مجلة التعليمية
ISSN: 2170-1717
EISSN 2602-6015

المجلد 12 / العـــدد: 02 (2022)، ص 320-333

تعليمية التعبير من منظور ثنائية اللّغة والكلام

–مقاربة في المفاهيم والإجراءات–

Teaching expression from a bilingual and speech perspective
An approach in concepts and procedures

أحمد مداني*
جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف (الجزائر)
a.madani@univ-chlef.dz

تاريخ الاستلام: 2021/09/01 تاريخ القبول: 2021/12/25

ملخص:

يسعى موضوع هذا البحث إلى استثمار أهمّ أفكار اللسانيات العربية القديمة واللسانيات الحديثة، لاسيما ما عرف عند اللسانيين بثنائية اللغة والكلام، من أجل دراسة ظاهرة سلبية في الأداء اللّغوي لدى أفراد المجتمع اللساني العربي، متمثلة في عجزهم عن التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، كما هو مشاهد عند طبقة من المتعلمين المبتدئين وطبقة ممن بلغوا درجة من التعلم، وعلة ذلك أنهم ربّما أتقنوا قواعد اللّغة معرفة واستظهاراً، بما فيها المستويات النحوية والصرفية والبلاغية والدلالية، إلا أن أحدهم يعجز عن إلقاء كلمة موجزة ارتجالاً، أو كتابة فقرة مختصرة بداهة، لأن تكوينهم التعليمي اهتم بجانب واحد من اللغة، وهو العلم بقواعدها فقط، والتي لا تزيد على أن تكون معرفة قاموسية بعيدة عن الاستعمال، بينما أهمل الجانب الثاني وهو الكلام، المتمثل في تلك القدرة البيانية التي تجسّد اللّغة، وتمكن المتكلم من إخراج المعاني الذهنية والنفسية إلى المتلقي، وفق سنن العرب في كلامهم وطرائقهم في صياغة أساليبهم، ووفقاً لمقاصدهم في الفهم والإفهام، فإن وصل المتكلم إلى هذه المرتبة فقد وصل إلى درجة الكلام وحصل على ملكة التعبير، وحقّق هدفه المتمثل في الإبانة والبيان، وجمع بين اللّغة والكلام، لأن الكلام ما هو إلا عمل واللغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك واللغة معيار هذا السّلوك.

الكلمات المفتاحية: اللغة– الكلام– التعبير– اللسانيات– قواعد اللغة – التعليمية

Abstract :

The subject of this research seeks to invest the most important ideas of ancient Arabic linguistics and modern linguistics, especially bilingualism and speech, in order to study a negative phenomenon in the linguistic performance of members of the Western linguistic community, represented by their inability to express both oral and written forms, as seen by a class of novice learners. And a class of those who have reached a degree of learning, and the reason for this is that they may have mastered the rules of the language by knowing and memorizing, including the grammatical, morphological, rhetorical and semantic levels, but one of them is unable to give a brief speech on the fly, or write a brief paragraph of course, because their educational formation concerned one aspect of the language, It is the knowledge of its rules only, which is nothing more than lexical knowledge far from use, and neglected the second aspect, which is speech, which is the graphic ability that embodies the language,

* أحمد مداني: a.madani@univ-chlef.dz

and enables the speaker to bring out the mental and psychological meanings to the recipient, according to the Sunnahs of the Arabs in their speech and their methods of formulating Their methods, and according to their purposes in understanding and understanding, if the speaker reaches this rank, he has reached the level of speech and acquired the faculty of expression, and achieved his goal of elucidation and elucidation, and collecting Between language and speech, because speech is nothing but action, and language is the limit of this action, and speech is behavior and language is the criterion for this behaviour.
Keywords: language-speech-expression-linguistics-grammar-didactic.

1.اللغة والكلام في التراث اللساني العربي واللسانيات الحديثة:

1.1.اللغة والكلام في منظور التراث اللسانس العربي:

1.1.1.اللغة:

أخذت اللغة حيزاً كبيراً من موضوعات بحوث علماء اللغة في التراث اللساني العربي القديم، إذ أنهم بحثوا حول نشأة اللغة ، فكانوا في هذا البحث ثلاث فرق، فرقة ترى أنها توقيفية أي وحي وإلهام محتجين بقوله تعالى: {وعلَّم آدم الأسماء كُلَّها}[1] كما ذهب إلى ذلك ابن فارس وأبو علي الفارسي (ت 395 هـ)، ومنهم من قال بأنها تواضع واصطلاح كابن جني (ت392هـ)، أم الفرقة الثالثة فرأت أنها محاكاة للأصوات كالخليل بن أحمد[2]، لكن ابن جني يميل إلى ترجيح مذهب القول بالمواضعة قائلا: "ولعل ظاناً يظن أن اللغة التي دللنا على أنها توقيف إنما جاءت جملة واحدة وفي زمان واحد، وليس الأمر كذلك"[3]. ثم بعد أن خاضوا في نشأتها، تساءلوا عن ماهيتها، فكانت تعريفاتهم مذاهب شتى، ولعلَّ أهم تعريف لها ،هو تعريف ابن جني إذ يجددها بقوله بأنها: "أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"[4] والمتأمل في هذا التعريف يجده شاملاً جامع لخصائص اللغة، فهو على تقادمه إلا أنه حديث المعنى ،يلائم ما قالت به اللسانيات الحديثة، حيث بدأ بالإشارة إلى أول خصائصها وهي الأصوات التي تشير إلى أن اللّغة منطوقة ذات جرس مسمى بالكلام، وبهذا أقصى الاعتقاد الشائع أن اللغة في حقيقتها ظاهرة مكتوبة[5] " كما أن قوله "قوم" يعطي خاصية اجتماعية اللغة، وقوله "يعبر بها... عن أغراضهم" إشارة إلى وظيفتها وهي التواصل والتعبير عن الأفكار، بدلالات معيَّنة، ولجودة تعريفه تناقله اللغويون بعده دون نكير منهم، وأهمهم السيوطي (ت 911 هـ)، وابن منظور (ت 711 هـ)، والفيروز أبادي (ت 817 هـ)، وغيرهم من أرباب المعاجم ، وحاول الباحثون المحدثون إضافة شيء ذي بال، لكنَّ محاولاتهم تلك لم تأت بجديد، وربَّما أخلت بمضمون اللغة، ولم نأت ببيان حقيقتها فضلاً عن وظيفتها واجتماعيتها".[6]

وممَّن كان لهم تعريف للغة جدير بالذكر ابن خلدون، حين قال عنها: "هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، فلا بدَّ أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وفي كل أمة بحسب اصطلاحاتهم، وكانت الملكة الحاصلة للعرب، من ذلك أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد، لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعاني ، من المجرور أعني المضاف، ومثل الحروف التي تفضي بالأفعال إلى الذوات من غير تلقّ ألفاظ أخرى، وليس يوجد إلا في لغة العرب".[7]، ومن خلال قوله هذا فإنه يبدو أنّه أغفل صوتية اللغة

التي هي أهم خصائصها، بينما ركز على ما تؤول إليه لغة المتكلم بعد أن تصير ملكة، وخير من يمثل تلك الملكة اللسان العربي، بينما وافق ابن جني في الإشارة إلى وظيفة اللغة وطبيعتها الاجتماعية.

لكن مع هذا النقص، فإن ابن خلدون نظر إلى اللغة نظرة علمية ذات منهج يقوم على المنظور الاجتماعي للظواهر بصفة عامة، حيث ربطها بدورها الاجتماعي المنطلق من المتكلم مع غيره، ولا شك أن المتكلم يصطفي من اللغة كلاماً يطابق مقاصده، فما هو الكلام؟

2.1.1- الكلام:

انتبه علماء العربية قديماً إلى أن هناك عنصراً يكمّل اللغة، حيث يخرجها من حيّز التصور الذهني إلى الاستعمال الفردي، إذ ينتقي المتكلم الكلام المناسب لمقاماته التخاطبية المختلفة ، ما يلائمه من ذلك المخزون الكلماتي الموجود في اللغة، ضمن الإطار المتعارف عليه من قبل المجتمع اللساني الواحد، لكن مع هذا المفهوم اللساني للكلام، فقد اختلف في مفهومه عند علماء اللسان العربي، كل يحدده وفق العلم الذي يشتغل فيها، فالنحاة قالوا عن الكلام إنه "الكلام القول المفيدٌ المقصود، الدال على معنى يحسن السكون عليه".[8] ومعنى هذا القول أن الجمل الناقصة الفائدة لا تسمى كلاماً كجمل الشرط نحو: إن قام زيد أو صلة الموصول مثل، الذي قام أبوه، والنحاة بذلك يخالفون اللغويين الذين لا يشترطون هذا الشرط، إذ أن كل قول يؤدي معنى فهو كلام سواءً أفاد أم لم يُفد، فجملة الشرط مثلاً تؤدي معنى فهي كلام، سواء أكان لفظاً أو خطاً أو إشارة أو ما نطق به لسان الحال، والدليل على ذلك في الخط قول العرب "القلم إحدى اللسانيين"، وتسميتهم ما بين دفتي المصحف كلام الله ، والدليل في الإشارة قوله تعالى: {آيتك ألا تكلم الناس ثلاثة أيام إلا رمزا}[9] والدليل فيما نطق به لسان الحال قوله تعالى: {فقال لها وللأرض ائتيا طوعاً أو كرها قال أتينا طائعين}[10] ، وفي الآية شاهدان على إعطاء صفة ما لا يعقل حكم صفة من يعقل"[11]، ومن هنا نعلم أن النحاة حصروا الكلام فيما هو ملفوظ، وفق ما وضعته العرب، مؤدياً فائدة بحسن سكوت كل من المتكلم والسامع عليها، فكأن المتكلم ينتقي كلامَهُ انتقاءً فردياً يناسب الوضع ويؤدي فائدة معنوية، ومعظم اللغويين لا يخرجون عن الشروط التي وضعها النحاة في الكلام، ومنهم ابن جني الذي يقول: "الكلام كل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه وهو الذي يسميه النحويون الجمل".[12]

أما البلاغيون فلم يشيروا إلى تعريف الكلام، وإنما أشاروا إلى عناصره التي تجعلها في مرتبة الفصاحة، أو البلاغة أو ما دونهما، وخير من أشار إلى ذلك الجاحظ (ت 255 هـ)، إذ يقول عن الكلام: "وخير الكلام ما كان قليله يغنيك عن كثيره، ومعناه في ظاهر لفظه، وكأن الله ألبسه من الجلالة، وغشَّاه من نور الحكمة على حسب نية صاحبه وتقوى قائله".[13]

فالجاحظ لا يهمّه تعريف الكلام ،بقدر ما يهمه مستوياته الأسلوبية التي يحتاجها المتكلم، وبذلك فالكلام في نظره استعمال خاص يحتاج إلى أدوات وآلات لغوية، وتلك الأدوات تساعد على بلوغ مرتبة الكلام العالي، لكن ليست هي الغاية، إنما الغاية المطلوبة هي الوصول إلى إتقان الكلام الذي به تقاس بلاغة وفصاحة الناس على

اختلاف أصنافهم، وقد سار على هذا المنهج في توضيح حقيقة الكلام أبو هلال العسكري، إذ عمد إلى إزالة اللبس بين الكلام والتكليم، وما عمله هذا إلا دليل على أن للكلام أهمية بالغة عنده، وفي ذلك يقول: "إن التكليم تعليق الكلام بالمخاطب، فهو أخصّ من الكلام، وذلك أنه ليس كل كلام خطاباً للغير فإذا جعلت الكلام في موضع المصدر فلا فرق بينه وبين التكليم وذلك أن قولك كلمته كلاما وكلمته تكليماً سواء..." [14] ، كما أن عبد القاهر الجرجاني (ت 417 هـ) عند حديثه عن الإعجاز، ضرب صفحا عن أهمية الألفاظ، واعتبر المزية في النظم، فكأنما حديثه ينوّه بأن مدار الأمر كله عن الكلام، يقول: و"الألفاظ لا تقيد حتى تؤلف ضرباً خاصاً من التأليف، ويعمد بها إلى وجه دون وجه من التركيب والترتيب"[15] ، كما بحدثنا أيضا عن كيفية بناء الكلام بنية متماسكة كأنه لحمة واحدة، وما ذلك التفصيل إلا أن للكلام عنده اعتباراً يقول "أن تتحد أجزاء الكلام ويدخل بعضها في بعض، ويشتد ارتباط ثانٍ فيها بأول، وأن يحتاج في الجملة إلى أن تضعها في النفس وضعاً واحداً وأن يكون حالك فيها حال الباني، يضع بيمينه ها هنا في حال ما يضع بيساره هناك"[16]، ولهذا فإن الاهتمام بالكلام عند علماء التراث كان هو البغية، والمنتهي الذي من أجله يسعى البُلغاء إليه، لعلمهم أنه من ملكه فقد ملك اللغة وأحاط بها من كل جوانبها، وربما كان هذا هو الدافع الذي دفع الجاحظ بأن سمي كتابه القيم بالبيان والتبيين، لعلمه أن البيان لا يكون إلا بمعرفة طرائق بناء الكلام وحبك أجزائه، وقد أفرد أبو هلال العسكري في كتاب "الصناعتين" أي صناعة الشعر والنثر، أو صناعة الكلام المنظور والكلام المنثور، فاللغة كانت عندهم أداة لا تحقق الغاية وحدها، إلا بامتلاك آلتها التي توصل إلى فن القول، وهو الكلام، وفي ذلك يقول: "الكلام أيّدك الله يحسن بسلامته ونصاعته وتخيّر لفظه وإصابة معناه وجودة مطالعه ولين مقاطعه واستواء تقاسيمه وتعادل أطرافه"[17]، ومن هذه النصوص التراثية ندرك أن الكلام ما هو إلا تشخيص لقدرات المتكلم في صياغة الألفاظ والعبارات والتراكيب اللسانية التي يشترك فيها مع غيره، صياغة خاصة تنقله من مرحلة اللسان إلى مرحلة الكلام الذي يتميز به عن غيره، بتلك الأساليب والصيغ التعبيرية الخاصة به من دون الناس.

وإذا كان الكلام في الفكر اللساني العربي، بهذه الأهمية التطبيقية البالغة، فهل هو بالأهمية نفسها في اللسانيات الحديثة؟

لا يختلف اثنان في أن اللسانيات الحديثة بقدر ما تهتم بعلوم اللسان المختلفة، تُركز بشكل أكثر على الكلام لأنه الصورة التخاطبية التي تجسّد الجانب اللساني لدى الإنسان، فكما أنه النشاط الذي تتحول فيه تلك الرموز المذكورة بجميع أشكالها إلى حقيقية مادية فاعلة [18] وهو المادة التي يتكون منها اللسان، وكان أول من أشار إلى أهمية التفرقة بينه وبين اللسان، هو فردينا ند دي سوسير (ت 1913 F.Desaussure) حيث إن اللسان رصيد مكتسب وأداة تواصل، ووضع مكوّن من نظام وقواعد يشترك فيها أفراد جماعة لغوية محددة، وهي المحصول المستودع في الذاكرة الجماعية، والمنتوج المكتسب بالتعامل وعن طريق الاحتكاك بباقي أفراد المجتمع، ووضع منتظم من الأدلة ومترابط، بعلاقات متعارف عليها داخل النظام ذاته، وهو ذو طابع اجتماعي يدل على ما هو مشترك بين أفراد جماعة معينة؛ أما الكلام فهو الأداء الشخصي لذلك الوضع المتواضع عليه من قبل المتحدثين، يخضع لإرادة شخصية، يمنح للغة أو اللسان طابعهما الملموس والفعلي، ويدل على الكيفيات التعبيرية

أو الأسلوبية التي تتميز بها الذات، وبالتالي فاللسان ذو مظهر ذهني في عقل الجماعة اللغوية، والكلام ذو مظهر واقعي تطبيقي فعلي لتلك اللغة[19] وبما أن اللسان ذو مظهر ذهني والكلام ذو مظهر واقعي لم يرتض جيسبرسن (J.Persen1943) قسمة دي سوسير المتمثلة في اللغة والكلام، بل اقترح ثنائية أخرى كبديل ، هي لغة فردية ولغة جماعية [20]، والدراسة اللغوية في رأيه تبدأ بدراسة الحدث اللّغوي عند الفرد، ثم بدراسة الأنواع التي تشمل هذه الأحداث، وتلك التي يطلق عليها لغة الفرد [21] ، و من هنا يبدو أن المنظور اللساني الحديث يعطي للكلام جدارة الاستحقاق بالدراسة دون اللغة، وهذا يتطابق مع النظرية العربية للكلام ، إذ هو مناط الدراسة والتحليل، وإذا كان دي سوسير يتكلم عن صورة ذهنية توجد في عقل الجماعة تتيح للمتكلم نظام الرموز والأصوات التي يتكلم بها فعلاً، فإن "جيسيرسن" يقول: "بفكرة التقسيم إلى كلام بالفعل والكلام بالقوة، فالكلمة المنطوقة فعلية والكلمة التي تبقى في الذهن غير منطوقة أو تبقى في القاموس غير مستعملة كلمة بالقوة، وكلامها مشروط اجتماعياً، والفرق بين دي سوسير وبين جسيرسن أن المرء إذا قال كلمة لا معنى لها فهي كلام عند دي سوسير، لأنها عمل فردي فحسب، وهي هراء عند جيسبرسن لأن الكلام عنده مشروط من الناحية الاجتماعية بمطابقة مستوى صوابي مُعين".[22] ومن خلال هذا القول فإنَّ الكلام غير المقيد لا يعنى به التحليل اللساني، مما يتبين أنه يتقاطع مع نظرة علماء اللسان العرب، لاسيما النحاة منهم الذين اشترطوا في الكلام حصول الفائدة التي يحسن السكوت عليها، أما اما كان غير مقيد، فلبيس له اعتبار، وهكذا فإن كلا المنظورين يعطيان للكلام درجة كبيرة من الاعتبار، إذ به يكون المرء على الإفادة لغيره، والإبانة عما في ضميره، وبه يتوصل إلى امتلاك قدرة التعبير، وليس باللغة التي ما هي إلا مادة ذهنية محبوسة في الوعي الجماعي، وهناك من ذهب إلى رأي آخر حول الكلام واللغة، وهو اللساني "نعوم تشومسكي" « N.Chomsky »، الذي يفرق بينهما بشكل جزءي، إذ يرى أن المتكلم بين شيئين هما "الأداء اللغوي" و "التمكن اللغوي"، فالفرد مهما كانت له المهارة اللغوية أو القدرة اللسانية، ليس بإمكانه استعمال إمكاناته اللغوية كلها، وفي الوقت نفسه بإمكانه من حيث الأداء أن يفهم الآخرين ويولد جملا لم يسبق له أن سمعها من قبل، ولكن استعماله ذاك يكون في إطار البنى اللغوية الموجودة عند أفراد المجتمع اللساني الواحد، ممّا يؤدي إلى وجود الأداء اللغوي والتمكن اللغوي لدى الفرد العضو في الجماعة اللغوية. [23]

وإذا كانت اللغة تساعد الذهن على توضيح المعاني، فإن المعاني لا حصر لها ولا نهاية، فيستلزم استعمال اللغة استعمالا غير محصور أيضاً، ولا يكون إلا على مستوى الكلام، والكلام مبنيّ على توليد المعاني لأنه يمثل مجهود الذهن، وهدفه الإفهام، وهذا الإفهام إنما يكون بالتفاهم مع الآخر، فيصير الكلام هو وسيلة للتبليغ أكثر من اللغة من باب أولى.

صفوة القول، حول ما سبق من أقوال لعلماء اللسان الحديث حول الكلام أن أقوالهم وآراءهم تتفق على أن الكلام هو المقصود في العملية اللسانية، وليس اللغة، مما يبرّر لنا استغلال هذه الأقوال في ربط ظاهر الكلام بتعليمية التعبير، حيث إن الفروق بينه وبين اللغة تفتح آفاقا في الحديث عن علاج مشكلة التعبير لدى

الأفراد عامة والمتعلمين خاصة، ومن تلك الفروق التي يمكن استغلالها في هذا الباب، أن الكلام يولد تعبير افنيا يتميز به المتعلم ، باعتبار أن الكلام اختيار الفرد لعناصر معينة من تلك الإمكانات التعبيرية الكثيرة، قصد استخدامها، كما أنه يمثل المستويين المنطوق والمكتوب فعلاً، وما يوجد فيهما من مفردات يعبّر بها المتكلم عن أفكاره ومشاعره وحاجاته اليومية، فهو استعمال خاص بالمتكلم، كما أنه يمثل فرصة الإبداع التعبيري لدى الشخص، وإذا كان الكلام صورة واقعية للإبداع التعبيري لدى الشخص، وإذا كان الكلام صورة واقعية للإبداع اللغوي، فهو مجال تطبيقي للباحث في حقل اللسانيات التعليمية، إذ لايمكن أن تكون اللغة وهي شيء معنوي ذهني مجالاً للتطبيق الفعلي، ومع ذلك فاللسانيون يفضلون استخدام العناوين الآتية ،مثل البحث اللغوي أو التحليل اللغوي، أو الدراسة اللغوية، ولا يقولون البحث الكلامي.

وإذا ساغ لنا أن الوقوف على هذه الأهمية البالغة للكلام دون اللغة ، فإن ذلك أدعى أن يكون الاهتمام بالكلام فقط، لأن هذا الاهتمام يمكن الباحث أن يجري مقاربة تعليمية ، وذلك باستغلال هذه الثنائية اللسانية، مركزاً على جانب الكلام، في دراسة ملكة التعبير، تلك الملكة التي تغيب عواملها تارة وتحضر تارة عند المتعلم، ومن هذا الحضور وذاك الغياب هل تستطيع اللسانيات بما أفرزته من ثنائية اللغة والكلام ، أن تقود الباحث إلى أن يضع يده على عوامل لغياب وعوامل الحضور لملكة التعبير عند المتكلم والمتعلم على سواء؟

2. ملكة التعبير بين الغياب والحضور في ضوء ثنائية اللغة والكلام.

كي يعرف الباحث مواطن الخلل الموجود لدى المتعلمين في ممارستهم للتعبير، وهذا التعبير المراد لا يقصد به مجرد التعبير العادي الدي هدفه التواصل فقط- فهذا النوع يمكن لكل متكلم أن يقوم به ويحسنه، بل المقصود ذلك التعبير الفني الراقي، في اللغة والأسلوب، المميّز لهذا المتكلم من ذاك- لابد أن يبحث عن العوامل التي جعلت التعبير الفني غائباً، وأن يقترح العوامل التي تُصير هذا الضرب من التعبير حاضراً، في عملية الإبداع الفني والأدبي، ولتكن البداية منطلقة من عوامل الغياب، فما هي هذه العوامل؟

1.2.عوامل الغياب:

1.1.2.حضور البيداغوجيا وغياب اللسانيات:

من العوامل التي أدت إلى بروز حالات الفشل في تكوين أفراد متعلمين لهم القدرة على أن يصلوا إلى مرحلة الكلام الفني، الدال على امتلاكهم لوسائل القول الفصيح، وقدرتهم على استعمال طرائق التعبير البليغ، هو أن المتعلمين يخضعون في معظم مراحل التعليم العام إلى اتباع مناهج بيداغوجية، وطرائق تعليمية تنطلق من أسس تربوية وبيداغوجية، وتستند إلى نظريات علم التربية، وعلم النفس، مثل نظرية المحاولة والخطأ عند "سكينر" (Skinner)، القائمة على مبدأ المثير والاستجابة، الذي يخلفه المعلم مع التلاميذ ليحبب لهم التعبير والكلام، فيستجيبون له عن رغبة وشغف، لا عن عسر وإكراه ،كما أنهم يعولون على طرائق التعليم كطريقة التلقين وطريقة التنشيط، وربطها بالتطبيق والتمرّس والدُّربة الطويلة، مع شيء من التعليمات البيداغوجية التي تربط النظري بالتطبيقي، مسايرة لبعض القواعد التربوية القائلة: "إن المبادئ والأفكار بدون الشواهد التجريبية تبقى أطراً فارغة وغير واضحة، ولذلك فإن التدريب العملي، بدون المبادئ النظرية التي توجهه، تجعل المتعلم يتخبط ويضيع

من جرَّاء هذا التخبط كثيراً من الجهد والوقت"[24]، وكذلك مراعاة عامل الاستعداد لدى المتكلم، ولا سيما الاستعداد الفعلي واللغوي "اللذين يحدّدان نسبة الذكاء لدى المتعلم، فهو يعطي المعلم تقديراً للمستوى العقلي الذي ينتظر أن يبلغ المتعلم عنده أقصى نهايته في المواد الدراسية[25] ، ومع نجاعة هذه الطرائق البيداغوجية وكفاءة تلك النظريات التعليمية في توجيه المتعلم نحو الحيازة على فنيات التعبير، إلا أنها غير كافية في عملية بناء القدرة التعبيرية لدى المتكلم، وذلك أنها تفتقر إلى سند آخر يقويها، وهو الاستعانة في الوقت نفسه باللسانيات وما أنتجته من نظريات لسانية فهما وتطبيقاً، وأهمها النظرية اللسانية عند دي سوسير (De Saussure) خاصة ثنائية المنطوق والمكتوب التي تؤكد على أن اللغة في أصلها منطوقة لا مكتوبة، وبالتالي فالاهتمام بالتعبير المنطوق في المرتبة الأولى قبل المكتوب، وفكرة التركيب والاستبدال التي يجب استغلالها في تعليم المتكلم تراكيب الجملة وعناصرها الأساسية والثانوية، إضافة إلى هذا اعتماد النظرية التوليدية، ومراعاة مبادئها في تعليمية التعبير، إذ أن هذه النظرية لفتت علماء التعليميات إلى شيء هام وهو الملكة والأداء، بحيثّ إن المتكلم باستعداده الفطري يملك جهازاً قواعدياً يتمكن من خلاله صياغة قوالب جمل، وصيغ تركيبية لم يسبق له أن سمعها أو استعملها من قبل، لذلك فإن هذا الاهتمام بالبيداغوجيا على حساب اللسانيات، صارت مشكلة في ميدان التعليم، إذ أنَّ المعلمين لا يبالون بما هو جديد في علم اللغة الحديث أو اللسانيات ، من نظريات وآراء تساعدهم في بلوغ أهدافهم البيداغوجية، كما أن علماء اللسان في الوقت نفسه لا يهتمون كثيراً بالمسائل البيداغوجية في تعليم المهارات اللغوية، كالكلام والكتابة وغيرهما، ولا يعبؤون بتلك البحوث اللسانية التي تساعد على بلوغ التعليمية أهدافها المنشودة، مما جعل لسانيا مثل "نعوم تشومسكي" « N.Chomsky » يفاجئ المشتغلين باللسانيات في ملتقى بقوله: "إن اللسانيات لا تقدم أي شيء لتعليمية اللغات".[26]

2.1.2. القواعد المعرفية للغة دون القواعد الوظيفية:

إن معرفة المتكلم لقواعد اللغة لا تمكنه من الوصول إلى معرفته بكيفيات التعبير المختلفة، بحيث لا ينطلق لسانه في ابتكار التراكيب واستعمال أساليب معبّرة، مناسبة للموضوع والمقال، ذلك أن القواعد سواءً أكانت نحوية أم صرفية أم بلاغية أم عروضية هي معرفة لا بدّ منها، لكن تبقى في إطار اعتبارها وسيلة لا غاية في حدّ ذاتها، يرتقي بها المتعلم إلى مرتبة القدرة على الإبلاغ والتوصيل ، ولا يعني أنه إذا أحاط بتلك القواعد علما وفهما قد يكون في مقدوره التعبير بسهولة عمَّا تكنه نفسه أو يشعر به قلبه من معان ، لذا نجد كثيراً من طلبة علوم العربية يستظهرون قواعد اللغة بأنواعها، والمسائل اللغوية بشواهدها، ولهم في الحفظ قدرة عجيبة، لكنهم إذا أرادوا التعبير تجد كلامهم غير مبين، فيصابون بالحبسة، أو التلعثم، وربما استغلق عليهم الكلام. فلا تغني عنهم تلك المعرفة شيئاً، فالحصيلة اللغوية لا تكفي لبلوغ مقاصد الكلام، وقد تنبّه إلى ذلك ابن قتيبة حين تحدَّث عما يلزم لكاتب – إذا أراد تحصيل القدرة على التعبير الكتابي لاسيما فن الترسل – من معارف ثقافية عامة قائلاً: "ولابد له مع ذلك من دراسة أخبار الناس وتحفظه عيوب الناس، ليدخلها في تضاعيف سطوره ممثلاً إذا كتب ويصل بها

كلامه إذا حاور".[27]، ومن هنا يمكن القول إنه من الخطأ أن يظنَّ طالب الفصاحة أن دراسة النحو والعلم بشواذ مسائله، ودقائق قواعده، نافع في الوصول إلى مرتبة الطلاقة في الكلام، وذلك أن مثل تلك المسائل لا يحتاجها في تواصله، وإفهامه لغيره من المخاطبين، فما جدوى أن يعرف المتكلم أو طالب العلم أن الأسماء الخمسة ويزيد عليها سادساً فيقول هي ستة، أو يعرف أقوال النحاة الذين يقولون بأنها تعرب بالحركات، أو أنَّ هناك من العرب من يلزم المثنى حالة واحدة رفعاً دون الحروف ونصباً وجراً بالألف[28] ويأتي بشواهد من الشعر العربي القديم، أو يسهب الكلام في أنواع التنوين فيذكر التنوين الغائي وتنوين الترنم، وإذا عدنا إلى الاستعمال اللغوي، فلا يكاد المتكلم في خطابه [29] وإنشائه إلا ما كان من القواعد المشهورة، وأنه لا يبالي إن أضاف إلى الأسماء الخمسة سادساً هو كلمة "هن"[30] أم لا، كما أنه لا يحتاج من أنواع التنوين[31] إلا نوعين أو ثلاثة هي تنوين التمكين والمقابلة والعوض[32]، فهذه التعريفات لم تعد مطلوبة في دراسة اللغة، لأنها مسائل درست في وقت كانت البحوث اللغوية في مرحلة التكوين والتأسيس، أما الآن فالعربية قد بلغت مبلغ الرّسوخ منذ زمن، فلا حاجة لهذه الأشياء، لأنها من المنظور الاستعمالي للغة صارت قواعد ميّتة ، لا يحتاجها المتكلم في كلامه، ومن هنا يجب أن يتعلم المتعلم من القواعد العربية ما يمكنه من التكلم و التعبير والفهم.

3.1.2.مركزية حفظ النص وغياب استعماله:

لقد درج المعلمون وعلماء التربية قديم على أن حفظ النصوص لاسيما الشعرية منها، هي السبيل المثلى لإطلاق لسان الناشئة بالتعبير الجيّد، ذي الأسلوب اللغوي الرفيع، وممَّا ركزوا عليه حفظ الشعر القديم بدءاً بالمعلقات والشعر الجاهلي عامة، وبعض شعر صدر الإسلام وفترة العصر الأموي والعباسي، كما اهتموا بحشو ذهن المتعلم بنصوص المقامات لاسيما ما كتبه الهمذاني والحريري، ولكن مع الحفظ الجيّد لهذه النصوص فإن النتيجة سلبية، إذ لا يستطيع حافظها التعبير عما في نفسه من معانٍ نفسية أو ذهنية، أو التعبير عن الحالات والسياقات التي تعترضه وتفرض عليه القول، وبهذا فمركزية الحفظ دُون الاستعمال الوظيفي لها أثناء الكلام، هو ضرب من الإرهاق ومضيعة للوقت، وإهدار للجهد، فلو اجتمع للمتعلم الحفظ الجيد للنصوص، وفرصة توظيف محفوظه في وضعيات إنشائية، وتعبيرية، لكان قد بلغ مرتبة الكلام الذي يتفاضل به أهل البيان، أما إذا لم يتمكن المتعلم من الجمع بين الحفظ والاستعمال فإن عمله يكون مجرد جهد قاموسي، بل يكون مثله كمثل فُصوص معدن الذّهب في الطبيعة، بعيدة عن فائدة الاستعمال، وعليه فلا قيمة من معرفة الغريب من لغة الشعر والنثر القديم، إذ لم يمكن توظيفه في نوازل أو بث مشاعر يجدها المتكلم بذوقه اللغوي وإحساسه النفسي ، ذلك أن التأثر النفسي يساعد على إتقان الكلام، لذا نجد من يحاول التعبير بالكلام الفني لا يمكنه ذلك، لأنه فاقد لحاسة الذَّوق الأدبي للكلام ، على الرغم من تمكنه من استجماع مفردات غريب اللغة، وهذا ليس خاصاً باللسان العربي، بل يسري على كل الألسنة، فليس لمن يريد الكلام الجيد بالفرنسية أن يتكلم بالذوق العربي والعكس أيضاً.

من هنا يمكن أن نقول إنَّ قراءة الشعر وحفظه لا يعلم الكلام، وإنما يعلم اللغة التي هي بمعنى اللسان، لذا كان كثير من السّلف وعلماء اللغة قديماً يوصي من يريد معرفة معاني الألفاظ لفهم النصوص فقط دون

إبداعها أن بحفظ أشعار العرب ، لأن ذلك يعين على فهم المعاني ودلالات الألفاظ، لاسيما دلالات مفردات القرآن الكريم، كما كان الحال عند ابن عباس وغيره، لذا نجد من يحفظ من الشعر الكثير لكن لا يستطيع التعبير عن الجديد الذي يقع في قلبه، كما أنه يستظهر مُتوناً كثيرة في مختلف الفنون لكنه لا يستفيد من توظيفها عند التعبير، وبهذا فهو أبعد الناس عن الكلام الذي تعارف عليه أهل اللسان، وهو ذلك الكلام الذي يؤدي وظيفة الإفهام، ويترجم المعاني النفسية، ويخرج التصورات من العمق الباطني ويوصلها إلى الآخرين، فإذا كان المتكلم قديراً على توصيلها بالدقة التي تصورها في نفسه أو ذهنه، بسهولة ويسر فذاك هو الكلام المبين الذي يسعى إليه علماء تعليمية اللغات، ولذلك فإن بعض الناس يستعملون الاستدراك في كلامهم لأن الإتيان بالمعنى التام متعذّر عندهم، ولا يوصلون إلا نصف أو ثلث الكلام إلى المتلقي، ومن ثم تتكون لدى السامع علة في الفهم ، لكن علة ذلك تعود للقائل لا للسامع ، لأنه ينقصه البيان، أما إذا كان في مستوى الإبداع في الكلام فإنه يكون ساعتئذ مبيناً، يقول الجاحظ في هذا المعنى موضحاً الغاية من البيان "البيان اسم جامع لكل شيء كشف عن قناع المعنى وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته ويهجم على محصوله كائناً ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل، لأنَّ مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضع" [33]، فالبيان يصدر عن ذلك المحفوظ الشعري والنثري المفيد الذي يصل بالمتكلم إلى الإبانة عمَّا في ضميره من خواطر ومعانٍ، فلا قيمة للمحفوظ ولو بلغت كثرته عدد النجوم، إذا لم يوظفه المتكلم توظيفاً لغوياً تواصلياً، وإذا علمنا أنَّ العوامل المذكورة سابقاً هي مطية غياب ملكة التعبير، فإنه بالمقابل يوجد عوامل مُساعدة على حضور التعبير وبلوغ المتكلم مرتبة الكلام.

2.2.عوامل الحضور:

1.2.2.الاستعانة باللسانيات:

من الأسباب التي تجعل المتكلم ذا إبانة في التعبير التعويل على المبادئ التي قرّرتها اللسانيات الحديثة، ومن بين تلك المبادئ التي تساعد على بلوغ درجة القدرة على الكلام المبين نذكر ما يلي:

2.2.2.الجانب المنطوق في اللغة:

ركّزت اللسانيات الحديثة على منطوقية اللّغة دون الجانب الكتابي منها، وهي من بين الثنائيات التي نادى بها دي سوسير « De Saussure » (1913/1857)، لذا يجب استغلال اللغة المنطوقة أي الشفوية ثم الكتابية، كدعم أساسي لتعليم التعبير، وهذا يساير نظرة اللسانيات الحديثة للغة ،إذ أنها ظاهرة لغوية صوتية منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، كما " أن اللغة المنطوقة هدف البحث اللغوي، لأن التغيرات اللغوية تظهر على اللغة المنطوقة بشكل أدق، فيبين النطق أثر النطق في التعاملات الصوتية كوظيفة النبر (Stress) في المستوى الصوتي وفي المستوى الصرفي، ومهمة التنغيم (Intonation) في المستوى التركيبي في حين تجنح الكتابة إلى الاستقرار". [34]

لذا ينبغي أن يعلم المستغلون بالتعليمات أن اكتساب المتعلم لمهارة التعبير الجيّد، مرتبط بمهارة التعبير الصوتي، لأنه هو الطاغي على مستوى الممارسة الفعلية للحدث اللغوي.

2. 2. 3. الجملة:

نبَّهت اللسانيات إلى أن أي جملة أو تركيب في لغة ما، إلا ويخضع إلى نظام، وذلك النظام يقوم على الاهتمام بتحديد رتبة الكلمة داخل التركيب، والرتبة هي الموقع الذي تحتله الكلمة، وعندها يكون المتكلم عالماً بما يأتي ويَذَر من العناصر الأساسية والثانوية للجملة، من خلال إسقاط محور الاستبدال على محور التركيب، تحت قانون الضغط أي "أن ضغط الرصيد المعجمي على المتكلم يتناسب تناسباً عكسياً مع تقدمه في سلسلة الكلام، معنى ذلك أن الرصيد المعجمي يتزاحم بأفعاله وأسمائه وحروفه على لسان المتكلم عندما يهتم بالكلام".[35]

4.2.2. النص مرجعية لتعلم التعبير:

من المعلوم بداهة أن النّصوص أوعية للغة، فاللغة إذا جُرّدت من النص كانت عبارة عن كلمات أو مفردات بعيدة عن الغاية التي وضعت من أجلها وهي البيان، فتعلم الألفاظ والكلمات دون أن يعرف المتعلم كيفيات استعمالها في النصوص، ومن ثم فعلى من أراد بلوغ درجة الكلام أن يكثر النظر في طرائق وأساليب استعمال الألفاظ من خلال أساليب الكتاب والأدباء، والنصوص لاسيما النثرية منها دون دواوين الشعر، لأن التعبير الجيد يبدأ بالنثر، وكتب النثر تعلم كيف كان العرب يتكلمون ويخطبون، وكما أن الشعر لا يوظف إلا لهدف لغوي قاموسي معجميّ، وقد أدرك مفسّرو القرآن الكريم أهمية الشعر في فهم مفردات آي القرآن ، ولهذا السبب كان الأصمعي (ت 208 هـ) يأخذ أشعار هذيل عن محمد بن إدريس الشافعي (ت 204 هـ)، ولأجل السبب نفسه، نجد أهل العلم من البلاغيين كالجاحظ على وعي بالكلام الذي يكسب مهارة التعبير، فكان يورد النصوص ذات القصص والنوادر التي تعلم البيان، من ذلك روايته عن مسلمة بن عبد الملك قال: "إنّي لأنحي كور العمامة عن أذني لأسمع كلام أبي الأعلى"[36]، وهذا نصّ في وجوب سماع كلام البلغاء والفصحاء المنثور لا المنظوم، ومن المعوّقات في اكتساب التعبير الفني هو أن طلبة العربية هجروا الأدب وكتبه، واهتموا بحفظ الأشعار وغريب ألفاظها، فأتقنوا اللغة ولم يتقنوا الكلام، فمشكلتهم أنهم لم يملكوا اللسان الأدبي، و أهملوا الأدب الذي يجعل المتعلم يتشرب العربية، فالأدب بما فيه من النثر هو وسيلة البيان كما أنه أهم من الشعر، ومن الأدلة على ذلك أن نصوص السنة النبوية نثرية كلها، وهي مع ذلك تعتبر أعلى البيان، بل نصوص السّنة في الدرجة الثانية من الإعجاز البياني بعد القرآن الكريم، فقد أوتي النبي – صلى الله عليه وسلم – جوامع الكلم، أي أن المعاني الكثيرة والجمل الطوال، تكون طيّعة بين يديه، حيث تضم الجملة الواجدة المعاني العديدة في أوجز عبارة ، فيأتي الكلام موجزاً موفياً للمعنى على قلة الألفاظ، كما أن النصوص النثرية مطلبها –لدى المتعلم – في كتب الأدب التعليمية ، ككتاب العقد الفريد لابن عبد ربّه (ت 328 هـ) والأغاني لأبي الفرج الأصفهاني (ت 356 هـ)، وعيون الأخبار لابن قتيبة (ت 276 هـ)، والبيان والتبيين للجاحظ (ت 255 هـ) والأمالي لأبي على القالي (ت 356 هـ)

5.2.2.احتذاء مسالك العرب في كلامها:

يجب على المتعلم أن يعرف كيف كان العربي ينشئ كلامه ويبني عباراته، مع معرفة الملابسات الاجتماعية في اختيار العرب الفصحاء لبعض العبارات والألفاظ، وإلا لا يستطيع إدراك المعنى، فهناك ألفاظ لا يستعملها العربي في أي سياق وإنما في سياق معيَّن، ولا يتمكن المتعلم من ذلك إلا بمعرفة السّياقات المختلفة في التعبير، ومن ثم يرقى بتعبيره إلى ذلك المستوى الرفيع الذي كانت عليه اللّغة زمن الرسالة أو زمن نزول القرآن، وهذا عامل مهمّ لمن أراد أن يكون صاحب بيان، فمن ذلك أنَّ العرب كانوا يتشاءمون من اللَّون الأزرق، فكانوا يتحاشون وصف شيء باللون الأزرق، فيستعملون مكانه اللون الأخضر، ومن ذلك قول امرئ القيس:

أتوعدني والمشرفيّ مُضاجعي ومسنونة زرق كأنياب أغوال

ومعنى البيت يفهم في سياق التهديد والترهيب، حيث عبَّر عن الرماح ذات اللون الأبيض باللون الأزرق، إذ لا يريد البياض لأن البياض جمال عند العرب، فأراد تخويف عدوّه بشيء تكرهه العرب فقال زرق، وزاد أنياب أغوال مبالغة في الوعيد، فهو تشبيه متخيل، ليس له ارتباط بالواقع، لأن الغول ضرب من التصور والخيال، وهذه عادة العرب في تشبيهاتها، إذ كانوا يستعملون صوراً في التشبيه دون أن يروها، وربما غابت هذه المسألة الأسلوبية عن بعض المشتغلين بعلم البلاغة قديما، إذ أشكل عليهم قوله تعالى: {أَذَلِكَ خَيْرٌ نُزُلًا أَمْ شَجَرَةُ الزَّقُّومِ (62) إِنَّا جَعَلْنَاهَا فِتْنَةً لِلظَّالِمِينَ (63) إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ (64) طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُءُوسُ الشَّيَاطِينِ}[37] إذ كيف يكون التشبيه بشيء معلوم وهو الطلع بشيء مجهول وهو الشيطان، لأن العادة أن يشبه الشيء بشيء رآه السامع ، وكلمة شيطان لا يعلم السامع شيئاً عن أعيانها، وفي هذا يقول أبو عبيدة معمر بن المثنى (ت 209 هـ) مفسرا هذا الإشكال "إنما كلم الله العرب على قدر كلامهم وهم لم يروا الشيطان قط، ولكنه لما كان أمر الشيطان يهولهم أوعدوا به، واستدل ببيت امرئ القيس المذكور آنفا[38]، وبشيء من التأمل نجد أسلوب القرآن يجري على هذا النسق، فكلمة "زُرق" تستعمل لتصوير شناعة الخلق، ومن ذلك قوله تعالى: {ونحشر المجرمين يومئذ زرقا}[39] والوجوه يوم القيامة ليست زرقاء ، وإنما هي مسودَّة لهول الموقف، لكن فهم هذا الأسلوب لا يتأتى لأي أحد، إنَّما يتأتى لمن بلغ مرتبة فهم الكلام العربي وسياقاته النفسية عند العرب قديماً، ومن ذلك أيضاً ما ورد في مدح أبي ذر الغفاري (ت 32 هـ)، حين قال النبي – صلى الله عليه وسلم –: "ما أقلت الغبراء ولا أظلت الخضراء أصدق لهجة من أبي ذر"[40]، فقد تحاشى النبي الكريم الزّرقة وأبدلها باللون الأخضر ، لأنه في مقام وصف صحابي جليل، لذا فإن كثيراً من المسائل اللغوية تلتبس على المتعلمين لسوء فهم هذه السياقات الاجتماعية للسان العربي، وتخفى عن كثير ممّن يريدون الوصول إلى درجة التعبير أو البيان، فهذه النماذج التعبيرية من جملة الأفكار المرتبطة بأساليب العرب في كلامها، والتي تتخطَّى وظيفة اللغة باعتبارها تحقّق هدفا جوهريا آخر هو التواصل الفكري، أي قدرة الإنسان المتكلم على نقل أفكاره إلى الآخرين، ومتعلم التعبير الفني واحد من جملة الناس المتكلمين، وقد عبَّر حسام النعيمي عن ذلك بكلمة التفاكر[41].

خلاصة القول، إن ملكة التعبير منوطة بالقدرة البيانية المعبّرة عن المعاني النفسية، وذلك هو البيان الذي من الله على الإنسان به، فما يميّز الإنسان الفصيح ليس الأصوات اللغوية من حروف أو كلمات أو قوالب تركيبية بسيطة، وإنما ما يميّزه هو البيان، فمعرفة اللغة أو حفظ نصوصها دون استعمالها لا يُصيّر المتكلم ذا تعبير مبين، كما أنَّ معرفة استعمالات سياقات اللغة تمكن المتكلم من قدرة التركيب بدقة، والتوصيل إلى المتلقي دون الوقوع في العي، لأن هذا العي يعيق إيصال المعاني إلى السامع، ولا ينبغي كما هو معلوم عند علماء البلاغة أن يتأخر البيان عن وقت الحاجة.

مما تقدم يمكن أن نخلص إلى النتائج الآتية:

1- اكتساب القدرة على التعبير مرتبط بامتلاك اللغة بطرفيها اللسان والكلام.

2- ملكة البيان والتعبير لا يبلغها المتكلم إلا إذا بلغ مرتبة الكلام الذي هو انعكاس لتلك الأفكار والمعاني النفسية، القائمة في صدور المتكلمين، وبالتالي تنعكس تلك المعاني التصورية إلى صور واقعية لذلك المخزون اللّغوي.

3- تعليمية التعبير ملازمة لاستعمالات المحفوظ من المنظوم والمنثور، فالحفظ الكثير للنصوص الأدبية أو الاطلاع عليها لا ينفع للوصول إلى البيان، فكم من حافظ للعديد من النصوص يعتريه العي إذا أراد التعبير عن أفكاره وخواطره.

4- الوصول إلى إتقان التعبير الفني يكون عادة بمراعاة طرائق صوغ العبارات، وكيفية نسج الأساليب التي كانت العرب تراعيها في سنن كلامها.

5- ينبغي لمن طلب القدرة على التعبير الفني والبيان العالي أن يهتمّ بالمعاني المجازية، واستعمال السياقات الاجتماعية لبعض الألفاظ التي نطقت بها ألسنة العرب على غير ظاهرها، حيث إنهم يستعملونها متأولة وفق قرائن بلاغية.

6- وجوب الاستعانة باللسانيات والأفكار التي أفرزها علم اللغة الحديث، واستغلالها في تطوير تعليمية التعبير، وتنمية بيداغوجية التعليم.

7- البيداغوجيا ليست كافية في تعليمية التعبير، إذ لابد أن يستعين معلم التعبير في عملية التعليم بالنظريات اللسانية التي تدعم مهمته، وأن يستغلها أحسن استغلال.

3. الهوامش:

[1] - البقرة، الآية 31.

[2] - ينظر: الخصائص لابن جني، ج1، ص 40، والصاحبي في فقه اللغة لأحمد بن فارس، والاقتراح في أصول النحو للسيوطي، ص 06.

[3] - ابن جني، الخصائص، ج1، تح محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ط1، القاهرة، 2006، ص 40.

[4] - ابن جني، الخصائص، ج1، ص33.

[5] – ينظر: محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، دت، ص 10.

[6] – ينظر: محمد علي عبد الكريم الرديني، دار الهدى، ط1، الجزائر، 2009، ص 10.

[7] – ابن خلدون، المقدمة، مج1، تح عبد الله محمد الدرويش، دار العرب، ط1، 2004، ص 546.

[8] – ابن هشام، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ط10، القاهرة، 1956، ص 27.

[9] – آل عمران، الآية 41.

[10] –فصلت، الآية 11.

[11] – ابن هشام، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ص 31.

[12] – ابن جني، الخصائص، ج2، ص 15.

[13] – الجاحظ، البيان والتبين، المطبعة التجارية الكبرى، ط1، القاهرة، 1926، ص 87.

[14] – أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، دار الكتب العلمية، ط4، بيروت، 1980، ص 27.

[15] – عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تح محمد محمود شاكر، دار المداني، ط1، القاهرة، دط، ص 04.

[16] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، 1331هـ، ص 74/73.

[17] – أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، دار الكتب العلمية، د ط، بيروت، 1989، ص 69.

[18] – ينظر: ستيفان أولمان، دور الكلمة في اللغة، تر كمال بشير، مكتبة الشباب، ط1، عمان، د ت، ص 31.

[19] – ينظر: دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تعريب صالح القرمادي، الدار العربية للكتاب، دط، القاهرة، 1985، ص 32/31.

[20] – تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، القاهرة، 1990، ص 44.

[21] – ينظر: عبد الرحمن أيوب، أصوات اللغة، مطبعة الكيلاني، ط2، القاهرة، 1968، ص 06.

[22] – تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص 44.

[23] – ينظر: ميشال زكريا، مباحث النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، 1984، ص 62.

[24] – توفيق حداد، محمد سلامة آدم، ط1، 1977، ص 195.

[25] – ينظر: مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية لتلميذ التعليم العام، د ط، دار الشروق، المملكة العربية السعودية، دت، ص 64.

[26] – ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، 2000، ص 134.

[27] – ابن قتيبة، أدب الكاتب، مؤسسة الرسالة، ط2، بيروت، 1985، ص 14.

[28] – ابن هشام، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، دار إحياء التراث العربي، ط1، بيروت، 2001، ص 40.

[29] – المرجع نفسه، ص 47.

[30] – ابن عقيل، شرح ألفية ابن مالك، ج1، دار التراث، ط 20، القاهرة، 1980، ص 20/19.

[31] – ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص 42.

[32] – السيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الكتب العلمية، د ط، د ت، ص 15/14.

[33] – الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص 76.

[34] – توزاد حسن أحمد، المنهج الوصفي عند سيبويه، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 1966، ص 25.

[35] – عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، دار الكتب الوطنية، ط5، بنغازي، 2006، ص 109.

[36] – الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص 124.

[37] – الصافات، الآية65/64/63/62.

[38] – ينظر: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، تح: بشار عوّاد، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، 2002، ص 138.

[39] – طه، الآية 102.

[40] – محمد بن عيسى الترمذي، مج 5، تح مركز البحوث، دار التأصيل، ط1، القاهرة، 2014، ص 91.

[41] – حسام سعيد النعيمي، أصوات العربية بين التحول والثبات، بيت الحكمة، ط1، بغداد، 2010، ص 40.

3. المراجع والمصادر:

1. ابن جني، الخصائص، ج1، تح محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ط1، القاهرة، 2006
2. ابن خلدون، المقدمة، مج1، تح عبد الله محمد الدرويش، دار العرب، ط1، 2004
3. ابن عقيل، شرح ألفية ابن مالك، ج1، دار التراث، ط 20، القاهرة، 1980
4. ابن هشام، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، دار إحياء التراث العربي، ط1، بيروت، 2001
5. ابن هشام، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ط10، القاهرة، 1956
6. أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، دار الكتب العلمية، د ط، بيروت، 1989
7. أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، دار الكتب العلمية، ط4، بيروت، 1980
8. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، 2000
9. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، القاهرة، 1990
10. توزاد حسن أحمد، المنهج الوصفي عند سيبويه، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 1966
11. الجاحظ، البيان والتبين، المطبعة التجارية الكبرى، ط1، القاهرة، 1926
12. حسام سعيد النعيمي، أصوات العربية بين التحول والثبات، بيت الحكمة، ط1، بغداد، 2010
13. الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، تح: بشار عوّاد، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، 2002
14. دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تعريب صالح القرمادي، الدار العربية للكتاب، دط، القاهرة، 1985
15. ستيفان أولمان، دور الكلمة في اللغة، تر كمال بشير، مكتبة الشباب، ط1، عمان، د ت
16. السيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الكتب العلمية، د ط، د ت
17. عبد الرحمن أيوب، أصوات اللغة، مطبعة الكيلاني، ط2، القاهرة، 1968
18. عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، دار الكتب الوطنية، ط5، بنغازي، 2006
19. عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تح محمد محمود شاكر، دار المداني، ط1، القاهرة، دط
20. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، 1331هـ
21. محمد بن عيسى الترمذي، مج 5، تح مركز البحوث، دار التأصيل، ط1، القاهرة، 2014
22. محمد علي عبد الكريم الرديني، دار الهدى، ط1، الجزائر، 2009
23. محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، دت
24. مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية لتلميذ التعليم العام، د ط، دار الشروق، المملكة العربية السعودية، دت
25. ميشال زكريا، مباحث النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، 1984