

المعرفة اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة وتعلمها

Linguistics knowledge and its impact on the language teaching – learning

أ. عوينان محمد *

إشراف: أ.د. عمارة حاكم **

تاريخ الاستلام: 29-07-2019 تاريخ القبول: 27-01-2021

doi 10.33705/0114-023-004-006

التعريف الرقمي للمقال:

ملخص: لقد شهدت الأبحاث اللسانية تطورا هائلا على المستويين المعرفي والمنهجي مما جعلها محط اهتمام من حقول علمية متنوعة، وكان ميدان تعليم اللغة وتعلمها من أكثر الميادين تأثرا بالقضايا اللسانية، لذلك ارتأينا في هذه الدراسة أن نقف على مدى تأثير المعارف اللسانية في مجال تعليمية اللغة وتعلمها، وذلك بالتركيز على ثلاثة اتجاهات لسانية أساسية هي: اللسانيات البنوية، النحو التوليدي التحويلي، اللسانيات الوظيفية (التداولية التواصلية).

لنصل من خلال هذه الورقة البحثية إلى أن المهتمين بالشأن التربوي قد حرصوا على بناء مناهج تعليم اللغة وطرائق التدريس على أساس ما تزودهم به الدراسات اللغوية من مناهج ومعارف، تُعالج جوهر اللغة وعمقها؛ وبالتالي الابتعاد عن الطرائق التقليدية والانطباعية والارتجال في إعداد البرامج التعليمية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات؛ التعليمية؛ المعرفة اللسانية؛ تعليمية اللغة تعلم اللغة.

* جامعة الدكتور مولاي الطاهر - سعيدة، الجزائر، البريد الإلكتروني: kaouinane @ gmail . com

** جامعة الدكتور مولاي الطاهر - سعيدة، الجزائر، البريد الإلكتروني: hakemamaria 13000 @ gmail . com

Abstract: The linguistics' researches have marked a huge development on the two sides: knowledge and methodology which makes them under various scientific domains' interest and the language teaching-learning is the most influenced field by the linguistics knowledge. Within this study, we focus on how extent the linguistics knowledge influences the language teaching-learning's domain by highlighting three principle dimensions: constructive linguistics syntax and functional linguistics (pragmatic and communicative).

As a matter of fact, this study confirms that educators, carefully, build the language teaching programs and methods basing on what the language studies provide with methods and knowledge that deal with the essence of the language, keeping away the traditional methods, impressionism and improvisation in the preparation of educational programs.

Key words: linguistics – didactics – linguistics knowledge – language teaching – language learning.

1. تمهيد: لقد أصبحت دراسة اللغة تتم وفق منهج علمي بفضل اللسانيات التي أرسى دعائمها اللغوي السويسري "فرديناند دي سوسير"، وظهرت خلال القرن العشرين نظريات لسانية مُتعددة، فدعا "سوسير" إلى دراسة اللغة وفق المنهج الوصفي كبديل للمنهج التاريخي في رصد الظاهرة اللسانية، وتبلور المنهج أكثر على يد تلاميذ "سوسير" والمتأثرين بأرائه؛ ليستقر في شكل جديد عُرف "بالبنوية" ثم ظهرت نظرية النحو التوليدي عند "تشومسكي"، التي أعطت البحث اللغوي منى جديداً من خلال مجموعة من المفاهيم؛ كالقدرة اللغوية، الإبداع، وغيرها من القضايا، ثم طفقت اللسانيات تتجه نحو النزعة الوظيفية للغة في أبعادها التداولية التواصلية، فبدل العناية بوصف اللغة أو تفسيرها، يجب الاهتمام باستعمال اللغة والتواصل بها.

فالسانيات بثرائها المعرفي وصرامتها المنهجية غزت حقولاً معرفية متعددة أبرزها حقل تعليم اللغة وتعلمها، حيث أصبحت مسألة تعليم اللغات تستأثر باهتمام الباحثين في كل مكان من أجل إيجاد الإستراتيجيات والأساليب التعليمية الفعالة وتطوير النظم التربوية بغية تلبية حاجات الفرد والمجتمع وتشكل اللسانيات بمختلف اتجاهاتها أهم رافد من روافد التعليمية عموماً وتعليمية اللغات خاصة؛ لذلك أصبح المهتمون بالشأن التربوي يؤلون مستجدات الأبحاث اللسانية عناية فائقة، ويستعينون بها في إعداد البرامج، واختيار المادة التعليمية، وصياغة الطرق التعليمية الناجعة.

فالدور الكبير والحضور البارز للمعرفة اللسانية في حقل تعليم اللغة وتعلمها هو الذي حملنا على اختيار هذا الموضوع؛ من أجل الإجابة عن الإشكالية التالية:

- ما مدى تأثير المعرفة اللسانية في تعليمية اللغة وتعلمها؟

لقد حاولنا الإجابة عن هذه الإشكالية من خلال الفرضيات الآتية: ما هي أهم المعارف التي قدمتها اللسانيات لحقل تعليمية اللغة وتعلمها؟ وكيف استثمرت في هذا المجال؟ وما هو الدور الذي لعبته في الارتقاء به؟ وبهدف الإجابة عن إشكاليات البحث وفرضياته، اعتمدنا منهجية ركزنا فيها على ثلاثة اتجاهات لسانية أساسية هي: الاتجاه البنوي، الاتجاه التحويلي التوليدي، والاتجاه الوظيفي بأبعاده التداولية التواصلية. محاولين إبراز مدى تأثير كل اتجاه لساني في ميدان تعليمية اللغة وتعلمها، ومُعتمدين في ذلك على منهج وصفي تحليلي اقتضته طبيعة الموضوع.

2. اللسانيات وتعليمية اللغة: إن اللسانيات المعاصرة بنظرياتها المتنوعة قد

لعبت دوراً مهماً في نشأة تعليمية اللغات، «بدءاً بدي سوسير إلى بلومفيلد في نظرتهم البنوية إلى اللغة باعتبارها بناء، إلى أن ظهرت النظرية المغايرة عند تشومسكي، الذي يرى أن اللغة نشاط إنساني، تظهر من خلال القدرات الكامنة في الأنساق، لذلك تتحدث النظرية على الجانب الفطري اللغوي في الإنسان، وعن الإبداع، وعن الأداء الكلامي والعمليات اللغوية وما إليه من القضايا التي تُوجي بأن اللغة لا تكون إلا من الإنسان باعتباره كائناً مُتميّزاً»¹ (عبد المجيد عيساني 2011) فاعتبرت هذه المفاهيم التي جاء بها

تشومسكي بمثابة ثورة في اللسانيات الحديثة أعطت للبحث اللساني اتجاهاً مغايراً لما عهده من قبل .

وبناء على ماسبق، فقد صار لزاماً على الباحث في التعليمية أن يكون على دراية بما يطرأ على الساحة اللسانية من مُتغيّرات؛ وذلك حتى تُتيح له إدراك الجوانب التعليمية في اللغة، «فاستفاد - بذلك - علم تعلم اللغات استفادةً كبيرةً من اللسانيات البنوية ومن النحو التوليدي، حيث أصبح المربون المنشغلون بتعليم اللغات يتأثرون بالنظريات اللسانية، ويقتنعون بأهميتها القصوى في ميدان اختصاصهم، وهكذا أدى التأثير المتزايد إلى ظهور العديد من المناهج في تعليم اللغات، وهي مناهج مبنية على نظريات لسانية»² (لطفي بوقربة، دت)، فالمشتغلون على تعليم اللغة لا يكون عملهم مُجدياً إذا لم يكن لديهم وعي وإلمام بقضاياها وتطوّراتها ونظرياتها، فيأخذون بما يرونه مُناسباً لأغراضهم التعليمية.

كما أفاد ميدان تعليم اللغات من النّزعة الوظيفية، ولسانيات النص، «فمع تطوّر النحو الوظيفي أصبحت غايته الأساسية مدّ الجسور بين الجملة والنص؛ لرفع التعارض بين (لسانيات الجملة) و(لسانيات النص)... أي وضع نحو يجمع بين الصرامة وسعة المجال»³ (علي آيت أوشان، 2005)؛ وهو ما فتح المجال لظهور مقاربات تعليمية جديدة، تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد التداولية والتواصلية للغة.

ولم تقتصر إفادة تعليمية اللغات من اللسانيات على الجانب المعرفي فحسب وإنما استفادت من الجانب المنهجي أيضاً، فقد «ساهمت أكثر من غيرها في تحديد منهج علمي لتعليم اللغات، يُبعده عن الارتجال والانطبائية في اختيار المواد التعليمية»⁴ (رضا طيب الكشو، 1436)؛ ليصبح اختياراً قائماً على الدقة والموضوعية.

واستناداً إلى ما سبق، فقد استفاد ديداكتيك اللغات من اللسانيات بمختلف اتجاهاها البنوية والتوليدية التحويلية، والوظيفية.

3. الاتجاه البنوي: قبل الحديث عن التعليم البنوي للغات، تجدر الإشارة إلى أنّ هناك مجموعة من طرائق التدريس التي سبقتها، وهي ما اصطلح عليه بالطرائق التقليدية (Méthodes traditionnelles).

1.3. طريقة النحو والترجمة (Méthodes de grammaire): وهي من أهم

الطرق التقليدية، «ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر عند الغربيين، واعتمدت خاصة في تدريس اللغات الكلاسيكية، كاللاتينية والإغريقية، لذا سُميت بالطريقة القديمة أو الكلاسيكية وتركز هذه الطريقة على مهارات القراءة والكتابة، وتعتمد في كل تقنياتها وتعليماتها المنهج التاريخي في تحليل النصوص التراثية، وفي تحليل ظروف إنتاج هذه النصوص، وشرح المفردات الواردة فيها، خاصة غير الموظفة في لغة عصرنا، والغرض من ذلك هو فهم النصوص، إذ تمثل دور هذا العلم في الفهم الجيد للنصوص، ومن خصائصها أنها تُعطي للمعلم السلطة في الفصل، أما المتعلم فيتلقي الأوامر فقط إضافة إلى تركيزها في تعليم اللغة على اللغة الأدبية الراقية»⁵ (كايسة عليك، 2014).

وعلى هذا الأساس، فالطرائق التقليدية في تعليم اللغات انصبَّ اهتمامها على تعليم القواعد النحوية، وحفظها عن ظهر قلب، واعتماد التلقين.

غير أن هذه الطريقة القائمة على الحفظ والتلقين قد تعرضت للكثير من الانتقادات لأن اللغة تكتسب بالممارسة، والمران، والاستخدام المستمر، والاستماع لما هو فصيح بليغ، والذي من شأنه تنمية الملكة اللغوية.... والطرائق التلقينية المستعملة لدى الكثير من المدرسين تجعل الطلبة سلبيين لا إيجابيين فعالين يستقبلون فقط ولا يُشاركون في العملية التربوية، وقد أدت هذه الانتقادات إلى ظهور طرائق جديدة بعد الاقتناع بضرورة التغيير تماشيًا مع تطور الدراسات اللسانية التي جاءت بمفاهيم جديدة في تعاملها مع الظاهرة اللغوية، ومن الدراسات التي كان لها انعكاس واضح على تعليم اللغات وتعلمها اللسانيات البنوية.

2.3. اللسانيات البنوية (Structural Linguistics): ارتبطت اللسانيات

البنوية بالعالم اللغوي السويسري "فرديناند دي سوسير"، وعلم اللغة البنوي «علم يستند إلى القول بأنه لا يمكن تحليل أي عنصر من عناصر اللغة معزولاً عن العناصر الأخرى»⁶ (مبارك مبارك، 1995)؛ أي أن قيمة العنصر لا تتحدد إلا من خلال علاقاته بالعناصر الأخرى داخل النظام اللغوي.

ولقد تطوّرت هذه النظريّة بشكل مُنفصل في أمريكا -أيضاً- مع "ليونارد بلومفيلد" «وتستند النظريات البنويّة إلى التّمييز بين الشّكل والجوهر: فاللّسان يُدرك بوصفه تراتبيّة من البنى الشّكليّة التي تربط بين جوهر الأصوات وجوهر الأفكار تعمل النظريّة البنويّة على وصف هذه البنى الشّكليّة ضمن مُختلف مُحتويات التّحليل اللّساني (البنية المورفولوجيّة، البنية التركيبيّة، البنية الدّلاليّة)»⁷ (ماري نوال غاري بريور، 2007) فاهتمت -بذلك- البنويّة بالجانب الشّكلي الملاحظ للغة والذي يُمكن إدراكه مُراعياً في ذلك مُقتضيات البحث العلمي القائم على منهج تجريبي بحث.

ولم تبق البنويّة على ما كانت عليه عند "دي سوسير" و"بلومفيلد" بل عرفت «مزيّداً من الاستقصاء والتّعمّق مع مدرسة "براغ"، و"كوبنهاق"، والاتّجاه الوظيفي الذي يُمثله على وجه الخصوص "مارتيني" و"جاكسون". وأسهم أتباع "بلومفيلد" وخاصّة "هاريس" في تحليل المنهج التّوزيعي، وحرصوا على تحديد عناصر سلسلة الكلام بصورة علميّة، واتّحدت كلّ هذه الاتّجاهات في المبادئ العامّة، وأفرزت مفاهيم النّظام والتّحليل التّرامني، وحدّدت مُكوّنات اللّغة»⁸ (رضا طيب الكشو 1436هـ).

وبناء على ما تقدّم، فقد أثّرت هذه المفاهيم الجديدة التي جاءت بها اللّسانيات البنويّة بشكل واضح في حقل تعليم اللّغات، أين سعى القائمون على هذا الحقل إلى الاستفادة منها في تطوير طرائق التّعليم وإعداد البرامج، وهو ما أفضى -إلى ظُهور التّعليم البنوي للّغات، وسنحاول إبراز أهمّ الأسس والمفاهيم البنويّة التي كان لها تأثير واضح على ديداكتيك اللّغات:

1.2.3 إعادة الاعتبار للغة التّعبير الشّفهي: وذلك لأنّ «اللّغة لا تنحصر فيما

يكتبه النّاس من أدباء وغيرهم، بل هي أيضاً أصوات تُلفظ وتُسمع، وأنّ المخاطبات اليوميّة تُشكّل القسط الأوفر من استعمال النّاس للّغة. فهذا الجانب الحيّ من اللّغة كان قد تناساه المربون، وصاروا لا يلتفتون إلّا إلى النّصوص الأدبيّة خاصّة، ولهذا كان المتعلّم للّغات الأجنبيّة لا يجد فرصة أبداً لينمّي قدرته على التّعبير الشّفهي»⁹ (عبد الرّحمان الحاج صالح، 2012). فالوعي المتزايد بأهميّة الجانب الشّفهي في تعليم وتعلّم اللّغة -سواء كانت لغة أمّا أم لغة أجنبيّة- أدّى إلى ظُهور طرائق بنويّة في تعليم اللّغات، عبر

مراحل تولي ملكة الحديث الشفهي اهتماماً بارزاً، ومن أهم هذه الطرق: ¹⁰ (كايسة عليك، 2014).

- مرحلة الطريقة المباشرة (Méthode directe)؛
 - مرحلة الطريقة السَمِعيّة الشّفهيّة (Méthode orale)؛
 - مرحلة الطريقة السَمِعيّة البصريّة (Méthode audio-visuelle).
- وبالتّالي عندما تتبّع هذه الطّرائق بمراحلها المختلفة وتمارينها المتنوّعة نلاحظ أنّ العنصر الجوهري الذي يجمعها هو تركيزها على الاستعمال الشّفهي المكثّف؛ وذلك من أجل امتلاك القدرة على التّواصل باللّغة بشكل عفوي.

2.2.3 البنية أو النّظام: يُعرّف "دي سوسير" اللّغة بأنّها «نظام من العلامات تُعبّر عن الأفكار.....» ¹¹ (ferdinand de saussuré, 2005) "فسوسير" رغم أنّه لم يستعمل في تعريفه للغة كلمة "بنية"، وإنّما استخدم كلمة "نظام"، إلّا أنّ المنهج البنوي في دراسة اللّغات يُنسب إليه، وقد «اقترن تحليل النّظام بمفهوم البنية وإبراز دورها في الدّراسات اللّغويّة..... وانعكس تحليل النّظام ومفهوم البنية على تعليم اللّغات وبصورة أدق على التّدريبات البنيويّة التي تنطلق أساساً من بناء لُغوي مُعيّن تُحاول استبدال عناصره؛ ليدرك المتعلّم العلاقة بينها» ¹² (رضا طيب الكشو 1436هـ)، وذلك في إطار المقاربة البنيويّة لتعليم اللّغات، فالبنية حسب هذه المقاربة هي أساس الملكة التّعبيريّة، وتعليم اللّغة ينبغي أن يبدأ أساساً من التّدريب الشّفوي على بُنياتها، وفق مواقف مُختارة، وتقوم هذه المقاربة على: ¹³ (عبد الرّحمان تومي 2016).

- أ- استقبال المعرفة أو المادة اللّغويّة.
 - ب- تثبيت تلك المعرفة عن طريق التّكرار، والنّسج على المنوال.
 - ج- التّدريب عليها في مواقف متنوّعة، إلى أن تُصبح مهارة لدى المتعلّم.
 - د- تقديم القراءة والكتابة بعد إرساء الوحدات المعجميّة والنّحويّة.
- فقد لعبت المقاربة البنيويّة بتمارينها المتنوّعة دوراً بارزاً في اكتساب المتعلّمين البنيات الصّوتيّة، والصّرفيّة، والنّحويّة، والمعجميّة.

3.2.3 الدليل اللغوي: لقد أفاد حقل تعليم اللغات من نظرية الدليل اللغوي، فقد أبان «مفهوم دي سوسير للدليل اللغوي نقائص طريقة النحو والترجمة، والتي تجعل من اللغة الأم وسيلة أولى لتعليم اللغات الأجنبية؛ فتلجأ إلى الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم»¹⁴ (كايسة عليك، 2014)، فكُون العلاقة بين الدال والمدلول علاقة اعتبارية يُغنيها عن الاعتماد على الترجمة في تعلم اللغات، وكذا التفكير باللغة الأم والتعبير باللغة الهدف.

4.2.3 التحليلان الزماني (diachronic) والزماني (synchronic): فرق "دي سوسير" في دراسته للسان بين حالته الساكنة وحالته التطورية، وفضل «استعمال مُصطلحين تقنيين: علم اللسان الزماني (synchronique) السنكروني وعلم اللسان التعاقبي التواتري (diachronic) الدياكروني، ونُسمي تزامنياً كل ما يرجع ويؤول في علمنا هذا إلى المظهر السكوني (الستاتيكي)، ونُسمي تواترياً كل ما له صلة بأنواع التطور وبالمثل فإن الزماني (السنكروني) والتواتري (الدياكروني) كلاهما يُشيران - على الترتيب - إلى حالة ووضع ساكن للسان، وإلى مرحلة من مراحل تطوره»¹⁵ (فرديناند دي سوسير 2016). ومن ثم فالتحليل الزماني يدرس تطور اللغة وانتقالها من حالة إلى أخرى، بخلاف التحليل الزماني والذي يصف اللغة في حالة مُعينة من خلال العلاقات القائمة بين مكوناتها.

وقد كان للتحليل الزماني (synchronic) أثر واضح في تعليم اللغات؛ «لأنه دفع بعض اللسانيين التطبيقيين إلى وصف اللغة وصفاً تزامنياً للتعرف على مفرداتها المتواترة وتراكيبها الشائعة، وأعدوا لهذا الغرض مُدونة ممثلة لمختلف الشرائح الاجتماعية وللعديد من المواقف، وجمعوا بين المقول والمكتوب وجردوا كل مكونات المدونة وأحصوها وضبطوا تواترها، ونشروها في قوائم لغوية؛ ليعتمد عليها مؤلفو المواد التعليمية الأجانب ومُصممو الطرق المدرسية..... وأمكن بفضل التحليل الزماني (synchronic) لغة تقريب تعليم اللغات من الحياة اليومية، ومن ثم لغة التخاطب»¹⁶ (رضا طيب الكشو، 1436هـ).

واستناداً إلى ما سبق، فالتحليل الزماني للغة ساعد في ضبط القوائم اللغوية التي أفاد منها واضعو الطرق التدريسية في اختيار وإعداد المواد التعليمية بمراعاة مقياس التواتر.

5.2.3 بنوية بلومفيلد (L.Bloomfield): تأثر "ل. بلومفيلد" في دراسته التطبيقية والنظرية بعلم النفس السلوكي الذي يرى أن «اللغة جزء جوهري من السلوك الإنساني الكلي، هذا ما يراه السلوكيون وما يتعاملون به مع اللغة، وما يصوغون نظرياتهم في اكتساب اللغة الأولى في ضوءه؛ وهم لذلك يركزون على الجوانب المباشرة للسلوك اللغوي أي الاستجابات التي تخضع للملاحظة وعلى العلاقة بين هذه الاستجابات والأحداث المحيطة. وهكذا يرون أن السلوك اللغوي الفعال هو الذي ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما، فإذا تعززت هذه الاستجابة تحولت إلى عادة»¹⁷ (هـ. دوجلاس براون، 1994). وبذلك صار يُنظر إلى اللغة على أنها سلوك يحكمه قانون المثير والاستجابة، وعن طريق التدريب، والتكرار وتعزيز الاستجابات يتم اكتساب اللغة وتعلم مهاراتها؛ لتصبح عادةً وسلوكًا آليًا.

ولقد استثمر هذا الاتجاه البنوي السلوكي في تعليم اللغات وتعلمها، حيث «استغلّ- في تعليم اللغات وفي إعداد الطريقة السمعية الشفوية- ذلك التحليل الذي اشتهر به بلومفيلد، وهو تحليل آلي للغة والذي يتم على محاورين:

أ- المحور الركني (الاستبدالي، Asce pardigmatique) أو العمودي: وهو المحور الذي تنتظم عليه الكلمات التي يمكن استبدالها بأخرى في مكان مُحدّد من السلسلة الكلامية أو السطر المكتوب.

ب- المحور التركيبي (Asce Syntagmatique): وهو أيضًا المحور الأفقي وهو محور السلسلة الكلامية أو السطر المكتوب»¹⁸ (كايسة عليك، 2014).

وبناء على ما سلف، فاعتماد النظرية التوزيعية على تقنيتي الاستبدال والتحويل أسهم في تمثيل أكثر البنى التركيبية تعقيدًا بتقسيمها إلى مكوناتها المباشرة، وبذلك مكّنت نتاج اللسانيات البنوية الأمريكية وعلم النفس السلوكي مُعلّمي اللغة من تطبيقها الفعلي في حُجرات التدريس؛ لتمكين المتعلمين من إنتاج تراكيب مُتنوعة بالتقنية نفسها.

لقد أثّرت النظريات البنوية في مجال تعليم اللغات تأثيرًا واضحًا من حيث التعامل مع المشكلات التي يطرحها هذا الحقل، ومن حيث إعداد طرائق التدريس للمادة اللغوية

غير أن ما يُعاب على هذه النظريات هو كونها «قد تناست أو تجاهلت جانباً مهماً من الدراسة وهو الظواهر المتعلقة بالقدرة التي مُنحت للإنسان على الكلام للدلالة على أي غرض كان، وبالتالي على كيفية إحداثه له، وكيفية تحقيقه للعبارات المختلفة اللامتناهية بالمتناهي من الوحدات، كما تناست من ثم أن النظام الباطني للسان لا يمكن أن تُعرف أسرارها بعملية وصفية مجردة فقط، فإن هذا من قبيل التشخيص والتصنيف ليس غير» 19 (عبد الرحمن الحاج صالح، 2012).

وبالتالي فاللغة أكبر من أن تكون مجرد عادات كلامية، يكتسبها الإنسان ويتعلمها آلياً عن طريق التكرار، ويتأكد ذلك من خلال القدرة التي مُنحها الإنسان على فهم وإنتاج تراكيب جديدة لا حصر لها، ومن أهم اللغويين الذين أشاروا إلى نقائص النزعة الوصفية، وحاولوا تداركها أو تجاوزها الباحث الأمريكي "نوام تشومسكي" من خلال نظريته التوليدية التحويلية.

4. الاتجاه التوليدي التحويلي: يمثل هذا الاتجاه اللساني الأمريكي "أفرايم تشومسكي" (Avram Noam Chomsky) والذي جاء بما أطلق عليه اسم القواعد التوليدية التحويلية (Transformational Generative Grammar) وقد «نشأ الاتجاه التوليدي التحويلي على أنقاض اللسانيات البنوية، فقد كان من الطبيعي أن تقود الانتقادات التي وُجّهت إلى البنويين إلى البحث عن نموذج جديد، يجيب عن الأسئلة العالقة، وينحو بالبحث اللساني منحنى مغايراً، ولتحقيق هذا السعي تغيرت وجهة البحث من الاهتمام بالوصف وما يقوم عليه من استقراء المادة اللغوية وتحليلها إلى الوصف والتفسير في الوقت نفسه؛ والتفسير هنا يركز على اللغة من داخلها وليس من خارجها، فانصب اهتمام التوليديين تبعاً لذلك على صياغة قواعد عامة يمكن أن تشمل سائر اللغات»²⁰ (حافظ إسماعيلي علوي، 2009). ومن ثم انتقل البحث في اللغة إلى نقطة أعمق وهي كيفية حدوث اللغة وإنتاجها وفهمها في ذهن الإنسان والقواعد العامة التي تتحكم في ذلك.

1.4. مراحل نشأة القواعد التوليدية التحويلية: القواعد التوليدية

التحويلية التي صاغها "تشومسكي" لم تأت دفعة واحدة، وإنما مرت بثلاث مراحل رئيسية:²¹ (أحمد مومن، 2005).

المرحلة الأولى: جسدها "تشومسكي" في كتابه الثوري "البنى التركيبية" الصادر

عام 1957، وأطلق على هذه النظرية فيما بعد النظرية الكلاسيكية (classical theory).

المرحلة الثانية: ظهرت إلى حيز الوجود مع ظهور كتاب "مظاهر النظرية

التركيبية" (aspects of the theory of syntasc) في عام 1965، وتُعرف هذه النظرية بالنظرية النموذجية (standar theory).

المرحلة الثالثة: وتبلورت بعدما نشر "تشومسكي" ثلاث مقالات مختلفة حول

مكانة الدلالة والبنية العميقة في نظريته، والتي جمعها فيما بعد في كتاب واحد بعنوان "دراسات الدلالة في القواعد التوليدية"، وذلك في سنة 1972 (on studies semantics in genevative grammar)، وبات هذا الشكل يُعرف بالنظرية النموذجية الموسعة (estcended standar theory).

استناداً إلى ما سبق، فالنظرية التوليدية التحويلية تبلورت فرضياتها الأساسية عبر

مراحل مختلفة حاول فيها "تشومسكي" أن يُقدّم نظريته في صورة أكثر نضجاً يُمثل كل كتاب من الكتب السالفة الذكر هذا التطور والنضج، إلى أن وصلت إلى الشكل الذي هي عليه اليوم.

2.4. مفاهيم أساسية في نظرية "تشومسكي" أثرت في تعليم اللغات

وتعلّمها: قدّم "تشومسكي" في نظريته مفاهيم كان لها انعكاس في العملية التعليمية التعلّمية للغة ومن أبرزها:

1.2.4. جهاز اكتساب اللغة: ينظر "تشومسكي" إلى الملكة اللغوية عند

الإنسان على أنها عضو للغة، «ونفترض كذلك أنّ عضو اللغة شأنه شأن الأعضاء الأخرى من حيث كون طبيعتها الأساسية تعبيراً عن المورثات، أمّا الكيفية التي يحدث بها

هذا فتظلّ هدفًا بعيدًا للبحث العلمي، لكننا نستطيع أن ندرس "الحالة الأولى" للملكة اللغوية المحددة وراثيًا بطرق أخرى، فمن الواضح أنّ أي لغة محصلة للتفاعل بين عاملين هما: الحالة الأولى، ومسار التجربة - فيمكن أن ننظر إلى الحالة الأولى على أنّها "جهاز لاكتساب اللغة" يأخذ التجربة دخلا ويُعطي اللغة خرجا - أي خرجا يُمثل داخليًا في الذهن / الدماغ - والدخل والخرج كلاهما موضوعان للبحث: فيمكن أن ندرس مسار التجربة، وخصائص اللغات التي اكتسبت، ويمكن لما نتعلمه بهذه الطريقة أن يكشف لنا الكثير عن الحالة الأولى التي تتوسط بين الاثنين»²² (نعوم تشومسكي، 2015). فإكتساب اللغة - استنادًا إلى نص تشومسكس هذا - يقوم على جانبين: جانب فطري يتمثل في "جهاز اكتساب اللغة" يُولد مع الطفل، وجانب التجربة التي تُعزّز قدرة الفرد على اكتساب اللغة المستعملة في محيطه الاجتماعي.

2.2.4. الكفاية اللغوية (la compétence linguistique) والأداء (la performance):

الكفاية اللغوية (القدرة): تُعرف القدرة بأنها «مجموع القواعد الضمنية التي يتوافر عليها المتكلم، وتجعله قادرًا على إنتاج وتأويل ما لا حصر له من الجمل النحوية؛ ولا شيء غير الجمل النحوية»²³ (مصطفى غلفان، 2010)، فالكفاية اللغوية عند "تشومسكي" فطرية وتتميز بخاصية الخلق والإبداع، على خلاف ما يراه السلوكيون من أنّ الكلام ما هو إلا سلوك مُكرّر مُعاد.

الإنجاز: أمّا الإنجاز فيُقصد به «التنفيذ العملي لقواعد القدرة وآلياتها، إنه التحقيق الفعلي للقواعد الضمنية التي يمتلكها الفرد المتكلم عن لغته»²⁴ (مصطفى غلفان 2010)، وتدخل فيه مجموعة من العوامل كالمقام، والحالة النفسية للمتكلم والتفاوت الثقافي للأفراد..... ففي مجال تعلّم اللغات وتعليمها «ينبغي النظر إلى الكفاية من زاوية جُمليّة باعتبار أنّ الجملة هي أكبر وحدة للتحليل النحوي، ممّا يستبعد التّصوّر الذي يُقارِبها من زاوية نصيّة، فالمتعلّم الذي يكتسب في المدرسة كفاية لغوية بلغة ما يعني اكتسابه معرفة ضمنية (savoir implicite) بقواعد تلك اللغة؛ ممّا يُوفّر له إمكانية فهم وتوليد فعلي لعدد لا مُتناهٍ من جُمَل تلك اللغة، أمّا أدائه لتلك اللغة فذلك يتوقف على الطّاقة الكامنة في ذهنه، والتي تتمثل في الكفاية التي يمتلكها الفرد خلال

عملية التعليم والتعلم. وتتكوّن لدى المتعلّم الكفاية بلغة المدرسة عن طريق استحداث تقنيات، تسمح له باستثمار البنيات الأساسية للغة عن طريق التمارين البنوية خاصّة التحويلية منها»²⁵ (نعمان بوقرة، 2004).

وبالتالي فكفاية المتعلّم اللغوية وقدرته على فهم وتركيب جُمل لا حصر لها ينبغي صقلها وتفعيلها بتمارين وتدريبات مُتنوّعة، وذلك من أجل إخراجها من الطابع الافتراضي إلى الواقع المنجز.

3.2.4. الجملة النواة والجملة الفرعية: يقصد بالجملة النواة الجملة

الأساسية التي لم تدخل عليها قواعد التحويل، أما الجملة الفرعية فهي الجمل الناتجة عن تطبيق قواعد التحويل على الجملة النواة، «وذلك عن طريق: الحذف، التعويض التوسيع الزيادة، إعادة الترتيب، التقديم، فالقواعد التحويلية تولّد عددًا كبيرًا من الجمل انطلاقًا من البنية العميقة نحو بنيات سطحية متعدّدة»²⁶ (نعمان بوقرة 2004). وعليه فالقواعد التوليدية التي قدّمها "تشومسكي" أشبه بجهاز يستعمله المتكلّم في فهم وإنتاج وتوليد جُمل لا حصر لها، انطلاقًا من جملة أساسية، مُعتمدًا في ذلك على قدرته الإبداعية.

لقد أثّرت هذه القواعد التحويلية في تعليم اللغات وتعلّمها؛ «فأصبحت التمارين البنوية في تعليم اللغة تقوم على مفهومي النواة والتفريغ، إذ يتدرّب المتعلّم على توليد الجمل الأساسية في اللغة من خلال تمارين التركيب والاستبدال، ثم يتدرّب على الجمل الفرعية من خلال قواعد التحويل»²⁷ (مصطفى غلفان، 2010). وبذلك يُصبح المتعلّم قادرًا على إنتاج جُمل مُتنوّعة وغير محدودة بقواعد محدودة.

4.2.4. البنية العميقة والبنية السطحية: يرى "تشومسكي" أنّ لكل جملة

بُنيّتين بُنية سطحية، وبُنية عميقة، «أما البنية العميقة فهي شكل تجريدي (abatract) داخلي يعكس العمليات الفكرية، ويُمثّل التفسير الدلالي الذي تُشتقّ منه البنية السطحية من خلال سلسلة من الإجراءات التحويلية؛ وأما البنية السطحية فتُمثّل كما هي مُستعملة في عملية التواصل؛ أي في شكلها الفيزيائي بوصفها مجموعة من الأصوات والرموز»²⁸ (أحمد مومن، 2005)، وبالتالي فتناول "تشومسكي" لمفهوم البنية

العميقة قد أعاد الاعتبار "للمعنى" الذي أقصته الدراسات البنوية، حيث صار جانباً ضرورياً في دراسة اللغة وتفسيرها.

هذه المفاهيم ألقت بظلالها على تعليم اللغة وتعلمها، حيث «طُورت مفاهيم بنوية لتعليم اللغة، لا تكتفي بالتدريب على الشكل، بل اعتبرت المعنى الأساس الذي ستقوم عليه أحدث وأنجع طرق التعليم في ظل البنوية، وهي الموسومة (الطريقة البنوية الكلية السمعية البصرية)»²⁹ (كايسة عليكن 2014). وبذلك أضفت هذه المفاهيم نوعاً من التوازن إلى التمارين البنوية ما بين الشكل والمعنى.

لقد كان للنظرية التوليدية التحويلية أثرٌ في مجال تعليم اللغات المعاصر، «يتجلى في أنه وجه الأنظار إلى التعامل مع اللغة كما سبق أن فعل قبله "سوسير"، على أساس شمولي باعتبارها نظاماً أو كياناً موحداً متماسكاً. وهذا بحد ذاته إنجاز ضخم إن لم نقل ثورة»³⁰ (سام عبد الكريم عمار، 2015).

واعتماداً على ما سبق، فقد سعى العاملون في ميدان تعليم اللغات وتعلمها إلى شق طريق للإفادة من مفاهيم النحو التوليدي، واستثمارها في طرائق التدريس رغم صعوبة ذلك بشهادة "تسومسكي" نفسه؛ لأنّ اللسانية التوليدية تهدف إلى «وصف القواعد الكامنة ضمن الكفاية اللغوية، وإلى تفسيرها تفسيراً علمياً دقيقاً، فالقواعد التوليدية والتحويلية هي بالتالي قواعد علمية تتناول كفاية المتكلم اللغوية، وليست بالتالي قواعد تربوية، تهدف إلى تقديم التعريفات، والرسم التخطيطية، والتمارين والقواعد الكلامية التي تُساعد المتكلم على اكتساب المعرفة باللغة وبطرق استعمالها»³¹ (ميشال زكريا 1986). وبالتالي فهناك عوامل أخرى تتدخل في العملية التعليمية والتعلمية للغة كالمعلم، والمتعلم، والأهداف المرجوة، والوسط الذي تجري فيه هذه العملية، فلا يمكن أن نعتبر اللغة لوحدها مادة علمية معرفية.

5. الاتجاه الوظيفي (التدولي، التواصلي): لقد رأينا أن "تشومسكي" قدّم في نظريته التوليدية التحويلية اللغة على أنها نظام صوري مجرد «وهذا التصور المجرد للغة البعيد جداً عن الهدف الأساسي الذي وضعت اللغة من أجله وهو التواصل أثار حفيظة أصحاب التصور النقيض الذي يرى أن اللغة هي في الأساس نظام تواصل»³²

(سام عبد الكريم عمار، 2015). وهو تصوّر فتح آفاقاً جديدة للدرس اللساني لدراسة اللغة بأبعادها الوظيفية التداولية والتواصلية.

وصارت - بذلك - الدراسات اللسانية الحديثة تتّجه نحو الانفتاح والتحرّر من المفاهيم اللسانية التقليدية، « فلم تكتف بدراسة اللغة لذاتها كما فعلت البنيوية، بل تجاوزتها إلى دراسة "استعمال اللغة" واستدعت عناصر أخرى مُرتبطة بهذا الاستعمال وتابعة له، (وهي المتكلّم، والمتلقي، والكلام، واللفظ والمقام، والتواصل والغرض»³³ (محمود عكاشة، 2013). ومن ثم فاللسانيات التداولية لم تعدّ تعنى فقط بوصف اللغة ودراستها في ذاتها ومن أجل ذاتها، أو تفسيرها ومعرفة كيفية فهمها وإنتاجها، بل تعدّت ذلك إلى دراسة الوظيفة الأساسية للغة والتي هي التواصل، وفي خضم هذا التوجه اللساني الجديد ظهر مفهوم "الكفاءة التواصلية".

1.5. الكفاءة التواصلية: وهو مفهوم لساني جديد، ارتبط باللغوي "ديل هايمز" (Dell Hymes)، والذي جاء كاحتجاج على مفهوم الكفاءة اللغوية الصوري المجرد عند "تشومسكي"، بحيث يرى "هايمز" «أنّ ما يميّز به الفرد المتكلّم هو امتلاكه لقدرة أكبر وأشمل وأكثر وظيفية ممّا يقترحه النحو التوليدي، وهي القدرة التواصلية "compétence communicative" التي لا تمكّن من القدرة على إنتاج وفهم ما لا حصر له من الجمل النحوية، بل تتعلّق باشتغال السلوك اللغوي في شموليته وواقعيته، وهي مُختلف السياقات والمقامات الممكنة لتحقيق كلّ أغراضه التواصلية في أبعادها الفردية والجماعية»³⁴ (مصطفى غلفان، 2010).

وبالتالي فالكفاءة التواصلية باختصار، هي قدرة المتكلّم على استعمال قواعد لغة ما استعمالاً مُتمراً في تواصله مع الآخرين، مع مراعاة المقامات والسياقات المناسبة للأعراف التعبيرية للجماعة اللغوية التي يتواصل معها.

2.5. مكونات الكفاءة التواصلية: هناك مُحاولات عديدة لتحديد مكونات القدرة التواصلية، ولعلّ أبرز الافتراضات المقدّمة في هذا الشأن ما اقترحه "كانال وصوين" في تمييزه بين ثلاث قدرات:³⁵ (عزالدين البوشيخي، 2012).

أ - فُدرة نحوية.

ب - قدرة لغوية اجتماعية، تتضمن قواعد الاستعمال ذات الطابع الاجتماعي الثقافي، وكذا قواعد الخطاب التي تضمن تماسكه وتناسقه.

ج - قدرة إستراتيجية، تتضمن إستراتيجيات التواصل اللفظية، وغير اللفظية. وعليه فهذا التفصيل للكفاية التواصلية كان له أثر وانعكاس واضح في تعليم اللغات وتعلمها، وتجلى ذلك من خلال "المقاربة التواصلية".

3.5. المقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها: هناك مفاهيم متعددة لهذه المقاربة، غير أنها تتمحور حول هدف جوهري، هو الرقي بالقدرة التواصلية للمتعلم «فالمقاربة أو المقاربات التواصلية هي مجموعة الطرائق والمنهجيات التي تهدف إلى تطوير وتنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم..... وتتلخص في المثل القائل "بفعل التواصل نتعلم التواصل". وتتمثل في مرونة التكيف والانفتاح على مختلف السياقات التعليمية»³⁶ (Jean- Pierre cuq, 2003). فهي مقارنة وظيفية، تسعى إلى تمكين المتعلم من التواصل باللغة وتوظيفها في سياقات ووضعية معينة.

4.5. أهداف المقاربة التواصلية: هناك أهداف تصبو إليها المقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها، يمكن أن نوجزها فيما يلي:

أ - الانطلاق من كون الكفاية التواصلية هي الأساس في تعليم اللغات وتعلمها وذلك «بالتركيز على قدرة المتعلم التواصلية، وتفعيل مهاراته التعليمية، وتحقيق طاقته اللغوية، ودرجة تفاعليته مع الاستعمالات الوظيفية للغة، حيث يرى أصحابها أنه لا يكفي أن يكون المتعلم قادراً على قراءة جمل وكتابتها..... بل يجب اكتساب القدرة على استعمال هذه الجمل والعبارات في مواقف تواصلية معينة، وذلك بالاهتمام بسياق الاستعمال وأدوار المتكلم والمستمع»³⁷ (لبوخ بوجملين، شيباني طيب، 2011) وبذلك يصبح المتعلم قادراً على استعمال اللغة في سياقاتها التداولية والتواصلية المناسبة.

ب - ترسيخ مكونات الكفاية التواصلية في سلوك المتعلم، «فتعليم اللغة اتصالاً يعني انخراط الدارسين في مُحادثة شفوية، يتفاعل فيها أطراف المحادثة، وفي مثل هذا التصور تُعطى المحادثة والاتصال المباشر أولوية على مختلف أشكال السلوك اللغوي

الأخرى»³⁸ (رشدي أحمد طعيمة، 2004)؛ وبذلك يتمكن المتكلم من فهم وإنتاج خطابات متنوعة بمراعاة مكوّناتها ومعانيها ومواقفها المناسبة.

ج - إعطاء الأولوية للوظائف والأهداف التواصلية للغة، «فبما أنّ الكفاية التواصلية (أي القدرة على توظيف النظام اللغوي بكفاية، وبصورة لائقة في وضعيات تواصلية) هي الهدف حسب هذه المقاربة، فإنّ النماذج الحوارية المقدّمة كوضعيات انطلاق لتعلّم اللغة تتركز حول ما يُسمّى بالأهداف التواصلية، ويتمّ من خلال هذه الوضعيات دراسة التراكيب التي تُمثّل الهدف التواصلية المنشود قبل صياغة التعميمات أو القواعد الكامنة وراء هذه التعابير أو التراكيب من حيث وظيفتها النحوية ومعناها»³⁹ (عبد الرحمن التّومي، 2016). فتتحوّل اللغة بذلك لدى المتعلّم من قواعد مُجرّدة إلى استعمال إيجابي مُثمر.

ونخلص إلى أنّ الاتجاه الوظيفي في اللسانيات دفع القائمين على تعليم وتعلّم اللغات إلى الاهتمام باللغة في مواقفها التداولية التواصلية الحية، بمراعاة مقاصد المتكلم والسياق، وكذا تنمية القدرات التبليغية التواصلية لتعلّم اللغة، وعلى الرّغم من أهميّة هذا الاتجاه إلّا أنّه لا يخلو من بعض الصّعوبات في تطبيقه، وخاصّة في إجراء الاختبارات حيث يعدّ مشكلة حقيقية؛ إذ لا توجد اختبارات مُحدّدة لقياس المهارات التواصلية.

6. خاتمة: والنتيجة التي نخلص إليها في الأخير أنّ اللسانيات قد أسهمت بشكل كبير في النهوض بميدان تعليم اللغات وتعلّمها، وذلك بما وفّرت له من وسائل معرفيّة ومنهجية، تمكّنه من بناء مناهج تعليمية وطرق تدريسية، واختيار مواد تعليمية على أسس علمية ومنهجية رصينة بعيداً عن الارتجال والانطباعية ولقد أثّرت المعرفة اللسانية في حقل تعليم اللغة وتعلّمها من خلال ثلاث اتجاهات أساسية هي:

1-الاتجاه البنوي: لقد كانت اللسانيات البنوية أكثر الاتجاهات تأثيراً في تعليم اللغة وتعلّمها، وذلك بما طرحته من مفاهيم لسانية جديدة في تعاملها مع اللغة؛ كالبنية والدليل اللغوي، والتحليلين الزماني والتزامني للغة، واعتبار اللغة سلوكاً يحكمه قانون المثير والاستجابة..... حيث أسهمت هذه المفاهيم في ظهور طرائق بنوية في تعليم اللغات، أعادت الاعتبار للجانب الشفهي للغة بعد أفوله في الطرائق التقليدية، كما ساعد التحليل التزامني للغة على إحصاء وضبط مفردات وتراكيب اللغة الشائعة في

مُدَوَّنَات وقوائم لغوية؛ ليستفيد منها مؤلفو المواد التعليمية، إضافة إلى بنوية "بلومفيلد" المتأثرة بعلم النفس السلوكي، التي أسهمت في تطوير اكتساب وتعلم السلوك اللغوي من خلال التدريب، والتكرار، والتعزيز، إضافة إلى الاستبدال والتركيب.

2. الاتجاه التوليدي التحويلي: نشأ هذا الاتجاه على أنقاض اللسانيات البنوية فقد انتقد "تشومسكي" المنهج الوصفي؛ لأن الوصف غير كاف لإدراك حقيقة اللغة فدعى إلى تفسير اللغة من داخلها، ودراستها في الذهن ومعرفة كيفية فهمه وإنتاجه لها فقدم مجموعة من المفاهيم كجهاز اكتساب اللغة، والكفاية اللغوية، والأداء، والبنية السطحية، والبنية العميقة....، وهذه المفاهيم كان لها أثر في تعليم اللغة وتعلمها، حيث أصبح يُنظر إلى اللغة على أنها إبداع، وإنتاج، وفهم لتراكيب جديدة؛ وبالتالي فهي ليست مجرد عادات كلامية يكتسبها المتعلم آلياً، كما ساهمت القواعد التحويلية في تطوير قدرة المتعلم على توليد جمل أساسية (نواة) وفرعية، من خلال تمارين التركيب والاستبدال، إضافة إلى التعاريف البنوية التحويلية التي اهتمت بالمعنى بعدما كان مُهمَّساً في التمارين السابقة.

3. الاتجاه الوظيفي (التداولي، التواصلي): ظهر هذا الاتجاه كردة فعل على نظرية "تشومسكي" للغة على أنها نظام صوري مجرد، حيث أعاب على النحو التحويلي إهماله للوظائف الأساسية للغة خاصة الوظائف التداولية التواصلية، فدعا رواد هذا الاتجاه إلى دراسة اللغة في الاستعمال، وانعكس ذلك على تعليم اللغة وتعلمها من خلال التركيز على تطوير الكفاءة التواصلية للمتعلم؛ فظهرت المقاربة التواصلية في تعليم اللغة وتعلمها، والتي تهدف أساساً إلى تنمية كفاءة المتعلم التواصلية، بحيث يصبح قادراً على استعمال اللغة في سياقات ومواقف تواصلية متنوعة، استعمالاً صحيحاً مناسباً لمقتضى الحال.

7. قائمة المراجع:

المؤلفات:

1 / العربية:

- 1- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط: 2، 2005.
- 2- حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دارالكتاب الجديدة المتحدة، ط: 1، 2009.
- 3- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط: 1، 2004.
- 4- رضا طيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكتبة الملك فهد، مكة المكرمة، (د.ط.)، 1436هـ.
- 5- سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، جامعة دمشق ط: 1، 2015.
- 6- عبد الرحمان التّومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، ط: 2، 2016.
- 7- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر الجزائر، ج: 1، (د.ط.)، 2012.
- 8- عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دارالكتاب الحديث، القاهرة، ط: 1، 2011.
- 9- عز الدين البوشيخي، التّواصل اللّغوي مقارنة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، ط: 1، 2012.
- 10- كايسة عليك، المرجعية اللسانية للمقاربة التّواصلية في تعليم اللغات وتعلّمها رسالة دكتوراه، جامعة مولود معمري، كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها تيزي وزو الجزائر، 2014.
- 11- لطفي بوقرية، مُحاضرات في اللسانيات التّطبيقية، جامعة بشار، (د.ط) (د.ت).
- 12- مبارك مبارك، معجم المصطلحات اللسانية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط: 1، 1995.

- 13- محمود عكاشة، النظرية البراغماتية اللسانية (التداولية)، مكتبة الآداب القاهرة (د.ط)، 2013.
- 14- مصطفى غلفان وآخرون، اللسانيات التوليدية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن ط:1، 2010.
- 15- ميشال زكريا، اللسان التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط:2، 1986.
- 16- نعمة بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، (د.ط) 2004.
- 17-

2 / المترجمة:

- 18- فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان، ترجمة: عبد القادر قنيبي إفريقيا الشرق، المغرب، ط:3، 2013.
- 19- ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، ترجمة: عبد القادر فهم الشيباني، سيدي بلعباس، الجزائر، ط:1، 2007.
- 20- نعوم تشومسكي، آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، ترجمة: حمزة بن قبلان المزيبي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط:2، 2015.
- 21- ه. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الرّاجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (د.ط)، 1994.

3 / الأجنبية:

22- Ferdinand de Saussure, cours de l'inguistique Générale, Arbre d'or Genève out 2005.

23- Jean –Pierre cuq : Dictionnaire de didactique francais, langue étrangère et seconde, Asdifile, CLE international, Paris, 2003.

المقالات:

- 24- كايسة عليك، المقاربة البنوية في تعليم اللغات وتعلمها، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد: 22، 2014.
- 25- لبوخ بوجملين، شيباني طيب، العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد: 10، 2011.

8. الهوامش:

- (1) عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث القاهرة ط:1، 2011، ص: 13.
- (2) أنطوني بوقريّة، مُحاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، جامعة بشار، (د.ط)، (د.ت)، ص: 07.
- (3) علي آيت أوشان، اللّسانيات والديداكتيك، دار الثقافة مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء ط:1، 2005، ص: 54.
- (4) رضا طيب الكشو، توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات، مجمع اللّغة العربيّة على الشّبكة العالميّة، مكتبة الملك فهد، مكّة المكرّمة، (د.ط)، 1436هـ، ص: 297.
- (5) كايسة عليك، المرجعيّة اللّسانية للمقاربة التّواصلية في تعليم اللّغات وتعلّمها، رسالة دكتوراه جامعة مولود معمري، كليّة الآداب واللّغات قسم اللّغة العربيّة وآدابها، تيزي وزو، الجزائر 2014 ص: 11-12.
- (6) مبارك مبارك، معجم المصطلحات اللّسانية، دار الفكر اللّبناني، بيروت، ط:1، 1995، ص: 271.
- (7) ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في اللّسانيات، ترجمة: عبد القادر فهم الشّيباني سيدي بلعباس، الجزائر، ط:1، 2007، ص: 100.
- (8) رضا طيب الكشو، توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات، ص: 29.
- (9) عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، موفم للنشر، الجزائر ج:1 (د.ط)، 2012، ص: 193.
- (10) كايسة عليك، المقاربة البنويّة في تعليم اللّغات وتعلّمها، مجلة الممارسات اللّغويّة جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد: 22، 2014، ص: 82.
- (11) Ferdinand de Saussure, cours de l'inguistique Générale, Arbre d'or Genève out 2005, P :22.
- (12) رضا طيب الكشو، توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات، ص: 33.
- (13) عبد الرّحمان التّومي، الجامع في ديدكتيك اللّغة العربيّة، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط ط:2، 2016، ص: 86.
- (14) كايسة عليك، المقاربة البنويّة في تعليم اللّغات وتعلّمها، ص: 77.
- (15) فرديناند دي سوسير، مُحاضرات في علم اللّسان، ترجمة: عبد القادر قني، إفريقيا الشرق المغرب، ط:3، 2013، ص: 123.
- (16) رضا طيب الكشو، توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات، ص: 31-32.
- (17) ه. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة: عبده الرّاجحي، علي علي أحمد شعبان دار التّنهضة العربيّة للطباعة والنّشر، بيروت، (د.ط)، 1994، ص: 37.
- (18) كايسة عليك، المقاربة البنويّة في تعليم اللّغات وتعلّمها، ص: 78.

- (19) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص: 175.
- (20) حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دارالكتاب الجديدة ط: 1، 2009، ص: 261.
- (21) أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر ط: 2، 2005، ص: 205.
- (22) نعوم تشومسكي، آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، ترجمة: حمزة بن قبالان المزيبي المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط: 2، 2015، ص: 87.
- (23) مصطفى غلفان وآخرون، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط: 1، 2010، ص: 41.
- (24) المرجع نفسه، ص: 43.
- (25) كايسة عليك، المقاربة البنوية في تعليم اللغات وتعلمها، ص: 81-82.
- (26) نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، (د.ط.)، 2004، ص: 148.
- (27) كايسة عليك، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها، ص: 21.
- (28) أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص: 212.
- (29) كايسة عليك، المقاربة البنوية في تعليم اللغات وتعلمها، ص: 81.
- (30) سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، جامعة دمشق، ط: 1، 2015 ص: 81.
- (31) ميشال زكريا، الالسنه التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط: 2، 1986، ص: 21.
- (32) سام عبد الكريم عمار، رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية، ص: 84.
- (33) محمود عكاشة، النظرية البراغماتية اللسانية (التداولية)، مكتبة الآداب، القاهرة، (د.ط.) 2013، ص: 20.
- (34) مصطفى غلفان وآخرون، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، ص: 49.
- (35) ينظر: عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي مقارنة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون ط: 1، 2012، ص: 32.
- (36) Jean -Pierre cuq : Dictionnaire de didactique francais, langue étrangère et seconde, Asdifle, CLE international, Paris, 2003, P :24.
- (37) لبوخ بوجملين، شيباني طيب، العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية، مجلة الأثر جامعة ورقلة، الجزائر، العدد: 10، 2011، ص: 66.
- (38) رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط: 1، 2004، ص: 179.
- (39) عبد الرحمن التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص: 87.