

آليات اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية Applied Linguistics Mechanisms in Teaching the Arabic Language

د. زبيدة كشرد *

تاريخ الاستلام: 2021/06/01 تاريخ القبول: 2021/06/10

ملخص: إن الهدف من هذا البحث هو رصد الإشكال الذي يطرحه تعليم العربية في المدارس والجامعات، بصفتها لغة أمًا في حين بينت النتائج المسموعة والمرئية أن لمتعلمين يعانون بعض معاناة من يتعلم العربية كلغة أجنبية. ولتحديد مواقع المعاناة كان ينبغي اعتماد عُدّة إجرائية ملائمة، وقد تبين لنا أن التعليمية الوظيفية هي الأنسب لما توفره من آليات لرصد الظواهر على جميع الأصعدة، والتمكين من الاشتغال على معالجتها: إن على الصعيد التحليل الصوتي، التركيبي، المعجمي، وإن على الصعيد العملي البراغماتي.

كلمات مفتاحية: لسانيات تطبيقية؛ تعليمية اللغة؛ اللسانيات الوظيفية.

Abstract: This research aims to monitor the problem posed by teaching Arabic in schools and universities, as a mother tongue, while the audio and visual results showed that learners would suffer as learners who take Arabic courses as a foreign language. In order to determine causes behind this suffering, an appropriate procedural kit should be adopted, and it has become evident to us that functional didactics is best suited for the mechanisms it provides for monitoring phenomena at all levels, and enabling work to address them: On the phonological, structural, lexical analysis level, and on the practical pragmatic level .

Keywords: Applied linguistics; didactics; functional linguistics.

* جامعة الجزائر 2، كلية الآداب واللغات العربية والشرقية، قسم اللغة العربية وآدابها، البريد الإلكتروني: zkechroud@gmail.com، (مؤلف مرسل)

1. **مقدمة:** لأسباب منهجية وإجرائية نحتاج في تعلم اللغات وتعليمها الا ان نميز بين ضربين من اللغات. الضرب الأول: هو اللغة الام (ل.م) (langue maternelle) وفي لغة المتعلم الأصلية التي اكتسبها منذ الصغر في محيطه الاسري، كما تسمى لغة المنشأ، يقول جورج موناين (1974 Mounin) "اللغة الأم بالمعنى الضيق للكلمة" هي لغة الأم، هي اللغة الأولى للفرد، وحتى وإن لم تكن لغة أمه". الضرب الثاني: اللغة الأجنبية وهي اللغة التي يتعلمها الفرد بعد اكتسابه اللغة الام وهي لا تكتسب لحاجات تواصل ضرورية، بل لأسباب ثقافية او اقتصادية او سياسية او علمية. ان اقامة الفروق بين اللغتين يستند في الواقع الى وعي ضمني تتراكم فيه -في اغلب الأحيان - كثير من العناصر الغامضة فيما يتعلق بطبيعة كل لغة والعلاقات القائمة بينها، والكيفية التي ينظر منها المجتمع الناطق بتلك اللغة للواقع الخارج عن اللغة، فمثلا الشمس مؤنث في العربية والقمر مذكر بينما نجد عكس ذلك في اللغة الفرنسية حيث الشمس مذكر والقمر مؤنث. ففي مقام الفرح والسرور يعبر عنه في اللغة العربية بالعبارة التالية: هذا يثلج الصدر بينما يعبر عنه بالفرنسية (cela me réchauffe le cœur)، وهذا راجع الى الاختلاف في المناخ بين البيئتين، فمن ينشأ في البيئة الحارة يحتاج الى ما يثلج الصدر، والذي ينشأ في البيئة الباردة فهو في حاجة الى الدفء. لكن هذه الصعوبات لا تعد إذا ما قورنت بصعوبات من الدرجة الأولى وهي تلك التي تتعلق بمجموعات لغوية غير قادرة على تحديد لغتها الام او تلك التي تشكو من ارباك خارجي وفي هذا التحديد، وهو ما يجسده بشكل جيد وضع اللغة العربية الفصحى بالنسبة للعرب، ومن أوجه المفارقات ان هؤلاء الذين ينسبون الى هذه اللغة لا يتكلمونها بشكل تلقائي وانما يتعلمونها في المدارس ورغم ذلك تعد لغة أم. ان الغرض من هذا البحث هو ان يطرح على بساط الدراسة الإشكالات التي يطرحها تعليم اللغة العربية بصفتها لغة أم (ل.م) في علاقتها بالطرق التي تدرس بها في المدارس بل وفي الجامعات، هل تعامل معاملة اللغة الأم (ل.م) الممدرسة؟ أم معاملة اللغات الثانية المدرسة؟

2. **علاقة اللغة بالجمهور:** من أجل تقييم فعالية علاقة الجمهور باللغة، يتم تمييز ثلاث وظائف رمزية للفضاء العام: تكوين هوية جماعية كمجتمع مستقبل

وهيكله التواصل السياسي والعلاقة بما تم إنشاؤه على أنه خارج عن هذا المجال من الخطاب الاجتماعي (Widmer, 1996) .

والحال أن وضع اللغة العربية وتعليمها هو أعقد من ذلك بكثير. ولا يمكن أن تدرس اللغة بمعزل عن الجمهور الذي يتكلم هذه اللغة. فالواقع اللساني الذي يعيشه المتعلم واقع لساني مضطرب لم يستقر بعد، لأن اللسان المستعمل بالفعل هو لسان عربي درج على اللسان فحرفه الاستعمال على جميع الأصعدة.

1.2 على مستوى الأصوات: حيث تعرض اللسان إلى كثير من الحذف والقلب والاببدال مثاله: ابدال الضمة المدية في "يدعو" و"يدنو" إلى كسرة مدية "يدعي" و"يدني"، حيث تبدل أيضا القاف بكاف مفخمة في بعض الجهات وتبدل ألفا في بعض الجهات الأخرى.

2.2 على مستوى التصريف: فقد حدثت تغيرات مثلا في صيغ الجمع مثلا "باب" تجمع على "ببيان" ويجمع "كأس" على "كيسان"، الخ.

3.2 على مستوى التراكيب النحوية: أما على مستوى التراكيب النحوية فقد وجد في استعمال التراكيب النحوية تراكيب يدرج فيها الفعلان والثلاثة دون أداة وظيفية تدرجها.

مثاله "يحب يلعب، يحب يروح يلعب" وقد وجدت مثلها تراكيب في العربية: عن أسماء بنت أبي بكر "ولم أكن أحسن أخبز فكان يخبز جارات لي من الأنصار وكن نسوة صدق" (ابن سعد، 1980).

فإن نطق التلميذ أو كتب على هذا النمط من التراكيب النحوية يعد ذلك منه خطأ فادحا، إن الكتب المدرسية قد آلت مؤلفوها على أنفسهم أن لا يعرضوا فيها الاستعمال الفصيح الدارج على اللسان، فعظم ما بذلك الانقسام بين الاستعماليين وكذلك عدم الاستشهاد بالصيغ التصريفية والمادة المعجمية المستعملة: "راح" ويستشهد بدلا منها بالمادة المعجمية: "راج" في صيغ المنقطع وغير المنقطع والامر مع كل الضمائر، فيردد التلاميذ:

أنا رجت، نحن رجنا، أنتم رجتم، هي راجت، أنت تروجين، هم يروجون، أنتن ترجن، أنتم تروجون، وهو يروج، ونحن نروج.

وكذلك بالنسبة للصيغة التصريفية المتواترة في الاستعمال فإنها لا يستشهد بها ولا تذكر تصاريفها، وإنما تذكر الصيغة التي ليست في الاستعمال مثاله "وفى/ أوفى" لنفس المادة الأصلية المعجمية. ولم تقتصر محاربة المعيار الشائع والدعوة الى المعيار المهجور على مؤلفي الكتب المدرسية الذين ليس لهم إلمام بالعلوم اللسانية قديماً وحديثاً، وإن كان الأمر لا يتطلب غزير علم ولا عبقرى ذكاء، بل تعداه الى بعض علماء اللسان في العربية أو بالأحرى من يشتغلون بالعلوم اللسانية، يستهجنون وينفرون من دراسة التنوعات اللغوية للعربية بحجة أن ذلك النوع من الدراسة يحدد بالباحث عن المنهج السليم. إن هذا الشكل اللساني المستعمل عند الخاصة والشكل الآخر المستعمل عند العامة ينتظر أن يوصف دون محاولة الرجوع الى الشكل المكتوب، إن اعتبار هذا الشكل من اللسان المستعمل في المشافهة يعد جرأة علمية وإقداماً مازلنا نتردد في القيام به.

3. **موقف علماء اللغة الأوائل من اللغة المستعملة:** والحال أن اسلافنا الاجلاء الذين يدعي البعض أنهم يقتدون بهم لم تقتهم هذه الحقيقة، إذ عرفها عصرهم فكرسوا لها من الجهد والعمر ما لا يستطيع إنكاره أحد، وعلى سبيل الذكر هذا كتاب "اصلاح المنطق" لابي يعقوب يوسف السكيت. وكذلك كتب الجاحظ، وعلى رأسها البيان والتبيين إذ تعرض فيه الى ظاهرة اللحن واللحنين البلغاء، كما كتب في الموضوع ابن قتيبة وكثيرون غيرهم. وقد شهد أبو العباس المبرد الشهادة التالية: "ما رأيت للبغداديين كتاباً أحسن من كتاب يعقوب ابن السكيت في المنطق." (ابن السكيت، 1956). وقد قال فيه محمد عبد السلام هارون وهو الذي حققه: "وهذا الكتاب قد أراد ابن السكيت به أن يعالج داءً كان قد استشرى في لغة العرب والمستعربة وهو داء اللحن والخطأ في الكلام فعمد الى أن يؤلف كتابه ويضمنه ابواباً يمكن بها ضبط جمهرة من لغة العرب"، وذلك بذكر... ما فيه لغتان أو أكثر... وما تغلط فيه العامة." (ابن السكيت، 1956). وقد قابل في الفصول الخاصة بما تغلط فيه العامة بين الصيغ التي تغلط فيها العامة، وما يقابلها من الصيغ الفصيحة. وقد ذكر التبريزي في مقدمة كتابه تهذيب اصلاح المنطق، "فإني لما رأيت ميل أكثر الناس الى كتاب اصلاح المنطق لابي يوسف يعقوب ابن إسحاق السكيت، دون

غيره من كتب اللغة، لقلة حجمه مع كثرة الانتفاع به والاستفادة منه وإن أكثر ما يتضمنه اللغة المستعملة التي لا بد من معرفتها والاشتغال بحفظها... استعنت بالله تعالى على تبين ما يشكل في بعض المواضع منه". (ابن السكيت، 1956)

4. **موقف علماء اللغة المحدثين من اللغة المستعملة:** وهو موقف للبحث عن الحلول لمشاكلنا في السياسة اللسانية دون المساس بجوهر اللسان. إذ أن السياسة اللسانية السليمة كما يقول اندريه مارتيني هي التي ترمي بالأحرى: "إلى التعبير باللسان عن كل حاجات المجتمع، في الوضع الراهن من تطوره مع تقادي المساس والاخلال بفهم الكتابات القديمة ما أمكن ذلك، ومع محاولة التنبؤ بردود الفعل الممكنة لمستعملي ذلك اللسان" (Belkaid, 1976). اننا ان لم نأخذ في الحسبان ما يعرفه المتعلم في العربية وتدعيمه، وعدم حسان ما يعوزه وتوفيره له يجعلنا نعتبر المتعلم خالي الذهن من كل بنى العربية الفصيحة التي نريد تدريسها له، والبنى غير الفصيحة والتي لا نريد ان تظهر في المقام الذي يستدعي استعمال اللسان الفصيح، ان لم نحتسب ذلك كله نكون كما لو اننا نعلمه لسانا أجنبيا، لأول عهده به، وشتان ما بين المنهجين في تعليم اللسان الأم وفي تعليم اللسان الأجنبي. كما ان التعدد اللغوي المتوحش، في غياب تدبير بيداغوجي متماسك، وغياب مدرسين أكفاء، يحول الفروق والقطائع اللغوية المذكورة إلى حواجز مرور الى المسارات والبرامج المتوافرة. القطيعة الأولى تتمثل بالمرور من اللغة الأم الأصلية إلى تعلم اللغة الفصيحة. والقطيعة الثانية تكمن في الفرق بين لغة التعليم الابتدائي والثانوي (العربية الفصحى) ولغة التكوين المهني والتقني ولغة التعليم العالي (اللغة الفرنسية). وأمام هذا الوضع، لا غرابة أن يجد التلاميذ (بخاصة من الطبقات المعوزة) أنفسهم في وضع فشل مدرسي (منذ السنوات الأولى في الابتدائي) ما يؤدي الى مغادرة المدرسة، ويمنع آخرين من ولوح الثانوي لضعفهم في الفرنسية، أو ولوح المقاولات العصرية في القطاع الخاص لضعف معرفتهم بالفرنسية، أو ضعف تواصلهم بها. فتجاوز عائق الاختيارات اللغوية في التعليم والحواجز المتولدة عنه يمثل خطوة حاسمة في مقاومة الهدر المدرسي. (احمد حسن حسنين وآخرون 2013). لذلك وجب إعادة النظر في الكتب المدرسية لتعليم العربية، لتبني موقفها من حاجيات المتعلم التواصلية.

1.4. جهود علماء اللغة والهيئات المختصة في تطوير مستوى اللسان التواصلية

لدى المتعلمين: ان ملاحظة ما يسمى بانخفاض المستوى اللساني التواصلية الفصح لدى المتعلمين في المتوسطات والثانويات، بل وطلاب الجامعات أمر انشغل به المفكرون والكتاب وعلماء التربية. وتجدر الإشارة ههنا الى "ندوة تعليم اللغة العربية لاتحاد الجامعات العربية"، التي عقدت بالجزائر العاصمة سنة 1984، والتي انتقد فيها اغلب المشاركين وضع تعليم العربية وما كانت عليه برامج التعليم، وكتب النحو واللغة ودعوا الى إعادة النظر فيها للضرورة الملحة التي تستوجب ذلك. وهي دعوة ليست بالجديدة اذ دعا اليها من قبل إبراهيم مصطفى صاحب كتاب احياء النحو ودعا اليها طه حسين وعلي الجارم، وأحمد أمين، وأمين الخولي، وعبد المجيد الشافعي... وقد ألف هؤلاء الكتاب لجنة حدد القرار الوزاري لوزارة المعارف المصرية آنئذ مهمتها بأنها: "البحث في تيسير قواعد النحو والصرف والبلاغة -كما سماها التبسيط الجديد-". ومما صدر من بيانات اللجنة "ان الشباب لا يتعلمون هذه اللغة كما يتعلم الشباب في الأمم الأخرى لغتهم ... هم لا يسمعونها في البيت وهم لا يسمعونها في البيئة التي تحيط بهم، ثم هم لا يسمعونها في المدرسة الا أثناء درس اللغة العربية". (الخولي، 1961). كما يرجع عبد القادر الفاسي الفهري مسألة التلوث اللغوي البيئي إلى غياب الديمقراطية اللغوية وعدم احترام حقوق المواطن اللغوية ومعاناته من الحُجْر اللغوي "إن بلوغ الرشد اللغوي يستدعي تطبيق الديمقراطية وتمتع المواطن بحقوقه اللغوية". (الفهري، 2011).

5. إشكالية تعليمية اللغة العربية في العصر الراهن: الا اننا نلاحظ حاليا ان الصعوبات في اكتساب العربية لا تقتصر على الاستعمال الشفهي بل تتعداه الى الاستعمال الكتابي، مثال ذلك انهم قد يكونون جملا صحيحة من حيث الاعراب لكنها خالية من الاسناد (المسند والمسند اليه) كما أنهم قد يستعملون صيغة (فعل) حيث يقتضي الامر استعمال صيغة (أفعل) أو العكس، أو يستعملون "أن" موضع "كي".

*اعرني كتابك أن أراجع فيه الليلة.

أو يستعملون "لن" بدلا من "لم" او العكس.

أو يغلطون في علامة المخاطبة /صوت الكسرة/ فيبدلونه بصوت الكسرة المدية ومن امثلته السياقات الآتية *أنتي* *ذهبتني*، *قلتني*، *لكي* *معكي*، الخ. لتداخلها لديهم مه صوت الكسرة المدية: ياء المخاطبة في صيغة الأمر اذهبي قلتي الخ. كما في صيغة غير المنقطع للمخاطبة في حالة الجزم لم تذهبي، وفي حالة النصب لن تقولي. ومثل هذه الأغلاط متواترة كثيرا حتى لدى طلاب الجامعات. وكذاك الشأن بالنسبة لـ لام التعريف فهم لا يحسنون استعمالها فهم يستعملونها حيث لا يجب ولا يستعملونها حيث يجب. ولذا يبقى السؤال مطروحا أي منظار ينبغي ان ننظر به حين نلاحظ وننتقد الوضع اللساني الراهن؟

في هذا المقام تجدر الإشارة الى مفهوم التداخل اللغوي الذي يُعرف على أنه تأثير لغة (أو لهجة) في لغة أخرى حين يتكلمها الفرد. أما التحول اللغوي فهو انتقال الفرد في حديثه من لغة (أو لهجة) الى أخرى. ويتم كلاهما بصورة شعورية أو لا شعورية. والتداخل اللغوي مصطلح عام يضم أنماطا كثيرة من التأثيرات والتأثيرات التي تجري بين اللغات عندما تكون في تماس. ولهذا يمكن أن ننظر الى التحول اللغوي بوصفه وجها من وجوه التداخل اللغوي. ولا شك أن دراسة ظاهرتي التداخل اللغوي والتحول اللغوي الشائعتين في البلاد العربية ومعرفة أسبابهما وأنواعهما وتحديد حالات وقوعهما، ستساعدنا كثيرا على تحسين طرائق تدريس اللغة العربية الفصيحة لأبنائنا ولغير الناطقين بها، كما ستساعدنا على تطوير طرائق تدريس اللغات الأجنبية لأبنائنا. (القاسمي 2003).

6. آليات اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغة: يعود تأسيس اللسانيات التطبيقية الى اربعينيات القرن الماضي حين تأسست في عام 1941 بالولايات المتحدة الامريكية مؤسسة اللغة الإنجليزية (English Language Institute) في جامعة ميتشغان (University of Michigan) استعمل المصطلح في وسم درس تطبيقي سمي بـ"المقاربة العلمية لدراسة اللغات الأجنبية" لكن البداية الفعلية ارتبطت باسمي (Charles Fries and Robert Lado) اللذين اشرفا على نشر مجلة جديدة تعنى بتعليم اللغة هي: "المجلة الفصلية للسانيات التطبيقية" وذلك في عام 1948، ثم لم تلبث أن ظهرت مجلات أخرى في الاختصاص نفسه في خمسينات القرن وستيناته.

وفي أواخر السبعينات ظهر اتجاهان أسهما في تطوير اللسانيات التطبيقية هما: اللسانيات التفاضلية (Linguistique différentielle) وعلم نفس تعليم اللغة الثانية وتناول دراسة اللغة الثانية من وجهة نظر الحاجة التربوية.

ترتبط اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغة بوجه خاص وبالتعليم عموماً إذ تضطلع بالعمليات الإجرائية لتطبيق النتائج والمناهج المتوصل إليها في اللسانيات النظرية. وفي هذا السياق يعرف ويداوسن اللسانيات التطبيقية حيث يربطها باللسانيات النظرية وبمدى الاستفادة منها في تعليم اللغة في قاعة الدرس إذ يقول: "اللسانيات التطبيقية -كما أفهمها هي طيف من التحقيقات التي تمتد من الدراسات النظرية للغة إلى القسم كي تطبق" (Widdowson, 1979).

واستعمل مصطلح اللسانيات التطبيقية منذ الثمانينات ليحيل على أية جهة ذات الصلة باللغة وبذلك امتد مصطلح اللسانيات التطبيقية إلى أرجاء أخرى من الاختصاص. وننتبين هذا الاتجاه من تعريف بريمفيت (Brumfit) حيث يقول: "بالإضافة إلى ما ألفه الناس في ميدان اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة كلفة أولى أو لغة ثانية فإن التعريف قد امتد بشكل موسع إلى جهات من قبيل اللسانيات السريرية والطب الشرعي والمعجمية والنقد اللساني ونظرية الترجمة وتطبيقها. (Brumfit, 1991).

بينما نلاحظ أن جون لاينز (John LYONS) قد حصر هذه المقارنة بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية إذ يقول: "اللسانيات النظرية تدرس اللغة واللغات مع رؤية إلى بناء نظرية لبنيتها ووظائفها بقطع النظر عن أية تطبيقات عملية يمكن أن تؤدي لاي استثمار للغة واللغات، بينما اللسانيات التطبيقية من انشغالاتها تطبيق متصورات اللسانيات ونتائجها على جملة من التطبيقات المتنوعة بما في ذلك تدريس اللغة." (Lyons, 1981).

في حين أن كريستال فيعرف اللسانيات التطبيقية بكونها "فرع من اللسانيات اهتمامها الأول هو تطبيق مناهج النظريات اللسانية ونتائجها لبيان مشاكل اللغة التي يمكن أن تظهر في مجالات أخرى من التجربة. أن الفرع الأكثر تطوراً للسانيات

التطبيقية هو تدريس اللغات الأجنبية وتعليمها، وأحيانا يستعمل المصطلح وكأنه هو المجال الوحيد المضمن. (Crystal, 2001).

يتبين لنا من هذه التعريفات ما للسانيات النظرية والتطبيقية من صلة بتعليم اللغات وبذلك يعد هذا العمل مواصلة لإرساء أسس نظرية مستمدة من اللسانيات الوظيفية بشكل خاص ليستفاد منها في تعليم اللغة العربية.

كما اهتم ثلة من الباحثين بتحديد الإطار المفاهيمي للسانيات التطبيقية نذكر في هذا الميدان التعاريف الأكثر وضوحا وقربا لفهم الطالب.

يعرف مازن الوعر اللسانيات التطبيقية على أنها "علم يبحث عن التطبيقات الوظيفية البراغماتية التربوية للغة من أجل تعليمها أو تعلمها للناطقين بها أو غير الناطقين بها بالوسائل البيداغوجية لتقنية تعليم اللغة البشرية وتعلمها". (الوعر، 1989). كما يبين محمود إسماعيل صيني "أن اللسانيات التطبيقية تهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات ونتائجها على عدد من المهام العملية، ولا سيما تدريس اللغة. ومن الانشغالات الأخرى التي تدخل في مجال اللسانيات التطبيقية التخطيط اللغوي، وتعلم اللغات بالحاسوب، وعلاقة اللغة بالتربية والترجمة، والترجمة الآلية، واللسانيات الحاسوبية، والذكاء الاصطناعي، ونحو ذلك." (صيني، 1987).

كما تعتبر مهمة الباحث اللغوي التطبيقي "تكمن في توظيف المكتسبات النظرية واختبار مدى مطابقتها للواقع اللغوي في مجالاته المتعددة.

" (فتيح، 1989). "وإذا كانت اللسانيات النظرية تقوم بوصف اللغة وتفسيرها، فإن استثمار نتائجها ومستخلصات الحقول المعرفية الأخرى المرتبطة بها، يقع على عاتق اللسانيات التطبيقية التي تتولى رسم منهج دقيق لعملية تعليم اللغات دون تفرد بالقرارات، على اعتبار أن مجال تعليم اللغات حقل تعاوني يحكمه مبدأ تضافر الاختصاصات، في إطار أوسع هو اللسانيات التطبيقية" (جغبوب، 2017). تتفرع هذه التخصصات الى فروع عدة نذكر منها اللسانيات الجغرافية اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات النفسية، علم الأسلوب، فن صناعة المعجم، وأيضا علم اللغة التعليمي والذي يهتم بالطرائق التي تساعد على تعليم اللغة الأم أو اللغات الأخرى التي يتعلمها الطلاب في المدارس، بالإفادة من نتائج علم اللغة في المستويات

الصوتية والصرفية والنحوية والدالية ويضاف الى ذلك ان علم اللغة التعليمي يعد البرامج التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الاكمل. (هويدي والطائي 2015).

7. البراديفغات الأساس في اللسانيات الوظيفية التعليمية: إن مبدأ النفعية في تدريس اللغات يقتضي اعتماد عناصر اللسانيات التطبيقية في هذا المجال، وهي البراغماتية أي اعتماد ما هو وظيفي. وأيضا الانتقائية التي تقتضي القيام بعمليات اختيار وظيفية على ضوء معايير النجاعة والمردودية، وكذا الفعالية القائمة على إيجاد الوسائل التربوية الأكثر فعالية في تعليم لغات المنشأ واللغات الأجنبية، وذلك بانتقاء المتون الوظيفية الملائمة. (بلعيد، 2003).

ان المنهج اللساني المعتمد في هذه الدراسة هو منهج اللسانيات الوظيفية وهو منهج ينظر للسان في فضيلته الأساسية التي هي التواصل، هذا التواصل الذي يتم حسب نظام متكامل الأجزاء، وان المبدأ الأساسي الذي يعتمد عليه هذا النظام لأداء وظيفة التواصل هو مبدأ الاقتصاد والفرق لأجل الوضوح، هذا الاقتصاد الذي يقتضي الاستعمال المتكرر لعدد محدود من الوسائل، لأداء ما لا نهاية له من الخطابات، انه ميزة الالسنة وفضيلتها، انه التقطيع المزدوج للسان.

نستدعي هنا مفهوم البراديفم الذي هو مفهوم أداتي طوره وشغله الفلاسفة المهتمون بالأبستمولوجيا وتاريخ العلوم، وهو يعني في سياقه الأولي، وبالتحديد في سياق استخدام توماس كون له، مجموعة القوانين والتقنيات والأدوات المرتبطة بنظرية علمية والمسترشدة بها، التي بها يمارس الباحثون عملهم ويديرون نشاطهم، وحالما تتأسس تتخذ اسم "العلم العادي" (كون، 2007). وقد انزلق مفهوم البراديفم، مثل مفاهيم نظرية اجرائية أخرى، من مجاله التداولي العلمي الأصلي، الى سياقات معرفية ونظرية أخرى، حيث ما عاد مقصورا على الاستخدام في نطاق نظريات العلوم وتطبيقاتها في مفهومها التقني الضيق، بل توسع بشكل غدا معه قابلا للتطبيق على كل مادة ذات طبيعة نظرية او فكرية. وبهذا أصبح لمفهوم البراديفم تعريفات أكثر تعميمية وتجريدية، منها تعريف أنه أنموذج متناسق في تمثل العالم وتأويل الواقع

يكون مقبولا بشكل واسع في ميدان ما. فبالراديغم هو طريقة في رؤية الأشياء تستند الى قاعدة محددة، أكانت انموذجا نظريا أم تيارا فكريا.

1.7. مفهوم باراديغم اللسانيات الوظيفية: نشأت اللسانيات الوظيفية من اعمال مؤسسي حلقة براغ (le cercle linguistique de Prague) ومن أبرز هؤلاء رومان ياكوبسون، ونيكولاي ترويتسكوي، واليهما يعود الفضل في نشأة ونمو الدراسة الفونولوجية أي الصوتيات الوظيفية عام 1928، وكانت الاستفادة في ذلك من مبدأ دي سوسور من كون ان: "اللغة نظام من الأدلة الوضعية المتناسقة مادتها الأساسية هي الأصوات"، وقد استفاد ترويتسكوي من وجهة نظر دي سوسور القائمة على تحديد المفهوم الواحد بما يقابله، فتبينت له مجموعة من المفاهيم على شكل ثنائيات منها لسان-كلام، فتبين له:

أ. **موضوع اللسان:** دراسة أصوات اللغة ومن هذا المفهوم نشأت الفونولوجيا، أي الصوتيات الوظيفية.

ب. **موضوع الكلام:** فهو الصوتيات، وهي الدراسة المادية لأصوات اللغة بصفتها ظاهرة فيزيائية بصرف النظر عما تؤديه في اللسان من وظيفة تمييزية وهو العبء الذي تضطلع به الفونولوجيا التي لا تعتد بالأصوات الا إذا شغلت وظيفة تمييزية محددة. بينما استفاد اندري مارتيني في مفهوم:

التركيبية: la syntaxe: من مفهوم التقابل الذي أقامه دي سوسور بين المحور التركيبي والمحور الاستبدالي، ويعد المفهوم الأساس في تحديد وظيفة العنصر اللساني.

2.7. **مفهوم التقطيع المزدوج:** وهو المفهوم الذي اعتمده اندري مارتيني في دراساته اللغوية. والتقطيع المزدوج هو الصفة المميزة للألسنة البشرية عن غيرها من الوسائل التبليغية الأخرى، وقد اعتمد مارتيني على هذا المفهوم في مشروعه لتحديد اللسان البشري الذي عرفه بأنه أداة للتواصل اذ يقول: "اللسان أداة تواصل يتم وفقها تحليل للخبرة البشرية بكيفية مختلفة عند كل قوم الى وحدات ذات مضمون دلالي ومركب صوتي هي الكلمات (monèmes). وان المركب الصوتي يتقطع بدوره الى وحدات متميزة ومتوالية هي الحروف (phonèmes) وتكون بعدد محدود في كل

لسان إلا ان طبيعتها وعلاقاتها المتبادلة تختلف من لسان الى اخر". (Martinet, 2015).

3.7. مفهوم الوظيفة: إذا كان مفهوم الوظيفة متداولاً في اللسانيات وعلى وجه عام في السيميائية فهو يوظف على ثلاثة أوجه مختلفة: (1) إما بالمعنى الأداتي النفعي، (2) او بالمعنى العضوي، و(3) أيضاً بمعنى المنطق الرياضي. في هذا المقام نشير الى المعنى الأداتي النفعي إذ بالنسبة لمارتني الوظيفة الرئيسية للغة هي التواصل. كون اللغة أداة للتواصل، وكذا وسيلة لصنع المعنى. (Quémada, et al., 2014).

4.7. نتائج التنظيم الصرف بالألسنة وتطبيقاته

تتحد الوحدات اللسانية بعلاقاتها التركيبية في جميع المستويات (مستوى الأصوات، مستوى الكلم، مستوى التراكيب). إذ تعرف المجموعة من الوحدات بعدد من القرائن التي تسبقها و/أو تلحقها ومثاله الفعل الدال على الحدث غير المنقطع (ما يسمى بالفعل المضارع) يعرف بمجموعة من القرائن يمكن ان تعرض على الشكل التالي:

الجدول رقم 1: قرائن الفعل صيغة غير المنقطع

الأداة	العلامات السابقة	صيغة غير المنقطع	العلامات اللاحقة
إن	أ	فعل	∅
سوف	ن		∅
قد	ت		ين
سـ	ت		ان
			ون

المصدر: من إعداد الباحثة

أما مجموعة الأسماء فتعرف بعدد من القرائن منها: أداة التعريف، حروف الإضافة (حروف الجر)، الإضافة (المضاف والمضاف اليه).

الجدول رقم 2: قرائن الإسم

الأداة الوظيفية	أداة التعريف	اسم	العلامات اللاحقة
لـ		صاعد	ة

		بـ
ــــات	لـ	لـ
ــــون		حيث
ــــين		من

المصدر: من إعداد الباحثة

ولذلك فإن فضيلة (la pertinence) وحدة لسانية ما أي صفتها المميزة ليست نابعة من ذاتها بل هي حصيلة علاقاتها التقابلية بالوحدات الأخرى وهو الامر الذي يؤدي الى النظر في ما يعرف بـ:

مفهوم المدونة: وتشير المدونة الى المعطيات الأساسية لوصف وتحليل ظاهرة. وبهذا المعنى فإن مسألة تكوين المدونة حاسمة في البحث بما أن الأمر يتعلق انطلاقاً من مجموعة مغلقة وجزئية من المعطيات، بتحليل ظاهرة أوسع من هذه العينة... وحسب تعريف هابار (1979) "المدونة مجموعة معطيات لغوية وقع اختيارها وتنظيمها حسب معايير لغوية صريحة لتكون عينة من اللغة." (شارودو ومنغونو، 2013). ويعني مجموعة الملفوظات المنطوقة بالفعل بهدف الدراسة التطبيقية للنظام اللساني كما يؤدي وظيفة التواصل بتوازن في آن ما من تطوره لذلك يعرف هذا النوع من الدراسة بالدارسة الآتية *étude synchronique* مقابل الدراسة التطورية *étude diachronique* فتبين عندئذ ان اللسان بصفته أداة تبليغ يعتمد على:

مبدأ الاقتصاد والفرق: ويقوم هذا المبدأ على أساس اتحاد الهويات واختلافها انظر الجدول رقم 1 ورقم 2 وذلك لأنه نظام يستعمل عددا محدودا من الوحدات التي تشغل بكيفية معينة في كل لسان لتبليغ ما لا نهاية له من الخبرات والتجارب فمن هنا صفته المميزة له عن الوسائل التبليغية الأخرى وهي **التقطيع المزدوج (la double articulation)** وهو ما نتبينه من قول اندريه مارتيني "اللسان أداة تبليغ يتم وفقها تحليل للخبرة البشرية بكيفية مختلفة عند كل قوم الى وحدات ذات مضمون دلالي ومركب صوتي هي الكلمات (monèmes). وان المركب الصوتي يقطع بدوره الى وحدات متمايزة ومتوالية هي الحروف (phonèmes) وتكون بعدد محدود في كل لسان الى ان طبيعتها وعلاقاتها المتبادلة تختلف من لسان الى اخر" (انظر التحليل في مجلة اللسانيات مج1 اصدار معهد اللسانيات والصوتيات، بن عكنون 1972).

بما أن الوظيفة التواصلية هي عماد البنية اللسانية فإنها تلزم وتكفي لتمدنا بالمقياس الأفضل واللائق لانتقاء ما يوصف في مجموع المعطيات اللسانية كما أنها تمكن من إيجاد المقياس التربوي الذي يساعد على استخراج ما هو أهم في التعليم مما ليس كذلك.

مقتضيات التواصل: يقابل مارتيني مقتضيات التواصل (وهي ضرورة وجود أكبر عدد ممكن من الوحدات والأكثر اختلافا ما أمكن ذلك) والنزعة الى إيجاد عدد من الوحدات الأقل اختلافا ما أمكن ذلك وإن الميل الى التنسيق بين هذين الاقتضامين يفضي إما الى الاقتصاد في اللغة وإما الى الجودة النوعية في المردودية الوظيفية (Martinet, 2015). ومنه ينبغي الانطلاق من اللسان حال الاستعمال وهو ما يؤدي الى النظر في ما يعرف بمدونة الأخطاء.

مدونة الأخطاء: تبرز في هذا المجال أعمال اللساني هنري فري؛ ظهرت رسالته للدكتوراه "تحو الأخطاء" (la grammaire des fautes) يدرس المؤلف في رسالته الأخطاء الشائعة في استعمال اللغة الفرنسية، ويعتزم تفسير الأخطاء، فتبين له ان الأخطاء تتجم فقط عندما لا يجد المتكلم في رصيده اللغوي الموارد الكافية التي تمكنه من تبليغ أرائه وتجربته بالسرعة الكافية والوضوح اللازم. ان هذا التصور يربط خطأ او صواب التعبير بمدى أدائه بوظيفة التبليغ. يقول هنري فري "ان الافصح هو ذلك الذي يؤدي بأيسر ما يكون ويفهم بأيسر ما يكون" ويضيف موضحا "انه توجد اشكال لسانية صحيحة غير كاف وضوحها، وقد تؤدي للالتباس ومن جهة أخرى توجد اشكال غير صحيحة تبلغ بكيفية أوضح" (Frei, 1971).

ان وجهة النظر اللسانية هذه تعتبر عجزا عن كل ما هو غير مؤد لوظيفة التواصل بحسب المعيار اللساني المستنتج من الاستعمالات اللسانية الصحيحة واذن فان العجز يعود الى كون المتكلم لم يكتسب او لم يحسن استعمال ما اكتسبه من المبادئ اللسانية التي تمكنه من الأداء حسب مقتضيات التواصل.

واذن فان وجهة النظر الوصفية ترى عدة استعمالات للسان وذلك بحسب مقتضيات التواصل وحالاته، ولذلك وجب ضبط المعايير المميزة لكل استعمال.

ثوابت اللسان: ينطلق هنري فري من النظرية التالية يجب على أي لسانى كان بصرف النظر عن الزمان والمكان الذي تجري فيه عملية التواصل ان يلبي متطلبات أساسية يسميها المؤلف ثوابت اللسان، وهي:

- الحاجة الى ترتيب الوحدات في نظام لغوي ما؛
ويتأتى ذلك بترتيب الوحدات على أساس المقياس الشكلي او المعنوي، كما يتأتى بالربط ويتوافق الأزمنة ويظواهر القياس.

- الحاجة الى التمييز القائم على مبدأ الفرق والوضوح؛
الذي يؤدي الى التباعد الصوتي والفرق الدلالية بين المترادفات والى تدعيم العناصر الأحادية المقطع مثل: حروف المعاني: ك، ل، ا، في، ب، ما، ذو، و، ف، أ، سـ.

- الحاجة الى الاقتصاد؛
الذي يؤدي الى الحذف والاضمار والادغام والى السقوط (مثل تسهيل الهمزة في العربية او سقوطها) والى التراكيب المبينة من أسماء الفاعلين او المفعولين بدلا من الجملة الظرفية وشبه الجملة. ان اللسانيات الوصفية كما هي منتهجة في اللسانيات التطبيقية تتميز بادئ ذي بدء بعزمها على رفض اعتبار بنية اللسان واقعا موجودا لذاته، بل على العكس فهي تفسر البنية بالتوازن القائم بين اللسان ومقتضيات التواصل، كما تتميز بتفسيرها لخصائص اللسان ومميزاته الذاتية، وعرضها بناء على وجود كل من المتكلم والسامع، او المرسل والمتلقي. وان حذق لسان ما يعني إمكانية تناوب الدورين في الجماعة الناطقة بذلك اللسان، "ان هذين الدورين يؤديان الى تضارب المتطلبات ذلك لان رغبة المتكلم في الاقتصاد في الجهد والتكاليف عند الكلام، تجعله هذه الرغبة، يحذف بعض العناصر ويضمّر أو يدغم بعضها الآخر بينما يرغب المتلقي في التمييز والوضوح من اجل الفهم، عند التلقي" (Dubois, 2001). ان اختلاف الرغبتين لدى كل منهما، يؤدي الى اختلاف متطلبات عملية التواصل وهذا يؤدي بدوره الى حسابان خصائص اللسان وتطوره عند الوصف وعند وضع برامج التعليم.

خصائص اللسان في عملية التواصل: انه في الوقت الذي يعتقد فيه علماء اللسان الأوروبيون والأمريكيون انه بالإمكان وصف بنية اللسان لذاتها فان علماء اللسان الوظيفيين كما هو منهجهم عند تربتسكوي يرون بأن اللسانيات تتميز بادئ ذي بدء بعزمها على رفض اعتبار بنية اللسان واقعا موجودا لذاته، بل على العكس فهي تفسر البنية بالتوازن القائم بين اللسان، كما تتجلى عند جماعة معينة، الا أن اعتبار مقتضيات التواصل اللساني، عند الوصف لا يعني تفسير خصائص اللسان ومميزاته الذاتية بالرجوع للواقع الخارج عن اللسان، ولا بأفكار المتكلمين كأفكار من حيث يمكن عزلها عن واقعها اللساني.

ولكن ينبغي تفسير خصائص اللسان وعرضها على أساس وجود كل من المتكلم والسامع وهذا ما تتضمنه عملية التواصل نفسها. ومنه خصائص اللسان في عملية التواصل.

- **الخاصية الأولى: النطقية السمعية:** وهي الخاصية الأولى للتواصل وهي ان التواصل ينبغي ان يتم وهذا اول ضغط يمارس على اللسان، وهذه الخاصية لا تفسر طبيعيا ما ينبغي تبليغه ولا بالرمزية الخاصة بكل فرد من جماعة الناطقين بذلك اللسان.

- **الخاصية الثانية: اللسان نظام من الأدلة الوضعية:** وهذه الخاصية الثانية تفترضها عملية التواصل نفسها. اذ ان كون اللسان نظاما من الأدلة الوضعية فهو بذلك قدر مشترك نسبيا بين مختلف مجالات استعماله، وبعبارة سوسورية هو ان هناك استقرارا نسبيا للدليل اللساني رغم التغيرات الفردية للدال والمدلول وهذا أساس واقعية البنية اللسانية ومنه نستنتج.

- **الخاصية الثالثة للتواصل: ضرورة وجود نوع من الاقتصاد:** إذا كان الاقتصاد هو الأساس الواقعي لكل بنية لسانية فهذا يعني ان الاستعمال المتكرر لعدد محدود جدا من الوحدات. ان وسيلة تواصلية أخرى كالنحت والرسم وليست خاضعة بالضرورة الى وحدات متكررة. ان هذا الاقتصاد هو الفضيلة المميزة للألسنة البشرية عن غيرها من الوسائل التبليغية الأخرى انه هو نفسه التقطيع المزدوج الى وحدات

دالة هي الكلمات والى وحدات غير دالة هي الحروف يتجلى هذا الاقتصاد على عدة مستويات.

أ. اقتصاد على مستوى الأصوات

ففي العربية يمكن بعدد محدود الإتيان بعدد غير محدود من الكلمات وذلك بفضل عمليات: التركيب والاستبدال والقلب المكاني.

أ. عملية التركيب مثاله /بـعـاع/

ب. عملية الاستبدال يمكن ان تستبدل فيه الباء في الموقع 1 بـ /جـ/ /ذ/

ض//ط//ر/

3	2	الاستبدال في الموقع 1
ع	عـ	بـ
		جـ
		ذ
		ض
		ط
		ر

كما يمكن ان تستبدل العين في الموقع الثالث بأحد الحروف التالية:

1	2	الاستبدال في الموقع 3
بـ	عـ	ع
		ب
		ت
		ح
		ن

ج. عملية القلب المكاني

كما يتجلى مبدأ الاقتصاد بفضل  القلب المكاني للحروف باع عاب.

ينظر في ذلك معجم العين للخليل بن احمد الفراهيدي.

ب. الاقتصاد على مستوى التراكييب

ان القول بأن من خصائص اللسان هو إمكانية الحصول دائما بعدد محدود من الأصوات على عدد غير محدود من الكلمات وأنه يتوافق هذه الكلمات على محور التراكيب يمكن الحصول على مالانهاية له من الاقوال والنصوص والخطابات. وقد يؤدي هذا الى الاعتقاد بعدم إمكانية الحصول على عدد محدود من الانماط والمناويل التركيبية الا ان هذا ينتفي سريعا إذا علمنا ان عدد الوسائل التركيبية النحوية التي تستعملها اللسان لضبط العلاقات بين الكلمات محدود جدا اذ تتحدد بالنظم، وبحروف الإضافة وبالاكتفاء.

• النظم

وضع الكلمات الواحدة تلو الأخرى على محور التراكيب ذي البعد الواحد. مثاله:

أكل	الولد	التفاحة	صباحا
المفعول	الفاعل	المفعول به	المفعول فيه

ههنا الموقع هو الذي يحدد الوظيفة.

كما الاعراب في اللغة العربية مثاله: أفحم المدعي المحامي.

• الأداة الوظيفية

يمكن ان تدرج الكلمة بوحدة وظيفية مثل حروف الإضافة (حروف الجر) /بـ/،
مثاله:

كتب الولد ب القلم.

إذ نلزم الأداة /بـ/ ههنا لادراج كلمة قلم. كما تتعدد المعاني للكلمة الواحدة بحسب أداة الإضافة في التركيب، مثاله:

أتى به

أتى عليه

"هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُن شَيْئًا مَّذْكُورًا (1)" سورة الانسان

• الاكتفاء

وهو ان تكتفي الوحدة اللسانية بذاتها، فلا يحددها الموقع على مدرج الكلام ولا تدرج في التركيب بواسطة الأداة ومثاله العبارات من قبيل: "شكرا"، "عفوا"، "أسف"، "عنة"، "فجأة"، "بغته" وبعض العبارات الجاهزة من قبيل "شيئا فشيئا"، "رويدا رويدا".

ج. الاقتصاد على مستوى المعجم

ومثاله التلازم بين تواتر كلمة وعدم طولها وعدد السياقات التي يمكن ان تظهر فيها ومنه تنوع معانيها، ومن امثلته حروف المعاني: حتى، لما، لو، قد، س، كي، على، اذ، عن...ومن أمثلته:

- أتى على التفاح كله (أي اكله كله)
- "هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُن شَيْئًا مَّذْكُورًا (1)" سورة الانسان

- "هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ الْعَاشِيَةِ" (1) سورة الغاشية
- "فَانطَلَقَا حَتَّىٰ إِذَا أَتَيَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلُهَا فَأَبَوْا أَن يُضَيِّقُوا لَهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَ فَأَقَامَهُ ۖ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا (77)" سورة الكهف
- عَلَيْهِمْ ثِيَابٌ سُنْدُسٍ خُضْرٌ وَإِسْتَبْرَقٌ ۖ وَحُلُّوا أَسَاوِرَ مِن فِضَّةٍ وَسَقَاهُمْ رَبُّهُمْ شَرَابًا طَهُورًا (21) سورة الانسان (انظر تفسير القرطبي)

- عليهم ثياب بألوان زاهية
- عليك العمل بجد لتتجح
- عليك بالعسل ففيه الشفاء من كل داء

خاتمة: تبين لنا من طرح إشكالية تعليم العربية أنه ينبغي التوسل بإجراءات اللسانيات التطبيقية لما أفادت به تعليمية اللغات، والاعتماد في تعليم العربية على الأقل في المرحلة الأولى من تعلمها على تقنيات التعليمية الوظيفية، لما حققته من نتائج إن على صعيد تحليل الوقائع اللسانية وإن على صعيد تطبيق تلك النتائج في معالجة الإشكالات المطروحة ومنها إشكالية التداخل الذي جعل منه موقفاً للأوائل، وآخر للمحدثين، بما تبينه كل فريق من مدونته، وما قدمه لمعالجته.

يمكن لتعليمية العربية ان تستفيد من مناهج أخرى بالمتابعة والتجديد مما يجعل اللسانيين محورا أساسا في تطوير النظريات التعليمية، لكنه ميدان ينبغي ان تتعدد فيه المحاور: النفسي، الاجتماعي، العصبي، البيداغوجي...على أن يكون المحور اللساني هو الأقوى بحكم الانتماء.

قائمة المراجع:

باللغة العربية

1. ابن سعد، الطبقات الكبرى، دار بيروت، (بيروت: 1980)، ج8، ص 250.
2. ابن السكيت، اصلاح المنطق، تحقيق: عبد السلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1956. ص 3، 12.
3. احمد حسن حسنين وآخرون، اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية، المركز العربي للأبحاث والدراسات السياسية، بيروت، 2013، ص 470.
4. أمين الخولي: مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والادب، دار المعرفة، 1961 ص 32.
5. عبد القادر الفاسي الفهري، "الفرنكوفونية: الرشد اللغوي واختلالات التعليم والتنمية" ضمن الفرنكوفونية، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2011، ص 78-79.
6. علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الفيصل، العدد 324، 2003، ص 55.
7. مازن الوعر، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار طلاس، ط1، 1989، ص 74.
8. محمود اسماعيل صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية) دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987 ص 217.
9. محمد فتوح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1989 ص 12.
10. مصطفى جغبوب، اللسانيات التطبيقية ومقاربات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المقاربة الإجرائية أنموذجا، دورية العلامة، العدد 2، ديسمبر 2017.
11. خالد هويدي ونعمة دهش الطائي، محاضرات في اللسانيات، سلسلة محاضرات على وفق مقررات اللسانيات في الجامعات العراقية، مكتبة نور الحسن، بغداد 2014، ص 73-74.
12. صالح بلعيد، اللغة الأم، والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 2، المجلد 5، 2003، ص 127-176.

13. توماس س. كون، بنية الثورات العلمية، ترجمة: حيدر حاج إسماعيل (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2007)، ص 340.
14. شارودو، باتريك، منغونو، دومينيك (إشراف)، معجم تحليل الخطاب، ترجمه عن الفرنسية: المهيري، عبد القادر، وصمود، حمادي، منشورات دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2013، ص146.

باللغة الأجنبية:

1. Mounin, G. (1974). Dictionnaire de la linguistique. Presses universitaires de France, p 198.
2. Widmer, J. (1996). Langues et configuration de l'espace public. Hermès, La Revue, 19(1), 225-239.
3. Belkaid Mohamed, Le parler arabe de Ténès (Algérie). Etude Phonologique, grammaticale, et lexicale. V1, Thèse de Doctorat d'Etat, Paris, 1976.
4. Widdowson, H. G. (1979). Explorations in applied linguistics (Vol. 1). Oxford University Press, USA.
5. Brumfit, C. (1991). Applied linguistics in higher education: Riding the storm. baal Newsletter, 38, 45-49, p46.
6. Lyons, J. (1981). Language and Linguistics. Cambridge University Press
7. Crystal, D. (2001). A Dictionary of Language. University of Chicago Press, p23.
8. Martinet, A. (2015). Eléments de linguistique générale, Armond Collin, p20.
9. Quémada, B., Rastier, F., Greimas, A. J., & Courtés, J. (2014). Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Hachette Éducation, p 150.
10. Martinet, A. (2015). Eléments de linguistique générale, Armond Collin, p20.
11. Frei, H. (1971). *La grammaire des fautes: introduction à la linguistique fonctionnelle, assimilation et différenciation, brièveté et invariabilité, expressivité*. Slatkine Reprints, p17.
12. Dubois, J. (2001). Dictionnaire de linguistique. Larousse, p 218.