توظيف النظريات اللسانية والتعليمية

في تدريس اللغة العربية

أ. هشام صويلح
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة سكيكدة

- مقدمة: إن نجاعة تعليم اللغات ولاسيما بالنسبة لتعليم اللغة العربية هي أمر مهم جدا، وذلك لخطورة المشاكل التي تثيرها هذه القضية، والتي تنحصر أبرزها في عدم استجابة المناهج التعليمية لما يتطلبه استعمال اللغة الطبيعي من تنويع التعبير حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب الحقيقية غير المصطنعة. والغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للغات الحية هو تمكين المتعلم من تحصيل القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة، أي جعل المتعلم قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية وبخاصة تلك التي تطرأ في الحياة اليومية. وإن علاج مثل هذه القضايا لا يمكن أن يتم إلا بالاعتماد على ما يثبته البحث العلمي من حقائق موضوعية[1] في مجالي اللسانيات وتعليمية اللغات وتأسيسا على ما تقدم تأتي مداخلتنا للوقوف على عتبات الأسئلة التالية: فيم تكمن الفائدة النفعية من دراسة اللسانيات؟ وهل استفادت تعليمية اللغة العربية مما أثبتته اللسانيات من مبادئ في تعليم اللغة؟ هل معلمو اللغة العربية في الوطن العربي وتحديدا في الجزائر على وعي بما جاءت به تعليمية اللغات (didactique des langues) من نظريات وإجراءات تطبيقية ناجعة في تدريس اللغات؟ هل نعتمد في تعليمنا مفهوم النقل التعليمي(transposition didactique) الذي أتاح لنا التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي؟...

ولمحاولة الإجابة عن هذه الأسئلة وأخرى لم نذكرها نناقش العناصر التالية:

- تعليم اللغة والغاية النفعية من اللسانيات.
- دور النظريات اللسانية والتعليمية في تعليم اللغة.
- تأثير اللسانيات البنوية والسلوكية في تعليم اللغة.
- الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة.
- المعلومات اللغوية نوعان.
- التنبيه على الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي.
- للغة العربية مستويان من التعبير.
- أهمية المشافهة في تعليم اللغة.
- مفهوم الانغماس اللغوي وتأثيره في تحصيل مهارة الكلام.
- الشروط التي يجب توفرها في معلم اللغة العربية.
- مراعاة احتياجات المتعلم من اللغة.

وقبل مناقشة هذه العناصر تفرض علينا منهجية البحث التطرق إلى تبيين مفاهيم مصطلحات البحث الأساسية.

1- التحديد المفهومي لمصطلحات البحث الأساسية:

التدريس و التعلم، اللسانيات والتعليمية:

أ- تحديد مفهوم التدريس في التعليمية الحديثة: يعرّف بعض الباحثين التدريس(Enseignement) على أنه "نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه، وتسهيل حصوله، إنه مجموعة من الأفعال التواصلية، و القرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي و منظم... من قبل الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربوي- تعلّمي"[2]، أو هو عبارة عن نشاط ينقل بواسطته المعلم إلى المتعلم معارف و كيفيات في التفكير من خلال طرائق و وسائل مهيأة لغرض تعليمه كيف يفكّر، لا كيف يتلقى المعلومات بطريقة سلبية[3]، أي التفكير والتأمل الجيد فيما يقدمه المعلم بدل القبول به مباشرة. ويقتضي التدريس وجود محتوى و متعلم و معلم حتى تكتمل العناصر التواصلية في العملية التدريسية[4] لأن التواصل أثناء عملية التدريس بين المعلم و المتعلم يكون في أغلبه تواصلا لغويا على اعتبار أن الفصل الدراسي و ما فيه من تفاعل لغوي، أو تدريس، إن هو إلا عالم

من عوالم التواصل بكل ما للتواصل من خصائص و صفات و سمات و عيوب، وهو تواصل باللغة المحملة بالمعاني و الأفكار والقيم و الاتجاهات.

ب - تحديد مفهوم التعلم، و بعض مبادئه: ظل التعلم (Apprentissage) من المفاهيم الأساسية في مجالي التعليم وعلم النفس التربوي، التي تحظى باهتمام العلماء والمفكرين وعلماء التربية، وهو من المفاهيم التي ليس من السهل وضع تعريف محدد لها لذلك يعرفه كل باحث من وجهة نظر علمية مختلفة وحسب المرجعية الفكرية التي ينطلق منها، فهو عند دوقلاس براون "أن تُحصِّل أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة عن طريق الدراسة، أو الخبرة، أو التعليم، أو هو ذلك التغيير المستمر- نسبيا- في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معزّزة"[5]، ويشبه هذا التعريف من حيث النظرة السلوكية للتعلم تعريفا آخر يُنظر إليه على أنه" عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، لا يلاحظ مباشرة، ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يصدر عن الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير أداء الفرد"[6].

وقد نجد أن معظم التعاريف التي قدمت حديثا للتعلم لا تخرج في مضمونها الإجمالي عن التعريف الذي ورد في معجم روبير قاليسو ودانيال كوست (R.Galisson & D.Coste) الذي يعدُّه نمذجة أو ضبطا سلوكيا مكيفا يستجيب لمتطلبات موقف جديد أو لأوضاع تعليمية صعبة الإجراء[7]. وإذا أردنا تحليل مكونات جملة هذه التعاريف يمكن أن نستخلص الحقائق التالية:

- لا يحصل التعلم إلا إذا أدى إلى تكيف وتطور أو تغير في سلوك المتعلم وتصرفاته، ومواقفه ومهاراته وما إلى ذلك وإن هذه التطورات أو التغيرات يجب أن تكون مفيدة بحيث تستخدم قي مواجهة أحداث وأوضاع جديدة، وحل إشكاليات جديدة[8].

التعلم تجربة شخصية، تحدث عندما يطرأ تغيير في السلوك الفردي، فيتصرف الشخص،أو يفكر بشكل مختلف، أو يكتسب معرفة أو مهارة جديدة[9].

- يعني التعلم من وجهة نظر تواصلية استقبال المعلومات وتجميعها واستيعابها ثم إنتاج معلومات جديدة حيث يستحيل فيها المدرس والطالب والمادة الدراسية إلى مرسل ومستقبل وإرسالية[10]، ومعنى ذلك أن عملية التعلم مشروطة بقيام علاقة ثنائية

أو جماعية، والتعلم الناجح هو المبني على التفاعل والتبادل بين المعلم والمتعلم، لذلك لا يمكن أن نتصور عملية تعليمية تعلمية ناجحة ليس فيها تواصل و تفاعل[11].

ج- **مفهوم التعليمية العامة وتعليمية اللغات**: ظهر مصطلح الديداكتيك (Didactique) أو التعليمية في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد عده لالند 1988 فرعا من فروع البيداغوجيا موضوعه التدريس، ومن أهم التعاريف التي وضعت له أنه تلك " الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي"[12]. ومن أهم الانشغالات الأساسية للتعليمية: بناء المناهج وإعداد المقررات التعليمية وتقويمها، وتكوين المدرسين المؤهلين لتحديد الصعوبات ووضع الحلول الناجعة لها[13]، ونعني بتعليمية اللغات(Didactique des langues)، ذلك الاختصاص الذي يغطي مجموع المقاربات العلمية لتعليم اللغات ويكون نقطة تأليف بين علوم كثيرة أهمها اللسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التربية...[14].

د - **مفهوم اللسانيات:** يعرف اللسانيون اللسانيات على أنها الدراسة العلمية و"الموضوعية للظواهر اللسانية، العامة الوجود منها والخاصة، وذلك من خلال الألسنة الخاصة بكل قوم"[15]؛ أي استخدام الأسلوب العلمي في دراسة اللغة، الذي يعتمد على ملاحظة الظواهر اللغوية، والتجريب والاستقراء، وبناء وضبط النظريات اللسانية الكلية، واستعمال النماذج والتحاليل الرياضية الحديثة[16]، والتحلي بالموضوعية المطلقة والدقيقة في مجال دراسة اللغة، وتوظيف المناهج الملائمة لها[17].

(1)- اللغة موضوع اللسانيات: أما موضوع اللسانيات- المتفق عليه منذ سوسير إلى اليوم- فهو دراسة اللغة من حيث هي معطى بشري، و ظاهرة كونية. خارجة عن نطاق الزمن و التاريخ و العرف، وبالنظر إليها على أنها وظيفة إنسانية عامة، و ذلك هو منطلق البحث الأساسي فيما يسمى باللسانيات النظرية أو العامة[18].

(2)- مفهوم اللغة في اللسانيات الحديثة: ولما كان من بدائه المعرفة- في رأي الدكتور عبد السلام المسدي- أن يحدّد العلم موضوعه تحديدا مفهوميا[19] فإن اللسانيات تحدّد موضوعها وهي اللغة أو اللسان على أنها؛ "أداة تبليغ يحصل على

مقياسها تحليل لما يخبره الإنسان على خلاف بين جماعة و أخرى، و ينتهي هذا التحليل إلى وحدات ذات مضمون معنوي وصوت ملفوظ وهي العناصر الدالة على معنى(monèmes) و يتقطع هذا الصوت الملفوظ بدوره إلى وحدات مميزة و متعاقبة: وهي العناصر الصوتية (phonèmes) ويكون عددها محصورا في كل لسان وتختلف هي أيضا من حيث ماهيتها والنسب القائمة بينهما باختلاف الألسنة"[20]، لذا " يمكن أن نقدر على هذا الأساس أن اللسانيات قد أبرزت تعريف اللغة بوظيفتها التي هي الإبلاغ"[21]، وهو التصور الذي دقق النظر فيه " أندري مارتني" لدى تحديده الدقيق لمفهوم اللغة، حيث اهتدى من خلاله إلى أن أية لغة أو لسان يمكن أن يختلف عن لسان آخر، و يتميز من بقية أنظمة الإبلاغ الأخرى بفضل قابليته للتقطيع والتمفصل[22].

ولما كان اهتمام اللسانيات منصبًّا على دراسة اللغة بصفتها ظاهرة عامة الوجود، فإنها لم تغفل الألسنة الأخرى، وهذا ما يبرر تمخض لسانيات خاصة بكل لغة عن اللسانيات العامة، حيث نسمع باللسانيات الفرنسية، واللسانيات الهندية واللسانيات العربية...الخ.

(3)- هدف اللسانيات من دراسة اللغة: والهدف الأساس من دراسة اللسانيات للغات البشرية على اختلافها" هو الكشف عن أسرارها وقوانينها، سواء كان في مستوى النظام المتواضع عليه، أم في مستوى الكلام و تأدية المتكلمين لوحداته وتركيباته في المخاطبات(الشفاهية والكتابية)"[23].

ويعد هذا الهدف قطب الرحى الذي يدور حوله عمل الباحث اللساني، بحيث يتركز عمله أساسا في " البحث عن البنى التي بنيت عليها الألسنة البشرية وعن وظائفها، وكيفية أدائها لهذه الوظائف لفظا ومعنى، وإفرادا وتركيبا"[24]؛ أي البحث عن المعرفة اللغوية الموجودة في الدماغ البشري، كما يقول تشو مسكي، أو معرفة (سر آلة الكلام) كما يقول الجاحظ، و لكون اللغة موضوعا غير مرئي بعلاقاته المتشابكة، فإن العلماء اليوم يسعون إلى معرفة ما لا يمكن رؤيته من هذا الذي يمكن إحساسه وهو اللغة متكلمة فعليًّا[25].

2- تعليم اللغة، الغاية النفعية من اللسانيات: إن اللسانيات- كما سبق الذكر- هي علم تجريدي نظري يدرس اللغة بأسلوب ومناهج علمية دقيقة، من أجل

الكشف عن أسرارها وقوانينها التي يسير وفقها النظام اللغوي بجميع مستوياته فموضوعها إذن، اللغة من حيث هي وسيلة هدفها الأساسي التواصل والتفاهم الاجتماعي، وإذا كانت تلك اللغة موضوع الدراسة ظاهرة إنسانية عامة، يكتسبها الفرد منا بطريقة شبه فطرية، فما أهمية اللسانيات في دراسة هذه الظاهرة؟

يبدو أن هذا السؤال الجوهري حير الكثير من الباحثين المختصين، عن الغاية من دراسة اللغة وتحليلها والبحث فيها، فهل يكون ذلك عبثا وترفا علميا لا غاية منه ولا فائدة أم أنه ضرورة يفرضها الواقع العلمي والتعليمي؟

يوجد من يرى - في هذا الصدد- أن بعض اللسانيين الفرنسيين المحدثين ذهبوا إلى حدِّ الانزعاج من عدم الفائدة العلمية من اللسانيات[26]، في حين يعتقد اللساني المشهور بلومفيلد(Bloomfield) أن فائدة اللسانيات تكمن في التأهيل العلمي للعمل التطبيقي في تعليم اللغات وممارستها[27]، ويرى عدد غير قليل من الباحثين المختصين في مجال البحث اللساني، أن الدراسة العلمية للغة شيء وتعليم اللغات شيء آخر، غير أن العلاقة القائمة بين هذا وذاك هي كأي علاقة جدلية قائمة بين العلم وتطبيقاته، حيث لا يمكن للعلم أن ترقى نظرياته ومناهجه وتكثر اكتشافاته إلا إذا اختبرت نتائجه في ميدان التطبيق، ذلك أن التطبيقات الميدانية" تكشف عمَّا يوجد من ايجابيات وسلبيات في النظريات وبالتالي مراجعتها وتطورها"[28]، والفصل المطلق بين البحث التطبيقي والبحث النظري هو من أخطر ما تصاب به العلوم؛ لأن العلم إذا قطع عن الواقع ولم تختبر نتائجه على محك التطبيق سيبقى فلسفة[29]، وكذلك اللسانيات فإنها إن لم تحدِّد ميدانا تختبر فيه نظرياتها ومفاهيمها، ولم تسهم في حل أي مشكلة من المشكلات العملية التي تمت بصلة إلى مجال بحثها، فما الفائدة من دراستها والاشتغال عليها، وهي التي من المفروض أن تكون مشدودة- على حد تعبير الفاسي الفهري- إلى الذهاب والإياب بين النظري والتطبيقي؛ حيث لا يكون النظري نظريا إلا إذا كانت له طموحات تطبيقية، وحيث التطبيقي لا يكون كذلك إلا إذا اختير (أو كان ذا دلالة) أساسا لإثبات القضايا النظرية [30].

وعليه فالبحث العلمي اليوم، هو واحد سواء المرتبط بالبحث النظري أم التطبيقي، والبحث اللساني بدوره لا يخرج عن هذا الحد، سواء الرامي منه إلى

اكتشاف قوانين وأسرار الظاهرة اللغوية، أم إلى استغلال هذه القوانين والأسرار في مختلف ميادين الحياة، ولاسيما في ميدان تعليم اللغات. لذا فإن دور اللسانيين زيادة على البحث عن البنى التي تبنى عليها الألسنة البشرية وعن وظائفها وكيفية أدائها لهذه الوظائف، فإنهم مطالبون بتوفير الأدوات التي تساعد مستعمل اللغة على الانتقال من معرفة غير واعية إلى معرفة واعية، ووضع قواعد تعليمية تسهل عليه عملية التعلم وتأليف المعاجم والكتب المدرسية، والتدخل لتغيير وضع لغوي غير مرضٍ، أو السعي لإيجاد حلول لأمراض الكلام...الخ، إلا أن هذا العمل غير منوط باللساني وحده، لأنه" يستحيل أن يُعتمد على اللساني وحده...في حل المشاكل الخاصة بتعليم اللغات"[31] لأنها كلها مشاكل تأخذ من جهة بأسس التنظير للمشكل في جانبه اللغوي، وأسس للمشكل في جوانبه الأخرى، من نفسية وتعليمية واجتماعية وفنية[32] ما يقتضي المشاركة الفعالة بين الباحثين المختلفي التخصصات، لأن تعليم اللغات لا يهم المتخصص في اللسانيات فقط، بل الباحثين في علوم التربية، وعلم النفس وعلم الاجتماع، وحتى الأطباء المتخصصين في الأعصاب والتبليل (علم أمراض الكلام)وغيرهم، لأنه لا يمكن استغلال نظريات اللساني في ميدان تعليم اللغات إلا إذا استغلت في الوقت نفسه نظريات الباحث في العلوم الأخرى، وكل هذا يندرج ضمن مجال خصب من مجالات اللسانيات التطبيقية- التي ما هي إلا الوجه الآخر للنظرية اللسانية العامة، ونظريات أخرى مساعدة لها- وهو اللسانيات التعليمية أو التربوية(Linguistique pédagogique) أو على الأرجح تعليمية اللغات (Didactique des langues)؛ ذلك التخصص الذي يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد على تعليم اللغة الأم أو اللغات الأخرى التي يتعلمها الطلاب في المدارس بالاستفادة من نتائج اللسانيات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، كما يُعِدُّ البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل سواء بنفسه أم بمساعدة المخابر اللغوية[33].

وعلى ضوء ما تقدم ذكره نجد مبررا لطرح هذا السؤال البريء، ماذا استفادت اللغة العربية بحثا وممارسة وتدريسا من اللسانيات؟

ما يلفت النظر في واقع تدريس اللغة العربية، أن الأدوات الأساسية لتعلمها وتيسير استعمالها والتفقه فيها لم تحظ بالتجديد الذي حظيت به مثيلاتها من اللغات الأخرى، بل مازال القاموس هو قاموس القرن الثاني الهجري (أو الرابع في أحسن الأحوال) تصورا وتأليفا ومادة، ومازالت قواعد اللغة هي قواعد نحاة القرن الثاني، لذا فإن همَّ اللساني العربي اليوم ليس فقط إعادة النظر في وصف اللغة العربية وخصائصها والمناهج الكفيلة بمعالجتها، بل هو مطالب استعجالا برسم الأدوات اللائقة بتنمية طاقة مستعمل اللغة والبحث في وسائل تطويعها وجعلها لغة وظيفية[34]، قادرة على الوفاء بمتطلبات العصر، ومواكبة لكل التطورات الحاصلة في الحياة اليومية، معبرة عن كل المفاهيم الحضارية والعلمية الجديدة والمستجدة بطريقة مستمرة.

فما هي- إذن- إمكانات الخروج من عمل لساني علمي إلى عمل تطبيقي نفعي، تنعكس آثاره على المشاكل العملية التي يعاني منها تعليم العربية للناطقين بها وغيرهم؟

3- دور النظريات اللسانية والتعليمية في تعليم اللغة:

أ- تأثير اللسانيات البنوية والسلوكية في تعليم اللغة: لقد لاحظ علماء اللسانيات البنوية والسلوكية أن اللغة سلوك والتعلم أيضا سلوك، وكل سلوك هو استجابة لمثير، وقد بنوا تعليم اللغة على (مبدأ التكيف)[35]، وإن أهم ما قدمته هذه النظرية في مجال تعليم اللغات هو التمارين البنوية القائمة على السؤال والجواب (المثير والاستجابة)، وإن أهم وظيفة حددها المتخصصون في تعليمية اللغات في هذا النوع من التعليم هي الوصول بالمتعلم إلى الآلية (Automatisme)، أي إلى مرحلة يصبح فيها مقتدرا على إنشاء جمل جديدة قياسا على الأنماط التي تعلمها، وهو النموذج من الجمل والمفردات الذي ينبغي للمتعلم أن يبني عليه تراكيبه، وربطه بالمثيرات الكلامية التي هي أوامر من المعلم تثير في المتعلم استجابة خاصة تتمثل في إعادة النموذج بعدد من التغييرات أو الإضافات أو الحذف وهذه العمليات التعليمية تحصر في برنامج متدرج أي على عدد معين من المراحل تسمى بالمراحل الصغرى[36]، ولما كانت اللغة العربية في عصر اختفت فيه الفصاحة السليقية تدرس للناشئة والمتعلمين في بيئة اصطناعية لا في بيئة طبيعية وذلك لغياب بيئة المنشأ، فإن المتخصصين في تعليمية اللغة

العربية رأوا أن الطريقة الناجعة لا تكون بتدريسها كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطردها وشاذها، بل كمثل وأنماط بنوية، تكتسب بالدربة والمران؛ لأن معرفة معلومات نظرية عن اللغة ليست هي الأمر الهام، وإنما الهام هو مراعاتها واستعمالها وبناء على هذا الكلام ، فإن التعليمية تميز بين طريقتين في تعليم اللغة:

(1) - **القواعد الصريحة المباشرة** (Grammaire explicite): وتتضمن عرضا مباشرا للقوانين التي تقوم عليها التراكيب والجمل.

(2) - **القواعد الضمنية** (Grammaire implicite): التي تخلو من العرض المباشر لأي قوانين. وفي ظل الاتجاه الوظيفي التواصلي، يرى بعض الدارسين أن القواعد الضمنية والقواعد الصريحة ضرورية في تعليم اللغات في جميع المراحل [37].

ب - **الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة:** لم يقتصر أصحاب هذا الاتجاه على اللغة في ذاتها كمادة وصيغ وبالتالي لم يكن همه الوحيد هو السلامة اللغوية كما فعل أصحاب التوجه البنوي، وإنما تجاوزه إلى الاهتمام باحتياجات المتعلم والاهتمام بملكة التبليغ(la compétence communicationnelle)، **أي القدرة على استعمال لغة ما في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض، وذلك إدراكا منهم بأن الملكة اللغوية** (la compétence linguistique) أي القدرة على التركيب السليم فقط لا تعطي صاحبها إمكانية الاستجابة لما تقتضيه الأحوال الخطابية المختلفة في الحياة اليومية[38]، ونعتقد أن هذا الاتجاه ملائم جدا لتدريس لغة عربية حية تستجيب لمتطلبات الحياة المعاصرة، بدل حشو ذهن المتعلم بقواعد مجردة ومعلومات عن اللغة. وقد بين الدكتور داود عبده أن "المنحى الوظيفي في تدريس العربية هو تدريسها بطريق تؤدي إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: فهم اللغة مسموعة وفهمها مقروءة والتعبير الشفوي(وهو يشمل ما يسمى بالقراءة الجهرية) والتعبير الكتابي، فوظيفة اللغة أية لغة هي القدرة على الفهم والإفهام. ولإتقان هذه المهارات الأربع لابد من اعتبار قواعد اللغة (قواعد تركيب الكلمة وقواعد تركيب الجملة وقواعد الكتابة) وسائل لإتقان المهارات الأربع السابقة لا غايات في حد ذاتها، وبالتالي يقتصر في تدريسها على ما يحتاج إليه الطالب... وهذا يُلغي معظم الإعراب التقليدي تلقائيا ويحل محله الإعراب الوظيفي"[39]

لقد تأثرت صناعة تعليم اللغات أيما تأثر بهاتين النظريتين، فصار أكثر المربين المتخصصين في تعليم اللغات ينتبهون إلى ما يقوله اللغويون، واقتنعوا بأهميته في ميادين اختصاصهم، وهكذا ظهرت في أروبا وأمريكا الكثير من المناهج في تعليم اللغات روعيت فيها معطيات البحث اللغوي الحديث[40]، فكانت الطريقة المباشرة في تعليم اللغات (Méthode direct)، والطرق المسماة بالسمعية البصرية (Audio-visuel) والطرق المسماة بالسمعية الشفاهية (Audio-oral)، والحق أن هذه الطرق التي ذكرناها اعتمدت على البحوث والنظريات العلمية المتواصلة في اللسانيات وبالاستفادة مما حققه علم النفس وعلم التربية من نتائج لها علاقة باكتساب اللغة وتعليمها ولذلك يعتبر العلماء ميدان تعليمية اللغات علما تطبيقيا متعدد التخصصات[41].

4 - المعلومات اللغوية نوعان:

(1)- إحداهما تخص المتكلم كمتكلم؛ أي أنها راجعة إلى الملكة اللغوية التي يكتسبها الإنسان، فتمكنه من الاتصال مع غيره بالخطاب على الوضع (أي النظام المتواضع عليه) الذي بنيت عليه لغته. وكل إنسان مفطور على تلك القدرة أي على اكتساب وضع من الأوضاع التبليغية، والمعلومات التي تتكون منها هذه الملكة هي معلومات غير شعورية من قبيل المعرفة العملية غير النظرية.

(2)- وثانيهما تخص اللساني وحده أي العالم بأسرار اللسان، لأن معرفته لظاهرة اللغة هي معرفة علمية محضة، وهي غير ملكته اللغوية التي اكتسبها كأي إنسان آخر في اللغة التي يحكمها، والدليل على ذلك وجود العالم الكبير في أسرار لغة ما واتصافه في الوقت نفسه بالقليل من الفصاحة والبلاغة في استعماله الفعلي لتلك اللغة، ووجود الشاعر المفلق والخطيب المصقع، وقد يجهلان كل شيء من النظريات التي تخص لغتهما. [42]

5- التنبيه على الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي[43]: لقد نبهت المدرسة الخليلية الحديثة منذ أكثر من أربعين سنة تقريبا إلى ضرورة التمييز بين نوعين من النحو: النحو العلمي، والنحو التعليمي (التربوي).

(1)- **فالنحو العلمي التحليلي** (Grammaire scientifique analytique): يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير ، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف

أدق المناهج. فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته . وهذا المستوى من النحو - كما يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح - يعد نشاطا قائما برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع. وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس.

(2)- أما النحو التربوي التعليمي (Grammaire pédagogique): فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض وترجمة الحاجة. فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية[44]. وهذا التمييز العلمي والمنهجي يؤكده مفهوم إجرائي في التعليمية الحديثة يطلق عليه (النقل التعليميTransposition didactique) وهو نقل المعرفة من مستواها النظري الخالص الذي يمثل أصولها إلى مستوى إجرائي تطبيقي عملي يسهل تعليمه أي الانتقال من المعرفة العالمة(Savoir savant) إلى المعرفة المدرسة(S. enseigné)[45]

5- **<u>للغة العربية مستويان من التعبير</u>**: لقد أثبتت اللسانيات الخليلية أن للغة العربية، وككل اللغات، مستويين من التعبير على الأقل: التعبير الترتيلي أو الإجلالي والتعبير الاسترسالي:

(1)- **فالتعبير الإجلالي** تقتضيه حرمة المقام وهي حال الخطاب التي سماها الجاحظ بموضع الانقباض، وفيها تظهر عناية المتكلم الشديدة بما ينطق به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتراكيب، ويستعمل الناس هذا المستوى من التعبير في جميع الحالات التي تتصف بالحرمة و المقامات الرسمية كخطاب الخطيب الديني أو السياسي وخطاب المذيع في الإذاعة ومقدم الأخبار في التلفزة ومحاضرات الأساتذة...الخ.

(2)- أما **التعبير الاسترسالي** فهو الذي تقتضيه مواضع الأنس كخطاب الأبناء والزوجة والأصدقاء أو شخص آخر في غير مقام الرسميات، وهذا التعبير العفوي غير المتكلف قد وُجد بالفعل في المخاطبات اليومية بين فصحاء العرب في الزمان الذي كانت تكتسب فيه الملكة بالسليقة أي بدون تلقين من معلم (كما نكتسب نحن

العامية في البيت والشارع من دون معلم)، ويمتاز هذا التعبير عن الأول بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم، كاختلاس الحركات والحذف والإدغام والتقديم والتأخير وكثرة الإضمار، وهذه الظواهر اللغوية موجودة في اللهجات العربية، غير أن الفرق بينهما أن اللهجة العامية قد أصابتها تغييرات لم تصب بها الفصحى العفوية (كسقوط الإعراب في جميع الأحوال والتنوين وعلامات التثنية...)[46]، وما يؤكد وجود هذا المستوى من التعبير الفصيح في العربية عصر الاحتجاج هو قول الأصمعي بعد إنشاده بيتا شعريا يختلس فيه الإعراب قال:"سمعت أبا عمرو بن العلاء يقول: كلام العرب الدرج (لأن لغة التخاطب اليومي هي الإدراج أي تسلسل عفوي لمدرج الكلام يسوده التخفيف لعفويته). وحدثني عبد الله بن سوار أن أباه قال: العرب تجتاز بالإعراب اجتيازا. وحدثني عيسى بن عمر أن ابن أبي إسحاق قال: العرب ترفرف على الإعراب ولا تتفيهق فيه وسمعت يونس يقول: العرب تشّام الإعراب ولا تحققه وسمعت الخشخاش بن الحباب يقول: العرب تقع بالإعراب وكأنها لم ترده، وسمعت أبا الخطاب يقول: إعراب العرب الخطف والحذف"[47] وكمثال على التخفيف كتخفيف الهمزة فقد كثر في كلام العرب الفصحاء وعند القراء وبخاصة عند أبي عمرو بن العلاء، قال ابن مجاهد "أما أبو عمرو فكان إذا أدرج القراءة أو قرأ في الصلاة لم يهمز همزة ساكنة مثل (يومنون) و(يومن) و(ياخذون)، وعن عاصم أنه لم يهمز الهمزة الساكنة"، وجعْل الهمزة بين بين أو حذفها كثيرفي الكلام، يقول سيبويه "ومثل ذلك لحمر إذا اردت ان تخفف الأحمر ومثله في المرأة: المرة والكمأة الكماة، ... وحكى أبو زيد في نوادره "قَريْت القرآن فأنت تقرا وهو مقرِ وخبيت المتاع فهو مخبي... وقالوا: جا فلا على التخفيف"[48] وذلك لان لغة التخاطب اليومي تكون أقل تكليفا ومؤونة ولأنها غير مقيدة بكتابة أو أي إعداد سابق للنص. هذا وقد نبه الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح إلى أن هذا المستوى من التعبير موجود أيضا في نوع من القراءات القرآنية التي تنقسم إلى ثلاثة أنواع من حيث كيفية الأداء وهو "الحدْر" في مقابل "الترتيل"، أو (الإدراج والتحقيق)، و"الترتيل" يعني التمهل في القراءة وإعطاء كل الحروف حقها أي تأديتها بدون اختصار أو حذف صفة من صفاتها، و"الحدْر" هو على العكس من ذلك، وفيه ما في التخفيف في لغة التخاطب من الاختصار الذي ذكرناه

وكل ذلك نقله علماء اللغة العربية الأولون من الأئمة الذين أخذوه من الصحابة وهؤلاء من الرسول صلى الله عليه وسلم.[49]، وما يهمنا من هذا الكلام أن هذا المستوى من التعبير لا سبيل إلى وجوده الآن في العربية الفصحى التي نتعلمها في المدارس، لذا يدعو العلماء المعلمين والمثقفين إلى إحياء هذا المستوى وإنعاشه، وذلك بإدخال عدد من قواعده في مناهج تدريس اللغة العربية وخصوصا في كيفية الأداء الصوتي، واعتماده في المسلسلات التلفزيونية وبعض الأفلام الناطقة بالعربية الفصحى ولاسيما في التمثيل لحالات الخطاب الاستئناسي الذي يستلزم كثرة التخفيف، كما يجب تنبيه المعلم على أن تخفيف الهمزة مثلا في "بير وذيب" وإخفاء الحركات ظواهر لغوية فصيحة سُمعت في مخاطبات العرب العفوية وقرئ بها القرآن الكريم. وإذا أردنا ألا تنحصر لغتنا في الاستعمال الانقباضي الذي لا يغطي جميع الأحوال التخاطبية، فلابد من إحياء التعبير الفصيح غير المتكلف وتدخل بذلك العربية في جميع الميادين النابضة بالحياة وتخرج من الانزواء الذي أصابها منذ أن دعا البلاغيون في عهد الانحطاط إلى ترك الألفاظ التي تستعملها العامة ولو كانت فصيحة[50]، فصاروا شيئا فشيئا مقتنعين بأن كل ما هو مستعمل في العامية يعد خطأ في العربية الفصحى حتى حكموا على الكثير من الألفاظ والتراكيب الفصيحة أنها عامية محضة (أثبت المختصون وجود 80% من ألفاظ التخاطب اليومي في العاميات الحالية فصيحة أو قريبة جدا من الفصيحة)، واتبعهم في ذلك المعلمون فراحوا يصححون لمتعلميهم كل نطق له علاقة باللغة العامية، فعندما ينطق المتعلم (قلمْ وقسمْ) على السكون يُخطأ ويُطلب منه تنوين أواخر الكلمات فينطق (قلمٌ وقسمٌ)، وإذا كان المتعلم لا يعرف أن النطق بالحركة والتنوين في الكلمة المسكوت عليها هو شيء غريب في العربية؛ فإن اللوم يقع على جهل المعلم لمثل هذه الظواهر التي تتميز بها اللغة العربية وبخاصة في حالة المشافهة لأن العرب لا تبتدئ بساكن ولا تقف على متحرك وأدنى سكتة تقتضي سقوط الحركة والتنوين[51].

6- أهمية المشافهة في تعليم اللغة: لقد أثبتت تعليمية اللغات أن استعمال اللغة هو مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريرا، وأن الاستعمال الطبيعي للغة يعتمد قبل كل شيء على المشافهة، لأن الكلام المنطوق هو الأصل، أما لغة التحرير ففرع عليه

فالمنطوق وبالتالي المسموع هو الذي يرجع إليه المعلم للغة الحية أولا وآخرا ولا يقتصر على ما يقرأه من النصوص المحررة، لأنه إذا اكتفى على الجانب الكتابي في التعليم فإن المتعلم والطالب سيضطر بعد تخرجه أن يخاطب الناس بلغة مصطنعة، وإذا عم ذلك فسيطعن في اللغة فيقول عنها بأنها لغة أدبية محضة لا تصلح للتعبير في جميع أحوال الخطاب وعن جميع الأفكار والمعاني، وهذا يكاد ينطبق على العربية التي نتعلمها في مدارسنا، وذلك- كما يقول المختصون- لسوء فهم المعلمين بجوهر اللغة[52]، ويرون أن التعليم الصحيح في المراحل كلها لا يتحقق إلا بالانطلاق من طبيعة اللغة، وهي كونها أصواتا مسموعة وألفاظا منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة[53]. وهو من أبرز المبادئ التي أثبتتها اللسانيات الحديثة منذ مجيء دوسوسير.

7- **مفهوم الانغماس اللغوي وتأثيره في تحصيل مهارة الكلام:** إن أعظم شيء اكتشفه العلماء هو أن الملكة اللغوية أو مهارة الكلام لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها، أما خارج هذا الفضاء الذي تسمع فيه لغات أخرى فصعب جدا أن تنمو فيه الملكة اللغوية، فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلابد أن يعيشها وحدها لمدة معينة (تصل كأقل تقدير إلى ستة أشهر) فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها، **وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة**. وذلك مثل ما يُفعل بالطلبة الأجانب في الجامعات الغربية في عامهم الأول؛ يمنعونهم من السماع والتحدث بغير اللغة التي سيتلقون بها دروسهم[54].

8- **الشروط التي يجب توفرها في معلم اللغة العربية:** كي يكون تعليم أي لغة ناجعا اشترط علماء اللسانيات والتعليمية على معلم اللغة توفره على شروط ثلاثة [55]:

(1)- **الملكة اللغوية الأصلية**: أن يكون قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى متعلميه.

(2)- **توفره على القدر الأدنى من المعلومات النظرية حول اللغة المدرسة**: أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة.

(3)- **ملكة تعليم اللغة**: تعد هذه الملكة الهدف الأسمى بالنسبة للمعلم، إذ يجب أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا استوفى الشرطين السابقين أولا، ثم هذا الشرط اللازم وهو اطلاعه على محصول البحث اللساني والتعليمي وتطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة.

9- **مراعاة احتياجات المتعلم من اللغة**: إن المقصود من تعليم اللغة هو إكساب المتعلم الملكة اللغوية والتبليغية في أقصر مدة ممكنة وبأقصر الطرق وأنجعها، لا أن نجعل منه عالما متخصصا في اللسانيات، لأن الذي يحتاج إلى العلم النظري هو المعلم الذي يكون في أمس الحاجة لأن يأخذ تصورا صحيحا عن اللغة التي يدرِّسها[56] لذا يجب استغلال الحقائق العلمية التي أثبتتها اللسانيات وما وصلت إليه البحوث الميدانية في تعليمية اللغات التي نحصرها في النقاط التالية:

- لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية، أما الثروة اللغوية الواسعة فهذه ستكون من مكتسباته الشخصية يحصل عليها على مر الأيام من مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة.

- لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته اللغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة وإلا أصابته **تخمة ذاكرية**، بل **حصر عقلي خطير** قد يمنعه من مواصلة دراسته اللغة.

- ليس من الضروري أن يعرف الإنسان عددا كبيرا من المفردات والتراكيب ليعبر عن أغراضه بلغة سليمة أو بأسلوب بليغ، فقد لوحظ أن الرجل غير المثقف الثقافة الواسعة لا يستعمل بالفعل في خطاباته اليومية أكثر من 2500 كلمة، أما الواسع الثقافة فلا تتجاوز كلماته الواقعة بالفعل في خطاباته اليومية 4000 أو 5000 مفردة[57]. وهذا يدل على أن المستعمل من اللغة في حالات الخطاب الطبيعي شيء محدود مقارنة بالرصيد اللغوي لأي لغة.

- **خاتمة:** إن أيَّ محاولة في ترقية أو تعليم اللغة العربية للناطقين ولغير الناطقين بها ستبقى ضعيفة المردودية، ما لم تنطلق مما أثبتته اللسانيات والتعليمية من مبادئ في ميدان تعليم اللغات[58]، لذا وجب على" معلم اللغات أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية"[59]، على أن غايته لن تكون الاشتغال على اللسانيات كما يفعل اللساني، وإنما يوظف النظريات التي يراها صالحة ونافعة للوضع البيداغوجي الذي يواجهه في تعليم لغة ما[60].

- **المراجع والإحالات:**

(1)- انظر عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2007، ص174 و175.

(2)- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب الرباط، ط2 2000، ص13.

(3)- انظر، أوليفيي روبول: لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق المغرب، 2002، ص 87.

(4)- انظر، أوليفيي روبول: لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي...المرجع السابق، ص87.

(5)- دوقلاس براون:أسس تعلم اللغة و تعليمها، ترجمة د/ عبده الراجحي، دار النهضة العربية 1994 ص25.

(6)- د/ محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق؛ دار المسيرة للنشر والتوزيع ط2 2002ص87.

(7)-"Modelage ou réglage d'un comportement adaptatif conforme aux exigences d'un situation nouvelle ou aux modalités contraignantes d'un procédure"
R- Galisson.D- Coste, Dictionnaire de didactique des langues édition n'5 Hachette, Paris- France, 1986 p41. (Apprentissage).

(8)- انظر، محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية...مرجع سابق، ص103.

(9)- انظر؛ د/محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق...المرجع السابق ص87.

(10)- انظر، محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية...المرجع السابق، ص29.

(11)- انظر، العربي اسليماني: التواصل التربوي، الأستاذ و التلاميذ نموذجا.
http://www.fikrwanakd.aljabriabed.net/index.htm

(12)- محمد الدريج مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب البليدة ط2 2000 ص13.

(13)- انظر، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة، رشيد بناني، الحوار الأكاديمي والجامعي ط1، الدار البيضاء المغرب 1991، ص 39- 44.

(14)- انظر، فتحي فارس ومجيد الشارني: مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، تونس ط1، 2003، ص23 .

(15)- د/ عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية... مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد4 سنة 1974/1973، ص19.

(16)- انظر، د/ مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس- دمشق ط1، 1988، ص 10 وما بعدها.

(17)- انظر، د/ شريف بوشحدان: واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي (الخطاب اللساني نموذجا) مجلة المجلس الأعلى للغة العربية العدد6، الجزائر 2002، ص269.

(18)- انظر، د/ مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث...المرجع السابق ص12.

(19)- انظر، د/ عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص23.

(20)- عبد الرحمان الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث تحليل ونقد لأهم مفاهيمه ومناهجه مجلة اللسانيات، العدد 1 المجلد الأول، جامعة الجزائر،1971، ص 32.

(21)- د/ عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية...المرجع السابق، ص 36.

(22)- انظر، د/ رابح بوحوش: اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم للنشر والتوزيع عنابة، الجزائر، 2006، ص16/15.

(23)- د/ عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية...المرجع السابق، ص19.

(24)- المرجع نفسه، ص24.

(25)- حوار مع د/ مازن الوعر أجراه معه يونس البوسعدي حول(علم اللسانيات)، انظر في الموقع التالي:

http://www.almajara.com/forums/archive/index.php?t-12720.htm

(26)- انظر، د/ أحمد شامية، في اللغة، دراسة تمهيدية منهجية في مستويات البنية اللغوية، دار البلاغ للنشر و التوزيع، الجزائر، ط2002،1، 195.

(27)- انظر، د/ أحمد شامية: المرجع نفسه، ص 195.

(28)- د/ أحمد حسين اللقاني ود/ فارعة حسن محمد: مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2001، ص 94.

(29)- انظر، د/ عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية...المرجع السابق، ص23.

(30)- انظر، د/ عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية...ص31 وما بعدها.

(31)- د/ عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية...ص24.

(32)- انظر، د/ عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية...ص 32.

(33)- انظر، د/ حلمي خليل: مقدمة لدراسة علم اللغة... ص 180.

(34)- انظر، د/ الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية...ص05.

(35)- انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعيةالجزائر، 2007، ص 194.

(36)- انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1...ص194 و195.

(37)- انظر، محمد ساري: تيسير النحو ترف أم ضرورة؟، مجلة الدراسات اللغوية مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثالث، العدد الثاني، يوليو-سبتمبر2001، ص

(38)- انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1...ص 198.

(39)- أحمد علي كعنان، تدريس اللغة العربية لغير المختصين في جامعة دمشق، ندوة اللغة العربية والتعليم مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 2000. ص 64.

(40)- انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر 2007 ص175.

(41)- انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1 ...ص191.

(42)- انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان ...ص176.

(43)- انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1... ص182.

(44)- انظر: محمد ساري: تيسير النحو ترف أم ضرورة؟، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثالث، العدد الثاني، يوليو-سبتمبر2001.

(45)- انظر، بشير إبرير: دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، مطبعة المعارف- عنابة- الجزائر، 2007، ص 80.

(46)- انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1... ص176 و177.

(47)- انظر، الحاج صالح: السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر الجزائر2007، ص 185.

(48)- انظر، الحاج صالح: السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة... ص188.

(49)- انظر، الحاج صالح: المرجع نفسه، ص 186.

(50)- انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1... ص 161.

(51)- انظر، المرجع نفسه، ص 75 و76.

(52)- انظر، المرجع نفسه، ص 176.

(53)- انظر، أحمد زياد محبك: أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية، ندوة اللغة العربية والتعليم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 2000. ص 609.

(54)- انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1... ص 193.

(55)- انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان ...ص200.

(56)- انظر المرجع نفسه ص 199.

(57)- انظر المرجع نفسه ص 203 و204.

(58)-انظر، علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا "نموذج النحو الوظيفي" دار الثقافة المغرب، ط 1998، ص 22.

(59)- د/ عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص136.

(60)- انظر، علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا ... المرجع السابق، ص23.