

اللّسانيّات التّعليميّة وتجديد تعليم اللّغة: نحو بيداغوجيا تواصلية وظيفيّة

Educational Linguistics and Language Teaching Renewal: Towards a Communicative and Functional Pedagogy

بسمّة مهدي *

المدرسة العليا للأساتذة - آسيا جبار - قسنطينة

mahdi.besma@ensc.dz

تاريخ القبول: 2025-12-01

تاريخ الإرسال: 2025-07-15

ملخص:

تسعى هذه الورقة البحثية إلى بيان كيف تُسهم اللسانيّات التّعليميّة، بصفتها حقلاً بينيّاً يتقاطع مع اللسانيّات النّظرية، والعلوم التربويّة، في تجديد طرائق تدريس اللّغة، من خلال بناء استراتيجيات وظيفيّة تُركّز على الفعل اللّغوي والكفايات التّواصلية، وتنتقد الورقة الممارسات التّقليديّة القائمة على التلقين، داعية إلى بيداغوجيا لغويّة أكثر تكاملاً، تدمج بين المعرفة، المهارة، والسياق، بما ينسجم مع تحولات المجتمع المعرفي ومقتضيات العصر الراهن. الكلمات المفتاحية: لسانيّات تعليميّة؛ إبستمولوجيا التّعليم؛ إستراتيجية وظيفيّة؛ بيداغوجيا اللّغة.

Abstract:

This paper explores how educational linguistics—as an interdisciplinary field intersecting theoretical linguistics and educational sciences—can contribute to renewing language teaching methods. It advocates for functional strategies centered on speech acts and communicative competence, as opposed to traditional rote-based approaches. The study critiques conventional practices and calls for a more integrated language pedagogy that merges knowledge, skill, and context. Such an approach aligns with the evolving knowledge society and contemporary educational demands.

Keywords: Educational Linguistics ; Epistemology of Education; Functional Strategy; Language Pedagogy.

* - المؤلف المُراسل.

لم يعد تعليم اللّغة في العصر الراهن مجرد نقل آلي لمعارف لغوية جاهزة من المعلّم إلى المتعلّم، بل أصبح فعلاً تربويّاً مركّباً يتداخل فيه البعد المعرفي والمهاري والثقافي، ويخضع لتحولات إبستمولوجية عميقة فرضها تطوّر العلوم التربوية واللّسانيات المعاصرة، وقد كشفت التحولات المتسارعة في العقود الأخيرة عن محدودية الطرائق التقليدية في تدريس اللّغة، التي غالباً ما تفصل بين الكفاية اللّغوية، والنشاط التواصلّي الفعلي، ما أدّى إلى اتساع الفجوة بين المدرسة وحاجات المتعلم في الواقع اللغوي والاجتماعي.

ضمن هذا السياق، تبرز اللّسانيات التّعليمية كاستجابة معرفية بيداغوجية تسعى إلى ردم هذه الفجوة، من خلال تأطير تعليم اللّغة ضمن مقاربة تواصلية وظيفية تراعي السياق، وتستند إلى تحليل شامل للظاهرة التّعليميّة من منظور لساني-تربوي، فبوصفها حقلاً بينيّاً يتقاطع مع اللّسانيات النّظرية والعلوم التّربوية، تقترح اللّسانيات التّعليمية إعادة بناء العلاقة بين اللّغة والتّعليم، بما يتيح تجديد الممارسة الصفيّة وفق كفايات حقيقيّة، لا وفق برامج تلقينيّة مفصولة عن شروط الفهم والاستخدام.

وتسعى هذه الورقة البحثية إلى مساءلة القيمة الإبستمولوجيّة التي تتيحها اللّسانيات التّعليمية لتجديد طرائق تدريس اللّغة، من خلال تصور بيداغوجي وظيفي يدمج بين الفعل اللّغوي، والكفاية التواصلية، والمعرفة السياقيّة، تنطلق الدراسة من فرضية أساسية مفادها أنّ دمج المعطى اللسانيّ في بناء الطرائق التّعليمية يمثل ضرورة منهجية لإرساء تعليم لغوي أكثر ملاءمة لمتطلبات المتعلم المعاصر، وتحقيقاً لهذه الغاية، تعتمد الورقة منهجاً تحليليّاً نقديّاً يقوم على استقراء الخلفيات النّظرية وتفكيك النماذج التقليدية، مع تقديم رؤية تطبيقية تستند إلى تصور وظيفي متكامل.

1-التأصيل المفهومي:

1.1- تعريف اللسانيات التعليمية (Educational Linguistics):

اللسانيات التعليمية حقل بيئي، يشغل على التمازج المعرفي بين علمي اللغة والتربية، وينهض على تقاطع اللسانيات النظرية والعلوم التربوية، ويهدف إلى استثمار المعارف اللسانية في تحليل الظواهر التعليمية المرتبطة بتعلم اللغات وتعليمها، ضمن سياقات محددة ثقافياً ومؤسسياً،¹ وقد تأسس هذا الحقل اصطلاحاً ومفهوماً مع الباحث الأمريكي Bernard Spolsky في سبعينيات القرن العشرين، بوصفه استجابة لحاجة ملحة إلى تكييف البحث اللساني مع الإشكاليات التعليمية الواقعية، بعيداً عن التنظير المنفصل عن الفعل البيداغوجي.²

وينظر إلى اللسانيات التعليمية بوصفها إطاراً وظيفياً لتوجيه القرارات التربوية المتعلقة باللغات، سواء في التخطيط اللغوي، أو إعداد المناهج، أو التكوين البيداغوجي للمعلمين، أو تحليل ممارسات الفصل الدراسي،³ وهذا فهي لا تكتفي بوصف البنى اللغوية، بل تتجه نحو مساءلة الشروط الاجتماعية والتعليمية التي تتحكم في إنتاج اللغة واستعمالها وتعلمها.

ويمكن القول، إنَّ القيمة المعرفية لهذا التخصص تكمن في طبيعته التكاملية، التي تدمج بين الكفاءة اللسانية، والكفاية التربوية، لفهم أعمق للعلاقة بين اللغة والتعليم، بما يسمح بتطوير بيداغوجيا لغوية أكثر استجابة لسياقات التعلم المتنوعة والمتغيرة.

¹ ينظر: Hornberger, N. H., (2003), Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings, Multilingual Matters, Bristol ص25.

² ينظر: Spolsky, B., (1978), Educational Linguistics: An Introduction, Newbury House Publishers, Massachusetts ص5-6.

³ ينظر: McCarty, T. L., (2015), Language Planning and Policy in Native America: History, Theory, Praxis, Multilingual Matters, Bristol ص12-13.

2.1- علاقة اللّسانيّات التّعليميّة باللّسانيّات النظرية والعلوم التّربويّة:

تتّسم اللسانيّات التّعليمية بطابعها البيّني، إذ تقع في ملتقى طريقتين معرفيتين: اللّسانيّات النظرية من جهة، والعلوم التّربوية من جهة أخرى. فهي تستند إلى المعطى اللساني في أبعاده الفونولوجية والتركيبية، والدلالية والبراغماتية، لكنها لا تكتفي بوصف اللّغة كنسق بنيوي، بل تسعى إلى تفعيل هذا الوصف في ممارسات تعليمية واقعية¹.

فالسّانيّات النظرية، على اختلاف تياراتها البنيوية والتوليدية والتداولية، قدّمت للأبحاث التربوية أدوات تحليل دقيقة، مكّنت من فحص الكفايات اللغوية التي يمتلكها المتعلمون، غير أن هذه المعارف ظلت، في كثير من الأحيان، حبيسة النماذج المجردة. وهنا تتدخل اللسانيّات التّعليمية لتربط بين ما هو وصفي تجريدي، وما هو إجرائي بيداغوجي².

أما علاقتها بالعلوم التربوية، فتكمن في سعيها إلى بلورة مقاربات ديداكتيكية قادرة على تحويل الكفايات اللغوية إلى ممارسات تعليمية قابلة للتحقيق داخل الفصل الدراسي، فهي تعتمد على نظريات التعلم، كالبنائية، والسوسيوبنائية، لفهم كيفية اكتساب اللغة وتطويرها، وتوظّف المفاهيم التربوية في تخطيط الدروس، وتقويم الأداء، وتنويع الوسائل التّعليميّة.

وبذلك، تُعدّ اللسانيّات التّعليمية امتدادًا وظيفيًا لجهود اللسانيّات النظرية، وتقاطعاً خلافاً مع العلوم التربوية، ما يجعلها مجالاً إبستمولوجياً فاعلاً في تجديد طرائق تعليم اللغة وفق تصور تكاملي بين النظرية والتطبيق.

¹ ينظر: Spolsky, B., Educational Linguistics: An Introduction ص 3-5.

² ينظر: Cenoz, J., & Hornberger, N. H. (Eds.), (2008), Encyclopedia of Language and Education, Volume 6: Knowledge about Language, Springer, Dordrecht ص 12-13.

3.1- الفرق بين اللسانيات التعليمية واللسانيات التطبيقية:

رغم التقاطع الظاهر بين اللسانيات التعليمية واللسانيات التطبيقية، فإن لكل منهما منطلقات ومقاصد مختلفة، تُعنى اللسانيات التطبيقية عموماً باللغة في بعدها التطبيقي من خلال استغلال ما أملتته اللسانيات العامة من نظريات في ميادين تطبيقية وأول هذه الميادين، ميدان تعليم اللغات، والترجمة، وتخطيط السياسة اللغوية، ومعالجة اللغة الحاسوبية، وغيرها، بينما تركز اللسانيات التعليمية تحديداً على الممارسات التربوية داخل سياق التعليم النظامي، وتهدف إلى تحسين طرائق تدريس اللغة، وتكوين المعلمين، وبناء مناهج تعليمية فعالة¹.

فالسانيات التطبيقية تنطلق من مشكلة لغوية قائمة ثم تبحث لها عن حل في ضوء المعارف اللسانية، في حين تنطلق اللسانيات التعليمية من وضع تعليمي محدد لتطويع المعرفة اللسانية بما يتناسب مع خصوصيات الفعل التربوي²، وبهذا يمكن عد اللسانيات التعليمية فرعاً متخصصاً داخل الإطار الأوسع للسانيات التطبيقية، لكنها تتميز عنها بتركيزها على المدرسة، والمعلم، والمتعلم، والدرس.

2- تشخيص الوضع التعليمي الراهن:

1.2- مظاهر القصور في الطرائق التقليدية:

لا تزال طرائق تدريس اللغة في العديد من السياقات التعليمية العربية، ومنها الجزائر، محكومة بأنماط تقليدية ذات طابع تلقيني، تجعل من المتعلم متلقياً سلبياً، وتفصل بين اللغة كموضوع دراسي واللغة كوسيلة تواصل حي، "وتأسيساً على ما سبق يجب أن يكون بناء وإصلاح المناهج التعليمية مرتبطاً بخصوصيات المتعلمين ولا سيما المتعلق منها بالتعليم اللغوي لأنّ الوسيلة الأساسية التي يتفاعل بها المتعلمون في

¹ ينظر: Spolsky, B., Educational Linguistics: An Introduction ص 7-8.

² ينظر: Cenoz, J., & Hornberger, N. H. (Eds.), (2008), Encyclopedia of Language and Education ص 4.

مجتمعاتهم هي اللغة: فباللغة يدركون العالم وباللغة يدركون اللغة نفسها"¹، ومن أبرز مظاهر هذا القصور الاعتمادُ على نصوص جامدة في التدريس، تُقدّم خارج أي سياق تواصل، وتُحلّل بأساليب نمطية تُركّز على الجوانب الشكلية دون إدراك لوظيفتها المعنوية أو التداولية، كما تتركّس هذه الطرائق نوعاً من التعلّم الآلي،

وقد أصبح الأمر الذي يؤرق القائمين على التعليم في الوطن العربي عموماً والجزائر خصوصاً هو تدني اكتساب اللغة العربية في المدارس التّعليمية مما أثر سلباً على استعمالها المتنوعة في مجالات التّواصل والابتكار، ولعل السبب الأساس الذي شكل هذه الصورة السلبية هو البناء غير الدقيق لمناهج تعليمها،² حيث يُطالب المتعلم بإعادة إنتاج معلومات لغوية مجردة، دون أن يُتاح له توظيفها في وضعيات واقعية، ما يُفضي إلى فجوة ديداكتيكية بين الكفاية النظرية والكفاية العملية، أو بعبارة أوضح أمكن وصفها بأنها معيارية وليست واقعية³، فالعائق الأساسي يكمن في انفصال النشاط التعليمي عن مقتضيات التواصل الفعلي.

وهكذا يتضح جلياً أن تعليم اللغة عموماً واللغة العربية على وجه الخصوص يركّز أساساً على البحوث والدراسات اللسانية ومستجداتها الحداثيّة، سواء فيما يتعلق بأجراً الفعل التعليمي ديداكتيكياً أو بيداغوجياً وقد أشار العديد من الباحثين إلى أن هذه الممارسات، القائمة على اجترار المحتوى وتجاهل الحاجات التواصلية، لم تعد تتماشى مع واقع المتعلّم في القرن الحادي والعشرين، الذي يقتضي طرائق أكثر ديناميّة وتفاعلية، تعترف باللغة ككائن حيّ مرتبط بالسياق، لا كمجموعة قواعد معزولة⁴.

¹ بوترة، صالح، (2020)، تعليم اللغة العربية في التعليم الجزائري: الواقع والمأمول، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 11، العدد 2، ص 301.

² بوترة، صالح، (2020)، تعليم اللغة العربية في التعليم الجزائري: الواقع والمأمول، مرجع سابق ص 301.

³ المرجع نفسه، ص نفسها.

⁴ ينظر: Cenoz, J., & Hornberger, N. H. (Eds.), (2008), Encyclopedia of Language and Education, مرجع سابق، ص9.

2.2 - أسباب القصور:

يعود القصور البنوي في طرائق تدريس اللغة التقليدية إلى جملة من الأسباب المتشابكة، في مقدمتها هيمنة التصور البنوي للغة، الذي يحصر العملية التعليمية باكتفاء المتعلم تلقى المادة المعرفية، والاكتفاء بالاستماع دون ترك له هامش ممارسة حقه في التعليق والتحليل وحتى النقد على عديد الأفكار التي يتلقاها، الأمر الذي يؤدي إلى طمس عديد المهارات¹، بعيداً عن المقاصد التواصلية والمعاني التداولية التي تُشكّل جوهر الاستعمال اللغوي، كما أسهم غياب التكوين البيداغوجي المتخصص لدى كثير من المعلمين في تكريس ممارسات تلقينية تُعيد إنتاج النماذج نفسها دون وعي بالسياقات النفسية والاجتماعية للتعلم².

إلى جانب ذلك، يُلاحظ انفصال واضح بين النظرية والممارسة؛ حيث تُقرّر محتويات البرامج وفق مناهج رسمية جامدة، دون أن يُتاح للمعلم هامش الاجتهاد أو ملاءمة الأسلوب مع حاجات المتعلمين الواقعية³، هذا التناقض بين الرؤية النظرية والممارسة الصفية يُضعف أثر العملية التعليمية، ويجعلها تُنتج معرفة لغوية غير وظيفية.

3. اللسانيات التربوية كرافد إبستمولوجي لتجديد الطرائق: مقارنة تفسيرية

وتطبيقية:

تمثل اللسانيات التعليمية رافداً إبستمولوجياً متجدداً يعيد النظر في الأسس التي تقوم عليها طرائق تدريس اللغة، من خلال توفيرها إطاراً معرفياً يُزاوج بين البعد النظري والبعد التطبيقي. فهي لا تكتفي بتوصيف اللغة كنظام بنيوي، بل تسعى إلى فهمها ضمن

¹ بوبقار، أحلام، رماش، صبرينة، (2022)، أساليب التدريس وفق متطلبات القرن الواحد والعشرين (الإرشاد الإلكتروني والتعليم عن بعد، التعليم النشط)، مجلة سلوك، المجلد 9، العدد 2، ص 140.

² ينظر: بوترة، صالح، (2020)، تعليم اللغة العربية في التعليم الجزائري: الواقع والمأمول، مرجع سابق، ص 306.

³ ينظر: Cenoz, J., & Hornberger, N. H. (Eds.), (2008), Encyclopedia of Language and Education، مرجع سابق، ص 11.

سياقها التداولي والتربوي، ما يمنح العملية التعليمية بعداً تفسيريّاً يتجاوز التصورات التجزيئية التقليدية¹.

وتتيح هذه المقاربة تحليل الظواهر اللغوية التعليمية بوصفها تفاعلات معقّدة بين المتعلم، والمعلم، والمحتوى، والسياق، وهو ما يجعلها تتكفّل بوظيفة تفسيرية تساعد على تشخيص الاختلالات، ووظيفة تطبيقية تُسهم في بناء أدوات تعليمية أكثر استجابة للواقع التعليمي²، إن الفضل الأبرز لهذا التخصص يكمن في قدرته على تحويل المعرفة اللسانية إلى آليات بيداغوجية، تُمكن من تصميم أنشطة لغوية منسجمة مع حاجات المتعلم ووظائف اللغة في الحياة اليومية، بما يُعيد تأسيس طرائق التدريس على أسس تواصلية وظيفية لا على مجرد نقل المحتوى.

4. بناء الإستراتيجية الوظيفية

1.4- المبادئ الأساسية:

تقوم الاستراتيجية التدريسية الوظيفية المستندة إلى اللسانيات التعليمية على مجموعة من المبادئ النظرية والتطبيقية التي تعيد توجيه الممارسة الصفية من مجرد عرض للمعارف إلى تفعيل للكفايات التواصلية في وضعيات لغوية ذات معنى. في هذا السياق، يُمثّل مبدأ الفعل اللغوي (speech act) نقطة انطلاق أساسية، حيث يُنظر إلى اللغة على أنها أداة للفعل، لا مجرد أداة للوصف، أي أنها تُنجز من خلالها مقاصد حقيقية³، وهذا ما يدعو إلى تصميم أنشطة لغوية تُدرّب المتعلم على استعمال اللغة لتحقيق مقاصد تواصلية وظيفية.

¹ ينظر: Hornberger, N. H., (2003), Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy، مرجع سابق، ص25.

² ينظر: Spolsky, B., Educational Linguistics: An Introduction، مرجع سابق، ص97-98.

³ ينظر: Austin, J. L., (1962), How to Do Things with Words, Oxford University Press, Oxford، ص24.

أما الكفاية التواصلية، فهي تتجاوز مجرد التحكم في قواعد اللغة، لتشمل قدرة المتعلم على توظيف الموارد اللسانية في سياقات واقعية ومتغيرة، تأخذ بعين الاعتبار المتلقي، والمقام، والهدف،¹ وهي كفاية تتكامل بالضرورة مع البعد السياقي، الذي يُعدّ من ركائز المقاربة التداولية، إذ تُكتسب اللغة لا في الفراغ، بل في تفاعل دائم مع المحيط والسياق الثقافي والاجتماعي.

وُعدّ مبدأ تكامل المعرفة والمهارة جوهر هذه الاستراتيجية، بحيث لا تُقدّم المعرفة اللسانية كأحكام نظرية معزولة، بل تُدمج في ممارسات فعلية تُنمي مهارات القراءة، والكتابة، والاستماع، والتعبير الشفوي، بما يجعل من المتعلّم فاعلاً في إنتاج المعنى، لا مجرد مستهلك له.²

2.4- آليات التطبيق: تحليل الحاجات، تخطيط المحتوى الوظيفي، تقنيات

التقويم:

حتى تترجم المبادئ النظرية للسانيات التعليمية إلى ممارسات فعلية داخل القسم، لا بد من تفعيل جملة من الآليات البيداغوجية التي تجعل المتعلّم مركزاً للعملية التعليمية، وتُعيد تصميم التدريس وفق منطق الوظيفة والتكيف مع السياق.

وُعدّ تحليل الحاجات نقطة البداية في هذا المسار؛ إذ يُمكن المدرّس من تشخيص الكفايات الفعلية للمتعلّمين، وتحديد ما يحتاجونه لغويّاً لتحقيق التواصل الفعلي داخل محيطهم الدراسي والاجتماعي، ويرتكز هذا التحليل على أدوات متعددة كالاختبارات

¹ ينظر: Canale, M., & Swain, M., (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Applied Linguistics, Oxford University Press, vol. 1, no. 1, 1980, pp. 1-47.

² ينظر: Spolsky, B., Educational Linguistics: An Introduction، مرجع سابق، ص 102-103.

التشخيصية، والملاحظة الصفية، والمقابلات، وهو ما يسمح بتخطيط محتوى يُراعي الفروق الفردية ويستجيب للأهداف التعلّمية الواقعية¹.

أما تخطيط المحتوى الوظيفي، فيستند إلى مبادئ المقاربة بالكفاءات، حيث لا تُختار المعارف اللغوية عشوائياً، بل تُبنى الوحدات التعليمية حول وظائف تواصلية مثل: التقديم، الطلب، الوصف، الإقناع... مع إدماج المواقف والسياقات التي تحاكي الاستعمال الواقعي للغة².

وفيما يخص تقنيات التقييم، فإن الاستراتيجية الوظيفية تعتمد على تقييم تكويني مستمر، يركّز على أداء المتعلّم في إنجاز المهام التواصلية، لا على استرجاع المعلومات فقط. ويُستحسن في هذا الإطار توظيف شبكات تقييم ومهام تقييمية مفتوحة تعكس الكفاية الفعلية، مثل لعب الأدوار، وحل المشكلات اللغوية، وكتابة الرسائل أو التقارير³.

5. نموذج تطبيقي لوحدة تعليمية مستلهمة من اللّسانيّات التّعليميّة:

في ضوء المبادئ التي تنهض عليها اللسانيّات التعليمية، يمكن اقتراح وحدة تعليمية وظيفية موجهة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، تحت عنوان: "الدفاع عن الرأي: من الكفاية اللغوية إلى الفعل التواصلية".

¹ ينظر: Richards, J. C., (2001), Curriculum Development in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge ص51-54.

² ينظر: Dubin, F., & Olshtain, E., (1986), Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning, Cambridge University Press, Cambridge ص31-35.

³ ينظر: Brown, H. D., & Abeywickrama, P., (2010), Language Assessment: Principles and Classroom Practices (2nd ed.), Pearson Education, New York ص6-5.

أ/ الكفاءة المستهدفة:

التمكن من بناء حجاج لغوي شفهي وكتابي يهدف الدفاع عن وجهة نظر ضمن سياق تواصل.

ب/ المحتوى اللّغوي:

- الروابط المنطقية (لأنّ، لكن، بالرغم من، إذن...)
- أدوات التأكيد والنفي
- أفعال الكلام الحجاجية (أقترح، أرفض، أوضح، أعارض...)

ج/ السياق التربوي المصمم:

محاكاة جلسة نقاش في القسم حول موضوع معيش (مثلاً: "هل ينبغي الحد من استخدام الهواتف الذكية في المؤسسات التربوية؟").

د/ الوضعية المشكلة:

تلاميذ القسم يتحاورون ضمن مجموعات صغيرة، كل مجموعة تمثل وجهة نظر معينة، وتُكلف بإعداد حجة مدعمة بأمثلة.

هـ/ مراحل الإنجاز:

1. تحليل الحاجة: تشخيص مستوى التعبير الشفهي لدى المتعلمين من خلال وضعية مبدئية.
2. بناء الموارد: تقديم أنشطة لغوية لاكتساب البنى الوظيفية المطلوبة.
3. الإنجاز التواصلي: تنظيم نقاش مصغر أو إنتاج نص حجاجي ضمن شروط واقعية.
4. التقويم: توظيف شبكة تقييم تتضمن عناصر لغوية وتواصلية وسياقية.

و/ مبدأ اللّسانيّات التّعليميّة المُفعّل:

- تفعيل الفعل اللغوي في وضعية محاكاة (Searle, 1969)
- تحقيق الكفاية التواصلية ضمن سياق واقعي (Canale & Swain, 1980)
- دمج المعرفة اللغوية والمهارية في المهمة التعليمية (Hornberger, 2003, p. 27)

الخاتمة:

كشفت هذه الورقة البحثية، من خلال التحليل الإبستمولوجي والتطبيقي، أنّ الطرائق التقليدية في تدريس اللغة ما تزال عاجزة عن مواكبة التحوّلات المعرفية والتربوية المعاصرة، بسبب طابعها التلقيني وانفصالها عن واقع التواصل اللغوي، وفي مقابل هذا القصور، قدّمت اللسانيّات التعليمية بُعدًا تفسيريًا وتطبيقيًا يُعيد للدرس اللغوي حيويته، ويمنحه القدرة على التكيّف مع حاجات المتعلم وسياقه، من خلال التركيز على الفعل اللغوي، والكفاية التواصلية، والتكامل بين المعرفة والمهارة.

وتأسيسًا على ما سبق، تبرز الحاجة الملحة إلى بيداغوجيا لغوية بديلة، تستند إلى مكتسبات اللسانيّات التعليمية، لا بوصفها تنظيرًا مجردًا، بل كإطار معرفي-وظيفي قادر على توجيه الممارسة الصفية وتحقيق نجاعة فعل التعلّم.

المراجع:

1-العربية:

1. بوبقار، أحلام، رماش، صبرينة، (2022)، أساليب التدريس وفق متطلبات القرن الواحد والعشرين (الإرشاد الإلكتروني والتعليم عن بعد، التعليم النشط)، مجلة سلوك، المجلد 9، العدد 2، ص139-152.
2. بوترة، صالح، (2020)، تعليم اللغة العربية في التعليم الجزائري: الواقع والمأمول، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 11، العدد 2، السنة 2020، ص 294–311.

2-الأجنبية

1. Austin, J. L., (1962), How to Do Things with Words, Oxford University Press, Oxford.
2. Brown, H. D., & Abeywickrama, P., (2010), Language Assessment: Principles and Classroom Practices (2nd ed.), Pearson Education, New York.
3. Canale, M., & Swain, M., (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Applied Linguistics, Oxford University Press, vol. 1, no. 1, 1980, pp. 1–47.
4. Cenoz, J., & Hornberger, N. H. (Eds.), (2008), Encyclopedia of Language and Education, Volume 6: Knowledge about Language, Springer, Dordrecht.
5. Dubin, F., & Olshtain, E., (1986), Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning, Cambridge University Press, Cambridge.
6. Hornberger, N. H., (2003), Continua of Bilinguality: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings, Multilingual Matters, Bristol.
7. McCarty, T. L., (2015), Language Planning and Policy in Native America: History, Theory, Praxis, Multilingual Matters, Bristol.

8. Richards, J. C., (2001), Curriculum Development in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge.
9. Searle, J. R., (1969), Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language, Cambridge University Press, Cambridge.
10. Spolsky, B., (1978), Educational Linguistics: An Introduction, Newbury House Publishers, Massachusetts.
11. Spolsky, B., (1989), Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory, Oxford University Press, Oxford.