وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

أثر اللسانيات العامة في تعليميات اللغات

-المدرسة التوليدية التحويلية وتدريس اللغة العربية-

كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي -أنموذجا-

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربية وآدابها

تخصص: تعليمية اللّغات

إعداد الطالبة:

حفيظة العيساوي.

إشراف الأستاذ:

محمد ولددالي.

السنة الدّراسية: 2020/2019م.

وزارة التـعليـم العـالي والـبـحث العلـمـي

جـــامـعة يـحـي فـارس بـالـمديـــة

كلـيـــــة الآداب واللّغـــــات

قسم اللّغة والأدب العربي

أثر اللسانيات العامة في تعليميات اللغات

-المدرسة التوليدية التحويلية وتدريس اللغة العربية-

كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي -أنموذجا-

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربية وآدابها

تخصص: تعليمية اللّغات

إعـداد الطالبة:

حفيظة العيساوي.

إشـراف الأستاذ:

مـحمـد ولـددالي.

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة والجامعة	الصفة
عبد السلام بن علية.	أستاذ محاضر" أ "	رئيسا
مـحمـد ولـددالـي.	أستاذ محاضر" أ "	مشرفا
جمـــال عصـــام.	أستاذ مساعد" أ "	عضوا مناقشا

السنة الدّراسية: 2020/2019م.



شكر وتقدير

قال الله تعالى: ﴿ **هَذَا مِنْ فَضْلِ رَبِّي لِيَبْلُوَنِي ءَأَشْكُرُ أَمْ أَكْفُرُ وَمَن شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ**﴾ صدق الله العظيم (النمل40).

الحمد الله الذي رزقنا نعمة العقل

والصلاة والسلام على خير الأنام، وخاتم الأنبياء والمرسلين

محمد صلى الله عليه وسلم

أتقدم بأخلص عبارات الشكر والامتنان إلى الأستاذ المشرف: محمد ولد دالي

الذي خصَّني بتوجيهاته ونصائحه، التي بفضلها استطاع هذا العمل أن يرى النور.

فحفظك الله أستاذي وأدامك سندا لطلابك.

وبعدها، فالشكر موصول إلى الأساتذة الكرام، أعضاء لجنة المناقشة، لقبولهم مناقشة

هذه المذكرة

وأتقدم أخيرا بوافر الشكر إلى كل من علَّمني حرفا في مسيرتي الدراسية.

وإلى كل من حفَّزني لإتمام هذا العمل.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.



إهـــــــــــداء

إلى تلك الإنسانة الطيبة والحنونة..... التي ملأ عطاؤها وحبها حياتي.

وكانت ولاتزال تحُثُني على المضي قدُما في درب الحياة .

تعجز كلماتي هذه عن رد جميلك وعرفانك..... فلا يسعني في هذا المقام إلا الدعاء لك، فحفظك الله وأطال عمرك.

أمي الغالية.

إلى من علمني أن للنجاح ثمناً ..... من كان دوما سندا قويا، لايمل ولايتعب.

إلى من لا تحلو الحياة إلا بجواره ..... أبي الغالي، أدامك الله تاجا فوق رؤوسنا.

إلى أحبة قلبي إخوتي: عدلان، وأمين، ومحمد، وغاليتي إيمان.

إلى كل من علَّمني حرفا طوال مشواري الدراسي من أستاذة ومعلمين.

إلى كل من جمعتني بهم مقاعد الدراسة.:

أهدي هذا العمل.

حفيظة العيساوي

مقدمة

مقدمة:

الحمد الله الذي لا يطيب المقام إلا بذكره، سبحانه جل جلاله، والصلاة والسلام على خير الأنام، آخر الأنبياء والمرسلين، صلاة وسلاما دائمين متلازمين إلى يوم الدّين وبعد:

تُعدُّ اللّغة أداة تواصل بين الإنسان ومحيطه الاجتماعي، فلطالما نُظر إليها على أنّها وسيلة للتعبير عن الذّات الإنسانية، وهي منبع الفكر والوجدان، ومن خلالها يبرهن الإنسان على وجوده وانتمائه الحضاري.

وتتسم اللّغة بإمكانية دراستها من جوانب عدة، الأمر الذّي يجعلها موضوعا مشتركا بين علوم شتى، كانت وما تزال ترى في دراسة اللّغة مادة ثرية لا ينضب معينها، كما أنّها مادة بحث لا غنى عنها في أي مجال، وهي أيضا ضرورة حتمية في عملية التعليم فالحديث الأول والأخير، الذّي يشغل مجال تعليميات اللّغات، كان وما يزال يدور حول الكيفية التي يتعلّمويكتسِبُ بها أبناؤنا اللّغة.

فتعليميات اللّغات حقل من الحقول اللسانية التطبيقية، التي تهتم بدراسة المحتويات والوسائل، والطرائق التعليمية، وهي مجال علمي يسعى إلى ترقية قدرات المتعلم بـُغية إكسَابِه المهارات اللّغوية الأربع: السماع والحديث، والقراءة والكتابة. ومن أجل تحقيق ذلك كان لابد لها من الاستناد إلى المعطيات المعرفية لعلوم كثيرة مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية، وعلم اللّسان، ولعل استنادها إلى النظريات اللّسانية كان أوضح، قصد استثمار تلك المعطيات اللسانية، لتطوير وسائل التعليم والعملية البيداغوجية، وقبل ذلك فهم أسرار اللّغة الّتي يكُون المعلم بصدد تدريسِهـَا.

ونظرا للدور الفعال للمفاهيم والمعطيات اللّسانية في تكوين المناهج التعليمية، خاصة مع ما يعترض متعلم اللّغة اليوم من صعوبات في إتقان لغته، كان لابد من البحث في تلك المفاهيم اللّسانية لإيجاد أنجع الحلول، التّي تعين المعلم والمتعلم معاً في العملية

التعليميـة– التعلميـة، مـع ضـرورة مراعـاة الخصـائص العلميـة للحقـل التعليمـي، وتكييـف المفاهيم اللّسانية لتناسب عملية التعليم.

ومـع وجـود العديـد مـن النظريـات اللّسـانية، التّـي كـان لهـا أثـر بـارز فـي تعليميـات اللّغـات، وقـع اختيارنـا علـى **النظريـة التوليديـة التحويليـة** باعتبارهـا مـن أهـم النظريـات اللّغويـة أولا، وباعتبـار ذلـك التشـابه، الـذي أثبتـه البـاحثون بينهـا وبـين النظريـة اللّسـانية العربية القديمة ثانيا.

ومـن هنـا كـان موضـوع بحثنـا هـو: **أثـر اللّسـانيات العامـة فـي تعليميـات اللّغـات -المدرسة التّوليديّة التّحويليّة وتدريس الّلغة العربية أنموذجًا-**".

ومن الأسباب التّي أدّت بنا إلى اختيار هذا الموضوع:

أ) الأسباب الموضوعية: وتتمثل في محاولة الكشف عن دور اللّسانيات العامة في حقل تعليميات الّلغة عموما، مع التركيز أكثر على أهمية النظرية اللّسانية التوليدية التحويلية في تعليم اللّغة العربية، ومعرفة مدى حاجة تعليميات اللّغة العربية للنظرية اللّسانية التوليدية، ومن أجل الإجابة عن ذلك اخترنا كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نظرا لأهمية هذه المرحلة في تكوين المتعلم وإعداده إعدادا، يساعده على إكمال المراحل القادمة من تعليمه، لتقف دراستنا هذه على محتوى القواعد فيه، محاولة الكشف عن ملامح النظرية التوليدية في هذا الكتاب، وللكشف عن مدى إطلاع القائمين على إعداد الكتاب المدرسي الجزائري على هذه النظرية، وإدراك إمكانية توظيف المفاهيم اللسانية، بما فيها المفاهيم التحويلية، لتسهيل عملية تدريس قواعد اللغة العربية.

ب) الأسـباب الذاتيـة: حبنـا للغـة العربيـة، ورغبتنـا فـي تقـديم أفضـل الطرائـق فـي تعليمهـا، باعتبارهـا جـزءا لا يتجـزء مـن كياننـا، حتـى نكشـف عمـا يعيننـا علـى إتقانهـا، استعمالا وتدريسا في المستقبل.

ومن بين أهداف الدّراسة:

-التأكيد على دور اللّسانيات في إثراءحقل تعليميات الّلغات بمفاهيم وآليات تساعد على تسهيل عملية تدريس اللغة العربية، وتجاوز عقبات تعلمها.

- تبيين أهمية النظرية التوليدية التحويلية في تدريس النحو العربي.

وتتمثل إشكالية البحث فيمايلي: **كيف يمكن أن يوظف حقل تعليميات اللغة النظرية التوليدية التحويلية في مجال تدريس اللغة العربية بصورة عامة، وفي مجال تدريس النحو العربي بصورة خاصة؟**والتّي تتفرع عنها مجموعة من الأسئلة أهمها:

-ما هو أثر اللّسانيات العامة في بناء مناهج تعليم اللغات ؟.

- كيف عالجت النظرية التوليدية التحويلية مسألة اكتساب اللغة عند الطفل؟.

- كيف استفاد تدريس اللغة العربية من المبادئ التوليدية التحويلية، لتدريس القواعد النحوية؟

ومحاولة للإجابة عن الإشكالية المطروحة، اتبعنا خطّة، قوامها مقدمة وتمهيد وثلاثة فصول وخاتمة.

استعرضنا في التمهيد أهم التطورات، التّي عرفتها النظريات اللسانية الغربية، لنعرض بعدها مباشرة الفصل الأول والمعنون بـ: اللسانيات العامة وتعليميات اللغات. ويشتمل هذا الفصل على أربعة مباحث؛ تناولنا في المبحث الأول، تعريف اللسانيات في اصطلاح اللسانيين، أّما المبحث الثاني فخُصص للحديث عن تعريف اللسانيات التطبيقية، والمبحث الثالث رصد تعريف تعليميات اللغات، وأخيرا تناولنا في المبحث الرابع اللسانيات ومناهج تعليم اللغة.

أّما الفصل الثاني فكان بعنوان: المدرسة التوليدية التحويلية وتعليميات اللغات، وفيه تتبعنا نشأة هذه المدرسة، وكان ذلك في المبحث الأول من هذا الفصل؛ أّما المبحث الثاني منه فقد جاء بعنوان: المبادئ العامة للنظرية التوليدية التحويلية، يليه المبحث الثالث: بعنوان تطور النظرية التوليدية التحويلية، وأخيرا نصل إلى المبحث الرابع، الذي عنون بـ : النظرية التوليدية التحويلية واكتساب اللغة عند الطفل.

أما الفصل الثالث، الذي يمثل الجزء التطبيقي من هذا العمل، فكان بعنوان: النظرية التوليدية وتعليميات النحو العربي. وقد قسم إلى مبحثين: الأول هو عبارة عن وصف لكتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من حيث الشكل والمضمون. والثاني عملنا فيه على تتبع مدى اعتماد مبادئ النظرية التوليدية التحويلية في عرض قواعد النحو في كتاب السنة الخامسة، وقد ركّزنا على مبدأين هما: مبدأ الصياغة الرياضية، ومبدأ البنية العميقة، وفي الأخير ذيلنا بحثنا بخاتمة تضمنت أهم نتائج التي توصلنا إليها.

أّما المنهج المعتمد في الدّراسة: فهو المنهج الوصفي التحليلي، لأّننا وجدنا فيه ما يعيننا على المضي في هذا البحث، فالجانب الوصفي معتمد في وصفنا للنظرية اللّسانية بصفة عامة والتوليدية بصفة خاصة، ويتجلى المنهج التحليلي فيما تعلق بدراسة أثر هذه النظرية في ميدان تعليميات اللغة.

وقد استعنا في هذا البحث بمجموعة من الدّراسات، التي سبق أن تناولت هذا الموضوع، ونخص بالذكر: رسالة دكتواره في اللغة العربية، تحمل عنوان: النظرية التحويلية التوليدية وتطبيقها على النحو العربي (الرتبة أنموذجاً)، لآدم بركات آدم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم- السودان، السنة الجامعية:2010م.
ورسالة دكتوراه أخرى في النحو بعنوان: جهود كل من داود عبده وميشال زكريا في المدرسة التوليدية العربية، من إعداد حمزة أحمد الخلايفة، كلية مؤته، الأردن، السنة الجامعية 2003م.

فضلا عن مراجع أخرى مثل:

– عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان.

ـ أحمد مؤمن، اللّسانيات النشأة والتطور.

ـ تشومسكي، البنى النحوية.

ـ خول طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيات.

- عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية.

ومن الصعوبات التّي واجهتناونحن نُعد هذا البحث: كثرة المادة العلمية، وصعوبة انتقاء واختصارما يفيدنا في موضوع هذا البحث، إضافة إلى مشكلة المصطلحات، المتمثلة في اختلافها من مرجع إلى آخر، بحسب المدارس اللّسانية والترجمات المتعددة للمصطلحات الأجنبية، بالإضافة إلى وباء كورونا، الذّي صعب علينا اللّجوء إلى المكتبه من أجل اقتناء الكتب، وكذا الاتصال بالأستاذ المشرف.

وفي الختام نتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف: محمد ولد دالي، الذي بفضله – بعد عون الله عزوجل – استطعنا تذليل معظم تلك العقبات، والذي لم يبخل علينا بالنصح والتوجيه، وإلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل، ولو بكلمة وما توفيقي إلا بالله وهو الهادي إلى سواء السبيل.

تمهيد عام

نبذة عامة عن تطور اللسانيات الحديثة:

شهدت اللّسانيات الغربية خلال القرنيين التاسع عشر والعشرين عدة تطورات بفضل تعاقب مجموعة من المدارس اللّسانية، كان لها الأثر البالغ في ذلك، فلم يقف الدرس اللّساني عند نظرية لسانية واحدة بل عملت هذه المدارس على تقديم أفكار ومعطيات جديدة للنهوض بالدرس اللساني، خاصة إذا علمنا أنّ المنهج التاريخي، الذي ساد في القرن التاسع عشر لم يعد يلبي متطلبات الدرس اللغوي الحديث.

لقد كان من الطَبِعي أن تشهد النظريات اللسانية ذلك التحول مع ظهور العديد من الآراء الفلسفية والعلمية، ومع ظهور اللسانيات البنوية مع رائدها العَالِم السويسري "فرديناد دي سوسير"، الذي حول اتجاه الدرس اللساني من المنهج التاريخي، إلى المنهج البنوي رافضا بذلك بعض الآراء، التي تبناها أصحاب المنهج التاريخي، إذ أثبت بالأدلة العلمية القاطعة أولوية دراسة اللغة دراسة وصفية آنية، على دراستها دراسة تاريخية.

لقد استطاع " دي سوسير" «أن يحدد موضوع اللسانيات في محاضراته عندما قال مقولته الشهيرة " اللسانيات هي دراسة اللسان منه وإليه"، إضافة إلى ماقدمه من نظريات بعضها يتعلق بطبيعة اللغة وبعضها يتعلق بكيفية دراستها وعرضها على شكل تقابلي».[1]

وبهذا فتح " دي سوسير" عصر الدّراسة العلمية للغة وأخذ الدرس اللساني الطابع العلمي معه، وظلت البنوية السويسرية مسيطرة لفترة على أغلب الدراسات اللسانية، لكونها انقسمت إلى اتجاهين «اتجاه أروبي يهتم بدراسة العلاقات الاستبدالية في اللغة: وهي العلاقات التي تقع بين الوحدات اللغوية والوحدات غير اللغوية، أي تلك الموجودة خارج

[1]- محمد ولد دالي، محاضرات في اللسانيات العامة، مقياس اللسانيات العامة، السداسي الأول، جامعة يحي فارس بالمدية، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، لسنة:2016م.(مدونتي الخاصة).

الجملة، واتجاه أمريكي يهتم بدراسة العلاقات الائتلافية للغة: أي العلاقات بين المكونات الصوتية كدلالة صوت اللفظة الواحدة على دلالة أصوات الجملة»[1].

أتاحت أفكار " دي سوسير" المجال للكثير من اللّسانين، لتأسيس مدراس لسانية أخرى والتّي انطلقت بدورها من النظرية البنوية، لتأسيس نظريات لسانية أخرى نذكر من هذه المدارس:

حلقة براغ الوظيفية: «تعرف مدرسة براغ prague scool باسم اللسانيات الوظيفية (Functional Linguistics) إذ أنّها تهتم أساسا بالطريقة، التي تؤدي بها الوحدة الصوتية وظيفتها في علامة تواصلّية، أما الآن فالتسمية السائدة لها هي الدراسة الصوتولوجية phonological scool ذلك أنّ أنصار مدرسة براغ كانوا أساسا معنيين بالمشكلات الصوتولوجية».[2]

تليها مدرسة كوبنهاجن،التّي بدورها تأثرت بمبادئ "دي سوسير"، وقد حاول «أصحاب هذه المدرسة التجديد في طريقة دراسة اللّغة، والإعراض عن الأساليب التقليدية واعتماد الدراسة العلمية... وصاغوا العناصر اللغوية في شكل رموز جبرية ذات سمة رياضية... وقد حرص مؤسسها "لويس يلمسلاف" louis hjelmslev على وضع نظرية بنوية علمية وصفية شمولية للظاهرة اللغوية بناها على مقدمات منطقية ومبادئ معرفية تفسيرية».[3]

---

[1]- عبد الرحيم البار، الفكر اللساني الغربي مقوماته وخصائصه قراءة وصفية تحليلية، مجلة الذاكرة تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، جامعة محّمد خيضر بسكرة الجزائر، العدد07، ماي 2016م، ص212. بتصرف

[2]- ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000م، ص195.

[3]- السعيد شنوفة، مدخل إلى المدارس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث، ط1، القاهرة جمهورية مصر العربية، 2008م، ص78 79. بتصرف.

ولا يمكن إغفال النظرية السِّياقية(Contextual theory)، التي تعد من أشهر النظريات اللغوية في العصر الحديث التي «أرسى قواعدها وبنى أساساتها "فيرث"...، إذ ترى أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية ... كشكل من أشكال الحياة الإنسانية»[1].

تزامنا مع ما كان يقوم به "دي سوسير" وأتباعه في أوروبا، شهدت أمريكا أيضا نشاطًا لغويًا، تمثل في ما قام به الوصفيون، فإلى جانب ما قدمه الأمريكي «"فرانتزبواس" franz Boas مؤسس اللسانيات الوصفية، اشتهر "بلومفيد" صاحب المدرسة التوزيعية بدعمه للمذهب الوصفي وتصنيفيه في التحليل اللغوي، وكذلك تأكيده على مكانة اللسانيات كعلم بأسلوب فلسفي دقيق. إضافة إلى أن الوصفيين يميلون إلى اعتبار التنظير المجرد في اللسانيات وسيلة للتوصل إلى وصف علمي للغات معينة بدلا من اعتبار اللغات المنفردة»[2].

ولعل أهم ما اشتهر به أصحاب المدرسة التوزيعية هو اتخاذهم المذهب السلوكي الذي كان سائدا في علم النفس آنذاك إطارا نظريا تستند عليه، وسميت اللسانيات حينئذ باللسانيات الوصفية، لأنها كانت تكتفي بوصف الظواهر اللغوية، وتصنيفها دون محاولة تفسيرها.

لقد هيمن الوصفيون على البحث اللساني في أمريكيا إلى ظهور اللساني "تشومسكي" الذي أخذ بالبحث اللغوي إلى منعطف آخر يغلب عليه الرفض للأفكار التي تتبناها البنويون. فقد عاب عليهم تحليلهم السطحي للغة، إضافة إلى تبني المذهب السلوكي في تعليم اللغة، ولا يمكن الحديث عن إنجازات "تشومسكي" اللغوية دون الحديث عن أعمال أستاذه "هاريس"الّذي كان له السبق في فكرة التحويل «حيث تجاوز في

[1]- عاصم شحادة علي، مدخل إلى الألسنية الحديثة لطلبة المرحلة الجامعية الأولى، الجامعة الإسلامية بماليزيا، ط2، 1441هـ 2020م، ص37.

[2]- جفري سامسون، مدارس اللسانيات بين التسابق والتطور، تر: محمد زياد كبة، جامعة الملك سعود، د.ط، المملكة العربية السعودية الرياض، 1417هـ، ص51-57، بتصرف

التحليل اللّغوي حدود الجملة بجعله يمتد ليشمل العلاقات بين الجمل، التي ترد متعاقبة عند متكلم واحد أو أكثر في سياق واحد»[1]، وبذلك بدأ عصر اللسانيات الوصفية التحويلية التي حمل مشعلها "تشومسكي" وعمل على تطويرها، وبالرغم من أنّ لسانيات "تشومسكي" تُعدُلسانيات بنوية أيضاً كسابقتها، إلاّ أنّ تشومسكي لم يتوقف عند حدود الوصف السطحي، كما فعلت البنوية التقريرية مع "سوسور"و"بلومفيد"، بل تجاوزت الوصف إلى التفسير، لهذا سميت بالبنوية التفسرية.

وسنترك الحديث عن نظرية تشومسكي اللغوية كونها مدار بحثنا لنخصص لها المزيد من الشرح.

بعد هذا سنقف عند آخر محطات تطور النظريات اللّسانية لنختتمها باللّسانيات التداولية، الّتي ركزت على دراسة الكلام بعد أن كان مغيبا في الدراسات اللّغوية السابقة وإن تحدث عنه "سوسير" إلا أّنه لم يأخذ حقه من الدراسة، لقد عنيت التداولية بدراسة ظاهرة الكلام «فأصبحت تدرج في ميدان دراستها دراسة الكلام والخطاب وعلاقة اللغة بالأفراد...، فظهر تصور جديد للظاهرة اللغوية تمثل في نظرية التلفظ L' ènonciation التي أحدثت تصورا جديدا من مثل أنّ اللغة ليست بثابتة ومستقرة في أذهان الجماعة اللغوية ولكن اللغة نشاط كلامي أو فعالية كلامية»[2].

نستنتج من خلال ما سلف ذكره أنّ اللسانيات عرفت عدة تطورات بفضل أعمال مجموعـ ة من اللسانيين، والُملاحظ على المراحل التي مرت بها اللسانيات أّنها مراحل متكاملة، فقد كانت كل مرحلة مكملة للمرحلة التي تأتي بعدها. ومنذ ظهور اللسانيات البنوية انقسمت اللسانيات إلى قسمين تمثل الأول في اللسانيات البنوية التقريرية والقسم

[1]- سمية نابي، مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء النظريات اللسانية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة والأدب العربي، تيزي وزو، 2010م/2011م، ص69

[2]- حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، الأمل، ط2، تيزي وزو، ص86.

الثاني تمثل في اللسانيات البنوية التفسرية، وقد كان لكل منهما آراء خاصة تتعلق بدراسة اللغة، وقد تبنى كل اتجاه منهما منهج مغاير في تعليم اللغة، وهذا ما نعكس على حقل تعليم اللغات إذ نتج عن ذلك التباين في الآراء، ظهور عدة مناهج لتعليم اللغة، وقد اخترنا الوقوف عند هذه المحطة التاريخية لتبين أثر أهم التطورات التي عرفها الدرس اللساني والذي كان له أثر في مجالات علمية أخرى من بينها مجال تعليم اللغة.

وقد اخترنا بالتحديد أن تقف هذه الدراسة عند اللسانيات البنوية التفسرية لنبين كيف نظرت هذه الأخيرة لمسألة تعليم اللغة وتعلمها بعدما كانت اللسانيات البنوية التقريرية تتبنى المنهج السلوكي في تعليم اللغة، فهل خرجت اللسانيات الوصفية عن نطاق السلوكية؟ وماهو الجديد الذي قدمته للمجال التعليمي باعتبارها من أشهر النظريات اللّسانية الّتي أحدثت ثورة في نصف الثاني من القرن العشرين؟.

الفصل الأول:

اللسانيات والتعليميات.

المبحث الأول: تعريف اللسانيات.

المبحث الثاني: تعريف تعليميات اللغات.

المبحث الثالث: اللسانيات ومناهج تعلم اللغة.

تمهيد:

حاولت اللّسانيّات بعد اكتمالها منهجاً وإجراءً، وتحقيقها رصيدا ضخما في مجال التنظير،أن تنحو بالبحث منحًى تطبيقيا، بأن تحاول تطبيق مفاهيمها ونظرياتها تلك في مجالات تطبيقية تتعلق بالواقع ، وهذا ما أدى باللّسانيين إلى الميل إلى الجانب التطبيقي لاستثمار ما تُوصل إليه في الجانب النظري من البحث اللساني.

وهكذا جاءت اللّسانيات التّطبيقيَّة بحقولها المعرفيةلتُكملَ اللّسانيَّات النظرية، ومن أبرز تلك الحقول حقل تعليميات اللّغات (Didactique des langues)الّتي تفرعت عن اللّسانيَّات التَّطبيقيَّة، فقد وجدت فيها ما يعيينها على حل مشكلات تتعلق - بالعملية التّعليميّةالتعلُّمية - سواء تعلق الأمر بتعليم اللغة الأم،أم اللّغة الثانية، أو إيجاد وتطوير طرائق التدريس ومناهجها. ولفهم تلك العلاقة بين اللّسانيّات العلمة وحقل تعليميات اللّغات سنحاول في هذا الفصل أن نحدد مفهوم اللّسانيّات العامة في اصطلاح اللسانيين، ثم مفهوم اللّسانيّات التّطبيقيّة في اصطلاح العلماء التطبيقيين، كما نتطرق فيه إلى تعريف تعليميات اللّغات، بالإضافة إلى أهمية اللسانيات في تكوين المناهج التعليمية المختلفة.

المبحث الأول: اللسانيات Linguistique: لغة واصطلاحا:

أولا: اللّسان(Langue) : لغة:

ارتأينا بادئ بدء قبل الشروع في تقديم تعريفات اللّسانّيات أن نتتبع معنى لفظة اللّسان الّذي لا يكتمل حديث اللّسانّيات، ولا يستقيم دون الحديث عنه وعن دلالته، فإذا تأملنا في اللّص القرآني نلاحظ أنّ لفظة اللّسان وردت في عدة آيات، ولم تَخلُ كُتب التفاسير من الحديث عنه، إلى جانب المعاجم اللّغوية الّتي كان لها نصيب في ذلك أيضا، وسنحاول أن نجمل كل ذلك فيما يأتي:

I. اللّسان في القرآن الكريم:

وردت لفظة "اللّسان" في عدة آيات من القرآن الكريم وبمعان متعددة سنذكر منها ماتيسر:

قال الله تعالى: ﴿وَما أَرْسَلْنا مِنْ رَسُولٍ إِلاَّ بِلِسانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾ إبراهيم الآية،05.

قال الله تعالى: ﴿وَهَذا لِسانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾ النحل، الآية؛ 103.

وقال الله تعالى:﴿ بِلِسانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ الشعراء، الآية؛ 103.

جاء في تفسير الآيات الكريمات السابقة مايلي:

يقول "الزمخشري" في كشافهعن لفظة اللّسان الواردة في سورة إبراهيم الآية الخامسة: «ومعنى بلسان قومه: بلغة قومهوقُرئ بِلَسْنِ قومِه، واللّسن واللّسان كالرّيش والرِياش بمعنى اللّغة»[1]

[1]– الزمخشري(أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الخوارزمي)، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، مج2، دار المعرفة، د.ط، بيروت–لبنان، ص:367.

وقال عن المذكورة سابقاً في سورة النحل: "اللّسان اللّغة"[1]. وجاء تفسيرها في صفوة التفاسير بمعنى« وهذا قرآن عربي في غاية الفصاحة»[2]

وقد ذكر "ناصر السّعدي" في كتابه تيسير الكريم الرّحمن: {بلسان عربي} الواردة في سورة الشعراء، قال: «بلسان عربي وهو أفصل الألسنة، بلغة من بُعثَ إليهم، وباشر دعوتهم أصلاً، اللّسان البيِّن الواضح».[3]

من خلال التفسيرات، الّتي أوردناها نجد أنّ لفظة اللّسان في الآيات السابقة جاء تفسيرها بمعنى اللّغة (لغة القوم العربي).

II. اللسان في المعاجم العربية:

يقول "أحمد بن فارس" في معجمه "مقاييس اللغة" في مادة اللّسان: «(لسن) اللاّم والسين والنون أصل صحيح واحد، يدل على طول غير لطيفٍ بائنٍ، في عضو أو غيره. من ذلك اللِّسان، معروف، وهو مذكّر والجمع أَلْسُنْ، فإذا كثر فهي الألسنة ويقال لَسَنْتُه، إذا أخذتَه بلسانك.. واللّسَنُ: جودة اللّسان والفصاحة، واللّسن: اللّغة، يقال لكّل قوم لِسَنُ أي لغة»[4].

---

[1]- الزمخشري(أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الخوارزمي)، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، مج2، ص:429.

[2]-محمد علي الصّابوني، صفوة التّفاسير، مج2، دار القرآن الكريم، ط4، بيروت، 1402ه/1981م، ص143.

[3]- السَعدي (عبد الرحمن بن ناصر)، تيسيرُ الكريم الرَّحمن في تَفسير كَلام المَنّان، تح: عبد الرّحمن بن مَعلاّ اللّويحق، مكتبة العبيكان، ط1، الرياض، 1422ه-2001م، ص:598 .

[4]- ابن فارس(أبو الحُسَين أحمد بن زكريا)، مقاييس اللّغة مادة (لسان)، تح: عبد السلام محمد هارون، ج5، دار الفكر، د.ط، د.ت، ص: 246-247.

وجاء في تعريف آخر من "المعجم الوسيط": «اللِّسَانُ: جسمٌ لحمّي مستطيل متحرك يكون في الفم، ويصلح للتذوق والبلع، وللنُّطق [مذكر وقد يؤنث] ج ألسنة وأَلْسُنٌ، ولَسُنٌ واللّغة»[1].

يتبدى ّمما سبق أنّ لفظة اللّسان دلت على معنى العضو والجارحة، إضافة إلى ورودها بمعنى اللّغة.

ثانيا: اللسان في الاصطلاح:

1. عند اللّسانين الغربيين:

عرف "دي سوسير" رائد اللسانيات البنوية التقريرية اللسان ضمن ثنائياته الشهيرة، وقد عدهُ ظاهرة جماعية، واعتبر اللّسان: «رصيد يستودع 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»[2].

ومنه فإنّ اعتبار اللسان ظاهرة إجتماعية راجع إلى اتفاق الجماعة اللغوية حول الرصيد اللغويالموجود لدى جميع الأفراد هذا ما يجعلُه مرتبطاً بالفرد والمجتمعمعاً لا يخرج عنهما.

2. عند العرب القدماء :

شاع لدى العرب القدماء استخدام مصطلح علم المفردات أو علم متن اللغة كبديل لمصطلح علم اللسان أو علم اللغة،فالملاحظ من كتب هؤلاء أن مصطلح علم اللّسان

[1] - مَجمّع الّلغة العربية، المُعجم الوسِيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، القاهرة- مصر، 1426هـ-2005م، ص:824.

[2] - خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2006م، ص:12.

قليل التداول مقارنة بسابقه(علم اللغة) وأول من طرحه في كتابه "الفارابي" حيث قال: «علم اللّسان في الجملة ضربان: أحدهما حفظ الألفاظ الدالة عند أمة ما وعلم ما يدل عليه شئ منها والثاني علم قوانين تلك الألفاظ(...)إنّ الألّفاظ الدالة في لسان كل أمة ضربان: مفرد ومركب.

وعلم اللسان عند كل أمة ينقسم سبعة أجزاء عظمى: علم الألفاظ المفردة، وعلم الألفاظ المركبة، وعلم قوانين الألفاظ عندما تكون مفردة، وقوانين الألفاظ عندما تركب، وقوانين تصحيح الكتابة، وقوانين الأشعار».[1]

يتّضح لنا من هذا القول أنّ علم اللسان عند كل أمة يتناول دراسة اللسان من جميع جوانبه لفظا ومعنى إفرادا وتركيبا.

بعد تحديد موضوع الّلسانّيات ألا وهو اللّسان آن لّنا أن نتحدث عن العلم نفسه. فما اللّسانّيات؟

«ظهر مصطلح اللّسانّيات أول ما ظهر في ألمانيا، (Linguistik)، لكن لفظ SPRACHWISSENSCHAFT كان أقدم منه وأكثر استعمالا ثم استعمل في فرنسا (Linguistique) ابتداءًمن سنة 1826، ثم في انجلترا (Linguistics) ابتداءًمن سنة 1855».[2]

أّما عند العالم العربي حديثاً اصطدم مصطلح (Linguistique) بكثرة مقابلاته في العربية وهذا ليس بالغريب نظراً لاختلاف توجهات اللسانين العرب وتكوينهم العلمي، وبين محافظ على التراث وبين مؤيد لتجديد المفاهيم إضافة إلى التداخل بين العلم الجديد

[1]- الفارابي،إحصاء العلوم، دار الإنهّاء القومي، د.ط، لبنان- بيروت، 1991م، ص:9-10.

[2]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، ط2، دبي- الإمارات العربية المتحدة، 1434هـ-2013م، ص: 23.

(الّلسانّيات) وعلوم عربية سابقة كعلم النحو وفقه اللغة. وقد أحصى المسدي في قاموسه كل المقابلات

العربية للفظ الأجنبي (Linguistique)، ومن بين ما ورد عن هذه المقابلات فيه نذكر: «اللانغوستيك، فقه اللّغة، علم اللّغة، علم الّلغة العامّ، علم اللّغات، علم اللّغات العامّ، علم الّلسان البشريّ، الألسنّية...»[1].

وأول من رأى أنّ مصطلح اللسانيات هوالأنسب هو الحاج صالح – رحمه الله– قياسا حسب قوله على الطبيعيات والرياضيات.

«إذ يتضمن مصطلح الّلسانّيات العلم وموضوعه (علم + لسان) علم موضوعه اللسان البشري».[2]

مما لاشك فيه أنّ اللّسانّيات وككل علم له أهمية حظي بالعديد من الدراسات والبحوث ومن بين التعريفات التي قِيلت عن اللّسانّيات نذكر تعريف لصالح بلعيد الذي يري أنّ الّلسانّيات: «هو ذلك العلم الذي يدرس اللغة على نحو علمي من حيث أصواتها وتراكيبها ودلالتها دون الاهتمام بالسياقات الاجتماعية التي تكتسب فيها اللّغة وتُستخدم ويضم كل فروع البحث الّلغوي المتعلقة في المفاهيم والنظريات والمناهج والمقارنة واللهجات والتطبيق»[3] .

1- ينظر، عبد السلام المسدّي، قاموس اللسانيات عربي– فرنسي، فرنسي – عربي مع مقدّمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، ص:72.

2- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص24.

3- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط4، الجزائر،2009م، ص:16.

وتضيف "خولة طالب الإبراهيمي" «علم اللسان هو الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري أي دراسة تلك الظاهرة العامة والمشتركة بين بني البشر والجديرة بالاهتمام والدراسة بغض النظر عن كل الاعتبارات الأخرى».[1]

وعلى هذا فإنّ الدراسة العلمية لأي علم، تقتضي إخضاعه للملاحظة وتقديم الفرضيات، والتحليل ثم استنتاج التفسير العلمي للظواهر اللغوية، بعيداً عن الذاتية وهذا ما ينطبق على دراسة اللغة، إذ أضحت اللسانيات تطبق المنهج العلمي في البحث فأصبحت تدرس اللغة من كل جوانبها "صوتاً وصرفاً وتركيباً ودلالة"، وبهذا فهي تعني "الدراسة العلمية للغة" وهذا لا اختلاف فيه.

إضافة إلى أنّها: «تدرس اللغات الطبيعية الإنسانية في ذاتها ولذاتها مكتوبة ومنطوقة كانت أم منطوقة فقط، مع إعطاء الأسبقية لهذا الأخيرة، لأنها مادة خام تساعد أكثر على التحقق من مدى فعالية أدوات بحث اللساني المعاصر»[2].

وممّا سبق نصل إلى أنّ اللّسانّيات باعتبارها علًما تختلف عما كان سائدًا في الدراسات السابقة، فقد جعلت اللّغة هدفا لها، وأخضعتها للمنهج العلمي، فتميزت بذلك عن بقية العلوم موضوعا فهي تدرس اللّسان البشري، ومنهجا أي تعتمد منّاهج علمية دقيقة، كما أنّها ردت الاعتبار للّغة المنطوقة، بعدما كانت اللّغة المكتوبة مركز اهتمام الدراسات اللغوية واعتبرت اللغة نظاماً، وهذا النظام يتكون من مجموعة من العناصر المترابطة والمنسجمة فيما بينها.

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات،ص:9.

[1]- عبد العزيز حليلي، اللسانيات العامّة واللسانيات العربّية: تعاريف، أصوات، منشورات دراسات شال، ط1، الدار البيضاء، 1991م، ص:11.

المبحث الثاني: تعريف اللسانيات التطبيقية: Applied Linguistics

إذا كانت الّلسانيات الّنظرية هدفها هو دراسة اللّغة دراسة علمية، فإنّ اللّسانيات التطبيقية تهتم باستغلال النظريات والمبادئ التي تصل إليها اللسانيات النظرية في الواقع لعلاج بعض المشكلات المتعلقة باللغة في الحياة اليومية، كمشكلة تعليم اللغة للمتعلمين في ميادين مختلفة، وقد شكلت اللسانيات التطبيقية في الآونة الأخيرة حقلا يتقاطع مع ميادين عديدة أهمها اللّسانيات العامة، فقد جاء في معجم اللّسانيات الحديثة: « فإنَّ علَم* الّلسانّيات التّطبيقيَّة يُمثِّلُ الّتقاَء علم اللِّسانّيات بعلم التّربَية، الّذي يهتمُّ بتعليم اللُّغة بالوسائل التَّعليميّة السَّمعيَّة والبصّرية الّتي تُساعد الفرد على سّرعة التَّعلُّم وكفاءته، ومن هنا يتعاون علماُء الّلسانيات مع التّربويّين في مجال وضع خطط تعليم اللغة ومناهجها وأساليبها»[1].

وعليه فقد ساعد التقاطع المنهجي لهذه العلوم الإنسانية من تطوير الحقل التعليمي

وإيجاد أمثل الطرق والوسائل وأحدثها التي من شأنها أن تساعد الُمتعلم على اكتساب كفاءات ومهارات تساعده على تنمية ذاته داخل القسم وخارجه.

ويقول "عبد الراجحي" عن هذا العلم: «هو علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد " المشكلات اللغوية" وفي وضع الحلول لها».[2]

* رجوعا إلى ما جاء به الحاج صالح حول لفظة اللسانيات فعليه لا تقترن كلمة علم مع اللسانيات لأن الـ(يات) تدل على العلم.

[1]- كريم زكي حسام الّدين، نجيب جريس، سامي عياد حنّا، معجم اللسانيَّات الحديثة إنكليزي–عربي، مكتبة لبنان ناشرون، د.ط، ص:08

2-عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربّية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 1995م، ص:12–13.

وبناءً على ذلك فإنّ اللسانيات التطبيقية تمثل الحقل الّذي يجمع بين الّلسانّيات العامة الّتي تهدف إلى صوغ نظريات حول اللّغة مع علوم التربية التي تهتم بتربية النشء كما سبق وأثرنا وذلك من أجل إيجاد الحلول التي تعترض العملية التَّعلِيمية التعلُّمية.

المبحث الثالث: تعريف تعليميات اللغات:

لقد وفرت اللّسانّيات بمختلف إجراءاتها النظرية والّتطبيقّية حقلا غنياً بالمفاهيم والمناهج، استفادت منه علوم أخرى أهمها تعليميات اللغات هذه الأخيرة التي حاولت من خلال تللك النظريات أن تختار أفضل الطرق لتدريس اللغة وتطويرها.

وتعليميات اللغات علم حديث نسبيا مقارنة باللّسانّيات النظرية، وتجدر الإشارة إلى أّنا ونحن نتتبع هذا العلم لاحظنا أنَّه يتقاطع مع مجالات أخرى إضافة إلى تعدد مصطلحاته.

1. التعليمية في اللغة:

«مصطلح التعليمية وهو مصوغ في التركيب الإضافي (تعليمة اللّغات)»[1].

والتعليمية مشتقة من عَلّم يقول "ابن منظور" في لسانه: «علم: من صفات الله عز وجل العَلِيم والعالم والعَلاّم. والعِلْم: نقيض الجهل، عَلِم عِلْما وعَلُم هو نفسُه ورجل عالٌم وعَلِيٌم من قوم عُلماَء فيهما جميعًا... قال ابن بري: يقول عَلِمَ وفَقِه أي تَعلَّم وتَفَقَّه. وعَلَمه يَعْلَمُه ويَعْلِمُه عِلْما: وَسَمه»[2].

[1]- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة، د.ط، الجزائر، 1432هـ، 2013م، ص:30.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، ج:12، دار صادر، ط1، بيروت- لبنان، 2000م، ص:263-264.

2. اصطلاحا:

التعليمية من بين المصطلحات الّتي تُقابل المصطلح الأجنبي (Didactique) هذا المصطلح، الّذي عرف عدة مقابلات منها: الديداكتيك، علم التدريس.التعليميات...إلخ.

وقد ذكر "أحمد حساني" أنه: «يعود إلى M.F Makey الذي بعث من جديد المصطلح القديم Didactique للحديث عن المنوال التعليمي»[1].

أّما "محمد المباشري" فيرى أنّ: «كلمة الديداكتيك ظهرت كصفة في القرون الوسطى حيت تم إدراجها في معجم le grand lerousse encyclopediue سنة 1554، وهو كاصطلاح مشتق من كلمة يونانية الأصل، ديداكتكوس(Didaktikos) ومنحدر من لفظة ديداسكين(Didaskine) وتعني "دَّرس" Enseignes، ويقصد بها كل ما يوحي إلى التثقيف أي التزويد بالمعارف والأفكار والمعلومات بهدف بناء الشخصية»[2].

وفي تعريف آخر: «وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية. وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث عن سؤالين مترابطين ببعضهما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟»[3].

نستنتج من خلال هذه التعريفات أنّ التعليمية تصب اهتمامها على الميدان التعليمي وعلى كل ما من شأنه أن يبني شخصية المتعلم.

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2009م، ص:130-130.

[2]- محمد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين الّتصوّر والممارسة مقارنة تحليلّية = نقدية، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، 2002م، ص:18-19.

[3]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، ط1، إربد- الأردن، 1427هـ-2007م، ص:09.

في حين يرى "الحاج الصالح" بأّنها صناعة بمعنى علم، يقول: «وتعليم اللغات هو صناعة، فعندما تجري بحوث في كيفية استثمار مايثبته علم اللسان تصبح هذه الصناعة علًما تطبيقًيا هو تعليم اللغات(Didactiqu des Langues أو Language Teaching)»[1].

وهناك من الباحثين من يـُ فضّل تعريب هذا المصطلح حرفيا، فيرى أنّ: «ديداكتيك اللغات Didactique des langues: مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية، مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجالات البحث في ديداكتيك اللغات»[2].

يتضح مما سبق أن تعليميات اللغات باعتبارها علما تطبيقّيا يهتم بتعليم اللّغات سواء تعليم اللّغة الأم، أم اللّغة الأجنبية، ونظرا لطبيعة موضوع البحث، فإن هذا الحقل العلمي التطبيقي، احتاج إلى أن ينفتح على تخصصات وحقول معرفية أخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع، وعلم التربية ، قصد تطوير طرائق ومناهج التدريس، وبناء على ذلك فهو حقل بيني.

[4]- عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، موفم للنشر، د.ط، الجزائر، 2012م، ص:13.

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والسيكولوجية، ج1، منشورات عالم التربية، د.ط، الدار البيضاء، 2006م، ص:269.

المبحث الرابع:اللسانيات ومناهج تعليم اللغة:

تميزت اللّسانيات بذلك الكم الهائل من النظريات والأفكار حول اللّغة، وقد حققت عدة إنجازات بفضل مجموعة من المدارس اللسانية، التي عملت على تطوير المجال اللساني. وبمجرد ذكرنا للدرس اللساني يتبادر إلى ذهن الباحث أعمال سوسير في المدرسة البنوية الأوروبية، و"فيرث"، "إدوارد سابير" "ومايكل هاليدي"، إضافة إلى أعمال "هاريس" و"تشومسكي" و"بلومفيد" في المدرسة الأمريكية وغيرهم من اللسانيين.

إنّ هذا التعاقب للنظريات اللسانية لم يكن ذا نفع على الدرس اللغوي فقط، بل امتد تأثيره ليشمل حقولا معرفية أخرى، أهمها حقل تعليميات اللغات، الذي استفاد كثيرا من هاته المدارس اللسانية. التي كان لها دور في تكوين مناهج تعليم اللغات.

وَيَكُمن أثر اللسانيات في تكوين مناهج تعلم اللغة في أنّها: «قدمت للتعليمية إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية، وبنياتها والمناهج التي تحكمها»[1].

ومن المناهج التعليمية، التي جاءت نتيجة لتطور المدارس اللسانية نذكر: أولاً المنهج التقليدي في تعليم اللغة، الذي ترجع خلفيته اللسانية إلى مفاهيم اللسانيات التقليدية «بما تشتمل عليه من أفكار ونظريات ومبادئ، يعود بعضها إلى التراث اليوناني، ويستند في العملية التعليمية إلى البعد المعرفي وسلطة المدرس»[2]. وقد اعتمدت تعليمية اللغات على مبادئ المنهج التقليدي، إلى أن ظهرت اللسانيات البنوية، ونفت الاعتقاد الزاعم بأولوية اللغة المكتوبة على اللغة المنطوقة، وذلك مع سوسير رائد البنوية التقريرية، الذي

[1]– شفيقة طوبال، أثراللسانّيات المعاصرة في مناهج اللغة العربية للطور الأول المتوسط (الجيل الثاني)، تعليمية النصوص أنموذجاً، مجلة منتدى الأساتذة، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، ع:2، جوان 2019م، ص 30.

[2]- محمد ولد دالي، دروس تطبيقية في مقياس: مناهج تعلم اللغات، السداسي الأول، جامعة المدية، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، سنة: 2018، (مدونتي الخاصة).

أثبت: «أنّ اللّغة نظام محكم تدخل في تركيبه أبنية مختلفة منها الصوتي والصيغي والتركيبي والمعجمي والدلالي»[1].

أثرت هذه النظرية في ميدان تعلم اللغات، فظهر المنهج البنوي في تعليم اللغة، الذي استمد من اللسانيات البنوية ما يخدمه في عملية تدريس اللغة، وأصبح تعلم اللغة، وفق المنهج البنوي التقريري «يراعى فيه التدّرج من البسيط إلى المعقد، والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين وتيسير عملية استحضارها من قبلهم»[2].

وقد استغل مفهوم البنية في تعليم اللغة: «فأصبحت اللغة تُدَرَّس باعتبارها بنى لغوية وليس باعتبارها عناصر مفككة، وعلى أساس هذا ظهرت التمارين البنوية، التي ترتبط بمفهوم البنية، ومفهوم العلاقات التركيبية، التي تحدث عنها سوسير في ثنائياته»[3]. وهكذا استفادت تعليميات اللغات في هذه الفترة من اللسانيات البنوية، ويظهر هذا التأثر أيضا إلى جانب ما تم ذكره في ظهور عدة طرائق لتعليم اللغة، منها الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية، وغيرها من الطرائق.

وبهذا كان حقل تعليمية اللغات يستفيد من كل جديد تقدمه اللسانيات، إذ لم تكتف التعليمية بالمنهج الوصفي البنوي التقريري، بل استفادت أيضا من المنهج الوصفي البنوي التفسيري، الذي ظهر مع "تشومسكي"، وأيضا استفادت من اللسانيات الوظيفية.

---

[3]- محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالية المنهج، مطبعة الوفاء، ط1، تونس، جانفي 1998م، ص:16.

[2] - محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالية المنهج، ص: 16.

[1]- محمد ولد دالي، دروس تطبيقية في مقياس: مناهج تعلم اللغات، السداسي الثاني، جامعة يحي فارس كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، 2019،(مدونتي الخاصة).

فقد أخذت من لسانيات "تشومسكي": «مفهوم الكفاية اللغوية، وهو من المفاهيم الأساسية في نظرية تشومسكي اللغوية، ومحصلّه أنّ لدى الإنسان معرفة ضمنية حدسية تَمُكّنه من فهم أي جملة في لغته حتى وإن لم يسمعها من قبل»[1].

وبهذا أصبح مفهوم الكفاية اللغوية والأداء اللغوي من المفاهيم اللسانية التي حاول الحقل التعليمي توظيفها في تدريس اللغة وذلك كبديل للمفهوم كلام / لغة الذي كان معروفا عند سوسير والذي استند إليه كثيرا في تعليم اللغة قبل ظهور نظرية شومسكي.

وقد «كان لنظرية تشومسكي أثر بالغ في تطوير مناهج تعليم اللغات الأجنبية، غير أن نقصها الوحيد هي أنها تعزل اللغة عن السياقات الاجتماعية. وقد أدى هذا النقص إلى تبني منهج جديد لتعليم اللغات تمثل في المنهج التواصلي، الذي يرى أن اللغة في المقام الأول أداة للتخاطب والتواصل»[2].

وخلاصة القول إن اللّسانيّات وفرت بمناهجها العلمية وطريقتها في وصف الظواهر اللغوية وصفا علميا، المادة الخام، التي يلجأ إليها القائمون على العملية التعليمية التعلمية. فهي تتيح لهم فهم طبيعة اللّغة، وتساعدهم على تسهيل عملية تدريسها من خلال معرفتهم بكيفية استعمال اللغة، كما كان لها أثر كبيرفي ظهور مناهج تعليم اللغات هذه الأخيرة التي استقت من مفاهيم النظريات اللسانيات، التي تعاقبت على مدى سنوات طوال، عدة طرائق وأساليب لتدريس اللغة لأبنائها وللأجانب.

[1] محمد صالح بن عمر، كيف ذُعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالية المنهج، ص18.

[2]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب، د.ط، جامعة بشار، د.ت. ص:30، بتصرف

الفصل الثاني:

المدرسة التوليدية التحويلية وتعليمات اللغة العربية.

❖ **المبحث الأول: نشأة النظرية التوليدية التحويلية.**

❖ **المبحث الثاني: أهم أسس النظرية التوليدية التحويلية.**

❖ **المبحث الثالث: تطور النظرية التوليدية التحويلية.**

❖ **المبحث الرابع: المدرسة التوليدية التحويلية واكتساب اللغة عند الطفل.**

تمهيد

كانت تعليميات اللّغات، منذ نشأتها تبحث عن أفضل السبل لتطوير العملية التعليمية– التعلُمية، ونلاحظ ذلك من خلال محاولتها الانفتاح على مختلف النّظريات اللّسانية، وكذا بقية العلوم كعلم النفس وعلم الاجتماع، وعلم التربية.وقد فُرض هذا الانفتاح على العلوم اللسانية، نتيجة لتلك التطورات العلمية في مجال دراسة اللغة، وكذلك من أجل الأخذ بكل الأسباب، الّتي من شأنها أن تجعل تعليم اللغة في تطور مستمر، تماشيا مع كل المستجدات العلمية.

ونحن باعتبارنا من المهتمين بمجال تعليم اللغات سنحاول أن نسلط الضوء على إحدى هاته النظريات اللّسانية، ألاّ وهي النّظرية التوليدّية التحويلّية، محاولين الكشف عما يمكن أن تقدمه هذه النظرية لحقل تعليميات اللّغات، لكونها من أهم النظريات اللّسانية، الّتي لاقت استحسان الكثير من اللسانين العرب وغير العرب كذلك.

ومن أجل ذلك اخترنا في هذا الفصل المعنون بالنظرية التوليدية وتعليميات اللّغات أن نتحدث في المبحث الأول عن: النظرية التوليدية التحويلية من حيث النشأة ، ونتناول في المبحث الثاني أهم الأسس النظرية، التي انبنت عليها التوليدية التحويلية ، كما خصصنا المبحث الثالث لمتابعة تطور النظرية التوليدية التحويلية. أّما المبحث الأخير فقد خصصناه لنظرة المدرسة التوليدية إلى قضية اكتساب اللغة عند الطفل. واشتمل على خمسة مطالب جاءت كالتالي: انتقاد "تشومسكي" للمنهج الوصفي التقريري، النظرية التوليدية التحويلية وعملية اكتساب اللغة،ومن ثُم تحدثنا عن أهمية النظرية التوليدية في تعليمية اللغات، وأخيرا تناولنا أهم الانتقادات التي وجهت إلى هذه النظرية.

المبحث الأول: نشأة النظريّة التّوليديّة التّحويليّة Generative Transformational Theory

نشأت النظرية التولّيديّة التحوّيلّية في الولايات المتحدة الأمريكية، وعُرِفَت على أنّها أشهر الّنظريات الّنحوية الحديثة. بدأت معالم هذه النظرية تتشكل مع ظهور مؤلف "تشومسكي"* " البنى النحوية" في سنة 1957م، والمتأمل في تاريخ اللّسانيات في ذلك العصر، يدرك العوامل التي ساعدت في نشأة نظرية "تشومسكي" فهي لم تأتِ من العدم أو كانت مجرد استنساخ لنظريات سابقة، بل ظهرت نتيجة عدة عوامل، لعل أبرزها هو تأثر "تشومسكي" بأستاذه "هاريس"، فهذه المدرسة «ظهرنتيجة لأعمال كل من زيليغ هاريسZ.S.Harris** واضع النظرية التحويلية Transformational theory إضافة إلى نعوم تشومسكيA.N.chomsky الذي صاغ النظرية التوليدية Generative linguistics »[1].

غير أن "تشومسكي" «أضاف على أفكار أستاذه هاريس عدة تعديلات تظهر في ذلك التطور، الذي مرت به النظرية التحويلية»[2] .

*إفرام نعوم تشومسكي(Avram Noam chomsky): لساني أمريكي من عائلة روسية إسرائلية، ولد في مدينة فيلادلفيا بالولايات المتحدة الأمركية في: 7ديسمبر:1928، ودرس بجامعة بنسلفانيا الفلسفة واللسانيات والرياضيات حصل على الماجستير في علم الفونيمات في عام 1955. [أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2005م، ص:202.]

[1]-غازي مختار طليمات، في علم اللُّغة، دار طلاس، ط2، دمشق، 2000م، ص 113.بتصرف.

** زيلغ سابيلي هاريس (Zelling sabbettai Harris) ولد هاريس سنة 1909م في روسيا...في سن الخامسة من عمره ، التحق بجامعة بنسلفانيا حيث حصل على درجة الجامعية الأولى عام 1940م، كتب هاريس عددا من الأعمال في اللسانيات ، يأتي على رأسها كتابه الذي يعد المؤلف الرئيس في اللسانيات التوزيعية، وهو methods in seructural Linguistics. [خليل أحمد عمايرة، نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق، مكتبة لسان العرب، ط1، جدة- المملكة العربية السعودية، 1404هـ-1984م، ص:49.]

[2]- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة، 1417هـ/1997م، ص188.بتصرف

عرض "تشومسكي" أفكاره لأول مرة في كتاب البنى التركيبية عام: 1957م، هذا الكتاب، الذي يعد الانطلاقة الأولى لهذه النظرية، وقد سميت بالنظرية التوليدية التحويلية، لأنّها تهتم بالقواعد التوليدية والتحويلية للجمل. وهما نظريتان متكاملتان، فالاولى أي التوليدية عبارة عن «مجموعة من القواعد، التي تعمل من خلال عدد من المفردات على توليد عدد غير محدود من الجمل... أما التحويلية: فتعنى بتطبيق قواعد الحذف والاستبدال وتغيير الموقعية على الجمل، للحصول على عدد غير متناه من الجمل الصحيحة»[1].

وعلاوة على ذلك كان لنشأة "تشومسكي" العلمية وتوجهاته الفلسفية، الأثر البالغ في وجود هذه النظرية. فالمتأمل لهذه النظرية يرى أنها إحياء للفلسفة العقلية التقليدية، وهذا راجع لتأثر تشومسكي «بالفلاسفة العقلانيين أمثال ديكارت، ووليام هامبولت»[2]. وبذلك يكون تشومسكي أول من «تبنى المنهج العقلي في دراسة اللغة»[3].

ولا يمكن الحديث عن المعالم الأولى لهذه النظرية، دون ذكر تلك الانتقادات التي وجَّهها "تشومسكي" لجوانب النقص في المنهج البنوي، هذا النقد، الذي فتح المجال لتبني أسلوب جديد في البحث اللغوي، هذا الأسلوب، الذي يؤمن بالقدرة اللغوية لمتكلمي اللغة. وبهذا جاء موضوع هذه النظرية يهتم بالدرجة الأولى بـ «قدرة المتكلم على إنشاء جمل لم تطرق سمعه من قبل، وتبنت هذه النظرية الأسلوب الوصفي، الذي جمع بين

---

[1]- أحمد عبد العزيز دراج، الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة رشد ناشرون، د.ط، الرياض/ المملكة العربية السعودية، 1432هـ-2003م، ص110.

[2]- مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدوني مفاهيم وأمثلة، بمشاركة: أحمد الملاخ، حافظ إسماعيلي علوي، عالم الكتاب الحديث، ، ط1، إربد- الأردن، 1431هـ-2010م، ص:5.بتصرف

[3]- حمزة أحمد الخلايفة، جهود كل من داود عبده وميشال زكريا في المدرسة التوليدية العربية، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في النحو، كلية مؤته، قسم اللغة العربية وآدابها، الأردن، 2003، ص14.

الحدس والتخمين، إضافة إلى اهتمامها بدراسة السلاسل اللفظية، للتميز بين ما يشكل منها جملا مفيدة، ومالا يشكل مثل هذه الجمل»[1].

وبذلك عَمَدَ "تشومسكي" إلى إقامة نظرية، هدفها الوحيد هو صياغة قواعد نحوية قادرة على الكشف عن بنى الجمل، وكيفية بنائها لتشكيل جمل صحيحة نحوياً .

المبحث الثاني: أهم أسس المدرسة التوليدية التحويلية:

1) قواعد التوليد والتحويل Generative and Tranrfmational:

يُعتبر التوليد والتحويل من أهم الأسس، التي تحدث عنها "تشومسكي" في نظريته، ومنهما أخذت النظرية تسميتها.

أ- التوليد Generation: هو «انبثاق تركيب أو مجموعة من التراكيب من جملة هي الأصل، وتسمى الجملة الأصل بالجمل التوليدية»[2].

مما يعني أنّ التوليد ينطلق من الجمل الأصلية، لتكوين تراكيب أخرى، أي الانطلاق من البنية العميقة إلى البنية السطحية، ويراعى في ذلك قواعد اللغة فمثلا جملة:

ـ "كتب علي الدرس": تتكون هذه الجملة من ثلاثة أركان أساسية، وهي الفعل (كتب) والفاعل (علي) والمفعول به (الدّرس) وهي تمثل المعنى المجرد من حيث تعلق الحدث بمحمد ووقوع هذا الحدث على الدرس، فهذه الجملة تمثل البنية العميقة، وإذا ما قمنا بإحداث تحويلات نحصل على عدد من الجمل:

1- الدرس كتب علي.

2- علي كتب الدرس.

---

[1]- غازي مختار طليمات، في علم اللغة، ص112. بتصرف

[2]- سمير شريف أستيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتاب الحديث، ط1، عمان الأردن، 1429هـ-2008م، ص:178.

3- الدرس كتب من قبل علي.

4- علي هو الذي كتب الدرس.

تُمثل هذه الجمل البنية السطحية للتركيب العميق للجملة الأولى (كتب علي الّدرس)، وقد ساعد التحويل على توليد المزيد من الجمل.

ب- التحويل Transformat: هو من أفكار "هاريس"الذّي قام "تشومسكي" بدراستها على نحو أوسع وهو «عملية تغيير تركيب لغوي إلى آخر، بتطبيق قانون تحويلي(Transformatlonal Rule) واحد أو أكثر، مثل التحويل من جملة إخبارية إلى جملة استفهامية»[1].

يعد عنصر التحويل العنصر الرئيس في نظرية "تشومسكي" حيث يسمح بتحويل الجمل العميقة إلى جمل سطحية، بتطبيق عدد من القواعد هي:

«الحذف (Delection) أ+ب ←—— ب، الإحلال (Replaccment) أ + ب

التوسع (Expansion)) ←—— أ + ب + ج، الاختصار (Reduction) أ + ب ——→ ج

الزيادة (Addition) ←—— أ + ب + ج، الترتيب (Permutation) أ + ب ←—— ب + أ»[2].

[1]- محمد حماسة عبد اللطيف، مِن الأنماطِ التّحويلّية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة، 1990م، ص:12.

[2]- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص208.

2) التمييز بين البنية العميقة(Deep Structure) والبنية السطحية (Surface Structure):

تمثل البنية العميقة «النواة التي لا يمكن فهم المعنى المقصود إلا بالرجوع إليها، وهي الحد الأدنى من العناصر اللغوية المؤلفة للجملة»[1]. ويمكن الوصول إلى هذا المعنى الخفي بإجراء تلك التحويلات التي ذكرها تشومسكي أمّا البنية السّطحيّة (surface structure): فهي « التركيب النّحوي للجُملةِ المنطوقة المسموعة أو المكتوبة المقروءة»[2].

ظهر اهتمام "تشومسكي" بالبنية العميقة في المرحلة الثانية من نظريته، حين أدرك أنّه لا يمكن فصل الجانب الدلالي(البنية العميقة) عن الجانب الشكلي الصوتي (البنة السطحية). ونستدل على هذا من خلال الجملة الآتية: «ن + أ + س + ح+ ف + أ + س (حيث ن = نفي، أ = أداة، س= اسم، ح= حاضر، ف= فعل) ، فإذا عوّضنا المكون المقولي بكلمات من اللسان نحصل على البنية العميقة: لم + الـ + رجل + ي + أكل + الـ +تفاحة، التي تصير بعد جملة من التحويلات بنيةً سطحيةً محولةً هكذا: الـ + رجل + لم + يأكل + الـ + تفاحة، وبعد إدخال المكون النهائي، الذي هو قواعد المكون الأصواتي والصّواتي، نحصل على الجملة المحققة: الرجل لم يأكل التفاحة»[3].

ويتضح من هذا أنّ الجمل التي نسمعها والمحققة في الكلام تحتوي على بنيتين: الأولى عميقة، وهي مجردة أمَّا الثانية فهي سطحية،تُظهر البينة العميقة بعد جملة من التحويلات التي ذكرها "تشومسكي"

[1]- نصر الدّين بن زروق ، محاضرات في اللسانّيات العامّة، مؤسسة كنوز الحكمة، ط1، الجزائر، 1432هـ-2011م، ص:85.

[2]- سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، ص:34.

[3]- عمر اوكان، اللغة والخطاب، أفريقيا الشرق، د.ط، بيروت- لبنان، 2001م، ص29. بتصرف

الإبداعية Greativity:

تظهر هذه القدرة الإبداعية عند متكلمي اللغة، من حيث قدرتهم على إنتاج جمل جديدة وفهمها، لم تكن لهم معرفة مسبقة بها. وأكد تشومسكي على أن الطفل بعد إدراكه لقواعد لغته «تتكون عنده القدرة على الخلق، أي على تركيب الجمل المختلفة، التي يريدها في الوقت والظرف المناسب، دون أن يكون بالضرورة قد سمع تلك الجملة وحفظها ممن حوله»[1].

وما يسمح بذلك هو الخصائص، التي تتميز بها اللغات الإنسانية، والكشف عن هذه الميزة الإبداعية للغة «يبرهن على وجود الإبداع الإنساني، الذي يعد الإبداع من أعظم تجلياته وصوره، فضلاً عن الدور المركزي للمظهر الإبداعي في بناء النظامين الإدراكي والإنجازي لملكة اللغة»[2].

ويظهر من هذا أنّ الميزة الإبداعية للغة تؤكد على تلك العلاقة القائمة بين اللغة والفكر، من حيث إن اللغة أداة للتعبير عن الفكر الإنساني، الذي يتميز بأنّه متجدد مما يجعله يشترك مع اللغة في صفة الإبداعية. هذه الأخيرة هي التي تساهم في بناء الجهاز الإدراكي والإنجازي للغة.

[1]– نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، د.ط، سبتمبر 1978م، ص96.

[2]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط2، بيروت– لبنان، 1405هـ/1985م، ص105.

4- التمييز بين الكفاية اللغوية (Performance) والأداء الكلامي(Competence): حيث «عرف تشومسكي الكفاية بأنها القدرة على بناء أنموذج لغوي ذهني مشترك بين المرسِل والمستقِبل، سداه الصوت ولُحمته الدلالة وعلى أساسه تتمثل القواعد اللغوية»[1].

ومنه فالكفاية هي تلك القدرة العقلية الفطرية، التي بموجبها يشكل كل فرد قواعد لغته بواسطة تلك المهارات الذهنية.

أّما الأداء الكلامي: فـ «هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معيَّن[2]»

ونستخلص من التعريفات السابقة أنّ مفهوم الكفاية اللغوية يرتبط عند تشومسكي بمفهوم البنية العميقة، أي أنّ تلك القدرة العقلية الفطرية عند الإنسان تُمكنه من استخلاص المعنى الباطني للجمل، عن طريق مجموعة من القواعد التوليدية، أّما مفهوم الأداء فإنه يمثل الجانب المحقق، الذي يظهر في الشكل الخارجي للجمل السطحية، وقد جاءت ثنائية الكفاية اللغوية / الأداء الكلامي، كمقابل وبديل لثانئيات " سوسير" المشهور: لغة/ كلام، فقد عُني "سوسير" على عكس "تشومسكي" بدراسة اللغة كبنية ونظام، ولمعرفة خصائص اللسان البشري حلل هذا النظام كما هو معروف إلى مستويات لغوية، إضافة إلى اهتمامه بدراسة ظاهر الكلام. ومنه يكمن جوهر الفرق بينهما فالأول "سوسير" أهمل الدراسة الداخلية للغة، في حين اهتم "تشومسكي" بتحليل المستوى العميق للغة.

[1]- سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال، الوظيفة والمنهج، ص:177.

[2]- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية(الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط2، بيروت، 1406هـ-1986م، ص:07.

المبحث الثالث: مراحل تطور النظرية التوليدية التحويلية:

مرت النظرية التوّليدّية التّحويلّية، منذ ظهورها بثلاث مراحل أساسية أدت إلى تطورها وهي:

أ= المرحلة االتأسيسة: (مرحلة البنى التركيبية 1957Syntactic Structures):

وفيها بدأت النظرية التوليدية التحويلّية بِظهور كتاب البنى التركيبية عام 1957م

ومن أهم القضايا التي تناولها "تشومسكي" في هذه المرحلة الأولية نذكر باختصار مايلي:

«1- دعوة تشومسكي إلى تغيير الأسس الفلسفية القائم عليها البحث اللغوي آنذاك، فقد رفض اعتبار اللغة سلوكا نتعلمه، مثلها مثل أي سلوك آخر، وفي مقابل ذلك دعا إلى اعتبارها نظاما معرفيا عقليا.

2- تحديد هدف النظرية اللغوية، التي يكون بموجبها المتكلم قادرا على إنتاج جمل لم يكن قد سمعها من قبل.

3- ركز تشومسكي بصفة كبيرة في هذه المرحلة على علم التراكيب SYNTAX، دون المستويات الأخرى، لانه كان يعتبر أنّ النحو مستقل عن الدلالة وعن المستويين الصرفي والصوتي.

4- تميز التحليل اللغوي للجمل في هذه المرحلة بالبساطة وبالدقة في صياغة القوانين وعلى الخواص الرياضّية للتك الصياغة»[1].

[1]- حمزة أحمد الخلايفة، جهود كل من داود عبده وميشال زكريا في المدرسة التوليدية العربية، ص56.بتصرف

5- إضافة إلى ذلك جعل تشومسكي «من التخطيط التفريعي، الذي يشبه الشجرة مقلوبا أو من التقويس الموسوم، أداة لرسم وتمثيل الجملة النحوية»[1].

ويتضح استعمال هذه التشجيرات من خلال القواعد الثلاث، التي صاغها في هذه المرحلة وهي:

1. **القواعد التّوليديّة Generative Rule :**

وهي: «مجموعة قواعد تولّد، من خلال تعاملها مع معجم مفردات محدود، مجموعة متناهية أو غير متناهية من التتابعات الكلامية، وتُحدّد كل تتابع كلامي على أنّه تركيب جيّد في اللغة، التي تصفها هذه القواعد»[2].

يتضح من هذا أنّ هذه القواعد تبرز الصفة الإبداعية في اللغة، وتكمن هذه الميزة الإبداعية في قدرتها على توليد عدد لا حصر له من المفردات، انطلاقا من عدد محدود وتنقسم القواعد التوليدية في هذه المرحلة إلى:

أ. **القواعد المحدودة الحالة Phrase Structure Grammar:** وهي التي «تقوم على مبدأ بأنَّ الجملَ تولد عن طريق سلسلة من الاختيارات Series of choices تبدأ من اليسار إلى اليمين (في الإنجلزية)، أي عند الانتهاء من اختبار العنصر الأول، فإنّ كل اختيار يأتي عقب ذلك، يرتبط بالعناصر، التي سبق اختيارها مباشرة، وبناء على ذلك يجري التركيب النحوي Syntactic Structure للجملة»[3].

---

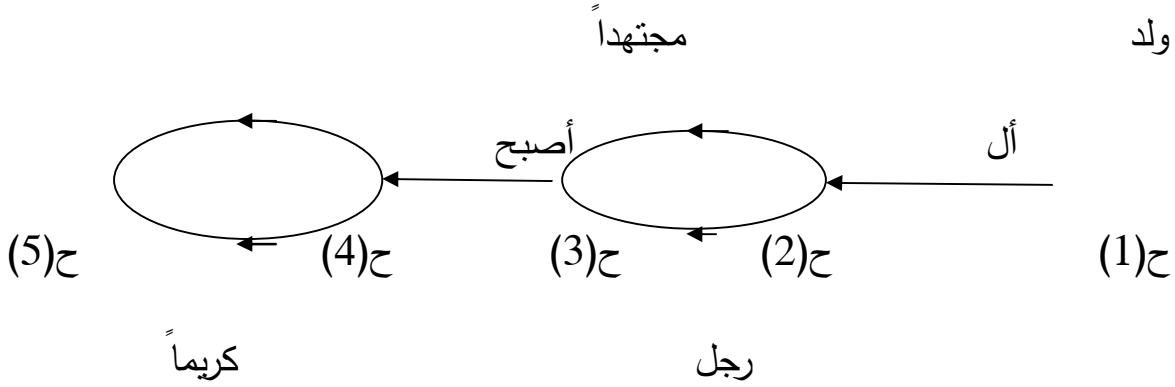
[1]-مرتضى جواد باقر، مقدمة في نظريّة القواعد التّوليديّة، دار الشروق، ط1،عمان، 2002م، ص58.

[2]- ميشال زكريا، الألسنية التولّيديّة والتحويلية وقواعد اللغة العربية(النظرية الألسنية)، االمؤسسة الجامعية، ط2، بيروت، 1456هـ- 1986م، ص124.

[3]- جون ليونز، نظرية تشُومسكي اللغويّة، تر، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعّية، ط1، الاسكندرية، 1985م، 103.

فإذا أردنا تطبيق هذه القاعدة على جملة من اللغة العربية مثلا "جلس هذا الطفل جِلَسة العظماء"، فطبقا لقاعدة الحالات المحدودة الحال، فإنّ اختيارنا للفعل (جلس) يقتضي بالضرورة اختيار (هذا) بدلا من (هذه) أو (التي)، مع إمكانية تغير الفعل (جلس) بـ (جلست) أو (هذا) بـ (هؤلاء)، ما يولد عددًا آخر من الجمل.

ويمكن أن نوضح ذلك في الرسم التخطيطي التالي:[1]



من خلال هذا الرسم التخطيطي يتضح لنا كيفية عمل قواعد الحالات المحدودة، حيث تسمح بتوليد جمل مختلفة انطلاقا من الحالة 1 (ح1)، والتي تمثل بداية الجملة إلى غاية الحالة 5 (ح5)، والتي تمثل الحالة النهائية للجملة، ويتم توليد هاته الجمل باتباع اتجاه السهم فينتج لدينا الجمل التالية:

1)الولد أصبح مجتهداً .

2)الولد أصبح كريماً .

3)الرجل أصبح مجتهداً .

4)الرجل أصبح كريماً .

[1]- ميشال زكريا، الألسنية التولّيدّية والتحويلية وقواعد اللغة العربية(النظرية الألسنية)، ص128.

تكمن نقطة الضعف في هذا النموذج الأولي في كونه لا يستطيع سوى توليد هاته الجمل البسيطة، فهو غير قادر على التعامل مع الجمل المعقدة، لهذا عدل "تشومسكي" عن هذا النموذج إلى نموذج آخر سماه قواعد بنية العبارة.

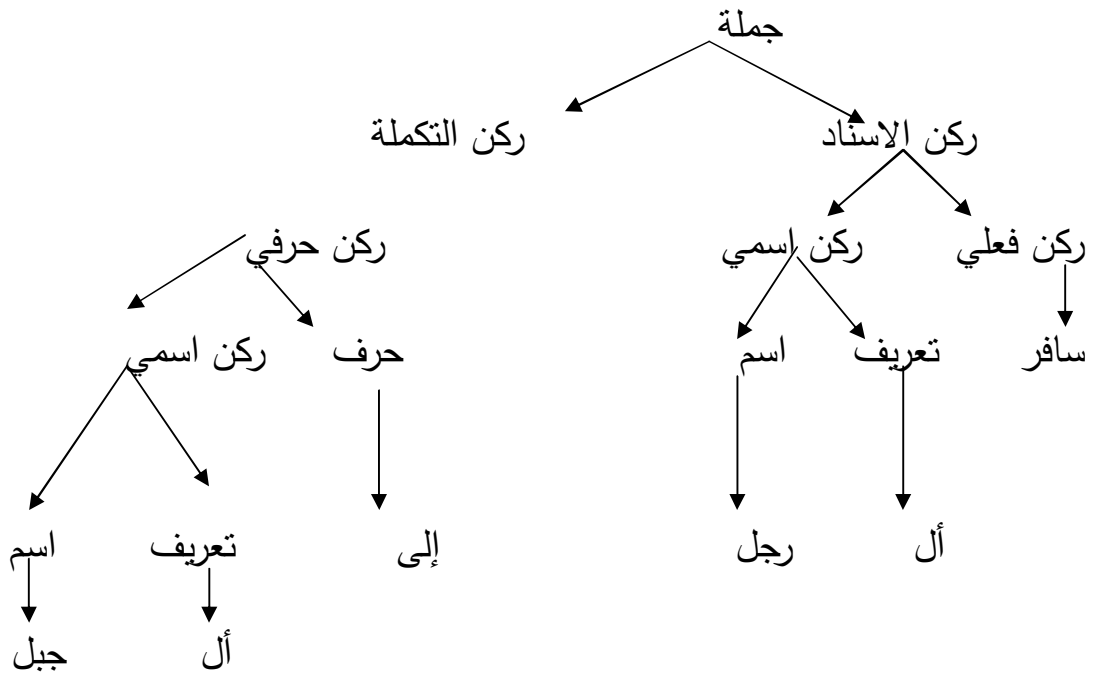
ب .قواعد بنية العبارة Phrase Structure Grammars: «وهي القواعد، التي تسمح لنا بتوليد عدد من الجمل، بتطبيق عدد قليل من القواعد، ويستخدم فيها نوع آخر من الأشكال التوضيحية عوضا عن المشجرات»[1].

يبدو من هذا أنّ قواعد بنية العبارة قادرة على توليد عدد أكبر من الجمل، خلافا للنموذج الأول، لكونها تعتمد على تحليل الجمل إلى مؤلفات مباشرة «هذا التحليل الذي كان امتدادا للتحليل التوزيعي، حيثتُ درس الجملة بالعودة إلى مؤلفاتها المباشرة، وفيه كانت تُمَثَّل الجملة برسم تخطيطي على شكل علبة ذات مداخل متعددة، غير أن تشومسكي عَدَل عن هذا التخطيط، واقترح تمثيلا أكثر دقة عرف بالمشجَّر»[2]. وقد مثلها بالمشجر التالي[3]:

[1]- محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسّانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بيروت/ لبنان، 2004م، ص94.

[2]- ميشال زكريا، الألسنية التولّيديّة والتحويلية وقواعد اللغة العربية(النظرية الألسنية)، ص131. بتصرف.

[3]- ميشال زكريا الألسنية التولّيديّة والتحويلية وقواعد اللغة العربية(النظرية الألسنية)، ص132.



يمثل هذا المشجر مخططا لمكونات الجملة من حيث احتواؤها على مسند ومسند إليه، وهي تمثل المكونات الأكبر في الجملة إلى مكونات أخرى صغيرة، والمتمثلة في المورفيمات، ولتوضيح العلاقة بين هذه الأجزاء اعتمد «تشومسكي قواعد إعادة الكتابة من نوع س ⟵ع ، لترجمة العلاقات القائمة بين المؤلفات، تسمى بالقواعد الركنية، تتخذ الشكل التالي»[1]:

قاعدة (1) جملة ⟵ ركن الاسناد + ركن التكملة

قاعدة (2) ركن الاسناد ⟵ ركن فعلي + ركن اسمي + (ركن اسمي) +(ركن حرفي)

قاعدة (3) ركن التكملة ⟵ ركن حرفي

قاعدة (5) ركن اسمي ⟵ تعريف + اسم

قاعدة(6) ركن حرفي ⟵حرف جر+ ركن اسمي

قاعدة (7) فعل ⟵ سافر

[1]- ميشال زكريا الألسنية التولّيدّية والتحويلية وقواعد اللغة العربية(النظرية الألسنية)، ص133.

قاعدة (8) اسم ⟵ رجل جبل ....

قاعدة (9) تعريف ⟵ أل....

قاعدة (10) حرف جر إلى.....

كما رأينا فإنّ هذه القواعد لها إمكانية تحليل الجملة، ونستطيع القول إذن: «أن الهدف الرئيسي من قواعد إعادة الكتابة، والعملية التفريعية، ثم التركيب الباطني المشجر هو تقديم معلومات مختلفة عن الجملة، غير أن هذه القواعد لا تستطيع أن تولد جملا متداخلة أو معقدة، مثل الجمل المبنية للمجهول أو الجمل الاستفهامية»[1].

2- **القواعد التحويلية Transformational rules** : وهي «القواعد التي تعمل على البنية النحوية للجملة، فتغير فيها وتحيلها إلى بنية نحوية مختلفة»[2].

وتنقسم إلى: «قواعد تحويلية جوازية تتضمن: قواعد المبني للمجهول، وقواعد النفي ثم قواعد الاستفهام. وقواعد تحويلية وجوبية وهي مطلوبة لتوليد أي جملة كانت وتتضمن قواعد الزمن، وقواعد الملحقات، ثم قواعد الحدود الفاصلة»[3].

إذن فعملية تحويل البنية العميقة إلى سطحية، ينبغي أن تخضع إلى عمليات تحويلية مختلفة، بحيث يمكننا من خلال هذه العمليات، أن نظهر جميع الجمل المختزنة في الذهن، مما يسمح بتوليد كم لا حصر له من الجمل.

---

[1]- مازن الوعر،النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية: محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانّيات،مجلة في علم اللسان البشري، معهد العلوم اللّسانية والصوتية، تصدرها جامعة الجزائر، ع:6، 1982م، ص:32. بتصرف

[2]- مرتضى جواد باقر، مقدمة في نظرّية القواعد التّوليدّية، ص61.

[3]- مرتضى جواد باقر، مقدمة في نظرّية القواعد التّوليدّية، ص36/35. بتصرف

3- **القواعد المورفيمية الصوتية Morpho-Phonemic Rules:** «وهي القوانين التي تضع الكلمات، التي في التركيب الظاهري بصيغتها النهائية من ناحية صوتية»[1]. أيّ أنّها تختص بالبنية السطحية، فتظهرها في شكلها الصوتي النهائي، بعد كل تلك المراحل التحويلية.

يظهر من خلال ماسبق ذكره أنّ مرحلة البنى التركيبية قد شكلت الإنطلاقة الحقيقية للنظرية التوليدية الحويلية، وحاول من خلالها تشومسكي اكتشاف الطريقة المثلى لتحليل وتفسير الجمل نحويا، إلى أن اهتدى إلى فاعلية النموذج التحويلي، والذي يعتبر أقوى نموذج مقارنة بالنموذج التوليدي، غير أنه كان بسيطا، فعلى غرار المكون التوليدي والصرفي لا نجد أي اهتمام من تشومسكي بالمكون الدلالي، وهي نقطة ضعف تداركها تشومكسي فيما بعد.

ب= المرحلة الثانية: النظرية النموذجية أو النظرية المعيار Standard Theory:

لم يكتفِ "تشومسكي" بما قدمه في كتابه الأول "البنى التركيبة"، بل سعى إلى تطوير نظريته بزيادة مبادئ جديدة، ظهرت في كتابه الثاني "أوجه النظرية النحوية" Aspects of The Theory of Syntax وقد أولى "تشومسكي" اهتماما كبيرا في هذه المرحلة بالعنصر الدلالي، الذي كان غائبا في البنى التركيبية «إذ رأى أن معنى الجملة يجب أن يخضع أيضا للتحليل الدقيق، أي أن الدلالة يجب أن تكون جزءا أساسيا في التحليل النحوي»[2].

[1]- محمد علي الخولي، قواعد تحويلية للغة العربية، دار الفلاح، ط1999م، عمان، ص08.

[2]- عبد الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، د.ط، بيروت، 1979م، ص139.

ومن المبادئ التي أضافها "تشومسكي" في هذه المرحلة نذكر «الكفاءة والأداء، والبنية السطحية والبنية العميقة، والنحوّية(grammaticality) والمقبولّية(acceptablity) وإدراج المعجم في المكّون الأساسي»[1].

أّما فيما يخص شكل القواعد في هذه المرحلة فقد تضمنت ثلاثة مكونات هي:

«1- مكون نحوي أو تركيبي (**Syntactic Composent**) وله مكونان:

أ- **مكون توليدي:** يتضمن القواعد التفريعية والتصنيفية والمعجمية، التي تقوم بتوليد التراكيب العميقة.

ب- **مكون تحويلي:** الذي يقوم بتحويل التراكيب العميقة إلى تراكيب سطحية.

2- **مكون فونولوجي**(**phonological composent**): يحول التراكيب السطحية إلى صورتها الصوتية النهائية.

3- **مكون دلالي** (**Semantic Composent**): يعطي هذا المكون التفسير الدلالي للبنية العميقة، يتكون هذا المكون من نوعين من القواعد وهي:

أ- **القواعد المعجمية** : التي تؤدي إلى إيضاح المفردات المعجمية، ثم تبيان وظائفها الدلالية في التركيب.

ب- **القواعد التفسيرية:** التي تقوم بتحديد الطريقة، التي من خلالها يمكن للمفردات المعجمية أن تنظم بعضها البعض، وذلك من أجل تفسير التراكيب دلاليا.[2]».

---

[1]- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص231.

[2]- آدم بركات آدم، النظرية التحويلية التوليدية وتطبقها على النحو العربي (الرتبة أنموذجاً)، ، مذكرة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية اللغات، قسم اللغة العربية، الخرطوم- السودان، ذو الحجة 1431هـ- ديسمبر 2010م، ص 86/85.

إنّ أقل ما يمكن أن يقال عن هذه المرحلة أنّها أعادت الاعتبار للعنصر الدلالي الذي كان مغيباً منذ عهد البنوية الأولى (بنوية بلومفيد وغيره)، إذ أدرك "تشومسكي" أنّه لايمكن فصل الجانب الشكلي عن الجانب الدلالي في التحليل النحوي للجمل، لهذا سعى "تشومسكي" في النظرية النموذجية للربط بين الصوت والمعنى، ويظهر ذلك من خلال اهتمام "تشومسكي" بالبنية العميقة وفصلها عن البنية السطحية، مؤكدا بذلك على ضرورة دراسة الجمل انطلاقا من البنية العميقة، وذلك من أجل الفهم الأمثل للجمل دون أن يهمل الجانب الفونولوجي، الذي يعطي المظهر الصوتي الأخير للجمل.

ج -المرحلة الثالثة: النظرية المعيارية الموسعة La theorie standard etendue :

ظهرت هذه النظرية سنة «1972 مع كتاب الدراسات الدلالية في القواعد التوليدية»[1]. واوضح من هذا المؤلف أنّ هذه المرحلة اهتمت بالجانب الدلالي للقواعد التوليدية. أمّا عن أهم ماجاء في هذه النظرية فنذكر بإيجاز:

«اعتماد التمثيل الدلالي على البنية العميقة والسطحية، بعدما كان مقتصراً على البنية العمقية فقط، ظهور نظرية الأثر trace theory التي تعني أنّ المركبات الاسمية عند انتقالها إلى موضع آخر تترك في موضعها الأصلي أثراً وهو ما يعرف في اللغة العربية بالضمير.إضافة إلى ارتباط المكونين الدلالي والفونولوجي بالمكون التركيبي عند البنية السطحية»[2].

[1]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية، ط2، ص118.

[2]- حمزة أحمد الخلايفة، جهود كل من داود عبده وميشال زكريا في المدرسة التوليدية العربية،ص 62– 63.بتصرف

المبحث الرابع: نظرة المدرسة التوليدية إلى مسألة اكتساب اللغة Language Acquisition عند الطفل:

لقد حظي موضوع الاكتساب اللّغوي باهتمام كبير من قبل اللسانيين، وعلماء النفس، وعلماء الاجتماع، باعتبار أنّ عملية الاكتساب اللّغوي ظاهرة مُعَقَّدة، تتداخل فيها الظروف النفسية والعقلية وحتى الاجتماعية، وقد كان "لتشومسكي" نصيب من ذلك حيث استطاع أن يقدم تفسيرالا يُعْلى عليه لعملية اكتساب الطفل للغته الأم، وقبل الحديث عن ذلك سَنُعرج أولا على أهم الانتقادات، التي وجهها "تشومسكي" للمنهج السلوكي والمنهج الوصفي التقريري، باعتبارهما المحطة الانتقالية التي بنى عليها "تشومسكي" نظريته.

المطلب الأول : الانتقادات الموجهة للمنهج الوصفي التقريري:

وقف "تشومسكي" موقف الرفض من المنهج البنوي التقريري والمنهج السلوكي، فرغم نشوئه في المدرسة البنوية الأمريكية، إلاّ أنّه رأى فيها نقصا كبيراً، خاصة أنّ البنوية آنذاك كانت تعتمد على المنهج السلوكي في تحليل اللغة «لذلك نجده يرفض تبني مبادئ علم النفس السلوكي في المجال اللغوي»[1]، وأكثر ماعابه تشومسكي في عمل البنويين اهتمامهم بالجانب السطحي في التحليل اللغوي، حيث إنّ جل تركيزهم كان منصبا على«الأنماط الشكلية في اللغة... وكما جعلوا الإنسان آلة تنتج الأصوات التي يدرسها اللغوي دراسة سطحية»[2].

[1]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية، ص89. بتصرف

[2]–غازي مختار طليمات، في علم اللغة، ص113.

أي إقصاء المعنى لكون هذا الأخير لا يمكن إخضاعه للمنهج السلوكي، إضافة إلى «انتقادِه مفهوم المدونةcorpus، ونظام الأدلة أي أنه انتقد الأسس المعرفية التي يقوم عليها المنهج التجريبي البنوي.»[1].

رفض "تشومسكي" أن يكون الإنسان كالحيوان في عملية تعلمه للغة من خلال محاولته إثبات أنّ اللغة «لا يمكن دراستها في إطار المثيرات والاستجابات، وفي مقابل ذلك أكد على أهمية المعنى والفهم والمعرفة للدراسة النفسية، أما في مقابل الدراسة السطحية فحاول تبين أهمية التمييز بين المستوى السطحي للغة والبنية العميقة لها، أي المستوى المخبوء للمعنى والفكر، ويمكن إظهار أهمية ذلك بإتباع المنهج العقلي بدلا من المنهج التجريبي الصارم.»[2].

إضافة إلى ذلك «فقد شكك تشومسكي في جدوى آلية التدريبات البنوية وفي طريقة اكتساب اللغة عن طريق التكرار والمحاكاة، ووصفها بأنها تضفي على الفصل التعليمي جو مصطنع، وفي مقابل هذا فضل الاعتماد على قواعد التحويل، التي تمكن المتعلم من صياغة العديد من الجمل»[3].

رغم أنّ "تشومسكي" لم يقدم نموذجا تطبيقيا واضحا لتعليم اللغة وتعلُمها، إلا أنّ باب النقد الذي فتحه على أنصار البنوية التقريرية فتح المجال لتلافي النقائص، التي وقعها فيها أصحاب هذا المنهج، من أجل الوصول إلى منهج لغوي كفيل بمعالجة قضايا اللغة سواء تعلق الأمر بالميدان اللساني أم التعليمي.

---

[1]– عبد الرزاق دوراري، بعض الأسس المعرفية لنظرية تشومسكي آراء كارل فيلها لم فون هامبولت المؤسسة، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر2 ،ع16، ص193.

[2]-دوجلاس ّبراون، أُسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي _ علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، د.ط، بيروت، 1994م، ص29–30. بتصرف

[3]- الكشو رضا الطّيب، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، د.ط، مكة المكرمة، 1436هـ، ص159. بتصرف

المطلب الثاني:اكتساب اللغة من منظور النظرية التوليدية التحويلية:

وكبديل لفكرة المثير والاستجابة، التي نادى بها السلوكيون حاول تشومسكي تفسير كيفية اكتساب اللغة من خلال تقديم تفسير لمفهوم الكفاية اللغوية، مؤكدا على القدرة الفطرية، التي تولد مع الإنسان، ففي نظره «أنّ ما يؤهل الطفل لاكتساب اللغة هو ذلك الجهاز العقلي الفطري، الذي يمكنه من اختزان النّظام اللّغوي العام والمجرد، هذا النّظام الذي يلتقطه من بيئته على شكل عينات مكتوبة أو منطوقة، والتي تعتبر جزءاً من توليدات النظام اللغوي الكلي، والطفل لايكتسب هذه العينات من خلال التكرار بل يستخرج وبعد اكتمالها يستخدمها في توليد جمل جديدة خاصة به، وهذا ما يفسر قدرة الطفل على توليد ما لا نهاية من الأداءات اللغوية»[1].

ويؤكد "تشومسكي" هذه الفكرة من خلال تفسيره المراحل، التي يكتسب بها الطفل لغته فهو يرى أنّ «الطفل الصغير يتدرج في الكلام وفي انتقاله إلى تعلم اللغة، حيث يبدأ في سن معينة (سنة أو سنتين) إنتاج الجمل، وما أن يصل سناً معينة (السابعة مثلا) حتى يكون قادرا أيضا على التعبير عما في نفسه بعدد كبير من الجمل، لم يكن قد سمعها من قبل، أما في المدرسة فإنه يتعلم كيف يكتب ويقرأ، وليس كيف يولد جملا»[2].

[1]- يحى عبابنة، آمنة الزعبين علم اللغة المعاصر: مقدمات، وتطبيقات، دار الكتاب الثقافي، د.ط، إربد- الأردن، 1426هـ-2005م، ص60: 61، بتصرف

[2]- خليل أحمد عمايرة، المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي" بحوث في التفكير النحوي والتحليل اللغوي، دار وائل، ط1، عمان – الأردن، 2003م، ص250-251.

المطلب الثالث: أهمية النظرية التوليدية في تعليميات اللغات:

يمكن لحقل تعليميات اللغات أن يستفيد من المفاهيم التي قدمها "تشومسكي" في نظريته، وأن يعدها إعدادا يناسب تعليم وتعلم اللغة.

ولعل من أبرز هذه المفاهيم، التي يمكن استغلالها في تعليمية اللغات هو التفسير الذي قدمه تشومسكي حول الكفاية اللغوية والأداء اللغوي، ويمكن تجسيد هذا المفهوم من خلال «خلق ضرب من الآليات لدى الدّارس بترسيخ البنى التركيبية في ذهنه عن طريق التكرار والإعادة، ثم بالتصرّف والتوسّع لأنّ حذقَ هُ استعمال البنى السطحية أي اكتسابه ماسماه تشومسكي الأداء الكلامي من شأنه أن يساعده على اكتساب الكفاية اللغوية»[1].

ومن خلال هذا يمكن لمدرس اللغة أن يستغل ذلك في تعليم اللغة من خلال دفع المتعلم لاستعمال البنى التركيبية التي اكتسابها، والمخزنة في ذهنه عن طريق توظيفها في أداءات مختلفة، هذه الأداءات التي تساعده على تنمية القدرة اللغوية وإظهارها وتدفعه لتكوين المزيد من التراكيب والجمل الجديدة.

وللتأكيد على أهمية المقدرة اللغوية يرى "محمود أحمد السيد" أنّ «تعليم اللغة في ضوء النظرية التوليدية يستلزم إعطاء التلميذ الوصف اللغوي المناسب آخذاً بالحسبان مستوى التلميذ الفكري، والتلميذ ليس مجرد جهاز التقاط يلتقط بصورة آلية المعلومات مما يتعلمه، بل إنه في الحقيقة يلجأ إلى قدراته الذهنية والإدراكية لاستكمال هذه العملية»[2].

من خلال هذا يتبن أن اللجوء إلى تلك التدريبات الآلية، التي نادى بها السلوكيون لتعلم اللغة لا يفيد المتعلم في شيء،سوى أنها تَغييبٌ لقدراته العقلية والإدراكية، مما يجعل المتعلم عاجزا عن التعامل مع مختلف التراكيب اللغوية، التي يصادفها أثناء تعلمه للغة.

---

[1]ـ محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربية لغة حيّة؟ بحث في إشكالية المنهج، ص18.

[2]ـ محمود أحمد السيد، اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف، ط1، سوسة تونس، 1998م، ص71.

إذن لقد كان «للبدائل التي وضعها تشومسكي لنظرية سوسير والمتمثلة في مفهوم الملكة أو الكفاية اللغوية ومفهوم الأداء مقابل (لغة/ كلام) الأثر البالغ في تعليمية اللغات»[1].

أضف إلى ذلك ثنائية البنية السطحية مقابل البنية العميقة، وقد بين "تشومسكي" أهمية هذه الأخيرة من خلال تطويره لمفهوم التحويل،الذي يُظهر أهمية البنية العميقة في التحليل اللغوي، ويمكن لتعلمية اللغة العربية الاستفادة من ذلك: «فما يقدمه التحويل من عمليات تمس بنية الجمل، يمكن أن يساعد المتعلم على فهم الظواهر النحوية المختلفة، وفهم الخصائص اللغوية لمختلف الجمل، كما تساعده على اكتساب تحويلات تركيبية ضرورية للتعبير، وإلى جانب ذلك تُمكنُ المتعلم من التركيز على ما يلحق الظواهر النحوية من تغيير، وبالتالي يصبح قادرا على التحكم في نظام اللغة[2].

وكما يمكن لحقل تعليميات اللغات أن يفيد من طريقة المشجرات، التي حلل بها "تشومسكي" اللغة، إذ يكمن «الهدف منها في رسم التركيب الباطني المستتر للجملة وهو رسم تجريدي أفضل من الإعراب، يمثل البنية التركيبية للجمل وتساعد المتعلم على تصور هيئات التركيب في يسر وبساطة»[3].

[1]- شفيقة طوبال، أثر اللسانيات المعاصرة في مناهج اللغة العربية، للطور المتوسط (الجيل الثاني) تعليمية النصوص أنموذجاً، مجلة منتدى الأستاذ، جامعة محمد بن صّديق يحي، ع:2، جوان 2019م، ص31.

[2]- الكشو رضا الطّيب، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص127_128. بتصرف

[3]- نورة خليفة أل ثاني، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية مدارس قطر نموذجاً، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم، قسم اللغة العربية، قطر، 1435_2014، ص73.

المطلب الرابع: أهم الانتقادات التي وجهت للمدرسة التوليدية التحويلية:

وجهت للنظرية التوليدية التحويلية مجموعة من الانتقادات تمثلت في :

«غياب المدونة اللغوية Corpus في لسانيات تشومسكي ترتب عنه حرمان مجال تعليم اللغات من بحوث وقوائم الشيوع للمفردات والتراكيب، نتيجة لتفريقه بين القدرة اللغوية والأداء، إضافة إلى أن ما قدمته النظرية اليوم لم يسهم في إيضاح العلاقة بين اللغة نظاما اجتماعيا واللغة نشاطا فرديا»[1].

ويظهر ذلك من خلال تعريف "تشومسكي" للغة فقد عرفها على:«أنّها ذات طبيعة عقلية فردية وراثية وهو بهذا عزل اللغة عن شروط استعمالها»[2].

إضافة إلى أنّ «ما أثبته تشومسكي من قدرة الطفل الفطرية على الإبداع اللّغوي يقتضي أن يفسح معلّم اللغة الحية لطلبته مجالا كافيا لاستعمال اللّغة، التي يدّرسهم إيّاها استعمالا حرا. وهو ضرب من التمارين الآلية ولا يناقضها»[3].

وهكذا لا يمكن أن نسلم تسليما جازما بعدم جدوى تفسير النظرية السلوكية لعملية الاكتساب اللغوي كما زعم تشومسكي، الذي «بالغ في نقد آليَّة التدريبات البنيويّة لأنّ المتعلّم يوقن أنّها وسيلة تعليميّة ترمي إلى اكتساب اللّغة واستعمالها في المواقف الحقيقيّة.»[4].

[1] - محمد الصاوي، اللسانيات ومناهج تعليم العربية لسانيات تشومسكي نموذجا: دراسة تحليلية في اللسانيات التربوية، مجلة International Journal of Pedagogical Innovation، ع:1، جامعة البحرين، مملكة البحرين، 2008م، ص101.

[2]- محمد ولد دالي، دروس تطبيقية في : مقياس مناهج تعلم اللغات، ص11 بتصرف

[3]– محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالية المنهج، ص31.

[4]– الكشو رضا الطيب، توظيف اللسانّيات في تعليم اللغات، ص159.

وأهم ما عيب على "تشومسكي" هو تركيزه على دراسة البنية بمعزل عن سياقاتها الاجتماعية لأنّ ذلك «لا يفيد متعلم اللغة، فالفصل بين البينة والسياق يُمكِن المتعلم من اكتساب البنية، دون معرفة كيفية استعمالها في مواضع وسياقات المناسبة لها»[1].

كما «لم تقدم النظرية أية إفادات بشأن الاستخدام المجازي للغة SPEECH FIGURATIVE ومن المعلوم أن جمل اللغة ليست كلها تقريرية؛ فكثيرا ما تخرج الأشكال النحوية الأمر والاستفهام، والتمني إلى أغراض بلاغية»[2].

من منطلق ما سبق عرضه في هذا الجزء من البحث المعنون بالنظرية التوليدية التحويلية وتعليميات اللغات خرجنا بالنتائج التالية:

أنّ النظرية التّوليديّة التّحويلّية نشأت ابتداء من تلك الانتقادات، التي وجهت إلى المنّهج الوصفي التقريري، فقد رفض" تشومسكي" الوصف السّطحي، ودعا إلى التحليل الداخلي للّغة. والُمتتبع لنشأة " تشومسكي"العلمية يُدرك أنَّ ما جاء به في نظريته كان نتيجة لتكوينه العلمي وإطلاعه على الأعمال اللّغوية السابقة. فقد أخذ منها ما رآه مفيدًا كفكرة التحويل، التي أخذها عن أستاذه "هاريس" ومن جهة أخرى رفضه لما لا يناسب البحث اللّساني، وقد كان مجدِداً في نظريته فكلما رأى نقصا ونقدًا قومهُ ، إضافة إلى ذلك فقد أقام تشومسكي نظريته على أصول عقلية، متأثرا في ذلك بالفلسفة العقلية لديكارت، ومن الأصول العلمية في النظرية التوليدية: فكرة الفطرية اللغوية، وهي المحور الرئيس في نظرية "تشومسكي"،فقد فسر من خلالها كيف يمكن للطفل الصغير أن يولِّد عددا من الجمل، رغم أنه لم يسمعها من قبل، وقد دَرَسَ البنية العميقة والبنية السطحية معتبرا أنَّ البّنية العميقة هي الكفاءة اللُّغوية، والبنية السّطحّية هي الأداء اللغوي.

---

[1]- نفسه، ص155. بتصرف

[2]- محمد الصاوي، اللسانيات ومناهج تعليم العربية لسانيات تشومسكي نموذجا: دراسة تحليلية في اللسانيات التربوية، ص102.

كان التحليل اللغوي عند "تشومسكي" قائما على مجموعة من القواعد، التي صاغها صياغة رياضية، كما اعتمد على التشجيرات لتبيين مكونات الجمل. ومن هنا يمكن استغلال تلك المفاهيم اللسانية، التي أتى بها تشومسكي في نظريته لتجاوز بعض العقبات في الحقل التعليمي، ولاسيما في تدريس النحو العربي.

الفصل الثالث:

النظرية التولّيدية التحويلية وتدريس النحو العربي من خلال كتاب السنة الخامسةمن التّعليم الابتدائي

المبحث الأول: دراسة وصفية لكتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

المبحث الثاني : الكتاب المدرسي والمبادئ التوليدية التحويلية.

- مبدأ الصياغة الرياضية.

- مبدأ البنية العميقة والبنية السطحية.

تمهيد:

تُعد النظرية التّوليديّة التحويلّية من أشهر النظريات الغربية الّتي عرفت انتقالاً تدريجياً إلى الثقافة العربية. نظراً لما لاقته هذه الّنظرية من انتشار وإقبال على الصعيد الغربي والعربي، فقد كانت بمثابة الشرارة التي أعادت الحياة للدرس اللّساني الحديث.

والباحثون العرب كغيرهم أقبلوا عليها بالدراسة والبحث، في محاولة منهم لتطبيق هذا النموذج اللّساني بمختلف أفكاره ومعتقداته ومبادئه النحوية (النحو العام) والمنهجية (المنهج البنوي والمنهج التحويلي) على اللّغة العربية، ومن الذين طبقوا النموذج التحويلي على اللغة العربية نذكر: «داود عبده الذي ركز على المفاهيم التي جاءت بها النظرية التوليدية التحويلية خاصة مفهومي البنية العميقة والبنية السطحية، ونجد أيضا خليل عمايرة الذي وظف بعض القواعد التحويلية مثل الحذف والزيادة والترتيب في دراسة الجملة العربية، إضافة إلى مازن الوعر وعبد الراجحي.»[1].

ومن خلال تلك المحاولات، التي تكشف إمكانية تطبيق النظرية التوليدية التحويلية على اللغة العربية، ارتأينا البحث عن أثر هذه النظرية في كتبنا التعليمية، لمعرفة مدى توظيف المبادئ التوليدية في الكتب المدرسية الجزائرية، من خلال إجراء وصف لكتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ووقع اختيارنا على هذه المرحلة، لأنها تعتبر مرحلة انتقالية إلى مستوى أعلى فوجب الحرص فيها على انتقاء ما ينمي مهارات المتعلم اللغوية، وتقديم ما يساعده على التحكم في اللغة، من خلال التركيز على نشاط القواعد الذي يضمن ذلك، فهذه المرحلة مهمة في حياة المتعلم التعليمية، حيث يكون فيها على استعداد لتقي وتعلم المزيد من المعارف حول اللغة، كي يضمن الانتقال بزاد معرفي لغوي لابأس به يجعله قادرا على تخطي المراحل القادمة من حياته الدراسية.

[1]- معتز إبراهيم عبد الرازق عواد، النظرية التحويلية والتوليدية وأثرها في اللغة العربية، جسور المعرفة، الجامعة الإسلامية بغزة (فلسطين)، ع: 1، مجلد 6، 27/ 3/2020م، ص:50/49.

وعلى ضوء هذا عملنا في هذا الفصل الأخير من البحث المعنون ب "النظرية التوليدية وتعليميات النّحو العربي" على محاولة تيسير طرائق تدريس القواعد النحوية انطلاقا من تطبيق الأسس العلمية المنهجية والمعرفية للنظرية التوليدية التحويلية على اللغة العربية، وذلك من خلال كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وانطلقنا في ذلك من الاجابة عن الأسئلة التالية: هل استطاع مؤلفو كتاب السنة الخامسة الاستفادة مما قدمه هؤلاء لتعليم القواعد النحوية ؟ وأين تتجلى التدريبات التحويلية والتوليدية في الكتاب؟

وسلكنا لتحقيق ذلك خطة تكونت من مبحثين جاءت على الترتيب كالآتي:

- ✓ المبحث الأول جاء تحت عنوان : وصف كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من حيث الشكل والمضمون.
- ✓ أما المبحث الثاني فكان تحت عنوان: الكتاب المدرسي والمبادئ التوليدية وقد ركزنا على مبدأين هما: مبدأ الصياغة الرياضية ومبدأ البنية السطحية و البنية العميقة .

المبحث الأول : وصف كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

المطلب الأول: تعريف الكتاب المدرسي:

يشترك المعلم والمتعلم في النهل من أهم وسائل التعليم والتعلم، ألا وهو الكتاب المدرسي، الذي يُعد الوسيلة الأهم في توجيه الأستاذ من جهة، إضافة إلى ما يقدمه للمتعلم من معارف تخص تكوينه البيداغوجي.

والكتاب المدرسي يحظى باهتمام بالغ من طرف القائمين على العملية التعليمية التعلمية من حيث إعداده وإخراجه، مع مراعاة الشروط الكاملة، التي يجب أن يتوفر عليها أي كتاب مدرسي، نظرا لكونه الدليل الأول، الذيَ يغرِفُ منه المتعلم. وللتعرف على هذه الوسيلة البيداغوجية نتطرق إلى أهم ماجاء حوله من تعريفات.

عُرِّف الكتاب المدرسي بأّنه «الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد والمحتويات ومنهجية التدريس والرسوم والصور، إنّه هو المدرس المصدران الأساسيان للمعرفة»[1].

وعليه يجب انتقاء هذه المعرفة بما يتواءم مع حاجات المتعلم الفكرية والنفسية والاجتماعية والثقافية. كما يُعرَّف بأّنه: «نظام كلي يهدف إلى مساعدة المعلمين، ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، وبهذا يهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما، وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج»[2].

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البداغوجية والسيكولوجية، ج: 2، ص: 575.

[2]- حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد9، ديسمبر 2014م، ص 196.

إذن يـُعَدُّ الكتاب المدرسي الوثيقة الرسمية، التي يعول عليها لتحقيق الغايات المرجوة من العملية التعليمية– التعلمية، إضافة إلى أنه يحمل في طياته مختلف الأنشطة والمحتويات وأساليب التقويم والتقييم، وكل ما من شأنه أن يوجه مسار عملية التعليم.

المطلب الثاني: وصف كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

1) من حيث الشكل:

I. بطاقة عن الكتاب:

هو كتاب خاص باللغة العربية موجه للسّنة الخامسة من التعليم الابتدائي أُعِدَّ وفقاً لمنهاج الجيل الثاني لسنة الدراسية : 2019م– 2020م.

الهوية الرسمية: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية.

الهوية التربوية: كتاب اللغة العربية.

المستوى: السّنة الخامسة ابتدائي.

التأليف: مجموعة من الأساتذة تحت إشراف وتنسيق: بن الصّيد بورني سراب.

دار النشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسّية.

بلد النشر: الجزائر.

الطبعة: الأولى 2019–2020.

II. الجانب المادي للكتاب:

يتميز كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي بغلاف خارجي، ذي لون أخضر جذاب، رقيق بعض الشيء، أملس ولّماع، أما أوراقه الداخلية فهي من الحجم المتوسط، رقيقة تراوحت ألوانها بين الأبيض، الذي خصص لنصوص الكتاب، وأوراق أخرى تعددت ألوانها كانت قد خصصت لتدل على المقاطع، فجاءت بألوان متعددة زاهية منها اللون البنفسجي الفاتح والأخضر الداكن والفاتح، إضافة إلى أوراق ذات لون وردي فاتح، وتارة يلوح بينها اللون الأزرق، دون أن ننسى ما تحمله هذه الأوراق من رسومات وصور مختلفة تحمل كل منها دلالة معينة، حسب طبيعة النص المقرر في تلك الوحدة.

ومن ناحية التجليد فهو ملصق بطريقة جيدة نوعا ما، تضمن التصاق الأوراق بطريقة جيدة كما أنها تضمن التصفح السهل لأوراقه.

قدرت صفحات كتاب السنة الخامسة ابتدائي بـ: مائة وثلاث وأربعين صفحة، وما يلفت الانتباه هو ألوانها الزاهية، التي تشد انتباه المتعلم وتريح بصره. أما الغلاف الخارجي فلا يعج بالألوان، فهناك فقط اللون الأزرق وهو الغالب، إضافة إلى اللون الأخضر، ويمثل اللون الداخلي للدائرة الموجودة على الغلاف.

يحمل الغلاف الخارجي للكتاب علامات أيقونية، تتمثل في صورة الطفل الصغير مع ملامحه، التي يبدو عليها الفرح وصورة تشكيلية تمثلت في شكل لحرف من حروف اللغة العربية وهو حرف الضاد، تربعت هذه الصور في وسط الغلاف محاطة بدوائر ذات خطوط بيضاء، وفوقها نجد عبارة الانتماء إلى الهوية الوطنية، وتحتها مباشرة وزارة التربية الوطنية، وكلتاهما كُتبت بخط أبيض غليظ، ونجد تحتهما عبارة اللغة العربية، التي كُتبت بخط أبيض كبير الحجم، وأسفل الصورة في الجهة اليمنى للغلاف طُبعت كلمة ابتدائي

التي تدل على مستوى من مستويات التعلم، وفوقها الرقم خمسة، الذي يدل على المرحلة العمرية التي يوجه إليها الكتاب.

III. من حيث نوعية الطباعة:

تميزت الحروف المستعملة في الكتاب بحجمها الكبير، الواضح الملائم لهذه المرحلة العمرية للمتعلم، غير أنها لم تأت على نمط واحد، فقد اختلفت في الحجم واللون مع اختلاف درجاته بين الفاتح والغامق، فالخط ذو الحجم الكبير انفردت به العناوين الرئيسية والتي كتبت باللون الأسود الغامق وبالخط الغليظ الكبير، وكان ذلك لعناوين النصوص، أما اللون الأحمر الغامق والغليظ فكان لعناوين أنشطة القواعد النحوية والصرفية، وأما عناوين نشاط التعبير الكتابي والشفهي فكان نصيبها اللون الأخضر الفاتح والغليظ، في حين نجد أنّ العناوين الفرعية كتبت بخط أقل حجما من سابقتها، مع تنوع ألوانها بين الأخضر الغامق والأحمر الفاتح، أما عن محتويات الكتاب، فقد كتبت بخط واضح كبير أسود اللون رقيق. وقد تخلله وجود اللون الأحمر واللون الأخضر، التي اختصت بها الكلمات المستهدفة بالشرح، سواء في النص أو الأنشطة. وأخيرا نجد أنّ مقاطع هذا الكتاب الثمانية قد تميز كل واحدٍ منها بلونه الخاص.

2) من حيث المحتوى:

خصص كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي اثنين وعشرين درساً لقواعد النحو في مقابل تخصيص ثمانية دروس لقواعد الصرف، إضافة إلى وجود دروس الإملاء.

وقد توزعت هذه الدروس في الكتاب كالآتي:

المقاطع	النحو	الصرف	الصفحة
01	الجملة وأنواعها.	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر المثنى.	12
			16
	الجملة الفعلية وأركانها.		20
02	الجملة المنسوخة بإنّ وأخواتها.	تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر الجمع .	29
	الجملة المنسوخة بكان وأخواتها.		33
	الأفعال الخمسة.	المجرد والمزيد.	37
03	نواصب الفعل المضارع.		46
	جوازم الفعل	الفعل الثلاثي	50

	المضارع.	المزيد بحرف.	
	الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل.		54
04	الأسماء الخمسة.	المصدر من الثلاثي المزيد بحرف. الفعل الصحيح وأنواعه.	63
	جمع التكسير وإعرابه.		67
	جمع المذكر السالم وإعرابه.		71
05	جمع المؤنث السالم وإعرابه.	الفعل المعتل.	80
	المثنى وإعرابه.		84
	المضاف والمضاف إليه.		88
06	العطف.	تصريف الفعل المبني للمجهول.	97
	المفعول المطلق.		101

	الاستثناء ب(إلا/ غير/ سوى).	تصريف الفعل المنصوب والمجزوم.	105
07	الفعل اللازم والفعل المتعدي.	تصريف المضارع المبني للمجهول.	114
			118
	إعراب الفعل المعتل الآخر.		122
	علامات الإعراب الأصلية والفرعية.		
08	المبني.	تصريف الفعل المعتل الناقص.	131
	المعرب.		135

يمكن القول عن توزيع دروس النحو في كتاب السنة الخامسة ابتدائي أّنها:

أ= تميزت بالتسلسل، حيث جاءت دروس النحو متكاملة، فمن الترتيب المنطقي أن تدُرس: قواعد الجملة وأنواعها قبل الجمل المنسوخة(بكان أو بإنّ)، فإذا اطلعنا على درس" الجملة وأنواُعها" نجد أن هذا الدرس يوضح عناصر ومكونات الجملة، مثل أن «الجملة الاسمية : هي كل جملة تبدأ باسم، ورُكناها هما المبتدأ والخَبر مثل فضلُ

التّعاون كبير، التعاونُ عملٌ يتشارك فيه أكثر من واحد من الناس، نجد هذا الدرس في المقطع الأول القيم الإنسانية»[1].

ثم يأتي في المقطع الثاني درس كان وأخواتها وإنّ وأخواتها، فبعد أن يكتسب المتعلم معرفة أولية بمكونات الجملة الاسمية، يستطيع اكتشاف التغيير، الذي يقع على الجملة المنسوخة والناقصة في الدرس الرابع والخامس من المقطع الثاني.

ب- تدرج الدروس من السهل إلى الصعب، ومن مثال ذلك نجد أنّ الجملة الفعلية وماتعلق بها من دروس قد تمت برمجته وفق ذلك، فالدرس الأول كان بسيطا جاء تحت عنوان الجملة الفعلية وأركانُها" ومن أمثلته نذكر: « نَجحَ الكاتب في دراسته، يحب الشبابُ الرياضةَ ...»[2]. ثم يتم عرض درسي نواصب الفعل المضارع وجوازمه بالترتيب[3].

ثم يأتي درس الفعل المَبْني للمجهول ونائب الفاعل، ودرس الفعل اللازم والفعل المتعدي.

د- تتماشى دروس النحو مع الصرف، غير أنّ هذه الأخيرة جاءت قليلة مقارنة مع دروس النحو، كما أنّها لا تتماشى مع دروس النّحو من حيث طبيعية المحتوى، فكان من الأنسب أنّ يوضع درس جوازم الفعل المضارع مع درس تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم.على سبيل المثال، فبعد أن يتعرف المتعلم على أن دخول حرف النفي على جملة فعلية يغير بنيتها من مثبتة إلى منفية مثل : «اجتهدوا كي تبنوا وطنكم،

[1]- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللّغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2019م/2020، ص: 16.

[2] - بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللّغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 20.

[3]- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللّغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 46/ 50.

لم أُهملْ واجباتِي»[1]. يستطيع التحكم في تصريف الفعل المضارع الناقص مع جميع الضمائر.

3 -الأهداف المسطرة في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

من بين الأهداف التي تحدث عنها المربون في مقدمة الكتاب الصفحة الثانية نذكر:

– تمكين المتعلم من اللغة العربية مشافهة وكتابة ، وتوسيع ثقافته ومداركه المعرفية.

– تدريبه على المهارات الأربع من خلال "أنشطة القراءة والتعبير والتحليل والقواعد اللغوية".

– تغذية الجانب الفكري واللغوي لدى المتعلم من خلال تنمية أفكاره ومعجمه اللغوي.

– جعل المتعلم قادرا على التفاعل مع النصوص، وتحليلها والتمكن منها معنى ومبنى وأيضا التمكن من الظواهر اللغوية فيها، ومن ثم إعادةتمثُل نصوص جديدة مستعينا في ذلك بمكتسباته القبلية.

– كما كان للجانب الأخلاقي نصيب في هذا الكتاب من خلال حرص المربين على انتقاء نصوص تُغذي العقل،وتُقوِّم أخلاق المتعلمين، وتُصحِّح سلوكياتهم مع تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتربيتهم على فضائل العلم وتنمية مقومات الروح الوطنية.

يرافق كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي كراس النشاطات وهو عبارة عن كتاب يتضمن تمارين وتقويمات في جميع الأنشطة.

[1]- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللّغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 46/ 50.

المبحث الثاني : الكتاب المدرسي والمبادئ التوليدية للاكتساب:

سنحاول في هذا المبحث من الفصل التطبيقي أن ندرس طريقة عرض نشاط القواعد اللغوية، لنكتشف مدى توظيف المبادئ، التي تحدث عنها أصحاب النظرية التوليدية، والمتعلقة بالاكتساب اللغوي في كتاب السنة الخامسة ابتدائي. فهل استطاع مؤلفو كتاب السنة الخامسة الاستفادة مما قدمه هؤلاء لتعليم القواعد النحوية؟ وأين تتجلى التدريبات التحويلية والتوليدية في الكتاب؟

المطلب الأول: مراعاة مبدأ الصياغة الرياضية:

كما هو معلوم أنّ البنويين التفسيريين جعلوا للجملة تحليلا، ومثلوا للبنية النحوية بالمخططات والمشجرات والأقواس أيضا. والغاية منها كما ذكر الحاج صالح في كتابه البنى النحوية: «هو أنها تصور بالخطوط الأنظمة والبنى المختلفة، ومن ثم العلاقات التي ترتبط بها مكوناتها، وماهية هذه العلاقات... وقد اعتمد تشومسكي المخطط الرياضي والُملقب بالشجري، وكان قد انطلق فيها من التحليل المتدرج المنسوب إلى بلومفيد وبنى عليه النحو التوليدي من خلال اللجوء إلى الصيغ الرياضية»[1].

من خلال الإطلاع على كتاب السنة الخامسة ابتدائي لم نلاحظ أي استخدام للصيغ الرياضية أو المشجرات، التي استعملها تشومسكي في تحليله لعناصر البينة اللغوية. ومن المعلوم أنّ استعمال الأشكال الرياضية والرموز يمكن أن يساعد المتعلم على التمكن من تمثل النظام التركيبي للغة العربية من خلال الولوج إلى البنى العميقة، ومعالجة التركيب الباطني للجمل، وحتى يفهم المتعلم كل تلك التغيرات، التي تطرأ على الكلمة والجملة من حيث الحركة الإعرابية أو من حيث الدلالة .

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، البنى النحوية العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، د.ط، الجزائر، 2016م، ص: 161/ 163. بتصرف.

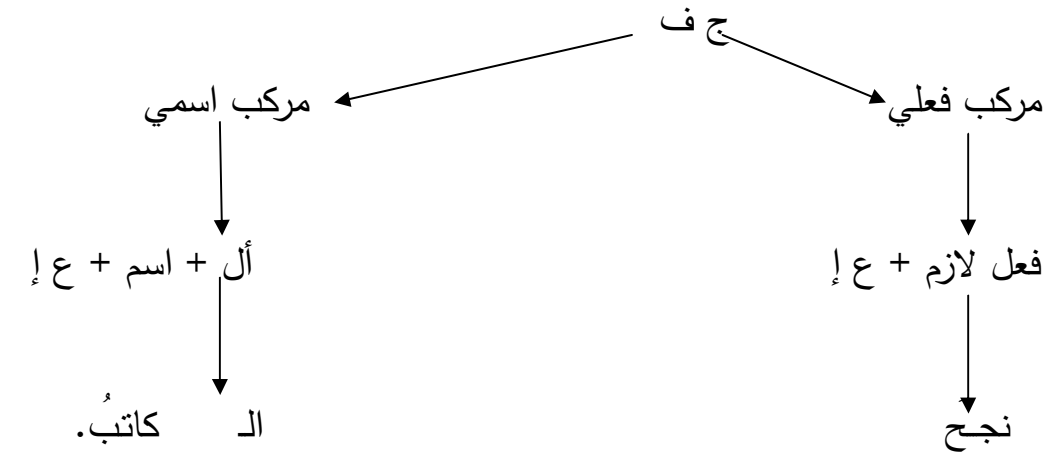
يتم عرض دروس القواعد النحوية في كتاب السنة الخامسة بالطريقة النمطية، التي ينطلق فيها الدرس من عرض الأمثلة، تحت عنوان: **ألاحظ وأكتشف:** والتي تستخرج من النص، وهذا تطبيقا للتعليم بالمقاربة النصية، التي تنص على الانطلاق من النص لتعليم بقية الأنشطة الأخرى، بما فيها النحو تليها مجموعة من الأسئلة تدور حول تلك الأمثلة من أجل ملاحظة الظاهرة اللغوية، واستنتاج القاعدة النحوية، بعنوان: **أُثَبِّت** ويرافقها نموذج من الإعراب.

ويمكن توضيح كيفية استخدام التشجيرات والرموز في القواعد النحوية كالتالي:

1- التطبيق على درس الجُملة الفِعلية وأركانها:

يمكن اختصار أركان الجملة الفعلية في المشجرات التالية:

من الأمثلة الواردة في هذا الدرس: نجَح الكاتبُ في دراستِه، تمثل هذه الجملة البنية السطحية، ويمكننا تبين مكونات الجملة الفعلية من خلال إجراء تشجير لها انطلاقا من البنية العميقة ← نجح الكاتب:



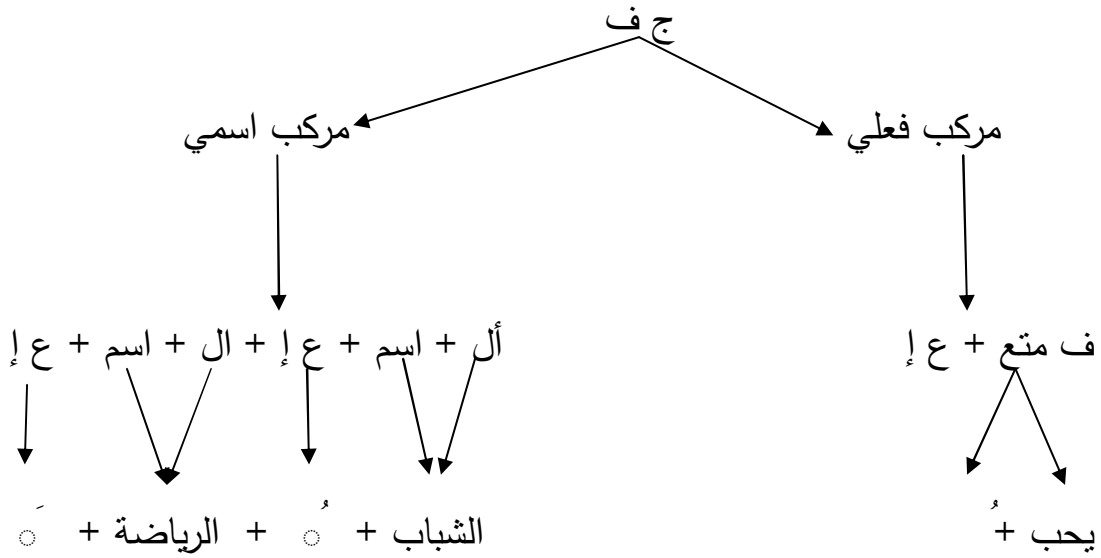
أي : ج ف= مركب فعلي (فعل لازم + ع إ) + مركب اسمي (أل + اسم + ع إ) [1]

[1] - ج ف= جملة فعلية، ع إ = علامة إعرابية، أل = التعريف.

يمكن من خلال هذا المشجر أن يستخرج المتعلم العناصر المكونة للجملة الفعلية، التي تختلف في تكوينها عن الجملة الاسمية.

فإذا كان العنصر الأول فعلا متعديا فرض وجود متمم للجملة، وهو الذي يسمى المفعول به.

مثلا : يحب الشبابُ الرياضة



ج ف = ف+ فا أو ج ف= ف + فا + مفع ⟵ج ف = ف + فا ∓ مفع[1]

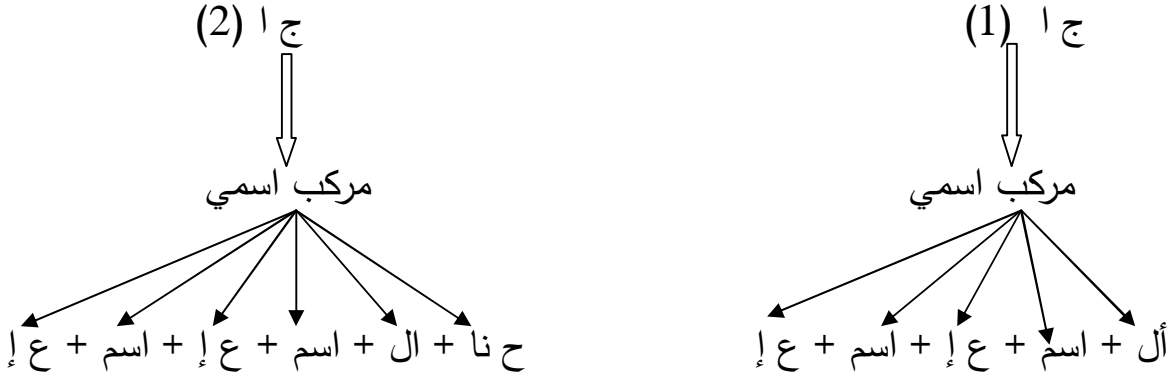
من خلال هذا يستطيع المتعلم اكتساب المكونات الأساسية للغة العربية، المتمثلة في (الفعل والفاعل والمفعول به) وأن يعرف ترتيبها الأصلي، فإذا ما صادف جملا وتراكيب تخالف هذا الترتيب، يستطيع معرفة مواطن التحويل والتغيير من خلال الرجوع إلى الترتيب الأصلي للجملة العربية.

[1] - ج ف= جملة فعلية، ف= فعل، فا= فاعل، مفع= مفعول به.

2- درس الجملة المنسوخة بإن وأخواتها والجملة المنسوخة بكان وأخواتها:

كما هو معلوم فإنّ دخول إنّ وأخواتها أو كان وأخواتها، يؤدي إلى تغير الحركة الإعرابية للكلم، وفي كثير من الأحيان يخلط التلاميذ بينها، ويلاحظ هذا الخلط في عدم قدرة التلاميذ على التمييز بين اسم إنّ المنصوب، وبين اسم كان الذي يأتي مرفوعا ولإزالة هذا اللبس يمكن اللجوء إلى الصيغ الرياضية على النحو التالي:

الجملة المنسوخة بإنّ:

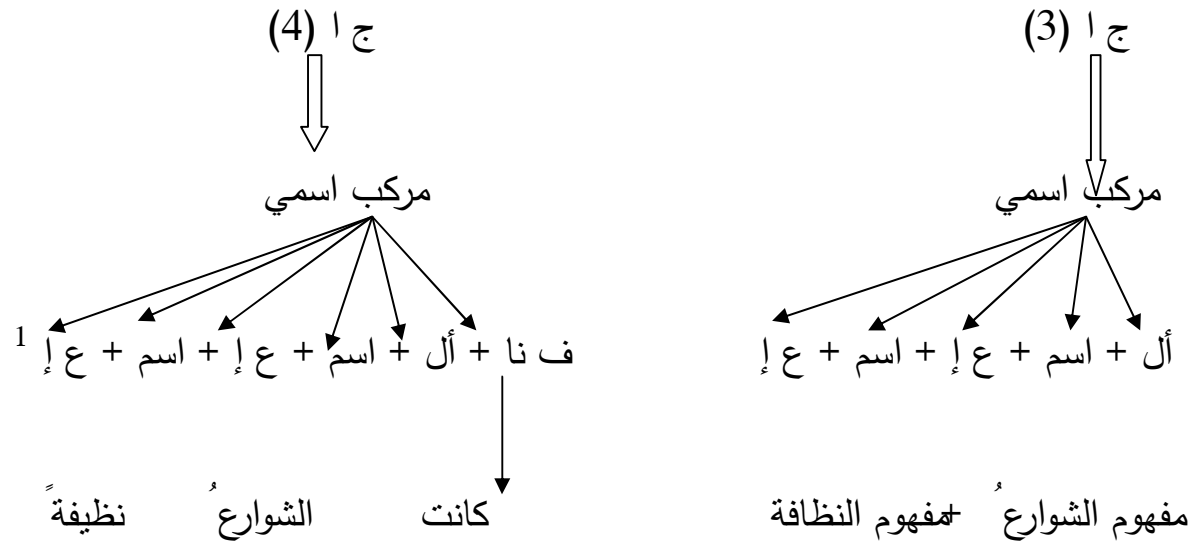


مفهوم التوكيد +مفهوم الشوارعُ + نظيفةٌ إنّ + ال شوارعَ نظيفة .

{ بنية عميقة} { بنية سطحية }

لأن البنية العميقة هي مجموعة من المفاهيم المجردة في ذهن المتكلم.

وبدخول كان تصبح:



ج1=Ø + أل + اسم + ع إ(ـُـ) + اسم + ع إ(ـُـ).

ج2= ح نا + أل + اسم + ع إ(ـَـ) + اسم + ع إ(ـُـ).

ج4= ف نا + أل + اسم + ع إ(ـُـ) + اسم + ع إ(ـَـ).

3-التطبيق على درس الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل:

«يمكن فهم بنية الجملة المبنية للمجهول من خلال العودة إلى بنية الجملة المبنية للمعلوم، لكون الأولى مترتبة عن الثانية.

تختلف بنية اللغة العربية عن بنية اللغة الإنجليزية، إذ يتطلب الأمر في جملة المبني للمجهول في العربية أن نحذف الفاعلويُ حوَّل المفعول به، ويحل محله الفاعل ويطلق عليه نائب الفاعل، على أن يكون الفعل متعديا.»[2].

[1] - ج ا= جملة اسمية، أل = التعريف، ع إ = علامة إعرابية، ح نا = حرف ناسخ، ف نا = فعل ناقص،

[2]- مازن الوعر، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية: محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانيات ، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، العدد 06، الجزائر 1984م، ص46. بتصرف.

يمكن تبسيط هذا لتلاميذ السنة الخامسة من خلال تشجيرات توضح ذلك دون اللجوء إلى الشرح المعقد :

يَقْرأُ النّاسُ القصَصَ ⟸ ز + فعل + أل + اسم + أل + اسم.

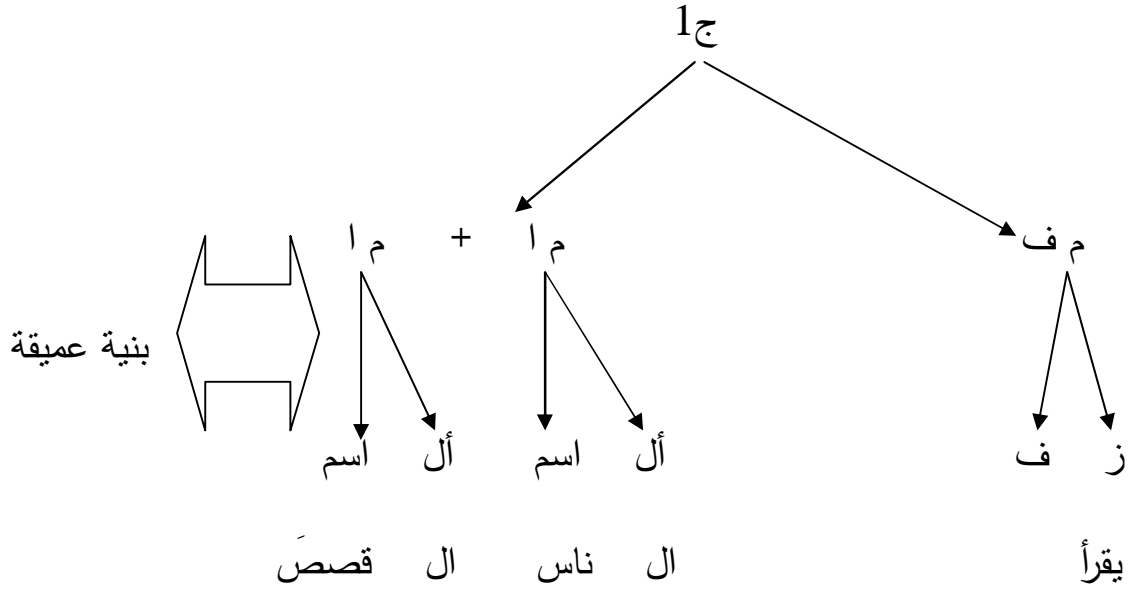
تُقرَأُ القصصُ ⟸ ز + فعل + أل + اسم.

ق ر أ + حركات ⟵ قُرِأَ

قرأ + زيادة ⟵ يقرأ

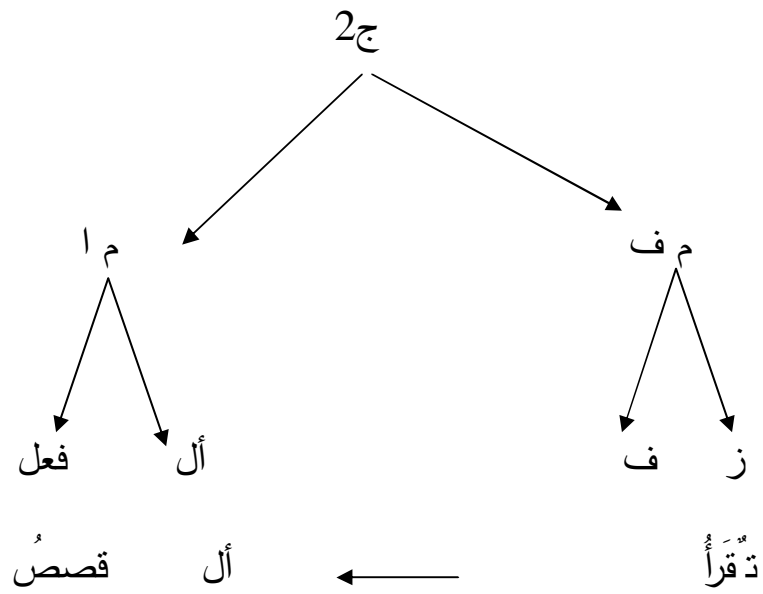
يَقرَأُ +مجهول ⟵ تُقرَأُ

ويمكنا توضيح البنية النحوية لجملة المبني للمجهول من خلال تمثيلها على النحو التالي:[1]



ولتحويلها إلى جملة مبنية للمجهول نلجأ إلى القواعد التحويلية الجوازية

[1]- ج1= جملة، م ف= مركب فعلي، م ا= مركب اسمي، ز= زمن، ف = فعل، أل = التعريف.



أي: (ز + ف) + م ا + م ا ⟵ (ز+ ف) + م ا

4- درس جوازم الفعل المضارع:

تعتبر الجملة المنفية جملة فرعية، «وقد وضع لها تشومسكي العناصر التجريبية الرياضية، التي تقوم عليها في هذه المعادلة :

س + م ف + ع ⟵ (أداة نفي + س) + م ف + ع

إذ س= ز»[1]

ج1 = نفرط في أرضنا= ز + ف + ح ج+ اسم + ض⟵ إيجابية { بنية عميقة}

ج2 = لن نفرط في أرضنا = ح ن +(ز+ ف) + ح ج + اسم + ض⟵ منفية { التحويل بالزيادة}

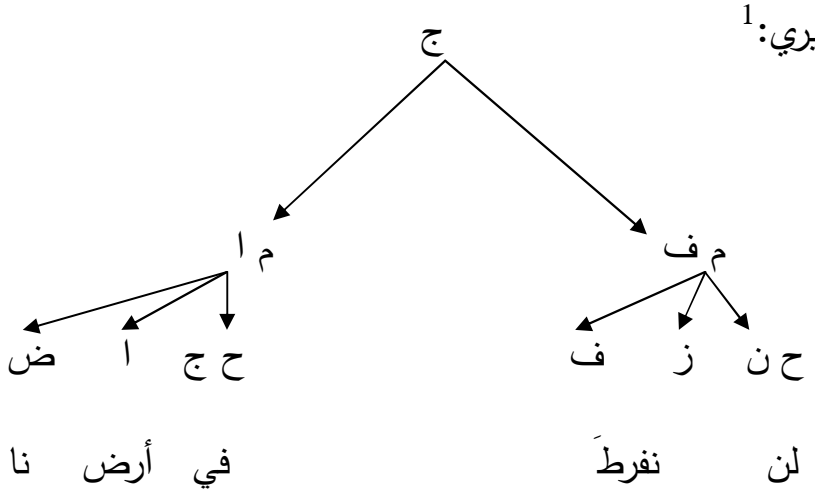
[1]- مازن الوعر، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية: ، مجلة اللسانيات العدد06 ، ص51.

ف رط+حركات ←——— فَرَّطَ

فرط+ زيادة ←——— يفرطُ

يفرطُ + نفي ←——— لن يُفرِّطَ

التمثيل التشجيري:[1]



المطلب الثاني: توظيف مفهوم البنية السطحية والبنية العميقة:

I. سنقوم في هذا العرض التطبيقي بتوضيح البنى العميقة من السطحية من خلال انتقاء بعض الأمثلة من كتاب السنة الخامسة.

1- درس الناسخ:

أ - إن وأخوتها:

تدخل إنّ وأخوتها على الجملة الاسمية، فتغير بنيتها الأصلية من جملة خبرية غير مؤكدة، إلى جملة تحمل معنى زائداً، بحسب الحرف، الذي يتركب معها، إذ أنّ" إنّ تفيد التوكيد، ولعل للترجي، ولكنّ للاستدراك، وليت للتمني".

جاءت أمثلة هذا الدرس في الكتاب كالآتي:

[1] - ج= جملة، م ف= مركب فعلي، م ا= مركب اسمي، ح ن= جرف ناسخ، ز= زمن، ح ج= حرف جر، ا= اسم، ض= ضمير.

إِنَّ الشوارعَ نظيفةٌ بفضل عمي بشير وأمثاله.

لكنّ جهدَ عاملِ النّظافةِ وحده غيرُ كافٍ ← بنى سطحية

ليت كل النّاس مُقدِّرون لجهود هذا الرَّجلِ

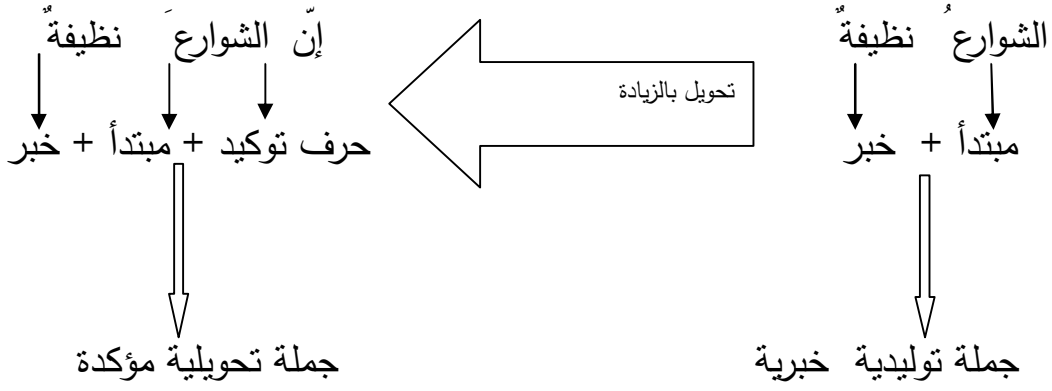
الشّوارعُ نظيفةٌ ← إنَّ الشّوارعَ نظيفةٌ.

في هذا المثال الأخير طلب من المتعلم ذكر التغييرات التي طرأت على الجملة. يستطيع المتعلم من خلال هذا السؤال اكتشاف أن الأصل فيها هو الجملة الأولى، وأنّ الثانية متحولة عنها، وإن لم يدرك كيفية التحويل، إلا أنه سيقيس عليها باقي الأمثلة فيولد جملا جديدة بناء على ذلك.

ومن القواعد التحويلية التي أجريت على هذه الجمل نذكر:

1) الزيادة:

حيث أضيف عنصر جديد، ألا وهو حرف التوكيد إلى مكونات البنية العميقة فطرأ تغيير على البنية السطحية.



أماّ الجمل المستعملة في قاعدة هذا الدرس فكلها سطحية: لَعلَّ الوعيُ منتشر { بنية سطحية}

2) إعادة الترتيب:

تغير موقع المبتدأ بعد دخول حرف التوكيد بعد أن كان:

مبتدأ + خبر = جملة نواة.

حرف توكيد + مبتدأ + خبر= بنية سطحية.

إنّ الانطلاق من البنية العميقة إلى السطحية وتعين التحويلات، التي تطرأ على نواة الجملة يمثل العملية الإبداعية في اللغة، فمن خلالها يستطيع المتعلم أن يولد من جملة واحدة جملا أخرى بتطبيق هذه القاعدة.

ب – كان وأخواتها:

أما في درس كان وأخواتها فتم توظيف الأمثلة من خلال الانطلاق من جمل سطحية، تحولت عن طريق الزيادة أي إدخال الفعل الناقص على المتبدأ والخبر:

القادُم الجديدُ شاردُ الذهن = بنية سطحية.

كان القادُم الجديدُ شاردَ الذهن = بنية سطحية .

خالدُ واحدٌ من سكان تمياوين= بنية سطحية.

صار خالدٌ واحداً من سكان تمياوين. = بنية سطحية. وقد تم توظيف جمل ذات بنى سطحية فقط في أمثلة هذا الدرس.

في القاعدة النحوية:

تم استعمال جمل تظهر فيها البنية السطحية للجمل من مثل: أصبح المُمرضُ سعيداً في تمياوين.

بات الطبيبُ ساهراً يتفقد مرضاه = بنية سطحية.

من خلال استرجاع ما تعلمه المتعلم في الدرس، يستطيع أن يكتشف التغيرات التي طرأت عليها.

2: جوازم الفعل المضارع ونواصبه:

إنّ نوع البنى في درسي جوازم الفعل المضارع ونواصبه، هي بنى سطحية فالغالب عليها أنها جمل منفية لكون الدرسين يتطلبان ذلك، لكن لم يتم التطرق إلى أصل الجملة وإلى كيفية تحولها، حتى يتبين للمتعلم الفرق بين الجملة المثبتة، والجملة المنفية.

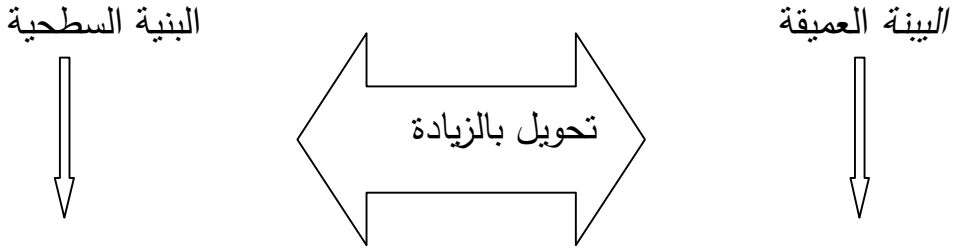
1. الأمثلة :

–لن نفرِطَ في أرضنا أبداً .

– لم أهمل واجباتي أبدا.

– ألم تفهموا بعدُ نظَام القسم؟.

لهذه الجمل بنيتان: الأولى هي بنية عميقة، وهي مقدرة في ذهن المتعلم، وبنية سطحية، وهي الموظفة في هذا الدرس، وقد مرت الجمل بتحويلات نقلتها من جمل مثبة إلى جمل منفية، ومن هذه التحويلات:

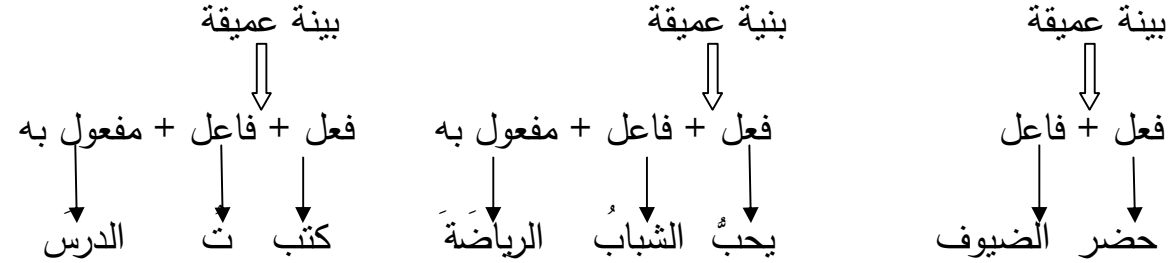


من خلال زيادة حرف النفي "لن" تحولت الجملة إلى تحويلية.

كما تغيرت حركة الفعل المضارع من الضمة إلى السكون، بإحلال المركب الحرفي " لن "مكان الفعل.

إذن تعتبر الجمل المنفية، جملا ذات بنى سطحية متحولة عن البنية العميقة.

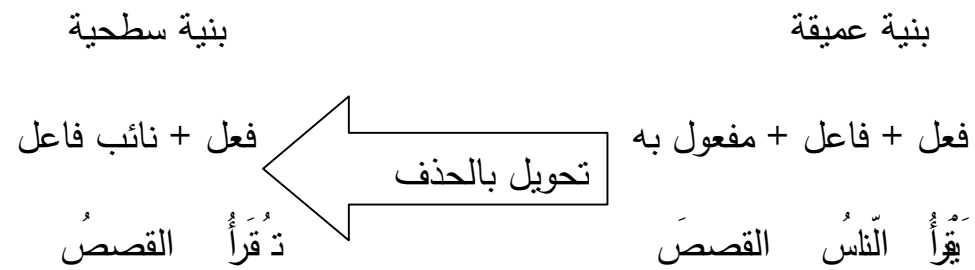
ومن استعمالات البنية العميقة في كتاب السنة الخامسة نذكر:



جاءت هذه الأمثلة في درس الجملة الفعلية وأركانها، حيث يهدف هذا الدرس إلى تعريف المتعلم بالمكونات الأساسية للجملة العربية.

لا يمكن للمتعلم أن يكتسب هذه المكونات إلا من خلال معرفة البنية العميقة للجملة، فمن خلال معرفته الأولية هذه يستطيع توليد جمل أخرى انطلاقا من هذا التركيب الأولي، الذي لم يطرأ عليه أي تحويل.

3 = ومن الدروس التي يتجلى فيها توظيف مفهوم البنية العميقة نجد: درس الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل، حيث يظهر بوضوح في مثال جاء لشرح الدرس:



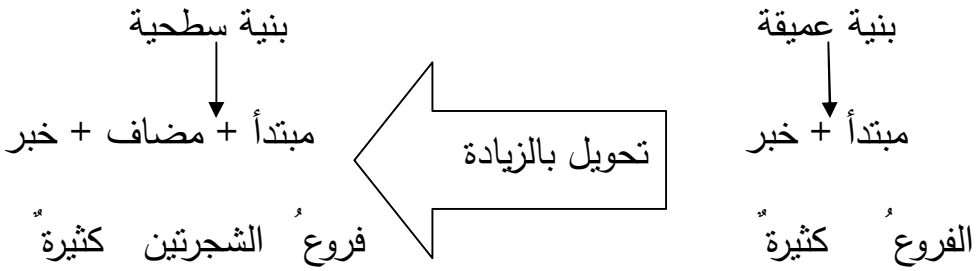
يُ ظهر هذا المثال كيفية التحول من تركيب بسيط إلى تركيب معقد، عن طريق التحويل بالحذف، فالتركيب :تُقرأ القصص. يمثل البنية السطحية، وهي محولة عن بنية عميقة، وهي متكونة من فعل + فاعل + مفعول به، وبحذف الفاعل وإحلال المفعول به محله أصبحت سطحية.

ومن القواعد التحويلية لجملة المبني للمجهول:

إعادة الترتيب: حيث كانت عناصرها مرتبة على النحو التالي: فعل + فاعل + مفعول به

وبتقدم المفعول به على الفاعل أصبحت: فعل+ نائب فاعل.

4 درس المضاف والمضاف إليه:



من خلال عرض هذه الأمثلة من كتاب السنة الخامسة ابتدائي نلاحظ أن الجمل المستعملة في: الأمثلة وشرحها، والقاعدة كلها جمل سطحية. وقد خضعت بعضها للتحويلات، كما تبين سابقا.

II. التدريبات التحويلية في كراس النشاطات في اللغة العربية:

يحتوي هذا الكراس على عدة تمارين وتدريبات في مختلف الأنشطة: اللغوية والصرفية والتعبير بشقيه، ويمكننا الإطلاع من خلال هذه التمارين والتدريبات على مستوى التلاميذ، إذ يعد الجزء التقيمي لما جاء في كتاب اللغة العربية، كما أنه يتيح الفرصة للمتعلمين، للكشف عن قدراتهم، سواء في ذلك ماتعلق بالجانب المعرفي أم بالجانب المهاري التواصلي.

– خصص لنشاط القواعد النحوية في هذا الكتاب كَمٌّ لا بأس به من التمارين النحوية، التي تختبر المقدرة اللغوية للمتعلم، إذ قدرت بثمانين تمرينا، وتميزت باختلافها بين تمارين تواصلية من مثل: أَكْمِلْ كلّ فراغ في الفقرة بجملة فعلية أو اسمية، مستعينا بالصورة. وبين تمارين بنوية تحويلية، كرست إحدى مبادئ النظرية التوليدية ألا وهو التركيزعلى البنية العميقة ،لتعليم مختلف التراكيب اللغوية.

فمعظم الجمل فيها تنطلق من البنية العميقة، كما أنها تهدف إلى تدريبه على كيفية الانتقال من بنية إلى أخرى، بإجراء التحويلات المناسبة من خلال ما تعلمه سابقا في كتاب اللغة العربية.

وكما ذكر "صالح الكشو" فإنّ الغاية من هذه التدريبات التحويلية هو<< تجّنب الشروح النحوية النظرية المطولة، والتركيز على ظواهر نحوية مختلفة، يتم تعليمها إلى الطلاب تدريجيا من خلال التطبيق>>[1].

ومن بين هذه التدريبات التحويلية، التي تنطلق من البنية العميقة نذكر:

1) أدخل إنّ أو إحدى أخواتها على الجمل التالية وغير ما يجبُ تغييرُه:

[1]- رضا الطّيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، د.ط، مكة المكرمة، 1436م، ص125.

- العملُ مفيدٌ ←.....// - السَّماءُ مُمطرةٌ ←.....

- الفَرَجُ قَريبٌ ←.....// - العاملان نشيطان ←.....

- الحاضرونَ مُتَعَبونَ ←.....

من خلال هذا التطبيق يستطيع المتعلم الانتقال من تركيب إلى أخر عن طريق إجراء تحويل بالزيادة، وتغير ما يجب تغيره، فيكتسب بنية كل من الجملتين.

2) اجعل الجمل التالية مَبنّيةً للمجهول:

- كَرّمتِ الدَّولَةُ المجاهدينَ ←.....
- يَحْمِلُ المُسافرُ حقيبةً ←.....
- يُصْلِحُ الفَلاّحونَ الأرضَ ←.....
- يُقيمُ الرّسامون معرضا كل سَنَةٍ ←.....

3) ابنِ الجُمَلَ التّالية للمجهول:

- يُوَدِّعُ المُسافرُ أقاربه. ←.....
- يُطيعُ الأبناءُ الآباءَ. ←.....
- يُكَرِّمُ الرّئيسُ المُجاهدينَ. ←.....

يتعلم المتعلم من خلال هذا التدريب كيف يحول جملة مبينة للمعلوم، إلى جملة مبنية للمجهول.

3)عين موقع الكلمات الملّونة من الإعراب، كما في المثال :

التّعاونُ مُفيدٌ ← خبر

- يُعَلِّمُ الصّومُ الصّبرَ ← .....

-يعملُ الحُرّاس ليلاً . ← .....

- يؤدّي العامِلُ واجِبَهُ ⟵ .....

- الطّالبُ المُجِدُّ ناجحٌ ⟵ .....

يكتسب التلميذ من خلال هذا التمرين العناصر الأساسية للجملة الفعلية والاسمية. ويتعرف على عنصر الابتداء في كل منها، ومن خلال مكتسباته القبلية يستطيع إعرابها.

3) أدخلْ أدوات الجزم على الجُمل التّالية، وغيّر ما يجب تغييرُه:

... (تتقاصُ) عزيمة الجزائريّينَ يوماً ، .... (تَضْعُفُ) أمامَ المُستعمر، وَبَقِيَ الشّعْبُ صامداً في وجهِ الظلم، وحاربَ العُدوانَ، ولذلك عليكم أن تُكْمِلُوا المِشْوارَ، و .....(تَنْسَونَ) واجبكم نحو وطنكُم الحبيب.

5) ميز الفعلَ والفاعل والمفعول به إن وُجِدَ في كل جُملةٍ فعلّيةٍ:

- تتأمل مريُم الفراشاتِ المُحلّقةَ بين الأزهارِ.

- سَمِعْتُ أنشودةً جميلة / -وضع أخي الجائزتين على الطّاولَةِ.

6) أدخل " كان "أو إحدى أخواتَها واشكُل اسَمها وخبرها :

- الاعتراف بالخَطإ عيبٌ ⟵ .....

- الجملُ وسيلةُ السّفر قديماً ⟵.....

- قطراتُ النّدى مُتَلألئةٌ على أوراق النّباتاتِ ⟵.....

يمكن اعتبار هذا التمرين تدريبا تحويليا، حيث يلجأ التلميذ إلى ما تعلمه في درس كان وأخواتها، ليستطيع إجراء التحويلات المناسبة، بعد زيادة كان أو إحدى أخواتها ومنه يُولّد جملاً أخرى، مما يزيد في قدراته اللغوية.

7) حَوِّلِ الجُملَ التّالية إلى الجَمْعِ، وعَيِّنْ جَمْعَ المُذكر السّالم وعلامة إعرابه:

- نَقَّتْ جَمْعيَّةُ حِمايَةَ المُستهلك ناقوسَ الخطَرِ.

.....

- كَلّفَ رئيسُ البَلَدِيّةُ شرفا على إقامة المعرض.

.....

- الشّخْصُ المُتَكَبِّرُ يذُمُّهُ الآخرون.

.....

من خلال هذا التحويل يستطيع المتعلم توليد عدد جديد من الجمل.

8) أعد كتابة كل جُملة حسب أداة النّصب أو الجزم، التي دخلت عليها وغّير ما يجب تغيُره:

- حَضَرْتُ تدريباتِ الجيدو اليَوم. لم.....

- تَرَكَ الإشارةَ من هذه المسافةِ البعيدة. لن.....

- تتوجّهان إلى المتحَفِ في هذا الجّو الماطر لا.....

- ينجحُ الطالبُ إن اجتهَد . كي.....

- تَدَرّبتُ على أداءِ الأُنشودَة. لم .....

بعد إطلاعنا على كراس النشاطات في اللغة العربية، الذي كان مخصصا للتمارين فقط، نستنتج أنّ:

– التمارين في هذا الكتاب جاءت متنوعة بين: تمارين بنوية، وهي الغالبة وقد وردت هذه الأخيرة بصيغ متنوعة هي:

- استبدل كُلَّ فعلٍ مضارعٍ بماضيه في الجُمَلِ.
- ضع أسئلة مناسبة للجمل التالية، تحتوي على ما الاستفهامية مع حرف جرٍ.
- أكمل ملء الجَدولِ بما يُناسب.
- أكمل بما يناسب مع ضبط الشَّكلِ.
- أتمم الجُمل بالكلمة المُناسبة، مع ضبطها بالشكل.
- املأ الفراغ بفعل مُناسب مبني للمجهول، واضبطه بالشكل.
- استخرج المُضاف والمُضاف إليه من كل جُملةٍ وصنفهما في الجَدولِ.

وعلى غرار هذا كانت التمارين البنوية التحويلية قليلة، مقارنة بسابقتها وقد سبق أن عرضنا نماذج منها.

وعليه يمكنُ القول إنّ ملامح النظرية التوليدية التحويلية في كراس النشاطات لم تأت بصورة واضحة وكافية، حيث إنه لم يوجد أي توظيف لمبدأ الصياغة الرياضة، بخلاف توظيف مفهوم البنية العميقة، الذي كان في عدد من هذه التمارين، حيث انطلقت من البنى العميقة إلى السطحية، تاركة المجال للمتعلمين للتعرف على نواة الجمل، وكيف يتم تحوليها وتوسيعها.

على ضوء ما توصل إليه من وصفنا لكتاب السنة الخامسة ابتدائي وكراس النشاطات في اللغة العربية يمكن القول ختاما:

- أّنه لم يتم توظيف مبادئ النظرية التوليدية التحويلية، أو ما جاءت به في نظرتها للاكتساب اللغوي بصورة واضحة، وكبيرة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة، ولا في كراس النشاطات التابع له، حيث اقتصر توظيفها في هذا الكتاب على وجود بعض القواعد، التي توظف مفهوم التحويل من البنى العميقة إلى البنى السطحية، وكان ذلك في دروس:" إنّ وأخواتها، كان وأخواتها، ودروس النفي (نصب وجزم الفعل المضارع)، والفعل المبني للمجهول، غير أنه لم يتم استغلال مفهوم البنية العميقة، وما تقدمه من تراكيب أولية بشكل كاف، حتى يتبين للمتعلم كيف يتم الانتقال من جملة إلى أخرى.

- ما يلاحظ على كتاب السنة الخامسة هو أنه تم التركيز فيه على الجانب النظري للقواعد فقط، فلم يحاول المنهج الدراسي الحديث اللجوء إلى صياغة القواعد صياغة أخرى تضمن اكتساب اللغة دون حفظ القواعد.

- تغلب على تمارين الكتاب، التمارين البنوية دون التحويلية ، وما يمكن قوله عنها أنّ نصيب التمارين التحويلية في كراس النشاطات في اللغة العربية كان ضئيلا، فقد تم إهمال التدريب التحويلي، بالرغم من أهميته في اكساب المتعلم البنى اللغوية، ثم استعمالها بطرق مختلفة.

- قلة التمارين، التي تعُرِّف المتعلم بنظام اللغة العربية، وعموما تعد نسبة التمارين في هذا الكتاب غير كافية، حيث خصص لكل درس تمرينان، أو ثلاثة كأقصى حد.

- جاءت الجمل في كراس النشاطات مقعدة غير بسيطة، كما أنها تعتمد بنسبة كبيرة على البنى السطحية، كما أنها غير متدرجة من السهل إلى الصعب.

- تساعد تمارين التحويل التلاميذ على التحكم في نظام لغتهم، وتتيح لهم المجال لتوليد عدد كبير من الجمل من خلال تلك التحويلات، ممايساعدهم على تنمية مهاراتهم في تصريف الكلام.

خاتمة

خاتمة:

بعد إتمام هذا البحث، الذي تناول أثر اللسانيات العامة في تعليم اللغة، وركز تحديدا على المدرسة التوليدية التحويلية، بهدف أساسي هو تبيُّن أهمية اللسانيات في إثراء الحقل التعليمي، من خلال وصفٍ أجريناه على كتاب السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية، توصلنا في الأخير إلى جملة من النتائج نذكر منها مايلي:

أولا: عرفت اللسانيات الحديثة مدارس لسانية عديدة ، ونظريات مختلفة، واتجاهات متباينة، وكان لكل منها نظرةٌ محددة إلى مسألة اكتساب اللغة عند المتعلم وتعلمها، سواء في ذلك اللغة الأم، أم اللغة الهدف.

ثانيا: عمل كل اتجاه من الاتجاهات اللسانية على تجنب العثرات والنقائص، التي وقع فيها الاتجاه السابق له، والبناء على مايراه صوابا، ولهذا فعلى الرغم من اختلاف هذه الاتجاهات، إلا أننا نجد جملة من القواسم المشتركة بينها.

ثاثا: يتوجب على الباحث أن ينظر إلى هذه الاتجاهات اللسانية، باعتبارها مقاربات مختلفة لقضية اكتساب اللغة وتعلمها عند الطفل، قد تنجح في جانب، وقد تُخفق في جانب آخر، وليس كل ما تصل إليه من أفكاره هو من الحقائق العلمية الثابتة، التي لاتقبل النقض، فمن الأفكار والمبادئ ما استقر عليه البحث، وثبت في ساحة البحث العلمي، ومنها ما صححته حركة البحث العلمي على مر الزمن،لأنه يدخل في دائرة التخمين.

رابعا: تميزت البنوية التقريرية في أوروبا وأمريكا بالصرامة العلمية في تطبيق المنهج العلمي التجريبي، ووصلت بذلك إلى جملة من الطرائق والآليات الهامة في تعليم اللغة عند المتعلم، كالطريقة السمعية الشفوية، والطريقة السمعية البصرية، والتمارين البنوية...إلخ. ولكنها اكتفت بالتعامل مع اللغة باعتبارها مادة لاروح فيها، فأخذت

الظـاهر، وتركـت البـاطن. أخـذت بالجانـب السـلوكي، وتركـت الجانـب العقلـي، واكتفـت بالوصف والتصنيف، وتركت أهم خطوة في مجال البحث العلمي وهي التفسير.

خامسا: تميزت المدرسة البنوية التفسيرية على يد تشومسكي وتلاميذه بالتعامل مع اللغة باعتبارها ظـاهرا وباطنـا، وعملـت علـى تفسير ظـاهرة اكتسـاب اللغـة لـدى المـتعلم، بـدل الاكتفاء بالوصف والتصنيف، وأعادت الاعتبار إلى القدرات العقلية عند الإنسان.

سادسا: نظر تشومسكي وتلامذته إلى النحو نظرة عامه، فالنحو عنده ليس علم التراكيب، فقط، بل هو مجموع القواعد الصوتية والصرفية والتركيبية، والدلالية، التي تجعل المتكلم – السامع في لغة معينة يتمثل نظام اللغة. والنحو بهذا المفهوم هو قلب اللغة النابض.

سابعا: وصـل تشومسـكي في نظرتـه التفسيرية إلـى الكثيـر مـن المبـادئ والأفكـار، التـي تصلح للاستثمار في مجال تعليم اللغة وتعلمها، مثل: صياغة العلاقات النحوية صياغة رياضية، تغني عن الشرح والتفصيل، مفهوم التحويل، مفهوم التوليد، مفهوم البنية العميقة والبنية السطحية، مفهوم السلامة النحوية ...إلخ. كما اعتمد بعض الأشكال التوضيحية، في عرض القواعد والقوانين النحوية، مثل المشجرات، والأقواس...إلخ.

ثامنا: يمكن للباحثين في مجال تعليميات اللغة أن يستفيد من كل ذلك في تعليم النحو العربي، بعد نقله من صورته العلمية إلى صورة تعليمية، تناسب مدارك المتعلم في مستوى معين، واعتماد ذلك في الكتاب المدرسي، الذي يُعد من أهم الوسائل التعليمية والمصدر الغالب، الذي يلجأ إليه المتعلم بعد المعلم، للتزود بالمعلومات والمهارات.

تاسعا: يعتمد تدريس اللغة العربية في السنة الخامسة الابتدائية على كتاب عارض للمحتويات، يستند إلى المقاربة النصية، فينطلق من نصوص محددة ، تُبنى عليها جميع الأنشطة التعليمية الأخرى ، مثل التعبير الشفهي والكتابي، والإملاء ، وقواعد النحو والصرف. بالإضافة إلى دفتر النشاطات، الذي يشتمل على مجموعة من التدريبات.

عاشـرا: يغلـب علـى القواعـد النحويـة فـي كتـاب السـنة الخامسـة قلـة توظيـف الأمثلـة التوضيحية، كما أنّ الكتاب يخلو من الشرح، فهنالك قواعد لايمكن للمتعلم أنّ يفهم من خلالها الدرس إلا باللجوء إلى شرح المعلم.

حـادي عشـر: لـم يعتمـد مؤلفـو الكتـاب فـي تبـين عناصـر البنيـة اللغويـة، وتحليلهـا علـى الأشكال والمشجرات، والصيغ الرياضية، التي جاء بها تشومسكي، وتداولها الباحثون من بعده، بعد تطبيق النظرية على اللغة العربية.على الرغم من أنها تُساعد على تصور بنية الجملة والكشف عن العلاقات، التي تربط مكوناتها خاصة في الجمل المركبة، وهذا مالم يوظف في الكتاب.

ثاني عشر: لم يعتمد كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ولادفتر النشاطات على المبادئ التوليدية التحويلية بصورة واضحة، ونسبة كبيرة. وهي الميزة الغالبة فيهما.

ثالث عشر:تُعتمد الطريقة البنوية لعرض التمارين اللغوية في كتاب السنة الخامسة، أكثر من استعمال التدريبات التحويلية، فقد كان مؤلفو الكتاب متأثرين بمبادئ وأفكار البنوية التقريرية، أكثر من تأثرهم بأفكار ومبادئ البنوية التفسيرية، ممثلة في النظرية التوليدية التحويلية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادروالمراجع المعتمدة في البحث.

ـ القرآن الكريم (برواية ورش عن نافع).

أولا: مصادر البحث:

1ـ تشومسكي (إفرام نوام)، البنى النحوية، تر: يؤيل يوسف عزيز، مراجعة: مجيد الماشطة، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، بغداد، 1987م.

2- **الزمخشري** (محمود بن عمر) ، الكشاف عن تحقيق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، مج:2، دار المعرفة، د.ط، بيروت– لبنان.

3- **الفارابي** (أبو نصر) ،إحصاء العلوم، دار الإنهاء القومي، د.ط، لبنان– بيروت، 1991م.

4 ـ **وزارة التربية الوطنية** ، كتاب اللّغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر، 2020/2019م .

ثانيا: مراجع البحث:

1- **أحمد حساني**، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2009م.

2- (ـــــ)، مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، ط2، دبي– الإمارات العربية المتحدة، 1434هـ– 2013م.

3- **أحمد عبد العزيز دراج**، الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة رشد ناشرون، د.ط، الرياض/ المملكة العربية السعودية، 1432هـ–2003م.

4- **أحمد مومن**، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2005م.

5- **بشرير إبرير**، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، ط1، إربد– الأردن، 1427هـ–2007م.

6- **جفري سامسون**، مدارس اللسانيات بين التسابق والتطور، تر: زياد محمد كبة، جامعة الملك سعود، د.ط، الرياض–المملكة العربية السعودية، 1417م.

7- **جون ليونز** ، نظرية تشُومسكي اللغوّية، تر، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعّية، ط1، الاسكندرية، 1985م 103.

8- **حمو الحاج ذهبية**، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، الأمل، ط2، تيزي وزو. د.ت.9

9- **خليل أحمد عمايرة**، في نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق، عالم المعرفة، ط1، جدة– المملكة العربية السعودية، 1404هـ– 1984م.

10- (ـــــــ)، المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي، دار وائل، ط1، عمان الأردن، 2004م.

11- **خولة طالب الإبراهيمي**، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2009م.

12- **دوجلاس بروان**، أسس تعلم الغة وتعليمها، تر– عبده الراجحي، علي علي شعبان، دار النهضة العربية، د.ط، بيروت، 1994م.

13- **رضا الطّيب الكشو**، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، د.ط، مكة المكرمة، 1436هـ.

14- **رمضان عبد التواب**، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة، 1417هـ/1997م، ص188.

15- السعدي (عبد الرحمن بن ناصر) ، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المّنان، تح: عبد الرحمن معلا اللوايحق، مكتبة العبيكان، ط1، الرياض،1422هـ- 2001م.

16- **سعيد شنوفة**، مدخل إلى المدارس اللسانية، المكتبة الأزهرية للتراث، ط1، القاهرة- جمهورية مصر العربية، 2008م.

17- **سمير شريف استيتية**، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، جدار للكتاب العالمي، عالم الكتاب الحديث، ط1، عمان- الأردن، 1429هـ-2008م.

18- **صالح بلعيد**، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط4، الجزائر، 2009م.

19-**عاصم شحادة علي**، مدخل إلى الألسنية الحديثة لطلبة المرحلة الجامعية الأولى، الجامعة الإسلامية بماليزيا، ط2، 1441هـ- 2020م.

20- **عبد الرحمن الحاج صالح**، البنى النحوية العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، د.ط، الجزائر، 2016م.

21- (ـــــ)، منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، د.ط، الجزائر، 2012م.

22- **عبد العزيز حليلي**، اللسانيات العامة واللسانيات العربية: تعاريف، أصوات، منشورات دراسات شال، ط1، الدار البيضاء، 1991م.

23- **عبده الراجحي**، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 1995م.

24- (ـــــ)، النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، دار النهضة العربية، د.ط، بيروت، 1979م.

25- **فيردنان دي سوسير**، علم اللغة العام، تر: يؤيل يوسف العزيز، مراجعة مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، د.ط، بغداد، 1985م

26- **لطفي بوقربة**، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب، د.ط، جامعة بشار، د.ت.

27- **محمد حماسة عبد اللطيف**، مِن الأنماطِ التّحويلّية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة، 1990م، ص:12.

28- **محمد صالح بن عمر**، كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالية المنهج، مطبعة الوفاء، ط1، تونس، 1998م.

29- **محمد علي الخولي**، قواعد تحويلية للغة العربية، دار الفلاح، الأردن ط :1999م،

30- **محمد المباشري**، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التطور والممارسة مقارنة تحليلية نقدية، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، 2002م.

31- **محمد محمد يونس علي**، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بيرون- لبنان، 2004م.

32- **محمود أحمد السيد**، اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف، ط1، سوسة- تونس، 1998م.

33- **مختار غازي طليمات** في علم اللُّغة، دار طلاس، ط2، دمشق، 2000م،

34- **مرتضى جواد باقر**، مقدمة في نظرّية القواعد التّوليدّية،دار الشروق، ط1، عمان، 2002م

35- **مصطفى غلفان**، اللسانيات التوليدية من النموذج ماقبل المعيار إلى البرنامج الأدوني مفاهيم وأمثلة، مشاركة أحمد الملاخ، حافظ اسماعيلي علوي، عالم الكتاب الحديث، ط1، إربد- الأردن، 1431هـ- 2010م.

36- **ميشال زكريا** ، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية(الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية لدراسات، ط2، بيروت، 1406هـ-1986م،

37- (ـــــ)، الألسنية التولّيديّة والتحويلية وقواعد اللغة العربية(النظرية الألسنية)، االمؤسسة الجامعية، ط2، بيروت، 1456هـ- 1986م.

38- (ـــــ) ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط2، بيروت- لبنان، 1405هـ- 1985م

39- **ميلكا إفتيش**، اتجاهات البحث اللساني، تر: سعيد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000م.

40- **نايف خرما**، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، د.ط، سبتمبر 1978م.

41- **نصر الدّين بن زروق**، محاضرات في اللسانيات العامة، مؤسسة كنوز الحكمة، ط1، الجزائر، 2011م.

42- **يحى عبابنة، آمنة الزعبين** علم اللغة المعاصر: مقدمات، وتطبيقات، دار الكتاب الثقافي، د.ط، إربد- الأردن، 1426هـ-2005م،

43- **يوسف مقران**، مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة، د.ط، الجزائر، 1432هـ- 2013م.

ثانيا: المعاجم :

أ. المعاجم العربية:

1- **ابن فارس**(أبو الحُسين أحمد بن زكريا)، مقاييس اللغة، مادة (لسان)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ج5، دار الفكر، د.ط.

2- **ابن منظور** (جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، ج12، دار صادر، ط1، بيروت– لبنان، 2000م.

3- **عبد السلام المسدي**، قاموس اللسانيات عربي– فرنسي فرنسي–عربي مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، د.ط، د.ت.

4- **عبد الكريم غريب**، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البداغوجية والسيكولوجية، ج1+2 منشورات عالم التربية، د.ط، الدار البيضاء، 2006م.

5- **كريم زكي حسام الدين**، نجيب جريس، سامي عياد حنا، معجم اللسانيات الحديث إنكليزي– عربي، مكتبة لبنان ناشرون، د.ط، د.ت.

6- **مجمع اللغة العربية بالقاهرة**، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، القاهرة– مصر، 1426هـ– 2005م.

ب. المعاجم الأجنبية المترجمة:

1- **ماري نوال غازي بريور**، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر: عبد القادر فهيم الشيباني، ط1، الجزائر، 2007م.

ثالثا: المجلّات والدوريات:

1- **حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي**، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد9، ديسمبر2014.م.

2- **عبد الرحيم البا** ر، الفكر اللّساني الغربيّ مقوّماته وخصائصه قراءة وصفّية تحليلّية، مجلة الذاكرة، تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، جامعة محمّد خيضر بسكرة– الجزائر، العدد 7، ماي2016م.

3- **محمد الصاوي**، اللسانيات ومناهج تعليم العربية لسانيات تشومسكي نموذجا: دراسة تحليلية في اللسانيات التربوية، مجلة:International Journal of Pedagogical Innovation ، جامعة البحرين، مملكة البحرين، العدد1، 2018م.

4- **مازن الوعر**، النظريات الّنحوية والدلّالية في اللسانيات التّحويلّية والتّوليدّية: محاولة لسبرها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانيات، مجلة في علوم اللسان البشري، معهد العلوم الصوتية، الجزائر، العدد06، 1982م.

5- **معتز إبراهيم عبد الرازق عواد**، النظرية التحويلية والتوليدية وأثرها في اللغة العربية، جسور المعرفة، الجامعة الإسلامية بغزة (فلسطين)، ع: 1، مجلد 6، 27/ 3/2020م.

رابعا: المذكرات والرسائل الجامعية:

1- **آدم بركات آدام**، النظرية التحويلية التوليدية وتطبيقها على النحو العربي (الرتبة أنموذجاً)، مذكرة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية اللغات، قسم اللغة العربية، الخرطوم– السودان، ذو الحجة 1431هـ– ديسبمبر 2010م.

2- **حمزة أحمد الخلايفة**، جهود كل من داود عبده وميشال زكريا في المدرسة التوليدية العربية، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في النحو، كلية مؤته، قسم اللغة العربية وآدابها، الأردن، 2003م.

3- **سمية نابي**، مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء النظريات اللسانية،مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم الّلغة والأدب العربي، تيزي وزو، 2010– 2011م.

4- **نورة خليفة أل ثاني**، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية مدارس قطر نموذجاً، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم، قسم اللغة العربية، قطر، 1435_2014،

خامسا: المحاضرات والدروس المخطوطة:

1- **محمد ولدالي،** محاضرات في اللسانيات العامة: ، مقياس اللسانيات العامة، السداسي الأول، ، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة يحي فارس بالمدية، (مدونتي الخاصة)، السنة الجامعية: (2015م/ 2016م) بتاريخ: 28/ 10/ 2016م.

2- **محمد ولددالي،** دروس تطبيقية في : مقياس مناهج تعلم اللغات، السداسي الثاني، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات جامعة يحي فارس بالمدية، (مدونتي الخاصة)، السنة الجامعية: 2019م/ 2020م.

3- **محمد ولد دالي،** دروس تطبيقية في مقياس: مناهج تعلم اللغات، السداسي الأول، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات جامعة يحي فارس بالمدية، (مدونتي الخاصة)، السنة الجامعية: 19/ 11/ 2018.

فهرس الموضوعات

مقدّمة.....أ هـ

تمهيد عام: تطور النظرية اللسانية الغربية الحديثة.....7 -11

الفصل الأول: اللسانيات والتعليميات اللغات..... ..14 - 27

تمهيد.....14

المبحث الأول: تعريف اللسانيات :..... 15-20

أولا: اللسانيات لغة.....15- 17

1 -اللسان في القرآن الكريم.....15 - 16

2- اللسان في المعاجم العربية 16- 17

3- اللسان في الاصطلاح..... 17-18

I. عند اللسانيين الغربين.....17.

II. عند العرب القدماء.....17 - 18

ثانيا: اللسانيات اصطلاحا.....18 - 20

المبحث الثاني: تعريف اللسانيات التطبيقية..... 20- 21

المبحث الثالث: تعريف تعليميات اللغات.....22 - 24

1. التعليمة لغة.....22

2. التعليمية اصطلاحا.....22- 24

المبحث الرابع: اللسانيات ومناهج تعلم اللغة..... 24- 27

الفصل الثاني: المدرسة التوليدية التحويلية وتعليميات اللغات..... 30- 53

تمهيد.....30

المبحث الأول: نشأة النظرية التوليدية التحويلية 31- 33

المبحث الثاني: أهم أسس المدرسة التوليدية التحويلية.....33- 37

1. قواعد التوليد والتحويل.....33- 34
2. التمييز بين البنية العميقة والبنية السطحية.....35- 36
3. الإبداعية.....36
4. التمييز بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي.....37

المبحث الثالث: مراحل تطور النظرية التوليدية التحويلية.....37- 46

أ **-المرحلة الأولى:** المرحلة التأسيسة(البنى التركيبية 1957م).....38 - 43

1) القواعد التوليدية.....39 -42
2) القواعد التحويلية.....43
3) القواعد المورفيمية الصوتية.....43

ب- المرحلة الثانية: النظرية النموذجية أو النظرية المعيار,.....44-45

1) مكون نحوي أو تركيبي.....,,,,..44
2) مكون فونولوجي.....44
3) مكون دلالي.....,,...45

ج- المرحلة الثالثة: النظرية الألسنية النموذجية الموسعة.....45- 46

المبحث الرابع: نظرة المدرسة التوليدية إلى مسألة اكتساب اللغة عند الطفل....46 - 53

المطلب الأول: الانتقادات الموجهة للمنهج الوصفي التقريري..... 46- 48

المطلب الثاني:اكتساب اللغة من منظور النظرية التوليدية التحويلية.....48- 49

المطلب الثالث: أهمية النظرية التوليدية في تعليميات اللغات.....49- 51

المطلب الرابع: أهم الانتقادات التي وجهت للمدرسة التوليدية التحويلية.....51 - 53

الفصل الثالث: النظرية التولّيدية التحويلية والنحو العربي من خلال كتاب السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.....56- 83

تمهيد:..... **56-** 57

المبحث الأول: وصف كتاب اللغة العربية السنة الخامسة.....57- 65

المطلب الأول: تعريف الكتاب المدرسي.....58- 59

المطلب الثاني: وصف كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.....59- 65

1- من حيث الشكل.....59- 61

2- من حيث المضمون.....61- 65

3- الأهداف المسطرة في كتاب السنة الخامسة ابتدائي.....65

المبحث الثالث: الكتاب المدرسي والمبادئ التوليدية للاكتساب..... 66- 83

المطلب الأول: مراعاة مبدأ الصياغة الرياضية.....66 -72

المطلب الثاني: مراعاة مبدأ البنية العميقة والسطحية.....72 -83

أ- في الأمثلة والقاعدة النحوية.....72- 77

ب- في التمارين.....78- 83

الخاتمة.....85-86

قائمة المصادر والمراجع.....88- 95

فهرس الموضوعات.....97 -101