# البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية

## مقاربة لسانية في كتابات عبد الرحمن الحاج صالح

**د/نواري سعودي**
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة فرحات عباس- سطيف

المقدمة:

شكلت اللغة مظهرا من مظاهر الحياة البشرية التي لفتت إليها الانتباه مبكرا، بوصفها واسطة عجيبة لنقل الأفكار والمشاعر، ولولاها لتعذر كل تواصل، وبالتبعية كل إنتاج فكري، ولظلت آفاق الفكر الإنساني حبيسة أذهان أصحابها لا تبرحها، وليس من الغريب حينئذ أن يحد الإنسان بكونه الحيوان الناطق، وهو لا يعني هدرا لبقية مكونات الشخصية البشرية، أو مختلف أبعادها التي تعد اللغة واحدة منها، بل كان ذلك التعميم لما للغة من مكانة لا تدفع.

فاللغة شبيهة بمعبود التمر الذي تحكي كتب التاريخ أنه كان يضحك عمر رضي الله عنه كلما ذكر حاله معه، إله يصنعه بيديه لكنه لا يفتأ يلتف عليه، فيأكله إذا هو أحس بالجوع، وهو حال البعد الوظيفي للغة، مع عامة الناس، كما أنها في سحرها الإنسان وإشغالها له، وإعجابه بها، شبيهة بما كان ينحته الإنسان أو ينجره، وفي أقل الأحوال يخلع عليه معنى الإلهية، ويقدم له آيات المحبة والخضوع، وهو البعد الآسر في اللغة، أو بعدها العلمي مع الدارسين.

وفي الحالين يستمر ارتباط الجوهر الإنساني باللغة، لقد شارك الإنسان غيره من المخلوقات في صفة الحيوانية، التي ترتبط أساسا بعنصر الحياة والحركة، لكنه اختص ضمن هذا الجنس الأكبر، كما يرى الشهرستاني، بنوعه المنحصر كجزء مهم في الحد المنطقي، بالنطق الذي جعله الله سمة فارقة وميزة تفضيل للآدمي، حينما قال في سورة الرحمن(آ3-4) [خَلَقَ الإِنسَانَ، عَلَّمَهُ البَيَانَ]، وهو تكريم لمطلق الإنسان دون اختصاص، ثم إنه تعالى جعل البيان والنطق والكلام من أعظم مقومات الإيجاد، وذلك في قوله تعالى من سورة البلد(آ8-10): [أَلَمْ نَجْعَل لَّهُ عَيْنَيْنِ وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ"، دون أن يكون المقصود العضو، بل أثره، وهي نعمة، ومنة موجبة للتفكر، الموصل إلى سبيل الاهتداء: [فَلَا اقْتَحَمَ الْعَقَبَةَ](آ11). في هذا السياق تأتي هذه الدراسة لتكشف عن بعض خصائص

الاكتساب اللغوي، وكيفية الإفادة من اللسانيات في تعليمية اللغة العربية على وجه الخصوص عند واحد من أهم علماء اللسانيات في الجزائر، أعني عبد الرحمن الحاج صالح، وقد اعتمدت منهجا مركبا في التعامل مع مؤلفاته ذات الصلة، فكان للمنهج الاستقرائي حظه في تتبع مواطن ذلك التعالق، وتلك الإفادة، كما كان في الأثناء الاستعانة بالمنهج التحليلي لبعض "القولات"، التي يمكن أن تشكل البوابة النظرية في تعليمية العربية، بل وفي كل لغة، مع حفظ ما للعربية من خصوصية.

## المسار التاريخي للسانيات:

لاشك بعد هذا أن تحظى اللغة باهتمام الباحثين واللغويين والعلماء عبر مر العصور، ويكفي أن نعلم أن أهم الإشكاليات التي كثيرا ما تتصدر البحث اللساني في الدراسات القديمة أصل اللغة ومنشؤها الأول[1]، لقد اختلف هؤلاء بين قائل بالتوقيف والإلهام، أو بأنها من صنع الطبيعة، وبين قائل بالتواضع والاصطلاح، وقد انسحبت تلك النظرات المختلفة على علاقة اللفظ بمعناه، التي لم تخرج عن كونها علاقة مبررة طبيعية أزلية، وفق القول الأول في أصل اللغة، أو عن كونها علاقة حادثة اعتباطية بالتعبير الحديث، وفق القول الثاني، كما أثارت علاقة اللفظ بالشيء المدلول عليه، أو المرجع، أو الموجود في الأعيان، انتباه دارسي اللغة منذ القديم، ومثل تلك الآراء المتباينة وجدت عند علماء اللغة الهنود والصينيين واليونانيين والعرب، وصولا إلى لسانيي العصر الحديث، وإلى أيامنا هذه، التي اختلطت فيها الدراسات اللسانية بعلوم أخرى، لاسيما الدراسات الفلسفية، فصار الحديث عن اللغة وجملة قضاياها، يعني المعالجة الفكرية والثقافية لحياة الإنسان، أو بعبارة أكثر

[1]-يراجع للتفصيل روي هاريس وتولبت جي تيلر: أعلام الفكر اللغوي، التقليد الغربي من سقراط إلى سوسير، ج1، تعريب شاكر الكلابي، الكتاب الجديد، ص25 وما يليها- أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، الطبعة الخامسة1998، ص18 وما بعدها- أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر2002، ص05 وما بعدها.

دقة واختصارا: لقد صار الإنسان في خضم الاهتمام باللغة-كما يقول المسدي- محورا للدراسات اللسانية المعاصرة على اختلاف اتجاهاتها[2]، ولئن كانت الدراسات اللغوية جزءا لا يستهان به في النظام الفلسفي للرواقيين[3]، فإننا نشهد في عصرنا الثنائية نفسها: لغة-فلسفة، ولكن هذه المرة، يعمد إلى الفلسفة باعتبارها مدخلا، أو مساهما في التعامل الجدي مع اللغة.

لقد انطلقت الدراسات اللسانية الحديثة لدى الغربيين، عبر مسيرتها الطويلة التي قطعتها، من التراث اليوناني الذي لا يكاد هؤلاء ينكرونه[4]، بل إنهم يرون أنفسهم امتداد شرعيا له، خلاف ما فعلنا نحن حيال موروث يمتد لقرون طويلة، فكانت البداية مع النزعة التاريخية والمقارنة، ممثلة في جهود اللغويين من أمثال وليم جونز (1746-1794)، الذي يرتبط التأريخ لبداية هذا النهج من الدراسة اللغوية بكشوفاته، وتحديدا منذ أن أعلن عن الوقوف على وجوه القرابة بين اللغة السنسكريتية واللغة اليونانية واللاتينية وبعض الهندوأوروبيات.

غير أن جونز، كما يرى بعض الباحثين، لا يعد أول من نبه إلى وجود أوجه القربى تلك، فهناك غربيون سابقون له متقدمون عليه، كالفرنسي (coeurdeoux)، والإيطالي(filippoSassetti)، الذي سجل إعجابه باللغة الهندية القديمة، مشيرا إلى ما لاحظه من قرابة بين كلمات فيها، وبين كلمات من الإيطالية، غير أن تزامن تقرير وليم جونز مع التوغل الاستعماري لبلاد الشرق، والإحساس بلذة التفوق والغلبة، هي التي جعلت جهوده وأعماله أكثر شهرة[5].

---

[2]-التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص21.

[3] ر.هـ. روبنز: موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، ترجمة أحمد عوض، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، نوفمبر1997، ص44.

[4] قال روبنز في كتابه آنف الذكر: "وبالطبع لم يكن اليونانيون هم الرواد الأوروبيين في علم اللغة وحده، فالحياة الفكرية لأوروبا ككل، أي تفكيرها الفلسفي والأخلاقي والسياسي والجمالي، تجد أصلها في أعمال المفكرين اليونانيين، وإلى الآن يمكن للمرء أن يعود مرة بعد أخرى لما أخذناه من نشاط اليونانيين في مجال الفكر من أجل إثارة الحافز والتشجيع، فالإنسان المعاصر يشعر بوشيجة فكرية لا تتكر مع اليونانيين لا يشعر بمثلها تجاه حضارة أخرى قديمة أو معاصرة" ص33. فأين نحن من هذا الوفاء الأعمى؟!

[5] موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، ص224-225- اللسانيات النشأة والتطور، ص61.

والحقيقة أن الدراسة المقارنة تتضمن في كثير من جوانبها الدراسة التاريخية، غير أن من الغربيين من يعتبر أن التفريق بينهما غير ممكن، فحيثما كانت التاريخية تبعتها خاصية المقارنة والعكس صحيح، وقد نص (Antoine Meillet ) على أنه "..وعلى الرغم من أن النحو المقارن قد درس في فرنسا منذ خمسين عاما، فيجب أن نقر أنه لا يوجد علم من هذا القبيل، وإنما يوجد منهج مقارن ليس إلا. وما نسميه نحوا مقارنا خلافا للأصول العامة ما هو إلا شكل معين من اللسانيات التاريخية، ثم إن الذي يقوم بتطبيق النحو المقارن على لغة ما، إنما يقوم بإرساء تاريخها مستعينا بالأضواء التي يوفرها المنهج المقارن"[6]. إن المقارنة لا ينحصر فضلها، كما يرى (Georg Mounin) في كونها توضح وشائج القربى بين اللغات فحسب، ولكن سلسلة النصوص غير المنقطعة، أي التي يقارن بينها، كانت تحث على نقل مركز الاهتمام في مجال البحث اللغوي إلى أبعد من إثبات القرابات الموجودة، إنها تنتقل به نحو دراسة القوانين التي تحكم الانتقال من حالة معينة للغة، إلى أخرى لاحقة بها زمنيا، وبناء على هذا فقد صارت الدراسة النحوية المقارنة للغات بالفعل دراسات تطورية، وهو ما يطلق عليه اللسانيات التاريخية[7]، أو كما قال (Robins) لقد "كان استعمال المقارنة باعتبارها مفتاحا للتاريخ المبكر"[8].

إذا كان القرن التاسع عشر هو زمن اللسانيات التاريخية والمقارنة بامتياز "لإثبات المراحل التطورية التي تمر عليها اللغة، وإثبات القرابة بين اللغات باستعمال مناهج المقارنة التاريخية"[9]، فإن القرن العشرين، لاسيما النصف الأول منه، يعد ضمن التطور التاريخي للسانيات الغربية عصر البنية، وما ذلك في حقيقة الأمر إلا رد فعل

---

[6] اللسانيات النشأة والتطور، ص65.

[7]-George Mounin: La linguistique, édition Seghers, Paris, 1987, p29.

[8] موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، ص282.

[9] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ج1، ص24.

طبيعي حيال الإغراق في التاريخية، والإسراف في المقارنة[10]، على ما فيهما من فائدة.

إن مبدأ البنية الذي أرساه دو سوسير في مطلع القرن الماضي، عد حينها الأكثر جدوى في دراسة اللغة، في مقابل زاوية النظر التعاقبية التي لن تجر كبير نفع في فهم الأنظمة التي تشتغل وفقها اللغة الطبيعية، سوى معرفة حالة ما ضمن حقبة ما ضمن سلسلة مترابطة، ولا يعني التاريخ إلا اللغة المحنطة، أما لغة الاستعمال، أو اللغة الحية المتداولة، فلا تتضمن أي مكون تاريخي، ولا يختلط بها شيء منه، لأن ما نقوله لا يمكن أن يفهم من الامتداد الزمني للغة، إنما يفهم من خلال السياق الراهن، وفي داخل الخطابات التي ليست دائما إلا آنية في لحظة ما، بمعزل عن تاريخ اللغة[11]، وهذه ثنائية تقع في جملة عدة مبادئ نبه إليها دوسوسير، لكونها ضرورية ضمن النظرية اللسانية التي كان يصبو إليها، وهي: اللسان واللغة والكلام، المنهج الآني والمنهج التاريخي في الدراسة اللسانية، الطابع الفردي والاجتماعي للغة، اعتباطية العلامة اللغوية، الدال والمدلول، خطية العلامة، العلاقات التركيبية والعلاقات الترابطية أو الاستبدالية وسواها من المبادئ. ومن باب الحقيقة، فإن كثرة لا بأس بها من هذه المبادئ وغيرها، لها حضور في تراثنا اللغوي لا ينكره أحد ممن كان الإنصاف ديدنه، ولن نفصل في ذلك تفصيلا، وإنما يكفينا ضرب المثل، ففي مسألة خاصية الاعتباطية في العلامة اللغوية، وهي من أولى المسائل التي تعالج عادة في الدرس اللساني، نعثر على كلام نفيس للغويين كابن جني وبلاغيين

---

[10] عبد الرحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث، مقال، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، العدد7، 1997، ص07.

[11]- Emile Benveniste: Problèmes de linguistique générale, tome2, édition Cérès, Tunis, 1995, p29.

ولا أدل على ذلك من أن الدراسة الصوتية تعد نظرية وآثارها محدودة للغاية في حال انفصلت عن الواقع الحي للغة وطريقة إصدار الأصوات، ذلك أن الاستعمال هو الذي يختبر القوانين الصوتية بل يصوغها أو يكيفها، كما تشهد به قوانين المماثلة والمخالفة الصوتية والتأثير الرجعي والتأثير التقدمي وهلم جرا. يمكن مطالعة رأي سوسير في المسألة في كتابه

Cours de linguistique générale, édition Talantikit, Béjaia, Algérie, 2002, p63.

كالجرجاني وفلاسفة ومتكلمين كالغزالي، وليرجع من أراد البسط إلى ذلك في مظانه.

لقد انتشر المنهج الوصفي البنيوي في جل أنحاء المعمورة لنصف قرن تقريبا فتبناه لسانيون أوروبيون، كبعض رواد مدرسة جونيف كشارل بالي وهنري فراي، وآخرون أمريكيون كفرانز بواز وإدوارد سابير وبلومفيلد، وشلة من اللغويين الروس الذين أسسوا النواة الأولى لحلقة براغ اللسانية، كجاكبسون وكارسيفيسكي وتروبتسكوي، دون أن ننسى حلقة كوبنهاغن ممثلة في برونـدال ويلمسليف صاحب الجلوسيماتيك، وكذلك من لم ينضو تحت أي من هذه المدارس التي ذكرناها، ولكن مع ذلك استلهموا نظرية دوسوسير البنيوية في دراساتهم وأبحاثهم الحرة، كأندريه مارتيني، رائد الوظيفية الفرنسية، وجورج مونان[12]، حتى تحولت الفكرة التي تأسس عليها المنهج مدرسة لها ثقلها في إطار الدرس اللساني، وهي المدرسة البنيوية التي اعتمدت كتاب دوسوسير مصدرا، منه تنطلق وإليه تؤول، وبما أن المنهج في أصله الأول تعبير عن وجهة نظر، وبما أن وجهات النظر الإنسانية من خواصها التطور، فقد كان حتمية أن يتم تجاوز كثير من مقولات البنيوية من قبل البنيويين أنفسهم، والتأسيس لمد جديد، هو مد المنهج التوزيعي الذي خطه أبرز تلامذة بلومفيلد وأستاذ شومسكي فيما بعد زيليغ هاريس، ويقوم على مبدأ اختبار إمكانية انتماء وحدتين لسانيتين إلى الفئة نفسها، إذا وفقط إذا أمكن إحلال الواحدة منهما في السياق نفسه الذي لنظيرتها[13].

سبح المنهج التوزيعي ابتداء ضمن دائرة الاتجاه البنيوي، لكنه لم يلبث أن تحول عنه، ليؤسس لنفسه اتجاها جديدا، بدت ملامحه مع هاريس، هو التيار التحويلي[14]،

---

12 عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر2007، ص168.

13 ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث اللساني، ترجمة سعد مصلوح ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، مصر الطبعة الثانية، 2000، ص287.

14 يقوم علم اللغة التحويلي على مبدأ أساس وهو دراسة العلاقات القائمة بين مختلف العناصر الجملية، وأيضا دراسة العلاقات بين البنيات الممكنة في لغة من اللغات، أما فكرة التحويلية التي أرساها شومسكي كتتمة لا غنى

الذي كان البداية التي أسس عليها تدريجيا تلميذه نعوم شومسكي المدرسة التوليدية، ممثلة في أول كتبه صدورا سنة 1957 "البنى التركيبية"، وقد حاول هذا التيار أن يركز اهتمامه على المستويات العليا للكلام؛ أي التراكيب والجمل، معتبرا أن الطفل يولد مزودا بقابلية لاكتساب اللغة، وأنه من خلال سماعه جمل لغته، يكتسب المقدرة على توليد عدد لا متناه من الجمل، كما يمكنه ذلك أيضا من الحكم على الجمل التي يسمعها بالأصولية أو اللا أصولية، وهو ما يعد حدسا لغويا فعالا في اكتساب اللغة، لكن كل ذلك يجري بصورة مثالية، أي مثالية المتكلم، ومثالية البيئة اللغوية؛ أي تجانسها. لكن شومسكي يطوع مفهوم الحدس لسلطة العقل بحكم نزعته الرياضية الديكارتية، وعلى الرغم من أنه لم يشر إلى المكون الدلالي الذي يعنى بكيفية توليد المعنى وتلقيه وتفسيره، في أولى مؤلفاته، لكنه أثبته بعد ذلك مكونا ثالثا، زيادة على المكون الفونولوجي والمكون التركيبي، في كتابه "مظاهر النظرية النحوية" الصادر عام1965، لاسيما بعد الانتقادات التي وجهها إليه كاتز وفودور سنة 1963، وكاتز وبوستيل سنة 1964.

في خضم هذه الثورة اللسانية المتتابعة وجد اللسانيون العرب، وبخاصة في أقطارنا المغاربية، أنفسهم مخيرين بين أن يظلوا على ما تلقوه في بدايات القرن الماضي أثناء هيمنة البنيوية، وكثير منهم تلقوا تعليمهم في فرنسا أو بريطانيا، وبين أن ينظروا فيما يقدم إليهم من جديد، فتبنوا هذا النهج التوليدي لا من باب التقليد والاتباع لكل وافد، بل أظنه، وحسن الظن واجب، عن فهم وتمحيص، بدليل أن منهم من اجتهد في أن يقرأ الجهود اللسانية العربية التراثية، ويقف على نقاط القوة التي تصمد في وجه من يريد اقتلاع الأمة من جذورها، ولا أحد ينكر أصالة البحث اللساني المغاربي، وقد كان ذلك الاحتكاك في بدايات النصف الثاني من القرن

---

عنها للتحويلية، فتقوم على أنه بإمكا أي لغة أن تنتج عدد لا حصر له من الجمل انطلاقا من الجمل المستعملة بالفعل. يراجع رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة1417هـ 1997م، ص188.

الماضي، ولعل من أبرز اللسانيين الذين خاضوا غمار الدراسات اللسانية، وواكبوا تطوراتها المختلفة في تلك الحقبة، عبد القادر المهيري، وعبد السلام المسدي وغيرهما في تونس، وعبد القادر الفاسي الفهري، وأحمد المتوكل في المغرب، وعبد الرحمن الحاج صالح في الجزائر، هذا الرجل الذي جمع بين الاطلاع الواسع على قضايا علوم اللسان العربي، كما أثبتها القدماء في كتبهم، وبين ما قدمته اللسانيات المعاصرة من مناهج وطرق للتحليل اللغوي، ومن وسائل وتقنيات في دراسة اللغة، وقد ساعده في ذلك إتقانه لعدد غير قليل من اللغات كالفرنسية والإنجليزية، وللمنطق والرياضيات، فكان شخصية شبيهة بشومسكي نفسه، ولا أحسب أن هذه الأسطر توفي الرجل حقه، فهو أعرف من نار على علم، كما عرف باستماتته في الدفاع عن العربية وعن دارسيها الأوائل، على اعتبار ما تمثله من خلفية قومية ودينية.

لقد حاول الحاج صالح أن يشخص حالة البحث اللساني العربي في مراحله الأولى، وذلك في مقال نشره في مجلة اللسانيات في العام 1971، ينعت فيه البحث في هذا المجال في العالم العربي عموما بالتأخر، ومما قاله "إن الجهل المخيم الآن على المثقفين في البلدان العربية بالإضافة إلى هذه الفنون من المعرفة يكاد يكون شاملا، والفراغ المذكور يكاد يكون خلاء مطلقا على حد تعبير الفيزيائيين.. وكل ما هنالك هو محاولات شخصية ترمي إلى إدخال بعض المفاهيم في الدراسات الجامعية، وملاحظات مبعثرة يقتبسها الأساتذة من المؤلفات العربية فيدرجونها في محاضراتهم.."، لكنه يرسم الطريق الأمثل للنهضة في مجال الدراسات اللغوية العربية المعاصرة، وهو ما نحن في مسيس الحاجة إليه اليوم في الجامعات العربية. لقد أيقن الرجل كما يقول هو نفسه "أن الدراسات اللغوية لن يكون لها شأن إذا لم يرجع أصحابها إلى الخليل بن أحمد ويحاولوا أن يتفهموا ما قصده هذا الرجل العبقري بتعليلاته لظاهرة اللغة.. ويا حبذا لو درسوا في نفس الوقت نظريات علوم اللسان

الحديث، لأنه فيها من المعاني والمفاهيم، لو تدبروا لوجدوها شديدة الشبه بما يجدونه في تلك الكتب القديمة"[15]، والحقيقة ما ذكر، لأن الباحثين في غالبيتهم إما عاكف على التراث لا يعدوه، ولا هو يلتفت إلى منجزات العصر في اللغة والفكر والنفس والاجتماع، معتبرا أن القديم كله صحيح صحة مطلقة، وإما ضارب بإرث الأمة في عرض الإهمال متخذا إياه ظهريا، يتعبد بالجديد، ويتبع كل داع إلى محدث غير ناظر في صوابه وخطئه، ومن ثم يختصر ما يعيق البحث اللساني الجاد في العالم العربي عموما في سببين اثنين، ينشعب كلاهما إلى علل فرعية[16]:

*- مشكلة اللغة العلمية والمصطلحات.

*- مشكلة الأوهام العلمية الشائعة المسلمة، ممثلة في الخطأ في الأصول المنهجية، أي في فهم النظريات، وقد يمتد ذلك إلى عملية التطبيق، وإلى الكيفية الإجرائية.

وقد يجر الوهم، أو سوء الفهم، إلى الاعتقاد بأن كل نظرية لغوية تأتي من الغرب هي مطلقة الصحة، تنزل منزلة الحقيقة، وهو ما يستتبع هنة أخرى هي التعصب لما يوثق به، ويجزم بصحته. ويزداد الأمر سوءا، والخطب تعاظما، في ظل الجهل بالتراث[17]، مما يعني عدم وجود خلفية ينظر من خلالها إلى الأفكار والنظريات الوافدة، التي أثبتت طبيعتها البشرية مع مرور الوقت تطرق الزلل إليها، إن لم نقل تبييت السوء في غفلة منا.

وفي قراءاتي لما كتب الحاج صالح، وجدت لديه ميلا بينا إلى ربط الدراسات اللغوية النظرية بجانبها التطبيقي، والقصد هنا إلى تعليمية اللغة، وكيفية تيسيرها لدارسيها من أبنائها أولا، على اختلاف مراحل تعليمها، وقلما نجد من اللسانيين العرب من جمع بين هذه الاهتمامات، التي هي في حقيقة أمرها تتكامل لتستوي

---

[15] بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص8-10.

[16] نفسه، ص11 وما يليها.

[17] ذكر الباحث الحاج صالح هذه الإضافات التي تحول دون نهوض الدرس اللساني في البلاد العربية في كتابه : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص: 12، 13، 14.

على هامتها شخصيةُ اللساني الحق، الذي تجمعه دراساته للغة بغيره من ذوي الاختصاصات والفروع المعرفية الأخرى، فليس البحث اللساني ترفا فكريا لا يتمخض عن نتيجة تتحقق في حياة الناس، وتجيب عن تساؤلاتهم، وتحل بعضا مما يواجههم في تكوينهم وتكوين أبنائهم، إذ لا خير في علم لا يجر عملا، لذلك ارتأيت أن أتتبع، فيما صدر له، جملة القضايا ذات الصلة الوثيقة بالتعليمية عموما، وبتعليمية اللغة العربية خصوصا، وقد وجدت ملاحظات جديرة بالطرح والمناقشة، خاصة وأن المطلع على شؤون تعليمية اللغة العربية، يدرك كيف يختلط البحث النظري وتطوع نتائجه في خدمة العربية تعلما وتعليما، غير أن مثل هذه الفروع لا تزال تدب دبيبا، وتحاول أن تتبوأ ما تستحقه من مكانة في الجامعات ومراكز البحث ومعاهد التكوين على استحياء، حتى إنه لينظر إليها على أنها قاصرة على من ارتضى لنفسه تخصص علوم التربية ضمن الفرع العام (علم النفس)، وأن لا علاقة بينها وبين الدراسات اللغوية في أقسام اللغة العربية، وهو ما يجرنا، من أجل التوضيح، إلى الوقوف، ولو في عجالة، على فروع البحث اللساني.

## فروع البحث اللساني:

إنه ومن المنطلق نفسه الذي قررناه آنفا، وهو أن اللغة هي القالب الذي تمتزج فيه كل الأبعاد المكونة لشخصية الجنس البشري، يتحدث الدارسون عن أن الدرس اللساني، ومن أجل أن يضمن لنفسه الاستمرارية، من جهة، ولنتائجه الصدقية، وللقوانين التي يرسيها لموضوع دراسته الاطراد والسلامة من جهة أخرى، لابد أن نضع في الحسبان أن هذا النوع من البحث متشعب متسع، فهو يأخذ من علم النفس، بما جد فيه من نظريات تعنى بالبعد الداخلي لمتكلم اللغة، ومن ثم الخروج من النظرات القديمة، التي كثيرا ما اتصفت إما بالسطحية أو بالأسطورية، وبيان ما يدخل في دائرة محفزات الاكتساب اللغوي أو معوقاته، وبما أن اللغة ليست ذات

تعلق بالجانب النفسي للفرد فحسب، بحكم أنه فرد ضمن جماعة، يرتبط بها بجملة من المواضعات، ويندمج فيها بحكم روابط الجنس الجامعة، فإن الباحث اللساني يجد نفسه ملزما بالتعريج على النظريات الاجتماعية التي لا تزال تترى من كل صوب، فيبحث اللغة من زاوية كونها نتاج تواضع جماعي، وتعبيرا عن هوية الفرد الذي يختزل بداخله الضمير الجمعي، سواء من حيث العوائد والسلوك، أو من حيث طرائق التفكير إلا فيما شذ؛ لأن لجملة تلك العوامل دورا في بلورة خصائص اللغة[18]، وهكذا الحال في جملة فنون وعلوم يعد الاطلاع عليها من مقام الضرورة، سواء تعلق الأمر بدراسة اللغة أو بتدريسها، ولابد أن ينظر إلى اللغة في كل هذا على أنها مكون إنساني متغير، وهي خاصية تتجاذب طرفيها مع أهم خاصية في المجتمع البشري، لأنه ما من شك في أن كل تجمع للأفراد لا يخضع للتطور في كل مناحي حياته لا يعد حقيقا بتسمية "مجتمع"، كما يقول مالك بن نبي[19]، بل هو أشبه بمستعمرات النمل القائمة على رتابة الغريزة المودعة، والخالية من كل إبداعية أو ابتكار، بل هي تجمع من العناصر المحدودة الوظائف اللاواعية، المرتبطة رأسا بدوافع الحاجة التي بها قوام الجنس وعوامل بقائه، لذلك وجدنا أنظمة الاتصال الحيوانية، كما اختبرها "فان فريش"، تأخذ سمة المحدودية واللا تغير من نمط حياة تلك الكائنات، أي أن حيوية اللغة ووظيفيتها وقيمتها نابعة من تغيرها، ذلك التغير المعلل، ولأهداف مرسومة في صورة تواضع، وبناء عليه يمكن حصر جملة فروع البحث اللساني بالأصالة أو بالتبعية المترلة معرفتها مترلة العلم الضروري في الآتي:

أ-علم النفس اللغوي، أو اللسانيات النفسية:

وهناك من يدعوه علم اللغة النفسي أو اللسانيات النفسانية (psycholinguistique)، ويعتقد أنه علم بدأ يشق لنفسه طريق وجوده، ويمكن

---

[18] يراجع: علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، دار نهضة مصر، 2000م، ص33- ص257.

[19] ميلاد مجتمع، شبكة العلاقات الاجتماعية، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر الجزائر- دار الفكر دمشق، الطبعة الثالثة1406هـ 1986م، ص16.

لنفسه خلال فترة الخمسينيات من القرن الماضي، وهو يهتم بجملة "الظواهر العضوية والنفسانية لإنتاج الكلام وإدراكه، والمواقف العاطفية والذهنية تجاه حدث بعينه من أحداث التواصل، والخلفية الثقافية والاجتماعية التي شكلت نفسية الفرد في مواجهتها"[20]، إنه بتعبير آخر يتعرض بالدراسة للأبعاد النفسية الموجودة داخل اللغة، وهي بصمات تحمل الطابع الشخصي، والخصائص الفردية لمتكلم اللغة الطبيعية أو مستعملها، بحيث يمكن أن تبرز المشاعر والانفعالات والطابع الوجداني له من خلال وسيلة الاتصال، فنقرأ على سبيل المثال حالته النفسية من طريقة نطقه إن كان متكلما، ومن خلال طبيعة القاموس المستعمل، والأساليب الموظفة وطبيعة الخط وهيئته، بل حتى من علامات الترقيم، وكيفية توزيع العبارات على الصفحة إن كان كاتبا[21]، ومن ثم أمكن الحديث عن النزعة المسيطرة على المتكلم، أعقلية هي أم عاطفية من جهة العبارات والأساليب، وطريقة الربط، وكيفية اشتقاق المعاني، ومظاهر التكرار، والوصل والفصل، كما أشار برجشتراسر في معرض تفريقه بين مقومات لغة الشعر ولغة النثر، وارتباط ذلك بمفهوم الجملة وعوارض التركيب[22]، كما تنال مسألة مقومات إنجاح عملية التواصل عند الفرد ومثبطاتها مكانة هامة، كقوة ذاكرته، وسرعة بديهته، وشجاعته وجرأته، أو ارتباكه واضطرابه، وعدم قدرته النفسية على السيطرة على الموقف الذي هو فيه، وهو ما شكل في وقت سابق بعض أركان التداولية، ويشكل على أيامنا هذه ما يعرف في أدبيات البرمجة اللغوية العصبية بأركان الحكمة الأربعة:الألفة، تحديد الهدف من

---

[20] اتجاهات البحث اللساني، ص309.

[21] جوليا كرستيفا: علم النص، ترجمة فريد الزاهي، مراجعة عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1991، ص61

[22] التطور النحوي للغة العربية، تصحيح وتعليق رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة الطبعة الرابعة، 1423، 2003، ص128، 129.

التواصل، إرهاف الحواس، ومرونة السلوك[23]، وهي أركان يبعد أن تُفْصَل فيها المحركات النفسية عن غيرها من مكونات الحدث اللغوي التواصلي.

إن الأمر أبعد من هذا، فاللغة انعكاس للتصورات الذهنية، وهي تنظيم اختزالي، ذو طابع نفسي لمعطيات العالم الخارجي، والدليل على ذلك اختلاف الألفاظ داخل اللغات الطبيعية، مع كونها تعبر عن حقائق ثابتة من حيث كونها موضوعات خارجية، فالتعبير عن مجال إدراكي واحد، أو حقل مفهومي دلالي واحد، وليكن هنا الألوان، يختلف من لغة إلى أخرى، كما يشير إلى ذلك جورج مونان، فلغة مثل السانغو Sango لا تعرف إلا ثلاثة ألفاظ هي[24]:

-Vulu : وتطلق على اللون الأبيض بمفرده.

-Vuku : وتشمل الدلالة على جملة ألوان مختلفة عندنا وعند غيرنا، وهي البنفسجي، والنيلي، والأزرق، والأسود، والرمادي، والبني الداكن.

-Bengmbwa: وتعين الأصفر، والبني الفاتح، والبرتقالي، والأحمر، والأشقر والأصهب.

فعلى الرغم من اشتراك البني الفاتح والداكن في الأصل، ولكن الاختلاف بينهما في الدرجة فحسب، إلا أنهما صنفا في هذه اللغة في زمرتين مختلفتين، وهذا بناء على تصور وخلفية نفسية معينة عند أصحابها، وإن نكن نجهلها، إلا أنها موجودة على أية حال، والأمر نفسه في بقية اللغات الطبيعية، في مختلف المجالات الإدراكية ومختلف ميادين الخبرات البشرية. وهو ما يعني أن اللغة ليست نقلا أو محاكاة للحقيقة الواقعية، ولو كان الأمر كذلك، لما اختلف الناس في الدلالة على ذلك الواقع، وإنما وظيفة اللغة أن تعكس نظرة الناس وانطباعاتهم حياله.

---

[23] جوزيف أوكونر، إيان ماك دير موت: أسلوب البرمجة اللغوية العصبية- الميمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى1425هـ 2004م، ص18-19.

[24]-la linguistique, p82.

إن الانطباعات النفسية والتصورات الذهنية الخاصة تلك، لا تبدو في اختلافات لغات الشعوب والمجموعات البشرية المتباينة فحسب، وإنما قد تقع بين أفراد المجموعة الواحدة، بناء على اختلاف السن أو الجنس، فالمرأة، بحسب دراسات حديثة، ميالة بطبيعة تكوينها النفسي والعقلي، وحتى البدني، إلى استخدام الألفاظ الأكثر تعبيرا عن قوة العاطفة، والأكثر ارتباطا بغلبة المشاعر، بما في ذلك الألفاظ المرتبطة بالتدليل، كما تتواتر عندها الكلمات التي تعبر عن التردد وعدم القدرة على اتخاذ القرار، تماشيا مع طبيعتها النفسية إلا في النادر، وهي كلمات يخضع استعمالها لانتقاء شديد، لتجنب ما هو معتم الدلالة، أو ما له إيحاءات غير محبذة، كما تميل في أسلوبها إلى كثرة التدقيق والتفصيل، وإلى التعبير عن كثير من المعاني المجردة بكلمات ذات دلالات حسية، وهي في كل هذا على خلاف الرجل[25].

إن مثل هذه القضايا وغيرها، مما يفصح عن ارتباط اللغة بالفرد وبمكوناته، ساعدت علماء اللغة من البنيويين في الاهتداء إلى نظريتين فيما يخص طبيعة اللغة[26]:

-أما الأولى فترى استقلال المعنى أو دلالة الكلمات عن الواقع.

-وأما الثانية فمفادها أن التصنيفات التي تجري داخل اللغة مرهونة بتصنيف الفرد متكلم اللغة، وبإدراكه للأشياء الموجودة في الكون، فبناؤها من ثم داخلي يحركه الفرد، ولا شيء آخر مفروضا من خارج اللغة. أو بتعبير آخر فإن الشيء الخارجي تختلف تسميته باختلاف الدلالة التي يخلعها عليه، وهي دلالة مبناها على الوعي بالمسمى، وهو وعي قد يحدث بدرجات متفاوتة وقد يتخلف، "كعصير العنب الذي يسمى عصيرا مرة، وخمرا مرة، وخلا مرة، بحسب تبدل الصورة على

---

25-يراجع في تفصيل هذا: أحمد مختار عمر، اللغة واختلاف الجنسين، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1416هـ 1996م، ص95 وما بعدها.

26-آن روبول، جاك موشلار: التداولية اليوم ، علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، الطبعة الأولى 2003م، ص161-162.

الموضوع الواحد"[27]، وهذا التوجه الذي دافع عنه (سابير) و(ورف) يعرف في الدرس اللساني بنظرية النسبية اللسانية.

ب-علم الاجتماع اللغوي أو اللسانيات الاجتماعية:

كثيرا ما حاولت اللسانيات، لاسيما مع دوسوسير ومن لف لفه، أن تتجاهل البعد الاجتماعي للغة، ورأى هؤلاء اللسانيون أن يتمحور عمل الدراسة والتحليل اللسانيين على العلاقات التي تربط عناصر البنية الداخلية منعزلة (clos)، مما يعني أن لفظ (اجتماعي) الذي نص عليه في دروسه، وهو يتحدث عن اللغة والكلام، لا يعني سوى الفردي المتعدد pluri individuel، ولا يعني كما يرى (لابوف) ما له تعلق بالتفاعل الاجتماعي بمعناه الواسع[28]، هذا في الوقت الذي كان ينادي فيه أنطوان ميبه، وهو معاصر لسوسير، بمزاوجة الدراسة الداخلية للغة بالبعد الاجتماعي لحياة الإنسان الذي يختلط بجوهر اللغة، اختلاطا يصعب فيه أحيانا التمييز بينهما، فيتسائل الدارس هل تعد اللغة مدخلا مهما لدراسة البنية الاجتماعية، وطبيعة العلاقات التي تحكم الأفراد، أم إن العكس هو الأسلم، أي بأن ننطلق من دراسة الجوانب الاجتماعية التي تؤثر في حياة الإنسان، ومن ثم فهي تطبع اللغة بطابعها؟

لم تمنع حملة البنيويين على أفكار ميبه من تأسيس علم جديد يمد اللسانيات بمعلومات مهمة في دراسة اللغة، سمي بعلم الاجتماع اللغوي في نهاية الستينات وخلال فترة السبعينات، يهتم بدراسة اللغة في ارتباطها بالتركيبة الاجتماعية، من منطلق كون اللغة ظاهرة مشتركة[29]، فكل تغير في البيئة الاجتماعية، والطبقة التي

---

[27]-ابن مسكويه: الهوامل والشوامل، تحقيق سيد كسروي، المكتبة العلمية، بيروت، الطبعة الأولى1422هـ 2001م، ص219.

[28]-لويس جان كالفي: علم الاجتماع اللغوي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة، الجزائر، 2006م، ص24

[29]-كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، 2005م، ص194 وما بعدها – محمد محمد يونس علي: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد، بيروت، الطبعة الأولى، 2004م، ص 21- اللغة واختلاف الجنسين، 33.

ينتمي إليها الفرد، يجر وراءه انعكاسا يظهر أثره في طبيعة اللغة المستعملة، وهو ما يعني التسليم بفرضية حتمية ارتباط المتغيرات اللغوية بالمتغيرات الاجتماعية إلى حد بعيد، فالثروة اللغوية لابن المدينة تختلف في كثير من وجوهها عما يمتلكه ابن الريف، وحتى الأساليب تتنوع لتنوع البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، الذي متى ما أساء استعمال اللغة يكون قد عرض عملية التواصل برمتها للخلل، كما حدث بين أبي علقمة وأعين الطبيب فيما ينقله صاحب عيون الأخبار، ولتجنب الزلل في التواصل لاختلاف الطبقة الاجتماعية يضطر طرف، ومن منطلق الأقوى والأضعف، المسيطر والتابع، إلى تعديل لغته لمجاراة الطرف الثاني المهيمن، كما يحدث مع المهاجرين في البيئات المستقبلة، أو مع ابن البيئة نفسها الذي يريد الظهور بمظهر لائق يرضي به النزعة الاجتماعية كما يعتقد علماء الاجتماع[30]، كحال بائعة الورد في مسرحية "بيجماليون" لبرناردشو، التي لم تحمل نفسها على تلقي دروس خصوصية في الصوتيات، إلا لتظهر بمظهر لائق يرضي المجتمع الانجليزي، وقد حدد (لابوف) سيرورة التغير اللغوي في ثلاث مراحل[31]:

1-تتمثل المرحلة الأولى في تنوع محدد ضمن مجموعة كبيرة من التغيرات.

2-مرحلة انتشار التغير وتبنيه من قبل الناطقين من المقلدين، ويصير بناء على ذلك بديلا عن الصيغة القديمة.

3-مرحلة استقرار الصيغة الجديدة واندثار الصيغة القديمة.

---

[30]-رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1417هـ 1997م، ص127. روى ابن قتيبة في عيون الأخبار قال "دخل أبو علقمة على أعين الطبيب، فقال له: أمتع الله بك، إني أكلت من لحوم هذه الجوازل، فطسئت طسأة، فأصابني وجع ما بين الوابلة إلى دأية العنق، فلم يزل يربو وينمي حتى خالط الخلب والشراسيف، فهل عندك من دواك؟ فقال أعين: نعم، خذ خرُبقا وشلفقا وثيُرقا، فزهرقه وزقزقه، واغسله بماء روث واشربه. فقال أبو علقمة: لم أفهم عنك؟ فقال أعين: أفهمتك كما أفهمتني".

[31]-علم الاجتماع اللغوي، ص60، ص66.

**ج- علم اللغة الجغرافي، أواللسانيات الجغرافية:**

التي ينصب اهتمامها على دراسة التغيرات اللغوية في ارتباطها بالتغيرات المكانية، بصرف النظر عن دور الجانب التاريخي في تلك التغيرات، أي أن ننظر في توزع اللغة جغرافيا وكيفية تغيرها، بملاحظة عامل البيئة المكانية، في صورة لهجات أو مستويات لغوية، تنحرف قليلا أو كثيرا عن اللغة المشتركة أو اللغة المعيار، "فحين نتصور لغة من اللغات قد اتسعت رقعتها.. فقد تفصل جبال أو أنهار أو صحارى بين بيئات اللغة الواحدة، ويترتب على هذا الانفصال قلة احتكاك أبناء الشعب الواحد .. ويتبع هذا أن تتكون مجاميع صغيرة من البيئات اللغوية المنعزلة، التي لا تلبث بعد مرور قرن أو قرنين أن تتطور تطورا مستقلا، يباعد بين صفاتها، ويشعبها إلى لهجات متميزة، إذ لابد من تطور الكلام وتغيره على مرور الزمن"[32]، وبخاصة إذا راعينا أن الأصل في اللغة هو المشافهة، وما الكتابة إلا مظهر تال وطفيلي! لقد اقتبس هذا العلم الوليد من علم الجغرافيا الصرف اعتماده على الخرائط اللغوية، أو ما يعرف بالأطلس اللغوي، وهي خرائط لتوزيع اللغات واللهجات، ولضبط حدود انتشارها وانحسارها، ورصد الاختلافات الصوتية كالجهر والهمس، والنبر وعدمه، والهمز، والتسهيل، ومدى انتشار الألفاظ في مناطق معينة مقارنة بمناطق أخرى[33]، ولكن يلاحظ أنه من الصعوبة بمكان أن نعزل تأثير البعد الجغرافي عن البعد الاجتماعي والثقافي للبيئة التي يعيش فيها متكلم اللغة، ولعل هذا ما سوغ لبعض الباحثين أن يعتبر أن اللسانيات الجغرافية ما هي في حقيقة أمرها إلا الوجه الآخر أو المرادف للسانيات اللهجية Dialectologie.

---

[32]-إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2003، ص20.
[33]-المدخل إلى علم اللغة، ص147.

د-اللسانيات الأنتروبولوجية واللسانيات الإثنولوجية:

تعود كلمة أنتروبولوجيا إلى الجذر اللغوي أنتروبوس ويعني الإنسان، واللاحقة لوجوس وتعني العلم، فتكون دلالة الكلمة مجتمعة: العلم الذي يدرس "التفاعل القائم بين اللغة والإنسان نفسه بجوانبه العضوية والثقافية"[34]، ولتناوله مجال الثقافة الإنسانية، فإنه يشترك مع اللسانيات الإثنولوجية أو علم اللغة السلالي أو العرقي، وهو ما يدفع ببعض الباحثين أحيانا إلى استعمالهما استعمالا ترادفيا، للتداخل الذي يقع في تعريفهما[35]، من ذلك ما نجده لدى بعض الغربيين عند تحديده لمجال اشتغال هذا العلم فيقول بأنه يعنى بمشكلة "العلاقة بين اللغة والثقافة، وذلك بتقديم الإجابة على سؤالين رئيسين هما: هل يكون نمط من أنماط اللغة مشروطا بالنماذج الثقافية التي يتبناها المجتمع المتكلم لتلك اللغة، وإلى أي مدى يمكن أن يتحقق هذا الأمر؟"[36]، فقد يكون نمط الثقافة المهيمن في مجتمع ما سببا في اختفاء مجموعة من الألفاظ، أو استبدلها في التعبير عن المعاني ذاتها بألفاظ أخرى؛ بحكم أن طبيعة تلك المعاني مما يخاف منه أو يستحيى، وهو ما يعرف باللامساس أو المحظور، وكأن تكون "وفرة المادة المعجمية التي تعبر عن المفاهيم المرتبطة بالصيد البري أو البحري، دليلا على النمط الاقتصادي للسكان، إن هذا التوجه في دراسة اللغة بدأ يتبلور شيئا فشيئا مع اللسانيات الأمريكية التي هيمن عليها الاهتمام بحياة الإنسان وثقافته، ومثلت أعمال فرانز بواز منطلق ذلك الاهتمام، في انشغاله بلغة الهنود الذين ليس لهم تراث مكتوب، وهو ما فرض عليه استبعاد المنحى التاريخي في المعالجة، لذلك وجد نفسه مجبرا على دراسة اللغة وربطها ببعدها الثقافي والسلالي،

---

[34]-التفكير اللغوي بين القديم والجيد، ص203.

[35]-بما أن اللغة ترتبط بالثقافة، وأن الثقافة لا يمكن أن توجد إلا داخل مجتمع، فإن مباحث اللسانيات الاجتماعية واللسانيات الأنتروبولوجية واللسانيات الإثنولوجية تتداخل إلى حد بعيد، بل إن التداخل يحدث حتى مع مستويات أخرى من اللسانيات، فقد ورد في كتاب اتجاهات البحث اللساني أن مصطلح :اللسانيات الأنتروبولوجية تتناوب معها مصطلحات أخرى كاللسانيات الإثنية واللسانيات البرانية، واللسانيات الكبرى عند بعض اللسانيين. ص307.

[36]-اتجاهات البحث اللساني، ص297.

ليستطيع، كما يرى بعض الغربيين، أن يتبين طبيعة وحقيقة لغات الهنود الأمريكيين من خلال تركيبتهم البشرية ونسيجهم الثقافي"[37]. وبالمثل نستطيع القول إننا يمكن أن نميز البيئة الاجتماعية العربية في فترة من الفترات، إذا نحن تتبعنا طبيعة القاموس اللفظي أو المادة اللغوية المستعملة فيما وصلنا من آثار ومرويات، كاطلاعنا على شبكة العلاقات الإنسانية والتراتبية التفضيلية التي كانت تحكم المجتمع الجاهلي، أو الموقف الاجتماعي من طباع وخصال بعينها كالكرم والشجاعة.. أو نقيضاتها من خلال شعراء المجتمع نفسه، كعنترة وامرئ القيس وحسان بن ثابت الأنصاري، والشعراء الصعاليك المنتبذين ناحية، الثائرين على أعراف أهليهم وقبائلهم.

هذا ويضيف بعض الدارسين تقسيمات أخرى للسانيات كاللسانيات السياسية واللسانيات التربوية[38]، وعلم اللسانيات الأسلوبية[39]، واللسانيات العصبية[40]، والملاحظ أن هذه الفروع حاصلة، أو مولدة، أو منظور إليها ضمن اللسانيات الموسعة، أو اللسانيات الخارجية، في مقابل اللسانيات المضيقة (micro linguistique)، أو الداخلية، التي تحصر همها في البنية اللغوية دون ربطها بشروطها، وأسبابها، ومظاهرها.

أما إذا نظرنا إلى اللسانيات من زاوية كونها تهتم بالجانب النظري أو العملي، فإنه يمكننا أن نتحدث عن نوعين من البحث اللساني:

أ-اللسانيات النظرية أو العامة:

---

[37]-نفسه، ص:273 وما بعدها.

[38]-التفكير اللغوي بين القديم والجديد، ص204.

[39]-مدخل إلى اللسانيات، ص22.

[40]-أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، بيروت- دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية، 1419هـ، 1999م، ص27.

أساسي في الديداكتيك؛ وهو أن الفصل الدراسي ما هو إلا صورة مختصرة للحياة الاجتماعية الحية، كما أنها تحاول استغلال لغة المنشأ في تعلم أو تعليم اللغات الأجنبية، ومحاولة تجنب ما تطرحه التشابهات أو التحويلات اللغوية[44]. ولما كانت الناحية الإجرائية هي المهيمنة على اللسانيات التطبيقية مال بعض الدارسين إلى وسمها بالطابع الصناعي أو الإنتاجي، واستعمل في تحديدها والوقوف على معناها جملة من المفردات تدخل في باب الصناعة والإنتاج، وتحديدا عبارة صناعات اللغة(industrie de la langue)[45]، والتي نجد بيانها كالآتي "تنسب تسمية صناعات اللغة إلى مجموعة الأنشطة الصناعية التي تقتضي صياغة منتوجات لغوية كصناعة المعاجم وقواعد البيانات الإلكترونية وتطويرهما، والترجمة الآلية، والذكاء الاصطناعي"[46].

**طبيعة اللغة ومراتب المعرفة اللغوية:**

وفي هذا الصدد يشير الحاج صالح إلى أن المعرفة اللغوية قسمان[47]: قسم يتعلق بالمتكلم والمخاطب، راجع إلى الملكة اللغوية التي يكتسبها، انطلاقا من جبلة موجودة فيه، وهي استعداد فطري لأن يتكلم الإنسان لغة ما، يحددها المجتمع الذي ينشأ فيه، وتمثل الحد الأدنى من الإحاطة بلغته التي يخضع لتأثيرها، فيكتسب طرق الاستعمال اللغوي بطريقة آلية لا شعورية، بدليل أنه قلما ننتبه إلى هذه الآلة العجيبة التي تسهل علينا الاندماج في أوساطنا الاجتماعية، ولا نلتفت إليها إلا نادرا عندما يخوننا التعبير، وتقصر بنا دون الوصول إلى مرامينا والمعاني التي نريدها الوسيلة، من باب أن النعم لا تدرك إلا بالسلب، على أنه، والحالة هذه، سلب

---

[44]-علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2005م، ص65.

[45]-Jean Dubois: dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, édition Larousse-Bordas1999, p45.

[46]-Ibid, p246.

[47]-بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص177.

جزئي يتمثل في مظاهر الخطأ التي تعترينا في بعض الأحيان، كما يلتفت صاحب العضو المبتور إليه بعد البتر، ويفتقد إلى وظيفته التي كان يؤديها، فتلك إذا معرفة عابرة يتوصل إليها بطريق التصحيح للخطأ عن طريق القياس، وهذه حالة شبيهة بالوعي الجزئي الذي يتشكل لدى الطفل عند استعماله للغة في سنواته الأولى قبل المدرسة، فيخطئ، ويحاول تصحيح ما أخطأ فيه، باللجوء إلى إلحاق الأشباه بعضها بعضها، وحمل محل الخطأ على نظير له ترضى عنه البيئة اللغوية، ممثلة في الأسرة التي تمارس العملية التعليمية هي الأخرى بطريقة غير مخطط لها، وهذا القياس يشترك مع قياس واضعي النحو في مرحلته الأولى في صفته- أي في كونه من حيث الجوهر قياسا- لكنه يختلف عنه في درجته، وفي مستوى الوعي به.

أما القسم الثاني من المعرفة اللسانية فلا يعني إلا العالم في علوم اللسان وحده، وهو كما أشرنا، مفارق للملكة اللغوية - ممثلة في المقدرة على الاستعمال بناء على القوالب التي حفرها الفرد في ذهنه من خلال السماع والقياس المحدود- التي تتميز بثنائية مثيرة للجدل، فأحد مكونيها فطري، ويخص جميع أفراد الجنس البشري، إنه القدرة الكامنة في دماغ كل واحد منا، وقد أطلق عليه "ستيفن بينكر" اسم الغريزة اللغوية مجازا[48]؛ للتدليل على أن خاصية الاكتساب وتعلم اللغة أدخل في الطبيعة والجبلة البشرية، وثاني طرفيها مكتسب بطريق السماع أولا، وبالمران والاستعمال المتضمن للقياس ثانيا، ولا يمكن بحال تعليم المعرفة اللغوية من خلال المعرفة النظرية فيما يعرض عليه من الشواهد والأمثلة المحدودة، التي لا تعكس ثراء اللغة الحية وحركيتها وتنوعها، المرتبطة أساسا بالتوظيف والاستعمال في مقامات التخاطب اليومي العفوي، والمعدود من أهم خصائص ومقومات اللسان[49]، وهو ما لا يخالف فيه عاقل، إنما يحصل ذلك بطريق ما يشير الباحث الحاج صالح إليه بمصطلح

[48]-مايكل كورباليس: في نشأة اللغة، ترجمة محمود ماجد عمر، سلسلة عالم المعرفة،2006، ص23.
[49]-بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص186.

"الانغماس اللغوي"[50]، ويومئ إليه غيره بمصطلح الإغماس[51]، وقد يطلق عليه أحيانا أخرى "الحمام اللغوي"؛ أي وضع الطفل في المجتمع الطبيعي ليأخذ عنه، كما كانت العرب تفعل قديما، ولتفسير هذه الآلية المعقدة يمكن لنا أن نتساءل عن كيفية قرض الفحول الأولين الشعر قبل وضع علم العروض بأزيد من قرنين! وعن استعمال العربي الفصيح للغته على ما فيها من رقي قبل صياغة قوانين النحو، وهي متأخرة بقرون عديدة! وإلا كيف نفسر براعة البارودي في الشعر ونهضته به من كبوته، وهو العسكري خريج الكلية الحربية، بل إننا نجد تفسير كل ذلك في بناء خلف الأحمر لعبقرية تلميذه أبي نواس الحسن بن هانئ، لقد عرَّضَه للمختار من الشعر فحفظه، ثم طلب منه نسيانه على ما في ذلك من عنت ومشقة، فلما حصل له ذلك ضمن له انحفار القوالب الإيقاعية-البحور-، وهي تقابل القوالب المجردة لأنواع الجمل، وضمن له إلى ذلك معجما لغويا متميزا وثريا، فكذلك الحال في اكتساب اللغة، ولبيان افتراق المعرفتين اللسانيتين، كما بين الأستاذ الحاج صالح، يمكن تتبع حالات من يتقنون القواعد حفظا واستظهارا، لكنهم مع ذلك كله لا يحسنون ارتجال ثلاث جمل متتاليات دونما لحن مفحش! وذلك حاصل في جميع مراحل التعليم منذ الفترة التي أشار إليها الباحث وإلى اليوم[52]، بل لقد زاد الأمر سوءا، وتردت مخرجات التعليم، مع ما سخر من وسائل مادية تعد ضرورية في العملية التعليمة التي تضمن اختلاف المخرجات التعليمية عن مدخلاتها، وما ذلك إلا لغياب العربية عن ساحة الفعل الثقافي والإعلامي والمشهد اليومي، باعتبار أن اللغة في المحصلة عبارة عن لفظ ومعنى، في كل من الوضع والاستعمال[53]، وهو ما

---

[50]-بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص193.

[51]-أحمد الحامدي: التعبير الشفوي وتعليم اللغة العربية، دراسة سيكولسانية في السلك الأول من التعليم الأساسي-سلسلة التكوين التربوي- 2000م، ص103.

[52]-بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص158، 159.

[53]-ومن ثم لابد على الباحث والمدرس وحتى المتعلم أن يراعي هذين الزوجين معا، وإلا ساءت مخرجات التعليم. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص175.

يباين بين الشقين من خلال ما يصيب الكلمات والمعاني من تغير بالانتقال من الوضع إلى الاستعمال[54]. إن جزءا من أزمة اللغة العربية كمادة تعليمية قد يكون نابعا من غياب التصور الصحيح للمعرفة اللغوية، التي كان ينبغي أن يكون همها هو تطوير الذات من خلال إكسابها الكفاية الضرورية للتأقلم مع المواقف. إن المعرفة، ومن بينها المعرفة اللغوية، كما يحددها (Piaget)، ليست نظرية مجردة، إنها مرتبطة بتجارب وخبرات الذات التي يبتغى لها أن تكون عارفة، وهي خبرات لا يمكن لها أن تنفصل عن الواقع الذي أفرزها، ومن ثم فللمعرفة صورتان متفاعلتان: صورة المعرفة المرتبطة بالمضامين التعليمية، كالمعلومات والمبادئ والقواعد وغيرها مما هو من جنسها، وصورة المعرفة الإجرائية المتعلقة بآليات التوظيف في المواقف المعينة التي تقتضيها، ومن هذا المنطلق "البياجوي" لم تعد الوظيفة التعليمية متعلقة بحشو الذهن بكمية كبيرة من المعلومات، بقدر ما تحددت في تطوير كفاءات المتعلم، وكيفيات الأنشطة التي يمارس من خلالها المعرفة المضمنة، التي يحقق من خلالها إحدى أهم الآليات المساعدة على الاندماج الاجتماعي والتوازن النفسي، وهي آلية التلاؤم[55]، لذلك قال أحد كبار المهتمين بالديداكتيك: عقل منظم خير ألف مرة من عقل مليء بالمعلومات.

## اللغة بين الشفهية والكتابية:

إن مما تميزت به الدراسات اللسانية عن الدراسات الفيلولوجية، إيلاؤها اهتماما أكبر للغة المنطوقة، بعد أن هيمنت النظرة إليها على أنها جانب طفيلي في اللغة في حقل الفيلولوجيا الغربية، التي ما كانت تعني في تعريفها وتحديد ميدان اشتغالها سوى دراسة النصوص القديمة وتحليلها، إنه تحديد يقوم على دعامتي اللغة

[54]-بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص185.

[55]-محمد الراجي: بيداغوجيا الكفايات، من أجل الجودة في التربية والتعليم، طوب بريس، الرباط، 2007، ص74.

المكتوبة من جهة، والمرتبطة متونها التي تحويها بفترة مخصوصة، من جهة ثانية، وعادة ما يتوجه القصد في الناحية الزمنية إلى نصوص التراث اللاتيني والإغريقي، مع شيء من المقارنات للمفاضلة بينها. فما كان هدف اللسانيات المعاصرة من وراء ذلك، هل هو مجرد شذوذ عن الإطار القديم لتسجيل البصمة الفارقة، أم إن في ذلك علة ظاهرة؟

إن عودة إلى كلام ابن خلدون في المقدمة تظهر لنا أن طريق الاكتساب في اللغة إنما هو كثرة السماع للأساليب وأنماط التعبير، وما فسدت ألسن من فسدت ألسنتهم، فظهر اللحن الذي اقتضى وضع النحو إلا بمخالطة الأعاجم وكثرة سماعهم رطاناتهم[56]، ولم تصف عربية البدو إلا لانعزال أسماعهم عن تأثير الحواضر، بما تضمه من أخلاط، وهذا منحى ارتضاه الباحث الحاج صالح لنفسه في تفسير تراتبية اللغة القيمية من جهة، وفي ضرورة استغلال ذلك التمايز في تعليم اللغة العربية من جهة أخرى.

إن ما يتماشى مع مقام العملية التعليمية بمكوناتها، وما يتسق مع الهدف من الأنشطة اللغوية في التدريس، هو تقديم اللغة في ثوبها الذي ينسجم والمقامات الاجتماعية، أو ما اعتبره الباحث "الأقرب إلى الظروف الطبيعية والأحداث العادية التي يعيشها الطفل"[57]، وهي التي تولد عنده عفوية التعلم، فيشتغل من ثم بمبدأ الحافز النفسي، أو الدافعية (Motivation)، المنعكس في آلية جلب المنفعة- تحقيق التفاعل مع الوسط — ودفع المضرة، وكل ذلك بالتركيز على الكفاية التواصلية من اللغة، واكتساب مهارة التعبير المسترسل، من خلال ربط الطفل بواقعه، دون تكلف تكون أقل عواقبه الشعور بسلطوية المعلم، والإحساس بنفسه مجبرا على تعلم

---

[56]-وفي هذا يقول ابن خلدون: " فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز.. تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمستعربين والسمع أبو الملكات اللسانية ففسدت بما ألقي إليها مما يغايرها لجنوحها إليه باعتياد السمع .." المقدمة، دار القلم، بيروت، الطبعة السابعة 1409هـ 1989م، ص546.

[57]-بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص224.

آلية مبتوتة الصلة بكل ما هو خارج الصف، ولا شك أن هذا من أكبر مثبطات التعلم الفعال، ونقصد من وراء ذلك المردود المدرسي. خلاف ما تصبو إليه النظرية اللسانية في تعليم اللغة، بتركيز أبرز رواد اللسانيات "شومسكي" على عنصر المثالية، أو طبيعية الفرد، وهو المتكلم السليقي، وطبيعية الوسط، المتمثلة في تجانس أفراده من ناحية، وتعاونهم مع المتكلم من ناحية أخرى، والتعاون مبدأ تداولي محض.

إنه إذا افترضنا أننا نقوم بعملية انتقاء للمادة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية، فإنه من الواجب علينا أن نبدأ من المستوى الأقرب إلى المتعلم، وأن يكون ذلك بتصيد الكلمات الأكثر استعمالا[58]، وهي الكلمات الوظيفية في حياة البيئة الاجتماعية له، على أن تكون فصيحة في أصولها، وما أكثرها، لكن جهلنا بأصوليتها وصحتها، من ناحية، وكثرة دورانها في الدارجة، من جهة أخرى، يجعلاننا نتوجس منها وننفر، وهو نفور ليس له ما يبرره، خاصة إذا كان الهدف الأول هو تعليم الكفاءة الوظيفية، وتعليم اللغة، لا كقواعد أو متون، أو نصوص غريبة عن محيط المتعلم المبتدئ، بل كوسيلة لتسهيل الانخراط الناجح في المجتمع[59].

من الملاحظ سيطرة الكلمة المنطوقة في حياة البشرية كلها، فلو تسنى لنا قياس ما صدر عن الأمم السابقة من بداية الخليقة من لغة شفهية لحصلنا كما من

---

[58]-بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص206-207.

[59]-هذا الأصل في الوظيفة التعليمية التي تؤديها المدارس، في حين يرى بعض الدارسين أن مقولة التكيف مع المحيط الذي يعد وظيفة أساسية ليست سوى "فكرة بالية ومهملة، سخيفة وسيئة النوايا"، وليست سوى "صدى أخرص لنظيره الذي كان يتمسك به المستعمر من قبل"المصطفى شباك: الحداثة والتربية، ترجمة محمد أسليم، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1999، ص68، 69. وهذا المنحى في التنكر لوظيفة المدرسة في تأهيل المتعلم من خلال غرس القيم ليس جديدا، فلقد رأى بعض علماء الاجتماع من ذوي الاتجاه الماركسي كبورديو وباسرون أن المدرسة هي غطاء تمارس من خلاله الرأسمالية عنفا وتعسفا ثقافيا على المتعلمين، عن طريق الآليات التربوية، فيقومون بإعادة إنتاج قيمها، ومن ثم المحافظة على وجودها وحمايته من الزوال، وهي انتقادات قريبة من انتقادات الأب إيفان إليتش الذي يرى بأنه "ما دام الإنسان حبيس الأيديولوجية المدرسية، فإن المدرسة ستقود دائما إلى الانتحار الفكري". للتفصيل في الانتقادات الموجهة للمدرسة يراجع:
Eric Plaisance, Gérard Vernaud: les sciences de l'éducation, édition La Découverte, Paris, 1996,, p83-au p92.
وبيداغوجيا الكفايات، من أجل الجودة في التربية والتعليم، ص12 وما بعدها

اللغة، وبالمقابل مظاهر من التنوع والتغير المستمر، ما تعجز كل آلات وأجهزة التسجيل اليوم عن إحصائه والإحاطة به، وهذا قياسا بالشبيه والنظير، وحملا للغابر على الحاضر، من خلال تبني الفرضية في عالم الناس اليوم، إن هذه السيطرة قد تحمل في طياتها بعض حقيقة حد الإنسان من كونه حيوانا ناطقا[60]، وما الكتابة إلا الوجه الآخر الأقل بروزا في حياة اللغة وحياة الناس معا، وهي الأضعف عددا، مع كونها الأقوى على عوادي الزمن، وهذه التراتبية التي أشرنا إليها سابقا، تظهر حتى في جانب التطور العضوي وقوى العقل عند الإنسان، فالطفل في شهوره الأولى يبدأ تعلم اللغة واستعمالها، ولو على نطاق ضيق، وهو شيء تفرح له العائلة، بينما يأتي أداؤه الحسي الحركي في وقت متأخر عن ذلك نسبيا، فلا هو يحسن الإمساك بملعقة الطعام لحاجته البيولوجية، حتى يمسك بالقلم للكتابة، بل إن بعض الدراسات المتأخرة في مجال علم نفس الطفولة تنصح بعدم إكراه الطفل على تعلم الكتابة قبل سن المدرسة، لعدم جهوزية العضلات المسؤولة عن أداء تلك الحركات، إن مثل هذه الآراء التي قد ترقى من الناحية العلمية إلى درجة الحقائق القارة تؤسس لما تبناه الباحث من ضرورة التدرج في تعليم اللغة، بالاعتماد على ما في اللغة اليومية من المظاهر الاسترسالية والاستخفافية، التي لا توجد في اللغة المدونة إلا لماما، ووفق ضوابط وسياقات تحكمها[61]، ولعل العناية بالطابع الوظيفي الاستخفافي للغة يشكل خدمة للمتعلم أولا، وللغة العربية ثانيا، فتكون لغة حياة وحركة ومجتمع[62]، لا لغة محنطة، لا يلجأ إليها إلا من أراد أن يطالع تراثا، أو يستذكر ماضيا، والعربية على أيامنا هذه أحوج ما تكون إلى أن تكون لغة للعلوم والمعارف والفلسفة والطب والقانون والفلك، كما كانت قرونا طويلة، وما ضاقت.

---

[60] في نشأة اللغة، ص148.
[61] بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص61.
[62] بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص75، 76، 81.

ولا ينبغي أن يفهم من كلامنا أن الباحث عبد الرحمن الحاج صالح يترع إلى اعتماد اللغة الشفهية على حساب الكتابة، ولكن باعتبار انتباهه إلى أن حصول ملكة اللغة ، وبخاصة مهارة التعبير، لا يمكن أن يكون "إلا بعد اكتساب المتعلم القدرة على إدراك المسموع وفهمه على ما هو عليه"[63]، كما أن المقصود هنا أن تقدم العربية في مضامين نصوصها، وطرق نظم وتأليف أساليبها، وقبل هذا وذاك في مادتها المعجمية في صورة هي أقرب إلى لغة الاستعمال، كما أنه لا يدعو إلى تدريج الفصحى، ولكن إلى تفصيح الدارجة، أي إحياء ما تضمنته من كلمات عربية سليمة في جذورها[64]، وهذا قد يصلح فيما نعتقد بالنسبة إلى المستويات الأولى من التعليم، والتعليم غير المتخصص، الذي يحتاج فيه الناس إلى اللغة الوظيفية، لا اللغة الفنية[65]، لغة التأنق، أو اللغة الجمالية التي تتحول هي نفسها غاية تطلب، وهذا أحد العوائق الديداكتيكية التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية، بل وحتى الجامعية، الذين يجدون أنفسهم مطالبين باكتساب معارف لغوية جديدة في المستوى الثاني للغة، كما أشار الباحث، وهو مستوى التعبير البليغ، وهم لا يحسنون الاسترسال في المستوى الأول، مستوى السلامة اللغوية، بسبب أن المدرس يجد نفسه ملزما تحت وصاية الإدارة بأن يتقيد بإنفاذ البرنامج كاملا، وبتطبيق المقرر دون زيادة أو نقصان، وهنا ينصح الباحث بتخصيص حصص إضافية في بداية كل سنة "تكسبهم مهارة التعبير السليم، وتحصيل الآليات اللاشعورية التي تبنى عليها الملكة"[66]، غير أن هذا الاقتراح لن يكون، فيما نعتقد، مجديا إلا في ظل عاملين هما: تفهم الجهات الوصية لخطورة المسألة أولا، وشعور المدرس بضرورة

---

[63]-بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص231.

[64]-وفي هذا الصدد ينقل الباحث أن من العلماء والباحثين من يعتقد أن العاميات تتضمن نسبة 80% من الكلمات التي تعود إلى اللغة الفصحى، وهو ما يقرب الشقة في تحسين أوضاع التعليم في الوسط المدرسي إذا صحت الإرادات وصدقت النوايا، غير أن الواقع يثبت أن الاهتمام بالمستوى الاستخفافي من اللغة شبه مهمل، وقد يفسر ذلك بالشذوذ في أحيان كثيرة. ينظر: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص64، ص74.

[65]-بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص225.

[66]-نفسه، ص225.

تكييف نفسه، لا مع المقررات المدرسية فحسب، بل وبالأساس مع متطلبات الصف الدراسي ثانيا، ذلك الصف الذي يشهد تنوعا واضحا؛ بحكم اختلاف قدرات التلاميذ والطلاب، وهذا الإطار التنظيمي شرط مهم فيما يعرف بالعقد الديداكتيكي، الذي حدده "كورني لورنس" بأنه "مجموعة من التفاعلات الواعية وغير الواعية الموجودة بين الفاعل التعليمي والمتعلمين، والتي ترمي إلى تحقيق المعارف"[67]، فنشاط المدرس التعليمي مرهون بمدى تفاعل التلاميذ وتحصيلهم للمكتسبات المعرفية، وهنا عليه أن يميز بين زمنين للعملية مختلفين: زمن التعليم، وهو زمن محاولة توصيل المعرفة الجديدة، وهو مرتبط بالمدرس رأسا، وزمن التعلم، وهو زمن نسبي، لأنه مرتبط بمدى حيازة المتعلم، وإدراكه لما يلقى إليه أثناء الحصة، وهنا تتدخل الفوارق الفردية التي أشرنا إليها، فقد يطول هذا الزمن أو يقصر بحسب شدة تباين القدرات عند التلاميذ أو تقاربها، فبناء على هذا ينبغي على المعلم أو المدرس، وحتى أستاذ الجامعة أن يضبط إيقاع عمله داخل حجرة الدرس، فنجاحه مرهون بمدى استجابة المتعلمين، المبنية هي الأخرى على مدى توقعاتهم لما يصدر عن المدرس من نشاط، يكون محسوبا بدوره عنده نوعا ودرجة، وليس المعلمون في هذا سواء، بل هم أيضا درجات مختلفون، وأنواع متباينة، ولكن هنالك حد أدنى ينبغي أن يراعى.

---

[67] محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002، ص30. كما يعرفه بروسو بأنه "مجموعة من السلوكات الصادرة عن المعلم والمرتقبة من طرف المتعلم، وأيضا مجموعة من السلوكات الصادرة عم المتعلم والمنتظرة من طرف المعلم، ويتمثل هذا العقد في مجموعة من القواعد الديداكتيكية التي تربطهما".

**تعليمية اللغة العربية الواقع والمنظور:**

هنالك حقيقة اجتماعية بارزة مفادها أن مرآة صحوة أمة هي لغتها، فبقدر ما تحقق لنفسها من وعي بذاتها تكون لغتها ناضجة حية فعالة في كسب العلوم وتدوينها، وتصريف شؤون الدولة، وعلى الخلاف إذا ما حدث العكس، ولا شك في أن من بين ما تشكو منه البلاد العربية ككل من زمن غير يسير، انحطاط لغتها، وتخلفها عن مسايرة الركب الحضاري للعالم المتمدن، والحالة على زمننا هذا أدهى وأمر مما كانت عليه، على الرغم من حيازة الثروة المادية، وبخاصة في دول الخليج التي تعاني انشطارا في الذات، إلا في القليل الذي لا يستحق أن يقاس عليه، أو أن تبنى عليه قاعدة، لقد اهتزت قناعة الفرد العربي بذاته وكيانه كله، بفعل الغزو في الإعلام، والثقافة، ونمط الحياة والسلوك، وليست اللغة بشاذة عن القاعدة، سواء على المستوى الرسمي، أو على المستوى الشعبي العام، ولذلك كله انعكاس في أنظمة التعليم ومناهجه وبرامجه، وهي المسألة التي أشار إليها الحاج صالح، حينما طرق موضوع المشاكل التي تعانيها العربية في المدارس على اختلافها، ولاسيما في المراحل الأولى من التعليم، وقد حصر تلك العقبات في[68]:

أ-إدراج كم كبير من الثروة اللغوية من جهة، وعدم اتساقها مع سن الطفل ومرحلة نموه ومقدرته الذهنية على التحليل والفهم والتخزين، من جهة أخرى، وقد وقفت على ذلك شخصيا بصورة اختبارية، من خلال تتبع المادة اللغوية المبرمجة في كتاب السنة الرابعة من التعليم الأساسي منذ ما يقرب من خمس سنوات، أي قبل مرحلة تغيير المناهج والبرامج الدراسية المسماة بإصلاح المنظومة التربوية، التي كان الباحث عضوا بارزا فيها قبل أن يغير بغيره. ومن غير ريب تعد المرحلة العمرية عاملا حاسما في نجاح كل إصلاح، بمعنى أنه كان ينبغي تبني المقررات الدراسية في تعليم اللغة العربية انطلاقا من ملاحظة خصوصية الفئة، والمرحلة

[68] بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص205

العمرية والنفسية والعقلية التي توجه إليها، دون أن ننسى الأبعاد الثقافية للمفردات التي توظف في النصوص التعليمية في أي نشاط كانت، وبهذا نكون بصدد تبني ما يعرف حديثا بالمقاربة التواصلية التي تعني "تبني استراتيجية تعليمية تعلمية قوامها الانفتاح على اللسانيات الوظيفية التي تعير للسياق الاجتماعي والنفسي والثقافي أهمية بالغة في تعلم اللغة"[69]، تلك المقاربة التي لا يمكن بحال أن تقوم إلا في ظل جملة قدرات متضمنة، وهي: القدرات اللسانية، والمنطقية، والمعرفية، والإبداعية والتداولية، وكلها تمثل معيار اختيار المعجم اللغوي الوظيفي المعتمد في العملية التربوية، والمستهدف منها في الوقت ذاته، وهو ما تصدت له دول المغرب العربي في مرحلة الستينيات تحت ما سمي حينئذ بالرصيد اللغوي الوظيفي، وقد أدخل إلى التعليم بصورة فعلية مرسمة[70]، الأمر الذي دعا المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى توسيع المبادرة لتشمل الدول العربية كلها، تحت ما سمي معجم الرصيد اللغوي، الرامية إلى انتقاء المادة اللغوية وتدريجها، ومما يرجى من هذا العمل أنه "يمد المتعلم بكل ما يحتاج إليه في واقع حياته ولا يتجاوز ذلك، ومدار اختيار الألفاظ هو الاطراد في القياس، والاستعمال وكثروة الدوران في أغلب الصور إلا المولد حديثا"[71]، على أن يؤخذ منه بحسب الحاجة، التي ترتبط أساسا بالسن والخصائص العمرية وبالبيئة وما تمليه من جهة، وبما يدور على ألسنة الشريحة المقصودة بالبرمجة من جهة ثانية، وبخاصة إذا وضعنا في الحسبان ما يلتقطه الأطفال من القنوات الفضائية عموما، والموجهة للأطفال على وجه الخصوص، فالطفل اليوم لم يعد ابن البيئة المغلقة، التي كانت في السبعينيات على زمن كتابة الحاج صالح لمقالته التي

---

[69]- اللسانيات والديداكتيك، ص104.

[70]-بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص180.

[71]-بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص189. وقد حدد مشروع الرصيد العربي بأنه "يهدف هذا المشروع إلى ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية، ومن ناحية أخرى للتعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم".

اقتبسنا منها، وقد أثبتت دراسة لـ (ماري وين) "أن علاقة التلفزيون بتعلم النطق ونمو اللغة لدى الطفل تتبلور في العمر الواقع بين ثلاث سنوات وأربع سنوات، في هذا العمر يفهم الطفل 20% من مسار الأحداث الواردة في فيلم ما على الشاشة الصغيرة، ويستطيع أن يتابع عشرين فعلا أو حركة كاملة متلاحقة"[72]، وهذا لا يعني أن ذلك مكسب لا إثم معه.

أمر آخر حقيق بإدراجه تحت هذا الموضع وهو أن تلك الغزارة لا تقابلها غزارة في الدلالة وتنوع في الجهاز المفاهيمي المختزن من اللغة، بل هي كثرة تشكل عبئا إضافيا، من حيث كانت غنية بالمكرور من الدلالات، تحت ما يمكن تسميته في الدرس اللغوي بمظاهر الثراء في اللغة العربية، وتحديدا المترادفات، وقد نقل الباحث عن الأخضر غزال أن "الكتب العربية في السنتين الأوليين قد يبلغ عدد مفرداتها الألفين تقريبا، ولا تغطي هذه الكلم المختلفة إلا 600 مفهوما تقريبا، فهذا يدل في الوقت نفسه على وجود حشو مهول يتمثل في الكثرة الكاثرة من المترادفات، وعلى الفقر المدقع الذي تتصف به مجالات المفاهيم الملقنة للطفل"[73]، أي تقابلها خصاصة بينة في قطاعات لا بأس بها من المفاهيم المحدثة، كالمخترعات التي تنهال علينا يوميا، وألوان الطعام وأصناف الثياب[74]، وهي حقيقة أثبتها الباحثون في الجامعة الجزائرية وغيرها من خلال الاختبارات العملية والتتبع الدقيق لمضامين الكتب المدرسية[75]، فلا يكاد الطفل العربي عموما يجد في كتابه إلا قلة قليلة من الكلمات التي تدل عليها، وإن وجدت فإن فيها بعض الخلل في وجه من وجوهها، فهو يسمع مثلا في البيت والشارع العربيين في المغرب والمشرق كلمة:

---

[72] جان جبران كرم: التلفزيون والأطفال، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 1988م، ص59.

[73] بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص205، وقد ذكر الباحث ثمرة الجهود التي بذلها باحثو القرن العشرين في العالم العربي، ممثلة فيما اقترحوه من حلول لتجاوز عقبة الافتقار اللغوي في جملة من المفاهيم سواء منها المجردة أو المحسوسة، كاللجوء إلى اللفظ القديم إذا كان بينه وبين المفهوم مناسبة، والاشتقاق وغيرها، للتفصيل يراجع: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص134 وما بعدها.

[74] بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص180.

[75] بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص160.

télécommande، أو remot، ولا يسمع "جهاز التحكم" إلا في النادر مع طابعها التركيبي الذي يثقل على اللسان أداؤه ميلا إلى الاقتصاد، فإذا سمع كلمة بديلة مصوغة صياغة عربية سليمة، وتُحَقق ما يميل إليه من تخفف واقتصاد، وهي كلمة "حاكوم"، شعر بغرابة عن الكلمة، لأنها لم تستعمل إلا عند الوضع، و لم يكتب لها بعد ذلك أن تحيى في مقررات التدريس ولغة الإعلام، ومثلها لفظة "الناسوخ"، و"الماسح" وما إليها، وبالمقابل قد تدرج بعض المفردات الدالة على مفاهيم ما عادت موجودة فعلا على وجه الإطلاق، أو حكما بالنظر إلى البيئة التي توجه إليها الوثيقة المدرسية.

ب-تقديم المادة اللغوية بمعزل عما تقتضيه روح التخطيط اللغوي، بتوزيع الأبنية على مراحل التعليم، سواء في المستوى التعليمي الواحد، أو المستويات المتعددة والتدرج في عرضها[76]، ولا يعد هذا عمل فرد، كالمعلم وحده، أو الولي في معزل، بل هو عمل مؤسسي منظم، كما ينص من يعنى بالتخطيط والسياسة أو الهندسة اللغوية، باعتبارها "مجموعة من الأنشطة المتعمدة المعدة بشكل منظم لترقية وتطوير مصادر اللغة في المجتمع ضمن إطار جدول زمني منظم"[77]، والأمر هنا موكول لمن يتصدون لبرمجة اللغة في المقررات الدراسية لمختلف أطوار التعليم على مستوى الدوائر الرسمية.

ج-تدهور التدريس، ومن ثم مستوى التحصيل؛ بسبب الفصل بين اللغة والأدب من ناحية أولى، ومن الناحية الثانية فقد تم إفراغ نشاط تعليم النحو من محتواه[78]، وهنا يستشهد الباحث بتمييز ابن خلدون بين الملكة وهي حاصلة في

---

[76] -بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص205.

[77] -روبرت.ل.كوبر: التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، سرتـ ليبيا، 2006، ص69.

[78] -بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص166.

اللسان، وبين صناعة العربية، أو جملة القوانين المجردة التي تحكم السلوك اللغوي[79]، وتربية السليقة اللغوية، وتثبيت الملكة لا يحصل إلا بالمسموع، الذي تبنى عليه بقية أنشطة اللغة، فتحصيل كفاءة القراءة المنهجية الصحيحة مثلا، لا يمكن أن نصل إليه في صورته المثالية إلا عبر تدرج ثلاثي تراتبي واضح[80]:

- الكفاية السماعية: بحيث يعتبرها كثرة من الدارسين شرطا لا مندوحة عنه لكل قدرة على التلقي.

- الإنتاج الشفوي: وهو محكوم بالضرورة بالقدرة السماعية.

-القدرة الكتابية: وهي تمر حتما عبر السماع والمشافهة؛ لأن الكتابة في أبسط مفهوم لها تثبيت للغة، أو هي تمثل انتقالا للغة من التعاطي السمعي عموما، فيما يتعلق بالقدرتين الأوليين، إلى التعاطي البصري، الذي يستصحب الأول ويتضمنه، لهذا السبب وجدنا: (ستيفن أولمان) "يقر مبدأ تفوق الكلمة المنطوقة على نظيرتها المكتوبة"[81]؛ من منطلق أسبقية الكلام على الكتابة في التاريخ البشري.

ومن منطلق تشخيص هذا الواقع الذي يجري فيه تعليم اللغة العربية، وهو واقع لا يسر غيورا على لغته وكينونته، يقترح الحاج صالح مجموعة من الحلول الإجرائية، والخطوات العملية لتحسين عملية التعليم، من خلال مقاييس اختيار وانتقاء ما يبرمج للتلاميذ، والتي يمكن أن تجمل في الآتي[82]:

أ-فيما يتعلق بمعايير المادة اللغوية، ينبغي أن نضع في الاعتبار عند الانتقاء أن الهدف من العملية ليس هو تعليم التلميذ الألفاظ كألفاظ، بل إكسابه كفاءة ومهارة استعمالها، وإسقاطها على سياقاتها ومقاماتها التي تناسبها، أي بالتركيز على الجانب

---

[79]-لقد عنون ابن خلدون فصله الحادي والأربعين بقوله:"في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها" ويفصل : "والسب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا بنفس كيفية، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا" المقدمة، ص560.

[80]-محمد مكسي: ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003م، ص68، 69، 70.

[81]-دور الكلمة في اللغة، ترجمة كمال بشر، دار غريب، القاهرة، الطبعة الثانية عشرة، ص43.

[82]-بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص206 وما بعدها.

الوظيفي من اللغة لا غير، وهذا قد نستذكر معه تشبيه سقراط للغة بنول الحياكة[83].

ب-أن انتقاء المادة اللغوية التي تشكل المعجم الذي تستقى منه المفردات الموظفة في المدونات، ينبغي أن يشترك فيه عالم اللغة وعالم التربية وعالم الاجتماع، وهو ما يضمن مراعاة العمر العقلي والنفسي، والنمو اللغوي والاجتماعي للتلميذ والطالب.

ج-التنزيل المتدرج للمادة اللغوية: ففي كل سنة يصادف التلميذ كما إضافيا من المادة اللغوية يتناسب والحاجة والحالة والسن، وهذا الذي يدعوه الباحث دائما بـ "التدرج".

د- التركيز على الكلمات الأكثر استعمالا في الوسط الاجتماعي، والأيسر من حيث النطق، والابتعاد عن الغريب، ولو كان فصيحا، في ظل وجود البديل.

هـ-التركيز على وضوح الدلالة؛ بالابتعاد عن المشترك أو القليل الشيوع، أوالحامل لظلال معنوية تبعد اللفظ عن المقصود، لاسيما في عرض المفاهيم العلمية.

وما يجري على الألفاظ في هذا ينسحب على التراكيب، غير أن الجزم بالمستعمل منها أمر صعب، لأن حصرها مما لا يعقل، ولا يكون ذلك إلا بطريقين اثنين:

*- حصر المستعمل من خلال عينات واسعة من النصوص في صورتها المنطوقة، ثم في هيئاتها المكتوبة المحررة.

*- إحصاؤها من خلال مدونات النحو الأولى، التي تعطي وجوه استعمال التراكيب وبيان ما يتألف من الكلام وما لا يأتلف ، وما يطرأ على الأصل من وجوه تغيير موقعية، أوعدمية[84].

---

[83]- فقد كان يقول: "إذا أردنا البحث في اللغة علينا أن نفترض أن اللغة وظيفية. وإلا فليس هناك من شيء نبحثه. وبالمثل ما لم نفترض أن نول الحياكة وظيفي فليس معنى في السؤال عن سبب وصفه تجميعه بهذا الشكل أو ذاك" روي هاريس- تولبت جي تيلر: أعلام الفكر اللغوي، ج1، ص33.

[84]-بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص187.

الخاتمة:

وختاما يمكن اختصار ما تطرقت له الدراسة في النقاط الآتية:

1-حاجة البحث اللساني العربي الحديث إلى تصحيح مساره، بأن ينفتح الدارسون على عطاءات الدرس اللساني الغربي في مختلف اتجاهاته، دون الغفلة عن المنجز من التراث العربي الذي لا يحتاج إلا إلى المراجعة والغربلة، ليكون قاعدة انطلاق في بناء نظرية لسانية عربية معاصرة.

2-أن البحث اللساني يشهد تعدد مجالاته التي تسهم بأقساط متباينة في تعليم اللغات عموما، والعربية على وجه الخصوص، لا سيما اللسانيات التطبيقية، التي خرجت التعليمية من تحت عباءتها في مرحلة ما من تاريخها، مع كونها تخلقت أيضا في رحم البيداغوجيا وميتودولوجيا اللغات.

3-ينبغي أن ننبه إلى ن عملية تعليم العربية تختلف عن دراسة اللغة، فإذا كان هم دارس اللغة الإحاطة بنظريات دراستها، فإن المدرس لا يهتم إلا بما يخدم المتعلم؛ أي إننا بصدد معرفتين: علمية نظرية أو عالمة(Savante)، ومعرفة عملية وظيفية.

4-أهمية التركيز على المستوى الاستخفافي من اللغة الذي يختلف عن مستوى المعيار أو التأنق، من جهة ارتباط القسم الأول بمقامات اتتزله، مما يقود حتما إلى ضرورة الاهتمام بإتقان ملكة السماع الموجبة للاسترسال، وهي إحدى الكفايات المهمة في العملية التواصلية ضمن تراتبية ثلاثية: كفاية السماع، كفاية القدرة على الانتاج الشفوي وكفاية الكتابة، ويربط الجميع كفاية رابعة تتعذر الكفايات الثلاث في غيابها، ألا وهي كفاية الفهم، وهي كفاية مركبة، ترتبط بفهم المسموع، وفهم ارتباطات المسموع بمقاماته وهكذا.

5-ضرورة انتقاء المادة اللغوية المقصودة بالتعليم بناء على السن والقدرة الذهنية ومستوى النمو النفسي والمعرفي للمتعلم، ومعيار الحاجة، وتغطية المفاهيم المناسبة لتلك الخصوصيات البنائية.

6-التخفف، ما أمكن، مما قد يوصف بـ« الرصيد العبء » ، وذلك بأن نشهد نموا مفاهيميا لدى المتعلم مطردا، بحسب خصوصيات تلك المراحل، يتناسب طرديا، وبنفس الوتيرة، مع نمو المخزون اللفظي لديه، فلا يتأخر أحدهما عن الآخر، فتختل عملية التعليم التي ينعكس اختلالها في الجانب الاستعمالي أو الوظيفي للغة.

7-العودة إلى العاميات وتصفية ما فيها من مواد لغوية أصول فصيحة، واستعمالها في المتون التعليمية والمستندات التربوية الموجة للمتعليمن، لما للألفة من دور في تسريع عملية التعلم، وهذا لا يعني، مطلقا، الدعوة إلى العامية، بل يعني تفصيح الدارجة في كل بلد، والتركيز على المشترك بين مختلف البيئات اللغوية العربية.

8-اعتماد مبدأ التدرج في تقديم المادة اللغوية الوظيفية ممثلة في المعجم اللغوي، وفي المادة النظرية و جملة قوانين اللسان، من باب تجزيء صعوبات التعلم، لئلا تكون صفة الكلية سببا في النفور.

**مصادر البحث العربية والمعربة:**

1- آن روبول، جاك موشلار: التداولية اليوم ، علم جديد في التواصل، ترجمة سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، الطبعة الأولى 2003م.

2- أحمد الحامدي: التعبير الشفوي وتعليم اللغة العربية، دراسة سيكولسانية في السلك الأول من التعليم الأساسي-سلسلة التكوين التربوي- 2000م.

3- أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، بيروت- دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية، 1419هـ، 1999م.

4- أحمد مختار عمر: أ- علم الدلالة، عالم الكتب، الطبعة الخامسة1998.

ب-اللغة واختلاف الجنسين، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1416هـ 1996م.

5- أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر2002.

6- إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003.

7-برجشتراسر: التطور النحوي للغة العربية، تصحيح وتعليق رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة الطبعة الرابعة، 1423، 2003، ص128، 129.

8-جان جبران كرم: التلفزيون والأطفال، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 1988م

9- جوزيف أوكونر، إيان ماك دير موت: أسلوب البرمجة اللغوية العصبية- الميمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى1425هـ 2004م.

10- جوليا كرستيفا: علم النص، ترجمة فريد الزاهي، مراجعة عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1991.

11-ابن خلدون: المقدمة، دار القلم، بيروت، الطبعة السابعة 1409هـ 1989م.

12-رمضان عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1417هـ 1997م.

13- روبرت.ل.كوبر: التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، سرت ـــ ليبيا، 2006.

14- روبنز. ر.هـــ: موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، ترجمة أحمد عوض، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، نوفمبر.1997

15- روي هاريس وتولبت جي تيلر: أعلام الفكر اللغوي، التقليد الغربي من سقراط إلى سوسير، ج1، تعريب شاكر الكلابي، الكتاب الجديد، ليبيا، 2006.

16- ستيفن أولمان: دور الكلمة في اللغة، ترجمة كمال بشر، دار غريب، القاهرة، الطبعة الثانية عشرة.

17-عبد الرحمن الحاج صالح: أ- بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر2007.

ب-بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر، 2007.

ج- مدخل إلى علم اللسان الحديث، (مقال)، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، العدد7، 1997.

18- عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، الطبعة الثانية1986.

19-علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2005م.

20- علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، دار نهضة مصر، 2000م.

21- كمال بشر: التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، 2005م.

22- لويس جان كالفي: علم الاجتماع اللغوي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة، الجزائر، 2006م.

23- مالك بن نبي: ميلاد مجتمع، شبكة العلاقات الاجتماعية، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر الجزائر- دار الفكر دمشق، الطبعة الثالثة1406هـ 1986م.

24- مايكل كوربااليس: في نشأة اللغة، ترجمة محمود ماجد عمر، سلسلة عالم المعرفة،2006.

25- محمد محمد يونس علي: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد، بيروت، الطبعة الأولى، 2004م.

26-محمد الراجي: بيداغوجيا الكفايات، من أجل الجودة في التربية والتعليم، طوب بريس، الرباط، 2007.

27-ابن مسكويه: الهوامل والشوامل، تحقيق سيد كسروي، المكتبة العلمية، بيروت، الطبعة الأولى1422هـ 2001م.

28-المصطفى شباك: الحداثة والتربية، ترجمة محمد أسليم، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1999.

29- ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث اللساني، ترجمة سعد مصلوح ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، مصر الطبعة الثانية، 2000.

30-محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002.

31-محمد مكسي: ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003م.

## المراجع الأجنبية:

32-George Mounin: La linguistique, édition Seghers, Paris, 1987, p29.

33-Emile Benveniste: Problèmes de linguistique générale, tome2, édition Cérès, Tunis, 1995, p29.

34-Eric Plaisance : les sciences de l'éducation, édition La Dicouverte, Paris, 1996, p83-au p92

34-De Saussure: Cours de linguistique générale, édition Talantikit, Bejaia, Algérie, 2002, p63.

34-Jean Dubois: dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, édition Larousse-Bordas1999, p45.