

المنحى اللساني في فهم مصطلحات اللغة العربية وتعليمها

The lingual oriented for understanding Arabic language terminology and teaching it.

الدكتور/ دا بن قطاية بلقاسم

قسم اللغة والأدب العربي - المركز الجامعي (أفلو)

مخبر اللسانيات وتكنولوجيا التعليم وقضايا الأمن اللغوي.

b.bengataia@cu-aflou.edu.dz

تاريخ الإيداع: 2025/10/04 تاريخ القبول: 2026/01/17 تاريخ النشر: 2026/03/15

ملخص إذا كانت غاية اللساني علمية تقتصر على ملاحظة ووصف وتفسير الظواهر اللغوية، فإن غاية الديدانكتيكي تهتم بالمشكلات التي تصادف في تعليم اللغة، إلا أنه يستفد من النتائج العلمية التي توصلت إليها اللسانيات. ومن هذا المنطلق حاولنا أن نستقي من المنحى اللساني كيف يكتسب المتعلم اللغة؟ وماهي التصورات والمفاهيم والمصطلحات اللسانية المستعملة في تعليم اللغة العربية والتي يجب على المدرس معرفتها؟

لنصل إلى أن اللغة مهارة تكتسب وفق تصور لساني، تستثمر في تعليمها المفاهيم اللسانية الواردة في مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية. الكلمات المفتاحية: المنحى؛ المصطلح؛ اللغة؛ التصور؛ التواصل.

Abstract:

If the objective of the lingual was scientific limited on observing, describing and explaining the linguistic manifestations, the didactical concern is about the problems faced in teaching the language. Except that it benefits from the scientific results found by the linguistics. From this perspective, we tried to take from the lingual oriented how the learner acquires the language and what are the conceptions and linguistic

terminology used to learn the Arabic language which should be known by the learner? To conclude that the language is a skill taken according to a lingual conception. This latter is invested in teaching linguistic perspectives contained in its vocal, morphological, structural and semantic levels

Keywords: the oriented; the term; the language; visualization; communication.

*- مقدمة:

بما أنّ اللسانيات تتبعت الظاهرة اللغوية حيثما كانت حتى ولجت حقولا مغايرة لها، منها تعليمية اللغة العربية. وبهذا يتأسس بحثنا هذا على المرجعية اللسانية في فهم المصطلحات التعليمية، كبعد إبستمولوجي في نقل المعرفة العلمية لقواعد اللغة من حيزها العلمي إلى الحيز التعليمي، الذي يراعي خصوصية المتعلم ومستواه العقلي. وبهذا نكون أمام مفاهيم ومصطلحات تتقاطع لسانيا وتعليميا، لا بد لمعلم اللغة أن يكون على دراية بها، لكي يسهل له التعامل معها وفهمها ببعديها (العلمي والتعليمي)، ثم إيصالها إلى المتعلم. وبناءً على هذا التصور كيف يستفيد معلم اللغة العربية من المنحى اللساني في فهم اللغة العربية وتعليمها؟ وللإجابة على هذه الإشكالية اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي في فهم المفاهيم اللسانية وتوظيفها في الميدان التعليمي للغة العربية.

كما ركزنا على جملة الفرضيات التي يمكن اختبارها وهي:

- 1-أهمية اكتساب المتعلم للغة من منظور لساني.
- 2-أهم المفاهيم والمصطلحات اللسانية المستعملة في تعليم اللغة العربية.
- 3-خلفية المدرس اللسانية.

وبهذا نكون أمام تصور يهدف إلى إدراك التقاطعات بين اللسانيات وتعليم اللغة العربية من حيث المفاهيم والمصطلحات. كما أن الفرضيات تغطي أقطاب العملية التعليمية (المعلم، والمتعلم، والمعرفة). فالأكتساب مرتبط بالمتعلم، والمعرفة اللسانية كخلفية معرفية تعليمية تساعد على نقل المعارف التعليمية. ويبقى المعلم الذي يجب أن يكون مزودا بالحصيلة العلمية للنظريات اللسانية.

لنصل في النهاية إلى جملة من النتائج التي تمكن من الاستفادة من التصور اللساني، في بناء تعلمات اللغة العربية.

1- اكتساب المتعلم للغة من منظور لساني:

إنَّ اكتساب اللغة تبدأ مع الإنسان منذ الولادة وتستمر حتى نهاية حياته، فهو في البداية يتعلم اللغة من أمه، ثم المدرسة، ثم المجتمع. وأنَّ تعلّم هذه المهارة يتطلب جهداً عقلياً وعضلياً، «وواضح أنَّ عملية الاكتساب هذه تستمر طالما كان الفرد عضواً في جماعة، واكتساب الفرد للغة عملية تدوم مادامت الحياة: في الطفولة، وفي المدرسة، وفي الحياة العملية، يتعلم كل فرد كيف يتصل بزملائه. فلا يكاد الطفل يلج باب الحياة حتى يبدأ في الحصول على أسس لغة الأم».¹ يلعب الجهد العقلي المعقد دوراً كبيراً في استيعاب الكلمات والجمل وفهمها بعد التقاطها بواسطة حاسة السمع، كما يلعب الجانب الفسيولوجي دوراً مهماً في توظيف الأعضاء المنتجة للأصوات وإخراجها من مخارجها بوضوح، وتوظيفها في وضعيات تواصلية مختلفة.

وما دام أن الطفل يرغب في الكلام، فهو يسمع ويميز ويحاكي ويقلد. وما إن يصل ثلاث سنوات حتى تكتمل معرفته لجميع أصواتها ونظام بنيتها ومفرداتها معرفة تسمح له باستعمالها في حدود إدراكه المحسوس. وهذا ما وضّحه تمام حسان بقوله: «خلال سنوات ثلاث أو حولها يستكمل المعرفة بمجموع أصواتها ونظام بنيتها ومفرداتها معرفة كافية لجعله واضحاً في تعبيره عن حاجاته الملحة، وللاستجابته استجابة مناسبة لما يطلبه منه الآخرون، مما يتصل بهذه الحاجات».² فالأكتساب في هذه المرحلة مرتبط بإشباع حاجاته البيولوجية، ويساعده في ذلك استعداده كقدرة كامنة تساعده على التعلّم بسهولة وسرعة. كما أن لسلامة جهازه النطقي دوراً كبيراً في نطق الحروف حسب مخارجها، بناءً على قدرات الطفل على إدراكها بعد عملية الاستماع التي تعد أهم مهارات تعلّم اللغة. كما «إنَّ الاكتساب اللغوي يحدث في الطفولة؛ فالطفل هو الذي «يكتسب» اللغة، وهو يكتسبها في زمن قصير جداً، ويتشابه الأطفال في كل اللغات في طريقة اكتسابهم للغة مما يدل على وجود هذه الفطرة المشتركة، أو هذا الجهاز اللغوي العام».³ فهذا الاكتساب غير مقصود ولا إرادي، وهو شبيه باكتساب عادات نطقية. فالطفل يأخذ اللغة من أبويه تقليداً ومحاكاة، دون إدراك معاني الأصوات والألفاظ الصادرة عنه.

إنَّ هذا الاكتساب ينمو ويتطور شيئاً فشيئاً، عبر مراحل نمو الطفل حتى يصبح يدرك ما فوق المحسوس والمجرد، وهذا ما يعبر عنه بالتطور البيولوجي، والذي يسهّل عملية التواصل في مستويات عليا كلما نما الإنسان وتقدم في السن «والمقصود بالتطور البيولوجي الاستعداد الفطري الذي يساعد على انتقاء الأصوات».⁴ لكن عند الالتحاق بالمدرسة يكون هذا الاكتساب مقصوداً وخاضعاً لقواعد منظمة، يراعي قواعد اللغة في صياغة التراكيب الصحيحة. إلا أن تشومسكي (Chomsky) ربط بين الاكتساب اللغوي، والكفاية اللغوية، والكفاية اللغوية المراسية: «كل طفل سوي يكتسب اللغة دون القيام بأي مجهود يذكر، كما أنه حين يكتسب لغته يكتسب كفاية

«لغوية» فيها، أي معرفة ضمنية بقواعد اللغة، تتيح له إنتاج عدد لا متناهي من الجمل. كما يمتلك كفاية مراسية (أي تقنية التواصل)⁵.

فهذا الاكتساب يمكن المعلم والمتعلم من الاتصال، والتواصل المستمر، ويحدث ذلك بواسطة الكلام والاستماع، أو الكتابة والقراءة. وهذا ما يعبر عنها بالمهارات الأربع. وتظهر في كلمات متناسقة، واضحة المعاني، بالإضافة إلى الجانب السيميائي. وهذا ما أكدته محسن علي عطية بقوله: «لكي يحصل الاتصال لا بد لأن يحصل الفهم بين الكلام والسمع، وكذلك بين الكتابة والقراءة، ولا يتم ذلك إلا كان المتعلم والمعلم يملكان نفس السنن، لذا يجب على المعلم أن يراعي مستوى المتعلم، وذلك باستخدام الألفاظ الواضحة، والأسلوب السهل الخال من التعقيد، والعبارات المتناسقة. إضافة إلى الحركات والإيماءات وتقاسيم الوجه، والوقف والوصل... الخ»⁶. وتحمل هذه الألفاظ والعبارات معاني ودلالات يريد المرسل (المعلم) إيصالها إلى المستقبل (المتعلم)، والتي تتطلب الاهتمام بالكفاية الاتصالية وضرورة تمكين معلم اللغة العربية وجعله على قدر كبير من الكفاية اللغوية من خلال إتقان مهارات الاتصال التي أشرنا إليها، باستخدام اللغة وممارسة أنظمتها وقواعدها ووضعها موضع الاستعمال الفعلي بدل الاكتفاء بحفظ قواعدها.

1-1- منطلقات الاكتساب اللغوي:

يقوم الاكتساب اللغوي بالنسبة للمتعلم باعتباره عملية عقلية تنطلق من عقله وتعود إليه، أثناء التواصل مع المعلم. ويرتكز على جملة من المنطلقات، وهي:

أ- التصور: عرّفه الشريف الجرجاني بقوله: «حصول صورة الشيء في العقل. أو هو إدراك الماهية من غير أن يُحكم عليها بنفي أو إثبات»⁷. المتعلم في البداية يحمل صورة حول الموضوع المقروء أو المسموع من عنوانه، أو الصورة الموجودة على الكتاب، فيحمل فكرة عنه وترسم صورة لديه عن الموضوع الذي يعالجه. وموقفه منه. وبهذا «يحدث التصور ونحن نقرأ أي كلام مكتوب، فإذا قرأنا عنوانه تصورنا خصائصه وصفاته أو بعضها»⁸. وبهذا ترسم صورة الموضوع المعالج في ذهن المتعلم.

ب- الإدراك: هو الإحاطة بالموضوع المسموع أو المكتوب لذا عرّفه الشريف الجرجاني بقوله: «هو إحاطة الشيء بكماله»⁹ أي: بجميع جوانبه المكونة له، لكي يظهر على حقيقته، لأن نقص أي جزء منه يفقد قيمته، وحسنه، وترابطه. هذا ما يجعل الأشياء متكاملة قبل تحليلها إلى جزئيات، فالجملة تدرك ككل ضمن الجملة كمكون كلي. والإدراك حسب ستيرنبرغ sternberg «أنه العملية التي يتم من خلالها التعرف على المثيرات الحسية القادمة من الحواس وتنظيمها وفهمها»⁽¹⁰⁾.

فالإدراك يتجلى في قدرة الإنسان على تنظيم الأحاسيس التي تزودنا بها الحواس بهدف تأويلها وفهمها. وبالتالي فهو يقوم على تأويل هذه المعلومات وفق مقصدية الباحث (المسموعة أو المكتوبة)، ويتلقاها حسب ظروف إنتاج الخطاب. ونكون هنا أمام ترابط:

الإحساس + التأويل الإدراك = الفهم ←

فعندما يسمع المتعلم الجملة (افتتح رئيس الجامعة المؤتمر اللساني أمام الحاضرين) يدرك الجزئيات المرتبطة بالحدث (الافتتاح) وزمانه ومكانه، والفاعل الحقيقي؛ الفاعل الذي أحدث الحدث، والأطراف التي لها دخل في الحدث. فعن طريق التصور والإدراك ترسخ المفاهيم والمهارات اللغوية في أذهان المتعلمين.

ج- التبصر: يتجاوز المتعلم مرحلة إدراك المحسوسات إلى إدراك المفاهيم المجردة بتبصر، والتي يستعمل فيها المجاز والاستعارة والكناية. فالتبصر والتجريد مرتبطان ببعضهما البعض على حد قول سميّر استيتية: «يرتبط بالتبصر القدرة على التجريد؛ فكلما كان المرء أقدر على التعلم وأسرع على إنجاز قدر كبير منه».¹¹

فالمتعلم مع تقدمه في المستويات الدراسية العليا، يمتلك قدرة تمكنه من الغوص في أعماق اللغة، ومعرفة خفاياها المدركة عقلا كاستعمال المجاز والاستعارة والكناية في خطابه المختلفة. د- التمييز: عرّفه الشريف الجرجاني بأنه: «ما يرفع الإبهام المستقر عن ذات مذكورة»¹². فالأشياء المهمة تصبح واضحة ويستطيع المتعلم أن يميز بينها، كأن تلتبس فكرة بأخرى، حيث يميز دلالة كل واحدة منها عن الأخرى. ويدرك معانيها من حيث التقديم، والتأخير، والحذف، والتوسع... الخ. هنا تتوسع المدارك

هـ- التشابه: هو التماثل بين الأشياء، والاختلاط بينها، وفي بعض الأحيان يختلط التمييز بينها. قال الله تعالى: ﴿إِنَّ الْبَقَرَ تَشَبَهَ عَلَيْنَا﴾ سورة البقرة، الآية: 70. قد تشابه الألفاظ وتختلف المعاني، وقد يتفق المعنيان ويختلف اللفظان، وهو ما يُعرف في اللغة بالمشارك اللفظي، والترادف. وقد عبّر عنه أحمد عمر مختار بقوله: «(اختلاف اللفظين والمعنى واحد) هو المترادف، ومثل له بذهب وانطلق، و (اتفاق اللفظين واختلاف المعنيين) هو المشارك اللفظي، مما لا يدع مجالاً للشك بين اللغويين العرب حول وجود هذه الظواهر في اللغة العربية».¹³ وهذه المفاهيم يتعامل معها متعلم اللغة العربية من خلال شرح المفردات الواردة في النصوص المبرمجة عبر الأطوار التعليمية، واختلاف معاني الكلمة الواحدة في سياقات متعددة، والتضاد بين الكلمات... الخ.

إنّ اكتساب المتعلم للمفاهيم والمصطلحات اللغوية شبيهة باكتساب العادات النطقية، كلما تدرج فيها من المحسوس إلى المجرد، تدرج في اكتساب المهارات اللغوية الأربع (استماع، تعبير، قراءة،

كتابة)، فالاستماع قبل الكلام، والكلام قبل القراءة، والقراءة قبل الكتابة. وهكذا يتمكن من التعامل مع هذه المهارات وفق الخطوط العريضة للمنهاج، الذي يراعي خصوصية كل مرحلة أو طور تعليمي.

2- أهم المفاهيم والمصطلحات اللسانية المستعملة في تعليم اللغة العربية:

1-1- اللغة:

من أهم المصطلحات اللسانية، لأنّ اللسانيات تهتم بدراسة اللغة بوصفها ظاهرة بشرية تميز الإنسان عن الحيوان، ونظاما يتميز عن الأنظمة الإبلغية الأخرى. كما أنّ وجود هذا المصطلح واضح في تعليم اللغة بصفة عامة واللغة العربية بصفة خاصة. فقد عرّفت اللغة بتعريفات عديدة، أشهرها ما ذكره ابن جني في كتابه (الخصائص)، حيث قال: «أما حدّها فإنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»¹⁴.

- وهذا التعريف يضارع أحدث تلك التعريفات العلمية الحديثة للغة، وقد استعمل ابن جني مصطلح الحد الذي هو في اللغة طرف الشيء، إلا أنّه عند المناطقة يكون بالجنس والفصل، ونلمس ذلك في قوله: أصوات. دخل الجنس الإنساني والحيواني لأن كل منهما يصدر صوتا. أما لما قال يعبر بها كل قوم عن أغراضهم فصل بين الجنسين، حيث أبقى على الإنسان، وأخرج منه الحيوان. وتبقى اللغة أداة التفكير، فبوسطتها يفكر الإنسان ويتواصل مع أفراد جنسه. وخاصة بين المعلم والمتعلم أثناء ممارسة الفعل التعليمي.

بما أن اللغة أداة للتفكير والتواصل، فإنّ لها وجهين: أحدهما ذهني والآخر منطوق مسموع. هما الكفاية والأداء.

2-2- الكفاية والأداء: مصطلحان لسانيان لهما وجود تعليمي، لكن ما هي نظرة اللسانيات والتعليمية لكل منهما؟

1-2-2- الكفاية:

ينطلق التصور اللساني للكفاية على أنها طاقة كامنة يحملها الفرد كتصور ذهني خفي لا يدرك إلا بالنطق. لذا فهي: «طاقة فردية كامنة لم تنشط بعد، ويتم تحقيقها [تفعيلها] عن طريق الإنجاز»¹⁵.

إن كمون المعارف والمعلومات في الذهن دون تنشيطها، لا يستطيع أي إنسان معرفة قيمتها وحجمها لدى الطرف الآخر إلا حين ينطق، أو يكتب، فيظهر ذلك المخزون المعرفي الكامن في الذاكرة ماثلا للعيان يُحلّل ويناقش ويقوم ويصوّب. إنّ هذه المعارف خاضعة لقواعد اللغة المتعارف عليها والتي لا يمكن خرقها نطقا ولا كتابة. لذا:

«فهي معرفة ضمنية بقواعد اللغة، تمتاز بالفطرية، وجودها افتراضي على مستوى الدماغ، وتختلف باختلاف الأفراد. فالكفاية تعكس المهارة الأساسية وتندرج تحتها مجموعة من المهارات

الفرعية، منها: التّصور، وتنظيم الكلام، واستدعاء الكلام، واختياره، بالاعتماد على الذاكرة، ثم الحكم على صحته عن طريق التّقويم».¹⁶

إنّ الكفاية عمل عقلي باطني يقوم على إدراك ماهية الأشياء كما هي، لترجم في كلمات منتقاة بعناية، تستخرج من المخزون الذهني، ليحكم عليها المتلقي بعد تقويمها حسب الأسيقة الواردة.

أما مفهوم الكفاءة كتصور تعليمي هي: «القدرة على توظيف مجموعة منظمة من المعارف، والأداءات والمواقف التي تسمح بتنفيذ عدد معين من المهمات. وهي تصرف مؤسس على التجنيد والاستعمال الفعال لمجموعة من الموارد».¹⁷

فالكفاءة إذن: هي مجموعة معارف ومهارات وقدرات وسلوكات، يسعى المدرس على مساعدة المتعلمين على بنائها، وتجنيدتها في المواقف المختلفة. ويتحقق نمو الكفايات خلال وضعيات تعليمية. إنّ المعارف والمهارات والقدرات لدى متعلم اللغة العربية، تنمو وتتطور باستمرار في التعرف على الإشكاليات وحلها باستمرار من خلال الوضعيات التعليمية المنجزة يوميا، وهنا تظهر إبداعية المتعلمين في اتخاذ أساليب واستراتيجيات متعددة ومتنوعة أثناء التعامل معها وإيجاد الحلول المناسبة، تبرز تفاوت قدراتهم العقلية ومدى إدراك الإشكالية والسندات المساعدة على حلها. لنصل إلى أنّ هناك كفاءتين: كفاءة لسانية وكفاءة تعليمية:

أ- الكفاءة اللسانية: تدرك من خلال التعامل مع اللغة ككل في مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية على مستوى المعرفة العالمية.

ب- الكفاءة التعليمية: تدرك من خلال التعامل مع مستوى لغوي يحدده المنهاج خلال مدة زمنية محددة من خلال التعامل مع المعرفة التعليمية.

2-2-2-الأداء:

يظهر الأداء في المنطوق أثناء العملية التعليمية، الذي يحمل معنى ملموسا في الواقع المحسوس على حدّ تعبير سمير استيتية بقوله: «أما الأداء فإن أدق وصف له هو ذلك الوصف الذي يجعل اللغة واقعا حيا في المنطوق والمسموع، بحيث يتحدّ الأداء الصوتي مع المضمون الدلالي. وبذلك يكون الأداء هو الصورة الواعية التي تمثل الصورة المعقولة من اللغة».¹⁸ إذا كانت الكفاية تعزى إلى منطقة اللاوعي عند الإنسان وتتصف بالطابع الفردي الافتراضي اللاشعوري، فإن الأداء هو التجسيد الفعلي للشعور المتحقق في وضعيات تواصلية، والذي يحيل على اللسان ويدرك حسّا بالمنطوق.

لنصل إلى أن الكفاية يحددها المدرس أثناء تحضير الوضعيات التعليمية. لأن لكل وضعية تعليمية كفاية أو كفاءة. يتأكد المدرس من تحققها أثناء التواصل بينه وبين المتعلم في مختلف حصص التعليمية.

تتنوع الكفاءة بتنوع المادة، أو المدة الزمنية، أو الميدان المنجز، لذا قد تكون الكفاءة عرضية؛ مرتبطة بمادة دراسية، أو شاملة تتحقق في نهاية طور أو مرحلة دراسية، وقد تكون ختامية؛ ترتبط بميدان من ميادين اللغة مثل: فهم المنطوق وإنتاجه.

2-3- الصوت:

بما أن «اللسانيات تهتم بالمنطوق قبل المكتوب»¹⁹ على حدّ تعبير جون ليونر. فإن لللسانيات مستويات منها المستوى الصوتي الذي يتناول الأصوات اللغوية التي تنتقل من الباث عبر جهازه النطقي إلى الجهاز السمعي للمتلقى بواسطة قناة. فالصوت هو المنطوق الذي نسمعه ونحسه، ولا ينطق لوحده، بل تتابع الأصوات المختلفة لتشكيل كلمة أو كلمات مترابطة. ومن هنا فالكلمة تتكون من صوامت «الصامت صوت لغوي أنتج بسدّ أو إعاقه مجرى الهواء في أحد المخارج بجهاز النطق أعلى المزمار» وصوائت «الصائت صوت لغوي ينتج عن اهتزاز الحبلين الصوتيين، بدون قفل أو تضيق أو انسداد نسبي في منطقة جهاز النطق أعلى المزمار»²⁰. إحداث الصوت عمل فيزيولوجي يحدث بإعاقه مجرى الهواء في منطقة ما فيحدث صوتا معيناً، وبالتالي تختلف الأصوات باختلاف مخارجها، التي تشكل لنا حروف الهجاء المعروفة. أما الصوائت تحدث حين لا يعترض مجرى الهواء عند خروجه من الرئتين أي عارض، وهي ما يعبر عنها بأصوات المد، والحركات القصيرة.

كما تتكون من مقاطع «المقطع يمثل درجة أعلى من الفونيم في سلم الوحدات الصوتية الفونولوجية، لأن المقطع مكوّن من فونيمات مرتبة ترتيباً معيناً بحسب كل لغة»²¹. بما أن المقطع أعلى درجة من الفونيم يتجاوز كميته الصوتية، لأنه قد يشمل صامتا مع صائت قصير أو طويل، أو صامتا وصائتا وصامتا، أو صامتا وصائتا طويلا وصامتا، أو صامتا وصائتا وصامتين.

ولهذا «فقد أثبتت بعض الدراسات أنّ الأصوات الطاغية في المرحلة الأولى من حياة الطفل هي الأصوات الصائنة بكل أشكالها ثم الأصوات الصامتة عندما تأخذ حركات الانقباض أو الانكماش في جهاز النطق شكلا أكثر تحديدا. ويرتبط هذا التطور بالنمو الفيزيولوجي ونضج الأعضاء الأساسية في تحقيق عملية التلفظ»²². الصوامت تظهر متأخرة عن الصوائت التي هي عبارة نغمات تخرج من فم الصبي دون أن يعي ما يقوله، لأن جهاز النطق لم يكتمل بعد فيبقى الطفل يردد تلك النغمات، إلا أن عمل الشفّين أثناء الرضاعة والتمرين المتواصل على التغذية تسهل حركتهما مما يتيح ظهورهما في بداية النطق، لأن:

«أول الأصوات الصامتة ظهوراً هي الأصوات الشفوية والشفوية الأسنانية والأسنانية اللثوية ومبرر ذلك يعود إلى أن الطفل قد اكتسب مهارة النطق بها لأنها مرتبطة بحركة الشفتين أثناء الرضاعة»²³. تظهر الحزم الصوتية لدى الأطفال دفعة واحدة التي تنطق الصامت والصائت دفعة واحدة بوضوح مشكلة مقطعا، مثل: بابا، ماما، دادا... الخ.

وهكذا شيئاً فشيئاً حتى يتعلم كيفية نطق المقاطع والكلمات ثم التراكيب، لكي يحقق التواصل في البداية حسب تحقيق حاجاته، ثم تتطور شيئاً فشيئاً، حيث ترتبط لغته بالمحسوسات في بداية التحاقه بالمدرسة، ليصل بعد مرور الزمن إلى التجريد.

4-2- العلامة اللسانية:

العلامة اللسانية تتكون من دال ومدلول، اصطلاح مصطفي حركات عليها الدليل اللغوي، أو الإشارة اللغوية. وعرفه بأنه: «وحدة مكونة من شكل يسمى الدال ومعنى يسمى المدلول. توضيح: الدال هو الصورة الصوتية للدليل، ويأخذ شكل سلسلة من الأصوات مثل: بقرة»²⁴. وهو ما يصطلح عنه باللفظ والمعنى. وذهب دي سوسير إلى العلاقة الاعتبارية بين الدال والمدلول. وقد بينت ذلك خولة طالب الإبراهيمي بقولها: «ويتصف الدليل اللغوي مثله مثل الأدلة الوضعية بالاعتبارية أي أن فيه العلاقة التي تربط الدال بالمدلول علاقة وضعية غير طبيعية غير حتمية. فلا يوجد في سلسلة الأصوات التي تمثل الدال ما يدل على المدلول عليه إنما تمّ ذلك بالتواطؤ والاصطلاح»²⁵. وهذا ما ذهب إليه علماء اللغة إلى أنّ نشأتها نشأت عن طريق التواصل والاصطلاح بين أفراد المجتمع لوضع الألفاظ للمسميات والمعاني، وليس لألفاظ اللغة أي علاقة بمسمياتها. أي: أن ليس هناك علاقة بين الألفاظ والمعاني معللة.

والعلامة اللسانية من المفاهيم التي يتناولها مدرس اللغة العربية، حين يتناول الكلمات الواردة في النصوص، فهو يدرك مدلولاتها من خلال أدلتها، أو معانيها من خلال صاحب النص، ومفاهيمها من خلال المتلقي للنص.

كما يتناول صيغها الصرفية، والتغيرات التي تطرأ عليها أثناء تصريفها، من تذكير وتأنيت وجمع وغير ذلك.

يبدأ المتعلم بالتعرف على الكلمات في المرحلة الابتدائية حتى يحسن الفهم القرائي لها، وذلك بفك رموز الكلمات عن طريق تحويل حروفها إلى ما يقابلها من أصوات، ويتطور شيئاً فشيئاً حتى يصل إلى إدراك الكلمات ومعانيها، مما يؤدي إلى إغناء معجمه اللغوي. وذلك بالتعرف التلقائي على الكلمات المألوفة، وإدراك الكلمات الجديدة وتثبيت صورتها في الذهن. ولذلك «فإنّ التعرف على الكلمات يعد من القدرات الخطيرة وذلك لغموض اللغة المكتوبة وإذا كانت تلك القدرة عند شخص تنسم بالطلاقة فإن ذلك سيملكه من التركيز على المعنى، وبدون مهارة القدرة التي تسمى

مهارات (المستوى الأدنى)، فإن المهارات المعرفية العليا لم تستطع القيام بدورها، والقراء الذين يبذلون مجهوداً كبيراً في التعرف على الكلمة فإن قدراتهم على الفهم تكون قليلة».²⁶

غالباً ما يلجأ الأساتذة للتأكد من فهم معاني الكلمات، إلى مطالبة المتعلمين بتوظيفها في جمل مفيدة تبرز قدراتهم على التعبير في مواقف مختلفة. إن التوظيف يسمح للمدرس بالتعرف على الكلمات، قبل توظيفها واستعمالها. وبعد ذلك يكتسب المتعلم كفاءة استراتيجية تمكنه من المحاور والمناورة في وضعيات مختلفة.

2-5-الجملة:

قد عُرِّفت الجملة بأنها: «عبارة عن مركب من كلمتين، أسندت إحداها إلى الأخرى سواء أفاد، كقولك: (زيد قائم)، أو لم يفد كقولك: (إن يكرمني) فإنه جملة لا تفيد إلا بعد مجيء جوابه فتكون الجملة أعم من الكلام مطلقاً».²⁷ الجملة لا يشترط فيها الإفادة في حين أن الكلام هو اللفظ المفيد، الذي يحسن السكون عليه، لذلك الجملة تتألف من ركنين أساسيين هما: المسند والمسند إليه وهما عمداً الكلام. بالإضافة إلى الإسناد، وبذلك يتألف التركيب الإسنادي من: «-المسند إليه؛ أو المتحدث عنه، والمسند: الذي يبني على المسند إليه، ويتحدث به عنه. أما الإسناد: وهو العملية الذهنية الذي يربط المسند بالمسند إليه».²⁸ المسند إليه يعبر عنه عند المناطقة بالموضوع، وفي النحو الوظيفي بالحد، بينما المسند يعبر عنه المحمول عند كليهما. تبرز أهمية كل ركن من أركان الجملة في وظيفته الدلالية داخل التركيب، التي يحددها السياق الذي ورد فيه.

وهذا التركيب هو الذي يشكل لنا الجملة بنوعها: الاسمية والفعلية. فراعى النحاة في تحديدهم (الجملة) العلاقة الإسنادية ومفهوم الإفادة وهو ما أخذه المحدثون بعين الاعتبار عندما عرفوا الجملة، إذ يقول الدكتور خليل عمارة: «إن الجملة ما كان من الألفاظ قائماً برأسه، مفيداً لمعنى يحسن السكوت عليه».²⁹

ومن الناحية اللسانية الجملة هي بناء تركيبى يتكون من وحدات معجمية تحكمها ضوابط صرفية وتركيبية ودلالية. وهي تتكون من كلمتين أو أكثر.

«والجملة من المفاهيم اللسانية التي يجب أن يركز عليها المدرس في علاقته بالمتعلم على أساس أن النص الذي يريد أن ينطلق منه المدرس في حد ذاته نص لغوي بامتياز، منسوج من سلسلة من الجمل المترابطة والمتماسكة».³⁰ والنصوص التي يتعامل معها المدرس كلها منسوجة من جمل، متماسكة ومترابطة ترابطاً منطقياً تحمل معاني متعددة يريد أن يدركها المتعلم ويميز بين أنواعها (اسمية وفعلية)، (أساسية وفرعية)، ودلالة كل منها. ومن جمل ما يتناوله المدرس أثناء التدريس: أ-التقسيم الشكلي للجملة: يدرك المتعلم نوع الجملة. مثل: الجمل الاسمية، الجمل الفعلية.

ب- دلالة الجملة: تحمل الجمل معاني محددة تدرك من خلال تحليل وحداتها، وقد أشار الدكتور فاضل صالح السامرائي إلى أنها: «قد تكون قطعية الدلالة أو احتمالية الدلالة».³¹

ج- إعراب الجملة: يُدرّس في المدارس إعراب الجمل التي لها محل من الإعراب ويمكن تأويلها بمفرد، قد ترد الجملة خبراً أو نعتاً أو حالاً... الخ.

وهكذا يتوسع الطالب من الجمل البسيطة إلى الجمل المركبة، التي تأخذ منحى تراكمي بين الجمل.

2-6- الإبداعية:

هي القدرة على الابتكار في استعمال قواعد اللغة في إنتاج الجمل؛ و«تجلى السمة الإبداعية عبر مقدرة المتكلم على إنتاج عدد غير متناهٍ من الجمل، لم يسبق له أن سمعها من قبل وتفهمها».³² فالإبداعية تظهر في إنتاج الجمل والتراكيب الجديدة، وفهم التراكيب المسموعة والحكم على صحتها أو خطئها. لذا «يظهر هذا الإبداع في ابتكار جمل وتراكيب، لم يكون قد سمعوها من قبل، وهم في الوقت نفسه على قدر كبير من الوعي اللغوي، قدر يجعلهم قادرين على فهم التراكيب الجديدة التي لم يسمعوها من قبل».³³ اللغة خاصية إنسانية متماسكة، ومفتوحة على المحيط الاجتماعي للمتكلم، وملئمة لوضعيّات الخطاب وظروفه.

تُدرّك الإبداعية في لا تنامي الجمل المكونة من أصوات متناهية. لذلك يلجأ المدرس إلى إتاحة فرص التعبير والمناقشة المستمرة والدائمة للكشف عن القوة الإبداعية لدى المتعلم في قدرته على نقل المعارف المكتسبة، ووصف الظواهر وصفاً دقيقاً، كما يستحضر الماضي ويعبر عن المستقبل والمحسوس ويستعمل المفاهيم المجردة كلما تقدم في التعلم. يلجأ في ذلك إلى التعبير الشفهي والكتابي، وهنا يُلمس التفاوت في الإبداع من متعلم لآخر في اختيار وانتقاء الألفاظ المناسبة للموضوع المعالج. كما أن استعمال الأساليب البلاغية والمحسنات اللفظية دليل على القدرة الإبداعية.

2-7- التوليد:

التوليد من المفاهيم التي جاء بها النحو التوليدي التحويلي. وهو «انبثاق تركيب أو مجموعة من التراكيب، من جملة هي الأصل. وتسمى الجملة الأصل بالجملة التوليدية، وأهم وصف للجملة التوليدية أنها جملة تؤدي معنى مفيداً».³⁴ والجملة الأصلية هي: جملة بسيطة، وتامة، وصريحة، ومعلومة، وغير منفية، التي تولد منها جمل فرعية، والتوليد يُخضع الجمل لضوابط اللغة المحتملة ولقواعدها السليمة، لذلك «تعتبر القاعدة التوليدية، إذا جزءاً من جهاز توليد الجمل. وينحصر مفهوم التوليد بعملية ضبط كل الجمل التي يحتمل وجودها في اللغة وتثبيتها».³⁵ فكل الاحتمالات للجمل المولدة إما أن تكون مركبة، أو استفهامية، أو مجهولة، أو منفية... الخ.

يمكن للمدرس أن يستثمر مفهوم التوليد في العديد من مكونات اللغة العربية، وخاصة في النص القرائي، فعلى سبيل المثال يعرض المدرس صورة من صور الكتاب المدرسي في نص قرائي يمكن أن يولد العديد من الجمل، وذلك بمشاركة المتعلمين لإبراز قدراتهم المعرفية والإدراكية في إنتاج الجمل اللامتناهية. إن التقديم والتأخر في الجمل واستنطاق الصورة بجمل متعددة. تبرز الجملة الأصلية من الجمل المولدة.

2-8- التحويل:

إن التحويل هو تعديل البنية العميقة على مستوى الدماغ إلى بنية سطحية التي توجد على مستوى التركيب؛ أي من المتحقق بالقوة إلى المتحقق بالفعل، يتطلب إجراء تعديلات على بنية الجملة. لذا فإن: «التحويل عملية نحوية تجري على: سلسلة تملك بنية نحوية وتنتهي إلى سلسلة جديدة، ذات بنية نحوية مشتقة، إنه علاقة تربط بين تمثيلين؛ تمثيل أولي مجرد، وهو البنية العميقة. وتمثيل مشتق نهائي هو البنية السطحية»³⁶. يحدث التحويل بالتقديم والتأخير، ومثال ذلك:

كتب محمد الدرس جملة فعلية نحولها إلى جملة اسمية

محمد كتب الدرس جملة اسمية. <

وتحويل الجملة المعلومة إلى جملة مجهولة، مثل:

كتب محمد الدرس جملة معلومة. <

كتب الدرس. جملة مبنيّة للمجهول.

و تحويل الجملة من الإثبات إلى النفي، مثل:

يكتب محمد الدرس جملة مثبتة. <

لم يكتب محمد الدرس جملة منفية.

وهو من المفاهيم التي يمكن استثمارها في تدريس اللغة العربية، حيث يتعود المتعلم على مهارة التحويل التي تمكنه من إدراك التغيير الذي يطرأ على الجملة وتدريبه على تحويل الجملة من إطار تركيبى إلى إطار آخر؛ كتحويل الجملة الفعلية إلى اسمية، أو تحويل جملة مبنية للمعلوم إلى جملة مبنية للمجهول أو تحويل جملة من الإثبات إلى النفي، أو إلى الاستفهام. إضافة إلى تحويل الجملة من المفرد إلى المثنى، أو الجمع.

هذه التحويلات تتيح للمتعلم التعامل مع أنواع متعددة من الجمل، تسمح له بإنتاج ما لا نهاية من الجملة وفق أسيقة متعددة. كما أن المتعلم في تعامله مع الجمل المتعددة التراكيب والدلالات والاستعمالات الخبرية والإنشائية، يسمح له بامتلاك ثروة لغوية متنوعة الاستعمال فهما وإفهما. وبالتالي يزداد قاموسه اللغوي ثراءً وتمكنا من القواعد الصحيحة للغة.

2-6-التواصل:

إنّ وظيفة اللغة هي التواصل، والتواصل من المفاهيم التي تناولتها اللسانيات التّواصلية، والتي تقوم على المرسل والمستقبل والرسالة. وهذا ما أكدّه سمير استيتية بقوله: «تقوم اللّسانيات التّواصلية على منظومة ثلاثية الأقطاب أولها: المرسل باعتباره صاحب المبادرة في التّواصل، وثانيها المستقبل باعتباره هدفا مباشرا للرسالة، وثالثها المجتمع باعتباره مصدرا للعلاقة بين أطراف التّواصل»³⁷. والتّواصل متعدد الجهات داخل المجتمع ومتكرر الحدوث. ويؤدى بصور متعددة منطوقة أو مكتوبة، ويظهر التّواصل جليا باستمرار في التّعليم بين المعلم والمتعلم. بواسطة الكلام والاستماع، أو الكتابة والقراءة. وهذا ما يعبر عنها بالمهارات الأربع. وقد وضّحنا ذلك في عنصر اكتساب المتعلم للغة من منظور لساني.

التواصل التعليمي يحدث بين مدرس ومتعلم إرسال واستقبالا للمعارف والخبرات والمفاهيم المختلفة، فعندما يطرح المدرس السؤال يكون مرسلا، والمتعلم مستقبلا، وعندما يجيب المتعلم يكون مرسلا والمدرس مستقبلا للإجابة. هكذا يحدث التفاعل التواصلي وتبادل الوضعيات التواصلية بين طرفي الاتصال أخذا وعطاءً للمعرفة واستفهاما عن نسبة حصولها لدى المتعلم. وتسير العملية التّعليمية لتقويم أداء المتعلم باستمرار أثناء سير الوضعيات التّعليمية التي يراعي فيه المدرس الرّصيد الوظيفي اللغوي للمتعلم من حيث المصطلحات المتواترة، والمفاهيم المدركة، ليتكئ على السنن نفسه.

3-خلفية المدرس اللّسانية:

المدرس بصفة عامة قطب من أقطاب التّعليميّة، خضع لتكوين أولى اكتسب فيه معارف ومهارات وقيم ومواقف تمكنه من ممارسة الفعل التعليمي، كما أنه في تكوين مستمر يجدد فيه معارفه ومواقفه. لذا: لا بد لمدرس اللغة العربية أن يكون مزودا بالخلفية اللسانية التي تمكنه من التعامل مع المفاهيم والمصطلحات اللسانية، في الميدان التعليمي، لأنّ المدرس بخلاف اللساني ليس ملزما باتباع نظرية محددة، وإنما يستطع أن يعتمد على كل النظريات، ويستقي ما يراه مناسباً في عمله التربوي التعليمي. ولتسهيل عملية التعليم فهو أيضا: «مهياً للقيام بهذا العمل الشاق وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي، وعن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي، وبطريقة يجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار لأن الأستاذ -كما يقال- كالمهندس يجب أن يبذل جهداً إضافياً خاصاً يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضوراً يومياً في الميدان ولا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر»³⁸. إنّ التطور الحاصل والمستجد في المجال اللساني، يحتم على المدرس الاطلاع المستمر والمواكب لهذا التطور واستثماره في المجال التعليمي، لأن القدرة على التعامل مع المعرفة العالمة إدراكاً وفهماً،

يسهل إيصالها إلى المتعلم بأيسر السبل المناسبة التي تراعي قدراته. لذلك: «فالمعلم لا بد أن يكتسب كفاءة لغوية لازمة تسمح له باستعمال اللغة استعمالاً صحيحاً، وأن يكون مطلعاً باستمرار على المستجدات اللسانية في ميدان وصف اللغة وتعلمها، لكي يتمكن من امتلاك المهارة اللغوية التي تساعد على تعليم وتعلم اللغة».³⁹

هذا ما يجعل المدرس متمكناً من نقل المعارف العلمية إلى معارف مدرّسة في وضعيات تعليمية، وفق منهاج وأهداف محددة. تأخذ بعين الاعتبار مستوى المتعلمين ومكتسباتهم السابقة. وهنا تلعب القدرة اللغوية للمدرّس ومهاراته. في اختيار المادة التعليمية المناسبة، وطريقة تقديمها للفئة العمرية المدرّسة. دوراً كبيراً في إيصال المعرفة. كما أنّ خبراته المستمرة في التعليم تجعله يقف دوماً على بعض النقائص التعليمية، والعوائق التي تعوق المتعلّم في التعامل مع اللغة نطقاً وكتابة، ويحاول أن يجد الحلول والبدائل المناسبة لتقريب الغامض والملتبس، وتبسيط فهمه. وبالتالي يمكن المتعلم من تجاوز ذلك بالاعتماد على التحليل والفهم والاستنتاج، والقدرة على الربط بين العناصر المتقاربة.

● خاتمة:

في نهاية هذا المقال نصل إلى أنّ المنحى اللساني تصور مقصود، يتركز عليه مدرّس اللغة العربية أثناء ممارسة الفعل التعليمي. يقوم على إدراك المفاهيم والمصطلحات اللسانية وتوظيفها في تعلم اللغة العربية، وفق أسس منهجية، ومنطلقات فكرية. يمكن أن نوجزها في النقاط الآتية:

- 1- اكتساب اللغة عملية مستمرة على مدى الحياة، فإكتسابها هو اكتساب لطرائق التفكير.
- 2- الاكتساب شبيه باكتساب عادات نطقية. يتدرج فيه المتعلم من المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المعقد حسب النمو العقلي.
- 3- الاكتساب يشمل مستويات اللغة، ويخضع لتصور المتعلم، ومدى إدراكه للمفاهيم اللغوية والتمييز بينها.

- 4- اللغة مصطلح لساني، وهي أداة للتفكير والتواصل. يتعامل معها المدرّس تواصلاً مع المتعلم، ودراسة وتفكيراً في المسائل العلمية.
 - 5- الكفاية طاقة كامنة. يظهر أثرها التعليمي في الإنجاز والممارسة الفعلية للغة، ومفهومها التعليمي واضح في دليل استعمال الكتاب بأنواعها المختلفة. كما أن كل وضعية تعليمية محددة بكفاية أو كفاءة.
 - 6- الصوت اللغوي ينطلق من الباث عبر جهازه النطقي إلى الجهاز السمعي للمتلقى عبر قناة. فهو محسوس به تميز الأصوات عن بعضها البعض لتحديد دلالتها.
 - 7- تعلم الطفل للغة يبدأ بالأصوات الصائتة، ثم الأصوات الصامتة الشفوية والأسنانية واللثوية، والتدرج عبر المقاطع والكلمات والتراكيب.
 - 8- أثر العلامة اللسانية يظهر جلياً في إدراك دلالة الألفاظ حين يتناول المتعلم النصوص حيث يقف على الكلمات الصعبة للوصول إلى دلالتها داخل السياق التي وردت فيه.
 - 9- تدرس الجمل في أسبقيتها النصية، لأن النص اللغوي منسوج من جمل مترابطة ومتماسكة.
 - 10- يستطيع المتعلم أن يميز بين الجمل الاسمية والجمل الفعلية، والجمل المبنية للمعلوم والمبنية للمجهول، والمثبته والمنفية... الخ. كما يتمكن من تحويلها من حالة إلى أخرى.
 - 11- المدرس في العملية التعليمية موجه للمتعلم، ويترك له المجال لإثبات فاعليته في التعلم، والتأكيد على الخاصية الإبداعية لديه.
 - 12- التواصل خاصية لسانية تقوم على مرسل ومستقبل ورسالة، ويتجلى التواصل أثناء تعلم اللغة في المهارات الأربع.
 - 13- المدرس والمتعلم قطبان تعليميان يقومان على التفاعل البيداغوجي، حيث أن المدرس موجه ومرشد له، يترك للمتعلم المجال لإثبات ذاته.
- 14- الاقتراحات: يمكن أن نستنتج الاقتراحات الآتية:
- 1- المصطلحات اللسانية مفتوحة على مدارس عدّة، إلا أن حصرها وتوظيفها تعليمياً يتطلب وقتاً طويلاً.
 - 2- تبقى اللسانيات مفتوحة على تصورات لسانية، وأخرى منهجية، أو وظيفة، بنيوية، أو نصية، أو تداولية، يمكن أن تستثمر تعليمياً.
 - 3- مدرس اللغة العربية ليس مرتبطاً بنظرية معينة، له الحرية في توظيف كل ما يراه مناسباً للعمل البيداغوجي.

• هوامش البحث:

- ¹ - تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2006م، ص:75.
- ² - المرجع نفسه، ص:76.
- ³ - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص:21.
- ⁴ - ينظر، كمال بكداش، علم النفس ومسائل اللغة، دار الطليعة، بيروت، ط1، سبتمبر 2002م، ص:11. والمقصود بالأسس البيولوجية، أي أنّ الطفل يولد مجهزاً باستعدادات فطرية سابقة لكل اكتساب تتيح له هذه القدرة انتقاء الأحداث الصوتية المتنوعة التي تحيط بعالم الأطفال.
- ⁵ - ينظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص:93.
- ⁶ - ينظر، محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص:166.
- ⁷ - الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح محمد الصديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، مصر، ص:53.
- ⁸ - سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، عالم الكتب الحديثة، إربد، ط2، 2008م، ص:425.
- ⁹ - الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، ص:15.
- ¹⁰ - عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، 2012م، ط3، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص:102.
- ¹¹ - سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، ص:427.
- ¹² - الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، ص:59.
- ¹³ - ينظر، علم الدلالة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط3، 1993م، ص:215، 156.
- ¹⁴ - الخصائص، أبي الفتح عثمان ابن جني، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، ج1، ص:33.
- ¹⁵ - فليب جونير، الكفايات والسوسيوثنائية (إطار نظري)، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2005م، ص:29.
- ¹⁶ - ينظر، سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، ص:177، 178.
- ¹⁷ - عمر شطة، مفاهيم أساسية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وفق مناهج الجيل الثاني، مطبعة رويغي، الأغواط، ط1، 2016، ص"16.
- ¹⁸ - سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، ص:178.
- ¹⁹ - ينظر، أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص:16.
- ²⁰ - المرجع نفسه ص:81.
- ²¹ - أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر دمشق، ط2، 1419هـ، 1999م، ص:109.
- ²² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص:108.
- ²³ - ينظر، المرجع نفسه، ص:108، 109.

- ²⁴ - مصطفى حركات، اللسانيات العامة وقضايا العربية، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، ط1، 1998م، ص: 9.
- ¹⁰ - خولة طالب إبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، ط2، ص: 22.
- ²⁵ - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2010م، ص: 306.
- ²⁶ - الشريف الجرجاني، التعريفات، تحقيق عبد الرحمن عميرة، عالم الكتب، بيروت (لبنان)، ط1، 1996م، ص: 110.
- ²⁷ - ينظر، عقيد خالد حمودي العزاوي، علم الدلالة دراسة وتطبيقات، دار العصماء، سوريا، ط1، 2011م، ص: 46.
- ²⁸ - خليل أحمد عمارة، في نحو اللغة وتراكيبها، منهج وتطبيق، ط1، علم المعرفة للنشر والتوزيع، جدة، 1984م، ص: 77.
- ²⁹ - محمد الغريسي، اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، ص: 47.
- ³⁰ - ينظر، فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، دار الفكر للطباعة والنشر والفكر، الأردن، ط1، 2000، ج1، ص: 17.
- ³¹ - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص: 59.
- ³² - سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، ص: 173.
- ³³ - المرجع نفسه، ص: 178.
- ³⁴ - ميشال زكريا، ألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، 1986، بيروت، لبنان، ص: 13.
- ³⁵ - شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر، لبنان، ط1، 2004م، ص: 56.
- ³⁶ - سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، ص: 678.
- ³⁷ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص: 142.
- ³⁸ - ينظر، عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في التّهّوض بمستوى مدرسي اللغة العربيّة، مجلة اللسانيات الجزائر، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، ع4، 1974، ص: 41، 42.
- ³⁹