جامعة قطر

كليّة الآداب والعلوم

الـمَنْهَجُ التَّوَاصُليّ في تَعْليم اللُّغَات

اللُّغَةُ العَرَبِيَّةُ أُنمُوذَجًا

أعدّت بواسطة:

إيمان محمد سعيد حسين الحلاق

قدّمت هذه الرسالة كأحد متطلّبات

كليّة الآداب والعلوم

للحصول على درجة الماجستير في

اللغة العربية وآدابها- مسار الدّراسات اللّسانيّة

يونيو 2017

©2017. إيمان محمد سعيد حسين الحلاّق. جميع الحقوق محفوظة.

لجنة المناقشة

استُعرضت الرسالة المقدّمة من الطالب/ة إيمان محمد سعيد الحلاق يونيو 2017. وَوُفِقَ عليها كما هو آتٍ:
نحن أعضاء اللجنة المذكورة أدناه، وافقنا على قبول رسالة الطالب المذكور اسمه أعلاه .وحسب معلومات اللجنة فإن هذه الرسالة تتوافق مع متطلبات جامعة قطر، ونحن نوافق على أن تكون جزء من امتحان الطالب.

_____

أ.د. رشيد بوزّيان:

المشرف على الرسالة

_____

أ.د. مبارك حنون:

مناقش

_____

أ.د. محمد بلبول:

مناقش

_____

د. أحمد حاجي صفر:
مناقش

_____

تمّت الموافقة:

_____

الدكتور راشد أحمد الكواري، عميد كليّة الآداب والعلوم

المُلخَّص

إيمان محمد سعيد حسين الحلاق، ماجستير في اللغة العربية وآدابها:

يونيو 2017.

العنوان: المنهج التّواصليّ في تعليم اللّغات - اللّغة العربية أنموذجًا

المشرف على الرسالة: أ. د. رشيد بوزّيان

يواجه متعلمو اللّغة العربيّة إشكالية عدم قدرتهم على تعلمها وإتقان استخدامها في المواقف التّواصليّة المختلفة، كما يواجهون بصورةٍ خاصة عدم القدرة على تعلم نحو اللّغة، ليستثمر في تصحيح لحن الألسن، وفي إطار هذه الإشكالية يحاول البحث الإجابة عن سؤال رئيس: ما السبب الذي يجعل المتعلمين يدرسون اللّغة العربيّة لاثني عشر عامًا ثمّ لا يتمكنون من إتقان اللّغة العربيّة والتّواصل بها في المقامات التّداولية في الحياة اليومية؟ وينظر إلى الأمر من زاوية مناهج تعليم اللّغات للنّاطقين بها.

وحيث إنَّ منهج البحث هو السّمط النّاظم لحيثياته، يستند هذا البحث في معالجة إشكاله إلى المنهج الوظيفي، مستخدمًا الأدوات والتّقنيات والإجراءات التي تُوفرها النّظرية اللّسانية الوظيفية إذ يقوم عليها بناؤه.

حاولت في هذا البحث تقديم تصور للمنحى الذي يمكن له أن يُسْلَكَ في أي مشروع لساني تعليمي يستهدف تطوير مناهج تعليم اللغة العربية. وركزت في ذلك على مناهج تعليم العربية للنّاطقين بها، من خلال استثمار منجزات الدّرس اللّساني الحديث الذي يستند إليها البحث في مرجعياته وأصوله المعرفية.واخترت نظرية النّحو الوظيفي في معالجةٍ موسعة لنموذجها نموذج مستعملي اللّغة الطبيعة، إذ تركز في النّمذجة التي تستهدف في المقام الأول البنية التداولية التي تسمح لمستعملي اللّغة بالتّواصل على نحو سليم وفعال فيما بينهم، كما يسهم في الكشف عن طبيعة العملية الاكتسابية للغة من خلال فهم مكوناتها وكيفية عملها وتفاعلها فيما بينها وهي: (الطّاقة اللّغوية، والطّاقة المعرفية، والطّاقة المنطقية، والطّاقة الإدراكية، والطّاقة الاجتماعية، والطّاقة التّخيلية).

ونظرًا لوجود وجهين يمكن التّعامل مع اللّغة من خلالهما، وجه أولٌ فطريّ يحدث تلقائيًا دون أن يتطلب بذل جهد من صاحبه في تحصيل اللّغة، وهو المعني بعملية الاكتساب اللّغوي، ووجه ثانٍ يحدث بطريقة واعية، يبذل فيها صاحبها قدرًا من الجهد لتحصيل اللّغة، وهو المعني بعملية التّعلم؛ ولأنّ الأمر كذلك سعى هذا البحث إلى الإفادة من الطريقة الآلية التي تحدث أثناء عملية اكتساب اللّغة و توظيفها في عملية التّعلم؛ أي إنّه يعيد مشهد الاكتساب الطبيعي للغة، في صورة صناعية تتجلى في العملية التّعليمية، الأمر

الذي يسهم في تقديم منهج تعليمي للغة العربية قابلٍ للتطبيق وسهل للاستيعاب متوافق مع آليات عمل الدّماغ الطبيعية؛ فيقل بذلك الجهد المبذول على المتعلم مع اصطناع البيئة اللّغوية المساندة لذلك.

أرجو أن يكون من نتاج هذه الدّراسة بذرة أولية لتصميم مناهجَ تعليميّة أنجع، حيثُ تصبح مناهج تعليم اللّغة العربيّة ذات التصميم الوظيفيّ كمنظومة تعليمية متكاملة، في جميع المراحل الدّارسية، وفي مرحلة أولى تعرض نموذجًا لمنهجٍ تعليميّ صُمِمَ بهدف إكساب المتعلّم الكفاية التّواصلية، وفي محاولة كسب هذا الرّهان العلمي يقوم البحث على معالجة جادة "لكتاب اللّغة العربية (للصّف السّابع) من إنتاج مجمع البيان التّربويّ لتعليم اللّغة العربية في دولة قطر" وتحليل مكوناته المعرفية، والكشف عن مستويات التوافق بين مكوناتها ومكونات القدرة التّواصلية؛ ليكون مستقبل تطوير المنهج قائمًا على أسس علمية رصينة، كما يعمل على الاستفادة من تجربة حقل تعليم اللّغات الحية، منتفعًا من الثّراء المعرفي والكمي الذي حققه الخبراء في هذا المجال، إضافةً إلى تجربة تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة في تعلّم اللّغة العربيّة وفق المقاربة التّواصليّة

ومِن أهمّ النتائج التي توصل إليها البحث إمكانية استثمار المنهج التّواصليّ في تعليم اللّغة العربية من خلال ثلاث طرق، إحداها : الاستثمار المتوافق مع النّشاط الفعلي للقدرة التّواصلية لدى المتكلم في فترة اكتساب اللّغة وتكون في مرحلة ما قبل التّعليم الأساسي. والثّانية : استثمار متوافق مع فترة التّعليم الأساسي حيث يمكن تنشيط القدرة التّواصلية لدى المتكلم، ويأتي التّطبيق من خلال اصطناع البيئة اللّغوية- المنهج التّعليميّ المتماشي مع تفاعل مكونات القدرة التّواصليّة. و الثالثة: استثمارٌ لمن نضجت قدرتهم التّواصليّة بما فيه الكفاية بحيث تتم عملية تصويب ما يقعون فيه من أخطاء في استعمال اللّغة التّواصليّ والكتابي، واصطناع البيئة اللّغوية، إضافة إلى منهج تعليمي يسهم في تعليم اللّغة بطريقة الإكساب الطبيعية.

و بالإضافة إلى ذلك فإنّ نموذج مستعملي اللّغة الطبيعية قد وفر للتربويين خدمةً جليلة، بأن بين كيف يحدث الاكتساب اللّغوي وفق تفاعل مكونات القدرة التّواصلية، و ما عليهم سوى الشّروع بتصميم المناهج مع مراعاة تقدم طاقات على أخرى في التّفاعل، وموافقة ذلك للأنشطة التي تصمم في المنهج التّعليمي، فالأساس الذي تقوم عليه الطاقات جميعها هو تفاعل بين الطّاقة المعرفية والقالب النّحوي ثمّ الطاقات الأخرى تأتي في المرحلة الثانية، ويشير ذلك إلى أنَّ المعارف تستمد في كلّ العبارات من الطّاقة المعرفية المختزنة لدى المتكلم، ثمّ تصاغ من خلال قواعد اللّغة بصورة صحيحة نحويًا.

ولأنّ اللّغة العربية لغة متمركزة في وجدان الأمة العربية، وممثلة لهويتها الإسلامية، وحاضنة لإرثها وحضارتها؛ولأنّها كذلك كان لا بد من أنْ تُقَدّر بِقَدَرِها، وتُعطى الاهتمام الذي يَنمُّ عن ذلك القَدْر؛ فقد حرصت دولة قطر على الاهتمام باللّغة العربية، كما تحرص على تعزيز هويتها العربية وتقوية لغة ثقافتها

التي بها تُعرف، وتَعِزُّ، وتَشْرُف؛ وانطلاقًا من ذلك جعلت دولة قطر النّهوض باللّغة العربية ركيزة أساسية في رؤيتها الوطنية "2030" فشرعت بعض بنودها وفقًا لذلك.

وحيث إنَّ التّعليم هو المستند الأساسي للتّنمية البشرية، اهتمت دولة قطر بالمنظومة التّعليمية وجعلتها في سلم أولوياتها؛ من خلال بلورة مناهج تعليمية، تنبثق منها روح المواطنة، وتؤصل للثّقافة العربية، بمنهجية علمية رصينة تنسجم مع متطلبات العصر، وتتآلف مع طموحات أبنائها، واحتياجات سوق العمل، ومن هُنا يتناغم هذا البحث مع رؤية وتطلعات دولة قطر في خدمة اللّغة العربية، ساعيًا إلى ترك بصمة حقيقة في المنظومة التّعليمة، في محاولة لتقديم تصورٍ لتطوير مناهج تعليم اللّغة العربية، تستند إلى بناء معرفي قوي من المنجز اللّساني الحديث؛ لخدمة اللّغة العربية، وتيسير سُبل إتقانها على أبنائها في ظلّ التّزاحمات اللّغوية التي تشهدها السّاحة العلمية.

Eman Mohammed Saeed Al-Hallaq
Masters in Arabic Language and Literature
June 2017
Title: Communicative Approach to Learning Languages – Arabic as a Model.
Supervisor: Prof. Dr. Rasheid Bouzian.

Arabic learners encounter the problem of their inability to learn and master Arabic in different communicative situations, particularly, their inability to learn language grammar to use it in correcting spoken Arabic. In this problematic context, this research attempts to answer a key question: Why learners study Arabic for Twelve years, yet they are unable to master it and use it in daily communication? This problem is considered from the perspective of language learning curricula.

To address its problem, this study adopts the functional approach by using such approach's tools, techniques and procedures provided by The Functional Linguistic Theory.

This research provides a perception to develop Arabic curricula, focusing on teaching Arabic to native speakers through building on the theories of modern linguistic lesson upon which this research is based in its references and fundamentals. The research in hand selects the theory of functional grammar and address its broader model, namely, Natural Language Users Model. This model studies the underlying structure of language that allows language users to communicate amongst each other, and contributes to uncovering the nature of language acquisition process by understanding its components, how such components work and interact with each other, namely "linguistic capacity , cognitive capacity, logical capacity, perceptive capacity, social capacity and imaginative capacity ".

There are two ways in which language develops. The first is innate, in which language is learned naturally and effortlessly, and this is what is meant by language acquisition. The second way is the one in which language is acquired consciously, where effort is needed to acquire language, and this is what is meant by the learning process. Therefore, this study seeks to utilize the innate way of acquisition and employ it in the learning process, thus, it restores language natural acquisition scenery, in a synthetic way reflected in the educational process, which provides an Arabic curriculum that is applicable, easy to understand and compatible with brain's natural functioning mechanisms, thereby alleviating pressure on the learner with creating the supportive linguistic environment.

The researcher hopes that this study results in planting a primal seed to design more profound educational curricula, thus it becomes an integrated educational system in all academic stages. In the first stage, the study presents a model for an educational curriculum designed to provide the learner with sufficient communication competence. In an effort to win this scientific bet, the study examines "The book of Arabic Language

(seventh grade) produced by Al Bayan Educational Complex for teaching Arabic in the State of Qatar", analyzes its cognitive components, and uncovers levels of compatibility between the cognitive components and communication competence, in order for the future of curriculum development to be based on solid scientific foundations. The study also seeks to benefit from the experience of living languages' field, benefiting from cognitive and quantitative richness achieved by experts in this field, in addition to the experience of teaching Arabic using instinct and practice in learning Arabic according to the communicative approach.

One of the most important findings of the study is the possibility of utilizing the communicative approach in the teaching of Arabic using three methods, one of which is compatible with the actual activity of speaker's communicative competence in the period of language acquisition, and it exists in the pre-formal learning stage. The second method is compatible with the formal education period, where speaker's communication competence can be activated. It is applied through from creating a linguistic environment - the educational curriculum that is compatible with the interaction of communicative competence components. The third method is for those whose communicative competence have been completed, thus, the process of correcting mistakes they produce in the use of the communicative and written language is undertaken, as well as creating the linguistic environment, and the educational approach that contributes to the teaching of language in the natural way of acquisition.

In addition, Natural Language Users' Model has provided educators with a great favor, thus it explained how the acquisition of language occurs according to the interaction of communicative competence components. Educators only have to start designing curricula, taking into account the progress of certain capacities over others in interaction, in alignment with activities designed in the educational curriculum. The base upon which all capacities are based is the interaction between the cognitive capacity and the grammatical template, while other capacities come in the second stage. This indicates that all knowledge is derived, in all terms, from the cognitive capacity stored inside the speaker, and then it is properly formulated through language grammar.

Whereas Arabic is at the heart of pan Arabism, and represents its Islamic identity, and an incubator of its cultural heritage, therefore it was imperative to appreciate Arabic and accord it its due regard. Qatar has been keen to have Arabic at the center of its interests, as much as it is keen to promote its Arabic identity and reinforce the language of its culture by which it is known, privileged and honored. Therefore, the State of Qatar has regarded the need to elevate and develop Arabic as a key pillar in Qatar National Vision 2030 and has drafted parts of the vision accordingly.

Whereas education is the core of human development, Qatar has taken care of the educational system and has placed it on the peak of its priorities through the development of educational curricula that emanates the spirit of citizenship and establish the Arab culture in a sound scientific methodology that complies with the requirements of the age,

citizens' ambitions and labor market needs. This study is consistent with the vision and aspirations of the State of Qatar in serving Arabic, seeking to leave a real imprint in the educational system, in an attempt to present a perception to develop Arabic teaching curricula, based on a strong knowledgeable base from the modern linguistic theories; to serve Arabic, and facilitate Arabic native speakers' mastery of Arabic in light of linguistic competitiveness in the scientific arena.

شكر وتقدير

الشّكر أولاً لمن تفضّل عليّ بهذه المنّة فلولا فضل الله عليّ ونعمته لما وصلت إلى ما أنا عليه، فاللّهم لك الحمد حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه، وليس بعد الله أحق من الوالدين في الشّكر، والداي الغاليان لا أدري أيّ عباراتٍ توفيكما حقكما، أنتما تاج على رأسي أقبّل رأسيكما تبجيلاً لكما فأنتما بعد الله كنتما لي السّند والعون، أسأل الله أن يجزيكما الفردوس الأعلى من الجّنان ويجزل لكما المثوبة والعطاء.

إخوتي وأخواتي يا من سألتم مرارًا وتكرارًا و زينتم حياتي بالأمل أشكركم جميعًا على أن كنتم جزءًا من حياتي، كم أتعبتكم في الطلب وأرهقتكم بالطلب، لكن عزائي في ذلك أنكم إخوتي وأخص من سارت معي مسيرةً طويلة في أحلى سنواتي عمري: حنان الحلاّق، فأنت زهرة في بستان لا أوفيك الشكر على ما أجزلت لي فيه العطاء، فليس لك مثيل.

أقدم شكري الخالص لكلّ أستاذ/ة علمني حرفًا منذّ أيامي الدّراسيّة الأولى، وشكري لكل من استعنت بثمار جهودهم في هذا البحث، د.أحمد حسّاني، الدّكتور:صالح بلعيد، الدكتور:محمد المليطان، الدكتور:حسن مالك، مبارك حنون.

ومن لم يبخل عليّ بما أطلب بل كان أسخى علي من طلبي د. أحمد حاجي صفر سخي في أخلاقه سخي في عطائه، أمّا من لا يُنسى من الشّكر والدّعاء الأستاذ الدكتور: عزّ الدّين البوشيخي، فبصمتك لا مثيل لها في التأسيس العلّمي في هذه المرحلة، فكم شملتني بأبوة علمية يعجز اللّسان عن ذكرها، فأثرها أكبر من أن تذكر، ولا أنسى أساتذة ساروا معي في هذه المرحلة: د. حافظ إسماعيلي، د. محمد الشّحات، د. عبدالقادر فيدوح، لكم مني أجمل تقدير و على ما أفدتموني به لكم حق ودين عليّ لا يوفى بالكلمات. أشكركم جميعًا أستاذتي يا من توجتم مسيرتي العلمية، ولكن أطول مرحلة كانت في إنجاز هذا البحث من سارَ الأيامَ واللّيالي و تحملّني في جفوتي وإقدامي، من صبر علي أيامًا طوالاً، أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور رشيد بوزيّان لك حق عليّ لا أوفيه كنت لي سندًا وعونًا بكلماتك التي تسكن فزع الفؤاد. كل منكم كان له أثر في تكويني فلكم جميعًا كل الشّكر والتّقدير.

الإهداء

أهدي - بكل امتنان- هذا البحث
إلى كل من كان له بصمة وأثر في حياتي
وإلى طلبتي الأعزاء
من أرى فيهم زهورًا يانعة
تكبر وترتوي من رحيق العلم

فهرس المحتويات

.شكروتقدير ..... ط

الإهداء..... ..... ي

مقدمة..... 1

بين يدي الفصل:-..... 7

الفصل 1: مقاربات تعليم اللّغات - اللّسانيّات التّعليميّة أنموذجًا 8

0.مدخل :.. 8

المبحث الأول: اللّسانيّات التّعليميّة، نشأتها، مفهومها، موضوعها، ومجالات اهتمامها 12

1.1 نشأة اللّسانيّات التّعليميّة.... 12

1.2مفهوم اللّسانيّات التّعليميّة..... 13

1.3 موضوع اللّسانيّات التّعليميّة 15

1.4 تاريخ اللّسانيّات التّعليميّة..... 16

1.5 علاقة اللّسانيّات التّعليميّة باللّسانيّات التّطبيقيّة 17

1.6 علاقة اللّسانيّات التّعليميّة بفروع اللّسانيّات الأخرى 18

1.6.1علاقة اللّسانيّات التّعليميّة باللّسانيّات النّفسيّة 19

1.6.2 علاقة اللّسانيّات التّعليميّة باللّسانيّات الاجتماعية 20

1.7 القضايا المعالجة في إطار اللّسانيّات التّعليميّة 21

1.7.1 اكتساب اللّغة 22

1.7.2 اللّغة الأم 23

1.7.3 اكتساب اللغة الأم 24

1.8 نظرياتُ اكتسابِ اللّغة..... 25

1.8.1 نظرية التّعلم 25

1.8.2 النّظرية الفطرية..... 27

1.8.3 النّظرية المعرفية..... 28

1.9 مراحل اكتساب النّظام اللّساني عند الطّفل.....30
1.10 اكتساب اللّغة في النّماذج اللّسانيّة 34
1.10.1 الاكتساب في النّظرية البنيوية.....34
1.10.2 الاكتساب في النّظرية التّوليدية التّحويليّة.....35
1.10.3 الاكتساب في نظرية النّحو الوظيفي.....36
1.11 خلاصة المبحث.....37
المبحث الثاني: اللّسانيّات التّعليميّة ونظريات التّعلم.....38
2.1 علاقة اللّسانيّات التعليميّة بنظريات التّعلم.....38
2.2 تعليم اللّغة الثانية.....38
2.2.1 التّعلم 38
2.2.2 التّعليم 41
2.2.3 الفَرق بين التّعليم والتّعلم والتّدريس 42
2.3 مفهوم اللّغة الثانية.....42
2.4 الفرق بين اكتساب اللّغة الأولى وتعليم اللّغة الثانية 43
2.5 نظريات التّعلم.....43
2.5.1 نظريات التّعلم المعرفية 43
2.5.2 نظريات التّعلم المعرفية المعاصرة.....44
2.6 المقاربة المعرفية في تعليم اللّغات 45
2.7 النّظريات اللّسانيّة 47
2.7.1 النّظرية البنيوية في تعليم اللّغات 47
2.7.2 النّظرية التّوليديّة التّحويليّة 48
2.7.3 النّظرية الوظيفيّة 50
2.8 تعليم اللّغات الأجنبية.....52
2.8.1 استراتيجيات التّعلم 52
2.8.2 استراتيجية التّواصل 53

2.8.3 نظرية كراشن لاكتساب اللّغة 54

2.9 تعليم اللّغات بآليات الاكتساب اللّغوي 56

2.10 إسهامات اللّسانيّات التّعليميّة في تطوير تعليم اللّغات 58

2.11 خلاصة المبحث 59

خلاصة الفصل: 60

بين يدي الفصل: 62

الفصل 2: الملكة اللّغوية نماذجُ ومقاربات 63

0.مدخل: 63

المبحث الأول: الملكة اللّغويّة؛ قراءة في تاريخ المفهوم وتطوره 73

1.نشأة المصطلح وتطور مفهومه 73

1.1 الملكة اللّغويّة في الفكر اللّغوي القديم 73

1.1.1 الملكة اللّغويّة عند ابن خلدون 73

1.1.2 **الملكة اللّغوية عند عبد القاهر الجرجاني** 75

1.2 الملكة اللّغويّة في الفكر اللّغوي الحديث 77

1.2.1 الملكة اللّغويّة خصائصها وآليات اشتغالها عند التّوليدين 77

1.2.3 **الملكة اللّغويّة خصائصها وآلياتُ اشتغالها عند الوظيفيّين** 82

1.4 الملكة اللّغوية بين الاكتساب والتّعلم 83

1.5 خلاصة المبحث 84

المبحث الثاني : المقاربة الوظيفيّة للملكة اللّغوية (النّشأة والمفاهيم) 85

2.1 نشأة نظرية النّحو الوظيفي 85

2.2 النّحو الوظيفي و إرهاصاته الغربية الأولى 85

2.3 الإسهام العربيّ في النّحو الوظيفي 87

2.4 الجهود البحثية والتّعليميّة و تأصيل النّحو الوظيفي 88

2.5 المبادئ المنهجية لنظرية النّحو الوظيفي 89

2.6 النّحو الوظيفي ومفهوم الوظيفة 90

2.7 خلاصة المبحث..... 93
المبحث الثالث: المقاربة الوظيفية من النّموذج المعيار إلى النّموذج القالي (الخطابي) 94
3.1 مفهوم النّظرية اللّسانية..... 94
3.2 مفهوم النّموذج..... 95
3.3 معايير الكفاية في النّظرية اللّسانيّة 97
3.3.1 الكفاية الوصفية..... 97
3.3.2 الكفاية التّفسيرية 98
3.3.2.1 الكفاية التّفسيرية في النّحو التّوليدي 98
3.3.2.2 الكفاية التّفسيرية في النّحو الوظيفي 98
3.3.4 الكفاية التّداوليّة..... 99
3.3.5 الكفاية النّفسية..... 100
3.3.6 الكفاية النّمطية..... 101
3.4 النّحو الوظيفي وتطور نماذجه التّحليلية 103
3.4.1 نموذج سيمون دك المؤسس(DiK:1978) 103
3.4.2 نموذج سيمون دِك المعيار(Dik:1989) 105
3.4.2.1 مكونات النّموذج وآليات اشتغاله 106
3.4.3 نموذج نحو الطبقات القالبي،أحمد المتوكل(2003) 109
3.4.3.1 مكونات النّموذج وآليات اشتغاله 110
3.4.3.2 **إضافات نموذج الطّبقات القالبي**..... 112
3.4.4 **نموذج نحو الخطاب الوظيفي،لهنخفلد(Hengeveld) وماكنزي(Makenzi) (2008)** 113
3.4.4.1 اختلافات نموذج هنفخلد عن النّماذج السّابقة..... 113
3.4.4.2مكونات النموذج وآليات اشتغاله..... 114
3.4.5 نموذج نحو الخطاب الوظيفي الموسع (المتوكل 2011). 116
3.4.5.1 مكونات النّموذج وآلياتِ اشتغاله 116

3.5 خلاصة المبحث:..... 118
3.6 خلاصة الفصل:..... 119
بين يدي الفصل:..... 120
الفصل 3: القدرة التّواصلية من الاكتساب إلى التّعلم..... 121
مدخل:..... 121
المبحث الأول: التّواصل مفهومه، عناصره، ونماذجه اللّسانيّة 124
1.1 مفهوم التّواصل في السّياقين العربي والغربي 124
1.2 عناصر العملية التّواصلية..... 126
1.3 مفهوم القدرة التّواصليّة..... 127
1.4 مكوناتُ القدرة الّتواصليّة ونماذج تمثيلها 127
المبحث الثاني: القدرة التّواصلية في نموذج سيمون دِك مكوناتها وطريقة عملها..... 133
2.1 مكونات تنظيم القدرة التّواصليّة عند سيمون دِك 133
2.1.1 الطّاقة..... 133
2.1.2 القالب..... 133
2.1.3 النّسق القالبي..... 133
2.2 طاقات القدرة التّواصلية..... 134
2.2.1 الطّاقة اللّغوية..... 134
2.2.2 الطّاقةالمعرفيّة..... 136
2.2.3 الطّاقة المنطقية..... 137
2.2.4 الطّاقة الإدراكية..... 138
2.2.5 الطّاقة الاجتماعية..... 140
2.2.6 الطّاقة التّخيليّة..... 141
2.3 تفاعل مكونات القدرة التّواصلية 143
2.3.1تفاعل الطّاقة المعرفية مع القالب النّحوي 143

2.3.2 تفاعل الطاقة المعرفية والقالب النّحوي مع الطّاقة المنطقية 143
2.3.3 تفاعل الطاقة المعرفية والقالب النّحوي مع الطاقة الإدراكية 144
2.3.4 تفاعل القالب النّحوي والطاقة المعرفية مع الطاقة الاجتماعية.....144
2.3.5 تفاعل الطاقة المعرفية والقالب النّحوي مع الطاقتين المنطقية والتخيلية 144
2.3.6 تفاعل الطاقة المعرفية والقالب النّحوي مع الطاقة الإدراكية والاجتماعية 145
2.3.7تفاعل الطاقات الست في القدرة التّواصلية..... 145
2.4خلاصة المبحث: .....
.....146
المبحث الثالث : القدرة التّواصلية... نماذج ومقاربات تعليمية 147
3.1 تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة 147
3.2 التّجربة اللّغوية عند المتقدمين 148
3.4 التّجربة اللّغوية في المجتمعات العربيّة 149
3.5 اللّغة العربية ومشكلات الإتقان "المناهج التّعليميّة".....150
3.6 الواقع اللّغوي لطلبة المدارس العربية.....150
3.7 الواقع اللّغوي لطلبة المداس الأجنبية.....151
3.8 الأسس العلمية لنظرية تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة 153
3.9 تطبيق التّجربة والحل لإشكالية عدم إتقان اللّغة العربية.....153
3.10 تجربة تعليم اللّغة العربيّة بالفطرة والممارسة في دولة قطر.....154
3.10.1 الفئة المستهدفة ومدّة التّدريب.....154
3.10.2 إجراءات تطبيق التّجربة وتقييمها 155
3.10.3خلاصةالتجربة.....157
3.11 كتاب اللّغة العربيّة للصّف السّابع-مجمع البيان التّربويّ-2010/2009.....158
3.11.1 الهدف من تصميم المنهج 160
3.11.2 الكفايات التّي يراعيها المنهج 161
3.11.3 أنشطة التّعلم الموازية لتحقيق الكفايات 161

-3.11.4 التّعريف العام بموضوعات الكتاب 162
3.11.5 فهرس الكتاب وموضوعاته..... 164
3.11.6 الوحدة الأولى: قيمٌ اجتماعية 165
3.11.6.1 القراءة- النّص الأدبي - أكول..... 167
3.11.6.2.نشاط التركيب والتّحليل 168
3.11.6.3 مهارة الكتابة..... 170
3.11.6.4الأنساق اللّغوية وتحقيق الكفاية اللّغوية 173
3.11.6.5 نص القراءة "فن المقالة"..... 176
3.11.6.6 استراحتي..... 177
3.11.6.7 علامات التّرقيم والصّحة في الكتابة..... 178
3.11.7 الوحدة الثّانية : المغامرات والمذكرات والرّحلات..... 180
3.11.7.1 فن كتابة المذكرات 181
3.11.8 الوحدة الثّالثة: الفرد والوسط الاجتماعي 184
3.12 خلاصة المبحث:..... 186
3.13 مقترح لتصميم كتاب للمرحلة الابتدائية 187
3.13.1 مقترح لدراسة ميدانية..... 187
3.13.2 جدول يراعي قوالب القدرة التّواصلية يمكن استثماره في اختيار أنشطة الكتاب وفق الحقول التّداولية..... 191
3.13.3 محدّدات تصميم المنهج:..... 191
3.14 خلاصة الفصل:..... 192
الخاتمة..... 193
المصادر والمراجع..... 197
المصادر و المراجع العربية..... 197
-الكتب..... 197
وقائع المؤتمرات..... 201

الأطروحات الجامعية..... 201
المجلات..... 201
المراجع الإلكترونية..... 201
المراجع الأجنبية..... 203
الكتب..... 203
المراجع الإلكترونية..... 203
بين يدي الملاحق..... 204
الملاحق..... 205
ملحق (أ): نشأة اللّسانيّات الحديثة 205
ملحق (ب): المنشأ العصبي للغة وعلاقته بتعلمها - الدّماغ واللّغة والتّعلم 209
ملحق (ج): نماذج من كتب اللّغة العربية القطرية التي تعتمد نظريات التّعلم في تدريباتها..... 216
ملحق (د) : السّياق التّاريخي للمفاهيم التّداولية 217
ملحق (هـ): من النّحو الصوري إلى النّحو الوظيفي 218
ملحق (و): المصطلحات..... 222
ملحق:(ن) ملحق الأعلام 228

مقدمة

التّعريف العام بموضوع البحث

تعد اللّغة جوهر الحياة وعصب قيام الحضارات الإنسانية، هي ترسانة تُحفظ بها فكر الأمم، ووعاء حاضنٌ للثقافة، إنّها المستودع الأمين لتاريخ الشعوب، لا تحدث النّهضات الفكرية والعلمية إلّا بها، ولا تقوم الحياة المجتمعية إلا بوجودها. فاللّغة وسيط لحفظ خلاصة ما يتوصل إليه العقل البشري من معارفَ علمية، كما لا يُستغنى عنها في تطور أبنية العالم واستقراره في شتى المجالات. إنّها وسيلة سحرية تربط بين الأجيال، وتنقل الثّقافات بواسطتها.

وللّغة العربيّة أهمية دينية عند المسلمين فهيَ مِفتاح فهم الدّين من مصدريه (الكتاب والسنة)، وقبل أن يكون الدين معيارًا لإعطاء العربية قيمة مضافة كانت العربية لغة قوم عرفوا بكونهم أكثر الناسِ بلاغة وفصاحةً، ولسانُهم أتم الألسنة بيانًا...وذلك مما يُشهد لهم به على مدار الأزمنة والدهور. وإن لم يمتلك العربي المسلم والمسلم غير العربي ناصية اللّغة قَصُرَ فَهمه لأحكام دينه وترتب على ذلك ما لا يحمد عقباه في أمر هو قوام دنياه وآخرته.

ونظرًا للأهمية البالغة للغة العربيّة اعتنى بها عناية بالغة خاصة في مجال تعليمها، فاهتمَ الباحثون بها في المجال التّربويّ من خلال البحث عن أفضل الطّرق وأنجعها في تعليم اللّغات، فصُمِمَت مناهج تعليميّة متنوعة وطبقت طرق متنوعة ووسائل متباينة رغبة في إيصال اللّغة لأبنائها، وبغية إتقانِ الحديث بها، وعلى الرّغم من الجهود الجبّارة المبذولة في هذا الميدان وكثرة التّجارب والاستراتيجيات، والوسائل المستخدمة في الميدان التّعليميّ إلا أنَّ تعالِيَ الأصوات بالشّكوى حول تراجع مستويات الطّلبة في إتقانهم للّغة العربيّة في جُلّ المراحل التّعليميّة ومواجهتهم لإشكاليةٍ عميقة تكمن في عدمِ القدرة على استيعاب قواعدها واستعمالها بالصورة الصحيحة وضعف جليّ في القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر التّواصلِ بلغة عربية سليمة، ينبئ ذلك كلّه بأنّ المناهج التّعليميّة تدور في حلقةٍ مفرغةٍ (تعاني من ضعف في مكوناتها ومضامينها وإطار مرجعياتها)، ومن ثم لا توصل إلى الأمل المنشود والهدف المبتغى.

إنّ هذا البحث الذي بين أيديكم يقوم على فكرة تقديم تصورٍ حول منهجٍ تعليميّ يُصمَم بناءً على آلياتِ اكتساب اللّغة وإعادة ذلك المشهد الطبيعي في تصميم منهج تعليمي، فقد أثبتت مجموعة من الدّراسات التي حاولت بيان كيفية عمل الدّماغ وعلاقته بالتّعلم أنَّ تقديم المادة اللّغوية (التي تتداول في البيئة التّعليميّة التي تستهدف توطين اللّغة في نفوس المتعلمين و إعادة برمجة الملكة اللّغوية)، يعني إعفاء الطالب من عناء فهم المادة اللّغوية التّعليميّة التي تقدم له بصورةٍ مغايرةٍ لعمل دماغه، كما أنَّ تقديم المادة العلميّة

في وقتٍ متوافق مع طفرات الدّماغ التي يتعلم بها أكثر من أوقاتٍ أخرى، وكميات مناسبة لا تثقل كاهل المتعلم بما لايفيد يعني نجاحًا أكبر في النّتائج المتوقعة وإتقان اللّغة بصورة أفضل.

إنّ الإشكال الحقيقيّ يكمن في أنَّ مناهج التّعليم تُعلّم كل شيء عن اللّغة لكنها لا تُعلّم اللّغة، وكل المناهج حين تصمم يكون ذلك من أجل تحقيق أهداف معينة، والسؤال هُنا هل تهدف مناهج تعليم اللّغة العربية إلى إكساب المتعلم قواعد اللّغة؟ أم إكساب المتعلم القدرة على الحديث باللّغة العربيّة الفُصحى بصورةٍ صحيحة؟

السبب في اختيار الموضوع:

يرجع السبب في اختيار الموضوع إلى الإسهام في إيجاد حل لضعف التّواصل باللّغة العربيّة الفصحى، ومِن منطلق عملي كمعلمة في المرحلة الإعدادية، لاحظت ضعفًا كبيرًا ولايمكن تقبله، فالمتوقع عند وصول الطّلبة إلى هذه المرحلة إتقان الكتابة بصورة جيدة والتّواصل بلغة سليمة على أقلّ تقدير، ولكنَّ الواقع – ممّا شاهدت- يندر وجود من يتحدث اللّغة العربيّة السّليمة وتلك القلّة القليلة مهتمة بالدّرجة الأولى بحفظ القرآن الكريم الذي قوم ألسنتهم، أمّا مناهج تعليم اللّغة العربيّة فلم تؤتِ أُكلها بالصّورة المطلوبة من إكساب المتعلمين القدرة على الحديث باللّغة العربيّة الفصحى بصحة قواعدية، وإلا لكان بقية الطلبة قد أتقنوا العربية وتواصلوها بها على نحوٍ أفضلَ مما هم عليه.

إشكالية البحث:

تكمن إشكالية البحث في جانبين الأول يتعلّق بمناهج تعليم اللّغة العربيّة والثاني بكيفية تطبيق وتدريس هذه المناهج وما تتضمنه من مفردات، وسؤال البحث الرئيس: ما السبب الذي يجعل المتعلمين يدرسون اللّغة العربيّة اثني عشر عامًا ثمّ لا يتمكنون من إتقانها والتّواصل بها في المقامات التّواصلية والتّداولية المتنوعة بسلاسة ويسر؟ وكيف يمكن حل هذا الإشكال من خلال تصميم المناهج التّعليميّة؟ وضمن هذا الإشكال العام تندرج أسئلة متعددة يجيب عنها البحث على مدار فصوله ومباحثه.

الهدف من البحث وأهمية الكتابة فيه:

يهدف البحث إلى عرض نموذج تعليمي وفق تصور النّظرية الوظيفية الخطابية في نموذج مستعملي اللّغة الطبيعية(2008) لتطوير مناهج تعليم اللّغة العربية، وقد يسهم ذلك التّصور في حلّ معضلة ضعف اللّغة العربية لدى الطّلبة، وتمكينهم من التّواصل باللّغة العربية الفصحى واستعمالها دون صعوبة أو تعثر بها مع إعفائهم من تعلّم قواعدها. وحول أهمية الكتابة في هذا الموضوع فإنّه – فيما أتيح لي الاطلاع عليه- لم أجد بحثًا كتب في تصميم كتب لتعليم اللّغة العربية وفق المقاربة التّواصلية يستند في فلسفته النّظرية

والمنهجية إلى النّظرية الوظيفيّة ونموذجها نموذج مستعملي اللّغة الطبيعية، وعليه من الواجب – مع معرفتي بهذه النّظرية- أن أقدم هذا البحث ولو على سبيل التّعريف بها وإبرازها إلى السّاحة العلمية التّطبيقيّة وتقديمها – خاصة- لمن ليس له معرفة بها ممن لم يكن في تكوينه التكوين اللّسانيّ.

المنهج :

يستند البحث إلى المنهج الوظيفيّ الذي يستخدم الأدوات والتّقنيات والإجراءات التي تُوفرها النّظرية اللّسانية الوظيفية التي يقوم عليها بناؤه.

الدّراسات السّابقة:

يتقاطع البحث في مضمونه مع عدّة دراسات علمية أجريت في تعليم اللّغة العربية وهي على النّحو الآتي:

- **الدّارسة الأولى:**
- استراتيجية التّواصل اللّغوي في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة (دراسة تداولية)، رسالة ما جستير في تعليمية اللّغة العربية وتعلمها، للباحث: شيباني الطّيب، للعام الجامعي: 2010/2009.

تهدف هذه الدّارسة إلى تمكين المعلمين من استراتيجات وأساليب في تعليم اللّغة العربيّة، في ضوء اللّسانيّات التّداولية، حيث تجيب الدراسة عن إشكال التّواصل اللّغوي عند القدماء وماذا قدّم المحدثون في الميدانِ ذاته؟ ودور اللّسانيّات التّداولية في العملية التّعليمية؟

- **الدّارسة الثّانية:**
- نشاط القراءة في الطور الأول (مقاربة تواصلية)، رسالة ماجستير في تعليمية اللّغة وتعلمها، للباحثة: حياة طكوك، للعام الجامعي: 2010/2009، ويقوم البحث على معالجة إشكال إتقان القراءة، باحثة في الطرق المتّبعة في تعليم القراءة في المدارس الجزائرية ومبينة حاجة المتعلمين للمقاربة التّواصلية التي تكسب المتعلم الحديث باللّغة العربية الفصحى، وأثره في تعلم القراءة.
- **الدّراسة الثالثة:** Teaching of Arabic As A Foreign Language – A Study Of Communicatione Approach In relation To Arabic، تدريس اللّغة العربية لغة ثانية باستخدام المنهج التّواصلي، رسالة دكتوراة، للباحث: أيوب جودت، للعام الجامعي: 1987.

عني هذا البحث بتدريس اللّغة العربية وفقَ المقاربة التّواصلية لغةً ثانية باستخدام المنهج التّواصلي، ويعرض لنماج مختلفة من تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ويحلل تلك النّماذج.

اختلفت الدّراسات السّابقة في الهدف الذي انطلقت منه ومعالجة إشكالياته، غير أنّها تتقاطع مع البحث في أنّها تعتمد التّواصل في تحقيق غايتها، فالدّراسة الأولى تبحث في التّواصل كونه استراتيجية تعليمية، ولا تتطرق إلى المقاربة التّواصلية، أمّا الدّراسة الثانية فإنّها تُعنى بالمقاربة التّواصلية، وتوضح أنَّ لاكتساب

اللّغة بهذه المقاربة أثر في تعلّم الطلبة القراءة الصحيحة، في حين أنّ الدّارسة الثالثة عنيت بتعليم اللّغة العربية بالمقاربة التّواصلية للنّاطقين بغيرها.

لم تتناول أيّ من الدّراسات السّابقة نظرية النّحو الوظيفي"مستعملو اللّغة الطّبيعية" في معالجة إشكالية البحث كما لم يتناول أيٌّ منها بناء منهج تعليمي وفق هذه المقاربة، وبناءً على ذلك يكمن تحديد موضع الاختلاف بين هذا البحث وغيره من الدّراسات والأبحاث.

فصول البحث ومباحثه:

تناولت أسئلة البحث و إشكالاته من خلال ثلاثة فصول عن إشكالية البحث قسمت البحث إلى ثلاثة فصول عنونت أولها : "مقاربات تعليم اللّغات- اللّسانيّات التّعليميّة أنموذجًا"، ويحوي هذا الفصل مبحثين، يعالج المبحث الأول أهمّ المقاربات التي اهتمت باكتساب اللّغة ضمن اللّسانيّات التّعليميّة، ويقدم تعريفًا حول نشأتها وموضوعها ومجال اهتمامها، وأمّا المبحث الثاني فيعالج أهم المقاربات التي علّمت اللّغات في ضوء اللّسانيّات التّعليميّة، وبيان نظرتها إلى تعلّم اللّغة.

أمّا الفصل الثاني وعنوانه: "الملكة اللّغوية..نماذج ومقاربات" فيضم ثلاثة مباحث، يعالج المبحث الأول منه الملكة اللّغوية في نشأتها، وتطور مفهومها، ودراسة النّظريات المختلفة لها، في حين يدور المبحث الثاني حول المقاربة الوظيفية للملكة اللّغوية حيث يعالج الملكة اللّغوية في إطار النّحو الوظيفي، ويبين نشأته والإسهام العربي فيه، كما يركز على ذكر مبادئه التي يقوم عليها، ويتمحور المبحث الثالث حول النّماذج المختلفة لنظرية النّحو الوظيفي وبيان أكثرها كفاية في وصف القدرة التّواصلية وكيفية استثمارها في المنهج التّعليمي.

أمّا الفصل الثالث الموسوم "بالقدرة التّواصلية من الاكتساب إلى التّعلم" الذي قسمته إلى ثلاثة مباحث، يعالج المبحث الأول: التّواصل في مفهومه العام، ويعرض للنماذج اللّسانيّة المختلفة التي عنيت بتفسير القدرة التّواصلية والبحث في مكوناتها، ويفصل المبحث الثاني في : القدرة التّواصلية لنموذج مستعملي اللّغة الطبيعية مكوناتها وطريقة تفاعلها، والمبحث الثالث يعرض تجربتين تطبيقيتين للتّعليم بالمقاربة التّواصلية، التّجربة الأولى وقت عمل القدرة التّواصلية فطريًا واستثمار تلك المرحلة بطريقة جادة، وهي نظرية الدّكتور عبد الله الدّنان في تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة إذ تقوم على ممارسة المنهج التّواصليّ، أما التّجربة الثانية فهي تقوم على معالجة جادة لكتاب اللّغة العربية للصف السّابع الذي أنتجه مجمع البيان التّربوي في دولة قطرلعام 2009، ومعالجتة وتحليله وبيان مكوناته، وتقويم هذا المنهج إضافة إلى الكشف عن مستويات التّوافق بين مكوناته ومكونات القدرة التّواصلية، وقد تفيد تلك المعالجة إضافة تجربة تعليم اللّغة العربية وفق المقاربة التّواصليّة إلى مصاف التّجارب العلمية التي يحتذى بها، أو لتكون بذرة

أوليةً لتصميم مناهجَ تعليميّة أعمق، ولتصبح – في طموح مستقبلي- مناهج تعليم اللّغة العربية منظومة تعليمية متكاملة في جميع المراحل الدّارسية.

هذا و قد ذيلت متن البحث بمجموعة من الملاحق رأيت أنها مرجع جيد لقارئ هذه الرسالة غير المتخصص و الذي قدرت أنه في حاجة إليها ليتسنى له وضع الأطروحة النظرية لهذه الرسالة ضمن سياقها المعرفي و ربطها بمرجعياتها النظرية الأساسية تضمن الملحق الأول (أ) على تعريف عام عن نشأة اللّسانيّات الحديثة والهدف من إلحاقه بالبحث التّعريف ببداية نشأة اللّسانيّات والتّحولات التي حدثت في اللّسانيّات وحتى الوصول إلى النّظرية التي يقوم عليها البحث، أمّا الملحق الثّاني (ب) يدور حول المنشأ العصبي للغة وعلاقة ذلك بالاكتساب والتّعليم؛ إذ إنَّ للغة أصولاً عصبية في دماغ الإنسان تتفاعل مع أعضاء وأجهزة النّطق في الإنسان وذلك في اكتساب اللّغة بالإضافة إلى حدوث عمليات في خلايا الدماغ أثناء التّعلم، وبسبب تطرق البحث إلى بعض الأجزاء المتعلقة بالاكتساب والتّعلم في الأوقات التي تُوافق أطوار نمو الدّماغ كان من المفيد أن يذكر ذلك في ملحقٍ منفصل لعدم وجود مكان لها في متن البحث، أمّا الملحقان (ج-د) فإنّهما يرتبطان ببعض النّظريات التي ورد ذكرها في البحث، أمّا المبحث (ه) فاستعرضت فيه بإيجازٍ شديد أهم الاختلافات القائمة بين النّحو الصوري والنّحو الوظيفي والانتقال من الأول إلى الثّاني الأمر الذي يوسع مدارك القارئ ويفيده في التّحولات الحادثة، أمّا خاتمة الملحق فملحقان فنيان (و-ن) ويضمان المصطلحات والأعلام التي ذكرت في سياق البحث.

يميل هذا البحث إلى الجانب النّظري أكثر من التّطبيق وذلك بهدف عرض النّظرية ونماذجها والتّركيز على"نموذج مستعملي اللغة الطبيعية" وفهم مكوناته، وبيان أنَّ لهذه النّظرية فائدة عظيمية يمكن استثمارها وإيجاد حلول لمشكلة ضعف إتقان اللّغة العربية، ومن ثمَّ إيجاد فرصة جوهرية للتّطبيق في دراساتٍ بحثية أكثر توسعًا، فتصميم منهجٍ تعليميّ يتطلب فريقًا بحثيًا ويشمل متخصصين في اللّغة العربيّة، مؤهلين تأهيلاً لسانيًا عميقًا وتربويين يعملون على اختيار المفردات التي يمكن أن يتضمنها المنهج وفقَ النتائج التي توصلت إليها الدراسات الميدانية الجادة لاختيار الحقول التّداولية، وقد عرضت نموذجًا منها إذ يمكن أن يعطي تصورًا أوليًا للتطبيق في مراحل بحثية قادمة.

صعوبات البحث:

بالطبع، لا يخلو أيّ بحث علمي يطرق باب الجد من صعوبات أو عقبات تعترض طريق الباحث، وتحاول أن تثنيه عن التقّدم فيه ؛ بل تجعله يقف طويلاً عند محطات البحث ومراحله، وقد نال هذا البحث نصيبًا من تلك الصعوبات، فصعوبة الحصول على المراجع الأصلية للبحث كان عائقًا كبيرًا؛ نظرًا لعدم انتشارها على نطاق واسع؛ كما أن النّظرية التي تناولتها في البحث لم يكتب فيها من العرب إلاالساني المغربي

رائد المدرسة الوظيفية في العالم العربي أ.د.أحمد المتوكل في كتبه المختلفة، ونزر يسير من الدّراسات الأخرى الأمر الذي أدى إلى صعوبة إيجاد المصادر الكافية للحصول على رؤى مختلفة حول النّظرية.

بالإضافة إلى ذلك تفرع العلوم التي تتصل بالموضوع والحاجة إلى التّداخل فيما بينها لبلورة موضوع البحث بصورة جيدة؛ ومع هذا فإنّ هذا التفرع لم يكن عائقًا لإتمام البحث، بل دفعني إلى خوض مغامرة علميةٍ تتكفل بالإجابة عن أسئلة البحث التي وضعتها.

في نهاية المطاف لا يفوتني أن أتوجّه بالشكر الجزيل إلى كل من مدّ إليّ يد العون، وساعد على إتمام هذا البحث، وأخص بالذكر قسم اللغة العربيّة في جامعة قطر الذي أتاح فرصة خوض غمار البحث العملي والاستفادة من خباياه، ولا أنسى أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور رشيد بوزيان، الذي تفضّل بالإشراف على هذا البحث، وقدّم له دعمًا علميًا رصينًا، خلال مراحل إنجازه.

أرجو من الله أن أكون قد وفقت في تحقيق قدرٍ معقولٍ من الأهداف التي رسمتها لهذا البحث، أما ما قد يعتريه من نقص أو قصور فليس إلا أسئلة ظلت حائرة لم أستطع الإجابة عنها، وقد تكون بداية طريقٍ جديد لرحلة بحثية أخرى.

الدوحة أبريل 2017

بين يدي الفصل:-

تمثل اللّغة جوهر التّواصل الإنسانيّ، بها يعبّر الإنسان عن ذاته ومشاعره كما يتواصل بوساطتها مع عالمه الخارجيّ، وللغة أهمية في التّمثل للمعارف العلمية بمختلف أنواعها وتوجهاتها، وقد اعتني باللّغة وتعليمها عناية بالغة نظرًا لأهميتها وكونها الوسيط العلميّ الأهم في نقل العلوم والمعارف.

يجيب هذا الفصل"مقاربات تعليم اللّغات – اللّسانيّات التّعليميّة أنموذجًا" عن مجموعة أسئلة تندرج ضمن الإشكالية العامة للبحث، وهي على النّحو الآتي: ما الطريقة المثلى لتعليم اللّغات؟ ما النّظريات التي استخدمت في تعليم اللّغات وكيف استعملت وما نتائجها؟ ما المقصود باللّسانيّات التّعليميّة ما موضوعها؟ وفيمَ تبحث؟ وما علاقتها بفروع اللّسانيّات الأخرى؟ كيف نظرت المقاربات المختلفة لقضية اكتساب اللّغة؟ وهل كان لها دور في تصميم نظريات التّعليم والتّعلم؟ ما العلاقة بين اكتساب اللّغة الأولى وتعليم اللّغة الثانية؟ ما المقاربات الكبرى التي استخدمت في تعليم اللّغات؟ وما أفضلها؟ وما دور اللّسانيّات التّعليميّة في تطوير تعليم اللّغات؟

الإجابات عن هذه الأسئلة نُظِمَت في هذا الفصل عبر مجموعة من المفردات و المحاور التفصيلية التي ترجع في الجملة إلى مبحثين كبيرين : خصصت الأول منهما للمقاربات التي عنيت بقضية "اكتساب اللغة الأم" و خصصت الثاني للسانيات التّعليمية و نظريات التعلم.

الفصل 1: مقاربات تعليم اللّغات - اللّسانيّات التّعليميّة أنموذجًا [1]

0. مدخل :

يعد التّعليم من أهم القضايا المجتمعية والعلمية والفكرية التي شغلت جمعًا من العلماء والمهتمين على مرّ الأزمان، وحازت على قدرٍ كبير من الاهتمام والعناية؛ إذ لا تقوم الأمم إلاّ بتعليمها وقوة علومها، ونظرًا لتدريس العلوم بلغاتها الحاضنة لها والمنتجة بها، كان من الضروري تكريس الجهود في استثمار النّتاج العلمي النّظري وتحويله إلى واقع عمليّ، وذلك بالاستفادة منه، وتصميم مناهج علمية دقيقة لتعليم اللّغات؛ تعود بالنّفع والفائدة على متعلميها؛ لتكون بذلك أداة فاعلة في تعلّم اللّغات، فإذا كان المتعلم متمكنًا من أدواته المعرفية؛ كان تعلّم بقية العلوم عليه هيّنة، ومن أبرز تلك الأدوات إتقانُ اللّغة.

تكرّم الخالق على عباده بهذه اللغة، فهي ابتكار، وتميز، وتفرد إلهي اختص الله بها بني آدم دون غيرهم من سائر مخلوقاته، منحهم إياها وأجراها على ألسنتهم بلا حول منهم ولا قوة، وجعل الخلق شعوبًا وقبائل، وما كان ذلك إلا لحكمةٍ منه سبحانه. و لشدة ما أبهرت اللّغة أصحابها سَعوا إلى تفسيرها، فأُجْرِيت الدّارسات المطولة، والأبحاث المسهبة في فهم كينونتها ومعرفة آلية حدوثها، وفي إطار ذلك برزت إلى السّاحة نظرياتٌ متنوعةٌ، ومناهجُ متباينة، ومقارباتٌ مختلفة، نتج عنها تعدد أوجه وزوايا النّظر إلى اللّغة، من ناحيةِ تكوينها وكينونتها أولاً، وطرق اكتسابها ثانيًا، وآلياتِ تعلمها ثالثًا، ولهذا فإنّ حقل اللّغة حقلٌ لا ينضب، وأسراره لا تنتهي، ففي كلّ يومٍ تُستحدثُ جوانبُ لم تظهر من قبلُ في اللّغة، ويبحثُ فيها من وجهةِ جديدةٍ؛ وما ذلك إلا دليلٌ قاطعٌ على عظمة أسرار اللّغات. ولم تكن دراسة اللّغة بالعمل المستحدث؛ لكنّه وُجدَ منُذُ سنواتٍ طوال مثمراتٍ بالعلم والبحثِ والمعرفة.

لقد تركت الجهود العلمية المضنية التي بُذِلَت في سنواتٍ قد خلت آثارًا كبيرةً في الوسط العلمي، فتعلّمت الأمة العلوم المتنوعة، وأجادت في كثيرٍ منها، ومن تلك الجوانب جانبُ تعليم اللّغة الذي يرتبط بالمجال التّربوي.

هذا وفي إطار السّياق العلميّ لتعليم اللّغة برزت العديد من العلوم التي زادت من الاهتمام في مجال اللّغة من وجهات مغايرة لما هو معتاد، ومن ذلك ماجاء في علم اللّسانيّات وفروعه من اللّسانيّات التطبيقيّة *Applied linguistics,* وحليفتها اللّسانيّات التّعليميّة *Educational linguistics*، وما يستدعي البحث في مجال اللّسانيّات التّعليميّة الذي هو أحدث مجالات الاهتمام باللغة وتعليمها؛ إذ يركز على مناهج وطرائق تعليم اللّغة.

---

[1] يترجم عنوان المبحث: Approaches to teaching languages Educational linguistics Model

أشير في هذا الإطار إلى وجود خلاف بين مصطلحي اللّسانيّات التّعليميّة واللّسانيّات التّطبيقيّة،[2] إذ إنّ الكثير يجعل اللّسانيّات التّعليميّة جزءًا لا يتجزأ من اللّسانيّات التّطبيقيّة التي تهتم في بعض أجزائها بتعليم اللّغات، وهناك من يفرّق بين اللّسانيّات التّطبيقيّة واللّسانيّات التّعليميّة، ويجعل كلاً منهما مجالاً علميًّا خالصًا، يتقاطعان ويلتقيان في عدد من الجوانب شأنهما شأن كلّ العلوم المعرفية الأخرى، وذلك لاشتراكهما في الموضوع الأساس وهو اللّغة غير أنّهما منفصلان.[3]

أشرقت شمسُ اللّسانيّات التّعليميّة في العالم الغربي،[4] كما هو حال بقية الفروع اللّسانيّة، ثمّ انتقلت إلى العالم العربيّ، لكنّها لم تلقَ في عالمنا اهتمامًا كبيرًا لتكون مشروعًا معرفيًا بالمعنى المنهجي الدّقيق، ولا يزال - حقل اللّسانيّات التّعليميّة في العالم العربيّ- حقلاً بكرًا، ولم يذكر حتى الآن لسانيًّا عربيًّا يمكن أن يعتد به في مجال اللّسانيّات التّعليميّة، وأغلب من انشغل بالموضوع هم علماء أصول التّربية و مناهج التّعليم و ليسوا من اللّسانيّين. ولعل ما ذُكرَ عنها في سياق العالم العربي، لا يعدو أن يكون مجموعة من التّأملات[5] المبثوثة في ثنايا أبحاث اللّسانيّات التّطبيقيّة بمختلف حقولها و مجالاتها.

ولتحديد النّظريات والأدوات الحديثة التي تدور في فلكها مسارات العملية التّعليميّة، لابد من تحديد أصولها التي تقوم عليها؛ لوجود علاقةٍ وثيقةٍ بين اللّسانيّات النّظرية *Theoretical Linguistics* واللّسانيّات التّطبيقيّة، إذ تُنتج اللّسانيّات النّظرية القوانين والنّظريات التي تتعلق باللّغة وحقائق اللّسان البشري، فيما تستثمر[6] اللّسانيّات التّطبيقيّة الكثير منها في تعليم اللّغة سواءً كان ذلك مطبقًا على تعليم اللّغة الأم أو تعليم اللّغات الأجنبية، وحاجة الحقلين إلى بعضهما حاجةً ملحةً مستمرةً؛ لأنّ اللّسانيّ بحاجة إلى ميدان تطبيقيّ عمليّ؛ ليختبر به صحة نظرياته ثمّ النّظر في تعديلها أم إثباتها والبقاء عليها، وكذلك التّربوي الذي يعمل في الميدان بحاجة لتحقيق مطلبه في بناء طرق وأساليب التّعليم بمعرفته للقوانين والنّظريات للإفادة منها.[7]

قدّمت اللّسانيّات النّظرية الأدوات العلمية التي تفيد العملية التّعليميّة إذ يقول "كوردير" "إنّ بين أيدينا اليوم زادًا ضخمًا من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللّغويّة، وبوظائفها لدى الفرد والجماعة،

---

[2] لا أعني بالخلاف أنّ المصطلح لم يقرر مفهومه وأي المصطلحين هو الأوفق لما يدور في فلكه علم اللّسانيّات التّطبيقية أو التّعليميّة، ولكنّني أعني هنا نظرًا - لكون اللّسانيّات التّعليميّة ترجع في موضوعها العام لما في بعض أجزاء اللّسانيّات التّطبيقية- فإنّها ما زالت غير معتبرة كفرع لساني لذاتها.

[3] أذكر التّفريق الخالص بين اللّسانيّات التّعليميّة واللّسانيّات التّطبيقية عند إيراد تعريف اللّسانيّات التّعليميّة في المبحث الأول.

[4] أذكر تفصيل نشأة اللّسانيّات التّعليميّة في المبحث الأول من الفصل الأول تحت عنوان تاريخ اللّسانيّات التّعليميّة.

[5] ذكر الأستاذ أمقران يوسف من المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر، وذلك فيما أعدّه لطلبته في اللّسانيّات التّعليميّة، في نهاية الفصل الأول الذي خصصه للتأطير العام في اللّسانيّات التّعليميّة، مرشدًا طلبته إلى عدد من المراجع التي يمكنهم الاستفادة منها، وجميعها تتعلق باللّسانيّات التّطبيقية، قائلاً:"نمكن الطلبةَ من بعض العناوين الإجمالية التي نشرت في ميدان اللّسانيّات التّطبيقية...وتتصل (بطريقة أو بأخرى) بمجال اللّسانيّات التّعليميّة" ص57. ويمكن استنتاج أمور من هذا القول أهمها: أنّ اللّسانيّات التّعليميّة مازالت حقلاً بكرًا لم تصل إلى حد أن تكون فرعًا لسانيًا متكاملَ العناصر، ومن ذلك أنّ الأستاذ "أمقران" لم يستطع إحالة طلبته على ما له صلةٌ مباشرة باللّسانيّات التّعليميّة، وفي قوله بطريقة أو بأخرى أي ذكر اللّسانيّات التّعليميّة ووجود صلة بينها وبين ماجاءَ في اللّسانيّات التّطبيقية، وهي مجرد إشارات.

[6] حينما أتحدث عن اللّسانيّات التّطبيقية فإنني أقصدُ به التّطبيق الخارجي من استثمار المنجزات النظرية لترقية البحث العلمي، وهو إجراء تطبيقيّ لتفعيل معطيات النّظرية اللّسانية، وفي مقابل ذلك يوجد تطبيق داخليّ للسانيات تتفاعل به في ذاتها منهجيًا ومعرفيًا، للاستزادة: ينظر: مباحث في اللّسانيّات، أحمد حساني، كلية الدّراسات الإسلامية والعربية، دبي- الإمارات، 2013، ط2، ص86-87.

[7] ينظر: اللّسانيّات التّعليميّة وتعليمية اللّغات، سامية جباري، جامعة الجزائر، ط1، ص96.

وبأنماط اكتساب الإنسان لها، وعلى المعلم أن يستنير بما تمده به اللّسانيّات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللّغويّة".[8] وفي قول "كوردير" دليلٌ على ما توصلت إليه اللّسانيّات النّظرية من أدواتٍ علميةٍ تمكن من الإفادة في الفروع الأخرى، وهذا ما فعلته اللّسانيّات التّطبيقيّة حين استثمرت الأدوات ووجهتها توجيهًا صحيحًا فكان نتاجها واقعًا علميًّا ذا فائدة كُبرى. و لكون الجانب التطبيقي لأي علمٍ من العلوم يبتدئ من" إخضاع المعطياتِ العلميّة النّظرية للتّجربة والاختبار، واستعمالِ القوانين والنتائج العلمية على ميادين أخرى من أجل الإفادةِ منها". [9] كان ذلك ما فعلته اللّسانيّات التّطبيقيّة باستثمارها ما جاء في اللّسانيّات النّظرية،[10] وبذلك فهي"استثمارٌ للمعطياتِ العلميّة للنّظرية اللّسانية واستخدامها استخدامًا واعيًا، في حقول معرفية مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللّغات" [11] يظهر من ذلك أنَّ اللّسانيّات التّطبيقيّة تمكنت من الاستفادة من اللّسانيّات النّظرية وأفادت منها في مجالاتٍ تطبيقيّة على أرضِ الواقع.

ومن جهة أخرى توجد علاقة بين اللّسانيّات التّعليميّة واللّسانيّات التّطبيقيّة، ونحدد هنا أوجه العلاقة القائمة بينهما، وما العلاقة بينهما إلا علاقة الفرع الذي ينتمي إلى الأصل، فالفرع بحاجة ماسةٍ إلى الأصل، والأخير لا يستطيعُ الانفكاك عنه، ولبيان ذلك أذكر ميادين عمل اللّسانيّات التطبيقية التي امتدت إلى ثمانِية ميادين، وهي"ميدان تعلّم اللّغة وتعليمها (علاقة اللّسانيّات بتعليميّة اللّغات، والميدان النّفسي- العيادي (علم النّفس اللّساني- العيادي)، والميدان الاجتماعي – الثقافي- العرقي – الجغرافي للغة، وميدان صناعة المعاجم (اللّغويّة المتخصصة/ الأحادية والمتعددة اللّغات، العادية والإلكترونية)، وميدان تحليل الخطاب بعامة والخطابِ الأدبي خاصة، ميدان الإعلام والاتصال، ميدان البرمجة الآلية للغات (اللّسانيّات الحاسوبية)، ميدان التّرجمة العادية والآلية"[12] ويدل ذلك كله على كثرة الميادين التي تتعامل معها اللّسانيّات التّطبيقيّة، غير أنّ موضعَ الشّاهد ميدان تعلّم اللّغة وتعليمها، هو الذي يختص باللّسانيّات التّعليميّة.

كما أنَّ للسّانيّات التّعليميّة علاقة بفروع اللّسانيّات الأخرى، ويستمدُ ذلك من كون العملية التّعليميّة مترابطة متشابكة يدخل فيها (المعلم، المتعلم، والمعرفة العلمية)، وللمعرفة العلمية عدّة اتجاهات، منها الجانب النّفسي الذي يرتبط بقدرة المتعلّم على اكتساب اللّغة وتعلّمها،فهي تهتم بتعليم اللّغات، وطرقُ اكتسابها، وذلك بالاستعانة في مرجعيتها إلى جملة من العلوم، منها: اللّسانيّات عامةً، علم النّفس العام،

---

[8] مدخل إلى اللّغويات التّطبيقية، س.بيث كوردير، ترجمة جمال صبري، مجلة اللّسان العربي، الرباط، 1976، مجلد 14، ج 1، ص64.

[9] دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية –حقل تعليمية اللّغات- أحمد حساني، جامعة وهران، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر، 2000، ص41.

[10] يخطئ بعض الباحثين بفهم اللّسانيّات التّطبيقية على أنّها تطبيقٌ للسانيات النّظرية، لكنّها استثمارٌ للمعطيات الواردة حسب الحاجة.

[11] دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية –حقل تعليمية اللّغات- أحمد حساني، ص41.

[12] مباحث في اللّسانيّات، أحمد حساني، ص88. هناك من يوصل مجالات التطبيق الميداني في اللّسانيّات التّطبيقية إلى أربعة عشر مجالاً، وذلك كما ذكرها حسن مالك في كتابه اللّسانيّات التّطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، مقاربات (مجلة العلوم الإنسانية)، فاس- المغرب، ط1، 2013، ص66. وهناك من يقول بمصطلحات أخرى للسانيات فتسمى باللّسانيّات النّفسيّة، اللّسانيّات الاجتماعية، وسأعتمد في البحث المصطلحات المرتبطة بلفظة اللّسانيّات؛ وذلك من أجل توحيد المصطلح المستخدم وعدم الوقوع في قلّة الدّقة المصطلحية.

واللّسانيّات النّفسيّة، واللّسانيّات الاجتماعية، علم النّفس التّربوي، بالإضافة إلى استفادتها من البنيوية والنّحو التّوليدي.[13]

كما أنّها انفتحت على عدة مجالاتٍ ارتقت بالبحث فيها، ويسرت في تكوين مسارها؛ حيث إنّها"تلاقت وتقاطعت نظريًّا وإجرائيًّا لتشـــكلَ رؤيةً منهجيةً متكاملةً تتبدى ملامحها في مرجعياتها النّظرية التي تؤطرها، وفي مفاهيمها واصـطلاحاتها المتميزة، وفي إجراءاتها التّطبيقيّة"،[14]وبذلك تتضح معالم اللّسـانيّات التّعليميّة وجوانـبُ اهتمـامهـا، يـدخـل مجـال اهتمـامهـا متغيّرات العمليـة التّعليميّـة من المتعلّم، والمـادة التعليميّـة، التّدريس، والمحيط الاجتماعي. وهذه الجوانب التي يسـميها "حسـاني" بالمثلث التعليماتي*Didactic Tringle* وهو المكون من الأقطاب الثّلاثة(الأســتاذ- والطالب_ والمعرفة)، أما الســيّاق الاجتماعي فإنّه يذكر في إطار" الخطاب العلمي الذي تنتجه ثقافة من الثّقافات".[15] فكل ســياق مجتمعي ينتجُ عنه خطاب تعليميّ يختلف عن خطابٍ تعليمي آخر يتمحور حول ثقافةٍ أخرى، فتراعى ثقافة المجتمع عند إنتاج الخطاب التّعليميّ بما يتوافقُ معه.[16]

وممّا هو متداول عند الحديث عن تعليم اللّغات اكتساب اللّغة؛ بسبب الربط بين اكتساب اللّغة وتعليمها، وحين يذكر جوانب تعلم اللّغة يسبقها بصورةٍ مباشرةٍ اكتساب اللّغة؛ فعملية الاكتساب عمليةً سابقةً عن التّعلم، ويُفرَق بينهما عند الكثير من العلماء خاصة عند علماء النّفس، الذين اهتموا بها اهتمامًا كبيرًا.

أسير في هذا الفصل وفق المنهجية الآتية: قسمت الفصل إلى مبحثين رئيسين، المبحث الأول: يحوي تأطيرًا عامًا للسانيّات التّعليميّة، من ناحية نشأتها، وأهم أعلامها، وموضوعها، وتاريخها، وعلاقتها باللّسانيّات التّطبيقيّة وفروع اللّسانيّات الأخرى، ثمّ موقعها ضمن بقية العلوم.أنتقل بعدها إلى مجالات اهتمامها، والقضايا المعالجة في إطار اللّسانيّات التّعليميّة، من اكتساب اللّغة الأم، والنّظريات الثّلاث الكبرى التي اعتمدت في اكتساب اللّغة في علم النّفس وفي ضوء اللّسانيّات الحديثة. أمّا المبحث الثّاني الذي عنونته باللّسانيّات التعليمية ونظريات التّعلم، فأبدأ فيه ببعض التّعريفات الخاصة بالتّعليم والتّعلم، ثمّ نظريات التّعلم المعرفيّة المعاصرة، والنّظريات اللّسانيّة وتطبيقها في التّعليم، وأتوسع في النّظريات اللّسانية التي هي محور البحث، ثم استراتيجيات تعليم اللّغات الثّانية، وبيان منجزات اللّسانيّات التّعليميّة، وإسهاماتها في تطوير تعليم اللّغات. وأخيرًا يأتي عرضٌ لأهم نتائج الفصل.

---

[13] ينظر: اللّسانيّات التّعليميّة وتعليمية اللّغات، سامية جباري، مجلة الممارسات التربوية- مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، ع: يونيو 2011، ص96-98.

[14] مباحث في اللّسانيّات، أحمد حساني، ص88.

[15] المرجع السّابق: ص88- 89.

[16]أورد في الفصل الثالث في مبحثه الثالث من خلال تحليل الكتاب ما ينبغي مراعاته في تصميم مفرادات المنهج التعليمي ومنها مراعاة السياق الاجتماعي وثقافة المجتمع، فليس من الصّواب في شيء أن يكون الخطابُ العلميّ في تعليم اللّغة مغايرًا لثقافة المجتمع، وقيمه، ومبادئه.

المبحث الأول: اللّسانيّات التّعليميّة، نشأتها، مفهومها، موضوعها، ومجالات اهتمامها [17]

1.1 نشأة اللّسانيّات التّعليميّة

أبانت اللّسانيّات التّعليميّة عن نفسها، وانبلَجَ ضياؤها منذ ما يقرب من ثلاثين عامًا، واتضحت ملامحها - كما يذكر "برينارد سبولسكي "Bernard Spolsky"[18](1932)- في الكتابين التّمهيديين (1978b Spolsky، و1986 Stubbes). وبعد برهة من الزّمن لم تتجاوز السنوات العشر لقيت رواجًا كبيرًا حتّى أصبح لها نصوصٌ مرجعيةٌ [19] كما في 1999) (1997; Spolsky) (Corson).

يُعَد"سبولسكي" أول من اقترح مصطلح اللّسانيّات التّعليميّة، ويُرجعُ سبب اقتراحه لوجود الاختلاط القائم بين اهتمامات اللّسانيّات التّطبيقية واللّسانيّات التّعليميّة، فالأولى لا تقتصر على تعليم اللّغة وحسب. كما يرى سبولسكي أنّ مصطلح اللّسانيّات التّطبيقيّة لا يفي بالحاجة والغرض لتعليم اللّغات خاصةً فيما يتعلق باللّغات الأجنبية؛ لكون اللّسانيّات التّطبيقيّة ذات اختصاصٍ متفرعٍ، وأكثرَ شمولاً، ويدخلُ فيها عددٌ آخر من الاهتمامات.[20]

يكشف "سبولسكي" عن أسباب اختياره مصطلح اللّسانيّات التّعليميّة، وجعله اختصاصًا منفردًا عن اللّسانيّات التّطبيقيّة، فيبين ذلك بقوله:" إنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة أنتجت نهجًا غير طبيعي في مجال تعليم اللّغة، فضلاً عن رؤية عددٍ من كبير من اللّغويّن أنّ مجال عملهم مُهَمَّشٌ في المعرفة اللّسانيّة؛ لكونِ اللّسانيّات من العلوم البحتة ولا ينبغي أنْ يكون دافعُ دراستها مجرد زيادةٍ في المعرفة الإنسانية، ويزعم لغويون آخرون أنّ اللّغوياتِ تقدمُ حلولاً للمشاكلِ التّربوية التي تنشأ، وتقدم خدماتها للتّعامل مع أي صعوبات في التّخطيط أو لغة التّدريس بسرعة".[21]

ويعلق"سبولسكي" على الأسباب المذكورة آنفًا، إذ ويرى أنّها"آراء متطرفة لا تصلِ إلى أصلِ الحقيقة؛ حيثُ إنّ اللّسانيّات بموضوعها غالبًا لا يكون لها علاقة مباشرة بالتّعليم".[22] ويتضحُ من أقوال"سبولسكي" أنّه يؤسس لعلم يختص بتعليم اللّغة، ويكون ذا علاقة متصلة تمام الاتصال باللغة ذاتها، ومنهجيات تعليمها، ووسائل تدريسها، على أن يكون الأمر نابعًا عن اختصاصٍ كاملٍ يصلحُ لتعليم جميع اللّغات، لا أن يكون مجرد إيجادِ حلولٍ للإشكالياتِ التي تقع في مجال تعليم اللّغة الثانية. وعليه فإنّه يسعى حين يؤسس

---

[17] ترجمة عنوان المبحث: Educational Linguistics, inception, Concept, Theme & Area of Interest.

[18] بيرنارد سبولسكي، أستاذ جامعي يدرس في جامعة برلين Bar Ilan، متخصص في السياسات التّعليميّة و الإدارة التّربوية، ويعد واضع الأسس الأولى للسانيّات التّعليميّة.

[19] The hand book of educational linguistics, Bernard Spolsky and Francis M. Hult, Blackwell publisher, p25. (ترجمة الباحثة).

[20] وضحت اهتمامات اللّسانيّات التّطبيقية في مدخل هذا الفصل، وبينتها بالتّفصيل.

[21] The hand book of educational linguistics, p25-26. (ترجمة الباحثة – بتصرف).

[22] المرجع نفسه: ص26.

للسانيّات التّعليميّة إلى إحداث فرعٍ علميّ متخصص في تعليم اللّغات؛ مستفيدًا من منجزات اللّسانيّات بشرط الاختصاص بكل ما يتعلق بالعمليّة التّعليميّة.

فيما يرى آخرون أنّ نشأة اللّسانيّات التّعليميّة تعود إلى بداية الخمسينيات من القرن الماضي، ثمّ اتسعت مع بداية السبعينيات، وكان أول من أطلق المصطلح على هذا الرأي هو"فرانسوكلوسيت" Francois Closet (-1933) وذلك في كتابه *Didactics of Modern Languages* (تعليم اللّغات الحية)،[23] ويعد بذلك"فرانسوكلوسيت" مؤسس اللّسانيّات التّعليميّة، ثمَّ أخذَ المصطلحُ يتوسع ويتجذّر في السبعينيات من القرن الماضي، وبناءً على التّأصيل التّاريخي لنشأة المصطلح يظهر أنّ بدايات تأسيس اللّسانيّات التّعليميّة كان مع "فرانسوكلوسيت".[24]

منَ الآراء السّابقة يتضح أنّ نشأة اللّسانيّات التّعليميّة، كغيرها من العلوم كان لها إرهاصاتٌ غير جليّة، ثمّ ما تلبث أنّ تتبلور أصولها، ثمّ تنضج، وتختلفُ سرعة نضوجها بحسب عدد المهتمين بها وعمق بحثهم وجديتهم، ومن المعروف أنّ نشأة العلوم لا يخطط لها ضمن أهدافٍ محددة، وإنّما تكون ناتجةً عن دراساتٍ جادة وأبحاث علميّة صارمة دقيقة، تفضي إلى عدة نتائج يكون بمجموعها تأسيس علمٍ جديد أو فرع من علم سابق.

1.2مفهوم اللّسانيّات التّعليميّة

يتطلب تحديد المفاهيم للمصطلحات العلمية، لتكون مصطلحاتٍ شديدة الدّقة تأصيلاً علميًّا، وبحثًا مُوسعًا في إطار العلم الذي يُبحثُ فيه، ليلمسَ المصطلحُ الهدف المنشود، ويكون المفهوم مناسبًا وشاملاً للمعرفة العلمية التي يؤصّلُ لها، ومصطلح اللّسانيّات التعليميّة من المصطلحات الحديثة التي يشوبها الغموض، ويكتنفها التّداخل، والاختلاف في الآراء؛ وذلك بسبب التّباين في زاوية النّظر إليها، وعمق الرّصد المعرفيّ لها. ومن اللّغويين الذين ذكروا أنّه ما يزال غير دقيق، ولم يحدد مفهومه "قاليسون" R.Galisson"وكوست" W.Cosst. حيث استُعملَ مصطلَح *Educational Linguistics* في اللّغات الأخرى مرادفًا لعلم "النّفس التّربوي، وعلم النّفس اللّغوي"، كما أنّه استُخدِم مرادفًا للسانيّات التّطبيقيّة.[25]

يؤكد الاختلاف المصطلحي أنّ حدود اللّسانيّات التّعليميّة مازالت غير واضحة، وأنَّ ما يُدْرَس في اللّسانيّات التّعلميّة ماهو إلا جزء من اللّسانيّات التّطبيقيّة، ويتداخل مع العلوم المعرفية الأخرى من علم

---

[23] صدر هذا الكتاب عام 1950، عن Didier, Paris- Bruxelle.

[24] ينظر: الصوتيات العربية بين مواد اللّغة العربية، الواقع، تعليمها، ومعوقات اكتسابها، دراسة استطلاعية، أميرة منصور، جامعة ورقلة، الجزائر، ضمن منشورات الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النّفسية والتربوية، أبريل - 2010، ص 1.

[25] ينظر: الصوتيات العربية بين مواد اللّغة العربية، أميرة منصور، ص1-2.

النّفس التّربوي واللّغوي،[26] وأذكر هُنا مجموعة من المفاهيم التي ذكرتْ في محاولاتٍ لتعريف اللّسانيّات التّعليميّة، يحدد"جورج مونان" في معجم اللّسانيّات مصطلح" تعليم، تعليميّ" ويذكر أنّها مقابل مصطلح" لسانيات تطبيقية في تعليم اللّغات" ليسجل إزاءه التّفاعلات متعددة الاختصاصات (لسانيّة، نفسية، اجتماعية، بيداغوجية) بشكلٍ أفضل".[27] ومن ناحية أخرى يخصص مصطلح تعليميّ بلسانيّ ويذكر أنّها:" تطبيقات [ترادف][28] تعليميّة اللّغات، وهذا المصطلح مناسب.. لهذا الحقل متعدد الاختصاصات للسانيّات التّطبيقيّة، تلتقي فيه البيداغوجيا واللّسانيّات لدراسة وتحليل ما يسبقُ إنجاز طرق تعليم اللّغات، وتطبيق وتعليم منهجية مناسبة. يأتي اللّسانيّ بإسهامه من أجل تعريف الأهداف وبرمجة مادة التّعليم من أجل التّنبؤ بصعوبات التّمرن وتطبيق النّماذج اللّسانية،... إنّه حقلٌ في طريق التّشكيل ولكنّه يملك مسبقًا الطرق والتّقنيات الخاصة به".[29] تبدي التّعريفاتُ السّابقة"لمونان"حول التّعليميّة أنّهُ حقلٌ متعدد الاختصاصات، ينتمي إلى اللّسانيّات التّطبيقيّة في أصوله، لكونه يلتقي معه بعددٍ من الاختصاصات، أولها اللّسانيّات *linguistics* التي تُعنى بالظاهرة اللّغويّة،[30] وكذلك الاختصاصُ النّفسيّ الذي يرتبط بعلم النّفس اللّغوي أو اللّسانيّات النّفسيّة*Psycho-Linguistics*،[31] التي تهتم بتطبيق المعارف التي تتعلق بتعليم اللّغة من النّاحية النّفسيّة، والتي ظهرت في علم النّفس وتقوم على حلّ المشكلات الواردة في مجال التّعليم، إضافةً إلى اللّسانيّات الاجتماعيّة *Social Linguistics* [32] التي تدرس اللّغة على أنّها ظاهرةٌ تواصليّةٌ لها ما يؤثر فيها ويتأثر بها، فضلاً عن البيداغوجيا *Pedagogy* التي تختصُ بالنّظريات والممارسات المؤسّسة على التّعلم.

ويرد مفهوم آخر أيضًا في معجم المعاني؛ فتعرّف على أنّها"علم أصول التّدريس؛ تربية؛ علم أصول التّعليم"،[33] كلّ هذه التفصيلات وما يكتنفها من وجود الأدوات الإجرائية التي تعينهُ[34] في حقل التّعليم، يعطينا إشارةً أنّ اللّسانيّات التّعليميّة من الحقول اللّسانيّة التي لا تختصُ بذاتها، بل هيَ مجموعةٌ من العلوم تترابط فيما بينها فتعطينَا معرفةً علميةً، وما هذا التّداخل إلا تكاملٌ في حدّ ذاته؛ يرجعُ إلى أنّ تعليم اللّغات

---

[26] التّداخل مع علم النّفس التربوي، لكونه يدرسُ اللّغة من ناحية اكتسابها وتعليمها من وجهة نظر علم النّفس وتطبيقاتها التربوية؛"إذ إنّه يطبق مبادئ علم النّفس في ميدان التربية والتّعليم لحل ما يقوم في هذا المجال من مشكلات في تدريس اللّغة" دروس في اللّسانيّات التّعليميّة، أمقران يوسف، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة- الجزائة، السنة الجامعية: 2007-2008، ص44.

[27] معجم اللّسانيّات، جورج مونان، ترجمة: جمال الخضري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2012، ص144.

[28] ذكرت في المرجع لفظ يرادف بالياء وتم تغييرها إلى ترادف لمناسبة السياق.

[29] معجم اللّسانيّات، جورج مونان، ص144.

[30] يمكن الاستزادة أكثر حول تعريف اللّسانيّات ونشأتها وأهم اتّجاهاتها في الملحق (أ).

[31] تعرّف اللّسانيّات النّفسية في المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص130. بأنّها:" الدّراسة العلميّة للسلوك اللّغوي من خلال مظاهر نفسية". أمّا اللّسانيّات التّطبيقية فإنّها:"مجموع الأبحاث التي تستخدم الإجراءات اللّسانية لإيجاد حلول لبعض المشاكل التربوية أو المهنية" ص 15.

[32] اللّسانيّات الاجتماعية:"فرع من اللّسانيّات يعنى بدراسة اللّغة من حيث وظائفها ودلالاتها الاجتماعية، كما ينكب على رصد التّغيير المشترك بين الظواهر اللّغويّة والاجتماعيّة، أوهو فرع من علم اللّغة التّطبيقي يدرس مشكلات اللّهجات الاجتماعية والازدواج اللّغوي والتأثير بين اللّغة والمجتمع" المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص149.

[33] قاموس المعاني، http://www.almaany.com/ar/dict/ar-en/pedagogy/، 2017/1/14.

[34] يقصد بالإعانة من أنّ الأدوات الإجرائية تخدم المعلمين في المجال التّربوي.

حقل تكامليّ ويحتاج إلى أكثر من معرفة ليكتمل الحديثُ عنه. وفي نهاية مفهوم اللّسانيّات التّعليميّة عند"مونان" يؤكد على أنّه مازال حقلاً في طريقه للتّشكل، فلم يكتمل بعد، ولكن لديه الأدوات التي تؤهله ليكون حقلاً منفردًا مختصًا بذاته. ومن ناحيةٍ أخرى يذكرُ الأستاذ "أمقران يوسف" حول تسميّة اللّسانيّات التّعليميّة، ويبينُ أنّها" قوانينُ... تخدمُ عمليّة تعليم اللّغة، وتحسّن اكتسابَها".[35] وهذا التّعريف هو جزءًا مما جاءَ به"مونان"، غيرَ أنّه محددٌ ومختصٌ بتركيزه على القوانين والأدوات وحسب، حيث تهدفُ إلى تحسين تعليم اللّغة واكتسابها.[36]

ولعل أكثر التّعريفات الموضحة للسانيات التّعليميّة، ماذكره"محمد الدريج" في كتابه (تحليل العمليّة التّعليميّة) قائلاً حول مفهوم اللّسانيّات التّعليميّة هي"طرق تعليم اللّغات وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التّعلم التي يخضع لها المتعلّم، ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات العقليّة[37] وتعزيز الوجدان، وتوجيه الرّوابط الاجتماعيّة، من غير إغفال نتائج ذلك التّعلم على المستوى الحسّي الحركيّ للفرد المتعلّم".[38] يشبه هذا التّعريف إلى حدٍّ ما تعريف"مونان" للتّعليميّة الذي كان يخصص الحقول المتنوعة التي تشترك في مجالها مع التّعليميّة، فيما يبين "الدريج" الأثر والتّأثير عند تطبيق النّظريات على أرضِ الواقع. وإذا كانت اللّسانيّات التّعليميّة كما جاء من مجموع التّعريفات الواردة عملية تنظيمية لمواقف التّعلم، وطرق التّعليم سواء كانت الحسية أو المادية، فما موضوعها العام؟ وكيف يمكنُ تحديده في ظلّ التّزاحمِ المعرفي حول مجال تعليم اللّغات؟

1.3 موضوع اللّسانيّات التّعليميّة

ليس من السّهل وضع الحدود المؤطرة لموضوع اللّسانيّات التّعليميّة؛ خاصة أنّ العملية التّعليميّة تشترك في عدّة مجالاتٍ واختصاصاتٍ تتنافس في ترك بصمتها وأثرها على تعليم اللّغات. فمن ناحية نجد ارتباطًا بين اللّسانيّات التّعليميّة و اللّسانيّات النّفسية، وبينها وبين اللّسانيّات الاجتماعية والنّظرية.[39] و هذا التّداخلُ أمرٌ طبيعيّ في ظلّ الحديث عن العمليّة التّعليميّة التي تشترك في بنائها عوامل عدّة. إضافةً إلى ما سبق فإنّ حقل اللّسانيّات التّعليميّة مايزال حقلاً يبنى ذاته، وكذلك عملية الاختلاف في التّرجمات المصطلحية وتوضيح مفاهيمها، أدّى إلى تعميق الخلاف والتّقليل من دقة المفاهيم والمصطلحات كما هو حال الكثير من

---

[35] دروسٌ في اللّسانيّات التّعليميّة، أمقران يوسف، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة- الجزائة، السنة الجامعية: 2007-2008، ص25.

[36] أميل إلى هذا التّعريف عن غيره، لكونه يوصل بالهدف الذي من أجله برزت اللّسانيّات التّعليميّة، وهو تقديم أفضل الطرق لتيسير تعلم اللّغات.

[37] يظهرُ لي أنّ القول بالقدرات العقلية في تعليم اللّغات، هو ارتباطها باكتساب اللّغة الفطري الذي له أساسٌ في العملياتِ العقلية، من وجود مناطق النّطق والكلام، بالإضافة إلى الطّاقة الإدراكية من النّاحية التي تحدث عنها سايمون دِك في نظرية النّحو الوظيفي، وكيفية تفاعل قوالب الملكة اللّغوية للاكتساب ثمّ التّعلم.

[38] مدخل إلى علم التدريس- تحليل العمليّة التّعليميّة، محمدالدريج، قصر الكتاب، البليدة -الجزائر، 200، د. ط، ص30.
http://dar.bibalex.org/webpages/mainpage.jsf?PID=DAF-Job:56840- 2017/1/10.

[39] سيأتي تحديد أوجه العلاقة بين اللّسانيّات التّعليميّة والفروع اللّسانية الأخرى في نفس المبحث.

المصطلحات المترجمة في حقل اللّسانيّات عامة. إنّ عملية تحديد موضوعات اللّسانيّات التّعليميّة "لاتزال... مرتبطة ارتباطًا وثيقًا باللّسانيّات التّطبيقيّة، فالعلاقة علاقةٌ تكافليّة، وقد وضعت اللّسانيّات التّعليميّة بصمةً فريدةً في مجال التّعليم"،[40] واللّسانيّات التّطبيقيّة لها عدة جوانب ليست مقتصرةً على جانب واحدٍ، فمن اسمها نقول (تطبيقية) والميادين التّطبيقيّة ليست محدودةً؛ بل متعدّدة متفرعة، [41] من ضمنِ مجالاتها تعليم اللّغات، منها تعليم اللّغة الثانية، وإيجاد الحلول للمشكلات التّعلميّة من وجهة نظرٍ لسانيّة؛ لتيسّر سُبل تعلّم اللّغات. وبناءً عليه يظهر أنَّ اللّسانيّات التّعليميّة تختصُ بهذا الجانب، وتتوسعُ في دراسته، في ظل المنظومة العامة والمنهجية المتخذة في مجال تعليم اللّغات.

واستنتاجًا مما سبق؛ فإنّ موضوع اللّسانيّات التّعليميّة يهتم بعملية تعليم اللّغة، ولا يفرق بين لغة وأخرى، فهي تهتم بإيجاد منهجية وطرائق لتقديم اللّغات بأيسرها بناءً على مواقف التّعلم، مستفيدةً من العمليات العقليّة الطبيعية عند الإنسان؛ لأنّ دماغهُ مُهَيَّأٌ فطريًّا لتلك العمليات، وتعزيزها وتنميتها، والاهتمام بها، في ظلّ إطار تفاعليّ عام هو المجتمع، ومراعيةً للعناصر الأساسية التي تقوم بها العملية التّعليميّة، إذ إنّ عملية التّعليم برمتها تحتاج إلى ثلاثة عناصرَ أساسيّة تشمل المعلّم، والمتعلّم وطريقة التّعليم، وهي التي سُميت بالمثلث التّعليماتي، ولكلِ عنصرٍ من هذه العناصر شروط ينبغي توفرها، لكي تكون العملية التّعليميّة عمليةً صحيحةً تؤتي أُكُلُها في الميدان التّعليمي التّطبيقي.

1.4 تاريخ اللّسانيّات التّعليميّة

كما أنّ موضوع اللّسانيّات التّعلميّة مرتبطٌ ارتباطًا وثيقًا باللّسانيّات التّطبيقيّة، فإنّ تاريخها كذلك مرتبطٌ بتاريخ اللّسانيّات التّطبيقيّة، الذي يعودُ إلى مدةٍ أقصاها ستون عامًا،[42]"فلم يصبح ميدانًا تطبيقيًا إلا من حوالي ثلاثين عامًا، إلا أنّه ظهرَ عام 1946، حينَ صار موضوعًا مستقلاً في معهد تعليم اللّغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان،...كان هذا المعهد متخصصًا في تعليم اللّغة الإنجليزية لغةً أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين"تشارلز فريز Charles Fries" و"روبورت لادور" Robert Lador، وقد شرع هذا المعهد يصدرُ مجلته المشهورة "تعلّم اللّغة- مجلة علم اللّغة التطبيقي" *Language Learning: Journal of Applied linguistics*، ثمّ أسست مدرسة علم اللّغة التطبيقي *School of Applied Linguistics* في جامعة إدنبره 1958م... وقد بدأ العلم الوليد ينتشر في كثيرٍ من جامعاتِ العالم لحاجة النّاس إليه"،[43] ويتبيّن مما سبق أنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة أصبح لها اهتمام كبير، نبعَ من الحاجة إليها.

---

[40] The Hand book of educational linguistics- P:35. (ترجمة الباحثة)

[41] بينتُ فروع اللّسانيّات التّطبيقية في مدخل الفصل.

[42] The Hand book of educational linguistics- P:35. (ترجمة الباحثة).

[43] Directions in applied linguistics, David Crystal, Academic press,1981,P: 1-24، - تم الحصول على التّرجمة عن كتاب علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة، عبده الرّاجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية – مصر- د. ط، د. ت، ص 8.

1.5 علاقة اللّسانيّات التّعليميّة باللّسانيّات التّطبيقيّة

يتبين من خلال العنوان السّابق وجود علاقة مشتركة بين اللّسانيّات التّطبيقيّة واللّسانيّات التّعليميّة، وفي مقابل ذلك يوجد فرقٌ بينهما وهو أنّ اللّسانيّات التّطبيقية لها مجالٌ تطبيقيّ كبير، يربطُها بعدّة مجالات؛ وهي:"اللّسانيّات العصبيّة *Neuro Linguistics*، واللّسانيّات الحاسوبيّة *Computational Linguistics*، وصناعة المعجم*Lexicography* وعلم التّرجمة *Translation*، والسّياسة اللّغويّة *Language Policy*،والتّخطيط اللّغوي *Language planning*، وعلاج النّطق *Speech Analysis*، وتعلّم وتعليم اللّغات،*language teaching & learning* ".[44] كلّ تلك المجالات تدخل في مجال اهتمام اللّسانيّات التطبيقيّة، ويضيف آخرون فروعًا أخرى تدخل في إطار اللّسانيّات التّطبيقيّة، كاللّسانيّات الاجتماعيّة، واللّسانيّات النّفسيّة، واللّسانيّات التّقابليّة*Contrastive Linguistics*، [45] في حين أنّ اللّسانيّات التّعليميّة تهتم بجوانب تعليم اللّغات بما فيها المنهج اللّغوي المُعد لتدريس اللّغة، والمعلم وكفاية تأهيله، وكذلك المتعلم، إضافة إلى المادة العلمية المقدمة وآلية إعدادها، ولعلّي أذكر في هذا الإطار أهم المبادئ التي تقوم عليها اللّسانيّات التّطبيقيّة في مجال تعليم اللّغة، وهي ذاتها [46] التي أقامت عليها اللّسانيّات التّعليميّة مشروعها المعرفيّ، تلك المبادئ تعود إلى أربعة مبادئ وهي:

أ. المبدأ الأول:

يقوم المبدأ الأول في اللّسانيّات التّطبيقيّة على تقديم الجانب الشّفوي المنطوق على الجانب المكتوب؛ تبعًا للفطرة التي تقوم عليها عملية اكتساب اللّغة، فتركز في أصولها على الخطاب اللّفظي، فالظاهرة اللّغويّة اعتمدت بداية على المنطوق من القول ثمّ انتقلت إلى المكتوب، فالخط تابع للرّسم، وهذا ما تشهده ظاهرة اللّغة في ممارساتها الفعلية عند الإنسان؛ وعليه فإنّ تعليم المنطوق أولاً وإتقانه تمامًا أولى من تعليم المكتوب؛ لأنّ ما سيُتَعلَّم نطقًا سينعكسُ كتابةً لُغويةً صحيحةً.

وفي مجال تعليم اللّغة للطالب، فإنّه يتعلّم مهارتين أساسيتين يبنغي الحرص على إكسابِهما له، أولاهُما: مهارة التّعبير الشّفويّ، التي تعتني بالأداء المنطوق للطالب، وثانيتهما: مهارة الكتابة، التي تعبّر عن العادات الكتابية للغة التي يتعلمها، ومن هنُا كان الفصل في تعليم اللّغة ما بين الجانب المنطوق والجانب المكتوب ذا أهمية، فصحيح أنّ اللّغة كلٌّ متكامل، غيرَ أنّ هذا الفصل فصلٌ إجرائيّ يرتبطُ نفعه بإتقان اللّغة عند التّعليم.

---

[44] ينظر: اللّسانيّات التّعليميّة وقضايا تعليم وتعلم اللّغات، حسن مالك، ص62.

[45] ينظر: علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة، عبده الرّاجحي، ص8-9.

[46] نظرًا لاشتقاق اللّسانيّات التّعليميّة عن اللّسانيّات التّطبيقية، فكانت ذات أصول معرفية واحدة، فإنّ اللّسانيّات التّعليميّة، ارتبطت بأصول المبادئ التي قامت عليها اللّسانيّات التّطبيقية ثمّ أقامت عليها التّعليميّة مشروعها المعرفي.

ب. المبدأ الثاني:

يركز المبدأ الثاني على النّظرة إلى اللّغة كونها ظاهرة تواصلية، والتّواصل إنّما يحدثُ نتيجة وجود الفرد في مجتمع؛ لتتحقق رغباته في التّواصل، وتسّد احتياجاته النّفسيّة، ويمثل اندماج الفرد داخلَ مجتمعه خطوةً أساسيّة لاكتساب مهارات اللّغة، وهذا ما يعرف بالإغماس اللّغوي، وهو المبدأ الذي يقوم عليه تعليم اللّغة الثانية، [47] وتعد هذه المنهجية من أفضل ما استخدمَ في مجال تعليم اللّغة؛ نظرًا لأثرها الكبير في تعلّم اللّغة بصورة سلسلة كما لو أنّها اللّغة الأم.

ت. المبدأ الثالث:

يتعلق المبدأ الثالث بما يعرف بشمولية الأداء الفعلي للكلام، وفعل الكلام يحتاج إلى عدّة أجهزة في الجسم تعمل جميعها من أجل تحقيق الفعل الكلاميّ؛ إذ يحتاجُ إلى حاسّة السّمع لسماع الحروف والألفاظ التي يتعلّمها، وحاسّة النّطق المتعلقة بجهاز النّطق كافة، من أجل إصدار الأصوات، كما يفترضُ وجود منطقة الكلام في الدّماغ من أجل أن يصدر بصورةٍ آلية طبيعيةٍ دون مشكلات، إضافة إلى حاسة اللّمس، والإيماءات التي يحتاجها المتعلم والمعلم لإيصال المعلومة وتعلّم اللّغة.

ث. المبدأ الرابع:

يعرف هذا المبدأ بالمبدأ ذي الطّابع الاستقلاليّ؛ إذ إنّ لكل نظام لسانيّ/ (لغة) طابعًا خاصًا به يستفرد به عن غيره من اللّغات، من ناحية خصائصها الصّوتية، التّركيبية، والدّلالية. وفي مجال التّعليم ينبغي أنْ يُجعَل المتعلم في وسطٍ اجتماعيّ ؛ ليتمكن من اكتساب اللّغة بالصورة الصّحيحة، ويكتسبَ نظامها القواعدّي، وتصبح كما لو أنّها لغته الأم، وهنا لا يكون من الصّوابِ محاولة إيصالِ المعرفة المبتغاة باللّغة الأم؛ لأنّ ذلك يحدث خللاً في اكتساب اللّغة، وينافي مبدأ الاستقلال في اللّغات. [48]

1.6 علاقة اللّسانيّات التّعليميّة بفروع اللّسانيّات الأخرى

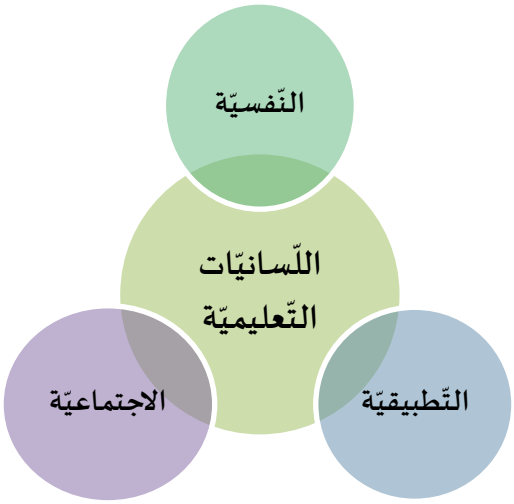
اتضح من العنوان السّابق وجود علاقةٍ بين اللّسانيّات التّطبيقيّة واللّسانيّات التّعليميّة، فالبحثَ في مجال اللّسانيّات التّعليميّة"ينتجُ عنه تقاطعٌ منهجيّ بين النّظرية اللّسانيّة وعلم النّفس التربويّ،... وطرائق التّبليغ البيداغوجي،... وفي رحاب هذا التّقاطُع المنهجي يتحدد الإطار العمليّ للسانيّات التّطبيقيّة"، [49] ويدلُ ذلك على علاقةٍ وثيقةٍ وطيدةٍ ربطت بين اللّسانيّات التّعليميّة والتّطبيقيّة وفروع اللّسانيّات الأخرى، وعليه فإنّني أوضح تلك العلاقة من الشّكل(1)، كما سيأتي تباعًا شرحٌ مفصلٌ لنقاط الالتقاء بين اللّسانيّات التّعليميّة والنّفسيّة والاجتماعية.

---

[47] أعرض بعض التجارب المبنية على منهج"الإنغماس اللّغوي" وما يخص اللّغة العربية كتجربة عبد الله الدّنان مع أبنائه، وذلك في الفصل الثالث وبالتحديد المبحث الثالث عند ذكر التّجارب والإسهامات اللّغوية في مجال تعليم اللّغة.

[48] ينظر: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية- حقل تعليميّة اللّغات-، أحمد حساني، ص130- 134.

[49] دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية- حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حساني، ص41.



شكل (1) : علاقة اللّسانيات التّعليميّة بفروع اللّسانيّات الأخرى.

1.6.1علاقة اللّسانيّات التّعليميّة باللّسانيّات النّفسيّة

تهتم اللّسانيّات النّفسيّة بدراسة الظاهرة اللّغويّة من منظورٍ نفسيّ؛ حيث إنّ مجال اللّسانيّات النّفسيّة هو"السّلوك اللّغوي*Behavior Language*[50]... والمحوران الأساسيان في هذا السّلوك هما الاكتسابُ اللّغوي *Acquisition linguistics*، والأداء اللّغوي *Performance*، ولا يمكن الوصول إلى شيء من ذلك إلا بمعرفة الأنظمة المعرفية *Cognitive Systems* عند الإنسان"،[51] ويعني ذلك اهتمام اللّسانيّات النّفسيّة بجانب الاكتساب اللّغوي[52]والأداء اللّغوي الذي بدوره ينقسم إلى ضربين: أحدهما: الأداءُ الإنتاجي *Productive* وهو يركز على إنتاج الإنسان للغة بأي صورة كانت شفهية أو مكتوبة، والآخر يعرّف بالأداء الاستقبالي *Receptive* وهو الأداء المقابلُ للأداء الإنتاجي، من استقبال اللّغة بالصورة المسموعة أو المقروءة.[53] ونظرًا لكون اللّسانيّات النّفسيّة تهتم بالعمليات الإدراكية لاكتساب اللّغة والأداء اللّغوي بنوعيه؛ فإنّها ترتبطُ بالميدان التربوي، فتهتم بحل المشكلاتِ التّربوية والتّعلميّة، كما تزود المعلّم بأسس ونظريات تفسير عملية التّعلّم والتّحكم بها على الوجه الأمثل.

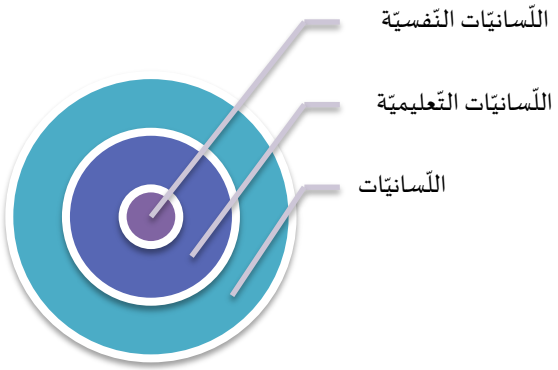
---

[50] وردت كلمة Behavior في كتاب عبده الرّاجحي Behaviour ولذلك كتبتها بالصورة الصحيحة، والخطأ الوارد هو خطأ في رسم الكلمة.

[51] علم اللّغة التّطبيقي وتعليم اللّغة، عبده الرّاجحي، ص20.

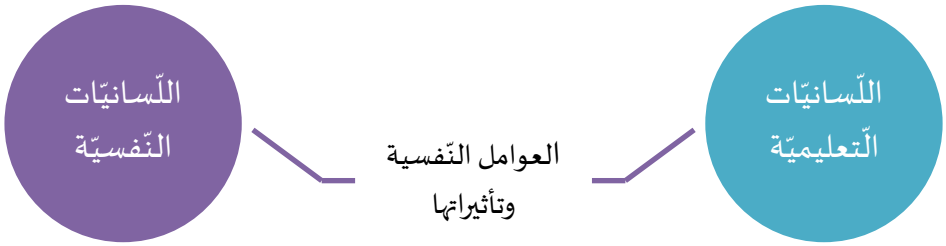
[52] التفصيل في اكتساب اللّغة ضمن عنوان القضايا المعالجة في اللّسانيّات التّعليميّة.

[53] ينظر: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم اللّغة، عبده الرّاجحي، ص21.



شكل (2): موضع اللّسانيّات النّفسية من اللّسانيّات التّعليميّة

تلتقي اللّسانيّات النّفسيّة باللّسانيّات التّعليميّة في تعاملها مع" العوامل النّفسيّة التي لها دخلٌ في أمراضِ الكلام وعلاجها، كالحبسة وأنواعها، ومراعاة المعلّم لحاجاتِ تلاميذه في تسطيرِه لأهدافِ درسه، وقضايا تخصّ شخصيّة المتعلّم؛... [من[54]] الذكاء، والذاكرة، والإدراك، والترسيخ والنّسان، والتّوازن النّفسي"، [55] كل ذلك من أجلِ معرفة العوامل التي تؤثر في تحصيل الطالب للغة وتعلّمه لها لمعالجةِ أيّ خللٍ يعيق تعلّم اللّغة؛ إذ إنّها تقدم خططًا علاجيةً لأصحاب الإعاقات الذّهنية في تعلّمهم للغة، فاللّسانيّات النّفسية إذن كأنّها عاملٌ خفيٌّ يسهم في تعلّم الفرد للغة بواسطة البحث في العوامل النّفسيّة التي تؤثر في عملية تعلّم اللّغة.



شكل (3): العلاقة بين اللّسّانيّات التّعليميّة واللّسانيّات النّفسيّة.

1.6.2 علاقة اللّسانيّات التّعليميّة باللّسانيّات الاجتماعية

ازدهرت اللّسانيّات الاجتماعيّة وأصبحت لها مكانةٌ بين فروع اللّسانيّات الحديثة، ويهتم هذا الفرع من اللّسانيّات بدارسة اللّغة كونها ظاهرةً لغويةً متحققةً في إطار مجتمع يتفاعلُ فيه أفراده تفاعلاً لغويًّا

[54] من إضافة الباحثة لإتمام المعنى في السّياق.
[55] دروس في اللّسانيّات التّعليميّة، أمقران يوسف، ص45-46.

متكامل العناصر، ويحدثُ التّفاعلُ اللّغويLinguistic interaction حال وجودِ متكلمٍSpeaker ومستمع listener وموقف لغوي Linguist position، وباجتماعها كلها يكونُ لدينا حدثٌ كلاميّ، قد يختلف لاختلاف عناصره المكونة منها.[56]

بالإضافة إلى ما سبق فإنّ اللّسانيّات الاجتماعية تهتم بالتّغيرات الحادثة في العبارات اللّغوية على مستوى المجتمعات، وتشترك مع اللّسانيّات التّعلميّة في عدة تساؤلات، منها ما طبيعة اللّغة التي ينبغي أن تتبناها المنظومة التربوية والتّعليميّة في مواد التّعليم؟ ما تأثيرات الوضع اللّغوي في المجتمع على التّعليم؟ وكما أنّ قضيةِ التّعليم من أبرز القضايا المجتمعية، التي ترتبط بالسّياسيّة اللّغويّة والتّخطيط اللّغوي، و الأمن اللّغوي، وجميعها ترتبط بالتّوجه الجغرافي السّياسي التّعليمي، فإنّه من الضرورة أن تعالج وفق نظامٍ متكاملٍ يشملها جميعًا.

1.7 القضايا المعالجة في إطار اللّسانيّات التّعليميّة

عند الحديثِ عن اللّسانيّات التّعليميّة والقضايا المعالجة فيه، فإنّ النّاظر في تسمية المصطلح، يعلم من الوهلة الأولى وجود أمرين أساسيين يتمثلان في الرسم الآتي:

شكل (4): مكونات اللّسانيّات التّعليميّة

فاللّسانيّات تهتم باللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، والتّعليم هو العمليّة التي يتم من خلالها اكتساب معرفةٍ أو مهارةٍ أو قيمة، أمّا اللّسانيّات التّعليميّة فإنّها تهتم بعملية تعليم اللّغة. واللّغة تتعلق بجانبين عند الإنسان، جانب طبيعيّ فطريّ أودعه الله في الإنسان،ألا وهو اكتسابُ اللّغة، وجانب آخر مصطنع بُنيَ عليه ألّا وهو تعلّم اللّغة، وعليه أورد مفهوم اكتساب اللّغة ونظرياتها، يليها تعلّم اللّغة والنّظريات التي اهتمت بها، ثمّ اذكر الفرق بينهما.

[56] ينظر: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم اللّغة، عبده الرّاجحي، ص22-24.

1.7.1 اكتساب اللّغة [57]

تعد عملية اكتساب اللّغة[58] كما يقول"كراشن[59]Stephen Krishan (-1941)""عملية فطريةً طبيعية يكتسبُ بموجبها الطّفل النّسق اللّغوي *Language System*[60] دون حاجةٍ إلى تعليم، كما يحدث في اكتساب اللّغة الأم" [61]فالاكتساب يحدثُ دون بذلِ مجهودٍ فكريّ أو ذهنيّ، ويكون ناتجُ ذلك نسقًا لغويًا متكاملاً، فتصبحُ لدى الطّفل القدرةُ التّامة على الحديثِ بلغتهِ الأم، والتّواصل بها دون الحاجة إلى التّفكير في صوابِ ما يقوله من خطئه، كما أنّها عمليةٌ غير مخططٍ لها تحدثُ بطريقةٍ غيرِ واعيةٍ وغير منظمة، فلا ندري هل اكتسب الطفل الألفاظ المتعلقة بحقل الفاكهة أولاً؟ أم الألفاظ المتعلقة بحقلِ الألعاب؟ أم أنّه اكتسبهما معًا بصورةٍ متوازيةٍ،" فالطّفل يتعرضُ [للغة][62] تعرّضًا غيرَ منظم، ومهما حاول الكبار "تبسيط" اللّغة أمام الطّفل... لايمكن أن يكون وفق تخطيط، ولا يوجدُ أبوانِ يقرّران أن يقدما لطفلهما طريقة الاستفهام في أسبوع، والنّفي في أسبوعٍ آخر،...[والتنظيمُ] داخلي عند الطّفل ذاته". [63].ويظهر ذلك الطريقة الطبيعية التي يتم من خلالها اكتساب اللّغة. كما عُرّفت عملية الاكتسابِ بأنّها"استبطانُ الطّفل لقواعد لغته الأم في المرحلة الأولى من عمره بفضلِ ملكتهِ اللّغويّة الفطريّة واحتكاكه بجماعته اللّغويّة"،[64] فالاستبطان هو عمليةُ تخزينٍ للغّة في الدّماغ، باستخدام الملكة اللّغويّة[65] التي تشملُ عدَة ملكاتٍ تسهمُ بمجملها في اكتساب اللّغة. إضافَةً إلى أنَّ اكتساب الطّفل يكون في مدة زمنية محدودة، تتمثل في السنوات الأربع الأولى من عمره، ويشترك هذا المفهوم للاكتساب مع مفهوم"كراشن" في المسألة المرتبطة بالبيئة اللّغويّة، التي يحتكُّ بها الطّفل، فيكتسبُ من خلالها اللّغة. وتجدرُ الإشارةُ إلى أنَّ عملية الاكتسابِ تتم في

---

[57] اللّغة language :"نظام العلامات الصوتية التي تمكن الإنسان من التّعبيرعن أفكاره، ومن التّواصل مع بني جنسه" المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص94. يترجم مصطلح اكتساب اللّغة: *Acquisition of language*.

[58] ليس من المهم الحديث عن الاكتساب غير اللّفظي عند الطّفل، فالذي يتوافق مع البحث الحالي الاكتساب اللّغوي، ومراحل اكتساب اللّغة، التي سيأتي الحديث عنها في هذا المبحث " اكتساب النظام اللّساني عند الطفل".

[59] ستيفن كراشن: أستاذ فخري في جامعة جنوب كالفورنيا، من أهم مَن اهتّم باكتساب اللّغة وتعلمها، وكانت له عدة مؤلفات في ذلك، ومن ذلك Second Language Acquisition and Second Language Learning، اكتساب وتعلم اللّغة الثانية (1981)، Principles and Practice in Second Language Acquisition، المبادئ والممارسات في تعليم اللّغة الثانية (1982)، :The natural approach Language acquisition in the classroom المقاربة الطبيعية في اكتساب اللّغة داخل الفصول الدّراسية (1983)، وغيرها من المؤلفات التي اهتّمت بمقاربات تعليم اللّغات.

[60] النظام أو النّسق:"مجموعة من الألفاظ المتعالقة داخل اللّغة وفق قواعد وقوانين محددة "المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص155.

[61] اللّسانيّات التّطبيقية وقضايا تعليم اللّغات، حسن مالك، ص 75.

[62] من إضافة الباحثة لتتمة المعنى في السّياق المذكور.

[63] علم اللّغة التّطبيقي وتعليم اللّغة، عبده الرّاجحي، ص20.

[64] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص94.

[65] سيأتي الحديثُ تفصيلاً عن الملكة اللّغوية في الفصل الثاني، لذلك لم أورد ما يتعلقُ بها في هذا الفصل، فهي مجرد إشارةٍ سريعةٍ لإيراد التعريف.

فترةٍ وجيزةٍ،"ويتشابهُ الأطفالُ في كلّ اللّغات في طريقةِ اكتسابهم للغة"،[66] ويؤكد ذلك أنّ الجهاز الدّماغي عند جميع البشر جهازٌ واحدٌ يعملُ بآليةٍ واحدة.

ومن المفيد الإشارة إلى تفريق منظمة ألسكو بين اكتساب اللّغة الطبيعي والصّناعي،[67] فتُعرِّف الاكتساب الطبيعي *Natural Acquisition* على حدّ قولها:" الاكتساب اللّغويّ هو الإجراء الذي يمتلك بفضله الإنسان القدرة على التّواصل بلغة مّا، سواء باعتباره باثّا أو متقبّلا أو الاثنين معا". [68] كما يتبين اهتمام الاكتساب اللّغوي وكيفية قيامه فجاء في ذلك" يهتمّ الاكتساب اللّغويّ بطبيعة الكفاية التّواصليّة[69] التّي تحصل تدريجيّا عند الطّفل ومقوّمات اكتسابها وظروفها، ومدّتها، ومُعوّقاتها"[70] ولكن عن أيّ لغةٍ نتحدث؟ وهذا الاكتسابُ وما يجري فيه يكون لأيّ أنواع اللّغات؟ هل نحنُ في إطارِ الحديث عن لغةٍ عربيةٍ أو إنجليزيةٍ أو فرنسية؟

1.7.2 اللّغة الأم [71]

تمثلُ اللّغة الأم اللّغة الأولى التي"يكتسبها المتكلم بفطرته وباحتكاكه المباشر بمحيطه اللّغوي"،[72] يشير هذا المفهوم إلى عدّة أمور وهي: أنّ اللّغة الأم هي اللّغة الأولى، وهذا الأمر ينبهنا إلى أنّ اللّغة الأولى هي اللّهجات المكتسبة، وهو الأمر المخالف للمفهوم المتداول الذي يَنُص على أنّ اللّغة الأم هي اللّغة الرّسمية المتحدثُ بها، فعلى سبيل المثال فإنّ المتداول في معظم الدّول العربيّة وهو أنَّ اللّغة الأم هي اللّغة العربية، في حين أنّ الأصل في اللّغات المتحدث بها هي اللّهجة المحليّة، وقد يكون في البلدِ العربيّ الواحِد عدّة لهجات كلٌّ بحسب طريقة حديثه.

---

[66] علم اللّغة التّطبيقي وتعليم اللّغات، عبده الرّاجحي، ص20.

[67] الاكتساب الصّناعي للغة يعني بتعريف ألسكو:"يشير الاكتساب الاصطناعيّ إلى تعلّم لغة مّا بالتّلقين والتّمارين وليس بالإدماج في محيط اللّغة المعنيّة. لذلك غالبا ما يحدث خلط في الأذهان بين اكتساب لغة أجنبيّة بالتعلّم واكتساب لغة ثانية بالطّريقة نفسها"موقع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألسكو)http://www.alecso.org/bayanat/linguistic_acquisition.htm، دخول الموقع: 2017/2/11.

[68] موقع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألسكو)، علم الاكتساب اللّغوي، http://www.alecso.org/bayanat/linguistic_acquisition.htm، دخول الموقع: 2017/2/11.

[69] القدرة التّواصلية Communicative Competence :"هي ملكة ذهنية مسؤولة عن إنتاج اللّغة وفهمها واستعمالها للأهداف التّواصلية" المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص36. ويعرف ديل هايمز الكفاية التّواصلية بأنّها:" قدرة الفرد على استعمال اللّغة في سياق تواصلي معين". دروس معدّة لطلبة السّنة الثالثة، فهيمة حزّام، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة سطيف (2)، الجزائر، http://cte.univ-setif.dz/coursenligne/conpetencecommunicative/co/ch%201%20grain.html 2017/2/11.

[70] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص36.

[71] يوجد مصطلحان بالإنجليزية هناك من يستخدم First Language- وهناك من يستخدم Mother - tongue، وكلاهما يشيران إلى اللّغة الأم، غير أنّ First Language تستخدم عند القول باللّغة الأولى، و Mother- tongue تستخدم في أدبيات اللّسانيّات التّطبيقية، وهذا ما أشار إليه حسن مالك في اللّسانيّات التّطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللّغات، ص76.

[72] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص108. أكتفي بهذا التّعريف ومناقشته لكونه جامعًا مانعًا دقيقًا يفي بالغرض.

المسألة الثانية التي تؤكد ذلك أنّه برجوعنا إلى المفهوم السّابق يتبين أنّ اللّغة الأم لغةٌ مكتسبة، أي أنّها غير متعلّمة، وما يؤخذ اكتسابًا هيَ اللّهجة وليست اللّغة العربيّة، في حين أنّ المسألة الثّالثة تنضوي على أنّ اللّغة الأم لغةٌ مكتسبةٌ تتم بالاحتكاك المباشر بالمحيط اللّغويّ المتوفرِ في إطار الأسرة، فيأخذُ الطّفل اللّغةَ كما هيَ متوفرةٌ بطريقة نطق والديه أولاً ثمّ بقية المحيط اللّغوي الذي يتفاعلُ معه.

نستنتجُ مما سبق أنّ اكتسابَ اللّغة الأم عمليةٌ فطريةٌ هَيأ الله الإنسان لها بجهاز النّطق، ووجود الملكة اللّغويّة، وبتوفر المحيط اللّغوي المناسب، فيتكونُ لدى الطّفل نسقٌ لغويٌ متكاملٌ من لغته الأم، ويستعملها بصورةٍ تلقائيةٍ دونَ النّظر إلى صوابه في ألفاظه.

1.7.3 اكتساب اللغة الأم[73]

منْ مميزاتِ الإنسان أن أودع الله فيه فطرةَ القدرةِ الكامنةِ على النّطق، وجعل لذلك مواضعَ في أصلِ تكوينه الخلقي، ففي مركز التّحكم[74]وهوالدّماغ توجد منطقتان تُعرفان بمراكز النّطق والكلام،"بيير بول بروكا" Pierre Paul Broca (1824-1880)[75] وقد سميت المنطقة المعنية بإنتاج اللّغة باسم بروكا تَيَمُنًا باسم مكتشفها، ولحقه الطبيب الألماني "كارل فيرنيك" Carl Wernicke (1848-1905) في اكتشاف منطقة أخرى،فالدّماغُ مهيَّأ إذن لأن يقوم بإصدار الأوامر والإشارات لصاحبه من أجل البدء بعملية الكلام، نطق الحروف، فالكلمات ثمّ الجمل، بصورةٍ تسلسليّة متوافقة مع قدرات الطّفل.

اهتم العلماء بعملية اكتساب اللّغة، وآلية حدوثها، فاهتم بها القدماء[76] قبل المحدثين، وحاولوا معرفة الطريقة التي يعمل بها الدّماغ ويساعد صاحبه على اكتسابها، كما اهتمَ علماء النّفس، وكذلك اللّغويون في ضوء المناهج اللّسانيّة الحديثة، كنظرية"تشومسكي"[77]، ونظرية"سيمون دِك" في اللّسانيّات الوظيفيّة.

وعند العودة إلى مفهوم المصطلح الذي نتحدثُ عنه، نلحظ وجود مصطلحين مرتبطين ببعضهما البعض لتكون اللّغة مع كلِ واحدٍ منهما ليكتمل به، أولهما اكتسابُ اللّغة، ثانيهما اللّغة الأم، فما المقصودُ باكتسابِ اللّغة؟[78]

---

[73] اكتساب اللّغة الأم: *First Language Acquisition*.

[74] أضفتُ مبحثًا توضيحيًا حول المنشأ العصبي للغة وعلاقته بالتّعلم، لم أجد له موضعًا في مباحث الرسالة، فتركته في الملحقات للاستزادة والإفادة.

[75] التّفصيل في ملحق" المنشأ العصبي للغة علاقته بالتّعلم"- الملحق (2).

[76] لن أتطرق إلى ما جاء به القدماء ونظرتهم إلى اكتساب اللّغة؛ نظرًا لوجود هذا العنوان في الفصل الثاني، الذي سيتناول قضية الملكة اللّغوية عند الطّفل، ستأتي إشارات عامة سريعة وموجزة إلى نظرة القدماء للملكة اللّغوية، ولن يتم التفصيل فيها، وينبع ذلك من منهج البحث الذي تناول قضية اكتساب اللّغة والملكة اللّغوية في ضوء اللّسانيّات الحديثة.

[77] "أفرام نعوم تشومسكي" *Avram Noam Chomsky* لساني وفيلسوف أمريكي، ولد سنة 1928، يعد تشومسكي رائد الاتجاه التوليدي، وقد أحدث خلال صدور كتابه البنية التركيبية*Syntactic Structure* ، سنة1956، نقلة نوعية في الدّراسات اللّغوية، فبعد أن كان الاهتمام منصبًا على دراسة بنية اللّغة، أصبح الاهتمام متمثلاً في دراسة الجهاز الذي يدرس اللّغة (الملكة اللّغوية)، ومحاولة تفسيرها وفهم مكوناتها.

[78] وضحت معنى اكتساب اللّغة في المطلب السابق.

1.8 نظرياتُ اكتسابِ اللّغة[79]

استأثر موضوع اكتساب اللّغة اهتمام عددٍ كبيرٍ من العلماء على اختلاف توجهاتهم ومشاربهم،كيف لا يكون ذلك و عمليّة الاكتساب اللّغوي من أبرز العمليات التي يمرُّ بها الجنس البشريُّ أجمع. وقد دارت عدة أسئلة هامة حول عمليّة الاكتساب التي وُصِفَت بكونها عمليّة شديدة التّعقيد، ومن أبرز تلك التّساؤلات: كيف يكتسب الطّفل اللّغة؟ وفي أي الأوقات يبدأ اكتساب اللّغة؟ وهل تتأثر اللغّة بعوامل غير لغوية تسهم في اكتسابها؟ ما الآليات غير اللّغويّة التي تُساند عملية الاكتساب اللّغوي؟ ما دور الأسرة والمجتمع في عملية الاكتساب؟

وإزاء وجود هذه الإشكاليّات والتساؤلات، ظهر عدد من النّظريات – التي تعكس توجهات أصحابها، فاختلفت زاوية النّظر إلى تلك العملية، ودورنا هنا أن نورد النّظريات الكُبرى الثلاث التي تمثلُ الإطار العام لتفسير اكتسابِ اللّغة.

1.8.1 نظرية التّعلم[80]

تعتمدُ نظرية التّعلم في مرجعياتها على المنحى السّلوكي *Behavioral Approach*، وهي من أشهر المدارس في علم النّفس. ظهرت السّلوكية *Behaviorism* مع بداية القرن التّاسع عشر، على يد العالم"بافلوف" Pavlov (1849—1936)، الذي تنهضُ نظريته على قانون المثير والاستجابة *Law of Stimulus & Response*، وقد قام بإجراء تجاربه على الكلب، فحدّد أنّ لكلِّ سلوكٍ استجابةً نابعةً من مثير خارجي، وعرفت نظريته بالنّظرية الارتباطية، وقد نتجَ عن هذه النّظرية مصطلح تعميم دلالات المعاني *Semantic Generalization"* وهو المفهوم الذي يبحثُ في أمور مثل كيفية تطور تعلّم اللّغة، وكيفيّة حدوث التّعميم اللّغوي،...مما يشير إلى أنّ الارتباطات اللّغويّة تنتقل من شخص إلى آخر"،[81]وهنا يظهر أنّ عملية التّعلم مرتبطةٌ لديهم بوجود مثيرٍ خارجي، فلولا وجود المثير الخارجي لما تمكن من اكتساب اللّغة من المحيط حوله.[82] وأضافَ من بعده"إدوارد ثورندايك" Edward L. Thorndike (1874-1949) قانون الأثر *Low of Effect*.

- **الطّريقةُ الأولى:**

يذكر في هذه الطّريقة أنّه حينما يستمعُ الطّفل للأصوات والكلمات من المحيطين حوله، فإنّه يعيدها ويحاكي الأصوات التي سمعها، وتكون نتيجة ذلك استجابةً نابعةً من الآخرين له بنوع من التّعزيز الذي يجعله يستمر في إعادة النّطق من جديد.

---

[79] نظريات اكتساب اللّغة: *Theories of language Acquisition*.

[80] نظرية التّعلم:*Learning Theory*

[81] نظريات التّعلم- دراسة مقارنة، علي حسين حجاج، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ج1، ع: 70، 1983، د. ط، ص 68.

[82] للاستزادة والتفصيل حول نظرية بافلوف، يمكن الرجوع إلى كتاب نظريات التّعلم، علي حسين حجاج، ج1، ص36-119.

- **الطّريقة الثّانية:**

تبين هذه الطريقة علاقة الأصوات التي يصدرها الطّفل وتفسيرُ من حوله للأصوات الصادرة منه، حيث يطلبُ الطّفل أمر ما، أي وجود ارتباطٍ بين اللّفظ المنطوق ومعناه لدى الآخرين.

- **الطّريقة الثّالثة:**

تكمن هذه الطريقة بوجود استجابةٍ كاملةٍ حين يتمكن الطّفل من أخذ الشّيء الذي يشير إليه.[83]

أمّا "جون واطسون" John Watson (1878- 1958) الذي يعد المؤسس الحقيقي للسّلوكية، فقد اعتمدَ على أمورٍ عدّة في تأسيسه للنّظرية السّلوكية، إذ مهد لمن بعده من الباحثين الأساس الذي تسير عليه المدرسة السّلوكية، و هي تبنى على"حصر مبحث علم النّفس التّجريبي[84] في دراسة السّلوك الملاحظ دونَ غيره،... والتّركيز على الملاحظة المباشرة للسلوك الظاهر؛ مع إقصاء الآراء الأخرى من ميدانِ التّجربة مثل: الآراء العقلية...والنّظريات المعرفية"[85]عندما قامَ"واطسون"، بإقصاءِ الآراء العقليّة والنّظريات المعرفية عن المنهج السّلوكي، وجد فيه تحديد للمنحى الذي أراد دراسته، كذلك فإنَّ عملية الإقصاء هذه تركت لأصحاب الاتجاهات الأخرى فرصةً جوهريةً لنقد المدرسة السّلوكية، وإضافةِ وجهاتِ نظرٍ مغايرةٍ عمّا سبقها. فالنّظرية السّلوكية هي"نظريةٌ نفسانيّة، تفسر الظواهر اللّغويّة بوصفها أجوبة لحوافز خارجية"،[86]وقد جمع"واطسون" في دراسته حول التّعلم اللّغوي بين علم النّفس وعلم اللّغة.

وقد قامت النّظرية السّلوكية على عدة مبادئ منها: كون الإنسان يشبه الآلة المعقدة، حصر دراستها على دراسة السّلوك الخارجي لنظرتهم للإنسان بأنّه علبة سوداء لا يمكن دراسة سلوكه الدّاخلي، وبهذا التّصور رفضت ملاحظة ما يجري من خبرات حسية أو عقلية أو انفعالية باستخدام منهج التّامل الباطني (الاستبطان)*Introspection* ، والأهم والأبرز إنكارها لامتلاك الإنسان أية قدراتٍ أو استعداداتٍ فطرية.[87]

خلاصةُ القول إنّ نظرية التّعلم تستندُ في أصولها على المنحى السلوكي، وتعد الأداء اللّغوي سلوكًا كغيره من السلوكيّات التي يقوم بها الطّفل، وبناءً على ذلك كان تفسيرها للاكتساب اللّغوي ضمن التّفسير العام للسّلوك، ويمكن اختصار هذه النّظرية في الأسطر القليلة الآتية: يبدأ الطّفل بإصدار أصواتٍ يعبرُ بها عن نفسه، وهذه الأصوات تمثل بدايةَ اكتساب حصيلته اللّغويّة بين طياتِ نظامه اللّساني، تلكَ الأصواتُ

---

[83] ينظر: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية- حقل تعليمية اللّغات، أحمد حساني، ص92.

[84] علم النّفس التّجريبي *Experimental psychology* "هوعلم يقوم بإجراء أبحاث تجريبية على عينات من المتكلمين لاختبار مدى صدق الفرضيات المتعلة باكتساب اللّغة وإنتاجها وفهمها واستعمالها في مقامات تواصلية مختلفة". المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص61.

[85] دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية- حقل تعليمية اللّغات، أحمد حساني، ص90-91.

[86] المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،، ص25.

[87] ينظر: اللّسانيّات التّطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، حسن مالك، ص9-10.

هيَ استجابةٌ للطفل، وعندما يسمعُ الآباء تلك الأصوات يقومون بتعزيزها بتكرارها مرةً تلو الأخرى، يكون ذلك في المرحلة الأولى من عملية الاكتسابِ اللّغوي، وما يلبث الطّفل أن يلتقط الكلمات التي يسمعها، ويستمر الآباء بعملية التعزيز فيكسب الطّفل الجمل والتّراكيب بالآلية ذاتها.[88]

توجه بعض علماء النّفس في المنحى السّلوكي إلى تطبيق قوانين ومبادئ النّظرية السّلوكيّة على اكتساب اللّغة وكذلك تعلّمها وتعليمها، فاللّغة باعتقادهم سلوك كغيرها من السّلوكيات، وينطبقُ عليها ما ينطبق على السّلوكيات الأخرى، فَدَرَسَتْ السّلوكية اللّغة ضمن قوانين المثير، والاستجابة، والتّعزيز، ويرى أصحاب هذا المنحى أنّ عقل الإنسان ما هو إلا صفحةٌ بيضاء تسيطر عليه البيئة المحيطة به، وهي المصدر الأساسي والوحيد الذي يعتمد عليه الطّفل لاكتساب اللّغة، والأمر ذاته ينطبق على عملية تعلمها، دون وجود أدنى علاقة للاستعداد الفطري أو القدرة أو رغبة الطّفل في التّواصل والتّحدث، لإشباع احتياجاته.

1.8.2 النّظرية الفطرية[89]

النّظرية الفطرية أو النّظرية اللّغويّة *Linguistic Theory* أو النّظرية البيولوجيّة *Biological Theory*، أوالنّظرية التّوليديّة[90] *Generative Theory* جميعها تسمياتٌ مختلفةٌ ترجعُ إلى نظرية"تشومسكي" وتعتمد نظريته على النّزعة العقلية، التي تستمدُ أصولها النّظرية[91] من فلسفة"رينيه دِكارت (1650 -1596) Rena Descartes، [92] لقد اعترضت النّظرية الفطرية على ما جاء به السّلوكيون، فالإنسانُ مهيأٌ للكلامِ فطريًا، ويوجد لديه جهازٌ يمكنه من إنتاج اللّغة، فكيفَ يمكن جعل الكلام ردة فعل مبنية على استجابة من مثيرٍ خارجيّ وحسب، هل من المنطق بمكان ألا لا يتحدث الإنسانَ إلا نتيجة دوافع خارجيةٍ تدفعه للحديث، ألّا توجد أسبابٌ داخليّة ودوافعُ ينطلقُ منها بالحديث؟

كما أنّ هذه النّظرية ثارت على البنيوية *Structuralism* التي نظرت إلى نصوص اللّغة الخارجية، وفسرتها لذاتها وفي ذاتها، كما أنّها اتخذت المنهج السّلوكي في دراستها للغة غير آبهةٍ بما يملكه الإنسان من قدراتٍ أودعها الله فيه، ولذلك كانت نظرية"تشومسكي" ثورةً علميّة غيرّت الآفاق وطريقة النّظر إلى

---

[88] الحديث عن نظرية التّعلم حديث أعرض فيه لأبرز المحطات التي جاءت فيها، ولست هنا بصدد مناقشتها والتعليق عليها فقد أميتت بحثًا ودراسةً ونقدًا، والأولى التّركيز على ما يهمُ البحث في النّظريات اللّسانيّات الحديثة. ومن ذلك وجود نظريات التّعلم في معظم الكب التي تتحدث عن التّعلم والتعليم، ومثاله: نظريات التّعلم والتّعليم، يوسف قطامي، دار الفكر ناشرون، 2005، ط1. (لم ترد بقية المعلومات)، التّعلم نظريات وتطبيقات، أنور الشرقاوي، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012، (لم ترد بقية البيانات)، وغيرها الكثير من الكتب والدراسات لم تخلُ من ذكر نظريات التّعلم.

[89] النّظرية الفطرية: *Nativistic Theory*

[90] سيفصل في الحديث عن الملكة اللّغوية واكتساب اللّغة من زاوية نظر النظرية التوليدية التحويلية، في الفصل الثاني، لذلك لن أورد التفاصيل كاملة في هذا المقام.

[91] تجدر الإشارة إلى أنّ الأصول الأولى التي استمدت منها النّظرية الفطرية أصولها تعود إلى أفلاطون ثمّ ديكارت ونحو بورال، وللاستزادة حول هذه المسألة يمكن الاطلاع على كتاب: اللّسانيّات التّوليدية من النّموذج المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، مصطفى غلفان، ص5-12.

[92] اللّسانيّات التّوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، مصطفى غلفان، عالم الكتب الحديثة، إربد- الأردن، ط1، 2010، ص5.

اكتساب اللّغة والملكة اللّغويّة*Linguistics Faculty*[93] التي تمكن الطّفل من الاكتساب، ونظرَ"تشومسكي" إلى الملكة اللّغويّة على أنّها قدرة نحوية*Competence Grammar*، وهي"نسقُ القواعد المستنبطة عند المتكلمين والذي يشمل معرفتهم اللّغويّة".[94] وبذلك حاولت هذه النّظرية البحث في تفسيراتٍ أعمق لاكتساب اللّغة، وأصبح مجال"الدّراسة اللّسانية هو اللّغة الدّاخلية، أي المعرفة اللّغويّة الممثل لها في ذهن المتكلم والموجودة ماديًا في دماغه".[95] ويذهب"تشومسكي" في نظريته إلى وجودٍ نحوٍ عام أو كليّ *Universal Grammar*[96] أو قدرة كلية *Universal Competence* ونحوٍ خاص أو قدرةٍ خاصة، فيذكر"تشومسكي" أنّ لجميع اللّغات أصولاً واحدةً، ثمّ تأتي التّجربة والبيئة اللّغويّة التي ينمو فيها الطّفل، ويكتسب منها قواعد لغته التي يتحدثُ بها، وبذلك تتنوع القدارت" قدرة كلية مكونة من القواعد الفطرية التي تحكم اللّغات عامة، وقدرة خاصة مشّكلَةٌ من القواعد الخاصة بلغةٍ ما"،[97]وينطبق الأمر ذاته على متحدثي جميع اللّغات.

وخلاصة هذه النّظرية أنّ الطّفل يولد ولديه استعدادٌ فطري لاكتسابِ اللّغة؛ إذ يمتلك في ذهنه القواعد الكلية التي تؤهله لإنتاج اللّغة، وهذه القواعد تتشكل حسب بيئته اللّغويّة،" فهي تمثل الكفاية الأولية التي تساعده على تحليل هذه التّراكيب التي يسمعها، ثمّ إعادة صياغة النّظام القواعدي للغته الأم"، [98] فإذا ما اكتسبَ الطّفل قواعد لغته الأم أصبح قادرًا على التّعامل مع التّراكيب اللّغويّة الأخرى حتى لو لم تكن مألوفةً لديه.

1.8.3 النّظرية المعرفية[99]

شهدت السّاحة العلمية تطورًا في طبيعة النّظريات التي فسّرت الاكتساب اللّغوي، فمع بداية القرن العشرين، ظهرت مجموعة من النّظريات التي قصر اهتمامها على الإدراك، والجوانب الاجتماعية في اكتساب اللّغة وتعلمّها، وتعد النّظرية المعرفية [100]إحدى النّظريات التي اهتمت بعملية الاكتساب اللّغوي، ومن النّظريات المعرفية نظرية"جان بياجيه" *Jean Piaget* (1896-1980)، وقد عارضَ"بياجيه" النّظرية

---

[93] يستخدم مصطلح الملكة اللغوية أو القدرة اللغوية للدلالة على مفهوم واحد، سأعتمد في هذا البحث استخدام مصطلح الملكة اللّغوية، ليتوحد المصطلح المستخدم في البحث.

[94] المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص37.

[95] اللّسانيّات التّوليديّة من التفسير إلى ماوراء التّفسير، نعوم تشومسكي، ترجمة محمد الرّحالي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت- لبنان، ط1، 2012، ص10.

[96] النّحو الكلي:" نحو يفترض أنّه وارد بالنّسبة لكل اللّغات الطبيعية، أوهي قواعد عامة تنطبق على جميع اللّغات" المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص163.

[97] المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص37.

[98] دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية- حقل تعليمية اللّغات، أحمد حساني، ص95.

[99] النّظرية المعرفية: *Cognitive Theory*.

[100] من النّظريات المعرفية الأخرى نظرية الجشطلت Gestalt Theory، وأقتصر على إيراد نظرية "بياجيه" المعرفية؛ لكون نظرية الجشطلت لم يكن اهتمامها الأساسيّ البحث في اكتساب اللّغة وتعلمها؛ إذ إنّها تركز على العمليات المعرفية كعملية الإدراك وتقوم على التّفكير وحل المشكلات. يمكن الاستزادة بالاطلاع على كتاب نظريات التّعلم: دراسة مقارنة، ترجمة: علي حسين حجاج، ص199-275.

السّلوكية والنّظرية الفطرية، إذ يرى"بياجيه" أنّ للغة وظيفةً إبداعيةً ليست مبنية على نماذج موروثةٍ كماجاء بذلك"تشومسكي"، وأنّها لا تقوم على التّقليد والمحاكاة *Simulation*،[101] ووجود محفزاتٍ تؤدي إلى استجاباتٍ استنادًا إلى رأي السّلوكية.

تقوم النّظرية المعرفية على البناء المعرفي لدى الطّفل، والقول بالبناء يعني البدء من اللاوجود، يبدأ البناء المعرفي عند الطّفل بإدراكه المحسوسات أولاً؛ فيفهم الحياة باستخدام حواسه، وخاصةً حاستي البصر واللّمس، فما يغيب عن بصره تغيب المعالجة الذّهنية له، فدماغه مازال في مرحلة الاكتساب، إذ لا يستطيعُ أنْ يدركَ شيئًا ويعالجه ذهنيًا قبل أن يصبح له خبرة وتجربة، فعلى سبيل المثال" قيامُ الطّفل بمص أصابعه،"خطة معرفية، ووحدة من وحداتِ المعرفة، يطورها الطّفل بهدف التّقدم في تطور معرفته وخبراته، تندمج فيما بعد مع غيرها من وحدات المعرفة".[102]ويعني ذلك أنّ كل تجربةٍ يمر بها الطّفل، تكون له وحدة معرفية، وبمروره بتجربة أخرى تتكون وحدةٌ أخرى.

فالنّمو المعرفي كما يرى"بياجيه" "تتحدد...في نمو العمليات التي يمكن بواسطتها تنظيم الإحساسات المستقبلة عن طريق الحواس ثمّ الاستجابةِ لها، وتتحدد هذه العمليات بوجود أبنية عقلية *Mental Structures* في سياق المعاني الثّقافية والاجتماعية التي يعيشُ ضمنها الطّفل، ويكون جاهزًا لعملية النّمو المعرفي منذ لحظة الميلاد، وبعد تقدمه في النّمو يتطور لديه الاهتمام التّلقائي لمظاهر الأحداث التي ترتبط به أو تدور من حوله".[103]وبناءً على التّقدم والتّطور المعرفي، يحدثُ تطورٌ لغويّ يسهم فيه التّطور المعرفي.

ولعلّ فيما جاء به"بياجيه" في رؤيته المعرفية ردًا منطقيًا على النّظريات السّلوكيّة، فيبين أنّ المعرفة التي يكتسبها الطّفل من بيئته ليستْ هي" الخبرة المنقولة من البيئة دون جهد الطّفل والجاهزة في ذهنه، وتظهر حينما ينضجُ الطّفل، بل هي ما جرى بناؤه لدى الطّفل عن طريق التّفاعل بين بناه المعرفية وبيئته"، [104] فالخبرة التي يكتسبها ليست ناتجةً فقط عن استجابته للعالم الخارجي، غير أنَّ عملية التّطور الذّهني والتّنظيم المعرفي للطفل، تفرض وجود ارتباطٍ بين بعض المهمات الخارجية وحالة الطّفل الفكرية؛ إذ يمرُ الطّفل بعددٍ من المستويات حتى يصل إلى حالة ذهنية متوازنةٍ.

---

[101] المحاكاة:"استعمال المتكلم أسلوبًا لغويًا أو تواصليًا على غرار نموذجٍ آخر يحاكيه"، المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص146.

[102] نمو الطّفل المعرفي واللّغوي، يوسف قطامي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط2، 2012، ص187.

[103] المرجع السابق: ص187-188.

[104] نمو الطّفل المعرفي واللّغوي، يوسف قطامي، ص42.

تنقسم مستويات اكتساب المعرفة *Knowledge Acquisition* [105]حسب"بياجيه" إلى ثلاثة مستويات، أولها حدوث خلل أو صراعٍ معرفيّ أثناء تطوره الذهنيّ نتيجة المؤثراتِ الخارجية، أمّا المستوى الثاني فيتمثل في تعويض الطّفل ببعض العمليات التي يحاول من خلالها إعادة التّوازن إلى ذهنه وحل الصّراع المعرفيّ الحادث، أمّا المستوى الثّالث وهو الحالة الذهنية *Mental States*[106]التي يصل فيها إلى الاستقرار والتّوازن المعرفي في نهاية الموقف الذي يمر فيه الطّفل، ويؤدي إلى توفير طريقةٍ جديدة للتفكير. وعملية التّنظيم الفكري كما يرى"بياجيه" عملية تلقائية فالطّفل مدفوعٌ لها دفعًا إذ يعمل الذّهن على تنظيم المعارف، والخبرات، وفق نظامٍ معينٍ يحكمه ذهن الطّفل، يسهل معالجته فيما بعد.[107]

إنّ العمليات التي تحدثُ في الذهن من أجل اكتساب المعرفة، تحدثُ ذاتها خلال اكتسابِ اللّغة؛ فاللّغة معرفةٌ من المعارفِ التي يكتسبها الطّفل، وأبرز ما يميز"بياجيه" في نظريته التّفرقة بين الكفاية اللّغويّة *linguistics Adequacy* والأداء الكلامي*Verbal performance*،"فالكفاية اللّغويّة لا تكتسب إلّا بناءً على تنظيماتٍ داخليّةٍ ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطّفل مع البيئة الخارجية، في حين أنّ الأداء الكلامي...[يكون] في صورةِ ملفوظاتٍ منطوقة قبل أن تقع في حصيلةِ الطّفل اللّغويّة يمكن أن تنشأ عن طريق التّقليد"، [108]وبذلك يظهر لنا طبيعة الفارق بين نظرية"بياجيه" والنّظرياتِ الأخرى.

ترى النَّظريات الثّلاث الكبرى _التي تفسر طريقة اكتساب اللّغة_ من زوايا نظرٍ مختلفة لموضوع اكتساب اللغة، غيرَ أنّ الاختلاف قد يكون سببًا في بناءِ نظريةٍ تكامليّة إنْ اتحدت أفكارها.

1.9 مراحل اكتساب النّظام اللّساني عند الطّفل[109]

إنّ اكتساب الطّفل لحصيلَته اللّغويّة تتمُّ بآليات محددة، يرتبط فيها العاملُ العقليّ بمناطق النّطق والكلام في الجهاز العصبي الدّماغي عند الإنسان، إضافةً إلى محيط لغويّ يكتسب منه حصيلته اللّغويّة.

يمرُ الطّفل خلال مرحلة تكوين نظامه اللّساني، بعددٍ مِن المراحل تستغرقُ كلّ مرحلةٍ مدةً زمنيةً محدةً؛ لكّنها ليست ثابتة، بل تختلف من طفل إلى آخر؛ نتيجة العوامل البيئية والمجتمعية التي تحيطُ به، على الرّغم من ذلك لا بدّ من وجود استعدادٍ فطريّ لدى الطّفل يمكنه من التّكوين اللّساني له، وهذا الاستعداد يعني اكتمالاً في أجهزةِ الطّفل العضوية، ووجودا فعليّا لمناطق النّطق والكلام في الدّماغ وتعمل

---

[105] اكتسابُ المعرفة:" عملية تحصيل أنواع من المعلومات العلمية، والثقافية، والفنية" المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص92.

[106]الحالة الذهنية:"هي الحالة التي يمر بها العقل أثناء عملية اكتسابه اللّغة والمعارف المماثلة" المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص104.

[107]ينظر: نمو الطّفل المعرفي واللّغوي، يوسف قطامي، ص42.

[108] دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية -حقل تعليمية اللّغات-، أحمد حساني، ص96.

[109]يفيدنا التّوسع في الحديث عن اكتساب اللّغة ومراحله، فيما سيأتي في الفصلين الثاني والثالث من الحديث عن نموذج مستعملي اللّغة الطبيعية التي تقوم على آليات اكتساب اللّغة الطبيعية، ومن ثمّ تطبيق ذلك على تعليم اللّغة وهو صلب موضوع البحث.

بصورةٍ صحيحةٍ، ويبدأ الاستعداد اللّغويّ لدى الطّفل"بحركاتٍ بسيطةٍ، يقوم بها الطّفل في الأيامِ الأولى من حياته، كأن يحرّك عينيه تجاه الصوت الذي يسمعه، أو اتجاه الصّورة التي تمر من أمام ناظريه... ثمّ يحرّك رأسه باتجاه الصّوت الصّادر..ولكن هذه الحركات تكون مجرّدة من التّعبير بأي شكلٍ من أشكال التّعبير اللّغوي؛ لأنّ الطّفل يكون عاجزًا عن الكلام بسبب النّمو، وبسبب عدم تكوّن بدايات القاموس اللّغوي عنده".[110] فكل ما يصدره الطّفل يعني تفاعله مع البيئة المحيطة به، فيبدأ الطّفل بإصدار الأصوات تعبيرًا عن ذاته، وعن حاجته، فلا يزال في مرحلة لا يستطيعُ الحديثَ فيها، ونطق كلمات، فمازال لا يملك القدرة على الحديث كالكبار فهو في مرحلة اكتساب وتكوين هذا النّظام اللّساني.

يبدأ الطّفل في اكتساب اللّغة منذ الولادة وحتى السّادسة من العمر، وعملية الاكتساب لا تعني تكوين النّظام اللّغوي بالأخذ فقط ولكن بالإنتاج أيضًا، فصرخة الطّفل الأولى هي إنتاج يعبر فيه الطّفل عن نفسه يدخل في جانب الأصوات، إنّ عملية النّطق والمرور بمراحل النّطق والكلام جميعها لتكوين النّظام اللّسانيّ للطفل، تعني اكتمالاً في أجهزةِ الطّفل العضوية، و كذلك النموُّ العقليّ السليم يؤدي إلى النّمو اللّغوي، إضافةً إلى سلامة مناطق النّطق والكلام في الدّماغ؛ كلُّ ذلك له تأثير في تكوين النّظام اللّسانيّ. تنقسم مراحل النّمو اللّغوي عند الطّفل من الولادة إلى ست سنوات، وتتطور خلالها اللّغة تطورًا ملحوظًا يبدأ بالصّراخ ثمّ المناغاة، إلى أن يصل إلى مرحلة الكلام التي يشبه فيها كلام الكبار البالغين.[111]

- **المرحلة الأولى:** من الولادة وحتى عمر السّنتين

تمثل هذه المرحلةُ مرحلة ماقبل الكلام التي يبدأ من خلالها الطّفل إظهار شخصيته اللّسانيّة، ويصدرُ"أصواتًا متنوعةً تفهمها الأم، ويلاحظ تقليد الرّضيع للأصوات والاستجابة لغويًّا،... بعدها المناغاة التّلقائية وتكون عشوائيةً غير مترابطة،... ونطق الحروف الحلقية (أ) ثم حروف الشّفة(م.ب) ثمّ الجمع بين الحروف الحلقية وحروف الشّفة(ماما، بابا) ثمّ الحروف السّنية (د-ت)،..ثم مرحلة المعاني وبها تلتصق بالحروف والكلمات معانٍ محددة، ومرحلة الكلمة الأولى من الشهر التّاسع وقد تتأخر إلى الخمسة عشر شهرًا عند الطّفل العادي"،[112] السّنة الأولى من العمر تسمّى عادة بسنة الكلمة الواحدة، والسّنة الثانية تعرف بمرحلة الكلمتين، وخاصةً في أواخر السّنة الثانية من عمر الطّفل.

ويمكننا هنا ربط العلاقة بين هذه المرحلة وبين القالب الإدراكي (الفهم) من القوالب اللّغويّة، ومرحلة الفهم تسبقُ عادةً مرحلة النّطق، فحينما يسأل الطّفل عن لعبته، يبدأ بالبحثِ عنها رغم أنّه مازال

---

[110] تنمية الاستعداد اللّغوي عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة، عبدالفتاح أبو معال، دار الشروق، عمان- الأردن، ط1، 2005، ص17.

[111] ذكرت التّقسيم البيولوجي المبني على سنوات العمر والتّطورات المختلفة التي تحدث فيها، وهناك تقسيم آخر ينظر إلى تطور الكلام عند الأطفال بمرحلة ماقبل الكلام، الصراخ، المناغاة، مرحلة الأصوات التّلقائية، التقليد، نمو المفردات، للاستزادة ينظر: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات، أحمد حسّاني، ص90-122، ولغة الطّفل العربي – دراسات في السياسة اللّغوية وعلم اللّغة النّفسي، علي القاسمي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت- لبنان، ط1، 2009، ص39-40.

[112] تطور اللّغة عند الأطفال، نبيل عبد الهادي، حسين الدّراويش، محمد صوالحة، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن- عمّان، ط1، 2007، ص81-82.

غير قادرٍ على التّعبير عن ذلك، وهذا يدّلنا على نُمو القالب الإدراكي بصورة سابقة عن بقية قوالب الملكة اللّغويّة.[113]

- **المرحلة الثانية:** من عمر السّنتين إلى عمر السّت سنوات.

تبدأ مرحلة لغوية جديدة لدى الطّفل، تتجه فيها ملامح اللّغة إلى الوضوح، ودقة التّعبير والفهم، كما يزداد حبُّ الطّفل للكلام، ويتحسن مستوى نطقه، وتختفي تدريجيًا الجمل النّاقصة، التي لم يكن يتمكن فيها من إتمام المعنى الذي يحتاج إلى إيصاله، كما تزداد إمكانية إفصاح الطّفل في هذه المرحلة عن رغباته، وتظهرُ جليةً صفتا التجريد والتعميم، كما أنّه يفرق بين الأمور الحسنة والأمور الرديئة، وتعرف المرحلة العمرية من أربع سنوات إلى ست سنوات بمرحلة الجمل الكاملة، فيكون الطّفل جملاً معقدة، مفهومة، مكتملة الأجزاء، ذات معانٍ دقيقة.[114]

إنّ المرحلة الثانية من مراحل اكتساب النّظام اللّساني عند الطّفل هي المرحلة الأكثر سرعةً من ناحية النّمو اللّغويّ لدى الطّفل، فتنمو لغته، وتحصيله للمفردات والمعاني، وقدرته على التّعبير والفهم، كلُّ ذلك له دورٌ وأثرٌ في قدرة الطّفل في تعبيره عن ذاته، وإقامة العلاقات الاجتماعية.[115]

وإذا أتيت إلى بعض التّفصيل خلال عملية الاكتساب اللّغوي، يمكن الإشارة إلى بعض الأمثلة من علم النّفس، يتمكّن الطّفل في سنواته الأولى من تطبيق القواعد اللّغويّة التي يسمعها وباطراد، إذ إنّ لديه من القدرات الكامنة ما يؤهله لاستخلاص القاعدة المتملثة في الكلام المسموع من حوله، ثمّ يبدأ بالاستخدام، وقد يتبيّن له الخطأ في قاعدة المفردة التي استخدمها في فترة من الفترات المتضمنة لمرحلة اكتساب اللّغة، فيصّوب حينئذٍ تلك المفردات ويضبطها بحسب القاعدة الصحيحة لها، ويرجعُ السّبب في ذلك إلى وجود فتراتٍ زمنيّة معينّة، ومن أمثلة ذلك أنّه :"يستخلص قاعدة التأنيث في العربيّة من نماذِجَ مثل: كبير - كبيرة، طويل - طويلة، فيطبقها على زغير، فيقول: زغيرة، وعلى أحمر فيقول: أحْمَرة، ثم يكتشف خطأ هذا التّطبيق في المثَال الأخير في فترة لاحقة، فيعدل القاعدة التي تنطبق على مجموعة الأسماء والصّفات وتستثنى أخرى".[116] يرجعُ السّبب في ذلك إلى أنَّ الطّفل يمرّ بمجموعة من المراحل أثناء اكتساب اللّغة، ويتمكنُ من معرفة الأصوات أو المفرادت المكتسبة في المرحلة ذاتها، لكنّه في الآن ذاته يمرّ على مسامعه العديد من التّراكيب التي يفهمها فهمًا جيدًا، لكنّه لا يكون قادرًا على تقليدها بصورة مماثلة فيقع في الخطأ (لعلنا نقول ما يحيد عن الصّواب في مفهوم الكبار) إذ إنّ الطّفل لا يكون قد اكتسب بعد هذا التّركيب الذي لم يقلهُ بصورة صائبة،

---

[113] سيتضح هذا المفهوم مع الحديث عن نظرية النّحو الوظيفي عند سيمون دِك، في الفصل الثاني وتفصل في الفصل الثالث.

[114] ينظر: تطور اللّغة عند الأطفال، نبيل عبد الهادي وآخرون، ص83-84.

[115] يتعلقُ ذلك بما يعرف بالذّكاء العاطفي، الذي ينمو مع الطّفل في الخمس سنوات الأولى من حياته، فإذا ما اكتسبَها في تلك المرحلة عاشّ بقية حياته بعلاقات اجتماعية سوية، في حين إذا لم يتسبها فإنّه لن يتمكن من اكتسابها بالعمق ذاته، كما أنّ هذا الجانب يتعلق الطّاقة الاجتماعية في نظرية سيمون دِك، حيث أنّ اللّغة حينما تكتسب يكون ذلك ضمن سياق اجتماعي، فتنمى هذه الطّاقة ضمنيًا.

[116] دراسات في علم اللّغة النّفسي، داوود عبده، جامعة الكويت- مطبوعات الجامعة، ط1، 1984، ص74.

وبعد فترة محددة من الزّمن نجد أنّ الطّفل عاد فاستخدم التّركيب بصورةٍ صحيحةٍ، ويكمن السبب في أنّ الطّفل بدأ بالمرور بمرحلة الاكتساب المتّعلقة بالتّراكيب، فصُوّبت بطريقة تلقائية.

يُظهر العرض السّابق المراحل التي يمر بها الطّفل لتكوين نظامه اللّسانيّ،[117] وتجدرُ الإشارة هُنا إلى وجود فوارق في اكتساب اللّغة عند الأطفال، لوجود عوامل خارجية مؤثرة، وعوامل داخليةٍ أيضًا، ومن العوامل الخارجية التي تؤثر سلبًا في التّطور اللّغوي لدى الطّفل، كطبيعة العلاقة بين الأم والطّفل ومستوى التّرابط بينهما، كذلك المستوى الثّقافي والمعرفي المتدني لدى الأسرة، كمية تعرضه لعوامل ومثيرات اجتماعية كافية أو غير كافية لنموه اللّغوي، علاوةً على عدم الاستقرار الأسري، والاضطرابات الانفعالية والاجتماعية. بالإضافة إلى وجود الفوارق بين الجنسين والاختلاف بين الذكور والإناث. أمّا العوامل الدّاخلية فتشير إلى وجود الأمراض اللّغويّة لدى الطّفل، أو حتى الاضطرابات اللّغويّة.

تذهب المدرسة الإدراكية أو المعرفية *Cognitive* إلى أنّ اكتساب الطّفل للّغة وخاصّة التّراكيب اللّغويّة لا تكون إلا ببناء فرضيات *Hypotheses* إذ يُستمدُ النّموذج اللّغوي الذي يُقلده الطّفل عند سماعه لها، ثمّ يعمل على استخدام هذه النّماذج مخضِعًا إياها للاختبار والتّجربة، ويتعرضُ الطّفل للوقوع في الخطأ في محاولاته للتّقليد، ثمّ ما يلبث أن يبدأ بتصحيح خطئه بصورة تلقائية ومتدرجة، إلى أن تقارب لغتهُ التي ينطقُ بها لغة الكبار.[118]

لقد كانت المدرسة الإدراكية من أكثر المدارس التي جاءت بتحليلاتٍ منطقيّةٍ في محاولة تفسير اللّغة، وشابهت هذه المدرسة في أُطروحاتها ما جاء به"تشومسكي" في اتّجاهه التّوليدي وتفسيره للملكة اللّغويّة، فالنّظرية المعرفية في علم النّفس تنصُّ على أنّ اكتساب الطّفل للغة يكون مبنيًا على أساس تقدير فرضياتٍ محددة، فتكون هذه الفرضيات ماثلة في ذهن الطّفل، ثمّ يبدأ باستعمال ما اكتسبه، فإذا ما أخطأَ مرةً فيما يقوله، يعود الطّفل لوحده فيصححُ هذا الخطأ بناءً على الفرضية التي تمثلت قبل ذلك في ذهنه، وقد يكون سبب وقوعه في الخطأ أنّ الطّفل ما زال في مرحلة الاكتساب أي لم تكتمل اللّغة عنده حتى نحكم عليه بأنّه مخطئ، وإنّما من الممكن القول إنّه تحدث بأحاديثَ مخالفة في نُطقها للفرضيات التي في ذهنه. ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أنّ عدم تمكن الطّفل من الحديث بصورةٍ تامة الصّحة في بعض المواقف، قد يعود إلى عدم اكتساب الطّفل لبعض التّراكيب.

---

[117] يمكن الاستزادة حول مظاهر تطور النّمو اللغوي لدى الطّفل من الولادة وحتى الست سنوات من عمره بتخصيص الأشهر والسّنوات، بالرجوع إلى كتاب: تطور اللّغة عند الأطفال، نبيل عبد الهادي وآخرون، ص86.

[118] ينظر: دراسات في علم اللّغة النفسي، داوود عبده، ص74.

وألاحظ هُنا أنّ الفرضيات التي تتحدث عنها نظريات علم النّفس مشابهة لنظرة"تشومسكي" للتّمثلات الذّهنيّة للغة، وهي المندرجة في إطار القواعد الأساسية الموجودة في ذهن المُتكلّم، إذ يبني المتكلم أحاديثه بناءً على هذه القواعد، وسيأتي تفصيل الحديث عن الملكة اللّغويّة في الجزء الخاص باكتساب اللّغة في النّظريات اللّغويّة الحديثة.

يُظهر العرض السّابق المراحل التي يمر بها الطّفل لتكوين نظامه اللّسانيّ،[119]وتجدرُ الإشارة هُنا إلى وجود فوارق في اكتساب اللّغة عند الأطفال؛ لوجود عوامل خارجية مؤثرة، وعوامل داخليةٍ أيضًا، ومن العوامل الخارجية التي تؤثر سلبًا في التّطور اللّغوي لدى الطّفل، طبيعة العلاقة بين الأم والطّفل ومدى التّرابط أو ضعفه، وكذلك المستوى الثقافي والمعرفي المتدني لدى الأسرة، كمية تعرضه لعوامل ومثيرات اجتماعية كافية أو غير كافية لنموه اللّغوي، علاوةً على عدم الاستقرار الأسري، والاضطرابات الانفعالية والاجتماعية. بالإضافة إلى وجود الفوارق بين الجنسين والاختلاف بين الذكور والإناث. أمّا العوامل الداخلية فتشير إلى وجود الأمراض اللّغويّة لدى الطّفل، أو حتى الاضطرابات اللّغويّة.

1.10 اكتساب اللّغة في النّماذج اللّسانيّة[120] [121]

1.10.1 الاكتساب في النّظرية البنيوية[122]

تعد النّظرية البنيوية إحدى أبرز النّظريات التي ظهرت على السّاحة اللّسانيّة؛ بل هيَ أولى النّظريات التي تأسست معها اللّسانيّات على يد "دي سويسر"*Fernand De Saussuer*،(1857-1913) وذلك بصدور كتابه دروس في علم اللّغة العام *Course in general linguistics*،[123] نظر"دي سوسير" إلى اللّغة على أنّها بنية ذات نظامٍ متكامل، فدرسها لذاتها ومن أجل ذاتها، وبحث في القوانين التي توجه اللّغة، كما تتبع تاريخ اللّغات وصنّفها إلى أسر لغوية، فدراسته للغة كانت دراسةً من أجل الجمع، والتّصنيف، والوصف. يقول"دي سوسير" عن اللّغة حينَ فرقَ بينها وبين اللّسان البشريّ" اللّغة جزء محددٌ من اللّسان،...[وهي] نتاج اجتماعيّ لملكة اللّسان، ومجموعة من التّقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة،... واللّسان يحتوي على عدّة جوانب، جانب فيزيائي (طبيعي)، جانب [فسيولوجي][124] (وظيفي)، والجانب السايكولوجي (النّفسي)"[125] ثمّ يذكر"دي سوسير" النّظام الطبيعي لإنتاج اللّغة فيقول:" إنّ قيام

---

[119] يمكن الاستزادة حول مظاهر تطور النّمو اللغوي لدى الطّفل من الولادة وحتى ست سنوات من عمره بتخصيص الأشهر والسّنوات، بالرجوع إلى كتاب: تطور اللّغة عند الأطفال، نبيل عبد الهادي وآخرون، ص86.

[120] ترجمة العنوان: *Aacquisition Of language in the linguistic theories*.

[121] أشير في هذا العنوان إلى أبرز ما جاء في النّظريات اللّسانيّة ونظرتها لاكتساب اللّغة ؛ نظرًا لاختصاص الفصل الثاني يختصُ بالملكة اللّغوية في النّظريات اللّسانيّة.

[122] النظرية البنيوية: *Structure Theory*.

[123] ذكرت ترجمات عديدة لكتاب فريناند دي سوسير، منها: دروس في علم اللّغة، محاضرات في اللّسانيّات، دروس في علم اللّغة العام.

[124] ذكرت في النّص فسلجي ويظهر لي أنّه خطأ طباعي والصّواب فسيولوجي.

[125] علم اللّغة العام، فريناند دي سوسير، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، د. ط، 1958، ص27.

الأعضاء المختلفة بوظائفها يكمن وراء ملكة عامة تتحكم بالإشارات وهي الملكة اللّغويّة الحقيقيّة"،[126] والملكة التي يتحدثُ عنها هي ملكة[127] النّطق بالكلمات.

يظهر مما جاء به"دي سوسير" أنّه يتحدثُ عن اللّغة من جانب كونها جزءًا من اللّسان، ويتكلم عن الجانب الوظيفي لها، والعوامل الطبيعية في جهاز النّطق المؤثرة في إنتاج اللّغة، ويرجع ذلك كله إلى الملكة اللّغويّة الحقيقية التي يبيّن أنّها النّطق بالكلمات. غيرَ أنّه لا يشير إلى وجود ملكةٍ لغويةٍ تنتجُ من خلالها اللّغة، ولم يذكر ما يتعلق باكتساب اللّغة عند الإنسان إلّا في كون اللّغة جزء من اللّسان.

1.10.2 الاكتساب في النّظرية التّوليدية التّحويليّة

نقد" تشومسكي" صاحب النّظرية التّحويليّة النّظرة العامة إلى اللّغة لأجل ذاتها كما كانت مع بنيوية"دي سوسير"، واهتز ذلك التّصور وتراجعت سطوته على السّاحة اللّسانية؛ إذ إنّ المهيمن على السّاحة اللّسانيّة آنذاك هو وصف اللّغة، غيرَ أنّ الطعنَ في الاقتصار على ذلك كانَ سببًا رئيسًا في البحث المستجد في جوانبَ أخرى للغة، فظهرت النّظريات التي أنتجت مجموعة من النّماذج سعت من خلالها إلى تفسير اللّغة، وتجدرُ الإشارة هُنا إلى أنَّ تطور المعرفة اللّسانيّة بُنِيَ بتجاوز وصف الظواهر اللّغويّة إلى تقديم نظرياتٍ ونماذجَ لسانيّة افتراضية تفسر الظواهر اللّغويّة.

إنَّ هذا المنحى كثّف جهود اللّسانيين من الانتقال من وصف السّلوك اللّساني إلى دراسة وتفسير المعرفة الثّاوية خلفَ ذلك السّلوك، الذي يمكّن من اكتساب اللّغة و وتعلمّها، وذلك مع"تشومسكي" الذي جاء بالنّظرية التّوليدية التّحويلية وحدد موضوعها بالقدرة النّحوية، فتحولت دراسة اللّغة – كما كانت البنيوية- من كونها موضوعًا خارجيًّا إلى كونها مفسرًا لنسق المعرفة الممثلة في دماغ المتكلم. عد"تشومسكي" القدرة أو الملكة الماثلة في ذهن المتكلم ملكةً نحويةً وحسب،"يصف تشومسكي هذا المنعطف بأنّه تحولٌ في اتجاه الواقعية، فالأحكام التي يقيمها اللّسانيّ..أحكامٌ تتعلقُ بشيءٍ واقعيّ ومحدد، وبحالاتٍ ذهنيةٍ فعليّة، وبمكونٍ من مكوناتِ العقل"[128] ويضيف"البوشيخي""أنّ دلالة هذا الوصف تأكيد تبني التّاويل الذهني للغة، وتوجيه النّظرية اللّسانيّة توجهًا ذهنيًّا طالما أنّها تستهدف اكتشاف واقع ذهني يكمن خلفَ سلوكٍ فعلي".[129]

---

[126] المرجع نفسه، ص28.

[127] لم يكن البعد الإدراكي والمعرفي للملكة اللّغوية في بؤرة اهتمام المقاربة البنيوية وذلك حسب ما أتيح الاطلاع عليه من مصادر ومراجع، وبناءً على ذلك أورد في هذا العنوان التظرية البنيوية وعلاقتها باكتساب اللّغة ولن تذكر الفصل الثاني.

[128] التّواصل اللّغوي- مقاربة لسانيّة وظيفية-، عزّ الدين البوشيخي، مكتبة لبنان، بيروت – لبنان، ط1، 2012، ص18.

[129] االمرجع السّابق، 18.

هذا ويتولد من العرض السّابق أنّ النّظرية التّوليدية تنظر إلى اكتساب اللّغة من ناحية وجود قدرةٍ ذهنية، وهذه القدرة وصفت بأنّها قدرةٌ نحويةٌ، ولم تدرس في سياقٍ اجتماعي،"فتشومسكي" يبحثُ في القدرة والإنجاز، ويدرسُ الإنجاز لفهم القدرة النّحوية.[130]

1.10.3 الاكتساب في نظرية النّحو الوظيفي[131]

اعترضت نظرية النّحو الوظيفي على مشروع"تشومسكي"، الذي نظر إلى القدرة التي تمكن من اكتساب الطفل للّغة قدرةً نحويةً وحسب، فنظرَ النّحو الوظيفي إلى مسألة الاستخدام أي السّياقات التّداولية *Pragmatic Centex* التي تبحث في عملية اكتساب اللّغة شأنها شأن التّوليدية، غير أنّها تنظر إلى أنّ ما يمكّن من اكتسابها وجود القدرة التّواصلية *Communication Competence*وليست القدرة النّحوية. نظرًا لأنّ اللّغة حين تُكتسب فإنّها تكتسب في محيطٍ اجتماعي يتفاعل الطّفل فيه. ويعد"سيمون دِك" [132]مؤسس نظرية النّحو الوظيفي. وقد نشأت هذه النّظرية بمرورها بمجموعة من النّماذج، ظهرت إرهاصاتها الأولى النّحو الوظيفيّ*Functional Grammar* ، وقد كان كلُّ نموذج من هذه النّماذج يزيد نموًّا عن النّموذج الذي تقدمه، فيعمل على تطويره و تجنب أوجه القصور الوصفية والتّفسيريّة في النّموذج السّابق له؛ مِن دون أن يتسبب تطويره في تغيير المبادئ الرئيسية التي يقوم عليها النّحو الوظيفي.[133]

يميزُ"أحمد المتوكل" في نماذج النّحو الوظيفي بين ثلاث مراحل، قسّمت باعتبار مستوى التّطور الذي حدث في إطار هذه النّظرية، فالمرحلة الأولى هي مرحلة بروز النّظرية إلى حيز الوجود في الدّرس اللّسانيّ، وقد عُرِفت بمرحلة النّموذج ماقبل المعيار(دِك:1978)،[134]تلا هذه المرحلة بناءُ الأُسس والتّأطير للنّظرية فسميت مرحلة النّموذج المعيار(دِك:1997)،أمّا المرحلة الثّالثّة مرحلة ما بعد النّموذج المعيار، وهي المرحلة التي أسهم فيها الباحثون العرب في تطوير هذه النّظرية كما عند(البوشيخي:1998)، و(المتوكل 2003)و (المتوكل:2005).[135]

بُنيَ النّحو الوظيفيّ اعتمادًا على جهازٍ واصفٍ له، وُضِعَت أُسسه الأولى بإنشاء النموذج النّواة لهذه النّظرية، ثمّ نمت هذه النّظرية تدريجيًّا وأُغْنِيَ بناءها المكونيّ؛ والهدف من هذا الإغناء" بلوغ الكفاية التّداولية

---

[130] سأفصل في أمر الملكة اللّغوية عند تشومسكي ونظرته لاكتساب اللّغة - في الفصل الثاني المبحث الأول، وأذكر بعضًا منها في هذا الفصل من مبحثه الثاني.

[131] النّحو الوظيفي functional Grammar :"نحوٌ يعدّ خصائص اللّسان الطبيعي الصورية التركيبية، والصّرفية، والصوتية مقومات غير مستقلة عن الدلالة والتداول ولا يتم وصفها وتفسيرها إلا باللّجوء إلى عوامل دلالية و وتداولية" نظرية النّحو الوظيفي- الأسس والنّماذج والمفاهيم، محمد حسين مليطان، الرباط- المغرب، ط1، 2014، ص 144-145.

[132] سيأتي الحديث عن اللّسانيّات الوظيفية، ونظرية النّحو الوظيفي، ونماذجها المتعددة في الفصل الثاني، واذكرمختصرًا من هذه النّظرية ونماذجها المتعددة.

[133] ينظر:نظرية النّحو الوظيفي، الأسس والنّماج والمفاهيم، محمد الحسين مليطان، ص20.

[134] لم استخدم هذا التّوثيق إلا في هذه الصفحة حصرًا؛ لمناسبة السّياق.

[135] ينظر:المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي الأصول والامتداد، أحمد المتوكل، دار الأمان: الرباط، ط1، 2006، ص71، ونظرية النّحو الوظيفي الأسس والنّماذج والمفاهيم، محمد الحسين مليطان، ص15.

أولاً فالكفاية النّمطية ثانيًا ثمّ الكفاية النّفسيةثالثًا"،[136]وكان لتحقيق هذه المطالب منهج تطويريّ بلغت مدته ثلاثة عقود، فقد كان آخر نموذج أضَاف إلى هذه النّظرية نموذج النّحو القالبي الموسع (أحمد المتوكل:2011).

ما يهمني بيانه في هذا السّياق بيان أنَّ نظرية النّحو الوظيفي تبحث في اكتساب اللّغة عند الأطفال في تفاعله مع المقامات التّداولّية الوظيفيّة، وأنّ للطفل قدرةً تمكنه من إنتاج واستقبال اللّغة في ذلك الوسط.

1.11 خلاصة المبحث

1. ركز هذا المبحث على التّأطير التّاريخي والمعرفي للسانيّات التّعليميّة؛ و حرص على ذكر المفاهيم الأساسيّة في هذا العلم؛ وبيان علاقة اللّسانيّات التّعليميّة بفروع اللّسانيّات الأخرى.
2. اهتمت اللّسانيّات التّعليميّة بتعليم اللّغات في ضوء استثمار منجزات اللّسانيّات الحديثة.
3. عولجت نظريات اكتساب اللّغة في ضوء اللّسانيات التّعليميّة، لطبيعة العلاقة القائمة بين اكتساب اللّغة وتعلمها. وتفسير ذلك على النّحو الآتي:

إنّ الأصل في الطبيعة الإنسانية أنَّ الإنسان يكتسب اللّغة من محيطه اللّغويّ، - بغض النّظر عن نوع وطبيعة اللّغة التي يكتسبها- ومن ثمَّ تكثفت جهود العلماء لدراسة اللّغة، فكانت النّظريات المختلفة، والتّصورات المبتباينة،عند المتقدمين والمتأخرين، حيث كان السّعي لفهم هذه اللّغة وكيفية إنتاجها، والعوامل التي أثرت في اكتسابها، وأسباب فشل بعض الأطفال في الاكتساب الطبيعيّ للغة، وغيرها من الأمور التي سعى العلم إلى فهمه وتحصيله.

فإذا تمكن العلم من تفسير الآليات المعقدة التي تحدث في ذهن المتكلم وتفسيرعملية اكتساب وإنتاج اللّغة وفهمها، كان أقدر بعد ذلك على إيجاد الطرق والوسائل التي تمكن المتكلم من تعلم اللّغة.

4. يكمن الرّابط الأساسيّ بين هذا المبحث وبين البحث عامة. بكونه يعرض آلية اكتساب اللّغة الأم والنّظريات التي فسرتها، ومستويات بناء النّظام اللّسانيّ عند المتكلم، ليستثمرَ ذلك في تعليم اللّغة الثّانية، بالطريقة والآلية ذاتها.
5. يوجد ارتباطٌ بين اللّسانيّات الوظيفيّة"نموذج مستعملي اللّغة الطبيعية" ونظرية "جان بياجيه"المعرفية حيث تناول موضوع الإدراك في علاقته بنمو اللّغة لدى الطفل، والإدراك الذي يقول به بياجيه يمثل الطّاقة الإدراكية وهي أحد مكونات النّموذج.
6. يسهم الإدراك في التّطور اللّغوي لدى الطفل، ويقدره على التّعامل مع المعطيات اللّغويّة التي يواجهها بناءً على مستوى قدرته العقلية ومرحلة الاكتساب التي يمرُّ بها؛ ويمكن استثمار المكون الإدراكي ويجعل له أسبقية عن مكونات الملكة اللّغوية عند تصميم مناهج تعليم اللّغات.

[136] المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي الأصول والامتداد،أحمد المتوكل، ص71.

المبحث الثاني: اللّسانيّات التّعليميّة ونظريات التّعلم[137]

2.1 علاقة اللّسانيّات التعليميّة بنظريات التّعلم

بعد الحديث عن اللّسانيّات التعليميّة وما يدور في فلكها من مباحثَ علمية، وعلاقاتها مع فروع اللّسانيّات الأخرى، أنتقل إلى علاقة اللّسانيّات التّعليميّة بنظرياتِ التّعلم، فقد درسّت عمليةُ التّعلم وفسّرت من وجهاتٍ مختلفة، ويرجع سبب ذلك الاختلاف إلى تعدد المدارس والفلسفات التي فسّرت التّعلم وبينت مفهومه. واللّسانيّات التّعليميّة كما – أسلفت ذكره- تهتم بعملية التّعليم وما يجري فيها، فطبيعة العلاقة مرتكزةً على الكل والفرع، وكأنّ نظريات التّعلم هي الفرع الذي ينتمي إلى اللّسانيّات التّعليميّة التي جمعت في مباحثها ما يتعلق بنظريات التّعلم.

وقبل معالجة نظريات التّعلم على اختلاف أوجهها، أورد بعضَ المفاهيم الهامة لمجموعةٍ من المصطلحات؛ فالجهاز المفاهيمي لمصطلحاتِ البحثْ يؤثر بصورةٍ كبيرةٍ في بيانِ ماتدور حوله محاوره.

2.2 تعليم اللّغة الثانية[138]

يعد هذا المصطلح من المصطلحات التي تحمل أكثر من شق، ويحتاج إلى تفصيلٍ في المفاهيم ليكتمل المعنى المراد، فيشترك التّعليم، واللّغة، وكذلك اللّغة الثّانية، أمّا اللّغة فقد أسلفت تعريفها في المبحث الأول، في حين أنّ بقية التّعاريف أوردها تباعًا. وتجدر الإشارة إلى وجود اختلافٍ بين التّعليم والتّعلم سيأتي بيانه في خضم هذا المبحث.

2.2.1 التّعلم[139]

يعدُّ التّعلم أحد أهّم العمليات التي يمرّ بها الإنسان في جميع مراحل حياته؛ إذ تبدأ عملية التّعلم بالظهور منذ الأيام الأولى للطّفل بعد الولادة، فيتعلّم الطّفل أنّ بكاءَه عند شعوره بالجوع،سيجعل أمّه تأتي له بالطعام،ومن ثمَّ احتضانه ليشعربالأمان، ومع تكرر هذه العملية مرةً تلو الأخرى؛ فإنّ ذلك يجعلهُ يتعلّم أنّ البكاء يُمكنه مِن الحصول على ما يرغب في الحصول عليه، كما أنّه يتعلم سلوكيات أخرى مختلفة لكلٍ منها دلالة ومعنى؛ وذلك بسبب اختلاطه بأسرته بصورة أكبر، وزيادة قدرته على التّفاعل مع الحياة الاجتماعية بشكلٍ أوضح.

تكمنُ أهمية التّعلّم في كونها تُمكّن الطّفل من"تطوير أساليب سلوكيّة جديدة، تؤدي إلى زيادة التّكيف مع البيئة،حيث يظل سلوك الطّفل في تغيير وتعديلٍ مستمرٍ نتيجة التّعليم"،[140]ولا يقتصر تغيّر السّلوك على الأطفال، وإنّما يشمل جميع المراحل السّنية، غير أنّ المرحلة الأكثر ملاحظة من ناحية تغير السّلوك هي مرحلة

---

[137] ترجمة العنوان: *Educational Linguistics &Learning Theories*

[138] تعليم اللّغة الثانية: *Teach a second language*.

[139] التّعلم: *Learning*

[140] علم النّفس التّربوي والتّفكير، يوسف قطامي، مكتبة الفلاح، الكويت-الكويت،ط2، 2011، ص151.

الطفولة، في حين أنّ المراحل العمرية الأُخرى لا تظهر عليها التّغيرات السّلوكية بصورة واضحة وملحوظة في كثير من الأحيان، فعند تقدّم الأفراد بالعمر تكون لديهم القدرة على التّحكم في إظهار بعض السّلوكات وإخفاء بعضها الآخر،وقد يكون الأمر متعلقًا بالظرف أو الموقف الذي يظْهر فيه السّلوك فَيُلاحظُ على الفَرد أنّه تعلّم سلوكًا معينًا لم يكن قد اكتسبه من قبل.

وردفي قاموس *The Merriam Webster* مفهوم[141] مصطلح *learning* الذي هو ترجمة مصطلح التّعلم فهو:" اكتساب المعرفة و المهارة من خلال الدّراسة و التّجربة"،[142]فهي عمليةٌ تختصُّ باكتساب المعارف والمهارات بصورةٍ منتظمةٍ في إطارٍ تعليميّ، في حين يعرّف"عبد القادر كراجة"[143] التّعلم بأنّه:" العملية التي يكتسبُ بها الفرد سلوكًا جديدًا سواءً كان ذلك سلوكًا انفعاليًّا أو وجدانيًّا أو معرفيًّا...،أو نفسيًّا من خلال عمليةٍ منظمةٍ تعتمد على الخبرة، والتّدريب، والمران، فالتّعلم يعني تعديلاً في سلوك الفرد نتيجةً للتدريب والممارسة... ومقياس التّعلم هو الدّرجة التي يتعدّل بها سلوك الفرد نتيجةَ [الاكتساب الاتجاهات][144] والمهارات، والمشاعر، والحقائق، والآراء والمبادئ، والنّظريات"[145].

إنّ ما يذهب إليه"كراجة" في تعريفه للتّعلم أنّه عملية عامة في معرفة أنواعٍ جديدة ومختلفةٍ من السّلوكات، ويُركزُ على أنّ الهدَف من عملية التّعلم تصحيح بعض السّلوكات الموجودة مسبقًا لدى الفرد، بتفعيل المران و الخضوع للتّدريبات، فالتّعلم يُركز على تعديل السّلوك الإنسانيّ وتقويمه،كما أنّ قياس مستوى التّعلم يكون بقياس مدى حدوث التّغير في السّلوك، لكنّ عملية التّغير هذه لا تُبنى نتيجة وجود عوامِل طبيعية في جسم الإنسان، كتعلم الإنسان الأكل نتيجة لجوعه، أو نومه نتيجة شعوره بالتّعب، فالأمور المؤقتّة الطبيعية التي فُطر عليها الإنسان وتحدثُ بصورة مؤقتة لا تدخل ضمن التّغير في السّلوك وإنّما ما يُعدّ تغيرًا هو الذي يتلّمس فيه الاستمرارية وهو ناتجٌ عن حدوثِ تغير بإرادة الإنسان.

وفي تعريفٍ آخر للتّعلم يعرف بأنّه"عمليّةٌ عقليةٌ داخليّةٌ، نستدل على حدوثها عن طريق آثارها المترتبة عليها، وذلك في صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد سواء من الناحية الانفعالية مثل: اكتساب اتجاهات، وقيم، وعواطف، وميول عديدة، أو من النّاحية العقلية مثل: اكتساب معلوماتٍ، ومهاراتٍ للاستعانة بها عند التّفكير في مواقف معينّة، وذلك في محاولة الوصول إلى هدفٍ معين أو حل بعض المشكلات المحددة". [146] يظهر في هذا التّعريف أنّ التّعلم هو أحد العلميات التي تختصُّ بالعمل الدّاخليّ الدّامغيّ، وهي عملية غير ظاهرة، غير أنّه من الممكن الاستدلال على حدوثها من الآثار الظاهرة على سلوك

---

[141] المعنى الوارد في القاموس مفهموم التّعلم، وهو تعريف اصطلاحيّ وليس لغويّ.

[142] The Merriam-Webster Dictionary, Quad Graphics Martinsburg, United States of America, and Edition: 30, p: 411. (ترجمة الباحثة)

[143] عبد القادر كراجة هو مؤلف كتاب "سيكولوجية التّعلم" وليس علمًا من أعلام اللّسانيات. (يرى بعض الباحثين بعدم ذكر أي اسم في متن البحث إلّا إذا كان من أعلام اللّسانيّات) لذله وجب التّنبيه.

[144] ذكرت في النّص [الاكتساب الاتجاهات] والصّواب اكتساب الاتجاهات.

[145] سيكلوجية التّعلم، عبدالقادر كراجة، دار اليازوري العلمية، عمّان – الأردن، ط1، 1997، ص244.

[146] المرجع السّابق، ص243.

الفرد المتعلم، وتكمن هذه الآثار في جانبين: الجانبُ الانفعاليُّ الذي يختّص بتّعلم القيّم والمبادئ والعواطف، أمّا الجانبُ الآخر فهو الجانب العقليّ الذي يُركّز على كلّ ما يختص باكتساب المهارات، والمعلومات، واستخدامها في عملية التّفكير من أجل تحقيقِ أهدافٍ محددة، أو حلّ بعض المشكلات.

يرمي هذا التّعريف إلى بيان عمليّة التّعلم العامة التي يمرُّ بها الانسان، ويختزل التّعريف عملية التّعلم في جانبين فقط من الجوانب التي يمرُّ بها الإنسان في عملية التّعلم، ألا وهي الجوانب العقليّة والجوانب العاطفيّة، ومن الملاحظ في هذا التّعريف أنّه وَصَف التّغيُّر الذي يطرأ على سلوك الإنسان بأنّه(اكتساب)، فوصف العواطف بأنّها تُكتسب وكذلك وصف المعلومات والمهارات بأنّها تُكتسب، وكأنّه يشير إلى عدم وجود فَرْق بين الاكتساب والتّعلم.

وفي تعريف آخرَ لمصطلح التّعلم يعرّفه"الشّرقاوي"بأنّه التّغير المستمر في سلوك الأفراد، وذلك التّغير ناتج عن التّعلم نتيجة الممارسة الفعلية لما تمكن من تعلّمه" [147] يشترك"الشّرقاوي" في تعريفه للتّعلم مع "كراجة"على أنّ علمية التّعلم عملية تغير في السّلوك، ولايمكن أن يُتلّمسَ هذا التّغير إلا بتغير السّلوك؛ إذ إنّه من الواجب التّساؤل هنا كيف أعرف أنّ الطالب مثلاً قد تعلّم أمرًا ما إلا حين يتضح هذا الأمر في سلوكه.

أمّا"البيلي" فإنّه يشترك مع من سبقه في كون التّعلم هو تغيير في السّلوك لكنّه يؤكد أنّه نتيجة الخبرة أو الممارسة أو التّدريب، فيذكر بأن التعلّم يُكتسب من خلال مجموعة من " التّغيرات الثّابتة نسبيًا التي تتناول سلوك الفرد أو معرفته والتي تحدثها الخبرة أو الممارسة أو التّدريب، وقد تكون هذه التّغيرات مقصودة أو غير مقصودة للأفضل أو للأسوأ، ولكي يمكن اعتبار أي تغير تعلمًا، لا بد أن يكون نتيجة لخبرة يتفاعل من خلالها الفرد مع البيئة المحيطة به"[148]تفسر عملية التّعلم بحسب هذا المفهوم التّغيرات الحادثة في سلوك الفرد، غير أنّه في الوقت ذاته يقيد طبيعة هذا التّغير، فلابد أن يكون ناتجًا عن تفاعل الفرد مع بيئته.

كما يضيف"عفانة" حول نتائج مفهوم التّعلم بقوله" فنتائج التّعلم تظهر في جميع أنماط السّلوك والأنشطة الإنسانية، والفكرية، والحركية، والاجتماعية، والانفعاليّة، واللّغويّة، بحيث تتراكم الخبرات والمعارف الإنسانية وتنتقل من جيل إلى آخر عبر عمليات التّنشئة الاجتماعية والتّفاعل مع العالم المادي"، [149]مما انفرد فيه"عفانة" عن بقية من عرّف التّعلم ذكره لأنماط السّلوك المختلفة، وذكر منها الفكرية واللّغويّة، وهما النّمطين اللّذين يقتصر عليهما هذا السّياق. يظهر العرض السّابق لمفهوم مصطلح التّعلم أنّه عمليةٌ ساريةٌ ومستمرةٌ عند الإنسان، يكون نتيجةَ حدوثها تغييراتٌ مختلفةٌ في سلوك الإنسانِ وفي

[147] التّعلم نظريات وتطبيقات، أنور محمد الشّرقاوي، مكتبة الأنجلو المصرية، د. ط، 2010، ص11.
[148] علم النّفس التّربوي، وتطبيقاته، محمد عبد الله البيلي وآخرون، مكتبة الفلاح: الكويت- الكويت، ط4، 2009م، ص199.
[149] استراتيجيات التّدريس الفعال، عفاف عثمان مصطفى، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2014، ص11-12.

معرفته؛ لكون اكتساب المعرفة يؤثر في تغيير السّلوك على مستوى القيم، والمبادئ، والأفعال المختلفة للإنسان.

جملة القول إنّ التّعلم مصطلحٌ فضفاض، يدخل فيه تعلّم المرء بمروره بمواقف معينة، ومن خلال البحث عن معلوماتٍ تهمه، وحين يأخذُ ممن هو أكبر منه سنًا تصرفًا محددًا، وما يتلقاه الطالب من معلميه سواءً كان ذلك معرفةً علميةً أو سلوكيةً، كلّ ذلك يشمله التّعلم. ويمكن إجمال ما جاءت به التّعريفات السابقة جميعها على النّحو الآتي: تجري في عملية اكتساب المتعلم أو حصوله على معرفةٍ محددةٍ بغض النّظر عن نوع هذه المعرفة، و يحدث في التّعلم ممارسة فعلية للعديد من الأنشطة من أجلِ اكتساب المعرفة، كما يتم بطريقةٍ واعيةٍ نسبيًا، وينتجُ عنه تغيير في السّلوك.

ما يحدثُ في عملية التّعلم يفضي إلى"عملية الاكتساب، الإدراك، أنظمة الذاكرة، الاسترجاع، أساليب التّعلم الواعية وغير الواعية، نظريات النّسيان، والتّعزيز، ودور الممارسة"[150] كلّ ذلك يدخلُ في سياق علم النّفس. ولكن تذكر السيّاقات العلميّة مصطلحًا آخر ألا وهو التّعليم، هذا المصطلح لا يفرقها عن التّعلم سوى حرف واحد هو الياء، وما هو معروفٌ في العربيّة أنّ كلّ زيادة في المبنى زيادةٌ في المعنى، ولا يمكن تعريف التّعلم في سياقٍ منفصلٍ عن التّعليم؛ لأنّ كلاهما مرتبطٌ ببعضه البعض.

2.2.2 التّعليم [151]

يرتبط التّعليم بالتّعلم،[152] فالتّعليم" تيسير التّعلم وتوجيهه وتمكين المتعلّم منه، وتهيئة الأجواء له"،[153] فالتّعليم هو نظامٌ متكاملٌ يدخلُ فيه تعلّم الفرد مع ذاته، وتيسر التّعلم له، والعملية الاستذكارية أثناء تعلّم الفرد للغة أو السّلوك وتعليمها له. ويظهر الاختلاف بين المصطلحين بالإنجليزية، كون التّعلم يعني *learning* أمّا التّعليم *Education*، الذي ورد أيضًا في ترجمته بأنّه تربية.[154] ويعرّف كذلك"بمجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية المعرفة باعتماد طرق تربوية ووسائل مناسبة"،[155] يركز هذا التّعريف على أنّ التّعليم اكتسابٌ للمعرفة، ويتم الأمر باستخدام الأنشطة التي تهدف إلى إكساب المتعلّم تلك المعرفة.

كما يظهرُ في إطار العملية التّعليميّة، مايعرف اليوم بالتّدريس، الذي يعبّر عنه بالمصطلح *Teaching*، وهي عملية تربوية بحتة، تتم بتوظيف عدّة أنشطة في الفصل الدراسي، وفق أهدافٍ تربوية،

---

[150] أسس تعلم اللّغة وتعليمها، دجولاس براون، ترجمة: عبد الرّاجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربية، بيروت- لبنان، ط1، 1994م، ص26.

[151] التّعليم: *Education*.

[152] لا يقصد هنا ذكرمفاهيم المصطلحات وبيان الفوارق الدقيقة بينها من أجل التّعمق فيها، وإنّما يهدفُ ذلك إلى بيان أنّ المصطلحين قد استخدما في هذا السّياق، ذكر التّعلم وذكر التّعليم، والهدف الأساسي الذي من أجله أذكرهذه التفرقة، أنّ عنوان الرسالة يشملُ مصطلح التّعليم، فلابدّ من بيان معنى التّعليم، وأنّ النظرية التي أذكرها للتعليم، قائمة اساسًا على آلية الاكتساب الطبيعي، لذا وجب التنبيه.

[153] أسس تعلّم وتعليم اللّغات، دوجولاس براون، ص26.

[154] ذكر مصطلح Education وترجم على أنّه تربية وذلك في المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص56.

[155] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص56.

ويعرّف في قاموس *The Merriam Webster* بأنّه:"عملية تعليم أحدٍ ما شيئًا ما"[156] والمفهوم هنا مفهوم عام، وإذا قلت إنَّ عملية التّعليم هي تعليم اللّغة، فاللّغة هو ذلك الشيء الذي يعلّم، أمّا مَن قد يتعلّم فهو الطالب، ومن يعلّم فهو المعلم، ويمكن لهذا التّعريف أنْ ينطبق على أكثر من مجال ففي تكوينه فسحة ومتسع.

2.2.3 الفَرق بين التّعليم والتّعلم والتّدريس

من أهمّ المصطلحات التي ظهرت في علم النّفس، وعلم النّفس التّربويّ على وجه الخصوص خاصة مصطلحا التّدريس والتّعلم، ويستخدمان عادةً في إطار العملية التّعليميّة. يذكر"عزو عفانة" ويوسف الجيش في كتابهما (التّدريس والتّعلم بالدماغ ذي الجانبين) الفَرق بين مفهومي مصطلحيّ التّدريس والتّعليم، ويبينان أوجه الاختلاف بين هذين المصطلحين بإيراد مكونات العملية التّعليميّة،فيفرقان بين المصطلحين من ناحية الأهداف، المعلم، والمتعلم، والتّقويم، ونذكر هنا هذه الفروق على النّحو الآتي: [157]

أوجه المقارنة	*مفهوم التّدريس*	*مفهوم التّعلم*
الأهداف	عامة لجميع المتكلمين	خاصة بالمتعلم نفسه
المتعلم	متلقٍ للمعلومات من المعلم	يكتسب المعلومات بطرقه الخاصة
المعلم	نشط ومتفاعل لتحقيق أهداف معينة	يسعى إلى إكساب المتعلم أساليب فوق معرفية
التّقويم	موحد وشامل لجوانب الدرس	فردي ويختص بجوانب الفرد الذاتية

جدول (1) : مقارنة بين التّدريس والتّعليم.

يتبين من هذه المقارنة المركزّة أنّ التّدريس والتّعلم عمليتان مُتكاملتان،غير أنّ التدريس أشمل وأعم، وتستهدف شريحة عامة هي الطلاب، إلا أنّ الرابط الذي يربط بينهما أنّ التّعلم قد ينشأ عن التّدريس، كما أنّ التّعليم عملية تيسير التّعلم.

2.3 مفهوم اللّغة الثانية[158]

مما هو متداولٌ في سياق البحث والدّراسات العلمية في موضوع تعليم اللّغات، أنَّ مصطلح اللّغة الثانية يقصد به عادةً اللغة الأجنبية؛ فعلى سبيل المثال اللّغة الإنجليزية لمتحدثي العربية، والفرنسية لمتحدثي الإنجليزية، وينطبقُ ذلك على كلّ متحدثي اللّغات على اختلاف أنواعها، غير أنّ الذي أراه صوابًا أنّ اللغة الثانية هي اللّغة الأولى؛ لكون اللّغة الأولى هي اللّهجة التي تكتسب من المحيط الاجتماعيّ الأسرة والمجتمع.

---

[156] The Merriam-Webster Dictionary, p: 733. (ترجمة الباحثة)

[157] التّدريس والتّعلم بالدماغ ذي الجانبين، عزوإسماعيل عفانة و يوسف إبراهيم الجيش، دار الثقافة، عمان-الأردن، ط1، 2009، ص15.

[158] اللّغة الثانية:Second language.

وجاء في توضيح مفهوم اللّغة الثّانية أنّها" لغة تكون عادةً مكتوبة، وتلّقن في المدارس، وهي تختلف من ناحية الإدراك، والذاكرة، والعوامل النّفسّية عن اللّغة الأولى؛ لكونها لم تكتسب في محيط الأم أو الأسرة بل بواسطةِ معلمٍ أو ملقن".[159] يركز هذا المفهوم على عدّة نقاط هي : طريقة اللّغة في كونها لغةً مكتوبة، تؤخذ من الأنظمة التّعليميّة بجرعاتٍ محددة، مستوى التّمكن والإدراك لا يصل إلى مستوى اللّغة الأولى. ومن المفيد إقامة مقارنة بين اللّغة الأم – التي ذكرتها في المبحث الأول- وبين اللّغة الثانية القائمة في هذا التعريف.

ورد- فيما سبق- مفهوما التّعليم واللّغة الثانية، أمّا تعليم اللّغة الثانيّة فإنّه يعني العملية التي يتم من خلالها تيسير سُبل تعلّم اللّغة الثانية، واللّغة الثانية المعنية بها في هذا البحث، هي اللّغة العربية الفصحى، التي يتعلمها أبناؤها، ولا يكتسبونها كونها لغةً أولى – لغةً أمًا، واللّغة الأم هي اللّغة التي يكتسبها الطّفل من محيطه الاجتماعيّ دون بذل مجهودٍ يذكر، ويكون ذلك خلال مرحلة الاكتساب اللّغوي حتى سن الرابعة إلى السّادسة من العمر، حين تكون ملكة الطّفل اللّغويّة في مرحلة التّكوين.

2.4 الفرق بين اكتساب اللّغة الأولى وتعليم اللّغة الثانية

فرّق العلماء في اللّغة الأولى التي تعرف باللّغة الأم وهي التي تأخذ من خلال البيئة المحيطة، واللّغة الثانية وهي التي تأخذ عن طريق التّعلم. وفي الجدول – أدناه- أذكر بعض أوجه الاختلاف بينهما.

وجه المقارنة	*اللّغة الأولى الأم*	*اللّغة الثانية*
طريقة الاكتساب	منطوقة التركيز على المشافهة	مكتوبة التّركيز على المكتوب
آلية الاكتساب	يكتسبه من محيط الأسرة والمجتمع	يتعلّمها في المجتمع المدرسي
مستوى التّمكن	يتمكن منها تمكنًا كبيرًا	يقل مستوى تمكنها عن اللّغة الأم

جدول (2): الفرق بين اكتساب اللّغة الأولى وتعليم اللّغة الثانية

2.5 نظريات التّعلم[160]

2.5.1 نظريات التّعلم المعرفية[161]

تناولت في المبحث الأول شرحًا حول النّظريات المعرفية، وذكرت نظرية"جان"بياجيه" المعرفية"، ونظرته إلى اكتساب اللّغة عند الأطفال، وتطور نموه اللّغوي، وأحلت للاستزادة والبحث حول نظرية الجشطلت لكتاب (نظريات التّعلم: دراسة مقارنة)؛ إذ استفاضَ المؤلف حول هذه النّظرية. أركزُ في هذا

[159] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربيّة والثقافة والعلوم، ص141.
[160] نظريات التعلم: *Learning Theory*.
[161] نظريات التّعلم المعرفية: *Cognitive learning Theories*.

السّياق على نظريات التّعلم المعرفية، لكنني أتناولها من وجهة تعليميّة وليس من ناحية اكتساب اللّغة، وأخصص ذكر النّظريات المعرفية المعاصرة.

2.5.2 نظريات التّعلم المعرفية المعاصرة

ترتبط نظريات التّعلم المعرفية المعاصرة باللّسانيّات النّفسيّة، حيث تتناول اللّسانيّات النّفسيّة في موضوعها، عملية الاكتساب اللّغوي واكتساب اللّغة وإنتاجها، تؤمن اللّسانيّات النّفسيّة بقدرات الإنسان العقليّة، وإمكانياته الذهنيّة، وتنفي كون البيئة هي المتحكم في اكتساب أو إنتاج اللّغة؛ بسبب أنّ للعقل القدرة على اختيار ما يتناسب مع حاجة المتعلم، كما له القدرة على التّصنيف والتّفرقة بين المدركات الحسية، أي لا يكون للبيئة السطوة الكبرى على عقله.

ترجع الخلفية المرجعية للنّظريات المعرفية اللّسانيّة إلى علم النّفس المعرفي، [162] حيث يهتم بدراسة ملكات الإدراك، وتعد الملكة اللّغويّة إحدى هذه الملكات"حيث أدرك علماء النّفس المعرفيون المعاصرون أهمية اللّغة [باعتبارها][163] جزءًا ضروريًّا هامًّا من جوانب المعرفة وبذلوا مجهودات كبيرةً على الصّدق السّيكولوجي للسانيات... كما أصبح من الممكن بفضل علم النّفس المعرفي أن نفهم اللّغة بأنّها عملية سيكولوجية مرتبطة بالمعرفة العامة ارتباطًا تامًّا، وأنّها نتاج عمليات سيكولوجية خاصة بالفرد وأنّها ظاهرة معقدة تحتاج لعلوم معرفيةٍ؛ دقيقة لدراسة كيفية فهمها وإنتاجها واكتسابها"،[164]ويتفق علم النّفس المعرفي مع اللّسانيّات وخاصة النّفسيّة منها لكونهما يرتبطان بالعمليات الإدراكية العقلية، التي تمكن الفرد من إدراك وفهم اللّغة، ومن ثمّ إنتاجها، واكتسابها وتعلمها.

وإذا نظرت إلى الأمر من منظور النّظرية الوظيفية، يظهر جليًّا وجود الرابط بين نموذج مستخدمي اللّغة الطّبيعيّة في قالبه الإدراكي، وبين تصور علم النّفس المعرفي لعملية الإدراك التي تسبق بقية العمليات المعرفية؛ لأنّ الطّفل يدرك معرفته للشيء ثمّ يعبر عنها؛ لأنّه في مرحلته الأولى يدرك ما يريده ويكون مازال في مرحلة عدم اكتمال بقية القوالب في ملكته اللّغويّة ليتمكن من التّعبير عن احتياجاته والتّفاعل مع المجتمع من حوله.

فعلى سبيل المثال يدرك الطّفل ويعرف والدته منذ أيام عمره الأولى، وبعد أشهر قليلة يضحك ويتبسّم لوالديه، وإخوته، ومن يعرفهم حوله؛ لكنّه لا يعبر لغويًّاعن ذلك؛ بل يعبّر بلغة الجسد إذ يرفع يديه لمن يأتي ملاعبًا له، إيذانًا برغبته في الإنتقال إليه. وبناءً على ذلك يجدر أن تقدم المعرفة اللّغويّة بناءً على مايدركه المتعلم قبل بقية المعارف؛ لأنّ المتعلّم حين يكتسب المعرفة اللّغويّة يدرك معانيها ويفهما، ثمّ ينتجُ ماهو

---

[162] علم النّفس المعرفي cognitive psychology" علم معني بدراسة ملكات الإدراك وكيفية اكتساب المعارف" المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص33.

[163] ذكرت في النّص [اعتبارها] وأصل الأكلمة يعود إلى الجذر اللّغوي عِبَر، وهي : عَبْرَة، والجمع: عَبَارى، والعِبرَة: الاعتبار والاتعاظ بما مضى، وعليه لا يصح استخدامها في مثل هذه السّياقات، ويمكن استبدالها بكونها، باعتدادها.

[164] اللّسانيّات التّطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللّغات، حسن مالك، ص21.

مشابهٌ لها، كما أنّ له القدرة على اختيار ما يناسبه من ألفاظ ومفردات، إضافةً إلى اختيار القواعد المنّاسبة في السياقات المناسبة، ولعلّ ما يؤكد ذلك في مسألة الاكتساب جواز أنّ يكون "للطفل دورٌ فعالٌ في اختيار المفرادت والقواعد التي يتعلّمها، فنمو الطّفل الإدراكي وقدرته على الملاحظة و التّمييز هما اللّذان يتحكمّان في نوع المفردات والتّراكيب التي يكتسبها في كل مرحلة".[165] والأمر ذاته ينطبق على جميع مراحل اكتساب الطفل للّغة.

وقد ظهرت مجموعة من الآراء حول عملية الإدراك ودروها في الاكتساب اللّغويّ، وأيهما الأكثر تأثيرًا في الآخر وأيّهما يسبق الآخر، فكان التّساؤل الأساسيّ هنا هل نمو وتطور الإدراك لدى الطّفل يُسهِمُ في عملية اكتساب اللّغة، أم أنّ اكتساب اللّغة هو المتسبب في تطور النّمو الإدراكي للطفل؟

كان من أبرز من تناول الإدراك في علاقته باللّغة هو"جان بياجيه" الذي يذهب إلى أنّ النّمو الإدراكي لدى الطّفل هو الذي يسهم بالدّرجة الأولى في تنمية قدرته على اكتساب اللّغة أي القدرة اللّغويّة لديه.[166] و يوافقه في رأيه"داوود عبده" وهو من علماء النّفس المعاصرين الذين يتبنون المنهج ذاته، فيذكر أنّ عملية الإدراك وما يتبع هذه العملية من الملاحظة هي التي تُمكن الطّفل من اكتساب اللّغة واختيار ما يُناسبه من ألفاظ تناسبُ طبيعته السّنية،ولا يعني ذلك بأيِ حالٍ من الأحوال أنّ الطّفل لديه قدرات خارقة تمكنه من التّصنيف بين ما يجب أن يكتسبه في هذه المرحلة، ثمّ المرحلة التي تليها وهكذا دواليك، وإنّما تشترك مجموعة من العوامل في هذه العملية، إذ إنّ الإدراك يسهم في التّطور اللّغوي، ويجعل منه قادرًا على التّعامل مع المعطيات اللّغويّة التي يواجهها بناءً على مستوى قدرته العقلية ومرحلة الاكتساب التي يمرُّ بها.

أخلصُ من الاستعراض السّابق لمعنى النّظريات المعرفيّة إلى ضرورة أن يجعل للمكون الإدراكي أسبقية عن بقية مكونات الملكة اللّغويّة- التي سيأتي ذكرها- ووضع الأمر ضمن أولويات تعليم اللّغة.

2.6 المقاربة المعرفية في تعليم اللّغات[167]

استخدمت المقاربة المعرفية في تعليم اللّغات، وأسهمت إسهاماتٍ هامة في مجال تعليم اللّغات الأجنبيّة، إذ تملك طرقًا متعددة أثرت بشكلٍ إيجابيّ في إتقانِ تلكَ اللّغات. ويعد تعلّم اللّغة في ضوء هذه المقاربة، تعلّمًا لمهاراتٍ معرفيةٍ *Cognitive Skills*[168] تندرج ضمن العمليات المعقدة، وتعليم اللّغات يزداد فيه مستوى التعقيد عن تعليم المعارف الأخرى لكون المسألة تتطلب"عمليات داخلية معرفية وعقلية... وخاصة [في] مرحلة إنتاج الكلام الذي يمر فيه المتحدث بعددٍ من الخطوات، كاختيار المفردات، والتّراكيب المناسبة

---

[165] دراسات في علم اللّغة النّفسي، داوود عبده، ص70.

[166] ينظر: المرجع السّابق. ص70.

[167] المقاربة المعرفية في تعليم اللّغات: *Cognitive approach to language teaching*.

[168] مهارة معرفية Cognitive Skills هي:"كفاءة الفرد في التّعامل مع المعارف اكتسابًا وإنتاجًا" المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ص33. (قد يكون من الأصوب ذكر كفاية وبيست كفاءة).

للسّياق، والمقام وتنميها، ومراقبة الكلام".[169]تجري تلك العمليات الموصوفة بتعقيدها من خلال ثلاث عملياتٍ رئيسة هي:" العمليات المضبوطة *Controlled Process*، والعمليات التّلقائية *Automatic Process*، وعمليات إعادة البناء *Reconstructed Process*، وهي مرتبطةٌ بالذاكرة قصيرة المدى *Short- Term Memory*، والذاكرة طويلة المدى *Long – term Memory*"[170] يحتفظ المتعلم بالمعلومات اللّغويّة في الذاكرة القصيرة المدى، تنتقل هذه المعلومات بفعل العمليات المضبوطة إلى الذاكرة طويلة المدى، وعملية الانتقال هذه تتطلبُ وقتًا وجهدًا عقليًّا، قد يزيد عند بعض المتعلمين وينقص عند آخرين، يرجع هذا الاختلاف إلى مستوى صعوبة المعلومة أو سهولتها، والطريقة التي تقدم بها المعلومات، ومع التّكرار والاستخدام تصبح المعلومات مستقرةً في الذاكرة طويلة المدى لتصبح بعدها ضمن المعلومات التّلقائية، التي تصبح مستخدمةً دون وعيّ وإدراك بها، يدرك المتعلّم بعد فترة أنّه بحاجةٍ لتطوير معلوماته فيتزود منها بحسب حاجته واستخدامه، تزداد المعلومات المدخلة في التّعقيد، وتحتاج حينها إلى التّنظيم والترتيب وفق آلية معينة في الدّماغ ليتمكن من استرجاعها وقت الحاجة إليها، واستخدامها في المقام التّداوليّ المطلوب، ويتم ذلك باتباع عددٍ خطوات تحدث بصورةٍ تلقائية أثناء عملية التّعلم التي هي بحسب دوجلاس براون"عمليةٌ عقليةٌ مراقبةٌ من لدن المعلمين أنفسهم، تربط الأحداث أو العناصر الجديدة بالمفاهيم أو القضايا المعرفية الموجودة فعلاً، وهذه القدرة على الربط هي التي تفسر عددًا من الظواهر: كاكتساب معانٍ جديدةٍ، والتّذكر، والتّنظيم النّفسيّ للمعرفة في بنيةٍ هرميةٍ وحدوث النّسيان"،[171]والعمليات التي ذكرها "براون" هي: اكتساب معانٍ جديدة، وهي المدخلات اللّغويّة التي تُكتسب بما تحمله من معارف على اختلاف مستوياتها في التّعقيد، وتحتاج تلك المعارف إلى تنظيمٍ في الذّاكرة على هيئة بنيةٍ هرميةٍ؛ ليساعد ذلك على حدوث تذكر المعرفة حتى في حال النّسيان؛ نظرًا للتّنظيم القائم في الذّاكرة طويلة المدى.

وعند ذكرتعلّم اللغّة الأجنبيّة، فإنّ المتعلم يختار الكلمات والتّراكيب التي يحتاج إلى استخدامها، في السّياق الاجتماعي الذي يعيشُ فيه، وتكون المسألة في بداياتها منتقاةً واختيارية، ثمّ تصبحُ تلك العملية تلقائيةً لدى المتكلّم حتى يصل إلى مستوى الكفاية اللّغويّة، وقد طبقت المقاربة المعرفيّة في تعليم اللّغات الأجنبية وآتت ثمارها، وكان ممن دعا إلى تعليم اللّغة الثّانية بالمقاربة المعرفية،"دوجلاس براون" في كتابه أسس تعليم اللّغة وتعلّمها،[172] و"ستيفن كراشن" في تعليم اللّغة الثانية.[173]

---

[169] اللّسانيّات التّعليميّة وقضايا تعليم وتعلم اللّغات، مالك حسن، ص22.

[170] النّظريات اللّغوية والنفسية وتعليم اللّغة العربية، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، مطابع التّقنية، الرياض، 2000، ص52.

[171] أسس تعلم اللّغة وتعليمها، دوجلاس براون، ص88-89.

[172] تتوفر النّسخة المترجمة من كتابه أسس تعليم اللّغة وتعلّمها وهي التي اعتمدتها في البحث، ترجمة عبده الرّاجحي. النّظريات اللسانية Linguistics Theories.

[173]. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Stephan D. Krishan, Prentice-Hall International, 1988, p:10.

2.7 النّظريات اللّسانيّة [174]

تعد اللّغة منظومةً متكاملةً، تتكون من سلسلةٍ متشابكةٍ من العناصر، يؤثر بعضها في بعضه الآخر، فتتكون من أصواتٍ، وكلماتٍ، ومركباتٍ، ودرست اللّغة من وجهاتٍ مختلفة، فمن المدارس اللّسانيّة من درسها لذاتها كالبنيوية، ومنها ما درسها وسيلةً تفسيريةً للمنجز اللّغويّ.

2.7.1 النّظرية البنيوية في تعليم اللّغات

أحدثت اللّسانيّات ثورةً منهجيةً بتحديدها لموضوع دراستها ومنهجيتها المتبعة في البحث والتّحليل، حيث اختلفت في منهجها عن المناهج اللّغويّة السّابقة لها، التي كانت لها منطلقاتٌ علميةٌ تختلفُ عمّا جاءت به اللّسانيّات، والفضل يعود إلى الأب الرّوحي للّسانيّات"دي سوسير"، حيث نظرت البنيوية إلى اللّغة من ناحية مكوناتها، أي: بنيتها، وتعاملت مع شكلها الظاهر، وعلاقته بوظيفتها على المستوى المعجمي، والصّرفي، وحتى النّحوي، دون النّظر إلى دلالاتها أو البحث عن سياقاتها التي أنتجت فيها، اعتمد"دي سوسير" على وصف اللّغة وبيان التّغيُّرات التي تطرأ عليها.

في سياقِ دراسته للّغة ميزّ بين اللّغة، والكلام، واللّسان، كما فرّق بين الدّراسة التّزامنيّة *Synchronic* والدّراسة التّعاقبيّة *Diachronic*، واختار للبنيوية منهج الدّراسة التّزامنيّة وهو"يعالج اللّغات بوصفها أنظمة اتصال تامةً في ذاتها".[175] وهذا المنهج يمكّن من دراسة أيّ لغةٍ من اللّغات، في إطار تغيراتها الحادثة على مستويات اللّغة المتباينة.

يمكن الاستفادة من البنيوية في تعليم اللّغات، بتطبيق عدّة مبادئ فالنّظر إلى اللّغة كونها نظامًا متكاملاً يسهم في تقديم المادة العلمية وفق نظامٍ متدرج، فالنّظر إلى هذا النّظام بمستوياته الصّوتية، والمعجمية، والصّرفيّة، والتّركيبية، وما يجري بينها من العلاقات التي تربطها ببعضها البعض"من شأنه أن يساعد في معالجة المواد اللّغويّة التّعليميّة معالجةً بيداغوجيةً متخصصةً، يراعى فيها الوضوح والتدرج من البسيط إلى المعقد والانتقال من موضوعٍ لغوي إلى مقابله أومشابهه"،[176] واهتمام"دي سوسير" بالمستوى الصّوتي ينبئ عن نظرته لتعلّم اللّغة على المستوى المنطوق؛ وتوافق هذه المسألة المشهد العام في كون المنطوق أسبق عن المكتوب في الاكتساب أولاً ثمّ التّعلم.

لكنّ هذا التّطبيق قوبلِ بعدد من المآخذ المنهجية مثل عدم إدخال المستوى الدّلالي في التّعليم، فألفاظ اللّغة لا يمكن أن تدرس دون سياقٍ تذكر فيه، فكيف يمكن بيان الاختلاف في معنى لفظٍ واحد عند استخدامه في سياقين مختلفين، قد تكون عملية التّدرج في تعليم مستوياتِ اللّغة ذا أهميةٍ يسعى هذا المنهج

---

[174] لن اتطرقَ إلى التّغييرات الحادثة في المنهج اللّسانيّ الواحد وتطبيقه في تعليم اللّغة، سأقتصر على المنهج العام المعروف مع مؤسسي المنهج العلمي؛ فليس السّياق لتخصيص كل منهج ومنجزه، بل لتوضيح أنّ إمكانية استثمارمنجزات المناهج اللّسانيّة متاحٌ وستجنى ثماره عند صحة التّطبيق.

[175] اللّسانيّات التّعليميّة وقضايا تعليم وتعلم اللّغات، مالك حسن، ص28.

[176] المرجع السّابق: ص31.

إلى تحقيقه، وهو من الأهمية بمكان، إلا أنَّ التّقابل بين المواضيع اللّغويّة، يصعب إتمامه دون معنى دلالي، فهل التّقابل بين الموضوعات ستتم على مستوى التّحليل البنيويّ فقط؟

وعلى الرّغم مما قدّمه"دي سوسير" من مبادئ تسهم في تعليم اللّغة، غير أنّها لم تدم طويلاً؛ لاعتمادها على الجانب الشّكلي الصّوري؛ ذلك أنّ عملية تعليم اللّغة لا تختص بنسقها، بل تدخل فيها عوامل نفسيةٍ، وعوامل تتعلق ببيئة المتعلم، وعوامل لها علاقة بالمقامات التّداولية في الاستعمال، فحتى تعليم اللّغة بهذا المنهج يستخدم السّياقات المختلفة، ومثال ذلك: عرض جملتين استخدمت فيهما الكلمات ذاتها، دون اعتماد ترتيب واحدٍ بينهما، من أجل المقارنة، فإنَّ العاملَ الذي أدّى إلى حدوث التّغيير هو الدّلالي، أو التّداوليّ، وهو منحى عن الدّرس البنيوي، في حين أنّه لا يمكن الاستغناء عنه، وإقصاؤه عن مجال التّعليم باستخدام هذا المنهج، يعدّ خرقًا في اكتمال مستويات تعليم اللّغة.

2.7.2 النّظرية التّوليديّة التّحويليّة

بعد مايزيد عن ثلاثين عامًا من إعلان"دي سوسير" تأسيسَ هذا العلم الجديد، وتحديد موضوعه بالدّراسة العلميّة للغة، حدث تطورٌ"... على المستوى المعرفي والمنهجي قام به النّحو التّوليدي؛ فعلى مستوى الموضوع، أصبح مجال الدّراسة اللّسانيّة هو اللّغة الدّاخليّة، وتعني تلك المعرفة الثاوية في ذهن المتكلم والحاضرة بصورةٍ مادية في دماغه، وعلى المستوى المنهجي دُمجت اللّسانيّات في مستوى العلوم الطّبيعيّة، وطوّر النّحو التّوليدي مقاربةً نظريةً عقلانيةً للّغة تتجاوز حدود الوصف التّصنيف إلى التّفسير وما وراء التّفسير"،[177] فقد أقام"تشومسكي" نظريته على مجموعةٍ من الأسس المنطقية، والفلسفية، والنّفسيّة، واقترح في مشروعه الذي غيّر مسار اللّسانيّات الحديثة دراسة العضو الذّهنيّ الماثل خلف المنجز اللّغوي، الذي ركزت عليه البنيوية في دراستها، وقد تأسس اقتراحه بناءً على انتقاداتٍ وُجهت إلى المدرسة البنيوية وإغراقها في الدّراسة الشّكلية الصّورية للّغة، إضافةً إلى أنّ اللّسانيّات ينبغي لها أن تخرج من قولبة وصف المنجز اللّغويّ إلى تفسيره، وجه"تشومسكي" أبحاثه إلى الكشف عن البنيات الذّهنية التي تقف ماثلةً وراء إنتاج اللّغة.

أُدرِجت اللّسانيّات بهذا التّحول في إطار العلوم المعرفية، وصارت إحدى فروع علم النّفس المعرفي*Cognitive Psychology*، حيث إنَّه يهتم بدراسة العمليات العقلية التي تدرك بها المدركات أي: ملكات العقل، واللّسانيّات التّوليدية تدرس الملكة اللّغويّة، وهي إحدى ملكات العقل، التي تختص بدراسة اللّغة إنتاجًا وفهمًا، وتوليدًا وتحويلاً؛ ولأنّ الأمر قائمٌ على ذلك عدّت اللّسانيّات من فروع علم النّفس المعرفي الذي يأخذ بالتّصور العقلانيّ للمعرفة العلميّة، فيما أبعدت عن التّصور التّجريبيّ الذي كان قائمًا في المدرسة السّلوكية التي تبناها البنيويون، ومن الأمور المؤكدة التي أسهمت في جعل اللّسانيّات أحد فروع هذا العلم؛

[177] اللّسانيّات التوليدية- من التفسير إلى ما وراء التفسير، نعوم تشومسكي، ترجمة: محمد الرحالي، ص10.

أنّ علم النّفس المعرفيّ يهتم بدراسة العمليات العقلية التي تمكّن من الإدراك وفهم العقل البشريّ واللّسانيّات تهتم بفهم الملكة اللّغويّة، فهي تسهم بذلك في فهم العقل البشريّ. اهتم"تشومسكي" بدراسة العمليات العقلية للإنسان، وتأكيده على أنَّ اللّغة منتجٌ فطريٌّ يحدث كنتيجةٍ فطريةٍ لوجود ملكة العقل اللّغويّة، وأنّ جميع البشر في جميع أنحاء العالم يكتسبون اللّغة بناءً على مبادئ النّحو الكليّ و ما يلبث أن يُكتسب النّحو الخاص نتيجةَ التّجربة اللّغويّة التي يمرّ بها المتكلم في لغته.

مرّت النّظرية التّوليدية بعدة نماذج، كان النّموذج الأول هو (نموذج البنى التّركيبية: 1957) وهو النّموذج الأول للنّظرية الذي عَرف بصدور كتابه البنى التّركيبية، هدف هذا النّموذج إلى تفنيد بعض التّصورات البنيوية وخلفياتها السّلوكية، كما أسّس للمبادئ العقليّة التي تقوم عليها التّوليدية، وقد حدّد"تشومسكي" في هذا النّموذج أنّ الملكة اللّغويّة هي ملكةٌ نحوية، وكان الهدف الرئيس من نظريته القدرة على"وصف القواعد التي توافر عليها المتكلّم ومعالجتها بكيفيّة صورية تمكن من إبراز خصائصها وسماتها وكيفية بنائها" [178] أمّا نموذجه الثّاني الذي جاء بعد مايقارب عشر سنوات من النموذج الأول (1965) فمن أبرز المفاهيم التي تناولها هذا النّموذج الكفاية *Competence*، والإنجاز *Performace*، فالكفاية اللّغويّة[179] تتضمن المعرفة اللّغويّة الضمنية للغة في ذهن المتكلم، أمّا الإنجاز اللّغوي فيرتبط باستمرارية المتكلم في هذه المعرفة.

عند الحديث عن الكفاية اللّغويّة ودورها في الإنجاز اللّغوي، فإنّ الطّفل إذا ما اكتسبَ معرفةً لغويةً محددةً، تمكن بعدها من الإنجاز اللّغوي بما يشابه المعرفة التي اكتسبها والبناء عليها، والأصل أنّ الطّفل يكتسبُ الكليات الأساسيّة في اللّغة، ليصوغَ منها عددًا غير محدودٍ من الجمل اللّغويّة ذات الأساس الواحد، ويؤكد على ذلك مما افترضه"تشومسكي" في النّحو الكليّ، وأنَّ للطفل القدرة على اكتساب أي لغةٍ كانت بنفس المبادئ التي تنبني عليها النّظرية، وتثّبت الوسائط في ذهن المتكلم بعد معايشته للبيئة اللّغويّة الخاصة.

ومّما جاء به" تشومسكي" في إطار بحثه في هذا النّموذج ما يعرف "بالبنية السّطحية *Surface Structure*، والبنية العميقة *Deep Structure*"[180]، وبيّن أنّ البنية السّطحية مشتقةٌ من البنية العميقة، فهي التي تقوم على صياغة القواعد باعتماد القواعد التّحويليّة،[181] وعَدَّدَ للنّحو ثلاثة مكونات: الصّوتيّ، و التّركيبيّ، والدّلاليّ. لقد جعل"تشومسكي" العلاقة قائمة بين المكون الصوتيّ والمكون الدّلاليّ وجعل المكون التّركيبيّ مكونًا وسطًا بينهما، وهو وسيلة لتحقيق التّرابط في العلاقة القائمة.

---

[178] اللّسانيّات التّوليديّة من النّموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، مصطفى غلفان، ص29.

[179] تعرف بالكفاية اللّغوية أو القدرة اللّغوية، وكذلك الإنجاز اللّغوي يعرف أيضًا بالأداء اللّغوي.

[180] اللّسانيّات التّوليديّة من النّموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، مصطفى غلفان، ص29.

[181] يوجد نوعان من القواعد، الأول: القواعد التّحويليّة التي تعد من المبادئ التي تقوم عليها كلّ اللّغات، والقواعد اللّغوية بمكوناتها الصّوتية والتّركيبيّة.

تطورت النّظرية التّوليدية وصار لها النّموذج المعيار الموسع، نظرية العامل والرّبط، والبرنامج الأدنوي، وكان لكلٍ منها دورٌ كبير في تطوير النّحو التّوليدي. [182]وفي سياقِ البحث وتطبيق النّظرية التّوليديّة في مجال التّعليم، كان الربط بين عملية الاكتساب وتعليم اللّغة، فيربط بين اكتساب الطّفل للمبادئ الكلية في لغته الأم وقدرته على تعلّم اللّغة الثّانية، إضافةً إلى ارتباطِ ذلك بالمبادئ الفطرية لدى المتكلم، وأنَّ وسائط اللّغة يمكن أن تثبت بواسطة التّجربة اللّغويّة التي يمر بها المتكلم، ومن أمثلة ذلك اكتساب الطّفل للغة العربيّة[183] كونها اللّغة الأم فهو يكتسب ضمنيًّا مكوناتها من الفعل والفاعل والمفعول به، وأنَّ الأصل في رتبتها" ف-فا-مف"لكنّه إذا ماجاء وتعلّم الإنجليزيّة، وجد أنَّ المكونات هي ذاتها، لكنّها تختلف في الرّتبة، فالرتب التي قامت عليه الجملة العربية تختلف عن الرتب التي قامت عليها الجملة الإنجليزيّة، والأمر ذاته ينطبق على الطّفل الإنجليزي إذا اكتسب لغته ثمّ انتقل إلى لغةٍ أخرى، والعامل في عملية التّعلم مرور الطّفل بتجربةٍ لغويةٍ تؤدي إلى تثبيت الوسائط اللّغويّة التي تتعلق بكلا اللّغتين.

2.7.3 النّظرية الوظيفيّة [184]

أُرسيت أسس النّحو الوظيفي [185]منذ دراسات"سيمون دِك" (1978)، وسعى من خلالها إلى تفسير ظاهرة اكتساب اللّغة، فنظرَ إلى اللّغة وظيفيًّا، وربط الملكة اللّغويّة ملكةً تواصليّة؛ بربطها بالواقع التّواصلي، وخالفَ فكرة التّوليدية في جعل الملكة اللّغويّة ملكةً نحويةً صوريةً وحسب؛ ولهذا كان الهدف من النّحو الوظيفيّ وصف القدرة التّواصليّة(المتكلم – المخاطب) لمستعملي اللّغة الطبيعية.

اجتهدَ عدد من الباحثين – المهتمين بالنّحو الوظيفيّ- في وصف الملكة اللّغويّة للمتكلم، ومن أبرز من كان له بصمةٌ في هذا المجال"سيمون دِك". قدّم دِك مشروعًا علميًّا منهجيًّا في بيان مكوناتٍ تلكَ الملّكة وطريقة عملها، فأقَامَ نموذجًا تمثيليًا للنّظرية تطور على مدار ربع قرنٍ من الزّمان، أسماه نموذج مستعملي اللّغة الطبيعيّة، احتوى هذا النّموذج على مجموعةٍ من الطّاقات، بدأت بخمسِ طاقات[186] في النّموذج المؤسس للنّظرية (دك : 1978)، ثمّ أضيفت طاقة أخرى مع (البوشيخي: 1998) لتصل بعدها إلى سبع طاقات وكان ذلك مع (هنخفلد وماكنزي: 2008).

---

[182] يمكن الاستزادة حول النّماذج اللّسانيّة في النّحو التّوليدي بالرجوع لكتاب اللّسانيّات التّوليديّة من النّموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: نماذج وأمثلة، لمصطفى غلفان، فقد استفاضَ في هذه النّظرية، ونماذجها.

[183] مثالٌ توضيحيّ غير أنّ الحقيقة هي اكتساب الطّفل للهجة ثمّ يتعلّم اللّغة الثانية التي هي العربيّة في مجتمعي العربي والذي يجري البحث في سياق الاعتماد علي المعطيات الواردة فيه.

[184] تحوي النّظرية الوظيفيّة مجموعة من المصطلحات وتحتاج إلى تفسير مفاهيمها، وذكر المصطح المقابل لها بالإنجليزية، لكنّني أرجئ توضيح تلك المصطلحات في الفصلين الثاني والثالث حيث سيأتي التّفصيل فيها.

[185] يشار إلى نظرية النّحو الوظيفي وماجاءت به إلى كونها مقاربةٌ تواصليّة Functional Approach، تعرّف بأنّها:" تصورٌ علميّ يقوم على افتراض أنّ وظيفة اللّغة الأساس هي التّواصل، وأنّه لا سبيل إلى فهم بنية اللّغة إلّا بالرّجوع إلى وظيفتها" المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص67.

[186] سميت مكونات القدرة اللّغوية طاقات Capacities وتضم الطّاقات قوالب Modules، فالطّاقات هي مكونات القدرة، والقوالب تضم مكونات الطاقات. (يعترض الأستاذ المشرف على مصطلح طاقات ويرى عدم دقته).

والطاقات المذكورة في نظرية النّحو الوظيفيّ هي: الطاقة اللّغويّة، الطاقة المعرفية، الطاقة المنطقية، الطاقة الإدراكية، الطاقة الاجتماعية، الطاقة التّخيلية، الطاقة القصدية. ولكل طاقةٍ من هذه الطاقات دورٌ في الملكة اللّغويّة لدى المتكلم، وتتفاعل فيما بينها تفاعلاً محددًا، يسهم ذاك التّفاعل في اكتساب، وإنتاج، وتأويل العبارات اللّغويّة التي يتفاعل معها في مقامات تداولية متباينة.

تجدرُ الإشارة إلى أنّ دور الملكة اللّغويّة لا يقتصرُ على معرفة القواعد اللّغويّة، من القواعد الصّوتية، والصّرفيّة، والتّركيبيّة؛ والدّلاليّة، بل تزيد على ذلك في معرفة القواعد التّداولية التي تجري في المقامات التّداوليّة التي يمرُّ بها المتكلّم، وتمكنّه من إنتاج اللّغة السّليمة الموافقة للسّياق، والموافقة لقصد المتكلم.

يؤكد المتبنون لنظرية النّحو الوظيفي والمؤمنون بأهميتها أنّ القدرة التّواصليّة هي التي تمكّن من اكتساب اللّغة الأم واستعمالها استعمالاً صحيحًا وفق السّياقات التّداوليّة، فبفضل الطّاقات التي يمتلكها الطّفل، تكون له القدرة التّامة على اكتساب اللّغة واكتساب استعمالها؛ فحتى الاستعمال يكتسب من السّياق، يعرف الطّفل أنّه إن أراد الشّرب، يقول أشرب ماءً، فالسّياق الذي اكتسبَ فيه أنّ السّائل يشرب هو سياق تداوليّ، فيكون الاستعمال بناءً على ما اكتسبه، ولكن إذا كان قد اكتسبَ أنّ الفاكهة هي التي تشرب، فسيكون استعماله موافقًا لذلك.

ويفترض أصحاب النّظرية أنَّ عمليّة التّعليم هي محاكاةٌ لعمليّة الاكتساب الطبيعي للّغة؛ لأنّ المحيط اللّغوي الطبيعي الذي يتعايش به المتعلّم كفيلٌ بإكسابه اللّغة المتعلّمة، وتحفيز عمل الطّاقات المكونة للملكة اللّغويّة في سياقها التّواصليّ.

استُخدمت نظرية النّحو الوظيفي(نموذج مستعملي اللّغة الطبيعيّة) في تعليم اللّغات، وتعمل هذه النّظرية على مقاربة"إشكال اكتساب اللّغة على أساس أنَّ هذا الاكتساب مسلسلٌ تدريجيّ قائم على تفاعل الطّفل النّامي في محيطه اللّغويّ،....[و] هذه النّظريات تغلّب عامل المحيط اللّغوي وتعلّم اللّغة من خلال تفاعله مع هذا المحيط على العامل الفطري الذي ترجئه... لتفسير ما تعجز العوامل الأخرى عن تفسيره"،[187] تركزُ النّظرية الوظيفيّة على عاملين رئيسين يمكن استنتاجهما من كلام"المتوكل"، العامل الأول: يُعنى بعامل القدرّة الطبيعيّة الفطريّة لدى المتكلم، غيرّ أنّها مرتبطةٌ ارتباطًا وثيقًا بالعامل الثاني: وهو السّياق التّداولي، الذي يكتسبُ منه الطّفل اللّغة وتكتمل به الملكة اللّغوية.

كان الاعتقادُ السّائد أنّ الملكة اللّغويّة تتكون من اللّغة وحدها أي طاقةٌ لغويةٌ بحسب مفهوم هذ النّموذج، لكّنّه قد تغيّر مع المفهوم الموسع للملكة اللّغويّة، فيتكونُ من طاقاتٍ متفاوتة غير الطاقة اللّغويّة

[187] الوظيفية بين الكليّة والنمطية، أحمد المتوكل، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط – المغرب، ط1، 2006، 63.

(المعرفية- الاجتماعية- الإدراكية- المنطقية) وهي جميعها غيرُ لغوية لكنّها تسهم في تكوين الملكة اللّغويّة، وهي تتفاعل مع المكون اللّغوي، إضافةً إلى وجودِ ملكاتٍ ذاتِ طابعٍ غير لغويّ تسهم في العملية التّواصليّة.[188]

وعند الانتقال للبحث في تطبيق هذه النّظرية على التّعليم، ولأنّ المتكلّم يكتسب لغته في سياقٍ تداوليّ، وبتفاعله مع بيئته اللّغويّة ومجتمعه، فإنَّ العامل الأساسيّ الذي سيشارك في تعلّم المتكلّم للغة، بطريقةٍ أكثر اقترابًا من اكتسابها هو أن يكون في وسطٍ أو محيطٍ لغويّ يتحدث اللّغة، ليُمَكّن المتعلم من كسب الخبرة اللّغويّة المتاحة أمامه، وهذا الأمر يلبي احتياجات المنهج التّواصليّ في تعليم اللّغات، المعروف بمنهج الإغماس، فيعيش المتكلّم تجربة لغويةً متكاملة، كما لو أنّها تجربة اكتسابه الأولى للغة، فيحدث تحفيز للملكة اللّغويّة والقواعد الفطرية التي يسير عليها الدّماغ في اكتسابه للغة، ثمَّ يبدأ بتفاعله مع البيئة المحيطة وتواصله معها تثبت قواعد اللّغة الجديدة تلقائيًا في دماغه، ويقصد بقواعد اللّغة في سياق الحديث عن المنهج الوظيفي هو الربط مابين القواعدالصّوتية، والصّرفيّة، والتّركيبيّة، والدّلاليّة بالقواعد التّداوليّة؛ إذ إنّ الهدف الرئيس من استخدام المنهج التّواصليّ هو الوصول إلى القدرة على استعمال اللّغة في سياقها التّداوليّ.

يستنتجُ مما سبق جريان عملية تعلّم اللّغة الثانية بطريقة تعلّم اللّغة الأولى، إذا وافق ذلك تطبيقٌ صحيحٌ لمنهج الإغماس؛ فّإنّها تحقق نتائج مذهلة، وتصبح لغته الجديدة المتعلّمة كما لو أنّها لغته الأم.

2.8 تعليم اللّغات الأجنبية

ترجع أهمية إيرادِ مجموعةٍ من استراتيجيات[189] تعلّم اللّغة الأجنبيّة، إلى استثمار المنجزاتِ المستخدمةِ في تعليم اللّغات الأخرى، ودراسة ما يتناسب ويتوافقُ منها مع لغتنا، ومجتمعنا، وثقافتنا، ثمّ اختيار الأنسب والأفضل، بل وإحداث تغييراتٍ تتوافق مع السّياق الثقافي والديني إن تطلبَ الأمرُ ذلك؛ وخاصةً ما يتعلقُ بالمحتوى العلمي المتناول. يندرج في هذا المجال عدّة استراتيجيات لتعليم اللّغة الأجنبية، وهي استراتيجيات التّعلم *Teaching Strategies*، واستراتيجيات التّواصل *Communication Strategies*.

2.8.1 استراتيجيات التّعلم

تعدّ استراتيجية التّعلم إحدى الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم اللّغة الثانية، وترتبط هذه الاستراتيجية باستراتيجية التّواصل، حيث تقوم على عدّة استراتيجيات تعليميّة تستند جميعها إلى أساسٍ واحدٍ هو إعمال الذّهن، إذ تعتمد على"مهاراتٍ فكريّة، ومهارة حل المشكلات، ومهارات عقلية، ومهارات وظيفية، وقدراتٍ معرفية، وعمليات إرادية"[190] وكل مهارة من هذه المهارات توظفُ في سياقٍ محددٍ في تعلّم اللّغة، فالمهارت الفكرية ترتبط بالمدخلات التي تردها، وتنظيمها في الدّماغ ثمّ تذكرها واسترجاعها، أمّا مهارة

---

[188] الوظيفية بين الكليّة والنمطية، أحمد المتوكل، ص63-64.

[189] أتحدثُ في هذا العنوان عن استراتيجيات لتعليم اللّغات الأجنبية وإمكانية استثمارها في تعليم اللّغة العربية، والمقصود أنّها وسائل وطرق أثبتت نفعها في التّعليم، وليست نظريات تحوي نماذج متعددة.

[190] اللّسانيّات التّعليميّة وقضايا تعليم وتعلم اللّغات، حسن مالك، ص105.

حلّ المشكلات فترتبط ارتباطًا مباشرًا بالمواقف التّواصليّة التي يمر بها المتّعلم، وكيفية حلّ المشكلات التي يمر بها واتّخاذ القرار المناسب في استخدام العبارات المناسبة، وهذا الاختيار يعدّ من العمليات الإرادية التي تتم أثناء التّعلم، في حين أنّ المهارات الوظيفيّة تكون ظاهرة في المقامات التّواصلية.

تُبنى عملية التّعلم على مجموعة من العمليات العقلية التي تستخدم في تحصيل اللّغة وتطورها عند المتعلم، يبدأ المتعلم عند مروره بالمقامات التّواصليّة المختلفة من تحليل الموقف تحليلاً لغويًا، واستنتاج المفرادات والتّراكيب المستخدمة في الموقف اللّغوي، فيحفظها لتصبحَ قابلةً للتّذكر والاستراجاع ثمّ التّذكر في مواقف أخرى مشابهة. وعملية التّذكر عمليةٌ تتضمن عدة عمليات، مثل: تذكر العبارات اللّغويّة الواجب استخدامها في الموقف الجديد، الربط الذهني بين الألفاظ ودلالتها(الصورة والصوت). تحدثُ هذه الأمور في بداية تعلّم اللّغة الجديدة، أمّا بعد مرور فترةٍ زمنيةٍ والسّير في تحصيل الكفاية اللّغويّة، فيصير المتعلّم قادرًا على تخمين الاستخدام اللّغوي في المقامات التّداولية حتى دون أن يمرَّ بمواقف مشابهةٍ لها.

تعدّ هذه الاستراتيجية استراتيجية اجتماعية تسهم في رفع أداء المتعلّم للغة الجديدة، تتطلب دخول المتعلم في مواقف عدّة، والتّعامل مع الفئات المجتمعيّة المتنوعة، والوعيّ بأفكارهم ومشاعرهم ووجدانهم والتّفاعل الإيجابي بينهم.

2.8.2 استراتيجية التّواصل

استراتيجية التّواصل من أكثر النّظريات المستخدمة في تعليم اللّغات الأجنبية، وكما يقول" كنال" Knal إنَّ استراتيجيات التّواصل التي يمرُّ بها المتعلّم هي جزءٌ من الكفاية التّواصليّة لدى المتعلّم.[191] ويرجع سبب أهميتها إلى إيصال المتعلّم إلى الكفاية اللّغويّة في الجانب الشّفوي الذي يقدّم على الكتابة اتباعًا للفطرة البشرية، وذلك من خلال الاستمرار في حوار المتعلم لغيره، والمعروف أنّ المتعلّم عند شروعه في تعلّم لغةٍ جديدةٍ لا يكون على درايةٍ بتلك اللّغة، ولديه نقصٌ في مكوناتها، ويحتاجُ إلى إكمال هذ النّقص. والاستراتيجيات التّواصليّة التي يستخدمها متعلم اللّغة الثانية من :"الإعادة، التّمثيل، استحداث الكلمات، استعمال الإشارات والمرادفات، النّقل والتّحويل، وطلب المساعدة، السّكوت أو التّردد، إظهار الفهم أو التّجاوز الكامل أو الجزئي، العودة إلى لغة أخرى، اختيار موضوع المناقشة،..."[192] كل هذه الاستراتيجيات يمرّ بها المتعلّم أثناء اكتسابه للغة.

وفيما يتعلّق بالرّابط بينها وبين نظرية التّعلم فإنّ الأمر منطوٍ على المرور بمواقف تواصليّة و مايحدث في تلك العمليات من عملياتٍ ذهنية، واستخدامٍ للاستراتيجيات التّواصليّة، وكأنّ هاتين الاستراتيجيتين

---

[191] ينظر Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, Applied Linguistics, Canal،(2002)p:25.

[192] اللّسانيّات التّعليميّة وقضايا تعليم وتعلم اللّغات، حسن مالك، ص109.

متكاملتان، الأولى تشرح طريقة تعلّم اللّغة والعمليات الذّهنية المصاحبة، والثانية تشرح العمليات التّواصليّة التي تسهم في التّعلم، وكلاهما تحدثان في الآن ذاته.

2.8.3 نظرية كراشن لاكتساب اللّغة

تعد نظرية"ستيفان كراشن" من أشهر النّظريات في مجال اكتساب اللّغة وتعليمها، فهو مِن أهم مَن تحدثَ عن اكتساب اللّغة، وتعلّم اللّغة الثانية، وتنطوي نظريته على مجموعة من الفرضيات، وقد عُرِف بالنّموذج صاحب الخمس فرضيات: *The Theoretical Model: Hypotheses*، وهذه الفرضياتُ هي:

2.8.3.1 فرضية الاكتساب والتّعلم[193]

تبرهن نظرية"كراشن" في فرضية الاكتساب والتّعلم على أنَّ لكل إنسانٍ نظامين مستقلّين عن بعضهما البّعض،"نظامٌ لاكتساب اللّغة وهو الذي يتم من خلال آلية طبيعية فطرية يكتسب بموجبها المتعلم النّسقَ اللّغويّ وقواعد التّواصل دون الحاجة إلى تعليم كما يحدث عند تعلّم اللّغة وهي وهو عملية واعية موجهة من قبل مؤسساتٍ تعليميّةٍ رسميةٍ، وهي عملية لا علاقة لها بالاكتساب".[194]

يميل"كراشن" في هذه الفرضية إلى تأثر نظام التّعلم بنظام الاكتساب، ويفضل نظام الاكتساب الطبيعي في تطبيقه على عملية التّعلم، ويرجع سبب ذلك أنّ الاكتساب يحصلُ بآليةٍ طبيعيةٍ دون أيّ تخطيط وترتيبٍ لأنساق اللّغة وفق أهدافٍ سُطّرت مسبقًا، أي: يتم دون تقييدٍ للأنساقِ اللّغويّة التي يمكن أن تكتسب، وينتج عن ذلك طلاقة تواصليّة في حين أنّ الأنظمة التّعليميّة تُقيّد الأنساق اللّغويّة التي يمكن أن تُتَعلّم، فالأنظمة التّعليميّة بمثابةِ سجنٍ لعقل المتعلّم الذي يصبح رهينًا لها. إنّ عملية توجيه العقل لما يتعلّمه توصلُ إلى الفرضية الثانية التي اعتمدها" كراشن" في نظريته التي عُرِفت بنظرية المُوَجِّه.

2.8.3.2 فرضية المُوجِّه[195]

جاءت فرضية"كراشن" في إطار نظريته حول الاكتساب وتعلّم اللّغة الثانية، ويربط"كراشن" بين الطلاقة التّواصلية والاكتساب في تعلّم اللّغة الثانية، فيشير إلى أنَّ عملية التّعلم بما يدخل فيها من تدخل في توجيه العقل إلى ما يتعلّمه تعيق الطلاقة التّواصلية، كما يؤكد على أنّ تعلّم اللّغة الثانية يقوم على ماهو مكتسب وليس ما هو متعلّم، ويضيف أنّ عمل الموجه هو" تثبيت القدرات اللّغويّة المتعلّمة والإشراف على تطبيق القواعد النّحوية التي تم تعلّمها بطريقةٍ واعية، لذلك فالموجه يرتبط بالتّعلم أكثر من الاكتساب"،[196] لكون الاكتساب عملية طبيعية تحدثُ دون وعيٍ وإدراكٍ مسبقين، كما لا يدخل مكتسب اللّغة في دور الإنسان

---

[193] فرضية الاكتساب والتّعلم: *Acquisition- learning Hypothesis*.

[194] اللّسانيّات التّعليميّة وقضايا تعليم وتعلم اللّغات، حسن مالك، ص113.

[195] فرضية الموجه: The Monitor Hyopthesis.

[196] اللّسانيّات التّعليميّة وقضايا تعليم وتعلم اللّغات، حسن مالك، ص114.

المتأهب لما قد يقع من خطأ وضرورة تصويبه، أمّا حين يتعلّم الفرد لغةً ثانية فإنّه يكون على استعدادٍ لما سيتلقاه من معرفة، وما قد يقع فيه من خطأ، كما يكون على استعدادٍ نفسيّ للتّعلم.

ويرجع"كراشن" الأسباب التي تجعل من الموجّه عملية معيقةً للتّعلم إلى أنّه" جهازٌ موجهٌ نحو الدّقة اللّغويّة وليس المحتوى، وسيلة تفيد في تصحيح الأخطاء التي يرتكبها المتعلم في الإنتاج اللّغوي،... يفرض على متعلم اللّغة الثانية معرفة بالقواعد النّحوية،..[وبذلك فهو] يمثل القواعد والمعارف الصريحة التي يستعملها المتعلم بوعيّ لمراقبة الدّقة النّحوية في الجمل والعبارات التي ينتجها".[197] تمثل فرضية الموجه الطريقة التّقليدية المعتمدة في تعليم اللّغات من ضرورة المعرفة النّحوية من أجل صحة الحديث اللّغوي، وهذا الأمر يوجه المتعّلم للجانب الكتابي في عملية التّعلم، في حين لا يتناول مستوى الإتقان اللّفظي بنفس الإتقان الكتابي.

ينشد البحث تحقيق هدف التّعليم بطريقة الاكتساب لتصبح القواعد النّحوية قواعد مكتسبة، ثابتةً في ذهن المتعلم، ينطق اللّغة بصورةٍ صحيحةٍ دون تعلمه لقواعدها، ثمّ تطبيقه لها، وتوجيه المتعلم إليها، ليصبح المتعلم قادرًا على استخدام اللّغة دون أدنى جهد يذكر، فتصدر اللّغة المنطوقة سلسلة بدون قيود نفسية أو معرفية.

في حين أنّ الملاحظ في هذا القيد من نظرية" كراشن" أنّه يعيد عملية التّعلم إلى التّوجيه الّذهني المعرفي و كذلك ما يرتبط فيها من استعداداتٍ نفسية. يحدد"كراشن" عدّة قيود لا ستعمال فرضية الموجه في تعليم اللّغة الثّانية، وهي: و جود قواعد نحوية سابقة لدى المتعلم، ينتقل الاهتمام إلى الأشكال اللّغويّة و ليس نحو المتحوى وقواعد الاستعمال، إضافة إلى أنّ الموجه يصلح للاستخدام الكتابي في التعلم وليس الاستخدام المنطوق للّغة، كما يشترط توفر وقت كافٍ للتّعلم.[198]

2.8.3.3 فرضية النّسق الطبيعي [199]

تقوم فرضية النّسق الطبيعي على فكرة مُفادها أنَّ لدى المتعلم نسقًا طبيعيًّا يسهم في اكتساب المتعلم لقواعد اللّغة النّحوية، ويمثل هذا النّسق نظامًا طبيعيًّا داخليًّا يسهم في العملية التّنظيميّة للتراكيب المُكتسبة، ويختلف تكوين هذا النّسق من فردٍ إلى آخر؛ حيث أنَّ البعض يسبق البعض الآخر في اكتساب بعض الأنساق اللّغويّة، وعلى النّقيض من ذلك يمكن أن يكتسب آخرون بعض الأنساق بصورة متأخرة عن بقية الأفراد. لا يمكن التّحكم في أوقات الاكتساب، ولا الحكم على تقدم البعض عن الآخر في اكتساب البنيات اللّغويّة، إذ إنّ الوقت والبنية اللّغويّة غير محددين وفق ترتيبٍ منهجيّ.

---

[197] المرجع السابق: ص114-115.

[198] ينظر: اللّسانيّات التّعليمة وقضايا تعليم وتعلم اللّغات، حسن مالك، ص114.

[199] فرضية النّسق الطبيعي: The Natural Order Hypothesis.

2.8.3.4 فرضية المدخلات[200]

تعني فرضية المدخلات عند" كراشن" عملية يفسر من خلالها العلاقة القائمة بين المدخلات التي يتلقاها متعلم اللّغة الثانية عند تعلمه، والمدخلات التي يتلاقها عند إكتسابه للغة، وتقوم هذه الفرضية على أربعة عناصر أساسية تمثل آلية التّعلم وتقوم على النّقاط الآتية:

أ. إنّ العملية التي ينبغي أن تحدث أثناء تعلم اللّغة الثانية هي عملية اكتساب –كما هو المعنى الفطري- وليس تعلّم للغة بالأسلوب التقليدي المتعارف.

ب. فهم مدخلات اللّغة التي يكتسبها المتعلم في اللّغة الثانية هي أفضل سبيل لرفع كفاية المتعلّم في تلك اللّغة.

ت. فهم المدّخلات اللّغويّة هو أمرٌ يحدث بصورةٍ تلقائيّة في الذّهن.

ث. لا يمكن التّحكم في مستوى إتقان اللّغة الثانية، ولكن ما يحدده هو تمكن المتعلم من فهم المدخلات وكفاءة المتعلم اللّسانيّة.

2.8.3.5 فرضية المصفاة الفاعلة[201]

تقوم هذه الفرضية على دراسة المتغيرات الانفعالية لدى المتعلم ودورها في فهم المدخلات اللّغويّة، فكلّما كان المتعلّم في وضعٍ نفسيّ مريح وغير منزعج، ويتمتع بالسعادة والألفة، كانت المصفاة الفاعلة *Affective Filter* في وضع منخفض *Low*، و يعني ذلك السّماح للمدخلات اللّغويّة للانتقال إلى ذهن المتعلم بسلاسة. في حين إذا كانت المصفاة الفاعلة في وضع مرتفع *UP* أثّر سلبًا على المدخلات اللّغويّة وانتقالها إلى ذهن المتعلم؛ لأنّ ذلك يعني الحالة النّفسيّة السيئة للمتعلم، وهو الأمر الذي يمنع من الاكتساب و التّعلم بصورةٍ صحيحةٍ وفاعلة.

تعدّ الفرضيات الخمس السابقة الفرضيات التي قام"كراشن" بتطويرها في سياق نظريته حول الاكتساب تّعلم اللّغة الثانية، وخلاصة هذه النّظرية أنّ أنجح الطرق في عملية تعليم اللّغة الثانية هي تقريب المتعلّم من آلية الاكتساب اللّغوي، تلك الطريقة من أنجح الطرق في تثبيت اللّغة في ذهن المتعلم.

2.9 تعليم اللّغات بآليات الاكتساب اللّغوي

بعد العرض السّابق في نظرياتِ اكتسابِ اللّغة ونظريات التّعلم على اختلافِ مشاربِها وتوجهاتها، وبيان الفارقِ بين عملية الاكتساب والتّعلم وكون الأولى عمليةٌ طبيعية تلقائيةٌ تحدثُ دونَ تدخل بشريّ، وفي مقابل الثّانية التي تحدثُ بصورةٍ صناعيةٍ مخططٍ لها، وَفْق أهدافٍ محددة، وتبين أنَّ عملية تعليم اللّغات تجري بصورةٍ مغايرةٍ لما هو عليه في عملية الاكتساب اللّغوي، يؤدي ذلك الاختلاف إلى عرقلةٍ في عملية التّعلم،

---

[200] فرضية المدخلات: The Input Hypothesis.

[201] فرضية المصفاة الفاعلة: The Affective Filter Hypothesis.

ولهذا كان المنهج الذي أبحث فيه وأدعو إلى اتخاذه هو منهج اللّسانيّات الوظيفيّة، وفق نموذج مستعملي اللّغة الطبيعيّة. الذي من شأنه أن يطور تعليم اللّغات بصورةٍ أفضلَ من الوضع الحالي، الذي تسير عليه المناهجَ التعليمية.

ولتفصيل ذلك فإنّ عملية الاكتساب اللّغوي تتّم بصورة منطوقة، دونَ تفكيرٍ أو إدراكٍ أو إعدادٍ مسبقٍ لها، كما أنّها تحدث دون بذل جهدٍ يذكر، لكونها تتم بالطريقة التي تتوافق مع عمل الدّماغ وتتكون الملكة اللّغويّة عند الطّفل بصورةٍ متسلسلةٍ وآليةٍ متدرجة، يكتسبُ الطّفل من بيئته ما يكون متوافقًا مع المرحلة العمرية التي يمر بها، والمستوى اللّغوي الذي يتوافق معه، كما يكون إنتاجه متناسبًا معهما، و حين دُرست آلية الاكتساب وطريقة حدوثها.

يوجد اختلاف بين الأطفال في المرحلة العمرية الواحدة، كما يتباين النّمو اللّغوي لديهم، فقد يسبقُ طفلاً الآخر في اكتسابه للغة، والملاحظ أنّ الفتيات يسبقنَ الفتيّة في الطّلاقة اللّغويّة،إضافة إلى أنّ بعضَ العوامل الخارجيّة تؤثر في التّعلم؛ إذ تثبت الأبحاث العلمية الناتجة عن أبحاث الدّماغ أنّ عملية نمو الدّماغ تختلف بين الفتيات والفتيان، وأنّ النّضج الدّماغي والنّمو اللّغوي عند الفتيات يسبق الفتيّة، كما أنّ الفترة التي تناسب تعلّم اللّغة للفتيات تختلف عن الفتية؛ لأنّ الطّفرات الدّماغية مختلفةٌ بين الجنسين، مما يؤثر في مستوى الإتقان اللّغوي، فقد لوحظ وجود عدّة طفرات دماغيّة ينمو فيها الدّماغ ثمّ يتبعها مرحلة سكون وهي من"3-10 أشهر، من 2-4 سنوات، ومن 6-8 سنوات، ومن 10-12 سنة"[202] ومن أهمّ المراحل التي يمكن استثمارها هي المرحلة من (10-12) سنة، وذلك لأنّ هذه الفترة" تمتاز بأهميتها بالنّسبة للفتيات؛ حيث يبلغ نمو دماغ الفتاة ثلاثة أضعاف النّمو عند الولد أثناء هذه الطفرة، [في حين أنّ طفرة الدّماغ تتوافق مع الأولاد في الفترة] من 12-14 سنة"،[203] فمثل هذه الفترة ينبغي أن تستثمر في تعليم لغات جديدة.

يتكون النّظام اللّسانيّ وفقًا لآلياتٍ محددة، - جاء بيانها في المبحث الأول من هذا الفصل- وهذه الآليات تسير بصورةٍ طبيعيّة يسيرة، دون أنْ يشعر المكتسب للّغة بمجهود أو شعوره بأنّه مكلفٌ ذهنيًّا ونفسيًّا بما لا يطيقه، وحتى مايقع فيه المكتسب للغة من أخطاء يجري تصويبها ذاتيًّا، فهي ذاتيّة الإصلاح، ولا تحتاجُ إلى تصويبٍ من البيئة المحيطةِ به؛ لكون الاكتساب عمليةً آليةً تلقائية تتم مع اكتمال البنية القواعدية من نسق اللغة التي يكتسبها- وهي اللّهجة- فما يحدث في دماغ المتكلم أثناء الاكتساب غير مجهدٍ ولا يضع المكتسب للغة تحت وطأة ضغطٍ ومجهود نفسيّ وذهنيّ.

في حين إذا نظرنا إلى عمليّة التّعلم فهي عملية اصطناعية، تحدث لأهدافٍ مخطط لها، ومادةٍ علميّة مختارة، وتشرح بطريقةٍ تختلفُ عن طريقة عمل الدّماغ، ومن الأمثلة الواقعيّة المشاهدة أنَّ القواعد اللّغويّة

---

[202] توظيف أبحاث الدّماغ في التّعليم، طارق عبد الرؤوف وربيع عمر، دار اليازوري العلمية، عمّان- الأردن، د.ط. 2008، ص23.

[203] توظيف أبحاث الدّماغ في التّعليم، طارق عبد الرؤوف وربيع عمر، ص22-23.

مقدمة في الشرح المكونات الإدراكية، كما أنّ المناهج مبنية على أساس نظريات التّعلم كنظرية[204] وتكاد تختفي منها المكون التّداولي في التّعلم، وإدخال المتعلّم في مواقف تعليميّة تختص باستخدام اللّغة فيها.

يمثل إعداد وتصميم منهج تعليميّ موافق لآليات الاكتساب اللّغوي مع دخول المتعلم في مواقف تداوليّة لاستخدام اللّغة، وتوفير بيئة موافقة لبيئة الاكتساب، يعني ذلك تعلّم أفضل للغة، وسيتمكن المتعلم من إتقان اللّغة بمستوى مشابه لإتقانه للغته الأم المكتسبة.

وفي سياقٍ آخر أشير إلى أهمّ التّطورات في مجال أبحاث الدّماغ وعملية اكتساب اللّغة وتعلّمها؛ فإنَّ مراعاة التّطور الذهني واختيار الفترات الذهنية التي يكون فيها الدّماغ مهيَّأً لاكتساب اللّغة سيكون له أكبر الأثر في قوة تعلم اللّغة والأثر المبني عليها. وإنّه لمن المفيد ذكر بعض التّفاصيل في مسألة نمو الدّماغ في علاقته بعملية الاكتساب ومن ثمّ التّعلم.

يلاحظ بداية أنّ الطّفل يكون في مرحلة اكتساب اللّغة وحتى سن السنتين مازال نظامه اللّسانيّ غير مكتمل، إلا أنَّ تحولاً جذريًا يتم بعد هذه المرحلة فيصبح الطفل قادرٌ على الحديث مثل الكبار تمامًا بجملٍ معقدةٍ، مثل ذلك لا يتم إلّا بعد تطور الامتدادات العصبيّة التي تربط مراكز الكلام في الدّماغ ببعضها البعض،...فيظهر الكلام في السّنة الثّانية من العمر وتظهر القراءة عند السادسة من العمر، وإن دلّ ذلك فإنّه يدل على حدوث طفرةٍ دماغيّة مكنت الطّفل من القراءة، توافقت مع زمن دخول المدرسة. و خلاصة القول إنَّ تقديم تعلّم لغويّ للمتعلّم موافق لطريقة الاكتساب اللّغويّ يسهم في تعلّم اللّغة الجديدة وإتقانها كما لو أنّها لغة الأم.

2.10 إسهامات اللّسانيّات التّعليميّة في تطوير تعليم اللّغات

إنّ حقل اللّسانيّات التّعليميّة من الحقول البكر في مجال اللّسانيّات، ومازالت ترتبط ارتباطًا وثيقًا باللّسانيّات التّطبيقيّة، غير أنّها تهتم بتعليم اللّغات وحسب، وتعتمد نظرياتها على إيضاح جميع النّظريات المتعلقة بالتّعليم، وبيان أوجهها وطرق تنفيذها في السيّاق التّعليميّ.

ما يصطلحُ عليه باللّسانيّات التّعليميّة كان له أهمية كبرى في مجال التّعليم ويندرجُ ضمن التّعليم تعليم اللّغات، وبتمكن اللّسانيّات التّعليميّة من التّركيز على كل ما يخصُّ عملية التّعليم، فإنّها تقدم خدمةً لأصحاب القرار من التّربويين وواضعي مناهج التّعليم وكذلك المعلمين من اختيار أفضل النّظريات والتّطبيقات التّربوية التي تخصُ تعليم اللّغات، فيصبح المجال مفتوحًا للاختيار من بينها.

لم تأخذ اللّسانيّات التّعليميّة عند العرب حفاوةً حقيقيّةً واهتمامًا عميقًا، لتصبحَ منجزاتها واقعًا متحققًا، كما أنّها لم تجد لها مستقرًا عند علماءَ أو باحثين لتكونَ داخلةً في حيز الاهتمام الحقيقي ليكون ذلك مدعاةً للتطوير والبحث، ثمّ التّطبيق.

[204] أورد في الملحقات بعض النّماذج من كتب مناهج اللّغة العربية التي المؤكدة للقول السابق. (ملحق ج).

لعلّ شدّة المسألة أو قلتها عائدةٌ إلى الفرع الذي تنتمي إليه اللّسانيّات، إضافةً إلى حداثةِ الموضوع، ففروع اللّسانيّات الأخرى وجدت اهتمامًا أكبر، واختصَّ بها بعضُ الباحثين –العرب- فكان لذلك أثرٌ و دورٌ في تطوير نظريتها – كاللّسانيّات الوظيفيّة- الأمر الذي ينعكس على تقدمها، وبيان أطروحاتها على السّاحة المعرفيّة، يلي ذلك معرفتها ومن ثمَّ التّطبيق والإنجاز.

حاولت اللّسانيّات التّعليميّة من خلال بيان النّظريات بأوجهها المختلفة، وجمعها وتقييمها، تقديم خدمة للمعلمين والمتعلمين، سعيًّا إلى النّهوض بالعملية التّعليميّة وخاصةً تعليم اللّغات، حيث إنَّ تقديم الأصول النّظرية وما تلاها من بيان التّجارب التّطبيقيّة في تعليم اللّغات، له أهميةٌ كبرى يؤدي بدوره إلى وضوح الرؤية أمام التربويين في الطريقة المثلى لتعليم اللّغات، علّ ذلك أن يسهم في إتقانها.

دور اللّسانيّات التّعليميّة دورٌ يمكن تلخيصه في أمرين أساسيين، أمّا الدّور الأول فإنّه يقوم على بيان نظريات التّعليم جميعها، وإيضاح عمل كل نظرية وعناصرها، أمّا الدّور الثاني فيختصُ بإيراد طرق التّطبيق وذكر النّماذج المؤكدة على ذلك.

وبرغم هذا وذاك، مازالت اللّسانيّات التّعليميّة في الشطر العربي بحاجة إلى الرّقي والاهتمام، لتختص بكل ما يتعلق بالتّعليم ومناهجه، وكيفية استثمار النّظريات في التّعليم؛ ليترك أثرًا بحق.

2.11خلاصة المبحث

1. تتضمن اللّسانيّات التّعليميّة نظريات التّعلم على اختلاف توجهاتها.
2. طبقت النّظريات المتنوعة في حقل تعليم اللّغات وكانَ لبعضها أثر في إتقان اللّغة فيمَ لم تنجح نظرياتٌ أخرى.
3. يمكن الاستفادة من البنيوية في تعليم اللّغات، بتطبيق عدّة مبادئ، فالنّظر إلى اللّغة كونها نظامًا متكاملاً يسهم في تقديم المادة العلمية وفق نظامٍ متدرج.
4. طبقت المقاربة المعرفيّة في تعليم اللّغات الأجنبية وآتت ثمارها؛كالتّعليم بالتّواصل وإذا طبقت بالطّريقة ذاتها على تعليم اللّغة العربية فإنّها ستؤتي ثمارًا مشابهة.
5. يفترض أصحاب نظرية النّحو الوظيفي أنَّ عمليّة التّعليم هي محاكاةٌ للاكتساب الطبيعي للّغة؛ لأنّ المحيط اللّغوي الطبيعي الذي يتعايش به المتعلّم كفيلٌ بإكسابه اللّغة المتعلّمة، وتحفيز عمل الطّاقات المكونة للملكة اللّغويّة في سياقها التّواصليّ.
6. يمكن استثمار النّظريات التي تعتمد على المقاربة العرفية في تعليم اللّغات إذا فعلّت ضمن مكونات المناهج التّعليمية.
7. مِن أهمّ التّطورات في مجال أبحاث الدّماغ التّوصل إلى وجود فترات يتطورُ فيها الذّهن تطورًا أسرع من بقية المراحل العمرية الأخرى، ومراعاة التّطور الذهني واختيار الفترات الذهنية التي يكون فيها الدّماغ مهيأ لاكتساب اللّغة وتعلّمها ينتج عنه قوةً في تعلم اللّغات.

خلاصة الفصل:

استعرضت من خلال فصل"مقاربات تعليم اللّغات اللّسانيّات التّعليميّة أنموذجًا" أبرز الجوانب المتعلقة باللّسانيّات التّعليميّة ودورها في العمليّة التّعليميّة، من بيان تاريخ نشأتها، ومفهومها، وموضوعها، وتاريخها، إضافةإلى بعض المفاهيم الأخرى التي تندرج في إطارها.

كما أوضحت طبيعة العلاقة القائمة بين اللّسانيّات التّعليميّة واللّسانيّات التّطبيقيّة وغيرها من فروع اللّسانيّات مِمّا له اتّصالٌ مباشرٌ بهما كاللّسانيّات النّفسية واللّسانيّات الاجتماعية وماينطويان على ارتباطاتٍ تكمن في الجانب النّفسيّ في تعلم اللّغة، والمقامات التّواصليّة في المجتمع، وتأثير ذلك في عملية التّعلم. وانتقلتُ بعدها إلى البحث في القضايا المعالجة في إطار اللّسانيّات التّعليميّة، حيث قدمت على البحث في اكتساب اللّغة على تعلّمها، وذلك من أجل بيان العلاقة القائمة بينهما،.

بالإضافة إلى التّفصيل في مفهوم اكتساب اللّغة الأم وتعلّم اللّغة الثانية، ثمّ انتقلت بعدها إلى إيراد النّظريات الكبرى التي تبحث في اكتساب اللّغة وآلياتِ حدوثها، وتكشف عن المراحل التي يتم فيها تكون النّظام اللّساني عند الطفل. مع التّركيز على النّظريات اللّسانيّة التي تبحث في اكتساب اللّغة، وكيفية تطبيقهما في هذا المجال، كان ذلك في هذا الفصل من مبحثه الأول، لينتقل الأمر بعد ذلك إلى البحث في نظريات التّعلم وعلاقة اللّسانيّات التّعليميّة بها، والرّبط بينها وبين عملية الاكتساب.

فأوردت نظريات التّعلم الحديثة، والنّظريات اللّسانيّة وتوظيفها في التّعلم، وقد استفضت في نظرية اللّسانيّات الوظيفيّة لعلاقتها المباشرة بموضوع البحث، ثمّ انتقلت إلى ذكر بعضٍ من نظريات تعلم اللّغات الأجنبية، وتوضيح كيفية التّعليم من خلالها، ليختتم هذا الفصل بتعليم اللغة بآليات الاكتساب اللّغوي، والدّور الذي أسهمت من خلاله اللّسانيّات التّعليميّة في تطوير تعليم اللّغات.

والخلاصة التي انتهيت إليها:

1. إنّ حقل اللّسانيّات التّعليميّة حقلٌ يجمع النّظريات التّعليميّة والمنهجية التي يمكن أن تطبق في عمليات التّعلم، وعلى الرّغم من النّظريات الحديثة التي شكّلت فضاءً علميًا أنار أمام الباحثين سُبلَ الاستثمار الأمثل في عدّة مجالات –أخصُّ التّعلميّة منها- لكنّها مازالت غير مستثمرة، ولعلّها عند الكثير والكثير ممن يقومون على تعليم اللّغات غير معروفة، ولا ذكر لها، كم أنّها لا تدخل في تكوينهم المعرفي والعلميّ؛ فضلاً عن أنْ تُتّخذ منهجًا تعليميًا يُطبق على أرض الواقع.
2. يشير الواقع إلى أنّ ما يهيمن على السّاحة العلمية و فصول التّعليم الممارسات التّربوية التّقليديّة القائمة على التّلقين، والتّلقي، وعلى الرّغم ممّا فيها من وسائل واستراتيجيات تتمحور حول المتعلّم. إلّا أنّ أصول عملية تعليم اللّغات مازالت واحدة، من فهم المتعلم لقواعد اللّغة سعيًا إلى تطبيقها.
3. إنّ المعرفة اللّسانيّة المتوصل إليها في حقل تعليمية اللّغة، مستثمرةٌ عند منتجيها الأوائل في العالم الغربيّ؛ نظرًا للمنجزات اللّغويّة التي تصدر لديهم، والتّمكن اللّغوي لدى أبنائهم، كما أنّها مطبقة –

في سياق العالم العربي- على حقل تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغييرها، أمّا إذا نظرنا إلى واقع تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها فإنّها بعيدةٌ كلَّ البعد عنها.

4. يمكن استثمار النّظريات التي تعتمد على المقاربة العرفية في تعليم اللّغات إذا فعلّت ضمن مكونات المناهج التّعليمية بصورةٍ ترتبط بإكساب المتعلم القدرة التّواصلية.
5. لكي تصبح النّظريات التّعليميّة الحديثة متحققة على أرض الواقع؛ فإنّ خطوات علمية كبيرة يحبذ أنْ تُطبق، ويزّود معلمو اللّغة بالمعرفة اللّسانيّة ابتداءً ليكون ذلك مفتاح التّطبيق المعرفيّ، وفي مرحلة ثانية الانتقال إلى إنجاز مناهجَ لغوية وفقًا لأفضل المقاربات التّعليمية التي كان لتطبيقها أفضل النّتائج كما في تعليم اللّغات بالمقاربة التّواصلية.

بين يدي الفصل:

يجيب فصل" الملكة اللّغوية نماذج ومقاربات" عن مجموعة من الأسئلة التّفصيلية للبحث، ويعالج الإشكاليات المختلفة في إطار ثلاثة مباحث:

يركز المبحث الأول الذي يقع تحت عنوان "الملكة اللّغوية قراءة في تاريخ المفهوم وتطوره" في الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما المقصود بالملكة اللّغوية؟ وكيف تكتسب؟ كيف نظر إليها المتقدمون؟ وهل اختلفَ المتأخرون في نظرتهم لها؟ ما خصائصها؟ وكيف تعمل عند التّوليديين؟ وهل من تباين بينهم وبين الوظيفيين في نظرتهم لها؟

أمّا المبحث الثاني الذي عنونته " بالمقاربة الوظيفية للملكة اللّغوية- النشأة والمفاهيم" فيجيب عن الأسئلة الآتية: ما المقصود بالنّحو الوظيفي؟ كيف نشأ وما سبب نشأته؟ ما الجهود التي أثرت في انتشاره ووصول النّظريات الوظيفية إلى العالم العربي؟ ما المبادئ التي يقوم عليها النّحو الوظيفي؟

في حين أنّ المبحث الثالث الذي عنونته" المقاربة الوظيفية من النّموذج المعيار إلى النّموذج القالبي (الخطابي)" فإنّه يجيب عن الأسئلة الآتية: ما المقصود بالنّظرية اللّسانيّة ؟ وماذا أعني بالنّماذج؟ وما نماذج المقاربة الوظيفية؟ وما معايير الكفاية في النّماذج الوظيفية؟ كيف تطورت النّماذج الوظيفية؟ ما الاختلافات بينها؟ وكيف يمكن استثمار هذه النّماذج؟

الفصل 2: الملكة اللّغوية نماذجُ ومقاربات[205]

0.مدخل:

أثمر القرن التاسع عشر -الذي يعدّ عصر الثّورات العلمية الحديثة- معارف علميةً متنوعةً ومتباينة التّوجهات والاتجاهات، من أبرزها؛ علم النّفس، وفلسفة العقل، والذّكاء الاصطناعي، وعلم الأعصاب، واللّسانيّات. وفي إطار النّمو المعرفي المتماثل أخذت العلوم زخرفها وازّينت ونمت في إطار تفاعلها واستفادتها من بعضها، حتى أنّ النّهضة العلمية في الجامعات الغربيّة اعتمدت" المقاربات متعددة الاختصاصات،...فتجد المصنّف الواحد يتعاضد على صناعته اللّسانيّ، والريّاضيّ، والفيزيائيّ، والمعلوماتيّ، والمنطقيّ"،[206] وفي ذلك دلالة على التّضافر في البناء المعرفي الذي يعيدنا إلى المعرفة الموسوعيّة التي كانَ عليها المتقدمون في تأليف مصنّفاتهم آنذاك.

ومن العلوم التي لها أثرٌ واضح في المعرفة اللّغويّة اللّسانيّات التي أنتجت مناهجَ لغويةً دقيقةً، رصينةً، وصارمةً؛ أثبتت قدرتها على التّطور السّريع والتّأثير الكبير على الواقع اللّغوي؛[207] يظهر ذلك من خلال المحاولات المتتالية لحل المشكلات اللّغويّة واستثمار منجزاتها في تطوير العمليّة التّعليميّة في مجال اللّغات. ومن العلوم[208] التي ظهرت على السّاحة العلميّة وكان لها ارتباطٌ واضحٌ باللّسانيّات في بعضِ مجالاتها التّداوليّة، حيثُ توافقت نشأتها مع نمو العلوم المعرفية.

تعد التّداوليّة من أحدث العلوم على السّاحة المعرفية، ونظرًا لطبيعتها التي تختص بالتّواصل، الذي لا يكادُ ينفك في جزءه أو كله عن علمٍ من العلوم، كان للسانيّات الحديثة نصيبٌ فيها، و بالتّوافق مع حداثتها كانت آخرها ظهورًا إلى السّاحة اللّسانيّة، وبالنّسبة لنشأة اللّسانيّات التّداوليّة،[209] فقد اختلفت الاتجاهات في بيان الأصول الحاضنة لنشأتها، وإنّه لمن الصّعوبة بمكان تحديد المؤسس الحقيقي للتّداولية؛ وعلى الرّغم من كثرة الاختلافات في أصول النّشأة؛ نظرًا لتعدد الحقول التي تناولت (أو تناولتها) التّداوليّة، فإنّه بالإمكان بيانِ الأصول العامة التي نبع منها مصطلح التّداوليّة،[210] ومنها ما يذكر "فيليب بلانشيه" Philippe Blanchet(-1961) حول الأصول الفلسفية للتّداولية، يرى "بلانشيه" أنّ "أوستين" Austin (-1911

---

[205] ترجمة عنوان المبحث: Linguistics Faculty; Models & Approaches.

[206] التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، فيليب بلانشيه، تعريب: صابر الحباشة وعبدالرزاق الجمايعي، عالم الكتب الحديث، إربد-الأردن، ط1، 2012، ص1(مقدمة المترجم).

[207] لم تَجر الاستفادة الحقيقية من اللّسانيّات الحديثة على النّحو التّام من الاستثمار الكامل للسّانيات في فروعها المختلفة.

[208] يوجد خلافٌ فيما إذا كان بالإمكان تسمية التّداوليّة بالعلم المستقل، أم أنّها مازالت تدخل في سياقِ المعرفة، فقد ارتبط ظهورها بعدّة نظرياتٍ أخذت من علومٍ عدّة، ومن الممكن أن يكون ذلك سببًا في جعلها من المعارف المؤسسة علميًا، غير أنّها لم تصل إلى درجة كونها علمًا مستقلاً بحدّ ذاته.

[209] ذكر مسعود صحرواي في التّداولية عند العلماء العرب، السّياق التّاريخي للمفاهيم التّداولية نقلاً عن موشلر كما أشار إلى ذلك وقد حددها من خلال النّظريات والعلماء الذي أتوا بها مع إضافاتها، ومن أجل تمام الفائدة أذكرها في ملحق (د) كما أوردها الصحراوي في كتابه.

[210] يمكن القول بتكون التّداولية من مجموعة مِن النّظريات، كما يندرج في إطارها عدّة معارف نظرًا لطبيعة موضوعها.

1996) وتلميذه "سورل" Sorl(-1932) واضعا النّواة الأولى للتّداولية في حقل فلسفة اللّغة العادية*language philosophy*، إذ طورّا من وجهة نظر المنطق التّحليلي مفهوم العمل اللّغوي [...] إذ كان "أوستين" أول من بعث نظرية الأعمال اللّغويّة.[211]

وقدانبثقت نظرية الأعمال اللّغويّة لدى "أوستين" من النّظر في التأثيرات الفعلية للخطاب، حيث كان محور دراسة التّداولية آنذاك هو المحور الفلسفي، تغيّر هذا المحور بعد "أوستين" و "سورل" إلى "التّحليل الحجاجيّ تحديدًا مع لسانيين فرنسيين من أمثال "أزفالد ديكرو" O.Ducrot "وكوبروت أوريكيوني" C.Kerbrat Orecchioni ". [212] حيث انضمَ إلى "ديكرو" و" أوريكيوني" عدد من الفلاسفة الآخرين الذين كان لكلٍ منهم دورٌ وأثر في نشأة التّداولية.[213]

في حين يرى فريقٌ من الباحثين أنّ نشأة التّداوليّة كانت مع "تشارلز ساندر بيرس" Charles Stanser Peirce (1893-1914)، حيث استخدمها من وجهةٍ فلسفية في البحوث والمقالات اللّسانيّة، أمّا غيرهم فيميلون إلى الفيسلسوف الألماني "إيمانويل كانت"Emanuanuel Kant (1724-1804) الذي كانت دراسته تقوم على الجمع بين المنهج العقليّ والتّجريبي.[214]

ويُرجع "جورج يول" George Yule [215]نشأة التّداولية إلى الفيلسوف الأمريكي الأصل "هـ.پول كرايس" حيث ألقى محاضراته في جامعة هارڤارد تحت مسمى Willim James Lectures سنة(1967) ونشرت سنة (1989) نقطة الانطلاق لدراسة التّداوليّة. وتقوم رؤية "كرايس" في دراسة التّداوليّة إلى عدم وجود تفسيرٍ للعديد من الألفاظ عند دراستها دلاليًا- حيث إنّ الدّلالة هي آخر مستويات اللّغة المعروفة- ولكّنها تحتاج إلى منهجٍ تداوليّ و ما يميزه "طبيعته الاستدلاليّة[إذ] ينبري السّامع بالتّوصل إلى استدلالات عن المعنى الذي قصده المتكلم اعتمادًا على شيئين، الأول: معنى ما قاله المتكلم، والثاني: الافتراضات المسبقة أو السّياقية والمبادئ التّواصلية العامة التي يحرصُ المتكلم على اتّباعها أثناء المحادثة؛ وبهذا يصل السّامع إلى تضمينات ما قاله المتكلم".[216] وبالنّظر في تفسير "يول" ورؤيته للتّداوليّة يتبيّن أنّه حدّد عناصر مختلفة يمكن من خلالها أن تقوم التّداوليّة وهي : وجود متكلم، سامع، سياق تواصليّ، مغزى من الحديث، تمثل تلك

---

[211] ينظر: التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، فيليب بلانشيه، تعريب: صابر الحباشة وعبدالرزاق الجمايعي، عالم الكتب الحديث، إربد-الأردن، ط1، 2012، ص11-12.

[212] التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، فيليب بلانشيه، ص16.

[213] للاستزادة حول الفلاسفة الذي أسهموا في نشأة الأصول الأولى للتّداولية، يمكن الاطلاع على التّداولية من أوستين إلى غوفمان، ص18-22.

[214] للاستزادة حول هذين المنهجين(التجريبي والعقلي) ينظر: نّظرية البراجماتيّة اللّسانيّة(التداولية): دراسة في المفاهيم والنشأة والمبادئ، محمود عكاشة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2013، ص11. إذ ذكر تفصيلات حول المنهجين الموضحين أعلاه.

[215] جورج يول صاحب كتاب التّداولية pragmatics، الذي ترجمه قصيّ العتّابي، ونشر عن دار الأمان في الرباط، والدار العربية للعلوم في لبنان، لعام 2010 في طبعته الأولى.

[216] جورج يول، التّداولية، ترجمة: قصيّ العتابي، دار الأمان- الرباط، ط1، 2010، ص13. (مقدمة المترجم)

العناصر محور العملية التّواصليّة -التي سيأتي تفصيلها – وبذلك يكون "يول" قد أدرك أساسيّات إقامة التّواصل.

أمّا "فرانسوانز أرمينكو"[217]Francoise Ormenko ، تعيد نشأة التّداوليّة إلى "موريس" Morris سنة(1938)، وتبين ذلك من خلال تعريفه للتّداوليّة، فتذكر أنّ أقدم تعريفٍ للتّداوليّة كانَ معه، إذ يرجع التّداوليّة إلى كونها جزءًا من "السّيميائية التي تعالج العلاقة بين العلامات ومستعملي هذه العلامات".[218] يظهر من خلال العرض السّابق وجود آراء متباينة في تحديد نشأة التّداوليّة ومن هو المؤسس الحقيقيّ لها، وبناءً على ذلك يمكن القول بأنّهاعلمٌ من اجتهاداتٍ متنوعة، فيصعبُ إرجاعُ الفضلِ لمؤسسٍ واحدٍ ترك البقية لمافي ذلك من إجحافٍ لحقوقهم.

وعند النّظر في المصطلح الذي أُختير مقابلاً لمصطلح *Pragmatic* فقد تُرجِمَ إلى التّداوليّة، والبرجماتية (البرغماتية)، والمقامية،إذ يعود أصل المصطلح إلى اللّفظ اليونانيّ القديم Pragma (براجما) ويعني العمل... أو الفعل Action كما يعود إلى الأصل اللاتيني pragmaticus الذي استخدم سنة (1440).[219] في حين أنّ اختيار المصطلح عربيًا يرجعُ إلى اختيار الفيلسوف والمفكر "طه عبد الرّحمن" الذي اختارَ التّداوليّة ترجمةً لهذا المصطلح منذ عام (1970)، ووجه العلّة في الاختيار"لدلالته على معنيي ((الاستعمال)) و ((التفاعل)) معًا"[220] فيما وظفَ آخرون البرجماتية، والبرغماتيّة في مؤلفاتهم، "كمحمود عكاشة"[221] الذي ذكر اسمَ كتابه" النّظرية البرجماتيّة اللّسانيّة ثمّ أردفها بالتّداوليّة، واستخدمها أيضًا مسعود صحراوي في كتابه (التّداوليّة عند العلماء العرب)، كما كانت ترجمةً لكتاب *Pragmatics* ويذكر المترجم "قصّي العتابي" في مقدمة التّرجمة أنّه يفضل استخدام التّداوليّة على غيرها من التّرجمات ويعيد السبب إلى أنَّ المصطلح أساس لدراسة اللّغة من منظور" تداولها بين مستعمليها". وإضافةً إلى ذلك اختيرت التّداوليّة تعريبًا لكتاب "فيلب بلانشيه" Philippe Blanche (التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان)، Pragmatics from Austin to Gofman ونتيجةً لما سبق فإنّ المصطلح المستخدم هو التّداوليّة، وهو ما سيسير عليه البحث في استخدامه.

وعند البحث في الأصول المعرفيّة لتكون التّداوليّة، يتبين ارتباطها بعلومٍ متعددةٍ، لكلٍ منها إسهام في تكوين التّداوليّة " فمفهوم نظرية المحادثة قد انبثقَ من فلسفة "غرايس" في مبدأ التعاون ومسلّماته الحوارية، أمّا نظرية الملاءمة فقد ولدت من رحمِ علمِ النّفس المعرفيّ مستغلةً مسلمةً من مسلّمات "مبدأ التّعاون"

---

[217] فرنسواز أرمينكو مؤلفة كتاب المقاربة التّداوليّة، الذي ظهر سنة1985، وقد وافق ظهوره ظهور كتاب الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربية لأحمد المتوكل.

[218] ينظر:المقاربة التّداوليّة، فرانسوز أرمينكو، ترجمة: سعيد علوش، مركز الإنهاء القومي، مكتبة الأسد، ص4. (مقدمة المترجم). بقية البيانات غير متوفرة.

[219] ينظر: النّظرية البراجماتيّة اللّسانيّة(التداولية): دراسة في المفاهيم والنشأة والمبادئ، محمود عكاشة، ص9.

[220] في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبدالرحمن، المركز الثقافي العربي، بيروت- لبنان، ط2، 2000، ص28.

[221] على الرّغم من استخدام محمود عكاشة مصطلح التّداوليّة بكونه عنوانًا فرعيًا لكتابه غير أنّه يقول أنّ في الصفحة الثامنة عشرة من كتابه أنّ "المصطلح الدّقيق للتعبير عن مفهوم المصطلح الغربي (البراجماتية اللّسانية) ولفظ التّداول غير دقيق هنا؛ لأنّ النّظرية تحمل مفهومًا غربيًا.

الغرايسيّة وخاصةً تلك التي تنص على ضرورةِ ملائمةِ الملفوظ لنفسِيَةِ مخاطِبه"[222] وللتوضيح أكثر حول النّظريات الواردة –أعلاه- يمكن من خلال الآتي:

- **نظرية الاستلزام الحواري(أو المحادثي)**: *Conversational involvement*

تعود نظرية الاستلزام الحواري إلى الفيلسوف" غرايس"Grace ، التي تقوم على مبدأ عامٍ مُفادُه"أنّ التّواصُـل الكلامي محكومٌ...بمبدأ التّعاون [وبمسـلماته الحواريّة حيث]،..ينهضُ على أربع مسـلّمات، وهيَ مسلّمة القدر، ومسلّمة الكيف، ومسلمة الملاءمة، ومسلمة الجهة"[223]فمسلمّة القدر*Amount* تعني: "كمية الإخبار الذي يجب أن تلتزم به المبادرة الكلامية، وتتفرع إلى مقولتين: اجعل مشـاركتك تفيد القدر المطلوب من الإخبار، و لا تجعل مشاركتك تفيد أكثر مما هو مطلوب، [أمّا] مسلّمة الكيف *Quality* نصها: لاتقل ما تعتقد أنّه كاذب، و لا تقل مالا تسـتطيع البرهنة على صـدقه، [في حين أنّ مسـلمة الملاءمة*Pertinence* تعني] لتكن مشاركتك ملاءمة، [فضلاً عن أنَّ مسلّمة الجهةModality] تنصُّ على الوضوح في الكلام وتتفرع إلى ثلاث قواعد فرعية: ابتعد عن اللّبس، تحرَّ الإيجاز، تحرَّ التّرتيب" [224]وبخرق هذه المسـلّمات تتم ظاهرة الاستلزام الحواريّ.

لا حظَ "غرايس" أنَّ الكثير من الجمل في اللّغات الطبيعيّة تدلُّ على معنى يختلفُ عن محتواها القضوي، ومن الأمثلة المدللة على ذلك إجراء حوارٍ بين أستاذين حول الطالب خالد، لعلي أقترح الأول باسم: أحمد، والثاني باسم محمد، الأستاذ أحمد يسأل الأستاذ محمد: هل الطالب خالد مستعد لمتابعة دراسته الجامعية في قسم الفلسفة؟ فيجيب الأستاذ محمد: إنَّ الطالب خالدُ لاعبُ كرةٍ ممتاز. وبتفسير هذا المثال من وجهة نظر "غرايس" أنَّ لإجابة الأستاذ محمد معنيين: أحدهما: أنَّ خالد لن يتم دراسته في قسم الفلسفة لارتباطه بلعبة كرة القدم وهو سيفضلها على متابعة الدّراسة، وهذا المعنى يعرف بالمعنى المستلزم. أمّا المعنى الآخر أنّه يقصد حرفيًا ما قاله من أنّ خالد طالبٌ متميزٌ في لعبة كرة القدم. الإجابة التي قام بإجابتها الأستاذ محمد تشير إلى معنى أراد إيصاله من خلالها، ويهدف بذلك إلى بيان أنّ الطالبَ بسبب تميزه في لعبة كرة القدم فإنّه لن يتم دراسته في قسم الفلسفة، وإلّا ما الدّاعي لإجابة تبتعد كليًّا عن نصِّ السؤال، وهذا هو مايشير إليه "غرايس" في توضيحه لمعنى ظاهرة الاستلزام الحواري. [225]

أمّا نظرية الملاءمة *The Theory Of Pertinence* نشأت هذه النّظرية بعملٍ مشتركٍ بين اللّسانيّ "ديرد ولسن"Deird Wilson و "دان سبربر" Dan Sperber، وتعدّ هذه النّظرية نظريةً تداولية معرفية... تفسّر الملفوظات وظواهرها البنيوية في الطبقات المقامية المختلفة "[226]تمثل هذه النّظرية كلاً مشتركًا من علم

---

[222] التّداوليّة عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللّساني العربي، مسعود صحراوي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ط1، 2005، ص25-26.

[223] المرجع السّابق:ص33-34.

[224] التّداوليّة عند العلماء العرب، مسعود صحراوي، ص33-34.

[225] ينظر: المرجع السّابق، ص33. (المثال المذكور أعلاه مستقى من الكتاب مع إحداث تغيير في تسمية الشّخصيات).

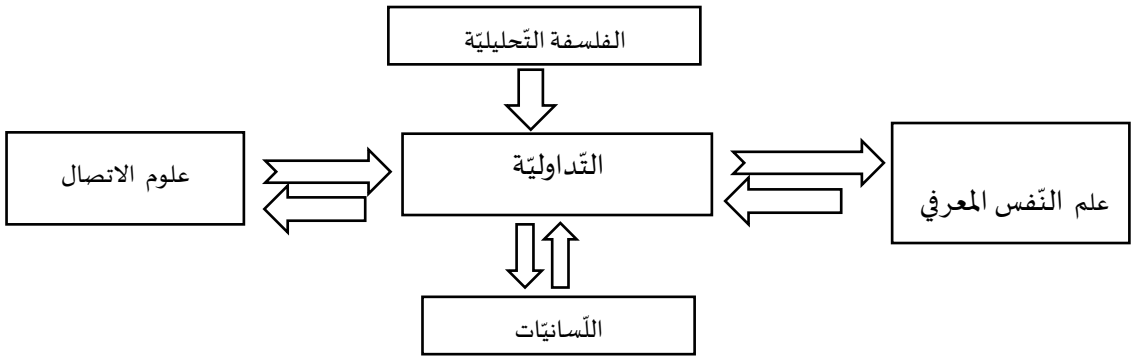
[226] التّداولية عند العلماء العرب، مسعود صحراوي، ص36.

النّفس المعرفي وخاصةً النّظرية القالَبية *Modularity* لفوردور Fodor (1983) كما أنّها تستفيد من فلسفة اللّغة من خلال النّظرية الحوارية "لغرايس"، أمّا عن أهمية هذه النّظرية فلكونها تنتمي إلى علم النّفس المعرفي وهو أحد العلوم الإدراكية التي تهتم بدراسة ملكات العقل، وماتدرسه التّداولية في التّواصل اللّغوي، يرتبط بالملكة اللّغويّة، وهي إحدى ملكات العقل، كما أنّ هذه النّظرية تحدد موقعها في اللّسانيّات وكونها ترتبط بعلم التّراكيب.

لعله من المفيد بيان ماتقوم عليه النّظرية القالَبية في علم النّفس المعرفي وما استمدته منها التّداوليّة ونظرية الملاءمة وبيان الارتباط بينها وبين اللّسانيّات الوظيفيّة، فالمعلوم أنَّ علمّ النّفس المعرفيّ يهتم بدراسة ملكات العقل عند الإنسان، وكانت اللّسانيّات قد درست الملكة اللّغويّة واهتمت بها، وكانت ملكةً نحوية، ثمّ تواصليّة في اللّسانيّات الوظيفيّة، وقد عدّت اللّسانيّات جزْءًا من علم النّفس المعرفي للارتباط القائم في تفسير ملكات العقل، والنّظرية التي ربطت بينهما نظرية القالَبية، وهيَ في تصّورها العام تشبه نظرية النّحو الوظيفيّ الذي درس اللّغة الطبيعيّة عند الإنسان، [227] وتطورت نماذج دراسة اللّغة، كنموذج المعيار، نموذج نحو الطّبقات القالبي.

كانت استفادة نظرية الملاءمة من نظرية القالَبية ما يتعلق برصد وقائع الحياة الذهنيّة، وتفسير جريان معالجتها في الدّماغ، وتخلصُ هذه النّظرية إلى نتيجةٍ مفادُها أنّه كلما كان الجهد المبذول في معالجة الألفاظ أقّل زاد مستوى ملاءمتها، وكلّما زاد الجهد المبذول في معالجة الألفاظ قلّ مستوى ملاءمتها.[228]

أستخلصُ ممّا سبق أنّ للتّداولية علاقة بعلومٍ معرفيةٍ مختلفة، وهي علاقةٌ متبادلة، يمكن إيرادها من خلال الرّسم الآتي:



شكل(6): علاقة التّداوليّة بالعلوم المعرفية الأخرى[229]

[227] من المفيد بيان العلاقة القائمة ما بين النّظرية القالبيية في علم النّفس المعرفي، بنموذج نظرية النّحو الوظيفي القالبي، والعلاقة القائمة بينهما، والتّفصيل في ذلك في المبحث الثالث من هذا الفصل.

[228] للاستزادة أكثر حول نظرية الملاءمة والتّغيرات الحادثة في نموذجها، ضمن علم النفس والفلسفة، يمكن الاطلاع على: التداولية عند العلماء العرب، لمسعود صحراوي، ص37 -40.وللاستزادة حول مفهموم الفعل الكلامي التي استمدت منها التّداولية بعضٌ من مباحثها، ينظر الكتاب نفسه، 40-44.

[229] ورد هذا الرسم في كتاب التداولية عند العلماء العرب، مسعود صحراوي، ص26.

يظهر الشكل(6) علاقة التّداوليّة بالمعارف الأخرى، فالتّداوليّة تكونت من أصولٍ فلسفيّةٍ تحليليّة، ومن علم النّفس المعرفي وعلوم الاتصال واللّسانيّات، ما يوضحه هذا الرسم وجود علاقةٍ متبادلةٍ من أخذٍ وعطاء بين كلّ العلوم، سوى الفلسفة التي استمدت منها التّداوليّة بعضً أطروحاتها، لكّنها لم تسر في درب التّبادل؛ ولعلي أرجع سبب ذلك إلى موضوع التّداوليّة حيث تبحث في استعمال اللّغة وليست في فلسفات متعلقة باللّغة.

لا تقتصرُ التّداوليّة على الأصول التي نشأت منها، غير أنّها توسعّت وأصبح لها فروعٌ مختلفة، إذ تشير"فرنسواز أرمينكو " إلى أنّ التّداوليّة هي تداولياتٌ متعددةٌ، و ليست تداوليةً واحدةً، فتوجد" تداوليّة البلاغيين الجدد، وتداوليّة السيكو-سوسيو-لوجيين- تداوليّة اللّسانيّن،و تداوليّة المناطقة والفلاسفة".[230] ومن المفيد في هذا القول بيان وجود علاقةٍ خاصةٍ ما بين التّداوليّة واللّسانيّات؛ بل أصبحت للسانيّات تداوليّة خاصةٌ بحدّ ذاتها.

ومن ناحية أخرى يشير "قصيّ العتّابي" إلى النّمو المطرد الحاصلِ في التّداوليّة مؤكدًا رأي"أرمينكو" فالتّداوليّة "خلال العقود الثّلاثة الأخيرة اتسعت لتشمل ميادين متنوعة، مثل التّداوليّة الاجتماعية *Sociopragmatics*، علم اللّغة التّداوليّ *Pragmalinguistics*، التّداوليّة العامة *General Pragmatics*، والتّداوليّة الأدبيّة *Literary Pragmatics*، والتّداوليّة التّطبيقيّة *Applied Pragmatics*".[231] يؤكد التّوسع في فروع التّداوليّة على أنَّ التّداوليّة من العلوم ذات الأهميّة والانتشار حتى أصبحَ لها مجالاتٌ مختلفةٌ تتبناها ضمن حقولٍ علميةٍ مختلفة.

إنَّ القول بوجود تداولياتٍ متعددة منها ما يختصُ بالتّداوليّات اللّغويّة، دليلٌ على اهتمامها بالمجال اللّغويّ، حيث اتّخذ البحث اللّغوي منحيين أساسيين في اللّسانيّات الغربيّة خلال القرن العشرين، أحدهما: يتمثل في المنحى الشّكلي الصّوري، الذي هيمن على السّاحة اللّغويّة مايقارب ستين عامًا ليظهر الاتجاه الآخر مفندًا ما جاء به الأول مبينًا بعض أوجه القصور فيه، ومؤكدًا صحة توجهه المتمثلة في المنحى الوظيفي التّواصلي، ويعد المنحى الوظيفي جزءًا لا يتجزء من مقاربة أكبر عُرفت بالمقاربة التّداوليّة. *Approach Pragmatic*.

بالنّظر إلى الاختلاف الحاصل في نشأة التّداوليّة، فإنّ ذلك سينعكس بصورة تلقائية على مفهوم المصطلح؛[232] فاختلاف البيئة الحاضنة للمصطلح من شأنه تعدد وجهات النّظر في المقصود الأساسي من

---

[230] المقاربة التّداوليّة، فرانسوز أرمينكو، ترجمة: سعيد علوش، مركز الإنهاء القومي، مكتبة الأسد، ص2. (مقدمة المترجم). بقية البيانات غير متوفرة.

[231] التّداوليّة، جورج يول، ص14.

[232] لن اسرد في هذا المقام كل الاختلافات التي وردت عن التّداولية ومفهومها وكل ماجاء فيها، فليس المقام للسرد، وإنّما هو توضيح وبيانٌ للمفاهيم العامة التي تؤطر لهذا الفصل وتتماشى مع السّياق العام للبحث. وللراغب في الاستزادة يمكن العودة إلى كتاب التّداولية جورج يول، التدّاولية من اوستين إلى غوفمان، فيليب بلانشيه، التّداولية اليوم علم جديد للتواصل، آن روبول وجاك موشرال، والمقاربة التّداوليّة، لفرنسواز أرميكنو. فلقد أسهب المؤلفون في ذكر النشأة وتحديد المفهوم.

المفهوم سواءً كانَ ذلك منبعه النّشأة أو التّرجمة، فاكتسب مصطلح التّداوليّة عدّة مفاهيم جميعها يصب في نهرٍ واحد، وعليه أبيّن بعضًا من المفاهيم الواردة، فيرى "مسعود صحراوي" عدم إمكانية تحديد مفهوم التّداوليّة إلا عند البحث في سياق الحقول التي نشأت في إطارها، حيث إنّها ليست نظريةً لغوية بحتة، ولكنّها نهضت في إطار علمٍ عام ألا وهو علم التّواصل و من أجزائه أنّه يدرس الظاهرة اللّغويّة في مجالِ الاستعمال فهي تنتمي إلى "حقول مفاهيميّة تضم مستويات متداخلة، كالبنية اللّغويّة، وقواعد التّخاطب، والاستدلالات التّداوليّة، والعمليات الذّهنيّة المتحكمة في الإنتاج والفهم اللّغويين، وعلاقة البنية اللّغويّة بظروف الاستعمال..."[233] وعلى الرّغم من اختلاف وجهات النّظر المصدر الرئيس الذي نبعت منه التّداوليّة إلّا أنّه يوجد اتّفاقٌ عام على أنَّ التّداولية هي" إيجاد القوانين الكلية للاستعمال اللّغويّ و التّعرف على القدرات الإنسانية للتّواصل اللّغوي"[234] وبالنّظر في تمحور المفهوم على الاستعمال اللّغويّ وقواعد الاستخدام اللّغوي فإنّه من الأهمية بمكان أن تسّمى التّداولية علم الاستعمال اللّغوي.

يذكر "جورج يول" مفهومًا آخر للتّداولية فهي "دراسة المعنى كما يوصله المتكلم (الكاتب).. ويفسره المستمع أو (القارئ)؛ لذا فإنّها مرتبطة بتحليل ما يعنيه النّاس بألفاظهم أكثر من ارتباطها بما يمكن أن تعنيه كلمات أو عبارات هذه الألفاظ منفصلةً...فهي دراسة المعنى الذي يقصده المتكلم"[235] ما ذكر في هذا المفهوم وكأنّه شرحٌ مفصلٌ للمفهوم الأول إذ يبين معنى الاستعمال اللّغوي ببيان عناصره من المتكلم، والمستمع، وسياق الكلام. ويضيف "يول" مفاهيمَ أخرى تنصبُ في المنبعِ ذاته، فيبين أّنها"دراسة المعنى السّياقي" و" دراسة كيفية إيصال أكثر مّا يقال"[236] إضافةً إلى أنّها "تقصي كيفية تفاعل البنى والمكونات اللّغويّة مع عوامل السياق لغرض تفسير اللّفظ ومساعدة السامع على ردم الهوة التي تحصل أحيانًا بين المعنى الحرفي للجملة والمعنى الذي قصده المتكلم".[237]

من خلال المفاهيم السّابقة الواردة أعلاه إلى نتيجةٍ مفادها أنّ التّداوليّة من العلوم الحديثة التي تهتم باللّغة في سياق الاستعمال، بغضِ النّظر عن نوع الاستعمال ومجال العلم الذي يستعمل فيه..فالأصل في اللّغة الاستعمال، سواءً كان ذلك استعمالاً في سياقٍ لغويّ خالص أو استعمالٍ لأهدافٍ علميةٍ، أم نفسيةٍ، أم حاجة شخصية.

يمر كل إنسانٍ إبانَ حياتهِ بمواقف لاحصر لها ولا عد، يستعمل فيها المعرفة اللّغويّة وغير اللّغويّة من أجل تحقيق أهدافٍ بعينها، وعليه فإنّ كل إنسانٍ يتمتع بمستوى من مستويات المعرفة اللّغويّة التي تمكنّه من استعمالها استعمالاً صحيحًا في مواقفها المناسبة، والمعرفة المعنية بها في هذا السّياق هي المعرفة

---

[233] التّداولية عند العلماء العرب، مسعود صحراوي، ص16.
[234] المرجع السّابق: ص16-17.
[235] المرجع نفسه: ص19.
[236] المرجع نفسه:ص19.
[237] المرجع نفسه: ص19.
[237] المرجع نفسه: ص13

التداوليّة *Pragmatic Knowledge* التي تعرّف بأنّها:"معرفةٌ تتكونُ من معطياتٍ لغويةٍ وغير لغويةٍ ضيقة مرتبطة بالخطاب، وواسعة مرتبطة بالعالم الخارجي الذي أُنتِجَ فيه الخِطاب".[238] يبين هذا المفهوم وجود نوعين من أنواع المعرفة التّداوليّة، المعرفة الأولى: تختصُ بالخطابِ ذاته والتّعامل في هذه الحال مبنيٌ على العبارات اللّغويّة بحدّ ذاتها، في حين أنّ المعرفة الثّانيّة: تختصُ بالمعرفة العامة التي ترتبط بالسّياق أو الموقف الذي أُنتج فيه الخطاب، وعليه فإنَّ الخطاب يُفسر ضمن الموقف التّداوليّ المنتج فيه؛ حيث إنّ معاني الخطابات تختلف باختلاف الفضاءات التّداوليّة، حيث "يتضمن الفضاء كلاً من المتكلم والمخاطب والحاضرين معهما ومكان الخطاب وزمانه وظروف التوّاصل كافة".[239]وهذا الأمر يؤكد أنَّ العمليّة التّواصليّة تحتوي على عناصر تختصُ بمضمون الخطاب، وعناصر تُكمل مفهوم الخطاب، إذ يكون الخطابُ صادرًا عن متكلّم، يحادثُ مستمعًا، وكل خطابٍ له مكانٌ وزمانٌ يصدرُ فيه، كما أنّ له سببًا نتجَ عنه، في مقام تواصليّ محدد كلُّ ذلك له دورٌ في اختلاف نوع الخِطاب، ومعناه.

ما سبق ذكره من وجود معرفةٍ تداوليّة عن كل إنسان، نابعٌ عن وجود قدرةٍ تداوليّة *Pragmatic Competence* وهي :" ملكةٌ ذهنيّةٌ يُفترضُ أنّها المسؤولة عن اكتساب اللّغة واكتساب استعمالها في مقاماتٍ تواصليّة مختلفة".[240] وهذه القدرة أو الملكة هي إحدى مكوناتِ الملكة اللّغويّة لدى المتكلم، التي لها دورٌ أساسيّ في اكتسابِ اللّغة لدى المتكلم الطبيعي.

يمرّ الإنسان إبان حياته في حقول تداولية مختلفةٍ ومتنوعةٍ، كل حقل منها له ألفاظٌ محددة تصلح للاستخدام في مقام خطابي يمرّ فيه أي المتحدث، ولا يصلح أن يستخدمه في حقلٍ تداولي آخر،[241] فالألفاظ والعبارات التي يستخدمها الفرد في الحقل الاجتماعي تختلف عن الألفاظ والعبارات التي تستخدم في الحقل السّياسي،أو الاقتصادي، أو الديني؛بل كل مقامٍ تداولي في الحقل التّداولي الواحد يصلحُ له استخدام محدد من العبارات لايصلح في موقفٍ تداولي مختلف، ويدلّ ذلك على كثرة المقامات التخاطبية التي يحتاجُ الإنسان فيها إلى تعلّم الخطاب الذي يصلحُ للاستخدام فيها. بالإضافة إلى أنَّ مقامَ المُخَاطَبِ بالنّسبة للمُخَاطِب، وعمره، كلّها عوامل مؤثرة في اختيار الألفاظ والعبارات؛ فتعدد المواقف التّداوليّة والمقامات التخاطبية مدعاة لتعدد نوعية الخطابات اللّغويّة.

اهتمت التّداوليّة بالعملية التّواصليّة لدى المتكلم، وتوسعت في هذا الجانب مع اللّسانيّات الوظيفيّة، التي تعدُّ إحدى فروعها، وقد تناولت اللّسانيّات الوظيفيّة دراسة الملكة اللّغويّة التي تنتجُ عنها هذه اللّغة، فنظرت إلى الملكة كونها ملكةً تواصليّةً، إذ تكتسبُ في سياقٍ تواصليّ، ومقامٍ تداوليّ محدد، وبذلك تكون

---

[238] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص126.

[239] االمرجع السابق: ص126.

[240] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،ص126.

[241] قد تستخدم الألفاظ والعبارات في أكثر من حقل تداولي، غير أنَّ ما يجعلها تخص حقلاً دون غيره المقام الخطابي فهو المحدد لطبيعة الألفاظ ومدى احتياجها وانتمائها لهذا الحقل أو ذاك.

العلاقة بين اللّسانيّات الوظيفيّة واهتمامها باللّغة في مجال استعمالها، متوافقًا مع اهتمام التّداوليّة، ولبيان كيفية وصول اللّسانيّات إلى اللّسانيّات الوظيفيّة وتدرجها أوضح الأمر من خلال التّفصيل أدناه.

فقد عُنِيَ الفكر اللّسانيّ الحديث باللّغة الطبيعيّة، متخذًا منها موضوعًا للدّراسة، فبعد أنْ استُعملت اللّغة وسيلة لفهم النّصوص المقدسة وتفسيرها، أصبحت تدرس غاية بحد ذاتها،[242] وكان ذلك على يد "دي سوسير" الذي وسّع من أفق دراسة اللّغة، الذي صار أكثر رحابة، فأصبحت بذلك مدرجةً في إطار دراسةٍ فكريةٍ أغنت اللّغة ومنحتها قيمةً معرفيّةً مغايرةً عمّا كانت عليه قبل هذا التّحول.

وفي ظلّ التّغير الذي لازمَ التّوجهات الحديثة للّغة منذ بدايات القرن التّاسع عشر، برزت في السّاحة العلمية مدارس لسانيّة اختلفت في تصوراتها حول دراسة اللّغة؛ نتيجة اختلاف أهدافها المتوخى تحقيقها وأطروحاتها التي انطلقت منها لدراسة اللّغة، وتُصّنف هذه المدارس بحسب منطلقاتها إلى توجهيّن رئيسيين هما: مدارس وصفيّة تصنيفيّة، ومدارس تفسيريّة، أمّا المدارس الوصفية التّصنيفية فهي التي تسعى إلى"جمع المعطيات اللّغويّة وتصنيفها، في مختلف المستويات (أصوات، صرف، تركيب)، معتمدةً مبدأيّ (التّقطيع) و (المعاقبة)"، [243]وتنطبقُ هذه المدارس على بنيوية دي "سوسير وبلومفيلد"، فقد حاول "دي سوسير" دراسة اللّغة لذاتها، وصفًا وضبطًا وتصنيفًا، أمّا المدارس التّفسيرية فهيّ التي جاوزت تصنيف اللّغة، إلى تفسيرها، وتنطبق هذه المدارس على مدرستين كبيرتين، اتّخذت كلٌّ منهما طريقًا مختلفاً عن الأخرى غير أنّهما يُندرجان في إطار واحدٍ يسعى إلى تفسير الملكة اللّغويّة، وهاتان المدرستانِ هما: المدرسة التّوليديّة، والمدرسة الوظيفيّة.

وقد كانت المدرسة التّوليديّة مع "تشومسكي" أول مدرسةٍ عُنيت بدراسة الملكة اللّغويّة، وقلبت معها ميزان دراسة اللّغة، حيث انتقلت من اللّغة بذاتها إلى الجهاز الذي ينتج هذه اللّغة، وحين كانت الملكة اللّغويّة عند "تشومسكي" ملكةً نحويةً ظهرت الوظيفيّة معترضةً على ذلك، ومؤكدةً أطروحاتها بالحجة والبرهان، ومثبتةً أنّ ملكةَ اللّغة عند المتكلم تواصليّة، ويكمن الارتباطُ القائم بين الوظيفيّة والتّداوليّة من هذه الزّاويّة بالتّحديد. فالتّداوليّة تعنى بالمتكلم وإنتاج الخطاب في المقامات التّداوليّة، والوظيفيّة تهتم باللّغة من منظور تواصلي وتفسر التّغيرات الحادثة في بينة اللّغة نتيجة اختلاف الموقف الذي يمر به المتكلم، كما أنّ التّداوليّة "تقوم بإزالة الغموض عن عناصر التّواصل اللّغوي وشرح طرق الاستدلال ومعالجة الملفوظات"،[244] وهذا جانبٌ آخر ترتبط فيه اللّسانيّات بالتّداوليّة.

وبناءً على ماسبق رأيت أن أقسم هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث، عنونت المبحث الأول: بالملكة اللّغويّة..قراءة في تاريخ المفهوم وتطوره، وتناولت مرور المفهوم بعدّة مراحل، و كيف نُظر إليه من زوايا

---

[242] جاء دي سوير بمفهوم جديد لدراسة اللغة، فبعد أن كانت تستخدم كوسيلة لدراسة النّصوص وتفسيرها، أصبحت تدرس لذاتها، ومحاولة فهم مكوناتها، غير أنّ هذا الأمر لم يستمر طويلاً، فقد عادت اللّغة تدرس كوسيلة مع تشومسكي، الذي اتّخذها وسيلة لفهم مصدر تلك اللّغة. والملكة اللّغوية التي عدت ملكة ذهنية، وبذلك تعود إلى المفهوم الأول باعتبارها وسيلة، مع اختلاف الهدف من الدراسة.

[243] اللّسانيّات الوظيفية: مدخل نظري، أحمد المتوكل، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت – لبنان، ط2، 2010، ص12-13.

[244] التداولية عند العلماء العرب، مسعود الصحراوي، ص27.

مختلفة، فكانت البداية مع "ابن خلدون" و"عبد القاهر الجرجاني"[245] فيما كانت إحالاتٌ مختلفة للنّظر في طبيعة المفهوم عند "ابن سينا" وغيره من القدماء، ثمّ خصصت النّظر في مفهموم الملكة وتطوره في اللّسانيّات الحديثة؛ للارتباط المباشر بينها وبين موضوع البحث. أمّا المبحث الثاني فقد خصصته للمقاربة الوظيفيّة للملكة اللّغويّة، إذ فصلت في نشأة اللّسانيّات الوظيفية، وفرّقت بمعنى الوظيفيّة في المدارس اللّسانيّة المختلفة، ومبادئ وأسس اللّسانيّات الوظيفيّة، لأنتقل بعدها إلى المبحث الثالث الذي كان بعنوان المقاربة اللّغويّة في النّحو الوظيفيّ من المقاربة المعيار إلى المقاربة القالَبية (الخطابية)، وضمَ هذا الفصل النّماذج التي مرّت بها نظرية النّحو الوظيفيّ والتّطورات التي حصلت فيه، نتيجةَ الاهتمام، والتّطوير المستمر بأيدٍ وجهودٍ غربيةٍ وعربية.

[245] جرت العادة في الأبحاث العلمية مراعاة التسلسل التاريخي في ذكر العلماء الذين ورد عندهم مصطلح الملكة، فالأصل أن أقدمَ عبد القاهر الجرجاني (471) على ابن خلدون (808) غير أنّني لم أعمل بهذا العرف؛ بسبب وضوح مصطلح الملكة اللّغوية عند ابن خلدون – وذلك بحسب ما اطلّعت عليه وتمكنت من استنتاجه-.

المبحث الأول: الملكة اللّغويّة؛ قراءة في تاريخ المفهوم وتطوره[246]

1. نشأة المصطلح وتطور مفهومه

تدور الأحاديث العلمية حول ما يُعرف بالملكة اللّغويّة*Linguistics Faculty* [247] أو القدرة اللّغويّة*Competence Linguistics*، حيثُ تختلف رؤى العلماء و تعريفاتهم حول ما يعنيه مفهوم هذا المصطلح، فكل عالم ينطلق من رؤيةٍ محددةٍ، ومنظورٍ خاصٍ يعتمده في تبنيه هذه الرؤية أو تلك، ويرجَحُ أنّ يكون سبب ذاك الاختلاف عائدًا إلى بيئة وظروف إنتاج المصطلح والرؤية العلمية التي ينطلق منها كل عالم؛ ولكون المفاهيم تتغيّرُ بتغير ظروف إنتاجها، فإنّني أقف في هذه الصفحات مبينةً مفهوم الملكة اللّغويّة من خلال المحطات الأساسية لتطوره عبر العصور.

1.1 الملكة اللّغويّة في الفكر اللّغوي القديم[248]

يزخر الفكر اللّغوي العربيّ القديم بالكنوز التي تجعل منه منبعًا ينهلُ منه الدّارسون، ويستلهم من أطروحاتهِ الباحثون، من أجلِ معالجة إشكالياتٍ متفاوتة ضمن موضوعاتٍ فكريةٍ حديثةٍ قيّمة، وطرح فرضياتٍ تعينهم على إقامة نظرياتٍ لسانيّةٍ تفي برصد الظّواهر اللّغويّة، ثمّ تفسيرها وتحليلها تحليلاً علميًا يفي بالهدف الموضوع من أجله.

1.1.1 الملكة اللّغويّة عند ابن خلدون[249]

يمثل"ابن خلدون"(ت: 808هـ/ 1405م) [250]علامة فارقة في تاريخ العلوم الإنسانية؛ إذ كانت له نظرة متزنة، ورؤية ثاقبة، وتمكنٌ معرفيٌّ قلّ نظيره في عصره، فلم تتوفر تلك الصّفات فيمن سبقه ومن جاء بعده على حدّ أقوال عدد من علماء عصره، الذين عدّوه فريد زمانه. فابن خلدونٍ عندهم نجمٌ منبلجٌ لن يأفل، ولعلنا نلمس مع مانجده من دراسات حول"ابن خلدون" ومقدمته بعد الرؤية نظرة علماء عصره له تمكّن هذا العالم الجليل بعبقريته الفذّة من إنشاء علمٍ جديدٍ عُرف بعلم الاجتماع أو السوسيولجيا[251] *Sociology*،

---

[246] ترجمة عنوان المبحث: Linguistic Faculty; Reading in the History of the concept and its developmen

[247] يستخدم مصطلح الملكة اللغوية أو القدرة اللغوية للدلالة على مفهوم واحد، سأستخدم في هذا الفصل مصطلح الملكة اللّغوية، في حين أنّ السّياق يتطلب استخدام القدرة اللّغوية في الفصل الثالث ولذلك وجب التنبيه؛ لأنّ مسألة الاستخدام لا تعود إلى عدم الدّقة في توحيد مصطلح البحث. .

[248] جاء في الفكر القديم مفاهيم متعددة لمصطلح الملكة، وأطلق عليها اسم الصناعة، واسم العادة، وكان مناط الحديث عن الملكة عامًا، فلم يخصص بالملكة اللّغوية أو ملكة اللّسان، وعليه فإنني أخصص الحديث في هذا السّياق فيمن ورد عندهم حديث صريح عن ملكة اللسان وكيفية اكتسابها، ويستنتجُ من مجمل الحديث عن مفهوم الملكة عند ابن سينا، والفارابي، وأبي حيان التّوحيدي أنَّ الملكة تصبح ملكة لدى صاحبها بالاكتساب، والتّكرار، والمداومة على فعل الشيء يؤدي إلى رسوخه، ثمَّ تصبح مهارة غير واعية لدى الفرد؛ إذ تبدأ بالتّعلم ثمّ تصيرمما تجري به العادة والفعل.

[249] قد يكون التساؤل مطروحًا حول اختيار ابن خلدون وتقديمه على غيره من العلماء، وأقول في ذلك إنّ رؤية البحث تنطلقُ من استخدام اللّغة واكتسابها، وتعلمها في حقل تداولي تواصلي، وابن خلدون تحدثَ عن الملكة اللغوية في أكثر من سياق، ذكرتُ أهمّ ما يناسب البحث في هذا الإطار.

[250] اعتمدت هذه الطريقة في كتابة التّواريخ لأنّها الطريقة المتداولة في كتب المتقدمين، غير أنّها ليست ما يسير عليه منهج البحث.

[251] علم الاجتماع أو السوسيولوجيا: هو الدراسة العلمية لطبيعة تطور سلوك المجتمع الإنساني.(ترجمة الباحثة)

وقد بحث"ابن خلدون" في كيفيّة تطورِ المجتمعات والعوامل المؤثرة في المعاش، وطبقاتِ المجتمع وعلاقة العلوم بتغيّر الطباع، وغيرها من المباحث التي كتبَ و ألّفَ فيها فكانَ كتابًا موسوعيًا.[252]

وفي إيضاحٍ موجزٍ ومركزٍ تناول"ابن خلدون" مفهوم الملكة اللّغويّة من عدّة جوانب في مقدمته، وأشار إلى أنَّ اللّغة ملكة صناعيّة، موضحًا ذلك بقوله:" اعلم أنّ اللّغات كلّها ملكاتٌ شبيهةٌ بالصّناعة، إذ هيَ ملكاتٌ في اللّسان للعِبارَةِ عن المعاني وجودتها وقصورها بحسبِ تمامِ الملكةِ أو نقصانِها، وليسَ ذلك بالنّظرِ إلى المفردات، وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب".[253] يربط"ابن خلدون" جودة الملكة أو ضعفها بتمام المعاني أو نقصانها، فإذا ماتمت المعاني لدى المتكلّم كانت ملكته كاملة أمّا إذا ضعفت المعاني عن بلوغ الغاية والمراد أنبأ ذلك عن قصورٍ في الملكة لدى المتكلم، ومناطُ الحكم على قوة الملكة من ضعفها ليست الألفاظ في حالتها المفردة؛ وإنّما حال التّركيب للألفاظ، فبه يظهر تمكّن المتكلم من المعاني التي تكون جليّةعلى المستوى التّركيبيّ أكثر من غيره من المستويات اللّغويّة، وتمام هذه الملكة عند المتكلّم وموافقة الألفاظ والمعاني في مستواها التّركيبيّ لمقتضى الحال يعني وصول المتكلم إلى مستوى البلاغة بحدّ وصف" ابن خلدون". وهذا هو المعنى المراد من الملكة.

يذكر"ابن خلدون" الكيفيّة التي يتم فيها تحصيل الملكة فيقول:"والملكات لا تحصّل إلّا بتكرار الأفعال، لأنّ الفعل يقع أولاً وتعود منه للذّات صفة، ثمّ تتكرر فتكون حالاً."[254] ومعنى أنّها لا تحصّل إلّا بالتّكرار فيه قصرٌ لمفهوم الملكة اللّغويّة على فعل التّكرار فتكونُ اللّغة حالاً عارضةً ثمّ بفعلِ التّكرار تصبحُ لازمةً للمتكلم حتّى تصل إلى كونها ملكةً قارّةً في ذهنه. كما يضيف أنّ حال المتكلم العربي وقوة ملكتّه بامتلاكه لناصيّة اللّغة"فالمتكلّم العربيّ حين كانت ملكته اللّغة العربيّة موجودةً فيهم يسمعُ كلام أهلِ جيلهِ وأساليبَهم في مُخاطباتِهم وكيفيّة تعبيرِهم عن مقاصِدِهم، كما يسمعُ الصّبيّ استِعمالَ المفرداتِ في معانيها فيلّقنها أولاً، ثمَّ يسمعُ التّراكيبَ بعدها فيُلَقَنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم حتى يتكرر إلى أنْ يصير ملكةً وصفةً راسخةً".[255] إنَّ ما ذهبَ إليه" ابن خلدون" في وصفه الحال التي سار عليها المتكلّم العربيّ وامتلاكه لزمام الأمر في وصف تكون الملكةة اللّغويّة حدّد فيها معيارين أساسيّن كانا سببًا في تكون الملكة وتحصيلها، أولهما: السّماع، وثانيهما: التّكرار، والمعيار الأول وهو السّماع، يعني إقامة المتكلّم العربيّ في وسطٍ لغويّ يتحدثُ العربيّة بطلاقةٍ وهي لهم لغةٌ أولى يتفاهمون بها ويقيمون عليها أمر معيشتهم، أمّا المعيار الثاني فيقوم على تكرار الألفاظ المسموعة، فيعني أنّه كلّما سمع المتكلم الألفاظ في البيئة اللّغويّة التي تحيط به، ثمّ قامَ باستخدامها أصبحت مكونات اللّغة بذلك مستقرّة في ذهنه، ثمّ تُكرّر اللّغةُ بفعل

---

[252] مقدمة ابن خلدون، هي تقديم لكتابه:"كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربرومن عاصرهم من ذوي السّلطان الأكبر"، يقع هذا الكتاب في ثمانية أجزاء، قدّم له بعد ذلك بمقدمته التي تكونت من ستة أبواب.

[253] مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، دار صادر، بيروت- لبنان،ط1، 2000، ص 448.

[254] المرجع السابق: ص448.

[255] مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون،ص448-449.

الاستخدام حتّى تُثبت قواعد اللّغةِ بفعل الوسائط دونَ تعلّم لها وما يلبث حتى تصبح اللّغة متمكنةً منه قبل أن يكون متمكنًا منها."لأنّ الملكات إنّما تُحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه".[256] وفي ذلك إشارة إلى فعل التّكرار ودوره في إنشاء الملكة اللّغويّة.

إنّ" ابن خلدون" بوصفه للمتكلّم العربيّ وطرق تحصيل الملكات يؤكد على تطبيقهم لمنهجَ الإغماس اللّغويّ *Language immersion*الذي يعدّ من أنفع المناهج في تعليم اللّغات في العصر الحديث.[257] وهذا هو الذي أدعو إلى تطبيقه في هذا البحث، حيث يتمكن الطفل الطبيعي من اكتساب اللّغة، بسبب كثرة استماعه للغة التي تُكرر عليه، فتصبح ملكته اللّغويّة ناضجة، من خلال البيئة التي يعيش فيها، وقوله بأنَّ الملكة لا تحصل إلا بتكرار الفعل، دليل على أهمية التكرار في التعلم.

ذكر"ابن خلدون" المتكلّم، وبيّن أنَّ له ملكة لغويةً قد تتم أو تنقصُ و حدد معيار التّمكن بإيصاله المعاني الموافقة لمقتضى الحال للسّامع، فإذا فهم السّامع وأوصلَ له المعانيَ المبتغاة كان ذلك المتكلّم بليغًا ومتمكنًا، ولعل ما يذكر مع"ابن خلدون" موافق لبعضِ التّصورات الحديثة، فتكلّم" تشومسكي" عن المتكلم والسّامع المثاليين، كما أنّ الموافقة لمقتضى الحال بما يوافق السّامع فيه دلالة على ما يتعلق بالاستخدام في الموقف التّداوليّ ويطابق ذلك ذكرُ"سيمون دِك" في نظريته الوظيفيّة.

1.1.2 الملكة اللّغوية عند عبد القاهر الجرجاني

اهتّم عبد القاهر الجرجاني في ما ذكره في"دلائل الإعجاز" بما يعرف بالملكة اللّغويّة، ووردت عنده بلفظ القدرة، وذُكِرّ مفهموها لديه على ثلاثة معانٍ وهي قدرة لسانية، وقدرة لغوية، وقدرة خطابية و تفصيلها في الآتي:

- **القدرة اللّسانيّة:-**

ذُكرت القدرة اللّسانيّة عند"الجرجانيّ" متقدمةً على الأنواع الأخرى من القدرات؛ لتكون دلالةً واضحةً على أنَّ القدرة اللّسانيّة أساسٌ في وجود القدرات الأخرى، والقدرة اللّسانيّة يذكر مفهومها بما مُفاده"معرفة المدلولات معرفةً قائمةً في النّفوس بصورةٍ سابقةٍ عن وضع الألفاظ الدّالة عليها" [258]يعني" الجرجاني" أنَّ للمعاني وجودًا في النّفوسِ سابقًا عن وجودِ الألفاظ الدّالة عليها، ودلالة ذلك قوله :" إن زعمنا أنّ الألفاظ التي هي أوضاع اللّغة إنّما وضعت ليُعرفَ بها معانيها في أنفسها، لأدى ذلك إلى ما لا يشّك عاقلٌ في استحالته، وهو أن يكونوا قد وضعوا للأجناسِ الأسماءَ التي وضعوها لها لتعرفها بها، حتى كأنّهم قالوا: فَعَلَ

---

[256] مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، ص432.

[257] طبق هذا المنهج منذ القِدم حيث كان العرب يحرصون على أن يتربى أبناؤهم بادئ الأمر في البادية، لما فيها من مميزاتٍ عدّة، ينمو الطفل قويَ البنية صحيح الجسد بعيدًا عن المدن التي يختلط بها الكثير من أهل المدن الأخرى فتتزايد فيها الأمراض، والمهم هنا اكتساب الأطفال للغة الصحيحة السّليمة، حيث إنّهم يترعرون في البداية فترة اكتساب اللّغة الطبيعية لدى المتكلم، فيكتسبها صحيحةً سليمةً قويةً، وحين يعود إلى المدينة لا تتلوثُ لغته بعجمةٍ أو غيرها لاستقرار اللّغة الفصيحية في ذهنه، وتكمن الدّعوة الحالية إلى إقامة بيئة لغويةٍ فصيحة، تمكن المتعلّم من اكتساب اللّغة بقوتها في ظلّ الاختلاط العرقي الحاصل نتيجة انفتاح العالم.- بينت ذلك في الفصل التّمهيدي وإيجابيات وسلبيات الأمر.

[258] التّواصل اللّغوي: مقاربة لسانيّة وظيفيّة، عزّ الدين البوشيخي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت – لبنان، ط1، 2012، ص14.

ويُفعَلُ، لما كنا نعرفُ الخبرَ في نفسه ومن أصله، ولو لم يكونوا قد قالوا: افعل، لما كنا نعرف الأمر في أصله، ولا نجده في أنفسنا، وحتى لو لم يكونوا وضعوا الحروف لكّنا نجهل معانيها، فلا نعقل نفيًا ولا نهيًا ولا استثناءً".[259] يذكر "الجرجاني" في هذا السّياق وضع الألفاظ اللّغويّة للمعاني، و يوضح أنَّ المعاني إنّما هيَ موجودةٌ و لكنّ الألفاظ هي التي تحملُ المعاني، ويؤكد على أهمية اللّفظ، ومن أمثلته قوله فَعَل ويفعَلُ وافعَل فالألفاظ – برأيه- حاملةُ المعاني فلو لم يكن العرب قالت فعَل ويفعل لما كنّا على علمٍ كيف يكون ذكر الخبر، ولو لم يكن معرفة الأمر وفعله موجودًا – ويسبق وجودنا- لما كنّا على علمٍ بفعل الأمر.

أستخلصُ ممّا سبق أنّ القدرة اللّسانيّة تتكون من وضع الألفاظ للمعاني التي تحملها، فكلاهما مكونٌ للقدرة اللّسانيّة، فكلّ تواصلٍ إنّما هو لفظٌ حاملٌ للمعاني يرغب المتكلم في إيصالها للمستمع بهدفٍ محدد، وهكذا هو كل تواصل.

- **القدرة اللّغويّة:**

تمثل القدرة اللّغويّة إحدى أهمّ القدرات لدى المتكلم، لكن يُشترط لها معرفةٌ لسانيةٌ سابقةٌ، وتفسير ذلك، أنّ القدرة اللّغويّة تُعنى بمعرفة قواعد لغةٍ بعينها، ولا يكون المتكلمُ "متكلمًا حتّى يستعمل أوضاع لغةٍ على ما وضعت عليه"،[260] ويتضحُ الفرق هنا بين القدرة اللّسانيّة والقدرة اللّغويّة، في كون الأولى تعنى بالتّوافق ما بين المعاني والألفاظ وكأنّها أساسُ المعرفةِ اللّغويّة في أيّ لغةٍ كانت، فيعرف المتكلم ما مثاله أنَّ"اكتب" هو فعلٌ يدلُ على أمر الكتابة، و" كتب" فعلٌ يدل على فعلٍ قد انتهى في فعل الكتابة، و"Write" تدل على أمر الكتابة في الإنجليزية، أمّا"Wrote" فهو انتهاء الفعل، وهذه هيَ دلالاتُ الاستخدام لدى المتكلم.

في حين أنَّ الثّانية هي اختصاصٌ بقواعد اللّغة الخاصة المباشرة للمتكلم، ويعني ذلك معرفة المتكلم بقواعد لغته التي يتحدثها بما فيها من خصائصَ لغوية تختلفُ عن خصائصِ اللّغات الأخرى.

- **القدرة الخطابية:**

ترتبط القدرة الخطابية لدى"الجرجاني" بالمستوى الثالث من مستويات المعرفة اللّغويّة للمتكلّم، فبعد أن أصبح لدى المتكلم قدرة لسانية تُعنى بمعرفته الألفاظ في علاقتها بالمعاني، ثمّ معرفته لقواعد لغته، يصل المتكلم بذلك إلى الاستخدام الصحيح للغة، فالقدرة الخطابية تعني وجود"معرفةٍ لدى المتكلّم تمكنّه من إنتاج خطابه وتنظيمه طبقًا لمتطلبات المقام و وفقًا للمقاصد التي يروم بلوغها".[261] ويفهم من ذلك موافقة المقام لمقتضى الحال، أي: استخدام الألفاظ والتّراكيب المناسبة والموافقة للموقف التّداوليّ الموافق لها، على أن يكون استخدام المتكلم للعبارات اللّغويّة محققًا للأهداف المرجوة، وبذلك تكتمل القدرة الخطابية لديه.

---

[259] دلائل الإعجاز، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي أبو بكر، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، (لا تتوفر بقية البيانات)، ص 540.

[260] دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، ص402.

[261] التّواصل اللّغوي: مقاربة لسانيّة وظيفيّة، عزّ الدين البوشيخي، ص15.

إذا نظرتُ فيما جاء به "ابن خلدون" و "الجرجانيّ" في وصفهما لقدرة المتكلم ألمس وجود خطوط متوازيةٍ مع بعض الأطروحات في النّظرياتِ الحديثة.[262] وذلك في القول بموافقة المقام للمقال، وفي نموذج اكتسابِ اللّغة التي فصّلها " ابن خلدون".

1.2 الملكة اللّغويّة في الفكر اللّغوي الحديث

وكما أنّ مصطلح الملكة اللّغويّة عولجَ في الفكر اللّغويّ القديم- الذي يزخر بكنوزٍ لا حصرَ لها- فإنّ الفكر اللّغويّ الحديث ذكر المصطلحَ وبيّن مفهومه ولكن من وجهةِ نظرٍ أخرى، حيث عُولج مفهوم الملكة اللّغويّة في الفكر اللّغويّ وأخصُّ اللّسانيّات الحديثة، وكان "تشومسكي" أول من قام بهذا العمل، فقلب موازين الدّراسة العلمية اللّسانيّة من ناحية أسس المعرفة اللّسانيّة، ومجالها، وآفاقها، وتحولت اللّسانيّات في نظرتها للّغة من الوصف والتّصنيف إلى التّفسير والتّحليل، بل أثر ذلك في المنهج العلميّ برمته، وأحدث أو أوجد تحولًا عميقًا في المعرفة اللّغويّة العلميّة، إذ إنَّ التّصنيف والوصف يدخلان في إطار التّصور التّجريبانيّ للعلم أمّا التّفسير والتّحليل فإنّهما يدخلان في التّصور العقلاني للعلم، فصارت الدّراسة دراسةً عقلانية للعلوم المعرفية.

تذهب النّظريات اللّسانيّة الحديثة إلى أنَّ" اللّغة من الصناعات المستحدثة من قبل الإنسان وقد أقدره الله على عملها بما خلق الله فيه من ملكات [ذهنية] وجهاز نطقي مهيأ للتشكل فتقطيع الصوت". [263] فيتمكن الإنسانُ من الحديث بوجودِ عاملين القدرة التي أودها الله في الإنسان من جهاز عقلي تتشكل اللّغة فيه، وجهاز نطقي يسهم في إصدار الأصوات اللّغويّة بصورةٍ صحيحة.

وعند البحث في اللّسانيّات الحديثة، يمكن إيراد المدارس اللّسانيّة بتوجهاتها الكبرى، وبيان رؤيتها للملكة اللّغويّة مرتبةً ترتيبًا زمنيًا بحسب تطورها. [264]

1.2.1 الملكة اللّغويّة خصائصها وآليات اشتغالها عند التّوليديين

ورد –في ثنايا البحث- أنّ"تشومسكي" قدّم إلى المعرفة[265] نظرية اللّسانيّات التّوليديّة، وكانت نظرته إلى اللّغة ليست كالنّظرة السّائدة في ذلك الزّمن من دراسة اللّغة وتفسيرها في حدود بنيتها، ولكنّه قدّمها في قالبٍ معرفيٍّ جديد، فقد درَسَ اللّغة كونها وسيلة من وسائل دراسة الجهاز الذي ينتجُ عنها، فالعقلُ بحسب

---

[262] القول بوجود التشابه، لا يعني إرجاع الفضل للعرب أو القدماء ممن جاء بهذه الأطروحات والتّغني بأمجاد الماضي والقول للسبق لهم في كل شيء، ولا يعني أيضًا التّقليل شأن المحدثين ومجهوداتهم الفكرية، ولست أعني التّحيز إلى فريق دون الآخر، كالتّحيز للمحدثين أو القدماء، وإنمّا ما أؤمن به أنّ العلم هو تكاملٌ لافرق في الزّمن الذي يصدرُ فيه، فالفكر الإنسانيّ مهما اختلف فهو واحد، ويكمن الاختلاف في الأدوات العلمية التي تتوفر في زمان ما تؤثر في القيمة العلمية المضافة والنتيجة المتوصلِ إليها، كما أنَّ النّظريات الحديثة تستخدمُ في استنطاقِ كنوز التاريخ وفق تصوراتٍ جديدة، ولعل الفهم المتوصلَ إليه فيما جاء به المتقدمون ناتجٌ عن أطروحاتِ المتأخرين وجدّة نظرياتهم.

[263] اكتساب اللّغة في الفكر العربي القديم، محمد الأوراغي، منشورات ضفاف، بيروت- لبنان، ط2، 2014، ص157.

[264] بينت في الفصل الأول في مطلب اكتساب اللّغة في النظريات الحديثة أنَّ الملكة اللّغوية لم تكن بؤرة اهتمام البنيوية لذلك لم أتوسع فيها في هذا الفصل.

[265] أذكر تفصيلاً وتوسعًا في النّظرة إلى الملكة اللّغوية في النّظرية التّوليدية، والنّظرية الوظيفيّة وذلك لبيان التّحولات الجذرية في النّظر إلى الملكة اللّغوية، ويفيد ذلك هذا البحث في أنَّ الفهم العميق للملكة اللّغوية أثر وبشكلٍ كبير في مجال تعلّم اللّغة واستثمار النّماذج المختلفة في النّظريات في تصميم مناهج تعليمية تصب في هدف إتقان اللّغة.

رأيه"نظامٌ معقدٌ يدخل في تركيبه أجزاءٌ متفاعلةٌ متعددة، أحدها الجزء الذي يمكن أن نسميه بالملكة اللّغويّة"[266] وهي جزءٌ من أجزاء دماغ الإنسان وهي خصيصةٌ يتميزُ بها عن غيره.

حدد "تشومسكي" موضوع اللّسانيّات التّولدية وهو دراسة الملكة اللّغويّة، في حين انتقلت اللّغة من كونها جوهر البحث اللّسانيّ إلى أن أصبحت دراستها عرضيةً *Adventitious*، فهي وسيلة من وسائل الكشف عن آلية عملِ الملكةِ اللّغويّة، وينطبقُ على اللّغة أنّ "اللّغة مرآة العقل". إضافةً إلى ذلك نظر "تشومسكي" الملكة اللّغويّة كونها عضوًا ذهنيًا، ويعرف الذّهن:"وأعني بذهن المظاهر الذّهنية للعالم"[267] حيث يمكنُ دراسته كأي عضوٍ من الأعضاءِ الحسّية، ويعود سبب ذلك إلى إضفاء عنصر العلمية واستخدمَ في ذلك المنهج الطبيعي في دراسته للملكة اللّغويّة، بالإضافةِ إلى إمكانيةِ أنْ يمثل لهذا العضو بنموذجٍ يحاكيه، فيتمكنُ اللّسانيّ من وضعِ نموذجٍ يحاكي الملكة اللّغويّة، وذلك في عدّة أمور: بنية الملكة اللّغويّة، مكوناتُها، طريقةُ عملها، والعلاقات القائمة بين مكونات الملكة إضافةً إلى كيفية تفاعلها مع بعضها البعض. ومن ناحيةٍ أخرى ينظرُ اللّسانيّ إلى الملكة اللّغويّة من جانبين: الأول: كيف تعمل الملكة اللّغويّة حين تنتجُ اللّغة، أمّا الثاني: فكيف تعمل حين تفهم اللّغة وتنتجها.

فضلاً عن أنَّ من الأهداف التي وضعها "تشومسكي" للبحث اللّسانيّ الكشف عن المبادئ الكلية التي تحكم بنية اللّغة بما يعرف بالنّحو الكليّ، واكتشاف الأنحاء الخاصة. يعرّف النّحو الكلي على أنّه: الحالة الذهنية الأولى في دماغ الطّفل والتي تمثل المبادئ الفطرية، وقد أسماها"تشومسكي" الحالة الصفرية للذّهن، ويمثِلُ لها بأنّها "شبكةٌ قارةٌ موصولةٌ بلوحِ مفاتيح وتتكون هذه الشّبكة من مبادئ اللّغة. أمّا المفاتيح فتمثل الخيارات المعينة التي تحددها التّجربة،...[وتمثل هذه المفاتيح] وسائط اللّغة".[268] فالطفلُ يولد بحالةٍ ذهنيةٍ صافية لا يوجد في ذهنه أيُّ معرفةٍ لغوية. ويؤكد على أنّ "الحالة الأولى للملكة اللّغويّة في الدّماغ مشتركة، وأنّ اللّغات الدّاخلية التي يمكن تحصيلها في السّنوات الأولى من حياة الطّفل محدودة،..وعند البحث في الخصائص المعجمية، نجدها عبارة عن نسيج غني من الدّلالة الدّاخلية الصّرفية، مع خصائص عامة، وبعض الأدلة على وجود علاقات دلالية صورية، كما أنّ جزءًا كبيرًا من هذه البنية الدّلالية مشتقٌ من طبيعتنا الدّاخلية وكليّ في اللّغات الدّاخلية وغيرُ متعلّم، وتحدده الحالة الأولى للملكة اللّغويّة".[269]ما يؤكده "تشومسكي" في الأسطر السّابقة أنَّ هناك أساسيات موحدة تكون قارّة في ذهن المتكلم غير متعلّمة، فهي تُنتج بذلك مع أيّ لغةٍ من اللّغات يكتسبها الطّفل، حيث يكونُ مهيأ فطريًا للاكتساب اللّغوي، وعند مرور الطّفل بالتّجربة اللّغويّة من محيطه اللّغويّ يكتسبُ النّحو الخاص، الذي يتعلّقُ باللّغة المتحدثِ بها في بيئته؛

---

[266] اللّغة ومشكلات المعرفة، نعوم تشومسكي، ترجمة: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال - الدّار البيضاء، ط1، 1990، ص61.

[267] النّحو التّوليدي: بعض الأسس النّظرية والمنهجية، رشيدة العلوي كمال، دار الأمان، الرباط- المغرب، ط1، 2014،ص136. ترجمة المصطلح مأخوذة عن الكتاب.

[268] النّحو التّوليدي: بعض الأسس النّظرية والمنهجية، رشيدة العلوي كمال، ص117.

[269] المرجع السّابق: ص122.

لأنّ ما يتثبتُ في ذهنه هي وسائط اللّغة في بيئته المحيطة. فلو كان الطّفل عربيًا وولد وترعرع في بيئة لغويةٍ فرنسية فسيكتسب بيئة اللّغةِ التي عَاشَ فيها وليست لغته العائدة إلى أصله العرقيّ. وهذا يدل على أنّ النّحو الخاص يكتسبُ مِن المخالطة في البيئة المحيطة، أمّا النّحو الكليّ فهو أساسياتٌ متوفرةٌ في كلّ اللّغات.

يرى "تشومسكي" أنّ الملكة اللّغويّة تتكون من وجود ملكة لغوية أولية، ويحددها بنوع اللّغة التي تستقبلها الملكة كاللّغة العربيّة على سبيل المثال، أو الإنجليزية أو الإسبانية، حينئذٍ"تحدّد هذه اللّغة عددًا كبيرًا من الظواهر المحتمل وجودها مما يتجاوزُ بشكلٍ كبير المادة اللّغويّة التي قدّمت أولاً".[270] وقد فسر "تشومسكي" قوله بذكر أمثلةٍ مؤكدةٍ على قوله، فيفترضُ وضع طفلٍ له ملكته اللّغويّة الطبيعية السّليمة في بيئة لغويةٍ يتكلم أصحابها الإسبانية، فإنَّ الملكة اللّغويّة ستنتقي المادة اللّغويّة الأولية من بيئته اللّغويّة المحيطة أي: المادة اللّغويّة ذات العلاقة بالوقائع اللّغويّة، فيستقي الطفل من المادة الأولية المعرفة اللّغويّة بحسب ما يحدّده البنية الدّاخلية للملكة اللّغويّة، فتتمثل في دماغه بصياغةٍ محددة، وتستمرُ هذه العملية على مراحل مختلفة، وحين تنضجُ اللّغة في دماغِ الطّفل، وتحتفظُ الملكة بما اكتسبه من مفردات فتنضجُ ملكته ويكون قادرًا على الكلام، وتجدر الإشارة إلى أنَّ كلّ مرحلةٍ من مراحل الاكتساب اللّغوي، يستطيعُ الطفل أن يتحدث ضمن مستوى لغوي معين.[271]

بحثَ " تشومسكي" في دراسته الملكة اللّغويّة، وممّا تجدرُ الإشارةُ إليه في نظرته للملكة اللّغويّة، دراسته للثنائيات، ثنائية (النّحوية والمقبولية) وثنائية (القدرة والإنجاز).

- **النّحوية والمقبولية**

حين نظرَ "تشومسكي" إلى الملكة اللّغويّة وإلى مكوناتها، وأتى بنموذجه في كتابه (البنيات التّركيبية) لم يكن يعير اهتمامًا بالمستوى الدّلاليّ للجملة، وذلك تأكيدًا على موقف المدرسة اللّسانية الوصفية الأمريكية تجاه المستوى الدّلاليّ للغة، وعدّ "بلومفيلد" أنّ هذا المستوى يمثل نقطة ضعفٍ في التّحليل اللّسانيّ، ويعلل ذلك بعدم إمكانية التّحقق العلميّ من الحقائق الدّلالية التي تتطلبُ مقاماتٍ تواصليةً تفهم من خلالها المعنى المقصود من قول المتكلم، ويتغير المعنى بتغير المقام الذي يصدرُ فيه، واعتمادًا على هذا المبدأ رفضت التّوليدية إدخال المستوى الدّلالي في تحليلها اللّسانيّ، وفصلت الملكة اللّغويّة عن أيّ مقامٍ تواصليّ، واقتصرت دراستها على العناصر الصّورية، وكان التّركيز على ذلك وحسب.

ومن هذا المنطلق، أصبحت الملكة اللّغويّة عند "تشومسكي" "ملكةً نحوية" وقد ارتبطت النّحوية بمفهومٍ آخر يرتبط به ضمن ثنائيات النّظرية التّوليدية، عليه لا بدّ من التّفريق بين النّحوية والمقبولية.

فالنّحوية تعني:" الحكم الذي يصدرهُ المتكلم الفطري على جملِ لغته يفيد بصحتها وبخضوعها إلى

---

[270] اللّغة ومشكلات المعرفة، نعوم تشومسكي، ترجمة: حمزة بن قبلان المزيني، ص61.

[271] ذكرت في الفصل الأول من البحث مستويات اكتساب النّظام اللّساني يمكن العودة إليها، والنّظرفي التّدرج في اكتساب اللّغة وموافقته لنضج الملكة اللّغوية التي لا تكتمل مرة واحدة، بل تستغرق مدة زمنية لنضوجها.

قواعـد اللّغـة،أو أن تكون الجملـة التي تنتجهـا القواعـد التّوليـديّـة أو التّحويليـة صـحيحـة".[272] يهتم "تشـومسكي"بالصحةالنّحوية للجمل والعبارات بغضِ النّظر عن معناها، والجملة النّحوية *Grammatical* هي الجملـة التي تتبع قواعـد اللّغـة عنـد متكلم لغـةٍ مـا، وينبغي أنْ توافقهـا تمـامًـا. ويعرفّهـا "تشـــومســـكي" بأنّها"الجملة الخاضعة لقواعد التّركيب المتعارف عليها".[273] فالنّحوية إذن تختصُّ بالقواعد وصحتّها، حتّى لو لم يكن المعنى مقبولًا، وتعود النّحوية إلى مجال القدرة، فالقدرة عند "تشومسكي" قدرةٌ نحوية.

في مقابل ذلك تحدّث عن المقبولية *Acceptability* وتعني" الأقوال الطبيعية كليًّا؛ ومباشرة دون تحليل مكتوب؛ وليست بأي حال من الأحوال غريبة".[274]فالمقبولية من الأحكام التي تطلق على جمل والعبارات اللّغويّة، غير أنّ حكمها يعود إلى المتكلم ذاته، إذ ما يكون مقبولاً عند فرد لا يكون مقبولاً عند آخر، وعند الموازنة بين المقبولية والنّحوية، فإنَّ كل جملة مقبولية هي جملة نحوية، في حين ليس كل جملةٍ نحوية هي جملة مقبولية، فالجملة المقبولة معنىً تكون ذات صحةٍ نحوية، في حين آن الجملة النّحوية لا يشترط أن تكونَ مقبولة في معناها غير أنّها تتبع قواعد اللّغة. فمن الممكن أن تصل جملة ما إلى أقصى درجات النّحوية وتكون غير مقبولة في معناها. تختلف مستويات المقبولية وتتنوع فتعود إلى كونها درجات، فالقول المقبول قد يكون مقبولاً بالنّسبة لغيره، فيما تكون غير مقبولةٍ بالنّسبة لجملة أخرى، وهناك عدّة عوامل تؤثر في المقبولية كالعوامل الاجتماعية أو الثّقافية أو النّفسية وجميعها عوامل تختلف حسب بيئة المتكلم ومدى مقبوليته للعبارات. وكما أنّ النّحوية تندرج ضمن القدرة فإنَّ المقبولية تندرجُ ضمن الإنجاز اللّغوي.[275]

- **الملكة اللّغويّة والإنجاز اللّغوي:**

فرّق"تشومسكي" بين الملكة والإنجاز اللّغويّين وقد فصَّلَ في ذلك بمراعاة الفارق بينهما، فالملكّة اللّغويّة هي "مجموع القواعد الضمنية التي يتوافر عليها المتكلم وتجعله قادرًا على إنتاج وتأويل ما لا حصر من من الجمل النّحوية؛ ولاشيء غير الجمل النّحوية...وهي المعرفة التي يدخلها كل فرد متكلم بلغة بعينها في شكل قواعد، و تمكنّه من إنتاج ما لا حصر له من الجمل النّحوية التي لم يسبق له أن أنتجها، ومن تأويل/فهم جمل لم يسبق له أن سمعها". [276]يظهر المفهوم السّابق للملكة اللّغويّة أنّها مخزن لاستبطان المعرفة اللّغويّة في ذهن المتكلّم الطّبيعي، تمكّن الملكة صاحبها من إنتاج اللّغة بجميع مستوياتها، سواءً كان قد سمعها واستبطنها مسبقًا أم لا، كما أنّها تمّكن من فهم وتأويل الجمل اللّغويّة، التي سمعها او لم يسمعها من قبل، ولا وجود لعدد محدد من الجمل التي يستطيع المتكلم أن ينتجها أو يأويلها؛ ويدل ذلك على وجود خاصية

---

[272] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص72.
[273] اللّسانيّات التّوليدية من النّموذج المعيارإلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، مصطفى غلفان وآخرون، ص37.
[274] المرجع السابق: ص37.
[275] ينظر: اللّسانيّات التّوليدية من النّموذج المعيارإلى البرنامج الأدنوي: نماذج وأمثلة، مصطفى غلفان وآخرون، ص37-38.
[276] المرجع السابق: ص41.

التّجديد والاستمرارفي فعلي الإنتاج والتّأويل. ويشير "تشومسكي" في هذا الإطار بأنّ الملكة غير محصورة بما تُنتج أو تبدع من معارف، و لا يوجد ما يمنعها من فهم ماتريد بالعدد الذي تريد.

وقد عُرفت الملكة اللّغويّة عند" تشومسكي" بأنّها ملكةٌ نحوية، فنحو القدرة *Commoetence Grammar*، هو"النّحو الذي يمثل الملكة اللّغويّة فيبين المبادئ والقواعد التي تعمل بها وكيفية عملها".[277] في حين أنّ فرضية القدرة *Competence Hpothesis* تعني " الافتراض الذي مؤداه وجود قدرة لغوية خلف السّلوك اللّغوي"،[278] وبالموازنةِ بين هذين المفهومين يمكن بيان الآتي: تعني القدرة وجود جهاز في دماغ الإنسان يمكّن من إنتاج اللّغة، وهو ثاوٍ خلفَ السّلوك اللّغويّ، أمّا ماتتكون منه هذه القدرة فهي القواعد والمبادئ التي تمكن من إنتاج السّلوك اللّغوي فالملكة اللّغويّة بهذا المعنى تكون جهاز استقبال واستبطان وكذلك جهاز تأويل وإنتاج، وهي بذلك تكون جهاز القدرة المؤسس لإنتاج اللّغة على مستوييها في الاستقبال والإنتاج، أمّا ما يصدرُ عن الملكة اللّغويّة فيعرف بالإنجاز.

يعرف الإنجاز اللّغوي بأنّه:"التّنفيذ العملي لقواعد القدرة وآلياتها. إنّه التّحقيق الفعليّ للقواعد الضمنية التي يملكها الفرد المتكلم عن لغته".[279] وبما أنّ القدرة اللّغويّة هي التي تنتج العبارات والجمل اللّغويّة، فإنّ ما يُنتج يعرف بالإنجاز اللّغوي، وهو المتحقق على أرض الواقع، وحينما درس "تشومسكي" اللّغة، بحثَ فيها وفي مبادئها كونها تصدر عن جهاز منتجٍ لها، فبدأ بدراسة الوقائع اللّغويّة لتفسير ماخلفها، فأصبحت اللّغة مرآة للعقل، يفهم ما يحدثُ في العقل من خلالها. وقد استعمل " تشومسكي" مصطلح الإنجاز على مفهومين أحدهما:" للدّلالة على أنّه سلوكٌ يمكن ملاحظته، حيثُ عدّت وقائع الإنجاز منطلق تحديد نسق القواعد التّحتية"،[280] فاستثمر الإنجاز اللّغوي الذي يصدرُ في ظروفٍ معينة، ويتأثر بالمقام الذي يصدر فيه، وكذلك يختلف التّكوين النّحوي للإنجاز اللّغوي، بالعوامل البيئية والنّفسية للمتكلم، لتحديد نسق القواعد المنتجة للإنجاز اللّغوي.

في حين أنّ ثانيهما يدل على "قواعد تحتية تكمن خلف الوقائع، حيثُ عدّ بناء نموذج الإنجاز أمرًا مرغوبًا فيه(على غرار نموذج القدرة)..ووصفت قواعد الإنجاز بأنّها قواعد أسلوبية بإمكانها أن تفسر ما لا تستطيع النّظرية النحوية تفسيره". [281] للموازنة بين هذين الرأيين: الإنجاز هو مايصدرُ عن الملكة اللّغويّة التي تحوي قواعد ومبادئ فهي ناتجةٌ عنها، أو أنّ الإنجاز هي من أنواع القواعد التي تمكن من تفسير بعض الوقائع اللّغويّة التي لا تتمكن قواعد القدرة من تفسيرها، وعليه يتبين أنّ للفظ الإنجاز دلالتين يمكن اختصارهما في التّقابلات الآتية:

---

[277] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص38.

[278] المرجع السابق: ص38.

[279] اللّسانيّات التّوليدية من النّموذج المعيارإلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، مصطفى غلفان وآخرون، ص43.

[280] التّواصل اللّغوي: مقاربة لسانية وظيفية، عزّ الدين البوشيخي، ص26.

[281] المرجع السابق: ص26.

1. القدرة التّحتية ويقابلها إنجاز فعلي. 2. قدرة نحوية تحتية ويقابلها قواعد إنجاز تحتية.

خلاصة القول إنّ موضوع الملكة اللّغويّة في اللّسانيّات التّوليديّة هي القدرة النّحوية، وينتجُ عنها مايعرف بالإنجاز- الوقائع اللّغويّة.

1.2.3 الملكة اللّغويّة خصائصها وآلياتُ اشتغالها عند الوظيفيّين

انفتح الدّرس اللّسانيّ على نموذجٍ جديد من نماذج دراسة الملكة اللّغويّة، فانتقل من الرؤية الرّاسخة والمتمثلة في الصّياغة الصّورية *Formalization* للملكة اللّغويّة التي أصّلها"تشومسكي" في الاتجاه التّوليدي، ونظرته إلى الملكة اللّغويّة كونها ملكةً نحويةً *Grammatical Faculty*. إلى نموذجٍ آخرَ مغايرٍ تمامًا في نظرته، للملكة اللّغويّة، إذ أكمل هذا النموذج التّصور العام للملكة اللّغويّة، غير أنّ الاختلاف الحاصل في النّظر إلى مضمون الملكة اللّغويّة من خلال حصر النّموذج التّوليدي للملكة اللّغويّة في كونها ملكة نحوية، أمّا الاتجاه الوظيفي فقد قام بإغناء هذا التّصور وعد الملكة اللّغويّة، ملكة تواصلية *Cmunication* . *Faculty*[282]

كان ظهور النّظرية الوظيفيّة بتصورها للملكة اللّغويّة نتيجة النّظرة المغدقة في الصّورية، والدّراسة التي اعتمدت على الرّموز الرياضيّة، والتّفصيل في ذلك، وقد قرر النّحو الوظيفي موضوعه في إطار الهدف الرّامي في الكشف عن مكونات الملكة اللّغويّة وكيفية عملها. ولم يكن تصور "دِك" للملكة اللّغوية تصورًا جديدًا كليًّا غير أنّه اعترضَ على تصورات "تشومسكي" فأضافَ إلى ملكته النّحوية القدرة التداولية.

سعى"دِك" إلى إقامةِ مشروعه إلى إقامة[283] نظريةٍ تداوليةٍ شاملة، حيث ينظر"دِك" إلى اللّغة كونها أداةً للتّواصل الاجتماعي، فوظيفة اللّغة الأساسيّة هي التّواصل، ويهدف اللّسانيّ في هذا الإطار إلى " بناء نسقين من القواعد كلاهما يكتسي طبيعةً اجتماعية: نسقُ القواعد التّداولية التي تحكم التّفاعل الكلامي باعتباره نشاطًا تعاونيًا... ونسق القواعد الدّلالية، والتّركيبيّة، و الصّوتية التي تحكم العبارات اللّغوية المستعملة بصفتها أدوات لذلك النّشاط" [284] يؤمن "دِك" بأنَّ الأهمية الأولى للغة أهمية تواصلية، أي تحدث في سياقات اجتماعية، والهدف الذي يرمي إليه بناء النّسق القواعدي الذي يستخلصه من المقامات التّواصليّة في استعمالها العام، وهذا النّسق في أصوله ماهو إلا مجموعة مكونات صوتية، تركيبية، ودلالية، ولكن التّغيرات التي تحدث في بنية النّسق، هي ناتجةٌ عن الاختلاف في المقامات التّواصلية.

وكما هو الحال مع الملكة النّحوية، من وجود نحوٍ كليّ فإنّ النّحو الوظيفيّ يرتبطُ بالنّحو الكليّ الذي يقوم على نوعين من الكليات، النّوع الأول: يرتبط بالكليات الصّورية، أمّا النّوع الثاني: فيرتبط بالكليات غير

---

[282] ينظر:التّواصل اللّغوي مقاربة لسانية وظيفية، عز الدين البوشيخي، ص7.

[283] يشمل الفصل الثالث نظرية مستعملي اللّغة الطبيعية بجميع تفصيلاتها وطريقة عملها.

[284] التّواصل اللّغوي مقاربة لسانية وظيفية، عز الدين البوشيخي،: ص39.

الوظيفية، والملكة التّواصلية، لا يعني أنّها تواصلية تخليها التّام عن النّحو الصّوري، وإنّما هو تفسير النّحو الصّوري وفق المقامات التّواصليّة.

يبحثُ النّحو الكلي ويفسر وفق الأهداف التّواصلية، والتّكوينين النّفسي والبيولوجي لمستعملي اللّغة الطبيعية، إضافةً إلى المقامات التي تُنتج فيها الأنساق التّواصليّة.[285] يتبين من العرض السّابق أنّ نظرية النّحو الوظيفي تنظر إلى الملكة اللّغوية بوضعها ضمن الأهداف التّواصلية، فتفسر المنتج اللّغوي بحسب التغير الناتج في المقام التّواصلي.

1.4 الملكة اللّغوية بين الاكتساب والتّعلم

يقوم هذا البحث على فكرة مُفادها إعادة المشهد الطبيعي لاكتساب اللّغة وتطبيقه على العملية التّعليمية، باستثمار آليات عمل الدّماغ في عملية الاكتساب، وقد جاء في الفصل الأول التّفسير العلميّ لبناء النّظام اللّسانيّ، وفي هذا المبحث ذكرت التّصورات العلمية المختلفة لمكونات الملكة اللّغوية، وبالرّبط بين ما جاء فيها وما جاء في الفصل الأول من تطبيق آلية الاكتساب على التّعلم وآلياتِ تطبيقه، يمكن بيان الآتي:

إنَّ بناء النّظام اللّسانيّ يحدثُ بصورةٍ متدرجةٍ ومتسلسة، ووفق نظامٍ محدد، وعليه ينبغي أن تكون العملية التعليمة قائمة على التّدرج في التّحصيل؛ لأنَّ المتعلّم حين يحصّل معرفة معينة ويتقنها، يولّد لديه ذلك شعورًا داخليًا ودافعًا للاستزادة وهذا يرتبط بالعامل النّفسيّ الذي يعد من العوامل التي يفسر في إطارها الملكة التّواصلية، كما يحصّل ثقة كبيرة بقدرته على التّعلم.

وقد ذكر ذلك ابن خلدون حين قال:"المتعلم إذا حصَّل ملكةً ما في علمٍ من العلوم، استعد بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاطٌ في طلبِ المزيد"،[286] ويلاحظ عكس ذلك إذا قُدّم العلم دفعةً واحدةً، دون مراعاةٍ للتقسيم المنطقي للعلم، أو تقديم ما يحتاجُ إلى وقت طويل للتّمكن والتّحصيل على ماهو أكثر سهولة منه، فحينها نجد أنَّ المتعلم يقف محتارًا غير واثق من قدرته على معرفة المزيد في مايتعلّم، وربّما يصاب بالملل، والكراهية لتحصيل ذلك العلم، فهو غير قادرٍ على الإمساك بزمام الأمور، ولا فهم الأصول والأسس وإتقانها التي تمكنّه من الولوج إلى ما هو أكثر دقةً وتخصصيةً.

كما أنَّ تقديم العلوم بصورة مختلطة وعدم تمكين المتعلّم من الأخذ بناصيتها يسبب الأمر ذاته لدى المتعلم وعدمً قبول تحصيل المعرفة، فالمتعلم" إذا خلُطَ عليه الأمرَ عَجَزَ عن الفهمِ وأدركه الكَلالُ وانطَمَس من التّحصيل، وهَجَرَ العِلْمَ والتّعليم"، [287]وهذ هو الأمر الحاصل عند عدد ليس بالقليل من المتعلمين في زماننا، حيثُ يلاحظ عدم تقبل المتعلمين بعض المعارف، ويعللون لذلك بصعوبة العلم، ولا تكون الصعوبة

[285] يُنظر التّواصل اللّغوي مقاربة لسانية وظيفية، عزّ الدين البوشيخي، ص39.
[286] مقدمة ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، ص432.
[287] المرجع السّابق: ص432.

بالغة لدرجة عدم القدرة على التّحصيل فغيرهم متمكنٌ تمام التّمكن من هذا العلم، ولكنَّ مناط الأمر في الآلية المستخدمة لتقديم العلم.

ومن الأمور التي يفترضُ مراعاتها أثناء العملية التعليمية، الاستمرارية في تقديم المعرفة، ومراعاة العامل الزمني في التّحصيل، لأنَّ حدوث الانقطاع وتكرره يقلل من الفائدة المحصلّة من عملية التّعلم.

1.5 خلاصة المبحث:

1. يقع النّحو الوظيفيّ في إطار عام أكبر منه، فيقع ضمن المقاربة التّداولية.
2. يؤكد ابن خلدون على أنّ ملكة اللّغة هيَ ملكة مكتسبة.
3. يمثل فعل المتقدمين في البوادي استخدامهم لمنهج" الإغماس اللّغويّ" فهو من أنفع المناهج في تعليم اللّغات في العصر الحديث، وأشار إلى هذا المنهج "ابن خلدون" وذلك عند وصفه المتكلم العربي وطرائق تحليل الملكات.
4. الملكة اللّغوية ملكة نحوية في النّظرية التّوليدية، لم تجعل للمكون التّداولي أهمية.
5. الملكة اللّغوية ملكة تواصلية في النّحو الوظيفي، اهتمت بالمكونات الدّلالية والتّداولية؛ بل إنّ تفسير البنية اللّغوية غير ممكنة إلا من خلال المقامات التّداولية.
6. أسهمَ النّحو الوظيفي بجهوج بحثية وتعليمية لم تعطَ حقها من الاستثمار في معالجة المشكلات اللّغوية خاصة في مجال تعلّم اللّغات.
7. يمكن تطبيق ما يُدرس في الملكة التّواصلية على المناهج التّعليمية، وتطبيق منهج الإغماس اللّغوي، وتفعيل تلك القدرة بنحو أكبر.

المبحث الثاني : المقاربة الوظيفيّة للملكة اللّغوية (النّشأة والمفاهيم)[288]

جاء في المبحث الأول من هذا الفصل تصور النّظريات اللّسانيّة للملكة اللّغويّة، وهو تصورٌ يبين مستوى الاختلاف بينها، يرجع سبب ذلك إلى اختلافِ التّوجهات في النّظر لتلك الملكة، وأخصص هذا المبحث لبيانِ مكوناتِ الملكة اللّغويّة من وجهة نظر المقاربة الوظيفيّة *Functional Approach* وتعني المقاربة الوظيفيّة"التّصور العلميّ الذي يقوم على افتراض أنَّ وظيفة اللّغة الأساس هي التّواصل، و ألّا سبيل إلى فهم بنية اللّغة إلّا بالرّجوع إلى وظيفتها"[289]ووظيفة اللّغة في مكوناتها، وتعرف تلك المقاربة بالمقاربة القالَبية، ويوازي تلك المقاربة تحولٌ في تصور بنية الملكة اللّغويّة مكوناتها وطريقة اشتغالها.

2.1 نشأة نظرية النّحو الوظيفي [290]

تندرجُ نظرية النّحو الوظيفي *Theory of functional Grammar*[291] ضمن علم اللّسانيّات الوظيفيّة *functional Linguistics* وتعرّف اللّسانيّات الوظيفيّة بأنّها :"منحى علميّ يسعى لوصف بنية اللّغات الطّبيعيّة، وتفسيرها بربطها بما هو تؤديه هذه اللّغات من وظائف داخل المجتمعات البشرية ومن أهمها وظيفة التّواصل".[292] وقد تطورت نظرية النّحو الوظيفي على المستوى الغربيّ؛ لنشأته في محضنٍ غيرِ عربيّ، ثمّ انتقلت إلى المحضن العربي وكان لأهلها إسهماتٌ أثرتها و وسّعت من قيمتها المعرفية.

2.2 النّحو الوظيفي[293] و إرهاصاته الغربية الأولى

يعدُّ النّحو الوظيفي أحد أهم الاتجاهات التي نشأت في إطار المدرسة التّداوليّة ولم يكن ظهور هذا الاتجاه صدفةً أو مفاجأة؛ وإنّما مرّ بمجموعة من التّراكمات العلمية المتجذرة في الفكرين الغربي والعربيّ، وقد تأصل خلال عدّة عقود[294] متعاقبة، فنضج بجهود أصيلة من كوكبة من الباحثين أخرجته إلى حيز الوجود اللّسانيّ، فأرسى دعائمه عدد من اللّسانين، ترأسهم الهولندي"سيمون دك" *Simon*

---

288 ترجمة عنوان المبحث: The functional approach of the linguistic Factuly (origin and concepts).

289 المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص67.

290 إنَّ استعراض نشأة اللّسانيّات الوظيفية وكيفية تطور نماذجها لايهدف العرض التاريخي لها وحسب، وإنّما أهدف من خلال ذلك إلى بيان هذا العلم وأهميته وكيف تطورت نماذجه من أول نموذج للنّظرية إلى أحدث نماذجها وأنّ هذه النّماذج يمكن استثمارها في تصميم المناهج التّعليمية بحسب المرحلة التي يقدّم لها المنهج. كما أنّ العرض التاريخي يؤطر للنّظرية التي يبحثُ فيها وأصول نشأتها.

291 نظرية النّحو الوظيفي هي:" نظريةٌ للتركيب والدلالة منظورًا إليهما من وجهة نظرٍ تداولية تسعى إلى وصف وتفسير خصائص الخطاب وصولاً إلى بعديه المقالي والمقامي" نظرية النّحو الوظيفي –الأسس والنّماذج والمفاهيم- محمد حسين المليطان، ص146.

292 نظرية النّحو الوظيفي – الأسس والنّماذج والمفاهيم- محمد حسين المليطان، ص122.

293 عرف النّحو منذ القدم عند العرب، وكان لنشأته أسباب مختلفة، لكن مع بزوغ فجر التّغيرات العلمية في دراسة اللّغة مع"دي سوسير" تغير مفهوم النّحو، ومن بعده ظهر النّحو الصوري، يليه النّحو الوظيفي، ولبيان الاختلافات بين هذه الأنحاء، أذكر تفصيلاً فيها في الملحق(هـ) لعدم وجود موضع لها في هذا المبحث، وأهمية الاطلاع عليها وذكر التحولات من النحو الصوري إلى النّحو الوظيفي الذي تقوم عليه النّظرية، كما أستعرض الفرق بين النّظريات الوظيفية والنّظريات الصورية.

294 كان الفارق الزّمني بين نشأة اللّسانيّات الحديثة مع دي سوير في (1916) وظهور النّحو الوظيفي مع"سيمون دك" في (1978)، (71) عامًا، ويعني ذلك أنَّ النّحو الوظيفي بنى أسسه وأصوله المعرفية على الجهود التي وجدت قبله، ولا أقصد بذلك أنَّ النحو الوظيفي أخذ كل ماجاء قبله من معارف لسانية، ولكن هو توضيح مبني على أنَّ المعارف لا تبنى دون وجود تأسيس وأصول تقوم عليها، ولا يشترط لكل باحث أن يأخذ ما ورد عند غيره بحاذيفيره، بل يستفيد منه ويطوره ويضيف عليه، وقد يختلف معه، وهذا هو شأن البحث والعلم، فحلقة البحث لا تقف عند أحد، وبالاختلاف تنضج الأفكار وتتطور المعارف.

Dik[295](1940-1995)، فتبلورت هذه النّظرية وذاع صيتها، لتأخذ بعد رسوخها قبولاً بين أوساط الباحثين، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بهذه النّظرية.

كشف"دك" السّتار عن نظرية النّحو الوظيفي في أواخر السبعينيات من القرن العشرين؛ فأبان عن أسسها في كتاب النّحو الوظيفي *functional Grammar*(1987)، كان ظهور هذا الكتاب ثورة معرفية مميزة، أضافت إلى الدرس اللّساني اتجاه مختلف عن الاتجاهات السائدة آنذاك، بما فيها الاتجاه البنيوي *Structuralism*، والاتجاه التوليدي التّحويلي *Transformation Generative Grammar*، تمكن"دك" بصياغته لنموذج النّحو الوظيفي من توسيع أُفق الرؤية والنّظر إلى الملكة اللّغويّة [296]وأدى ذلك إلى تطوير أُطر الدّراسة و البحث في الملكة اللّغويّة، استطاع"دك" من خلال رؤاه التي تنطوي على طابع الجدة، أنْ يضع النّحو الوظيفي في مصاف الأنحاء الأخرى.

نبعت نشأة النّحو الوظيفي من الانتقال من المقاربة العلاقية *Relational Approach* للعبارات اللّغويّة إلى مقاربة وظيفية *Functional Approach*؛ حيث إنَّ المقاربة العلاقية قائمة على"وجود وصل بين المفردات أو الجُمل على أساس العلاقات أو الوظائف الدّلالية والتّداوليّة(التي)[297] تفضل مقاربتها على أساس المقولات الشجرية التي لا ورود لها إلا في بعض اللّغات"[298] في حين أنَّ المقاربة الوظيفية انتقلت لتمثيل بنية العبارات اللّغويّة باعتبار البنية الوظيفية التي أضافت المكونات التّداوليّة كالقوة الإنجازية، وقام بتطبيقها على لغاتٍ متباينة النّمط، فطبقها على اللّغات الشجرية واللّغات غير الشجرية،[299] -كما عمل دك – إضافة إلى تصوره الأوليّ- على بيان الأسس المنهجية والأصول المعرفية التي قام عليها النّحو الوظيفي في كتابه النّحو الوظيفي في جزئيه(1978، 1997).

سمح انتقال نظرية النّحو الوظيفيّ من أمستردام إلى أقطار أخرى، من توسيع حيز الوجود الجغرافيّ لها، وأصبح لها امتداد واسع عبر شبكة من المجموعات البحثية كما في بلجيكا، ومدريد، ولندن، و الدّنمارك، حتى وصلت إلى الرّباط في المغرب، حيث كانت أول قُطر عربي يستقبل النّحو الوظيفيّ، ويستزرعه في أرضه

---

[295] سيمون كورنليس دك *Simon cornels Dik* لسانيّ هولنديّ، ولد سنة 1940، وتوفي 1995، شغل خلال خمسة وعشرين سنة من حياته بنشأة وتطوير نظرية النحو الوظيفيّ، حيث أسهم الباحثون نقل التّصور العام للسانيات من كونها لسانيات صورية، إلى كونها لسانيات وظيفية، مقدمًا الدّلائل والبراهين المؤكده لتّصوره، شغل دك كرسيّ اللّسانيّات العامة في جامعة أمستردام،وخلال هذه المدّة طور نظرية النحو الوظيفي، وضع الأسس الأولى للنظرية سنة 1968، وصدر أول كتاب له يحمل الأسس المنهجية العامة للنّظرية سنة 1978، ونشركتابه الثاني بعد وفاته بعامين 1997.

[296] استخدم مصطلح الملكة اللّغوية والقدرة اللّغوية للإشارة إلى المفهوم ذاته، وسأعتمد في بحثي مصطلح الملكة اللّغوية، كما أنني سأوضح هذه التعريفات ومضامينها في المبحث الثالث من هذا الفصل؛ لكونه يعالج قضية الملكة اللّغوية بدقة وتفصيل.

[297] من إضافة الباحثة، ولم ترد في النّص المقتبس.

[298] المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي الأصول والامتداد، أحمد المتوكل، دار الأمان، الرباط- المغرب، ط1، 2006، ص60.

[299] في السبعينيات من القرن الماضي، كان استخدام وصف اللّغات بالشجرية وغير الشجرية، ثمّ ما لبث أن انتهى هذا الاستخدام بعد تطور النّحو الوظيفي في نماذجه الجديدة.

للنّمو من جديد في تربة عربية،[300]ومع الانتشار الواسع للنّظرية، أصبح لها جمهور يتلقفها بكامل الشّغف، ويسعى إلى استلهام أطروحاتها والبحث في كيفية استثمارها استثمارًا ينهض بالمعرفة اللّغويّة.[301]

أخذ فضاء نظرية النّحو الوظيفي بالانبساط في أنحاء العالم، بفضل المحافل الدّولية والندوات التي كانت تعقد بصورة دورية كل عامين،[302] عقدت الندوة الأولى بعد ظهور كتاب" دك" (1978) بست سنوات، حيث أقيمت تلك النّدوة في أمستردام (*1984 Amsterdam*)، تلاها عدد كبير من النّدوات[303] وبقيت هذه النّدوات في استمرارية حتى عقدت أول ندوة في البلاد العربية في بني ملال في المغرب، 1991Beni (Mellal)، وكانت الندوة الثانية التي تقام بلد عربيّ في المحمدية *(* 1999 Al Muhammadia*)*،أي بفارق يقارب ثمانيَ سنوات.

2.3 الإسهام العربيّ في النّحو الوظيفي

ارتحلت نظرية النّحو الوظيفي من موطنها الأصلي، وحطت رحالها في بلاد المغرب، حيث كانت هجرتها نابعةً من اهتمام اللّساني المغربي"أحمد المتوكل"[304] *Ahmad al Mutawakil*(1944-) بهذه النّظرية وأطروحاتها، فقدّمها إلى المغرب العربي في بداية الثّمانينيات من القرن العشرين، عبر بوابة التّعليم الجامعي، فكانت البداية في جامعة محمد الخامس في الرّباط، وهي الجامعة التي يعمل بها رئيسًا لقسم اللّغة الفرنسية،[305] واستهل تدريس هذه النّظرية في قسمي اللّغة الفرنسيّة و العربيّة على حدٍ سواء، وتعاون على هذا العمل العديد من الأساتذة الذين التفوا حول"المتوكل" واهتّموا بتدريس النّحو الوظيفي، وإدراجه ضمن المقررات التي تدرس التّخصصات اللّسانيّة.

---

[300] سأتناول في المطلب الموالي الإسهام العربي في النّحو الوظيفي، وكيفية انتقاله من البلدان الغربية إلى البلدان العربية؛ لذلك أشرت في هذا المطلب إشارة سريعة إلى انتقاله إلى المغرب بما يتطلبه طبيعة السّياق الذي ذكر فيه.

[301] من أوجه استثمارهذه النّظرية في نموذجها المطور تعليم اللّغات، وهذا هو الموضوع الذي يقوم عليه البحث، سأقوم ببيان كيفية ذلك في الفصل الثّالث.

[302] عقدت مجموعة من الندوات التي تناولت النحو الوظيفي بالبحث والدراسة، للاطلاع على هذه النّدوات وأماكن إقامتها وزمانها، ينظر: المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي الأصول والامتداد، أحمد المتوكل، ص61.

[303]عقدت مجموعة من النّدوات التي تتناول المنحى الوظيفي بالبحث والدّراسة بعد النّدوة الأولى في أمستردام، وأذكرها بترتيبها الزّمني مردفة ذلك ببلد إقامتها وهي على النّحو الآتي: أنتويرب (*1986 Antwerp*)، وأمستردام (*1988 Amsterdam*)، الدّنمارك (*1990 Denmark*)،*و بني ملال (1991)*،وأنتويرب (*1992 Antwerp*)، ويورك *(1994 York)*، قرطبة *(1996 Cordoba)*، أستردام(*Amsterded1998*)،والمحمدية(*Muhamadia1999*)،ومدريد(*Madrid2000*)،وأمستردام*Amsterda*m2002)،وأكادير *(2003 Aqadeer)*،وخيخون *(2004 Khekon)* وسان باولو *(2006 San baowlo)*، وكان المؤتمر الدولي الأول للمنحى الوظيفي في نموذجه الخطابي في مدريد *(2010 Madread)*.

[304] ولد أحمد المتوكل سنة 1944م، وهو أحد أهمّ الرّواد العرب القلائل المتضلعين في اللّسانيّات الوظيفية، ترأس المتوكل قسم اللّغة الفرنسية في جامعة محمد الخامس في الرباط ودرس فيه، نشر العديد من الكُتب والدراسات في محاولة التأصيل لهذه النّظرية وتطويرها، بثلاث لغات: العربية والإنجليزية والفرنسية، ومن أوائل كتبه العربية الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربية (1985) دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي(1986)، أمّا أحدث كتبه صدورًا اللّسانيّات الوظيفية المقارنة دراسة في التّنميط والتّطور(2012)، أسهم في تطوير نماذج النّحو الوظيفي، وكانت له بصمة كبيرة من خلال نموذج نحو الطبقات القالبي(2003)، ومن ثمّ نموذج نحو الخطاب الوظيفي الموسّع (2011)، وهو النّموذج الذي طورّه عن نموذج هنجلد وماكنزي (2008)، وهو نموذج نحو الخطاب الوظيفي.

[305] الأصل أن يقال عن ما درج على استعماله باللّغة، اللّسان الفرنسي أو اللسان العربي، فهذا هو الأصوب في الاستعمال، لكننيي أستعمل اللّفظ المتداول، خشية الوقوع في اللّبس، بالنسبة للقارئ.

أخذت نظرية النّحو الوظيفي في الامتداد والتّوسع عبر جامعات مغربية أخرى، بفضل الجهود التّدريسية المستمرة، وظهور دفعةٍ جديدةٍ من الخريجين الباحثين في اللّسانيّات الوظيفيّة، ومن الجامعات التي أدخلت النّحو الوظيفي إلى مناهجها التّعليميّة جامعة الحسن الثاني، وجامعة مولايّ إسماعيل، وجامعة شعيب الدّكالي، وجامعة القاضي عياض، وغيرها من جامعات المغرب العربي،[306] ومع هذا الاهتمام المطّرد، وجدت محاولات لإدخال بعض أوجه النّحو الوظيفي إلى الكتاب المدرسي، في مرحلة التّعليم الثانوي.[307]

2.4 الجهود البحثية والتّعليميّة و تأصيل النّحو الوظيفي

ظهرت مجموعة من الجهود البحثية المساندة للجهود التّعليميّة، بفضل تشكيل مجموعة البحث في التّداوليّات وما يشملها من اللّسانيّات الوظيفيّة، أنتجت عددًا كبيرًا من الدّراسات و الأبحاث التي ركزّت على ترسيخ نظرية النّحو الوظيفي و تطبيقها على اللّغة العربية، ومن ذلك الإنتاج كتب"أحمد المتوكل"[308] التي نشرت داخل المغرب العربي وخارجه،"ونعيمة الزّهري"، و"عزّ الدين البوشيخي"، و"محمد جدير"،[309]،كلّ هؤلاء الباحثين من أوائل الذين أسهموا في تأصيل النّحو الوظيفي وتطويره في العالم العربي. ومن أكثر أوجه التّطوير بروزًا ما قام به"أحمد المتوكل" في إغناء نماذج ومكونات النّظرية الوظيفية، إذ قام على يده نموذج نحو الطبقات القالبي (2003)،[310] الذي يعد أول إسهام عربيّ، كما أنّه قام بتطوير نموذج نحو الخطاب الوظيفي"لماكنزي وهنجلد(2008)"، وأسماه بنظرية نحو الخطاب الوظيفي الموسع (2011)، وهو آخر النّماذج ظهورًا في نظرية النّحو الوظيفي، الذي عرضه من خلال كتابه: (الخطاب الموسط مقاربة وظيفية موحدّة لتحليل النّصوص والتّرجمة وتعليم اللّغات).

إضافة إلى جهود"المتوكل"،قام"عزّ الدين البوشيخي"، بإضافة المكون التّخيلي واعتماده مكونًا من مكونات الملكة التّواصلية (1998) في أطروحة الدكتوراة المعنونة بقدرة المتكلم التّواصلية و إشكال بناء الأنحاء. وبذلك ألحظ أنّ نقل هذا العلم لم يكن نقلاً مجردًا، وإنّما مَر بمجموعة من المراحل التي تقوم على غرس هذه المعرفة والعناية بها ومن ثمَّ تأصيلها وصولاً إلى تطويرها و الإضافة إلى بنيتها ومكوناتها.[311]

وبعد أن اســتقر الاتجاه الوظيفي في رحاب المغرب، وأصــبح له رواده ومؤيدوه، كان لزامًا أن ينتفع العـالم العربي بهـذه المعرفـة، فجعـل المغرب جســرًا لعبور هـذه النّظريـة إلى أقطـار أخرى،[312] كمـا ظهرت محاولات لإدخال بعض أوجه المقاربة التّواصــلية التي يتبناها النّحو الوظيفي إلى الكتاب المدرســي، في

---

306 ذكر أحمد المتوكل هذه الجامعات وغيرها في كتابه المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي الأصول والامتداد، ص61.

307 قام المغرب العربي في إدخال النّحو الوظيفي وتطبيقه في الكتاب المدرسي في المرحلة الثانوية، غير أنّي لم أصل إلى أصول تلك التّجربة لعلّ ذكر في ذلك إثراءٌ للتجربة البحثية.

308 ذكرت بعض مؤلفات أحمد المتوكل في الهامش رقم (302) كما استخدمت بعض كتبه في المباحث الأخرى.

309 للاطلاع على أسـماء مؤلفاتهم، يمكن الرجوع إلى كتاب المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصــول والامتداد، أحمد المتوكل، حيث ذكرها جميعًا ص62.

310 سيأتي الحديث عن هذا النّموذج ومكوناته، في النّماذج التّحليلية للنّظرية الوظيفية.

311 ينظر: نظرية النّحو الوظيفي الأسس والنّماذج والمفاهيم، محمد الحسين مليطان، ص15.

312 للاستزادة ينظر: المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي الأصول والامتداد، أحمد المتوكل، ص61.

المرحلة الثانوية. و قد لاقت هذه النّظرية قبولاً في كلٍّ من الجزائر، وتونس، وموريتانيا، والعراق، وسـوريا، وها هي اليوم تصل إلى دول الخليج العربيّ وتدرس في كل من جامعات المملكة العربية السعودية وقطر.

تَمَكّن النّحو الوظيفي من أن يجد لنفسه مكانًا آمنًا، ومستقرًا أصيلاً بين الاتجاهات المهيمنة على السّاحة اللّسانية، ولعل الأسباب الكامنة وراء ذلك،بعد اجتهاد الباحثين وانكبابهم على العمل و ترسيخ هذا الاتجاه أنّه" لم يستهدف إقصاء المقاربات الأخرى، بل... ظل يستفيد منها رؤى ونتائج كلّما دعت الحاجة،...مؤمنًا بوحدة البحث اللّسانيّ و نسبيته و إمكان التّحاور الممنهج بين مذاهبه" [313]المختلفة، ولعل دعوة باحثي الاتجاه الوظيفي لباحثين من التّوجهات اللّسانية الأخرى كالتّوليدية لدليل على انفتاحه وإيمانه بمنهجية التّحاور بين الاتجاهات اللّسانيّة.

2.5 المبادئ المنهجية لنظرية النّحو الوظيفي

ترتكز نظرية النّحو الوظيفيّ على عدد من المبادئِ المنهجية التي تقوم عليها أصولها،[314] وتختلف مبادئ النّظرية عن غيرها من النّظريات اللّسانيّة ذات الأنحاء غير الوظيفيّة كنظرية النّحو التوليديّ التّحويليّ؛ و يعود سبب الاختلاف إلى التّوجهات والأهداف التي اعتمدت عليها البرامج التي تندرج في إطارها النّظرية اللّسانيّة،إذ يختلف البرنامج التّوليديّ في أهدافه العلميّة وتوجهاته المعرفية عن البرنامجِ الوظيفيّ، كما تختلف نظريات البرنامج الواحد في بعضِ الخصوصيات التي تتعلق بالنّظرية الواحدة، غير أنّ هذا الاختلاف الحاصل لا يعني تبايُنًا جذريًا في المبادئ المنهجية التي تقوم عليها، وإنّما يكون في بعض الخصوصيّات المتمثلة في نظرية ما دون الأخرى.

ومع مرور نظرية النّحو الوظيفيّ بعدد من المراحل التي أسهمت في تطويرها والارتقاء بها، لم يكن ذلك سببًا في تغيير المبادئ المنهجية الأولى التي وضعتها النّظرية، بل كلّما تطورت النّظرية زاد ذلك من تعزيز هذه المبادئ وتأكيدها. يعود وضع المبادئ المنهجية التي نشأت هذه النظرية في إطارها إلى دِك (1989). ينفرد النّحو الوظيفيّ عن بقية الأنحاء غير الوظيفية (الصّورية)، [315] بافتراضِه عددًا من الافتراضات التي لا تتّوفر في الأنحاء الأُخرى، وتأتي هذه الافتراضات في سياق الحديث عن وظيفة اللّغات الطبيعية، أعرض في هذا السّياق أهمّ مرتكزات وافتراضات النّحو الوظيفيّ تتمحور حول أربعة موضوعات أساسيّة، [316] وهي:

---

[313] المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي الأصول والامتداد، ص63.

[315] يذهب أحمد المتوكل إلى أنّ جميع الأنحاء أنحاءُ صـورية، إذ من غير الوارد القول بوجود أنحاء صـورية وأنحاء وظيفية،وإنّما التّمييز بين الأنحاء يكون بمقابلة الأنحاء الوظيفية وللأنحاء غير الوظيفيّة وذلك مطابقة لواقع التّميز في الدرس اللّغوي المعاصـــر،ي نظر: أحمد المتوكل: اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، ص11.

[316] ذُكرت المبادئ المنهجية لنظرية النّحو الوظيفي في عدد من كُتب أحمد المتوكل، وكان في كل كتابٍ يذكرها ويعنونها بطريقة مختلفة عن الطريقة التي ذكرها في كتابه الآخر، مع أنَّ المحتوى لهذه المبادئ متشابه، فيذكر في كتابه (المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي الأصول والامتداد،2006) هذه المبادئ باعتبارها عشرة مبادئ، ويعنونها بالمبادئ العامة، ويفصل في ذكرها، في حين يوردها في كتابه (قضايا اللّغة العربية في اللّسانيّات الوظيفية 2013) وقد طبع هذا الكتاب طبعة حديثة (2013) ضمت ثلاثة كتب للمتوكل، جعلت على هيئة أجزاء ثلاثة في طبعة واحدة، وهذه الكتب هي: البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي، بنية المكونات أو التمثيل الصرفي التركيبي، بنية الخطاب من الجملة إلى النّص، إلا أنّها جمعت في كتاب واحد تحت المسمى المذكور، وقد أورد هذه المبادئ في الجزء الأول من الكتاب تحت عنوان المبادئ المنهجية، ويذكرخلالها أربعة مبادئ، وقد خصَّ فيها ذكرُ ما يتعلقُ بنموذج مستعمل اللّغة الطبيعية، فوجدَ اختلافُ بين ما ورد في

1. "تمثل اللّغة نسقًا مِن الخصائصِ الصورية(بنية)، كما أنّها تؤدي وظيفة التّواصل داخل المجتمعات البشرية".

ترتبط بنية اللّغة بوظيفتها بحسب افتراضات النّحو الوظيفي،فلا يُمكن الفصل بينهما فصلاً يُمكنّنا من دراسة كل مكون لوحده،فالبنّية في تصور النّحو الوظيفي مقرونةً بالوظيفة وتابعة لها.

2. تكمن الوظيفية الأساسية للغة[317] في تهيئة العملية التّواصليّة بين مستعملها.

إنّ وجود وظيفية أساسّية للّغة لا يُلغِي بقية وظائفها الممكنة، وإنّما تطغى وظيفة على بقية الوظائف، فتأخذ الدّور الرئيس، فيما تأخذ بقية الوظائف رتبةً ثانوية في نص ما؛ وذلك كما في الوظيفة الشّعرية عند جاكبسون، تعد الوظيفة الأساسيّة في تلك النّصوص، فيما تأخذ الوظيفة التّواصلية مع بقية الوظائف في النّص رتبةً ثانوية. [318]

3. عّدت قدرة متكلمي اللّغات الطّبيعيّة، قدرةً لغويةً تواصلية، وهذه القدرة تشتمل على بقية مكوناتها اللّغويّة التي تسهم في إنتاج، وفهم، و تأويل الخطاب.
4. تتحكم الوظيفة في بنية اللّغة عامة، وبنية ما يمكن إنتاجه داخلها من أنماط خطابية سواءً كان ذلك في التّزامن أو التّطور. [319]

جملة القول إنّ النّحو الوظيفي ينظر إلى اللّغة من زاوية وظيفتها واستخدامها، حيث تتعالق وظيفة اللّغات الطبيعية، وكلّ لغةٍ لها جانبان: الأول يختص ببنيتها، الثاني: وظيفتها، والنّظر إلى دور الوظيفة في تغير هذه البنية، فما يحدث من تغيّر في بنية اللّغة هو ناتجٌ عن السّياق التّداولي الذي فيه، حيث تهدف اللّسانيّات الوظيفية إلى وصف القدرة التّواصليّة لدى المتكلم.

2.6 النّحو الوظيفي ومفهوم الوظيفة

اختلف مفهموم الوظيفة باختلاف المدارس اللّسانيّة، فقد وردت الوظيفة في البنيوية بمفهوم يختلف عن التّوليدية، كما أنّها وردت بمفهوم مغايرٍ عن الأوليّن،لأنّ التّوجه لدراسة اللّغة اختلفَ باختلاف منطلقاتِ كلّ مدرسة وموضع اهتمامها.، وعليه فإنّني أذكر مفهموم الوظيفة في النّظريات اللّسانيّة قبل النّحو الوظيفي ثمّ أبين مفهومها في النّظرية الوظيفية، والهدف من ذلك بيان الفرق بينها وتحديد مفاهيم المصطلحات المتعلقة بالنّحو الوظيفي.

سياقها وما ورد في بقية الكُتب، أمّا في كتابه اللّسانيّات الوظيفيّة: مدخل نظري (1989)، فقد أوردها في الفصل الثاني من الكتاب تحت عنوان المبادئ المنهجية العامة، ويذكر ستة مبادئ تقوم عليها النّحو الوظيفي.

[317] قرر رومان جاكبسون(1963) أنّ عدد وظائف اللغة هي ست وظائف، كما ذهب هاليداي بأنّ للغة ثلاث وظائف، كذلك تعددت النّماذج التي تحدّثت عن التواصل ووظيفته.

[318] ينظر: قضايا اللّغة العربية في اللّسانيّات الوظيفية، أحمد المتوكل، دار الأمان، الرباط- المغرب، ط1، 2013، ص22.

[319] ينظر: نظرية النّحو الوظيفي: الأسس والنّماذج والمفاهيم، محمد الحسين مليطان، ص19. كما يمكن الاستزادة حول المبادئ المنهجية العامة للنحّو الوظيفي بالاطلاع على كتاب اللّسانيّات الوظيفيّة: مدخل نظري، حيث خصّ المتوكل الفصل الثاني (49-92) لتفصيل هذه المبادئ.

يرجع ظهور مفهوم الوظيفيّة في المدرسة البنيويّة مع حلقة براغ التي عرفت بالوظيفيّة، حيث" أكدّت منذ بداياتها على وظيفة اللّغة الأساس التي هيَ التّواصل، ضمن وظائف أخرى ممكنة بحسب السّياق والمقام والبنيات اللّغويّة المستعملة" [320] أكدت حلقة براغ على مفهوم الوظيفة من ناحية أهميتها في التّواصل اللّغوي، فالهدف الرئيس من اللّغة هو التّواصل والّتبليغ، ومن جهة أخرى كان الاهتمام نابعًا من التّحليل اللّساني لمكونات اللّغة ومستوياتها، ذلك التّحليل كان اهتمامه حول وظيفة المكونات في التّواصل اللّغوي، ونتيجة نظر حلقة براغ إلى اللّغة من ناحية وظيفتها من كونها أداةً للّتواصل، فإنّها بحثت في وظيفة كلّ مستوى لسانيّ (الصّوتي، والصّرفيّ، والتّركيبيّ) وعلاقتها بالتوّاصل الإنساني، فالبنى المذكورة محكومة بما تؤديه من وظائف في تواصلها ضمن المجتمعات البشرية.

لقد أسّس العالم التشيكي" ماتيزيوس براغ" Mathizios Prague سنة (1926) مدرسة براغ البنيوية، وطورّت هذه المدرسة على يد عددٍ من الباحثين ومنهم"رومان جاكبسون" Roman Jakobson (1896-)، ونيكولاي تروبوتسكي Nikolai Itropotsky (1890-1938)، و"فيلام ميثزيوس" Villam Mitzios(1882- 1945)، صاغَ هؤلاء الباحثون ما عرف بالمنظور الوظيفي للجملة *functional Sentence Perspective*، [321] كانت هذه النّظرية من النّظريات ذات الاتجاه الوظيفي التي تطورت فيما بعد.

بلغت هذه المدرسة أوجها في الثلاثينيات من القرن العشرين، وتوجه بعضٌ من أعلام المدارس الأخرى كمدرسة لندن إلى الاهتمام بالدّراسة الوظيفيّة ومن أمثال هؤلاء"فيرث" Firth الذي" اهتم بدراسة السّياق ووضع نواة نظرية النّحو النّسقي".[322] وقد بحث في العلاقة القائمة بين الدّراسة الصّوتية والوظيفية، وقد طورت هذه النّظرية على يد كلٍ من"هاليداي" Halliday، و"هادسون"Hudson كما تطور الاتجاه الوظيفي مع هذه النّظريات.

جابهت النّظريات ذات الاتجاه الوظيفي الاتجاه التّوليديّ في الخمسينيات؛ لأنّ الاتجاهين يختلفان في مبادئهما العامة، وعلى الرّغم من ذلك فإنّ بعض مكونات النّظريات الوظيفية آنذاك ظهرت في النّحو التوليديّ. وفي السّبعينيات ولدت نظريتان: نظرية التّركيب الوظيفي *functional Structure Theory*، التي اقترحها"فان فالين" Van Valin و"فولي" Foley، ونظرية النّحو الوظيفي (لدِك)، وقد أخذت نظرية (دِك) انتشارًا واسعًا، كان معه الاتجاه الوظيفي.

---

[320] اللّسانيّات البنيوية: منهجيات واتّجاهات، مصطفى غلفان، ص224.

[321] ينظر: مدارس اللّسانيّات – التّسابق والتّطور، جفري سامسون، ترجمة: محمد زياد كبة، مطابع جامعة الملك سعود، للنشر التوزيع، المملكة العربية السعودية، 1417هـ، ص104-108.

[322] نشأة النّحو الوظيفي، إبراهيم بن سليمان اللاحم، 25-أكتوبر- 2015-
https://ssaab.wordpress.com/tag/%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%AD%D9%88-%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B8%D9%8A%D9%81%D9%8A/ (مقال)-تاريخ الدخول: 2017/3/12.

خلاصة القول إنّ الاتجاه الوظيفي أخذ منحيين قبل النّظرية الوظيفية (لِدك)، فبعض النّظريات تأسست نظريات وظيفية، كنظرية الوجهة الوظيفيّة، ونظرية النحو النسقي ونظرية التركيب الوظيفي، ونظرية النحو الوظيفي. أمّا المنحى الآخر فقد ضمَ نماذج وظيفية كما حدث مع النّظرية التّوليدية.

لم تتأسس نظرياتٌ وظيفية في إطار اللّسانيّات التّوليدية، فالمنحى التّوليدي مع تشومسكي كان ينظر إلى المكونات الصورية الصّرف، في وصف الملكة اللّغويّة، غير أنّ الاتجاه الوظيفي ترك بصمته في النّظرية التّوليدية من خلال بعض مكوناتها، حيث أسست نماذجُ تحوي مكونات وظيفيّة، وتضم نظريتي البراكمانتاكس*Pragmatics* ونظرية التركيب الوظيفي.

أمّا نظرية البراكمانتكس تندرج في إطار نظرية النّحو التوليدي المسماة بالدّلالة التّوليدية، يقوم الجهاز الواصف للنّظرية على أساس عدم استقلال المكونات التّركيبية عن المكون الدّلالي، بحيث يمثّلُ لها في بنية واحدة، وكما أنّ المكونات التركيبية تشتق فإنّ المكون الدّلالي يشتقُ أيضًا، وقد أغنيت هذه النّظرية في السبعينيات لمكونات تداولية.[323] في حين أنّ نظرية التّركيب الوظيفي تعطي الأولوية في التّمثيل للوظيفة التّبليغيّة في علاقتها بالمكونات البنيوية الأخرى.[324] ولا يربط في التّمثيل البنيوي بين المكونات التركيبية والوظيفية بل يجعل لكلٍ منها مستوى خاصٌ بها، مع تقديم الخصائص الوظيفية في التّمثيل.

وعند ذكر النّحو الوظيفي وما يحويه في تركيب مسماه بلفظ الوظيفة، ينبغي التّمييز بين مفهومين أساسيّن للوظيفة *Function*، فأحدُ هذين المفهومين مفهوم عام والآخر مفهوم مختّص يدخل في إطار المفاهيم والعلاقات ضمن مكونات النّحو الوظيفي، ويقصَدُ **بالمفهوم العام** للوظيفة الدّور الذي تقوم به اللّغة، كونها أدَاةً للتّواصُل،[325] و قد عرّفت بأنّها"دورٌ تسخر من أجله الكائناتُ البشرية اللّغات الطبيعيةَ بهدف تحقيقه، ودور اللّغات من المنظور الوظيفيّ هو التّواصُل".[326] في حين أنّ **المفهوم المختّص** ينطبقُ على العلاقات التّركيبية أو الدّلاليّة أو التّداوليّة، التي تقوم بين مكونات الجملة، ومن أمثلة هذه العلاقات ما ورد من مصطلحات النّحو الوظيفيّ" كالمنفذ"وعلاقة" الفاعل" وعلاقة" المحور"،[327] وذكر مفهوم الوظيفة بهذا المعنى بأنّها"الدّور المسند إلى عنصر أو ذات"[328] و هي :"علاقة يمكن أنْ تقوم بين عناصر الجملة الواحدة، أو الجملة داخل نفس النّص أو بين النّصوص التي ينظمها الخطاب الواحد".[329] وهي بذلك تشير إلى معانٍ أخرى تتضمنها، فهي تقوم بعمل تحت مسمياتٍ مختلفةٍ، فالمنفذ له وظيفة، والفاعل له وظيفة، والمحور له وظيفة، و بذلك تكون الوظيفة تسمية لوظائف أخرى.

---

[323] ينظر: اللّسانيّات الوظيفية، مدخل نظري، أحمد المتوكل، ص93.

[324] ينظر: نفسه، ص 94.

[325] سنعتمد في هذا البحث مفهوم الوظيفة كونها أداة للتّواصل، وليست غايةً بحدّ ذاتها.

[326] نظرية النّحو الوظيفي-الأسس والنماذج والمفاهيم- محمد حسين المليطان، ص150.

[327] ينظر:أحمد المتوكل، اللّسانيّات الوظيفيّة: مدخل نظري، ص50.

[328] المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم، ص67.

[329] نظرية النّحو الوظيفي-الأسس والنماذج والمفاهيم- محمد حسين المليطان، ص150.

يفرّق " المتوكل" في مفهوم الوظيفة بحديثه عن "مقاربة الخطاب الموسط" حيث يؤكد على أنّ لها ثلاثة وجوه، وهي: الوظيفة الدّور، والوظيفة العلاقة، والوظيفة جسر العبور. تعني الوظيفة الدّور: الوظيفة الأساسيّة التي تقوم عليها اللّغة ألّا وهي عمليّة التّواصل، إذ إنّ هذه الوظيفة تتيحها كلّ اللّغات إلى جانب أنساقٍ تواصليّة أخرى، ويستدل "المتوكل" على قوله ما جاء به "جاكبسون:1966" و " هاليداي: 1970"[330] أمّا الوظيفة تعني:"العلاقة التي يمكن أن تقوم بين عناصر الجملة الواحدة أو بين الجملة داخل نفس النّص أو بين النّصوص التي ينتظهما الخطاب الواحد"[331]: في حين أنّ الوظيفة جسر العبور، فهي عملية تتم في على مستوى المعنى لا اللّفظ، فاللّغة لها وظيفةُ كونها جسرًا تواصليًّا، ومن خلال التّرجمة تصبح اللّغة وسيلةً للتّواصل. ونظرًا للحديث عن العلاقة بين النّحو الصّوري والنّحو الوظيفيّ، فإنّه من المفيد ذكر الفرق بين النّظريات ذات الأنحاء الوظيفيّة والنّظريات ذات الأنحاء غير الوظيفيّة، وبيان الفرق بينهما.

2.7 خلاصة المبحث:

ركز هذا الفصل على بيان السّياق التّاريخي للنّحو الوظيفي، ونشأته وأهم أعلامه، كما وضح الجهود البحثية والتّعليمية للنحّو الوظيفي، إضافةً إلى ذكر المبادئ المنهجية للنّحو الوظيفي، كما وضح العلاقة بين الوظيفة ومفهومها في النّماذج اللّسانيّة المختلفة وأسهب في بيان ما يتعلق بنموذج النّحو الوظيفي.

---

[330] جاء في الفصل الثالث من هذا البحث تفصيلاً حول نماذج التّواصل.

[331] الخطاب الموسط: مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النصوص والترجمة وتعليم اللّغات، أحمد المتوكل، منشورات الاختلاف الجزائر العاصمة- الجزائر، ط1، 2011، ص39.

المبحث الثالث: المقاربة الوظيفية من النّموذج المعيار إلى النّموذج القالبي (الخطابي)[332]

تمكنت نظرية النّحو الوظيفي من النّضج على نارٍ هادئةٍ حتى اكتمل جهازها المفاهيمي؛ لتكون جزءًا من نظريةٍ تداوليةٍ أعمّ قادرةٍ على وصف وتفسير آليات التّواصل البشري، وقد وصلت النّظرية إلى مستوى متقدم في قدرتها على توضيح تلك الآليات، بعد مرورها بعدد من النّماذج التي أسست للنّظرية، ثمّ تطورت ووصلت إلى آخر نماذجها المعروفة بنظرية النّحو الوظيفي الخطابي الموسع (المتوكل:2011). إنّه لمن المفيد في هذا الإطار ذكر مفهوميّ النّظرية اللّسانيّة والنّموذج، اللّذين يندرجان في إطارها، وبيان معايير الكفاية في النّظرية اللّسانية ليكون مهادًا لما بعده من بيان النّماذج اللّسانيّة، ومافيها من تحليلٍ عميقٍ وموسعٍ للنّحو الوظيفي.

3.1 مفهوم النّظرية اللّسانية[333]

إنّ المعرفة اللّغويّة - كغيرها من المعارف- لا تدرسُ بشكلٍ اعتباطيّ ولا تبنى قوانينها للوصول لمرتبة العلوم اعتمادًا على التّأملات الذّاتية لظاهرة من الظواهر اللّغويّة، وإنّما تخضع لقيودٍ وأسسٍ معرفيةٍ صارمة، ومن ذلك قيامها على نظرياتٍ تؤسس لانتقالها إلى مرحلة العلم، إذ تمثل النّظرية أساس بناء العلم،"فالنّظرية اللّسانية كسائر النّظريات، هي بناءٌ عقليّ يتوق إلى ربط أكبر عدد من الظواهر الملاحظة بقوانين خاصة تكوّن مجموعة متّسقة يحكمها مبدأ عام هو مبدأ التّفسير. ويمكن تمثلها كمجموعة من المفاهيم الأساسية ومجموعة من المسلّمات تستنج منها النّتائج التّفسيرية للنّظرية".[334] تقوم النّظريّة اللّسانيّة بتفسير الوقائع اللّغويّة، وسنّ القوانين المبنية على تلك الظواهر، وتعرّف النّظرية بأنّها:"نسقٌ من المعرفة المعممة لتفسير مختلف الجوانب الغامضة أو غير المدركة عقليًا في الواقع".[335] كما ذكر لها مفهوم آخر مشابه فهي تعدُّ" نسقًا من الأفكار المنظمة تبحث في تفسير كيفيّة ترابط الوقائع و سلوكها".[336] فالنّظرية اللّسانيّة هي مجوعة من القوانين التي تُسّن من أجلِ دراسة الوقائع اللّغويّة غير المدركة عقليًا، وتهدف إلى تفسير تلك الوقائع، بحيث يصبح كل من يدرس اللّغة قادرًا على فهم المتغيرات الحادثة في بنية اللّغة والأسباب التي أدت إليها.

توفر النّظريات اللّسانية نمطين من النّظريات في نظرتها للغة، نظريات صوريّة ونظرياتٌ وظيفيّة، تقوم النّظريات الصورية على" استقلال بنية اللغة عمّا يُمكن أنْ تؤديه من وظائف، ونظريات وظيفيّة ترتكز على ارتباط بنية اللّغة بوظيفة التّواصل" [337] كما أنّ النّظريات الوظيفيّة لها جانب صوريّ؛ لأنَّ النّظريات

---

[332] ترجمة عنوان المبحث: . *inguistics Adequacy in functional Grammar from Standard Approach to Modules Approach*

[333] النّظرية اللّسانيّة: *Linguistics Theory*.

[334] اللّسانيّات واللّغة العربية- نماذج تركيبيّة ودلاليّة- عبد القادر الفاسي الفهري، دار توبقال، الرّباط- المغرب، د. ط، 1982، ص13.

[335] اللّسانيّات التّوليديّة – من النّموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي:مفاهيم وأمثلة، مصطفى غلفان وآخرون، ص19.

[336] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربيّة للتربيّة والثّقافة والعلوم، ص159.

[337] الوظائف اللّغوية واستراتيجيات التّواصل اللّغوي في نظرية النّحو الوظيفي، يوسف تغزاوي، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، 2014، ط1، ص97.

الوظيفيّة تدرس التّغيرات الحادثة في اللّغة. تعدُّ جميع الأنحاء أنحاءً صـــوريةً ويعني ذلك أنّها" مجموعة من الأوليات المنطقية الرياضـــية يُســـعى بواســـطتها إلى التّمثيل لمختلف جوانب وأبعاد الظواهر اللّغويّة"[338] كما تتوفر النّماذج الصـــورية في الأنحاء الوظيفيّة، إذ يحتوي النّحو الوظيفي على نماذج صـــورية" تتضـــمن عدة مســتويات للتمثيل (بنية حملية وبنية وظيفية وبنية مكوّنية) يربط بينهما نســقانِ من القواعد (قواعد إســناد الوظائف وقواعد التّعبير)".[339] يســـتنتج مما ســـبق أنّ جميع الأنحاء هي أنْحاءٌ صـــورية، غيرَ أنَّ للأنحاء الوظيفية مجموعة وظائف تفسّـــر اللّســـان الطبيعي، ويمكن بيان ذلك بالمفهوم الثاني للأنحاء الصـــورية والوظيفية، إذ تعد الأنحاء الصورية المكونات الصوتية والصرفية، والتركيبية، بمعزلٍ عن العوامل الدّلاليّة والتّداوليّة، ولا تفسر اللّغة من هذه الوجهة إلا تفسيرًا ذاتيًا ولا ينظر إلى أي عوامل خارجية في تفسير اللّغة، أمّا الأنحاء الوظيفيّة فإنّها تفسّـر اللّغة من خلال العوامل التّداوليّة والدّلالية إضـافةً إلى المكوناتِ الصـوتية والصرفية والتركيبيّة.

3.2 مفهوم النّموذج[340]

تكوُّن العلم واستقراره منطوٍ على وجودِ نظرياتٍ تحقق أهدافها، فلكلِ علمٍ نظريات، تقوم على افتراضاتٍ تُصَوَبُ أو تُعَدّل بحسب موافقتها للتّجربة والمنجز اللّغوي –في هذه الحال- على أرض الواقع، ولكل نظريةٍ مجموعة من النّماذج، وعملية النّمذجة *Modeling* في النّظريات اللّسانيّة هي"عملية بناء الجهاز الواصف وتنظيم مكوناته، بحيث يكفل التّمثيل الملائم للظاهرة أو (الظواهر) المروم رصدها، ويتم بناء الجهاز الواصف (أو النّموذج) انطلاقًا من المبادئ المنهجية المتضمّنة في النّظرية التي تخلّفه".[341] فكلُّ نظريةٍ لسانيّةٍ تُبنى على عدةِ مبادئ منهجية تكفل لها أن تكون أساسًا منهجيًا منضبطًا تنطلقُ منه في بناء نماذجها. والنّمذجة هي العملية التي يتم من خلالها بناء نماذج النّظرية اللّسانيّة.

بناءً على وجودِ مبادئَ في النّظريةِ اللّسانيّة اللّغويّة[342] تُستمدُّ في بناءِ جهازها الواصف؛ ليكونَ جهازًا فاعلاً؛ ينبغي أن يستجيب لشرطين أساسيين هما:"أن يتضمنَ من بين مكوناته مكونًا يضطلع بالتّمثيل للجوانب التّداوليّة، بالإضافة إلى الجوانب التي تكفل بالتّمثيل للجوانب الأخرى، الجوانب الدّلالية، والتّركيبيّة، والصّرفيّة، والصّوتية، وأن يكون منظمًا على أساسِ أنّ الجوانب التّداوليّة، تقوم بدورٍ معينٍ في تحديد الجوانب التّركيبية الصّرفية". [343] استنتاجًا من الشّروط الورادة أعلاه فإنّ تضمين مكونات نماذج

---

[338] اللّسانيّات الوظيفيّة :مدخل نظري، أحمد المتوكل، ص17.

[339] المرجع السابق:ص17.

[340] أفرق بين مصطلحين مهمين، النّموذج والأنموذج، فالأنموذج Paradigm:"التّصور العلمي العام الذي تندرج في النّظريات والنّماذج، وتكمن أهميته في تحديد النّظرية والمنهجية الكبرى"، المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص119. أمّا النّموذج فهو *Module*، فيقع داخل الأنموذج، وتتعدد النّماذج للأنموذج الواحد.

[341] اللّسانيّات الوظيفيّة- مدخل نظري-، أحمد المتوكل، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت- لبنان، 2010، ط2، ص100.

[342] أخصص الحديث عن النّظرية اللّسانيّة التّداوليّة، فمحتوى الموضوع حتى وإن تضمنَ ذكرًا عامًا للنّظرية اللّسانية دن تخصيص التّداوليّة والنّحو الوظيفي بالذكر فإنّني أعنيهما، أمّا إذا انطوى المضمون على ذكر أيّ نظريةٍ أخرى فإنّها ستخصص بالقول.

[343] اللّسانيّات الوظيفيّة- مدخل نظري-، أحمد المتوكل، ص100.

الأنحاء مكوناتٍ تُعنى بالتمثيل للجوانب التّداوليّة، يعني ذلك إبعاد الأنحاء التي لا تفي بهذا الشّرط ولاتحوي جوانبَ تداوليّة.

أوضح مفهوم النّموذج اللّسانيّ في إطار النّظرية الوظيفيّة، فالنّماذج الوظيفيّة "نماذج تجعل الأسبقية في التّمثيل للمعلومات التّداوليّة والدّلاليّة على المعلومات التّركيبية"[344] وهذا المفهوم يؤكد على شروط النّموذج اللّسانيّ الوظيفي من ضرورة احتوائه على مكونات مهمتها التّمثيل التّداولي. قدمَ صِياغة نموذج النّحو الوظيفي الأول"سيمون دِك"، وذكر عدّة مبادئ في صياغة النّموذج، وهذه المبادئ هي على النّحو الآتي:

1. استخدام اللّغة كونها بنية (تركيبيّة- صرفيّة- دلالية)، وينتج عن هذه البنيّة وظيفة تداوليّة هدفها التّواصل.
2. تُحدّد الخصائص البنيوية في النّموذج اللّغوي الخصائص الوظيفية للغات الطبيعيّة.
3. تتفاعل الخصائص التّركيبيّة، والصّرفيّة، والدّلاليّة لتنتج البنية التّركيبيّة الصّرفيّة، وتوجد علاقة بين المكونات الثلاثة، تنتج العلاقات المكونة بين المكونات – آنفة الذّكر- أنماطًا عدّة، وهي: علاقاتٌ تركيبيّة كعلاقة الفاعل بالمفعول به، وعلاقاتٍ دلاليّة كعلاقة المنّفذ بالمستقبل، وعلاقاتٌ تداوليّة كعلاقةِ المبتدأ والذيل والمحور.
4. تنقسم العلاقات إلى علاقاتٍ كليّة كالعلاقات الدّلاليّة والتّداوليّة، وعلاقات غير كليّة كالعلاقاتِ التّركيبيّة؛ والعلاقاتِ الكلية هي التي تستخدم في وصف اللّغات الطّبيعيّة، في حين أنّ غير الكلية قد يستغنى عنها.
5. توجد أنواع من العلاقات بين بنيات اللّغة، فهناك علاقات أولى وعلاقات مشتقة، أمّا العلاقات الّتركيبيّة، والدّلاليّة والتّداوليّة فجميعها علاقات أولى وليست مشتقة.
6. توجد عدّة مستوياتٍ للبنيات فالبنية الصّرفيّة- التّركيبيّة لا ترتبط بالبنية الدّلالية إلا من خلال البنية الوظيفيّة.
7. تشتق الجملة ببنياتها الثلاث بتطبيق قواعد غير تحويلية لا تغير البنية، كما يمثل للمحتوى الدّلالي كما هي واردة في اللّغة؛ وذلك استجابةً لمعيار الكفاية النّفسيّة.
8. تُمثل البنيات الخصائص العامة للغات الطّبيعيّة أمّا الخصائص المتعلقة بلغة معينة فيمثّل لها في مراحل متأخرة من الاشتقاق؛ ذلك أنّ البنيتين الوظيفيّة والدّلاليّة بنياتان ذواتا طابع عام في حين أنّ البنيتين الصّرفيّة والتّركيبيّة تختلفان باختلاف اللّغات.

[344] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص68.

9. تُرتب عناصر المكونات الصّرفية والتّركيبيّة بتطبيقِ نسقٍ من القواعد تُلحق المكونات بالمواقع الوظيفيّة التي تقتضيها.[345]

ماذُكر آنفًا من الخصائص التي تُراعى في بناء النّماذج اللّسانيّة الوظيفيّة، التي جاء بها سيمون دِك، وحتى تُحقق هذه الشّروط في النّماذج اللّسانيّة الوظيفيّة لا بدّ من تحقيق معايير الكفاية، وكلّما اقترب النّموذج من تطبيق معايير الكفاية، كان أقدر على وصف الأنحاء، كما أنّ النّظريات اللّسانيّة تكتسب قيمتها العلميّة بقدر استجابتها لهذه المعايير.

3.3 معايير الكفاية في النّظرية اللّسانيّة

تسعى النّظريات اللّسانيّة جمعاء إلى تحقيق معيار الكفاية *Adequacy* "فالهدف الأساسي الذي ترمي كل نظريةٍ لسانيةٍ إلى تحقيقه هو تحصيل مايسمى بالكفاية"،[346] والكفاية هي:"صفةٌ تطلق على الأنحاء من حيث قدرتها على الملاحظة أو الوصف أو التّفسير".[347] ومعايير الكفاية هي المعايير التي تسعى الأنحاء إلى تحقيقها؛ فينبئ ذلك قدرتها عن قدرتها على وصف تفسير الأنحاء.

يبنى البرنامج اللّسانيّ للنّظرية متضمنًا لعدّة نماذج، وينبغي لهذه النّماذج تحقيق الكفايات للوصول إلى الهدف الرئيس وهو الأهم من تحقيق الكفاية التّواصليّة في النّحو الوظيفيّ، ولا يمكن ذكر الكفايات في النّحو الوظيفيّ دون الرّجوع إلى الكفايات التي صاغها"تشومسكي" وأسس لها في أعماله الأولى،الذي مثلَ للملكة اللّغويّة بنموذج ذهني، موافقًا للأعضاء وإمكانيّة دراستها.

سعت النّظرية الوظيفيّة إلى إثبات معايير النّمذجة للنّظرية اللّسانيّة فيها،وتندرج هذه المعايير في إطارٍ عام لها هي معايير الكفاية الوصفية *Descriptive adequacy* ومعايير الكفاية التّفسيرية*Explanatory adequacy*،فأّما معيار الكفاية الوصفية فقد أثبته دِك في نظريته بالآلية ذاتها التي ذكرت عند تشومسكي،[348]في حين أضافَ على هذين المعيارين معيار الكفاية التّفسيرية الذي تضمن ثلاثة معايير فرعية وهي: معيار الكفاية التّداوليّة*Pragmatic adequacy*، ومعيار الكفاية النّفسية *Psychological adequacy*،ومعيار الكفاية النّمطية *Typological adequacy*. وآتي إلى توضيح معايير الكفاية التي صاغها" تشومسكي" في النّحو التّوليديّ، ثمّ بيان بقية معايير الكفاية التي أضافها"دِك".

3.3.1 الكفاية الوصفية

تحدد كفاية النّحو الوصفية تمكنّها من"وصف قدرة المتكلّم المثالي وصفًا صحيحًا،.... (من خلال) توليد فئة الجمل الممكنة، وفئة الأوصاف البنيوية الممكنة، وتوليد فئة الأنحاء البنيوية الممكنة، بحيث

---

[345] ينظر: اللّسانيّات الوظيفيّة –مدخل نظري، ص137-139.

[346] المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، أحمد المتوكل، ص44.

[347] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص9.

[348] ذكر نعوم تشومسكي معيار الكفاية الوصفية في كتابه (Aspects of the syntactic theory) سنة (1965).

تتضمن نحوًا كافيًا وصفيًا لكل لغة من اللّغات الطبيعية، وتعيين طريقة خاصة لتحديد الوصف البنيوي للجملة"،[349] فالكفاية الوصفية كفايةٌ خارجيةٌ تقوم على وصفِ جمل المتكلم[350] بحيث تكون الجمل جملاً صحيحةً نحويًا بغض النّظر عن المعنى الذي تعطيه تلك الجمل، فالأهمية أنّ الجمل تقع في مجال الإمكان البنيوي، وتوليد الأنحاء الممكنة. إذا ما تمكنت النّظرية اللّسانيّة من ذلك الوصف تمكنت من تحقيق معيار الكفاية الوصفيّة.

3.3.2 الكفاية التّفسيرية

3.3.2.1 الكفاية التّفسيرية في النّحو التّوليدي

ترتبط الكفاية التّفسيرية بالكفاية الوصفية، وقدرة النّظرية اللّسانيّة على انتقاء نحو ذي كفاية وصفية تامة، وتُعني الكفاية التّفسيرية بتفسير ألفاظ المتكلم، ويتم ذلك على أساس"إقامة فرضية تجريبية تتعلقُ بالاستعداد الفطريّ الذي يقود الطّفل إلى إقامة نظرية لمعالجة المعلومات التي يمتلكها، وهذا يعني أنّ إشكالية الكفاية التّفسيريّة يمكن اختزاله في بناء نظرية اكتساب اللّغة ورصد الطاقات الفطرية النّوعية التي تجعل هذا الاكتساب ممكنًا"،[351] أي: تفسير الأسباب التي تجعل الطّفل قادرًا على اكتساب اللّغة، من خلال البحث في الملكة الذّهنية للمتلكم.

تعدُ المعايير المذكورة آنفًا معايير الكفاية في النّظرية التّوليديّة، وقد أبقى"دِك" معيار الكفاية الوصفية كما جاء به"تشومسكي" في حين أنَّ معيار الكفاية التّفسيرية تغيّر مفهومه، حيث يسعى الدّرسُ اللّسانيُّ الوظيفيّ إلى تحقيق الاندماج بين أهداف اللّسانيّات الوظيفية وبرنامجها العام، وتعدّ الأنحاء القادرة على تحقيق الكفايات هي الأنحاء الأقدر على بلوغ أهداف النّحو الوظيفيّ.

3.3.2.2 الكفاية التّفسيرية في النّحو الوظيفي

تقوم الكفاية التفسيريّة في النّحو الوظيفي كما عند"دِك" على ثلاثة معايير، وتعني"قدرة النّظرية اللّسانيّة على بلوغ ثلاثة أنواع من الكفايات" الكفاية التّداوليّة" و" الكفاية النّفسيّة" و" الكفاية النّمطية" [352] ولكل واحدةٍ من هذه الكفايات تفسيرٌ خاصٌ بها، يرتبط بغيره من الكفايات، تحقّق إحداها لا يعني تحقق الأخرى، ولكن حين تتحقق الكفايات؛ فإنَّ كلّ واحدة تفضي إلى الأخرى.

---

[349] التّواصل اللّغوي -مقاربة لسانيّة وظيفية- عزّ الدين البوشيخي، ص40.

[350] المتكلّم:"هو شخصٌ يمتلكُ قدرةً لغويةً بها يستبطنُ نحوًا خاصًا للغة معينة، يمكّنه من توليد ما لا حصر له من الجمل واستعمالها وفقًا لأغارضه التّواصلية. أو هو أحد طرفي العملية التواصلية في الموقف اللّغوي التّخاطبي، والطرف الآخر هو المستمع" المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص150.

[351] التّواصل اللّغوي -مقاربة لسانيّة وظيفية- عزّ الدين البوشيخي، ص41.

[352] نظرية النّحو الوظيفي- الأسس والنّماذج والمفاهيم- محمد الحسين مليطان، ص120.

3.3.4 الكفاية التّداوليّة

يعرّف مفهوم الكفاية التّداوليّة بأنّه"مطمح تسعى في إحرازه النّظريات اللّسانيّة المؤهلة للاندماج في نظرية تداولية أوسع تشمل التّواصل اللّغوي في عمومه"، [353] ومن خلال هذا المفهوم يظهر أنّ الكفاية التّداوليّة تسعى للمساعدة في فهم الكيفية التي تستعمل فيها العبارات اللّغويّة في الوسط التّواصلي، وعند القول بالعبارات اللّغويّة أي: الخصائص البنيوية للغة في استعمالها كونها واقعَ تواصليّة، والنّحو الوظيفي يراعي في نماذجه التّمثيليّة أنّ العلاقات بين مكونات اللّغة في النّموذج تتقدم فيه المكونات التّداوليّة على المكونات التّركيبيّة والصّرفيّة، غير أنّه من المفترض أن تتكامل المكونات بحيث تكون ذات انسجام كليّ، وتجدر الإشارة إلى أنّ المكون التّركيبيّ يكون تابعًا للمكون الدّلاليّ وكلاهما تابعان للمكون التّداوليّ. وتصاغ الأنحاء الوظيفيّة وفقًا لإحدى هاتين البنيتين، مع مراعاة خصائص الأنحاء الخاصة عند التّمثيل لها.

شكل (5): البنية (أ) لصياغة الأنحاء الوظيفية.

شكل(6) البنية (ب) لصياغة الأنحاء الوظيفية.

[353]نظرية النّحو الوظيفي- الأسس والنّماذج والمفاهيم- محمد الحسين مليطان ص120.

وكما ذكرتُ آنفًا أنّ نماذج النّحو الوظيفيّ تقوم على تقديم المكونات التّداوليّة، ثمّ المكونات الصّرفية التّركيبيّة، وهذا ما يظهر في البنيتين السّابقتين، حيث إنّهما تشتركان في تأخر التّمثيل للقواعد التّركيبيّة، وتقدم الدلالية والتّداوليّة عليها.[354]

3.3.5 الكفاية النّفسية

النّحو الأكفى في النّظرية الوظيفيّة هو النّحو الذي لا تتعارض نماذجه مع ما توصلّت إليه نتائج الأبحاث اللّسانيّة النّفسيّة وعلم النّفس المعرفي لارتباطهما باللّسانيّات الوظيفيّة، وذلك لتفسيرهما عمليات إدراك وفهم اللّغة وطريقة اكتسابها وإنتاجها، وهذا ما يدرس في هذين العلمين، حيث يهتمان" بشرح كيفيات التّفعيل الواقعي للنّظام اللّغوي المجرد، حيث يتم توضيح القواعد والاستراتيجيات التي تحكم عمليات إنتاج الجمل والنّصوص وفهمها، إن على المستوى الطبيعي لدى الإنسان، بشرح كيفية إمكان مستخدم لغة طبيعية ما إن يستمع إو يقرأ نصوص لغوية معقدة [إلّا ويتمكن من فهمها] ويختزنُ منها في الذاكرة ما يهمه منها، وأن يعيد إنتاجها من جديد مرة أخرى"،[355] وهذا المستوى هو المستوى الأول الذي تتعالق فيه اللّسانيّات الوظيفيّة باللّسانيّات النفسية وعلم النّفس المعرفي، في حين أنّ المستوى الثاني يتعلّق بعمليات تخزين المعلومات في الدّماغ وطريقة استراجاعها وقت الحاجة في السّياق التّداوليّ المناسب لها. وحول بيان مفهوم الكفاية النّفسية فيعرّفها "دِك" بأنّها" الكفاية التي تُحصّل حين تكونُ النّظرية اللّسانيّة مؤهلةً لرصد إنتاج الخِطاب وفهمه، أي حين تكون مطابقة ما أمكن التّطابق للنّماذج النّفسيّة للقدرة اللّغويّة والسّلوك اللّغويّ معًا".[356]

وتحقيق معيار الكفاية النّفسية بقول" البوشيخي" :" يفرض على النّحو أن ينسجم مع ما يعرف عن الطاقات النّفسية للمخلوقات البشرية، أي عن الأولويات النّفسية التي تتطلبها معالجة اللّغات الطبيعية،...[وتتحقق الكفاية النّفسية بقول دِك]: إذا كان مؤلفًا من نموذج إنتاج يوضح الكيفية التي يتم بها بناء العبارات اللّغويّة، ونموذج فهمٍ يوضح الكيفية التي تتم بها معالجة العبارات اللّغويّة، ومن المبادئ والعناصر التي يتم استعمالها في كلٍ من نموذج الإنتاج ونموذج الفهم"،[357] ومعالجة اللّغة الطبيعية وتوافقها مع معيار الكفاية النّفسية بهذا المفهوم يتطلب وجود جهازين: جهاز إنتاجٍ يمكّن المتكلم من فهم و تكوين العبارات اللّغويّة ثمّ إنتاجها كمنجز لغويّ، وجهازٌ ثانٍ يمكّن من إعادة المنجز اللّغوي، ويحللّه إلى مكوناته الأولية، ويوافق ذلك قول "المتوكل" في ضرورة أن تصطنع النّظرية آليتين متلازمتين لتحصيل الكفاية النّفسية، آلية لتوليد الخطاب، وآليةٌ لتحليله.[358]

---

[354] ينظر: التّواصل اللّغوي -مقاربة لسانيّة وظيفية- عزّ الدين البوشيخي، ص43-44.

[355] علم لغة النّص، سعيد بحيري، الشركة العالمية للنشر(لونجمان)، القاهرة – مصر، ط1، 1997، ص172.

[356] الخطاب الموسط: مقاربة وظيفية موحدة لنحليل النصوص والترجمة وتعليم اللّغات، أحمد المتوكل،ص62. (ترجمة المتوكل).

[357] التّواصل اللّغوي -مقاربة لسانيّة وظيفية- عزّ الدين البوشيخي، ص44.

[358] ينظر: الخطاب الموسط: مقاربة وظيفية موحدة لنحليل النصوص والترجمة وتعليم اللّغات، أحمد المتوكل، ص62. يتحقق معيار الكفاية النّفسيّة في نموذج النّحو الخطابي الموسع، حيث توجد آليتين إحداهما لتوليد الخطاب وأخرى لتحليله.

ويمكن إيجاز القول في الكفاية النّفسية إنّها:"مطمح تسعى النّظرية اللّسانيّة في إحرازه لرصد إنتاج الخطاب وفهمه أي حين تكون مطابقة ما أمكن التّطابق للنّماذج النّفسيّة للقدرة اللّغويّة والسّلوك اللّغوي معًا" [359] وبناءً على الفهم السّابق، فإنّ وجود نموذجين للّنحو يعني: مَن يكون منهما أقرب إلى ما حققته العلوم النّفسية في إداك وإنتاج اللّغة، هو النّحو الأكفى ويحقق معيار الكفاية النّفسية.

3.3.6 الكفاية النّمطية

يمكن فهم القصد من الكفاية النّمطية من الاسم النّمطية فهي متعلقةٌ بأنماط اللّغة، فالنّحو الذي يتّصف بالكفايةِ النّمطية هو النّحو القادر على"وصف جميع أنماط اللّغات الطّبيعيّة، وهو ما يستلزم مراعاة ظواهر لغوية متعددة تنتمي إلى أنماط متنوعة من اللّغات"، [360] وهذا المبدأ يراعي صفة المرونة في صياغة الأنحاء لتكون قادرةً على وصف الأنماط اللّغويّة بمختلف تنوعاتها، ويظهر للكفاية النّمطية مفهومان بحسب"يحي بعيطيش" فالأول: يعني وجود كلياتٍ لغويةٍ(دلالية وتداولية) متشابهةٍ بين اللّغات، أيّ الاهتمام بالقواسم المشتركة العامة بينها، أمّا عن المكونات الأخرى :كالصّوتية والصرفية والتّركيبيّة فهي متوفرة في اللّغات غير أنّها تختلفُ عن بعضها البعض، فالخصائص الصّوتية تتميز بها اللّغات عن بعضها، والتّركيبيّة تختلف في تنظيمها ففي العربية يأتي (الفعل، فالفاعل ثمّ المفعول) في حين الإنجليزية(فاعل ثم فعل ثم مفعول)، وقد يختلف هذا التّرتيب في لغاتٍ أخرى، وبذلك يكون الاتفاق قائمًا على الخصائص الكلية العامة المعنية بالدّلالة والتّداول.

في حين أنّ المفهوم الثاني: يندرج في سياق قدرة منهجية النّحو الوظيفي، وهل هو قادرٌ على تفسير الظواهر اللّغويّة في نحو الجملة أم نحو النّص؟ وهذا ما كان عليه اختلافٌ بين أصحاب اللّسانيّات الوظيفيّة، وانقسم فريقان للإجابة عن هذا السؤال فريق يرى أنَّ العلاقات التي تحكم مكونات النّص هي ذاتها العلاقات التي تحكم مكونات الجملة، فلا فرقَ في استخدام منهجية النّحو الوظيفي في تفسير أيٍّ منهما، بحسب(دِك:1997)، و(هنجلد:1997) و(المتوكل: 1998)، أمّا الفريق الآخر فيرى وجود اختلاف في العلاقات المكونة للجملة والعلاقات المكونة للنّص، فلم يعد النّحو الوظيفي قادرًا على تفسير الظواهر اللّغويّة في إطار النّص. [361] ويمكن اختصار القول بأنّ الكفاية النّمطية هي"مطمحٌ تسعى النّظرية اللّسانيّة في إحرازه حين تكون معدّة لوضع أنحاء للغات منتميةً إلى أنماط لغوية متباينة ولرصد وجوه الائتلاف ووجوه الاختلاف بين هذه اللّغات"،[362] فهي عملية رصد للتشابه والاختلاف بين أنماط اللّغات المتباينة.

---

[359] نظرية النّحو الوظيفي- الأسس والنّماذج والمفاهيم- محمد الحسين مليطان، ص120.

[360] التّواصل اللّغوي -مقاربة لسانيّة وظيفية- عزّ الدين البوشيخي، ص44.

[361] ينظر: نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، يحيى بعيطيش، أطروحة دكتوراة دولة في اللّسانيّات الوظيفية الحديثة، جامعة منتوري قسطنطينية- الجزائر، 2005-2006، ص89-92.

[362] نظرية النّحو الوظيفي- الأسس والنّماذج والمفاهيم- محمد الحسين مليطان، ص120-121

بالإضافة إلى المعايير الآنفة الذكر توجدإمكاناتٌ أخرى معتبرة في النّظريات الوظيفيّة،وتتخذها وسيلة لإثبات كفايتها، ومن ذلك" إظهار الإمكانات التي ترشحها للاندماج في نماذج إجرائية لمستعملي اللّغات الطبيعية، وذلك بأن يثبت إمكان برمجتها في الحاسوب باعتبارها نسقًا يُحاكي المخلوق البشري في ممارسته النّشاط اللّغوي"،[363] فالوصول بالنّظرية إلى القدرة على برمجة اللّغة الطبيعيّة حاسوبيًا يكون من أبرز المظاهر الدّالة على تقدّم نموذج النّظرية، و يعرف هذا النّوع من الكفايات بالكفاية الحاسوبية *Computational adequacy*، والكفاية الحاسوبية من الكفايات التي تعد مطمحًا علميًا للأبحاث اللّسانيّة الحاسوبية، فيفترض بالنّحو – الصّوري أو الوظيفيّ " بوصفه الجهاز الصّوري الذي يُمكن من إنتاج الكلام وفهمه مدعوا لأن يثبت كفايته الحاسوبية حتى يحقق بناء حاسوب يحاكي المخلوقات البشرية في جانب معرفة اللّغة واستعمالها... فالنّحو نظريةٌ للملكة اللّغويّة ذات توجهٍ ذهنيّ، وذات قيمة تفسيرية".[364] كما أورد"يحيى بعيطيش" مجموعة من الكفايات الأخرى كالكفاية الّديناميكيّة، والكفاية التّطورية، والتّعليميّة، والتّرجميّة، والسّيميائية.[365]

استنادًا إلى ما سبق عرضه"كانت الكفاية التي سعت النّظريات اللّسانية إلى بلوغها هي الكفاية الكامنة في وصف ظواهر اللّغات الطّبيعية وتفسيرها، ويمكن – إن لم نقل يجب – في نظرنا أن نتجاوز النّظرية اللّسانية الممثلة للكفاية اللّغويّة الصرف إلى كفاية أبعد وهي ما أسميناه في مكان آخر(المتوكل 2005 ج)" الكفاية الإجرائية *Operation adequacy*". [366] وتعني:"القدرة على استعمال النّظرية اللّسانيّة في مجالات أو قطاعات اقتصادية أو اجتماعية كالترجمة وتعليم اللّغات والاضطرابات اللّغويّة"،[367] إنّ مفهوم الكفاية الإجرائية التي ذكرها" المتوكل" تعني تفصيل الكفايات التي ذكرها" بعيطيش" في أطروحته، كالكفاية التّرجمية، والتّعليميّة، وما يذكر من علاقة السيميائية بالجانب الاجتماعي.

---

[363] التّواصل اللّغوي -مقاربة لسانيّة وظيفية- عزّ الدين البوشيخي، ص45

[364] المرجع السّابق: ص7.

[365] اكتفيت بذكر الكفايات الرئيسة في النّحو الوظيفي، ويمكن الاستزادة حول الكفايات المذكورة أعلاه بالاطلاع على"نحو نظرية وظيفية للنّحو العربي، يحيى بعيطيش" ص95-107. فقد ذكرها تفصيلاً في البحث.

[366] المنحى اللوظيفي في الفكر اللّغوي العربي: الأصول والامتداد، أحمد المتوكل، ص44.

[367] نظرية النّحو الوظيفي- الأسس والنّماذج والمفاهيم- محمد الحسين مليطان، ص120

3.4 النّحو الوظيفي وتطور نماذجه التّحليلية

مرّت نظرية النّحو الوظيفي بعدة مراحل أسهمت في تطويرها، وقد سعت النّظرية إلى تحقيق معاير الكفاية في النّمذجة اللّسانيّة"فبقدر ما تقترب الوظيفة المقترحة من بلوغ أنماط الكفاية المحدّدة في النّظرية اللّسانيّة، تقترب من تحقيق الأهداف الموسومة"،[368]ويعني ذلك أنّ التّفوق في تطوير النّظرية يكون بربط أهداف النّظرية وبرنامجها العلميّ العام.

يقول" المتوكل" واصـفًا التّطور الحادث في نماذج نظرية النّحو الوظيفي بقوله:" مرّ النحو الوظيفي بالنّظر إلى بنيته العامة بمرحلتين أســاســيتين اثنتين يمثلهما كتابا (دك: 1978) و (دِك: 1989)، وتختلف المرحلة الثانية عن المرحلة الأولى في أمرين:...أصــبح الجهاز الواصــف باعتباره نموذجًا لمســتعمل اللّغة الطبيعية جهازًا مركبًا متعدد الطّبقات تتضــمن حملاً، وقضــية، وجملة على اعتبار أنّ طبقة الجملة تعلو طبقة القضــية، وأن طبقة القضــية تعلو طبقة الحمل" [369] وأعرض لتفســير بعضٍ من هذه المكونات أثناء عرض النّماذج وتطوراتها.

3.4.1 نموذج سيمون دك المؤسس(DiK:1978)

عرفت نظرية النّحو الوظيفي أول نماذجها التّحليلية سنة (DiK:1978)، ويعدّ هذا النّموذج باكورة صياغة العمل النّموذجي للنّحو الوظيفي، فكان نموذج دك المؤسس، **وعرّف بالنّموذج النّواة، ونموذج ما قبل المعيار، وكانت الجملة مكونًا تحليليًا له**، استمر هذا النّموذج هو النّموذج المسيطر في الفترة (1978-1988). والنموذج المعيار(1989) همُا النّموذجان اللّذان صاغا أصول هذه النّظرية، لم يتوقف أمر هذه النّظرية على هذين النّموذجين وحسب، وإنّما تطورت هذه النّماذجُ تطورًا كبيرًا، أسهم فيه عددٌ من الباحثين المتمكنين. [370]

3.4.1.1 مكونات النّموذج وآليات اشتغاله

يتكون النّموذج النّواة عند" سيمون دك" (1978) من أربعة مكونات، رُتّبت في هذا النّموذج بحسب آليات عملها، و هي:" الخزينة، وقواعد الإسناد الوظيفي، وقواعد التّعبير، والقواعد الصّوتيّة".[371].وأفصل في هذا السّياق وظيفة كل مكون من هذه المكونات، ودوره في عملية اشتقاق العبارة اللّفظية، كما أوضح كيفية تفاعله مع بقية المكونات في هذه البنية، وهي على النّحو الآتي:

- **الخزينة** Fund[372]

---

[368] التّواصل اللّغوي مقاربة لسانيّة وظيفيّة، عز الدين البوشيخي، ص41.

[369] قضايا اللّغة العربية في النّظريات اللّسانيّة، أحمد المتوكل، ص10.

[370] من الباحثين العرب الذين أسهموا في تطوير النّماذج التمثيلية لنظرية النّحو الوظيفي أحمد المتوكل وعز الدين البوشيخي.

[371] المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، أحمد المتوكل، ص71.

[372] ترجم المتوكل مصطلح (Fund) بالخزينة، ونظرًا لوجود مصطلح آخر في اللّغة العربية يمكن أنْ يكون بديلاً لمصطلح الخزينة، فإنني أقترح أن تسمى بالذّخيرة عوضًا عن الخزينة، كما أبقي على استخدام التسمية الأولى كما جاء بها المتوكل، خشية وقوع اللّبس أو حدوث الإرباك في اختلاف التّسميات.

تنقسم الخزينة إلى قسمين أولهما: المعجم الذي يحتفظ بالمفردات الأُصول، وثانيهما يحوي قواعد التّكوين، وتمثل الخزينة باحتوائها على هذين المكونين القاعدة الأساس التي تنبني عليها بقية المكونات، إذ إنّ وجود البنية التّحتية يُمكن من بناء بنية عُليا فوقية وهو ما يمثله بقية المكونات في هذا النّموج، وتتمثل وظيفة البنية التّحتية باعتبارها (حملاً)، المكون الذي يحمل جميع الخصّائص والوظائف الدّلالية للفظ، ويصبح بذلك اللّفظ جاهزًا للانتقال إلى البنية الوظيفية.

- **البنية الوظيفية** [373]

يصل المحمول إلى البنّية الوظيفية محملاً بخصائصه اللّفظية كافة،[374] ولأنّ المحمول في هذه البنية يستعمل في سياقات مختلفة، فإنّه يكون في حاجة لتوظيفه ضمن سياقٍ معين، وعليه يتخذ وظيفتيّ الفاعل والمفعول من خلال الإسناد، باستخدام قواعد إسناد الوظائف *Function assignment rules*،[375] ثمّ يتخذ وظيفة المحور، والبؤرة، وهي وظائف تداولية.

- **قواعد التّعبير** *Expression Rules* [376]

بعد أن تتخذ الألفاظ وظائفها في العبارات اللّغويّة التي تكونها، فإنّ هذه البنيّة تتخذ دخلا لقواعد التّعبيروهي"المسؤولة عن تحديد الخصائص الصّرفية، والتّركيبية (الرتبية) والتّطريزية - النبرية والتّنغيمية- على أساس ما يرد في البنية الوظيفية".[377] وبناءً على ذلك يتوفر خرج لقواعد التّعبير، و يأخذ هذا الخرج شكل بنية مكونية تنقل بواسطة **القواعد الصوتية**، وتؤل العبارة اللّغويّة.

ويمثل الرسم الآتي [378]آلية اشتقاق العبارة اللّغويّة[379] في هذا النّموذج، و يظهر ذلك من خلال التّفاعل الحادث بين مكونات الخزينة (المعجم، وقواعد الاشتقاق)، و هي التي تمثل البنية التّحتيّة للنّص، فيما تمثّل بقية المكونات عمليّة التّفاعل الحادثة في مجموعة مستويات لغوية.

---

[373] تعرّف البنية الوظيفية بأنّها بنية تداولية خَرج البنية الحملية ودخل البنية المكونية، تضطلع برصد إسناد الوظائف التّداوليّة والوظائف التّركيبية إلى البنية الحملية.

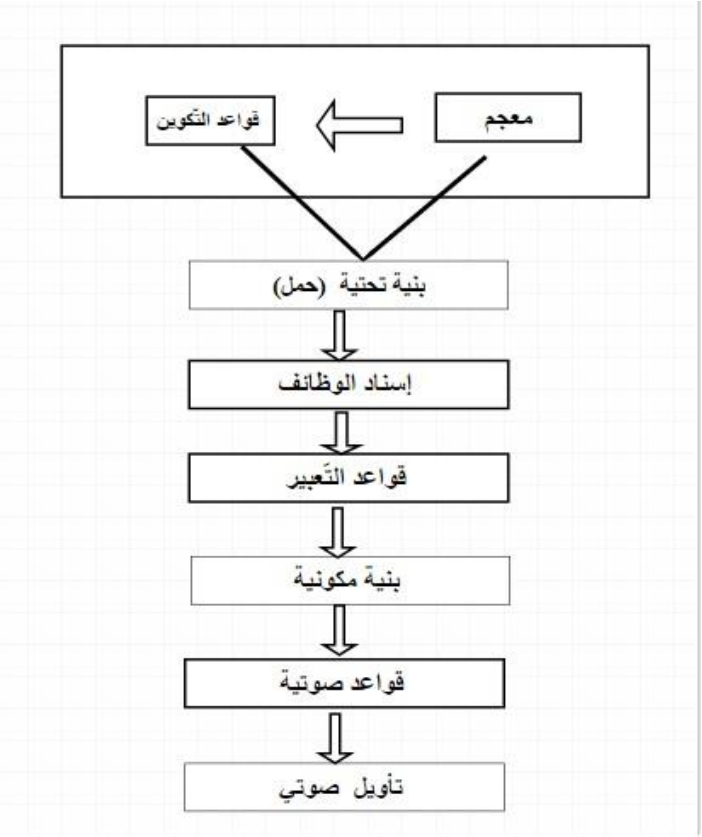
[374] كل لفظ في اللّغة يحمل معنى في ذاته، ويحمل وظائف وسمات محددة متعلقة به، كما أنّ الألفاظ تحمل من الخصّائص التي تؤدي إلى ارتباطها بكلمات وأدوات أخرى.

[375] تُعرف قواعد إسناد الوظائف بأنّها القواعد المسؤولة عن إسناد الوظائف التّداوليّة والدّلالية والتّركيبية.

[376] قواعد التّعبير هي نسق من القواعد تضطلع بنقل البنية التّحتية إلى بنية مكونية بنقل التّمثيل الدّلالي-التّداولي إلى بنية صرفية تركيبية،وهذا هو مفهوم قواعد التعبير في النّظرية النّواة، وقد تغير مفهوم هذا المصطلح في النّظرية المعيار لدك.

[377] المنحى الوظيفي في الفكر العربي، أحمد المتوكل، ص72.

[378] ذُكر هذا الرسم في كتاب أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، ص73، وكتاب محمد المليطان، نظرية النّحو الوظيفي الأسس والنماذج والمفاهيم،ص73، كما ورد في كتاب سيمون دك*1978* ، وقد اعتمدت على ترجمة المتوكل للمصطلحات الوراة في الرّسم لتأصلها الاستعماليّ في الثّقافة اللّسانية العربية.



شكل(6): آليات اشتقاق العبارة اللّغوية في النموذج المؤسس.

3.4.2 نموذج سيمون دِك المعيار(Dik:1989)

حظيت نظرية النّحو الوظيفي بعد ظهورها في أواخر السّبعينيات من القرن الماضي، باهتمام عددٍ من الباحثين ذوي النّزعة الوظيفية، وشكل فهم النّظرية وتطوير صيغتها هاجسًا مشتركًا لديهم، الأمر الذي دفع بهم إلى التّفتيش عن سبل وآليات إغناء النموذج الواصف للملكة اللّغويّة، فاتّخذو البحث سيبلا للوصول إلى هدفهم السّامي، ومع زيادة الاستمرار في منهج العمل البحثيّ والتّراكم المعرفي لنتائج أبحاثهم ومقترحاتهم، كان لزامًا أن تسهم في تطوير النّموذج النّواة (DiK:1978)، وكان ذلك من خلال إعادة النّظرفي"بنية الجهاز الواصف ككل وفي صياغة العديد من المبادئ والقواعد"[380] التي يقوم عليها النّحو الوظيفي و نماذجه المقترحة، فطورت بعض هذه المبادئ، واستجدت بعضها الآخر بناءً على المقترحات الجديدة للنموذج.

[380] آفاق جديدة في نظرية النّحو الوظيفي، أحمد المتوكل، جداول، بيروت – لبنان، ط1، 2013، ص7.

3.4.2.1 مكونات النّموذج وآليات اشتغاله

استغرق تطوير النّموذج النّواة مايزيد عن عشر سنوات، كانت كل هذه السنوات الطوال المغرقة في البحث الجاد، كفيلة بإحداث مجموعة من التّغيرات الجوهرية، التي ذكرها"دِك" في كتابه نظرية النّحو الوظيفي :*The Theory of Functional Grammar*، وسمي النّموذج المطور بنموذج"دك" المعيار، **وقد عرف بنموذج النّص**، ولعل أبرز الإضافات التي قدّمها نموذج(Dik:1989) تكمن في الآتي:

1. تقليص البنية الحملية والوظيفية إلى بنية تحتية واحدة، ولعل الفرق الحاصل بين النّموذج النّواة والنموذج المعيار، توضحه الصياغة الصورية [381]الآتية:

أ. **البنية التّحتية في النّموذج النّواة:**

[(محمول) [(س^{1}) .....(س$_{ن}$)] [(ص^{1}) .....(ص$_{ن}$)]] حمل

(شكل:7) البنية التّحتية في النموذج النواة.

ب. **البنية التّحتية في النّموذج المعيار:**

[إنجاز [وجه [قضية [حمل]]]]

(شكل:8) البنية التحتية في النموذج المعيار.

احتوى النّموذج النّواة على مجموعة من المكونات الأساسية، تمثلت في البنية التّحتية (حمل)، والوظيفية، والمكونية، فعمل النّموذج المعيار على دمج البنية التّحتية، والبنية الوظيفيّة، وجعلها بنية واحدة، تضم المكونين الدّلالي والتّداولي، ويبين هذا الاختلاف اهتمام النّموذج وسعيه إلى تحقيق الكفاية التّداوليّة[382]. ومن أوجه تأكيد المسعى الرّامي إلى تحقيق الكفاية التّداوليّة، إضافة النّموذج وظيفتي(الإنجازية، والوجهية)، وتوسعه في بعض المكونات الأُخرى، بعد أن اقتصر النموذج النّواة على الوظائف التّداوليّة الدّاخلية (المحور، والبؤرة)، والوظائف الخارجية(المبتدأ، والذيل).

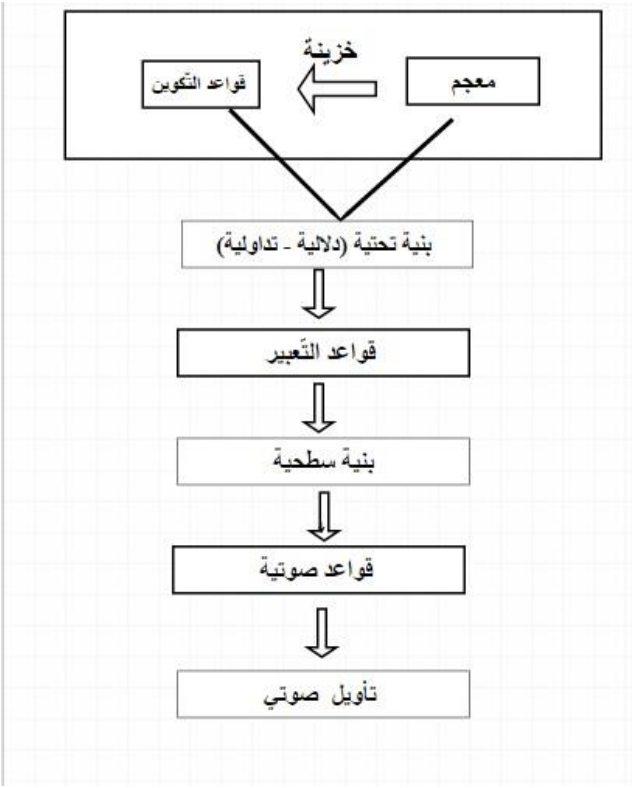
عمد النّموذج المعيار إلى التّوسع في بعض مكوناته، بعد أن أثبتت عدد من الدّراسات المعقمة، أنّ الوظائف المدرجة ضمن مكونات النّموذج غير كافية لرصد الظواهر المتعلقة بها، ومن الوظائف التي توسعت فيها الوظائف التّداوليّة الداخلية، فتفرعت وظيفة المحور إلى محور معطى، ومحور معاد، ومحور جديد،

[381] رسم االصياغة الصورية من كتاب المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، أحمد المتوكل، ص 75.

[382] سعي نموذج دك إلى تحقيق الكفاية التّداوليّة لا يعني إغفاله بقية الكفايات، وإنّما أذكر ذلك لشدة وضوح هذه الكفاية، فإضافة المكون التّداولي- الدّلالي، والتّوسع في إضافة الوظائف التي لم تكن مدرجة في النموذج النّواة لدليل يؤكد هذا المسعى.

فيما توسعت وظيفة البؤرة إلى بؤرة جديد، وبؤرة تعويض، وبؤرة قصر، وبؤرة انتقاء، [383] كما قام بإضافة مجموعة أخرى من الوظائف الخارجية، لها دور في تنظيم بنية الخطاب، وصنّفت هذه الوظائف بناءً على دورها الذي تقوم به، وهذه الوظائف هي:الفواتح، والنواقل، والحوافظ، والخواتم. [384]

إنَّ إضافة هذه الوظائف يحدد بدقة العمليات الاشتقاقية التي تحدث مع كل عملية كلامية؛ لكنّ هذه الإضافات على أهميتها لا تغيّر الأصول التي قام عليها النّموذج النّواة، ويظهر الرسم الآتي النّمو الحاصل في النّموذج المعيار، و وجه اختلافه عن النّموذج النّواة.



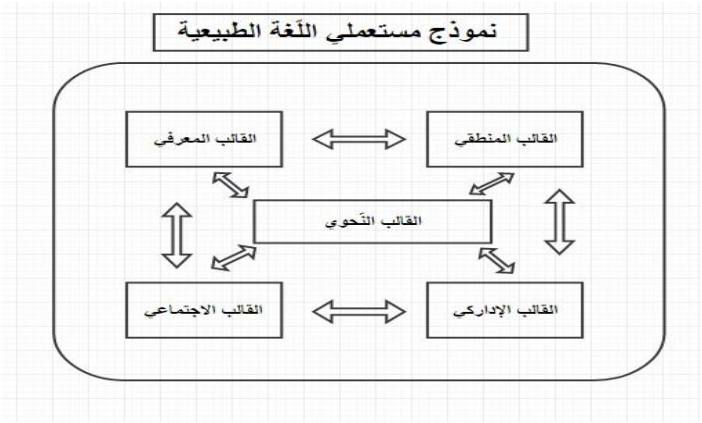
شكل (9) : النمو المكوني في النموذج المعيار

[383] ينظر: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، أحمد المتوكل، ص76.
[384] ينظر: المرجع نفسه، ص76.

انطلاقًا من المبدأ الأساسي الذي قام عليه النّحو الوظيفي؛ وهو سعيه إلى تفسير الملكة اللّغويّة، وعدها ملكة تواصلية، فإنّ" التّواصل لايتم بواسطة المعرفة اللّغويّة الصّرف فحسب، بل كذلك بواسطة تفاعل هذه المعرفة مع معارف أخرى"، [385] و استكمالاً لأهم التغييرات التي حدثت في النّموذج المعيار

2. صياغة البنية الجديدة على أساس احتوائها مستويات متعددة للتمثيل.
3. الانتقال من نموذج يمثل النحو البسيط، إلى نحو متعدد القوالب، يطمح إلى وصف مختلف الملكات التي تشكل قدرة المتكلم التواصلية. [386]

استوعب النّموذج المعيار، هذين التّغيرين كونهما من التّغيرات العميقة والجادة؛ إذ عملا على تأصيل مسار النّظرية الوظيفية، ووضعها على خارطة الثّبات الأولية، وقد أطلق على هذا النّموذج بتضمنه لهذه التّحولات نموذج مستعملي اللّغة الطبيعية، ويقصد بمستعملي اللّغة *Natural Language User* منتج الخطاب، ومتلقيه، ومؤوله، [387] ركزّ هذا النّموذج على استجلاء مكونات الملكة التّواصلية *Communicative Capacity*، التي من شأنها تمكين المتكلمين من التّواصل فيما بينهم، رصدَ منها خمسة مكونات، تُعرف هذه المكونات بالطاقات، أو القوالب، [388] وهي: القالب النّحوي*Grammatical module*، والقالب المنطقي *Logical module*، والقالب الإدراكي*Perceptual module*، والقالب المعرفي*Epistemic module*، والقالب الاجتماعي*Social module* ويمكن تمثيل قوالب هذا النّموذج كما في الرسم الآتي:



شكل(10): مكونات نموذج مستعملي اللّغة الطبيعية

[385] المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي الأصول والامتداد، أحمد المتوكل، ص74.
[386] آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، أحمد المتوكل، ص7.
[387] ينظر: نظرية النّحو الوظيفي الأسس والنماذج والمفاهيم، محمد المليطان، ص22.
[388] سميت مكونات النّموذج بالطاقات، أو القوالب، وكلا التّسميتين وارد، وسيأتي التّفصيل في مفهوم القالبية في صياغة نماذج النظريات اللّسانية، في الفصل الثالث من هذا البحث، وقد استخدم كلا المصطلحين، لكنّ الطاقات هي الطاقة الكبري أمّا القالب فيدل على مكون داخل الطاقة.

تتفاعل قوالب هذا النموذج فيما بينها، وقد جعل"دك" لكل قالب دخلاً وخرجًا؛ حتى يتمكن كل قالب من التفاعل مع غيره من القوالب، وهذه القوالب ليست قوالب تامة ونهائية، بل يمكن الإضافة إليها، وهذا ما سأبينه في عرض النماذج القادمة للنّظرية. مثّل نموذج مستعملي اللّغة الطبيعية، ببزوغه فارقًا كبيرًا في نظرية النّحو الوظيفي، ويمثل في الآن ذاته رهانًا حقيقًيا؛ إذ إنَّ سعيَ النّظرية لا يكمن في إقامة نموذج يمثل الطاقة النّحوية ومكوناتها وحسب، وإنّما بناء نموذج يمثل لجميع الطاقات الثّاوية خلف النّسق اللّغوي، التي تمكن من إتمام العملية التّواصلية.[389] يقارب نموذج مستعلمي اللّغة الطبيعية في رؤيته ماجاء في علم النّفس المعرفي، حيث اقترح الفيلسوف وعالم النّفس المعرفي"جيري فودور" jerry Fodor في نظريته المنظومية[390] التي صور من خلالها رؤية لاشتغال العقل البشري، واعتمد في نظريته إلى"غال" Gall، حيث استندت نظرية غال إلى"علم نفس الملكات الذي يعتبر كل طاقة من طاقات العقل البشري بمثابة ملكة معزولة عن غيرها من الملكات"[391] وقام فودور بتقديم صيغة أخرى مستحدثة لعلم نفس الملكات، مصورًا اشتغال الذهن البشري بطريقة تراتبية عبر مراحل متتالية، تجري بصورة تسلسلية، وكل مرحلة يقابلها مكون من مكونات الذهن البشري، فليست ملكات الذّهن منفصلة عن بعضها البعض كما يرى غال.[392]

عند مقارنة النّموذج النّواة(شكل:5-6)، بالنّموذج المعيار(شكل:9) يتبين اشتمال النموذج النّواة على بنية تحتية(حمل) مجردة، دون وصف هذه البنية، إضافة إلى البنية الوظيفية وقواعد إسناد الوظائف، أمّا النموذج المعيار فقد قَلَّص هذه البنيات، وجعلها بنية تحتية واحدة تضم المكونين التّداولي والدّلالي، وتصبح البنية التّحتية بينةً محددة، ولها وظائف معلومة، وهي: الوظائف الدّلالية والتّداوليّة، بعد أن كانت بنية مجردةً دون تحديد لنوعية الوظائف الحاملة لها،كما في النّموذج النّواة.

3.4.3 نموذج نحو الطبقات القالبي،[393]أحمد المتوكل(2003)

كان تطوير هذا النّموذج على يد الباحث المغربي"أحمد المتوكل" حيث كان هذا النّموذج هو أولُ إسهامٍ عربيّ لنموذج في النّحو الوظيفيّ، وقد أسماه **بنحو الطبقات القالبي**، ويتكون هذا النّموذج من ثلاثة مستويات،"المستوى البلاغي: يتضمنَّ ثلاث طبقات تؤشر للمركز الإشاري، ونمط الخطاب، وأسلوبه،

---

389 اقتصرت على بيان المكونات الأساية لهذا النموذج؛ أمّا طريقة عمله ومكوناته وكيفية تفاعلها مع بعضها سيأتي تفصيلا في الفصل الثالث.

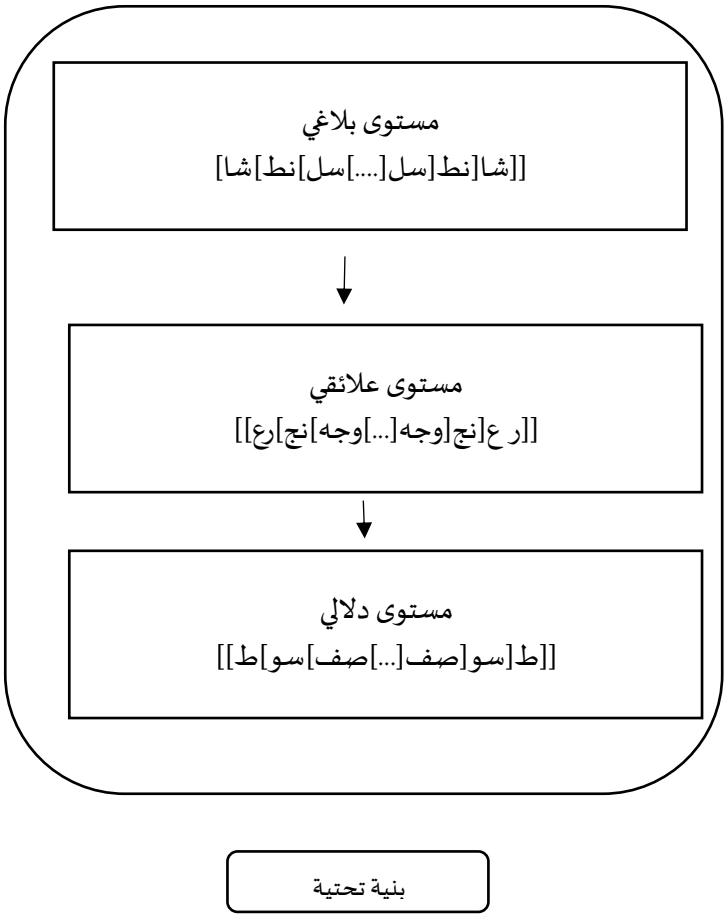
390 للتعرف على النظرية المنظومية وطريقة اشتغالها، ينظر: التّداوليّة اليوم- علم جديد في التواصل، آن روبول وجاك موشلار، ترجمة: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت- لبنان، ط1، 2003، ص74-79.

391 التّداوليّة اليوم: علم جديد للتّواصل، آن روبول وجاك موشلار، ترجمة: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، ص73.

392 ينظر: التّداوليّة اليوم- علم جديد في التواصل، ص73.

393 ذكر هذا النّموذج تفصيلاً في كتاب الوظيفية بين الكلية والنّمطية، لأحمد المتوكل، الصادر عن دار الأمان، سنة(2003)، وقد تكون هذا الكتاب من خمسة فصول، بحث فيه حول الكليات التّواصلية البينة الخطابية ونحو الطبقات القالبي، وناقش إمكانية الانتقال من نحو الجملة إلى نحو الخطاب في الدّارسة الوظيفية، كما درس هذا النّموذج من كليته إلى خاصته، إضافة إلى افتراض التّماثل في نحو الخطاب، وبينّ العلاقة القائمة بين نموذج مستعملي اللّغات وأنماط اللّغات، ثمّ خصصه بالتفصيل في أنماط الخطاب، يمكن الاطلاع على الكتاب للاستزادة حول علاقة هذا النّموذج في التأسيس للقدرة التّواصلية.

ومســـتوى علائقي: يتضـــمن طبقة الاســـترعاء وطبقة الإنجاز وطبقة الوجه، ومســـتوى دلاليّ: يرتكز على الطبقات...التأطيرية، والتّسويرية، والطبقة الوصفية"[394] يبين الشّكل (11) الشّكل العام لهذا النّموذج.



شكل(11) : بنية نموذج نحو الطبقات القالبي

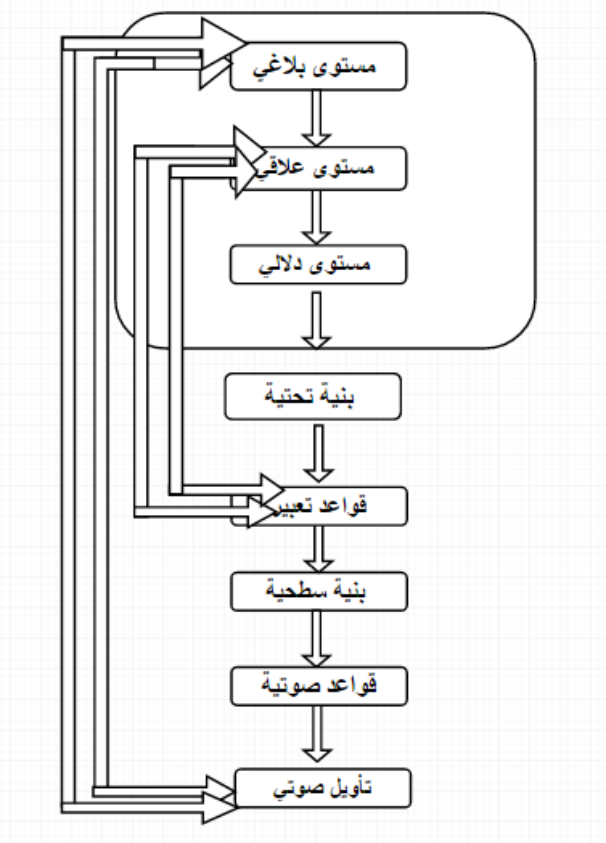
3.4.3.1 مكونات النّموذج وآليات اشتغاله

يتكون نموذج نحو الطّبقات القالبي من ثلاثة مســـتويات – كما ذكر آنفًا وكلُّ مســـتوى يحوي عدّة سـماتٍ لكلٍ منها معنى يشـير إليه، **فالمسـتوى البلاغي** تشـير سـماته الإشـارية [شـا] إلى المتخاطبين إضـافة إلى مكان وزمان التّخاطب، في حين أنّ [نط] تعني توفرّ السّمات النّمطية، أما [سل] فتعني (الأسلوبية) وتتضمن أسـلوب الخطاب الذي يظهر إمّا في (حديث- سـردٍ – نصٍّ حجاجيّ- فنيّ) في حين أنّ أسـلوب هذا الخطاب فهو إما(أسـلوب رسـميّ، مهذب/ غير مهذب)، وتظهر في النّموذج في إحد رسـمين: أن تكون على شـكل مخصـصـاتٍ (ماقبل الرأس)- أو لواحق (مابعد الرأس).

[394] نظرية النّحو الوظيفي- الأسس والنّماذج والمفاهيم- محمد الحسين مليطان، ص24.

في حين أنّ **المستوى العلاقي** تضمن سماتٍ أخرى كالسّمات الاستراعائية(رع) التي تتحق في الخطاب من خلال أدوات كأدوات النّداء، و السّمات الإنجازية (نج)التي تظهر على هيئة (إخبار- سؤال- أمر_ وعد..) أمّا السّمات الوجهية (وَجه) فإنّها تؤشر لموقف المتكلم من فحوى خطابه(شّك – يقين- انفعال – تعجب –ذم).

وفي مقابل ذلك يظهر أنّ **المستوى الدّلالي** مكونٌ من (ط) وهو محط التّأشير، و(سو)، و(صف) وهي مخصصات ولواحق للسّمات الزّمنية والجِهية المرحلية من (الشروع- مقاربة- استمرار-..)، والجهات الكميّة(تام –غير تام). [395] تعمل هذه السّمات بصورة متشاركة، حيث تتخذ كلٌّ منها دخلاً تشتغل على أساسه قواعد التّعبير، التي تنقل قواعد البنية التّحيتية إلى بنية سطحية، تؤول صوتيًا بواسطة قواعد الصّوتية، ويتم ذلك وفقًا لما يحدث في الشكل(12).



شكل (12) آلية اشتغال نموذج الطّبقات القالبي

يظهر الشكل(13) آلية اشتغال نموج الطّبقات القالبي، ومن اسمه فإنّ مستوياته تشتغل على هيئة قوالب، كل قالب له استقلاليته الخاصة عن غيرها من القوالب، غيرَ أنّ كلّ قالبٍ يفضي إلى القالَب الذي

[395] ينظر: نظرية النّحو الوظيفي الأسس والنماذج والمفاهيم، محمد الحسين مليطان، ص25.

يليه، تظهر في هذا النّموذج خصائص البنى التصّوتية، والصّرفية، والتّركيبيّة، هذه الخصائص تحدد أدوار سمات المستويات العلاقية والبلاغية والدّلالية، فالأصل وجود البنية التي تحمل الدّلالة والمعنى البلاغي المعبر،أمّا سمات المستوى العلاقي فإنّ عملّها يكون في تحديد صرفات البنية السطحية ورتبة مكوناتها، كما أنها تتحكم في الخصائص التّطريزية كالتنغيم الذي يسند باعتماد القوة الإنجازية، وكذلك النّبر وهو من الخصائص التّطريزية فإنّه يسند إلى المكون الحامل للوظيفة التّداوليّة (البؤرة).

3.4.3.2 إضافات نموذج الطّبقات القالبي

كلّ نموذج من نماج النّحو الوظيفيّ يأتي معلنًا عن إنجازٍ يصاحبه، وكان من أهمّ ما قدمه" المتوكل" في نموذج الطّبقات القالبيّ إعادة اللّغات جميعها إلى نمطين رئيسين:

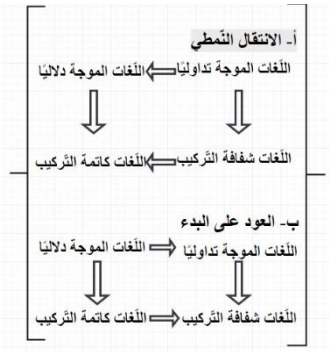
- اللّغات الموجهة تداوليًا:

سميت اللّغات الموجهة دلاليًا باللّغات الشّفافة، وذلك لإظهارها المكون الذي سميت به، وتغليبه في التّمثيل النّمذجي لها، تركز هذه اللّغات على المستوين البلاغي والعلاقي؛ حيث يظهران في المواقف التّداوليّة ويعبر بهما، فيكون الاهتمام منصبًا على هذين المستويين، ولا يعني التّغليب لمستوى على آخر إلغاء المستوى كالخصائص الصّرفية التّركيبية على سبيل المثال، وإنّما ينظر إليها من ناحية التّمثيل لها في النّموج الذي يمثلُ له، وتقوم هذه اللّغات بتخصيص (ماقبل الرأس) للخصائص التّداوليّة للتّمثيل لها في النّموذج في حين يأتي المستوى الدّلالي فيما بعد الرأس في البنية السطحية.

يخضع هذا النّوع من اللّغات إلى ضغوطٍ خارجيةٍ وداخلية، ومن أمثلة ذلك" فقدان حرية الرّتبة" عدم قدرتها على الانتقال إلى نمط اللّغات الموجة دلاليًا،كما يحدث في اللّهجات؛ ذلك أنَّ الانتقال م حيز الوجود التّداوليّ إلى الدّلاليّ يسمحُ لها بالانتقال من اللّغات الممكنة إلى غير الممكنة، ومن ثمّ ِيمكن العودة إلى نمط الأصل أي شفافية التّركيب؛ مما يسهم في نجاح عملية التّواصل. (ويمثل ذلك شكل(13)

- **اللّغات الموجة دلاليًا**

تعرف اللّغات الموجة دلاليًا باللّغات الكاتمة؛ نظرًا لعدم تقديم المستوى الدّلالي في التّمثيل النموذجي لها، غير أنّ تغليبها ينبع من الاهتمام بذلك المستوى.



شكل (13): اللغات الموجهة دلاليًا وتداوليًا وكيفية اشتغالها

3.4.4 نموذج نحو الخطاب الوظيفي،لهنخفلد(Hengeveld) وماكنزي(Makenzi) (2008)

تمكن نموذج نحو الخطاب الوظيفي، من تطوير النّماذج التّحليلية السّابقة للنظرية، فقد استطاع كلٌ من لاشلان ماكنزيLachlan Mackenzie، وكيز هنخفلدKees Hengeveld [396]من إبداع هذه الصيغة التي بنيت في أصولها وأسسها على النموذج المعيار"لدك"(1989)،وظهرت هذه الصّياغة في كتابهما: نظرية النحو الوظيفي الخطابي*Functional Discourse Grammar*، وقام أحمد المتوكل بإنشاء النسخة العربية من هذا النّموذج، وصاغها في كتابه :الخطاب الموسط: نحو مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النّصوص والتّرجمة وتعليم اللّغات.

3.4.4.1 اختلافات نموذج هنخفلد عن النّماذج السّابقة

ويكمن الاختلاف بين هذا النّموذج والنّماذج السابقة في النّقاط الآتية:

1. استقلالية المكون الدّلالي عن المكون التّداولي، فكل مكون يمثل بقالب مستقل في النّموذج،(مستوى تمثيلي)، و(مستوى علاقي)، لكنّهما و،مع هذه الاستقلالية في الرّسم التمثيلي للقالب فإنّهما مترابطان ترابطًا قويًا، وخاصة عند إنتاج الخطاب، فدلالة الخطاب تتحقق حين ينتقل إلى المستوى التّداولي، في حين أنّ النّموذج المعيار كان يربط بين المكون الدّلاليّ والمكون التّداولي ويجعلهما في مستوى تمثيليّ واحد. وهذا الفصل له أهميته ودوره في تمثيل حقيقة الخطاب، حيثُ إنّ الخطاب له سياق ينتج فيه، وحين يبقى دون استعمال فإنّنا نقف به عند حد المكون الدّلاليّ، أمّا إذا انتقلنا إلى **استعمال الخطاب** فإنّنا ننتقل به إلى المستوى التّداولي.

و يرتبط نموذج النّحو الوظيفي بنموذج نحو الطبقات القالبي في الفصل بين المكون الدّلالي والمكون التداولي. تتيح عملية الفصل بين المكونات"... ربط المستوى العلاقي بالمستويين الصّرفي- التّركيبي والفنولوجي ربطًا مباشرًا في تحقيق العناصر التّداوليّة سمات(إنجازية ووجهيّة)، ووظائف (تداولية بلاغية) دون المرور بالمستوى التمثيلي"[397] دون الحاجة إلى المرور بالمستوى التّمثيليّ، وهذه الطريقة في عمل النّموذج تتيح دمج العبارات الفارغة دلاليًا بالمستوى العلاقي؛ وبذلك تظهر محاولات لتقليل القواعد التحويلية المستخدمة في إنتاج الخطاب، وهو الأمر المتوافق مع النظرية التوليدية التّحويلية في نماذجها المتطورة.

2. قام هذا النّموذج باختزال"فحوى القالبين الاجتماعي والإدراكي في مكون واحد هو المكون السّياقي،الذي يرصد السّياق العام والسّياق المقامي[398] والسّياق المقالي[399]، واختزل فحوى المكونين

---

[396] سيأتي تعريف هذين العلمين بإسهاب في المبحث الثالث من الفصل الثاني؛ نظرًا لاختصاص ذلك المبحث بالحديث عن نظريتهما، وآليات تطويرها.

[397] الخطاب الموسط: مقاربة وظيفية موحدة لنحليل النصوص والترجمة وتعليم اللّغات، أحمد المتوكل، ص74.

[398] يقصد بالسّياق المقامي، سياق الموقف التّواصلي الآني.

[399] يقصد بالسّياق المقالي: الخطاب السّا بق والخطاب اللاحق اللّذان يشكلان بعد التّناص للخطاب المنتج المرموم فهمه.

المعرفي والمنطقي" [400] في المكون المفهومي. أمّا النّموذج المعيار لسيمون دك(1989)، فقد أبقى كل مكون من مكونات النّموذج على استقلالته.

3. اختلاف الصورة التمثيلية لعنصر الخزينة، فقد كان في النّموذج المعيار وحدة قائمة الذات، في حين أنّها أصبحت غير ممثلة باعتبارها وحدة منفصلة، وتتعاون معها بقية المكونات ضمنيًا.[401]
4. أضافَ هذا النّموذج مكونًا لم يكن متوفرًا في النّماذج السابقة جميعها، وهو المكون الذي عُرِف (بالمكون الإنطاقي)، وكانت لهذه الإضافة دورٌ في جعل هذا النّموذج قادرًا على التّأويل" الخطي والتأويل الإشاري... (وبذلك)[402] يصبح من الممكن استخدام نفس الجهاز الواصف في رصد إنتاج الخطاب المنطوق والخطاب المكتوب، بل والخطاب الإشاري"[403] الذي كان في حاجة إلى نموذج آخر لوصفها، فوجود هذا المكون إذن جعل من نموذج النّحو الخطابي قادرًا على تفسير عملية التّواصل بمختلف صورها.[404]

3.4.4.2 مكونات النموذج وآليات اشتغاله

احتوى الجهاز الواصف في نموذج نحو الخطاب الوظيفي على أربعة مكونات رئيسة، وهي: المكون المفهومي، والمكون النّحوي، والمكون السّياقي، والمكون الإنطاقي، ولكل مكون من هذه المكونات دورٌ في تسيير العملية الإنتاجية للخطاب، إذ تشتغل هذه المكونات وتتضافر سعيًا لإنتاج الخطاب، ولا ينفرد مكون من هذه المكونات في إنتاج الخطاب، فلا يمكن أنْ ينتج خطاب[405] ما، دون أن يكون له بنية لفظية، تتضافر مع بنية صوتية وصرفية ونحوية، وتتمثل مكونات هذا النّموذج على النّحو الآتي:

- **المكون المفهومي(المعرفي)**

يمثل المكون المفهومي اللّبنة التي يقوم عليها بناء نموذج نحو الخطاب الوظيفي، يهدف هذا المكون إلى رصد معارف المتكلم، ومقاصده؛ وتشمل معارف المتكلم معارفه اللّغويّة وغير اللّغويّة، فيما تمثل المقاصد ما يرمي إليه المتكلم من خطابه المُنتج أو المزمع إنتاجه.

- **المكون النّحوي**

يكمن الهدف من وجود المكون النّحوي تحديد خصائص الخطاب المُنتج؛ ولذلك فإنّه يحتوي على ثلاثة يتكون المكون النّحوي من ثلاثة مستويات"مستوى بنيوي، ومستوى تمثيلي(دلالي)، ومستوى علاقي(تداولي)".**ولعل الرّسم الآتي يوضح هذه المكونات وآليات اشتغالها.**

---

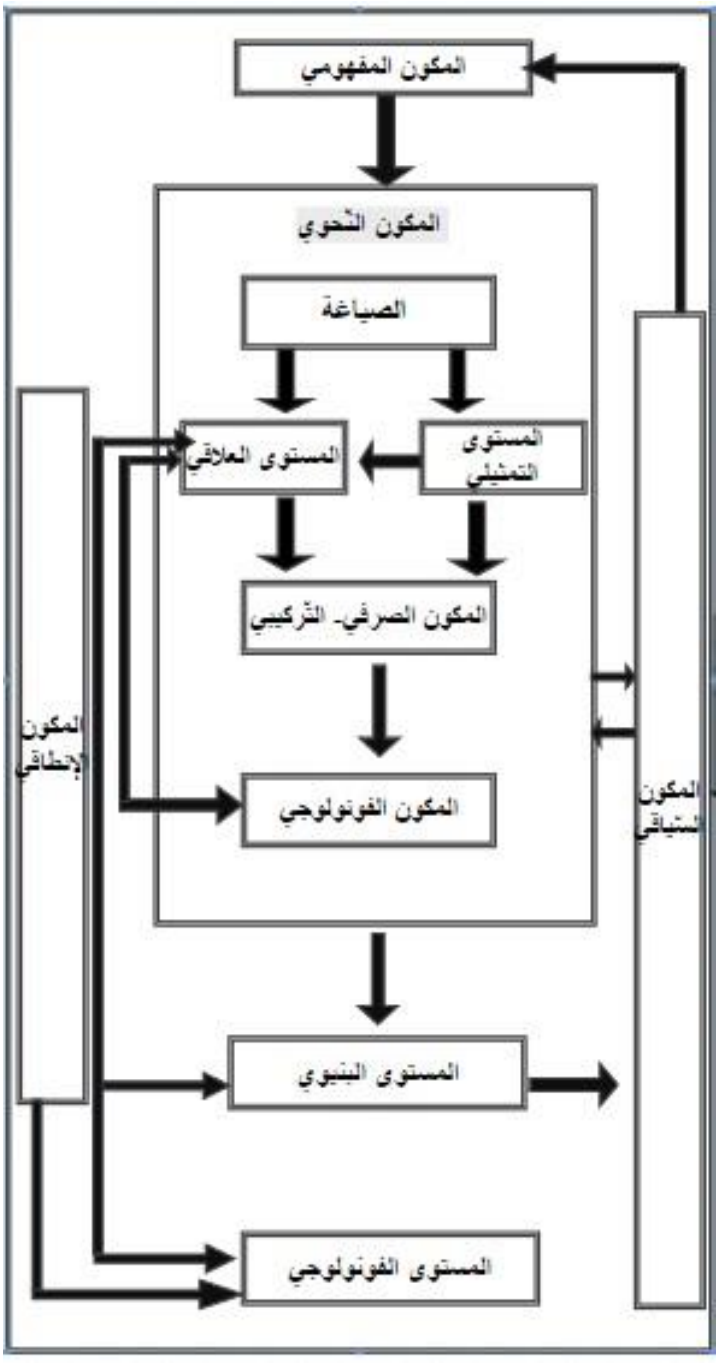
[400] نظرية النّحو الوظيفي الأسس والنماذج والمفاهيم، محمد الحسين مليطان، ص31.

[401] ذكر أحمد المتوكل هذا الاختلاف بين نظرية النحو الوظيفي والنظرية المعيار في كتابه المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي القديم، غير أنّه تجاوزه في كتابه الخطاب الموسط، ولم يجعل للخزينة وجودًا في الرّسم التمثيلي لهذا النموذج.

[402] لم ترد في النّص المقتبس، وهي موضع الباحثة.

[403] المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي الأصول والامتداد، أحمد المتوكل، ص87.

[405] أشار أحمد المتوكل إلى أنَّ أنواع الخطاب متعددة، فتعد الكلمة خطاب، والعبارة خطاب، والجملة خطاب، والفقرة خطاب.



شكل (14): آليات اشتغال نموذج النحو الوظيفي الخطابي

3.4.5 نموذج نحو الخطاب الوظيفي الموسع (المتوكل 2011).

بعد أن أشعل" المتوكل" جذوة النّظرية اللّسانيّة النّحوية الوظيفيّة؛ بإغنائها بالنّموذج القالبي (2003)، أعادَ الكرة بعد سبع سنوات، يفصلهما نموذج" ماكنزي وهنفخلد" (2008)، عرضَ هذا النّموذج في كتابه(الخطابُ الموسط.. مقاربة وظيفية موحدّة لتحليل النّصوص التّرجمة وتعليم اللّغات)، [406]وأغنى بإصداره المكتبة العربية في مجال النّحو الوظيفي.

تأسس نموذج نحو الخطاب الموسع، على نموذجِ هنفخلد لمستعملي اللّغات الطبيعية، وتطورَ هذا النّموذج عن ماجاء في نحو الخطاب القالبي، ليكون قادرًا على رصد مختلف العمليات التي تسهم في تكوين الملكة التّواصليّة، بعد أن كان النّقاش منصبًا فيه على إمكانية الانتقال من نحو النّص إلى نحو الجملة. يسهم نموذج الخطاب الوظيفيّ المقترح في رصد العمليات التي يلزمها الخطاب الموسط؛ نظرًا لكونه نموذجًا متكاملاً في آليات التّوليد، والتّحليل والتّحويل، تتم آليات الرّصد وعملياته مع جميع أنّواع الخِطاب وتحليله في حالتّي سلامة الخطاب أو اضطرابه.

تمكّن هذا النّموذج في نسخته المطورة من رصد الإنجازات اللّغويّة لمستعملي اللّغات الطبيعيّة على اختلاف أنواعها، فقد تستخدم اللّغة في سياق الترجمة بين لغتين، وقد تكون في إطار اللّغة ذاتها، كما يمكن أن تكون ترجمة أنساقية تعبر الجسور بين أنساق التّواصل في مختلف طرقه.

3.4.5.1 مكونات النّموذج وآلياتِ اشتغاله

يتكون نموذج الخطاب الوظيفي الموسع من عدّة قوالب تعمل بآلتيّ الرّصد والتّحليل، غير أنّ مايتحكم في مكونات الجهاز وطريقة تشغيله أنساق التّواصل وأنماطها، ويأتي ذلك على نوعين، أولهما: تشغيل الجهاز في الخطاب المباشر، وثانيهما في الخطاب غير المباشر(الموسط).

3.4.5.1.1 مكونات النّموذج في الخطاب المباشروآلياتِ اشتغاله:

فتبدأ عملية الإنتاج من المولّد(1)، إذ يقوم المولّد بنقل البنية التّحتيّة التّداوليّة الدّلاليّة، وصيغت البنية التّداوليّة الدّلاليّة من المكون المفهومي الأول السّابق للمولد، فيكون المكون المفهمويّ صائغًا للبنية ومنتجًا لبنية أخرى تتحق الثانيّة في الخِطاب، ثمّ يقوم القالب المحلّل الأول بالاستعانة بالمكون المفهومي بتفكيك الخطاب، من خلال البنية السّطحية لتكون النّتيجة هي الوصول إلى البنية التّحية وهي المنطلق.

وكما يظهرُ من شرح مكونات النّموذج حال كان الخطاب مباشرًا في جزئه الأول وحسب، أمّا الجزء الثاني فلا يعمل إلّا في حالة أخرى؛ وبذلك يمكن القول إنّ مكونات نموذج الخطاب الوظيفي الموسع في

---

[406] صدر هذا الكتاب عن منشورات الاختلاف، سنة 2011، قد ناقش فيه المتوكل مجال أنساق التّواصل وأنماطه كما فصل في الخطاب بأنواعه ونماذجه، منتقلا إلى المنهج في من التّنظير إلى الإجراء ليصل إلى الجهاز ونموذج مستعملي اللّغة العربية، يقع هذا الكتاب فيما يزيد عن مئة صفحة من القطع الصغير غير أنّ موضمونه ذو أهمية بالغة وجدّة في الطرح.

الخطاب المباشر هي: المكون المفهمومي الأول، البنية التّحتيّة والبنية السّطيحة، المولد(1) والمكون المفهمومي، والمحلل.

3.4.5.1.2 مكونات النّموذج في الخطاب الموسط وآلياتِ اشتغاله

تزداد عدد مكونات الخطاب وآلياتِ عمله حال كان الخطاب موسطًا، إذ تصبح المكونات على النّحو الآتي: ثلاثة مكوناتٍ مفهوميّ، وثلاثة مكوناتٍ سياقيّة، مولّدان ومحلّلان، والوسيط النّاقل (ب)، وكذلك المكونان (أ) و (ب) اللّذان يعدّان دخلًا وخرجًا، أمّا عن آلية العمل فإنّها تختلف بحسب نمط الخطاب الموسط، [407] ويعمل الجهاز برمته في هذا النّوع من الخطابات، وتتم آلية العمل بالصورة الآتية:

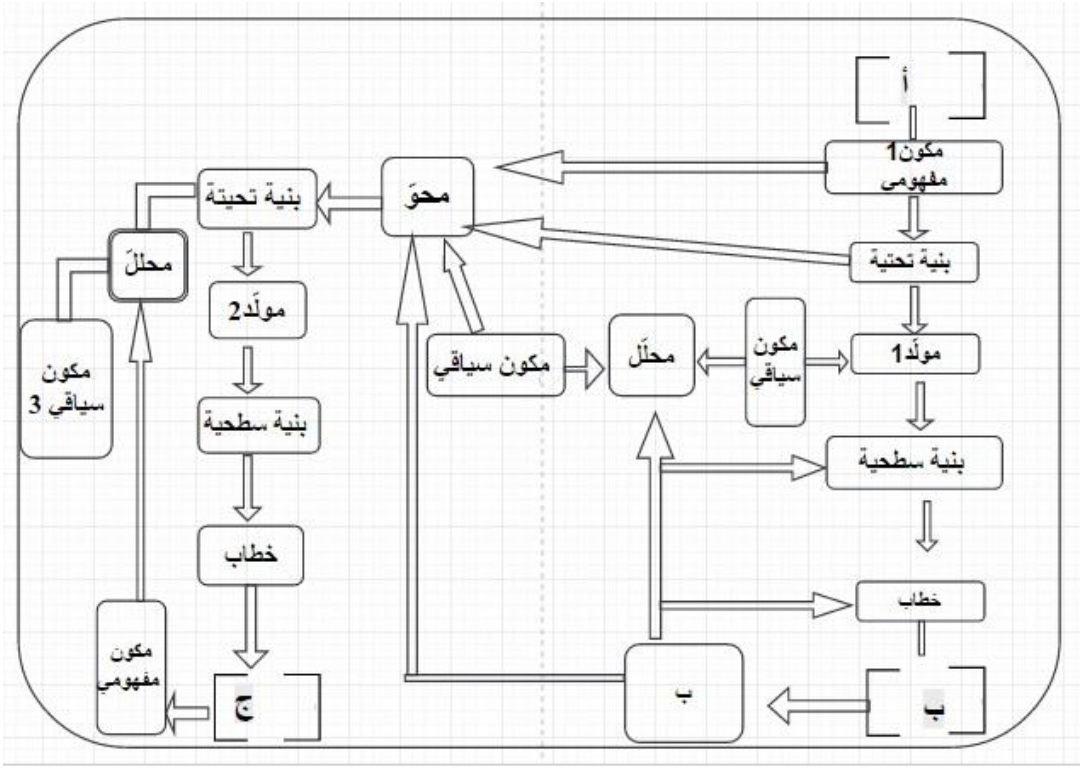
1. نظرًا لكون هذا النّموذج يتعلقُ بالتّرجمة بين لغتين، يعني ذلك وجود مدخلاتٍ بلغة، ومخرجاتٍ بلغةٍ أخرى، وهذا التّقابل من وجود لغتين ينعكس على آلية تشغيل النّموذج، فالمدخل (أ) يقابله المخرج (ج) فيما تكون الوسيط النّاقل (ب).
2. "تكون بداية العمل مع هذا النّموذج مع المكون المفهوم(1)، يصوغ (أ) البنية التّحتيّة (1) المحددة تداولاً ودلالةً ينقلها المولّد (1) إلى السّطحية(1) التي تتحقق (صوتًا أو خطًا) في الخطاب (1)"[408] ويمثل هذا العمل الجزء الأول من نموذج الخطاب الموسّط.
3. حينما يصل الخطاب بعد توليده يأخذه الوسيط (ب) يتلقاه وينقله إلى المُحلل(1) من البنية السّطحية (1) انتقالاً إلى البنية التّحتيّة (1) حيث ستكون نقطة الانطلاق لما بعدها.
4. عند جاهزية البنية التّحتيّة (1) تنتقل إلى المحول حيث تعاد صياغتها بواسطة النّحو المقارن في اللّغة الهدف.
5. "تنقل البنية التّحتيّة (2) عبر آليات المولّد (2) الخاصّة باللغة الهدف إلى البنية السّطحية (2) وتحقق الخطاب (2)"
6. عند جاهزية الخطاب يتلقّى (ج) الخطاب (2) الخِطاب المنتج في اللّغة الهدف، فيحلل مرورًا بالبنيّة السّطحيّة 2، وإرجاعه بواسطة المحلّل (2) إلى البنية التّحتيّة(2).

---

[407] النّموذج الذي عرضت آلية عمله كان في حال التّرجمة، حيث ينتقل الخطاب من لغة إلى لغة أخرى، حيث يقوم من كما تتوفرأنماط الخطاب الأخرى كنمط التّخليص، والشرح، والتّفسير، التّرجمة الأنساقية والخطاب المنقول، وقد ذكرَت آلية عملها ومكوناتها تفصيلاً في الخطاب الموسط لأحمد المتوكل، للاستزادة الاطلاع ص20-32.

[408] نظرية النّحو الوظيفي- الأسس والنّماذج والمفاهيم، محمد الحسين مليطان، ص33.

يمكن أن يتضح آليات عمل نموذج الجهاز من خلال الرّسم التّوضيحي الآتي، الذي ذكره المتوكل في كتابه: [409]



شكل (15): آلية إشتغال نموذج نحو الطبقات القالبي الموسع

3.5 خلاصة المبحث:

1. يمكن استثمار نماذج النّحو الوظيفيّ في المراحل التّعليميّة المختلفة، بحيث تستخدم أبسط النّماذج في المراحل الأولى ومع ازدياد المراحل العمرية يزداد عمق المعرفة المقدمة، مع مراعاة أنَّ يكون الهدفُ من تصميم الكتاب إكساب الطّلبة مهارة التّواصل اللّغوي بكفاية عالية باللّغة العربية الفصحى، بإنشاء بيئة لغوية اصطناعية تتحدث اللّغة الفصحى.
2. تعدد النّماذج في النّظرية الوظيفية يتيح أمام التربويين القدرة على اختيار النّموذج المناسب لتصميم النشاط التّعليمي.

[409] الخطاب الموسط، مقاربة وظيفية موحدة لتحليل النّصوص والترجمة وتعليم اللّغات، أحمد المتوكل، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة- الجزائرط1، 2011، ص82.

3.6 خلاصة الفصل:

يعنى هذا الفصل بالبحث في الملكة اللّغوية وتصوراتها المتنوعة، والتّوسع في النّظرية الوظيفية، ونماذجها، وتم موقعة اللّسانيّات الوظيفيّة ضمن إطار علمٍ عام وهو التّداولية، ومن أهم خلاصات الفصل.

1. يقع النّحو الوظيفي في إطار عام للتّداولية، يلتقي معها في تفسير البنية اللّفظية للغة، وفق المقامات التّداولية.
2. استند النّحو الوظيفي في تنظيم مكونات نماذج القدرة التّواصلية على فرضية القالبية في علم النّفس المعرفي وهذه النّظرية تحدد موقعها في اللّسانيّات لارتباطها بعلم التّراكيب أيضًا.
3. اهتمت فرضية القالَبية بوقائع الحياة الذهنيّة، وتفسير جريان معالجتها في الدّماغ، وتفسير عمل الملكة اللّغوية، لاشتراك النّحو الوظيفي معها، هذا الفهم يمكن استثماره في اختيار الطريقة الأكثر ملاءمة في عرض المنهج التّعليمي.
4. تحوي العمليّة التّواصليّة على عناصر تختصُ بمضمون الخطاب، وعناصر تُكمل مفهوم الخطاب، إذ يكون الخطابُ صادرًا عن متكلّم، يحادثُ مستمعًا، وكل خطابٍ له مكانٌ وزمانٌ يصدرُ فيه، كما أنّ له سببًا نتجَ عنه، في مقام تواصليّ محدد كلُّ ذلك له دورٌ في اختلاف نوع الخِطاب، من الممكن استثمار هذا الجانب في جعل مواقف التّواصل التّعليمية عند تصميم المنهج مرتبطة بالمصطلحات ذاتها، وكذلك تفعيل الموقف التّواصلي بين المتعلمين بناءً على ذلك.
5. النّظرية اللّسانيّة الوظيفية بناء عقلي يقوم على ربط الملاحظة بقوانين خاصة تكوّن مجموعة متّسقة يحكمها مبدأ عام هو مبدأ التّفسير، ونماذجها فسّرت بكفاية عالية عبر مراحل زمنية مختلفة كيفية اشتغال مكونات الطاقة التّواصلية بتفصيلها، وهذا الأمر يفيد التّربويون عند استخلاصهم هذه الآليات وتصميم المنهج على الآلية ذاتها؛ فإنّ ذلك سيعطي المتعلم راحة كبيرة عند التّعلم حيث إنَّ دماغه لن يجهد في تعلم اللّغة، ويصبح تعلّم اللّغة متعةً لا عبئًا.

بين يدي الفصل:

يجيب هذا الفصل عن عدّة أسئلة تندرج ضمن الإشكالية العامة للبحث، وهي على النّحو الآتي: ما المقصود بالتّواصل؟ ما مفهومه؟ ما العناصر التي يبنغي توفرّها ليتم التّواصل بشكل فاعل؟ و ما العوامل المؤثرة في التّواصل؟ ما أقوى النماذج اللسانية التي صممت نماذج تمثيلية تحاكي تفاصيل المشهد التواصلي و حقائقه و قوانينه بالقوة الوصفية الملائمة و الكفاية التفسيرية المثلى كيف يحدث التّواصل بين الأفراد؟ كيف ينتج التّواصل اللّفظي بين مستعملي اللّغات الطّبيعة؟ ما المقصود بالقدرة التّواصلية؟ ما مكوناتها؟ كيف تتفاعل هذه المكونات على "خطوط الإنتاج المختلفة " التي يمر بها نسيج المشهد التّواصلي في أدق تفاصيله ؟

ما الفائدة المرجوة من دراستها وفهم مكوناتها وطريقة تفاعلها وعملها؟ وكيف يمكن أن تستثمر الملكة التّواصلية بصورتها الطبيعية في التّعليم وتصميم مناهج تعليم اللّغة العربية؟ هل من تجارب سابقةٍ تؤكد مدى نجاعته في التّعليم؟

يجيب المبحث الأول عن مفهموم التّواصل، وعناصره ونماذجه اللّسانيّة، ويجيب المبحث الثاني عن القدرة التّواصلية ومكوناتها وكيفية تفاعل المكونات مع بعضها البعض، أمّا المبحث الثالث فيركز على استثمار المنهج التّواصلي وعرض تجارب مختلفة لتصميم مناهج في تعليم اللّغات بناءً على النّموذج التّواصلي.

الفصل 3: القدرة التّواصلية من الاكتساب إلى التّعلم[410]

0. مدخل:

يبدأ الإنسان في التّواصل مع غيره منذُ اليوم الأول له في الحياة الدنيا، إذ يتواصل الطّفل مع أمه في بدايةِ حياته تواصلاً جسديًا يشعر بحنانها فهي الملجأ الوحيد له، كما يتواصلُ بصريًا ويتلفت وينظر إلى كلِ من يسمع صوته، في محاولةٍ منه لإدراك حدودِ عالمه الخاص وحدود من يحيط به.

يبدأ الطّفل بالتّواصل اللّفظي في الأشهر الأولى فيصدرُ أصواتًا مختلفة، ويعبّر عن حاجياته ورغباته بالبكاء أو الضحك، كما قد يعبر عن رِضاه بالابتسامه و الإشارة، وإذا أصيب بألمٍ في مكانٍ محدد يلمس هذا المكان مشيرًا إلى ألمه غير أنّه مازال قاصرًا عن التّعبير اللّفظي، ورويدًا رويدًا تتطور لغة الطّفل، حتى يصبح كلامه كالكبار ويتواصل معهم كما لو أنّه يماثلهم في العمر "فالتَّواصل اللِّسانيّ هو سيرورة اجتماعيَّة مفتوحة على الاتِّجاهات كافَّة؛ إذ لا تتوقَّف عند حدٍّ بعينه، بل تتضمَّن عدداً هائلاً من سلوكيَّات الإنسان السِّيميائيَّة تتمثَّل في: اللُّغة والإيماءات، والنَّظرة، والمحاكاة الجسديَّة، والفضاء الفاصل بين المتحدِّثين، وعليه لا يمكن الفصل بين التَّواصل اللَّفظيّ، والتَّواصل غير اللَّفظيّ السِّيميائيّ؛ لأنَّ الفعل التَّواصليَّ هو فعل كليٌّ." [411]وبناءً على ذلك فإنَّ التّواصل هو عملية طبيعية تحدث فطريًا لحاجة الإنسان إليه.

دُرست عملية التّواصل وفقَ علوم مختلفة ووجدت علوم موضوعها التّواصل، وقد درس التّواصل ضمن علم اللّسانيّات الذي بحثَ في القدرة التي تمكن المتكلم من إقامة عملية تواصلية كاملة، ودرس ذلك في النّحو الوظيفي الذي يعدّ القدرة التي تؤهل المتكلم إلى إقامة التّواصل اللّغوي هي القدرة التّواصليّة.

تندرج القدرة التّواصلية ضمن نظرية النّحو الوظيفي نموذج مستعملي اللّغة الطّبيعية، وكان هذا النّموذج من أهم النمّاذج اللّسانيّة وأقربها إلى محاكاة القدرة التّواصليّة للمتكلم، يرتبط نموذج مستعملي اللّغة الطبيعية بالقالَبية التي تشترك مع علم النّفس المعرفي الكلاسيكي، وتقوم نظرية القالبية على فرضية مُفادها" دراسة أيّ نسق من أنساق تقتضي التّعامل معه على أساس أنّه مكونٌ من عدّة أنساق فرعية يتميزُ كلٌّ منها..بإفرادية البنية، وإفرادية المبادئ، وإفرادية التّطور، وخاصية الاستقلال، وخاصية التّفاعل".[412] وتفسير القالبية يقوم على أنَّ لكل نسقٍ من أنساق اللّغة بنية ينفرد بها عن غيرها من البنيات، وهذه البنية لها مبادئ محددة تختصُ بها، وتتطور كل بنية بصورةٍ منفردة،كما أنّ كل بنية تتميز بالاستقلالية التّامة عن

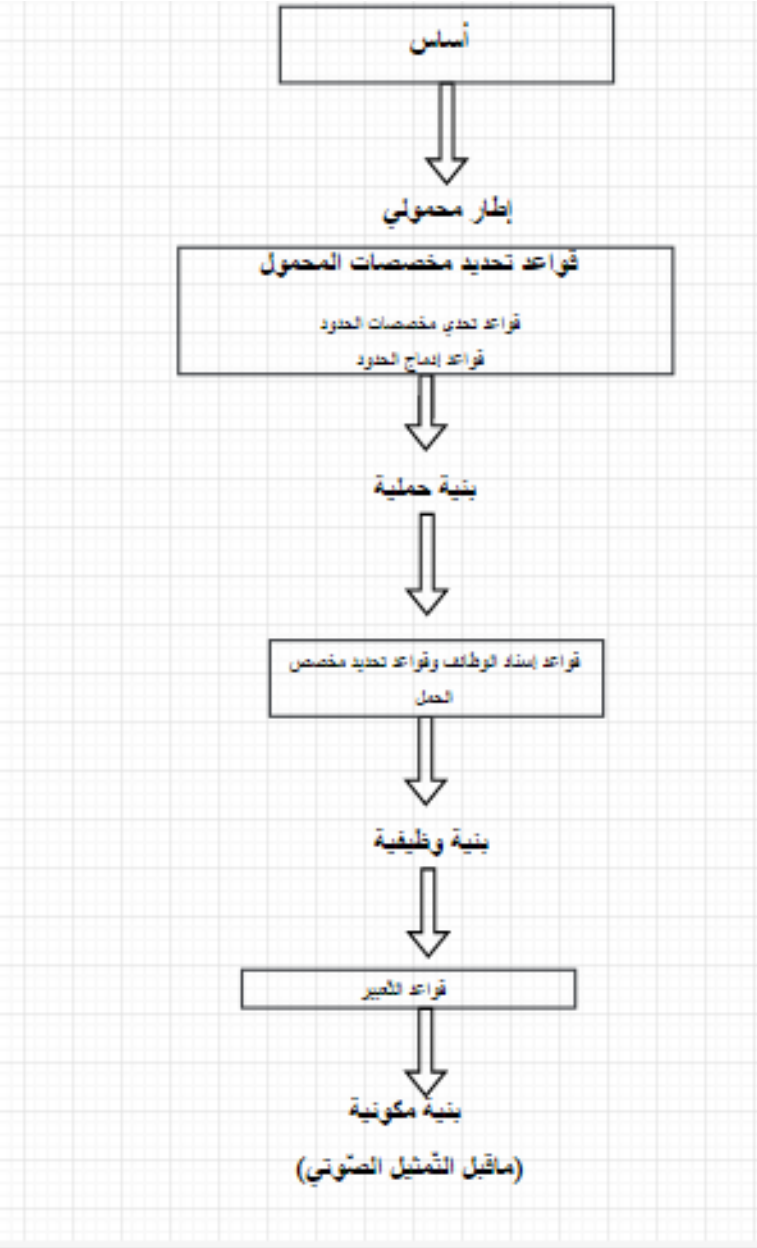
---

[410] Communication ability from acquisition to learning ترجمة عنوان الفصل.

[411] نظرية التّواصل (المفهموم والمصطلح)، رضوان القضماني وأشامة المكش، مجلة جامعة تشرين للداسات والبحوث- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد(29) العدد(1) 2007، ص10.

[412] التّواصل اللّغوي: مقاربة لسانية وظيفية، عزالدين البوشيخي، ص51.

البنيات الأخرى وعلى الرّغم من خواص الإفرادية والاستقلالية إلّا أنّ ذلك لم يمنعها من التّفاعل فيما بينها لأداء بعض الوظائف. وتسير تفاعل هذه القوالب مع بعضها في النّحو الوظيفي لتوليد العبارة اللّغوية وفق الرّسم الآتي:



شكل(16): تفاعل قوالب النحو الوظيفي لإنتاج العبارة اللغوية

إنَّ الرسم – أعلاه- يبين كيفية إنتاج العبارات اللّغوية في النّحو الوظيفي وتفاعل القوالب مع بعضها البعض، معتمدًا على فرضية القَالبية "لفودور" تلك الفرضية المستمدة من علم النّفس المعرفي، واعتمدها النّحو الوظيفي في تمثيل مكونات القدرة التّواصلية.

ونظرًا لموضوع الفصل الذي يبحث في القدرة التّواصلية فإنني أتناول في المبحث الأول تحديد مفهوم التّواصل وذلك في بعض المعاجم العربية والغربية [413] في محاولة لاستنطاق جوهرها المعرفي الذي قامت عليه، وعليه يظهر مستوى التّوافق أو الاختلاف بينهما، ثمَّ أوضح عناصر العملية التّواصليةيليها النماذج اللّسانية المختلفة التي حاولت تفسير القدرة التّواصلية على اختلاف أنواعها، لأخصص المبحث الثاني لعناصر القدرة التّواصلية في نموذج "سيمون دِك" نموذج مستعملي اللّغة الطّبيعية، مبينة مكونات القدرة التنظيمية ومكوناتها التفاعلية، بحيص أفصل كيفية تعمل كل قدرة من القدرات لوحدها ثمَّ أبين كيفية تفاعل هذه القدرات مع بعضها البعض في سبيل إنتاج العبارة اللّغوية.

أمّا المبحث الثالث فإنّه منصبٌ على ذكر تجربتين إحداهما: تجربة تطبيقية للمنهج التّواصلي على تعليم اللّغة العربية مع استغلال القدرات الفطرية لدى المتعلم، ومن ثمَّ بيان كيفية تطبيقها لمن اكتملت ملكاتهم اللّغوية، وهي تجربة الدكتور "عبد الله الدّنان" المعروفة بنظرية تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة، أمّا التجربة الثانية فإنّها تعتمد على تحليل منهج تعليميّ صمم لإكساب المتعلمين الكفاية التّواصلية، وبُنيَ على أساس نظرية النحّو الوظيفي.

وفي نهاية الفصل الثالث أُقدّمُ مقترحًا لدراسة ميدانية لكيفية اختيار الحقول التداولية الأكثر شيوعًا وكذلك جدول يحوي مكونات القدرة التّواصلية وكيفية مراعاة مكوناتها في تصميم المناهج التّعليمية وَفْقَ آلية عمل القدرة التّواصلية.

413 اعتمد البحث في مضمونه على المنجزات اللّسانية الحديثة، غير أنَّ ذلك لا يعني عدم محاورة التّراث العربي والإفادة منه فيما يتوافق مع المعرفة اللّسانية؛ إذ من الممكن عقد محاورة تظهر خيوط الاتصال بين المنجز العربي القديم والمنجز الغربي الحديث؛ ولست أعني بذلك إسقاط الحديث الغربي على القديم العربي، أو ردّ الفضل إلى غير أهله، فحتى وإن وجدت خيوط التشابه أو التّوافق؛ فإنّ هناك ما يميز كل عمل عن غيره، والسّياق الذي نضجت فيه المعرفة العربية القديمة مغايرة للسياق الذي نضجت فيه المعرفة الغربية الحديثة، كما أنَّ الأهداف وأطر المعالجة متباينة ومن الوجوب أن توضع في سياقاتها التي أنتجت فيها.

المبحث الأول: التّواصل مفهومه، عناصره، ونماذجه اللّسانيّة [414]

1.1 مفهوم التّواصل في السّياقين العربي والغربي

قبل إيراد التّعريفات المتعلقة بمصطلح التّواصل أبين الفرق بين مصطلحي *Communication(n)*، و*Communicate(v)* فالمصطلح الأول الذي جاء على صيغة الاسم*(Noun)*، يستخدم عادةً للدلالة على عملية التّواصل بكل ما فيها من فعل التّواصل وأركان التّواصل وعناصره، أمّا المصطلح الثاني الذي ورد بصيغة الفعل *(Verb)* فيستخدم ليدل على فعل التّواصل، وهو أحد أجزاء العملية التّواصليّة.

يرجع الأصل اللّغوي للفظ التّواصل عند العرب إلى "الوصل" فابن منظور يرجع أصل اللّفظ إلى وصل، و"وصلتُ الشيءَ وصلاً وصلةً والوَصْلُ ضد الهجران... ووصَلَه إليه وأوصلَه: أنهاهُ إليه وأبلغَه إياه...والتّواصُل ضد التّصرام"[415] الذي ينفّر عن استمرار العلاقات فيما بينها، وإذا دققت في المفهومين الواردين يتبين وجود علاقة ضمنية مشتركة بينهما؛ يقر ابن منظور في إيراده لمفهوم التّواصل أنّه مفهوم متضاد مع القطيعة، وإذا أسقطنا الأمر على العملية التّواصلية فإنّها تستند إلى علاقة قائمة بين فردين أو بين عدة أفراد، لا ترسم هذه العلاقة حدودها في إطار نقل معلومة أو إبلاغ عن خبر، حيث ترنو طبيعة هذه العلاقة إلى الصورة الرسمية، بل تتعدى إلى أكثر من ذلك لتكون علاقة متماسكة فالتّصارم لا يحدث إلا بعد توطد العلاقات الإنسانية. يذكر "منير بعلبكي" في معجم المصطلحات اللّغوية، مجموعة من المرادفات اللّغوية لمصطلح التّواصل، وهي"إبلاغ، اتصال، تخاطب، توصيل" ثم يردف ذلك بمفهوم هذا المصطلح موضحًا معناه فيقول هو: "نقل الرّسالة (Massage) مِنَ المرسِل (المتكلم أو الكاتب) إلى المرسَل إليه أو المتلّقي (السّامع أو القارئ) بواسطة نظام من الرّموز، سواءً أكانت رموزًا صوتية (في اللّغة) أم كتابيّة في (الكتابة) أم إيمائية في التّواصل الإيمائي[416]".[417]

أمّا الأصل اللّغوي للفظ التّواصل*Communication* عند الغرب فيرجع إلى "الكلمةاللاتينية *Communicare* التي تدل على جعل شيء ما (معرفة/معلومات/أفكار) مشتركًا مع شخص أو عدة أشخاص آخرين".[418] وهو تعريفٌ لغويّ، فيما يوضح مفهومه الاصطلاحيّ معجم التّواصل اللّغوي فهو: "تبادل الكلام بين متكلم ينتج ألفاظًا موجهةً لمتكلم آخر يقوم بدور المخاطب – المستمع، والاتصال بحسب المنظرين واللّسانيين هو نقل معلومة من نقطة إلى أخرى، مكانًا كانت أم شخصًا، بواسطة إرساليات لها شكل معين".[419] يظهر هذا المفهوم أنَّ التّواصل هو عملية لابد أن تتم بين جهتين متكلمتين، تأخذ إحداهما دور المنتج للألفاظ

---

[414] ترجمة عنوان المبحث: C omponent, elements & Linguistices Modules of Communication

[415] لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، د.ط، ج11، ص726-728، (التّصارم: هو التقاطع).

[416] التّواصل الكلامي *Verbal communication*؛ التّواصل الإيمائي *pasimology*.

[417] معجم المصطلحات اللّغوية، منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، ط1، 1990، ص101.

[418] Grice, G. L.& Skinner, J. F. (1995). Mastering Public Speaking. Second Edition. Routledge, London & New York.عن التّواصل الإنساني- دراسة لسانية، محمد اسماعيلي علوي، دار كنوز المعرفة، عمان- الأردن، ط1، 2013، ص18.

[419] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص35.

في حين يأخذ الآخر دور المستمع أو المتلقي لهذه الألفاظ؛ والهدف الأساسي من هذه العملية هو نقل المعلومات بين هذين الطرفين؛ لتتم عملية التّواصل لابد أنْ ينتقل الكلام من منتجه إلى متلقيه عبر وسيلة محددة، فقد يكون التواصل من خلال الالتقاء المباشر بين الأفراد، وقد يكون غير مباشرٍ، فيتم باستخدام وسيلة مساعدة على ذلك.[420]

في حين أنَّ التّواصل في مفهومه المصطلحي يعرَّفُ في معجم لونجمان لتعليم اللّغة واللّسانيات التّطبيقيّة *Longman dictionary of language & applied linguistics* بأنّه" تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر، وعادة تتم عملية التّواصل من خلال وجود متحدث أو مرسل يبث رسالته إلى متلقٍ يقصده برسالته" [421] تلك، يحدد هذا التّعريف التّواصل بصورة أكثر دقة من سابِقَيْه، وتطلق مصطلحات ترنو إلى الصّرامة العلمية، فخصص هذا التّعريف نوع العلاقة القائمة بين الفردين اللّذين يتبادلان هذه العلاقة، فيكون الأول متحدثًا أو مرسلاً أي مصدرًا للكلام ولبدء هذه العلاقة، فيما يكون الثاني مستقبلاً، ومجريات الحديث يمثل الرسالة المرجو وصولها من المُرسِل إلى المستقبِل.

ويتفق مع معجم لونجمان المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغويّ في بيان مفهوم التّواصل، سوى أنَّ معجم التّواصل يزداد إحكامه وتفصيله لهذا المفهوم، فالتّواصل هو:"تبادل الكلام بين متكلم ينتج ألفاظًا موجهةً لمتكلم آخر يقوم بدور المخاطب – المستمع، والاتصال بحسب المنظرين واللّسانيين هو نقل معلومة من نقطة إلى أخرى، مكانًا كانت أم شخصًا، بواسطة إرساليات لها شكل معين"[422]يكشف هذا المفهوم عن التّواصل بجعله عملية لابد أن تتم بين جهتين – فردين متكلمين- يأخذ أحدهما دور المنتج للألفاظ في حين يأخذ الآخر دور المستمع لهذه الألفاظ وتتبادل الأدوار بين هذين المتحدثين؛ والهدف الأساسي من هذه العملية هو نقل المعلومات بين هذين الطرفين.

ولتتم عملية التّواصل لابد من انتقال الكلام من منتجه إلى متلقيه عبر وسيلة محددة، والمعروف أنَّ وسائل التّواصل أصبحت غير محدودة في هذا العصر؛ ولعل ذلك يكون من أسباب عدم تحديد الوسيلة المستخدمة في التّواصل. إنّ استحضار هذا التّعريف طبيعة العصر المتحدث عنه وجعل وسائل التّواصل المختلفة في عين الاعتبار، ينبئ عن عمق الرؤية حول العملية التواصلية وأشكالها التي تتم فيها، فلم يحدها في اللّقاء المباشر بين الأفراد، بل أضاف غير المباشرة أيضًا من خلال ذكره في التعريف" بواسطة إرساليات لها شكل معين "، وتجدر الإشارة في هذا السّياق الإشارة إلى تحديد نوع التّواصل في كونه لفظيًا، فيستثني بذلك الأشكال الأخرى من الخط والإشارة.

---

[420] تكثر وسائل التّواصل بين الأفراد في القرن الحادي والعشرين، فقد كانت الرسائل التي ترسل عبر البريد من أهم الوسائل التواصلية بين المتابعدين، ثم أصبح الهاتف الأرضي، فالهاتف النّقال، في حين أنَّ عصر الثورة الإلكترونية قد أنتج وسائل لا حصر لها للتواصل، من مواقع التواصل الاجتماعي وبرامج المحادثات المتعددة، كل ذلك يعد وسيطًا ووسيلة للتواصل.

[421] Longman Dictionary of language teaching& Applied linguistics, Jack Richards& Richard Schmidt, Great British, 4Edition,2010, p:97-98.(ترجمة الباحثة)

[422] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنزمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص35.

1.2 عناصر العملية التّواصلية

عند سماع لفظ التّواصل فإنّ الأمر ينصب غالبًا على التّواصل اللّفظي،[423] ويعني ذلك وجود أفرادٍ تدور بينهم الأحاديث لأهدافٍ مختلفة، ويستدل في السّياقات العلمية على عناصر عملية التّواصل بنموذج "رومان جاكبسون" فقد سطّر عناصر التّواصل وحددها في ستة عناصرَ مختلفة و هي على النّحو الآتي:

1. **المرسل:** (Sender) الطّرف الأول الذي يبدأ عملية التّواصل، ويختار المرسل الرسالة ومضمونها كما يختار المرسل إليه.
2. **المرسَل إليه:** (Sent to) الطّرف الثاني الذي يمثل المستقبل لمضمون الرّسالة، ويعدّ نجاح التّواصل بين المرسل والمرسل إليه معتمدًا على الطّرف الثاني، هل يتمكن من استقبال الرسالة على الوجه الأمثل أم لا.
3. **الرّسالة:** (Message): هي المضمون القولي الذي يرغب المرسل في إيصاله إلى المرسل إليه، تصل الرّسالة عبر قناة الاتّصال، وتكون المرجعية مشتركة بين المرسل والمرسل إليه.
4. **المرجع:** (Reference) : يمثل المرجع الأساس الثّقافي أو الاجتماعي المشترك بين المرسل المرسل إليه، ومن خلاله تنقل الرسالة، وتفهم في إطار المرجعية التي تضمنها الرّسالة.
5. **قناة الاتِّصال:** (Means of communication): هي الوسيط الحامل للرّسالة، وقنّاة الاتصال هي عنصر فيزيائي، إذ إنَّ الصّوت ينتقل عبر ذبذبات الهواء الحاملة له.
6. **الشّفرة :** (Code) هي ماتؤديه مضمون الرّسالة.

وقد مثِّلت هذه العناصر بالمخطَّط الآتي:[424]

المرجع

⋮

المرسِل ... الرّسالة ... المرسَل إليه

⋮

قناة الاتِّصال

⋮

الرَّامزة

شكل(16) : عناصر التّواصل في نموذج جاكبسون

---

[423] توجد أنواع أخرى من التّواصل، كالتّواصل غير اللّفظي، بالتّواصل بلغة الجسد، ولغة العيون، ولغة الإشهار، الرموز والإشارات، والتّواصل الذاتي المعروف بالمونولوج Monolog، كلها من أنواع التّواصل التي تتأثر بالتّواصل اللّفظي وتؤثر به، غير أنّ التّواصل المعنية به في هذا البحث، التّواصل اللّفظي، ومكونات هذا التّواصل، وممَ تتكون الملكة التي ينتج عنها هذا النّوع من التّواصل.

[424] قضايا الشعرية، رومان جاكبسون، ترجمة: محمَّد الولي ومازن حنون، دار توبقال- المغرب، ط1، 1988م، ص27.

تمثل العناصر السّابقة، عناصر العملية التّواصلية، باكتمالها ينجح التّواصل بين البشر، في حين أنّ هناك أسبابًا قد تعيق عملية التّواصل، كوجود بعض الأسباب النّفسية التي تمنع المتكلم عن الحديث، أو عدم ملاءمة المقام للتّواصل كحدوث مقاطعةٍ ما، تؤثر في اكتمال التّواصل، وغيرها من العوامل التي لاحصر لها.[425]

1.3 مفهوم القدرة التّواصليّة

يعد مصطلح القدرة مِنَ المصطلحات التي وردت عند اللّغويين العرب القدماء، وَمِن ذلك ورودها عند "عبد القاهر الجرجانيّ في دلائل الإعجاز"وقد فرّقَ بين قدرةٍ لغوية، وقدرة لسانية، وقدرة خطابية،[426] وظهرت واضحةً جلية مع "تشومسكي" حينما نظرَ إلى الجهاز الذي يصدر اللّغة، وعدّها ناشئة عن القدرة اللّغوية التي عدّها قدرةً نحوية، في حينْ جاءَ من بعده "سيمون دِك" ونظرَ إلى القدرة من زوايةٍ أكثرَ اتساعًا وعدّ القدرةَ قدرةً تواصليّة حيثُ إنّ اللّغة تكتسب في مقامات تواصليّة مختلفة، وفي كلّ مقام تختلف اللّغة المختارة بحسب متطلبات المقام، وبذلك كانت القدرة قدرة تواصلية. أمّا عن مفهموم القدرة التّواصليّة فقد اختُلِفَت التّصورات في بيان هذا المفهموم، فإحدى تلك التّصورات أنّ القدرة التّواصليّة هي قدرة نحوية مضافٌ إليها المكون التّداوليّ، أمّا التّصور الثاني فيقسم القدرة التّواصلية إلى قسمين قسم منها يختصُ باللّغة، والآخر باستعمالها في المقامات التّواصليّة، وبعيدًا عن الاختلافات الواردة في بيان مفهموم القدّرة التّواصليّة، أورد أهمّ التّعريفات في هذا السّياق كما عند "سيمون دِك" فهي"ملكةٌ ذهنية مسؤولة عن إنتاج اللّغة وفهمها واستعمالها للأهداف التّواصلية المختلفة"[427]. يرجع الأصل في القدرة التّواصليّة إلى أنّها ملكةٌ ذهنية أي: تمثل الجهاز المسؤول عن اللّغة في مساراتها الثلاث:- الإنتاجُ والفهم والاستعمال، وتعد القدرة التّواصليّة جوهر النّظرية الوظيفيّة.

1.4 مكوناتُ القدرة الّتواصليّة ونماذج تمثيلها[428]

اختلفت التّصّورات اللّسانيّة حول مكونات القدرة اللّغوية، وطريقة بنائها، وكيفية عملها، وقد وجد برنامجان كبيران في اللّسانيّات، قاما بدراسة القدرة اللّغوية وتحديد مكوناتها وطريقة عملها،من خلال بناء نماذج لسانية تحاكي قدرة المتكلم اللّغوية، وفهم مايقوم به عقله أثناء تأويل وإنتاج الكلام، وعليه"وُجِّهَ برنامج التّوليديين لإقامة نموذج يُحاكي قدرة المتكلم النّحوية في حين وجّه برنامج الوظيفيين لتمثيل قدرة

---

[425] يمكن الاستزادة حول عوامل نجاح التّواصل وعدم نجاحه، بالرجوع إلى كتاب: التّواصل الإنساني دراسة لسانية، امحمد إسماعيلي علوي،ص29-33.

[426] ورد في الفصل الثاني التّفسير لهذه القدرات، كما أنّ هذا المقام ليس مقام تتبع تاريخي لمصطلح القدرة، فاقتصرتُ على المقدمة البسيطة والتّعريف الوارد.

[427] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص36.

[428] وجدت نماذج للتّواصل غير لسانية، كنموذج المحلل النّفسي لازويل (1948)من نماذج التّواصل في المدرسة السلوكية، وقد ذكر من مكوناته ما تشابه مع مكونات نموذج جاكبسون وسابق له، إضافة إلى نماذج أخرى غير لسانية، غير أنّني غير معنية بذكرها في هذا المقام، وللاستزداة حول هذه النّماذج، يمكن الرجوع إلى التّواصل الإنساني، دراسة لسانية، امحمد اسماعيلي علوي، ص120-124.

المتكلم التّواصليّة".[429]أسهم برنامج الوظفيين في إغناء البحث اللّسانيّ التّواصليّ من خلال ما قدموه من نماذج تمثيلية لفهم وتفسير قدرة المتكلم.

اعتمد النّموذج الوظيفي في تفسير القدرة كونها قدرة تواصلية، فلم يفسرها باعتبار مكونات القواعد اللّغوية الصّوتية، والصّرفية، والتّركيبية وإنّما ضمنها قواعد الاستعمال، أي: معرفة القواعد الخاصة باستعمال عبارات محددة في سياقٍ خاص ولتحقيق غرضٍ تواصليّ بعينه. لم يكن نموذج النّحو الوظيفي لمستعملي اللّغات الطّبيعية، هو النّموذج الوحيد للتّواصل، بل سبقته نماذجُ لسانيةُ أخرى، وعليه أذكر نبذة عن هذه النّماذج في لمحاتٍ سريعة، لبيان مكوناتها وطريقة عملها ثمّ أفصل القول في نموذج مستعملي اللّغة الطّبيعيّة.

يرجع الباحثون الإرهاصات الأولى[430] لبيان عملية التّواصل في اللّسانيّات الحديثة إلى "دي سوسير" حيث أحكم ترسيخ أصول العملية التّواصلية، نظر "دي سوسير" إلى العملية التّواصلية نظرة تقترب من الشمولية، إذ بين اشتراك عدة نواح في أداء هذه العملية، تتجلى في ثلاث نواحٍ أساسية وهي النّاحية البيولوجية، والفسيولوجية، والفيزيائية، وانطلقَ في الكشف عن هذه النواحي من خلال حديثه عن الدائرة الكلامية *Cercal of words* أو مدار الكلام،[431]التي يستوجب حدوثها " الوقوف عند الفعل الفردي الذي يساعد في إعادة بناء مدار الكلام وهذا الفعل يفترض وجود شخصين على الأقل "[432]ومن الممكن أن يزيد العدد إلى أكثر من اثنين. يذهب "دي سوسير" إلى أنَّ الدائرة الكلامية تنطلق من ذهن المتكلم الأول، الذي ترتبط فيه صورة المتحدث عنه أي الأفكار أو المعلومات التي يريد البوح بها، وحتى تنتقل هذه الفكرة من ذهن المتكلم الأول لتصل إلى الثاني، يستوجب ذلك وسيلة نقل تتمثل في الرموز اللّغوية، لتصل إلى أذن المخاطب، فيستقبلها الدّماغ ويحولها إلى رموز صوتية مماثلة للصّورة الذهنية فيستقبلها حينئذ بطريقة صحيحة وتعود هذه الدائرة من المستمع ليأخذ دور المتكلم فتعاد الكرة مرة أخرى في كل فعل كلامي.[433] فالأساس إذن ينطلق من دماغ المتحدث واصلاً إلى دماغ السامع، وبين هاتين المرحلتين تحدث بقية المراحل الأخرى.

أمّا عند النواحي الأساسية الثلاث في هذه العملية، فيعرض لها دي سوسير إبان توضيحه للدائرة الكلامية، فالصورة التي تثار في ذهن المتكلم التي توافق الرموز الصوتية عملية سيكولوجية، تترتب عليها

---

[429] التّواصل اللّسانيّ: مقاربة لسانية وظيفية، عز الدين البوشيخي، ص7. (المقدمة)

[430] لايعني القول بأنّ دي سوسير أول من تحدث عن التّواصل في اللّسانيّات الحديثة عدم وجود غيره ممن سبقه فقد ذكر عند المتقدمين تفسير حول العملية التّواصلية، غير أنّه ليس موضعه الحديث عنه في هذا المقام فاكتفيت بما يخدم مفردات البحث.

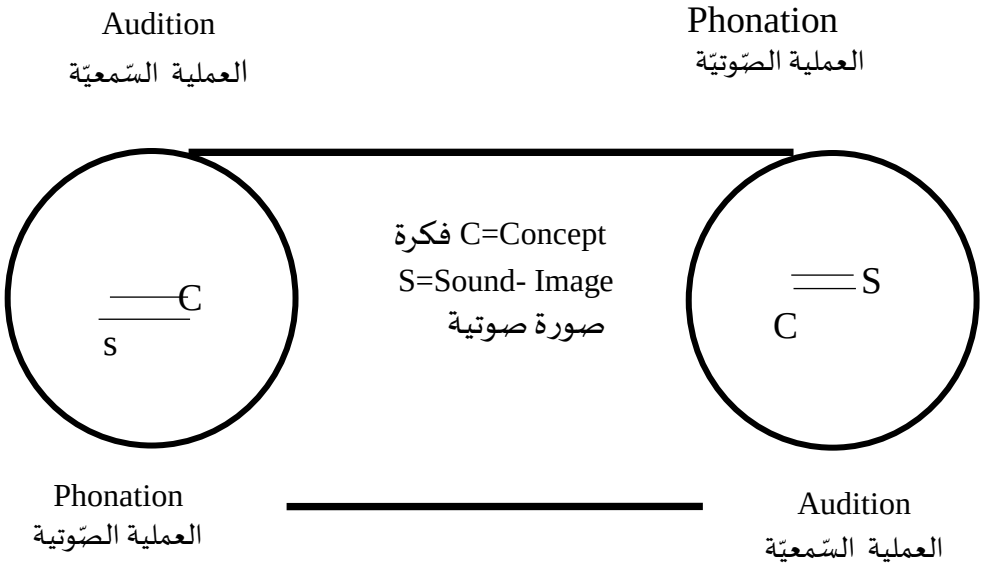
[431] اختلفت ترجمات كتاب دي سوسير *Course in General Linguistics*، فترجمه يوئيل يوسف عزيز باسم علم اللّغة العام، وقد صدر هذا الكتاب عن دار آفاق عربية، بغداد(1985)، وقد ترجم يوئيل المصطلح Cercal Of Words بالدائرة الكلامية، ص29، وتتفق مع هذه الترجمة ترجمة أحمد نعيم الكراعين، الذي سمى الكتاب فصول في علم اللّغة العام، و صدر عن دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص34، فيما جاءت ترجمة:يوسف غازي ومجيد النّصر، وقد سمى الكتاب بمحاضرات في الألسنية العامة، الصادر عن المؤسسة الجزائرية للطباعة في الجزائر، 1986 لتترجم المصطلح بمدار الكلام.

[432] عن كتاب علم اللغة العام، فريناند دي سوسير، ص27.

[433] ينظر: المرجع السّابق، ص 30.

عملية فسيولوجية تتضح من قيام الدّماغ بإرسال إشارات للأعضاء الخاصة بالنطق والسمع، فحين ينطق الشخص الأول بلفظ ما فإنّه يكون قد حقق الصورة الذهنية المتملثة في ذهن المتكلم، أمّا انتقال الرّموز اللّغوية المتحققة عبر الموجات الصوتية ووصولها إلى ذهن السامع فإنّها عملية فيزيائية.[434] و تضم الدائرة الكلامية جانبًا نفسيًا خفيًا، فهو من الجوانب المؤثرة بصورة كبيرة، على أداء المتكلم، ومن عوائق استمرارية الحديث بين طرفين، وجود عوامل نفسية تقلّل من كفاءة الحديث أو قد تمنعه تمامًا.

ومن جهة أخرى فإنّ العمليات الثّلاث عمليات متواترة ومتعاقبة، تتم بصورة تلقائية دون وجود فصل بينها، وهذا الفصل إنّما هو إجرائي من شأنه أن يوضح طبيعة هذه العلميات وكيفيات حدوثها. ومن المفيد بيان الكلام الإنشائي برسم توضيحي، وبيان الخطاطة التي وضعها "دي سوسير" للعملية التواصلية وفعل التّخطاب، لما في ذلك من زيادة في الإبانة عن المعنى المأمول إيصاله، وهذه الخطاطة تأتي على النّحو الآتي:[435]



شكل (17): الدائرة الكلامية

يتبين من خلال هذه الخطاطة حدوث عمليتين رئيستين: عملية سمعية وعملية صوتية، يحدثُ بينهما نقلٌ للأفكار المراد إيصالها، ومدار الاتصال بين هاتين العمليتين أنّهما يصدران من الطرف الأول

[434] ينظر: كتاب علم اللغة العام، فريناند دي سوسير، ص30.
[435] وردت هذه الخطاطة في كتاب دي سوير، دروس في علم اللغة العام، ص30.

ويصلان إلى الثّاني، كما يظهر أنَّ التّعبير عن الفكرة هو تعبير صوتيّ يمثل للصورة الذّهنية في ذهن المتكلم.

مما سبقَ أستنتجُ أنّ إيراد "دي سوسير" لهذا النّموذج التّواصليّ لم يكن الهدف موجهًا إلى البحث في مكونات القدرة التّواصليّة، وما جاء في الخطاطة الواردة أعلاه، هو شرحٌ وتفصيلٌ للعمليات الفسيولوجية، وكيفية حدوثها –فيما اطّلعت عليه من وثائق-

هذا ولم يقتصر الأمر على "دي سوسير" [436] في بيانه للعملية التّواصليّة، بل ظهرت نماذج أخرى كنموذج "ديل هايمز" Del Hames (1927-2009)، بحث "هايمز"[437] في عملية التّواصل من ناحية القدرة التّواصلية، وقد حدّد القدرة بأربعة مكونات، وهي: القدرة النّحوية، القدرة السيكولسانية، والقدرة السوسيوثقافية، والقدرة الاحتمالية.

1. يعني" هايمز" بالقدرة النّحوية "أول مكونات القدرة التّواصلية وتضم المعرفة بالقواعد التّركيبية، والدّلالية، والصّوتية"؛[438]
2. تمثل القدرة السّيكولسانية*Psycholinguistics Competence* " العوامل النّفسية واللّسانيّة التي تؤثر على المتكلم سواء في إنتاج أو فهم الخطاب" والأسباب المؤدية إلى عدم فهم الخطاب متعددة، منها ما يختص بضعف الإدراك أو قصور الفهم لدى المتكلم ذاته، ومنها ما يتعلق بالعوامل المحيطة من وجود تشتت نتيجة عدم وصول الصوت بصورة جيدة.
3. في حين أنَّ القدرة السّوسيو ثقافية *Sociocultural Competence* ويعني بالقدرة السوسيوثقافية، بما يعرف بمناسبة " المقام للمقال" أي قد يصدر المتكلم جملاً نحويةً صحيحة في تركيبها البنيوي، ويمكن استعمالها دون أدنى ريبة في صحتّها، غير أنَّه قد استخدمها في مقام غير مناسب لها، ليس المقام بمقام استخدامها. ومن هنُا كانت الإشارة إلى أنَّ الطّفل حين يكتسب اللّغة، فإنّه يكتسبُ معها كيفية استخدامها ومقام استخدامها، وتربتط بالمعنى والسّياق الذي تستخدم فيه.
4. أمّا القدرة الاحتمالية *Probabilistic Competence* فتُعنَى بمستوى الاستخدام للجمل المنجزة لغويًا، أي احتمالية الاستعمال، إذ يختلف استخدم الجمل من ناحية العدد والكثرة، فبعض الجمل

---

[436] ورد نموذج رومان جاكبسون (1896-1982) للتّواصل، لم يكن هدف نموذج جاكبسون تحديد مكونات القدرة التّواصلية، والبحث في بناء نموذج يحاكي القدرة التّواصلية لدى مستعملي اللّغة الطبيعية، وإنّما حدد جاكبسون وظائف اللّغة، وحصرها في ست وظائف:" وظيفة تعبيرية ترتبط بالمتكلم أو المرسل، وظيفة توجيهية تربتط بالسامع أو المستقبل، وظيفة مرجعية، ترتبط بالسّياق أو المرجع، وظيفة شعرية ترتبط بالرسالة، وظيفة ميتالغوية تربتط بالوسيلة المستعملة في التّواصل، ووظيفة إقامة التّواصل إذا كان التركيز على الاتصال بين المتكلم والسامع" عن التّواصل الإنساني: دراسة لسانية، امحمد اسماعيلي علوي، كنوز المعرفة، عمان- الأردن، ط1، 2013، ص112. يشرح نموذج جاكبسون طريقة التواصل وعناصره الخارجية، والتّواصل المتحدث عنه هو تواصل لفظيّ خارجيّ يحدث بين متكلم ومستمع ينشأ بينهما رسالة ترتبط بمقامٍ تواصليّ ينتج عن هذا التواصل تحقيق هدف بعينه.

[437]ذكر نموذج "ديل هايمز" في كتابه سنة (1972)، *Functions of language in the classroom* (وظائف اللّغة في الفصول الدّراسية)، ويكون نموذجه سابقًا عن نموذج :"دِك".

[438] التّواصل الإنساني: دراسة لسانية، امحمد اسماعيلي علوي، ص114.

تكون صحيحةً نحويًا قابلة للاستعمال غير أنّها قليلة الاستخدام في الخطابات، على النّقيض من ذلك توجد جملٌ تتوافق مع الصحة النّحوية وقابلية الاستعمال إلّا أنّها قليلة الاستعمال في الخطابات.[439]

ونموذجٌ آخر بحث في القدرة محددًا إياها في ثلاث قدرات، وهو نموذج "كنالي وســواين" Can ale &Swain وقد حددها نموذجهما ســنة (1980)م. حددّ "كنالي" و "ســواين " أنواع القدرات المكونة للقدرة التّواصليّة، ولم تختلف اختلافًا كبيرًا عن نموذج "هايمز"وقد حددها في ثلاثة مكونات وهي على النّحو الآتي:

1. القدرة النّحوية: وتتضمن القواعد الصّوتية والصّرفية والتّركيبية والدّلالية، التي تمكّن المتكلم من إنتاج جمل صحيحة لها دلالتها الواضحة.
2. القدرة السوسيولسانية*Sociolinguistics Competence*، وتحوي هذه القدرة نوعين من القواعد، القواعد السوسيوثقافية، وقواعد الخطاب، يقصد بالقواعد الأولى: مراعاة استعمال اللّغة يراعى فيه قواعد السّياق التي تمثل الجانب الاجتماعي والثّقافي، والفائدة من ذلك تحديد المعنى المراد للعبارات اللّغوية، فيتحدد قصدُ المتكلم من خلال سياق العبارات التي أنتجت فيها. أمّا عن قواعد الخطاب فإنّها تربط بين عبارات المتكلم ليكون خطابًا متماسكًا يفهم المراد منه.
3. القدرة الاستراتيجية *Strategic Competence*: تحوي هذه القدرة قواعد التّواصل بنوعيها التّواصل اللّغوي وغير اللّغوي، ويستخدمها كلٌّ من مستعمل اللّغة ومتعلمها، ومن الأمثلة التي تدل على وجود هذه القدرة واستخدامها استخدام أسلوب التّشبيه والمجاز والاستعارة هذا من قبيل التّواصل اللّغوي، أمّا مايتعلق بالتّواصل غير اللّغوي فإنّه يدخل بكل ما يتعلق بلغة الجسد أو اللّمحات والإشارات مِمّا يمكن أن يوصل المعنى.

وفي نموذجٍ آخر اقترحه أبوبين سنة (1980) في الكشف عن مكونات القدرة التّواصليّة، حيث جعلها في خمس قدرات هي :

1. قدرةٌ لغويةٌ؛
2. قدرةٌ اجتماعيةٌ –ثقافية؛
3. "قدرة منطقية تُعنى بتماسك الخطاب وتناسقه"؛
4. "قدرةٌ رمزية تعنى بالمظاهر غير اللّغوية الواردة في عملية التّواصل".

وفي عام (1981) اقترح بارمر نموذجًا ميزَ فيه بين ثلاث قدرات هي:

1. "قدرةٌ لغويةٌ؛
2. وقدرة اجتماعية- ثقافية تعنى بتماسك الخطاب وكذلك المرجعيات الثّقافية؛
3. وقدرةٌ تداولية تعنى بتحديد العلاقة بين صور الملفوظ والمقصد الدّلاليّ مِن استعماله".[440]

---

[439] ينظر: التّواصل الإنساني: دراسة لسانية، امحمد اسماعيلي علوي، ص114.

[440] التّواصل اللّغوي: مقاربة لسانية وظيفية، عز الدين البوشيخي، ص32.

يتبين من خلال النّماذج السّابقة وجود نوعٍ من التّشابه في مسميات القدرات، فنموذج "أبوبين" ونموذج "بارمر" اشتركا في وجود القدرة اللّغوية، والقدرة الاجتماعية والثّقافيّة. في حين تميّز الأخير بذكر القدرة التّداوليّة، وهي من الأركان الأساسية في العملية التّواصليّة.

إنَّ العنصر المشترك بين كلّ النمّاذج السّابقة هو ضَعف وضوح الرؤية من ناحية ثباتِ عدد المكونات، ومن ناحية أخرى مكونات القدرة ذاتها.

أمّا نموذج "سيمون دِك" الذي ظهر في أواخر السّبعينيات لتمثيل القدرة التّواصليّة فإنّ تفصيله في المبحث الموالي.

المبحث الثاني: القدرة التّواصلية في نموذج سيمون دِك مكوناتها وطريقة عملها[441]

2.1 مكونات تنظيم القدرة التّواصليّة عند سيمون دِك

مِنَ المعروفِ أنَّ إقامة التّواصل بين البشر يقوم في المقام الأول من خلال التّواصل اللّفظيّ، وذلك التّواصل لا يقتصر على عباراتٍ لغوية بمعانٍ لغوية وحسب، بل تكون محملةً بالكثير من المضامين المعرفية، ويُفترض في مستعملي اللّغات الطّبيعية أنّهم مزودون بقدرة تواصلية- بحسب وصف دِك- تحوي القدرة على مكوناتٍ تهَبُ أصحابها إمكانية التّواصل اللّغويّ فيما بينهم، وقد بنيت عدّة نماذج[442] في محاولة تفسير هذه القدرة، ومنها نموذج"سيمون دِك" الذي لجأ إلى تحديد مكوناتها، فمن خلال بناء هذا النّموذج حاول التّمثيل للقدرة التّواصليّة، وقد وضع "دِك" محدّات لإقامة هذا النّموذج، وبنيت على أساسِ معرفة[443]"عدد الطّاقات التي تتكون منها القدرة التّواصليّة؛ وتحديد مكوناتِ الطّاقات الممثلِ في قوالب؛[وبيان] طبيعة الدّور الذي يقوم به كل قالب من القوالب وفي طريقة عمله؛[إضافةً إلى] التّفاعل القائم بين هذه القوالب، وفي نظام هذا التّفاعل، وكيفية تمثيل المعلومات داخل كل قالب من القوالب".[444]

إنَّ محددات البحث في النّموذج الذي وَضِعَ ليحاكي القدرة التّواصليّة، تبين تفصيلاً دقيقًا في المكونات، وقبل الشّروع في بيانها، أوضحَ بعضَ المفاهيم المتعلقة بها.

2.1.1 الطّاقة

- "هي قدرةٌ محققة في مستوى الأداء"[445] فهي الأعم في التّصميم العام للقدرة اللّغوية، ويندرجُ ضمنها القوالِب.

2.1.2 القالب

- " مكون من مكونات نسق معين يتميز باستقلالية المبادئ والتّفاعل مع المكونات الأخرى".[446] وترتسم هذه القوالب في نسقٍ عام.

2.1.3 النّسق القالبي

- Modular System: "بنية مجردة تعتمد على مبادئ استقلال العناصر وتفاعل بعضها مع بعض"[447]

---

[441] يعتمد هذا المبحث في صلبه على كتاب التّواصل اللّغوي مقاربة لسانية وظيفية، عزّ الدين البوشيخي، نظرًا لكون هذا الكتاب هو الكتاب العربي الوحيد – فيما أعلم- الذي تناول نموذج مستعملي اللّغة الطبيعية بتفاصيلها، فكان الاعتماد المباشر عليه. ويترجم العنوان: The communicative Competence in the Simone DK model is its components and modus operandi

[442] وردت النّماذج في المبحث الأول.

[443] التّواصل اللّغوي مقاربة لسانية وظيفية، عزّ الدين البوشيخي،71.

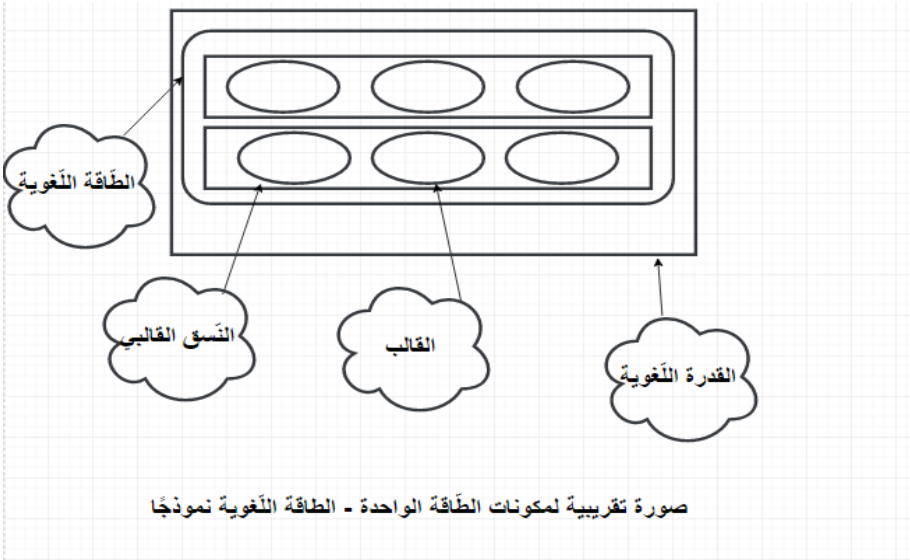
[444] المرجع السّابق،71.

[445] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص28.

[446] المرجع السابق: ص107.

[447] المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص107.

- لعله من المفيد بيان مكونات القدرة اللّغوية وتفصيل مكوناتها – الورادة أعلاه – في نموذج الطّاقة اللّغوية في الرّسم التّمثيلي الآتيّ، لتقريب الصّورة إلى الأذهان، وهذا الرّسم ينطبق على كلّ طاقات القدرة اللّغوية، مع اختلاف الحمولات بحسب نوع الطّاقة.



شكل (18): مكونات القدرة التّواصلية

2.2 طاقات القدرة التّواصلية

وأورد في هذا السّياق كل طاقةٍ من طاقات القدرة اللّغويّة، مع بيان آلية عملها منفصلةً ضمن قوالبها ويلي ذلك بيانُ كيف تتفاعل القوالب مع بعضها البعض.

2.2.1 الطّاقة اللّغوية

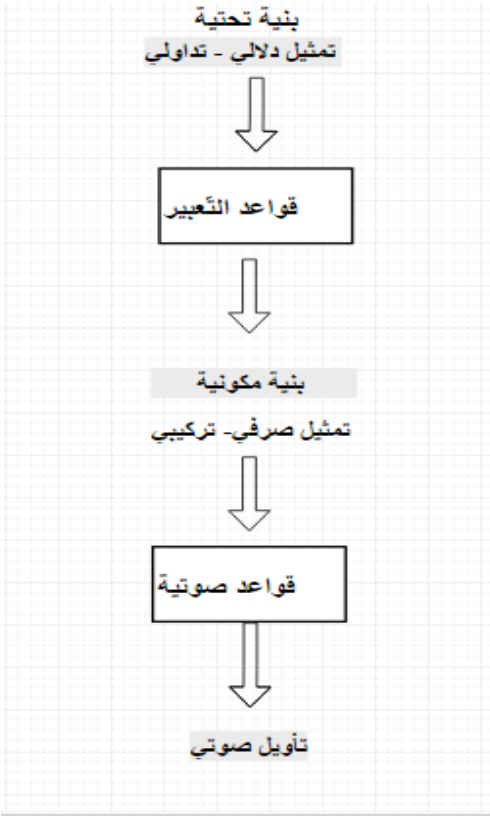
تعد الطّاقة اللّغوية *linguistics Capacity* " الطّاقة التي تمكن مستعمل اللّغة الطّبيعيّة من أن ينتج ويؤول العبارات اللّغويّة إنتاجًا وتأويلاً صحيحًا نحويًا، ومهما اتّسمت به هذه العبارات من تعقيدِ بنيويّ، وأيًا كانت الأوضاع التّواصليّة التي يتم فيها إنتاجها".[448] لطالما كانت النّظرة إلى القدرة اللّغوية، وإلى ما يُنتج من خطاباتٍ لغوية على اختلاف مستوياتها من مكونٍ صوتيّ، وصرفيّ، ونحويّ- تركيبيّ، ودلاليّ، هي كلّ ما يكونُ القدرة، غير أنّ هذه النّظرية في نموذجها مستعملي اللّغات الطّبيعيّة، أثبتت أنّ كلّ ذلك ما هو إلّا مكون واحد وحسب من مكونات القدرة.التي لها تفاعلات مع بعضها البعض.

تهدف هذه الطّاقة إلى تمكين مستعمل اللّغة الطبيعية، من إنتاج وتأويل العبارات اللّغوية، ويعني ذلك وجود جهازٍ خاصٍ بإنتاج العبارات اللّغوية، وجهازٍ آخر خاصٍ بتأويلها، وهذان الجهازان متوفران عند جميع مستعملي اللّغات الطّبيعية، حيث إنّ جهاز الإنتاج يختصُ بإنتاج المعاني المراد تبليغها إلى الطرّف الآخر،

[448] التّواصل اللّغوي مقاربة لسانية وظيفية، عزّ الدين البوشيخي، ص.71

وتمثل تلك المعاني (البنية التحتية) وتتحقق المعاني بإنتاجٍ صوتيّ (البنية السّطحية للغة). في حين أنّ جهاز التّأويل عند المستمع يستقبل العبارات اللّغوية أي (البنية السطحية) ثمَّ يفككها إلى (البنية التّحتية) ويفهم المعنى المراد من العبارات.

مِن خلال التّمثيل أدناه يكون النّموذج قد حقق مكونًا من مكوناتِ الطّاقة، في حين أنّ التّمثيل لهذه القوالب وكيفية تفاعلها وتمثيلها للمكونات فإنّها تعمل في سياقِ التّمثيل العام – كما يظهر في الرّسم. حيث يبدأ التّكوين من البنية التّحتية وحتّى التّأويل الصّوتي، فالبنية التّحتيّة في النّحو الوظيفيّ بنية متعددة الطّبقات، يتّم التفرقة فيها بين حملٍ مركزيّ وحملٍ موسع وقضية وبنية عبارة، وكلّ طبقة من الطّبقات تُتميز بمخصصاتها.[449]



شكل(19): آلية عمل الطاقة اللّغوية

[449] للاستزادة أكثر حول كيفية تفاعل القوالب في الطّاقة اللّغوية، يمكن الاطلاع على كتاب التّواصل اللّغوي، مقاربة لسانية وظيفية، ص72-80.

2.2.2 الطّاقةالمعرفيّة

تتكون الطّاقة المعرفيّة *Epistemic Capacity* من عدّة مكونات، ما يختصّ بقواعد معرفة اللّغة التي يتحدثها من معرفة معجمية، ومعرفة نحوية، ومعرفة تداولية، ومعرفة أخرى غير لُغوية تنتدرج في سياقها إمكانات العالم الخارجيّ. فالطّاقة المعرفيّة هي" الطّاقة التي تمكن مستعمل اللّغة الطّبيعيّة من بناء قاعدة معرفية منظمة، واستعمالها عن طريق صياغة معارفه في صورٍ لغويةٍ مناسبة، وإغنائها عن طريق استخلاص المعلومات من العبارات اللّغوية التي يستقبلها".[450] يمكن التّمثيل لمكونات الطّاقة المعرفية بمكوناتها بالرّسم أدناه كما أورده "دِك" مبينًا الأنماط المعلوماتية المختلفة التي ينبغي توفرّها لإنتاج العبارات اللّغوية.

تتكون الطّاقة المعرفية من معرفة واسعة ومعرفة ضيقة، أمّا المعرفة الواسعة فتحتوي على معرفة لغوية (معجمية- نحوية- تداولية)، ومعرفة غير لغوية (إحالية- عرضية- عامة) أمّا المعرفة الضّيقة فتتكون من معرفة مقامية ومعرفة نصية تتكون من معرفة(إحالية- عرضية- عامة)، فتشترك المعرفة غير اللّغوية الواسعة والضّيقة في المكونات ذاتها.

معرفة واسعة					
معرفة لغوية			معرفة غير لغوية		
معجمية	نحوية	تداولية	إحاليَة	عَرَضية	عامة
معرفة ضيقة					
مقامية			نصية		
			إحالية	عَرَضِية	عَامة

شكل (20) : مكونات الطاقة المعرفية

وحول كيفية عمل الطّاقة المعرفيّة وتفاعل قوالبها مع بعضها البعض يمكن بيان ذلك بإراد المثال الآتي: - عند السؤل: " لماذا يتجمهر النّاس أمام سفارتهم منذ الصباح؟ الإجابة: يعبرون عن غضبهم.

يمتلك مستعملو اللّغة الطّبيعيّة طاقة معرفيةً موسعة، فيمتلك المتكلم والمخاطب هذه المعرفة التي تؤهلهمالإقامة التّواصل، حيث يمتلك المتكلم القواعد والمبادئ التي تؤهله لإنتاج العبارات اللّغوية وصياغتها

[450] التّواصل اللّغوي مقاربة لسانية وظيفية، عزّ الدين البوشيخي، ص80.

صياغةً سليمة نحويًا، كما أنّ المتلقي يمتلك القواعد والمبادئ التي تؤهله لاستنتاج المعاني اللّغوية من العبارات، وهذه العبارات تحمل ضمنيًا معارف تفسر وفق المقام الذي قيلت فيه، وهنا يظهر المكون التّداولي.

فالذي يتضح من خلال المثال السّابق، وجود حركةٍ لم يعتدها المتكلم في البلدة، تجمع وتجمهرُ لأفراد المجتمع أمام سفارات بلدانهم، ويعني ذلك أنّ أمرًا مهمًا قد حصل جعلهم يتوافدون ويقفون أمام سفارات بلدانهم، منهم من يرفع صوته عاليًا ومنهم من يمسك لافتات كتب عليها بعض المطالب، إضافةً إلى وجود ازدحام غير مألوفٍ في المكان، كلّ ذلك يعبر عن المكون التّداولي في الطّاقة المعرفية.

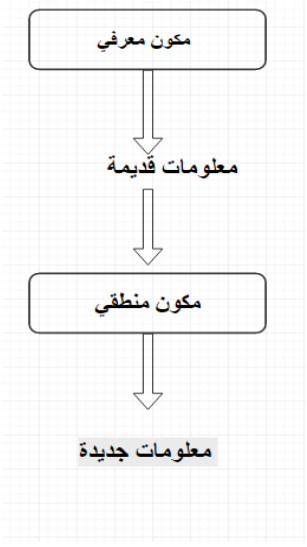
2.2.3 الطّاقة المنطقية

تمثل الطّاقة المنطقيّة *Logical Capacity*: "الطّاقة المسؤولة عن استخلاص معلومات جديدة من معلومات قديمة عن طريق إجراء قواعد استدلالية تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطقي والاحتمالي".[451] ولبيان كيفية استنباط الطّاقة المنطقية واستخلاصها من خلال العبارات اللّغوية أورد المثال الآتي:-

- يقع جبل طارق شمال المغرب وجنوب إسبانيا. (هذه المعلومة معلومة قديمة) يستخلص منها منطقيًا عبارات أخرى وهي:
  أ. تقع إسبانيا شمال المغرب.
  ب. يقع المغرب جنوب إسبانيا.

وتمثل العبارات (أ-ب) (معلوماتٍ جديدة استنبطت من المعلومات السّابقة).

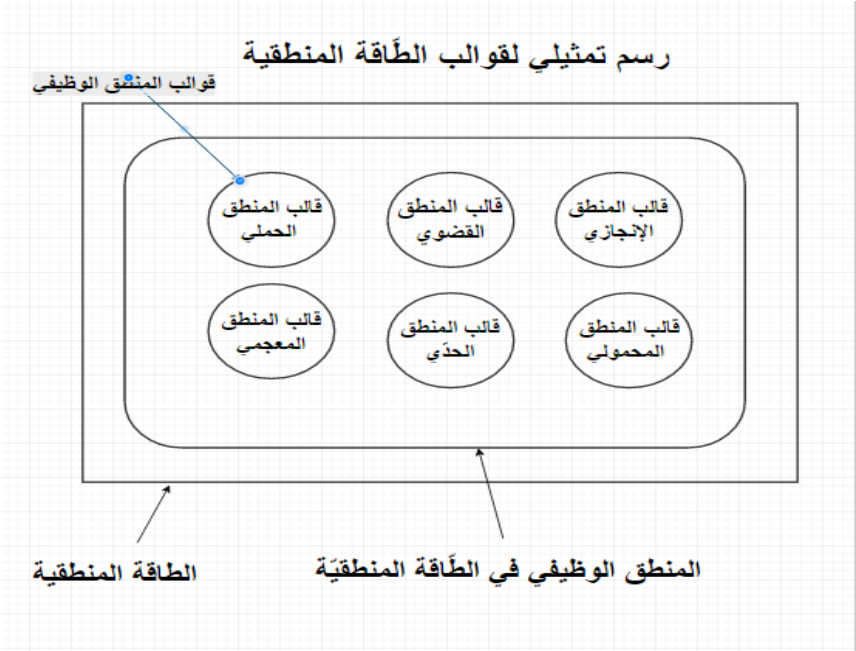
وحول كيفية استنباط العبارت مثّل لها "دِك" على النحو الآتي:



شكل(21): آلية عمل الطاقة المنطقية.

[451] التّواصل اللّغوي : مقاربة لسانية وظيفية، عزّ الدين البوشيخي، ص82.

وتتكون الطّاقة المنطقية من مجموعة قوالب تضطلع برصد الخصائص المنطقية للعبارات اللّغوية وقد عرفت بطاقات المنطق الوظيفي وهي " قالب المنطق الإنجازي، وقالب المنطق القضوي، وقالب المنطق الحملي، وقالب المنطق المحمولي، وقالب المنطق الحدّي، وقالب المنطق المعجمي"[452] ويؤدي كلّ قالب من القوالب دورًا يسهم في استخلاص المعاني المنطقية من العبارات اللّغوية.



شكل(22): مكونات الطاقة المنطقية

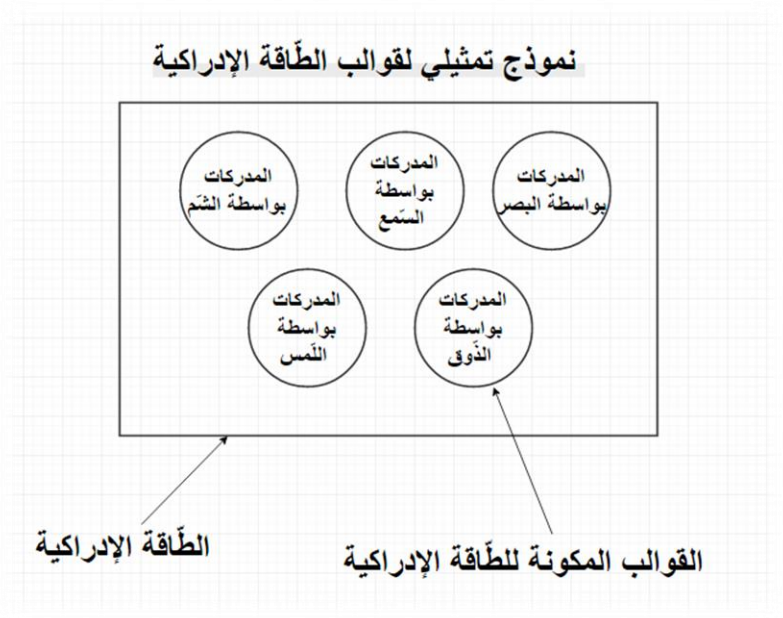
2.2.4 الطّاقة الإدراكية

يتمكن الإنسان من إدراك ما يحيط به في عالمه الخارجي بواسطة وسائل الإدراك البشرية، وهي حواسه من سمعٍ وبصرٍ ولمسٍ وذوق، هذه الوسائل تساعد في الإدراك بالمشاركة مع الطّاقة الإدراكيّة التي يمتلكها في قدرته اللّغوية، إذ يستطيع بفعل إدراكه أن "يكتسب معارف يستعملها في إنتاج العبارات اللّغوية وتأويلها، وبفضل هذه الطّاقة تصبح حركات الجسد مصدرًا غنيًّا بالمعلومات، وتسند إليها دلالتها المناسبة تبعًا لسياق ورودها"[453] يظهر هنا أنّ العملية الإدراكية عند الإنسان لاتقتصر على وجود طاقةٍ إدراكية، هذه الطّاقة تستعمل في إنتاج العبارات اللّغوية إضافةً إلى وسائل الإدراك الأخرى.

فالإدراك إذن هو عملية كبيرة ونظرًا لتعدد الوسائل المساهمة في تمكين الإنسان من الإدراك يمكن القول بأنّ الطّاقة الإدراكية بعمومها تشتمل على عدّة قوالب، قالبٌ للمدركات عن طريق البصر، وقالبٌ

[452] التّواصل اللّغوي مقاربة لسانية وظيفية، عزّ الدين البوشيخي، ص84.
[453] المرجع السّابق: ص88.

للمدركات عن طريق السّمع، وقالبٌ للمدركات عن طريق الحس، وكذلك المعلومات المدركة عن طريق الذّوق بالإضافة إلى الشّم، فتشتمل بذلك الطّاقة الإدراكية على خمسة قوالب فرعية. ويوضح الرّسم التّمثيلي أدناه مكوناتُ الطّاقة الإدراكية *Perceptual Capacity*.



شكل (23): مكونات الطاقة الإداركية

ولبيان كيفية تفاعل مكونات الطّاقة الإدراكية أورد المثال الآتي موضحةً القالب الإداركي في تفاعلاته اللّغوية.

- "هل أستطيع مقابلة السّيد المدير هذا الصّباح؟

يمكن أن تكون الإجابة عن هذا السؤال بعدّة إجابات يدرك من خلالها المستمع أكثر من معنى: -

أ- يمكن أن تحرّك الرّأس يمينًا وشمالاً: تعني أنّه ليس بمقدورك رؤية المدير لسببٍ ما.

ب- يمكن تحريك الرّأس إلى أعلى وإلى أسفل: تعني إمكانية مقابلة المدير.

ت- ويمكن رفع الحاجبين إلى أعلى وقلب الكف: قد تدل على الحيرة في عدم معرفة هل من الممكن أن تقابل المدير أم لا، ومِن الممكن دلالاتها على عدم إمكانية مقابلته.

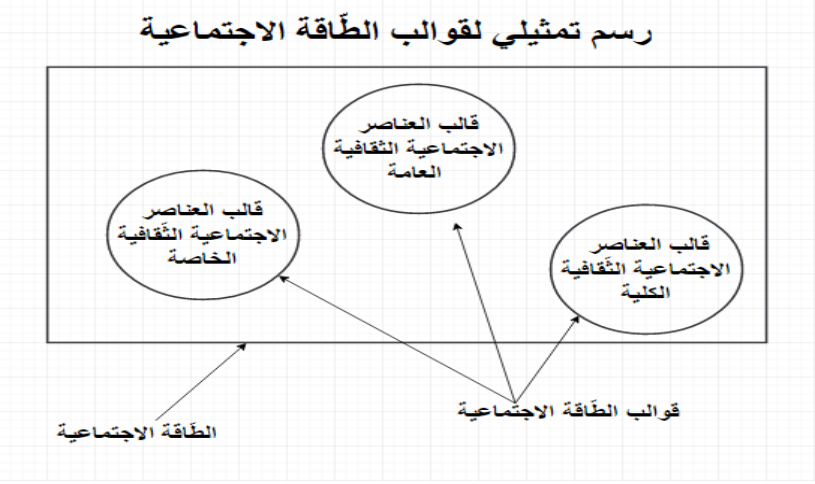
ث- انتظر قليلاً.. مشيرة بيدها إلى الكرسيّ: تعني أنّ تفضل بالجلوس سأرى فمن الممكن أن تقابل المدير ومن الممكن ألّا تقابله بحسب فراغه، أو مِنَ الممكن أنّ هذا الأمر هو مجرد استئذان من المدير لدخولك عليه.

ج- وقد تعمد إلى مخاطبة السّائل بصوتٍ مسموع : أن عد إليه في وقت لاحِق"[454]ويعني ذلك لايمكنك مقابلة المدير في هذا الوقت، وعد في وقتٍ لاحق؛ فالمدير قد أعطى أوامره بعدم فراغه لمقابلة أيّ كان، وقد تكون المسألة وجود مشكلةٍ ما ولايريد المدير مقابلة أحد هذا الصّباح، أو لعدم رغبةٍ منه وحسب.

كل المعاني السّابقة مِنَ المحتمل أن يفهمها المتلقي، ومِنَ المحتملِ أيضًا وجود معانٍ أخرى قد يدركها لم تذكر، كوجود علاقةٍ سلبية بين المتكلم وبين المدير فيستنتج رفض المدير مقابلته.

2.2.5 الطّاقة الاجتماعية

تعدّ الطاقة الاجتماعية *Social Capacity* إحدى طاقات القدرة التّواصليّة، تهدف هذه الطّاقة إلى تمكين مستعملي اللّغة الطّبيعيّة "مِن إنتاج عبارات لغوية تبلغه أهدافه التّواصليّة أيًّا كان مخاطبه و أيًّا كان الوضع الذي يتم فيه التّواصل الاجتماعي بواسطة اللّغة..يتجاوز المتكلم معرفة مضمون مايقوله إلى معرفة الكيفية اللائقة التي يجب عليه أن ينتج قوله طبقًا لما يقتضيه وضع مخاطبه وزمان القول ومكانه".[455] فالطّاقة الاجتماعية تعني أنَّ المتحدث يتمكن من استخدام العبارات اللّغوية في المقام الاجتماعي المناسب مراعيًا مكان وزمان الخِطاب. وتتكون الطّاقة الاجتماعية من عدّة قوالب كما يذهب إلى ذلك المتّوكل[456]، فيبين أنّها ترتبط بالعنصر بالعناصر الثّقافية بصورة كبيرة وقوالب الطّاقة الاجتماعية تظهر كما هو مبين في الرّسم التّمثيلي.



شكل (24): مكونات الطاقة الاجتماعية

[454] ينظر: التّواصل اللّغوي مقاربة لسانية وظيفية، عزّ الدين البوشيخي، ص89.
[455] المرجع السّابق،ص90.
[456] ينظر:قضايا اللّغة العربية في اللّسانيّات الوظيفيّة: البنية التّحتية أو التّمثيل الدّلالي التّداولي، دار الأمان- الرّباط – المغرب، 1995، ص23.

وأورد مثالاً يبين اختلاف المقام التّعبيري والعناصر المتوفرة في كلّ عبارة من العبارات، فحين يرغبُ أحد الذي تربطك صلة بهم بزيارتك، وليس لديك الرّغبة في ذلك فالاحتمالات الواردة في هذا المقام هي على النّحو الآتي:

أ. "مرحبًا بك في كلّ وقت إلّا أنّ عملي الحالي يستغرق مني كلّ وقتي، أتمنى تتعدّد لقاءاتنا فيما بعد، تفيد هذه العبارة ضمنيًا عدم الرّغبة في عقد اللّقاء، غير أنّ الاعتذار جاء على بطريقةٍ مهذبة.

ب. عملي الحالي يستغرق كل وقتي. تفيد بعدم وجود وقت للاستقبال، ولا تبين هل يرغب في رؤية الضيف واستقباله أم لا.

ت. ليس لدي وقت الآن: هي طريقة لرفض طلب الزيارة نتيجة عدم وجود الوقت.

ث. بصراحة، لا أرغب في زيارتك"[457] وتدل على رفض الزيارة إلا أنّها لا تحمل أيّ نوع من التّقدير والتّهذيب.

جميع العبارات السّابقة تدل على رفض المتلقي زيارة السائل، إلا أنّ كلّ عبارةٍ من العبارات تحمل في مضمونها معانيَ أخرى فيوجد رفضٌ بتقدير ورفضٌ مع قلة التّقدير، كما أنّ إنتاج هذه العبارات يختلف من مقام اجتماعي إلى مقام اجتماعي آخر.

2.2.6 الطّاقة التّخيليّة

تعد الطّاقة التّخيليّة *Imaginary Capacity* من الطّاقات المستجدة التي اقترحها عزّ الدين البوشيخي(1998)، ويوضح مفهموم هذه الطّاقة حيث يعرّفها:"هي الطّاقة التي تمكن من اختلاق صورة افتراضية تنتمي إلى أحد العوالم الممكنة، ومن بناء وقائع متخيلة تنتمي إلى أحد العوالم الخيالية لتحقيق أهداف تواصلية محددة".[458] إنّ تحقق الطّاقة التّخيليّة لدى البشر مرتبط بالطاقات الخمس السّابقة، إذ لا تعمل الطّاقة التّخيليّة لوحدها بل ترتبط بغيرها في المقامات المختلفة، وأبين ذلك من خلال المثال الآتي:

" إذا تمكنّ خالد من إنتاج مشروعه العملي فستنتفع البلاد" هذا المثال يوضح أنّ المتحدث قد خلق عالمًا ذهنيًا ممكن التّحقق حيث أنَّ المشروع مازال لم يصبح واقعًا لكنّه ممن الممكن أن يصبح واقعًا. وفي مثال آخر" إذا تصور جابر نفسه كوسى علمًا فأحمد كالخضر" وهذا المثال يشير إلى وجود ثلاثة أفراد، متكلم يدلي بقوله واثنان ضُرِبَ عليهما المثل، فيقول المتكلم إن كان "جابر" قد تصورَ نفسه كموسى –يقصد موسى عليه السلام – كونه علمًا، فإنَّ "أحمد" هو الخضر، وهذا التّصور هو خلق لعالمٍ ذهني افتراضي ليس بمتحققٍ على أرض الواقع في الوقت الذي يتحدث فيه المتكلم. تبين الأمثلة السابقة تفاعل بين الطّاقة المنطقية والطاقة التّخيلية.

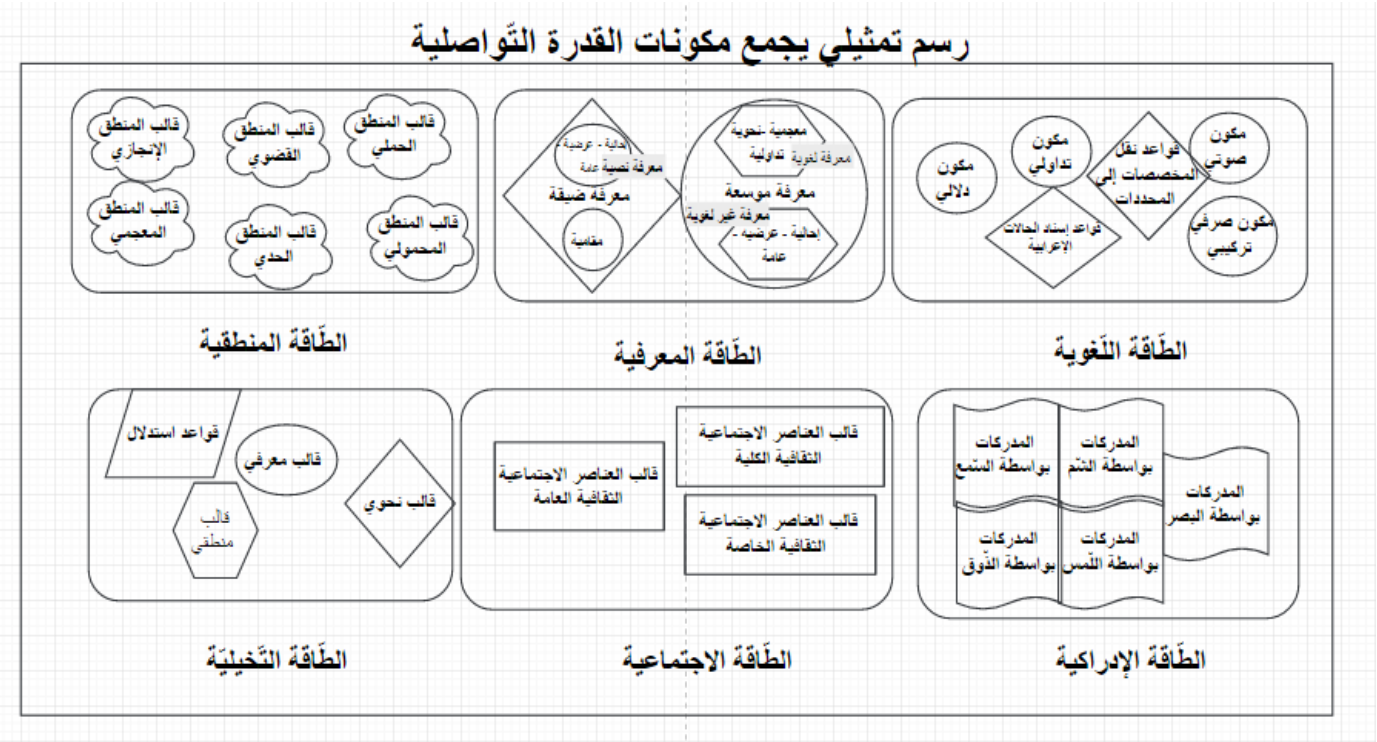
---

[457] ينظر: التّواصل اللّغوي مقاربة لسانية وظيفية، عزّ الدين البوشيخي، ص90.

[458] ينظر: المرجع السّابق، ص92.

ومن أمثلة الطّاقة التّخيلية استخدام المجاز والاستعارات في بعض المقامات، ومن أمثلة ذلك، أمطرت السماء عقابًا؟ أقبل الربيع مختالاً؟ الأصل في العبارات السابقة أنّ السماء تمطر مطرًا لا عقابًا لكن فعلت الطاقة التّخيليّة واستخدمت الاستعارة، كذلك الربيع لا يأتي متباهيًا بنفسه لكنها كناية عن جما ل الربيع في إقباله، وفي هذا المثال تفاعل بين الطّاقة اللّغوية والمعرفية وكذلك التّخيلية، حيث إنَّ المتكلم اختزنَ في طاقته المعرفية أنّ السماء تمطر مطرًا، واللّغة تسمحُ بإضافة هذا النّوع من الخيال على العبارات، وبذلك تفاعلت القوالب فيما بينها لإنتاج العبارات اللّغوية – السابقة-. [459]

وبعد إيراد مكونات القدرة التّواصلية وطاقاتها وقوالبها، كان من المفيد جمع الطّاقات المختلفة في رسم تمثيليّ واحد، يجمعها معًا. [460]



شكل (25): مكونات القدرة التّواصلية.

[459] ينظر: التّواصل اللّغوي، مقاربة لسانية وظيفية، ص92-94.

[460] الرسم من إنتاج الباحثة، وكذلك رسم الطّاقات ومكوناتها هي محاولة لتقريب صورة الطّاقة بمكوناتها غلى الأذهان.

2.3 تفاعل مكونات القدرة التّواصلية

تتفاعل مكونات القدرة التّواصلية مع بعضها وفقًا لآلية معينة، حيث يكون خرج أحد القوالب دخلاً لقالب آخر، أي أنّ العبارى اللّغوية قد تنتج أو تأول من ناحية الطّاقة المنطقية تصبحُ البنية النتاجة دخلاً لطاقة أخرى، والأمر ذاته ينطبق على كل الطّاقات.[461]

إنّ تفاعل طاقات القدرة التّواصلية مع بعضها البعض لا يسير بطريقة واحدة، فقد تتفاعل طاقة واحدةٌ مع طاقة أخرى، وقد تتفاعل ثلاث طاقاتٍ أو أربع طاقات في مقامٍ تداولي واحد، ومن الممكن أن تتفاعل مكونات القدرة التّواصلية كاملة في المقام ذاته، وذلك بحسب الموقف، وفي هذا العنوان أبين الأنماط المختلفة ممكنة الحدوث، حيث من الممكن أن تتفاعل طاقة مع طاقة، وطاقتين مع طاقتين، وتفاعل خمس طاقات، وتفاعل الطّاقات الست، وعليه سأذكر بعض الاحتمالات في تفاعل طاقات القدرة التّواصلية.

2.3.1تفاعل الطّاقة المعرفية مع القالب النّحوي[462]

قد تتفاعل الطّاقة المعرفية مع القالب النّحوي، تحوي الطّاقة المعرفية على مجموعة معلومات تنتج من خلالها العبارة، ويقوم القالب النّحوي بنقل البنية التحيتة من القالب المعرفي إلى بنية سطحية في حال الإنتاج، والعكس من ذلك في حال التأويل. ومثاله:

أ. هل انتهيتِ من كتابة بحثك؟

ب. انتهيت منه البارحة.

يوجد متكلم ويوجد مخاطب، يسأ ل المتكلم المخاطب عن ما إذا ما إذا كان قد أنهى كتابة بحثه، وبما أنّ الخطاب جاء بصيغة التأنيث فإنّ المتكلم لديه معرفة بمخاطبه فهو باحث علميّ، يكتب بحثًا أنهاه أو سينهيه، والمعلومات التي يعرفها المتكلم عن مخاطبه، تعدّ دخلاً للقالب النّحوي الذي سيصيغ به عبارته اللّغوية.[463]

2.3.2 تفاعل الطاقة المعرفية والقالب النّحوي مع الطّاقة المنطقية

يمكن للطّاقة المعرفية والقالب النّحوي أن تتفاعلا مع الطّاقة المنطقية، وذلك كما في المثال الآتي:

يسأل المتكلم مخاطبه عن شخص يدعى خالد، للرغبة في معرفة وضعه الاجتماعي فيقول:

---

[461] للاطلاع على افتراضات دِك وأحمد المتوكل والإضافات المتعلقة بتفاعل القوالب مع بعضها البعض، الرجوع إلى كتاب التّواصل اللّغوي – مقاربة لسانية وظيفية، حيث فصل عز الدين البوشيخي ذلك مع توضيحه بالرسومات التوضيحية، ص11-116.

[462] أخذت أنماط التّفاعل على ترتيبها من كتاب" التّواصل اللّغوي- مقاربة لسانية وظيفية" غير أنّ المؤلف ذكر تفاعل الطاقات بلفظ القوالب، فكان يذكر تفاعل القالب المعرفي مع القالب النّحوي، والقالب النّحوي هو أحد مكونات الطّاقة اللّغوية، في حين أنَّ الطاقة المعرفية لها عدّة قوالب، لذلك التساؤل المطروح ما السبب في هذا الاستخدام، هل يقصد بالقالب النّحوي الطاقة اللّغوية كاملة أم أنّه القالب النّحوي ذاته؟ ولماذا ذكر القالب النّ؛وي دون غيره من القوالب؟ وبناءً على ذلك سأعمد إلى استخدام الطّاقة في كل الطاقات مع ذكر القالب النّحوي لأنه أحد قوالب الطاقة اللّغوية، توحديًا لمكونات الطاقة التي بينتها مع بداية هذا الفصل، الطاقة أعم، وهي متضمنة لعدّة قوالب. وقد ذكر المؤلف في ص101، أنَّ الطاقات يمثل لها في صورة قوالب إلّا أنني لا أجد تفسيرًا لاستخدام لفظ القالب النّحوي.

[463] ينظر: التّواصل اللّغوي – مقاربة لسانية وظيفية- عزّ الدين البوشيخي، ص116-117.

أ. أما يزال خالدًا عازبًا؟

ب. إن ابنه قد أتّم عامه الأول؟

كانت إجابة المخاطب تدل على أنَّ خالدًا الذي لديه ابن عمره سنه كاملة، يعني أنّه متزوج منذ سنتين على أقلّ تقدير، وبذلك تفاعلت الطاقة المنطقية مع الطاقة المعرفية والقالب النّحوي.[464]

2.3.3 تفاعل الطاقة المعرفية والقالب النّحوي مع الطاقة الإدراكية

يشير رجلاً إلى سيارة تسير بسرعة فائقة، ويسأل متحدثه قائلاً :

أ. إلى أين تتجه هذه السيارة؟

ب. تتجه إلى المستشفى يبدو أن هناك حالة طارئة.

لقد قدّم المتحدث لسائله المعلومات التي طلبها حول سؤاله واستخدامه لأحد قوالب المكون الإدراكي وهي اللّمس، والطاقة المعرفية مكنت السائل من طلب الإجابة عن سؤاله، ومكنّت المجيب من الإجابة عن السؤال بما يملكه من معرفة، كما أنَّ القالب النّحوي مكن من صياغة العبارات.

2.3.4 تفاعل القالب النّحوي والطاقة المعرفية مع الطاقة الاجتماعية

يفيد المثال الآتي وجود تفاعلٍ بين الطاقة المعرفية التي يستمد منها المتكلم الأساليب اللّطيفة في التعامل بين الناس، والطاقة الاجتماعية في الحديث مع المخاطب، إضافةً إلى صياغة العبارات نحويًا بصورة صحيحة، ومثال ذلك:

أ. يسرني لقاؤك في بيتنا، فهلاّ تفضلت بالزيارة.

ب. بالطبع، يسرني ذلك. [465]

2.3.5 تفاعل الطاقة المعرفية والقالب النّحوي مع الطاقتين المنطقية والتخيلية

تفاعل هذه الطاقات مع بعضها يمكن بيانه من خلال المثال الآتي:

أ. تخيل ماذا سيحدث لو أنني لم أنبهك إلى موعد الامتحان؟

ب. لو كنت لم تفعل لكنت حتمًا قد أعدت هذا العام.

يظهر في هذا المثال تنبيه المخاطب إلى سؤال المخاطب حول الافتراضات الممكنة الحدوث في حال لم ينبه المتحدث مخاطبه حول موعد الامتحان ضمن العوالم الممكنة، وإجابة المخاطب تبين أنّه قد بنى عالمًا ذهنيًا افتراضيًا حول النتيجة التي من الممكن حدوثها.

---

[464] ينظر:التّواصل اللّغوي- مقاربة لسانية وظيفية، عزّ الدين البوشيخي، ص117.

[465] ينظر: المرجع السابق، ص118.

يستمد القالب النّحوي المعرفة من الطّاقة المعرفية لبناء افتراض ما سيحدث في العالم الممكن وهذا تفاعل بين الطاقة المنطقية والتخيلية مع الطاقات السابقة، في حين أن تأويل هذه العبارة والإجابة عنها كان تفاعلاً للطاقات مع بناء العالم الذهني الافتراضي.[466]

2.3.6 تفاعل الطاقة المعرفية والقالب النّحوي مع الطاقة الإدراكية والاجتماعية

تزود الطّاقة المعرفية القالب النّحوي ببعض المعارف حول إمكانية أن يتعاون النّاس مع بعضهم البعض، فيتفاعل المتكلم والمخاطب مع بعضهما من قبيل استخدام هذه المعلومات. ومثال ذلك:

أ. هل يمكنني استعارة هذا الكتاب من فضلك؟

ب. نعم، بكل سرور.

يعلم المخاطب أن المتكلم يطلب منه بأسلوبٍ لبق، فيسمح له بذلك من قبيل التّفاعل الاجتماعي والتّواصل بين النّاس، ومع استخدام المتكلم بالإشارة إلى الكتاب فإنّه استخدم الطّاقة الإدراكية مستخدمًا حاسة اللّمس[467].

2.3.7 تفاعل الطاقات الست في القدرة التّواصلية

قد تتفاعل الطّاقات الست في القدرة التّواصلية وذلك بحسب المقام الذي حدثَ فيه التّواصل، وذلك كما في المثال الآتي: -

أ. ماذا عساه أن يحدث لهذا الرجل لو أنّ الجفاف استمر سنة أخرى؟

ب. لو أنّ الجفاف استمر سنة أخرى لفتك الجوع بهذا الرجل وبأمثاله ياسيدي.

مِن خلال المثال السّابق يظهر وجود متحدث هو أعلى مقامًا من المخاطب، ويفهم ذلك من لفظ (ياسيدي)، ويستمد ذلك من خلال القالب الاجتماعي الذي يفيد بمراعاة المقامات الاجتماعية للمخاطبين والمتحدثين. يستنتج من سؤال المتحدث أنّه على معرفة بأنّ الجفاف يؤدي إلى الهلاك، وطول مدته يعني فناء الإنسان بفعل الضغوطات البيولوجية، تعمل الطاقة التّخيلية في سؤال المتحدث حيث يبني عالمًا افتراضيًا ذهنيًا ممكن الوقوع وهو استمرار الجفاف لسنة أخرى، في حين أنّ المخاطب يجيب مع استخدام الطاقة المنطقية بأنّ هذا الرجل سيموت، بفعل الجفاف مستمدًا لذلك من معرفته السّابقة عن الجفاف، كما أنّ الأمر لن يتوقف عليه وحده بل سيجري على كل من يعيش في منطقة الجفاف. وعند الإشارة إلى رجلٍ بعينه فإنّه يكون قد استخدم أحد قوالب الطاقة الإدراكية.

---

[466] ينظر:التّواصل اللّغوي- مقاربة لسانية وظيفية، عزّ الدين البوشيخي،ص120-121. (بتصرف).

[467] ينظر: المرجع السّابق، ص121. (بتصرف).

2.4 خلاصة المبحث:

1. اختلفت النّماذج التي حاولت تفسير القدرة التّواصلية، إلّا أنّ أكثرها كفاية وموافقةً للمشهد اللّغوي الذي يفسر استخدام طاقات القدرة التّواصلية هو نموذج "سيمون دِك".
2. من خلال تفاعل طاقات القدرة التّواصلية مع بعضها البعض تبيّن أنّ الأساس الذي تقوم عليه الطاقات جميعها هو تفاعل بين الطّاقة المعرفية والقالب النّحوي ثمّ الطاقات الأخرى تأتي في المرحلة الثانية، ويشير ذلك إلى أنَّ المعارف تستمد في كلّ العبارات من الطّاقة المعرفية المختزنة لدى المتكلم، ثمّ تصاغ من خلال قواعد اللّغة بصورة صحيحة نحويًا.
3. كلّ الطاقات الأخرى يمكن أن تتفاعل مع الطاقة المعرفية والقالب النّحوي بحسب ما يتطلبه المقام التّداولي.
4. إنَّ النتيجة المتوصل إليها من تفاعل الطاقة المعرفية والقالب النّحوي يجب أن يوضع بعين الاعتبار عن تصميم المناهج التّعليمية، حيث إنَّ المعرفة هي الأساس الذي ينطلق منه المتكلم في الإجابة أو السؤال، والقالب النّحوي وإنتاج العبارات الصحيحة لغويًا ينبغي أن يكون مختزنًا في ذهن المتكلم، ويتعلمها من البيئة اللّغوية المحيطة به.

المبحث الثالث : القدرة التّواصلية... نماذج ومقاربات تعليمية[468]

3.1 تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة

يشكل تطبيق تعليم اللّغة من خلال المقاربة التّواصلية،إضافة نوعية في تعليم اللّغات، وهي من الأطروحات التي مورست في تعليم اللّغات على مستوى اللّغات العالمية، بل وعلى مستوى تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقينَ بغيرها،[469] وأثمرت تلك التّجارب نجاحًا باهرًا على مستوى إتقان اللّغة العربيّة من ناحية إنتاجها واستعمالها.

مثلّت تجربة الدّكتور "عبد الله الدّنان"[470] في تعليم اللّغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة تجربة نوعيةً في تمثيل نموذج المقاربة التّواصليّة[471] الذي يعطي الأولوية للاستخدام اللّغوي على معرفة قواعد اللّغة وبلاغتها، تتميز تجربة" الدّنان" باستثماره لفترة تكوين القدرة اللّغوية لدى المتكلّم، فينشأ المتكلم في وسطٍ لغويّ يؤهله لاكتساب اللّغة العربيّة الفُصحى بسهولةٍ ويسر، ويمكن استنتاجُ أمرين: أنّ استثمار الوقت الفطري لاكتساب اللّغة لدى المتكلم في تعليم اللّغات له أكبر الأثر في إتقانها سليقة دون الحاجة إلى تعلمها فيرفع المرفوع وينصب المنصوب ويجزم المجزوم في اللّغة، والأمر الثاني: أهمية اصطناع البيئة اللّغوية التي تتحدثُ اللّغة العربيّة الفُصحى، والاستعمال والتّواصل الدّائم مع المتكلم، فقد قامت هذه التّجربة على متحدثٍ يصطنع البيئة اللّغوية ومتكلمٍ مازالت ملكته اللّغوية غير مكتملة.[472]

انتشرت هذه النّظرية انتشارًا واسعًا في عدد من الدّول العربية، وطُبِقَت في العديد منها، فزرعت ثمرة المعرفة في الطفولة، وأزهرت ثمارًا يانعة متقنة للغتها، أكدّت على نفعيتها وأهميتها في تعليم اللّغة العربية، والأثر البالغ الذي تركته في تعليم اللّغة العربيّة. أستعرض في هذا المبحث طبيعة الأسس التي قامت عليها هذه النّظرية، وأعرض لكيفية إقامتها، ثمّ أنتقل إلى تحليل هذه التّجربة وتقييمها وذلك من خلال الاعتماد على كتابه الذي عرضَ فيه هذه التجربة، كما أبين الأصول التي قامت عليها تجربته والتّشابه بينها وبين المقاربة التّواصلية الوظيفية.

---

[468] ترجمة عنوان المبحث: Educational Models and Approaches of communication Competence.

[469] تجربة طالبة تركستانية تمكنت من إتقان اللّغة العربية الفصحى بطلاقة، خلال أربعة أشهر، من خلال إقامتها في مصر: https://www.youtube.com/watch?v=iNpvbI8uWIw (2017/4/14).

[470] عبد الله الدنان، فلسطيني الأصل، ولد عام 1931م، تخصص في الأدب الإنجليزي، ثم أكمل الماجستير في التربية، والدكتوراة في الدراسات اللّغوية، كان معلمًا، وأستاذًا جامعيًا، وباحثا لغويا، وروائيا، وشاعرًا، له باع طويل في تأليف الكتب الإنجليزية و تعليم العربية للأطفال، اهتم بالنشء وألف لهم مجموعة قصصية، وكان من أبرز ما خدم به النشء اهتمامه بتعليمهم اللّغة العربية الفصحى، وبتبنيه نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة، وما نتج عنها من تصميم للبرامج وتدريب للمعلمين على استخدام هذه النظرية وتطبيقها، فينشأ المتعلمون من الأطفال على إتقان اللّغة العربية الفصحى.

[471] شرح تفصيلي حول تجربة الدّكتور عبد الله الدّنان في شرح الإشكاليات التي تحياها مناهج اللّغة العربية، وعرض ذلك في احتفالية الشارقة عاصمة الثقافة الإسلامية، 2014، https://www.youtube.com/watch?v=Qglv6aVhjUA (2015/4/13).

[472] سيتبين من خلال عرض التّجارب والنتائج إمكانية تطبيق النّظرية على من اكتملت قدرته اللّغوية، أو مازال في مرحلة قريبة من سن الاكتساب، حيث إنّ التّعليم بمنهج الإنغماس طبق على تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها وهم من الذين اكتملت قدراتهم اللّغوية.

وقبل ذلك أوضح عُمقَ الإشكاليّة التي تحياها المدارس العربية، بحسب ما شرحه الدّنان في كتابه، فقد فصّل في الأسباب التي أدت إلى حدوث ضعف في إتقان أبناء العربيّة للغتهم، والبسط في توضيح الأخطاء التي وقعت فيها الدّول العربيّة في تعليمها لأبنائها لغتهم، الأمر الذي يعمل الأذهان إلى اتّخاذ خطوةٍ إيجابية نحو إيجاد الحلول للإشكاليات الحقيقيّة بعيدًا عن الجهود المبذولة دون إضافاتٍ ملموسة في واقع التّعليم اللّغوي.

3.2 التّجربة اللّغوية عند المتقدمين

لمّا كانت العربية لغة قومٍ عُرفوا بالفصاحة والبيان، كانَ لزامًا عليهم أنْ يعتنوا بها عناية فائقة حرصًا على هويتهم وكينونتهم، ولا يخفى على عاقل إذا ما كُشف الستار عن مؤلفات العرب ما سيجده ماثلاً أمامه من منجزاتٍ لغوية رفيعة المستوى، وعالية القيمة، ومتفردة في المحتوى و المضمون. وقد أصبحت تلك الثّمار اللّغوية القيمة في حاجة للشرح وبيان المعاني وتوضيح المراد منها وخاصة في زماننا هذا؛ وينطقُ هذا الحال عن الفرق الحاصل بين ما كان عليه القّدماء من شدة تمسكهم واهتمامهم بلغتهم وإتقانهم لها، وبين ما نحن عليه في زماننا من بعدنا وقلة اهتمامنا بلغتنا.

أتقنَ المتقدمون اللّغة العربية إتقانًا عزّ مثيله، ضاربين بذلك أروع الأمثلة التي تتجلّى في أعمالهم من شعر ونثر ومساجلاتٍ شعرية. كان ذلك من النتائج المتوقعة جرّاء حرصهم على أن يترعرع أبناؤهم منذ نعومة أظافرهم في بيئة لغوية تخطُ لهم أعلى سُبل الإتقان اللّغوي الفصيح. ومما هو متعارف عليه أنّ العرب قديمًا كانوا يرسلون أبناءهم إلى البادية؛ ويعود سبب ذلك إلى أنَّ سكان البادية لديهم بيئة لغوية فصيحة لم يختلط فيها العرب بالأعاجم، و لا تعدد الثقافات، والأجناس، واللهجات، وإنّما من يسكنها هم عرب، يتحدثون العربية ببراعة؛ فينشأ الطفل في مرحلة اكتساب اللّغة في أحضان الفصاحة، ويتشربها ثمّ تجري في على لسانه كما يجري الدم في العروق، وتصبحُ الفصاحة جزءًا لا يتجزأ من حديثه اليومي، فلا تعتريه صعوبة أو تلعثمٌ في نطقها، كما أنّه لا يعاني إجهادًا ذهنيًا لتذكر القاعدة النّحوية التي ينبغي له أن يطبقها عند عجزه عن نطق الصواب من الألفاظ. والمهم أنّه إذا ما عاد إلى المدينة أو اختلطَ بغيره ممن ليسوا من أبناء جنسه لا يتأثر منجزه اللّغوي، لأنَّ قدرته اللّغوية قد نضجت وتبلورت ضمن حدود البيئة اللّغوية المحفزة.

عند النّظر في فعل المتقدمين وإتقان أبنائهم للغة؛ يمكن تفسير ذلك من خلال فهم المشهد اللغوي الحاصل الذي يقوم على الآتي: ينشأ الطفل منذ الطفولة المبكرة في بيئة لغوية فصيحة، وهذه الفترة هي فترة الاكتساب الطبيعي للغة، فيعمل ذهن الطفل كاللّاقط للأصوات التي تتخزن في ذهنه، ويمر الطفل بمراحل اكتساب اللّغة كاملة في محيط منجزه اللّغة العربيّة الفصيحة، فيكتسبها بصورة طبيعية فطرية، ثمّ ينتجها كما اكتسبها. إذن فملكة العربية انطبعت في ذهن الطفل وأصبحت جزءًا من المكون اللّغوي في الملكة اللّغوية، فتصدر اللّغة طواعية، سهلة لينة يتكلم صاحبها بالسليقة دون أن يبذل جهدًا وعناءً في التّعلم والتطبيق، فيرفع المرفوع، وينصب المنصوب، ويجزم المجزوم و دون أن يكون قد عرفَ من قواعد اللغة شيئًا،

كما أنّه في الآن ذاته يستطيع التّواصل بتلك الملكة المحصّلة مع من حوله بسلاسة، في المواقف التداولية المختلفة بناءً على ما يتطلبه ذلك الموقف، فيحدثُ انضباطًا في العملية التواصلية وتناغمًا كبيرًا مع المحيط اللّغوي الذي يحياه.

3.4 التّجربة اللّغوية في المجتمعات العربيّة

تنقسم اللّغة العربية إلى لغتين ومستويين: اللّغة الفصيحة، اللّهجات العامية،[473] والمستوى الرّسمي والمتداول وهو المستخدم في اللّهجات العامية؛ إذ يتواصل الأفراد في لغة الحديث اليومية باللّهجات الدّارجة، ومع الانفتاح المعرفي، والاختلاط العرقي، والثقافي بين دول العالم من مشرقه إلى مغربه، لم يعد هناك خصوصية عرقية في كل قُطر على حدة، وإنّما توجد في الدولة الواحدة تنوعات عرقية متعددة، كل منهم يحمل معه لهجته التي تبين عن أصوله وإلى أي البلاد ينتمي. في حين أنّه توجد لغة مشتركة بين جميع العرب الذين تربطهم الهوية العربية وهي اللّغة العربية، ومن هنُا يمكن القول بأنّ المجتمعات العربية عامة تتسم بالظاهرة اللغوية المعروفة بالثّنائية اللّغوية *Diglossia*، فاللّغة الأولى لدى المتكلمين هي اللّهجة الدّارجة أمّا اللّغة الثّانية فهي اللّغة العربيّة.[474]

أمّا عن أهم الأسباب وأبرزها التي قلّصت حجم الاستخدام العام في المؤسسات العربية أنّ لغة التّواصل العالمية هي اللّغة الإنجليزية، وفي دراسة صادرة عن وزارة الاستخبارات الأمريكية حول عدد المتحدثين باللغات كونها اللّغة الأم أو اللغة الثانية، جاءت النتائج مصدقة على ما يرصده الواقع من تعاملات حياتية يومية، فحازت اللّغة الإنكليزية المركز الأول بنسبة 25%، حيث تتجاوز نسبة المتحدثين بها 1.8 مليار من سكان العالم، وعلاوة على ذلك يوجد عدد أكبر من ذلك بكثير يتحدثون الإنجليزية على أنّها لغة ثانية. في حين أنَّ اللّغة العربية جاءت في المرتبة الرابعة من حيث عدد المتحدثين بها بنسبة 6.6%.

كما أصبح استخدام العربية الفصيحة مقتصرًا على بعض المواقف الرّسمية، والمؤتمرات والندوات العلمية، وبعض صفوف دراسة تعليم اللغة العربية دون غيرها من العلوم،[475] بل لعل بعض معلمي اللّغة العربية لا يعلمون بالفصحى ولا يتحدثون بها، كما لا يلزمون الطلبة بالحديث بها، وهذه من أبرز الإشكالات وأهمها المؤثرة في عملية تعليم اللّغة.[476]

---

[473] لن أتحدث عن الجدل القائم، حول أسبقية اللّغة الفصيحة، وتفرع اللّهجات عنها، أو عكس ذلك، وإنّما كان هذا القول لتمهيد الحديث حول استخدام اللّهجات في الحياة العامة، واستخدام اللغة الفصيحة في عملية التعليم.

[474] ليس القول بأنّ العربية هي اللّغة الثانية في المجتمعات العربية، ليس حكمًا عامًا ومطلق ولكن هذا هو المشاهد على أرض الواقع.

[475] الواقع الذي تشهده العملية التعليمية، أنَّ المواد العلمية التي تدرس باللغة العربية، لا يستخدم الكثير من المعلمين ومثلهم الطلبة الحديث بالفصحى، ومن مشاهداتي وتجربتي في تعليم اللّغة العربية في المدارس أنّ عددًا ليس بالقليل من الطالبات لا يرغبن في الحديث بالفصحى، وغير قادرات على ذلك، والبعض الآخر يطالبني بالحديث باللّهجة الدّارجة لعدم قدرتهن على فهمها.

[476] لا يقتصر ضعف الطلبة على هذا العامل وحسب، وإن كان له تأثير بالغ الأهمية، ولم أذكر بقية العوامل في هذا السياق لإفرادي عنوانًا خاصًا عن أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية، وأسهب فيها وأفصل العوامل المؤثرة بجوانبها المتباينة.

3.5 اللّغة العربية ومشكلات الإتقان "المناهج التّعليميّة"

ينطلق الدّنان في نظريته التي عُرفت بتعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة، من دراسته واقع المجتمعات العربية، ويختصُ بذلك في توضيح الأسباب الكامنة وراء ضعف متحدثي العربية الذي لم يعد مقتصرًا على العامة بل طالَ حتّى المثقفين والمتخصصين الذي يتقلدون عرش المناصب والمسؤوليات القيادية؛ وذلك أشد وأعظم.

وضّح الدّنان عمق الإشكالية التي يحياها أبناء العربية، وبحث في المناهج التعليمية ومقدار الحصص المدرسية، ومدى القدرة على الاستفادة منها، كما عقد مقارنة تفصيلية بين الطالب العربي والطالب الغربي، وكيف أنَّ الأنظمة التعليمية الغربية وُفقت في الأداء من ناحية إكساب الطالب التّمكن اللّغوي وبناء الملكة اللّغوية، في حين يشهد الواقع بعكس ذلك للأنظمة التعليمية العربية. ومن جهة أخرى خر ركزّ على طبيعة الاختلاف بين المدارس العربية والأجنبية، فالأولى لاتعتمد العربية الفصحى في التعامل الشفهي، وإنّما اللّهجات، أمّا الثانية فتعتمد الإنجليزية في تعاملاتها اليومية داخل الفصل وخارجه، وهنا يكمن الفارق في اعتماد العربية لغة للكتابة وحسب، في حين أنّ الإنجليزية هي لغة التواصل الشفهي والكتابي معًا. ومن هنُا تقع الإشكالية الأولى والكُبرى في تعلّم العربية الفُصحى ألا وهي وجود الثنائية اللّغوية لدى الشعوب العربية.

ونظرًا لكون الثنائية اللّغوية هي الأساس النّظري الذي انطلق منه الدّنان في بيان أسباب الضعف العام لإتقان اللّغة العربية، فإنني أشير إليها في الصفحات القادمة، مع توضيح طبيعة هذه الإشكالية وتأثيرها في العملية التعليمة للغة العربية.

3.6 الواقع اللّغوي لطلبة المدارس العربية

يكتسب الأطفال في مراحل اكتساب اللّغة الأولى اللّهجة العامية؛ وعند انتقاله إلى المرحلة الدراسية الابتدائية،[477]، أي حين يكون في السادسة من عمره، يبدأ بتعلم لغة جديدة لم يألفها في محيطه الاجتماعي، ولم يسمعها من قبل، وهي اللّغة العربية الفصيحة، ويكون تعليم اللّغة الجديدة باللّهجة العامية، أي باللّهجة التي ألفها بين أهله، وفي مجتمعه، هذا إن كان معلم اللّغة العربية ينتمي إلى نفس الأصول العرقية التي ينتمي إليها الطالب، أمّا إن كان من أصل عرقي آخر، فيزداد الأمر سوءًا، فيغدو الطالب مشتت الذّهن، مضطرب الحال؛ إذ صار في مواجهة موجة معرفية عارمة، لغة جديدة فصيحة لا يدرك مفاتيح فهما، ولا يمتلك ناصيتها بعد، ولهجة أخرى لم يعها في سالف زمانه، فهي تختلف عن لهجته التي اكتسبها وتعامل بها، والأسوأ من هذا وذاك أنّ عملية تعليم العلوم والمعارف تبدأ بصورة متوازية مع تعليمه اللّغة العربية التي لا يتقنها بعد، وعليه

---

477 نبدأ هنا بالمرحلة الدراسية الابتدائية؛ لكونها المرحلة التي تبدأ فيها الدراسة الفعلية للغة العربية، وتعليم حروفها وبعض قواعدها، أمّا مرحلة رياض الأطفال على الرغم من أهميتها، فإنّ تعليم اللغة فيها قائم على تعليم الأحرف، وبعض الكلمات، وهي تعاني من الإشكالية ذاتها التي نصفها في متن هذا البحث، وبعض رياض الأطفال تهمل أهمية هذه المرحلة في اكساب الطفل اللّغة، وتركز بصورة كبيرة على اللّعب، وليس المقصود من ذلك.

أنْ يفهم كل ما كتب بهذه اللّغة، وموازاة مع هذه المعارف لابد من إدخال اللّغة الأجنبية في التّعليم،[478] وتصبح المقارنة قائمة بين اللّغة العربية واللّغة الإنجليزية، وتعليم حروفها بالمقارنة مع الحروف العربية، فحرف (b) هو (ب)، و تهدف هذه المقارنة إلى تسهيل عملية الفهم والحفظ والإدراك.

وفي ظل هذا الوضع اللّغوي المختلط، يفقد الطالب اتزانه اللّغوي، ويظهر أنَّ أخطر ما في الأمر هو"عدم تطابق لغة التّواصل الشفهي مع لغة الكتاب والمعرفة في المدارس العربية طوال اليوم الدراسي، داخل الصف وخارجه... في البلدان العربية"[479] من هذا المنظور يعد الطالب العربي، أكثر الطلبة في العالم، مهضوم الحق، في التّعليم، وخاصة تعليم اللّغة.

3.7 الواقع اللّغوي لطلبة المداس الأجنبية

يؤثر الكثير من الآباء، إدخال أبنائهم إلى المدارس الأجنبية التي أصبحت منتشرة في الأقطار العربية، إذ تعتمد هذه المدراس آلية تعليم العلوم المتنوعة باللّغة الإنجليزية، بالإضافة إلى تعليم لغات أخرى كالفرنسية أو الألمانية، بحسب طبيعة المدرسة وتوجهاتها، فلا ينتهي الطالب من المرحلة الابتدائية الأولى، إلا وصار متقنًا لمجموعة من اللّغات، أو على أقل تقدير اللّغة الإنجليزية بطلاقة، وكما لو أنّها لغته الأم، والهدف الأساسي الذي يسعى الآباء إلى تحقيقه هو مجاراة واقع الحياة المعاصرة، بغية تحقيق المكانة الاجتماعية والعلمية المرموقة لأبنائهم في المستقبل، فقد هيمنت اللّغات الأجنبية على الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وكذلك جلّ دوائر العمل، فلا مكان للفرد الذي لا يتقن اللّغة الإنجليزية، حيثُ باتت لغة العلم، ولغة التّواصل، ولغة المعاملات الإدارية والتّجارية، حتى بين العرب أنفسهم. أمّا فيما يتعلق بتعليم اللّغة العربية في هذه المدارس، فلا تأخذ النّصيب الوافر من الاهتمام، وإن كانت تهتم بتعليم اللّغة الإنجليزية وبقية المواد العلمية.

إنَّ مشكلة اختلاط اللّهجات وتعاكسها في الوسط الذي يحيا فيه الطفل، يزيد من صعوبة تعلم اللّغة الفصحى في مراحل متقدمة من عمره، وحتى لو تعلّمها فلا تكون في كثير من الأحيان في مستوى الإتقان الذي يتعلم فيه الطفل في سنواته الأولى وهي الفترة التي يمتلك فيها الذهن قدرات فذّة في تعلّم اللغة،

ومن أكبر الإشكالات التي تواجه اللّغة العربية الفصيحة وممارستها، أنَّ الأطفال يكتسبون اللّهجة العامية في سنواتهم الأولى، ثمّ حين ينتقلون إلى مرحلة التّعليم يُطلَبُ منهم أن يتعلّموا اللغة العربية، ويفهم ما كتب بهذه اللّغة، وهو غير متقن لها في الأساس، وآلية تعليم ما كُتب باللّغة الفصيحة هي اللّهجة العامية،

---

[478] لا أقصد بهذا القول الإنقاص من أهمية تعليم اللّغة الأجنبية، والتّعصب لتعليم العربية، بل أؤيد تعليم اللّغة الإنجليزية وغيرها من اللّغات، فإتقان اللّغات ضرورة من ضرورات العصر، ولا تقل أهمية إتقان اللّغات عن إتقان العربية في القرن الواحد والعشرين، ولكن سياق الحديث عن الآلية المتبعة في تعليم اللّغات، ووصف الواقع اللّغوي، والأخطاء الواقعة في المنظومة التعليمية ككل حول تعليم اللّغات، خاصة العربية، إذ زاد الاهتمام بتعليم اللّغات الأجنبية، وضعف الاهتمام بالعربية بحجة أنّها اللّغة الأم، والواقع ينبئ أنَّ اللغة الأم هي اللّهجة العامية المحكية، وهي مختلفة لدى كل شعب من الشعوب.

[479] نظرية تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة – تطبيقها تقويمها وانتشارها، عبد الله الدّنان، دار البشائر، دمشق- سوريا، ط1، 2010، ص33.

وقد تكون لهجة الأستاذ المعلم مختلفة عن لهجة الطفل المتعلم – وخاصة في هذا الزّمن الذي اختلطت فيه ثقافات الأفراد الذين يحيون في منطقة واحدة- وقد يكون الطفل لا يفهم بعض ما يرد في لهجة معلمه وزملائه الذين يجاورهم في صفوف الدراسة، فكيف له بإتقان الفصحى في ظل هذا الاختلاط اللّغوي، الثّنائية اللّغوية

لا يمكن الاستغناء عن اللّهجات العامية، فهو مطلب صعب المنال، لكنّ الأمر ينبغي عليه أن يتخذ بصورة موزونة دون إفراطٍ أو تفريط، يتماشى مع الواقع ومع ما يمكن أنْ يحدث فيه من تغيير يسهم في رفع المستوى العام لإتقان العربية، أمّا المطالبة بالاستغناء عن اللّهجات ففي ذلك إجحاف بالواقع ولا يمكن أنْ يتخيلَ حدوث ذلك.

إنَّ مما تجدر الإشارة إليه، أنْ لا غنى عن إتقان العربي لغته الفصحى إتقانًا تامًا بكل مهاراتها، ليظهر هذا الإتقان واضحًا في أداءه، فيصبح متحدثًا طلقًا للعربية، قادرًا على التعبير عن أفكاره ومشاعره ورؤاه، دون أن يشعر بالحرج عند الحديث بها؛ لأنّه كان سابقًا يؤثر الحديث باللّهجة العامية الدّارجة خشية التّعلثم بالعربية الفصيحة، وإذا غدا متحدثًا للغة الفصيحة، تمكن من القراءة بصورة سليمة، ومن ثمّ انعكس على كتابته، التي أضحت ممثلاً لإتقانه لهذه اللّغة. [480]

وهي المهارة التي تعد وسيلة التعلم، والمصدر الأساسي لتلقف المعرفة، فإنه ليس من الممكن تفعيلها في عملية التّعلم؛ لكون البيئة المحيطة بالفرد المتعلم لا تتواصل بالعربية الفصيحة، فأداة التّحصيل تكون معطلة، لكن المتداول في عملية التواصل هو العامية (الدارجة المحلية)، هذا إن كانت البيئة التي يترعرع فيها المتعلم تحوي لهجة واحدة، فكيف يكون الحال إذا ضمت البيئة لهجات مختلفة.

تُحصّل اللغة من خلال طريقتين: طريقة ما قبل سن السادسة، وطريقة مابعد سن السادسة، وهاتين الطريقتين يفصل بينهما حاجز بيولوجي، حيث إنَّ الطفل قبل السّادسة تكون قدرته اللّغوية مهيئة فطريًا لاكتساب اللّغة فيكتسبها سهلة يسيرة، أمّا بعد السّادسة تبدأ بالقدرة بالتّراجع، وتقل إمكانية الإتقان، غير أنّه من السهولة إعادة تنشيط القدرة اللّغوية فهو مازال في سنٍ قريب من مرحلة الاكتساب، وباصطناع البيئة المحلية المتحدثة بالفصحى سيزيد الأمر بساطة وتصبح هينةً لينة على الطلبة.

[480] لم أشر إلى مهارة الاستماع، وهي مهارات تعلم اللغة، إذ تعد وسيلة لإتقان اللغة وليست نتاجًا لتعلم اللّغة كما هو الحال مع بقية المهارات، التحدث، والقراءة، والكتابة.

3.8 الأسس العلمية لنظرية تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة

تقوم هذه النّظرية على عددٍ من الأسس النّظرية، وهي على النّحو الآتي:

1. يمتلك الأطفال قدرة فطرية تمكنّهم من اكتشاف قواعد اللّغة والتّواصل التي يتحدث بها الكبار، ويمكنهم اكتشاف تلك القواعد واستخدامها مثلَ الكبار تمامًا في مراحل عمرية مختلفة.
2. تمكّن هذه القدرة الطّفل على اكتساب أكثر من لغة في الآنِ ذاته إذا وُجد العامل البيئي المساعد، فإذا توفرّت للطفل بيئة لغوية مساعدة أو وجود أفراد يحدّثونه بهذه اللّغة.
3. تكون قدرة الطّفل نشطة وتعمل بكفاية عالية منذ الولادة وحتى ست سنوات من عمره، ولكن يمكن تنشيط هذه القدرة حتى سن العاشرة من العمر، لكّنها تختفي القدرة الفطرية بعد سن البلوغ، وتختفي تمامًا.
4. تصبح مهمة تعلّم اللّغة مهمةً شاقةً بعد اختفاء القدرة الفطرية، ويصبح الكشف عن قواعد اللّغة من معلميها هو السبيل إلى تحصيلها، ويصبح الحال أنّ المتعلّم يتعلم معلوماتٍ عن اللّغة ولا يتعلّم اللّغة.[481]

3.9 تطبيق التّجربة والحل لإشكالية عدم إتقان اللّغة العربية

يذهب "الدّنان" إلى أنّ حل إشكاليّة عدم إتقان اللّغة العربيّة هي تفعيل القدرة التواصليّة لديه في مرحلة ما قبل دخول المدرسة، فمن حقِّ الطّفل أن يكون متقنًا للغة التي سيتعلم بها، وليس أن يبدأ بتعلم اللّغة بصورةٍ موازيةٍ مع تعلم العلوم الأخرى.

طبق "الدّنان" التّجربة على ابنه" باسل"[482] فكان يحدثه طوال الوقت باللّغة العربية الفُصحى، فما إن وصلَ إلى السّنة الثالثة من العمر إلّا وقد أتقن الفُصحى، وكان يكلّم والده بالفصحى، وتحدثه أمه باللّهجة العامية، فتمكّن من اكتساب اللّغة واللّهجة، وقد أعاد التّجربة على ابنته " لونا" واستمرَ الأمر معهما، حيثُ تفوقَ كلاهما في اللّغة العربية وفي غيرها من المواد التّعليميّة.

وقد انتقل "الدّنان" من هذه التّجربة الفردية إلى تجربة مدرسية في المرحلة ذاتها، فأسس دار الحضانة العربية بالكويت، طبق التّجربة ونجحت نجاحًا باهرًا، وكتب عنها الكثير، وبعدها روضة الأزهار العربية في دمشق،[483] وقد دربت المعلمات على الحديث بالفصحى، وبعد ثلاثة أشهر تمكن الطلاب من الحديث بالفصحى، وبدأت التّجربة بالانتشار بعد ذلك.

---

[481] نظرية تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة، عبد الله الدّنان، المنتدى الإسلامي، الشّارقة – الإمارات العربية المتحدة، 2014، ط1، ص13-14.

[482] https://www.youtube.com/watch?v=qQy3SYGdNqE يوجد في هذا المقطع تفصيل لهذه التّجربة، وبيان تطبيق هذه التّجربة على باسل.

[483] https://www.youtube.com/watch?v=6lSLAI-j5og بيان تطبيق التّجربة على روضة الأزهار العربية في دمشق، 2017/4/14.

وقد قومت هذه التّجربة تجربة علمية حينما قامت بعمل رسالة الماجستير على هذه التّجربة،[484] وقد قامت بالمقارنة ما بين نتائج الطلبة الذين طُبقت عليهم التّجربة، وبين من لم تطبق عليهم هذه التّجربة، فكان الفارق في العلامات من ثمانية إلى تسعةعشرة علامة، وكانت هذه النتيجة لها دلالة إحصائية، وكانت ملاحظتها إذا طبق هذا البرنامج في الدول العربية فإنّ الأطفال سيحتفظون بهذه القدرة حتى المرحلة الجامعية.

إنّ النتائج التي أثمرتها تطبيق هذه التّجربة جعلها جديرة بالتّوسع والانتشار، حتى أصبحت متبناة في بعض المدارس في الكويت وفي السعودية(الرياض).

3.10 تجربة تعليم اللّغة العربيّة بالفطرة والممارسة في دولة قطر

قامت جمعية قطر الخيرية بتبني برنامج تعليم اللّغة العربيّة بالفطرة والممارسة وتطبيقه على عدد من مدارس الدّولة، وقامت بعرض نتائج هذه التّجربة في عام 2013 في " المؤتمر الدّولي للّغة العربية"، وكان الدّارسة تعرض نتائج ست سنوات من التّجربة الفعلية في الفترة من (2006 وحتى 2012).

3.10.1 الفئة المستهدفة ومدّة التّدريب

استهدف البرنامج طلبة رياض الأطفال والمدراس الابتدائية واستمر مدة ثلاث سنوات حيثُ دُرّب معلمو هذه المراحل وتأهيلهم لتطبيق البرنامج. قامَ البرنامج بتدريب ثلاثمئة وأربعةٍ وتسعين معلمًا ومعلمةً موزعين على أربعٍ وعشرين مدرسة من مدارس دولة قطر على الحديث بالفصحى، وذلك في برنامجٍ تدريبيّ استغرقَ ثلاثين ساعة تدريبية.

وقد قاست هذه التّجربة مستوى التّحسن في المستوى اللّغوي للمعلمين والمعلمات من خلال قياس "مهارات التّحدث الشّفوي، والأداء اللّغوي الجيد بالتّخلص من العامية تمامًا، وتجنب اللّحن والتسكين والقراءة والرواية وسلامة الكتابة من الأخطاء"[485] فكان الأساس هو تدريب المعلمين وتأكدهم من حديثهم باللّغة العربيّة الفصحى، فهم من سيصحح مسار الصّحة اللّغوية للمتعلمين. وتجدر الإشارة في هذا السّياق إلى أنّ التّدريب لم يكن لمعلمي اللّغة العربيّة الذين توجد لديهم بعض الثّغرات في لغتهم، ولكنّ التّدريب طُبقَ على المعلمين من كافة التّخصصات، وذلك مِن أجلِ أنْ يتحدث الطّلبة طوال اليوم الدّارسي باللّغة العربية الفصحى، وتصطنع البيئة اللّغوية.

---

[484] يمكن الاطلاع على تقويم التّجربة بالعودة إلى كتاب: أثر برنامج التّغطيس(التّواصل الدّائم) باللّغة العربية الفصحى المطبق في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتّعبير في المدرسة الإبتدائية، جيل جنكتز، ترجمة: عبدالله الدّنان و يونس حجير، دار البشائر للطباعة والنشر، دمشق- سوريا، ط1، فقد قامت الباحثة بتوثيق التجربة توثيقًا علميًا يبين نتائج الطلبة في المرحلة الابتدائية الذين طبقت عليهم التّجربة في الطفولة المبكرة(الروضة).

[485] جهود قطر الخيرية في نشر اللّغة العربية الفصحى في مدارس قطر، عصام حلمي محمد عبد السلام تليمة، المؤتمر الدّولي للغة العربيّة، دبي- الإمارات العربية المتحدة، 7-10 مايو2013، ص12.

3.10.2 إجراءات تطبيق التّجربة وتقييمها

بعد تدريب المعلمين تصبح لديهم القدرة على الحديث بالفصحى بلغة معيارية بالإضافة إلى امتلاك مهارة التّصحيح الذّاتي، يأتي بعدها دور نقل هذه المعرفة وتطبيقها على الطلّبة والانتقال بهم تدريجيًا من الحديث بالعامية إلى الحديث بالفصحى، وذلك من خلال متابعة المهارات على النّحو الآتي:

- **مهارة التّحدث:**
  أ. التّخلص من العامية في الحديث.
  ب. نطق الأصوات العربية بصورةٍ صحيحةٍ ومن مخارجها الأصلية.
  ت. تحريك أواخر المفردات أثناء الحديث وتجنب التّسكين.
  ث. اختيار الألفاظ المعبرة عن المعنى المراد بدقة، مع التّنويع في التّنغيم وفقًا للمعاني المختلفة كما في الاستفهام والتعجب والنّفي.
  ج. الحديث بصورة صحيحة منطقية ومتسلسلة وإنهاء الحديث طبيعيًا مع مراعاة عدم التّكرار في الأفكار والعبارات.
- **مهارة القراءة:**

تُوبِعَ الطّلبة في النّقاط التالية لتحديد التّحسن:

أ. التّمكن من القراءة السّليمة بتحديد مقاطع الكلمات.
ب. قراءة الحروف وإخراجها من مخارجها الصّحيحة مع مراعاة عدم الخلط في الأصوات المتقاربة.
ت. التّمييز في القراءة بين همزتي الوصل والقطع.
ث. القراءة دون تردد أو إعادة العبارات المقروءة مع ضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا.
ج. تطبيق القراءة الممثلة للمعنى بحيث يفهم المستمع ما يهدف إليه النّص وما يحمله من معانٍ مع إشعار المستمع بقرب انتهاء النّص من خلال نبرة الصّوت.

- **مهارة الكتابة:**
  أ. ضبط الكلمات أثناء الكتابة.
  ب. كتابة الهمزات بصورة صحيحة.
  ت. التّفرقة بين التّاء المبسوطة والمربوطة.
  ث. التّحقق من حذف وزيادة الأحرف أثناء الكتابة.[486]

ومن أجل قياس نتائج التّجربة كانت هناك زيارات ميدانية مستمرة لمتابعة مستوى التّحسن، وسؤال المعلمين والمعلمات وكذلك سؤال أولياء أمور الطّلبة وكانت النتائج على النّحو الآتي:

[486] ينظر: جهود قطر الخيرية في نشر اللّغة العربية الفصحى في مدارس قطر، عصام حلمي محمد عبد السلام تليمة، ص11-12.

استطلعت آراء أولياء الأمور في أكاديمية الأرقم حول مستوى تقدم أبنائهم بعد تطبيق برنامج تعليم اللّغة الفصحى بالفطرة والممارسة وكانت ذلك من خلال الأسئلة الآتية: "مامدى قدرة طفلتكم على التّحدث باللّغة العربية الفصحى ومامدى الانعكاسات التّربوية العملية التي لاحظتموها على طفلتكم بعد إتقانها اللّغة العربية وما الذي أضافه لها تمكنها من هذه المهارات؟"[487]

وهُنا بعض الشّهادات التي وردت من بعض أولياء الأمور وبينّت اختلاف أبنائهم عن قبل وتمكنهم من اللّغة الفصحى، فوالد الطالبة "مريم" يرى أنّ ابنته تمتلك قدرة جيدة على التحدث باللغة العربية الفصحى وقد ساعدت هذه المقدرة على صقل مهاراتها في التمثيل، وأدوارها القيادية عندما تكون مع مجموعة من صديقاتها وأصبحت أكثر قدرة على فهم القصص التي تقرؤها"[488] وتؤكد شهادات أولياء الأمور الذين أدلوا بآرائهم حول التّجربة التي مرّ بها أبناؤهم أنّ تعلم اللّغة العربية الفصحى أثّر بشكل إيجابيّ على عدّة نواحٍ وهي:

1. أصبحت لدى المتعلمين قدرة على التّعبير عن ذواتهم ومشاعرهم بصورة جيدة.
2. قدرة المتعلمين على قراءة القرآن في سنٍ مبكرة.
3. زادت الحصيلة اللّغويةّ لدى المتعلمين.
4. ارتفعت قدرة المتعلمين على قراءة القصص بصورة واضحة وسليمة وفهم مفرداتها.
5. التّمكن من قراءة النّصوص الشعرية ومحاولة فهمهما وتذوق معانيها.
6. ارتفاع في المستوى الدّراسي.
7. شرح المتعلمون العبارات اللّغوية لمن هم أصغرسنًا منهم.
8. فهم البرامج التلفزيونية المتحدثة بالفصحى.
9. الجرأة وطلاقة الحديث.
10. زيادة الثقة بالنّفس.
11. النّضوج الفكري والحوار بطلاقة.
12. الارتباط باللّغة العربية.
13. الارتباط بالقيم الإسلامية.
14. التّحسن في أسلوب الكتابة والصحة اللّغوية.

إنّ ظهور مثل هذه النتائج بعد تطبيق التّجربة لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات، يؤكد على أهميتها وعلى الثّمار التي ستؤتيها هذه التّجربة إن طُبقت بالآلية ذاتها.

---

[487] جهود قطر الخيرية في نشر اللّغة العربية الفصحى في مدارس قطر، عصام حلمي محمد عبد السلام تليمة، ص15.

[488] المرجع السابق: ص15-16.

3.10.3 خلاصةالتجربة

1. تعتمد تجربة الدّكتور عبد الله الدّنان على استغلال القدرات الفطرية لدى الطّفل في مرحلة رياض الأطفال، فيتعلّم اللّغة العربية الفصحى في سن الاكتساب ومازالت قدراته الفطرية نشطة ومفعلة فيكتسبها بطريقة اكتساب مستعملي اللّغات الطّبيعيّة للغة [نموذج مستعملي اللّغات الطبيعية لدِك].
2. يمكن إعادة المشهد الطّبيعي لاكتساب اللّغة باصطناع البيئة اللّغوية المحيطة لمن أصبحت قدراتهم الفطرية مكتملة، وتكونت ملكتهم، فبالإمكان أنْ يصبح المتعلم اللّغة العربية الفصحى إذا ما عاشَ التّجربة ذاتها بالإضافة إلى كتابٍ تعليميّ يُصمم بناءً على آلية تفاعل قوالب القدرة التّواصليّة.
3. طبقت هذه التجربة حوالي ست سنوات في دولة قطر، وقد آتت ثمارها ونجحت بشهادة المعلمين الذين خاضوا التجربة وشهادة الآباء الذين خاضَ أبناؤهم التجربة.
4. وفي الصّفحات القادمة أعرض لنموذجٍ صمم لإكساب المتعلم كفاية تواصلية، وهو نموذج لمنهجٍ تعليمي للغة العربية لمن اكتملت ملكتهم اللّغوية.

3.11 كتاب اللّغة العربيّة للصّف السّابع-مجمع البيان التّربويّ-2010/2009

" دراسة وتقويم وتحليل"

تعد قضية إعداد المناهج التعليمية من القضايا التي يتفق الخبراء على أهميتها، فهي أدواتٌ تعليميّة يمكن من خلالها أن يعدّ الطّلبة إعدادًا علميًا ومعرفيًا رصينًا، كما تغرس فيهم القيم التّربوية والأخلاقية، وتعرّف الثّقافة المجتمعية والدّينية كذلك. ونظرًا لأهمية المنهج التّعليمي في التّعلم والتّأسيس في تعليم اللّغات، فإنّه لابد من تصميم مفردات المناهج لتحقيق الكفاية اللّغوية التي تمكن المتعلّم من تعلّم اللّغة تعلّمًا صحيحًا وإتقانها وتمكنّها تمكنًا كبيرًا.

إنَّ تعلّم اللّغة العربيّة – في مجتمعاتنا - قائم على وجود منهاج تُستقى منه المعرفة، ويراعى من خلاله تقديم الأفكار والرؤى والمادة العلمية الموافقة للمرحلة العمرية، والنضج الفكري الذي يمر به الطالب، فما يقدم للطلبة في مرحلة الطفولة المبكرة ليس هو ما يقدم لطلبة الابتدائية، ويختلف كذلك عمّا يستطيع طلبة المرحلة المتوسطة استيعابه، فكل مرحلة تختلف عن المرحلة التي تسبقها، فكلمّا تقدمت مراحل التعليم، زاد عمق المادة التعليمية المقدمة في المنهاج الدراسيّ.

يعرّف المنهج الدراسيّ بكونه" خطة شاملة متكاملة، يتم عن طريقها تزويد الطالب بمجموعة من الفرص التعليمية، التي تعمل على تزويد أهداف عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة، يجري تحقيقها في معهد علمي معين، تحت إشراف هيئة تعليمية مسؤولة"[489] وهذا هو الدارج والمعمول به في هذا العصر.

كلّ منهجٍ تعليميّ لتعليم اللّغة يقوم على فلسفاتٍ معينة وتصوراتٍ محددة تعزّز تلك التّصورات الأنشطة التّعليميّة التي يتضمنها المنهج، سواءً صرح مصممو المنهج -من المختصين والتربويين - بذلك أو لم يصرحوا، ويهدف كلّ منهجٍ إلى تحقيقِ أهدافٍ محددة. ويشترط في بناء مناهج تعليم اللّغة أن تحقق الكفايات التّواصليّة باللّغة العربيّة الفُصحى، كما ينبغي أن تُعالِج هذه المناهج مضامين اجتماعية، وثقافية، ومعرفةٍ لغوية.

إنَّ الفلسفة التي تقوم عليها المناهج التّعليميّة في مضامينها تعليم الكم الأكبر من اللّغة، فيدرس شعرها، وشعراءها، ونحوها، وصرفها، وبلاغتها، و فنون الكتابة في النّصوص المختلفة، إضافةً إلى قواعد الكتابة والقواعد الإملائية. ولسنواتٍ طويلة درست اللّغة بهذه الصّورة وبطريقة التّلقين، أثمرت تلك الطّرق عن إتقان في ذلك الوقت مع بذل مجهوداتٍ كبيرة من المعلم والمتعلّم من أجلّ التّعلم، غير أنَّ المسألة لم تكن كذلك عند الكثير، فتعلّم معارف اللّغة لم يكن إلا من أجل تقديم الاختبارات والانتهاء من المادة وحسب، ويبقى الطّلبة لسنواتِ وسنوات غير متقنين لاستعمال لغتهم. [490] غير أنَّ الحال لم يعد كما كان، واختلفت

---

[489] الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية - إعدادها تطويرها وتقويمها- أحمد رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، ط2، 200، ص7. (المقدمة).

[490] ليس القول هو إطلاق أحكام على أوضاع متعلمي اللّغة العربيّة، غير أنّه واقعٌ ومعاش.

طبيعية الأجيال ومستوى اهتمامها باللّغة وتعلمّها، ونتيجة العديد من الأسباب الأخرى، بدأت المخرجات تضعف ولم يعد إتقان اللّغة كماكان، ولم يعد المتعلمون يتقنون الحديثَ باللّغة العربيّة الفصحى.

اختلفت مناهج تعليم اللّغة العربيّة عمّا كانت عليه وتغيرت المناهج وتغير مضمونها، إلّا أنّ ذلك لم يزد الضّعف إلّا ضعفًا، ولذلك كان لا بدّ من اتّخاذ إجراءات حقيقية في تصميم المناهج مِن أجل إكسابهم القدرة التّواصليّة. فالإشكالية الجوهرية في أنّ الطالب يتعلّم الكثير والكثير عن اللّغة لكنّه لا يتقن استعمالها، فمن الضرورة بمكان أن تكون هناك مراجعة شاملة لخطة التّعليم وصناعة المناهج التّعليميّة، لتحقق الكفايات التّواصليّة، واصطناع البيئة اللّغوية التي تتحدث اللّغة العربية العربيّة الفُصحى. وكما أنّ تعليم اللّغة العربية للنّا طقين بغيرها، قد أثمرَ حيث يأتي الرّاغبون في تعلّم اللّغة العربيّة إلى بيئاتٍ عربيّة تتحدثُ الفصحى- أي بتطبيق الانغماس اللّغوي- فإنّ ذلك إن طُبقَ في البيئات العربية وتعليم المتحدثين العرب بالطّريقة ذاتها سيثمر إتقانًا للغة العربيّة الفصحى.

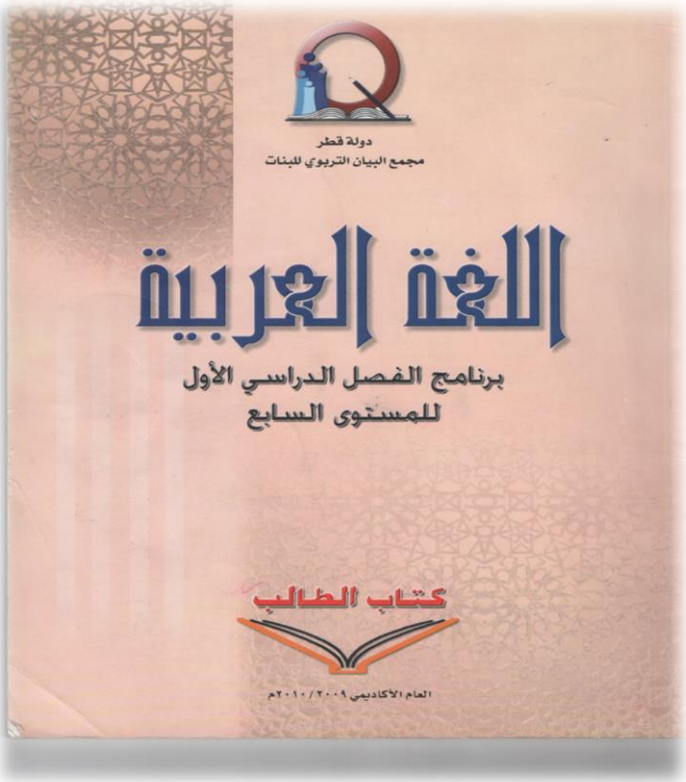
وحيث إنّ الأمر ذاته قد طبق في تعلّم اللّغات الأجنبية حين يسافر المتعلّم إلى بلد اللّغة الأم، ليعيش في البيئة اللّغوية التي تمكنّه من التّعلم الحقيقيّ للغة، فلا شّكَ أنّ تعليم اللّغة بالآلية ذاتها سينتج عن ذلك النتا ئج المرجوة، ولا يتوقف الأمر على البيئة اللّغوية وحســب ولكن لا بدّ أن يتوازى ذلك مع مناهج تعليمية تسهم في تحقيق الكفاية التّواصليّة، وتقديم المعرفة اللّغوية المناسبة إذ يحتاج المتعلم إلى اكتساب المهارات الكتابية أيضًا.

ولتحقيق ذلك الهدف المنشود تكمن الخطوة الأولى في مراجعة شاملة للمناهج التّعليميّة، وتدريسها وتصحيح منظومة تطبيقها، والبعد عن الأساليب التّقليدية التي لا تهدفُ إلا لحشو المعلومات الفائضة، فما يلبث الطّالب إلا أن يحفظها من أجل الاختبارات ثمّ ينساها، تلك الأساليب التّربوية المزعجة التي تُضيّق على المعلم والطالب، فتصبح المسألة مسألة تحصيل معرفة مؤقته للحصول على درجة معينة، والانتقال إلى مستوى جديد، وإذا ما نظرنا إلى المحصلة، نسيان للمعرفة التي أُخذت في المستوى السابق، وعدم تمكُّن من المهارات اللّغويّة الأساسيّة.

ومن جهة ثانية نلحظ ارتباط مفهوم المعرفة عند كثير من التّربويين بالقدر الذي يتمكن الطلبة من تحصيله، وتخزينه، وحفظه، واسترجاعه، فيما ينظر آخرون إلى المعرفة على أنّها أداة والأصل إتقان هذه الأداة، إلا أنّ تفشي المفهوم الكميّ يفرض وجود خللٍ كبير في المنظومة التّعليميّة، كل ذلك يذهب ضحيته بالدرجة الأولى الطلبة، فإذا تشرب الطالب هذا المفهوم، واستمر طوال سنوات حياته يعتمده في تعليمه، فتصبح بذلك ملكة التّفكير بما تحويه من قدرات إبداعية وابتكارية، وملكة الفهم والاستنباط، وملكات الدّماغ الأخرى معطلة جزئيًا وقد تكون مستلبةً تماما منه، وهذا هو صلب الضعف الذي تعانيه مناهجنا وطرق تدريسنا للعربيّة.

وبناءً على الاستعراض السّابق فإنّني أستعرض تجربة لمنهج تعليميّ يهدف إلى تحقيق الكفاية التّواصليّة، وهو أحد مناهج دولة قطر، قام بتصميمه وتطبيقه مجمع البيان التّربويّ للبنات. أتّبع في هذه الدّراسة بيان الموضوعات العامة للوحدات، ثمَّ التّفصيل الجزئي في كلّ مهارة من المهارات اللّغويّة المدروسة، وماتحويه من أنشطة. موضحةً طبيعة علاقتها بطاقات وقوالب القدرة التّواصليّة، ومدى توافقها معها.

قامَ مجمع البيان التّربويّ للبنات في دولة قطر، بتصميمِ منهجٍ تعليميّ أُسِسَت مفرداته بناءً على أصول نظرية النّحو الوظيفيّ، والمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة العربيّة، صُمِمَ الكتاب ليتوافق مع المرحلةِ المتوسطةِ في مستواها السّابع، مؤكدين على أهميةِ إعدادِ النّاشِئَة في هذه المرحلة إعدادًا يمكنهم من امتلاك ناصية اللّغة العربيّة.



شكل (27): غلاف كتاب اللّغة العربية للصف السّابع

3.11.1 الهدف من تصميم المنهج

يهدفَ هذا المنهج إلى تمكين المتعلمين من التّواصل والتّداول باللّغة العربيّة مشافهةً وكتابةً، وإقدارهم على التّواصل والتّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم باللّغة الفُصحى دون مواجهة مشكلاتٍ في ذلك. ووفق هذه الأهداف صمم هذا المنهج مراعيًا عدّة كفايات للمساعدة في تحقيق الأهداف و مترجمة لمواصفات المنهج.

3.11.2 الكفايات التّي يراعيها المنهج

- الكفاية الثّقافيّة

تمثل إلمام المتعلم بثقافتهِ في أبعادها الوطنية والقومية، والانفتاح على الثّقافة الإنسانيّة والاطلاع على التّراث الحضاري للغة العربيّة.

- الكفاية التّواصليّة

تمثل قدرة المتعلم على استعمال اللّغة العربيّة لأداء نوايا تواصليّة داخل سياقٍ اجتماعيّ معين، وهذا يستدعي بطيبعة الحال إلمامه بأساليب التّواصل والتّخاطب.

- الكفاية التّعبيريّة

تترجمها قدرة المتعلم على إنتاج خطاب(حوار أو نص أو مقال) مما يمكنه من تجاوز حدود إنتاج جمل معزولة إلى إنتاجِ خطاباتٍ ونصوص.

- الكفاية اللّغوية

تتجلى في معرفة المتعلم لقواعد اللّغة من جهة ولمبادئ استعمالها في التّعبير بسليقةٍ وعفويةٍ من جهةٍ ثانية.

- الكفاية المنهجية

وهي الكفاية التي يمتلك الطالب بفضلها مهارات قراءة النّصوص، وإدراك دلالاتها، وتحليل عناصرها، واكتشاف أساليبها، وتذوق ما تحمله من لمساتٍ فنية.

- المواقف الوجدانية

توخى المنهج تصميم مواقف وجدانية لدى المتعلمين كإكسابهم ميولاً نحو المطالعة والتّثقيف الذّاتي، وتنمية روح النّقد الموضوعي لديهم، وجعلهم يتحلون بروح العمل الجماعي.

ولتحقيق هذه الكفايات صُمِمَت أنشطة موازيةٍ تحوي كلٌّ منها على أهداف تمثلها. فتدرس المادة في ستة حصص أسبوعية.

3.11.3 أنشطة التّعلم الموازية لتحقيق الكفايات

اعتُمِدَت عدّة أنشطةٍ في تصميم مفرداتِ هذا المنهج من أجل تحيق الكفايات التي وضعت من أجله، و هي على النّحو الآتي:-

- نشاطُ القراءة

يقوم هذا النّشاط على قراءة نصوصٍ مختلفة في ضوء منهجيةٍ متعددة الأبعاد تعتمد على مهارات القراءة البصرية والقراءة الجهرية التّلفظية، والقراءة السّماعية إضافة إلى نشاط التّركيب والتّحليل، وقسّمت دورس القراءة إلى ثلاثة أنماط وهي على التّوالي:-القراءة الوظيفية التي تتناول بالتّحليل نصوصًاعلنية أو فكرية، والقراءة الأدبية التي خصصت لمعاجلة نصوصٍ إبداعية شعريةٍ ثمّ القراءة المسترسلة التي تتضمن نصوصًا أدبية.

- نشاط اللّغة

وهو نشاطٌ يتناول بالدّرس والتّحليل ظواهر لغويةصرفية وتركيبية من خلال شرح القاعدة وفهمها وأخرى للتّطبيقات اللّغويّة العمليّة.

- نشاط التّعبير والتّواصل

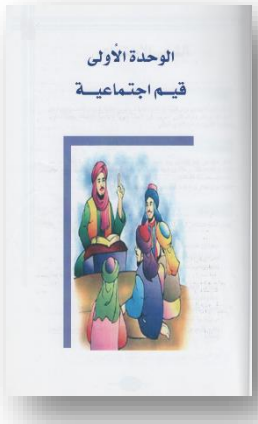
وهو نشاطٌ متعدد الأوجه يقترح على الطالب أنشطة التّواصل الشّفهي الذي يتعلّم فيه كيف يخاطُب باللّسانِ العربيّ، وأنشطة التّعبير الوظيفي الذي خصص للمهارات الوظيفيّة في الكتابة وتنظيم الأفكار، وأنشطة التّعبير الفنيّ الذي يتعلّم الطالب من خلاله كيف يستعمل أساليب إبداعية وفنية ثمّ التعبير الإنشائي الذي خصّص للكتابة الإنشائية المقالية.

- نشاطُ التّفتح الثقافي والفني

وهو نشاطٌ تلقائيّ يعتمد على العمل الجماعيّ والمبادرة، ومن أنشطته إنجازُ مشروعٍ يتعاون الطلاب خلاله على القيام بالبحث والاطلاع على مصادر معرفية مختلفة، كما يمكن للطالب القيام بأعمال فنية تتعلقُ بجمال الخط العربيّ، وبأبحاثٍ وقراءات حرّة، إضافةً إلى تنظيم ندوةٍ ثقافية تختم بها كلّ وحدة، ويعدّ الطالب عرضًا حول موضوعٍ معين وتتم مناقشته جماعيًا.

3.11.4 التّعريف العام بموضوعات الكتاب

يضمُ الكتاب ست وحدات دراسية ويقع في مئة وست صفحات، تضمُ الوحدات الثلاث الأولى موضوعات متنوعة جاءت على هيئة الحقول التداولية فكلّ وحدة تمثل حقلاً تداوليًّا أما الوحدات الثّلاث الأخيرة، تضم موضوعاتٍ لغوية بحتة وهي على النّحو الآتي:-

الحقل التّداوليّ: القيم الاجتماعيّة	الحقل التّداولي: المغامرات والمذكرات والرّحلات	الحقل التّداولي: الفرد والوسط الاجتماعي
		

شكل (28): الحقول التّداولية

الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة
	" الشّعر الحر"	"فن الوصف"

شكل (29): الوحدات الدّراسية

لم يفرّق الكتاب بين حقلٍ تداوليّ وبين وحدة دراسية، وهذا التّقسيم رأيته مناسبًا لبيان الفارق بين مضمون الوحدات، حيث إنّ الوحدات الثّلاث الأولى تضمُ موضوعات هي أقرب إلى الحقول التّداولية، أمّا الوحدات الثلاث الأخيرة فهيَ أقرب إلى النّصوص اللّغوية كالشّعر الحر والقصة والوصف.

وإن كانت الوحدات الأولى لا تخلو من النّصوص الأدبية التي تدرس عادة كفن كتابة السيرة، والمذكرات، والتعبير عن الواقع المجتمعي، إلّا أنّ الاختلاف هو ارتباط الموضوعات بحقول ومقاماتٍ تداوليّة في النّصف الأول، أمّا النّصف الثّاني فإنّه يعالج قضايا تبعد بعض الشيء عن الحقول التّداولية.

3.11.5 فهرس الكتاب وموضوعاته

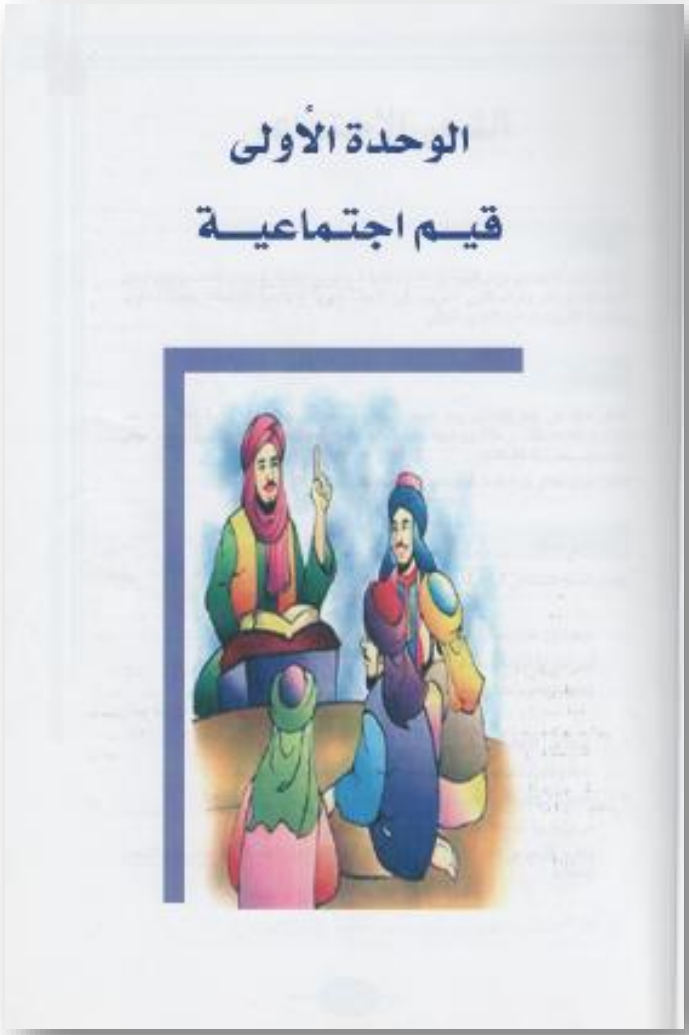
الفهرس	
الشعر الاجتماعي	١
النص العربي: أكول	٢
نشاط الفهم	٣
نشاط التحليل والتركيب	٤
النص الموازي: للقراءة والتعليم الذاتي	٧
الأنساق اللغوية: الفعل الصحيح والمعتل	١٠
فن المقالة	١٤
النصوص الوظيفية: الطعام النظيف	١٦
علامات الترقيم	٢٠
الوحدة الثانية: المغامرات والمذكرات والرحلات	٢٣
النص الوظيفي: السيرة الذاتية	٢٦
نشاط التحليل والتركيب	٢٨
النص الموازي: للقراءة والتعليم الذاتي	٢٩
الأنساق اللغوية: الفعل الصحيح والمعتل	٣١
واجب(٣) وصف الرحلة	٣٤
الوحدة الثالثة: الفرد والوسط الاجتماعي	٣٧
الأدب الأجتماعي	٣٨
النص الأدبي: صورة أب	٣٩
نشاط التحليل والتركيب	٤١

الفهرس	
النص الموازي: للقراءة والتعلم الذاتي	٤٤
الأنساق اللغوية: الفعل اللازم والمتعدي	٤٥
نشاط التعبير والتواصل: الأسرة نواة المجتمع	٤٩
الوحدة الرابعة: فن القصة	٥١
فن القصة	٥٢
النص المترسل: كلهم جسد واحد	٥٣
التحليل والتركيب	٥٦
النص الموازي للقراءة والتعلم الذاتي	٥٩
الأنساق اللغوية: التوسع في استخدام كان وأخواتها	٦١
نشاط التعبير والتواصل: ترابط الكلمات	٦٥
الوحدة الخامسة: الشعر الحر	٦٩
الشعر الخليجي	٧٠
النص الأدبي: بقايا سفينة غوص	٧١
نشاط التحليل والتركيب	٧٤
النص الموازي: للقراءة والتعلم الذاتي	٧٦
الأنساق اللغوية: المصدر الميمي والصناعي	٧٨
نشاط التعبير والتواصل: مهارة الاستدلال والاستشهاد / المحافظة على البيئة	٨٢
التشبيه	٨٥
ظواهر املائية: التاء المفتوحة والمربوطة	٨٨
الوحدة السادسة: فن الوصف	٩٣

شكل (30): فهرس الكتاب وموضوعاته

3.11.6 الوحدة الأولى: قيمٌ اجتماعية

تضمُ هذه الوحدة مجموعة من القيم الاجتماعيّة، التي ينبغي لكلِ طالبٍ أنْ يتحلى بها، وتظهر تلك القيم في تعاملاته في حياته العامة، أو في حياته العلمية في مدرسته. لذلك كان من الأهمية بمكان غرس هذه القيم، فمنَ المعروفِ أنَّ القيمَ الاجتماعية، تبرزُ في المواقف التّداولية المختلفة في حياة كلّ فرد، وعليه كانت هذه الوحدة مِن أجلِ تلبية بعض من هذه المتطلبات، وللتّأكيد عل هذه القيم وغرسها.



شكل (31): حقل القيم الاجتماعية

بدأت الوحدة الأولى ببيان نوع الشّعر المدروس في الوحدة وهو الذي يمثل القيم الاجتماعية على اختلاف أنواعها، وذكر بعض المعلومات عنه، من ناحية النّشأة و التّعريف والموضوعات التي يتضمنها الشّعر من قيمٍ تربوية وأخلاقية.

الشعر الاجتماعي

نشأته:

اذا كان للشعر الاجتماعي بوادر قديمة فإن نشأته الفعلية قد بدأت مع انطلاقة الدعوات الاصلاحية إبان أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، قرن النهضة العربية الإسلامية والاصطدام بحضارة الغرب وحضارة الشرق وحركات التحرير الوطني.

تعريفه:

الشعر الاجتماعي شعر إصلاحي يهتم بقضايا المجتمع ويدعو إلى إصلاح أمور الأمة انطلاقاً من مبدأ مفاده أن الشاعر يحمل رسالة إلى شعبه وهي رسالة الإصلاح وتطوير حال الأمة. يقول محمود سامي البارودي، أحد رواد هذا الشعر:

الشّعرُ ديوانُ أخلاقٍ يلوحُ به ما خطه الفكرُ من بحثٍ وتنقيب

موضوعاته:

يخوض الشعر الاجتماعي في أغراض اجتماعية متنوعة من أهمها:

١ – الدعوة إلى طلب العلم والمعرفة، يقول معروف الرصافي:
أيها العلم إنّ ذا العصر عصر العلم والجد في العلى والجهاد
بَنيت فيه العلوم المباني وأقيمت للبحث فيه التوادي

٢ – الحثّ على الأخلاق الحسنة، يقول شوقي:
المجد والشرف الرفيع صحيفة جعلت لها الأخلاق عنوان

٣ – الدعوة إلى التربية والتعليم، يقول حافظ إبراهيم:
من لي بتربية النساء فإنها في الشرق علة ذلك الإخفاق

وللشعر الاجتماعي علامات بارزة في الشعر القطري الحديث منهم أحمد يوسف الجابر وعبد الرحمن المعاودة.

من هم أهم الشعراء القطريين الذين كتبوا الشعر الاجتماعي؟

شكل (32): الشعر الاجتماعي

يأتي النّص الأول من الكتاب حاملاً في طياته قيم أخلاقية، وهو من النّصوص الأدبية عنوانه: أكول

النص الأدبي
أكول

قَعَدَ على الخوان وكان خِفاً ... قاما قام فَلَقَه القيام
ووالى بينها لقما ضِخاما ... فما مرئت له اللُّقَم الضِّخام
وعاجل بالمهيّأ بغير مضغ ... فهنّ بفيه وضع فالتئام
أضافت بطنه شيحاً وشاكَ ... فإن كاد بقطع السزام
فأرسلت الشحاذ إليه شزراً ... وقالت زوبدك يا غلام
أتزدرد الطعام بغير مضغ؟ ... على أيام صحتك السلام
فلا تأكل طعامك بازدراد ... معالجة فإنك للطعام
لإدمان الطعام وداء ... بسه إتيتَ من القدم
فداوِ سقام جوعتك عن كفاف ... فإكثار الدواء هو السقام
وما أكل المطاعم للتأذّ ... ولكن للحياة بها دوام

الأكل

أبحث:

نتناقش ونجيب

- ابحث في معجم عن شرح لمعاني الكلمات الآتية:

أكول ..... - ما مرئت ..... - الخوان .....
رويدك ..... - كفاف ..... - تزدرد .....
الأكام ..... - سقام ..... - شاك .....
بفيه ..... - الشحاذ ..... - شزراً .....

استفد:

معروف الرصافي شاعر عراقي ولد سنة ١٨٧٥م وتوفي سنة ١٩٤٥م ونشأ في أسرة متواضعة ببغداد والتحق بالمدرسة العسكرية وأشتغل بالتعليم والصحافة وقد تعاطى العمل السياسي واهتم في أشعاره بالقضايا الاجتماعية الإصلاحية فعانى جراء ذلك من الاضطهاد.
تميز شعر الرصافي بالوطنية والشعر الاجتماعي وكان ذا نفسة سياسية يغلب عليها طابع الخطابية والتحريض.

شكل (33): النّص الأدبي أكول

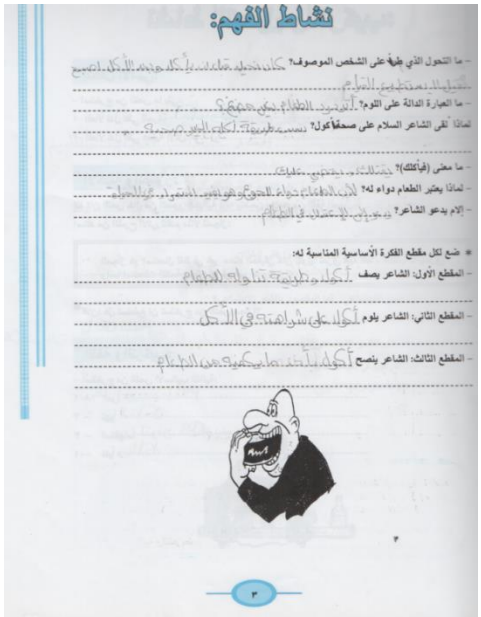
3.11.6.1 القراءة- النّص الأدبي - أكول

يدور هذا النّص حول قضية من أهم القضايا المجتمعية الصّحية التي تؤثر سلبًا على صحة الفرد والمجتمع ألا وهيَ السّمنة و تناول الطّعام، والضّرر النّاتج عن ذلك. تتضمن الأبيات الشّعرية معانيَ مضحكة لكّنها في الآن ذاته تحمل في طياتها النّصح والإرشاد. **يرتبط النّص بالمقامات التّداولية في حياة الإنسان**، فالأكول يحيا بيننا ونلقاه في كلّ مكان وتكون تصرفاته مضحكة بالعادة، يستلذُّ بالطّعام بصورة خياليّة وما يلبث أن يثقلَ كاهله من كثرة ما تناول، ومع اعتياده على هذا الأمر يصابُ بالأمراض فيتحول الطّعام من كونه دواءً للجوع إلى مسببٍ للداء، ويوجه الشّاعر في ختام النّص نصيحته مذكرًا بها أنّ الطّعام لم يوجد للتّلذذ به وحسب ولكنّه كان من أجلِ دوامِ الحياة" بحسب ابن آدامَ لقيماتٍ يقمنَ صُلبه".

ومن الإضافات المقترحة:- وهنا إذا أضيفَ حديث النّبيّ ﷺ في هذا السّياق، وتكون فائدة هذه الإضافة في معنيين:- أولهما: معنى إضافة القيمية الدّينيّة التي لها حمولاتٌ اجتماعية. وثانيهما: إضافة مفهموم التّناص بين النّص الديني والشّعري.

يحوي هذا النّص على عددةِ مفرداتٍ جديدة لا يكون الطالب –على الأغلب- قد عرفها في المراحل التّعليميّة السّابقة، فتكون إضافةً نوعيةً إلى **معجمه الذّهني" يدخل في القالب اللّغوي"**، كما أنّه درس هذه المفردات في **سياقٍ لغويّ**، موضوعه **مقامٌ تداوليّ**، يظهر في تدريس هذا النّص **القالب المنطقيّ** بجلاء وضوح حيث يتمثلُ ذلك في أنّ من يكثر من الطّعام يثقله القيام، كما تتقادم إليه الأمراض من كلِ حدبٍ وصوب. كما أنَّ الاستنباط والتّفسير لمفردات النّص والأسئلة الموالية له يعمل فيها القالب اللّغوي –بمستواه التّركيبيّ- للإجابة، كما في نشاط الفهم الآتي:

-


نشاط الفهم:

- ما التحول الذي طرأ على الشخص الموصوف؟
- ما العبارة الدالة على اللوم؟
- لماذا ألقى الشاعر السلام على صحفاكول؟
- ما معنى (فهأنتك)؟
- لماذا يعتبر الطعام دواء له؟
- إلام يدعو الشاعر؟

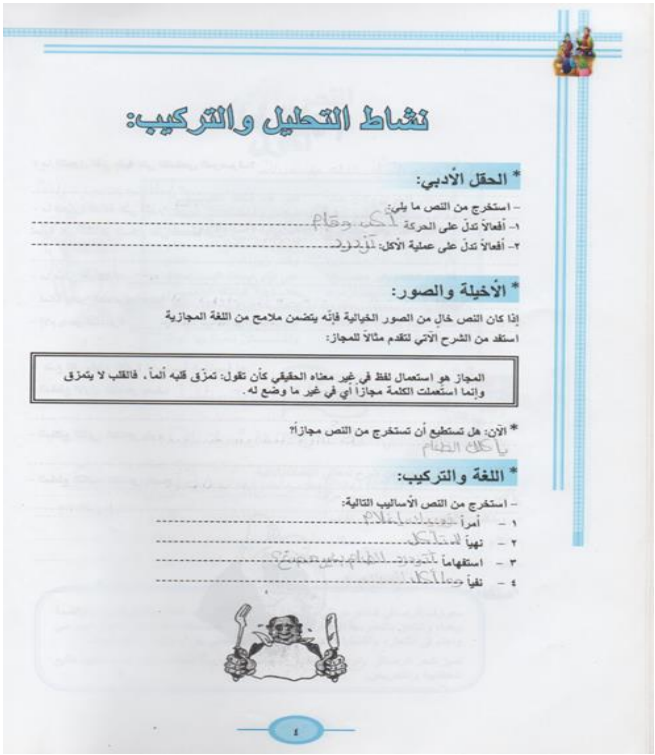
* ضع لكل مقطع الفكرة الأساسية المناسبة له:

- المقطع الأول: الشاعر يصف
- المقطع الثاني: الشاعر يلوم
- المقطع الثالث: الشاعر ينصح

شكل (34): نشاط الفهم لنص القراءة.

إنّ نشاط الفهم يعبر عن إمكانية استثمار المضمون في موقفٍ مشابه لهذا الموقف، فيمكن اللّوم على كثر تناول الطّعام باستخدام البيت الشّعري الوارد في المقطع. تصل إلى الطالب **عدّة قيم** من هذا النّص الصّغير في حجمه الكبير في مضمونه، منها: عدم تناول الطعام بشراهة؛ لأنَّ الأمر على كلّ المقاييس غير مقبول اجتماعيًا، وأنّ الطعام وُجِدَ بهدف تغذية الجسد، وليس بهدف الاستلذاذ به حتّى الوصول إلى حدّ التّخمة، ألّا يكون الطّعام سبب لموت محقق" فيلتهمك الطعام"، الاعتدال أساسٌ لقوامة الحياة. وهذه القيم قيمٌ حياتيّه ترتبطُ ارتباطًا مباشرًا بواقع حياة الطالب والمواقف التي يمرُّ بها. ومع الاستمرار في هذا النّص يلمس نشاط التّحليل والتّركيب ألفاظَ النّحو الوظيفيّ، فيستخدم الحقل الأدبي، والتّركيب وهي ألفاظٌ وظيفية تداوليّة، كما أنَّ إدخال الأخيلة والصّور المجازية وتعرّ ف الطالبِ عليها فيها إعمالٌ للقالب التّخيليّ، ومن ثَمَّ بيانُ الأساليب اللّغوية من الأمر والنّهيّ والاستفهام والنّفي، وجميعها أساليبٌ لغويةٌ تستخدمُ يوميًا. تظهر هذه الأنشطة في الصّفحات القادمة. (عمل الطّاقة اللّغوية، والإدراكية، الاجتماعية)

3.11.6.2.نشاط التركيب والتّحليل



نشاط التحليل والتركيب:

* الحقل الأدبي:

- استخرج من النص ما يلي:

١- أفعالاً تدل على الحركة .....

٢- أفعالاً تدل على عملية الأكل: .....

* الأخيلة والصور:

إذا كان النص خالٍ من الصور الخيالية فإنه يتضمن ملامح من اللغة المجازية

استفد من الشرح الآتي لتقدم مثالاً للمجاز:

المجاز هو استعمال لفظ في غير معناه الحقيقي كأن تقول: تمزّق قلبه ألماً. فالقلب لا يتمزق وإنما استعملت الكلمة مجازاً أي في غير ما وضع له.

* الآن: هل تستطيع أن تستخرج من النص مجازاً؟

* اللغة والتركيب:

- استخرج من النص الأساليب التالية:

١ - أمراً .....

٢ - نهياً .....

٣ - استفهاماً .....

٤ - نفياً .....

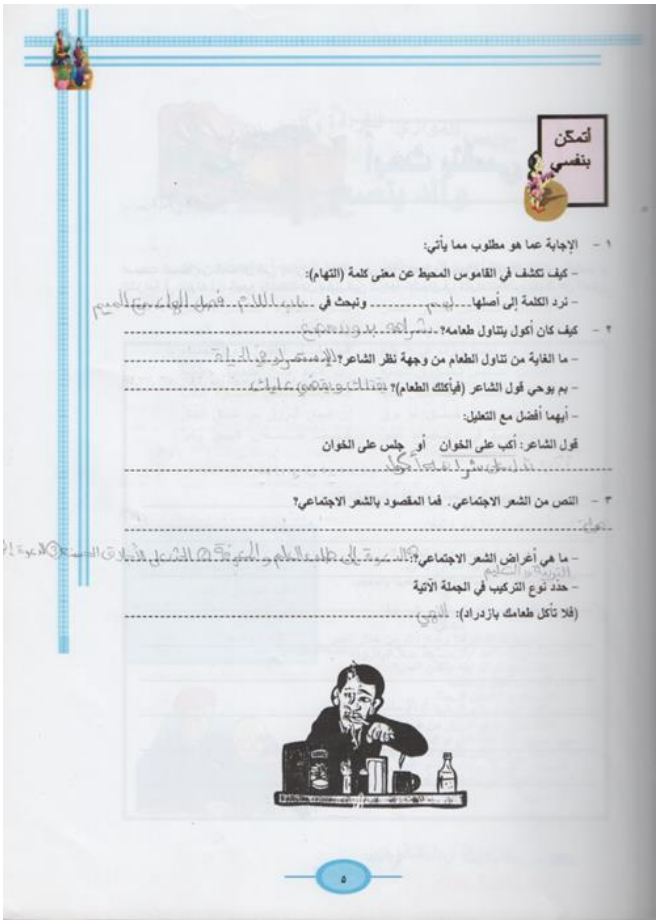
شكل (35): نشاط التحليل والتركيب

تظهر الأنشطة السّابقة الأساليب اللّغوية، والحقول الأدبية، والصّور والأخيلية. (يوافق الطّاقة التّخيلية).

ومن الإضافات المقترحة:-

أن تتخيل الطالبة نفسها مكان الأكول، وأنّها واجهت موقف عدم استحسان المجتمع لطريقة أكلها، ووجهت لها بعض العبارات اللاذّعة، فكيف ستواجهين هذا الموقف بِرَدّك عليهم بصورة أدبيةٍ مستخدمةً المفردات والأساليب اللّغوية التي تعلمتها، مبعدة عن نفسك الاتهامات التي تَرِدُك مبينةً عكس الموقف الذي يظنونه فيك.

وهذا النّشاط ينمّي الطّاقات اللّغوية، والإدراكية، والتّخيليّة، بشكلٍ كبير، حيث ستتمكن من الطالبة من إدراك عمق المشكلة الموجودة في المجتمع، تتمثلها ذاتيًا كما لوأنّها هي التي تحيا الموقف، فتستخدم المنجز اللّغويّ الجديد الذي تعلمته وتنتج عبارات لغوية جديدة.



شكل (36): التّمكن اللّغوي

إنّ التّكوين اللّغويّ وزيادة الحصيلة اللّغويّة لدى الطّالبة لم تقتصر على استنباط معاني المفردات من النّص، ولكّنها بالبحث عن معانٍ أخرى في معجم الوسيط، لتّتمكن الطالبة من استخدام المعجم بصورته الصحيحة. (الطّاقة اللّغوية- المعجم).

مِن الإضافات المقترحة:-

وجود نشاط مسانِدٍ يمثلُ فيه لموقفٍ حياتيّ مشابه يقوم الطلبة بتمثيله عمليًا، والتّواصل فيما بينهنّ تشجيعًا لهنّ على الحديث بالفُصحى، ليسهم ذلك في تشجيع الطلبة على الحديث وإكسابهم مهارة الطّلاقة في الحديث بالفصحى.

3.11.6.3 مهارة الكتابة

شكل(36): نشاط الكتابة

إكمالاً لمهارات اللّغة العربيّة التي تُدرس كانت مهارة الكتابة التي تتضافرُ فيها معظم طاقات الملكة اللّغوية، بدايةً بإدراك(عمل الطّاقة الإدراكية) المشكلة التي سيكتب عنها الطّلبة، حيث ترتبط مشكلة السّمنة ارتباطًا مباشرًا بالمجتمع (عمل الطّاقة الاجتماعية)، فيحدثُ تفاعلٌ مابين الطاقتين الإدراكية والاجتماعية، ثمّ مايلبث الطّلبة تحليل هذه الظاهرة تحليلاً منطقيًا للأسباب التي تؤدي إلى السّمنة وتفسيرها وهُنا يعمل

(القالب المنطقي)، يبدأ الطلبة باستدعاء معارفهم(الطّاقة المعرفية) حول ظاهر السّمنة في المجتمع متفاعلة مع بقية القوالب، أمّا(القالب النّحويّ) فيرتبطُ به صحة العبارات اللّغوية المكتوبة والمعبّر عنها من الطالبة.

النّصيحة هي عباراتٌ تقال من شخصٍ إلى آخر يكن له في نفسه الخير، وإمّا أنْ تكون النّصيحة صادرةٌ بعد رؤية فعلٍ معين فينصح بعدم فعله أو تكون صاردةً من الكبير إلى الصغير لخبرته في الحياة، ورغبته في أن تكون المواقف الحياتية أكثر بساطةً ونفعًا. وهذا النّص يتحدثُ عن نصيحة والدٍ لولده.

النص الموازي: للقراءة والتعلم الذاتي

والد ينصح ولده

أحمد شوقي

كُنْ نشيطًا عاملاً جمَّ الأمَلْ ... إنّما الصّحّة والرّزق العمَلْ

كُلْ ما اتّقَتْ محبوبٌ وجهه ... مُتقنَ الأعمالِ سرّ الله فيه

يُقبِلُ النّاسُ على الحسَنِ ... كُلُّ شيءٍ بجزاءٍ وثمَنْ

كُنْ كريمًا إن جُزِحتَ أما ... وتعهّدْ وتسوّلْ البؤسا

واسعَ في الشّدّة وازدد في الرخاء ... كُلُّ خَلْقٍ فاضلٍ دون الشّقاء

جامِلِ النّاسَ تحُزْ قلبَ الجميع ... ربّ قيدٍ من جميلٍ وصنيع

عامِلِ الكُلَّ بإحسانٍ تُحَبّ ... فُقديمًا جُمِّلَ العزّ الأدَبْ

وتجنّبْ كُلَّ خُلْقٍ لم يزِنْ ... إنّ ضيقَ الرّزقِ من ضيقِ الخُلُقْ

وتواضَعْ في ارتفاعٍ تعتبَرْ ... فهما ضدّانِ: كِبْرٌ وكِبَرْ

* تعلم بيتك ودعم مجهودك مستعينا بالأسئلة والمعطيات الآتية:

١ – اقرأ النص قراءة تدبر وتمعن.

٢ – من المرسل في النص ومن المتلقي؟

٣ – اشرح معاني الكلمات الآتية مستعينا بالمعجم:

– سخا: كثير... نفر: تصدد... كمد: غما.....

٤ – ما أسباب نشاط الولد؟ وضح ذلك من خلال النص.

٥ – لماذا نصح الوالد ابنه بإتقان العمل؟

٦ – كيف يكون الانسان كريما؟

٧ – لماذا يكون ضيق الرزق من ضيق الخلق؟

٨ – استخرج من النص كلمات تتعلق بمجال الأخلاق؟

٩ – حدد الجمل التي تضمنت أسلوب أمر.

– جم : كثير
– أما الجرح : عالجه وداواه
– تعهد المريض : تفقد
– أحواله وزاره
– راق : تواضعت.

٧

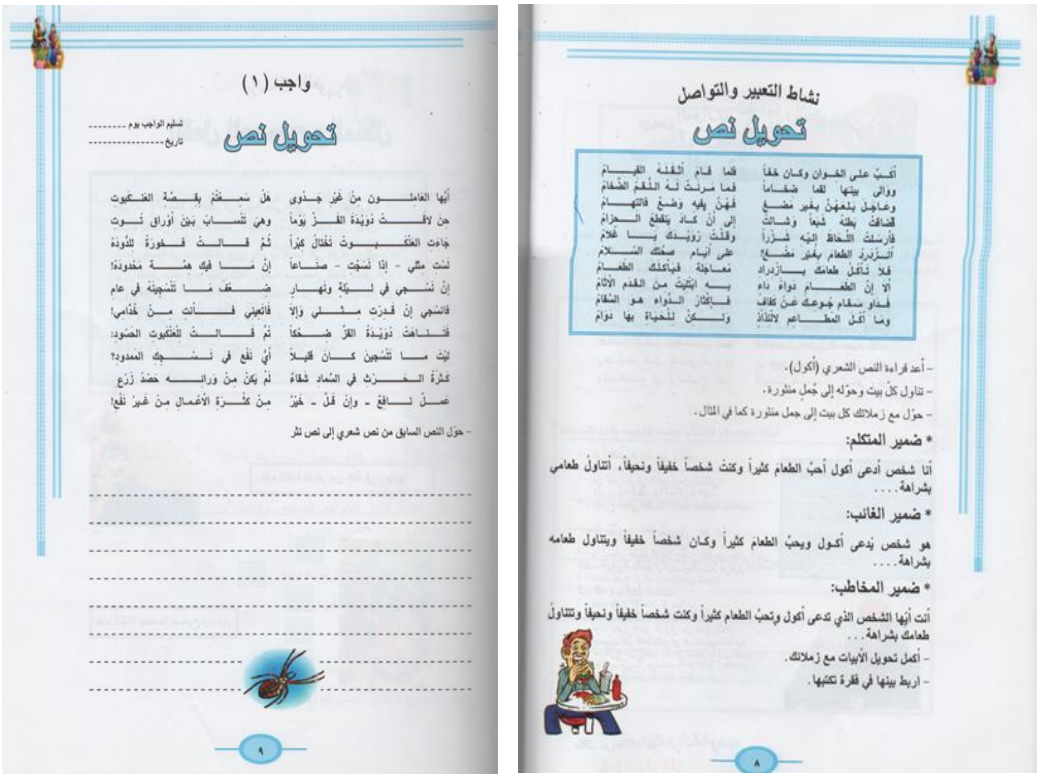
شكل (37): نشاط موازي للقراءة.

عند التّدقيق في محتويات هذا النّشاط يتبين من السؤال الثاني استخدام **المرسل والمتلقي** وهاتان المفردتان استخدمتا في نموذج "جاكبسون" في بيان **عناصر التّواصل**، فمن أهمِ عناصرِها وجود **مرسلٍ تمثلَ في الأب ومتلقٍ** وهو **الابن**، **ورسالة** تنقل من خلال وسيط وهي **النّصيحة** التي تُرجمت على هيئة أبياتٍ شعرية، فيشير ذلك إلى تمثيل النّص تمثيلاً في مقام تدّاوليّ يعايشهُ الطلبة مراراً وتكرارًا، وقد يعدّه البعض منهم محاولة لتدخل الآباء في شؤون حياتهم، وهنا يكون غرس القيمة الاجتماعية والأخلاقية، بما يتضمنه النّص من معاييرَ ثقافية وأخلاقية تناسب قيم المجتمع تحقيقًا **للكفاية الثّقافية**.

استكمالاً لظاهرة السّمنة ونصِ أكول، ولترتبط بأحد المقامات التّواصليّة التي يَمُرُّ بها المتعلّم، كان نشاط" التّعبير والتّواصل" وهذا النّشاط يحقق عدد من الأهداف:-

1. تحويل النّص من نصٍ شعريّ إلى نصٍ نثريّ: أي تمكين المتعلم من التّعبير عن الفكرة الواحدة بأكثر من طريقة.

2. مخاطبة أكثر فئة وبأكثر من ضمير: فيعبر مرةً بضمير المتكلم، وثانية بتوجيه الخطاب لغيره، وثالثةً بضمير الغائب. يتمكن المتعلّم بهذه الصورة من تحقيق جزء يسير من الكفاية اللّغويّة، وقدرته على مخاطبة غيره باستخدام الضمير الصّحيح لذلك، في الموقف الصحيح.

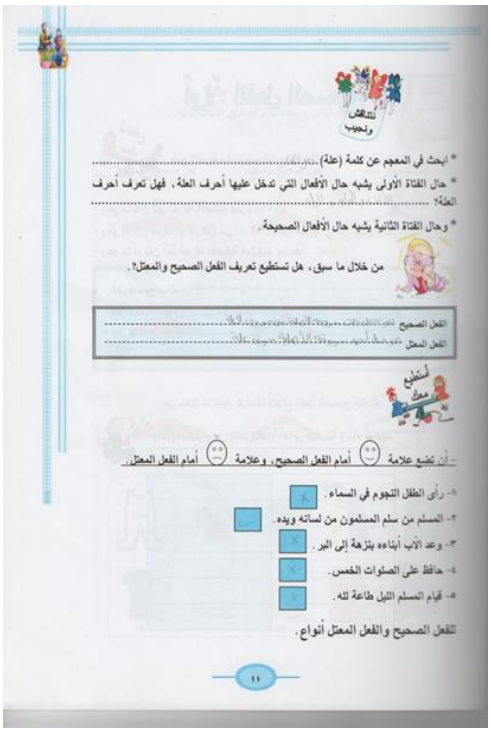


شكل (38) – شكل(39): تحويل نص شعري إلى نص نثري

في الصّفحات القليلة السّابقة التي روعِيَ فيها إكسابُ المتعلّم مهارتي الكتابة والتّواصل الشّفهي، كما أنّها تضمنت الكثير من المضامين الثّقافيّة والقيمية.

3.11.6.4 الأنساق اللّغوية وتحقيق الكفاية اللّغوية[491]

شكل (39): الأنساق اللّغوية



شكل (40): تدريب الأنساق اللّغوية

يعد الحديث باللّغة العربيّة الفُصحى والسّلامة اللّغويّة مِن أهم الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها المتخصصون والمهتّمون خاصةً في المجال التّعليميّ، إذ إنَّ إتّقانُ اللّغة والحديثِ بالفُصحى يرفعُ مِن قدر المتحدث أمّامَ عين نفسه، وأمامَ غيره، وتدريس النّحو العربيّ وسيلةٌ من وسائل تصحيح النّطق باللّغة، والإشكاليّة العامة التي وجدت هيَ أنّ المتعلم يتعلّم القاعدة النّحوية دون تطبيقها، والأصلُ أنْ تثبتُ في المتكلم ويستخدمها استخدامًا صحيحًا حتى لو لم يكن على معرفةٍ بالقاعدة التي تخصُ السّياق والعبارات المستخدمة.

ما ورد في هذا الكتاب من استخدام لفظ"**الأنساق اللّغويّة**" ينبئ بأنه تصميمٌ وظيفيّ لمفردات الكتاب، ولكنّ الآلية التي عُرِضتَ بها تعليم القواعد فإنّه يقاربُ إلى حدٍ كبير الطريقة التّقليديّة من تدريس القاعدة النّحوية واستنتاجها من خلال النّص المتوفر في الكتاب، والاختلاف هُنا في الربّط بين حالتي الفتاتان بأنواع الأفعال الصحيحة والمعتلة، فالفتاة الصحيحة توافقها أفعالٌ صحيحية أمّا الفتاة التي بها علّة.

[491] وقعَ هذا الكتاب في تصميمه بخطأ حيث خصصَ الكفاية اللّغوية بمعرفة المتعلم لقواعد اللّغة من جهة ولمبادئ استعمالها في التّعبير من جهة أخرى، والكفاية اللّغوية لا تقتصر على معرفة قواعد اللّغة واستخدامها، حيث إنَّ الملكة اللّغوية لدى المتكلم تذهب في تصورها الوظيفيّ إلى اهتمام القالب النّحويّ في معرفة المتكلم لقواعد لغته، أمّا استخدامها فإنّه يكون بتفاعل القوالب المتنوعة للملكة اللّغوية واستعمالها في المقام التّواصليّ المناسب.

وكذلك الأنشطة التي تتعلق بالأنساق اللّغويّة تؤكد على ذلك.

شكل (41): الأنساق اللّغوية – الصحيح والمعتل شكل (42): تدريب الصحيح والمعتل

مَن ينظر إلى الطريقة التي عُرضت من خلالها الأفعال وطريقة التّفرقة بين الأفعال الصحيحة والمعتلة قد يظن أنّ المسألة تعود إلى آليةٍ وظيفيّة، غير أنّ الأمر لا يعدو أن يكون نشاط فيه نوع من التّرفيه والحركة والقص واللّصق مع تفعيل الفهم الصحيح للأفعال.

لكن من ناحيةٍ أخرى، وردَ ربطٌ بسيط بين مواقف حياتية وتعليم أنواع الفعل المعتل في الوحدة الثانية من الكتاب، فالصفحة الأولى لا يوجد فيها ما يخالف الطّريقة الاعتيادية، من استخراج الأفعال من الجمل وتحديد نوع الفعل المعتل. أمّا الصفحة الثّانية فربطت أحرف العلّة بالمعلول، صاحبُ العلّة ومكان العلّة في جسده، والرّبط بين نوع الفعل المعتل ومكان العلّة.

شكل (42): الأنساق اللّغوية الصحيح والمعتل- (2) شكل (43): الأنساق اللّغوية الصحيح والمعتل – (3)

إنّ تدريس الأفعال المعتلة وأنواعها وإتقان الطلبة لهذه الأنواع بتفاصيلها، لمن الصّعوبة بمكان، فحاولَ الكتاب أن يربط ذلك بالعلة من الاعتلال والمرض، وكيف إذا ما أصابت العلّة جسده في مكانٍ معين دلّ ذلك على نوع الفعل المعتل، فمثلاً إذا ما أصيب الإنسان برأسه وهيَ تقعُ في أول الجسد فإنَّ ذلك يمثلُ نوع الفعل المثال. وينطبق الأمر ذاته مع كل نوعٍ من أنواع الأفعال. (القالب الصّرفي- التّركيبي).

يعدّ الأصل في المقاربة التّواصليّة تقديم التّواصل اللّفظي استبطان قواعد اللّغة من البيئة اللّغوية المحيطة واستخدامها دونما تعلّم لقواعد اللّغة، ولكن لم يصمم الكتاب بناءً على ذلك حيثُ أدرجت قواعد اللّغة كما هو الحال في كتب تعليم اللّغة العربيّة.

3.11.6.5 نص القراءة "فن المقالة"

فن المقالة

* فن المقالة: المقالة فن الكتابة في الصحف، وقد نشأ حديثاً في أحضان الصحافة، وارتبط بقضايا المجتمع والحياة، وبما أنها ارتبطت بالخبر اليومي، والحدث الآني فإنها توسلت بأسلوب سهل، ولغة بسيطة قريبة من إدراك عموم الجمهور، وهي بذلك قد خلصت الأسلوب العربي من التنميق والزخرف.

#أنواع فن المقالة:

المقالة الاجتماعية: وهي نوع اهتم بهموم الحياة ومشاكل الناس الاجتماعية.

المقالة السياسية: وتهتم بالحدث السياسي وقضاياه وإشكالاته.

المقالة العلمية: وهي مقالة اهتمت بالعلوم والابتكارات والتجارب.

المقالة الفكرية: وتمتاز بعمق التفكير، وطرح مواضيع فلسفية أو فكرية.

المقالة الأدبية: وهي مقالة تتعرض لقضايا نقدية أو أدبية.

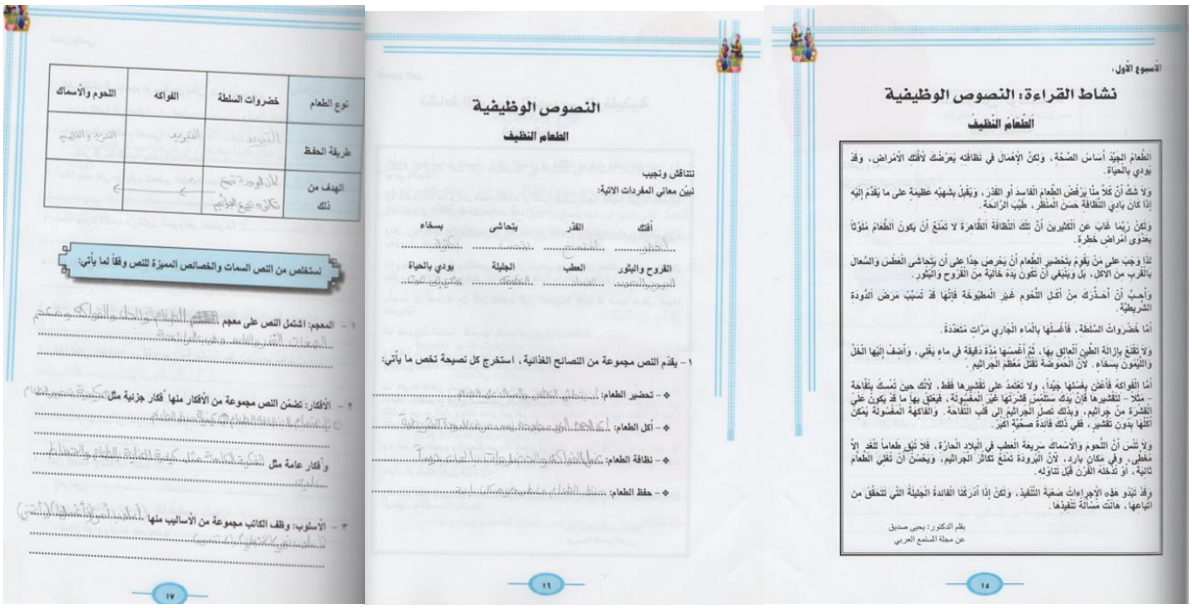
المقالة الفنية: وهي التي ترصد قضايا الفن وأصحابه وجماليته.

المقالة الذاتية: وهي مقالة تصور تأملات شخص أو حياته وتجاربه.

١٤

شكل (45): فن المقالة

تكملُ هذه الوحدة بالحديث عن فنِ المقالة، حيث ذكر تعريف فنّ المقال ثمّ أنواعه مع بيان معنى كلٍّ منها، وفي ذلك فائدة أن يتعرفُ الطّلبة على أنواع المقالات المتوفرة التي تقرأ في الصّحف، تمكينهم من



الأسبوع الأول:

نشاط القراءة: النصوص الوظيفية

الطعام النظيف

الطعام الجيّد أساس الصّحّة، ولكنّ الإهمال في نظافته يعرّضك لأفتك الأمراض، وقد يؤدي بالحياة.

ولا شكّ أنّ كلاً منّا يرفض الطّعام الفاسد أو القذر، ويقبل بشهيّة عظيمة على ما يقدّم إليه إذا كان بادي النّظافة حسن المنظر، طيّب الرائحة.

ولكن ربّما غاب عن الكثيرين أنّ تلك النّظافة الظّاهرة لا تمنع أن يكون الطّعام ملوّثا بجراثيم أمراض خطرة.

لذا وجب على من يقوم بتحضير الطّعام أن يحرص جدّا على أن يتجاهى العطس والسّعال بالقرب من الآكل، بل وينبغي أن تكون يده خالية من الفروح والبثور.

وأحبّ أن أحذّرك من أكل اللّحوم غير المطبوخة فإنّها قد تسبّب مرض الدّودة الشّريطيّة.

أمّا الخضروات السّلطة، فاغسلها بالماء الجاري مرّات متعدّدة.

ولا تقنع بإزالة الطّين العالق بها، ثمّ انقعها مدّة دقيقة في ماء بخلّ، وأضف إليها الخلّ والليمون بسخاء. لأن الحموضة تقتل معظم الجراثيم.

أمّا الفواكه فاغسلها جيّدا، ولا تعتمد على تقشيرها فقط، لأنك حين تمسك بالفاكهة - مثلا - لتقشيرها فإنّ يدك ستتضمّن قشرتها غير المغسولة، فيعلق بها ما قد يكون على القشرة من جراثيم، وبذلك تصل الجراثيم إلى قلب الفاكهة، والفاكهة المغسولة يمكن أكلها بدون تقشير، ففي ذلك فائدة صحيّة أكبر.

ولا تنس أنّ اللّحوم والأسماك سريعة العطب في البلاد الحارّة، فلا تبق طعاما تلفه إلا مغطى، وفي مكان بارد، لأنّ البرودة تمنع تكاثر الجراثيم، ويحسن أن تغلي الطّعام ثانية، أو تدخله الفرن قبل تناوله.

وقد تبدو هذه الإجراءات صعبة التّنفيذ، ولكنّ إذا أدركنا الفائدة الجليلة التي تتحقق من اتباعها، هانت مسألة تنفيذها.

بقلم الدكتور: يحيى صديق
عن مجلة المسلم العربي

١٥

النصوص الوظيفية

الطعام النظيف

نتناقش ونجيب

نبيّن معاني المفردات الآتية:

أفتك	القذر	يتحاشى	بسخاء
الفروح والبثور	العطب	الجليلة	يودي بالحياة

١ - يقدّم النص مجموعة من النصائح الغذائية، استخرج كل نصيحة تخص ما يأتي:

- تحضير الطعام: .....
- أكل الطعام: .....
- نظافة الطعام: .....
- حفظ الطعام: .....

١٦

نوع الطعام	خضروات السلطة	الفواكه	اللحوم والأسماك
طريقة الحفظ	التبريد	التبريد	التبريد والتجميد
الهدف من ذلك	لأن الفروح تنمو وتكاثر فيها الجراثيم		

استخلص من النص السمات والخصائص المميزة للنص وفقا لما يأتي:

١ - المعجم: اشتمل النص على معجم .....

٢ - الأفكار: تضمّن النص مجموعة من الأفكار منها أفكار جزئية مثل: .....

وأفكار عامة مثل .....

٣ - الأسلوب: وظف الكاتب مجموعة من الأساليب منها .....

١٧

تصنيفها، ثمّ يأتي الكتاب بمقالة تتناسق مع موضوع الوحدة وهو عن الطّعام، وكيفية حفظه لاتّقاء الأمراض الخطيرة.

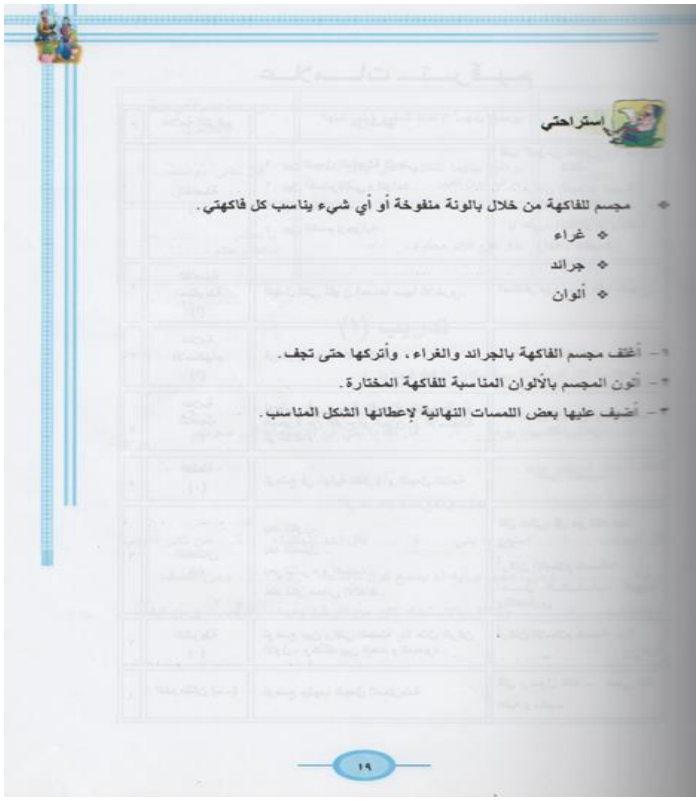
يعدّ فن المقالة من أنواع النّصوص النّثرية، وترجع أهمية الموضوع المُتناول إلى تناغمه المباشر مع واقع الحياة ومع كثير من المواقف التي يمر بها المتعلّم لتدريبات التّابعة تعلم طريقة حفظ الأطعمة.

من الاقتراحات على هذا النّشاط:

مِن الممكن أن يضاف إلى النّص السّابق، تعبير الطّلبة عن بعض المواقف التي مرّوا بها نتيجة تضررهم من بعض الأطعمة مثلاً، وإبداء آرائهم من نصائح أو تعليقات بنّاءة على ما يتحدث به الزّملاء تفعيلاً للتّواصل بالفصحى.

3.11.6.6 استراحتي

يراعي المنهج دمج المتعة بالتّعلم، فلم يقتصر على تقديم المعرفة للمتعلم، بل كان للمتعة مكان فيه، وأدرجَ هذا النّشاط من ضمن أنشطة الكتاب، ولم يكن إضافيًا حتى لايزيد إثقال كاهل الطّلبة بالمزيد من الأنشطة، كما أنّ موضوع النّشاط متناغم مع وحدة الموضوع كما يتبين ذلك في الرسم أدناه.



شكل (46): نشاط استراحتي

في هذا النّشيط تفعيل للطاقات الإدراكية والتّخيليّة وكذلك الاجتماعية، أمّا الطاقة الإدراكية فتظهر من خلال إدراك طبيعة العمل وتتمثل في قالب اللّمس، كذلك الطّاقة التّخيليّة من ناحية طريقة صنع الفاكهة، أمّا الطّاقة الاجتماعية تكمن في التّواصل مع الزّملاء حيث إنّه هذا العمل يحتاج إلى أكثر من فرد لإنجازه.

ويلي ذلك بعضُ النّقاط ذات الأهمية التي تعطي الكتابة طابعًا أكثر جاذبية وتنظيمًا، ألّا وهي علامات التّرقيم، حيث تدرج علامات التّرقيم واستخداماتها مع بعض التّدريبات للتّمرن عليها.

3.11.6.7 علامات التّرقيم والصّحة في الكتابة

علامات ترقيم

م	علامة الترقيم	مواضعها	المثال
١	الفاصلة (،)	١. بين الجمل المتصلة المعنى ٢. بين أقسام الشيء الواحد. ٣. بعد لفظ المنادى. ٤. بين القسم وجوابه.	قلب المؤمن ظاهر، ولا يعرف الحقد. أركان الصلاة: تكبيرة الإحرام، والقيام. يا علي، استذكر دروسك. والله، لأتصدقن
٢	الفاصلة المنقوطة (؛)	الجمل التي تكون إحداها سبباً للأخرى.	استذكر دروسي؛ طلبا للنجاح.
٣	علامة الاستفهام (؟)	في نهاية جملة الاستفهام.	متى استذكرت دروسك؟
٤	علامة التعجب (!)	توضع في نهاية الجملة التعجبية و المعبرة عن الفرح أو الحزن و الاستغاثة و الدعاء.	ما أجمل الإيمان! واحسرتاه! النار النار!
٥	النقطة (.)	توضع في نهاية الفقرة أو الجمل التامة.	الدين النصيحة.
٦	النقطتان (:)	بعد القول. بعد التمثيل بعد الشيء وأقسامه. عند ذكر معاني الألفاظ.	قال تعالى: قل هو الله أحد مثلاً أركان الإسلام خمسة:١ أهل الكتاب: اليهود والنصارى
٧	الشرطة (-)	توضع بين ركني الجملة إذا طال الركن الاول، وكذلك بين العدد والمعدود.	أركان الإسلام خمسة: أولا -.....- ثانياً -.....
٨	الشرطتان (--)	توضع بينهما الجمل المعترضة.	قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -

م			
٩	القوسان ( )	يوضع بينهما الألفاظ المفسرة لما قبلها	تركت الأغنام تأكل الكلأ (العشب)
١٠	علامتي التنصيص « »	يوضع بينهما الكلام الذي ينقل بنصه حرفياً دون تغيير.	قال تعالى: «والعصر»
١١	علامة الحذف	تدل على كلام محذوف	يا معشر ..... من استطاع منكم .....

تدريب (١)

ضعي علامة الترقيم المناسبة مكان النقط فيما يلي:

قال أحد المؤدبين لتلميذه يوماً ... هل لك يا بني في الاستماع إلى صوت

الحكمة لعلك تستفيد منها .....

قال التلميذ للمؤدب ... نعم، ونفع الله بك ...

قال المؤدب ... اسمع يا بني ... قال أحد الحكماء ... من تكبر أعجب

برأيه ... ومن أعجب برأيه لم يسمع قول ناصحه ... ومن اتصف

بالإعجاب ... وتخلق بالاستبداد كان من الرشد بعيداً ... ومن الخطأ

قريباً .....

شكل(46):علامات الترقيم

شكل (47) تدريبات علامات الترقيم

إنَّ من الأهمية بمكان تعلّم الطّلبة قواعد الكتابة الصّحيحية، وفي هذا النّشاط لم يقتصر الأمر على تعليم القواعد الصحيحة للكتابة، وطرق تنظيمها، بل في إطار ذلك تغرس بعض المعاني الأخلاقية من خلال الأحاديث النّبوية الشّريفة.

تقع هذه الوحدة في (21) صفحة فقط، وهي من النّاحية الكمية بسيطة للغاية، احتوت على عدّة مهارات لغوية، فكانت مهارة القراءة- دراسة القواعد اللّغوية- مهارة الكتابة- الأنشطة التّرفيهة المساندة- إضافةً إلى الأنشطة التّواصليّة المناسبة.

3.11.7 الوحدة الثّانية : المغامرات والمذكرات والرّحلات

شكل (48): الحقل الثاني- المذكرات والرحلات

ترتبط الوحدة الثّانية في محتواها بالرّحلات وكتابة المذكرات، وهي من أهمّ ما يمر به الطلبة في حياتهم، حيث يسيرون في رحلاتٍ مختلفة مع أسرهم، داخل البلاد وخارجها، ومن وسائل توثيق الرّحلات كتابة المذكرات، ففي الرّحلات ذكرياتٌ لا تنسى، وفيها من المتعة الكثير، ولذلك فإنّ دراسة هذا النّوع من الفنون يمكّن المتعلم من معرفة كيفية كتابة توثيق الرّحلات.

تبدأ الوحدة بالتّعريف بفن المذكرات، وكيفية كتابتها، وأنواعها، وبيان الدّوافع والأسباب التي تجعل الإنسان يكتبُ مذكراته، وفي ذلك تنبيه إلى أهمية هذا النّوع من الفنون، وتفعيل **للطّاقة اللّغوية** لدى الطلبة في هيئتها الكتابية، وكذلك تفعيل **للطّاقة التّخيلية**، فمن الممكن أن يضيف كاتب هذا البعض بعض الأحداث والعبارات اللّغوية المجازية لكتاباته. فدراسة بعض النّصوص يعطي أفق أكبر للمتعلّم للكتابة الصّحيحة.

3.11.7.1 فن كتابة المذكرات

فن كتابة المذكرات

*** تعريفه:**

كتابة المذكرات أو اليوميات شكل من أشكال التعبير الأدبي، الهدف منه تدوين ما يجري مع الإنسان خلال يوميات الحياة من أحداث ومواقف وتجارب ومغامرات وملاحظات وخواطر فتشكل في النهاية صورة من حياتة الشخصية وصورة من مجتمعه وسلوكه وتصرفاته فهي ضرب من حديث الإنسان إلى نفسه، واعتبرت من أصدق أنواع التعبير لأنها تعبر عن مواجهة حقيقية وصادقة بين النفس والمجتمع وبين النفس وسلوكها وتصرفاتها تجاه الآخرين.

*** مميزات كتابة المذكرات:**

- استخدام ضمير المتكلم.
- يجعل الكاتب نفسه محور النص فهو الراوي والبطل معاً.
- استخدام الأسلوب السردي.
- يعتمد الكاتب على الوصف الخارجي والداخلي فالخارجي يتمثل بعرض المشاهد والتصوير الداخلي يتمثل بتجسيد المشاعر والانفعالات.

*** أنواع المذكرات:**

- مذكرات شخصية يكتبها الإنسان وكأنه يتحدث عن نفسه.
- مذكرات عامة تتجاوز حدود النفس لتخاطب الآخرين كما في مذكرات الرؤساء والقادة وكبار الشخصيات..

*** أهم الأسباب والدوافع لكتابة المذكرات:**

- تعبير عن مواقف الكاتب وآرائه.
- تعبير عن مشاعر الكاتب في إبداعه الفني.
- تعبير عن رأي في الحياة العامة أو في قضية من القضايا الوطنية والاجتماعية.

٢٤

فائدة قراءة المذكرات:

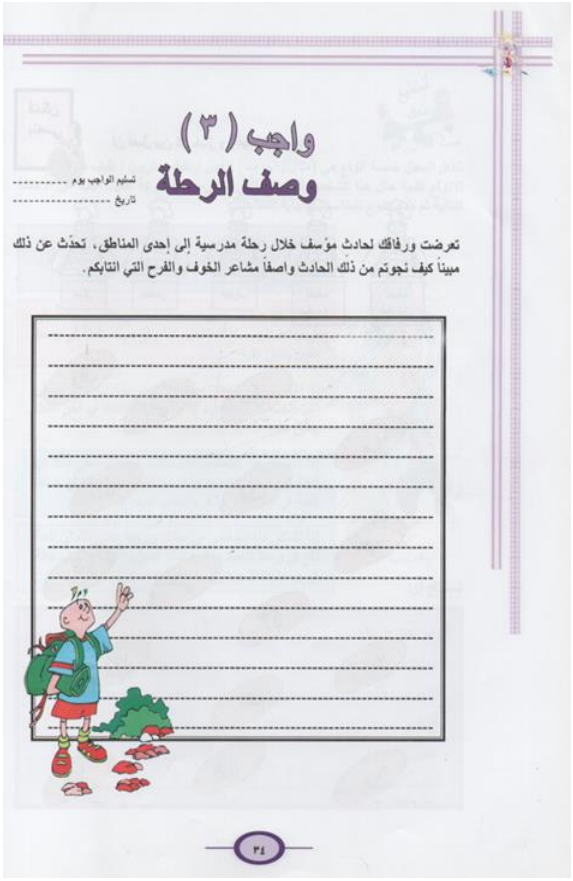
لو لم يكن هناك من فائدة للمذكرات لما كُتبت ولكنّ قارىء المذكرات سوف يتعرّف إلى الكثير مما تنقله وتسجّله من الأحداث التي مرّ عليها الزمن لأن المذكرة تسرد أحداث الماضي لذلك فهي مليئة بدروس التاريخ والمجتمع والفكر والمعتقدات الاجتماعية والسياسية والثورات...

٢٥

شكل(49): فن كتابة المذكرات شكل (50) فائدة كتابة المذكرات

لم تكن هذه المعرفة معرفةً مجردةً من إيرادٍ للنّصوص دون تطبيقٍ لما ورد فيها، فكانت موضوع مهارة الكتابة متناغم مع موضوع الوحدة تفعلياً **للطّاقتين اللّغوية والتّخيليّة** كما في النّشاط أدناه.

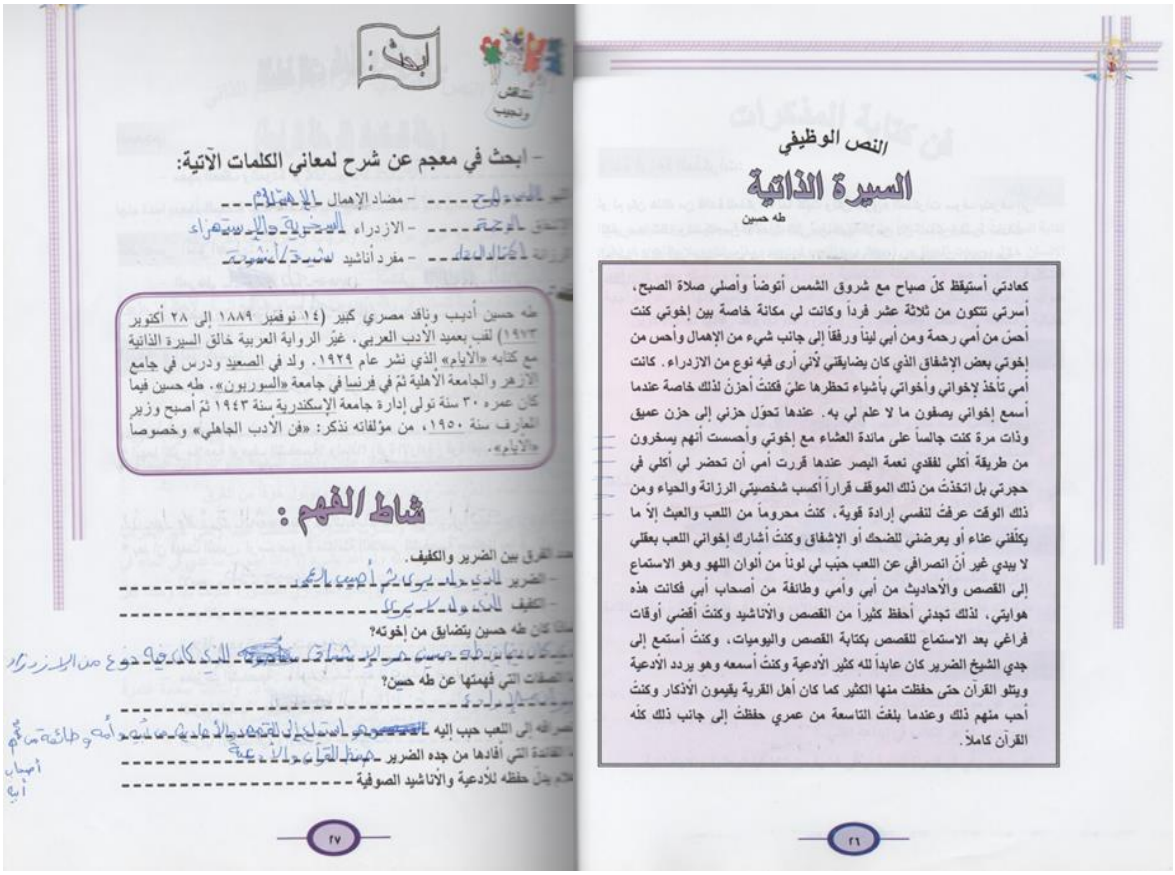
يطلب من الطّلبة وصف حادث مؤسف خلال رحلة مدرسية وزيارتهم لإحدى المناطق، معبرين عن مشاعرهم من ناحية الخوف من الحادث والفرح بالنّجاة منه.



شكل (51): وصف رحلة

تستكمل الوحدة موضوعاتها بنشاط القراءة وإيراد موضوع السّيرة الذاتية، واختيار إحدى سير طه حسين والتّعريف بهذا العلم في الأدب العربيّ، إضافةً إلى تضمن الأنشطة لمباحث في المعجم وأنشطة التّركيب كما هو حال الوحدة الأولى.

السيرة الذاتية" لطه حسين



النص الوظيفي

السيرة الذاتية

طه حسين

كعادتي أستيقظ كلّ صباح مع شروق الشمس أتوضأ وأصلي صلاة الصبح، أسرتي تتكون من ثلاثة عشر فرداً وكانت لي مكانة خاصة بين إخوتي كنت أحسّ من أمي رحمة ومن أبي ليناً ورفقاً إلى جانب شيء من الإهمال وأحس من إخوتي بعض الإشفاق الذي كان يضايقني لأني أرى فيه نوع من الازدراء. كانت أمي تأخذ لإخواني وأخواتي بأشياء تحظرها عليّ فكنتُ أحزنُ لذلك خاصة عندما أسمع إخواني يصفون ما لا علم لي به. عندها تحوّل حزني إلى حزن عميق وذات مرة كنت جالساً على مائدة العشاء مع إخوتي وأحسست أنهم يسخرون من طريقة أكلي لفقدي نعمة البصر عندها قررت أمي أن تحضر لي أكلي في حجرتي بل اتخذتْ من ذلك الموقف قراراً أكسب شخصيتي الرزانة والحياء ومن ذلك الوقت عرفتُ لنفسي إرادة قوية، كنتُ محروماً من اللعب والعبث إلاّ ما يكلّفني عناء أو يعرضني للضحك أو الإشفاق وكنتُ أشارك إخواني اللعب بمقلي لا يبدي غير أنّ انصرافي عن اللعب حبّب لي لوناً من ألوان اللهو وهو الاستماع إلى القصص والأحاديث من أبي وأمي وطائفة من أصحاب أبي فكانت هذه هوايتي، لذلك تجدني أحفظ كثيراً من القصص والأناشيد وكنتُ أقضي أوقات فراغي بعد الاستماع للقصص بكتابة القصص واليوميات، وكنتُ أستمع إلى جدي الشيخ الضرير كان عابداً لله كثير الأدعية وكنتُ أسمعه وهو يردد الأدعية ويتلو القرآن حتى حفظت منها الكثير كما كان أهل القرية يقيمون الأذكار وكنتُ أحب منهم ذلك وعندما بلغتُ التاسعة من عمري حفظتُ إلى جانب ذلك كلّه القرآن كاملاً.

٢٦

البحث:

- ابحث في معجم عن شرح لمعاني الكلمات الآتية:

- مضاد الإهمال الاهتمام
- الازدراء السخرية والاستهزاء
- مفرد أناشيد نشيد/أنشودة

طه حسين أديب وناقد مصري كبير (١٤ نوفمبر ١٨٨٩ إلى ٢٨ أكتوبر ١٩٧٣) لقب بعميد الأدب العربي. غيّر الرواية العربية خالق السيرة الذاتية مع كتابه «الأيام» الذي نشر عام ١٩٢٩. ولد في الصعيد ودرس في جامع الأزهر والجامعة الأهلية ثمّ في فرنسا في جامعة «السوربون». طه حسين فيما كان عمره ٣٠ سنة تولى إدارة جامعة الإسكندرية سنة ١٩٤٣ ثمّ أصبح وزير المعارف سنة ١٩٥٠، من مؤلفاته نذكر: «فن الأدب الجاهلي» وخصوصاً «الأيام».

شاط الفهم:

- الفرق بين الضرير والكفيف.
- الضرير
- الكفيف
- متى كان طه حسين يتضايق من إخوته؟
- الصفات التي فهمتها عن طه حسين؟
- ما الذي حبب إليه اللعب
- الفائدة التي أفادها من جده الضرير
- علام يدل حفظه للأدعية والأناشيد الصوفية

٢٧

شكل (52): السيرة الذاتية

شكل (53): تدريبات السيرة الذاتية

وتكتمل بقية وحدات الكتاب على المنوال ذاته من إيراد أنشطة القراءة، وأنشطة للكتابة، وأنشطة للأنساق اللّغوية، والتّركيب والمعجم، وبعض الأنشطة التي تتناسق مع محتويات الوحدة ويكون فيها نوع من التّرفيه.

لم يرد في محتويات الكتاب مايتعلق بالقواعد الإملائية إلا قاعدة واحدة وهي قاعدة التاء المفتوحة والمبسوطة، ولعل إيرادها لأنّها من الأخطاء المتكررة في كتابات الطّلبة.

3.11.8 الوحدة الثّالثة: الفرد والوسط الاجتماعي

شكل (54): حقل الفرد والوسط الاجتماعي

تتضمن هذه الوحدة العلاقات الاجتماعية، خاصة الأم والأب، وتتميز بغرس القيم في تعامل المتلقي مع والديه، والإحسان إليهما، كما أنّها تفعلّ قيّم حرص الآباء على أبنائهم، من خلال القصائد الشّعرية ذات المعاني العميقة والعبارات اللّغوية ذات السّلاسّة العالية.

بالإضافة إلى تضمن الوحدة لنشاط التّواصل، الذي يبحث في موضوع الأسرة من خلال التّحليل والتّركيب، وفي هذا النّشاط تفعيلٌ للعملية الكتابية لدى الطّلبة.

نشاط التعبير والتواصل

الاسرة نواة المجتمع

الأسرة نواة المجتمع، وهي شبكة من العلاقات تقوم على التعاون والتآزر وتنشأ بين أفرادها صلات القرابة والاحترام المتبادل. تحدث عن دور أفراد الأسرة في ضوء هذه الفكرة وتعلّم من خلال ذلك كيف تحلل نصاً

* حضّر ببيتك الجوانب الاتية:

- بما أنّ نشاط الدرس ينصب على مهارة التحليل حضّر موضوعك تبعاً لما يلي:

* حلل عناصر الموضوع:
- ما الفكرة الأساسية في الموضوع
- ما المطلوب منك إنجازه.
- ما أهم الأفكار التي ستعالجها في موضوعك.

استفد من الشرح المقدم لتحدد عناصر الموضوع ولتقترح المضمون الذي ستعالجه في كلّ محور:

التحليل مهارة من مهارات التعبير الإنشائي والمقصود بها الانطلاق من فكرة نواة محورية وتفكيكها إلى عناصر أساسية ثم تفريغ هذه العناصر إلى أفكار والبحث بعد ذلك عن محتويات كل فكرة.

- الفكرة المحورية: * الأسرة نواة المجتمع / عناصر الفكرة
- مقدمة: * شرح الفكرة / طرح الأسئلة.
- العنصر الأول: * العلاقات بين أفراد الأسرة (علاقة التعاون، الاحترام)
- العنصر الثاني: * دور الأسرة (تربية الأبناء، رعاية الأفراد، إصلاح المجتمع)
- الخاتمة: * ضرورة المحافظة على قيم الأسرة وتماسكها

٤٩

شكل (55): نشاط القراءة – الأسرة ونواة المجتمع

وحول بقية وحدات الكتاب (الوصف- فن القصة – الشّعر الحر) فإنّها اتّبعت الطريقة ذاتها، غير أنّ طبيعة الموضوعات ترنو إلى التّعليم عن اللّغة وليس تعليم اللّغة، فكانت هذه الوحدات موافقة للكتب اللّغة العربيّة الأخرى التي لم تذكر الكفايات التي تهدف إلى إكسابها الطّلبة.

3.12 خلاصة المبحث:

1. يرتبط هذا الكتاب ببعض مقومات القدرة التّواصليّة، والمقاربة التّواصلية غير أنّه مازال يقارب الكتب التّقليدية في التّعليم عن اللّغة.
2. اتّضحت بعض المفردات التي تتعلق بمفردات نموذج النّحو الوظيفي، من ذكر " الأنساق اللّغوية، النّصوص الوظيفية، المتلقي والمرسل، التّعبير والتّواصل".
3. الوحدات الثّلاث الأولى صُمِمَت بناء على حقول تداوليّة، وضمت في محتوياتها نصوص ترتبط بواقع الحياة والمواقف التّداولية التي يمرّ بها الطلبة، في حين أنّ الوحدات الثلاث الأخيرة على الرّغم من استعمالها لمفردات النّحو الوظيفيّ غير أنّها مازالت تتضمن الدّراسة التّقليدية لنصوص اللّغة.
4. الأصل في المقاربة التّواصليّة تقديم التّواصل اللّفظي واستبطان قواعد اللّغة من البيئة اللّغوية المحيطة واستخدامها دونما تعلّم لقواعد اللّغة، ولكن لم يصمم الكتاب بناءً على ذلك حيثُ أدرجت قواعد اللّغة كما هو الحال في كتب تعليم اللّغة العربيّة.
5. يرنو هذا الكتاب إلى إكساب الطّالب المعارف المتنوعة عن أنواع النّصوص اللّغوية وهي تعليم عن اللّغة.
6. يكسب هذا الكتاب الطالب القدرة الكتابية بأنواعها غيرَ أنَّ الأنشطة المفعلّة للتّعبير والتّواصل كانت قليلة.
7. النّشاط الذي يحمل عنوان التّعبير والتّواصل هو تعبير كتابيّ بحت.
8. يظهر في الكتاب تفعيلٌ لبعض الطّاقات في القدرة التّواصليّة وتستهدفُ بعض الأنشطة تفعيل تلك الطاقات.
9. لم يكن تفعيل القدرة التّواصلية وتحقيق الكفاية التّواصلية واضحًا في تصميم مفردات المنهج.
10. بقيَ هذا الكتاب يحوي في مفرداته التّعليم الاعتيادي من دراسة القواعد اللّغوية، للنّحو والإملاء.
11. النّتائج والتّحليل المذكور بُنِيَ بإجتهادٍ ذاتيّ ولم أتمكن من قياس أثر تطبيق هذا المنهج على الطّلبة؛ لأنّ الدراسة أجريت في عام 2017- في حين أنَّ الكتاب صدر عام 2009، وقد تغيرت مناهج التّعليم إلى مناهج مغايرة تمامًا.

3.13 مقترح لتصميم كتاب للمرحلة الابتدائية يؤسس بناءً على نموذج مستعملي اللّغة الطّبيعيّة.

عند الحديث عن تصميم منهجٍ تعليميّ يراعي الحقول التّداولية الأكثر إنتشارًا وموافقًا لنموذج مستعملي اللّغة الطبيعية في مكوناتها فإنّ الأمر يقسم إلى قسمين الأول: عمل دراسة ميدانية موسعة لمعرفة الحقول التّداولية الأكثر إنتشارًا بين الفئة العمرية التي يوجه لها تصميم هذا المنهج، القسم الثاني: مراعاة مكونات نموذج مستعملي اللّغة الطبيعية في تفاعلاتها المختلفة، مع مراعاة إدراجها في المنهج التّعليميّ عند تصميم أنشطته، الأهم من ذلك تفعيلها تواصليًا، وبناءً على ذلك أدرج مقترحًا لأهم العناصر –من وجهة نظري- لما يبنى عليه المنهج التّعليمي.

3.13.1 مقترح لدراسة ميدانية

يقوم هذا المقترح على تحديد الحقول التّداولية تحديد الحقول التداولية الأكثر استعمالاً في لغة الحياة اليومية عند الطفل البالغ من العمر(5-6) سنوات وهي المرحلة التي يكون فيها الطّفل مهيأ لدخول المدرسة وتعلّم اللّغة العربيّة.

- **فرضيات الدّراسة*Hypotheses* :**

تتبني هذه الدّراسة الفرضية الآتية :

إنَّ إقامة دراسة تعتمد الأسس العلمية في التّعرف إلى الأنماط والمواقف الحياتية التي يمر بها الطفل في عمر(5-6) سنوات، ومعرفة حصيلته اللّغوية من مفردات وأفعال وعبارات مستخدمة في هذه المواقف؛ سيساعد في إعداد منهج تعليمي موافق للاحتياجات اللّغوية لهذه المرحلة العمرية.

- **مشكلة الدراسة *Study problem*:**

ترمي هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1) ما الحقول التداولية التي يمر بها الأطفال في الحياة اليومية؟
2) ما أكثر المفردات والأفعال التي يستخدمها الأطفال في هذه الحقول؟
3) ما العبارات الأكثر استخدامًا في هذه الحقول؟

- **أهداف الدراسة*Objectives of the study* :**

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد:

1) المواقف الحياتية العامة التي يُتوقع من الطفل المرور بها.
2) أكثر المفردات المستخدة في هذه الحقول (أصوات – أسماء وأفعال- تراكيب)
3) العبارات الأكثر استخدامًا في الحقول االتداولية.

- **أهمية الدّراسة** *Importance of the study* **:**

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها:

1) تساير الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغات.
2) تفيد في وضع المناهج التعليمية للمرحلة العمرية(5-6) سنوات في تعليم اللغة العربية بالمقاربة التّواصلية.

- **حدود الدراسة***The limits of the study* **:**

تتحرك هذه الدراسة في إطار الحدود الآتية:

1) **الحد الموضوعي:** المفردات والعبارات والأفعال الأكثر استخدامًا في الحقول التّداولية في لغة الحياة اليومية.
2) **الحد المكاني:** دولة قطر- منطقة الدوحة.
3) **الحد المؤسسي:** المؤسسات التّعليمية الابتدائية في دولة قطر، وتشمل: (المدارس القطرية المستقلة، المدارس الأجنبية*International*، مدارس الجاليات الخاصة).
4) **الحد اللّغوي:** اللّهجات العامية المستخدمة في لغة الحياة اليومية لأبناء أطار مختلفة؛ حيث إنَّ المجتمعات العربية لا تتعامل إلا مع المستوى اللّهجي، ومن ثمَّ سأنقل هذه الألفاظ إلى اللغة العربية الفصيحة.(سيراعى في العينة أن تكون ممثلة للكتل اللّغوية في الوطن العربي، الخليجية، والشامية، والمغاربية).

ويرجع أهمية أن تكون العينة مراعية للكتل اللّغوية المتنوعة في الوطن العربي في معرفة الحقول الأكثر تداولاً، والكلمات الأكثر استخدامًا هو تحقيق الحيادية بصورة أكبر، كما أنَّ ذلك سيراعي الاستخدام العام لجميع الجنسيات، ويهدف هذا الأمر إلى مراعاة الاستخدام المشترك بين جميع فئات المجتمع بجنسياتهم المختلفة في المرحلة المستهدفة للدراسة، إضافة إلى أنَّ المنهج التعليمي سيقدم إلى فئات متنوعة من الطلبة؛ فلابد من أنْ يراعي جميع هذه الفئات.

5) **الحد البشري:** الآباء والأمهات الذين لديهم أبناء في الصّف الأول الابتدائي.

مصطلحات الدراسة *The Study terms*:

1. **المنهج التعليمي***Curriculum* :
2. **الحقل التّداولي***:Deliberative field*
3. **المقاربة التّواصليّة***Communicative Approach:*

- **منهجية الدّراسة** *The Study Methodology*:

أ. **العينة** *Sample*:

ستعتمد هذه الدّراسة على العينة العشوائية البسيطة *Simple Random sample*، وتشمل هذه العينة الآتي:

- عينة الأفراد: أولياء الأمور من الأمهات والآباء ممن لديهم أبناء في عمر(5-6)سنوات، أي في الصف الأول الابتدائي.
- **عينة الحقول:** هي الحقول الأكثر تداولاً واستعمالاً.
- **عينة الكلمات:** هي الكلمات الأكثر استخدامًا في الحقول الأكثر تداولاً.
- **عينة العبارات:** تمثل العبارات الأكثر استخدامًا في هذه الحقول.

ب. حجم العينة*The Size of Sample* :

يشمل حجم العينة عينة الأفراد، والألفاظ، والعبارات، والحقول التّداولية.

- **عينة الأفراد:** سيتم تطبيق أداة الدراسة على 300 فرد، بحيث يكون العدد متساويًا بين آباء الأطفال من الإناث والذكور(150 طالب- 150 طالبة).
- **عينة الحقول:** سيتم اختيار ثلاثة حقول فقط من الحقول الأكثر تداولاً، وسيراعى مبدأ التّنوع الاختيار.
- **عينة الكلمات:** سيتم اختيار(25 كلمة)في كل حقل تداولي من الكلمات الأكثر انتشارًا في الحقول التّداولية.
- **عينة العبارات:** سيتم اختيار (15) عبارة من العبارات الأكثر استعمالاً في الحقول التداولية.
- **ملاحظات:**

- عينة الحقول وعينة الكلمات ستحدد بصورة دقيقة بعد إجراء الدراسة الإحصائية، واستخلاص النّتائج من الاستبيانات/ كما أنَّ عدد الكلمات التي سيتم اختيارها ستتوافق مع المحددات العلمية في علم النّفس والتربية ومدى قدرة الطالب على استيعاب المفردات مع المدة الزمنية التي يستغرقها هذا المنهج.
- اختيار الكلمات المفهومة والمستخدمة معًا في الحقل الواحد؛ فالكثير من الألفاظ تكون مفهومة لدى الأطفال في هذه المرحلة لكنها غير مستخدمة.

ج. أدوات الدّراسة *Study tools*:

ستستخدم هذه الدراسة الاستبيان أداة لها، سينقسم هذا الاستبيان إلى ثلاثة أجزاء، الجزء الأول ويتعلق بالبيانات العامة، للآباء والأمهات المشاركين في هذه الدّراسة، وبيانات عامة لأبنائهم، أمّا الجزء الثاني فيتعلق بالأسئلة المغلقة، والقسم الثالث الأسئلة المفتوحة.

يحاول هذا الاستبيان الكشف عن أكثر الحقول التّداولية التي يمر بها الأطفال في عمر(5-6) سنوات، والكلمات الأعلى استخدامًا في هذه الحقول، والعبارات الأكثر تداولاً وانتشارًا.

- **المرحلة العمرية المستهدفة لبناء المنهج:**

(5-6) سنوات، من الجنسين الإناث والذكور، وسيتم مراعات الحقول التّداولية المشتركة بين الجنسين، ولن أدخل فيما يتعلق بالحقول التي يختص بها أحد هذين الجنسين، إذ توجد خصوصيات لكل جنس.

الدراسات السابقة:

استقيت صورة هذه الدّراسة من كتاب" الأسس المعجمية والثّقافية لتعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها" وقد قام فيه الدكتور رشيدي أحمد طعيمة بعمل دراسة يهدف من خلالها تقديم خدمات للمتخصصين في إعداد المناهج التعليمية للغة العربية للناطقين بغيرها، فينبه إلى وجود مشكلات متعددة في وضع المناهج التعليمية من أهمهما الافتقار إلى مواد تعليمية مناسبة " تنطلق بالمتعلم لاستخدام اللغة في مواقفها الطبيعية التي يمر بها"[492]ذلك المتعلم في مواقف حياته المختلفة.

وبناءً على هذه الإشكالية قام طعيمة بتحديد مفهوم اللّغة التي يقصدها، فيعدها وسيلة من وسائل التّواصل التي تمكن النّاطقين بغير العربية من الاتصّال الفعّال مع النّاطقين بها، ويكمن هدف تعليمهم اللّغة في تزويدهم بالمفردات التي ترتبط بواقع معيشتهم، أي الاستخدام، كما ذهب إلى أنَّ كل مرحلة عمرية تتطلب احتياجات مختلفة عن مرحلة أخرى، وتزداد الاحتياجات الكلامية بحسب المواقف الحياتية وتصبح أكثر تقعيدًا.

قدم طعيمة من خلال هذه الدّراسة مادة لغوية يرى أنّها ستساعد المتخصصين في بناء مناهج تعليمية تفي باحتياجات المتعلمين للغة في مواقف حياتهم اليومية، ولا يدعي أنّ قوائم المفرادات التي قدمها في المواقف الحياتية المختلفة هي كاملة وتامة، بل يرى أنها إسهام بسيط في هذا المجال.

نظرًا لكون هذه الدّراسة تقوم على مراعاة الاحتياج اللّغوي للاستعمال اليومي في المواقف المختلفة، ولشدة التّشابه في أصول هذا الموضوع؛ فد قمت بالاستفادة من هذه الدّراسة في بعض المحددات، مع إضافة كل ما تختص به دراستي عن هذه الدراسة، من حيث طبيعة الأهداف ومشكلة الدراسة والأداة المستخدمة فيها.

---

[492] الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللّغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، سلسلة دراسات في تعليم اللّغة العربية، يونيو 1982م، ص7.

3.13.2 جدول يراعي قوالب القدرة التّواصلية يمكن استثماره في اختيار أنشطة الكتاب وفق الحقول التّداولية

وهي موافقة لأكثر ما يمر به الطّفل في العصر الحديث

مكونات القدرة التّواصليّة	*قوالب طاقات القدرة التّواصليّة*	*حقل العائلة*	*حقل التّكنولوجيا والألعاب*	*حقل العبادات والشعائر الإسلامية*	*حقل الآداب الاجتماعية*
الطّاقة الإدراكية	الإدراك من خلال(الذوق- الشّم- اللّمس- السمع- البّصر)				
الطّاقة المعرفية	معرفة ضيقة- معرفة واسعة				
الطّاقة اللّغوية	مكون صوتي- صرفي – تركيبي – تداولي				
الطّاقة الاجتماعية	العناصر الثقافية الاجتماعية (الكلية – العامة – الخاصة)				
الطاقة المنطقية	حملي- قضوي-إنجازي- معجمي- حدّي – نصي- محمولي				
الطّاقة التّخيليّة	تفاعل القوالب من الطّاقات الأخرى.				

3.13.3 محدّدات تصميم المنهج:

1. تصمم الأنشطة التّعليمية بناءً على مراعاة المدركات، وتحقيق المعرفة بحيث يكون هناك" نشاط للقراءة، والتّواصل بالفصحى، والكتابة"، وتتوافق هذه الأنشطة في مضامينها مع كل حقل من الحقول السّابقة، ولا يمكن أنْ تدرج كل المدركات في جميع الحقول وتتضمنها الأنشطة بحسب ما يتوافق معها.
2. وضع الأهداف المراد تحقيقها من كل حقل من الحقول، ثمّ اختيار النشاط الأفضل الذي يمكن من خلاله إيصال الهدف. ومثال ذلك: - المراد إكساب قيمة احترام وتوقير الكبير وتقديمه في الجلوس، فيصاغ النشاط بما يتوافق مع تحقيق الهدف والتّفاعل بين طاقات القدرة التّواصلية.

3.14 خلاصة الفصل:

عرضت في هذا الفصل لمفهموم التّواصل والعناصر التي ينبغي توفرها ليتم التّواصل بشكل فاعل، كما عرضت للنماذج اللّسانيّة المختلفة التي تحاكي القدرة التّمثيلية وكان أقوى النّماذج التّمثيليّة وأكثرها قربًا ومحاكاةً لتفاصيل المشهد التّواصلي هو نموذج مستعملي اللّغات الطّبيعية التي عرضَ لها سيمون دِك، وطورها هنفخلد وماكنزي، ومن أهمّ النتائج الآتي:-

1. يمكن استثمار المنهج التّواصليّ بثلاث طرق وهي:

- استثمارٌ متوافق مع النّشاط الفعلي للقدرة التّواصلية لدى المتكلم في فترة اكتساب اللّغة وتكون في مرحلة ماقبل التّعليم الأساسي.
- استثمارٌ متوافقٌ مع فترة التّعليم الأساسي حيث يمكن تنشيط القدرة التّواصلية لدى المتكلم، ويأتي التّطبيق من خلال اصطناع البيئة اللّغوية- المنهج التّعليميّ المتماشي مع تفاعل مكونات القدرة التّواصليّة.
- استثمارٌ لمن اكتملت قدرتهم التّواصليّة بحيث تتم عملية تصويب ما يقعون فيه من أخطاء في استعمال اللّغة التّواصليّ والكتابي، واصطناع البيئة اللّغوية، إضافة إلى منهج تعليمي يسهم في تعليم اللّغة بطريقة الاكتساب الطبيعية.

2. يمكن استثمار المقاربة التّواصلية – مع الكبار- في التّعليم باصطناع البيئة اللّغوية شريطة أن يتقن المعلمون جميعًا اللّغة العربية الفصحى ويكون التّدريس طوال اليوم المدرسي بلغة واحدة.

الخاتمة

حاول هذا البحث على مدار فصوله ومباحثه الإجابة عن إشكاله العام ومحاولة تقديم تصور لحل تعليمي يكمن في تصميم منهج يتوافق بناؤه على أطروحات نظرية النّحو الوظيفي"نموذج مستعملي اللّغة الطبيعية" فقد يسهم هذا الحل في معالجة جانب من الضّعف في إتقان اللّغة العربية، وقد قادتني إشكالية البحث الأساسية بالإضافة إلى المنهج الوظيفي الذي استعنت به في معالجة الإشكال إلى استنتاجِ جملة من النتائج يمكن عرضها على النّحو الآتي:

1. حقل اللّسانيّات التّعليميّة حقل يجمع النّظريات التّعليميّة والمنهجية التي يمكن أن تطبق في عمليات التّعلم، وعلى الرّغم من النّظريات الحديثة التي شكّلت فضاءً علميًا أنار أمام الباحثين سُبلَ الاستثمار الأمثل في عدّة مجالات –أخصُّ التّعلميّة منها- لكنّها مازالت غير مستثمرة بطريقة جادة، ولعلّها عند الكثير والكثير ممن يقومون على تعليم اللّغات غير معروفة، ولا ذكر لها، كم أنّها لا تدخل في تكوينهم المعرفي والعلميّ؛ فضلاً عن أنْ تُتّخذ منهجًا تعليميًا يُطبق على أرض الواقع.
2. يشير الواقع إلى أنّ ما يهيمن على السّاحة العلمية و فصول تعليم اللّغات الممارسات التّربوية التّقليديّة القائمة على التّلقين، والتّلقي، وعلى الرّغم ممّا فيها من وسائل واستراتيجيات تتمحور حول المتعلّم. إلّا أنّ أصول عملية تعليم اللّغات مازالت واحدة، من فهم المتعلم لقواعد اللّغة سعيًا إلى تطبيقها.
3. إنّ المعرفة اللّسانيّة المتوصل إليها في حقل تعليمية اللّغة، مستثمرةٌ عند منتجيها الأوائل في العالم الغربيّ؛ نظرًا للمنجزات اللّغويّة التي تصدر لديهم، والتّمكن اللّغوي لدى أبنائهم، كما أنّها مطبقة – في سياق العالم العربي- على حقل تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، أمّا إذا نظرنا إلى واقع تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها، فإنّها أقرب إلى البعد منها إلى الاقتراب.

4. تمكن العلماء من فهم الآليات المعقدة التي تحدث في ذهن المتكلم أثناء اكتساب اللّغة، وبينوا ذلك بالتّفسير العلميّ الدقيق له، وهذا التّفسير بحدّ ذاته فتح علميّ كبير، لم يستثمر بصورةٍ جادة تليق به في مجال تعليم اللّغات.

5. يسهم الإدراك في التّطور اللّغوي لدى الطفل، ويقدره على التّعامل مع المعطيات اللّغويّة التي يواجهها بناءً على مستوى قدرته العقلية ومرحلة الاكتساب التي يمرُّ بها؛ ويمكن استثمار المكون الإدراكي ويجعل له أسبقية عن مكونات الملكة اللّغوية عند تصميم مناهج تعليم اللّغات.
6. يمكن استثمار النّظريات التي تعتمد على المقاربة المعرفية في تعليم اللّغات إذا فعلّت ضمن مكونات المناهج التّعليمية بصورةٍ ترتبط بإكساب المتعلم القدرة التّواصلية.

7. لكي تصبح النّظريات التّعليميّة الحديثة متحققة على أرض الواقع؛ فإنّ خطوات علمية كبيرة يحبذ أنْ تُطبق، ويزّود معلمو اللّغة بالمعرفة اللّسانيّة ابتداءً ليكون ذلك مفتاح التّطبيق المعرفيّ، وفي مرحلة ثانية الانتقال إلى إنجاز مناهجَ لغوية وفقًا لأفضل المقاربات التّعليمية التي كان لتطبيقها أفضل النّتائج كما في تعليم اللّغات بالمقاربة التّواصلية.
8. إنَّ النتيجة المتوصل إليها من تفاعل الطاقة المعرفية والقالب النّحوي في كلّ تفاعلٍ لغويّ ثمّ تفاعل الطّاقات الأخرى معها بحسب المقام التّداوليّ، يجب أن يوضع بعين الاعتبار عن تصميم المناهج التّعليمية، حيث إنَّ المعرفة هي الأساس الذي ينطلق منه المتكلم في الإجابة أو السؤال، والقالب النّحوي وإنتاج العبارات الصحيحة لغويًا ينبغي أن يكون مختزنًا في ذهن المتكلم، ويتعلمها من البيئة اللّغوية المحيطة به.

9. مِن أهمّ التّطورات في مجال أبحاث الدّماغ التّوصل إلى وجود فترات يتطورُ فيها الذّهن تطورًا أسرع من بقية المراحل العمرية الأخرى، ومراعاة التّطور الذهني واختيار الفترات الذهنية التي يكون فيها الدّماغ مهيأ لاكتساب اللّغة وتعلّمها ينتج عنه قوةً في تعلم اللّغات.

10. تعدد النّماذج في النّظرية الوظيفية يتيح أمام التربويين القدرة على اختيار النّموذج المناسب لتصميم النشاط التّعليمي. إذ من الممكن استثمار نماذج النّحو الوظيفيّ في المراحل التّعليميّة المختلفة، بحيث تستخدم أبسط النّماذج في المراحل الأولى ومع ازدياد المراحل العمرية يزداد عمق المعرفة المقدمة، مع مراعاة أنَّ يكون الهدفُ من تصميم الكتاب إكساب الطّلبة الكفاية العالية في استخدام اللّغة العربيّة وممارستها ويتوافق ذلك مع اصطناع البيئة اللغوية المتحدثة بالفصحى.
11. اهتمت فرضية القالَبية بوقائع الحياة الذهنيّة، وتفسير جريان معالجتها في الدّماغ، وتفسير عمل الملكة اللّغوية، لاشتراك النّحو الوظيفي معها، هذا الفهم يمكن استثماره في اختيار الطريقة الأكثر ملاءمة في عرض المنهج التّعليمي.
12. تحوي العمليّة التّواصليّة على عناصر تختصُ بمضمون الخطاب، وعناصر تُكمل مفهوم الخطاب، إذ يكون الخطابُ صادرًا عن متكلّم، يحادثُ مستمعًا، وكل خطابٍ له مكانٌ وزمانٌ يصدرُ فيه، كما أنّ له سببًا نتجَ عنه، في مقام تواصليّ محدد كلُّ ذلك له دورٌ في اختلاف نوع الخِطاب، من الممكن استثمار هذا الجانب في جعل مواقف التّواصل التّعليمية عند تصميم المنهج مرتبطة بالمصطلحات ذاتها، وكذلك تفعيل الموقف التّواصلي بين المتعلمين بناءً على ذلك.
13. النّظرية اللّسانيّة الوظيفية بناء عقلي يقوم على ربط الملاحظة بقوانين خاصة تكوّن مجموعة متّسقة يحكمها مبدأ عام هو مبدأ التّفسير، ونماذجها فسّرت بكفاية عالية عبر مراحل زمنية مختلفة كيفية

اشتغال مكونات الطاقة التّواصلية بتفصيلها، وهذا الأمر يفيد التّربويون عند استخلاصهم هذه الآليات وتصميم المنهج على الآلية ذاتها؛ فإنّ ذلك سيعطي المتعلم راحة كبيرة عند التّعلم حيث إنَّ دماغه لن يجهد في تعلم اللّغة، ويصبح تعلّم اللّغة متعةً لا عبئًا.

14. يفترض أصحاب نظرية النّحو الوظيفي أنَّ عمليّة التّعليم هي محاكاةٌ للاكتساب الطبيعي للّغة؛ لأنّ المحيط اللّغوي الطبيعي الذي يتعايش به المتعلّم كفيلٌ بإكسابه اللّغة المتعلّمة، وتحفيز عمل الطّاقات المكونة للملكة اللّغويّة في سياقها التّواصليّ.
15. يرتبط كتاب" اللّغة العربية" المحلل في البحث ببعض مقومات القدرة التّواصليّة، والمقاربة التّواصلية غير أنّه مازال يقارب الكتب التّقليدية في التّعليم عن اللّغة.
16. اتّضحت بعض المفردات التي تتعلق بمفردات نموذج النّحو الوظيفي، من ذكر " الأنساق اللّغوية، النّصوص الوظيفية، المتلقي والمرسل، التّعبير والتّواصل" فالوحدات الثّلاث الأولى صُمِمَت بناء على حقول تداوليّة، وضمت في محتوياتها نصوص ترتبط بواقع الحياة والمواقف التّداولية التي يمرّ بها الطلبة، في حين أنّ الوحدات الثلاث الأخيرة على الرّغم من استعمالها لمفردات النّحو الوظيفيّ غير أنّها مازالت تتضمن الدّراسة التّقليدية لنصوص اللّغة.
17. الأصل في المقاربة التّواصليّة تقديم التّواصل اللّفظي واستبطان قواعد اللّغة من البيئة اللّغوية المحيطة واستخدامها دونما تعلّم لقواعد اللّغة، ولكن لم يصمم الكتاب بناءً على ذلك حيثُ أدرجت قواعد اللّغة كما هو الحال في كتب تعليم اللّغة العربيّة.
18. يهدف هذا الكتاب إلى إكساب الطّالب المعارف المتنوعة عن أنواع النّصوص اللّغوية وهي تعليم عن اللّغة. فيكتسب الطلبة القدرة الكتابية بأنواعها غيرَ أنَّ الأنشطة المفعلّة للتّعبير والتّواصل كانت قليلة. كما أنّ النّشاط الذي يحمل عنوان التّعبير والتّواصل هو تعبير كتابيّ بحت.
19. يظهر في الكتاب تفعيلٌ لبعض الطّاقات في القدرة التّواصليّة وتستهدفُ بعض الأنشطة تفعيل تلك الطاقات، ولكن لم يكن تفعيل القدرة التّواصلية وتحقيق الكفاية التّواصلية واضحًا في تصميم مفردات المنهج.
20. من الضروري أن تصمم الأنشطة التّعليمية بناءً على مراعاة المدركات، وتحقيق المعرفة بحيث يكون هناك" نشاط للقراءة، والتّواصل بالفصحى، والكتابة"، وتتوافق هذه الأنشطة في مضامينها مع كل حقل من الحقول السّابقة، ولا يمكن أنْ تدرج كل المدركات في جميع الحقول وتتضمنها الأنشطة بحسب ما يتوافق معها.

21. ينبغي وضع الأهداف المراد تحقيقها من كل حقل من الحقول، ثمّ اختيار النشاط الأفضل الذي يمكن من خلاله إيصال الهدف. ومثال ذلك: - المراد إكساب قيمة احترام وتوقير الكبير وتقديمه في الجلوس، فيصاغ النشاط بما يتوافق مع تحقيق الهدف والتّفاعل بين طاقات القدرة التّواصلية.

22. تكاثرت المقاربات التي تدعو إلى إصلاح التّعليم، والمناهج التعليمية، والنّظر في الممارسات التعلمية من طرق وبحث واستراتيجيات، دون أن تلقي اهتمامًا إلى الدّماغ الذي يمثل أساس التّعلم، كيف يعمل وما الذي يجعله يتعلّم بصورة أكفأ ؟ يمكن أن يتعلّم الدّماغ بصورة أكفأ بالنّظر إلى طريقة عمله ونشاطه من ناحية علم الأعصاب، ومن ثمَّ النّظر إلى الأمر من زاوية نموذج مستعملي اللّغة الطبيعية أن يكون لذلك بالغ الأثر عند تصميم المناهج التعليمية، والبعد عن كثرة الطرق والوسائل التعليمية التي لم تأتِ ثمارها.

23. يمكن استثمار المنهج التّواصليّ بثلاث طرق وهي: استثمارٌ متوافق مع النّشاط الفعلي للقدرة التّواصلية لدى المتكلم في فترة اكتساب اللّغة وتكون في مرحلة ماقبل التّعليم الأساسي. واستثمارٌ متوافقٌ مع فترة التّعليم الأساسي حيث يمكن تنشيط القدرة التّواصلية لدى المتكلم، ويأتي التّطبيق من خلال اصطناع البيئة اللّغوية- المنهج التّعليميّ المتماشي مع تفاعل مكونات القدرة التّواصليّة، واستثمارٌ لمن اكتملت قدرتهم التّواصليّة بحيث تتم عملية تصويب ما يقعون فيه من أخطاء في استعمال اللّغة التّواصليّ والكتابي، واصطناع البيئة اللّغوية، إضافة إلى منهج تعليمي يسهم في تعليم اللّغة بطريقة الاكتساب الطبيعية.

وفي نهاية المطاف أرجو أن أكون قد وفقت في معالجة الإشكالية العامة لموضوع البحث من ناحية استثمار النّظرية الوظيفية في نموذجها مستعملي اللّغة الطبيعية، والرّبط بينَ هذا النّموذج وما يمكن تقديمه عند تصميم منهجٍ تعليمي في ضوء هذه النّظرية،ويبقى التساؤال العالق هل تصميم هذا المنهج سيثمر في مجال تعليم اللّغة العربية وإتقانها وحلّ الضّعف المنتشر بين أوساط المتعلمين من أبناء العربية؟ يقودني هذا التساؤل إلى القول بأنّ البحث لا يزال منفتحًا على آفاقٍ معرفية تحتاجُ إلى رحلات بحثية أخرى، لتصميم المنهج وتقويمه ونتائج تطبيقه.

المصادروالمراجع

المصادرو المراجع العربية

- **الكتب**

- آن روبول وجاك موشلار، التّداوليّة اليوم- علم جديد في التواصل، ترجمة: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت- لبنان، ط1، 2003.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ط، ج11.
  - **أحمد المتوكل:**
- آفاق جديدة في نظرية النّحو الوظيفي، جداول، بيروت – لبنان، ط1، 2013.
- الخطاب الموسط: مقاربة وظيفية موحدة لنحليل النصوص والترجمة وتعليم اللّغات، منشورات الاختلاف الجزائر العاصمة- الجزائر، ط1، 2011.
- اللّسانيّات الوظيفية: مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت – لبنان، ط2، **2010.**
- المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط- المغرب، ط1، 2006.
- الوظيفية بين الكليّة والنمطية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط – المغرب، ط1، 2006.
- قضايا اللّغة العربية في اللّسانيّات الوظيفية، دار الأمان، الرباط- المغرب، ط1، 2013،
- أحمد حساني:
- دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية –حقل تعليمية اللّغات-، جامعة وهران، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر، 2000.
- مباحث في اللّسانيّات، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي- الإمارات، 2013، ط2.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-مكتب تنسيق التّعريب، المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، مطبعة النجاح- الدّار البيضاء- المغرب، د.ط، 2011.
- **أنور الشرقاوي:**
- التّعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012، (لم ترد بقية البيانات)
- التّعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، د. ط، 2010.
- جفري سامسون، مدارس اللّسانيّات – التّسابق والتّطور، ترجمة: محمد زياد كبة، مطابع جامعة الملك سعود، للنشر التوزيع، المملكة العربية السعودية، 1417هـ.
- جورج مونان، معجم اللّسانيّات، ترجمة: جمال الخضري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2012.
- جورج يول، التّداولية، ترجمة: قصيّ العتابي، دار الأمان- الرباط، ط1، 2010.

- جيل جنكتز، أثر برنامج التّغطيس(التّواصل الدّائم) باللّغة العربية الفصحى المطبق في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتّعبير في المدرسة الإبتدائية، ترجمة: عبدالله الدّنان و يونس حجير، دار البشائر للطباعة والنشر، دمشق- سوريا، ط1، 2010.
- داوود عبده، دراسات في علم اللّغة النّفسي، جامعة الكويت- مطبوعات الجامعة، ط1، 1984،.
- دجولاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، ترجمة: عبد الرّاجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربية، بيروت- لبنان، ط1، 1994.
- ديڤيد سوسا، العقل البشري وظاهرة التّعلم، الترجمة باعتماد: خالد العامري، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، القاهرة- مصر، ط1، 2009.
- رشدي آحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللّغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، سلسلة دراسات في تعليم اللّغة العربية، يونيو 1982.
- رشيدة العلوي كمال، النّحو التّوليدي: بعض الأسس النّظرية والمنهجبة، دار الأمان، الرباط- المغرب، ط1، 2014.
- رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ترجمة: محمَّد الولي ومازن حنون، دار توبقال- المغرب، ط1، 1988م.
- سعادة عبد الرحيم خليل، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت- لبنان، ط1، 2013.
- سعيد بحيري، علم لغة النّص، الشركة العالمية للنشر(لونجمان)، القاهرة – مصر، ط1، 1997.
- طارق عبد الرؤوف وربيع عمر، توظيف أبحاث الدّماغ في التّعليم، دار اليازوري العلمية، عمّان- الأردن، د.ط. 2008.
- طه عبدالرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت- لبنان، ط2، 2000.
- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار صادر، بيروت- لبنان،ط1، 2000.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي:
- النّظريات اللّغوية والنفسية وتعليم اللّغة العربية، مطابع التّقنية، الرياض،د.ط، 2000.
- علم اللّغة النّفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، ط1، 2006.
- عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيّات واللّغة العربية- نماذج تركيبيّة ودلاليّة- دار توبقال، الرّباط- المغرب، د. ط، 1982.

- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر، د.ط، د.ت.
- عبدالفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللّغوي عند الأطفال في الأسرة والروضة والمدرسة، دار الشروق، عمان- الأردن، ط1، **2005**
- عبدالمجيد سيد أحمد منصور، علم اللّغة النفسي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض- المملكة العربية السعودية، ط1، 1982،
- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية – مصر- د. ط، د. ت.
- عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار الميسرة، عمان- الأردن، ط4، 2014.
- عزّ الدين البوشيخي، التّواصل اللّغوي- مقاربة لسانيّة وظيفية-، مكتبة لبنان، بيروت – لبنان، ط1، 2012.
- عزوإسماعيل عفانة و يوسف إبراهيم الجيش، التّدريس والتّعلم بالدماغ ذي الجانبين، دار الثقافة، عمان-الأردن، ط1، 2009.
- عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التّدريس الفعال، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2014.
- علي القاسمي، لغة الطّفل العربي – دراسات في السياسة اللّغوية وعلم اللّغة النّفسي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت- لبنان، ط1، 2009.
- فرانسوز أرمينكو، المقاربة التّداوليّة، ترجمة: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، مكتبة الأسد، بقية البيانات غير متوفرة.
- فريناند دي سوسير، علم اللّغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، د. ط، 1958.
- فيليب بلانشيه، التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة وعبدالرزاق الجمايعي، عالم الكتب الحديث، إربد-الأردن، ط1، 2012.
- محمد اسماعيلي علوي، التوّاصل الإنساني- دراسة لسانية، دار كنوز المعرفة، عمان- الأردن، ط1، 2013.
- محمد حسين مليطان، نظرية النّحو الوظيفي- الأسس والنّماذج والمفاهيم، الرباط- المغرب، ط1، 2014.
- محمد عبد الله البيلي وآخرون، علم النّفس التّربوي، وتطبيقاته، مكتبة الفلاح: الكويت- الكويت، ط4، 2009.

- محمود عكاشة، النّظرية البراجماتيّة اللّسانيّة(التداولية): دراسة في المفاهيم والنشأة والمبادئ، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2013.
- مرعي الكرمي الحنبلي، مسبوك الذهب في فضل العرب وشرف العلم على شرف النّسب، دار عمّار، عمان –الأردن، ط1، 1988.
- مسعود صحراوي، التّداوليّة عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللّساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ط1، 2005.
- مصطفى غلفان:
- اللّسانيّات البنيوية – منهجيات واتجاهات-، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي – ليبيا، ط1، 2013.
- اللّسانيّات التّوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديثة، إربد- الأردن، ط1، **2010.**
- منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللّغوية، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، ط1، 1990، ص101.
- ناديا سميح السليطي، التّعلم المستند إلى الدّماغ، دارالمسيرة، عمان- الأردن، ط2، 2009،
- نبيل عبد الهادي، حسين الدّراويش، محمد صوالحة، تطور اللّغة عند الأطفال، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن- عمّان، ط1، 2007.
- **نعوم تشومسكي:**
- اللّسانيّات التوليدية- من التفسير إلى ماوراء التفسير، ترجمة: محمد الرحالي، دار الكتاب الجديد، ط1، 2013.
- اللّغة ومشكلات المعرفة، ترجمة: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال - الدّار البيضاء، ط1، 1990.
- يوسف تغزاوي، الوظائف اللّغوية واستراتيجيات التّواصل اللّغوي في نظرية النّحو الوظيفي، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن،ط1، 2014.
- **يوسف قطامي:**
- علم النّفس التّربوي والتّفكير، مكتبة الفلاح، الكويت-الكويت،ط2، 2011.
- نظريات التّعلم والتّعليم، دار الفكر ناشرون، ط1.،2014 (لم ترد بقية المعلومات)
- نمو الطّفل المعرفي واللّغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط2، 2012.

وقائع المؤتمرات

- عصام حلمي تليمة، جهود قطر الخيرية في نشر اللّغة العربية الفصحى في مدارس قطر، المؤتمر الدّولي للغة العربيّة، دبي- الإمارات العربية المتحدة، 7-10 مايو2013.

الأطروحات الجامعية

- يحي بعيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراة دولة في اللّسانيّات الوظيفية الحديثة، جامعة منتوري قسطنطينية- الجزائر، 2005-2006.

المجلات

- حسن مالك، اللسانيّات التّطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، مقاربات (مجلة العلوم الإنسانية)، فاس- المغرب، ط1، 2013.
- رضوان القضماني وأشامة المكش، نظرية التّواصل (المفهموم والمصطلح)، مجلة جامعة تشرين للداسات والبحوث- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد(29) العدد(1) 2007.
- س.بيث كوردير، مدخل إلى اللّغويات التّطبيقية، ترجمة جمال صبري، مجلة اللّسان العربي، الرباط، 1976، مجلد 14، ج 1.
- سامية جباري، اللّسانيّات التّعليميّة وتعليمية اللّغات، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وروز، مخبر الممارسات اللغوية، ٢٠١٤.
- علي حسين حجاج، نظريات التّعلم- دراسة مقارنة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ج1، ع: 70، د. ط، 1983.

- **آخرى**

- أمقران يوسف، دروسٌ في اللّسانيّات التّعليميّة، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة- الجزائر، السنة الجامعية: 2007-**2008.**
- أميرة منصور، الصوتيات العربية بين مواد اللّغة العربية، الواقع، تعليمها، ومعوقات اكتسابها، دراسة استطلاعية، جامعة ورقلة، الجزائر، ضمن منشورات الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النّفسية والتربوية، أبريل - 2010.

المراجع الإلكترونية

- الجمعية الأمريكية للغة والسمع
- http://www.asha.org/public/speech/disorders/Aphasia/#causes

- الجمعية الوطنية للأفازيا:
- http://www.aphasia.org/aphasia-definitions
- تجربة طالبة تركستانية تمكنت من إتقان اللّغة العربية الفصحى بطلاقة، خلال أربعة أشهر، كم خلال إقامتها في مصر: https://www.youtube.com/watch?v=iNpvbI8uWIw (2017/4/14).
- تعلم اللّغات يجعل الدماغ ينمو، دراسة سويدية: Language learning makes the brain grow, Swedish study suggests، 8/ 2012 2OctoberK
http://www.sciencedaily.com/releases/2012/10/121008082953.htm مصدر: جامعة لوند

- دروس معدّة لطلبة السّنة الثالثة،فهيمة حزّام، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة سطيف (2)، الجزائر، ا-http://cte.univ
setif.dz/coursenligne/conpetencecommunicative/co/ch%201%20grain.html
- فيديو توضيحي قصير لمنطقة بروكا في الدّماغ،
- http://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File%3ACerebral_Hemisphere_De
monstration_-_Sanjoy_Sanyal_-
_Neuroscience_Lab_Fall_2013_(Cropped_from_7m45s_to_8m9s)_-
_Broca%27s_area.webm
- قاموس المعاني، http://www.almaany.com/ar/dict/ar-en/pedagogy/
- مدخل إلى علم التدريس- تحليل العمليّة التّعليميّة، محمدالدريج، قصر الكتاب، البليدة -الجزائر، 2000، د. ط، http://dar.bibalex.org/webpages/mainpage.jsf?PID=DAF-Job:56840-
- منطقة بروكا:
  - http://www.britannica.com/EBchecked/topic/135877/Broca-area
- موقع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألسكو)، علم الاكتساب اللّغوي، http://www.alecso.org/bayanat/linguistic_acquisition.htm
- نشأة النّحو الوظيفي، إبراهيم بن سليمان اللاحم، 25-أكتوبر- 2015-
https://ssaab.wordpress.com/tag/%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%AD%D9%88-
%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B8%D9%8A%D9%81%D9%8A/ (مقال).

المراجع الأجنبية

الكتب

- Bernard Spolsky and Francis M. Hult, The hand book of educational linguistics, Blackwell publisher,2008.
- Canale & Michael, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics, 2002.
- Grice, G. L.& Skinner, J. F, Mastering Public Speaking, Second Edition, Routledge, London & New York,1995.
- Jack Richards& Richard Schmidt , Longman Dictionary of language teaching& Applied linguistics, Great British, 4Edition,2010.
- The Merriam-Webster Dictionary, Quad Graphics Martinsburg, United States of America, 30th printing, WV, 2014.

المراجع الإلكترونية

- Anthropological linguistics Dictionary.com. *Dictionary.com Unabridged*. Random House, Inc. (accessed: April 27, 2015.
- http://www.dictionary.com/browse/linguistics

بين يدي الملاحق

رأيت أن تذيل هذه الرسالة بمجموعة من الملاحق، بمايفيد قارئ هذه الرسالة غير المتخصص و الذي قدرت أنه في حاجة إليها ليتسنى له وضع الأطروحة النظرية لهذه الرسالة ضمن سياقها المعرفي و ربطها بمرجعياتها النظرية الأساسية تضمن الملحق الأول (أ) على تعريف عام عن نشأة اللّسانيّات الحديثة والهدف من إلحاقه بالبحث التّعريف ببداية نشأة اللّسانيّات والتّحولات التي حدثت في اللّسانيّات وحتى الوصول إلى النّظرية التي يقوم عليها البحث، أمّا الملحق الثّاني (ب) يدور حول المنشأ العصبي للغة وعلاقة ذلك بالاكتساب والتّعليم؛ إذ إنَّ للغة أصولاً عصبية في دماغ الإنسان تتفاعل مع أعضاء وأجهزة النّطق في الإنسان وذلك في اكتساب اللّغة بالإضافة إلى أنَّ التّعلم يحدث عمليات في الدّماغ وبسبب تطرق البحث إلى بعض الأجزاء المتعلقة بالاكتساب والتّعلم في الأوقات التي تُوافق أطوار نمو الدّماغ كان من المفيد أن يذكر ذلك في ملحقٍ منفصل لعدم وجود مكان لها في متن البحث، أمّا الملحقان (ج-د) فإنّهما يرتبطان ببعض النّظريات التي ورد ذكرها في البحث، أمّا المبحث (ه) فاستعرضت فيه بإيجازٍ شديد أهم الاختلافات القائمة بين النّحو الصوري والنّحو الوظيفي والانتقال من الأول إلى الثّاني الأمر الذي يوسع مدارك القارئ ويفيده في التّحولات الحادثة، أمّا خاتمة الملحق فملحقان فنيان (و-ن) ويضمان المصطلحات والأعلام التي ذكرت في سياق البحث.

الملاحق

ملحق (أ): نشأة اللّسانيّات الحديثة

يندرج البحث ضمن علم حديث عُرف باللسانيّات ومن المفيد التّأصيل لهذا العلم وبيان معناه، وحدوده، إذ"لا يستقل العلم إلا إذا استطاع أن يحدد موضوعًا خاصًّا به، وعليه، أصبح موضوع [علم اللّغة][493]هو دراسة اللّغة لذاتها وفي ذاتها، وتحول مركز الاهتمام من دراسةِ ما يحيط باللّغة إلى دراسة بنيتها"،[494] وقد حدّدت اللّسانيّات موضوعها وهو دراسة اللّغة، وعُرّفت اللّسانيّات بأنّها"الدّراسة العلميّة للغة" وصفة العلمية تعني:"نوعية المنهجية المتبعة"[495] لمعالجة الموضوع، والمنهجية العلميّة في الدّراسة منهجيةٌ تستخدمُ في كلّ العلوم، ومنها اللّسانيّات.

أصبحت اللّسانيّات علمًا قائمًا بذاته، ولها عددٌ من الفروع، يقوم كُلُّ فرعٍ على منهج، يحوي عدّة نظرياتٍ، ولكل نظريةٍ نماذجَ تقوم عليها، وتنسبُ نشأة اللّسانيّات الحديثة إلى العالم السّويسريّ "فريناند دي سوسير"*Fernand De Saucer*، وذلك من خلال"دروسه الثلاثة بجامعة جنيف في موضوع اللّسانيّات العامة بين 1907-1911، وتمّ نشرها سنة 1916".[496] اندرجت تلك الدّروس ضمن كتابه الذي عُرِفَ (بدروس في اللّسانيّات العامة) *Course in general linguistics* وقد مثلَ صدورها فتحًا كبيرًا في مجال الدّراسات اللّغويّة، إذ كانت الدّراسات اللّغوية العربيّة قبله تدرس اللّغة في محاولةٍ لتفسير معانيها وفهم إعجازها، وسرّ البلاغةِ فيها، كلّ ذلك من أجل محاولة تفسير الإعجاز القرآني، وضمن محاولاتِ التّفسير نشأت علوم اللّغة العربيّة، التي عنيت أيّما عناية بالمعاني الجمالية والدّلالية للألفاظ.

ركزّ عبد القاهر الجرجاني(ت: 471هـ) صاحب نظرية النّظم على دراسة العناصر اللّغوية، والعلاقات بين هذه العناصر، وكانت رؤاه المنهجية تنطلق من حقل الدّلالة، وتصب فيها، فيذكر في دلائل الإعجاز دليله حول نظرية النّظم، فيقول:" لو كان القصد بالنّظم إلى اللّفظ نفسه، دون أن يكون الغرض ترتيب المعاني في النّفس، ثمّ النطق بالألفاظ على حذوها، لكان ينبغي ألا يختلف حال اثنين في العلم بحسن النّظم أو غير الحسن فيه"،[497] إضافةً إلى بيانه أنّ لترتيب الألفاظ دورٌ كبيرٌ في بيان المعنى، إذ قال:"لابد من ترتيب الألفاظ وتواليها على النّظم الخاص".[498] ويوضح معنى النّظم الخاص والعلاقة القائمة بين المعنى واللّفظ"فإذا كانت الألفاظ حاملة للمعاني، فإنّها لا محالة تتبع المعاني في مواقعها، فإذا وجب لمعنى أن يكون أولاً في النّفس، وجب للفظ الدّال عليه أنْ يكون أولاً في النّطق".[499]

---

[493] هكذا وردت في النّص، وأفضل استخدام اللّسانيّات عوضًا عن علم اللّغة، لتوحيد المصطلح خلال البحث.

[494] اللّسانيّات التوليدية- من التفسير إلى ماوراء التفسير، نعوم تشومسكي، ترجمة: محمد الرحالي، دار الكتاب الجديد، ط1، 2013، ص9.

[495] المرجع السّابق، ص10.

[496] اللّسانيّات البنيوية – منهجيات واتجاهات- مصطفى غلفان، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي – ليبيا، ط1، 2013، ص30.

[497] دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر، د.ط، د.ت، ص51.

[498] المرجع السّابق، ص52

[499] دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، ص52.

تبين أقوال الجرجاني أنَّ البحث اللّغوي عنده قام على تفسير الإعجاز في تفسير القرآن الكريم،[500] وهذا التّفسير بُني على أساس دراسة العناصر اللّغوية لبيان دلالتها، فهدف دراسة اللّغة هو هدف خارجي، أي ليس منصبًا على محاولة فهم عناصر اللّغة لذاتها، ورؤية كيفية اشتغالها بِنْيَةً لغويةً. في حين أنَّ هذا الأمر قد اختلفَ في تصوره العام لدراسة اللّغة مع"دي سوسير"، فقد اهتم في أبحاثه حول اللّغة بدراسة بنيتها، وفي ذاتها ولأجل ذاتها، ووصفها وصفًا داخليًا، أي بيان التّغيرات التّي تحدث في اللّغة داخليًا بفهم ذاتها، وقد عرفت لسانيّات"دي سوسير" باللّسانيّات البنيويّة *Structural linguistic*، التي تدرس الظاهرة اللّغويّة بالنّظر إلى مكوناتها"كبناء قائم على العلاقات بين العناصر المكونة لهذا البناء، فالظاهرة اللّغويّة أو اللّسان في مستوياته المختلفة بنية *Structure* تتألفُ من عناصر داخلية تندرجُ في شبكة من العلاقات التّقابليّة التي تضبط مواقعها وآليات اشتغالها".[501] ذلك البناء اللّغويّ وما يحويه من العناصر المتباينة يفهمُ اللّغة فهمًا من خلال تغيراتها الدّاخلية، وعرفت اللّسانيّات البنيوية باللّسانيّات الوصفيّة*Descriptive Linguistics*، ويعني ذلك انحصار عملها في"معالجة الظواهر اللّسانيّة المدروسة...في سانكرونيّة *Synchronic* معينة دون النّظر إلى الجوانب التّاريخية والمعطيات الخارجية التي تصاحب الظواهر المدروسة".[502] لقد تجمهر الباحثون على اللّسانيّات البنيويّة الوصفيّة، وأصبحَ لها عددٌ من المدارس،[503] استمرت اللّسانيّات البنيوية مهيمنةً على السّاحة العلميّة اللّسانيّة إلى أن ظهر من يعارضها في توجهاتها، وكانت اللّسانيّات التّوليديّة *Generative Linguistics*، مع"أفرام نعوم تشومسكي[504]" *Avram Noam Chomsky*(1928-) وذلك بصدور كتابه (البنى التركيبيّة)*Structures Syntax* (1957). فكان أول من نقل اللّغة من الدّراسة الخارجية لها إلى دراستها داخليًا، حيث"أصبح مجال الدّراسة اللّسانية هو اللّغة الدّاخلية، أي المعرفة اللّغويّة الممثل لها في ذهن المتكلم والموجودة ماديًا في دماغه"،[505] فانتقلت دراسة اللّغة من دراسة الوقائع اللّغوية إلى دراسة الملكة الذّهنيّة الثّانوية خلف تلك الوقائع، فأصبحتِ اللّغة وسيلةً لتفسير الملكة الذّهنية الناتجة عنها، إذ "طوّر النّحو التوليدي مقاربةً نظريةً عقلانيةً للغة تتجاوز حدود الوصف والتّصنيف إلى التّفسير وما وراء

---

[500] اشتملت الدّارسات اللّغوية القديمة على عدد من النّماذج والمقاربات اختلفت في موضوعاتها ومناهجها، وضمت مدارس نحوية، وبلاغية، وكل مدرسة ضمت تيارات مختلفة كالتيار الفلسفي والتيار اللّغوي، وما ورد في المتن من ذكر البحث اللّغوي القديم وتعلّقه بتفسير الإعجاز ماهو إلا أحد النّماذج ولم يذكر لحصر الدّارسات اللّغوية عليه وحسب.

[501] اللّسانيّات البنيوية – منهجيات واتجاهات- مصطفى غلفان، ص39.

[502] المرجع السّابق:ص39.

[503] للاستزادة حول المدارس اللّسانيّة في البنيوية الاطلاع على كتاب: اللّسانيّات البنيوية – منهجيات واتجاهات- مصطفى غلفان، الباب الثاني شرح البنيوية الأوربية.
(بنيوية دي سوسير- حلقة براغ اللّسانيّة، الغلوسيماتيّة) ثمّ الباب الثالث بحث في البنيوية الأمريكية (بنيوية بومفيلد- لسانيات هاريس)، يندرج هذان البابين في الصفحات (135-436).

[504] أفرام نعوم تشومسكي، لساني وفيلسوف أمريكي، ولد سنة 1928، يعد تشومسكي رائد الاتجاه التوليدي، وقد أحدث خلال صدور كتابه البنية التركيبية*Syntactic Structure* ، سنة1956، نقلة نوعية في الدّراسات اللّغوية، فبعد أن كان الاهتمام منصبًا على دراسة بنية اللّغة، أصبح الاهتمام متمثلاً في دراسة الجهاز الذي يدرس اللّغة (الملكة اللّغوية)، ومحاولة تفسيرها وفهم مكوناتها.

[505] اللّسانيّات التوليدية- من التفسير إلى ماوراء التفسير، نعوم تشومسكي، ص10.

التفسير".[506] ويمثِلُ ذلك تحولاً كبيرًا في علم اللّسانيّات فُتحت به الآفاق للباحثين. وعودةً إلى الملكة اللّغويّة التي عدّت ملكةً نحوية عند"تشومسكي"، والذي أصبح يدرسُ اللّغةَ؛ بهدفِ فهم الملكة اللّغوية وطريقة اشتغالها. كما أنّه فرّق بين القدرة والإنجاز اللّغوي، فالقدرة اللّغوية كامنة في ذهن المتكلم، أمّا المنجز فهو ناتجٌ عن تلك القدرة، وقد فرّق"تشومسكي" في دراسته بين النّحو الخاص، والنّحو الكليّ، وتحدثَ عن الحالة الأولى للذّهن، واللّغة الدّاخليّة، وجعل اللّغة عضوًا كأعضاء الجسم؛ وذلك لإضفاء طابع العلمية على اللّغة.[507] ويمثل الدّماغُ هنا عضوًا ذهنيًا *Mental Organ*[508] يمكن دراسته دراسةً علميةً كأيّ عضوٍ آخر.

تجدرُ الإشارة هنُا إلى وجودِ اتّجاهين كبيرين على السّاحة العلمية في دراسة اللّغة، اتّجاه (تصنيفيّ وصفيّ) كانَ مع البنيويّة، واتجاهُ (تفسيريّ) ظهر مع التّوليدية، وبالرّغم من اختلاف أهدافِ دراسة اللّغة بين البنيوية والتّوليديّة، إلّا أنّ التّشابه بين"دي سوسير" و"تشومسكي" يكمن في الدّراسة الصّورية للوقائع اللّغوية. حينَ اقتصر"دي سوسير" و"تشومسكي" على الجانب الصّوري، وخصّص"تشومسكي" الملكة اللّغوية ملكةً نحويةً، ظهرت مدرسة لسانية تُناهضَ الفكرين البنيوي والتوّليديّ المغرقين في التّشكيل الصّوريّ لبنية اللّغة، وعرفت تلك المدرسة بالتّداوليّة،[509]التي ضمت النّحو الوظيفي، وكان ذلك مع"سيمون دِك" *Simon Dik* الذي نظرَ إلى الملكة اللّغويّة ملكةً تواصليّة، والنّحو نحوًا وظيفيًّا، وبذلك يظهر اتجاهان كبيران في اللّسانيّات: اتجاهُ النّحو الصوريّ، واتجاهُ النّحو الوظيفيّ.

وفي إطار البحث في الملكة اللّغوية وكيفية حدوث اكتساب اللّغة، يمكن تفسير المشهد اللّغوي الحاصل عند الأطفال بوصف المشهد الحاصل في البادية بما يلي: إنَّ الطّفل ينشأ منذ الطفولة المبكرة في بيئةٍ لغويةٍ فصيحةٍ، وهذه الفترة هي فترة الاكتساب الطّبيعي للّغة، فيعمل ذهن الطّفل كاللّاقط للأصوات التي تتخزن في ذهنه، ويمر الطّفل بمراحل اكتساب اللّغة بيئة لغوية فصيحة، وهذه الفترة هي فترة الاكتساب الطبيعي للغة، فيعمل ذهن الطّفل كاللاقط للأصوات والمفردات التي تتخزن في ذهنه، ويمر الطّفل بمراحل اكتساب اللّغة كاملة وكل من يحيا في محيطه اللّغويّ يتحدث لغةً عربيةً فصيحةً، فيكتسبها بصورةٍ طبيعيّةٍ فطريةٍ *Spontaneity*، [510] ثمّ ينتجها كما اكتسبها. إضافةً إلى وجود تشابه كبير في التّدرج أثناء عملية الاكتساب اللّغوي للغتهم الأم لدى جميع أطفال العالم، كما يكتسب الطّفل في أي مكانٍ من العالم ذات المكونات بترتيبٍ مشابهٍ لما عند بقية أطفال العالم، ودليل ذلك الدّراسات التي قام بها دان سلوبين *Dan*

---

[506] المرجع السّابق: ص10.

[507] سيأتي ذكر معظم المصطلحات السّابقة في الفصل الثاني من هذا البحث.

[508] العضو الذهني:" عبارة مجازية تُستعمل للدّلالة على أنَّ الملكة اللّغوية قابلة للدراسة العلمية كأيّ عضو من أعضاء الجسم" المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الدار البيضاء- المغرب،2011، د.ط، ص104.

[509] يوجدُ اختلافٌ في تعريف مفهوم التّداولية، وذكر التّفصيل في المدخل من الفصل الثاني للبحث.

[510] الفطرية:"طبيعة ما يولد الطّفل مزودًا به بالفطرة، ولايبذل مجهودًا تَعَلُّميًّا في اكتسابها" المعجم الموحد لمصطلحات التّواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، ص150.

Slobin على أطفالٍ لأكثر من عشرين لغة، منها الألمانية، والفرنسية، والتّركية، والإسبانية، واليابانية، وصل بعدها إلى نتيجةٍ مُفادها تحديد الجانب الدّلاليّ "لمسار اكتساب اللّغة [عند الأطفال] وليس الجانب البنائي، فالنّمو الوظيفي تحدده القدرات الإدراكية والاتصالية التي ترتبط بإطارٍ فطريّ معرفيّ أمّا النّمو البنائي الشّكليّ فتحدده القدرات الإدراكية التي تعالج المعلومات، وترتبط بإطار فطري تركيبي، وأن ما يعرفه الأطفال هو الذي يحدده ما يتعلمونه من الكلام والفهم".[511] وتظهر نتائج "سلوبين" أنَّ اكتساب اللّغة يتم على جانبين: جانب بنائي، وجانب وظيفي فطري، وأنّ المستوى الدّلالي في اللّغة هو الذي يحدد مسار الاكتساب، لارتباطه بنمو القدرات الإدراكية لدى الطّفل، وهذا يربطنا بأنّ القالب الإدراكي يسبق بقية القوالب في نموه في الملكة اللّغوية كما جاء في نموذج مستعملي اللغة الطبيعية.

بالعودة إلى الملكة اللّغوية عند أطفال العرب في البادية يظهر أنّها انطبعت في ذهن الطّفل، وأصبحت جزءًا من المكون اللّغويّ في الملكة اللّغوية، فأصبحت ملكة مضبوطة يتكلم صاحبها بالسليقة دون جهد يذكر فيطبق قواعد اللّغة دون أن يكون قد عرفَ من قواعد اللّغة شيئًا، كما أنّه في الآن ذاته يستطيع التّواصل بتلك الملكة المحصّلة مع من حوله بسلاسة. وبذلك نجد انضباطًا في العملية التواصلية وتناغمًا كبيرًا مع المحيط اللّغوي.

يقع البحث في سياق نظرية النّحو الوظيفي نموذج مستعملي اللّغة الطبيعيّة، الذي يفسر آلية إقامة التّواصل بين بني البشر، ونظرًا لكفاية هذا النّموذج وكونه أقرب النّماذج التي حاكت القدرة التّواصلية لدى المتكلم، كان استثمار هذا النّموذج لتصميم المناهج التّعليمية وفقًا لمقاربة التّعليم التّواصلي.

[511] علم اللّغة النّفسي، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، ط1، 2006، ص256-257.

ملحق (ب): المنشأ العصبي للغة وعلاقته بتعلمها - الدّماغ واللّغة والتّعلم[512]

تمثل اللّغة إحدى أهمّ ركائز الفكر الإنساني، ولعلها تكون الأهم على الإطلاق؛ فهي وسيلة من وسائل تسيير الحياة البشرية،[513] ولاغنِى عن اللّغة في نشأة وديمومة المعاملات الإنسانية، وكافة المنجزات المعرفية، كما أنَّ ممارسة الحياة اليومية من شئون التّعليم، والقضاء، والتّجارة، لا يمكن أنْ تُنجز مثلَ ماهو متحقق على أرض الواقِع مِنْ دونِ لغة.

ولأنَّ للغة قدًار كبيرًا من الأهمية، وهي أساس الحضارة الإنسانية بمختلف صورها، فإنَّها قد أعطت لذاتها مكانةً وشأنًا حيّرت به جهابذة الفلاسفة، والمفكرين، وحيث إنَّ اللّغة مَرْكَزَتْ نفسها وسيطرت على العالم بأسره- علمه وعمله وتعاملاته-، كان لا بد أنْ تُقَدّر بِقَدَرِها، وتُعطى الاهتمام الذي يَنّمُ عن ذلك القَدْر؛ فاخترقت اللّغة غالبية العلوم، وبُحِثَت في علم النّفس، وعلم الاجتماع، والإنثروبولوجيا اللّغوية[514]، والعلوم العصبية وغيرها الكثير، وإنْ كان لهذا التّوسع في الدراسة والبحث من دلالة، فإنّه يعود إلى شدة أهميتها وقدرها.

يكشّف الواقع اللّغوي عن جانبين من جوانب التّعامل مع اللّغة، الأول: جانب فطريّ يحدث تلقائيًا دون بذل جهد من صاحبه في تحصيل اللّغة، وهو المعني بعملية الاكتساب، أمّا الجانب الثاني: فهو جانب يحدث بطريقة واعية، يبذل فيها صاحبها قدرًا من الجهد لتحصيل اللّغة، وهو المعني بتعلم اللّغة. يوجد بين الاكتساب والتّعلم شعرة دقيقة وخيط رفيع يربط بينهما، وترجع الدراسات كون هذا الارتباط عائدًا إلى أصل المنشأ ألا وهو المنشأ العصبي للغة.

يركز هذا الملخص على المنشأ العصبي للغة، بإعمال النّظر في العلاقة بين عمل الدّماغ، واللّغة، والتّعلم، في محاولة للإجابة عن التساؤلات الآتية: ما الدور الذي يشغله الدّماغ في إنتاج اللّغة؟ وما الأعضاء التي تساعد الدّماغ في إنتاج اللّغة؟ وأي علاقة بين الدّماغ و أعضاء النطق والكلام؟ ثُمّ كيف ترتبط اللّغة بالتّعلم؟ هل من تغييرات دماغية حادثة أثناء عملية تعلم اللّغة؟ وكيف يمكن توظيف التّغيرات الدّماغية

---

[512] تأتي أهمية هذا المبحث الذي ينحو منحى طبيًا أكثر من النّاحية اللّغوية، في الكشف عن التّقدم العلمي الذي أحرزته العلوم وخاصة علوم الأعصاب من ناحيتها الطبية، في الكشف عن مراكز إنتاج اللّغة في الدّماغ، وإثبات ماكان مجرد إفتراضات حول عمليات إنتاج اللّغة في الدّماغ، وحيث إنّ الدّراسات العلمية الحديثة تثبت العلاقة القائمة بين عمل الدّماغ وتطوره والتّقدم في عملية التّعلم، فحريٌ بي التطرق إلى مايمكنه خدمة هذا البحث معرفيًا، ولكون النّظرية التي يقوم عليها يقوم عليها البحث تتحدث عن القدرة اللّغوية بمكوناتها الستة ودورها في العملية التّواصلية، وكيفية عملها وترتيبها في عملية اكتساب اللّغة، ثمّ استثمار طريقة عملها في عملية التّعلم، فإنّه بالإمكان بيان صحة النّظرية من خلال الإثبات الطبي المعتمد في آلية عمل الدّماغ واشتغالاته في عملية التّعلم، كما يمكن الاستفادة من معرفة مراحل نمو الدّماغ والعقل، في إنتاج ما يتناسب من معارف علمية مع المرحلة التي يمر بها المتعلم.

[513] اللّغة وسيلة من وسائل التّواصل بين البشر، وهي الوسيلة الأهم، لكنّ التّواصل لا يقتصر على اللّغة فقط، فلغة الجسد لغة تواصلية، فقد تكون النّظرة أبلغ من مائة كلمة، وتوجد لغة بريل لفاقدي نعمة البصر، ولغات البرمجة، كما أنَّ الرسم لغة تواصلية، وجميعها لغات يتحقق من خلالها التّواصل، غير أنَّ مايعنيني في هذا المقام اللّغة الرمزية المتداولة التي يتحدث بها البشر.

[514] الأنثروبولوجيا اللّغوية *Anthropological linguistics*، وتسمى باللّسانيات الإنثروبولوجية وهي: " تدرس اللّغة بعلاقتها بالثقافة، بما في ذلك من تسجيل وتحليل لغات المجتمعات غير الملمين بالقراءة والكتابة"

Anthropological linguistics Dictionary.com. *Dictionary.com Unabridged*. Random House, Inc. (accessed: April 27, 2015.

الطبيعية في عملية تعلّم وتعليم اللّغة؟ ما وجه الاتصال بين اكتساب اللّغة وتعلمها؟ ما أجزاء الدّماغ المتعلقة بعملية تعلم اللّغة؟ لماذا نبحث في آليات عمل الدّماغ وكيف ترتبط العمليات التّعليمة وخاصة عملية تعلم اللّغة بآليات عمل الدّماغ؟ أجيب عن هذه الأسئلة بتفصيله الدّقيق في هذا الملخص.

- المَنْشأ العَصَبي لمناطق إنتاج اللّغة في الدّماغ:

يعود منشأ اللّغة التي يكمن فيها سرّ الحياة إلى منشأ عصبيٍ[515] في الأساس، إذ تصدر اللّغة عن الدّماغ المحرك الرئيس لكافة العمليات الحيوية والذّهنية للإنسان، حاول العلماء منذ سنوات طويلة اكتشاف المناطق المسؤولة عن إنتاج اللّغة في الدّماغ، غير أنَّ هذا الأمر استغرق وقتًا طويلاً منهم، فالمهمة غاية في الصّعوبة، لم يكن بالإمكان الكشف عن تلك المناطق بإجراء الاختبارات على " الحيوانات" كما هي عادة العلماء؛ إذ لا توجد حيوانات لها أنظمة لغوية تشبه النّظام اللّغوي للإنسان، وقد عقَّدَ ذلك الأمر عدم قدرة العلماء تشريح أدمغة البشر وهم أحياء، ولم تتوفر لهم التّقنيات التي تسهم في الكشف عن مناطق النّطق في الدّماغ في أزمنة قد خلت.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ الكشف عن مراكز النّطق في الدّماغ كان نتيجة دراساتٍ أجريت على أشخاص عانوا من مشكلات في النّطق لها أسباب عصبية.[516]حيث كان الأطباء ينتظرون فرصة وفاة أحد مرضاهم، لفحص أدمغتهم وتشريحها، فتقلد هذا المنبر الطبيب الفرنسي "بيير بول بروكا" *Pierre Paul Broca* (1824-1880)[517] وقد سميت المنطقة المعنية بإنتاج اللّغة باسم بروكا تيمنًا باسم مكتشفها، ولحقه الطبيب الألماني "كارل فيرنيك" *Carl Wernicke* (1848-1905)[518] الذي استطاع أن يحدد "منطقة أخرى من

---

[515] يمكن الاستزادة حول مكونات الجهاز العصبي عند الإنسان، بمراجعة كتاب علم النّفس العصبي، ألفت حسين كحلة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة- مصر، ط1، 2012، الفصل الثاني، والثالث، والرابع، وحول تشريح الدّماغ وعمله يمكن الاطلاع على مقالة إلكترونية بعنوان: تشريح الدّماغ، Brain anatomy, Ann Pietrangelo, Medically reviewed by George Krucik, MD,MBA,on23 May2013 http://www.healthline.com/health/brain-anatomy#VentricularSystem4، وكذلك كتاب علم اللّغة النفسي، عبدالمجيد سيد أحمد منصور، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض- المملكة العربية السعودية، ط1، 1982، الباب الثاني/ الفصل السادس، ص83-92، وكتاب التّعلم المستند إلى الدّماغ، نادية سميح السليطي، دار الميسرة، عمان- الأردن، ط2، 2009، الفصل الثاني، ص31-59.

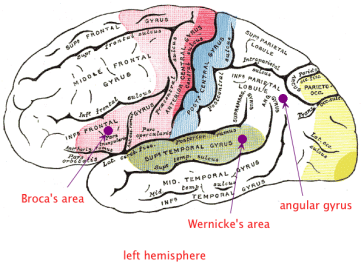
[516] ينظر: توجهات معاصرة في التربية والتعليم، سعادة عبد الرحيم خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت- لبنان، ط1، 2013، ص83.

[517] بيير بول بروكا، طبيب أعصاب فرنسي، تمكن من تحديد منطقة النّطق والكلام في الدّماغ، حين قام بتشريح دماغ مريض متوفى، كان لديه اضطراب في القدرة على الكلام، مع أنّه قادر على فهم اللّغة المنطوقة، ولا توجد لديه أية مشكلات في أعضاء النّطق والكلام تجعله غير قادر على إصدار الكلام، واكتشف أنَّ المسألة تعود إلى عطب في القشرة الأمامية السفلية من الدّماغ، وفي وقت لاحق قام بدراسة الأمر ذاته على ثمانية مرضى آخرين، مما جعله يتأكد من صحة تصوره، وهذا ماجعله يصدر بيانه الشهير" We speak with the left hemisphere"، وتحديد مركز اللغة language center، في الجزء الخلفي من الفص الجبهي الأيسر من الدّماغ،.(ترجمة الباحثة وبتصرف). من مقالة بعنوان:

BROCA'S AREA , WERNICKE'S AREA, AND OTHER LANGUAGE-PROCESSING AREAS IN THE BRAIN: http://thebrain.mcgill.ca/flash/d/d_10/d_10_cr/d_10_cr_lan/d_10_cr_lan.html#2

[518] قام الطبيب الألماني كارل فرينك باتباع منهج بروكا في البحث، الأمر الذي مكنّه من اكتشاف منطقة أخرى في الدّماغ، وهي في التساعد في إنتاج اللّغة، ويعد فرينك من المشاركين في دراسة لغة التّفاهم understanding language، لدى الأشخاص الذين لديهم عطب في الجزء الخلفي من الفص الصدغي الأيسر خلف المنطقة السمعية، فإنّهم يستطيعون التّحدث لكن عادة لا يكون الكلام مترابطًا ولا معنى له، وحين شرّح فرينك الدّماغ وجدعطب في تلك المنطقة، الأمر الذي أكدّ على صدق تصوره. (ترجمة الباحثة بتصرف) , BROCA'S AREA

[الدّماغ][519] مسؤولة عن اللّغة المنطوقة والمكتوبة وهي 'منطقة فرينك' وتتصل بمنطقة بروكا 'المسؤولة أساسًا عن إنتاج اللّغة' بخلية طويلة منحنية تمر بالمراكز الحسّية والبصرية والسمعية"[520]، ويتبين بذلك أنَّ عملية إنتاج اللّغة لها مركزان رئيسيان، هما: بروكا وفرينك، غير أنَّ إنتاج اللّغة لا يرتبط فقط بمراكز النّطق في الدّماغ وحسب؛ إذ توجد أعضاء للنطق والكلام تشترك في عملية إنتاج اللّغة، وهذا ماسيأتي تفصيله لا حقًا في هذا المبحث. ولعلنا نلحظ في الصورة أدناه النّصف الأيسر من الدّماغ و منطقتي بروكا وفيرينك المتعلقتين بإنتاج اللّغة في الدّماغ.[521]



شكل(56) : منطقتي بروكا وفيرينك في الدّماغ

ما يهم في هذا السّياق معرفة أنَّ المناطق المختصة بالجزء اللّغوي في الدّماغ هي النّصف الأيسر منه، وتحديدًا منطقتي بروكا[522] وفيرنيك، يتبين من خلال هذه الصورة أنَّ الجزء الملون باللون الوردي، وفي منطقة محددة منه، هي منطقة بروكا، في حين أنَّ الجزء الملون باللّو ن الأخضر وفي منطقة مختصةٍ أيضًا هي منطقة فرينيك، وهما منطقتان متقاربتان، وكلتاهما تشتركان في إنتاج اللّغة. ولكن كيف يحدث ذلك؟

WERNICKE'S AREA, AND OTHER LANGUAGE-PROCESSING AREAS IN THE BRAIN: Dr. c. ،http://thebrain.mcgill.ca/flash/d/d_10/d_10_cr/d_10_cr_lan/d_10_cr_lan.html#2,Speech and the brain George Boeree, 2004, http://webspace.ship.edu/cgboer/speechbrain.html(20-4-2015)

[519] ورد في الاقتباس لفظ المخ وليس الدّماغ، وقد قامت الباحثة باستبداله، لاستخدام مصطلح الدّماغ المرادف لBrain في الإنجليزية، تحريًا لدقة الدّلالة، فالمخ يطلق على الجزء المسؤول عن العمليات الإدراكية والحسية، أمّا الدّماغ فهو العضو الحسي الملموس.

[520] سيكلوجية اللّغة والمرض العقلي، جمعة سيد يوسف، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد(145)، 1990، ص169.

[521] أخذت هذه الصورة من مقالة إلكترونية بعنوان: الكلام و الدماغ، speech and the brain، George Boeree, 2004 http://webspace.ship.edu/cgboer/speechbrain.html(1-5-2015)

[522] للاستزادة يمكن مشاهدة فيديو توضيحي قصير لمنطقة بروكا في الدّماغ،

Cerebral Hemisphere Demonstraition-Sanjoy Sanyal-Neuroscience Lab Fall 2013(Boca's area.Webm)WIkki MediaCommunt.http://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File%3ACerebral_Hemisphere_Demonstration_-_Sanjoy_Sanyal_-_Neuroscience_Lab_Fall_2013_(Cropped_from_7m45s_to_8m9s)_-_Broca%27s_area.webm(25-6-2016)

- العلاقة بين منطقتي بروكا وفيرنيك وإنتاج اللّغة:

يمكنُ ملاحظة أنَّ المراكز الأساسية لإنتاج اللّغة هي منطقتي بروكا وفيرنيك، ولكن ما فائدة كلٍ منهما؟ وما الدور الذي تقوم به كل منطقة من هذه المناطق؟حيث إنَّ كلَ منطقة لها موقع محدد خاصٌ بها؛ فكيف ترتبط إذن هاتان المنطقتان ببعضهما البعض؟

على الرّغم من أّن بروكا وفيرنيك منطقتان تختصان باللّغة وإنتاج الكلام، إلا أنَّ لكلٍ منهما وظيفة خاصة تؤديها على حدة، وبترابطهما معًا تكتمل العملية الكلامية، وماهذا الفصل بين الوظيفيتن إلا فصل إجرائي لبيان الدور الدقيق لكلٍ منهما، فيذكر "ديڤيد سوسا" في كتابه: (العقل البشري وظاهرة التّعلم) *How The Brain Learn*، التّفصيل لوظيفة كلٍ منهما حيث تتخذ منطقة بروكا من "معالجة مفردات اللّغة والقواعد النّحوية التي تحكمها، وتركيب الجملة "[523] اختصاصًا لها فحددت هذه الوظيفة لها؛ نظرًا لكون الشّخص الذي تم اكتشاف هذه المنطقة بتشريح دماغه كان يعاني من"صعوبات خاصة باللّغة بوجه عام...تعرف بالأفازيا [524] وفيه يصدر المريض أصواتًا غير مفهومة أو قد يكون فاقدًا للقدرة على الكلام تمامًا"[525]؛ وبذلك يتبيّن أنَّ عدم القدرة على إنتاج كلام مفهوم، ينبأ بوجود عطب في تلك المنطقة، كما أنّ منطقة بروكا لها تعلق بنوعي الكلام المنطوق والمكتوب، ولغة الإشارة أيضًا، وهذا يؤكد أنّها ترتبط باللّغة بشتى أشكالها.[526]

في حين تأتي منطقة فرينك لتكون منطقة مساعدة لمنطقة بروكا في إنتاج اللّغة، وترتبط منطقة فرينك بفهم اللّغة ومعانيها، كما تتعلق بمجموعة أخرى من الوظائف فتتعلق بالذاكرة قصيرة المدى، ويتمثلُ دورها في التّعرف على الكلام وإنتاجه[527]، كما أنّ هذه المنطقة "مسؤولة عن التّوصل إلى مدلول ومعنى لمفردات"[528] اللّغة، ويكمن الفرق بين منطقتي بروكا وفيرنيك في أنَّ الأولى تتعامل مع الكلام الصّادر من الدّماغ، في حين أنَّ الثانية تتعامل مع الكلام الوارد إلى الدّماغ.[529]

---

[523] العقل البشري وظاهرة التّعلم، ديڤيد سوسا، الترجمة باعتماد: خالد العامري، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، القاهرة- مصر، ط1، 2009، ص296.

[524] تقرّالجمعية الوطنية للأفازيا *National Aphasia Association* تعريفًا لها فهي" فقدان القدرة على الكلام مع وجود ضعف في اللّغة، مما يؤثر على إنتاج أو فهم الكلام والقدرة على الكتابة والقراءة،http://www.aphasia.org/aphasia-definitions/، يمكن الاستزادة بالاطلاع على صفحة الجمعية الوطنية لأفازيا، وكذلك صفحة الجمعية الأمريكية للغة والسمع American speech language- Hearing association، عبر الرابط الآتي: http://www.asha.org/public/speech/disorders/Aphasia/#causes، وعن أنواع الأفازيا يمكن الاطلاع على مقالة: السكتة اللّغوية(الأفازيا)، عبدالرحمن سيد سليمان، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

[525] العقل البشري وظاهرة التّعلم، ديڤيد سوسا،: ص295.

[526] ينظر: توجهات معاصرة في التربية والتعليم، سعادة خليل، ص89.

[527] أفرق هنا بين اللّغة الكلام، ليس من خلال مفهوم دي سوسير للغة، ولكن بالفهوم الطبي لإنتاج اللّغة الكلام، حيث إنّ الأفراد الذين لديهم بتلف في منطقة فرينك تكون لديهم القدرة على إنتاج الكلام، ولا قدرة لهم على إنتاج اللّغة، " فيمكنهم الحديث لطلاقة وتكوين جُمل طويلة ومعقدة ولكن كلماتهم تحتاج إلى معنى وينقصها التّماسك... وكثيرًا ما يستخدمون مصطلحات غامضة وتوصيف معمم ومكرر ولا يمكن أن يتوحد أو يرتقي إلى أفكار كاملة"، توجهات معاصرة في التربية والتّعليم، سعادة خليل، ص90.

[528] [528] العقل البشري وظاهرة التّعلم، ديڤيد سوسا، ص296.

[529] ينظر: توجهات معاصرة في التربية والتعليم، سعادة خليل، ص89.

مايشار إليه من ارتباط منطقة بروكا بالكلام الصّادر فإنّ الأمر يتوافق مع قول"تشومسكي" بإنتاج اللّغة ومايصدر عن الملكة اللّغوية، في حين أنّ تأويل اللّغة وفهمها تتعامل معه منطقة فرينك. أخلصُ مما سبق إلى أنّ أساس اللّغة يصدر عن الدّماغ في منطقتي فرينك وبروكا، كلٌّ منهما لهما دور في إنتاج اللّغة أو تأويلها.

- **بروكا وفيرنيك في علاقتهما بأعضاء النّطق والكلام:**

ترتبط مراكز النّطق والكلام في الدّماغ بأعضاء أخْرى تسهم في إنتاج الكلام، إذ يعدّ الدّماغ المحرك الأساس والمَصْدَر الفعليّ لجميع العمليات الحيوية، غير أنَّ وجود هذه المراكز في الدّماغ لا يعني قدرة الآدمي على إنتاج اللّغة؛ لارتباط الأمر بأعضاء أخرى لها دور جوهريٌّ في صدور الكلام، وهي الأذن والفم والعينين؛ فيرتبط العضو الأول بالسماع، فيما يرتبط العضو الثاني بالنّطق، أمّا العضو الثالث فيرتبط بعملية القراءة واكتساب المعلومات، تلك الحواسُ لها ارتباط مباشر بمراكز النّطق في الدّماغ.

إذا بدأت بالسّمع على اعتبار أنّه العضو الأول الذي يعمل عند ميلاد الطفل، بل وفي مرحلة ماقبل الميلاد حين يكون جنينًا، فإنَّ الخطوة الأولى لعمل الجهاز السمعي صدور صوت خارجي، تتكون الأصوات من ذبذبات تنتقل عبر موجات الهواء إلى الأذن الخارجية ثمّ الدّاخلية حتى طبلة الأذن فتهتز، وبعدها تصل إلى الأذن الوُسطى وبواسطة العظيمات الثلاث تتضاعَف قوة الذّبذبات إلى اثنين وعشرين ضعفًا؛ لتنتقل إلى القوقعة التي بدورها تحتوي على عدد من المستقبلات تصل إلى خمسة وعشرين ألفَ مستقبل، ثمّ تنقل عن طريق العصب السمعي إلى الفصوص الصّدغية في الدّماغ،[530] وأول استقبال في الدماغ يكون " في القشرة البصرية الرئيسة. ومن ثمَّ تُرسَلُ المعلومات...إلى منطقة الكلام الخلفية... فيرينك"[531] وهي المنطقة التي تهتم بعمليات إدراك وفهم الكلمات والجمل وماتتضمنه من معلومات، ثمَّ تنتقل إلى منطقة بروكا، وأخيرًا إلى لحاء الحركة الرئيس،[532]و حينها ترسل الإشارات العصبية إلى الأجهزة العضوية أي الفم، العضو النّاطق باللّغة ليتلفظ فتصدر الأصوات الطبيعية التي نعرفها. إضافة إلى ذلك فإنَّ أعضاء النّطق لها ارتباط بالدّماغ؛ وذلك من خلال ما يعرف بالدّماغ الحركي، ويتحكم هذا الجزء بحركة الجسم بما فيها عضلات الوجه والفم، أي أنّه يختص فقط بالأعضاء الحسية، ولا علاقة مباشرة بالعمليات المعرفية؛ وعلى الرّغم من ذلك فإنَّ قُرب موضع الدّماغ الحركي من بروكا ينشط من مهمة الكلام.[533]أمّا العضو الثالث وهو عضو الإبصار فإنّ الارتباط كامن في آلية التّعلم، حيث يمكن عمل عضو الإبصار في تزويد الدّماغ بمعلومات عن البيئة الخارجية، ويرتبط الإبصار بالأعضاء الحسية الأخرى.

---

[530] ينظر: Swanson, Linda.(1995). A Celebration of Neurons. Alexandria, VA:ASCD، عن التّعلم المستند إلى الدّماغ، ناديا سميح السليطي، دارالمسيرة، عمان- الأردن، ط2، 2009، ص64.

[531] توجهات معاصرة في التّربية والتّعليم، سعادة عبدالرحيم خليل، ص90.

[532] ينظر: المرجع السابق: ص90.

[533] ينظر: توجهات معاصرة في التّربية والتّعليم، سعادة عبدالرحيم خليل،ص88.

- **مناطق معالجة اللّغة في الدّماغ:**

أبحث في هذا العنوان مناطق معالجة اللّغة في الدّماغ من النّاحية الطبية، وبيان الإثباتات العلمية المتعلقة بمراكز إنتاج اللّغة، ثمّ أوضح الاختلافات بين البشر في معالجة اللّغة. أكدت الدّراسات الحديثة على صدق ما جاء به كل من بروكا وفرينك؛ حيث تمكّن العلماء ولا سيما علماء الأعصاب من الكشف عن هذه المناطق، وتفسير كيفية عمل الأدمغة البشرية، من خلال تصوير أدمغة الأفراد الأحياء بواسطة التّقنيات الحديثة[534]، وتنقسم الأجهزة الإلكترونية التي ساعدت العلماء في الكشف عن الدّماغ إلى قسمين رئيسين: القسم الأول وهو القسم المعني بالبحث في تركيب الدّماغ، في حين أنَّ القسم الثاني معني بالبحث في وظيفته.[535]

ومن أشهر الوسائل التّكنولوجية استخدامًا خمسة أنواع وهي: رسم الدّماغ الكهربي*EEG*، ورسم الدّماغ بالأشعة المغناطيسية *MEG*، والتّصوير الإشعاعي المقطعي لابنعاث البوزيترونات *PET*، والتّصوير الوظيفي بالرّنين المغناطيسي *FMRI*، والتّنظير الطيفي الوظيفي *FMRS*، تستخدم هذه الأجهزة في عمل مسح الدّماغ، والكشف عن آليات عمله، والبحث في التّغيرات التي تطرأ على الدّماغ والأنشطة التي تحدث داخله[536]؛ ونظرًا لما كشفته هذه الآلية الحديثة من أهمية بالغة في تحديد المواضع التي تحدث فيها الأنشطة الدّماغية، فقد استثمرت في عملية التّعلم.

وفيما يتعلق بمناطق معالجة اللّغة في الدّماغ؛ فقط أثبتت الدّراسات وجود اختلافات في مناطق معالجة اللّغة في الدّماغ بين البشر، إذ تعالج اللّغة في الدّماغ في النّصف الأيسر منه، وتشير الدّراسات الحديثة أنَّ مايقرب من 98% من الأفراد الذين يستخدمون اليد اليُمنى في إنجاز أعمالهم، يكون النّصف الأيسر من الدّماغ هو المعني بمعالجة المهام والعمليات اللّغوية وإنتاجها، في حين أنَّ بقية الأفراد الذين لا تزيد نسبتهم عن 2% وهم الذين يستخدمون اليد اليسرى أو كلتا اليدين في أداء أعمالهم؛ فإنَّ وظائف اللّغة تكون من اختصاص النّصف الأيمن من الدّماغ.[537]

حدثت طفرة معرفية اشتركت فيها مجموعة من العلوم أهمها علم الأعصاب وعلم الإدراك وعلم النّفس، واشتركت جميعها في الدّراسة والبحث حول آليات عمل الدّماغ، وربطت بين عمل الدّماغ وعمليات التّعلم ولعل من الممكن تبين ذلك من خلال العديد من المراكز البحثية المستقلة أو في الجامعات الأوروبية

---

[534] يمكن الاستزادة حول التّقنيات الحديثة وكيفية استخدامها في الدّراسات المتعلقة بعمل الدّماغ، من خلال الاطلاع موقع مركز الكلام، اللّغة، والدّماغ *Center of the speech, language and the brain*، *(CSLB)* التابع لجامعة كامبرج، في المملكة المتحدة، إذ يضم الرّابط تعريفًا بالأجهزة المستخدمة في التّجارب العلمية.

[535] ينظر:العقل البشري وظاهرة التّعلم، ديڤيد سوسا، ص8. (مقدمة)

[536] ينظر: المرجع نفسه، ص8-9. (مقدمة).

[537] يُنظر: توجهات معاصرة في التّربية والتّعليم، سعادة عبدالرحيم خليل، ص83.

التي اتخذت هذا المنحى في الأبحاث المتعلقة بالتّعليم، ومن ذلك مركز العلوم العصبية والتّعليم *Center for "Neuroscience in Education"* التّابع لجامعة كامبرج *University of Cambridge* في المملكة المتحدة، يهدف هذا المركز إلى البحث عن "وضع المعايير الأساسية لنمو الدّماغ في المهارات المعرفية الهامة للتّعليم،فعلى سبيل المثال، نهدف إلى فهم كيفية عمل الدماغ، والتّغيرات الحادثة أثناء القراءة، والعمليات الحسابية،واستكشاف وتطوير المهارات ذات الصّلة، مثل اللّغة، والذاكرة، والضّغط العصبي". [538]

- **ما الذي يحدث في الدّماغ أثناء عملية التّعلم؟**

ساعد العلم الحديث على فهم الدّماغ، وكيفية حدوث العمليات الذهنية أكثر من ذي قبل، حيث مكّن علم الأعصاب، والتّصوير الضوئي للدّماغ على فهم كيفية عمله ومايحدث فيه خلال تعلم لغة أجنبية؛إذ قامَ علماء سويديون بإجراء مسح ضوئي لرصد ما يحدث في الدّماغ عندما يقوم شخص ما من تعلم لغة ما، وجاءت النتائج مبينة أنَّ تعلم اللّغة يجعل الدّماغ ينمو،[539] كما "بدأ العمل في الآونة الأخيرة بتحديد أماكن النّشاط المعرفي في الدّماغ من تذكر وتخيّل وإحساسات... بل أصبح ممكنًا رسم خرائط للدّماغ وللقشرة الدّماغية بشكلٍ خاص، وتحديد علاقة الدماغ والقشرة الدّماغية بجميع العمليات المعرفية وغير المعرفية في جسم الإنسان وكأنّ القشرة مقسمة إلى مناطق نفوذ وكل منطقة تختص بوظيفة أو عضو محدد في جسم الإنسان" [540]

- فهم عمل الدماغ وأثر ذلك على التّعلم

تكاثرت المقاربات التي تدعو إلى إصلاح التّعليم، والمناهج التّعليمية، والنّظر في الممارسات العلمية من طرق وبحث واستراتيجيات، دون أن تلقي اهتمامًا إلى الدّماغ الذي يمثل أساس التّعلم، كيف يعمل وما الذي يجعله يتعلّم بصورة أكفأ؟

يمكن أن يتعلّم الدّماغ بصورة أكفأ بالنّظر إلى طريقة عمله ونشاطه من ناحية علم الأعصاب، ومن ثمَّ النّظر إلى الأمر من زاوية نموذج مستعملي اللّغة الطّبيعية أن يكون لذلك بالغ الأثر عند تصميم المناهج التّعليمية، والبعد عن كثرة الطرق والوسائل التّعليمية التي لم تؤت ثمارها.

---

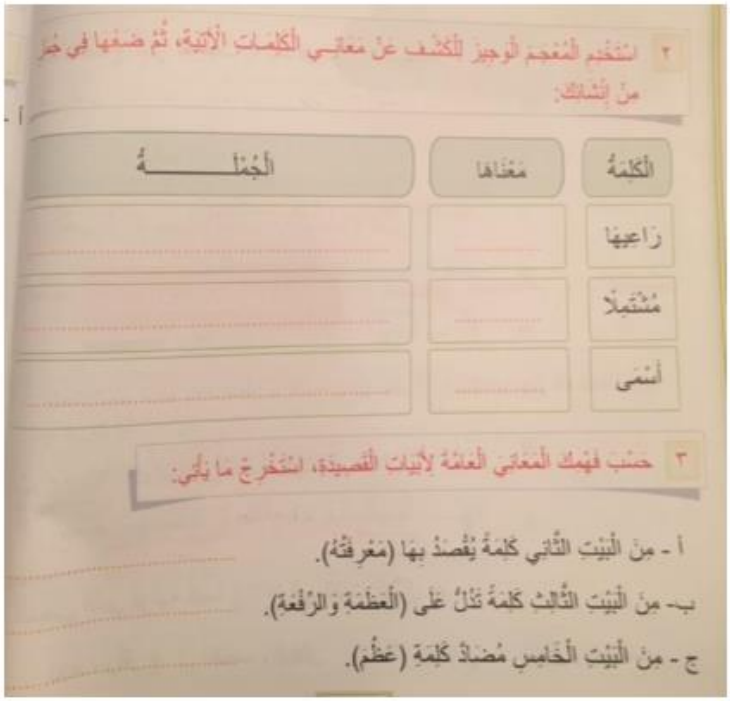
[538] http://www.cne.psychol.cam.ac.uk/ منطقة بروكا، (2017/2/15).

[539] تعلم اللّغات يجعل الدماغ ينمو، دراسة سويدية: Language learning makes the brain grow, Swedish study suggests، 8/ 2OctoberK 2012 http://www.sciencedaily.com/releases/2012/10/121008082953.htm مصدر: جامعة لوند. (2016/12/10).

[540] علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، عدنان يوسف العتوم، دار الميسرة، عمان- الأردن، ط4، 2014، ص50.

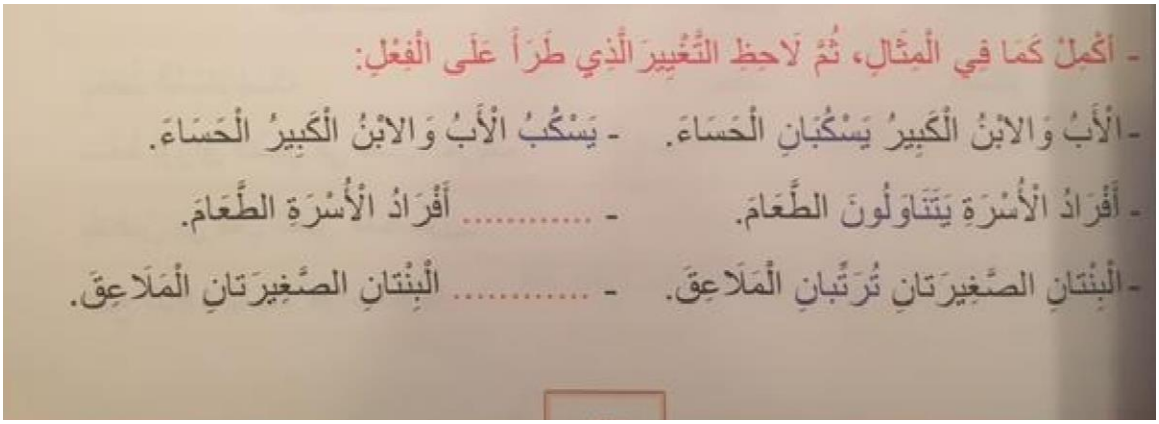
ملحق (ج): نماذج من كتب اللّغة العربية القطرية التي تعتمد نظريات التّعلم في تدريباتها

من كتاب الصّف السادس الابتدائي في المدارس المستقلة - استخدام نظرية جان بياجيه



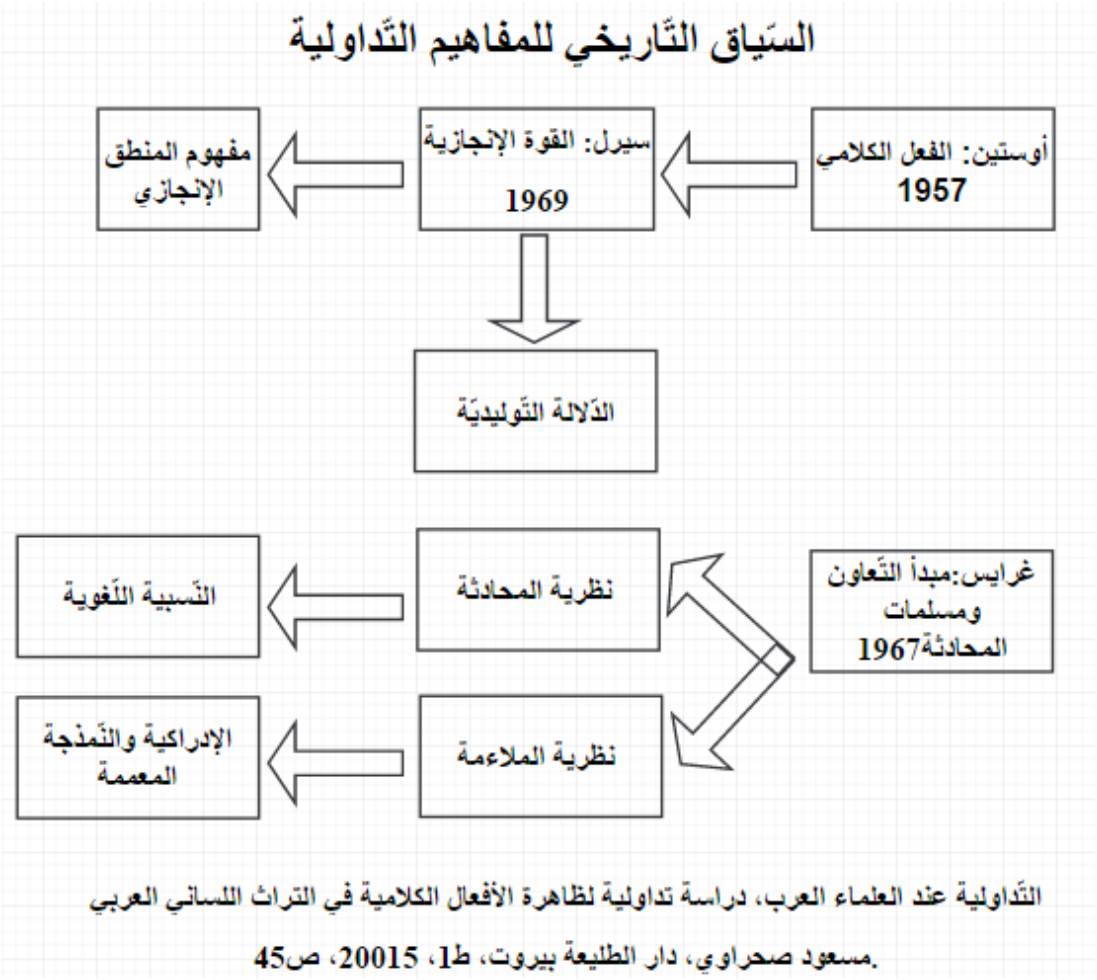
شكل(57): نشاط مؤسس على نظرية جان بياجيه

من كتاب الصّف السادس الابتدائي في المدارس المستقلة - استخدام نظرية سكينر – التّكرار



شكل(58): نشاط مؤسس على نظرية سكينر

ملحق (د) : السّياق التّاريخي للمفاهيم التّداولية



التّداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي

مسعود صحراوي، دار الطليعة بيروت، ط1، 20015، ص45.

شكل(59): السياق التاريخي لنشأة التداولية

ملحق (ه): من النّحو الصوري إلى النّحو الوظيفي

- من النّحو الصوري إلى النّحو الوظيفي

مع بزوغ فجر التّغيرات العلمية في دراسة اللّغة مع"دي سوسير" وماحدَث من تحولٍ في النّظرة العامة لدراسة اللّغة، لتكون دراسة اللّغة دارسةً بنيوية لذاتها من أجل ذاتها، فعرف النّحو من وجهة نظر"اللّسانيّات السانكرونية بأنّه تمثيلٌ لمجموع العلاقات *Relations* الموجودة بين الوحدات *Unities* المكونة للجملة"[541] فالنّحو بهذا المعنى عملية تنظيم العلاقات القائمة بين مكونات الجملة، من ناحية التّقديم والتأخير، مراتب الكلمات في الجملة، وغيرها من المكونات، تغيّرت النّظرة لمفهوم النّحو، خاصةً مع" تشومسكي" وبرز إلى حيز الوجود اللّسانيّ ما يعرف بالنّحو الصّوري.

- النّحو الصوري

قدّم التّحول في دراسة اللّغة تفسيرات جديدة لمفهوم النّحو، وانقلبَ من كونه مفسرًا للعلاقات القائمة بين مكونات الجملة، إلى معانٍ أخرى- أذكرها تباعًا- وذلك التّغير في مفهوم النحو، كانَ موازيًا لتغير النّظرة للغة، فأعدت وسيلة لتفسير النّسق الثاوي خلفها، في نظريته النّحو التّوليديّ وبذلك صارت دراسة النّحو بالنسبة له دراسةً صوريةً. وللنّحو عند" تشومسكي"معنيان، معنى عام ومعنى خاص، أمّا المعنى العام فيقصد به" مجموع القواعد اللّغويّة الموجودة في ذهن المتكلم"[542] وهو كما يقول تشومسكي" إنّ نحو لغةٍ معينةٍ هو آلية *Mechanism* تقوم بتعداد *Enumeration* جُمل هذه اللّغة بكيفية يكون الوصف البنيويّ مشتقًا آليًّا بالنسبة إلى كل جملة معددة"،[543] وجملة القول إنّ النّحو يمثل القواعد التي تمكّن المتكلم من إنتاج العبارا ت اللّغويّة، على اختلاف اللّغات وأنواعها.

أمّا المعنى الخاص فيقصدُ به:" القدرة على وصف القواعد التي يتوافر عليها المتكلم ومعالجتها بكيفية صورية تمكّن من إبراز خصائصها، وسماتها، وكيفية بنائها"[544] فالهدف الذي يسعى" تشومسكي" إلى تحقيقه بهذا الوصف هو بناء نموذج صوريّ يمكّن من فهم القواعد التي تقوم عليها ملكة المتكلم اللّغويّة، وكيفية عملها، إضافةً إلى فهم القواعد التي تسهم في إنتاج وتأويل الجمل النّحوية الصادرة من ملكته اللّغويّة، والاختصاص بذكر الجمل النّحوية لأنّ النّظرة إلى الملكة اللّغويّة كونها ملكة نحوية.

فالهدف الذي أراد"" تشومسكي بيانه من خلال صياغة نماذج صورية للملكة اللّغويّة هو توضيح قدرة المتكلم على إنتاج وتأويل عدد لا محدود من الجمل النّحوية بجميع مكوناتها الصوتية، والصرفية، والتّركيبية. فما يسعى النّحو التّوليدي للوصول إليه هو" تحديد... سمات المعرفة باللّغة التي تعتبر المنطلق

---

[541] اللّسانيات التّوليدية: من النموذج المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، مصطفى غلفان وآخرون، ص28.
[542] المرجع السابق: ص28.
[543] ترجمة د. مصطفى غلفان عن كتاب تشومسكي البني التّركيبية، ص15- وذكرت في كتاب اللّسانيّات التّوليدية، ص28.
[544] اللّسانيات التّوليدية: من النموذج المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، مصطفى غلفان وآخرون، ص29.

لوضع نماذج لغوية فعلية لكلام المتكلم والسّامع"،[545] ولعلّ القواعد المذكورة نوعان، قواعد تعنى باللّغة ذاتها، وقواعد تسهم في إنتاج و تأويل اللّغة وكيفية تكوينها.

ويعرّف **مفهوم النّحو في** هذا السّياق على أنّه" نموذج صوري يرصد ويصف ويفسِّر الواقع الذي تستهدفه النّظرية اللّغويّة".[546] ويتم صياغة هذا النّحو من خلال ما يعرف بالصّياغة الصورية *formalization* التي تعني" كتابة قواعد أو مبادئ أو غيرهما باستعمال رموز رياضية مضبوطة"[547]

- النّحو الوظيفي

النّحو الوظيفي عُرف مقابل النّحو الصوري، وذكر مفهومه أنّه" كل نحو يربط بين بينة اللّغة ووظيفتها التّواصليّة"،[548] يربط هذا النّحو اللّغة بواقعها التّواصليّ، حيثُ تفسر اللّغة من خلال المنجز اللّغوي، كما ورد مفهوم آخرُ له فعرّف على أنّه:" نحوٌ يعدّ خصائص اللّسان الطبيعي الصّورية، الصّوتيّة، والصّرفية، والتّركيبيّة،[549] مقوّمات غير مستقلة عن الدّلالة والتّداول ولا يتم وصفها وتفسيرها إلا بالّلجوء إلى عوامل دلالية وتداوليّة"،[550] يقوم النّحو الوظيفي على دراسة الخصائص الصّورية للنّحو بجميع مكوناتها، لكنّ إذا توقفت في الوصف عند هذا الحد فإنّ الوصف يشابه النّحو الصّوري(النّحو غير الوظيفي) غير أنّ ما يُفَرّق بينهما العوامل الدّلاليّة والتّداوليّة اللّتان ترتبطان بتفسير اللّغة في واقعها التّواصليّ، على أساسِ أنّها منجزٌ لغويّ، والتّغيرات التي تحدثُ في اللّغة يمكن بيانها بارتباطها بالعوامل الدّلالية و التّداوليّة، فللألفاظ دلالاتٌ مختلفةٌ في سياقاتٍ مختلفة، وتظهر هذه الدّلالات في السّياق التّداولي.

- الفرق بين النّظريات الصّورية والنّظريات الوظيفيّة

استولت فكرة اكتّشاف مصدر المعرفة اللّغويّة لدى المتكلم مدة من الزّمن على السّاحة العلميّة اللّسانية، وقد عكفت المدارس في محاولة تفسير الملكة اللّغويّة، فاعتبرت المدرسة التّوليديّة الملكة اللّغويّة ملكةً نحوية، وأنتجت النّماذج اللّسانيّة ضمن هذا التّوجه الذي اتّخذته معيارًا حاكمًا لتوجهاتها، فيما اعتبرت المدرسة الوظيفية الملكة اللّغويّة ملكة وظيفية، أي إضافة إلى احتوائها على مكونٍ نحويّ فإنّها تحوي أيضًا مكونًا وظيفيًا، وعلى الّرغم من أنّ هاتين المدرستين تختلفان في توجههما العام لظهور الملكة اللّغويّة، إلا أنّهما يقومان على مجموعة من المرتكزات الأساسية اللّتي تشترك فيهما، وتبعًا لهذا الوصف، نبيّن أوجه

---

[545] اللّسانيات التّوليدية: من النموذج المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، مصطفى غلفان وآخرون، ص30.

[546] نظرية النّحو الوظيفي-الأسس والنماذج والمفاهيم- محمد حسين المليطان، ص143.

[547] المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللّغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم، ص66.

[548] المرجع نفسه: ص68.

[549] لم يذكر في النّص على التّرتيب الوارد أعلاه، وإنّما ذكرتها ترتيبًا لكون الصّوت يسبق الصّرف الذي بردوه يسبق التّركيب، وجميعها تمثّل الخصائص الصّورية.

[550] نظرية النّحو الوظيفي-الأسس والنماذج والمفاهيم- محمد حسين المليطان، ص145.

الاتفاق وأوجه الاختلاف بين هاتين المدرستين على اعتبار أنّ نظريات المدرسة التّوليدية نظريات ذات أنحاء غير وظيفيّة (صورية)، أمّا نظريات المدرسة الوظيفيّة نظرياتٌ ذات أنحاء وظيفيّة.[551]

- أوجه الاتفاق بين الأنحاءالوظيفية وغير الوظيفيّة

1. موضوع النّظريات التّفسيرية بنوعيها ذات الأنحاء الوظيفية وذات الأنحاء غير الوظيفيّة هي اللّغة الطبيعية، و تسعى تلك النّظريات إلى وصف خصائص اللّغة. [552]
2. تسعى النّظريات التّفسيريّة إلى اكتشافِ الخصائص الجامعة لظواهر اللّغات الطبيعيّة،أي إيجاد القواعد العامة التي تربط بين اللّغات الطبيعية جميعها وهو ما يُعرف بالنّحو الكليّ *Universal Grammar*. [553]فضلاً عن الأنحاء الخاصة *particular Grammars* التي تصف خصائص كلّ لغة على حدة.
3. تتّجاوُز النّظرياتُ جميعها وصف ظواهر اللّغة إلى تفسيرها.
4. تقوم النّظريات بصياغة نماذجَ صورية،[554] تفترضُ ملائمتها للظواهر اللّغويّة الموصوفة.
5. " الأنحاء التي تصوغها النّظريات أنحاء (قدرة)[555] وليست أنحاء (إنجاز)، تستهدف وصف قدرة المتكلم أي معرفته للغته التي تمكنه من (الإنجازات) في مواقف تواصلية معينة". [556]
6. تُخصص جميع النّظريات مستوياتٍ متفاوتة للتّمثيل للمكون التّركيبيّ، و الدّلاليّ، والتّداوليّ.[557]

- أوجه الاختلاف بين الأنحاء الوظيفيّة وغير الوظيفيّة

اتّفقت النّظريات ذات الأنحاء الوظيفيّة والنّظريات و ذات الأنحاء غير الوظيفيّة، في مجموعة من الخصائص المشتركة في مقابل ذلك يوجد عددٌ ليس باليسير من الاختلافات،أوردها في هذا السّياق بصورة مجدولة، حرصًا على بيان أوجه الاختلاف والتّمكن من المقابلة بينهما، مما يظهرها بصورة أكثر وضوحًا:

---

[551] نُفرق بين النّظريات باعتبار صورة الأنحاء التي تعتمدها المدارس اللّسانيّة، فوصف النّظريات باعتبارها وظيفيّة أوغير وظيفية نابعٌ من وصف صورة النّحو الذي تتخذه النّظرية، لذلك أعتمد في وصفي لهذه النّظريات بنظريات ذات أنحاء وظيفية ونظريات ذات أنحاء غير وظيفيّة، وذلك خلافًا للتسمية المتداولة للتّفرقة بين نظريات وظيفيّة وغير وظيفيّة.

[552] الإشارة إلى هذا الاتّفاق بين النّظريات التّفسيرية، وكونها تتّخذ اللّغة الطبيعية موضوعًا لها، لا يعني أنّ النّظريات الوصفية لا تتخذ اللّغة الطبيعية موضوعًا لها، فليس المقصود إخراج النّظريات الأُخرى من هذا المضمار، وإنّما بيان أوجه التّشابه بين النّظريات التّفسيرية على اختلاف توجهاتها.

[553] عُرف النّحو الكلي في اللّسانيّات التّوليدية عند تشومسكي، وقد عنيت اللّسانيّات الوظيفيّة أيضًا بالنّحو الكلي غير أنّ طبيعة النظرة للنّحو اختلفت بين التّوليديين والوظيفيين، فالتّوليديون ينظرون إلى الأنحاء الكلية باعتبارها أنحاءً واصفة لبنية اللّغة الطبيعية، فيما يعتبرها الوظيفيون أنحاءً صورية وظيفية، فيربطون بين بنية اللغة ووظيفتها.

[554] إنّ القول باشتراك النّظريات الوظيفيّة وغير الوظيفيّة بنمذجتها الصورية، لا يعني نفيّ مفهوم الوظيفيّة عن الأنحاء الوظيفيّة، ولا تعارض في احتواء النّموذج الواحد على الخصائص الصّورية والوظيفيّة، فمناط التّفريق أنَّ من الأنحاء ما يقتصر على المكونات الصورية في وصفها وتفسيرها وهي الأنحاء التي توصف بانّها غير وظيفيّة، في حين تضيف أنحاءً أخرى الوظائف التّداوليّة إلى مكوناتها؛ وتوصف بذلك أنّها أنحاء وظيفيّة، فمن غير المنطقيّ أن يوصف نحو بالوظيفيّ دون أن يرتكز على المكون الصّوريّ.

[555] ذكر مفهوميّ القدرة والإنجاز في المبحث الأول من الفصل الثاني..

[556] اللّسانيّات الوظيفية: مدخل نظري، أحمد المتوكل، ص14-15.

[557] المرجع نفسه: ص15. يوجد في هذا القيد نظر، لأنّ الأنحاء الصورية لا تبحث في العلاقات الدّلالية والتّداوليّة، وتقتصر على البينة الصوتية والصرفية والتركيبية.

وجه المقارنة[558]	النّظريات ذات الأنحاء الوظيفيّة	النّظريات ذات الأنحاء غير الوظيفيّة
نسق اللّغة	تعدّ اللّغة نسقًا رمزيًا يؤدي مجموعة من الوظائف أهمّها التّواصل.	تعدُّ اللّغة نسقًا مُجردًا. تؤدي وظائف متعددة أهمّها التعبير عن الفكر.
بنية اللّغة ووظيفتها	بنية اللّغات الطبيعيّة لا يُمكن أن ترصد وظائفها إلا إذا ربطت بوظيفة التّواصل	اللّغة نسق مجرد يمكن وصف خصائصه دون اللّجوء إلى وظيفته.
قدرة المتكلم-السّامع	معرفة المتكلم للقواعد التي تمكنّه من تحقيق أغراضٍ تواصلية معينة بواسطة اللّغة.	هي معرفة المتكلم للقواعد اللّغويّة الصّرف (الصّوتية والتّركيبية والدّلالية).
الكليات اللّغويّة	مبادئ تربط بين الخصائص الصّورية للسّان الطبيعي ووظيفة التّواصل،فهي كليات صورية وظيفيّة.	مجموعة من المبادئ العامة المتعلقة بالخصائص الصّورية (الصوتيةوالتّركيبية والدلالية) للسّان الطبيعي، التي يفطر عليها الطفل فهي كليات صورية.
تعلُّم اللّغة	يتعلم النّسق الثّاوي خلف اللّغة استعمالها،أي العلاقة القائمة بين الأغراض التّواصليّة والوسائل اللّغويّة التي تحققها	يتعلّم الطفل نحو اللّغة مستعينًا بالمبادئ التي فُطرَ عليها
تمثيل الخصائص التّداوليّة	تفرد في النّماذج ذات الأنحاء الوظيفيّة،مستوى يضطلع بالتّمثيل للخصائص التّداوليّة(الاقتضاء والتبئير، والقو الإنجازية..)	النّظرية المعيار الموسعة تضعُ قواعد معينة تتكفل بالتأويل التّداولي للبنيات المولدّة تركيبيًا.

جدول (3): الفرق بين النّظريات ذات الأنحاء الوظيفية والأنحاء غير الوظيفية.

[558] وردت أوجه الاختلاف بين النّظريات ذات الأنحاء الوظيفيّة والنّظريات ذات الأنحاء غير الوظيفيّة في كتاب اللّسانيّات الوظيفيّة مدخل نظري،وقد اقتبست منه ما يُناسب المقام، مع إدراجه في هذا الجدول، للاطلاع على النّص الكامل، ينظر الكتاب نفسه، ص15-16.

ملحق (و): المصطلحات

	المصطلح	ترجمته
1	اللّسانيّات النّظرية	Theoretical Linguistics
2	اللّسانيّات التّطبيقية	Applied linguistics,
3	اللّسانيّات التّعليميّة	Educational linguistic
4	المثلث التّعليماتي	Didactic Tringle
5	اللّسانيات	Linguistics
6	اللّسانيّات النّفسيّة	Psycho-Linguistic
7	اللّسانيّات الاجتماعيّة	Social Linguistics
8	اللّسانيّات العصبيّة	Neuro Linguistics
9	اللّسانيّات الحاسوبيّة	Computational Linguistics
10	صناعة المعجم	Lexicography
11	وعلم التّرجمة	Translation
12	السّياسة اللّغويّة	Language Policy
13	التّخطيط اللّغوي	Language planning
14	علاج النّطق	Speech Analysis
15	تعلّم وتعليم اللّغات	language teaching & learning
16	اللّسانيّات التّقابيلة	Contrastive Linguistics
17	السّلوك اللّغوي	Language Behavior
18	الاكتسابُ اللّغوي	Acquisition linguistics
19	الأداء اللّغوي	Performance
20	الأنظمة المعرفية	Cognitive Systems
21	الأداءُ الإنتاجي	Productive
22	بالأداء الاستقبالي	Receptive
23	التّفاعلُ اللّغوي	Linguistic interaction
24	متكلمٍ	Speaker
25	مستمع	Listener
26	موقف لغوي	Linguist position

27	اكتساب اللغة الأم	First Language Acquisition
28	اكتساب اللّغة	Acquisition of language
29	النّسق اللّغوي	Language System
30	الاكتساب الطبيعي	Natural Acquisition
31	القدرة التّواصلية	Communicative Competence
32	المنحى السّلوكي	Behavioral Approach
33	ظهرت السّلوكية	Behaviorism
34	قانون المثير والاستجابة	Law of Stimulus & Response
35	دلالات المعاني	Semantic Generalization
36	قانون الأثر	.Low of Effect
37	الباطني (الاستبطان)	Introspection
38	البنيوية	Structuralism
39	الملكة اللّغوي	Linguistics Faculty
40	قدرة نحوية	Competence Grammar
41	نحوٍ عام أو الكليّ	Universal Grammar
42	القدرة الكلية	Universal Competence
43	النّظرية المعرفية	Cognitive Theory
44	المحاكاة	Simulation
45	اكتساب المعرفة	Knowledge Acquisition
46	الحالة الذهنية	Mental States
47	الكفاية اللّغويّة	linguistics Adequacy
48	الأداء الكلامي	Verbal performance
49	فرضيات	Hypotheses
50	أبنية عقلية	Mental Structures
51	النّظرية البنيوية	Structure Theory
52	القدرة النّحوية	Grammar Competence
53	النّظرية الوظيفية	Functional Theory
54	السياقات التّداولية	Pragmatic Centex
55	القدرة التّواصلية	Communication Competence

Functional Grammar	النّحو الوظيفي	***56***
Experimental psychology	علم النّفس التّجريبي	***57***
Biological Theory	النّظرية البيولوجيّة	***58***
Generative Theory	النّظرية التّوليديّة	***59***
Linguistic Theory	النّظرية اللّغويّة	***60***
Learning	التّعلم	***61***
Education	التّعليم	***62***
Teaching	التدريس	***63***
Second language	اللّغة الثانية	***64***
Biological Theory	النّظرية البيولوجيّة	***65***
Generative Theory	النّظرية التّوليديّة	***66***
Teach a Second language	تعليم اللّغة الثانية	***67***
Learning Theory	نظريات التّعلم	***68***
cognitive psychology	علم النفس المعرفي	***69***
Cognitive learning Theories	نظريات التّعلم المعرفية	***70***
Cognitive Theory	النظرية المعرفية	***71***
Cognitive Skills	مهارة معرفية	***72***
Controlled Process	العمليات المضبوطة	***73***
Automatic Process	العمليات التّلقائية	***74***
Reconstructed Process	عمليات إعادة البناء	***75***
Short- Term Memory	الذاكرة قصيرة المدى	***76***
Long – term Memory	الذاكرة طويلة المدى	***77***
Linguistics Theories	النظريات اللّسانية	***78***
Synchronic	الدّراسة التّزامنيّة	***79***
Diachronic	الدّراسة التّعاقبيّة	***80***
Cognitive Psychology	علم النّفس المعرفي	***81***
Competence	الكفاية	***82***
Performace	الإنجاز	***83***
Deep Structure	البنية العميقة	***84***

Surface Structure	البنية السّطحية	***85***
Teaching Strategies	استراتيجيات التّعلم	***86***
Communication Stategies	استراتيجيات التّواصل	***87***
Strategic Competence	القدرة الاستراتيجية	***88***
Functional Approach	مقاربةٌ تواصليّة	***89***
Acquisition- learning Hypothesis	فرضية الاكتساب والتّعلم	***90***
Modular System	النّسق القالبي	***91***
The Monitor Hypothesis	فرضية المُوجِّهه	***92***
Epistemic Capacity	الطّاقةالمعرفيّة	***93***
The Natural Order Hypothesis	فرضية النّسق الطبيعي	***94***
Logical Capacity	الطّاقة المنطقية	***95***
Perceptual Capacity	الطّاقة الإدراكية	***96***
The Input Hypothesis	فرضية المدخلات	***97***
The Affective Filter Hypothesis	فرضية المصفاة الفاعلة	***98***
understanding language	لغة التّفاهم	***99***
Low	وضع منخفض	***100***
The Monitor Hyopthesis	فرضية الموجه	***101***
language philosophy	فلسفة اللغة العادية	***102***
pragmatics	التداولية	***103***
Conversational involvement	الاستلزام الحواري(أو المحادثي)	***104***
Amount	القدر	***105***
Quality	الكيف	***106***
Pertinence	الملاءمة	***107***
Modality	الجهة	***108***
The Theory Of Pertinence	نظرية الملاءمة	***109***
Modularity	القالَبية	***110***
Sociopragmatics	التّداوليّة الاجتماعية	***111***
Pragmalinguistics	علم اللّغة التّداوليّ	***112***
General Pragmatics	التّداوليّة العامة	***113***
Literary Pragmatics	التّداوليّة الأدبيّة	***114***

Applied Pragmatics	التّداوليّة التّطبيقيّة	***115***
.Pragmatic Approach	المقاربة التّداوليّة	***116***
Pragmatic Competence	قدرةٍ تداوليّة	***117***
Pragmatic Knowledge	المعرفة التداوليّة	***118***
Linguistics Faculty	الملكة اللّغويّة	***119***
Competence Linguistics	القدرة اللّغويّة	***120***
Language immersion	الإغماس اللّغويّ	***121***
Adventitious	عرضيةً	***122***
Grammatical	النّحوية	***123***
Acceptability	المقبولية	***124***
Hypothesis Competence	فرضية القدرة	***125***
Grammatical Faculty	ملكًة نحويةً	***126***
Formalization	الصّياغة الصّورية	***127***
Sociology	السوسيولجيا	***128***
Cmunication Faculty	ملكة تواصلية	***129***
functional Linguistics	علم اللّسانيّات الوظيفيّة	***130***
Functional Approach	المقاربة الوظيفيّة	***131***
Theory Of Functional Grammar	نظرية النّحو	***132***
Transformation Generative Grammar	الاتجاه التوليدي التّحويلي	***133***
Relations	العلاقات	***134***
Unities	الوحدات	***135***
Mechanism	آلية	***136***
Enumeration	تعداد	***137***
functional Structure Theory	نظرية التّركيب الوظيفي	***138***
Pragmatics	البراكمانتاكس	***139***
Function	وظيفة	***140***
Linguistics Theory	النّظرية اللّسانية	***141***
Module	النّموذج	***142***
Modeling	عملية النّمذجة	***143***

Paradigm	الأنموذج	***144***
Adequacy	الكفاية الوصفية	***145***
Explanatory	التّفسيرية	***146***
Descriptive adequacy	معايير الكفاية	***147***
Pragmatic adequacy	الكفاية التداولية	***148***
Adequacy	الكفاية	***149***
Typological adequacy	معيار الكفاية النّمطية	***150***
Psychological adequacy	معيار الكفاية النّفسية	***151***
Operation adequacy	الكفاية الإجرائية	***152***
Functional Discourse Grammar	نظرية النحو الوظيفي الخطابي	***153***
Communication	التّواصل	***154***
Communicative Competence	القدرة التّواصليّة	***155***
Verbal communication	التواصل الكلامي	***156***
Pasimology	التواصل الإيمائي	***157***
Function assignment rules	إسناد الوظائف	***158***
Expression Rules	قواعدالتّعبير	***159***
Natural Language User	مستعملي اللّغة الطبيعية	***160***
Communicative Capacity	التّواصلية	***161***
Logical module	القالب المنطقي	***162***
Grammatical module	القالب النحوي	***163***
Perceptual module	القالب الإدراكي	***164***
Epistemic module	القالب المعرفي	***165***
Social module	القالب الاجتماعي	***166***
Cercal of words	الدائرة الكلامية	***167***
Psycholinguistics Competence	القدرة السّيكولسانية	***168***
Sociocultural Competence	القدرة السّوسيو ثقافية	***169***
Probabilistic Competence	القدرة الاحتمالية	***170***

- **رُتّبَ هذا الثّبتُ بناءً على ورود المصطلحات في متن البحث.**

ملحق:(ن) ملحق الأعلام

	الاسم العربي	المقابل الأجنبي
1	أحمد المتوكل	*Ahmad Al Mutawakil*
2	إدوارد ثورندايك	*Edward L. Thorndike*
3	أزفالد ديكرو	*O. Ducrot*
4	استيفان كراشن	*Stephen Krishan*
5	أوستين	*Austin*
6	إيمانويل كانت	*Emanuanuel Kant*
7	بافلوف	*Pavlov*
8	برناردر سبولسكي	*Bernard Spolsky*
9	بيير بول بروكا	*Pierre Paul Broca*
10	تشارلز ساندر بيرس	*Charles Stanser Peirce*
11	تشارلز فريز	*Charles Fries*
12	جان بياجيه	*Jean Piaget*
13	جورج يول	*George Yule*
14	جون واطسون	*John Watson*
15	جيري فورد	*jerry Fodor*
16	دان سبربر	*Dan Sperber*
17	ديرد ولسن	*Deird Wilson*
18	ديل هايمز	*Del Hames*
19	روبورت لادور	*Robert Lador*
20	رومان جكوبسون	*Roman Jakobson*
21	رينيه دكارت	*Rena Descartes*
22	سواين	*Swain*
23	سورل	*Sorl*
24	سيمون دك	*Simon Dik*
24	غرايس	*Grace*
26	فرانسوانز أرمينكو	*Francoise Ormenko*،
27	فرديناند دي سويسر	*Ferdinand de Saussure*

28	فوردور	*Fodor*
29	فيرث	*Firth*
30	فيلام ميثزيوس	*Villam Mitzios*
31	فيلب بلانشيه	*Philippe Blanche*
32	قاليسون	*R.Galisson*
33	كارل فيرنيك	*Carl Wernicke*
34	كنالي	*Can ale*
35	كوبروت أوريكيوني	*C.Kerbrat Orecchioni*
36	كوست	*.W.Cosst*
37	ماتيزيوس	*Mathizios Prague*
38	موريس	*Morris*
39	نيكولاي تروبوتسكي	*Nikolai Itropotsky*
40	هادسون	*Hudson*
41	هاليداي	*Halliday*