الانغماس اللّغوي ودوره في تعليم اللّغة العربيّة

Linguistic immersion and its value in Teaching Arabic language

الباحثة: نادية زيد الخير

جامعة باتنة1 – الحاج لخضر (الجزائر)

nadiaarab2014@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2020/08/10 **تاريخ القبول: 2020/09/21**

ملخص:

إنّ الهدف الذي يرومه معلّم اللّغة – لا سيما بالنسبة للعربية – هو إكساب المتعلّم القدرة الفعلية على تبليغ أغراضه باللغة التي قد اكتسبها، وذلك في كلّ المقامات والأحوال الخَطابية المتنوعة؛ وهذا لن يتأتّى تحقيقه إلاّ إذا اكتسب المتعلّم للّغة المعيّنة الكفاءة اللغوية اللازمة من أداء صوتي ومفردات وتراكيب، تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها وضعا واستعمالا. وذلك باستخدام جملة من الإجرات الفعّالة المنوطة بذلك؛ ولعلّ أبرزها فكرة الانغماس اللغوي، وربطها بطائفة من الأسس والمعايير النابعة من ثقافة اللغة (العربية).

وفي ظلّ هذا الطرح حريّ بنا أن ننطلق من إشكالية محورية نحاول مناقشتها والإجابة عنها في هذه الورقة البحثية وهي:

– ما هي جملة الأسس والمعايير الفعّالة لتحصيل متعلّم اللغة العربية الملكة اللسانية، التي تمكّنه من إحكام مهارة التصرف في البنى والتراكيب والدلالات اللغوية في مختلف المواقف الوظيفية التواصلية؟

– ما هي أهم السبل والإجراءات الواجب استثمارها فعليا لإبراز دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية من أجل توسيع استعمالها والنهوض بها؟

الكلمات المفاتيح: الانغماس اللغوي، اللغة العربية، الكفاءة اللغوية.

Abstract:

The aim of the language teacher - especially of Arabic - is to provide the learner with practical ability to communicate his needs in the language that he has acquired, in varied rhetorical situations and situations; this will not be achieved unless the learner of a specific language acquires the necessary language proficiency from verbal performance, vocabulary and compositions, belonging to what the speakers know as status and use that is by using a number of effective procedures entrusted with that. Perhaps the most prominent of them is the linguistic immersion idea, and linking it with a set of foundations and standards stemming from the language (Arabic). In this proposal, it is essential to start from this questions : - What is the set of effective principles and criteria for the Arabic language learner's achievement linguistic competence which enable him to tighten the skill of dealing with structures, and linguistic connotations in various communicative functional situations ? - What are the most important means and procedures to be invested effectively to highlight the role of linguistic immersion in teaching Arabic language in order to expand and advance it use ?

Keywords: linguistic immersion, Arabic language, linguistic competence.

مقدمة:

يعدّ الانغماس اللغوي من أحدث الأساليب التقنية التربوية الفعّالة في تعليم اللغات حيث يساعد المتعلّم على اكتساب اللغة الهدف في مدة زمنية وجيزة وبطريقة مرنة وحيّة.

والانغماس اللغوي مفهوم يتصل بتعليم اللغات، حيث يقصد به الممارسة الفعلية التعليمية التربوية التي تفرض الاستعمال الحقيقي للغة العربية كلغة مصدر، في مختلف الأحوال الخطابية التي تطرأ في الحياة اليومية لدى المتعلّم؛ كلّ ذلك من أجل إتاحة المتخصص في اللغة العربية الفرصة لاستبطان النسق اللغوي العربي الفصيح، الذي يمكنه من اكتساب ملكة هذه اللغة، وتحقيق ملكة التواصل الوظيفي بها.

وعليه فالانغماس اللغوي أسلوب يروم "تحسين وتطوير الكفاءة اللغوية، في لغة ما، أو مستوى لغوي ما"[1].

ويشير بشير إبرير في خضم حديثه عن الخطاب العلمي على مستوى التبليغ البيداغوجي أنه يعاني من عنت ناتج عن بعض الإشكالات، وعدّ عدم تحقيق الانغماس اللغوي أحد هذه المعضلات[2].

إنّ ما يميّز تعلُّم اللغة الأصلية عن تعلّم اللغة الأجنبية، هو أن الأوّل يحصل في ظروف طبيعية. فالطفل مثلا في سنّ مبكّرة يَتعلّم لغته الأصلية كجزء لا ينفكّ عن نموّه العقلي والمعرفي والاجتماعي والسيكولوجي، وكوسيلة للتعامل مع أفراد مجتمعه. بينما يختلف الأمر بالنسبة لتعلُّم اللّغة الأجنبية(الثانية)، حيث أن متعلم اللغة الثانية يكون قد تعلم في وقت سابق لغته الأصلية، وبالتالي فاللغة الثانية التي يتعلمها لا تعدّ جزءا جوهريا من نموه الفكري والمعرفي والثقافي وبالتالي فتعلمها يكون في ظروف رسمية[3].

1. مفهوم الانغماس اللغوي:

1.1. في الوضع اللغوي:

الانغماس مصدر مأخوذ من الجذر اللغوي (غ.م.س) الذي أفاضت المعاجم العربية في شرح معناه من الناحية اللغوية، فنجد ابن فارس يذكر أنّ "الغين والميم والسين أصل واحد صحيح يدلّ على غطُّ الشيء. يقال: غمست الثوب واليد في الماء، إذا غططته فيه. وفي الحديث: "إذا استيقظ أحدكم من نومه فلا يغمس يده في الإناء" (...) ويمين غموس قال قوم: معناه أنها تغمس صاحبها في الاثم"[4].

ومنه فمادة غمس تدل على التغطية والتعمق والتغلغل في الشيء. وغير بعيد عن هذا المفهوم نلفي ابن فارس يعرض لمادة لغوية أخرى لا تنأى في مفهومها ودلالتها عن معنى "غمس" ألا وهي "غمر" الدالة على التغطية والستر، ومنه سمي الماء الكثير الغمر، لأنه يغمر ما تحته[5]. وهذا ما يفسّر استعمال الباحثين فيما بعد اللفظين بمفهوم واحد.

وجاء في اللسان: "الغَمْسُ: إرساب الشيء في الشيء السَّيّال أو الندى أو في ماء أو صبغ حتى اللقمة في الخَلّ، غمسه يغمِسُه غَمْساً أي مَقَلَه فيه، وقد انغمس فيه واغتمس.

والمغامسة: المماقلة، وكذلك إذا رمى الرجل نفسه في سِطَة الحرب أو الخطب"[6]. وبهذا يكون معنى (غمس) إطالة البقاء في الموضع والتعمق والاندماج في الشيء والاختلاط به.

وفي خضمِّ هذه التحديدات فإنّ لفظة الانغماس تتّفق مع ما يهدف إليه تعليم اللغة العربية، حيث يمتزج المتعلم بالبيئة اللغوية والثقافية للغة المراد تعلمها.

2.1. في الوضع الاصطلاحي:

يقترن مصطلح "الانغماس اللغوي" (linguistic immersion) بمصطلحات أخرى تدنو من مفهومه وإن كانت تتفاوت في الدلالة منها: "الغمر اللغوي"، "الحمام اللغوي" "محمية التعليم"...

ويعرّف بأنه "أسلوب تدريسي لتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين؛ حيث يستخدم المعلمون ودارسو اللغة المستهدفة وهي اللغة العربية في أثناء الدراسة دون استخدام أية لغة وسيطة؛ بهدف الاعتماد على استخدام اللغة العربية دون أية لغة أخرى في أثناء التدريس أو خارج القاعات الدراسية، أو في الرحلات الخارجية أو في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض لها الدارسون"[7]. وبعبارة أخرى فالانغماس اللغوي هو طريقة حديثة لتعليم اللغة العربية في النشاطات الصفية التعليمية، حيث يكتسب المتعلمون المهارات اللغوية (linguistic skills) الضرورية للإدراك والاتصال والتواصل داخل الصف التعليمي أو خارجه حيث يستهدف هذا الأسلوب (الانغماس اللغوي) إلى جعل المتعلم قادرا على إتقان واستخدام اللغة العربية بطريقة وظيفية تفاعلية تسمح له بالاندماج في مجتمع اللغة المتعلَّمة.

2. تعليم اللغة العربية في إطار البعد الوظيفي التواصلي:

يذهب الباحثون إلى أنّ العامل الرئيسي في تباين طرق التدريس هو البعد الصوري (الشكلي) والوظيفي للغة المتعلمة، إذ لابد على متلقي اللغة أن يوازن بين ثنائية الشكل اللغوي والوظيفة اللغوية أثناء اكتسابه للغة، وبالتالي يتمكن من التعبير عمّا يدور حوله بشكل يسير.

ويقصد بالتوازن "تقديم ذلك القدر من التراكيب اللغوية أو الوظائف اللغوية لكل دارس أو مجموعة من الدارسين حسب حاجتهم وهذا ما يجعل الطريقة تتسم بالمرونة الكبيرة"[8]. وتشير "**يالدن**" في المضمار نفسه إلى أنه في ظل الفلسفة الوظيفية التواصلية يجب إحداث نوع من التوازن الذي يتمظهر لنا في ثلاث مراحل، الأولى ويكون "تقديم القواعد اللغوية وطريقة نطق الأصوات، في الوقت ذاته الذي تقدم فيه الوظائف اللغوية، (ثم تضاف استراتيجيات الحوار/ الحديث في الموقف المناسب). أما في المرحلة الثانية فيمكن أن يصبح التوازن بين المكونين (الشكلي والوظيفي) مساويا. وفي المرحلة الثالثة يزداد الاهتمام بالمكون الوظيفي بشكل كبير"[9]. وهو ما ركّز عليه المنحى الوظيفي في قضية تعليم اللغة العربية، حيث صبّ اهتمامه "على تبسيط المعلومة النحوية والتعرف على فلسفة التركيب وتشرب تكويناته الدلالية، ومحاولة محاكاة أنماطه التركيبية المطروحة، مما يزيد الرصيد اللغوي عند الناطقين بالعربية ومتعلميها، ويسهم في تنمية الأسلوب وتوسيع القاموس الشخصي للأفراد وضبط سلوكهم اللغوي بطريقة حيوية متفاعلة؛ لأنّ الوظيفية تضمن المحاكاة النحوية المباشرة للبيئة اللغوية التي ينشأ بها الفرد"[10].

أي التركيز على اللّغة في سياقها التواصلي الطبيعي ووظيفتها المرجعية، من خلال التعرض المباشر لمواقف مختلفة، وكذا الاحتكاك المباشر بالناطقين الأصليين لتلك اللغة، ما يمكن المتعلم من اكتسابه لمهارات اللغة العربية كلغة ثانية، لأن الهدف النهائي الذي يسعى متعلم اللغة إلى تحقيقه هو أن يبدو كالناطق الأصلي (native speaker).

3. مفهوم الناطق الأصلي (native speaker):

يشير هذا المصطلح إلى الشخص الذي يحكم التصرف في بنى اللغة بطريقة معينة؛ وفي عرف اللسانيين يدل على الشخص القادر على تحديد الأحكام النحوية بطريقة مثالية بوصفه النموذج المثالي.

ويتفق الدارسون على أنّ متعلمي اللغة الثانية "لا يصلون إلى قدرة الناطق الأصلي إلا في حالات نادرة. بمعنى أنّ النظام اللغوي باللغة الثانية عند المتعلم لا يمكن أن يتطابق مع النظام اللغوي عند الناطق"[11]، مردّ ذلك أنّ استعمال وتوظيف الناطق غير الأصلي للغة الهدف ما هو إلا محاكاة للناطق الأصلي.

4. بعض أسس الطريقة (المنهجية) الوظيفية التواصلية:

من بين ما توصلت إليه أبحاث اللسانيات التطبيقية ما بات يعرف بالطريقة الوظيفية التواصلية، التي تعدّ من الأساليب الحديثة المنتهجة في تعليم اللغة؛ حيث تهدف إلى تحصيل المتعلّم القدرة على استعمال اللغة المتعلَّمة باعتبارها وسيلة اتصال لتحقيق أغراضه المختلفة إذ يتعيّن على المعلّم أن يسير في تعليمه "على أساس التدرج الوظيفي التواصلي من خلال أنشطة متعدّدة داخل الوحدة التّعليمية، وتعتمد طريقة التدريس هنا على خلق مواقف واقعية حقيقية لاستعمال اللغة مثل: توجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار"[12]. إذ يتمحور تركيز المعلّم في هذه الحال على إكساب المتعلّم الكفاية التواصلية وليس فقط تمكينه من القدرة أو الملكة النحوية.

وتقوم الطريقة الوظيفية التواصلية المتبعة في تعليم اللغة العربية على جملة من المبادئ أبرزها:

- مراعاة خصوصية العملية التعليمية التعلمية، وذلك بالنظر إلى البعد الثقافي لمتعلم العربية.
- وجوب التمييز بين "تعلم اللغة" و"دراسة اللغة"، فالأول يرتكز في أساسه على معرفة نظامها اللغوي المشتمل على أجهزتها الفرعية وتوظيفها في التعبير عن الذات في كلام متصل خدمة للأغراض التواصلية. بينما دراسة اللغة تنبني على دراسة كل مستوى على حدة دراسة تحليلية[13].
- ضرورة إشراك متعلم العربية في العملية التعليمية، حيث يمنح متعلم العربية فرصة الاستفسار وطرح السؤال والرد وإبداء الرأي والتعبير عن موافقه المختلفة ... وغيرها مما يعدّ من الأغراض المستعملة في المواقف اليومية.
- مراعاة صفة استمرارية التعلم عامة، وتعلم اللغة العربية خاصة، إذ يجب أن تقوم على الممارسة الفعلية المستمرة التي تتجاوز حدود الزمان والمكان؛ وذلك بالنظر لما تنطوي عليه من عمليات أخرى تكوّن عملية التعلم كالتدريب، والممارسة، والتعزيز، والتجريب.
- "التركيز على الأداء التواصلي، وتشجيع النشاط التواصلي واللغة الوظيفية التي تشخص مواقفَ لغويةً حياتيةً، مع تدريب المتعلم على استعمال رصيده اللغوي استعمالاً سياقيًّا مناسبًا"[14].

5. خصائص الخطاب التواصلي:

يستند الخطاب التواصلي إلى مبدأ أساس ألا وهو مبدأ التفاعل (The principle of interaction) الذي يحيل على المساهمة في الأفعال وردود الأفعال، أو بمصطلحات المدرسة السلوكية (المثيرات stimulies والاستجابات Responses) بين الباث (الباثّين) والمتلقي (المتلقين) حول موضوع ما أو مواضيع مختلفة باستعمال العناصر اللسانية وغير اللسانية. وبالتالي فالخطاب التواصلي يحكمه التعاون بين أقطابه في سياق تفاعلي.

وذهب محمد نظيف إلى تحديد بعض الميكانيزمات التي ينبني عليها الخطاب التواصلي المرتكز على مبدأ التفاعل بصفة جوهرية، مفصّلا الحديث عنها سنوجزها فيما يأتي[15]:

أ– خاصية المشاركة (Participating): تعدّ هذه الميزة أولى الآليات المفعِّلة والمحرِّكة للحوار أو للخطاب التواصلي، والمنظِّمة له من خلال إبداء وتبادل الآراء والأفكار والأحاسيس بين أقطاب الخطاب.

ب– خاصية المضمون والعلاقة (Content and the relationship): يقتضي كلّ خطاب تواصلي بين ممثليه علاقة معيّنة تربطهم ببعضهم البعض؛ وتحقيق الأهداف التواصلية لهذا الخطاب تتوقّف على وجود (إرسالية) أو موضوع المحتوى المتناقل بين الباث والمتلقي.

هذه الإرسالية من شأنها أن تخلق بين ممثلي الخطاب التواصلي التفاعل وإنتاج مزيد من الإرساليات المتبادلة بينهم، التي قد يهدف أصحابها من خلالها وعبر العلاقة التي تَصِلُهم ببعضهم البعض إلى التأثير والإقناع أو الأمر أو مجرد نقل الخبر. كل هذا لن يتأتّى تحقيقه إلاّ من خلال تفعيل الإرسالية بين طرفي (أطراف) الخطاب.

ويولي ياكوبسون أهمية كبيرة لعاملي تنوع المتحاورين وتكيّفهم المتبادل أثناء دائرة التواصل (Radius of communication)، ودورهما المفصلي في مضاعفة الشفرات الثانوية وتمايزها ضمن أعضاء الخطاب التواصلي وضمن القدرة اللفظية لأعضائه[16].

ج– خاصية الازدواجية السَّننية (Double coding): ويُقصد بها أنّ كلّ قطب من أقطاب المخطط التواصلي (الخطاب) له سننا أو شفرة خاصة به، وبذلك تتجاوز هذه الحقيقة الطّرح الذي قدّمه جاكبسون في خطاطته التواصلية التي تجعل الشفرة (code) واحدة بين المرسِل (The Emitter) والمرسَل إليه (The receiver).

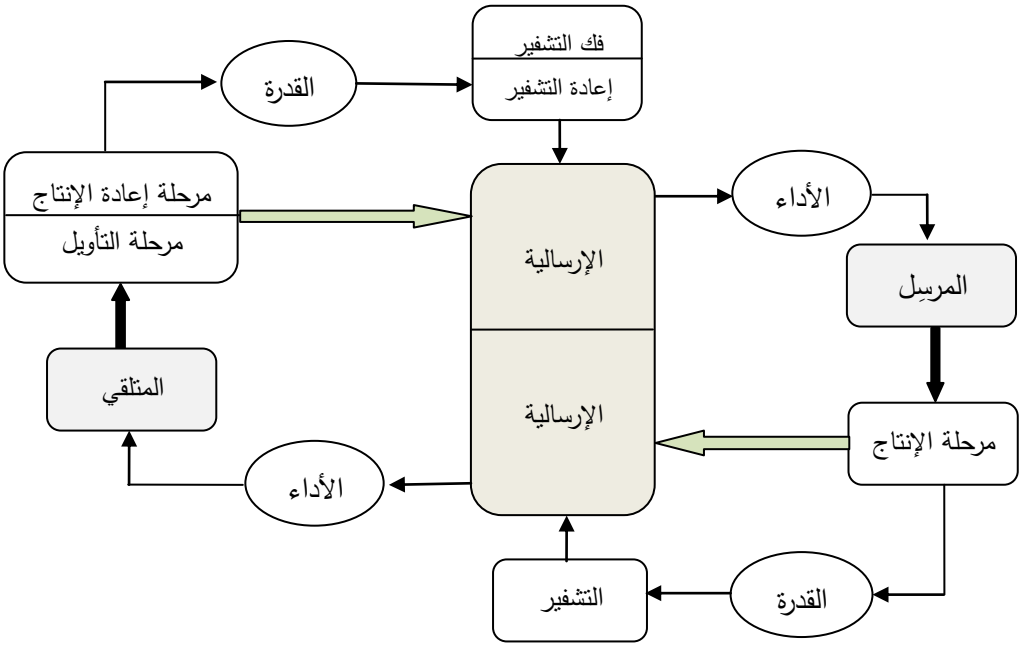
وإذا كان ياكوبسون قد أقرّ بأحادية السَّنَنْ انطلاقا من أحادية اللغة المشتركة بين المرسِل والمتلقي، كونهما يتبادلان المصطلحات نفسهما. مصرّحاً بذلك في خضمّ حديثه عن الظواهر المتّصلة بطبيعة اللغة وتحليل الجوانب الاجتماعية لبلوغ مستوى يضمن الانتقال من أحدهما إلى الآخر، أي "صياغة شفرة كليّة من نوع معيّن، قادرة على التعبير عن الخصائص المشتركة للبنى الخاصة الناشئة عن كلّ جانب"[17].

إنّ عصر تكنولوجيا المعلومات قد قلب الموازين وأحدث طفرة نوعية وتغييرا في المفاهيم وإبطالا لبعض الحقائق والمسلمات لا سيما ما تعلّق بعنصر السَّنَنْ بين المخاطِب والمخاطَب؛ إذ أصبح الخطاب التواصلي بينهما يتميز بسمة الازدواجية السَّنَنِيَّة، كون الإرساليات بين العناصر الفاعلة فيه تتعدّى صياغتها باللغة الواحدة، حيث يمكن أن يكون المضمون المرسَل والمتبادَل بين ممثلي الخطاب بعدّة لغات، ومنه يكون لكلّ واحد شفرته الخاصة به. وعلاوة على ذلك فإنّ كلّ شفرة لسانية يمكنها أن تُفَكَّك ويُعَاد تشفيرها مجدّداً، من منطلق أنّ كلّ شفرة تحتوي على طائفة من الشفرات الثانوية المتميّزة[18].

د– خاصية الإنتاج والتأويل (Production and interpretation): يرتبط هذان البراديغمان بعنصر السّنن بشكل أساس، فعندما يقوم المرسِل بعقد السّنن أو تشفير الإرسالية، فإنه يستخدم نموذج الإنتاج الذي يراعي أثناءه المرسِل تفعيل الكفايات خارج لسانية كالجانب الإيديولوجي والثقافي والنفسي.

أمّا عملية حل وتفكيك سّنن الإرسالية التي يقوم بها المتلقي من أجل فهم محتواها فإنّها تندرج في إطار نموذج التأويل الذي يساعد على التفاعل والتجاوب مع ما يستلزمه الخطاب التواصلي أثناء عملية الحوار.

ويمكن أن نصوغ هذه العملية وفق الخطاطة الآتية لتوضيح كيفية حدوثها بين المشاركين في الخطاب التفاعلي:



خطاطة تمثّل عملية إنتاج وتأويل الخطاب بين أقطاب العملية التواصلية

فالتأويل في حقيقته، إعادة إنتاج للإرسالية، حيث تصدر قيمته من كونه تأويلا للإرسالية من جهة، ونتاجا لقدرات عقلية من جهة أخرى، جعله للإرسالية محلا للتواصل من جهة ثالثة [19].

6. التكامل الوظيفي بين الملكة اللغوية والملكة التواصلية:

إذا كان الاتصال والتواصل هو الهدف الحقيقي الذي نشأت من أجله اللغة، فإنّ الغرض الأساسي من تعليم اللغة العربية للناطقين بها هو تمكينهم من الاتصال والتواصل الفعال باللغة العربية؛ وهذا لن يتأتى تحقيقه إلا إذا اكتسب متعلم اللغة العربية كلغة ثانية القدرة اللغوية والكفاءة التواصلية لهذه اللغة.

وفي ظل هذا الطرح جدير بنا أن نفرق بين المصطلحين الواردين في حقل تعليم اللغات:

*** الملكة اللغوية:**

حينما نتكلم عن الكفاية أو الملكة اللغوية في النظرية اللسانية التوليدية التحويلية، فإنه لا مناص من الحديث عن القطب الثاني لهذه الثنائية، وهو الأداء أو الإنجاز الكلامي.

فالقدرة اللغوية تشير إلى تزويد وإكساب المتعلمين "المهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة، والقواعد التي تضبطها وتحكم ظواهرها، والخصائص التي تتميز بها مكوناتها، أصواتا ومفردات وتراكيب ومفاهيم"[20].

وبذلك فهي "المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة في حين أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني لهذه المعرفة في عملية التكلم"[21]؛ أي ما يتحدث الفرد به فعليا ضمن سياق معيّن. وعليه فهذه القدرة التي تمكنه من إنتاج وتركيب وإبداع جمل وتفهمها أثناء الاستعمال الفعلي هي عبارة عن قواعد كامنة في ذهن الإنسان. **فتشومسكي** من هذ المنطلق يولي اهتمامه الكبير بدراسة الكفاية اللغوية من ناحية أنها تلك القدرة المجردة على إنتاج الجمل.

إن مفهوم الكفاية عند **تشومسكي** ومن تابعه يقتصر على الكفاية النحوية (grammaticale competence)، أي "المعرفة المفترضة بالقواعد النحوية التي يعتبر من أوضح مظاهرها – إن لم يكن من مهامها الرئيسة – استطاعة الفرد أن يقوم بعدد كبير من التوليدات والتحويلات"[22] فيستطيع من خلالها توليد تراكيب لغوية كثيرة دالة على معنى واحد من جهة، كما تمكّنه من تحويل ما يعرض له من صيغة إلى صيغ متنوعة من ناحية أخرى. ويعتبر الفاسي الفهري هذه الملكة نسق كلّي للتمثّل الذهني للغة[23]، التي تدرس نظام القواعد الموجود ضمن مقدرة الإنسان على استعمال اللغة بشكل متجدّد وبطريقة إبداعية، والذي يسمح له تكلّم اللغة وفهم تراكيبها[24]. ويؤيد هذا الرأي ما ذهب إليه الفاسي الفهري عند تحديده لمدلول افتراض القدرة بأنّ "المعرفة اللغوية المخزونة التي يكتسبها

متعلّم اللغة هي عينها التي يستعملها بصفة غير واعية في فهم وإنتاج اللغة"[25]، بحيث يعتبرها صالحة في الحكم على المتواليات المنتمية إلى لغة المتعلم وغير المنتمية إليها. وهذا ما دفع **هايمس** إلى اقتراح مفهوم جديد ينصّ على مفهوم **تشومسكي** (القدرة اللغوية) ويتجاوزها إلى الكفاية التواصلية أو الاتصالية.

*** الكفاية التواصلية:**

يعود استخدام هذا المصطلح إلى اللساني الأمريكي ديل **هايمس،** حيث أكّد على مفهومي القدرة اللغوية والأداء الكلامي **لتشومسكي،** وأضاف إليهما مصطلح الكفاية التواصلية، التي تفيد "القدرة على الإنتاج، لكنّها محكومة بالوضع الاجتماعي للمتكلم والمتلقي"[26]؛ وهوما يتّجه إليه الحاج صالح مؤكّدا أنّ التصرّف في الكلام (الملكة اللغوية) لا يمكن أن يقتصر على الجانب النحوي التصريفي فقط، وإنّما يجب أن يُجرى هذا التمرّس في إطار الكلام الطبيعي والتخاطب الحقيقي؛ حيث يولي حال الخطاب الطبيعي أهمية بالغة في ترسيخ الأبنية (مفردة ومركبة) في أذهان المتعلمين[27].

وفي إشارة ذكية من صاحب المقدمة نجده قد تفطّن أيضا إلى هذا النوع من الملكات فهو لم يكتف بالإقرار على تعلّم ملكة اللغة عن طريق الحفظ والاستعمال الذين تزداد بهما رسوخا وقوّة، بل هذا في نظره يفتقر "إلى سلامة الطبع والتفهّم الحسن لمنازع العرب وأساليبهم في التراكيب **ومراعاة التطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال**"[28]. أي القدرة على تبليغ كل الأغراض الممكنة في أحوال خطابية معيّنة[29].

وقد امتدّ تأثير مفهوم الكفاية التواصلية حسب بعض الباحثين إلى تعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية، إذ وُظّف فيها "فظهر المنهج الذي يقوم على إنجاز مهام تواصلية محدّدة كتابة تساعد في تزويد المتعلّم بما يشبه القوالب الكتابية التي تساعده على التصرف في كثير من المواقف(...) ذلك أن تحدد المهام التواصلية المطلوبة ثم تقدم أمثلة موقفية نموذجية لها"[30] وهو ما يساعد المتعلمين على تحصيل المهارات اللغوية الملائمة واللازمة "التي تمكنهم من الاتصال المثمر بمتحدثي اللغة المستهدف تعليمها"[31].

ومنه فالاهتمام بجانب السلامة اللغوية (اللفظية) من جانب النحو والصرف فقط أي إكساب المتعلم القدرة على تطبيق القواعد النحوية دون القواعد البلاغية، بقطع النظر عمّا تقتضيه الحال الخطابية في تعليم العربية يعدّ تعليما ناقصا. ففي النوع الأول الهدف منها إكساب المتعلم القدرة على الانتقال من الأصل إلى الفرع ومنه إلى الأصل، أما في النوع الثاني فالهدف منها هو إكسابه القدرة على إحكام التصرف في البنى اللغوية حسب ما يستلزمه المقام.

7. الاستعمال الفعلي للغة مرتكزا ناجعا في تعليم اللغة العربية:

يذهب الحاج صالح إلى أن المشاكل التي تطرحها قضية "تعليم اللغة العربية" محصورة أساسا في المناهج التعليمية، ذلك أنها – حسبه – لا تستجيب لما يقتضيه الاستعمال الطبيعي للغة من تنويع التعبير حسب مقتضى الأحوال الخطابية الفعلية[32]. كون الغاية التي يرومها كل تعليم للغات الحية هو "تحصيل المتعلم على القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة أي من تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها أوضاعا ومقاييس"[33].

ومعنى هذا الكلام أنّ الهدف هو إكساب المتعلم الكفاءة التطبيقية التي تمكنه من توصيل كل ما يكنّه من غرض باللغة التي تعلمها، وتمكينه من إنجاز ما تعلّمه بطريقة آنية ضمن سياق معيّن، حيث يعود المتعلّم المتكلّم بشكل طبيعي إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته (قدرته) اللغوية كلما استخدم اللغة في مختلف ظروف التخاطب[34]؛ أي التأدية الفعلية لتلك القدرة على إنتاج اللغة في عملية التكلم ولكن بشكل صحيح سليم من الأخطاء وبعبارة أخرى يكون موافقا لقواعد اللغة المتعلَّمة التي تواضع عليها أصحابها.

فاللغة ليست فقط وضعا وإنما أيضا استعمالا فعليا لذلك النظام الموضع من الأدلة في واقع الخطاب، وهي حقيقة تفطّن إليها علماء اللغة القدامى.

وينطلق الحاج صالح من حقيقة مفادها أن المنطوق هو الأصل أما المكتوب ففرع عليه فالمنطوق وبالتالي المسموع هو الذي يجب أن يعود إليه المتعلم للغة، لأنّ الاستعمال الطبيعي للغة يرتكز على المشافهة بالدرجة الأولى[35].

وهذا المبدأ هو ما لم يعكف على تطبيقه وترسيخه اللسانين والمربون العرب، إذ نجدهم "قد حصروا كل شيء في اللغة الأدبية المكتوبة وبالأحرى اللغة الأدبية الكلاسيكية (...) فالبيداغوجية العربية ما زالت تعلم الطفل الكتابة قبل أن تعلمه النطق والحديث بالعربية"[36].

8. أنجع الطرق لتحصيل الملكة اللغوية لدى متعلم اللغة العربية:

قبل أن نعرض لجهود العلماء المحدثين في اقتراحهم وبحثهم للطرق والكيفيات الحديثة في حصول الملكة اللغوية وتعليم اللغة، حري بنا أن نعرض لها عند العلماء العرب القدامى وعلى رأسهم العلاّمة ابن خلدون.

لقد طرح ابن خلدون في مقدمته منهجا دقيقا بيّن المعالم في تحصيل الملكة اللغوية يقول: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم(...) فيُلقَّنُها كذلك، ثم لايزال سماعه لذلك يتجدد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة"[37]؛ وبالتالي فتحصيلها يكون عن طريق مهارة السماع وتكراره.

فالملكة في نظر ابن خلدون لا تحصل إلا عن طريق تكرار الفعل اللساني، لأنّ اللغة في تعريفه هي "عبارة المتكلِّم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام"[38]، وذلك بمراعاة تأليف المفردات للتعبير عن المعاني المقصودة لإفادة السامع.

ثم يواصل تحديده لهذه الكيفية مشيرا إلى أحدث ما توصلت إليه مناهج اللسانيات التطبيقية ألا وهو فكرة الانغماس اللغوي، بقوله: "ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، (...) حتى يتنزّل لكثرة

حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم (...)؛ ثم يتصرّف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ و الاستعمال"[39].

وبناء على ما قدّمه ابن خلدون، فالملكة اللغوية تنشأ لدى الفرد باعتماد مهارة السماع – باعتباره أبو الملكات اللسانية – وملاحظة الأساليب والطرق التخاطبية لأفراد عشيرته، والكيفيات التي يعبّرون بها عن مقاصدهم وأهدافهم، ثمّ تجديد ذلك السماع الذي قرنه وربطه بعاملي الزمان والمكان، لأن كلّ متكلّم تختلف لهجته من قبيلة إلى أخرى فالمتكلم التميمي مثلا لا ينطق كالمتكلم الحجازي أو الأسدي، أو المضري. أضف إلى ذلك أن الاختلاف في التأدية الصوتية يؤدي إلى اختلاف المدلولات، وبالتالي يتكون لدى المتعلم ثراء لغويا ينمّي ملكته اللغوية ويقويها.

وبعد تحقيق هذه الخطوات السّتاتيكية (الثابتة) تأتي المرحلة الفعلية الدينامية، وهي مرحلة الممارسة واستعمال ما يسمعه في واقع الخطاب، والعمل على تكريره من خلال حفظ كلام العرب القديم المستعمل، المأخوذ من النصوص اللغوية الفصيحة الراقية (وهي القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب شعرا ونثرا)؛ فابن خلدون يولي أهمية كبيرة لوسيلتي التكرار والممارسة لما لهما من دور في استحكام الملكة اللسانية ورسوخها لدى المتعلم، وهنا تحديدا تحصل له هذه الملكة اللغوية (competence linguistic)، أي القدرة على التركيب اللغوي السليم؛ متجاوزا إياها إلى التصرف في التعبير عمّا يدور في نفسه وذهنه وما يكنّه من غرض باتخاذ تأليف كلام العرب وعباراتهم نموذجا ينسج على منواله أثناء التخاطب الفعلي (التداول)، وهو ما يُعرف بالملكة التبليغية (communication alcompetence)؛ أي "القدرة على استعمال لغة ما في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض"[40]، بمعنى تجاوز السلامة اللغوية إلى النجاعة التبليغية.

وعليه نجد الحاج صالح يفرق بين نوعين من الملكة اللغوية، تسيران في خطين متوازيين دون أن تطغى إحداهما على الأخرى. أولاهما ملكة السلامة اللغوية المؤسَّسة على إحكام

التّصرُّف في مُثُل اللغة؛ أي أن يكتسب الطالب القدرة على الانتقال والمراوحة من الفرع إلى الأصل والعكس صحيح.

وهذا يكون على مستوى المعجم والقواعد، أو التصرف في بنى اللغة الداخلية كنظام. أما ثانيهما هي القدرة على التبليغ، إذ يُحكِم الطالب التصرف في البنى اللغوية حسب ما تستلزمه الحال الخَطابية (المقام)[41]. وذلك بالتركيز على الجانب الشفهي كونه يمثّل القسط الأكبر من الاستعمال الحقيقي الذي يتراءى فيه توظيف اللغة.

وهكذا فإنّ مسألة الاكتساب اللغوي عند صاحب المقدمة قد أخذت بعدا ثنائيا من التنظير والتطبيق، معزّزا بذلك "مبدأ الارتياض بالمعاودة فيكون اكتساب الحدث اللساني محصول معادلة الممارسة والتكرار أي هو منتوج الفعل مضروبا في الزمن"[42]، لترويض جهاز النطق.

9. الانغماس اللغوي ودوره في تنمية الملكة اللغوية لمتعلّمي اللغة العربية:

إنّ اكتساب أيّ لغة هو قبل كلّ شيء رهين الانغماس والاستعمال كما تؤكد ذلك الدراسات اللسانية والأبحاث العلمية الحديثة، ويراد بالانغماس اللغوي البيئة اللغوية التي يوضع فيها المتعلم لاكتساب اللغة المراد تعلّمها؛ بمعنى أنّه "الإقامة في الوسط الذي يتكلّم أهله اللسان الذي يريد المرء تعلّمه"[43]. وهو ما يذهب إليه عبد الرحمن الحاج صالح معتقدا أنّ أعظم شيء أثبته العلماء، هو أنّ ملكة اللّغة لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية. وفي هذا الصدد يقول: "فمن أراد أن يتعلّم لغة من اللغات فلابد أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدّة معينة فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها (...) لتظهر فيه هذه الملكة"[44].

وإذا عدنا إلى تحديد ابن خلدون وصياغته للنموذج المثالي العربي الأصيل في تنشئة الملكة اللغوية واستعمالها في واقع الخطاب، يتراءى لنا أنّ حصولها في عصور الفصاحة كان طبعا وسليقة، بينما في العصور المتأخرة أصبح تحصيل هذه الملكة بالتلقين والتعلُّم، أو كما يصطلح عليه محمد الأوراغي في تصور نظريته اللسانية النسبية (الملكات الصناعية الكسبية التي تنشأ بالوضع والاختيار وتنتقل بالاكتساب[45].

وفي هذا السياق قدّم ابن خلدون اقتراحا آخر، وهو أن يصطنع المربون مناخا لغويا سليما شبيها بالطبيعي، ثمّ يقوموا بوضع الناشئ أو المتعلم وسطه حتى يتسنّى له تعلّم اللغة تعلّما تلقائيا عفويا[46]، أي بوضع المتكلم في بيئة لغوية شبيهة بالبيئة الطبيعية للغة المتكلَّمة وهو ما يُعرف "بالغمر في اللغة(language immersion)"[47] أو الانغماس اللغوي.

وغير بعيد عن هذه الرؤية في إطار تمكين وتعزيز اللّغة العربية في المراحل الأولى للتعليم اقترح عبد القادر الفاسي الفهري "فكرة الإغماس المبكر"، حيث حدّد فترته ابتداء من مراحل ما قبل التمدرس، ثم من السنة الأولى ابتدائي إلى ثمان أو تسع سنوات، معتبرا إياها الفترة الأساسية للإغماس؛ مبرّره في ذلك ليونة ذهن الطفل في هذه المراحل وجاهزيته لتعلُّم لغات متعدّدة، ولا سيما ما يتعلق بتعلُّمه اللغة الأم[48].

وهكذا نصل من خلال كلام ابن خلدون إلى أنّ حصول الملكة يعتمد على جانب كبير من الدربة والمران العالي بواسطة الحفظ المتكرر للفصيح من كلام العرب، حتى يتشكل في ذهنه النموذج الذي صاغوا عليه تراكيبهم وعباراتهم فيقيس هو عليه أثناء تعبيره عن مقاصده وغاياته. وفي هذا السياق يلحّ على "أنّ حصول ملكة اللّسان العربي إنّما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه. ويتنزّل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم"[49].

وإذا عدنا إلى الدّراسات اللسانية التطبيقية في حقل تعليمية اللغات، قد نجد من الباحثين من يربط فكرة الانغماس اللغوي غالبا –في حدود اطلاعنا– بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وهذا في نظرنا أمر مجانب للصواب، ذلك أنّ الناطقين باللغة ذاتها (العربية) قد تغيب عنهم مهارة التحكم في ملكتها، لا سيما في المواقف التواصلية، وهو ما نلحظه في المراحل التعليمية المختلفة حيث يعاني المتعلم من صعوبة التواصل باللغة العربية في المؤسسة التعليمية، مردُّ ذلك كله إلى ضعف ملكتهم اللغوية مما ينعكس سلبا على ملكتهم التواصلية، علة ذلك "تأرجح الطفل المتعلّم بين ما يسمعه في المدرسة ويتلقاه من لغة عربية فصيحة، وبين ما يشيع في محيطه ويتلقاه من لهجات قد تكون قريبة من اللغة الفصيحة أو بعيدة تماما، كل هذا يشكل اضطرابا في تعلّم اللغة العربية"[50].

وهو ما يقود المتعلّم (الناطق باللغة العربية) إلى إنتاج أساليب لغوية هجينة تتداخل فيها المستويات اللغوية الأدنى (من لهجة عامية دارجة) وألفاظ أجنبية للغات أخرى كالفرنسية أو الإنجليزية مثلا بالإضافة إلى ألفاظ عربية فصيحة، يتم التواصل بها في سياقات مختلفة لا سيما في القسم داخل المؤسسة التعليمية (المدرسة/الجامعة).

وللتحكم في استعمال اللغة العربية الفصيحة داخل المؤسسات التعليمية المختلفة وجب الانطلاق من استحداث وتوظيف الانغماس اللغوي في تلك المؤسسات؛ وذلك لا يتأتى تحقيقه إلا بالاعتماد على مجموعة من الأدوات والخطوات الإجرائية بدءا بالتقديم في المرحلة الأولى مهارة المشافهة والمحادثة على القراءة والكتابة، "وهذه الطريقة تكسب المتعلم المفردات والجمل والعبارات في سياقات تواصليةٍ واقعيةٍ..، ومنطق هذه الطريقة أن التعليم الصحيح لا يتم إلا بالاتصال المباشر مع اللغة الهدف والتفاعل معها وهي ممثلةٌ في مواقف لغويّةٍ ماديةٍ ملموسةٍ، ومن أسسها، أن يرفض عند تعلّم اللغة الفصحى، استعمال الدارجة أو أية لغة وسيطة أخرى"[51].

كذلك استثمار أداتي المشاركة والمحاكاة من خلال التفاعل والاندماج مع الناطقين بالفصحى، أو من خلال البرامج الموجودة في الوسائل التكنولوجية المختلفة؛ من أشرطة فيديو خاصة بالخطب والقصائد والإلقاءات الشعرية "التي تعرض الأشعار العربية بلغةٍ عربيةٍ معاصرةٍ تتّسم بنوع من البساطة والوضوح... وكذا استعمال المؤثرات الصوتية، وموسيقى مصاحبة التي تجعل المتعلّم يركز على المادة اللغوية المسموعة التي يسمعها"[52].

وبالتالي فهما أداتان تؤثران في المتعلم كبيرا كان أو صغيرًا، تسمح له بمطابقة الاستعمالات اللغوية المتاحة[53] وترسيخ المناويل اللسانية الفصيحة لديه.

وعليه يظهر دور المحاكاة والتكرار في تثبيت النطق الصحيح السليم للبنى والتراكيب اللغوية العربية وهو ما ينعكس إيجابا في السلوك اللغوي للمتعلم وجودة أدائه.

10. اهتمام الدرس اللساني الوظيفي بالقدرة التواصلية:

إنّ الخطاب أو الفعل التعليمي هو تواصل بالدرجة الأولى بين أطراف العملية التعليمية، التي تهدف إلى تحقيق مستعمل اللغة القدرة التواصلية التفاعلية في مختلف السياقات الاجتماعية. فهذه القدرة التي تتضمن القواعد التركيبية والدلالية والتداولية في منظور الوظيفيين هي التي تمكّن المتكلم – السامع من تحقيق أغراض تواصلية معيّنة بواسطة اللغة، حيث يتم اكتساب النسق الثاوي خلف اللغة واستعمالاتها[54].

كما أنّ النحو الوظيفي يهتم بدراسة اللغة الطبيعية في علاقتها بالوظيفة التواصلية التفاعلية بين المتخاطبين، إذن فالجامع بينهما هو تحقيق وظيفة التواصل أي أنّ هدفهما واحد من منطلقين مختلفين؛ ومن ثمّ يمكن استثمار أفكار ومعطيات الدرس اللساني الوظيفي في تعليم اللغة العربية[55].

وقد اتجه الباحثون إلى التأكيد على أنّ "القدرة التواصلية لمستعمل اللغة الطبيعية ذات طابع قالبي تتفاعل قوالبها فيما بينها ومستقلة عن بعضها البعض في نفس الآن، وهي خمسة قوالب وهي؛ القالب النحوي، والقالب المنطقي، والقالب المعرفي، والقالب الاجتماعي، والقالب الإدراكي"[56]. تتكاتف وتتكامل جميعها لتكوين ملكات القدرة التواصلية لدى متكلم اللغة، حيث "تتفاعل فيما بينها على أساس أنّ كلّ قالب يتمتع باستقلال مبادئه وإواليات لكنه يشكل دخلا – خرجا لباقي القوالب"[57].

11.عوامل ضعف الملكة اللغوية لدى متعلِّم اللغة:

يشير ابن خلدون في مقدمته إلى أهمية مهارة السماع، حيث أرجع فساد ملكة اللغة إلى هذه المهارة إذ يقول: «وسبب فسادها أنّ الناشئ من الجيل، صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب (...) فاختلط عليه الأمر وأخذ من هذه ومن هذه فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى»[58].

وعندما نمحص قوله هذا نجده ينسحب على الوضع الراهن للغة العربية؛ فالمتعلم يسمع مفردة من العربية وأخرى من لغة أجنبية وثالثة من لهجته المحلية (العامية) مشكلا بذلك تركيبا هجينا غير صحيح ولا فصيح، وهو ما يصطلح عليه في الدرس اللساني التطبيقي "التداخل اللغوي" أو (linguistic interference) الدال "على تحوير (remaniement) للبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناءً"[59] حيث يمكن أن يكون تداخلا صوتيا أو إفراديا أو تركيبيا، الذي أسهم بشكل أو بآخر في ضعف الملكة لدى المتعلم.

ووجهة النظر هذه هي ما يتبناها الدارسون والباحثون المحدثون، ومنهم الحاج صالح الذي يرى أنّ ضعف الملكة في اللغة التي يتصف بها غالبية الطلبة في المرحلة الجامعية، إنّما يعزى إلى مدى مشاركة العاميات واللغات الأجنبية للغة العربية في المستويات والبيئات المتنوعة (التداخل اللغوي)، ولذلك نراه يلح على ضرورة استثمار ما توصل إليه البحث العلمي في المجال التربوي والنفسي واللغوي[60].

النتائج والتوصيات:

بعد هذه الرحلة البحثية نصل إلى:

- أنّ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يرتكز على الطبيعة الوظيفية للغة.
- أنّ تحصيل ملكة اللغة العربية لا ينحصر في الجانب التنظيري فقط وإنّما يتحقق من خلال الواقع الاستعمالي (التطبيق).
- الاهتمام بالملكتين اللغوية والتبليغية على السواء دون تفضيل إحداهما على الأخرى في تعليم اللغة العربية، والاستفادة مما ثبتت صحتّه بالدليل العلمي من النظريات اللسانية والتربوية في اكتساب اللغة.
- وجوب إعطاء "**الانغماس اللغوي**" مكانه الصحيح في مجال تعليم اللغات عموما واستثماره في تعليم اللغة العربية لأبنائها الناطقين بها ولغير الناطقين بها على وجه الخصوص.

– وعليه نوصي بضرورة إدراج **مادة المحادثة** في صيغة **رقمية جديدة**، بتوظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة من جهاز العرض للصور الملونة والفيديوهات مع إدخال المؤثرات الصوتية التي تساعد على جلب انتباه الطفل، في المراحل التعليمية الأولى للمتعلم؛ لما لها من دور في ترسيخ الملكة اللغوية وفي صقل الأداء اللغوي وبالتالي يتمّ تفعيل القدرة التواصلية لدى متعلم اللغة العربية.

الهوامش والإحالات

(1)– آمنة مناع، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغة –دراسة لسانية –، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 2016م، جامعة غرداية، الجزائر، مج9، ع1، ص1050.

(2)– بشير إبرير، الخطاب العلمي وبعض خصوصياته، رؤيا تعليمية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية ديسمبر 2007م، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، 2008م، ع6، ص240.

(3)– ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، يونيو 1988م، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص73.

(4)– أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 1979م، القاهرة، مصر، ج4، مادة(غ.م.س)، ص394 – 395.

(5)– ينظر: أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، مادة (غ.م.ر)، ص392.

(6)– أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، تح: أحمد فارس صاحب الجوائب، دار صادر، دت، بيروت، لبنان، مج6، مادة (غ.م.س)، ص ص156 – 157.

(7)– عادل منير أبو الروس، دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أشغال الملتقى الدولي في "الحضارة الإسلامية والدراسات العربية"، يومي 4 – 5 ماي 2014م، كوالا لمبور، ماليزيا، ص ص270 – 271.

(8)– نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص221.

(9)– المرجع نفسه، ص222.

(10)– أحمد حسين دراوشة، فلسفة النحو الوظيفي عند أحمد المتوكل بين المعيارية والوصفية، ضمن كتاب "نظرية النحو الوظيفي عند أحمد المتوكل فصول نظرية ورؤى منهجية"، مركز الكتاب الأكاديمي 2020م، عمان، الأردن، ط1، ص17.

(11)– صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، دار وجوه للنشر والتوزيع، 2017م الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، ص55.

(12)– محمد بن عبد العزيز العميريني، تعليم العربية للناطقين بغيرها، الغاية والعائق والحلول، أبحاث المؤتمر الدولي الأول: "العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل"، 1 – 2أغسطس2019م، المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، 2020، تركيا، ط1، ص79.

(13)– ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص203.

(14)– عبد الرحمان بوشقفى، الانغماس اللغوي السمعي ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أبحاث المؤتمر الدولي الأول: "العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل"، 1– 2 أغسطس 2019 المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، 2020، تركيا، ط1، ص780.

(15)– محمد نظيف، الحوار وخصائص التفاعل التواصلي، افريقيا الشرق، 2010م، الدار البيضاء، المغرب ص ص 16– 30.

(16)– رومان ياكوبسون، الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، تر: علي حاكم صالح وحسن ناظم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، المغرب، ص69.

(17)– المرجع نفسه، ص72.

(18)– المرجع نفسه، ص72.

(19)– ينظر: سمير شريف استسيتية، اللسانيات المجال، والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، 2008م إربد، الأردن، ط2، 718.

(20)– رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية (3)، جامعة أم القرى، 1982م، مكة المكرمة، ص ص28 – 29.

(21)– ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، 1993م، بيروت، لبنان، ط1، ص61.

(22)– عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2008م، مصر، ط1، ص62.

(23)– ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، 1988م، الدار البيضاء، المغرب، ط2، ص ص42 – 43.

(24)– ينظر: ميشال زكريا، الألسنية والتوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1986م، بيروت، لبنان، ط2، ص7.

(25)– عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، ص47.

(26)– خالد بسندي، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، 2009م، الأردن، ع1، مج5، ص62.

(27)– ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2007م، الرغاية، الجزائر، ج1، ص168.

(28)– ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، 1979م، بيروت، ط2، مج1، ص1081.

(29)– ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2007م، الرغاية، الجزائر، ج2، ص54.

(30)– وليد أحمد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، تموز 2012م، ع3، مج8، ص69.

(31)– رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص28.

(32)– ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، 174.

(33)– المرجع نفسه، ج1، ص174.

(34)– ينظر: نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، 2003م، القاهرة، ص153.

(35)– ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص176.

(36)– محمد رشاد الحمزاوي، تطبيق مبادئ علم اللغة الحديث على العربية وتدريسها، ضمن أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية، تونس 13 – 19 ديسمبر 1978م، سلسلة اللسانيات 4، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، تونس، ص305.

(37)– ابن خلدون، المقدمة، مج1، ص ص1071 – 1072.

(38)– المرجع نفسه، مج1، ص1056.

(39)– المرجع نفسه، مج1، ص ص1080 – 1081.

(40)– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص198.

(41)– ينظر: المرجع نفسه، ج2، ص ص54 – 55.

(42)– عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، 1986م، تونس ط2، ص226.

(43)– روبير مارتان، مدخل لفهم اللسانيات، تر: عبد القادر المهيري، المنظمة العربية للترجمة، 2007م بيروت، لبنان، ط1، ص165.

(44)– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص193.

(45)– ينظر: محمد الأوراغي، نظرية اللسانيات النسبية، دواعي النشأة، الدار العربية للعلوم ناشرون 2010م، بيروت، لبنان، ط1، ص16.

(46)– ينظر: نعمة رحيم العزاوي، فصول في اللغة والنقد، دار المثنى للطباعة والنشر، 2004م، بغداد العراق، ط1، ص105.

(47)– إدريس بن خويا، فاطمة برماتي، الوسائل التعليمية وأهميتها ونجاعتها في العملية التعليمية، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ع5، فبراير، 2015م، ص54.

(48)– عبد القادر الفاسي الفهري، حوار اللغة، منشورات زاوية الفن والثقافة، 2007م، الرباط، المغرب ط1، ص59.

(49)– ابن خلدون، المقدمة، مج1، ص1084.

(50)– فاطمة صغير، وهيبة وهيب، آليات الإنغماس اللغوي وفاعليتها في تعلّم اللغة العربية – ملكة الحفظ نموذجا–، أعمال الملتقى الوطني "الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق"، منشورات المجلس الأعلى، 2018م، دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص50.

(51)– عبدالرحمان بوشقفى، الانغماس اللغوي السمعي ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ص772.

(52)– المرجع نفسه، ص782.

(53)– ينظر: تمّام حسّان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، 2007م، القاهرة، ط1، ص ص76 – 77.

(54)– ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة، 1998م، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص39.

(55)– ينظر: عبد الوهاب صديقي، النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية، نَحْوَ منهجيةِ تدريسٍ وظيفيٍّ، دار أمجد للنشر والتوزيع، 2018م، عمان، الأردن، ط1، ص133.

(56)– المرجع نفسه، ص ص142 – 143.

(57)– اسمهان ميزاب، نظرية النحو الوظيفي عند أحمد المتوكل؛ قراءة في سيرورة التطوّر الإبستيمولوجي للجهاز المفاهيمي، ضمن كتاب "نظرية النحو الوظيفي عند أحمد المتوكل فصول نظرية ورؤى منهجية"، مركز الكتاب الأكاديمي، 2020م، عمان، الأردن، ط1، ص56.

(58)– ابن خلدون، المقدمة، مج1، ص1072.

(59)– جان لويس كالفي، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصبة، 2006م، الجزائر ص27.

(60)– ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص159.