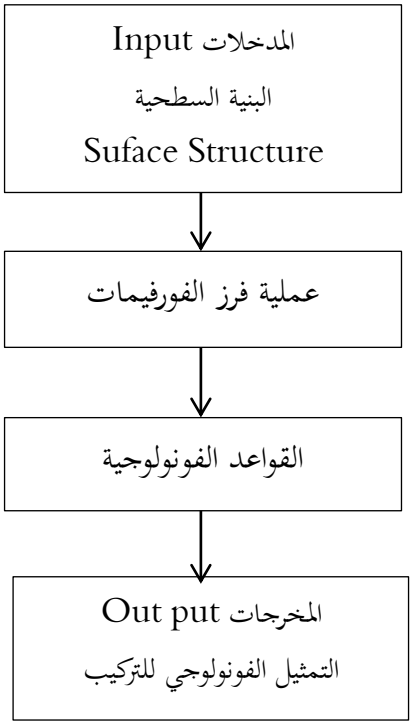
2- المكون الفونولوجي:

يقوم المكون الفونولوجي بتخصيص كل ترتيب لغوي بنطق خاص، انطلاقا من لفظ كل فورفام على حدة ومن خلال الفورفامات، ويحتوي على مجموعة قواعد تختص بدراسة الأصوات اللغوية.[1]

ويقتصر دور هذا المكون في النظرية التوليدية والتحويلية على تحديد الشكل الصوتي للجملة التي يولد المكون التركيبي ويوفر لها تفسيرا قائما على أساس قواعد فونولوجية خاصة بكل لغة.[2]

فالعنصر الفنولوجي يقوم على أساس عملية الفرز للمورفيمات ثم يخص كل واحدة منها بنطق معين، بعدها نبدأ عملية ضم هذه المورفيمات إلى بعضها لتكوين قاعدة البنية التركيبية للنص.

تخضع هذه العملية إلى إجراءات التحليل الصوتية، ومكوناتها، في عناصر الوحدات الصغرى في المخطط الآتي بيان جريان عمل العنصر الفونولوجي:



3- المكون الدلالي:

في هذا الصدد يرى تشومسكي أن التراكيب ليست مجرد تجاوز ألفاظ؛ إنّ أساس التركيب عنده يتمثل في مجموعة العلاقات المعقدة بين الكلمات، حتى ولو لم تكن متجاوزة بل إنّ هذا النوع هو

[1]- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص 16.

[2]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 128.

الذي يأخذ حيزا كبيرا من اهتمامه وهذه العلاقات تمثلت عنده في مستويين: الشكل العميق أي النحو في معناه العام، والشكل السطحي أي المستوى الصوتي، وكل طرف يؤثر في الأخر ويتلاحم معه مع بروز الثاني على الأول.

ويشترط تشومسكي مع سلامة الجملة من حيث تركيبها النحوي متماشية مع قياس اللغة،فتكون بذلك جملة سلمية من حيث تركيبها النحوي (Grammaticalité) ومناسبة لمدلولات اللغة المعينة (Acceptabilité) ولتوضيح ذلك يورد تشومسكي مثاله المشهور.[1]

- الأفكار الخضراء التي لا لون لها تنام بلطف

(Colorless green ideas sleep furiously)

- غاضبة تنام الأفكار الخضراء التي لا لون لها

(furiously sleep ideas green colorless)

ونلاحظ بأن الجملة الأولى سليمة من حيث الجانب النحوي، ولكنها خالية من المعنى الصحيح وأنها من حيث الاستحسان غير مقبولة في الحديث اليومي ولا في المنطق والمعقول؛ إذ لا يعقل أن تكون هناك أفكار خضراء، ثم تكون بدون لون في الوقت نفسه ثم بعدها تنام غامضة أيضا، أمّا الجملة الثانية فتجمع بين عدم السلامة النحوية وعدم الاستحسان من حيث المعنى، ويمكن أن تكون الجملة الأولى مقبولة من ناحية الصورة الشعرية أما من ناحية الحديث اليومي المتفق عليه فلا.

ثم إن تشومسكي لا يقف عند هذا الحدّ وإنما يبتعد إلى أبعد من ذلك حين نجده يقسّم المكون الدلالي إلى مجالين اثنين: مجال له علاقة بالمعجم، ثم مجال له علاقة بقواعد الاسقاط، ففي مجال المعجم فهو عبارة عن قائمة من المداخيل المعجمية تتميز بسمات فونولوجية وتركيبية ودلالية وهو يسند لكل كلمة معنى أوليا بمعنى انفراد كل كلمة بمعنى أولي داخل المعجم وخارج السياق الحدث الكلامي، أمّا في مجال قواعد الاسقاط فهي عبارة عن القواعد التي تقرن بين الوحدات المعجمية والبنى التركيبية التي يولدها مكون الأساس ومن ثم يكون التوصل هذه الطريقة إلى مدلول الجملة، ويمكن تمثيل ذلك بمثال من أجل تقريب هذه المعاني بشكل واضح وهو على النحو التالي: أكل الرجل تفاحة.[2]

[1]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، ص17.

[2]- ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 131.

أكل -/فعل/-/+تام/-+/متعد/-/+فاعل حي/...الخ.
ال-/تعريف/-/+محدد/-+/مفرد أو جمع/-/+مذكر أو مؤنث/...الخ.
رجل-/اسم/-/+حي/-+/إنسان/-/+ذكر/-راشد...الخ.
تفاحة-/اسم/-/+طبيعي/-+/نبات/-/+فاكهة/-+مؤنث...الخ.

لقد اعتبر تشومسكي الجملة وحدة لغوية أساسية، وقد عرّفت الجملة في النحو التحويلي بما هي "مجموعة من العبارات تخلقها ميكانيكية القواعد في النموذج التوليدي" غير أن البنية السطحية للجملة لم تفسر دلاليا في المرحلة الأولى من تطور النظرية، أمّا في المرحلة الثانية فقد فسرت نحويا ودلاليا.

تحدث تشومسكي عن طريقة إنتاج الجمل في حديثه عن القواعد ذات الحالات المحدودة (الجدولية) فقد اعتبرت هذه القواعد جهازا لتوليدها إذ يقول في هذا السياق ما نصّه "ولنفرض جهازا يصدر لكل تحول من حالة إلى أخرى، رمزا لغويا (يقول كلمة انجليزية) إذ يبدأ من نقطة بدء وينتهي إلى نقطة انتهاء، ولنفرض أيضا أن الجهاز ينتقل من نقطة البدء ليمّر بسلسلة من الحالات.[1]

تنتج كلمة من كل تحوّل حتى تصل إلى الحالة النهائية، ويسمى هذا التتابع في الكلمات المنتجة وينتهي إلى نقطة انتهاء، وبين البدء والانتهاء يمر بنقاط أخرى وأثناء مروره بكل نقطة ينتج أو يولد رمزا لغويا (كلمة مثلا) حتى يمر بها جميعا ويصل إلى النهاية.

فيكون قد انتج سلسلة مترابطة من الكلمات تتوقف كل كلمة منها على الكلمة التي تليها وتسمى هذه السلسلة المترابطة بالجملة.

أما القواعد التركيبية (الركنية) فقد حللّ فيها الجملة إلى مكوناتها مستفيدا من التحليل إلى المكونات (المؤلفات) الذي ينظر إلى الجملة لا باعتبارها خطأ أفقيا من الكلمات بل باعتبارها بناء متدرجات يتكون من طبقات كل طبقة أكبر من الطبقة التي تليها، ويكون ذلك في تقسيمات ثنائية حتى نصل إلى طبقة صغرى لا نستطيع بعدها تقسيمها وهي (الفونيمات) وتنقسم هذه القواعد إلى قسمين:

[1]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 71-72.

– قواعد لا تعتمد على السياق كالقواعد التي تقسم الجملة إلى مركب اسمي، ومركب فعلي، فهذا التقسيم لا يعتمد على السياق وإنما يتم مستقلا عن المحيط اللغوي، معنى ذلك أن الرمز اللغوي غير مرتبط بما يحيط به من رموز.

– قواعد تعتمد على السياق كقاعدة المطابقة بين المبتدأ والخبر في كثير من اللغات.

ويعد المكون الدلالي من وجهة نظر المدرسة التوليدية والتحويلية مكونا ثانويا: ذلك لأن دوره ينحصر في التفسير الدلالي للبنى التي يولدها المكون الأساس بوصفه المكون التوليدي الوحيد، ومن ههنا كانت البنية العميقة الإطار المناسب لعمل المكون الدلالي إذ من خلالها يقدم التفسير الدلالي للجملة.[1]

ويقوم المكون الدلالي بتخصيص كل تركيب بمعنى شامل، انطلاقا من الدلالات الفردية للفورفامات التي تؤلفه وتبعا للطريقة التي تتألف بها هذه الفورفامات فيخص، بالتالي كلا من التراكيب التي يولدها المكون التركيبي بتمثيل دلالي.[2]

سادسا: عمل مكونات اللغة

بعد أن عرضنا، بصورة مقتضية مكونات الدراسات اللغوية، لا بد من أن نطرح السؤال التالي: كيف تعمل قواعد اللغة لتجديد مجموعة الوحدات المعنوية، الصوتية الصحيحة البناء في اللغة؟

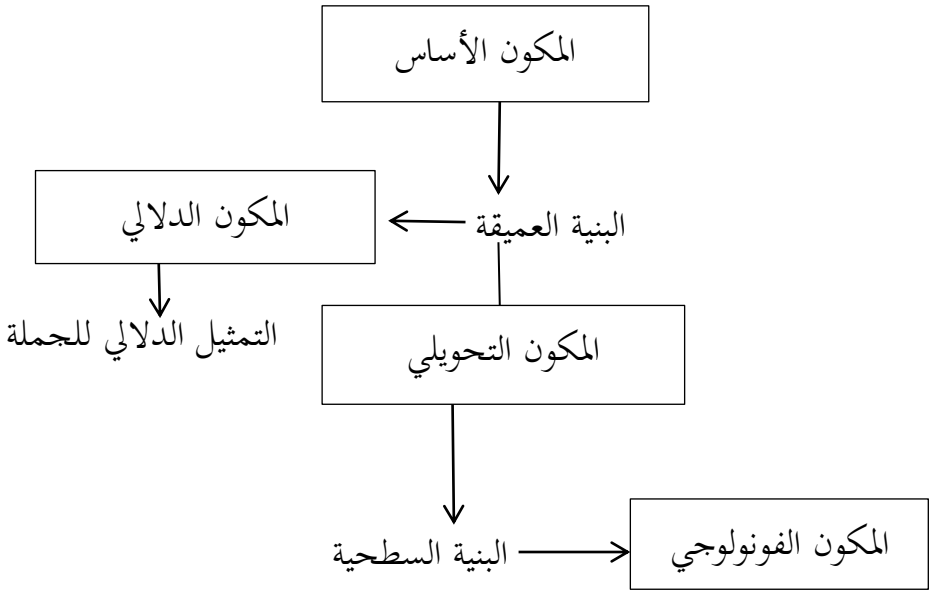
جوابنا على هذا السؤال، أن المكون التركيبي يولد مجموعة غير متناهية من البنى التركيبية التي تحتوي على تمثيل دلالي يمتد من المكون الدلالي وعلى تمثيل صوتي أو فونولوجي يستمد من المكونات الفونولوجية، فالمكون التركيبي عبارة عن جسر يربط بين المعنى والصوت.

– يظهر المخطط التالي تداخل المستويات في القواعد التوليدية والتحويلية.

– الملون التركيبي.

[1]– أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 73.

[2]– ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص 16.



التمثيل الفونولوجي للجملة.[1]

سابعا: الاتجاه التوليدي والتحويلي

لقد قام الاتجاه التوليدي والتحويلي، كما أسلفنا الذكر على أنقاض الاتجاه التوزيعي القائم أساسا على توزيع العناصر اللغوية التي تردد داخل السياقات التركيبية على هذه الأخيرة تعد عملية وصفية تتم فقط على مستوى الجانب السطحي في البنية اللغوية دون مجاوزتها إلى البنية العميقة، الأمر الذي يفسر بوضوح تأثر "نعوم تشومسكي" بآراء المدرسة الفلسفية العقلانية التي سادت أنذاك خلال القرن التاسع عشر والتي كان "دريكارت" من أشهر أعلامها لذلك كانت آراؤها عن طبيعة اللغة العميقة للغاية ومناقضة تماما للسطحية التي ميزت بها الآراء السابقة.

من هذا المنطلق راح تشومسكي يهاجم في كتابة (التركيب النحوي للبنية اللغوية) آراء ب/ف/ سكينر.

إنّ اللغة في نظر تشومسكي عبارة عن ملكة فطرية تتجلى في تلكم القدرة المتحلية في ذاتية الناطقين بلسان من الألسن على فهم وبناء مالا يتناهى من الجمل السوية، وذلك من خلال نسق صوري الذي يشكل فعلا، في اعتقاده ذلكم النظام الإدراكي للجانب العقلي، هذا النسق المتماسك والمحدد وراثيا قوامه جملة من المبادئ الثابتة والقواعد العامة يطلق عليها في كثير من السياقات

[1]- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص 16-17.

ب:(الكليات النحوية) معتقدا بأن لها القدرة في التحكم في جميع اللغات البشرية، الأمر الذي يجعل من هذه الكليات تشكل موضوع (النحو الكلي) الذي يهتم أساسا بتفسير الحالة الأولى السابقة على كل تجربة بالنسبة للملكة اللغوية دون أن ينسى في سياقه هذا كيفية اشتقاق اللغات المخصوصة في المبادئ العامة عن طريق المتغيرات اللغوية المقترنة بها والتي تستطيع في الوقت نفسه أن تتخذ أوضاعا مختلفة لكي تولد القواعد الخاصة بكل لغة.[1]

إنّ تشومسكي يذهب في كثير من المقامات إلى أن الطفل لا يتعلم اللغة عن طريق الخبرة والمهارة والاكتساب، إلاّ أنه يتمثل أساسا ومن غير وعي نسقا إدراكيا هو الذي يفسر عمليات الفهم والتكلم والتعلم، وبصورة يتداخل فيها النشاط الإبداعي مع ترجمة المبادئ العامة للنحو الكلي بأشكال وصيغ تختلف وتتغير باختلاف الأداءات وتغير الاستعمالات من هذا المنطلق فإن النظرية التوليدية التحويلية بوصفها تعالج واقع اللغة من خلال مقولة النحو الكلي ذي الأساس الفطري،تتفتح على ضربين من القراءة: الأول تفسير اللغة من خلال مقولات الطبيعة والدماغ أو الضرورة والآلة.[2]

أمّا الثانية فإنها تفسر الواقع اللغوي من خلال مقولات العقل والثقافة أو الحرية والإبداع أوالتوليد والتحويل.

إذن هذه مجمل ما ترتكز عليه النظرية التوليدية والتحويلية التي جاء تشومسكي عام 1957م على الأوساط الألسنية والفكرية وذلك عن طريق كتابة (البنى التركيبية) وهي نظرية يستعد فيها آراء ومواقف القائلين بالملكات الفطرية والطابع الثابتة بقدر ما يعارض تلك الرؤى التي راحت ترتكز عليها المدرسة السلوكية والتجريبية على الساحة الأمريكية في معالجة الوقائع اللغوية، ومن ثم فلا ضمير من أن نشير إلى الجانب النقدي الذي وجهه تشومسكي للاتجاه السلوكي التوزيعي (لبلومفليد) في نقاط نراها تغني العاقل أن يدرك من خلالها أهم المرتكزات التي اعتمدها تشومسكي يوم قدّم نقده اللاذع لهذا الاتجاه اللساني التوزيعي وهي على النحو التالي:

– إنّ نعوم تشومسكي يصف ذلكم الاتجاه التوزيعي السلوكي بأنه اتجاه بسيط يجعل الإنسان شبيها تماما بالحيوان.

[1]– عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، ص 64-65.

[2]– المرجع نفسه، ص 66.

– إن واقع اللغة عند تشومسكي هي عبارة عن مجموعة عادات صوتية يكيفها الحافز البيئي، حيث يشعر المتكلم بشعور معين أو لربما يسمع جملة معينة فتتولد عنده استجابة كلامية دون أن ترتبط هذه الاستجابة الأخيرة بأدنى شكل من أشكال جانب التفكير.

– يرفض نوم تشومسكي هذه المبادئ التوزيعية لأنها على حد اعتقاده لا تستطيع أن تفرق بين السلوك الإنساني والحيواني، ومن ثم راح يعتبر اللغة هي وحدها التي تميّز الإنسان عن الآلة والحيوان فهي في الواقع الحقيقي غير خاضعة لأي حافز مهما كان.

– يرى تشومسكي في عدّة سياقات أن اللسانيات التوزيعية تدرس الجانب السطحي للحدث الكلامي دون أن تخوض في البنية العميقة، ومن ثم فهي تهمل في حساباتها التنظيم الفعلي والعقلي لواقع اللغة.

– يرفض تشومسكي بشدة اعتبار عمل الباحث في مجال البحث اللساني أن يكون مقتصرا على تسجيل المعطيات اللغوية ووصفها، حيث إن هذا المنهج لا يفي بالعرض العلمي والموضوعي بالدراسة اللسانية، على أساس أن هدف الدراسة اللسانية يتجاوز دراسة المعطيات لذاتها ويتوخى البحث عن القواعد العقلية التي تتحكم في اللغة الإنسانية.[1]

تجدر الإشارة في كلامنا على أن العقل واللغة في النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية، إلى أنّ هذه النظرية لم تحصر اهتمامها بشكل مركز، بدراسة علاقة اللغة بالعقل، إلاّ أن المنحنى العقلاني الذي اتخذته في دراسة مسائل اللغة واكتسابها، ونظرتها إلى اللغة من حيث إنها مكون من مكونات المعرفة الإنسانية جعلا من هذه النظرية، برأينا، النظرية العقلانية الأكثر في مجال تحليل اللغة الإنسانية.

تعالج النظرية التوليدية والتحويلية اللغة من منطلق أنها مكون من مكونات العقل الإنساني ونتاج عقلي خاص بالإنسان وتعتبر أن قواعد اللغة قائمة بشكل أو بأخر في عقل الإنسان كتنظيم يخصص الخصائص الصوتية والتركيبية والدلالية لمجموعة غير متناهية من الجمل المحتملة، وهذه القواعد قائمة بشكل ضمني في الملكة اللسانية (أو الكفاية اللغوية) العائدة إلى متكلم اللغة، وهي ممثلة بالتالي في عقول متكلميها وتحدد اللغات بواسطة هذه القواعد الضمنية ويكون بإمكان متكلمي اللغة التواصل فيما بينهم بمقدار ما تكون اللغات المخصصة بهذه القواعد القائمة في عقولهم، متشابهة وكون اللغة نتاجا عقليا، يستلزم بالذات، الإقرار بوجود بنية فطرية مختصة ولازمة لتكوين اللغات الإنسانية، وذلك

[1]– عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، ص66-67.

لأنه حين يكون بالإمكان من خلال معطيات محددة وغير منظمة، اكتساب تنظيم إدراكي غني ومعقد في مدّة زمنية معينة قصيرة نسبيا وبشكل منتظم ومتماثل (كما هو الحال بالنسبة إلى اكتساب التنظيم اللغوي من خلال الكلام الذي يسمعه الطفل حوله) يكون بالإمكان في الواقع اقتراض أن وراء هذا الاكتساب (جهاز عقلي) خاص ينبغي على الباحث أن يحاول تحديد طبيعته وخصائصه،وتعيين المجال الإدراكي المرتبط به، والعلاقات القائمة بينه وبين تنظيمات أخرى عائدة إلى البنية العامة للفكر ويرتكز "تشومسكي" مؤسس النظرية على هذه النظرية العقلانية المتطورة إلى اللغة فيقول: "لا وجود للغة خارج إطار تصورها العقلي، ومهما تكن خصائصها، فهي تختص بها عبر المسار عقلي الفطري للجهاز العضوي الذي أوجدها ويوجدها في كل جيل والذي فيها الوقت نفسه الخصائص المتعلقة بشروط استعمالها ويبدوا أن اللغة مفيدة لسير المسار العقلي واكتشاف نظامه.[1]

كما تسعى هذه النظرية إلى معرفة كيفية ارتباط المفاهيم الدلالية مع بعضها داخل الجمل للتعبير على معان جديدة، ولمعرفة ذلك تم الاستعانة بالإضافة إلى النموذج الذاكرة الدلالية بقواعد الربط بين المفاهيم داخل الجمل والتي تكفل لنا في النهاية توليد جمل ذات معنى.

وقد ارتبطت الدلالة التوليدية في الثقافة اللسانية بكل من تشومسكي وماك كاولي ليكوف وفلمور، والمغارقة الكائنة بين المجموعة الأخيرة وتشومسكي حاصلة في الحدّ الذي يمكن أن نبصر به مدى مساهمة العنصر النحوي والعنصر الدلالي في توليد الجمل، وقد تقرر أن البناء العميق الذي يولده العنصر النحوي يضم كافة المعلومات التركيبية اللازمة للتفسير الدلالي، على حين يأخذ العنصر الدلالي على عاتقه مهام التفسير التام وذلك بالتعامل مع مخرجات العنصر النحوي.[2]

ومن الطبيعي في ظل التصور للغة أن نفترض وجود علاقة وثيقة بين خصائص العقل الفطرية وبين التنظيم اللغوي بل لا نستغرب وجود قيود أو ضوابط معرفية يصنعها الطفل خلال عملية اكتساب اللغة، على اللغة، ويصنعها كذلك الكبار حين يستعملون اللغة من هنا بالإمكان القول إنّ دراسة اللغة من هذا المنطلق تساهم مساهمة فعّالة في تحليل المسار العقلي واكتشاف نظامه.

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 57-58.

[2]- مختاري درقاوي، نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، ص 11.

يتبين لنا أن المنطلقات الأساسية التي طبقت النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية بطابعها الخاص هي منطلقات عقلانية، ويستند المنحى العقلاني في هذه النظرية، إلى الدراسات المتعمقة التي تناولت قضايا اللغة وعملية اكتسابها ومظاهر أدائها، ويتفق في ذلك مجددا مع المذاهب والآراء العقلانية التي من أبرزها في مجال للغة، مذهب الفيلسوف الفرنسي "ديكارت" وآراء الفيلسوف الألماني "همبولد".

يفترض المنحى العقلاني فعلا، حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك الكلامي فكل آراء كلامي إنما يصدر عن معرفة ضمنية بقواعد معينة، فالفعل الكلامي، فعل عقلي في المرتبة الأولى وإن يكن مرتبط بصورة متبادلة بالفعل الفيزيائي، إلاّ أنه فعل مختلف نوعيا، إذ لا يمكن اعتبار النشاط اللغوي مقتصرا على النشاط الفيزيائي، فمقدرة التكلم قائمة بالذات على وجود آلية عقلية بالغة التعقيد ضمنها مما يتيح لنا القول اللغة من هذا المنظور انعكاس للعقل الإنساني.

والعلاقة بين اللغة والعقل إنما تظهر بشكل جلي وواضح، في صلب اهتمامات النظرية التوليدية والتحويلية خلال تناول النظرية لبعض المسائل اللغوية الأساسية.[1]

ثامنا: المسائل اللغوية الأساسية

1- الإبداع في اللغة:

ترتكز النظرية الألسنية التوليدية التحويلية على خاصية الإبداعية التي تميزها اللغة الإنسانية عن سائر التنظيمات الاتصالية الحيوانية والاصطناعية، فاللغة الإنسانية تقوم أساسا على تنظيم منفتح غير مغلق (التنظيم الحيواني تنظيم مغلق) من العناصر، وتتجلى السمة الإبداعية في هذا التنظيم مقدرة المتكلم على انتاج غير متناهٍ من الجمل، لم يسبق له أن سمعها من قبل وتفهمها.

تختص هذه المقدرة بالإنسان وبالذات من حيث هو إنسان، ولذا لا نجدها عند أي كان آخر،وترتبط هذه المقدرة، بصفة أساسية بتنظيم قوانين لغوية والجدير بالذكر أن عدد قوانين هذا التنظيم محدود، ومع ذلك ينتج هذا التنظيم عدد غير متناهٍ من الجمل، قوانين هذا التنظيم تبعا لقدرات الإنسان العقلية الذاتية، وفي هذا الصدد يقول "تشومسكي": "إنّ اللغة الإنسانية تتجلى،عبر تفهم استعمالها الإبداعي، في القدرة الخاصة على التعبير عن أفكار متجددة وعلى تفهم تعابير فكرية

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 58.

أيضا متجددة، وذلك في إطار لغة مؤسسة هي نتاج ثقافي خاضع لقوانين ومبادئ تختص بها جزئيا،وتعكس جزئيا خصائص عامة للفكر".[1]

في ظل هذا التصور بالذات يمكن اعتبار اللغة نتاجا وفعل صنع في آن واحد معا، وعملا عقليا يتجدد باستمرار، وما يحي أن تلفت الانتباه إليه، هنا، هو أن الابداعية في اللغة ظاهرة عادية يمتاز بها المتكلم بصورة طبيعية ففي الواقع، كل إنسان يتكلم لغة ما، قادر على أن ينتج جملا متجددّة لم يسبق له سماعها من قبل استعماله في مختلف المجالات التواصلية هو، في الحقيقة، استعمال ابداعي ويشير إلى ذلك "تشومسكي" حيث يقول: " فأنا عندما أتكلم عن الإبداعية لا أقوم بأحكام تقويمية، فالإبداعية تندرج في استعمال اللغة الاستعمال اليومي العادي...وفي رأيي أن ديكارت كان يفكر بتعريف شبيه بالذي وضعته عندما ميّز بين الإنسان والببغاء".[2]

لئن بدا من البداهة أن يتكلم الإنسان باللغة ويستعملها سهولة في شتى ميادين التواصل، فإن من الواضح أن استعمال اللغة العادي يتصف في الواقع بالمميزات الإبداعية التالية:

أ- إنّ استعمال اللغة في أبسط أشكاله استعمال تجديدي يتصف بالابتكار والتجديد من حيث إنه يقوم ببناء الجمل الجديدة والمتنوعة، فكل ما يتلفظ به الإنسان غالبا عند استعماله اللغة فهو فعلا تعابير متجددة تحمل أفكار متجددة ولا يمكن بأي حال من الأحوال اعتباره تردد لما سبق أن سمعه.

ب- لا يخضع استعمال اللغة لأي حافز ملحوظ، بل هو حر ومتحرر من كل المثيرات الخارجية كانت أم داخلية، وهذه الميزة بالذات، هي التي تتيح للإنسان استعمال اللغة كوسيلة تفكير وتعبير فالفكر وإن كان محالا مختلفا عن اللغة، إلاّ أنّ الإنسان بحاجة إلى اللغة للتعبير عن الفكر.

ج- يثبت الاستعمال اللغوي تماسك اللغة وملاءمتها لظروف المتكلم، فاللغة قادرة على أن تحمل الأفكار المتجددّة وتعبر عن كل ما يحيط بالإنسان وعن عالم الإنسان الذاتي.

تجدر الإشارة هنا، إلى أنّ مصدر الإبداعية في اللغة يرتد إلى طبيعة اللغة بالذات فاللغة مجموعة لامتناهية من الجمل، وأنّ خاصية اللاتناهي هذه تأتي من وجود أوليات تركيبية متعددّة قائمة على

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 59-60.

[2]- المرجع نفسه، ص 59-60.

مفهوم العنصر العائد،[1] وعلى تركيب الجمل في ما بينها، كما ترتد الإبداعية في اللغة أيضا إلى ازدواجية التنظيم اللغوي،[2] فاللغة الإنسانية ابداعية بطبيعتها واستعمالها العادي بطبيعة الحال إبداعي.[3]

2- التمييز بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي:

يعرف تشومسكي الكفاية اللغوية بقوله: "معرفة المتكلم بالمستمع للغة أي القدرة والضمنية التي يمتلكها المستمع والتي تخوّل له انتاج عدد لا حصر له من جمل لغت الأم على أساس أنها حقيقة كامنة وراء الأداء الكلامي، أمّا الأداء الكلامي أو اللغوي فهو الانجاز الفعلي للغة في الظروف المحسوسة".[4]

وترتكز النظرية الألسنية التوليدية والتحليلية على تحليل مقدرة المتكلم على أن ينتج الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل وعلى أن يتفهمها، ويقوم على الألسني في الواقع، على صياغة قواعد اللغة أي القواعد الكامنة ضمن مقدرة متكلم اللغة ما يسمى بالكفاية اللغوية (الملكة اللسانية) وبين الأداء الكلامي، فالكفاية من يتكلم اللغة، في حين أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني لهذه المعرفة في عملية التكلم، ويقود هذا التمييز إلى اعتبار أنّ الكفاية اللغوية حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي الذي ينحرف في الواقع، بعض الشيء عنها، وذلك لأسباب عائدة إلى ظروف التكلم فمتكلم اللغة يلجأ خلال الأداء الكلامي بصورة طبيعية، إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته

---

[1]- يسمى بالعنصر العائد: العنصر الذي يظهر في قاعدة الكتابة على يمين السهم ويساره، فعلى سبيل المثال الاسم المضاف إليه هو ركن اسمي يعود ويظهر ضمن ركن اسمي مكون من المضاف إليه في القاعدة التالية:

ركن اسمي ← اسم + ركن اسمي.

/كتاب الرجل/ /كتاب/ /الرجل/.

[2]- ينص مفهوم الازدواجية في التنظيم على اللغة الإنسانية تحتوي على مستويين من حيث البنية، أولا المستوى التركيبي ويمكن تحليله من حيث أنه يتضمن عناصر ذات معنى تتألف وتتوافق فيما بينها لتؤلف الجمل في السياق الكلامي (المورفامات)، وثانيا المستوى الصوتي أو الفونولوجي، ويمكن تحليله من حيث أنه يحتوي على وحدات لا تقوم لها أية دلالة وتستعمل لتحديد عناصر المستوى الأول (الفونومات).

[3]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 60.

[4]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، ص73.

اللغوية،كلما استعمل اللغة، وفي مختلف ظروف التكلم، وهكذا، فإنه بالإمكان القول إنّ الكفاية اللغوية هي التي توجه عملية الأداء الكلامي.[1]

إنّ من خصائص الكفاية اللغوية في نظر تشومسكي أنها قادرة على انتاج عدد غير محدود من التراكيب، وقادرة على تقديم التفسير الكافي والشافي لتلك البنى المنجزة في الواقع وذلك وفق النظام القواعدي لواقع اللغة، وقد عوّل كثيرا على القدرة الإبداعية للعقل الإنساني متأثرا في ذلك بالفلسفة الديكارتية التي تهتم بما توفره هذه القدرة الابداعية من "آلية ضمنية قادرة على توليد عدد لا يحصى من البنى اللسانية في إطار التماثل الموجود بالقوة بين الفكر واللغة"، وفي هذا السياق يرى أنّ الغالبية العظمى من الجمل في أي نصّ مدون هي جمل جديدة،[2] بما ترد مرة واحدة فقط بعبارة أخرى: "أن هذا يبقى صحيحا مهما طال تسجيلنا لما ينطق به المتكلم".[3]

ويفرق تشومسكي بين الكفاية اللغوية والأداء اللغوي إنما يفرق في كثير من السياقات التركيبية بين الملكة والقدرة اللغوية يمكن أن تزول في حال المرض وتستعاد عند الشفاء، أمّا الملكة فهي ما يبقى على أساس أنها بمثابة النظام الإدراكي والنسق الصوري الداخل في تركيب العقل أو الدماغ.[4]

ينجم عن هذا التمييز بين الكفاية اللغوية والمعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وبين الأداء الكلامي أو الاستعمال الآني للغة، اعتبار الأداء الكلامي بمنزلة الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية، وغني عن الذكر أنّ هذا التصور يستند بصفة أساسية إلى مفهوم مثالي تلتزم به النظرية لأغراض منهجية، وذلك لأن الأداء الكلامي، كما تمكن ملاحظته لا يخلو عادّة من بعض الانحرافات عن قوانين اللغة، لذلك فهو لا يعكس الكفاية اللغوية مباشرة وبشكل تام، فالتماس المثالية يهدف إلى مسايرة مقتضيات البحث يجعلنا نفترض أن الأداء الكلامي هو الانعكاس الحاصل في عملية التكلم، للكفاية اللغوية،وعندما نقول إنّ الإنسان يستعمل في عملية التكلم، كفايته اللغوية، فإنّ كلامنا هذا يعني أنه يستعملها بصورة تامة ومتكاملة وذلك لأن الأداء الكلامي، وإن يكن ناجما عن الكفاية اللغوية، فإنه يشتمل عامة على عدد من المظاهر الخاصة التي لا ترتبط بالتنظيم اللغوي، والتي تغرى إلى عوامل

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 61.

[2]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، ص74.

[3]- مارن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1989م، ص 235.

[4]- ينظر: عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، ص75.

بالغة التشابك وخارجة عن إطار اللغة، وبإمكان المتكلم أن يكتشف هذا الانحراف عن قواعد اللغة في أدائه الكلامي انطلاقا من معرفته الضمنية بقواعد اللغة، أي بالعودة إلى كفايته اللغوية بالذات.

هنا لا بد لنا من أن نطرح السؤال التالي: ما هي أبعاد هذا التمييز بين الكفاية اللغوية وبين الأداء الكلامي؟ وهل يقتصر التمييز المعرفة باللغة وبين استعمال هذه المعرفة في السلوك الكلامي؟ أم يتعداه باتجاه توسيع مجال فهمنا اللغة من حيث هي حقيقة عقلية، من جهة، وباتجاه تطوير دراستنا إياها من حيث هي وسيلة تواصل وأداة تعبير من جهة ثانية؟[1]

إن تسلل القول بأن النظرية (التوليدية/ التحويلية) إنما كان في الوجود المعرفي لإعطاء نموذجا معرفيا لفهم الوقائع اللغوية انطلاقا من العوامل النفسية والعقلية المنفية في الاتجاه الوصفي،والتجريبي،ومن ثم كان هدف تشومسكي ليس وصف اللغة، بل إنه الاهتمام البالغ بتفسير الكفاية اللغوية الكامنة وراء مبادئ ثابتة، وبالتالي فهو ينطلق من المبادئ متجها نحو الوقائع على عكس المذاهب السالفة وهذه مفارقته الثانية كونه لا يدرس الواقعة اللغوية في المجتمع كما هي بخواصها وشذوذها، وإنما يعتمد على متكلم.

نموذجي ليستبعد عن نظريته كل ما لا تستطيع تفسيره، وهو بذلك يعمل على التستر على نقائص نظريته النموذجية كما يسميها في كثير من السياقات. [2]

إنّ الكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وبالتالي هي، بمنزلة ملكة لا شعورية تجسد الأداء الكلامي أي العملية الآتية التي يقوم الباحث في هذا المجال أن يدرس هذه الكفاية اللغوية، وأن يتوصل من ثم إلى معرفة مباشرة بالقواعد الكامنة ضمنها، ففي الواقع، لا يمتلك المتكلم معرفة واعية ومباشرة بالقواعد التي تخضع لها عملية التكلم إنما الكفاية اللغوية هي التي تتيح له أن يلّم بصورة كافية بنواحي استعمال لغته بحيث لا يقع في الأخطاء والجدير بالذكر، هنا، أن الكفاية اللغوية تعزي منطقة اللاوعي عند الإنسان وتتصف بطابع اللاشعور فترتّد اللغة، من هذا المنظور إلى عملية تحقيق ضمني ولا شعوري لسياق الكلام الذي يعيه متكلم اللغة بقدر ما ينطق به في حين يرتد الكلام الملحوظ إلى الأداء الكلامي.

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 61-62.

[2]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، ص75.

من هذا المنطلق العلمي نفهم بالذات القواعد على أنها التنظيم المحرك لآلية التكلم والكامل ضمن الكفاية اللغوية، واحتكاما إلى هذه الفرضية تكون الكفاية اللغوية بمنزلة امتلاك الآلية اللغوية،بينما يكون الأداء الكلامي حصيلة عمل هذه الآلية أو بمعنى آخر نتيجة العمل التواصلي في مجمله، أي الكلام الذي يتفوه به المتكلم، ويسمعه المستمع فيفسره، فاللغة في ظل النظرية التوليدية والتحويلية مسار عقلي وديناميي، إذ إنّ وراء السلوك اللغوي الظاهر الذي يتجلى ويتمظهر في الأداء الكلامي الملحوظ مباشرة، يكمن في ذهن الإنسان وضمن الكفاية اللغوية التنظيم المحرك والذي يحدّد هذا السلوك ويوجهه.[1]

وفي إطار النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية، نسمي المقدرة على انتاج الجمل وفهمها في عملية تكلم اللغة بالكفاية اللغوية، ونميز بين الكفاية اللغوية وبين ما نسميه بالأداء الكلامي،فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية، في حين أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين.[2]

وما تجد الإشارة إليه هنا، هو أنّ الكفاية اللغوية، ينطبع عليها الإنسان منذ طفولته، وخلال مراحل اكتسابه اللغة فالإنسان الذي يتكلم لغته يكون قد اكتسب قواعدها، يقول تشومسكي في هذا المضمار: «فمن الواضح جدا أن الجمل معنى خاصا تحدده القاعدة اللغوية، وأن كل من يمتلك لغة معينة قد اكتسب في ذاته وبصورة ما تنظيم قواعد تحدد الشكل الصوتي للجملة ومحتواها الدلالي الخاص، فهذا الإنسان قد تطور، في ذاته ما نسميه بالكفاية اللغوية الخاصة».[3]

ومن هنا يمكننا القول أن الأداء الكلامي هو «الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين وفي الأداء الكلامي يعود متكلم اللغة بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية، كلما استعمل اللغة في مختلف ظروف المتكلم».[4]

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص62.

[2]- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص 32.

[3]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص62-63.

[4]- جابر عبد الأمير التميمي، جذور النظرية التوليدية التحويلية في كتاب سيبويه، رسالة تقدم بها إلى مجلس جامعة بغداد، العراق لنيل درجة ماجستير في اللغة والنحو، 2003.

3- الحالات اللغوية والنمو اللغوي:

يمرّ نمو الطفل بعدّة حالات لغوية قبل أن يصل إلى مرحلة امتلاك اللغة ويرى أصحاب النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية أنّ الطفل يمتلك بالفطرة تنظيما إدراكيا يمكن تسميته بالحالة الأولية للعقل فمن خلال التفاعل مع البيئة المحيطة، وعبر مسار النمو الذاتي، يمر الطفل بتتابع حالات تتمثل فيها البنى الإدراكية، وفيما يتعلق باللغة تحصل تغيرات سريعة، بالنسبة إلى الحالة الأولية خلال المرحلة الباكرة من الطفولة، وبعدها تكتمل حالة عقلية صلبة وثابتة تتعرض فيها بعد لتغيرات طفيفة، وبلا مكان اعتبار هذه الحالة الصلبة على أنها حالة نهائية للعقل تتمثل فيها نهاية المطاف معرفة الإنسان بطريقة معينة.

ويستعرض تشومسكي المراحل التي يمر بها الاكتساب اللغوي فيقول: «لنبدأ بملاحظة أننا ننتمي إلى جنس معين، وأن بإمكاننا اعتماد فرضية التماثل وغض النظر عن التغيرات يمتلك هذا الجنس ما نسميه بالحالة الأولية، أي حالة سابقة الخبرة وخاصة بالجنس ومسماه ب "الحالة الصفر" ويظهر لنا البحث أنه في بعض المجالات الإدراكية الخاصة (ومن بينها مثلا مجال اللغة) يمرّ الفرد بسلسلة حالات، ويصل إلى حالة ثابتة تتطور قليلا فيما بعد نسبة لبعض المظاهر الهامشية، وفي ما يتعلق باللغة، فيبدوا أن هذه الحالة الثابتة تكون في حدود سن الرشد».[1]

وهنا لا بد لنا أن نطرح السؤال التالي: ما هي طبيعة الحالة الأولية أي ممّا تتكون الطبيعة الإنسانية بالنسبة للغة؟ والجواب على هذا السؤال هو أنّ الحالة الأولية خاصة بالجنس الإنساني وسابقة للخبرة، والحالة الأولية هذه ضرورية للتوصل إلى الحالة الثابتة (امتلاك اللغة) وبالإمكان اعتبار الحالة الأولية دالة تسقط الخبرة على الحالة الثابتة أو النهائية، وهذه الدالة التي تميز الحالة الأولية،بالإمكان تصورها كنظرية لاكتساب اللغة الإنسانية، وبالإمكان تبيانها كتنظيم قواعد كامل متوفر للطفل وبالتالي، بالإمكان تصور الحالة الأولية كتنظيم أوليات عامة للنمو بمقدورها تكوين الحالة النهائية من خلال تنظيم متفرع من الحالة الإدراكية ذو طابع مختص، وتحتوي على أنماط متعددة من القواعد كالمبادئ التنظيمية التي تحدد البنى اللغوية والمبادئ العامة للقواعد التحويلية، والمبادئ المختصة التي تحدد بعض خصائص استعمال اللغة، وبالإمكان التوقع أنّ بنية إدراكية مختصة مثل

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص63-64.

الحالة الأوليّة، تكون انعكاسا فعليا لبرنامج وراثي وعلى هذا الأساس تكون المميزات الضرورية في اللغة متصلة في العناصر الوراثية (الجينات).

والمهم هو أنّ النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية تركز الاهتمام على وجوب التوصل إلى دراسة الحالة الأولية، يقول تشومسكي: «إنّ دراسة كامنة للحالة المعرفية الأولية تقدم المبادئ الأولية التي تتيح اكتساب هذا التنظيم المتكامل (اللغة)».

فاكتساب اللغة ظاهرة لصيقة بالإنسان بمّا أنها معطى لا يقبل الانتزاع، والجدير بالذكر أنّ الأطفال في كل مرحلة من المراحل التي تمكن ملاحظتها في مسار النمو اللغوي، ينتجون البنى ذاتها،وذلك من دون النظر إلى اللغة التي يكتسبونها أو إلى الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها، مما يحثنا على الاعتقاد أن الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه يتكلم لغة خاصة به تتلاءم مع فمه ومع لغة محيطه فهو لا يتكلم باستعمال جمل الكبار مثلا، بصورة مختزلة بل يتكلم في الواقع لغة تتلاءم ومراحل نمو الطبيعي، ويقول تشومسكي: «لا توجد اليوم مبررات للأخذ بعين الجدية موقفا فكريا يغزو تحقيق انجاز انساني بالغ التعقيد (اكتساب اللغة) إلى خبرة أشهر أو سنين، بدل ردّه إلى ملايين السنين من النمو، وإلى مبادئ تنظيمية عصيبة راسخة في القانون الفيزيائي، والتي تشير في نهاية المطاف إلى أن الإنسان هو فريد في نوعه نسبة إلى الحيوان من حيث كيفية اكتساب المعرفة».

وفي المسار التنظيري العقلاني نفسه، يتبين لنا أنّ تشومسكي ينتقد بشدة المذهب السلوكي الذي يذهب إلى القول إن اللغة سلسلة وحدات قائمة على العادات الكلامية، ويتم اكتسابها عبر أساليب تشريطية وتعميمية.

ويفترض، في الواقع أن تتوفر للطفل لكي يتوصل إلى اكتشاف قواعد لغته الضمنية القضايا التالية:

أ- مجموعة ملاحظات وفرضيات تتعلق باللغة التي يتعرض الطفل لها ويلتزم بها.

ب- مبادئ معينة يتعامل بها لتنظيم الملاحظات والتحقق منها.

ج- مجموعة المعلومات اللغوية التي تتوافر له بواسطة تطبيق الفرضيات على المعطيات اللغوية.[1]

[1]- ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص64-67.

4- الفرضية الفطرية:

من صريح ما يرد في النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية، اعتقاد بوجود قدرات فطرية على درجة عالية من الاختصاص، تحدّد نمو البنى الإدراكية، وتهتم إلى حد كبير، بتحديد ما هو فطري في عملية النمو اللغوي وبهذا الاعتقاد يتسنى للقدرات الفطرية للطفل انجاز عملية اكتساب اللغة، ويقول تشومسكي في هذا الصدد «لا توجد أية معطيات سرية أساسا في مفهوم بنية معرفية مجرّدة توجدها قدرة فطرية في الذهن، تتمثل في العقل بطريقة مجهولة حتى الأن، وتدخل ضمن تنظيم المهارات والاستعدادات للعمل والتفسير، وتنص النظرية الفطرية على ما يلي: إن احدى ملكات العقل العامة في الجنس (البشري) هي ملكة لغوية تقوم بالوظيفتين الأساسيتين في النظرية العقلانية، فهي تنظيم تنظيما حسيا للتحاليل اللغوية الأولية، ورسما تخطيطيا يحدد بصورة دقيقة فئة معينة من القواعد».[1]

5- القواعد الكلية:

تحدّد القواعد الكلية بأنها مجموعة المبادئ المنظمة والقوانين والضوابط المشتركة بين اللغات، والتي تقوم عليها كل لغة انسانية بصورة عامة، وتحتوي القواعد الكلية على جملة المسائل اللغوية التي يأتي بها الطفل إلى مسار نمو اللغوي، وبما أن اكتساب اللغة يقتضي تعلم قواعدها بصورة ضمنية، فإنه ينبغي أن تقوم القواعد الكلية بتحديد الشكل الذي تتخذه قواعد كل لغة، وأنواع القوانين التي تندرج فيها،والنمط الذي تصاغ عليه القواعد والعلاقات التي تتشابك فيها.

ولقد حظي موضوع القواعد الكلية باهتمام "بوزيه" "Beauzec" (من المدرسة اللغوية الديكارتية) الذي يشير إلى صنفين من المبادئ هما:

إن القواعد التي تهدف إلى ايضاح الفكر بمعاونة الكلام الملفوظ أو المكتوب تقر صنفين من المبادئ: مبادئ ذات حقيقة ثابتة واستعمال كلي تتوقف عن طبيعة الفكر بالذات وتتبع طرق تحليله، وليست بالتالي، سوى نتيجة له، ومبادئ أخرى ذات حقيقة فرضية مرتبطة باصطلاحات طارئة وكيفية وغير دائمة، والتي أوجدت مختلف اللغات، تكوّن المبادئ الأولى، القواعد العامة (الكلية)، أمّا المبادئ الثانية فهي موضوع القواعد الخاصة المتنوعة.

تولي النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية اهتماما بدراسة القواعد الكلية وبتطوير معرفتها بالكليات اللغوية التي يمكن اثباتها على نحو لا يتعارض مع تنوع اللغات، وذلك لأنه يكفي أن يظهر

[1]- ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 68-69.

في أحد المبادئ الكلية عدم تناسقه مع لغة انسانية مالي تنتفي عنه صفة انتسابه للكليات اللغوية هذا من جهة، ومن جهة ثانية لابد أن تكون الكليات على قدر من الوفرة والوضوح لكي تناسب سرعة عملية اكتساب اللغة وانتظامها، والتي تتم بصورة متسقة ومتساوية من دون أن يكون لتنوع اللغات المكتسبة أي تأثير على هذه العملية بالذات.[1]

تاسعا: المبادئ الوظيفية للدراسة الألسنية

إنّ أدنى تأمل في ما أشار إليه مارتينه بالنسبة للمبادئ الوظيفية المتعلقة بالدراسة الألسنية يجدّها لا تخرج عن ثلاثة عناصر أساسية وهي:

1- الصلات القائمة بين العناصر اللغوية:

هي بكل بساطة تلك المونمات التي تحدثها داخل السياقات التركيبية من علاقات بينها وبين المونمات، الأمر الذي يجعل من هذه العلاقات أنها تؤثر في طبيعة التراكيب اللغوية.

2- موقع العناصر اللغوية:

زيادة على تلكم العلاقات التي تقيمها المونمات فيما بينها داخل التراكيب اللغوية، نجدها تلتجئ لتقوم بوظيفة أخرى ترتكز على موقع المونمات أي انتظامها داخل السياقات التركيبية، الأمر الذي يجعل من اختيار موقع المونيم داخل التراكيب اللغوية يؤدي حتما وظيفته وذلك انطلاقا من الصلة القائمة بينه وبين سائر المونمات الأخرى.

3- المحتوى الدلالي للعناصر اللغوية:

يمتاز هذا العنصر عن أخويه بذلكم الجانب الدلالي الكائن في المونام داخل الجملة، ومن ثمة «...فبقدر ما يكون للمونام دلالة خاصة به ومستقلة عن دلالة غيره من المونمات، تكون علاقته بالجملة علاقة مستقلة أي يؤدي بالنتيجة وظيفة مستقلة داخل الجملة التي تندرج فيها».[2]

عشرا: الإطار النظري للنظرية التوليدية والتحويلية

يتمحور الإطار الإبستمولوجي للنظرية التوليدية التحويلية التي جاء بها نوم تشومسكي والتي قامت على أنقاض الاتجاه التوزيعي في النقاط التالية:

[1]- ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 70.

[2]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، ص 79-80.

– يحاول تشومسكي في نظريته اللسانية هذه إحياء بعض المفاهيم التقليدية العائدة إلى القواعد الفلسفية أو اللسانية الديكارتية كما يسميها في كثير من السياقات.

– المقصود باللسانيات الدارتية كل الأبحاث اللغوية المتأثرة بمنهجية ديكارت.

– يرى تشومسكي أن الدراسات اللسانية التوزيعية والوصفية بشكل عام أخطأت حينما ابتعدت عن المبادئ الفلسفية المتأثرة بفكر ديكارت.

– إن تشومسكي بعد أن استنفذ المعطيات النظرية الخاصة بالمبادئ التوزيعية قال بضرورة العودة إلى المسائل التي أثارها القدماء وإعادة استكشافها وتبين مطلقاتها العقلية.

– إنّ عودة تشومسكي إلى تلك المبادئ العقلانية الديكارتية لا يتم عن رغبة لديه في إحياء القديم والتمسك به جملة وتفصيلا، بل إن التطور الذاتي لواقع اللسانيات هو الذي قاده إلى مثل هذا السلوك أو الإقرار بعدّة مبادئ فلسفية أساسية رآها تخدم فعلا الحدث اللساني في الوقت الذي ابتعدت عنه اللسانيات التوزيعية كلية.

– لقد كانت المفارقة المنهجية للبحث اللساني التي انتهجها تشومسكي عبارة عن مفارقة بين النزعة العقلانية والنزعة التجريبية، ثم بعدها كرست النتائج المحصل عليها في مجال البحث اللساني قصد تخص الفكر السلوكي الخارجي حول طبيعة العقل الإنساني.

– يرفض تشومسكي في عدة سياقات ذلكم التحليل اللغوي القائم على الجانب الوصفي لما قد قاله المتكلمون، معطيا الاهتمام البالغ أنّ الدراسة اللسانية ينبغي أن تقوم على مبدأ الشرح والتحليل بالنسبة للعملية الذهنية التي من خلالها يمكن للإنسان أن يتكلم بعدد هائل من الجمل التركيبية.

لذلك نجد هذه النظرية التوليدية والتحويلية قد استطاعت أن تعرج بالبحث اللساني إلى منهج يتوخى معطيات الجانب النفسي السلوكي إلى منهج عقلي همه الوحيد من الدراسة اللغوية هو استكشاف تلك القدرة الكائنة وراء الحدث الفعلي لحركة اللسان ثم بعدها السعي من أجل تعليله وتفسيره بدلا من وصفه وتقريره.[1]

[1]– عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، ص 67-68.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية

المبحث الأول: الاكتساب اللغوي وتحصيله عند ابن خلدون

المبحث الثاني: دراسة تطبيقية

المبحث الأول: الاكتساب اللغوي وتحصيله عند ابن خلدون

أولا: اللغة عند ابن خلدون

اهتم ابن خلدون باللغة لأنها الوسيلة التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات وتعددت مواطن الكلام عليها في مقدمته لأهميتها عنده، لأنها الرباط الذي يجمع بين أفراد المجتمع الواحد.

1- مفهوم اللغة عند ابن خلدون:

1-1- لغة: «يطلق لفظ اللغة على اللسان والنطق معا فقد جاء في لسان العرب مادة (ل.غ.و) اللغة اللسن وأصلها لغوة فحذفوا واوها وجمعوها على لغات كما جمعت على لغوت واللغوة النطق يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون بها».[1]

1-2- اصطلاحا: تعريف ابن خلدون[2]:

«أعلم أن اللغة في المشارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عند قصد بإفادة الكلام فلابد أن تعبير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم».[3]

ويتضمن هذا التعريف عدة مسائل لابد من التوسع فيها:

أ- اللغة وسيلة التعبير: يقول ابن خلدون أن اللغة عبارة المتكلم عن مقصوده أي أن اللغة وسيلة يمتلكها متكلم اللغة ويعبر بواسطتها عن آرائه ومتطلباته وأحاسيسه، وتحديد اللغة من حيث أنها وسيلة التعبير الإنساني تحديد يرد في أكثر من مكان في مقدمة ابن خلدون: «المتكلم يقصد به (بالكلام المطبوع) أن يفيد سامعه ما في ضميره إفادة تامة ويدل به عليه دلالة وثيقة».[4]

يتوصل الإنسان اللغة لتحقيق عملية التواصل بينه وبين أفراد بيئته وللإبانة عما في نفسه إذ يقصد المتكلم عبر كلامه ايصال الأفكار القائمة في ضميره إلى الأخرين ولا تظهر الأفكار إلى الوجود إلا عبر اللغة التي تحمل في الواقع هذه الأفكار من ذهن المتكلم وتوصلها إلى المستمع إليه.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج 15، ط1، 1992م، مادة (ل.غ.و)، ص 251.

[2]- عبد الرحمن ابن خلدون هو أحد علماء الذين تفخر بهم الحضارة الإسلامية وهو مؤسس علم الاجتماع وأول من وضعه على أسس الحديثة وقد توصل إلى نظريات باهرة في هذا العلم وقد ستبقت أراءه ونظرياته ما وصل إليه لاحقا بعدة قرون عدد من مشاهير العلماء كالعالم الفرنسي أوجست كونت.

[3]- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د.ط، 1961، ص 598.

[4]- المرجع نفسه، ص 1118.

ب- اللغة فعل لساني: أن اللغة في نظر ابن خلدون نشاط إنساني يقوم به الإنسان عبر لسانه،فالتعبير الكلامي لا يحدد فقط من خلال بنية الكلام الذاتية والمعاني المرتبطة بها فقط، بل يحدّد، أيضا عبر الفعل اللساني الحاصل خلال التعبير.[1]

ج- اللغة فعل قصدي: أن الفعل اللساني فعل قصدي نابع من تصميم الإنسان على التعبير عن ذاته وعلى التواصل مع الآخرين وناشئ عن القصد بإفادة الكلام وناجم عن تصميم ذاتي.

د- اللغة اصطلاح: أنّ الطابع الاصطلاحي في اللغة هو الذي يفسر تعدد اللغة واختلافها من شعب إلى آخر وتمايزها فيما بينها، ويرد ابن خلدون هذا التمايز إلى اختلاف الاصطلاحات بين أمة وأخرى وما تجدر الإشارة إليه هنا أن ابن خلدون يعني أن اللغة اصطلاح ضمني حيث يقول: «واعلم أن النظر الذي تثبت به السنة إنما هو الفعل عن العرب أنهم استعملوا هذه الألفاظ لهذه المعاني، لا تقل أنهم وضعوها لأنه متعذر وبعيد ولم يعرف لأحد منهم».[2]

هـ- اللغة ملكة لسانية: «فلابد أن تعبير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان»[3]فاللغة هي نتاج ثقافي وفعل منع تعبير ملكة لسانية قائمة عند متكلمها أي قصد مقدرة على التعلم، وتستقيم في ذات المتكلم أداة تعبير وتواصل ومفهوم الملكة اللسانية مفهوم قد طوره ابن خلدون فاللغة في نظره،قائمة عند الإنسان لأنه قد امتلك هذه الملكة اللسانية.

«فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام وأهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، كم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك.

---

[1]- ميشال زكريا، بحوث ألسنية عربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1412هـ-1992م، ص 63.

[2]- بن قطاية بلقاسم، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول والابتدائي، مذكرة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009-2010، ص 21.

[3]- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ص 598.

ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم استعماله يتكرر إلى أن يمر ذلك ملكة صفة راسخة ويكون كأحدهم هكذا تعيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال».[1]

و- اللغة ميزة انسانية مكتسبة: فاللغة إذا ملكة لسانية يكتسبها الإنسان في مرحلة الطفولة خلال ترعرعه في بيئته وعبر سماع كلام المجتمع المحيط به، وهذا الاكتساب طبيعي بحيث يكتسب الطفل ألسنة البيئة التي يسمع كلامها خلال مرحلة نموه الطبيعي، فعملية اكتساب اللغة عملية ذاتية يقوم بها الإنسان انطلاقا من قدراته الذاتية ومن خلال سماعه كلام أهله أو أهل جيله، وتشمل عملية الاكتساب الكبار أيضا الذين يعيشون في مجتمع لا يتكلم لغتهم، فيتعلمون لغة المجتمع الذي يعيشون فيه من خلال سمعهم لكلام هذا المجتمع.[2]

ز- تختلف اللغات من مجتمع إلى آخر: أن الإنسان في كل بحسب اصطلاحاتها فلكل شعب لغة خاصة به، إذ أن اللغات تتمايز في ما بينها، ويرتد هذا التمايز إلى اختلاف الاصطلاحات بين أمة وأخرى، والجدير بالملاحظة هنا، هو أن ابن خلدون لم يحصر تعريفه اللغة بلغة إنسانية معينة، مثلا اللغة العربية، بل عرف اللغة كميزة إنسانية عامة عند الإنسان تتحقق لغة خاصة عند كل شعب من الشعوب فاللغة الإنسانية ملكة خاصة بالإنسان وتتنوع بتنوع الشعوب والمجتمعات الإنسانية.[3]

2- اكتساب اللغة عند ابن خلدون:

أثارت مسألة اكتساب اللغة اهتمام ابن خلدون من منطلق ثابتا مفاده أن اللغة الإنسانية ملكة طبيعية يكتسبها الإنسان، حيث يرى أن اللغات لما كانت ملكات كان تعلمها ممكنا شأن سائر الملكات.[4]

فاللغة الإنسانية في نظر ابن خلدون ملكة مكتسبة يربطها بالمقررات الفطرية لدى الإنسان على نحو يجعل البعد اللغوي خاصية إنسانية إذ يقول هي: «صفة إنسانية يكتسبها الإنسان بشكل متدرج

[1]- محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، الدراسات للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ت، ص 17.

[2]- ميشال زكريا، بحوث ألسنية عربية، ص 64.

[3]- المرجع نفسه، ص 64.

[4]- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ص 535.

غير مقصود فتبدو هذه المقدرة وكأنها طبيعية لأن الملكات إذا استقرت ورسخت في مجالها ظهرت وكأنها طبيعية وجبلة لذلك المحل».[1]

وهي ليست طبع لذا يخطئ من ذهب إلى أن اللغة طبع في الإنسان وكثير من المغفلين ممن لا يعرف شأن الملكات أن صواب للعرب في لغتهم إعراب وبلاغة أمر طبيعي ويقول كانت العرب تنطق بالطبع وليس كذلك إنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلة وطبع.[2]

ومن هنا يوضح لنا ابن خلدون أن اكتساب اللغة هو اكتساب لتراكيب الحاصلة للمعاني والدالة على المقاصد، وبعد ذلك هو حسن تطبيق هذا التركيب وتأليفه بالطريقة الفنية التي تجعله مطابقا لسياق الذي يقال فيه وملائما له فالملكة اللسانية تعتمد على الجمل لا على المفردات من حيث تدرجها من الافهام إلى الصحة ومن هنا يميز ابن خلدون مراحل اكتساب اللغة.

يمر اكتساب اللغة عند ابن خلدون بمراحل عدة:

2-1-كثرة الحفظ وجودة المحفوظ: طريقة اكتساب اللغة العربية عند ابن خلدون هي حفظ كلام العرب القديم، وجعل القرآن الكريم والحديث الشريف من أول ما ينبغي أن يحفظ ابتغاء هذه الملكة قال ابن خلدون «ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم...حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم...منزلة من نشأ بينهم وفن العبارة عن المقاصد منهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال يزداد بكثرتهما رسوخا وقوة».[3]

وعملية الاكتساب تبقى وجدانية دليل «وهذا الأمر وجداني حاصل كممارسة العرب حتى يصير كواحد منهم، لو فرضنا صبيا من صبيانهم نشأ وربى في جيلهم فإنه يتعلم لغتهم ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها حتى يستوي على غايتها».[4]

[1] - عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ص 638.

[2] - المرجع نفسه، ص 1149.

[3] - المرجع نفسه، ص 559.

[4] - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 110.

يرى ابن خلدون أن حفظ كلام العرب الفصيح طريقة فعالة في اكتساب ملكة اللغة العربية،ونوعية المحفوظ وكميته لها أثر في امتلاك اللغة إذ كلما كان المحفوظ جيدا كثيرا كانت الملكة أجود فقال: «وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظما ونثرا».[1]

2-2- الفهم: إن الحفظ وحده لا يكفي لامتلاك اللغة العربية، بل لابد من أمر مهم وهو الفهم،إذا الفهم هو الذي يمكن الحافظ من استثمار محفوظه إذ لا يمكن أن يتعرف المتكلم في محفوظه إذا لم يفهمه، قال ابن خلدون: «...ثم يتعرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما رعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بالحفظ والاستعمال».[2]

وقد أقر ابن خلدون بجودة مذهب ابن العربي في التعليم وهو مذهب يدعوا إلى الفهم قبل الحفظ في قوله: «ويا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أول عمره يقرأ ما لا يفهم وينصب في أمر غيره أهم عليه منه».[3]

2-3- الاستعمال: والعامل الثالث لاكتساب اللغة هو الاستعمال ومعناه أن يستخدم المتعلم ما حفظ وفهم في أساليبه ومن طبيعة الحال ليس المقصود هو أن يستظهر ما حفظ بل أن ينتج كلاما على منوال ما حفظ وما فهم وعبر ابن خلدون على معنى الاستعمال في حيث قال: «ثم يشرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم وما رعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال».

إنّ الحفظ والفهم غير كافيين عند ابن خلدون لحصول الملكة اللغوية، فالمتعلم الذي لا يستعمل ما حفظه وفهمه لا يملك ملكة اللغة، وجعل الاستعمال حدا فاصلا بين صناعة اللغة العربية وملكة اللغة العربية،[4] فاستعمال الفعلي للكلام نجده حاصلا في الملكة واللغة العربية وغير موجود في صناعة اللغة العربية.

---

[1]- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ص 559.

[2]- المرجع نفسه، ص 559.

[3]- المرجع نفسه، ص 538.

[4]- أحميدة العوني، التعليم المفيد عند ابن خلدون في مقدمة كتابه العبر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2015، ص 66.

ثانيا: الملكة عند ابن خلدون

1- مفهوم الملكة اللسانية عند ابن خلدون:

وردت كلمة "ملكة" في أكثر من موضوع من "المقدمة" ولا سيما على إمتداد الفصول المخصصة للتعليم، وفي كل مرة يتخذ معنى سياقي مضبوطا، معرفا إياها «والملكة منه راسخة تتصل من استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى وحتى ترسخ صورته، وعلى نسبة الأصل تكون الملكة».[1]

أما الملكة اللسانية فقد عرفها في قوله: «أعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة والملكات لا تحصل إلا بابتكار الأفعال لأن الفعل يقع أولا وتعود منه لذات صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون الملكة أي صفة راسخة».[2]

يرى ابن خلدون أنّ الملكة صفة راسخة في النفس تمكن وتسهل للإنسان القيام بالأعمال العائدة إليها، لأن الإنسان مهيأ للاكتساب الملكات حيث يقول «أن الملكات صفات للنفس وألوان فلا تزدهم دفعة، ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها».[3]

يؤكد ابن خلدون على أهمية تكرار الأفعال فيقسم الأفعال المتكررة إلى ثلاثة أقسام فيأتي التكرار الأول ويسميه صفة متغيرة غير راسخة ويأتي التكرار الثاني والذي تكرر فيه الصفة ويسميه "حالا" وهي صفة متغيرة غير راسخة وفي القسم الأخير تكرير "الحال" نستثبت ويسمى ملكة حيث يقول «والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا ويعود منه لذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتتكون ملكة».[4]

يفرق ابن خلدون بين الملكة والطبع لأن الملكة قبل اكتسابها تكون شعورية أما بعد اكتسابها فإنها تصبح لا شعورية، أما الطبع منذ البداية غير شعوري لأنه فطري، ويمثل ابن خلدون لهذا الخلط من خلال كلامه، عن تحدث العرب بالعربية الفصحى والتي ليست طبعا، دون تعلم أو مران أوممارسة كما يعتقد بعضهم حيث يقول «...ولذلك يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن

[1]- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ص 555.

[2]- المرجع نفسه، ص 1055.

[3]- المرجع نفسه، ص 713.

[4]- المرجع نفسه، ص 721.

الصواب للعرب في لغتهم إعرابا وبلاغة أمر طبيعي ويقول كانت العرب تنطق بالطبع وليس كذلك،وإنما هي ملكة لسانية في تعلم الكلام تمكنت ورسخت فظهرت في البادئ الرأي أنها جبلة وطبع».[1]

يقدم ابن خلدون تصوره لهذه الملكة من ناحيتين: ناحية الألفاظ المفردة والمركبة وناحية تمكن الملكة لدى المتكلم مما أطلقوا عليه تكرار الأفعال، يرى أن تمام الملكة اللسانية إنما هو بالنظر إلى التراكيب اللغوية، لا بالنظر إلى المفردات وهذه التراكيب اللغوية تعبر عن المعنى المقصود للمتكلم فيتحقق الإفهام الصحيح ويراعي في تأليفها المطابقة بمقتضى الحال معنى البلاغة.

وهذا ما نجده عند اللسانين المحدثين، فاللغة تنقسم إلى مستويات تندرج من علم الأصوات إلى العرف إلى النحو أي من الصوت إلى الكلمة إلى الجملة والجملة هي هدف المستويات التي تسبقها وهدف الدراسة اللغوية ذاتها وبها يتحقق الفهم والإفهام.[2]

2- اكتساب الملكة اللسانية وتحصيلها عند ابن خلدون:

تناول ابن خلدون قضية اكتساب الملكة اللسانية فهي تمر ب 3 مراحل:

2-1- السماع: قال الله تعالى: ﴿ **وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾.[3]

يرى ابن خلدون أن الاستماع هو العامل الرئيسي في اكتساب اللغة فيسمع الطفل اللغة من والديه ومحيطه يكتبها بالتدريج كلما سمع مفردات جديدة يضيفها إلى رصيده اللغوي ويفهمه لمعانيها وعما تعبر عنه يستطيع في التعبير عن حاجاته والتواصل مع غيره «هذه الملكة كما تقدم أنها تحصل بممارسة كلام العرب وتكراره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه».[4]

واهتم ابن خلدون بالسماع باعتباره أنه أبو الملكات،[5]ودليل ذلك قوله «والمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية

---

[1]- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ص 1085.

[2]- محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون،دار الثقافة العربية للطباعة والناشر عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 1979م، ص 26.

[3]- سورة النحل {الآية: 78}.

[4]- ابن خلدون، المقدمة، ص 1025.

[5]- المرجع نفسه، ص 548.

تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعمالهم يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة راسخة ويكون كأحدهم هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال».[1]

وإذا دل ذلك على شيء إنما يدل على الإنسان يخلق متعدا بالفطرة لتلقي حتى تجري عليه مقادير الإلهية.

ومن يبدأ الطفل بالكلمات المفردة وينتهي بالجمل وتراكيب منتظمة ثم تأتي المرحلة الثانية هي الممارسة والتكرار.

2-2- الممارسة والتكرار: يرتكز ابن خلدون على الممارسة والتكرار خلال عملية الاكتساب فيقول في ذلك «الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولا وتعود لذات الصفة ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة».[2]

فالتكرار هو استمرار لفعل علاقة القائمة بين المثير والاستجابة وهي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة ولكي يحقق هذا الإقتران الثنائي لابد أن يكون التكرار صادقا وموجها وفق خطة بيداغوجية وتعليمية معينة».[3]

فالممارسة والتكرار من الدعائم الأساسية للاكتساب، فإن الطالب يتعلم قاعدة نحوية معينة فإنه لا يكفي أن يحفظها ويعيدها تكرارا آليا، بل لابد من ممارستها في مواقف الحياة بصورة طبيعية، وقد أشار ابن خلدون إلى أهمية التكرار إذ يرى أنّ اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات إذ هي ملكة اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وتصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو النظر إلى التراكيب.

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 109.

[2]- ابن خلدون، المقدمة، ص 555.

[3]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمية اللغات، ص 53.

فإذا حصلت الملكة التامة في تراكيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف التي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية بتكرار الأفعال، وهي المرحلة التي يزداد عدد جمل الطفل التي تتألف من ثلاث جمل فأكثر وشيئا فشيئا تتشابه جمل الطفل.

2-3- الحفظ: إدراك ابن خلدون أهمية حفظ كلام العرب لتمثيل الملكة اللغة وهو كلام جاري على أساليبهم ويشمل القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، كلام السلف ومخاطبات فحول العرب في شعرهم ونثرهم، يقول «ووجه التعليم لمن يتبنى هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ لكلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولودين أيضا في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظور والمنشور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم تتحصل هذه الملكة بهذا الحفظ».[1]

وأن فقد سماع اللغة العربية الفصيحة من المحيط الطبيعي فثمة طريقة أخرى، هو حفظ النصوص الجيدة شعرا أو نثرا وعلى رأسها القرآن الكريم، فلابد من كثرة الحفظ ومداومة الاستعمال.[2]

كما يقول ابن خلدون «أهل الأندلس أقرب منهم (أهل افريقيا والمغرب) إلى تحصيل هذه الملكة بكثرة معاناتهم وامتلائهم من المحفوظات اللغوية نظما ونثرا».[3]

حديث ابن خلدون عن أهمية الحفظ في إدراك الملكة لم يكن حديثا مسترسلا قائما على الافتراضات وإنما مثله من الواقع، فكثرة المحفوظ كانت سببا في تحصيل أهل الأندلس لملكة العربية دون غيرهم، ومع إدراك ابن خلدون لأهمية الحفظ في تحصيل الملكة غير أنه يربطها بالفهم والإدراك في قوله «فأما أهل أفريقيا والمغرب فأفادهم الاقتصار على القرآن القصور عن ملكة اللسان جملة وذلك أن القرآن لا تنشأ عنه في الغالب ملكة بما أن البشر مصرفون لذلك عن الاستعمال على أساليبه والاحتذاء بها، وليس لهم ملكة في غير أساليبه فلا يحصل لصاحبه ملكة للسان العربي».[4]

---

[1]- ينظر: أ حميدة عوني، التعليم المفيد عند ابن خلدون في مقدمته، ص 56.

[2]- ينظر: باسم يونس البديرات، الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم الفقه المعاصر، رسالة دكتوراه قسم اللغة العربيةة وآدابها، جامعة مؤتة، الأردن، 2007، ص 66.

[3]- ابن خلدون، المقدمة، ص 614.

[4]- المرجع نفسه، ص 615.

ثالثا: التعليم عند ابن خلدون

يمثل التعليم الحجر الأساس في بناء المجتمعات، فالتعليم يعرف بأنه نقل المعارف والقيم وهو عملية اكتساب مهارات.

أما فيما يتعلق بتجديد ابن خلدون لتعليم فينطلق من كون أن الله ميز الإنسان عن سائر المخلوقات وأختصه بالعقل الذي جعله دائم التفكير.

إنّ تعلم أي لغة يعني اكتسابها ومنه الاكتساب من أمر القضايا التي تناولتها المدارس اللغوية بالأخص ابن خلدون فانطلق في حديثه عن اكتساب اللغة وتعلمها من قاعدة «أن اللغات لما كانت ملكات كما مر، كان تعلمها ممكنا شأن سائر الملكات».[1]

وأهم نقطة أشار إليها ابن خلدون في مقدمته وأكد عليها هي أهمية اللغة في تحصيل العلوم بحيث يقول «صارت العلوم الشرعية كلما ملكات في الاستنباط والاستخراج والتنظيم والقياس،واحتاجت إلى علوم أخرى، وهي وسائل أما من معرفة قوانين العربية وقوانين ذلك».[2]

قدم ابن خلدون منهجا متميزا في تعليم اللغة تناوله الكثير من الباحثين هو:

1- منهاج ابن خلدون في التعليم:

1-1- التدرج في التعليم: التدرج في التعليم اللغة أمر طبيعي يتماشى مع طبيعته الاكتساب اللغوي نفسه، لذا لزم هذا العامل مع مراعاة السهولة، أشار ابن خلدون إلى ذلك بقوله «أعلم أنّ التلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا، يلقي عليه أولا المسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال»[3] تكون تمهيدا لما سيأتي بعدها من عمق في تلقي العلوم «وثم يرجع به الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي في الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال إلى أن ينتهي إلى أخر الفن فتجود ملكته، ثم يرجع به وقد شد فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا متعلقا إلا وضحه وفتح له مقفله فيتحلى من الظن وقد استوفى على ملكته».[4]

---

[1]- ابن خلدون، المقدمة، ص 607.

[2]- محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، 1979، ص 147.

[3]- ابن خلدون، مقدمة، ص 605.

[4]- المرجع نفسه، ص 606.

1-2- مراعاة السن وعامل الاستعداد: يقول مارك ريشل وتستلزم اللغة الإنسانية أعضاء طرفية ملائمة وجهازا عصبيا ملائما، إن الأساس الذي يجيز اكتساب اللغة لا يعمل منذ الولادة، كما أنه لا يبقى على الدرجة نفسها طوال حياة الفرد،[1] ويتضح لنا أن صاحب اللغة المعنية إذا أراد أن يتعلم لغة أخرى فإن اكتسابه للغة الأخرى لا يمكن أن يكون تاما ولا يمكن أن تكون إجادته لها كإجادة أبناء اللغة الأصليين، لأن التداخل بين اللغة الأم واللغة الثانية يعوق ذلك وهذا المقصود بمراعاة عامل السن في تلقين اللغة.

وقد انتبه ابن خلدون إلى أهمية النمو العقلي في تسهيل عملية التعلم عن الفرد لذا عده أحد عوامل التعلم التي لا استغناء عنها في تأهيل المتعلمين لعملية التعلم، كالنمو الجسدي والنفسي يقول:« ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه».[2]

1-3- الاكتفاء بتعليم علم واحد في كل مرة: يقول ابن خلدون «ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعبه من أوله إلى أخره ويحصل أغراضه ويتولى منه على ملكة بما ينفذ في غيره».

فتكون العلوم خادمة لبعضها البعض، دربا يرتقي المتعلم من علم إلى علم، فتكون كالملزمة لبعضها البعض كالقرآن الملزم لنظم العربية يقول «لأن المتعلم إذا حصّل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فرق، حتى يستولي على غايات العلم».

ولكل خلط يؤدي إلى العجز عن الفهم والتعب والفتور واليئس عن التحصيل وهجر العلم والتعليم.[3]

1-4- عدم التطويل على المتعلم في الفن الواحد: إن التطويل والمبالغة في مسألة من مسائل التعليم اللغة عند ابن خلدون يعده عيبا وعيب هذا المنهج تقطيع المجالس وتقطيع المجالس وتفريق ما بينها الشيء الذي يطلب النسيان وانقطاع سائل الفن عن بعضها فيصب معه التحصيل يقول «وإن

[1]- مارك ريشل، اكتساب اللغة، ترجمة كمال بكداش، المؤسسات الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1984م، ص 53.

[2]- ابن خلدون، مقدمة، ص 605.

[3]- المرجع نفسه، ص 606.

كانت أوائل العلم وأوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانية لنسيان كانت الملكة أيسر حصولا وأحكم ارتباطا، وأقرب منه لأن الملكات إنما تحصل تتابع الفعل وتكراره، وإذا تنسي الفعل الملكة الناشئة عنه».[1]

1-5- اللين مع المتعلمين: يقول «إن إرهاق الحد في التعليم مضر بالمتعلم، سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة».

ويراه ابن خلدون عائقا كما ستؤول إليه شخصية المتعلم «ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها،ودعاه أن الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك».

ينصح ابن خلدون «فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبدا عليهما في التأديب».[2]

1-6- كثرة التمارين: يعد التكوين اللغوي في عملية تعليم اللغات مقوما بيداغوجيا هاما...لهذا اهتم الباحثون في الميدان اللساني والتربوي بالتمرين اللغوي وبضرورة ترقيته وتحديد أهدافه التعليمية وضبط إجراءاته المختلفة لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم.

وينصح ابن خلدون في تعليم اللغات الخاصة «الدؤوب على التعليم والمران على اللغة وممارسته الخط يقضيان بصاحبهما إلى تمكن الملكة».[3]

1-7- المحاورة والمناظرة في المسائل العلمية: اللغة وسيلة تواصل يخص بها الله الإنسان عن غيره من مخلوقاته، وسبيل تعلمها الوحيد هو استعمالها، ولما كان الإنسان اجتماعي بطبعه لزم عليه أن لا يستعمل اللغة إلا في وسط المجتمع الذي يعيش فيه ويتكلم تلك اللغة، وقد تفطن المهتمون بالتربية حديثا بأن خير وسيلة لفتك لسان المتعلم، وتعويده على الكلام باللغة هو المحاورة، ويبدو أن ابن خلدون قد سبقهم في ذلك بقرون عديدة لما أشار في مقدمته إلى ضرورة المحاورة لتدريب اللسان على اللغة.

---

[1]- ابن خلدون، المقدمة، ص 606.

[2]- المرجع نفسه، ص 613.

[3]- المرجع نفسه، ص 620.

يقول ابن خلدون «...فعسر عليهم حصول الملكة الحذق في العلوم وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو يقرب ويحصل مرامها، فتجد طالب العلم منهم،بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية، سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا يحصلون على طائل من ملكة التعرف في العلم والتعليم».[1]

1-8- الانتقال من المحسوس إلى المجرد: يرى ابن خلدون أن اشراك الحواس في عملية التعليم أمر لازم يساعد المتعلم على إدراك مواضيع التي يحدث تعليمها له بصورة أكثر وضوحا لأن ما يقع تحت حواسه يكون أكثر قابلية للإدراك، فيصل تعلمه ومعرفته، حيث يقول «والأحوال المحسوسة نقلها بالمباشرة أوعب وأكمل، لأن المباشرة في الأحوال الجسمانية المحسوسة أتم فائدة، والملكة منه راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرر، مرة بعد أخرى، من ترسخ صورته على نسبة ولأصل تكون الملكة، ونقل المعاينة أوعب وأتم من نقل الخبر والعلم فالملكة والحاصلة عند أكمل وأرسخ من الملكة الحاصلة على الخبر».[2]

1-9- جودة التعليم بجودة المعلم: إن أستاذ اللغة لا يكون في غنى عن الحصيلة المعرفية لنظرية اللسانية المعاصرة، واكتسابه لهذه المعرفة ستسمح له بوضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي، الذي هو بصدد تعليمه وستفيده على إدراك حقيقة الظاهرة اللغوية إدراكا عميقا، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة، وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة وتعلمها.[3]

وفي هذا الشأن يقول ابن خلدون «وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته»[4] ويرى أحد الدارسين أن «التعليم ليس مهنة من لا مهنة له، ولكنه مهنة تتطلب نوعا مميزا من القوى البشرية، حيث تكون في المعلم من الصفات والخصائص والمهارات ما يجعله مدركا لدوره، محبا لعمله، سببا في تحقيق أهداف المدرسة، ضمن الأهداف التربوية

[1]- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية صيد لبنان، لبنان، ط2، 1420هـ-2000م، ص 401.

[2]- المرجع نفسه، ص 401.

[3]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمية اللغات، ص 147.

[4]- ابن خلدون، المقدمة، ص 371.

العامة،والمعلم رائد عادته، وقدوة بسلوكه داعية بإرشاده، مصلح بأفكاره، الكل ينظر إليه ويحتاج به».[1]

يرتبط أسلوب التدريس بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم، أي لا وجود لقواعد محددة للأساليب التدريس ينبغي على المعلم اتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، لذا تظل طبيعة وأسلوب التدريس مرهونة بالمعلم والفرد وبشخصية وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه والانفعالات ونغمة الصوت، ومخارج الحروف والإشارات والإيماءات،والتعبير عن القيم وغيرها.[2]

1-10- تقديم البسط على المركب والمعقد: إن طبيعة التطور تقتضي التدرج، وقد يكون من المحسوس إلى المجرد ومن العام إلى الخاص كما قد يكون من البسيط إلى المعقد وفي هذا يقول ابن خلدون «ثم إن الصنائع منها البسيط ومنها المركب والبسيط هو الذي يختص بالضروريات، والمركب الذي للكماليات، والمتقدم منها في التعليم هو البسيط لبساطته أولا، ولأنه مختص بالضروري الذي تتوفر الدواعي على نقله فيكون سابقا في التعليم ويكون تعليمه لذلك ناقصا، ولا يزال الفكر يخرج أضافها ومركباتها من القوة إلى الفعل بالاستنباط شيئا فشيئا على التدريج حتى تكمل».[3]

ومن هنا نستنتج أن ابن خلدون يقرر أن العقل الإنساني يشوبه القصور وأن مراتبه تختلف باختلاف البشر، وخاصة في المراحل الأولى من حياة الإنسان، وابن خلدون يهدف إلى التسيير على المتعلم بالخصوص في بداية عهد الطالب بالتعليم.

ومنه نحصد نتائج إلا وهي:

- التعليم نشاط تسعى لكل الأمر إلى تحسينه وإصلاحه.
- التراث العربي زاخر بمناهج التفكير اللساني الديداكتلي وابن خلدون هير مثال على ذلك.
- دراسة اللغة لذاتها ولحد ذاتها ضرب من الغي، يدخل في أن تكون اللغة مخدومة للتعبير بعد ذلك خادمة وأمور فلسفية.
- ابن خلدون عالم اجتماع عرف مواطن الفساد، المجتمعات ومواطن صلاحها، فكان التعليم أهمها.

[1]- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2005، ص 90.

[2]- فراس إبراهيم، طرق التدريس ووسائله وتقنياته، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2005، ص 7.

[3]- ابن خلدون، المقدمة، ص 371.

2- التحصيل اللغوي عند ابن خلدون:

تلقي اكتساب اللغة اهتمام كبير حيث شمل تطور ونمو اكتساب العناصر اللغوية التي تمكن المتعلم من التحصيل اللغوي إذ يعتبر التحصيل اللغوي «مجموع المفردات والألفاظ والأساليب التي يكتسبها التلميذ خلال دراسته لمادة اللغة العربية، ويستطيع تفسيرها والتعبير عنها لفظا وكتابة أوكليهما معا مستخدما القواعد النحوية التي مرت بخبراته السابقة».[1]

يذكر ابن خلدون أن «الملكات كلها جسمانية، سواء كانت في البدن أو الإدماغ، من الفكر وغيره كالحساب، والجسمانيات كلها محسوسة فتفتقر إلى التعليم».[2]

يتفق ابن خلدون وتشومسكي أن اللغة تكتسب، وذلك عندما قال تشومسكي «بأن الطفل يولد دون لغة محددة بعينها ويسمي هذه المرحلة بالحالة الضرورية ولكن الطفل يمتلك نحو كليا أو كونيا يساعده على تعلم أي لغة يتعرض لها بعد ذلك ينتقل الطفل وهو يكبر، ومن خلال سلسلة من المراحل المتباينة إلى مرحلة الاستقرار».[3]

ذكر ابن خلدون أن اللغة ملكة جسمانية فإنه لا يختلف عما ذكره تشومسكي من أن اللغة ذات أصول بيولوجية، يقول أن دراسة الأسس البيولوجية لقدرات الإنسان اللغوية قد تثبت أنها أحد أعظم المعارف الموجودة للعلم في السنين القادمة.

إن ابن خلدون يشير في أراءه المبثوثة في مقدمته إلى حتمية وجود قوة كامنة للغة في جسد الإنسان نفسه، ولكن تلك القوة تحتاج إلى التعليم من خلال تجديد العلوم والإدراكات عن المحسوسات «الجسمانيات كلها محسوسة فتفتقد إلى التعليم»، وقوله قد ذكرنا في الكتاب أن النفس الناطقة للإنسان إنما توجد فيه بالقوة، وإن خروجها من القوة إلى العقل، إنما تجدد العلوم والإدراكات عن المحسوسات».[4]

---

[1]- زكريا الحاج اسماعيل، مجلة كلية التربية، تصدر عن كلية التربية في جامعة قطر، العدد07، 1410هـ، 1990م، ص 307.

[2]- ابن خلدون، المقدمة، ص 638.

[3]- محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص 136.

[4]- ابن خلدون، المقدمة، ص 767.

يرى ابن خلدون أن هذه العملية هي عملية وجدانية «وهذا أمر وجداني حاصل كممارسة كلام العرب، حتى يصير واحدا منهم».[1]

بحيث يتفق مع تشومسكي في أن عملية اكتساب اللغة أمر وجداني، بحيث كان موقف ابن خلدون في اكتساب اللغة يقترب بعض الشيء من موقف النظرية التفاعلية التي ترى أن اكتساب اللغة لدى الطفل هو تفاعل معقد بين الصفات البشرية التي ينفرد بها الطفل، والبيئة التي ينمو فيها مشير إلى أهمية التدخل اللغوي لكنه يرى ذلك الاكتساب يرسخ بالحفظ والاستعمال يقول، فتحصل له الطفل هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتهما رسوخا وقوة.[2]

أما فيما يخص تعليم اللغة الثانية فيرى من الممكن لكن يشوبه بعض النقص وعدم الكمال مهما بلغت درجة اتقان الإنسان للغة الثانية يقول «إن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل، فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة» ويمثل ابن خلدون كذلك بقوله «وأنظر تقدم له شيء من اللهجة كيف يكون قاصرا في اللسان العربي أبدا فالأعجمي الذي سبقت له اللغة الفارسية لا يستولي على ملكة اللسان العربي، ولا يزال قاصرا فيه ولو تعلمه، وكذلك البربري والرومي والأفرنجي قل أن تجد أحدا منهم محكما لملكة اللسان العربي، وما ذلك إلا لما سبق إلى ألسنتهم من ملكة اللسان الأخرى».[3]

ويقول ابن خلدون هذا يقترب كثيرا من فكرة اللغة البينية أو الوسيطة التي جاء بها سلينكر لوصف اللغة المتعلم الثانية التي قد تحصل صفات من لغته الأم وصفات من لغته الثانية ويفصل الصفات عامة توجد في جميع أو معظم المنظومات اللغة البينية أو الوسيطة.[4]

يشير ابن خلدون إلى وجود فترة معينة لإمكانية اتقان اللغة الثنائية تسمى من قبل المدرسين اللغويين بالوضعية.[5]

ويمكن لهذه الثنائية اللغوية أن لا تمس الأجزاء فقط من طائفة معينة، وتسمى بالإزدواجية المركبة حيث يملك الفرد نظاما متحدا، ومنه فطن ابن خلدون وفرق بين التعلم والاكتساب اللغة بحيث يرى

---

[1]- ابن خلدون، المقدمة، ص 638.

[2]- المرجع نفسه، ص 600.

[3]- المرجع نفسه، ص 638.

[4]- نايف خارما، أضواء على دراسات لغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، ط2، 1979، ص 172.

[5]- نور الدين النيفر، فلسفة اللغة واللسانيات، مؤسسة أبو وجدان للطبع والنشر والتوزيع، تونس، ط1، 1993، ص 167.

أن الاكتساب هو الذي يؤدي إلى حصول الملكة اللغوية وليس التعلم الذي ينتج عن تعلم قوانين حيث يقول وهذه الملكة كما تقدم تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن بخواص تركيبه وليست تحصل بمعرفة قوانين العملية في ذلك التي استنبطها من صناعة البيان فإن القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة في محلها.[1]

[1]- ابن خلدون، المقدمة، ص 632.

المبحث الثاني: دراسة تطبيقية

أولا: تحليل الاستبيان

إن اهتمامنا باكتساب اللغة لدى التلميذ، ومدى أهمية التحصيل اللغوي، من وجهة اللسانيات اللغوية وهو حافز وراء اهتمامنا باكتساب اللغة العربية لدى الطفل وهو موضوع بحثنا.

كان من الضروري القيام بدراسة ميدانية تسمح لنا بالحصول على معلومات كافية بامكانها مساعدتنا في معرفة حقيقة أهمية اكتساب اللغة في التحصيل وما مدى مساهمتها في مساعدة التلميذ من أجل تخطي الصعوبات الخاصة بالاكتساب.

كما وجهنا الاستمارة إلى عينة البحث وهي المعلمين المعنية بتدريس اللغة العربية وكان عددها 10 وبالتالي فكل الآراء أبداها لتكن بالغة الأهمية بالنسبة لنا في دراستنا وقد باتلزما علينا في اختيار أدوات ملائمة لطبيعة الدراسة وهو شرط أساسي في نجاح أي بحث علمي والأسئلة التي احتوت عليها الاستمارة تتراوح ما بين أسئلة مفتوحة ومغلقة.

هذه الطريقة تسهل علينا الفرز وكذلك القيام بدراسة والتعليق على البيانات دون عائق والأسئلة مسقاة من اشكاليتنا المطروحة في البحث وهي: كيف يمكن للتلميذ تحصيل واكتساب اللغة العربية ؟

الجدول الأول: هل تعتقد أن أقدمية المعلم تؤدي إلى العمل الجيد في برنامج الطور الخامس؟

العينة / احتمالات	التكرارات	النسبة٪
لا	8	٪80
نعم	1	٪10
أحيانا	1	٪10
المجموع	10	٪100

من خلال الجدول نستنتج أن 80٪ من المعلمين تعتقد أن أقدمية المعلم تؤدي إلى العمل الجيد في البرنامج سنوي للتلميذ لما يقدم له من معلومات ونصائح قيمة للتنمية قدراته كون المعلم له خبرة في المجال الدراسي وله رصيد لغوي، أما الذين يعارضون ذلك نجد نسبة 10٪ بحيث ترى هذه الفئة أن أقدمية المعلم ليس لها علاقة بكيفية التدريس لأن المعلم له طريقة وكيفية خاصة به يستطيع بها

توصيل فكرة، في حين نجد أن 10٪ أقرت أن أقدمية المعلم في بعض الأحيان تؤدي إلى العمل الجيد.

الجدول الثاني: هل المعلم المبتدئ يؤثر في التحصيل الدراسي؟

العينة / احتمالات	التكرارات	النسبة٪
لا	3	٪30
نعم	3	٪30
أحيانا	4	٪40
المجموع	10	٪100

من خلال الجدول نستنتج أن 30٪ من فئة المعلمين يرون أن المعلم المبتدئ يؤثر في التحصيل الدراسي لأنه غير متمكن وليس له خبرة كافية لتوصيل الفكرة بعكس المعلم القديم، أما الفئة المعارضة نجد نسبة 30٪ ترى هذه الفئة أن المعلم المبتدئ لا يؤثر في التحصيل وقد يكون له رصيد لغوي كافي لتكميل المشوار السنوي للمتعلم، ونجد نسبة 40٪ تقر أن المعلم المبتدأ يؤثر أحيانا في التحصيل .

الجدول الثالث: هل التلميذ يمتاز بالانتباه أثناء الدرس؟

العينة / احتمالات	التكرارات	النسبة٪
لا	1	٪10
نعم	3	٪30
أحيانا	6	٪60
المجموع	10	٪100

نستنتج أن نسبة 30٪ من التلاميذ يمتازون بالانتباه أثناء الدرس لأن التلميذ يمكن في تلك اللحظات تكون نسبة قدرته على الاستيعاب ضعيفة بسبب شروده الذهني، أما الفئة المعارضة نجد نسبة 10٪ يرون أن التلميذ لا ينتبه أبدا، أما الفئة االأخرى نجد نسبة 60٪ بحيث هذه الفئة ترى أن التلميذ أحيانا ينتبه للدرس.

الجدول الرابع: هل اكتساب اللغة العربية تواجهه صعوبات ومشاكل في تحصيل اللغة؟

العينة / احتمالات	التكرارات	النسبة٪
لا	2	٪20
نعم	5	٪50
أحيانا	3	٪30
المجموع	10	٪100

نستنتج من خلال الجدول أن نسبة 50٪ ترى أن اكتساب اللغة تواجهه صعوبات لأنها باعتبارها لغة ثانية غير معتاد عليها، أما الفئة المعارضة نجد نسبة 20٪ ترى هذه الفئة أن عملية الاكتساب لدى التلميذ لا تواجهه صعوبات لأن اللغة هي لغة رسمية وهي لغة المدارس، كذلك نجد نسبة 30٪ من المعلمين يرون أن اكتساب اللغة لدى التلميذ أحيانا ما تواجهه صعوبات وأحيانا أخرى لا تواجهه.

الجدول الخامس: هل يلقى صعوبات ومشاكل في تحصيل اللغة؟

العينة / احتمالات	التكرارات	النسبة٪
لا	-	-
نعم	5	٪50
أحيانا	5	٪50
المجموع	10	٪100

من خلال الجدول نستنتج أن التلميذ يتلقى صعوبات ومشاكل في تحصيل اللغة وذلك بسبب عدم قدرته على استيعاب واكتساب اللغة.

الجدول السادس: هل يكتفي التلميذ بالمعلومات التي يقدمها المعلم له لاكتساب اللغة؟

العينة / احتمالات	التكرارات	النسبة٪
لا	9	٪90
نعم	-	-
أحيانا	1	٪10
المجموع	10	٪100

نستنتج من الجدول أن نسبة 90٪ من المعلمين يرون أن التلميذ لا يكتفي بالمعلومات التي يقدمها له المعلم لذا عليه الذهاب إلى المكتبات أو مواقع التواصل الاجتماعي لزيادة المعلومات،ونسبة 10٪ من المعلمين يرون أن التلميذ أحيانا ما يكتفي بالمعلومات المقدمة من طرف المعلم.

الجدول السابع: إلى أي لغة يميل التلميذ داخل القسم؟

العينة / احتمالات	التكرارات	النسبة٪
الفصحى	3	٪30
العامية	4	٪40
لغة أخرى	3	٪30
المجموع	10	٪100

من خلال الجدول يتضح لنا أن نسبة كبيرة من التلميذ يفضلون استعمال اللغة العامية داخل القسم تقدر بنسبة 40٪ وذلك باعتبارها لغة البيت الشارع فهو متعود على استخدامها ويجدها لغة سهلة مقارنة باللغات الأخرى.

الجدول الثامن: هل الأخطاء في اللغة العربية لدى التلاميذ تمنعه من التحصيل؟

العينة / احتمالات	التكرارات	النسبة٪
لا	4	٪40
نعم	4	٪40
أحيانا	2	٪20
المجموع	10	٪100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 40٪ من المعلمين أقروا أن التلاميذ يعانون من الأخطاء،أما الذين يعارضون هذا نجد نسبة تقدر بـ 40٪ في حين نجد نسبة تقدر بـ 20٪ أجابات بأحيانا.

الجدول التاسع: ما هي طريقتكم في تقديم الدروس؟

العينة / احتمالات	التكرارات	النسبة٪
الالقاء	4	٪40
الشرح	5	٪50
طريقة أخرى	1	٪10
المجموع	10	٪100

من الجدول السابق يتضح لنا أن 50٪ من المعلمين يفضلون طريقة الشرح لأنها طريقة تساعد على المشاركة الفعالةة، أما نسبة 40٪ يفضلون طريقة الالقاء وهناك من فضل طريقة تقديم الدروس بنسبة 10٪.

الجدول العاشر: ما هو مستوى التلميذ في قراءة اللغة العربية؟

العينة / احتمالات	التكرارات	النسبة٪
جيد	3	٪30
متوسط	6	٪60
ضعيف	1	٪10
المجموع	10	٪100

أشارت نتائج الجدول أن نسبة 60٪ يرون أن مستوى التلاميذ في القراءة متوسط بسبب أنهم غير معتادون عليها، أما نسبة 30٪ يرون أن مستوى التلاميذ جيد في القراءة بسبب النشأة الجيدة ونسبة 10٪ المستوى ضعيف.

خلاصة الاستبيان:

بعد الأجوبة التي تحصلنا عليها من خلال الإستبيان الذي قدمناه للمعلمين استخلصنا النقاط الآتية:

- إن الأخطاء في اللغة العربية لدى التلاميذ كثيرة، لأن اللغة العربية الفصحى تعتبر لغة جديدة بالنسبة لهم.
- إن التلميذ عندما يلتحق بالمدرسة بعد اتقانه للهجته الخاصة ببيئته، يتفاجئ بأن هذه اللهجة ليست وسيلة لإكتساب العلم.
- إنّ التلميذ تواجهه صعوبات في اكتساب اللغة خاصة في مراحله الأولى.
- الإعداد الجيد للمدرس والتدريب المستمر له يمكنه من اكتساب اللغة، بحيث لا يبقى بطريقة واحدة مملة ليرفع مستواه.

ثانيا: الدراسة الميدانية

القسم: الأول **المعلم: غول عبد القادر**

الدرس: 01 **الساعة:** 08:00 – 12:00

المادة: قواعد نحوية

الموضوع: الاستثناء

ألاحظ:

- كل الأطفال يلعبون بألعاب بسيطة **إلا طفلا**.
- كل الأجسام تنجذب إلى الأرض **سوى الجسم** الذي تكون سرعته كبيرة.
- أحب كل الأطعمة **غير السبانخ**.

القاعدة:

الاستثناء هو أن نطلق حكما على مجموعة ثم تستثني واحدا أو بعض أفرادها يكون أسلوب الاستثناء من أداة الاستثناء المثنى به المستثنى.

أدوات الاستثناء:

إلا، غير، سوى.

المستثنى: هو اسم يقع قبل أداة الاستثناء.

إعراب المستثنى:

إلا: أداة استثناء ما بعد ما مستثنى.

غير، سوى: مستثنى منصوب وهو مضاف، والاسم الذي يأتي بعدها مضاف إليه.

تطبيق: إعراب ما تحته خط.

طارت العصافير إلا عصفورا.

تجمع كل التلاميذ سوى تلميذ.

شاهدت كل المباريات غير دقيقة.

العصافير: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضم الظاهر على أخره.

إلا: أداة استثناء.

عصفور: مستثنى منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

سوى: مستثنى منصوب وهو مضاف.

تلميذ: مضاف إليه مجرور بالكسرة الظاهرة على أخره.

غير: مستثنى منصوب وهو مضاف.

دقيقة: مضاف إليه مجرور بالكسرة الظاهرة على أخره.

الدرس الثاني: **القسم 01: 10:00-12:00**

المادة: قواعد نحوية.

الموضوع: المفعول المطلق.

ألاحظ:

استمال كريستوف كلومبوس ملكة اسبانيا استمالة، وألح عليها الحاحًا.

بالقبول حتى وافقت له أن ينجح نجاحًا باهرا.

القاعدة:

المفعول المطلق: هو اسم منصوب نأخذه من لفظة الفعل، ويكون المفعول المطلق دائما منصوبا

مثل: سم ← رسما نما النبات نموًا.

التطبيق: ضع المفعول المطلق في المكان المناسب.

يتقن الحرفي عمله اتقانا كبيرا← اتقانا.

يعرض البائع سلعته إعراضا جيدا← إعراضا.

ينفخ العامل في الزجاج نفخا←نفخا.

إعراب ما تحته خط:

تجذب الجاذبية الأشياء جذبا:

تجذب: فعل مضارع مرفوع بالضم الظاهر على أخره.

الجاذبية: فاعل مرفوع بالضم الظاهر على أخره.

الأشياء: مفعول به منصوب بالفتحة الظاهرة على أخره.

جذبا: مفعول مطلق منصوب بالفتحة الظاهرة على أخره.

الدرس الثالث:

المادة: قواعد نحوية **الساعة: 13:00–15:00.**

الموضوع: المنادى.

ألاحظ:

- يا شباب اعمل بجد تطور وطنه.
- يا أمير اهتم بدراستك لتنجح.
- يا سائق الحافلة تمهل قليلا ولا تسرع.
- يا رائد الفضاء عملك رائع وفيه نفع كبير.

القاعدة:

1- يتكون أسلوب النداء من حرف نداء، ومنادى مثل: "يا خديجة".
2- يكون المنادى منصوبا إذا كان مضاف إليه مثل: "يا طالب العلم".
3- يكون المنادى مبني على الضم في محل نصب.
4- إذا كان اسم علم أو نكرة مقصودة مثل: يا يوسف، يا تلميذ.

تطبيق: أكمل الجدول.

- يا بائع لا تحتكر السلعة.
- يا طيب الأخلاق انصح غيرك.
- يا صانع المجد أفتخر بوطنك الجزائر.

حرف نداء	المنادى المضاف	المنادى المبني
يا، يا، يا، يا	طيب- صانع	بائع- تلميذ

2- إعراب ما تحته خط:

يا أبناء الجزائر أبشروا بالنصر القريب.

يا: حرف نداء مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

أبناء: منادى منصوب بالفتحة الظاهرة على أخره وهو مضاف.

الجزائر: مضاف إليه مجرور بالكسرة الظاهرة على أخره.

يا طلاب العلم اجتهدوا.

يا: حرف نداء مبني بالسكون لا محل له من الاعراب.

طلاب: منادى منصوب بالفتحة الظاهرة على أخره وهو مضاف.

العلم: مضاف مجرور بالكسرة الظاهرة على أخره.

الدرس: 01. **المعلمة: بناني حنان**

القسم: الثاني. **الساعة: 13:00–15:00**

الوحدة: همزة القطع.

أحب ابن بطوطة منذ صغره الاستماع إلى أخبار الدولة ولم يفضل **الإ**قامة في وطنه بل **أ**ثر ترك أسرته، وقال لوالده **أ**فضل السفر للاكتشاف و**أ**خذ عادات وتقاليد الشعوب المجاورة.

أثبت:

همزة القطع: هي همزة (ء) تنطق وتكتب على الألف (إ) (أ).

حالاتها:

1- إذا كانت مفتوحة أو مضمومة فوق الألف مثل: أيام، أسرة، وإذا كانت مجرورة تحت الألف: إقامة.

2- كل أسماء العلم مثل: أمريكا، أحلام، إسراء.

3- كل الأفعال المضارعة مثل: أصوم، أصلي.

4- الفعل الماضي الثلاثي والرباعي الذي بدأ بهمزة مثل أكل، أجاب.

5- فعل الأمر من الرباعي مثل: أكرم.

ملاحظة:

1- قراءة النص من طرف التلاميذ بعد كتابته على السبورة من طرف المعلم وذلك من أجل تحفيزهم على القراءة، واكتساب اللغة بطريقة سليمة، وتصحيح أخطاء القراءة من طرف التلاميذ.

2- بعد القراءة يوضح المعلم كلمات مفتاحية للدرس تكون من النص.

3- استنتاج حالات وقوع همزة القطع من طرف التلاميذ مع مشاركة المعلم إلا أن المعلم يكون مجرد موجه في هذه الحالة.

4- وفي الأخير استنتاج مفهوم للدرس (همزة القطع).

الدرس: 02. **الساعة: 13:00-15:00.**

الميدان: فهم المكتوب.

الوحدة: همزة الوصل.

اجتمع ابن بطوطة مع ركب من الحجيج وسارو نحو مكة وعند نهاية الحُرم استقبل ابن بطوطة المدينة.

ألاحظ:

همزة الوصل: هي همزة تنطق ولا تكتب ترسم (إ)، (أَ)، (أُ).

مواضيعها:

1- في بداية الكلام مثل: ابتسم الولد (فعل).

2- في الأفعال المزيدة بحرفين ومصدرها مثل: (انبعث، انبعاث، ابعث).

2- الفعل المزيد بثلاثة أحرف مثال: استكشف، استكشاف، (فعل خماسي، سداسي).

الدرس: 03. **الساعة: 08:00-10:00**

الميدان: فهم المكتوب.

الوحدة: النداء.

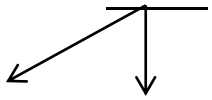
ألاحظ:

ظن رائد أنه تاه في عرض البحر فقال يا رب العالمين أغثيني، ثم سمع صوتا يقول، يا رائد ثق بالله.

أثبت:

النداء: هو كل جملة تتضمن حرف نداء ومنادى، مثال.

يا شعب الجزار هلم لإنقاذ وطنك.



حرف نداء المنادى

- يكون المنادى منصوبا دائما إذا كان بعده مضاف إليه.
- ويكون المنادى مبني على الضم في محل النصب (اسم علم، بدون مضاف إليه).

نموذج الإعراب:

1- **يا شعب الجزائر.**

الكلمة	إعرابها
يا	حرف نداء مبني على السكون لا محل له من الإعراب
شعب	منادى منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على أخره وهو مضاف
الجزائر	مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على أخره

2- **يا تلميذ تأدب.**

الكلمة	إعرابها
يا	حرف نداء مبني على السكون
تلميذ	منادى مبني على الضم في محل نصب

القسم: الثالث **المعلمة: زاوي مختارية**

الدرس: الأول **الساعة:** 10:00-08:00

المادة: لغة عربية

الوحدة: حروف العطف

القاعدة:

حروف العطف: الواو، الفاء، ثم، أو بل.

فائدتها:

الواو: تفيد المشاركة.

الفاء: تفيد التعقيب.

ثم: تفيد التراخي.

أو: تفيد التحير أو الشك.

بل: تفيد الاضراب للجواب.

إعرابها:

حرف عطف، الاسم الذي يأتي بعد حرف العطف يعرب معطوفا أما الحركة فينتج حركة المعطوف عليه، وتعرب حرف عطف (ربط) مبني لا محل له من الإعراب.

مثال: دخل عمر ومحمد.

و: حرف عطف مبني على الفتح لا محل له من الاعراب.

محمد: معطوف مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

الدرس: الثاني **الساعة:13:00-15:00**

المادة: لغة عربية.

الميدان: قواعد صرفية.

الوحدة: علامات التأنيث في الأسماء.

القاعدة:

علامات تأنيث الأسماء ثلاثة تكون في آخر الاسم هي:

1- الألف المقصورة مثل: ليلى.

2- التاء المتحركة مثل: إمرأة نبيلة.

3- الألف الممدودة مثل: أسماء.

4- قد يكون الاسم مؤنثا خاليا من علامات التأنيث.

5- يكون الاسم مؤنثا إذا استطعنا أن نضع قبله: اسم إشارة (هذه).

أتدرب:

عين في الأسماء الأتية المؤنثة، يوضع الخط تحت علامة التأنيث إن وجدت.

أمينة، نجلاء، سمراء، سكينة، بشرى، خديجة، رجل، سلوى، عائشة، حمزة، فوزية، بيت.

الدرس: الثالث **الساعة: 08:00-10:00**

المادة: اللغة العربية

الوحدة: المفعول المطلق

القاعدة:

المفعول المطلق هو اسم منصوب نأخذه من لفظ الفعل مثل: ينفخ فيها نفخا← يكون المفعول المطلق منصوبا.

أتدرب:

عين المفعول المطلق في الأمثلة الآتية:

- يستعين العامل برئتيه استعانة كبيرة في نفخ الزجاج.
- يلتف الثعبان حول الغصن التفافا.

- يتذوب الثلج ذوبانا سريعا.
- أتقن الحرفي الصنعة اتقانا.

إعراب كلمة اتقانا:

اتقانا: مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

حول اكتساب تلاميذ الصف الخامس للدرس النحوي والصرفي:

القسم الأول: 34 تلميذ.

القسم الثاني: 27 تلميذ.

القسم الثالث: 28 تلميذ.

في القسم الأول يتميز المعلم بنوع من المرح والعفوية بعيد عن الصرامة مما أدى بالسماح للتلاميذ بالشعور بأن السلطة بيدهم عكس الصف الثاني و الثالث كانت المعلمتان تتميزان بنوع من الصرامة لضبط تصرفات التلاميذ.

قبل الشروع في الدرس يقوم المعلم بمراجعة الدرس السابق مع تلاميذته من أجل معرفة مدى استيعابهم للدرس السابق وتحديد من خلال ذلك مستويات التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية بين كل تلميذ.

وبعد ذلك يقوم المعلم بكتابة على السبورة وعنوان المادة والموضوع الذي يراد تدريسه، ثم يقوم التلاميذ بإخراج كتبهم ويأمرهم المعلم بقراءة النص، ثم يقوم المعلم بتحديد الكلمات المفتاحية التي تساعد على انجاز الدرس وهذا ما يسمى بالمقاربة النصية، ومن خلال الأمثلة المستخرجة من النص يقوم التلميذ باستخراج نقاط تتعلق بالدرس يقوم ببناء قاعده للدرس ثم استخراج تعريف شامل كامل لظاهرة المواءة مثل (تعريف المنادى، الاستثناء، الفعل المطلق...الخ).

كما هو موضح في الدروس، ويتم كل هذا من طرف التلميذ حيث يكون دوره هو الأكبر أما المعلم يكون سوى موجه ويقوم بتعين التلاميذ للصعود إلى الصبورة وبعد انهاء الدرس يقوم المعلم بطرح أسئلة وتعيين بعض التلاميذ للإجابة عنها وتكون نسبة الإجابة من صحيحة إلى محسنة وفي بعض الأحيان تكون النتيجة غير جيدة أي خاطئة.

وفي الأخير يقدم المعلم تطبيق يكون داخل القسم لتحديد الفروق الفردية ونسبة الفهم لدى التلميذ ومن خلال هذا التطبيق يعتمد المعلم على معرفة التلميذ الضعيف ووضع له حصص استدراكية.

أهم النتائج:

بعد زيارتنا لأقسام السنة الخامسة لدى ابتدائية أول نوفمبر بفرندة برفقة كل من الأستاذ غول الذي يتكون قسمه من 34 تلميذا، الأستاذة حنان المكون قسمها من 28 تلميذا والأستاذة مختارية التي يتكون قسمها من 27 تلميذا، وبعد مشاركتي معهم في تحضير وتدريس بعض الدروس مثل (درس حروف العطف، ودرس النداء، وهمزة القطع، وهمزة الوصل، والمنادى، ودرس علامات التأنيث في الأسماء، ودرس المفعول المطلق) فبعد تقديم الدروس للتلاميذ تحصلت على مجموعة من النتائج،وذلك بعد إجراء تمارين قدمها الأساتذة لتلاميذهم، حيث قام التلاميذ بحلها وذلك من أجل تقييم مستوى فهم واستيعاب التلاميذ للدرس المقدم، وقدم الأساتذة في نفس الوقت فهم واستيعاب التلاميذ ملاحظات على كراس القسم بعد حل التلاميذ لتلك التمارين.

فمثلا قسم المعلم غول عبد القادر يتكون من 34 تلميذا فالدرس الأول "الاستثناء" كانت نسبة الحصول على ملاحظة جيد ثمانية تلاميذ من بين أربعة وثلاثون تلميذا، وملاحظة حسن لستة عشر تلميذا وتحصل ست تلاميذ على ملاحظة متوسط، وثلاثة تلاميذ على ملاحظة ناقص أما ملاحظة غير كاف فتحصل عليها تلميذ من بين 34 تلميذا.

وبالنسبة للدرس الثاني"المفعول المطلق" فقام الأستاذ بإعطاء ملاحظة جيد لإحدى عشرة تلميذا وملاحظة حسن لتسع تلاميذ أما ملاحظة متوسط تحصل عليها 10 تلاميذ وملاحظة ناقص تلميذين، أما ملاحظة دون الوسط وغير كاف فقد تحصل تلميذ واحد على الملاحظة الأولى وتلميذ أخر على الملاحظة الثانية.

أما الدرس الثالث الذي كان "المنادى" فتحصل 16 تلميذا على ملاحظة جيد و11 تلميذا على حسن و4 تلاميذ على متوسط أما ملاحظة ناقص تحصل عليها 3 تلاميذ.

وفيما يخص قسم المعلمة حنان بناني المكون من 28 تلميذا، حيث بعد تصحيح الأستاذة لتمارين التي قدمتها لتلاميذها في الدرس الأول "همزة القطع" وتحصل 10 تلاميذ على ملاحظة جيد

وملاحظة حسن تحصل عليها 12 تلميذ وتحصل 4 تلاميذ على ملاحظة متوسط وبالنسبة لملاحظة غير كاف تحصل عليها تلميذين.

أما الدرس الثاني "همزة الوصل" قدمت الإشادة ملاحظة جيد لإحدى عشرة تلميذا وملاحظة حسن لسبعة تلاميذ وثمانية تلاميذ قدمت لهم ملاحظة متوسط أما دون الوسط لتلميذين.

وبالنسبة للدرس الثالث "النداء" تحصل 14 تلميذ على جيد و11 تلميذا على حسن، وتحصل 3 تلاميذ على متوسط.

أما قسم المعلمة زاوي مختارية الذي يتكون من 27 تلميذا فكانت ملاحظة جيد من نصيب 11 تلميذا وحسن من نصيب 6 تلاميذ ومتوسط لخمسة تلاميذ وملاحظة غير كاف لثلاثة تلاميذ أما ناقص فتحصل عليها تلميذين، وكانت هذه ملاحظات الدرس الأول "حروف العطف" أما الدرس الثاني "علامات التأنيث في الأسماء" فتحصل 10 تلاميذ على ملاحظة جيد و9 على حسن و5 على ملاحظة متوسط، وتحصل ثلاث تلاميذ على ملاحظة ناقص وفي الدرس الثالث "المفعول المطلق" تحصل 11 تلميذا على جيد و10 على حسن و4 على متوسط وتحصل تلميذان على ملاحظة دون الوسط.

ومن خلال حضوري في قسم السنة الخامسة سجلت مجموعة من الملاحظات أهما: أن المعلم اعتمد في طريقة تعليمه على التعلم الاجتماعي لأن أفضل من التعلم الفردي، كما التعلم يقوم على تفاعل المعرفة القبلية الموجودة لدى المتعلم والمعرفة الجديدة ولاحظت هذا في كل من الأقسام الثلاثة،كما أن نسبة عملية الفهم تزيد من خلال التفاعلات والحياة الاجتماعية داخل الصف ولاسيما بين التلاميذ ومع المعلم من خلال الحوار والمناقشة.

كما لاحظت أن المعلم يلعب دور الوسيط بين المعرفة الدارجة والمعرفة العلمية وهو يوجه المتعلم نحو فهم واتقان المهمة (الدرس).

ففي بداية الدرس يقوم المعلم بالتمهيد للموضوع من خلال المناقشة والحوار وبتوجيه الأسئلة وتقديم الإجابات، ويجيب التلميذ شفاهة أو كتابة (على الألواح) وبفضل التعبير اللفظي كونه أداة للتفكير وما وراء التفكير من فهم ومعنى ومبنى، حيث تتضح المفاهيم التي لدى التلاميذ والتي يلزم تعزيزها أو تعديلها.

بحيث يتيح المعلم الفرصة للتلاميذ للحوار والمفاوضة فينمو المتعلم بخبرة المفهوم، والاعتماد على نفسه لا على المعلم.

ثم يقوم المعلم بإجراء مناقشة عامة للصف بالكامل مما تتيح للتلاميذ فرصة المساهمة بملاحظاتهم وخبراتهم وفهمهم حيث يوفر المعلم دعائم تعليمية مناسبة من خلال الارشاد والمراقبة لأداء وأفكار المتعلمين (التلاميذ) مما ينتج اختلاف في آراء التلاميذ، ويساعدهم في استخدام وسائل تعليمية وأساليب تدريس مناسبة للتلاميذ، مما يكون هنالك تحدي بين التلاميذ.

وفي نهاية الدرس يقوم المعلم بتقديم تمارين للتلاميذ فيقوم التلاميذ بتقديم حلول لتلك المشكلات ويكون هذا داخل الصف بحيث تكشف هذه التطبيقات التعلم الحقيقي للمفاهيم العلمية وهو تقويم محصلة التعلم على مستوى التطبيق.

خاتمة

تم بالعون الله وفضله هذا العمل الذي حاولنا فيه الملم جوانب هذا الموضوع قدر المستطاع،ولقد سلطنا الضوء على اهم النتائج التي يحتويها هذا البحث وهي كالأتي:

- إنّ علم اللغة هو أحد العلوم التي نشات قديما لعناية الأنسان باللغة، وذلك عندما شعر بأهميتها كونها أداة لتواصل مع الأخرين.

- فالطفل يكتسب اللغة عن طريق السماع ويكون التعليم المفيد بها بالتدرج في تلقين العلوم.

- واللغة هي الأسلوب الذي يستخدمه الانسان لتعبير عن أغراضه.

- تكتسب اللغة بالفطرة، فمن الواجب علينا توفير البيئة اللغوية المناسبة لأطفالنا ، على تحصيل اللغة واكتسابها بطريقة عفوية.

- ويعد اكتساب اللغة عملية يكتسب بها البشر القدرة على استيعاب اللغة وكذلك القدرة على انتاج الكلمات.

- ترتبط عملية اكتساب اللغة بطبيعة النمو عند الأطفال ، إذ هي عملية تدفع الى النمو المستمر لذلك شدد علماء النفس على اهمية المراحل المبكرة في النمو وتأثيراتها في المراحل اللاحقة من حياة الإنسان.

- بروز نظريات التعليم الى الساحة العلمية، حيث تختلف فيما بينها في الطريقة المثلى لكيفية التعلم عند الطفل.

- ومن أهم النظريات التي حاولت تفسير عملية التعلم:

1- النظرية السلوكية.

2- النظرية المعرفية.

- فالنظرية هي بناء فكري تأملي، ترتبط فيها النتائج بالمبادئ أم المقدمات.

- يحدد السلوكيون اللغة على أنها استجابات لمثيرات يقوم بإصدارها الكائن الحي، أما الكلمات تستخدم كمثيرات، واستجابات لمثيرات.

- يرى السلوكيون أن اكتساب الطفل للغته هي معرفة كيف تؤثر اللغة في التفكير.

- يركز التفسير السلوكي للحدث اللغوي عند بلوملفيد على دعامتين:

أ- إمكانية تفسير هذا الحدث تفسيرا آليا (مثير، استجابة).

ب- إمكانية التنبأ بالكلام بناءا على المواقف التي تحدث.

– ترى النظرية المعرفية أنّ المصدر الأساسي للمعرفة هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد، وهذه الخبرة تنشأ عن طريق تفاعل الفرد مع بيئته.

– يرى بياجيه أنّ الطفل يمر بأربع مراحل خلال نموه المعرفي لابد من التتابع، إذ لا يمكن للطفل أن ينتقل إلى مرحلة دون أن يمر بالمرحلة السابقة، والتقدم الذي يحرزه في هذه المراحل يقرر قدرته على التكيف في البيئة.

– فالبنيويون يعتبرون أن اللغة هي جوهر الدراسة بحيث وقفوا في دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها.

– تعتمد البنيوية على ثلاثة دعائم أساسية هي "الكلية، والتحول، والتنظيم الذاتي".

– ارتكزت النظرية التوليدية التحويلية على مقولة أساسية هي الإبداعية، فاللغة نظام منفتح عدد غير منتهي من الجمل لم يسبق له سماعها من قبل.

– قامت النظرية التوليدية التحويلية على مجموعة من المكونات: "المكون التركيبي، المكون التحويلي،المكون الفنولوجي، المكون الدلالي".

– سعى تشومسكي إلى إقامة نظرية عامة للغة تصدر عن اتجاه عقلي، لأن اللغة في نظره على عمل عقلي يمتاز به الإنسان عن الحيوان.

– توصل ابن خلدون إلى أنّ الملكة تظهر طبيعة وجبلة، ولكنها ليست كذلك فهي تكتسب عن طريق التكرار والمران.

– تطرق ابن خلدون إلى العوامل المكتسبة: "الإستماع، التكرار، الحفظ"، وعدّ الإستماع أبو الملكات فالإستماع هو أساسها.

– إن التدريس ليس بالأمر السهل والهين بل يستدعي مدرسا متسلعا بزاد معرفي نظري وإجرائي.

– إنّ ترسيخ القواعد اللغوية في ذهن المتعلمين لا معنى له، إذ كانت إمكانية التوظيف قليلة ومستحيلة في الواقع الحياتي للمتعلم.

– الإعداد الجيد للمدرس والتدريب المستمر له يمكنه من اكتساب اللغة بحيث لا يبقى بطريقة واحدة ليرفع مستواه.

وفي الأخير نرجو أن نكون قد وفقنا إلى الإشارة لبعض الجوانب المضيئة التي توصلنا إليها، ولا ندعي أننا قد أحطنا بالموضوع من كل جوانبه وصلّ اللهم على محمد وآله وصحبه وسلم صلاة وسلاما.

قائمة المصادر والمراجع

– القرآن الكريم برواية ورش.

أولا: المصادر ومراجع

– إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003.

– ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية صيد لبنان، لبنان، ط2، 1420هـ-2000م.

– أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب العلمية، القاهرة، ج1، ط1، 2008.

– أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار مكتبة الهلال، القاهرة، د.ط، 1377هـ-1992م.

– أحمد حساني، دراسة في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، ط2، جامعة وهران، 07-2009.

– أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبي، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ط2، 1434هـ-2013م.

– أحميدة العوني، التعليم المفيد عند ابن خلدون في مقدمة كتابه العبر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2015.

– بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات باجي مختار، عنابة، الجزائر، د.ط، 2006.

– ثائر أحمد غباري، خالد محمد أبو شعيرة، علم النفس اللغوي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ-2011م.

– جان بياجيه، البنيوية، تر: عارف مينمنه وبشير أوبري، منشودات عويدات، بيروت، باريس، ط4، 1985.

– جمال عطيه فايد، علم النفس النمو في الطفولة المبكرة، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة، مصر، د.ط، 2008.

- جوهارد هلبش، تاريخ علم اللغة الحديث، تر: سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، الاسكندرية، القاهرة، ط1، 1423هـ-2003م.

- حسن عبد الباري، قضايا في تعليم اللغة وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية،د.ط، 1999.

- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، نظرية المعرفة والمجتمع، سلسلة كتب علم الاجتماع،الاسكندرية، مصر، د.ط.

- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، كلية الأدب جامعة الاسكندرية، 2010.

- حنفي بن ناصر، مختار لزعر، اللسانيات منطلقات النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2016.

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

- داود درويش حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس.

- روير مارتان، تر : عد القادر المهيري، مدخل لفهم اللسانيات، توزيع مركز دراسات الوحدة العرية، مراجعة: الطيب بكوش، المنظمة العربية للنهضة، بيروت، لبنان، ط 1، أيلول، سبتمبر 2007.

- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية وكلية التربية، جامعية بغداد، دار الشروق، ط 1.

- سمير شريف إستيتية، اللسانيات المجال، الوظيفة، والمنهج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، ط1، 1429هـ-2008م.

- سوزان م. جاس، لاري سلينكز، تر: ماجد الحمد، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج1، جامعة الملك سعود، 1430هـ-2009م.

- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث لترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

- صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د.ط، 1961، ص 598.

- عبد الرحمن أحمد البوريني، اللغة العربية أصل اللغات كلها، دار الحسن، عمان، ط1، 1442هـ.
- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونسية للنشر، تونس، ط1، 1986.
- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 1422هـ-2002م.
- عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، د.ط، 1979.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر،ط1، 2000، ص 19.
- علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس جروان، تر: عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م.
- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1991.
- عماد عبد الرحيم الزغلول، علي فاتح الهنداوي، مراجعة: ماهر أبو هلال، مدخل إلى علم النفس، دار الكتاب الجامعي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، بيروت، ط8، 1435هـ-2014م.
- فراس إبراهيم، طرق التدريس ووسائله وتقنياته، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2005.
- فهد محمد الشعابي الحارثي، الاتصال اللغوي في القرآن الكريم، دراسة تأصيلية في المفاهيم والمهارات، منتدى المعارف، ط 1، بيروت، 2014.
- كميل الحاج، الموسوعة الميسرة في الفكر الفلسفي الاجتماعي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط 1، 2000.
- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار.
- ليونارد جاكسون، بؤس البنيوية (الأدب والنظرية البنيوية)، تر: ثائر ديب، دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، دمشق، ط2، 2008.
- مارك ريشل، اكتساب اللغة، ترجمة كمال بكداش، المؤسسات الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1984م.
- مارن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1989م.

- ماري نوال غازي بريور، المصطلحات مفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، الجزائر، ط1، 2007.

- محمد بن عبد الله الجغيمان، عبد الحي علي محمود، حقيبة تدريبية أكاديمية علم النفس التربوي، مركز التدريب وخدمة المجتمع بكلية المعلمين، مركز التنمية الأسرية، جامعة الملك فيصل، 1429هـ-2001م.

- محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1430هـ-2009م.

- محمد جاسم العبيدي، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2004.

- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2005.

- محمد عماد الدين اسماعيل، الطفل مرآة المجتمع، عالم المعرفة، المجلس الوطني لثقافة والفنون والآداب، الكويت، د.ط، 1988.

- محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون،دار الثقافة العربية للطباعة والناشر عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 1979م.

- محمد محمود بني يوسف، الأسس الفيسيولوجية للسلوك، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2008.

- محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، الدراسات للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ت.

- محمود محمد غانم، مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2000.

- مريم سليم، إلهام الشعراني، الشامل في المدخل إلى علم النفس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1426هـ-2006م.

- مصطفى خوري القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 1427هـ-2007م.

- مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج، عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، الكويت، د.ط، 1983.

- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط2، 1406هـ-1988م.
- ميشال زكريا، بحوث ألسنية عربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1412هـ-1992م.
- ميشال زكريا، علم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1983.
- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993.
- ميلكا افيتش، تر: سعد عبد العزيز مصلوح، اتجاهات البحث اللساني، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000.
- نايف خارما، أضواء على دراسات لغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، ط2، 1979.
- نور الدين النيفر، فلسفة اللغة واللسانيات، مؤسسة أبو وجدان للطبع والنشر والتوزيع، تونس، ط1، 1993.
- نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، الازاريطة، الإسكندرية، د.ط، 2000م.
- يمنى العيد، في معرفة النص دراسات في النقد الأدبي، منشورات الأفاق الجديدة، بيروت، ط3، 1975.

ثانيا: المعاجم والقواميس

- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج 15، ط1، 1992م، مادة (ل.غ.و).
- ابن منظور، لسان العرب،ج4، القاهرة، ط جديدة، 1119هـ، باب الياء.
- المعجم التربوي، Lescique pedagogique.
- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، الشركة العالمية للكتاب، د.ط، 1994.
- خليل الجر، المعجم العربي الحديث لاروس مادة بنى، مكتبة لاروس، باريس، د.ط، 1973.
- مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح، عثمان آيت مهدي، إثراء: فريدة شنان، المعجم التربوي، Lescique pedagogique، سعيدة، 2009م.

ثالثا: الأطروحات والرسائل الجامعية

- باسم يونس البديرات، الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم الفقه المعاصر، رسالة دكتوراه قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، الأردن، 2007.

- بن قطاية بلقاسم، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول والابتدائي، مذكرة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009-2010.

- جابر عبد الأمير التميمي، جذور النظرية التوليدية التحويلية في كتاب سيبويه، رسالة تقدم بها إلى مجلس جامعة بغداد، العراق لنيل درجة ماجستير في اللغة والنحو، 2003.

- عبد القادر زيدان، النظرية اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا، مذكرة ماجستر في اللغة والأدب العربي، تخصص تعليمية اللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2012-2013.

- عبد المجيد معزوز، تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة،مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في الاتجاه الوظيفي في تعليمية اللغة العربية، تخصص تعليمية اللغة، جامعة ابن خلدون، تيارت، 1436هـ-1437هـ، 2015-2016م.

رابعا: المجلات العلمية

- اكتساب الطفل للغة وتعليم اللسان العربي، الصفحة الرسمية للمركز الدولي لتكوين المكونين، والتجديد البيداغوجي.

- زكريا الحاج اسماعيل، مجلة كلية التربية، تصدر عن كلية التربية في جامعة قطر، العدد07، 1410هـ، 1990م.

- مختاري درقاوي، نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، قسم الأدب والفلسفة، العدد 13، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، جانفي 2015.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
شكر	
إهداء	
مقدمة	أ-ج
المدخل: مفاهيم معرفية	
أولا: اللغة	05
ثانيا: التعليم	10
ثالثا: مفهوم الاكتساب	12
رابعا: التحصيل	13
الفصل الأول: نظريات التعلم	
المبحث الأول: النظرية السلوكية	16
أولاً: مفهوم النظرية	16
ثانيا: النظرية السلوكية	17
ثالثا: تأصيل مفهوم السلوك لغة وإجرائيا	18
رابعا: أساسيات النظرية	19
خامسا: اكتساب اللغة عند بلومفيلد	22
المبحث الثاني: النظرية المعرفية	26
أولا: مفهوم النظرية المعرفية	26
ثانيا: أسس النظرية المعرفية	28
ثالثا: مراحل النمو العقلي المعرفي عن "بياجيه"	30
رابعا: مراحل النمو المعرفي للطفل في نظرية بياجيه	31
خامسا: الوظيفة الترميزية واكتساب اللغة	35

الفصل الثاني: اكتساب اللغة في ظل النظرية المعرفية	
المبحث الأول: البنيويين واكتساب اللغة	39
أولا: النظرية البنيوية اللسانية	39
ثانيا: مفاهيم البنيوية	40
ثالثا: نظرية سوسير	48
المبحث الثاني: الاكتساب عند التوليديين والتحويليين	55
أولا: القواعد التوليدية والتحويلية	55
ثانيا: الإجراء التوليدي والتحويلي	57
ثالثا: الفنولوجيا التوليدية	60
رابعا: الدلالة التوليدية	60
خامسا: مكونات النظرية التوليدية التحويلية	61
سادسا: عمل مكونات اللغة	67
سابعا: الاتجاه التوليدي والتحويلي	68
ثامنا: المسائل اللغوية الأساسية	72
تاسعا: المبادئ الوظيفية للدراسة الألسنية	81
عشرا: الإطار النظري للنظرية التوليدية والتحويلية	81
الفصل الثالث:	
المبحث الأول: الاكتساب اللغوي وتحصيله عند ابن خلدون	84
أولا: اللغة عند ابن خلدون	84
ثانيا: الملكة عند ابن خلدون	89
ثالثا: التعليم عند ابن خلدون	93
المبحث الثاني: دراسة تطبيقية	101
أولا: تحليل الاستبيان	101
ثانيا: الدراسة الميدانية	107

خاتمة	120
قائمة المصادر والمراجع	123
فهرس الموضوعات	130
ملاحق	
ملخص	

الملاحق

كلية الآداب واللغات

جامعة ابن خلدون –تيارت–

قسم: اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغة

استبيان خاص بمعلمي المرحلة الابتدائية

الطور الثالث "السنة الخامسة أنموذجا"

للسنة الدراسية: 2018–2019

الطالبة: رويسات أمينة

الطالبة: روماني نعيمة

إلى السادة المدرسين يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان، الخاص ببحث مقدم لنيل شهادة ماستر في اللغة العربية والأدب العربي تخصص تعليمية اللغة الموسوم بعنوان "علاقة الاكتساب اللغوي بالتحصيل لدى المعلم" المرحلة الابتدائية الطور الثالث أنموذجا.

محاولة منا لتقديم دراسة ميدانية عن علاقة الاكتساب اللغوي بالتحصيل في المرحلة الابتدائية وفقا لمناهج اللغة العربية الطور الثالث ابتدائي، قمنا بإعداد هذا الاستبيان الذي نقدمه إلى سيادتكم باعتباركم أهل الميدان، وأقرب إلى المتعلمين وأدرى بالمنهاج وأكثر من كل العاملين في القطاع، وأراؤكم أقرب إلى الموضوعية من غيرها.

ندعوكم أيها المدرس(ة) إلى تحري الدقة والوضوح في الإجابة عن أسئلة الاستبيان حتى تخرج بتصور واضح، ونقف على جانب مهم من جوانب العملية التعليمية التعلمية خدمة للغتنا وأبنائنا مع خالص تحياتي.

ملاحظات:

- تكون الإجابة بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.
- لا يجوز التشطيب في الاستبيان حتى تتضح لنا أراؤك سيدي(ة) المعلم (ة)
- إذ تعذرت عليك الاجابة فترك المكان فارغا.
- اعلم أن أرائكم هي خدمة للغتنا وترقية لتعلمنا وهي غايتنا المنشودة.

معلومات خاصة بالمعلم:

المعلم(ة):

المدرسة:

المستوى: ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستر ☐

الوضعية: متربص ☐ مرسم ☐

الأقدمية: عدد السنوات ☐

التخصص: أدبي ☐ تخصص أخر ☐

جدول يخص الاستبيان:

	لا	نعم	أحيانا	جيد	متوسط	ضعيف	الشرح	الالقاء	طريقة أخرى	فصحى	عامية
1- هل تعتقد أن أقدمية المعلم تؤدي إلى العمل الجيد في برنامج الطور الخامس؟											
2- هل المعلم المبتدئ يؤثر في التحصيل الدراسي؟											
3- هل التلميذ يمتاز بالانتباه أثناء الدرس؟											
4- هل اكتساب اللغة العربية لدى التلميذ تواجهه صعوبات؟											
5- هل يلقى التلميذ صعوبات ومشاكل في تحصيل اللغة؟											

6- هل يكتفي التلميذ بالمعلومات التي يقدمها المعلم له لاكتساب اللغة؟											
7- إلى أي لغة يميل التلميذ داخل القسم؟											
8- هل الأخطاء في اللغة العربية لدى التلاميذ تمنعه من التحصيل؟											
9- ما هي طريقتكم في تقديم الدروس؟											
10- ما هو مستوى التلميذ في قراءة اللغة العربية؟											

وفي الأخير نشكركم على منحكم لنا جزءا من وقتكم

الملخص:

تعتبر مرحلة الطفولة الفترة التكوينية الحاصل من حياة الإنسان، لأنه يتم فيها غرس البذور الأولى لشخصيته، بحيث تكون لديه مفاهيم وأفكار عن بيئته وأسرته لهذا تعد فترة ما قبل المدرسة مهمة جدا، إذ تتشكل من خلالها اللغة الأساسية للطفل، وهكذا نجد نجاح الطفل في اكتساب اللغة واستخدامها بكل سهولة يتوقف إلى حد كبير على عوامل شتى ذات أهمية قصوى في عملية التعلم والتعليم.

الكلمات المفتاحية: مراحل، الاكتساب، الطفل، اللغة، التعلم.

Résumé:

L'enfance est la période de formation de la vie humaine, car c'est la première graine à être plantée, de sorte qu'elle a des concepts et des idées sur son environnement et sa famille. C'est une période préscolaire très importante. Leur facilité d'utilisation dépend en grande partie de divers facteurs d'importance primordiale dans le processus d'apprentissage et d'enseignement.

Mots-clés: étapes, acquisition, enfant, langue, apprentissage.