دراسات في اللّغة والأدب والفكر

بمناسبة مرور 35 عاما على تأسيس كليّة الآداب والعلوم الإنسانية برقّادة

أعمال مهداة إلى روح الأستاذ الرّاحل:

نبيل رضوان

(2018 ــ 1955)

جمعها وقدّم لها:

محمّد الصّحبي البعزاوي

2021

35 الذكرى 2021-1985

الفهرس

تقديم: "دراسات في اللغة والأدب والفكر": أ.محمد الصحبي البعزاوي 7

"كلّنا مرجئة": أ.نجيب عيّاد..... 11

عمل الأمر في النّظرية اللّغوية العربية: أ. خالد ميلاد..... 39

بولتمان و تأويل النصّ المقدّس: أ.حمادي المسعودي..... 57

في بلاغة سرد المسخ: في رواية "ريح الصبّار" لمسعودة بوبكر: أ. محمد بن محمد الخبو..... 81

قراءة في إيقاع المعنى: أ.أحمد حيزم..... 107

ليت للنّحويّ نونا ! أو مغالطَة الجُملة الورَلسانية: أ.توفيق قريرة..... 121

الفصل الدّراسي فضاء للتدخّل الخارجي في التعليم: : أ.محمّد الصّحبي البعزاوي..... 143

حالة الشعر المغاربي في المشهد الشعري عالميّا: أ.منصف الوهايبي..... 171

صراع الإخوة في النّصوص الدّينيّة: أبناء يعقوب أنموذجا: دلالات الائتلاف والاختلاف: أ.محمد بن يوسف إدريس..... 207

أسماء الهامشيين وألقابهم: أ.عبد الفتاح الفرجاوي 239

المعرفة الورلسانية والنّصّ النّقدي: أ.شمس الدين الرحالي..... 269

تقديم:

"دراسات في اللغة والأدب والفكر"

لا نزعم بما جاء في هذا الكتاب من بحوث في اللّغة والأدب والفكر بالعربية والفرنسية والإنجليزية أنّنا قادرون على الإلمام بقضاياه وتقديمها للقارئ في صورة تأليفية توضّح محتواه وتبين ما بين مكوّناته من روابط. فليس من اليسير على الباحث تبرير الجمع بين أعمال مختلفة الموضوعات متعدّدة المنطلقات المعرفية. وربّما ازداد الأمر صعوبة متى تساءل البعض عن وجاهة الحاجة إلى تقديم المختلف المتعدّد، فالاختلاف والتعدّد، وهما من فضائل هذا الكتاب، كافيان للتعريف به دون تكلّف ولا إسقاط ولا إسراف. غير أنّ الأعراف الأكاديمية تقتضي ربط الأعمال بسياقاتها والتوثيق للمناسبة التي كُتبت فيها، مثلما تقتضي مجاوزة الاختصاصات الضيّقة والتفاعل مع الاختصاصات الدّقيقة القريبة منها لفهم الظّواهر والتحكّم فيها وتعديلها.

لقد مثّل الكتاب بما حواه من موضوعات وما أثاره من إشكاليات خلاصة تصوّرات لسانية وأدبية وفكرية بناها أصحابها على أسس معرفية متينة وعملوا على اختبار فوائدها بالعودة إلى نصوص أدبية ودينية أو بالعودة إلى المصطلحات واعتمادها في وصف عدد من الظّواهر وتفسير كيفية اشتغالها. وهو يختزل بمضامينه العلمية الموجزة، معارفَ واسعة ومبادئَ عامّة وتحليلات معمّقة وتأويلات شتّى. بل هو، إن لم نكن مخطئين في التقدير، موضع التقاء مجالات معرفية متنافسة كوّنت مجتمعة حصيلة ثريّة من البحوث المتخصّصة أقام أصحابها الدّليل على وجاهتها وأقنعوا بدواعي اختيارها وتقديمها على الصّورة التي قُدّمت عليها.

عندما أقدمنا على وضع مصنّف في سياق الاحتفاء **بمرور خمسة وثلاثين عاما** على **بعث كليّة الآداب والعلوم الإنسانية برقّاده** العامرة بأهلها القائمين عليها، وتقديرا منّا لما تمثّله هذه المؤسسة العتيدة من مرجعية علمية في سياقها، وما يحظى به هذا المنجز الأكاديمي في الدّاخل والخارج من تقدير، لم نختر موضوعا محدّدا كما تجري به العادة في الأيّام الدّراسية والمؤتمرات العلمية فقد جعلناه مخالفا لكلّ أو لجلّ المصنّفات بحكم تعدّد موضوعاته. فكلّ مكوّن من مكوّناته، وللقارئ أن يحكم على ذلك، يدافع عن أطروحة محدّدة ويسعى إلى الاستدلال على وجاهتها بمنهج تحليلي متأنّ. وبقطع النّظر عن اختصاصاتنا الضيّقة، فإنّ اجتماع هذه الأعمال في مصنّف بعينه قد يكون مدخلا مناسبا لإعادة التفكير في توحيد العلوم بإرجاع بعضها إلى بعض دون تعسّف ولا تكلّف ولا ادّعاء أسبقية حقل معرفي على آخر. فيمكنك وأنت تقرأ الكتاب، أن تجد في البحث الواحد صدى أكثر من حقل معرفي، ما يعني أنّ تفاعل المعارف قد أصبح ضرورة من ضرورات البحث ووسيلة الباحث في التعمّق في موضوع بحثه وتجذيره في المعارف القريبة منه.

والعلوم الإنسانية مبتدأ هذا الكتاب ومنتهاه جارية في علاقة استرسال دائم بل هي في حركة دوران دائمة تجعل من فروعها متماسّة أحيانا منفصلة أحيانا أخرى. وقد تنفلت لسرعة دورانها من مسارها لتفيد من مناهج العلوم الأخرى ومن مفاهيمها ومصطلحاتها الواصفة، وتجمع بهذا المزيج العجيب صرامة العلم إلى دقّة التأويل ولطف العبارة. ولا يخفى أثر هذا المزيج في الأعمال التي ضمّها هذا المصنّف فلم يقطع أصحابها الصّلة بما في العلوم الإنسانية من مفاهيم ونظريّات وتصوّرات ثبتت قيمتها العلميّة. ولم يصلوا إلى ما وصلوا إليه في تعاملهم مع النّصوص الأدبية والنّصوص الدّينية وفي تعاملهم مع القضايا اللّسانية والورلسانية إلاّ بإعمال معارفهم والإفادة من معارف غيرهم طلبا للزّيادة وهم على وعي بأنّ ما زاد إلاّ ما نقص.

تلك هي خاصيّة هذا الكتاب وملامحه العامّة وقد تألّف من أكثر من عشرين مقالا تحدّدت معالمها بعد التحكيم والتعديل والتدقيق. فمثّلت إضافات معرفية لافتة في مجالات علمية واعدة. وقد رأينا أن نضعها تحت مسمّى" دراسات في اللغة والأدب والفكر" تقديرا منّا بقدرة العنوان على امتصاص التعدّد وتبرير استيعاب المختلف. فهو يختزل مضامين البحوث التي يتألّف منها الكتاب ويغري الباحث بالعودة إليها مهما كان تخصّصه. والكتاب بما حواه من تصوّرات ورؤى فكرية جديدة مواكبة لروح النّظريات العلمية ولمستجدّات البحث الأكاديمي الرّصين، مرحلة في تاريخ البحث لا شكّ في أنّ كلّ باحث من الذين أسهموا في إنجازه لو عاد إلى ما كتب بعد الفراغ ممّا كتب لكان لسان حاله يقول ما كان قاله العماد الأصفهاني:" لو غُيّر هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يُستحسن، ولو قُدّم هذا لكان أفضل، ولو تُرك هذا لكان أجملَ". وذاك دليل على استعلاء النّقص على جملة البشر.

إنّ نشر هذا العمل ضمن مشاريع **مدرسة الدكتوراه "الآفاق الجديدة في اللّغات والآداب والفنون والإنسانيات"** بكليّة الآداب برقّادة هو مناسبة للتأكيد على ما يوجد بين مكوّنات المؤسّسة من صلات وعلى أهميّة الدّور الذي تضطلع به مدرسة الدكتوراه في مجالي البحث والتكوين فهي فضاء معرفي ييّسر للطلبة الباحثين الارتقاء في مراتب المعرفة ويؤهّلهم للمساهمة في الحياة الأكاديمية الواعدة. ولم يكن نشر هذا العمل متيّسرا لولا جهود أعضاء اللّجنة العلمية الذين حرصوا على تقييم الأعمال ومتابعتها فإليهم جميعا خالص الشّكر والعرفان والشّكر موصول أيضا إلى رئيس جامعة القيروان الأستاذ الصّديق **حمّادي المسعودي** وإلى عميد كليّة الآداب الصّديق **رضوان البريكي**، فلو لا تشجيعهما بكلّ ما أوتيا من قوّة على كلّ مساهمة علمية من شأنها أن تدعم مكانة كليّة الآداب وترفع منزلة جامعة القيروان بين الجامعات محلّيا وإقليميا ودوليا، لَمَا وصل هذا الكتاب إلى مرحلة النّشر.

والكتاب بحلّته البهيّة التي ظهر بها، مُهْدى إلى روح الأستاذ الرّاحل **نبيل رضوان** (1955 ـ 2018) الذي لعب دورا حاسما في كليّة الآداب والعلوم الإنسانية برقادة سواء في تكوين الطلبة أو في تأطيرهم في اختصاص الأدب الفرنسي. وليس عزيزا على نبيل، رحمه الله، بما أنجزه من بحوث وما أشرف عليه من رسائل أتت أكلها في الجامعة التونسية وفي عدد من الجامعات العربية والأوروبية، وبأخلاقه الرّفيعة وحسّه المرهف أن يحظى بهذا الإهداء، فقد رحل وما ماتت فضائله...

محمّد الصّحبي البعزاوي

مدير مدرسة الدكتوراه:

الآفاق الجديدة في اللّغات والآداب والفنون والإنسانيات

كليّة الآداب ـ جامعة القيروان

الفصل الدّراسي فضاء للتدخّل الخارجي في التعليم:

"نحو رؤية تعليمية بديلة تستبدل الموادّ المصنوعة بالموادّ الأصيلة".

أ.محمّد الصّحبي البعزاوي

ملخّص البحث:

نروم من خلال هذا البحث العودة إلى مفهومي الموادّ التعليمية الأصيلة والموادّ المصنوعة في إطار مراجعة وظيفة الفصل الدّراسي باعتباره بيئة تعليمية موازية للمحيط الخارجي في التعلّم. وقد انطلقنا من هذا الإجراء لتفهّم أثر الموادّ التعليمية في التعلّم والاكتساب بالنّظر في الدور الذي تلعبه المادّة في تطوير دافعية المتعلّم ودعم التعلّم. وقد تبيّن لنا أنّ الفرق بين المفهومين هو في جوهره فرق بين مقاربتين في التعليم واحدة صناعية والأخرى طبيعية تطمح إلى ردم الفجوة بين الفصل الدّراسي ومحيط التعلّم الطبيعي. ورغم اشتراك المقاربتين في السّعي إلى تحقيق حاجات المتعلّم التواصلية، فقد جعل المتخصّصون في مجال اللّسانيات التعليمية من طبيعة الموادّ التعليمية ومن أثرها في تطوير دافعية التعلّم فضلا عمّا توفّره من مواقف اجتماعية وثقافية، مقاييس للتمييز بين الموادّ وإعادة النّظر في الفصل الدّراسي باعتباره فضاء للتدخّل الخارجي.

الكلمات المفاتيح:

اكتساب ـــ تعلّم ـ تعلّم تعاوني ـ تعلّم ذاتي ـ دافعية ـ فصل دراسي ـ كفاية تواصلية ـ موادّ تعليمية أصيلة ـ موادّ تعليمية مصنوعة

Abstract :

The purpose of this paper is essentially to distinguish between Authentic materials and Created materials in the curriculum of language teaching and its implementation in the classroom. This view has underpinned one of the most popular approaches to language teaching– Communicative Language Teaching. The aim of this paper is, then, to present the growing importance of Authentic materials in

the [production of] language learning input and output. With communication at the center of any LT curriculum, cooperative language learning assumes one of the leading positions in the language teaching-learning process. The paper will try to show the positive effects of cooperative language learning, and to highlight the importance of Authentic materials in developing motivations and facilitating language acquisition.

Keywords: Acquisition - Authentic materials - Classroom- Communicative Language Teaching- Cooperative learning - Communicative needs - Created materials - Learning- motivation- Teacher

تمهيد:

نسعى من خلال هذا البحث إلى الإسهام في تطوير مردودية متعلّمي العربية من النّاطقين بها من خلال البحث في الأسس النظرية والتطبيقية المتّصلة بتعليم العربية لسانا أوّل. وقد اكتسى هذا المبحث أهميّة بالغة لاتّصاله بمناهج تدريس العربية وبالخطوط العامة للمنهج الدّراسي والاختبارات، فضلا عن اتّصاله بالكتب التعليمية. وقد أفضى الاهتمام بهذه المحاور إلى تعدّد وجهات النّظر في التّعامل مع إشكالية مركزية في تعليمية الألسنة عموما وتعليمية العربية على وجه الخصوص، وهي: هل يمكن لمتعلّم العربية أن يصبح ذا كفاية تواصلية كافية/ عالية بالتعويل في عملية تعليمه وفي تنمية قدراته/ مهاراته على الموادّ التعليمية المصنوعة (Created materials)؟

تقودنا هذه الإشكالية إلى تساؤلات أخرى لا تقلّ عنها أهميّة في التعرّف على كيفية تسريع الاكتساب اللّغوي، ومنها هل تحقّق وضعيّات التعلّم التي نقترحها على المتعلّمين في الفصل الدّراسي الرغبة في تملّك العربية؟ كيف يمكن تطوير تلك الوضعيّات على نحو يسمح للمتعلّم باستيعاب الإنجازات اللّغوية الممكنة والتواصل باللّسان دون الوقوع في الخطإ أو الوقوع

في الغموض وسوء التّفاهم؟ وإذا تعلّق الأمر بتعليم العربية لسانا ثانيا (ل2)، فإنّ الإشكال يبدو أكثر تعقيدا لاقترانه بكيفية جعلِ المتعلّم قادرا على استعمال العربية والتعبير بها عن أغراضه في المقامات التواصلية المختلفة؟

لقد مكّنت هذه الإشكاليات الباحثين من إعادة النّظر في التصوّرات المتّصلة بتعليم العربية، انطلاقا من كون اللغة أداة تواصل في المقام الأوّل. ونظرا إلى اختلاف المقاربات واتّساع المجال في تعليم الألسنة عموما، فقد رأينا أن نوجّه النّظر في هذا البحث إلى أهميّة "الموادّ التعليمية الأصيلة" (Authentic materials) في تعليم العربية. ونعتقد أنّ طرحها بوعي نظري كاف كفيل باستثمارها الاستثمار الأمثل سواء في تجويد المحتويات أو في تذليل صعوبات تعليم العربيّة والبحث في سبل تسريع اكتساب الملكة اللّغوية لدى متعلّميها.

والملخّص في هذا أنّ تعليم الألسنة الطّبيعية قد اقترن بظهور عدد من الوسائل التعليمية المصاحبة له، وهي وسائل خارجية طارئة هدفها: "توفير الظّروف الملائمة للتعلّم وتسريع الاكتساب، وضمان سلامته، برفع ما تعترضه من صعوبات" (الشريف، بعض الأسس النظرية لمقاربة نحوية عامّة تعليمية، 81/2014). ولذلك فإنّ عدم استغلال تلك الوسائل على نحو يخدم عمليّة التعلّم/ التعليم قد يحول دون معرفة المتعلّم للّسان الذي يتعلّمه، فتزداد وضعيّة التعلّم تعقيدا.

فرضية هذا البحث الأساسية أنّ إعادة النّظر في الفصل الدّراسي انطلاقا من كونه فضاء للتدخّل الخارجي باستبدال"الموادّ المصنوعة" التي أُعدّت خصّصيا للتدريس كالكتب التعليمية (Textbooks) والموادّ الموازية لها بـــ"موادّ تعليمية أصيلة" تجاوز حدود الفصل إلى المحيط الخارجي من قبيل المقالات الصّحفية والوثائق والأشرطة المرئية المختارة والصّور والرّسوم البيانية والخرائط والمذكّرات...وكلّ ما لم يُصمّم خصّيصا للأغراض التعليمية[1]، كفيل بأن يجعل المتعلّم قادرا على أن يصبح ذا معرفة دقيقة

[1]ـ يمكن العودة في تحديد الفروق بين "الموادّ التعليمية المصنوعة " و"الموادّ التعليمية الأصيلة" إلى:

باللّسان الذي يتعلّمه. فالمقاربة الصّناعية، رغم كونها وسيلة من وسائل التدخّل التعليمي وسندا بيداغوجيا يهدف واضعوه إلى جعل المتعلّم قادرا على استعمال اللّسان موضوع التعلّم في المقامات المناسبة، لا تحقّق احتياجات المتعلّمين التواصلية (Communicative needs) ولا تمكّنهم من الوصول إلى مرحلة الاكتساب الحقيقية المتّصفة بالتلقائية في استعمال اللّسان المستهدف.

أمّا الفرضية الثّانية التي عددناها ضرورية في التعامل مع هذا المبحث فمفادها أنّ للموادّ التّعليمية أثرا مباشرا إمّا في تسريع الاكتساب وتوفير الظّروف الملائمة للتعلّم أو في خلق صعوبات جديدة بالنّسبة إلى المتعلّم، دون أن نستثني من ذلك المحتوى العلمي لتلك الموادّ ولا منهجيّة تدريسها. ولذلك فإنّ من أوكد أهدافنا ضمن هذا التوجّه، التأكيد على أهميّة وسائل التدخّل التّعليمي في تعليم الألسنة وتفهّم صعوبات تعليم العربيّة مقارنة بعدد من الألسنة الأخرى. فقد شاع في أوساط المتعلّمين، الاعتقاد في صعوبة العربيّة وفي تعقّد نظامها مقارنة بباقي الألسنة البشريّة رغم تأكيد المشتغلين بتعليم الألسنة على أنّ عمليات التدخّل التّعليمي واحدة في مختلف الألسنة، وأنّ التّفاوت في تعلّم الألسنة مقترن بمدى استعداد المعلّم سواء في منهجه التعليمي أو في معرفته العلمية التي يوظّفها في بناء مختلف الأنشطة التعليمية[1].

Clarke, D. F. 1989. Communicative theory and its influence on materials production. Language Teaching 22(2): 73- 86.
Phillips, M. k. and C, Shuttlesworth. 1978, Haw to arm your students: A consideration of two approaches to providing materials for ESP. In English for Specific Purposes. ELT Documents 101 London ETIC Publications, 23- 35.

[1]- نشير في هذا السياق إلى أنّ تعليم الألسنة الحيّة ظاهرة قديمة وأنّ الإقبال على تعلّم الألسنة الأجنبية يرجع إلى عدّة قرون قبل الميلاد فقد كان البابليون في بداية الألف الثانية قبل الميلاد يتعلّمون لسانين في فصول الدراسة هما الأكادية البابلية (اللغة الأم) والسّومرية (وهي لغة الشّعب الذي احتلّه البابليون وأخذوا عنه أسباب الحضارة). وقد ظهرت في القرن العشرين جملة من العوامل المواتية لدفع:" الشعوب والمؤسسات والأفراد إلى استعمال اللغات الأجنبية وخاصة لغات الشعوب الأكثر تقدما كالإنجليزية والفرنسية والألمانية واليبانية فانكبّ بفضل ذلك اللّسانيون والبيداغوجيون

ونودّ أن ننبّه في مقدّمة هذا البحث إلى أنّ الإشكاليات التي أثرناها والفرضية الأساسية التي انطلقنا منها في اختبار مدى وجاهة الطّرح الذي اعتمدناه في مراجعة طبيعة الفصل الدّراسي ومحتوياته العلمية والبيداغوجية لم تكن متولّدة من فراغ نظري، فقد بنيناها على عدد من الأسس المفهوميّة العلميّة والتّعليميّة وجعلنا من" المقاربة التّواصلية" (Communicative approach) سندا نظريّا متينا في الحكم على الموادّ التّعليمية في محتوياتها العلمية والثقافية وفي درجة تأثيرها على دافعية المتعلّم وفي تقييم درجة امتلاك المتعلّم للسان المستهدف. وقد ذهب المشتغلون بتعليم الألسنة إلى اعتبار المقاربة التواصلية مدخلا أساسيا لتطوير مناهج تعليم الألسنة الطّبيعية ومظهرا من مظاهر تطوير قدرة المتعلّم على استعمال اللّسان في المقامات التواصلية المختلفة[1]. وهي المقاربة التي اعتبرها المتخصّصون في اللّسانيات التطبيقية (Applied linguistics) عديلا لـــ"مقاربة صناعية" صيغت وحداتها التعليمية على نحو كثيرا ما عدّوه عائقا من عوائق التّعلم، لكون المتعلّم يحصل بعبارة ابن خلدون على:" علم اللّسان صناعة ولا يحصل عليه ملكة" (المقدمة،1083) كما سيتّضح في الفقرات الموالية من البحث.

1ـ في الفرق بين تعلّم اللّسان واكتسابه:

نعمل من خلال هذا العنصر على التمييز بين مفهومين أساسيين في تعليم الألسنة هما "التعلّم"(Learning) و"الاكتساب" (Acquisition)، لما لهما من دور في تحديد آثار التعلّم وتفهّم الفرق بين امتلاك اللّسان وتعرّف المتعلّم على القواعد/ القوانين المسيّرة له. ورغم أهميّة الخلفية النّظرية

وعلماء النفس على موضوع تعليم اللغات الأجنبية قصد الزيادة في تطوير مناهجها وجعلها أكثر استجابة لحاجات المتعلّم ولا سيما سرعة التحصيل ونجاعته (انظر بخصوص هذه الملاحظة، محمد صالح بن عمر، كيف نعلّم العربية لغة حيّة؟ بحث في إشكالية المنهج،1998، صص7ـ8).

[1] ـ يمكن أن تتدعّم القدرة التواصلية لدى المتعلّم بما اصطلح على تسميته ج. ريشاردز (Jack C. Richards) بالتّعلّم التّعاوني (Cooperative learning) الذي يقتضي مواقف تعليمية تعاونية (ينظر بخصوص هذه الملاحظة:

Jack C. Richards, Curriculum Development in Language Teaching, chap :7: Effective Teaching ـــ

التي يعبّر عنها كلّ واحد من المفهومين فقد عدّهما بعض اللّسانيين من المهتمّين باكتساب الألسنة من البدائل وعدّوهما مصطلحين لمفهوم واحد[1]. غير أنّ الحاجة إلى التفريق بين المفهومين باتت ملحّة لما لذلك من أثر في التمييز بين الموادّ وبيان آثارها التعليمية، وفي اتّخاذ الاحتياطات التي تبدو لنا ضروريّة في تطوير مناهج تعليم الألسنة بما في ذلك مراجعة وظيفة الفصل الدّراسي(New roles of the Classroom) ووظيفة المعلّم (Teacher) ودور المتعلّم (Student)[2].

وقد عدنا إلى التفريق بين مفهومي "التعلّم" و"الاكتساب" رغم اشتراكهما في تحقيق هدفين متلازمين: تنمية الملكة اللّغويّة وإكساب المتعلّم قدراً من الصّناعة بتعلّمه قواعد اللّسان المستهدف، لأنّ تعليم الألسنة يقتضي بالضّرورة، في إطار مجابهة صعوبات اكتساب اللّسان المستهدف، التفريق بين الاختيارات التعليمية وتحديد أهداف التّعليم قبليا. وفي هذا الإطار يُعدّ"التّعلّم" و"الاكتساب"من المفاهيم العلمية التي يُحتاج إليها في تحديد الاختيارات المتّصلة بتعليم الألسنة وفي تقييم مخرجات التّعليم بالحكم على درجة تمكّن المتعلّم من اللّسان الذي يتعلّمه سواء كان لسانه الأوّل الذي

---

[1] ــ ينظر بخصوص الملاحظة أعلاه:

ــ Susan M. Gass and Larry Selinker, Second Language Acquisition : An Introductory Course, 2nd Edition, London 2001.

[2] ــــتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنّ المشتغلين بالمقاربة التواصلية في التعليم قد اقترحوا في ضوء هذه المقاربة تصوّرا جديدا للفصل الدّراسي ودعوا إلى مراجعة مهمّة المعلّم ودور المتعلّم (ن، Alain Davies and Catherine Elder, The Handbook of Applied Linguistics, chap.26. Language Teacher Education, Blackwell Publishing, 2004). وقد أكّد ريشاردز أهميّة هذه المقترحات في الاكتساب ودعا إلى استبدال "التعلّم الفردي" في الفصل بـــ"التعلّم التعاوني" المبني على وضعيات/ مواقف تعليمية تعاونية:

" The type of classroom activities proposed in CLT also implied new roles in the classroom for teachers and learners. Learners now had to participate in classroom activities that were based on a cooperative rather than individualistic approach to learning. Students had to become comfortable with listening to their peers in group work (...)And teachers now had to assume the role of facilitator and monitor" (J. Richards, (2006) Communicative Language Teaching Today, 5 -14)

يحيط به اجتماعيا أو لسانا ثانيا مبنيا بالأساس على المقاربات التّعليمية الصّناعية.

المهمّ في هذا أنّنا لن نقتصر في التمييز بين المفهومين، في إطار تحقيق أهداف هذا البحث، على الملاحظات التي ساقها اللّسانيون، على أهمّيتها، في تفريقهم بين"اللّغة الأمّ" (Native Language) واللّغة الهدف (Target Language) وبين" اكتساب اللّغة الثانية"(Second Language Acquisition) و"تعلّم اللّغة الأجنبية"(Foreign Language Learning)[1]، فمخرجات تعليم لسان ما، تقاس بمدى تطوّر الكفاءة التواصلية، مشافهة وكتابة، لدى المتعلّم إذا كان من النّاطقين بذاك اللّسان، وبمدى قدرة المتعلّم على التّواصل باللّسان الذي يتعلّمه إذا كان من النّاطقين بغيره بقطع النّظر عن بيئة تعلّم ذاك اللّسان. وفي هذا السّياق فإنّ "التعلّم" و"الاكتساب" يشتركان في إمكان حدوثهما من دون الحاجة إلى التّعليم. فالمتعلّم/ الفرد قادر على اكتساب لسانه الأصلي من محيطه الاجتماعي والثّقافي وله القدرة أيضا، بحسب البيئة التي ينتمي إليها وبحسب استعداده، على اكتساب لسان ثان[2]. غير أنّ "الاكتساب" باعتباره محكوما بمبدإ عامّ هو قدرة المتعلّم/ الفرد على التّواصل العفوي السّليم باللّسان المستهدف مهما كان اللّسان (ل1) أو (ل2) أو(ل ن)، يختلف عن "التعلّم" الذي يحصل، فضلا عن المحيط الاجتماعي والثقافي، بما يتلقّاه المتعلّم من موادّ تعليمية تحقّق

---

[1] عرّف اللّسانيون "اللّغة الأمّ " بـــ"اللغة الأصلية" أو" الرّئيسية" واصطلحوا عليها بـــ(ل1)، في حين اعتبروا "اللغة الهدف" اللغة التي تُتعلّم. وفرّقوا في هذا الباب بين "تعلّم لغة أجنبية" و"اكتساب لغة ثانية" (ل2) بأن أرجعوا المصطلح الأوّل إلى تعلّم لغة غير أصلية في بيئة اللّغة الأصلية للمتعلّم، أمّا المصطلح الثاني فيشير إلى تعلّم لغة غير أصلية في بيئة تتكلّم تلك اللّغة بالولادة (يمكن العودة لمزيد تدقيق هذه المصطلحات إلى:

_ Susan M. Gass and Larry Selinker, Second Language Acquisition: An Introductory Course, chap 1, The Study of Second Language Acquisition.

[2] ـــ تنطبق هذه الوضعية بشكل لافت على العمّال ذوي المستوى التعليمي المحدود الذين يهاجرون من بلدانهم إلى البلدان الأوروبية وإلى أمريكا خاصة، إذ يصبحون، بعدة فترة من إقامتهم بها، قادرين على التّواصل مشافهة بلسان ذاك البلد.

له تلك الوظيفة دون أن يصبح ذا قدرة تواصلية كافية. وهو ما يدعو إلى التفكير في الصّعوبات التي يمكن أن تحول دون تحقيق تلك القدرة.

ورغم اشتراك "التعلّم" و"الاكتساب" أيضا في إمكان حدوثهما من دون تدخّل خارجي، فإنّ التعليم باعتباره المظهر الرّئيسي للتدخل الخارجي في التعلّم والاكتساب قد يكون عاملا مساعدا على تحقيق هاتين القدرتين وقد يصبح عائقا من عوائق الاكتساب إذا عارضت محتوياته الأهداف المرجوّة منه.

ضمن هذا السّياق العلمي والتعليمي انصبّ اهتمام اللّسانيين على التفريق بين"اكتساب اللّسان" و"تعلّمه". وشدّدوا على التفريق بين المفهومين انطلاقا من تمييزهم بين "التواصل باللّسان" و"تعلّم قواعده". وقد انتهى "لاري سلينكر (Larry Selinker) وسوزان غاس" (Susan M. Gass) بناء على تحليلهما جملة من قبيل:

[I want that toy that that boy is playing with] وهي بمعنى:

[أريد تلك اللعبة التي يلعب بها ذاك الولد]،

إلى الإقرار بأنّ القواعد والتراكيب البسيطة والمعقّدة التي نستعملها ونحن نتواصل بلغتنا الأمّ هي لا واعية بشكل كبير[1]، وأنّ تعلّم "القواعد" يستلزم كما يستلزم " تطوير الاكتساب"في (ل1)، تدخّلا خارجيا رغم إمكان اختلاف أهداف الاكتساب في جزء منها على الأقلّ عن أهداف التعلّم. فالاكتساب، مظهر من مظاهر تحصيل اللّسان "ملكة" في حين يمكن أن يقتصر التعلّم على

---

[1]ـ انظر بخصوص الملاحظة أعلاه،

ـ Susan M. Gass and Larry Selinker, Second Language Acquisition: An Introductory Course, The Nature of Language, The Introduction, pp: 14-15.

وقد ذكر رادفورد (Radford) في هذا السياق أنّ شومسكي قد استدلّ على أنّ لِمتحدّثي اللّغة الأصليين معرفة خفيّة بالقواعد اللّغوية تمكّنهم من بناء التراكيب اللّغوية بمستوياتها المختلفة وفهمها (ن. بخصوص هذه الملاحظة:

Radford, A. 2009. Analysing English sentences: A minimalist approach. Cambridge University Press.

تحصيله "صناعة" فحسب. ولذلك كثيرا ما يتمّ النّظر، لتحقيق الأهداف المرجوّة من تعليم الألسنة، في مدى مناسبة المحتويات التعليمية لحاجات المتعلّمين التّواصلية وهو ما يستدعي مجاوزة المقاربة الصّناعية المبنية على الفصل بين القدرات وعلى موادّ معزولة عن استعمالاتها الحقيقية إلى مقاربة تواصلية تكفل للمتعلّم امتلاك اللّسان وضمان التّفاهم به في مختلف الأوضاع التواصلية.

2 ـ علاقة " الفصل الدّراسي" بـ"المحيط الخارجي":

ذكرنا في فقرات سابقة أنّ "التّعلّم" يمكنه أن يتمّ من دون الحاجة إلى التّعليم، بل يمكن أن يكتسب الفرد لسانا ثانيا على نحو طبيعي دون تدخّل صناعي. وقد أصبح هذا الإمكان من المسلّمات في مجال الاكتساب، فقد حدّث داهوتي Doughty وفاريلا Varela عن حدوث التّعلّم دون الحاجة إلى "التّعليم" وعدّا التعليم عاملا أساسيا من عوامل "تسريع التعلّم"[1].

ينبني هذا التمييز بين "التعلّم" و"التّعليم" على تصوّر عامّ لظروف "التعلّم" و"التّعليم". فالتعلّم قد يحدث بشكل طبيعي ضمن محيط اجتماعي وثقافي محدّد، وقد يحدث عن طريق "التّعليم" ضمن فصول دراسية تُكوّن إلى جانب المعلّمين والمتعلّمين والموادّ التّعليمية فضاء للتدخّل الخارجي وظيفته تسريع الاكتساب. وفي هذا السّياق أثيرت الأسئلة حول مدى تأثير "التّعليم" في "التعلّم" وحول وظيفة الفصل الدّراسي في تحقيق التعلّم[2]. ومع أنّ الأسئلة المتعلّقة بوظيفة الفصل قد ارتبطت بآثار التعليم(التدريس) في تعلّم (ل2)، فإنّنا نؤكّد في هذا البحث على دور الفصل باعتباره فضاء للتدخّل الخارجي يوازي المحيط الطّبيعي في تعلّم الألسنة واكتسابها بقطع النّظر عن

---

[1] ـــ يمكن العودة إلى تفاصيل هذه الملاحظة ضمن ،
-Alain Davies and Catherine Elder, The Handbook of Applied Linguistics, Part 2, chap 20, Paragraph. The Effects of Classroom Instruction, Blackwell Publishing, 2004.

[2] - Long, M. Does Second Language instruction make a difference? TESOL Quarterly, 17,359-382

اللّسان المستهدف. وفي هذا السّياق يمكننا التساؤل عن علاقة الفصل الدّراسي بمحيط التعلّم الطّبيعي؟

يبدو بناء على ما تقدّم أنّ البحث في علاقة الفصل الدّراسي بالمحيط الطبيعي مقترن بالبحث في استعمالات اللّسان المبنية على القواعد وعلى الأبنية النّظرية المجرّدة واستعمالاته الطبيعية غير الواعية في التواصل. وإذا كان المقصود من "اكتساب اللّسان" قدرة المتعلّم على التّفاهم به في مختلف المقامات التواصلية، فإنّ الإشكال المطروح في هذا السّياق: هل يساهم الفصل الدّراسي بما يتضمّنه من موادّ مصنوعة في تسريع عملية الاكتساب وضمان التّواصل الفعّال باللّسان المستهدف؟ أم هل يمثّل بالنّظر إلى وظيفة المحيط الطبيعي وإلى خصائص الألسنة المعقّدة، عائقا من عوائق تعليم الألسنة؟

المهمّ في هذا أنّ النّظر في علاقة "الفصل الدّراسي" بـــ"المحيط الطبيعي" من جهة الاكتساب اللّغوي، يعني بالضّرورة التنبّه إلى الفروق القائمة بين "التعلّم الذّاتي" و"التعلّم المبني على التدخّل الخارجي" وبين"المقاربة الطّبيعية" التي تسمح للمتعلّم/ الفرد بتحصيل الملكة، و"المقاربة الصّناعية" التي تنبني على موادّ مصنوعة عدّها المتخصّصون في اكتساب الألسنة الطّبيعيّة غير كافية في اكتساب الألسنة وإن كانت كافية في تعلّم قواعدها[1]. فلم يكن المطلوب في علاقة "الفصل" بـ"المحيط" مجرّد المقارنة بين فضاء تعلّم وفضاء تعليم، بل التعمّق فيما يتميّز به كلّ فضاء من وظائف في علاقة بالاكتساب. وبناء على هذا التصوّر دعا المتخصّصون في نظريات الاكتساب اللّغوي إلى تطوير وظائف الفصل الدّراسي بالنّظر إلى وظيفة المحيط الطبيعي للمتعلّم لما لذلك من أثر في مخرجات التّعليم. وفي هذا السّياق تنبّهوا إلى أهميّة "التعلّم التعاوني"(Cooperative learning) الذي يوازي بشكل من الأشكال ظاهرة "الانغماس اللّغوي" (Immersion

[1] ينظر بخصوص الملاحظة أعلاه:
Jack C. Richards, Communicative Language Teaching Today, Cambridge University Press 2006. parag: The Goals of Language Teaching. pp. 2-4

Language) التي يعيشها المتعلّم بطريقة لا واعية في محيطه الطّبيعي أو بطريقة واعية متى تعلّق الأمر بتعلّم لسان أجنبي في بيئة ذاك اللّسان[1]. وقد عدّ "ريشاردز" هذا النّوع من التعلّم مظهرا مناسبا لتحقّق حاجات المتعلّم التّواصلية[2]، لما له من أثر في تطوير دافعيته وإكسابه قدرا من الاستعداد يمكّنه من تنمية ملكته اللّسانية ومجاوزة أهمّ صعوبات التعلّم[3]. وهو ما سنعمل على تدقيقه من خلال عرض مكوّنات التعلّم المبني على التدخّل الخارجي.

3 ـ التعلّم المبني على التدخّل الخارجي:

لم يختلف المهتمّون بمسألة الاكتساب اللّغوي في ربط التدخّل الخارجي بعدد من المكوّنات الموسومة بالترابط والتّناسب ضمانا لسلامة الاكتساب وتسريعا له. وقد تركّز اهتمامهم منذ ستينات القرن الماضي على" المثلّث التعليمي" الذي يأخذ بعين الاعتبار "المعلّم" و"المتعلّم" و"المحتوى التعليمي" الذي يختزل "المعرفة المُتَعَلَّمَة". غير أنّ تطوّر المقاربات في مجال تعليم الألسنة وتعدّد منطلقاتها قد جعلت الباحثين يؤكّدون بالإضافة إلى أضلاع المثلّث المذكورة على أهميّة "الفصل الدّراسي" وعلى الدّور الذي يمكن أن يلعبه في التّعليم. فلم يعد الفصل مجرّد فضاء للتعلّم والتعليم بل هو بما يشتمل عليه من مكوّنات، بيئة تعليمية محفّزة وقد يكون بيئة منفّرة وهو

---

[1] ــ ينظر بخصوص الملاحظة أعلاه:

ــ Jelena Basta, The Role of the Communicative Approach and Cooperative Learning in Higher Education, FACTA UNIVERSITATIS , Series: Linguistics and Literature Vol. 9, No 2, 2011, pp. 125 – 143

ــ Susan M. Gass and Larry Selinker, Second Language Acquisition: An Introductory Course, Foreign Language Learning

[2] ــJ. Richards, Communicative Language Teaching Today, 5 -14)

[3] ــ يبدو أنّ من أهمّ صعوبات التعلّم/ التعليم افتقار المتعلّم إلى "الدّافعية" وانعدام الاستعداد لديه للانخراط في عملية التعلّم فضلا عن عدم اندماجه الثقافي (The acculturation Model) مع باقي أفراد المجموعة. وقد اعتبر Breen غياب الدافعية من أهمّ الصّعوبات التي يمكن أن يواجهها المعلّم في ضمان سلامة التعلّم ورفع ما يعترض المتعلّمين من صعوبات (يمكن العودة بخصوص هذه الملاحظة إلى:

Breen, M.(2001), Learner contributions to language learning: new directions in research. Harlow: Longman.

أمر متوقّف على كيفية تصوّر الفصل الدّراسي في علاقة بالمناهج التعليمية وبدافعية المتعلّم وبالخلفيات الاجتماعية والسياسية والثّقافية للمعلّم والمتعلّم في آن واحد (Social, Political and Cultural Background).[1]

والملاحظ في هذا السياق أنّ اللّسانيين الذين جعلوا من المقاربة التّواصلية منطلقا في مراجعة عملية التدخّل التّعليمي، لم يختلفوا في التّنصيص على جعل "المتعلّم" محور تلك العمليّة وتحوير دور "المعلّم" ليصبح انطلاقا من هذا التصوّر، معاونا/ مساعدا يلعب دورا خفيا في تسيير "التعلّم التعاوني"[2]. وقد أكّدت فييرا منزيس(Vera Menezes) على ذاك الدّور واعتبرته حاسما في نجاح التعلّم التّعاوني وفي خلق بيئة تعليمية ناجعة[3]. ونظرًا إلى أهميّة دور المعلّم في التدخّل التعليمي واتّساع مجاله،

---

[1] -Alain Davies and Catherine Elder, The Handbook of Applied Linguistics, Part 2, chap 26,

- Freeman, D. The hidden side of the work: Teacher Knowledge and Learning to teach. A perspective from north American research on teacher education in English Language teaching, Language Teaching, 35, 1-13.

[2] ــ يذكر في هذا السياق أن الدّراسات المهتمة بأثر "التّعليم" في "الاكتساب" قد شدّدت على أهميّة دور المعلّم المعاون في التعلّم. وقد وصفه ريشاردز على النّحو التالي:"

"...Teachers now had to assume the role of facilitator and monitor. Rather than being a model for correct speech and writing and one with the primary responsibility of making students produce plenty of error-free sentences, the teacher had to develop a different view of learners' errors and of her/his own role in facilitating language learning(J. Richards, Communicative Language Teaching Today, p.5).

ـــ انظر بخصوص هذه الملاحظة أيضا:

ـــــ Jelena Basta, 2011 The Role of the Communicative Approach and Cooperative Learning in Higher Education, P128

[3] ـIt is the role of the teacher to encourage constant con- tact of the student with as many forms of input as possible and to promote interactions among various speakers (learners, competent speakers and native speakers). Language learning is also a social process and depends on interactions among speakers. In this way, our role is to "disturb" a zone of stability and provoke the chaos that results in a zone

فقد وجّه الباحثون النّظر إلى إعداد المعلّمين (Language education Teacher) وتهيئتهم إلى أدوار جديدة تعكس بعبارة بيرام (Byram):" التطوّر التاريخي للأنظمة التّعليمية، والاجتماعية ـ الاقتصادية وتعكس سمات الدّولة السّياسية"(Byram,1994, Training for Language teachers , Language Learning Journal,10, 6-8).

وبما أنّ المقتضى من المقال مشروط بمراجعة وظيفة الفصل الدّراسي بالنّظر إلى الموادّ التعليمية المتّصلة به، وأنّ القضايا المتّصلة بدور المعلّم وبالسّياسات التعليمية وبمخرجات التّعليم وآليات قياسها عديدة ومتشعّبة، فضلا عن كونها تتعدّى جهد الباحث الفرد إلى المتخصّصين في مجالات التخطيط والسياسة اللّغوية، فسنركّز اهتمامنا في الفقرات الموالية على الموادّ التعليمية وعلى الدّور الذي يمكن أن تنهض به في تعليم الألسنة الطّبيعية دون أن نغفل عن كونها حصيلة اختيارات علمية وثقافية هادفة.

3ـ 1 الموادّ التعليمية الأصيلة والموادّ المصنوعة:

اتّخذ اللّسانيون "الغرض من تصميم الموادّ التّعليمية" مقياسا للتمييز بين نوعين من الموادّ. فعدّوا الموادّ المصمّمة لأغراض تعليمية محدّدة موادّ مصنوعة، فيما عدّوا الموادّ المبنية على استعمالات لغوية طبيعية وعلى مقامات تواصلية حقيقية موادّ أصيلة. وذهبوا إلى تحديد خصائص كلّ نوع منهما بالنّظر إلى آثاره في التعلّم. وقد أدّى ذلك إلى إثارة عديد الإشكاليات في علاقة بما تلعبه تلك الموادّ من تحفيز للمتعلّم وبمدى انسجامها مع أهداف التعلّم. فكان الاهتمام بالموادّ مدخلا لتطوير حاجات المتعلّم التواصلية وتنمية ملكته الإبداعية وهي اختيارات تعليمية وصفها المتخصّصون في اللّسانيات

---

of creativity (edge of chaos) where small changes can occur, creating significant effects on learning processes. Vera Menezes; Second Language Acquisition: Reconciling Theories; *Open Journal of Applied Sciences*, 2013, 3, 404-412

التعليمية بكونها بديلا مناسبا للطّرائق التعليمية النّمطية القائمة على التلقين والحفظ.

3ـ 1ـ1 الموادّ التعليمية المصنوعة:

نشير في مقدّمة هذا العنصر إلى أنّ عملية التّأليف في مجال تعليم الألسنة تقتضي توفّر عديد المعطيات المعرفية والمنهجية ومنها ضرورة مراعاة المتعلّمين والتّمييز بين النّاطقين باللّسان موضوع التعلّم والنّاطقين بغيره، فضلا عن إلمام المؤلّف بخصائص اللّسان المستهدف. وقد عدّ المتخصّصون في اللّسانيات التعليمية هذه المعطيات احتياطات ضروريّة لوضع الموادّ التعليمية على أسس علمية وتعليمية واضحة. فتصميم المواد صناعة تستدعي، في نظرهم، إلمام المؤلّف واضع الموادّ التعليمية بـ"المعرفة العلمية" وبعمليات النّقل والتّحويل التي تطرأ عليها لتصبح "معرفة تعليمية"[1]. ولم يغفلوا في هذا الباب عن التأكيد على كون عمليات النّقل التعليمي هي عمليات واعية مبنية على خيارات تعليمية تعبّر بالضّرورة عن سياسة تعليمية محدّدة وليست مجرّد عمليات انتقاء اعتباطية تُجرى على الموادّ والمعارف أثناء النّقل. المهم في هذا أنّ الموادّ المصمّمة بالنّظر إلى الأسس العلمية والتعليمية المذكورة قد أصبحت اختيارا تعليميا من بين الاختيارات المعتمدة في التعلّم والاكتساب. وقد اتّسم هذا الاختيار الغالب في التعليم وجاهته بالنّظر إلى كيفية بناء موادّه وتغطية العناصر/ الوحدات التعليمية المتّصلة بها بشكل منتظم.

غير أنّ تطوّر نظريات التعلّم وطرق التّعليم بما تقتضيه من إعادة نظر في مخرجات التّعليم ومن مراجعة لدور الفصل الدّراسي باعتباره بيئة تعلّمية تعليمية، قد كانت من بين العوامل الدّاعية إلى تعميق النّظر في الموادّ التعليمية بتقييمها وبيان حدودها في الاكتساب والتعلّم. ويمكن اختصار الهدف

[1] ــ Hudson, R. (2007) :How Linguistics Has Influenced Schools in England. Language and Linguistics Compass, 1/4: 227-242.

من تلك المراجعة في إثارة بعض القضايا المعرفية المتّصلة بأثر المعرفة التعليمية المصنوعة في اكتساب الألسنة.

ورغم كون الاهتمام بالموادّ المصنوعة لم يكن جديدا لاتّصاله بتصميم الكتب التعليمية، فإنّ تقييم مردودية هذا النّوع من الموادّ في التّعلّم قد أصبح موضوع اهتمام لافت في السنوات الأخيرة أمام التّراجع الملحوظ في تعلّم الألسنة سواء تعلّق الأمر بالنّاطقين بها أو النّاطقين بغيرها. وقد شدّد هورنبرغر (Hornberger) على أهميّة الموضوع لكونه يمثّل صعوبة حقيقية من بين الصّعوبات التي تتقاطع فيها "النّظرية مع السياسة اللّغوية والممارسة الفعلية للغة"(Hornberger, 2001, Educational linguistics as a field: A view from Penn's program).

ويمكن إجمال المؤاخذات التي وُجّهت إلى المقاربة الصّناعية في التعليم وهي المبنية على " الموادّ المصنوعة" في ثلاث نقاط مثّلت مجتمعة عائقا معرفيا في تطوير ملكة متعلّمي اللّسان المستهدف وهي: "نمطية الموادّ المصنوعة" وافتقارها إلى ضمان "دافعية التعلّم" فضلا عن طبيعة الموادّ التي تكرّس تعلّما ذاتيا قد لا يكون كافيا في جعل المتعلّم قادرا على اكتساب اللّسان.

3ـ1ـ1ـ1: نمطيّة الموادّ المصنوعة:

وصْفُ الموادّ المصنوعة بالنّمطية مقترن في تعليم الألسنة إمّا بالأمثلة التي يعتمدها المعلّم في تعليم القواعد أو بالنّصوص التي يختارها في تطوير مهارة من المهارات الأربع دون أن ترتبط تلك النّصوص بالضّرورة بحاجات المتعلّمين، ودون أن توفّر لهم إمكانية استخدام اللّغة في مقامات تواصلية طبيعية. بل إنّ الأمثلة المعتمدة في تعليم قواعد النّحو أيضا قد لا تعبّر بالضّرورة عن حاجات المتعلّمين التواصلية وقد تصبح متى تعلّق الأمر بتعليم (ل 2) عائقا من عوائق الاكتساب. فإذا أخذنا مثلا الجملة [زيدٌ منطلق أبوه غدا] لبيان إمكان مجيء الخبر مركّبا شبه إسنادي لبدت لنا الفوارق العميقة بين الأمثلة المصنوعة لأغراض تعليمية واستعمالات اللّسان الطبيعية.

فليس ثمّة من يتكلّم في محيط اللّسان الطّبيعي على النّحو المذكور أعلاه، ولا على نحو قول القائل: [مررت بجاريتك راضيا عنها] و[رُبّ رجل وأخيه منطلقين] (الكتاب،54/2). فهذه الأمثلة لا تحيل على خارج ولا صلة لها به ثقافيا على الأقل. ولا يوجد في قولك: [قتل زيد عمرا] لا قاتل ولا مقتول، فهي أمثلة لا يُتكلّم بها إلاّ على جهة التّمثيل. ولجوء النّحوي إليها مقترن لا محالة بغايات علمية وتعليمية. وهو على وعي بما تلعبه تلك الأبنية من وظائف تمثيلية لا تجاوز الكون اللّغوي ولا تتعدّاه إلى الكون الخارجي. ولذلك فإنّ المطلوب في هذا السّياق، هو كيف يمكن للمعلّم أن يجعل المتعلّم قادرا على تمثّل القاعدة النّحوية واستعمالها استعمالا سليما في التواصل باللّسان؟

رغم حديث كلارك (Clarke) عن أهميّة الموادّ التعليمية المصنوعة بالنسبة إلى "المعلّم" لكونها موادّ متناسبة مع أهداف الدّرس، مصمّمة بطريقة تسمح بتغطية مختلف عناصره[1]، فإنّ نمطيّة تلك الموادّ كثيرا ما كانت تحول دون تحقيق الأهداف المرجوّة من التعلّم. ولذلك تمّ التشديد في سياق تعليمية الألسنة، على "النّحو الوظيفي"[2] الموجّه إلى استعمال اللّسان استعمالا سليما وعلى "المعجم الوظيفي" المقترن بتنمية معرفة المتعلّمين بأكثر ما يمكن من الألفاظ في اللّسان الذي يتعلّمونه. وقد اقترن هذا التوجّه بالتفكير في مجاوزة نمطيّة الموادّ حتى يتمكّن المتعلّم من التعرّف على اللّسان وعلى وجوه التصرّف في استعماله. فلو اقتصر المعلّم مثلا على تقريب الجملة على أساس بنيتها الإسناديّة ولم يضع في الاعتبار مظاهر تصرّف المتكلّم في تلك البنية، لما تمكّن المتعلّم من استيعاب الجمل المبنية على الحذف والجمل المؤوّلة تأويل تقدير وهي أبنية كثيرا ما يلجأ إليها المتكلّم استجابة لمقتضيات التواصل.

---

[1] - Clarke, D. F. 1989. Communicative theory and its influence on materials production. Language Teaching 22(2): 73-86.

[2] يمكن العودة بخصوص الملاحظة أعلاه إلى:
Hengeveld, Kees and Lachlan Mackenzie 2008, Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure. Oxford University Press.

بناء على ما تقدّم فإنّ التعويل على الموادّ المصنوعة في التّعليم قد لا يمكّن، في نظر أولرايت (Allwright) من دعم التعلّم لكونها لا تساعد بالنّظر إلى كيفية تصميمها وإلى محتوياتها النّمطية، على زيادة دافعية المتعلّمين ولا على تمكينهم من التّعامل مع مواقف لسانية طبيعية. وهي وإن كانت توازن بين المهارات المدرّسة، تظلّ المصدر الأساسي بالنسبة إلى المتعلّم وهو ما يحول دون تعرّضه لاستعمالات اللّسان الحقيقية[1]. وبما أنّ هذه الموادّ تمثّل مصدرا من مصادر التعلّم في الفصل الدّراسي ومصدرا للأنشطة المتعلّقة بالممارسة اللّغوية فضلا عن كونها مرجعا مهمّا للمتعلّم فيما يتعلّق بالقواعد وبمفردات معجم اللّسان المستهدف، فقد ارتبط تقييم آثار التعلّم بالموادّ التعليمية وبالدّور الذي يمكن أن تحقّقه في التعلّم والاكتساب. وقد أرجع عديد الباحثين في هذا المجال صعوبات التعلّم والاكتساب إلى المقاربة الصّناعية التي تعتمد موادّ مصنوعة لا تستجيب في الأغلب الأعمّ إلى حاجات المتعلّمين التواصلية ولا تساهم في تطوير دافعيتهم كما سيتّضح في الفقرة الموالية من البحث.

3_1_1_2 ـ علاقة الموادّ المصنوعة بدافعيّة التعلّم:

تنبني هذه الفقرة على متابعة مدى تأثير الموادّ المصنوعة على دافعية المتعلّم (Motivation)، وهي تلخّص بطريقة ما علاقة الموادّ التعليمية بحاجات المتعلّمين. وقد تنبّه الباحثون في مجال اللّسانيات التعليمية إلى أهميّة " الدّافعية" في الاكتساب وعدّوها عاملا من العوامل الحاسمة في التعلّم. وذهبوا في هذا السّياق، إلى إقرار عدد من المقاييس لمراقبة دافعيّة التعلّم وأهمّها مدى استجابة المتعلّم لأهداف الدّرس ومدى إقباله على المادّة التعليمية. وقد أدّى ذلك إلى اعتبارهم "تطوير الدّافعية" مقياسا لا غنى عنه

[1] Allwright, R. 1981. Language Learning through communication practice. In C.J. Brumfit and K. Johnson (eds.), The communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford University Press. 167_182.

في الحكم على جودة الموادّ التعليمية، فضلا عن أثر المادّة في التعلّم والاكتساب وعن مضمونها المعرفي المعبّر عن الاستخدامات الحقيقية للسان.

وقد ذهب بيكوك (Peacock) في هذا السّياق أيضا، إلى ربط أهميّة المادّة بأثرها الإيجابي على دافعية المتعلّم وبما تحتويه من معطيات ثقافية عن اللّسان المستهدف. وربط نجاعة الموادّ بمدى قدرتها على دعم التعلّم بما في ذلك تطوير الدّافعية[1]. في حين اعتبر "آلان دفيس" و"ك. ألدر" ملاءمة الموادّ التعليمية للجوانب النّفسية للمتعلّم من العوامل المساعدة على تعزيز دافعية التعلّم على اعتبار أنّ الدّافعية معطى عاطفي أكثر من كونه معطى إدراكيا[2]. ولم يختلف الباحثون في هذا السياق في ربط أثر "الموادّ التعليمية" بـــ" الدّافعية الدّاخلية للمتعلّم" (Intrinsic motivation) باعتبارها استعدادا خلافا لـــ" الدّافعية الخارجية" (Extrinsic motivation) التي تتلخّص في ما يأتيه المتعلّم من أعمال لتحقيق غرض مّا. فاستعداد المتعلّم للإقبال على المادّة التعليمية بهدف التعلّم والاكتساب قد يزيد وقد ينقص وقد ينعدم تماما بحسب طبيعة المادّة وما توفّره من معطيات لسانية وثقافية.

بناء على هذه المعطيات اعتبر عديد الباحثين المهتمّين بالمقاربة الطبيعية في التعلّم والاكتساب[3] أنّ من نقائص "الموادّ التعليمية المصنوعة" نمطيتها التي لا تمكّن عموما من زيادة دافعية المتعلّم ومن إثارته خلافا للموادّ الأصيلة التي تمكّنه من استعمال اللّسان ومن التعرّض إلى مواقف طبيعية تساهم في تحفيزه وفي تطوير دافعية الاكتساب لديه. وقد وصلوا في هذا الباب انعدام الدّافعية (amotivation) بالموادّ التعليمية المصنوعة على اعتبار أنّ

---

[1] ــ يمكن التوسّع في هذه الملاحظة بالعودة إلى:
Peacock, M. 1997, The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners.ELT Journal 51(2); 144-153.

[2] - -Alain Davies and Catherine Elder, The Handbook of Applied Linguistics, Part 2, chap 21,par. motivation

[3] ـ يمكن العودة بخصوص هذه الملاحظة إلى أعمال كلّ من:
Peacock, 1997, Clarke, 1989, Phillips and Shettlesworth, 1978

الموادّ الأصيلة عندهم بديل معرفي ــ تعليمي لتسريع الاكتساب ورفع ما تعترضه من صعوبات.

غير أنّ التأكيد على ضعف الموادّ المصنوعة في التحفيز لم يؤدّ، كما هو منتظر منه، إلى القطع مع هذه الموادّ كليّا. فقد برّر ريشاردز تعويل المعلّم على الموادّ المصنوعة بكونها مبنية بطريقة تغطّي بصفة منتظمة العناصر التي يجب تدريسها، وباعتبارها موادّ جاهزة مطبوعة لا تتطلّب منه الوقت الذي يتطلبه بحثه عن موادّ أصيلة[1]. وفي هذا السياق يمكن تفهّم استمرار توظيف الموادّ المصنوعة في التعليم ومتابعة جهود واضعي الكتب التعليمية في تطوير تلك الموادّ بتدعيمها بنصوص أصيلة ومصادر حقيقية أخرى تضع في الاعتبار حاجات المتعلّمين فتزيد من دافعيتهم وتهيّئهم للتعلّم التعاوني بدل التعلّم الذّاتي.

3ـ1ـ1ـ3 ـ علاقة الموادّ المصنوعة بالتعلّم التّعاوني:

لم يكتف المتخصّصون في تعليمية الألسنة ببيان نقائص الموادّ المصنوعة في علاقة بنمطيتها وبافتقارها إلى العناصر المساعدة على تطوير دافعية المتعلّمين فحسب، بل ذهبوا إلى التعمّق في طبيعة الموادّ وفي نوعية التمارين المصاحبة لها. فبدا لهم أنّ الموادّ المصنوعة والأنشطة المتّصلة بها لا تساعد على "التعلّم التعاوني" لكونها مصمّمة بطريقة لا تسمح للمتعلّمين بالتواصل في ما بينهم. فالأنشطة المرتبطة بتلك الموادّ فردية تنعدم فيها غالبا الوظائف المشتركة التي تمكّن المتعلّمين من مجاوزة التعلّم الذاتي ومن أن يصبحوا محور العملية التعليمية. وأهمّ مظاهر محدودية هذه الموادّ في تحقيق التعلّم التعاوني أنّ تصميم عناصرها لا يأخذ بعين الاعتبار الأهداف الفردية الخاصّة بكلّ متعلّم والهدف الجماعي المتعلّق بمجموع المتعلّمين. فكثيرا ما يكون تصميم الموادّ مرتبطا بـــ"هدف عامّ" قد لا يناسب بالضّرورة

[1] Jack C. Richards, Curriculum Development in Language Teaching, chap: 8.

"الهدف الجماعي" ولا "الأهداف الفردية" لكلّ متعلّم. وهو ما يستدعي تدخّل المعلّم لجعل الهدف متناسبا ما أمكن، مع وضعية التعلّم في الفصل.

يمكّن هذا الإجراء المنهجي المعلّم من أن يصبح محور العملية التعليمية. فهو في حاجة إلى التدخّل المباشر في التعلّم والاكتساب بأن يعالج بحسب إمكاناته العلمية والتعليمية وبحسب استعداده، التباين الحاصل بين الهدف من المادّة التعليمية وحاجات المتعلّمين الأساسية. وفي هذا السياق يتقلّص دور المتعلّم أمام ازدياد دور المعلّم وتنقص دافعيته فتزداد وضعية التعلّم تعقيدا. ولذلك كثيرا ما كان المتخصّصون في تعليمية الألسنة يؤكّدون على فوائد التعلّم التعاوني سواء في اكتساب مهارات اجتماعية من قبيل تشجيع الآخرين وتبادل الأدوار معهم والاستماع إليهم أو في التواصل معهم باللّسان المستهدف[1].

وقد يكون من المفيد الإشارة في هذا الباب إلى أنّ "التعلّم التعاوني" لا يمكن أن يتحقّق بين المتعلّمين ولا يستوفي الأهداف المرجوّة منه إذا لم يُبْنَ على تخطيط دقيق يتجلّى بوضوح في عناصر المادّة التّعليمية. وقد اعتبرت "ج. باستا"(Jelena Basta) تكليف مجموعة من المتعلّمين بمهمّة مشتركة من قبيل إعداد تقرير جماعي أو إيجاد حلّ لموقف معقّد تمّ طرحه على المجموعة، مظهرا من مظاهر التخطيط للتعلّم التعاوني الذي يشمل بدوره إعادة النّظر في الفصل الدراسي، ليتناسب مع مبدأ التعلّم التعاوني، بالتنصيص على ضمور دور المعلّم في مقابل ازدياد أدوار المتعلّمين[2]. ولذلك فإنّ الموادّ المصنوعة وإن كانت مصمّمة تعليميا لتحقيق غايات تواصلية، فهي لا تستوعب مبدأ التعلّم التعاوني ولا تستجيب لشروطه التعليمية، بحكم انطلاق واضعيها من

---

[1] ــ انظر بخصوص هذه الملاحظة:
Jennings, C. M. and Di X. 1996. Collaborative Learning and Thinking, The Vygotskian Approach. In L. Dixon – Krauss, Vygotsky in the Classroom; Medited Literacy Instruction and Assessment, pp.77-92. Longman Publishers USA,

[2]Jelena Basta, The Role of the Communicative Approach and Cooperative Learning in Higher Education ,pp138-139

هدف تعليمي مشترك متوقّف تحقّقه على التمارين والأنشطة التطبيقية الذّاتية.

بناء على هذه المعطيات وُصفت المقاربة التعليمية المبنية على الموادّ المصنوعة بالمقاربة الضيّقة المختزلة وعدّها آخرون فاصلة بين القدرات[1]. وفي هذا السّياق يمكننا أن نسوق ملاحظتين في مجال تعليم الألسنة وفي مجال صناعة الموادّ التعليمية للتأكيد على أهميّة الممارسة التعليمية في تطوير مناهج التعليم وما يترتّب على ذلك من إعادة نظر في صناعة الموادّ التعليمية وتأليف السّلاسل: تتعلّق الأولى باتّجاه المعلّمين في البرامج اللّغوية التي يؤمّنونها إلى المزج بين الموادّ المصنوعة والموادّ الأصيلة في محاولة منهم لجعل الفصل الدّراسي بيئة تعليمية قريبة إلى حدّ ما أو شبيهة بالمحيط الخارجي باعتباره محيط تواصل طبيعي. وتتعلّق الثّانية باختيار مصمّمي الموادّ التعليمية، إدخال نصوص أصيلة في الموادّ المعدّة للتدريس بهدف تقريب المحتويات التعليمية المقترحة من المواقف الاجتماعية والثقافية ومن رغبات المتعلّمين وانفعالاتهم. والملاحظتان تؤكّدان في رأينا، وعند المتخصّصين في تقييم مناهج تعليم الألسنة، على أهميّة المقاربة الطّبيعية في تعليم الألسنة[2].

3 ـ 1ـ 2 أهمية المقاربة الطبيعية في تعليم الألسنة:

يمكن اعتبار المقاربة الطبيعية في تعليم الألسنة بديلا تعليميا اعتمده المتخصّصون في هذا الباب لتسريع الاكتساب ورفع ما تعترضه من صعوبات. وقد انبنت هذه المقاربة على جملة من التصوّرات العلمية والتعليمية وأهمّها أنّها تمثّل محيط تعلّم طبيعي يستخدم فيه المتعلّم لغة تواصل حقيقة تساعد على سرعة الاكتساب. وقد اقترن الحديث عن هذه المقاربة بحاجات المتعلّم

---

[1] ـــ يمكن العودة بخصوص الملاحظة أعلاه إلى، الشريف، بعض الأسس النظرية لمقاربة نحوية عامّة تعليمية، صص 81ـــــ 98.

[2] ـــ يمكن العثور على صدى الملاحظتين أعلاه عند ريشاردز ضمن الفصل الثّامن من كتابه" تطوير مناهج تعليم اللّغة" :

Jack C. Richards,2001, Curriculum Development in Language Teaching, Cambridge University Press.

التواصلية وبازدياد دافعيته للتعلّم فضلا عن اقترانها بمبدأ التعلّم التعاوني باعتباره عديلا للتعلّم الذّاتي. على هذا الأساس دعا واضعو هذه المقاربة إلى ضرورة مراجعة دور المعلّم ووظيفة المتعلّم وإلى مراجعة وظيفة الفصل الدّراسي وكيفية تمثّله. فليس الفصل مجرّد فضاء للتدخّل الخارجي بل هو بما يشتمل عليه من أفراد مختلفين اجتماعيا وثقافيا متباينين في عاداتهم ومعتقداتهم، بيئة تعليمية مناسبة لتبادل الأدوار وطرح الأفكار ومناقشة المواقف. وهي معطيات أصيلة واقعية تلعب بحكم تعبيرها عن مشاعر المتعلّمين ورؤاهم ومواقفهم، دورا أساسيا في تحفيزهم وتطوير دافعية التعلّم لديهم.

وأهمّ ما تميّزت بهذه المقاربة فضلا عن الموادّ التعليمية الأصيلة التي تعكس استخدامات اللّسان في مقامات تواصل طبيعية، تعويلها على مبدأ "التعلّم التعاوني" باعتباره مبدأ جامعا لمهارات التعلّم لا فاصلا بينها. ولذلك اعتبرها بيكوك (Peacock) مصدرا من مصادر تطوير دافعية المتعلّمين ومنطلقا لتقديم معطيات ثقافية أصيلة عن الثّقافة الهدف[1]. فهي مرتبطة بهذا الاعتبار خلافا للمقاربة الصّناعية، بحاجات المتعلّمين التواصلية معبّرة بموادّها الطبيعية عن مواقف متّصلة، بوجه من الوجوه، بمحيطهم الاجتماعي والثقافي. وعلى هذا الأساس فرّقوا بين الموادّ الأصيلة والموادّ المصنوعة التي تحدّ من قدرة المعلّم على الإبداع وعلى تطوير أساليبه التدريسية.

غير أنّ مزايا هذه المقاربة في الاكتساب والتعلّم وفي الدّور الذي لعبته بموادّها الأصيلة في تطوير دافعية المتعلّمين، لم تحل دون تنبّه الدّارسين إلى بعض نقائصها. وهو ما يدعونا إلى التساؤل عن المقاربة المثلى في تعلّم الألسنة واكتسابها؟ المهمّ في هذا أنّ إعداد موادّ طبيعية أصيلة يفرض على المعلّم مزيدا من الجهد والوقت لتطوير مصادره التعليمية وإيجاد الأنشطة المصاحبة لها. وقد نبّه ريشاردز إلى إمكانية تضمّن الموادّ الأصيلة بما أنّها لم تخضع لعمليات الانتقاء التي تخضع لها الموادّ المصنوعة، مفردات غير ضرورية وأخرى صعبة قد تتعدّى حاجات المتعلّمين وقدراتهم وهو ما قد

[1] ـــ Peacock, M. 1997, The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners.ELT Journal 51(2); 144-153.

يحدّ من قيمتها التعليمية[1]. وذهب إلى الإقرار بأنّ من أهمّ الصعوبات المطروحة على هذه المقاربة، رغم تبنّيه مضامينها العلمية والتعليمية، كيفية تقييم المتعلّمين أمام تعدّد الموادّ الأصيلة وفسح المجال للمعلّم لاختيار ما يراه مناسبا من الأنشطة والمواقف.

إلاّ أنّ النّقائص التي يمكن أن تطرحها الموادّ الأصيلة بما في ذلك الصعوبات المتّصلة بتقييم المخرجات بعديا، لا يمكنها أن تحدّ، في رأينا، من نجاعة المقاربة الطبيعية في تعلّم الألسنة واكتسابها. فالهدف الأسمى من تعلّم لسان مّا مشروط دوما باستعماله في مختلف المقامات التواصلية. وليست مواقف التعلّم المقترحة في المقاربة الطبيعية سوى مقامات اجتماعية وثقافية محفّزة على التواصل باللّسان وعلى استعماله استعمالا حقيقيا بقطع النّظر عن طبيعة الموقف ونوعيته. فهي مدخل لبلوغ مرحلة الاكتساب الحقيقية وأداة مناسبة لتطوير خبرة المعلّم في إدارة الفصل الدراسي ليرقى دوره إلى "المساعدة/ المعاونة" وقد كان محور العملية التعليمية في المقاربات المبنية على تفاصل مهارات التعلّم.

خاتمـــــة:

حاولنا في هذا المقال إعادة النّظر في الفصل الدراسي بالبحث في أثر الموادّ التعليمية المصنوعة والموادّ الأصيلة في الاكتساب. فبدا لنا أنّ الموادّ الأصيلة كفيلة بأن تجعل المتعلّم قادرا على أن يصبح ذا معرفة دقيقة باللّسان الذي يتعلّمه وأنّ الموادّ المصنوعة رغم كونها مصمّمة بطريقة تسمح بتغطية العناصر التي يجب تدريسها، لا تمكّنه من الوصول إلى مرحلة الاكتساب الحقيقية المتّصفة بالتلقائية والتّفاهم السليم باللّسان المستهدف. وكان منطلقنا في إثارة هذا المبحث التساؤل عن دور الفصل الدّراسي في الاكتساب: هل يساهم الفصل الدّراسي بما يتضمّنه من موادّ مصنوعة في تسريع عملية الاكتساب وضمان التّواصل الفعّال باللّسان المستهدف؟ أم هل يمثّل بالنّظر

[1] يمكن العودة بخصوص الملاحظة أعلاه إلى:
Jack C. Richards,2001, Curriculum Development in Language Teaching, chap.8

إلى وظيفة المحيط الطبيعي وإلى خصائص الألسنة المعقّدة، عائقا من عوائق تعليم الألسنة؟

لقد أدّى البحث في تلك الإشكالية إلى إثارة عديد التساؤلات الإضافية في علاقة بما تلعبه تلك الموادّ من دور في تحفيز المتعلّم وتطوير دافعيته وفي علاقة بدعم أسلوب المعلّم في التّدريس فضلا عن مدى انسجامها مع أهداف التعلّم. فكان الاهتمام بالموادّ مدخلا لتعميق النّظر في حاجات المتعلّم التواصلية وفي كيفيات تنمية ملكته الإبداعية. ولم نغفل في هذا السياق عن التوسّع في الفروق القائمة بين "التعلّم الذّاتي" و"التعلّم التعاوني" في إطار المقارنة بين "المقاربة الطّبيعية" التي تسمح للمتعلّم بتحصيل الملكة و"المقاربة الصّناعية" التي تنبني على موادّ مصنوعة عدّها المتخصّصون في اكتساب الألسنة الطّبيعيّة غير كافية في اكتساب اللّسان وإن كانت كافية في تعلّم قواعده.

وقد أفضى البحث في الفصل الدّراسي انطلاقا من الموادّ باعتبارها وسائل تدخّل تعليمي إلى اعتباره بما يشتمل عليه من أفراد مختلفين اجتماعيا وثقافيا، بيئة تعليمية مناسبة لتبادل الأدوار وطرح الأفكار ومناقشة المواقف وإنجاز المهمّات المشتركة. وهي معطيات أصيلة واقعية تلعب بحكم تعبيرها عن مشاعر المتعلّمين ورؤاهم ومواقفهم، دورا أساسيا في تطوير دافعية التعلّم لديهم وفي تحفيزهم على استخدام اللّسان المستهدف في مقامات تواصل طبيعية تضمن الجمع بين مهارات التعلّم المختلفة وهو منتهى ما تطلبه اللّسانيات التعليمية وتسعى إلى تحقيقه المقاربات المهتمّة بتعلّم الألسنة واكتسابها.

قائمة المراجع المعتمدة في البحث:

1ـــ المراجع العربية:

ـــ ابن خلدون (عبد الرحمان)، المقدّمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، الطبعة 4.

ـــ بن عمر (محمد صالح)، (1998) كيف نعلّم العربيّة لغة حيّة؟ بحث في إشكالية المنهج، الخدمات العامّة للنشر، الطبعة الأولى.

ـــ سيبويه، (1990)، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمّد هارون، دار سحنون للنشر والتوزيع

ـــ الشريف (محمد صلاح الدين)، (2014) بعض الأسس النظرية لمقاربة نحوية عامّة تعليمية توحّد مختلف القدرات اللّسانية لاستعمال العربية في التواصل المناسب للمقام، ضمن أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، 10ـ12 فيفري، مطابع جامعة الملك سعود، الرّياض.

ـــ المبخوت (شكري) (2004)، نحو الجملة ونحو النّصّ مدخلا إلى بناء منهج اللّغة العربيّة بالمرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، ضمن مؤتمر: مناهج اللّغة العربيّة: آفاق التّجديد والتّطوير، 18 ـــــ 20أفريل2004، مملكة البحرين.

2 ـ المراجع الأجنبية:

- Alain Davies and Catherine Elder (2004). *The Handbook of Applied Linguistics, Part 2*, Blackwell Publishing.

- Allwright, R. (1981). *Language learning through communication practice.* In C.J. Brumfit and K. Johnson (eds.), *The communicative approach to language teaching.* Oxford: Oxford University Press. 167_182.

- Byram,(1994). “Training for Language teachers,” *Language Learning Journal,10,* 6-8.

- Clarke, D. F. (1989). “Communicative theory and its influence on materials production.” *Language Teaching 22*(2*)* : 73-86.

- Freeman, D. “The Hidden side of the work: Teacher Knowledge and Learning to teach. A perspective from north American research on teacher education in English Language teaching,” *Language Teaching, 35*, 1-13.
- Hengeveld, Kees and Lachlan Mackenzie (2008). *Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure*. Oxford University Press.
- Hornberger, (2001), *Educational linguistics as a field: A view from Penn’s program*
- Hudson, R. (2007). “How Linguistics Has Influenced Schools in England.” *Language and Linguistics Compass, 1/4*: 227-242.
- Jennings, C. M. and Di X. (1996). “Collaborative Learning and Thinking, The Vygotskian Approach.” In L. Dixon – Krauss, *Vygotsky in the Classroom; Medited Literacy Instruction and Assessment*, pp.77-92. Longman Publishers USA,
- Peacock, M. 1997, “The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners.” *ELT Journal 51*(*2)*; 144-153.
- Phillips, M. k. and C, Shuttlesworth. (1978). “How to arm your students: A consideration of two approaches to providing materials for ESP. In English for Specific Purposes.” *ELT Documents 101* London ETIC Publications, 23- 35.
- Richards, Jack C. (2001).*Curriculum Development in Language Teaching*, Camgridge U Press.
- _____, (2006) *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge U Press.

- Susan M. Gass and Larry Selinker,(2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course, 2nd Edition*, London.
- Radford, A. (2009). *Analysing English sentences : A minimalist approach*, Cambridge University Press.
- Long, M. “Does Second Language instruction make a difference?,” *TESOL Quarterly, 17*, 359-382.
- Jelena Basta, (2011). “The Role of the Communicative Approach and Cooperative Learning in Higher Education,” *FACTA UNIVERSITATIS ,Series: Linguistics and Literature Vol. 9, No 2,* pp. 125 – 143
- Breen, M, (2001). *Learner contributions to language learning: new directions in research.* Harlow: Longman.
- Menezes Vera, (2013). “Second Language Acquisition: Reconciling Theories," *Open Journal of Applied Sciences*, 3, 404-412, Published Online November 2013.