تنمية الكفاية التواصية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

في ضوء الدلالة المعرفية

Developing communicative competence for non-native Arabic learners Based on the cognitive Semantics

عبد الإله لخزاز*

جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط.

Lakhzaz.abdelilah1992@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/09/28 تاريخ القبول: 2020/11/09 تاريخ النشر: 2021/09/27

الملخص: قدم هذا البحث تحليلا لإشكالية كانت ولاتزال متعمقة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا وهي ضعف الكفاية التواصلية للمتعلمين. خصوصا وأن عملية التواصل تقتضي من طرفي التواصل تقاسم معرفة اللغة والماصدقات والتصورات مع العلم أن البنية التصورية للمتعلم تختلف عن البنية التصورية لمتكلم اللغة الهدف. وهكذا، بين البحث أن قسما من ذلك الضعف مرده ضعف في الكفاية الدلالية وكيفية فهم المتعلمين للمعجم. إذ تكتفي أغلب البرامج التعليمية على تدريس المعاني الأولية للمفردات، دون إبراز العلاقات المعجمية لتلك المفردات ومعانيها الموسعة والثقافية، التي لها علاقة بثقافة اللغة الهدف. وهكذا، فإن كل عملية تدريس المفردات لا تبرز للمتعلم هذه الخصوصية وفق اللغة الهدف لا تساعد في تنمية الكفاية التواصلية. لذلك نوصي بضرورة الإغماس اللغوي الثقافي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

كلمات مفتاحية: الكفاية التواصلية– الكفاية الدلالية–الدلالة المعرفية.

Abstract: This research presented an analysis of weakness the communicative competence of non-native Arabic learners. Especially, the communication process is based on requires the sender and the receiver to share knowledge of the language and Concepts. The research showed that part of that weakness is due to a weakness in semantic competence and how the learners understand the lexicon. Most educational programs are satisfied with teaching the primary meanings of the vocabulary, without showing the lexical relationships of those vocabulary and their expanded and cultural meanings, which have a relationship with the target language culture. Thus, any process of teaching vocabulary that does not show those characteristics according to the target language does not help in developing

* **المؤلف المرسل:** عبد الإله لخزاز، **الإيميل:** Lakhzaz.abdelilah1992@gmail.com

المنارة للاستشارات

ww

communicative competence. Therefore, we recommend the necessity of cultural linguistic immersion in programs for teaching Arabic to non-native learners.

Keywords: communicative competence- semantic competence- cognitive Semantics.

1. مقدمة:

حددت الأطر المرجعية لتدريس اللغات الأجنبية (خصوصا الإطاران الأوروبي والأمريكي) الكفايات اللغوية (الكفاية الصوتية، الكفاية الصرفية، الكفاية المعجمية، الكفاية التركيبية ثم الكفاية الدلالية..)، واعتبرتها الأساس الذي تبنى عليه الكفاية التواصلية. وتعد الكفاية الدلالية من أهم الكفايات التي يجب تنميتها وتطويرها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، لكونها تشكل ملمحا أساسيا في التواصل، إذ يقف التعاون أو وهم التعاون التواصلي على عملية فهم وإفهام المعنى.

وهكذا، فإن متكلمي اللغة العربية واللغات الطبيعية عموما، عادة ما ينزاحون في استعمالهم للوحدات المعجمية إلى معنى موسع وآخر ثقافي، يصعب فهمهما وإدراكهما من قبل المتعلمين الأجانب، إلا في سياق ربطهما بالتجربة الشخصية للأفراد. وتذهب النظرية التصورية إلى أن استعمال المتكلمين للاستعارات والمعاني الثقافية في حديثم، ناتج عن تجاربهم الشخصية مع الأشياء، وأجسادهم بصفة خاصة. كما أنه ناتج عن طريقة رؤيتهم للعالم. وهذا يعني أن البنى التصورية للأفراد تختلف بين المجتمعات والأفراد أنفسهم. وإذا نظرنا إلى طبيعة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نجد أنهم ينتمون إلى ثقافات مختلفة، وهذا يعني أننا أمام بنى تصورية مختلفة، لها تجربتها الخاصة، ورؤيتها للعالم.

وبناء على هذا الوضع، ننطلق في هذه الورقة من افتراض أن البنية التصورية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مختلفة تماماً عن بنية المتكلم العربي، وهكذا، يكون السؤال الذي يقتضي منا المعالجة والتحليل هو إلى أي حد يمكننا إقدار متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من تنمية االكفاية التواصلية، بصورة يمكنهم بها التناغم والتعاون في تحقيق التواصل مع المتكلم العربي؟ وما

المنارة للاستشارات
ww

الآليات اللغوية التي يمكن للمتعلمين التركيز عليا من أجل اكتساب المعاني الموسعة والثقافية للمفردات العربية؟

وبالنظر إلى الإشكالية المطروحة، نصرح بأننا نهدف من خلال هذا البحث إلى بيان اللبنة الأساسية التي تمثلها الكفاية الدلالية في تنمية الكفاية التواصلية. وتمكين متعلمي اللغة العربية من آليات التناغم والتعاون مع متكلمي اللغة العربية، وإن كانت البنى التصورية ورؤية العالم تختلف. كما نهدف إلى تحديد مختلف آليات التوليد الدلالي في اللغة العربية، التي من شأنها أن تبين للمتعلمين المعاني الموسعة والثقافية التي تعبر عنها المفردات في العربية إلى جانب المعنى المعجمي.

وبناء على ذلك، نظمنا العرض على الشكل الآتي، نقدم في الفقرة الأولى مواصفات الكفاية الدلالية كما هي محددة في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. وذلك بتحديد مواصفاتها في كل مستوى من المستويات المرجعية العامة. ونبين في الفقرة الثانية دور الكفاية الدلالية في تحقيق عملية التواصل. وأهميتها في إقدار المتعلمين على تنمية المهارات اللغوية التواصلية الأربع. ونعرض في الفقرة الثالثة، آليات التوليد الدلالي في اللغة العربية. ونقترح في الفقرة الرابعة طريقة الإغماس اللغوي الثقافي لتنمية كفاية دلالية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. لنختم البحث بمحور نقدم فيه بعض الاقتراحات والتوصيات التي يمكن أن يستفيد منها كل مشتغل في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من أجل تنمية الكفاية الدلالية للمتعلمين.

2. توصيف الكفاية الدلالية في الإطار الإوروبي للغات

يعد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)[1] أحد أهم الأطر المرجعية التي يتم اعتمادها من أجل تدريس اللغات الأجنبية. هدفه الرئيس، توفير وسيلة للتعلم والتدريس والتقييم، تنطبق على جميع اللغات في أوروبا، بما في ذلك اللغة العربية. وقد أوصى مجلس التعاون الثقافي الأوروبي سنة (2000) باستخدام هذا الإطار، لإقامة نظم التحقق من القدرة اللغوية. وأصبح مقبولاً على نطاق واسع، باعتباره المعيار الأوروبي لتصنيف الكفاية اللغوية للأفراد. والكفاية اللغوية بالنسبة إليه تلك الأساليب الشكلية التي تتكون منها المقولة الخبرية المركبة تركيبا سليما، والتي تحمل معنى متسقا، كما تعني أيضا القدرة على استخدام هذه الأساليب.[2] وقد فرق الإطار بين مجموعة من الكفايات اللغوية منها: الكفاية الفونولوجية والكفاية الصرفية والكفاية المعجمية والكفاية

المنارة للاستشارات
ww

الدلالية... وما يهمنا في البحث هو موصفات الكفاية الدلالية للمتعلمين في جميع المستويات المرجعية العامة.

وصنف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات المستويات المرجعية العامة للمتعلمين إلى ثلاثة مستويات، ينقسم كل مستوى منها إلى قسمين، نبينها في الجدول (1).

(1)

مستوى مستخدم اللغة	الرمز	المستويات الفرعية	
		القسم الأول	القسم الثاني
المبتدئ	A	A1	A2
المتوسط	B	B1	B2
المتقدم	C	C1	C2

وجاء في الفقرة (5.2.1.3.) من الإطار المرجعي الأوروبي للغات أن تمكن المتعلم من الكفاية الدلالية يقتضي منه أن يكون مدركا لتركيب المعنى والتحكم فيه، وأن يعرف العلاقة التي تربط الوحدات المعجمية فيما بينها، والعلاقات التي تربطها بالسياق العام الذي تنتج فيه. وذكر في الفقرة (5.1.1.1.) أن المتعلم يجب أن يصبح في مرحلة المتقدم الثاني (C2) ذو حصيلة لغوية واسعة، يستطيع تفادي الثغرات اللغوية بدون أي صعوبات، عن طريق استخدام كلمات بديلة، ونادرا ما يلجئ إلى البحث الواضح عن الكلمات، أو اللجوء إلى استخدام استراتيجيات خاصة لتجاوز كلمة ما، كما يجب عليه أن يتقن استخدام المسكوكات بشكل جيد. أما المتعلم في المستوى المتقدم الأول (C1) فيستخدم اللغة بشكل غير متقطع مع وجود انزلاقات وأخطاء في استخدام الوحدات المعجمية. وقد ميَّز المتعلم في مرحلة المتوسط الثاني (B2) بتوفره على درجة عالية من الدقة في استخدام الحصيلة اللغوية بشكل عام، بالرغم من حدوث بعض الأخطاء والاختيار الخاطئ لبعض الكلمات. أما في المستوى المتوسط الأول (B1) فقد ميَّز المتعلم بتوفره على حصيلة لغوية تمكنه من القيام بعملية التواصل. ومن مواصفات المتعلم في المستوى المبتدئ الثاني (A2) إتقان حصيلة لغوية محدودة، غالبا ما تكون عبارة عن وحدات معجمية تحيل إلى شيء محسوس في العالم

المنارة للاستشارات
ww

الخارجي، وتعبر عن الحياة اليومية. في حين وصف المستوى الدلالي للمتعلم في المستوى المبتدئ الأول (A1) باحتوائه على مخزون مفرداتي محدود جدا، غالبا ما يتناول دلالات الوحدات المعجمية، ولا يفهم الكثير من معانيها.

3. التواصل في ظل استقلال البنية التصورية

تفترض النظرية التصورية (النفسية) أن الاستعارات ليست حكرا على اللغة فقط، ولغة الشعر على وجه الخصوص،كما يعتقد عامة الناس، وإنما توجد في تفكيرنا وفي الأعمال التي نقوم بها.[3] فنسقنا التصوري ذو طبيعة استعارية، تحدده المعطيات الثقافية، والتجربة الشخصية، وطريقة فهم الأشخاص للعالم. فالمعلومات التي يمكن أن يحملها المتكلمون تتعلق بتأويلهم للعالم الخارجي، حيث يكون التأويل نتيجة تفاعل بين دخل خارجي والوسائل الصالحة لتمثيله داخليا.[4] وبذلك فكل مجتمع له ثقافته وتجربته ورؤيته للعالم، وهي أشياء تحدد النسق التصوري لأفراده. وإذا علمنا أن لكل فرد في المجتمع نسقه التصوري، ورؤيته للعالم، فهذا يعني أن أفراد المجتمع الواحد لايمتلكون فهما واحداً للأشياء، ومن ذلك فهم المعاني الموسعة والثقافية للوحدات المعجمية. يقودنا هذا الافتراض إلى طرح سؤالين، الأول متعلق بالتواصل والثاني متعلق بالتعلم، كيف يتواصل متعلموا اللغة العربية الناطقين بغيرها مع متكلميها في ظل استقلالية البنى التصورية؟ وكيف تتفاعل الوحدات المعجمية التي اكتسبها المتعلمون في تمكينهم من المهارات اللغوية؟

إن ما يفسر إمكان التواصل رغم الطابع الفردي لبناء التصورات، أن الناس يبدون في حاجة إلى جعل بناءاتهم التصورية تتناغم وبناءات الآخرين، حتى يكون لهم فهم مشترك للعالم.[5] ولا يمكن لعملية التناغم هذه أن تتم إلا إذا كانت البنى التصورية لأطراف الحوار لها قاسم مشترك فيما يخص معاني الوحدات المعجمية التي يتم توظيفها لتعبير عن الأفكار. وبما أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يمتلكون بنية تصورية تختلف عن بنية متكلمي اللغة العربية، فإن عملية التواصل ستستحيل لا محالة، وكي يتمكن متعلموا اللغة العربية الناطقين بغيرها من التناغم مع متكلمي هذه اللغة فإنهم مطالبون ببناء آلة معجمية ذهنية تمكنهم من تخزين واسترجاع معاني الوحدات المعجمية أثناء استعمال اللغة.

لقد دافع سبربير وولسن (1956،1986) Sperber and Wilson عن فكرة مفادها، أن فهم خطاب ما يجب أن يقوم على أساس مبادئ كلية حول المعرفة، إذ لا يوجد في نظرهما سياق

المنارة للاستشارات
ww

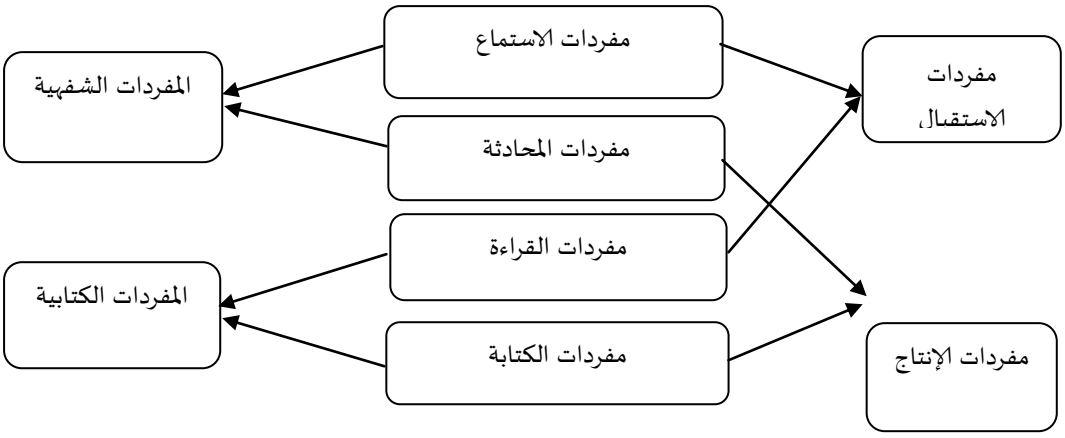
ثابت قبل إنتاج الملفوظ، وهذا يعني أن المتكلم عندما يبني خطابه يتأكد من أن المتلقي يمتلك مدخلاً إلى السياق المناسب. بعبارة أخرى يتقاسم المتكلم والمخاطب معرفة اللغة، والتصورات التي يمكن التعبير عنها بواسطة هذه اللغة، كما أنهما يتقاسمان الفضاء والزمن الذي يحيط بهما. وهكذا يضع المتلقي فرضيات، وينتقي الافتراضات التي تبدو بالنسبة إليه مناسبة لتأويل الملفوظ.[6] فعدم ثبوت السياق قبل إنتاج اللغة له تأثير واضح على عملية تواصل متكلمي اللغة العربية الأجانب، إذ نجد أن أغلبهم لا يستطيعون التواصل باللغة العربية، نظرا لعدم تمكنهم من اكتساب المعاني الموسعة والثقافية للوحدات المعجمية، والتي تنتج في سياقات مختلفة. وبذلك لا يستطيع المتعلم بناء أي افتراضات انطلاقا من اللغة التي يتلقاها.

وعادة ما يصدر التواصل عن التعاون أو وهم التعاون بين متكلمين، متلقين يفترض فيهم أنهم يتقاسمون أو يشتركون مفهومات وماصدقات العبارات التي يستعملونها. وطبعا ليس للمتكلمين نفس القدرات اللغوية، لأنهم لا يتكلمون نفس اللغة.[7] وبذلك فمبدأ التعاون يفترض من المتكلمين أو المشاركين في عملية التواصل أن يتقاسموا نفس العبارات والماصدقات. بعبارة أخرى يجب عليهم أن يمتلكوا كفاية دلالية متقاربة. وكي يتمكن متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها من اكتساب مفهومات وماصدقات اللغة العربية، فإنه مطالب بالدخول في ثقافة هذه اللغة، واكتساب الكلمات عن طريق ربطها بالمعطى الثقافي الذي يؤطر إنتاجها، واكتساب مهارة استعمالها في السياقات التي ستكسبها معانيها.

ويكتسب متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها مجموعة من الوحدات المعجمية، وعادة ما ترتبط هذه الوحدات المعجمية بمهارة لغوية معينة.[8] وهذا يعني أنه توجد مفردات خاصة بمهارة الاستماع، وأخرى خاصة بمهارة القراءة، ومفردات خاصة بالكتابة، وأخرى خاصة بالمحادثة. والعلاقة التي تجمع بين هذه المفردات هي علاقة تفاعلية كما هو موضح في الشكل (2).

المنارة للاستشارات
ww

(2)



نفهم من خلال الشكل في (2) أن متعلم اللغة العربية، كلغة أجنبية، يجب عليه أن يستضمر أنواعا مختلفة من المفردات من أجل أن يتمكن من الكفاية الدلالية. هناك مفردات الاستماع، وهي الكلمات التي يسمعها ويفهمها، ثم يوظفها من أجل تفكيك شفرة الرسالة اللغوية التي يتلقاها، وتعد الأكثر تعلما لأنها تتم من خلال التواصل الشفوي، وتسمى عادة بالمفردات السالبة. أما مفردات القراءة فهي المفردات التي يستعملها المتعلم لفهم النص المكتوب، وتتجه بعض الدراسات إلى أن معرفة المتعلم لما يقارب 90% من المعارف المعجمية تمكنه من فهم النص بنسبة مشابهة.[9] وبخصوص مفردات المحادثة فهي كل الكلمات التي يستعملها المتعلم من أجل إنشاء خطاب شفوي، ويحتاج هذا الأخير مجموعة مهمة من هذه المفردات لتحقيق الكفاية التواصلية. في حين تكون مفردات الكتابة في مستوى آخر، إنها الكلمات التي يعبر بها المتعلم عن أفكاره بشكل خطي، لذلك يجب عليه أن يعرف مجموعة من الخصائص التي ترتبط بهذه الكلمات، خصوصا طريقة رسمها، وتصريفها، وتركيبها، ودلالتها ومعانيها السياقية والثقافية.

إن العلاقة التي تجمع بين هذه المفردات هي علاقة تفاعلية تجمع بين الفهم والإنتاج، فهناك ترابط بين مفردات الاستماع والمحادثة، لأنها يعتمدان على المدخل الشفوي، وهذا يقتضي أن يستثمر المتعلم المفردات التي يسمعها من أجل التحدث. وتوجد علاقة بين مفردات الاستماع

المنارة للاستشارات
ww

ومفردات القراءة، لأننا لا يمكن أن نجد قارئا جيدا إلا إذا كان في الأصل مستمعا جيدا، وأن القدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة، كما أن للدقة في الاستماع والقدرة على تمييز الوحدات المعجمية الدور الحاسم في استخلاص الفكرة الرئيسة من النص. فيما يخص العلاقة بين مفردات الاستماع والكتابة، فتظهر عادة في الإنتاجات الكتابية للمتعلمين، إذ أن الذين يسمعون جيداً ويميزون بين الحركات الطويلة والقصيرة، وبين الأصوات هم الذين يتفادون بعض الأخطاء الإملائية، من قبيل كتابة حركات طويلة مكان الحركات القصيرة، مثل *كَتِبٌ* مكان *كتاب* أو *راجُلٌ* مكان *رَجُلٌ*أو كتابة بعض الحروف المتقابلة مكان حروف أخرى مثل *بات/مات، صكَّ/شكَّ*.

وتظهر العلاقة بين مفردات مهارة القراءة بالمهارات الأخرى في حاجة المتعلم دائما إلى توظيف مجموعة من الكلمات التي اكتسبها، من خلال استماعه في فك شفرة النص الذي يقرأه. وعادة ما تحتاج مفردات مهارة المحادثة إلى مفردات الاستماع بشكل رئيس، لكونها تتشارك معها في الجانب الشفوي، فالذي لا يسمع جداً لا يمكنه أن ينطق جيدا، كما أنها تحتاج مفردات القراءة باعتبارها القناة الأولى التي ينمي من خلالها المتعلم كفايته الدلالية، إضافة إلى ما يكتسبه من كلمات جديدة أثناء عملية التدريب على الكتابة. ولا يقف المتعلم أثناء الكتابة عند مفردات الكتابة فقط، وإنما يستثمر المفردات التي يستعملها في القراءة، كما أنه يحتاج المفردات التي يعبر بها شفوياً من أجل تحديد الرسم الإملائي، كما تنتقل مفردات الاستماع من حالتها السلبية إلى حالة إيجابية، أثناء عملية الكتابة. وبذلك فهناك علاقة بين مفردات الكتابة ومفردات الاستماع، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، والمتعلم يعكس في تعبيره اللغة التي يسمعها.[10] وبذلك فتنمية الكفاية الدلالية للمتعلم تقتضي منا تمكينه من وحدات معجمية وظيفية وأخرى ذات محتوى، عبر قناتي الاستماع والقراءة، مع ربطها بكل معلوماتها الثقافية، والسياق الذي أنتجت فيه. ونقصد بالمعلومات الثقافية للوحدات المعجمية، الظروف المجتمعية التي أنتجت فيها، والتي أكسبتها ذلك المعنى، وغالبا ما تكون خاصة بثقافة دون أخرى.

4. آليات التوليد الدلالي في اللغة العربية

تتميز القدرة اللغوية الإنسانية بخاصية الإبداعية، تتيح لنا هذه الخاصية إمكانية توليد تراكيب وجمل وعبارات لا متناهية، انطلاقا من عدد متناهي من القواعد. ويشكل التوليد الدلالي مظهرا من مظاهر الإبداعية اللغوية، "يقوم أساساً على إبداع دلالات معجمية وتراكيب دلالية جديدة

المنارة للاستشارات

لوحدات معجمية موجودة مسبقا في المعجم.[11] إنه حركة تجديدية تتجاوز المعاني الأصلية للوحدات المعجمية إلى معان موسعة، تتحقق في سياقات جديدة لم تتحقق فيها من قبل، وأخرى ثقافية ترتبط بثقافة مجتمع معين.

ويختلف التوليد الدلالي عن التوليد المعجمي، يعني هذا الأخير توليد وحدات معجمية جديدة من حيث معناها ومبناها، عن طريق الاشتقاق والتعريب والنحت والاقتراض.[12] فكل وحدة معجمية لها دلالة ترتبط بما تشير إليه الألفاظ مما تواضعت عليه العشيرة اللغوية (المعنى الأول)، وأخرى تكتسبها عندما تستعمل في غير ما وضعت له، وذلك عن طريق المجاز والكناية والاستعارة (معاني موسعة)، وهناك معاني أخرى يتحكم فيها المعطى الثقافي (المعاني الثقافية) الخاص بثقافة متكلمي اللغة. والذي يميز المعاني الموسعة التي تأتي عن طريق المجاز والكناية والاستعارة أنها تنحني إلى توظيف دلالي موسع، يُعرِّف المعنى من جديد، ويقدمه بصورة متفردة إلى الحد المحقق لدلالة إضافية، فهو خلق وإبداع جديد لمجال معنوي مغاير. ويتم توليد هذه المعاني انطلاقاً من قواعد محددة، وهي متاحة لجميع اللغات، عكس المعنى الثقافي الذي يتعلق بلغة معينة، وبثقافتها، ويكون فيه المعنى غير واضح.[13] ومن أمثلة المعاني الموسعة في اللغة العربية نجد الأمثلة المدرجة في (3) و(4).[14]

(3). أ. أسد: في أرض بني فلان مأسدة، وأكثر المآسد في بلاد اليمن

ب. استأسد عليه بمعنى صار كالأسد في جرأته

ج. استأسد النَبْتُ (بمعنى طال)

د. آسد الكلب بالصيد (بمعنى أغراه به)

هـ. آسد بين الكلاب (بمعنى هارش بينها)

(4). أ. أكل: وماذقت عنده أكلا أي طعاماً، وما أطعمني أكلة واحدة أي لقمة.

ب. أكل لحوم الناس (اغتابهم)

ج. آكل بين القوم (أفسد بينهم)

د. اتكلت النار (اشتد لهيبها)

المنارة للاستشارات

هـ. انقطع أكله (مات)

وهكذا، يظهر لنا من خلال الأمثلة في (3) و(4) أنه يمكن لنا أن نوسع معنى كلمة واحدة لتعبر عن دلالات أخرى، وذلك عن طريق الانزياح الدلالي الذي يقوم على علاقات إسنادية غير مألوفة تجعل الدال يحيل على مدلول آخر غير ذلك الذي تحقق ظاهريا، ويتم تقليص هذا الانزياح بالتعرف على المدلول الموسع انطلاقا من المدلول الأول الظاهر.

لقد افترض غاليم (1987) وجود قسمين من المبادئ المتحكمة في إنجاز اللغة، وهي المبادئ الاستعارية والمبادئ الكنائية، تعمل هذه الأخير على العلاقات الدلالية المطردة داخل المعجم، وتخصص القراءات المتعددة للوحدات المعجمية التي لولا هذه المباعد لصنفت في مداخل معجمية منفصلة، ولا رابط بينها، وبذلك يمكن صياغة هذه المباعد على الشكل الآتي[15]:

أ. المبعد الإستعاري

هو مبعد مشتق من مبدأ المشابهة الذي يعالق بين النموذج والكيان، ويقيم علاقة استعارية بين تمثيلين دلاليين يختلفان في سمة رئيسة (بسيطة أو مركبة) ويمكن صياغته كالآتي:

مبعد استعاري1

هناك علاقة استعارية بين (س) و(ص)، إذا كانت (س) مخصصة بالسمات (م1) و (م2)،...(م ن). و(ص) بالسمات (م1) و(م2) ،...(م ل)، وتم حذف (م ن) من (س) عن طريق تحويل دلالي.

تحويل دلالي 1

تحذف السمة (م ن) من (س) في الحقل (أ) إذا كانت (م ن) تميز (أ) من أي حقل (ب) يتضمن (أ) أو من أي حقل (ج) في (ب) ولا يتلائم مع (أ).

المبدأ الإستعاري 2

هو مشتق من مبدأ المشابهة. ويربط بين عناصر في حقل معين (وسمة بسيطة أو مركبة) تلعب دوراً رئيساً في تخصيص هذا الحقل.

مبدأ استعاري 2

المنارة للاستشارات
ww

هناك علاقة استعارية بين (س) و(ص)، إذا كانت (س) مخصصة بالسمات (م1) و(م2) ،... التي تحدد انتمائها إلى (أ)، وكانت السمة (م س) التي تميز (أ) من أي حقل (ب) يتضمن (أ) أو في أي حقل (ج) في (ب) ولا يتلاءم مع (أ).

ولتمثيل القاعدة الدلالية أعلاه، نأخذ الأمثلة الواردة في (5).

(5). أ. عين: حاسة الرؤيا، وهي مؤنثة، والجمع أعين وعيون وأعيان، وتصغيرها عيينة.

ب. **عين** القوم وهو عليتهم

ج. **عين** الشمس أي نواتها

د. **عين** الماء وهو منبعه

ويمكن تخصيص العين بالسمات الآتية: {+محسوس}، {+نظر}، {+أعلى عضو في الرأس}... وبذلك يمكن الربط بين دلالة عين التي توجد في أعلى الرأس، وتقوم بالنظر، ومعنى عين القوم الذي يعني عليتهم والناظر في شؤونهم. وعن طريق مبعد استعاري2 نقوم بإسقاط كل السمات التي تختص بها العين، مع الإبقاء على السمتين الرئيسيتين {+أعلى عضو في الرأس+النظر }، وذلك وفق القاعدة العلائقية الآتية:

{متعالق ب عين (في دلالتها الأصلية) عن طريق مبدأ استعاري2 والتحويل الدلالي2 الذي يحذف كل السمات باستثناء السمتين الرئيسيتين}.

وهكذا، نلاحظ من خلال القاعدة أعلاه أنه يمكن توليد معاني موسعة لدلالة أصلية عن طريق التحويل الدلالي2 الذي يحذف السمات التي لا يشترك فيها المعنيين، الأصلي والموسع، وتُبقي فقط السمات التي يشتركان فيها.

ب. المبعد الكنائي

هو مشتق من مبدأ المجاورة، ويعالق بين القراءات الدلالية التي تخص المسبب، ويمكن صياغته كالآتي:

- مبدأ كنائي1

المنارة للاستشارات
ww

وهناك علاقة كنائية بين (س) و(ص)، إذا كانت(س) و(ص) تخصصان سبباً ومسببه على التوالي. وهذا ما نجد في الأمثلة الواردة من (6) إلى (9).

(6). أمطرت السماء نباتاً

(7). تنضح أرض الخليج بالعملة الصعبة

(8). تناولت كأس الشفاء

(9). بنى المنصور بغداد

ويظهر لنا أن الجمل من (6) إلى (9) كلها جمل تتضمن علاقة بين سبب ومسببه، فالسماء لم تمطر نباتاً وإنما أمطرت ماء كان سببا في ظهور النباتات، وأرض الخليج لم تنضح عملة صعبة وإنما أنضحت البترول الذي يباع بالدولار الأمريكي الذي يشكل في المجال الاقتصادي العالمي عملة صعبة، وتناولت كأس الشفاء يعني أن كأس الدواء كان سببا في الشفاء، وبنى المنصور بغداد يعني أنه كان سببا في إعطاء أمر بناء بغداد، وأن العمال هم الذين قاموا ببناء المدينة. عن طريق المبعد الكنائي1 يتم التعالق بين السبب (س) والمسبب (ص)، وتتفرع عن هذا المبعد مباعد أخرى كنائية، تخصص علاقات أخرى بين العنصر (س) والتمثيل الدلالي (ص)، لايسعنا الحديث عنها، بالإضافة إلى المبعد الكنائي2 وما تفرع عنه من مباعد كنائية أخرى.[16] أما فيما يخص المعاني الثقافية فهي مخصوصة بمجتمع بعينه، ومُبنينة في نسقه التصوري. فإذا أخذنا فعلاً من قبيل خنزر نجده مشتقاً من الخنزير(وهو حيوان له خصائص معينة ويقرن بأوصاف الوسخ وكل ما يعارض النظافة والحلال، وهذه الأوصاف قد تكون موسوعية في عدد من الثقافات، ولكن في العربية وصف النظر له علاقة بالخنزير. فخنزير تحل كوصف محل الفعل الأصلي الذي هو النظر، وكلمة خنزير في العربية تحمل نظر بمؤخر عينه أو فعل فعل الخنزير.[17]

ونعرض لأمثلة اشتقاق الأفعال في العربية من الحيوانات من خلال العناصر في (10) و(11) و(12)، فالمعنى الذي تعبر عنه هذه الأفعال مشتق من صفات أسندها المجتمع العربي لهذه الحيوانات، ربما قد تتعارض مع الصفات التي قد يسندها لها مجتمع آخر. فالمتعلم الأجنبي لن يفهم معنى (10) إلا في سياق ربطه بالمعطى الثقافي الذي أنتجه، وإذا كانت الكلاب تهاجم وتقذف بالحجارة في الثقافة العربية، وتبعد عن مكان الإقامة، فإنها تشكل فردا من أفراد الأسرة في الثقافة

المنارة للاستشارات
ww

الغربية، فهي الوفية والحارسة والصديقة. وبذلك فمعناها في الثقافة العربية عادة ما يكون سلبيا في مقابل المعاني الإيجابية التي تكتسبها في الثقافة الغربية. نجد كذلك أن المجتمع هو الذي أسند الصفات للحيوانات في (11) و(12) فأخرجها من عالم الطبيعة إلى عالم الإنسان، لأن المجتمع هو الذي تواضع واتفق على أن الأسد شجاع، وأن النمل عامل جيد. لكن عندما لم تستطع اللغة المعجمية أن تنقل الأحاسيس والشعور المجرد لجأ هذا الأخير إلى عالم الطبيعة فاشتق المعاني منها.

(10). تكالب القوم (تآمروا)

(11). استأسد الرجل (صار مثل الأسد في الشجاعة)

(12). تنمل الناس (تفرقوا للسعي تفرق النمل)

ونجد هذا حاضرا، وبقوة في الثقافة المغربية، حيث يتم توليد مجموعة من المعاني عن طريق اشتقاقها من الحيونات، ويظهر لنا ذلك من خلال الأمثلة من (13) إلى (15).

(13). فلانة تتلفعن (تتحايل مثل تحايل الأفعى على فريستها)

(14). كتنمل ليا رجلي (كأن النمل يتحرك فوقها جراء انقطاع الدم ثم تدفقه بسرعة).

(15). فلان كيتقرد (يتسلق مكانا عاليا مثل تسلق القردة)

إن المثال في (13) يعكس نظرة المجتمع المغربي وثقافته اتجاه الأفعى (الذكر والأنثى) باعتبارها كائنا تتربص بفريستها وتلتف حولها حتى تقتلها. وقد أسند المجتمع المغربي هذه الصفات للأنثى التي تتقرب من رجل ما كي تظفر بحبه، أو تستغله لغرض ما. ومنه اشتق الفعل (تتلفعن) بمعنى تتحايل عليه، وعلى الرغم من قيام الرجل بنفس الفعل إلا أنه لايوصف بذلك. ونجد في المثال (14) أن الإنسان في المجتمع المغربي عندما ينقطع جريان الدم في رجله ثم يعود للتدفق ثانية يحس بحركته في عروقه، وكي يصف هذا الفعل يقول (تتنمل ليا رجلي) بمعنى أن حركة الدم وكأنها نمل يتحرك فوق رجله.

وهكذا، فقد تبين لنا من خلال الأمثلة المدرجة في العناصر من (10) إلى (16) أن المعاني الثقافية في اللغة هي مخصوصة بثقافة محددة، وليست بمعان أولى ولا معاني موسعة. وتدريسها للأجانب يعني إضافة محتوى ثقافي جديد إلى بنيتهم المعرفية، وكل نموذج تدريسي يجعل المتعلم يتمثل

المنارة للاستشارات
ww

هذه المعاني بشكل حرفي في لغته يكون غير سليم، والصواب في رأينا أن يتم تدريسها في إطار سياقها الثقافي، وجعل المتعلم يتمثلها على أنها شيء لا ينتمي إلى لغته أو ثقافته.

5. الإغماس اللغوي الثقافي ودوره في بناء الكفاية الدلالية

الإغماس اللغوي (language immersion) هو طريقة بيداغوجية لتدريس اللغات الثانية والأجنبية، هدفها جعل المتعلم يستخدم اللغة بشكل وظيفي.[18] يتمكن المتعلم من خلال هذه الطريقة من الإنغماس بشكل كبير في ممارسة اللغة، فينمي بذلك كل مهاراته اللغوية. وعادة ما يتم الإغماس اللغوي عن طريق الذهاب للعيش داخل الجماعة اللغوية، لممارسة اللغة، والدخول في ثقافة متكلميها، أو عن طريق البرمجيات، أو المخيمات الصيفية، أو داخل الفصل بشكل منظم. وقد كان لمدرسة سانت لامبرت في كندا فضل الاستباق لهذه الطريقة، وهي من صكت عبارة الإغماس اللغوي.[19] سعياً منها تمكين المتعلمين الكنديين من اللغتين الرسميتين للبلاد، الفرنسية والإنجليزية.

وقام فيور (2009) Feure ببحث حول نجاعة الطريقة الإغماسية في تعليم اللغات الأجنبية، بعنوان: الأنشطة داخل حجرة الدرس وخارجها، برنامج تعليم اللغة الأجنبية من خلال مقارنة الثقافات. عقد من خلاله مقارنة بين نظام التعليم داخل الصف (الذي يتم وفق بيداغوجيا ومنهجية ديداكتيكية محددة)، وبين تدريس اللغة الأجنبية عن طريق إغماس المتعلم في بيئة متكلميا خارج الصف (عن طريق الرحلات والزيارات والمرافقة اللغوية). خلصت الدراسة إلى أن المتعلمين اكتسبوا اللغة بشكل أفضل من خلال برنامج الإغماس اللغوي الاصفي أكثر من اكتسابهم إياها من خلال الأنشطة داخل الفصل الدراسي. وفي نظرنا أن الطريقة الإغماسية هذه أكثر فعالية فيما يخص تنمية الكفاية الدلالية للمتعلمين، لأن فهم المتعلم لمعنى الوحدات المعجمية الموسعة والثقافية لا يتأتى إلا من خلال الاحتكاك اللغوي الثقافي مع متكلميها، وقد بينا في الفقرة الثالثة كيف يتم التوليد الدلالي في اللغة العربية، وكيف تعالق جزء كبير منه بمعطيات ثقافية، لا يمكن للمتعلم أن يتمثلها إلا من خلال الإنغماس في ثقافة المجمع. والإغماس اللغوي الثقافي الذي تبنته دراستنا لا يقتصر فقط على إغماس المتعلم في عملية التواصل الشفهية مع أبناء اللغة، وإنما يركز كذلك على تعليمهم القراءة والكتابة، حتى يتمكنوا من اكتساب المهارات اللغوية الأربع. وبذلك فهناك إغماس لغوي صفي يتم عن طريق برنامج ديداكتيكي محدد، يهدف بالدرجة الأولى إلى تمكين المتعلمين من

المنارة للاستشارات
ww

مهارتي القراءة والكتابة، وبرنامج آخر غير صفي يتجه نحو تمكين المتعلمين من مهارتي الاستماع والمحادثة.

كما أجرى روكاسكين، وهاريس (2009) Rugasken and Harris بحثا بخصوص استعمال طريقة الإغماس اللغوي في التيلاند، من خلال الرحلات الصيفية داخل المخيمات. حيث تم تدريس اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية، لعينة من الطلبة التيلانديين أثناء رحلة استكشافية. خلص الباحثان إلى نتائج إيجابية بخصوص استعمال هذه الطريقة، فقد استطاع المتعلمون خلال هذه المرحلة اكتساب وحدات معجمية جديدة، كما استطاعوا إعادة إنتاجها في نصوص مكتوبة، وخطابات شفهية. وبذلك يمكننا القول إن طريقة الإغماس اللغوي الثقافي هي طريقة نشطة يتم من خلالها الاحتكاك بين المتعلمين ومتكلمي اللغة، مما يؤدي إلى الاتصال الحقيقي بينهما، ويُكَون نوعاً من الدافعية والحماسة لدي المتعلمين في استخدام اللغة مما يؤدي إلى سرعة التكييف مع المجتمع.

إن اعتماد بعض مدراس ومعاهد تدريس اللغة العربية للأجانب طريقة الإغماس اللغوي الثقافي في تدريس اللغة العربية، يعد خطوة أساسية، ومهمة. إلا أن الكيفية التي يتم بها أجرأة هذه الطريقة تكون غير مناسبة في كثير من الأحيان. ومن خلال مشاركتنا في برنامج الإغماس اللغوي الثقافي مع بعض معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، قمنا بإجراء اختبار تقييمي على عينة عشوائية من المتعلمين المنتمين إلى ثقافات مختلفة (إطاليا، النمسا، أمريكا، بريطانيا، وسويسرا...)، أغلبهم يدرسون في مستوى المتقدم أعلى (C2)، وتتراوح أعمارهم بين 20 و 55 سنة، وكلهم متعددي اللغة. هدفنا من خلال إجراء هذا الاختبار هو معرفة مدى فاعلية الطريقة الإغماسية المعتمدة من قبل بعض معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إكساب المتعلمين المعاني الموسعة والثقافية للوحدات المعجمية، من جهة، ومعرفة طريقة فهم المتعلمين للوحدات المعجمية من جهة ثانية. وقدخلصنا من خلال نتائج الاختبار إلى أن نسبة 80% من المتعلمين لا يفهمون المعاني الثقافية للوحدات المعجمية، ولا يعرفون المصادر التي اشتقت منها. والسبب في ذلك هو أن المتعلمين لم يتعلموا كلمات لها معاني ثقافية خلال مسيرتهم الدراسية، أو أنهم فهموا معناها بشكل خاطئ، كما أن القواميس التي يستعملونها لا تعطي تعريفاً دقيقاً فيما يخص المصادر الثقافية التي اشتقت منها هذه الوحدات المعجيمة.

المنارة للاستشارات
ww

أما فيما يخص فهم المعاني الثانوية فقد وجدنا أن نسبة 40% من المتعلمين لا يستطعون فهم معاني الوحدات المعجمية عندما تركب في سياق معين، أو عندما تنزاح عن الدلالة الأصلية، ونسبة 30% منهم يقومون بترجمة المعاني من لغاتهم وثقافاتهم. وهذا يؤكد على أن الكفاية الدلالية للمتعلمين حتى في المستوى الجيد أعلى تبقى قاصرة ما دامت المؤسسات لا تستطيع أن تطبق طريقة الإغماس اللغوي الثقافي بشكل جيد، ولا تستطيع أن تبين للمتعلمين الفرق بين فهم المعنى كما هو في اللغة عوض ترجمته من لغتهم. ولعل أصعب شيء يواجه المتعلم عندما يأتي إلى دولة عربية للممارسة اللغة والانغماس في ثقافة متكلميها هو أنه يجد لغة عامية متداولة في الحياة اليومية بدل لغة عربية فصيحة، فيستحيل عليه أن يتناغم مع متكلميها بشكل جيد، كما أن معظم معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لاتريد أن تستثمر الكثير من الأموال في سبيل خلق مناخ لغوي ثقافي يستطيع المتعلم من خلاله الإنغماس بشكل كبير في اللغة وثقافتها، وبذلك يكتسب النسق العربي الفصيح.

6. اقتراحات البحث وتوصياته

تعد الكفاية الدلالية أحد أهم المستويات اللغوية التي لا يمكن للمتعلم أن يفهم اللغة أو ينتجها بمعزل عنها، لذلك يجب على تدريسية اللغة العربية للناطقين بغيرها أن تراعي في برامجها التعليمية تنمية الكفاية الدلالية للمتعلمين، ومساعدتهم على فهم اللغة بشكل صحيح، ومن ذلك نقدم بعض الاقتراحات التي يمكن أن تسهم في تنمية كفاية دلالية لمتعلمي اللغة الناطقين بغيرها.

- تحديد رصيد معجمي حي أساسي لاكساب المتعلمين الكفاية الدلالية، يتراوح بين 5000 و 7000 مجموعة اشتقاقية. مع اعتماد مبدأ التدرج في تصريفه عبر كل المستويات المرجعية العامة، والتدرج في تدريسه للمتعلم، بالانتقال من المرحلة الحسية إلى المرحلة المجردة.
- يجب أن يتضمن الرصيد المعجمي الوحدات المعجمية الأساسية في التواصل، خصوصا الكلمات الوظيفية، والكلمات ذات المحتوى، والعبارات المسكوكة.
- يجب اختيار الوحدات المعجمية التي تعرف انتشارا واسعا، والمتداولة بين الأوساط الثقافية بشكل كبير في البلاد العربية.

المنارة للاستشارات
ww

- يجب ربط الوحدات المعجمية بالسياق الثقافي الذي أنتجت فيه، والسياقات التي تكسبها معاني أخرى.
- تدريس الوحدات المعجمية في درس خاص، مع تمكين المتعلم من كل آليات تفكيك الكلمات ومعرفة دلالة كل عنصر من عناصرها.[20]
- يجب على معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن تخلق مناخا لغويا وثقافيا يمكن المتعلمين من الانغماس في اللغة وثقافتها، مع اعتماد برنامج لا صفي متمثل في الزيارات الميدانية والرحلات الاستكشافية، مع إرفاق مرشد لغوي لكل مجموعة، يتمتع بسلامة اللغة العربية ولديه خلفية معرفية بمختلف الأشكال الثقافية المرتبطة باللغة.
- إعداد اختبارات تمكن المدرسين من تتبع عملية تنمية الكفاية الدلالية للمتعلمين، ووضع المتعلم في سكة تعلم المعارف المعجمية بشكل صحيح، وأخرى تمكن من تصنيف الكفاية الدلالية للمتعلمين حسب المستويات المرجعية العامة للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

7. خاتمة

تبين لنا، مما سبق، أن مستوى تمكن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من المعجم، لا يتطلع إلى الموصفات التي حددها الإطار المرجعي الأوروبي للغات، في جميع المستويات المرجعية العامة، والتي تحدد الكفاية الدلالية للمتعلمين. وهذا يعني أن المتعلم لن يستطيع فهم وإنتاج اللغة بشكل جيد، وبذلك يصعب عليه التناغم مع متكلمي اللغة.

ولعل السبب في ذلك راجع لكون أغلب المتعلمين لا يتجاوزن في فهمهم للوحدات المعجمية دلالتها، ولا يعرفون المعنى الموسع والثقافي لبعض الوحدات المعجمية التي تشكل أساس الرصيد المعجمي الحي لاكتساب اللغة العربية. كما أن بعضهم يخزن الوحدات المعجمية بمعلومات غير صحيحة عندما يربط فهمه لها عن طريق ترجمته من لغته وثقافته. في ظل هذه الاشكالية اقترحنا طريقة الإغماس اللغوي الثقافي التي يتم أجرأتها من خلال عمليتين، إغماس صفي يقام داخل الفصل الدراسي، يكتسب المتعلم ممن خلاله مهارتي القراءة والكتابة. وبرنامج لا صفي يتم عن

المنارة للاستشارات
ww

طريق الزيارات الميدانية للمتاحف والمواقع التاريخية والمدينة بصفة عامة، حيث يستعمل المتعلم اللغة مع المرافق اللغوي ومتكلمي اللغة العربية، وبذلك ينمي مهارتي الاستماع والمحادثة.

8. الهوامش والإحالات:

1- CEFR هي اختصار الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات Common European Framework of Reference for Languages.

2- انظر الفقرة (5.2) من الإطار المرجعي الأوروبي للغات.

3- جونسن ولايكوف (1996) Lakoff and Johnson، ص. 21.

4- جاكندوف، راي (1985) Jackendoff، ص. 23.

5- جاكندوف، راي (1985) Jackendoff، ص. 23.

6- انظر بريسول، أحمد (2011)، ص. 12.

7- انظر الفاسي الفهري، عبد القادر (2003)، ص. 95.

8- طعيمة، رشدي (2004)، ص. 182.

9- انظر دوريس، ألارد (2008) Doris.

10-انظر السيد، محمد (2004)، ص. 52.

11-انظر غاليم، محمد (1987)، ص. 5.

12-انظر النهيبي، ماجدولين (1999).

13-انظر العمري، نادية (2018)، صص. 12-13.

14-الأمثلة مأخوذة من أساس البلاغة. باب الهمزة.

15-انظر غاليم، محمد (1987)، ص. 127.

16-نفسه، ص. 135.

17-انظر العمري، نادية (2018)، ص. 12.

18-انظر فورتون وتيديك (2008) Fortune and Tedick، ص. 5.

19-انظر سوين (1982) Swain.

20-للتوسع في مجال تدريس معجم اللغة العربية انظر. النهيبي، ماجدولين (2017).

8. المراجع العربية:

1. الزمخشري، جار الله (538هـ/1143م) **أساس البلاغة**. تحقيق محمد باسل عيون السود. دار الكتب العلمية. لبنان.

2. أحمد طعيمة، رشدي (2004) **المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها وصعوبتها**. دار الفكر العربي. ط1.

المنارة للاستشارات

ww

3. بريسول، أحمد (2011) القدرة التواصلية. معهد الأبحاث للدراسات والتعريب. الرباط.

جورج لايكوف، مارك جونسن.(1996). **الإستعارات التي نحيا بها**. ترجمة عبد المجيد جحفة. دار توبقال للنشر.

4. السيد، محمد أحمد (2004/2003) **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**. المطبعة الرابعة. جامعة دمشق.

5. العمري، نادية (2018) الثقافة وتطور اللغة: عن المعجمية الثقافية في اللغة العربية. جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط.

6. غاليم، محمد (1987) **التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم**. دار توبقال للنشر.

7. غاليم، محمد(2007) بعض أسس التواصل التصورية. معهد الدرسات والأبحث للتعريب. الرباط.

8. الفاسي الفهري، عبد القادر (2003) **اللغة والبيئة**. منشورات الزمن.

9. النهيبي، ماجدولين (1998-1999) المعرب دراسة صوتية صرفية. أطروحة دكتوراه، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.

10. النهيبي، ماجدولين (2017) **تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي-صوت-صرف-معجم**. جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية،الرباط.

9.المراجع الأجنبية:

1. Council for Cultural Cooperation (2001) A Common European Framework of Reference

For Lang

uages. Learning, Teaching, Assessment. Cambridge. CUP.

2. Doris, Allard (2008) connaissance lexical et en morphologie dérivationnelle chez des.

Avancés en français langue seconde. Mémoire présente comme exigence partielle de

La maitrise en linguistique. Université du Québec à Montréal

3. Feure, A (2009)School's out for the summer: Across Cultural comparison of second

Language learning. *Informal of bilingual education and bilingualism*. University of Maryland, College Park, MD 20742-7011 (301)314-1328.

4. Fortune, T, W and Tedick (2008) One way, Tow ways and indigenous immersion: A call

Cross Fertilization. In T, W. Fortune and D, J Tedick. *Pathways to multilinguism:*

Evolving perspectives on immersion education (p3-21) Buffalo. NY: Multilingual Matters, LTD.

5. Jackendoff, R (1987) *Consciousness and the Computational Mind*, MIT Press.

6. Johnson, M, and lakoff, G (1980) *the metaphor we live by*. The university of Chicago press.

المنارة للاستشارات

ww

7. Rugasken, K. Harris, J (2009) "English Camp: language Immersion program in Thailand".

The learning Assistance Review. (43-51).

8. Swain, M (1982) "Issue in International bilingual education" .the Rolf the vernacular edited By

Beverly Harford, Albert valdman and Charles R foster. New York.

المنارة للاستشارات

ww