

# اللسانيات والتعليمية

## د. رضا الطيب الكشور

نروم من هذا البحث النظر بصورة إجرائية في تمثّل التعليميّة للوحدات اللسانية انطلاقاً من الوحدات الدنيا . وتثير العلاقة بين اللسانيات والتعليميّة جدلاً كلما أقدم المختصّون في تعليم اللغات على توظيف منهج لساني جديد مثل التواصلية بدل البنيوية أو كلما استحدثت توظيف تقنية من التقنيات مثل الحاسوب بدلاً عن مختبرات اللغة.

ويقتضي البحث في هذه المسألة أن نقرأ التطبيقات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى قراءة نقدية، وأن نبحث عن أوجه الإشكال في العلاقة بين هذين الخطّين المعرفيين. فهل المباحث اللسانية تعنى بتحليل اللغة الأمّ ولا تولي أهمية للغة الهدف ؟ وألا تنسجم تطبيقات المبادئ اللسانية انسجاماً تاماً مع خصوصيات التعليميّة ؟ ألم يتمخّض عن تجارب التأليف في تعليم اللغات منهج لساني تعليمي يوظّف توظيفاً ناجعاً في تدريس اللغة الأمّ واللغة الهدف أم أنّ تضارب المناهج اللسانية ذاتها يحول دون ذلك ؟ وإذا كانت التعليميّة تعتمد اعتماداً كلياً على تحليل اللغة فإنّ الحاجة تصبح ملحّة

<sup>1</sup> أستاذ مساعد في المعهد العالي للغات في تونس (حي الخضراء)

لاستنباط المبادئ اللسانية التي قد توظف في تأليف المقررات الدراسية وفي إعداد برامج الحاسوب ليواكب تعليم اللغات التطورات التقنية وتقنيات التعلم. تتمثل أولى الإسهامات اللسانية في أنّ تعليم اللغات زامن المنهج الوصفيّ الذي أكسب المقول أهمية خاصة و دفع بعض اللسانيين التطبيقيين أمثال "قوقنايم" (Gouguenheim) و "ميشيا" (Michéa) و "رفنك" (Rivenc) و"سوفاجو" (Sauvageot) <sup>٢</sup> إلى إحصاء مكونات اللغة لغرض تعليمي يتمثل في ضبط قوائم لغوية وضبط تواتر صواتم لغة من اللغات أو مقاطعها أو مفرداتها أو تراكيبيها.

## ١) القوائم اللغوية

تعدّ قائمة الفرنسية الوظيفية محاولة طريفة ومفيدة في تعليم اللغات وقد أشرف على إعدادها "قوقنايم" و "ميشيا" و "رفنك" <sup>٣</sup> وهدفوا من دراستهم الإحصائية للغة الفرنسية إلى تحديد قائمة من الكلمات الأكثر تواتراً لاعتمادها في تعليم الفرنسية للأجانب وانبني إعداد الفرنسية الوظيفية على ثلاثة مناهج تمثلت في أبحاث لتحديد تواتر المقول ، وأبحاث لضبط المفردات الكامنة ، وأبحاث لتحديد مفردات المكتوب.

ويقتضي البحث العلمي عند إعداد القوائم اللغوية ضبط عدد المخبرين. وقد اعتمدت الفرنسية الوظيفية على ٢٧٥ مخبراً. أما الإسبانية فاعتمدت على ١٦٠٠ مخبر والبرتغالية على ١٤٠٠ مخبر. وتبيّن بمقارنة عدد

Rivenc (P), et Sauvageot (1964), Michéa (R), <sup>١</sup> Gouguenheim (G),  
L'élaboration du Français Fondamental (1<sup>er</sup> degré) , Paris Crédif.

<sup>٢</sup>تبيّن أنّ جورج قوقنايم Georges Gouguenheim

أشار في كتابه ( Dictionnaire Fondamental de la Langue Française, 1958, Paris. Didier. )  
Avant Propos) إلى استخدام مثل هذه النوعيات من النصوص في الفرنسية الوظيفية وقد تولى جورج أ. فندريك ( Georges E. Vander Beke) جردها ونشرت تحت العنوان التالي :

French Word Book Tabulated and Edited By Georges E. Vander Beke. New York  
Macmillan (Publications of the American and Canadian Committees on Modern  
Languages. Volume 15

المخبرين بين هذه القوائم الثلاث محدودية عدد المخبرين في الفرنسية الوظيفية مما كان له أثر واضح على العدد الإجمالي لكلمات الفرنسية الوظيفية إذ بلغ ٣١٢١٣٥ كلمة، بينما بلغت كلمات الإسبانية الوظيفية ٨٠٠٠٠٠ مفردة واشتملت البرتغالية الوظيفية على ٧١٠٠٠٠ كلمة وحاول "قوقنايم" وزملاؤه اعتماد مخبرين يمثلون كل الشرائح الاجتماعية والمستويات الثقافية والجنس والمهنة والسن إضافة إلى أنهم اختاروا من بين المخبرين أحد عشر طفلاً في سن الدراسة. وسجل "قوقنايم" وزملاؤه ١٦٣ محادثة لهؤلاء المخبرين وفي أوساط تمثل مختلف الفئات الثقافية والاجتماعية في فرنسا. ثم جرّدت كلمات المحادثات المسجلة وبلغ إجماليها ٣١٢١٣٥ كلمة. وتكوّنت في الأصل من ٨٠٠٠ وحدة معجمية. ( وقد تكرّرت الكلمات الثمانية ألف كلمة على السنة المخبرين وكوّنت مدوّنة من ٣١٢١٣٥ كلمة) واستخرجت منها الكلمات التسعمائة الأكثر تواتراً لتكوين قائمة الفرنسية الوظيفية<sup>٤</sup>.

وتوظّف القوائم اللغوية في تحديد مقروئية<sup>٥</sup> نصّ من النصوص وقد حاول "ثرندايك" (Thorndike) وتلميذه "لورج" (Lorge) الاستفادة من الإحصاء اللغوي في الكشف عن صعوبة النصوص المستعملة في المدارس، وهو ما سمّي بالمقروئية. واستنتج "ثرندايك" أن المفردات النادرة في الاستعمال اليومي

<sup>٤</sup> نسوق الكلمات الأكثر تواتراً في قائمة الفرنسية الوظيفية وهي :

- الفعل المساعد être (كان) ونسبة التواتر ١٤٠٨٣
- الفعل المساعد avoir (ملك، حصل على ..) ونسبة التواتر ١١٥٥٢
- الحرف de (من، في، به، عن) ونسبة التواتر ١٠٥٠٣
- ضمير المتكلم je (أنا) ونسبة التواتر ٧٩٠٥
- ضمير il(s) (هم) ونسبة التواتر ٧٥١٥
- اسم الإشارة ce (هذا) ونسبة التواتر ٦٨٤٦
- أداة التعريف la (ال) ونسبة التعريف ٥٣٧٤
- أداة النفي pas ونسبة التواتر ٥٣٠٨

<sup>٥</sup> ترجمة لمصطلح (readability)

<sup>٦</sup> Hans Hormann (1972) Introduction à la psycholinguistique, Paris. Larousse. Université, p.86.

تجعل النصّ صعباً. وجاءت نصوص أخرى سهلة رغم معالجتها موضوعات غاية في التعقيد بسبب استعمالها مفردات متواترة في الحياة اليومية. ودفعت أبحاث "ثرندايك" اللغويين إلى إثارة بعض القضايا مثل صعوبة أسلوب بعض الكتّاب، وسهولة أسلوب آخرين رغم تقيدهم بالقواعد النحوية. ولا تنحصر مقروئية النصّ اللغوي في صعوبة المفردات أو سهولتها بل ترتبط أيضاً بطول الجمل وقصرها. وبطول الكلمة أو قصرها أيضاً. وقد بين "ماير" (Meyer) <sup>٧</sup> في أبحاثه أنّ ٥٠% من الجمل الألمانية يقلّ عدد كلماتها عن ثماني عشرة كلمة. ولا ترد مثل هذه الجمل في نص علمي إلا بنسبة ٣٠% وترتفع إلى ٦٠% في الخطب الدينيّة.

ووضعت صيغ متعدّدة لتقييم المقروئية كمياً. ولعلّ أكثرها استعمالاً طريقة "فلاش"<sup>٨</sup>، وتتمثّل في اختيار خمس عينات عشوائية من مقال أو ثلاثين عينة من كتاب وتتكوّن كلّ عينة من المائة كلمة الأولى الواردة في فقرة معيّنة ثمّ يحصى معدّل المقاطع في العينات المكوّنة من مائة كلمة قصد الكشف عن سهولة القراءة. كما يحصى طول الجمل ونحصل بهذه الصورة على صيغة تحدّد لنا مدى المقروئية.

والخلاصة أنّ الإحصاء اللغوي يمكن من تجديد مقروئية النصوص ومن ضبط القوائم اللغوية التي توظّف إحصائياتها في صياغة مادة تعليمية حسب منهج علمي دقيق يعتمد على مبدأي الإحصاء والتواتر في اختيار المفردات والتراكيب. وبذلك لم يعد وضع البرامج الدراسية قائماً على اجتهادات المؤلّفين وتخميناتهم. إلا أنّ هذه العلاقة لم تخل من توتّر، فقد يحدث تبني المنهج الوصفي في إعداد القوائم اللغوية بعض الإشكالات، إذ أنّ بعض المفردات تظلّ كامنة في ذهن المخبرين، بحكم أنّها من باب المسلمّات. ويضطرّ اللسانيون التطبيقيون، ومختصّو تعليم اللغات إلى ملء هذا الكمون بإضافة مفردات عن

<sup>٧</sup> المرجع قبل السابق

<sup>٨</sup> المرجع السابق

طريق التخمين، وهو ما يقلل نسبياً من نجاعة المنهج الوصفي المعتمد في إعداد القوائم اللغوية.

## ١- المفردات الكامنة :

يعني الكمون أنّ بعض المفردات لا تظهر على ألسنة المخبرين عند التسجيل، لكنّها تظلّ ماثلة في أذهانهم لأنّها بالنسبة إليهم من البديهيات أو من المسلّمات. فقد يتحدّث رسّام مثلاً بصورة مطوّلة عن الرسم ومدارسه واتّجاهاته وأعلامه غير أنّه لا يستعمل في كلّ ذلك كلمة " ريشة " مع أنّ معرفة هذه الكلمة أساسية للمتعلّم الأجنبي لكنّها بالنسبة إلى الرسّام تظلّ كامنة لأنّها أمر مسلّم به. وأدّى هذا الكمون في بعض المفردات إلى إجراء بحوث إضافية مثلت المرحلة الثانية من مراحل إعداد القائمة الوظيفية.

ولاحظ " قوقنايم" وزملاؤه غياب العديد من المفردات في المجموع الكلّي للإحصاء اللغوي الذي ضمّ الكلمات التسعمائة المتواترة التي استخرجت من ١٦٣ محادثة. وأدركوا أنّ تتبّع اللغة في صورتها الحيّة وفي الاستعمال اليومي لا يعرف بكلّ مفردات هذه اللّغة. فقد تظلّ بعض المفردات كامنة في الأذهان ولا تظهر في إجابات المخبرين.

ونخلص من هذا إلى أنّ الإحصاء اللغوي يكشف طبيعة صنفين من

المفردات هما :

(١) مفردات متواترة تظهر عند جرد تسجيلات المخبرين الصوتية وعينات النصوص المكتوبة<sup>٩</sup>.

(٢) مفردات كامنة لا تظهر حتماً أثناء التخاطب وتظلّ في ذهن المخبر.

إزاء هذا الوضع أجرى " قوقنايم" و مساعدوه "ميشيا" و "رفنك" و " سوفاجو" بحثاً لغويّة لضبط المفردات الكامنة. وحددوا سنّة عشر مركز

<sup>٩</sup> حدد التواتر في الفرنسية الوظيفية ب ٢٩ أنظر في

Galissou R. et Coste D. (1978). Dictionnaire de didactique des langues, Paris Hachette , p.242.

اهتمام<sup>١٠</sup> وهي المدينة ووسائل النقل والثياب والحيوانات والمهن إلى غير ذلك. ثم طلبوا من المخبرين أن يذكروا حسب تداعي الخواطر عشرين اسماً متعلقاً بموضوع من الموضوعات السابقة. وأدّت طبيعة هذه الموضوعات إلى استعراض أسماء مختلف الحيوانات وأنواع الثياب ووسائل النقل ومختلف المهن. وأدرك "ر. مشيا" و "جورج قوقنايم"<sup>١١</sup> أن عرض مراكز الاهتمام الفرنسية بهذه الصورة أفضى إلى ذكر قائمة من الأسماء، في حين أن الأبحاث اللغوية التي أجريت على الإسبانية والبرتغالية الوظيفية مكنت من الحصول على أفعال وصفات وظروف. ويعود السبب في ذلك إلى أن المنهج المتبع في الفرنسية الوظيفية طلب استعراض عشرين اسماً تتصل بمركز من مراكز الاهتمام مثل الحيوانات أو وسائل النقل، بينما طلبت الطريقة الإسبانية من المخبر أن يتحدث عن موضوع من الموضوعات، لهذا جاء حديث هذا المخبر متضمناً أسماءً وأفعالاً وظروفاً.

واستخرج "قوقنايم" وزملاؤه من أبحاث المفردات الكامنة ٣٠٠ مفردة أضافوها إلى المفردات التسعمائة الأكثر تواتراً. ونلاحظ أن هذا الرقم يمثل نسبة الربع من مجموع مفردات الفرنسية الوظيفية. وهي نسبة مرتفعة نوعاً ما لأن فكرة القائمة اللغوية الفرنسية انبنت أساساً على تحديد المتواتر في اللغة على الفرنسية المحكية. ولم تتوقف إضافة المفردات على قائمة المتواتر عند هذا الحد، بل عمد "قوقنايم" وزملاؤه إلى جرد المكتوب. وهو المرحلة الثالثة من مراحل إعداد قائمة الفرنسية الوظيفية.

<sup>١٠</sup> من أراد الاطلاع على منهج أعداد الفرنسية الوظيفية ومعرفة وثائقها فيمكنه الرجوع إلى الدراسة التالية :

G. Gouguenheim , R. Michéa, P. Rivenc et A. SAUVAGEOT L'ELABORATION du FRANÇAIS ELEMENTAIRE , PARIS , DIDIER 1956  
ROBERT GALISSON , Inventaire THEMATIQUE et SYNTAGMATIQUE du FRANÇAIS FONDAMENTAL PARIS - HACHETTE. LA ROUSSE Collection le Français dans le monde B.E.L.C

<sup>١١</sup> المرجع السابق

## ١ - ٢ تواتر المكتوب

يركز المخبرون مع المبتدئين الأجانب على الشفوي ثم يتم التدرج بهم إلى الكتابي في مرحلة ثانية لأنّ تعليم اللغات يرتكز أساساً على المقول والمكتوب. لهذا جرّدت نصوص مكتوبة شملت جرائد يومية، وجرائد للأطفال ونصوصاً متفرقة، ونصوص بعض المسرحيات. واستخرج " قوقنايم" وزملاؤه من أبحاث المكتوب ١٨٠٠ كلمة.

يتجلى إذن أنّ قائمة الفرنسية الوظيفية تكوّنت على النحو التالي:

- ٩٠٠ مفردة متواترة في المقول.
- ٣٠٠ مفردة أضيفت اعتماداً على أبحاث المفردات الكامنة.
- ١٨٠٠ مفردة متواترة في المكتوب.

بلغ مجموع المفردات ثلاثة آلاف. وقسم إلى قسمين متساويين خصص الأول منهما للمرحلة الأولى من الدراسة، واختص القسم الثاني بالمتقدمين. وتعدّ كلمات الفرنسية الوظيفية قليلة نسبياً إذا قارناها بمدونة بعض المعاجم الفرنسية. فقاموس لا روس المعاصر ضمّ ٢٥٠٠٠ وضمّ معجم " لتري" ٤٠٠٠٠ كلمة وضمّ ( Le nouveau petit Robert ) ستين ألف كلمة، وتسهم النسبة القليلة من الكلمات للقوائم اللغوية في التركيز على الكلمات الوظيفية في عملية التدريس. وتجنّب متعلّم اللغة الأجنبي من الضياع نوعاً ما في مدونة القواميس إذا كان طالباً مبتدئاً.

ويعدّ منهج إعداد القائمة الفرنسية طريفاً رغم ارتفاع نسبة المفردات المضافة إليها لاسيّما إذا وضعناه في إطاره الزمني. وتتأتى الطرافة من المقول الذي يقرب متعلّم اللغة الأجنبي من الواقع خلافاً للنصوص المعتمدة في طريقة النحو والترجمة التي تعمد إلى استعمال مفردات مغرقة في الأدبية أو قليلة الاستعمال. ومع ذلك لم يسلم منهج إعداد الفرنسية الوظيفية من إشكاليات تمثلت في محدودية العدد الإجمالي للرصيد، وغياب تواتر المدلول، كما يثير المنهج نفسه إذا طبّق على اللغة العربية إشكالية الفصحى والدارجة.

### ١ - ٣ محدودية العدد الإجمالي :

تضمّ مدوّنة الفرنسية الوظيفية ٣١٢١٣٥ مفردة. ويلاحظ أنّ هذا العدد الإجمالي محدود جداً مقارنة بقائمتي اللغة الإسبانية و اللغة البرتغالية ومن ثمّ لا يعكس العدد الحقيقي للمفردات المتواترة في الفرنسية، ممّا يعني ارتفاعاً ضمنياً لنسبة المفردات الكامنة. ولتلافي هذا النقص عمد معدّو القوائم اللغوية الإسبانية والبرتغالية إلى الزيادة في عدد المخبرين ممّا أدّى إلى ارتفاع العدد الإجمالي في مدوّنة الإسبانية الوظيفية إلى ٨٠٠٠٠٠ مفردة وفي مدوّنة البرتغالية الوظيفية إلى ٧١٠٠٠٠ مفردة. فإذا قارنّا العدد الإجمالي لمفردات الفرنسية الوظيفية بقائمة الإسبانية أو البرتغالية تبيّن أنّ محدودية المدوّنة الفرنسية. ونلمس هذه المحدودية بوضوح إذا عرفنا أنّ "ثرندايك" و " لور" جرّدا ملايين الكلمات لضبط قائمتها معوّلين على المكتوب.

### ١ - ٤ محدودية القوائم العربية

أعدتّ دول المغرب العربيّ قائمة للعربية الوظيفية تتصّف بمحدودية العدد الإجمالي. فرصيدها اللغوي الوظيفي يشتمل على ٤٠٠٠ وحدة معجمية<sup>١٢</sup>

<sup>١٢</sup> انظر أحمد العايد ( ١٩٨١)، الرصيد اللغوي العربي وأبعاده، سلسلة اللسانيات، اللسانيات واللغة العربية، الجامعة التونسية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس ص.ص ٩٩-١١٩ .  
أنظر أيضا :

- اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي ( ١٩٧٦ )، الرصيد اللغوي الوظيفي ( للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي) القائمة العربية الفرنسية - تونس، ط٢ - ٢١٠ ص ( قائمة عربية فرنسية) ١٧٩+ ص .  
- انظر في هذا الصدد ترجمة المقدمة إلى الفرنسية ( قائمة فرنسية عربية )  
Ridha et Abid Radhia(Kechaou) (1977) le fonds lexical commun , Ibla , n° ١٤٠ , pp269-279 (traduit de l'arabe)

كانت هذه القائمة الوظيفية للسنوات الأولى والثانية والثالثة من التعليم الابتدائي المحتوية تقريبا على ٤٠٠٠ وحدة معجمية أو نحوية وهذه الوحدات الوظيفية هي إمّا حرف أو كلمة أو كلمتان أو تعبير جزئي أو تعبير كامل .

أمبالنسبة للمقاييس التي اتبعها الرصيد اللغوي الوظيفي فقد لخصها أحمد العايد في قوله : " تواتر وتوزّع وكلّ مدلول دالّ وقياس وكمون وتدخل واستمرار في المكان والزمان والذي نعتناه بالعربي الوظيفي يحتوي على ألفاظ أساسية يستحسن أن نعتبرها بعيدة عن الإقليمية المغربية مفتّح على العالم بأسره رغم اعتبارنا لمبدأ التقريب قدر الإمكان بين مستويي الفصح



وقامت محاولات فردية بجرد ألفاظ اللغة العربية وضمت قائمة لطفي<sup>١٣</sup> حوالي خمسة وثلاثين ألف كلمة و اعتمدت قائمة "موسى بريل"<sup>١٤</sup> على بعض أعداد من صحيفة القدس سنة ١٩٤٠. واعتمدت قائمة "رضوان"<sup>١٥</sup> على مفردات الأطفال المصريين الذين سيدخلون إلى المدارس. واقتصرت قائمة "فاخر عاقل"<sup>١٦</sup>

والدارج وهو رصيد يطمئن المرين الحيارى إذا سددت فراغات المقول ( من مفاهيم وألفاظ مفقودة) وفراغات المكتوب ( من مفاهيم معدومة ومن ألفاظ مترادفة قديمة)

<sup>١٣</sup> M.K. Lotfi Changes needed in Egyptian Readers to increase their Value , PH, D, Dissertation University of Chicago.1948. (Typewriter)

أحصى قدرى لطفي ضمن رسالة للدكتوراه حوالي خمس وثلاثين ألف كلمة من كتب الصف الأول والثاني الابتدائيين والمستعملة في مصر آنذاك.

<sup>١٤</sup> موسى بريل، قاموس الصحافة العربية اليومية، القدس، الجامعة العربية ١٩٤٠.

ظهرت قائمة بريل سنة ١٩٤٠ وتعتبر أول قائمة في اللغة العربية وقد أحصى فيها ١٣٦٠٠٠ كلمة من الصحف اليومية الصادرة خلال السنوات ١٩٣٧ - ١٩٣٩، وقد اعتمد أساسا على جريدتي الأهرام المصرية وفلسطين الفلسطينية . واقتصر بريل على بعض الموضوعات الأساسية فيها بحيث بقيت هذه القائمة جزئية لأنها لا تدرس كل الموضوعات كما أنها لم تدرس عينات أخرى من الصحافة العربية .

ثم ظهرت قائمة "بيلي" في ميدان الصحافة أيضا وقد حصر فيها حوالي مئتي ألف كلمة وردت في تسعة أعداد من الصحف المصرية منها ستة أعداد من أربع صحف يومية وثلاث أعداد من مجلات أسبوعية . وتتبع كل المواضيع الواردة في هذه الأعداد من الصحف المصرية خلافا "لبريل": "غير أن هذه القائمة ظلت جزئية أيضا لأن العينة صغيرة . فتسعة أعداد من الصحف لا تعطينا فكرة عن الكلمات الشائعة في الصحف العربية ويجب ألا نلوم الباحث لأن مثل هذا البحث شاق ولأنه يتطلب عددا كبيرا من الباحثين كما يحتاج إلى حاسب آلي يقوم بالإحصاء .

<sup>١٥</sup> M.M. Radwan , The speech vocabulary of Egyptian children Entering School M.A. Thesis . University of London 1952.

اهتم محمد محمود رضوان بلغة الأطفال المحكية في بحثه وقد حرص على دراسة لغة الأطفال للاستعانة بها في تأليف الكتب المدرسية وكتب المطالعة وكذلك لتقديم ما ألف فعلا للأطفال . وقد درس الباحث أحاديث حوالي مئتي طفل مصري في الروضة واستخرج منها مجموع ثمان وثلاثين ألف كلمة تقريبا .

<sup>١٦</sup> فاخر عاقل: (١٩٥٣) المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية، دمشق

درس فاخر عاقل المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية وفحص كلمات ثمانية عشر كتابا من كتب القراءة الابتدائية المستعملة في ستة أقطار عربية هي : سوريا وفلسطين ولبنان ومصر والسعودية والعراق وجمع حوالي مئة وثمانين ألف كلمة. واقتصر عاقل على الكتب الثلاثة التي تدرس بعد كتاب الألفباء.

وساهم داود عطية عبده وفقه عربهم، لند في إعداد قائمة مفردات في الصحف اليومية والكتب المدرسية والنشرات خلال الأعوام ١٩٥٧/١٩٥٥ . وشمل الإحصاء سبعة أعداد من الصحف الأردنية التي صدرت خلال عامي ١٩٥٥ و ١٩٥٦ وكتب القراءة المستعملة في الأردن آنذاك في الصفوف لثمانية التي تلي الصف الأول الابتدائي . غير أن هذه القائمة لم تنشر

على المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية في دمشق. أما "فتحي يونس" <sup>١٧</sup> فاهتمّ بالكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. ثمّ إنّ القوائم الجامعة مثل قائمتي " محمود رشدي خاطر" <sup>١٨</sup> ومكّة <sup>١٩</sup> فإنّها اعتمدت على معظم القوائم السابقة الذكر.

يلاحظ إذن أنّ معظم القوائم العربية اقتصرت على جانب لغويّ معيّن مثل قراءة الأطفال. ولم تسع إلى وصف لغوي يشمل بلداً عربياً أو بعض البلدان

ومن القوائم التي اهتمت بلغة الأطفال نجد قائمة عبد الرحمن الحسون وصباح هرمز وهي بعنوان "الثروة اللغوية عند الأطفال من خلال أفاصيصهم". وقد نظر الباحثان في مئة وعشرين قصة حكاها مائة وعشرون تلميذاً عراقياً في الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى. وجمع الباحثان عشرين ألف كلمة.

<sup>١٧</sup> فتحي يونس: ( ١٩٧٤ ) الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوءها، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس ( مرقونة ) .

اهتم فتحي علي يونس بلغة الأطفال أيضاً فدرس أحاديث مائتين وأربعين تلميذاً مصرياً في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى وبهذا حصر الباحث حوالي أربعين ألف كلمة .

<sup>١٨</sup> محمود رشدي خاطر ( ١٩٥٥ )، قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية، المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي، سرس الليان مصر .

استخرج محمود رشدي خاطر حوالي ألف كلمة من أربع قوائم وتعدّ هذه القوائم حوالي أربع مائة ألف كلمة وسار على منواله داود عطية عبد فحصر ثلاثة آلاف كلمة ونوّف من المفردات الأكثر شيوعاً في مجموع المفردات التي أحصيت في أربع قوائم هي قائمة عاقل وقائمة لاندوا

( Landaw , Jacob M. ( 1959 ) A word count of modern arabic Prose American council )  
( of learned societies New York )

<sup>١٩</sup> جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية ( دست ) قائمة مكة للمفردات الشائعة، مكة المكرمة، مطابع الصفا .

اعتمدت قائمة مكة للمفردات الشائعة على القوائم التالية :

١- قائمة داود عبده

٢- قائمة معهد الخرطوم الدولي التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

٣- الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي .(دول المغرب العربي)

٤- قائمة جامعتي متشجان والقاهرة لأمريكتين وقد أطلق أصحابها عليها اسم القائمة المتدرّجة لمتعلمي اللغة العربية

٥- ( استبيان ) حول المفردات والمواقف والملاحق الثقافية في تعليم العربية لغير الناطقين بها من عمل الدكتور محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة وقد أثبتت القائمة جدولاً إحصائياً وضحت فيه :

-العدد الإجمالي للكلمات،

- عدد الكلمات في كل حرف

- عدد الكلمات في كل تكرار

واعتمدت معظم هذه القوائم على مجهودات فردية اقتصرت على لغة الطفل أو الكتب المدرسية في الصفوف أو

بعض الأعداد من الصحف اليومية ومن المجالات .

العربية. وهذا ما يعيق الاستفادة منها لأنها لم تثبت الكلمات المتواترة والتراكيب الشائعة للواقع اللغوي. ورغم محدودية العدد الإجمالي لرصيد القوائم اللغوية، فإن نسب التواتر مفيدة في تأليف المقررات الدراسية

## ٢) التدريبات البنوية

تكمن العلاقة بين اللسانيات وتعليم اللغة العربية لغير أهلها في تبني مبدأ الاستبدال الذي انتجه اللسانيون الوصفيون في تحديد اللفاظم (أقوال) والصواتم (فونيمات). فسعى "مارتيني" (Martinet) على سبيل المثال، إلى تحليل اللغة، وتبين أنها تتميز عن بقية اللغات الطبيعية بالتقطيع الشائي. ويمكن التقطيع الأول من التعرف على اللفاظم، وذلك بتطبيق مبدأ الاستبدال بينما مكن التقطيع الشائي للغة من تحديد الصواتم. وكشف "مارتيني" بهذه الطريقة عن مكونات اللغة. والملاحظ في هذا أن منهج "مارتيني" في تحليل اللغة يبدو بعيداً كل البعد عن تعليم اللغات فهو لم يهدف أساساً إلى وضع منهج لساني لتعليم اللغات، لكن المهتمين بتعليم اللغات قاسوا اللساني على متعلم اللغة. فكلاهما يكتشف لغة مجهولة، ويسعى إلى إدراك نظامها لفهمها واستيعابها. ونتيجة لهذا القياس، تبنى تعليم اللغات الأسس البنوية في تحليل اللغة، وطوعها لخدمة أغراضه التعليمية، واعتمدها في صوغ التدريبات البنوية والصوتية. فقد صاغ على ضوء التقطيع الأول الذي اقترحه "مارتيني" التدريبات البنوية التي تنطلق من تركيب يدرس في الحوار، وتستبدل بعض عباراته في كل مرة مع الحفاظ على التركيب نفسه، وبذلك يكتسب المتعلم تركيباً معيناً من ناحية، ويغني رصيده اللغوي من ناحية أخرى، كما يكتشف لفاظم اللغة في حقل دلالي معين، مثله في ذلك مثل اللساني الذي يستنبط اللفاظم، ويكتشف العلاقات التي تربط بينها. ويتعرف متعلم اللغة على

العلاقات المقالية<sup>٢٠</sup> للفاظم مثل المطابقة بين الفعل والفاعل، وكذلك المطابقة بين الصفة والموصوف.

إلا أن تبني مبدأ الاستبدال أفرز بعض الإشكالات، إذ خلق تطبيقه على تعليم اللغات نوعاً من الآلية في تكوين الجمل وتكرارها والاحتفاظ بتركيب معين. وقد يؤدي الاقتصار على استبدال بعض مفرداته إلى الحدّ نوعاً ما من روح الخلق والابتكار لمتعلم اللغة. كما أن التدريبات البنيوية بتركيزها على البنى قد عزلتها عن سياقاتها الاجتماعية مما جعل الاستفادة منها في التواصل أمراً محدوداً. وهذه المسألة أساسية في تعليم اللغات.

وتتجلى علاقة أخرى بين اللسانيات والتعليمية في دراسة الازدواجية اللغوية.<sup>٢١</sup> فقد تبين بعض اللسانيين أن مزدوجي اللغة يميلون - عن وعي أو عن غير وعي- إلى نقل خصائص لغتهم الأم وثقافتهم إلى اللغة الهدف عندما يستعملونها، أو يحاولون فهمها. ونشأت عن دراسة الازدواجية اللغوية أبحاث التقابل اللغوي<sup>٢٢</sup> الذي اهتم بمقارنة نظامي اللغة الهدف واللغة الأم على المستويات الصوتية والتركيبية والدلالية. وزاومت الأبحاث التقابلية اللسانيات الوصفية. ونادت بإمكانية المقارنة بين نظامين لغويين. وتوسّعت أبحاث التقابل اللغوي لتشمل تعليم اللغات بما أن التداخل اللغوي ظلّ يهَمّ بالدرجة الأولى تعليم اللغات الأجنبية.

ويدت دراسات التقابل اللغوي أساسية لتعليم اللغات بما أن دراسة لغة ثانية لا تطرح نفس مشكلات تعليم اللغة الأم لذلك أصبح من الضروري مقارنة اللغة الأم باللغة الهدف صوتياً وتركيبياً ودلالياً للتعرف على أوجه التماثل

<sup>٢٠</sup> المقالية : co-text

<sup>٢١</sup> ترجمة لمصطلح le bilinguisme

<sup>٢٢</sup> نسوق على سبيل المثال الدراسات التالية عن الازدواجية اللغوية:

- Deeyser (Francis) (1970) La linguistique contrastive et les interférences. Langue française N8 décembre , p.31
- Charles Fries (1945) Teaching and learning as A Foreign Language. (Ann Arbor : Univ. Mich, Press,) – Program in English as Foreign Language ( Washington D.C).

والتغاير بينهما، وللإستفادة منها في تأليف المواد التعليمية، ولتركيز عليها في الدراسة حتى لا يلاقي المتعلم الأجنبي صعوبات في فهم اللغة الأجنبية ولا ينقل إليها، مبدئياً، نظام لغته الأم. وقد جرت العادة في المقارنة الصوتية أن تحصر الأصوات المختلفة بين اللغة الأم واللغة الهدف، غير أن وجود أصوات مشتركة لا يعني بالضرورة التطابق التام بينها. فقد تختلف بدائل الصوت من لغة إلى أخرى. ويختلف توزيع الصواتم وتجمعاتها وتباين المقاطع ومواقع استعمالها. لهذا يقارن التحليل التقابلي بين الأنظمة الصوتية علها تفيد تعليم اللغات في تأليف المقررات الدراسية وفي تحسيس مدرسي اللغة للأجانب بمشكلات التدريس. أما المقارنة التركيبية فتحلل اختلاف نظم الكلام، وأوجه المطابقة بين اللغة الأم واللغة الهدف. كما تحلل أوجه التماثل والتغاير والتدرج في تقديمها للدارسين، أو للتفكير في طرق صوغها في شكل تدريبات بنوية في المقررات الدراسية. ولا تقل الدراسات التقابلية لمداول المفردات قيمة عن المقارنات الصوتية، والتركيبية. فهي تحدد اتساع المدلول أو ضيقه من لغة إلى أخرى. وتحلل ما تكتسبه المفردة من معانٍ إيحائية، وصور مجازية، ومفاهيم ثقافية وربما تعترض كل هذه الظواهر اللغوية المتعلم الأجنبي فتحدث لديه إرباكاً في الفهم.

ورغم هذه الفوائد، فقد يخلق تبني التحليل التقابلي بدوره بعض الإشكالات في التطبيق لأن بعض نتائج المقارنة تتسم بالافتراض. فقد لا تطرح أوجه التغاير بين اللغتين الأم والهدف صعوبة في اكتسابها ومن ثم لا تحتاج إلى التركيز عند تدريسها. وليس التداخل اللغوي الذي هو نتاج التحليل التقابلي إلا أحد أسباب الأخطاء التي يرتكبها متعلم اللغة الأجنبي. لهذا نشأت الحاجة إلى معرفة الأسباب الأخرى للتداخل. وفكر بعض اللسانيين التطبيقيين<sup>٣٣</sup> في

<sup>٣٣</sup> انظر إلى :

- صيني (محمود إسماعيل) وأمين (إسحاق) (١٩٨١)، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود .  
- رضا الطيب كشو (١٩٨٥)، اللسانيات وتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير من معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٣٣١، ص (مرفوعة) .

تحليل الأخطاء كمنهج بديل. وتميز هذا المسلك البحثي الجديد بالكشف عن أخطاء الدارسين ومواطن الصعوبات التي يواجهها الدارسون، والمواد الدراسية التي تحتاج إلى تركيز دون غيرها.

واهتمت الأبحاث اللسانية بتحليل الأخطاء لتدعيم أبحاث التحليل التقابلي. وقد تبين أن التقابل اللغوي ينطلق من المقارنة بين لغتين، ويتبأ باحتمال الوقوع في خطأ أو بصعوبة التعلم. أما تحليل الأخطاء فينطلق من واقع العملية التعليمية بما أنه يدرس مدونة الأخطاء ليستنبط منها مشكلات تعليم اللغات وليكتشف دوافع هذه الأخطاء. ولا يعوض تحليل الأخطاء منهج التقابل اللغوي لاختلاف الأهداف. فمنهج التقابل اللغوي يسبق العملية التعليمية. ويقارن بين اللغة الأم واللغة الهدف ليستنبط أوجه التماثل والاختلاف بينهما التي تستغل في تأليف المواد التعليمية. أما تحليل الأخطاء فيعنى بتحليل إنتاج الدارس في المرحلتين الكتابية والشفوية علّه يتعرف على حالات التداخل اللغوي، ونزعة الدارس إلى التعميم، والتطبيق الناقص لقاعدة نحوية. وقد يكتشف من هذه الأخطاء نظام اكتساب لغة أجنبية، ومراحل تعلمها.

ويرتبط تحليل الأخطاء باللسانيات البنوية أساساً لأن الاتجاه البنوي يحرص في تحليلاته على صحة الأداء اللغوي، وعلى كشف نظام اللغة. وينعكس هذا المنظور اللساني على منهج تحليل الأخطاء مما يجعله يهتم بالجوانب الصوتية والتركيبية والدلالية. ويستفيد تعليم اللغات من منهج تحليل الأخطاء، لأنه يعرفه على الأخطاء الفعلية التي يرتكبها متعلم اللغة وكذلك على تكرار بعض الأخطاء وزوال بعضها الآخر أو استمرارها والعوامل التي تحدثها. وتساهم هذه النتائج في صياغة البرامج الدراسية لأنها تعرف المؤلفين على المسائل التي يجب أن يلحوا عليها أكثر من غيرها. كما تساعدهم على

- Kechaou (R) , ( 1993) Quelques difficultés dans l'apprentissage de l'arabe comme langue étrangère , IBLA n° 171 , pp101-110.

استنباط طريقة للتدرج في تبويب المواد التعليمية وعرضها في المؤلفات وفي قاعة  
الدرس.

إلا أن الاستفادة من منهج تحليل الأخطاء تظلّ مع ذلك نسبية لأنّ  
اللسانيين شكّوا في جدوى هذا المنهج. وذلك بناء على أنّ بعض الأخطاء يقع  
فيها أبناء اللغة الأمّ والمتعلمون الأجانب على حد سواء. وتثار تساؤلات كثيرة  
حول نوعيّة الأخطاء، ودوافع ارتكابها، ومدى التنبؤ بها، وصلتها بمظاهر  
التداخل اللغوي. وتتفرّع الإجابات عن هذه المسائل، وتعزى في بعض الحالات إلى  
مراحل اكتساب اللغة أساساً مما يفيد الأبحاث اللسانية. ويتقيّد تحليل  
الأخطاء بنيويّاً بجوهر اللغة وسلامتها. ويقتصر على المادة التعليمية دون ربطها  
بالباتّ والمنتقبل. ولعلّ الوقت قد حان لننظر إلى الخطأ نظرة دينامية، ونفهمه  
لغويّاً ونفسياً واجتماعياً ونربط بين الخطأ والمنتقبل، فبعض الأخطاء، على  
كثرتها، لا تحوّل دون إفادة المعنى. وبالمقابل تمنع أخطاء أخرى، على قلتها،  
التواصل وتحوّل دون إفادة المعنى.

نلاحظ، مما سبق، مدى التكامل بين اللسانيات وتعليم اللغات. ورغم  
ذلك فإنّ العلاقة بينهما يشوبها الغموض والتوتر في بعض الحالات لأنّ تعليم  
اللغات يرتبط بالأبحاث اللسانية، ويعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي  
والتداولية، وعلوم الفلسفة، وعلم اللغة التربوي مما يجعل التعليمية عملية  
معقّدة لا تصّالها بحقول معرفية متعدّدة.

ويرتبط تعليم اللغات بتحديد مفهوم اللغة الذي يشهد تحولات  
جذرية، فبعد أن كانت اللغة تحلّل في ذاتها، أصبح التواصليون يبحثون عن  
وظائفها، وأبعادها الاجتماعية. ولم يسلم تحديد التواصليين للغة من النقد  
رغم ادعائه الشمول. ونبع النقد من مفهوم التواصل ذاته. فقد حصره اللغويون  
التواصليون في متكلم يبيث رسالة، ويستقبلها المتلقّي، إلا أنّ بعضهم مثل "لافورج"  
وزملاؤه نبّهوا إلى التبادلات الانفعالية التي تحكم عملية التواصل، كما رفضوا  
أن تكون عملية التواصل مقتصرة فقط على باتّ ومنتقبل ورسالة. وإنّما تشمل

أيضا عناصر أخرى مثل الإيماءات والحركات وتقاسيم الوجه وغيرها مما له دور في التأثير على عملية التواصل وتوجيهها.

وقد أثر الاختلاف في النظرة إلى اللغة بين البنيوية والتواصلية على إعداد المواد التعليمية، كما انعكس هذا الاختلاف على طريقة اكتساب اللغة وهو ما يمثل البعد الثاني للتكامل بين اللسانيات وتعليم اللغات.

ويعتقد أنصار المذهب البنيوي أن تعريف متعلم اللغة الأجنبي بنظام اللغة، وحمله على تكرار تراكيبها الشائعة، ومفرداتها المتواترة يمكنه من الأداء اللغوي. وإذا ما اكتسب الطالب الأجنبي القدرة على الأداء، أمكن له التخاطب، من ثم اكتسب قدرة تواصلية وهذه النتيجة ليست مضمونة ولا حتمية. أما المذهب التواصلية فلا يتبع التوجه البنيوي ويسنّ منهجا مغايرا ينطلق أساسا من القدرة التواصلية ليقدّر متعلم اللغة الأجنبي على التخاطب. ويتمّ اكتساب القدرة التواصلية بالانطلاق من الاستعمالات اللغوية، وبتتبعها في صورها الحقيقية، وذلك بدراسة الوثائق الحقيقية المكتوبة، والمسموعة، وهي استعمالات لغوية ينجزها الناس أثناء عملية التفاعل اللغوي. وتمكّن مثل هذه الأقوال المتعلم الأجنبي من التفاعل الحقيقي مع مختلف مستويات اللغة، والتعرف على أبعادها الاجتماعية.

ويعتقد التواصليون أن تعريف متعلم اللغة الأجنبي لأشكال التفاعل اللغوي يكسبه القدرة التواصلية ويمكنه من استنباط نظام اللغة بالاعتماد على حدسه.

نلاحظ إذن أن الخلاف بين البنيوية والتواصلية يبني على النظرة إلى اللغة وما تفرزه من توجهات مختلفة في إعداد المواد التعليمية وفي اكتساب اللغة. تلك هي بعض مظاهر التوتر والتكامل في العلاقة بين اللسانيات وتعليم اللغات وهذا من شأنه أن يؤكد تداخل مكونات هذا الموضوع ويبرز دور اللسانيات في تعليم اللغات.



ولم يقتصر هذا البحث على تحليل العلاقات بين تعليم اللغات ومختلف الحقول المعرفية فحسب، وإنما يحاول أن يخلص إلى توجهات لتعليم اللغات بصورة عامّة، وتعليم اللغة العربية باعتبارها لهجة ثانية، أو باعتبارها لغة أجنبية.

ولا ينحصر إخلال البنيوية في إهمال الباحث والمتلقّي فحسب، وإنما في عدم التركيز على الإطار الاجتماعي. وأحدث هذا الإهمال إشكالاً جديداً إذ عجز المتعلم الأجنبي عن تحقيق عملية التواصل لأنّه لا يستفيد من المفردات المتواترة مثلاً أو من التراكم الشائعة، إلا إذا اكتسب مدلولاتها الاجتماعية، وأدرك المقام الذي تستخدم فيه. وتّضحّت بذلك أهميّة التركيز على عملية التواصل والاهتمام بالمدلول بصورة خاصة بعد ما كان البنيويون يركّزون على الدالّ.

إنّ مفهوم المدلول متشعب وعسير الضبط خلافاً لما هو الحال بالنسبة للأبحاث المتعلقة بالدالّ والتي كانت محور اهتمام المذهب البنيوي. وقد اتّخذت الدراسات في هذا الباب توجهين اثنين. أمّا التوجّه الأوّل فركز على السياق بمفهوم موسّع يشمل مختلف العلاقات النظمية والجوار اللفظي، ونسيج النص، وعملية التخاطب والأبعاد الثقافية والاجتماعية والنفسية والمعرفة بالعالم، وخلفيّة النصوص، والمواقف الحياتية السابقة. وتمخّض عن هذا الفهم الموسّع لمكونات السياق تحليل مكونات التواصل، والبحث عن تأثيرها في إنتاج الخطاب وتأويله ككلّ بدل الاقتصار على الجملة زمن المرحلة البنيوية. وأنتج مثل هذا الاتجاه مظهراً آخر من التكامل بين اللسانيات وتعليم اللغات تمثّل في التفتّح على حقول معرفية مختلفة، أهمّها الأبحاث اللغوية الاجتماعية التي اتّخذت أساساً لإعداد الاستبيان، ودراسة مقاصد المتعلم وكذلك الأبحاث النفسية التي اعتمدت للكشف عن نوايا الباحث ومضمّرات المتلقّي.

وأفرزت الاستفادة من هذه الحقول المعرفية مناهج جديدة في إعداد المواد التعليمية الموجهة للأجانب واهتمت بصورة خاصة بالمتلقي، وبدراسة حاجاته اللغوية لمراعاتها أثناء التأليف والتدريس<sup>٢٤</sup>.

وتتجلى الفائدة الثانية في التركيز على الوثائق الحقيقية في البرامج الدراسية سواء لتتبع العلاقات بين الخطاب وسياقاته المتعددة أو للانطلاق أثناء التدريس من مواقف التفاعل اللغوي بدل محاكاته وتصوره من منظور المتكلم فحسب. كما أن الانطلاق من هذا الواقع اللغوي يكسب متعلم اللغة الأجنبي دافعية في التعلم لأنه يشعره بأنه يطبق ما يدرسه و لأنه يمكنه من تحقيق التواصل. وساهمت عدة عوامل في بلورة المنهج التواصلية وهي تتلخص في :

(١) نقد المناهج السمعية الشفوية البصرية من حيث الأسس المنهجية، وتطبيقاتها في تعليم اللغات.

(٢) تنوع الإسهامات النظرية لعلوم اللسان وللحقول المعرفية الأخرى. وقد استقى المنهج التواصلية من مشارب متعددة، إذ استفاد من نتائج أبحاث علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي، وأبحاث التداولية.

وحاول تعليم اللغات أن يتبنى هذا المنهج ليكسب المتعلم الأجنبي اللغة بطريقة تلقائية وفي سياقاتها الطبيعية ويحقق لديه قدرًا أدنى من القدرة التواصلية كما أسهم هذا التوجه في تغيير طبيعية المادة التعليمية الموجهة للأجانب وطرق تدريسهم سواء بإدراج الوثائق الحقيقية في البرامج الدراسية، أو بالتركيز على استقرار نظام اللغة بطريقة تلقائية إلى حد ما إلا أن تجسيم مفهوم التواصل في تعليم اللغات أفرز بعض الإشكاليات. منها أنه أثار مثلًا تساؤلات عديدة حول مقومات القدرة التواصلية ومدى تميزها عن القدرة اللغوية، كما اختلف بعض المختصين في مدى التركيز على هذه المقومات أثناء عملية التدريس فقد عمد البعض إلى التركيز على المكون اللساني في مرحلة أولى من التدريس ليتبعها في مرحلة ثانية بالتركيز على المكونات الثقافية والاجتماعية. وقد لا يختلف هذا

<sup>٢٤</sup> Coste (D et (all), (1976), UN Niveau Seuil, Paris, Hatier.

المسلک في مرحلته الأولى عن المذهب البنيوي بما أنه يفرد الاهتمام بالمكوّن اللساني، ويفصله عن أبعاده الاجتماعية، والنفسية، والثقافية، في حين أنّ المذهب التواصلية يربط بين هذه المكوّنات.

أمّا التوجّه الثاني الذي اتّخذته أبحاث المذهب التواصلية فيتعلّق بالوظائف اللغوية حيث لم يقتصر التوجّه الدلالي للتواصلية على إبراز مقوّمات المقام ودوره في تحديد المعنى فحسب ولكنّه اهتمّ كذلك بأسس عملية التواصل وجوانبها الوظيفية. ويعدّ "جاكسون" (Jakobson) من أهمّ من نظّر لهذه الأسس. وقد قسّمها إلى ستّة مكوّنات هي الباث، والرسالة، والمتلقّي، والمرجع، والشفرة، وقناة التواصل ويؤدّي التركيز في القول على أحد الأسس التواصلية إلى تحقيق وظيفة لغوية بعينها.

وتبيّن أنّ العلاقة بين اللسانيات والتعليمية ولدت تطبيقات على مستويات المعجم والتركيب. وأفرزت مناهج لإعداد القوائم اللغوية والتدريبات البنيوية.

وتبنّى تعليم اللغات نظريّة الوظائف اللغوية، لأنّها تهيّء متعلّم اللغة عموماً إلى إدراك أبعاد التّواصل ولأنّها تسهم في وضع تصوّر لتبويب الموادّ التعليمية وتطلع متعلّم اللغة الأجنبيّ على الأدوات الخاصة بكلّ وظيفة، ومن ثمّ تكسبه آلية لتأويل الخطاب.

والحاصل أنّ العلاقة بين اللسانيات وتعليم اللغات تتسم بالتكامل والتوتّر سواء مع المذهب البنيويّ أو التواصلية مثلما حاولنا أنّ نثبتته في هذا البحث.

ولعلّ الوقت قد حان ليكتسب تعليم اللغات هويّة مستقلة ويبنى منهجاً ينبع من ذاته، وينفتح في الوقت نفسه على مختلف الحقول المعرفية، وليست التعليمية وحدها ممّا اعتمد اعتماداً كلياً على اللسانيات بل إنّ اللسانيين أنفسهم استفادوا من مباحث التعليمية مثل اكتساب اللغة ضمن منهج تحليل

الأخطاء، ومن ثمّ فإنّ العلاقة بين اللسانيات وتعليم اللغة علاقة دينامية يتأثر فيها كلّ حقل معرفي بالآخر.

## المراجع العربية

- جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية (د- ت) قائمة مكة للمفردات الشائعة، مكة المكرمة، مطابع الصفا.
- خاطر محمود رشدي (١٩٥٥)، قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية، المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي، سرس الليان مصر .
- صيني (محمود إسماعيل) وأمين (إسحاق) (١٩٨١)، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود
- العايد أحمد (١٩٨١)، الرصيد اللغوي العربي وأبعاده، سلسلة اللسانيات، اللسانيات واللغة العربية، الجامعة التونسية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس ص.ص. ٩٩- ١١٩ .
- كشو رضا الطيب (١٩٨٥)، اللسانيات وتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير من معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٣٣١، ص (مرقونة)
- اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي (١٩٧٦)، الرصيد اللغوي الوظيفي (للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي) القائمة العربية الفرنسية - تونس، ط٢ - ٢١٠ ص (قائمة عربية فرنسية) +١٧٩ ص .

## المراجع الأجنبية

- Coste (D et (all), (1976), UN Niveau Seuil, Paris, Hatier
- Deeyser (Francis) (1970) La linguistique contrastive et les interférences. Langue française N8 décembre , p.31
- Galisson R. et Coste D. (1978). Dictionnaire de didactique des langues, Paris Hachette , p.242.

(ROBERT), Inventaire THEMATIQUE et SYNTAGMATIQUE du -GALISSON FRANÇAIS FONDAMENTAL PARIS - HACHETTE. LA ROUSSE Collection le Français dans le monde B.E.L.C

- Gouguenheim G, Michéa R., Rivenc P. et SAUVAGEOT A. L'ELABORATION du FRANÇAIS ELEMENTAIRE , PARIS , DIDIER 1956

- Gouguenheim (G) Dictionnaire Fondamental de la Langue Française, 1958, Paris. Didier. (Avant Propos)

-Rivenc (P), et Sauvageot (1964), L'élaboration du Michéa (R), -Gouguenheim (G), Français Fondamental (1<sup>er</sup> degré) , Paris Crédif

- Hormann (Hans) (1972) Introduction à la psycholinguistique, Paris. Larousse. Université, p.86.

,(1977) , Le fonds lexical commun )Ridha) et Abid (Radhia(-Kechaou pp269-279 (traduit de l'arabe) ١٤٠, Ibla , n°

- Kechaou (R), (1993), Quelques difficultés dans l'apprentissage de l'arabe comme langue étrangère, IBLA n° 171, pp101-110.