الجمهورية الجزائرية الدمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة

اللسانيات وعوائق التلقي لدى طلبة السنة الثانية ليسانس أدب عربي

مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبتين

- موله تونس
- نايت محند سليمة

تحت إشراف الأستاذة:

لحول تسعديت

السنة الجامعية

2017/2016

بسم الله الرحمن الرحیم

شكر وتقدير

"ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والديّ أن أعمل صالحا ترضاهوأدخلنى برحمتك في عبادك الصالحين".

الآية 19 من سورة النمل

الحمد لله والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم

أتوجه بالشكر والحمد والثناء إلى الجلي العلي إلى خالق السموات والأرض، الذي أهدنا بنعمة البصر والبصيرة، وفقنا في درب دراستنا وأنارلنا طريق العلم، إلى الله والحمد والشكر.

ثم أتقدم بالشكر إلى من أمدنا بيد العون ومنحنا الثقة لإتمام هذا العمل أستاذة المشرفة تسعديت لحول

المرجع الأول والأخير في النصائح والتوجيهات أدام الله لها الصحة والعافية.

كما لا يفوتنا أن ننوه بفضل كل من وضع بين أيدينا خبرته الميدانية أو أمدنا بمراجع قيمة أفادتنا

وأملنا –في الخير– أن نكون عند حسن ظن كل من يقع بحثنا هذا بين يديه.

ومن الله نرجو التوفيق، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

إهداء

إلى ملاكي في الحياة..... إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والتفاني ..... إلى بسمة الحياة وسر الوجود والدي العزيز

إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب أمي الحبيبة

إلى من شجعني على مواصلة مسيرتي العلمية رفيق دربي زوجي نسيم

إلى رياحين حياتي في الشدة والرخاء

أخوي أرزقي وخطيبته منال ونبيل وخطيبته وسيلة

وأختي وردة والكتكوت عبد الوحيد وزوجها

وإلى كل من شجعني وساعدني على إتمام هذا العمل.

تونس

إهداء

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا فضل له ومن يظل فلا هادي له وأشهد أن لا إلاه إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله.

إلى القلب الحنون الذي ضمني بحبه وغمرني بعطفه، أبي الصديق العزيز "نافع" الذي لا طالما كان بجانبي

إلى أعظم النساء صبرًا، وإلى قرة عيني إلى أمي التي جاهدت من أجل تعليمي وتربيتي بالنفس والنفيس "زهرة".

إلى كل من أحمل له ضميري وقلبي وعقلي ذرة حب أوبذرة خير إخوتي "حكيم" و"بوعلام"

إلى أخوتي زاهية، آسيا، ليندة، سارة وسعاد

وإلى كلّ الأساتذة وكلّ الزميلات والزملاء والصديقات والأصدقاء والمحبين الذين ظلت ألسنتهم رطبة بالتشجيع والدعاء لنا عن ظهر الغيب.

وإلى كل من يقدس العلم والمعرفة وكل من قدّم لي يد المساعدة.

سليمة

مقدمـــــة

مقدمـــــــة:

اللسانيات علم معرفي انبثق عن المدرسة المعرفية الغربية، وفيه تهيأت كل قواعد الإمكان والتحقق ليصير معرفة سليمة علمية أتت ثمارها في مجالات معرفية شتى وقد كان من نتائج ذلك أن هذا الحقل المعرفي عرف طريقه إلى ثقافات وحضارات إنسانية عديدة فكان لثقافتنا العربية نصيبها الكبير من هذا العلم المعرفي لكن المتصفح والمتعمق في مجال اللسانيات في الدول العربية في مجال تداولها يجد أن اللسانيات العربية ومجالها المعرفي لم تبلغ مستوى الغرب وهي بعيدة نوعا ما عن المستوى التداولي الغربي (اللسانيات الغربية)،وذلك بالرغم من وجود أبحاث لسانية عربية لا تقل منزلة على مستوى نظيرتها في الغرب.

يصعب جدا الإلمام بكل جوانب الواقع الحالي في اللسانيات العربية، إذ يعتقد البعض أن المجال اللساني العربي يصعب فهمه واستيعابه وخاصة في الجامعة الجزائرية أين نجد صعوبات عديدة يعاني منها قسم اللغة والأدب العربي. فإلى أي مدى تساهم مادة اللسانيات في ترسيخ الملكة اللغوية السليمة عند الطالب الجامعي؟ وكيف أن هناك عوائقا عند تلقي مادة اللسانيات لدى طلبة السنة الثانية ليسانس أدب عربي؟ وفيما تتمثل هذه العوائق؟ ولماذا لا نركز على تدريس هذه المادة في بدايات المعارف الجامعية؟ ثم هل للضعف اللغوي لدى الطالب الجامعي علاقة بضعف مستوى كفاءته وقدرته على فهم هذه المادة؟

وكيف يمكن إعادة تفعيل هذه المادة لدى الطلبة من أجل الرفع من مستوى تحصيلهم اللغوي واللساني؟

ولأننا اخترنا دراسة موضوع يعالج أحد القضايا المطروحة في التعليم الجامعي فإن طبيعة هذه المذكرة تقوم على منطلقات ميدانية أساسها اختيار جملة من العينات وفحصها

ودراستها ممّا يملي علينا اتباع المنهج الوصفي والتحليلي المدعم بلاوازم المنهج الإحصائي من خلال إخضاع نتائج العينات إلى العمليات الإحصائية والخروج بتقارير رقمية نسبية وتقييمها، فهي إذن دراسة تحليلية إحصائية تقييمية.

وعليه نسعى من خلال موضوع هذه المذكرة إلى إظهار بعدين هامين هما البعد التكويني ويتمثل في معرفة مدى تمكن طلاب السنة الثانية ليسانس من تخطي عوائق التلقي بنسبة لمادة اللسانيات.

البعد التحصيلي ويأتي موازيا للبعد الأوّل وهو تقصي حالة الرصيد النحوي واللساني لدى الطلاب الجامعيين سنة الثانية لسانس أو بمعنى نسبة انتسابهم لملكة لغوية لسانية سليمة وممنهجة. وقد اقتضت المذكرة خطة تكونت من مقدمة وفصلين (نظري وتطبيقي) وخاتمة، فالمقدمة كانت طرحا لإشكالية البحث.

* وجاء الفصل الأوّل في الجانب النظري عن اللسانيات وعوائق التلقي وشاملة أربعة مباحث:

المبحث الأوّل: تطرقنا فيه: الإرهاصات الأولية للسانيات وشمل نبذة تاريخية عن اللسانيات، فمفهوم اللسانيات، مبادئ اللسانيات.

المبحث الثّاني: تضمن علاقة اللسانيات بميدان اللسانيات التطبيقية.

وفي المبحث الثالث: تناولنا علاقة اللسانيات بميدان تعليم لغات.

أما المبحث الرابع: يتضمن اللسانيات بالتلقي وهو آخر مبحث وفي هذا الفصل.

أمّا في الفصل الثّاني وهو الجانب التطبيقي لهذه المذكرة فقد تناول استبيانا ضمن مجموعة من الأسئلة التي طرحت على مجموعة من الطلبة كعينة حول اللسانيات وعوائق

التلقي لدى طلبة سنة الثانية ليسانس أدب عربي وجاءت نتائج هذا الاستبيان بنسب متفاوتة ولخصت هذه الدراسة التطبيقية إلى جملة من النتائج والاقتراحات.

وخاتمة المذكرة تناولنا، فيها أهمية اللسانيات ودورها في تطوير اللسان العربي واعتمدت المذكرة على المنهجين الأوّل المنهج الوصفي كونه المنهج القادر على وصف وسرد مادة اللسانيات وعلاقتها بالعلوم الأخرى ولذلك بعرضها والكشف عنها وأيضا على المنهج الاستقرائي الذّي مكّننا من معرفة الصعوبات التّي يتلقاها الطلبة في هذا المجال بواسطة استبيان مقدم لهم.

وفي الأخير يسعدنا أن نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والاحترام للأستاذة لحول تسعديث التي أشرفت على متابعة هذه المذكرة فبارك الله فيها وفي عملها كما أشكر جميع أساتذة قسم اللغة والأدب عربي والشكر موصول إلى جميع زملاء سنوات الدراسة.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول

اللسانيات وعوائق التلقي

المبحث الأول: الإرهاصات الأولية للسانيات

المبحث الثاني: علاقة اللسانيات بميدان اللسانيات التطبيقية

المبحث الثالث: علاقة اللسانيات التطبيقية بميدان تعليم اللغات.

المبحث الرابع: علاقة اللسانيات بالتلقي.

المبحث الأوّل: الإرهاصات الأوّلية للسانيات

1-نبذة تاريخية عن اللّسانيات:

تعتبر اللّغة أداة تواصل بين أفراد المجتمع الواحد، سواءًا كانت هذه اللغة منطوقة أو مكتوبة، فالتفكير في أصلها ونشأتها كان سببا في نشأة علم اللّغة الذّي اهتم به الإنسان، وعلى جهود علماء اللّغة القدماء ظهر علم اللّغة، أو ما يسمّى باللّسانيات الذّي كان نتيجة حتمية، لأنّه لا يمكننا معرفة ما من الصفر، إلاّ إذا كان هناك إرهاصات أو أرضية سابقة يمكننا الانطلاق منها، وما الحاضر إلاّ نتاج للماضي، فهذا التراكم العلمي والمعرفي هو من أنتج هذا التطوّر الحاصل في مختلف العلوم والفنون، واللّسانيات أحد هذه المنتجات التي بدأت تنمو وتتطور من مرحلة إلى أخرى ووصلت إلى ما هي عليه اليوم. حيث «تعتبر اللّسانيات علما حديثا ومستقلا عن باقي العلوم، وتعود بدايتها إلى القرن التاسع عشر، باكتشاف اللّغة السنسكريتية مع وليام جونز (w. Jones) ت (94 17) عام 1786»[1]. فقد حاول ويليام جونز أن يصل إلى أنّ هناك لغة أم هي أصل اللّغات، فهو يرى وجود أوجه تشابه بين اللغة السنسكريتية واليونانية واللاّتينية، لا يمكن بأيّ حال من الأحوال إنكار أواصر القرابة بينها، كما أنّه لا يمكن لأيّ عالم لغوي إثبات عكس هذه العلاقة، وهذا ما ذهب إليه بقوله: «لكن لها مع الآخرين قرابة جدّ وثيقة، سواءً من حيث الأصول الفعلية أو الأشكال النحوية، حتى أن هذه القرابة لا يمكن أن تكون من قبيل الصدفة، وليس من هناك فقيه لغوي يجرؤ أن ينكر انحدارها من أصل واحد»[2]. حيث أكّد على الصلة التاريخية بين اللّغة السنسكريتية

[1]- خليفة بوجادي، **اللسانيات النظرية دروس وتطبيقات**، ط 1، الجزائر، 2012، بيت الحكم للنشر والتوزيع، ص 5.

[2]- مونان جورج، **تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين**، ترجمة/ بدر القاسم، (د ط)، سوريا: (د ت)، منشورات الجامعة السورية، ص 160.

واللّغات اللاتينية واليونانية، إلاّ أنّ هذا الاكتشاف ينعكس أكثر على القرنين التاسع عشر والعشرين، حيث هيأ التفكير اللساني لبداية الدراسات اللّسانية المقارنة.

«فالإنجازات التي صاحبت القرن التاسع عشر كانت نتاجا للدراسات السابقة التي كانت بمثابة إرهاصات وأرضية انطلق منها الدارسون، فعلم اللغة في هذه الفترة أخذ في الظهور على شكل صور نحو تاريخي مقارن، هذه الدراسات المقارنة أعطت معلومات كثيرة عن التغيّرات التي تطرأ على أمراض الكلام الإنساني، فاكتشافها لم يكن على أساس علمي بل مجرّد تأملات واستنتاجات، إلّا أنّها في أواخر القرن التاسع عشر كانت قائمة على الاستدلال العلمي»[1]. فقد نشأت هذه الدراسات مع اكتشاف اللغة السنسكريتية التي بدأ علماء اللغة يقارنون بينها وبين اللغات الأوروبية.

«ويعدّ فراتر بوب (Bopp) مؤسس القواعد المقارنة، وقد ظل يبحث في مجال المقارنة في نصف قرن من الزمن، بعد أن درس مجموعة من اللغات كالفارسية والعبرية، وعددا آخر من اللغات الأوروبية، وكان الهدف الأساسي من القواعد إثبات القرابة بين اللّغات»[2]. أي قرابة اللّغات السنسكريتية باللغات الأوروبية الأخرى معتبرا إياها اللّغة الأم التي انحدرت منها اللغات الأخرى. «فما قام به بوب ليس بالأمر الهيّن، إذ اعتبره الكثير من علماء اللّسانيات رائد المنهج المقارن كمنهج علمي قائم على رؤية واضحة المعالم، فقد كان يتبع الظواهر اللغوية معتبرا إياها أحداثا طبيعية مثلما كان يفعل الكثير من علماء الطبيعيات، وعلماء

[1]– محمد السعران، **علم اللغة مقدمة للقارئ العربي**، (د ط)، مدينة نصر–القاهرة: 1999، دار الفكر العربي، ص 334.

[2]–أحمد محمد قدّور، **مبادئ في اللسانيات**، طبعة مزيدة منقحة. دمشق: 2008، دار الفكر، ص 21–22.

التشريع والأحياء في زمانه»[1].

ولابد من الإشارة هنا إلى بعض اللغويين الذّين ينتمون إلى مدرسة بوب، ولا سيما ماكس مولر (M. Muller)، وجورج كورتيوس (G. Curtius)، أوكست شلايشر (A. Schlaicher)، فقد قدّم هؤلاء كل بحسب طريقته حيّز للدراسات المقارنة.

ولاستكمال تاريخ اللّسانيات لابّد من الوقوف عند دي سوسير (F. DESSAUSSUR) وكتابه، فالدارسون المحدثون يتفقون على أنّ دي سوسير هو الأب الحقيقي للسانيات، لأنّه وضع اختصاصها، ومناهجها وحدودها، وأثرى الدراسات الإنسانية بالكثير من الأفكار اللغوية حتى صارت اللّسانيات باعثا لنهضة علمية تولّد منها علوم ومناهج جديدة[2]. ويكفي على أن نشير هنا إلى أنّ ما امتاز به عمل دي سوسير من تنظير عميق سعى إلى وضع الأسس المنهجية للتحليل اللّغوي، 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.

[1]–مصطفى غلفان، **في اللّسانيات العامة (تاريخها–طبيعتها–موضوعها–مفاهيمها)**، (ط 1)، ليبيا: 2010، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ص 150.

[2]–**مناقشة لكتاب دي سوسير في المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، جامعة الكويت، العدد 16، المجلد 4، لصيف عام 1984، ص 179، 187.

2-مفهوم اللسانيات:

أ- لغة:

اللسان يقصد به: "جارحة الكلام، وقد يكنى بها عن الكلمة، فيؤنث حينئذ، قال أعشى باهلة*إني أتتني لسان لا أمرُّ بها من عَلْوَ، لاَ عَجَبَ منها ولاَ سَخَرُ.

- قال ابن الباري: اللسان بمعنى الرسالة والمقالة.

ويذكر على معنى الكلام ويؤنث ويجمع ألسنة، واللّسان: الثناء، واللّسان: اللّغة المؤنثة لا غير. ويقال رجل لَسَنٌ بين اللَّسَنِ إذا كان ذا بيان وفصاحة. واللِّسنُ بكسر اللاّم: الكلام واللّغة، واللَّسنُ بالتحريك الفصاحة، ولكل قوم لِسْنُ: أي لغة يتكلمون بها، ولسنة أيضا: كلمة، وألْسَنَ عنه: بلّغ، واللَّسْنُ: الفصاحة يتكلمون بها، ولسنة أيضا كلمة وألسنة عنه: بلّغ واللّسنُ: الفصاحة[1]. كما ورد لفظ اللسان في القرآن الكريم للدلالة على النظام التواصلي المتداول بين أفراد المجتمع البشري من ذلك قوله تعالى:

- «وَمِنْ آياتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرضِ وَاختِلاَفُ أَلْسِنَتكُمْ وألوانِكُمْ إنَّ فِي ذلكَ لآيَاتٍ للعَالَمينَ» {الروم: 22}.
- «بلسَانٍ عَرَبِيٍ مُبِينٍ» {الشعراء 195}.
- «لسَان الذّي يَلْحدوُنَ إليه أعجميٌّ وهذَا لسانُ عربي مُبينٌ» {النحل: 103}.

---

* - **أعشى باهلة:** هو أعشى باهلة يكنى أبا قحان، واسمه عامر بن الحرث، بن رياح، بن أبي خالد بن ربيعة بن زيد بن عمرو بن سلامة، بن ثعلبة بن وائل بن معن بن أعصر بن سعد بن قيس بن عيلان، وقيل هو من بني عامر بن عوف بن ثعلبة بن وائل بن معن (ومعن بن أعصر) هو أبو "باهلة" هي أمهم، امرأة من همذان، نسب بن معن إليها، وهذا الأعشى شاعر جاهلي مجيد.

[1] - ابن منظور أبو فضل جمال الدين المكرم: **لسان العرب**، (ط 1)، بيروت، لبنان: 1394هـ/ 1955م، دار صادر، ص 385-386.

- ففي هذه الشواهد جميعا استخدم اللّسان مرادفا للغة، أمّا في الصياغة الصرفية نكون أمام مصطلحين عربين: لسانيات: نسبة إلى اللّسان (مفردًا)، وألسنة: نسبة إلى الجمع (ألسنة).

ب- اصطلاحا:

ترجع البدايات الأولى لظهور مصطلح اللسانيات (L'linguistique) إلى القرن الماضي على يد العالم السوسيري فرديناند دي سوسير، مؤسس اللسانيات الحديثة.

فمصطلح اللسانيات: «اسم يطلق على العلم الذّي يدرس اللغة الإنسانية ظهر أوّل مرّة في ألمانيا، ثم استعمل في فرنسا ابتداءً من سنة 1826 ثمّ إنجلترا ابتداءً من سنة 1855»[1]. ويسمّى أيضا «الألسنية وعلم اللغة». وهو «الدراسة العلمية للغة»[2]. نعني بها الملاحظة، ووضع الفرضيات، والتجريب، والدقة، والشمولية، والموضوعية.

«وهي الدراسة العلمية والموضوعية، والعلمية نسبة إلى العلم، وبوجه عام المعرفة، وبوجه خاص دراسة ذات الموضوع المحدّد، وطريقة الموضوع المحدد، وطريقة ثابتة تنتهي إلى مجموعة من القوانين، والموضوعية نسبة إلى الموضوعي، وهو مشتق من الموضوع أي كل ما يوجد في الأعيان، والعالم الخارجي في مقابل العالم الداخلي أو الذات»[3]. فالعلمية تعني باتباع الطرق والوسائل العلمية أثناء الدراسة والبحث، أمّا الموضوعية فهي التجرّد من الأهواء والميولات الشّخصية أثناء الدراسة والبحث.

اللسانيات إذن علم يختلف من حيث الهدف، من ناحية أدوات البحث والأسس النظرية والمعرفية عن النحو، والفيلولوجيا، وإن كان موضوع هذه العلوم جميعا هو اللغة،

---

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، **مبادئ في اللسانيات العامّة، (ط 1)**، الجزائر: 2000، دار القصبة للنشر، ص 09.

[2]- محمّد محمّد يونس علي، **مدخل إلى اللّسانيات**، ط 1، بيروت، لبنان: 2004، دار الكتاب، الجديدة المتّحدة، ص 10.

[3]- أحمد حساني، **مباحث في اللّسانيات**، (د ط)، الجزائر: 1994، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 14.

فهدف اللسانيات الأوّل كما يقول سوسير: «دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها»[1]. أي أنّ علم اللّغة لا يجري وراء تصحيح الكلام، والكشف عن أخطائه، وليس الغرض منه، التعليم، ولا لأية أغراض علمية أخرى، وإنّما وظيفة دراسة اللّغة في ذاتها، أي ما هي عليه بالفعل، وما يتكلمه النّاس بالفعل لا ما يجب أن يتكلمه النّاس.

ومن خلال كل هذا يتضح أنّ اللسانيات أو الدّراسة اللسانية تسعى إلى معرفة أسرار اللّسان من حيث هو ظاهرة إنسانية عامة في الوجود البشري.

3-مبادئ اللّسانيات

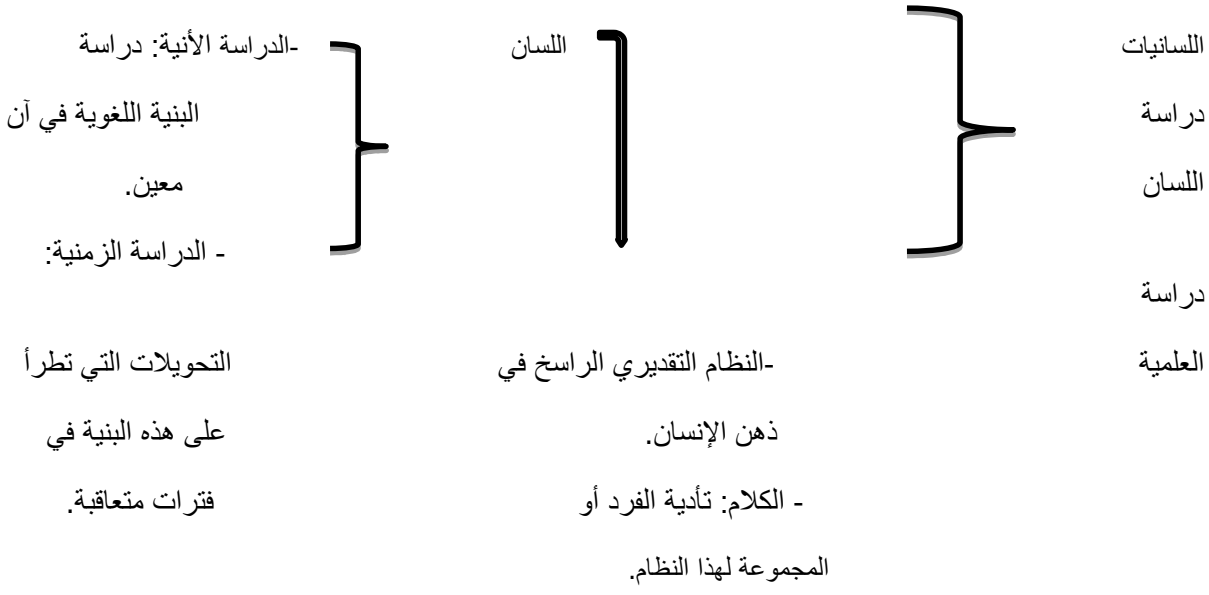
بهذا الاعتبار ظاهرة اجتماعية ذهنية، هي الوضع الذّي تم الاصطلاح عليه في قبل التطرق إلى عر أفكار دي سوسير المتمثلة في مجموعة من الثنائيات، نقوم أوّلا بعرض أهمّ الخصائص التي وصف بها دي سوسير اللّسان، وأولاها اهتماما بالغا ممّا سيغيّر التناول اللّساني رأسا على عقب، والمتمثلة في جملة من المبادئ وهي:

- كون اللّسان ظاهرة منطوقة أصلا، ومظهره الصوتي هو الأوّل، فعلماء اللّسان أعطوا الأولوية لدراسة هذا المظهر الصوتي، ولم يعتبروا دراسة الصورة المكتوبة للسان إلاّ فرعا للدراسات اللسانية، فاللسان نظام جوهره صوري غير مادي، وبهذا يقول سوسير: «اللّسان نظام ترتبط جميع أجزائه ببعضها البعض على أساس باتحاد الهويات واختلافها»[2]. فاللّسان مجتمع من المجتمعات، ويقابله الكلام، التأدية الفردية أو الجماعية اللسان.
- أما الصنف الثّاني من المبادئ التي وضعها دي سوسير: «يتعلق بالكيفية وطبيعةالدراسة التي ينبغي أن تتناولها الأحداث اللسانية، إذ أصبح اللّسان يفصل بين

[1]- عبد العزيز حليلي، **اللسانيات العامة واللسانيات العربية-تعاريف-أصوات**، (ط 1): 1991، الدار البيضاء، ص 13.
[2]- خولة طالب الإبراهيمي، **المرجع السابق**، ص 13.

الدراسة الآنية للّسان والدراسة الزمنية له، فالدراسة الآنية عند سوسير أسبق في الاهتمام، فهل يعقل أن ندرس التطوّر اللغوي ونحاول الكشف عن أسراره، فنقارن بين الأزمنة والأطوار، ونحن نجهل كل شيء عن حال ذاك اللّسان في فترة معينة من فترات تطوّره»[1]. لا طبقا لذلك فضل دي سوسير الدراسة الآنية، واعتبرها هي الدراسة اللسانية الحقة.

- وفي هذا التخطيط نوجز هذه المبادئ من خلال رسم بياني يوضح الدراسة اللسانية عند سوسير[2].



[1]– خولة طالب الإبراهيمي، **المرجع السابق**، ص 13.

[2]– **نفسه**، ص 14.

- إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللّغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشّفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذّي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللّغة المنطوقة، ونظام اللّغة المكتوبة، وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللّغة، إذ يجمعوا على أنّ نظام اللّغة المنطوقة، ونظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان[1]. ومبرّر ذلك أنّ الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات قبل أن تكون مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به.

فتعليمات اللغة تهدف إلى اكتساب المتعلّم مهارة التعبير الشّفوي لأنّه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي.

من خلال هذه المبادئ نعرض أفكار دي سوسير في مجموعة من الثنائيات المتعارضة أهمّها:

1/ اللّغة/ الكلام (langue-parole):

فرق سوسير بين اللّغة والكلام على أساس أنّ: «اللّغة شيء مستقل عن المتكلم الذّي يستعملها فينتج كلاما فرديا شخصيا، أمّا الكلام فإنّه فعل كلامي ملموس، ونشاط شخصي يمكن ملاحظته من خلال كلام الأفراد»[2]. فتميّزه بين اللّغة والكلام هو تميّز بين الاجتماعي والفردي، والدراسة اللّسانية تستهدف اللّغة باعتبارها نظام متضمن في ذهن المتكلم وغير قابل للتغيير، أمّا الكلام فهو التجسيد الفردي لهذا النظام من طرف المتكلم.

---

[1]- بكار أمحمد، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية**، الجزائر: 2006-2007، الإرسال الثالث ص 02.

[2]- إبراهيم خليل، **في اللسانيات ونحو النّص**، (ط 1)، عمان-الأردن: 2007، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 17.

2/ الدال/ المدلول (signifie-signifiant):

ذهب دي سوسير إلى استعمال مصطلح (signe) أي رمز أو علامة للدلالة على الكلمة لفظا ومعنى، والرمز اللغوي له وجهان لا ينفصل أحدهما عن الآخر هما: «الدال وهو الصورة الصوتية، والمدلول هو الصورة المفهومية التي تعبّر عن المتصوّر الذهني الذّي يحيلنا إليه الدال، وتتم الدلالة باقتران الصورتين الصوتية والذهنية، وبحصولهما يتم الفهم، والعلاقة بين الدال والمدلول اعتباطية غير معدلة»[1] فالعلامة اللغوية عنده تكون من الدال أو الصورة السّمعية، والمدلول أو المفهوم، وكل ما يدركه مستعمل اللغة من معاني متعلقة بهذه الصورة (بناء، مأوى، ...الخ) والعلاقة بين الدال والمدلول هي علاقة اعتباطية طبيعية، ففكرة أخت لا يربطها أي علاقة داخلية بالتتابع الصوتي (أ- خ- ت) الذّي يمثل الدال، ويكون الربط بين الدال والمدلول في هذه الحالة ضرورية يقتضيها التواصل الاجتماعي فالصلة بينهما صلة اعتباطية ضرورية.

3/ تزامن/ تعاقب (Diachronique-Synchronique):

يرى دي سوسير أنّ الظواهر اللسانية يمكن أن تدرس بالنظر إلى الزمن بإحدى طريقتين: «الأولى هي الدراسة في زمن محدّد أي (Synchronique)، والثّانية الدراسة التي تجري عبر مراحل زمنية متتالية (Diachronique)[2]. أي أنّ التزامية هو كل ما يتعلق بالجانب الثابت، أمّا التعاقبية (الآنية) فهي كل ما يتصل بعمليات التطوّر».

[1]- أحمد محمّد قدور، **المرجع السابق**، ص 24.

[2]- أحمد محمّد قدور، **المرجع السابق**، ص 25.

4/ التركيبية/ الاستبدالية (Syntagmatique-paradigmatique):

ترتبط هذه الثنائية بالعلاقات الذّهنية بين الوحدات التي تكوّن الحدث اللساني عند المتكلم المستمع للغته وهي تتفرع إلى فرعين:

- **العلاقات التركيبية:** يقول سوسير: «تكتسب الكلمات علاقات مبنية على صفة اللّغة الخطية بسبب ترابطها فيما بينها، مما يستثني إمكانية لفظ عنصرين في آن واحد»[1]. حيث تُبنى هذه العلاقات حسب سوسير على صفة الخطيّة تلك الصفة التي لا تقبل إمكانية لفظ عنصرين في آن واحد، بل يقع هذا العنصران الواحد منها إلى جانب الآخر ضمن السلسلة الكلامية، وترتبط العلامات ببعضها بعلاقات يحدّدها النظام اللّغوي في كل لغة مثل: راجع+ الطالب+ دروسه.
- **العلاقات الاستبدالية:**يطلق هذا المصطلح على العلاقات الاستبدالية بين الوحدات اللغوية التي يمكن أن تحلّ محلّ بعضها البعض في سياق واحد[2]. أي هي التي لا تحقق وظيفتها ضمن إدراك الترابط الذّهني الحاصل بين العلامة اللغوية، العلامات التي يمكن أن تحل محلّها نحو:
  - راجع/ نظم/ رسم/ تناول ...
  - الطالب/ الشّاعر/ الفتاة/ الشيخ ...
  - دروسه/ قصيدته/ منزلها/ دوائهم ...

فالعلاقات التي يمكن أن تتخذ المرجع نفسه تنتظم في عقل المتحدث ليختار منها المناسب، فالأسماء تنتظم في النظام اللغوي في نسق واحد، ويختار منها المتحدث الاسم المناسب في الأداء الكلامي وهذا ما يسمّى بالعلاقات الاستبدالية.

---

[1]- أحمد مؤمن، **اللسانيات،النشأة والتطوّر**، (ط 2)، الجزائر: 2005، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 130.

[2]-أحمد محمّد قدور، **المرجع السابق**، ص 25.

المبحث الثّاني: علاقة اللسانيات بميدان اللسانيات التطبيقي

تتقاطع اللسانيات منهجيا مع معارف إنسانية متعددة، تنتج عن هذا التقاطع ظهور فروع للسانيات، ومن بين هذه الفروع نجد اللسانيات التطبيقية، أو علم اللغة التطبيقي (linguistique appliquée)، الذّي ظهر إلى الوجود مع نهاية الحرب العالمية في فترة كانت الحاجة الماسة إلى تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، حيث تعتبر اللسانيات العامة منطلقا لها، وبالأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أثّرت على طرائق تعليم اللّغات مثل: الطريقة السمعية النطقية، والسمعية البصرية، والتمارين اللغوية. وإشكالية هذا العلم تكمن في عدم قدرته على الاستقلالية الذاتية، مما جعل معظم الباحثين يختلفون حول طبيعة المهمة الموكلة إليه، وهو ما تعكسه كثرة المؤتمرات التي عالجت عدّة قضايا في مجالاته.

1/ علم اللغة التطبيقي نشأتها ومفاهيمها.

أ. نشأة علم اللغة التطبيقي:

تعدّ اللسانيات التطبيقية حقلا من حقول اللسانيات، وهي استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية في ميادين معرفية على اختلافها، كميدان تعليمية اللغات، وذلك بالمساهمة في تطوير، وترقية الحصيلة العلميّة والتكنولوجيا ومواكبتها من أجل الرقي بهذا المجال المعرفي الهام. وعليه فإن المتأمل في المسار التاريخي للسانيات التطبيقية يهدي إلى أنّ ظهور هذا المصطلح: «علم اللغة التطبيقي يرجع إلى عام 1946م، كعلم مستقل بذاته في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان، وقد كان متخصصا في تعليم الإنجليزية لغة أجنبية تحت

إشراف العالمين تشارلز فريز (Charles Fries)، وروبرت لادو (Robert lado)»[1] ويعدّ هذان العالمان من أبرز علماء هذا العلم.

وبداية من سنة 1954 بدأ الاهتمام بهذا العلم يبرز من خلال صدور مجلاّت متخصصة تهتم بمجال تعليم اللّغة نذكر منها: «مجلة معهد جامعة ميتشجان المشهورة بعنوان: تعلم–مجلة علم اللغة التطبيقي (School of AppliedLinguistic) في جامعة ادنبره 1958م. وهي من أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال، وهكذا بدأ العلم ينتشر عبر الجامعات العالمية فتأسس بذلك الاتحاد الدولي العام لعلم اللغة التطبيقي سنة 1964م»[2] ومنذ لحظات التأسيس هذه بذلت جهود التعريف هذا الضرب من المعرفة الإنسانية، وتحديدا موضوعاتها، ومناهجه، وضبط علاقته بالعلوم الإنسانية الأخرى.

ب. مفاهيم علم اللغة التطبيقي

منذ ظهور علم اللغة التطبيقي، والباحثون مختلفون بشأنه، فليس هناك اتفاق على تحديد قاطع لمعناه، فمن بين التسميات التي صيغت له: «الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية، التي اقترحها ولكنز (Wilkins)، إلى اقتراح ماكاي (Macky) تسمية: علم تعليم اللغة الأجنبية، إلى تسمية: علم اللغة التعليمي التي اقترحها سبولسكي(Spolsky)، وقد انتشر في ألمانيا مصطلح آخر هو: تعليم اللغة وبحث التعلّم»[3]. يعني بذلك أنّ اللسانيات التطبيقية ما هي إلاّ الجانب التطبيقي العملي للنظريات اللسانية مع اتخاذ اللغة الموضوع الحقيقي والوحيد للسانيات.

---

[1]– عبده الراجحي، **علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية**، (د ط)، مصر: 1955، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 8.

[2]–**نفسه**، ص 8.

[3]–**نفسه**، ص 12.

فيعرفه بعض علماء اللغة بأنّه: «علم مستقل بذاته له إطاره المعرفي الخاص، ومنهج ينبع من داخله يهدف إلى البحث عن حل لمشكلة لغوية، إنّه استعمال لما توافر عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه، إنّه ميدان تلتقي فيه مختلف العلوم التي تهتم باللغة الإنسانية»[1] إنّه واحد من الحقول المعرفية التي تقوم على الأبحاث متعدّدة التخصصات.

إنّ المتأمل في مصطلح اللسانيات التطبيقية يجدها تنقسم إلى مصطلحين هما: اللسانيات والتطبيق، ومن ثمّ يتصور البعض أنّ هذا العلم ما هو إلاّ تطبيق للنظريات اللسانية، في حين أنّ اللسانيات التطبيقية تحوي عناصر أخرى غير اللسانيات العامة، فهي وسيط يربط بين العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني، كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية، وبذلك نصل إلى إعطاء مفهوم بسيط للسانيات التطبيقية ونقول: «إنّها علم متعدّد الجوانب يخضع لعوامل كثيرة، لغوية، نفسية، واجتماعية، وتربوية»[2].

ونستخلص أنّ اللسانيات التطبيقية تتناول اللغة من الزاوية التطبيقية، وذلك بهدف معرفة الصعوبات، وتجاوزها، وحل المشاكل المتصلة بها.

2/ علم اللغة التطبيقي مجالاتها وخصائصها

أ- مجالات علم اللغة التطبيقي

- **علم اللغة التعليمي: (Pedagogical linguistic):**

تعتبر تعليمية اللغة من أهمّ مجالات اللسانيات التطبيقية، وجاءت للدلالة على العلم والذي نطلق عليه أحيانا علم تعليم اللغة، أو علم التربية، ويعدّ هذا الأخير فرعا من فروع علم اللغة التطبيقي. «فهو يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلّم على تعلّم اللغة وتعليمها،

[1]- حلمي خليل، **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، (د ط)، مصر: 2003، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 73.

[2]- عبده الراجحي، **المرجع السابق**، ص 2.

وذلك بالاستفادة من نتاج علم اللّغة الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، كما يهتم بطرق تعلم التنوّع في أساليب اللغة سواءً بالنظر إلى اللغة الوطنية أو الأجنبية، وكذلك استخدام اللغة في النصوص الأدبية أو العلمية بل حتى لغة الحوار بين المعلّم والتلاميذ»[1]. أي أنّ هذا العلم يصمم ويضع البرامج والطرق التي تساعد على تعلّم اللغة واستخدامها من حيث هي وسيلة اتصال.

- **علم اللغة الاجتماعي (Sociolinguistics):**

يدرس اللّغة من حيث هي حدث لغوي، أي أن هذا العلم يدرس: «التأثير المتبادل بين اللغة والمجتمع»[2].

فالمختصون في علم الاجتماع يهتمون بدراسة التنوّع اللغوي، باستخدام اللّغة في مجتمع ما، من حيث خصائصها الصوتية، الصرفية، النحوية، والدلالية، فهذا العلم يهتم بما يسمّى باللّهجات الاجتماعية، وكما يدرس مشكلات الازدواج اللغوي، وهو وجود مستويين في بنية لغوية واحدة.

- **علم اللغة الجغرافي (Geolinguistics):**

علم اللغة الجغرافي علم «يبحث في تصنيف اللهجات واللّغات على أساس جغرافي كما يبحث في توزيع لهجات لغة ما، وفي الفروق بين هذه اللهجات ويسمّى أيضا جغرافيا اللهجات. ويهتم بدراسة اللغة في الحالة التي هي عليها الآن مع الإشارة بصفة خاصة إلى عدد المتحدثين بكل اللغات، والتوزيع الجغرافي، والأهمية الاقتصادية والعلمية والثقافية، وكما

[1]- ينظر حلمي خليل، **المرجع السابق**، ص 76-77.

[2]- **نفسه**، ص 77.

يجب التعرّف عليها في أشكالها المنطوقة والمكتوبة»[1]. فعلم اللّغة الجغرافي يدرس اللغات واللهجات ويصنّفها وفقا للمواقع الجغرافية لكل لهجة أو لغة، وبالنظر إلى خصائصها الصوتية، والنحوية، والدلالية، التي تفرق لغة عن لغة أو لهجة عن لهجة.

- **علم اللغة النفسي (Psycholinguistics)**

يقوم علم النفس اللغوي على معطيات علمين هما: علم اللغة، وعلم النفس، «يهدف هذا العلم إلى دراسة علم العمليات العقلية التي تسبق صدور العبارات اللغوية المنطوقة، ويتجه كذلك إلى اكتشاف قوانين عامة تفسّر السلوك الإنساني من خلال الظواهر العامة مثل: التعلّم والإدراك والقدرات»[2] وعلى العموم فهو يدرس ما يربط الجهاز العصبي والجهاز النطقي من علاقة لدى المتحدث، كما يعمل على كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية.

- **التخطيط اللغوي:**

من عمل المجامع وتخطيط التعليمية، وهو «أن تكون هناك سياسة مبنية على مجموعة من التدابير التي تتخذ من أجل تنفيذ هدف معين»[3] وهذا يعني أن مفهوم الخطة يحدّدها عنصران: أولهما وجود هدف أو غاية نريد الوصول إليها، وثانيها وضع تدابير محدّدة، ووسائل مرسومة من أجل بلوغ هذا الهدف.

- **فن صناعة المعجم (Lexicography):**

هو يدرس فن صناعة المعجم من حيث الجمع، والوضع، «وذلك من حيث جمع المادة اللغوية للمعجم بالنظر إلى نوعه وحجمه، والهدف من تأليفه، وإعداد الشروح والتعريفات،

---

[1]– عبد العزيز حميد الحميد، «**علم اللّغة الجغرافي بين حداثة المصطلح، وأصوله لدى العرب**»، مجلة الدراسات اللغوية الأدبية، السنة الثالثة، العدد الثّاني: 2011، ص 29.

[2]– نوال محمد عطية، **علم النفس اللّغوي**، (ط 3)، القاهرة: 1995، المكتبة الأكاديمية، ص 22.

[3]– صالح بلعيد، **دروس في اللّسانيات التطبيقية**، (د ط)، الجزائر: (د ت)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ص 12.

والصور والنماذج المصاحبة لذلك، وغير ذلك من العمليات الخاصة بتأليف المعاجم، حتى يتم إخراج المعجم في صورته النهائية من حيث اختيار نوع الورق والتجليد، ويستقي أصوله من علم المعاجم النظري ومن نظرية المعجم»[1]ويضم صناعة المعجم عامة شقين مختلفين ومتكاملين: يتصف أولهما بطابع نظري ويتمثل في اختيار الأسس النظرية، والمنهجية العلمية، والأهداف الموجودة من وضع المعجم، أمّا الشق الثّاني فهو ذو طابع يتمثل في الخطوات التطبيقية التي يمكن اتباعها من أجل إنجاز المعجم العلمي المختص بالثنائي أو الثلاثي للغة.

- **علم الأسلوب (Stylistics):**

يدرس مظاهر التنوّع والاختلاف في استخدام اللغة، وهذا بهذا قد يلتقي مع جوانب من علم اللغة الاجتماعي، حيث «أنّه يوجّه جلّ اهتمامه إلى مستوى الاستخدام الفني والجمالي للغة، كما تتمثل في لغة الشعر، والنثر، وهو في هذا كله يطبق نتائج علم اللغة النظري الصوتية، الصرفية والنحوية، والدلالية، ويستخدم مصطلحات مثل الفرنيم والمورفيم وغير ذلك»[2]. وعلى الباحث في علم الأسلوب أن تكون له القدرة على اختيار التراكيب ذات اهتمام من الناحية الأسلوبية كما يجب أن تكون له القدرة على تحليل العلاقات الوثيقة بين المميزات اللغوية، وبين الظواهر الاجتماعية المتعلقة بها.

[1]–حلمي خليل، **المرجع السابق**، ص 88.

[2]– حلمي خليل، المرجع السابق،ص 87.

ب- خصائص علم اللغة التطبيقي

تتمثل أهم خصائص علم اللغة التطبيقي في[1]:

1. البرغماتية (Paragmatisme):

النفعية حيث يعمل على تلبية الحاجات المرتبطة بالمتعلم، وكل ما يدفعه إلى إنجاز الكلام والحاجيات المتعلقة بتعلّم اللغات خصوصا لغات الاتصال (اللغات الوظيفية)، كالمعاملات التجارية، البنوك، الطب والمصارف.

2. الانتقائية (Sélectivité):

وتحدث في إنجاز المقرر الدراسي باختبار ما يلائم المعلم والمتعلّم من مادة معرفية، وطرائق على ضوء معايير النجاعة والاقتصاد والمردودية.

3. الفعالية (Efficacité):

وتتمحور حول إيجاد واستعمال الوسائل التربوية الأكثر فعالية في المتعلم، سواءً اللغة الأم أو اللغة الأجنبية.

4. دراسة التداخلات بين اللغات المنشأ واللغات الأجنبية: وتأثيرها في تعلّم اللغة، وهذا ما أدى إلى نشاط الدراسات اللغوية على مختلف الأنظمة الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية.

[1]- مصطفى بن عبد اللّه بوشوك، **تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتهما**، (ط 3)، المغرب: 2000، مطبعة النجاح الجديدة، ص 34-35.

3/ الفرق بين علم اللغة العام، وعلم اللغة التطبيقي:

قبل أن نبيّن الفرق بين علم اللغة العام، وعلم اللّغة التطبيقي، سنتحدث أوّلا عن اللسانيات مقارنة بعلم اللغة التطبيقي: «فاللسانيات علم حديث العهد والنشأة ظهر في بداية القرن الماضي على يد العالم السويسري فرديناند دي سوسير مؤسس اللسانيات الحديثة»[1] بالرغم أنّ الدراسات اللغوية قديمة تعود إلى آلاف السنين.

أما اللسانيات التطبيقية «فهي أقلّ حداثة من اللسانيات، ولم تتبلور معالمها بعد، ولم تتضح الوضوخ المطلوب إلى غاية اليوم بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك»[2] أي لم تظهر كعلم مستقل لقواعده، ومصطلحاته ومنهجه في الدراسة إلاّ حوالي 1947.

اللسانيات يطلق على «العلم الذّي يدرس اللغة الإنسانية»[3] أي يدرس اللسان البشري، أمّا اللسانيات التطبيقية «صادفت عدّة صعوبات في تحديد مفهومها كونها "لسانية" وتطبيقية" أي تتعامل مع اللّسان من جهة ومع تطبيقات العلوم من جهة أخرى»[4].

نعرف أن علم اللغة التطبيقي يفيد من علم اللغة العام، الذّي هو علم يهدف إلى كشف جوانب اللغة، ويلتقيان في كثير من المناشط، «فعلم اللغة التطبيقي يفيد من النظرية العامة لعلم اللغة ومناهج التحليل اللغوي من أجل تحديد المحتوى وتحليل الأخطاء، وبناء

---

[1]– خولة طالب الإبراهيمي، **المرجع السابق**، ص 09.

[2]– محمود إسماعيل صيني، **اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية)**، الرباط: 1987، دار الغرب الإسلامي، ص 217.

[3]– خولة طالب الإبراهيمي، **المرجع السابق**، ص 09.

[4]–شكري فيصل، **قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية**، تونس: 1990، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص 148.

الاختبارات وإعداد الكتب والمعجمات، كما يفيد أيضا من علم النفس من حيث الأسس العامة لتعلّم اللغات»[1].

وبين علم اللغة العام، وعلم اللغة التطبيقي جملة من الفروقات هي[2]:

- علم اللغة العام هو النظرية، وعلم اللغة التطبيقي تطبيق للنظرية.
- علم اللغة العام أعمّ وأسبق، وعلم اللغة التطبيقي خاص ويأتي تجسيدا لنصوص علم اللغة العام.
- علم اللغة العام يقترح موضوعات، وعلم اللغة التطبيقي يجري عليها الدراسات التطبيقية.
- علم اللغة العام ينظر في عمليات التلقي والاكتساب اللغوي، وعلم اللغة التطبيقي ينظر في ممارسة اللغة.
- علم اللغة العام يقدم توصيات، واقتراحات من أجل الإصلاح من علم اللغة التطبيقي يقدم إجراءات البديل النوعي.
- والجدول التالي سيوضح ذلك:

[1]– محمود فهمي حجازي، **النظريات الحديثة في علم اللّغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على مستوى الجامعي**، مجلة التعريب، دمشق: 1992، المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر، السنة الثّانية، العدد الرابع، ص 64.

[2]– مصطفى بن عبد الله بشوك، المرجع السابق، ص35.

علم اللغة العام	علم اللغة التطبيقي
- هو النظرية - أعمّ وأسبق - يقترح الموضوعات - ينظر في عمليات التلقي الاكتساب اللغوي - يقدم توصيات واقتراحات من أجل الإصلاح	- تطبيق للنظرية - خاص (تجسيد لنصوص علم اللغة العام) - يجري عليها الدراسات التطبيقية - ينظر في ممارسة اللغة - يقدم إجراءات البديل النوعي

نستنتج أن العلاقة بين علم اللغة العام، وعلم اللغة التطبيقي غير قائمة شكليا، غير أنّها متينة، فهي علاقة تأثير وتأثّر، وأخذ وعطاء، حيث أن علم اللغة العام يفيد علم اللغة التطبيقي بتقديم توضيحات للمشاكل المطروحة من كل الجوانب التي تستخدم اللغة خاصة عند اختيار المادة اللغوية في المقرّر، فهو لا يأخذ بنظرية معينة أو منهج معين، بل ينتقي ما يراه مناسبا، ويخدم تعليم اللغة. ثمّ يفسره وينظّمه وفقا لحاجات التعليم، لأنّ علم اللغة التطبيقي في منظوره العام هو إيجاد حلول لمشكلة معينة تخص ممارسة اللغة.

المبحث الثّالث: علاقة اللّسانيات التطبيقية بميدان تعليم اللغات

تنطلق المنهجية الجديدة لتعليم اللغات من بعض المرتكزات اللسانية والتعليمية الفاعلة في ظل التطورّ الذّاتي للسانيات التطبيقية، إذ أضحت العملية التعليمية ممارسة إجرائية عملية وظيفية تسعى إلى تفكيك بنية اللغة المرجعية، ومعرفة خصائصها الذاتية لتسهيل تعليمها للناطقين بها ولغير الناطقين.

1-مفهوم التعليمية:

أ. لغة:

جاء في لسان العرب: "علمته الشّيء فتعلّم، وليس التشديد ها هنا للتكثير، ويقال أيضا تعلم في موضع أعلم، وعلمت الشّيء أعلمه، علمًا أي عرفته"[1].

وقوله تعالى: «الرحمان(1) علّمه البيان (2) {الرحمان: 1-2} يسره لأن يفكر، ويكون معنى قوله تعالى: «علّمه البيان» {الرحمان: 4} جعله مميّزا.

- التعليمية كلمة مشتقة من الفعل علّم، تعليما، بمعنى درّس، يدرّس، تدريسًا، واللفظ مصطلح حيث يقابل المصطلح الأجنبي «ديداكتيك»Didactique.
- ديداكتيك: تعني تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك أو Didactikos من الأصل الإغريقي Didaskein وتعني التدريس[2]. أي يعلّم بعضنا أو أتعلّم منك وأعلّمك.
- وكلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من (علم) أي وضع علامة أو أمارة تدل على الشّيء لكي ينوب عنه»[1]. والديداكتيك هو

[1]- ابن منظور: **لسان العرب**، (د ط)، مج 2، بيروت، لبنان: (د ت)، دار لسان العرب، ص 870.

[2]- محمد البرهمي، **ديداكتيك النصوص القرآنية**، (ط 1): 1998، طبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ص 10.

لفظ أعجمي مركب من لفظين هما: "ديداك" و"تيكا" تعني أسلوب التسيير في مجال التعليم.

ب. اصطلاحا:

أضحت التعليمية مركز استقطاب لكثير من المعارف والعلوم، فتكاثفت بذلك جهود الدارسين والباحثين على حدّ سواء من أجل ترقية الحصيلة المعرفية والعلمية والوسائل الناجعة المساعدة على العملية التعليمية لتصبح بذلك علما قائما بذاته له مرجعيته ومفاهيمها واصطلاحاته، وإجراءاته التطبيقية، لتمتلك بذلك الشرعية وسط العلوم الإنسانية «فالتعليمية أو علم التدريس أو المنهجية، وهي علم طرائق وتقنيات التعليم، أو هي مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم، وتحسين مرافق التعليم»[2] أي تلك التي تطبق مبادئها على مراد التعليم، وهي تقدم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليمية، وبعبارة أدّق التعليمية تؤسس نظرية التعليم فهي تدرس القوانين التعليمية ذاتها.

فالتعليمية أيضا «هي أبحاث تهتم بكيفيات التدخل الديداكتيكي، ويعني بذلك أن التعليمية تقوم بعملية ربط كل النقاط التي تأتي سابقة لمهام المعلم، ولتنظيم حالات التعليم، ولعملية امداد الوحدات التعليمية والتكيف مع مجموع المتعلمين»[3] أي أنّها تكامل بين المادة التعليمية والمعلم باعتباره الوسيط والمتعلم كطرف مستقبل لهذه المادة التعليمية.

---

[1]– محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية** (د ط)، الجزائر: 2012، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، ص 126.

[2]–**نفسه**، ص 126.

[3]–عزيزي عبد السلام، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**، (د ط)، الجزائر: 2003. دار ريحانة للنشر والتوزيع، ص 2.

أو هي «الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة»[1]. إنّه تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية.

ويعرفه بروسو (Brousseau): «دراسة علمية تعمل على تنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها الطالب من أجل بلوغ هدف معرفي أو وجداني أو حركي»[2].

من خلال هذين التعريفين فإن التعليمية علم يهتم بدراسة اللغة، يرتبط بالعديد من الفروع المعرفية كعلم النفس وعلم الاجتماع، إذ يقوم بالتخطيط والتنفيذ للعملية البيداغوجية.

2-مفاهيم في التعليمية

2. 1- مفهوم التعلّم:

أ. لغة:

جاء في لسان العرب: «وعلم بالشّيء: شعر. يقال: ما علمت بخبر قدومه أي ما شعرت، ويقال: استعلم لي خبر فلان وأعلمنيه حتى أعلم، واستعلمني الخبر فأعلمته إياه، وعلم المرء وتعلمه كأتقنه»[3]. فهو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على اشباع الحاجات وتحقيق الأهداف.

ب. اصطلاحا:

يعرّف التعلم بأنّه ذلك «التغيّر في سلوك الفرد الناتج عن استشارة، وطبعة الاستشارة تمتد بين مثيرات فيزيائية بسيطة تستدعي نوعا من الاستجابات إلى مواقف أخرى غاية في

---

[1]- بشير ابربر، **في تعليمية الخطاب العلمي**، مجلة التواصل، العدد 8، جامعة عنابة، ص 70-71.

[2]- رشيدة آيت عبد السلام، **تعليمية البلاغة الغربية على ضوء علوم اللسان الحديث**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، الجزائر: 2008، كلية الآداب واللغات، ص 321.

[3]- ابن منظور: **المصدر السابق**، ص 418.

التعقيد»[1] فهو عملية اكتساب المعارف المختلفة عن طريق مثيرات خارجية الهدف منه التأقلم مع البيئة وتزويد الطلاب بخبرات متعددة.

- ويقول الغزالي رحمه الله: «فنفس المتعلم تشبه بنفس المعلم، وتتقرب إليه، فالعالم بالإفادة كالزارع، والمتعلم بالاستفادة كالأرض، واللّم بالقوة كالبذور، والذّي بالفعل كالنبات، فإذا كلمت نفس المتعلّم تكون كالشّجرة أو كالجوهر الخارج من البحر»[2].
- إنّ هذه العبارة بما تحمله من معاني جميلة مليئة بفضل العلم والعلماء، وكذا إلى المهمّة النبيلة التي يقوم بها المعلّم، حتى يعطي من زاده المعرفي لتلاميذه فينقلوا ما أمكنهم من ذلك المخزون أو الزاد، فالمتعلّم فعل يكتسبه المتعلم عن طريق الممارسة والتكرار لمجمل ما تلقاه من قبل مدرسه أو من خلال النشاطات التي يمارسها داخل الصف، وهذا كله يؤدي إلى اكتساب مجموعة من المعارف التي تساعده في المراحل التعليمية.

2. 2- مفهوم التعليم:

يعتبر التعليم رسالة إنسانية وتربوية يعني بتدريب المرء على التّعرف بأمور الحياة، وعلى كيفية التصرف إزاء الآخرين فهو: «جعل الآخر يتعلم ويقع على العلم والضفة ويعرف بأنّه نقل للمعلومات منسقة للمتعلم»[3] أي عملية لنقل المعارف من المعلم إلى المتعلم.

فهو أيضا: «التدريس وهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم وتحفيزه، وتسهيل حصوله، إنّه مجموعة من الأفعال التواصلية التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظّم أي

---

[1]- صالح بلعيد: **المرجع السابق**، ص 418.

[2]- محسن عطية: **الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية**: (ط 1) الأردن: 2006، دار الشروق، عمان، ص 55.

[3]- محسن عطية: **المرجع السابق**، ص 55.

يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشّخص الذّي يتدخل كوسيط في إطار موقف

تربوي–تعليمي»[1] فهو نشاط تواصلي يفترض في وجود مرسل: معلم، ومرسل إليه: المتعلم من جهة، كما يمثّل العملية المساعدة على التحصيل أو التعلم من جهة أخرى يقوم على أسس وقواعد، وتحكمه قوانين.

2. 3–أركان العملية التعليمية:

تتأسس العملية التعليمية على ثلاث عناصر أساسية يتمحور حولها الفعل التربوي الذّي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المتداخلة بين الأطراف، حيث يستمد الفعل التربوي أهمية من مدى تفعيل دورها وتلك الأطراف هي:

أ/ المتعلّم:

يعتبر المتعلّم من أبرز عناصر العملية التعليمية فيه يطبق المنهج، ويحقق الأهداف التعليمية فهو «كائن حيّ، يتفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية، كما له موقفه من العلم، من الوجود ومن العالم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته، واخفاقاته، وله تصوراته بما يتعلّمه، وله ما يحفزه، وما يمنعه عن الإقبال على التعلّم»[2].

ومنه فالمتعلم فاعل في بناء معرفته وفي يطبق المنهج، فهو بذلك شرط ضروري، ودليل على إنجاح المنهاج أو إخفاقه.

---

[1]– فاطمة زايدي، **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي – أنموذجا**–، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي جامعة محمّد خيضر–بسكرة–2009/2008، ص 19.

[2]– أنطوان صياح، **تعليمية اللغة العربية**، (ط 1)، بيروت، لبنان: 2008، دار النهضة العربية، ص 20.

فالمتعلم «يعد المحرّك الرئيسي للفعل التعليمي، فلا يمكن للعملية التعليمية أن تتم في غياب المتعلمين، ومعرفة احتياجاتهم اللغوية»[1] ويجب على متعلم اللّغة، أن يكون على استعداد لاستيعاب ما يتلقاه من المعلم، فالرغبة والاستعداد ضروريا لإنجاح العمليّة التعليمية.

«فللمتعلم قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات فهو يهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ولاكتساب المهارات والعادات اللغوية التي يسعى الأستاذ لتعليمها له، ودور الأستاذ أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته، وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذّي يقتضيه استعداده للتعلم»[2]. وعليه فالمتعلم حتى يستفيد من تعليم الأستاذ ومن الجهد الذّي يبذله في تحقيق غاية تعليمية يجب أن تتوفر شروط التعلّم.

ب/ المعلم:

للمعلم دورًا عظيما في العملية التعليمية، فهو المحرّك لجميع عناصرها المختلفة إذن: «فالمعلم هو شخص مزوّد بالمسؤولية لمساعدة الآخرين على التعلّم والتصرف بطريقة جديدة ومختلفة»[3] فهو المتداول عن إدارة التعليم على أسس فنية، فهو يعمل كوسيط تربوي فيهيئ كلا طيبة بينه وبين تلاميذه، حتى يستطيعوا التعبير عمّا يعملون من مشاعر وأفكار.

«إنّه مهندس التّعلم ومبرمج ومعدل العمل فيه انطلاقا من مدى تجاوب المتعلم لمتطلبات

---

[1]– أحمد حساني، **المرجع السابق**، ص 142.

[2]– **نفسه**، ص 142.

[3]– محمّد محمود الحيلة، **مهارة التدريس الصفي**، (د ط)، الأردن: 2002، دراسة الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 23.

هذه العملية»[1].

وعندما نتحدث عن المعلم نشير إلى شخصيته ومؤهلاته، وسلوكه، وقدراته على التكيف مع المستجدات وقدرته على التبليغ والتنشيط الجماعي، وقدرته على استثمار علاقاته التربوية في بناء الدرس.

ج/ الطريقة:

تعددت تعريفات العلماء والمربيين لطريقة التدريس، ومن تلك التعريفات أنّها: «الكيفية المستعملة في العملية التعليمية يتم من خلالها التواصل بين المعلم والمتعلّم وهي قابلة للارتقاء والتطوّر»[2] إذ لابد من طريقة ناجعة يستخلصها ويستثمرها المعلم في تدريسه.

«وهي أيضا مجموعة إجراءات وخطوات عملية تهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلّم، وهي وسيلة تواصلية، وتبليغية هامّة، فاختيار الطرائق الناجحة من مهام أستاذ اللغة، فكلما اهتدى إلى طريقة تعليمية ناجحة كانت نتيجة تعليمية جيّدة»[3].

لكل طريقة مجموعة من الأسس والمميزات التي تختلف بها، فتكامل هذه الطريقة يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية، وذلك لا يحدث إلاّ إذا أحسن المعلم اختيار ما يلائم كل درس حق يخلق نوعًا من النشاط والحيوية داخل حجرة الدراسة.

[1]– أنطوان صياح، **المرجع السابق**، ص 20.

[2]– أحمد حساني، **المرجع السابق**، ص 142.

[3]– بكار أمحمد، **المرجع السابق**، ص 07.

المبحث الرابع: علاقة اللسانيات بالتلقي.

لم تنشأ نظرية التلقي من فراغ، وإنما استمدت أصولها النظرية من الفلسفة الظاهراتية، وأصبح المنظور الذاتي هو المنطلق في التحديد الموضوعي، ولا سبيل إلى الإدراك والتصور الموضوعي خارج نطاق الذات المدركة، ولا وجود الظاهرة خارج الذات المدركة لها "فهي تسعى في مجمل أهدافها إلى اشتراك واسع وفعلي للملتقى بغية تطوري ذوقه الجمالي من خلال التواصل الحثيث مع النصوص الفنية[1] حيث أن حضوره أضحى نافذا منذ وضع اللبنات الأولى لكتابة الرواية، فانتقل من دور المستهلك إلى مرتبة الشريك المحاور الذي يملأ الفراغات بل يلزم الكاتب بتركها، كما إستطاع أن يرغم الكاتب يوما بعد يوم على إسقاط الأقنعة اللغوية والبلاغية التي طالما تدثر بها.

1- مفهوم التلقي:

حاول ياوس* أن يوقف بين الطرح التاريخي والجمالي في تحديد مفهوم التلقي وانطلق أساس من توجيه النقد المدرسة الماركسية والمدرسة الشكلانية، فالأولى اعتبرت الأدب مجرد انعكاس للبنية التحتية أو هو تجانس بين البنية النصية الاجتماعية، غير أن هذا الطرح لم يجب عن اشكال يتمثل في السبب الذي جعل بعض أعمال الأدبية خالدة في وقت انتقلت فيها ظرفيتها.

---

[1] - حميد لحمداني، **الترجمة الأدبية ومدى مشروعيتها في ضوء البحث اللساني وعالمية التلقي**، الترجمة والتأويل، الرباط، كلية الأداب والعلوم الإنسانية، 1995، ص 104.

* - يعد الناقد والمؤرخ الأدبي الألماني الذي ولد عام 1921 وتوفي عام 1997، من أبرز أعلام مدرسة كونستانس الذي عني أفرادها، بصورة عامة، بعلاقة دلالة النص الأدبي بالقارئ في السنوات الستينات والسبعينات من القرن بنظرية التلقي.

أما بالنسبة للشكلانية فقد حاولت إقامة تاريخ الأشكال الأدبية يكون منتقلا عن تاريخ الوقائع، وكانت مبدؤهم في ذلك هو قانون الانزياح فالمتلقي الشكلاني هو مجرد إدراك للإشكال الأدبية [2].

في هذا السياق اقترح ياوس مفهوم أفق الانتظار لأجل إبراز الطابع المهم لمقولة الانزياح على هذا الأساس تتحول الجدة إلى مقولة جمالية، فكلما كانت المسافة الجمالية متضائلة كلما شعر المتلقي بالاستهلاكية والألفة، وكلما اتسعت كلما أحست الجدة في حين أن الشكلانية ترى أن ما يحدد الجمال هو وجود فجوة بين النص السابق والنص اللاحق.

نظرية القراءة.

وهي المرجعية السسيائية الثنائية وهي نظرية جديدة ظهرت في نهاية الستينات وهي نفسها نظرية التلقي وحتى سنوات السبعينات وهي مازالت تشتغل وجاءت في فترة

كانت البنيوية تعيش أزمة وتذبذب النظرية هي تتجاوز لما أقضته البنيوية من أفكار ومنها صوت المؤلف والقارئ التي كانت تنص على النص فقط، وقد أسس لهذه النظرية الجديدة كل من ياوس وأيزر، ولقد كانت نظريتهما تحريرية وهو ما يخالف الألمانية الشرقية التي كانت تعتنق الماركسية وهذان العالمان كان يدرسان في جامعة كونستانس وهي التي أسست لنظرية التلقي والقراءة والقراءة " وهما اللذان أعطا لهذه النظرية خطوة جديدة في مسار النقد الغزلي وكذا التي على المستوى السياسي والاجتماعي"[2] ومن هنا نجد هذه النظرية عند الغرب قد حظيت بشهرة كبيرة في أوساط الدارسين وقد تنوعت أفكارها حتى إنها نظر إليها بمقاييس وزوايا مختلفة. كما أعطيت أوصاف كثيرة لما قامت بمدرسة كونستانس،

[2] - بن علي يونس، **قراءة في الكتاب حدود التأويل القراءة في مشروع إمبرتو إيكو النقدي**، للباحث الجزائري وحيد بن بوعزيز، قسم اللغة وأدب عربي، بجاية، 2014 -2015.

[2] - حميد حمداني، **القراءة وتوليد الدلالة**، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار بيضاء، 2003، ص 45.

فيرى البعض بأنها ثورة في تاريخ الأدب الحديث وأنها وضعت نمط استبدال جديد وحولت مجرى الدراسات الأدبية النقدية.

تعريف التلقي لغة.

إن عملية التلقي هي في الأصل عمل فني مشترك يسهم في صاحب النص بخلاصة تجربة التى عاشها، وتسهم فيه اللغة بدلالتها الموحية، كما يسهم فيه الدارس أو المتلقي بخبرته الفنية وذوقه الجمالي. ومن هنا نجد أنه يعرف لغة " لقي فلان فلانا ولاقاه لقيانا وملاقاة وتلقينا "[1] أي صادفه واستقبله، فالمتلقي بهذا المعنى هو المستقبل ولقي: يلقى لقاء ولقاية ولقاءة ولقيانا ولقيانة ولقيا ولقية ولقي فلانا استقبله وصادفه وراه. كما يقال أيضا "هذا التلقي الكنسات"[2] أي موضوع طرح الزبالة أو فناء فلان ملقى الرجال أي كناية عن أنه مضياف. إذن فالمقصود بالتلقي هو تلقى الأدب أي العملية المقابلة لإبداعه أو كتابته.

والتلقي اصطلاحا:

نقدي جديد هو أن يتقبل القارئ النص أدبي بعين الفاحص الذواقة بغية فهمه، وإفهامه، وتحليله وتعليله على ضوء ثقافته الموروثة والحديثة وآراءه المكتسبة الخاصة في معزل صاحب النص[3] ويعد ظهور مفهوم التداولية والاعتناء المستمر في طلب الدراسات الألسنة هو الذي دفع بأهل الأدب إلى إيلاء مسألة التلقي اهتمامهم.

وقد ظل علم اللسانيات خلال فترة من الزمن يتفرع إلى قسمين أساسين هما النحو التركيبي وهو الذي يدرس علاقة العلامات اللغوية بالمعاني التي تدل عليها، وكان هذان الفرعان يطمحان إلى وصف عمل اللغة البشرية ثم أضاف اللغويون قسما ثالثا أطلق عليه

---

[1] - ابن منظور، **لسان العرب**، دار الصادرة، بيروت، لبنان، ج 1، ص 20.

[2] - المنجد في اللغة والإعلام، طبعة جديدة منقحة، بيروت، دار المشرق، ص 730.

[3]- غازي مختار طلحات، **أدبنا القديم ونظرية التلقي**، الموقع العربي العملاق www. bab.com

اسم التداولية وهو وهو" يعنى بعلاقة العلاقة اللغوية بمستخدميها"[1] ومنه العقد السادس من القرن العشرين أخذ المهتمون يعتنون بهذا المصطلح ويولون شخصية المستخدم أو المستهلك للنص أو القارئ أو المتلقي، قدرا عظيما من العناية والاهتمام وأصبح المتلقي ذا شأن في النص لأنه الطرف الآخر المعنى به. والعمل الفني والأدبي خاصة لا يفرض نفسه ولا يتم في الحياة إلاّ من خلال ظهورها وعليه، فإن التاريخ الأدبي هو تاريخ جماهير القراءة المتعاقبة التي تطرقنا إليها نستخلص أن هذه النظرية صدد لتطورات إجتماعية وفكرية وأدبية في ألمانيا الفرنسية خلال الستينات المتأخرة وتهتم هذه النظرية بالقارئ وبما يثير القارئ في النص بغض النظر على النص وشخصية المؤلف، بل تركز تركيزا كليا بكل ما يثير القارئ، والدور الذي يؤديه في إتمام النص نص أدبي.

2- التلقى عند العرب:

في مجال استقصاء ظاهرة التلقى في التراث العربي يجدر بنا ذكر جمالية الألفة النص ومتقبلة في التراث التلقى لشكري المبخوث، فقد أثرت هذه الدراسة ظاهرة التلقى في تراث النقاد السابقين من خلال شروح الدواوين وما خصلت به كتب الردود والموزانات والسرقات والوسطات. كما ذكرت هذه الدراسة أن مادتها الوجه الذي تخيرتها في البحث دفعتها إلى عدم الأخذ حرفي ببعض المفاهيم التي أشاءها منظور التلقى في الغرب وأكشفت بها لإستطاق النصوص النقدية. ومع ذلك يجد القارق مفهومات مثل مفهوم التلقى الفنى وأفق التوقعات وسنن القراءة وغير ذلك وقد أخذت حرفيا من أصحاب نظرية التلقي. "وقد انحازت

[1]- حسن مصطفى سحلول، **نظريات القراءة والتلقي والتأويل الأدبي وقضاياه**، دراسة من منشورات اتحاد الكتاب العربي، مكتبة الأسد، دمشق، 2001، ص 5.

هذه الدراسة في استقصاء ظاهرة التلقى في تراث النقاد إلى الشعر دون النثر فطبقت مصطلح أفق التوقع الذي سمته أفق الإنتظار على الشعر ممثلا بعموده"[1]

وانتبه النقاد المتقدمون أن النص الشعري حمال أوجه وأنه يحتمل قراءات متعددة ومن ثم تقوم عليه عدة تأويلات تبعا لتعدد القراء واختلافهم وفي تعاقبهم الزمني، فالنص يؤول حسب وعى القارئ وثقافته، وبهذا الإطار يقترب الأقدمون من الإطار الذي حدده منظور التلقى اليوم بنظرتهم، إذ معنى النص لديهم ليس ثابتا فلا يستخرج من الحض أو تشكله المفاتيح النصية وإنما يتحقق من خلال تفاعل النص والقارئ.

ظهرت جمالية التلقى بسبب النزاع الطبيعي بين المناهج النقدية التي تعد بنية نظريات معرفية مختلفة، وقد كان النزاع مع التطور البنيوي في عقدي الخمسينيات والستينيات معارفة أخذت بالنمو شيئا فشيئا حتى أضحت نظرية تحاول أن تأسس علما شاملا للمعنى أدبي.

3- التلقي عند الغرب:

نظرية التلقى بين ياوسإيزر *:

لقد ظلت طروحات النقد الأدبي حول الإبداع منذ القدم تدور في الإيطار ثالوث أساسي للنقد الأدبي هو المؤلف والنص والقارئ، ولكنه يظل فيصل كامنافي الإثبات " فالذي يقيم النص قيمة هو القارئ المستوعب لهو هذا يعنى أن القارئ شريك للمؤلف في تشكيل المعنى، وهو شريك مشروع لأن النص لم يكتب إلا من أجله" [1]ومن هنا لم يعد دور المتلقى دورا سلبيا استهلاكيا في صلته بالنص ولم تعد استجابته بالنص عفوية ترضي تعطشه

---

[1] - شكري المبخوث شكري، **جمالية النص ومتقبله في التراث النقدي**، ط 1، تونس: 1993، بيت الحكمة، ص 40.

*- إيزر: فولفانغإيزر ولد سنة 1926 في مونبورغ وتوفي سنة 2007 يعد أستاذ في الإنجليزية والأدب المقارن في جامعة كونستانس.

[1] - نبيلة إبراهيم، **القارئ في النص، نظرية التأثير والإتصال**، مقال بمجلة فضول 1، مرع 5 ع1 الأول، الهيئة العامة للكتاب، 1984م، ص 151.

الجمالي وتشبهه في نزوعه إلى التلقى الشخصي للمعنى في كثافته وفرديته في آن، بل أصبح هذا القارئ مشاركا في صنع النص تشكل استجابة للنص نسيح الموقف النقدي برمته مؤترة في النصوص القادمة للأن عمليات التلقى المستمر وتشكل وجدان المبدع والقارئ معا وتنمي حساسها بأبعاد النص العميقة التي تظل تعطي دلالات لانهائية تسمح بالتأويل.

وفي دائرة لا يتعلق فيها النص بل يتجدد مع كل قراءة تعديد بدورها إساءة قراءة أخرى وهكذا شهدنا مع بدايات النصف الأخر من هذا القرن اتجاها نقديا مؤثرا يقوم على سلطة القارئ، واستند إلى استجابة للنص الإبداعي وتفاعله منه خلال أفاق من التوقعات ذلك هو نقد جماليات التلقى.

لقد لاقت نظرية جماليات التلقى التقبل من نشأنها في ألمانيا الغربية صدى طيب لدى الكثير من الدارسين كما أثارت حولها نقاشات ثرية وإذ، كانت هذه النظرية قد ارتبطت بداياتها بجامعة كونستانس بجنوب ألمانيا فإن أبرز أمثلتها وأشهرهم هانز روبيرت ياوس وفلفانغ إيزر ومن خلال هذين العالمين الذين عدهما النقاد عبار المنظرين التلقى نستطيع أن نرصد تطورات هذه النظرية والكشف عن مكانتها النقدية والتاريخية من بين مدارس واتجاهات النقد الأدبي الحديث الكثيرة المتباينة.

ياوس ومفهوم أفق الإنتظار.

هو مفهوم إجرائي طرحه ياوس وأطلق عليه هذه التسمية لأنه يمثل الفضاء الذي يتم من خلاله بناء المعنى، ورسم الخطوات المركزية للتحليل وكذلك دور القارئ في إنتاج المعنى عن طريق التأويل، الأدبي، وركز في افتراضته على أرضية خصبة ألاّ وهي إفتراضات عادمير في العملية التأويلية واتخذها كسند لمنهجه حيث جعل غادمير العملية

التأويلية خاضعة لثلاث وحدات متلازمة هي: "الفهم، التفسير، التطبيق"[1]، هذه اللحظات الثلاثة اعتمد عليها ياوس وحاكاها في تحديده لدلالة التأويل وذلك من خلال إشارته إلى أن مفهومه هذا الذي أفق الإنتظار يتضمن ثلاث مبادئ أساسية وهي:

"التجربة المسبقة التي اكسبها الجمهور عند الجنس الذي ينتمي إليها النص

شكل الأعمال السابقة وموضوعاتها التي يفرض معرفتها.

التعارض بين اللغة الشعرية واللغة العلمية أي التعارض بين العلم التحليلي والواقع اليومي"[2]

نفهم من هذا الكلام أن ياوس يركز على ضرورة معرفة القارئ المسبقة لمجموعة من الأفكار والتقاليد التي تميز الأجناس بعضها عن البعض أي على الجمهور أن يمتلك رصيدا من الثقافة المسبقة التي تجعل العمل الأدبي مهيئا من قبل لنوع من التلقى، لأنه يثير لدى القارئ أشياء مقروءة من قبل ويخلف في البداية نوعا من التوقع حول بقية أو وسط أو نهاية الحكاية لأن العمل الأدبي في اللغة التي يظهر فيها للوجود لا يبدو وكأنه شيئ جديد تماما، لأن الجمهور بواسطة جملة من الإشارات المرجعية وبعض السمات المؤلوفة يكون مستعدا لنمط من الإستقبال فهذا العمل الأدبي يعيد إلى الذاكرة أشياء مقروءة من قبل ويضع القارئ في وضع يجعله مستعدا لتقبل الإنفعال أو ذاك، لكن هذا لا يتم إلا بالممارسة التي تمكن القارئ من معرفة التشويشات التي تصيب التقاليد والأعراف الفنية لأنه كلما يشرع في القراءة عمل جديد أو حديث الصدور فإنه ينتظر منه أن يستجيب لأفق إنتظاره أي أن ينسجم مع المعايير الجمالية التي تكون تصوره الخاص للأدب ولكن في الوقت نفسه المؤلف يسعى

[1] - ناظم عودة، **الأصول المعرفية لنظرية التلقى**، ط1، المعتز للنشر والتوزيع، الأردن ، ص140.

[2] - بشرى موسى صالح، **نظرية التلقي، أصول وتطبيقات**، ص46.

دائما إلى إنتهاك هذه المعايير ومخالفتها والشيئ الذي يدخله في صراع مع إنتظار هذا القارئ.

إذن فتطور النوع الأدبي خاضع لعملية الفهم أي فهم سابق للنوع في شكله وتيماته (موضوعاته) وأسلوب لغته، حيث من خلال الفهم وتعدد القراءات يكون هذا النوع عرضة للتغيرات المتعددة التي تجعله مستعدا لأن يتطور، لكن هذا التطور خاضع لقياس أساسي ألاّ وهو القارئ أو المتلقى، لأن مجموعة المعايير التي يحملها من خلال تجاربه السابقة في قراءة الأعمال هي التي تشخص هذا التطور وذلك من خلال شعوره بالخيبة حيث ظنه في مطابقة معايره مع معايير التي ينطوى عليها العمل الجديد.

والمهم في أفق الإنتظار عند ياوس هو تطور النوع الأدبي والذي يربطه بتاريخ الأدب، لأنه يعتقد أن مجموع التفسيرات التي ترافق الأعمال وكذلك تراكمات الفهم التي يقوم بها القارئ عبر التاريخ هي التي تؤدي إلى تطور النوع الأدبي وترسم خط التواصل التاريخي لقرائه، إلا نوعا من أنواع التطور هذا النوع وذلك من خلال محاولة القارئ تأسيس الأفق الجديد وفي هذا الصدد نجده يدعو إلى ضرورة ": تحقيق التوافق بين أفقي الماضي والحاضر، لكي يحقق بذلك ومن جديد الثلاثية التأويلية: الفهم، التفسير، التطبيق"[1]

فأفق الإنتظار يتعلق تعلقا كبيرا بالقارئ، لأن هذا الأخير هو الذي يكتسب هذا الأفق خلال خبراته المعرفية بقضايا الأدب، فالأدب لا يواجه النص وهو معزل بل يواجه وهو يمتلك نظاما من العلاقات التي تجعله مسعدا نفسيا ومعرفيا لتلقي العمل الأدبي لحظة ظهوره أي يواجه خلال ذكرياته القرائية، لذلك نجده دائما مستعدا النوع معين من التلقي: فهو إذن أفق الإنتظار يساهم في ظهوره جملة من القراءات أو التلقيات، فالقراءة حسب ياوس لا تتم إلا في حدود ما هو مألوف أي في ضوء أفق محتمل وانطلاق من هذا الأفق المحتمل

[1] - ناظم عودة، المرجع السابق، ص 140.

يستطيع القارئ خلق أفق جديد غير محتمل، لأن كل القراءة أنية تستدعي الخبرات القرائية السابقة سواء تعلق الأمر بنص مقروء أو غير مقروء، لأنه في كلتا الحالتين علينا إنشاء أفق يقرأ في ضوئه النص يعد إيزر ثاني اثنين كان لهما أكبر الأثر في لفت الأنظار إلى نظريات القراءة بعامة وجماليات الإستقبال بخاصة.

كان هانز روبيرت وفولفانج إيزر من أشهر منظري مدرسة كونستانس الألمانية التي أولت نظريات التلقي عناية خاصة على نحو ماسبق أن مر بنا ولقد كان إيزر يشارك ياوس تدعيم ركائز نظرية جماليات التلقى بحيث عدت أفكارهم ومقترحاتهم على مشارف السبعينات تأسيس لنظرية جديدة في فهم الأدب.

نظرية إيزر ومفهوم الأثر.

ميز إيزر بين الأثر وشبه التلقى وفي تصوره ينبغي على دراسة الأدب "أن يسأل أولا عن الأثر الذي يحدثه النص على المتلقى قبل أن يسأن عن المعنى الذي يقوله النص أي إقتراح الخروج من ثنائية الرسالة الدلالية إلى ثنائية الأثر التلقى بالنسبة للأثر يرتبط بالقارئ ضمن شروط تاريخية وإجتماعية"[1]

بالنسبة للأثر يرتبط بالنص وبنائه في حين أن التلقي يرتبط بالقارئ ضمن شروط إجتماعية وتاريخية ويقول لابد أن تعيد طرح الأسئلة لأنه من الأجدر أن تسأل عن الأثر وليه على الدلالة النصية كما هو معتاد ولذلك فإن أيزر يرى أن العلاقة بين الأثر والمتلقى هي علاقة إنفعالية ولذلك فإن التلقي مرتبط بالإنفعال والقراءة مرتبط بالدلالة وكان في قوله إن الإنفعال والتفاعل هو الحافز في القراءة وفهم محتوى الرسالة ولكن لما ميز أيزر الذي يشغل على مفاهيم البنية والوظيفة والإتصال فجهوده قائمة على تنظيم صيغة للتفاعل بين

[1] - هانز روبيرت، **جمالية التلقي والتواصل الأدبي**، بيروت، لبنان، ع3، 1984، ص152.

النص والقارئ من أجل سيران الفاعلية بينهما فهو يفهم الإتصال الأدبي على أنه نشاط مشترك بين القارئ والنص بحيث يؤثر أحدهما في الآخر في عملية تنظيم تلقائية.

الـجانب الـتطبيقي للدراسة

الفصل الثاني

الجانب التطبيقي

إستبيان موجه لطلبة السنة الثانية لسانس

بجامعة عبد الرحمن ميرة بجاية

ولاية بجاية

هذا الاستبيان موجه إليكم يا طلاب لتساهموا في إبداء رأيكم حرية، ونرجو أن تكون إجابتكم حقيقية، بوضع علامة (×) داخل الإطار المقابل للإجابة التي ترونها مناسبة، ونشكركم مسبقا على حسن تعاونكم معنا.

1- استمارة موجهة للطلبة:

بيانات شخصية خاصة بالمتعلم

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2. السن: ☐

3. صفة الالتحاق بقسم اللغة والأدب العربي

عن طريق الشعبة الأدبية ☐ الشعبة العلمية ☐ الشعبة التقنية ☐

4. التحقت بقسم اللغة والأدب العربي

عن رغبة ☐ تم توجيهك إلى القسم ☐

5. هل أنت راض عن دراستك بقسم اللغة العربية؟

راض غير راض ☐ راض إلى حد ما ☐

6. كيف وجدت المواد الدراسية المقررة لهذه السنة

صعبة مثل .....

سهلة مثل .....

متوسطة مثل .....

7. هل تميل إلى المادة الأدبية أكثر من اللغوية؟

المادة الأدبية اللغوية

لماذا.....

8. ماذا تشعر حيال مادة لسانيات؟

رغبة ارتياح انقباض

السبب .....

9. هل تجد صعوبة في فهم مواد لسانيات؟

أجد لا أجد صعوبة

لماذا: .....

10. إلى ماذا يرجع ذلك؟

صعوبة المصطلح اللساني كثرة المصطلحات واختلافها

صعوبة أخرى: .....

11. كيف تجد الطريقة التلقائية لفهم المادة؟

مناسبة غير مناسبة إلى حد ما

12. أي الطرائق التي تراها أنسب لفهم مادة لسانيات

طريقة حوار ☐ طريقة المناقشة ☐ ندوة ☐

13. هل ترى أن استخدام السبورة والمطبوعة كاف لفهم مادة لسانيات

كاف ☐ غير كاف ☐

ماذا تقترح ذلك من وسائل؟ .....

14. عل تعتقد أن الاختبارات الفصلية كافية لتقويم الطالب تقويما موضوعيا ودقيقا في مادة اللسانيات

كافية ☐ غير كافية ☐

أ- مفهوم الاستبيان:

يعرف الاستبيان على أنه مجموعة من الأسئلة المكتوبة والتي نقصد بها الحصول على المعلومات أو التعرف على آراء حول ظاهرة أو موقف معين كما هو وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع بحث معين عن طريق إعداد استمارة يتم تعبئتها من قبل عينة ممثلة من الأفراد.

كما يعد الاستبيان أحد أدوات جمع البيانات الميدانية وتتكون من مجموعة فقرات مصاغة على شكل سؤال يقوم على مشارك في عين الدراسة بالإجابة عليه بنفسه دون مساعدة أو استشارة من أحد ومن هنا قمنا باستبيان يتضمن أسئلة موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس تخصص علوم اللسان.

ب- تحليل الاستبيان:

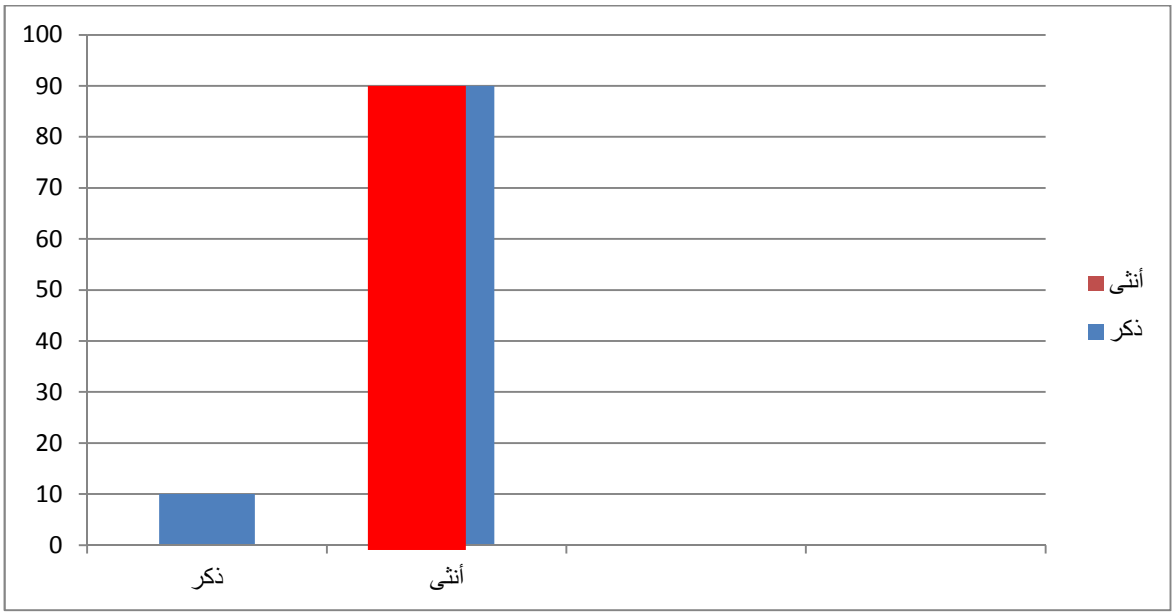
لقد قمنا بتوزيع مجموعة من الاستبيانات على طلبة السنة الثانية ليسانس وكان عددها مئة استبيان وفيما يلي بيان بالنسبة لعدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة حيث قمنا بعملية حسابية تتمثل في ضرب $\frac{100\times\text{العدد}}{84}$ والعدد 84 يمثل مجموع عدد التكرارات ونتحصل على نسبة مئوية.

2-عرض وتحليل النتائج:

نتائج أولية يمكن تقديمها على شكل الآتي كل سؤال يتضمن النتائج المؤدية تبعا لإجابة أفراد العينة المستجوبين وتبعا لنتائج بالتحليل.

الجدول رقم 1: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	8	% 9.52
أنثى	76	% 90.47
المجموع	84	% 100

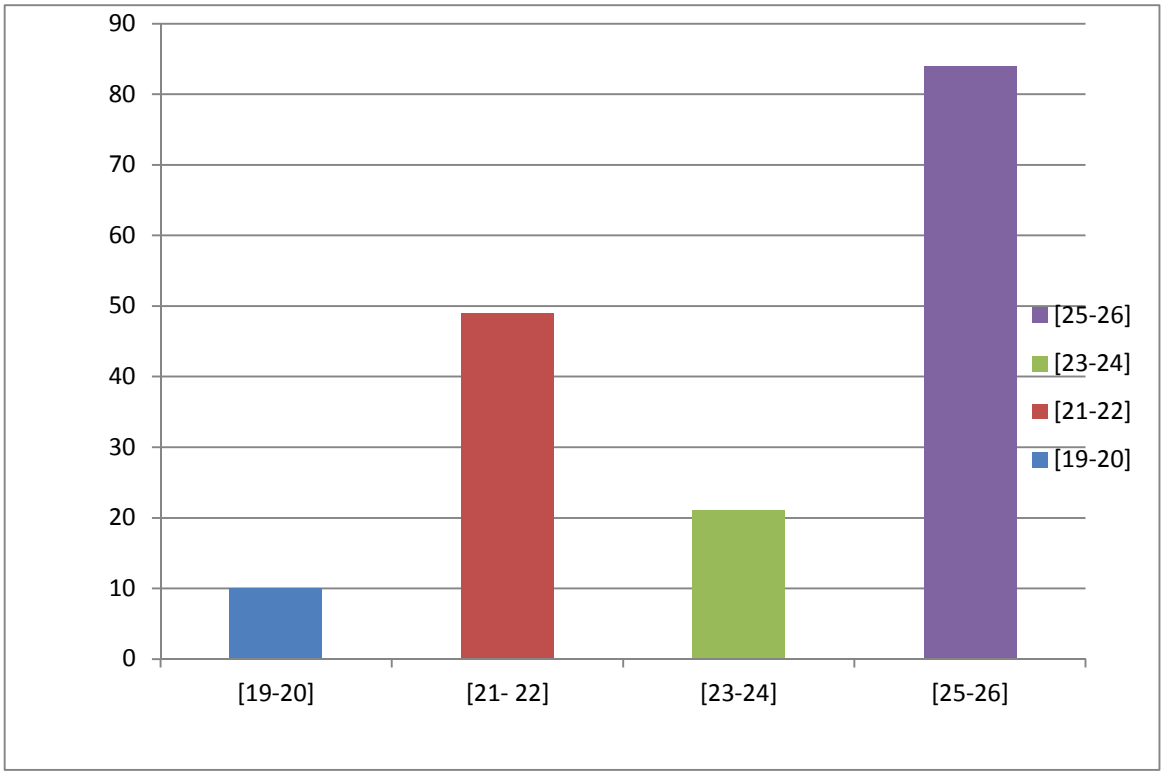


- يتضح من الجدول أن توزيع أجزاء العينة حسب الجنس جاء وفق النتائج التالية % 9.52والإناث % 78.83 والزيادة في عدد الإناث مقارنة بعدد الذكور يبرزه الالتحاق الكبير للإناث بقسم الأدب الذي يقابله تحبيذ أغلب الذكور للالتحاق بأقسام أخرى كالاقتصاد.... إلخ.

ويرجع أيضا إلى أن مستقبل الإناث في هذا التخصص يتفق وطبيعتهن وقدراتهن ومجال العمل فيه، أن الذكور يلتحقون بأقسام أخرى كالاقتصاد وتجارة الأعمال والهندسة المكانية والمحروقات وذلك لتأثرهم لحاجة سوق العمل لتخصصاتهم وشغفهم للمواد العلمية.

جدول رقم 2: يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن.

الفئات العمرية	التكرار	النسبة %
[20 -19]	10	% 11.90
[22 -21]	49	% 58.33
[24- 23]	21	% 25
[26 -25]	4	% 4.76
المجموع	84	100



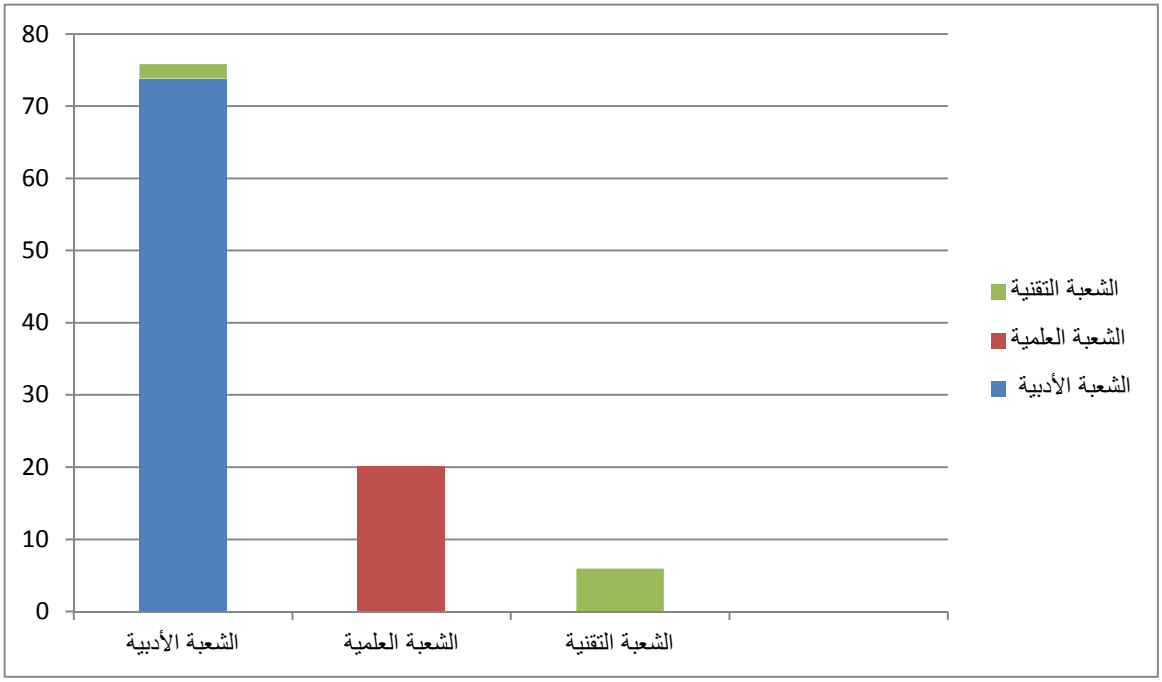
يتضح من خلال الجدول أن توزيع أفراد العينة حسب السن جاء وفق النتائج التالية:

الذين هم ما بين 19 و20 سنة شكلوا نسبة 11.90 %، أما السن مابين 21 و22 سنة شكلت أكبر نسبة وبلغت 58.33 %، تليها نسبة 25%التي تمثلها الفئة العمرية مابين 23 و24 سنة، أما الفئة العمرية ما بين 25 و26 سنة شكلوا نسبة 4.76% وهي أصغر نسبة.

نلاحظ أن الفئة العمرية الثانية مرتفعة، وهذا راجع إلى كون السن المتراوحة بين 21-22 سنة هي المناسبة لهذه المرحلة الدراسية حسب ما قرره القانون الدراسي ونفسر ذلك للمرحلة العمرية التي يرتفع فيها مستوى طموح المتعلم وتزداد ثقته بنفسه مع كل نجاح ويكون لديه مفهوم موجب عن ذلك وهذا ما يرفع طموحه لتحقيق أولى بوادرنجاح.

الجدول رقم 3: يوضح صفة الالتحاق بقسم اللغة والأدب العربي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة
الشعبة الأدبية	62	% 73.80
الشعبة العلمية	17	% 2023
الشعبة التقنية	05	% 5.95
المجموع	84	% 100



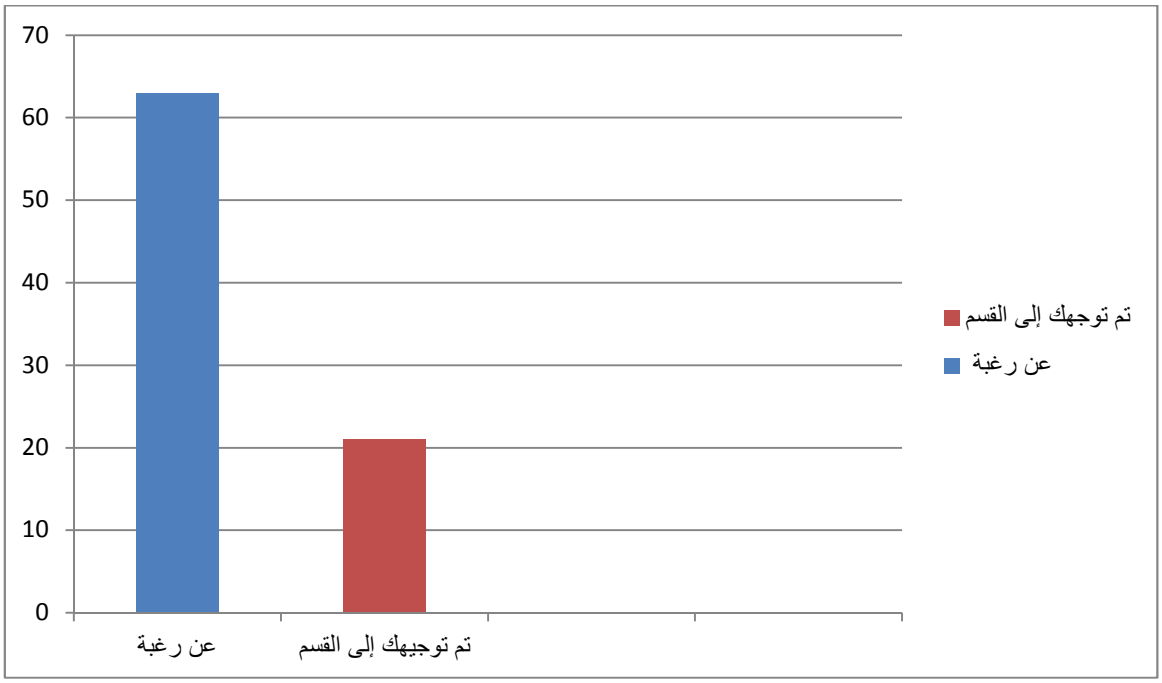
يتضح من خلال الجدول أن معظم الطلبة الذين إلتحقو بقسم اللغة والأدب العربي كانوا يدرسون ضمن الشعبة الأدبية في الثانوية، حيث بلغت نسبة 73.80 % والذين إلتحقو بالقسم عن طريق الشعب العلمية فقد بلغت نسبتهم 20.23 %أما عن طريق الشعب التقنية فقد بلغت نسبتهم 5.95%.

ما نلاحظه أن صفة الالتحاق الطلبة بقسم اللغة والأدب العربي كان ضمن الشعبة الأدبية وهذا ما يوافق تخصصهم الجامعي.

ويعود ذلك إلى التوجيه البيداغوجي السليم لهم واحترام رغبة الطالب في ميوله التعليمي والأدبي.

الجدول رقم 4: يوضح طريقة التوجيه (الالتحاق) إلى قسم اللغة والأدب العربي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
عن رغبة	63	% 75
تم توجيهك إلى القسم	21	% 25
المجموع	84	% 100

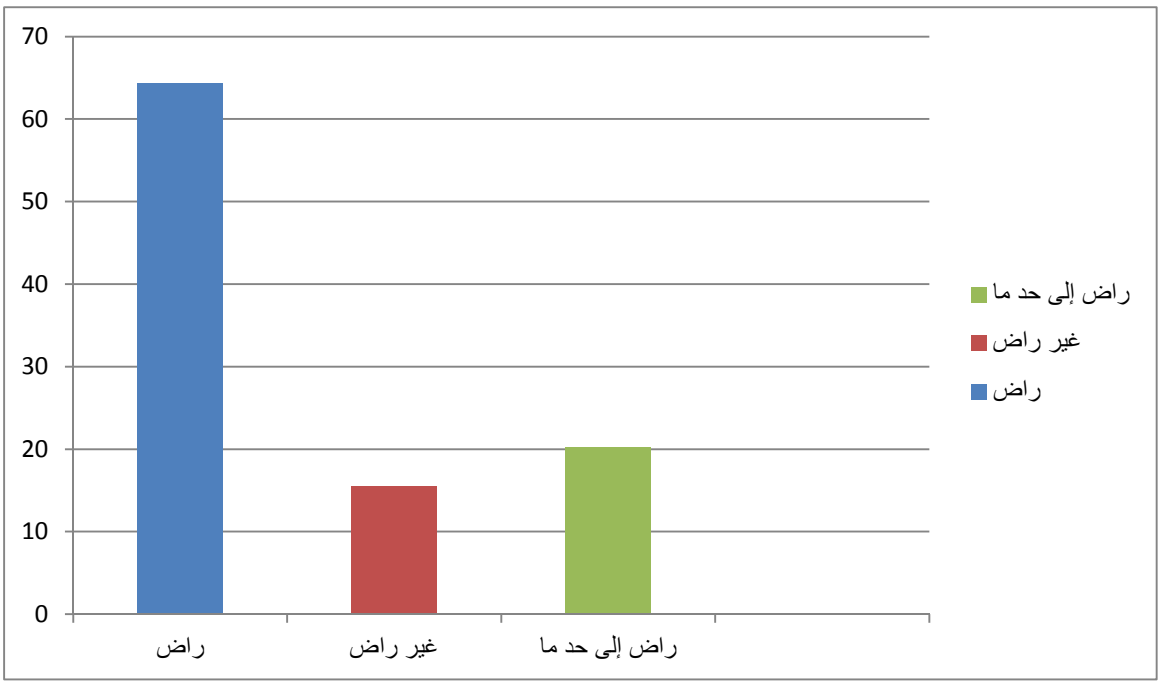


يتضح من خلال الجدول أن معظم الطلبة الذين تم توجيههم إلى القسم اللغة والأدب العربي كان عن رغبة حيث بلغت نسبتهم 25 %، مع العلم أن المعدل المطلوب للالتحاق بهذا

القسم هو 10 أما الأقسام الأخرى كالطب والهندسة واللغات الأجنبية فهو يتجاوز 11 إذ يعتبرونه تخصص الذي يتوافق مع ميولهم ليبدعوا ويقدموا أفضل ما لديهم بالالتحاق بالتخصص المرغوب.

الجدول 05: يوضح مدى رضا الطالب بدراسة بقسم اللغة والأدب العربي.

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
راض	54	% 64.28
غير راض	13	% 15.47
راض إلى حد ما	17	% 20.23
المجموع	84	% 100

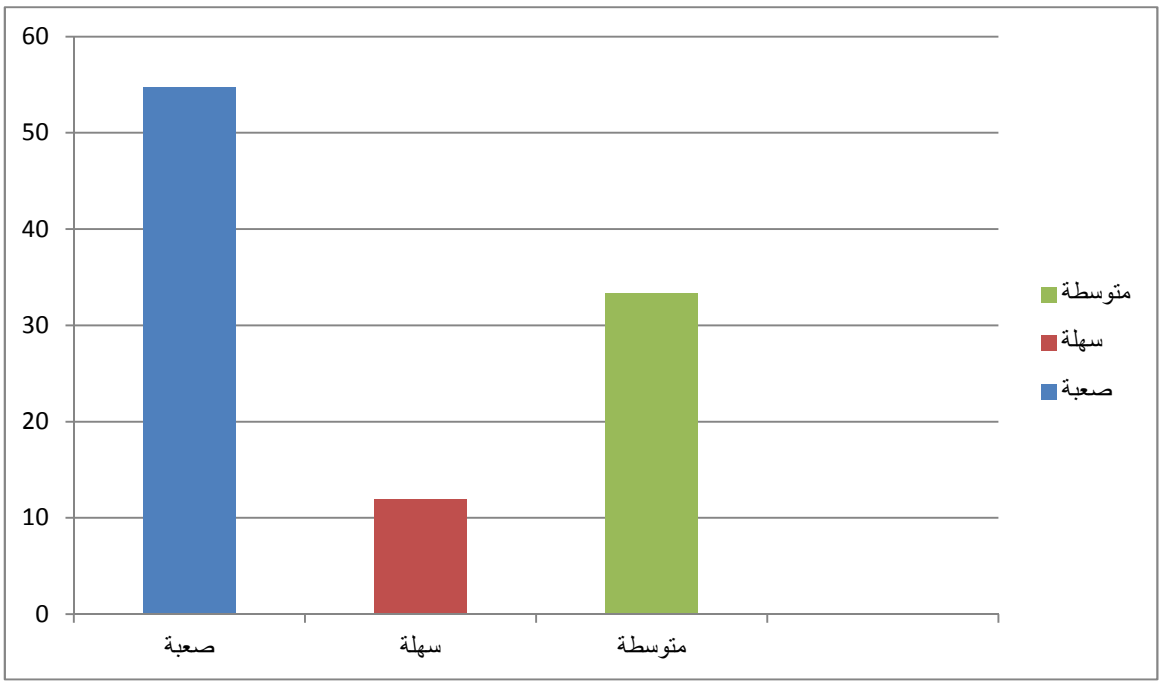


يتضح من خلال الجدول أن نسبة 48.67% من الطلبة تشعر بالرضا إتجاه دراستهم بقسم اللغة والأدب العربي، تليها نسبة 15.47% التي تمثل عدم رضى الطلبة، أما نسبة 20.23% تعكس الرضا النسبي للطلبة.

نلاحظ أن معظم الطلبة راضون بدراستهم بقسم اللغة والأدب العربي، وذلك راجع إلى مستوى الطموح الدراسي الذي يظهر شخصية ونفسية المتعلم وقابليته للتعليم في هذا القسم ويخلق فيه مجال واسع للإبداع الشخصي.

الجدول رقم 06: يوضح مدى صعوبة المواد الدراسية المقررة لهذه السنة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
صعبة	46	% 54.76
سهلة	10	% 11.90
متوسطة	28	% 33.33
المجموع	84	% 100



يتبين من خلال الجدول أن نسبة 54.76% من الطلبة تجد المواد المقررة عليهم للسنة الثانية صعبة وتمثل لذلك الأدب المقارن.

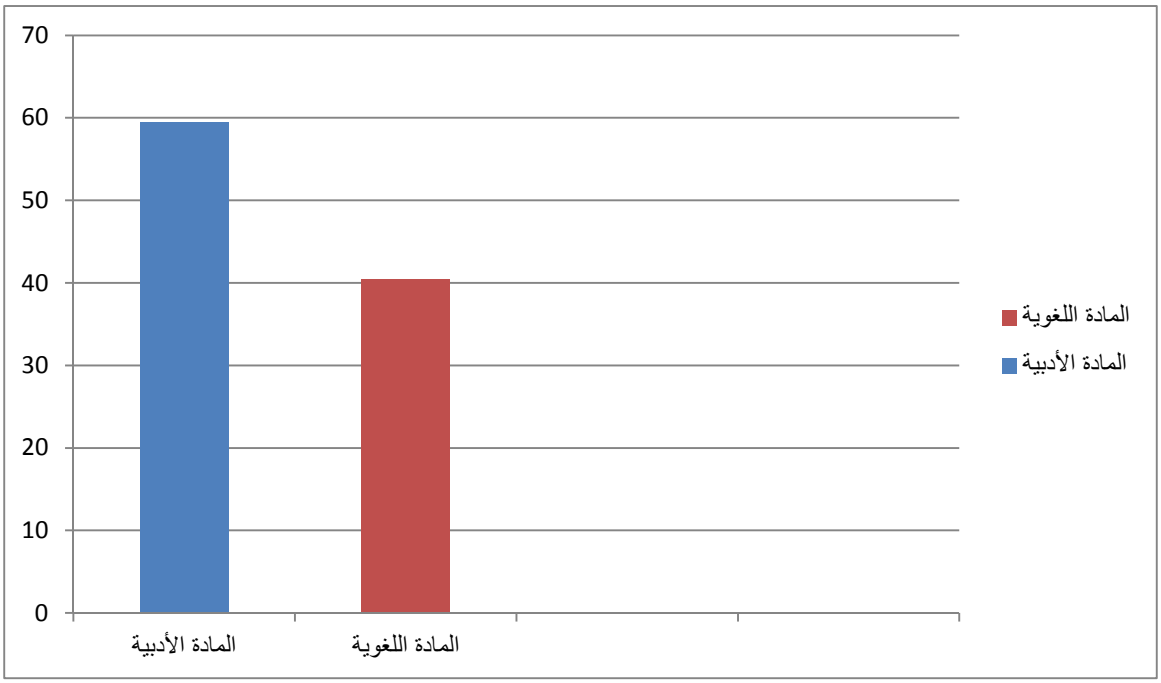
أما نسبة 11.90% تجد المواد المقررة سهلة، أما نسبة 33.33% تجد المواد المقررة متوسطة.

– ما يفسر الصعوبة في المادة التي يصل إليها الطلاب.

وأيضا حاجة الطالب إلى توسيع أفقه بدراسته الصلات العالمية للأدب وعدم الفهم الصحيح لهذه المادة وعدم الإلمام بفروعها وعدم فهمه لتطبيق خلال الأمثلة من الأدب القومي والأداب المختلفة.

الجدول 7: بين المادة التي يميل إليها الطلاب

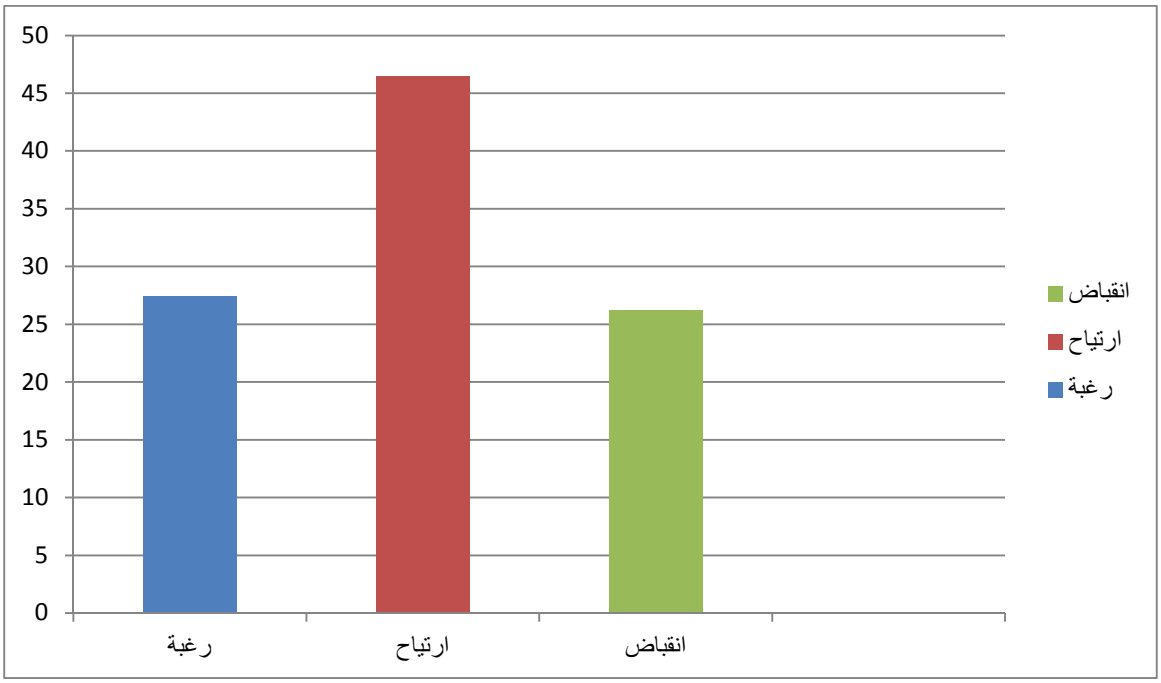
الاحتمالات	التكرار	النسبة %
المادة الأدبية	50	% 59.52
المادة اللغوية	34	% 40.47
مجموع	84	% 100



يتضح من خلال الجدول أن الطلبة يميلون إلى المواد الأدبية أكثر منها إلى اللغوية حيث بلغت نسبتهم 59.52% ويعللون لذلك أن المواد الأدبية تعتمد الحفظ وفيها حرية التعبير أما الذين يميلون إلى المواد اللغوية فقد بلغت نسبتهم 40.47% ويعللون لذلك بأن المواد اللغوية تعتمد الفهم والدقة ومفرداتها أكثر صعوبة وتراكيبها القواعدية ودلالية أكثر تعقيدا.

الجدول 8: يوضح الشعور حيال مادة اللسانيات

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
رغبة	23	27.38
ارتياح	39	46.42
انقباض	22	26.19
المجموع	84	% 100

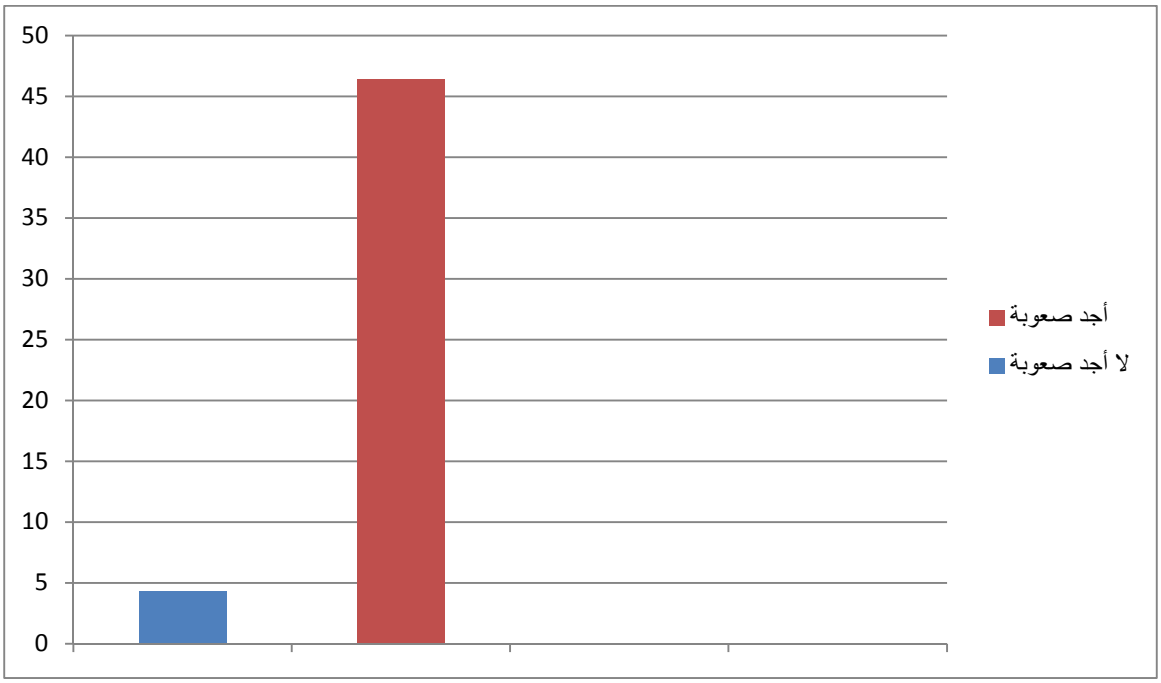


يتضح من خلال الجدول أن نسبة 46.42% تشعر بارتياح اتجاه مادة اللسانيات ونسبة 27.38% تشعر برغبة اتجاهها، يبرز هذين الموقفين شعورهما بكون المادة حركية وتنشط العقل أما نسبة 26.19% تشعر بانقباض اتجاه المادة وتقدم علل منها: صعوبة الفهم، والشعور بالملل اتجاهها.

وأيضا تراجع إلى ضعف تكوين الطالب وتخصصه وكثرة مصطلحات اللسانيات.

الجدول رقم 9: يوضح إن كان هناك صعوبة في فهم مادة اللسانيات.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
أجد صعوبة	45	% 53.57
لا أجد صعوبة	39	% 46.42
المجموع	84	%100



نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 53.43% من الطلبة تجد صعوبة في فهم واستيعاب مادة اللسانيات وذلك لأسباب منها تشابه المصطلحات وكونها دقيقة مما يجعلها معقدة أما الذين لا يجدون صعوبة في فهم المادة بلغت نسبة 46.42%.

– نلاحظ أنه رغم أنه هناك فرقا بين اللذين يجدون اختلافا والذين لا يجدون اختلافا لأن الفرق ليس كبير، أي أن النسب متقاربة وهذا شيء طبيعي ويعود إلى المادة بحد ذاتها وأيضا إلى الفروق الفردية بين الطلاب وكيفية تحصيلهم العلمي واستيعابهم لهذه المادة انطلاقا من محتوى ومضمون مادة اللسانيات إلى الطريقة المنهجية في تقديمها.

الجدول رقم 10: يوضح السبب في صعوبة فهم مادة اللسانيات.

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
كثرة المصطلحات	49	% 58.33
صعوبة المصطلح اللساني	11	% 13.09
صعوبات أخرى	24	% 28.57
المجموع	84	% 100

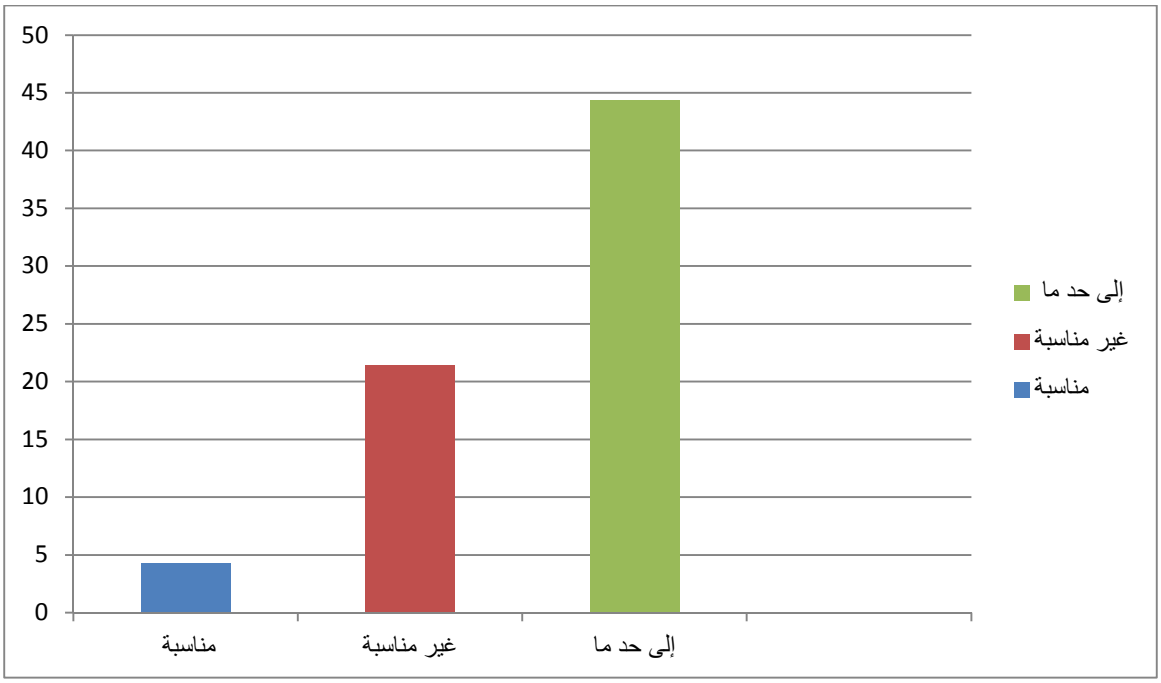
يوضح الجدول أن السبب الرئيسي في الصعوبات التي يتلقاها الطلبة في فهم مادة اللسانيات تعود إلى ملكة اللغة عند الطلبة وعدم إستعاب مصطلح اللسانيات وتميزه عن باقي المصطلحات وهذا راجع إلى القدرة الفكرية والمحصلة العلمية للطالب فمثلا يتخبط في مشكلة المصطلحات اللسانية نسبة 56.33% وصعوبة المصطلح اللساني بنسبة 13.09% وصعوبات أخرى بنسبة 28.57% وكل هذا راجع إلى أسباب منها :

- عدم إعطاء الأهمية لمادة اللسانيات.

- الانشغالات الجانبية أثناء الشرح (أي أمور خارجية عن المحاضرة)

الجدول رقم 11: يوضح مدى مناسبة طريقة الإلقاء للمادة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
مناسبة	29	% 34.52
غير مناسبة	18	% 21.42
إلى حد ما	37	% 44.4
المجموع	84	% 100

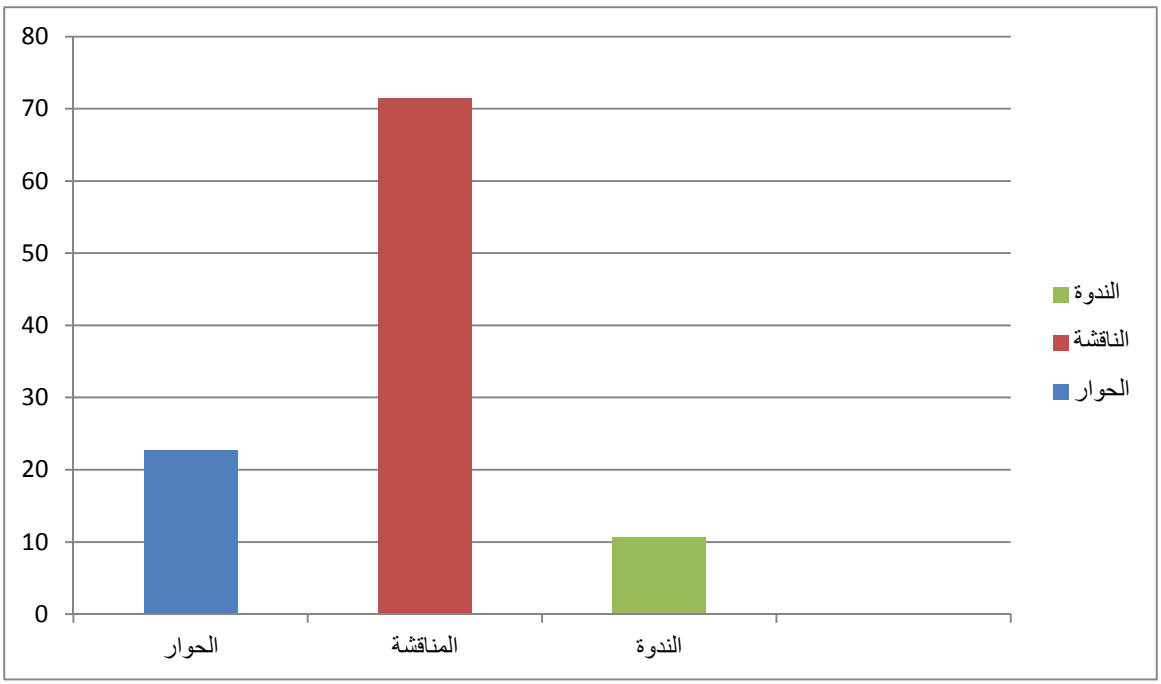


يتضح من خلال الجدول أن نسبة 34.52%من الطلبة ترى أن الطريقة الإلقائية مناسبة للمادة وبلغت نسبة الذين يرون أنها غير مناسبة 21.42% بينما بلغت نسبة الطلبة لا ترى نسبة استعمال طريقة الإلقاء 44.04%، والسبب في ذلك يعود على كونها تجعل الطالب شكلا جامدا غير فعال داخل المحاضرة كما أن الإلقاء وحده لا يكوّن باحثا.

ويجب الاعتماد على استراتيجية حديثة وأساليب متنوعة في التدريس الجامعي منها طريقة المحاضرة، طريقة المناقشة طريقة الاستكشاف وأيضا التركيز على إثارة فكرة الطلبة والتركيز على الجانب النوعي في إكفاء بالمعلومات مع مراعاة المستويات المختلفة للطلبة.

الجدول رقم 12: يوضح الطرائق الأنسب لفهم مادة اللسانيات.

الاحتمالات	التكرار	النسبة
طريقة الحوار	19	%22.61
المناقشة	60	% 71.42
الندوة	5	% 10.71
المجموع	84	% 100



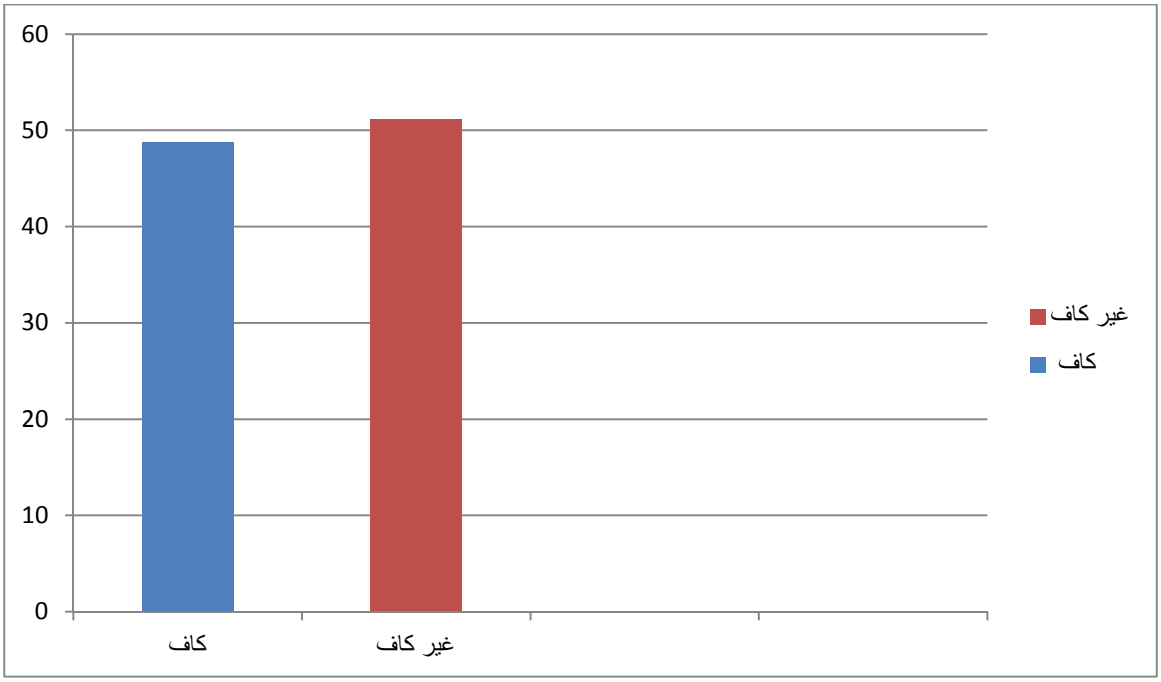
يتضح من خلال الجدول أن الطريقة التي يفضلها الطلبة لفهم مادة اللسانية هي طريقة المناقشة بنسبة 71.42% يليها الحوار بنسبة 22.61% ثم الندوة 10.71% هذا

راجع إلى كون المناقشة والحوار يضمنان المشاركة الإيجابية للطالب في العملية التعليمية، والارتقاء إلى التفكير والابتكار والبناء والتحليل والتفسير.

وكما أنها تنمي جميع النواحي الفكرية للطالب كما أنها تساعد على تحقيق التأدية المأمولة عند الطلبة وكما توصف بأنها تبعث جوّا من الحيوية وتثبت المعلومات في زمن في ذهن القارئ وتجعله شديد الانتباه.

الجدول رقم 13: يوضح رأي الطالب في استخدام السبورة والمطبوعات لفهم مادة اللسانيات.

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
كاف	41	% 48.80
غير كاف	43	% 51.19
المجموع	84	% 100

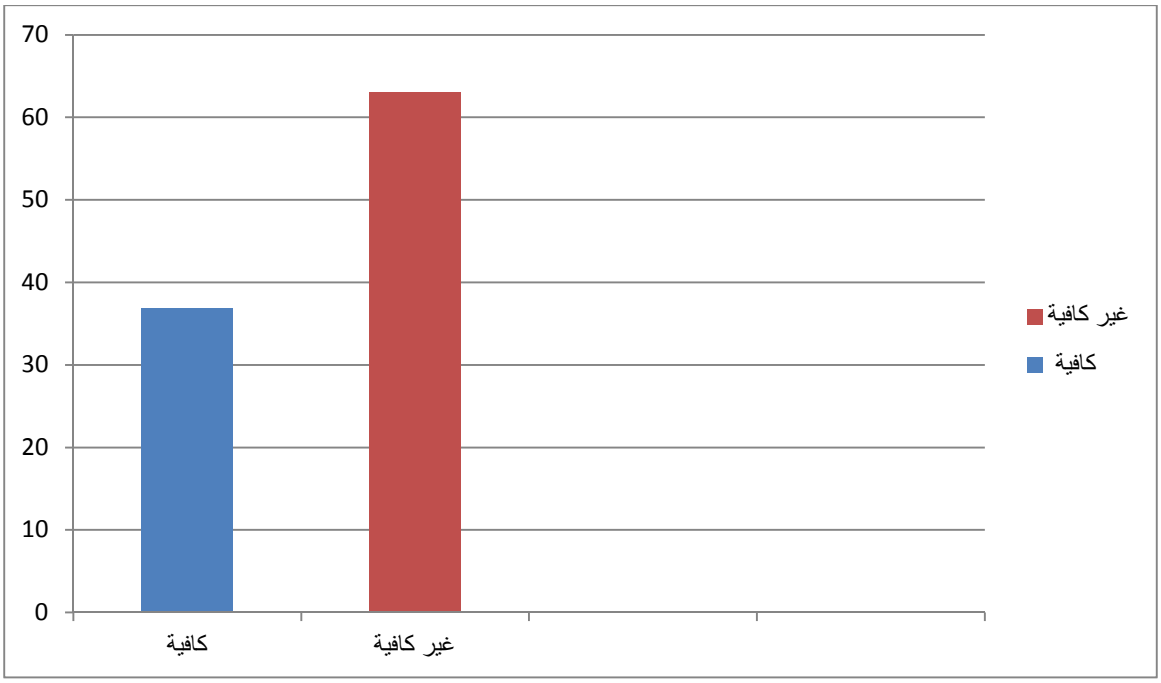


نلاحظ من خلال الجدول أن الطلبة يرون أن استخدام السبورة والمطبوعات غير كاف لفهم مادة اللسانيات، وقد بلغت نسبتهم 51.19% والذين يرون بأن السبورة والمطبوعات كافية بلغت نسبتهم 48.80%ويقترح الطلبة الذين يرون عدم كفاية وسائل الإيضاح وسائل أخرى مثل الكمبيوتر، جهاز العرض العلوي، داطاشو، الخرائط، الرسومات.

وكذلك يجب أن تتعدى إلى دروس تطبيقية الحصص التطبيقية، وعلى الأستاذ أن يقوم بشرح الدروس وفق نصوص لسانية يقوم الطلبة بتحليلها والتعليق عليها وكذلك استخدام تكنولوجيا الحديثة في فهم النصوص اللسانية وبالتالي يتحقق الهدف المنشود.

الجدول رقم 14: تبين هل الاختبارات الفصلية كافية لتقويم الطالب تقويما موضوعيا ودقيقا.

الاحتمالات	التكرار	النسبة
كافية	31	36.90
غير كافية	53	63.09
المجموع	84	% 100



يتضح من الجدول أن نسبة الطلبة الذين يرون عدم كفاية الامتحانات الفصلية لتقويم الطالب تقيما موضوعيا دقيقا بلغت 63.09% أما الذين يرون كفاية فقد بلغت نسبتهم 36.90% وربما هذا التفسير كون الامتحانات الفصلية لا تعطي نتائج دقيقة وثابتة وأنها لا تشجع على الإبداع والابتكار وإنما تشجع على الحفظ الآلي للمواد الدراسية.

3-نتائج عامة:

يتضح لنا من خلال الدراسات التطبيقية أنه:

- يجب على الطلاب السعي من أجل تكوين لساني للاعتماد على مادة اللسانيات.

الإلمام بجميع المدارس اللسانية في الثقافة العربية وفهم المدارس اللسانية في الثقافة الغربية.

- الاستعانة بأمثلة تساعد على توضيح المفاهيم وتقريبها لأن هدف اللسانيات هو التأثير النظري لكيفية التطبيق.

- إدراج تطبيقات وهي بمثابة ملحقات للفهم السليم لمادة اللسانيات.

- تزويد الطلبة ببعض المراجع المختصة في علم اللسانيات.

- اعتماد استراتيجيات متعددة في التدريس الجامعي من أجل تحصيل فكري نوعي في مادة اللسانيات مثل: مساعدة الطالب في توسيع ذهنه المعرفي لدراسة اللسانيات الحديثة واطلاعه على مختلف تخصصاتها.

وأخيرا الاستفادة من اللسانيات الحديثة لتطوير حياتنا وتنميتها وتدريس اللغة العربية من منطور لساني وظيفي للحفاظ على الثروة اللغوية وبالتالي الحفاظ على اللغة العربية على الهوية الإسلامية.

خـــاتمـــــــــــة:

إنّ اللسانيات التطبيقية علم يمتلك كل المقومات المعرفية التّي تميّزه عن باقي العلوم الإنسانية الأخرى من حيث المفاهيم والمناهج والمصطلحات والأسس الفكرية وموضوع اللسانيات هو اللسان وهدفه هو دراسة اللغة لذاتها بمعزل عن سياقها الخارجي، وكما نجد أن الدراسات اللسانية العربية واكبت جميع تطورات مادة اللسانيات عن الغرب.

وتوصلنا في موضوع بحثنا اللسانيات وعوائق التلقي إلى مختلف الصعوبات التّي يعاني منها طلبة السنة الثّانية لسانس أدب عربي وهي صعوبة التلقي بدءا بجانبه النظري وصولا إلى جانبه التطبيقي على الصعيد الميداني، أين كان هدفنا يتجاوز استقصاء صعوبة تلقي وعوائق مادة اللسانيات لدى طلبة إلى تقصّي مدى سلامة ملكتهم اللغوية التعبيرية على مستوى تحرير ألسنتهم وفهم مادة اللسانيات فهما عميقا جذريا ونسبة تخرجهم بتحصيل لغوي سليم ومنهج قائم على فهم هذه المادة وتحليلها ونقدها واستنتاج مضمونها وفق أساليب علمية بحتة، إن مذكرات التخرج في مادة علم اللسان تعد أحد أوجه تمثّل اللغة على المستوى المكتوب وأحد الركائز المساهمة في النمو اللغوي والمعرفي لدى طلبتنا. وبعد سلسلة من العمليات الإحصائية والتقييمية والتحليلية وصلت بنا مجريات الدراسة إلى مرفأ النتائج التالية التّي من أهمّها:

- ضعف مستوى تكوين طلبة اللسانيين أدى إلى تراجع مستوى كفاءة الطالب اللغوية على مستوى التعبير التحرير في جميع إجاباتهم.
- عدم استغلال مهارة الطلاب اللغوية وقدرتهم الذهنية على نحو جدي واكتفاء بما هو جاهز من الكتب والمصادر الأخرى.
- إن ضعف الكفاءة اللغوية على مستوى الطلاب السنة الثانية لسانس التي أخضعنها للفحص كانت وراء أسباب متعددة ومتنوعة قمنا برصدها من خلال نتائج الاستبيانات الموزعة نذكر منها:

- عدم الفهم الصحيح لمادة اللسانيات وعدم الإلمام بفروعها.
- اعتقاد أغلب الطلاب أن المواد اللغوية أساسها الفهم والدقة مفرداتها صعبة وتراكيبها القواعدية معقدة.
- يجب ترسيخ القواعد اللغوية اللسانية في ذهن المتعلمين، وذلك بترسيخ الفكر الحقيقي في أذهانهم لاسيما ونحن في عصر مجتمع المعرفة وعصر الرقمنة.
- يجب استثمار اللسانيات الحديثة في تدريس اللغة العربية لأنّ ذلك مهم جدا لأنّه يغنينا عن كثير من الاختلافات القواعدية والنحوية التي لا حاجة للمتعلم فيها.
- يجب تدريس اللغة العربية من منظور لساني لأنّ ذلك في اعتقادنا هو المدخل الأساسي لدراسة نحو عربي جديد يستجيب لحاجات متكلم اللغة العربية الفصيحة الحالية.
- إمكان استثمار مفاهيم اللسانيات الوظيفة العربية في تدريس مكونات الدرس اللغوي ضمن مكونات وحدة اللغة العربية ممّا يدل على قابليتها للانفتاح على مستجدات الدرس اللساني الحديث مما يحافظ على أصالتها ورقيها وازدهارها.
- تعتبر اللسانيات التربوية سياقا هاما من سياقات اللسانيات التطبيقية تتمركز على الظاهرة اللغوية في شكلها العام وتهتم بالقضايا المتصلة بتعليم اللغة باعتبارها موضوعا لا غنى عنها في موضوع الاكتساب.
- تعتبر طريقة المحاضرة مع إدخال التقنيات الحديثة في عرض الدروس الطريقة النموذجية والفن الراقي والأسلوب الجذاب واللافت للانتباه جميع الطلبة داخل كما تعتبر أيضا وسيلة تدريس وجمع معلومات لتثبيت الظواهر.
- تهدف مادة اللسانيات إلى بناء نظرية لسانية لها صفة العموم إذ يمكن على أساسها على دراسة جميع اللغات الإنسانية وصفها حيث تدرس اللسانيات اللغة ككل واحد على صعيد واحد، ضمن تسلسل متدرج من الأصوات إلى الدلالة مرورا من جوانب صرفية ونحوية.

إن الباحث مهما بحث واكتشف فإن الحقيقة المطلقة تظل بيد الله وحده جلى وعلى، فلا أدقى أنني أعطيت حق هذه المذكرة من كل جوانبها وما الكمال إلا لله دون سواه ولكننا حاولنا ولم نبخل بجهدنا ونفسنا في إنجازنا لهذه المذكرة ونرجو من الله التوفيق والسداد.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

* القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أ/ **المصادر:**

1-ابن منظور أبو فضل جمال الدين المكرم: لسان العرب، (ط 1)، بيروت، لبنان: 1955/1934م، دار الصادر.

2-ابن منظور أبو فضل جمال الدين المكرم: الإفرافي، دار الصادر، بيروت، لبنان ج1.

3-ابن منظور أبو فضل جمال الدين المكرم، لسان العرب، د ط، مج 2، بيروت، لبنان: (د ت)، دار لسان العرب.

4-مونان جورج، تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين، ترجمة/بدر القاسم، (د ط)، سوريا: (د ت) منشورات الجامعة السورية.

5-المنجد في اللغة والإعلام، طبعة جديدة منقحة، بيروت، دار النشر.

المراجع:

1- أحمد مؤمن، اللسانيات، النشأة والتطور، ط 2، الجزائر: 2005، ديوان المطبوعات الجامعية.

2-أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، (د ط)، الجزائر: 1994، ديوان المطبوعات الجامعية.

3-إبراهيم خليل، في اللسانيات والنحو والنص، (ط1)، عمّان-الأردن: 2007، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

4-أحمد محمد قدور، مبادئ في اللسانيات، طبعة مزيدة ومنقحة، دمشق: 2008، دار الفكر.

5-أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، (ط 1)، بيروت، لبنان:2008 ، دار النهضة العربية.

6-بشير موسى صالح، نظرية التلقى أصول وتطبيقات.
7-حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، (د ط)، مصر: 2003، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
8-حميد الحمداني، القراءة والتوليد الدلالة، المركز الثقافي، ط 1، دار البيضاء: 2003 م.
9-خليفة بوجادي، اللسانيات النظرية دروس وتطبيقات، ط 1، الجزائر: 2012، بيت الحكمة للنشر والتوزيع.
10- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات العامة، (ط 1)، الجزائر: 2000م، دار القصبة للنشر.
11- شكري المبخوث شكري، حماية النص ومستقبله في التراث النقدي: (ط 1)، تونس: 1993، بيت الحكمة.
12- صالح بولعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، (د ط)، الجزائر: (د ت)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
13- عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (د ط)، مصر: 1955، دار المعرفة الجامعة الإسكندرية.
14- عبد العزيز خليلي، اللسانيات العامة، واللسانيات العربية-تعاريف أصوات، (ط 1): 1991، دار البيضاء.
15- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور السيكولوجي الحديث، (د ط)، الجزائر: 2003، دار ريحانة لنشر والتوزيع.
16- محسن عطية، الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية، (ط 1)، الأردن: 2006، دار الشروق عمان.
17- محمد الإبراهيمي، ديداكتيك النصوص القرآنية، (ط 1)، 1998، طبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء.

18- محمد سعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، (د ط)، مدينة نصر-القاهرة: 1999، دار الفكر العربي.
19- محمد صالح الحشروبي، الدليل البيداغوجي مرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية ومناهج رسمية، (د ط)، الجزائر: 2012، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
20- محمد محمود الحيلة، مهارة التدريس الصفي، (د ط)، الأردن: 2002، دراسة مسيرة للنشر والتوزيع للطباعة.
21- مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعليم اللغة العربية وثقافتها، (ط 3)، المغرب: 2000، مطبعة النجاح الجديدة.
22- مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة، تاريخها-طبيعتها-موضوعها-مفاهيمها، (ط1) ليبيا: 2010، دار الكتاب الجديدة المتحدة.
23- ناظم عودة، الأصول المعرفية لنظرية المتلقي.
24- نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، (ط3) القاهرة: 1955، المكتبة الأكاديمية.
25- هانز روبيرت، جمالية التلقى والتواصل الأدبي، بيروت، لبنان، ع 3، 1984م.

ب/ المجلات والدوريات:

1-بشير أبرير، في تعليمية الخطاب العلمي مجلة التواصل، العدد 8، جامعة عنابة.
2-حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والمتلقى، والتأويل الأدبي، وقضاياه، دراسة من منشورات اتحاد الكتاب العربي، مكتبة الأسد، دمشق:2001.
3-شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، تونس: 1990، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
4-عبد العزيز عبد الحميد، علم اللغة الجغرافي بين حداثة المصطلح وأصوله لدى العرب، مجلة الدراسات اللغوية الأدبية، السنة الثالثة، العدد الثّاني: 2011.

5-محمود فهمي، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على مستوى الجامعي، مجلة التعريب، دمشق: 1921، المركز العربي لتعريب الترجمة والنشر، السنة الثانية العدد الرابع.
6-محمود إسماعيل الصيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربية، مقال منشورات في كتاب، تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، الرباط: 1987 دار الغرب الإسلامي.
- مناقشة لكتاب ديسوسير في المجلة العربية للعلوم الإنسانية جامعة الكويت، العدد 16 المجلد 4 لصيف عام 1984.
7-نبيلة إبراهيم، القارئ في النّص، نظرية التأثير والاتصال مقال بمجلة فصول، مربع 5 ع 1 الأول، الهيئة العامة للكتاب 1984م.
8-بكار أحمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية لسنة الثانية، الجزائر: 2007/2006، الإرسال الثالث.
9-بن علي يونس، قراءة في كتاب حدود التأويل القراءة في مشروع إمبرتو إيكو للباحث الجزائري وحيد بن بوعزيز، قسم اللغة وأدب عربي، بجاية: 2015/2014.
10- حميد حمداني، الترجمة الأدبية ومدى مشروعيتها في ضوء البحث اللساني وعالمية التلقى، الترجمة والتأويل، الرباط، كلية آداب وعلوم إنسانية 1955.
11- رشيدة آيت عبد السلام، تعليمية البلاغة الغربية على ضوء علوم اللسان الحديث، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، الجزائر: 2008، كلية الآداب واللغات.
12- غازي مختار طليحات، أدبنا القديم ونظرية التلقى، الموقع العربي العملاق. www.bad.com
13- فاطمة زيدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة الكفايات الشعبية الأدبية من التعليم الثانوي النموذج مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجستير في اللسان العربي بجامعة محمد خيضر.

الفهرس

الفهرس

المقدمة

I – الفصل الأول: اللسانيات وعوائق التلقي

المبحث الأول: الإرهاصات الأولية للسانيات

نبذة تاريخية عن اللسانيات.....ص2

مفهوم اللسانيات.....ص5

مبادئ اللسانيات.....ص7

المبحث الثاني: علاقة اللسانيات باللسانيات التطبيقية..

علم اللغة التطبيقى نشأتها ومفاهيمها.....ص12

علم اللغة التطبيقية مجالاتها وخصائصها.....ص14

الفرق بين علن اللغة وعلم اللغة التطبيقي.....ص19

المبحث الثالث: علاقة اللسانيات التطبيقية بميدان تعليم اللغات.

مفهوم التعليمية ص22

مفاهيم التعليمية.....ص24

أركان العملية التعليمية ص26

المبحث الرابع: علاقة اللسانيات بالتلقي.....

مفهوم التلقي.....ص29

التلقي عند العرب.....ص32

التلقي عند الغرب.....ص33

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية

استمارة موجهة للطلبة.....ص93

مفهوم الاستبيان ص42

تحليل الاستبيان.....ص42

عرض وتحليل النتائج.....ص43

نتائج عامة.....ص60

خاتمة........ص61

قائمة المصادر والمراجع.....ص64

فهرس الموضوعات.....ص68