

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الدكتور مولاي الطاهر - سعيدة -



كلية الآداب واللغات والفنون.
قسم اللغة العربية وآدابها

بحث مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الموسوم :

إسهامات الدرس اللغوي في تعليمية اللغة

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ضمن فرع الدراسات اللغوية
تخصص: اللسانيات و تعليمية اللغة

إشراف الأستاذ الدكتور:

أ.د. العربي دين

لجنة المناقشة:

إعداد الطالبة :

فكاوني حكيمة

اللقب و الإسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
أ.د: حاكم عمارية	أستاذة التعليم العالي	جامعة د مولاي الطاهر - سعيدة	رئيسا
أ.د: العربي دين	أستاذ التعليم العالي	جامعة د مولاي الطاهر - سعيدة	مشرفا ومقررا
أ.د: فرعون بخالد	أستاذ التعليم العالي	جامعة جيلالي ليايس - سيدي بلعباس	ممتحنا
أ.د: واضح أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة د مولاي الطاهر - سعيدة	ممتحنا
أ.د: هامل شيخ	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي بلحاج بوشعيب - عين تموشنت	ممتحنا
د: خثير عيسى	أستاذ محاضر - أ -	المركز الجامعي بلحاج بوشعيب - عين تموشنت	ممتحنا

1442-1441 /2020-2019

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء

إلى اللذين أودعاني رحمتهما و كَلّاني بعظيم عنايتهما الوالدين
الكريمين منبع الحنان ومرفأ الأمان أطل الله في عمريهما
بموفور الصحة والعافية.

إلى رفيقتي دربي أختي العزيزتين...

إلى مسك البيت وعنبره ...

أخي الصغير "معر" الذي تتلأأ به أيامي نورا...

إلى كل أفرأ عائلتي الكبيرة دون تخصيص

إلى كل من أسهم في تعهد لبنات هذه البحث.

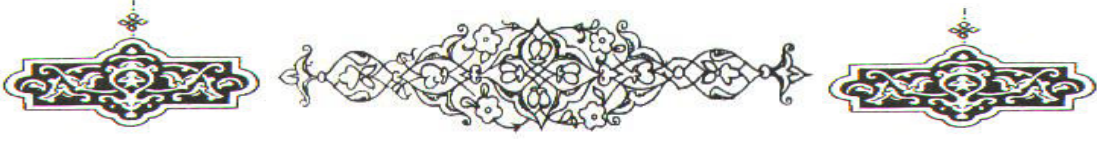
إلى كل هؤلاء جميعا أهدي بحثي المتواضع.

حكيمة

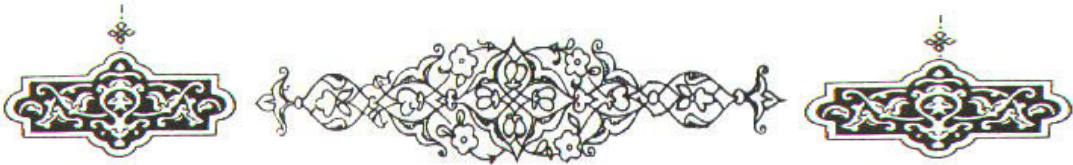
شكر و عرفان

الحمد لله على عظيم فضله والشكر
له على نعمه
أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى
أستاذي الفاضل
"الأستاذ الدكتور العربي دين"
الذي أشرف على هذه الرسالة
وأحاطها بصنوف الرعاية وأمدني
بخالص العلم المعرفة
شكري موصول إلى الأستاذة
الدكتوره "عمارية حاكم"
وأزف الشكر إلى أساتذتي جميعاً..
إلى كل من علمني حرفاً..
إليكم سادتي العلماء على فيض
عطائكم
إلى هؤلاء شكري
وامتتاني...

✍ حكمة



مقدمة



تمثل قواعد اللغة العربية مظهرًا من مظاهر رقي اللغة العربية، ودليلاً على أصالة البحث العلمي فيها، وبلغت النضج والاستواء في الكثير من مناحيها العلمية، وظلت اللغة العربية ترتفع بمكانتها برعايتها للعلم والتعليم حين أخذت من لدن قواعد لها التي انتخبها علماءها قديما وحديثا كآليات لتمكين الصبغة العلمية فيها، وازدادت الإرادة العلمية فيها لما استلهمت طاقاتها البحثية التي ساهمت في بناء حضارة اللغة وهويتها، فجعلتها على قدر عال من الرقي الحضاري ثقافيا ومعرفيا.

لا يمكن أن تصل اللغة إلى هذا المستوى الحضاري ما لم تكن لها قواعد وضوابط على درجة من الصفة العلمية، مما يجعلها قادرة على أن تكون محل دراسات وأبحاث لتلبي الحاجات الحياتية التي تشارك في بناء مواقف التعلم والتعليم، وقد يكون استمرارها مرهون بمدى قوتها التي يستمد منها الأفراد أدواتهم اللغوية التي تكفل لهم كامل حقوق التواصل المشروعة وجوديا ضمن كينونتهم الاجتماعية، واثبتت اللغة العربية استحقاتها هذا الفضل الذي يؤهلها حضاريا ثقافة ومعرفة، فضلا على أنها طيبة مرنة للعلم بمختلف أشكاله، سواء العلم المتخصص في اللغة ذاتها، أو في مجالات علمية أخرى كالرؤىيات والتكنولوجيا والطب وغيرها.

إن التلاحم الموصوف بين مناهج العلم المختلفة واللغة يكاد يذيب الفواصل بينهما، مما يجعل اللغة بذاتها تشكل أساسا مركزيا في هذه المناهج العلمية، وبات الكشف عن الخيط الرفيع الذي يؤسس أركان العلم ينطلق من اللغة بذاتها، ومهما تبدى لنا أنه ابتعد عنها فإنه يظل لصيقا بها إلى حد كبير، ولا يزال يدور في كنفها ما دام يبحث عن سبل تقديم المعرفة للمتعلمين والمتلقين، ومنه وجوب

مراعاته مواقف التعلم، وضبط القواعد اللغوية التي تجعل هذه المواقف سهلة سلسة.

فبات الاهتمام بقواعد اللغة يعد أس التعليم والذي يعول عليه في ميادينه المختلفة، فما بالك بمن يبحث في تعلم اللغة وتعليمها، فإن التركيز على مبادئ اللغة انطلاقاً من تتبع قواعدها يعد مهماً في تصميم مواقف تعليمية تنصهر فيها طاقات التفكير اللغوي الخلاق، مما يؤدي إلى إنتاج مرونة تعليمية ومهارات تواصلية بالغة الإحكام، إذ إن النشاطات اللغوية لا تأتي تلقائياً ولا عشوائياً، بل تشغل حيزاً كبيراً من الجهود المهارية الخلاقة التي تستثمر في المعرفة العلمية الدقيقة باللغة.

إن الباحث في اللغة العربية وكيفية تعلمها يجد نفسه أمام إشكالات مترابطة بصورة لا تقبل التجزئة، لا بد له من أن يتبادر إلى ذهنه ذاك التراكم العظيم الذي تحظى به اللغة العربية في قواعدها، تلك القواعد التي تتشاكل في الانطلاقة والأهداف، وتتباين في الآليات والإجراءات، ومن تغاير المناهج التي سطرت بها تلك القواعد العلمية للغة العربية، ومما يثير الدهشة لديه أيضاً العلاقات والقوانين التي تتحكم في انتظامها داخل قلعة اللغة العربية، فيكون البحث فيها عميقاً إلى أبعد الحدود إذا ما لامستها الابسمولوجيا اللسانية الحديثة، وتتوسع الرؤية العلمية لهذه القواعد إذا حاولنا ربطها بمجال تعلم اللغة العربية واكتسابها، وهذا ما قادنا وحفزنا إلى اختيار موضوع بحثنا بعنوان "إسهامات الدرس اللغوي في تعليمية اللغة".

ولعل عنوان موضوعنا يشمل الكثير من المعطيات البحثية في مجالات اللغة المتنوعة، مثلما يبحث في قواعد اللغات المختلفة؛ إذ

هذا الموضوع يتسع للبحث في الدرس اللغوي قديمه وحديثه، عند العرب وعند الغرب، وإذا قمنا بتتبع كل ما توصلت إليه البحوث في هذا المجال لما تمكننا من الإحاطة بجميع ما انتج في الدرس اللغوي، فقد آثرنا الحديث عن اسهامات الدرس اللغوي العربي في تعليمية اللغة العربية، وبحث ما تيسر لنا من مجموع الدراسات اللغوية العربية القديمة بشكل خاص، وركزنا على هذه الدراسات لما لها من فضل السبق في مجال بحث أساسيات اللغة العربية، وتمكنها من تقويم قواعد اللغة العربية العلمية، وانصب اهتمامنا على استقرار النظريات اللغوية التي ابتنت قواعدها اللغوية بغية تعليمية اللغة العربية، فإلى أي مدى تمكن اللغويون العرب القدامى من خدمة الدرس اللغوي العربي القديم؟ وهل كان سعيهم يستهدف اللغة لذاتها فقط أم من أجل تمكينها علميا وتعليميا؟ وكيف استطاعوا أن يعدوا نظرياتهم اللغوية الهادفة بغية تعلم اللغة واكتسابها؟.

هذه التساؤلات قادتنا إلى اختيار خطة بحثية لموضوعنا نحسبها تجتلي بعض أهداف هذه الدراسة، وقد جاءت في ثلاثة فصول مسبقة بمدخل، ومذيلة بخاتمة.

مدخل الرسالة خصصناه لبحث واقع تعليمية اللغة العربية، وتتبعنا فيه بعض المواقف التي كان لها السبق في مجال تعليمية اللغة العربية قديما، ولمحنا إلى مكانة اللغة بين ظهراني أصحابها، وفحولها الذين مارسوها في زمن تنعدم فيه وسائل التعليم القائم على المناهج والدروس، ثم استنبطنا بعض محطات التعليم الجادة التي استلهمها رواد الدرس اللغوي القديم، ثم عرجنا إلى الحديث عن واقع تعليمية اللغة العربية في الدرس اللغوي العربي الحديث،

وبينا ما في هذا العصر من اجتهادات اللغويين في محاولتهم رد الاعتبار لمكانة اللغة العربية تعليميا.

وبحثنا في الفصل الأول عن المفاهيم المتعلقة بالتعليمية وما يربطها بتعليمية اللغة، وركزنا جل اهتمامنا فيه بالحديث عن المدارس العريقة الغربية التي اجهدت في الكشف عن مبادئ التعلم التعليم، وجئنا بنظرياتهم المختلفة التي تصب في قالب تعليمية اللغة، ثم بينا فيه أهمية الدرس اللساني ودوره في تطوير مفاهيم تعليمية اللغة، وختمنا الفصل بالحديث عن مشاركة العرب في بناء نظريات تعليمية اللغة، وعن مساهمتهم الجادة بغية تحقيق نظريات محلية تتناسب واللغة العربية.

وكان الفصل الثاني تحت عنوان الدراسات اللغوية العربية القديمة ودورها في تعليمية اللغة، ويعتبر هذا الفصل جوهر الدراسة والمفصل الأساسي فيها، فركزنا جل اهتمامنا فيه ببحث مكانة اللغة العربية قديما، وتتبعنا نشأة الدراسات اللغوية ودوافعها، وكشفنا عن دور النحويين العرب القدامى في جعل نظرياتهم في خدمة تعليمية اللغة العربية، وتحدثنا فيه أيضا عن حركتي التأليف والتدوين المعجمي وكيف ساهمتا في تعليمية اللغة العربية، وبيننا دور المعجم في الكشف عن الاستعمالات اللغوية العربية، ثم واصلنا البحث في مجمل الدراسات الصوتية التي كان لها دور فعال في تعليمية اللغة العربية، وبيننا الأساسيات الصوتية التي جمعها الدارسون العرب القدامى، وعن هدفهم التعليمي في خدمة السلامة اللغوية أصواتيا.

والبحث في الفصل الثالث جعلناه لعلم اللغة التطبيقي في البحوث اللغوية العربية؛ إذ تحدثنا عن علم اللغة التطبيقي وتعريفاته ونظرياته، ثم قمنا بالكشف عن دور الدراسات اللغوية العربية

التراثية في تسطير النظريات الأولى لعلم اللغة التطبيقي، وقمنا بجمع نظريات علم اللغة النفسي التي أسس لها اللغويون العرب القدامى، ثم انتقلنا إلى الحديث عن نظرية التواصل اللغوي لدى العرب القدامى وأثره في تعليمية اللغة، مثلما بحثنا عن نظرية حصول الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي القديم، وانهينا الفصل باحصاء ابجديات تعليمية اللغة التي أسس لها عبد الرحمن ابن خلدون.

وفي خاتمة الرسالة قمنا بذكر أهم النقاط المحصل عليها في بحثنا، وخلاصة القول فيها كان عن الدراسات اللغوية العربية كان لها دور كبير في تحقيق الكثير من نظريات تعليمية اللغة، وكيفية تحصيلها واكتسابها.

وكان منهج الدراسة استنباطي وصفي تحليلي ، إذ قمنا بتتبع الكثير من النظريات العلمية قديمها وحديثها، واستقرأنا بعضها واستنبطنا منها ما يخدم مباحث الرسالة وعناصرها، وكان المنهج الوصفي التحليلي يدعمنا في تبين الكثير من حقائق النظريات التي توصلنا بها فصول هذه الرسالة.

وما من بحث إلا وتقف أمامه عقبات ومعوقات، إذ لم نسلم من الكثير منها، ونعد منها كثرة الدراسات التي تتراكم فيها الكثير من النظريات وتتشابك الآراء فيها، بعدم استقرارها على معيار ثابت في تمكين تلك النظريات، ومن المعوقات أيضا صعوبة استقراء المدونات اللغوية العربية القديمة، نظرا لحجمها وكثرت حواشيها التي اخذت منا الوقت الكثير، ولعل من الدراسات التي ذلت أمامنا الكثير من الصعاب واستفدنا من مباحثها دراسة محمد الأوراعي "اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم" ودراسة خالد حسين أبو

عمشة " نظريات اكتساب اللغة الثانية" ودراسات أخرى كان لها الفضل في اعطائنا دفعا قويا في رسم معالم هذه الرسالة.

هذا جهد المقل ، وهو عمل كسائر الأعمال البشرية يعتريه النقص، فما كان فيه من صواب فهو من الله سبحانه وتعالى، وما كان فيه من هفوات فمن قصوري لا تقصيري، ومن عجزني لا تفريطي، والحمد لله قبل وبعد كل شيء الذي أعانني على إتمام هذا البحث، وأسأله أن يجعل عملي هذا خالصا لوجهه الكريم.

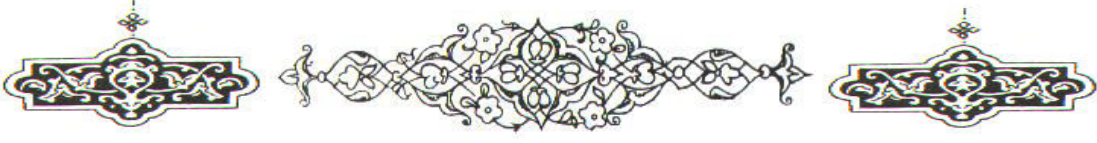
وإذا كان من الواجب أن يذكر أهل الفضل بفضلهم، فإنني أتقدم بخالص الشكر إلى فضيلة المشرف الأستاذ الدكتور "العربي دين" الذي رسم لي منهجية بحث مسائل هذه الرسالة وأفاء علي بما آتاه الله من فكر ثاقب، ورأي راجح، فله من الله جزيل الأجر والثواب، ومني خالص الود والوفاء.

وآمل أن أكون قد وفقت وأسأل الله غفران الزلل والخطأ، إنه نعم المولى ونعم النصير.

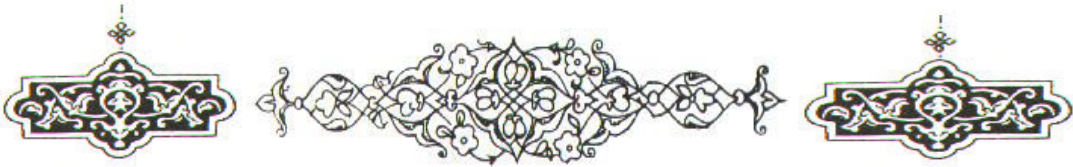
الطالبة: فكاوني حكيمة

تنس – الشلف-

سبتمبر 2019



مدخل



1- توطئة:

إن البحث في واقع تعليمية اللغة العربية محفوف بالكثير من المخاطر والمزالق؛ لأن هذا الواقع يجبر الباحث أن يكون على دراية موسعة بما أنتجته الدراسات العربية قديمها وحديثها، وما أثبتته النظريات التعليمية الغربية الحديثة، وخاصة في ميدان اللسانية، وإذا وقفنا نعاين التجربة البحثية العلمية العربية في السعي لإيجاد مساحات كفيلة بتعليمية اللغة العربية والمضي بها إلى مصاف العالمية، يحتم علينا الوقوف على المنتج اللغوي القديم؛ لأن الفضل يتجلى في الدرس اللغوي العربي القديم في كونه نبه إلى ضرورة الحفاظ على اللغة العربية الفصحى، وتحديد جوهرها العلمي بتعلمها وتعليمها، فحظيت تلك الدراسات بمهابة؛ لأنها خلدت للغة العربية مقوماتها ووضعت أساسياتها، وشرعت الكثير من الأساليب العلمية الدقيقة الباقية بقاء العربية.

2- تعليم اللغة العربية عند القدامى:

إن الاهتمام بتعليمية اللغة العربية لم يكن جديدا؛ فمنذ العصر الجاهلي أولى العرب عناية فائقة بلغتهم، وكانوا يشعرون بأن اللغة هي أساس الحياة في المجتمع، فهي وسيلة التفاهم والتخاطب وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر، بل هي الركن الأول في تقدم الفكر وارتقاء الحضارة واتساع التأليف في العلم والمعرفة¹، وكانت لهم طرق عدة في تعليم لغتهم، فكانوا يدفعون بأبنائهم لذوي الخبرة المعرفية بأسرار اللغة العربية فيمرنونهم على أساليب القول الفصيح، فيشتد تعلقهم بالعربية، "كان إرسال الأطفال إلى

¹ - أحمد عزوز، المدارس اللسانية أعلامها ومبادئها ومناهج تحليلها الأداء التواصل، دار الأديب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، ط1، دت، ص62.

البادية للرضاع هو عادة أشراف مكة، حيث يرون أن بذلك ينشأ أطفالهم، أصبح أبداناً، وأفصح لساناً، وأقوى جناناً، وأصفى فكراً وقريحة"¹، فكانت البادية خير معين يرتجى منه تعلم اللغة العربية ومنطقها.

زاد الاهتمام باللغة بشكل جلي مع ظهور الإسلام، وخاصة مع الفتوحات الإسلامية، وهذا لما كان اللحن والألكنة قد لحقت بلسان الناطقين بالعربية من الأمم الأخرى، والداخلين تحت لواء الإسلام، كما كانت لعاداتهم النطقية الأصلية سلطان على لغتهم²، فانبرى علماء الأمة في تعليم اللغة العربية وتيسيرها لغير الناطقين بها، إذ "عظم الإشفاق من فشوّ ذلك (فساد اللغة) وغلبته حتى دعاهم الحذر من ذهاب لغتهم، وفساد كلامهم، إلى أن سببوا الأسباب في تقييدها لمن ضاعت عليه وتثقيفها لمن زاغت عنه"³ وأخذوا يتصدون لظاهرة اللحن ودرئها عن اللغة العربية، محاولين إيجاد ضوابط وقوانين تعصم ألسنتهم من الزلل وتكون معينا على اتقان اللغة "بدأت في دوائرهم ردود الفعل ضد فساد اللغة، ونشأ من ذلك في أواخر القرن الأول الهجري (السابع الميلادي) مبدأ تنقية اللغة الذي حمل راية المحافظة على نقاء العربية"⁴، فأساس التعليم اللغة العربية نشأ من مبدأ المحافظة على

¹ - النوي يحيى بن شرف محي الدين أبو زكريا، المجموع شرح المذهب، تج: محمد نجيب المطيعي، مكتبة الإرشاد، جدة، المملكة العربية السعودية، دط، دت، ج18، ص227.

² - أحمد عزوز، المدارس اللسانية أعلامها ومبادئها ومناهج تحليلها الأداء التواصل، ص62.

³ - الزبيدي أبو بكر محمد بن الحسين الأندلسي، طبقات النحويين واللغويين، تج: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، دط، دت، ص11.

⁴ - يوهان فك، العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة محمد عبد الحليم النجار، مكتبة الخانجي، القاهرة 1951 ص36.

صفاء العربية، وتتنفي الموانع في وجه تجويدها وتحسينها وبغية تطوير أساليب تلقينها حتى تكون لها فعالية وتأثير

وكان النحو العربي من الجهود العظيمة التي أخذوا بها على عاتقهم كأساس في تعليمية اللغة، فكان أول من أصل ذلك وأعمل فكره فيه أبو الأسود ظالم بن عمرو الدؤلي¹ ونصر بن عاصم وعبد الرحمن بن هرمز، فوضعوا للنحو أبوابا ... وكان أبو الأسود في ذلك فضل السبق وشرف التقدم² من وضعه للنحو العربي حتى يستقيم به لسان العرب والأعاجم الراغبين في تعلم اللغة العربية وإتقانها، وإذ استلهم كافة قدراته اللغوية وتسخيرها خدمة للغة العربية الفصيحة وتقديمها للمتعلمين العرب وغير العرب.

والنحو كما قال عنه ابن جني "هو انتحاء سمت كلام العربي في تصرف من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق والتكبير الإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ

¹ - سعيد الأفغاني، في أصول النّحو، مطبعة جامعة دمشق، ط3، 1963، ص8 كانت نشأة النحو نشأة بسيطة على يد جماعة من اللغويين أشهرهم أبو الأسود الدؤلي، إذ إنّ الكثير من الروايات حول نشأة النّحو تدور حول هذه العالم اللغوي منها " وتكاد قصة بنت أبي الأسود تكون المعلم المشهور في تاريخ النّحو، فقد دخل عليها في وقدة الحرّ بالبصرة، فقالت له : يا أبتى ما أشدّ الحرّ رفعت أشدّ، فظنّها تسأله وتستفهم منه، أيّ زمان الحرّ أشدّ فقال لها : شهر ناجر فقالت : يا أبتى إنما أخبرتك ولم أسألك" سعيد الأفغاني في أصول النّحو، ص09 ؛ وهناك روايات أخرى مبنوثة في ثنايا المصادر كلّها تشير إلى أنّ اللّحن قد تقشّى في اللسان العربي مما دفع باللغويين والنحويين إلى ضبط قواعد خاصة للغة العربية، ومن الأعلام نظراء أبو الأسود الدؤلي نجد الخليل بن أحمد (ت 175هـ) ، وسيبويه (ت 180 هـ) ، والكسائي (ت189هـ)، والفراء (ت 720 هـ) وغيرهم من العلماء النحويين وما قاموا به من ضوابط وقواعد بسيطة يقيم بها المعربون ألسنتهم بعد أن تقشّى اللحن وضاعت السليقة ، ينظر شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف بمصر 1976.

² - الزبيدي أبو بكر الأندلسي ، طبقات النحويين واللغويين، ص11، 12.

بعضهم عنها ردّ به إليها"¹، ففي تعريفه ما يدل على أن النحو له أهمية عظيمة في تعليم اللغة العربية، وأيضا بغية تجاوز اللحن والنشاز في التواصل اللغوي بين أبناء المجتمع الذي يتشكل من خليط جنسي متنوع.

شهد تاريخ تعلم اللغة العربية بروز عدد من النظريات اللغوية، تمخض عنها ظهور طرائق وأساليب علمية تنسجم وتعليم اللغة العربية، فلم يكن النحو كاف لتعليم اللغة العربية، بل ظهر الدرس اللغوي بعلومه المختلفة ليقدم تعليمية اللغة العربية، فظهرت الدراسات الصوتية والصرفية والمعجمية والتركيبية، والدلالية، ومن ثمة فإن تحديد أبنيتها، ووحداتها، وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرّسة²، وكان لهذه العلوم دور بارز في تأسيس مفاهيم تعليمية للغة العربية، وفي تطوير المهارات اللغوية، والتعبير بعربية سليمة محترمة لقواعد النحو والصرف والصوت والمعجم.

لم يقتصر دور اللغويين والنحويين العرب القدامى على وضع أسس الدرس اللغوي فحسب، بل سعوا إلى تيسير دراسته وتبسيط تحصيله، سواء للناطقين باللغة العربية أو لغير الناطقين بها، واجتهدوا كثيرا في تعليمها وتجويد أساليب تلقينها من دقة التعبير وسلامة الأداء حتى يتمكنوا من استخدام اللغة استخداما صحيحا في يسر ومهارة، وهناك وسائل أخرى تساعد بجانب تعلم

¹ - ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد علي نجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1988، ج1، ص34.

² - ينظر: محمد صالح بن عمر: كيف نعلّم العربية لغة حية، بحث في إشكاليات المنهج، الخدمات العامة للنشر، تونس، ط1، 1988، ص15، 16.

القواعد مثل البيئة اللغوية الصالحة، وكثرة المران على الكلام والكتابة، واحتذاء النماذج السليمة وتقليدها حديثا وكتابة؛ فكان لهم في هذا المضمار دور مشهود وسبق معلوم، ورغبتهم في ذلك أيضا أن يقدموا للمسلمين من غير العرب في تعلم العربية بصورة سهلة، تيسر عليهم تعلم الدين الإسلامي وتبسط لهم قراءة القرآن الكريم وفهم معانيه وإدراك حقيقته، وفهم عقيدتهم فهما صحيحا.

إن الدراسات اللغوية العربية القديمة كانت بذرة أولية لتصميم مناهج تعليمية سليمة لتعلم اللغة العربية؛ وتعد من البرامج التعليمية المتكاملة؛ لأنها من مناهج تعليم اللغة العربية ذات التصميم الوظيفي التطبيقي، ولهذه المناهج أصولها مع الجاحظ وابن مضاء القرطبي وابن أجروم وابن خلدون وغيرهم، إذ اكتسبت منا علميا يرتقي بمستوى اللغة العربية ويساهم في الحفاظ على أسسها الطبيعية وكذلك في تطويرها، وأخذ علماء اللغة على عاتقهم تقديم كل ما من شأنه أن يعين متعلم اللغة العربية، فظهرت مؤلفات لغوية سعت إلى تعليم اللغة العربية بالاعتماد على الأحكام التي أقامها النحاة؛ لكنهم أحسوا أن "ما جاء في كتبهم النحوية من البحوث النظرية لا تستجيب لحاجات التعليم للعربية. ولهذا شرعوا في تأليف كتب في النحو المختصر مجردة من التفسير والتعليل وذكر المذاهب ونقاشها"¹، فنبتت رؤية علمية تسهل طرق تدريس اللغة العربية، والتي تدخل في سياق تبسيط

¹ - عبد الرحمن الحاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، المجمع الجزائري للغة العربية الجزائر، مج9، ع17، 2007، ص19.

مختلف الظواهر اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وعروض ومعجمية.

أفرز الدرس اللغوي العربي القديم مصنفات لغوية كثيرة¹، سعى أصحابها إلى توضيح معالم اللغة العربية وطرق اكتسابها، وركزوا على عناصر مكونات اللغة العربية الممثلة في الأصوات والنحو والصرف والمعجمية، مثلما كان لهم فضل في إدراك حقيقة المهارات اللغوية التي تسهل اكتساب اللغة العربية.

3- تعليمية اللغة العربية في الدرس العربي الحديث:

وإذا انتقلنا إلى الدرس اللغوي العربي الحديث، نجد أن الدراسات العربية الحديثة سعت إلى تبني مناهج القدماء، لكن بتهدئتها وتمكين الرؤية العلمية فيها، فأحدثوا نقلة نوعية في مسارها التعليمي، وانتهجوا سبلا حديثة، تزاوجت فيها الرؤيتين العربية القديمة مع الغربية الحديثة، واجتهدوا في تفعيل التراث اللغوي العربي والاهتمام "بالطرائق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعلّم اللغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية"²، وسعوا إلى الاستفادة من مختلف المعطيات العلمية المستجدة في حقل الدراسات اللغوية الغربية، وحاولوا إيجاد طرائق بديلة وناجعة في تعليم اللغات عامة، واللغة العربية خاصة، وتعلمها وتيسير تعليمها.

¹ - من المدونات التي عنيت باللغة العربية قديما وبحث مفاصلها نجد كتاب الخصائص لابن جني، الكتاب لسبويه، الكامل للمبرد.. وغيرها.

² - حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2002، ص29

يرى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أن المعلم مطالب بامتلاكه للكفاية المعرفية الصحيحة للغة التي يعلمها، وملزم بأن يتلقى تكويناً في اللسانيات، حتى يكون على دراية ببعض النظريات والمفاهيم، «أن يكون معلم اللغة قد تمّ إكسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته، والمفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص، وأن يكون له تصوّر سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة و اللسانيات العربية بالخصوص»¹، ويركز على اللسانيات العربية باعتبارها تمثل ركيزة أساسية في تعليمية اللغة، وخاصة القديمة منها ما انتخب من نظريات الخليل بن أحمد الفراهيدي في مجال الصوت والنحو.

إن تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة هذا في نظر اللغويين المحدثين، وبه يستقيم اللسان وتتحسن القوالب التعبيرية المنطوقة، لكنهم رفضوا مسوغات النحو القديمة التي تشتمل على تعقيدات في الضوابط والقواعد النحوية، وباشروا إلى العمل على تيسير النحو، إذ لاحظ أن كثيراً من العلماء يختلط لديهم الجانب العلمي للنحو والجانب التعليمي منه، "فالتمييز بين المعرفة النظرية للغة وبين تطبيقاتها في الممارسة الكلامية شيء أساسي ينبغي لكل معلم أن يكون على وعي تام به"²، لأن النحو

¹ - عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجله اللسانيات، العدد الرابع، جامعه الجزائر، 1973، ص 41.

² - الشريف بوشحان، النظرية الخليلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، مجلة التواصل في اللغات والثقافة والأداب، جامعة عنابة، ع 31، سبتمبر 2012 م، ص 111

مجموعة من القواعد اللغوية والضوابط يرجع إليها كطريقة لاكتساب الملكة اللغوية.

إن التصور الجديد للنحو العربي وتيسيره يعد مسلكاً جديداً في تعليم اللغة العربية، باعتبار "القواعد النحوية ليست مجرد معلومات تفهم وتضاف إلى الذخيرة الذهنية من ألوان المعرفة، ولكنها وسيلة إلى غاية، هي وسيلة إلى استقامة اللسان على مناهج معينة، وأنماط من النطق خاصة. فإذا لم تؤخذ هذه الوسيلة مأخذ التدريب المتصل، والممارسة المتكررة، فلن يستقيم اللسان، ولن تجد هذه القوالب التعبيرية سبيلها إلى النطق، ومن ثم لا يكون للنحو أي مظهر من مظاهر الحياة"¹، فالنحو وسيلة تعليمية وغايتها ترقية اللغة العربية وتسهيل اكتسابها.

اهتم اللغويون العرب في العصر الحديث بتيسير النحو، لكن "اختلف المراد بتيسير النحو في الدراسات الحديثة باختلاف مناهج الدارسين وتفكيرهم، فمن الدارسين من ينظر إلى التيسير من منظور تربوي، فيتناول هذه المسألة في ضوء أصول التدريس، وطرائقه الحديثة، والأساليب التربوية والنفسية في عرض المادة، ومنهم من ينظر إلى التيسير في ضوء مناهج علم اللغة الحديثة، وهؤلاء يتعرضون للمادة النحوية نفسها لا لطريقة عرضها"⁴، فحسب عبد الرحمن الحاج صالح بأنه "تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين"²، وظلت نظرية تيسير

¹ - إبراهيم عبد العليم، النحو الوظيفي. القاهرة: دار المعارف، ط9، 1998، ص132.

² - عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، الجزائر، 1973، 1974، ص22-23.

النحو من الجهود العلمية التي أثمرت في تعليمية اللغة العربية في العصر الحديث.

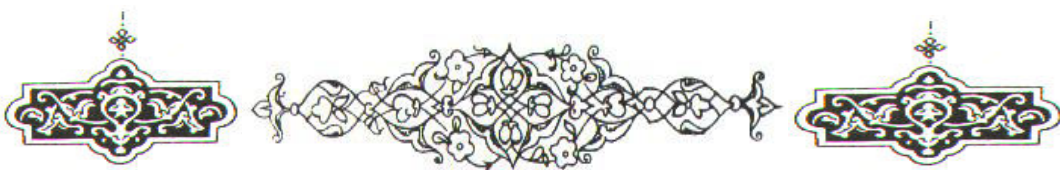
توافرت مجموعة من المؤلفات النحوية¹ التي تُعنى بتبسيط تدريس اللغة العربية، وتهدف إلى تيسير طرق الإحاطة بها واستيعابها، والسعي إلى تأمين منهج قويم للرفع من مستوى تطوير تعليم اللغة العربية، ولم تتوقف عند تيسير النحو بل زادت من تعميق المناهج ذات الصلة الوثيقة بتعليمية النحو بمختلف المستويات اللغوية التركيبية والصوتية والدلالية والتداولية، وأوجب على المنشغلين بتعليمية اللغة بذل الجهود الكافية للرقى باللغة العربية، والاهتمام بالمنهاج وإعداد المعلم والطالب وطرق التدريس في ضوء معطيات نظريات الدرس اللغوي العربي القديم، واللسانيات الغربية ونظريات التعلم الحديثة.

¹ - من بين هذه الدراسات: (حسن عباس، النحو الوافي) - (مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية) - (شوقي ضيف، تجديد النحو)... وغيرها من الدراسات .



الفصل الأول

مفهوم التعليمية وتعليمية اللغة



1- مفهوم التعليمية:

توجد الكثيرة من التعريفات التي تتبع مفهوم التعليمية وتطورها، تحمل في طياتها عدة أفكار وتصورات تترابط فيما بينها، وهذه التعريفات موجودة في بطون الكتب والدراسات الأكاديمية¹، وفي شعب العلم المختلفة، وخاصة العلوم الإنسانية كعلم التربية، وعلم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة واللغة، وهذا يحتم علينا الاختصار والتركيز على ما هو مهم، تلافيا للوقوع في شرك التكرار والإطالة.

جمعت لفظة التعليمية مفاهيم عدة وتعريفات متداخلة متواشجة، كلها تصب في قالب التعليمية والتي يرادفها مصطلح الأجنبي "الديداكتيك **Didactique**"²، ويمكننا استعراض بعض هذه تعاريف التعليمية التي تندرج في الاتجاه الذي ينظر إلى

¹ - ينظر مثلا: إبراهيم مطاع، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، سنة 1979، و محمد دريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البلدة، ط2، 1991، وأحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر سنة 2000، وحميصة بوعورة، النص الأدبي وأهميته في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، السنة الدراسية 2010/2011... ودراسات أخرى.

² - ولابد من الإشارة إلى أنه في اللغة العربية توجد عدة مصطلحات تقابل المصطلح الأجنبي الواحد، ويرجع ذلك إلى اختلاف موارد الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وكلمة didactique في اللغات الأوروبية مشتقة من Didaktikos وتعني "فلنتعلم، أي يعلم بعضنا بعضا" والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية didaskein ومعناها التعليم، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل كل من كشوف هيلنج (K.helwing) و رتيش والف كانج (Ratich wulf gang) في بحثهما حول نشاطات راتيش التعليمية، وقد استخدموا هذا المصطلح كمترادف لفن التعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، كما استخدمه كومنيسكي (Kamenski) سنة 1657 في كتابه "الديداكتيك الكبرى" حيث يقول أنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فقط فن التعليم بل للتربية أيضا. ينظر: عبد الله قلي، التعليمية العامة والتعليمية الخاصة، مجلة المبرز، المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية الجزائر، ع 16، 2002، ص117-118.

الديداكتيك باعتبارها صفة نعت بها النشاط التعليمي أجزء من البيداغوجيا، وتطبيق لها وممارسة فعلية ميدانية في مجالي التربية والتعليم.

وردت التعليمية في معجم علوم التربية بتعريف موجز بأنها « تعني الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعليم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي...»¹ فجوهر العملية التعليمية يقوم على تبين معالم الطريق للمتعلم وبلوغ المقاصد التعليمية الهادفة في تكوينه ذهنيا ووجدانيا وحسيا وحركيا، تزويده بالخبرات والاتجاهات والمعارف التي تساعد على النجاح، ويكون التنظيم أساسها، وأيضا "التعليمية هي التفكير في طرق التعليم"²، وبهذه الطرق يكتشف من خلالها المتعلم أساسيات التعليم، وبها أيضا يتم وصف السلوك أو الأداء المتوقع من المتعلم أن يحدثه بعد عملية التعلم أو النتيجة المتوقع ظهورها من الفرد المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية.

يمثل تصميم البرنامج التعليمي أساس التعليمية، والهدف الرئيس منه رفع فاعلية وكفاية التعليم والتعلم من خلال وضع خطة أو خطط لتحديد شروط التعلم أو الكيفية التي يحدث بها التعلم سواء على المستوى الشكل البسيط في الدروس أوفي الشامل المركب كالمناهج ، والبرامج التعليمية، ضمن ظروف بيئة تعلم معينة، وهو "تقنية لتطوير التعليم وخبراته وبيئاته، وهو تقنية

¹ - عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)، سلسلة علوم التربية، 9-10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1994، ص68.

² - وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين (تربية و علم النفس)، تكوين المعلمين، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، الجزائر، دط، 2008، ص12.

تدمج استراتيجيات التعلم المعروفة والمثبتة في الخبرات التعليمية والتي تجعل طلب المعرفة والمهارة أكثر فاعلية واحتكاما وكفاية وهو أيضا تقنية خلق خبرات وبيئات تعليمية من شأنها أن تكون الأنشطة التعليمية وتجعلها أكثر فاعلية¹، فالتعليمية هي التصميم التعليمي بوصفه يقوم على أساس المعرفة بطبيعة التعلم الإنساني وبالشروط التي يتم هذا التعلم في ظلها، ويتوزع التصميم التعليمي على البرنامج والأهداف التي تشكل في تضامها العملية التعليمية.

إن محور العملية التعليمية هو المتعلم فوجب تزويده بالخبرات والاتجاهات والمعارف التي تساعد على النجاح حيث لا يتم ذلك إلا بترسيخ العلم ممنهجاً إذ يتوافق وشخصية المتعلم من خلال قدراته العقلية والوجدانية والنفسية والحركية، ومنه فمفهوم التعليمية أيضا خاضع للأهداف التعليمية وكذلك تصميم البرنامج التعليمي، وكلاهما يأخذ دوره بشكل متناوب في العملية التعليمية "وعلى هذا الأساس يمكن أن تعرف الأهداف التعليمية في البرنامج التعليمي على أنها المعايير التي يتم في ضوءها تنظيم المحتوى واختيار أساليب التدريس والاختبارات وغيرها من وسائل التقويم، ويمكن القول بأن جميع جوانب البرنامج التربوي في المؤسسة التعليمية ما هو في الحقيقة إلا وسائل لتحقيق الأهداف"² فالارتقاء بمستوى أداء التعليم لدى المتعلم بما يتحقق من أهداف تواكب تطور قدرات المتعلم ضمن برنامج مسطر بإحكام.

¹ - الحيلة محمود محمد، التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 1999، ص27.

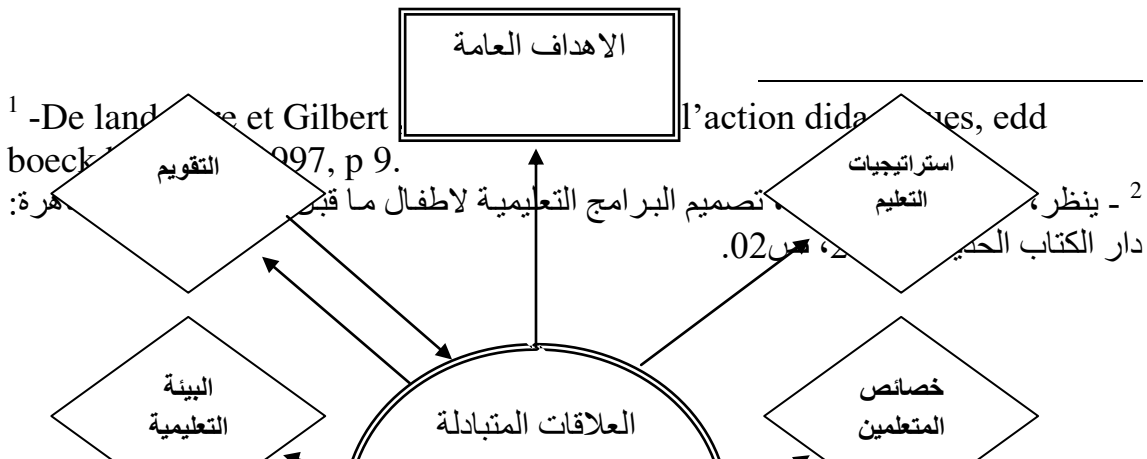
² - هندي، صالح ذياب وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للنشر والتوزيع الأردن، ط1، 1989، ص189.

أما مور "moore" يعتبر العملية التعليمية « مجموعة من العلاقات التدريجية، والتماسكة مع بعضها البعض كل منها يكمل الآخر يمكن تصنيفها في الخطوات التالية : -الهدف المرغوب فيه ويرمز له بالحرف (أ).

- في بعض المواقف تحت ظروف معينة فان (ب) هي أفضل وسيلة لبلوغ وتحقيق الهدف (أ). - إذن يجب تنفيذ ما تتضمنه العلاقة (ب)»¹. والعلاقة التدريجية تجمع بين البرنامج التعليمي والأهداف المتوقعة من تصميم البرنامج.

وقد وضع الناشف محمود برنامجا خاصا لتعليم الأطفال، وفق برنامج تعليمي متكامل من حيث أنه يوازي بين معطيات كثيرة لإنجاح العملية التعليمية، وبرنامجها يتشكل من العناصر التالية:

- الغايات والأهداف العامة.
- خصائص المتعلمين.
- الأهداف التعليمية السلوكية.
- محتوى البرنامج.
- الأنشطة التعليمية.
- المصادر التعليمية.
- تنظيم البيئة التعليمية.
- التقويم². إذ تتضح هذه الخطوات بالشكل الذي يوضح مخطط البرنامج التعليمي:



مخطط توضيحي لتصميم البرنامج التعليمي¹

إن عملية تصميم البرنامج التعليمي هي نظام من الأحكام ترتبط مباشرة بالظواهر المتعلقة بعملية التعلم والتعليم وكذلك المواقع البيئية والاجتماعية المعينة التي يتفاعل معها المتعلم بهدف إحداث تغيير ما في سلوكه، لأن " التصميم المنظم المقصود للخبرة أو للخبرات التي تساعد المعلم على انجاز التغيير المرغوب في الأداء، وهو أيضا العملية التي يمد فيها المعلم و المتعلم بالتوجيهات وتحمله مسؤولية انجاز المتعلم لتحقيق

¹ - المرجع السابق، ص02

الأهداف التعليمية، وهو كذلك الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ¹، والتصميم التعليمي مرتبط أيضا بحاجات وأهداف التعلم وتطوير نظامه، ومنه "أن التعليمية خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاتها بالتخطيط الوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة"²، وبدورها تركز على المتعلم وحاجاته وقدراته وخصائصه الذاتية وعملية التوازن بين المادة والمتعلم بغية تحقيق نمو سليم لشخصيته معرفيا ، ووجدانيا ومهاريا.

وقد أجمع مؤلفو كتاب أساسيات المنهج وتنظيماته "أن الأهداف التعليمية لا بد من تحديدها أولا في البرنامج التعليمي، فالهدف التعليمي هو وصف لتغير سلوكي يتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريس وبالتالي اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لهذه الأهداف"³، فتصميم المنهج التعليمي وبرمجته المتقنة من الضروريات المهمة في السعي بالخبرات التعليمية إلى المنشود من الأهداف.

¹ - كفاح يحي صالح العسكري ومحمد مسعود الصغير الشمري وعلي محمد العبيدي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز، دمشق، ط1، 2012، ص11.

² - محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، دن، 5002 ، ص127.

³ - عبد الموجود، محمد عزت، وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة: دار الثقافة للطباعة ونشر، 1981، ص95.

هذا الطرح ساهم في ظهور مجموعة من النظريات ضمن علاقة تفاعلية مع مصطلح التعليمية، تبحث في مفاهيم التعلم والتعليم، حيث نجد "نظريات تطبيقية معيارية حول التعليم، مهمتها البحث والتفسير في التفاعل القائم بين توجيه المدرس وعمل التلميذ وكيفية تطبيقها في الحقل التعليمي"¹، ونظريات أخرى اهتمت بدراسة عملية التعلم دراسة علمية تجريبية بغية التوغل عمقا في نفسية المتعلم والإحاطة بشروط التعلم وتسيير العمل التعليمي².

فالتعليمية تتضمن الأهداف والأدوات ومقررات المواد وغايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي يتم بها تقويم التعليم والتعلم³، وإذا بحثنا في موضوعي التعلم والتعليم وجدناهما يفيضان بمدلولات ومفاهيم ونظريات تمس عمق العملية التعليمية.

1- أ - التعلم:

ارتبط لفظ التعلم بسلوك الفرد "التعلم عملية عقلية يستدل على حدوثها عن طريق أثارها أو النتائج المرتبة عليها و ذلك في صورة تغير يطرأ على أداء و سلوك الفرد نتيجة الخبرة أو

¹ مزيان الحاج احمد قاسم. التدريس بواسطة الكفاءات، ص 514

² - ينظر، بن دريدي فوزي، بن الزين رشيد، المعين في تكوين المكونين، دار الهدى، الجزائر، سنة 2002، ص 37.

³ - ينظر، صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد البحوث، دار هومة، الجزائر، دط، 2005، ص 13.

الممارسة، أو التدريب أو التمرين¹ يعرف التعلم بأنه تغير في الأداء أو تعديل في السلوك ثابت نسبيا عن طريق الخبرة والمران، وهذا التعديل يحدث أثناء إشباع الفرد لدوافعه وبلوغ أهدافه، والتعلم هو أيضا عملية تكيف مع المواقف الجديدة، ويقصد بتعديل السلوك أو تغيير الأداء المعنى الشامل أي عدم الاختصار على الحركات الملاحظة والسلوك الظاهر، وإنما ينصرف التغيير أيضا إلى العمليات العقلية كالتفكير، ويقصد بالخبرة والمران، أوجه النشاط المنسقة التي تخطط لها المؤسسات التعليمية وتنفذها.²

ويرى "جيفورد J.Guildford" أن التعلم في تغير السلوك بالنسبة للمتعلّم الذي ينتج عن إثارة خارجية لهذا التغير نفسه، أو أن يكون نتيجة تأثير منبهات بسيطة أو لمواقف معقدة، وفي هذا الصدد يقول «إن التعلم لا يعدو أن يكون تغييرا في السلوك ناتجا عن استثارة التغيير نفسه في السلوك، وقد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون أحيانا نتيجة مواقف معقدة»³، ويفسره الباحث العربي إبراهيم وجيه محمود «بالعملية التي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة يتغلب بها على مشكلاته، ويرضى عن طريقها دوافعه وحاجاته»⁴،

¹ - نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم و مصطلحات في العلوم التربوية (دط)، دار المسيرة، عمان، الاردن، 2000، ص64.

² - ينظر: محمد الدريج، مدخل الى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، الرياض، ط1، 2003، ص55.

³ - Guilford, J.P. General Psychology, Van Nostrand, N.Y. 1939, P345

⁴ - إبراهيم وجيه محمود، التعلم، عالم الكتب، القاهرة، سنة 1971، ص12

فالتعلم هو التفكير الذي يتطلب استعمال معرفة سابقة واستراتيجيات فردية خاصة لفهم عناصر مسألة جديدة. والتعلم بالإضافة إلى أساليبه وطرقه وأنواعه وُجد للدلالة على مجموعة من العلاقات الوظيفية بين المتغيرات المستقلة (البيئة وغيرها) من ناحية، وبين المتغيرات التابعة (استجابات الكائن الحي وسلوكه) من ناحية أخرى¹، وهو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو نظام من الممارسات المنتظمة التي تؤدي بالفرد إلى القيام بالسلوكات الناجحة، ومنه نلاحظ أن التعلم مرتبط بدرجة كبيرة بالمتعلم. ومعنى ذلك الاهتمام بميوله وحاجاته وقدراته واستعداداته وإتاحة الفرصة له للقيام بالأنشطة التي تتفق مع هذه الميول وتعمل على إشباع رغباته التعليمية.

1- ب- التعليم:

التعليم موكل إلى الطريقة التي تسهل عملية التعلم، ذلك "بأنه تيسير التعلم وتوجيهه وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له"²،

¹ - ينظر: أحمد زكي، نظريات التعلم، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ط01، 1971، ص 21.

² - دوجلاس هـ. براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دط، 1994، ص26.

بغية الوصول إلى التحكم في وضعيات التعلم لأنها "تمثل مهارة تطبيق المعرفة والخبرات و المبادئ العلمية من إنشاء وبناء بيئة مناسبة لتسهيل عملية التعلم"¹، فتُمكن المتعلم من وضع نفسه في مضمار علمي محكم يرشده إلى الصواب.

وهناك رأي آخر بأن "التعليم هو اكتساب المهارات و الخبرات التي تساعد المرء على التكيف مع محيطه"²، وجعل الآخر يتعلم، وتقع على المعلم الصنعة، يعرفه بأنه نقل المعلومات منسقة إلى التعلم أو أنه معلومات تلقى إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة³، فتجريب ومراجعة أنشطة التعليم ترتبط بالمعلم للحصول على الأداء السليم للمهارة وتحقيق الانجاز العالي المتقن، فيأخذ التعليم "شكلا من التعلم المنظم الهادف، الأمر الذي يعمل على تقريب وجهات النظر بين كل من المعلم والمتعلم إلى واقع الحياة"⁴، ويهتم بمخرجات التعلم العلمية التي تنعكس في سلوك المتعلم عقليا معرفيا ووجدانيا وحركيا، وتوجيهه توجيهها محكما بما يقوم به من بحث وتحليل وتركيب وقياس واكتشاف.

عملية التعليم مرهونة بالمدرس ومستويات تأهيله "لأنه مهما بلغت السياسة التربوية والخطط المنبثقة عنها من إحكام ومهما بلغ مستوى الأهداف التربوية من طموح، يبقى العامل الحاسم في تنفيذ

¹ - أبو حويج سمير ابن مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر و

التوزيع، عمان، 2004، ص 170

² - عصام نولر الدين، معجم نور الدين الوسيط، عربي - عربي (دط)، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ص 399.

³ - ينظر: محين علي عطية، الكافي في أساليب اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2000، ص 55.

⁴ - عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للتوزيع والنشر، عمان، ط 4، سنة 2003، ص 547.

هذه السياسات وإنجاح مخططاتها هو المدرس¹. فالمعلم يقوم بعملية التربية والتعليم حيث أنه ينقل للمتعلمين المعارف والحقائق و يكون لديهم مفاهيم معينة، ويكسبهم العديد من الميول والاتجاهات والقيم والمهارات المختلفة، ويسعى إل إحداث تغيرات عقلية وجدانية و مهارة أداء لدى طلابه و هذا ما يسمى بعملية التعلم². فالتعليم هو الموقف الذي يكون فيه للمدرس الدور الأكثر تأثيرا.

تخضع التعليمية لطبيعة المواد التعليمية وقوة المنهاج المعتمد في التعليم، والطريقة المستخدمة في تلقين تلك المادة التعليمية والتي تتوخى فيها الصفة التكاملية في التعلم بمعنى أنها ترفض تفتيت المادة التعليمية الواحدة وتؤكد على تكامل المعرفة ووحدة العلم بين أركانها، لأن "تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة و مترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين مفصلة"³، فالمناهج التي يتم فيها طرح المادة التعليمية المراد تدريسها ومعالجتها توجب مخططاً مجدولاً بشكل متكامل حول أفكار وقضايا وموضوعات متعددة الجوانب .

ومن خلال تعريفات التعليمية والتعلم والتعليم وما يرتبط بها من مادة تعليمية، يتوضح لنا أن التعليمية نظام من الأحكام المتشابكة والمتداخلة والمتفاعلة فيما بينها، والمرتبطة بالظواهر

¹ - عمر الهاشمي، التكوين الذاتي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2000، ط 2 منقحة، ص 8.

² - عبد الرحمن، عبد السلام جمال، طرق التدريس و مهارات تنفيذ و تخطيط عملية التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان 2012، ص 22.

³ - الخياط عبد الكريم عبدالله، آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، (مقال) المجلة التربوية العدد 61، الكويت 2001، ص 101.

الخاصة بالعملية التعليمية، والتي من شأنها التخطيط للأهداف التربوية والتعليمية وكافة محتوياتها وتطبيقاتها التعليمية ومواقفها، إضافةً لدراسة الوسائل التي تُسهم في تحقيقها، والطرق المناسبة لها، والوسائل التي تعمل على مراقبتها والصهر على تعديلها وتطويرها¹.

1- تعليمية اللغة المفهوم / النظريات:

2- أ - في مفهوم تعليمية اللغة

إن التعليمية تخضع لطبيعة المادة المعرفية العلمية المنظمة والمركبة في تخصص معين، ومنه فهي تلامس مجالات عدة "التعليمية هي العناية بالمحتوى التعليمي وهذا ما جعلها تتفرع إلى تعليميات، وتعليمية اللغات سوى فرع من فروعها"² فاقترنت تعليمية اللغة وتلونت بالمادة التعليمية المستهدفة، وكانت اللغة إحدى تلك المواد التعليمية للدلالات على التعليم الحاصل في علم اللغة بتفرعاته وأبعاده ومستوياته، وما يلاحظ على هذا المصطلح أنه ورد في لفظين وهو الذي يقابله في المصطلح الغربي " La Didactique des langues" مرة نجده يقابل استعمال ثلاثي مركب علم تعليم اللغات³.

¹ - ينظر ، عادة الحلايقة، مفهوم تعليمية المادة - آخر تحديث: 14.58 ، 14 أوت 2016

<http://mawdoo3.com>

² - Agnès Van Zanten, Patrick Rayou ; Dictionnaire de l' éducation, Ed.

PUF, Collection Quadrige Dicos Poche, 2008, p 146

³ - ينظر عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دار المعارف، البليدة، الجزائر، 2001، ص80

أصبحت تعليمية اللغات مرتبطة بالميدان العلمي الذي يهتم بالبحث في المسائل المتعلقة بتعليم اللغات وتعلمها في إطار نظامي تسيره شروط معينة وتحكمه قوانين ثابتة باعتماد برامج محددة وطرائق فعالة قادرة على تحقيق الغايات والأهداف المسطرة لتعليم هذه اللغة أو تلك سواء تعلق الأمر باللغة الأم أم بلغة أجنبية¹، وأفضت إلى تطوير وتوسيع آفاق الواقع اللغوي لتتشوف بذلك إلى الدينامية الحية في تشكله، ومنه تعليمية اللغة تعد جانبا من العلوم المعرفية باعتبار اللغة كتكوين معقد داخلي يمثل جزءا من المعرفة العلمية الثقافية.

صرح جيرارد دينيس أن علم تعليم اللغات له وجوده ومنطقاته وأسسها العلمية التي تنبئ عن استقلاليته عن باقي العلوم، وإن كان يتكئ على بعضها بما يخدم موضوعه "إنّ من حق تعليم اللغات أن يكون له وجوده المستقل، ليس باعتباره فنا، وإنما باعتباره علما لا يتردد في الاقتباس من علوم إنسانية متعددة ما يمكنها أن تنفعه به"²، ودراسته ضمن هذا الكل المتراكم من العلوم باعتباره يشكل عمق التواصل اللغوي لهذه العلوم، ينتفع منها وتنتفع به

إن تعليمية اللغة وهي منهج علمي يسعى إلى اثبات حقيقة التواصل ضمن برامج التعليم المختلفة "بأنه ذلك المنهج الذي حدّدت مواد مقرراته بصفة رئيسة وفق تحليل مُسبق للحاجات

¹ - ينظر حمودي جميلة، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1994، ص12.

² - Denis Girard; Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Colin longman, 3 eme edition, Paris 1972. P 9

الإبلاغية للمتعلم"¹. ويستهدف الحاجات التواصلية انطلاقاً من المعرفة العلمية للمتعلمين أيضاً.

لم تألوا الدراسات اللغوية الغربية الحديثة جهداً في السعي إلى تطوير أنظمة تعليم اللغة وتحسينها، فهي بحوث تجري في ميادين كثيرة، في مجال الوصف اللغوي والسلوك اللغوي عند الفرد والاتصال اللغوي في المجتمع الكلامي، ولم تلبث اللسانيات أن ألقت بظلالها على المشروعات التي تهدف إلى بناء مناهج تعليم اللغة وعصرنتها، انطلاقاً من توصيفات كثيرة تستوعب الوضعيات المختلفة للغة، وأن كان يراها البعض عبارة عن "قواعد تجريدية صورية واضحة ومنطقية، غير أنها كانت تعالج أشكال اللغة وليس مستواه الأعرق، ذلك المستوى الذي يكشف عن أن الذاكرة والإدراك والفكر والمعنى والعاطفة تنتظم متكاملة ومتداخلة في البنية العليا للعقل البشري وقد بدأ اللغويون ينظرون إلى اللغة باعتبارها مظهراً واحداً لتطور عام؛ مظهر واحد من القدرة المعرفية والوجدانية التي تتعامل مع العالم ومع الذات."² فهي نقلة أعرق في جوهر اللغة، وفي بحث الطرق الأنسب لتعلمها وإدراك حقيقتها.

أبدى الباحثون الغربيون اهتماماً موسعاً بدراسة التحصيل اللغوي، وأبانوا عن نظريات متنوعة من مجالات اختصاصاتهم، وإذا قمنا باستظهار بعض هذه النظريات، فإن

¹ - أحمد عشاري، تعليم العربية لأغراض محددة، (مقال) المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، المجلد 1، العدد 2، فبراير 1983، ص 116.

² - دوجلاس هـ. براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، ص 41.

محاولاتهم تستند في تعليمية اللغات إلى وصف بنية اللغة وتحديد أهدافها التعليمية، وطرائق تركيب قواعدها الصوتية ومفرداتها المعجمية التي تعتمد في ضبطها الداخلي لنظام اللغة وأنساقها.

2- ب- نظريات تعليمية اللغات:

إن ميدان تعليم اللغة وتعلمها واكتسابها غني بالنظريات التي تحاول الكشف عن العمليات والاستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة، فوضعت نظريات علمية مختلفة أسهمت بشكل كبير في تحديد القوانين المميزة لتعليم اللغة، ومهما تباينت في المنطلقات فإنها تتشاكل في الأهداف وتتعاقد لترسم معالم طريق متوازن يحقق المنجز الفعلي في تعليمية اللغة، وما يهمننا في هذا المقام التركيز على النظريات التي انطلقت من اللغة كأساس في العملية التعليمية بوجه عام وتعليمية اللغة بشكل خاص.

1- النظرية الفطرية:

تبنى هذه النظرية الكثير من الباحثين أمثال كراشن ستيفان (Krashen Stephen) وكريستينا كونراد (Christina Conrad) ورود إلس (Rod Ellis)، ونوم تشومسكي (Chomsky, Noam) الذي يعد رائدها، إذ انصب اهتمامهم بتفسير اكتساب اللغة انطلاقاً من الطبيعة الفطرية للإنسان، حيث تتوفر الموهبة الفطرية البيولوجية

لدى الإنسان للتعلم وخاصة باللغة، ومنه فالإنسان كائن مؤهل وراثياً لاكتساب اللغة.

عول أصحاب المذهب الفطري على الطبيعة التي تشكل العوامل البيئية للتعلم، وركزوا انتباههم في تعلم اللغة المتحقق عن طريق البيئة الاجتماعية، وأن عقل الطفل صفحة بيضاء نقية تستقبل ما يرد عليها من الصيغ والعبارات، وأن اللغة هي المخزن الذي يلجأ إليه الطفل عند الضرورة لكي يختار العبارات والكلمات، وقد أكد تشومسكي بأن جميع اللغات فطرية بالضرورة تتشارك جميعها في المبادئ العامة نفسها، "إنّ الأطفال يولدون ولديهم الفطرة لتعلم اللغة، وهذه القدرات الفطرية موجودة لدى جميع أفراد النوع البشري"¹، إذ يعتقد أن البشر موهوبون لغويا بشكل فطري.

يتضح لنا من مفهوم النظرية الفطرية أن الطفل الذي اكتسب لغة ما قد طور في ذاته تصوراً داخلياً لكيفية تنظيم القواعد وتركيب الجمل فهماً واستعمالاً، ويمكن القول إن الطفل قد طوّر في ذاته قواعد توليدية، وهذا ما دفع بتشومسكي إلى ضبط القواعد الكلية والكونية التي تقوم بمراقبة الجمل المنتجة من طرف المتكلم وما يتصل بها من

¹ - Chomsky. Noam, Aspects of the theory of syntax , Cambridge Mass.MIT. Press. 1965; p30.

قواعد فطرية تنضمها أطر كلية شاملة مخبوءة في ذهن المتكلم وهي قاسم مشترك بين بيني البشر¹.

ويعتقد تشومسكي أن الإنسان يولد مزوداً بمعرفة لغوية عمومية خاصة به سماها القواعد العمومية، ومدى نضج الكفايات اللغوية الداخلية تتم في التنسيق والبحث عن التلازم والتلاؤم، وعن مدى ترتيب الأفكار حين تتزاحم زمنياً، وكذلك لمدى امتلاك ناصية اللغة والنضج البيولوجي والذكائي لمتعلمها.² ومنه فالأطفال يكتسبون اللغة بنفس الطريقة التي يكتسبون بها الوظائف البيولوجية الأخرى.

لقد فتحت أفكار تشومسكي ومن سار على منواله المجال لتجاوز مفاهيم وأبعاد بعض نظريات تعليم اللغة واكتسابها للوقوف على جوانب مهمة في اكتساب اللغة كالفطرة والذكاء والإبداع.

وكراشن ستيفن وهو من انصار الطرح البيولوجي الفطري لتعلم اللغة، فهو يفرق بين التعلم والاكتساب حيث إن وظائف التعلم هي التوجيه والتنقيح، وتبدأ عملية التعلم عندما يُطلب إحداث تغيير في شكل الأداء اللغوي بعد إنتاجه، أما الاكتساب فهو المسؤول عن توليد الكلام وطلاقة المتحدث، ونعته بالمخرجات قبل إنتاج الكلام كتابة أو نطقاً والتي يولدها أساساً النظام اللغوي المكتسب، ومنه فالجانب

¹ - Chomsky. Noam, Aspects of the theory of syntax , p 30.

² - Ibid , p32.

الفطري أساسي في امتلاك ناصية اللغة، قبل أن يتحول هذا المكتسب من اللغة ويخضع للتهذيب عن طريق التعلم¹. فالنظام المكتسب فطري يتشكل من قدرات خاصة بتعلم اللغة، موجودة لدى الإنسان، إضافة إلى معرفة لغوية لا شعورية مكتسبة من قواعد اللغة المتعلمة، أما النظام الثاني وهو التعلم ويتشكل نتيجة للتدريس والتعليم في المؤسسات التربوية، وهو شعوري مُدرَك، يقوم بدور المراقب والموجه للنظام المكتسب² فالإكتساب هو وجود معرفة لغوية سابقة كامنة في الإنسان فطريا، وتعلم اللغة هو توليد جديد لها وفق قواعدها اللغوية السليمة.

2- النظرية السلوكية:

وأطلق عليها أيضا اسم نظرية التعلم الشرطي، حيث تبنت في ذلك نتائج بافلوف في الاشتراط السلوكي³، وتقوم على أساس القدرات والقابليات والمهارات التي يمتلكها الطفل للتواصل مع الغير عن طريق وسائل الإقناع وعوامل الإغراء وفق ما ينص عليه الدعم الإجرائي للاتجاه السلوكي كأساس لقيام العلاقات

1 - Krashen, Stephen Principles and Practices of Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press. (1982).p21

2 - Ibid, p 21

³ - الطيب المرغيتي، مقارنة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية، مجلة آفاق تربوية، العدد 12، مطبعة النجاح الجديد الدار البيضاء، 1998، ص 19.

بين الحوافز والاستجابات¹، ومنه فهناك مؤثرات تشكل جميع سلوكيات الإنسان بما فيها تعلم اللغة واكتسابها. يقف في طليعة أنصار النظرية السلوكية في تعليمية اللغة سكينر واطسون وبلومفيلد في مجال الدراسات اللسانية² فأصحاب هذه المدرسة يرون بأن السلوك اللغوي يتم تعلمه نتيجة توفر مثير يولد استجابة تُعزّز سلباً أو إيجاباً تبعاً لسلامة الاستجابة اللغوية. ركزت النظرية السلوكية مع بلومفيلد على دراسة الكلام باعتباره أصواتاً دون اعتبار للمعنى حيث إن "اللغة من وجهة نظر التفسير السلوكي استجابات يصدرها المتكلم رداً على مثيرات ما يكفيها حافظ البيئة، تأخذ السلوك اللفظي القابل للملاحظة والمعينة والمباشرة"³، فالمرجعية التعليمية للغة تنطلق من المنحى السلوكي اللفظي القائم أساساً على آلية المثير والاستجابة، وقد وصف سكينر الطفل بأنه يولد ذهنه صفحة بيضاء خالية من اللغة تماماً، وعندما ينجح في اكتساب عادة اللغة المعقدة التكوين نتيجة التدريب المتواصل الذي يخضع لنظام وتحكم لأن ذلك يمكنه من تعلم عادات لغوية أخرى⁴، فإن ما يفعله الطفل عند تعلمه الكلام هو تعلم ذاتي لكن مرتبط بالمثير الخارجي، فترسيخ ما تعلمه من مفردات لا يتطور إلا

1 - عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1998، ص 318.

2 - أحمد حساني، مباحث في اللسانيات التطبيقية، ص 90.

3 - المرجع السابق، ص 91.

4 - ينظر، عبد المجيد سيد منصور، علم اللغة النفسي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1982، ص 135.

إذا ازدادت الاستجابات السلوكية لديه بناء على التعزيزات التي يتلقاها من محيطه.

فالأفعال عموماً والسلوك اللغوي خصوصاً يتحول تدريجياً بواسطة التدريب والاستعمال المكثف إلى مجموعة من الآليات التي تتخذ مواضع قوية في الجملة العصبية يتم استدعاؤها وإعادة استظهارها بشكل آلي أوتوماتيكي من خلال المثير المتكررة بشكله في السلوك اللغوي الجديد، فالانجاز اللغوي سلوكي بحسب حديث جوزيف فندريس عن نشأة اللغة أقر بأن اللغة هي فعل انفعالي محض تولد في لحظات الخوف والفرح والرغبة. فيستطيع أن يحصل على درجة كافية من التعليم اللغوي من طريق السلوك فيتلفظ بملفوظات (أف، أح، ها..) وغير من الأصوات بحسب الموقف الانفعالي، وعلى هذا المنوال راح الإنسان يوسع من تفكيره في التحصيل اللغوي واكتسابه انطلاقاً من تلك الأصوات الانفعالية¹.

3- نظرية جان بياجيه المعرفية:

تعد نظرية جان بياجيه من أشهر نظريات التعليم المعرفي الحديث، لقت انتشار كبير في ميادين علم النفس وعلم التربية والاجتماع، إذ أنه جمع ملاحظاته وآراءه في كتابيه "اللغة والفكر عند الطفل" وتوصل أن تفكير الطفل يتغير كلما تقدم به العمر الزمني، فركز اهتمامه على سيكولوجية التفكير ومشاكل المعرفة والإدراك لدى الطفل، ومنه فالتعلم عملية معرفية عقلية لأنه

¹ - ينظر، جوزيف فندريس، اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014، ص38، 39.

يتضمن تمثلاً داخلياً للمعلومات التي يختزنها عقل الطفل، وهي التي توجه الأداء اللغوي وتنظمه لديه، وفي حالة اكتساب اللغة فإن هذا التمثل يعتمد على نظام لغوي يشمل إجراءات لاختيار المفردات والتراكيب والمعاني المناسبة التي تحكم الاستعمال اللغوي انطلاقاً من إدراكه الكلي لطبيعة العلاقات المعرفية المتشكلة في أفقه البيئية والتبصر في كل العلاقات التي ينطوي عليها الموقف¹. مما ينتج عنه إدراك العلاقة بين المفاهيم والمتغيرات المتصلة بمعرفته في ضوء نضج المعارف العقلية لدى الطفل.

بنى جان بياجيه طرحه النفسي على الاستراتيجيات الفاعلة في اكتساب المعرفة بغية التحصيل الكافي للغة فهي القدرة الكامنة لدى الفرد وهي الطريقة التي يستطيع الطفل من خلالها أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة، وتتغير هذه الإستراتيجيات تبعاً لنضج الطفل وما يكتسبه من الخبرات خلال تقديم المادة التعليمية له باستخدام التعزيز المناسب والتغذية الراجعة التصحيحية²، بالاستناد إلى عوامل منها الوراثة، ودرجة النمو العقلي للفرد، وعامل البيئة بما فيها من مثيرات ثقافية خصبة تسهم في النمو العقلي للأفراد.

إن النظرية المعرفية " تركز على خلق بيئات تعلم تساعد المتعلم على إتمام الرحلة من مركز المبتدئ إلى حالة الخبير... كما

¹ - ينظر، نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن، دط، 1986، ص99.

² - ينظر، نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن، دط، 1986، ص99.

ينبغي أيضا أن يتوافر في بيئة التعلم ما يساعد على انتقال أثر التعلم والربط بين الخبرة السابقة واللاحقة، مع مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل في عمر معين¹، فالنمو المعرفي يخضع إلى التطور العمري للطفل مما يساهم بشكل كبير في دفع طموحاته التعليمية في مجال اللغة إلى الاستزادة والتطور أيضا.

3 - اللسانيات ودورها في بناء نظريات تعليمية اللغة :

تأسس هذا التصور الجديد الذي يبحث في تعليمية اللغة انطلاقا من التفكير اللساني، وتشكل وفق أفاق علمية تهدف إلى السعي بتعليمية اللغات وبحث المستجدات التكوينية التي حصلت في المعرفة اللغوية، ومحاولة تتبع أساسيات التواصل اللغوي، ومقاربتها في الإطار الألسني الحديث والمعاصر، لأن الطرائق اللسانية منذ بزوغها إلى الوجود بدأت "تهتم بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلمين والمتعلمين وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها والصعوبات المتوقعة إلى غير ذلك..²، فالنظريات اللسانية توسلت في بحوثها التعليمية إلى اللغة باعتبارها من الأقاليم والركائز الفاعل في العملية التعليمية بشكل عام.

¹ - ينظر، حسن حسين زيتون، كمال عبد المجيد زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2006، ص145، 146

² - عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار الوادي، الجزائر ط1، 2010، ص18.

كان لميلاد الدرس اللغوي الغربي الحديث الأثر البالغ في تطوير تعليمية اللغات كعلم له واقعه وأسسه قائم بحدوده، والمقصود بالدرس اللغوي الحديث هو ظهور اللسانيات في أوربا مع سوسير ومن سار على شاكلته في البحث اللغوي الألسني، وهو "العلم القائم على دمج تطبيقي لكثير من النظريات اللغوية وغير اللغوية خدمة للغة"¹، إذ أثبتت اللسانيات الحديثة أن اللغة كائن حي، ودائم التغير وفقا لتغير حاجات المتكلم، والظروف التي يعيش فيها، فتجلى تأثير اللسانيات في تعليمية اللغة في ما كشف على أن اللغة نظام محكم²، إذ تناولت العمق في تحليل الوضعيات التعليمية اللغوية لفهم وتغيير ما يجري في اللغة من تبدلات وتطورات.

وبهذا المعنى ارتبطت اللسانيات بتعليمية اللغة محاولة من أصحابها إلى إيجاد نقاط التلاقي الألسنية التي تشترك فيها اللغات المختلفة، ومنه ساهمت في "تطبيق مفاهيم، ومناهج اللسانيات، على أي من المشاكل المتعددة التي ترتبط باللغة، وكثيرا ما ارتبط هذا المصطلح بتعليم اللغة الأجنبية، إذ لقيت مفاهيم اللسانيات خلاله، عددا من الاستعمالات، مثلا: في اللسانيات التقابلية المقابلة النظامية للأصوات والكلمات، والأنظمة النحوية للغة الأم واللغة

¹ - عبده الرجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص12-13.

² - ينظر، بيريزين. ف. م، تاريخ الدراسات اللسانية، ترجمة: فتيحة قنيش، دار القدس العربي، وهران، دط، 2013، ص 250

محل التعلّم¹ وقد سلكت اللسانيات لهذه الغاية سبلا متعددة تمثلت في معالجة تعليمية اللغة على مستويات مختلفة مثل الترجمة. ومن الدلائل ما يشير إلى أن الغاية الكبرى للطرح اللساني في مثله للدراسة العميقة للغة كان عمليا وتطبيقيا، إذ أن "اللسانيات قد أثبتت الفعالية في مجالات تطبيقية متعددة أخرى، مثل تعليم اللغة الأم، صناعة المعاجم، الترجمة، تعليم القراءة، تحقيقات الشرطة والقضاء، وكذا تشخيص وعلاج أمراض الكلام، تعد كل هذه التطبيقات اليوم محاور تشكل مجال اللسانيات التطبيقية، ومثل هذا المصطلح يستعمل من قبل الكثير كمقابل للسانيات النظرية، للتأكيد على الطبيعة العملية لهذا الحقل، وكونه مجالا علميا يتصل بالعالم الواقعي ويقوم على العمل الميداني، وللتأكيد أيضا على طبيعته التجريبية² فسعت البحوث اللسانية إلى تجريب طريقة تعليم اللغة بواسطة القواعد العلمية المختلفة، وركزت فيما ركزت على القواعد اللسانية في تهذيب المهارات اللغوية والراقي بها إلى مصاف البراعة والإنتاج الإبداعي المؤثر.

إن التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة أصبحت من متطلبات الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها المجال المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستغلال النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في

¹ - Alan Davies and Catherine Elder, The Handbook of Applied Linguistics, Blackwell publishing, Malden, USA 2004, p. 4

² - Alan Davies and Catherine Elder, The Handbook of Applied Linguistics , p. 4

ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها¹ فحقل تعليم اللغات يعد ميدانا عمليا لاختبار نظريات اللسانيات العلمية.

أضحت اللسانيات مشروعا يروم تطوير اللغات وتمكين البعد التواصلية فيها، وجعلها تفتح أفقا جديدة تدرس عمق العملية التعليمية انطلاقا من منظور لساني وظيفي في تعليمية اللغات، مسايرة لكل التطلعات والإمكانات المقترحة لتطوير الدرس اللغوي وتثمينه، بغية جعله دينامية حية تستند على بحث كل طرائق العملية التعليمية التعليمية انطلاقا من اللغة بذاتها، وإذا وقفنا على أساسيات الدرس اللساني في تعليمية اللغة وجدناه يفيض بالنظريات العلمية التي ترجمت إلى الميدان التطبيقي، إذ وفق أصحابها في كسب الرهان العملي في مجال مباحثهم اللسانية وتطويره في سيرورة مبنية على تخمينات علمية دقيقة.

إن النظريات الهادفة في الحقل اللساني مهدت الطريق لتعليمية اللغات، إذ "يمكن للمرء بسهولة أن يتصور ما تقدمه اللسانيات من إعانة لتعليم اللغات الأجنبية وحتى اللغة الأصلية.. إن اكتساب أي لغة أجنبية هو قبل كل شيء رهين الاستعمال والانغماس. لكن التعليم المنتظم أو حفظ مجموعات الصيغ والتطبيق الواعي للقواعد التي يصيرها الاستعمال تلقائية تدريجيا قد برهن نجاعته، وتلزمه أدوات (كالكتب والوسائل السمعية البصرية) تسمح اللسانيات بتحسينها، وتكون اللسانيات في الجامعة مكونا أساسيا

¹ - ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000، ص 130.

من برنامج دراسة اللغة.¹، لأنها نظريات تدرج ضمن نطاق المناهج التعليمية، وسيلتها اللغة.

وإذا قمنا باستظهار الطرح اللساني في تعليمية اللغة، فنجدها توزعت على بعدين، أو في اتجاهين "ومن المهم أن نشير في هذه المرحلة إلى أن اللسانيات تقوم على دعامتين: نظرية لغوية - linguistic theory ووصف لغوي - linguistic description. أما النظرية فتقدم الإطار المعرفي العام عن اللغة وعن طبيعتها، بينما يقدم الوصف المعالجة العلمية لظواهر اللغة على مستوى الأصوات والنحو والصرف والدلالة ²، وأفضت جهود أصحابها إلى تمكين قواعد اللسانيات في البحث التعليمي للغات.

وإذا تابعنا دور الدرس اللساني في تعليمية اللغة وجدناه يتفرع إلى اتجاهين، وهما اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية، وتفرعت فروع كثيرة من هذين الجذرين، حيث أنه "تُعنى الأولى بتوصيف الظواهر اللغوية، كالأصوات والفونيمات والدلالة والصرف والنحو والعروض والبلاغة وأحكامها نظرياً. وتنهّد الثانية إلى العناية بجوانبها التطبيقية، بما يخدم العملية التعليمية وتوظيف جوانبها الأساسية والإنتاجية لمستعملي اللغة"³، فظهور اللسانيات التطبيقية كان بغية الاهتمام بتعليم اللغة الأم، واكتشاف

¹ - روبير ملرتن، مدخل لفهم اللسانيات، تر: عبد القادر الفهري، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، 2007، ص165.

² - الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1995، ص13.

³ - عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط2002، ص1، 162، 163.

سبل جديدة لتعليم اللغات الأجنبية أيضاً، فيرى مازن الوعر أن موضوع علم اللسانيات التطبيقي الرئيسي هو التعامل مع بنيات التعلم والتعليم في اللغات البشرية سواء كان ذلك على مستوى اللغة القومية أم اللغة الأجنبية¹، فنشاطات البحث الألسني التطبيقي ازدهرت وأظهرت ممارستها الفعلية في ميداني في تعليمية اللغة لأبنائها ولغير الناطقين بها.

طرح سوسير تصوره اللساني، وأثبت له مقاربتين الأولى نظرية والأخرى تطبيقية، وسعى إلى إيجاد فرضيات وظيفية تواصلية للغة، مركزاً على اللغة المنطوقة (الشفوية)، وتوصل إلى ثنائياته المشهورة وحدد مقاييسها العلمية، وبحث مجالها التواصلية في سيرورة اللغة الشفوية وتطورها في المجالين الوظيفي والتداولي، وعني كثيراً بالأداء اللغوي، وتوصل إلى الركن الأساس في اللغة إلا وهو التواصل²، وفي معرض حديثه عن اللغة واللسان والفرق بينهما، يركز على هذه الوظيفة التواصلية، يقول " نفرق بين اللسان la langue، وبين اللغة la langage، فليس اللسان إلا جزءاً محدوداً من اللغة، وهو جزء أساس لا شك فيه، وبهذا الاعتبار يكون اللسان في الوقت نفسه إنتاجاً مجتمعياً حادثاً عن ملكة اللغة، وعن أنواع التواطؤ، والاتفاقات الضرورية التي أقرها المجتمع وسنّها؛ لكي تتأتى ممارسة هذه الملكة عند

¹ - مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللغة الحديث مدخل، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1998، ص406، 407.

² - قلايلية، العربي، مدخل إلى التحليل اللساني: اللفظ-الدلالة-السياق.- وهران، ديوان المطبوعات الجامعية، 1998.- ص08

الأفراد¹ ومنه فالتواصل اللساني هو الاعتماد على المعرفة المشتركة لدى جماعة لغوية معينة ومنها يستل الفرد معينه اللغوي، وهذا ما استلهمته اللسانيات التطبيقية في اطار تدريس اللغة وتعلمها انطلاقا من خصيصة التواصل اللغوي، وأحاطت بأركان التواصل في مستويات اللغة المختلفة.

استثمر تشومسكي الطرح اللساني السوسيري في التواصل اللساني، وانتخب منه أفكارا عميقة، لكنه أضاف إلى المعطى اللساني السوسيري إضافة جديدة، إذ طرح بديلا للتواصل اللغوي يستند على التطور الوظيفي والتداولي للغة، وحدد أساسيات هذا البديل في الكفاية اللغوية والأداء اللغوي، من خلال وصف الرسالة لغويا، وتأويلها وشرحها وفهمها، مع الاستعانة بالمعجم الذهني المشترك في الجماعة اللغوية وبالقواعد اللغوية والنحوية المشتركة أيضا بين المتكلم والمرسل إليه، "يمكن للمتحدث بلغته تأليف جمل جديدة باللغة الأم عند الضرورة والمتحدثون الآخرون يفهمونه بنفس اللغة بسرعة حتى وإن كانت تلك الجمل جديدة"²، وهذا ما اطلق عليه "الكفاءة اللغوية" والتي تشير إلى قدرة المتكلم أو المستمع على أن يربط الأصوات والمعاني طبقا لقواعد لغته، ومعنى هذا أن له القدرة على إنتاج اللغة وفهمها.

فرق تشومسكي بين الكفاية اللغوية؛ وهي المعرفة الضمنية للمتكلم باللغة، وهو العارف بقواعدها، وبين الأداء اللغوي؛ أي

¹ - فردنان دو سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة: عبدالقادر قنيني، دار نشر إفريقيا شرق، 2006، ص23.

² - Chomsky Naom , Le langage et La pensée, p24.

طريقة استعماله للكفاية اللغوية بهدف التواصل، فيعتبر الكفاءة اللغوية أي معرفة اللغة نظاما مجردا متضمنا في الأداء، يتكون من قوانين تسمح بتحديد الشكل والمعنى الأصلي لعدد غير محدود من الجمل الممكنة؛ لأن الذي يتكلم لغة معينة يعلم، على العموم كيف يستعملها للتوصل إلى بعض الأهداف، لأنه يتمتع بكفاية مراسية ترتبط بكفايته المميزة بالقواعد النحوية والدلالية، والكفاءة ركيزة أساسية في اكتساب اللغة، وهي بمثابة مقدرة تجسد العملية التي يقوم بها متكلم اللغة بهدف صياغة الجمل، وذلك طبقا لتنظيم القواعد الضمنية التي يمتلكها¹.

نظر تشومسكي في المظهر الإبداعي للغة وذلك بأن الظواهر اللغوية توحى بأن الذات المتكلمة ت اخترع لغتها، بوجه من الوجوه كلما عمدت إلى التعبير عن نفسها، فالكفاءة اللغوية الإبداعية في جوهرها " استعداد المتكلم التلقائي لفهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل لم يسبق له تلفظها أو سماعها"²، واكتشف من هذا المظهر الإبداعي ما سماه بالنحو التوليدي، حيث وضع تشومسكي نموذجا نحويا بسيطا يكفل توليد مجموعة غير نهائية من الجمل، باعتبارها سلسلة من الاختيارات تتم في السياق الخطي للكلام على أن الاختيار اللاحق يحدده اختيار العناصر السابقة³، والقدرة على إنتاج أي شكل أو نمط لغوي.

¹ - ينظر - Chomsky. Noam, Aspects of the theory of syntax , p17.

² - jean Dubois et autres, Dictionnaire de Linguistique ; Larousse Paris ,1994, p131.

³ - ينظر - Chomsky. Noam, Aspects of the theory of syntax , p18

وهذا يعني أن انتاج اللغة لا يفرض معرفة موسعة بقواعد اللغة في نظامها الصوتي وأنساقها الصرفية، وأنماط نظمها التركيبية في بناء جملها ودلالات ألفاظها، ووجوه استعمالها وأساليبها؛ لأن " الطفل الذي اكتسب اللغة قد نمى في ذاته تصورا داخليا لتنظيم من القواعد التي تحدد كيفية تركيب الجمل واستعمالها وتفهمها... فنقول إنه طور في ذاته قواعد توليدية"¹، فالقواعد التي تؤلف بين الأنماط النحوية والمفردات المعجمية والأشكال الصوتية للغة لها خاصية توليدية، والمتعلم حين يتعلم اللغة يطور ويختزن داخله نحو توليديا فيستطيع انتاج عدد غير محدود من الجمل.

كان للدراسات اللسانية الأثر البالغ في تعليمية اللغة؛ طرحت نظريات كثيرة تتناول فيها البعد التعليمي للغة، وأحاطت بالمفاهيم التعليمية التي تيسر سبلها مع "ما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرسة"²، ومادام تعليم اللغة يقوم على اللغة وسيلة وهدفا، كان لزاما على المختصين والمهتمين تتبع مستجدات الدرس اللساني وربطه بعلم تعليم اللغات؛ لأنها " حقا مرجعيا أساسيا وحاسما في البحث الديدانكتيكي اللغوي، فهي منطلق ومحور أي بحث حول تعليم وتعلم اللغة، ولا ترجع هذه الأهمية إلى هيمنة اللسانيات على ديدانكتيكا اللغات بقدر ما ترجع إلى أن النظريات اللسانية تقدم للباحث الديدانكتيكي إمكانية التفكير والتأمل في مادته وبنياتها والمناهج التي تحكمها، خصوصا وأن العديد من النماذج

¹ - ينظر، نوم تشومسكي، المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها، تر: محمد فتحي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص 84 هامش.

² - ينظر محمد صالح بن عمر: كيف نعلم العربية لغة حية، بحث في إشكاليات المنهج، الخدمات العامة للنشر، تونس، الطبعة الأولى، سنة 1988، ص 15، 16.

الديداكتيكية تستند في مجال تعلم اللغات على نظريات ومقاربات لسانية¹ لكن تعليم اللغة لا يقتصر على الأخذ من نظرية بعينها أو بمنهج بذاته دون غيره ، فكل المناهج شاركت في بناء نظريات تعليمية اللغة، ولا زال البحث مستمر ليكتشف سبل جديدة في هذا المجال.

لكل علم منافذ تساهم في تحديد طبيعة تعليمية اللغة، ومنه اتسع موضوع اللسانيات التعليمية، وغدا يشمل "موادا علمية وتطبيقات تعليمية، بعضها مرتبط باللسانيات باعتبارها تدرس اللغة بوصفها، وأخرى لها صلة بكيفية تعليم اللغة والتحكم فيها، كما تنظر في الوسائل والأهداف والإجراءات اللازمة والمحددة لكيفية تعلم اللغة وتعليمها وكذلك تعنى بمستوى تعلم وتعليم اللغات الذي يتمتع به المتعلمون حينما يخضعون لبرامج تعليمية، ثم إن مجالها واسع جدًا، إذ تستفيد مثلا من الدراسات التي تنجز حول أخطاء المتعلمين، ومما يراعى في وضع البرامج التعليمية أن تستمد مادتها من الدراسات النظرية التي هي بدورها خلاصة تنقيب في طبيعة اللغة وكيفية عملها"²، وظلت اللسانيات التعليمية تستمد أفكارها ومعطياتها ونظرياتها من كل ما يساعد في فهم التدريس وما يجري في الأقسام المدرسية التي تحتضن تدريس اللغات كما تجد ضالتها في كل مجال يضطلع باللغة موضوعاً³، وعليه فاللسانيات ظلت تبحث في الكيفيات المرتبطة بتعليمية

¹ - عبد اللطيف الفارابي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، مجلة ديداكتيكا عدد 2، 1992، ص8، نقلا عن علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص25.

² - يوسف مقران، محاضرات في اللسانيات، التعليمية، من زاوية ابستمولوجية، المدسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، 2007/2008، ص18

³ - يوسف مقران، محاضرات في اللسانيات، التعليمية، ص18

اللغة، وتوضيح الميكانيزمات التي تعمل بها اللغة، فاستطاعت أن تفسر المعرفة اللغوية وسلوكاتها، وقدمت الظاهرة اللغوية على أشكالها العلمية التي يمكن البحث في مجالها التعليمي.

كرس اللغويون في العصر الحديث فلسفات تربوية واضحة منبثقة من فلسفات اجتماعية علمية، وحددوا لها الأهداف التي تجعل من تعليم اللغة قوة إنتاجية وعلمية، ذات نزوع انساني تقدمي مبني على المعرفة اللسانية والمقدرة على الاستعمال بناء على القوالب التي حفرها الفرد في ذهنه من خلال السماع والقياس المحدود بثنائية احد مكوناتها فطري ويخص جميع أفراد الجنس البشري، إنه القدرة الكامنة في دماغ كل واحد منا، وقد أطلق عليه ستيفن بينكر اسم الغريزة اللغوية مجازاً¹؛ وللتدليل على أن خاصية الاكتساب وتعلم اللغة أدخل في الطبيعة والجملة البشرية، وثاني طرفها مكتسب بطريق السماع أولاً وبالمران والاستعمال المتضمن للقياس ثانياً، ولا يمكن بحال تعليم المعرفة اللغوية من خلال المعرفة النظرية فيما يعرض عليه من الشواهد والامثلة المحدودة التي لا تعكس ثراء اللغة الحية وحركيتها وتنوعها، المرتبطة أساساً بالتوظيف والاستعمال في مقامات التخاطب اليومي والعفوي والمعدود من أهم خصائص ومقومات اللسان².

إن اللسانيات التعليمية ظلت تأخذ أفكارها وأساليبها ونظرياتها من كل ما يخدم مجال التدريس، وخاصة تدريس اللغات "كما تجد ضالتها في كل مجال يضطلع باللغة موضوعاً أو شيئاً آخر إلى أن تشمل حتى بعض القضايا التي تتعلق ببيداغوجيا الترجمة

¹ - مايكل كورباليس، في نشأة اللغة، ترجمة محمود محمد ماجد عمر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 2006، ص23.

² - عبدالرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص186.

Translatio وتعليميتها، وكذلك لكون عصبها هو اللغات وما يسهل العبور من لغة إلى أخرى، فالمشترك بينهما هو ما تشنير به الترجمة من الدراسات التقابلية Contrastive studies التي تجري على مختلف اللغات وما تقبل عليه اللسانيات التعليمية من التأمل في المشامحات الكائنة بين لغة الأم واللغات الأجنبية وفي متجاوزاتها¹، فكانت موضوعاتها في بيداغوجيا تهتم في المقام الأول بتعليم اللغة الأولى واللغات الأجنبية، ثم تركز على تدريس مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

ساهمت النظريات اللسانية في تغيير وتطوير السياسات التعليمية والتربوية، والفضل يرجع إلى المباحث الفلسفية الحديثة التي ساهمت في تطور بعض مظاهر الدرس اللساني في الاتجاه التداولي الوظيفي، يتعلق الأمر بما عرف بفلسفة اللغة العادية أو الفلسفة التحليلية. ومن رواد هذا الاتجاه فتجانشتين و أوستين على سبيل التمثيل لا الحصر²؛ إذ يجد اللساني في حقل هذه الفلسفات ميداناً عملياً لاختبار نظريات التعلم، بناء طرقه وأساليبه العلمية التعليمية.

4- اللسانيات التعليمية العربية:

إن المتتبع للدراسات اللغوية العربية القديمة والحديثة على حد سواء يجد أنهما تفردتا بعطاءاتهما التنظيرية والتطبيقية في بحث سبل تعليمية اللغة، وإذا فتحنا أطاريح الفكر العربي القديم فإننا نجدها تفيض بالكثير من الدروس العلمية التي استلهاها اللغويون

¹ - يوسف مقران، محاضرات في اللسانيات، التعليمية، ص18.

² - ينظر: مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة دراسة نقدية في الأسس النظرية والمنهجية، ص246.

العرب قديما من أجل تحقيق كفاءات تعليمية اللغة العربية في المقام الأول، وتحديث الرؤى العلمية التي تبحث في مجال تعليمية اللغة عامة، وإذا وقفنا على بعض النظريات العربية التي كان لها أثر عميق في إنارة الفكر التعليمي للغات فهي تتكاثر وتتراكم، وتتقاطع تشاكلا وتباينا مع النظريات الغربية الحديثة. لقد حتمت الوضعية الخاصة للسانيات العربية من جهة أنها محاولة لنقل النظرية اللسانية الغربية الحديثة، وعلى اللسانيين أن يفردوا جزءا بارزا من نشاطهم لتقديم هذه النظرية وعرضها، أي تقديم ذلك الخط النظري الذي ارتبطت به اللسانيات العربية ارتباطا وجوديا للقارئ العربي، ولقد كان هذا العمل إلزاميا على الدرس اللساني العربي الحديث، فهو ما يعطي المسوغات النظرية له و يميزه عن سائر النظريات في اللغة¹.

يعج الفكر اللغوي العربي القديم بالمفاهيم التي تناولت تعليمية اللغة، إذ أن القراءة الجديدة في لسانيات التراث حاولت البرهنة على صحة البحوث اللغوية العربية من خلال مقارنتها بالبحوث اللسانية، وهي مقارنة تقوم على محاولة ادماج الفكر اللغوي العربي القديم في مجموع اللسانيات الحديثة، لكن الكثير من الدراسات العربية الحديثة توجست البحث في هذا التلاقي بين فكرين يختلفان في المبادئ والمعطيات، ومنه اقترح محمد الأوراعي نموذجا بديلا في مجال البحث الألسني العربي، وهو إقامة معرفة لغوية باللغات البشرية المقومة للسانيات الكلية، وإخضاع المعرفية النحوية للأنماط اللغوية التي لا تتعارض مع

¹ - ينظر: فاطمة الهاشمي بكوش: نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، إيتراك مصر الجديدة، مصر، ط1، 2004 ص22.

فرضية اللسانيات العامة، ويبدأ هذا بتجاوز الفكرة التاريخية التي تسد تطور الطرح اللساني العربي¹.

يرى مصطفى غلفان أنه "ليس المهم في شيء أن نصل إلى مثل هذا التقارب، إن عمق المشكل يكمن في مساءلة الأسس المنهجية و الأبعاد النظرية للنشاط اللغوي العربي ونظيره الغربي الحديث. قد يحصل الالتقاء والتشابه بين الفكر اللغوي القديم و الفكر اللساني الحديث في كثير من المجالات المعرفية، كما يحدث صدفة أو عفويا بين جميع الثقافات الإنسانية. إن ما يتعين القيام به و توضيحه بالبحث و التنقيب هو كيف وضع هذا المفهوم أو ذاك في إطار نظري معين ؟ كيف يتم توظيفه ؟ و ما علاقته بمفاهيم أخرى ؟ من المؤكد أن انتقاء المفاهيم وعزلها عن الإطارين النظري و المنهجي اللذين يتحكمان في هذه المفاهيم لا يقود إلى نتيجة منهجية مفيدة"²، فإدراك المفاهيم والتنقيب عنها لا أهمية له، بقدر ما تهم المقاصد التطبيقية التي ترمي إليها فكرة التلاقي بين الفكر اللغوي العربي القديم واللسانيات الحديثة.

وقد شدد اللغويون العرب المحدثون على تدريس وظائف اللغة ومساعدة المتعلم على استعمال اللغة الهدف في سياقات متنوعة، باسم تدريس اللغة التواصلية، إذ تم تبني المقاربة التواصلية التي تعني " تبني استراتيجيات تعليمية تعليمية قوامها الانفتاح على اللسانيات الوظيفية التي تعبر للسياق الاجتماعي

¹ - ينظر: مجمل الأوراعي، نظرية اللسانيات النسبية دواعي النشأة، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص10، 11

² - مصطفى غلفان، اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة، شركة المدارس للنشر والتوزيع الدار البيضاء - المغرب ط1، 2006، ص28

والنفسى والثقافى أهمية بالغة فى تعلم اللغة¹، هذه القدرة التواصلية تمثل معيار التداولية والمعجم اللغوى الوظيفى. ركزت الدراسات اللغوية العربية الحديثة على مبدأ التواصل اللغوى بغية تحصيل اللغة وتعلمها، فىرى عبد الرحمن حاج صالح أن حصول ملكة اللغة وبخاصة مهارة التعبير لا يمكن أن تكون " إلا بعد اكتساب المتعلم القدرة على ادراك المسموع وفهمه على ما هو عليه"²، ومنه فهذه الملكة "تكسبهم مهارة التعبير السليم، وتحصيل الآليات اللاشعورية التى تبنى عليها الملكة"³، فىتم تعليم اللغة بشكل طبيعى متدرج مبنى على حاجة المتعلم لاشعوريا، وبلوغ الملكة يأتى من ترديد المسموع ووضوحه، مما يمكن للمتكلم من تحصيل ملكة لغوية ثابتة.

وقد ذهب المسدى إلى طرح الحاج صالح بأن اكتساب اللغة هو "كلما رسخت ملكة اللسان اختفى الوعى بأبنية اللغة ونواميسها"⁴، فالأكتساب فى طابعه الشمولى تتوالد فيه جملة من المشارب، وتكون اللغة النواة المركزية لتمازج هذه المشارب التى تتناسب ونواميس اللغة علما معرفة وثقافة، إذ تذوب هذه النواميس فى الملكة اللسانية.

بين محمد الأوراعى دور القدرة التواصلية فى تحصيل اللغة واكتسابها، وجعل من مسبباتها الكفاءة النحوية، يقول: "مما يمكن

¹ -أوشان أيت على، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفى - الاسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص104.

² - عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات فى علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012، ص231

³ - المرجع السابق، ص225.

⁴ - عبد السلام المسدى، التفكير اللسانى فى الحضارة العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط2، 2009، ص256.

من فهم تعلم اللغة أو معرفتها واكتسابها وتوسيع الرؤية إلى الموضوع بحيث يكون المطروح نشأة القدرة التواصلية لدى الإنسان. ويكون السؤال الموجه هو أنى للفرد المهيأ للتكلم من أن يبني نحوا يعمل به أبنية أو صورا قولية، يبلغ بواسطتها إلى غيره ما يريد أن يفهمه إياه، ويفهم بها ما يبلغه عن غيره. إذن الإشكال الرئيسي في الموضوع هو بيان حصول النحو في نفس المتكلم، وإذا حصل له يكون قد امتلك قدرة تمكنه من العمل التواصلية لذا يكون تعلم اللغة مرادفا لامتلاك الإنسان قدرة نحوية لم تكن له من قبل¹، هذه الثورة التواصلية نتجت بتنوع مجالات اللسانيات التطبيقية، وخاصة في مجال التواصل اللغوي.

إن الهدف من المحاولات الكثيرة للدراسات العربية الحديثة هو الخروج بمكون الدرس اللغوي من الطرائق التقليدية التي تتوخى الشحن، وربط التعلم بالسياق التداولي الذي يمكن أن يستثمر فيه قاعدة نحوية اكتسبها؛ ويرى كل مهتم بتدريس مكونات اللغة العربية "أن مكون الدرس اللغوي، يعد ركنا أساسا من مكونات وحدة اللغة العربية، وتكمن أهميته في كونه (واسطة العقد) بين مكون النص الوظيفي (نص نثري أو شعري، يؤدي وظيفة في منظومة من القيم والمجالات)، ومكون التعبير والإنشاء"² فالقواعد اللغوية وجدت لخدمة منظومة اللغة التي تجمع التعبير بالوظيفة.

¹ - محمد الأوراعي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الأمان، المغرب، ط2، 2014، ص 19.

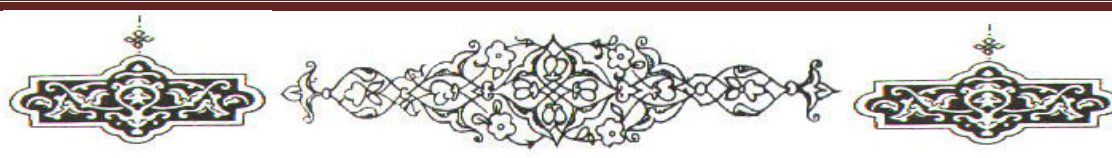
² - عبدالوهاب الصديقي، اللسانيات وتدريس اللغة العربية، (مقال) مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ص65،

ومنه "يتحقق اكتساب المتعلم للكفاية اللغوية إذا استطاع استثمار مخزونه اللغوي في مهارات مكوّن التعبير والإنشاء؛ فيعبر بلغة فصيحة تراعي القواعد، وخصوصاً القواعد المدروسة في مستواه؛ كنصب المفعول به، ورفع الفاعل، والنسبة، والتصغير، والنداء... وتمكّنه هذه المهارات من ترسيخ الظاهرة اللغوية، مما يجعله قادرًا على توظيفها واستعمالها في أساليبه الخاصة من خلال التطبيقات؛ لتقويم مدى اكتساب المتعلم للظاهرة اللغوية المدروسة، ومدى استيعابه وتمكّنه من المهارات والكفايات اللغوية المراد بناؤها، وتهدف هذه الخطوات إلى تمكين المتعلم من تعلّم الفصحى عن طريق التواصل بها وتوظيفها والتفكير من داخلها"¹، فأساس تعليمية اللغة هو تحقيق التواصل من داخل التفكير اللغوي وهذا حين تتأتى المهارة المصقولة المهذبة بفعل الطلاقة التي تتوج بها الملكة اللغوية.

إن مخرجات النظريات اللغوية العربية الحديثة وتطبيقاتها التعليمية ساهمت بشكل كبير في تشكيل منهج علمي يخدم اللغة العربية تعليمياً، إذ يشتمل على معطيات الدرس اللساني الحديث والدرس اللغوي العربي القديم، وهدف هذه الدراسات هو بناء استراتيجيات حديثة لتطوير برامج الدراسات اللغوية في المؤسسات التعليمية، وتقويم اتجاهات المناهج التعليمية للدراسات اللغوية وفلسفاتها، واحتضان التجارب المتنوعة في تعليم اللغات، واعتماد التقنيات التعليمية الحديثة في تعليم اللغة العربية، واستشراف الحلول الممكنة برسم ملامح لسانيات عربية

¹ - المرجع السابق، ص 65، 66.

متخصصة في قضايا التخطيط اللغوي يمكن استثمار مخرجاتها العلمية للرقى بالخطط التعليمية المتعلقة بالشأن اللغوي.



الفصلُ الثاني

الدراسات اللغوية العربية القديمة ودورها في تعليمية اللغة



1- مكانة اللغة العربية في الدراسات اللغوية القديمة:

كان للغة العربية قبل الإسلام مكانة وأثر ذي بال بين متكلميها آنذاك؛ إذ نصادف في الكثير من المرويات التاريخية للعرب عن ممارستهم الفعلية للغة العربية في مجمل نشاطاتهم، فكانت مراة عقول أصحابها ومستودع آدابهم¹، وهي هويتهم التي ينافحون من أجلها، وحرصهم الدافي الذي يعلي مقامهم ويقوي شوكتهم، فحفظت مآثرهم وأثبتت وجودهم.

وقد كانوا في غنى عن اصطناع قوانين تخدم لغتهم وتنميها؛ لأنهم وروثها عن أجدادهم وآبائهم، فلم تكن ثمة حاجة لما يدعم سليقتهم اللغوية ويقويها باللجوء إلى ضوابط أو قواعد، فكانت فطرتهم كافية لتعلم العربية وإجادتها، فهي تنساب على ألسنة أبنائها بيسر وسهولة في أصواتها وأبنيثها وتراكيبها دون حاجتهم إلى إعمال فكر أو تكلف، يفهمون دلالتها بالفطرة، "إنّ العرب نطقت على سجيته وطباعها وعرفت مواقع كلامها، وقامت في عقولهم علله، وإن لم ينقل ذلك عنها"²، فاهتدوا إلى تعلم أبجديات اللغة العربية ومهروها وأجادوها مرانا ودربة وارتياضا بحفظ الأشعار والخطب والاستكثار من روايتها بغية تقويم ألسنتهم³، وكانت العربية في ذلك الزمن نقية صافية فما احترزوا مما يخشى عنها من الضياع أو التصحيف أو اللحن.

¹ - ينظر، جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، سلسلة الأنيس، موفم للنشر، الجزائر، 1993، ص37.

² - الزجاجي أبو القاسم عبد الرحمن بن اسحاق، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط2، 1973، ص66.

³ - ينظر، الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان إحصاء العلوم، حققه وقدم له وعلق عليه: عثمان أمين، دار الفكر العربي، مطبعة الاعتماد مصر، ط2، 1949، ص 219.

وصلنا من أخبار الجاهليين أن العرب تمكنوا من ممارسة تواصلهم اللغوي دون عوائق، ودون نشاز في الاستعمال لمجمل أساليب القول والكلام، بل ارتقوا أبعد من ذلك، إذ نبغوا في فنون القول المعلومة لديهم، والتي كانت تحفظ لهم انتماؤهم، وبرز الشعر والخطابة من بين هذه الفنون، فرسمت اللغة العربية معالمها في صرح الشعر؛ إذ أبان أصحابه عن الفصاحة والبلاغة وروعة البيان والبديع وجودة النظم والتركيب.

وظلت اللغة العربية مع ظهور الإسلام محافظة على قوتها ومكانتها الاجتماعية، مسائرة للتغير المرحلي في العصر الإسلامي الذي زاد في نمائها، إذ ساهم في الارتقاء بمستوياتها اللغوية، فأثريت عطاءاتها وأغنيت بما أمدها القرآن الكريم، فالإسلام حين ظهوره واجه حين ظهوره لغة مثالية مصطفاة موحدة، جديرة أن تكون أداة التعبير، عن خاصة العرب، لا عامتهم، فزاد من شمول تلك الوحدة، وقوى من أثرها بنزول قرآنه، بلسان عربي، قال تعالى: {نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ (195)}¹، ذلك اللسان المثالي المصطفى. و كان تحديه لخاصة العرب، وبلاغتهم أن يأتوا بمثله، أو بآية بمثله²، فأصبح القرآن الكريم المنهل الأصل الذي تصاغ منه أبجدياتها في الكثير من مناحيها، ومن هذا النبع الصافي أخذ الأدباء ينهلون ويسيرون على هديه في

¹ - سورة الشعراء، الآيات 193، 194، 195. رواية ورش لقراءة نافع، ص300

² - ينظر، صالح صبحي، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين - بيروت - لبنان، ط16، 2009، ص59.

خطبهم وأشعارهم وكل آثارهم الأدبية، فهو معجمهم الأدبي واللغوي¹.

وأضحت اللغة العربية فيما بعد مظهرا من مظاهر الإعجاز القرآني عند الكثير من العلماء العرب أمثال عبد القاهر الجرجاني وأبي بكر الباقلائي وآخرين كثيرين؛ لأن هذه اللغة ترجمت لنا البلاغة الربانية في أعلى مستوياتها مجازا وفصاحة وتعبيرا ونظما ومقصدية²، مثلما كان للحديث النبوي الشريف الأثر البالغ في تمكين اللغة العربية وتفعيل قيمها وإثرائها، وأضفى عليها لونا من الطلاوة، مع وضوح القصد والوصول إلى الغرض.

عرفت اللغة العربية أوجها الحضاري والإشعاعي في صدر الإسلام، مع الحفاظ على مآثرها المستقات من العصر الجاهلي "ولم تزل العرب على سجيتهما اللغوية في صدر إسلامها وماضي جاهليتها حتى أظهر الله الإسلام، فدخل الناس فيه أفواجاً والتقت الجماعات الغوية المختلفة في تعلم اللغة العربية"³، فانفتحت اللغة العربية على قواميس ولغات وألسنة أخرى من باب التلاقح الثقافي والاحتكاك الحضاري والتمازج الأجناسي.

ولمّا اختلط العرب بالعجم وأخذت الأمصار الإسلامية سلائقهم تضعف لبعدهم عن ينباع اللغة الفصيحة حتى عند بلغائهم

¹ -عبد الحميد علي عبدالرحمن، الادب العربي (العصر الاسلامي والاموي)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2005، ص24.

² - جميل حمداوي، اللغة العربية وتدريس العلوم، (مقال) في موقع ديوان العرب، <http://www.diwanalarab.com/spip.php?article7094> أطلع عليه يوم : 03- 06- 2018.

³ - الزبيدي أبو بكر الأندلسي، طبقات النحويين واللغويين، ص11.

وخطبائهم، فخافوا من فسقّ اللحن في الألسنة التي كان خطره واضحا على العربية وعلى القرآن الكريم¹. وهذا كان المنعطف الحاسم في التعجيل بضبط قواعد خاصة تحمي اللغة مما أصابها من لحن ووهن، فقام أهلها بصنيعهم الجبار لتدارك الخطل الذي مس هويتهم اللغوية، وبات التفكير في أمر اللغة حتمي وفي حاجة ماسة إلى إقامة حدودها والإسراع في تدوينها ودراستها، ومنه كان ظهور مبدأ تنقية اللغة، وما رافقه من محاولات لكبح جماح العجمة، وإيقاف تسرب الخلل إلى الألسنة².

ولدت اللغة العربية في مهد الأبجدية التاريخية القديمة للإنسان العربي، ومن المعلوم أن وجودها سابق عن تشكل معالم البحث اللغوي فيها، وسابق أيضا عن تعلمها ودراستها ومعرفة طبيعتها، فالدرس اللغوي جاء تال عن تكون اللغة في مقامها وفي مبدئها، إذ بدأ الدرس اللغوي العربي القديم يعاين ظاهرة اللغة العربية من جوانبها المتعددة، انطلاقا مما ورث من أفانين القول المعروفة لدى العرب في العصر الجاهلي من شعر ونثر، وكذلك ما جاء به القرآن الكريم من أساليب لغوية محكمة مثل قوله تعالى {الر تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْمُبِينِ (1) إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (2)}³ فاللغويون العرب القدامى "قد أقاموا قاعدة التفكير العلمي من ذاتهم، من داخل دينهم ومن لغتهم، فاستبحرت لديهم علوم التفسير والحديث والسير والمغازي والأخبار والأنساب والجرح والتعديل والفقه، وعلوم الرواية والشعر واللغة"⁴، وبعد

¹ - ينظر : شوقي ضيف ، المدارس النحوية ، دار المعارف مصر ، 1972 ، ط 2 ، ص 11 .

² - ينظر ، يوهان فك ، العربية ، ترجمة محمد عبد الحليم النجار ، ص 41، 40.

³ - سورة يوسف، الآية 1، 2 رواية ورش لقراءة نافع ص 188.

⁴ - ناصر الدين الأسد، اللغة العربية وقضايا الحداثة، (مقال) مجلة فصول مجلة النقد الأدبي، الجزء الأول، المجلد الرابع، العدد الثالث ، أفريل/ماي/ يونيه 1984، ص 124.

ذلك اعتمد الدرس اللغوي على مجمل الخطابات التي كانت منتشرة في العصور اللاحقة. إن الدرس اللغوي العربي القديم لم يكن أحادي الاتجاه، فانطلاقاته اختلفت باختلاف وجهات نظر أصحابها، أخذ اتجاهات متعددة، فوجد الدرس اللغوي الصوتي، والنحوي والصرفي الدلالي المعجمي والبلاغي أيضا، وهذا يعني أننا أمام شتات من علوم مختلفة تتقاطع فيما بينها في دراسة اللغة العربية دراسة لغوية، فحظيت اللغة العربية بمكانة عظيمة لدى اللغويين القدامى، وقد سلك لهذه الغاية سبلا علمية تمثلت في البحث الجاد للكشف عن قوانين اللغة العربية، ودارستها في مستويات منهجية.

وإذا رحنا نتتبع اهتمامات اللغويين العرب القدامى باللغة العربية وجدناها تتكاثر وتتشابك وتتباين أيضا، ومهما كانت هذه الاهتمامات فهي كانت تستهدف اللغة العربية بغية حفظها وتنميتها وتطويرها، وتعليمها وتعلمها، واهتماماتهم كانت متطورة بالنسبة إلى زمانهم، فالمجهودات الجبارة التي قاموا بها في مجال دراسة اللغة والعناية الفائقة والدقيقة بها التي بذلوها في جمع أصول اللغة العربية ولمّ شتاتها واستنباط قوانينها، مع ما أوجدوه من ملاحظات قيمة متطورة تنافس الدراسات الحديثة.

أفرز الدرس اللغوي العربي القديم مصنفات لغوية كثيرة، سعى أصحابها إلى توضيح معالم اللغة العربية وطرق اكتسابها، وركزوا على عناصر مكونات اللغة العربية الممثلة في الأصوات والنحو والصرف والمعجمية، مثلما كان لهم فضل في إدراك حقيقة المهارات اللغوية التي تسهل اكتساب اللغة العربية، بدأ

الدرس اللغوي العربي القديم كشكل من أشكال التعديل في السلوك اللغوي بعد تفشي اللحن في اللسان العربي، وانحرافه عن الاستعمال المعياري العادي في عملية التخاطب اليومي، وكذا في شتى أشكال الخطابات الموكلة بهذا اللسان، حين تكدر صفو اللغة، وأصابها التلف والتصحيف والتحريف¹، فتأثرت اللغة العربية بمختلف المراحل التي واكبت المجتمع العربي منذ فجر الإسلام إلى العصور اللاحقة.

2- دوافع الدراسات اللغوية العربية القديمة:

بسط سلطان اللغة العربية على جميع الأمصار التي امتدت إليها الحضارة الإسلامية، ولما كانت اللغة العربية قد أصبحت لغة التواصل في الحجاز والشام وشمال الجزيرة العربية وجنوب آسيا، وشمال أفريقيا وغيرها من المناطق، فقد تعرضت للانتشار الواسع على مساحة جغرافية كبيرة، مما تسبب في تنوع تركيب لغوي كبير أصاب العربية على يد العرب وغير العرب على حد سواء، وهذا ما أقض مضجع الغيورين على اللغة العربية، فهموا إلى إصلاح لغتهم، ووضع ما يلزم من قوانين وقواعد وأحكام تحفظ دماء اللغة العربية، واستنباط مختلف العلوم اللغوية التي تجعل منها لغة غنية في متنها، خصبة في محتواها متينة في قواعدها وتراكيبها.

إن من الدوافع التي أوجدت الدراسات اللغوية العربية، ما أصاب اللغة من تغير وتبدل، وما لفّ حولها من لحن، وفساد الألسنة، فأصابتها العجمة واللكنة، فكانت هذه العلة الناجمة من

¹ - ينظر، عبد اسلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1986، ص32.

الاختلاط الجنسي بين العرب وغيرهم، وانضمام الحضارات الوافدة إلى حاضرة الدولة الإسلامية، إذ استنكر العرب هذا الخطر الذي يهدد لسانهم ويعتور لغتهم بالشطط والابتعاد عن الصواب، وقد أثار هذا الخطر انتباه النبي صلى الله عليه وسلم والخلفاء من بعده والعلماء في الأدب واللغة، فيروى أن النبي صلى الله عليه وسلم أنه سمع رجلاً يلحن في كلامه فقال: «أرشدوا أخاكم فإنه قد ضل»¹، ومن أمثلة ذلك أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه مر على قوم يسيئون الرمي، فقرعهم، فقالوا: "إنا قوم متعلمين" فأعرض غاضباً وقال: "والله لخطأكم في لسانكم أشد من خطأكم في رميكم"²، وروى الزبيدي بسنده عن عمر بن الخطاب أنه قال: تعلموا العربية لأنها تشبب العقل وتزيد في المروءة³.

ثارت حمية الغيورين على العربية بالدفاع عن لغتهم "ولم تزل الأئمة من الصحابة الراشدين ومن تلاهم من التابعين، يحضرون على تعلم العربية وحفظها، والرعاية لمعانيها، إذ هي من الدين بالمكان المعلوم فيها أنزل الله كتاب المهين على سائر كتبه، وبها بلغ رسوله عليه السلام وظائف طاعته، وشرائع أمره ونهيه"⁴، وجاء علماء اللغة فيما بعد واستدركوا هذا المنكر الذي مسّ عربيتهم، وأردى بها في المزالق، فقد حظيت اللغة العربية بمكانة رفيعة ارتبطت أساساً بكيان العربي والنابع أساساً من اعتبارات دينية، لكون العربية لغة القرآن الكريم ورمز العروبة والإسلام.

ارتبط البحث اللغوي العربي القديم بالدراسات الدينية، وهذا يعني أن "هناك خلفية دينية تحكمت في توجيه الدراسات اللغوية

¹ - شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص 11.

² - ابن خلكان أبو العباس شمس الدين، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق إحسان عباس،

دار المعارف، بيروت، دط، دت، ج 5، ص 29.

³ - الزبيدي أبو بكر محمد بن الحسين، طبقات النحويين واللغويين، ص 13.

⁴ - المصدر السابق، ص 12.

والدلالية والأدبية في التراث العربي الإسلامي، مما جعل العلاقة حاضرة بقوة بين القراءان الكريم والدراسات اللغوية"¹، بحيث تراعى فيه الضوابط اللغوية، والأصول الشرعية المتعلقة بالفهم والبيان، وأغلب هذه الضوابط مستمدة ومستنتجة عن طريق استقرار تراكيب اللغة العربية، وتتبع أساليبها، وتعابيرها، وأدائها. إن العلم بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة من لوازمه العلم باللغة العربية بجميع مكوناتها، ومستوياتها وخصوصياتها "إن العلم بلغة العرب واجب على كل متعلق من العلم بالقرآن والسنة..."²، إذ يرى ابن حزم الأندلسي ضرورة ولزوماً على الفقيه أن يكون لغوياً ونحوياً إذا أراد الإفتاء، والاستدلال على الأحكام الشرعية، أما إن كانت كفايته اللغوية ضعيفة، أو قاصرة فهو ناقص، ولا يجوز له الإفتاء "فمن جهل اللغة وهي الألفاظ الواقعة على المسميات، وجعل النحو الذي هو علم اختلاف الحركات الواقعة على المعاني لم يحل له الفتيا"³، وبالتالي لا يحل له أن يفتي بجهله باللغة ومبادئها وقواعدها، منه أصبح للعرب نموذج لغوي مثالي يحتذى به وهو القرآن الكريم.

إن الدوافع التي استنتجها شوقي ضيف حول قيام الدراسات اللغوية القديمة هي ما لا يمكن أن نختلف حولها، وهي:

1- أسباب دينية: الحرص على القرآن الكريم وأحكام الإسلام.

¹ -مساعد بن سليمان بن ناصر الطيار، التفسير اللغوي للقرآن الكريم، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2008، ص141.

² - ابن فارس أحمد بن زكريا الرازي أبو الحسين، الصحابي في فقه اللغة العربية ومساائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق: محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص50.

³ - ابن حزم الأندلسي أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد، الإحكام في أصول الأحكام، ج1، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط1، دت، 125.

- 2- أسباب قومية عربية، حيث كان العرب يغيرون بلغتهم فأرادوا أن يضعوا لها قواعد خوفاً عليها من الذوبان.
 - 3- اجتماعية: حيث شعرت الشعوب المستعربة بالحاجة إلى من يرسم لها أوضاع العربية حتى تستطيع تعليمها وتمثلها .
 - 4- أسباب حضارية وفكرية: وتعني نمو الفعل العربي الذي بدأ برصد الظواهر اللغوية ويسجلها¹
- ظلت اللغة العربية ديدن علمائها ومبتغاهم وكينونتهم في مناحيها المختلفة، وظلت عنده شاغلا من شواغل الحقول المعرفية المختلفة، واحتلت في منظوماتهم الفكرية موقعا متميزا ومكانا خاصة، باعتبارها وسيلة العلم، وأداة للتواصل وقناة للحوار بين الثقافات والحضارات.

إن التقيد والالتزام بسنن اللغة العربية وطرقها في التعبير والبيان، وأعرافها في التخاطب، والسعي إلى تعليمها، أوجب على اللغويين العرب القدامى أن يسلكوا مسالك مختلفة للوصول إلى ذلك، حيث انتخبوا كل ما لهم من مقومات اللغة العربية، وشكلوا منها مجالات بحث لغوية، يستندون إليها في مختلف الوسائط المعرفية التواصلية آنذاك، ومجالات البحث اللغوي التي عرفت طريقها في الدراسات العربية قديما نجدها توزعت بين النحو والصرف، وحركة التدوين (المعجمية)، وفقه اللغة، والدراسات الصوتية، والبلاغة والعروض.

3- أصالة النحو العربي ودوره في تعليم اللغة العربية:

3- أ- نشأة علم النحو وأصالته:

¹ - ينظر، شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص 12.

يمثل النحو أسُّ الدراسات اللغوية العربية القديمة، والدارس اللغة العربية يصادف حكايات كثيرة حول نشأة النحو، وحول أصالة هذا العمل اللغوي، إذ يرى السيرافي أن الناس اختلفوا في أول من رسم النحو، فقال قائلون: أبو الأسود الدؤلي، وقال آخرون: نصر بن عاصم الدؤلي، ويقال: الليثي، وقال آخرون: عبد الرحمن بن برمز، وأكثر الناس على أبي الأسود الدؤلي، واسمه ظالم ابن عمرو بن سليمان بن عمرو بن حلس بن نفثة بن عدي بن الدؤل بن بكر بن كنانة وكان من سكان البصرة...¹، لكننا نجد أن الكثير من الباحثين القدامى قد اتفقوا على الرأي الأول القائل بأن أبا الأسود الدؤلي هو الذي حاز على قصب السبق في ذلك، فهو يعد أول من ضبط قواعد النحو²، "كان أول من أسس العربية وفتح بابها وأنهج سبلها ووضع قياسها أبو الأسود الدؤلي، وإنما قال ذلك حين اضطرب لسان العرب وغلبت السليقة وكان سراة الناس يلحنون، فوضع باب الفاعل والمفعول والمضاف وحروف الجر والرفع والنصب والحزم"³، فوقع له علم النحو خالصا من لدن اللغة العربية، فتصرف في تقعيد أبنيته وبسط أركانه.

تطالعنا المدونات العربية القديمة أن أبا الأسود الدؤلي له فضل ابتداء علم النحو، فقد اشتهر أبو الأسود الدؤلي، بالذكاء والفتنة، وسعة العلم، قال السيوطي: أبو الأسود الدؤلي البصري، أول من أسس النحو...، كان من سادات التابعين، ومن أكمل

¹ - السيرافي أبي الحسن بن عبد الله، أخبار النحويين البصريين، تحقيق: طه محمد الزيني، ومحمد عبد المنعم خفاجي، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1966، ص13.

² - ينظر، الزبيدي أبو بكر الأندلسي، طبقات النحويين واللغويين، ص11، 12. وتكاد الروايات تتفق على أن أبا الأسود الدؤلي هو الذي وضع النحو بعد أن أخذه عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه، ينظر، الزبيدي أبو بكر الأندلسي، طبقات النحويين واللغويين، ص 23.

³ - ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، تح: محمود شاكر، دار المعارف، القاهرة، 1974، ص12.

الرجال رأيًا، وأسدهم عقلاً... ثقة في حديثه، روى عن عمر وعلي وابن عباس وأبي ذر وغيرهم، وعنه ابنه ويحيى بن يعمر¹، وأن أبا الأسود الدؤلي هو أول من ضبط قواعد النحو، فوضع باب الفاعل، والمفعول به ونجد ذلك عند ابن سلام في كتابه "طبقات فحول الشعراء" حيث يقول: «كان أول من أسس العربية وفتح بانها وأنهج سبلها ووضع قياسها أبو الأسود الدؤلي، وإنما قال ذلك حين اضطرب لسان العرب وغلبت السليقة وكان سراة الناس يلحنون، فوضع باب الفاعل والمفعول والمضاف وحروف الجر والرفع والنصب والحزم»².

ويرى بعض مؤرخي العربية أن وضع النحو كان بين الإمام علي وأبي الأسود الدؤلي، أو كان منهما معًا، أو وضعه أبو الأسود الدؤلي بعد استشارة الإمام علي، أو بأمره أو بتوجيه منه، يقول الذهبي مخبرًا عن أبي الأسود الدؤلي: وقد أمره علي بوضع شيء في النحو لما سمع اللحن...، فأراه أبو الأسود ما وضع، فقال علي رضي الله عنه: ما أحسن هذا النحو الذي نحوت، فمن ثم سمي النحو نحوًا³. فالتسمية بعلم النحو ربما تيمنا بقول علي بن أبي طالب رضي الله عنه.

ويذكر أبو القاسم الزجاجي في كتابه الأمالي رواية عن أبي الأسود الدؤلي أنه قال "دخلت على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب فرأيتَه مُطَرَقاً مُفَكِّراً، فقلت: فيم تُفكر يا أمير المؤمنين؟ فقال: اني سمعت ببلدكم هذا لحنًا فأردت أن أصنع كتاباً في أصول العربية،

¹ - جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، للحافظ: تحقيق: علي محمد عمر، مكتبة الخالصي القاهرة، م2، ص21.

² ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، تح: محمود شاكر، دار المعارف، القاهرة، 1974، ص12.

³ - الذهبي الحافظ محي الدين محمد بن أحمد بن عثمان، العقد الثمين في تراجم النحويين، تحقيق: يحي مراد، دار الحديث، القاهرة، 2001، ص1.

فقلت: إن فعلت هذا أحبيتنا وبقيت فينا هذه اللغة، ثم أتيت بعد ثلاث فألقى إليّ صحيفة فيها: بسم الله الرحمن الرحيم، الكلام كله اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المُسمّى، والفعل ما أنبأ عن حركة المُسمّى، والحرف ما أنبأ عن معنى ليس باسم ولا فعل. ثم قال: تتبعه وزد فيه ما وقع لك، واعلم يا أبا الأسود أن الأسماء ثلاثة: ظاهر ومُضمر وشيء ليس بظاهر ولا مُضمر، وإنما تتفاضل العلماء في معرفة ما ليس بظاهر ولا مُضمر، قال أبو الأسود: فجمعت منه أشياء وعرضتها عليه فكان من ذلك حروف النصب فذكرت منها إنّ وأنّ وليت ولعل وكان ولم أذكر لكن، فقال لي: لم تركتها؟ فقلت لم أحسبها منها، فقال هي منها فزدها فيها"¹، وهذا يعني أن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قد اشترك مع أبي الأسود الدؤلي في وضع اللبّات الأولى لعلم النحو، ومن خلال هذا النص هناك إشارة إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه بحياسة السبق في ابتداء علم النحو، لكن لأبي الأسود الدؤلي الفضل الكبير الواسع في وضع أسس علم النحو وصنّيعه في ذلك قوي مشهود له بالتقديم أيضا.

وضح أبو الأسود الدؤلي أبواب النحو العربي وفصل في بعض أساسياته، وهذا ما تناقلته المدونات العربية القديمة، فأجرى مسحاً كبيراً لمجموعة من النصوص الشعرية والنثرية وكذلك بقراءته المحكمة للقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ليقوم بالتعرف على مدى الاحتمال اللغوي الذي يقع في القاعدة النحوية لنظام التصريف الإعرابي لتراكيب اللغة العربية.

¹ - الزجاجي أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي، الأمالي، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت، ط2، 1987، ص238-239.

أرعى أبو الأسود الدؤلي علم النحو لأتباعه، فتطور هذا العلم بشكل متعاقب، بدأ فكرة ثم تناوله علماء اللغة العربية بجدية وظلت القرائح تجود بما لها من نظرات ثاقبة في تحيين وتقعيد صورته العلمية حتى انتهى علما قائما بذاته له أصوله ومرجعياته، فكثرت النحويون واتسعت رقعة البحث في مجاله واتسعت معهم مناهج البحث في أبوابه، وبدأ التأليف في مادته، ظلت الدراسات النحوية تتجه نحو التعمق الدقيق في استنطاق الظواهر اللغوية التي اشتغل عليها علماء النحو الذين جاءوا بعد أبي الأسود الدؤلي، "فالتأليف النحوي فقد بدأ مبكرا وسار بخطوات مرحلية حتى تسلم قيادته سيبيويه إذ ظهرت الثمرة، وأتت أكلها في كتابه الخالد"¹، وأصبحت النماذج النحوية التي جاء بها سيبيويه تتطابق مع متطلبات طبيعة اللغة العربية الخاضعة للأفكار المنطقية في الممارسة الفعلية لفنون القول الشفوية والكتابية، لأن تقعيد القواعد النحوية ما هو إلا فحص لمادة لغوية تم جمعها بالفعل، ومحاولة تصنيفها واستنباط الأسس والنظريات التي تحكمها.

وانهمك النحويون في بحث أصوله "قد انتزعوها بطرائقهم معتمدين على النظر القائم على القياس والرواية والاجماع، شأنهم في ذلك شأن الفقهاء الذين سبقهم في هذا المضمار، وقد استوى العلم النحوي حتى اتضحت فيه مذاهب مختلفة، وكان ذلك نحاة الكوفة والبصرة"²، وأسّس للنحو العربي نظرياته العلمية مع الخليل بن أحمد الفراهيدي وسيبيويه والفراء وغيرهم من النحويين الذي لم يدخروا

¹ - عبد العال سالم مكرم، الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1993 ص06.

² - السامرائي إبراهيم، دراسات في اللغة، مطبعة العاني، بغداد، ط2، 1986، ص5.

جهدا في سبيل رسم معالم اللغة العربية وحفظها من اللحن والتحريف والفساد اللغوي.

إن التعمق في فهم طبيعة الكلام العربي لاكتساب السليقة العربية عن طريق المران والممارسة والتدرب على النصوص المتواترة عن العرب، والنحو في هذه الحالة ارتبط بطبيعة الكلام العربي للتحكم في صياغته اللفظية والدلالية "اعلم أن علم النحو هو أن تتحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء تلك الكيفية"¹، وإذا خالفت الأساليب النحوية التي استنبطها النحاة واعتمدوها، فتأتي المحاولة التأويلية التوجيهية للأساليب اللغوية وجهة تجعلها متفقة مع هذه الأحكام والأقيسة اللغوية المستمدة من التراث والقرآن الكريم.

نشأ النحو عربيا لأن ظهور النحو كان بباعثٍ ديني، يتجلى في حرص المسلمين على قراءة القرآن الكريم قراءة سليمة وفهم دلالاته، وخاصة بعد فُشُوّ اللحن الذي أخذ في الظهور على الألسنة، فعندما اختلط العرب بالعجم بات التفكير في أمر اللغة حتمي وفي حاجة ماسة إلى إقامة حدودها والإسراع في تدوينها ودراستها، ومنه كان ظهور مبدأ تنقية اللغة، وما رافقه من محاولات لكبح جماح العجمة، وإيقاف تسرب الخلل إلى الألسنة²، فكانت الحاجة ماسة إلى وضع قواعد يُعرَف بها الصواب من الخطأ في الكلام العربي خشية دخول اللحن وشيوعه في تلاوة آيات الذكر الحكيم.

¹ - السكاكي يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي ، مفتاح العلوم، تحقيق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط2، 1987، ص75.

² -- يوهان فك، العربية، ص41، 40.

هذا دفع إلى التفكير في وضع النحو بقواعد منتظمة في قوانين دقيقة للعبارات والتراكيب الفصيحة وأوضاعها الإعرابية، ومنه فهو نتاج التفكير العربي الخالص "وإنما هو علم منتزع من استقراء هذه اللغة"¹، إذ استلهم ابنيته من العربية الأصيلة التي تفتقت منذ القديم، واكتملت أركانها بنزول القرآن الكريم بها.

إن لرحابة علم النحو واتساع مجاريه وكثرة مسالكه، ما جعله عرضة للنقد، فكثر اللغط بالتشكيك في أصوله، فظهرت حركات مناوئة تحاول أن تחדش كرامة علم النحو العربي، وبدأ القول على أصوله بأنها ليس عربية أصيلة، فهي مستمدة من معارف غير عربية، وأنها مستقاة من تراث الآخر اليوناني والهندي والسرياني والفارسي، وهذا الرأي يدور بين ما قاله المستشرقون وبين من تبعهم من بعض الباحثين العرب المحدثين الذين تتلمذوا على مناهجهم، وهم مختلفون في تحديد المكان والزمان الذي اقتبس فيه العرب علم النحو من الأمم الأخرى، فمنهم من يجعله علمًا يونانيًا، ومنهم من يجعله منقولًا عن السريان، ومنهم من يقول بأنه من الفرس والآراميين وغيرهم.

ويرى المستشرق يوهان فك أن النحو العربي نشأ بتأثير الأعاجم حيث قال: "وعلى الرغم من أن هذه الروايات المتفرقة المتضاربة غير تاريخية بالمعنى الصحيح، فإنها تحتوي على إدراك عميق، لأنَّ اتخاذ المسلمين الجدد العربية لساناً لهم، كان هو الدافع الأول للملاحظات النحوية"²، ويذهب بروكلمان إلى أن العلماء العرب

¹ - ابن جني أبو الفتح عثمان ، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار ، المكتبة العلمية دار الكتب المصرية القاهرة ، 1952 ، ج 1 ، ص 189 .

² - يوهان فك ، العربية: دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة محمد عبد الحليم النجار ، مكتبة الخانجي، القاهرة 1951، ص11.

يكررون أن علم النحو هو نتاج للعقلية العربية المحضة، بغض النظر عن التشابه بين مصطلحات النحو العربي والمنطق اليوناني، وهو يرى أنه، فيما عدا هذا التشابه، لا يمكن إثبات وجوه أخرى من التأثير، لا من قواعد اللاتينية، ولا من الهندية، لكنه يستدل على الأثر الفارسي في تكوين علم العربية باستعمال اسم الإشارة في اللغة الفارسية الوسطى (البهلوية) في مكان الضمير، أي (هذا) في معنى (هو)؛ وذكر أن هذا الاستعمال بقي حتى اليوم.¹ ويقسم الكلمة إلى ثلاثة أقسام (اسم وفعل وحرف)، يرجع هذا إلى تأثر النحاة الأوائل بالبحوث اللغوية الأجنبية، وهو يعتقد أن الخليل بن أحمد أفاد من هذه البحوث الأجنبية بمساعدة صديقه عبد الله بن المقفع، وذكر أيضاً أن السريان ترجموا كتاب (العبرة) لأرسطو²

ومن الباحثين العرب الذي قالوا بأعجمية النحو نجد جرجي زيدان، الذي يعتقد أن النحو العربي نسج على طريقة النحو السرياني بسبب أن العرب خالطوا السريان في العراق، وأن النحو السرياني، قديم في المنطقة، وضعه يعقوب الرهاوي سنة 460م، وسبب التأثير عنده راجع إلى الجوار والمخالطة من ناحية، وإلى تشابه اللغتين العربية والسريانية من ناحية أخرى، ويعلل بذلك نشأة النحو في العراق دون غيره من بلاد الإسلام، مستدلاً بأن أقسام الكلام في العربية هي نفسها أقسام الكلام في السريانية.³ أما إبراهيم مدكور فهو

¹ - كارل بروكلمان، تاريخ الأدب العربي، ترجمة محمد عبد الحليم النجار، دار المعارف، القاهرة، 1961م، ج 2، 124

² - دي يور. ج، تاريخ الفلسفة في الإسلام، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريده، مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة، ط4، 1957، 56.

³ - جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، دار الهلال، القاهرة، ج 1، ص 220.

يرى أن سيبويه أفاد من نحو اللغة السريانية الذي نقله المترجمون، كما أفاد من منطق أرسطو¹

أما الدكتور أحمد مختار عمر فيذهب إلى أن تقسيم العرب للكلم موجود عند الهنود : اسم وفعل وحرف ؛ فما جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل. وتعريفهم للكلمة بوجه عام "أنها اللفظ الموضوع لمعنى مفرد، أو أنه اللفظ المستقل الدال على الوضع"، فهذه أوجه شبه²

هذه الآراء لا تمثل حجة على عدم أصالة علم النحو في الدراسات اللغوية العربية، ومهما كانت المحاولات التي تسعى إلى التقليل من قيمة التراث العربي أو استبخاسه، وهذه الحملة المسعورة لا تمت للحقيقة باثبات، فإن للعرب سبق معلوم في مجال الدراسات اللغوية، وعلم النحو من بين الدراسات العميقة المتجذرة في تربة اللغة العربية، وهوية علم النحو عربية، ولا ينكر فضل هذا لعلم إلا مكابر أو منكر للدور العربي القديم في انماء الحس العلمي.

انتصر لعلم النحو العربي القديم غير واحد، ومن بين الذين سعوا جاهدين إلى اثبات حقيقة لأصالة النحو العربي نجد من القدامى ابن منظور وقد صرح في معجمه لسان العرب "بلغنا ان أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية³، فهو أمام إقرار بحقيقة النشأة العربية للنحو، فهو أصيل في الموروث العربي، ومن المحدثين نجد الطنطاوي الذي يقول : "نشأ النحو في العراق في صدر الاسلام، ولاسبابه نشأة عربية على مقتضى الفطرة ، ثم تدرج به التطور تمشياً

¹ - إبراهيم مدكور، في اللغة والأدب، دار المعارف، القاهرة، 1971، ص47.

² - أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند الهنود وأثره على اللغويين العرب دار الثقافة ، بيروت، 1972، ص 132- 133،

³ - ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، دار صادر، بيروت، ط3، 1994. ج38، ص307.

مع سنة الترقى حتى كملت أبوابه غير مقتبس من لغة أخرى لا في نشأته ولا في تدرجه"¹، لأن المحاولات العلمية البحثية

القديمة في مجال اللغة تُبين حرص النحويين القدامى على سلامة اللغة العربية وتعزيز مكانتها.

في حين نجد أيضا بعض المستشرقين المنصفين من يشهد بأصالة النحو العربي، وبنشأته العربية، فنجد بروكلمان وهبو تولد فايل الذي يقول: "حفظت لنا الرواية العربية في مجموعات مختلفة من كتب التراجم وصفا لمسلك نمو هذا العلم الذي هو أجدد العلوم أن يعد عربيا محضا"²، وإذا رمنا تتبع التطور المرحلي للعلم النحو فإننا سنجد أنه يختبر عمق اللغة العربية، ويدرس مظهرات تشكل اللغة من داخلها ومن أنساقها وأبعادها، ومعياريته تخضع لمجموع الكلم العربي الخالص، وهكذا صار لعلم النحو جوانب متعددة تتصل بنشأته وتطوره حتى استوائه علما كاملا له أصوله التي بني عليها، وفروعه ومسائله التي تفرعت عنه والتي تخضع للغة العربية.

3- ب - دور النحو العربي في تعليمية اللغة العربية قديما:

يرى أبو علي الفارسي أن "النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقرار كلام العرب، وهو ينقسم إلى قسمين أحدهما تغيير يلحق أواخر الكلم، والآخر تغيير يلحق نوات الكلم وأنفسها"³، فهو علم يعرف أحوال الكلم إعرابا وبناء، ويبين صحيح الكلام من فاسده، فالاعتناء بالمجال اللغوي النحوي كان ضروريا، نابع من صميم

¹ - الطنطاوي محمد، نشأة النحو تاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، مصر، ط2، دت، ص 14

² -نقلا: عن عبد الرحمن السيد، مدرسة النحو البصرية نشأتها وتطورها، دط، دار المعارف،

القاهرة، 1968، ص104.

³ - أبو علي الفارسي، التكملة، تحقيق حسن شاذلي فرهود، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، 1984، ج2، ص03.

حاجات المجتمع الإسلامي وتطوراتها، وخاصة إذا قرنت بوجود طبيعة الخطاب القرآني الذي مثل وجسد روح اللغة العربية بطاقتها المختلفة العقدية والعلمية والثقافية.

إن الغاية من ظهور علم النحو كانت تعليمية بالدرجة الأولى، فهو إرساء النظام اللغوي للسان العربي، وإقامته في الذهن، لتجنب اللحن في الكلام؛ وبغية إرساء قواعد تعليمية للغة العربية من شأنها أن تحفظ اللسان من الخطأ والزلل، فإن تحدث المتكلم (المتعلم) أو قرأ أو كتب كان واضح المعنى، مستقيم العبارة، جميل الأسلوب.

ذكر الزجاجي أبو القاسم الفائدة من تعلّم النّحو بقوله : "فإن قال قائل : فما الفائدة في تعلّم النّحو، وأكثر الناس يتكلمون على سجيّتهم بغير إعراب، ولا معرفة منهم به، فيفهمون ويفهمون غيرهم مثل ذلك ؟ فالجواب في ذلك أن يقال له الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صواباً غير مبدّل ولا مغيّر وتقويم كتاب الله عزّ وجلّ الذي هو أصل الدين والدنيا والمعتمد ومعرفة أخبار النبي - صلى الله عليه وسلم- وإقامة معانيها على الحقيقة لأنه لا تفهم معانيها على صحة إلاّ بتوفيتها حقّها من الإعراب..."¹، وهذا يعني أن علم النحو هو خدمة اللغة العربية من الوجهة الدينية بغية فهم مقاصد كلام العلي القديم، وإدراك حقيقة الرسالة المحمدية، ولا يتأتى ذلك إلا بمعرفة وجوه العربية الحقيقية، ومن مطالبتها الوصول إلى التكلم بكلام العرب، وهذا يدل على أن النحو هو فهم طبيعة الكلام العربي لاكتساب السليقة العربية.

¹ - الزجاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النّحو ، تح . مازن المبارك، بيروت، دار النفائس، ط.4، 1982م، ص.95.

ولابن جني رأي مطابق للزجاجي إذا يرى أن النحو تعلمه هو "يلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة"¹، فالنحو أساس في إدراك فصاحة اللغة العربية، يتوصل الناطق باللسان العربي إلى اختيار ألفاظه، وصياغة تراكيبه، وفصاحة لسانه وفق ما كان مألوفاً من قَبْلُ لدى العرب، فوظيفة النحو تتجاوز الصفة العلمية للنحو التي بموجبها تتحدّد الوظائف النحوية للكلمات في التراكيب اللغوية، إلى ممارسة في اللغة بحد ذاتها والتعمق في أركان العربية واكتسابها، لأن لجمال اللغة العربية وقوتها " الأدلة على ما أودعته هذه اللغة الشريفة من خصائص الحكمة ونيطت به من علائق الإتقان والصنعة"²، فشرف معرفتها وممارستها وتلمس الحكمة المتفردة بها من خلال الإتقان ولا يأتي هذا إلا باحترام قواعدها، سواء النحوية أو الدلالية أو الأسلوبية.

ويرى ابن قتيبة أن تعلم النحو مهم في حياتنا؛ لأنه "إذا سرّك أن تعظم في عين من كنت في عينه صغيراً، ويصغر في عينك من كان في عينك عظيماً، فتعلم العربية، فإنها تجريك على المنطق وتدنيك من السلطان... ويقال النحو في العلم بمنزلة الملح في القدر والرامك في الطيب"³، يعني فضل النحو له اتصال وثيق وارتباط شديد في مخاطباتنا ولو كان بعيدة عن مجالس العلم.

ونجد ابن خلدون متحدثاً عن أهمية تعلم النحو: "به يتبين أصول المقاصد بالدلالات، فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة... لذلك كان علم النحو أهم من اللغة إذ في

¹ - ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج1، ص1.

² - المصدر السابق، ج1، ص1.

³ - ابن قتيبة بن مسلم الدينوري أبي محمد عبد الله، كتاب عيون الأخبار، بيروت، دار الكتاب العربي (طبعة مصورة عن طبعة دار الكتب المصرية، 1925، ج2، ص157).

جهله الإخلال بالتفاهم"¹، معرفة النحو هي معرفة وجوه الكلام في مبانيه ومعانيه بل هو أس التواصل بين المتكلمين، وجهل بالنحو هو اخلال بنظام التواصل اللغوي.

وجاء في كتاب الأعلام قول إسحاق بن خلف في أهمية تعلم النحو:

النَّحْوُ يَبْسُطُ مِنْ لِسَانِ الْأَلَكَنِ وَالْمَرْءُ تُكْرِمُهُ إِذَا لَمْ يَلْحَنَ

وَإِذَا طَلَبْتَ مِنَ الْعُلُومِ أَجَلَهَا فَأَجَلُهَا مِنْهَا مَقِيمُ الْأَلْسُنِ²

وهذا أوجب على الناطق باللغة العربية أن يكون متبصرًا بأنحاء كلام العرب في مذاهبها وتوسعها في ألفاظها ومعاني مخاطباتها، عارفا بأسرارها وقواعدها النحوية، وهكذا كان حال العرب مع لغتهم "إن العرب كانت تعنى بألفاظها فتصلحها وتهذبها وتراعيها، وتلاحظ أحكامها بالشعر تارة وبالخطب أخرى، وبالأسجاع التي تلتزمها وتتكلف استمرارها فإن المعاني أقوى عندها وأكرم عليها وأفخم قدرا في نفوسها"³، وهذا ما دفع أبناء الأمم الأخرى إلى الاجتهاد في تعلم العربية، وحرصوا على التمكن من فنيات القول العربية المعروفة.

يقول أبو حاتم الرازي: "إن أفضل اللغات الأربع لغة العرب وهي أفصح اللغات وأكملها وأتمها وأعذبها وأبينها، ولم يحرص الناس على تعلم شيء من اللغات في دهر من الدهور ولا في وقت من

1 - ابن خلدون ولي الدين عبد الرحمن بن محمد ، المقدمة، تحقيق: عبد الله محمد درويش، دار يعرب، دمشق، ط1، 2004، ج2، ص367.

2 - ابن السراج الشنتريني، تنبيه الألباب على فضائل الإعراب ، تحقيق: عبد الفتاح الحموز، دار عمار ، عمّان، ط1، 1995، ص46.

3 - ابن جني، الخصائص، ج1، ص215.

الأوقات كحرصهم على تعلم لغة العرب¹؛ فتمازجت ملكات الناطقين بها، وانصهرت في رحابها مقدراتهم الإنشائية والتعبيرية، وحوّت كل وجوه الرصانة والسلاسة والدقة والجمال.

ونجد لغوي الاندلس قد التبس عليهم أمر النحو ودوره في تعليمية اللغة، فابن حزم الأندلسي يفرق منذ القرن الخامس الهجري بين النحو من حيث هو علم ووجه فاضل من أبواب المعرفة، وبين النحو من حيث هو ضرورة لتقويم اللسان، ووسيلة لقراءة الكتب المجموعة في العلوم و فهمها، وهو بدوره يعطي الأولوية للنحو التعليمي الذي يعتبره ركيزة أساسية في التكوين العلمي، وذلك لأهميته العملية في الحياة الثقافية².

وقد عبر ابن حزم عن ذلك بقوله: "يقتضي من علم النحو كل ما يتصرف في مخاطبات الناس، وكتبهم المؤلفة، ويقتضي من اللغة المستعمل، الكثير التصرف... وأقل ما يجزئ من النحو كتاب الواضح للزبيدي أو ما نحا نحوه كالموجز لابن السراج، وما أشبه هذه الأوضاع الخفيفة. و أما التعمق في علم النحو ففضول لا منفعة بها بل هي مشغلة عن الاوكد و مقطعة دون الأوجب و الأوهم... فمن يزيد في هذا العلم إلى أحكام كتاب سيبويه فحسن، إلا ان الإشتغال بغير هذا

1 - أبو حاتم الرازي، كتاب الزينة، تحقيق: حسين بن فيض الله الهمداني، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، ط1، 1994، ص61.

2- ينظر: عبدالكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأدرني، عمان، الأردن، ط1، 1986، ص55.

أولى و أفضل ،لأنه لا منفعة للتزيد على هذا المقدار الذي ذكرنا إلا إن أراد أن يجعله معاشا فهذا وجه فاضل ،لأنه باب من العلم على كل حال "1، فالنحو وجد لخدمة اللغة، وهكذا يجب توضيح ذاك التمييز بين متطلبات التخصص في علم اللغة من جانب وما يحتاجه المتعلم من أساسيات من الجانب الآخر².

ويرى ابن تيمية أن اعتياد اللغة العربية وممارستها بأشكالها الطبيعية التي جبلت عليها في التواصل المباشر والغير المباشر، يؤثر في العقل والخلق والدين، تأثيراً قويا بَيِّنا، ويؤثر أيضاً في مشابهة صدر هذه الأمة من الصَّحابة والتابعين، ومُشَابَهَتُهُمْ تَزِيدُ الْعَقْلَ وَالْدِّينَ والخلق³، فمن أوضح الملامح التي تشكل البنية الثقافية والفكرية والدينية لدى ابن تيمية إيمانه العميق باللغة العربية كأداة وافية بالتفكير والتعبير والإبداع، والإيمان أيضا بأصولها التي فطرت عليها، وباستيعابها لجلال التعبير القرآني والحديث النبوي الشريف، ونزعتها إلى التطور والوفاء بمطالب الحياة المتجددة.

3- ج- مبادئ في تعليمية النحو العربي قديما:

¹ - ابن حزم الاندلسي علي بن أحمد بن سعيد ، رسائل ابن حزم الأندلسي تحقيق احسان عباس المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1987 ص64.

² - ينظر: محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 1994، ص128.

³ - ابن تيمية تقي الدين أبو العباس الحراني الحنبلي ، "اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق ناصر عبد الكريم العقل، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط7، 1999، ص316.

إن جوهر علم النحو قام على أساس العملية التعليمية للغة العربية قديماً، حيث ارتبط بأساسيات التواصل اللغوي، بما طرأ عليها من تبدل وتغير في مناحيها المختلفة، وأصبح قضية تربوية تعليمية تستحق العناية والاهتمام، لما لها من دور فعال في تنمية وتطوير سبل تعليمية اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها على السواء، ويهدف إلى بلوغ التواصل اللغوي بعيداً عن التصحيف أو الفساد اللغوي واللحن.

لم يكن المجتمع العربي قبل دخول العناصر الأجنبية فيه بحاجة إلى دراسة لغته أوتدوينها ولا إلى روايتها، إذ كانت تجري على ألسنتهم فطرة وطبعاً، فلا يكاد يشذ على مداركهم لفظ، أو تعبير في محيط قبائلهم، وعندما اختلط العرب بالعجم بات التفكير في أمر اللغة حتمي وفي حاجة ماسة إلى إقامة حدودها والإسراع في تدوينها ودراستها، ومنه كان ظهور مبدأ تنقية اللغة، وما رافقه من محاولات لكبح جماح العجمة، وإيقاف تسرب الخلل إلى الألسنة¹، فاجتهد جمهرة من النحاة العرب وصنع النحو على أعينهم، وكان يمثل قضية قومية، إذ دفعتهم إلى التفكير في مستقبل اللغة العربية، وفي كيفية الحفاظ عليها وتنميتها.

أما لدى النحاة الموالى من غير العرب والذين برعوا في اللغة العربية حولوا النحو العربي من منهج علمي إلى منهج تعليمي "ما كاد ينهي الرعيل الأول من أصحاب النحو من تصنيفاتهم النحوية، وتبويبها كأقسام الكلم وحركات الإعراب ونحوها حتى وجد الموالى ضالتهم المنشودة التي تمكنو بواسطتها من تعلم لغة الدين والدولة والمجتمع جميعاً. وهكذا انتزع الموالى الراية النحوية من أيدي

¹ - يوهان فك، العربية، ص 41، 40.

العرب"¹، ليجعلوا تعلم اللغة في متناول من شاء من الموالى والمولدين على حد سواء، فكان من نتيجة ذلك أن دخل الموالى في زمرة المواطنين بعد أن كانوا يعدون من الغرباء، كيّف النحاة نحوهم وتفكيرهم النحوي بكيفيات تناسب هذه الظروف، فتحول النحو شيئاً فشيئاً إلى أداة تعليم، وانسحبت طبيعة التعليم من المختصرات على المطولات².

وقد كان الهدف العامّ من تدريس النّحو قديماً هو التّعريف على خصائص التّراكيب اللغوية للغة العربية، لأنّ النحو "صناعة علمية تختص بدراسة قوانين التراكيب أو النظم العربية ووظائف مكوناتها، والصلة بين النمط التركيبي ومدلوله، كل ذلك في إطار ما تواضع عليه العرب في استعمال لغتهم"³، مما يسهل على المتعلمين عمليّة التّواصل شفاهة وكتابة، والعبرة في تعليم النحو إنّما هي اكتساب المتعلم للنحو الميسر للسان العربي، وطرائق تعليمية اللغة العربية من خلال النحو، إذ لم تكن هذه الطرائق مؤسسة على قواعد ومقاربات تقنية، بل كانت تتوزع على مذاهب تعليمية معينة تتوقف على حدود التمكن من اللغة العربية وممارستها في حلقات الوسط التعليمي الموجه الذي يعتمد السمع والمشاهدة.

تعد التربية اللغوية من أساسيات فنون القول العربي القديم، فهي مشروطة بمعرفة أضرب القول وأفانيه، فلا تستقيم التربية الفنية ما لم يبرع صاحبها في النحو والإعراب، فقد نقل ابن رشيق قولاً

¹ - مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العربية، راجعه وضبطه: عبد الله المنشاوي ومهدى البقيرى، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر، ج1، ص245.

² - تمام حسان، الأصول دراسة ايبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب (نحو، فقه لغة، بلاغة) الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1982، ص26، 27.

³ - عبد الوارث مبروك سعيد، في إصلاح النحو العربي، دراسة نقدية، دار القلم للنشر والتوزيع - الكويت، ط1، 1985 ص5.

للأصمعي الذي يقول فيه : "لا يصير الشاعر في قريض الشعر فحلاً حتى يروى أشعار العرب ... ويعرف المعاني ، وتدور في مسامعه الألفاظ ، وأول ذلك أن يعلم العروض ... والنحو ليصلح به لسانه، وليقيم به إعرابه"¹ ، فالنحو والإعراب شرطاً من شروط التَّميُّز في قريض الشعر.

ويذهب أبو العباس ثعلب إلى أنه : " لا يصح الشعر ولا الغريب ولا القرآن إلا بالنحو، والنحو ميزان هذا كله..² فحاجة الشاعر إلى معرفة النحو أساسية ومهمة في قول الشعر، يعني لابد من اطلاع المتعلم على أساليب القول العربية المشهورة، ويدرك حقيقتها، ويضطلع بممارستها، وأن يرتوي من معينها على النحو الذي ارتضته اللغة العربية القديمة، فلا يشذ عنها ولا يخالف طرائقها.

وطريقة الجاحظ في تدريس اللغة علمية تقوم على أساس التدرج في طلب اللغة، إذ يدعوا إلى تجنب النحو إلا ما ييسر له الابتعاد عن التصحيف واللحن، من باب أن الاكتثار منه يعرقل التحصيل اللغوي لدى الطفل، يقول " وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي به إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه"³، فحاجة المتعلم إلى النحو لا تلزمه إلى معرفة قضايا النحو العميقة المختلف فيها، لأنها تخالف المطلب التعليمي للغة العربية، فشرط معرف النحو يلغى في مبادئ تعليم اللغة الأولية.

¹ - ابن رشيق القيرواني أبو علي الحسن، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: عبد الواحد شعلان، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 2000، ج1، ص132.

² - ثعلب أبو العباس أحمد بن يحيى بن يسار، مجالس ثعلب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، مصر، دط، 1960، ص 310.

³ - الجاحظ أبو عثمان عمر بن بحر الكناني ، البيان والتبيين، تحقق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998، ص 167.

وتحدث ابن خلدون عن التربية اللغوية، خلال عرضه لكيفية اكتساب المملكة اللغوية العربية، حيث أنه يتم اكتساب الملكة أولاً، ثم العلم بقوانينها وقواعدها النحوية لاحقاً، لأن ملكة العربية غير صناعة العربية، ومستغنية عنها في التعليم... فصناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها فمن يجيد النحو لا يجيد بالضرورة تأليف الكلام... ومن جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية إذا سئل في كتابة سطرين أخطأ فيه عن الصواب وأكثر في اللحن¹، والتربية اللغوية للملكة العربية تخضع لأنماط الكلام العربي وأفانيه، وأضر به " تحدث الملكة بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللسان، فإن هذه القوانين إنما تفيد علماً بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها²، وهذا يعني أن تعليمية النحو والإلمام به يأتي في الدرجة الثانية التابعة لقانون تحصيل الملكة العربية.

3- د- تيسير النحو ودوره في تعليمية اللغة:

لعل من بين الطرق التي سلكها معلموا ومتعلموا نحو اللغة العربية لم تكن بالمستوى العلمي الذي يعتمد على التقنية، بل كانت تنأى عن القاعدة والمعيارية، فجاءت في أشكال مختلفة، وبطرق تفتقر إلى المنهجية، لكنها خدمت مناحي تعليمية اللغة العربية من باب النحو، وقد كان تيسير النحو البديل المنهجي لتعليمية اللغة العربية بالشكل المناسب " إذ لم تستطع عقول المتعلمين الغضة أن تستوعب النحو كما شاء له النحاة أن يكون فروضاً ومجادلات وقضايا منطقية

¹ - ابن خلدون عبد الرحمن ، المقدمة، تحقيق: عبد الله محمد درويش ، ج2، ص385.

² - ابن خلدون عبد الرحمن ، المقدمة ، ص387.

وفلسفية وذهنية عميقة، فاصطدموا بالنفور والإعراض، وتنبهوا إلى ضرورة التيسير"¹، فظهرت المتون والمختصرات النحوية التي يستمد منها المتعلم قواعد الكلام العربي، وبها يقوم ما اعوج به لسانه.

استُخلصت الكثير من المختصرات النحوية من أمات الكتب النحوية المطولة، وتتابع المصنفات النحوية الميسرة التي تجاوزت الاستطالة، وجاءت موجزة مركزة في قواعد علمية مبسطة تخدم الجانب التعليمي للغة العربية، ويعد خلف الأحمر البصري من بين العلماء النحويين اللذين هموا إلى تبسيط قواعد النحو خدمة لتعلم العربية، والذي أعده ليكون مختصرا للدارسين، وقد أعرب عن سبب تأليفه لكتابه (مقدمة في النحو) بقوله "لما رأيت النحويين وأصحاب العربية قد استعملوا التطويل وكثرة العلل وأغفلوا ما يحتاج إليه المتبلغ في النحو من المختصر والطرق العربية، والمأخذ الذي يخفى على المبتدئ حفظه، ويعمل في عقله، ويحيط به فهمه، أمعنت النظر في كتاب أولفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل، فعملت هذه الأوراق ولم أدع فيها أصلا ولا أداة ولا حجة ولا دلالة إلا أملت فيها، فمن قرأها وحفظها وناظر عليها علم أصول النحو كله مما يصلح لسانه في كتاب يكتبه أو شعر ينشده أو خطبة يلقيها أو رسالة إن ألفها"²، فهو يرى ضرورة الابتعاد عن التعقيد والإطالة والحجاج والشذوذ، فوضع صيغ النحو مجملة في قوانين مبسطة جامعة، تسهل على المتعلم الوصول إلى ممارسة لغته بسلاسة.

¹ - محمد عيد، قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1989، ص57.

² - خلف الأحمر، مقدمة في النحو، تحقيق عز الدين التتوخي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم دمشق، 1961، ص33، 34.

إن ظهور المنظومات النحوية قديم قدم النحو وهي "شكل من أشكال تيسير النحو التي مر بها منذ بدء التأليف فيه"¹، استهدف بها أصحابها جوانب تعليمية اللغة من قوانين وقواعد تحفظ سلامتها "إن منهج المنظومة النحوية على طريقتها في الاختصار والشمول هو منهج ذو أبعاد تعليمية معيارية ذات اتجاه يعد مزيجا للاتجاهات النحوية التي ظهرت في البيئات التعليمية العربية"²؛ لأنها تساعد المتعلم كثيرا على الترتيب الذهني وعلى التذكر³، فهذا قصد أهل النحو من مختصراتهم ومنظوماتهم النحوية إعانة للمتعلم ليتوصل إلى سهولة حفظها وإدراكه فهما، لأن النظم أقرب وأيسر حفظا وأسرع التصاقا بذهنه.

وازدادت الدراسات النحوية التي أسست للدرس اللغوي التعليمي، وأبان فيها أصحابها عن مبتغاهم في تيسير قواعد اللغة، ونجد ابن سراج في كتاب أصول النحو قد بين توجهه التعليمي الذي يتوخاه من كتابه، وأشار إلى ذلك في الكثير من المواطن، وقد صرح في مقدمة كتابه "الأصول في النحو" بقوله: "ولما كنتُ لم أعملُ هذا الكتابَ للعالمِ دون المتعلمِ احتجْتُ إلى أنْ أذكرَ ما يقربُ على المتعلم"⁴، وإذا تصفَّحنا الكتابَ لمحنا هذا الضربَ من النحو: "ومِمَّا يقربُ على المتعلم أن يُقالَ"⁵ ويضيف قائلا "ورتبْتُ أنواعه وصنوفه على مراتبها بأقصر ما أمكن من القولِ وأبينه ليسبقَ إلى القلوب

¹ - ممدوح عبد الرحمن، المنظومة النحوية دراسة تحليلية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2000، ص 283.

² - المرجع السابق، ص 265.

³ - المرجع نفسه، ص 265.

⁴ - ابن سراج أبي بكر محمد، الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، دط، ج 1، ص 37.

⁵ - ابن سراج أبي بكر محمد، الأصول في النحو، ج 1، ص 38.

فهّمه، ويسهل على متعلميه حفظه"¹، فإنما هي شيءٌ قاسه النّحويّون ليُدْرَبَ به المتعلمون² ويقول أيضا " وذكّرنا في كلّ بابٍ مقداراً كافياً فيه دُرْبة للمتعلّم من المسائل ودرسٌ للعالم "³. نلاحظ ان ابن سراج قام بتخريج كتابه ابتغاء تعليمية اللغة العربية وتبسيطها وجعلها في متناول جميع المتعلمين.

تكاثرت المختصرات النحوية وأصبحت تحمل مسميات الوجيز والمقرب والملخص والكافية والشافية والخالصة وغيرها من المسميات التي تقارب مفهوم التيسير والتبسيط، والهدف من هذه المصنفات هو تلخيص قواعد النحو وأحكامه، وتهذيب ضوابطه، وتقريب تناوله للمتعلمين بما يناسب حاجاتهم العلمية والعملية وتكوين المهارة اللغوية لديهم⁴، ومن المختصرات التي نالت حظاً كبيراً من الانتشار ما ألفه ابن مالك في مختصره بعنوان " عمد الحافظ وعدة الالفاظ" وهو مختصر لكتابه تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، وجاء تلخيصه كافياً شافياً، لكثفة برّس المسائل واقتصر فيه على أهم أبواب النحو ولم يخض في ذكر التفصيلات وعرض الخلافات وبسّط النقاش والجدل⁵، ليسهل لطلاب النفع من النحو بما يخدم تعلمهم للغة العربية.

وابن هشام له مختصر اسماء (الاعراب عن قواعد الإعراب) وهو ملخص سابق عن كتابه "مغني اللبيب عن كتب الأعاريب"، وقد

¹ - السابق، ج1، ص56

² - المصدر نفسه، ج1، ص56.

³ - نفسه، ج1، ص328.

⁴ - فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، سلسلة بحوث ودراسات في علوم اللغة والأدب، دار الفكر، دمشق، ط.1، 1999، ص106.

⁵ - ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2000، ص87، 88.

صرح بذلك في مقدمة كتابه "ومما حثني على وضعه أنني لما أنشأت في معناه المقدمة الصغرى المسماة بالإعراب عن قواعد الإعراب حسن وقعها عند أولي الألباب، وسار نفعها في جماعة الطلاب"¹، وبهذا تتوالى التأليفات النحوية ذات الطابع العلمي التعليمي.

وظهر أيضا متن الأجرومية في مبادئ علم العربية لابن أجروم الصنهاجي الذي كان له دور كبير في تعليم العربية للناشئة، وقد تميز بطريقة علمية تعليمية، إذا ورد في طريقة حوارية سردية، بين من خلاله ابن أجروم مدى تضلعه بمبادئ التعليم اللغوي؛ فالأجرومية "عبرت عن حاجيات المتعلم العربي لجملة القواعد التداولية الخاصة بلغة الاستعمال، والظاهر أن الاختصار على تلك الأبواب النحوية كان مبنيا على رؤية تربوية خلاصتها التدرج في التلقين والانتقال من العام إلى الخاص وتبسيط القواعد جملة، حتى يتسنى للمتعلم الإلمام بها"²، وهذا يوحى بوضوح، النحاة العرب القدامى تفتنوا إلى تعليمية النحو وسعوا جاهدين إلى تقريب اللغة العربية من متعلميها، وتختلف هذه المختصرات في مناهجها وفي انطلاقتها ومستوياتها، وهي ليست على درجة واحدة من البساطة والوضوح.

وبجانب المختصرات والملخصات النحوية أوجد النحويون طريقة أخرى لإيصال المعارف النحوية العلمية لتخدم أساسيات التعليم اللغوي، فكان النحو المنظوم فكانت عبارة عن أراجيز وسميت بالألفيات³، ومن بين هذه المنظومات الشعرية التي جمعت المادة

¹ - ابن هشام الأنصاري جمال الدين، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، حققه وبوبه وفسر غامضه وعلق على شروحه: حنا الفاخوري، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991، ج1، ص12.

² - نعمان بوقرة، قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين ابن حزم وابن أجروم والمحاضر الشنقيطية أنموذجا، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001، ص157.

³ - ينظر، محمود نجيب، المنظومات النحوية وشروحها، دار الفارابي، دمشق، دط، 2001، ص6.

النحوية بطريقة فنية تسهل حفظ قواعد اللغة العربية نجد الحريري التي سماها (ملحة الإعراب) وهو له السبق في صياغة النحو في منظومة شعرية، وجاء بعده أصحاب الألفيات المشهورة كابن معط وان مالك¹، انتشرت فكرة نظم القواعد النحوية وأضحت من أساسيات تعليم اللغة العربية؛ لأنها سهلة الحفظ، ميسورة الفهم، بسيطة التناول جمة العطاء، واكتساب المتعلم النحو الميسر للسان

وهنا يتبين حرص النحويين القدامى على تعزيز مكانة اللغة العربية تعليمياً، بالنظر إلى موضوعات النحو العربي نظرة علمية تعليمية تُلائم متطلبات المتعلمين، بإلغاء التنوعات والجزئيات وترك الخلافات والمناقشات والتعليقات والتحليلات، وإعادة ترتيب أبواب النحو العربي ليكون أكثر تبسيطاً وشمولية بما يخدم الدارسين للغة العربية.

4- حركة التدوين والتأليف المعجمي وأهميتهما في تعليمية اللغة :

4 -أ. حركة التدوين

إن الاهتمام بجمع اللغة العربية وتدوينها، ووضع قوانين تحفظها من الشطط دفع المنشغلين بالبحث اللغوي العربي القديم إلى إيجاد ضوابط تبعد عوادي الخل والفساد عن اللغة، فارتحلوا إلى البوادي مواطن الفصحى ليتلقوا عن العرب الأقحاح الذين لم تفسد لغتهم، ولم

¹ - محمد بن عمر بحرق الحضرمي، تحفة الأحباب وطفرة الأصحاب في شرح ملحة الإعراب، تحقيق علي بن محمود العسكري، المكتبة التوفيقية، القاهرة مصر، ط1، 2016، ص 18.

تشب رطانة العجمة، أو تعابير المستعربين ألسنتهم¹، فهبوا لجمع اللغة العربية، وتميز فصيحها وغريبها وقياسها وشاذها، وتدوين أدبها الذي كان يعتمد في مرحلة الأولى على الرواية وحفظه من الضياع والخلط والاضطراب، وفي وضع المعايير المقننة للغة وأدبها وبلاغتها، ولم يكن مجهود هؤلاء العلماء في حفظ اللغة والأدب، ونهضة دراساتهم بأقل من جهود علماء النحو في خدمة الدراسات اللغوية.

وهناك من يرى أن حركة التدوين تعتبر أولى حركات الاهتمام باللغة العربية حيث عمل اللغويون على جمع شتات الشعر العربي الجاهلي والذي ضاع منه ما ضاع في طيات الزمن والنسيان، وما عرف عن تلاشي دور الرواية الشفوية للشعر، وكذلك ما نشأ عنها من تلفيق للشعر العربي أيضاً، فتصد هؤلاء لكل ما يمس بكرامة اللغة العربية ويخدش بأصولها "واستنقاد تراث العربية من الضياع والتشويه والانتحال، وفي مواجهة التيار الشعبي الذي خيف منه على لسان الأمة ولغة القرآن الكريم كتاب دينها من فشو العجمة واختلاط الألسن وغزو الشعبية"².

نشطت همة العلماء العرب لجمع المادة اللغوية للغة العربية، عن طريق الرواية الشفوية، من أهل اللغة الأصليين، ووضعوا حدوداً لعملية جمع المادة؛ فحددوا البيئة المكانية وكذلك الزمانية، وحددوا القبائل التي يصح الأخذ عنها "شد الرواة رحالهم إلى البادية والمناطق البعيدة نسبياً عن التيارات الوافدة، ليجمعوا تراث الفصحى

¹ - خديجة الحديثي، الشاهد وأصول النحوي كتاب سيبويه، مطبوعات جامعة الكويت، ط1، 1974، ص 8.

² - عائشة عبد الرحمن، تراثنا بين ماض وحاضر، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1970، ص13.

من أهلها، ويأخذوا من أفواه الأعراب الذين لم تفش فيهم العجمة ولم تختلط ألسنتهم، وما وعت ذاكرتهم من تراث الأباء والأجداد"¹، وهكذا كان الاستمداد من تراث القدامى في صياغة الوعي اللغوي العربي بأهمية الفصاحة والبلاغة البدوية.

إن الإشادة بجهود اللغويين القدامى الذين حرصوا على تدوين ما في الألواح والجلود وما أتيح لهم من وسائل الكتابة، وهم يرون في ذلك أن الكتابة أهم وأصلح من الحفظ، إذ في كثير من الأحيان أن يطاله النسيان أو التحريف، إلا أنه كان الصحابة والجيل الأول من التابعين يترددون في تدوين الحديث، غير أن بينهم قوم كانوا لا يكتفون بالحفظ خشية النسيان². ولأن جمع اللغة العربية وتدوينها وضبط معجمها لتكون مصدرا معرفيا يبرهن عن قوة اللغة العربية، التي تربت في البادية.

إن الذين سخرُوا أنفسهم لهذا المجال، كان سعيهم محفوا بالمخاطرة، لذلك عولوا على المناطق التي كانت حيادية بعيدة عن المؤثرات الوافدة إلى الحضارة العربية، ومن القبائل التي عولوا عليها وهذا ما أشار إليه السيوطي في قوله: "والذين عنهم نقلت اللغة العربية وبهم اقتدي، وعندهم أخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم قيس، تميم، أسد، فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليهم اتكل في الغريب والإعراب والتصريف، ثم هذيل، وبعض كنانة، وبعض الطائيين، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم"³.

¹ - السيوطي جلال الدين، المزهري في علوم اللغة، شرح وتعليق محمد جاد المولى بك ومحمد أبي الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، منشورات المكتبة العصرية صيدا، بيروت، 1987، ج1، ص230.

² - شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي (العصر الإسلامي)، دار المعارف، ط20، القاهرة، 2002، ج2، ص452، 453.

³ - السيوطي، في علوم اللغة وأنواعها، ص211.

واعتبروا أهل البادية بمنزلة الرواة في الحضر، وأنهم من مصادر العلم، والقائمون عليه، فيتحققون بعلم الأخبار والآثار والأنساب والأشعار، وكان الرواة يأخذون عنهم ويسمونهم علماء البادية، كالأعراب الفصحاء في اللغة.

بيد أن العلماء الذين دونوا الأخبار وصنفوا الكتب، اكتفوا بنسبة الكلام إلى صدور الرواة ممن نقلوا عن علماء البادية، كالأصمعي، وأبي عبيدة، وابن الكلبي وغيرهم¹، وقد ثبت أن لكل واحد من هؤلاء ميولاته واختصاصه، الذي برز فيه أكثر من أصحابه، فالأصمعي امتاز في رواية اللغة بالشعر ومعانيه، وانفرد أبو زيد بالنحو وشواهد، وفاتهم أبو ملك بالغريب والنوادر، أما أبو عبيدة فإنه استبد بهم جميعا في العلم بأيام العرب وأخبارهم وعلومهم²، وقد شكلت هذه التدوينات المتنوعة مجتمعة معجم لغوي للعربية ثري بغطاءاته، غني متكامل في المعرفة اللغوية العربية.

ومن أشكال حركة التأليف القديمة ظهور المجموعات والمختارات الشعرية، إذ عرفت تطورا كبيرا في العصرين الأموي والعباسي، وشكلت مصدرا لغويا ثريا بغطاءاتها، فاستلهم أصحابها شعر الأوائل المشهود لهم بالفصاحة والبلاغة والبيان، وكانت اختياراتهم تقف على الذوق الفني في المقام الأول باعتبار اللغة العربية شعرية بدرجة عالية تمثل البيان اللغوي في سموها، ومن أشهر الخيارات الشعرية التي حظيت باهتمام قديما وكانت بهدف تعليم اللغة العربية في المقام الأول نجد المفضليات للمفضل الضبي،

¹ - مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، ج1، ص315-316.

² - المصدر نفسه، ص321.

والأصمعيّات للأصمعي، وغيرها من الخيارات الشعرية التي سعى فيها أصحابها إلى تعليم اللغة للمتأدّبين.

ولا نرتاب إذا كانت الرواية عن تأدب المهدي علي يدي المفضل الضبي ترتكز في المقام الأول على ضبط المجال اللغوي بما يخدم الهدف التعليمي العام، والمفضليات هي اختيار لقصائد طويلة من عيون الشعر وهو اختيار الذوق الأدبي والجزالة اللغوية فيما تراءى للضبي أنها صالحة في توجيه فكر المهدي بحسب تطلّعاته وحاجاته، وإن كان قد أشار إليه في ذلك أبو جعفر المنصور أن يختار أجود قصائد المقلين، لتأديب المهدي " لو عمدت إلى أشعار الشعراء المقلين واخترت لفتاك أي المهدي لكل شاعر أجود ما قال لكان ذلك صواباً ففعل المفضل¹.

وفعلها هارون الرشيد مع الأصمعي "لما بلغه عن علمه وخلقه وفضله واتساع درايته باللغة وروايته لأنساب العرب وأيامها وأخبارها وأشعارها² فأوكل الرشيد للأصمعي اختيار عيون قصائد الشعر القديم لتأديب الأمين فكانت الأصمعيّات، دونها ووثقها وحفظها وغربلها ورتبها فهي تشكّل بانوراما شعرية من عيون الشعر العربي القديم وتعكس تنوّعات لغوية ثرية بعطاءاتها الثقافية والفنية والاجتماعية. ومن يتعمق هذه المختارات الشعرية وغيرها يدرك أنها أوجدت بهدف تعليم اللغة العربية.

4- ب- الدراسات المعجمية

¹ - القالي إسماعيل بن القاسم البغدادي، ذيل تاريخ الأمالي والنوادر، دار الآفاق الجديدة، بيروت، دت، ص130.

² - الأصمعي، الأصمعيّات، تح: محمد شاکر وعبد السلام هارون، دار المعارف مصر 1964، ص11.

تعد اللغة العربية العروة الوثقى التي التمت في حقل المعجمية، وحولها حامت الكثير من الدراسات اللغوية بما فيها النحوية، فعلماء النحو تلقفوا اللغة من مضانها الموثوقة، و منابعها الصافية، ولم يقتربوا ممن تحوم حوله الشكوك، فقد كان أبو عمر بن العلاء، والخليل بن أحمد، ويونس بن حبيب، والأصمعي، التثبت والتحري والتوثيق والأمانة في النقل والأداء¹، حتى تستقيم لهم نظرياتهم اللغوية النحوية والصرفية والصوتية.

إن الدراسات المعجمية كان تحصيل المعرفة اللغوية فيها ممنهجاً مضبوطاً بإحكام، فظهرت هذه المتون التي تحفظ للعربية وجودها الدائم، فقد جاءت على أشكال مختلفة في ترتيب أبوابها وتصنيف ألفاظها، وتتوزع معاجم المفردات (الألفاظ) على أربعة مناهج، هي:

1- المنهج الصوتي أو التقلبيات: رتب مفردات اللغة وفق الترتيب الصوتي، ويضم هذا المنهج المعاجم التالية:
_ كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي (175هـ) *سمي بالعين لأنه بدأ بحرف العين.

- كتاب البارع لأبي علي القالي (356هـ)

_ تهذيب اللغة لأبي منصور الأزهري (370هـ)

- المحيط في اللغة للصاحب بن عباد (385هـ)

- المحكم والمحيط الأعظم لابن سيده (458هـ).

¹ - الأصمعي، الأصمعيات، ص320.

سارت هذه المعاجم على ترتيب المخارج الصوتية، والتزمت نظام التقاليب، فالثنائي له تقلبان، والثلاثي ستة تقاليب، والرباعي أربعة وعشرون تقليباً، والخماسي له مئة وعشرون تقليباً

2-المنهج الأصولي : رتبت المفردات وفق حروف الهجاء مع تدوير الحروف أي أخذ الحرف الذي يلي الحرف المعقود له الباب، مع التركيز على الأبنية والأصول المشتركة. يضم هذا المنهج المعاجم التالية:

- جمهرة اللغة لأبي بكر محمد بن الحسن بن دريد (321هـ)

- مجمل اللغة لأحمد بن فارس (395هـ)

- مقاييس اللغة لأحمد بن فارس

3-منهج التقفية (القافية): رتبت مفردات اللغة وفقاً للحرف الأخير من الكلمة المجردة، "درس" نجده في باب السين فصل الدال. ويضم هذا المنهج أشهر المعاجم العربية، منها:

- ديوان الأدب للفارابي (400هـ) هذا المعجم من معاجم الأبنية أيضاً.

- تاج اللغة وصحاح العربية (الصحاح) للجوهري (في حدود 400هـ)

-العباب الزاخر واللباب الفاخر للصغاني (650هـ)

- لسان العرب لابن منظور (711هـ)

- القاموس المحيط للفيروز ابادي (817هـ) والفيروز ابادي أول من أطلق القاموس على معجم لغوي.

- تاج العروس من جواهر القاموس لمرتضى الزبيدي (1205هـ-..)

- 4- المنهج الألفبائي: رتبت المفردات وفق الحرف الأول فالثاني فالثالث وهكذا، يضم هذا المنهج عددا كبيرا من المعاجم ولاسيما الحديثة، ومن أشهر هذه المعاجم:
- الجيم* لأبي عمرو الشيباني (206هـ)
 - أساس البلاغة للزمخشري (538هـ)
 - المصباح المنير للفيومي (770هـ)...¹

4- ج- الدراسات المعجمية ودورها التعليمي:

قام اللغويون العرب القدامى بهذه الصناعة الجديدة فأغنوا المكتبة العربية بتأليفهم المعجمية التي أمدّت الدارسين العرب على مرّ العصور بفيض غزير من الكلام العربي في شكل ألفاظ وتراكيب، واستعمالات شتى؛ وتعتبر المعاجم سواء منها معاجم الألفاظ أو معاجم المعاني تحولات راقية شهدها الفكر اللغوي العربي القديم نحو استكمال الركب الحضاري الفكري، وبوصفها موسوعات علمية تربوية تعليمية، فهي تعتبر زاد الباحث في اللغة والأدب وكافة مجالات الحياة، فهي وعاء فكري ومخزون لغوي اعتمدته الدراسات اللغوية القديمة.

لقد أجهد علماء العربية القدامى أنفسهم في جمع الألفاظ العربية وترتيبها وتحديد معانيها، ونجحوا كذلك في حصرها وكان إمامهم الأول في هذا الجهد الخليل بن أحمد الذي جعله تواضعه يقول بأنه لا يحصر اللغة العربية إلاّ نبي، وكان عمله الفذ بداية القواميس والمعاجم الموسوعية كالقاموس المحيط، ولسان العرب،

*الجيم هو الديباج.

¹ - ينظر، إميل يعقوب، المعاجم اللغوية العربية، دار العلوم للملايين، بيروت، دط، 1985

وتاج العروس، وهي الأشهر والأوسع في التداول.¹، فكانت نشأة أول معجم عربي قد امتزجت بدراسة الأصوات مع الخليل بن أحمد الفراهيدي حفاظا على النطق السليم للغة العربية، وقد ذكرنا محققا معجم العين في مقدمة الكتاب المحقق أن الخليل درس أصوات اللغة العربية وهو بصدد نية تأليف مصنف يجمع كلام العرب كله، بأنه "دبر ونظر إلى الحروف كلها وذاقها، فوجد مخرج الكلام كله من الحلق، فصير أولها بالابتداء أدخل في حرف منها في الحلق"²، مما سهل له تيسير جمع المادة اللغوية وتصنيفها تصنيفا علميا. ثم تابع علماء اللغة بحثهم في مجال المعجمية، وأفردوا في بابها الكثير من المدونات والتأليف، وطوروا مناهج بحثهم اللغوي المعجمي، كل بحسب المبتغى الذي يسعى إليه.

ويعد المعجم كتابًا لغويًا، يمكن أن نتبين منه تطور الألفاظ في دلالاتها، وما تعرض له من تغير أو تحول، فهو يبحث في الكلمة باعتبارها الأساس في المعجم اللغوي، ومن هنا عرّف المعجم اللغويّ بأنه "كتاب يضم بين دفتيه أكبر عدد من مفردات اللغة مقرونة بشرحها، وتفسير معانيها، على أن تكون المواد مرتبة ترتيبا خاصا، إما على حروف الهجاء أو الموضوع، والمعجم الكامل هو الذي يضم كل كلمة في اللغة مصحوبة بشرح معناها

¹ - عبد العزيز صالح المقالح، كتاب الزينة" إرہاصات أولية في العمل المعجمي العربي، مجلة مجمع اللغة العربية مطبعة الأميرية بولاق القاهرة / ع 99، ص 53.

² - الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد-معجم العين-تح: مهدي المخزومي و إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال ، بيروت، 1409، ج 1، ص 47.

واشتقاقها وطريقة نطقها وشواهد تبين مواضع استعمالها¹، بغية تطوير دور المعجم، من مرحلة جمع المفردات، وجعله أكثر فائدة من خلال سياق تحليله لعملية تطور الدلالات وتمثل الألفاظ للمعاني المختلفة.

ومن محاسن المعاجم أنها تتعامل مع القضايا اللغوية العربية فتستوفيها الكثير من جوانبها، فمعايير تصورها لماهية الكلمة المعجمية يثبت الكثير من الارتباطات:

1- معيار الدلالة (الذي قامت على أساسه المعجمات اللغوية) والكلمة بهذا المعيار هي التي تدل على معنى ما .

2- معيار الشكل والكلمة بهذا المعيار امتداد صوتي محدد يحافظ على شكله واستقراره حيثما وقع في الجملة ويشغل فيها وظيفة نحوية .

3- معيار ثلاثي وفحواه أنّ الكلمة تشتمل على جوانب ثلاثة هي : الصوت ، الدلالة الوظيفية النحوية².

يعد "لسان العرب" من أهم المعاجم اللغوية العربية، فهو عمل موسوعي ضخم، استطاع صاحبه أن يستفيد من التجارب التي سبقته في هذا المجال، واعتبرها مصادر أساسية لا بدّ من اللجوء إليها ليكتمل العمل المعجمي الذي قدّمه، وقد صرح في مقدمة معجمه أنه صنعه بهدف تعليم اللغة العربية، عندما أحسن بتراجع

¹ - الجوهري إسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، دط، 1990، مقدمة المحقق -38

² - محمد خير حلواني، المغني الجديد في علم الصرف ، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، دط، دت، ص 15.

مكانة العربية في أوساط متكلميها من العرب، يقول ابن منظور: "فإنني لم أقصد سوى حفظ أصول هذه اللغة النبوية وضبط فضلها، إذ عليها مدار أحكام الكتاب العزيز والسنة النبوية؛ ولأن العالم بغوامضها يعلم ما توافق فيه النية اللسان، ويخالف فيه اللسان النية، وذلك لما رأيته قد غلب، في هذا الأوان، من اختلاف الألسنة والألوان، حتى لقد أصبح اللحن في الكلام يعد لحناً مردوداً، وصار النطق بالعربية من المعاييب معدوداً. وتنافس الناس في نصانيف الترجمات في اللغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير اللغة العربية، فجمعت هذا الكتاب في زمن أهله بغير لغته يفخرون، وصنعتة كما صنع نوح الفلك وقومته منه يسخرون، وسميته (لسان العرب)¹، فهو بين أسباب وضعه هذا المعجم ليحفظ اللغة العربية ويسترد لها عافيتها وكرامتها التي كادت تضيع.

إن المناهج التي لازمت التأليف المعجمي كانت لها خلفياتها التعليمية، فقد صرح ابن منظور في مقدم لسانه أن هذا المعجم يخدم متعلمي اللغة العربية، حيث الاستزادة من معينه، والنهم من بحره يقول: "فجاء بحمد الله وفق البغية وفوق المنية، بديع الإتيان، صحيح الأركان، سليماً من لفظه لو كان، حللت بوضعه ذروة الحفاظ، وحللت بجمعه عقدة الألفاظ"² ويضيف قائلاً: "والناقل عنه يمد باعه ويطلق لسانه، ويتنوع في نقله عنه لأنه ينقل عن خزانة"³، ومن أجل هذا المبتغى أوجدت المعاجم، خدمة للغة

¹ - ابن منظور جمال الدين بن مكرم ، لسان العرب 1، ج، ص13.

² - ابن منظور ، لسان العرب، ج، ص12.

³ - المرجع نفسه، ج، ص12.

العربية في علومها اللغوية المختلفة، وتيسيرها لمتعلميها، وبسطا لمعرفة تشكلها وتناميها وتطورها.

5- الدراسات الصوتية القديمة وأهميتها في تعليمية اللغة:

إن الدراسات اللغوية العربية القديمة تعكس فضاء فكريا مترعا بالنظريات العلمية، فقد تكاملت الجهود والانجازات اللغوية القديمة فيما بينها مشكلة صرحا علميا محكما، يبرز المكانة التي حظيت بها اللغة العربية، فتنوعت الدراسات الصوتية العربية القديمة؛ فكان منها ما يتعلق باللهجات والمقايضة بينها والاستدلال لها، ومنها ما تعلق بالقراءات القرآنية، فالدرس العربي القديم "يمثل حصيلة أعمال الدارسين الأوائل من القراء والفقهاء واللغويين"¹، وعلى قدر كثافة المادة الصوتية للغة العربية وضخامتها، فإن اللغويين حظهم من عطاءاتها جلي كبير، فتوزعت بينهم تلك المعرفة اللغوية الصوتية كل بحسب سبيله في التعبير والتفكير.

إن الجهد الذي بذله أبو الأسود عندما همّ بنقط القرآن؛ يعد إرھاصا أوليا لبداية الدرس الصوتي للعربية، فيروى أنه سمع قارئاً يقرأ "أن الله بريء من المشركين ورسوله" بكسر لام: رسوله، فاستدعى كاتباً وقال له: "إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه وإن ضمنت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل نقطة من تحت الحرف وإن

¹ - عبد الفتاح إبراهيم، مدخل إلى الصوتيات، دار الجنوب للنشر، تونس، دط، دتا، ص 14.

مكّنتُ الكلمة بالتنوين فاجعل إمارة ذلك نقطتين"¹ إن التهجين اللغوي الذي ضرب بأطنابه جليا على السنة الأعاجم اتسعت معه مساحة اللحن وتفشييه، وهذا كان سببا قويا في وضع أسس اللغة النحوية والصوتية.

تعد الدراسات الصوتية العربية من المباحث التي نجح فيها العرب نجاحا كبيرا، خاصة من حيث المنهج المعتمد في دراستهم للأصوات، فهم اعتمدوا على الملاحظة الذاتية للظواهر الصوتية النطقية، وابتنوا قواعدهم على أساسها، فتحدثوا عن الظواهر صوتية المختلفة كأحكام الهمز من تحقيق وتسهيل وهمزة بين بين، والإمالة والفتح وما يتعلق بهما من أحكام، والإعلال والإبدال، وطرح تصور آخر يمس الإطار الصوتي الوظيفي إلى غير ذلك من الاهتمامات العلمية الدقيقة بالأصوات اللغوية.

ويعد الخليل بن أحمد الفراهيدي من المنظرين الأوائل للدرس الصوتي، فقد سار على هدي أبي الأسود الدؤلي، لكن زاد في تطوير مسعاه، ورسم منهجا جديدا يعتمد على مخارج الأصوات في ترتيب مواضعها في الجهاز النطقي، وهذا واضح في معجمه العين الذي يعد من أرقى المعاجم صناعة في الدرس اللغوي العربي القديم، فهو "حين أراد تحديد الأصوات العربية لم يرقه التأليف التقليدي المتمثل في الألفباء العادية: أ، ب، ت... ولكنه رأى أن يبتكر نظاما جديدا مبني على فيسيولوجية النطق وإمكانية جهاز

¹ - القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف، إنباه الرواه على أنباه النحاة-تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1986، ج 1، ص 40.

النطق عند الإنسان¹، فوصل الخليل إلى تحديد المخارج الصوتية للغة العربية، ورتب الحروف ترتيباً جديداً، انطلاقاً من مخرجها النطقي فبدأ بحرف العين، وعليه سمي معجمه (العين).

وتدافع اللغويون العرب القدامى إلى دراسة لغتهم والبحث عن أسرارها وخصائصها الداخلية، ثم جاء بعد الخليل بن أحمد الفراهيدي سيبويه والفراء المبرد والزجاجي والزمخشري وابن دريد وعلماء التجويد والقراءات القرآنية²، حيث أن سيبويه في كتابه ضمن كل المعارف الصوتية التي استقرأها الخليل والتي جاءت متنوعة، استوفت حقها في الدقة والأهمية وتنوّعت مادتها، ويستأثر الجزء الرابع بجلّ هذه المباحث، وهو باب الإدغام الذي استهلّه سيبويه بذكر عدد الحروف العربية، ومخارجها، ومهموسها، ومجهورها، وأصولها وفروعها، وما إلى ذلك مما يدخل في تكوين النظام الصوتي العربي؛ ليغدو أساساً ومرجعاً لكل من صنّف في هذا الباب من النحاة واللغويين والقراء³.

ثم بدأت الدراسات تتسع مع ابن جني، ورأى أن: "اللغة هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"⁴، إذ نضج عنده الدرس الصوتي أكثر من سابقه، وهو أول من أطلق مصطلح: علم الأصوات والحروف⁵، واتسمت دراسته بالدقة لاستيعابها

¹ - كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، 2005، ص 386.

² - ينظر: مكي بن أبي طالب، حموش القيسي-الإبانة عن معاني القراءات-تح: عبد الفتاح إسماعيل شلبي- دار نهضة مصر للطباعة والنشر، دط، دت، ص 80، 81.

³ - محمد حسان الطيان، علم الأصوات عند العرب؛ مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مجلد 69 الجزء 4، تشرين الأول 1994، ص 4.

⁴ - ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج 1، ص 33.

⁵ - ينظر: ابن جني أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، تح: حسن هنداوي - ج 1 - ص 09.

خصائص اللغة العربية الصوتية، في كتيبه: "المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها"، و"سر صناعة الإعراب"، ثم تابعه علماء آخرون وعملوا على ضبط قوانين وأصول الدرس الصوتي للغة العربية.

حظيت اللغة العربية من أبنائها القدامى بجهود مخصصة تضيق عن الحصر، وبعناية صادقة لم تحظ بها لغة من اللغات العريقة والباقية على وجه الأرض. وما المعاجم والقواميس العديدة والمباحث اللغوية المختلفة في فقه اللغة والبلاغة والنقد الأدبي والدراسات النحوية إلا الدليل القاطع على هذه العناية الفائقة غير المسبوقة. وقد شمل الاهتمام اللغوي كل ما يتعلق باللغة من معانٍ وسياقات وتعدد دلالي. كما عني فقهاء اللغة بالمشارك اللفظي والنحت والتركيب المزجي والاشتقاق والأضداد والمجاز، فضلاً عن دراسة العلاقة بين اللفظ والمعنى. ولم يترك هؤلاء العلماء الأوفياء للغتهم شاردة ولا واردة – على حد تعبيرهم – تتعلق باللغة إلا عالجوها وأقاموا عليها الشواهد والحجج في قدرة على التأصيل والتحليل والتطبيق والتوثيق¹.

وكان من نتائج هذه الدراسات اللغوية النشيطة أن أصبحت اللغة العربية منظمة تنظيماً دقيقاً في نحوها، ومعجمها وصرفها وأبيتها الصوتية، وأصبح لها مرجعية علمية زادت من تشييد قوتها، وإثبات مكانتها في حياة العربي في مناحي كثيرة، باعتبارها أداة الدراسة والتعليم ومنصة التفكير وأداته، وحاملة

¹ - عبد العزيز صالح المقالح، كتاب الزينة" إرہاصات أولية في العمل المعجمي العربي، مجلة مجمع اللغة العربية مطبعة الأميرية بولاق القاهرة / ع 99، ص 53.

الحضارة وحاضنتها، فهي مرآة المجتمع العربي فكرياً وعلمياً واجتماعياً ودينياً.



الفصل الثالث

علم اللغة التطبيقي
في التراث العربي ودوره
في تعليمية اللغة العربية



1- علم اللغة التطبيقي:

إن تعليمية اللغة في العصر الحديث تراهن على تقاطع المعارف اللغوية، لكون اللغة ميدانا فسيحا يتجسد فيه مبدأ التكامل لمشارب مختلفة، إذ يُعدُّ تعليم اللغة حدثاً نفسياً معقداً ينجم عن عوامل مختلفة فيزيولوجية واجتماعية ونفسية¹، وهذا ما يجعل "علم اللغة ميدان عام لدراسة العلوم اللغوية والبحث فيها من جميع جوانبها: الصوتية والصرفية والنحوية...، وما يتعلق بهذه الجوانب من النواحي: الاجتماعية والنفسية والعقلية، والفيزيائية والفسولوجية والحيوية، وغيرها مما له علاقة بتحليل اللغة والبحث فيها ووصفها واكتسابها، وتعلمها وتعليمها، واستعمالها في الميادين العلمية، كالرياضيات والإحصاء وعلوم الحاسوب وتقنيات تعليم اللغات"² فتعليمية اللغة أقامت علاقات وثيقة مع عدد من فروع المعرفة الإنسانية، ولعل الوظيفة الكبرى للتعليمية تتجسد في إمكانية تكييف هذه المعطيات النظرية لمختلف المعارف اللغوية والمعارف الإنسانية بإيجاد نوع من التناغم بينها ثم كيفية الاستفادة منها وهي تتصدى لمعالجة موضوع اختصاصها وهو تعليم اللغة وتعلمها.

اتجه البحث اللغوي الحديث إلى التنقيب عن موارد جديدة لها دور فعال في تعليمية اللغة، فظهر علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي، ونظريات الاتصال اللغوي، وتشكلت أفاق

1 - A.G.Goxer –L’enseignement du francais parlé et écrit- editions de lécole – paris , p11.

2- العصيلي عبد العزيز بن براهيم، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط1، 2006، ص14.

جديدة تنأى بتعليم اللغة عن القاعدة، وأصبح تعليم اللغة تتقاطع فيه مبادئ الدرس اللغوي بالعلوم الإنسانية، فكان لابد من التخلي عن الاعتقاد السائد في أن اللغة لا تتعلم إلا من طريق القواعد¹، إذ أقامت هذه الدراسات اللغوية التعليمية الجديدة أصولها وفق المنهجين العلمي والتجريبي، وانضوت تحت ما يسمى بعلم اللغة التطبيقي².

يُعرف علم اللغة التطبيقي بأنه العلم الذي يعالج النشاط اللغوي ضمن الحقول المختلفة للعلوم الإنسانية كعلم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، أو هو النقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم والتي يكون موضوعها اللغة، والتي تستند إلى قاعدة علمية وفق الأسس النظرية في هذه العلوم³، أي أنه مزيج من علوم شتى تربطها علاقات لغوية تهتم بتعليم اللغة وتعليمها والبحث في مجالاتها التطبيقية⁴، في حين أن العصيلي قد وضح فروع علم اللغة التطبيقي، وعددها، منها علم تعليم اللغات(الأم

¹ - ينظر ، رمضان عبد التواب، دراسات وتعليقات في اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1994، ص239.

² - ظهر هذا المصطلح الجديد في الدراسات اللغوية، كعلم يتخذ من اللغة أساسا في التحليل والوصف ويعتمد على التجريب والتطبيق العلميين بما يخدم البحث اللغوي وتطويره في مجالات اللسانيات والعلوم الإنسانية المختلفة، وكان ظهور هذا الاتجاه اللغوي الحديث في سنة 1946 في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان تحت إشراف العالمين تشالز فريز وروبرت لادو، وأسس هذا المعهد مجلة " تعلم اللغة- مجلة علم اللغة التطبيقي، وبعدها ظهرت مدرسة علم اللغة التطبيقي بجامعة إدنبره سنة 1958، ثم تأسس " الاتحاد الدولي لعمل اللغة التطبيقي " سنة 1964، والذي انتسبت له الكثير من الجامعات من انحاء العالم، ينظر، عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليمية العربية، ص14.

³ - ينظر، عبد الراجحي ، علم اللغة التطبيقي، وتعليمية العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ص17.

⁴ - جفري سامسون، مدارس اللسانيات: التسابق والتطور، ترجمة: محمد زياد بكة، جامعة الملك سعود، الرياض 1417، مقدمة المترجم. نقلا عن العصيلي عبد العزيز بن براهيم، علم اللغة النفسي، ص22.

والأجنبية)، وعلم اللغة التعليمي، واختبارات اللغة، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الآلي أو الحاسوبي، وصناعة المعاجم، وعلم الترجمة.. وغيرها من الفروع¹،

وأصبح علم اللغة التطبيقي محور الدراسات اللغوية الحديثة، إذ تحولت الدراسات اللغوية من دراسات نظرية الى دراسات تطبيقية، وتهتم بدراسة اللغة وترصد نموها، واكتسابها، وتعلمها، وما يؤثر فيها من عوامل داخلية وخارجية.

إذا كان علم التطبيقي الحديث يعول على تلاقي النظريات اللغوية بالعلوم والمعارف الانسانية كعلم النفس وعلم الاجتماع والترجمة وتعليمية اللغة، فإن الدراسات اللغوية العربية التراثية حازت السبق بالبحث في هذا المجال، إذ اجتهد اللغويون العرب القدامى في الكشف عن سبل تعلم اللغة العربية، وركزوا جل اهتماماتهم على توضيح المقاصد من تعليم اللغة العربية، فبحثوا علم اللغة النفسي، وعلم اللغة والتواصل اللغوي، وتعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتطرقوا إلى قضايا علاج النطق أيضا. فكانت نظرياتهم التي بحثت كيفية اكتساب اللغة وتعلمها متنوعة، منها ما تعلق باللغة وأبنيتها ومتغيراتها في المستويات التركيبية والمعجمية والصوتية، ومنها ما تطرق إلى معاينة الظاهرة التعليمية للغة بما تعلق بالفرد المتعلم للغة وطبيعته النفسية واهتماماته الاجتماعية وقدراته التواصلية.

¹ - ينظر، العصيلي عبد العزيز بن براهيم، علم اللغة النفسي، ص18، 19.

ظهرت بؤادر علم اللغة التطبيقي في التراث العربي، إذ استلهم اللغويون القدامى نظرياتهم من حقول المعرفة الإنسانية التي بحثوا مجالاتها، فامتد أفق البحث اللغوي التطبيقي لديهم ليشمل أوجه النشاط اللغوي عند الإنسان؛ كمنجزات العقل الإنساني في أرقى صوره في الفلسفة، والعلوم، والآداب، وارتبط بالاستعمال اللغوي التواصل الذي يصور طبيعتهم النفسية وحياتهم الاجتماعية، فأوجدوا الكثير من النظريات التي تتبنى أفكار علم اللغة التطبيقي الحديثة، وتوزعت بين علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي، وتعليمية اللغة لغير الناطقين بها وغيرها من الأفكار اللغوية التطبيقية.

2- علم اللغة النفسي في التراث العربي:

2- أ- في نشأة علم اللغة النفسي:

يعد علم اللغة النفسي من العلوم اللغوية التطبيقية، حيث أن العلاقة بين علم اللغة وعلم النفس ترجع إلى طبيعة اللغة بوصفها أحد مظاهر السلوك الإنساني، فإن دراسة السلوك اللغوي من جوانب الالتقاء بين علم النفس وعلم اللغة، وقد نقل العصيلي بن براهيم بعض التعريفات المختلفة لعلم اللغة النفسي، منها تعريف أصحاب المعجم اللغوي التطبيقي "Longman Dictionary of Language & Teaching " and Applied Linguistics " بأنه: العلم الذي يهتم بدراسة

العمليات العقلية التي تتم في أثناء استعمال الإنسان للغة فهما وإنتاجاً، كما يهتم باكتساب اللغة نفسها¹.

وقد عرفه مؤلفا الموسوعة اللغوية " The Linguistis Encyclopedia " بأنه العلم الذي تتكاف فيه الرؤى والجهود اللغوية والنفسية لدراسة الجوانب المعرفية التي تفسر فهم اللغة وإنتاجها"²، وعرفته جين بيركو جليسون Jean Berko Gleason في مؤلفها Psycholinguistics بأنه العلم الذي يهتم بالكشف عن العمليات النفسية التي تقود الإنسان إلى اكتساب اللغة واستعمالها"³

استنبط العصيلي من هذه التعريفات لعلم اللغة النفسي تعريفاً شاملاً له، بأنه: "علم يهتم بدراسة السلوك اللغوي للإنسان، والعمليات النفسية العقلية المعرفية التي تحدث في أثناء اللغة واستعمالها، التي من بها يكتسب الإنسان اللغة"⁴. ومنه فإن "علم اللغة النفسي يعنى بالبحث في كيفية اكتساب المرء وفهمه وإنتاجه للغة ويركز على العمليات المعرفية المتضمنة في الاستخدام العادي للغة، كما يعنى بالقواعد الاجتماعية المتضمنة في استخدام اللغة والآلية العقلية المرتبطة

¹ - Richards, J.; Platt, J.; and Platt, H. Longman Dictionary of Language & Teaching and Applied Linguistics, 2nd edition, Essex, UK: Longman.

نقلا عن: العصيلي بن براهيم، علم اللغة النفسي، ص26. 1992. P.300

² - Malmakjaer, K, and Anderson, J. The Linguistis Encyclopedia, New York, Routledge 1996, p 362. - نقلا عن العصيلي بن براهيم، علم اللغة النفسي ص26.

³ - Gleason J, and Ratner, N. An Introduction to Psycholinguistics : what do language users know ; Harcourt Brace College Publishers 1993, p3

نقلا عن: العصيلي بن براهيم، علم اللغة النفسي، ص27.

⁴ - العصيلي بن براهيم، علم اللغة النفسي، ص27.

بها.¹، فعلم اللغة النفسي مجالاته متعددة تشمل ما هو نفسي وعقلية ومعرفية فطري، وفي علاقاتها بالموضوع المشترك ألا وهو اللغة.

وعرف عبده الراجحي مجالات علم اللغة النفسي بأنه: "السلوك اللغوي (language behaviour) للفرد، والمحوران الأساسيان في هذا السلوك هما "الاكتساب" اللغوي Acquisition، و"الأداء" اللغوي Performance ولا يمكن الوصول إلى شيء من ذلك إلا بمعرفة الأنظمة المعرفية Cognitive عند الإنسان"²، ومنه فموضوع علم اللغة النفسي هو اللغة نفسها، أي: دراسة اللغة والبحث فيها وصفا وتحليلاً واكتساباً وتعلماً وتعليماً³؛ لأن أهم أهداف علم اللغة النفسي هو الإجابة عن السؤال التالي: كيف يكتسب الإنسان اللغة وكيف يستعملها؟⁴ وفي ذلك توضيح دور علم اللغة النفسي في تعليمية اللغة، وبكيفية اكتسابها، وكيفية قيام الأنظمة اللغوية بوظيفتها عند الاستعمال ضمن الجوانب السلوكية.

وحدد صالح بلعيد مجالات كثيرة للسانيات النفسية

1- دراسة السلوك اللغوي الذي هو اتصال بين علم اللغة وعلم النفس.

¹ - نازك إبراهيم عبد الفتاح، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 2002، ص36.

² - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليمية العربية، ص 26.

³ - العصيلي بن براهيم، علم اللغة النفسي، ص34.

⁴ - ينظر ، العصيلي بن براهيم، علم اللغة النفسي، ص35

2 - دراسة العمليات العقلية التي تسبق صدور العبارات اللغوية المنطوقة.

3- يتجه إلى اكتشاف قوانين عامة تفسر السلوك الإنساني من خلال الظواهر العامة مثل: التعلم و الإدراك و القدرات.

4- يدرس ما يربط الجهاز العصبي و الجهاز النطقي من علاقة لدى المتحدث.

5- يعمل على كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية to encode

وهذه عملية عقلية ينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي للغة و عندما تصل إلى المخاطب أو المتلقي تتم to decode ، ويقوم بترجمة و تحويل هذه الرموز في ذهنه إلى المعنى المراد عملية عقلية أخرى.

6- يجمع بين إشكالية و تعقيدات كل من اللغة و علم النفس، ويشكل وسيلة للاتصال، مع المواءمة بين معطيات النفس و اللغة.

7- يسهل عملية الاتصال في المجموعة اللغوية عن طريق توظيف الوسائل اللغوية المتاحة للغة المستخدمة.¹

يرى العصيلي بن براهيم أن علم اللغة النفسي حديث النشأة اتضحت معالمه وأسست قواعده في النصف الثاني من القرن العشرين بظهور الاتجاه المعرفي الفطري في علم اللغة والذي يعد ثمرة التلاقي الحقيقي بين علم اللغة وعلم النفس؛ إجمالاً

¹ - ينظر، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص16 ، 17.

للاتجاه العقلاني المعرفي النفسي في النظرة إلى طبيعة اللغة، وأساليب اكتسابها وتعلمها وتعليمها – محل الاتجاه السلوكي النفسي المرتبط بعلم اللغة البنيوي.¹، يؤرخ لعلم النفس اللغوي في هذا الاتجاه الجديد مع تشومسكي واتباعه ومن سار على منواله في تتبع الظواهر اللغوية ضمن المحيط النفسي.

لكن الباحث العصيلي قد أشار إلى أن البحث في مجال علم اللغة النفسي قد عرفه العرب منذ زمن بعيد، ولهم فيه نظريات، وذلك أن الاهتمام بالناحية النفسية في دراسة اللغة قديم جداً، وتراثنا العربي الإسلامي غني بالإشارات إلى أهمية هذه العلاقة²، وإذ رمنا تتبع علم اللغة النفسي عند اللغويين والمفكرين والفلاسفة العرب لوجدنا مؤلفاتهم تفيض بعطاءاتها العلمية في مجال البحث اللغوي النفسي، وارتقوا بالدرس اللغوي التعليمي من نواحيه عدة، ونجد لهم ما يفي سبل تعليمية اللغة بعيداً عن القواعد اللغوية المعروفة كالنحو والصرف والصوت وغيرها.

2- ب- نظريات علم اللغة النفسي في التراث العربي:

اهتم البحث اللغوي العربي القديم بتتبع آليات اكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها، وتتبع مراحل النمو اللغوي، فركز العرب القدامى جهودهم على المهارات اللغوية، وكشفوا عن العلاقات التي تساهم في اثراء الرصيد اللغوي لدى الإنسان، مثلما كانت لهم نظرات موسعة في كيفية إدراك الكلام وإنتاجه وفهم

¹ - العصيلي بن براهيم، علم اللغة النفسي، ص25.

² - ينظر : المرجع السابق، الصفحة نفسها

دلالاته، فتشكلت لديهم رؤى علمية في بعث الدرس اللغوي من خلال الارتباطات اللغوية السياقية، كالارتباط السلوكي والمعرفي والوجداني "إن علم النفس عند اللغويين العرب القدامى لم يكن مجرد إشارات، بل هم من أسسوا هذا العلم وخاضوا غماره، وسبروا أغوار، ولقد أصلت كتاباتهم في هذا الميدان لنظرية لغوية نفسية رائدة، وإن لم تكن مشروحة في مصنف واحد تحت هذا الاسم، وإنما تطرقوا إليها من كل جهته، وحسب اختصاصه واهتمامه، فالجاحظ وابن سيده وابن خلدون وابن فارس مثلاً تحدثوا عن معظم مسائل هذا العلم وموضوعاته، وما على العالم إلا أن يدقق النظر فيما يقرأه وأن يجمع ما كتبه القدماء، ويخرجه إلى النور، ولا ينكر عليهم هذه المعارف والجهود الأصلية والقيمة التي بذلوها في هذا المجال"¹. فتبحروا أسرار النفس الإنسانية، وتمكنوا من صنع قواعد علم اللغة النفسي.

قدم اللغويون العرب القدامى تصورات علمية واضحة عن قوى النفس ومدى مساهمتها في ادراك اللغة وتعلمها واكتسابها، وقد كان موضوع تأملهم في كيفية اكتساب الملكة اللسانية، وتحديد المبادئ اللازمة لتكوين اللغة وإحداثها على النحو العلمي، وربطها بالقدرة التواصلية والمقومة لفرضيات اكتساب اللغة وتعلمها.

¹ - جاسم علي جاسم، علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب، مجلة الجامعة الإسلامية، العربية للناطقين بغيرها، العدد 7 يناير 2009، ص32.

انقذ موضوع تعلم اللغة مع الجاحظ وقد ألمّ ببعض جوانبه العلمية، وقد انطلق من فرضيات أن اللغة أصوات تلفظ وتسمع، وتخضع لاستعمالات مختلفة، وهي تشكل القسط الأفر من البيانات المفهومية التي يتعود عليها المتكلم والمستمع، وتخضع لانغماس نفسي تسجله الذاكرة التخاطبية بينهما، وقد بين أن للنفس أثر عميق في نمذجة اللغة التخاطبية لدى الطفل "والميم والباء أول ما يتهياً في أفواه الاطفال، كقولهم ماما. بابا، ولأنهما خارجان عن عمل اللسان، وإنما يظهران بالتقاء الشفتين"¹، وقد علق جاسم علي جاسم على كلام الجاحظ بقوله: "فهذان الحرفان هما أول ما ينطقهما الاطفال عند اكتسابهم اصوات اللغة بالاضافة إلى الألف الذي ينطقونه لحظة ولادتهم ، وأنهما أسهل الحروف عليهم ، لكونهما لا يحتاجان إلى فعل اللسان الذي يكون عادة ثقيلًا عليهم في النطق في مستهل اكتسابهم للغة"²، إذ أن الألف والميم أسهل الحروف نطقًا لدى الطفل لكونهما لا يحتاجان إلى فعل اللسان، لكن في العمق ندرك علاقة نفسية وجدانية وهي ارتباط فطري بين الطفل ووالديه، ومواجهة الطفل للحياة تنطلق من أقرب تماس حسي مع الوجود، فيحاكيه بملايساته العينية، وينفطر لسانه بأصوات قريبة من هذا التماس.

¹ - الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر 1998، ج1، ص62.

² - جاسم علي جاسم، علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب، ص39، 40.

وتبقى اللغة شريكة عطف الوالدين وحنانهما، ومنهما يستمد الطفل طاقته الكلامية كخطوة أولية في صنع أبجديات لغته وممارستها ضمن محيطه، وسوسيولوجية العائلة يقول ابن خلدون "ويسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقفها أولاً ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقفها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة"¹، والاستماع هو نوع من أنواع الاتصال واستقبال اللغة، وفهم المسموع وفك الرموز، واختزان الأفكار، واسترجاعها عند اللزوم، وهو من المهارات الوظيفية، ويتطلب التركيز والانتباه وحضور الذهن؛ لأن الاستماع يحتوي الكثير من المهارات اللغوية الضرورية للنمو اللغوي"²، ولعل مواقف التواصل اللغوي لدى الطفل عديدة، ويتعين عليه اختيار المتغير اللغوي الملائم سوسيولوجيا لكل وضعية تواصلية حتى يضمن أداء لغويا اجتماعيا سليما. فالطفل في تصور ابن خلدون يبحث عن وضعيات تواصل لغوية ضمن سيكولوجيته وخياراته اللسانية التي تضمن له انتاج مفردات ضمن خليط من الأصوات التي يُعرب من خلالها عن اندماجه ضمن مجتمعه المصغر، وهذا ما يجعل الأطفال على قدر من الحساسية بالوحدات الصوتية والتراكيب اللغوية والمعاني.

¹ - ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، ج2، ص 1389

² - فيصل حسين العلي. المرشد الفني لتدريس اللغة العربية دار الثقافة للنشر. الأردن، ط1، 1989 ، ص 126.

فهذا التصور الفطري لاكتساب اللغة أشارت إليه الدراسات اللغوية الحديثة "أن القابلية لإنتاج اللغة هي خاصية من خصائص البشر الموروثة، وتستند اللغة على مؤثرات بيولوجية آلية، وأن مراحل اكتساب اللغة تحدث لدى الأطفال الأسوياء بنسق ثابت منظم في جميع أنحاء العالم، كما تحدث بنفس المعدل تمامًا رغم التباين البيئي والثقافي، فالأطفال في كافة أنحاء العالم ينطقون كلماتهم الأولى قبل نهاية سنتهم الأولى تقريبًا، وتعتبر هذه العملية المنسقة كما لو كانت مرتبطة بالنضج البيولوجي بنفس الطريقة التي يحدث فيها نضج مراحل تعلم المشي"¹، ومنه تكون القدرة على فهم واستعمال اللغة بيولوجيا.

ومن ظواهر علم اللغة التطبيقي التي طرحها الجاحظ : ظاهرة اكتساب اللغة الثانية وخاصة عند من بلغ من العمر سن الكبر، يقول : "فأما حروف الكلام فإن حكمها إذا تمكنت في اللسان خلاف هذا الحكم ألا ترى أن السندي إذا جلب كبيراً فإنه لا يستطيع إلا أن يجعل الجيم زاياً ولو أقام علياً تميم ، وفي سفلى قيس وبين عجز هوزان خمسين عاماً ، وكذلك النبطي القح خلاف المغلاق الذي نشأ في بلاد النبط، لأن النبطي القح يجعل الزاي سينا فإذا أراد أن يقول زورق قال : سوزق ويجعل العين همزة فإذا أراد أن يقول : مشمل، قال : مشمل، والنخاس يمتحن لسان الجارية إذا ظن أنها رومية وأهلها

¹ - دانيال هالان، وآخرون، صعوبات التعلم مفهومها وطبيعتها (التعليم العلاجي)، تر: عادل عبد الله محمد، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص123.

يزعمون أنها مولدة بأن تقول : ناعمة أو تقول شمس ثلاث مرات متواليات"¹، وبين الجاحظ السبب في عدم اكتسابه النطق السليم للغة لأنه " متى ترك شمائله على حالها، ولسانه على سجيته، كان مقصورا بعادة المنشأ على الشكل الذي لم يزل فيه "². فالجاحظ يبين لنا تأثير اللغة الأم في اكتساب وتعلم اللغة الثانية في المراحل المتأخرة من العمر عند المتعلمين غير الناطقين باللغة الأم.

ولعل انغماس العربي في لغته بحسب منظور ابن خلدون يبرر موقف الجاحظ فيما ذهب إليه من تعلم للغة الأجنبية، لأنهم "منغمسون في بحر عجمتهم"³ لا يحددون عن لغتهم إلا ما سواها، فالإنسان إذا شب على لغته، وبلغ سنا معينة لا يمكنه أن يتعلم لغة جديدة؛ وهذا ما يؤكد الدرس اللغوي الحديث، إذ يرى براون دوجلاس صاحب كتاب أسس تعلم اللغة وتعلمها "إن الدارسين بعد سن البلوغ لا يصلون إلى نطق طبيعي للغة الأجنبية في الأغلب الأعم"⁴؛ لأن انغماسه اللغوي ذاب في لغته الأم، ومعايشته للغة جديدة سيكون عصيا.

في حين أن الطفل يمكنه أن يستوعب طاقات لغوية متنوعة تختلف عن لغته الأصلية يقول ابن خلدون "هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال،

¹ - الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص52.

² - المرجع السابق، ج1، ص70.

³ - ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة ص222.

⁴ - براون، أسس تعلم اللغة وتعلمها، تر: عبده الراجحي وعلي شعبان، ص66

وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع، أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم¹، وابن خلدون يدمج صفة فطرية نفسية تتمثل في الطبع لإنشاء الملكة اللغوية، برر موقع هذه الطفرة الفطرية التي يستمد العربي منها طاقته اللغوية "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبيهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"²، فمرحلة الطفولة تعد أساساً في قاموس اللغة وتشكله لدى الطفل، بغية اكتساب لغة متينة وممكنة في مناحي التواصل اللغوية.

ومن بين اللغويين الذين تمثلوا الاتجاه السلوكي في اكتساب اللغة ابن فارس، فهو يرى أن اكتساب اللغة الأم عند الأطفال بأنها: "تؤخذ اللغة اعتياداً كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات، وتؤخذ تلقناً من ملقن، وتؤخذ سماعاً من الرواة الثقاة ذوي الصدق والأمانة، ويتقن المظنون"³، إذ هناك أصول صوتية تقوم في أذهان الأطفال ويراعونها في معرض حديثهم، وهذه الأصول

¹ - ابن خلدون، المقدمة، ج2، ص 380.

² - المصدر السابق، ج2، ص 378.

³ - ابن فارس، الصحابي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ص34.

مرتبطة بعلائق أسرية محضة، تفرض نفسها على لكمة الأطفال في بداية مناعاتهم إلى أن يصلوا إلى مرحلة متقدمة من العمر، فيتشبعون بكلام الأسرة ويحتذون حذوها.

ويوافق ابن خلدون على هذا الاتجاه السلوكي في النمو اللغوي للإنسان باعتبار المقاصد التي تلقاها الصبي في مختلف الخطابات القريبة منه: "فالمكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها ، فيلقنها أولاً ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل مكلم، واستعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ، ويكون كأحدهم ، هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال"¹.

وشرح العسيلي مبدأ اكتساب اللغة سلوكياً، ويؤكد ما ذهب إليه ابن فارس وابن خلدون "فإن المبدأ الأساس الذي اعتمدت عليه هذه النظرية في اكتساب اللغة الأم هو أن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء خالية من المعلومات اللغوية ، وأن البيئة التي ينشأ فيها تسيطر في هذه الصفحة ما تشاء ، سواء أكانت بيئة طبيعية كالوالدين والإخوان والأقران أم بيئة تعليمية تربوية كالمدرسة بما فيها من معلمين وبرامج ومناهج"²، وهذا

¹ - ابن خلدون، المقدمة، ج2، 366.

² - العسيلي بن براهيم، علم اللغة النفسي، ص248

يعني أن الوسط يلعب دورا كبيرا في التربية اللغوية لدى الأطفال، وينمي فيهم روح المبادرة التواصلية بخطابات لغوية مستهلكة أو منتجة تختمر في أذهانهم.

فالمدرسة السلوكية تنظر للغة على أنها عادة، وأن اكتسابها يتم بالطريقة نفسها التي تكتسب فيها العادات الأخرى، ولكي يتعلم الفرد اللغة المنطوقة، لا بد أن يستمع إليها من المحيطين به مرتبطة بقضاء حاجاته، فيتعلم قضاء أغراضه بممارسة النطق، ثم يكون التعزيز من الوالدين والمدرسين وبتشجيعهم يكتسب المتعلم العادات اللغوية الصحيحة نطقاً وكتابة، وهذا ما ذهب إليه رواد الدرس اللغوي التطبيقي الغربي في العصر الحديث، إذ يرى تشومسكي أن النظرية السلوكية تحتوي على عموميات لغوية تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغات، فهي تقوم بإعداد المعلومات، وتساعد الطفل على تحصيل وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة، وأنه بدون هذه المقدرة الفطرية لا يستطيع الأطفال فهم الجمل التي يسمعونها، كما أداه اكتساب اللغة -هذه- تساعد على اكتساب القواعد النحوية التي تمكن الطفل من تفسير وتكوين الجمل، وكلما نضج العقل يكتسب الأطفال مهارات أكبر في فهم وإنتاج اللغة¹، وتعلم اللغة يكاد يكون دائما سلوكيا، وهو تعلم ناتج عن الممارسة المعززة.

¹ - سهير محمد سلامة شاش، علم النفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2006، ط1، ص 120.

وقد صرف اللغويون العرب القدامى جهودا كبيرة معطاءة في دراسة وضعية اللغة من الجوانب النفسية، ومن الدراسات التجريبية لدى اللغويين العرب قديما، الاتجاه الاستبطاني الذهني الذي عالج طبيعة الصور النفسية للغة، ومثل هذا الاتجاه ابن سينا في كتابه الشفاء، إذ يقول: "ومعنى ذلك أن يكون إذا ارتسم في الخيال مسموع اسم ارتسم في النفس معنى، فتعرف النفس أن هذا المسموع لهذا المفهوم، فكلما أورده الحس على النفس التفت إلى معناه"¹. فهو سبق دوسوسير في اختبار الصورة النفسية للغة الذي يقول: "إن الصفة النفسية لصورنا السمعية تبدو جدية إذا ما لاحظنا لساننا الخاص. إذ بإمكاننا أن نتحدث إلى أنفسنا أو أن نستظهر ذهنيا مقطعا من الشعر من دون تحريك الشفتين أو اللسان"²، ومعنى ذلك أن اللغة مرسومة في المخيلة السمعية، طابعها الذهني يجمع بين ما هو نفسي وما يحيل إليه من دلالة عميقة تتجاوز حركة اللسان. فاكتساب اللغة من وجهة نظر علم اللغة النفسي لدى العرب القدامى تنمو بنمو الإنسان شعوريا وذهنيا فكريا ووعيا وتحضرا، وهي تتطور تبعا لتطور نشاط الفرد ومقضييات سيكولوجيته الذاتية، وكما يقول فوزي حسين "ولقد كانت هذه السيكولوجيا تمثل المذهب الاستبطاني، أي الاتجاه الذهني الذي كان سائدا وقتذاك، والذي كان يرى أن كل ما يصدر عن

¹ - ابن سينا أبو علي الحسين بن عبد الله، كتاب الشفاء، تحقيق محمود الخضيرى، القاهرة، 1970، ص 4.

² - Ferdinand de Saussure, cours de linguistique generale, grande bibliothèque payot 1996, page 98.

الانسان من أنشطة ومنها الكلام إن هو إلا نتاج قوى داخلية ذهنية عقلية¹ إذ أن السلوكات اللغوية تفرض وجودها على تشكل مبادئ اكتساب اللغة، هذه النظرية السلوكية تعتمد على المثير والاستجابة السلوكية التي تستدعي حوافز كلامية.

3- نظرية التواصل اللغوي لدى العرب القدامى وأثره في تعليمية اللغة:

3- أ- في مفهوم التواصل اللغوي:

يعد رومان جاكبسون رائد نظرية التواصل اللغوي، وهو صاحب الخطاطة اللسانية التي حققت أبعاد التواصل، وتضمنت هذه الخطاطة وظائف اللغة الستة، وهي الوظيفة المرجعية والوظيفة الانفعالية أو التعبيرية، والوظيفة الإنشائية، ووظيفة إقامة الاتصال، والوظيفة الشعرية، وجوهر بناء علاقات التواصل اللغوي هو تحقيق التكامل الاتصالي بين المتكلم والمتلقي، والوظائف التي يؤديها الخطاب اللغوي انطلاقاً من فحوى مضمونه الذي يحدد قصد المتكلم وغايته من إعلام السامع، فالمرسل من جهة يقوم بوظيفة نقل الرموز الذهنية وتبليغها بوسائل لغوية وغير لغوية، ومن جهة أخرى، يؤدي وظيفة تأثيرية وجدانية تقوم عليها العلاقات الإنسانية، ويتخذ المرسل إليه موضعه داخل هذه العملية، لأنه مركز الرسالة اللغوية وهو المقصود بها².

¹ - الشايب فوزي حسين، محاضرات في اللسانيات، منشورات وزارة الثقافة، الأردن، ط1، دت، ص342.

² - Roman Jacobson, Essais de linguistique generale , éditions de minuit, paris, 1973, p98. ينظر -

ومنه فإن أساس التواصل اللغوي التشارك والتفاعل بين المتكلم والمتلقي، فإذا بادر المرسل إلى خلق العلاقة التواصلية باللفظ أو بغيره، فعلى المقصود بتلك المبادرة أن يسعى إلى المشاركة من خلال إظهار استعداداته وإصدار ردود أفعال تؤشر على توفر شرط الاستقبال. فالفعل التواصلية إذن يقوم على تبادل أدلة وبنى ذهنية ومعان ومشاعر وأحاسيس وتجارب وخبرات ومواقف، في إطار من التشارك والتفاعل، شريطة توفر قصد الإرسال لدى الباث وقصد الاستقبال لدى المتلقي، وإلا ضاعت الرسالة وتعذر تحقيق الغرض الأساسي منها.

ويرى "كارل كولي" أن التواصل اللغوي هو ميكانيزم العلاقات الإنسانية "التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور. إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا تغييرات الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات..."¹، يعني أن التواصل هو يخرج عن اللغة إلى ما هو غير لغوي أيضا.

واستدرك "جون دوبوآ" عن سابقه العلائق التي توجب خصوصيات التواصل بين المتخاطبين، يقول: «التواصل هو تبادل كلامي بين متكلم محدث ملفوظ موجه إلى متكلم آخر، وهذا المخاطب يلتبس الاستماع إليه أو جوابا ظاهرا أو باطنا حسب نوع ملفوظه، لذلك كان التواصل بين شخصين، ومن

¹ - نقلا عن، صالح بلعيد دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هوم، بوزريعة، الجزائر، 2003، ص42.

وجهة علم النفس اللغوي: عملية التّواصل هي ربط المتكلم الدلالة بالأصوات ويتم عكس ذلك بالنسبة للمستمع بحيث يربط هذه الأصوات المنطوقة بدلالاتها¹، فالتواصل يقوم بين المتكلم والمستمع، وتكون بينهما مقاصد تداولية معينة.

إن التمكن من اكتساب اللغة يقتضي التحكم في اللغة كوسيلة تواصلية، فلا يكفي أن يكون المتعلم قادراً على قراءة جمل وكتابتها بطريقة سليمة وليس تكوين جمل بسرعة آلية استجابة لدوافع مفتعلة، بل يجب اكتساب القدرة على استعمال الجمل والعبارات المناسبة لسياق لغوي معين، ولمواقف تواصلية متنوعة، أي ينبغي المعرفة بصياغة جمل في شكل وحدات تواصلية أوسع؛ نص، حوار ... في إطار موقف تواصلية محدّد².

ويجعل عبد الرحمن حاج صالح الغاية الأسمى والهدف المرتجى من تعلم اللغة هو تمكين المتعلم من استعمال اللغة استعمالاً حقيقياً في مواقف متعددة، وفي الظروف المختلفة والتركيز على الاستعمال في شتى الأحوال الخطابية وبخاصة تلك التي تطرأ في الحياة اليومية ثم يأتي بعد ذلك الحرص على الاستعمال السليم من كل لحن وعجمة ولكنة³، فالكسب

¹ - نقلاً عن، يوسف تغزاوي: استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقارنة لسانية تطبيقية، عالم

الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015، ص16، Dubois, 1973, 96،

² - ينظر: اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، محمد الأخضر صبيحي، مجلة منتدى

الأستاذ، دورية تصدرها المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، العدد الثالث، أفريل 2007 ص44.

³ - ينظر: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، موقف للنشر، الجزائر،

2007، ج1 ص 175، 174

اللغة والاتفات إلى أساس التواصل اللغوي يعد أكثر فعالية وهو وظيفة اللغة وممارستها وتحقيق قواعدها الخطابية.

إن تعميق البحث العلمي في اللغة مكن من تجاوز البنى السطحية لهذه اللغة إلى بنى عميقة تكشف عن الشبكة الداخلية التي تصنف الأداءات اللغوية وتستمر معها عملية التواصل والإبلاغ، لأن الشبكة التصنيفية التي تقوم عليها الظاهرة اللغوية ما هي إلا انتظام داخلي عبر اكتشاف النواميس المحددة لبنية اللغة والمحركة لوظيفتها في آن معا¹، وهذا الانتظام يعزى إلى الوظيفة المحركة للغة ضمن صيرورة التواصل اللغوي

وهناك المنهج الوظيفي Functionalism الذي يرى أن الوظيفية لا تقوم على أساس الصيغ، ولا تقتصر على الاهتمام بالعلائق التي تبني بين العناصر الألسنية فحسب، بل تتعداها إلى بيان وظيفتها في عملية التواصل، فدراسة اللغة تقوم على أساس وظائف العناصر اللغوية،² فحددت منهجها بالانطلاق من تحديد اللغة بعدّها نظاماً وظيفياً يرمي إلى تمكين الإنسان من التعبير والتواصل.

فمعنى التواصل اللغوي كل مركب من مجموعة من الوظائف اللغوية، وأهم عناصر هذا الكل هو الوظيفة الصوتية ثم الصرفية ثم النحوية، فالمعجمية، والوظيفة الدلالية لـ"سياق الحال" التي تتألف من شخصية المتكلم، وشخصية السامع،

¹ - عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص30.

² - ينظر: الخولي. معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، 1982، ص100.

والظروف المحيطة بهما، وبيان نوع الوظيفة الكلامية، والأثر الذي يتركه¹.

يبدو من خلال هذا التحديد أن التواصل اللغوي خاصية طبيعية وعملية اجتماعية تربط الإنسان منذ ولادته بالمجتمع ، وهو ضرورة من ضرورات استمرارية حياته، إذ " يتواصل متكلمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مرده إلى أن كلا منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللغوية عينها، نسق القواعد نفسه، الأمر الذي يتيح له سهولة استقبال، وإرسال، وتحليل المرسلات اللغوية كافة، هذا ما يحدث مبدئياً عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي Communication verbal وهو الشكل الأكثر انتشاراً واستعمالاً"². وانطلاقاً مما سبق، فالتواصل يعد أساساً في التربية اللغوية، فيساهم في بناء القواعد اللغوية، وتمكينها من متعلميها.

3- ب- التواصل اللغوي في التراث العربي القديم:

كان للعرب القدامى اجتهادات كبيرة في تقديم رؤى علمية يؤسس عليها تطوير تعليم اللغة العربية، فلاحظ العلماء العرب أن اللغة هي المخاطبات اليومية التي تشكل القسط الأوفر من استعمال الناس للغة، وتقويم اللسان يخضع في الكثير من مناحيه إلى اعتماد بيانات الحدث الكلامي ضمن إطار التواصل اللغوي، وكانت لهم نظرة معمقة بهذه المبادئ والبيانات

¹ - ينظر: السعران محمود، علم اللغة ، 1994، ص31.

² - محمد نادر سراج: (التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن)، مجلة الفكر العربي المعاصر، لبنان، العددان: 81/80 ، 1990، ص:84.

المتعلقة بمفاهيم نظرية التواصل اللغوي، ويقف سبويه والجاحظ وابن جني في طليعة اللغويين العرب القدامى المشهود لهم بنظرياتهم التي تتكافأ علمياً مع النظريات الحديثة.

فباللغة نظام تواصل ترابطي ينبثق من المسافة بين المتكلم والمخاطب، ولا يمكن لأي كلام، أو قول أن يؤدي غرضه إن لم يكن معنياً بالمخاطب ومدى إدراكه للمعطيات التواصلية من هنا، جاءت الدراسات اللغوية العربية القديمة مهتمة بالمخاطب، وترفع من شأنه في تداول الظاهرة النحوية يقول سيبويه: "وإنما أضمرنا ما كان يقع مظهرًا استخفافاً، ولأن المخاطب يعلم ما يعني"¹، المخاطبات تقع في الضمير المشترك بين المتخاطبين، وأساس التداول بينهما له فرادته التواصلية بالقدرة على إنتاج جمل غير متناهية المعاني متفق عليها مسبقاً وضمنياً بين المتكلم والمستمع.

وتحدث الجاحظ عن وجوب تكافؤ القصدية اللغوية بين المتكلم والمتلقي في الحدث الخطابي، يقول: "ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاماً ولكل حالة من ذلك مقاماً، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات"²، هذا النص يدل على أهمية التوافق النفسي

¹ - سيبويه عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي، الكتاب، عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988، ج1، 224.

² - الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص138.

بين المتكلم والسامع إذ أكد حقيقة من حقائق الدرس اللغوي الاجتماعي حين يزيد في إيضاح العلاقة بين اللغة والمقام الذي تستعمل فيه آخذاً بالاعتبار كل العوامل التي تحكم العملية اللغوية¹، وعلى المرء لكي يكون قادراً على الخطابة أن يعرف ما للنفوس من أنواع، وعلى قدر هذه الأنواع تكون الصفات وهو ما يختلف به الناس ولكل حالة نفسية نوع خاص من الخطابة.

ويؤكد الجاحظ في عرضه لمفهوم البيان، ويرى أن "البيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويحجم على محصوله، كائننا ما كان ذلك ومن أي جنس كان ذلك الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع، إنما هو: الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام، وأوضحت عن المعنى، فذاك البيان في ذلك الموضع"²، أن الجاحظ يدرس السلوك اللغوي ويفسر مبادئ الاتصال والأداء اللغويين، فالبيان هو تفاعل سلوكي حاصل بين قطبين هما المتكلم والمستمع، ويكون هذا الأخير قادراً على بناء رؤية مشتركة المتكلم، فيتحكم في تدفق المنتج الكلامي الموجه إليه، مثلما يعتمد السامع بالكامل على قدرة المتكلم في التنبؤ بكيفية تقديم الدلالة ونوعها وزمنها.

¹ -هادي النهر، نظرية السياق (المقام والموقف الكلامي بين اللغويين العرب والأجانب)، مجلة آداب المستنصرية، بغداد العدد 24 / 25، 1994، ص73.

² - الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص70.

فالبيان يجمع مكونات التواصل اللغوي ، إذ يقف طرفي العملية التواصلية على مقومات التخاطب الكلامي الناجحة، حيث أن المتكلم يستدرج المستمع إلى فهم الرسالة فهماً كاملاً ويجعله قادراً على بناء تفسير متماسك لها، وبهذا البيان يكون التفاعل الحاصل الذي يؤدي إلى تطور لغة المتعلم (المستمع). وما لم تتم العملية بالكيفية السليمة لتحقيق المقصدية البيانية والإبلاغية تضعف عملية الاتصال وهذا ما يؤثر على الحدث الخطابي، وهذا بدوره يعصف بالاتصال التعليمي للغة، لأن حقيقة الاتصال هي بنائية في جانبها التقني تحاول الوصول إلى ذروة تفعيل حصول الملكات المهارية اللغوية.

أما ابن جني، فإنه رأى أن اللغة قامت أساساً بمراعاة الاستعمال التداولي بين المتكلم والمخاطب، وما يحيط بهذا الاستعمال من ظروف وأحوال، يقول: "إن هذه اللغة أكثرها جار على المجاز، وقلمما يخرج الشيء منها على الحقيقة، فلما كانت كذلك وكان القوم الذين خوطبوا بها أعرف الناس بسعة مذاهبها وانتشار أنحائها جرى خطابهم بها مجرى ما يألّفونه ويعتادونه منها، وفهموا أغراض المخاطب لهم بها على حسب عرفهم وعاداتهم في استعمالها"¹، فإن التواصل الخطابي هو ادراك الغاية اللغوية المألوفة بين المتخاطبين، وتتوقف على حسب الانتشار والاستعمال.

¹ - ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية للكتاب، ط 3، 1988، ج 3، 250.

إذا كانت النظريات الحديثة التي تقول بأن اللغة مجرد قناة لتوصيل رسالة بين مرسل ومستقبل فإن إخوان الصفاء يؤكدون هذا حيث أن اللغة ليست مجرد أصوات مجموعة وحروف مكتوبة فيقولون في رسائلهم " فالألفاظ إنما هي سمات دالات على المعاني التي في أفكار النفوس وضعت بين الناس ليعبر كل إنسان عما في نفسه من المعاني لغيره من الناس عند الخطاب والسؤال"¹، التواصل هو تطابق المفهومات والمسموعات. ويتضح أن الكلام ادراك عقلي قائم في النفس أولاً ثم يتحول إلى أصوات محسوسة حيث تتم عملية تبادل بين المتكلم والسامع.

ف نجد الفارابي من بين الذين اشتغلوا ببحث هذا المجال، وله طرح خاص في الكشف عن كيفية تشكل المعاني "كما أن في المعاني معاني تبقى واحدة بعينها تتبدل عليها أعراض تتعاقب عليها، كذلك تجعل في الألفاظ حروف راتبة وحروف كأنها أعراض متبدلة على لفظ واحد بعينه، كل حرف يتبدل لعرض يتبدل. فإذا كان المعنى الواحد يثبت وتتبدل عليه أعراض متعاقبة، جعلت العبارة بلفظ واحد يثبت ويتبدل عليها حرف حرف، وكل حرف منها دال على تغيير تغيير. وإذا كانت المعاني متشابهة بعرض أو حال ما تشترك فيها، جعلت العبارة عنها بألفاظ متشابهة الأشكال ومتشابهة بالآخر والأوائل"²،

¹ - إخوان الصفاء، رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء، دار صادر ، بيروت، ط2، 2004، ج1 ص 398.

² - الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان، كتاب الحروف، تحقيق: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، ط2، 1990، ص 210.

مما يعني أن نظام المعاني تتطابق مع نظام الألفاظ، والتشاكل واقع لا محالة بين المعنى ولفظه، وأن الأداء اللغوي هو الذي يحدث هذا التقارب.

ويؤكد الفارابي تفرقه الدقيقة بين القول والنطق، إذ يقول: «القول مركب من ألفاظ، والنطق والتكلم هو استعماله تلك الألفاظ والأقاويل وإظهارها باللسان والتصويت بها ملتماً الدلالة بها على ما في ضميره»، كما يؤكد ذلك أكثر مؤلفاته عمقاً ودراسة للغة وفقهها، فكتاب «الحروف» يعد من أكبر مصنفاته في الفكر العربي عامة¹ فهناك علاقة وثيقة بين اللفظ ومحتواه المعقول، أي بين الفكر واللغة. ويرى الفارابي أن علم النحو يعطي قوانين تخص ألفاظ أمة ما، وعلم المنطق إنما يعطي قوانين مشتركة تعم ألفاظ الأمم كلها. فالنحو يعنى بالتعبير اللغوي.

ويقول أيضاً: "وأما من زعم أن الدربة بالأقاويل والمخاطبات الجدلية أو الدربة بالتعاليم، مثل الهندسة والعدد تغني عن علم قوانين المنطق أو تقوم مقامه وتفعل فعله، وتعطي الإنسان القوة على امتحان كل قول، وكل حجة وكل رأي، وتسدد الإنسان إلى الحق واليقين حتى لا يغلط في شيء من سائر العلوم أصلاً، فهو مثل من زعم أن الدربة والارتياض بحفظ الأشعار والخطب والاستكثار من روايتها يغني في تقويم اللسان وفي أن لا يلحن الإنسان، عن قوانين النحو، ويقوم

¹ - الفارابي، كتاب الحروف، ص216.

مقامها ويفعل فعلها وأنه يعطي الإنسان قوة يمتحن بها إعراب كل قول، هل أُصيب فيه أو لُحن. فالذي يليق أن يجاب به في أمر النحو ها هنا هو الذي يجاب به في أمر المنطق هناك"¹، فالفارابي يعتبر وجود قواعد النحو ضرورية للتعلم، واجتناب اللحن إلى جانب الدربة بحفظ الأشعار والخطب وروايتها ومنه تتم العلاقة الجوهرية التي تربط النحو باللغة.

في حين نجد ان الإمام السهيلي الأندلسي * وضح خيوط الشبكة التواصلية بين طرفي الخطاب، يقول "اعلم أن الكلام صفة قائمة في نفس المتكلم يعبر للمخاطب عنه بلفظ، أولحظ، أوبخط. ولولا المخاطب ما احتيج إلى التعبير عما في نفس المتكلم"² ثم أضاف قائلاً: "ثم لما كان المخاطب مشاركاً للمتكلم في معنى الكلام؛ إذ الكلام مبدؤه من المتكلم ومنتهاه عند المخاطب، ولولا المخاطب ما كان كلام المتكلم لفظاً مسموعاً ولا احتاج إلى التعبير عنه، فلما اشتركا في المقصود بالكلام وفائدته اشتركا في اللفظ الدال على الاسم الظاهر"³، تكللت أهمية التواصل اللغوي عند العرب القدامى بدراسات متعددة حول كيفية اكتساب اللغات وتعليمها، وكذا حقل تعليمية اللغات،

¹ - الفارابي أبو نصر، إحصاء العلوم، ص 58.

* - السهيلي: هو أبو القاسم أبو زيد زيد عبد الرحمن بن الخطيب أبي محمد عبد الله بين الخطيب أبي عمر أحمد بن أبي الحسن أصبغ بن حسين بن سعدون بن رضوان بن فتوح، وهو الداخل إلى الأندلس صاحب الكتاب المشهور "الروض الأنف" في شرح سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم، وله كتاب نتائج الفكر في النحو، ينظر ابن خلكان، وفيه الأعيان، ج3، ص143.

² - السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله، نتائج الفكر في النحو، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 218، 1992.

³ - المرجع السابق، ص219.

وتأصيل الكثير من النظريات العميقة المتمكنة في هذا الاتجاه. وهي تشكل بمخرجاتها العلمية تكاملاً تعليمياً يراعي جميع المهارات المقصودة كأساس في نجاح هذا التواصل اللغوي.

4- نظرية حصول الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي القديم :

لاحظ العلماء العرب أن اللغة أصوات تلفظ وتسمع، وأن المخاطبات اليومية تشكل القسط الأوفر من استعمال الناس للغة. والأكثر من ذلك يساعد المحفوظ المتعلم على تقويم لسانه فينطق الأصوات نطقاً صحيحاً، ويقف بنفسه على التباينات بين الأصوات المتقاربة في المخرج، فيتعود المتعلم على القواعد اللغوية النحوية والصرفية والإملائية انطلاقاً من النماذج المحفوظة التي سجلتها ذاكرته.

فالملكة اللغوية تختزن القوة المدركة لفعل الصنعة الكلامية " الكلام يحتاج إلى العلم بتصريف الآلة التي هي اللسان وغيرها على بعض الوجوه، كما يحتاج آلة مخصوصة، فإذا لم يعلم الطفل ذلك أو لم تكتمل آله لم يكن إيجاده، وصار ذلك بمنزلة من لم يعلم الأفعال المحكمة في تعذره عليه"¹ التحكم في جهاز التصويت النطقي والسمعي من مستلزمات معرفة اللغة والتحكم فيها، والمتكلم لا يعتدل لسانه ولا يستقيم بيانه ما لم يكن حذقاً في تصريف لسانه إلى الوجوه المتعدد لأساليب الكلم

¹ - القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل (النظر والمعارف) تحقيق إبراهيم مدكور، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، دط، دت، ج7، ص23.

المخصوصة بأصواتها وقواعدها وتلاقح مفرداتها وتشابك تراكيبيها.

ويرى حازم القرطاجني أن الدربة والارتياض بحفظ الأشعار والخطب والاستكثار من روايتها يغني في تقويم اللسان وفي أن لا يلحن الإنسان، عن قوانين النحو، ولا يحيد على إقامة الوزن، وسماها حازم القرطاجني بالخبرة اللغوية وهي تكتسب من طريق "الترعرع بين الفصحاء الألسنة، المستعملين للأناشيد والمقيمين للأوزان"¹، ومنه ضرورة وقوف الشعراء على الأداء اللغوي الفصيح الصادر عن فصحاء بيئتهم والإصغاء الدقيق إلى ما ينشدونه تدريباً لأذانهم على جوهر العمل الشعري وهو الوزن، بمعنى أن تعليمية اللغة الشعرية تفرض ارتباط واعٍ بحقيقة ما قيل في ميدان الإبداع الشعري، والسمع أساس هذه الدربة وهذه الخبرة اللغوية.

والخبرة اللغوية في هذا المقام تعتبر معياراً ضرورياً يوجه قوة طبع الناشئ، ويساهم في تنمية طاقته اللغوية " لحفظ الكلام الفصيح وتحصيل المواد اللفظية، والمعرفة بإقامة الوزن"²، فهذه الدربة تتحول إلى مخزون ذاكري غير واع يجلي معرفته لتلك اللغة وملكتها فيها.

وباعتبار التعليم للعلم من جملة الصنائع، ومن جملة تعليم اللغة العربية³، فإن ابن خلدون يرى أن اللغات "كُلُّها مَلَكَات

¹ - حازم القرطاجني بن محمد بن حسن ، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق : محمد الحبيب بن الخوجة، تونس 1966، ج2، ص41.

² - المرجع السابق، ص 41

³ - ينظر: عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ج2، ص361.

شبيهةً بالصناعة"¹، والمران والدربة والمراس أساس اكتساب الملكة اللغوية عند ابن خلدون "إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها، وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"²، فرسوخ الملكة يكون بالتكرار والمعاودة. وترديد المسموع ووضوحه يساهم في تنمية الحسي اللغوي ومنه تثقيف اللسان لغويا فتحصل له الملكة اللازمة التي تؤهله إلى انتاج كلام واعي دقيق مفهوم.

ويصرح في مقام آخر بأن "اللغات إنما هي ترجمان عما في الضمائر من تلك المعاني، يؤديها بعض إلى بعض بالمشافهة في المناظر والتعليم، وممارسة البحث بالعلوم، لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك، والألفاظ واللغات وسائط وحجب بين الضمائر، وروابط وختام عن المعاني، ولا بد من اقتناص تلك المعاني من ألفاظها لمعرفة دلالاتها اللغوية عليها، وجودة الملكة لناظر فيها، وإلا فيعتاص عليه اقتناصها زيادة على ما يكون في مباحثها الذهنية من الاعتياص"³، وتحصيل الملكة اللغوية يكون أيضا بالمشافهة في المناظرة والتعليم.

ويقدم ابن خلدون اقتراحا بغية تحصيل الملكة اللغوية " ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم (أي العرب) القديم الجاري على أساليبهم

¹ - المصدر السابق، ص378.

² - ابن خلدون، المقدمة، ج2، 376.

³ - المصدر السابق، ج2، 381.

من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم، حتى ينتزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولّقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهم رسوخا وقوة، ويحتاج مع ذلك إلى سلامة الطبع والتفهم الحسن لمنازع العرب وأساليبهم في التراكيب ومراعاة التطبيق بينهما وبين مقتضيات الأحوال"¹، فهو يرى أن تعلم اللغة لا بد من حفظ المنظوم والمنثور، وفهم أساسيات الاستعمالات اللغوية التي يتفرد بها خطاب كل نوع.

ويذهب الدرس اللغوي الحديث إلى تبني هذا الطرح ، وهذه النظرية ترى أن الطفل يكتسب اللغة بالسماع والتلقين والتدريب والمران ويعتمد على التقليد اعتمادا كلياً وقد يلجأ إلى القياس أحيانا ويؤمنون بأن تصويب المحيطين به لأخطائه اللغوية –حين الوقوع فيها – يعدل من سلوكه اللغوي، ويقوده إلى اكتساب لغة سليمة صحيحة"² وهذا المخزون عبارة عن معجم ذهني يمثل الثروة المفرداتية المخزنة والتراكيب اللغوية

¹ - ابن خلدون، المقدمة، ج2، ص361.

² - غازدا جورج وكورسيني ريموند، نظريات التعلم، تر: علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، علم المعرفة، الكويت، ص120.

المتراكمة، تساعد متعلم اللغة على تأسيس قواعدها وصناعاتها فترسم أمامه أساليب التأليف.

وتحصل الملكة اللغوية بالتعلم الضمني للغة، وهو الامتلاء الخارق الذي يتميز به ذهن الانسان بغية اكتساب المعرفة ومن خلالها التماس اللغة، فتتطور لغة الفرد وتزداد غنا بتطور فكره، وكذلك حين تتولد في دخيلاء نفسه رغبة جامحة إلى امتلاك الآليات اللغوية، ومنه تطرح أمامه تلك الاستجابات الذهنية التي تحوط بمقدرته على استقراء مخزونه اللغوي، ويتحرى الإفادة الكلامية التي تؤسس له سلاسة التعبير وسلامته.

فابن خلدون يرى أن من شروط معرفة وتعلم اللسان العربي أن يجري لسانه بالإفادة اللغوية العربية "فالمتكلم بلسان العرب و البليغ فيه يتحرى الهيئة المفيدة لذلك على أساليب العرب و أنحاء مخاطباتهم، و تنظيم الكلام على ذلك الوجه جهده، فإذا اتصلت مقاماته بمخالطة كلام العرب حصلت له الملكة في نظم الكلام على ذلك الوجه، وسهل عليه أمر التركيب، حتى لا يكاد ينحو فيه غير منحى البلاغة التي للعرب، وإن سمع تركيباً غير جار على ذلك المنحى مَجَّه و نَبَا عنه سمعه بأدنى فكر بل و بغير فكر، إلا بما استفاده من فصول هذه المملكة ... و هذه الملكة كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب و تكرّره على السمع والتفطن لخواص

تراكيبه، و ليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك"¹، ويؤكد هنا ابن خلدون ما اهتمت إليه علوم اللسان في العصر الحديث من أن الملكة اللغوية لا تحصل بحذق القوانين وإنما تقوم في المتكلم على السماع والممارسة والتفطن لخواص التراكيب.

وقد نوه "أليس N. Ellis" بالتعلم الضمني بأنه استنباط المعرفة اللغوية وتخزينها بطريقة طبيعية آلية دون أن يصاحب ذلك عمليات شعورية، ويتحقق ذلك من خلال مرور الإنسان بمجموعة من الخبرات التي تزخر بعدد كبير من الأمثلة التي تتضمن تلك المعرفة اللغوية²، وهو يتضمن كذلك تطوير مجموعة من الروابط المعقدة التي تتشكل مع مرور الوقت فتؤدي إلى سلوكيات لغوية تظهر وكأنها مدفوعة بقواعد لغوية، وبالتالي فالتعلم الضمني يعتمد على الذاكرة، ومدفوع بقدرة الإنسان العقلية على تتبع مواطن الاطراد في الدخل اللغوي وتخزين الأنماط المتواترة. والتعلم الضمني بذلك يستجيب لتكرار الصيغ والتراكيب المختلفة وبرزها في الدخل اللغوي.

ويرى أخوان الصفا أن الناس إذا لم يستطيعوا أن يفهم بعضهم من بعض المعاني التي في أفكار نفوسهم من غير عبارة اللسان لما احتاجوا إلى الأقاويل التي هي أصوات مسموعة؛ لأن في استماعها واستفهامها كلفة على النفوس من

¹ - ابن خلدون، المقدمة، ج2، ص387.

² - Ellis, R. A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), Implicit and Explicit Language Learning. London: Academic, 1994, p 10.

تعليم اللغات وتقويم اللسان والإفصاح والبيان¹ ، إذا أن المعاني تحتاج إلى الأقاويل المحكمة التي ترتفع عن سذاجة الكلام، وذلك تقويم اللسان والإفصاح بالبيان ركنان أساسيان في تأدية المعنى على الوجه الصحيح، لكن يظل يعتورها النقص ما لم تتحدد بإحكام في المسموعات والأصوات.

ويقول إخوان الصفا بأن "من المصنوعات المحكمة المتقنة أيضا صنعة الكلام والأقاويل"²، بمعنى أن الكلام خص بالصنعة والنسج، والكلام لديهم داخل اللغة موزع على موضعين هما موضع لفظي وموضع فكري، والنطق فعل من أفعال النفس الإنسانية ، وهذا الفعل نوعان : فكري ولفظي، فالنطق اللفظي هو أمر جسماني محسوس، والنطق الفكري أمر روحاني معقول، وذلك أن النطق اللفظي إنما هو أصوات مسموعة لها هجاء، وهي تظهر من اللسان الذي هو عضو الجسد وتمر إلى المسامع من الأذان التي هي أعضاء من أجساد آخر ، وان النظر في هذا المنطق والبحث عنه والكلام على كيفية تصاريفه وما يدل عليه من المعاني يسمى علم المنطق اللغوي. أما المنطق الفكري الذي هو أمر روحاني معقول فهو تصور النفس معاني الأشياء في ذاتها ، ورؤيتها لرسم المحسوسات في جوهرها وتميزها لها في فكرتها"³ فالتصرف في الكلام خاصية موكلة للمنطق اللغوي الذي يحاور المعاني

¹ - إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء، مراجعة خير الدين الزركلي، مؤسسة هنداوي للنشر، القاهرة، مصر ج1، ص321.

² - إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء، ج1، ص186.

³ - إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفاء، ج 1 ص 314.

خفية، ولا يتأتى ذلك إلا لمن أدمن المراس في الأقاويل المعقولة في النفس والروح.

وفي مقام آخر فلسفي برر إخوان الصفا صورة الانسان الناطق، وبهذا النطق يجد الإنسان فيقال انه حى ناطق. فنطق الإنسان وحياته من قبل النفس وموته من قبل الجسد، لأن اسم الإنسان إنما هو واقع على النفس والجسد جميعاً، واعلم ان النظر في هذا المنطق والبحث عنه ومعرفة كيفية ادراك النفس معانى الموجودات في ذاتها بطريق الحواس وكيفية انتقال المعانى في فكرها من جهة العقل الذى يسمى الوحي والإلهام وعبارته عنها بالالفاظ بأى لغة كانت يسمى علم المنطق الفلسفي¹، فأخوان الصفا يوضحون مستويات اللغة المختلفة الفكرية والمنطوقة وبين اللغة المكتوبة وآلية حدوثها، وهم بذلك يولون أهمية كبيرة للعلاقة بين اللغة، والتفكير، ويبينون دور العقل، والنفس الناطقة في تطور اللغة وإنتاج الفكر². ويكون هذا في تجانس محكم، يستوفي فيه الكلام نموه الداخلي المترابط، فيستحكم شروط الاستعاب والعمق والخصوبة.

5- نظريات في تعليمية اللغة عند ابن خلدون:

5- أ- الملكة اللغوية:

نظر ابن خلدون إلى اللغة باعتبارها مظهر من مظاهر المجتمع الإنساني لها دورها في بناء حياة الفرد في مناحي عدة

¹ - ينظر: إخوان الصفا، رسائل إخوان الصفاء، ج 1 ص 315.

² - منال اسماعيل عجب، الإنسان والأدب في رسائل إخوان الصفاء، الهيئة العامة السورية للكتاب 2010 ص 264.

ذهنيا وفكريا ومعرفيا، ووعيه بكيفية حصول ملكتها ورسوخها، وتحدث هذه الملكة "بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع"¹، يعني أن اللغة تتم في استلها التراكيب وما يحصل في جانبها التواصل، إذ هي "عبارة المتكلم عن مقصوده"²، فما لم تتوفر هذه المزية التواصلية تفقد اللغة شكلها ووظيفتها، لتغدو اللغة حينئذ نظاما متكاملا يسيره فكر الإنسان وفق مجموعة من الأحوال والكيفيات في تراكيب الألفاظ وتأليفها، وهو ما يستبعد النطق العشوائي بمختلف أصواتها وألفاظها، باعتبارها نظاما متكاملا، يسعى صاحبه إلى إفادة سامعه إفادة تامة وفق مقتضى الحال.

وما دام الأمر يتعلق باللغة العربية، فإنّ تدريسها يتعلّق بالخضوع لما تقتضيه كرونولوجيا التعلم؛ أي "أن تعليم العربية يقتضي الإيمان بأن الطبيعة الصوتية هي الأساس فيها، بينما الشكل الكتابي يأتي تالياً على مرحلة التعلم بالسماع؛ لأن السمع سيد الملكات؛ فالكتابة في الواقع تعتبر تطوراً حديثاً نسبياً في التاريخ الإنساني، إذا ما قورنت باللغة الشفوية، وكثير من اللغات القديمة والحديثة ليس لها عنصر كتابي؛ أي: إنّها لغة تخاطب فقط، وكثير من الناس يعيشون دون أن يكونوا قادرين

¹ - ابن خلدون، المقدمة، ج2، ص 367.

² - المصدر السابق، ج2، 367.

على الكتابة أو القراءة؛ على أي حال فإن الطبيعة الصوتية للغة تعني أن يبدأ تعليم اللغة بشكلها الصوتي الشفهي، قبل الكتابي؛ أي: أن يجيء تعليم الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة¹، فالترج في إدراك المهارات اللغوية، ويعد الاستماع في المقام الأول، ثم التكلم، ثم تأتي مهارتي القراءة والكتابة تاليتين لذلك.

تشمل الملكة اللغوية التكوين الجسدي بوجود جهاز النطق وسلامته وجهاز السمع الذي ينظم الأصوات الواردة والصادرة ويضبطها، وتشمل أيضا الاستعداد الذهني الذي يمكن الدماغ من تادية وظيفته في تنظيم وتنسيق حركات أعضاء الجهاز النطقي وتمييز الأصوات والمسموعات وجعلها منسجمة مع المشاعر والاحساسات، ومنه يبدأ الطفل تدريجيا في تمييز مزايا اللغة وإدراك وظائفها وعلاقاتها مع عالمه الخارجي "استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم، هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال"²، فالنقلين يعد من مسببات تشكل الملكة اللغوية، وإقامة اللسان وراثه لغوية تنتقل بين المتخاطبين، فتصير الصور اللغوية راسخة من باب المحاكاة والتقليد.

¹ - طرق تدريس اللغة العربية، نخبة من الأساتذة، جامعة المدينة العالمية، السعودية، ط1، ص145.

² - ابن خلدون، المقدمة، ج2، ص368.

5- ب- نظريات السماع:

إن تعلم اللغة العربية لدى ابن خلدون عبارة عن عملية ذهنية واعية، هدفها بناء ملكة لغوية واضحة النسق؛ باكتساب اللغة وتعلمها، والسيطرة والتحكم في مستوياتها الصرفية والتركيبية والصوتية والدلالية، وامتلاك نسق لغوي خاضع لتمظهراته التداولية، واستعمالاته الفعلية في التواصل فتحصل الملكة اللغوية، وقد التفت ابن خلدون إلى المهارات اللغوية وجعل آلية السمع تتربع في المقام الأول بغية الوصول إلى مستوى راق من التحصيل اللغوي " السماع أبو الملكات اللسانية"¹، فالغاية التعليمية تبدأ من مهارة السماع، وهو المرحلة التجريدية الأولى التي يعول عليها في إدراك الغاية التعليمية للغة.

وفي مجال التعليم والعلوم يقول ابن خلدون عن كيفية اكتساب اللغة، بالاعتماد على مهارة الاستماع "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبيهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم؛ كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله

¹ - ابن خلدون ، المقدمة، ج2، ص 368.

يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم. هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال. وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع"¹، وفحوى ذلك أن اللغة تكتسب هنا عن طريق سماع مجموع جمل اللغة المتجدد بتراكماتها التخاطبية، ثم محاولة التكلم ثم الممارسة ثم التكرار. وإذا كان الاستماع عملية معقدة في طبيعتها فهي تشتمل إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، فهم مدلول الرموز، وإدراك الوظيفة الاتصالية المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، ومن خاله تتفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعايير.

وحيث تكون مهارة الاستماع قد استوفت شروطها، تتحقق الكفاءة اللغوية عفوية ومرنة؛ وتتحقق معها الكفاءة التواصلية؛ لأن الأمر المثير والملحوس في هذه العملية عند الطفل كما يراها بان خلدون هو قدرته ضمن مهارة الاستماع على تمييز صحيح الكلام وتصوبيه وتجديده من أجل تحقيق غاياته، لكن حين تخالف المعطى الطبيعي لها بإفادة السامع تقصر عن وظيفتها، وقد عبر ابن خلدون عن ذلك، وخاصة إذا خالطتها الشوائب " فعلى مقدار ما يسمعون من العجم ويربون عليه يبعدون عن الملكة الأولى"² فالمتكلم بلغته الأصلية يحقق المبتغى في ذهن السامع وتعليمه أسس لغته، ولا يحيد عنها،

¹ - ابن خلدون ، المقدمة، ج2، ص378.

² - المصدر السابق، ج2، ص383.

فتكون الملكة صافية خالية من اللحن والفساد والتصحيف. والطفل لا يزال على هذا المنوال في تعلمه من تلقينه، وسماعه للمتكلم "ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"¹، فابن خلدون يربط بين السمع والتلقين، والسماع يتدرج بالطفل في مراحل اللغة حتى يصل إلى تمكنه من تحصيل الملكة اللغوية.

5- ج- السلوك اللغوي / مقاصد الدلالة:

يرى ابن خلدون أن "صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً، ولا يحكمها عملاً"²، فالملكة اللغوية لا تحصل بالعلم، ولا تقاس بمدى تمكن المتعلم من المعرفة العلمية لها بقدر ممارسته لها فعلاً، وإدراكه لخصوصياتها التواصلية والتداولية.

وكثيراً ما تحدث ابن خلدون عن أهمية تعلم النحو: "به يتبين أصول المقاصد بالدلالات، فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة... لذلك كان علم النحو أهم من اللغة إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة"³، لكن نجده دائماً يجعل النحو تابعاً لدلالة المقاصد، فهو يخدم الملكة اللغوية حين

¹ - ابن خلدون، المقدمة، ص 367.

² - المصدر السابق، ج2، 385.

³ - المصدر السابق، ج2، ص367.

يدعمها في خدمة آليتي التواصل والتفاهم، ويصبح النحو فراعاً ثانوياً في الملكة اللغوية، خادماً لدلالة المقاصد. فابن خلدون لا يعطي أهمية للقواعد النظرية، بل يرجع دراستها إلى ما بعد الحصول على الملكة اللغوية أي الإطلاع والبحث لمن أراد ذلك¹، فإذا كان الاعتقاد أن العملية التعليمية تقوم على حفظ القواعد الجزئية من مثل: أقسام الكلام، علامات الإعراب في المفرد والمثنى والجمع عن الأسماء، علامات إعراب معتل الآخر... ثم حالات الرفع، وحالات النصب وحالات الجر... الخ، وعلى المتعلم اختزان هذه الجزئيات ليتم تطبيق أحكامها من خلال مركبات الكلام أو أثناء القراءة و الكتابة². فهذا الاعتقاد فاسد في نظر ابن خلدون، لأن السلوك اللغوي إذا حقق دلالة المقاصد توضحت إفاداته.

ويرى أن إفادة النحو تظل قاصرة حين تصح الدلالة والمقصدية، وأن فقدان الإعراب ليس بضائر لها مادامت تؤدي إفادة الكلام "كل منهم متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده والإبانة عما في نفسه، وهذا معنى اللسان واللغة، وفقدان الإعراب ليس بضائر لهم، كما قلناه في لغة العرب لهذا العهد"³، فالإبانة اللغوية في اللسان عندما تكون واضحة فلا حاجة بالقواعد النحوية. لأن دلالة الحركات على تعيين الفاعل... لأن الألفاظ

¹ - حسين بن زروق نظريات حصول ملكة اللغة عند العلماء العرب رسالة ما جستير ، إشراف

عبدالرحمن الحاج صالح، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، 1986/1985، ص161

² - ينظر ، محمد ابراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف بالاسكندرية، مصر، (دط)، 1987، ص217.

³ - ابن خلدون، المقدمة، ج 2، ص365.

بأعيانها دالة على المعاني بأعيانها، ويبقى ما تقتضيه الأحوال ويسمى بساط الحال محتاجاً إلى ما يدل عليه. وكل معنى لابد وأن تكتنفه أحوال تخصه، فيجب أن تعتبر تلك الأحوال في تأدية لمقصود، لأنها صفاته، وتلك الأحوال في جميع الألسن أكثر ما يدل عليها بألفاظ تخصها بالوضع. وأما في اللسان العربي، فإنما يدل عليها بأحوال وكيفيات في تراكيب الألفاظ وتأليفها... وقد يدل عليها بالحروف غير المستقلة¹.

ويوضح ابن خلدون هذا الطرح في مقدمته بقوله: "فالدلالة بحسب ما يصطلح عليه أهل الملكة، فإذا عرف اصطلاح في ملكة واشتهرت صحت الدلالة، وإذا طابقت تلك الدلالة المقصود ومقتضى الحال، صحت البلاغة؛ ولا عبرة بقوانين النحاة في ذلك، وأساليب الشعر وفنونه موجودة في أشعارهم هذه ماعدا حركات الإعراب في أواخر الكلم، فإن غالب كلماتهم موقوفة الآخر، ويتميز عندهم الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر بقرائن الكلام لا بحركات الإعراب"² فالدلالة تتحقق بالاصطلاح والعرف، فإذا طابقت الدلالة المقصود ومقتضى الحال، كملت البلاغة، بغض النظر عن قوانين الإعراب، فالكلمات الموقوفة الآخر، وقرائن الكلام، كل هذه العوامل ساهمت في صحة الدلالة.

¹ - ابن خلدون، المقدمة، ج 2، 382، 383.

² - المصدر السابق، ص 374.

فتصير اللغة صورة لمعرفة اللغوية لدى المتكلم "اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة المتكلم فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"¹، فالقصد بالإفادة هو الفعل اللساني المتمكن في اللغة.

إن اللغة ابن خلدون من الأمور القابلة للتعلم وهي الملكة التي تحصل بالتعليم، فهو يصر على التكرار الذي جعله لغرض ترسيخ المنوال التعبيري؛ "إن الإنسان يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي است ثم يسمع التراكيب فيلقنها كذلك، ثم لأعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أو لايزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"²، فحصول ملكة اللسان العربي تكون ب " كثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم"³. فتكرار الكلام يساهم في دعم مخيلة المتعلم بحقل معجمي، وبمستويات لغوية منظمة في سلوكياتها التداولية الممارسة في الخطابات اليومية.

¹ - ابن خلدون، المقدمة، ج2، ص367.

² - المصدر السابق، ج2، ص378.

³ - المصدر نفسه، ج2، ص386.

ويرى أن الذوق اللغوي السليم يأتي خلال مراحل تعلم اللغة وهو عنده "حصول ملكة البلاغة للسان... [وهي] مطابقة الكلام للمعنى من جميع وجوهه بخواص تقع للتركيب في إفادة ذلك... وهذه الملكة كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه وليست، تحصل بمعرفة القوانين العلمية"¹. فالتمكن اللغوي عند ابن خلدون لم يعد مقصوراً على تعلم اللغة بوصفها نظاماً معزولاً عن ملابسات وجوده الاجتماعية، بل يؤكد على اللسان بوصفه التمثيل الفعلي للنظام عند الأداء اللغوي وهو ما يقدم الإبداع الحقيقي في القول باللغة، والتعبير بها عن المقاصد التي تربط اللغة دائماً بالجماعة المتكلمة ومن ثم التأكيد على المهارات التواصلية لا اللغوية فحسب، وهذا ما تدعو إليه نظريات تعليمية اللغة اليوم التي تنحو نحو تعويض اللغة باللسان استحضاراً للبعد الاجتماعي للغة الذي يجب ألا يغفل عنه عند وضع المحتويات التعليمية.

إن الرؤية التعليمية التي قدمها ابن خلدون تعد نظريات علمية دقيقة، تعنى بدراسة اللغة وكيفية تعليمها، فتعلم اللغة يستند بالضرورة والأساس على الفهم والإدراك الواعين لنظام اللغة؛ كشرط للتمكن منها وإتقانها، إذاً يجب - من منظور منهجي في تعلم اللغات - على الكفاية المعرفية المتصلة بكل المكونات اللغوية، أن تسبق الأداء اللغوي الواعي، وأن تكون

¹ - ابن خلدون: المقدمة، ج2، 387.

محددة وشرطاً لحدوثه"¹، ولم يفصل اللغة في تعلمها وتعليمها عن بعدها الاجتماعي تحدد معالم التمايز بين اللغة العامية واللغة الفصيحة، مركزاً على الدراسة الوصفية لهذه اللغة العامية.

¹ - رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، ج1، ص399.



خاتمة



تروم هذه الدراسة التي تنتمي إلى الدراسات اللغوية التطبيقية إلى إبراز جانب مهم من جوانب تعليمية اللغة، وقد سعينا فيها إلى الإحاطة بأشكال الدرس اللغوي، ومدى مساهمتها في تعليمية اللغة، ففتتبنا أسس ومبادئ التعليمية من منظور الدراسات الحديثة، ثم بينا علاقتها بتعليمية اللغة، وكان بحثنا قد ألم ببعض النظريات العلمية التي ساهمت في تأصيل بعض مبادئ تعليمية اللغة، مثلما قمنا باستظهار بعض النظريات العربية القديمة والتي كان لها الفضل في بناء قواعد علمية لتعليمية اللغة، وخلصنا إلى مجموعة من النتائج، ولعل أبرزها:

- كان للغويين العرب القدامى بصيرة ثاقبة في التنبيه إلى مقومات الدرس اللغوي ودورها في تعليمية اللغة العربية، وقد استشرفوا الحاجات اللغوية التي تشكل نقطة أساس في نجاح تعليمية اللغة، وشكلت الدراسات اللغوية بمجالاتها المتعددة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والبلاغية مركزا أساسيا في تعليمية اللغة العربية، وقد بينوا معالم النظريات اللغوية، وأفصحوا عن الهدف العلمي منها، وهو صوغ نظريات تحفظ اللغة العربية وتساهم في تنميتها وتعليمها.

وقد تنوّع مسالك التأليف اللغوي بتنوّع الدوافع إليه، وتنوّع ثقافات المؤلفين ومستوياتهم العلمية، وتوجهاتهم الفكرية، فكانت منها المؤلفات التي جمع فيها مؤلفوها كل ما بدا لهم من موضوعات اللغة ومسائل نحوية، ووردت مؤلفات أخرى وكان الغرض منها تطبيق القواعد على الخطابات اللغوية المتنوعة، ومؤلفات آخر تعليمية، ألفها اللغويون لغرض تعليم أسس القواعد اللغوية، وتقديم القاعدة بأسلوب يفهمه المتعلم وبلغة واضحة، إذ عمل فيها اللغويون على تطوير القدرة اللغوية، من تحسين نطق الحروف والكلمات، والتعرف على

مواطن التنغيم، والإحساس والانفعال بالأشياء والمواقف لغويا، وزيادة ثروتهم اللغوية من المفردات والتعابير والأمثال، والتعريف بالرموز اللغوية، كالحروف والأرقام والكلمات مما يساهم في تحسين طرائق تعبيرهم.

وكان للدراسات النحوية أهمية قصوى في تمكين المقاربة التعليمية للغة العربية، وقد حرص النحويون العرب القدامى على إثراء هذا المبحث اللغوي، باعتباره الدخل اللغوي المهم في بناء أركان اللغة العربية، ويمثل حجر الأساس فيها، فهو الذي يعفيها من الفساد واللحن، وأيضا يوضح المقاصد الدلالية التي تسلس أفانين القول وتفصح عن مدلولاتها، وتعمقت الدراسات النحوية الهادفة إلى مبادئ تعليمية اللغة العربية، فكان منهج تيسير النحو انجع الأساليب النحوية التي توازي بين المعطى العلمي للنحو والهدف التعليمي له.

وبتسليط الضوء على النظريات اللغوية الغربية الحديثة في مجال علم اللغة التطبيقي، قمنا باكتشاف بعض النظريات اللغوية العربية ذات الطابع التطبيقي، وكان لها دور فعال في فصول تعليمية اللغة العربية. وقد توصلنا إلى نتائج نحسبها مهمة في هذا الباب نذكر منها:

- أصل اللغويون العرب القدامى للكثير من نظريات في مجال علم اللغة التطبيقي فركزوا على علم النفس اللغوي ودوره في اكتساب اللغة وتعلمها مثلما انتجوا نظريات التواصل اللغوي التي تدرج ضمن اللسانيات التطبيقية.

- تنبه اللغويون العرب القدامة على مسالة التدرج في التعليم وخاصة في مجال تعليمية اللغة، وركزوا على مبدأ التسلسل المنطقي في برنامج التعليم من تقديم للصور اللغوية المختلفة على الاهتمام

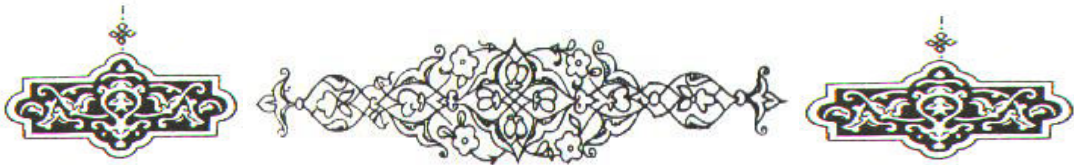
بالمهارات اللغوية، وحرصوا على تمكين اللغة العربية تعليميا بالحفاظ على موردها الأصيل وسحرها العظيم.

- دعا اللغويون العرب القدامى أمثال الجاحظ وابن جني وابن خلدون إلى ضرورة التنوع في طرائق التدريس وأساليب التعليم ومداخل اكتساب اللغة والتوليف بينها بغية تحقيق الفائدة العلمية، ونظر اللغويون العرب القدامى إلى قواعد اللغة من نحو وصرف ومعجم كخوادم للمهارات اللغوية ولا تدرس لذاتها في مجال تعليمية اللغة ربطوا كثيرا بين الدخول اللغوي والعمليات المعرفية العقلية والخرج اللغوي، وعولوا على المهارات التي تسهم في انتاج كفاءات لغوية كالسماع.

وقد كان حظ ابن خلدون كبيرا في مجال تعليمية اللغة، فتوصل إلى نظريات عميقة في هذا المجال، حيث أكد على ضرورة ممارسة اللغة في اطارها الاجتماعي في تعليمية اللغة ووضع أصول النظرية اللغوية اللسانية التطبيقية، فشرح سبل اكتساب الملكة اللغوية، وكيفية تهذيبها وصقلها وتنميتها وتجديدها لدى المتعلم مركزا على مرحلة الطفولة كأساس في حذق مهارة اللغة وكفاياتها التواصلية.



قائمة المصادر والمراجع



• القرآن الكريم برواية ورش لقراءة نافع.

قائمة المصادر والمراجع

- 1- إبراهيم مدكور، في اللغة والأدب، دار المعارف، القاهرة، 1971.
- 2- إبراهيم عبد العليم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط1998، 9.
- 3- إبراهيم مطاع، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، سنة 1979
- 4- إبراهيم وجيه محمود، التعلم، عالم الكتب، القاهرة، سنة 1971.
- 5- إحسان عباس، دار المعارف، بيروت، دط، دت، ج 5
- 6- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000
- 7- أحمد زكي، نظريات التعلم، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ط01، 1971،
- 8- أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند الهنود وأثره على اللغويين العرب دار الثقافة ، بيروت، 1972.
- 9- إخوان الصفا، رسائل اخوان الصفا وخلان الوفاء، دار صادر ، بيروت، ط2، 2004.
- 10- الأصمعي، الأصمعيات، تح:محمد شاکر وعبدالسلام هارون، دار المعارف مصر 1964.
- 11- إميل يعقوب، المعاجم اللغوية العربية، دار العلوم للملايين، بيروت، دط، 1985
- 12- الأوراغي محمد ، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الأمان، المغرب، ط2، 2014.
- 13- بيريزين ف م، تاريخ الدراسات اللسانية، ترجمة: فتيحة قنيش، دار القدس العربي، وهران، دط، 2013.
- 14- تمام حسان، الأصول دراسة ايبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب (نحو، فقه لغة، بلاغة) الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1982.
- 15- ابن تيمية تقي الدين أبو العباس الحراني الحنبلي ، "اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق ناصر عبد الكريم العقل، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط7، 1419هـ - 1999م

- 16- ثعلب أبي العباس أحمد بن يحيى، قواعد الشعر، تحقيق: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1995.
- 17- ثعلب أبو العباس أحمد بن يحيى بن يسار، مجالس ثعلب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، مصر، دط، 1960.
- 18- جوزيف فندريس، اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014
- 19- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر 1998، ج1
- 20- جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، سلسلة الأنيس، موفم للنشر، الجزائر، 1993.
- 21- جفري سامسون، مدارس اللسانيات: التسابق والتطور، ترجمة: محمد زياد بكة، جامعة الملك سعود، الرياض 1417
- 22- ابن جني أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، تح: حسن هنداوي، ج1.
- 23- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية للكتاب، ط3، 1988.
- 24- الجواهري إسماعيل بن حماد الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، 1990.
- 25- أبو حاتم الرازي، كتاب الزينة، تحقيق: حسين بن فيض الله الهمداني، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، ط1، 1994.
- 26- حازم القرطاجني بن محمد بن حسن، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، تونس 1966
- 27- ابن حزم الأندلسي أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد، الإحكام في أصول الأحكام، ج1، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، بيروت، دط، دت.

- 28- ابن حزم الاندلسي أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد، رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق: إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1987.
- 29- حسن حسين زيتون، كمال عبد المجيد زيتون، التعلم والتدريس من منظور البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2006.
- 30- عبد الحميد علي عبد الرحمن، الادب العربي (العصر الاسلامي والاموي)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2005.
- 31- أبو حويج سمير ابن مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، 2004.
- 32- الحيلة محمود محمد، التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 1999.
- 33- خديجة الحديثي، الشاهد وأصول النحوي كتاب سيبويه، مطبوعات جامعة الكويت، ط1، 1974.
- 34- خلف الأحمر، مقدمة في النحو، تحقيق عز الدين التتوخي، دمشق، 1961.
- 35- ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة (تاريخ العلامة ابن خلدون)، الدار التونسية للنشر، ط1، 1984.
- 36- ابن خلكان أبو العباس شمس الدين، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان ، تحقيق إحسان عباس، دار المعارف، بيروت، دط، دت، ج 5.
- 37- الخولي محمد علي، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، 1982.
- 38- بن دريدي فوزي، بن الزّين رشيد، المعين في تكوين المكونين، دار الهدى، الجزائر، سنة 2002.
- 39- دوجلاس هـ . براون ،أسس تعلم اللغة ووتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دط، 1994.

- 40- دانيال هالان، وآخرون، صعوبات التعلم مفهومها وطبيعتها (التعليم العلاجي)، تر: عادل عبد الله محمد، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- 41- الراجحي عبده ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1995
- 42- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ج1
- 43- عبدالرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2012.
- 44- عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس و مهارات تنفيذ و تخطيط عملية التدريس ،دار المناهج للنشر و التوزيع ،عمان 2012.
- 45- عبد الرحمن السيد، مدرسة النحو البصرية نشأتها و تطورها، دط، دار المعارف، القاهرة، 1968
- 46- ابن رشيق القيرواني أبو علي الحسن، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: عبد الواحد شعلان، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 2000، ج1.
- 47- رمضان عبد التواب، دراسات وتعليقات في اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1994.
- 48- روبير ملرتن، مدخل لفهم اللسانيات، تر: عبد القادر الفهري، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، 2007.
- 49- دي يور. ج، تاريخ الفلسفة في الإسلام، ، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريده، مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة، ط4، 1957
- 50- الذهبي الحافظ محي الدين محمد بن أحمد بن عثمان، العقد الثمين في تراجم النحويين، تحقيق: يحي مراد، دار الحديث، القاهرة، 2001
- 51- الزبيدي أبو بكر محمد بن الحسين الأندلسي ، طبقات النحويين واللغوين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار المعارف ، القاهرة ، دط ، دت

- 52- الزجاجي أبو القاسم، الإيضاح في علل النّحو ، تح . مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط.4، 1982.
- 53- الزجاجي أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي، الأمالي، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت، ط2، 1987.
- 54- سيبويه عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي، الكتاب، عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988، ج 1
- 55- السامرائي إبراهيم ، دراسات في اللغة، مطبعة العاني، بغداد، ط2، 1986.
- 56- ابن السراج الشنتريني، تنبيه الألباب على فضائل الإعراب ، تحقيق: عبد الفتاح الحموز، دار عمار ، عمّان، ط1، 1995
- 57- السعران محمود، علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي)، دار النهضة العربية، بيروت، 1994
- 58- سعيد الأفغاني، في أصول النّحو، مطبعة جامعة دمشق، ط3، 1963.
- 59- السكاكي يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي ، مفتاح العلوم، تحقيق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط2، 1987.
- 60- ابن سلام الجمحي ، طبقات فحول الشعراء، تح: محمود شاكر، دار المعارف، القاهرة، 1974
- 61- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، ط2، 1986.
- 62- عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1986
- 63- السيرافي أبي الحسن بن عبد الله ، أخبار النحويين البصريين، تحقيق : طه محمد الزيني، ومحمد عبد المنعم خفاجي، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1966.
- 64- ابن سينا أبو علي الحسين بن عبد الله، كتاب الشفاء ، تحقيق محمود الخضيرى ، القاهرة 1970.

- 65- سهير محمد سلامة شاش، علم النفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2006، ط1
- 66- السيوطي، المزهري في علوم اللغة وأنواعها، شرح وتعليق محمد جاد المولى بك ومحمد أبي الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، منشورات المكتبة العصرية صيدا، بيروت، 1987، ج1.
- 67- السيوطي جلال الدين، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، للحافظ: تحقيق: علي محمد عمر، مكتبة الخالصي القاهرة، م2 .
- 68- السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله ، نتائج الفكر في النحو، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1992
- 69- الشايب فوزي حسين، محاضرات في اللسانيات، منشورات وزارة الثقافة، الأردن، ط1، دت.
- 70- رشدي طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، الجزء الأول
- 71- شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف مصر، 1972، ط2
- 72- شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي (العصر الإسلامي)، دار المعارف، ط20، القاهرة، 2002، ج2
- 73- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد البحوث، دار هومة، الجزائر، دط، 2005.
- 74- صالح بلعيد دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، بوزريعة، الجزائر، 2003
- 75- صالح صبحي، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط16، 2009،
- 76- عائشة عبد الرحمن، تراثنا بين ماض وحاضر، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1970.
- 77- عبد العال سالم مكرم، الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1993.

- 78- عصام نور الدين، معجم نور الدين الوسيط، عربي - عربي (دط)، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.
- 79- العصيلي عبد العزيز بن براهيم، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط1، 2006.
- 80- عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دار المعارف، البليدة، الجزائر، 2001
- 81- عمر الهاشمي، التكوين الذاتي، المركز الوطني الوثائق التربوية، الجزائر، ط2، 2000
- 82- أبو علي الفارسي، التكملة، تحقيق حسن شاذلي فرهود، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، 1984، ج2
- 83- غازدا جورج وكورسيني ريموند، نظريات التعلم، تر: علي حسين حجاج ومراجعة : عطية محمود هنا، علم المعرفة، الكويت، العدد70، 1983.
- 84- الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان، إحصاء العلوم، حققه وقدم له وعلق عليه: عثمان أمين، دار الفكر العربي، مطبعة الاعتماد مصر، ط2، 1949.
- 85- الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان، كتاب الحروف، تحقيق: محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، ط2، 1990.
- 86- ابن فارس أحمد بن زكريا الرازي أبو الحسين، الصاحب في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق، محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1997.
- 87- عبد الفتاح إبراهيم-مدخل إلى الصوتيات -دار الجنوب للنشر، تونس، دط، دت
- 88- فاطمة الهاشمي بكوش: نشأة درس اللساني العربي الحديث، إيتراك مصر الجديدة، مصر، ط1، 2004
- 89- فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان. سلسلة بحوث ودراسات في علوم اللغة والأدب، دار الفكر، دمشق، ط1، 1999.

- 90- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد-معجم العين-تح: مهدي المخزومي و إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال ، بيروت، 1409
- 91- فردنان دو سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة: عبدالقادر قنيني، دار نشر إفريقيا شرق، 2006.
- 92- فيصل حسين العلي. المرشد الفني لتدريس اللغة العربية دار الثقافة للنشر. الأردن، ط1، 1989.
- 93- القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل (النظروالمعارف) تحقيق إبراهيم مدكور، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، دط، دت، ج7.
- 94- عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1998.
- 95- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2002.
- 96- القالي إسماعيل بن القاسم البغدادي، ذيل تاريخ الأمالي والنوادر، دار الآفاق الجديدة، بيروت، دت.
- 97- ابن قتيبة الدينوري أبي محمد عبد الله بن مسلم ، عيون الأخبار ، بيروت، دار الكتاب العربي طبعة مصورة عن طبعة دار الكتب المصرية، دت، ج2
- 98- القفطي جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف، إنباه الرواه على أنباه النحاة-تح: محمد أبو الفضل إبراهيم- دار الفكر العربي-القاهرة- 1406 هـ / 1986 م- ج 1
- 99- قلايلية، العربي : مدخل إلى التحليل اللساني : اللفظ-الدلالة-السياق.- وهران، ديوان المطبوعات الجامعية، 1998.
- 100- الطنطاوي محمد ، نشأة النحو تاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، مصر، ط2، دت
- 101- الطيب المرغيتي، مقارنة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية، مجلة آفاق تربوية، العدد 12، مطبعة النجاح الجديد الدر البيضاء، 1998.

- 102- كارل بروكلمان، تاريخ الأدب العربي، ترجمة محمد عبد الحليم النجار، دار المعارف، القاهرة، 1961م، ج2.
- 103- عبدالكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأدرني، عمان، الأردن، ط1، 1986.
- 104- كفاح يحي صالح العسكري ومحمد مسعود الصغير الشمري وعلي محمد العبيدي: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز، دمشق، ط1، 2012
- 105- كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، 2005.
- 106- عبد الله قلي، التعليمية العامة والتعليمية الخاصة، مجلة المبرز، المدرسة العليا في الآداب و العلوم الانسانية الجزائر العدد 16، 2002
- 107- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)، سلسلة علوم التربية، 9-10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1994
- 108- مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللغة الحديث مدخل، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1998.
- 109- مايكل كورباليس، في نشأة اللغة، ترجمة محمود محمد ماجد عمر، سلسلة عالم المعرفة، 2006
- 110- عبد المجيد سيد منصور، علم اللغة النفسي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1982
- 111- عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار الوادي، الجزائر ط1، 2010
- 112- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للتوزيع والنشر، عمان، ط4، سنة 2003.
- 113- محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2000.

- 114- محمد خير حلواني المغني الجديد في علم الصرف، دار الشرق العربي ، بيروت ، لبنان، ط1، دت.
- 115- محمد دريج ،تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتاب، البلدة، ط2 1991،
- 116- محمد دريج، مدخل الى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، الرياض، ط1، 2003.
- 117- محمد صالح بن عمر: كيف نعلم العربية لغة حية، بحث في إشكاليات المنهج، الخدمات العامة للنشر ، تونس ، الطبعة الأولى ، 1988
- 118- محمد بن عمر بحرق الحضرمي، تحفة الأحباب وطرفة الأصحاب في شرح ملحّة الإعراب 1988
- 119- محمد عيد، قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1989.
- 120- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، دن، 2005.
- 121- محمود فهمي حجازي ،البحث اللغوي ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 1994.
- 122- محمود نجيب، محمود نجيب، المنظومات النحوية وشروحها، دار الفارابي، دمشق، ط1، 2001.
- 123- محين علي عطية، الكافي في أساليب اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط1، 2000
- 124- مساعد بن سليمان بن ناصر الطيار،التفسير اللغوي للقرآن الكريم، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2008.
- 125- مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العربية، راجعه وضبطه: عبد الله المنشاوي ومهدى البحقيرى، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر، ج1.
- 126- مصطفى غلفان، اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة، شركة المدارس للنشر والتوزيع الدار البيضاء – المغرب ط1، 2006.

- 127- مكي بن أبي طالب، حموش القيسي-الإبانة عن معاني القراءات-تح: عبد الفتاح إسماعيل شلبي- دار نهضة مصر للطباعة والنشر، د.ط، د.ت
- 128- منال اسماعيل عجب، الإنسان والأدب في رسائل اخوان الصفاء ، الهيئة العامة السورية للكتاب 2010.
- 129- ابن منظور جمال الدين بن مكرم الإفريقي الحصري: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط4، 2005.
- 130- عبد الموجود، محمد عزت، وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة: دار الثقافة للطباعة ونشر، 1981.
- 131- نازك إبراهيم عبد الفتاح، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 2002.
- 132- الناشف هدى محمود، تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة، ط1، القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2003
- 133- نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن، د.ط، 1986
- 134- نعمان بوقرة، قراءات تمهيدية في تيسير تعليم النحو عند المغاربة والأندلسيين ابن حزم وابن أجيروم والمحاضر الشنقيطية أنموذجا، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001
- 135- نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم و مصطلحات في العلوم التربوية، (د.ط)، دار المسيرة، عمان، الأردن ، 2000.
- 136- نوم تشومسكي، المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها، تر: محمد فتحي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.
- 137- ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، حققه وبوبه وفسر غامضه وعلق على شروحه : حنا الفاخوري، دار الجيل ، بيروت، ط1، 1991، ج1.
- 138- هندي، صالح ذياب وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للنشر والتوزيع الأردن، ط1 ، 1989.

- 139- يوسف تغزاوي: استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقارنة لسانية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015
- 140- يوسف مقران، محاضرات في اللسانيات، التعليمية، من زاوية ابستمولوجية، المدسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، 2007/2008
- 141- يوهان فك ، العربية: دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة محمد عبد الحليم النجار ، مكتبة الخانجي، القاهرة 1951
- 142- طرق تدريس اللغة العربية، نخبة من الأساتذة، جامعة المدينة العالمية، السعودية، ط1، دت
- المراجع الأجنبية:**

1- Agnès Van Zanten, Patrick Rayou ; Dictionnaire de l' éducation, Ed. PUF, Collection Quadrige Dicos Poche, 2008.

2- Alan Davies and Catherine Elder, The Handbook of publishing, Malden, USA Applied Linguistics, Blackwell 2004

3- . A.G.Goxer –L'enseignement du francais parlé et écrit- editions de l'école – paris Routledge 1996.

4- Chomsky. Noam, Aspects of the theory of syntax , Cambridge Mass.MIT. Press. 1965.

5- Chomsky Naom , Le langage et La pensée.

6- De landshere et Gilbert , les fondement de l'action didactiques, edd boeck bruxelles, 1997

- 7- Denis Girard; Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Colin Longman, 3^{eme} edition, Paris 1972.
- 8- Ellis, R. A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), Implicit and Explicit Language Learning. London: Academic, 1994.
- 9- Ferdinand de Saussure ,cours de linguistique generale , grande bibliothèque payot 1996.
- 10- Gleason J, and Ratner. N An Introduction to Psycholinguistics : what do language users know ; Harcourt Brace College Publishers 1993
- 11- Guilford, J.P. General Psychology , Van Nostrand , N.Y. 1939.
- 12- Jean Dubois et autres, Dictionnaire de Linguistique ; Larousse Paris , 1994
- 13- Krashen, Stephen Principles and Practices of Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press. (1982).
- 14- Malmkjaer, K, and Anderson, J. The Linguistics Encyclopedia, New York 1996
- 15- Richards, J.; Platt, J.; and Platt, H. Longman Dictionary of Language & Teaching and Applied Linguistics, 2nd edition, Essex, UK: Longman. 1992.
- 16- Roman Jakobson, Essais de linguistique generale , éditions de minuit, Paris, 1973.

الرسائل الجامعية:

1- حسين بن زروق نظريات حصول ملكة اللغة عند العلماء العرب رسالة ما جستير ، إشراف عبدالرحمن الحاج صالح، معهد اللغة والادب العربي، جامعة الجزائر، 1986/1985.

2- حمودي جميلة، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1994.

3- حميدة بوعورة ، النص الأدبي وأهميته في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، السنة الدراسية 2011/2010

المقالات والدوريات:

1- أحمد عشاري، تعليم العربية لأغراض محددة، (مقال) المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، المجلد 1، العدد 2، فبراير 1983.

2- جاسم علي جاسم، علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب، مجلة الجامعة الإسلامية، العربية للناطقين بغيرها، العدد 7 يناير 2009

3- الخياط عبد الكريم عبدالله، آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدریس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، (مقال) المجلة التربوية العدد 61، الكويت 2001.

4- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، الجزائر، 1973، 1974.

5- عبد الرحمن الحاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، المجمع الجزائري للغة العربية الجزائر، مج 9، ع 17، 2007

5- الشريف بوشحдан، النظرية الخيلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة، مجلة التواصل في اللغات والثقافة والآداب، جامعة عنابة، ع 31 ، سبتمبر 2012

- 5- عبد العزيز صالح المقالح، كتاب الزينة" إرهافات أولية في العمل المعجمي العربي، مجلة مجمع اللغة العربية مطبعة الأميرية بولاق القاهرة / ع 99
- 6- محمد الأخضر صبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، ، مجلة منتدى الأستاذ، دورية تصدرها المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، العدد الثالث، أفريل 2007.
- 7- محمد حسان الطيان، علم الأصوات عند العرب، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مجلد 69 الجزء 4 ، تشرين الأول 1994.
- 8- محمد نادر سراج: (التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن)، مجلة الفكر العربي المعاصر، لبنان، العددان: 81/80، 1998.
- 9- عبد اللطيف الفارابي، مدخل إلى ديداكتيك اللغات، مجلة ديداكتيك عدد 2، 1992
- 10- ناصر الدين الأسد، اللغة العربية وقضايا الحداثة، (مقال) مجلة فصول مجلة النقد الأدبي، الجزء الأول، المجلد الرابع، العدد الثالث ، أفريل/ماي/ يونيه 1984.
- 11- عبدالوهاب الصديقي، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية - مقال بعنوان: اللسانيات وتدرّس اللغة العربية.
- 12- هادي النهر، نظرية السياق (المقام والموقف الكلامي بين اللغويين العرب والأجانب)، مجلة آداب المستنصرية، بغداد العدد 24 / 25، 1994.
- المواقع الالكترونية:**
- ¹ - جميل حمداوي، اللغة العربية وتدرّس العلوم، (مقال) في موقع ديوان العرب، <http://www.diwanalarab.com/spip.php?article7094>، أطلع عليه يوم : 03-06-2018.
- 2- غادة الحلايقة، مفهوم تعليمية المادة - آخر تحديث: 14.58 ، 14 أوت 2016 <http://mawdoo3.com>



الفهرس



إهداء

شكر وعرافان

مقدمة

مدخل: واقع تعليمية اللغة العربية.....10-1

1- توطئة.....2

2- تعليم اللغة العربية عند القدامى.....2

3- تعليمية اللغة العربية في الدرس العربي الحديث.....7

الفصل الأول : مفهوم التعليمية وتعليمية اللغة.....51-11

1- مفهوم التعليمية.....12

1- أ – التعلم.....19

1- ب- التعليم.....21

2- تعليمية اللغة المفهوم /النظريات:.....23

2- أ - في مفهوم تعليمية اللغة.....23

2- ب- نظريات تعليمية اللغات.....26

1- النظرية الفطرية.....27

2- النظرية السلوكية.....30

3- نظرية جان بياجيه المعرفية.....32

3- اللسانيات ودورها في بناء نظريات تعليمية اللغة.....33

4- اللسانيات التعليمية العربية.....46

الفصل الثاني الدراسات اللغوية العربية القديمة ودورها في تعليمية اللغة.....99-52

1- مكانة اللغة العربية في الدراسات اللغوية القديمة.....53

2- دوافع الدراسات اللغوية العربية القديمة:.....58

3- أصالة النحو العربي ودوره في تعليم اللغة العربية:.....61

3- أ- نشأة علم النحو وأصالته:	61
3- ب - دور النحو العربي في تعليمية اللغة العربية قديما	70
3- ج- مبادئ في تعليمية النحو العربي قديما	76
3- د- تيسير النحو ودوره في تعليمية اللغة	80
4- حركة التدوين والتأليف المعجمي وأهميتهما في تعليمية اللغة	86
4-أ-حركة التدوين	86
4- ب- الدراسات المعجمية	89
4-ج- الدراسات المعجمية ودورها التعليمي	92
5- الدراسات الصوتية القديمة وأهميتها في تعليمية اللغة	95
الفصل الثالث: علم اللغة التطبيقي في التراث العربي ودورها في تعليمية اللغة العربية	
100-146	
1- علم اللغة التطبيقي:	101
2- علم اللغة النفسي في التراث العربي:	104
2- أ- في نشأة علم اللغة النفسي	104
2- ب- نظريات علم اللغة النفسي في التراث العربي	108
3 - نظرية التواصل اللغوي لدى العرب القدامى وأثره في تعليمية اللغة	118
3- أ- في مفهوم التواصل اللغوي	118
3- ب- التواصل اللغوي في التراث العربي القديم	122
4- نظرية حصول الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي القديم	129
5- نظريات في تعليمية اللغة عند ابن خلدون:	136
5- أ- الملكة اللغوية:	136
5- ب- نظريات السماع	139
5- ج- السلوك اللغوي / مقاصد الدلالة	141
خاتمة:	147- 150
قائمة المصادر والمراجع:	151-167
الفهرس:	168

ملخص الرسالة:

تحاول هذه الدراسة أن تكشف عن دور الدراسات اللغوية العربية القديمة في تعليمية اللغة العربية، وتبين سعي اللغويين العرب القدامى في خدمة اللغة العربية والحفاظ على صفائها، وإثرائها وتطويرها، وتوضح اجتهاداتهم بوضع نظريات لغوية متميزة والتي انتخبوها كقواعد تحكم اللغة العربية، وتسهل سبل اكتسابها لمتعلميها، حين كانت تستهدف مختلف مجالات ومستويات الدرس اللغوي بغية تحسين نطق الحروف والكلمات، والالتزام بخصوصيتها مشافهة وكتابة، والإحساس والانفعال بالأشياء والمواقف لغويا، وسعت إلى زيادة ثروة المتعلم اللغوية من المفردات والتعابير، وشتى الرموز اللغوية، وكان اللغويون العرب القدامى على استعداد تام لاستشراف مجمل القضايا التي تخدم الجانب اللغوي التطبيقي، فجاءت نظرياتهم التطبيقية ضمن علم اللغة النفسي والتواصل اللغوي، وكيفية حصول الملكة اللغوية، ويعد الجاحظ والفارابي وإخوان الصفا، وابن خلدون من الأقحاح الذين شربوا أصول اللغة العربية من مشاربها الصافية وتفتحوا على مجالات اللغة التطبيقية، فاستفادوها في مجال تعليمية اللغة.

الكلمات المفتاحية: التعليمية - اللغة- اللسانيات التطبيقية - الدرس اللغوي- النحو

Abstract:

This study attempts to reveal the role of ancient Arabic linguistic studies in the teaching of Arabic language. While targeting different levels of the language lesson in order to improve the pronunciation of letters , words, and how to be able to commitment to their privacy, verbal , writing, a sense and emotion of things and attitudes linguistically, and sought to increase the learner's linguistic wealth of vocabulary and expressions, and various linguistic symbols; The old Arab Linguists are fully prepared to explore all the issues that serve the linguistic aspect applied, Their applied theories came within the psychology of linguistics and linguistic communication, and how to get the Language instinct, Among those who had a major role were djahidh, Farabi , ikhouane Safa, and Ibn Khaldoun of the vaccines who opened the fields of applied language, for language education.

Keywords: Didactic- language- Applied Linguistics - Language Courses - Grammar

Résumé :

Cette étude tente de révéler le rôle des études linguistiques en arabe ancien dans l'enseignement de la langue arabe. Tout en ciblant différents niveaux de la leçon de langue afin d'améliorer la prononciation des lettres et des mots et d'être en mesure de s'engager en faveur de leur vie privée, de la parole, de l'écriture, du sens et de l'émotion des choses et des attitudes sur le plan linguistique, elle visait richesse du vocabulaire et des expressions, et divers symboles linguistiques; Les anciens linguistes arabes sont tout à fait prêts à explorer toutes les questions qui servent l'aspect linguistique appliqué. Leurs théories appliquées relèvent de la psychologie de la linguistique et de la communication linguistique, et de la façon d'obtenir l'instinct de langue. Parmi ceux qui ont joué un rôle majeur, El Djahidh, Farabi, Ikhouane Safa et Ibn Khaldoun des vaccins qui ont ouvert les champs de la langue appliquée, pour l'enseignement des langues.

Les mots clés: Didactique- Langue- Linguistique appliquée- la leçon de langue- Grammaire