# اللسانيات التعليمية : مساءلة تحليلية للعلاقة بين النظرية والمنهج.

# Educational Linguistics: An Analytical Inquiry into the Relationship between Theory and Method.

أ.د. خلف الله بن علي*
جامعة تيسمسيلت أحمد بن يحيى الونشريسي (الجزائر)
Benali.khalfallah@gmail.com

| تاريخ الإرسال: 2026/03/31 | تاريخ القبول: 2026/05/18 |
|---|---|

## الملخص:

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على طبيعة العلاقة التكاملية بين البعد النظري والبعد المنهجي في اللسانيات التعليمية، بوصفها مجالًا بينيًا يجمع بين المعارف اللسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية، في إطار خدمة تعليم اللغات وتعلّمها. وتنطلق الدراسة من مقاربة تحليلية تسعى إلى الكشف عن أهم المرجعيات النظرية التي أسهمت في تشكيل اللسانيات التعليمية، مثل اللسانيات العامة، واللسانيات التطبيقية، ونظريات التعلّم، وعلم اللغة النفسي والاجتماعي، مع بيان انعكاساتها على الممارسات المنهجية داخل الفضاء التعليمي.

كما سنتناول أبرز المقاربات والطرائق المعتمدة في تعليم اللغات، وتبرز أوجه التفاعل بين التصورات النظرية والإجراءات التطبيقية، من حيث بناء المناهج، واختيار المحتويات، وتنظيم الأنشطة، وتقويم الكفايات اللغوية. وتسعى الدراسة إلى تحليل مدى انسجام الممارسات التعليمية مع الأسس العلمية التي تقوم عليها، والكشف عن مواطن القوة والقصور في هذا المجال.

ومن خلال ما سبق نريد الإسهام في تعميق الوعي بأهمية التكامل بين النظرية والمنهج، والدعوة إلى بناء نموذج تعليمي متوازن يستجيب لمتطلبات المتعلم والسياقين الثقافي والتربوي، ويعزز فاعلية تعليم اللغات وجودته.

## الكلمات المفتاحية:

اللسانيات التعليمية، النظرية، المنهج، المقاربات التعليمية، تعليم اللغات، الكفاية التواصلية.

## Abstract :

"This article aims to shed light on the nature of the complementary relationship between the theoretical and methodological dimensions in **Educational Linguistics**. As an interdisciplinary field, it integrates linguistic, pedagogical, psychological, and sociological knowledge to serve the processes of language teaching and learning.

The study adopts an analytical approach that seeks to uncover the key theoretical frameworks that have shaped educational linguistics—such as general linguistics, applied linguistics, learning theories, psycholinguistics, and sociolinguistics—while demonstrating their implications for methodological practices within the educational space.

Furthermore, we will address the most prominent approaches and methods employed in language teaching, highlighting the interaction between theoretical conceptualizations and practical procedures in terms of curriculum design, content selection, activity organization, and the assessment of linguistic competencies. The study also seeks to analyze the extent

*المؤلف المرسل خلف الله بن علي

to which educational practices align with their underlying scientific foundations, identifying both strengths and limitations in this field.
Ultimately, we seek to contribute to deepening the awareness of the importance of integration between theory and method, calling for the construction of a balanced educational model that responds to the learner's needs and the cultural and pedagogical contexts, thereby enhancing the effectiveness and quality of language education."

**Keywords:**
Educational Linguistics, Theory, Method, Teaching Approaches, Language Teaching, Communicative Competence.

**تمهيد:**

في زمن التحولات الكبرى والمتسارعة التي يشهدها ميدان الدراسات اللسانية والتربوية، برزت اللسانيات التعليمية بوصفها حقلًا معرفيًا يجمع بين النظرية اللغوية والتطبيقات البيداغوجية. ومنذ نشأتها كان سعيها حثيثًا إلى رأب الصدع بين ما جاءت به النظرية اللسانية من أسس ومفاهيم ونماذج، وبين ما يحتاج إليه تعليم اللغات من طرائق وآليات وإجراءات عملية.

وانطلاقًا من هذا التصور، نحاول في هذه الدراسة مقاربة واقع الدرس اللساني التعليمي من زاوية العلاقة بين النظرية والمنهج، وذلك عبر استجلاء الأسس المعرفية لهذا الحقل وأطره المنهجية، والوقوف على أهمية هذا الموضوع لكونه يلامس جوهر العملية التعليمية التعلمية. فالبحث في مثل هذه القضايا يتيح فهمًا أعمق لكيفية توظيف المعارف اللسانية في تطوير مناهج تعليم اللغات، واقتراح مقاربات بيداغوجية قائمة على أسس علمية أكثر دقة وفاعلية.

وتنطلق دراستنا من إشكالية مركزية مفادها: إلى أي مدى استطاعت اللسانيات التعليمية أن تؤسس لنفسها إطارًا نظريًا ومنهجيًا خاصًا يجمع بين صرامة التنظير اللساني وفعالية التطبيق البيداغوجي؟ ويتفرع عن هذا السؤال جملة من التساؤلات، من قبيل: ما طبيعة العلاقة بين اللسانيات النظرية واللسانيات التعليمية؟ وهل تمثل هذه الأخيرة مجرد تطبيق للمعارف اللسانية، أم أنها حقل معرفي قائم بذاته له أدواته ومفاهيمه الخاصة؟ وما الأسس المنهجية التي تعتمدها في تحليل الظواهر اللغوية وتكييفها مع سياقات التعليم والتعلّم؟

ويتمثل هدفنا الرئيس في تحديد المفاهيم التي تقوم عليها اللسانيات التعليمية، وبيان مراحل تطورها تاريخيًا، والمجالات المعرفية التي اشتغلت عليها. ثم نتناول المرجعيات النظرية والعلمية التي يستند إليها هذا الحقل، سواء في علاقته باللسانيات العامة أم بالعلوم التربوية والنفسية. وبعد ذلك نقوم بتحليل الأسس المنهجية التي تحكم بناء البرامج والمقررات التعليمية في ضوء التصورات اللسانية الحديثة. وأخيرًا نحاول تقويم مدى إسهام هذا المجال المعرفي في إحداث نقلة نوعية في ممارسات تعليم اللغات وتطويرها.

وسيكون كل ذلك من خلال تقديم قراءة تحليلية نبرز من خلالها مكانة اللسانيات التعليمية بوصفها مجالًا يتوسط بين النظرية والممارسة، وفضاءً حيويًا لتفاعل المعرفة اللسانية مع رهانات التعليم، بما يسهم في ترسيخ أسس علمية رصينة لتعليم اللغات في سياقاتها المختلفة.

## 1- الإطار النظري للسانيات التعليمية: المفهوم والمرجعيات والامتدادات المعرفية:

### 1-1- مفهوم اللسانيات التعليمية ومجال اشتغالها:

اللسانيات التعليمية حقلٌ معرفي حديث نسبيًا، نشأ حين تقاطعت اللسانيات النظرية مع علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع اللغوي. وهي تُعنى بدراسة اللغة في سياقات التعليم والتعلّم، سواء أكانت لغةً أمًّا أم لغةً أجنبية، كما تُعنى بكيفية تحويل المعرفة اللسانية إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس داخل القسم.

وتجمع الدراسات في هذا المجال على أن مصطلح اللسانيات التطبيقية كان أسبق في الظهور من مصطلح اللسانيات التعليمية، وكان ممهّدًا لظهوره؛ إذ ظهر لأول مرة سنة 1946، وكان استخدامه آنذاك مرتبطًا أساسًا بتعليم اللغات الأجنبية في غرب أوروبا وأمريكا. ويؤكّد (إنجلز Engels) أن علم اللغة التطبيقي أصبح مادةً مستقلة في جامعة ميتشيجان سنة 1946، حيث انصبّ اهتمام معهد اللغة الإنجليزية في هذه الجامعة على تعليم الإنجليزية للأجانب، فأصدر هذا المعهد دوريته المعروفة حاليًا بـ(تعلّم اللغة) بعنوان فرعي هو (في علم اللغة التطبيقي) في إصدارها الأول سنة 1948، فكانت بذلك أول دورية في العالم تحمل في عنوانها مصطلح علم اللغة التطبيقي[1].

أما في ما يخص اللسانيات التعليمية، فيعد برنارد سبولسكي* (1932- 2022) من أبرز من أسهموا في تأطير هذا الحقل المعرفي، وفي اعتقاده أن مجال بحث اللسانيات التعليمية هو دراسة العلاقة بين اللغة والمؤسسة التعليمية والسياسات اللغوية والممارسات الصفية، ولا تقتصر على مجرد تطبيق اللسانيات النظرية في التعليم[2]. ومن المؤكد أن اللسانيات التعليمية تشتغل في حقل تعليم اللغات، مستعينةً بطائفة من التخصصات، لعلّ أهمها طرائق التدريس وعلم النفس. كما ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمعلم والمتعلم بوصفهما (متكلّمًا/ ومتلقّيًا)، وببعض القضايا التواصلية، مثل مواءمة السياق، واستحضار القواعد اللغوية المستمدة من المعارف اللسانية، كالصوت والصرف والعروض والبلاغة والنحو، وامتدادها إلى مجالي الإقناع والتداولية[3]، وبناءً على هذه الرؤية، فإن اللسانيات التعليمية تتجاوز حدود اللسانيات التطبيقية التقليدية لتصبح إطارًا تحليليًا شاملًا للغة في أبعادها التعليمية والاجتماعية والنفسية والتداولية.

أما في الدراسات العربية، فنجد أن الباحث المغربي أحمد المتوكل يؤكد أن اللسانيات التعليمية تمثل امتدادًا طبيعيًا للتطور اللساني الحديث، غير أنها تقتضي إعادة صياغة المفاهيم اللسانية بما يتلاءم مع خصوصية الموقف التعليمي[4]. أما محمود أحمد نحلة، فقد ربط تعليم اللغة بالتداولية، مؤكدًا أنه لا يمكن أن ينفصل عن فهم بنيتها ووظائفها التداولية والاجتماعية، وعن علم الدلالة (Semantics)، وعلم اللغة الاجتماعي(Sociolinguistics) ، وعلم اللغة النفسي(Psycholinguistics) ، وتحليل الخطاب.(Discourse Analysis) وتأسيسًا على هذه المعطيات، يمكن حصر مجال اشتغال اللسانيات التعليمية في النقاط الآتية:

أ. تحليل اللغة بوصفها موضوعًا للتعليم (صوتًا، وصرفًا، ونحوًا، ودلالةً، وتداولًا).

ب. دراسة اكتساب اللغة وتعلّمها في ضوء النظريات النفسية.
ج. تصميم المناهج والبرامج التعليمية.
د. تحليل الخطاب الصفي.
هـ. دراسة السياسات اللغوية التعليمية.

## 1-2- المرجعيات اللسانية المؤسسة للسانيات التعليمية:

### أ- المرجعية البنيوية النسق والتنظيم:

أسّس فردينان دي سوسير التصور البنيوي للغة بوصفها نظامًا من العلاقات بين عناصره الداخلية؛ أي بين الدوال والمدلولات، حيث تتحدد قيمة كل عنصر من خلال موقعه داخل النسق اللغوي[5]. وقد أثّر هذا التصور تأثيرًا عميقًا في تدريس اللغات؛ إذ شجّع على تحليل اللغة إلى أنساق مترابطة يمكن تقديمها بصورة تدريجية منظمة. كما دعا إلى تنظيم المادة اللغوية وعرضها بطريقة تقوم على تحليل البنى الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية. وقد تجلّى أثر ذلك بوضوح في الطريقة السمعية الشفوية، التي ركّزت على التكرار والتدريب النمطي من أجل تثبيت الأنماط اللغوية لدى المتعلمين.

غير أن هذا التركيز على الشكل والبنية، دون الاهتمام الكافي بالوظيفة التواصلية للغة، أدى إلى ضعف في تنمية القدرة على التواصل الحقيقي. وقد أشار H. Douglas Brown إلى هذا القصور حين بيّن أن هذه الطريقة أخفقت في تحقيق كفاية تواصلية طويلة المدى، إذ يقول: "لكن هذه الشعبية لم تدم إلى الأبد. ويرجع ذلك جزئيًا إلى العرض البليغ الذي قدّمته ويلغا ريفرز (1964) لنقائص الطريقة السمعية الشفوية، وإلى فشلها النهائي في تعليم كفاية تواصلية طويلة المدى، مما أدى إلى تراجع شعبيتها. وقد اكتشفنا أن اللغة لا تُكتسب حقًا من خلال تكوين العادات والإفراط في التعلّم، وأن الأخطاء ليس من الضروري تجنبها بأي ثمن، وأن اللسانيات البنيوية لم تخبرنا بكل ما نحتاج إلى معرفته عن اللغة. ورغم أن الطريقة السمعية الشفوية كانت محاولة جادة للاستفادة من مناهج تعليم اللغة التي سبقتها، فإنها في النهاية ظلت قاصرة، شأنها شأن جميع الطرائق. غير أننا تعلمنا شيئًا من هذا الفشل ذاته"[6].

ومن هنا جاء طرح Dell Hymes لمفهوم الكفاية التواصلية بوصفه نقدًا لمفهوم الكفاية اللغوية عند تشومسكي، الذي حصر المعرفة اللغوية في القدرة النحوية المجردة داخل مجتمع لغوي متجانس ومثالي. فقد رأى Hymes أن هذا التصور يتجاهل البعد الاجتماعي والثقافي للغة، وأن المتكلم لا يحتاج فقط إلى معرفة القواعد النحوية، بل إلى معرفة كيفية استعمالها في سياقات تواصلية حقيقية: مع من يتكلم، ومتى، وبأي صيغة.

ومن ثمّ وسّع مفهوم الكفاية ليشمل القدرة على الاستخدام الملائم اجتماعيًا وثقافيًا، مؤكدًا أن التواصل اللغوي لا يتحقق بالبنية وحدها، بل بالاستعمال الفعلي للغة في إطارها الاجتماعي[7].

وفي الدراسات العربية، يؤكد تمام حسان في كتابه اللغة العربية معناها ومبناها أن اللغة ليست مجموعة مفردات أو قواعد منفصلة، بل هي نظام من العلاقات المتشابكة بين مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وأن الكشف عن المعنى لا يتحقق إلا من خلال تضافر هذه الأنظمة جميعًا[8]. وتكشف هذه الرؤية عن امتداد واضح للمرجعية البنيوية في الفكر اللغوي العربي المعاصر، التي تتبنى مقولة أن اللغة نسقٌ من العلائق الداخلية تتحدد عناصره من خلال موقعها داخله، لا بمعزل عنه. ولا ريب أن الإفادة التربوية من هذا المنظور تتمثل في بناء مناهج تعليمية تراعي التكامل بين المستويات اللغوية التي ذكرها تمام حسان سابقًا، عوض تقديمها مجزأةً ومفصولةً، بما ينسجم مع الأساس الإبستيمولوجي الذي يجعل البنية والعلاقات المنظمة لها محور الفهم والتحليل.

وفي السياق نفسه، يذهب الباحث المصري عبده الراجحي، في كتابه المهم علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، إلى التأكيد على أن تعليم العربية لا يمكن أن يتم بعرض قواعد منفصلة أو مفردات معزولة وتلقينها للمتعلمين؛ بل ينبغي أولًا فهم النظام اللغوي في ترابط مستوياته الصوتية والتركيبية والدلالية والانزياحية. ويرى أن الاتكاء على اللسانيات البنيوية في التعليم يساعدنا على كشف العلاقات الكامنة التي تربط البنية الصرفية بالبنية النحوية والدلالية داخل النسق اللغوي. كما يعتقد أن التحليل البنيوي، حين يُوظَّف تربويًا، يتيح تنظيم المادة التعليمية بطريقة منطقية ومتدرجة تراعي العلاقات الداخلية للغة، ويُعين المتعلم على إدراكها بوصفها نظامًا متكاملًا لا أجزاءً متفرقة[9].

وتأسيسًا على ما سبق، فإن المرجعية البنيوية في اللسانيات التعليمية لا تعني الاكتفاء بتحليل البنية في ذاتها، وإنما تدعو إلى اعتماد مبدأ النسق في تصميم المناهج، بحيث تُبنى الوحدات التعليمية وفق العلاقات بين المستويات، ويُراعى التكامل بينها؛ أي بين الصوت والصيغة والتركيب والدلالة في سياق تعليمي منظم.

غير أن الاكتفاء بما جاءت به البنيوية – على الرغم من الأهمية التي حازتها، ولا سيما في ترسيخ مبدأ النسق – قد يؤدي إلى تغليب البنية على الاستعمال، والشكل على الوظيفة، وهو ما يكشف عن محدودية المقاربة البنيوية إذا فُصلت عن بعدها التداولي والاجتماعي للغة.

ومن هنا برزت الحاجة إلى مرجعية أوسع وأشمل تنظر إلى اللغة لا بوصفها نظام علاقات فحسب، بل باعتبارها نشاطًا تواصليًا يتحقق في سياقات اجتماعية محددة، وهو ما مهّد الطريق لظهور المرجعية التداولية التي جعلت الاستعمال والمقام وقصد المتكلم عناصر مركزية في التحليل والتعليم معًا.

### ب- المرجعية التداولية السياق والقصدية والكفاءة التداولية:

أسهمت التداولية في إدخال مفهومي السياق والقصدية إلى تعليم اللغة. فقد بيّن أوستين أن "القول هو فعل (The issuing of the utterance is the performing of an action)"[10]، وأوضح سيرل تصنيف أفعال الكلام ووظائفها التداولية؛ إذ تساعد معالجة جون سيرل للبنية الداخلية على الكشف

عن الفعل الإنجازي، بما يفيد أن الأفعال الكلامية ليست مجرد تراكيب لغوية، بل أنظمة تحكمها شروط دلالية وقصدية ومؤسسية دقيقة.

ومن خلال تحليله لفعل الوعد، حدّد سيرل شروط المحتوى القضوي، والشروط التمهيدية، وشرط الإخلاص، والشرط الجوهري، مبيّنًا أن نجاح الفعل الكلامي يتوقف على تحقق هذه الشروط مجتمعة[11]. كما أوضح أن الفعل الإنجازي ينشئ التزامًا اجتماعيًا، وأن معناه يتحدد عبر قواعد لغوية تنظّم استعمال مؤشرات القوة الإنجازية[12]. وتُظهر هذه الرؤية أن تعليم اللغة لا ينبغي أن يقتصر على تزويد المتعلم بالكفاءة النحوية فحسب، بل يجب أن يشتمل على إتقان قواعد الاستعمال التداولي، التي تمكّنه من أداء الأفعال الكلامية أداءً ملائمًا للسياق. ومن هنا أصبحت نظرية الأفعال الكلامية أساسًا نظريًا مهمًا لما يُعرف بالكفاءة التداولية في اللسانيات التعليمية.

كما أرسى (غرايس) مبدأ التعاون ومفهوم الاستلزام الحواري، اللذين أسهما في إعادة توجيه العملية التعليمية التعلمية؛ إذ إن هذه العملية لا تؤتي أكلها بالاعتماد على جمل حرفية مجردة، بل تقتضي توضيح القصدية الكامنة في الخطاب بين المتعلمين. ولذلك نجد أن التعليمية في العصر الحديث، قد عرفت تطورا هائلا ثراءً واسعا خاصة في ما ساهمت به اللسانيات الاجتماعية والبحوث التداولية، وهذه الدراسات تؤكد على أن "التعليم لا يقوم على تدريس البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تتيح للمتعلم التعرف على قيم الأقوال وكميات الكلام ودلالات العبارات، فضلًا عن أغراض المتكلم ومقاصده"[13]. وانطلاقًا مما سبق، كان الارتباط وثيقًا بين التعليمية – في جانبها التطبيقي الميداني – والتداولية، ولا سيما مبحث الاستلزام الحواري؛ لأن الاستلزام الحواري في جوهره ممارسة تفاعلية بين أطراف العملية التعليمية.

وقد كان من ثمار هذا الترابط بين العلمين أن استفاد كلٌّ منهما من الآخر؛ وعلى أيامنا يمكن القول أن التعليم تجاوز بمراحل قضية التلقين لتحصيل الكفاءة إلى "مهمة تحصيل الأداء، عبر تلبية حاجات المتعلم والاقتصار على تعليمه ما يحتاج إليه. كما أسهمت البحوث في مجال التداولية في مراجعة مناهج التعليم ونماذج الاختبارات، ودعت إلى تجاوز تدريس أنماط الترميز"[14]. ومن هنا استطاعت مباحث التداولية أن تسهم في إعادة النظر في برامج التعليم ووسائله، وكذلك في الأهداف المسطرة لإنجاح العملية التعليمية، وفي صناعة المقررات الدراسية. كما أثّرت هذه التصورات تأثيرًا بالغًا في تطوير اكتساب مهارات المحادثة، وفهم المقاصد المضمرة، وتحليل الخطاب داخل الأقسام.

### ج المرجعية التوليدية التحويلية الكفاية الذهنية وبناء النظام الداخلي:

إذا كانت المرجعية التداولية قد ساعدت في توسيع أفق تدريس اللغات بإدخالها مفهومي السياق التواصلي والمقصدية في العملية التعليمية، وربط منظّروها بين البنى اللغوية والاستعمال الفعلي، فلا شك أن المرجعية التوليدية التحويلية كان اهتمامها موجَّهًا إلى البنية العميقة للنظام اللغوي نفسه. بمعنى أنها تهتم بالكشف والتنقيب عن الكفاية اللغوية الكامنة في ذهن المتعلم، وكذلك الكشف عن قدرة المتعلم على إنتاج عدد لا متناهٍ من الجمل انطلاقًا من قواعد محدودة. ويبدو أن العلاقة بين

المرجعيتين علاقة تكامل؛ فالأولى تُعنى بالكفاءة التداولية المرتبطة بالاستعمال، أما الثانية فتُعنى بالكفاءة اللغوية المرتبطة بالبنية. وعندئذٍ يصبح تعليم اللغة عملية مزدوجة الأبعاد: بنيوية توليدية من جهة، وتداولية سياقية من جهة أخرى، حيث لا يتحقق الأداء اللغوي المتكامل إلا بتضافر القواعد الذهنية مع شروط الاستعمال الاجتماعي.

لقد أحدثت النظرية التوليدية التحويلية تحولًا عميقًا في اللسانيات التعليمية، وذلك عبر إعادة تحديد طبيعة المعرفة اللغوية في الأصل من خلال التمييز بين الكفاية (Competence) والأداء (Performance).ومن المعروف بين الباحثين في مجال اللسانيات أن تشومسكي استطاع أن يفصل بين الكفاية التي اعتبرها معرفة ضمنية يمتلكها (المتكلم/المستمع) بقواعد لغته، وبين الأداء الذي صنّفه في إطار الاستعمال الفعلي لهذه اللغة، بالطبع في سياقات معينة قد يكون للعوامل النفسية أو الاجتماعية أو الظرفية تأثيرٌ فيها. وفي هذا الصدد يصرّح: "نُميّز إذن تمييزًا أساسيًا بين الكفاية (وهي معرفة المتكلم-المستمع بلغته) والأداء (وهو الاستعمال الفعلي للغة في مواقف ملموسة). ولا يكون الأداء انعكاسًا مباشرًا للكفاية إلا في ظلّ المثالية... أما في الواقع ... فمن الواضح أنه لا يمكن أن يعكس الكفاية بصورة مباشرة؛ إذ إن تسجيل الكلام الطبيعي يُظهر بدايات خاطئة كثيرة، وانحرافات عن القواعد، وتغييرات في الخطة أثناء الكلام... وتتمثل مهمة اللساني... في استخلاص النظام الكامن من القواعد الذي أتقنه المتكلم-المستمع ويستعمله في أدائه الفعلي، انطلاقًا من معطيات الأداء"[15]. ويبدو أن هذا التمييز قد أسهم في توجيه التعليمية نحو إعطاء بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم أهمية كبيرة، من خلال تمكينه من إدراك النسق العميق للغة، عوض الاقتصار على تدريبه على أنماط سلوكية سطحية كالحفظ والتلقين والتذكر. وقد أكّد تشومسكي أن النحو التوليدي لا يهدف إلى نمذجة الأداء الفعلي، بل يسعى إلى "توصيف المعرفة اللغوية التي تُشكّل أساس الاستعمال الفعلي للغة، ومن ثمّ فإن أي نموذج معقول للاستعمال اللغوي ينبغي أن يستند إلى هذا النحو التوليدي بوصفه التعبير عن معرفة المتكلم بلغته"[16]. ولاحقًا انعكس هذا التصور في بعض الاتجاهات التعليمية التي ركزت على بناء الكفاية القاعدية الداخلية باعتبارها الأساس الذي يقوم عليه الأداء اللغوي. إلا أن هذه النظرية واجهت انتقادات كبيرة بسبب تركيزها على البنية المجردة وإهمالها السياق الاستعمالي، وهو ما يؤثر حتمًا في العملية التعليمية.

## د- المرجعية الوظيفية في اللسانيات التعليمية: اللغة بوصفها نظامًا دلاليًا اجتماعيًا:

تنطلق اللسانيات الوظيفية، خاصةً مع هاليداي، من تصور مفاده أن اللغة نظام دلالي اجتماعي معًا، لا يُنتج المعنى إلا من خلال سياقات الاستعمال، لا كما يقول البنيويون إنها مجرد بنية شكلية مغلقة. فقد بيّن هاليداي أن الواقع الاجتماعي نفسه «بناءٌ من المعاني»، وأن اللغة أحد الأنظمة السيميائية التي تُكوِّن الثقافة، بل هي النظام الذي يتيح ترميز غيره من الأنظمة[17]. ومن هنا فإن اللغة في رأيه لا تتألف من جمل معزولة، بل من نصوص وخطابات تمثل تبادلاً للمعاني في سياقات تفاعلية بين-شخصية، حيث يسهم السياق في تحديد ما يُقال، كما يسهم القول في تشكيل السياق ذاته[18].

وتقوم البنية اللغوية، في هذا الإطار، على وظائف كبرى ثلاث: الوظيفة التصورية(Ideational) ، والوظيفة التفاعلية (Interpersonal)، والوظيفة النصية (Textual)، ترى اللسانيات الوظيفية أن اللغة نظام دلالي منظم وظيفيًا يعمل داخل سياق (ثقافي/اجتماعي)، حيث تتناظر متغيرات السياق (الحقل، العلاقة، النمط) مع الوظائف الدلالية الثلاث: التصورية، والتفاعلية، والنصية[19]، وهذه الوظائف – كما يبدو لنا بوضوح – تعكس طبيعة اللغة بوصفها موردًا لصياغة المعاني في سياق الممارسة الاجتماعية. وإذا عدنا إلى علاقة هذه المرجعية بالتعليمية، نجد أن تعليم اللغات لم يعد مجرد تلقين أو نقل للقواعد أو تنميةٍ للكفاية لدى المتعلمين، وإنما أصبح الهدف الرئيس هو تمكين المتعلم من توظيف الموارد اللغوية توظيفًا يتلاءم مع السياق. كما أسهمت اللسانيات الوظيفية في إرشاد التعليمية إلى الاهتمام بالنص والخطاب معًا، وأسهمت كذلك في بلورة العلاقة بين اللغة والثقافة، وبالخلفية السوسيولغوية للمتعلم، مما ساعدها على أن تتحول إلى ركيزة أساسية في المقاربات التواصلية المعاصرة من جهة، وفي تطوير تعليم مهارات القراءة والكتابة والتحليل الخطابي من جهة أخرى.

وفي السياق العربي، يؤكد المسدي أن "ثمرة أبحاث اللسانيين في هذا المضمار مما يتأكد اعتباره عند صوغ البرامج التعليمية التي موضوعها اللغة، وعلى معلّم اللغات أن يستنير بما تمدّه به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية"[20]، وهو ما يدلّ بجلاء على ضرورة تجاوز التعليم القاعدي المجرد والاتجاه نحو تصور وظيفي علمي لتعليم اللغات. فالمسدي – هنا – لا ينظر إلى اللسانيات بوصفها معرفة نظرية مغلقة، وإنما ينظر إليها بوصفها رافدًا تأسيسيًا لإعادة بناء الممارسة التعليمية على أسس عقلانية تراعي طبيعة اللغة في بعدها الوظيفي والاستعمالي. وهنا يلتقي تصور المسدي مع المرجعية الوظيفية في اللسانيات التعليمية، التي ترى أن اللغة ليست نظامًا من القواعد المنعزلة، بل شبكةً من الاختيارات الدلالية التي تتحقق في سياق اجتماعي وتواصلي محدد.

وعليه، فتعليم اللغات بشكل عام – حسب هذه المدرسة – ينبغي أن يركز على جعل المتعلم متمكنًا من عمليتي إدراك المعنى وإنتاجه في السياق، لا أن يقتصر على استظهار صيغ شكلية أو معيارية، أو على تطبيق قواعد معزولة عن الاستعمال السياقي. وهكذا يصبح التعليم اللغوي عملية بناء للكفاءة التواصلية والوظيفية، من خلال ربط البنية بالوظيفة، والقواعد بالسياق، والمعرفة النظرية بالفعل اللغوي الحيّ.

## 2- من الكفاية اللغوية إلى الكفاءة التواصلية: الأسس النفسية والاجتماعية في اللسانيات التعليمية:

إن الانتقال من مفهوم الكفاية اللغوية إلى مفهوم الكفاءة التواصلية يمثل تحوّلًا إبستمولوجيًا عميقًا ونقطة انعطاف حاسمة في مسار اللسانيات التعليمية؛ فلم يعد تعليم اللغات مقتصرًا على تلقين المتعلم القواعد النحوية والصيغ التركيبية، وإنما تحول إلى عملية مركبة تتداخل فيها مجموعة من الأبعاد، منها الذهني والنفسي والاجتماعي والثقافي. وربما كان من أسباب هذا التحول إعادة مساءلة

طبيعة المعرفة اللغوية ذاتها: أهي بنية ذهنية مجردة مستقلة عن السياق، أم ممارسة اجتماعية تتحقق في الاستعمال؟

لقد انطلقت النظرية التوليدية التحويلية عند تشومسكي من التمييز الحاسم بين الكفاية (Competence)والأداء(Performance) ، حيث عرّف الكفاية بأنها معرفة المتكلم-المستمع الضمنية بلغته، في مقابل الأداء الذي يمثل الاستعمال الفعلي لها في مواقف ملموسة[21]. ويؤكد تشومسكي أن الأداء لا يعكس الكفاية انعكاسًا مباشرًا، لأن الكلام الطبيعي يتضمن بدايات خاطئة وانحرافات وتعديلات ظرفية، ومن ثم فإن مهمة اللساني هي استخلاص النظام الكامن من القواعد انطلاقًا من معطيات الأداء[22]. وهذا ما وجَّه التعليمية إلى التركيز على بناء النسق القاعدي الداخلي لدى المتعلم، بوصفه الأساس الذي يمكّنه من إنتاج عدد لا متناهٍ من الجمل انطلاقًا من قواعد محدودة.

غير أن وجهة النظر هذه، على الرغم من أهميتها الكبرى، بقيت حبيسة البعد الذهني الصوري التجريدي، إذ لا تجعلنا نتحقق من أن امتلاك المعرفة النحوية يمنح القدرة على توظيفها توظيفًا ملائمًا في سياق اجتماعي فعلي. وهذا ما فسح المجال لظهور مفهوم الكفاءة التواصلية عند Dell Hymes؛ إذ انتقد هذا الباحث حصر الكفاية في بعدها النحوي، مؤكدًا أن "هناك قواعد للاستعمال، لولاها لأصبحت قواعدُ النحو عديمةَ الفائدة"[23]، كما أوضح أن "المتكلم الكفء لا يكتفي بمعرفة ما هو ممكن نحويًا، بل ينبغي أن يعرف ما إذا كان الشيء ممكنًا من الناحية الشكلية (وإلى أيّ مدى)، وقابلًا للتحقّق، وملائمًا، ومُنجَزًا بالفعل في الاستعمال"[24]، وبذلك نقل (هيمز) مركز الثقل من صحة البنية إلى ملاءمة الاستعمال، ومن النظام المجرد إلى التفاعل الاجتماعي. وقد أسهم علم النفس اللغوي في تحول اللسانيات التعليمية وتطورها؛ فهو علم متخصص في دراسة عمليات الاكتساب والإدراك بوصفهما عمليتين معرفيتين تتفاعل عبرهما القدرات الذهنية مع المعطيات البيئية. ويرى أنصار هذا الاتجاه أن تعلّم اللغة ليس تكديسًا ميكانيكيًا لمجموعة من الصيغ وحفظها، بل هو عملية بناء أفكار وافتراضات في العقل بصورة تدريجية، ثم اختبارها وتعديلها من خلال التفاعل والخبرة. لذلك، من المهم في التعليم مراعاة كيفية عمل الانتباه والذاكرة والتفكير والفهم عند إعداد المناهج، بدل الاعتماد على التكرار التقليدي وحده.

ويؤتي هذا التصور أُكُلَه فيما طرحه مايكل هاليداي في إطار اللسانيات الوظيفية؛ إذ يذهب إلى أن اللغة نظام دلالي اجتماعي يشتغل ضمن سياق ثقافي متفق عليه، وليست إطلاقًا بُنى وتراكيب معزولة، بل هي "نصوص تُنتج لتداول المعنى في مواقف تواصلية. ويؤكد في هذا السياق أن الواقع الاجتماعي نفسه بناءٌ من المعاني"[25]، وهو ما يعني أن المجتمع لا يقوم فقط على الأفعال والمؤسسات، بل على شبكة من الدلالات المشتركة التي تشكّل وعي أفراده. كما يشير إلى أن اللغة تمثل أحد الأنظمة السيميائية التي تُسهم في تكوين الثقافة وإعادة إنتاجها[26] .وتأسيسًا على هذا الفهم، يميّز هاليداي بين ثلاث وظائف كبرى للغة: الوظيفة التصورية (لتمثيل الخبرة)، والوظيفة التفاعلية (لتنظيم العلاقات بين المتخاطبين)، والوظيفة النصية (لتحقيق الترابط والانسجام داخل الخطاب). وهذه الوظائف

متداخلة في كل استعمال لغوي، بما يعكس الطبيعة الاجتماعية لإنتاج المعنى؛ لذلك فإن تعليم اللغة ينبغي أن يتجاوز تحليل الجمل المفردة، ليركّز على كيفية تشكّل المعنى داخل السياق، عبر التفاعل بين الحقل والعلاقة والنمط، لأن "اللغة أحد الأنظمة السيميائية التي تُكوّن الثقافة"[27].

وفي هذا المساق، يذهب بعض الباحثين إلى التأكيد على أن اللسانيات التعليمية لا تنحصر في نقل المعارف اللسانية إلى القسم، وإنما قوامها إعادةُ بناء هذه المعارف في ضوء حاجات المتعلم التواصلية، بحيث يصبح الهدف تمكين المتعلمين من الاستعمال الملائم للغة في السياق، لا مجرد امتلاك معرفة صورية بنظامها. إذ إن تعليم اللغة ينبغي أن يُبنى على فهم طبيعة الاكتساب اللغوي، وعلى مراعاة الأبعاد النفسية والاجتماعية التي تتحكم في الفعل التواصلي.[28]. وانطلاقًا مما سبق، فإن منظّري التعليمية المعاصرة يرون أن هذا العلم لا يمكن أن يقوم على أحد الأبعاد دون غيره، بل ينبغي أن يزاوج بينها من خلال:

- بناء الكفاية القاعدية الداخلية (البعد الذهني التوليدي).
- تنمية الكفاءة التواصلية (البعد الاجتماعي التداولي).
- مراعاة العمليات النفسية في الاكتساب والإدراك.
- الانتباه إلى السياق الثقافي الذي تتشكل فيه المعاني[29].

إذًا فاللسانيات التعليمية – في إطار هذا التكامل – لا تكتفي بالتطبيق التقني للنظرية، وإنما تحاول أن تؤسس لرؤية تجعل من تعليم اللغات عملية بناء للمعنى داخل مجتمع وثقافة، وتعمل أيضًا على وصل البنية بالسياق، والقاعدة بالوظيفة، والعقل بالتفاعل. وهنا يتحقق الانتقال الحقيقي من الكفاية إلى الكفاءة، ومن المعرفة المجردة إلى الفعل اللغوي الحيّ.

## 3- اللسانيات التعليمية بين التنظير والممارسة: نحو تكامل منهجي:

من خلال ما سبق عرضه، يتبيّن لنا أن اللسانيات التعليمية لم تتبلور بوصفها مجرد امتداد تطبيقي لِلّسانيات العامة أو اللسانيات التطبيقية، وإنما بوصفها مجالًا معرفيًا وسيطًا غايته إعادة صياغة المفاهيم اللسانية بما يتوافق مع حاجات التعليم والتعلم. وكما سبق أن أشرنا، فإن المرجعيات البنيوية قد أسهمت في ترسيخ مبدأ النسق والتنظيم في بناء المناهج، بينما دعمت المرجعية التوليدية فكرة جديدة، فحواها بناء الكفاية القاعدية الداخلية، مستندةً إلى ما أحدثه (نعوم تشومسكي) (Noam Chomsky) من تمييز بين الكفاية والأداء؛ فقد عرّف الكفاية بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، في مقابل الأداء الذي يمثل الاستعمال الفعلي في سياقات ملموسة.[30]، بيد أن هذه النظرة، رغم أهميتها في تأصيل البعد الذهني، إلا أنها ظلت محدودة بسبب عدم التفاتها لقضية الاستعمال الاجتماعي.

وهذا ما جعل دال هيمز (Dell Hymes) يثير مفهومًا مكمّلًا، نعني به الكفاءة التواصلية، منطلقًا من توسيع مفهوم الكفاية ليشمل كلًّا من معرفة قواعد الاستعمال وإدراكها، وملاءمة الكلام لسياق الحال، مؤكدًا أن المتكلم الكفء لا يعرف فقط ما هو ممكن نحويًا، بل ما هو ملائم اجتماعيًا

وثقافيًا[31]. وقد مهّد هذا التحول لظهور المقاربات التواصلية التي أعادت توجيه العملية التعليمية من التركيز على البنية المجردة إلى تنمية القدرة على الفعل اللغوي داخل مواقف حقيقية.

وتعزّز هذا المنحى مع التصور الوظيفي عند (مايكل هاليداي) (Michael Halliday)، الذي نظر إلى اللغة باعتبارها نظامًا دلاليًا اجتماعيًا، مؤكدًا أن "الواقع الاجتماعي نفسه بناءٌ من المعاني، وأن اللغة أحد الأنظمة السيميائية المؤسسة للثقافة [32].وبهذا التظافر بين مختلف المدارس، أصبحت التعليمية – أو تعليم اللغات على وجه التحديد – عملية تمكين للمتعلم من إنتاج المعنى داخل سياق تفاعلي، من خلال تفعيل الوظائف التصورية والتفاعلية والنصية في آن واحد.

## 4- آفاق تطوير اللسانيات التعليمية:

لا شك أن حقل اللسانيات التعليمية يشهد تحولات كبيرة وعميقة – وجذرية في بعض المناحي – بفعل التحولات المعرفية والتكنولوجية والاجتماعية. وإذا كانت الجهود اللسانية الغربية قد وضعت الأسس النظرية الكبرى، فإن الفكر اللساني العربي المعاصر قد أسهم هو الآخر في إعادة ضبط العلاقة بين اللغة والتعليم، خاصة في أعمال باحثين ومفكرين من أمثال: طه عبد الرحمن، وأحمد المتوكل، وعبد السلام المسدي، وعبده الراجحي، وعبد الرحمن حاج صالح، وغيرهم كثير.

### 4-1- متطلبات التجديد المنهجي:

لقد أسّس – كما أشرنا سابقًا – دي سوسير التصور البنيوي للغة باعتبارها نسقًا من العلاقات، ثم جاء بعده تشومسكي ليؤكد مركزية الكفاية اللغوية في النظرية التوليدية، وبعد ذلك وسّع دال هيمز المفهوم نحو الكفاية التواصلية. أما ما قدّمه الباحثون العرب، فنجد عبد السلام المسدي يدعو إلى تجاوز النقل الحرفي للنظريات الغربية، والعمل على خلق بيئة للدرس اللساني داخل الثقافة العربية بما يتناسب مع خلفياتنا الدينية والاجتماعية والثقافية. وقد أكّد في أكثر من مناسبة أن تعليم اللغة ينبغي أن ينطلق من وعي إبستمولوجي بطبيعتها ووظيفتها الحضارية؛ فـ"اللسانيات تستدعي التعامل مع نظرية المعرفة استدعاءً متأكدًا، أو لنقل إن بين أيّ نظرية من نظريات اللسانيين المعاصرين وأيّ نظرية من النظريات المتصلة بالفكر الإنساني ارتباطًا إبستيميًا محددًا"[33].

كما شدّد أحمد المتوكل، في إطار اللسانيات الوظيفية، على أهمية الربط بين البنية والدلالة والتداول، وهو ما يفتح أفقًا بيداغوجيًا يقوم على تعليم اللغة باعتبارها فعلًا تواصليًا لا مجرد نسق شكلي، إذ يقول: "إن الخصائص الصورية للغة لا تُفهم إلا في ضوء تفاعلها مع الدلالة والتداول، وأن اللغة نسق رمزي وظيفته الأساسية التواصل، وهو ما يفتح أفقًا بيداغوجيًا يقوم على تعليم اللغة باعتبارها فعلًا تواصليًا لا مجرد نسق شكلي"[34].

أما طه عبد الرحمن، فيقدّم تصورًا خاصًا للحوارية يجعل من الخطاب فعاليةً تداوليةً وأخلاقيةً معًا؛ إذ يشترط في الفعل اللغوي تحقق الشروط النطقية والاجتماعية والإقناعية والاعتقادية، فلا يمكن أن يكون القول مجرد بنية صورية كما تدّعي البنيوية، بل ينبغي أن يكون ممارسةً موجَّهةً توجيهًا عمليًا تتداخل فيها القيم بالمضامين، والمقاصد بالسياقات[35]، فالخطاب عنده يقوم أساسا على

القصدية بين المتحاورين، وعلى مبدأ التعاون، وعلى التزام أخلاقي يحكم عملية الإقناع دون إكراه[36]. لذلك فإن اللغة لا تُدرَك باعتبارها نسقاً شكلياً منفصلاً عن الاستعمال، بل باعتبارها فعلاً تواصلياً مسؤولاً، تتحقق دلالته داخل مقام تداولي مخصوص، وتتشكل قيمته في أفق التفاعل الاجتماعي[37]. وإذا نُقل هذا التصور إلى حقل اللسانيات التعليمية، أمكننا القول إن تعليم اللغة لا ينبغي أن يبقى حبيس تلقين القواعد النحوية والصرفية، وإنما ينبغي أن يتجه إلى تنمية الكفاية التداولية والأخلاقية لدى المتعلم؛ بمعنى تمكينه من إدراك شروط سياق المقام، وتمييز مقاصد الخطاب، وممارسة الحوار وفق ضوابط المسؤولية والتعاون. فالتعليم اللغوي، وفق هذا التصور، يتحول من تدريب على صحة البنية التركيبية إلى تربية على حسن الاستعمال، ومن ضبط شكلي للعبارة إلى تنمية القدرة على الإنجاز التواصلي الرشيد داخل سياقات اجتماعية متغيرة. وقد أثرى هذا التصور المقاربة التعليمية القائمة على تنمية الكفاية التواصلية والقيمية معًا.

وتأسيسًا على ما سبق، فإن التجديد المنهجي في اللسانيات التعليمية يوجب:

- التكامل بين المقاربات البنيوية والتداولية.
- تبيئة النظريات اللسانية داخل السياق العربي.
- الانتقال من تعليم القاعدة إلى تعليم الكفاية.

### 2-4- توظيف التكنولوجيا في اللسانيات التعليمية

في هذا العصر الذي تسيطر فيه الخوارزمية على حياة الناس، أضحى توظيف التكنولوجيا أحد أبرز المداخل التي يمكن أن تسهم في تطوير اللسانيات التعليمية، خاصةً إثر الانتقال إلى التعلّم عبر النماذج الشبكية التفاعلية (الإنترنت). ففي إطار نظريته الاتصالية(Connectivism) ، يرى جورج سيمنس (George Siemens)أن التعلم عملية تقوم على ربط «عُقَد» معرفية متخصصة داخل شبكة من العلاقات، حيث يمكن أن تقيم المعرفة خارج الفرد، في منظمات أو قواعد بيانات أو أنظمة رقمية، ويصبح جوهر التعلم القدرةَ على إنشاء هذه الروابط والمحافظة عليها وتحديثها في سياق معرفي سريع التغير.[38]؛ ومعنى هذا أن الفعل التعلمي لم يعد مقتصرًا على استيعاب المحتويات الجاهزة داخل القسم، بل تحوّل إلى نشاط تفاعلي قائم على المشاركة الرقمية والتشارك المعرفي.

في ميدان تعليم اللغات، تؤكّد الدراسات العربية المعاصرة صراحةً ما ذهب إليه الباحثون الغربيون من أن التفاعل والتغذية الراجعة[39] يُشكّلان ركنين أساسيين في تعليمية اللغات؛ فلا يمكن أن يتحقق النمو اللغوي عبر التلقين التقليدي، وإنما يكون ذلك فعّالًا إذا تمّ من خلال مشاركة المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية تسمح له باستعمال اللغة وتعديلها في ضوء الاستجابة التي يتلقاها من محيطه التعليمي.

إنّ إتاحة الفرص أمام المتعلّم لإنتاج اللغة، واختبار بنياتها في سياقات استعمال حقيقية، تظلّ من المرتكزات الأساسية في تعليمية اللغة العربية. غير أنّ هذا التفاعل لم يعد مقتصرًا على الطريقة التقليدية، أي داخل قاعات التدريس، بل اتّسع في ظل تكنولوجيا التعليم ليشمل فضاءات رقمية

مفتوحة تتجاوز حدود المكان والزمان. إنّ توظيف الوسائط التكنولوجية وشبكات الاتصال يتيح إمكانات أوسع للتواصل المباشر وغير المباشر بين المعلّم والمتعلّم، ويُسهِم في معالجة المشكلات التعليمية معالجةً آنيةً، كما يفتح مجالات للحوار التعليمي المستمر. وفي هذا الإطار، يصبح التعليم الإلكتروني بيئةً داعمةً للتفاعل اللغوي؛ إذ يوفّر أدوات رقمية تمكّن المتعلّم من ممارسة اللغة بصورة أكثر استقلالية، مع تلقي توجيهٍ وإرشادٍ مستمرين، مما يعزّز دافعيته، وينمّي قدرته على التعلّم الذاتي، ويجعله أكثر انخراطًا في بناء معارفه اللغوية[40]. إضافةً إلى ذلك، فإن الاتصال الإلكتروني المستمر الذي تحدّث عنه الباحث يتيح إمكانية المتابعة والتقويم، وهو ما يندرج ضمن آليات التغذية الراجعة التي تسهم في تصويب الأداء اللغوي تدريجيًا، بما يحقق فاعليةً أكبر في تعليم اللغات المختلفة في السياق الرقمي المعاصر. والمنصات الرقمية – كما هو معروف – تتيح بيئاتٍ تواصليةً متعددةً (منتديات، تدريس افتراضي، محاكاة لغوية) وغيرها من الأنشطة التعليمية. كما أن أنظمة التعلّم الإلكتروني تسمح بتقديم تغذيةٍ راجعةٍ فوريةٍ عبر التصحيح الآلي أو التوجيه المبرمج. وبذلك تتحول التقنية من مجرد أداة عرض إلى وسيطٍ تربويّ يدعم المبادئ التي أكّدتها تعليمية اللغات، وعلى رأسها التفاعل والتقويم المستمر.

## 5- خاتمة:

يتبيّن من خلال هذه الدراسة أنّ اللسانيات التعليمية لم تعد مجرد امتداد تطبيقي للدرس اللساني النظري، بل غدت مجالًا معرفيًا قائمًا بذاته، يتوسّط بين التنظير والممارسة، ويعمل على إعادة بناء المفاهيم اللسانية في ضوء حاجات التعليم والتعلّم. فقد كشفت المقاربة التحليلية التي اعتمدناها أن تطوّر هذا الحقل ارتبط بتفاعل عدد من المرجعيات الكبرى، من البنيوية إلى التداولية، ومن التوليدية التحويلية إلى اللسانيات الوظيفية، فضلًا عن إسهامات علم النفس اللغوي والعلوم الاجتماعية، وهو ما أسهم في نقل تعليم اللغات من التركيز على البنية المجردة إلى العناية بالكفاءة التواصلية والوظيفية في سياقاتها الواقعية.

كما تبيّن أن العلاقة بين النظرية والمنهج ليست علاقة تبعية أو إسقاط مباشر، وإنما هي علاقة تكامل وتفاعل مستمر؛ إذ لا يمكن للممارسة التعليمية أن تكتسب فاعليتها دون سند علمي رصين، كما لا تكتسب النظرية قيمتها الإجرائية إلا بقدرتها على الانخراط في الواقع التعليمي وتطويره. ومن ثمّ، فإن تجديد اللسانيات التعليمية يقتضي وعيًا إبستمولوجيًا بطبيعة اللغة، واستحضارًا لأبعادها الذهنية والاجتماعية والتداولية، إلى جانب الإفادة من التحولات التكنولوجية المعاصرة التي أعادت تشكيل بيئات التعلّم وأنماط التفاعل اللغوي.

وعليه، فإن الرهان المستقبلي لهذا الحقل يكمن في بناء نموذج تعليمي متوازن، يزاوج بين صرامة التحليل اللساني ومرونة التطبيق البيداغوجي، ويراعي خصوصية السياق الثقافي العربي، ويجعل من المتعلم فاعلًا في بناء معناه، لا مجرد متلقٍ للمعرفة. وبذلك تسهم اللسانيات التعليمية في ترسيخ أسس علمية أكثر نضجًا وفاعلية لتعليم اللغات، بما يعزز جودة الأداء اللغوي ويستجيب لتحديات العصر.

## الإحالات:

1- ينظر: نجوى فيران، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة محمد لمين دباغين،سطيف2، الجزائر، 2018-2019، ص.1.

* لساني يهودي من مواليد ويلينغتون، نيوزيلندا، وتوفي بالقدس، فلسطين، كان أستاذًا فخريًا في علم اللغة بجامعة (بار-إيلان) في دولة الكيان. وقد تخصّص في علم اللغة الاجتماعي، واللسانيات التربوية، واللسانيات التطبيقية .

2- See : Bernard Spolsky, Educational Linguistics: An Introduction (Rowley, MA: Newbury House, 1978), p.4–6.

3- ينظر: خالد حوير الشمس اللسانيات التعليمية: دراسة في المفهوم والتصورات، المجلة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية، مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، بيروت، لبنان، أكتوبر 2021 العدد (26) ص.31.

4- ينظر: أحمد المتوكل، اللسانيّات الوظيفيّة مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتحدة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2010، ط.2، ص.12. وما بعدها

*5- Ferdinand de Saussure, Course in General Linguistics, trans. Wade Baskin (New York: Philosophical Library, 1959), P.123.*

*6-H. Douglas Brown, Principles of Language Learning and Teaching, 5th ed. (White Plains, NewYork, Pearson Education, 2007), P.106.*

*7- Dell Hymes, "On Communicative Competence", in Sociolinguistics: Selected Readings, ed. J. B. Pride and Janet Holmes (Harmondsworth: Penguin Books, 1972), 269–270.*

8- ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، 1973، الفصل الأول.

9- للتفصيل أكثر في هذه القضايا ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العَربيّة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، الصفحات 17-18-19.

10- J. L. Austin, *How to Do Things with Words* (Oxford: Clarendon Press, 1962), 6.

11- John R. Searle, *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* (Cambridge: Cambridge University Press, 1969), P.54–60.

12- *Ibid., P.60–62.*

13 - خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، دار الحكمة، الجزائر، 2009، ط.1، ص.133.

14 - المرجع نفسه، ص.ص.133-134.

*15-* Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax* (Cambridge, MA: MIT Press, 1965), P.4.

*16- Ibid., P.09.*

*17- Michael A. K. Halliday, Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning (London: Edward Arnold, 1978), P.2.*

*18- Ibid., P.02-03.*

*19- Michael. A. K. Halliday and Christian M. I. M. Matthiessen, Halliday's Introduction to Functional Grammar, 4th ed. (London: Routledge, 2014), P. 30–36.*

20- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس ؛ المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص.136.

*21 - Noam Chomsky, Aspects of the Theory of Syntax, P.3.*

*22- Ibid. P.4.*

23- Dell Hymes, "On Communicative Competence," in Sociolinguistics, ed. J. B. Pride and Janet Holmes (Harmondsworth: Penguin, 1972),P.278.

24- Ibid., P.281.

25- Michael Halliday, *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning, P.2.*

26- Ibid., P.3.

27- Ibid., P.4.

28 - لمين زايدي، اللسانيات التعليمية، مدخل نظري، دار النشر، الجزائر، 2022، ص.ص. 11-12.

29 - H. Douglas Brown, Principles of Language Learning and Teaching, 5th ed. (White Plains, NY: Pearson Longman, 2007), 35, 86, 188, 218.

30- See : Noam Chomsky, Aspects of the Theory of Syntax (Cambridge, MA: MIT Press, 1965), P.p.4–5.
316- Dell Hymes, "On Communicative Competence," in Sociolinguistics, ed. J. B. Pride and J. Holmes (Harmondsworth: Penguin, 1972), 277–278-279.
32- Michael A. K. Halliday, Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning (London: Edward Arnold, 1978), 2–3.

33- عبد السلام المسدي، العربية والإعراب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2010، ص.11.

34- ينظر: أحمد المتوكل، اللسانيّات الوظيفيّة مدخل نظري، الصفحات 16-17-18.

35- ينظر: طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الصفحات 35–38.

36- المرجع نفسه، ص.ص. 46-47.

37- المرجع نفسه، ص.ص. 98-100.

38 - George Siemens, "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age," *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2, no. 1 (2005).

على الرابط: https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

39 - يُعدّ التفاعل والتغذية الراجعة عنصرين أساسين في تعليم اللغات؛ فالتفاعل يتيح للمتعلم استعمال اللغة في مواقف حقيقية، كإجراء حوار أو مناقشة داخل القسم أو عبر منصة رقمية، مما يدفعه إلى إنتاج عبارات تعبّر عن مقاصده. وعندما يقع في خطأ — كأن يقول: «أنا ذهبت إلى السوق أمس» — يتدخل المعلم أو النظام الرقمي بتغذية راجعة تصحيحية، فيعيد الصياغة أو يقترح البديل الصحيح. وهكذا يسهم التفاعل في توليد الأداء اللغوي، بينما تعمل التغذية الراجعة على تصويبه وتطويره تدريجيًا، بما يعزز الكفاية التواصلية.

40- بيتر محمد، تعليم اللغة العربية وتعلّمها في إطار تكنولوجيا التعليم، مجلة التعليمية، جامعة الشلف، الجزائر، المجلد 13، العدد 1 2023، الصفحات 54-59.

## المصادر والمراجع:

## المراجع العربية:

– أحمد المتوكل، 2010، اللسانيّات الوظيفيّة مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتحدة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط.2.

– بيتر محمد، 2023، تعليم اللغة العربية وتعلّمها في إطار تكنولوجيا التعليم، مجلة التعليمية، جامعة الشلف، الجزائر، المجلد 13، العدد الأول، الصفحات 49-67.

– تمام حسان، 1973، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة.

– خالد حوير الشمس، أكتوبر 2021، اللسانيات التعليمية: دراسة في المفهوم والتصورات، المجلة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية، مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، بيروت، لبنان، العدد (26). الصفحات 29- 44.

– خليفة بوجادي، 2009، في اللسانيات التداولية، دار الحكمة، الجزائر، ط.1.

– طه عبد الرحمن، 2000، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط.2.

– عبد السلام المسدي، 2010، العربية والإعراب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت.

– عبد السلام المسدي، 1986، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس ؛ المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

- عبده الراجحي، 1995، علم اللغة التطبيقي وتعليم العَربيّة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- لمين زايدي، 2022، اللسانيات التعليمية، مدخل نظري، دار النشر، الجزائر.
- نجوى فيران، 2018-2019، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة محمد لمين دباغين،سطيف2، الجزائر،
- Bernard Spolsky, Educational Linguistics: An Introduction (Rowley, MA: Newbury House, 1978).
- Dell Hymes, "On Communicative Competence," in Sociolinguistics, ed. J. B. Pride and J. Holmes (Harmondsworth: Penguin, 1972).
- Ferdinand de Saussure, Course in General Linguistics, trans. Wade Baskin (New York: Philosophical Library, 1959), P.123.
- George Siemens, "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age," International Journal of Instructional Technology and Distance Learning 2, no. 1 (2005): https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- H. Douglas Brown, Principles of Language Learning and Teaching, 5th ed. (White Plains, NewYork, Pearson Education, 2007).
- J. L. Austin, How to Do Things with Words (Oxford: Clarendon Press, 1962),
- John R. Searle, Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language (Cambridge: Cambridge University Press, 1969), P.54–60.
- Michael A. K. Halliday, Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning (London: Edward Arnold, 1978).
- Michael. A. K. Halliday and Christian M. I. M. Matthiessen, Halliday's Introduction to Functional Grammar, 4th ed. (London: Routledge, 2014).
- Noam Chomsky, Aspects of the Theory of Syntax (Cambridge, MA: MIT Press, 1965).