القِرَان بين التمارين البنيوية وتقنيات أخرى في تعليم اللغات

أ.د. عبد الجليل مرتاض

جامعة تلمسان - الجزائر

تبلورت الدراسات اللغوية الحديثة حيّز الاستثمار في مجالها التطبيقي، مما انعكس بشيء من الايجابية على تجدّد طرائق بيداغوجية تبدو أكثر فعالية في تبليغ اللغات إلى المتعلم، وخاصة فيما يتعلق بعلوم النحو والصرف.

ولذا، صار من الضروري لطرائقنا البيداغوجية أن تتزاوج تزاوجاً أليفاً بما جدّ في فضاء الدراسات اللسانية الحديثة من نظريات جديدة، وهذا لا يتأتَّى إلا بقبول إعادة وصف اللغات عموماً بغية اكتشاف قوانينها التحتية من جهة وتخليص مقاييس تبليغها وبلورتها من كل آفة اعتباطية أو معيارية (قل – لا تقل) أو حكم مسبق من جهة أخرى.

ومن ثمَّ، فإن بعض المنظّرين (كوردير) لا يتردّد في اعتبار تعليم اللغات فناً، أي تعليم اللغات كأي نشاط فني غير مرتبط، في فعالية ممارسته عملياً، بمجموعة مما يُسَمَّى نواميس مضبوطة، حتى وإن كنا لا تقبل هذا الطرح من كوردير جملة وتفصيلاً، بالنظر إلى ما هو متعارف عليه من أن علوم اللغات سواء أكانت "حيّة" أم غير مستعملة استعمالاً عاماً ظواهر ثابتة، ولا تتغير بِقِدَم أو جِدَّة نظرية لسانية أيًّا كان نوعها، وكل ما في الأمر، أن المسألة تكمن في ابتكار طريقة متجددة بسيطة لتعليم اللغات ودفع المتعلم دفعاً إرادياً لِحُبِّها والإقبال عليها.

ومع ذلك نتفق مع كوردير بأن تعليم اللغات يشمل مقاييس مختلفة لا تُعَدّ من الثوابت بيداغوجياً، ولا أدلَّ على ذلك من التعذّر على البيداغوجيين اللسانيين تستخير أي عقل آلي في تعليم اللغات نيابة عن الإنسان المعلِّم المؤهَّل وحده لتقدير كل عملية تعليمية إزاء متعلم يملك استعداداً فطرياً أبيض وملكة ذهنية فتاقة وموقف إقبال أو إدبار عمَّا يُلَقَّن.

ورغم أننا لا ننكر ما حدّده علماء النفس التربْوي من ميكانيزمات بيداغوجية حول الغائيات والتوجيهات للنشاطات الممارسة الموافقة للتعليم والتربية حول الطفل والإنسان، وخاصة

النشاط الممارس المكوَّن من مجموع تصرفات المدرس والمتمدرسين داخل القسم، وكذا وضع منهج من الإجراءات والتقنيات بحسب طبيعة التعليم، فإن المعلم أصبح اليوم أمام مجموعة كبيرة ومتشابكة من المعارف المتعلقة بفحوى الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى كل من الفرد والمجتمع، وهنا يصبح المعلم مجبراً لا مخيَّراً للاستنارة والاستنصاح بما تزوّده به اللسانيات العامة والتطبيقية والتعليمة من طرائق إجرائية لتعليم اللغات.

غير أن الإشكال الذي أصبح يفرض نفسه على اللسانيين البَيْداغوجيين أن اللسانيات التطبيقية من جهة وتعليم اللغات من جهة أخرى لَمْ يَعُدْ مُمْكناً الرَّبطُ بينهما، وهما نمطان متميزان، لأن الأولى ليست علماً نظرياً وهي تستفيد في الوقت نفسه مما أنجز قبلها من دراسات نظرية، بمعنى أن معلم اللغات يستخدم ما تيسَّر له من نظريات لسانية، ولكنه لا ينشئها، فضلاً عن كون تعليم اللغات اختصاصاً قائماً بذاته لا جوهراً من اللسانيات التطبيقية، لكن ما أشير إليه أعلاه لا يُقْصِي شرعية مثول هذه المادة (اللسانيات التطبيقية) في مسألة تعليم اللغات برمتها كمثولها شرعاً في ميادين أخرى كعلم أمراض الكلام، وتحليل النصوص الأدبية ونحو ذلك، كما أنها، وانطلاقا من سليلتها (اللسانيات العامة) التي تصف نفسها بأنها علمية، لا تتوانى في تشخيص معالم الطريقة البيداغوجية "المُثْلى" أو الدقيقة في أي عملية تبليغية لتعليم اللغات، كَخِيَار بديل للمناهج التقليدية التي على الرغم مما قدّمته للعملية التعليمية من نتائج إيجابية لا تنكر، فإنها عادة ما كانت تتميز بالاستثقال من المتعلم والقسوة من المعلم.

ولعل الحديث عن دور اللسانيات الحديثة في ولوج عالم الاكتساب اللغوي من أجنبي أو حتى بلديّ ولوجاً شرعياً، يقودنا إلى ربط هذا الولوج بالوقوف على مدى ازدهار اللسانيات التطبيقية بكل فروعها، وخاصة في كل ما له صلة مباشرة بتعليم اللغات، والوقوف على بروز ما تفيده العَلْنَغَة (علم النفس اللغوي) والعَلْجَغَة (علم الاجتماع اللغوي) في هذا الميدان.

ومن هنا جاء اختيارنا لهذا الموضوع الذي أردنا له أن يكون مقروناً قراناً متقاطعاً بين عدة طرائق لم نرد من ورائها خلطاً بين طرائقِ تعليم اللغات، بقدر ما أردنا إثارتها لِلَفْت المهتمِّ

ضرورة أنْ يأخذ بعين الاعتبار في العملية التعليمية ما يوازيها أو يتفاعل معها من عناصر مساعدة أخرى غدت اللسانيات البيداغوجية تهتم بها غاية الاهتمام.

على أي حال، ما يسمّى "التمارين البنيوية" يُعَدّ مَصْنَعاً من مصانع التوليد التناسلي في عملية التلقين، ويُقْصد بهذا المصطلح اللساني التطبيقي تمارين بنيويَّةٌ قدتكون شفوية، وقد تكون كتابية، وهي تمارين نظامية systématiques تسدّد اهتمامها إلى تَصْيير الاستعمال آليا من قبل المتمرِّن المبتدئ لعدة عناصر أو بنيات لسانية، وتؤدي إلى تسهيل كل تمرُّن مُمْكَنَنٍ mécanisé بسَعَةٍ في تعلُّم لغة أو لغات حية.

وانتشرت هذه الطريقة التعليمية بكثرة في أمريكا (الولايات المتحدة الأمريكية)، منذبداية الحرب العالمية الثانية. قبل كل شيء هناك تمارين بسيطة حيث نُدْخِل في المحَمِّل أو الشحّان le chargeur كل نمطية الاستبدال (Paradigme)، وهذا بِالأَوْلَى تمارين مفردات منها تمارين بنيوية:

الدرّاجة	سريعة
الشاحنة	–
الباخرة	–
الطائرة	–
السيارة	–

ومن الممكن أن ندرج في المحَمِّل أسماءً مُفرَدةً singuliers تنتمي إلى صنف من المتحركات (ماشٍ piéton، دراجة نارية، حافلة، صاروخ، منطاد، مركبة هوائية tramway،...)، ونستطيع أن نولج أيضاً أسماءً تنتمي إلى صنف من المكْنَنَات machines أو تلك التي تعمل على تشغيلها (رحى، محرّك، خرّاطtourneur، نجّار، حدّاد)، فنمطية

الاستبدال هذه يمكن أن تقبل تعميماً واسعاً بسبب الحد الأقصى الدلالي المفتوح للفعل "مشى" وما يرادفه من أفعال أخرى تساوي الدلالة نفسها (سار، ذهب، دار، انطلق، تحرك،..) ومناللسانيين التعليميين من يحبّذ الخطوات التبليغية من البسيط إلى المركّب (خاصة في تعلّم لغة أجنبية) على النحو:

1) إعادة (تُسْتَعْمَلُ خاصة في التمارين الصوتية):

مثير (حافز) Stimulus : أسْكن هنا

الجـــــواب: أسكن هنا

2) استبدال Substitution(غالبا ما يستعمل لِتَعَلّم مفردات اللغة):

أ- بسيط Simple:

مثيـر : أسكن في القدس

إشارة حافز (مدخل) Amorce: مَكّـة

الإجـابــة: أسكن في مكّة

ب- مداخل كثيرة العناصر:

م (مثير): وَجَدَ قلماً

إ.ح(إشارة حافزة): هو، أضاع

ج (جواب) : أضاع قلماً

ج- بالتوسع أو التقليل:

م: الشاب جاء

إ.ح: أشقر

ج: الشاب الأشقر جاء

إ.ح: مع رفيقه

ج: الشاب الأشقر جاء مع رفيقه.

3) تحويل (مُسْتَعْمَل خاصة في المورفولوجيا والسانتكس):

أ- بسيط:

م: أصافح سميراً

ج: أصافحه

ب- بالتكامل (أو الدّمج) Integration

م: إنه جاء، إنه مريض

ج: رغم كونه مريضاً، فإنه جاء

ج- بالتقليل أو التوسع:

م: ستذهب حالاً

ج: إذهب حالاً

4) ما يتضمّن أمراً أو إيعازاً: Injonction

م: ألا تقول (أو قلْ) لسمير الذي هو صديقك بأنه مجتهد كثيراً

ج: سمير، كما تعلم، إنك مجتهد كثيراً

5) سؤال- جوابQuestion-Réponse

م: هل تعرف سميراً؟

ج: أكيداً أنا أعرفه

6) عبارة (أو جملة متمِّمة للفائدة): Complétion

م: لو كنت مسافراً...

ج: لو كنت مسافراً لذهبت بصحبتك.

أو يمكن أن نعطي إشارة حافزة Une Amorce جملة في المفرد ونطلب من التلميذ إجباراً أنيعيد بناءها في الجمع، غير أننا لا نطلب منه هذا إلا بعد تزويده بتمارين يجيب عليها إجابة صحيحة من النمط البنيوي نفسه:

إشارة حافزة:	جواب صحيح (مضبوط):
هل شَمَمْت هذه الوردة؟	هل شممت هذه الورود؟
أرأيت هذا الطالب؟	أرأيت هؤلاء الطلبة؟
هل فهمت هذه المحاضرة؟	هل فهمت هذه المحاضرات؟

وأما التقنيات التعليمية الأخرى لتعليم اللغات، فهي كثيرة، وأصبح معمولاً بها في أرقى الدول، التي تسعى إلى تعليم ونشر لغاتها عبر الأجانب، وخاصة ما يعرف بالوسائل السمعية البصرية والتعليم عن بعد وغير ذلك.

وإذ يتعذر على هذا الموضوع الإشارة إلى كل هذه المناهج التعليمية، فإننا نكتفي هنا بالاتفات إلى بعضها، ومنها السمعي–الشفهي، ويشار به إلى منهج تعليميسعى إلى الجمع بين النصوص والتسجيلات الصوتية، وبعبارة أخرى، هو فرع منهجي لتعليم اللغات الثانوية (غير لغة الأم، ولا اللغة الوطنية) يسعى، قبل كل شيء، إلى ضمان الكفاءة الشفهية، بفضل تمارين المحاكاة والترسيخ في الذاكرة، بحيث لا يتعلم المتعلم الكتابة إلا في مرحلة ثانية، ومع ذلك، ليس هذا المنهج وحده الذي يقودُ شخصاً إلى الحصول على السمعي–الشفهي للغة من اللغات، فإني أعرف مغتربين تعلموا الفرنسية سمعياً–شفهياً، دون أن يترددوا لحظة على مدرسة نظامية، وينطقونها نطقا سليما (صوامت وصوائت،...) كنطق ذويها،...

وهذا المنهج التعليمي ظهر في أمريكا سنة 1950، وفي فرنسا عام 1960. وهذا النهج يتماثل بصفته ردّة فِعْلٍ ضد الغموض اللساني للمناهج المباشرة، لأن هذه الأخيرة، خاصة بعد ظهور التوزيعية البلومفيلديَّة bloomfieldien، حقا تعطي الأولوية للمنطوق على حساب المكتوب، ولكنها تفضل مفهوم "النموذج" لمحاكاته (تقليده) من خلال تمارين يقال لها: "بنيوية"، بحيث كل تمرين يقوم على مثال (نموذج للاقتداء به) patron جُمَليّ أو قالب (نموذج) patern، أي يقوم على حوافز كلامية تثير السامع (المتعلم) على إعادة استخدام هذه الحوافز أو الإشارات المحفِّزة، ولكن هذه الطريقة تعرضت منذ عهد غير قريب إلى اعتراضات، خاصة بعد

ظهور النظريات الشومسكية، ومنها أيضا ما يعرف، وهو الأشهر، بالسمعي–البصري الذي يطلق على كل منهج بيداغوجي يستخدم مساعدات بصرية مثل قاعدة الإسقاط الثابت projection fixe أو المتحرّك animé، ومَلْمَحِ الرنين أو سبورة لِبْدِيَّة المرِنَّات المجهورة، ويطلق المصطلح نفسه، على المستوى البيداغوجي–لساني، على اختيار بيداغوجي منسجم مع الأوَّلِيَّة primauté للصورة التي تقدّم بكيفية مُجْبِرَة الوضع للاستغلال، وهنا تكون الصورة المَحَلُّ للاستغلال وسيطة للمعنى بوساطة عرض مباشر أو بوساطة الوضع la situation.

ومن اللسانيين من يرى أنه من خطأ أو تعسف اللغة أن نتكلم عن "منهج" سمعي–بصري (سَمْبَصِيّ)، لأن هذه الطريقة التعليمية على حداثتها وفعاليتها ليست إلا إحدى الطرائق المميّزة من بين سائر الطرق الأخرى، ثم إن مصطلح "سَمْبَصيٌّ" لا يسمح بتعريف دقيق لمنهج، وعلى هذا، فيمكن لـ"السَّمْبَصَة" أن تندرج في إطار "السَّمْشَفَة" (سمعي–شفهي).

ومع ذلك، فإنه من المستحبّ أن نتعمق قليلاً لعرض "السَّمْبَصَة" في ثلاثة مستويات (ميتودولوجي، بيداغوجي، تقني)، المستوى الأول (المنهجي) يشار به إلى انتقاء لغة معاصرة وتعيين المادة المراد دراستها تبعاً لضرورات التبليغ، مع عرض تدريجي لمختلف استعمالات علم الاجتماع اللغوي (العَلْجَغَة) بتركيز على الوضع والسياق بناء على ظهور الأشكال اللسانية المرصودة عبر مرسلات تنبع من المحادث نفسه، وبتركيز على إنشاء تدرّج مُقامٍ على المميّزات البنيوية المتعلقة باللغة المدَرَّسَة، لكن هذا يُصَوَّب أكثر فأكثر إلى إبراز أفكار أساسٍ مَرْتَبِيَّة متتابعة أكثر من اللجوء بسرعة أكثر إلى الحصول على مجموعة قواعد النظام اللغوي. وعلى المستوى البيداغوجي، فإنه يسعى إلى رفض المرور، لبلوغ مرامه، عَبْر اللغة التي سبق للمتعلم المفْتَرض أن كسبها طبيعياً (لغة الأمومة) أو حتى اصطناعيا (كالفصحى بالنسبة إلى العرب) بدعوى اتخاذه وسيلة للنفوذ إلى المعنى، ويهدف أيضاً إلى التأكيد على التبليغ الحقيقيّ (المعيش) من خلال حوارات، نصوص، وثائق،... إلى جانب تمارين ونشاطات داخل القسم، في حين يعتمد المستوى التقني على تسخير الصورة معتبراً إياها نقطة انطلاق ممكن للفهم، وظِلّاً ظاهراً لبعض الحقائق

الثقافية، وصورة الإشهار تلعب هنا دوراً ينبغي على المدرس أن لا يستهين بها، فضلاً عن استخدام التسجيل الصوتي الجهري بصفته نموذجا صوتياً سمعياً وحضوراً لواقع لساني غريب عن المتعلم، دون أن يُغْفل الاستعمال المنَسَّق للصورة والصوت كأداة لتقديم عملية "سَمْبَصِيَّة" (سمعية-بصرية) تتظاهر بفعل التبليغ وتمكِّن من الوصول إلى أفعال تبليغ جديدة.

وما ذكر أعلاه لا ينسينا الالتفات أيضاً إلى ما يدعوه اللسانيون البيداغوجيون بـ"التعليم الذاتي" قاصدين بذلك مصطلحاً تعليمياًعلى إنسان متمرِّن يعلّم نفسه بنفسه autodidactique، حيث ينهض ذاتياً، ودون الاعتماد على غيره، بتنظيم التمرّن (التعلّم) الذي يختاره، ولا يلجأ إلى محيطات خارجية تمدرسيّة أو غيرها من مؤسسات التكوين تضم وسائل مَأْسَسِيَّة (ذات طابع مؤسَّساتي) وتعتمد على برنامج دقيق يعدّ سلفاً.

وهذا الضرب من التمرّن الذاتي في تحصيله يمكن أن يستعمل دعامات بيداغوجية مصمَّمَة أو غير مصمَّمَة باستطاعتها أن تساعد الشخص، بقصد التمرين الذاتي، وتؤول به إلى تحقيق هدفه، وهذه السَّنَدَات البيداغوجية كثيرة: كُتُبٌ، مُوجَزَات التعليم المبرمج، أشرطة صوتية مسجَّلة، برامج إذاعية أو تلفزية مرفقة أو غير مرفقة بكشوفات بيداغوجية.

ويبقى أنَّ مفهوم التعلم الذاتي الذي هو تَعَلُّم عصامي قبل أي شيء، ينبني على عمل مستقل، غير أنه يمكن أن نتصور، وخاصة من أجل التمرين على لغة حيّة، أن الإنشاء التلقائي، غير المسَبَّب من الخارج، لفرق مسيَّرة ذاتياً من المتمرّنين الذين، دون مساعدة لمدرِّس وخارج أي نظام تربوي قطعي، يُلَقَّنون جماعياً لغة حية، وأما التعليم عن بعد enseignement à distance (أو التعليم المرئي عبر شاشة) الذي يُنْجَز بسندات خطية أو جهرية أو بصرية، فلا يمكن اعتباره شكلاً من أشكال التعلّم الذاتي إلا بصعوبة.

صحيح، لا يوجد المتمرّنون حَبِيسي قاعة ويتمكنون، بشأن تمارين وواجبات، من تنظيم عملهم كما يريدون إلى حد ما، بيد أنّ التناغمات، وسير الأشغال، والمحتويات، أو أهداف الدرس تبقى محدَّدة بكاملها من قبل المبتكرين (المدرِّسين). إن التطورات التكنولوجية (وخاصة

التواصلات الحديثة عبر إواليات تقنية هائلة ودقيقة) لا جَرَم أنها مكَّنَتْ من تفرُّس تَلْيِينٍ أو ترويضٍ لهذه الأشكال من التعلُّم ورسم ظلال أو أطيافٍ تقدميّه لتبصُّرا الحدود بشكل أفضل بين التعليم القطعي أو المأْسَسِيّ والتعلُّم الذاتي.

وإذا أردنا أن نكون منصفين للتاريخ، فإن الطرائق التقليدية التي لا تزال تتحدى كل تعليمية جديدة، كان لها دور يصعب إنكاره ممن استخدموها أو تعلموا بها، بما في ذلك تعليم اللغة للأجانب، والكبار.

ما زلت أذكر يوم دخلت إحدى المدارس المسائية لتعلّم الفرنسية الخطية في ضواحي باريس منذ أكثر من نصف قرن، كيف أنّ مدرّسنا الفرنسي كان يعاملنا بطريقة تعليمية تقليدية دون أي وسيلة سمعية بصرية، ومع ذلك كنا–نحن الأجانب الشباب– نتواصل معه أحسن تواصل فيما يعرض علينا من قواعد في اللغة الفرنسية لم تُمْح من ذاكرتي حتى الآن، كما أننا كنا نغادر القسم، وقد استوعبنا ما لُقِّن إلينا أشمل استيعاب.

ومن ثم، فإن طريقة تعليمية متَّبعة توفَّق في تعليم لغة حديثة إلى أجانب ربما لا يكتب لها النجاح في تعليم لغة أخرى لا تتصل بها أرومة.

وبناء على ما أُلْمِحَ إليه أعلاه، فإن طبيعة اللغة المتعلَّمة هي التي تخلق الوسيلة المناسبة للأجانب لتعلّمها، فتعليم لغة كالعربية للأجانب لا نعتقد أنه يتماثل في نجاعته تمام التماثل أسوة بنجاعته كما لو كنا نعلّم لغة غيرها إلى هؤلاء نظرا لكون قواعدها برمّتها مولَّدة توليداً نهائياً من عربية سليقيّة ذات مدونات تراثية لا تعلو فوقها.

إننا لا ننكر أن التمارين البنيوية تكاد تكون متشابهة بين كل اللغات، ولِنَكْتُبْ تمارية بنيوية فرنسية:

- Phrase de déparats : j’ai perdu mon vélo
- جملة الانطلاق: فقدت دراجتي
- Amorce : stylo
- إشارة حافزة: قلم.

- Réponse correcte : j'ai perdu mon stylo. Etc delà, on s'habituera à substituer au niveau du participe passé .
- جواب صحيح: فقدت قلمي...إلخ. نتعوّد من الجانب الآخر الاستبدال على مستوى اسم المفعول.

وطلقا لما ورد فقي المرجع نفسه (مفتاح لأجل اللغات الحية، ص: 161)، فإننا نرى عبر هذه التمارين أن الأجوبة تُسْمَع قبل أن تصاغ أسئلتها، كما أنّ الترتيب المنطقي للخطاب أقلّ أهمية في الاكتساب من ترتيب العبارات في ترسيمات الجمل، أي بنية اللغة هو ما يجب السيطرة عليه، وذلك على المستوى الدلالي (المعنى) كما على المستوى المورفولوجي (الشكل) أو السانتكس (ترتيب الكلمات).

ومع ذلك، فإنّي مصرّ على القول بأن طبيعة اللغة الملقَّنة هي التي تقتضي منهجاً ينسجم مع الكمية أو النوعية اللغوية الهدف لتبليغها نحو المتمدرس، بمعنى أن الإخفاق في أداء الرسالة البيداغوجية قد يكون حليفنا مسبقاً، إذا بالغنا في تطبيق أي طريقة تعليمية بشكل تعسّفي.

ذلك أن الطرائق التعليمية التي أفادت أكثر من أي مادة سواها من النظريات اللسانية الحديثة كثيراً ما تكون برَّاقة على حساب الهدف التربوي واللغة الهدف نفسها.

كما أن مستوى اللغة وحقله هما اللذان يجب أن ينتقيا الطريقة التعليمية التي تكون ذات استعداد لُيُوني للتكيُّف مع مستوى اللغة وحجمه ونوعه، الذي نروم تبليغه للمتعلم، ومن ثمَّ، فإن التمارين البنيوية المشار إليها آنفاً من الصعب، إن لم أقل من المستحيل، تطبيقها بسلاسة على لغة طبيعية كاللغة العربية في فترة ما قبل التدوين، وانتقالها من العفوية والجبلَّة إلى لغة اصطناعية.

وتوضيحاً أكثر فأكثر للفكرة السابقة أن هذه الطرائق التعليمية الحديثة –غير التقليدية– لا تكون أكثر فعالية ولا أضمن نجاعة إلا في لغة انتقلت من سليقتها وعفويتها إلى لغة اصطناعية، بمعنى أن العلمية التعليمية لا تكون خارج اللاشعور، وما استعمال وسائل سمعية

بصرية أو تقنية أخرى، بما في ذلك وسائل الايضاح التقليدية إلا دليل على وجوب تقديم أو تبليغ مجرد بمحسوس.

وأياً كانت الطريقة المتَّبعة في تلقين متلقّ لغة أجنبية، فيُشْتَرط فيها أن تكون مدروسة ومُمَنْهجة بدقّة متناهية، بل يجب أن تكون نتائجها مضمونة قبل تطبيقها على المتمدرس.

غير أنّ ما أُلْمِحَ إليه سابقاً لا يجعلنا في غفلة من أمرنا حتى لا نفرّق الطرائق التعليمية في تفاوت درجاتها من حيث سرعتها ونجاعتها، ومنها تلك التي تتخذ الوسائل السمعية البصرية منهجاً بيداغوجياً لها، لأن الراغب في تعلّم لغة أجنبية عادة ما يرغب في اكتساب كمية لغوية للتواصل بها فيما يناسب اختصاصه أو سوقه أو مهنته،... من قاموس لغوي حصري.

ولعل مصطلح ما يسمى le basic أي اللغة المعلومية، الذي تتقاسمه كل من اللسانيات التطبيقية والتعليمية والمعلومية، والمراد به تلك اللغة المشتقة من اللغة الآلية يفي بغرض الانسجام والتوافق مع نمط التكوين الهدف أو المحادثة الوجيهة. علماً بأن كلمة "بيزك" إيجاز اصطلاحي لكلمة british الأمريكية العالمية الدولية التجارية التي يشار بها إلى لغة مؤهَّلة على أن يكون نظامها مغلقاً، ومفرداتها محدودة جداً أدنى ما يمكن، وهناك أيضاً ما يعرف بـ basic english، وهي لغة معلومية تتوافق مع سجلّ نمط المحادثة، أو قل هي ظاهرة لغوية اصطناعية ضبطها كل من Ogden (أوجدن) وRichrd (ريتشارد)، لتنهض نظرياً بتغطية التواصلات الجوهرية لاحتياجات التبليغ انطلاقاً من سانتكس ومورفولوجيا مستعارتَيْن من الإنجليزية ومؤلَّفَتيْن من 850 كلمة فقط، وهذا الكمّ المغلق يمثّل أقصى درجة من الاقتصاد اللغوي، ونأمل يوماً أن يكون للعرب Basic Arabic على هذا المنوال للمتعلمين الأجانب ومغتربينا خارج أقطارهم العربية.

بيبلوغرافية البحث:

1) الأشباه والنظائر، السيوطي، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، 1975.
2) أصول التفكير النحوي، د.علي أبو المكارم، دار القلم بيروت،ط: 1973.
3) ألفية ابن مالك، (المقدمة)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: 1985/1.
4) ألفية الآثاري، تحقيق: د. زهير زاهد، وهلال ناجي، مكتبة النهضة العربية، ط:1987/1.

5) الأمالي للقالي، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، بيروت.
6) إنباه الرواة، للإمام القفطي (624هـ) المكتبة العصرية، بيروت، ط:2004.
7) الإيضاح في علل النحو، الزّجاجي، تح: مازن المبارك، دار العروبة، القاهرة.
8) بغية الوعاة، السيوطي، دار المعرفة (بيروت).
9) البلغة في أئمة اللغة: الفيروزأبادي، المطبعة العصرية، بيروت،ط:2001/1.
10) البهجة المرضية في شرح الألفية، السيوطي، تحقيق أحمد إبراهيم محمد علي مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط: 2000/1.
11) بوادر الحركة اللسانية الأولى عند العرب: عبد الجليل مرتاض، دار الأشرف، بيروت،ط:1988/1.
12) التطور التربوي في العصر الحديث: جماعة من الأساتذة، مكتبة الحياة، بيروت،طبعة: 1963م.
13) التطور والتجديد في الشعر الأموي، د. شوقي ضيف (القاهرة)، 1953.
14) التفسير النفسي للأدب، د.عز الدين إسماعيل، دار المعرف مصر، 1963م.
15) التوجيه الأدبي: تأليف الدكتور طه حسين وزملاؤه، دار الكتاب العربي مصر،طبعة: 1953م.
16) جريدة الجمهورية، 1999/11/09، عدد 799.
17) جريدة الرأي، 1999/11/09، عدد 465.
18) الجمل في النحو المنسوب للخليل: تحقيق: د.فخر الدين قباوة، مؤسسة الرسالة دمشق،ط:1985/1.
19) دراسات وتجارب: أحمد يوسف الشيخ، دار مصر للطباعة، القاهرة.طبعة: 1956م.
20) ديوان الأعشى، الشركة اللبنانية للكتاب، ط: 1968.
21) ديوان النابغة الذبياني، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت.
22) سلسلة التعليم في خدمة المجتمع بإشراف منصور حسين ود. كرم حبيب، مكتبة الوعي العربي، القاهرة، الكتاب الأول والثاني والثالث، طبعة 1977.
23) شرح المكودي على الألفية (لابن مالك)، وبهامشه حاشية أحمد عبد الفتاح المكودي الأزهري، دار رحاب، الجزائر،ط:2002/2.
24) الشعر والشعراء لابن قتيبة طبعة ليدن 1902.
25) الصاحبي في فقه اللغة لابن فارس، تح د.مصطفى الشويمي، مؤسسة أ.بدران للطباعة والنشر بيروت،ط: 1964.
26) ضحى الإسلام، أحمد أمين ط: 10، دار الفكر العربي- بيروت.
27) طبقات الشعراء لابن المعتز تح عبد الستار أحمد فراج، دار المعارف مصر،ط: 1968/2.
28) طبقات النحويين واللغويين، الزبيدي، تج: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، 1973.
29) العربية بين الطبع والتطبيع: عبد الجليل مرتاض، ديوان المطبوعات الجامعية،1993.
30) العربية يوهان فوك ترجمة عبد الحليم النجار، دار الكتاب العربي- القاهرة،ط: 1951.
31) العقد الفريد: الجزء الثاني، والخامس لابن عبد ربه الأندلسي مطبعة لجنة التأليف، القاهرة: 1940، 1946م.

32) العمدة لابن رشيق القيرواني الجزء الأول: تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة لمصر،طبعة: 1963/3م.
33) الفاضل للمبرد، تحقيق عبد العزيز الميمني، دار الكتب العربية، القاهرة، ط: 1956.
34) الفسيح في ميلاد اللسانيات العربية: عبد الجليل مرتاض، ط:2008/1.
35) الفهرست لابن النديم: المطبعة الرحمانية بمصر، طبعة 1348هـ،
36) في الأدب الجاهلي: د.طه حسين، دار المعارف بمصر،طبعة: 1964م.
37) القاموس المحيط، دار الكتب العلمية (بيروت)، ط: 2007.
38) الكامل في النقد الأدبي: كمال أبو مصلح، (دار المطبعة غير موجود)،طبعة: 1964/2م.
39) اللّسانيات من خلال النصوص، الأستاذ عباس الصوري، وجمع د.عبد السلام المسدي، الدار التونسية للنشر، جوان 1984.
40) مجلات من العربي، أعداد مختلفة، عدد: 149 سنة 1971م، وعدد: 174 سنة: 1973م.
41) مجلة كلية التربية، عدد 1979/11 جامعة الفاتح، ليبيا.
42) مجموع مهمات المتون، نشر دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د.ت.
43) مدخل إلى اللسانيات، رونالد إيلوار، ترجمة: د. بدر الدين القاسم، مطبعة جامعة دمشق، 1980.
44) المزهر للسيوطي، تح: جاد المولى وآخران مطبعة عيسى البابي الحلبي.
45) معترك الأقران في إعجاز القرآن للسيوطي، تح: البجاوي دار الفكر، القاهرة.
46) معرفة القراء الكبار، الإمام شمس الدين الذهبي تح جاد الحق، دار الكتب الحديثة، القاهرة، ط: 1969.
47) مقدمة ابن خلدون: مراجعة وتحقيق عدة من العلماء، مطبعة مصطفى محمد، القاهرة.
48) مقدمة المنظومة المذكورة في القراءات السبع، دار الكتاب النفيس، بيروت، ط:1987/1.
49) المقدمة في النحو، خلف الأحمر، تحقيق عز الدين التنوخي، مديرية إحياء التراث القديم، دمشق، 1961.
50) الموشح، المرزباني، تج: علي محمد البجاوي، دار نهضة، مصر، 1965.
51) نزهة الألباء في طبقات الأدباء لابن الأنباري، تح: د.إبراهيم السامرائي، مكتبة الأندلس، بغداد.
52) النشرة التربوية الثانوية، العدد الأول، الجزائر.
53) نشرت ضمن رسائل لغوية، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1911.
54) نصوص مختارة من الأدب العباسي، د.الأشتر، دار لفكر بيروت،طبعة: 1969/2م.
55) نظم الفرائد وحصر الشرائد"، تحقيق: د. عبد الرحمان بن سليمان بن العثمين، مطبعة المدني، القاهرة، ط: 1986/1.
56) نماذج في النقد الأدبي: إيليا الحاوي، طبعة: 2، دار الكتاب اللبناني.
57) نور القبس المختصر من المقتبس، تأليف: أبو عبد الله محمد بن عمران المرزباني أبي المحاسن الحافظ اليغموري، تحقيق: رودلف زلهايم، دار النشر: فرانتس شتاينر بيفيسبادان،طبعة : 1964م.
58) Comprendre la linguistique, Sous la direction de Bernard pottier Marbouts.a, Verviers 1975 .
59) Dictionnaire de didactique des langues, R. Galisson, D. Coste. Hachitte, 1975.