

المعارف اللسانية ذات العلاقة بميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

Linguistic knowledge related to the field of teaching

Arabic to non-native speakers

كريم بوسالم

¹ جامعة علي لونيسي-البليدة 2- الجزائر،

ek.bousalem@univ-blida2.dz

تاريخ الإرسال: 2020\05\19	تاريخ القبول: 2020\07\29	تاريخ النشر: أكتوبر 2020
---------------------------	--------------------------	--------------------------

الملخص:

تحوّلت اللغة العربية إلى مركز استقطاب للكثير من الدّراسين والراغبين في تعلّمها، ومن قبل الناطقين بها أو بغيرها، ولعلّ ذلك الاهتمام يندو جلياً لدى الأعاجم بعد تحوّل العربية إلى الأكثر اللّغات استعمالاً في العالم، لتحقيق أغراض عَرَضِيَّة وأخرى تكاملية، ليجد مُعلِّمو العربية أنفسهم أمام تحدٍ جديد لتعليم العربية كلغة هدف للناطقين بغيرها، بالعودة إلى المرجعية المنهجية والمعرفية للنظريات اللسانية، والانفتاح على حقول معرفية جديدة، لإكساب الشّريعة للعملية التعليمية التعلّمية في حقل تعليميّة اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإذا كانت اللسانيات هي مَنْ أمدّت التعليميّة بتلك القواعد المنهجية للبحث في ماهية الظاهرة اللغوية، فما تلك الأسس المعرفية اللسانية التي استرّاد منها حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

الكلمات المفتاحية: المعارف اللسانية، تعليم العربية للناطقين بغيرها، الحقول المرجعية، اللغة الهدف.

Abstract:

The Arabic language, has become an attracting center to many native and non-native speakers who wish to learn that language. That interest appears clearly after arabic, has become as one of the most widely used languages in the world, to acheive accidental and complementary purposes. Teachers of arabic find themselves infront of a new challange, which is teaching arabic as a target language to non-native speakers by returning to the methodological and epistemological reference to linguistic theories, and by the openness to new fields of knowledge, and in order to legitimize the educational process of learning in the field of teaching the Arabic language to non-native speakers. If linguistics is the science that provided the educational with the methodology, to find out what the linguistic phenomenon is, What are the foundations of the

linguistic knowledge from which the field of teaching the Arabic language to non-native speakers is derived from?

Key words: linguistic knowledge; teaching Arabic to native speakers; reference fields; target language.

1. مقدمة:

يشهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تطوراً مضطرباً مع إقبال الأعاجم على تعلمها كلغة ثانية، لتحقيق أغراض عامة وأخرى خاصة، انطلاقاً من عدة مرجعيات منهجية جعلت من متعلم اللغة الهدف، محوراً للعملية التعليمية التعلمية في حقل تعليمية اللغة العربية للناطقين بها أو بغيرها استناداً للحصيلة المنهجية والمعرفية التي أفاضت بها النظريات اللسانية على تبأينها، لكن تلك الحصيلة المعرفية اللسانية التي إنبتت عليها اللسانيات التطبيقية وفي مقدمتها حقل تعليمية اللغات باتت قاصرة عن إكساب الشريعة للممارسة التعليمية التعلمية، نتيجة إغفال الجانب السيكلولوجي والسوسيولوجي لمتعلم اللغة الهدف، ما دفع المشتغلين في حقل تعليمية اللغات لإعادة النظر في استثمار أهم المعارف اللسانية والانفتاح على حقول مرجعية، والتي من شأنها إنجاز عملية التعليم والتعلم ضمن نطاق أرحب، يضمن لمتعلم اللغة الثانية مساحة إبداعية أكبر، وبالتالي تمكينه من اكتساب اللغة الهدف، وإذا كانت الظاهرة اللغوية موضوع الدراسة في اللسانيات وتعليمية اللغات، فما هي المعارف اللسانية ذات العلاقة بتعليمية العربية للناطقين بغيرها؟

2. الإسهامات اللسانية في تعليمية اللغات:

1.2. تأثير اللسانيات البنوية:

إن المتتبع للعلاقة الموجودة بين اللسانيات وتعليمية اللغات؛ يجدها ضاربة في جذور الدراسات التي جاء بها "دي سوسير"، "بين توجه نحو التعاضد، وتوجه آخر نحو التوتر" (1)، فقد استفادت تعليمية اللغات من الأسس والمعارف اللسانية التي شكلت أرضية صلبة للبحث في ماهية الظاهرة اللغوية من خلال تحديد منهج علمي، بعيداً عن الارتجالية التي طبعت الممارسة التعليمية التعلمية في فترات الأولى؛ قبل أن يُعاد الاعتبار للملابسات التي تحيط بالممارسة التعليمية التعلمية، والمتعلقة بالمعلم والمتعلم على حد سواء.

المنطلقات التي جاء بها زعيم البنوية وفي مقدمتها الثنائيات، جاءت لتأسس أرضية صلبة لإعطاء التفسير الكافي لكل جوانب الظاهرة اللغوية، فهذه الثنائيات إذ ما تأملناها ملياً نجد أنها تحيط إحاطة منهجية بكل اهتمامات البحث العلمي، ومن حيث الظاهرة اللغوية موضوع

البحث، ومن حيث عناصرها المكونة⁽²⁾، فقد كانت ولا تزال تلك الثنائيات التي جاء بها "سوسير" النواة الأولى لدراسة النظام اللساني لأي لغة، على اعتبار الظاهرة اللغوية هي موضوع الدراسة في حقل تعليمية اللغات وكذا بالنسبة للسانيات، وأي تحليل تخضع له الألسن لابد من العودة إلى ثنائيات سوسير لمعرفة أنظمتها التي تنبني عليها والعلاقات التي تربط بين عناصرها، "لذا فأقل الناس معرفةً بحقيقة تعلم اللغة وتعليمها يدرك لا محالة أن أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليمية اللغات هي اللسانيات"⁽³⁾ إذ استطاعت تعليمية اللغات أن تأسس لنفسها مركزاً منهجياً ومعرفياً قائماً على الزكام المعرفي للنظريات اللسانية التي حاولت تفسير الأنظمة التي تنبني عليها الألسن البشرية، مادامت اللغة موضوع اللسانيات ووسيلة إجرائية للدرس اللساني في الوقت ذاته، وهو ما يعكف عليه أيضاً حقل تعليمية اللغات بوصفه ممارسة بيداغوجية، الغاية منها تعليم اللغة الهدف للناطقين بها أو بغيرها.

وعلى اعتبار أن الباحث اللساني ينطلق في بحثه من مادة لغوية، تكون موضوعاً للدراسة ووسيلة إجرائية في الوقت ذاته-وهي الظاهرة اللغوية- كان من الواجب على تعليمية اللغات أيضاً العودة إلى الحصيلة المعرفية للنظريات اللسانية، ما دامت هذه الأخيرة تعكف هي الأخرى على دراسة الألسن البشرية، حتى أن "اللسانيات ما كان لها أن تتقدم ما لم يكن هناك إرث حضاري إنساني عربي وعالمي تنطلق منه"⁽⁴⁾ وهذا الإرث الإنساني يتمثل في الظاهرة اللغوية التي هي موضوع البحث ووسيلته في الوقت ذاته، فالبحث اللساني من مقوماته اللغة التي يبحث فيها اللساني وفي خصائصها شأنه شأن معلم اللغات، فلطالما شكّل الدرس اللغوي المادة الأولية لتقعيد مبادئ تلك النظريات اللسانية على تعدد مشاربها.

وغير بعيد من مظاهر تأثير اللسانيات في حقل تعليمية اللغات، نجد أن هذه الأخيرة سمحت للكثير من النظريات اللسانية أن تؤكد مدى نجاعة أو فشل مبادئها بعد تطبيقها ضمن حقل تعليمية اللغات، إذ استطاعت اللسانيات "أن تستفيد من أبحاث تعليم اللغات، كأن تستجلي الاكتساب اللغوي وخصوصياته في تحليل الأخطاء"⁽⁵⁾ وبذلك تحولت اللسانيات كأداة منهجية لدى معلمي اللغات وتحول حقل تعليمية اللغات إلى مخبر يجسد فاعلية تلك النظريات اللسانية التي استغلّت نتائجها في اللسانيات التطبيقية؛ وفي مقدمتها حقل تعليمية اللغات، بيد أن التوتّر الذي قد يسجله المختصون في حقل تعليمية اللغات، يكون مثلاً "في إعداد المواد التعليمية أو في وضع المنهاج، أو تصنيف المواد المدرسة"⁽⁶⁾، فعادة ما يجد معلم اللغة نفسه محصوراً بين رَحْمٍ كبير من المعطيات المعرفية التي جاءت بها النظريات اللسانية، ولا يعرف كيف يستغلّها

داخل الصفّ التعليمي، وقد يجدُ معلّم اللّغة نفسه أيضاً، أمام جملة من المقرّرات الدّراسية القديمة الّتي ترفض التّجديد، أو الاستزادة بما جاءت به اللّسانيات، "فكثير من المؤسسات التّربوية احتفظت بمناهجها التّقليدية في دراسة اللّغة العربيّة وتدريسها، ولم تسمح بإدخال اللّسانيات ومناهجها لتحديث مناهج اللّغة العربيّة المدرسية"⁽⁷⁾ حيث لا تزال أغلبية المؤسسات التّربوية في الوطن العربي بما فيها الجزائر، تدرّس روافد اللّغة العربيّة من نحو وصرف، وبلاغة ونصوص أدبيّة وفنّ المناهج التّربوية القديمة، وكثيراً ما نجد البرامج الدّراسيّة تُقدّم للمتعلّمين بعيداً عن المنطلقات المنهجية والمعرفية الّتي جاءت بها النّظريات اللّسانية وقد لا يحسّن معلّم اللغة اختيار ما يناسب متعلّميهِ من طرائق بيداغوجية داخل الصفّ التعليمي لجهله بأهم المبادئ اللّسانية الحاضرة في ميدان التّعليم، حتّى أنّ "واقع الاستعمال والممارسة الفعلية للغة في جميع مراحل التّعليم، لا يستجيب في معظمه لمقتضيات التّحليل اللّساني الحديث"⁽⁸⁾، وهو ما يحمل الكثير من القصور المصاحب للممارسة التّعليمية لدى الكثير من المنظومات التّربوية لاسيما إذا تعلّق الأمر بتعليم اللّغات للناطقين بها أو بغيرها، وكثيراً ما يَدْخُلُ مُتعلّم اللّغة الهدف في قوّة التّعلّم العشوائي، وبالتالي عدم تحقّق الكفاية الخاصّة بتلك اللّغة الهدف.

ورغم التّقصير الذي يُحمّل على الكثير من المنظومات التّربوية في البلدان العربيّة بعدم بناء مناهجها التّعليميّة على الرّكّام المعرفي للدّرس اللّساني، نجد البعض منها قد التّفكّت من جديد لاستثمار الحصيّة المنهجية والمعرفيّة اللّسانية في حقل تعليميّة اللّغات، حيث تجسّدت أوّل الإسهامات اللّسانية "في أنّ تعليم اللّغات زامن المنهج الوصفي، وقد دفع هذا الاتجاه بعض اللّسانيين أمثال "ميشيا" و"رفنك" إلى إحصاء مكوّنات اللّغة لغرض تعليمي"⁽⁹⁾، وهو المنهج نفسه الذي دافع عنه زعيم المدرسة البنيوية من خلال دراسة اللّغة لذاتها ومن أجل ذاتها، بعيداً عن مظاهر التّعاقب التّاريخي، حيث لجأ بعض الباحثين اللّسانيين إلى ضبط قوائم لغوية وفق معيار التّواتر والإحصاء في اختيار المفردات، وبالتالي صياغة مادّة تعليميّة بعيداً عن الارتجاليّة، غير أنّ اللّجوء إلى ضبط قائمة لغوية، أوقع معلّمي اللّغات في إشكالية استحداث قوائم لغويّة أخرى بشكل اعتباطي أمام وجود مواقف في التّواصل بتلك اللّغات، تستدعي استحداث مجموعة من المفردات والتّراكيب لتفعيل عملية التّواصل اللّغوي، وقد خلق تبنّي المنهج الوصفي في إعداد القوائم اللّغوية بعض الإشكالات... وقد اضطرّ اللّسانيون التّطبيقيون ومختصّو تعليم اللّغات إلى إضافة مفردات إضافية عن طريق التّخمين"⁽¹⁰⁾، وهو ما أضعف

نوعاً ما المنهج الوصفي المُعتمد في إعداد القوائم اللغوية، والذي يُقْصِي الجانب الإبداعي للغة، ويخُذُّ من كفاءة متعلِّم اللغة الهدف، ويُشجِّع على التَّعليم التَّراكمي الذي يجعل من المادَّة التعليمية العنصر الرئيس ضمن العقد الديدانتيكي.

ومظهر التَّعارض بين اللسانيات وتعليم اللغات، لم يتوقف عند إعداد القوائم اللغوية، فقد لجأ المختصون في تعليم اللغات للناطقين بها أو بغيرها، إلى تبنِّي مبدأ الاستبدال في التعرّف على المونيمات، بينما مكن التَّقطيع الثنائي للغة من تحديد الفونيمات، "والملاحظ أن منهج "مارتيني" في تحليل اللغة، كان بعيداً بعدا ظاهرياً كلّ البعد عن تعليم اللغات"⁽¹¹⁾، لكنَّ المهتمين بهذا النوع من الحقل التَّعليمي، استغلوا ما جاء به صاحب التَّقطيع المزدوج في فترات لاحقة من خلال اعتماده في تعليمية اللغات، بالأخصّ في المراحل التعليمية الابتدائية، كتعليم الحروف الأبجدية من منطلق الصَّوامت والصَّوائت، وصولاً إلى المقاطع الصَّوتية المتوسطة والطويلة، وهذا ما نجده حاضراً حتّى في الكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية من التَّعليم بالمدارس الجزائرية، كما "تبنَّى تعليم اللغات الأسس البنوية في تحليل اللغة، وطوَّعها لخدمة أغراضه التعليمية"⁽¹²⁾، باعتماد مجموعة من التمارين البنوية القائمة على الاستبدال، والتَّحويل، وإعادة التَّركيب، التي تمكَّن من تعليم اللغة الأم أو لغة أجنبية ثانية، انطلاقاً من تلك الأسس المعرفية التي جاءت بها اللسانيات البنوية.

ومع القصور الذي سجله مُعلِّمو اللغات بحصر تعلُّم اللغة الهدف من خلال مجموعة من القوائم اللغوية الجاهزة، وكذا تبنِّي الاختلافات في البنى الصَّوتية والتَّركيبية للغات على تعدّدها وتباينها وكذا الفوضى المسجَّلة في المواد التعليمية، لجأ بعض المختصون في تعليمية اللغات زمن المرحلة البنوية إلى وضع ضوابط لسانية، تُحدِّد بمقتضاها الأولويات التي تخضع لها البرامج التعليمية وعرض الفونيمات والتَّراكيب، بحيث "مكَّنت نتائج التَّحليل التَّقابلي من تصوّر منهج تعليمي، قائم على التَّماتل والتَّغاير وتمّ التركيز في التَّدريس على ظواهر التَّغاير الصَّوتية، والتَّركيبية، والدَّلالية بين اللغتين الأم والهدف"⁽¹³⁾، ممّا قد يسهِّل عملية اكتساب اللغة لدى الناطقين بغيرها، في حالة خَلَق معلِّم اللغة الهدف نوع من المقارنة بين النظام الصَّوتي أو التَّركيبي في اللغة الأم، وبين الأنظمة المتواجدة في اللغة الهدف، سعيّاً منه لتبيان مواطن الاختلاف بين اللغتين (اللغة الأم واللغة الهدف) على نحو تقابلي "من خلال دراسة جوانب الظَّاهرة اللغوية، ومن هذه الجوانب ما هو صوتي، ومنها ما هو دلالي، ومنها ما يقع بين ذلك من حيث التَّركيب والتَّأليف بين العناصر اللسانية"⁽¹⁴⁾، لكنَّ رغم ما للمنهج التَّقابلي

من نتائج إيجابية في حقل تعليمية اللغات، يؤكد الكثير من اللسانيين التطبيقيين، أن المنهج ذاته عامل رئيس في ظهور التداخل اللغوي، الذي يعتبر من النتائج السلبية التي تظهر لدى متعلم اللغة الهدف الأجنبي، الذي كثيراً ما يخلط بين خصوصيات النظام اللساني للغة الأم، مع النظام الخاص باللغة الهدف، حيث يعتبر التحليل التقابلي "أحد أسباب الأخطاء التي يرتكبها متعلم اللغة الأجنبي" (15)، لهذا نشأت الحاجة الماسة لمعرفة الأسباب الأخرى للتدخل اللغوي، وبالتالي البحث عن طرق أكثر فاعلية في تعليمية اللغات، تجعل من متعلم اللغة الهدف محوراً للعملية التعليمية التعلمية.

ومن جملة المآخذ التي سُجِّلت على حساب العملية التعليمية، أنها ركزت على المادة التعليمية وكيفية تعليمها للمتعلمين من خلال استغلال المرجعية المنهجية والمعرفية للنظريات اللسانية فحسب، وأهملت المتعلم والظروف النفسية والاجتماعية المحيطة به، فقد "أحدث هذا الإهمال إشكالا جديدا، إذ عجز المتعلم الأجنبي (المتعلم للغة العربية وغير الناطق بها) عن تحقيق عملية التواصل لأنه لا يستفيد من المفردات المتواترة أو من التراكيب الشائعة، إلا إذا اكتسبها من مدلولاتها الاجتماعية" (16)، الأمر الذي دفع دقة تعليمية اللغات إلى الانفتاح على عدة حقول معرفية جديدة منها علم النفس وعلم الاجتماع، للإحاطة بكل الظروف التي تُصاحب العملية التعليمية للمتعلم، والبحث في السياقات المختلفة لتعلم اللغات وتعليمها سواء للناطقين بها أو الناطقين بغيرها، ولم تلبث هذه الأفكار أن طُورت بفضل البحوث العلمية المتواصلة وخاصة في اللسانيات، بالاستفادة بما حققه علم النفس وعلم التربية" (17)، وبالتالي ظهور حقول جديدة للسانيات العامة، وهي اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية واللسانيات الجغرافية، التي حاول روادها الاشتغال على الجانب التطبيقي لتعليمية اللغات وفق أبعاد جديدة، تحتوي جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، وتعطي مساحة أرحب لمتعلم اللغة الهدف.

وأمام المساعي الحثيثة لإكساب الشرعية للممارسة التعليمية التعلمية، من خلال إعطاء الأهمية الكبرى لمتعلم اللغة وفق المقاربات البيداغوجية الحديثة، ظهرت اتجاهات تدعو إلى الإحاطة بكل ملابسات العملية البيداغوجية "وقد أنتج مثل هذا الاتجاه مظهراً آخر من التكامل بين اللسانيات وتعليم اللغات، تمثل في التفتح على حقول معرفية مختلفة، أهمها الأبحاث اللغوية الاجتماعية والأبحاث النفسية" (18)، لتطوير حقل تعليمية اللغات من منظور الاهتمام بالمتعلم الذي بات وفق المقاربات التعليمية الجديدة محوراً للممارسة البيداغوجية، لاسيما إذا

تعلّق الأمر بالمتعلّم الأعجمي الذي يريد تعلّم اللّغة العربيّة من خلال رد الاعتبار للسياق العام لاستعمال اللّغة الهدف، والعودة إلى المرجعيات الاجتماعية والنفسية في الممارسة التعليمية للمُعلّم، والتعلّمية بالنسبة للمتعلم.

2.2. تأثر التعلّميّة بالمدرسة السلوكية:

يعتبر الكثير من أهل الاختصاص، أن اللّغة سلوك يستجيب لعوامل التأثير والتأثر، وبما أنّ المتعلّم قد تحوّل إلى محور العملية التعلّميّة التعلّمية ضمن المقاربات التعلّمية الحديثة، بات رصد سلوكه أمراً ضرورياً من خلال مجموعة من المثيرات السلوكية لتحفيزه على التعلم، "فقد بنى علماء النفس الأمريكيون تعليم اللّغة على مبدأ التكييف، وأشهرهم "سكينر"، بعد أن سار على خطى من سبقه ممن عالجوا مشاكل اكتساب اللّغة"⁽¹⁹⁾، من خلال مبدأ كل سلوك هو استجابة لمثير، وهذه الاستجابة تدفع المتعلّم إلى التعلّم وتحفّزه، مادام التعلّم في حدّ ذاته سلوك يحتاج إلى التّقويم والتّقييم وكان قد سار في هذا الاتجاه من سبقه أمثال "بلومفيلد" الذي "تبّنى السلوكية التي جعلها الأساس في تحليله العلمي للغة"، من خلال اعتداده بأنّ الكلام سلوك منه ما يدرك بالحواس وهي الألفاظ، ومنها ما يدرك إلا بالنظر إلى سياق الكلام وهي المعاني، لذا ركّز على تعزيز السلوك لتقوية الاستجابة وهذا المنحى السلوكي سرعان ما استثمرت نتائجه في حقل التعلّمية، من خلال اعتماده ضمن طرائق تعليميّة خاصّة تركّز على تعزيز الدافعية لدى المتعلّم، من منظور كلّما كان التّحفيز وتثمين سلوك المتعلّم، كانت استجابته للتعلّم أكثر وأحسن، "وهذا ما يسمى بالنظرية القرائية، وهو مع نظرية "سكينر" التي تعتمد على قانون الإثارة والاستجابة التي بنيت عليهما الطّريقة السّمعية الشّفاهية"⁽²⁰⁾ وهو بالفعل ما تمّ استغلاله لاحقاً من خلال تبّنى تلك الطّرائق السّمعية التي تعتمد على الإثارة والاستجابة في تقديم الوحدات الدّراسية من منظور تعزيز سلوك المتعلم لتعزيز استجابته، وبالتالي الارتقاء بالعملية التعلّميّة التعلّمية.

نظرية "التكييف" القائمة على قانون الإثارة والاستجابة، قدّمت الكثير لحقل التعلّميّة، من خلال رصد سلوك المتعلم وتحفيزه بالإثارة حتّى تكون الاستجابة، فكما كانت الإثارة والتّحفيز للمتعلّم نجحت العملية التعلّمية التعلّمية، لكنّ "العيب في نظرية التكييف، هو أن يُقتصر عليها هي وحدها وليس العيب فيها في ذاتها"⁽²¹⁾، لذا حاول اللّسانيون الطّبيقيون البحث عن طرائق

جديدة تستند إلى الحصيلة المعرفية اللسانية، أمام عدم كفاية التمارين البنوية وطريقة التكيف السلوكية لإكساب الشريعة للممارسة التعليمية، لاسيما في حقل تعليمية اللغات.

3.2. المدرسة الوظيفية وتحليلاتها في حقل التعليميّة:

الثغرات التي سجلها المشتغلون على حقل تعليميّة اللغات، بسبب التركيز على المكوّن اللساني فقط في المرحلة الأولى من التدريس، جعلهم يطالبون بتجاوز تلك المرحلة بالتركيز على المكونات الاجتماعية والنفسية، من خلال تحقيق الكفاءة التواصلية، فجهود اللسانيين التطبيقيين لم تتوقف عند هذه العتبة فحسب، بل حاولوا الاستزادة مما جاءت به المدرسة الوظيفية، من خلال الاهتمام بعملية التواصل وجوانبها الوظيفية، "ويعدّ "جاكسون" من أهم من نظر إلى هذه الأسس"⁽²²⁾ وقد قسمها إلى ستّة مكونات، وهي المرسل، المرسل إليه، الرسالة، القناة، الشفرة، والمرجع، للإحاطة بكل الجوانب المتعلقة بوظيفية اللّغة.

وعلى اعتبار الكفاءة التواصلية، هي الكفاءة الأكثر حضوراً في الخطابات اليومية للغة الهدف فمن الضروري خلق بيئة طبيعيّة لضمان الممارسة الخطابية والتواصلية لتلك اللغة، بعيداً عن تمكين المتعلم من معرفة القواعد النحوية والصرفية للغة الهدف داخل الصّف التعليمي، بحيث "تتبنى تعليم اللّغات نظرية الوظائف اللّغوية، لأنها تهیئ متعلّم اللّغة عموماً لإدراك أبعاد التّواصل، وتُعرّف متعلّم اللّغة الأجنبي على الأدوات الخاصّة بكل وظيفة، ومن ثمّ تُكسبه آليّة لتأويل الخطاب"⁽²³⁾، حسب المرجعية الثقافيّة الخاصّة بلغته الأم أو اللّغة الهدف، وليس ببعيد عن ما جاء به "جاكسون" فقد نجد ضمن اتجاهات البحث التواصلي جهود كل من "أوستين" و"سيرل" إضافة إلى "بنفسيّة" من خلال أبحاثهم المهيّمة بدراسة أفعال الكلام، والتي قد تساعد متعلّم اللغة العربية عربياً كان أم أعجمياً في تحليل الخطاب وفهم أبعاده ومتضمناته، لكنّ تحليل الخطاب لدى الناطق بالعربية مغايرٌ تماماً لما هو موجود لدى الناطقين بغير العربية، "إذ أن المتعلّم الأجنبي يعجز في بعض الحالات التّمييز بين الإخبار والإنجاز"⁽²⁴⁾، لذا من الواجب دمج متعلّم اللّغة العربيّة لدى الناطقين بغيرها، وسط البيئة الطّبيعيّة للغة الهدف، حتّى يدرك جانباً آخر من وظيفية اللّغة وهي متضمّنات القول، ولا يتأتّى ذلك إلا من خلال ما يُصطَلَحُ عليه بالحمّام اللّغوي أو الانغماس.

العلاقة التكاملية بين اللسانيات وتعليمية اللغات، حاضرة حتى من خلال المقاربات الجديدة المعتمدة من قبل المنظومات التربوية، "فتعليمية اللغات لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبثت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر، وما يُؤفّره على الفكر من نظريات وإجراءات تطبيقية مؤهلة سلفاً لإيجاد التفكير لكل القضايا المتعلقة بالظاهرة اللغوية"⁽²⁵⁾ غير أن اقتصار التعليمية على الحصيلة المعرفية والمنهجية للنظريات اللسانية، دون الانفتاح على الحقول المعرفية الأخرى كعلم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي، يجعلها قاصرة عن تفعيل الممارسة التعليمية التعلمية، لكن أمام الرّخم الكبير للمعارف اللسانية والاهتمام بالمكوّن اللساني، ما هو موقع مُعلّم اللغة ضمن العملية التعليمية؟

3. معلّم العربية بين الحصيلة المعرفية اللسانية والمرجعية النفسية والاجتماعية:

يعتبر المتعلّم محورا للعملية التعليمية التعلمية وفق المقاربات التعليمية الجديدة في حال تعلّق الأمر بتعليم اللغة الأمّ للناطقين بها، لكنّ المعلم لا يقلّ شأنه ضمن الممارسة التعليمية للغة العربية للناطقين بها أو غيرها، فهو أدرى بمستويات تلك اللغة الهدف، وخصائصها الصوتية والتركيبية وكذا المعجمية، فمدرسو اللغة العربية بأمرس الحاجة اليوم إلى الاستفادة من معطيات اللسانيات الحديثة ليتمكنوا في ضوئها من فهم خصائص بنية اللغة العربية بشكل صحيح"⁽²⁶⁾، وعلى ذلك النّحو تتوفر لديهم الكفاءة اللغوية لتعليم اللغة العربية من خلال مراعاتهم لمستويات التحليل اللساني، فيحسنون اختيار الطرق الأنسب لتطبيقها داخل الصّف التعليمي من منطلق لساني.

ولعلّ التّحكم في مستويات التحليل اللساني، يصبح أكثر من ضرورة لدى معلّم العربية للناطقين بغيرها؛ من خلال اعتماده على طرائق تعليمية تُزاعى فيها مستويات التحليل اللغوي لتسهيل تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية للأعاجم، "فمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يتخذ طريق الإعادة والتّشويق والتّركيز على الكلمات والحروف عن طريق القراءة المتكرّرة، وينصت الطّلاب إليه أكثر من مرّة ثم يعيدوا تكرار المطلوب"⁽²⁷⁾ لذا فتعليم العربية للناطقين بغيرها يتعلّق بمستويات تعليمية تتباين بين فئات مختلفة من المتعلّمين الأعاجم، وتُدرّج حسبها المستويات اللسانية التي تتناسب مع كل فئة تعليمية، "فالمستوى الأوّل من المتعلّمين يركّز على المستوى الصوتي المتعلّق بالحروف ومخارجها، وتحليل الكلمات مع تباين أهمية الحركات الإعرابية"⁽²⁸⁾، فكلما بات متعلّم العربية من غير الناطق بها أكثر تحكماً في قراءة الحروف

والتمييز في طريقة نطقها، انتقل به معلم اللغات إلى مستويات أعلى تتعلق بالنحو والصرف، وصولاً إلى تحقيق الكفاءة التواصلية مشافهة وكتابة، لكن بعيداً عن حشو ذهن المتعلم بمفردات عديدة، لا يجد متعلم اللغة أين يوظفها في الأحوال الخطابية الموجودة في حياته اليومية.

وقد ذكر عبد الرحمن الحاج الصالح، أنَّ اكتساب الملكة اللغوية لدى متعلم اللغات، لا يتأتَّى إلا في البيئة الطبيعية لتلك اللغة التي تكفل لمتعلميها مجموعة من الخطابات التواصلية اللا متناهية إذ "أنَّ الملكة اللغوية لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي يسمع فيها صوت أو لغو بتلك اللغة التي يُراد اكتسابها"⁽²⁹⁾، وهو ما يصطلح عليه أهل الاختصاص بالانغماس اللغوي من خلال وضع متعلم اللغة في البيئة الطبيعية للغة الهدف، وقد اعتبر المشتغلون في حقل تعليمية اللغات "الانغماس" أحد طرائق التدريس الناجعة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، فالهدف الأساسي هو أن يصل متعلم اللغة ومكتسبها إلى النموذج أو المثال من أبناء اللغة الهدف"⁽³⁰⁾، كما أنَّ متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، يسعى إلى استعمال اللغة العربية استعمالاً صحيحاً، بالنظر إلى الجانب الوظيفي للغة المحققة من قبل أبناء اللغة الهدف، وهذا لا يتم إلا من خلال دمج متعلم اللغة في بيئتها الطبيعية، التي تكفل له تحقيق الكفاءة التواصلية، كما "يوفر الانغماس للمتعلمين من يصحح أخطائهم إن استخدموا اللغة في غير سياقها"⁽³¹⁾ لذا استبعد المختصون بعض طرائق التدريس الأخرى التي تلغي وظيفة المتعلم داخل الصف التعليمي وخارجه، كالاعتماد على الترجمة أو الاعتماد على اللغة الأم لتعلم اللغة الثانية للمتعلم.

وحاولت بعض البلدان العربية استغلال المرجعية المعرفية للنظريات اللسانية، في بناء مناهجها التربوية المتعلقة بتعليم العربية للناطقين بها "فاستثمرت اللسانيات في تدريس العربية في دول المغرب العربي، فتضمنت حصّة الدرس اللغوي دراسات في الصوتيات وعلم الصرف والتركيب والدلالة وبلاغة التداوليات"⁽³²⁾، غير أنَّ استغلال تلك المعارف اللسانية في تعليم اللغة العربية لم يُراعَ فيها التدرج في تدريس المادة التعليمية من الأسهل إلى الأصعب، ولم تراعى فيها الفروقات الفردية للمتعلمين في بناء التعلّمات، "نتيجة عدم التخطيط الكافي من قبل المؤسسات التعليمية لكيفية إدماج مقررات اللسانيات في مقررات التعليم الأساسي ثم الجامعي إدماجاً على أساس التدرج، يُراعي البساطة والانسجام والمستوى الإدراكي والذهني للمتعلم"⁽³³⁾ وقد يعود هذا إلى عدم انفتاح المؤسسات التعليمية في دول المغرب العربي على الحقول المرجعية لتعليم اللغات، كعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع، التي تعطي للمتعلم أهمية كبيرة،

من خلال الحرص على التّعليم وفق مقاربات تعليميّة جديدة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، والظروف الاجتماعية للمتعلم وخصائص اللّغة الهدف المراد تعليمها وتعلّمها، وهنا تتّضح العلاقة الكامنة بين تعليميّة اللّغات واللّسانيات من خلال وجوب "استثمار التّجربة اللّسانية العالمية لتنمية الحصيلّة المنهجية والعلمية لتعليميّة اللّغات بوصفها ممارسة بيداغوجية، لأنّ النّظرية اللّسانية من اهتماماتها ضبط العملية التّلفظية وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية التي تعوق سبيلها لدى المتكلم"⁽³⁴⁾ عن طريق استثمار الحصيلّة المنهجية والمعرفية للنّظريات اللّسانية على تباينها في تعليميّة اللّغات، والانفتاح على الحقول المعرفيّة الأخرى كعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع.

ولقد تبنّى المعلم مكان الصّدارة في العقد الديداكتيكي لسنوات عدّة من خلال المقاربات التعليميّة القديمة، من التّدريس بالمضامين والمحتويات، والتّدريس بالأهداف، لما له أهمية كبيرة في حقل التعليميّة، لاسيما إذا تعلّق الأمر بتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، "قالمدّرس عنصر مهم في الجهاز التعليمي، إذ يتمثل فيه النّضج العقلي والخبرات الفنيّة والقدرة على أعمال التّخطيط والمتابعة لمادّة تخصّصه"⁽³⁵⁾، فعلى غرار توفّره على حصيلّة معرفيّة ضمن تخصّصه الجامعي والتعليمي، من الواجب أن يتوفّر على خصائص أخرى تتمحور في الجانب العقلي وإتقان مجموعة من الخبرات المتعلّقة بإدارة الصّف التعليمي، والتّخطيط الصّفي، فيُحسن استغلال ما جاءت به مختلف النّظريات اللّسانية ما يتوافق مع خصوصيات متعلميه ومستوياتهم المعرفية وفروقاتهم الفردية في مجال التّعلّم، و"يقف على كتب علم النفس وأساليب التّربية الحديثة"⁽³⁶⁾ وهي الحقول المرجعية التي انفتحت عليها اللّسانيات، واستزاد منها معلّم اللّغات، للارتقاء بالممارسة التعليميّة التعليميّة بيّد أنّ اكتفاء معلّم اللّغة الهدف بتوفّره على كفاءات علمية في مجال تخصّصه، وحسن استغلاله للمعارف اللّسانية التي جاءت بها النّظريات اللّسانية، قد لا يعطي ثمار تجنّى في الممارسة التعليميّة التّعليميّة، ما لم يتزوّد المعلّم بمجموعة من المهارات اللّغوية والثّقافية، حتّى يحسن الشّرح والتّعريف والمقابلة بين المفاهيم التعليميّة الموجهة للمتعلم، "لهذا أصبح من الصّورة الاعتناء بإعداد مدرّس اللّغة العربيّة إعدادا ثقافياً وعلمياً بما يتلائم والعصر"⁽³⁷⁾، على اعتبار أنّ المكوّن الثقافي جدّ ضروري في تعليميّة اللّغات، لاسيما بالنّسبة للناطقين بلغات أخرى من غير العربيّة، كما أنّ إحاطة معلّم اللّغة بكل ما جاءت به النّظريات اللّسانية أمر ضروري، فلا يمكنه تعليم أيّ لغة من دون معرفته بمستويات التّحليل اللّساني لتلك اللّغة، وهذا لا يعني أن يكون متخصصا في اللّسانيات، لذا

"فمعلم اللغة للناطقين أو لغير الناطقين بها، لا يكون في غنى أبداً عن الإنجازات النظرية والتطبيقية التي تحققت في رحاب المقاربة العلمية للظاهرة اللسانية"⁽³⁸⁾، فيحسن اختيار الطريقة المناسبة للمتعلمين وينوع فيها، ويبني مادته التعليمية بشكل متدرج تراعى فيها الفروق الفردية، ويحيط بالظروف والملابسات النفسية والاجتماعية للمتعلمين وغير بعيد عن الحصيلة المعرفية الواجب توفرها لدى معلم اللغات للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، وانفتاحه على الحقول المعرفية الأخرى من علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي، يبقى معلم اللغة بحاجة إلى طرائق تدريس فعالة تسهم في نجاح العملية التعليمية التعلمية، "فالتدريس يتضمن أكثر من المعرفة لطرائق التدريس، ومعرفة المدرس للنظريات النفسية، وأساليب التدريس لا تكفي وحدها ولا تضمن النجاح"⁽³⁹⁾ فطريقة التدريس ليست منفصلة عن المادة التعليمية المقدمة للمتعلمين، أو التحكم في الكم المعرفي للغة الهدف، أو الإحاطة بالمعطيات النفسية أو الاجتماعية للمتعلمين، بل هي كل متكامل يضمن السيورة الحسنة للحصة التعليمية، "فالمعلم ملزم بامتلاك النظرية اللسانية العالمية بمرجعيتها ومفاهيمها واصطلاحاتها وإجراءاتها التطبيقية"⁽⁴⁰⁾ لكن الكثير من المشتغلين في حقل تعليمية اللغات يغفلون العودة إلى الدرس اللساني للاستزادة منه، من خلال توظيف مستويات التحليل اللساني في تعليمية اللغات بداية من المستوى الصوتي، فالتركيبية فالمعجمي "وهو الذي يبحث فيه المختصون في صناعة تعليم اللغات في عصرنا باعتماد ما أثبتته علماء النفس والتربية واللسانيات"⁽⁴¹⁾ بغية تمكين المتعلم من حصيلة الكفاية التواصلية للغة الهدف فالغاية من تعليم العربية للناطقين بها أو بغيرها، لا تتلخص في تمكين المتعلمين من التحكم في كل الزوافد التابعة للغة الهدف من نحو وصرف وبلاغة، وإنما استعمالها استعمالاً صحيحاً في كل الظروف الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية "فالذي نقصده من تعليم اللسان إكساب المتعلم القدرة العملية على استعمال اللسان وليس أن نجعل منه عالماً متخصصاً"⁽⁴²⁾ فتعليم اللغة لا بد أن يستجيب لما يحتاج إليه المتعلم مستعملاً اللغة الهدف في مجال التواصل والتعبير مشافهة قبل أن تكون كتابة، من خلال رصد احتياجات المتعلمين ومستوياتهم العقلية والمعرفية، بالعودة إلى ما دلت عليه اللسانيات النفسية والاجتماعية، وبالتالي بناء مادة تعليمية خاضعة للترتيب من الأسهل إلى الأصعب، تراعى فيها الفروق الفردية للمتعلمين، ويختار فيها معلم اللغة الهدف الطرق التعليمية الأمثل.

وإذا كان المعلمُ عنصراً فعالاً في العقد الـديداكتيكي، من خلال إلمامه بجملة من المعارف اللسانية وانفتاحه على حقول معرفية تعزز من شأن حقل تعليمية اللغات، ما المناهج الأنسب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

4. الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها:

إن الاهتمام بالمعلم بوصفه محورياً للعملية التعليمية التعلمية وفق المقاربات التعليمية القديمة يقودنا للحديث عن المناهج التعليمية الموجهة لتعليم العربية "فالمنهج عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية، إن لم يكن صلبها، فهو يترجم الأهداف العامة للتربية"⁽⁴³⁾، بحيث تحوّل تلك المناهج على مجموعة من الكفاءات المرصودة لتحقيقها من قبل المعلم على مستوى المتعلمين، على شكل كفاءات قاعدية وأخرى عرضية من خلال تقديم مجموعة من الوحدات الدراسية في بناء التعلّيمات، لكن قد "تصبح أحسن المناهج من دون جدوى عند مدرّس لا يقدر تدريسها"⁽⁴⁴⁾، لذا فصناعة المناهج التعليمية الخاصة باللغة العربية، قد تكون دون فائدة إذا لم تراعى فيها عدة مرجعيات تخص المتعلم والمعلم على حد سواء، مادامت تلك المناهج التربوية تعكس غايات التعليم وتنفيذها منوطاً بجودة المعلمين حتى مع المقاربات البيداغوجية القديمة، لكن "الحركة العلمية في ميدان تعليم اللغات في أوروبا انطلقت من الانتقاد الذي وجهه بعض المربين لمنهجية التدريس التي كانت قد سادت في النظام التربوي الغربي لغية بداية القرن العشرين"⁽⁴⁵⁾، على خلفية الاهتمام بالمعلم دون المتعلم في الممارسة البيداغوجية، فقدموا توصيات من خلال اقتراح طرائق تعليمية نشطة، تهدف إلى تفعيل نشاط المتعلم داخل الصف التعليمي، وتصنيف المعلم كمتّشّط، لمنح المتعلم أكثر فاعلية في تعلم اللغات، وهذا ما عادت لتتداركه المنظومات التربوية من خلال إعداد مناهج جديدة نصّبت المتعلم على قمة هرم العقد الـديداكتيكي.

إن الجدلية القائمة على إلحاق تعليمية اللغات كفرع من فروع اللسانيات التطبيقية، قد رفضه الكثير من المشتغلين في تعليمية اللغات للناطقين بها أو بغيرها، بحجة أنه منهج قائم بذاته ولديه مباحثه الخاصة التي تغوص في ثلاثية العقد الـديداكتيكي بعد أن باتت المعرفة متوفرة لدى المتعلم وبات الزّهان قائماً على كيفية إعداد المناهج والمواد التعليمية وكذا تكوين المعلمين، وإن كان حقل تعليمية اللغات في الواقع مكملاً للسانيات التطبيقية، لذلك لا يريد أكثر الاختصاصيين في هذا الميدان أن تُلحق أعمالهم بأي علم من هذه العلوم، على الرّغم من أنّ الأسس النظرية التي بنيت عليها هي لسانية ونفسانية وتربوية"⁽⁴⁶⁾ ولما كان لحقل تعليمية

اللغات من اهتمام حول كيفية إعداد المناهج التربوية، فقد أضحي لزاما اعتماد عدة مرجعيات لبناء تلك المناهج من مرجعيات ثقافية دينية، سياسية، ومعرفية تمكن من تحقيق الكفاءات المسطرة ضمن تلك المناهج التعليمية، ما دامت أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ينبغي اشتقاقها من عدة مصادر أهمها الثقافة الإسلامية، الاتجاهات المعاصرة في التدريس وسيكولوجية الدارسين، وكذا طبيعة المادة⁽⁴⁷⁾ فاللغة العربية لديها خصوصيتها المتعلقة بالجانب الديني فهي لغة النص القرآني، فتتطلب طرائق تدريس خاصة بها بالنظر إلى بنيتها الصوتية والتركييبية والدلالية، مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف النفسية والاجتماعية للمتعلمين، حتى يضمن معلم اللغة الهدف تحقيق الكفاءة اللغوية لدى متعلميه.

وتتعدد أنواع مناهج تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية، من بينها "المنهج النحوي من خلال استخدام النحو والترجمة في تعلم اللغة، التي تعتبر مجموعة من القواعد التي إن تعلمها الفرد استطاع استخدام اللغة"⁽⁴⁸⁾ من خلال تزويد المتعلم بحصيلة هائلة من المفردات ذات الترتيب المعجمي، وليس على أساس التوظيف والاستعمال والحاجة، لكن بسبب الانتقادات التي لحقت بالمنهج النحوي، توجه بعض المختصين في تعليم العربية كلغة ثانية اعتماد منهج المواقف من خلال "تقديم المحتوى اللغوي في شكل مواقف يمارسها المتعلم في الفصل، ويتعلم من خلالها التراكيب المنشودة"⁽⁴⁹⁾، وهكذا يكون المتعلم في سياق خطابي تواصلية يستثمر فيه رصيده اللغوي الذي حصله في مواقف تواصلية حتى لو كانت افتراضية.

إن الممارسة التعليمية التعلمية باتت تستدعي إحاطة معلم اللغة الهدف بجل المرجعيات المنهجية والمعرفية للنظريات اللسانية، فيحسن اختيار الطريقة التي تناسب متعلميه داخل الصف التعليمي ويكون أيضا على دراية بالحقول المرجعية التي انفتحت عليها التعليمية، حتى يفسر بعض أنواع صعوبات التعلم التي تحيط بالمتعلمين، لذا "فصناعة تعليم اللغات، وتدريس اللغة العربية خاصة ينبغي أن نؤكد أنه تكوين خاص يبني أساسا على معرفة اللسانيات العامة والتطبيقية ودراسة الأسس العلمية لطرق التعليم مع حصص مكثفة في علم الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي وعلوم التربية"⁽⁵⁰⁾ فمعلم اللغات بإحاطته بكل المرجعيات المعرفية التي جاءت بها النظريات اللسانية العامة، مع إغفاله لحاجات المتعلمين البيداغوجية يجعل من العملية التعليمية التعلمية قاصرة وغير فعالة.

5. الخاتمة:

لا أحد ينكر أن حقل تعليميّة اللّغات، أخذ كلّ الزّاد المعرفي والمنهجي الذي جاءت به النظريات اللّسانية، فالجهود الأولى التي خطّاها اللّسانيون النّطّيبقيون في حقل تعليميّة اللّغات ركّزت بشكل أكبر على المكوّن اللّساني في تدريس وتعليم اللّغات، تأثراً بما جاءت به مختلف النظريات اللّسانية على تعدّدها، فيما توجّهت تلك الجهود لاحقاً بإعادة الاعتبار إلى الملايسات المحيطة بتعلم تلك اللّغات ومتعلّمها؛ من خلال الانفتاح على الحقول المرجعية الأخرى وهي علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التّربية، لِتُضفي الشّرعية الحقيقية للممارسة التّعليميّة التّعلّميّة، لاسيما إذا تعلق الأمر بتعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، فهذا الحقل التّعليمي من الواجب أن تُعدّ له مناهج خاصة وسندات تربوية وطرائق تعليميّة خاصّة، تكون في مستوى مكانة اللّغة العربيّة وخصائصها التي تنفرد بها عن بقية لغات العالم.

وأختم هذه الورقة البحثيّة بجملة من المقترحات والنتائج المتوصّل إليها ضمن هذه الورقة البحثيّة:

*إعادة النّظر في بناء المناهج التّربوية، بحيث يتم إعداد مذكرات بيداغوجية نموذجية يُراعى فيها تعليم اللّغة العربيّة وروافدها من منظور لساني.

*إخضاع معلمي اللّغات إلى تكوينات خاصّة وبشكل دوري، لإطلاعهم على أهم ما جاءت به النظريات اللّسانية، وكيفية استثمار تلك الحصيلة المعرفية والمنهجية في تعليميّة اللّغات، وكذا ضرورة انفتاح المعلّمين على الحقول المعرفية الأخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع.

*السّعي لإعداد مناهج متخصصة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، بإشراك مجامع اللّغة العربيّة، والمخابر اللّغوية.

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب:

1. بن علي الزراعي حسين، اللسانيات وأدواتها المعرفية، (قطر: منشورات جامعة صنعاء، 2016).
2. حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2000).
3. طعيمة رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، (المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989).
4. علي زاير سعد - اسماعيل عايز إيمان، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، (الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2014).
5. فهد خليل زايد، مبادئ اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغير العربية، (الأردن: دار حنين للنشر، 2006).
6. الكشو رضا الطيب، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، (السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2015).

البحوث والمقالات:

1. الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، (الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2007).
2. مصطفى عبد الرحيم رائد، الانغماس اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها، (السعودية: دار وجوه للنشر والتوزيع، 2019).

الدوريات العلمية:

1. وسطاني يوسف، التكاملية في التحليل اللغوي في ضوء التراث واللسانيات الحديثة، مجلة التراث العربي، العدد: 107 (الجزائر: 2007).

- ¹ - رضا الطيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، (السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية، الطبعة الأولى، 2015)، ص 297.
- ² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الأولى، 2000)، ص 05.
- ³ - المرجع نفسه، ص 02.
- ⁴ - حسين بن علي الزراعي، اللسانيات وأدواتها المعرفية، (قطر: منشورات جامعة صنعاء، الطبعة الأولى، 2016)، ص 242.
- ⁵ - رضا الطيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص 297.
- ⁶ - المرجع نفسه الصفحة نفسها.
- ⁷ - حسين بن علي الزراعي، اللسانيات وأدواتها المعرفية، ص 242.
- ⁸ - يوسف وسطاني، "التكاملية في التحليل اللغوي في ضوء التراث واللسانيات الحديثة"، مجلة التراث العربي، العدد: 107 (الجزائر: 2007)، ص: 118.
- ⁹ - رضا الطيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص 297.
- ¹⁰ - المرجع نفسه، ص 298.
- ¹¹ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- ¹² - المرجع نفسه الصفحة نفسها.
- ¹³ - المرجع نفسه، ص 300.
- ¹⁴ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ص 02.
- ¹⁵ - رضا الطيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص 300.
- ¹⁶ - المرجع نفسه، ص 301..
- ¹⁷ - عبد الرحمن الحاج صالح، "بحوث ودراسات في اللسانيات العربية": علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي (الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الطبعة الأولى، 2007) ص 191.
- ¹⁸ - رضا الطيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص 302.
- ¹⁹ - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية: علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، ص 194.
- ²⁰ - المرجع نفسه الصفحة نفسها.
- ²¹ - المرجع نفسه، ص 200.
- ²² - رضا الطيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص 304.
- ²³ - المرجع نفسه الصفحة نفسها.
- ²⁴ - المرجع نفسه، ص 303.

- 25- أحمد حسّاني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ص02.
- 26- يوسف وسطاني، التكاملية في التحليل اللغوي في ضوء التراث واللسانيات الحديثة، ص: 119.
- 27- خليل زايد فهد، مبادئ اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغير العربية، (الأردن: دار حنين للنشر، الطبعة الأولى، 2006)، ص09.
- 28- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 29- عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية: علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، ص179.
- 30- رائد مصطفى عبد الرحيم، خالد حسين أبو عمشة، هداية هداية الشيخ علي، محمد اسماعيلي علوي، "الانغماس اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها" (النظرية والتطبيق): في رائد مصطفى عبد الرحيم (محرر)، (السعودية: دار وجوه للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2019)، ص28.
- 31- المرجع نفسه، ص30.
- 32- حسين بن علي الزراعي، اللسانيات وأدواتها المعرفية، ص268.
- 33- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 34- أحمد حسّاني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ص02.
- 35- سعد علي زاير - إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، (الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2014)، ص28.
- 36- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 37- المرجع نفسه، ص40.
- 38- أحمد حسّاني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ص02.
- 39- سعد علي زاير - إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص69.
- 40- أحمد حسّاني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ص03.
- 41- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية: الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، ص167.
- 42- المرجع نفسه، ص182.
- 43- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، (المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الطبعة الأولى، 1989)، ص59.
- 44- سعد علي زاير - إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص31.
- 45- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية: علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، ص190.
- 46- المرجع نفسه، ص192.
- 47- طعيمة أحمد رشدي، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص64.
- 48- المرجع نفسه، ص100.

⁴⁹ - المرجع نفسه، ص101.

⁵⁰ - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية: علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، ص204.

*** *** ***