الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
المرجع: .....

إشكالات تلقي الدرس اللساني في الجامعة الجزائرية
- المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف أنموذجا-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبتين:
*** رشيدة جحيش**
*** فراح بوفنداسة**

إشراف الأستاذ:
د. طارق بوحالة

السنة الجامعية: 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء

يا رب علّمني أن أحبّ النّاس كلهم كما أحب نفسي، وعلّمني أن أحاسب نفسي كما أحاسب النّاس.

وعلّمني أن التّسامح هو أكبر مراتب القوّة، وأنّ الانتقام هو أوّل مظاهر الضّعف، يا رب لا تجعلني أصاب بالغرور إذا نجحت، ولا باليأس إذا أخفقت بل ذكّرني دائما أن الإخفاق هو التّجربة التّي تسبق النّجاح.

يا رب إذا أعطيتني نجاحا فلا تأخذ تواضعي، وإذا أعطيتني تواضعا فلا تأخذ اعتزازي بكرامتي، وإذا أسأت يا رب الى النّاس فامنحني شجاعة الاعتذار واذا أساء إليّ النّاس فامنحني شجاعة العفو.

" اللهم لا سهل إلا ما جعلته سهلا، تجعل الحزن إن شئت سهلا "

مقدمة

مقدمة

شكل ظهور اللسانيات مرحلة فارقة في تاريخ الفكر اللغوي الإنساني، فأصبح البحث اللساني المعاصر نقطة الاستقطاب التي تتمحور حولها جملة من الإشكالات التي نحياها فامتد تأثيرها إلى مختلف العلوم التي حاولت الاستفادة من اللسانيات في مناهج بحثها.

لقد برزت اللسانيات وبشكل قوي مع بداية القرن العشرين، ثم عرفت بعد ذلك تشعبا كبيرا وتفرعا ملحوظا؛ مما أنتج مدارس وتوجهات عديدة، تختلف من حيث الأسس الفكرية والمعرفية التي تنطلق منها. فأضحى البحث العلمي في العصر الحالي من أهم مجالات الدراسة والتحليل.

وبعد الانتشار الكبير لهذا العلم بمناهجه ومبادئه في البلدان الغربية، كان من الطبيعي أن يتأثر به العرب أيضا، ويعملوا على تطبيق مقولاته ومناهجه على لغتهم بهدف تطويرها لتتناسب والنمو الحضاري لمختلف العلوم الانسانية من جهة، والحفاظ عليها من جهة ثانية.

فصارت اللسانيات بحق توجها جديدا في الدراسات اللغوية العربية، ومسارا جديدا للبحث اللغوي العربي عامة؛ وهذا ما نتج عنه صعوبة الإلمام بكل جوانب الواقع الحالي في اللسانيات العربية، إذ يعتقد الكثير أن المجال اللساني العربي يصعب فهمه واستيعابه وخاصة في الجامعة الجزائرية أين نجد صعوبات وإشكالات عديدة يعاني منها قسم اللغة والأدب العربي.

إن المفاهيم اللسانية الأولية تعد من أصعب ما يتلقاه الطالب في بداية التكوين الجامعي فضلا عن النظريات الأكثر عمقا، والتوجهات التي طبعت المعرفة اللسانية منذ نشأتها المتمثلة في المدارس اللسانية، وكذا صعوبة فهم البحوث اللسانية والتعامل معها لاختلاف مصطلحاتها وتعدد ترجماتها، وتأسيسا على هذا جاءت فكرة موضوع المذكرة موسومة بـ:

إشكالات تلقي الدرس اللساني في الجامعة الجزائرية-المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف أنموذجا-

إن إشكالية تلقي اللسانيات في الجامعة الجزائرية، ستُطرح من خلال جوانب عدّة وجب التطرق إليها، والإجابة عنها، وعليه فإن أهم ما يمكن صياغته في هذا المجال كإشكالية رئيسة هو كالتالي:

- **ما هي أهم الصعوبات والإشكالات التي تعترض الطلبة في سبيل تحصيل مادة اللسانيات في الجامعة؟**

ولذلك فإن الأمر يستلزم عديد الإشكالات الفرعية؛ التي تعمل على إيضاحه وتتمثل في:

- لماذا لا يتم التركيز على تعليم و تعلم هذه المادة في بدايات التكوين الجامعي؟
- إلى أي مدى تساهم مادة اللسانيات في اكتساب وترسيخ الملكة اللغوية الصحيحة عند الطلبة الجامعيين؟
- ماهي أهم العوائق والصعوبات التي يواجهها الطلبة في تلقي الدرس اللساني؟ وهل يعود ذلك إلى صعوبة اللسانيات في حد ذاتها، أم إلى عوامل أخرى؟
- هل للضعف اللغوي عند الطالب الجامعي علاقة بضعف كفاءته وقدرته على تلقي وفهم اللسانيات؟
- ماهي الحلول الناجعة لتفعيل، وتسهيل اللسانيات لدى الطلبة من أجل رفع مستوى تحصيلهم اللغوي واللساني؟

ولكي نحاول الإجابة على هذه التساؤلات افترضنا بعض الفرضيات وهي كالآتي:

- أن السبب في ذلك راجع إلى الطالب؛ إذ ربما لا يبذل أي جهد فردي لفهم المادة وعدم انجازه بحوث وتطبيقات تساعده على التمكن منها.
- أو أن السبب في ذلك راجع إلى الأستاذ؛ إذ هو المتحكم في العملية التعليمية فنجاحها مرتبط بطريقته في تقديم المادة.
- وقد يكون السبب في المادة نفسها من حيث جدتها واعتبارها علم تجريدي متعدد المصطلحات ومختلف الترجمات؛ مما يصعب على الطالب التحكم فيها والتمكن منها.

ولعل دوافع كثيرة قادتنا لاختيار هذا الموضوع نذكر منها:

- أهمية اللسانيات وقيمتها الكبيرة في مباحثها، وارتباطها بمختلف العلوم.
- توسيع دائرة البحث في حقل الدراسات اللسانية.
- قلة الدراسات التي تناولت إشكالات تلقي الدرس اللساني في الجامعات.
- التعرف على واقع تدريس اللسانيات في الجامعة الجزائرية.

وتهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن تساؤلات فرضها واقع تعليم اللسانيات في الجامعة الجزائرية، وخصوصا إشكالية تلقي مادة اللسانيات، وعرض أهم الصعوبات والعوائق التي تعتري الأساتذة والطلبة من أجل تحصيل جيد لهذه المادة، وتقديم بعض الاقتراحات لضمان تكوين معرفي وتحقيق كفاءة علمية وعملية عالية عند الطلبة والأساتذة.

وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي مع التركيز على آليتي الإحصاء والتحليل لأنه الأنسب للبحوث العلمية؛ إذ يقوم على وصف الظاهرة وتحليل نتائجها.

وعليه قسمنا بحثنا إلى فصلين: فصل نظري وآخر تطبيقي، تتقدمهما مقدمة وتليهما خاتمة.

جاء الفصل الأول بعنوان: اللسانيات: النشأة والتطور، ليعرض نبذة عن الدراسات اللغوية القديمة عند الهنود، واليونان، والرومان، والعرب، ثم الدراسات في العصور الوسطى وعصر النهضة إلى غاية القرن التاسع عشر، بعدها تحدثنا عن دي سوسير واللسانيات الحديثة، مع ذكر أهم المدارس اللسانية الحديثة.

ثم تطرقنا بعد ذلك إلى النهضة العربية وظهور اللسانيات في الثقافة العربية، وكذا أثر تعدد المرجعيات الفكرية والثقافية في تنوع الاتجاهات اللسانية العربية الحديثة، بالإضافة إلى المناهج اللسانية العربية الحديثة.

أما الفصل الثاني فخصّصناه للدراسة الميدانية، المتمثلة في الاستبانات التي وزعناها على الطلبة والأساتذة، وتحليل نتائجها، وإحصاء أهم الصعوبات والعوائق، واستنتاج الحلول المناسبة لها.

أما الخاتمة فكانت خلاصة لما جاء في هذا البحث، قدمنا فيها أهم ما توصلنا إليه من نتائج.

وإذ نقول بجدّة هذا البحث طرحا وموضوعا، فإننا لا ننفي أبدا عدم الحصول على بعض الأبحاث المتعلقة به، ومن ذلك بعضُ مقالات متفرقة تمثلت في التالي:

- عبد الحليم معزوز: إشكالية تلقي الدرس اللساني وفق نظام ل م د عند طلبة اللغة والأدب العربي، الواقع والمأمول.
- علي منصوري: عقبات تدريس اللسانيات في الوسط الجامعي.
- حبيب بوزاودة: واقع الدرس اللساني في الجامعة وآليات تطويره، مقترحات عملية في علم الدلالة.

وقد اعتمدنا في إعدادنا لهذا البحث على جملة من المراجع، من أهمها:

- أحمد حساني: مباحث في اللسانيات.
- أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور.
- أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية.
- مصطفى غلفان: اللسانيات في الثقافة العربية حفريات النشأة والتكوين.

لا يخلو أي بحث من عوائق وصعوبات، وهذه الصعوبات لا تخرج في مجملها عن تلك التي يمكن أن يلقاها أي باحث، وتتمثل في:

- تشتت وكثرة الآراء حول مواضيع اللسانيات؛ حيث تعذر الإلمام بها كلها.
- أخذ أفراد العينة للاستبانات واستغراقهم وقتا طويلا لإرجاعها، في حين لم يرجعها البعض الآخر بتاتا، كما كانت إجاباتهم أحيانا غير مفيدة لموضوعنا، ولم يجيبوا بجدية، وتركوا بعض الاسئلة دون إجابة؛ هذا ما جعل تحليل الاستبيان أمرا صعبا.

وفي الأخير، نشكر الله سبحانه وتعالى الذي يعود إليه الفضل أولا، ونتمنى أن يكون هذا الجهد خاصا لوجهه، كما لا يسعنا إلا أن نتقدم بجزيل الشكر وخالص العرفان للأستاذ: "طارق بوحالة" المشرف على هذا البحث، الذي رعاه بغزير عمله، وسديد نصحه، والشكر موصول أيضا إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد.

الفصل النظري

اللسانيات النشأة والتطور

المبحث الأول: مرحلة ما قبل اللسانيات

المطلب الأول: الدراسات اللغوية القديمة

اهتم العلماء بدراسة اللغة وكل ما يتعلق بها منذ القديم وحتى يومنا هذا، فقد كانت اللغة الموضوع والقضية التي شغلت بالهم واهتموا بها، وقد كان للعديد من الأمم اجتهادات في دراسة الظاهرة اللغوية من حيث نشأتها، وتطورها، والقوانين التي تحكمها...

وسنقدم في هذا العنصر فكرة مختصرة عن تلك الجهود اللغوية القديمة التي قام بها أفراد، أو هيئات أو مدارس.

1. الدراسات اللغوية الهندية:

كانت الدراسات اللغوية عند الهنود من أهم الأعمال الفكرية المنتشرة في ثقافتهم منذ القديم "إذ نشأت هذه الدراسة وتطورت بخاصة في القرن الخامس أو الرابع قبل الميلاد، على يد نفر غير قليل من الباحثين يتقدمهم اللغوي الهندي المشهور بانيني (Panini) في كتابه اللغوي المرسوم بـ: الفصول الثمانية (Ashtad hyayi)"[1]. وقد كان بانيني "ذا خلفية مدهشة من المعرفة باللغة، مكنته من أن يكشف للعالم موهبته اللسانية الفذة"[2].

لقد ألمت الدراسات الهندية بجميع المعارف وأبدعت في فروع اللغة بخاصة "من أصوات وصرف ونحو ومعجم، بالإضافة لدراسات أخرى في فقه اللغة، قبل أن تعالج

[1] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2013م، ص ص9-10.

[2] ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث اللساني، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، د/ط، 2000م ص22.

الدراسات اللغوية الأوروبية هذه القضايا بألفي عام تقريبا، وتراكمت أكثر من اثني عشرة مدرسة نحوية"[1].

يرجع الدافع الأساس وراء هذا الكم المعرفي في الثقافة الهندية إلى دافع ديني بالدرجة الأولى "إذ كان للهندوس نص وضعي مقدس يستمدون منه تعاليمهم الدينية، وهو الكتاب الذي ينعت آنذاك ب" الفيدا(Vida) " الذي يعد مركز استقطاب للفكر اللغوي الهندي"[2].

جعل هذا الدافع الهنود يبدعون في شتى فروع اللغة إذ وأبدوا عنايتهم الكبيرة بها فوصفوا لغتهم على جميع مستوياتها الصوتية، والنحوية والمعجمية.

أما عن أهم خصائص ومميزات النحو الهندي فهي[3]:

1. البدء بجمع المادة اللغوية وتصنيفها ثم استخلاص الحقائق منها مخالفين في هذا اليونان الذين بدأوا من الفلسفة وحاولوا تطبيق القواعد الفلسفية على حقائق اللغة.
2. أن النحو الهندي سبق النحو اليوناني في تحديد أقسام الكلام(اسم، وفعل، وحرف وإضافة، وأدوات).
3. حلل النحو الهندي أقسام الكلام إلى عواملها الأصلية، فميز بين الجذر والأصل وبين الزيادة أو الحروف التشكيلية.
4. عرف النحو الهندي الأعداد الثلاثة : المفرد، والمثنى، والجمع.
5. يقسم النحو الهندي "الفعل السنسكريتي" إلى ثلاثة أقسام بحسب الزمن وهي: ماض وحاضر ومستقبل.

[1] أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة الرشد، الرياض، د/ط، 2003م ص38.

[2] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص10.

[3] السعيد شنوقة: المدارس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة، ط1، 2008م، ص14.

يعد إذن الدرس اللغوي الهندي من أقدم ما سجله التاريخ من تفكير لغوي منظم، وذلك من خلال البحوث اللغوية والأعمال العلمية التي قدموها، وقد شهد لهم التاريخ ما توصلوا إليه بإعجاب كبير، وغني عن الذكر أن السبب في ذلك ديني للحفاظ على لغتهم السنسكريتية فوصف الهنود لغتهم في مختلف المستويات، وكان هذا التفكير من أهم روافد التفكير اللغوي الحديث، حيث تأثر بهم العديد من علماء الغرب حينما اكتشفوا اللغة السنسكريتية واستفادوا من دراساتهم اللغوية.

2. الدراسات اللغوية اليونانية:

تعد الدراسات اللغوية عند اليونان من أهم الدراسات التي يمكن أن نتطرق لها بعد الهنود، لأن اليونان أيضا قد اهتموا بالقضايا اللغوية حيث " كان تفكيرهم ومناحيه يقعان تحت تأثير الفلسفة التي كان لها السلطان الأكبر، وكان للدرس اللغوي تأثيره الواضح، لذلك كان درسهم اللغوي يطغى عليه التنظير دون التطبيق اشرأبت نفوسهم إلى كشف حقيقة النظام اللغوي الإنساني وجذوره، فأضفى ذلك إلى تمظهر مفاهيم وتصورات جمة كان لها أثرها في الدرس اللساني المعاصر، وكانت بحوث أفلاطون(428ق م- 322ق م) وأرسطو(328ق م- 322ق م)، والمدرسة الرواقية ومؤسسها "Zeno" في(300ق م) هي أهم المدارس اللسانية -بالمفهوم العام- في الدرس اللساني القديم"[1].

أبدع اليونان بحق في دراسة الجانب اللغوي، ولم ترتبط دراساتهم بالفلسفة فقط أي البحث في الأمور الميتافيزيقية" بل أمعنوا في الدرس اللساني، فبحثوا العلاقة الرابطة بين الاسم ومسماه، وبحثوا في أصل المفردات المنطوقة، وكان لأفلاطون قصب تقسيم الكلمة إلى اسم، فعل، وحرف، هذه القسمة الثلاثية التي نجدها في نحونا العربي القديم، وحدد جنس اللفظ وقسمه إلى بسيط ومركب، وقال بالإعراب، ويعد أول من فرق بين الأسماء

[1] وليد محمد السرابقي: الألسنية مفهومها، مبانيها المعرفية ومدارسها، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، لبنان، ط1، 2019م، ص26.

والأفعال... والتقى أرسطو مع أستاذه أفلاطون على تقسيم الكلمة إلى اسم وفعل، وحرف وزاد على قسمة أستاذه قسما رابعا هو (الرابطة)"[1].

إن كل هذه الجهود اللغوية تدل على اهتمام علماء اليونان بلغتهم وحرصهم عليها، ولم يتوقفوا هنا بل برعوا أيضا في المجال المعجمي حيث " أنتجوا عددا ضخما من المعاجم ويعتبر علماء القرون الأولى بعد الميلاد هو العصر الذهبي للمعاجم اليونانية... ومن بين المعاجم معجم [أبو قراطHippocrate] الذي ألفه Glaucus عام 180 ق. م، وهو معجم ألفبائي"[2].

كما ساعدت المدرسة الإسكندرية القديمة اليونانيون كثيرا في حفظ آثارهم الأدبية، وكان لها فضلا كبيرا في ذلك "ففي الإسكندرية التي أصبحت مركز الثقافة اليونانية، كثرت الشروح في القرن الثالث قبل الميلاد على أشعار هوميروس، وأشعار سواه من الشعراء. واهتم لغويو الإسكندرية كذلك بدراسة (مفردات) النصوص، ومن ذلك جمع الألفاظ الصعبة أو الكلمات الشعرية، أو الكلمات التي تنتمي إلى لهجات خاصة "[3].

يرى بعض مؤرخو اللغة أن الدراسات اللغوية اليونانية القديمة هي نقطة البداية الأساسية التي يمكن الانطلاق منها في دراسة التفكير اللغوي الغربي" لأن المفكرين اليونان الذين فكروا في اللغة وفي المشكلات التي تثيرها البحوث اللغوية، قد استعملوا في أوروبا الدراسات التي يمكن أن يطلق عليها العلم اللغوي بمعناه الأوسع، ولأن هذا العلم كان مركز اهتمام مستمر منذ اليونان القدماء وحتى العصر الحاضر في تتابع متصل للمعرفة، بحيث إن كل عمل في المجال كان على دراية بأعمال سابقيه وكان متفاعلا معها بطريقة معينة"[4].

---

[1] وليد محمد السرابقي: الألسنية مفهومها، مبانيها المعرفية ومدارسها، ص ص27-28.

[2] أحمد مختار عمر: البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1988م، ص63.

[3] محمود السعران: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، د/ت، ص322.

[4] ر. هـ. روبنز: موجز تاريخ علم اللغة(في الغرب) تر: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، د/ط، 1997م، ص27.

وننتقل إلى أمة أخرى ورثت الحضارة اليونانية وهي الرومان.

3.الدراسات اللغوية عند الرومان:

من المعروف عنه أن الرومان هم تلامذة اليونان حيث" أخذت روما تشارك في الدراسات اللغوية منذ القرن الثاني قبل الميلاد. وقد وضع الرومان أنحاء اللغة اللاتينية على غرار النحو اليوناني، ومعنى ذلك أنهم وضعوا لغتهم في الإطارات التي تصورها اليونان للغتهم اليونانية، وهذا خطأ منهجي كبير، ولم يبلغ الرومان من الدقة في وصف لغتهم ما بلغه اليونان في وصف اليونانية، بل ما بلغه الهنود في وصف السنسكريتية"[1].

وكذلك النحو الروماني فهو" امتداد للدراسات النحوية عند اليونان؛ بل إن كثيرا من النحاة الذين ينتمون إلى الفكر اليوناني يعدون مؤسسي النحو اللاتيني، ويشار في هذا المقام إلى بريسكيان على أنه أحسن من نقل منهج الأنواع والأجناس الموضوعة للغة اليونانية إلى اللاتينية مع تغييرات قليلة جدا"[2].

لم يتغير منهج الدراسات عند الرومان إذ أخضع الرومان جميع ظواهر لغتهم إلى قواعد اللغة اليونانية، وحتى استعملوا مصطلحاتها. "ومن أشهر النحاة الرومان فارو Varro في القرن الأول قبل الميلاد، وقد كتب (عن اللغة اللاتينية)، ودوناتوس Donatus من القرن الرابع بعد الميلاد وقد كتب Ars Grammatica (صناعة النحو)، وبريسكيان من القرن السادس بعد الميلاد"[3].

هؤلاء أشهر النحاة الذين خدموا النحو الروماني، واهتموا باللغة الرومانية خاصة.

[1] محمود السعران: علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، ص323.

[2] محمود جاد الرب: علم اللغة نشأته وتطوره، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1985م، ص16.

[3] محمود السعران: المرجع السابق نفسه، ص323.

إن دراسات الرومان بشكل عام هي أقل دقة من دراسات علماء اليونان وحتى في مجال الصناعة المعجمية "فقد بدأ متأخرا جدا عن التأليف في المعاجم اليونانية، وأول مؤلف تصلنا أخباره هو ماركوس فيريوس فلاكوس Marcus Varrius Flacus الذي عاش في القرن الأول الميلادي. ثم توالى بعد مدة ليست بالقصيرة التأليف في المعاجم اللاتينية، وكان هدفها شرح الكلمات الصعبة في هذه المادة. ومن المهم أن نشير إلى أن القواميس اللاتينية تأثرت طريقة ترتيبها للمادة اللغوية بالقواميس اليونانية، ويقال دائما إن القواميس اليونانية لا تعد الأساس للقواميس اللاتينية فحسب؛ بل لكل القواميس في اللغات الأوروبية الحديثة كالفرنسية و الألمانية والإيطالية"[1].

نستنتج مما سبق أن الرومان كانوا تلاميذ أوفياء لليونان، لأن أغلب ما وصلنا يدل على الرومان قد طبقوا أغلب ما توصل إليه اليونان في وصفهم للغتهم، واقتبسوا منهم نظام كتاباتهم، وطبقوا مناهجهم، ولم يقدموا لنا أعمالا تنافس وتضاهي الأعمال اليونانية، ولكن الفضل يعود للرومان في بقاء التراث اليوناني وحمايته من الضياع.

4.الدراسات اللغوية عند العرب:

لم يعرف العرب قبل دخول الإسلام أي بحث أو دراسة لغوية، كغيرهم من الأمم، فقد كان البحث اللغوي خدمة للقرآن الكريم.

"يمكن أن نرد أسباب وضع النحو العربي إلى بواعث مختلفة، منها الديني وغير الديني، أما البواعث الدينية فترجع إلى الحرص الشديد على أداء نصوص الذكر الحكيم أداءا فصيحا سليما إلى أبعد حدود السلامة والفصاحة، وخاصة بعد أن أخذ اللحن يشيع على الألسنة"[2].

[1] محمود جاد الرب: علم اللغة نشأته وتطوره، ص19.

[2] شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، ط7، د/ت، ص11.

إن غالبية الدراسات اللغوية القديمة كان الدافع وراءها دافعا دينيا، كالدراسات الهندية فقد بدأوا دراساتهم انطلاقا من نصوص الفيدا ليحافظوا على لغتهم السنسكريتية وكذا العربية بدأت الدراسات اللغوية فيها للحفاظ على القرآن الكريم من اللحن والضياع.

أما فيما يخص البواعث الأخرى التي أدت إلى ظهور النحو العربي "فبعضها قومي عربي، يرجع إلى أن العرب يعتزون بلغتهم اعتزازا شديدا، وهو اعتزاز جعلهم يخشون عليها من الفساد حين امتزجوا بالأعاجم... وبجانب ذلك كانت هنالك بواعث اجتماعية ترجع إلى الشعوب المستعربة أحست الحاجة الشديدة لمن يرسم لها أوضاع العربية في إعرابها وتصريفها حتى تتمثلها تمثلا مستقيما. وتتقن النطق بأساليبها نطقا سليما"[1].

كانت هذه الأسباب والبواعث التي دفعت الدارسين لوضع علم النحو، والنهوض برصد مختلف الظواهر اللغوية.

" بدأ البحث اللغوي عند العرب في شكل جمع للمادة اللغوية... وقد تم هذا الجمع أولا بطريقة المشافهة والحفظ، ودون منهج معين في ترتيب المادة المجموعة أو تبويبها"[2].

قام العرب بجمع المادة اللغوية من البادية ابتداء من القرن الثاني للهجرة، وكان الهدف من جمعها من البادية أي من القبائل الفصيحة التي لم تختلط بالأعاجم ولم يمس اللحن فصاحتها وسلامتها، فعملوا على تسجيل كل ما هو فصيح والابتعاد عن ما هو غير صحيح وتجنبوا أخذ اللغة من الحضر، ولم يتبعوا في ذلك ترتيبا معينا للمادة اللغوية وألفوا في ذلك مجموعات كبيرة من الكتب.

[1] شوقي ضيف: المدارس النحوية، ص12.

[2] أحمد مختار عمر: البحث اللغوي عند العرب، ص80.

" أما البحث النحوي فلا شك أنه بدأ متأخرا عن جمع المادة، لأنه لا يمكن القيام به دون مادة توضع تحت تصرف النحوي، وبعبارة أخرى لأن تقعيد القواعد ما هو إلا فحص لمادة لغوية تم جمعها بالفعل ومحاولة لتصنيفها واستنباط الأسس والنظريات التي تحكمها"[1].

لقد نشأ علم النحو عند حاجة العربي لتقويم لغته وحفظها من اللحن، ولمعرفة صحة وضعف تراكيب اللغة، وتجنب وقوع الأخطاء فيها.

"نشأ النحو العربي وترعرع في كنف المدرسة البصرية التي ساعد موقعها القريب من مدرسة جند ياسبور بإيران على سهولة الاتصال بالثقافات اليونانية والفارسية والهندية، وكان من الطبيعي أن تعنى مدرسة البصرة بما توفر لها من أسباب بالترجمة وعلم الكلام، الذي يتضح أثره في الأخذ بمبدأي القياس والتعليل"[2].

ومن أشهر أعلام هذه المدرسة:" ابن أبي إسحاق الحضري(ت117هـ) وتلاميذه: عيسى بن عمر الثقفي(ت149هـ) وأبو العمرو بن العلاء(ت154هـ) ويونس بن حبيب (ت182هـ)، والخليل بن أحمد الفراهيدي(ت175هـ) وتلميذه سيبويه(ت175هـ)"[3].

تعد المدرسة البصرية هي المدرسة الواضعة لعلم النحو، وكل ما وصل إلينا اليوم هو نحو بصري، وما ورد من أصول نحوية ورد عنهم.

"واشتهر من المدارس النحوية العربية مدرسة الكوفة التي نشأت متأخرة نسبيا عن مدرسة البصرة، ويعد الكسائي(ت197هـ) والفراء(ت201هـ) وثعلب(ت291هـ) أكثر أسماء الكوفيين شيوعا في النحو العربي"[4].

---

[1] أحمد مختار عمر: البحث اللغوي عند العرب، ص81.

[2] أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، ص47.

[3] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] نفسه، الصفحة نفسها.

جاءت المدرسة الكوفية متأخرة عن المدرسة البصرية، فوجدتها قد أحاطت بجميع الأصول النحوية، فراحت تبحث في الفروع، وقد اعتمد البصريون على الظواهر المطردة للقياس والتعليل في حين اعتمد الكوفيون على السماع والندرة في الشواهد للقياس.

كما ظهرت مدارس نحوية أخرى لكنها "أقل شهرة منها المدرسة البغدادية وأعلامها الزجاجي والفارسي وابن جني، والمدرسة الأندلسية والمصرية"[1].

❖ المبادئ والأفكار الرئيسية عند العرب:

قامت الدراسات النحوية واللغوية عند العرب على عدد من المبادئ الرئيسية:

1. نظرية العامل:

"نظرية محورية في النحو العربي، تقوم على أساس أن الحركات الإعرابية في أواخر الكلمات التي في الجملة لابد لها من علة أو سبب يحدثها، هذا المؤثر الذي تنشأ عنه الحركة يسمى العامل، وتنقسم العوامل إلى:

*عوامل لفظية: مثل المبتدأ الذي يعمل الرفع في الخبر...، وهكذا.

*عوامل معنوية: كالابتداء الذي يعمل الرفع في المبتدأ.

وتشمل العوامل المعنوية وبعض العوامل اللفظية مسألة خلاف بين أنصار المدرسة البصرية والكوفية"[2].

تعد نظرية العامل من أهم النظريات الأصولية في الفكر النحوي، ولقد لقت هذه النظرية قبولا كبيرا بين النحاة القدامى والمحدثين على حد سواء، وظلت مسيطرة على التحليل النحوي

[1] أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، ص48.

[2] نفسه، ص ص49-50.

منذ القديم وحتى اليوم، رغم كل ما تتميز به ومكانتها في النحو إلا أنها كأي قضية لغوية فهي لم تسلم من النقد أيضا.

2. القياس:

لقد لجأ علماء النحو إلى القياس منذ أن وضعوا أساسيات النحو وقواعده، وقد أولوه اهتماما كبيرا، فهو جزأ لا يتجزأ من النحو ولا يمكن الاستغناء عنه، فالقياس هو" استنباط مجهول من معلوم. وكان منهج البصريون جواز القياس على المطرد الشائع فقط، أما الكوفيون فأجازوا القياس على النادر وأحيانا الشاهد الواحد"[1].

3. العلل:

اهتم علماء اللغة بالعلل فهي تعد مبدئا راسخا من مبادئ المدارس النحوية ويقصد به "أن كل ظاهرة نحوية أو حكم لا بد له من علة"[2].

4.السماع:

إن السماع يعد ركيزة مهمة من ركائز النحو العربي بعد القياس وهو" نقل المادة اللغوية المسموعة من القراء أو علماء اللغة أو الأخذ ممن يوثق بعربيتهم"[3].

إن الدرس العربي ترك لتاريخ البشرية أعظم المدونات في الدراسات اللغوية، فكانت كل المبادئ التي قام عليها النحو مبنية على مناهج علمية في استقراء المواد اللغوية.

[1] أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور العلوم اللغوية، ص50.

[2] المرجع نفسه، ص51.

[3] نفسه، ص52.

لقد شغل علماء اللغة بعدد من قضايا فلسفة اللغة، وأهم هذه القضايا[1]:

– أصل اللغة: تمثل هذه القضية إحدى المسائل التي شغل بها علماء اللغة العرب، أهي تواضع واصطلاح أم توقيف ووحي ؟

– العلاقة بين اللفظ والمعنى: ويقصد بها وجود علاقة بين الأصوات والمعاني أو المدلولات.

❖ أهم نتائج الدراسات اللغوية عند العرب:

توصل العرب من خلال دراساتهم اللغوية إلى[2]:

- وضع أبجدية صوتية حسب مخارج العربية من أقصى الحلق إلى الشفتين على يد الخليل، ثم عدله سيبويه، ووافق ابن جني سيبويه في معظم ترتيبه وعدد مخارج الأصوات عنده.
- وصف العرب أعضاء الكلام وميكانيكية النطق بشكل نظامي.
- استطاعوا وصف الأصوات الجزئية للغة العربية بمصطلحات فنية واضحة مثل مصطلحات: مطبق، مفخم، إطباق.
- توصل العرب إلى أهمية التحكم في مجرى الهواء لإنتاج الصوت، وقسمت الأصوات على هذا الأساس إلى شديدة، رخوة، ومتوسطة.

لقد أبدع العلماء العرب قديما بدءا من الخليل في وصف أصوات اللغة العربية، وفي ترتيب مخارج الحروف بطريقة علمية، كما استطاعوا أن يتوصلوا إلى نتائج مبهرة توصل إليها العلماء المحدثون عن طريق المخابر، وهذا ما شهد به اللغويون المحدثون؛ فبالرغم من تأخر البحث اللغوي إلا أنهم أتقنوا الدرس اللغوي العربي وكان بذلك شاملا لكل ميادين ومجالات العربية من نحو، صرف، دلالة، معجم، ودراسة للأصوات وغيرها.

[1] أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، ص52.

[2] المرجع نفسه، ص54.

المطلب الثاني: الدراسات اللغوية في العصور الوسطى

" لم تشهد العصور الوسطى في أوروبا خطوات أصيلة في الدراسات اللغوية، وكان الأمر السائد هو تعليم اللغة اللاتينية، ولم يضف علماء هذه العصور شيئا جديدا إلى قواعد اللاتينية التي وصل إليها القدماء، ولكنهم عرضوها بصورة أكثر إتقانا، وفي أواخر العصور الوسطى تحدد اهتمام العلماء والمتعلمين بدراسة اللغة اليونانية، وظلت المبادئ والتصورات المتداولة هي تلك المبادئ والتصورات القائمة على أساس من المنطق"[1].

ظلت الدراسات اللغوية الغربية في هذه الفترة معتمدة على الفكر الفلسفي، ولم تحدث أي تغييرات على العلوم السائدة آنذاك أي أنهم لم يقدموا شيئا جديدا للدراسات اللغوية.

أما" في المجتمعات التي لا تتحدث باللغات الهندية الأوروبية، فازدهرت بها الدراسات اللسانية بين العرب واليهود، الذين يمثلون اللغات السامية"[2].

في حين كانت الدراسات اللغوية في أوروبا تعرف سباتا وانحطاطا كانت العكس في اللغات السامية وخاصة العربية؛ حيث ازدهرت الدراسات اللغوية الصوتية، والصرفية والنحوية، والدلالية خدمة للقرآن الكريم وظهرت فيها عدة مدارس نحوية.

المطلب الثالث: الدراسات اللغوية من عصر النهضة إلى غاية نهاية القرن التاسع عشر

"في عصر النهضة اتسع أفق الدراسات اللغوية في أوروبا نتيجة عوامل متعددة منها حركة الإحياء للتراث اليوناني والروماني والحركات الوطنية، ورحلات الكشوف الجغرافية التي وصلت الأوروبيين بلغات كثيرة، وحركة التبشير المسيحي التي صحبت الكشوف الجغرافية وقد نتج عنها قيام البعوث التبشيرية ووضع أنحاء ومعاجم لبعض اللغات"[3].

---

[1] رمضان عبد التواب: مدخل إلى علم اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، د/ط، د/ت، ص ص38-39.

[2] ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث اللساني، ص30.

[3] رمضان عبد التواب: المرجع السابق نفسه، ص42.

اهتم العلماء هذه الفترة وظهرت عنايتهم "بآثار كبار الأدباء اليونان والرومان وكانوا مولعون بتلك النصوص يهتمون بالأسلوب أكثر من اهتمامهم باللغة وفي هذا العصر بدأ نقد النصوص"[1].

لم يتوقف العلماء عند دراسة التراث الإغريقي (اللغتين اليونانية والرومانية)، بل" ودرسوا بعض اللغات السامية وخطوطها كالسريانية والعبرية والعربية.."[2]

" أما فيما يخص اللغات السنسكريتية في شمال الهند فقد امتدت إليها أعمال البعثات التبشيرية في القرنين السابع عشر والثامن عشر"[3].

"وفي القرن الثامن عشر بدأ النحو المعياري بداية حاسمة على أساس نظري استمد جذوره من فكرة الانحطاط اللغوي، وقد أثرت الأفكار الفلسفية التي سادت القرن الثامن عشر حقبة التأمل المكثف في أصل اللغة، وإن أعظم الكشوف أهمية لم يرتبط بلغة غريبة عن اللغات الهندية الأوروبية، لقد كان هذا الكشف هو اكتشاف اللغة جمهرة من الدارسين في أوروبا للغة السنسكريتية"[4].

يعد هذا الكشف أهم حدث لغوي في القرن الثامن عشر، ومن هنا بدأ التفكير اللساني وبدأت الدراسات المقارنة وذلك حينما" لاحظ وليم جونز William Jones شبها قويا بين اللغة الإنجليزية من جهة، واللغات الآسيوية و الأوروبية من جهة أخرى بما في ذلك اللغة السنسكريتية Sanskrit، وهو ما دعاه إلى استنتاج وجود صلة تاريخية، وأصل مشترك بينها. وأدى ذلك الاهتمام بالمنهج التأثيلي Etymological الذي يتوسل به في معرفة الصلة بين اللغات، وتطوراتها التاريخية"[5].

---

[1] رمضان عبد التواب: مدخل إلى علم اللغة، ص ص42-43.

[2] نفسه، ص43.

[3] نفسه، ص44.

[4] ينظر: ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، ص ص38-39.

[5] محمد محمد يونس علي: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط1، 2004م، ص10.

من خلال ما توصل إليه وليام جونز فإن هناك علاقة تربط بين اللغات وهناك خصائص مشتركة بينها، وهذا ما قد يجعلها تنحدر من أصل واحد.

"أضحت هذه الدراسة في مرحلتها الجنينية تعرف بـ: "الفيلولوجيا المقارنة Comparée philologie–Comparative philology ". ثم أخذت اسما أخرا في القرن التاسع عشر هو: النحو المقارن"[1].

وكما أن مصطلح النحو المقارن Vergleichende Grammatik يرجع "إلى ف. فون شليغل، وقد ظهر في مقال منشور له يوضح عنوانه الأهمية التي أولاها كاتبه... للتفكير في اللغات بوصفها تعبيرا عن الثقافات... وفون شليغل هو من اقترح تنميطا ثلاثيا للغات، حيث صارت منذ ذلك الحين تصنف إلى: لغات عازلة (isolante) ولغات إلصاقية (affixante) ولغات تصريفية(flexionnelle). من خلال هذا الوصف الأول للتنظيم الصوري للغات أشار إلى تراتب فلسفي ضمني يتمثل في اعتبار اللغات التصريفية (الأوروبية) تشكيلات ثقافية بلغت درجة أعلى من حيث اكتمال تكوينها، نظرا لتفوق طاقتها التعبيرية المزعومة "[2] ويعد شليغل من رواد علم اللغة التاريخي والمقارن.

إن مؤسس النحو المقارن هو "فرانز بوب(1791/1869) الذي استعمل السنسكريتية في أبحاثه في كتاب أسماه ب" النحو المقارن" وفيه استنتج قرابة السنسكريتية باللغات الأوروبية الأخرى معتبرا إياها اللغة الأم التي انحدرت منها اللغات الأخرى"[3].

إن الأمر الذي قام به فرانز بوب أمر عظيم يشهد به التاريخ، فهو قد عرف أصل اللغة التي انبثقت منها اللغات الأوروبية وهو الأمر الذي كان محض دراسات وبحوث، وقام بذلك مستخدما الاستدلال العلمي.

---

[1] أحمد حساني وخليفة بوجادي: المدارس اللسانية بين التأطير والإجراء، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ط1 ص63.

[2] ماري آن بافو و جورج إليا سرفاتي: النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، تر: محمد الراضي المنظمة العربية للترجمة، بيروت، د/ط، 2012م، ص21.

[3] ينظر: عامر بن شتوح، الجهود اللسانية عند مازن الوعر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014م، ص11.

وبهذا" نعتبره رائد المنهج المقارن كمنهج علمي قائم على رؤية واضحة للعالم، فقد كان يتبع الظواهر اللغوية معتبرا إياها أحداثا طبيعية، مثلما كان يفعل الكثير من علماء الطبيعيات، وعلماء التشريح والأحياء، في زمانه"[1].

من هنا بدأ عهد المقارنات في الدراسات اللغوية أو يمكن لنا القول أنها بداية اللسانيات بوصفها مجالا معرفيا.

"مع بداية النصف الثاني(للقرن التاسع عشر) تبين الباحثون أهمية بحث اللهجات الحية في إطار الدراسات المقارنة كوسيلة لفهم الماضي بصفة خاصة، وكان هذا الاتجاه مؤشرا لتطور مناهج البحث نحو العلمية والدقة "[2].

ومن أهم الدراسات اللغوية المبنية على الملاحظة العلمية الملموسة نذكر: نظرية نشأة النحاة الجدد "تأسست هذه النظرية على العلوم الفيزيائية غير الحية مثل: الجيولوجيا والطبيعة كنماذج علمية دقيقة... وإن من أهم الأفكار التي طرحها النحاة الجدد هي الوجود الحقيقي للغة في الفرد نفسه، ومن ثم تعزى إليه جميع التغيرات الصوتية والدلالية؛ لأنها لا تنشأ في وجود الفرد/ الجماعة. والتغيرات بأنواعها ما هي إلا تغيرات من عادات الأفراد الكلامية "[3].

كما أنهم اهتموا بدراسة اللهجات الأوروبية وجعلوا منها" ميدانا خصبا للبحث العلمي وتوسيع دائرته جنبا إلى جنب مع علم الصوتيات التاريخي "[4].

في الربع الأخير من القرن التاسع عشر، قدم النحاة الجدد أعمالا جادة وجهودا قيمة تمكنوا من خلالها أن يصنعوا الحدث الرئيسي، كما أنهم أعطوا المنهج التاريخي المقارن

[1] ينظر: عامر بن شتوح، الجهود اللسانية عند مازن الوعر، ص11.

[2] أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، ص64.

[3] المرجع نفسه، ص ص66-67.

[4] نفسه، ص67.

صياغته النظرية المتكاملة وإطاره المنهجي الواضح، ممهدين وراسمين لبعض خطوط أسس اللسانيات، معتمدين ومتمسكين بالمنهج العلمي الاستقرائي.

المبحث الثاني: لسانيات دو سوسير

المطلب الأول: نشأة الدرس اللساني السوسيري

مع بداية القرن العشرين بدأت تظهر تغييرات ملحوظة في المناهج، وكذلك في معظم القضايا والمسائل اللغوية التي كانت مسيطرة آنذاك.

" اللسانيات شأنها شأن العلوم الأخرى تشكلت من تراكمات معرفية، أسهمت في بلورتها قبل أن تأخذ طريقها إلى الاستقلالية"[1].

يتفق الدارسون أن اللسانيات نشأت مع دي سوسير: "لأنه وضع اختصاصها ومناهجها وحدودها، وأثرى الدراسات الإنسانية بالكثير من الأفكار اللغوية الرائدة حتى صارت اللسانيات باعثا لنهضة علمية تولد منها علوم ومناهج جديدة. ويكفي أن نشير هنا إلى ما امتاز به عمل دي سوسير من تنظير عميق سعى إلى وضع الأسس المنهجية للتحليل اللغوي، ومن تركيز على وصف اللغات الإنسانية للوصول إلى الكليات المشتركة بين اللغات، ومن بحث عن العوامل المؤثرة في النشاط اللغوي كالعوامل النفسية والاجتماعية والجغرافية، ومن اقتصار على المناهج اللغوية في درس اللغة ونبذ كل ما هو دخيل عليها...، اشتهر دي سوسير بكتاب لم يكتبه هو (محاضرات في الألسنية العامة Cours de linguistique générale) فقد قام اثنان من تلاميذه في جنيف بإعداد هذا الكتاب معتمدين في ذلك على أمليات سجلها زملاؤهم، والتلميذان هما بالي Belle، وسيشهي Sechehaye، صدر عام 1916م، بعد وفاة المؤلف بثلاث سنوات. ومع أن الظروف التي ظهر فيها الكتاب لم تكن ملائمة بسبب الحرب العالمية الأولى، فإن الكتاب لقى كثيرا من

[1] إبراهيم بشار: مبادئ اللسانيات النظامية بين شروط التأسيس العلمي ومقتضيات التواصل اللغوي، كلية الآداب واللغات العربي بن مهيدي، أم البواقي، د/ت، ص01.

الاهتمام، لكن ما في الكتاب لو يقدر حق قدره إلا بعد عام 1963م، ولا سيما عام 1997م الذي شهد انتشارا واسعا لأفكار سوسير"[1].

بعد الانتشار الواسع لكتاب سوسير فإنه ترجم إلى عدة لغات" نقل إلى اليابانية سنة 1928م، وإلى الروسية سنة 1933م، والإسبانية سنة 1945م، وإلى الإنجليزية سنة 1959م، والبولونية سنة 1961م، والهنغارية والإيطالية سنة 1967م"[2].

ظهرت أفكار وتصورات سوسير في كتاب محاضرات في الألسنية العامة، حيث تعد هذه الأفكار تأسيسا للسانيات فقد كان لها " تأثيرا واسعا ومتنوعا على حلقة براغ اللسانية وحلقة كوبنهاجن، وفي روسيا على يد سيرج كاريسفسكي Serge Karcevsky الذي نشر أفكار سوسير غداة الثورة بجامعة موسكو، وفي أمريكا على يد بلومفيد الذي كتب عرضا عن دروس في اللسانيات العامة سنة 1924م قائلا عن سوسير: "لقد أمدنا بالأساس المنهجي لعلم اللغة الإنسانية"[3].

إن أفكار سوسير يمكن لنا أن نعدها نموذجا معرفيا جديدا، فأخذت بذلك اللسانيات منحى جديدا بفضل الأسس والمنهجية التي قدمها سوسير، ولقد أثرت اللسانيات منذ ظهورها على المدارس اللسانية بخاصة والعلوم الإنسانية بصفة عامة كالفلسفة والأنثروبولوجيا....

ومن هنا يمكن لنا أن نصف سوسير بأنه الأب الحقيقي للسانيات.

[1] أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م، ص ص21-22.

[2] مبارك حنون: مدخل إلى لسانيات سوسير، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1987م، ص05.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المطلب الثاني: تعريف اللسانيات

منذ ظهور محاضرات في الألسنية العامة مع دي سوسير عرفت نقلة نوعية في تاريخ اللسانيات، حيث أقام دي سوسير أفكاره المنهجية على أسس علمية، وقام بتحليل الكثير من القضايا اللغوية بدقة وعلمية. وقد عرف هذا العلم بأنه الدراسة العلمية للغة، وهذا ما ميزه عن جهود المهتمين باللغة عبر عصورها المختلفة.

ورد في المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات:" لسانيات، Linguistique Linguistics: دراسة علمية للغة يقر كل باحث، بشكل عام، بأنها ظهرت مع نشر كتاب دو سوسير دروس في اللسانيات العامة سنة 1916م، وتتوق هذه الدراسة العلمية إلى النظر في اللغة لذاتها دون اعتبارات خارجية عنها، وذلك باستعمال طرق تجريبية ذات بعد وصفي أفضى إلى ظهور عدة مدارس تابعة أو مخالفة"[1].

ومنه فاللسانيات هي دراسة اللغة بطريقة علمية وموضوعية، مخالفة لما كانت تدرس بها قديما، سواء أكانت دراسة تاريخية أو مقارنة، ظهرت بشكل عام مع دو سوسير في 1916م، فجعل اللسانيات علم مستقل تماما وجعل اللغة البشرية موضوع هذا العلم. واستعمل طرق تجريبية أي تشمل معايير عدم التناقض، والشمولية والبساطة، التي يمكن أن نجدها في كل الصياغات المنطقية الرياضية وتحققت العلمية في اللسانيات لأنها اعتمدت المنهج الوصفي الذي يبتعد كل البعد عن التخمين، وظهرت بعد دو سوسير عدة مدارس تابعة أخذت من منطلقاته ومبادئه وأخرى رافضة لما جاء به.

اللسانيات هي أيضا: "هو الدراسة العلمية للسان البشري، أي دراسة الظاهرة العامة والمشتركة بين بني البشر والجديرة بالاهتمام والدراسة بغض النظر عن كل الاعتبارات

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مكتب تنسيق التعريب: المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، الدار البيضاء ط2، 2002م، ص87.

الأخرى التي لا تعد من صلب اهتمام اللسانيين. تختص بجوانب ثانوية للسان بحكمه ظاهرة معقدة ومركبة يمكن أن تتناول من زوايا عديدة اجتماعية نفسية، فيزيولوجية وفيزيائية تتكفل بها علوم أخرى مثل علم الاجتماع وعلم النفس وعلم فيزيولوجية الأعضاء وعلم الصوت الفيزيائي"[1].

وهناك من يرى اللسانيات : "هي العلم الذي يدرس الظاهرة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية. وكلمة (علم) الواردة في هذا التعريف لها ضرورة قصوى لتمييز هذه الدراسة عن غيرها، لأن أول ما يطلب في الدراسة العلمية هو اتباع طريقة منهجية والانطلاق من أسس موضوعية يمكن التحقق منها وإثباتها"[2].

من خلال التعريفات السابقة نستنتج:

- الطبيعة العلمية للسانيات وموضوعها الذي تتكفل به هو اللغة.
- اهتمام اللسانيات باللغة المنطوقة المشتركة بين الجماعات البشرية، ولأنها تهتم باللغات بين الجماعات فهي بذلك لا تركز على اللغة الفصيحة فقط بل تتعداها إلى اللهجات المتداولة باعتبارها لغات تواصل.
- اللسانيات تدرس الواقع اللغوي كما هو في الاستعمال والتواصل.
- اللسانيات تتحرى الموضوعية البحتة وتحاول الاستفادة من مناهج العلوم الدقيقة.
- اللسانيات صلة وصل بين العلوم الإنسانية من جهة وبين العلوم الدقيقة من جهة أخرى.

[1] خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2006م، ص09.

[2] أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص15.

المطلب الثالث: مبادئ اللسانيات

أولا: المبادئ

لقد تميز دي سوسير بالبحث في اللسانيات، باعتبارها علما حديثا ومستقلا، وكشف من الحقائق المرتبطة بها ما يعتبر أسسا ومبادئ، طورت من مفاهيم ومناهج الدراسات اللغوية.

يمكن التمييز بين نوعين من المبادئ في اللسانيات العامة[1]:

❖ مبادئ مرتبطة بالإطار المنهجي العام للسانيات وتتعلق:

- بطبيعة البحث اللساني، ومجاله وضبط موضوعه وهدف دراسته.
- علاقة النظرية العامة المقترحة باللغات الطبيعية الخاصة.
- التمييز بين البعدين الآني والتطوري في التحليل اللساني.
- اعتبار اللسان مستويات يتعين عدم الخلط بينها.
- نسقية اللسان وما يترتب عليها من مبادئ منهجية ومفاهيم إجرائية هامة مثل: البنية والعلاقات والقيمة وما شابه ذلك من مفاهيم استعملت في إطار اللسانيات البنيوية وغيرها.

❖ مبادئ مرتبطة بالإطار النظري أو المنهجي بتصور لساني معين:

وهي في أصلها مفاهيم تصورية، أو أدوات إجرائية أبانت عن فاعليتها في التحليل اللساني فأضحت مبادئ ثابتة تحدد هذا الإطار النظري أو ذاك، ومن هذه المبادئ نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- الثنائيات اللسانية: لسان/كلام، دال/مدلول، وغيرها من الثنائيات.

[1] مصطفى غلفان: في اللسانيات العامة تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط1 2010م، ص205-206.

- مفاهيم عامة مثل :الوحدات الصوتية (الفونيمات) والتقابل والسمات الصوتية المميزة وما شابه ذلك في التحليل الكلوسيماتي على سبيل التمثيل لا الحصر.
- إجراءات التقسيم، والتوزيع، والاستبدال، والتعاقب، ومحوري التوزيع والاختبار في اللسانيات الوصفية عموما.

كانت هذه المبادئ بمثابة القواعد والأسس التي اعتمدها سوسير في إرساء بداية اللسانيات البنيوية، وسرعان ما انتشرت في أوروبا وحتى أمريكا، فالدرس اللساني عنده نظر إلى اللغة واعتبرها موضوع معرفة مستقلة قابلة للدراسة المنظمة ، وأصبح هدف التحليل الوقوف على مختلف العلاقات والوظائف التي تجمع بين مكوناتها في تعدد مستوياتها بعيدا عن كل العوامل الخارجية.

"فمبادئ اللسانيات العامة هي التي تشكل القاسم المشترك بين مختلف التصورات اللسانية؛ أي تلك المبادئ التي يمكن عدها منطلقات مؤسسة لعلمية اللسانيات ذاتها، ومؤثرة لاستقلاليتها المنهجية. ولم يكن بإمكان البحث اللساني بدون هذه المنطلقات أن يصل إلى ما هو عليه اليوم، من ضبط ودقة... وتبدو أهمية المبادئ الأساس في اللسانيات في كون وضعها لم يتم اعتباطيا، إنها ليست معطاة بشكل قبلي وجاهز، وإنما تم بناؤها نظريا واختبرت تطبيقيا"[1].

ثانيا: ثنائيات دو سوسير

ومن خلال المبادئ السابقة نعرض أفكار دي سوسير في مجموعة من الثنائيات المتعارضة أهمها:

1. اللغة والكلام(langage /parole):

فرق سوسير بين اللغة واللسان والكلام على أساس أن:

[1] مصطفى غلفان: في اللسانيات العامة، ص206.

- **اللغة langage:** " اللغة بمعناها العام ملكة تميز الإنسان من غيره من الكائنات وهي ملكة طبيعية في الإنسان تجعله قادرا على التعامل مع بني جنسه في المجتمع عن طريق نظام من الإشارات الصوتية، وهي أيضا ملكة شمولية بمعنى أن جميع الأفراد يملكونها من الناحية البيولوجية في كل زمان ومكان بصرف النظر عن كل اختلاف عرفي أو أي اعتبار حضاري أو ثقافي خاص"[1]. أي أن اللغة نظام متضمن في ذهن المتكلم وغير قابل للتغيير، فهي ظاهرة إنسانية اجتماعية لها أشكال متعددة تنتج من الملكة اللغوية؛ وهذا ما يجعلها شيئا عاما يمكن دراسته دراسة علمية خالصة.
- **اللسانlangue:** " رصيد مستودع في الأشخاص الذين ينتمون إلى مجتمع واحد بفضل مباشرتهم للكلام، وهو نظام نحوي يوجد وجودا تقديريا في كل دماغ أو على الأصح في أدمغة المجموع من الأشخاص لأن اللسان لا يوجد كله عند أحد منهم، بل وجوده بالتمام لا يحصل إلا عند الجماعة"[2]؛ ومنه فاللسان جزء معين، متحقق من اللغة بمعناها الإنساني الواسع وهو اجتماعي، عرفي مكتسب يشكل نظاما متعارفا عليه داخل جماعة إنسانية محددة مثل: اللسان العربي الفرنسي، الإنجليزي...، أو هو مجموع الصور اللفظية المخزونة في العقل الجماعي ويتعلمه الفرد اكتسابا.
- **الكلامparole:** " هو استعمال الأشخاص للغة وهذا يعني أنه نشاط فردي يستعمل جزءا صغيرا من اللغة بصورة متعمدة متبصرة، ولأنه فردي ولأنه واع فإنه لا يخضع للدراسة العلمية الخالصة"[3]؛ فهو نشاط عضلي فردي متعدد الأشكال

[1] مصطفى غلفان: في اللسانيات العامة، ص206.

[2] غالب المطلبي: في علم اللغة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، د/ط، 1986م، ص20.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يتأثر بالناطق من حيث جنسه أو سنه أو غير ذلك؛ أي أنه التجسيد الفردي للغة من طرف المتكلم.

2. الدال والمدلول(signifiant/signifié):

اللغة في نظر دي سوسير عبارة عن مستودع من العلامات، والعلامة وحدة أساسية في عملية التواصل بين أفراد مجتمع معين، وتضم جانبين أساسيين هما الدال والمدلول؛ فالدال هو الصورة السمعية التي تدل على شيء ما أو تعني شيئا ما، والمدلول هو التصور أو الشيء المعني، ويرى دي سوسير" أن العلامة اللغوية لا تربط شيئا باسم بل تصورا بصورة وهذه الأخيرة ليست الصوت المادي الذي هو شيء فيزيائي صرف، بل هي البصمة النفسية للصوت أو ذلك الانطباع الذي تشكله على حواسنا. وهكذا فإن فكرة العلامة عنده تختلف اختلافا جذريا عن المفهوم القديم الذي يزاوج بين الاسم والمسمى أو الكلمة والشيء"[1].

بما أن الدال هو الصورة الصوتية، والمدلول هو الصورة المفهومية المعبرة عن المتصور الذهني للدال، فإن العلاقة بين الدال والمدلول علاقة اعتباطية طبيعية؛ فمثلا لفظة " شجرة " لا ترتبط بأية علاقة داخلية مع تعاقب هذه الأصوات(ش _ ج _ ر _ ة) التي تقوم مقام الدال بالنسبة إليها، أي أن صفة الاعتباطية لا تدل على أن الدال من اختيار الفرد بل تدل على أنها ليس لديها أية علاقة أو صلة طبيعية بالمدلول.

3. الآنية والزمنية synchronique/diachronique:

يرى دو سوسير أن الظواهر اللسانية يمكن أن تدرس بالنظر إلى الزمن بإحدى الطريقتين: "الأولى هي الدراسة في زمن محدد أي (synchronique)، والثانية الدراسة التي تجري عبر مراحل زمنية متتالية(diachronique)"[2]؛ أي أن الدراسة في زمن آني ساكن(الآنية) تهتم بحالة توازن نظام في نقطة معينة من الزمن، أما الدراسة في مراحل

[1] أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2005م، ص127.

[2] أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص24.

زمنية تاريخية تطورية فهي تهتم بالتغيرات اللسانية التي طرأت على لغة ما في فترة من الزمن أو خلال حقب زمنية متتابعة.

4. العلاقة التركيبية والاستبدالية syntagmatique /paradigmatique:

ترتبط هذه الثنائية بالعلاقات الذهنية بين الوحدات التي تكون الحدث اللساني عند المتكلم المستمع للغته، وهي نوعان:

- **العلاقات التركيبية:** " تكتسب الكلمات علاقات مبنية على صفة اللغة الخطية بسبب ترابطها فيما بينها، مما يستثني إمكانية لفظ عنصرين في آن واحد"[1]؛ أي أن هذه العلاقات التركيبية حسب سوسير تبنى على صفة الخطية بمعنى لا يمكن لفظ عنصرين في آن واحد، كما أن هذه الوحدات اللغوية تكتسب قيمتها بتقابلها مع الوحدات التي قبلها وبعدها.
- **العلاقات الاستبدالية:** " يطلق هذا المصطلح على العلاقات الاستبدالية بين الوحدات اللغوية التي يمكن أن تحل محل بعضها البعض في سياق واحد"[2]؛ أي هي العلاقات التي تحقق وظيفة الترابط الذهني الحاصل بين العلامة اللغوية والعلامات التي تحل محلها، فالعلاقات التي يمكن أن تتخذ المرجع نفسه تنتظم في عقل المتكلم لينتقي منها الأنسب، فالأسماء تنتظم في النظام اللغوي في نسق واحد، ويختار المتكلم الاسم المناسب في الأداء الكلامي؛ وهذا ما يسمى بالعلاقات الاستبدالية.

[1] أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص130.

[2] المرجع نفسه، ص131.

المطلب الرابع: المدارس اللسانية

قبل أن نتطرق إلى ذكر أهم المدارس اللسانية التي ظهرت بعد انتشار اللسانيات في الفكر اللساني المعاصر، لابد أن نشير إلى كيفية تكون هذه المدارس. ولمعرفة ذلك لا بد إلى " الإشارة إلى القيمة المعرفية والمنهجية للأفكار التأسيسية التي جاء بها دو سوسير De Saussure (1857-1913م)، تلك الأفكار التي أحدثت انقلابا جوهريا في المنهج العلمي في التعامل مع الظاهرة اللغوية، الأمر الذي أدى إلى اكتمال النظرية اللسانية المعاصرة بمناهجها ومفاهيمها وإجراءاتها التطبيقية"[1].

إن السبب الرئيس وراء ذلك الانتشار أفكار ومبادئ سوسير التي وردت في كتاب محاضرات في الألسنية العامة "سواء أكان الانتشار عن طريق التلمذة المباشرة، أم عن طريق الاطلاع على كتابه بواسطة القراءة المباشرة أو الترجمة، تشكلت مجموعة من الحلقات اللسانية في مناطق مختلفة من العالم، غير أن هذه الحلقات الأولية بدأت بالتدريج تأخذ طابعها المميز مما جعلها ترقى إلى مستوى المدارس المتميزة"[2].

جاءت هذه المدارس اللسانية بعد دي سوسير متأثرة بما نادى به ومحاولة تطوير مبادئه وأفكاره في اتجاهات شتى، ومن المدارس المعروفة في الثقافة اللسانية المعاصرة نذكر:

1. مدرسة جنيف أو المدرسة السوسيرية:

تعد مدرسة جنيف أول مدرسة لغوية حديثة، وتسمى كذلك المدرسة السوسيرية، ظهرت في بدايات القرن العشرين سميت بمدرسة جنيف نسبة للمدينة التي ولد فيها سوسير واحتوت أفكاره، والمدرسة السوسيرية نسبة إلى فرديناند دي سوسير، ساهمت هذه المدرسة في تأصيل

[1] أحمد حساني وخليفة بوجادي: المدارس اللسانية بين التأطير والإجراء، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ط1 2019م، ص ص75-76.

[2] المرجع نفسه، ص ص76-77.

الدرس اللغوي ووضعت أسسه من خلال أفكار سوسير "إذ أنها المحطة التأسيسية التي قامت على المبادئ الأولية التي جاء بها دي سوسير في الحقل اللساني أولا، ثم في حقول معرفية أخرى ثانيا"[1].

وأعلامها المؤسسين لها هم: "من الذين تتلمذوا على يد دي سوسير بطريقة مباشرة، وهم فئة من الدارسين تشبعوا بالأفكار الثائرة التي كان يقدمها سوسير في دروسه داخل الجامعة... ومن أبرز أعلامها : شارل بالي الذي جمع محاضرات أستاذه ونشرها بمشاركة سيشهاي وكانت له اهتمامات خاصة بقضايا اللغة الصوتية والتركيبية والدلالية"[2].

"وأبرز أعلامها اليوم هنري فراي وأعماله تتصل بقضية العلاقات اللغوية"[3].

كما تتميز هذه المدرسة: "بميلها الشديد إلى البحث في العناصر الانفعالية في اللغة مع الولاء الثابت لعلم اللغة الوصفي، واللغة –عندها– تبين عن ذاتها في كل منظم (نظام) له وظيفة اجتماعية ضرورية، وقد حققت هذه المدرسة نتائج جيدة في دراسة العناصر الانفعالية (الأسلوبية) في اللغة، ومع ذلك ففي أثناء العقود الثلاثة الأخيرة لم يجار تطورها الاتجاه السائد للأحداث في مجال المناهج اللغوية"[4].

ومنه فإن مدرسة جنيف تعد أول مدرسة لسانية حديثة، وهي تشكل نموذجا رائدا في العلوم الإنسانية، ونقطة الانطلاق في علم اللغة. انبثقت عن تعاليم سوسير، وتخضع للمنهج العلمي المنظم والمحكم، حتى أنها أصبحت تنافس في ذلك العلوم الطبيعية والرياضية وتعالج هذه المدرسة العنصر الانفعالي في اللغة، وقد تبنت أفكار ومبادئ سوسير وعملت على تطويرها.

---

[1] أحمد حساني وخليفة بوجادي: المدارس اللسانية بين التأطير والإجراء، ص45.

[2] المرجع نفسه، ص ص45–46.

[3] محمد حسن عبد العزيز: سوسير رائد علم اللغة الحديث، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1998م، ص128.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2. حلقة براغ:

" إلتف حول" ماتيسيوس" مجموعة من الباحثين المتفقين فكريا، وبدأوا يعقدون مؤتمرات للبحث اللساني المنظم بداية من 1926م، معلنين عن ميلاد حلقة براغ اللسانية، إلى أن تفرقوا عند قيام الحرب العالمية الثانية. وقامت هذه الحلقة على الأصول النظرية التي أرسى دعائمها دي سوسير، كما اتخذت من تصور "بودوان دي كورتناي" للفونيم نظرية كاملة للتحليل الفونولوجي، وهو العمل الذي اضطلع به عالمان من أكبر علماء هذه المدرسة هما: نيكولاي تروبسكوي، ورومان جاكوبسون "[1].

تزايدت حركية الدراسة اللغوية وذلك نتيجة للتأثير الكبير والعميق لأفكار سوسير، سواء عن طريق اللغويين الذين تتلمذوا على يده أو الذين اطلعوا على أفكاره، وقد اهتموا بالدراسات الفونولوجية.

" مع أن الحلقة اشتهرت في ميدان اللسانيات بدراساتها الصوتية الدقيقة، إلا أنها اهتمت بلغة الشعر والأدب بصفة عامة، وامتدت إلى مجالات اجتماعية وفلسفية، ونفسية، ومن أهم مكاسبها: دعوتها إلى تطوير فكرة تعدد الوظائف للوحدات البنيوية واعتمادها على بعض العناصر الرياضية في تحليلاتها، ولم تعد تقتصر على ما يلاحظ في الواقع مباشرة، بل ركزت على العلاقات التجريدية النظرية وما يمكن أن تسفر عنه من علاقات فرضية"[2].

❖ مبادؤها اللسانية:

من أهم المبادئ اللسانية للمدرسة ما يلي[3]:

- تصور المدرسة عملية التطور على أنها كسر لتوازن النظام القائم وإعادته مرة أخرى فجاكوبسون يرى أن استغلال الفوارق الصوتية يؤدي إلى الوصول للقدرة التعبيرية

[1] نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، د/ط، د/ت، ص84.

[2] المرجع نفسه، ص87.

[3] نفسه، ص ص87-88.

للقول الانفعالي، وأن للطاقة التعبيرية للأصوات دورا مهما في إدخال تعديلات مهمة على الكلمات والأنظمة السياقية والموسيقية.

- تتصور المدرسة أن البنيوية اللسانية كل شامل، تنتظمه مستويات محددة.
- ترى أن اللسانيات البنيوية تتصور الواقع على أنه نظام سيميولوجي رمزي، وتميز بين إجراءين مختلفين، أولهما التقاط العناصر الواقعية المحددة والذهنية المجردة، وإمكانية التعبير عنها من طرف المتحدث بكلمات من اللغة التي يستخدمها. وثانيهما وضع العلاقة المختارة التي تشكل كلا عضويا(الجملة)، ويمكن أن تقوم الكلمة مكان الجملة للتعبير عن الهدف نفسه.
- دعت المدرسة إلى ضرورة بحث المعالم البنيوية لدلالة الكلمات المعجمية، ورأت أن القاموس ليس مجموعة من الكلمات المنعزلة وإنما هو نظام متناسق في داخله هذه الكلمات التي تتعارض فيما بينها.

ومنه تعتبر حلقة براغ اللغوية اللغة نظاما، لا يمكن أبدا الفصل بين عناصره وانطلقت من مبدأ أن اللغة ندرسها في ذاتها ومن أجل ذاتها، باعتبار أن اللغة نظام وظيفي يحقق التواصل والتعبير، وقد ركزت أعمالهم على الوظائف المختلفة التي تنجم عن المستويات اللغوية في المجتمع سواء كانت فونولوجية صوتية أو نحوية أو دلالية.

❖ النزعة الوظيفة:

تعرف حلقة براغ اللغوية بمدرسة علم اللغة الوظيفي أيضا إذ" رسخ هذا المبدأ أندري مارتيني André martinet في كتابه:Eléments de linguistique générale الذي كان يؤكد باستمرار أن الوظيفة الجوهرية للغة هي التواصل بين أفراد المجتمع، هذه الوظيفة الإنسانية تؤديها اللغة بوصفها مؤسسة إنسانية، وهذا لا يعني أن مارتيني ينفي الوظائف

الأخرى التي تؤديها اللغة، بل كان يقر بها إلا أنه يجعلها ثانوية، فالوظيفة الجوهرية للغة تتمحور حول الإبلاغ، والتفاهم، والاتصال بين أفراد المجتمع اللغوي"[1].

ومنه فكل العناصر اللغوية التي تحمل شحنة إعلامية لها وظيفة أما التي لا يمكن أن نعتبرها ذات شحنة إعلامية وليس لها دور في التواصل فلا يعتد ويأخذ بها اللغوي ويجعلها ثانوية.

"هناك حرص شديد لدى أتباع مدرسة براغ على إعادة الاعتبار للبعد الوظيفي للغة الإنسانية، من حيث هي وسيلة يستخدمها أفراد المجتمع اللغوي لتحقيق عملية التواصل، ومن ثمة فإن قيمة العنصر اللغوي داخل النسق اللساني تكمن في وظيفته التي يؤديها، وليس في شكله فقط"[2].

"ومن هنا فهذه المدرسة تهتم بالطريقة التي تؤدي بها الوحدة الصوتية وظيفتها وتميزت أفكارها بالربط بين اللغة وظيفتها. وبناءا على هذا التصور لعمل العناصر اللغوية انطلاقا من وظيفتها وليس شكلها وانصرفت جهود أتباع هذه المدرسة إلى ترسيخ مفهوم البنية انطلاقا من مفهوم النسق عند دي سوسير، ومن هنا اكتسبت مدرسة براغ صفة البنيوية نظرا لتمسكها بمفهوم البنية من وجهة نظر وظيفية"[3].

تعد اللغة في نظر هذه المدرسة ذات طابع وظيفي، ووسيلة للتعبير لتحقيق غاية مستعمل اللغة، فلم تعد اللغة عندهم شكلا بل أصبحت وظيفة، وهذه الوظيفة هي التي أعطتها قيمة داخل النسق اللساني. وهي المرتكز التي قامت عليه أفكار جماعة براغ، ولم تنفي هذه الجماعة الوظائف الأخرى بل جعلتها وظائف ثانوية ولها دورها الفعال أيضا.

[1] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص57.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] نفسه، ص58.

3.مدرسة كوبنهاجن (المدرسة الغلوسيماتية):

تشكل مدرسة كوبنهاجن إحدى المدارس اللسانية الحديثة، نشأت في العقد الثالث من القرن العشرين متأثرة بالمفاهيم الجديدة التي جاء بها دو سوسير.

"تبلورت هذه الحلقة عندما أسس يلمسلف (1965-1988م) مع زميله بروندال وأولدال الحلقة الدانمركية للعلوم اللسانية سنة 1931م على غرار حلقة براغ، وقد نشرت هذه الجماعات أبحاثها باللغات الإنجليزية والفرنسية والألمانية"[1].

"تنطلق هذه المدرسة من تعريف دي سوسير، بأن اللغة شكل وليست جوهرا، ويعتبر يلمسلف أول من اعتنى بتطبيق المنطق الرياضي أو الرمزي على اللغة لوضع نظرية عامة لها، لا تكفي بتحليل نص من النصوص بل تطمح إلى تحليل كل النصوص"[2].

تميز التفكير اللغوي لهذه الجماعات بما تبنته من مبادئ دو سوسير، وعملها على جعله ذا صبغة معاصرة وعلمية، ثائرين بذلك على الأساليب القديمة في دراسة الظاهرة اللغوية، فعملوا على صياغة العناصر اللغوية في شكل رموز جبرية وحتى معادلات رياضية.

❖نظرية الغلوسيماتيك Glossématique:

"وضع يلمسلف مصطلح الغلوسيماتيك Glossématique انطلاقا من الأصل التأثيلي في اللغة اليونانية Glossa الذي يعني اللسان(Langue)، لجأ يلمسلف إلى هذا المصطلح ليميز نظريته عن النظريات السابقة"[3].

---

[1] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص77.

[2] أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، ص97.

[3] أحمد حساني وخليفة بوجادي: المدارس اللسانية بين التأطير والإجراء، ص ص117-118.

إن اطلاقه مصطلح الغلوسيماتيك على نظريته كانت برغبة التمايز والاختلاف على مختلف المدارس اللسانية وخاصة مدرسة براغ اللغوية.

"على الرغم من أن يلمسلف قد أصدر مؤلفات عديدة، فإن مدرسة كوبنهاجن، أو بالأحرى نظرية الغلوسيماتيك، قد أخذت شكلها الحالي من مؤلفاته الثلاثة التالية:

- مبادئ النحو العام، كوبنهاجن 1928م.
- محاولة في نظرية المورفيمات، كوبنهاجن 1936م.
- مقدمة في نظرية اللغة، كوبنهاجن1943م.

وإن مؤلفه الشهير هو: (مقدمة في نظرية اللغة)"[1].

إن هذه الكتب تعتبر مقدمات أو نواة لنظرية يلمسلف اللسانية، وانتشرت النظرية الغلوسيماتية بين اللسانيين وأصبحت معروفة جدا، فهي حاولت الارتقاء باللسانيات إلى مصاف العلوم الدقيقة التي تتميز بصبغة رياضية.

ثنائيات دي سوسير ومقابلاتها في مصطلحات مدرسة كوبنهاجن[2]:

الثنائية: دال/ مدلول ⬅ مستوى التعبير / مستوى المضمون.

الثنائية: لسان / كلام ⬅ النسق /النص(الاستعمال).

المحور الاستبدالي / المحور التركيبي ⬅ العلاقات مع الغائب/ العلاقات مع الحاضر.

[1] أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص158.

[2] أحمد حساني وخليفة بوجادي: المدارس اللسانية بين التأطير والإجراء، ص122.

❖ **بعض مصطلحات مدرسة كوبنهاجن:**

- **الغلوسيمات Glossèmes:** "الوحدات اللغوية الصغرى المكونة للسان(على مستوى التعبير ومستوى المضمون)؛ أي العناصر اللسانية الصوتية، النحوية والدلالية في اللسان البشري"[1]؛ أي الوحدات التي لا تقبل التجزئة.
- **علم الفونيمات Phonématique:** "بديلا عن مصطلح الفونولوجيا(علم الأصوات phonologie / phonology)"[2].

أراد أصحاب هذه النظرية أن يتميزوا بمصطلحات وينفردوا بها وجعلوا علم الفونيمات بديلا عن الفونولوجيا.

- **Cénèmes:** " الوحدة الصوتية الصغرى التي لا تقبل التجزئة إلى وحدات أصغر"[3].

هذا المصطلح هو نفسه مفهوم الفونيم في مدرسة براغ.

- **Plérémes:** "يعني وحدة دلالية صغرى تحمل معنى"[4]، انفردت مدرسة كوبنهاجن بهذه التسمية وهو مصطلح يقابل المورفيم عند مدرسة براغ والمونيم عند أندري مارتيني.

- **تعبير/ مضمون:**

- التعبير Expression: " يستخدم للدلالة على المستوى المنطوق والمكتوب في الخطاب".

- المضمون Contenu: "يدل على المحتوى الدلالي للتعبير"[5].

---

[1] أحمد حساني وبوجادي خليفة: المدارس اللسانية بين التأطير والإجراء، ص122.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] نفسه، ص123.

[4] نفسه، الصفحة نفسها.

[5] نفسه، ص124.

إن ثنائية التعبير والمضمون تقابل في لسانيات سوسير على الترتيب ثنائيتي الدال والمدلول.

- **اللسانيات المحايثة Linguistique immanents:**

"استخدم يلمسلف مصطلح المحايثة للدلالة على عزل الظاهرة موضوع الدراسة عن العالم الخارجي، والتعامل معها في ذاتها ومن أجل ذاتها من حيث هي حقيقة واقعية تحمل مقومات وجودها في نظامها الداخلي"[1].

إن هذه بعض من مصطلحات المدرسة الغلوسيماتية ذكرناها على سبيل المثال لا الحصر.

عرفت المدرسة الغلوسيماتية بتوجهاتها العلمية، التي مكنتهم من صياغة لسانيات مغايرة فأخذت بذلك مفهوما جديدا، وجاءت نظرية الغلوسيماتيك، لتنتقد الدراسات اللغوية التي سبقتها والمتأثرة بالفلسفة والأنثروبولوجيا وكذا اللسانيات المقارنة، حيث تهتم بوصف اللغة وتحليلها وتفسيرها بطريقة علمية موضوعية، واستقلالية التحليل اللغوي عن مختلف المجالات اللغوية.

4. مدرسة لندن:

" يعود تاريخ الدراسات اللغوية البريطانية إلى القرن الحادي عشر، عندما انصب جل اهتمام الباحثين حول انتقاء لغة رسمية من بين اللهجات المستعملة وقد تم اختيار اللغة الإنجليزية آنذاك لغة رسمية للمملكة البريطانية على حساب العديد من اللغات. وازدهرت الدراسات اللغوية مع حلول القرن السادس عشر للميلاد، ومنها علم اللفظ (يهتم بالنطق الصحيح للحروف والكلمات والجمل)، وإصلاح التهجئة (يهتم بتحسين طريق الكتابة لتتطابق

[1] أحمد حساني وبوجادي خليفة: المدارس اللسانية بين التأطير والإجراء، ص ص126-127.

الفونيمات مع الغرافيمات)، والاختزال وصناعة المعاجم، وعلم اللهجات وابتكار لغات عالمية"[1].

إن ما يميز المدرسة الإنجليزية هي دراستهم للكلام الفعلي أو استعمال اللغة في إطار المجتمع هذا ما يميزها عن غيرها من المدارس التي اهتمت بهذا الجانب.

تأسست هذه المدرسة على نزعتين:

- الأولى : "على الأصوات الوظيفية (أي الفونولوجية) وبمعنى آخر كانت تنطلق في بحثها ودراستها على المبادئ الفونولوجية التي وضع أسسها [بالBell] و[هنري سويث H.Sweet] والعالم [دانيال جونز] و جاء بعده اللساني [جون فيرث John Firth] الذي تأثر بالنظريات اللغوية الهندية واعتقد أن تطور اللسانيات يستلزم الدراسة الدقيقة بمباحث الأصوات اللغوية"[2].

كان اهتمام الباحثين الإنجليز مهتما بالدراسات الصوتية منذ القديم، وزاد هذا الاهتمام أكثر في مرحلة الدراسات التاريخية المقارنة، وارتقت هذه الدراسات الصوتية في ظل الدراسات اللسانية الحديثة.

- الثانية: "بنت فيها على النزعة الدلالية الثقافة التي مثلها اللساني فيرث(ت1960م) وعلى العموم ركزت هذه المدرسة في بحثها الظواهر اللغوية على السياق ومقتضى الحال"[3].

هناك من انصرف عن دراسة الدلالة باعتبارها غير مهمة، أو هناك من يراها خارج نطاق اللسانيات، لكن فيرث جعلها علما قائما بذاته، وجعلها من مهام اللسانيات.

---

[1] ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص170.

[2] السعيد شنوقة: مدخل إلى المدارس اللسانية، ص78.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

5.المدرسة الأمريكية:

تعد هذه المدرسة من أهم المدارس اللسانية، تأسست في بداياتها "انطلاقا من الدراسات الأنثروبولوجية التي اهتمت بدراسة العناصر البشرية لقبائل الهنود الحمر، واستكشاف خصائصها الثقافية، وفي ظل هذا الاهتمام نشأت الدراسة اللسانية الوصفية على يد بواس Boas ثم سابير، ثم تلاها بلومفيد بخاصة بعد إسقاط المفاهيم السلوكية على الدراسة اللسانية ثم تشومسكي في نظريته التوليدية التحويلية"[1].

لقد هيمنت أفكار هذه المدرسة طيلة القرن العشرين، وانطلقت في دراساتها من الأنثروبولوجيا، كما عنيت بالدراسات التي تصنف اللغات الهندية والأمريكية التي كانت منتشرة في أمريكا آنذاك للحفاظ عليها من الضياع.

❖بلومفيد والنظرية السلوكية:

يمثل بلومفيد الاتجاه السلوكي، وقد هيمنت أفكاره وآراءه اللغوية على الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية "فيذهب إلى أن اللغة هي صاحبة الدور الأول والرئيسي في تنظيم المجتمع البيو اجتماعي"[2].

وفيما يلي سنتطرق إلى بعض أفكاره ومبادئه[3]:

1- ارتباط الصوت اللغوي بالدلالة.

2- يعتمد المعنى جزئيا على تنظيم الصيغ، والنحو يشكله الترتيب الذي يحدد معنى الصيغ وهناك طرق أربع لتنظيم الصيغ اللغوية هي: التتابع، الفونيمات الثانوية، الاختيار، توزيع عناصر اللغة حسب تصنيفها (فعل، اسم).

[1] أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، ص90.

[2] أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، ص103.

[3] المرجع نفسه، ص103-104-105.

3- يمكن تصنيف الأشكال النحوية في خطوات ثلاث:

أولا: تحديد نمط الجملة (خبرية، انشائية).

ثانيا: تحديد عناصر التركيب.

ثالثا: تحليل كل عنصر (شكل مستقل، غير مستقل).

4- تقوم النظرية السلوكية في اللغة على العلاقة بين المثير(الحافز/الدافع) والاستجابة واللغة هنا شكل من أشكال الاستجابة لمثير، وليست الشكل الوحيد لها.

5- رفض المذهب العقلي في علم اللغة لحساب المذهب الشكلي لأن الأخير يحقق الموضوعية.

6- هذا المنهج التوزيعي الذي تبناه "بلومفيد" صار مرشدا وهاديا لأتباعه في وصف دراسة اللغة.

والفكرة الأساسية التي تقوم عليها النظرية التوزيعية هي فكرة الإحلال والإبدال.

مثلا: - استبدال الفونيم (ص) في (صام) بالفونيم (ن) في (نام).

- استبدال (الوطن) في الجملة: الوطن يقدر أبناءه بكلمة (أب).

إن هذا النهج الذي اتبعه بلومفيد في دراسته أعطى سبيلا آخرا لتحليل النظام اللغوي وبدأت بهذا بدأت تأخذ اللسانيات الأمريكية طابعها الخاص، والذي يميزها عن بقية المدارس اللسانية البنيوية فدعت إلى علمية اللسانيات وشكلنتها وفق الرؤية السلوكية.

لم تتوقف أعمال بلومفيد هنا بل واصل أتباعه إحكام ما أرساه من مناهج، وانصب اهتمامهم على النظرية التوزيعية، ومن أبرز أتباع بلومفيد "زليغ هاريس".

❖ النظرية التوليدية التحويلية:

يعد نعوم تشومسكي رائد هذه النظرية اللغوية الجديدة، وقد ظهرت في نهاية القرن العشرين، أحدثت ثورة في الفكر اللغوي "وقد كانت آراؤه عن اللغة مناقضة تماما لآراء أسلافه اللغويين الوصفيين. وكتابه" المباني التركيبية" انطلقت منه حركة جديدة بالبحث العلمي اللغوي ألا وهي النزعة التحليلية"[1].

وفيما يلي نذكر أهم مبادئه وأفكاره الرئيسية:

1- مفهوم التحويل البنوي: "هو أن تنتقل بنية إلى بنية أخرى: الأولى تكون عند تشومسكي دائما عميقة أي: مقدرة، والثانية هي البنية الموجودة فظاهر اللفظ ويتم ذلك بعملات تحويلية مختلفة كالحذف والتقدير والتأخير أو الزيادة وغيرها... "[2].

2- البنية السطحية والبنية العميقة:" البنية العميقة هي شكل تجريدي داخلي يعكس العمليات الفكرية التحويلية. أما البنية السطحية فتمثل الجملة كما هي مستعملة في عملية التواصل أي في شكلها الفيزيائي بوصفها مجموعة من الأصوات، والرموز، وحسب التحوليين فإن هاتين الجملتين "كتب أحمد الرسالة" و"كتبت الرسالة من قبل أحمد" لا تختلفان إلا من الناحية التركيبية؛ أي على مستوى البنية السطحية، ولكنهما مرتبطتان ارتباطا وثيقا -إن لم نقل متطابقتان- على مستوى البنية العميقة"[3].

---

[1] التواتي بن التواتي: المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2 2012م، ص53.

[2] المرجع نفسه، ص75.

[3] أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص212.

3- التمييز بين الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي: "الكفاءة تتمثل في المعرفة اللغوية الباطنية للفرد؛ أي مجموعة القواعد التي نعلمها والأداء هو الاستعمال الفعلي للغة في المواقف الحقيقة"[1].

4- الإبداع: "وهو إحدى الإمكانيات اللغوية عند الإنسان، حيث يستطيع أبناء اللغة الواحدة إنتاج وفهم عدد لا محدود من الجمل التي لم تسمع أو تقال من قبل، وهي تختلف عن فكرة الإبداع في النماذج الأدبية"[2].

لقد ذكرنا هذه المبادئ على سبيل التمثيل لا الحصر ولعل هناك العديد من المبادئ لا تقل أهمية عن هذه مثل: القدرات العقلية والنموذج الذهني، الكليات اللغوية....

استطاعت هذه النظرية أن تقدم تفسيرات علمية لظواهر لغوية، وقد اعتمدت في مناهجها على استخدام قواعد تنظيمية ذهنية توليدية، حيث تستطيع أن يولد جملا صحيحة وتحويلها، معتمدا في ذلك على التحليل والتفسير، تعد نظريته هذه من أحدث النظريات التي أمدت للنظام اللغوي تفسيرا علميا موضوعيا.

المبحث الثالث: الدرس اللساني عند العرب

المطلب الأول: النهضة اللغوية وظهور اللسانيات في الثقافة العربية

عرف البحث اللغوي العربي ازدهارا وتطورا منذ القديم في مجالات النحو، الصرف الدلالة، علم الأصوات، وغيرها...، فقد لقت اللغة العربية اهتماما كبيرا بين العلماء، وخاصة كونها لغة القرآن، فراحوا يدرسونها من جميع جوانبها وتراكيبها ومستوياتها؛ وذلك مخافة عليها من الضياع والتحريف. وقد عرف البحث اللغوي عند العرب انحطاطا وغيابا عن

[1] أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص210.

[2] أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، ص115.

الساحة الفكرية، وذلك بسبب الحملات الاستعمارية الأوروبية التي حاولت القضاء على كل ما هو عربي.

إلا أن العرب حالوا دون ذلك، وراحوا يبحثون مجددا محاولين إعادة إحيائها ومسايرتها للمناهج الجديدة؛ وبذلك بدأت النهضة العربية الحديثة.

إن تحديد البدايات الأولى لانتقال الفكر اللساني بطابعه الغربي إلى ساحة التفكير اللغوي العربي صعب، ولكن الأكيد أنها تعود إلى بداية الاحتكاك والاتصال بالحضارات والثقافات الغربية في العصر الحديث[1].

تعد حملة "نابليون بونابرت" على مصر(1798-1801م) مرحلة أولى من مراحل التلاقي بين الثقافتين العربية والغربية، وهي تعد بداية التخلص من الاستبداد العثماني الذي كان حاجزا أمام تطور اللغة العربية، فأصيبت علوم اللغة في هذا العصر بركود وجماد حتى وصف بعصر الركود اللغوي[2].

بقدر ما كان لهذه الحملة سلبيات على المجتمع العربي عامة والمصري خاصة كان لها أيضا إيجابيات خصوصا من الناحية الثقافية التي انتعشت بانتشار الترجمة، وإنشاء الجرائد التي بشرت بنهضة عربية بدأت على يد "محمد علي"(1769-1849م)، وبعد عقود قصيرة من الركود الثقافي، عرف المجتمع العربي الكثير من المعارف والعلوم الجديدة كالطب والرياضيات والفلسفة والعلوم الاجتماعية والثقافية...، فرافق ذلك إنشاء المدارس والمعاهد المختصة في معارف عديدة، كما جيء بالمطابع وطبعت الكتب[3].

استطاعت هذه الحركة النهضوية أن تشمل جميع نواحي الحياة السياسية والاجتماعية والفكرية...، كما مست أيضا اللغة كونها عنصر فعال في كل نهضة شاملة وحقيقية، فكان

---

[1] ينظر: نعمان بوقرة، المدارس اللسانية، ص28.

[2] ينظر: حافظ اسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص20-21.

[3] ينظر: مصطفى غلفان، اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة حفريات النشأة والتكوين، شركة النشر والتوزيع المدارس الدار البيضاء، ط1 2006م، ص07.

عماد ذلك ترجمة الكتب الأوروبية إلى اللغة العربية في شتى العلوم، وهذا بتحفيز من محمد علي[1].

"لقد شكل القرن التاسع عشر، بالفعل منعطفا حاسما في تكوين الفكر العربي الحديث، إذ وجد هذا الأخير نفسه أمام القيام بمشاريع إصلاحية كبرى على المستويات جميعا وضرورة إعادة النظر في أوضاع هذا الفكر لمواكبة التطور الحاصل في الغرب الذي صدم العرب للمرة الأولى مع الحادث الاستعماري"[2].

إن للحركة الاستشراقية أيضا أثر في تطور الفكر اللغوي لدى اللغويين العرب كإبراهيم اليازجي، ورفاعة الطهطاوي وجرجي زيدان، كون الانفتاح الكلي على الثقافات الغربية كان مع انتداب الجامعة المصرية سنة1907م لمجموعة من المستشرقين للتدريس في قسم اللغة العربية[3]؛ فقد كان لهم الفضل الكبير في مد الدرس اللغوي العربي بمجموعة من الأفكار اللغوية، ونشر العلوم وإدخالها للحضارة العربية وبث الانتعاش في شرايين الحياة الفكرية من جديد.

يمكن لنا أن نقول أن هذه أهم الروافد التي لها دور في الحركة اللسانية في مصر.

إلا أن النهضة العربية لم تخص مصر وحدها، بل كانت لبنان من رواد هذه النهضة الفكرية أيضا، فمن أهم العوامل التي ساعدته على ذلك "حركة التحرر الوطني المبكرة التي خاضها لبنان قبل غيره من البلدان العربية، وطبيعة تكوين المجتمع اللبناني المتجلية في شرائح عرقية ودينية ولغوية متنوعة، كما كان اللبنانيون في مهاجرتهم بين مشرق ومغرب قد

[1] ينظر: مصطفى غلفان، اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة حفريات النشأة والتكوين، ص ص07-08.

[2] فاطمة الهاشمي بكوش: نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، ايتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، ط1، 2004م ص14.

[3] ينظر: حافظ اسماعيلي علوي، ص91.

خالطوا الشعوب، وتقبلوا في مختلف الحضارات. وكانت المطابع قد كثرت، وكثرت الجرائد(...) وبدا في الألفة والمجتمع المعاش ألفاظ لا عهد لجماعتنا بها"[1].

ومن خلال ما سبق نجد أن من أهم الظروف والمحطات التاريخية التي سبقت وواكبت الانفتاح الثقافي للدرس اللساني العربي: النهضة الفكرية العربية وما رافقها من حملات استعمارية أوروبية وبعثات علمية، المرحلة الاستشراقية وما رسخته من أعراف لغوية.

المطلب الثاني: أثر تعدد المرجعيات الفكرية في تنوع الاتجاهات اللسانية العربية

شهد الدرس اللساني العربي تطورا كبيرا نتيجة التواصل الذي حدث بين الثقافة العربية والدراسات اللسانية الحديثة في المدارس الغربية، بفعل التدفق الذي ميز البعثات العلمية والثقافية في النصف الأول من القرن العشرين.

وبالرغم من أن هذا التواصل أعطى تأثيرا إيجابيا على مستوى تطور الدرس اللغوي العربي، إلا أنه شكل صراعا فكريا وثقافيا، فقد ظهر تيار يسعى إلى المحافظة على الموروث اللغوي العربي، وتيار حداثي يحاول تبني المسار الغربي ومحاكاته للدرس اللساني الحديث، وتيار توفيقي يجمع بين التراث والحداثة.

"إن المقصود بالمرجعية الفكرية هي ذلك التوجه المعرفي الذي ينتهجه الباحث أثناء مسيرته العلمية؛ ويكون مشفوعا بنظرة إيديولوجية ترسخ له الإيمان بأن توجهه هو الأفضل بالنظر إلى التوجهات العلمية الأخرى، كما يتخذ ذلك التوجه معيارا لمقاربة أي ظاهرة

[1] أمين نخلة: الحركة اللغوية في لبنان في الصدر الأول من القرن العشرين، نقلا عن مصطفى غلفان، اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة حفريات النشأة والتكوين، ص11.

يخضعها للدراسة، فضلا عن حكمه على صحة أو خطا النتائج التي يتوصل إليها هو أو غيره من خلال ما تمليه عليه مبادئ ومعايير التوجه الذي يدين به"[1].

أما سبب تعدد المرجعيات الفكرية، ومن ثمة تنوع اتجاهات البحث اللساني العربي؛ فهو راجع أساسا إلى كون اللسانيات علم جديد لم يكن العرب على دراية به، سوى عدد قليل منهم في النصف الثاني من القرن العشرين، وهذا ما يدل على أنها لم تكن وليدة الثقافة العربية وإنما جاءت من ثقافات غربية. ومنه فإن اللسانيات بمفهومها الحديث، وباعتبارها علما قائما بذاته له أدواته ومناهجه الخاصة به هي علم غربي الأصل والمنشأ.

ومع ذلك هناك" من يعتقد بأسبقية بعض الإرهاصات لهذا العلم في التراث اللغوي العربي التي لو التفت إليها الغربيون، واهتموا بها ووظفوها في أبحاثهم اللسانية الحديثة لكانت اللسانيات المعاصرة على غير ماهي عليه اليوم، بل لعلها كانت تكون قد أدركت ما قد لا تدركه إلا بعد أمد"[2].

ومن هذا المنطلق انقسمت تصورات اللسانيات العربية الحديثة إلى نزعات على حد تعبير الحاج صالح "واحدة تنطلق من مرجعية فكرية أساسها الفكر اللساني الغربي، وأخرى مناقضة لها حيث لا تتبنى إلا ما جاء في الفكر اللغوي التراثي عند العرب، ونزعة ثالثة تتوسط هاتين النزعتين"[3].

[1] فاطمة الزهراء بغداد: البحث اللساني في المغرب العربي، جامعة وهران1 – أحمد بن بلة، 2017م، ص10.

[2] ينظر: عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط1(1981م) ط2(1986م)، ص23.

[3] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع للغة العربية، موفم للنشر الجزائر، د/ط، 2007م، ج1، ص ص227-228.

1. الاتجاه التراثي:

"ماضي الأمة يضيء حاضرها"[1]؛ مقولة يؤمن بها اللغويون الذين يرون في التراث اللغوي العربي العروة الوثقى التي تربط الحاضر بالماضي، فهم يعدونه اتجاها متكاملا ليس بحاجة لعلوم أخرى، متخذين شعارا مبدؤه" التشبث بالتراث تشبثا بالأصالة وارتباطا بالتاريخ. إن التراث يشكل عروة وثقى تربط الحاضر بالماضي. إنها مسلمة غير قابلة للبرهنة وهو مبدأ لا يمكن لأحد أن يتنكر له"[2]؛ أي أن قراءة التراث بالنسبة لهم تعد تأسيسا للمستقبل انطلاقا من الماضي، مما يبعث بالجديد من خلال إحياء المكتسب فبقدر ما يتم التشبث والتمسك به بقدر ما يكون النتاج العلمي.

ومن مناصري هذا الاتجاه محمد محمد حسين الذي يؤمن" بأن تعارف الناس وتبادل الحضارات حقيقة واقعة وسنة جارية"[3]، ولكنه يرفض نقل مناهج البحث اللساني المعاصر إلى الثقافة العربية وإسقاطها على التراث العربي بسبب" انحلال الأمة التي تحاربه، وذوبانها في الأمة التي تقلدها إن نجحت في التقليد، أو سقوطها في هوة الضياع والعدم إن فشلت"[4].

2. الاتجاه الحداثي:

يدعو هذا الاتجاه إلى الحداثة والتجديد لأن" اللجوء إلى الماضي يمنع من فهم إنجازات العصر، والتشبث بالتراث يعدّ استلابا حقيقيا لأنه عدول عن قوة الإنسان وحريته لفائدة الماضي الغابر، نخضع لما كانوا يعيدون ونطرب لما كانوا يطربون ونعتقد ما كانوا

[1] محمد الأوراغي: نظرية اللسانيات النسبية، دواعي النشأة، الشركة العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، دار الأمان، لبنان، الجزائر، الرباط، ط1، 2001م، ص11.

[2] مصطفى غلفان: اللسانيات العربية الحديثة، دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية، سلسلة رسائل أطروحات رقم4، جامعة الحسن الثاني،الدار البيضاء، د/ت، ص58.

[3] محمد محمد حسين: مقالات في اللغة والأدب، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، 1986م، ص63.

[4] المرجع نفسه، ص65.

يعتقدون..."[1]، فأصحاب هذا الاتجاه ينقدون التراث اللغوي العربي؛ أي" نقد هذا التراث إلى حد الاستهجان، والدعوة إلى الحداثة والتجديد فهو يضم معظم الوصفيين وبعض التوليديين"[2].

فأنصار هذا الاتجاه يعتبرون أن ما وصل إلينا من التراث العربي القديم أمور ليست بمهمة، وقد تجاوزها الزمن ويطالبون بنبذها والانسلاخ منها، وتجديدها واستبدالها بالوافد الغربي الذي يعد القبلة الأولى التي يجب التوجه إليها، من أجل استدراك الركب الحضاري الغربي.

3.الاتجاه التوفيقي:

يذهب هذا الاتجاه إلى التوفيق بين الاتجاهين السابقين؛ من أجل إنتاج نموذج لساني يمزج بين اللسانيات الغربية الحديثة والتراث اللغوي العربي، فقد كان هذا الاتجاه هو الأساس في اللسانيات العربية "لأن تلاقح النظريات الشرقية بالنظريات الغربية أو العكس سيطور المعرفة البشرية"[3]؛ أي أنه يأخذ من التراث والحداثة معا ويسعى أنصاره إلى "دراسة الفكر اللغوي العربي القديم من حيث أنه تصورات ومفاهيم وطرق تحليل في ضوء "النظريات اللسانية الحديثة"[4]؛ فهو يدعو إلى ضرورة قراءة التراث اللغوي العربي القديم وفق المناهج اللسانية المعاصرة واستثمار تجاربه ومحاولة فض النزاع القائم بين المذهبين، كما يسعى هذا الاتجاه أيضا إلى الرغبة في "الإضافة إلى أنظار الأوائل

[1] مصطفى غلفان: اللسانيات العربية الحديثة، ص137.

[2] حافظ اسماعيلي علوي: اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص404.

[3] حافظ اسماعيلي علوي وآخرون: أسئلة اللغة، أسئلة اللسانيات، حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2009م، ص125.

[4] مصطفى غلفان: المرجع السابق، ص135.

وسعيا نحو استكمال وصف الظاهرة اللغوية وتفسيرها ومعالجة قضايا العربية الخالصة وخطوة نحو تأسيس موقع لها في النظرية اللسانية العامة ولو مرحليا"[1].

كان ما سبق عرضا لأثر تعدد المرجعيات الفكرية والثقافية في تنوع الاتجاهات اللسانية العربية في ظل الصراع الفكري بين أنصار التيار التراثي المحافظ، والتيار الحداثي والتيار التوفيقي، ورصد لأهم آراء ومواقف أنصار كل تيار، وبالتالي لا يمكن إطلاقا إنكار أثر اللسانيات الغربية في الكتابات اللسانية العربية الحديثة، التي بدورها ساعدت في إرساء درس لساني عربي حديث مستمدا أرضيته المعرفية من الدرس العربي القديم من جهة، ومن اللسانيات الحديثة من جهة أخرى.

المطلب الثالث: المناهج اللسانية العربية الحديثة

ظهرت في مجال الدراسات اللغوية العربية الحديثة مجموعة من المناهج، يمثلها ثلة من الدارسين اللغويين العرب؛ نتيجة التطورات التي طرأت على الدرس اللساني في أوروبا وتواصل وفود الطلبة العرب على الجامعات الغربية، مما أدى إلى ظهور علاقة بين المناهج اللسانية الغربية والبحث العربي؛ من خلال ما قدمته هذه الثلة من الدارسين، فكل واحد منهم نهج بنهجه في حقل اللسانيات الحديثة" فهناك من تأثر بنظرية أو نظريات لغوية دون أخرى فبرزت في كتاباته ميوله نحو مدرسة لغوية أوروبية أو أمريكية(...)، حيث أن النظريات اللغوية قد ظهرت على مراحل متدرجة فقد كانت لكل فترة طائفة من الباحثين العرب ممن مروا بها وتأثروا بواضعي هذه النظريات أو طلابهم فعملوا بعدئذ على تطبيق هذه النظريات على اللغة العربية"[2].

[1] نهاد الموسى: الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق، الأردن، ط1 2003م، ص24.

[2] باكلا محمد حسن: مصادر الدراسات اللغوية العربية، ص 07، نقلا عن: مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية، ص84.

ومن أهم أعلام الدراسات اللغوية العربية في المشرق والمغرب: عبد القادر الفاسي الفهري، أحمد المتوكل، محمود السعران، نهاد الموسى، مازن الوعر، تمام حسان، عبد الرحمان الحاج صالح...إلخ، ومن أهم المذاهب والمناهج اللسانية العربية نذكر:

1. المنهج الوصفي التقريري:

يعتبر هذا المنهج من المناهج الأولى التي شقت طريقها إلى الثقافة العربية؛ إذ بدأت بوادره في العالم العربي بعد أن عاد الموفدون المصريون الذين درسوا في جامعة لندن إلى بلادهم حاملين ومتشبعين بالأفكار اللسانية الغربية من أجل تطبيق مبادئها على اللغة العربية متبعين في ذلك نهج الدراسات اللغوية الغربية، "وكان من بين العائدين من تخصص في اللسانيات أو أحد فروعها لكن القاسم المشترك بين هؤلاء الدارسين هو تلمذتهم على يد لغوي واحد هو فيرث"[1]؛ أي أنهم تشبعوا بالمبادئ الوصفية التي ساعدتهم على تأليف وإنتاج الكتب النظرية في الاتجاه الوصفي التقريري، ويعتمد رواد هذا المنهج على" المنهج البنيوي الوصفي التقريري في دراسة النحو دراسة شكلية تستبعد منه نظرية العامل والتقدير"[2]؛ فهو يقوم على دراسة الواقع اللغوي ووصفه دون التعليل لظواهره، أو محاولة تفسيرها، ولهذا كان" اعتبار دراسة اللغة دراسة شكلية خارجية هي المنهج الأسلم في وصفها نحويا، وصرفيا، وصوتيا لذلك ينفرون من التعليل القائم على التأويل، والتقدير والمقايسة العقلية لا الشكلية بين ظاهرتين أو حكمتين، لأن العلة المقبولة عندهم تلخصها قوله: هكذا نطقت العرب"[3].

وقد تبناه أكثر الباحثين العرب الذين كان لهم الأثر البارز في صياغة الخطاب اللساني العربي كإبراهيم أنيس في كتابه: من أسرار اللغة، وتمام حسان في كتابه: مناهج البحث في اللغة، وعبد الرحمن أيوب في كتابه: دراسات نقدية في النحو.

---

[1] حافظ اسماعيلي علوي: اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط1، 2009م، ص42.

[2] حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن ط1، 2000م، ص224.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يقوم أسلوب الوصفيين على النظر والتحليل، فيرتبط نجاح أي عملية وصفية على مدى مناسبة تطبيقها على المسألة اللغوية،" فإن كان تطبيقها مناسبا للمسألة كانت أسلوبا ناجحا في دراستها، وإن كان تطبيقها هدر لبعض العناصر اللغوية، كانت أسلوبا غير ناجح في دراسة المسألة، مع الإقرار بأن معيار النجاح أو عدمه أمر نسبي يتفاوت فيه الباحثون"[1].

إن اللسانيين العرب الذين تبنوا هذا الاتجاه قد انساقوا وراء إجراءاته انسياقا جعلهم يرفضون الدراسات اللغوية العربية القديمة، خاصة النحو بنقده وإظهار عيوبه، ورفض الكثير من نتائجه خاصة ظاهرة التعليل، والسبب في ذلك يعود إلى تأثرهم بالوصفيين الأوروبيين إذ أنهم وجدوا "فيما صح من نقد الأوروبيين لتراثهم النحوي ينسحب على التراث النحوي العربي كما صح عندهم أن التراث النحوي العربي تضمن العيوب نفسها التي تضمنها التفكير النحوي الأوروبي القديم، ولم يتخذ هذا المنطلق في عمل الوصفيين العرب شكل الافتراض بل كان حاضرا لديهم حضور البديهية، فكان بذلك منطلق كل دراساتهم"[2].

ومن أهم المآخذ التي عاب الوصفيون العرب النحو العربي عليها، على غرار الوصفيين الغربيين، فقد لخصها عبده الراجحي فيما يلي[3]:

- كان النحو ذاتيا بدل أن يكون موضوعيا.
- التركيز على التعليل بدل التفسير بناء على الملاحظة.
- الخلط بين مستويات التحليل بأنواعها.
- التأثر بالمنطق الأرسطي واهتمامه بالتعليل والتقدير.

إن هذه الانتقادات اعتبرت نقاط ضعف في تاريخ الدراسة اللغوية؛ مما أدى إلى إبعاد المنهج التاريخي عن دراستها واهتمامها.

---

[1] حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، ص226.

[2] حافظ اسماعيلي علوي: النحو العربي واللسانيات الوصفية، مجلة فكر ونقد، ع72، أكتوبر 2005م، ص54.

[3] عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، 1979م، ص48-52.

2. المنهج التأصيلي:

يرى أصحاب هذا المنهج أنه في التراث العربي القديم نظرية لغوية علمية تحتاج إلى تأصيل وإعادة تفعيل" النظرية النحوية العربية"، فأصحاب هذا الاتجاه يسعون إلى تأصيل لبعض جوانبها من خلال مقابلتها بنظيراتها من النظرية اللسانية الحديثة" من خلال الكشف عن جوانب من التفكير اللغوي عند العرب تتفق وعلم اللغة الحديث سعيا وراء تأصيل هذا التراث وفق نظريات علم اللغة تمهيدا للكشف عن نظريته الأصيلة"[1]؛ حيث يتجلى ذلك فيما قدمه نهاد الموسى الذي يعد من رواد هذا الاتجاه من اللسانيين العرب، حيث دعا إلى ضرورة ربط الدرس اللغوي العربي بنظيره الغربي الحديث لتحقيق هدف منشود" يسعف في تحديد إحساسنا بالنحو العربي ومفهوماته، ومنطلقاته وأبعاده بعد طول إلف به في لغته الخاصة، ومصطلحه الخاص، ومنهجه الداخلي"[2].

كما يمكن أن يتحقق كذلك من خلال محاولة إثبات "وجود نظرية دقيقة في أصولها ومفاهيمها في النحو العربي الأصيل فيما تركه لنا أمثال الخليل وسيبويه ومن تلاهما ويتضح ذلك بإعادة قراءة التراث ليس على ضوء النظريات الحديثة فقط، وإنما بدراسة إبستيمولوجية(معرفية) دقيقة لمفاهيم النحاة وتصوراتهم، وطرق تحليلهم، وبدون إسقاط أي تصور آخر لتصور النحاة العرب المتأخرين أو تصور الغربيين لها"[3]. وهو النهج الذي نهجه عبد الرحمن الحاج صالح- رحمه الله- فنظرته مغايرة ومخالفة لنهاد الموسى، وإن كانا يدعوان للمنهج ذاته، فهو يخالف الكثيرين عندما يقابلون مفهوم الأصالة بالحداثة، ولقد أكدّ " تقابل في الحقيقة التقليد أيا كان المقلد المحتذى به سواء كان العلماء العرب القدامى أو العلماء الغربيون، والأصيل عنده هو الذي لا يكون نسخة لغيره فكأن هؤلاء المثقفين بجعلهم

[1] حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، ص ص241-242.

[2] المرجع نفسه، ص242.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح: منطق العرب في علوم اللسان، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، 2012م ص39.

الأصالة في مقابل المعاصرة لا يتصورون هذه الأصالة إلا بالرجوع إلى القديم، فالأصيل في الواقع هو المبدع الذي يأتي بشيء جديد لم يسبق إليه مهما كان الزمان الذي يعيش فيه والأصالة في زماننا هذا وعلى هذا الأساس هي الامتناع من تقليد الغربيين"[1]، ومن يتتبع الأبحاث الخاصة به يجده انتهج هذا الاتجاه نحو إثبات أصالة القضايا اللغوية العربية والنحوية منها خاصة، وما نسبته نظريته اللغوية إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي خير دليل على هذا التوجه.

وقد لاحظ حسن خميس سعيد الملخ أن عبد الرحمن الحاج صالح" قد اتبع – من أجل إثبات دقة النظرية النحوية عند النحاة المتقدمين– طريقتين: الأولى بتتبع تاريخ علم اللسان من أقدم الإشارات التاريخية له حتى العصر الحديث، ورصد التطور النظري المنهجي في كل عصر، وكان هدفه من هذا التتبع إثبات أن نظرية النحو العربي عربية في جذورها وأصولها، أما الثانية فتتمثل في تحديد الأصول أو الأنظار العلمية التي بنى عليها نحاة العربية نظرية النحو العربي، وهي الأنظار التي توصل إليها علم اللسان الحديث، لا سيما المدرسة التحويلية، وقد استخلص من ذلك أن الأنظار هي منطلقات النحاة الأوائل كالخليل وسيبويه، وهي أطوع نظرية في الصياغة الرياضية الحاسوبية للنحو العربي، ولذلك فإنها تتجاوز كل النظريات اللسانية الوصفية الحديثة وتلتقي بالنظرية التوليدية التحويلية"[2].

3.المنهج التفسيري:

هو المنهج الثالث من المناهج اللسانية العربية بعد منهجي الوصفي التقريري والتأصيلي، أطلقت عليه عدة تسميات منها "المنهج التوليدي" أو "اللسانيات التوليدية"، وقد بدأت بوادره في الظهور في الثقافة العربية في بداية سبعينيات القرن الماضي نظرا للنجاح الذي حققه المنهج التوليدي التحويلي في الغرب" لقد أحدث نعوم تشومسكي بنظريته التوليدية

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص11.

[2] ينظر: حسن سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، ص ص248–249.

التحويلية انقلابا في الفكر الإنساني، لتميز هذه النظرية بجملة من المميزات الفكرية والعلمية لعل أهمها هو أن هذه النظرية تهدف بالأساس إلى البحث في خصائص اللغات البشرية"[1].

ومن أهم ممثلي هذا المنهج في الدرس اللغوي العربي: محمد علي الخولي، مازن الوعر، عبد القادر الفاسي الفهري...، ويسعى هذا المنهج إلى محاولة بناء نحو جديد يتجاوز تعليلات النحو العربي القديم" فالناظر في الكتابة التوليدية العربية لا يجد إلا القليل من الدراسات التوليدية قدمت فعلا افتراضات جديدة، بشأن دراسة بنى اللغة العربية من منظور توليدي، وتعكس مجهودا عربيا فيه أصالة وإبداع يجعل الدارس اللساني العربي في إطار الدرس العلمي، وتكاد هذه المجهودات تنحصر في بعض الأسماء العربية"[2]؛ كمحمد الخولي في كتابه: قواعد تحليلية للغة العربية الذي حاول فيه" أن يستخرج قواعد تحويلية تستطيع أن تفسر العديد من جمل اللغة العربية من غير أن يقترحها بديلا عن القواعد التقليدية"[3] ومحاولة مازن الوعر الذي قام بالجمع بين النظريات النحوية والدلالية العربية مع النظرية التوليدية التحويلية في كتابه: نحو نظرية لسانية عربية حديثة" مؤكدا أهمية وضرورة انفتاح البحث اللساني العربي الحديث مع مختلف البحوث اللغوية التراثية إن كان يريد تجاوز كل المجادلات التي تعرقل تقدمه"[4]، وقد اعتمد في نموذجه التفسيري على" تصميم نظرية لسانية عربية حديثة يدمج ما سماه المنهج اللساني الذي وضعه العرب القدماء والمنهج التصنيفي الذي وضعه عالم الدلاليات الأمريكي (ولتركوك) والمنهج التوليدي التحويلي الذي وضعه (تشومسكي) في صورته الحالية له في 1980-1981م"[5].

---

[1] ينظر: حسن سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، ص ص248-249.

[2] حافظ اسماعيلي علوي: اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص262.

[3] المرجع نفسه، ص215.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص319.

[5] عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبة ودلالية، دار توبقال، المغرب، ط2، 1988م، ص 13.

فمن خلال أبحاثه المعمقة في المناهج اللغوية العربية القديمة، والبحث اللساني المعاصر بمختلف تطوراته النظرية والمنهجية، وجد مجموعة من التشابهات والتماثلات بينهما أدت إلى قيام تصور عام حول المسألة اللغوية بين هذه المناهج. أما النظرية اللسانية عند الفاسي الفهري هي: "بناء عقلي يتوق إلى ربط أكبر عدد من الظواهر الملاحظة بقوانين خاصة تكون مجموعة منسقة يحكمها مبدأ عام هو مبدأ التفسير، ويمكن تمثلها كمجموعة من المفاهيم الأساسية ومجموعة من المسلمات تستنتج منها النتائج التفسيرية"[1]؛ أي أنها عملت على تأسيس قواعد علمية خاصة بكل لغة من لغات العالم، بحيث لا يمكن للغة العربية أن تكون بمنأى عن هذه القوانين كونها ليست معزولة عن العالم بل هي لغة حية تؤثر وتتأثر بغيرها. والتفسير عنده فهو" مفهوم شامل يفسر النظام اللغوي من حيث المفاهيم النحوية كالحالة الإعرابية، والتطابق والتقدير، والحذف، والزمن، ومن حيث اللوازم المعجمية كالمعنى، والتعدية، واللزوم، وصيغة الفعل"[2].

وقد استمد الفاسي الفهري نموذجه التفسيري من أعمال الأمريكية "بريزنن" التي أدخلت تعديلات على مفاهيم "تشومسكي".

استطاعت هذه المحاولات اللسانية العربية باختلاف منطلقاتها النظرية وأهدافها، أن تعرّف القارئ العربي بما جرى ويجري من مستجدات في البحث اللساني الغربي، كما سلّطت الاهتمام على المناهج اللسانية الغربية، ونقل إجراءاتها النظرية ومحاولة تطبيقها على اللغة العربية، والبحث عن أصولها وما قدمه العرب القدامى بخصوصها، وقد حظيت هذه الأخيرة في كنف هذه المحاولات باهتمام كبير،" فعولجت بأحدث النماذج والنظريات اللسانية الحديثة والمعاصرة في جميع مستوياتها الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي والتداولي"[3].

---

[1] عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبة ودلالية، ص13.

[2] حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، ص252.

[3] الحسن السعيدي: كلمة اللجنة التنظيمية ضمن ندوة اللغة العربي والنظريات اللسانية الحصيلة والآفاق، مختبر التواصل وتقنيات التعبير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، المملكة المغربية، 21-22 نوفمبر، 2007م، ص08.

ولكن بالرغم من هذه الجهود والمحاولات اللسانية العربية، إلا أنها لم تصل بالدرس اللساني العربي الحديث إلى المستوى المرجو، ويرجع ذلك إلى مجموعة من الأسباب لعل منها أننا" لا نجد في خطابات اللسانيات العربية بأنواعها المتباينة مفهوما منهجيا محددا وتصورا مضبوطا وواضح المعالم للغة العربية بوصفها موضوع لسانيات العربية(...) فاللسانيات العربية اليوم في حاجة إلى تدوين وعصر احتجاج جديدين يتلاءمان وواقع اللغة العربية ويسايران ما وصل إليه البحث اللساني عالميا"[1].

وقد أرجع الحسن السعيدي ذلك إلى الأسباب الآتية[2]:

- عدم تجاوز التصور العربي الحديث لنحو اللغة العربية القديم، بتقديم بديل متكامل.
- عدم بلورة فكر لساني قادر على التأثير في الوضع اللغوي العربي المعاصر.
- عدم فعالية تعليم اللغة العربية سواء للناطقين أو لغير الناطقين بها.
- عدم وجود وصف متكامل للغة العربية يراعي جميع مستويات الدرس اللساني.
- وجود انفصام بين النظرية والتطبيق.

مما سبق عرضه نستنتج أن هناك تباين واختلاف بين الاتجاهات أو المذاهب اللسانية العربية الحديثة، وهذا برهان قاطع على اختلاف اللسانيين في المنهج المتبع في أبحاثهم اللغوية من جهة، واختلاف توجهاتهم الفكرية من جهة اخرى.

[1] الحسن السعيدي: كلمة اللجنة التنظيمية ضمن ندوة اللغة العربي والنظريات اللسانية الحصيلة والآفاق، ص09.

[2] نفسه، الصفحة نفسها.

الفصل التطبيقي

دراسة ميدانية

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الطريقة التي اتبعناها لتحقيق أهداف البحث، إذ يعتمد على المنهجية، مجتمع الدراسة والعينة المختارة للدراسة وأدوات الدراسة، ثم عرض النتائج وتحليلها.

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة

1. منهج الدراسة:

يعد اختيار منهج الدراسة من الخطوات الأساسية في أي دراسة كانت، والاختيار الدقيق للمنهج يعطي المصداقية للنتائج المتوصل إليها، وقد اتبعنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي لرصد الظاهرة المدروسة، وجمع البيانات، وإحصائها، وتفسيرها، وتحليلها ومناقشتها، لهذا فدراستنا تقوم على إحصاء المضمون المقدم من قبل الأساتذة والمتعلمين واستخلاص النتائج بعد تحليلها.

2.عينة الدراسة:

إن محاولة الوصول إلى نتائج دقيقة يقتضي استعمال أسلوب العينة، ولإعداد هذه الدراسة اخترنا عينة محددة تتمثل في طلبة السنة الثانية ليسانس(دراسات لغوية وأدبية) وبعض من أساتذة اللغة والأدب العربي الذين درسوا هذه المادة، اللسانيات العامة في السداسي الثالث والمدارس اللسانية في السداسي الرابع.

3. مجالات الدراسة:

ترتبط الدراسة الميدانية بثلاثة مجالات وهي:

المجال الجغرافي، والمجال الزمني، والمجال البشري وفيما يلي حديث مختصر عنها.

- **المجال الجغرافي:** يحدد الحيز المكاني الذي أجريت فيه الدراسة وقد أجرينا دراستنا هذه في المركز الجامعي: **عبد الحفيظ بوالصوف_ميلة_**، وقد اخترنا هذا المكان

لأننا ندرس فيه، وهذا ما ساعدنا في تقصي جوانب الظاهرة، ورصد واقعها توفيرا للوقت والجهد.

- **المجال الزمني:** والذي يحدد تاريخ ومدة إجراء الدراسة (ابتداء من 09 مارس 2021 لمدة شهر).
- **المجال البشري:** يخص مجموعة الأفراد الذين يتوزعون داخل الحيز المكاني ويمثلون مجتمع الدراسة، والمتمثل في عينة الطلبة والأساتذة.

4.الدراسة الاستطلاعية:

هي مرحلة مهمة في مسار البحث، تسمح للباحث بالاطلاع على موضوع دراسته والنزول إلى أرض الميدان، وقد اعتمدنا على طرح مجموعة من الأسئلة التي تخدم البحث على مجموعة من الطلبة والأساتذة.

5.أدوات وتقنيات الدراسة:

لا يمكن لأي دراسة أن تقوم إلا باستخدام مجموعة من الأدوات التي تمّكن الباحث من جمع المعلومات عن الظاهرة المراد دراستها ومن بين الأدوات المستعملة في دراستنا نذكر:

1.5 ـ الملاحظة: تعد من الوسائل المستعملة بكثرة والتي يعتمدها الباحث للتوصل إلى الحقيقة فهي ركيزة البحث العلمي الأكاديمي.

2.5 ـ توزيع الاستبانات: تعد وسيلة جد هامة لجمع البيانات وهي من الوسائل الأكثر شيوعا في مختلف البحوث الميدانية، إذ تمثل دعامة الباحث لجمع الحقائق والبيانات.

- تركز أسئلة الاستبانة على الموضوع البحثي سواء كان مباشرا أم غير مباشر وعمدنا في هذا البحث طرح أسئلة مختلفة بداية بالأسئلة المغلقة ثم المفتوحة.

3.5 ـ استبانات الطلبة والأساتذة: وزّعنا الاستبانات على بعض طلبة وأساتذة قسم اللغة والأدب العربي بالمركز الجامعي "**عبد الحفيظ بوالصوف _ميلة_**" وقد أخذنا بعين الاعتبار مختلف الإجابات التي قدمها الطلبة والأساتذة على أسئلة الاستبيان والتي كانت كالتالي:

- 13 سؤالا وزعت على 54 طالبا.
- 16 سؤالا وزعت على 20 أستاذا.

وقد حاولنا من خلال هذه الأسئلة أن نحيط بموضوع الدراسة، ونعطي في الأخير نتائج واقتراحات للظاهرة المدروسة.

ثانيا: قراءة في مفردات مادة اللسانيات العامة

إن الدراسة وفق النظام الجديد(ل م د) في الجامعة الجزائرية في مرحلة الليسانس تمتد على مدى ست سداسيات، وقد سعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى استثمار خبرة الأساتذة في وضع برامج تعليمية تحقق أهداف علمية وعملية قيّمة، من أجل إصلاح قطاع التكوين، وجعله مواكبا للتطور الحاصل في العالم، ومن الإصلاحات التي مست مادة اللسانيات أنها أصبحت تدرس في السداسي الثالث لكل من الشعبتين اللغوية والأدبية.

وقد أدرجت مادة اللسانيات ضمن الوحدة الأساسية، وخصص لها 04 أرصدة و02 معامل. كما أنها معززة بحصتين خلال الأسبوع؛ ساعة ونصف(ساعة مراعاة لوباء كورونا) للمحاضرة وأخرى للأعمال الموجهة(التطبيق).

البرنامج المفصل للمادة:

مفردات المحاضرة:	مفردات التطبيق:
1- مدخل: تاريخ الفكر اللساني1	- الهنود واليونان
2- تاريخ الفكر اللساني 2	- عند العرب(النحو والبلاغة والأصول)
3- اللسانيات الحديثة (أولا: مفهومها، موضوعها، مجالاتها)1	- ثنائيات دي سوسير(النظام والشكل، اللغة والكلام، الآنية والتزامنية)
4- اللسانيات الحديثة (أولا: مفهومها، موضوعها، مجالاتها)2	- الدليل اللغوي(الدال والمدلول، التركيب والاستبدال...)
5- خصائص اللسان البشري	- الخطية والتقطيع المزدوج
6- اللسانيات والتواصل اللغوي	- دورة التخاطب
7- وظائف اللغة	- تطبيق الوظائف من خلال النصوص

8- مستويات التحليل اللساني1	- تطبيق على المستوى الفونولوجي
9- مستويات التحليل اللساني2	- تطبيق المستوى المرفولوجي
10- مستويات التحليل اللساني3	- تطبيق المستوى التركيبي
11- مستويات التحليل اللساني4	- تطبيق على المستوى الدلالي
12- مستويات التحليل اللساني5	- المستوى النصي(الانسجام والاتساق)
13- الدراسات اللسانية العربية الحديثة1	- عبد الرحمن حاج صالح
14- الدراسات اللسانية العربية الحديثة2	- تمام حسان، ميشال زكرياء، الفهري أحمد حساني

ثالثا: طريقة التقييم

تقيّم المحاضرات عن طريق امتحان في نهاية السداسي، بينما تقيم الأعمال الموجهة تقييما مستمرا ومتواصلا طوال السداسي(تقييم كتابي، وتقييم شفوي أو بحث فصلي والحضور والمشاركة).

إن برمجة اللسانيات العامة في هذه الفترة بالذات؛ أي في السنوات الأولى من التعليم الجامعي اعتراف بأهمية هذه المادة، ويحمل الكثير من الدلالة كون الطالب تغير في حياته الجامعية، فهو يحتاج للتعرف عليها؛ كي يستطيع فهم مختلف المناهج الحديثة والمعاصرة.

نلاحظ من خلال البرنامج أن العناصر المذكورة في مفردات المحاضرة والتطبيق مستوفية لأهم عناصر مادة اللسانيات العامة، وهي نفسها التي تحتوي عليها أغلبية الكتب التمهيدية والتعليمية لهذه المادة مثل: كتاب النشأة والتطور لأحمد مومن، كتاب مباحث في اللسانيات لأحمد حساني، كتاب مدخل إلى اللسانيات لمحمد محمد يونس علي، وكذلك كتاب مبادئ اللسانيات لمحمد قدور...

كما نجد البداية بمدخل عن تاريخ الفكر اللساني، وذلك لمعرفة أهم الجهود القديمة التي انطلقت منها اللسانيات وبدأت بوادرها في الظهور عن طريق التراكمات المعرفية، مراعيا التسلسل الزمني والمنطقي للعناصر، بعد ذلك يتطرق للتعرف على موضوع اللسانيات ومفاهيمها، لينتقل بعدها لمعرفة مختلف مستويات التحليل اللساني.

إن تحقيق الاتساق والانسجام بين عناصر البرنامج التعليمي في أي مادة، والالتزام بالتسلسل الزمني فيه سيحقق بالتأكيد الفهم الصحيح والإدراك الجيد من قبل الطالب لأي موضوع تعليمي.

لكن لا يمكن بحال إنكار أن البرنامج خال من النقائص والمآخذ، والتي سنحاول التطرق إلى البعض منها[1]:

- يوجد خلل في التسلسل بين العنصرين خصائص اللسان البشري ومستويات التحليل اللساني؛ حيث لا يمكن تدريس خصائص اللسان البشري والتواصل اللساني دون التطرق لمستويات التحليل اللساني.
- الملاحظ أيضا على مستويات التحليل اللساني أنها قد برمجت لها خمس حصص ويعني ذلك استحواذ هذا الموضوع على مساحة كبيرة من البرنامج، وبالتالي سيكون على حساب عناصر أخرى.
- عرف البرنامج حشوا زائدا في بعض العناصر كان ينبغي التخلص منه، ونقصا في أخرى كان من الأجدر التطرق إليه.
- لم يراع البرنامج التوقيت الزمني المخصص للمحاضرات، الذي يحول دون اتمام وإكمال البرنامج، ومثال ذلك عرض الجهود اللسانية لمختلف الباحثين اللسانيين لا تكفيه حصة من ساعة واحدة.
- تخصيص مدة زمنية كبيرة للأمور النظرية والتاريخية المتعلقة بالمفاهيم والتاريخ وإجحاف في المواضيع الأساسية التي تحتاج للشرح والتعمق مثل خصائص اللسان البشري، ووظائف اللغة.

[1] ينظر: عبد الحليم معزوز، إشكالية تلقي الدرس اللساني وفق نظام ل م د عند طلبة اللغة والأدب العربي، الواقع والمأمول، المؤتمر الدولي الافتراضي مقررات اللغة العربية في التعليم الجامعي، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، العدد الخاص الأول، د/ت، ص 115.

رابعا: تحليل نتائج الاستبانة

تمهيد:

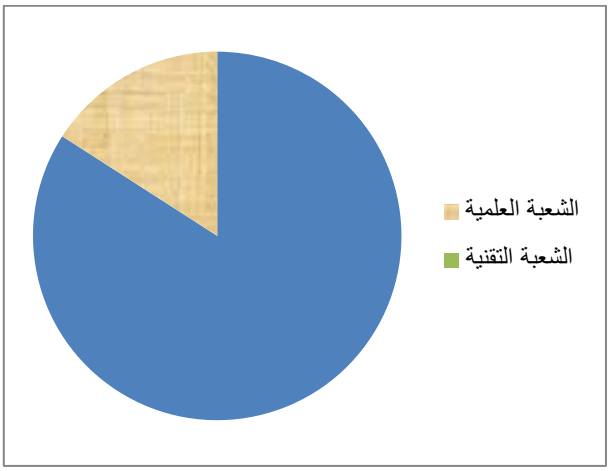
قمنا بإعداد هذه الاستبانة[2] لطلبة وأساتذة الأدب العربي بالمركز الجامعي **عبد الحفيظ بوالصوف _ميلة_** لمعرفة أهم الإشكالات والعوائق التي تعترضهم في تلقي وتعليم اللسانيات، وهي تتكون من جزأين الأول: خاص بالطلبة والثاني: بالأساتذة الأفاضل.

وذلك كي تكون هذه الاستبانة صادقة ونزيهة في توثيق الإجابات، فكل استبانة تعكس رأي صاحبها.

الجزء الأول: الاستبانة الخاصة بالطلبة

الجدول رقم01: صفة الالتحاق بقسم اللغة والأدب العربي

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الشعبة الأدبية	37	%84,09
الشعبة العلمية	07	%15,90
الشعبة التقنية	00	%0
المجموع	44	%100



1/ دائرة نسبية توضح نسب صفة الالتحاق بقسم اللغة والأدب العربي.

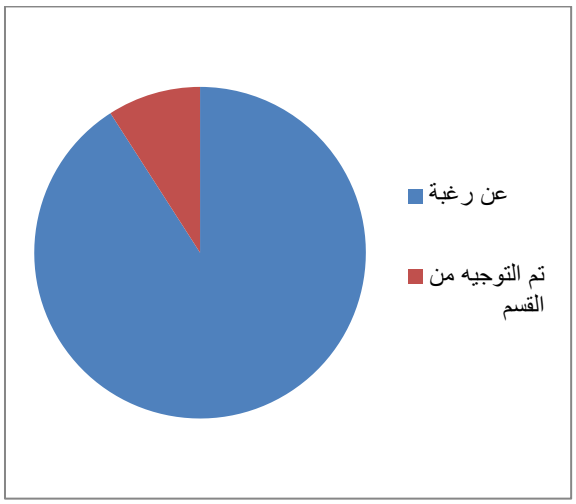
يبين لنا الجدول رقم(01) إجابات الطلبة حول صفة التحاقهم بقسم اللغة والأدب العربي، ولاحظنا وجود نسب متباينة فوجدنا أن معظم الطلبة الذين التحقوا بقسم اللغة والأدب العربي كانوا يدرسون ضمن الشعبة الأدبية في المرحلة الثانوية، حيث بلغت نسبتهم 84,09%، أما الذين التحقوا بالقسم عن طريق الشعبة العلمية فبلغت نسبتهم 15,90%، أما بالنسبة للشعبة التقنية فقد كانت نسبتهم 0%.

[2] ينظر: الملحق رقم (02)، ص 105-109.

ومنه نستنتج أن أكبر نسبة تدل على التحاق الطلبة بقسم اللغة والأدب العربي كانت ضمن الشعبة الأدبية، وهذا ما يوافق تخصصهم الجامعي؛ ويعود ذلك إلى التوجيه البيداغوجي السليم لهم واحترام رغبتهم وميولهم التعليمي الأدبي.

الجدول رقم02: كيفية التحاق الطلبة بالقسم

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
عن رغبة	40	%90,90
تم التوجيه إلى القسم	04	%9,09
المجموع	44	%100



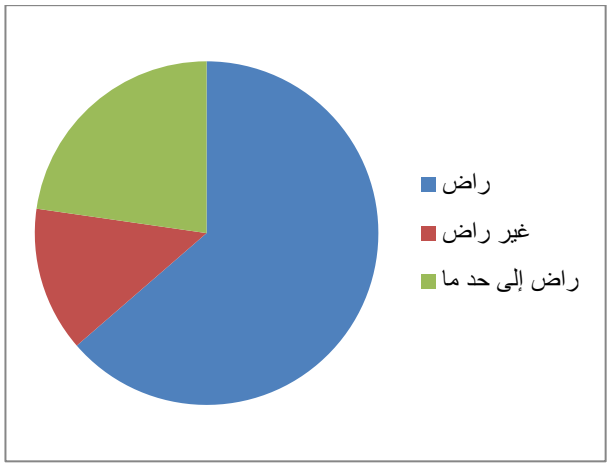
2/دائرة نسبية توضح نسب كيفية الالتحاق بقسم اللغة والادب العربي.

من خلال الجدول رقم(02) يتضح لنا أن معظم الطلبة الذين تم توجيههم إلى القسم كان عن رغبة، وبنسبة عالية بلغت 90,90%، في حين بلغت نسبة الطلبة الذين تم توجيههم من طرف القسم 9,09%.

ومنه نستنتج أن طريقة التوجيه إلى قسم اللغة والأدب العربي تكون حسب التخصص الذي يتوافق مع ميول ورغبات الطلبة؛ وذلك ليقدموا أفضل ما لديهم بالتحاقهم بالتخصص المرغوب فيه، لتكون بعد ذلك النتائج المتحصل عليها مرضية.

الجدول رقم03: هل الطالب راض بالدراسة في قسم اللغة والأدب العربي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
راض	28	%63,63
غير راض	06	%13,63
راض إلى حد ما	10	%22,72
المجموع	44	%100



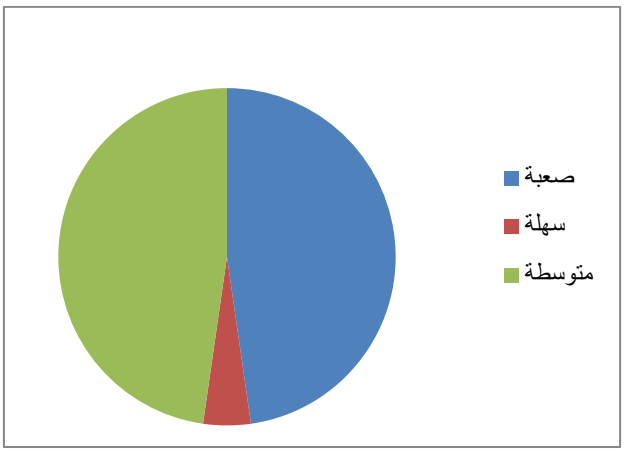
3/دائرة نسبية توضح نسب الرضى بالدراسة في قسم اللغة والادب العربي.

نلاحظ من خلال الجدول(03) أن الطلبة الذين يشعرون بالرضا حيال دراستهم بقسم اللغة والأدب العربي بلغت نسبتهم 63,63%، وهي نسبة عالية مقارنة بالنسب الأخرى فبلغت نسبة الطلبة الغير راضين عن الدراسة 13,63%، أما الطلبة الراضين إلى حد ما فبلغت نسبتهم 22,72%.

نستنتج أن أغلبية الطلبة راضون بدراستهم بقسم اللغة والأدب العربي؛ وهذا يظهر شخصية ونفسية المتعلم، وقابليته للتعليم ورضاه بالدراسة في هذا القسم، مما يخلق لديه القابلية لتلقي المواد العلمية والمعرفية دون مشاكل.

الجدول رقم04: كيف وجد الطلبة المواد الدراسية المقررة في هده السنة الجامعية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
صعبة	21	%47,72
سهلة	02	%4,54
متوسطة	21	%47,72
المجموع	44	%100



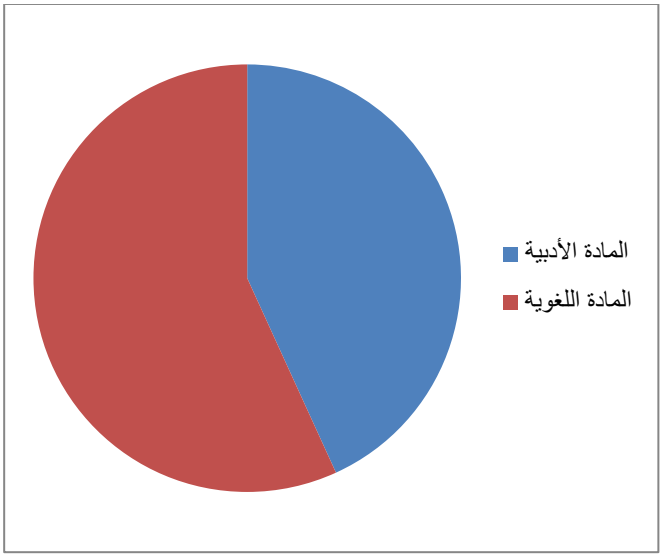
4/دائرة نسبية توضح نسب مدى صعوبة المواد الدراسية لهذه السنة.

يبرز لنا الجدول رقم(04) أن نسبة الطلبة الذين يجدون المواد المقررة عليهم في السنة الثانية ليسانس صعبة بلغت 47,72%؛ وهي متساوية مع نسبة الطلبة الذين يجدونها متوسطة ومثلوا ذلك بـ: اللسانيات العامة، والمدارس اللسانية، والأدب العالمي، وعلم الصرف واللسانيات التطبيقية، والأسلوبية وتحليل الخطاب، أما فيما يخص الطلبة الذين وجدوا سهولة في المواد المقررة لهذه السنة، فهي نسبة ضئيلة بلغت 4,54%، ومثلوا ذلك بمقياس البلاغة.

نستنتج مما سبق أن الطلبة وجدوا المواد المقررة عليهم في هذه السنة صعبة إلى حد ما؛ ولعل ذلك راجع إلى ضعف القاعدة اللغوية للطالب وعدم اكتسابه لخلفيات معرفية مسبقة لمختلف القضايا التي ترتبط ارتباطا وثيقا بعلوم اللغة كافة وخاصة اللسانيات العامة والمدارس اللسانية باعتبارها مجال دراستنا.

الجدول رقم 05: هل تميل إلى المادة الادبية أكثر من المادة اللغوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
المادة الأدبية	19	%43,18
المادة اللغوية	25	%56,81
المجموع	44	%100



5/دائرة نسبية توضح نسب المادة التي يميل إليها الطلبة.

يوضح لنا الجدول رقم(05) أن الطلبة يميلون إلى المواد اللغوية أكثر منها الأدبية، حيث بلغت نسبتهم 56,81%؛ ويعللون ذلك أن المواد اللغوية:

- سهلة الاستيعاب.
- الميول الشخصي والرغبة في دراستها.
- اعتبار المواد اللغوية مواد فهم وتطبيق، وتميزها بالإثارة والتشويق.

- لدراسة قواعد اللغة بالتفصيل.
- لاعتقادهم صعوبة المواد الأدبية.

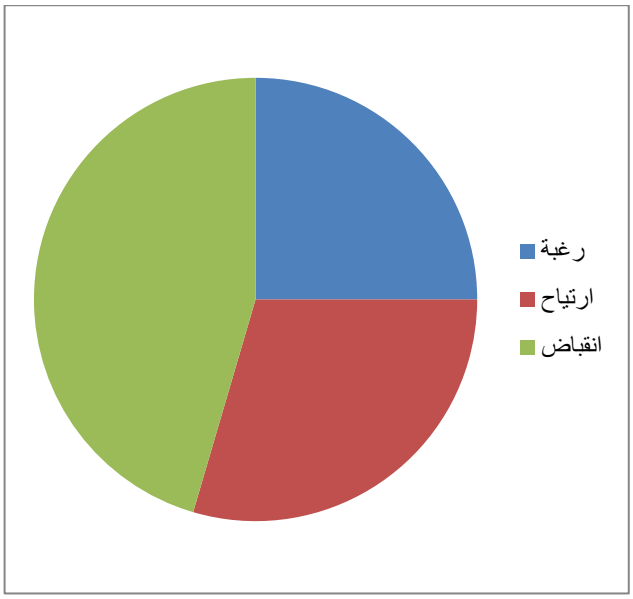
أما الطلبة الذين يميلون إلى المواد الأدبية فقدرت نسبتهم 43,18%، ويعللون لذلك بـ:

- مقدرتهم على الحفظ أكثر من الفهم.
- استيعاب المواد الأدبية أكثر، وسهولة موادها.
- الرغبة وميولهم الأدبي إلى الابداع الأدبي، والتعبير عن خوالج النفس.

ومنه نستنتج أن المواد المقررة في هذا المستوى التعليمي قد تم فيها مراعاة قدرة الطلبة على الفهم واكتساب مضمونها سواء كان ذلك مرتبطا بالمواد اللغوية أو الأدبية.

الجدول رقم06: بماذا يشعر الطلبة حيال مادة اللسانيات؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
رغبة	11	%25
ارتياح	13	%29,54
انقباض	20	%45,45
المجموع	44	%100



6/دائرة نسبية توضح نسب شعور الطلبة حيال مادة اللسانيات.

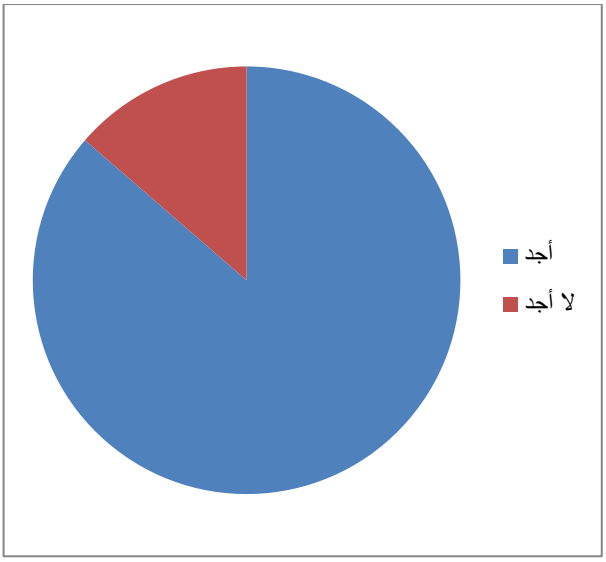
يتضح لنا من خلال الجدول رقم(06) أن نسبة 25% من الطلبة تشعر برغبة اتجاه مادة اللسانيات، وعللوا ذلك بأنها سبيل لاكتشاف مختلف اللغات ومعرفة الصلات والعلاقات بينها، وأنها علم حديث يتصل بمجموعة علوم وليس حكرا على جماعة واحدة، ونسبة 29,54% تشعر بارتياح اتجاهها، ولم يقدموا لنا أسبابا وتعليلات حول شعورهم بالارتياح حيال هذه المادة، أما نسبة 45,45% فتشعر بالانقباض ويرجع ذلك في نظرهم إلى كثرة

المحاضرات وصعوبة استيعابها وفهمها، والشعور بالملل اتجاهها. وهذه أبرز الأسباب التي ذكرها الطلبة.

ومنه نستنتج أن شعور أغلبية الطلبة بالانقباض يعود إلى كون هذه المادة جديدة على المتعلم في الثقافة العربية واعتبارها علما غريبا لا يمت بصلة إلى اللغة والثقافة العربية؛ لأنه علم أوجدته ظروف اللغات الأوروبية التي تختلف في انتماءاتها وتكوينها وشعوبها المتكلمة بها اختلافا كبيرا، وهو ما يجعله أقل وضوحا عند الطلبة.

الجدول رقم07: هل يجد الطالب صعوبة في فهم اللسانيات؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أجد	38	%86,36
لا أجد	06	%13,63
المجموع	44	%100



7/دائرة نسبية توضح نسب الصعوبة التي يجدها الطلبة في فهم اللسانيات.

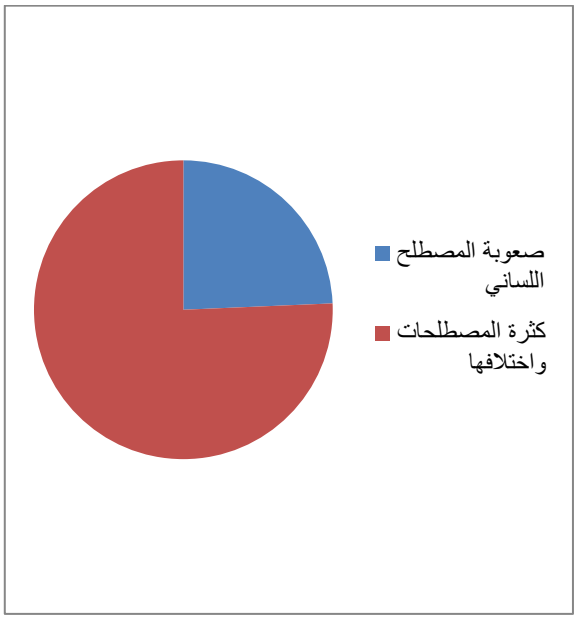
يبين لنا الجدول رقم(07) أن نسبة الطلبة الذين يجدون صعوبة في فهم واستيعاب مادة اللسانيات هي 86,36%، وهي نسبة عالية جدا، أما الذين لا يجدون صعوبة في فهم المادة فقد بلغت نسبتهم 13,63%.

ومن هنا يمكن لنا أن نتطرق إلى أهم الصعوبات التي تعترض الطلبة:

- تشعب المادة وتفرعها الكبير.
- كون هذا العلم يتقاطع مع كثير من العلوم الأخرى كعلم النفس، وعلم الاجتماع والعلوم التجريبية...، جعل أمر استيعابه صعبا عند الطلبة الذين غالبا ما تكون معارفهم محدودة في تلك المجالات العلمية.

الجدول رقم08: إلى ما ترجع الصعوبة في مادة اللسانيات؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
صعوبة المصطلح اللساني	09	%24,32
كثرة المصطلحات واختلافها	28	%75,67
المجموع	37	%100



8/دائرة نسبية توضح نسب السبب في صعوبة فهم مادة اللسانيات.

إن اختلاف المجموع هنا في عدد التكرارات راجع إلى عدم إجابة الطلبة على كل الأسئلة.

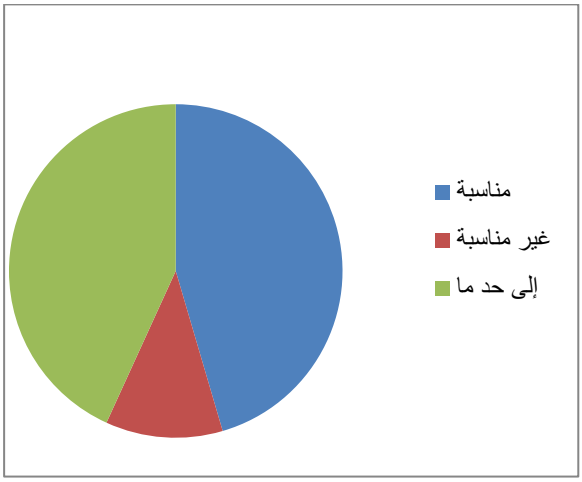
يتضح لنا من خلال الجدول رقم(08) أن الصعوبة في مادة اللسانيات التي ترجع إلى صعوبة المصطلح اللساني قد بلغت 24,32%، في حين بلغت 75,67% في الصعوبة التي ترجع إلى كثرة المصطلحات واختلافها.

ومنه نستنتج:

- أن الدرس اللساني يعاني من فوضى المصطلحات وهذا ما أثر سلبا على المحتوى الذي يدرسه الطلبة داخل الأقسام والمدرجات.
- الاضطراب الكبير الذي تعاني منه اللسانيات في الجانب المصطلحي؛ إذ يكتنف الغموض كثيرا من مصطلحاته، نظرا لتشعبها والاختلاف في ترجمتها إلى العربية حيث كانت الترجمات عبارة عن اجتهادات فردية، إذ ترجم كل باحث لساني حسب المدرسة التي تأثر بها وبمنهجها.

الجدول رقم09: كيف تجد طريقة الأستاذ في تقديم المادة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
مناسبة	20	%45,45
غير مناسبة	05	%11,36
إلى حد ما	19	%43,18
المجموع	44	%100



9/دائرة نسبية توضح نسب طريقة الأستاذ في تقديم المادة.

نلاحظ من خلال الجدول رقم(09) أن نسبة الطلبة الذين يرون أن طريقة الأستاذ مناسبة قدرت بـ 45,45%، بينما بلغت نسبة الطلبة الذين يرون أنها غير مناسبة 11,36% ونسبة 43,18% فهي من يرون أنها مناسبة لحد ما.

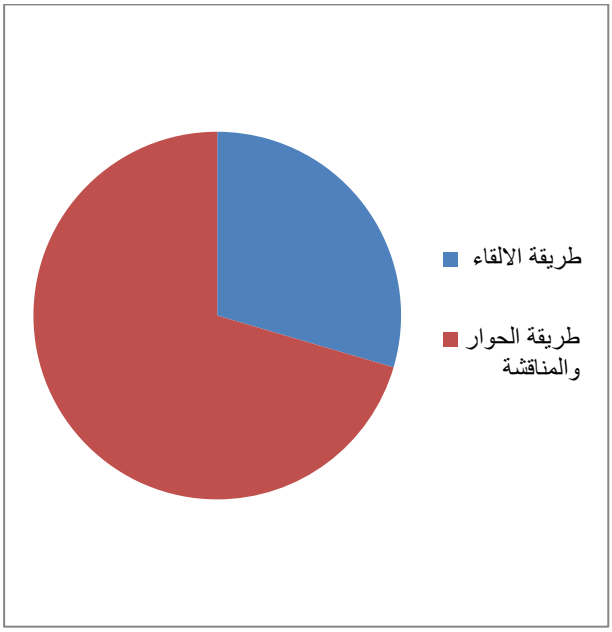
ومنه نستنتج أن عدم مناسبة طريقة الأستاذ في تقديم المادة تعود إلى:

_ عدم التنويع في طرق التدريس، وهذا ما يجعل الطالب شكلا جامدا غير فعال داخل الحصة؛ كون بعض الطرائق لا تحفز على المشاركة، الحوار، المناقشة، والتفاعل بين الطالب والأستاذ في العملية التعليمية.

لذا يجب الاعتماد على استراتيجيات حديثة، وأساليب متنوعة في التدريس الجامعي كطريقة المحاضرة، طريقة الحوار والمناقشة، طريقة الاستكشاف...، والتركيز على إثارة فكرة الطلبة والتركيز أيضا على الجانب النوعي المعلوماتي، مع مراعاة المستويات المختلفة للطلبة.

الجدول رقم10: أي الطرائق التي تراها أنسب لفهم اللسانيات؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
طريقة الالقاء	13	%29,54
طريقة الحوار والمناقشة	31	%70,45
المجموع	44	%100



10/دائرة نسبية توضح نسب الطرائق الانسب لفهم اللسانيات.

نجد من خلال الجدول رقم(10) أن الطريقة الأنسب لدى الطلبة لفهم مادة اللسانيات هي طريقة الحوار والمناقشة بنسبة 70,45% كون المناقشة والحوار يعززان التفاعل والمشاركة بين الطالب وأستاذه، كما تساعدهم على تثبيت المعلومات والقدرة على تحليلها

وتفسيرها ومناقشتها، في حين بلغت نسبة طريقة الإلقاء 29,54% وهي نسبة ضئيلة؛ فهذه الطريقة لا تعتمد على التواصل بين الطالب والأستاذ، ويكون فيها الطالب متلقي سلبي ومستمع مثالي لا يبدي رأيه.

ومنه نستنتج أن الطريقة الأنسب لفهم مادة اللسانيات هي طريقة الحوار والمناقشة؛ كونها طريقة تنمي جميع النواحي الفكرية للطالب، فهي طريقة تتلاءم مع اللسانيات كونها مادة تعليمية لها خصوصية تفرض على المتعلمين السؤال والاستفسار والتوضيح في كل مرة على المصطلحات اللسانية، والمفاهيم المبهمة؛ لأنهم ليس لديهم معرفة سابقة بهذا العلم.

كما كان هناك عنصر آخر في هذا السؤال وهو: أذكر طرائق أخرى تراها مناسبة؟ إلا أن الطلبة اكتفوا بالاقتراحات المقدمة لهم منا.

الجدول رقم11: هل استخدام السبورة والمطبوعة كاف لفهم مادة اللسانيات؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كاف	18	%40,90
غير كاف	26	%59,09
المجموع	44	%100

11/دائرة نسبية توضح نسب استخدام السبورة والمطبوعة لفهم مادة اللسانيات.

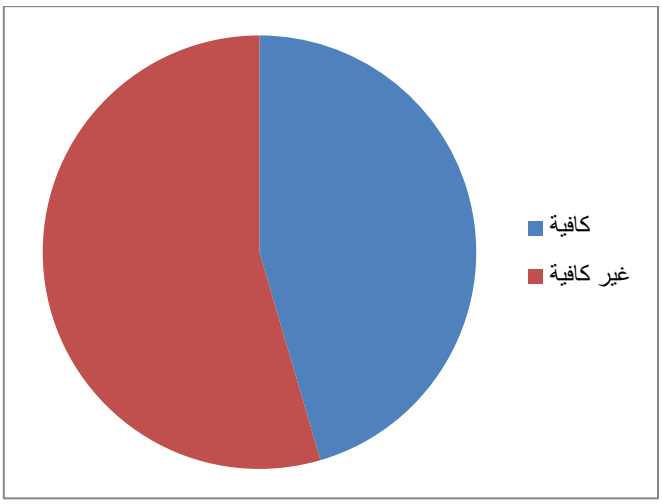
يوضح لنا الجدول رقم(11) أن استخدام السبورة والمطبوعة كاف لفهم مادة اللسانيات بنسبة 40,90%، في حين يرى البقية أنها غير كافية وذلك بنسبة 50,09%، ولم يقدموا وسائل أخرى لفهم هده المادة.

ومنه نستنتج أن استخدام السبورة والمطبوعات غير كاف لفهم مادة اللسانيات، لذلك يجب على الأساتذة توفير وسائل تعليمية أخرى تساعدهم على الشرح والإفهام، وإيصال المعلومات وإيضاحها مثل الكتب، والمجلات بأنواعها...؛ فهذه الوسائل تساعد الطالب على

فهم المجردات إدراكا وتصورا لاعتبار المادة اللسانية وطبيعتها التجريدية، كما تساهم أيضا في إزالة غموضها، وتقريب ما يدرسه الأستاذ من مادة نظرية بالواقع المحسوس؛ من خلال توظيف الحواس من قبل المتعلم، بالإضافة إلى مواكبة التطور التكنولوجي في أي مجال علمي، وكذا الاحتكاك بمختلف المختصين في اللسانيات وأساتذتها في أقطار أخرى.

الجدول رقم12: هل الاختبارات الفصلية كافية لتقويم الطالب تقويما موضوعيا ودقيقا في مادة اللسانيات؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كافية	20	%45,45
غير كافية	24	%54,54
المجموع	44	%100



12/دائرة نسبية توضح نسب الاختبارات الفصلية في تقويم الطلبة.

يبرز لنا الجدول رقم(12) أن الاختبارات الفصلية كافية لتقويم الطالب تقويما موضوعيا ودقيقا في مادة اللسانيات، وذلك بنسبة 45,45%، أما أنها غير كافية للتقويم فقد بلغت نسبتها 54,54%، وهذا راجع إلى كون الامتحانات الفصلية لا تعطي نتائج دقيقة وثابتة، بل تشجع على الحفظ الآلي للمواد الدراسية، وليس على الإبداع والإضافة والمعرفة الحقة.

ومنه نستنتج أن الاختبارات الفصلية لتقويم الطالب تقويما موضوعيا ودقيقا في مادة اللسانيات غير كافية لإظهار قدرات الطالب الحقيقية؛ لأن الاعتماد عليها وحدها لا يمكّن من معرفة مواطن التميز، والذكاء، والضعف لدى الطلبة.

السؤال رقم13: ماهي الأسباب التي تجعل الطلبة يتغيبون عن محاضرات هذه المادة؟

السؤال رقم (13) سؤال مفتوح لم نقترح فيه أية اختيارات للطالب، وذلك كي نقف على مجموع الأسباب التي تدفعهم إلى التغيب عن محاضرات مادة اللسانيات.

ومعروف عن الاستبانة أنها عادة ما لا يجيب فيها أصحاب العينة على الأسئلة المطروحة عليهم لأسباب تبقى مجهولة، حيث لم يجب عن هذا السؤال عشرون طالبا من أصل أربعة وأربعين، أما عن الطلبة الذين أجابوا فكانت إجاباتهم متقاربة وأحيانا متطابقة.

ومن الأسباب التي تطرقوا إليها نذكر:

- صعوبة مادة اللسانيات، وصعوبة فهمها وتلقيها وتشعبها.
- كثرة مصطلحاتها واختلافها.
- الشرح الكثير من قبل الأساتذة.
- وجود ظروف معينة للطالب(لم يفصحوا عن هذه الظروف).
- مشكل التوقيت لدى بعض الطلبة.
- عدم التسلسل في الطرح المنطقي للأفكار.
- عدم حب المادة.
- اكتفاء الطالب بالمعلومات المقدمة له في حصة التطبيق.

لا يمكن نفي جدة اللسانيات في الثقافة العربية، والتشعب الذي يكتنفها، فهي تتقاطع مع عدد من العلوم، وكذا الاضطراب الذي تعاني منه في جانبها المصطلحي، لكن تبقى أغلبية الأسباب المذكورة من قبل بعض أفراد العينة تنطوي تحت عباءة الذرائع المروج لها في الوسط الطلابي، وهنا يأتي المنطق ليفرض حقيقته الأزلية؛ إذ لا علم دون معلم ولا طالب علم بدون عالم يستقي منه العلم ويوجهه، ولا تطبيق لنظرية علمية دون إلمام بحيثياتها وجميع جوانبها، ولعل الأسباب الحقيقية التي تجعل الطلبة يتغيبون عن محاضرات مادة اللسانيات تتجلى في:

- انعدام الوعي بأهمية اللسانيات، وقيمتها الكبيرة في مباحثها، وارتباطها بمختلف العلوم.
- نقص الدافعية والإرادة عند الطلبة.
- ضعف القاعدة اللغوية للطلبة.
- عدم إجبارية الحضور للمحاضرات.

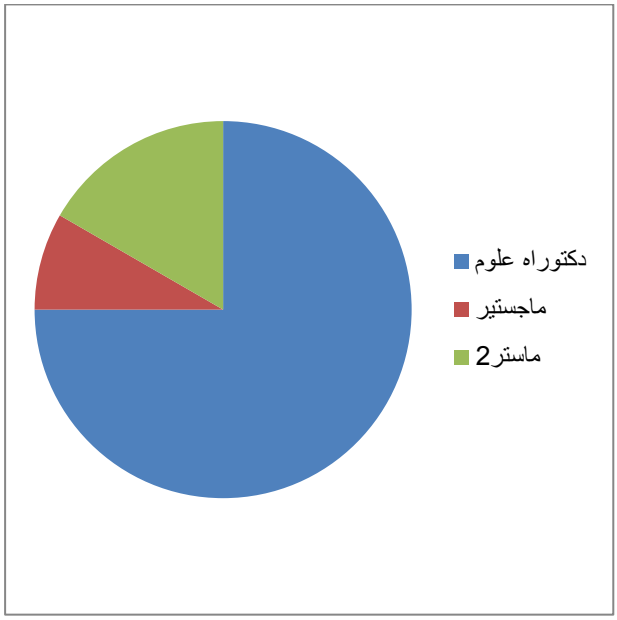
- الإهمال واللامبالاة من الطلبة.
- التأثير السلبي للمجتمع بعدم جدوى الشهادات الجامعية اليوم.

الجزء الثاني: الاستبانة الخاصة بالأساتذة

تضمنت استبانة الأساتذة بدورها جملة من الأسئلة المتعلقة بهم شخصيا، وبتدريس مادة اللسانيات في الجامعة؛ حيث حاولنا أن نتطرق لجميع الجوانب التي تتعلق بتعلم وتعليم اللسانيات، من حيث الطريقة والمنهجية، المدة الزمنية، عدد الأساتذة، الصعوبات، وأهم المراجع المعتمدة، وغيرها من الجوانب؛ التي سنذكرها بالتدرج فيما يلي:

1- الجدول رقم(01): توزيع الأساتذة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
دكتوراه علوم اللسان	09	%75
ماجستير	01	%8,33
ماستر2	02	%16,66
المجموع	12	%100



1_ دائرة نسبية توضح نسب المؤهل العلمي للأساتذة.

يبين لنا الجدول رقم(01) إجابات الأساتذة عن مؤهلهم العلمي، حيث نجد أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الدكتوراه قد بلغت 75% وهي نسبة عالية، في حين بلغت نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الماجستير8,33% وهي نسبة ضئيلة، أما نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر2 فقدرت 16,66%.

ومنه نستنتج أن للمؤهل العلمي أثر ودور كبير في تأهيل الأستاذ للتدريس في الجامعة والقيام بمهمته على أكمل وجه وما تتطلبه من إتقان للمعرفة وتمكن منها، وإلمام بجميع

جوانب تخصصه، والقدرة على إجراء البحوث العلمية والتأطير والإشراف، كما يكسبه القدرة على الاطلاع على مستجدات أساليب التدريس العالمية.

2- الجدول رقم(02): توزيع الأساتذة حسب الرتبة العلمية

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ محاضر(أ)	04	%40
أستاذ مساعد (أ)	04	%40
أستاذ متعاقد	02	%20
المجموع	10	%100

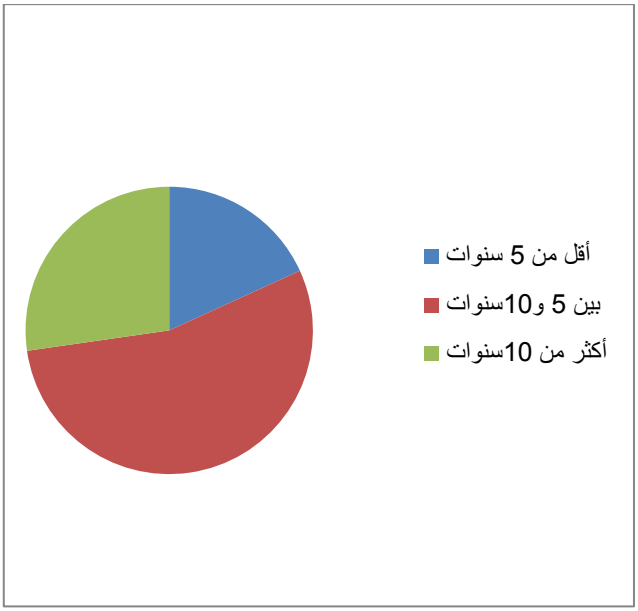
2_ دائرة نسبية توضح نسب الرتبة العلمية للأساتذة.

يتضح لنا من خلال الجدول رقم(02) أن نسبة الأساتذة المحاضرين قسم(أ) ونسبة الأساتذة المساعدين قسم(أ) متساويتين حيث بلغت كل منهما 40%، في حين بلغت نسبة الأساتذة المتعاقدين؛ أي طلبة الدكتوراه وطلبة الماستر الأكاديمي 20%.

ومنه نستنتج أن الرتبة العلمية والشهادة المتحصل عليها ليس لها تأثير على الكفاءة التدريسية للأستاذ، فالرتبة والتكوين الذي يتلقاه في الجامعات، ما هو إلا مادة خام يستثمرها ويستعين بها ليبدأ مشواره التدريسين والتعليمي؛ فجميع الأساتذة يتلقون تكوينا يدفع بهم لمواجهة متطلبات التدريس، ويدرّسون موادا برمجت خصيصا ليتمكنوا من أداء مهمتهم التعليمية، وجميعهم يقومون بدورات تدريبية أثناء التكوين تعينهم على أداء مهامهم التعليمية والتدريسية على أكمل وجه، وتضعهم أمام الأمر الواقع.

3- الجدول رقم(03): توزيع الأساتذة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من5 سنوات	02	%18,18
بين5 و10سنوات	06	%54,54
أكثر من 10سنوات	03	%27,27
المجموع	11	%100



3_ دائرة نسبية توضح نسب سنوات خبرة الأساتذة.

من خلال الجدول يتضح لنا أن نسبة من لديهم خبرة أقل من 05 سنوات يشكلون نسبة قليلة من عينة البحث قدرت ب 18,18%، كما يشكل الأساتذة الذين تتراوح نسبة خبرتهم ما بين 05 سنوات و10 سنوات 54,54%، أما الأساتذة الذين تفوق خبرتهم 10 سنوات فقد بلغت نسبتهم 27,27%.

ومنه نستنتج أن للخبرة دور كبير في إكساب الأستاذ كفاءات التدريس والعديد من المهارات والمعارف التي تعمل على التنمية الذاتية لديه من جوانب عدة، بالإضافة إلى استثارة الدافعية، وكفاءات التخطيط وصياغة الأهداف مع كفاءات الاتصال الفعال؛ فكلما كانت خبرة الأستاذ معمقة ومتنوعة في مجالات التدريس والإشراف الفني والإداري كلما كانت أحكامه الأقرب إلى الدقة والموضوعية.

4- هل محتوى المادة والمنهجية التي تقدم بها الدرس مناسبة لمستوى الطالب والاهداف المعرفية والإجرائية مناسبة الخاصة بها؟

لاحظنا أن كل إجابات الأساتذة كانت تصب في مصب واحد هو أن المادة و المنهجية التي يقدمون بها الدرس مناسبة لمستوى الطالب والأهداف المعرفية والإجرائية الخاصة بها وعللوا إجاباتهم بـ:

- ✓ لا يمكن أن تكون عناصر المنهج الدراسي(الأهداف، المحتوى، الطريقة، الوسائل، الأنشطة والتقويم) منفصلة عن بعضها، إضافة إلى أنها يجب أن تراعي المتعلم باعتباره محور من محاور العملية التعليمية.
- ✓ محتوى المادة مناسب إلا أنه يحتاج إلى تحيين يوافق ما وصلت إليه اللسانيات حديثا.
- ✓ محتوى المادة يتناسب ومستوى الطالب، أما بالنسبة للمنهجية فإن الأستاذ هو الذي يختار الطريقة التي يوصل بها المعلومة ويبسطها للطالب.

أما بالنسبة للأساتذة الذين يرون أنها غير مناسبة، أو مناسبة إلى حد ما، فقد فسروا ذلك بـ:

- ✓ الغموض الذي يعتري بعض الكتابات اللسانية الحديثة؛ بمعنى تحتاج إلى كفاءة الأستاذ وقابلية الطالب للتعلم.
- ✓ إدراج بعض المفردات دون ترتيب.
- ✓ الطالب لا يملك خلفية معرفية مسبقة عن الموضوع.

ومنه نستنتج أن محتوى المادة والمنهجية المتبعة في تقديم دروس اللسانيات من طرف الأساتذة مناسبان إلى حد ما لمستوى الطالب؛ لأن محتوى المادة يشمل على أبحاث لسانية مهمة ليس للطالب خلفية معرفية مسبقة عنها، أما المنهجية فهي خاصة بالأستاذ وحده.

5- هل يراعي الأستاذ مستوى طلبته؟

من خلال رصدنا لأوراق الأساتذة لاحظنا أن جل الأساتذة كانت إجابتهم: نعم يراعي الأستاذ مستوى طلبته معللين إجاباتهم بـ:

- ✓ من شروط العملية التعليمية أن يراعي الأستاذ الفروق الفردية بين الطلبة، وعلى أساسها تتم عملية التدريس.
- ✓ الأستاذ يراعي الفروق الفردية لكن بعض مفردات المادة تتجاوز مستوى الطالب وهذا ليس ذنب الأستاذ.
- ✓ الأستاذ مضطر إلى تبسيط المفاهيم لكي يتم الاستيعاب.
- ✓ الأستاذ يراعي مستوى طلبته في حدود خبرته العلمية، وكفاءته المعرفية.

- ✓ كون المادة جديدة على الطلبة، وتميزها بطابع تجريدي، بالإضافة إلى التفاوت الحاصل بين المتعلمين في الإدراك.
- ✓ الأستاذ يحاول ذلك، ولا يمكن الحكم على أنه متمكن من ذلك تماما.
- ✓ على الطالب أن ينسجم ويتأقلم مع المادة.
- ✓ على الطلبة أن يرتقوا إلى مستوى المعلم وليس العكس، فالتعليم الحقيقي هو الذي يرفع المتعلمين إليهم لا النزول إليهم.

من هنا نستنتج أن الأساتذة يراعون مستوى طلبتهم سواء تعلق الأمر بقدراتهم على الفهم، أو من حيث رصيدهم المعرفي؛ لأن الأستاذ إن لم يراع مستوى طلبته واهتماماتهم وظروفهم النفسية، سيجني نتائج عكسية ويظلم بذلك الطلبة متوسطي وضعاف القدرات، مما يصعب عملية تلقي المادة.

6- هل برمجة المادة في سداسي واحد كاف لاستعراض القضايا الكثيرة والمتشعبة الخاصة بهذه المادة؟

يتفق جميع الأساتذة أن برمجة المادة في سداسي واحد غير كاف لاستعراض مختلف القضايا اللسانية مبرهنين إجاباتهم بـ:

- ✓ المحتوى المبرمج يتطلب معالجة كل القضايا حتى يستوعب الطلبة ما يجري في اللسانيات.
- ✓ المادة مهمة جدا وهي قاعدة لفهم مقاييس أخرى لاحقة في نفس التخصص.
- ✓ لا يمكن استعراض الجزئيات العلمية، وإنما كاف لرسم الخطوط المعرفية للمادة المدروسة.
- ✓ هذا المقياس كوحدة أساسية في التخصص يحتاج لحجم ساعي أكبر من المؤطر له لضمان استكمال المفردات المقررة.
- ✓ لا تسمح فترة سداسي واحد لاستعراض محتويات المادة، نظرا لتشعبها من جهة وحاجتها إلى شرح مستفيض وتمثيل عملي من جهة ثانية.
- ✓ يكتفي الأستاذ باستعراض أهم القضايا اللسانية وفقط.
- ✓ من المفترض تدريس اللسانيات ابتداء من السداسي الأول لربما يستطيع الأستاذ الإلمام بأكبر عدد ممكن من القضايا.

ومنه نستنتج أن مادة اللسانيات مادة متشعبة ومتفرعة، وبالتالي لا يمكن استعراض الأساتذة وإحاطتهم بمختلف قضاياها وموضوعاتها في سداسي واحد.

7- هل الحجم الساعي للمحاضرة يتناسب مع حجم المعلومات المقدمة فيها؟

من خلال إجابات الأساتذة نلاحظ تباين في الآراء فيما يخص هذا السؤال، وتتمثل في:

- ✓ عادة ما لا يتسع وقت المحاضرة لتقديم المعلومات.
- ✓ كاف إلى حد ما، طبعا حسب قدرات المتعلم وكفاءة الأستاذ.
- ✓ ليس هناك تناسب بين الأمرين لأنه في الغالب تقدم معلومات أقل قياسا بوقت المحاضرة.
- ✓ المدة الزمنية غير كافية، لكن التعليم العالي يوجب على الطالب عدم الاكتفاء بما يقدم في المحاضرة.
- ✓ بمعدل محاضرة كل أسبوع فإن التوقيت غير مناسب خاصة في ظل الظروف الاستثنائية التي لجأت فيها الجهات المعنية إلى تخفيض الحجم الساعي، والإبقاء على المحاور المبرمجة كلها.
- ✓ حاليا الحجم الساعي للمحاضرة غير مناسب بسبب الظروف الصحية، لكن الحجم الساعي العادي سابقا مناسب وطريقة الأستاذ في تقديم المادة.

ومنه نستنتج أن الحجم الساعي للمحاضرة في ظل الظروف الراهنة غير متناسب مع حجم المعلومات المقدمة فيها، نظرا لقلة نصيب الحصص لتدريس المادة بمعدل ساعة واحدة في الأسبوع، بالإضافة إلى احتواء البرنامج على محاور طويلة تستحق أكثر من محاضرة واحدة.

8- هل تواجهون مشكلة إدارة وقت الحصة وتوزيعه على مختلف عناصر الدرس؟

من خلال الإجابات المتوصل إليها من طرف الأساتذة، نجد أن معظم الأساتذة يواجهون مشكلة إدارة وقت الحصة وتوزيعه على مختلف عناصر الدرس معللين ذلك بـ:

- ✓ أكيد بعض العناصر تحتاج وقتا معتبرا للشرح والتوضيح، وتقديم أمثلة وذكر أقوال مكملة للشرح مما يصعب أمر إدارة وقت الحصة بالطريقة المثلى.
- ✓ هناك مشاكل في إدارة الوقت من حيث العقبات التي تحدث فجاءة في الجامعة.

- ✓ أحيانا الاستطراد في عنصر ما يأخذ من عناصر أخرى.

أما الأساتذة الذين لا يواجهون مشكلة في ذلك فكانت إجاباتهم كالتالي:

- ✓ يعود ذلك لخبرة الاستاد وطريقة برمجته لمحتويات الدروس.
- ✓ تكييف محتوى الدرس مع الحجم الساعي المتاح له.
- ✓ التحضير الجيد للحصة، ومراعاة النقاط والعناصر المهمة التي يجب انتقاؤها لعرضها على الطلبة.
- ✓ هناك من الدروس ما يتوافق مع الحجم الساعي، وهناك ما يحتاج إلى زيادة.

ومنه نستنتج أن مشكلة إدارة وقت الحصة وتوزيعه على مختلف عناصر الدرس راجع إما إلى طريقة الأستاذ في التقديم فيطنب في عناصر ويجحف في حق عناصر أخرى، أو إلى كثافة البرنامج وضيق الوقت؛ وخصوصا في ظل الأوضاع الراهنة فقد تم تقليص زمن الحصة الواحدة من ساعة ونصف إلى ساعة واحدة.

9_هل عدد الأساتذة المؤطرين في المادة كاف لتدريسها؟

يعد المعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية، فنجاحها مرتبط به بالدرجة الأولى من خلال كفاءته وقدراته وطريقته في عرض المادة، لهذا فإن عدد الأساتذة المؤطرين لأي مادة يجب أن يكون كافيا لتدريسها، وقد كانت إجابات الأساتذة حول هذا التساؤل متباينة وهي كما يلي:

- ✓ نعم، عدد الأساتذة المؤطرين كاف.
- ✓ كاف، غير أنه في بعض الأحيان تسند المادة لأساتذة غير متخصصين.
- ✓ النقص في التأطير يعود إلى سياسة التوظيف.
- ✓ المشكلة في التأطير تكمن في الدروس التطبيقية وليس المحاضرة، وحضور الخبرة مهم جدا لأن الأساتذة المؤقتين أو المتعاقدين كثيرا ما تنعدم فيهم الخبرة.

ومنه نستنتج أن عدد الأساتذة المؤطرين في مادة اللسانيات في المركز الجامعي كاف إلى حد ما، فالمحاضرات دائما ما تسند إلى أساتذة متخصصين في المادة، وذوي خبرة وكفاءة، أما الحصص التطبيقية فغالبا ما تكون من نصيب الأساتذة غير المتخصصين(طلبة

دكتوراه، حاملي شهادة الماستر...) وهم في الغالب يفتقدون إلى الخبرة مما يؤثر سلبا على عملية التعليم.

10- أتجدون صعوبة في تبسيط المفاهيم والمصطلحات اللسانية المدرجة في المقرر؟

تباينت واختلفت إجابات وآراء الأساتذة حول هذا العنصر، فمنهم من تواجهه مشكلة في تبسيط المفاهيم والمصطلحات اللسانية المدرجة في المقرر، والبعض الآخر لا، ومنهم من أرجع ذلك للمصطلح في حد ذاته، ومن هذه الآراء نذكر:

- ✓ بعض المفاهيم والمصطلحات تكون غارقة في التجريد.
- ✓ المصطلحات مترجمة، وتعدد الترجمات هو ما خلق هذا المشكل.
- ✓ كما هو معروف فاللسانيات كعلم أخذ يضرب جدوره في بلدنا العربي بمصطلحات غربية تحتاج التثبت فيها أثناء الشرح، ضف إلى ذلك المضمون والفكر.
- ✓ خبرة الأساتذة في هذا المجال، وكثافة اطلاعهم على المصادر الغربية والمترجمة لا يخلق مثل هذه الصعوبة.
- ✓ هناك من أرجع الصعوبة إلى الطلبة لأن غالبيتهم لا يملكون لغة ثانية؛ مما يصعب المهمة بعض الشيء على الأستاذ، خاصة وأن جدور الدرس اللساني غربية وأخذ العلم بلغته ليس كأخذه مترجما.
- ✓ الصعوبة تكمن في توصيل بعض الأفكار إلى الطالب.
- ✓ هناك صعوبات في تعدد المصطلحات لمفهوم واحد، وبالتالي يؤثر هذا على تلقي الدرس اللساني بمفهوم مشوش عند المتعلم.
- ✓ المشكلة لا تكمن في المصطلحات بحد ذاتها؛ وإنما في نقص الثقافة عند الطالب وعدم اهتمامه سواء بالبحث أو المطالعة وهذا ما يحول دون فهم المصطلحات.

ومنه نستنتج أن الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تبسيط المفاهيم والمصطلحات اللسانية المدرجة في المقرر هي صعوبات متعلقة بالطالب والأستاذ والمادة على حد سواء (تعدد المصطلحات، اختلاف الترجمات، تشعب علم اللسانيات واعتباره علم جديد على الطلبة).

11- أيوجد تخطيط وتنسيق بين أساتذة المحاضرة والتطبيق حول تسلسل مفردات المادة المقدمة؟ وكيف يؤثر دلك على التحصيل المعرفي للطلبة؟

يتضح لنا من خلال النتائج الإحصائية لإجابات الأساتذة أن أغلبيتهم يقرون بعدم وجود تنسيق بين أساتذة المحاضرة والتطبيق، كما لا ننفي الرأي الآخر القائل بأنه هناك تنسيق بين الأستاذ المحاضر والمطبق مرفقين إجاباتهم بالتعليلات الآتية:

- ✓ لا يوجد تنسيق بل هناك قطيعة معرفية في مختلف الجامعة، وهذا واقع معاش.
- ✓ عدم وجود التنسيق هو ما يعيق عملية التتبع التاريخي لظهور الدراسات اللغوية ومراحلها وتطورها؛ الأمر الذي يتسبب في تعقيد مضامين المادة على المتعلمين.
- ✓ إن ما يزيد من ضعف التحصيل المعرفي في هذا المقياس هو عدم التنسيق.
- ✓ إذا تحقق التخطيط والتنسيق بين الأستاذين؛ فهذا يؤدي إلى التوسع في القضايا الهامة ويجعل أمر استيعاب المادة سهلا على الطلبة.
- ✓ التنسيق بين الأستاذين موجود لكن الهوة تكمن في عدم التناسق بين مفردات المحاضرة ومفردات التطبيق.
- ✓ إن التنسيق ضروري جدا، وهو يحول دون الوقوع في الاختلافات المعرفية، كما يساعد على كسب الكثير من الوقت والجهد.
- ✓ يجب أن تقوم هذه الفكرة لكونها تساعد على السير الحسن للدروس، والابتعاد عن العشوائية في التقديم، وفي الأغلب وجب تقديم المحاضرة ثم التطبيق للانتقال بالكم المعرفي من الصعب نحو السهل.

ومنه نستنتج أن الأصل التنسيق بين الأستاذ المحاضر والأستاذ المطبق حول مفردات المادة المقدمة، فما يفوت الطالب في المحاضرة ولا يستطيع فهمه واستيعابه يستدركه من خلال حصة التطبيق؛ كي لا يؤثر ذلك سلبا على التحصيل المعرفي للطالب.

12- في رأيكم ما السبب الذي يجعل الطلبة يتغيبون عن محاضرات هذه المادة؟

من خلال إجابات الأساتذة فإن الأسباب التي تجعل الطلبة يتغيبون عن محاضرات اللسانيات تتمثل في:

- ✓ اللسانيات مادة مجردة؛ فيها الكثير من المدارس والمصطلحات والتقسيمات، والطلبة ينفرون من هكذا مواد.
- ✓ كون المادة تجمع بين مختلف العلوم، وهذا النوع من المقاييس يحدث صعوبة في الفهم لدى البعض مما يجعلهم يتهربون من صعوبة المحتوى.
- ✓ طريقة تقديم الأستاذ للمادة، والوسائل المستخدمة في ذلك، والمنهج المتبع؛ كلها عناصر تلعب دورا هاما في نجاح العملية التعليمية.
- ✓ الطلبة يتغيبون عن كل المحاضرات تقريبا بحجة أن الحضور غير إجباري، متجاهلين أهمية المعرفة التي يتحصل عليها الطالب من أستاذه.
- ✓ عدم قدرة الأستاذ على تبسيط المفاهيم اللسانية وعدم استعداد الطلبة لدراسة اللسانيات.
- ✓ تراجع كبير للقابلية العلمية وحب المعرفة عند الطالب.

ومنه نستنتج أن هناك أسباب كثيرة تجعل الطلبة يتغيبون عن المحاضرات سواء أسباب ذاتية كالإهمال واللامبالاة، وعدم الاهتمام بالتحصيل الدراسي...، أو تعليمية كطبيعة المادة وصعوبتها، إضافة إلى طريقة التدريس العشوائية والمبهمة في غالب الأحيان الخالية من الوسائل التعليمية الحديثة المشجعة والمحفزة على الحضور والفهم.

13- هل تجدون مشكلة في عدم مشاركة الطلبة في المناقشة والتفاعل وإبداء الرأي داخل القاعة؟ وإلى ما يرجع ذلك؟

أجملَ معظم الأساتذة أنهم يواجهون مشكلة في عدم مشاركة الطلبة في المناقشة والتفاعل، وعدم إبداء الرأي مبررين إجاباتهم بـ:

- ✓ عدم مشاركة الطلبة يضفي على الحصة نوعا من الفتور، ويقلل من فعالية طريقة التدريس ومرد الأمر استصعاب الطلبة لمادة اللسانيات، ونفورهم من دراستها.
- ✓ إن الدرس الناجح هو الذي يقدّم عن طريق المحاورة والمناقشة بين الأستاذ والطلبة، وهو ما يخلق تفاعلا يساعد على استيعاب المادة، وغياب ذلك التفاعل يعيق التقديم الناجح للدرس.
- ✓ ينزعج الأستاذ من غياب المشاركة والتفاعل، وهذا راجع لأسباب أهمها: انتظار الجاهز من الأستاذ دوما، وفقدان الثقة لدى الطالب في المعلومة التي بحوزته.

- ✓ الطلبة قليلو المشاركة في معظم المحاضرات وحتى التطبيق، ويرجع ذلك إلى مستواهم المعرفي والثقافي، وأيضا إلى الجوانب النفسية.
- ✓ نعم وجدت ذلك بالفعل؛ وذلك راجع إلى عدم الاطلاع ولو بصورة وجيزة على مضامين مراجع هذا المقياس الذي يحتاج بالدرجة الأولى قراءة واطلاعا، ومن ثم تحليلا واستنتاجا للتفاعل مع المحتوى.
- ✓ هذه المشكلة شائعة في كل المواد وليس فقط في مادة اللسانيات، فالطالب لا يبذل أي جهد في التحضير والمطالعة وإنجاز ما يكلفه به الأستاذ، وعدم المشاركة يعني بالتأكيد عدم التحصيل الجيد.

ومنه نستنتج أن عدم مشاركة الطالب داخل القاعة يعد عائقا وحاجزا أمام السير الجيد للدرس، فيصبح بذلك الأستاذ محور العملية التعليمية وسيد الموقف داخل القاعة، أما الطالب فهو عنصر ثانوي ليس له دور يستمع معظم الوقت إلى شرح الأستاذ، ويدون ما سمعه دون تفاعل ، أو إبداء الرأي.

14- كيف تفضل تقديم المادة المعرفية؟

من خلال الدراسة وتحليل إجابات الأساتذة نلاحظ أن أكبر عدد منهم يفضل تقديم المادة المعرفية بالحوار والمناقشة، والتدرج من المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، وقد كانت الإجابات كما يلي:

- ✓ المحتوى هو من يفرض على الأستاذ الطريقة المناسبة وكذا الوسائل المناسبة.
- ✓ إن أنسب طريقة لتقديم المادة هي عرضها ومناقشتها مع الطلبة، للوقوف على أهم القضايا الأساسية وتسهيلها للطلبة.
- ✓ الشرح والمناقشة مع التدوين.
- ✓ أحيانا عن طريق التلقين وأحيانا أخرى بالتفاعل والحوار.
- ✓ كل مقياس له طريقة خاصة وأرى أن طريقة هذا المقياس تبدأ من تحفيز الطالب وتحبيبه في المادة، من خلال الانتقال من البسيط نحو الصعب ثم الأصعب.

- ✓ تقديم المادة العلمية عبر مراحل مع مراعاة التدرج في تقديمها وإرفاقها بالأمثلة والأقوال بعد هضم كل أفكارها وأطرها.

ومنه نستنتج أن لكل أستاذ طريقة خاصة به في تقديم المادة العلمية، وتعد طريقة الحوار والمناقشة هي الطريقة المثلى في تقديم المادة ؛ كونها تحفز على التفاعل والمشاركة مع الأستاذ، وتساعد على شد الانتباه، والقدرة على تحليل وتفسير مختلف الظواهر.

15- ماهي أهم المراجع التي تنصح بها الطلبة؟

إن أهم المراجع التي نصح بها الأساتذة طلبتهم هي:

- ✓ Cours de linguistique générale(f .de Saussure)
- ✓ Syntactic structures(Chomsky)
- ✓ محاضرات في اللسانيات العامة لدي سوسير (مترجم).
- ✓ البنى النحوية لتشومسكي (مترجم).
- ✓ في اللسانيات العامة لمصطفى غلفان.
- ✓ النشأة والتطور لأحمد مومن.
- ✓ مبادئ في اللسانيات العامة لخولة طالب الإبراهيمي.

ومراجع اللسانيات كثيرة ومتعددة فأي كتاب يهتم بالدرس اللساني هو إضافة لهذا العلم لذا نجد الأساتذة ينصحون الطلبة بقراءة الكتب اللسانية الأصول بلغاتها الأصلية (فرنسية انجليزية)؛ لأنها هي من أسست للسانيات من جهة، وقصد تحسين مستواهم اللغوي وتعلمهم لغات أجنبية أخرى من جهة أخرى.

16- حسب رأيكم الشخصي، ماهي أهم الصعوبات والعوائق التي تعترض الطلبة في تعلم وتحصيل هذه المادة؟

حسب رأي الأساتذة، تتمثل أهم الصعوبات والعوائق التي تعترض الطلبة في تعلم وتحصيل مادة اللسانيات في:

- ✓ نقص القابلية العلمية؛ ربما بسبب الشاشة الزرقاء(فيسبوك) التي ضيعت كل وقت الطلبة.
- ✓ كون المادة جديدة تحتاج للمطالعة والاجتهاد.

- ✓ كثرة الترجمات للمؤلف الغربي الواحد مثل cours de linguistique générale، وعدم تطابق المعارف بين الكتاب الأصلي والمترجم.
- ✓ عدم امتلاك اللغة الثانية إلى جانب العربية.
- ✓ الحكم المسبق للطلبة بصعوبة اللسانيات قبل معرفتها.
- ✓ أهم صعوبة قد تواجه الطالب أثناء تلقيه لمحتوى هذا المقياس هو عدم التفريق بين المصطلحات الأساسية التي قام عليها هذا المقياس من جهة، والاكتفاء بما يقدمه الأستاذ من معلومات ومعارف يجعله ثابتا في حيز راكد فلا تتطور قدراته في التحليل والاستنتاج من جهة أخرى.
- ✓ الطابع التجريدي للمفاهيم اللسانية.
- ✓ كون اللسانيات علما غريبا.
- ✓ غياب الجدية في التعلم من قبل الطلبة.
- ✓ الاعتماد على العروض الصفية فقط، وخصوصا الجماعية منها؛ فهي تؤثر سلبا على تحصيل الطلبة.
- ✓ عدم تنظيم الوقت، ونقص الاطلاع لديهم.

خامسا: النتائج المتوصل إليها

من خلال تحليلنا للاستبانة توصلنا إلى مجموعة من النتائج يمكن حصرها فيما يلي:

❖ الصعوبات المتعلقة بالطالب:

- انعدام الوعي بأهمية اللسانيات وقيمتها الكبيرة في مباحثها، وعلاقتها وارتباطها مع مختلف العلوم في مرحلة الليسانس، والماستر، والدراسات العليا.
- الضعف في مجال اللغات الأجنبية؛ والذي يمكن بشكل كبير من فهم اللسانيات فهما صحيحا والتخلص من الترجمة وتبعاتها.
- نقص الدافعية والإرادة عند الطلبة، لتلقي وفهم الدرس والتفاعل معه.
- توجيه الطالب إلى الدراسات اللغوية قصرا دون رغبته في ذلك، والفهم القاصر لها والمختزل في التوجه التقليدي المتمثل في العلوم التراثية كالنحو، والصرف، وفقه اللغة...

- التهويل المبالغ فيه الذي تتسبب فيه بعض الأوساط حول صعوبة اللسانيات، وتشعبها وتعدد فروعها؛ كونها مادة مجردة ودقيقة.

❖ الصعوبات المتعلقة بالأستاذ:

- إغفال بعض أساتذة اللسانيات طبيعة الطلبة وقدراتهم الذهنية، وكذا إغفال الفوارق الموجودة بينهم.
- عدم الأخذ بالاعتبار التفاوت بين اهتمامات الطلبة وميولاتهم؛ فهناك من الطلبة من يندفع إلى الدراسة ويحاول تحصيل أكبر عدد ممكن من المعلومات والحقائق اللسانية، والمهارات اللازمة، وهناك من الطلبة ذو قدرات عقلية متوسطة والفهم المحدود فلا يستطيع أن يحقق أهدافا تفوق المستوى العقلي له.
- عدم الاتفاق على استراتيجية واضحة لتدريس اللسانيات، وعدم التنسيق بين أساتذة المادة (أساتذة المحاضرة والتطبيق).
- عدم تناسب الحجم الساعي للمحاضرة أو التطبيق مع حجم المعلومات المقدمة فيهما؛ مما يؤدي بالأستاذ إلى الإسراع في الشرح، والإجحاف في حق بعض العناصر؛ مما ينجر عنه عدم تحقق الفهم الصحيح لدى الطالب وعدم الاستفادة من الدرس.
- نقص في عدد الأساتذة المؤطرين في المادة؛ ما يجعل الإدارة تلجأ إلى توظيف طلبة الدكتوراه والماستر في الحصص التطبيقية الذين يفتقدون للخبرة والكفاءة اللازمة التي تؤهلهم للتدريس.
- قلة الأساتذة المتمكنين من اللغات الأجنبية، التي تساعد بشكل كبير في البحث اللساني الجامعي، والقضاء على مشكل الترجمة وتعدد المصطلحات للفظ الواحد.
- عدم توفير الأساتذة لمختلف الوسائل التعليمية في تدريس مادة اللسانيات؛ فتوفير مختلف المعدات والأدوات والأجهزة الحديثة يساعد الطالب لبلوغ الأهداف المسطرة من مادة اللسانيات.

- غياب عنصر التقويم المستمر والاعتماد على الامتحان كتقويم للطالب غير كاف، فبهذا لن يستطيع الأستاذ أن يكشف عن مشكلات طلبته ومستوى القدرات لديهم، وكذا ميولاتهم اتجاه هذه المادة.

❖ الصعوبات المتعلقة بمادة اللسانيات:

- الفوضى والتشتت المصطلحي اللذان يعاني منهما الدرس اللساني العربي في مستوياته البحثية المتقدمة؛ التي أثرت بالسلب على المحتوى المدرس داخل أقسام الجامعة.
- جدة اللسانيات بوصفها تخصصا علميا أو مادة تعليمية مجردة.
- عدم تكامل البحوث اللسانية العربية بسبب الجهود الفردية.
- البرمجة والتخطيط التلقائي، واللامنسق بين الجهات الجامعية والهيئات العلمية في الجامعة الواحدة فيما يخص المحتوى التدريسي.
- عدم مراعاة المحتوى اللساني المقرر من حيث الكم والكيف، للقدرات العقلية والفروقات الفردية بين الطلبة.
- الدعاية الضيقة لبعض المؤلفات الجادة الهادفة؛ التي تحاول تفسير اللسانيات تحت العنوان التقليدي المشوق: مبادئ في اللسانيات، أو مدخل إلى اللسانيات...
- برمجة مادة اللسانيات العامة في مرحلة الليسانس مرة واحدة، وليس لها امتداد في مرحلة الليسانس وحتى الماستر.
- السطحية في تناول المفاهيم والمبادئ اللسانية؛ حيث يتم التعامل مع اللسانيات بشيء من السطحية دون التعمق في حقائقها.

❖ الصعوبات المتعلقة بالمدة الزمنية المخصصة لتدريس المادة:

- برمجة المادة في سداسي واحد غير كاف لاستعراض مختلف القضايا الكثيرة والمتشعبة الخاصة بهذه المادة.
- الغيابات الكثيرة من طرف الطلبة في بداية كل سداسي؛ مما ينجر عنه تقليص عدد الحصص المخصصة لتدريس المادة، وهذا ما يؤثر سلبا على طريقة تقديم الأستاذ للمادة وهذا ما يحول دون إنهاء البرنامج المسطر.

سادسا: توصيات واقتراحات الدراسة

- إدراج دروس تمهيدية للسانيات في برنامج أولى ليسانس؛ ليتعرف الطالب عليها من حيث نشأتها ومفهومها، وكذا ارتباطها بمختلف العلوم الأخرى، وتتكون عنده معرفة مسبقة بالمادة شرط أن تعرض هذه الدروس بطرق مشوقة، مبسطة، وبأسلوب واضح.
- السعي الجاد لإعداد أساتذة ذو كفاءة بطرائق التدريس الجيدة؛ فلا يكفي أن يكون الأستاذ ذا معرفة واسعة بالمادة فقط.
- إسناد تدريس مادة اللسانيات إلى أساتذة أكفاء ومتخصصين.
- أن يتماشى عدد المواضيع المبرمجة(مفردات المادة) مع الحجم الساعي للمادة طول السداسي.
- إلغاء بعض المسائل اللسانية الشائكة وتركها للمختصين مثل: المسائل الخلافية بين علماء اللسانيات وما يمثلونه من نظريات ومدارس.
- الإكثار من الملتقيات واستقطاب أساتذة أجانب لتحفيز الطلبة وأخذهم الخبرات منهم وأيضا إشراكهم فيها.
- استعمال الوسائل التعليمية لتحسين العملية التعليمية التعلمية، وزيادة فعاليتها، ومن هذه الوسائل نذكر: الحواسيب، الصور، الكتب، المجلات، الوسائل السمعية البصرية...
- العمل على فتح تخصصات لسانية جديدة في مرحلتي الماستر والدكتوراه.
- تحديد شروط الالتحاق بتخصص اللغة العربية وآدابها ليكون له وزن في باقي التخصصات الأخرى؛ لأن معظم الطلاب الموجهين لدراستها في جامعاتنا هم الفئة التي لم تتحصل على درجة عالية في شهادة البكالوريا وهذا إجحاف في حقها واحتقارها مقارنة باللغات الأخرى التي تتطلب درجة عالية ومعدلا كبيرا للتخصص فيها.
- اختيار طرائق تدريس حديثة ومناسبة.

- العمل على خلق انسجام وتخطيط بين أساتذة المحاضرة والتطبيق، وأن تكون بينهما علاقة حوار وتعاون في كيفية تقديم وشرح الدروس.
- فتح مسابقات بين الطلبة حول مواضيع لسانية، وتحفيزهم بجوائز قيمة.
- تكثيف الجهود اللغوية من أجل توحيد المصطلحات اللسانية، والقضاء على ترجماتها المختلفة، وجعلها مصطلحات دقيقة واضحة، لا تتميز باللبس والغموض.
- يجب على الطلبة الاهتمام بمادة اللسانيات وإعطائها أهمية كبيرة، والتركيز على المعارف المقدمة فيها.
- على الطلبة السعي من أجل تعلم اللغات الأجنبية؛ كونها تساعدهم في فهم اللسانيات.
- تقديم المحتوى المعرفي بما يتناسب مع القدرات العقلية والفروق الفردية للطلبة.

خاتمة

خاتمة

وفي ختام بحثنا الذي يبين إشكالية ضعف الدرس اللساني في الجامعة الجزائرية ومحاولة فهم أسباب عجز الطلبة عن استيعابهم للمفاهيم اللسانية، ومعرفة مختلف العوائق والصعوبات التي تعرقل التواصل المعرفي بين الطالب وأستاذه في مادة اللسانيات، وما يتصل بها من مجالات معرفية أخرى، وبعد سلسلة من العمليات الإحصائية والتقييمية والتحليلية كشفت لنا مجريات الدراسة عن النتائج التالية:

- انعدام الوعي بأهمية وقيمة اللسانيات، وعدم الإلمام بفروعها.
- ضعف الطلبة في مجال اللغات الأجنبية؛ الذي يمكّن بشكل كبير من فهم اللسانيات فهما صحيحا، وتجنب الترجمات وتبعاتها.
- ضعف القاعدة اللغوية للطلبة.
- نقص الدافعية والإرادة عند الطلبة.
- توجيه الطالب إلى الدراسات اللغوية قصرا دون رغبته في ذلك.
- عدم الاتفاق على استراتيجية واضحة لتدريس اللسانيات، وعدم التنسيق بين أساتذة المادة.
- ضعف التأطير في مادة اللسانيات، فعدد الأساتذة المتخصصين في هذا المجال والذين يمتلكون الكفاءة لتدريسها قليل.
- عدم تناسب حجم المعلومات المقدمة مع الحجم الساعي للمحاضرة أو التطبيق.
- برمجة مادة اللسانيات في سداسي واحد فقط طيلة فترة تكوين الطالب التي تمتد إلى ست سداسيات في الليسانس، وأربعة في الماستر وهذا غير كاف لاستعراض مختلف القضايا الكثيرة الخاصة بها.
- إن جملة النتائج المستخلصة من دراسة إشكالات تلقي الدرس اللساني في الجامعة الجزائرية لا تستهدف الكشف عن أهم الصعوبات والعوائق التي تعترض الطلبة في فهم واستيعاب مادة اللسانيات وفقط، وإنما تحمل في طياتها السعي إلى:

– إيجاد حلول ناجعة في تعليم وتعلم اللسانيات، وتقديم توصيات واقتراحات ينبغي دعمها وتوسيع العمل بإجراءاتها وتدابيرها في تلقي الدرس اللساني.

– الحد من الجوانب والأفكار السلبية التي قد تخل بعملية التعليم والتعلم.

خاتمة

– عدم الاكتفاء بالتكوين العلمي، والقناعة بالشهادات المتحصل عليها؛ بل يجب الاستفادة من المنجزات والبحوث المعاصرة، وفنون التواصل، وطرائق التدريس وغيرها مما يكون قيمة مضافة للرصيد العلمي من جهة، واستمالة الطالب وجعله شريكا في العملية التعليمية من جهة أخرى.

– ضرورة إعادة النظر في طريقة تقديم الدرس اللساني إلى الطلاب، من أجل الوصول إلى درس نموذجي وناجح عبر بذل جهود في رسم أهداف دقيقة لكل محاضرة على حدة، وللمقرر الدراسي بشكل عام.

– إعادة صياغة المفاهيم والنظريات، وتبسيطها بما يتناسب مع قدرات ومعارف الطلبة، واختيار وانتقاء الشواهد الواضحة القريبة من حياة المتلقي.

– إدراج في مادة اللسانيات فروعها الحديثة، كاللسانيات الحاسوبية، واللسانيات الرياضية، واللسانيات القانونية من أجل تحفيز الطلبة على الاهتمام بدراستها.

ولعل هذا الإنجاز لا يتأتى إلا بتظافر جهود الباحثين والمختصين في هذا المجال اللساني التعليمي الحساس.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. أحمد حساني وخليفة بوجادي: المدارس اللسانية بين التأطير والإجراء، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ط1، 2019م.
2. أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2013م.
3. أحمد عبد العزيز دراج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة الرشد، الرياض، 2003م.
4. أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م.
5. أحمد مختار عمر: البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1988م.
6. أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط2، 2005م.
7. حافظ اسماعيلي علوي: اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط1 2009م.
8. حافظ اسماعيلي علوي، وليد أحمد عناتي، حسن خميس الملخ: أسئلة اللغة، أسئلة اللسانيات، حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، دار الأمان، الرباط ط1،2009م.
9. الحسن السعيدي: كلمة اللجنة التنظيمية ضمن ندوة اللغة العربي والنظريات اللسانية الحصيلة والآفاق، مختبر التواصل وتقنيات التعبير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس، المملكة المغربية 21-22 نوفمبر، 2007م.
10. حسن خميس سعيد الملخ: نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000م.
11. خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر ط2، 2006م.
12. رمضان عبد التواب: مدخل إلى علم اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، د/ط د/ت.

13. السعيد شنوقة: المدارس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة، ط1 2008م.
14. شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، ط7، د/ت.
15. عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع للغة العربية، موفم للنشر، الجزائر، د/ط، 2007م، ج1.
16. عبد الرحمن الحاج صالح: منطق العرب في علوم اللسان، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، 2012م.
17. عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط1(1981م)، ط2(1986م).
18. عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، المغرب، ط2، 1988م.
19. عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، بيروت، 1979م.
20. غالب المطلبي: في علم اللغة، دار الشؤون الثقافية العامة، العراق، بغداد د/ط، 1986م.
21. فاطمة الهاشمي بكوش: نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، ايتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، ط1، 2004م.
22. مبارك حنون: مدخل إلى لسانيات سوسير، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1987م.
23. محمد الأوراغي: نظرية اللسانيات النسبية، دواعي النشأة، الشركة العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، دار الأمان، لبنان، الجزائر، الرباط، ط1 2001م.
24. محمد حسن عبد العزيز: سوسير رائد علم اللغة الحديث، دار الفكر العربي القاهرة، د/ط، 1998م.
25. محمد محمد حسين: مقالات في اللغة والأدب، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت 1986م.

26. محمد محمد يونس علي: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة بيروت، ط1، 2004م.
27. محمود السعران: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت ط1، د/ت.
28. محمود جاد الرب: علم اللغة نشأته وتطوره، دار المعارف، ط1، 1985م.
29. مصطفى غلفان: اللسانيات العربية الحديثة، دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية، سلسلة رسائل وأطروحات رقم4 جامعة الحسن الثاني عين الشق، الدار البيضاء، د/ت.
30. مصطفى غلفان: اللسانيات في الثقافة العربية حفريات النشأة والتكوين، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2006م.
31. مصطفى غلفان: في اللسانيات العامة تاريخها، طبيعتها، موضوعها مفاهيمها، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط1، 2010م.
32. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مكتب تنسيق التعريب: المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، الدار البيضاء، ط2، 2002م.
33. نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، د/ط، د/ت.
34. نهاد الموسى: الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق، الأردن، ط1، 2003م.
35. وليد محمد السرابقي: الألسنية مفهومها، مبانيها المعرفية ومدارسها، العتبة الإسلامية المقدسة المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، لبنان، ط1، 2019م.

الكتب المترجمة:

1. ر. هـ. روبنز: موجز تاريخ علم اللغة(في الغرب) تر: أحمد عوض، عالم المعرفة الكويت، د/ط، 1997م
2. ماري آن بافو و جورج إليا سرفاتي: النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، تر: محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، د/ط 2012م.
3. ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث اللساني، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح المجلس الاعلى للثقافة، د/ط، 2000م.

المقالات العلمية:

1. إبراهيم بشار: مبادئ اللسانيات النظامية بين شروط التأسيس العلمي ومقتضيات التواصل اللغوي، كلية الآداب واللغات، العربي بن مهيدي، أم البواقي، د/ت.

الرسائل والأطروحات الجامعية:

1. عامر بن شتوح: الجهود اللسانية عند مازن الوعر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة 2014م.
2. فاطمة الزهراء بغداد: البحث اللساني في المغرب العربي، جامعة وهران01 أحمد بن بلة، 2017م.

المجلات:

1. حافظ اسماعيلي علوي: النحو العربي واللسانيات الوصفية، مجلة فكر ونقد، ع72 أكتوبر 2005م.
2. عبد الحليم معزوز: إشكالية تلقي الدرس اللساني وفق نظام ل م د عند طلبة اللغة والأدب العربي، الواقع والمأمول، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، العدد الخاص الأول، د/ت.

ملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila
Institut des lettres et des langues

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة
معهد الآداب واللغات
031 45 00 41
031 45 00 40

www.centre-univ-mila.dz

ميلة في: 2021/05/05

مراسلة رقم: 33 /م أ ل /2021

إلى السيد المحترم(ة)/مدير (ة) قسم اللغة والأدب.
-.....-

الموضوع: طلب إجراء تربص قصير المدى بغرض جمع البيانات العلمية.

تحية طيبة وبعد...
في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص بمؤسستكم للطالبة/

01- بوعبد اسة فراح .....
02- جحيش رشيدة .....
03- ....

المسجلة بالسنة: ماستر ..... شعبة: لغة وأدب عربي..
خلال السنة الجامعية: 2021/2020.
تخصص: لسانيات تطبيقية
دراسة ميدانية : سنة ثانية لسانيات دراسات لغوية وأدبية
مدة التربص: شهر (لا أكثر من يوم)

وإننا لواثقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة .
في الأخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

نائب رئيس القسم
نائب رئيس قسم اللغة والأدب العربي
الدكتور: عبد الهادي حمر العين

entre Universitaire Abdelhafid BOUSSOUF – MILA
BP 26 RP Mila 43000 Algérie
031 45 0040 031 45 00 41

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة
ص.ب رقم RP.26 ميلة 43000 الجزائر
031 45 0040 031 45 00 41

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف

معهد الآداب واللغات — قسم اللغة والأدب العربي

Centre Universitaire de MILA

بطاقة المادة السنة الثانية ليسانس شعبة دراسات أدبية

السداسي الثالث: 2019-2020

بطاقة مادة: لسانيات عامة

الأفواج: (الجميع) / ...../...../...../...../...../...../...../...../.....

ميدان: اللغة والأدب العربي/ وحدة التعليم: ..... نوع المادة: محاضرة / تطبيق.

الأستاذ المكلف بتدريس المادة: ..... الرتبة: ..... الصفة: دائم / متعاقد.

رقم الهاتف: ..... العنوان الإكتروني: .....

البرنامج المفصل للمادة

	مفردات المحاضرة	مفردات التطبيق
01	مدخل : تاريخ الفكر اللّساني 1	الهنود و اليونان
02	تاريخ الفكر اللّساني 2	عند العرب (النحو والبلاغة والأصول)
03	اللسانيات الحديثة (أولا: مفهومها/ موضوعها/ مجالاتها) 1	ثنائيات دي سوسير (النظام والشكل: اللغة والكلام/ الآنية والتزمنية)
04	اللسانيات الحديثة (أولا: مفهومها/ موضوعها/ مجالاتها) 2	الدليل اللغوي (الدال والمدلول/ التركيب والاستبدال...)
05	ثانيا: خصائص اللسان البشري	الخطية والتقطيع المزدوج
06	اللسانيات والتواصل اللغوي	دورة التخاطب
07	وظائف اللغة	تطبيق الوظائف من خلال النصوص
08	مستويات التحليل اللّسانيّ 1	تطبيق على المستوى الفونولوجي،
09	مستويات التحليل اللّسانيّ 2	تطبيق المستوى المرفولوجي
10	مستويات التحليل اللّسانيّ 3	تطبيق المستوى التركيبيّ،
11	مستويات التحليل اللّسانيّ 4	تطبيق المستوى الدلاليّ
12	مستويات التحليل اللّسانيّ 5	المستوى النصي (الانسجام والاتساق)
13	الدراسات اللّسانيّة العربيّة الحديثة 1	عبد الرحمان حاج صالح
14	الدراسات اللّسانيّة العربيّة الحديثة 2	تمام حسان / ميشال زكرياء/ الفهري/ حساني

نوع التقييم: تقييم مستمر+ امتحان نظري في نهاية السداسي

طريقة التقييم المستمر: (موحدة وإلزامية) / تقييم كتابي 20/12. + تقييم شفوي أو بحث فصلي 20/04. + الحضور 20/2. المشاركة 20/02.

إمضاء الأستاذ: إدارة القسم:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف _ميلة_

استبانة موجهة لأساتذة وطلبة اللغة والأدب العربي

الموضوع: إشكالات تلقي الدرس اللساني في الجامعة الجزائرية

تحية طيبة للأساتذة الأفاضل والطلبة الكرام

في إطار استكمال إجراءات مذكرة التخرج ماستر2 التي تطلب إجراؤها بحثا ميدانيا مدعما للفصل النظري، يشرفنا نحن الطالبتان **بوفنداسة فراح وجحيش رشيدة** أن نتوجه بهذه الاستبانة إلى أساتذة وطلبة اللغة والأدب العربي الأفاضل راجين منكم المساهمة في إبداء آرائكم بحرية.

إن الغرض الأساس من هذه الاستبانة هو معرفة إشكالات تلقي، وتعليم اللسانيات في الجامعة الجزائرية، والوقوف على أهم الصعوبات والعوائق التي تعترض الطلبة في سبيل تحصيل هذه المادة.

في الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

استبانة خاصة بالطلبة:

اختر الإجابة التي تناسبك؟

1- صفة الالتحاق بقسم اللغة والأدب العربي؟

- عن طريق الشعبة الأدبية ☐ - الشعبة العلمية ☐ - الشعبة التقنية ☐

2- التحقت بقسم اللغة والأدب العربي:

- عن رغبة ☐ - تم توجيهك الى القسم ☐

3- هل أنت راض عن دراستك بقسم اللغة والأدب العربي؟

- راض ☐ - غير راض ☐ - راض إلى حد ما ☐

4- كيف وجدت المواد الدراسية المقررة لهذه السنة؟

- صعبة ☐ مثل :

- سهلة ☐ مثل :

- متوسطة ☐ مثل :

5- هل تميل إلى المادة الأدبية أكثر من اللغوية؟

- المادة الأدبية ☐ - المادة اللغوية ☐

لماذا ؟ .....

6- ماذا تشعر حيال مادة اللسانيات؟

- رغبة ☐ - ارتياح ☐ - انقباض ☐

السبب؟.....

7- هل تجد صعوبة في فهم اللسانيات؟

- أجد ☐ - لا أجد صعوبة ☐

لماذا؟.....

8- في رأيك إلى ماذا يرجع ذلك؟

- صعوبة المصطلح اللساني ☐ - كثرة المصطلحات واختلافها ☐

صعوبة أخرى:.....

9- كيف تجد طريقة الأستاذ في تقديم المادة؟

- مناسبة ☐ - غير مناسبة ☐ - إلى حد ما ☐

10- أي الطرائق التي تراها أنسب لفهم مادة اللسانيات؟

- طريقة الإلقاء ☐ - طريقة الحوار والمناقشة ☐

طرائق أخرى :.....

.....

11- هل ترى أن استخدام السبورة والمطبوعة كاف لفهم مادة اللسانيات ؟

- كاف ☐ - غير كاف ☐

ماذا تقترح لذلك من وسائل؟.....

.....

12- في رأيك هل الاختبارات الفصلية كافية لتقويم الطالب تقويما موضوعيا ودقيقا في مادة اللسانيات ؟

- كافية ☐ - غير كافية ☐

13- في رأيك ماهي الأسباب التي تجعل الطالب يتغيب عن محاضرات هذه المادة ؟

.....

.....

.....

استبانة خاصة بالأساتذة:

يرجى من الأساتذة الأفاضل الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- المؤهل العلمي :

2- الرتبة العلمية :

3- سنوات الخبرة : - أقل من 5 سنوات ☐ - بين 5 و10 سنوات ☐

- أكثر من10 سنوات ☐

4- هل محتوى المادة والمنهجية التي تقدم بها الدرس مناسبة لمستوى الطالب والأهداف المعرفية والإجرائية الخاصة بها؟.....

.....

5- هل يراعي الأستاذ مستوى طلبته؟.....

.....

6- هل برمجة المادة في سداسي واحد كاف لاستعراض القضايا الكثيرة والمتشعبة الخاصة بهذه المادة؟.....

.....

7- هل الحجم الساعي للمحاضرة يتناسب مع حجم المعلومات المقدمة فيها؟

.....

.....

8- هل تواجهون مشكلة إدارة وقت الحصة وتوزيعه على مختلف عناصر الدرس؟

.....

.....

9- هل عدد الأساتذة المؤطرين في المادة كاف لتدريسها؟

.....

.....

.....

10- أتجدون صعوبة في تبسيط المفاهيم والمصطلحات اللسانية المدرجة في المقرر؟

.....

.....

.....

11- أيوجد تخطيط وتنسيق بين أساتذة المحاضرة والتطبيق حول تسلسل مفردات المادة المقدمة؟ وكيف يؤثر ذلك على التحصيل المعرفي للطلبة؟

.....

.....

.....

12- في رأيكم ما السبب الذي يجعل الطلبة يتغيبون عن محاضرات هذه المادة؟

.....

.....

13- هل تجدون مشكلة في عدم مشاركة الطلبة في المناقشة والتفاعل وإبداء الرأي داخل القاعة؟ وإلى ما يرجع ذلك؟.....

.....

14- كيف تفضلون تقديم المادة العلمية؟.....

.....

15- ماهي أهم المراجع التي تنصحون بها الطلبة؟.....

.....

16- حسب رأيكم الشخصي، ماهي أهم الصعوبات والعوائق التي تعترض الطلبة في تعلم وتحصيل هذه المادة؟.....

.....

.....

.....

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة.....أ_هـ

الفصل الأول: اللسانيات النشأة والتطور

المبحث االأول: مرحلة ما قبل اللسانيات..... 7-22

1. الدراسات اللغوية القديمة..... 7-18

1- الدراسات اللغوية الهندية..... 7-9

2- الدراسات اللغوية اليونانية 9-11

3- الدراسات اللغوية الرومانية..... 11-12

4- الدراسات اللغوية عند العرب..... 12-18

- المبادئ والأفكار الرئيسية عند العرب..... 15
- نظرية العامل..... 15
- القياس..... 16
- العلل..... 16
- السماع..... 16

- أهم نتائج الدراسات اللغوية عند العرب..... 17-18

2. الدراسات اللغوية في القرون الوسطى..... 18

3. الدراسات اللغوية من عصر النهضة إلى القرن19م..... 18-22

المبحث الثاني: لسانيات دو سوسير..... 22-25

فهرس الموضوعات

- نشأة الدرس اللساني السوسيري..... 22-23
- تعريف اللسانيات..... 24-25
- مبادئ اللسانيات..... 26-30
- مبادئ مرتبطة بالإطار المنهجي العام للسانيات..... 26
- مبادئ مرتبطة بالإطار النظري أو المنهجي بتصور لساني معين26-27
- ثنائيات دو سوسير..... 27-30

1. اللغة والكلام..... 28
2. الدال والمدلول..... 29
3. الآنية والزمنية..... 29
4. العلاقات التركيبية والاستبدالية..... 30

- المدارس اللسانية..... 30-44

1. مدرسة جنيف..... 31-32
2. مدرسة براغ اللسانية..... 32-35

- مبادؤها اللسانية..... 33
- النزعة الوظيفية..... 34-35

3. مدرسة كوبنهاغن..... 35-39

- نظرية الغلوسيماتيك..... 36-37
- بعض مصطلحات مدرسة كوبنهاغن..... 37-39

4. مدرسة لندن..... 39-40
5. المدرسة الأمريكية..... 41-44

- بلومفيد والنظرية السلوكية..... 41-42
- النظرية التوليدية التحويلية..... 43-44

المبحث الثالث: الدرس اللساني عند العرب..... 44-58

- النهضة العربية وظهور اللسانيات في الثقافة العربية..... 44-47
- أثر تعدد المرجعيات الفكرية والثقافية في تنوع الاتجاهات اللسانية العربية الحديثة..... 47-51

1- الاتجاه التراثي..... 48-49

2- الاتجاه الحداثي..... 49-50

3- الاتجاه التوفيقي..... 50-51

- المناهج اللسانية العربية الحديثة..... 51-58

1- المنهج الوصفي التقريري.....51-53

2- المنهج التأصيلي.....53-55

3- المنهج التفسيري.....55-58

الفصل التطبيقي: دراسة ميدانية

- تمهيد.....60

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة.....60-62

1- منهج الدراسة.....60

2- عينة الدراسة.....60

3- مجالات الدراسة.....60-61

1. المجال الجغرافي.....60

2. المجال الزمني.....61

3. المجال البشري.....61

4- الدراسة الاستطلاعية..... 61

5- أدوات وتقنيات الدراسة.....61

1. الملاحظة.....61

2. توزيع الاستبانات.....61

3. استبانات الطلبة والأساتذة.....61-62

ثانيا: قراءة في مفردات مادة اللسانيات العامة.....62-63

ثالثا: طريقة التقييم.....63-64

رابعا: تحليل نتائج الاستبانة.....64-89

تمهيد.....64-65

الجزء الأول: الاستبانة الخاصة بالطلبة.....65-76

الجزء الثاني: الاستبانة الخاصة بالأساتذة.....77-89

خامسا: النتائج المتوصل إليها.....91-89

سادسا: توصيات واقتراحات.....93-92

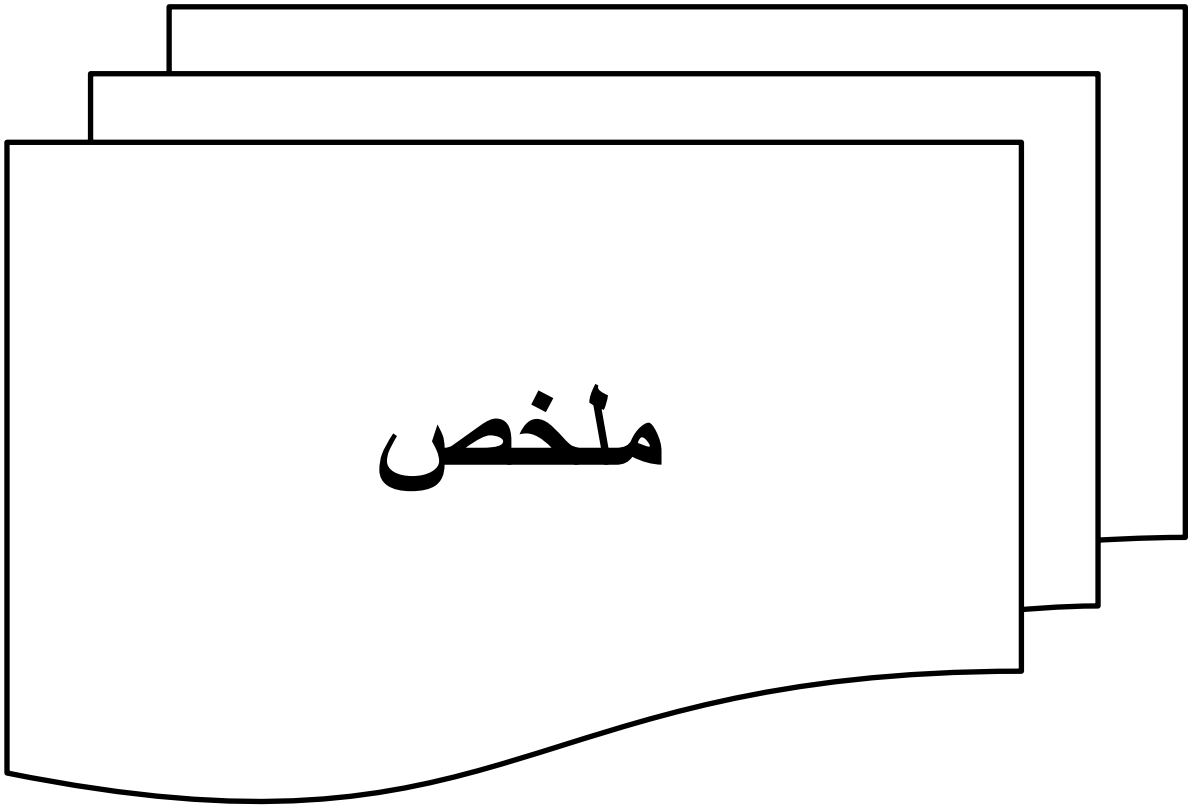
خاتمة.....96-95

قائمة المصادر والمراجع.....101-98

ملاحق.....109-103

فهرس الموضوعات.....115-111

ملخص


ملخص

ملخص

يسعى هذا البحث إلى أن يكون إثارة علمية لإشكالية تلقي الدرس اللساني في الجامعة الجزائرية، والعوائق والعقبات التي تعيق سير العملية التعلمية التعليمية. ومحاولة فهم أسباب عجز الطلبة عن فهم واستيعاب المفاهيم اللسانية، وكيف يمكننا تسهيل تعليمها وتعلمها وجعلها في متناول الطلبة. لذلك ركزنا الحديث عن واقع تعليم اللسانيات في الجامعة الجزائرية وما تشهده من تراجع ورتابة وضعف... تستدعي البحث والنظر والمراجعة، طارحا جملة من الإشكالات تتناول جلها الطريقة المتبعة في تدريس اللسانيات، أو في طريقة تعامل الطالب مع المادة، مع معرفة أهم الإشكالات والصعوبات التي تعترض الطالب والأستاذ على حد سواء في تعلمها وتعليمها، ليصل في الأخير إلى تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات والحلول تتعلق بسبل تلقي وتعليم الدرس اللساني في الجامعة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: إشكالات، صعوبات، تلقي، اللسانيات، الجامعة الجزائرية، الطلبة الأساتذة.

Summary:

the aim of This paper is to présent a scientifique research about the problematic of receiving the linguistic lessons at the Algerian university, find obstacles which block the scientific operation, and try to understand the real causes of misunderstanding the linguistic notions; how to make it easy for teaching and learning. for this we focus on the realty of teaching linguistic in our local universities and its lower quality in this domain...passing through giving some kinds of problematic about the method of teaching linguistics, about how the students react with it, and of course trying to give more than one solution to resolve the main problem especially in the Algerian university.

Key words: problematic, linguistics, teaching, Algerian university...