أثر توظيف التّحليل التّقابليّ في ترقية المناهج التّعليميّة

Impact Of contrasting Analysis Applying in The Progressing of learning curriculums

تاريخ الإرسال: 2018-07-10 تاريخ القبول: 2018-07-27

الدكتور: عبد الرّحمان بوزنون

البريد الإلكترونيّ: adress_educ@hotmail.com

جامعة امحمّد بوقرّة بومرداس، الجزائر.

■ **ملخّص المقال:**

لم تزل جهود الباحثين والمفكّرين تتضافر قصد إنجاح العمليّة التّعليميّة في مختلف العلوم، وترقية المناهج المناسبة لتدريسها، وتطوير مختلف الأدوات الإجرائيّة المرتبطة بتعليمها، وقد تجسّد ذلك من خلال بحثهم عامّة ما يتعلّق بمتغيّرات العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ودراسة مختلف المعطيات المعرفيّة المتعلّقة بها وشتّى المجالات العلميّة المنبثقة عنها قصد الاستفادة منها والاعتماد على مقارباتها.

ومن نماذج ذلك ما قرّره خبراء تعليميّة اللّغات من أنّ اللّغة لها بيئة ووسط خاصّ تنمو وتتطوّر بشكل سلس ومطّرد في شكل حمّام لغويّ متعدّد الأحوال بين رسميّ وتفاعليّ وتعامليّ، يكون فيه المتعلّم كالمغمور والمغموس في حمّام من لغة وأصوات، وكلّما زادت معطيات هذا الانغماس اللّغويّ توفّرا زادت احتمالات انتعاش التّحصيل العلميّ وتطوّره عنده.

وقد انتبه الباحثون في الدّيداكتيك وعلى رأسهم د.روبرت لادو لأهمّيّة هذا الوسط الأصليّ فاستنبطوا النّماذج القياسيّة للّغة بما فيها من أنماط الجمل وأصناف المفردات، وأنواع الدّلالات وعديد الكلّيّات اللّغويّة، ونظام الحروف والأصوات، وطرق القياس والتّقويم، وسائر ما يشملها من النّظريّات والقواعد، ثمّ اعتمدوا التّحليل التّقابليّ أثناء تعليم اللّغة، كما وُجدت نماذج لهذا التّحليل التّقابليّ في صور متعدّدة من تعليم العلوم بمختلف مجالاتها.

وسأسعى في هذا المقال عبر سلوك المنهج التّحليليّ لبحث الدّور الذّي تتضمّنه هذه البحوث التّقابليّة في توفير مادّة علميّة متنوعة وأساليب لسانيّة ثريّة بمختلف الدّلالات والاصطلاحات، والّتي تجعل هذه المواد العلميّة وما تحتويه من مخزون لغويّ مُكتنَزٍ قريبة ومأنوسة عند المتعلّم، وتُمكّن من إنشاء معلّم بارع قادر على تحقيق آماله بأيسر سبيل وأدقّ مسلك.

الكلمات المفتاحيّة: التّقابل اللّغويّ، التّداخل بين اللّغات، النّظائر المخادعة، الوسط التّعليميّ.

■ **Article Summary:**

The efforts of scientists and thinkers have continued to coincide with the purpose of making the educational process a success for various sciences, promoting the appropriate curricula for teaching, and developing the various procedural tools associated with them. This is reflected in a general research on the variables of the educational learning process, And rely on their approaches.

And it is decided in the teaching of languages that the language has a special environment and medium grow and develop smoothly and steadily in the form of a multi-state linguistic bathroom, interactive and interactive, in which the learner Kalmghmor or immersed in a bath of language and sounds, the more the data of this indulgence language provide The prospects for recovery and development have increased.

The experts of the didaktek, headed by Dr. Robert Lado, paid attention to the importance of this original medium and devised the standard models of the language, including the types of sentences and types of vocabulary, types of semantics and language faculties, the system of letters and sounds, methods of measurement and evaluation, and all the other theories and rules, As well as examples of this interaction in various forms of science education in various fields.

This interest is reflected in the fact that this research plays a prominent role in providing a variety of scientific materials and rich linguistic methods in various semantics and terms that make these scientific materials and their accumulated linguistic inventory close and forgotten by the learner, thus

creating a brilliant teacher capable of achieving his hopes in the easiest and most accurate course. , Which is the subject that we will seek to examine and study the merits in this article
Key words: Linguistic interference, language matching, linguistic methods, Contrastive linguistics.

مقدّمة :

تعدّ التّعليميّة أحد الحقول المعرفيّة الحديثة الّتي حظيت باهتمام واسع وعناية شديدة من الباحثين على اختلاف توجّهاتهم العلميّة وتنوّع مدارسهم الفكريّة، وقد كان اهتمام التّعليميّة بادئ الأمر متعلّقا بتعليم اللّغات، ثمّ اتّسعت دائرة أبحاثه لتشمل سائر متغيّرات العملية التّعليميّة التّعلّميّة وبحث الوضعيات التّعلّميّة من أجل تطوير النّظرة البيداغوجيّة والسّعي إلى ترقية الأداءات الإجرائيّة في حقل التّعليميّة.

وعندما نتأمّل المسار الذّي سلكته تعليميّة اللّغات ندرك أنَّ خطوات هذا العلم كانت في كلّ محطّة من محطّاتها المختلفة تتعزّز بإسهامات وجهود في علوم ومعارف متعدّدة في شكل تتجسّد فيه ثمرة تكامل وتعاون الباحثين في كثير من المجالات المعرفيّة باختلاف اتّجاهاتها وتخصّصاتها، لتصوغ رؤية منهجيّة متكاملة تتبدّى ملامحها في مرجعيّتها النّظريّة الّتي تؤطّرها، وفي مفاهيمها واصطلاحاتها المتميّزة، وفي إجراءاتها التّطبيقيّة.

وهذا الارتباط الوثيق بين التّعليميّة وهاته الحقول المعرفيّة المختلفة يرجع إلى طبيعة الموضوع الذّي تعالجه وهو كيفيّة تعليم وتعلّم اللّغة، ذلك لأنّ المشتغل في حقل التّعليميّة لا يكتفي بمعطيات حقل معرفيّ دون آخر فلكلّ ميدانه الخاصّ به، فإذا كان اللّسانيّ يتناول البنى اللّغويّة الّتي بنيت عليها الألسنة البشرية ويبحث في وظائفها، وكيفية آدائها لها، فلا يمكننا أن نطمئن إليه، لكي يمدّنا بنظرية متكاملة في كيفية اكتساب اللّغة البشرية وتعّلمها.

والأمر نفسه بالنسبة للبيداغوجيّ المهتم بقضايا التّربية، فهو الآخر وإن كان يهتم بظاهرة اكتساب اللّغة، فإنّه لا يمكنه أن يفيدنا في التّعرف على أسرار البنى اللّغويّة، لأنّ ذلك من اختصاص اللّسانيّات وحدها، وهذا دليل واضح على أنّ البحث الجماعي المتفاعل الممنهج المنتظم هو الذّي يكفل-في هذه الميادين التّطبيقيّة (المتداخلة)- النتائج الإيجابية والحلول الناجعة.

وقد أيقن الباحثون أنّ هناك حقيقة قد يتجاهلها بعض اللّسانيّين والمربّين الذّين يعمل كلّ واحد منهم بمعزل عن الآخرين، وهو أنّ بين البنى اللّغويّة وكيفيات اكتسابها علاقات ثابتة وقوانين خفيّة، يجب أن يكشف عنها الغطاء، وأن تصاغ على ما تتطلبه الصّياغة العلميّة الدقيقة..

كما أنّ المشاكل المترتبة عن مهمّة التّعليم لا تنحصر فقط في مستوى اللّغة المراد تعلّمها بل هناك مشاكل نفسيّة، يجب على المشتغل بالتّعليم أن يراعيها لتيسير التلقي اللّغويّ لدى المتعلم،وتذليل الصعوبات المتعلقة بمسار تشكل التعددية اللّغويّة في الوسط التّعليميّ، وذلك لأنّه يتعامل مع كائن بشري يعيش بكل أبعاده الذّهنية، والنّفسيّة، والجسدية، داخل مجتمع معيّن له خصوصيّته الّتي ينفرد بها[1].

ويتبين ممّا تقدّم أنّ تعليميّة اللّغات تراهن على الجمع بين ثمار فنون وعلوم عديدة، لكونها ميدانا رحبا ومجالا فسيحا، يتجسّد فيه العمل الجماعيّ المتكامل والمثمر، وتتقاطع فيه مختلف معطيات اللّسانيّات، وعلم النّفس اللّغويّ، وعلم الاجتماع اللّغويّ، وعلوم التّربية، ونظريات الاتّصال، إلاّ أنّ الوظيفة الكبرى للتّعليميّة تتجسّد في إمكانيّة تكييف هذه

المعطيات النّظريّة المجرّدة بإيجاد نوع من التّناغم بينها ثمّ كيفية الاستفادة منها، وهي تتصدّى لمعالجة موضوع اختصاصها وهو تعليم اللّغة وتعلّمها.

هذا وقد ذكرت لمصطلح التّعليميّة تعاريف عدّة، ولعلّ من أجمع ما سُطّر في تعريفها قول محمد الدّريّج بأنّها:"الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعلّم الّتي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقليّ أو على المستوى الوجدانيّ، أو على المستوى الحركيّ"[2].

ومن أبرز هذه التعاريف أيضا تعريف (HANS) للدّيداكتيك بأنّها " علم مساعد للبيداغوجيا الّتي تعهد إليه بمهمّات تربويّة أكثر عموميّة، وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها"، وعرّفه (LALLANDE) بأنّه "شقّ من البيداغوجيا موضوعه التّدريس"، و ممّا جاء كذلك في بيانه تعريف (JASMIN) بأنّه "الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التعّلم الّتي يعيشها المتعّلم لبلوغ هدف عقلي (معرفة، علم)، أو وجدانيّ (قيم، مواقف)، أو حسّ حركيّ (كمختلف الرّياضات..)، وتتطلّب الدّراسة العلميّة الالتزام بالمنهج العلميّ"[3].

ومن خلال ما تقدّم تتّضح المعالم الأساسيّة لهذا المصطلح، وهي دلالته على العلم الذّي يهتمّ بتعليم سائر اللّغات، وتعلمها وطرق اكتسابها، وبحث ما يقدّم للمتعلّم من معارف ومعلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار بما يجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع المادّة التّعليميّة ويسهم هو نفسه في ترقيّة العملية التّعليميّة وتحسينها.

وإذا تقرر أنّ تعليميّة اللّغات برصيدها النّظريّ وإجراءاتها التّطبيقيّة تهدف إلى تكوين المهارات لدى المتعلّم لاكتساب المعرفة بعامّة والمعرفة اللّغويّة التواصلية بخاصة وتحويلها للتعبير عن المضامن الثقافية والحضارية، فإنّهَا لا تغفل السياق الثقافي للوسط الأصلي الذّي هو الميدان الخصب لتعزيز آليات تحويل المعرفة اللّغويّة من المعرفة المرجعيّة إلى المعرفة التّعليميّة.

هذا وإنّ من أهمّ الحقول المعرفية الّتي ترتبط بها التّعليميّة غاية الارتباط هو علم اللّسانيّات، وعلّة ذلك أنّ اللّسانيّات علم نظري يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره، بينما علم تعلم اللّغات علم تطبيقي، ومن ثمّ تكون اللّسانيّات وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التّعليميّة، وذلك بتوضيح الغايات الأهداف البيداغوجية من جهة وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى، وبدون لجوء معلم اللّغة إلى النظريات اللّسانيّة المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتعلم، ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللّسانيّة الّتي تكون نظام اللّغة المراد تعليمها، ولا بدّ من التّنبيه على أحد أقسامها المرتبطة بشدّة بحقل التّعليميّة، وأعني بها اللّسانيّات التّطبيقيّة، ذلك أنّ المنهجية الجديدة لتعليم اللّغات تنطلق من بعض المرتكزات اللّسانيّة والتّعليميّة الفاعلة في ظل التطور الذاتي للّسانيّات التّطبيقيّة[4] من جهة ، وتعليميات اللّغات من جهة أخرى .

و إذا كان لكلّ علم خصائص ومميزات يختصّ بها فإن اللّسانيّات التّطبيقيّة تتميّز بجملة من الخصائص يمكن حصرها فيما يلي:

1 – البراجماتيّة النّفعيّة، وذلك لأنها أولا ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللّغات، وثانيا لأنها لا تأخذ من الدّراسات النّظريّة للّغة إلّا ماله علاقة بتدريس اللّغة وتوظيفها في الحياة العمليّة.

2 – الفعاليّة، وذلك لأنّ هذا العمل يبحث عن الوسائل الفعّالة والطّرق النّاجعة لتعليم اللّغة سواء أكانت هذه اللّغة وطنيّة أو لغة أجنبيّة.

3دراسة نقاط التّشابه والاختلاف بين اللّغة الأم واللّغات الأجنبيّة من أجل الوصول إلى طريقة فعّالة في التّدريس[5].

وهذه الخاصية الأخيرة المتعلّقة بالتّحليل التّقابليّ أثناء تعليم اللّغة الهدف هي أحد النّواحي البارزة في اللّسانيّات التّطبيقيّة، وقد آثرت تناول هذا الجانب بالبحث والدّراسة لما في هذه البحوث التّقابليّة من دور في توفير مادّة لغويّة وأساليب لسانيّة تكون قريبة ومأنوسة عند المتعلّم، وتُنشئ معلّما بارعا قادرا على تحقيق آماله بأيسر سبيل وأدقّ مسلك، ولما لاحظته من عزوف كبير عن توظيف هذا المنهج وجهل فاضح به، حتى أنّني استشرت مختصّين في التّرجمة حول أهم النّقاط الّتي تتقابل فيها العربيّة مع غيرها من اللّغات فلم أجد لديهم علما بذلك.

ولا ريب أنّ العمليّة التّعليميّة قد أضحت ممارسة إجرائيّة عمليّة وظيفيّة وتداوليّة، تسعى إلى تفكيك بنية اللّغة المرجعية، ومعرفة خصائصها الذّاتيّة لتسهيل تعليمها للنّاطقين بها في الوسط التّعليميّ الأحاديّ اللّغة حينًا، ولغير النّاطقين بها في الوسط التّعليميّ المتعدّد اللّغات والثّقافات أحياناً أخرى، وهو الوسط الذّي يقتضي المقابلة بين اللّغة الأم واللّغات الأجنبيّة، مع الحرص الشّديد في الوضعيّة التّعليميّة الثّانية على استثمار ما حققته اللّسانيّات التّقابليّة من نتائج في حقل تعليم اللّغات[6].

ذلك أنّه من المتقرّر أنّ اللّغة لها بيئة ووسط خاصّ تنمو وتتطوّر فيه بشكل سلس ومطّرد في شكل حمّام لغويّ يكون فيه المتعلّم كالمغمور أو المغموس في حمّام من لغة وأصوات، وكلّما زادت معطيات هذا الانغماس اللّغويّ توفّرا زادت احتمالات انتعاش الملكة اللّغويّة وتطوّرها عنده.

وقد انتبه اللّغويّون وعلماء النفس والبيداغوجيا لأهمّيّة ملاحظة هذا الوسط الأصليّ وفائدة المقارنة اللّغويّة (Contrastive linguistics) ، وخاصة في تعليم اللّغات الأجنبيّة، وكانت الجامعات الأمريكيّة المبادرة لهذه البحوث ثمّ تلتها الجامعات الأوروبيّة ومراكز بحوث تعليم اللّغات وجمعيات اللّغويّين والمؤتمرات بالدّراسات التّقابليّة بهدف تيسير تعليم اللّغات لغير أبنائها[7].

وعرف هذا المنهج أخيرا بالتّقابل اللّغويّ، أو التّحليل التّقابليّ Contrastive analysis[8] ، وهو إجراء دراسة يقارن فيها الباحث بين لغتين أو أكثر، مبيناً عناصر التّماثل والتشابه والاختلاف بين اللّغات بينها أو بين لغة ولهجة بصورة عامّة أو في جوانب لغويّة معيّنة، بهدف التّنبؤ بالصّعوبات الّتي يتوقع أن يواجهها الدّارسون عند تعلمهم لغة أجنبيّة[9].

ومنهج التّحليل التّقابليّ في الدراسات اللّغويّة يمثل شكلاً عملياً من أشكال الاستفادة من نتائج البحوث اللّسانيّة في التّعليم، ويعدّ امتداداً للحركة الرّائدة الّتي قادها روبرت لادو عندما أصدر كتابه (Linguistics Across Cultures)، وفيه يقدّم منهجاً للدّراسات التّقابليّة بين لغتين، مبيناً كيفية الاستفادة منها في تعليم إحداها.

ويرى بعض الباحثين أنّ هذا المسلك كان سائداً قبل ذلك بكثير، وأنّ إرهاصاته بدأت في إنكلترا حينما شرع اللّغويّون بمقارنة بعض الأنماط النّحويّة الإنجليزيّة مع تلك الّتي في اللّغة اللّاتينيّة، والأمر الذّي لاشك فيه هو أنّ هذا المنهج قد بلغ ذروة نضجه وصار يتبنّاه الباحثون في دراساتهم اللّغويّة في ستينيّات القرن المنصرم في الولايات المتّحدة الأمريكيّة عندما استخدم بصورة فعّالة في تفسير المشاكل النّاجمة عن عملية تعلّم وتعليم اللّغات الأخرى كلغات ثانية أو لغات أجنبية ولتجنّب الوقوع في الأخطاء الشّائعة المصاحبة.

في حين يرجع البعض نشأة هذا الاتّجاه إلى فترة الحرب العالمية الثانية 1939-1945 من خلال الحاجة الملحة أنذاك لتعلَم وتعليم اللّغات الأخرى كلغات ثانية[10]، حيث كانت جيوش الولايات المتحدة الأمريكية تقاتل على جبهات مختلفة في مناطق متعدّدة من العالم، فأحس قادة تلك الجيوش وضباط المخابرات بالحاجة الماسة إلى فهم لغات الشعوب الّتي يقاتلون على أراضيها بل والتخاطب بها إن أمكن، ومن هنا نشأت الحاجة إلى تعلّم وتعليم تلك اللّغات من خلال تحليلها ومقارنتها باللّغة الإنجليزيّة باتباع منهج التّحليل التّقابليّ الذّي أثبت جدواه وفاعليّته.

هذا وتنبُع فكرة التّقابل اللّغويّ أو التّحليل التّقابليّ لتعلّم اللّغة الثانية من أنّ أيَّ متعلِّم للغةٍ ثانية لا يدخل إليها خاليَ الوِفاض، بل يكون عالما ببعض كلماتها وقواعدها دون أن يشعرَ بذلك، وذلك عن طريق ظاهرة الاشتراك اللّغويّ بين لُغات العالم، أو الاقتراض اللّغويّ بين لُغتين فأكثر، وهو ما يسمَّى بالكليّات المشتَرَكة، فهو إجراء يسعى إلى إيجاد إجابات علميّة كافية للمشاكل الّتي يطرحها التعدّد اللّغويّ في الوسط التّعليميّ، خاصّة فيما يتعلق بتعليم لغة أجنبية بالطّرائق نفسها المستخدمة لتعليم اللّغة الأصليّة[11].

وتتمّ الدّراسات التّقابليّة بالمقارنة بين لغتين أو أكثر، سواء أكانت تنتمي لأسرة لغويّة واحدة أو لأسرة لغويّة مختلفة، وتنطلق معظم هذه الدّراسات من تصور مؤدّاه أنّه كلّما تقارب النّظام اللّغويّ بين لغتين كلّما كانت الصعوبات أقلّ حدّة، وتعدّ المقابلة بين لغتين لا تنتميان إلى سلالة واحدة مرتكزًا أساسًا للّسانيّات التّقابليّة ، فالمقابلة بين اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة، لغرض تعليميّ أو ترجميّ هي أكثر إثارة ومردوديّة من المقابلة بن الفرنسيّة والإسبانيّة، أو بين العربيّة والعبرية.

هذا ويتناول التّحليل التّقابليّ فروعا عديدة لإمكانيّة إجراء الدّراسات التّقابليّة على عدة مستويات منها: المستوى الصّوتيّ، والمستوى النّحويّ، والمستوى التّركيبيّ، والمستوى الصّرفيّ، والمستوى الدّلاليّ، والمستوى الثّقافيّ، وأبرز موضوعات هذا المنهج ما يلي:

-تأسيس إجراءات تقابليّة فرعية.

-علم المعاجم التّقابليّ.

-المعجميّة المزدوجة أو المتعدّدة اللّغات.

-علم الدّلالة التّقابليّ.

-علم التّركيب التّقابليّ.

-التداولية التّقابليّة.

كما تتعلق اللّسانيّات التّقابليّة بصورة واضحة بمسألة التّداخل بين اللّغات[12] الّتي هي ترجمة لمصطلح (Linguistic nterference / Interférence linguistique)، إذ يعدّ هذا الأمر مركز استقطاب في المقاربة اللّسانيّة التّقابليّة منذ نشأتها، والحقل الخصب للإجراء التّقابليّ، هو حقل التّفاعل بين اللّغات في التّرجمة والنّقل من لغة مصدر إلى لغة هدف، وما يقتضيه هذا النّقل من تداخل بين الأنساق الفرعيّة للّغات، كما أنَّ المقاربة التّقابليّة لها حضور فعّال في تعليميّة اللّغات.

وممّا لا شك فيه هو أنَّ لهذا التّحليل التّقابليّ مزايا عديدة وفوائد جمّة[13] لعلّ أبرزها ما يلي:

1- يهدف علم اللّغة التّقابليّ إلى إثبات الفروق بين المستويين، ولذا فهو يعتمد أساسًا على علم اللّغة الوصفيّ، فإذا كان المستويان اللّغويّان قد وصفا وصفًا دقيقًا بمنهج لغويّ واحد أمكن بحثهما بعد ذلك بالمنهج التّقابليّ وإثبات الفروق بين المستويين يوضّح جوانب الصّعوبة في تعليم اللّغات.

2- معرفة معلم اللّغة الثّانية لنتائج التّحليل التّقابليّ يوفّر للمدرّب المادّة اللّغويّة الّتي تكون قريبة ومأنوسة عند المتعلّم فيبدأ بها فلا تكون غريبة عليه، فيجعل منه إلمامه بهذا الأمر معلّمًا بارعًا قادرًا على تعليم اللّغة بأيسر سبيل.

3- عاد اكتشاف منهج التّحليل التّقابليّ وتأصيله وتطوير أدواته على علم اللّسانيّات وعلى المتخصّصين فيه بالنّفع الكثير، فقد أسهم هذا المنهج في تصنيف لغات العالم المختلفة إلى عائلات لغويّة متعدّدة وذلك من خلال دراستها دراسة تقابليّة مقارنة أظهرت بوضوح قواسمها المشتركة الّتي سهّلت عمليّة فرزها وإدراجها تحت عائلات مختلفة.

4- نجح منهج التّحليل التّقابليّ إلى حدّ كبير في تفسير مشكلة التّداخلInterference في مجال تعلَم اللّغات واكتسابها، وتمّ استعمال نتائجه وتطبيقها لتطوير مواد ومناهج وطرق تعليم اللّغات، الأمر الذّي ساعد كثيراً في تجنّب متعلّمي اللّغة الوقوع في أخطاء لغويّة تتعلق بتأثير اللّغة الأولى على اللّغة الثانية وذلك من خلال إبراز أوجه التشابه والاختلاف على المستوى الصوتيّ Phonetic level والمستوى الصرفيّ Morphological level والمستوى النحويّ Syntactic level والمستوى الدلاليّ Semantic level والمستوى التداوليّ Pragmatic level.

5- كما استفاد دارسوا علم التّرجمة من منهج التّحليل التّقابليّ فائدة كبيرة، حيث وجدوا أن الإلمام بأوجه التّشابه والاختلاف بين اللّغة المنقول منها Source language وتلك المنقول إليها Target language يجعل المترجم قادراً على تجنّب الوقوع في أخطاء كثيرة من قبيل التّرجمة الحرفيّة للتّراكيب والصّيغ والدّلالات، زد على ذلك أنّ الإلمام بهذا النّوع من التّحليل يجعل المترجم قادراً على الإحاطة بجوانب النّص المراد ترجمته إحاطة علمية شاملة ودقيقة لا تقتصر على المستوى النحويّ أو المفرداتيّ فحسب، بل تتعدّاهما إلى مستوى الخطاب ونوعه وظروفه الموضوعيّة.

6- نقاد التّرجمة بشقيها الشفويّة والخطّيّة استفادوا هم كذلك من منهج التّحليل التّقابليّ في عملية نقد وتحليل وتقييم النّصوص المنقولة من لغات أخرى، فقد مكّنهم هذا المنهج من اكتشاف مواطن ضعف النّصوص المترجمة واكتشاف مواطن قوتها، وسهّل لهم عملية بلورة نماذج أو أنماط أو أقيسة لتقييم تلك النّصوص والحكم على ترجمتها بالجودة أو الرّداءة، وعلى مترجميها بالكفاءة أو بعدمها.

7- المساعدة في تأليف الكتب والمواد التّعليميّة المناسبة، وإعداد التّمارين والاختبارات اللّغويّة الملائمة للطلّاب، وغير ذلك من مجالات العمليّة التّعليميّة، وهذا ما أبرزه د.لادو حول فائدة الدّراسات التّقابليّة من خلال قوله:" إنّ التّجارب العمليّة أثبتت أنّ المواد الدّراسية الّتي تمّ إعدادها على أساس من المقارنة الهادفة بين اللّغة الأم واللّغة الهدف أدّت إلى نتائج إيجابيّة وفعّالة في تسهيل تناول اللّغة الهدف، وفي أقصر مدّة ممكنة".

8- تيسير إمكانية وضع الباحثين لمنهجية متميّزة لترقية التّلاقي بين اللّغات، منهجيّة قابلة للتّطبيق في كلّ حالات التّعدد اللّغويّ، سواء أكان الأمر يتعلق بالتّرجمة أم بتعليم اللّغات.

9- معرفة أوجه التّشابُه والاختلاف يفيد المناهج التّعليميّة في اتخاذ أوجُه التّشابه في اللغتين للبَدْء بها في مرحلة التعلّم قصد كسر الحاجز اللّغويّ والنّفسيّ عند المتعلّم، حتّى يشعر بأنّها لغة سهلة؛ فيقدم على المزيد من تعلمها، وتنمية مهارة الملاحظة لدى المتعلم، وهذا من أهمّ ما يكون، كما تؤخّر أوجه الاختلاف إلى مرحلة تعليميّة تالية، بالإضافة إلى التركيز على جانب الاختلاف في أثناءِ مرحلة التّعليم.

10- التنبُّؤ بالمشكلات والعَقَبات الّتي ستظهر في اللّغة الثّانية والجديدة، وفائدتُه: التّركيز على هذا الجانب والعناية به، ووضعُ أوراق عمل لمعالجة تلك الصّعوبات مسبقًا.

11- تسمح قدرات التّحصيل لدى المتعلّم بتلقي المعرفة التّعليميّة، وتحويلها إلى سلوك فعليّ تتبدّى ملامحه في العلاقات التّواصليّة، وفي الخطاب المنجز في الوسط العلميّ والثقافيّ والاجتماعيّ الذّي يؤطّر العمليّة التّعليميّة.

12- لَفْت نظر المتعلّم لهذه الاختلافات الحاصلة بين اللّغتين؛ ليكون على بينةٍ مِن أمره في الفرق بين اللّغتين، وحتى لا يُسْقِط قواعدَ لغته الأمّ في الحديث عن اللّغة الثّانية.

13- الإسهام في تطوير المناهج التّعليميّة للّغة الثّانية، ومعالجة الصّعوبات في تلقين هذه اللّغة في مناهج التّعليم، ووضعُها في بؤرة الاهتمام، مع كثرة التّدريبات عليها، فإنّ الإضافة وإسناد الضّمائر والتّذكير والتّأنيث من أهمّ الصّعوبات الّتي تُواجه أكثرَ الأجانب في تعلُّم العربيّة، كما أنّ الخطأ فيها يُحدث نفورا ويولد امتعاضا لدى السّامع، وإلى ذلك أشار المستشرق فندريس بقوله:" وليس هناك من غلطة تصدم السّامع من فم أحد الأجانب أكثر من الخلط في الجنس، فإذا تجاوز تكرارها تعذر فهم الكلام"[14] ، فإذا أولت المناهج التّعليميّة هذا الجانب مَزيدًا من العناية والاهتمام، فإنّها ستعمل على تيسير تلك الصّعوبات، وتذليل العقبات أمام تعلّم العربيّة.

وحول المراحل المطلوبة لبحث التّقابل اللّغويّ بين لغتين يستحسن في نظري اتّباع الخطوات الآتية:

1- البحث في معاجم ثنائيّة اللّغة، أو الاقتصار على معاجم اللّغة الهدف مع مقارنة ذلك بالخبرات السّابقة للّغة الأمّ لمعرفة الكلمات المتّفقة.

2- تقييد ما قد يتحصَّل عليه المعلّم من خبرات تعليميّة مستفادة من المهارات الأصليّة للطّلاب في لغتهم الأولى.

3- الاطّلاع على مختلف البحوث المكتوبة في أوجه التّشابه والاختلاف بين لغتين متغايرتين واستنتاج نقاط التّقارب والتّباعد بينهما.

وإذا سعينا إلى رؤية جوانب تطبيقيّة موضِّحة لهذا المنهج في تعليم اللّغات فإنّنا نجد كثيرا من نقاط التّشابه بين اللّغات الحيّة اليوم, خاصة بين اللّغات السّامية واللّغات الهندو أوروبيّة رغم الاختلاف الظاهر لترتيب أقسام الكلام ضمن الجملة المفيدة بين لغة وأخرى.

وكمثال على ذلك ما نجده من الاختلافات فيما بين اللّغة العربيّة واللّغة الإنجليزيّة في النقاط الآتية[15]:

– يقوم بناء الجملة البسيطة Simple Sentence في اللّغة الإنجليزيّة على أساس :الفاعل Subject ثم الفعل Verb ثم المفعول به Object، ولترجمة أيّ جملة اسميّة إلى اللّغة الإنجليزيّة لا بدّ أن تستخدم الفعل يكون (be) كفعل للجملة لأنّها لا تحتوي على فعل، وكمثال على ذلك نقول: the father drove the car.

أمّا الجملة العربيّة فلا تقتصر على كونها فعليّة فحسب، بل هي إمّا اسميّة وإمّا فعليّة، فإذا كانت اسميّة فإنّها تتكوّن من مبتدأ وخبر مثل: الجامعة راقية، وإذا كانت فعلية فإنّها ترتب على أساس: الفعل ثمّ الفاعل ثمّ المفعول به إن وجد، مثل: ولج الطّالب مكتبة الجامعة.

– الاسم في اللّغة العربيّة يكون إمّا مفردا أو مثنّى أو جمعا، أمّا في اللّغة الإنجليزيّة، فالاسم مفرد Singular أو جمعPlural، في حين أنّه لا توجد في اللّغة الإنجليزيّة صيغة خاصّة بقسم المثنّى، فكلّ ما كان أكثر من مفرد فيدخل في باب الجمع.

– تأتي الأسماء المفردة في اللّغة العربيّة من دون أداة تعريف أحيانا، فنقول: رجل قائم، وفتاة خلوقة، أمّا في اللّغة الإنجليزيّة فلابدّ من أداة تسبق المفرد خاصّة إذا كان الاسم من فئة الأسماء المعدودة، مثل: This is a useful book، وترجمتها كالآتي: هذا كتاب مفيد.

وفي الحالات الّتي تبدأ فيها الكلمة بحرف من أحرف العلة الخمسة (الحروف المتحركة) (a,e,i,o,u) أو بدأت الكلمة بحرف h صامت تستخدم an بدلا من a، أما أداة المعرفة the الّتي تستخدم في الإنجليزيّة مع الأسماء العامّة، فتأتي قبل الكلمة من دون أن تلتصق بها، مثل: الكتاب the book.

– الصفة في اللّغة العربيّة تتبع الموصوف في الإفراد والجمع والتّأنيث والتّذكير، أمّا في اللّغة الإنجليزيّة، فتسبق الموصوف وتلتزم حالة واحدة كما في الأمثلة التالية:

هذه سيارة جميلة This is a beautiful car .

هذه بناية رائعة This is a wonderful bulding .

هؤلاء عشرة رجال عظام These are ten great men .

هذه قاعات كبيرة These are large halls .

– اللّغة الإنجليزيّة لا تفرّق بين المذكّر والمؤنّث بأيّ علامة خاصّة أو أداة تعريف معينة كما هو الحال في اللّغة العربيّة (معلم ومعلمة = teacher)، كما أنّ الفعل في اللّغة الإنجليزيّة لا يتغيّر شكله حسب جنس الفاعل أو المفعول كما هو الحال في اللّغة العربيّة (he plays, she plays) (هو يلعب، هي تلعب)، فنلاحظ أنّ الفعل لم يتغيّر في الإنجليزيّة مع المذكّر والمؤنّث، بينما الفعل يختلف شكله باختلاف جنس الفاعل أو المفعول في اللّغة العربيّة، كما توجد في اللّغة الإنجليزيّة كلمات تدلّ على كائنات مذكّرة وكلمات أخرى تدل على كائنات مؤنثة (أمير princess, prince أميرة).

وإذا تجاوزنا مواضع الاختلاف للنّظر في بعض نقاط الاتّفاق نسجل بعض المظاهر المتوافقة الآتية:

– تتشابه اللّغتين في كون الفاعل (The Subject) قد يكون في اللّغة الإنجليزيّة اسما (Noun)) وقد يكون الفاعل ضميرا (Pronoun) .

– أسماء الإشارة في اللّغتين من المبنيات الملازمة لصيغة واحدة، ويلاحظ في هذا الباب أنّ المثنّى في العربيّة الذّي لا يوجد في الإنجليزيّة ما يقابله لاقتصارها على المفرد والجمع.

– أسماء الإشارة في اللّغة العربيّة وكذا اللّغة الإنجليزيّة تدلّ على القريب والبعيد، مع زيادة اختصاص العربيّة بزيادة أصوات معيّنة على مبنى اسم الإشارة للدّلالة على حال المشار إليه في قربه وتوسّطه وبعده، وتتناسب تلك الدلالة مع مخرج الصوت الزائد على المبنى الأصليّ للكلمة وفقاً للقاعدة الّتي تقول: إنّ الزيادة في المبنى تدل على زيادة في المعنى .

– تتفق اللّغتان في استعمال أسماء الإشارة في مواقع مختلفة من الجملة ، فقد تأتي في أول الجملة أو وسطها أو آخرها حسب الوظيفة النحوية لاسم الإشارة[16].

وأمّا في المقارنة بين اللّغتين العربيّة والفرنسيّة فممّا تحصّل لي في هذا الباب ما يلي:

– إذا أردنا أن ننسب شيئا لآخر في العربيّة نستعمل المضاف والمضاف إليه ويأتي المضاف أولا، مثل: باب السيارة – دراسة الأرض – مشيئة الله – نافذة غرفة المنزل .

أما في اللّغة الفرنسيّة فلا بد من استعمال الرابط بين المضاف والمضاف إليه بما يعبَّر عنه بـ préposition de coordination ou un lien pour avoir un compliment de nom.

وهذه ترجمة تطبيقيّة للعبارات السّابقة بالفرنسيّة:

la porte de la voiture – étude de la terre – la volonté de dieu – la fenetre de la chambre de la maison

وإذا رجعنا في هذه المسألة إلى اللّغة الإنجليزيّة فنجد أنّ المضاف إليه فيها يُقدّم ومن غير رابط، وهذه إعادة ترجمة للعبارات السّابقة بالإنجليزيّة:

car door – earth study – god will – house room window

– اللّغة العربيّة تفرّق في باب التّذكير والتّأنيث بين المؤنّث والمذكر بعلامات التأنيث المشهورة: تاء التأنيث، والألف المقصورة وكذا الألف الممدودة، والمذكّر ما خلا من ذلك

أمّا في الفرنسيّة فالقاعدة عنهم أنّ الأسماء عندما تنتهي بـ: ere , ie, Esse , Ette , ance, elle aison, Tion, Aille, Ade, Itude, Te , Ure, Ise عادةً تكون مؤنّثة.

وعندما تنتهي الأسماء بـ: oir , ment, isme, is, et, ier, eau, at, at, ard, age عادةً ما تكون تلك الأسماء مذكّرة.

وكتلخيص مبسّط لهذا الباب فإنّ كلّ الأسماء المؤنّثة المنتهية بحرف (e) مؤنّثة، ما عدا إذا سبق حرف e بالحرفين g , mفيصبح مذكّرا.

– في أسلوب بناء الجملة في اللّغتين العربيّة والفرنسيّة:

الجملة العربيّة تأتي على صورتين هما: الجملة اسميّة أو الجملة فعليّة، بينما لا تحتوي الجملة الفرنسيّة إلّا على شكل واحد فقط، ألا وهو : Sujet, Verbe, complément، ولتوضيح ذلك نأخذ بعض الأمثلة عن استخدام الجملة في اللّغة العربيّة وكيفيّة ترجمتها إلى الفرنسيّة:

طول الحجرة عشرة أمتار، والتّرجمة هي: La pièce a dix mètres de longueur .

تشرق الشمس من الفجر، والتّرجمة هي: La soleil se lève de l'aube

يلعب برنار الكرة، والتّرجمة هي: Bernard joue au football

– تفسير الخروج عن العادة من والشذوذ عن القواعد:

بعض الصفات في الفرنسيّة جاءت مخالفة للقاعدة العامة، مثل:

, Long = longue, Sérieux = Sérieuse. grecque = Grec

وكذلك الأفعال الشاذة مثل: Avoir , partir, lire, recevoir…

فهي تقابل بعض الأفعال الخارجة عن القواعد العامة في العربيّة كسخط ورضي وزكّى المخالفة لقياس المصادر في هذه الأوزان، وكذا بعض الصفات الواردة على خلاف موصوفها مثل: نطفة أمشاج، وبرمة أعشار.

ومن استغلال المنهج التّقابليّ في هذا الباب أيضا توضيح الكلمات الاصطلاحيّة لفنون اللّغة مثل: grammaire: النّحو، ومثل: التّصريف: conjugaison، ومثل: المعجميّة: vocabulaire وغيرها حتى يحسن المتعلم إسقاط معارفه القاعديّة السّابقة.

وممّا يدخل في البحوث التّقابليّة لتعليم اللّغات كذلك ما جاء من بعض المفردات المتشابهة أو المتقاربة بين اللّغات، وذلك مشهور متداول، وأبرز أمثلة ذلك بين العربيّة وباقي اللّغات ما يلي:

– **الإنجليزيّة:**

هناك عدّة بحوث أنجزت في هذا الباب منها: كتاب: عشرة آلاف كلمة إنجليزيّة من أصل عربيّ تأليف: الدّكتور سليمان أبو غوش الّذي طبع سنة :1977 ، ومن ذلك أيضا بحث الأستاذ تيلور "الكلمات العربيّة في اللّغة الإنجليزيّة" الذي قال إنّ هناك أكثر من 1000 كلمة عربية في الطّبّ والكيمياء والفلك فقط قد دخلت إلى اللّغة الإنجليزيّة.

ومن بين أبرز الكلمات الإنجليزيّة المستعارة من العربيّة: التّعريفة الخاصّة بالجمارك (tarrif) ، الكحول(alcohol) ، سكر(sugar) ، قطن.(cotton) ، كلمة (genesis) الّتي أصلها من كلمة جنس العربيّة، وكذا (down) المشابهة لظرف المكان دون.

– الفرنسيّة:

أوضح المستشرق لامانس في كتابه "ملاحظات على الألفاظ الفرنسيّة المشتقّة من العربيّة" أن هناك أكثر من 700 كلمة عربية دخلت للّغة الفرنسيّة.

ومن بين الكلمات الفرنسيّة المتوافقة مع بعض الكلمات العربيّة: الحصان (alezan) ، مسكين(mesquin) ، الغارة (algarade) ، شربة (sorbet) ، خوارزمي (algorithme) ومن ذلك (la cave) الّتي تطلق عندهم على الكهف وما شابهه.

- **الإسبانيّة:**

ذكر المستشرقان أنجلمان ودوزي في كتابهما "معجم المفردات الإسبانيّة والبرتغالية المشتقة من اللّغة العربيّة" أنّ الكلمات العربيّة الموجودة في اللّغة الإسبانيّة تعادل ربع كلمات اللّغة الإسبانيّة، والسّبب الأساسيّ وراء هذا يرجع إلى الحقبة الأندلسيّة للمسلمين في شبه الجزيرة الإيبيريّة بين عامي 711- 1492م.

ومن أبرز الكلمات الإسبانيّة الّتي يعتقد أنّها ذات الأصول العربيّة: الزّيت (aceite) ، قيادة (acauddillar)، الزّيتون(aceituna) ، الصّبّار(acibar) ، الدّليل (adalid) ، الطّوب (adobe) ، البرص (albarazo) ، شراب (jarabe) .

ومن الأمثلة الّتي تذكر في هذا الباب أيضا التّشابه بين العربيّة وغيرها من اللّغات لفظًا دون معنى، وهو ما يُسمَّى ب(النّظائر المخادعة)[17]، وهذه تُعرّف ليحذر منها، وهناك أمثلة كثيرة منها:

في التّركية كلمة (ميمون) تعني: القرد، وكلمة (مسافر) تعني: الضّيف، وفي الهوسا النّيجيريّة كلمة (باب) بمعنى: فارغ، وكلمة (روى) بمعنى: الرّقص، وكلمة (دوري) بمعنى: القيد.

وفي الإندونيسيّة كلمة (الشرك) تعني: الحسد، وكلمة (مات) تعني: العين، وكلمة (نام) تعني: الاسم، وكلمة (أمارة) تعني: الغضب، وكلمة (عريان): اسم لجزيرة.

كما يوظّف المنهج التّقابليّ في تعليم المقاييس العلميّة الأخرى، وقد حاولت تتبّع أمثلة من هذا الباب فلم أستطع تحصيله في مراجع مصنّفة، فاضطررت إلى بحث أمثلة عن بعض الأساتذة المختصّين في تلك المواد في كلّيّة العلوم بجامعة بومرداس، وذلك من خلال محاولتي شرح مفهوم التّحليل التّقابليّ وتقريب صورته لديهم مما مكّنهم ـ مشكورين ـ من تقديم بعض الأمثلة على ذلك، وهذا بيانها:

– في الفيزياء مثلا شرح سرعة النّشاط الإشعاعيّ بمرور الزّمن لتناقص الأنوية المشعّة بمقابلتها بالتّغيّر في تناقص سرعة انتقال الشّحن الكهربائيّة عند تفريغ مكثّفة بمرور الزّمن لتناقص عدد الشّحن الكهربائيّة.

ومن أمثلته في الكيمياء أيضا مقابلة ما ينتج من احتراق الغاز من بخار الماء وغاز ثاني أكسيد الكربون بما يُدرَّس في البيولوجيا من إنتاج عملية هدم atp في المعدة من نفس المواد.

- **الخاتمة:**

من خلال ما تقدّم في هذه الورقات البحثيّة من البيان والاستعراض لظروف نشأة التّحليل التّقابليّ وبعض صوره وعلاقته بالمناهج الأخرى توصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النّتائج والتّوصيات الّتي يمكن إجمالها فيما يلي:

تعدَ المقاربة اللّسانيّة التّطبيقيّة والتّقابليّة مرتكزًا معرفيًا ومنهجيًا ضروريًّا لتعزيز المجال الإجرائيّ للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بعامّة، وتعليميّة اللّغات بصورة خاصّة.

تضطلع اللّسانيّات التّقابليّة بمهمّة لسانيّة تطبيقيّة وتعليميّة إجرائيّة هادفة في مؤسّسات تعليم اللّغات للنّاطقين بها أو للنّاطقين بغيرها.

تسعى اللّسانيّات التّقابليّة إلى وضع منهجيّة متميّزة لترقية التّلاقي بين اللّغات، منهجية قابلة للتّطبيق في كلّ حالات التعدد اللّغويّ، سواء أكان الأمر يتعلق بالتّرجمة أم بتعليم اللّغات.

الوسط التّعليميّ لتعليم اللّغات للنّاطقين بغيرها وسط بيني Interdisciplinaire / Interdisciplinary تتقاطع فيه معارف شتّى تتكامل معرفيًا وإجرائيًا.

-يمكن استثمار التّداخل بين اللّغات Linguistic interference / Interférence linguistique) من حيث كونه تأثير تعلّم في تعلّم آخر أقرب إليه في ترقية مناهج تعليم اللّغات للنّاطقين بغيرها.

من الضّروريّ العمل على وضع المتعلّم في جوّ خطابيّ حر، وتشجيع الحوار التّفاعليّ والخطاب المتكافئ داخل الفصل.

ينبغي التّكلّم عن فعاليّة ميكانيزمات الصّياغة اللّغويّة في الحلقة التّفاعليّة بدلا من التّكلّم عن الكفاءة اللّسانيّة.

لا بدّ من تكييف المناهج الدّراسية لأقسام تعليم اللّغة العربيّة بحيث تكون قريبة من الواقع الاجتماعيّ والثّقافيّ للنّاطقين بغيرها.

- **الهوامش والإحالات:**

[1] ينظر: محمود فهمي حجازي، علم اللّغة العربيّة، دار غريب، د ط، دار غريب القاهرة، د ت (ص: 52).

[2] الدّريّج محمد، مدخل إلى علم التّدريس ، دار قصر الكتاب، د ط، دار قصر الكتاب، البليدة، سنة: 2000م (ص 13).

[3] تنظر هذه التّعريفات بمراجعها الأجنبيّة في مقال سامية جباري: اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات، مجلّة الممارسات اللّغويّة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، المجلد:5، العدد 21، السّنة: 2014م (ص97).

[4] ينظر: محمود إسماعيل صيني، مقال: اللّسانيّات التّطبيقيّة في العالم العربيّ ، منشور في كتاب : تقدّم اللّسانيّات في الأقطار العربيّة، دار الغرب الإسلاميّ، د ط، دار الغرب الإسلاميّ الرّباط، سنة:1987 م (ص217).

[5] ينظر: سامية جباري، مقال: اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليمية اللغات (ص96).

[6] ينظر: عليّ أحمد مذكور وإيمان أحمد هريديّ، تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها، النّظرية والتّطبيق، دار الفكر العربيّ، ط: 1، دار الفكر العربيّ، القاهرة، سنة: 1427هـ - 2006م (ص297).

[7] ينظر: محمود فهمي حجازي، علم اللّغة العربيّة (ص: 40).

[8] ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، د ط، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، سنة: 1995م (ص 45).

[9] ينظر: جون ليونز، اللّغة وعلم اللّغة، ، ترجمة: مصطفى زكي التّوبيّ، دار النّهضة العربيّة، ط: 1، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، 1987م (ص 44).

[10] ينظر: سعيد حسون العنبكي، مقال: مقدّمة في التّقابل اللّغويّ، منشور في مجلّة كلّيّة اللّغات، جامعة بغداد، العدد 29، سنة: 2014م (ص 99).

[11] ينظر: عبده الرّاجحيّ، علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة (ص 46)، وسعيد حسون العنبكيّ، مقال: مقدّمة في التّقابل اللّغويّ (ص100).

[12] ينظر عليّ أحمد مذكور وإيمان أحمد هريديّ، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، النّظرية والتّطبيق (ص297).

[13] ينظر: المرجع نفسه (ص299).

14 جوزيف فندريس، كتاب : اللّغة، تعريب : عبد الحميد الدّواخيليّ ومحمد القصّاص، المكتبة الأنجلو مصريّة، د ط، المكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة، سنة: 1962م (ص127) .

[15] ينظر بعض من ذلك في مقال: سعيد حسون العنبكيّ، مقدّمة في التّقابل اللّغويّ (ص 101).

[16] صور اسم الإشارة بين اللّغتين مستفادة من مقال من إعداد محمّد رمضان البع، وحسن أحمد النّبيه بعنوان: أسماء الإشارة في اللّغتين العربيّة والإنجليزيّة، دراسة تقابليّة، مجلة العلوم العربيّة، السّعوديّة، العدد 37، سنة: 2015 م (من ص 239 إلى 280).

[17] ينظر: عبده الرّاجحيّ، علم اللّغة التّطبيقيّ (ص46).