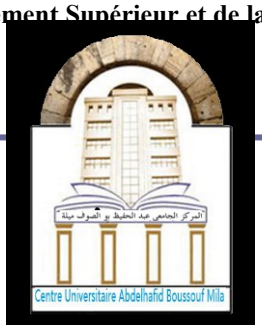
الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف –ميلة-
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

مصطلحات التعليمية عند "صالح بلعيد" في كتابه "دروس في اللسانيات التطبيقية".

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة: لغة عربية.

التخصص: علوم اللسان العربي.

إعداد الطالبة:
*- علجية بن عياش.

إشراف الأستاذ:
-الجيلالي جقال.

السنة الجامعية: **2016/2015**

بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء

اللهم ارزقنا بالألف ألفةً، وبالباء بركةً، وبالتّاء توبة

وبالثّاء ثوابا، وبالجيم جمالاً، وبالحاء حكمةً، بالخاء خلاّنًا

وبالدّال دُنوًّا وبالذال ذكاءً، وبالرّاء رحمةً، وبالزّاي زُلفةً

وبالسّين سناءً، وبالشّين شفاءً، وبالصّاد صدقًا، وبالضّاد ضياءً

وبالطّاء طهارةً، وبالظّاء ظفراً، وبالعين علماً، وبالغين غنىً

وبالفاء فلاحاً، وبالقاف قربةً، وبالكاف كفايةً

وباللاّم لطفاً، وبالميم موعظةً، وبالنّون نوراً

وبالواو وصلةً، وبالهاء هدايةً

وبلام الألف لقاء

وبالياء يسراً

آمين

شكر وعرفان

ليس في الحياة أجمل من لحظة يحقّق فيها الإنسان ما تصبو إليه نفسه وتتوق له روحه، ولعلّ لذّة النّجاح هي أعظم لذّات الحياة جميعها

وامتثالا لقوله تعالى: «لئن شكرتم لأزيدنّكم».

ولذا فالشّكر بداية لصاحب الفضل والمنّة العلي القدير الذي وفّقنا في إنجاز هذا العمل فلك الحمد ربّي حتّى ترضى ولك الحمد إذا رضيت، ولك الحمد بعد رضاك سبحانك ربّي

ولصاحب الفضل الأوّل بعده إلى أستاذنا الفاضل «الجيلالي جقّال» الذي تفضّل بالإشراف على هذه الدراسة، وعلى كلّ النّصائح التي قدّمها لنا والتي كانت لنا عونا في سبيل إنجاز هذا العمل، فله منّا الاحترام والتّقدير ما حيينا، وجعل الله جهده في ميزان أعماله وصحيفة أعماله.

وإلى أعضاء لجنة المناقشة الموقّرين "عبد المؤمن رحماني" و"عبد الغاني قبايلي" لتحمّلهم عناء قراءة الرّسالة وتصحيح أخطائها، وإبداء آرائهم وملاحظاتهم التي سيكون لها الدّور الأكبر في إخراج هذا العمل على أحسن وجه، وإلى كل أساتذة المركز الجامعي –عبد الحفيظ بوالصّوف– ميلة.

وإلى كل من أسدى لهذا العمل يدا ولو كانت مثقال حبّة من خردل مشفوعة بالدّعاء إلى الله أن يثبّته خير الجزاء، راجين من المولى القدير أن نكون من العارفين للنّاس فضلهم وأن يمكّننا من رد الجميل.

–الحمد لله ربّ العالمين–

مقدمة

الحمد الله الذي أنطق لسان الإنسان فأفصح بعجيب البلاغة وسحر البيان، والصّلاة والسّلام على من تبوّأ من الفصاحة ذروتها وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه واقتدى بهديه إلى يوم الدّين وبعد:

لقد اتّخذ المصطلح العلمي عموما، والتّعليمي خصوصا أبعادا تعريفية كثيرة ومتعدّدة ذلك أنّ منطلق الدّراسات الحديثة في مجال التّعليمية كانت بيئته غربية صرفة، ممّا أدّى إلى اختلاف البيئات العربية في وضع مصطلح موحّد لكثير من المفاهيم التّعليمية، وإذا ما رجعنا إلى تحديد أسباب هذه الاختلافات، فإنّه يعزى في كثير منها إلى تعدّد مجامع اللّغة العربية فقد أضحى لكل قطر عربي مجمعه الخاص به، فمنهم من نقل مصطلح الديداكتيك إلى العربية واضعا له تسمية التّعليمية، ومنهم من سماه التّعليميات ومنهم من سماه التّدريسية... ممّا أدّى إلى اضطراب كبير لدى العاملين في هذا الحقل خاصة في تحديد مفاهيم المصطلحات وهذا الذي دفع كثيرا من الباحثين إلى تبني مصطلح الديداكتيك وتعريبه حين نقله للبيئة العربية تجنّبا لأيّ لبس قد يقع فيه الباحث أو الدّارس في هذا المجال، ويعدّ كتاب دروس في اللّسانيات التّطبيقية لصالح بلعيد من بين الكتب التي يعتمد عليها الباحث من أجل تبديد مظاهر اللّبس في فهم كثير من القضايا والمصطلحات اللّسانية عامة والتّعليمية خاصة، هذا السّبب كان دافعا قويّا لاختيار هذا الموضوع الذي حاولنا من خلاله تسليط الضّوء عن شخصية جزائرية ساهمت بشكل كبير في إثراء المكتبة الجزائرية بعدد هام وكبير من الكتب، ألا وهو صالح بلعيد هذا الباحث اللّساني الجزائري الذي لايمكن في أيّ حال من الأحوال أن ننكر الجهود التي قدّمها وخدم بها اللّسانيات العامة والتّطبيقية، بدليل أنّ كتبه على اختلاف مواضيعها مازال يعول عليها بشكل كبير في فهم وتوضيح العديد من العلوم اللّغوية والقضايا والمصطلحات، ومن خلال بحثنا هذا نحاول الإجابة عن تساؤلات عديدة أهمها ما المقصود بالمصطلح؟ وكيف كانت نظرة كل من المتقدمين والمتأخرين له؟ وما المقصود بالتّعليمية؟ ومن هو صالح بلعيد؟ وماهي القضايا والمصطلحات الموظّفة في كتابه؟ وهل تفرد بوضع مصطلحات تعليمية جديدة؟.

وقد اعتمدنا منهجا يتناسب مع هذا النّوع من الدّراسات هو المنهج الوصفي معتمدين في ذلك على آلية التّحليل، أمّا بنية البحث فقد تشكّلت من فصلين وخاتمة تتصدّرهما مقدمة.

تناولنا في الفصل الأول مفاهيم مصطلحية في عنصرين الأوّل: بعنوان المصطلح وذلك من خلال (تعريفه لغة واصطلاحا، أنواعه، عناصره، الهيئات المختصة في وضعه طرائق وضعه، مشكلته في وطننا العربي)، أمّا الثاني: فهو تحت عنوان التّعليمية من خلال (نشأتها مفهومها لغة واصطلاحا، أهميتها، موضوعها، عناصر العملية التّعليمية، علاقتها ببعض العلوم).

أمّا الفصل الثاني: والمعنون بـ دراسة في كتاب دروس في اللّسانيات التّطبيقية لصالح بلعيد– دراسة وصفية تحليلية –تطرّقنا فيه إلى ثلاثة عناصر أو محاور:

أوّلا: صالح بلعيد من خلال (ترجمة حياته، ثقافته، مؤلّفاته، مشاريعه المنجزة، أعمال أخرى المناصب الإدارية والعلمية التي شغرها).

ثانيا: التّعريف بكتابه دروس في اللّسانيات التّطبيقية من خلال (سبب التّسمية، السّبب من تأليفه، الهدف منه، تقسيمه للكتاب، منهجية ترتيب محاور الكتاب).

ثالثا: قضايا الكتاب ومصطلحاته.

وأنهينا البحث بخاتمة تضمّنت مجموعة من النتائج التي توصّلنا إليها، وقد اعتمدنا في هذا الموضوع عدّة مصادر ومراجع تنوّعت بين القديم والحديث أهمّها: دروس في اللّسانيات التّطبيقية لصالح بلعيد، التّعليمية معرفة علمية خصبة لبشير إبرير، المصطلح أسسه النّظرية وتطبيقاته العلمية لعلي القاسمي، إضافة إلى المصادر والمراجع الأخرى التي أثرت بحثنا، ومن طبيعة الأمور أنّ كلّ بحث لا يخلو من الصّعوبات، وهذه الصّعوبات لاتخرج في مجملها عن تلك التي يمكن أن يلقاها أي باحث نذكر أهمّها: نقص المراجع التي تتحدّث عن التعليمية عموما، وعن هذا الباحث اللّساني الجزائري وعن كتبه، إضافة إلى ضيق الوقت الممنوح لإنجاز المذكرة.

وأخيرا لانزعم بأنّنا قد بلغنا الكمال في هذه الدراسة وأنّنا أتينا بما لم يأت به الأوائل وإن كان لنا الفضل فيعود إلى منهجنا في الدّراسة، وقد بذلنا جهدا في هذا المضمار من أجل أن ننهي بحثنا هذا في أوانه، كما ننوّه بأستاذنا المحترم "الجيلالي جقال" الذي أمدّنا بيد العون بتوجيهاته السّديدة وأفكاره الصّائبة التي أسهمت في إنجاز هذه المذكرة.

الفصل الأول

الفصل الأول

مفاهيم مصطلحية (المصطلح، التعليمية)

أولا: المصطلح

1. مفهوم المصطلح:
   أ. لغة.
   ب.إصطلاحا.
2. أنواع المصطلح.
3. المصطلح (الشكل، المفهوم، الميدان).
4. الهيئات المختصة في وضع المصطلح.
5. طرائق وضع المصطلح.
6. مشكلة المصطلح العربي.

ثانيا: التعليمية

1. نشأة التعليمية.
2. مفهوم التعليمية:
   أ. لغة.
   ب.اصطلاحا.
3. أنواع التّعليمية.
4. أهمية التّعليمية.
5. موضوع التّعليمية.
6. عناصر العملية التّعليمية.
7. علاقة التّعليمية ببعض العلوم.

أولا: المصطلح

1. مفهوم المصطلح:
   أ. لغة.
   ب. اصطلاحا.
2. أنواع المصطلح:
3. المصطلح (الشكل، المفهوم الميدان).
4. الهيئات المختصة في وضع المصطلح.
5. طرائق وضع المصطلح.
6. مشكلة المصطلح العربي.

إنّ الاهتمام بمصطلح علم من العلوم هو اهتمام بجوهر ذلك العلم وآلته الأساسيّة لأنّ المصطلح واصف لما كان منه، وناقل له ومؤسّس لما سيكون عليه حاله وهو على هذا الأساس أحوج إلى القيد والضّبط من العلم ذاته، كما يعتبر المصطلح المفتاح الذي نفتح به مغاليق كل لغة بل كل علم، وهذا ما نلمسه في قول "**عبد السّلام المسدّي**": «مفاتيح العلوم مصطلحاتها، ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى، فهي مجمع حقائقها المعرفية وعنوان ما به يتميّز كلّ واحد منها عمّا سواه، وليس من مسلك يتوسّل به الإنسان إلى منطق العلم غير ألفاظه الاصطلاحيّة ... ».[1]

1-مفهوم المصطلح

أ- لغة:

المصطلح في اللّغة كلمة مشتقة من المادة اللّغوية ذات الأصول الثلاثة (ص ل ح) وهو اسم مفعول من الفعل المزيد اصطلح (افتعل) ومصدره اصطلاح، وقد تطرّق لتعريف المصطلح لغة العديد من العلماء العرب القدامى منهم والمحدثين من بينهم "**ابن منظور**" في لسانه حيث يقول: «الصَّلاح: ضِدُّ الْفَسَادِ؛ صَلَح يَصْلَحُ ويَصْلُح صَلاحاً وصُلُوحاً ... والإصلاح: نَقِيضُ الإفساد... والاسْتِصْلاح: نَقِيضُ الِاسْتِفْسَادِ، وأَصْلَح الشيءَ بَعْدَ فَسَادِهِ: أَقامه.... والصُّلْحُ: تَصالُح الْقَوْمِ بَيْنَهُمْ. والصُّلْحُ: السِّلْم».[2]

وفي المقاييس: «صَلَحَ، الصَّادُ واللاَّمُ والحَاءُ أصلٌ واحدٌ يدلُّ على خِلاف الفَساد. يُقَالُ صلُحَ الشَّيءُ يصلُحُ صلاحاً».[3]

---

[1]- عبد السّلام المسدّي، مباحث تأسيسيّة في اللّسانيات، دار الكتب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2010م ص 43.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، ضبط نصّه وعلّق حواشيه، خالد رشيد القاضي، ط1، 2006م، ج7، مادة (ص ل ح) ص 353،354.

[3]- ابن فارس، معجم مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ج3 مادة (ص ل ح)، ص 303.

وجاء في القاموس المحيط: «الصَّلاحُ: ضِدُّ الفَسادِ، وهو صِلْحٌ، بالكسر وصالِحٌ وصَليحٌ. وأصْلَحَه: ضِدُّ أفْسَدَه، والصُّلْحُ، بالضم: السِّلْمُ، وصالَحَهُ مصالَحَةً وصِلاحاًواصْطَلَحا، واصَّالَحا، وتَصالَحا....».[1]

وفي المعجم الوجيز: «صَلَحَ الشَّيءُ صَلاَحًا كانَ نَافعًا أو مناسبًا، صَلحَ الشّيءُ صَلاَحًا: زال عنه الفَساد...، اصطلحَ القَومُ: زال ما بينهم من خلاف، واصطَلَحَ القومُ على الأمر: تَعارفُوا عليه واتَّفقُوا».[2]

تعود لفظتا "مصطلح" و"اصطلاح" إلى أصل واحد هو صلح، ولفظة "مصطلح" لم ترد في كتابات اللّغويين من القرون الأولى بمعناها المتداول اليوم وإنّما سبقه إلى الاستعمال في كتابات ذلك العصر لفظ آخر بصيغة المصدر هو "الاصطلاح" غير أنّ لفظ المصطلح وإن تأخّر في الظهور قليلا، إلاّ أنّه في الوقت الحاضر شاع شيوعا واسعا.

والمعنى اللّغوي الذي يستفاد من تلك المعاني مرتبط بالصّلاح الذي هو ضدّ الفساد.

ب- اصطلاحا:

إنّ لفظ الاصطلاح قديم قدم البحوث اللّغوية، فقد ورد في طيّات أهم المصادر الأدبيّة القديمة كطبقات فحول الشعراء **لابن سلاّم الجمحي** و"التعريفات" **للجرجاني**...

يقول **ابن سلاّم الجمحي**: «فاقتتلت في ذلك الجفر بنو تغلب حتى كادت تتفانى ثم اصطلحوا أن ملؤوه حجارة وقتادا» .[3]

وفي "التعريفات" **للشريف الجرجاني**: «الاصطلاح عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأوّل».[4]

يبدو لنا أنّ **الجرجاني(ت471هـ)** في تعريفه هذا قد وافق، إن لم نقل طابق المعنى اللّغوي للفظة (السّلم)، وكذلك معنى (تسمية ما ينقل عن موضعه الأوّل) المأخوذ من مدلول (نقيض الإفساد)؛ أي أنّ اختيار المصطلح يشترط فيه الصّحة والسّلامة.

---

[1]- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان،ط1،1997، 364/1.

[2]- مجمّع اللّغة العربيّة، المعجم الوجيز، جمهورية مصر العربيّة، ط1، 1980، مادة (ص ل ح)، ص 368.

[3]- ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، قرأه وشرحه: أبو فهر محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، ط2 ،1974م 703/2.

[4]- الشّريف الجرجاني، التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، دط، 2006، ص 27.

وعرّفه أيضا بقوله: «الاصطلاح إخراج اللّفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما، وقيل الاصطلاح اتفاق طائفة على وضع اللّفظ بإزاء المعنى وقيل إخراج الشّيء من معنى لغوي إلى آخر لبيان المراد»[1]؛ بمعنى أنّه لفظ يتواضع عليه القوم لأداء مدلول معيّن، أو أنّه لفظ نقل من اللّغة العامة (المعنى اللّغوي)، إلى اللّغة الخاصّة (المعنى الاصطلاحي) للتّعبير عن معنى جديد وهذا ما يتبيّن أكثر من خلال قول **مصطفى طاهر الحيادرة:** «تعريف المصطلح عند الجرجاني يركّز على جانب مهمّ جدّا وهو انتقال اللّفظ من المعنى اللّغوي إلى معنى جديد غيره».[2]

– وقد اهتم العرب القدماء بالمصطلح والاصطلاح واستعملوه بمعنى واحد لأنّهما كما سبق الإشارة إليه–من جذر واحد (صلح)، فهذا **الجاحظ** (ت255هـ) يقول في "البيان والتّبيين": «وهم تخيّروا تلك الأسماء وهم اصطلحوا على تسمية ما لم يكن له في لغة العرب اسم».[3]

وهذا دليل آخر على أنّهم استعملوا المصطلح والاصطلاح بمعنى واحد في قول **التهانوي:** «فلمّا فرغت من تحصيل العلوم العربية الشّرعية، فكشفها الله عليّ فاقتبست منها المصطلحات أوان المطالعة وسطّرتها على حدة...».[4]

وقوله أيضا: «لم أجد كتابا حاويا لاصطلاحات جميع العلوم المتداولة بين النّاس».[5] ففي القول الأوّل استعمل لفظ "مصطلحات" التي هي جمع مفرده "مصطلح"، واستعمل في الثانية لفظ "اصطلاحات" وهي جمع مفرده "اصطلح" وهذا ما يدلّ دلالة واضحة على أنّهما بمعنى واحد حسب قوله.

وقد شغلت قضية المصطلح الكثير من الدّارسين المحدثين وتناولوا موضوع تعريفه وعلى الرّغم ممّا يبدو لنا من اختلاف في ظاهر ألفاظ التعاريف التي سنتطرّق لها إلاّ

---

[1]– الشّريف الجرجاني، التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، دط، 2006، ص 27.

[2]– مصطفي طاهر الحيادرة، من قضايا المصطلح اللغوي العربي، المملكة الأردنية الهاشميّة، ط1، 2003 ص15.

[3]– الجاحظ، البيان والتّبيين، تح: عبد السلّام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط7، 1998، 139/1.

[4]– التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علب دحدوح، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت لبنان ط1 1996، 1/1.

[5]– المرجع نفسه، ص1.

أنّها كلّها تؤدّي مدلولا واحدا، فهذا **عبد الله جفّال** يعرّفه بقوله: «اللّفظ أو الرّمز اللّغوي الذي يستخدم للدلالة على مفهوم علميّ أو فنيّ، أو أيّ موضوع ذي طبيعة خاصة[1]».

وهناك من يعرّفه بقوله:« المصطلح يتكوّن من دال ومدلول، والعلاقة بينهما ضروريّة وعضوية، ولا يمكننا أن نعدّ المصطلحات الخاصّة بلغة ما لائحة تضمّ تسميات متتالية كما يتضمّنه العالم المحسوس، إنّما هي نظام من العلاقات بين المفردات يكسب قيمته ودلالته من صميم هذه العلاقة وليس من ارتباط الكلمات بالأشياء التي تدلّ عليها».[2]

وقد اتّفق المتخصّصون في علم المصطلح على أنّ أفضل تعريف للمصطلح هو ما ساقه **محمود فهمي حجازي** في كتابه "الأسس اللّغوية لعلم المصطلح" بقوله: «الكلمة الاصطلاحية أو العبارة الاصطلاحية مفهوم مفرد أو عبارة مركبة استقرّ معناها أو بالأحرى استخدامها وحدّد في وضوح، وهو تعبير ضيّق في دلالته وواضح إلى أقصى درجة ممكنة وله ما يقابله في اللّغات الأخرى، ويرد دائما في سياق النّظام الخاص بمصطلحات فرع محدّد، فيتحقّق بذلك وضوحه الضّروري»[3]؛ وهذا الاختيار راجع إلى توفّر سمات المصطلح الحقيقية من وضوح وتخصّص...

وقد اختلف بعض الباحثين في مجال المصطلحات في أيّ الكلمتين أصلح للدلالة على ماهية الشّيء المتّفق عليه من قبل المختصّين أهي الاصطلاح أم المصطلح؟ ؛ ذهب بعضهم إلى حدّ الاعتقاد بأنّ لفظ "المصطلح" يعدّ من باب الخطأ الشّائع الذي يجب تصحيحه باستعمال لفظ " الاصطلاح" وحجّتهم في ذلك أنّ كلمة "مصطلح " لم ترد في المعاجم العربية، ولم تأت المؤلّفات اللّغوية القديمة على ذكرها.[4] وكذلك لأنّ

---

[1]–عبد الله جفّال، المصطلح اللّغوي عند ابن جني في كتاب الخصائص مصدره ودلالته، الجامعة الأردنية،ص1.

[2]– رجاء وحيد دويدري، المصطلح العلمي في اللّغة العربيّة عمقه التراثي وبعده المعاصر، دار الفكر، ط1، 2010م ص 141 .

[3]– محمود فهمي الحجازي، الأسس اللّغوية لعلم المصطلح ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 1993 ص 12.

[4]– عبد الله الودغيري، كلمة مصطلح بين الصواب والخطأ، مجلة السان العربي، العدد 48، ديسمبر، ص20 .

«لفظ مصطلح غير فصيح لمخالفته قواعد اللّغة العربية وأنّ المؤلّفين العرب القدماء استعملوا لفظ اصطلاح فقط»[1].

يتضّح لنا من خلال التّعاريف السابقة أنّ لفظا "الاصطلاح" و"المصطلح" يدلّ في كتابات المؤلّفين من اللّغويين العرب على تواضع المتخصّصين في مجال معرفي معيّن واتفاقهم على استعمال لفظ من الألفاظ للدلالة على مدلول بعينه لم يكن يدل عليه من قبل لمناسبة بين الدّلالة الأولى والدّلالة الاصطلاحية.

2-أنواع المصطلح:

المصطلح مصطلحان: مصطلح تنتجه الذات ومصطلح يفد على الذات.

أ-مصطلح تنتجه الذات: وهذا الغائب الذي يجد أن يحضر والمنسي الذي يجب أن يذكر ولا يكاد اليوم يكون عنه كلام[2].

ب-مصطلح يفد على الذات: أو تستورده الذّات حسب حاجتها، وهو أيضا مصطلحان:

1-مصطلح ينتمي إلى صنف العلوم الماديّة: مسميا مفهوما فيها، جامدة كانت أم سائلة أم غازيّة، وهذا الشّأن فيه أنّه يكفي فيه التّعريب والتّرجمة اللّفظية.

2-مصطلح ينتمي إلى صنف العلوم الإنسانية: وهذا الشّأن فيه أنّه لا يكفي فيه أن يكتب اللّفظ الأعجميّ بحروف عربيّة عند التّعريب أو نجتهد في العثور على لفظ عربيّ، مقابل للأعجمي بصورة ما عند التّرجمة بل يجب أن تقفه الجمارك عند الاستقبال في حدود الأمّة الحضارية للسؤال والتثبّت من حسن النيّة ودرجة النّفع والملاءمة للهويّة[3].

إنّ المصطلح الوافد -السّائد وغير السّائد- لا يواجه ولا ينبغي أن يواجه بمنهج العثور إنّه لابدّ من خطة علميّة شاملة حاسمة لمواجهة ما أسماه بعضهم بـ "الطوفان المفهومي" خطة تقوم:

أولا: على إحصاء ممتلكات الذات ثم تقوّم.

ثانيا: على استيعاب ما لدى الآخر من علم بعلم، في مختلف التخصّصات ثم تقوّم.

---

[1]- علي القاسمي، المصطلح أسسه النّظرية و تطبيقاته العلميّة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1 2008م ص 262.

[2]- الشاهد البوشيخي، نظرات في المصطلح والمنهج، مطبعة أنفو -برانت، فاس، ط3، 2004، ص 54.

[3]- المرجع نفسه ، ص54.

ثالثا: على الاقتراض الحضاري بعلم من خارج الذات حسب حاجات الذات، ذلك بأنّ المصطلح الوافد في العلوم المادية بريء حتى تثبت إدانته، والمصطلح الوافد في العلوم الإنسانية ظنين حتى تثبت براءته.[1]

3-المصطلح (الشكل، المفهوم، الميدان):

من المتعارف عليه أنّ المصطلح هو عبارة عن وحدة لغوية لها دلالة أصلية ومع التقدّم العلمي أصبحت لهذه الوحدة دلالة اصطلاحية نظرا لارتباطها بمجال ووظيفة معيّنة وهذا التقاطع بين الأصل والاصطلاح جعل المصطلح يتخذ شكلا ومفهوما وميدانا.

أ-الشّكل:

هو الوعاء اللّغوي أي اللّفظ أو الألفاظ التي تحمل المفهوم، فعندما يكون هذا الشّكل متكوّنا من كلمة فيدعى مصطلحا بسيطا أو مفردا وعندما يكون أكثر من كلمة فهو مصطلح مركّب.[2]

ب-المفهوم:

هو تلك الصّورة المعنويّة أو الدلالة الذهنيّة التي يشير إليها المصطلح وحتى يكون مفهوم المصطلح دقيقا ينبغي أن يكون:

1-محدّدا واضح المعالم الدّلالية.

2-أن يكون دلالة الشكل الاصطلاحي عليه دلالة إشارية عرفية تشبه دلالة الاسم على مسماه.[3]

من خلال هذه المفاهيم يتضح لنا أنّ المصطلح هو عبارة عن دال ومدلول فالدّال يمثّل الصّورة السّمعية، والمدلول يمثل الصّورة الذهنية.

جـ-ميدان المصطلح: هو مجال النّشاط الذي يستخدم فيه، ومفهوم المصطلح الواحد يختلف باختلاف المجالات التي يستعمل فيها.[4]

---

[1]- الشاهد البوشيخي، نظرات في المصطلح والمنهج،ص 55.

[2]- محمد بلقاسم، مصطلح النقد الأدبي المعاصر (الإشكالية والتطبيق)، منشورات جامعة جيجل، الجزائر 2005، العدد4 ص 14.

[3]-المرجع نفسه ، ص 14.

[4]-المرجع نفسه، ص15.

4-الهيئات المختصّة في وضع المصطلح:

لا توجد هيئة لغوية أو علمية واحدة تضطلع بوضع المصطلحات العلمية والتّقنية في الوطن العربي، فهذه المصطلحات تضعها مؤسسات وهيئات وجهات متنوعة ومتباينة تنتشر في أرجاء وطننا العربي، منها[1]:

أ-الجامعات ووزارات التّربية في البلدان العربية.

ب-مجامع اللّغة العربية في القاهرة وبغداد ودمشق وعمّان والريّاض والرّباط والخرطوم وغيرها.

جـ-المعجميون الذّين يصنّفون المعاجم العامة والمتخصّصة أحاديّة اللّغة أم ثنائيتها

د-الكتّاب والمترجمون الذين ينشرون كتبهم ومقالاتهم في شتّى فروع المعرفة الإنسانية.

5-طرائق وضع المصطلح:

تعتمد اللّغة العربيّة على عدّة وسائل في وضع المصطلحات العلمية والتقنية أو كما يسمّيها محمود فهمي حجازي بنية المصطلحات، بينما يسمّيها محمّد حسن عبدالعزيز بطرق وضع المصطلح، ومهما اختلفت التّسميات فإنّها في الأخير:« تعبّر عن تلك المنهجية والطّريقة التي يتمّ من خلالها وضع واختيار المصطلحات العلميّة».[2]

ومن بين هذه الوسائل: الاشتقاق، المجاز، النّحت، التّعريب...

أ-الاشتقاق:

لقد شغل الاشتقاق بحوث اللّغويين القدامى والمحدثين على السّواء، باعتباره أصل الكلمة ومادتها الأساسية في توليد الألفاظ، وهو من أعظم الوسائل أثرا على تنمية اللّغة العربيّة عبر العصور عندما لا يوجد لفظ عربي مقابل للمصطلح الجديد.

والاشتقاق في مفهومه اللّغوي القديم كما روي عند **ابن دريد** هو «أخذ كلمة من كلمة أو أكثر مع تناسب بينهما في اللّفظ والمعنى».[3]

---

[1]- على القاسمي، علم المصطلح أسسه النّظرية وتطبيقاته العلميّة، ص 192.

[2]- سليم عواريب، علم أصول النحو ومصطلحاته في كتاب الخصائص لابن جني، دار غرناطة للّنشر والتّوزيع، باب الوادي، الجزائر، دط، 2010م، ص 21.

[3]- ابن دريد، الاشتقاق، تح: عبد السّلام محمد هارون، دار انجيل، بيروت، لبنان، ط1991،1م ص26.

ويقول **ابن جنّي** متخذا في حديثه عن الاشتقاق مسعى عمليّا: «فالاشتقاق كأن تأخذ أصلا من الأصول فتتحرّاه فتجمع بين معانيه، وإن اختلفت صيغه ومبانيه»[1]

وهو نزع لفظ من آخر بشرط تناسبهما معنى وتركيبا ومغايرتهما في الصّيغة نحو: اشتقاق كلمة " دارس" من "درس" (على رأي البصريين)، واشتقاق كلمة "فارس" عن "فرس"، واختلف الكوفيون والبصريون في أصل الاشتقاق فقال الكوفيون الفعل أصل الاشتقاق وقال البصريون المصدر أصل الاشتقاق.[2]

وهو« تكوين لفظ عربي جديد من مادة عربية عرفتها المعجمات وبوزن عربي عرفه النحّاة أو أثبتته النّصوص».[3]

فبالاشتقاق نحصل على كلمات جديدة لكن «شرط خضوعها لأوزان العربية لكي تؤدّي دلالات تكون مرتبطة بتلك الأوزان، وهذا ما حدث فعلا، فقد تكوّنت آلاف المصطلحات في العربية عن طريق الاشتقاق»،[4] ونضرب مثالا توضيحيا بلفظ "مخضرم" هذا المصطلح الذي عرف النّور في عصر صدر الإسلام ويطلق على من أدرك الإسلام من أهل الجاهلية وهي من الفعل " خضرم" أي قطع.

والاشتقاق أنواع:

1-الاشتقاق الصّغير أو الأصغر أو العام:

هو نزع لفظ من آخر آصل منه، شرط اشتراكهما في المعنى والأحرف الأصول وترتيبها، كاشتقاق اسم فاعل (قاتل) واسم مفعول (مقتول) والفعل (تقاتل) وغيرهما من المصدر (القتل) على رأي البصريين، أو من الفعل (قتل) على رأي الكوفيين.

وهذا النّوع أكثر أنواع الاشتقاق ورودا في العربيّة وأعظمها أهمية وعليه تجري كلمة اشتقاق إذ أطلقت دون تقييد.[5]

---

[1]- ابن جنّي، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط2، 2002م 3/30،29.

[2]- السكّاكي، مفتاح العلوم، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2000م ص48.

[3]- محمود فهمي حجازي، الأسس اللّغوية لعلم المصطلح، ص 35.

[4]- سليم عواريب، علم أصول النّحو ومصطلحاته في كتاب الخصائص لابن جنّي، ص23.

[5]- السكّاكي، مفتاح العلوم، ص48 .

2- الاشتقاق الكبير:

هو القلب اللّغوي، وهو أن يشتق من كلمة كلمة أخرى أو أكثر، وذلك بتقديم بعض الحروف على بعض بدون زيادة أو نقصان بشرط أن يكون بين الكلمتين تناسب في المعنى نحو:(جذب) و(جبذ)، ويسمّى أيضا اشتقاق الأكبر والاشتقاق الكبار، والكبير والقلب الاشتقاقي والقلب المكاني، والقلب المكاني اللّغوي.[1]

3-الاشتقاق الأكبر:

هو أن تأخذ أصلا من الأصول الثلاثية، فتعقد عليه وعلى تقاليبه الستّة وما يتصرّف من كلّ واحد منها عليه، وإن تباعد شيء من ذلك عنه رد بلطف الصّنعة والتّأويل إليه[2]، ونضرب مثالا عن ذلك بـ " قول" وتقلباتها الستة، وتفيد كلّها الإسراع والخفّة والحركة، ووجهات تركيبها السّت مستعملة كلّها، لم يهمل شيء منها وهي: قول قلو، وقل، ولق، لقو، لوق.

4-الاشتقاق الكّبار:

وهو كما أسماه **عبد الله أمين** "النّحت" وهو لغة: القشر البريء والتّرقيق والتّسوية ولا يكون إلاّ في الأجسام الصّلبة، يقال نحت النّاحت الخشب إذا رقّقه وبراه، وهو استخراج كلمة واحدة من كلمتين أو أكثر مثل:" بسمل" أي يقال بسم الله، وقوله حولل لا حول ولا قوة إلا بالله.[3]

ب- المجاز:

يعنى المجاز لدى علماء البيان الانتقال بالكلمة من معناها الأصلي إلى معنى جديد وتستخدم اللّغات هذا الأسلوب في عملية النمو المصطلحي، فيلجأ واضعوا المصطلحات إلى ألفاظ قديمة يطلقونها على مفاهيم جديدة بحيث يصبح للكلمة مدلول جديد بدلا من مدلولها المندثر أو مدلول جديد إضافة إلى المدلول القديم وبهذا تدخل الكلمة في باب الاشتراك اللّفظي.[4]

---

[1]- السكّاكي، مفتاح العلوم، ص 49.

[2]- ابن جنّي، الخصائص، 3/30،29.

[3]- فرحات عياش، الاشتقاق ودوره في نمو اللّغة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، 1995م ص107.

[4]- علي القاسمي، مقدمة في علم المصطلح، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر،ط2، 1987م،ص99.

من هنا تتّضح لنا أهمية المجاز ومدى خدمته للّغويين في وضع مصطلحاتهم إلاّ أنّ هناك من يرى عكس ذلك حيث أنّ ما تتميّز به اللّغة من ثراء لغوي يساعدها على وضع مصطلحات جديدة مستغنية بذلك على مختلف الوسائل التي تعينها، وهذا مثال توضيحي لأنّ كما يقال بالمثال يتّضح المقال:

نجد كلمة عربية قديمة ذات مدلولات مندثرة تستخدم للتّعبير عن مخترعات حديثة فالقاطرة مثلا كانت تعني النّاقة التي تتقدّم القافلة وفي الاستعمال الحديث أصبحت تدلّ على الآلة التي تجّر عربات القطار على السكّة الحديدية، وكذلك لفظ "الفصاحة" الذي نقلت دلالته من المعنى الأصلي المأخوذ من اللّبن الفصيح وهو اللّبن الخالص من الرّغوة إلى المعنى المجازي ليدلّ على الكلام الفصيح أي الذي خلص من اللّكنة.

ج- النّحت:

إنّ النّحت في اللّغة العربية يعني القطع والنّشر والاختزال والتّقيض والتسوية والبناء كما ورد في المعاجم العربية التراثية المعروفة مثل "لسان العرب" "تاج العروس" و "الصحاح" وغيرها.

والمعنى الاصطلاحي للنّحت هو " أخذ كلمة من كلمتين متعاقبتين واشتقاق فعل منهما كما قال **الخليل بن أحمد** (ت791 م / 175هـ) الذي يعتبر أوّل من اكتشف ظاهرة النّحت في اللّغة العربيّة".[1]

ويتضح لنا هذا القول أكثر من قول **الخليل بن أحمد الفراهيدي:**

فبات خيال طيفك لي عنيفا إلى أن حيعل الدّاعي الفلاحا.[2]

وكلمة حيعل جمعت من لفظ "حيّ" ومن "على" فيقال (حيعل، يحيعل، حيعلة). وهناك كلمات شاعت عند اللغويين القدامى أمثال الخليل وسيبويه واللغويين من بعدهم مثل[3]:

- بسمل (بسم الله أو بسم الله الرّحمن الرّحيم)
- حمدل (الحمد لله)
- بلحارث (من بني الحارث بن كعب).

[1]- ينظر، توشيكي تاكيدا، النحت في اللّغة العربيّة بين الأصالة والحداثة، مجلة دراسات العالم الاسلامي مارس2011م ص 12 .

[2]- المرجع نفسه، ص 12 .

[3]- المرجع نفسه، ص 13.

- شفعنيّ أو شفعنفيّ(وهي النّسبة إلى الشّافعي مع أبي حنيفة).
- عبشميّ (نسبة إلى عبد شمس).

والنّحت صورة من صور التّوليد « يكون بضم الألفاظ المتكاملة بعضها إلى بعض لوضع لفظ جديد، ويكون بانتزاع اللّفظ الجديد من بعض أجزاء الألفاظ المتعاملة، ويكون بضمّ اللّفظ إلى أدوات معجمية غير ذات وجود مستقل، هي تلك الزّوائد التي تكون صدورا وحشوا ولواحق».[1]

يظهر لنا دور النّحت في استخراج صيغ جديدة، إمّا عن طريق المزج بين لفظين أو أكثر وإمّا عن طريق الاختزال بحذف بعض الأحرف، أو اختيار أحرف دون أخرى كقولنا مثلا: (الزمكانية، أي الزّمان والمكان).

ومع أنّ النّحت يولّد ألفاظا جديدة، فإنّه لا يغني اللّغة العربيّة، وغالبا ما تكون ترجمة المصطلح الأجنبي بكلمتين سهلتين معبّرتين أفضل بكثير من كلمة منحوتة غامضة ومستهجنة.[2]

د- التّعريب:

يعدّ التعريب من بين الوسائل التي خدمت اللّغويين في وضع المصطلحات وقد جاء في الصّحاح: «التّعريب قطع سعف النّخل، وهو التّشذيب، وتعريب الإسم الأعجمي أن تتفوّه به العرب على مناهجها، تقول عرّبته العرب وأعربته أيضا».[3]

وهو «ما استعمله العرب من الألفاظ الموضوعة لمعان في غير لغتها».[4]

وقد عُرف بعدّة تسميات منها: المعرّب، التعريب، الدّخيل، المولّد، واستعملته العرب كثيرا في كلامها مثل: المسك، الإبريق، الياسمين، الديباج ...، كما وردت أيضا معرّبة في القرآن كالقسطاس والفردوس، الصور، السندس...

---

[1]- عبد السّلام المسدّي، قاموس اللّسانيات، عربي -فرنسي ، فرنسي -عربي، مع مقدمة في علم المصطلح الدار العربية للكتاب، دط، ص 30.

[2]- وليد سراج، اللّغة العربيّة والاصطلاح العلمي، مجلة التراث العربي، عدد 44/43، اتحاد الكتّاب العرب دمشق 1989 م ، ص 148.

[3]- الجوهري، الصحاح، تح: إيميل بديع يعقوب محمد نيل طريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 1991م 271/1.

[4]- السّيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: محمد أحمد جاد المولى بك، محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد بجاوي، دار التراث، ط3، 2008، 268/1.

والتّعريب وسيلة ناجعة ما زالت تعتمد في الدراسات الحديثة، فهو كما يعّرفه عبد السّلام المسدّي:« مصطلح نوعيّ يقترن بمعالجة اللّسان العربيّ للألفاظ التي يستقبلها من الألسنة الأخرى مستوعبا إياها دالاّ ومدلولا» [1]، حيث تأخذ هذه المعالجة التعريب كوسيلة مرحلية ينبغي أن تعقبها وسيلة أخرى كالترجمة أو التّعريب الجزئي مثل ما هو حال المصطلح اللساني(phonème) الذي ترجم حرفيا إلى مصطلح (فونيم) ومنهم من فضل التّعريب الجزئي فأطلقوا على تسميته (الصّوتم) وهناك من ترجمه بعبارة الصّوت اللّغوي.

6-مشكلة المصطلح العربي:

هناك العديد من المشكلات التي أصيب بها المصطلح العربي ومنها:

أولا: تشتّت المصطلح العربي:

ونقصد بالتشتّت وجود أكثر من مصطلح عربي مقابل للمصطلح الأجنبي الواحد فالأصل أن يكون لكلّ مصطلح أجنبي مقابل عربيّ وحيد، ولكن -وللأسف-نجد أكثر من مصطلح عربي مقابل المصطلح الأجنبي الواحد، فالنّاظر في كتاب اللّغة يجد أنّ المصطلح الأجنبي (linguistique) يقابله عددا من المصطلحات العربيّة منها: اللّسانيات، فقه اللّغة، علم اللّغة، الألسنيّة، وغيرها من المصطلحات التي تجاوزت العشرين على إحصاء المسدّي.

وهذا الجدول[2] يبيّن تعدّد تسمية هذا العلم:

[1]- عبد السّلام المسدّي، مباحث تأسيسية في اللّسانيات، ص 55.

[2]- عمر لحسن، المصطلح اللّساني بين الترجمة والتعريب، مجلة المصطلح، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان الجزائر، العدد 02، 2003، ص 96.

المصطلح الأجنبي	المقابل العربي
linguistique	1- اللانغويستيك 2-فقه اللغة 3-علم اللغة 4-علم اللغة الحديث 5-علم اللغة العام 6-علم اللغة العام الحديث 7-علم فقه اللغة 8-علم اللغات 9-علم اللغة العام 10-علوم اللغة 11-علم اللسان 12-علم اللسان البشري 13-علم اللسانة 14-الدراسات اللغوية الحديثة 15-النظر اللغوي الحديث 16-علم اللغويات الحديثة 17-اللغويات الجديدة 18-اللغويات 19-الألسنية 20-الألسنيات 21-اللسنيات 22-اللسانيات.

شكل1: يبيّن تعدّد ترجمة المصطلح الأجنبي linguistique حين نقله إلى العربية.

وطبعا الاختلاف لم يقتصر على تسمية هذا العلم، بل تعدّاه إلى المنظومة الاصطلاحيّة التي تكوّن هذا العلم، ومن الأمثلة الأخرى المصطلح الأجنبي (phoneme) يقابله مصطلحات عربيّة وفيرة منها: فونيم، وصوتم وصوت وفونمية وصوتيم ولافظ وغيرها.[1]

وبعضهم يطلق على ما يقابل المصطلح الأجنبي (Etymology)، علم تأصيل الكلمات أو علم تاريخ الكلمات أو التأثيل، وهناك الكثير من هذا النمط.[2]

وقد يحدث العكس بأن يستخدم المصطلح العربي الواحد ليعبّر عن أكثر من مصطلح أجنبي ومثال ذلك: كلمة السيّاق، فنجدها تقابل عند بعض اللّغويين مصطلح (Association) أي اقتراني وتقابل أيضا مصطلح (syntagmatic)؛ أي تركيبي وتقابل أيضا مصطلح (contextual).[3]

ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل نجد تعدّد المصطلح عند العالم الواحد **فرشاد الحمزاوي** مثلا لا يلتزم بمقابل للمصطلح الأجنبي فكلمة " Accent" يقابلها بـ "النبرة" و "الضغط" وكلمة "phoneme" يقابلها مرة "صوتم" ومرة "فونيم"، وكذلك نجد **إبراهيم أنيس**

[1]- أحمد مختار عمر، المصطلح الألسني العربي وضبط المنهجيّة، مجلة عالم الفكر، العدد 3، 1989م، ص 584.

[2]- ناصر إبراهيم صالح النعيمي، المصطلح اللّغوي العربي بين الواقع والطموح، مجلة علوم إنسانيّة، العدد 36 2008 ص 20.

[3]- محمود فهمي حجازي، الأسس اللّغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1995، ص 229.

في كتابه الأصوات اللغوية يترجم المصطلحين "consonant" و "vowel" بـ "السّاكن" و"الصّوت الليّن" وترجمها في كتابه" من أسرار اللّغة بـ "حرف " و" حركة" على التوالي.

فهذا التشتّت في المصطلح العربي يعدّ ظاهرة مرضيّة وآفة من آفات البحث العلمي إذا يسبّب بلبلة وإرباكا لدى الدّارسين، وهدرا للجهود العلميّة في إضاعة الوقت بتكرار ما تمّ إنجازه، ولهذا فقد ذم ابن خلدون أنّ ممّا أضر بالنّاس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف، واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعّدد طرقها.[1]

ثانيا: ضبابية المصطلح العربي:

يعتمد وضوح المصطلح ودقّته على وضوح المفهوم وحده، فإن كان المفهوم محدّدا واضحا في الذّهن فقد سهّل وضع المصطلح المناسب، أمّا إذا لم يكن المفهوم واضحا في الذّهن فلن يعبّر عنه بدقّة ووضوح.

وللأسف الشّديد نلاحظ أنّ بعض واضعي المكافئات العربية للمصطلحات الأجنبية لم يعنوا بهذه السّمة من سمات المصطلح العلمي فلجؤوا إلى مكافئات غامضة مبهمة عسيرة الفهم، مثال ذلك: مصطلح "PRosodic phonology" تأرجح بين التّعريب والترجمة إلى "فونيم بروسودي" و"فنولوجيا التّطريز الصّوتي" مما يجعل القارئ يتساءل عن العلاقة بين الصوت والتطريز؟[2].

فوجوب التطابق بين المصطلح ومدلوله قدر الإمكان أمر مطلوب في عالم المصطلح أو تكون هناك أدنى علاقة بين المصطلح ومدلوله، «أمّا إذا انتزعت تلك العلاقة فلا يصير المصطلح في شيء، فعندئذ يكون الإجماع أو الاتّفاق بين أهل العلم مانحا للمصطلح شرعية الظهور والتداول.»[3]

وعليه فوضوح المصطلح من المطالب الرئيسية للمصطلح العلمي النّاجح، فكلّما كان المصطلح دقيقا محكما واضحا كانت الصّلة بين العلماء أوثق وأيسر وكان مجال الاختلاف أضيق، وبالتّالي نغلق باب القطيعة العلميّة بين العلماء.

---

[1]–ناصر إبراهيم صالح النعيمي، المصطلح اللّغوي العربي بين الواقع والطموح، نقلا عن، مقدمة ابن خلدون عبد الرّحمن دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ص1240.

[2]– محمد حلمي هليل، المصطلح الصّوتي بين التعريب والترجمة، دراسة تمهيدية نحو وضع معجم صوتي ثنائي اللّغة (انجليزي–عربي)، مجلة اللسان العربي، العدد 21، 1965م، ص 116.

[3]– ينظر: ناصر، براهيم صالح النعيمي، المصطلح اللّغوي العربي بين الواقع والطموح، ص 21.

ثالثا: البطء في وضع المصطلح العربي:

ومن المشكلات التي شاركت في معاناة المصطلح العربي، البطء في وضع المصطلحات العربية المناسبة للمصطلحات الأجنبية وعدم التّغطية الشاملة للمصطلحات الأجنبية، وبالتالي عدم مسايرة الغرب ومواكبتهم في تدفّق مصطلحاتهم، فبعد أن يتغلغل المصطلح الأجنبي في جسم اللّغة العربيّة ويستقرّ يتم وضع مصطلح عربي مقابل له، وهذا سيفضي إلى تداول وشهرة المصطلح الأجنبي بين النّاس، وتهميش المصطلح العربي المكافئ له.[1]

يقول **الأمير مصطفى الشهابي:** «ومهما يكن من أمر هؤلاء النّاس فالعلوم والفنون الحديثة تداهمنا من جميع جوانبنا، ومجامعنا اللّغوية والعلميّة بطيئة في وضع المصطلحات العربية، ولذلك سيظل هذا العمل في أيدي الصّالحين والطّالحين من الأفراد إلى أن يفتح المسؤولون في الأقطار العربيّة عيونهم».[2]

ويقول **عبد القادر الفاسي الفهري:** «إنّ تحرّك اللّغة العربيّة في هذا الميدان كشأنه في ميادين ثقافيّة وعلميّة أخرى، اتّسم بالبطء الذي لا يتيح مواكبة الرّكب ولم يوّفق اللّغويون العرب في تلافي حدوث تراكم في المصطلحات التي يتعيّن نقلها من اللّغات الأخرى، ولم ترق الجهود الفردية المتفرّقة إلى مستوى التحدّي».[3]

فوضع المصطلح العربي مقابل المصطلحات الأجنبيّة يحتاج إلى جهد مضاعف وموحّد للتغلّب على هذه المشكلة، وينبغي على المجامع العربيّة أن تتضافر للتخلّص من التبعيّة المصطلحيّة، والسّعي نحو استقرار المصطلح العربي في السّاحة العلميّة.

ومعلوم أنّ ترجمة المصطلحات العلميّة أو تعريب الثقافة العلميّة هو تعريب المتخصّص العربي، وأن تقويّة الطاقة التّعبيريّة للغة مرهون بالزيادة في القدرة التّعبيريّة لمتكلمي اللّغة ومستعمليها، وأيّ نقص يعتري ترجمة المصطلحات يؤدّي بالضّرورة إلى غياب الإنسان العربي على الحضور في مجالات الثقافة والعلوم والفنون والاكتشافات والإبداع.[4]

---

[1]– ناصر، براهيم صالح النعيمي، المصطلح اللّغوي العربي بين الواقع والطموح، ص 21.

[2]– مصطفي الشهابي، المصطلحات العلميّة في اللغة العربية في القديم والحديث، مطبوعات المجمّع العلمي العربي دمشق، ط2، 1995م، ص 176.

[3]– عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات واللّغة العربيّة، منشورات عويدات، ط1، 1985، بيروت، لبنان ص391.

[4]– محمد ديداوي، علم الترجمة بين النّظرية التّطبيق، دار المعارف للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1992م ص290.

وقد أثبتت الدراسات أنّه كلّما كان صفاء في قناة التواصل كلّما كان المردود أكثر في الفهم والعكس صحيح، ومن هنا فالعمل على تطويع اللّغة من خلال إثراء منظومتها المعجميّة، يجعلها لغة تعبيريّة تامّة هو عمل على تطويع قدرة المثقّف العربي اللّغوية لتمكينه من توظيف لغته القوميّة لا في ممارسته اليوميّة فحسب، بل في تناوله الموضوعات العلميّة الدقيقة.[1]

[1]– محمد ديداوي، علم الترجمة بين النّظرية التّطبيق، دار المعارف للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1992م ص 290.

ثانيا: التعليمية

1. نشأة التعليمية.
2. مفهوم التّعليمية:
   أ. لغة.
   ب. اصطلاحا.
3. أنواع التعليمية.
4. أهمية التعليمية.
5. موضوع التعليمية.
6. عناصر العملية التعليمية.
7. علاقة التعليمية ببعض العلوم.

1- نشأة التعليمية:

ظهرت التّعليمية (علم التدريس) في بعض مراكز البحث العلمي -عند الغربيين- كتخصّص جديد يعمل على نقد تدريس المواد التّعليمية من صبغته الفنيّة التي تعتمد على مواهب المدرّسين، واجتهاداتهم وتجاربهم الفرديّة ليكسبه طابعا علميّا تحليليّا، على أنّ نضج البحث الديداكتيكي، واستوائه كتخصّص علمي مستقل اكتسب من خلال نتائج وضعية النشاط العلمي التّحليلي المعقلن بعد رفضه الاتّباعية القائمة على التّقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفيّة التي كانت البيداغوجيا تقترحها على المشتغلين بالتدريس، ومن أهم الانشغالات الأساسيّة للتّعليمية بناء المناهج وإعداد المقرّرات التّعليمية وتقويمها وتكوين المدرّسين المؤهّلين لتحديد الصّعوبات ووضع الحلول النّاجعة.[1]

وقد استخدمت هذه الكلمة في التّربية أوّل مرّة كمرادف لفن التّعليم، وقد استخدمها **كومينوس أوكامينسكي**، والذي يعدّ الأب الرّوحي للبيداغوجيا منذ 1657. في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" "great didctica " حيث يعرّفها بالفنّ العام للتّعليم في مختلف المواد التّعليمية ويضيف بأنّها ليست فنّا للتّعليم فقط بل للتّربية أيضا،إنّ كلمة ديداكتيك حسب كومينوس تدلّ على تبليغ وإيصال المعرفة لجميع النّاس، واستعملت كلمة ديداكتيك Didactics للدلالة على كل ما يرتبط بالتّعليم، ومن أنشطة تحدث في العادة داخل الأقسام وفي المدارس وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرّس إلى التلاميذ ...، لكن ستعرف الكلمة الكثير من التطوّر وبالتالي الكثير من التّعاريف والذي يمكن حصره حاليا في اتجاهين رئيسيين:

- اتجاه ينظر إليها باعتبارها تشمل النّشاط الذي يزاوله المدرّس فتكون الديداكتيك بالتالي مجرّد صفة ننعت بها ذلك النّشاط التّعليمي الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدّرس، والذي يمكن أن يستمدّ أصوله من البيداغوجيا أو باعتبارها مجرّد تطبيق أو فرع من فروعها بشكل عام دون تحديد واضح.

[1]- محمد صاري، التّعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللّغة العربية وترقية استعمالها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عنابة، الجزائر، ص 04.

- الاتجاه الثاني: هو الذي يجعل من الديداكتيك علما مستقلا من علوم التّربية.

وتجدر الإشارة هاهنا إلى الفرق بين البيداغوجيا و التّعليمية :

البيداغوجيا	التّعليمية
البيداغوجيا مجموعة القواعد والنّظريات تتّخذ موضوعها التّربية بفلسفتها وغاياتها	التّعليمية هي التّفكير في طرق التّعليم المرتبطة بمحتويات معينة.[1]
تهتم بالعلاقات العاطفية وبالمناخ الدراسي داخل الفصل، مراعية مهارات المدرّس في قيادة وتدبير القسم.	تولي اهتماما كبيرا لاستيمولوجية المواد المدرس (طبيعة المعارف المدرّسة) ولسيرورات بناء المفاهيم ومعوّقات عمليات التّعليم.
تركّز على العلاقة مدرّس/ متعلّم أم متعلّم /متعلم والتفاعلات الصفيّة.	تهتم بالمعارف والتعلّمات بناء وتحليلا و ترتيبا ونقلا وتقويما وعلاجا.
تركّز على استراتيجيات التعلّم.	تركّز على منهجيات التّعليم (ما هي الإجراءات والتدابير التي يختارها المدرس بغرض التعليم ولماذا؟ وكيف يتم تنفيذها؟.
تركّز على التواصل والوساطة.	تهتم بالعلاقة متعلّم/معرفة، الإجراءات التي يحصل بها التّعلم، والصعوبات التي تعيق عملية التعلّم في بعدها المعرفي.
تهتم بسيرورة التعلّم أو تعلّم التعلّم.	تهتم بتعلّم شيء ما.
تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم (مدرس / متعلّم ومتعلّم /متعلّم).	تهتم بالعقد الدّيدكتيكي من منظور العلاقات التّعليمية (تفاعل المعرفة / المدرس / المتعلّم).
البيداغوجيا ذات طابع عام ومتعدّد التخصّصات فهي ترتكز على المتعلّم	الديداكتيك ذات طابع خاص، فهي تركز أكثر على المادة الدراسية، من حيث

[1]– عبد الله صوالح، التّمييز بين التّعليمية والبيداغوجيا، مجلة النشرة التّربوية، مديرية التربية لولاية ورقلة، العدد 05 2003 م، ص08.

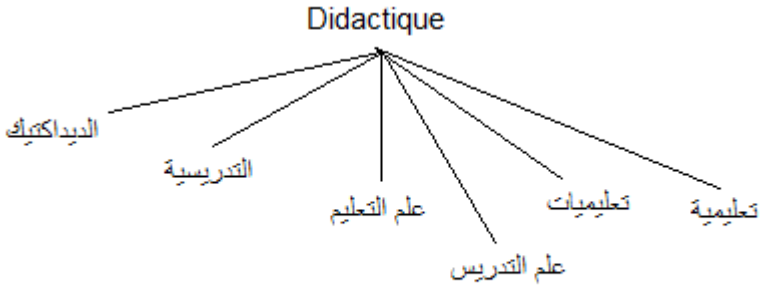
وطريقة وكيفية تعلّمه، والعلاقات العاطفية داخل الفصل الدراسي والمناخ الذي يتمّ فيه التعلّم.	محتوياتها ومنهجيات تدريسها، نقول مثلا: ديداكتيك اللغة العربية أو ديداكتيك الرياضيات...[1]

جدول: يبيّن الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية.

2- مفهوم التعليمية:

تعدّ التّعليمية من بين أكثر مصطلحات اللّسانيات التطبيقية إثارة للجدل نظرا لإشكالية المصطلح عند الباحثين في الموضوع، ومع أنّنا نجد تحديدات دقيقة في بعض الأحيان لهذا المصطلح ومجال اهتماماته، إلاّ أنّ المشكلة تبقى مطروحة على مستوى المفهوم الاصطلاحي للتّعليمية الذي يخصّ مادة معيّنة سواء على مستوى الممارسة أو على مستوى العلم الذي يبحث في أصول التدريس فالترجمات العربية لمصطلح "Didactique" متفاوتة تتراوح ما بين فن التدريس وعلمه، "التدريسية" "علم التعليم"، "التّعليمية"،" تعليميات"، وهناك من الدّارسين من يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبي كما هو أي " ديداكتيك" تجنّبا إلى أيّ لبس.[2]

وهذا مخطط توضيحي يبيّن ذلك:



[1]- عبد الرّحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللّغة العربيّة (مفاهيم، منهجيات، مقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة ، الرّباط، ط1،2015 م، ص 12.

[2]- بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللّسانيات واللّغة العربيّة جامعة باجي مختار ، عنابة، الجزائر، 2009م، ص 84 .

أ. لغة:

تنحدر كلمة ديداكتيك "la didactics " "التّعليمية" من حيث الاشتقاق اللّغوي من أصل يوناني Didaktikos أوDidaskein وتعني حسب قاموس روبير الصّغير" le Robert small " "درس" أو "علم" "Teach "[1] وقد كانت تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية وتقنية وهذا الشعر شبيه بالشعر التّعليمي عندنا.

أمّا كلمة التّعليمية في اللّغة العربيّة فهي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقّة من علم أي وضع علامة على شيء لتدلّ عليه.

جاء في لسان العرب **لابن منظور** في مادة (علم) :« العِلْمُ: نقيضُ الجهل عَلِم عِلْماً وعَلُمَ هو نَفْسُه ورجل عالمٌ وعَلِيمٌ من قومٍ عُلماءَ،... وعَلِمَ بالشّيءَ: شَعَرَ... وعَلِمَ الأمرَ وتَعَلَّمَه: أَتقنه».[2]

وفي المعجم الوجيز: « عَلِمَ فلانٌ الشّيءَ عُلِّمَ عِلْمًا: عَرفة...، يقال: عَلِمتُ العِلْمَ نافعا...، عَلَّمَ له علامةً : جعل له أَمارةً يعرفها ».[3]

المعنى اللّغوي الذي يستفاد من تلك المعاني هو العلم الذي هو ضدّ الجهل.

ب. اصطلاحا:

نظرا لاهتمام أصحاب المجال بهذا العلم ظهرت تعريفات متعدّدة منها:

«هي الدراسة العلمية لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم التي يخضع لها المتعلّم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس الحركي المهاري».[4]

---

[1]- نور الدين أحمد قايد سبعي، التعليمية وعلاقاتها بالأداء البيداغوجي والتربية للبحوث والدراسات، جامعة بسكرة الجزائر، العدد 08، 2010، ص 36.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، تح: خالد رشيد القاضي، دار صبح واديسوفت بيروت، لبنان،ط1، 2006، ص362،363.

[3]– مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، جمهورية مصر العربية، ط1، 1980، مادة(علم) ،ص 432.

[4]– ينظر: نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقاتها بالأداء البيداغوجي والتربية، ص36.

وهي كذلك: «مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكليات على استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة».[1]

وقد عرّف **جان كلود غانيون**(Jc Gagnon) في دراسة له أصدرها سنة 1973م بعنوان "ديداكتيك مادة" " didactique sissone mater" التّعليمية كما يلي:

«إشكالية إجمالية وديناميةتتضمّن:

- تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المادة والدراسة وكذلك في طبيعة وغايات تدريسها
- إعداد لفرضياتها الخصوصيّة، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوّعة باستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.
- دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها».[2]

من خلال هذا التعريف نستنتج أنّ التّعليمية علم مستقل بنفسه متفتّح على عدد من العلوم، يمتلك إشكالية كلية تجعله قادرا على صياغة فرضياته الخاصة بشكل نظري، تتكفل الدراسة التّطبيقية بفحص تلك الفرضيات وتطويرها، كل ذلك من أجل تدريس مادة دراسية معينة على ضوء طبيعة تلك المادة والأهداف المرجو منها.

كما تعرّف بأنّها: «مجموع الاستراتيجيات التي تتدخل بواسطتها في مجال تكوين المعارف».[3]

وهي علم من علوم التّربية له قواعده، ونظرياته يعنى بالعملية التّعليمية التعلّمية ويرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف، وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم، وهي ليست مجرّد تأمّل في المسائل البيداغوجية، وإنّما هي استغلال للواقع التّعليمي.

---

[1]– أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، 18/2.

[2]– رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991 ص39.

[3]– رشيد بنّاني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ص 63.

كما تعتبر تكامل بين المادة التّعليمية والمعلّم باعتباره الوسيط والمتعلّم كطرف مستقبل لهذه التّعليمية، ونعني بذلك أنّ التّعليمية تقوم بعملية ربط كل النقاط والقضايا التي تأتي سابقة لمهام المعلّم، ولتنظيم حالات التّعليم ولعملية إمداد الوحدات التّعليمية وللتكيّف مع مجموع المتعلّمين.[1]

والتّعليمية تبحث في سؤالين مترابطين وهما: ماذا؟ وكيف؟ أي ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟

فالسؤال الأوّل الذي يشتمل على المادة الدراسية من حيث كمّها وكيفها بالنظر إلى معجمها ودلالتها ونحوها وأصواتها، والمفاهيم والأشكال اللّغوية التي تتماشي مع احتياجات المتعلّمين.

أمّا السؤال الثاني: فيتعلّق بتحديد نوعية المتعلّمين وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم التي تحوّل هذه الحاجات إلى مفاهيم لغوية، بما يستجيب للمتعلّمين والأهداف والوسائل والطّرق التّعليمية.[2]

معنى هذا أنّ التّعليمية في هدفها الذي تسعى إليه هو الوصول إلى نتيجة إيجابية وهو استغلال تلك المواهب والرّغبات الكامنة في المتعلّمين.

3- أنواع التّعليمية:

يجب التّمييز في تعريفنا للديدكتيك بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما:

[1]- عزيزي عبد السّلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، درا ريحانة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، دط 2003 ص146.

[2]- بشير برير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2007، ص9.

أ. الديدكتيك العامة:

وهي التي تهتم بالقوانين والقواعد والأسس العامة للتدريس بغض النظر عن خصوصيات أو محتوى مختلف المواد الدراسية، ويمكن تلخيص اهتماماتها في المجالات الآتية:[1]

- السيرورات الذهنية للمتعلم (أنماط وأساليب التفكير، نظرية المعرفة الوراثية...)
- مهنة التدريس (تكوين المدرس وسلوكاته والممارسة التّعليمية و الوسائل الديدكتيكية...)
- تحليل الوضعيات المؤسساتية (دراسة التفاعلات الصفية وأساليب التدريس وأشكال التقويم)...

ب. الديدكتيك الخاصة أو ديدكتيك المواد:

وتهتم بتخطيط عملية التدريس أو التعلّم لمادة دراسية معيّنة من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها، نقول مثلا: ديدكتيك الرياضيات، ديداكتيك اللّغات...

ونجد من الديدكتيكيين من ذهب إلى حد تجزيء الديدكتيك الخاصة لتهتم ليس فقط بمادة دراسية معينة بل بمكّون أو بمجال من مكون ضمن هذه المادة

كأن نقول مثلا: ديدكتيك الهندسة، ديدكتيك الأعداد العشرية.[2]

4- أهمية التّعليمية :

تعدّ التّعليمية من الحقول المعرفية اللّسانية التي حظيت بكثير من الاهتمام من طرف علماء اللّسانيات التّطبيقية، حيث أصبحت هذه الأخيرة المسؤولة الأولى عن مختلف التوجّهات المستحدثة في مجال تعليم اللّغات، وذلك بالرجوع إلى حقول لسانية مختلفة كالتداولية واللّسانيات الاجتماعية والنّفسية وتحليل الخطاب، إضافة إلى وضع

[1]- عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص 10.

[2]- المرجع نفسه، ص10.

استراتيجيات تسعى إلى اكتساب القدرة التواصلية وتنمية الملكة التبليغية، من خلال الاهتمام البالغ بطرق التدريس، البرامج، الكتاب المدرسي....، فهي من المواضيع المركزية في الميدان التّعليمي التي شغلت ولاتزال تشغل العديد من المهتمين بهذا الحقل المعرفي الحيوي نظرا للدور الذي تقوم به اللّغة في المجتمع، فهي أداة التواصل والتفكير في الآن نفسه.

وقد كانت التّعليمية فيما مضى تتوقف عند أبواب الفصول (الأقسام) ولا تدخلها لتشاهد عن كثب ما يجري تدريسه فيها وكيف يجري؟ واليوم لا تكتفي بالتّنظير عن بعد في المخابر، بل إنّها تقتحم الأقسام لتصف وتحلّل وتفسّر الفعل البيداغوجي كما هو في الفصل.

والتّعليمية ليست مجرّد تقنية أو منهجية ولا هي علم نظري يتطور داخل الجامعات ومؤسسات البحث العلمي فقط، بل هي –أيضا– علم تطبيقي يأخذ بعين الاعتبار الممارسين للفعل البيداغوجي، كما تعتبر علم متفتح على العلوم الأخرى لا تنتج النّظريات وإنّما توظفها لحل مشكلات لغوية تربوية ويتم ذلك على مستويين:

المستوى الأول: وهو الذي يسبق التفكير البيداغوجي وتشكل فيه محتويات التّعليم ومضامينه.

المستوى الثاني: يعقب الفعل البيداغوجي وفيه يتم التعمّق في تحليل وضعيات تعليمية حقيقية، وتفسير ما حدث فيه بدقة. [1]

5– موضوع التّعليمية:

تطرح موضوعات عديدة على بساط البحث في التّعليمية، إذ يمكن أن يهتم المتخصّص فيها بعدّة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها، وإنّما تمتد لتشمل كل ما

[1]– محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها، ص10،11.

يتعلّق بالعملية التّعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها، في ترابط وتناسق وانسجام بين مختلف عناصرها المكوّنة لنظام التعلّم والتّعليم الذي يمكن تفصيله كما يلي:

أ. معرفة عيّنة المتعلّمين:

من هم؟ صغار أم كبار؟ ما هو مستواهم المعرفي ومعرفتهم السابقة بمواد التخصّص الذي يدرسونه، وبالمادة التي سيدرسونها مجدّدا؟ وما هي خصوصياتهم النّفسية والاجتماعية، وخصائصهم كجماعة من المتعلّمين يضمّهم قسم واحد؟ والخصائص المميّزة لهم كأفراد؟[1]

والإجابة عن هذه الأسئلة تمكن الباحث في التّعليمية من تحديد حوافز المتعلّم ودوافعه المختلفة نحو التعلّم وموقفه من المادة وعلاقته بالمحيط واستعماله للّغة. [2]

ونشير هنا إلى النّظرية البنائية التي وضع أسسها **(جان بياجيهJean Piaget)** والتي تعدّ إحدى النّظريات المعرفية النّمائية، لأنّها «تُعنى بالكيفية التي تنمو من خلالها المعرفة لدى الفرد عبر مراحل نموه المتعدّدة، فهي تفترض أنّ إدراك الفرد لهذا العالم وأساليب تفكيره حياله تتغيّر من مرحلة عمرية إلى أخرى، إذ تسود في كلّ مرحلة أساليب واستراتيجيات تفكير خاصة تحكم إدراكات الفرد، وتؤثّر في أنماطه السلوكية»[3]، وتهتم كذلك بالعمليات العقلية الداخلية للمتعلّم، وترتكز على مجموعة من المبادئ: [4]

- التعلّم فعل نشيط يقوم به المتعلّم؛ فهو ليس عملية جامدة تقتصر على تخزين المعارف في الذاكرة، وإنّما هو عملية نمائية وديناميةوتكيّفية، تنبع من واقع حياة المتعلّم واهتماماته واحتياجاته، فهو يلاحظ، وينتقي ويصيغ فرضيات، ويحلّل وينظّم ويتخذ قرارات ويستنتج، ويدمج تعلّماته الجديدة في بنيته المعرفية.

---

[1]– بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية، جامعة عنابة، الجزائر، العدد العاشر، ماي 2014 ص 287.

[2]– عبد اللطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، حقول ومجالات اشتغال الديداكتكي، مجلة ديداكتيكا، العدد1،ص7.

[3]– عماد الزغلول، نظريات التّعلم، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص 208.

[4]– عبد الرّحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص43–44.

- التعلّم نشاط وظيفي، لا يتم بدون أن تكون هناك حاجة إليه من طرف المتعلّم
- المتعلّم لا يدمج أو يحوّل المعلومات التي تأتيه من المحيط الخارجي ببساطة إلى الذاكرة، بل يبني فهمه الخاص للعالم بالتفاعل معه.
- وبالنسبة للبنائيين، توجد حقيقة موضوعية خارجية، وعلى المتعلّم أن يدمج هذه الحقيقة في نماذجه الفكرية، ومنه فإنّ التعلّم عملية فاعلة باستمرار لتصحيح التمثلات وتعديل الاستراتيجيات؛ أي أنّه تغيّر يحدث على مستوى البنيات الذهنية للمتعلّم.[1]

ب. المعلّم:

في هويته وتكوينه وخصائصه النّفسية والمعرفية والاجتماعية، وعلاقته بالتوجهات العامة للتّعليم، وأساليب ممارسته وطرائق تبليغه وأدائه.[2]

ج. المحتوى:

ويتمثّل في كل ما يمكن تعليمه وتعلّمه، وجملة المعارف العلمية والفنّية المكوّنة لمحتوى البرنامج المقرّر، فيمكّن الباحث في التّعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسة وصفية أو تحليلية أو مقارنة أو منظور اللّسانيات الاجتماعية Socio–linguistics أو من منظور اللّسانيات النّفسية Psycho– linguistics من أجل تحديد مقاييس انتقاء المادة بدقة، ففي تعليمية اللّغة مثلا، توجه عدة مبادئ لاختيار المادة اللّغوية فليس كل ما في اللّغة ضروريا للمتعّلم[3]، إذ أنّ المتعلّم في تعبيره الشفوي و الكتابي ويقتصر على بعض العناصر اللّغوية دون غيرها فلا يستعمل كل ما في اللّغة « مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللّغوية بهذا القدر المشترك في الاستعمال بين النّاس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضّرورية الذي يحتاجه المتعلّم».[4]

ويقول **عبد الرّحمن الحاج صالح** في هذا المقام: «لا يحتاج المتعلّم إلى كلّ ما هو ثابت في اللّغة للتّعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدلّ على المفاهيم العادية

[1]– عبد الرّحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص 44.

[2]– بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، ص288.

[3]– عبد اللّطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيك اللغات حقول ومجالات اشتغال الديداكتكي، ص7.

[4]– عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 5، 1995م،ص140.

وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية ممّا تقتضيه الحياة العصرية، أمّا اللّغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معيّنة ثم الثروة اللّغوية الواسعة فهذا سيكون من مكتسباته الشّخصية ويتحصل عليها على مرّ الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللّغة».[1]

د. مؤسسة التّعليم:

أين تقع؟ في أي بيئة اجتماعية مدنية أو ريفية؟ وهل هي قادرة على توفير وسائل العمل اللاّزمة؟ وما هي القوانين التي تسيّرها؟ [2]

هـ. معرفة الأهداف:

ما نوعها؟ أهي عامة أم خاصة أم إجرائية؟ وهل تتعلق بمهارات عامة أم بمعارف معيَّنة؟ ومن يختارها ومن يحدِّدُها؟

فقد جلبت أنظار الاختصاصيين في التّعليمية أهمية الأهداف في نظام التّعليم بغية الوصول إلى الطريقة المثلى التي توضّح لنا كيف نؤسّس تعليمية ما على أهداف تربوية تعليميّة مدروسة بدقة[3]، وكذلك إمكانيتها الإجابة على التساؤلات الآتية:

- هل يهدف التّعليم أساسا إلى إكساب المتعلّم معلومات أو مهارات أو سلوكا أو اتجاها فكريا محدّدا مثل النّقد أو الإبداع أو الاستظهار.
- وهل يهدف التّعليم إلى إكساب المتعلّم إشكاليات حقيقية واطلاعا معمّقا على المفاهيم، وتحكّما فيها والرّبط بين علاقاتها المختلفة[4].

[1]– عبد الرّحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة ،مجلة اللّسانيات، العدد 4 1974 م، ص 44.

[2]– بشير إبرير، التّعليمية معرفة علمية خصبة، ص290.

[3]– بشير إبرير، التعليمية معرفة خصبة، ص290.

[4]– إدريس مولاي شابو، ما هي التعليمية؟، مجلة المبرز، العدد 5، 1995م، ص33.

و. الأنشطة:

أي ما هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم في تبليغه لمعلوماته، والتي تتعلق بمهارات السمع والكلام والقراءة والتصحيح؟

فهناك أنشطة شفوية وأخرى كتابية، ولا يمكن الاهتمام أو الاكتفاء بجانب واحد منهما وإنّما بينهما انسجام وتكامل، ثم إنّ هذه الأنشطة منها ما يتعلّق بالمعلّم ومنها ما يتعلق بالمتعلّم، ولذلك تسمّى الأنشطة التّعليمية التعلّمية، فمن ذلك مثلا إتاحة فرص الحديث للمتعلّم عن موضوعات ضمن سياقات مختلفة مع بقية المتعلّمين داخل القسم، وما يتطلبه ذلك من تبادل للأدوار بينهم وإنماء لملكتهم التبليغية، كما يمكن تشجيع المتعلّمين على الإنصات الجيّد مع التحلي بالصّمت في حالات الاستماع المختلفة والاستعداد للردّ السّريع شفويا، ومعرفة متى يكون ذلك، ومتى يلتمس الكلمة[1].

ي-الوسائل:

ونعني بها الوسائل المعتمدة في أداء العملية التعليمية مثلا: قسم، مخبر، كتاب مطبوعة، مصور، أشرطة...

ز-النتائج:

وذلك من خلال طرح عدة تساؤلات هي:

هل تمَّ تحقيق الأهداف المحدّدة؟

- ما نسبة ذلك التحقيق أو النجاح؟
- هل بإمكان المتعلّمين المشاركة في تقويم النتائج المتوصّل إليها؟ماهي الثغرات التي ظهرت ومن اللاّزم سدّها؟.
- ما هي الصعوبات التي تواجه المعلّمين والمتعلّمين معاني التعليم والتعلم؟

[1]- بشير إبرير، توظيف النّظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، رسالة دكتوراه دولة قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، 2000م، ص249،248.

- وهل يتعلق ذلك بالطريقة أم بالمتعلم؟ أم بالمحتوى؟ أم بالوسائل؟ أم بالمعلم باعتباره العنصر الأول في العملية التعلّمية؟
- كيف يتم تصحيح كل الأخطاء؟
- أم يرجع الخلل إلى عملية التقويم في حد ذاتها؟

إنّ ما يمكن أن يبحثه المتخصّص في التّعليمية يمكن أن نلخّصه كمايلي:

"متعلّمون في علاقة مع:

- معلّم لكي يتعلّموا.
- محتويات داخل إطار.
- مؤسسة من أجل تحقيق.
- أهداف عن طريق.
- أنشطة وبمساعدة.
- وسائل تمكن من بلوغ
- نتائج" [1]

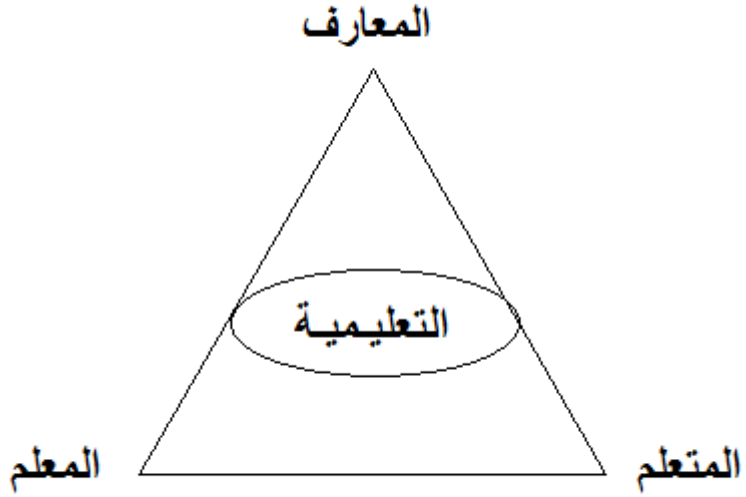
6- عناصر العملية التعليمية:

تركّز كلّ عملية تعليمية تعلّمية على عناصر ثلاثة هي: المعارف أو المحتوى التّعليمي أو المادة التّعليمية، المعلّم، المتعلّم.

وقد وضع" شوفلار" العملية التّعليمية في قلب مثلث[2]:

[1]- عبد اللّطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف؟ الدار البيضاء، ط1، 1989م ص17.

[2]- أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص14.



شكل01: يمثل المثلث الديداكتيكي.

هذا شكل يمثل عناصر العملية التّعليمية، فإذا كانت الأقطاب الثلاثة المتمثلة في المثلث التالي تمثل العملية التّعليمية؛ فإنّ التّعليمية تخصّ الأضلاع الثلاثة لهذا المثلث؛ أي أنّها تنصبّ على دراسة العلاقات بين الأقطاب الثلاثة.

أ-المعارف (المحتوى ،المادة التّعليمية):

هي كلّ ما يتعلمه المتعلّم وما يحصله من مكتسبات، وما يوظفه من موارد وما يتمكنه وما يستثمره من قدرات وكفاءات في عملية تعلّمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة.[1]

أو المادة اللّغوية المطلوب تدريسها للمتعلّم، وجملة المعارف المستهدفة من العملية التّعليمية كما أنّها تظهر في سياق المحتوى اللّغوي والمحدّد مسبقا في المقرّرات والبرامج التّعليمية عبر الأطوار المختلفة[2].

[1]- أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، 20/2.

[2]- منّاع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللّسانيات الحديثة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد2، 2014م، ص109.

والمعارف الواجب تعلّمها هي معارف أكاديمية تنتجها مراكز الأبحاث والجامعات ولكنّها تخضع لتحديد وقياس من قبل واضعي المناهج، ومراكز إعداد المعلّمين ومؤلّفي الكتب المدرسية[1].

كما يعدّ المحتوى واختياره المرحلة الجوهرية في تعليم اللّغة فهناك «عوامل تؤثر في عملية الاختيار، كالهدف من تعليم اللّغة والوقت المحدّد لإتمام المقرّر وتعليم هذا المحتوى بالذات في مرحلة معّينة من مراحل التّعليم بالإضافة إلى عوامل خاصة بالمتعلّم كالعمر والاستعداد للتعلّم»[2].

وفي العصور العربيّة الأولى كان اهتمامهم في بناء المحتوى التّعليمي وانتقاء مادته بكلّ ما من شأنه خدمة الدّين الإسلامي، وعليه يحتلّ النص القرآني والحديث النبوي الصدارة بين النصوص الأخرى، وفي هذا الصّدد ذكر الجاحظ قصة عتبة بن أبي سفيان الذي أوصى معلّم أولاده قائلا له: «علّمهم كتاب الله وروّهم من الحديث أشرفه، ومن الشّعر أعفّه ولا تنقلهم من علم إلى آخر حتى يحكّموه، فإنّ ازدحام الكلام في السّمع مشغلة في الفهم».[3]

في هذا النص إشارات تربوية مهمّة للوصول إلى مستوى الجودة في صياغة محتوى يتميّز بالأحكام والدقة والجودة، كما أنّ الجاحظ « لم يقف عند ذلك الحد بل تفطّن إلى مسألة مهمّة وهي أنّ المحتوى التّعليمي ينظر إليه من زاويتين، الحجم وطبيعة المادة».[4] وذلك ما نبّه عليه في آخر كلامه حيث قال: «ازدحام الكلام في السّمع مشغلة في الفهم».[5] إشارة منه إلى ضرورة انتقاء الأهم للمتعلّم وعدم الإكثار عليه إلاّ بما يحتاجه في تلك الفترة التّعليمية أمّا معايير اختيار المادة التّعليمية وانتقاءها فقد كانت نصوصهم تتضمّن عدّة

---

[1]– أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ص15.

[2]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996، ص93.

[3]– محمد بن سحنون، كتاب آداب المتعلمين، تج: محمد العروسي المطوي، تج: حسن حسني عبد الوهاب، دار الكتب الشرقية، تونس، (د ط)، 1972م، 148.

[4]– مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، ص109.

[5]– المرجع نفسه، ص109.

مبادئ أساسية في اختيار المحتوى وبناءه أهمّها: مراعاة طبيعة المتعلّم، مراعاة الأهداف البيداغوجية المسطرة مسبقا، ضرورة ارتباط المحتوى التّعليمي بواقع المجتمع وثقافته.

ب-المعلّم:

يعدّ المعلم الكائن الوسيط بين المتعلّم والمعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره[1] ويقال له المؤشّر والموجّه أيضا، وينظر إليه على أنّه الخبير الذي وظّفه المجتمع لتحقيق الغايات التربوية التي سطرها، وقد اجتمعت المؤلفات التّربوية على أنّ المعلّم هو العمود الفقري للتّعليم، وبمقدار صلاح المعلّم يكون صلاح التّعليم، وقد يعوّض المعلّم في كثير من الأحيان ما قد يوجد من نقص، ولكي يكون التدريس فعّالا لابدّ للمعلّم أن يتوفّر على:

- التّأهيل العلمي والبيداغوجي له.
- القدرة الذاتية له في اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة وحسن استثمارها من أجل إنجاح العملية التّعليمية[2].
- تطوير خبرته في مجال تقويم المهارات وإمكانية التحكّم في آلية الخطاب التّعليمي.
- معرفة إمكانية المتعلّمين واستعداداتهم.
- معرفة إمكانية المؤسسة التّعليمية التي يعمل فيها.
- معرفة أهداف التّعليم للمادة الي يتولى تعليمها[3].
- الإحاطة باستراتيجيات التّعليم ووضعها للاستفادة منها في تحقيق أهداف التّعليم.
- الإحاطة بأساليب التّعليم وطرائقه، لوضعه موضع التّطبيق في التّعليم.
- التمكّن من المادة التي يتولى تدريسها، وكلّ ما يتصل بها من تطوّر وتجديد ومصادرها وكيفية الاستفادة منها، وطرائق البحث فيها وما يحتاجه المتعلّم منها، ممّا

[1]- أنطوان صيّاح، تعليمية اللّغة العربيّة،ص20.

[2]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1994م ، ص41.

[3]- محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، الأردن ط1 2007م، ص27.

يوفّر له أرضية للتمكّن من الكفايات المعرفية المطلوبة في التدريس.[1]

- وضع الخطط اللاّزمة لتحقيق الأهداف الخاصّة المرغوب فيها لكلّ موضوع.
- تحديد طبيعة المتعلّمين وخصائصهم ومستوى نضجهم، واستعداداتهم التّعليمية وانفعالاتهم وخلفياتهم السّلوكية...، والفروق الفردية بينهم وهذا يتطلّب التمكّن من:
  - علم النّفس التّربوي.
  - علم نفس النّمو.
  - علم نفس الشّخصية.
  - نظريات التعلّم وتطبيقاتها التّربوية.
  - عوامل التعلّم وتأثيرها[2].

ج. المتعلّم:

هو الركن الثالث من أركان العملية التّعليمية، وهو المستهدف بالعملية التّعليمية والمتعلّم هو الكائن الإنساني الذي لا يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية والاستعدادات الوراثية والحاجات البيولوجية، ومن يتعامل مع هذا الكائن لا بدّ أن يتمكّن من الإحاطة بالمتعلّم وماله صلة به: طبيعة تكوينه ومكوّنات شخصيته واستعداداته ودوافعه وانفعالاته وقدراته الفكرية والمهارية ومستوى ذكائه وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع والأستاذ والوسائل المستخدمة في التّعامل معه[3].

وقد أكّد علم النّفس على أنّ المتعلّم يتوفّر على كفاءات منذ سنّ مبكّر، فهو عنصر نشيط وفعّال يفكر ويحلّل ويبرهن ويستنتج ويقيس ويقرأ.

- ولإنجاح أو تطوير العملية التّعليمية ينبغي مراعاة مايلي–فيما يخص المتعلّم–:
- معرفة قابلية المتعلّم الذاتية في اكتساب المهارات اللّغوية.
- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلّمين.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية متوسط ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006م ص15.

[2]- ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، دار المعارف الجامعية الإسكندرية، 2000م، ص86.

[3]- ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللّغة العربيّة، ص20.

– تذليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلّم باستعمال الوسائل السّمعية البصرية[1].

بالإضافة إلى هذا اتجهت البحوث في طرائق التدريس إلى استبعاد الطريقة التّلقينية التي تعتمد على المدرّس الذي كان دوره في هذه الطريقة هو تعريف الطّالب بالمعلومة ليقوم بعد ذلك بحفظها واستظهارها، ويلاحظ أنّ هذه الطريقة تجعل المعلّم هو محور العملية التّعليمية، ودور الطّالب فيها دور سلبي، ينحصر في أخذ المعلومة وحفظها كما قدمت له ثم استظهارها عند التّقويم.

ونظرا لعجز هذه الطريقة عن تحديد مشكلات التعلّم عند الطّالب عوّضت بطرائق أكثر تركيزا على الطّالب وعلى ما يمتلكه من معارف، وأصبح بدل القول بالتعليم يقال التعلّم، وبدل القول بالطّالب قيل المتعلّم في إشارة إلى ما يبذله من جهد في تعلّمه، ولذلك كان المتعلّم في أبسط تعريف له هو الفرد الذي يرغب في التعلّم.

من المعلوم لدينا الآن أنّ أيّ عملية تعليمية تقوم على ثلاثة عناصر لكن كلّما اعترى التّقصير أحد هذه العناصر تعطّلت العملية التّعليمية، وقد شبّه بعض الدّارسين الطّالب بمادة خام ثمينة، والمعلّم بالفني الماهر، وشبّه بعضهم العملية التّعليمية بأنّها عبارة عن صهر معدن خام نفيس على يد فني ماهر يقوم بصهرها وتشكيلها، وبلورتها حسب تصميم مسبق واتجه آخرون إلى تشبيهها بأنّها عملية إثبات يكون فيها المنهاج بيتنا أخضر ويشكّل الطّالب نبتة صغيرة، أما المعلّم فهو المزارع الذي يُعنى بهذه النبتة، وبهذا تكون العملية التّربوية في نظرهم عبارة عن «الرّعاية لكلّ نبتة حتى تنبت وتنمو ويكتمل نموّها».[2]

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أنّ العوامل المساعدة على نجاح العملية التّعليمية بين العناصر الثلاثة مايلي: الدّافعية والاستعداد والتّدريب والمناخ الصفّي (التّعليمي).

[1]– بتصرف عن: أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ص42.

[2]– ينظر: محمد عبد الرّحيم عدس، فنّ التدريس، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1996م، ص3.

7- علاقة التّعليمية ببعض العلوم:

أ. اللّسانيات:

لقد استفادت تعليمية اللّغات من اللّسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها ونظرياتها، فقد قدّمت المدارس اللّسانية ونظرياتها التي انبثقت عنها للتّعليمية إمكانية التفكير والتأمّل في المادة اللغوية، وبنياتها والمناهج التي تحكمها وذلك انطلاقا ممّا قدمه سوسير f.saussure في المدرسة النبوية." le structuralism "و **بلومفيلد** l–b loomfield في المدرسة التّوزيعية school distributionnelle ومدرسة تشومسكي N.chomsky التّوليدية التّحويلية l'école générat ve transformational وما قدّمته المدرسة الإنجليزية مع **فيرث** furth، ثم تطوّرت بفضل تلميذه **مايكل هاليداي** M. Halliday و ديل هايمس Dell hymes.[1]

وقد نتج عن كلّ هذه المدارس عدّة مفاهيم، كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللّغات ومن أهم تلك المفاهيم[2]:

1- مفهوم النّظام عند سوسير: ففي رأيه أنّ اللّغة نظام محكّم يتكوّن من مستويات للتحليل هي: المستوى الصّوتي والصّرفي والنّحوي والمعجمي والدّلالي ومن ثمة فإنّ «تحديد تلك الأبنية ووحداتها وما يربط بينهما من علائق متنوّعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللّغوية المدرسة معالجة بيداغوجية مخصوصة يراعى فيها التدرّج من البسيط إلى المعقّد والانتقال من الشّبيه إلى الشّبيه به أو المقابل له، وهو مايساعد على ترسيخ المعلومات المقدّمة في أذهان المتعلّمين، وتسيير عملية استحضارها من قبلهم كلّما شعروا بالحاجة إلى ذلك...».[3]

---

[1]- بشير إبرير، التعليمية معرفة علميّة خصبة، ص295.

[2]- المرجع نفسه، ص 296.

[3]- محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربيّة لغة حيّة؟ بحث في إشكالية المنهج دار الخدمات العامة للنّشر تونس، ط1 1998م، ص16.

2- مفهوم البنية:

لعلّ أحسن استثمار لمفهوم البنية في تعليمية اللّغات يتمثّل في التّمارين النبوية exercices structural التي تعتمد على مفاهيم التقابل l'opposition والتشابه analogy، والاختلافle contraste في فهم اللّغة وإدراك مدلولاتها.

3- مفهوم الملكة اللّغوية Linguistiques compétence:

تعدّ من أهمّ المفاهيم اللّسانية التي كان لها تأثير واسع في تعليمية اللّغة ويقابلها مفهوم الأداء أو الإنجاز، وهما مفهومان أساسيان في المدرسة التوليدية التحويلية، فالملكة اللّغوية تمثل جملة القدرات والاستعدادات التي تمكّن الفرد من إنجاز اللّغة بعد ذلك، بمعنى أن الإنجاز هو استثمار للملكة[1].

وإنّ ما جاء به تشومسكي في هذا الإطار على قدر كبير جدا من الأهمية في تعليمية اللّغات، غير أنّه يظلّ غير كاف في نظر أصحاب المدرسة الإنجليزية التي تسمّى بالفيرثية الجديدة نسبة إلى فيرث furth، صاحب نظرية سياق الحال في بداية الأربعينيات، ولهذا أضاف "ديل هايمس" مصطلحا آخر هو الملكة التبليغية communicative Competence[2].

والملكة التّبليغية لا تعني معرفة النّظام الصّوتي والصّرفي والنّحوي فقط، وإنّما تتعدّى ذلك إلى معرفة معايير وقواعد التّوظيف، وقدرة المتكلّمين في ذلك، فلا تتضمّن العناصر والبنيات اللّسانية وحدها، بل تشمل أيضا قواعدها الاجتماعية ومعرفة سياقاتها وكيفيات استعمالها حسب مقتضيات أحوالها[3].

---

[1]- بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، ص297.
[2]- المرجع نفسه، ص 297 ،298.
[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص298.

ومن بين مظاهر التأثير أيضا أن أعيد الاعتبار للّغة المنطوقة، فأصبحت لها أهميتها في الوصف والدراسة، وهي نظرة جديدة لم تكن من قبل عندما كانت تسود الدّراسات التّاريخية والمقارنة التي كانت تركّز على النّصوص المكتوبة لكبار الأدباء[1].

والّتمييز بين أنواع الخطابات التي توجّه إليه، وأغراضها المختلفة، وما إذا كانت بغرض:

- الإقناع.
- التوضيح.
- التأثيرات أو لفت الانتباه إلى أمرما.
- الاستدلال والمحاجّة.

وكذلك التكلّم بجرأة ووضوح باستعمال جمل مفيدة، وعدم الاقتصار في الإجابة على كلمة واحدة بالإضافة إلى:

- تمرينهم على آداب الحديث والمناقشة وما تتطلّبه من قدرات مختلفة كالتكيّف مع أحوال الخطاب المختلفة، ومعرفة الفروق بين مخاطبة الصّغير، ومخاطبة الكبير ومن هم في منزلة اجتماعية يقتضي مقامها الحرمة، ومن هم في منزلة أدنى.
- اختيار الخطاب المناسب وما يقتضي من كلمات وتراكيب، فلا يكتفي المعلّم تبليغ محتويات معلوماته، وإنّما يمكّنه أن يعمل على اكساب المتعلّمين المهارات المختلفة التي تدعّم ملكة التّبليغ مشافهة وتحريرا ،ولابدّ من التّأكيد على الأنشطة الكتابية أيضا لأهميتها في إكساب المتعلّم ملكة التّفكير النّاقد، فكتابة الموضوعات والتّعليق عليها وتلخيصها ووضعها في رؤوس أقلام من شأنها أن تطوّر استراتيجيات متقدّمة في التّفكير[2].

[1]- بشير إبرير، توظيف النّظرية التبليغية في تدريس النّصوص بالمدارس الثانوية، ص296 -297.
[2]- المرجع نفسه، ص 249..

فالأعمال الكتابية ذات «طبيعة خلاقة، حيث تدفع إلى التّفكير المتعمّق وإعمال الذهن وتوجيهه نحو اكتشاف المعاني والأفكار والعلاقات...»[1].

ويكمن السّبب في إعادة الاعتبار للّغة المنطوقة إلى أنّها تتميّز بالنشاط والحيوية، من ذلك الطفل لا يشرع في تعلّم اللّغة المكتوبة إلاّ بعد أن يتعلّم اللّغة المنطوقة.

وقد استفادت تعليمية اللّغات أيضا من اللّسانيات في جانبها الصّوتي وذلك من خلال:

- تصحيح النّطق لدى المتعلّمين، خصوصا في تعلّم اللّغات الأجنبية.
- إضافة إلى أنّ معظم المدارس اللّسانية قد اتخذت من الجملة وحدتها الأساسية في دراسة اللّغة.
- تكوين الأرصدة اللّغوية الأساسية التي يحتاجها المتكلّمون باللّغة في أغلب شؤون حياتهم وقضاء حوائجهم.

ب-علم النّفس بأنواعه:[2]

يشكّل علم النّفس بأنواعه خلفية نظرية للكثير من النّظريات والمقاربات التي شكّل مجالا لاهتمامات الباحث في تعليمية اللّغات، فالنّظريات التي تعمل على تنمية آليات الاستعمال اللّغوي تستند إلى خلفية معرفية تتعلّق بعلم نفس السّلوك الملاحظة في الكلام منطلقا لدراساته، والاستجابة نحو المثيرات المختلفة[3].

كما تتأسّس المقاربات التواصلية على النّظريات النّفسية البنائية أو علم النّفس التكويني أو المعرفي كما يسمّى أحيانا، باعتبارها تعدّ التعلّم عملية تفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة.[4]

---

[1]- حمدان علي نصر، أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة دراسة تجريبية، المجلة العربية للبحوث التربوية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلّد16، العدد1، 1996 م ص226.

[2]- نقول علم النّفس بأنواعه؛ لأنّ التّعليمية تستفيد من علم النّفس اللّغوي وعلم النّفس التّربوي .

[3]- بشير إبرير، التّعليمية معرفة علمية خصبة، ص299.

[4]- المرجع نفسه، ص299.

إنّ علم النّفس يجيب عن كثير من التساؤلات المتعلّقة بالحياة التّعليمية التعلّمية ويقدّم معلومات ثمينة عن الحاجات اللّغوية، والدوافع نحو التعلّم واستراتيجياته ويحاول أن يجيب عن أسئلة مثل:

- كيف يتلقّى التلميذ خطابا؟
- وما هي أهم الصعوبات والعقبات التي تواجهه؟
- ما هي مجمل العلاقات بين تعلم لغة من اللغات، وبين عناصر مثل:

الشخصية والذاكرة والإدراك والفهم؟[1]

ج-علم الاجتماع بأنواعه:

إذا كانت التّعليمات قد استفادت من حصاد علم النّفس، فإنّها استفادت أيضا من حصاد آخر لا يقلّ أهمية عن الأوّل، وهو حصاد علم الإجتماع؛ لأنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية أوّلا وقبل كلّ شيء، تلعب دورا حاسما في التّواصل بين الأفراد والمؤسّسات الاجتماعية المختلفة، ولهذا فإنّ علم الاجتماع يجيب عن العديد من الأسئلة المتعلّقة بالتّعليمية من مثل:[2]

- الاستعمالات اللّغوية المختلفة، من يستعملها ومع من يستعملها؟ وكيف يستعملها؟ وعمّ يستعملها؟ وما هي جملة القواعد الاجتماعية المتحكّمة في ذلك؟
- وما هي الاستعمالات اللّغوية الممكن استثمارها في المؤسسة التّعليمية؟ وما هي الأوضاع اللّغوية وغير اللّغوية وأنماط التواصل الشفوي والمكتوب؟ وما تؤديه الحركات والإيماءات وأنظمة التّبليغ غير اللّغوي وعلاقة ذلك بطرائق التّعليم.
- ما هي المظاهر الثقافية والحضارية لمجتمع لغوي معيّن؟ مثل الازدواجية اللّغوية والتّعدّدية...، وأنساق القيم والعادات والتقاليد والأعراف المعبّر عنها في محتوى لغوي مقرّر على التلاميذ في مرحلة دراسية معيّنة.

[1]- ينظر، عبد اللّطيف الفاربي، مدخل إلى ديداكتيكا اللّغات، ص9.

[2]- بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، ص300.

د-البيداغوجيا

تشترك التّعليمات والبيداغوجيا في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها، لكن التّعليمات تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة، بينما تهتّم البيداغوجيا بالعلاقات بين المتعلّمين والمعلّمين.[1]

ونسجّل وجود تداخل كبير بين البيداغوجيا والتّعليمية، حتى أنّه يصعب التّفريق بينهما ورسم الحدود التي تميّز هذا عن ذاك، فهناك من يرى بأنّ تعليمية اللّغات هي عبارة عن امتداد للبيداغوجيا ومنتوج ووليد جديد لها.[2]

وإنّ المهمّ في كلّ هذا هو أنّ تعليميات اللّغات والبيداغوجيا تتبادلان المنافع شأنهما شأن اللّسانيات وعلوم النّفس والاجتماع -كما سبق الإشارة إليه-

وما يمكن التّأكيد عليه أنّ الأسئلة التي تجيب عنها البيداغوجيا تتمثّل في:

العلاقات بين المعلّم والمتعلّم، واستعمال الطرائق والتقنيات التّربوية واستعمال الوسائل المختلفة في العملية التّعليمية وأساليب تقويم التّعليم والتعلّم.[3]

[1]- ينظر: بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، ص301،300.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص 301.

[3]- المرجع نفسه، ص 301.

الفصل الثاني

الفصل الثاني

دراسة في كتاب دروس في اللسانيات التطبيقية

-دراسة وصفية تحليلية-

أولا: صالح بلعيد:

1. ترجمة حياته.
2. ثقافته.
3. مؤلفاته.
4. مشاريعه المنجزة.
5. أعمال أخرى.
6. المناصب العلمية التي شغرها.

ثانيا: كتابه دروس في اللسانيات التطبيقية:

1. سبب التسمية.
2. السبب من تأليفه.
3. الهدف منه.
4. تقسيمه للكتاب.
5. منهجية ترتيب المحاور في كتابه.

ثالثا: قضايا الكتاب ومصطلحاته.

أولا: صالح بلعيد:

1. ترجمة حياته.
2. ثقافته.
3. مؤلفاته.
4. مشاريعه المنجزة.
5. أعمال أخرى.
6. المناصب العلمية التي شغرها.

1-ترجمة حياته:

صالح بلعيد من مواليد 22 نوفمبر 1951م، في بشلول ولاية البويرة بالجزائر، والده هو حمّوش محمد ووالدته هي عصماني ملخير ابنة السّعيد، تحصّل على الشهادة الابتدائية سنة 1968هـ، وفي السّنة الموالية وبالضّبط سبتمبر 1969م نال شهادة التّعليم المتوسّط، وفي جوان 1976م نال شهادة البكالوريا عن جدارة واستحقاق، وحُقّ له بذلك الدّخول إلى الجامعة حيث كُلّل بنيل شهادة ليسانس جوان 1983م، وبعد شهادة اللّيسانس شهادة الماجيستر 27 جوان 1987م التي أهّلته مباشرة إلى الدكتوراه التي نال شرف الحصول عليها في 13 ديسمبر 1993م.

2-ثقافته:

صالح بلعيد باحث في اللّسانيات وقضية الهوية، وصاحب قلم مكتاب، وفكر وقّاد يمارس وظيفة النّقد بحثا عن الحقيقة، يكتب أكثر ممّا يتكلّم، يكون صالح بلعيد حيث يكون النّقاش حول مستقبل اللّغة العربيّة التي عشقها حتى النّخاع، دون أن يفرّط في اللّغة الأمازيغية التي يعالجها علاجا هادئا بغية إبحادها عن الطرح الايديولوجي الذي يدمرّ أكثر ممّا يبني، صالح بلعيد يصدع بما يراه صوابا عندما يتعلّق الأمر بمسألة علمية، وسجيّته أنّه يجمع بين البحث العلمي والإبداع الأدبي فهو مغرم بكتابة المقامة على طريقة الهمذاني والحريري.

متمكّن من ثلاث لغات هي على التوالي العربيّة، الفرنسية، الأمازيغية أستاذ محاضر من 17 ديسمبر 1994م إلى 23 ماي 2000م، وأستاذ التّعليم العالي بدءًا من 23 ماي 2000م بقسم اللّغة العربيّة كلية الآداب واللّغات بجامعة مولود معمري، تيزي وزو، درّس سنة و5 أشهر في التّعليم الأساسي من 12 ديسمبر1969م إلى 10 ماي 1971م بمدرسة تاغزوت ولاية البويرة، وتسع سنوات في التّعليم المتوسط من نوفمبر 1974م إلى 27 أكتوبر 1984م.

3-مؤلّفاته:

لقد أثرى **صالح بلعيد** المكتبة الجزائرية بعدد هام من المؤلّفات تنوّعت بين مؤلّفات خاصة به؛ أي أنّها من تأليفه هو وفقط وبين ما هي مشتركة وبين ماهي محققة، وبين المترجمة.

أ. المؤلّفات الخاصة به:

- التّراكيب النّحوية عند عبد القادر الجرجاني، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994م.
- الإحاطة في النّحو، ج1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994م.
- الإحاطة في النّحو، ج2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994م.
- النّحو الوظيفي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994م.
- مصادر اللّغة، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994م.
- ألفية ابن مالك في الميزان، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995م.
- المؤسّسات العلمية وقضايا مواكبة العصر، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995م.
- الآليات الأساسية للنّمو اللّغوي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995م.
- قضايا معاصرة في فقه اللّغة، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995م.
- الصّرف والنّحو، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1998م.
- فقه اللّغة العربيّة، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1998م.
- في المسألة الأمازيغية، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1999م.
- دروس في اللّسانيات التّطبيقية، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2000م.
- محاضرات في قضايا اللّغة العربيّة، عين مليلة، دار الهدى للطّباعة والنّشر، 2000م.
- نظرية النّظم، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2001م.
- اللّغة العربية العلمية، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2002م.
- لماذا نحج القرار السياسي في الفيتنام وفشل في...؟، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2002م.
- الشامل الميسر في النحو، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2003م.

- مقالات لغوية، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2004م.
- مقاربات منهاجية، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2004م.
- في أصول النحو العربي، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2005م.
- في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2005م.
- منافحات في اللّغة العربية، تيزي وزو، منشورات مختبر تحليل الخطاب، قسم اللّغة والأدب بجامعة تيزي وزو، دار الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2006م.
- الخليل بن أحمد عبقريّ العرب، الجزائر، كراسات مركز البحوث العلمية لتطوير اللّغة العربية، 2007م.
- في الهوية الوطنية، تيزي وزو، دار الأمل للنّشر والتّوزيع، 2007م.
- في نهضة اللّغة العربية، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2008م.
- علم اللّغة النّفسي، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2008م.
- في المواطنة اللّغوية وأشياء أخرى...، الجزائر، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع 2008م.
- كتيب تعريفي بالمعجم التاريخي للّغة العربية، طبع اتحاد المجامع اللّغوية القاهرة، 2009م.
- في قضايا التّربية، الجزائر، دار الخلدونية، 2009م.
- (... يزع بالحاكم مالا يزع بالعالم)، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع 2010م.
- في الأمن اللّغوي، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2010م.
- المازيغية في خطر، تيزي وزو، مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2012م.
- المازيغيات، مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2013م.
- النّخبة والمشاريع الوطنية، مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2014م. طبعة مزيدة

- في المناهج اللّغوية والمنهجية، مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر،2014م.
- تقنيات التّعبير، مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2014م.
- قراءة معاصرة تنشر التّغيير، مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2015م.
- اللّغة الجامعة، مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2015م.
- في التّربويات والاسلاميات، مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2015م.
- الاهتمام بلغة الأمة –العبقرة من الفرنسيين–، مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر 2016م.
- حرب الحروف، مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2016م.

ب. المؤلفات المشتركة:

- اللّغة الأم، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2004م.
- لغة الصحافة، تيزي وزو، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2008م.
- ضعف اللّغة العربية في الجامعات العربية (جامعة تيزي وزو نموذجا)، الجزائر دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2009م.
- الأمم الحيّة قوية بلغاتها بالاشتراك مع فرقة الماجيستر دفعة 2010–2011 صادرة عن دار الأمل للطبع والنشر، 2011م.
- العربية خلال الخمسين عاما: 1962– 2012م، عمل جماعي لمختبر الممارسات اللّغوية بجامعة تيزي وزو.
- العربية في خطر، عمل جماعي لفرقة بحث ماجيستر دفعة 2012–2013م مطبوعات مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر.
- الذّخيرة المازيغية، عمل ثنائي: صالح بلعيد+ كاهنة محيوت، منشورات مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، 2015م.
- مصطلحات الأمن المعلوماتي، عمل جماعي، دفعة الدكتوراه 2014–2015م نشر مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، 2015م.

- مصطلحات التّعليم عن بعد، عمل جماعي، دفعة الدكتوراه 2015- 2016م نشر مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، 2016م.

ج. التحقيق: عمل مشترك:

- تحقيق معجم عربي قبايلي للشّيخ الحدّاد، صالح بلعيد+ بلقاسم منصوري، نشر مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2012م.
- تحقيق منظومة البشراوي في النّحو، صالح بلعيد+ مراد أعميروش، نشر مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2015م.

د. المؤلّفات التي ترجمها:

- من أجل نمط خطاطي عربي، مساهمة تقنية لدمقرطة الثقافة العربية ترجمة مشتركة لكتاب:

Pour contribution technique à la démocratisation de la culture arabe ! Roberto HAMM

جمعية بنسلطانة + صالح بلعيد، منشورات مخبر الممارسات اللغوية جامعة مولود معمري 2013م.

4- مشاريعه المنجزة:

- مشروع المصطلح العلمي العربي ENIEM تيزي وزو نموذجا، سجل عام 1991م، وانتهت أعماله مع نهاية 1993م.
- مشروع تعليم الصّرف والنّحو في الأساسي، سُجّل في مركز ترقية اللّغة العربية ببوزريعة إشراف ANDRU.
- مشروع تعليم العربية في الدوائر الحكومية والمؤسسات الإنتاجية، سجّل في مركز ترقية اللّغة العربية ببوزريعة إشراف ANDRU.
- مشروع إشكالية المصطلح والمصطلحية في العلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو (2005- 2008م).
- مشروع حيازة الذّخيرة اللّغوية مع فريق في مركز ترقية اللّغة العربية ببوزريعة.

- مشروع الموسوعة الجزائرية.
- الكتابة في موسوعة العرب والمسلمين الصّادرة عن المنظّمة العربية للتّربية والثقافة والعلوم بتونس، وكتبت في التّرجمات للأعلام التالية أسماؤهم: أبو القاسم البوجليلي/ محمد بن حبيب/ محمد مصايف/ مكّي بن أبي طالب أرزقيا لشرفاوي/ الشيخ بلكبير/ ناصر الدين المشدالي/ أبو العباس الرّياشي/ مولود قاسم/ الأعلم الشنتمري/ موسى الأحمدي النّويوات.
- مشاريع المعاجم والأدلة في مختلف العلوم، وعددها ثمانية (8)، إصدار المجلس الأعلى للّغة العربية، سنوات 2007م- 2012م.

أ. مشاريع فتح الماجيستر:

- مشروع فتح الماجيستر، الشّعبة اللّغوية سنة 1997- 1998م (الإشراف على 5 طلاب) فقه اللّغة، جامعة تيزي وزو.
- مشروع فتح الماجيستر، الشّعبة اللّغوية لسنة 2001- 2002 (الإشراف على 10 طلاب) دراسات لغوية، جامعة تيزي وزو.
- مشروع فتح الماجيستر، الشعبة اللغوية لسنة 2003- 2004 (الإشراف على 7 طلاب) لسانيات، جامعة تيزي وزو.
- مشروع فتح الماجيستر، شعبة الديداكتيك لسنة 2004- 2005 (الإشراف على 10 طلاب)، مركز البحوث العلمية والتّقنية لترقية اللّغة العربية بالجزائر.
- مشروع فتح الماجيستر، الشّعبة اللّغوية لسنة 2005- 2006 (الإشراف على 15 طالبا) نحو عربي، جامعة تيزي وزو.
- مشروع فتح الماجيستر، الشّعبة اللّغوية لسنة 2006- 2007 (الإشراف على 10 طلابا) نحو عربي، جامعة تيزي وزو.
- مشروع فتح الماجيستر، شعبة النّحو العربي لسنة 2007- 2008 (الإشراف على 10 طلاب)، جامعة تيزي وزو.

- مشروع فتح الماجيستر في علم اللّغة سنة 2008- 2009 (الإشراف على 6 طلاب) جامعة تيزي وزو.
- مشروع فتح الماجيستر في علم اللّغة سنة 2010- 2011 (الإشراف على 6 طلاب) جامعة تيزي وزو.
- مشروع فتح الماجيستر في علم اللّغة سنة 2011- 2012 (الإشراف على 10 طلاب) جامعة تيزي وزو.
- مشروع فتح الماجيستر في علم اللّغة سنة 2013- 2014 (الإشراف على 8 طلاب) جامعة تيزي وزو.

ب. فتح مشاريع الدكتوراه:

- مشروع فتح الدكتوراه في الدّرس اللّغوي القديم وتحليل الخطاب، (الإشراف على 5 طلاب) 2014- 2015، جامعة تيزي وزو.
- مشروع فتح الدكتوراه في الدرس اللغوي القديم وتحليل الخطاب، (الإشراف على 10 طلاب) 2015- 2016م.

5- أعمال أخرى

- تأسيس مختبر موسوم بمخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، سنة 2009م.
- النّشر في المجلات المتخصّصة: أكثر من ستين (60) مقالا منشورا.
- أشرف على (22) أطروحة الدكتوراه.
- أشرف على أكثر من مائة (100) طالب.
- عضوا مناقشا في أكثر من ثلاثين أطروحة.
- عضوا مناقشا في أكثر من (120) بحثا (أبحاث ماجيستر).
- عضو مناقشا في أكثر من 20 بحث ماستر (أبحاث ماستر).

6- المناصب العلمية التي شغرها:

أ. المناصب الإدارية والعلمية:

- رئيس قسم التخصّص (الشعبة اللّغوية) من 1986 إلى 1988م، معهد اللّغة العربية وآدابها بجامعة تيزي وزو.
- رئيس اللّجنة التّربوية من 1993م إلى 1996م، معهد اللّغة العربية وآدابها بجامعة تيزي وزو.
- عضو المجلس الأعلى للتّربية من 1996م إلى 1999م.
- عضو المجلس الأعلى للّغة العربية من سبتمبر 1998م إلى الآن.
- رئيس المجلس العلمي في مركز البحوث العلمية والتّقنية لترقية اللّغة العربية ببوزريعة من 2000م إلى 2008م.
- منسّق هيأة موسوعة الجزائر، الهيأة التي تشرف عليها رئاسة الجمهورية الجزائرية.
- عضو في لجنة المعادلات والتّرقيات، بوزارة التّعليم العالي والبحث العلمي بدءا من سنة 2003م.
- عضو المجلس العملي للمركز العربي للتّعريب والتّرجمة والتّأليف والنّشر بدمشق مركز تابع للألكسو، بدءا من سبتمبر 2003م.
- رئيس تحرير مجلة اللّسانيات من العدد السابع إلى العدد 13.
- عضو اتحاد الكتّاب الجزائريين، بدءًا من المؤتمر السّابع المنعقد في سطيف أيام 28- 29- 30 مارس 1998م، دار الثقافة بسطيف.
- نائب العميد مكلّف بالدّراسات ما بعد التدرّج والبحث العلمي في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة تيزي وزو من سنة 2004م إلى أكتوبر 2008م.
- عضو مراسل بمجمّع اللّغة العربية بطرابلس بالجماهيرية اللّيبية، ليبيا من سنة 2006م إلى 2008م.
- عضو مراسل بمجمع اللّغة العربية بدمشق، سورية، سنة 2007م.

- عضو المجلس العلمي لهيأة المعجم التاريخي للّغة العربية، ومقره بالقاهرة.
- عضو أكاديمية الفكر الجماهيري بليبيا، المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر.
- مدير معتمد الممارسات اللّغوية في الجزائر منذ جويلية 2009م.
- عضو مؤسس للمعجم التاريخي للّغة العربية، اتحاد المجامع اللّغوية بالقاهرة بدءًا من 2 ماي 2015م بإدارة CERIST.
- عضو هيأة التّحرير لمجلة التّخطيط والسياسة اللّغوية الصادرة عن المركز الدولي للملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللّغة العربية بالرياض، المملكة السعودية بدءًا من 2015م.
- جنير لدى مكتب تنسيق التعريب بالمملكة المغربية، الرّباط، في ميدان المصطلحات.

ب. المناصب السّياسية

- عضو جبهة التّحرير الوطني من سنة 1978م إلى الآن.
- عضو اتحاد الكتّاب الجزائريين.
- عضو مؤسسة مفدي زكرياء.
- عضو جمعية مولود قاسم ناث بلقاسم.
- عضو المؤسسة الوطنية للموسوعي مولود قاسم ناث بلقاسم.
- عضو مؤسّس لشعبة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين لولاية تيزي وزو 2015م.
- ممثّل رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة بولاية تيزي وزو في الإنتخابات الرئاسية في أفريل 2004م.

ملاحظة: هذه المعلومات الخاصة بالسيرة العلمية لصالح بلعيد مستقاة من السيرة العلمية التي أرسلها لنا صالح بلعيد عبر الموقع الإلكتروني، وقد تصرّفنا فيها.

ثانيا: كتابه دروس في "اللسانيات التطبيقية":

1. سبب التّسمية.
2. السبب من تأليفه.
3. الهدف منه.
4. تقسيمه للكتاب.
5. منهجية ترتيب المحاور في كتابه.

1-سبب التّسمية:

ذكر صالح بلعيد في مقدمة كتابه دروس في اللّسانيات التّطبيقية أنّ هذا الكتاب يتضمّن محاور السّنة الأولى جامعي، مادة اللّسانيات التّطبيقية، وصرّح بأنّه لا يحتوي على كل ما تتضمّنه اللّسانيات التّطبيقية في ثناياها، وهذا ما يتّضح أكثر من خلال قوله: «لقد تحرّزت كثيرا من هذا العنوان، حيث أنّه لا يجسّد كل أغراض اللّسانيات التّطبيقية»[1]، وعلّل سبب ذلك بقوله: «لكنّه الفعل التّربوي الأوّل الذي ابتغي من خلاله أن يتناول الظاهرة من خلال الجانب النّظري، وسيتلوه عمل أخر يتناول ظاهرة اللّسانيات من الجانب التّطبيقي والذي سيكون متبوعا بتطبيقات وتداريب تمسّ هذا النشاط»[2].

2-السّبب من تأليفه:

1-تأليفه للكتاب جاء بمبادرة من خوض ميدان اللّسانيات الذي هو ميدان معاصر.
2-الخروج من النّمطية التقليدية التي عفا عليها الزمن.
3-جعل الكتاب مدرسيا تربويا، مع تطبيقات معاصرة.

3-الهدف منه:

جاء هذا الكتاب من أجل إعطاء نظرة جديدة تعمل على صقل مهارات الطلبة، وتطوّر ممارساتهم التّربوية على مستوى تقويم حصيلة التّدريس الجامعي في جانبه النّظري، إضافة إلى تصوّر حاجات المتعلّمين في هذا الميدان، ومن هذا وقع تركيزه على تقديم الأسس النّظرية العاملة على شرح المفاهيم الكبرى للّسانيات التّطبيقية وما هو ضروري. ولسدّ النّقص الذي تعانيه المادة في توفير المرجع المبسّط لها.

4-تقسيمه للكتاب:

قسّم صالح بلعيد كتابه إلى مدخل و عشرة عناصر رئيسية، تتفرّع عنه مجموعة من العناصر.

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 5 من مقدمة الكتاب.
[2] – المصدر نفسه، ص نفسنها.

1-**المدخل:** تناول فيه:

- المفاهيم العامة في اللّسانيات التّطبيقية.
- الفرق بين علم اللّغة العام وعلم اللّغة التّطبيقي.

2-**علم تعليم اللّغات:** تندرج تحتها:

أ. نظريات التعلّم: وقد تناول فيه نظريتين هما:

- النّظرية السّلوكية.
- النّظرية المعرفية.

ب.مناهج تعليم اللّغات: تناول فيها:

- المنهج التّقليدي.
- المنهج البنوي.

جـ -وضع طريقة لتعليم اللّغة: من خلال:

- طرائق التّبليغ.
- الطريقة الإلقائية.
- الطريقة التكاملية.
- الطريقة التّلقينية.
- الطريقة الحوارية.
- الطريقة الاستقرائية.
- اللّغة الأصلية.
- اللّغة الثانية.
- تحليل المحتوى.
- فنيات التّدريس.
- اللّسانيات التّربوية.
- النّظرية التّربوية والوسائل التّعليمية.

د-العوامل اللغوية وغير اللغوية في تعليم اللغات: تناول في هذا الكتاب العوامل غير اللغوية فقط وهي:

- الاختيار.
- التّخطيط التّربوي.
- العرض.
- التّرسيخ.
- التّمرين.
- الأهداف التّربوية.
- الأهداف التّربوية والحاجات التّعليمية.

3-**الوسائل التّعليمية:** تندرج تحتها:

- التعلّم المستمر.
- التعلّم الذاتي.
- التعلّم عن بعد.

4-التداخل اللّغوي

5-**الأخطاء الشائعة** في:

- لغة الصحافة
- الكفاية اللّغوية في التّصحيح اللّغوي.

6-**تحليل الأخطاء،** من خلال:

- مصحّح الأخطاء الآلي.

7-الاختبارات.

8-**أمراض الكلام وطرائق علاجها:** تناول فيها:

- الحسبة وأنواعها.

9-**اللّغة والإعلان والإشهار:** من خلال:

- دور اللّغة في الإعلام والإعلان والإشهار.
- خصائص الخطاب اللّغوي في الإعلان والإشهار.
- الوسائل المساعدة غير اللّغوية في الإعلان والإشهار.

10- التّرجمة الآلية.

11- اللّغات الاصطناعية.

5- منهجية ترتيب محاور الكتاب:

مادة الكتاب مبحث من مباحث اللّغة الحديثة، وهي ليست فكرة أوليّة للأستاذ، بل نجد كثيرا من الباحثين المحدثين من تناول هذا الموضوع، إلاّ أنّ الطريقة في طرق مادته تباينت واختلفت.

يحاول الأستاذ في هذا الكتاب "دروس في اللّسانيات التطبيقية" إبرازَ المجالات التي يمكن الإفادة فيها من علم اللّسانيات التّطبيقيّ المعاصر، كما يؤكّد دور اللّسانيات التّطبيقية في تعليم اللّغة العربية، من خلال أحد عشر محورا؛ ركّز فيها على مجال التّربية باعتباره أساس تقدّم الأمم وتطويرها. ومن تحدثّ عن التربيّة تناول مجال التّعليم أو بالأحرى العمليّة التعليميّة ونحن الجزائريين بحاجة إلى الاستقرار التّعليمي الّذي يفعّل من العمليّة التعليميّة، حيث كفاءة الأستاذ وفعاليته وتكوينه، وجودة المادة التّعليميّة ومراعاتها وطبيعة المتعلّم.

ولسنا مطالَبين في هذا البحث في أن نخوض في موضوع التّربية والتّعليم، كالوقوف على أقطاب التّعليميّة، أو عرض مكوّنات المنهاج والأسس التي يُعتَمَد عليها في بنائها؛ إنّما دراستنا – كما أشرت سابقا – ليست سوى عناوين من علم جديد أُصِّلّ له، بعيدة عن كلّ تنظير وسنعمل جاهدين على تقريبها من القارئ.

والملاحظ في ترتيب محاور الكتاب هو أنّ المؤلّف لم يحترم تسلسل الفكر في عرضه مادة الكتاب، فثمّة تقديم للمحاور الّتي يحقّ لها أن تتأخّر. ولعلّ السّؤال الّذي يطرحه طالب العلم وهو يتصفّح الكتاب هو: لماذا لم يُراع الأستاذ التسلسل في مادة الكتاب ومحاوره؟ وما علاقة بعض المحاور بعلم اللّغة التّطبيقي؟

لقد اجتهد أستاذنا كلّ الاجتهاد وهو يُمهِّد لكتابه، حيث تمكّن من استمالة القارئ بمدخل عرّج فيه على جملة من المصطلحات المفاتيح، وما أحوج الطّالب في قسم السنة الأولى جامعي إليها، ولا سيما استعمال الأستاذ لطريقة المقارنة لتقريب المصطلح إلى الفهم والاستيعاب.

وفي سياق حديثه عن مناهج التّعليم، لم يكن الأستاذ يتبنّى منهجيّة واحدة في شرح المفهوم، ولم يكن دقيقا في تصنيف المناهج، فعدّها ثلاثة وهي أكثر من خمسة.

أمّا تناوله لطرائق التّعليم فنرى بأنّه قد بالغ كثيرا في إحصائها ستة متناسيا الطرائق الحديثة في ظل التّدريس بالمقاربة والكفاءات.....

وفي معالجته لموضوع أمراض الكلام، لم يربط الأستاذ موضوعه بعلم اللّسانيات المرضية، فيُمكن للأستاذ أن يُحيط باللّسانيات التّطبيقيّة نظريا، لكنّه لا يستطيع أن يتفرّغ فيها عمليّا دون تخصّص؛ فالحبسة مرض يعيق في عمليّة التعلّم، ولا يمكنُ للأستاذ معالجتها، وإنْ اجتهد في تكييفه طرائق التّدريس، إلاّ بعد إحالته على المتخصّصين.

وفي حدود ما استوعبناه فهما لمادة الكتاب لم نجد فيه محورا تناول تأثّر اللّسانيات التّطبيقيّة بالعلوم الأخرى، فدراسة اللّغة ذات ارتباط اجتماعي، لأنّ المجتمع يؤثّر في اللّغة، كما تؤثّر هي الأخرى فيه. فهذا الموضوع من اختصاص اللّسانيات الاجتماعية واجتماعيّة اللّغة. ونفس الملاحظة أقولها عن العلوم اللّسانية الأخرى.

وفي معرض حديثه عن أهداف تدريس اللّغة بصفة عامة نجده يتناول أوّلا التّخطيط اللّغوي، لينتقل مباشرة إلى قضيتي التّرسيخ والتّمرين، ويعود إلى الأهداف بعد ذلك؛ كأنّ عمليّة التّرسيخ يُخطّط لها، وفي الحقيقة عملية التحصيل والترسيخ لابد أن تتبع الأهداف وصولا إلى العملية الأخيرة وهي التّقويم.....

ثالثا: قضايا الكتاب ومصطلحاته.

لقد تطرّق **صالح بلعيد** في كتابه "دروس في اللّسانيات التّطبيقية" لعدّة قضايا ومصطلحات وصرّح خلال إجابته عن السؤال الذي طرحناه عليه والمتمثّل في:

هل المصطلحات الموضوعة في كتابك "دروس في اللّسانيات التّطبيقية" من وضعك أم أنّك حاولت جمعها وترتيبها في كتاب؟ فكان جوابه أنّ المصطلحات ليست من وضعه وأنّه حاول تحيين بعضها وإعطاءها الصّورة اللّسانية.

بدأ صالح بلعيد كتابه بمدخل تناول فيه: المفاهيم العامة في اللّسانيات التّطبيقية والفرق بين علم اللّغة العام وعلم اللّغة التّطبيقي.

1-المفاهيم العامّة في اللّسانيات التّطبيقية:

ذكر فيه الحقل الذي ينتمي إليه علم اللّغة التّطبيقي ونشأته وهدفه وموضوعه ونستشفّ ذلك من خلال قوله: «هو حقل من حقول اللّسانيات، ظهر سنة 1946م في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللّغات الحيّة للأجانب، إلى جانب ازدهار الدّراسات التّطبيقية، أو نظرية علمية يتم تمثّلها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان، وذلك بتكوين المادة عن طريق الأنماط وترسيخ المفاهيم التي يتمّ فيها نقل النتائج والنّظرية إلى مستوى تطبيقي، يدرس اللّغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن أجل ذاتها، ويسعى دائما إلى عمل عملي هادف وهو الكشف عن جوانب اللّغة والمعرفة الواعية بها للتمكّن من الأداء اللّغوي الجيّد...، لأنّ موضوعه هو الإفادة من مناهج علم اللّغة ونتائج الدراسات في هذا المجال ومن ثم تطبيق ذلك في مواقف التعلماللغوي»[1] كما يميّز علم اللّغة التّطبيقي بين نوعين مختلفين من المناهج والطرائق التي يقترحها في تعلم اللغات «مناهج وطرائق تعليم اللغات الأصلية أو لغات المنشأ، ومناهج وطرائق تعليم اللغات الأجنبية الأولى والثانية والثالثة... التي لم ينشأ عليها الطفل في بيئته

[1] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط6، 2011م، ص11.

التعليمية الأولى»[1]، ومن خصائص علم اللغة التطبيقي ما يلي: البرجمائية الانتقالية، الفعالية، دراسة التدخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية.[2]

ومن أوجه نشاطه التّخطيط اللّغوي، لغة الإعلام، الإعلان التّجاري، كيفية التّأثير باللّغة، هندسة الاتّصال، كتابة المعاجم، تصميم النُّظم الكتابية، محاربة الأميّة، النّقد الأدبي والتذوّق، التّحليل النّفسي علاج العيوب النّطقية، جغرافية اللّهجات، برامج الحاسوب الالكتروني، التّرجمة الآلية تعليم اللّغات.[3]

2-الفرق بين علم اللّغة العام وعلم اللّغة التّطبيقي:

لقد تحدّث صالح بلعيد- قبل تحديد أهم الفروق الموجودة بين العلمين- عن علم اللّغة العام من خلال: تعريفه ومجالاته.

أ-تعريفه:

هو ذلك العلم الذي يدرس اللّغة على نحو علمي من حيث أصواتها وتركيبها ودلالتها، دون الاهتمام بالسّياقات الاجتماعية التي تكسب فيها اللّغة وتستخدم ويضمّ كلّ فروع البحث اللّغوي المتعلّقة بالمفاهيم والنّظريات والمناهج والمقارنة واللّهجات والتّطبيق، وموضوعه دراسة اللّغة كوسيلة اتصال جماعية، إلى جانب أنّه يجيب عن السّؤالين التاليين: لماذا تدرس اللّغة؟ ولماذا تدرس اللّغة بهذه الطريقة؟[4]

ب-مجالاته:

الأطالس اللّغوية، اللّهجات والعامّيات، علم النّفس اللّغوي علم اللّغة الاجتماعي.[5]

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 11،12.

[2]- المصدر نفسه، ص 12.

[3]- المصدر نفسه، ص 12- 14.

[4]- المصدر نفسه، ص 16.

[5]- المصدر نفسه، ص 16، 17.

وسنتطرّق إلى أهمّ الفروق الموجودة بين العلمين والتي ذكرها **صالح بلعيد**، وذلك من خلال الجدول التّالي:

علم اللّغة العام	علم اللّغة التّطبيقي
– علم اللّغة العام هو النّظرية. – علم اللّغة العام أعم وأسبق. – علم اللغة العام يقترح الموضوعات. – علم اللّغة العام يقترح حلولا، ولا ينظر في إمكانية تطبيقها. – علم اللّغة العام ينظر في عمليات التّلقي والاكتساب اللّغوي. – علم اللّغة العام يقدّم توصيات واقتراحات من أجل الإصلاح.	– علم اللّغة التّطبيقي تطبيق للنّظرية. – علم اللّغة التّطبيقي خاص، ويأتي تجسيدا لنصوص علم اللّغة العام. – علم اللّغة التّطبيقي يجري عليها الدّراسات التّطبيقية. – علم اللّغة التّطبيقي يدرس تلك الحلول وكيفية تجسيدها أو عدم تجسيدها. – علم اللّغة التّطبيقي يقدّم إجراءات البديل النّوعي.[1]

الشكل1:جدول يوضح الفرق بين علم اللّغة العام وعلم اللّغة التّطبيقي.

وعلى العموم فإنّ العلاقة بين الجانب النّظري والتّطبيقي «غير قائمة شكليّا غير أنّها متينة فهي علاقة تأثير وتأثّر، وأخذ وعطاء، حيث إنّ الجانب النّظري يفيد علم اللّغة التّطبيقي بتقديم توضيحات للمشاكل المطروحة من كلّ الجوانب التي تستخدم اللّغة، خاصة عند اختيار المادة اللّغوية في المقرّر فهو لا يأخذ بنظرية معيّنة أو منهج معيّن، بل ينتقي ما يراه مناسبا ويخدم تعليم اللّغة، ثم يفسّره وينظّمه وفقا لحاجات التّعليم، لأنّ علم اللّغة التّطبيقي في منظوره العام هو إيجاد حلول لمشكلة معيّنة تخصّ ممارسة اللّغة»[2] ويضيف بأنّ هذا الأخير «يتغيّر

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 20.

[2]- المصدر نفسه، ص 20.

حسب تغيّر الظّروف ويحاول أن يجعل مجال التّعليم مسايرا للتّغيرات الزّمانية، ويتطوّر بتطوّر العلوم التي تغذّيه بالمفاهيم والمعارف المتنوّعة».[1]

وأردف صالح بلعيد المدخل بعشرة محاور، وهي بالترتيب:

1-**علم تعليم اللّغات:** أدرج فيه:

أ. **نظريات التعلّم:**

قبل البدء في الحديث عن نظريات التعلّم وأهم مدارسها، رأينا أوّلا الإشارة إلى الفرق بين التعلّم والتّعليم، فالتعلّم هو تغيير في السلوك، وهي عملية مستمرة تضفي الحيوية والقدرة على التجدّد والارتقاء وتتأثّر عملية التعلّم بمؤثّرات داخلية وخارجية على اعتبار أنّ التعلّم عمليات اكتساب ناشئة عن الخبرة لحلّ المشكلات وتغيير السّلوك[2]، والتّعليم هو التّدريس، وبمعناه العام نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم بالإضافة إلى تدريب المتعلّمين على اكتساب المهارات وتكوين الاتّجاهات والعادات، أو هو كلّ نشاط تعليمي يهدف إلى مساعدة الفرد على إتقان الخبرة وثمة مصطلحات تنضوي تحت التّعليم، هي:

- التّعليم الابتدائي الأساسي.
- التّعليم الإعدادي/ المتوسّط.
- التّعليم الثّانوي.
- التّعليم الجامعي.
- التّعليم الخاص.
- التّعليم الفني.
- التّعليم المختلط.
- التّعليم المبرمج.[3]

[1]- صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2011م، ص 20.

[2]- المصدر نفسه، ص 89.

[3]- المصدر نفسه، ص 89، 90.

بالإضافة إلى أنّ مفهوم التعليم يتضمّن الحاجة إلى المعلّم، في حين أنّ مفهوم التعلّم قد لا يتضمّن الحاجة إلى المعلّم، على اعتبار أنّ آليات التّعليم الآن تتجاوز حدود شخص المعلّم.

نظريات التّعلم مجموعة من النّظريات التي ظهرت في بداية القرن العشرين نتيجة الجهود الباحثة في فهم آليات الاكتساب وعمليات التّعلم التي يقوم بها الطفل لأخذ اللّغة.[1]

وقد تطرّق **صالح بلعيد** في كتابه هذا –الذي نحن بصدد دراسته– إلى نظريتين: السّلوكية والمعرفية في صدد الحديث عن السّياسة التّربوية في بلادنا، حيث قال بأنّها «تحتاج إلى مراجعة وإصلاح لتفادي الخلل والنّقائص، وإلى نظرة أبعد ممّا هو معمول به اليوم، وهذا ما يصبو إلى تحقيقه المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثّقافي، فبات من الضّروري صبوغ مهام وأهداف وغايات جديدة للمرحلة القادمة التي تشهد مجالات المعرفة فيها توسّعا مدهشا، ولن تكون الجديّة فيها إلاّ بالاهتمام بطرائق التّقديم التي يجب أن يعمل بها بطريقة نفعية»[2] ، وأضاف بأنّه لا مانع من الاستهداء بالطّرائق القديمة «التي بيّنت بعضا من النجاح في الميدان، ولا مانع كذلك في الأخذ ببعض المبادئ من تلك النّظريات وتكييفها حسب المعطيات اللّغوية واللّسانية والمحيط اللّغوي الذي تطبّق فيه النّظرية»[3]، ومثّل بالنّظرتين السّلوكية والمعرفية باعتبارهما نظريتين من النّظريات التي أحدثت ثورات وقدّمت جديدا في الموضوع أثّر في الدّرس اللّغوي وتطبيقاته وتمارينه.

1-النّظرية السّلوكية:

النّظرية السلوكية أو ما يطلق عليها الاتجاه السّلوكي في الحقيقة هي مجموعة من النّظريات –الارتباطية والوظيفية–[4] التي كانت لها تأثير بالغ في الدّرس اللّغوي لما قدّمته من

---

[1]- عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللّغة العربية، ص14.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 22.

[3]- المصدر نفسه، ص 22.

[4]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت 1989م، ص 53- 59.

تفسير للتعلّم الإنساني، ومن خلاله السّلوك اللّغوي، وقد كان مفهوم السّلوك Behavior في هذه النّظرية يدور حول «مجموعة من الاستجابات النّاتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا ومن هنا تُعرّف السّلوكية بأنّها نظرية نفسية أثّرت بشكل حاسم في السّيكولوجية المعاصرة، حيث هناك سلوك يبنى على تعزيزات؛ أي هناك ما يسمّى بالإجراء والإشراط والتعزيز والعقاب، علما أنّ المثير والاستجابة مستقيان من الفيزيولوجيا وعلم وظائف الأعضاء».[1]

ويرى **ثورانديك Thorandike** أنّ التعلّم في هذه النّظرية يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الدّاخلية التي يثيرها المنبّه والأعصاب الحركية التي تنبّه العضلات، فتعطي بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون المران وقانون الأثر.[2]

فالسّلوكية –بنظرياتها الفرعية– تدرس التعلّم بمعزل عن العقل وعملياته باعتبارها العقل داخليا وبالتالي فهو غير قابل للمعاينة والملاحظة، ليكون بذلك القابل للملاحظة هو الاستجابات للمثيرات التي هي صورة عن سلوك الفرد، ويتلخّص جهد هذه النّظريات في «التّأكيد على الارتباطات بين الأحداث البيئية والسّلوك، وينظر إلى التعلّم فيها باعتباره عملية تكوين للارتباطات فالتعلّم في هذه النّظرية عملية ناجمة عن التفاعل بين الكائن الحي وبيئته»[3]، واللّغة بهذا التصوّر سلوك إنساني محض، لا يختلف عن السّلوك الذي ينجم عن تعلّم أي مهارة أخرى غيرها؛ فاللّغة حسب علم النّفس السّلوكي وتحديدا عند **سكانير**«كناية عن مجموعة من عادات صوتية (حلقية) تكيّفها مثيرات البيئة...، فمتكلّم اللّغة يسمع جملة معيّنة أو يشعر بشعور معيّن، فتحصل عنده استجابة كلامية دون أن تربط هذه الاستجابة بأيّ شكل من أشكال التّفكير»[4]، فاللّغة من منظور علم النّفس السّلوكي سلوك يكتسب كما تكسب السّلوكات غير

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 22.

[2]- المصدر نفسه، ص 22.

[3]- ينظر: علي حسين حجاج، نظريات التّعليم، ص 12، وأيضا: ميشال زكريا مباحث في النّظرية الألسنية وتعلّم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1984م، ص 144.

[4]- ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنية، تعلّم اللّغة، ص 144.

اللّغوية والسلوك اللّغوي ما هو إلاّ سلسلة من استجابات كلامية للمثير، والسّلوك اللّغوي الفعّال هو الذي «ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما، فإذا تعزّزت هذه الاستجابة تحوّلت إلى عادة»[1]، وبذلك لم تكن لهذه النّظرية نظرة خاصّة لتفسير اللّغة وقدرة الإنسان على الكلام خارج مبدأي المثير والاستجابة وما يحتاجان إليه من تعزيز؛ «فكلّ عبارة لغوية بل كلّ جزء من عبارة لغوية ينطقها المتعلّم إنّما هي نتيجة لحضور مثير ما، والمثير الذي تكون العبارة اللّغوية استجابة له قد يكون حاضرا فعلا في الموقف أو قد يكون داخليا ضمنيا، وحتى يتعلّم الطفل أو أيّ دارس أخر للّغة كيفية الاستجابة اللّغوية الصّحيحة فلابدّ من تعزيز الاستجابة التي تصدر عنه»[2]، واللّغة في هذا الاتجاه مطابقة للكلام لذلك كان اهتمام السّلوكيين باللّغة المنطوقة دون اللّغة المكتوبة، وكان أيضا اهتمامهم بالشّكل دون المعنى فتعلّم اللّغة عندهم تعني «تعلّم الشّكل اللّغوي ومضمونه المعنوي، إلاّ أنّ التّفكير في معنى الكلمة جزء أساسي من المخزون اللّغوي للمتكلّم يعني إقامة بنى ذهنية عقلية لا يجدها العالم السّلوكي ضروريّة أمّا المعنى الحقيقي بالنّسبة له فهو مقدرة المتعلّم على إعطاء الاستجابة الصّحيحة لمثير ما، وقدرة المتعلّم على التعرّف لا على مثير واحد بل مجموعة أو فئة من المثيرات تكون الكلمة أو العبارة الواحدة هي الاستجابة المناسبة لها، والشّيء الهام في التعلّم وليس هناك حاجة لتقصّي معنى ما قيل، أو ما إذا كان الطّفل قد فهم كلّ ما قيل أم لا».[3]

وترى النّظريات الحديثة أنّه ليس من المعقول أن تعتبر هذه النّظرية اللّغة مجموعة عادات كلامية يكتسبها الإنسان انطلاقا من المفهوم السّلوكي للاكتساب، وهنا يتساوى الإنسان والحيوان، وإنّ الإنسان مبدع، فاللّغة عنده عنصر الإبداع واللاّنهاية في تطوّرها، كما أنّ مسألة الحافز التي هي ربط الفعل بالمعزّز لا ينطبق على الإنسان الذي يملك سلوكات لفظية غير محدّدة، وتخرج عن إطار البيئة والمحيط أحيانا، أضف إلى هذا أنّ الإنسان ليس آلة طيّعة قابلة

[1]- ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنية، تعلّم اللّغة، ص 145.

[2]- نايف خرما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبية، تعليمها وتعلّمها، ص 66.

[3]- المرجع نفسه، ص 67.

للتّوجيه صحيح إنّ الإنسان طيّع وقابل للتوجيه لكن ضمن الاختيار والإبداع والسّعي والتّغيير[1]، ولعلّ السّلوكية قد نشأت في أواخر القرن 19م، وإنّها قد اعتمدت على مبدأ المساواة بين الإنسان والحيوان وحصلت التنشئة والتّعليمية بتكافؤ الفرص في الأنماط الفعلية والممارسات السّلوكية بينهما على حدّ سواء وجرّدت الإنسان من كل عقل يميّزه، ومن كلّ فكر يوسمه، وأخضعت الإدراك للحسّية والميكافيلية...، واعتبرت سلوكاته اللّفظية ناتجة عن فيسيولوجية وكيمياوية... واتّكأت على تجربة بافلوفية في الإشراط السّيكولوجي.[2]

واعتبرها **صالح بلعيد** أوهام خاطئة لأنّها تطعن في حرّية الإنسان وفي قدرته على تحديد اتجاهاته ومصيره، وفي تحديد رصيده اللّغوي حسب ما يحيط به فقط في الوقت الذي نعرف أنّ الإنسان يملك ما لا نهاية من الأساليب والألفاظ بقدر بسيط من الأصوات.

2-النّظرية المعرفية:

وتسمّى نظرية التعلّم البنائية structuralism ورائدها Jpiaget، ظهرت في النّصف الأوّل من القرن الماضي كردّ على الأوضاع السّائدة أنذاك والمتمثّلة في مفاهيم السّلوكية (المثير الاستجابة التّعزيز) فمفاهيمها تغاير كلّ ما جاءت به المدارس السّلوكية من نظريات خاصّة فيما يتعلّق بنموّ العلميات الإدراكية في كل مرحلة من مراحل تطوّر الفرد، فالمعرفية جاءت لتصحيح رؤية السّلوكيين في عملية تعلّم اللّغة، وقد استفادت هذه النّظرية من أبحاث وآراء النّظرية العقلية لتشومسكي، إذ تعدّ امتدادا لها وإن اختلفت معها في بعض المرتكزات.[3]

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 23.

[2]- الطّيب المرغيثي، مقاربة بين النّظرية السلوكية والنّظرية الفطرية، مجلة آفاق تربوية، الدار بيضاء، مطبعة النّجاح الجديدة 1998م، العدد 12، ص 19.

[3]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011م ص 83.

فالنّظرية المعرفيّة **لجان بياجيه** Jpiaget ترتبط بالأسس التي جاء بها في علم النّفس والبيولوجيا وبنيت على آرائه وأبحاثه لذا نسبت له، وتحدّدت معالم اتجاهها في حقل تعليم اللّغة في القضايا التّالية:[1]

أوّلا: تنطلق من علم النّفس الوراثي والبيولوجي للمعرفة.

ثانيا: الإجابة على سؤال كيف تنمو المعارف لدى الأفراد؟ لأنّ بياجيه نفسه لم يقصد الخروج بنظرية تعليمية، بل إنّ الأمر الذي شغله طول حياته، هو الإجابة على السّؤال القديم، كيف تنمو المعارف لدى الأفراد؟

وبناء على ذلك تتحدّد معالمها في المسائل التّالية:[2]

أ) تنظر هذه النّظرية إلى الإنسان على أنّه بناء ذاتيّ التّنظيم، وهو مصدر كل الأنشطة التي يقوم بها، وترفض أن يكون اكتساب اللّغة عند الإنسان خاضعا للتّقليد والتّعزيز، كما ترى النّظرية السلوكية، لذلك فالإنسان ليس مجرّد آلة يخزّن ما يعطى له بل له قدرة على الإبداع، من خلال قدرته على إعادة تنظيم نفسه، إذن فهي ترفض كون العملية التّعليمية تحدث نتيجة لمثيرات معيّنة كما في السّلوكية، بل الاستجابات هي نتيجة للأبنية المعرفية التي شكّلها الفرد.

ب) يمثّل الإنسان نظاما متكاملا ذا بعدين رئيسيين هما: العلاقات المتبادلة بين مكوّناته وخصائصه وعمليات تفاعلاته المستمدّة من البيئة، فالنّمو المعرفي، والتّغير السّلوكي للفرد يحدث نتيجة تمكّن الفرد من التكيّف والتّلاؤم والتّفاعل مع البيئة، وهكذا يكتسب الطّفل الكفاية اللّغوية بناء على هذا التّفاعل بين الاستعدادات الداخلية والبيئية.

ج) ترى أنّ الإنسان يولد ببعض الأبنية التي تمكّنه من إصدار العديد من ردود الفعل الانعكاسية فالطفل يولد وله استعداد فطري، على مستوى الذات، يمكّنه من تعلّم اللّغة.

[1]– عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 84.

[2]- المرجع نفسه، ص 84.

لذلك فإنّ مفهوم المعرفة عند بياجيه هي مجموعة آثار الخبرات المترسّبة في العقل نتيجة للرّبط بين المعلومات البصرية وغير البصرية، ومكان المعرفة هو الذاكرة طويلة المدى التي هي بمثابة المخزّن الدّائم لمعلوماتنا المتّصلة بالعالم والبيئة التي نحيا فيها، والعقل هو مصدر بناء المعارف، فتنمو وتتطوّر مع الإنسان، ابتداء من الطّفولة وصولا إلى الرّشد، وهذا بتفاعله مع المحيط، والمعرفة تنشأ لدى الطّفل انطلاقا من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه، والوسط عامل خارجي لا يمثّل سوى مصدر من مصادر المعرفة، فهو يعترف أنّ التّعليم يتمّ جزئيّا بفعل عوامل البيئة، ولكنّه يضيف إلى ذلك عاملا أخر،عامل الموازنة التي تقود التعلّم أي الطريقة التي يستطيع بها الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض.[1]

ويشرح **بياجيه** عملية تكوين البنيات المعرفية عند الطفل انطلاقا من قدرتين: قدرة التنظيم، وقدرة التوافق، اللّتان تندمجان معا لبناء المعرفة ومساعدة الطّفل على التّوازن مع البيئة، أمّا التّنظيم: يعني العلاقة الجديدة الناتجة عن ترتيب موقع المعلومات الجديدة في البنية الذّهنية للمتعلّم، حيث يستطيع الطّفل إدماج معارف جديدة، وفق البنى المعرفية الموجودة لديه، وأمّا التوافق Adaptation هو الهدف النّهائي لعملية التوازن، ويتضمّن التّغيرات التي تطرأ على الكائن الحي استجابة لمطالب البيئة، ويشرح بياجيه ذلك بآليتي (التّمثيل + التكيّف = التّوافق)[2]، فالتّمثل Assimilation هو تعديل الخبرات لتصبح مألوفة، فهو آلية تقتضي إدخال معارف جديدة في مخطط داخل بنى معرفية متوفّرة سابقا عند الطّفل والتكيّف (التّلاؤم أو التّواؤم) هو تعديل الاستجابة التي أصدرها الفرد في عملية التّمثل التي أثارها المتعلّم نتيجة جمعه المعلومات الجديدة.[3]

ويميّز بياجيه بين نوعين من المعرفة: المعرفة الشّكلية والمعرفة الإجرائية، فالمعرفة الشّكلية هي مجرّد جمع حرفي، وإلمام بمثيرات ظاهرة محسّة تجابه الفرد، فتخزّن من دون وعي لما لها من معان دقيقة، فهي معرفة تقوم على الشّكل لا على العقل نحو: إطلاق لفظ "قط" على كلّ

[1] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، ص 84، 85.

[2] المرجع نفسه، ص 85.

[3] المرجع نفسه، ص 85.

حيوان ذو أربعة أرجل من لدن الطّفل، بينما المعرفة الإجرائية فهي المعرفة التي تنبع من المحاكمة العقلية، فهي معرفة تعتمد على العمليات العقلية، حيث يكون الطّفل فيها قادرا على القيام بعمليات مجرّدة بواسطة العقل، نحو قولك له افرض كذا وكذا، حتى لو كانت عكس الواقع فيستسيغ الطّفل ذلك.[1]

وأمام هذا التّباين بين النّظريتين (المعرفية والسّلوكية) ارتأى **صالح بلعيد** إعطاء الفروق الدّقيقة بين النّظريتين والتي يمكن إبرازها من خلال الجدول التالي:

النّظرية السّلوكية	النّظرية المعرفية
– في دراسة الإنسان لا يرون حرجا في عدم الاعتراف بوجود العقل الإنساني، لأنّه غير ملموس، فلا يمكن تحديده أو الإشارة إليه على اعتبار أنّ الكلام نشاط حركي فقط. – القيم أوهام موروثة وخيالات منافية للعلم تلصق بالإنسان. – التّعليم عندها هو مثير و استجابة يتبعه التّعزيز، وأساس أي معرفة ما، إنّما تعتمد التّجربة والمعارف عندها لا تقدّم إلا بارتباطها بملاحظات السلوكات الكلامية والفعلية؛ أي أنّ المعرفة موجودة خارج الذّات، ولا تخرج إلاّ عندما تحدث المثيرات المناسبة وهذا	– سلوك الإنسان يمليه العقل الذي يملك التوجّه العام للإنسان على اعتبار أنّ الكلام الإنساني نشاط حركي واعي. – القيم ليست أوهام بقدر ما هي نتاج التطوّر الحاصل في السّلوك القيّم الناتج عن التطوّر العلمي. – التّعليم عندها لا يكون شاملا إلاّ بتغيير الإنسان لطريقة تفكيره وبنائه المعرفي والعمليات العقلية التي يوظّفها، وليس بما يقوم به من سلوك ظاهر، حيث تولي اهتمامه للمثيرات الخارجية. – المعلّم يعمل على إعطاء وشرح ومناقشة الدّروس ويعمل على تهيئة

[1] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 86.

كلّه لاعتمادها ثنائية بلومفيلد: مثير/ استجابة. - اللّغة عندها ما هي إلاّ مجموعات صوتية حلقية تكيّفها مثيرات البيئة، ومن ذلك ترفض كل نقاش يتعلّق بالمعنى العقلي والوحدات العقلية غير الخاضعة للملاحظة. - يحتل المعلّم دورا بارزا في العملية التّعليمية: يخطّط للعملية التّعليمية، ويتابعها وينفذها ويقيّمها، لكنه لا يهتم بما يجري في ذاكرة المتعلّم من عمليات عقلية لأنّها داخلية ولا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة، وكلّ ما يقع الاهتمام عليه هو استجابة المتعلّم للمثيرات. - إنّ المتعلّم عندها مخزون يجب أن يعبّأ بمجموعة من المعارف، فعندما تستثار عن طريق التّعزيز يعمل على استرجاع ذلك المخزون وفكرة التّعزيز والتّدعيم تأتي من المحيط؛ لأنّ الإنسان غير مزوّد بالقدرة اللّغوية، ومن هنا تعتبر الإنسان مجرّد حيوان تحرّكه الغرائز؛ حيث لا تهتم بدراسة البنيات المجرّدة التي يمتلكها الفرد، ولا تعتمد فاعلية	العملية التي تجعل الطّالب باحثا محصّلا لأكبر المعلومات. - يحتل الطّالب مركزها التّعليمي، كما يساهم في التّخطيط لأهداف العملية التّعليمية ويشارك المتعلّم المعلّم في نشاطه عن طريق شرحه لبعض أجزاء الدّرس، ويقوم بالبحوث النّظرية كما أنّه فرد يسعى إلى اكتساب معرفة عن طريق ما تقوم به ذاكرته من تلق للمعلومات وتنسيقها وتنظيمها وترميزها واسترجاعها على شكل أنماط ذات معنى وفائدة. - المنهاج فيها يقوم على ترابط الموضوعات وليس على دروس فردية وينوّع من المصادر ويستخدم أدوات تقنية. - يقوم التّقويم عندها على قياس كمّية المعرفة التي يحصّلها الطّالب لا على كمية الاستجابات. - التّخطيط في العملية الإدراكية يقوم على تصميم وتنظيم المناهج الدّ{راسية، وذلك عن طريق تخزين المعلومات بشكل يسهّل استرجاعها

التّنظيم الدّاخلي في فهم الملفوظات. - المنهاج التّعليمي عندها هو الكتاب المدرسي التّقليدي، وكتب برمجة، وأمّا الوسائل فهي الوسائل التّقليدية، من سبّورة وطباشير وملصقات وخرائط... - يقوم التّقويم عندها على قياس كمّية الاستجابات المتعلّمة عن طريق الاختبارات.	على الطريقة الهرمية العام (المتواتر) فالأقل ثم النزر.

شكل1: جدول يبيّن الفروق الدقيقة بين النّظرية السّلوكية والنّظرية المعرفية.

لقد حاولت كلّ نظرية أن تقدّم جانبا في فهم أو تفسير آليات الاكتساب وعمليات التعلّم التي يقوم بها الطّفل لأخذ اللّغة، وما يعكسه من مقدرة على الكلام، لكن ظلّت هذه الجهود على ريادتها عاجزة عن الإحاطة بالإجابة الكاملة بسبب تعلّق المقدرة على الكلام بالدّماغ البشري وعملياته المعقّدة.

ب. <u>مناهج تعليم اللّغات:</u>

لطالما أحسّ **صالح بلعيد** بواجب تقديم أفكار علمية لما يجب أن تكون عليه منظومتنا التّربوية في لاحق من إصلاحاتها، بتقديم الأفكار النّقدية التي تعمل على الإثراء بصفته مدرّسا وولي تلميذ، وكذلك باعتباره من النّخبة التي يجب أن تضع يدها في العجين لتقديم ما تراه في صالح التّطوير والتّفعيل التّربوي من أجل رقي أفكار للعيش في رفاهية علمية.[1]

وقد بدأ التحدّث في هذا العنصر بمدخل حول السّياسات اللّغوية المعتمدة في بلادنا بقوله: «إنّ مناهج تعليم اللّغات متعدّدة فلكلّ منها طريقتها الخاصة في التّبليغ وهذا بسبب

[1]- ينظر: صالح بلعيد، في قضايا التّربية، دار الخلدونية للنّشر والتّوزيع، القبة القديمة، الجزائر، ط1، 2009م، ص 7.

المنطلقات الكبرى التي تحدّدها كلّ السّياسات اللّغوية المعتمدة في البلاد، بل أضحت تلك السّياسات مرتبطة بأمور لها علاقة تكامل مع النّظام السّياسي والاجتماعي والاقتصادي، وهذا شيء طبيعي، ويعني هذا أنّ مسألة تعليم اللّغات كذلك تخضع لنفس الشروط مع المعطيات التي تفرزها هذه السّياسة.[1]» ويرتبط تحسين الأداء التربوي أشدّ الارتباط «بحسن المنهج المعتمد في تدريس اللّغة سواء اللّغة الوطنية أو اللّغة الأجنبية، ومن هنا تسعى الأمم وتتسارع لتدعيم لغاتها بأحسن الطرائق العلمية العصرية التي أثبتت فعاليتها في المستوى التّطبيقي.»[2]

وقد قدّم بعض الحلول بقوله: «وهكذا تفرض علينا التّطورات الحالية الأخذ في الحسبان ما يتعلّق بتشجيع الاتصال الشفاهي والكتابي واعتماد أوضاع ونصوص أصلية مع تسهيل نقل المعارف والخبرات من اللّغة العربيّة إلى اللّغات الأجنبيّة، وإعطاء الأولوية للكتابي ولقواعد اللّغة (الصّرف والنّحو) والسّعي لضمان التّنسيق بين المواد وهذا كلّه لن يتحقّق إلاّ باعتماد المناهج المناسبة للّغة العربيّة في المقام الأوّل مراعاة كيفية تطبيق ذلك المنهج في وسط المتعلّمين بمراعاة المستويات اللّغوية والفروق الفردية والتّكامل بين المواد وحسن تسلسلها».[3]

وتدرّس اللّغات الأجنبية في العادة لأسباب كثيرة منها:[4]

- نقل الكتابات القديمة ذات الأهمّية الأدبيّة أو الأخلاقية أو الدّينية إلى الأجيال المتعاقبة فقد درس الهنود لغتهم السّنسكريتية بدافع تفسير كتابهم المقدّس الفيدا Védas، ودرس العرب المسلمون العربية والقرآن الكريم، كما درس الأوروبيون اللّغة الإغريقية واللّغة اللاّتينية.
- توسيع أواصر الاتصال بين الأمم، والاستفادة من اللّغات في نقل العلوم والتكنولوجيات الحديثة لذلك تعزّز هذه الدراسة بحوافز مادية مثل الحاجة إلى اللّغات الأجنبية في

[1]- صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص 29.

[2]- المصدر نفسه، ص 29.

[3]- المصدر نفسه، ص 29.

[4]- يونارد بلومفيلد، تدريس اللّغات، تر: محمد الصّالح بكّوش، العدد 15، 2000، ص 53.

التجارة ورغبة في الاستعمال العاجل للاختراعات الأجنبية في العلوم والصّناعة والأمّة التي لا تتمتع بفئة واسعة من الذين يفهمون اللّغات الأجنبية، تبقى في عزلة تثير الشفقة.

وقد عرف تدريس اللّغات مناهج عديدة، ذكر **صالح بلعيد** منها اثنتان هي: المنهج التقليدي و المنهج البنوي.

1-المنهج التّقليدي:

يعدّ المنهج التّقليدي أو طريقة القواعد أو التّرجمة في تدريس اللّغات من أقدم الطّرائق في تعليم اللّغات، ويقوم على أنّ تعلّم اللّغة الأجنبية يتم عن طريق التعرّف على قواعد اللّغة، ثم حفظها، ثم تطبيقها على استخدام اللّغة في القراءة والكتابة وكان أكثر التدريبات شيوعا هو الترجمة من اللّغة الأجنبية إلى اللّغة الأم، لأنّ هذا المنهج يهدف أساسا إلى اكتساب المتعلّمين المهارة اللّغوية الكتابية، ولا يسعى إلى إكسابهم المهارة الشفوية، يعتمد في المقام الأوّل على الذاكرة، حيث يكلّف التلاميذ بحفظ قوائم من الكلمات.[1]

وهو المنهج العتيق الذي يقع الاعتماد فيه على المعلّم (السيّد) باعتباره أساس عملية التعلّم والمتعلّم وعاء تصبّ فيه المعلومات لا غير، فالطّريقة التّقليدية ترتكز على أنّ المالك الوحيد للمعرفة هو المدرّس، في حين أنّ التلميذ الفارغ الشّرير يحتاج إلى ترشيد خشن، ولذا يعامل معاملة قاسية كي يستفيد من علم المعلّم وتجاربه الرّادعة في مجال مدّ المعلومات[2]، ونحدّد ركائز هذا المنهج في الخطوات التّالية:

1-المعلّم مالك المعرفة – التّلميذ مستقبل سلبي.

2-المعلّم مرسل على الدوام – التّلميذ مستقبل على الدوام.

3-المعلّم مهذّب ومرشد – التّلميذ وعاء شرّير ينبغي ملؤه وردعه.

[1] لطفي بوقرية، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، معهد الأدب واللّغة، جامعة بشار، ص 27.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 30.

4-مضمون ما يقدّم معرفي وجداني أخلاقي.

5-العلاقة التّواصلية علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الرّدود.

6-لا يسمح في أغلب الأحيان بالتّعبير عن الرّغبات الذاتية أو الحاجات.

7- لا يسمح باقتراح ما يتعلّق بعملية التّعليم للمتعلّم.

8-التّغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية.

9-التّواصل على المستوى الأفقي نادر، بحيث لا يسمح بالتّواصل بين المتعلّمين إلاّ في حالات معلومة.

10-الطّريقة المعتمدة في انتقاء المدرّس، وعلى المتعلّم أن يكون إيجابيا ليستوعب جيّدا.[1]

وقد اعتمدت المناهج القديمة وسائل تعتمد الطّريقة الجزئية في التّدريب وخاصة القراءة كما وقع التّركيز على ذاكرة التّلميذ لتكون خزّانات تصبّ فيها المعلومات، أضف إلى ذلك ما يدرس من مواد دون مناقشة وفهم، مع ما يصاحب ذلك من فكّ للرموز...، دون أن ننسى أنّ التّمارين فيها ميكانيكية لا رابط بينها وبين الواقع مع ثبات النّصوص وتعقّدها وكثرتها، وأمّا التّقويم فيها فيقع في الامتحان الذي هو صراط عظيم، وفيه تتجسّد المقولة عند الامتحان يكرم التلميذ أو يهان.[2]

وأمام هذه الوضعية التي سار عليها المنهج منذ قرون «ظهرت مناهج وطرائق تنتقد استبدادية المدرّس للتلميذ، وتعطي الحق للمتمدرس من التواصل الفعّال باعتباره يملك آليات التّفكير الغريزية وترى هذه الطرائق أنّ على المتعلّم أن يكون إيجابيا وفعّالا، فهو يملك المؤهّلات الذاتية للتطوّر إذا أعطيت له الحرية، وإذا ما توفّر المناخ لتفجير الطاقات المتوفّرة

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 30.

[2]- المصدر نفسه، ص 30،31.

للفرد، وهكذا تحدّ هذه المناهج من حرية المعلّم اتجاه المتعلّم»[1]، وعلى المعلّم أن يكون «سلبيّا بمعنى أن يحدّد دوره في التّوجيه والإرشاد والمساعدة إذا أبدى التلميذ رغبة في ذلك».[2]

وهكذا نال هذا المنهج ردود فعل كثيرة تستنكر الخطة التي يتّبعها في تلقين الدروس ومن ذلك ظهرت مناهج أكثر تطوّر وتماشيا مع التغيّرات الجديدة التي تجعل التّلميذ له وعيه وأفكاره التي يجب أن تحترم.[3]

2-المنهج البنوي:

المنهج البنوي أو التركيبي هو مجموعة من طرائق تعليم اللّغات الأجنبية سببه التطوّر الثقافي في النّصف الثاني من القرن العشرين، وواضع أسس هذا المنهج هو العالم **Ferdinand de Saussure** والبنوية مذهب علميّ يستند إلى وضعية عقلانية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والإنسانية بتحليلها وإعادة تركيبها، حيث يستهدف بالبحث مختلف المجموعات الاجتماعية من عادات وتقاليد باعتبارها منظومات تتماسك وفق بنيتها الدّاخلية، ولقد جاء كردّ فعل على المناهج اللّغوية، وبخاصة طريقة تعليم النّحو والتّرجمة التي كان همّها مقارنة اللّغات الهندية باللّغات الأوروبية، ثم بين اللّغات على اختلاف أنواعها، ودراسة تاريخ هذه اللّغات.[4]

وقد انبثقت عن البنوية آراء أو اتجاهات ما بعد سوسير، أخذت صفة المدارس وهي: المدرسة السوسورية، مدرسة براغ، مدرسة كوبنهاغن، المدرسة الوظيفية، المدرسة التّوريعية[5] والذي يهمّنا من هذا المنهج هي الصّبغة العلمية التي اتصف بها، وخاصة فيما يتعلّق بالتّمارين البنوية التي أراد صالح بلعيد الوقوف عندها:

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 31.

[2]- خالد المير وآخرون، نظريات التعلّم، المتعلّم في جماعة الفصل، سلسلة التّكوين التّربوي، الرّباط، العدد 6، ط2 1996م ص 91.

[3]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 31.

[4]- المصدر نفسه، ص 32.

[5]- المصدر نفسه، ص 33.

التّمارين البنوية:

إنّ أول ما يصادف البحث حول هذا النّوع من التمارين كثرة واختلاف المسمّيات أو المصطلحات التي تطلق عليها في اللّغة العربيّة، فقد أطلق عليها "**عبد الرّحمان الحاج صالح**" تمارين التصرّف العفوي في بنى اللّغة، و**علي القاسمي** "التّمارين المختبرية" ورشدي أحمد طعيمة "تدريبات الأنماط"، و**إسحاق محمّد الأمين** "تدريبات الأنماط البنوية"، وهناك من يرفض هذه التّسميات جميعا ويفضّل إطلاق المصطلح التالي: التّطبيق السّمعي الشّفوي للبنى».[1]

والحقيقة أنّ كلّ هذا مجرّد اختلاف في التّسمية ذلك أنّ كلّ باحث أو لساني يحاول أن يبرز خاصية معيّنة من خصائص هذه التّمارين، أمّا عن ماهية هذه التّمارين فتُعرّف بأنّها «التّمارين التي تنطلق من مبدأ تمهير المتعلّم على استعمال مكثّف للّغة وتثبيت السّلوكات اللّغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف».[2]

فالتّمارين البنوية من خلال هذا التّعريف هي تمارين غرضها الأساسي هو إكساب المتعلّم مهارة ما عن طريق التّدريب المكثّف والمتواصل للبنية المدروسة وذلك قصد ترسيخها، ويشير **عبد الرّحمن الحاج صالح** إلى التّمارين البنوية بقوله: «هي التّدريب على التصرّف العفوي في بنى اللّغة»[3]؛ أي أنّها تكسب المتعلّم القدرة على التصرّف في البُنى بالتّدريب المتواصل، وبالتّالي فالتّمرين البنوي عبارة عن طريقة تعليم تهدف إلى إكساب المتعلّم المهارة في استعمال تراكيب اللّغة المدروسة أي جعله قادرا على استخدامها استخداما دقيقا وسريعا عند الاحتياج لها.

---

[1]- محمد صاري، التّمارين اللّغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجيستر، جامعة عنابة، 199àم، ص 80، 81.

[2]- عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التّربية، الرّباط ط2، 1994م، ص 138، وينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص 34.

[3]- عبد الرّحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللّغوية لبناء مناهج التّعليم ما قبل الجامعي المجلة العربية للتربية، الألكسو تونس، العدد 2، 1985م، ص 74.

ويرى **بوشوك** أنّ التّمارين البنوية هي أشهر أنواع التّمارين اللّغوية، وتعتبر البديل النّوعي للتّمارين التّقليدية، ونستشفّ ذلك من خلال قوله: «ومن أشهر التّمارين اللّغوية وأكثرها استعمالا ما يسمّى بالتمارين البنوية، هذه التّمارين التي يمكن أن تعوّض النّقص الذي تعرفه التّمارين والتّطبيقات المعتمدة في التّعليم... وهي تمارين تقليدية، حيث لا يساعد إنجازها على تحقيق الأغراض المرجوة منها. لذلك رأينا أنّ التّمارين البنيوية من الوسائل البديلة لتعويض النّقص في هذا المجال، إذ أنّها يمكن أن تلبي حاجيات المتعلّمين بالتّركيز على تمارين البنيات الصّوتية والصّرفية والنّحوية وكذلك المعجمية... على أساس الاهتمام بمهارتي التّعبير الشفهي والكتابي اهتماما متوازنا».[1]

وتعتبر هذه التّمارين حاسمة في تحسين مردودية التّعليم، إذ يلجأ إليها المدرّسون لتلبية بعض الحاجيات التّعليمية[2]، وتتمثل أهداف التّمارين البنوية في:

- إكساب المتعلّم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا سليما.
- إكسابه ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين.
- إكسابه مهارة في استعمال التّراكيب بطريقة عفوية دون التّفكير في القواعد النّحوية.
- القدرة على الرّبط بين الجمل، وإنشائه نصّا لغويا جيّد التّركيب.

والمقاييس المعتمدة في إعداد التّمارين هي:[3]

1-اختيار البنية التي نريد تثبيتها، ويتمّ ذلك بالانطلاق من نصّ أو حوار اطلع عليه المتعلّم في حصة الإدراك، واستخراج العنصر اللّغوي المراد تدريسه.

---

[1]- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات -اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية- لبناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللّسانية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط3 2000، ص 350.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 34.

[3]- المصدر نفسه، ص 35.

2-القيام بجرد للصّعوبات والتدرّج في إدخال هذه الصّعوبات بصور متتالية، و«يتناول التّمرين البنوي صعوبة واحدة».[1]

3-الانطلاق من نموذج أساسي وتلقينه للطّالب عن طريق المنبّه والاستجابة، مع مراعاة مبدأ التّقابل بين الأصول والفروع.

4-التدرّج في التّمارين المقترحة بالانطلاق من السّهل إلى المعقّد، بدءا بتمرين التّكرار فالاستبدال البسيط ثم المتعدّد والتّحويل البنوي.

أمّا أنواع التّمارين البنوية فهي كثيرة، صنّفت من قبل ثلة من المؤلّفين اللّسانيين واختلفت الأشكال والأسماء من مؤلّف إلى مؤلّف آخر، وجعلها **نلسون بروكس Nelson Brouks** اثني عشر نوعا، **وفرنسوا ريكيدا F. Requedat** أربعة فئات تحتوي كل فئة على أنواع.[2]

هذا بالنسبة للمؤلّفات العربية التي ورد فيها ذكر لأنواع التّمارين البنوية «فلا نكاد نعثر إلاّ على عملين: عمل لـ "رضا السبوسي" وأخر لـ "علي القاسمي" حيث جعلها الأوّل خمسة أنواع في حين أحصى الثاني عشرة أنواع للمبتدئين وستّة أنواع للمتقدّمين».[3]

وقد أشار **صالح بلعيد** إلى تصنيف السيّدة **جونوفياف دولاتر Geneviève delattre** الذي يتميّز بنوع من الدقة والشّمول، ويعدّ أكثر الأعمال تواترا في التّعليم الحديث للّغات «وقد حاولت صاحبة هذا العمل أن تقف عند كلّ تمرين لتعطي تعريفا شاملا حوله حيث تذكر اسمه ونوعه وطبيعته ثم تمثّل له بمثال، ثم تذكر الهدف التّربوي منه، وأحيانا لا تنسى أن تذكر بعض الملاحظات التّربوية واللّسانية المفيدة جدّا حول بعض أنواع تلك التّمارين»[4]، وله ميزة الانطلاق

[1]- عبد الرّحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، مجلة اللّسانيات، الجزائر، معهد العلوم اللّسانية والصّوتية، العدد 4، ص 75.

[2]- محمد صاري، التّمارين اللّغوية، ص 93، 94 .

[3]- المرجع نفسه، ص 94.

[4]- المرجع نفسه، ص 94.

من التّمارين السّهلة الأكثر آلية إلى التّمارين الأكثر حرية[1] وقد أحصت سبع فئات من التّمارين البنوية تشمل كل فئة على أنواع وهي كالتالي:

1-التّمرين التّكراري repeat Exercise:

يعتبر هذا التّمرين أبسط التّمارين البنوية والمدخل لأنواع التّمارين البنوية الأخرى[2] وهو كما يقول محمّد صاري «التّمرين المفتاح الذي يشكل نقطة انطلاق يتهيّأ المتعلّم خلاله لتقبّل أنواع أخرى متدرّجة في الصّعوبة والتّعقيد».[3]

ويهدف تمرين التّكرار كما يرى صالح بلعيد إلى «إكساب المتعلّم قدرة النّطق الصّحيح للحروف والجمل، بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع، مثل جملة الأصل: الدّنيا جميلة/ الفروع: إنّ الدّنيا جميلة/ مازالت الدّنيا جملية/ ستكون الدّنيا جميلة».[4]

ويصنّف تمرين التّكرار إلى ثلاثة أنواع هي:

أ. التّكرار البسيط mere repetition :

يمكن ممارسة هذا النّوع من التّمرين من خلال قراءة مجموعة من الجمل من قبل المعلّم على التّلميذ، وما على التّلميذ إلاّ الإنصات وإعادتها كما سمعها[5]، ويهدف إلى إكساب المتعلّم قدرة النّطق الصّحيح للحروف والجمل، بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع مثل:

- الدّرسُ مفهومٌ.
- إنّ الدّرسَ مفهومٌ.

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 35.

[2] - المصدر نفسه، ص 35.

[3]- محمد صاري، التّمارين اللّغوية، ص 95.

[4]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 36.

[5]- ينظر: فتيحة بن عمّار، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التّمارين النّحوية للسنة السّادسة من التّعليم الأساسي باستغلال المفاهيم النّظرية الخليليّة الحديثة، مجلة اللّسانيات، العدد 9، جامعة الجزائر، 2004م، ص 83.

- كان الدرسُ مفهومًا.[1]

- فمن خلال إعادة التّلميذ للجمل الثلاثة يشعر بالتغيّر الطارئ في الجملة الثّانية والثّالثة بزيادة "إنّ" و"كان"، وبالتالي يدرك بنفسه بعد تدريبه على هذا النّوع من التّمارين أنّ الجملة الأولى هي الأصل وتتفرّع عنها الجملة الثّانية والثّالثة بعد دخول "إنّ" و"كان" عليها والتي أثّرت على بقية العناصر.

ب. التّكرار التّراجعي regressive repetition:

في هذا التّمرين يقوم التّلميذ بإعادة الجملة بطريقة مجزّأة حيث يستمع إلى جملة طويلة، ثم يعيد الجملة المجزّأة إلى أن يعيدها كاملة، وذلك مثل أن يطلب من التّلميذ أن يعيد جملة بصيغة المبني للمجهول في المثال التالي:[2]

- شَرَحَ المعلّم الدّرس، وأخذ التّلاميذ رؤوس أقلام/ شُرح الدّرس وأُخذت رؤوس أقلام.

- شَرَحَ المعلّم الدّرس، وأخذ التلاميذ رؤوس أقلام، وقرأ المعلّم مجموعة من الأسئلة/ شُرح الدرس وأُخذت رؤوس أقلام، وقُرأت مجموعة من الأسئلة.

- شرَح المعلّم الدرس، وأَخَذَ التّلاميذ رؤوس أقلام، وقَرَأ المعلّم مجموعة من الأسئلة كتبها التّلاميذ وأنجزوها في كراريسهم/ شُرح الدّرس وأُخذت رؤوس أقلام، وقُرأت مجموعة من الأسئلة، كُتبت وأُنجزت في الكراريس.

ويهدف هذا التّمرين إلى تدريب التّلميذ على الفعل الماضي المبني للمجهول، فحينما يكرّر التّلميذ هاتين الجملتين، ويقابل بينهما يدرك بنفسه أنّه عند تحويل الجملة من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول فإنّ الفعل الماضي الصّحيح تتغيّر صيغته وذلك من خلال ضمّ أوّله وكسر ما قبل آخره، كما أنّ الفاعل يحذف لينوب عنه المفعول به.

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 36.

[2]- فتيحة بن عمّار، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التّمارين النّحوية للسنة السادسة من التّعليم الأساسي، ص 85.

ج-التّكرار بالزّيادة addition repeat:

في هذا النّوع يقوم المعلّم بقراءة الجملة الأصل (النّواة) ثم يقرأ نفس الجملة مع إضافة العناصر اللّغوية في كلّ مرّة[1]، وقد مثّل صالح بلعيد لذلك بـ:

- اقتنى صالح ثلاثة كتب.
- اقتنى صالح ثلاثة عشر كتابا.
- اقتنى صالح ثلاثة وأربعة أقلام.
- اقتنى صالح ثلاثة كتب وأربعة أقلام وخمسة قصص...[2]

من خلال هذا التّمرين نلاحظ أنّ التّلميذ يحاول كل مرة إعادة الجملة مع الإضافات ومع تكراره للجمل يدرك أنّ تمييز العدد من الواحد (1) إلى عشرة (10) مثلا يكون جمعا مجرورا بينما يأتي مفردا منصوبا من العدد عشرة (10) إلى تسعة وتسعين (99).

2-تمرين الاستبدال substitution Exercise:

وهو تمرين يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التّركيبية[3] وهو أربعة أنواع:

أ. الاستبدال البسيط Simple Substitution:

ويسمّيه عبد الرّحمن الحاج صالح بـ الاستبدال السّاذج[4]، وهو الذي يخصّ الموضع الواحد من الصّيغة، ومثّل له صالح بلعيد بما يلي:

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 36.

[2]- المصدر نفسه، ص 36.

[3]- المصدر نفسه، ص 36.

[4] عبد الرّحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، ص 75.

- سيصل عمر غدا من الرّحلة (الرّجوع).
- سيرجع عمر غدا من الرّحلة (العودة).
- سيعود عمر غدا من الرّحلة (الرّاحة).
- سيرتاح عمر غدا من الرّحلة (...).[1]

فالتّلميذ من خلال المثال المقدّم يقوم في كلّ مرّة باستبدال الموضع الأوّل، بعدما يقوم باشتقاق الفعل من المصدر، ثم يقوم بعملية الاستبدال من خلال وضع الفعل في موضعه المناسب وبالتّالي فهذا النّوع من التّمارين يجعل التّلميذ يكتشف بمفرده موضع كل عنصر لغوي.

ب. الاستبدال المتعدّد المواضع Multi-Party Substitution:

وهو تغيير للمادة في عدة مواضع وعلى التّوالي[2]، وهو كما يرى محمّد صاري «عبارة عن تغيير في محور التّعاقب، يخصّ خانتين أو أكثر، بحيث يسعى المتعلّم – في حل التّدريب إلى اختيار الخانة الصّحيحة التي وقع فيها التّعويض، ويكون المعلّم عبارة عن منبّه صوتي فقط.»[3] ومثّل له صالح بلعيد بما يلي:

- جاء عشرة طلاّب (طالبة).
- جاء عشر طالبات (وصل).
- ...

ففي هذا التّمرين يعطى للمتعلّم مجموعة من العناصر لاستبدالها، فيقوم بوضع كل عنصر لغوي في موضعه الخاص، ومن خلال هذه العملية يتمكّن المتعلّم من ترتيب العناصر المتشابهة في موضع واحد: مثلا الأفعال في موضع والأسماء في مواضع أخرى.

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 36.

[2]- عبد الرّحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، ص 75.

[3]- محمد صاري، التّمارين اللّغوية، ص 97.

ج. استبدال بالزيادة أو الحذف Substitution by expansion or reduction:

وفيه تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصلية، وتحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعية[1]، وهو كما يرى **عبد الرّحمن الحاج صالح** «تثبيت العناصر المكتسبة (لفظا ومعنى) مع تثبيت العناصر الجديدة وبصفة خاصة البنية الجديدة شرط التّوفيق بين العنصر المزيد والأصل غير المزيد فيه»[2] سواء بالزيادة أو الحذف، على الشّكل التّالي:

- جاء التّلاميذ (راكبين).
- جاء التّلاميذ راكبين (اليوم).
- جاء التّلاميذ راكبين اليوم (الحافلة).
- جاء التّلاميذ راكبين اليوم في الحافلة.[3]

ويمكن المضي في الزيادة أكثر من ذلك، وهذا هو ما يعرف بتمرين الاستبدال بالزيادة من خلال إضافة مواضع أخرى لم تكن في الجملة الأصلية، أمّا عن الاستبدال بالحذف فيتمّ بطريقة معاكسة، أي حذف المواضع بتدرّج إلى أن نصل إلى الجملة الأصلية (النّواة)، وهذا النّوع من التّمارين يشعر المتعلّم بالتدرّج من البسيط إلى المركّب، ويتعرّف في الوقت ذاته على العناصر الأساسية في الجملة، وعلى الزوائد التي يمكن أن نستغني عنها في الجملة (كالاستثناء، المفعول به، الحال...)[4]

د. الاستبدال بالربط correlational Substitution:

وهو نوع من الاستبدال يقول صالح بلعيد بأنّه: «فيه يجري التّلميذ استبدالا في مواضع متعدّدة فالعنصر المقترح استبداله يؤثّر على باقي المواضع ويأتي على الشّكل التّالي:

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 37.

[2]- عبد الرّحمن الحاج صالح، المرجع نفسه، ص 76.

[3]- ينظر: فتيحة بن عمّار، دراسة تحليلية تقويمية...، ص 87.

[4] - المرجع نفسه، ص 87.

- التّلميذ المجدّ نجح في الامتحان.
- التّلميذان.
- التّلميذان المجدّان نجحا في الامتحان.[1]

ويحوي هذا النّوع من الاستبدال نوعا من الصّعوبة لأنّ التّلميذ حينما يقوم باستبدال العنصر الأوّل ملزم بتغيير موضع الصّفة والفعل ليتطابقا مع العنصر الأوّل.

3-تمارين التحويل transformation Exercise:

ويعتبر من أهمّ التّمارين البنوية لأنّها تكسب التّلميذ القدرة في التصرّف في البنى وتقوم هذه التّمارين على التّقابل[2]، وهي في رأي عبد الرّحمن الحاج صالح «جوهر التّمارين الجارية على البنية لأنّه تدريب على تغيير صيغة القبيل الواحد من العناصر في داخل الوحدة اللّغوية بدون زيادة (ولا حذف) على هذه الودة (أو بزيادة أو حذف ؛أي يمزج التّحويل بالنّوع الرّابع) فهو تغيير لصيغة هذا القبيل لا لمادته (لاستبدال كلمة بأحرف في نفس الموضع بل تفرّع الفروع البنوية من الأصل الواحد»[3]، ونمثّل بـ:

- ما عرفت متى جاء/ ما أعرف متى يجيء.
- ما عرفت متى جاؤوا/ ما أعرف متى يجيئون.

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 37.

[2]- المصدر نفسه، ص 38.

[3]- عبد الرّحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، ص 76.

4- تمارين التّركيب Exercise Combination:

يقوم على تريب التّلاميذ على « الرّبط بين جملتين بسيطتين مستقلّتين لتكوين جملة مركّبة»[1] كالرّبط مثلا بين جملة وأخرى بأدوات العطف أو الشّرط أو الأسماء الموصولة[2] ومثال ذلك:

- جاء التّلاميذ/ التّلاميذ يزاولون دراستهم في مدرسة لالة فاطمة أنسومر.
- الذين...
- جاء التّلاميذ الذين يزاولون دراستهم في مدرسة لالة فاطمة أنسومر.

5-تمارين التّكملة Year completion:

ويطلب من المتعلّم في هذا التّمرين «إكمال جملة أو حوار»[3] ويمكن لهذا أن ينجز شفاهيا أو كتابيا، والمطلوب في هذا التّمرين أن يقوم التّلميذ بإتمام الجمل بوضع الجار والمجرور ومثال ذلك:

- يجب أن يعتمد التلميذ...
- ستشرع الحكومة في...
- خرج التّلاميذ...[4]

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 38.

[2]- باني عميري، دراسة تحليلية لكتاب "المختار في قواعد اللّغة العربية، المقرّر للسنة الأولى من التّعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية، دراسة نظرية وميدانية على ضوء اللّسانيات التّطبيقية، رسالة ماجيستر، إشراف محمد بلقاد، الجزائر، 1983م ص 325.

[3] - صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 38.

[4]- المصدر نفسه، ص 38.

6-تمارين الزّيادة expansion exercise:

المطلوب في هذا النّوع من التّمارين «إضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية للحصول على جملة فرعية طويلة»[1]، وتتم بالتدرّج ونمثّل لها بالتّالي:

- نال التّلاميذ الجوائز (السّنة السّادسة).
- نال تلاميذ السّنة السّادسة الجوائز.
- نال تلاميذ السّنة السّادسة لمدرسة مولود معمري الجوائز (إلاّ ثمانية تلاميذ...).

7-تمارين الحوار الموجه led dialogue:

يعدّ هذا النّوع من التّمارين أخر محطة بالنّسبة للتّمارين البنوية، وهو النّوع الذي يتميّز بالعفوية[2] وله ثلاثة أنواع:

أ. تقليص النّص Contradiction:

ويجري على شكل حوار مصغّر، يتمّ فيها التّقابل بين جملتين من بين جملة مثبتة وأخرى منفية.[3] ويقوم التّلميذ فيها بتحويل المثبت إلى النّفي بطريقة عفوية ومثال ذلك:

- الباب مغلق.
- ليس الباب مغلقا، الباب مفتوح.
- الجو حار.
- ...[4]

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 38.

[2]- المصدر نفسه، ص 38.

[3]- المصدر نفسه، ص 38.

[4]- المصدر نفسه، ص 39.

وبالتّالي يتعلّق بالنّسبة لهذا التّمرين بترك حرية التّعبير للتّلميذ عند الإجابة على السّؤال المطروح فهو يستطيع أن يجيب بـ "لا" أو "نعم" ولكن يشترط عليه أن يبرّر إثباته أو نفيه بإعطاء توضيحات.[1]

ب. تمرين توجيه الطّلبات Injunction:

وفي هذا التّمرين يطلب المعلّم من التّلميذ توجيه الطّلب إلى زميله على الشّكل التّالي:[2]

- المعلّم: قل لعلي أن يتصل بك هاتفيا هذا المساء.
- التّلميذ: علي اتصل بي هاتفيا هذا المساء.
- المعلّم: قل لمصطفى وعمر أن يساعداك في حمل الكتب.
- التّلميذ: مصطفى وعمر، ساعداني في حمل الكتب.

هذا النّوع من التّمارين يجعل التّلميذ يجيب مباشرة وبطريقة عفوية بتوجيه الطّلب لزملائه، وبالتّالي يستعمل صيغة الأمر دون أن يذكرها له المعلّم.

جـ.السؤال والجواب Question– Answers:

هذا التّمرين يدرّب التّلميذ على استعمال اللّغة شفاهيا وكتابيا، ويقرب المعلّم من المواقف الطّبيعية، حيث يوضع التّلميذ في المواقف العادية، ويطلب منه إجراء الحوار مع زميله في قضايا السّياق الطبيعي أو المقام.[3]

جـ.وضع طريقة لتعليم اللّغة: تناول فيه صالح بلعيد ما يلي:

---

[1]- باني عميري، دراسة تحليلية لكتاب "المختار في قواعد اللّغة العربية"، ص 325.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 39.

[3]- المصدر نفسه، ص 39.

1) طرائق التّبليغ:

نقصد بها تبليغ الخطاب التّربوي الذي ينطلق من المعلّم إلى المتعلّم عن طريق استعمال أدوات مدرسية معروفة، وتكون هذه الأدوات بمثابة الوسائل المساعدة لعملية التّبليغ، أي هي إيصال معارف من "المرسل" إلى "المستقبل"، ويتحدّد التّبليغ بأربع حالات هي:

- شكل الرسالة وأسلوب استعمالها في وضعية معيّنة.
- حالات ترميز الرسالة.
- الأدوار وتصرّفات المتواصلين.
- المضامين أو موضوع الرسالة.[1]

وقد ذكر **صالح بلعيد** خمسة طرائق[2] هي: الطريقة الإلقائية، الطريقة التّكاملية، الطريقة التّلقينية الطريقة الحوارية، الطريقة الاستقرائية.

2) اللّغة الأصلية:

اللّغة الأصل هي ما تسمّى بلغة المنشأ، وتكتسب عادة في البيت والشارع، وهي اللّغة الأولى التي يرضعها الصّبي وهو يحبو، يسمعها في محيطه الدّائم[3]، ويعرّفها محمّد أحمد العمايرة بقوله: «هي اللّغة التي يكتسبها الطّفل من والديه عادة، أو من البيت الذي يمضي فيه سنوات عمره المبكّرة، وكان من الشّائع أنّ هذه اللّغة تنمو وتكتمل في حدود السّنوات الأربع الأولى من النّشأة، وأنّها عادات يقلّد بها الطّفل والديه، ويثاب على ذلك وتنتهي بالاكتساب».[4]

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 56.

[2]- المصدر نفسه، ص 58- 62.

[3]- المصدر نفسه، ص 63.

[4]- محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللّغة العربية والتّربية، دار وائل، عمان، 2011م، ص 51.

وبالتالي يكتسب الطّفل هذه اللغة منذ الصغر من خلال «اختلاطه بأمّه وأفراد عائلته من جهة ولهذا سميت باللّغة الأم، والمجتمع الذي ترعرع فيه من جهة أخرى».[1]

3) اللّغة الثانية:

هي اللّغة التي تكتسب عادة عن طريق المدرسة، ويغلب على اللّغة الثانية أن تكون رسمية حيث تأتي عن طريق المدرسة ويحصل فيها الاصطناع، وقد تكون لغات ثوان حسب الاكتساب اللغوي الذي يلحق بالمتعلم وبالبيئة أو البلد الذي يتبنّى تلك اللغات، وكذلك حسب استعمال الفرد أو الجماعة للغات بأية درجة من درجات الإتقان ولأية مهارة من مهارات اللغة، ولأية هدف من الأهداف.[2]

4- تحليل المحتوى:

تجمع التّعاريف على أنّ تحليل المحتوى هو أسلوب منظّم لتحليل مضمون رسالة ما يهدف إلى التّصنيف الكمّي لمضمون ما، أو طريقة للتّحليل والملاحظة قصد التّصنيف والتّرتيب، أو أداة منهجية لدراسة الكمية، وأداة للاتصال، واختيار تنبّؤ وهو أحد الأساليب التي تستعمل في تحليل المواد الإعلامية بهدف التوصّل إلى استنتاجات تخصّ وسائل الاتصال[3]، ويعتبر تحليل المحتوى «أحد أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي والمنظّم والكمّي لمضمون ما ويستخدم لوصف المحتوى الظاهر والمضمون للمادة الإعلامية شكلا ومضمونا، يهدف استخدام تلك البيانات في عملية الاتصال»[4] وتتمثّل خصائصه في الوصف والموضوعية والتّنظيم والكمية والعلمية والشّكل والمضمون.[5]

---

[1]- ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنية وتعلم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر والتّوزيع، ط2، 1995م ص 66.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 65.

[3]- المصدر نفسه، ص 66.

[4]- رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي، ص 21.

[5] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 66، 67.

5-فنّيات التّدريس:

إنّ الكلام عن فنّيات التّدريس يعني تداخل عدّة أمور تشمل الجانب النّفسي والوظيفي والمادي واللّساني، كما أنّ هناك أمورا يجب أن يعلّمها المدرّس وهي مرتبطة بمجال الخدمة العلمية التي يقدّمها في ميدانه، وهي:

- الإلمام الجيّد بطرائق التّدريس.
- توزيع المواد في أوقات كافية خلال التّوزيع السّنوي.
- حمل التّلميذ على العمل الفردي واستغلال جهوده الخاصّة في ترتيب دروسه.
- مجاراة المعلّم لأهل الدراسات العلمية والديداكتيكية في مجال اختصاصه وتمثّله لها.

ومن هنا فإنّ فنّيات التّدريس تعتمد في الدرجة الأولى على المعلّم المؤهّل تربويا وعلميا والحامل للمواصفات التّربوية والنّفسية والاجتماعية والفعلية والخبرة التي تقرّر صلاحيته أن يكون مربيا، إضافة إلى استعداده لممارسة التّعليم وحبّه لها، لأنّ التّدريس علم له أصوله وقواعده، وعلى المعلّم إيجاد علاقة بينه وبين تلاميذه أو طلاّبه، حيث إنّ هذه العلاقة تكون في وضع دائم تشكل خيط الترابط بين المرسل والمستقبل، ويجب على المعلّم تقديم الأمور التّالية لتفعيل عملية التعليم وتحبيبها وهي: الدّافع والمثير، إشعارهم بالثّقة والنجاح، إعطائهم الحرية، مراعاة الفروق الفردية اعتماد التّفكير العلمي والاستقراء والقياس والاستنباط[1]، ويضاف إلى هذا: توفر الوسائل التعليمية حسن استغلال واستخدام الوسائل التعليمية، اعتماد المفاهيم اللسانية ودورها في تحديد منهجية التّعليم.[2]

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 73، 74.

[2]- المصدر نفسه، ص 74- 76.

6-اللّسانيات التّربوية:

تعدّ اللّسانيات التّربوية سياق من أهم سياقات اللّسانيات التّطبيقية عامة، تتركّز على الظّاهرة اللّغوية في وجهها المعمّم الشامل والنّوعي المخصوص، وتعرّج على القضايا المرتبطة بتعليم اللّغة بوصفها مرتكزا لا غنى عنه في موضوع الاكتساب، كما أنّها تدلّنا على التّحصيل اللّغوي انطلاقا من إشكالية الدلالة، وتندرج ضمن ما يسمّى باللّسانيات التّعليمية.[1]

والمبادئ التي ترتكز عليها هذه النّظرية هي: التّركيز على المتعلّم واحتياجاته وحال الخطاب اكتساب اللّغة هو اكتساب مهارة، العناية باللّغة المنطوقة أولا ثم اللّغة المكتوبة الانغماس، الاهتمام بالنّحو والبلاغة معا.[2]

7-العوامل اللّغوية وغير اللّغوية في تعليم اللّغات:

لقد تطرّق **صالح بلعيد** في هذا الكتاب إلى العوامل غير اللّغوية فقط من اختيار وتخطيط تربوي وعرض وترسيخ وتمرين وأهداف تربوية.[3]

2-الوسائل التّعليمية:

وتعني بها كل الأدوات التي تساعد التّلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف وعلى العموم فإنّ الوسائل التّعليمية هي كل ما لها علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخّاة والتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التّعليمي، وأمّا أنواع هذه الوسائل فيمكن الإشارة إلى السّبورة/ الوثائق/ الأشرطة/ التّسجيلات/ الخرائط/ الكتب/ الرسوم/ الفيديو/ التّلفاز/ الحاسوب/ المسلط العاكس/ الرسوم البيانية/ الجداول... هذه وسائل قديمة.

وقد فضّل صالح بلعيد التّركيز في كتابه هذا على الوسائل التّقنية الحديثة، لأنّ لها «الحضور العلمي والفعّال في فعل التربية الحديثة، إلى جانب أنّها من الوسائل الهامّة التي

---

[1]- صالح بلعيد دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 77.

[2]- المصدر نفسه، ص 78- 81.

[3]- المصدر نفسه، ص 88- 101.

يجب أن تستغل في هذا الحقل، لتطوير العلاقة التّربوية بين المرسل والمستقبل»[1] ومن بين الوسائل التّقنية الحديثة الحاسوب الذي هو وسيلة جدّ ناجحة حالة استغلالها في ميدان تعلّم اللّغات، أو استعمالها في ميادين المعرفة عامة.

3-التّداخل اللّغوي:

إنّ الألفاظ تنتقل وتهاجر كما يهاجر النّاس، ويؤدي انتقالها وهجرانها إلى تداخلها وتسّرب ألفاظ لغة في الأخرى، وكذلك تموت اللّغة موتا طبيعيا بسبب كثرة النّاطقين أو تباعد بيئتهم ويحدث أن تغزى اللّغة من لغة أخرى، حيث يكون الغزاة أكثر عددا من أهل اللّغة المغزوّة، وهذا كلّه في إطار التفاعل بين المجتمعات والتصارع ومثله يحدث في اللّغات.[2] ومصطلح التداخل في عمومه يشير إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف، وقد تكون للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل فعاليّة أكثر في تولّد توجّه سلبي أو ايجابي اتجاه لغة ما أكثر من الأخرى، وصفا يظهر أثر اللّغة الأجنبية في اللّغة القومية.[3]

4-الأخطاء الشائعة:

الخطأ عامّة هو الانحراف عمّا هو مقبول في اللّغة حسب المقاييس التي يتّبعها النّاطقون وينقسم الخطأ إلى نوعين:

أ. **خطأ نظامي:** وهو الخطأ النّاتج عن عدم المقدرة أو ضعف الملكة، لكنّه يهيّئ للمتعلّم الإستراتيجية التي يتّبعها والمنهجية المناسبة لاكتساب الملكة التّبليغية.

ب.**خطأ غير نظامي:** وهو الخطأ النّاتج عن الأداء.

[1] صالح بلعيد دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 107.

[2] المصدر نفسه، ص 124.

[3] المصدر نفسه، ص 124.

وتعدّ الأخطاء النّظامية أشدّ ضررا على اللّغة، وتحدث على مستويات متعدّدة وأسبابها تعود إلى عوامل عديدة، ومن أهم تلك العوامل: الجهل بالقواعد ونقص التّداريب والتّطبيقات[1]

والخطأ الشّائع هو الذي يرتكب في العرف اللّغوي، لكنّه يتداول على أساس أنّه لا يحمل الخطأ الذي يخلّ بالأصل، ومن ذلك يترك أحيانا على تعريفه على اعتبار أنّه لا فرق بين الخطأ الشّائع المستعمل والصّواب المهجور غير المستعمل، بل إنّ الخطأ الشائع أفضل منه، ومن هنا يقولون: خطأ شائع أفضل من صواب مهجور، ومن هنا نرى أنّ الأخطاء الشّائعة لا تنتمي إلى الأخطاء النّظامية ولا إلى الأخطاء وغير النظامية بقدر ما تمزج بينهما كل حسب نوعية الخطأ، فإذا كان الخطأ في المتن اللّغوي فهو خطأ نظامي وإن كان في الأداء فهو غير نظامي، والذي يحدّد نوعية الخطأ هو التّحليل والتّصنيف.[2]

وقد أراد **صالح بلعيد** التّمثيل للأخطاء الشائعة بلغة الصحافة، حيث ساهمت وسائل الإعلام في تفشّي الأخطاء الشّائعة، لأنّها «تلقى على النّاس وتقوم على نشر الخطأ على أوسع نطاق فمثلا تساهلت لغة الصحافة في بعض القواعد، باعتمادها البساطة والإيجاز حتى شاع فيها الخطأ واستفحل أمام ما تدره تلك الوسائل، لدرجة أنّك تستمع أحيانا إلى ما يقلق البال، في الوقت الذي نعرف أن لغة الصحافة تعمل على التوسّع اللّغوي الذي هو ظاهرة علمية كان يجب أن نشجّعها.»[3]

5-تحليل الأخطاء:

لقد تطرّقنا سابقا إلى تعريف الخطأ، هذا الأخير الذي تعتبره الديداكتيكا الحديثة أنّه ضروري يأتي ضمن سيرورة المعرفة باعتباره خطوة لتقدم المعرفة، حيث إنّ التّربية تتمّ اعتمادا على هذه الخطأ...، كما اهتم علم اللّغة بتحليل الأخطاء بوصفها قضية مهمة، لكنّه لم يكن يفسّرها، إلا أنّ علم اللغة التّطبيقي بدءا من سنة 1960م تصور المشكلات اللّغوية التي

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 132.

[2]- المصدر نفسه، ص 133.

[3]- المصدر نفسه، ص 158.

تطرحها الأخطاء، وخاصة في مجال تعليم اللّغات، حيث تأتي نواتج لعملية التعلّم، ومن ذلك الوقت أصبح يهتم به حتّى جعله فرعا مهمّا من فروعه وأعطيت العملية التّعليمية التي يتصوّر بأنّ طريقة التّدريس المثلى التي تكسب العادات اللّغوية كفيلة بعدم حدوث أخطاء وهكذا يهتم علم اللّغة التّطبيقي بتلك الأخطاء غير المعتمدة والشّائعة[1]، وفي سياق حديثه عن الأخطاء الشائعة ذكر مصحّح الأخطاء الآلي الذي هو «مجموعة متكاملة من البرامج المدمجة التي صمّمت لتلبية احتياجات الاستخدام الشّخصي والأغراض التّعليمية وفق التّقنيات التي تعمل فيها أنظمة تشغيل عمل مختلفة للحساب الشّخصي في كل النّوافذ المطوّرة حديثا لتقديم تصحيح للنّصوص.»[2]

فهته التّقنية الموجودة في الحاسوب تسهّل علينا الكتابة الصّحيحة، كما تجنّبنا الأخطاء الإملائية بالعربية واللّغات الأخرى، ولكن كما يقال: لكلّ عمل إذا مـا تمّ نقـصان فلهذا المصحّح صعوبات تعترضنا عند استعماله وهي: افتقاره للبرنامج النّحوي والأسلوبي والنّقص أحيانا في البديل المقدّم للتّصحيح، بالإضافة إلى صعوبة معرفة الخطأ الشّائع وعدم التحكّم في كل الأخطاء وصعوبة الوصول إلى أخطاء السّياق، والكلمات المكررّة قصدًا.

6-الاختبارات:

كانت الاختبارات ولا تزال جزءا رئيسا من العملية التّربوية، وهي من أكثر أساليب القياس شيوعا، وتتنوذع الاختبارات تبعا لمجموعة الأهداف المتوخّاة من ورائها، والتي يمكن أن نلخّصها في النّقاط التّالية:

- التحقّق من مدى استيعاب الطّالب لموضوع معيّن.
- تحديد درجات الطّلاب.
- تحديد مواطن القوة والضعف.

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 158، 159.

[2]- المصدر نفسه، ص 166.

- قياس تقدّم الطّالب[1]

كما تعتبر الوسيلة الأساسية لمعرفة مدى تمكّن التلاميذ من محتوى البرامج، في الطّرائق التّقليدية والبنوية كان الاهتمام ينصبّ على إتقان الأشكال اللّغوية مع اهتمام قليل ومتأخّر باستخدام اللّغة، لذلك كانت الاختبارات تركّز على المفردات والتّراكيب اللّغوية، وفي مراحل متأخرة على كتابة الإنشاء، وفهم الكلام المسموع، لكن مع ظهور الطّريقة الوظيفية التّواصلية ازداد الاهتمام باختبار الاستخدامات والوظائف اللّغوية في مواقف الحوار الشفوية واختبار التّعبير الكتابي كالوصف، والقصص والرسائل، والتلخيص، وإعداد النّقاط الرئيسية حول موضوع ما أو موقف ما.[2]

وكلّما تطرح مسألة الاختبارات إلاّ وتفرض المصطلحات التّالية نفسها:

أ. القياس:

أداة لمعرفة خصائص الأفراد من حيث ذكاؤهم واستعدادهم وقدراتهم باعتماد اختبارات قياسية ومثيرات تكون في صورة أسئلة شفوية أو مكتوبة، أو في سلسلة من الأعداد والأشكال الأخرى ويتطلّب القياس شرطين هامين هما: الموضوعية والدّقة ومن أهداف القياس: قياس قدرة المتعلّم تشخيص مواطن الضّعف في المتعلّم، قياس تحصيل المتعلّمين تشخيص نتائج عملية التّعليم التّوجيه.[3]

ب.التقويم:

هو عملية الفعل التّربوي من أجل تأمين النتائج المرجوة؛ يستهدف التعرّف على مدى تطوّر تعلّم التلميذ، وعلى نوع الصعوبات التي تعترض، أو بمعنى أخر هو جزء من العملية التربوية التي تدخل ضمن المنظور العام للعمليات الإجرائية التي نجدها في الفعل التّربوي والذي

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 168.

[2]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 48.

[3]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 168، 169.

يتداخل في مجموعة أنظمة تربوية، وقد يكون التقويم من متعلقات تلك العملية مثل: الأهداف/ المحتوى/ الطريقة/ المعلّم/ المتعلّم/ الوسائل التّعليمية[1].

ويعتبر التّقويم أشمل من التّقييم، باعتبار التّقويم يعتمد على التّصحيح وإعطاء البديل عن طريق العمليات التّصحيحية بعد تشخيص معوّقات تقويم التّحصيل بالتعمّق في أسبابها والتماس حلول تسعى إلى علاجها، واعتبار ذلك مرحلة عاجلة لإصلاحها ثم تقييمها بينما التّقييم فهو إعطاء قيمة للسلوكات والأشياء، أو إصدار حكم معنوي ونوعي بخصوص الأفراد والأشياء والأحداث، أو هو تقدير مجهود ما مقابل نقطة مثيلة له أو تشجيع ما، وهو نتيجة الحكم الصّادر عن التّقويم الذي يستهدف في الأصل:

- إخبار التّلميذ أو المدرّس عن درجات التحكّم في التعلّم.
- اكتشاف موطن وطبيعة صعوبات التعلّم لدى التّلميذ.
- اكتشاف استراتيجيات تمكّنه من التطوّر.

ويعمل التّقييم ضمن ثابتين أساسيين هما: موضوع التّقييم، من سيقيّمه؟[2]

7-أمراض الكلام وطرائق علاجها:

إنّ عملية التخاطب عملية معقّدة يشترك فيها المرسل والمستقبل، تحدث من خلال سلسلة من العمليات المعقّدة، تتمّ في جزء ضئيل من الثانية، وبشكل آلي فائق الدّقة والسّرعة، لذلك تظهر في عملية التخاطب عدة مشكلات أو أمراض، وتنقسم مشكلات التخاطب إلى ثلاث مشكلات رئيسية هي:

- مشكلات اللّغة.
- مشكلات النّطق والكلام.

[1] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 169.

[2] المصدر نفسه، ص 170.

- مشكلات الصّوت.[1]

وأمراض الكلام هي أمراض ناتجة عن سوء الأداء وقلّة القدرة على الكلام ومنها: القلب العقلة، الحصر، التّمتمة، الرثة، الفأفأة، الهتهتة، الحبسة، التّأتأة، اللّيغ، الخنخنة المقمقة اللّثغة[2] وقد سمّيت هذه الأمراض عامة بالحبسة، وتتمثّل في عمومها في تأخّر النّطق والخمخمة والتّأتأة واللّجلجة، وقد ركّز صالح بلعيد على الحبسة باعتبارها تشكّل مرضا لغويا يؤدّي إلى خلل في أداء الكلام، وقد تعدّدت واختلفت التّعريفات حول مفهوم الحبسة أو الأفازيا Aphasie باختلاف الاختصاصات الدارسة لها منها الطّب واللّسانيات وعلم النّفس العام وعلم النّفس اللّغوي، وقد أشار صالح بلعيد إلى أنّ هناك شبه إجماع بين العلماء على ما ورد في هذا التّعريف «الحبسة هي مجموعة من الاضطرابات المرضية التي تخلّ بالتّواصل اللّغوي دون عجز خطير، ويمكن أن تصيب مقدرتي التّعبير والاستقبال للأدلّة اللّغوية المنطوقة أو المكتوبة معًا، كما يمكن أن تصيب إحدى المقدرتين فقط، ويرجّح سبب هذه الاضطرابات إلى إصابات موضعية في النّصف الأيسر من الدّماغ عند مستعملي اليد اليمنى، وفي غالب الأحيان أيضا عند مستعملي اليد اليسرى مع تميّزهم ببعض الخصوصيات»[3]

ومن الإشكالات التي تعرقل المصابين بالحبسة ما يلي:

أ. **اضطرابات على مستوى التّقطيع الأوّل:**_ونجد في هذا المستوى ما يلي: الأنارثريا Anarthrie حُبسة التّعبير ' Expression Aphasie.

ب. **اضطرابات على مستوى التّقطيع الثّاني:** ونجد في هذا المستوى اضطرابات بارافازيا المونيمات اضطراب اللاّنحوية Agrammatisme، اضطرابات الصّيغ الجامدة اضطرابات زلاّت اللّسان.[4]

---

[1]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص 50، 51.

[2]- ينظر: محمد كشاش، علل اللّسان وأمراض اللّغة، المكتبة العصرية للطّباعة والنّشر، بيروت، 1998م، ص 30- 35.

[3]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 177.

[4] صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 178، 179.

ويرى المختصّون أنّ علاج الأفازيا أو الحبسة صعب، خاصة إذا استفحل الانحراف اللّغوي في الشّخص المريض، ومن هنا تبقى كل الحلول والمحاولات جزئية، فلا نستطيع إعادة الطّبع إلى غير طبيعته، وعلى الرّغم من كلّ هذا فهم يقترحون بعض الحلول الجزئية من بينها:

- عدم تعقد المريض من المشكلة اللّغوية التي أصيب بها.
- تخصيص مدارس خاصة لمرضى اللّغة.
- الاعتماد على توظيف أجهزة سمعية تعمل على تكرار بعض الأصوات التي تعمل على انحراف اللّسان أحيانا.
- التعوّد والاستمرار على ظاهرة النّطق البطيء للكلمات.
- محاولة تفادي توظيف الكلمات التي تحمل الأصوات التي يقع فيها الانحراف عن موضعه.[1]

8-دور اللّغة في الإعلام والإعلان والإشهار:

قبل البدء في الحديث عن دور اللّغة في الإعلام والإعلان والإشهار ارتأينا الإشارة إلى تعريفها أوّلا:

أ- اللغة:

نظام خاص من العلامات تمكّن أفراد جماعة لغوية ما من التواصل بينهم، وهي أداة للاتصال الرئيسية في المجتمع الإنساني، لأنّها الوسيلة الأكثر فعالية في تمكين الفرد الدخول في تفاعلات اجتماعية مختلفة.[2]

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 179.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص 182.

ب.الإعلام:

هو تزويد الجماهير بأكبر قدر ممكن من المعلومات الصّحيحة أو الحقائق الواضحة[1] أو هو «نقل الخاطرة أو الفكرة أو المعلومة من شخص إلى أخر ومن مكان إلى مكان، أو إشراك الآخرين والاشتراك معهم في المعلومات والأفكار»[2]، وهناك فرق بين الإعلام ووسائل الإعلام حيث يقصد بها: مجموعة المواد المؤدية للاتصال الجماهيري بشكل مباشر أو غير مباشر، مثل الإذاعة والتّلفاز والصّحف...

جـ .الإعلان:

هو وسيلة من وسائل الدعاية التّجارية لتسويق السّلع والمنتوجات، ولا شك أنّ التّرويج لهذه السّلع أسهل من ترويج الأفكار والمبادئ، وذلك لأنّ الحاجة المادية أقوى عند الإنسان ووظيفة الإعلان لفت النّظر[3]، أو هو أداة اتصال غير مباشرة يهدف إلى إعلام المواطن وزيادة وعيه وإخباره، ويعتمد وسائل خاصة للتّأثير على المشاهد أو القارئ بواسطة رسالة إقناعية تستهدف جذب الاهتمام واستثارة الرّغبات والإقناع بالمعلن عنه، وللإعلان وسائل فنّية يعتمدها في مخاطبة الجمهور، حيث يختار الوسيلة الإعلانية الهادفة والرسالة الإقناعية مراعاة اللّغة أو الوسيلة التي يوظّفها (القناة)، التّقنية التي تعتمد في الإعلان، أهمية الموضوع، العيّنة التي يستهدفها الوقت المعلن.[4]

د.الإشهار:

نوع من الإعلان يحمل مضمونا إشهاريا دعائيا غرضه التّأثير في المتلقي أيّا كان نوعه ومهمّته تفعيل الطرف الثاني وحمله على التّأثير في غيره من خلال وسائل الإشهار المتاحة، فهو يعتمد في المقام الأوّل على استخدام الصورة والتي لها تأثيرها الخاص في المهارات اللّغوية

[1]- ينظر: عبد الحفيظ محمد سلامة، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط2، 2005م، ص 59، 60.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 182.

[3] - عبد الحفيظ محمد سلامة، الوسائل التّعليمية والمنهج، ص 61.

[4]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 186، 187.

للمتلقي، إلى جانب اللّغة المعبّر عنها لتأدية العملية الإشهارية التي تبلغ للمستهلك، فالأحرى هنا أن تكون بلغة راقية سهلة متاحة للفهم من طرف الكثير ممّن يمسّهم الإشهار في بعده العام.

يتأثّر الاتصال بعادات اللّغة، وبذلك تصبح «اللّغة جزءا من تلك العملية وهي العملية التي يتفاعل فيها المرسل والمستقبل في مضامين اجتماعية معيّنة يتمّ فيها نقل أفكار ومضامين حسب الرّسالة التي يريد أن ينقلها إلى المشاهد أو المعلن عنه مستعملا الصحافة والمطبوعات والتّلفاز والسينما والمعارض والندوات والاتصال الشخصي والاتصال الآلي ولكل وسيلة خصائصها وهكذا يتّخذ الاتصال عدة أشكال كالإعلام والإعلان والدّعاية والتّعليم والعلاقات العامة والإمتاع الفني»[1]

9-الترجمة الآلية:

بدأ **صالح بلعيد** هذا العنصر بمدخل تناول فيه مثلا وقام بشرحه، وهذا المثل يقول: «من أراد أن يفقه في لغته فليتعلّم لغة أجنبية»[2]، ويقول في شرحه: «وهكذا ترى أنّ تعلّم لغة أجنبية تجعلك تطّلع على أسرار لغتك عن طريق التّعليم، كما تريك الفعل الحضاري للنّقل اللّغوي من لغة إلى أخرى، وكيف تتوالد الفوارق، وتحصل الأعمال الثّقافية عن طريق الجسر الواصل بين الثقافات Acculturation الذي غالبا ما يأتي عن طريق التّرجمة الذي هو فعل وحوار حضاري بين لغتين أو ثقافتين»[3]، فالتّرجمة هي حاجة العصر الذي نعيش فيه، حيث اتّسع مجال الاتصالات بين الشعوب، وتبع هذا تبادل المنافع بينهم عن طريق الترجمة، ومن هنا فإنّها منشّط ثقافي وفكري هادف استدعاه العصر للتعرّف على ما لدى الآخرين، وتعريف الآخرين بما عندك... تعدّ من الأعمال الثقافية الأساسية في تبادل الفكر وتفاعل الثقافة ونمو العلم، إضافة إلى أنّها إحدى الوسائل النّاجحة التي تمكننا من تجاوز التخلّف وتحقيق التنمية لمجتمعاتنا

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 182.

[2]- محمد سويسي، الكتابة العلمية في العربية المعاصرة، منشورات الأكاديمية الملكية المغربية، الرباط، 1995م، ص 93.

[3]- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 200.

النّاهضة وإدراك الحداثة، كما أنّها سبيل من سبل الإسراع في التّعريب[1]، والترجمة هي حاجة اجتماعية فرضتها ظروف التطوّر وكان من مهامها:

- تجسّر الهوة القائمة بين الشعوب الأرفع حضارة والأدنى حضارة.
- الوسيلة الأساس في عملية ترقية التّربية والتّعليم.
- الوسيلة الأساس لرفع اللّغة أيّا كانت إلى مستوى الحداثة، وتؤدّي إلى صياغات جديدة في اللّغة، وتخصّب مفرداتها وتراكيبها.
- أداة لمواكبة الحركة الفكرية والثقافية في العالم.[2]

والذي يهمّنا في هذا المقام هو التّرجمة الآلية، التي هي «تدخّل الذكاء الاصطناعي عن طريق مساعدة الحاسوب لأداء فعل التّرجمة عن طريق الأنماط اللّغوية والمعرفية المخزّنة بفعل تراكيب ومصطلحات يسترجعها في مقابل اللّغة التي يترجم منها، والذّكاء الاصطناعي يأتي عن طريق ذلك الجهاز الغبي والمعقّد الذي يحتاج إلى أدقّ التفاصيل لكي يفهم ما نريد، ولكي ينفّذ ما يطلب منه، ومع غبائه فهو وسيلة جيّدة لتقديم معظم مهارات اللّغات وعناصرها المختلفة سرعة وترتيبا وإحصاء وتصحيحا»[3]، ولقد مرّت الترجمة الآلية بثلاث أطوار هي: الطور الأوّل، الطور الثاني الطور الثالث.[4]

10-اللّغات الاصطناعية:

إن الإنسان يتعرض أحيانا لبعض العاهات والإصابات التي تجعله يفقد اللّغة الأصل (السّليقية)، وفي هذه الحاجة يلتجئ إلى اصطناع لغة خاصة يندمج بواسطتها في المحيط

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 200.

[2]- المصدر نفسه، ص 202.

[3]- المصدر نفسه، ص 202.

[4]- المصدر نفسه، ص 203- 212.

الاجتماعي؛ أي يخلق وسيلة إشارية (لغة خاصة) يعيش بها الوضع اللّغوي الجديد، وهذا ما يسمى بوضع اللّغات الاصطناعية.[1]

واللّغات الاصطناعية هي لغات غير طبيعية (مخترعة)، نشأت بدافع الحاجة وغرضها التّواصل، بعضها خضع للتطوّر، وبعضها تعرّض للانقراض وقد تصطنع بعض البيئات لغة مساعدة ليست ممّا يسمّى اللّغة الأم أو اللّغة القومية، وتستعملها لأغراض بذاتها، أو لظروف تتطلبها مثل: لغة التجارة، لغة البحّارة...[2]، ومن خصائص هذه اللّغات:

- مفبركة تستمد في الغالب من الواقع العام المشترك.
- بعض اللّغات الاصطناعية ناطقة، وبعضها تعتمد الكتابة (الرموز).
- النّظام اللّغوي في كثير من اللّغات غير معقّد، لكنّها ليست سهلة بنفس الدرجة لجميع أبناء اللّغات.
- تتدخّل الآلة أحيانا في توظيف رموز هذه اللغات.[3]

واللّغات الاصطناعية كثيرة، لكن ذكر **صالح بلعيد** البعض منها وهي:

أ. لغة الاسبرنتو:Esperanto:

هي لغة غير طبيعية أنشأها اللّساني **زامينهوف Zame Nhof** الذي كان واحدا من علماء تاريخ اللّغات في جامعة وارسو، وكان يحلم أن تكون للبشر لغة واحدة، وعن طريقها يحصل التّفاهم بينهم، ولقد جُرّبت خلال الحرب العالمية الثانية بين جنود الحلفاء مستعملا إيّاها بغرض التواصل ولكنّها ماتت وبقيت إلاّ بعض شفراتها، ولقّبت هذه اللّغة باللّغة العالمية كونها وضعت لغة للعالم ولأنّها أصوات كل اللّغات الطبيعية وبخاصة اللّغات الأوروبية[4] وقد مرّت

[1]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 213، 214.

[2]– المصدر نفسه، ص 215.

[3]– المصدر نفسه، ص215.

[4] –المصدر نفسه، ص 216.

هذه اللّغة بفترة توظيف قبل الحرب الثانية، ونالت نوعا من الرضا لدى بعض الخاصّة كونها تتوفّر على 56 صوتا جامعا لمعظم أصوات اللّغات البشرية، ومع ذلك فإنّها لم يكن يعبرّ بها إلاّ في المواقف الضيّقة كونها اصطناعية، وذلك ما جعلها تندثر.[1]

ب-لغة براي Braille:

هي طريقة تعتمد اللّمس، لأنّها موجهة في الأصل للمكفوفين حيث يعتمد فيها على النّقط البارزة على اللّوح، وكل إشارة بارزة تعبّر عن حرف أو صوت لغوي، وتستخدم هذه اللّغة جهازا يتكوّن من: الصّحيفة والإطار، المسطرة، المسمار[2]، وتكون طريقة الكتابة فيها على ورقة متوسطة السُّمك أو تطوى الورقة العادية على اثنين لضمان عمر أطول للكتابة وتكون الكتابة من اليسار إلى اليمين، أما القراءة فمن اليمين إلى اليسار؛ لأنّ المكفوف يقلّب الورقة كي يقرأها فتكون أوّل الحروف التي كتبها من اليسار إلى اليمين عوض اليمين إلى اليسار، وعند تعليم هذه الطريقة تعلّم الحروف بنقاطها على الواجهة التي تكتب عليها، وإلاّ حدث خلط بين الحروف المتشابهة كما تعتمد هذه الطريقة نظام الشّكل، إلاّ أنّ هذا يجعل طبيعته المكتوب أكثر طولا وأبطأ في الكتابة، وذكر صالح بلعيد رسما توضيحيا[3] للنتوءات التي تعتمد في كتابة الألفبائية العربية واللاّتينية، مع العلم أنّها نتوءات بارزة يتحسّسها اليد.

جـ .لغة الصّم البكم:

هي لغة خاصة بذوي العاهات الكلامية وأمراض اللّغة، وفيها يلتجأ إلى توظيف الإشارات الكلامية والأيدي ومختلف الإشارات تعويضا عن اللّغة العادية.[4] وقد قامت هذه اللّغة على عدة ركائز:[5]

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص216.

[2] المصدر نفسه، ص 217.

[3]- المصدر نفسه، ص 218.

[4]- المصدر نفسه، ص 218.

[5]- المصدر نفسه، ص 219.

- ينبغي أن تكون تعبيرات وحركات الشّفاه واضحة جدّا وأن يسقط الضّوء على وجه المعلّم حتى تكون حركات الوجه والشّفتين واضحة، ويمكن للمعوّق سمعيا ملاحظتها بسهولة.
- ينبغي أن ينطق المعلّم الكلمة أثناء تطلع المعوّق إلى الوجه.
- ينبغي أن تتكّلم العينان كما تتكلّم الشفاه، فمثلا إذا قال المعلّم للمعوّق تعال؛ تكون في العينين الدّعوة أثناء مدّ اليدين مع الضّغط على كلمة تعال.
- ينبغي أن يكون الكلام واضحا وبطيئا نوعا ما عن طريقة الكلام مع الشّخص السوي.
- ينبغي البدء بالكلمات السّهلة والتي يمكن نطقها ورؤيتها بسهولة ولها ارتباط بالواقع.

د.لغة الحيوان:

لم يتحدّث **صالح بلعيد** ها هنا عن لغة بعض الحيوانات التي تحمل لغة خاصة (إشارات) بل تحدّث عن لغة بعض الحيوانات التي يتمّ تدريبها من قبل الإنسان مثل: الكلاب، وقد اخترعها الإنسان من أجل «الاستعانة به في قضاء المصالح الضّرورية للإنسان، الذي يشكو عجزا صحّيا أو عاهة مثل العمي أو العجز الجسدي... فيستعمل عند ذلك الكلب لسد النّقص الذي يشتكيه»[1] فهذه اللّغة في الحقيقة إنّما هي في أصلها ولدت كفكرة لسدّ النّقص الجسدي الذي يعانيه الإنسان ولكن بعد ذلك تطوّرت، بحيث يتم «تدريب الحيوان لأغراض أخرى عن طريق تلك الإشارات التي توظّف من أجل القيام بالمهام المنوطة به، وانطلاقا من ذلك فإنّه حاول أن يدجّن الكلب (يدّرب) عن طريق التحوّل الذي يحدثه فيه نتيجة التّدريب والتّمرين على فعل ما حتّى تصبح تلك العملية راسخة فيه عن طريق المنعكس الشّرطي أو المحاولة والخطأ وينمو ذلك بتقديم المعزّز حتى يصبح دافعا لتحسين الوضع الجديد.»[2]

[1]– صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص 221.

[2]– المصدر نفسه، ص 221.

وهكذا فاللّغات الاصطناعية وليدة الحاجة، وليست هناك لغة واحدة بل هناك وسائل اتصال كثيرة تولد عند الضرورة، وقد تموت تلك اللّغة وتتطوّر مثل اللّغات العادية، وكلّ لغة تستعمل الوسائل المعيّنة على الاتصال الخاص بنوع النّاس الذين يتمّ التواصل بينهم.[1]

[1]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 221.

خاتمة

خاتمة

الحمد الله الذي تتمّ بنعمته الصّالحات والصّلاة والسّلام على من جاء بخاتمة الرّسالات وعلى آاله وصحبه وأزواجه الطّاهرات وبعد:

فقد خلصنا من خلال بحثنا هذا إلى عدّة نتائج أهمّها:

- المصطلح هو المفتاح الذي نفتح به مغاليق كلّ لغة، بل كلّ علم.
- يدلّ الإصطلاح والمصطلح في كتابات المؤلّفين من اللّغويين العرب على تواضع المتخصّصين في مجال معرفي معيّن واتفاقهم على استعمال لفظ من الألفاظ للدّلالة على مدلول بعينه، لم يكن يدلّ عليه من قبل لمناسبة بين الدّلالة الأولى والدّلالة الاصطلاحية.
- المصطلح مصطلحان مصطلح تنتجه الذات، ومصطلح يفد على الذّات.
- عناصر المصطلح ثلاث: الشّكل، المفهوم، الميدان.
- تعدّد مؤسسات وهيئات وضع المصطلح في العالم العربي.
- وسائل وضع المصطلح في العالم العربي متنوّعة منها: الاشتقاق، المجاز، النّحت التّعريب.
- كثرة المشكلات التي يعاني منها المصطلح في وطننا العربي من تشتّت وضبابية وبطء في وضع المصطلحات.
- تعدّد التّرجمات العربية لمصطلح Didactique فمنها: تعليمية، تعليميات، علم التّدريس، علم التّعليم، التّدريسية، الدّيداكتيك.
- التّعليمية علم مستقل بنفسه متفتّح على عدد من العلوم.
- التّعليمية تبحث في سؤاليين مترابطين هما ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟
- هدف التّعليمية هو الوصول إلى استغلال المواهب والرّغبات الكامنة في المتعلّمين.
- التّعليمية علم نظري وتطبيقي.
- تقوم العملية التّعليمية على ثلاثة عناصر هي: المعارف، المعلّم، المتعلّم.
- المصطلحات الموجودة في كتاب دروس في اللسانيات التطبيقية ليست من وضع **صالح بلعيد**.

- علم اللغة التطبيقي هو الإنتقال بالنتائج والنظريات من مستوى نظري إلى آخر تطبيقي.
- علم اللّغة التّطبيقي يدرس اللّغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن أجل ذاتها.
- هدف علم اللّغة التّطبيقي الكشف عن جوانب اللّغة والمعرفة الواعية بها للتمكّن من الأداء اللّغوي الجيّد.
- يميّز علم اللّغة التّطبيقي بين نوعين مختلفين من المناهج والطّرائق التي يقترحها في تعلّم اللّغات هما: مناهج وطرائق تعليم اللّغات الأصلية أو لغات المنشأ ومناهج وطرائق تعليم اللّغات الأجنبية الأولى والثانية والثالثة...
- العلاقة بين علم اللّغة العام وعلم اللّغة التّطبيقي علاقة تأثير وتأثّر، وأخذ وعطاء.
- الحسّ الواعي الذي يتميّز به صالح بلعيد لإصلاح المنظومة التّربوية في بلادنا وذلك بتقديم أفكار علمية –باعتباره من النّخبة– تساهم في رفاهية علمية.
- مثّل صالح بلعيد للأخطاء الشّائعة بلغة الصّحافة، هته الأخيرة ووسائل الإعلام بصفة عامّة ساهمت –حسب رأيه– في تفشّي الأخطاء الشّائعة.
- اللّغات الاصطناعية لغات غير طبيعية، من أهمّها لغة الاسبرنتو بالاضافة إلى لغة براي ولغة الصّم البكم، لغة الحيوان.

وأخيرا أرجو أن نكون قد وفّقنا في هذا العمل على أنّنا نعترف بأنّ مهما تحرّينا الصّواب فنحن عرضة للخطأ والزّلل، وحسبنا أنّنا بدلنا ما في وسعنا، ويعجبنا في هذا المقام قول العماد الأصفهاني «إنّي رأيت أنّه لا يكتب انسان كتابا في يومه إلاّ قال في غده لو غير هذا لكان أحسن ولو زيد كذا لكان يستحسن، ولو قدّم هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على إستلاء النّقص على جملة البشر».

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المعاجم:

1- عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، معجم علوم التّربية، سلسلة علوم التّربية، الرّباط، ط2، 1994م.

2- ابن فارس، مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع ج3، مادة (صلح).

3- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1 1997، ج1.

4- مجمّع اللّغة العربية، المعجم الوجيز، جمهورية مصر العربية، ط1، 1980م.

5- ابن منظور، لسان العرب، ضبط نصّه وعلّق حواشيه، خالد رشيد القاضي، ط1 2006م، ج7 مادة (صلح).

ثانيا: الكتب:

6- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1994م.

7- أنطوان صيّاح وآخرون، تعليمية اللّغة العربية، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان ط1، 2006م ج2.

8- أنطوان صيّاح، تعليمية اللّغة العربية، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1 2008م، ج2.

9- أنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللّغة العربية، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1 2006م.

10- بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التّعليمية بين التراث والدراسات اللّسانية الحديثة، مخبر اللّسانيات واللّغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009م.

11- بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد ط1، 2007م.

12- التّهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علب دحدوح، مكتبة لبنان ناشرون بيروت، لبنان، ط1، 1996م، ج1.

13- الجاحظ، البيان والتّبيين، تح: عبد السّلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط7 1998م، ج1.

14- ابن جنّي، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط2 2002م، ج3.

15- الجوهري الصّحاح، تح: إيميل بديع يعقوب محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط1، 1991م، ج1.

16- حلمي خليل، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية 2000م.

17- ابن دريد، الاشتقاق، تح: عبد السّلام محمد هارون، دار انجيل، بيروت، لبنان، ط1 1991م.

18- رجاء وحيد دويدري، المصطلح العلمي في اللّغة العربية عمقه التّراثي وبعده المعاصر دار الفكر ط1، 2010م.

19- رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي.

20- رشيد بنّاني، من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1991م.

21- السكّاكي، مفتاح العلوم، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط2 2000م.

22- ابن سلاّم الجمحي، طبقات فحول الشعراء، قرأه وشرحه: أبو فهر محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، ط2، 1974م، ج2.

23- سليم عواريب، علم أصول النّحو ومصطلحاته في كتاب الخصائص لابن جنّي، دار غرناطة للنّشر والتوزيع، باب الوادي، الجزائر، 2010م.

24- السّيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، تح: محمد أحمد جاد المولى بك، محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد بجاوي، دار التراث، ط3، 2008م، ج1.

25- شاهد البوشيخي، نظرات في المصطلح والمنهج، مطبعة أنفو-برانت، فاس، ط3 2004م.

26- الشّريف الجرجاني، التّعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة 2006م.

27- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع ط6، 2011م.

28- صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2 2011م.

29- صالح بلعيد، في قضايا التّربية، دار الخلدونية للنّشر والتّوزيع، القبة القديمة، الجزائر ط1، 2009م.

30- عبد الحفيظ محمد سلامة، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر، عمان، الأردن ط2، 2005م.

31- عبد الرّحمن التّومي، الجامع في الديدكتيك اللّغة العربية (مفاهيم، منهجيات مقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015م.

32- عبد السّلام المسدّي، قاموس اللّسانيات، عربي- فرنسي، فرنسي- عربي، مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب.

33- عبد السّلام المسدّي، مباحث في اللّسانيات، دار الكتب الجديد المتحدة، بيروت لبنان، ط1، 2010م.

34- عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات واللّغة العربية، منشورات عويدات، ط1 1955م ، بيروت، لبنان.

35- عبد اللّطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، الدار البيضاء، ط1، 1989م.

36- عبد الله جفّال، المصطلح اللّغوي عند ابن جنّي في كتاب الخصائص مصدره ودلالته الجامعة الأردنية.

37- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتب الحديث القاهرة، مصر، ط1، 2011م.

38- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996م.

39- عزيزي عبد السّلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2003م.

40- علي القاسمي، المصطلح أسسه النّظرية وتطبيقاته العلمية، مكتبة لبنان ناشرون بيروت، لبنان، ط1، 2008م.

41- علي القاسمي، مقدمة في علم المصطلح، مكتبة النّهضة المصرية، مصر، ط2 1987م.

42- عماد الزّغلول، نظريات التعلّم، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1 2003م.

43- فرحات عيّاش، الاشتقاق ودوره في نمو اللّغة، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، 1995م.

44- لطفي بوقربة، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، معهد الأدب واللّغة، جامعة بشار.

45- محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2007م.

46- محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللّغة والتّربية، دار وائل، عمّان، 2011م.

47- محمد بن سحنون، كتاب آداب المتعلّمين، تح: محمد العروسي المطوي، تح: حسن حسني عبد الوهاب، دار الكتب الشّرقية، تونس، 1972م.

48- محمد ديداوي، علم التّرجمة بين النّظرية والتّطبيق، دار المعارف للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1992م.

49- محمد سويسي، الكتابة العلمية في العربية المعاصرة، منشورات الأكاديمية الملكية المغربية، الرّباط، 1995م.

50- محمد صاري، التّعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللّغة العربية وترقية استعمالها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عنابة، الجزائر.

51- محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العامة للنّشر، تونس، ط1، 1998م.

52- محمد كشّاش، علل اللّسان وأمراض اللّغة، المكتبة العصرية للطّباعة والنّشر، بيروت 1998م.

53- محمّدعبد الرّحيم عدس، فن التّدريس، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان ط1، 1996م.

54- محمود فهمي حجازي، الأسس اللّغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1993م.

55- محمود فهمي حجازي، الأسس اللّغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1995م.

56- المصطفى الشّهابي، المصطلحات العلمية في اللّغة العربية في القديم والحديث مطبوعات المجتمع العلمي العربي، دمشق، ط2، 1965م.

57- مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات –اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية- لبناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللّسانية، مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ط3، 2000م.

58- مصطفى طاهر الحيادرة، من قضايا المصطلح اللّغوي العربي، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2003م.

59- ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنية وتعلّم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع، ط2، 1995م.

60- ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنية وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1984م.

61- ناصر إبراهيم صالح النّعيمي، المصطلح اللّغوي العربي بين الواقع والطموح، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان.

62- نايف خرما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبية، تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثّقافة والفنون، الكويت، 1989م.

63- وزارة التّربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006م.

64- يونارد بلومفيلد، تدريس اللّغات، تر: محمد الصّالح بكوش، العدد 15، 2000م.

ثالثا: المجلاّت والدّوريات:

65- أحمد مختار عمر، المصطلح الألسني العربي وضبط المنهجية، مجلة عالم الفكر العدد3، 1989م.

66- إدريس مولاي شابو، ماهي التّعليمية؟، مجلة المبرز، العدد 5، 1995م.

67- بشير إبرير، التّعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللّغة العربية، جامعة عنابة الجزائر، العدد10.

68- توشيكي تاكيدا، النّحت في اللّغة العربية بين الأصالة والحداثة، مجلة دراسات العالم الإسلامي، مارس 2011م.

69- حمدان علي نصر، أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة النّاقدة، دراسة تجريبية، المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد 16، العدد 1، 1996م.

70- خالد المير وأخرون، نظريات التعلّم، المتعلّم في جماعة الفصل، سلسلة التّكوين التّربوي، الرّباط، العدد 6، 1996م.

71- الطيّب المرغيثي، مقاربة بين النّظرية السّلوكية والنّظرية الفطرية، مجلة أفاق تربوية الدّار البيضاء، العدد 6، 1996م.

72- عبد الرّحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، مجلة اللّسانيات، العدد 4، 1974م.

73- عبد الرّحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، مجلة اللّسانيات، الجزائر، معهد العلوم اللّسانية والصّوتية، العدد 4.

74- عبد الرّحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللّغوية لبناء مناهج التّعليم ماقبل الجامعي، المجلة العربية للتّربية، الألسكو، تونس، العدد 2، 1985م.

75- عبد اللّطيف الغازي، مدخل إلى ديداكتيك اللّغات، حقول ومجالات أشغال الدّيداكتيكي، مجلة ديداكتيكا، العدد 1.

76- عبد الله الودغيري، كلمة المصطلح بين الصواب والخطأ، مجلة اللّسان العربي، العدد 48، ديسمبر.

77- عبد الله صوالح، التّمييز بين التّعليمية والبيداغوجيا، مجلة النّشرة التّربوية، مديرية التّربية لولاية ورقلة، العدد5، 2003م.

78- عبد المجيد سالمي، مدخل إلى تعليم اللّغات، مجلة اللّغة والأدب، جامعة الجزائر العدد 5، 1955م.

79- عمر لحسن، المصطلح اللّساني بين التّرجمة والتّعريب، مجلة إصلاح، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، العدد 02، 2003م.

80- فتيحة بن عمّار دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التّمارين النّحوية للسنة السادسة من التّعليم الأساسي بإستغلال مفاهيم النّظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللّسانيات العدد 9 جامعة الجزائر، 2004م.

81- محمد بلقاسم، مصطلح النّقد الأدبي المعاصر (الإشكالية والتّطبيق)، منشورات جامعة جيجل، الجزائر، 2005م، العدد4.

82- مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التّرات العربي على ضوء اللّسانيات الحديثة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 2، 2014م.

83- ناصر إبراهيم صالح النّعيمي المصطلح اللّغوي العربي بين الواقع والطموح، مجلة علوم إنسانية، العدد 36، 2008م.

84- نور الدّين أحمد قايد وحكيمة سبعي، التّعليمية وعلاقاتها بالأداء البيداغوجي للبحوث والدراسات، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد8، 2010م.

85- وليد سرّاج، اللّغة العربية والاصطلاح العلمي، مجلة التّراث العربي، عدد 44/43 اتحاد الكتّاب العرب، دمشق، 1989م.

رابعا: الرّسائل الجامعية:

86- باني عميري، دراسة تحليلية لكتاب المختار لقواعد اللّغة العربية، المقرّر للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بالمدرسة الجزائرية، دراسة نظرية وميدانية على ضوء اللّسانيات التّطبيقية، رسالة ماجستير، إشراف محمد بلقاد، الجزائر، 1983م.

87- بشير إبرير، توظيف النّظرية التّبليغية في تدريس النّصوص في المدارس الثانوية الجزائرية، رسالة دكتوراه دولة، قسم اللّغة العربية وأدابها، جامعة عنابة، 2000م.

88-محمد صاري التّمارين اللّغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير جامعة عنابة 1990م.

الملخص

الملخص:

يعدّ كتاب دروس في اللّسانيات التّطبيقية لصالح بلعيد من الكتب التي يعتمد عليها الباحث أو الدّارس في حقل اللّسانيات عامة واللّسانيات التّطبيقية خاصة من أجل تبديد مظاهر اللّبس في فهم كثير من القضايا والمصطلحات باعتباره موجه للمتعلّم والمعلّم على السّواء، وقد كان هذا الكتاب هو مدونة دراستنا الموسومة بـ "مصطلحات التّعليمية عند صالح بلعيد"، والتي تضمّنت شطرين.

الشّطر الأوّل: نظري، تضمّن مفاهيم مصطلحية في عنصرين؛ الأوّل تناولنا فيه المصطلح، والثاني تناولنا فيه التّعليمية.

الشّطر الثاني: نظري تطبيقي، تطرّقنا فيه إلى دراسة الكتاب دراسة وصفية معتمدين في ذلك آلية التّحليل، وينقسم بدوره إلى ثلاثة عناصر:

أوّلا: صالح بلعيد تحدّثنا فيه عن أهم ما يخصّه من ترجمة لحياته وثقافته ومؤلّفاته...

ثانيا: كتابه دروس في اللّسانيات التّطبيقية من خلال (سبب التّسمية السّبب من تأليفه، تقسيم الكتاب، منهجية ترتيب محاور الكتاب).

ثالثا: قضايا ومصطلحات الكتاب.

خاتمة أجملنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها.

الكلمات المفتاحية: المصطلح، التّعليمية، صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية.

Abstraction

Saleh Belaid's book " courses in applied linguistics» is one of the books that researcher relies on in the field of general and applied linguistics, in order to dispersal ambiguity appearances in the understanding of various issues and terms, since it is oriented for both the learner and the teacher. This book is an educational block which is characterized with educational concepts about Saleh Belaid, it makes up on two chapters. The first one is theoretical appeared into two elements, the former one deals with the concept, whereas the second one deals with didactics. The second chapter is theoretical practical, in which we tackle with a descriptive study of the book following an analytical method. It makes up on three elements. Firstly we speak about Saleh Belaid , his life ,his culture and his works. Secondly we tackle his book" courses in applied linguistics», the reason behind its naming and its compilation, book division, its methodology and book's chapters. Thirdly, book's issues and concepts. In the conclusion we summarize the most important findings.

فهرس الموضوعات

المحتوى	الصفحة
مقدمة.	أ-ج
الفصل الأول: مفاهيم مصطلحية (المصطلح، التعليمية).	07-47
أولا: المصطلح.	07-22
أ- لغة.	07
ب- إصطلاحا.	08
2. أنواع المصطلح.	11
3. المصطلح (الشكل، المفهوم، الميدان).	12
4. الهيئات المختصة في وضع المصطلح.	13
5. طرائق وضع المصطلح.	13
6. مشكلة المصطلح العربي.	18
ثانيا: التعليمية.	24-47
1. نشأة التعليمية.	24
2. مفهوم التعليمية.	26
أ. لغة.	27
ب. اصطلاحا.	27
3. أنواع التعليمية.	29
4. أهمية التعليمية.	30
5. موضوع التعليمية.	31
6. عناصر العملية التعليمية.	36
7. علاقة التعليمية ببعض العلوم.	42
الفصل الثاني: دراسة في كتاب دروس في اللسانيات التطبيقية لصالح بلعيد -دراسة وصفية -تحليلية-	51-113
أولا: صالح بلعيد.	51-59
1. ترجمة حياته.	51

2. ثقافته.	**51**
3. مؤلفاته.	**52**
4. مشاريعه المنجزة.	**55**
5. أعمال أخرى.	**57**
6. المناصب العلمية والادارية التي شغرها.	**57**
ثانيا: دروس في اللسانيات التطبيقية.	**65-61**
1. سبب التسمية.	**61**
2. السبب من تأليفه.	**61**
3. الهدف من تأليفه.	**61**
4. تقسيمه للكتاب.	**61**
5. منهجية ترتيب محاور الكتاب.	**63**
ثالثا: قضايا ومصطلحات الكتاب.	**113-67**
خاتمة.	**115**
قائمة المصادر والمراجع.	**118**
ملخص الدراسة.	**128**
فهرس الموضوعات.	**131**