جهود الدّكتورِ غَالِبِ المُطَّلِبِيّ في دراسةِ المدارسِ اللُّغَويَّةِ الحديثَةِ عند الغرب

الكلمات المفتاحِيَّة: المدارس، الغرب، القرن العشرين

البحث مستل من رسالة الماجستير

إيمان عليّ سعدون **أ.د غادة غازي عبدالمجيد**

جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الانسانية

saif1996saifali@gmail.com ghadada ghazi77@yaghoo.com

الملخّص:

يدرس البحث المدارس اللُّغَويَّة الغَربِيَّة الَّتِي ظهرت في القرن العشرين؛ إذ إنَّ نهاية القرن الثّامن عشر تُعَدُّ نُقطَةَ تَحَوُّلٍ كبرى في الدِّرَاسَات اللُّغَويَّة، ففيها تَمَّ اكتشاف اللُّغَة السِّنسكريتِيَّة، فقد كان العلماء قبل ذلك يعنونَ بدراسة فقه اللُّغَتين، اللاتينِيَّة واليونانِيَّة، ويبحثون في أصل اللُّغَة، وعندما حَلَّ القرن التّاسع عشر شهدت الدِّرَاسَات اللُّغَويَّة تطوّرًا كبيرًا، إذ عرفت ثلاثة مناهج، وهي: المنهج الوصفي، والمنهج التَّاريخي، والمنهج المقارن، أمَّا القرن العشرين فقد حقَّقَ فيه المنهج الوصفي نهضة كبرى أدَّت إلى كثير من التّطوُّراتِ المهمَّة في علم اللُّغَة المعاصر، فقد شهد القرن ميلاد مدارس لُغَوِيَّة متعدِّدَة، ومنها:

١. المدرسة الوصفِيَّة (المدرسة البُنيَوِيَّة).
٢. المدرسة الوظيفِيَّة (حلقة براغ اللُّغَويَّة).
٣. المدرسة السِّياقِيَّة (مدرسة لندن).
٤. المدرسة البنيوِيَّة الأمريكِيَّة).
٥. المدرسة التَّوليدِيَّة التَّحوِيلِيَّة).
٦. المدرسة التخاطبِيَّة.

وقد حاول البحث بوساطته تلمُّسَ أهم مميِّزاتِ كُلِّ مدرسة وخصائصها، وقد اتّبعت في الدِّرَاسَةِ مسارات المنهج الوصفي التّحليلي للكشف عن مبادئ كل مدرسة وتأثُّر بعضها بالآخر.

المقدِّمة

الحمد لله ربِّ العالمين، والصّلاة والسَّلامُ على رسولِهِ الأمينِ، وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد:

تُعَدُّ اللُّغَة أهم مظاهر سلوك الإنسان، وهي جديرة بالبحث والدراسة ما دامت مرتبطة بالإنسان، وقد عني بهذه اللُّغَة عُلماء كثيرون سواء أكانوا من العرب أم من الغرب، وقد كان للغرب دور كبير في الكشف عن كثير من اللُّغَات الَّتِي كانت مندثرة ودراستها، ففي القرن الثامن عشر تَمَّ اكتشاف اللُّغَة السنسكريتِيَّة؛ إذ يُعَدُّ هذا القرن نقطة تحوُّلٍ كبرى في الدّراساتِ اللُّغَوِيَّةِ، وفي القرن التّاسع عشر شهدت الدّراسات اللُّغَويَّة تطورًا كبيرًا، أمَّا القرن العشرين فقد ظهرت فيه مدارس لُغَوِيَّة متعدِّدَة أسهمت في دراسة اللُّغاتِ وخصائصها.

إنَّ طبيعة الدّراسة تقتضي البحث عن هذه المدارس اللُّغَويَّة الغَربِيَّة الَّتِي ظهرت في القرن العشرين، والبحث عن مبادئ كل مدرسة من هذه المدارس فضلاً عن أعلامها.

اعتمد البحث في دراسته على المنهج الوصفي التّحليلي للكشف عن كلِّ مدرسة من هذه المدارس، وقد ارتأيت أن أُقسِّمَ البحث على ستة أقسام بحسب المدارس اللُّغَويَّة مسبوقًا بمقدّمة، وتعقبه خاتمة، فدرست في هذا البحث المدارس اللُّغَويَّة الغَربِيَّة، إذ عرضت المدرسة الوصفِيَّة ومؤسِّسها دوسوسير ومبادئها، ثُمَّ مدرسة براغ اللُّغَويَّة وأعلامها، والمدرسة السياقِيَّة، والبنيَوِيَّة الأمريكِيَّة، والمدرسة التّوليدِيَّة التّحويلِيَّة، ثُمَّ التّخاطُبِيَّة.

أمَّا الخاتمة فجاءت مُحمَّلة بأهمِّ النّتائِجِ الَّتِي توصّلت إليها من خلال عملي هذا، ويلي ذلك قائمة سجّلت فيها أهم المصادر والمراجع المعتمدة في الدّراسة، مثل (فصول في علم اللُّغَة العام لفرديناند دي سوسير و(مبادئ اللِّسَانِيَّات) للدكتور أحمد محمد قدورة وغيرها.

جهود الدّكتور غالب المطلبي في دراسة المدارس اللُّغَويَّة الحديثة عند الغرب

إنَّ اكتشاف اللّغة السِّنسكريتيَّة في نهاية القرن الثَّامن عشر كان نقطة تحوّل كبرى في الدِّراسات اللُّغَويَّة، إذ شهدت الدِّراسات اللُّغَويَّة تطوُّرًا كبيرًا عندما حَلَّ القرن التَّاسع عشر، وكان أهمُّ ما جاء به هذا هو الاتِّجاه إلى الدِّراسة اللُّغَويَّة التَّاريخيَّة، بعد أن اكتشفت اللّغة السِّنسكريتيَّة وعُرفت علاقتها باللاَّتينِيَّة، والإغريقِيَّة وغيرهما، فقد عرفت الدِّراسة اللُّغَويَّة ثلاثة مناهج، هي: الوصفيّ والتّأريخيّ والمقارن[١].

أمَّا القرن العشرين فقد شهد ميلاد مدارس وصفِيَّة مُتَعَدِّدَة، أهمُّها:

١.المدرسة البنيَوِيَّة.

٢.مدرسة النَّحو التَّوليدي.

٣.اتِّجاه القوالب[٢].

إنَّ المدارس اللُّغَويَّة الّتِي ظهرت في القرن العشرين ابتدأت من اجتهادات دوسوسير في رسم منهج يتَّسم بصفة العلميَّة الحادَّة والّتي انتهت بالاتِّجاه التَّداوليّ الَّذِي أصبح أسَاسًا لعمليَّات الإعلام الكبرى في عالم اليوم الَّذِي سيطر فيه إعلام جاهز كبير على مساحات التأمُّل والتَّفكير على نحو مُخيفٍ[٣].

ذكر الدّكتور المُطّلبيّ المدارس اللُّغَويَّة الغربيَّة الّتِي ظهرت في القرن العشرين[٤]، وهذه المدارس هي:

أوَّلاً: المدرسة الوَصفِيَّة أو (البنيَوِيَّة):

حَقَّقت هذه المدرسة في القرن العشرين نهضة كبرى أدَّت إلى كثير من التَّطَوُّرات المُهِمَّة في علم اللّغة المُعاصِرَ، وكان من أكبر الباحثين الَّذِينَ أثروا في مجال الفصل بين الدِّرَاسَات الوَصفِيَّة والتَّارِيخِيَّة العالم السّويسرِيّ فرديناند دوسوسير (١٨٥٧ – ١٩١٣م)[٥].

عرضت هذه المدرسة بِالدِّرَاسَةِ العِلمِيَّة لُغةً واحدَةً، أو لهجَةً واحِدَةً في زمن مُعَيَّنٍ ومكانٍ مُعَيَّنٍ، فهي تبحث في المستوى اللُّغَوِيّ الواحد من جوانبه الصَّوتِيَّة، وَالصَّرفِيَّة، وَالنَّحوِيَّة، كما تُعنى بدراسةِ بنية أيَّة لغة أو لهجة[٦].

– فرديناند سوسير:

وُلِدَ فرديناند دوسوسير في جنيف عام ١٨٥٧م، ودرس في جامعة لايبزيك الألمانيَّة عام ١٨٧٦م، والتقى بمجموعة من اللُّغَوِيِّين الألمان ذوي النَّزعة الفيلولوجِيَّة، وكان على رأسهم كارل بروكلمان، ورُبَّما بتأثّرهم أنهى رسالته عام ١٨٧٨م الّتِي كانت بعنوان (نظام الصَّوتِيَّات في الهندوأربِيَّة)[٧]، وحصل بعدها –وهو في عمر الثَّاني والعشرين – على درجة دكتوراه حول موضوع (حالة الجَرِّ المُطلق في السِّنسكريتِيَّة)، ولم يُعِن في أثناء فترة التَّدريس في فرنسا عام ١٨٨٠م – ١٨٩١م إلاّ بِالنَّحوِ المُقارن وَالتَّاريخِيّ[٨]، ثُمَّ تَوَجَّهَ بعد ذلك إلى علم اللّغة العام فخَلَّفَ مجموعة من المُحاضرات المبتكرة، وقد جمع هذه المُحاضرات اثنان

من تلامذته، هُما شارل بالي وألبرت شيهاي بعد وفاته سنة ١٩١٣م لتكون أوَّل كتاب خطير في علم اللّغة الحديث وصدرت تلك المحاضرات بعنوان (محاضرات في علم اللّغة العام)[٩].

أشار الدّكتور المُطّلبيّ إلى أنَّ أهمَّ فكرة عُنِيَ بها دوسوسير في هذا الاتِّجاه الجديد هي محاولته المنهجيَّة العالية في تحويل البحث اللُّغَوِيّ من جهد قائم على التَّأمُّل، والاجتهاد، وَالنَّظَر العقليّ، واختلاط طرائقه بطرائق مباحث أخرى ذات طابع تأمُّليّ إلى علمٍ مُستَقِلٍ قائمٍ بنفسِهِ يفهم حدوده المنهجيَّة ويدرس اللّغة بذاتها ولذاتها[١٠].

فقد بدأ دوسوسير بتأثير مُباشر لآراء العالِمِ الاجتماعيّ الكبير دوركاريم (١٨٥٨ – ١٩١٧م) بتحديد اللّغة بوصفها شيئًا عامًّا؛ إذ اقتبس دوسوسير ذلك من دوركايم الَّذِي يُحدِّدُ الوقائع الاجتماعيَّة على أنَّها أشياء تُشبه الأشياء الّتِي تدرس العلوم البحتة، أي أنَّها ذات طبيعة عامَّة وليست فرديَّة[١١].

تَحَدَّثَ الدّكتور المُطّلبيّ عن أهَمّ المبادئ الّتِي جاء بها دوسوسير، هي تفريقه بين ثلاثة مجالات يُمكن أن نلحظ اللّغة فيها، وهي[١٢]:

١. **اللّغة:** وهي نظام اجتماعيّ[١٣]، فهي تسبق الكلام – بحسب ما ذهب إليه دوسوسير – ما دامت نظامًا يتسبَّب في إيجاد الخطابات الممكن وضعها، فهي إذًا عمل جماعيٌّ موجود في ذهن المُتكلِّمين بكيفيَّة اعتباطِيَّة لا شُعورِيَّة[١٤].

ذكر الدّكتور المُطّلبيّ أنَّ سوسير قد قصد بها "تلك القوى الكُلِّيَّة الدَّخِيلَة الّتِي تعمل في كُلِّ اللُّغَات، إنَّها فكرة اللّغة الإنسَانِيَّة بمعناها العام، وهي ليست عنده بشيءٍ يُمكن تعيينه ومن ثَمَّ يُمكن إخضاعه لِلدِّراسَةِ العِلمِيَّة القائمة في تصوُّرِهِ على التَّحليل الماديّ للُّغة"[١٥].

٢. **اللِّسان:** هو أنواع الأنظمة وأنماط الأبنية الّتِي تعود إليها منطوقات اللّغة، أو هو: نظام من المواضعات والإشارات الّتِي يشترك فيها جميع أفراد مجتمع لغويّ مُعَيَّن، وتتيح لهم الاتِّصال اللُّغَوِيّ فيما بينهم[١٦].

أشار الدّكتور المُطّلبيّ إلى أنَّ دوسوسير يقصد بالكلام: اللّغة المُعَيَّنَة، أي تلك المجموعة المُتَّسِقَة من الرُّموز والعلاقات الّتِي تَتَّفِقُ عليها مجموعة ويشترك في استعمالها جميع أفراد تلك المجموعة، ويخضعون لقواعدها وطرائق التَّعبير فيها وسننها الصَّوتِيَّة وَالصَّرفِيَّة[١٧].

٣.**الكلام:** هو الأداء الفرديّ الَّذِي يتحقَّق بوساطة اللّغة[١٨]، أي أنَّه الممارسة الفرديَّة الذَّاتِيَّة لهذه اللّغة في ظروف مادِّيَّة فهو طريقة تجسيد المُتكلِّمينَ للنِّظامِ اللُّغَوِيّ[١٩].

يذكر الدّكتور المُطّلبيّ أنَّ دوسوسير يرى أنَّ الكلام: هو استعمال الأشخاص للُّغَةِ، وهذا يعني أنَّهُ عند دوسوسير نشاط فرديّ يستعمل جُزءًا صغيرًا من اللّغة بصورة مُتعمِّدَة مُتبَصِّرة؛ وَلأنَّهُ فرديٌّ ومقصود، فإنَّهُ في ظَنِّهِ لا يخضع للدِّراسَةِ العِلمِيَّة الخالصة[٢٠].

وقد ذكر الدّكتور المُطّلبيّ أمورًا يرى أنَّها تمثِّل الجوهر الفكريّ لدوسوسير[٢١]، وهي:

أ. أنَّهُ أعاد النَّظر في المنهج التاريخيّ الَّذِي كان سائِدًا في دراسة اللّغة، فهو ينزع – دوسوسير – إلى أنَّ هذا المنهج يبعد الدِّرَاسَة عن غرضها الرَّئيس من الدِّرَاسَةِ وهو وصف اللّغة وبنيتها وعلاقات عناصرها بعضها ببعض، فضلاً عن أنَّهُ يبتعد عن الضَّابط العلميّ بسبب:

- أنَّهُ منهج تنازليّ.
- أنَّهُ منهج اختِزالِيّ.
- أنَّه يعني بسيرورة الظَّاهرة وما يتَّصل بها لا بها نفسها.

أمَّا المنهج الوصفي فينماز بـ:

- التطوُّر الكُلِّيّ للعلاقات والبنى.
- الظّروف المُحَدَّدَة.
- الوصف الكامل لِلِّسان[٢٢].

إذ يُعَدُّ دوسوسير من أكبَر الباحثين الَّذِينَ أثروا في مجال الفصل بين الدِّرَاسَات الوَصفِيَّة والتَّارِيخِيَّة؛ إذ إنَّ المنهج التَّاريخيّ هو الَّذِي يدرس تاريخ اللّغة وتعاقب الظَّواهر فيها، واصطُلِحَ عليه بالمنهج الدَّايكرونيّ أي التَّعاقُبِيّ، أمَّا المنهج الوصفيّ فهو المنهج الَّذِي يدرس اللِّسان في زمان ومكان مُحَدَّدَين وبأسانيد وسِجِلاَّت واضحة، وهو ما اصطُلِحَ عليه بالسَّايكرونِيّ أي الآنيّ[٢٣].

ب. أعاد دوسوسير النَّظر في الثُّنائِيَّات التَّارِيخِيَّة المعروفة عند اللُّغَوِيِّين تحت عنوان (اللَّفظ والمعنى)؛ فهو يراهما وحدة واحدة أطلق عليها العلامة اللُّغَويَّة وهذه العلامة تتألَّف من وجهين، الأوّل المفهوم، والثَّاني الصُّورة، فقد أطلق على المفهوم المدلول

وعلى الصُّورة الدَّال، ويرى أنَّ العلاقة بين الدَّالِّ والمدلول علاقة اعتباطيَّة[٢٤]، فالعلامة اللُّغَويَّة عند دوسوسير هي الّتِي تجمع بين الفكرة والصُّورة الصَّوتِيَّة[٢٥].

ج. يتَّصف الدَّالُّ عند دوسوسير بالصِّفة الخَطِّيَّة، والخَطِّيَّة هي العلاقات الّتِي تنشأ بين الوحدات المتتالية للخطاب، أي أنَّهَا تُنشئُ الوحدات التَّركيبِيَّة الّتِي نُطلق عليها في لغة النَّحو بـ(الجمل)[٢٦].

د. إنَّ أهَمِّيَّة العلامة اللُّغَويَّة عند دوسوسير قائمة على وجود ما اصطُلِحَ عليه بالقيمة، والقيمة هي المعنى الَّذِي تنزع العلامة اللُّغَويَّة إلى التعبير عنه في أثناء وجودها في داخل الكلام[٢٧].

هـ. نظر دوسوسير إلى العلامة اللُّغَويَّة على أنَّهَا عضو في نظام وظيفتها أن تترابط في هذا النِّظام مع غيرها من العلامات الّتِي هي أيضًا أعضاء في ذلك النِّظام[٢٨].

و. النِّظام عند دوسوسير يتَّصف بما يأتي:

- إنَّه هيكل مكوَّن من وحدات موجودة سابقًا وهي العلامات اللُّغَويَّة.
- إنَّه بناء ذو طبيعة خَطِّيَّة.
- إنَّهُ يصنع بناء علاقات تلك الوحدات بعضها مع الآخر بالمجاورة.
- إنَّهُ ليس أمرًا تجميعِيًّا، لكنَّهُ موجودٌ كُلاًّ لا يَتَجَزَّأُ[٢٩].

ثانيًا: المدرسة الوَظيفِيَّة (حلقة براغ اللُّغَويَّة):

أخذ اللُّغَوِيُّونَ بعد دوسوسير يُنَمُّون أفكاره الخاصَّة بالفونيم، وقد عُنِيَ بذلك الأمير الرُّوسيّ نيكولاي تروبتسكوي عام (١٨٩٠ – ١٩٣٨م) وتلميذه ومُساعده الرُّوسيّ رومان جاكوبسون عام (١٨٩٦م) فضلاً عن أنَّ هذه المدرسة قد ظهرت على يد ماثيوس، فقد ظهروا ومن تبعهم بتَصَوُّرٍ جديدٍ وهو الفونولوجيا، وقد مَيَّزَ تروبتسكوي، وجاكوبسون، ومساعدوهما بين الفونولوجيا والفونتيك أي علم الأصوات اللُّغَويَّة في المؤتمر الأوّل الَّذِي عقد في لاهاي سنة ١٩٢٨م في مدينة براغ[٣٠].

إنَّ هذه المدرسة قامت على الأصول النَّظَرِيَّة الّتِي أرسى دعائمها دوسوسير[٣١]، فعلى الرُّغم من اختلاف المدرسة الوَظيفِيَّة عن المدرسة البنيوِيَّة في كثير من القضايا فَإنَّهَا مثلها في ذلك مثل المدرسة التَّوليدِيَّة الّتِي تُمثِّل اتِّجاهًا مُتَفَرِّعًا عن البنيوِيَّة، ولذلك فإنَّ بعض

اللِّسَانِيِّينَ يرون أنَّ البنيَوِيَّة هي الإطار العامُّ الَّذِي يشمل معظم الاتِّجاهات الّتِي ظهرت في القرن العشرين(٣٢).

إنَّ المدرسة الوظيفيَّة اشتهرت عام ١٩٢٨م بعد المؤتمر البنيويّ الأوّل وهو المؤتمر الَّذِي أشاد بأعمال دوسوسير، وَعَرَّفَ بجهودِهِ اللُّغَويَّة ذات الطَّابع الانقلابيّ، ولعلَّ تأسيسها كان بتأثير تلك الأعمال، على الرَّغم من ملاحظة تأثيرات التَّفكير اللُّغَوِيّ الروسيّ في بعض مفاصلها(٣٣).

ذكر الدّكتور محمّد يونس عليّ أنَّ المدرسة الوظيفِيَّةَ تنماز عن غيرها من المدارس باعتقادها أنَّ البنى الصَّوتِيَّة، وَالنَّحوِيَّة، وَالدِّلالِيَّة محكومة بالوظائف الّتِي تؤدِّيها المجتمعات الّتِي تعمل فيها، وهذا ما يُمَيِّزُ المدرسة الوَظيفِيَّة عن المدرسة الوَصفِيَّة(٣٤).

أمّا الدّكتور أحمد محمّد قدُّور فقد ذهب إلى أنَّ المدرسة الوَظيفِيَّة تُعنى بِكَيفِيَّةِ استخدام اللّغة بوصفها وسيلة اتِّصالٍ يستخدمها أفراد المجتمع للتَّوَصُّلِ إلى غايات وأهداف مُعَيَّنَة، أي أنَّ الجانب الوظيفيّ ليس شيئًا مُنفصلاً عن النِّظَام اللُّغَوِيّ نفسه(٣٥)؛ فالمعنى والوظيفة هما جوهر اهتمامات المدرسة الوَظيفِيَّة(٣٦).

وذهب الدّكتور المُطّلبيّ إلى أنَّ أهَمَّ ما يُمَيِّزُ المدرسة الوَظيفِيَّة هو تركيزها على الدِّرَاسَةِ الصَّوتِيَّة الوَظيفِيَّة، ويرجع الفضل في هذا إلى أحد أعلامها وهو نيكولاي تروبتسكوي في إنشَاء علمِ الصَّوت الوظيفيّ الحديث (علم الفونولوجيا الحديث)، فضلاً عن أنَّهَا قَدَّمَت من الأفكار الكبرى الأولى في التَّدَاوُلِيَّة من خلال أفكار ماثيوس نفسه وجهوده في تقديم تفكير نحويّ جديد يُطلق عليه بنحو المضمون(٣٧)؛ فقد اشتهر بِالنَّظرَةِ الوَظيفِيَّة للجُملة الّتِي تُعَدُّ امتدادًا للمُناقشة التَّقلِيدِيَّة الحامية الّتِي كانت تحدث في نهاية القرن التَّاسع عشر حول ثنائِيَّة الموضوع والمحمول(٣٨).

وقد درس الدّكتور المُطّلبيّ مرتكزات المدرسة الوَظيفِيَّة(٣٩) على النَّحو الآتي:

١. إنَّ البنى الصَّوتِيَّة، وَالنَّحوِيَّة، وَالدِّلالِيَّة محكومة بالوظائف عند أصحاب هذه المدرسة(٤٠).
٢. العناية بالدِّرَاسَةِ المقارنة، أي أنَّ المنهج المُقارن في اللّغة يجب أن يتخلَّصَ من محدودِيَّةِ المُلاحَظَةِ(٤١).

٣.العناية بِالنَّظرَةِ الوَظيفِيَّةِ للأصوات والتَّركيز على العلاقات الاستبداليَّة في وظيفة هذه الأصوات[٤٢]، فالأفعال: قَادَ، وعَادَ، وسَادَ، إذا قُمنا بتقطيعها إلى أصغر الوحدات (الفونيمات) لاتَّضحت الفوارق والتَّشابه سواء على مستوى المخرج أو الصِّفَةِ على النَّحو الآتي:

/ق/ = لهويّ + مجهور + شديد + مُستعلٍ

/ع/ = حلقيّ + مجهور + بينيّ

/س/ = أسنانيّ + مهموس + صفيريّ

فهذا التقابل بين هذه الفونيمات على مستوى المخرج والصِّفَةِ يؤكِّدُ أنَّ لها جميعًا وظيفة، وهي قُدرتُها على تغيير معاني هذه الكلمات[٤٣].

٤. عناية هذه المدرسة بِاللّغة الأدبِيَّة على أساس أنَّ هذه التَّغيُّراتِ الّتِي تُحيطُ بالكلامِ هِيَ تَغَيُّرات ذات طبيعة وظيفية أسَاسًا مُتَّصِلَة بالرِّسالةِ[٤٤].

ويرى الدّكتور المُطّلبيّ أنَّ توجّه المدرسة الوظيفي قائم على إعادة الاعتبار لما يُمكن أن نصطلح عليه بنحو المضمون الَّذِي يقوم على الافتراض الآتي: (تغيّر الجُملة بنيتها باختلاف الوظيفة)[٤٥]، فضلاً عن أنَّهُ قد ذكر أنَّ هذه النَّظرة الجديدة لبنية الجُملة تُعَدُّ "خُطوةً كُبرى في بناء منهج جديد سيغدو بعد حينٍ مُهَيمِنًا وهو التَّدَاوُلِيَّة يحاول أن يتجاوز دراسة مادَّة اللّغة نفسها إلى دراسة طرائق استعمالها وحياتها في أثناء ذلك الاستعمال"[٤٦].

ثالثًا: نَظَرِيَّة السِّياق:

يُعدُّ فيرث (١٨٩٠ – ١٩٦٠م) أوَّل من جعل اللِّسَانِيَّات علمًا مُعترفًا به في بريطانيا[٤٧].

درس فيرث التَّاريخ في المرحلة الأولى من دراسته الجامِعِيَّةِ قبل أن يكونَ جُندِيًّا في الامبراطورِيَّة البريطانِيَّةِ أثناء الحرب العالميَّة الأولى، ثُمَّ عَمِلَ أُستاذًا للأدَبِ في البنجاب سنة ١٩١٩م، وعاد بعدها إلى بريطانيا ليشغل منصبًا في قسم الصَّوتِيَّاتِ في الجامعة البريطانِيَّةِ، وفي سنة ١٩٤٤م كان أوَّل أستاذ في اللِّسَانِيَّات العامَّةِ في بريطانيا[٤٨].

ففي أثناء الأربعينِيَّاتِ والخَمسِينِيَّاتِ من القرن الماضي ظهر تَحَدٍّ قَوِيٍّ لبلومفيلد من فيرث وأتباعه في جامعة لندن، وقد كانت عناية فيرث وأتباعه مُنصَبَّة على عِلمَيِ الصَّوتِ

وَالدِّلالَة، ولم يولِ النَّحوَ وَالصَّرفَ العناية الّتِي يستَحِقَّانِهَا، وكذلك برزت عنده نَظَرِيَّة التَّحليل العَروضِيّ، فقد كانت هذه النَّظَرِيَّة جُزءًا من نَظَرِيَّتِهِ السِّيَاقِيَّة في اللّغة(٤٩).

وذكر الدّكتور محمّد يونس عليّ أنَّ نَظَرِيَّة فيرث تنظر إلى المعنى على أنَّهُ وظيفة في سياق، وهذا الأمر عُدَّ تحوُّلاً في النَّظر إلى المعنى بعد أن كان يُوصَف بِأنَّهُ علاقة بين اللَّفظِ والمؤثِّرات الخَارِجِيَّة أو ما في الذِّهنِ من حقائق وأحداث(٥٠).

وإلى هذا ذهب الدّكتور المُطّلبيّ؛ فهو يرى أنَّ مبدأ هذه النَّظَرِيَّة ينطلق من النَّظَر إلى المعنى على أنَّهُ وظيفة في سياق، وإذا أردنا الدِّقَّةَ فهو مبدأ مشتمل على تطوير ممتاز لمفهوم القيمة الَّذِي جاء به دوسوسير، ولكنَّهُ نقله من حاصل علاقتين لفونيمين أُفُقِيَّة وعموديَّة إلى حاصل أنماط من علاقات لُغَوِيَّة وغير لُغَوِيَّة واسعة مُتَشَعِّبَة تملأ الدَّائِرَة الّتِي يقع فيها القول(٥١).

يرى فيرث عبر نَظَرِيَّتِهِ السِّيَاقِيَّة أنَّ الوقت قد حان للتَّخَلِّي عن البحث في المعنى بوصفه عمليَّات ذهنِيَّة كامنة والنَّظر إليه على أنَّهُ مُرَكَّبٌ من العِلاقات السِّيَاقِيَّة؛ فهو يذهب إلى أنَّ الوظيفة الدِّلالِيَّة لا تأتي إلاّ بعد أن تُجَسَّدَ القولة في موقف فعليّ مُعَيَّن، وهذا الأمر – بحسب رأي فيرث – لا يتحَقَّق إلا في سياق الموقف(٥٢)، أي أنَّهُ يرى أنَّ الكلام ليس أقوالاً بل أفعال تحتوي على الحدث الكلاميّ، والقضايا المادِّيَّة المحيطة بالنَّصِّ المنطوق أو المكتوب، إذ إنَّ التَّرجمة الحرفِيَّة للكلام تُفقده وظيفته الأساسيَّة وهي التَّواصل بين النَّاس(٥٣).

ويرى الدّكتور المُطّلبيّ أنَّ هذه النَّظَرِيَّة قد أعادت التَّفكير بمفهوم المعنى من زاوية مبتكرة بوصفه كينونة مُركَّبَة من العلاقات السِّيَاقِيَّة لا من وجود خارجيّ مُستقِلّ(٥٤).

أمَّا أهمُّ السِّيَاقَات الخَارِجِيَّة وَالدَّاخِلِيَّة الّتِي تَتَّسِمُ بها هذه النَّظَرِيَّة، والَّتِي أشار إليها الدّكتور المُطّلبيّ(٥٥).

أ. **السِّيَاق اللُّغَوِيّ**: وهو مجموع السِّيَاقَات الدَّاخِلِيَّة لِلُّغَةِ، ويشمل:

١. سياق صوتيّ.
٢. سياق صرفيّ.
٣. سياق تركيبِيّ.
٤. سياق مُعجَمِيّ.
٥. سياق دلاليّ.

٦. سياق نظمي[٥٦].

ب. السِّيَاق غير اللُّغَوِيّ: وهو مجموع السِّيَاقَات الموجودة خارج القول، ويشمل:

١. سياق الحال أو الموقف[٥٧].

٢. السِّيَاق الثَّقافِيّ.

٣. السِّيَاق الاجتماعِيّ.

٤. السِّيَاق العاطِفِيّ[٥٨].

جهود هاليدي في النَّظَرِيَّة السِّيَاقِيَّة:

ذهب الدّكتور محمّد يونس عليّ إلى أنَّ هاليدي قد قَدَّمَ في بداية السِّتِّينِيَّات شرحًا وتفسيرًا مُفَصَّلاً لِلنَّظَرِيَّةِ السِّيَاقِيَّةِ، وَضَمَّنَها أبعادًا جديدةً بحيث لم تعدّ قاصرةً على مستوى الجُملة بل تَعدَّتها إلى ما هو أكبر حتّى أصبح النَّصُّ هو الوحدة الصُّغرى للتَّحليلِ، وقد أخذ هاليدي مستويات التَّحليل اللُّغَوِيّ الثلاثة فيرث بعد وفاته، وكان منهجه هو امتدادًا وتكمِلَةً وَتَطويرًا لمنهج فيرث[٥٩].

وذكر الدّكتور المُطّلبيّ ما ذكره الدّكتور محمّد يونس علي، فقد أشار إلى أنَّ النَّظَرِيَّة السِّيَاقِيَّة على يد هاليدي قد انطلقت من النَّصِّ لا الجُملة أو "القول باعتبار أنَّ النَّصَّ أوضح في فهم الوظيفة السِّيَاقِيَّة وحركتها؛ إذ لا حظ أنَّ الجُملة غير كافية لوصف كُلِّ العَمَلِيَّات اللُّغَوِيَّة، ذلك أنَّهَا لا تُفهم داخل النَّصِّ إلاّ بإسهام الجُمل الأخرى بمعنى أنَّ الجُمَلَ ذات دلالات جُزئِيَّة في دائرة نصٍّ، وهذا يعني أنَّنَا لا يُمكن أن نُفسِّرَ الجُملة على أنَّهَا وحدة تامَّة من النَّاحِيَةِ الاتِّصالِيَّة"[٦٠].

رابعًا: المدرسة البنيَوِيَّة الأمريكِيَّة:

تُعَدُّ هذه المدرسة امتدادًا لمدرسة دوسوسير، فقد تأثَّرَ أصحاب هذه المدرسة بمدرسة دوسوسير تأثُّرًا كبيرًا كما طوَّروا نَظرِيَّات هذه المدرسة[٦١].

تميَّزَت المدرسة البنيَوِيَّة الأمريكِيَّة بالصَّرامتين العِلمِيَّة وَالمَنهَجِيَّة[٦٢].

فقد ظهرت هذه المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكِيَّة بتأثير ثلاثة اتِّجاهات مَعرِفِيَّة أسَاسِيَّة سائدة في ذلك العصر[٦٣]، وهي:

أ. مَنهَجِيَّة دوسوسير في اعتماده المنهج الوصفيّ الَّذِي يُعنى بالوجود المادّي للأشياء في زمان ومكان مُحدَّدَين، ثُمَّ يقوم بدراسة ذلك الوجود عن طريق الملاحظة والتَّصنيف والإحصاء.

ب. الأنثروبولوجيا الأمريكِيَّة الّتِي تُعنى بدراسة المجتمع والثَّقافة وَالإنسان عند سُكَّان أمريكا الأصليِّين، وفي ضوء المنهج الوصفيّ نفسه.

ج. منهج المدرسة السّلوكِيَّة في علم النَّفسِ ونظرته إلى الأفعال الحَيَوِيَّة الإعدَادِيَّة على أنَّهَا حافز فسلجي(٦٤).

أعلام المدرسة الأمريكِيَّة:

أشار الدّكتور المُطّلبيّ إلى أنَّ هذه المدرسة قد ضَمَّت أربعة أعلام كبار في علم اللّغة الحديث، رفد كُلٌّ واحِدٍ منهم هذه المدرسة بِتَصَوُّراتِهِ وتطبيقاتِهِ ومنهَجِهِ، وقادها إلى أن تستقيمَ مدرسة كُبرى في الدِّرَاسَةِ اللُّغَوِيَّةِ الحديثة استوعبت الفكر اللُّغَوِيّ عند من سبقها(٦٥)، وهؤلاء الأعلام هم:

١. فرانز بوز Franz Boas (١٧٩١ – ١٨٦٨م):

يُعَدُّ مُؤَسِّسَ الدِّرَاسَةِ اللُّغَوِيَّةِ في أمريكا؛ إذ ألَّفَ كتابًا مُهِمًّا وهو (دليل اللُّغَات الهنديَّة الأمريكِيَّة) الَّذِي كان يتحدَّثُ فيه عن السُّكَّانِ الأصلِيِّينِ للقارَّة الجديدة(٦٦)، وقد وصفه د. لبروك (١٨٤٢ – ١٩٢٢م) بِأنَّهُ خالف علم الأصوات اللُّغَوِيَّة في الألمَانِيَّة، وقد كان أوَّل فونولوجيّ صوتيّ، أي أنَّهُ – بلُغة ذلك العصر – يُعَدُّ أوَّل من درس الفونولوجيا التَّارِيخِيَّة(٦٧).

أمَّا جهوده في هذه المدرسة فقد أشار الدّكتور المُطّلبيّ إليها، وهي:

أ. اللّغة مظهر أسَاس من مظاهر الثَّقافة في أيَّةِ حَضَارَةٍ إنسَانِيَّة.

ب. العودة إلى العناية بمجال الكلام وجعله جُزءًا من مركز الدِّرَاسَةِ اللُّغَوِيَّةِ.

ج. عدم التَّمييز بين اللُّغَات من النَّاحِيَةِ العِلمِيَّة، فليست هُناك ثَمَّة لغة بدائِيَّة ولغة مُتَحَضِّرَةٌ.

د. عدم وجود نموذج مُحَدَّد يُطبَّق على كُلِّ اللُّغَات.

هـ. تميُّزُ اللُّغَات وتنوُّعها قائم في أنظمتها، وهو بذلك قد ربط بين اللّغة والحضارة الخاصَّة بتلك المجموعة البَشَرِيَّة(٦٨).

و. التأثُّر الواضح بالمنهج الأنثربولوجيّ وأهدافه في نهجه في دراسة اللّغة[٦٩].

ومِمَّا لم يذكره الدّكتور المُطّلبيّ من جهود فرانزبوز أنَّهُ نادى بضرورة دراسة كُلِّ لُغة على حدة وفقًا لأحوالها الخاصَّة، وهذا رأيه قد أصبح فيما بعد أحد المعتقدات الأساسيَّة في الدِّرَاسَات الوَصفِيَّة في أمريكا[٧٠].

٢. ادوارد سابير Sapir (١٨٤٤ – ١٩٣٩م):

وهو من الألسنيِّين المحدثين درس في جامعة كولومبيا بنيويورك وتخصَّصَ في اللّغة الألمَانِيَّةِ، حاز على دكتوراه في الأنثروبولوجيا سنة ١٩٠٩م، وعُيِّنَ مُديرًا لقسمها في المتحف الوطنيّ الكنديّ بأتاوا، وانتقل إلى جامعة بال، ودَرَّسَ فيها إلى أن مات[٧١].

أمَّا جهوده في هذه النَّظَرِيَّة فقد أشار إليها الدّكتور المُطّلبيّ، وهي:

أ. دراسة اللّغة بوصفها جُزءًا من هيكل حضاري أكبر.

ب. عدم فصل الدِّرَاسَةِ اللُّغَويَّة عن باقي السُّلوك الإنسانيّ.

ج.التَركيز على الجانبين الإنسانيّ والثَّقافيّ في اللّغة[٧٢].

٣. بلومفيد (١٨٨١ – ١٩٤٩م):

يُعَدُّ بلومفيلد رائد البنيَوِيَّة الأمريكِيَّة وقد كان مُتَأَثِّرًا إلى حدٍّ كبيرٍ بعالم النَّفسِ السّلوكيّ واطسن، وقد شرح بلومفيلد منهجه في الدِّرَاسَات اللِّسَانِيَّة في كتابه (اللّغة)[٧٣]، الَّذِي نشره عام ١٩٣٣م، وقد هيمن على معظم الدِّرَاسَات اللُّغَويَّة في السَّنوات الثَّلاثين التَّالية لصدوره[٧٤].

وَيُعَدُّ بلومفيلد من أتباع السِّيكلوجِيَّة السِّلوكِيَّة في دراسة اللّغة، فَنَظَرِيَّتُهُ قائِمَةٌ على المثير والاستجابة، أي السلوك، مِمَّا جعله يرفض تركيز سابير على العقل[٧٥].

أمَّا أهمُّ ما جاء به بلومفيلد من تصوُّرات مَنهَجِيَّة، والتي أشار إليها الدّكتور المُطّلبيّ، وهي:

أ. اعتماد المنهج المادّي في التَّحلِيل اللُّغَوِيّ والابتعاد عن المنهج الذِّهنيّ.

ب. التَّركيز على الجانب الدِّلاليّ في العَمَلِيَّة اللُّغَويَّة.

ج. وظيفة علم اللّغة عنده وتحديد مُهِمَّتِه بوصف الأشكال بحسب التَّتابع والتَّواتر.

د. الاهتمام الشَّديد بالشَّكلانِيَّة بعيدًا عن التَّفسير النَّفسيّ والذِّهنِيّ لِلُّغَةِ[٧٦].

وكذلك أيضًا ركَّزَ بلومفيلد على المنهج التَّوزيعيّ الَّذِي يقوم عنده على[٧٧]:

أ. العناية بالعلاقات التَّوزيعِيَّة بين الأصوات في المركَّبات المتألِّفة منها وبين الصَّرف في المركَّبات المتألِّفَة منها.

ب. النَّظر إلى المواقع الّتِي تحتلُّها العناصر اللُّغَويَّة في أثناء التَّركيب على أنَّهَا المؤثِّر الرَّئيس في هويَّتها ووظيفتها وإمكانات استبدالها.

ج. النَّظر إلى الجُملة على أنَّهَا مكوَّنة من طبقات بعضها أكبر من بعض(٧٨).

٤. زيليغ هاريس (Z.Harris):

وهو آخر البنيَوِيِّينَ الأمريكان العمالقة(٧٩)، الَّذِي تتلمذ على يد بلومفيلد وكتابه(٨٠).

أمَّا أبرز ملامح منهجه فقد أشار إليها الدّكتور المُطّلبيّ تابعًا من سبقه من اللُّغَوِيِّين، وهي:

أ. عني بوضع منطق رياضيّ للعلامات التَّوزيعِيَّةِ.

ب. طوَّرَ مفهومًا جديدًا للنَّظر إلى البنى وهو مبدأ التَّحويل الَّذِي يذهب إلى أنَّ هناك جُملة (نواة) هي أصل الأشكال الأخرى الّتِي تظهر لتلك الجملة.

ج. إعادة صياغة مفهوم التَّوزيع، فقد أصبح يُعنى عنده السِّياق الَّذِي يأتي به المكوِّن.

د. لفت النَّظر إلى وجود تشابه كُلِّيّ بين اللُّغَات في البنى النَّحوِيَّة.

هـ. أعاد العناية بالمعنى وجمع بينه وبين مبدأ التَّوزيع(٨١).

خامسًا: النَّظَرِيَّة التَّوليدِيَّة التَّحويلِيَّة:

يُقصد بالمدرسة التَّوليدِيَّة مجموعة من النَّظَرِيَّات اللِّسَانِيَّة الّتِي وضعها وطوَّرها اللِّسَانِيّ الأمرِيكِيّ نعوم تشومسكيّ المولود عام ١٩٢٨م، وأتباعه منذ أواخر الخمسينِيَّات، وقد امتدَّ تأثير هذه المدرسة ليشمل فضلاً عن حقل اللِّسَانِيَّات مجالات أخرى كالفلسفة وعلم النَّفس(٨٢).

أمَّا المدرسة التَّحويلِيَّة أو علم اللّغة التَّحويلِيّ: فهو العلم الَّذِي يدرس العلاقات القائمة بين مُختلف عناصر الجُملة، وكذلك العلاقات بين الجُمل الممكنة في لغةٍ ما(٨٣).

وأشار الدّكتور المُطّلبيّ إلى سبب تسمية هذه المدرسة بِـ(التَّوليدِيَّةِ والتَّحويلِيَّة)، فذكر أنَّهَا سُمِّيَت بِالتَّوليدِيَّةِ، لأنَّهَا تذهب إلى أنَّ الإنسان يتَّصِفُ بامتلاك قدرةٍ إبداعِيَّةٍ في اللّغة، فهو يسمع عادَةً جُمَلاً مُحَدَّدَةً فيقوم بعد ذلك بابتداع جُمَلٍ أخرى لم يَكُنْ قد سَمِعَها من قبل عن طريقِ الاستبدالِ(٨٤).

أمَّا التَّحويلِيَّة فقد سُمِّيَت بها، لأنَّهَا ترى أنَّ الجُملة تؤسِّسُ أصلاً في بنية عميقة ثُمَّ تجري عليها بعد ذلك مجموعة من العَمَلِيَّات اللُّغَويَّة مثل: الحذف والتَّعويض، والتَّوَسُّع، والاختصار، والزِّيادة، والتَّقديم والتَّأخير لتظهر بعد ذلك في بنية سَطحِيَّة تُعَدُّ إنجاز كُلِّ تلك العَمَلِيَّات(٨٥).

أمَّا أهَمُّ عُلماءِ المدرسة التَّوليدِيَّة التَّحويلِيَّة في دراسة اللّغة فهما هاريس وتلميذه نعوم تشومسكي، فقد كان لهما أثرٌ كبيرٌ في نشوء علم اللّغة التَّوليدِيّ التَّحويلِيّ، ويُعَدُّ هاريس الأب الحقيقيّ لعلم اللّغة التَّوليدِيّ(٨٦).

وظهرت أوَّلِيَّات عناية نعوم تشومسكي بِالنَّحوِ التَّوليدِيِّ التّحويليّ منذ أن كان طالبًا في معهد ماساشوشست حين قدَّمَ بحثًا حول لغة بانيني النَّحوِيّ، وآخرًا حول مورفولوجيا اللّغة العِبرِيَّة وتوالت بحوثه الشُّبه التَّحويلِيَّة حتّى خرج سنة ١٩٥٧م بكتاب مهم ينظر إلى هذا الاتِّجاه الجديد في علم اللِّسَانِ الأمريكيّ(٨٧).

وقد أكَّدت هذه المدرسة وركَّزت منذ نشأتها على القدرة الإبدَاعِيَّة لِلُّغَةِ الإنسَانِيَّة؛ إذ رأى نعوم تشومسكي أنَّ هذه المدرسة لا بُدَّ من أن تعكس قدرة جميع المتكلِّمين بلغة ما على التَّحكُّم في إنتاج جمل وفهمها دون أن يسمعوا بها من قبل، كما أنَّ الجمل الّتِي تُوَلِّدُها القواعد النَّحوِيَّة لا بُدَّ أن تكونَ مقبولَةً من أبناء اللّغة(٨٨).

وهذا الأمر أشار إليه الدّكتور المُطّلبيّ؛ إذ ذكر أنَّ هذه المدرسة تنزع إلى أنَّ العَمَلِيَّة اللُّغَويَّة وطرائق إنتاج الجُمل والإبداع فيها يتطلَّب جهازًا في غاية التَّعقيد والتَّجريد يكون في الأساس مُتألِّفًا من عدد محدود من القوانين الّتِي تكون مُهمَّتها بناء الجُمل، ولكنَّه في الوقت نفسه قادرًا على إنتاج عدد لا يُحصى من الجُمَلِ(٨٩).

وقد أفاد نعوم تشومسكي من تقسيم دوسوسير السَّابق لِلُّغَةِ إلى لسان وكلام، وأطلق على النَّوع الأوّل مصطلح الكفاءة(*) وعلى الثَّاني مُصطلح الأداء؛ ويُقصد بالكفاءة اللُّغَويَّة هي ما يكون عند المُتكلِّم بِاللّغة من معرفة حدسيَّة غير واعية بالأصوات والمعاني والنَّحو(٩٠).

وذكر الدّكتور المُطّلبيّ أنَّهم عرَّفوها بِأَنَّها التَّملُّك النَّظريّ للآليَّات العامَّة الّتِي تسمح بالانتقال من القواعد إلى الجمل في الكلام، وهي تتمثَّل بالمعرفة الحدسيَّة الكامنة لِلُّغَةِ، وهي القُدرة على تمييز الجُمل الصَّحيحة وغير الصَّحيحة، وهي المسؤولة عن نظام القواعد الَّذِي

يسمح بتوليد عدد غير محدود من الجمل الصَّحيحة والمقبولة لدى السَّامع[٩١]، وقد أطلق عليها نعوم تشومسكي مُصطلحًا آخر وهو اللاّتناهي الَّذِي يعني أنَّ ما يحمله المتكلِّم في ذهنه من الجُمل الممكنة أكثر بكثير مِمَّا يُنتجه بالفعل[٩٢].

أمَّا الأداء فهو الَّذِي يُطلق عليه بالإنجاز وهو الممارسة اللُّغَويَّة الفِعلِيَّة في الحياة اليوميَّة، ورُبَّما لا تكوِّن صورةً صحيحة للكفاءَةِ لمخالفتها القواعد النَّحوِيَّة[٩٣]، أو هو التحقُّق الفعليّ للكفاية عند التَّخاطب بِاللّغة[٩٤].

وأهمُّ المبادئ الّتِي جاءت بها هذه النَّظَرِيَّة:

أ. البنية السّطحيَّة والبنية العميقة:

- **البنية السَّطحيَّة:** وهي الّتِي تتمثَّلُ في التَركيب التَّسلسليّ السّطحيّ للوحدات الكلاميَّة المادِّيَّة المنطوقة أو المكتوبة، أي أنَّهَا التَّعبير الصّوتيّ للجُملة.
- **البنية العميقة:** وهي التَّركيب الباطنيّ المُجرَّد الموجود في ذهن المتكلِّم وجودًا فطريًّا[٩٥].

ب. الحدس: وهو المقدرة الّتِي تسمح لمُتكلِّمِ اللّغة الأمِّ بالتَّمييز بين الجُمَلِ النَّحوِيَّة والفاسدة، ويُعَدُّ هذا الحدس جُزءًا من الملكة اللِّسَانِيَّة[٩٦].

ويرى الدّكتور المُطّلبيّ أنَّ أوَّل ما تعنى به هذه النَّظَرِيَّة هو بتفسير اللّغة لا بوصفها أو بتحليل وظائفها كما فعلت النَّظَرِيَّات الّتِي سبقتها[٩٧].

سادسًا: التَّخَاطُبِيَّة:

إنَّ الدِّرَاسَات التَّخَاطُبِيَّة تُعَدُّ امتدادًا واستكمالاً لجهود المدرسة الوَظيفِيَّة، وهذه الدِّرَاسَات تأتي نتيجة طَبيعِيَّة لشعور المعنيين بها بإخفاق النَّموذج التَّقليديّ للتَّخاطب في تقديم تفسير ناجح لعمليَّة التخاطب[٩٨].

وأشار الدّكتور المُطّلبيّ إلى أنَّهُ يُطلقُ عليها بالمُحادَثَةِ، وتَضُمُّ عِدَّةَ عناصِرَ هي:

١. المتكلِّم.
٢. مقاصد المتكلِّم التَّخاطبِيَّة.
٣. الخِطاب.
٤. السِّيَاق التَّخَاطُبِيّ.
٥. المرسل إليه أو المُتلقِّي أو المُستمع.

٦. التأويل[٩٩].

أمَّا مبادئ هذه النَّظَرِيَّة فهي:

١. **مبدأ الكمِّ**: وهو يعني التَّكلُّم على قدر الحاجة فقط وعدم تجاوز القدر المطلوب.
٢. مبدأ الكيف.
٣. مبدأ الأسلوب.
٤. مبدأ المناسبة[١٠٠].

أمَّا عناصر الخطاب فقد أشار إليها الدّكتور المُطّلبيّ، وهي:

١. الإشارَات.
٢. الافتراض السَّابق.
٣. الاستلزام الحواريّ.
٤. الفعل الكلاميّ[١٠١].

وتلحظ الباحثة أنَّ الدّكتور المُطّلبيّ لم يَستَقِرَّ على مُصطلح ثابت لهذه المدارس، فمَرَّةً يُطلق عليها (اتِّجاه) وهو ما نراه في عنوان الكتاب (الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين) والمقدِّمة[١٠٢]، ومرَّة أخرى يُطلق عليها مدرسة[١٠٣]، ومرَّة ثالثة يُطلق عليها نَظَرِيَّة[١٠٤]، وهذا الأمر ليس عند الدّكتور المُطّلبيّ فقط، بل إنَّ أغلب علماء اللّغة المعاصرين العرب والغرب يوجد لديهم هذا اللَّبس في المصطلح، كالدّكتورة شفيقة العلوي[١٠٥] وغيرها، ومعلوم أنَّ توحيدَ المُصطلحِ سمةٌ أساسِيَّةٌ من سمات البحث العِلمِيّ لأنَّ توحيد المصطلح يعصم الدَّارسين من الفوضى أو الارتباك في تسمية المصطلح وبالتَّالي إدراك فحواه، وأنَّ توحيد المصطلح يمنح سِمَةَ ثُبُوتِيَّة في الفهم والإدراك.

الخاتمة

إجمالاً: بيَّنَ هذا البحثُ على وجه الإيجاز والاختصار كيفِيَّة دراسة الدّكتور المطلّبي لكل مدرسة من هذه المدارس ومبادئها وخصائصها وأعلامها وأسباب ظهورها، إذ إنَّ ظهور أي مدرسة أو نَظَرِيَّة عِلمِيَّة جديدة لا يتمُّ إلا من خلال رفض النّموذج القديم وإحلال آخر جديد محلّه، أي أنَّ كُلَّ مدرسة من هذه المدارس كانت سببًا لظهور مدرسة أخرى تأتي بعدها، فضلاً عن أنَّ الدّكتور المطّلبيّ كسابقيه من علماء اللُّغَة لم يستّقِرَّ على مصطلح ثابت لهذه المدارس، فمرّة يُطلق عليها (اتّجاه) ومرّة أخرى (مدرسة) ومرة ثالثة (نظرِيَّة).

إنَّ ربط مدرسة براغ اللُّغَة بالواقع والأفراد الَّذِينَ يتكلّمون أضفى عليها سمة الواقِعِيَّة؛ إذ إنَّ اللُّغَة ليست غاية في حدِّ ذاتها، وَإِنَّمَا هي وسيلة للتّواصل ولتحقيق أغراض اجتِمَاعِيَّة مُحدّدة، فهي لا توجد إلا من خلال الإنسان ولأجل الإنسان.

وختامًا لا بُدَّ من القول أنّني بذلت جهدًا أحسب أنَّهُ جمع شتاتًا وكوَّن رؤية، ولكنه لا يُبرّئُ البحث من النّقصِ، فقد جَلَّ من لا نقص فيه وعلا، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، واللهَ أسألُ أن يتقبَّلَ عملي هذا بأحسن القبول، وأن ينفع به إنَّهُ نعم المولى ونعم النّصير.

Abstract

Dr. Galib Al-Motalabi's efforts in studying modern language schools in the West

Key words: schools, the west, twentieth century

The research draws from the master's thesis

Iman Ali Saadoun Prof. Ghada Ghazi Abdul Majeed

Diyala University / College of Education for Humanities

The study studies western linguistic schools that appeared in the twentieth century, because the end of the eighteenth century is considered a major transformation point in linguistic studies, in which the Sanskrit language was discovered, so before that, the scholars were interested in studying the language By the nineteenth century, linguistic studies have witnessed a great development, as three methods have been defined: the descriptive approach, the historical approach, and the comparative approach. As for the twentieth century, the descriptive approach has achieved a major revival. T to many important developments in contemporary linguistics, witnessed the birth of the century schools of multi-language, including:

1. The Descriptive School (The Structural School.)
2. The functional school (Prague Language Course.)
3. The Contextual School (London School.)
4. The American Structural School.)
5. The obstetric transformative school.)
6. The conversational school.

Through his research, he tried to seek the most important characteristics and characteristics of each school, and in the study I followed the paths of the descriptive and analytical approach to reveal the principles of each school and the impact of each other.

الهوامش:

[١] ينظر: المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغويّ: ١٨١، والمدارس اللّسانِيَّة المُعاصرة: ٦٧.

[٢] ينظر: المصدر نفسه: ١٨٣.

[٣] ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٢.

[٤] ينظر: المصدر نفسه: ٣ – ٤.

[٥] ينظر: المدخل إلى علم اللّغة وناهج البحث اللُّغَوِيّ: ١٨٢.

[٦] ينظر: علم اللّغة العَرَبِيَّة: ٣٧ – ٣٨.

[٧] ينظر: المدارس اللّسانِيَّة المُعاصرة:٧٣، والموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين:٣.

[٨] ينظر: المدارس اللّسانِيَّة المُعاصرة: ٧٣ – ٧٤.

[٩] ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٣.

[١٠] ينظر: المصدر نفسه والصَّفحة نفسها.

[١١] ينظر: في علم اللّغة: ١٨.

[١٢] ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٤.

[١٣] ينظر: المدارس اللِّسَانِيَّة المعاصرة: ٧٧.

[١٤] ينظر: محاضرات في المدارس اللِّسَانِيَّة المعاصرة: ١٤ – ١٥.

[١٥] الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٤.

[١٦] ينظر: المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللُّغَوِيّ: ١٨٤.

[١٧] ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ٤.

[١٨] ينظر: المدارس اللِّسَانِيَّة المعاصرة: ٧٧.

[١٩] ينظر: محاضرات في المدارس اللِّسَانِيَّة المعاصرة: ١٥.

[٢٠] ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٤.

[٢١] ينظر: المصدر نفسه: ٥.

[٢٢] ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٥.

[٢٣] ينظر: المصدر نفسه والصَّفحة نفسها.

[٢٤] ينظر: فصول في علم اللّغة العام: ١٢٣ – ١٢٤، والمدارس اللِّسَانِيَّة المُعاصرة: ٧٨، والموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ٥ – ٦.

[٢٥] ينظر: فصول في علم اللّغة: ١٢٣.

[٢٦] ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٦.

[٢٧] ينظر: المصدر نفسه والصَّفحة نفسها.

[٢٨] ينظر: المصدر نفسه: ٧.

(٢٩) ينظر: المصدر نفسه والصَّفحة نفسها.

(٣٠) علم اللّغة مقدّمة للقارئ العربيّ: ٢٧٨، والمدارس اللِّسَانِيَّة المُعاصرة: ٨٤.

(٣١) ينظر: المدارس اللِّسَانِيَّة المُعاصرة: ٨٤.

(٣٢) ينظر: مدخل إلى اللِّسَانِيَّات: ٦٩ – ٧٠.

(٣٣) ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٨.

(٣٤) ينظر: مدخل إلى اللِّسَانِيَّات: ٧٠.

(٣٥) ينظر: مبادئ اللِّسَانِيَّات: ٢٩٧.

(٣٦) ينظر: محاضرات في المدارس اللِّسَانِيَّة المعاصرة: ١٧.

(٣٧) ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٨.

(٣٨) ينظر: مدخل إلى اللِّسَانِيَّات: ٧٠ – ٧١.

(٣٩) ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٨.

(٤٠) ينظر: مدخل إلى اللِّسَانِيَّات: ٧٠، والموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٨.

(٤١) ينظر: المدارس اللِّسَانِيَّة المعاصرة: ١٩، والموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٨.

(٤٢) ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٨.

(٤٣) ينظر: محاضرات في المدارس اللِّسَانِيَّة المعاصرة: ١٨.

(٤٤) ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ٩.

(٤٥) ينظر: المصدر نفسه: ١٠.

(٤٦) المصدر نفسه: ١٠ – ١١.

(٤٧) ينظر: محاضرات في المدارس اللِّسَانِيَّة المعاصرة: ١٩.

(٤٨) ينظر: المصدر نفسه: ١٩ – ٢٠.

(٤٩) ينظر: مدخل إلى اللِّسَانِيَّات: ٧٨.

(٥٠) ينظر: المصدر نفسه والصَّفحة نفسها.

(٥١) ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغربيَّة في القرن العشرين: ١٢.

(٥٢) ينظر: مدخل إلى اللِّسَانِيَّات: ٧٩.

(٥٣) ينظر: محاضرات في المدارس اللِّسَانِيَّة المعاصرة: ٢٠.

(٥٤) ينظر: الموجز في الاتَّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٢.

(٥٥) ينظر: المصدر نفسه: ١٢ – ١٣.

(٥٦) ينظر: علم اللُّغَة مقدّمة إلى القارئ العربيّ: ٢٥٣، والموجز في الاتَّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٢ – ١٣.

[٥٧] ينظر: المصدر نفسه: ٢٥٢، ومدخل إلى اللّسانِيَّات: ٧٩ – ٨٠، والموجز في الاتَّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٠.

[٥٨] ينظر: علم اللُّغَة مقدّمة إلى القارئ العربيّ: ٢٥٢، والموجز في الاتَّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٣ – ١٤.

[٥٩] ينظر: مدخل إلى اللِّسَانِيَّات: ٨١.

[٦٠] الموجز في الاتَّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٤.

[٦١] ينظر: المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغويّ: ١٨٥.

[٦٢] ينظر: مدخل إلى اللِّسَانِيَّات: ٦٨.

[٦٣] ينظر: الموجز في الاتَّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٦.

[٦٤] ينظر: المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغويّ: ١٨٥، والموجز في الاتَّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٦.

[٦٥] ينظر: الموجز في الاتَّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٦.

[٦٦] ينظر: المصدر نفسه والصَّفحة نفسها.

[٦٧] ينظر: علم اللّغة مقدّمة للقارئ العربيّ: ٢٧١.

[٦٨] ينظر: الموجز في الاتَّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٦ – ١٧.

[٦٩] ينظر: المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغويّ: ١٨٥، والموجز في الاتَّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٦.

[٧٠] ينظر: المصدر نفسه والصّفحة نفسها.

[٧١] ينظر: محاضرات في المدارس اللِّسَانِيَّة المعاصرة: ٢٥ – ٢٦.

[٧٢] ينظر: المصدر نفسه: ٢٦ – ٢٧، والموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٧.

[٧٣] ينظر: مدخل إلى اللِّسَانِيَّات: ٦٨.

[٧٤] ينظر: المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغويّ: ١٨٥.

[٧٥] ينظر: المصدر نفسه: ١٨٥ – ١٨٦.

[٧٦] ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٨ – ١٩.

[٧٧] ينظر: مبادئ اللِّسَانِيَّات: ٣٠٦، والموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٧.

[٧٨] ينظر: المصدر نفسه والصّفحة نفسها، ومدخل إلى اللِّسَانِيَّات: ٦٩، والموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ١٩.

[٧٩] ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ٢١.

[٨٠] ينظر: مبادئ اللِّسَانِيَّات: ٣٠٧.

(٨١) ينظر: مبادئ اللِّسَانِيَّات: ٣٠٧ – ٣٠٩، والموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ٢١.

(٨٢) ينظر: مدخل إلى اللِّسَانِيَّات: ٨٢.

(٨٣) ينظر: المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغويّ: ١٨٨.

(٨٤) ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ٢٢.

(٨٥) ينظر: المصدر نفسه: ٢٢.

(٨٦) ينظر: المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغويّ: ١٨٨.

(٨٧) ينظر: محاضرات في المدارس اللِّسَانِيَّة المعاصرة: ٤٠.

(٨٨) ينظر: مبادئ اللِّسَانِيَّات: ٣٠٧.

(٨٩) ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ٢٢.

(*) كذا في الأصل والصَّواب: الكفاية اللُّغَويَّة.

(٩٠) ينظر: المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغويّ: ١٩١.

(٩١) ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ٢٣.

(٩٢) ينظر: المصدر نفسه والصَّفحة نفسها.

(٩٣) ينظر: المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغويّ: ١٩١.

(٩٤) ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ٢٣.

(٩٥) ينظر: محاضرات في المدارس اللِّسَانِيَّة المعاصرة: ٥٢ – ٥٣.

(٩٦) ينظر: المصدر نفسه: ٥١.

(٩٧) ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ٢٣.

(٩٨) ينظر: مدخل إلى اللِّسَانِيَّات: ٩٨.

(٩٩) ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ٢٨ – ٢٩.

(١٠٠) ينظر: مدخل إلى اللِّسَانِيَّات: ٩٩ – ١٠٠.

(١٠١) ينظر: الموجز في الاتِّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين: ٣٠.

(١٠٢) ينظر: المصدر نفسه: ١، ٣.

(١٠٣) ينظر: المصدر نفسه: ١٢، ١٦.

(١٠٤) ينظر: المصدر نفسه: ١١، ١٤، ٢٢.

(١٠٥) ينظر: محاضرات في المدارس اللِّسَانِيَّة المعاصرة:١٩، ٢٥، وغيرها.

المصادر والمراجع

- **علم اللّغة العَرَبِيَّة:** د. محمود فهمي حجازي، دار غريب، ١٩٧٣م.
- **علم اللّغة مقدّمة للقارئ العربيّ:** محمود السّعران، ط٢، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ١٩٩٧م.
- **فصول في علم اللّغة العام:** فرديناند دي سوسير، ترجمة: د. أحمد نعيم الكراعين، دار المعرفة الجامعِيَّة، الاسكندرِيَّة.
- **في علم اللّغة:** د. غالب المطّلبيّ، دار الشؤون الثَّقافِيَّة العامَّة، بغداد، العراق، ١٩٨٦م.
- **مبادئ اللّسانِيَّات:** د. أحمد محمّد قدّور، ط٣، دار الفكر، دمشق، ٢٠٠٨م.
- **محاضرات في المدارس اللِّسَانِيَّة المُعاصرة:** د. شفيقة العلويّ، ط١، أبحاث للتّرجمة والنّشر والتّوزيع، ٢٠٠٤م.
- **المدارس اللّسانِيَّة المُعاصِرَة:** د. نعمان بوقرة، مكتبة الآداب.
- **مدخل إلى اللّسانِيَّات:** محمّد محمّد يونس عليّ، ط١، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ٢٠٠٤م.
- **المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللُّغَوِيّ:** د. رمضان عبد التَّوَّاب ط٣، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٧م.
- **الموجز في الاتّجاهات اللُّغَويَّة الغَربِيَّة في القرن العشرين:** د. غالب المُطّلبيّ، ٢٠١٧.