جامعـــة عبد الرحمان ميـــــرة – بجـــاية –
كليـــــة الآداب و اللغـــات
قســـــم اللغـــة و الأدب العربي

جامعة بجاية
Tasdawit n'Bgayet
Université de Béjaïa

عنـــوان المذكـــرة

أهميـة اللسانيـات الملفوظيـة في تعليميـة اللغـة العربيـة

مذكـرة لنيل شهادة الماستـــر
في اللغة و الأدب العربي
تخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبتيـــن:
* تيـــاقوت لعلاوي
*نجـــاة مرابـــط

إشراف الأستـــاذ:
تكركـــارت خثيـــر

السنـــة الجامعيـــة
2014/2013

بسم الله الرحمن الرحيـــم

« الله لا اله إلا هو الحي القيوم لا تأخذه سنة و لا نوم له في السموات و ما في الأرض

من ذا الذي يشفع عنده إلاّ بإذنه يعلم ما بين أيديهم و ما خلفهم و لا يحيطون بشيء من علمه

إلاّ بما شاء وسع كرسيه السموات و الأرض ولا يؤدوه حفظهما و هو العلي العظيم»

صدق الله العظيم

الآية 254 من سورة البقرة

كلـــــمة شكر و عرفـــــان

نتقدم بجزيل الشكر و العرفان، و أغلى عبارات التقدير و الاحترام الى كل من ساعدنا في انجاز هذا العمل المتواضع.

نخص بالذكر الأستاذ المشرف السيد: تكركارث خثير الذي أشرف علينا طول مدة العمل و بذل كل ما في وسعه من جهد من أجل مساعدتنا كما لم يبخل علينا بالمعلومات المناسبة و التوجيهات القيمة.

كذلك نتقدم بالشكر و التقدير إلى أستاذتنا حمقه التي ساعدتنا كثيرا بنصائحها و توجهاتها القيمة، و في الأخير نتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد و لو بكلمة طيبة.

نجـــــاة – تيـــاقوت

الإهـــــــــــداء

أهدي عملي هذا إلى منبع الحنان و العطف التي طالما سهرت الليالي و غرست فينا حب العلم و المعرفة " أمي" الحنونة، و إلى الذي لم يبخل عليا يوما مثلي الأعلى " أبي" الغـــالي حفظهما الله.

إلى أبرز ما وهبني الله بهن أخواتـــي العزيزات اللواتي تقاسمت معهن حلو الحياة و مرها: ســامية، نبيلة، فهيمة، صونية، ســهام، و حنان.

إلى كل الأقارب أخص بالذكر: جدي أطال الله في عمره، و إلى كل عائلات: خالتي، أخوالي، و أعمامي و كل من يحمل اللقب مرابــط، و إلى من كان لي عونا و سندا زوجي العزيز بن موهوب عبد الرحمان، و والديه و أخواته و إخوانه.

إلى أعز الصديقات: نجاة – سميرة- شفيعة – زينب – سهام – ياسمين – مليكة – صونية.

و إلى من تقاسمت معها هذا العمل تيـــاقوث.

لـــكم جميعا من أسى التحيات و التشكرات

نجـــــاة

الإهـــــــــــداء

أهـدي ثمرة جهدي إلى من زرع في نفسي المثل لأعلى و التربية الفاضلة و حب العمل إلى من عمل جاهدا على إرضائي و تمنى لي النجاح دوما لي يفخر بي " أبي" العزيز أطال الله في عمره.

إلى فردوس القيم و الأحكام و قاموس العواطف إلى فيض المحبة و الحنان إلى أعز إنسانة في الوجود، إلى قرة عيني " أمي" الغالية أطـــال الله في عمرها.

و إلى أخواتي: شفيقة و زوجها، فوزية و زوجها و بناتها – جميلة – لطيفة و أمينة.

و إلى إخواني: طارق – رياض و أمين.

و إلى من كان عونا و سندا زوجي العزيز و إلى عائلته، صورایة و زوجها و أولادها، طيب و زوجته و أولاده، حمزة و زوجته نسمة و إلى خالي و خالتي، و أعمامي و عماتي

و لا أنسى إدريس الذي هو بمثابة أخي الذي ساعدني كثيرا في هذا العمل و إلى كل من يحمل لقب لعلاوي و خاروني.

و إلى أعز صديقاتي: فريدة، سهيلة، ليندة، سميرة، شفيعة، و نظيرة.

تيـــــاقوت

مقـــــــدمة

مقدمة

تعتبر اللسانيات من العلوم الحديثة التي كان لها الأثر البالغ في مختلف العلوم و مجالات الحياة و ذلك من خلال النظريات التي أفرزتها و النتائج القيّمة التي توصلت إليها و من بين هذه النظريات نجد اللسانيات الملفوظية فهي تمثل فرع جديد من فروع اللسانيات فلقد تنوعت الدراسات المتعلقة بالملفوظية فهي عبارة عن جملة من العوامل و الأفعال التي تتسبب في إنتاج الملفوظ بما في ذلك التواصل الذي يشكل حالة خاصة من حالات الملفوظية و نجد أن مجال تعلّيم اللّغات من أكثر المجالات التي استفادت من النظريات اللسانية بمختلف اتجاهاتها و من هنا تمّ اختيارنا لموضوعنا الموسوم بأهمية اللسانيات الملفوظية في تعليميّة اللّغة العربية .

و سنعالج في هذا البحث **إشكالية جوهرية** مضمونها كالتالي:

– أين تكمن أهمية اللسانيات الملفوظية في تعليميّة اللّغة العربية ؟ .

و ضمن هذه الإشكالية الجوهرية تندرج إشكاليات ثانوية و هي كالتالي :

– ما هي أهم المبادئ التي ترتكز عليها اللسانيات الملفوظية ؟ .

– ما هي أهم القضايا التي تثيرها اللسانيات الملفوظية ؟.

– فيما يتجلى اثر اللسانيات الملفوظية في تعليمية اللغة العربية؟.

–ما علاقة اللسانيات الملفوظية بتعليمية اللغة العربية؟ .

تتمثل أهم المبادئ التي ترتكز عليها اللسانيات الملفوظية في تداخل الجملة بالملفوظ الانسجام و الاتساق و كذلك نجد مبدأ آخر يتمثل في أنماط الأفعال و الأفعال المشتقة .

– من أهم القضايا التي تثيرها اللسانيات الملفوظية هي قضية المرجعيات و قضية الموجّهات و قضية أفعال اللغة.

يتجلى اثر اللسانيات الملفوظية في تعليميّة اللّغة العربية في مختلف أنشطة اللّغة وتجلياتها كالتعبير الشفوي و الكتابي ،القراءة و النحو.

إنّ علاقة اللسانيات الملفوظية بتعليميّة اللّغة العربية يتمثل في اللّغة ووظيفتها الأساسية التي تتمثل في التواصل .

- تكمن أهمية هذا البحث فيما يلي :

إثبات أنّ أهمية اللسانيات الملفوظية تكمن في ترقية العملية التعليميّة التعلميّة و ضرورة متابعة المعلم لمستجدات الدرس اللساني لأنّ العملية التعليمية ليست ثابتة بل تخضع لتطورات و تغيرات في مناهجها.

- وأما فيما يخص أسباب اختيارنا لهذا الموضوع فذلك يعود لسببين :

أولهما: ذاتي يتمثل في ميلنا لمثل هذه الدراسات التي تجمع بين فرعين مختلفين اللسانيات الملفوظية و علم تعلّيم اللّغات .

و ثانيهما : موضوعي حيث لاحظنا عدم متابعة المعلمين لمستجدات اللسانيات و اعتبارها مجالا منفصلا عن التعلّيم .

- إن المنهج الذي يتناسب مع هذا النوع من الدراسات ،هو المنهج الوصفي التحليلي النقدي الذي يقوم على : وصف الظاهرة و تحليلها ،نقد الظاهرة ،التقعيد للظاهرة أو اقتراح البديل وإصدار الأحكام التي تبيّن قيمتها ،و ذلك لأنّ الوصف هو عماد الدراسات اللّغوية الحديثة والذي يعني بوصف البنية اللّغوية و بيان وظيفتها الابلاغية في الوقت نفسه انطلاقا من أنّ اللّغة نظام شامل.

و لكي تكون المعالجة ثريّة و موسّعة تجمع جوانب الموضوع فإنّنا ارتأينا أن نقسم بحثنا هذا إلى مقدمة و فصلين و خاتمة .

– حيث تعرضنا في **الفصل الأول** إلى اللسانيات الملفوظية و قضاياها الأساسية حيث سلطنا الضوء على نشأة وتطور اللسانيات الملفوظية، واهم مبادئها و تعرضنا أيضا إلى أهم القضايا التي تثيرها اللسانيات الملفوظية .

– أمّا **الفصل الثاني** فقد خصصناه للحديث عن أثر اللسانيات الملفوظية في تعليميّة اللّغة العربية و قد عالجنا فيه : ماهية التعليميّة و مكانتها و أهم المبادئ و الأسس التي ترتكز فيها التعليميّة و أخيرا تطرقنا إلى أهم تجليات اللسانيات الملفوظية في تعليميّة اللّغة العربية.

ثم اختتمنا البحث بأهم النتائج المتوصل عليها على مدار البحث ،و بعدها قائمة المصادر و المراجع التي اعتمدنا عليها و أهمها : كتاب "**لجان سيرفوني الملفوظية** " "**دومينيك مانغونو المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب**" ،**و المجلات** ،ثم وضعنا فهرس المصطلحات باللّغة الفرنسية ثم فهرس يضم الموضوعات المختلفة التي تطرقنا إليها في هذا البحث من طبيعة الأمور أنّ كل بحث لا يخلو من الصعوبات و من هذه الصعوبات التي واجهتنا أثناء انجازنا لهذا البحث هي قلة المراجع و المصادر فيما يخص الفصل الأول.

و أخيرا ،لا نزعم بأنّنا قد بلغنا الكمال في هذه الدراسة و أنّنا أتينا بما لم يأت به الأوائل و إن كان لنا فضل فيعود إلى منهجنا في الدراسة و قد بذلنا جهدا في هذا المضمار من أجل أن ننهي هذا البحث في أوانه و إن حققت دراستنا هذه بعض أهدافها فهذا بعون الله و توفيقه.

الفصل الأول :

اللسانيات الملفوظية و قضاياها الأساسية

1- نشأة اللسانيات الملفوظية و تطورها

2- مبادئها

3- القضايا التي تثيرها اللسانيات الملفوظية

1-تمهيد

منذ أن غدا المعنى قطبا تنجذب إليه اللّسانيات،أصبح المكوّن الملفوظي للغة موضوعا لعدد من الاستكشافات المتعددة ،فلقد تأكّد عموما أن الدراسة الدلالية للملفوظات تظل فقيرة و غير شافية ،إذ لم تول مسألة الملفوظية ما تستحق من الاهتمام ،و لكي نصل إلى رؤية عامة و متوازنة حول الإشكالية الملفوظية ،لابد من معرفة القضايا التي تطرحها المرجعية الملفوظية (**Deixis**)و الموجّهات (**Modalité**) و كذلك أفعال اللّغة(**actes de langage**).

2-نشأة اللسانيات الملفوظية و تطورها:

لقد تنوّعت الدراسات المتعلّقة بالملفوظية لدرجة صار يحّق لنا معها التساؤل عما يتيح إمكانية جمعها تحت تسمية واحدة ،فما هي تلك التسميات المشتركة ذات الدلالة الكافية التي تقربها من بعضها البعض و تضمنها في مجموعة واحدة متميزة ؟و أفضل وسيلة لتحديد اللّسانيات الملفوظية في اللجوء إلى تذكير سريع بتلك اللّسانيات غير الملفوظية .

2-1- اللّسانيات غير الملفوظية

أ/ **سوسيرو البنيويون:** إنّ **سوسير** يقرّ إلى أن اللّسانيات تكتفي بدراسة اللّسان في ذاته ولذاته ،فاللّسان عند **سوسير** شكل لا مادة ،و اللّسان بالنسبة إليه أيضا هو ذلك النمط الرائع للحادث المصطنع و ذلك الموضوع الذي يقوم العالم بإعادة بنائه عن طريق التجريد انطلاقا من المادة التي تدركها ملاحظته ،"إنّ الفكر البنيوي يرى اللّغة بنية منظمة متكاملة فيعني بتصنيف الكلمات و صلاحيتها الاشتقاقية و صورها و الإضافية من حيث الفصل والوصل مع إبراز الطابع العضوي لأنماط اللّغة و ما يترتّب على ذلك من فكرة المعاقبة في الموقع ثم الربط بين الصورة و الوظيفة التي تؤديها الصورة في النظام "[1].كما قامت اللّسانيات البنيوية في وضع مناهج فعّالة من تقطيع مادة البحث و عزل الوحدات الدّالة والوحدات الصوتية الصغرى غير الدّالة في السلسلة المتصلة التي تشكل مادة البحث كما تمكنّت من التعرف على السّمات(**Sèmes**) المميّزة التي بواسطتها تقابل الوحدة كافة الوحدات الأخرى الواقع في المستوى نفسه ،فلقد حققت اللّسانيات البنيوية في ميدان علم وظائف الأصوات (**Phonologie**) نجاحا باهرا .

ب/ تشومسكي: انطلق **تشومسكي** من مآخذ اتخذها من المدرسة السلوكية **لبلومفيلد** حيث توصّل إلى أن **بلومفيلد** كان يتعامل مع الإنسان كأنه حيوان أو آلة بقوله :" إنّ الحدث

(1) حسام البهنساوي :أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب و نظريات البحث اللغوي الحديث، دار المناهل للطباعة ط1، مصر ،1994، ص.27.

اللّغوي ما هو إلاّ استجابة لمثير "[1] فقد أخذ **تشومسكي** على اللّسانيات البنيوية أنها لم تهتم بخاصية يعتبرها أساسية من خواص اللّغة و هي الإبداعية أي قدرة المتحدث على إنتاج وتأويل كافة جمل اللّسان و لا شيء غير هذه الجمل التي لا حدود لها و ذلك انطلاقا من عدد محدود من المقولات و القواعد التي تشكل كفاءة ذلك المتحدث.

إنّ مفهومي(المستوى)،و(العملية)اللّذين يشكلان جزءا من الجهاز المفهومي الأساسي للقواعد التوليدية نجدها في بعض النظريات الملفوظية ،لكن هذا التماثل في المصطلح لا يعني أن **تشومسكي** يعتمد منظورا ملفوظيا .

أ- **أل"المتحدث .المستمع المثالي** ": لا يمكن أبدا أن نتصوره موضوعا للملفوظية لأنه ترتبط به توجيهات (**Modalisation**) مختلفة قادرة على التأثير الحاسم في معنى الملفوظ.

ب/ المنظور الملفوظي: يتميز بموقف أقل تقييدا من موقف البنيوية في تحليل المعنى أي أنه يتميز بفهم موسّع لعلم الدلالة فعند هذا المستوى نرى أن اللّسانيات التشومسكية لا تتجاوز اللّسانيات البنيوية.

(1) حلمي خليل :دراسات في اللسانيات التطبيقية ، دار المعرفة الجامعية ، دط، مصر ،2005،ص.24.

تتفق نظريات الملفوظية على اعتبار مفهوم اللّسان **(Langue)** عند **سوسير** و المدّونة عند البنيويين و مفهوم الكفاءة عند **تشومسكي** بمثابة تعريفات لموضوع اللّسانيات الاختزالية لدرجة الإفراط بسبب القصور الذي تبديه إزاء المعنى " [1].

3/مبادئ اللسانيات الملفوظية :

إنّ الملفوظية تقابل الملفوظ بالمعنى الأكثر شيوعا ،مثلما تقابل صناعة الشيء الشيء المصنوع و هي فعل للاستخدام الفردي للّسان ،فالملفوظية تتكون من جملة العوامل والأفعال التي تتسبب في إنتاج الملفوظ بما في ذلك التواصل الذي يشكل حالة خاصة من حالات الملفوظية ،أما الملفوظ فهو يعني نتيجة هذا الفعل .

كما تعرّف بعض المعاجم اللّسانية الغربية الحديثة الملفوظ على أنه :" كل تتابع منته من الكلمات للسان مرسل عبر متكلم واحد ،أو عدة متكلمين ،فمثلا نجد في اللّسانيات التوزيعية تعتبر الملفوظ فيها جزءا أو وحدة دنيا **(Segment)** لسلسلة كلامية من طول غير محدّد **(Indéterminée)** لكنه محصور ضمن حدود كأن يكون مقتبسا أو مأخوذا من كلام متكلم تبعا لسكوت مستديم أو وفق كلام متبوع بأخذ الكلام من متكلم آخر أو متبوع بسكون مستديم كما هو الشأن في تبادل الحوارات .

هل أخذت معطفك؟.

---

(1) جان سيرفوني :الملفوظية :تر:قاسم المقداد ، اتحاد الكتاب العرب ، دط، دمشق ،1998،ص.14.

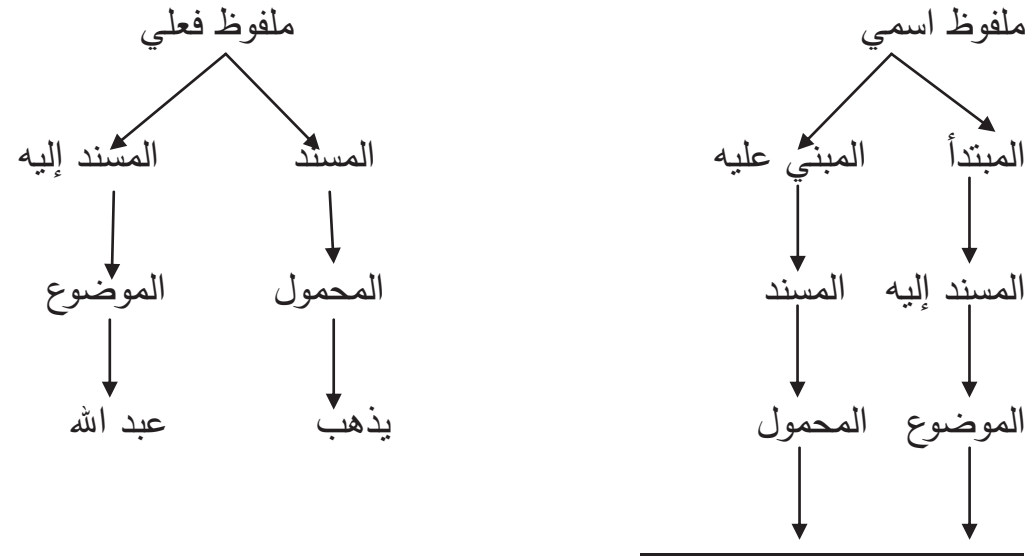
نعم.

و إذا ارتده لتخرج ،لأن الجو بارد.

فهذه التراكيب الثلاثة تمثل لنا ثلاثة ملفوظات ،لكن خطابا لمدة ساعتين دون انقطاع هو كذلك ملفوظ ،و في قوله تعالى:" **ألست بربكم**"؟ قالوا:بلى فهي ملفوظات حتى و لو كفروا ،و قالوا :" **نعم**" التي لا تزيل النفي بعكس "**بلى**" التي تفيد الإيجاب بعد النفي ،لكان ملفوظان ،وأحيانا يكون الملفوظ عبارة عن مدلول لتتابع من الجمل أو جملة "[1].

و نحن في صدد الحديث عن الملفوظ يحضرنا حضورا عفويا لم نفكر فيه قط وهوما صرّح به "**سبويه**" متحدثا عن المسند و المسند إليه .

شكل تشجيري يمثل عدم استغناء المسند عن المسند إليه .



([1])عبد الجليل مرتاض :" لسانيات الملفوظ نظريا و تطبيقيا ، مجلة الممارسات اللغوية ، مخبر الممارسات اللغوية جامعة تيزي وزو ،ع0،2010 ،ص.58.

3-1- تداخل الجملة بالملفوظ:

إنّ الجملة تتداخل مع الملفوظ،فهي تتشابك إذا مع كل المفاهيم و المصطلحات التي تتصل قربا أو بعدا بالملفوظ **1/**فهي توصف جملة بأنها ملفوظ تام من وجهة نظر لسانية.

2/و توصف الجملة بأنها وحدة نغمية (**Unité Mélodique**) بين وقفتين أو توقفين كقوله تعالى:" **فأمّا اليتيم فلا تقهر، و أمّا السائل فلا تنهر، و أمّا بنعمة ربّك فحدّث** " فهناك ثلاث وقفات أو استراحات بين الجمل الثلاث:

أ) فأمّا اليتيم ،فلا تقهر.

ب) و أمّا السائل ،فلا تنهر .

ج) و أمّا بنعمة ربّك فحدّث.

و توصف الجملة بأنّها قطعة (**Segment**) من السلسلة الكلامية مستقلة أو متحررة من الناحية النحوية.

4)" و كما توصف الجملة بأنّها وحدة لسانية تتضمن مسندا و مسندا إليه ،و المسند إليه لا يكون دائما بالمعنى النحوي التقليدي ،بل يقصد به الوظيفة السانتكسية للقطعة التي تثبت المسند ،و تؤلف معه ملفوظا أدنى فالجملتان الفرنسيتان :

أ/ le soir tombe ⟵المساء أقبل

ب/ il neige ⟵الثلج يسقط

فلهما وظيفة المسند إليه ،غير أنّ العلاقة مسند إليه sujet مسندprédicat غير قابلة للتمثّل ب: غير قابلة للتمثل ب: sujet/verb(مسند إليه /فعل) لأن عبارة المسند إليه le sujet تشير إلى علاقة سانتكسية يجب اعتبارها لسانيا غير ملائمة للتعريفات الدلالية التي بحسبها أن المسند إليه le sujet يدل على كائن أو شيء يقوم بفعل "[1].

و توصف الجملة بأنّها ملفوظ كل العناصر فيه ترتبط بمسند وحيد أو عدة مسندات متناسقة ،فلقد صرّح "**مارتيني**"على أن المسند **(Le Prédicat)**(الخبر أو المحمول) غير معيّن قبليا ،فهذا العنصر لا يمكننا أن نحذفه دون أن نمسّ استقامة المرسلة ،فالجملة إذا معرفة وظيفيا من خلال تماسكها السانتكسي الداخلي ،لا من قبل معايير دلالية أو نغمية .

3-2 الانسجام و الاتساق :(cohérence/cohésion):

إنّ دراسة اتساق و انسجام النص من اهتمامات اللسانيات النصية التي تدرس الكيفية التي بمقتضاها تشكّل سلسلة من الجمل وحدة و نصا ،إنّ الاتساق ينتج عن تسلسل الجمل وخطية النص **(linéarité)** ،أمّا الانسجام فهو يعتمد على الاتّساق و يقتحم قيودا عامة

(1)عبد الجليل مرتاض ،المرجع السابق ،ص.69.

غير خطية مرتبطة بالسياق و نوع الخطاب ،فلكي يكون النص منسجما يجب ربطه بقصد شامل محاثية لنوع خطابها و هذا ما يسمح للمتلفظ المشارك بتبني سلوك مطابق .

– إنّ انسجام النّص يتم من خلال سبل مختلفة و هذا وفق طبيعة الملفوظ:إشهار،وصفة أكلة ،قصيدة... الخ.

"فلكي نحدّد مقاصد الخطاب يسعى المتلفظ المشارك إلى :

– معاينة نوع الفعل اللّغوي المؤدي :يحكم على الملفوظ بأنه منسجم وفق طبيعته : اعتراف تعليق،تهديد...

– تسخير معرفة موسوعية بما أنّ معرفة أنواع الخطابات الناتجة عن التجربة بالعالم "[1]

– فالانسجام ليس ثانويا ،بل إن المتلفظ المشارك هو الذي يتولّى بناءه .

3-3 أنماط الأفعال و الأفعال المشتقة (المولدة)

إنّ الجملة تنطوي في مكوّنها الملفوظي على موجّه(**Modalité**) فهو يشكل توقعا لنمط الفعل الذي تميل إلى انجازه ،و هذا الميل هو ميل نوعي و أنه يمكن للجملة تغييره

(1) دومينيك مانغونو ،المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب ،تر:محمد يحياتن منشورات الاختلاف ط1،الجزائر،2008، ص18،20.

بسهولة، و هكذا حين تتحول الجملة التصريحية إلى ملفوظ فأنها تصبح شيئا آخر غير التصريح ،فقد تكون عبارة عن شكوى أو توبيخ أو تهديد أو تحذير...الخ.

فبإمكاننا بسهولة تصور السياق الكلامي أو المقامي الذي يحوّل قيّم الأفعال المختلفة هذه إلى ملفوظيات لجملة ،و كذلك نجد الجملة الاستفهامية التي يمكن أن تستخدم لشيء آخر غير طلب المعلومة فقولنا مثلا :**أيمكنك مناولتي الملح؟** فهو عبارة عن استفهام حول قدرة المتلقي على انجاز الحركة التي يصفها الركن أي مناولة الملح ،لكن طارح السؤال فهو لا يشك أبدا بأنّ المتحدث إليه له الإمكانية و القدرة على استخدام الجملة بشكل يسمح له بالإعراب عن رغبته في أن يقوم المخاطب بمناولته الملح.

– إنّ الفعل الذي تنجزه الملفوظية بالنسبة للفعل الذي تشير إليه الجملة هو فعل مشتق (مولّد) فالاشتقاق في بعض الأحيان هو أكثر خصوصية بالمقام و بالعلاقة الذاتية المتبادلة بين المعنيين بفعل اللّغة و في فعل اللّغة هذا فإنّ توقّع قيمة الفعل الذي يمكن أن يرتبط بهذه الجملة أو تلك لا يمكن تخفيفه إلاّ من خلال القوانين العامة للاتصالات :كالمأثورات التحادثية أو قوانين الخطاب .

4/ القضايا التي تثيرها اللسانيات الملفوظية :

لكي نصل إلى رؤية عامة و متوازنة حول الإشكالية الملفوظية ،لابد من معرفة القضايا التي تطرحها المرجعية الملفوظية **(deixis)** ،و الموجّهات **(Modalité)** و كذلك أفعال اللغة .

4-1- مرجعيات الملفوظ (Deixis):

تعتبر مرجعيات الملفوظ على أنها علامات تحيل إلى ملفوظيتها ،و يقال أحيانا بأنّها تعكسها الملفوظية .

إنّ مرجعيات الملفوظية و مجموعتها الأكثر تمثيلية :**أنا –أنت –هنا –الآن** عبارة عن كلمات تشير من داخل الملفوظ إلى تلك العناصر الأساسية المكونة للملفوظية و تتمثل هذه العناصر في :**المتحدث** و **المخاطب و مكان** و **زمان الملفوظية** " لكن هذه المرجعيات تدل على تلك العناصر وفقا لطريقتها أي أنّها تقوم بعكس حدوثها وهذا يعني انه في كل مرة يتحدث فيها**(أنا)** فهذه الكلمة لا يسعها إلاّ التدليل أي الإشارة على الفرد الذي قال أنا بهدف الحديث عن نفسه **(أنت)** لا يمكنه الإشارة إلاّ إلى الفرد الذي خاطبه المتحدث بهدف

الحديث عنه باعتباره مخاطبا هنا ،و الآن لا يمكننا الإشارة إلا إلى مكان و زمان وقوع الملفوظ الذي يشكلان جزءا منه "[1].

لكي يتسنى لنا تحديد خصوصية المرجعية **(Deixis)** بشكل جيد بالنسبة للعلامات الأخرى فيمكننا الاستعانة كما فعل **رومان جاكبسون** بمصطلحات **بيرس:**

فلا شك أنّ للمرجعيات دلالة اصطلاحية شأنها في هذا شأن علامات اللسان الأخرى و من هنا نرى أنّها عبارة عن رموز كما يقول **بيرس** ،إذ نجدها في القواميس و لا حاجة بك إلى مراعاة استعمالها و على هذا ف**(أنا)** له دلالة عامة وحيدة و ثابتة تكمن في أنّها تدل على موجه الرسالة و متلقيها **(أنت)** إنّ المرجعيات **(Deixis)** تتمتع في الوقت نفسه بمظهر آخر فهي لا تستطيع استقبال معنى محدد إلاّ إذا كانت على علاقة وجودية مع الموضوع الذي تمثّله فالمرجعيات تساهم في طبيعة ما يسمّيه "**بيرس**" **بالمؤشر(Index)** فالمؤشر هو الحركة التي تدل بواسطتها على شيء ما : و في غياب الشيء فإن المؤشر لا يشرك معه شيئا أبدا ،أي أنّه لا يدل على أي شيء ،و الحركة لا تصبح تحديدا إلاّ إذا كانت على علاقة حقيقية بالموضوع أو الشيء .

إنّ الإشاريات **(Deictiques)** تشكّل جزءا من المرجعيات **(Deixis)** لأنّها لا تشير إلاّ بوجود مرجع ما ،فبين **(أنا)** و بين فرد ما يتحدث عن نفسه في لحظة معينة ،تكون

(1)جان سيرفوني :المرجع السابق ،ص28.

العلاقة علاقة حقيقية هي العلاقة الناتجة عن لفظ هذا الفرد لكلمة أنا فالإشاريات قد اهتّم بها العلماء قديما من خلال أدوات الربط بين أجزاء الجملة و بين مجموعة من الجمل باهتمامهم ببعض الجوانب الصرفية و النحوية و الدلالية .

أ) الإشاريات الشخصية : و تمثل الضمائر الدالة على المتكلم و المخاطب سواء كانت متّصلة أو منفصلة ،فالضمائر هي التي تعبّر عن الذاتية في اللّغة لذلك فإنّ استعمال كل جماعة لغوية لها يخضع لمجموعة من التعاقدات ،ثم إنّ المتكلم بمجرد تلفظه ب(**أنا**) يكون قد وضع أمامه و بطريقة آلية شخصا يقابله هو (**أنت**)" [1].

ب) الإشاريات الزمنية : و تمثّلها ظروف الزمان عامة فمعرفة الزمن يزيل التباس الأمر على المتلقي .

ج/ الإشاريات المكانية : و هذه تتمثل في ظروف المكان و تسهم في التعرّف على مكان المتكلم وقت حديثه أو مكان آخر ألقى فيه خطابا ما .

في دراسة المرجعيات (**Deixis**) تحتّل قضية الشخص (**Personne**)و الزمن مكانة هامة.

(1) عمر بلخير :،تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية ، منشورات الاختلاف دط،الجزائر،2003،ص72.

4-1-1 قضية الشخص : لكي ننسب تحديدا واضحا إلى فئة المرجعيات لابد من التساؤل عمّا إذا كانت علامات (**Marque**) الشخص الثالث (**ضمير الغائب**) تدخل في إطاره ،فلقد تحزب نفر من اللّسانيين و النّحويين بأنّها :

أ- لاتشكّل جزءا منه في أي حال من الأحوال .

ب- تشكل جزءا منه في بعض استخداماتها .

ج- إنّها إشاريات مثلها مثل شكلي الشخصين الأول و الثاني (ضمير المتكلم و ضمير المخاطب).

فمفهوم الشخص هو مفهوم حاضر في (**أنا**) ،(**أنت**) و غير موجود في (**هو**) فينبغي على التحليل أن ينطلق من أنا ،فالضمير (**أنا**) يحيل دائما إلى كائن وحيد و مختلف ف(**أنا**) ليس موضوعا ،و إنّما يدل على الشخص الذي يعلن عن الظروف الراهنة بخطاب يتضمن أنا ،فالشخص المتحدث يقول شيئا ما عن نفسه ،و كذلك الأمر بالنسبة (**أنت**) الذي هو الفرد الذي نتحدث إليه في الظروف الراهنة للخطاب و الذي يتضمن الظرف اللغوي (**أنت**).

أ) ضمير الغائب في علامة IL:(هو):

أ-1- هو ضمير الغائب في مواجهة أنا (ضمير المتكلم) و أنت (ضمير المخاطب):

إنّ القول بأن (**أنا**) يدل على المتحدث و (**أنت**) يدل على المخاطب فما هو إلاّ وصف ناقص ،و ما تجدر الإشارة إليه هو أنّ(**أنا**) هو اسم يتخذه المتحدث حينما يعد نفسه موضوعا للخطابات أي حينما يتحدث عن نفسه و أنّ (**أنت**) يظهر حينما يتحدث أحدهم عن الشخص نفسه الذي يتوجه بالحديث إليه و هكذا فإنّ (**أنا**) هو الشخص الذي يتكلم له دور ايجابي و الشخص المتحدث عنه في نفس الوقت دور ايجابي و الشخص المتحدث عنه دور سلبي .

فالشخصان أو الضميران الأوّلان أي شخصا التبادل الخطابي يقابلان تماما الشخص الثالث (**ضمير المخاطب**) أي الشخص المعني بالحديث(**Delocute**) و هو الشخص المتحدث عنه و الذي يقوم بدور سلبي فقط في فعل اللغة لكن الأشخاص الثلاثة يشتركون في نقطة واحدة فهم جميعا يستخدمون لطرح موضوع الكلام .

أ-2- الشخص الثالث (ضمير الغائب) هو الشخص الأساسي :

إنّ الشخص الثالث الثالث(**ضمير الغائب**) هو لا شخص مبني للمجهول لحجة أنّه يفتقر إلى علامة خاصة به في هذا اللّسان أو ذاك ،فالشخص على الأقل في الألسن التي تنتمي من الناحية التصنيفية إلى المجموعة نفسها التي ينتمي إليها اللسان الفرنسي ،فهذا الشخص يشكل الدّعامة اللازمة للإسناد (**predication**) سواء أكان هذا الشخص صريحا

مرسوما كما في الحالة التي يظهر فيها على شكل ضمير شخصي (اسم مضمر) أو مستتر كما في (حالة الاسم) فالأسماء كلّها مزودة بفئة الشخص في اللسان.

إنّ شخص الأسماء لا يختلف من حيث الأساس ،عن الشخص المنسوب إلى الكائنات المنخرطة في فعل اللّغة أي الكائنات المتحدث عنها باعتباره معنى بالحديث فالعلامة التي تبرز شخص الاسم حينما يحل الضمير محله ،هي نفسها التي تدل على الشخص المتحدث عنه،فمثلا نقول إنها صفراء **Elle est jaune** للدلالة على الورقة في السياق التالي : ما لون الورقة ؟ إنها صفراء .

ب/ ضمير الغائب (هو) في الأفعال وحيدة الشخص :

أل:هو وحيد الشخص لا يمثل أي كائن ملموس أو مجرد ،كما لا يمثل أي معطى من معطيات التجربة إنّه مجرد علامة على الإمساك بالشخص بعيدا عن حالة معنية أو عن أي اشتراك مع مادة مفهومية مهما كان نوعها و بالتالي ، لا تقبل الارتباط بالأشخاص الذي يشير إليهم (**أنا**) و (**أنت**) الخاصين بالمعنى بالحديث أو بالشخص الثالث الذي يتضمنه الاسم .

ب-1- شخص العالم : le personne d’univers

تقر إحدى أطروحات علم النفس الآلي إنّ ذكر اللّغة لظاهرة مسجّلة في الزمن يتطلب وجود نقطة ثابتة ،ذات طبيعة مكانية ،فتطور هذه الظاهرة يكون انطلاقا منها ،هذا (**أل**) هو

السند الأدنى و المجرد جدا لعمومية لا يمكن تجاوزها فهو الذي يشكل دعامة الأفعال وحيدة الشخص ،و ما يرمز إليه إل(**هو**) في هذه الحالة ،يعني بكل بساطة ربط الحديث بعالم موجود قبله و يشكل حتما جزءا منه ،فشخص العالم هو شخص أساسي و أنّ أيّ نوع أخر من الأشخاص لا يتدخل إلاّ بالنيابة عن ذلك الشخص .

ب-2- شبح الحقيقة :

لقد ميّز "**آلان بيرنيدونيه** " ثلاثة مصادر ممكنة لحكم الحقيقة الصحيح :

1) المتحدث، 2)الرأي العام، 3) عامل محقق يسميه (شبح الحقيقة).

لأنّ اللسان لا يسمح له بالظهور إلاّ عن طريق العدم "فقد لا يكون شبح الحقيقة هذا تناسخا أو تحوّلا (**Avatar**) أو ربما شكلا قانونيا (**Canonique**) لشخص العالم هذا أو لذلك فقد بيّن كل من "**غيوم** و **موانيه**" أنّه ليس مجهولا ،فيمكننا اعتباره بمثابة إشاري (**Deictiques**)من رتبة الأشياء " [1].

لكي نبيّن ضرورة تمييز الحقيقة بالنسبة للمتحدث و الحقيقة بالنسبة لنوع من الرأي العام الذي يمثّله الرمز ،فالمؤلف يستند إلى تحليل المؤكد (**pose**) و المفروض مسبقا (**Présuppose**) بالنسبة لأفعال قواعدية ،فلكي نقوم بتحديد قيمة حقيقية ملفوظ ما تقوم

(1) جان سيرفوني ،المرجع السابق ،ص32.

على المتحدث باعتباره هو نفسه مصدرا ،فذلك لأنّ الملفوظات نفسها الخالية من الصيغ تأخذ قيمة حقيقتها من مصدر آخر ،أي من شبح الحقيقة و هو تناسخ شخص العالم أو شكله القانوني .

ب-3- الفاعل المنطقي :

إنّ الفاعل المنطقي هو البرهان الذي نحتاج إليه لنقرر شيئا آخر غير اللّغة في مقابل اللّغة لأنّ أي لغة كانت يجب أن تقوم على شيء آخر غير ذاتها .

إنّ العملية الأساسية التي تنطوي على الإحالة إلى العالم تكمن في التعيين الذي يركب المدلولات على أشياء العالم و ليس له أي علاقة فارقة (**Marque**) في كل الألسن لكن له واحدة في اللسان الفرنسي و هي إل(il) المشتركة فقد أشار " **موانيه**" بين الضمير (il) هو و أدوات التعريف : **le ,la, les**(تعريف مذكر،تعريف مؤنث،تعريف جمع).

و هكذا فأداة التعريف (**le**) في :**le facteur vient de passer**،(مرّ موزع البريد منذ قليل) و ضمير الغائب هو il في **il pleut**(إنها تمطر)،أو في **il est arrivé un Accident**(وقع حادث)فهي أداة التعريف اثر للعملية التعينية وترسيخ لما قيل عن العالم فهي برهان على الإسنادات (**Prédication**) التي تنقلها تلك الملفوظات .

ج/ هل :il=ضمير الغائب يعد من الإشاريات (Deictiques)؟

ج-1- حجج (براهين) مع اعتبار ضمير الغائب من الإشاريات :

إذا كان ضمير الغائب هو il من الإشاريات فلا بد من أن يتمتع بالخاصية التي تحدد هذه الفئة على اعتبار أنّ الانعكاسية (**Réflexivité**) تنطوي على الإحالة إلى أحد عناصر الإطار الملفوظي ،لكن ضمير الغائب (**هو**) لا يحيل إلى أي عنصر من تلك التي أشرنا إليها :فلكي يصنف في قائمة الإشاريات لابد إذا من توسيع الإطار الملفوظي ،فبالإضافة إلى المتحدث و المخاطب و زمان و مكان الملفوظية ،فلابد أن يتضمن هذا الإطار موضوع الكلام مهما كان نوعه باعتباره عنصرا ضروريا يشكل تجديدا ،و هذا تماما هو المسعى الذي اعتمده "**آلان بيرنيدونيه**" فشبح الحقيقة الذي يتحدث عنه يشكل حجة إشارية تحيل إلى مشترك أو مساهم في عملية الاتصال مثله في ذلك مثل تلك الكائنات المشار إليها ب(**أنا**) ضمير المتكلم ،و ب(**أنت**) ضمير المخاطب ،فأكثر ما يثير الاهتمام أن الكون (السياق) كافة ترسيمات الاتصال المعتبرة بمثابة ماهية مرجعية شاملة يجب أن يعتبر أنّ العالم أو السياق كأحد المشاركين الفاعلين في عملية التبادل الخطابي و ليس فقط كظرف جامد ، ويضيف في موضع آخر في فعل الاتصال أنّ السياق يتكلم ليعطي رأيه في حقيقة الجمل "فتحليل الخطاب يسعى إلى ربط الملفوظات بسياقاتها ،فهو لا يدرس الملفوظات بشكل محايث (**Immanente**) لكي يربطها بعد ذلك بالمعايير المختلفة (الخارجية) السياقية " [1].

(1)دومينيك مانغونو ،المرجع السابق،ص,27.

ج-2-حجج ضد اعتبار ضمير الغائب من الإشاريات :

لكي نعتبر أنّ ضمير الغائب ليس من الإشاريات لابد أن نلتزم بالتعارض بين الدور الفاعل و السلبي في الوقت نفسه في عملية التبادل الخطابي لأنّه ليس هناك من طريق غير طريق الاستعارة فيمكننا من دمج الفاعلية التي تقدّمها النظرية المعنية إلى السياق الجاكبسوني بفعالية كل من المتحدث و المخاطب ،و أن تكون هناك مصادر عدة ممكنة للتأكيد ،أي أن يتمكن الملفوظ نفسه من إدخال تعددية أصواتية **(Polyphonies)** ،فهذه وجهة نظر تبدو و كأنها تفرض نفسها على مستوى معين من مستويات التحليل.

و لكن عامل الملفوظية الثالث هذا الذي قد يكون السياق لا يملك الكلام كما يملكه الآخران ،فإذا كان بمعنى ما مشاركا فهو غير قادر على أن يكون متحدثا.

4-1-2- زمن الملفوظية:

نتطرق في هذه المسألة إلى دراسة و معرفة زمن الحاضر **(Présent)** و الماضي البسيط **(passé simple)** و الماضي المركب **(passé composé)**.

أ)المرجعيات الزمنية و المنظومة الكلامية :

إنّ زمن الملفوظية أي الزمن الذي يتحدد فيه الحدث الذي هو إنتاج الملفوظ و كما يمكن الإشارة إليه داخل الملفوظ نفسه ،فمن بين الكلمات التي تؤدي هذه الوظيفة منها :**الآن**

أو **اليوم** ،فهذه العلامات هي إشاريات مثلها مثل **أنا** و **أنت** و لكن المرجع الزمني (**Deixis Temporelle**) لا يتحدد بالأشكال التي تحيل إلى حاضر الملفوظية ،لأنّها تتضمن أيضا الأشكال التي تتسم الماضي و المستقبل و لا يتحدد مرجعها إلاّ بالنسبة لذلك الحاضر ، ومن فئة الظرف نذكر : **أمس** ،**قبل الأمس** و هذا بخصوص الماضي ،و **غدا** و **بعد غد** بخصوص المستقبل ،فمثلا عندما نتلفظ بكلمة (**أمس**) فإنّ هذه الكلمة تدل على اليوم الذي سبق اليوم أنتجت فيه الملفوظية ،و (**غدا**) تدل على اليوم اللاحق.

إنّ كل زمانية يعبر الفعل عنها و التي تشكل في بعض الألسن كاللسان الفرنسي مثلا دعامة هامة للزمنية المعهود بها إلى الملفوظ ،فهذه الزمانية لها القدرة على استدلال في لحظة الملفوظية ،فأكثر الأشكال قدرة على التعبير عن هذه اللحظة بشكل مباشر هو زمن من الحاضر اللغوي .

أ-1- الحاضر بصيغة الإدلال : Indicatif

إنّ الحاضر بالنسبة " **لجورج سيربا**" على الرغم من الاسم الذي يحمله ،فهو شكل يخلو من المدلول الزمني ،فهذا اللساني يعتبر أنّ فكرة التلاقي بين الشكل المسمى بـ(**الحاضر**) و الواقع الزمني الذي هو الحاضر و هو واقع نفسي يرافق فيه الوعي أي ممارسة للفكر و الكلام ،فمثلا إذا قلنا : **il pleut**،أنها تمطر =السماء تمطر ...و أنّ لا

شيء في السياق الكلامي و المقامي يوجّه مخاطبي نحو تطبيق هذا الملفوظ على سقوط مطر مضى أو قادم ،فسيفهم أنني أحدثه عن ظاهرة في طور التحقق في اللحظة التي أتحدث فيها عنها ،فانطلاقا من مبدأ أن الحاضر = حاضر فإن التقليد القواعدي يرى في الملفوظات التي يرتبط فيها الحاضر بلحظة الملفوظية (استخدامات للشكل مع قيمة النوعية فعلى العكس فإنّ استخدامات الحاضر بهدف الإحالة إلى فترة ماضية أو مستقبلية تعد استثنائية و استعارية تتعلق بالأسلوبية ،فهذه الاستخدامات تماهي الأحداث المعنية بتلك التي تتوضع في حاضر التبادل الخطابي التي يعيشها المرسل أو المتلقي و يشعران بها بشدة خاصة .

ينطبق الملفوظ آليا على الظواهر التي تشكل الإحداثيات الزمنية و المكانية للملفوظات إطارا لها و هذا إذا لم تتعارض مع أي شيء في أي وقت إذا ما وجد في ملفوظ و أنّ لا شيء يحدده من الناحية الزمنية فإنه يأخذ معنى الحاضر فليس لأنّه يدل على اللحظة الحاضرة بل لأنّه ملفوظ فيمكن هنا أن نفسر عبارة السماء تمطر (**il pleut**) بأنّ السماء تمطر هنا و الآن لكن الصيغة الكلامية (**Verbale**) ليست هي التي تنقل هذه التفاصيل ،فالملفوظيات الخالية من الفعل تقدّم لنا دليلا على ذلك ،فحينما يتلفظ أحد المتحدثين بعبارة صمتا؟ فلا يمكن أن يتعلق الأمر إلاّ بصمت مطلوب أو ملاحظ في (**هنا**) و (**الآن**) الخاصتين بالمتحدث .

إنّ الصيغة الادلالية بالنسبة "**لغيوم**" تلك التي ترتبط بالدرجة القصوى لتحقيق القضية بمعنى أنّها تحدد القضية بالنسبة لشخص المتحدث و في لحظة فعل اللّغة و الحاضر يشكّل جزءا منها ،فيمكن اعتبار الحاضر بمثابة شكل زمني و الحاضر يعتبر عند "**غيوم**" بأنّه واقع هندسي (معماري) و حركي في الوقت نفسه ،إنّه هندسي معماري لأنّ العقل إذا أراد تمثل الزمن فإنّه يستخدم القدرة التي يملكها لكي يتمثل المكان لهذا فإنّ المنظومة الكلامية (**Système Verbal**) التي هي تمثل خاص باللسان لإدراك أنّ الإنسان يملك الوقت ، هو حركي (**Génétique**) لأنّ المدلول اللساني لصيغة نحوية ما لا ينبغي أن يفهم على أنّه نقطة ثابتة إنما حركة يمكن للفكر التقاطها في مختلف مراحل تطوره .

ب/ الماضي البسيط و الماضي المركب :

ب-1-الماضي البسيط: إنّ الماضي البسيط يمسك بالحدث الماضي عند انبثاقه في الزمن و ينظر إليه انطلاقا من هذا الانبثاق و باعتباره موجها بكليته نحو معنى صيرورته فهذه القيمة الأساسية تجعله قادرا على ذكر تعاقب الأحداث كما يقدّمه المؤرخون بشكل عام إذ ينطلقون من أكثر أجزاء الماضي بعدا عن ذلك الماضي الذي يهتمون بتدرجه المتجّه نحو صيرورة الأحداث و يحترمونه ،أي نحو الحاضر من يسرد تلك الأحداث.

ب-2-الماضي المركب: إنّ الماضي البسيط ينافسه كل من الماضي الناقص (**Imparfait**) و الماضي المركب (**Passé Composé**) فيمكن اعتبار منافسة الماضي

المركب بمثابة منافسة منتصرة لأنّ الماضي البسيط في اللّغة المحكية في اللّغة الفرنسية المعاصرة لم يعد يظهر من الناحية العملية.

إنّ الماضي المركب كما هو الحال بالنسبة للحاضر قادر على وضع ذكر الحدث في الفترة الحاضرة أمّا الماضي البسيط فهو يصف الحدث المنجز كليا و كما يقدّم صورة عن التمدد الشامل فتلك الخصائص تجعله قادرا على التعبير عن حاضر لحدث تجاوزه الزمن وللتمييز بين هذين الماضيين فقد أطلق "**غيوم**" على أحدهما "**الماضي المظهري** " و على الثاني"**ماضي الفترة**" و اختيار أحدهما ليكون زمنا للسرد ليس سوى اختيار أسلوبي فالماضي البسيط يلاءم سرد الأحداث الماضية في تعاقبها ،أمّا السرد بزمن الماضي الماضي المركب فيهدف للاستعانة عن تتابع الوقائع هذا بوضع الحدث مستقلا في الزمن باعتبار الماضي المركب يسمح بالحديث عن أحداث لا تلتزم الفكر بمتابعة صيرورتها بدءا من نقطة اندلاعها.

إنّ الزمن و الشخص اللذان تكمن وظيفتهما في اللّغة بالسماح بنمط الملفوظية يسمى بالتاريخ **(ضمير الغائب)** عن صيغة الماضي البسيط و الماضي الناقص ،و الماضي الأكثر من تام و أحيانا من المستقبل التلميحي و يسمى بالمستقبل الاستشراقي .

إنّ الأزمان و الأشخاص الذين تكمن وظيفتهم في اللّغة بالسماح بنمط من الملفوظية يسمى بالخطاب (**Discours**) أي الأشخاص الثلاثة الذين ينتمون إلى كافة الأزمان

باستثناء الماضي البسيط ،الذي لا يتمتع بالقيمة نفسها التي له في التاريخ **(Histoire)** والخطاب **(Discours)** ،لأنّ السارد لا يتدخل في ضمير الغائب فإنّه لا يتعارض مع أيّ شخص آخر ،بل إنّ الأمر يتعلق بالآخر أي بغياب الشخص ،أمّا في الخطاب فإنّه لا شخص مجهول يقابل أنا و أنت .

4-2- الموجّهات (Modalités):

إنّ تحليل الملفوظات ينقسم إلى قسمين رئيسيين :الموجه و المضمون الجملي ليس بالأمر الجديد ،و ينعكس هذا التحليل في الفترة الكلاسيكية من خلال تمييز الشكل عن مادة الملفوظات ،أمّا في اللسانيات المعاصرة و بعد نهاية فترة ازدهار البنيوية و نحو **تشومسكي** عادت إشكالية الموجهات لتشغل مكانة هامة .

إنّ قضية الموجّهات في اللسانيات المعاصرة ، لا تطرح بالطريقة التي طرحت بها سابقا فاللسانيات تطورت ،ووصف العمليات التي توجّه الملفوظ قد تنوع و اغتنى بشكل كبير و صعوبة إبلاء مكانة محدودة للموجّهات في مجال اللسانيات قد ازدادت تعاظما.

إنّ غالبية اللسانيين الذين يدرسون الموجّه ،يشيرون إلى أن الأمر يتعلق بميدان تصعب الإحاطة به و يقدّمون وجهة نظر يعتبرونها مؤقتة و تجريبية و كشفية .

4-2-1- تصنيف الموجّهات :

إنّ الموجّهات الأساسية للجملة التوكيدية ،الاستفهامية ،التعجبية ،الأمرية ،التي تفترض فكرة ضمنية ناظرة **(Regardante)** فالموجّهات التي تطرح فكرة ناظرة صريحة مثل فكرة الممكن و فكرة المحتمل ،و بعض الأفكار الأخرى التي تخضع لها الجمل المرتبطة المضافة و التعابير المصدرية و الجملة الفاعلية أو المفعولية **(Participiales)** و الحالية و بعض الظروف "[1].

أ) **الموجّهات التقويمية**:تتركز الموجهات التقويمية أساسا على المعجم **(Lexique)** و يعبّر عنها على سبيل المثال بواسطة ظروف الجملة، كما تتركز أيضا و بشكل خاص على العروض **(Prosodie)** كالتنغيم**(Intonation)**.

ب) **الموجّهات التعبيرية:** و التي تضم كافة الظواهر التي تصيب نظام الكلمات القائم والإبراز و الموضعة و التي تنشأ عما يسميه "**غيوم**" تركيب التعبيرية التي تشكل جزءا منه لكن لمفهوم التعبيرية فائدته ،فغموضه الكبير يبلغ حدا لا يجعله قابلا للتطبيق على ظواهر مختلفة مثل "**موجه الجملة** " و **الوصل (Subordination)** و **استخدام التقديرات (التخمينات)(Appréciatifs)** .

إنّ علماء المنطق يهتمون أيضا و منذ زمن طويل بالموجّهات ،فالمفهوم المنطقي للموجهات لا يقدّم للسان مبدأ للتحديد :و بذلك يتم استبعاد الظواهر التي ليس لها علاقة

(1)جان سيرفوني ،المرجع السابق،ص62،63,

بالمفهوم المذكور من مجال الموجّهات اللّغوية فالموجّهات الأساسية بالنسبة لعلماء المنطق هي تلك التي تتعلق بمضمون الجمل (**Propositions**)و تسمى بالموجّهات الأخلاقية (**Aléthiques**) .

4-2-2- الموجّهات اللسانية:

إنّ تصنيف الموجهات لا يمكنه أن يكتسي طابعا متينا لأنّ طبيعة الموضوع تتعارض مع ذلك.

4-2-2-1-النواة الصلبة: و تتكون من موجّهات جمالية مثال على ذلك " **من الضروري أن يأتي بيير"** و من مساعدين (**Auxiliaires**) صيغة(**Mode**).

أ) الموجّهات الجملية و شكلها القانوني هو كالتالي:

Il (uni personnel)+est+adjectif+que(p)ou(infinitif) .

هو (شخص وحيد)+ يكون+ صفة+ أن ب، أو حرف الجر+ مصدر الصفة في إحدى تلك التي نراها على المرجعيات الثلاث: ضروري ،مؤكد ،إجباري و بهذا الشكل تتميز الموجّهات بخارجيتها إزاء الجملة التي تقوم تلك الموجّهات بتوجيهها أو إزاء المصدر الذي يقوم مقامها فهذه الصفة الخارجية (**Extériorité**) تتلاشى في الملفوظات .

4-2-2-2-الموجه المختلط (Impure)

إنّ كافة الأشكال التعبيرية للموجّه ،و التي عايناها يمكننا بشكل عام وضع الحالات التي يكون فيها الموجّه مضمرا (**Implicite**) في الوحدة المعجمية (**Lexème**) أو ممتزجا بها أو بشكل مورفيم أو بتعبير أو بعناصر دلالية أخرى فهذه المجموعة الجديدة هي مجموعة غير متجانسة فيمكننا أن نضع فيها أيضا وحدات معجمية يمكن ترجمة بنيتها الدلالية المنطقية إلى أشباه جمل (**Paraphrases**) تتضمن فعلا توجيهيا،كما يمكن ترجمة تعارضات (تقابلات)الصيغة و الاستخدامات التوجيهية لبعض أزمنة الإدلال (**Indicatif**).

إنّ الإنجازيات و كذلك العلامات الفارقة (**Marques**) ما نسميه "**بموجّهات الجملة**" فهذه الانجازيات(**performâtes**)تطرح مشكلة العلاقة بين الموجّه و بين القول الفاعل (**illocutoire**).

لكن النقطة المشتركة بين كافة الحالات المجتمعة تحت عنوان "**الموجّه المختلط**"

هي نقطة سلبية فلا يمكننا القول على أنّها توجيهية نموذجية "بالمعنى الذي تكون فيه الصفات و الأفعال المساعدة و اللاحقات.

4-2-3- وحدات معجمية كلامية (Verbaux) و تعابير وحيدة الشخص :

أ) **الوحدات المعجمية** : هي عبارة عن موجّه وهذا الأخير من شأنه أن يدخل ضمن تركيبة (**Combinaison**)في المحصلة اللكيسمية أي محصلة الوحدات المعجمية

(**Synthèse Leximique**) إمّا أن تدخل مع فعل سببي (**Causatif**) أو مع فعل ملفوظي.

ب) التعابير وحيدة الشخص : إنّ بعض الصفات التقويمية القادرة على تقديم نواة للتعبير وحيدة الشخص (**Unipersonnelles**) ليس لها سوى رابط غامض جدا مع الموجّهات المكوّنة لما أطلقنا عليها اسم "**النواة الصلبة**" و هذا لا يمكن استبعاد تلك التعابير الوحيدة الشخص من مجال الموجه لعدم وجود أي معيار من شأنه تبرير مثل تلك الاستبعادات (**Exclusions**).

4-2-4- الصيغ و الأزمنة:

إذا قمنا مثلا بمقابلة بين صيغتي الإدلال **Indicatif/Subjonctif** فقد تتحدد الصيغة الفعلية (**verbal**) يتضمن الملفوظ وحدة معجمية (**Lexeme**) نموذجية و كما يمكننا الارتباط بفكرة موجّهة أقل وضوحا تتضمنها إلى حد ما و بشكل خفي ،فالأفكار الموجّهة التي تحدّد صيغة الفعل سواء أكانت صريحة أم لا،فإنّها تنقسم إلى مجالين مفهومين عامين جدا هما :**مجال الممكن** و **مجال المحتمل** .

4-3- أفعال اللغة : Actes De Langage

إنّ للملفوظ قيمة الفعل (**Acte**) الذي هو جزء مكوّن لمعنى ذلك الملفوظ "إنّ الفعل اللّغوي الذي يدعى أحيانا بالفعل الكلامي (**Acte de Parole**) أو فعل الخطاب (**Acte de discours**) و نقصد به الوحدة الصغرى التي بفضلها تحقق اللّغة فعلا بعينه (أمر – طلب–تصريح–وعد)"[1]،فالمتلفظ المشارك (**Coénonciateur**) لا يمكنه تأويل هذا الفعل إلاّ إذا اعترف بالطابع القصدي لفعل المتلفظ .

4-3-1 الملفوظات التقريرية و الملفوظات الانجازية

هناك عدد كبير من الملفوظات التي لا تستخدم لوصف الحالة الراهنة الأشياء فلا يمكن أن نعزو قيمة الحقيقة كما هو حال الملفوظ التالي :

أطلق على هذا المركب اسم الملكة اليزابيث ،أو (أعد بهذا المركب باسم الملكة اليزابيث) ،فإنّ مثل هذه الملفوظات لا تصف و لا تقص و لا تلاحظ شيئا على الإطلاق ، ملفوظيتها عبارة عن تنفيذ لعمل ما فقولنا مثلا :أعد :أسمي فهو ليس وصفا لما أنت بصدد فعله حينما تقول ما تقول و لا هو تأكيد على القيام به ،إنّما هو الفعل نفسه ،فمن هنا جاءت عبارة الإنجازي (**Performatif**) التي اعتمدها "**اوستين**" للدلالة على تلك الملفوظات ويقابلها بتلك التي يسميها الملفوظات الوصفية (**Constatif**).

(1)دومينيك مانغونو :المرجع السابق ،ص.7.

لقد حاول "**اوستين**" تصنيف الفشل (**Infélicités**)فراح يتساءل عما إذا كان للتعارض بين الملفوظات الوصفية (**Constatives**)و الملفوظات الإنجازية علاقة وثيقة فذلك التعارض القائم بين الملفوظات الصحيحة أو الخاطئة من جهة و الملفوظات الناجحة أو الفاشلة من جهة أخرى .

إنّ نجاح الملفوظية الإنجازية و التقريرية يقتضي حقيقة عدد معين من التأكيدات فمثلا ملفوظية الإنجازي "**أعتذر** " إذا كانت ناجحة تقتضي حقيقة التأكيدات التالية :" هو في صدد الاعتذار أو يأسف لأنه تصرف بهذا الشكل أو ليس في بنية إعادة الكرة "

– يكون للملفوظات الإنجازية فعل قواعدي مصرف مع الشخص الأول المفرد **(ضمير المتكلم)** بزمن الحاضر بصيغة الإدلال **(Indicatif)** فليس بالضرورة أن يكون الملفوظ "**مسموح بالخروج**" معادلا للملفوظ" **اسمح لك بالخروج**" لأنّهما ملفوظان انجازيان فهذا نجده أيضا في الملفوظات التقريرية.

4-3-2- أفعال الكلام غير المباشر و المأثورات التحادثية:

إنّ قضية الأفعال الكلامية هي من أهم القضايا التي اهتمت بها التداولية ،فقد بيّن "**أوستين**"(**J .Austin**) "أنّ فكرة معنى القول لا تكون إلاّ حالة تمثيلية للعالم بمعزل عن

تلفظه"[1]بمعنى أنّه يؤكد أن لكل ملفوظ بعدا معينا و الاهتمام بالمتكلم أثناء إصدار الحدث الكلامي ،و توخي حالة السامع و هيأته ،و الاهتمام بمدى إدراك السامع لما يبلغه له المتكلم و ما يرمي له من أغراض و مقاصد من خلال القرائن اللفظية مع مراعاة ظروف إنجازه .

قبل دراستنا لأفعال الكلام غير المباشرة لابد أن نتعرف على الأفعال الكلامية المباشرة، فالفعل الكلامي ينقسم إلى نوعين:

أ) **فعل كلام مباشر (Direct)**:يعتمد على مبدأ اللّغة العادية "**القول هو العمل**" [2]فالقول هو كل شكل من السلوك الاجتماعي الذي تضبطه قواعد، مما يعني إنجاز أربعة أفعال في الوقت نفسه.

- **فعل القول (Acte D'énonciation)** و يتمثل في التلفظ بكلمات و جمل .

- **فعل الإسناد(Acte Propositionnel)** يسمح بربط الصلة بين المتكلم و المستمع.

- **فعل الإنشاء (Acte Performatif)** يبيّن القصد المعبر عنه في القول.

-**فعل التأثير(Acte Perlocutif)** و يمثل التأويل الذي يعطي للقول باعتماد العناصر المقامية .

---

(1)حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ و تداولية الخطاب ، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع ، دط، الجزائر ،2005 ص125.

(2)الجيلالي دلاش:مدخل إلى اللسانيات التداولية، تر: محمد يحياتن ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دط، الجزائر، دس،ص.24.

ب) فعل كلام غير مباشر : لقد ركز "**سورل**" على البحث عن ميزة الصيغ الحقيقية و أشكال الأقوال المجازية ،فقد ميّز الفعل الإنشائي الثانوي الذي بواسطته يتلفظ المتكلم بجملة يطابق معناها الحقيقي (عكس المجازي) و الفعل الإنشائي الأوّلي الذي يستنبطه المستمع من مجموع أوضاع التواصل أو التخاطب ،فيمكن أن تتوفر الأفعال غير المباشرة على سبيل المثال على الوظائف التالية "تحاشي المحظورات ،التحايل على حواجز غير مرغوب فيها تفادي مطلب غير مبرر لمنزلة ما أو حقل ما ،و خلق الإمكانيات الواسعة للذات و الطرف الثاني للتمكن من الاهتداء إلى مخرج"[1].

لقد عنى العديد من اللسانيين بهذه الأفعال غير المباشرة و قد انصب الاهتمام أساسا على البحث عن تحديد و حصر وسائل و شروط انجاز مثل هذه الأفعال .

إنّ القول يمكنه أن ينطوي على إنشائية أساسية و إنشائية مبتذلة و إنشائية فعلية ،فمثلا نقول: " **هذا لطف منك** " فهو يتوفر على الإنشائيات التالية :

- إنشائية أساسية :تقرير (وصف حال)

- ابتدائية مبتذلة :مدح.

(1)الجيلالي دلاش،المرجع السابق،ص.31.

– إنشائية فعلية :فعل أو جزء من فعل الشكر و هو الذي يعبّر عن قصد المتكلم الحقيقي في حال معينة .

إنّ حسن سير التواصل يتطلب التقيّد أو احترام مبدأ التعاون ،فهكذا فإنّ المشاركين في عملية التبادل الكلامي يجمعون على هدف مشترك أو مجموعة من الأهداف أو يتفقون على الأقل على انجاز مقبول من الجميع .

إنّ القيمة التقدمية التي يكتسبها الملفوظ التصريحي "**آمرك بالذهاب**" فإذا كان هناك استثمار للمأثور التحادثي ،فأيّ مأثور نقصد ؟و في أي محاكمة عقلية يدخل هذا المأثور ؟

فمثلا نقول :أ) آمرك بالذهاب "

ب) يؤكّد بأنّه يأمرني بالذهاب .

ج) إذا كان تأكيده صحيحا، فهو يأمرني بالذهاب.

د) إذا كان يأمرني بالذهاب ،فلابد و أنّ ملفوظيتة الحاضرة هي التي تشكّل هذا الأمر .

ه) رغم أنّه يقول الحقيقة .

و) إذا قوله "آمرك بالذهاب "يعني أنّه يأمرني بالذهاب .

و بتعبير آخر فإذا لم يكن عند المتحدث نية انجاز فعل الأمر بشكل غير مباشر فمثلا نقول "**إنّه يأمر** "فإنّ جزمه "**آمرك بالذهاب** " فقد يكون خاطئا ،و بالتالي فهو ينتهك مأثور النوعية

4-3- 3-فعل القول و الفعل في القول :

- إنّ المقارنة بين فعل القول و الفعل في القول تخلط في الواقع بين تمييزين ليس متعادلين فالأول هو التمييز السببي الطابع بين الخصائص الدلالية المتعلقة بالملفوظة المنفردة و تلك التي يحددها السياق اللفظ ،فمثلا نقول:" **سأذهب إلى الجبل هذا الصيف** " و حسب الظروف التي تستعمل فيها فتكون لها قيمة إعلام أو وعد ،فهناك احتمالين واردين :**فالأول** :إذا كانت الملفوظة تجيب عن السؤال "ماذا ستفعل هذا الصيف"؟ أمّا **الثاني** فيتمثل إذا كانت مخصصة لإرضاء المخاطب الراغب في أن يراك ذاهبا إلى الجبل لكن أيا كان السياق الخطابي ،فإن الجملة تنطق بالإعلان ذاته ،فإذن يجوز لنا الاتفاق على تخصيص لفظة "**الفعل في القول** "(**Illocutionnaire**).

للقيمة المرتبطة بظروف اللفظ و فعل القول (**Locutionnaire**) لتلك التي تبقى قائمة في جميع الحالات.

إنّ أية ملفوظة إنجازية مثلا "**أعدك بالمجيء**"تحتفظ بقيمتها الوعدية أيا تكن المواقف الخطابية.

الفصل الثاني:

أثر اللسانيات الملفوظية في تعليمية اللغة

1-ماهية التعليمية

2-مكانة التعليمية

3-أسس ومبادئ التعليمية

4-تجليات اللسانيات الملفوظية في تعليمية اللغة العربية

1-تمهيد

إنّ للسانيات الملفوظية أثر بالغ في تعليميّة اللّغة العربية ،فقد قامت بدراسة معنى الملفوظ الذي يطلق للدلالة على نتاج فعل التلفظ **(Enonciation)** فهذا اللفظ متعدد المعاني و لا يكتسي دلالة بعينها إلاّ في صلب تقابلات شتى ،فمن الوجهة التركيبية فنجد أنّ هناك تقابلا بين الملفوظ و الجملة باعتبارها نوعا من الملفوظ ،فهو يحدّد هنا بوصفه وحدة اتصالية تبليغية أولية و متوالية لغوية ذات معنى و تامة من حيث التركيب.

فهناك لسانيون ممن تبنوا المنظور التلفظي فهم ينظرون إلى الجملة كبنية خارجية عن الاستعمال و تطابق عدد لا متناهي من الملفوظات وفق التنوع غير المتناهي للسياقات الخاصة ،فالملفوظ يجب أن يميّز عن الجملة التي هي من وضع اللساني و التي تسمح بالإبانة عن الملفوظات ،فوضع نحو اللّغة ما هو إلاّ تخصيص ووصف الجمل المحاثية للملفوظات المنجزة بواسطة هذه اللّغة و لفهم ملفوظ ما ، لا يكفي المرء بتسخير كفاءاته اللّغوية بل عليه كذلك التعويل على معرفة موسوعية أي معرفة العالم التي اكتسبها لأنّ المعارف الموسوعية تختلف من شخص لآخر و هي مفتوحة إذ يمكن إثراؤها باستمرار.

– حيث درست أيضا اللسانيات الملفوظية الأفعال الكلامية و اللّغوية فهي تستخدم لوصف التواصل بين الناس ،فهناك أفعال تنجز لغويا و أفعال غير لغوية من خلال الحركات أو النشاطات الجسدية .

فالعلاقة التي تربط اللسانيات الملفوظية مع التعليميّة عامة و تعليم اللّغات خاصة هي اللّغة و السياق الذي تتحدد فيه.

- كما يتجلى أثر اللسانيات الملفوظية في تعليميّة اللّغة العربية في مختلف أنشطة اللّغة وتجلياتها و التي تتمثل في :

1/ القراءة:

هي أداة تلتقي فيه مختلف المهارات الأخرى ،و يتحقق خلال القراءة الجهرية التي يمارسها الطفل تفكيك رموز الرسالة الكتابية وفهمها و تفسير فكرها ،و الأفعال معها ، نطق وأصواتها ،حيث يتعلق بحسن هذا النطق أو سوئه أمام عملية التواصل أو نقصها ،فتعتبر إذن القراءة من أهم مصادر العلم و المعرفة و أوسعها فالقراءة هي السبيل الوحيد للإبداع وتكوين المبدعين و المخترعين و الأدباء و المفكرين .

2/ النحو:

إنّ النحو ضروري جدا في تعليم اللّغة و اكتساب السليقة ،فالمسألة النحوية تحتل اليوم المحل الأول في الدراسات اللسانية العامة و التعليميّة بوجه خاص ،فنجد أنّ النحو التوليدي كان منطلقا للتفسير لأنّه الأكثر تجاوبا لمنطق البنية اللّغوية و القادر على تقديم مدونة شاملة لأنّ هذه الأخيرة تمتاز في الأصل بالاستنباط العقلي الذي بإمكانه أن يحيط بمجمل الأداءات المحتملة في لغة من اللّغات .

3/ التعبير :

يعرّف التعبير بأنّه"العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى المستوى الذي يمكنه من إيصال أفكاره و مشاعره و أحاسيسه و مشاهداته وخبراته الحياتية شفاها ،و كتابتها بلغة سليمة وفق نسق فكري معين "[1]فالتعبير بذلك نتاج مخطط منهجي لتمكين التلميذ من إيصال أفكاره و مشاعره و خبراته الحياتية شفاها أو كتابته بلغة سليمة يتفاهم بها مع جماعته اللّغوية.

كما يعرّفه فهد خليل بأنّه:" امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتمل في الذهن أو الصدر إلى السامع و قد يتم ذلك شفويا أو كتابيا على وفق مقتضيات الحال [2].

يرتبط التعبير بمهارتي الحديث و الكتابة إذا ما قصدنا التعبير عن طريق الحديث فإنّنا نعني به المحادثة أو التعبير الشفوي ،و إذا قصدنا التعبير عن طريق الكتابة فذلك ما يعرف بالتعبير الكتابي .

3-1-التعبير الشفهي (المحادثة):و هو وسيلة اتصال بين الإنسان و أخيه الإنسان ويتوقف نجاح التعبير الكتابي على الاهتمام الجيد بالتعبير الشفهي ،مما يجعل المعلم مركزا

---

(1) علي الدليمي ،سعاد عبد الكريم الوائلي ،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية عالم الكتب الحديثة ،ط1،الأردن ،2005،ص.473.

(2)فهد خليل ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،ط1،اليازوري ،الأردن ،2006،ص141.

اهتمامه على هذا النوع ،و فيه تمنح الحرية المطلقة للتلميذ في استحضار أفكاره و انتقاء المفردات الملائمة لذلك .

– كما تعتبر " مهارة التحدث أهم وسيلة لتدريب التلميذ على الطريقة السليمة لتوظيف الإمكانيات اللّغوية ،كما أنّها أكثر المهارات الشفوية استعمالا لأنّها مستخدمة في الحياة اليومية في قضاء الحاجات الوظيفية و الرسمية "[1] و يساعد هذا النوع من التعبير التلميذ على التواصل السريع مع غيره في محيطه .

3–2– التعبير الكتابي: و هذا التعبير نوعان وظيفي و إبداعي

و يتحقق في التعبير الوظيفي بين الناس لتلبية حاجاتهم و مقاصدهم ككتابة الرسائل و محاضر الاجتماعات أمّا التعبير الإبداعي ،فهو ما ينقل و يعبّر فيه المتكلم عما يختلج في وجدانه من مشاعر و خواطر بأسلوب تطغى عليه الجوانب الجمالية من أدبية و تشويق و إثارة ككتابة الشعر و التمثيليات و القصص .

و لا تقل أهمية التعبير الكتابي عن أهمية التعبير الشفهي في شيء ،حيث تجمع فيه مهارات أخرى إلى جانب مهارة التعبير ،من مهارات كتابية و صرفية و نحوية و أسلوبية ومنهجية ،كما يختلف عنه في كون التلميذ يعبّر فيه شفاهة مما يمكنه من العدول عن أفكاره

(1) سمر روحي الفيصل و محمد جهاد جمل ،مهارات الاتصال في اللغة العربية ،ط1،دار الكتاب الجامعي ،الإمارات العربية المتحدة ،2004،ص96.

و ممارسته مباشرة و أمام السامعين أمّا في التعبير الكتابي فينبغي للتلميذ أن يتوخى التركيز و تحسين خطه و تركيب أفكاره ليأتي موضوعه متكاملا.

2-ماهية التعليميّة :

إنّ التعليمية مجال خصب لقد استفادت منه مختلف المجالات العلمية فقد كانت أرضية لعدة علوم منها علم النفس ،علم الاجتماع ... فكما شكلّت أيضا المعرفة اللسانية خلفية نظرية أساسية في مجال تعليم و تعلّم اللّغات حتى أصبحت مجالا خصبا للبحوث والتطبيقات العلمية في مختلف الميادين .

2-1-مفهوم التعليميّة :

التعليميّة علم من علوم التربية له قواعده و نظرياته يعني بالعملية التعليميّة التعلميّة ويقدم المعلومات و كل المعطيات الضرورية للتخطيط ،يرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون و التخطيط لها وفق الحاجات و الأهداف و القوانين العامة للتعليم ،و كذا الوسائل و الطرق التبليغية و التقويمية .

" و عليه فإنّ تعليميّة اللّغة الآن علم له أصوله و مناهجه أفضت إليه جهود متتابعة من البحث الدائب عند الأمم المتقدمة ،و هو يولّد كل يوم مجالا جديدا ،و يكشف كل حين عن جانب كان مجهولا ،و تشهد الآن تأثيره البالغ على تعليم اللّغات لأبنائها و لغير الناطقين

بها"[1] فالتعليميّة إذن هي علم تتصل بمجال تعليم اللّغات ومن أهم انشغالاتها الأساسية: بناء المناهج و إعداد المقررات التعليمية و تقويمها ،و تكوين المدرسين لتحديد الصعوبات ووضع الحلول الناجحة لها.

2-2-مفهوم العملية التعليميّة التعلميّة:

العملية التعليميّة التعلميّة هي عملية تواصلية تفاعلية بين فعلي التعليم و التعلّم التي تتم بين المدرّس و المتعلم في سياق معرفي و تربوي فلقد أعد سلفا وفق معايير و ضوابط منهجية و علمية ،و يتم خلال هذه العملية اكتساب المعرفة في مجال علمي معين ،يفرض تنمية كفايات قابلة للتقويم ،فالعملية التعليميّة تخضع لسياقات متعددة يعتبر أكثر تأثيرا البرامج و المناهج التعليمية و الكتب المدرسية و قدرة المتعلم على تقبل هذه السياقات المعلنة و الخفية و التفاعل معها .

- و من هذا التعريف للعملية التعليميّة التعلميّة يمكن أن نميّز بين ظاهرتين و هي:

1) ظاهرة التعلّيم ،2) ظاهرة التعلّم .

2-2-1 -التعليم:

(1)عبد الله صبحي:علم اللغة التطبيقي و تعليم اللغة ،دار المعرفة الجامعية ،دط،الإسكندرية ،1990،ص2.

يعتبر التعليم الركيزة الأولى التي تنطلق فيها العملية التعليميّة "فهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعليم و تحفيزه و تسهيل حصوله فهو مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي تمّ اللجوء إليها بشكل قصدي و منظم أي يتم استغلالها و توظيفها بكيفية مقصودة من طرف شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يتخذونها كوسيط في إطار موقف تربوي تعلّيمي "[1].

" فالتعليم يستلزم تمرين القوى العقلية كل واحدة فيما يخصها ،و لا يأتي بالفائدة المرجوة منه إلاّ إذا كان المدرّس دائب على ربط المعلومات الجديدة بمعارف المتعلم السابقة و يكون القوى العقلية تشغيلا يدفع المتعلم إلى البحث و النظر و الموازنة للوقوف على الأشياء و أسرارها فتعزز معارفه و يستفيد من التعلّم تمرينا لقواه العقلية و تنشيطا لقدراته ومواهبه مع اكتساب المعلومات التي تستفاد من التلقين أيضا فالتعلّيم بشروطه و التلقين بمحدوديته و حيطته يكملان معارف المتعلم و ينميان شخصيته "[2] فالتعليم إذن صيرورة تلازم الإنسان في جميع مراحل حياته .

2-2-2- التعلّم :

(1) محمد الدريج :مدخل إلى علم التدريس ،دار الكتاب الجامعي ،ط1الإمارات العربية المتحدة 2003،ص.53.

(2) فخر الدين عامر،طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية ،عالم الكتب ،ط2،القاهرة ،2006،ص.16،17.

يمثّل التعلّم الركيزة الثانية الذي تنطلق فيه العملية التعليميّة التعلميّة ،"فالتعلّم هو كل ما يكتسبه الفرد ،و هو حاصل التعليم و التدريس و التدريب ،مما يحدث تعديلا في سلوك المتعلم ،لذا فإنه يعرف بأنّه تعديل السلوك تنشده التربية و التعلّم ملازم للتعليم و التدريس والتدريب ،و أفضل تعليم أو تدريس أو تدريب هو ما يؤدي إلى أفضل تعلّم "[1].

إذن التعلّم هو محاولة تعديل و تغيير سلوك المتعلم بتنمية قدراته المعرفية و الذهنية قصد تمكينه لمواجهة مختلف الصعوبات التي تعيق طريقه .

فظاهرة التعلّم هي عملية التحصيل التي يدرك المتعلم بها موضوعا ما ،و يتفاعل معه ويتمثله و يتم بفضلها اكتساب المعلومات و المهارات و تطوير الاتجاهات .

2-3-علاقة التعليميّة باللسانيات :

لقد استفادت تعليميّة اللّغات من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها و نظرياتها ،فقد قدّمت المدارس اللسانية و نظرياتها التي انبثقت عنها للتعليميّة إمكانية التفكير و التأمل في المادة ،و ذلك انطلاقا ممّا قدّمه **سوسير (F.Saussure)** في المدرسة البنيوية **و بلومفيلد(P .Blomfield)** في المدرسة التوزيعية ،و **تشومسكي (N.Chomsky)** في المدرسة التوليدية التحويلية و ما قدمته أيضا المدرسة الانجليزية مع **فيرث(Furth)** فقد نتج عن كل هذه المدارس عدة مفاهيم ،كان لها بالغ الأثر في تعليميّة اللّغات .

(1)محمد علي عطية:الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ،دار الشروق للنشر و التوزيع ،ط1،الأردن،2006،ص.56.

"و من ثمة فإنّ تحديد تلك الأبنية ووحداتها و ما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعيّن على معالجة المواد اللّغوية المدرّسة معالجة بيداغوجية مخصوصة يراعي فيها التدرج من البسيط إلى المعقد ،و الانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له و هو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين و تسيير عملية استحضارها من قبلهم كما شعروا بالحاجة إلى ذلك ..."[1].

– و من أهم تلك المفاهيم مفهوم النظام عند **سوسير** فهو يرى أن اللّغة نظام محكم يتكون من مستويات التحليل هي : المستوى الصوتي،الصرفي،النحوي،المعجمي و الدلالي .

أمّا مفهوم البنية في تعليميّة اللّغات يتمثل في التمارين اللّغوية البنيوية التي تعتمد على مفاهيم التقابل و التشابه و الاختلاف في فهم اللّغة و إدراك مدلولاتها .

و من بين أهم المفاهيم اللسانية التي كان لها تأثير واسع في تعليميّة اللّغة مفهوم **الملكة اللّغوية (La Competence L'inguistique)** و يقابلها مفهوم **الأداء أو الإنجاز (La Performance)** فهما مفهومان أساسيان في المدرسة التوليدية التحويلية ،فالملكة اللّغوية تمثل جملة القدرات و الاستعدادات التي تمكن الفرد من إنجاز اللّغة بعد ذلك ،فالإنجاز هو استثمار للملكة .

و كما نجد أيضا مفهوم **الملكة التبليغية/التواصلية (Compétence ,Communicative**

(1)محمد صالح بن عمر:كيف نعلم العربية لغة حية ؟بحث في إشكالية المنهج ،دار الخدمات العامة للنشر ،ط1،تونس 1998،ص.16.

فهي لا تعني معرفة النظام و الصرفي و النحوي فقط " بل تتعدى ذلك إلى معرفة معايير و قواعد التوظيف و قدرة المتكلمين في ذلك فلا تتضمن العناصر و البنيات اللسانية وحدها ،بل تشمل أيضا قواعدها الاجتماعية ،و معرفة سياقاتها و كيفيات استعمالها حسب مقتضيات أحوالها "[1].

كما ارتبط عدم تعليم اللّغات (**Didactique Des Langues**) منذ نشأته باللسانيات التطبيقية (**L'inguistiques Appliquées**) التي اهتمت بطرق التدريس ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة كاللسانيات و سيكولوجيا التعلّم البداغوجيا ،فطورت مجال اشتغالها ويتجلى ذلك من خلال اهتمامها ببعض متغيرات العملية التعليميّة و منها المتعلم ،المدرّس المحيط الاجتماعي و المادة التعليميّة ،و فعل التدريس ،" فلقد أصبح مجال الاهتمام الديداكتيكي اللّغوي لا ينحصر في حدود المادة وحدها كما كان سائدا حيث كانت المادة الدراسية منطلق التفكير الديداكتيكي و مصدر أساسي لبناء الاستراتيجيات و المعارف الديداكتيكي "[2]،و هكذا تشكل اللسانيات للباحث في التعليميّة ميدانا لدراسة الظواهر التي يلاحظها في أبحاثه و يفسرها ،و يفسح المجال لتقديم تصورات أو إجراءات منهجية بغية تعليم اللّغات و تعلّمها و ذلك على مستويين ،مستوى مفهومي أو نظري و مستوى منهجي وتطبيقي .

---

(1)انظر : Dell Hy*mes ,vers* la competence de communication ,paris,1984,p 124

(2)علي ايت اوشان :اللسانيات و البداغوجيا ،مطبعة النجاح الجديدة ،ط1،الدار البيضاء ،1998،ص23،24.

2-4-عناصر العملية التعليميّة :

تتكون العملية التعليميّة من ثلاث عناصر تتفاعل و تتكامل فيما بينها ،وإن غاب عنصر من بين هذه العناصر تختل هذه العملية التعليميّة و هذه العناصر هي :

2-4-1-المعلم (Professeur) : هو الركن الأساسي و المهم في عملية التعليم والتعلّم ولهذه المكانة في عملية التعليم و عليه أن يكون مهيأ علميا و بيداغوجيا ،قادرا على التحكم في آليات الخطاب التعليمي و يمتلك القدرة الذاتية في اختيار المضامين و طرائق تعليمها كما يجب أن يحسن استغلال الوسائل التعليميّة المساعدة على التبليغ الجيد واستغلالها جيدا .

و في هذا الصدد قد قال الحاج صالح :" أن يكون معلم اللّغة ،قد تم اكتسابه الملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذته و المفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص ،و أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها و لا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا اطلّع على اللسانيات العامة و اللسانيات العربية بالخصوص "[1].

(1)عبد الرحمان الحاج صالح ،" أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ،مجلة اللسانيات ،معهد العلوم اللسانية و الصوتية ،ع4،الجزائر،1973،ص41.

إذن لا يقتصر دور المعلم على تلقين الحقائق و المعلومات حيث قد يمارس دورا آخر مثل التخطيط لأنشطة و إثارة المشكلات و الاهتمامات لدى المتعلمين " و تتوقف أدوار المعلم على نوعية و فلسفة المنهج و أهدافه من ناحية و نوعية الإمكانيات المتاحة و المناخ التربوي الذي يمارس فيه عمله من ناحية أخرى "[1].

2-4-2-المتعلم: (Elève)

يعتبر المتعلم العنصر الثاني الذي من خلاله تتحدد العملية التعليميّة " فللمتعلم قدرات و اهتمامات و عادات و انشغالات فهو يهيأ سلفا للانتباه و الاستيعاب و اكتساب المهارات و العادات اللغوية التي يسعى الأستاذ لتعليمها فدوره أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته و تعزيزها ليتم تقدمه و ارتقاؤه "[2].

و عليه فالمتعلم يثمن تجربته و يعمل على توسيع أفاقه و يساعده على تحقيق ذلك المعلم الذي يعد الوضعيات و بحثه على التعامل معها ،فلقد أصبح المتعلم محور العملية التعليميّة ،لكن لم يعد مستقبلا سلبيا يتلقى من المعلم الذي هو في هذا النظام يعمل معاونا أو مرشدا أو مرجعا .

---

(1) احمد حسن اللقاني و علي احمد الجمل ،معجم المصطلحات التربوية المعروفة في مناهج و طرق التدريس ،عالم الكتب ،ط2 ،القاهرة ،1999،ص13.

(2) احمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغة ،ديوان المطبوعات الجامعية ،ط1،الجزائر ،2000،ص142.

2-4-2-1-العلاقة بين المعلم و المتعلم :

"إنّ العلاقة بين المعلم و المتعلم علاقة مركبة معقدة ،تحكمها الوساطة الناجعة التي ينشطها المعلم بين المتعلمين و المعارف و بين المتعلمين أنفسهم في مرافقته لمسارات تفكيرهم و منهجهم فلقد تحول موقع المعلم من العارف السباق المسيطر و المتفوق إلى العارف المجرب الذي يقبل أن يعيد التعلم مع تلاميذه "[1] .

إذن فالعلاقة بينهما هي علاقة تبادل و تفاعل ،فيعتبر المعلم حجز الزاوية في العملية التعليميّة و يربطه بالمعلم عقد تعليمي يتطلب منه معرفة على خصائص تلاميذته النفسية منها و قدراتهم العقلية و رغباتهم و احتياجاتهم و مكتسباتهم القبلية و بيئتهم و بكل ما تحمله من ظروف و لا يتسنى ذلك إلا عن طريق التكوين العلمي و البداغوجي .

2-4-3-**المحتوى التعليمي:** إنّ المحتوى هو ذلك الكم المعرفي الذي من خلاله يستطيع المتعلم تطوير مكتسباته و تعميق معارفه " فهي المادة العلمية المتضمنة في أحد الكتب الدراسية المقررة على الطلاب في أي مرحلة من المراحل الدراسية المختلفة ،و هو كل ما يريد المعلم أن يوصله إلى المتعلم سواء كانت معلومات أو تنمية مهارات و اتجاهات بشرط أن يتم تحديدها في ضوء أهداف تعليميّة محددة "[2].

---

(1) أنطوان صياح و آخرون :تعليمية اللغة العربية ،دار النهضة العربية ، ط1، لبنان ،2007،ص.15،16.

(2) احمد حسن أللقائي و علي احمد الجمل:المرجع السابق،ص201.

2-5-طرائق التعليم:

إنّ الطريقة هي الأداة التواصلية و التبليغية في العملية التعليميّة ،فهي إجراء عملي يساعد على تحقيق الأهداف و المرامي البيداغوجية للعملية التعليميّة ،شرط أن تكون هذه الوسيلة تقبل التطور كي تكون ناجعة ،و تساهم في نجاح العملية التعليميّة .

"و الطريقة بمعناها الضيق تكون عبارة عن خطوات محددة يتبعها المدرس لتحفيظ المتعلمين أكبر قدر ممكن من المادة العملية الدراسية و هنا تكون الطريقة وسيلة لوضع الخطط و تنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية ،بحيث يكون الصف الدراسي جزء من الحياة ويجري في سياقها و ينمو الطالب فيها بتوجيه من المدرّس و إرشاده ،و هكذا فإنّ الطريقة تعني ترتيب الظروف الخارجية للمتعلم و تنظيمها و استخدام الأساليب التعليميّة الملائمة لهذا الترتيب و التنظيم ،بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين لتمكينهم من التعلم "[1].

- و عليه فإنّ الطريقة هي الأسلوب المنظم الذي يتبعه المعلم داخل حجرة الدرس قصد إيصال المادة المدروسة للمتعلم الذي يتفاعل هو بدوره مع المعلم الذي كلما أحسن اختيار الطريقة المناسبة للتعامل كلما ازدادت رغبة المتعلم في تحصيل المعرفة و لقد ظهر في مجال التعليم طرائق كثيرة منها العام و منها الخاص ،و لقد استند بعض هذه الطرائق إلى

(1) طه علي حسين الدنيمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية و مناهجها و طرائف تدريسها ،دار الشروق للنشر ،ط1،الأردن،2003،ص.87.

الدراسات النفسية للمتعلم ،و إلى التجارب التربوية الحديثة و لقد اشتهرت من بين هذه الطرائق طرائق البحث في المواقف التعليميّة المختلفة منذ القدم ،فإذا تعلم بها كثير من العلماء ،و على المعلم في هذا المجال أن يحرص على هذه الطرائق و يتعلمها ،و لكن يجب أن يعرف أيضا أن الطريقة مهما كانت ليست مفروضة على أحد فقد توصل المربون و المهتمون بطرائق التدريس إلى أنّه لا توجد هناك طريقة مثلى تتوافر لها أسس معينة "[1].

إذن فالطريقة هي جملة الوسائل المستخدمة من أجل بلوغ الغايات التربوية و هي مجموعة الأنشطة و الإجراءات التي يتبعها المعلم لضمان وصول المعارف و الخبرات للمتعلم .

2-6-الوسائل التعليميّة :

إنّ الوسائل التعليميّة ليست كما يتوهمها البعض شيئا إضافيا تساعد على الشرح والتوضيح بل هي جزء لا يتجزأ من العملية التعليميّة التي يجب أن تشترك فيها الأيادي والحواس لتكون ناجحة ملائمة ،فنقصد بالوسائل التعليميّة "هو كل ما يستعين به المدرّس على التعليم في أمثل صورة ،و توضيح المادة التعليميّة في نفوس الطلاب و عقولهم على اختلاف مستوياتهم العقلية و مراحلهم التعليميّة فالوسائل التعليميّة كثيرة و متنوعة و على

(1) طه حسين الدنيمي سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ،المرجع السابق،ص89

المدرّس أن يقدّر الموقف التعليمي الذي يتطلب وسيلة معينة و يختار من الوسائل أنسبها للمادة التعليميّة موضوع الدرس"[1] .

لقد وقع التفكير في اعتماد الوسائل التعليميّة "و هي كثيرة و متنوعة كالمختبرات والأفلام المتحركة و التسجيلات الصوتية و الأسطوانات و النماذج المرسومة و المجسمة والصور و الشرائح"[2].

إنّ إنتاج الوسائل التعليميّة و توفيرها بالكمية و النوعية اللازمة يتطلب تأهيلا و مادة معتبرين "،فالوسائل التعليميّة تساعد على استثارة اهتمام التلميذ و إشباع حاجاته للتعلم حيث يأخذ التلميذ من خلال استخدام الوسائل التعليميّة المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقيق أهدافه ،و كما تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداد للتعلم "[3].

إنّ الوسائل التعليميّة أيضا تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم و هي بذلك تساعد على إيجاد علاقات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ،كما تنمي الوسائل التعليميّة قدرة التلميذ على التأمل و دقة الملاحظة و إتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات و هذا الأسلوب يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم و رفع الأداء عند

---

(1) فخر الدين عامر ،المرجع السابق ،ص.254.

(2) علي عثمان :الوسائل التعليمية التعلمية،دار إحياء العلوم ،ط2،بيروت،1986،ص22.

(3)عبد الحفيظ سلامة :الوسائل التعليمية للمكتبات و تكنولوجيا التعليم ،دار اليازوري العلمية ،ط العربية،الأردن،2007،ص.15،17.

التلاميذ.

تؤدي الوسائل التعليميّة إلى ترتيب و استمرار الأفكار التي يكوّنها التلميذ .

3-مكانة التعليميّة :

لقد أصبحت التعليميّة فرعا من مباحث اللسانيات من جهة و علم النفس من جهة أخرى فهي علم قائم بذاته له مرجعياته المعرفية و مفاهيمه الاصطلاحية و إجراءاته التطبيقية و هذا ما سمح لها أن تحتل مكانها بين العلوم الإنسانية ،حيث يأخذ تعليم اللّغة العربية جزءا كبيرا من الوقت المخصّص في المرحلة الابتدائية ،حيث أن اللّغة أداة لكسب المعارف و الخبرات المختلفة فعملية التعليم في المرحلة الابتدائية مثلا تتركز في السيطرة على اللّغة القومية حيث تعد اللّغة العربية إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة الابتدائية لوظائفها و هي الأساس في بناء التلميذ فكريا و نفسيا و اجتماعيا كما تعتبر الأساس للتحصيل في المواد الدراسية الأخرى ،و لأهمية اللّغة العربية في تلك المرحلة أخذت حظا وافرا من الخطة الدراسية بما يتناسب الأهداف المقترحة .

لقد حقق تعليم اللغة العربية قدرا صالحا من التقدم في بعض جوانبه رغم نقص العدة و قلة العتاد ،و إن كان ما حققه لم يكن بقدر الطموح المنشود و الأمل المعقود على تدريسها ،و هذا كله ما يبرز بعض الشكوى من المنصفين المحبين للعربية و العالمين

بأسرارها الغيورين عليها و الآملين نجاح أبنائها فيها ،فقد نجح بها آباؤنا و أجدادنا فكانت لغة العلم و العمل و لغة الدين و الدنيا لغة المشاعر و الأفكار و لغة الحضارة الرائدة .

فطريق تعليم اللغة العربية مازالت طويلة و الجهود المبذولة مازالت مقصرة و الأهداف المسطرة و الملامح المأمولة في كل مراحل التعليم مازال تحقيقها بعيدا .

4-أسس و مبادئ التعليميّة :

أ) أسس إعداد مواد تعليم اللّغة العربية :

لكي نقوم بإعداد المواد التعليميّة لابد أن نعتمد على أربعة جوانب مهمة و التي تتمثل في : الجانب النفسي ،الجانب الثقافي ،الجانب التربوي ،الجانب اللغوي .

أ-1) الجانب النفسي: يعدّ الجانب النفسي جانبا مهما في أية عملية تعليميّة ،فالحقائق المتصلة بنظريات التعلم لابد أن توجّه بالضرورة موضوعات المادة التعليميّة من حيث البناء و التركيب و الشكل و المضمون ،فكل المبادئ المتصلة بنظريات التعلم و بدور الميول والدافعية فيه كلها أسس نفسية تقوم بدور كبير في إعداد و اختيار و تنظيم مواد التعلم ، من وأهم المبادئ النفسية التي يجب مراعاتها في وضع مادة تعليميّة أساسية هي:

- أن تناسب المادة الخصائص النفسية و الثقافية للدارسين .

- أن تراعي المادة الفروق بين ميول و اهتمامات و أغراض الدارسين من تعلم اللّغة .

– أن تحقق المادة المطالب الأساسية للدارسين من تعلم اللّغة .

– أن تراعي الفروق الفردية بين الدارسين في القدرات عن طريق التنوع في مستوى المادة .

أ–2) الجانب الثقافي :

تحتل الثقافة باعتبارها طرائق حياة الشعوب و أنظمتها السياسية و الاقتصادية والاجتماعية و التربوية مكانة هامة في تعليم و تعلم اللّغة باعتبار أنها محتوى الوعاء اللّغوي و بهذا لابد أن تحمل المادة التعليميّة للغة أو كتاب تعليم اللغة العناصر الثقافية بل و ينبغي أن تندمج هذه العناصر اندماجا كليا في مادة تعليم و تعلم اللغة ،و من أهم أساسيات مراعاة هذا الجانب في مؤلفات و كتب تعليم اللّغة العربية ما يلي:

– أن تعبر المادة عن محتوى الثقافة العربية و الإسلامية و العالمية.

– أن تعطي صورة صادقة و سليمة عن الحياة في الأقطار العربية و الإسلامية .

– أن تثير المحتوى الثقافي لمادة المتعلم و يدفعه غلى تعلم اللّغة و الاستمرار في هذا التعلم

أ–3) الجانب التربوي :

إنّ للمجال التربوي مبادئ تربوية لا يمكن إغفالها عند إعداد المواد التعليميّة الأساسية منها:

- **الأهداف** : لابد أن تنطلق المادة التعليميّة على أهداف تعليميّة محددة تتصل بكل مهارة من مهارات اللّغة ،و يجب أن تكون هذه الأهداف مصاغة صياغة سلوكية يسهل معها اختيار المادة التعليميّة .

- **التدريبات و الاختيارات** : لا يمكن أن نتصور وضع مادة تعليميّة أساسية دون أن تتضمن مجموعة من التدريبات المتنوعة التي تتناول جميع المهارات المقدمة.

- **الوسائل التعليميّة** : إن الوسائل التعليميّة تعين على التعلم و تساعد على فاعليته.

- **المصاحبات** : و نقصد بها ما يصاحب المادة التعليميّة الأساسية في الكتاب من تسجيلات صوتية و كراسات التطبيقات و المعاجم الأساسية .

- **واضعو المادة التعليميّة** :لوضع المادة التعليميّة لابد أن يشترك فيها خبراء في اللغويات و في الاجتماع و الثقافة و علم النفس و التعلم و المواد التعليميّة ،و كذلك خبراء في الوسائل التعليميّة و فن إخراج الكتب .

أ-4) الجانب اللغوي :

تعد المادة التعليميّة أساسا لتعليم اللغة ،فيجب علينا أن تتبنى المادة اللغوية التعليميّة على أساس من تحليل علمي للغة ،فهناك نجد بعض كتب تعليم اللّغة العربية تقوم على أساس وصف و تحليل غير علمي و غير دقيق لكل جوانب اللّغة و مكوناتها و عناصرها

فنجد لغة مصطنعة و أنماط لغوية غير مألوفة و من هنا يجب الاعتماد على نتائج الدراسات اللغوية الحديثة في إعداد المواد التعليميّة أمرا ضروريا و من هنا نتطرق إلى أهم المبادئ و الشروط اللغوية التي ينبغي أن تراعي في إعداد المواد الأساسية لتعليم اللّغة العربية :

– أن تعتمد المادة اللّغة العربية الفصحى لغة لها.

– أن تكون اللّغة المقدمة لغة مألوفة طبيعية و ليست لغة مصطنعة.

– أن تبنى المادة على تصور واضح لمفهوم اللّغة و تعلمها .

ب) الأسس التعليمية و البيداغوجية لطرائق التوضيح:

نقصد بالتوضيح في العملية التعليميّة "كل فعل أو حدث مصاحب لتقديم المادة اللغوية و شرحها لتذليل الصعوبات و تسهيل قدرة الإدراك و الاستيعاب لدى المتعلم "[1]، ونجد أن لطرائف التوضيح شروط و التي تتمثل في :

1) الإعداد : يعد ركنا أساسيا في الدرس سواء أكان هذا الأخير لغويا أم لا فلذلك على المعلم أن يضع خطة و منهجية و التي من خلالها يقوم بتحديد المجال الإجرائي للعمل

(1) ينظر احمد حساني،المرجع السابق ص،153.

التوضيحي الذي يقوم بتطبيقه في درس ما مع بحثه عن تقنيات التي تناسب تحقيق و ضبط مراميه البيداغوجية .

2) مباشرة التوضيح و تنفيذه : على المعلم أن يكون مهدا من قبل قصد تحقيق الغرض من التوضيح ،فعليه أن يعي أثر هذه العملية و فاعليتها و ذلك بإثارة المهارات و القدرات الموجودة عند المتعلم .

3) عملية العرض :

يلعب دورا مهما في عملية التوضيح إذ فيه يعمل المعلم على التدرج المرحلي للعملية التحصيلية و يكون ذلك مرتبط بالطرح و المنافسة و التوضيح "فعلى الأستاذ أن يكون حريصا على مدى متابعة المتعلم للدرس على المستوى السمعي و البصري ،و المتعلم عليه أن يسمع و يشاهد ثم يقلد ما قام به الأستاذ فحاستي السمع و البصر تساعدانه على الإدراك و الاستيعاب و كذلك التكرار الذي يكون من قبل المتعلم لما يسمعه عن أستاذه ،قصد تكوين عادة لغوية مع وعي التراكيب اللغوية المرافقة بالصور الموضحة ،و بهذا يكون الدرس مفيدا و ناجحا للطالب و كذا يتقن عملية التعليم "[1].

4) العنصر الزمني :

(1) محمد وطاس ،أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعلم اللغة العربية الأجانب خاصة ،المؤسسة الوطنية للكتاب ،دط،الجزائر ،1988،ص154.

إنّ المعلم مكلف باحترام عامل الزمن ،و يتكلم فيه ،و هذا ما يجعل الأهداف البيداغوجية تتحقق ،لذلك يعمل الأستاذ على أن تأخذ كل جهة وقتها الخاص بها دون زيادة أو نقصان ،فالمحافظة على وقت الحصة يجعل كلا من المعلم و المتعلم ينتفعان ،فالأول يقوم بأداء واجبه و الثاني يكتسب مهارات كاملة تخص درسا معينا ،و لا تكون مبتورة مما يجعل استيعابه ناقصا .

5) الكتابة:

إنّ الكتابة مهمة جدا في تقييد المعرفة كما يقول المثل :" **العلم صيد و الكتابة قيد** " إلاّ أنّها قد تكون عائقا على المتعلم أثناء الشرح و الكتابة في آن واحد ،فهذا ما يجعل استيعاب الطالب يقل و يصبح مضطربا في تحديد عناصر المادة المدروسة .

6) التقويم :

يعتبر آخر شرط في العملية التوضيحية ،و الهدف منه هو تقويم مدى نجاح العملية البيداغوجية من حيث المعلم و المتعلم و الطريقة ،" و قد يتضح ذلك أكثر من خلال دفع المتعلمين إلى توظيف الحصيلة اللغوية و استثمارها في التعبير عن مواقف مختلفة فالقصد

منها جعل المتعلم يمتلك الرصيد المعرفي الذي تعلمه و يستخدمه للتعبير عن أغراضه الضرورية داخل المجتمع اللغوي "[1].

ج) الأسس اللسانية لتعليم اللّغة العربية :

يتضح دور اللسانيات في عملية تعليم اللّغة من خلال تحديد هذه العملية باعتبارها عملية إدراك متعمقا و متيقظ عند التلميذ الاستعمال اللّغة في المجتمع حيث توفر اللسانيات لأستاذ اللّغة الوصف الدقيق للغة و لظروف استعمالها ،فالتحليل اللساني العلمي للغة يهدف إلى تحديد البنية اللغوية ووصفها و تفسيرها فتزود بذلك معلم اللّغة بالأسس المعرفية و تمكّنه من إدراك كيفية إنتاج متكلم اللّغة حمل لغته لأنّه اكتسب بصورة ضمنية قواعد اللّغة الكامنة ضمن كفايته اللغوية ،فيقوم من قواعد الكفاية و صور الأداء التطبيقي لما يراه مخالفا لقواعد و أنماط التراكيب الأدائية للغة المدروسة وفق نظرية النقل للعالم اللغوي التي تعتمد على التقابل و العملية التعليميّة ،لأنّ القواعد التربوية التعليميّة تقوم باختيار مادة تعليميّة بالاعتماد على القواعد اللسانية العلمية ،فهدف تعليم اللّغة يستهدف كيفية استعمالها في المجتمع من خلال تطوير معرفة المتكلم بقواعد اللّغة من خلال مده بتجربة لغوية موجهة بواسطة الممارسة العملية الملائمة و توفير المادة اللغوية .

(1) ينظر :احمد حساني،المرجع السابق،ص155.

-إنّ المعرفة اللسانية و الإلمام بقضايا اللّغة لا يكفي للقيام بالعملية التعليميّة اللغوية ،بل يقتضي تعليم اللّغة إتباع منهجية علمية واضحة تنص على القضايا اللغوية التي يجب تعليمها ،فمنهجية تعليم اللّغة تشتمل على المسائل التالية:

أ) التحليل اللساني للمادة المدرسية :لبناء إستراتيجية التعلم عبر الممارسة اللغوية المختصة و ليس من خلال تلقيه لقضايا اللّغة .

ب) اختيار المادة التعليميّة : يجب أن نختار المادة التعليميّة التي تناسب التلاميذ و التي يحتاجونها في حياتهم وفق مستواهم و الوقت المقرر مستعينا بنتائج الدراسات اللسانية الإحصائية الاختيار المسائل اللغوية التي يجب انتقاؤها لتدريسها وفق الهدف المحدد.

ج)التدرج في تعليم اللّغة: يجب أن تعتمد على التركيب الذي يراعي السهولة و الانتقال من العام إلى الخاص و تواتر المفردات .

د) عرض المادة اللغوية: يعد عرض المادة اللغوية أمرا مهما فهي إضافة إلى المؤهلات التي تكون لدى المعلم و التي تكمن في تكوينه الإتقان العرض و تقديمه " فيعتبر عرض

المادة اللغوية قاعدة أساسية يوضع عليها المقرر الدراسي حيث لا تحقق مرامي هذا الأخير إلاّ بالعرض الناجح للمادة التعليميّة و التي تتضمن الخبرات التالية "[1].

– أن يكتسب النظام الفونولوجي للغة مع إدراك العلامة الدالة و التي تكون النظام اللساني وكذلك أن تدرك العلاقة بين الكلمة و ما تشير إليه في الواقع المحسوس ،و معرفة العلاقة بين البيئة المورفولوجية التي تخص اللّغة ،و أن تدرك العلاقة بين آلية التركيب و التأليف مع إتقان القراءة و الإلقاء إضافة إلى امتلاك آلية الحوار و الخطاب الشفوي و المكتوب .

5–تجليات اللسانيات الملفوظية في تعليميّة اللّغة العربية:

إنّ الملفوظية تبدأ مناورتها الاستكشافية من الملفوظ باتجاه السياق ،فهي لا ترفض النتائج الصالحة التي توصلت إليها اللسانيات الأخرى ،وكما يمكننا أن ندمجها ضمن التداوليات المتعددة .

إنّ مستعمل اللّغة يعدّ ملفوظات النظام اللغوي لدى المتعلم مليء بالأخطاء فهي تكشف بسهولة عن غرضها التواصلي و قد تكون أكثر تطابقا مع الأغراض الكلامية لأنّها تمتاز بالاقتصاد و تنأى عن الإطناب الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى اللغو و فضول القول .

---

(1) ميشال زكريا :مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغات ،المؤسسة الجامعية للدراسات ،ط2،بيروت ،1986،ص146.

" فعندما يقول مثلا مغترب جزائري في فرنسا :" **أنا خبز** " **Moi pain** فإنّ ملفوظة هذا يعدّ لاحنا تماما بالنسبة للمنهجية البنيوية على الرغم من وضوح المقصدية التبليغية فيه و التي تعادل "**أنا أريد خبزا** ""[1] فإنّ الملفوظية هنا تحكم على لحن هذه الجملة أو صوابها ،قياسا إلى مستويات استعمالها ضمن سياق معين ،فالذي يمنحها المعنى المشار إليه "**أنا أريد خبزا** " و ليس المعنى الآخر "**أنا هو الخبز**" فإنّما هو السياق العام الذي يستعمل فيه الملفوظ فعندما نشرع مثلا في تحليل هذا الملفوظ من أجل منحه الدلالة المقصودة من ضمن مجموعة الاحتمالات الدلالية الأخرى يجب أن نحدّد النقاط التالية:

– نحن نعرف بأنّ المتكلم موجود في أثناء إرساله للملفوظ السابق في المخبزة فالمكان عنصر ملفوظي مهم جدا تتدخل مراجعة مباشرة في تقديم الدلالة .

– نحن نعلم انطلاقا من المعرفة الكونية العامة ،الوظيفة الأساسية للمخابز.

– نحن نعلم ما كان قد حصل قبل التلفظ من نسيج القول العام الذي قد يكون حكاية أو ملفوظا مباشرا إلى غير ذلك من النصوص "[2]فالبنسبة للملفوظية مهمة جدا في تحديد طبيعة السياق اللغوي و الوقوف على المسارات الدلالية المقصودة إنّ الملفوظات لا تفسر انطلاقا مما يجري في الواقع فقط و لكن انطلاقا مما تحمله من أخبار موازية التي تأتينا من

(1) صالح خديش "لسانيات الملفوظية و تعليمية اللغة"،مجلة منتدى الأستاذ المدرسة العليا للأساتذة ،ع1،افريل 2005، قسنطينة،ص.77.

(2)Wolfgang klnei:l'acquisition de langue étrangère, traduction de Colette noyau,armand colin,paris,1989,p 145 .

مصادر متعددة ،فهذه المعلومات الموازية لها دور أساسي لكنه لا يقتصر على لغة المتعلم بل إنّ المعارف غير اللسانية ضرورية جدا لترجمة الملفوظات أو تأويلها بالطريقة التي تسمح بمطابقتها للموقف الكلامي المناسب ،فإذا كان المخاطب ملزما بالإطلاع على هذه المعارف الموازية فهي بالنسبة له إحدى أهم الوسائل التي يمتلكها لتحليل الملفوظات والنصوص ،فالمتكلم بدوره مطالب بوضع كلامه في خضم المعارف العامة لكي يسمح ببسط السياقات المعرفية التي تؤهل المخاطب لفهم الملفوظات المستعملة .

إنّ التعليميّة المستندة إلى مفاهيم اللسانيات الملفوظية تقتضي أن تفسح في المقام الأول هذه المعارف الموازية و تجعلها ركنها الأساسي في بناء معرفة مما يعرفه المتعلم لكي يتمكن من إفادته بالمعلومة الجديدة بأسهل الطرق و أنجعها .

"إنّ الملفوظية تركز اهتمامها بقوة إلى تلك العناصر التي تعد محور التفاعل في العملية التواصلية و نذكر منها :الوصلات التي هي عناصر ملفوظية ،ثم قضايا الحذف و التقدير و ذلك بغرض تحديد السياقات الغائبة الموصلة إلى حسن التأويل و التفسير و كذلك قضايا النبر و التنغيم التي تؤدي كلها دورا تبليغيا مهما"[1].

(1)صالح خديش ،المرجع السابق،ص78.

فالمتعلم بمجرد دخوله في عملية تواصلية فإنه يقوم بجهد كي يندمج في السياق التواصلي العام ،فالبتالي المعلم هنا ملزم بتسهيل عملية الإدماج عبر تقديم التقنيات اللغوية المناسبة في المقامات المناسبة .

إنّ العملية التعليميّة يمكن أن نمثلها بكفي الميزان ،فتكون المعارف الموازية بمثابة البضائع و توضع في كافة ما بينما توضع في الكفة الأخرى الملفوظات التي تنسجم معها وتترجمها بطريقة ناجحة و مفيدة.

إنّ إنتاج الملفوظ من قبل المتكلم و فهمه من قبل السامع يستندان إلى معارف متنوعة ذات طبيعة لسانية و غير لسانية ،فالمعارف اللسانية ضرورية جدّا للغاية فهي تمثل في الأصل جوهر لأهداف التعليميّة ،حيث تقتضي أوليّات منها :

– معرفة المستويات اللسانية المتعددة من صوت و معجم و تركيب و دلالة بالإضافة إلى العناصر الأخرى المتعلقة بمجازات اللّغة و أساليبها ،فالنظرية اللسانية ذات الاتجاه الملفوظي تسعى إلى الجمع الاستراتيجي في أثناء التعليم بين مختلف المستويات الأربعة فمثلا الدراسة الصرفية لا تكون منعزلة عن المنهجية و الدلالة مع مراقبة مستمرة للمعلومات الموازية التي تسهم بطريقة مباشرة في إنتاج المعنى و فهمه .

" نقول مثلا :" **سآتي غدا في الساعة الحادية عشر** " فهذا الملفوظ لا يمكن إحاطته بمغزاه الدلالي إذا لم يكن المتلقي على معرفة ببعض العناصر المشكلة للملفوظية مثل :هوية

المتكلم ،فالوحدة اللسانية **(أنا)** الذي تمثله في هذا السياق الوحدة الصرفية (أ) لا تفصح بذاتها عن مرجعية المتكلم ،كما نجد أيضا الوحدة المعجمية **(غدا)** فهي لا تحدد بدقة تاريخ اليوم فالمتلقي إذن مرغم بمعرفة تاريخ التلفظ بهذا الملفوظ لكي يتسنى له معرفة تاريخ اليوم الذي يليه و هو غد ذلك اليوم "[1].

إنّ العملية التواصلية تجمع بين نوعين من المعلومات ،تكون الأولى سياقية ضمنية وهي تدرج ضمن المعطى الملفوظي المنتج للملفوظ ،و تكون الثانية نتيجة لها و هي تمثل الملفوظ ذاته و تخضع إلى المعارف اللسانية الخالصة ،أي المعارف النحوية و المعجمية .

"إنّ الملفوظية تمنح أهمية بالغة إلى درجات المعرفة التي يتوفر عليها المتعلم فنجد مثلا اللاتناسق فهو واضح بين كل المعارف الفاعلة و المعارف المنفعلة في اللّغة أي بين القدرة الإنتاجية و القدرة الاستيعابية أو القدرة على الفهم ،فيقول "**وولف كانغ**":« أن متعلما لا يتوفر إلاّ على **60%**من المعارف اللسانية الضرورية لبناء ملفوظ ما في اللّغة ،و قام آخر بإنتاج هذا الملفوظ على مسمع منه فإنّ نسبة الاستيعاب اللساني للملفوظ لا يمكن أن تتجاوز **60%** و لكن المتلقي يفهم واقعيا الملفوظ كله ،لأنّه يستعين بالمكون الملفوظي الذي توفره المعارف غير اللسانية المحيطة به ،**أمّا** إذا أراد هو ذاته إنتاج هذا الملفوظ فإنه من الناحية النظرية لا يكون سليما إلا بمقدار 60%مع ذلك فإن المتكلم السليقي ،يمكنه فهم هذا الملفوظ

(1)صالح خديش :المرجع السابق،ص80.

اللاحن (الخاطئ) بفضل ما يمتلكه من معارف خارج لسانية»[1].فالاختلاف هنا لا يعود إلى التباين في المعارف اللسانية بل إنّه يكمن بالنسبة للملاحظ الذي يقارن بين الإنتاج غير التام للمتعلم .

إنّ التعليميّة المعتمدة على مبادئ الملفوظية تجتهد في أن تكون المدونة حوارية تتداخل فيها المعارف اللسانية و غير اللسانية ،و من هذا الطرح نجدر بالإشارة إلى بعض الملاحظات الضرورية لبناء نظرية تعليمية جديد و هي :

أ) نستخدم مصطلح الأخبار الملفوظية (نسبة إلى الملفوظ) للدلالة على الأخبار ذات الطابع البنيوي المحض (صرفي –نظمي) ،بينما نستعمل الأخبار الملفوظية (نسبة إلى الملفوظية)الأخبار التي يوفرها السياق.

ب) إنّ أي ملفوظ مثبوت في ملفوظية ما سيتحول إلى مكون سياقي ملفوظوي في ملفوظية ثانية فهذه الدينامية مهمة جدا لمعرفة التعالقات السياقية اللغوية ،كما هو الحال أيضا بالنسبة لبعض القضايا اللّغوية كالحذف و التقدير الضمائر العائدة ...الخ.

ج) إنّ المعلم التطبيقي في حاجة ملحة إلى المناهج التي تفتح أمامه أبواب التسيير و تسهل له عملية تبليغ المعلومة وفق أسس منهجية صالحة تضمن له فعاليته بيداغوجية كبيرة فالملفوظية هنا تركز على المبدأ الحواري التواصلي التلقائي فهي تجعل المعارف الموازية

(1) ينظر: Wolfgangklein,op,cit,p61

البسيطة التي يمتلك الطفل في مقدمة اهتماماتها ،وتحرص على أن تكون استجاباته اللغوية سليمة بغض النظر على المعرفة اللسانية .

– و من أهم أيضا تجليات اللسانيات الملفوظية النحو فهي تتوقعه بأنّه ليس مجموعة من القواعد المجردة المضبوطة بطريقة علمية صارمة ،بل إنّه مجموعة من الانتظامات التي تخضع لها عناصر اللغة و من هذه الانتظامات أن تكشف الدلالات التامة لوحدات اللّغة فهناك ثلاثة أنماط للنحو التعليمي :النحو الحدسي ،النحو التحليلي ،النحو التعليمي .

أ) النحو الحدسي:

يكون هذا النحو مجديا أكثر عندما يتعلق الأمر باكتساب لغة الأم " أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب و هو محيط الأم ،دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات معلم ملقن و على اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين "[1]، وبهذا فيجد المعلم نفسه مندرجا بطريقة عفوية ضمن ما يسمى بالحمّام اللّغوي و هو بحاجة إلى تدعيم هذه القرارات التواصلية ،بكيفية تسمح له مع مرور المراحل التعليمية من ربط التراكيب اللّغوية .

ب) النحو التحليلي :

(1) الفاسي الفهري : المعجم العربي ،نماذج تحليلية جديدة ،دار توبقال ،ط1،المغرب ،1986،ص.20.

لقد نشأ هذا النحو من خلال اكتشاف طبيعة اللّغة ووصفها فهو قد تجاوز في هذه الحالة مرحلة النحو التلقائي الحدسي فأصبح نحوا منظما واعيا فهذا النحو البنيوي يهدف المعلم من خلاله إلى أن يجعل المتلقي ممتلكا لقواعد اللّغة و قادرا على تحليل تراكيبها البسيطة و المركبة ،فهذا النحو وحدة غير قادر عل تحقيق العملية التعليميّة الناجحة ما لم يزوّد بإضافات البحث التعليمي الملفوظوي .

ج) النحو التعليمي:

هذا النحو موجه في الأساس إلى تعليم المصطلحات و المفاهيم و تكوين المؤهلات التلافظية ،فهو يهتم بالمفاهيم البسيطة و العناصر الحدسية و المسارات المادية التي تقود المتلقي إلى الوعي بطرق اشتغال اللغة و كيفيات انتظامها .

– إنّ الملفوظية لا تكتفي بنمط واحد بل إنها تسخرها كلها لتعليم النحو بطريقة تسمح للمتعلم من حسن استعمال اللّغة بالإضافة إلى المعرفة اللسانية التحليلية لهذه اللّغة ،فكل معرفة جديدة يكتسبها المتعلم تحولها بسرعة إلى معرفة موازية سياقية تكون بدورها منطلقا لتعليم عنصر آخر.

خـــــاتـــمة

تسعى الدراسات الحديثة في مجال تعليميّة اللّغة العربية إلى علمنة أساليبها وإخضاعها لنظريات لسانية حديثة ،لما التمسته من علاقة بين هذا العلم المختص في وصف اللّغة وصفا موضوعيا و بتحليلها تحليلا علميا ،و الاهتمام بوظائفها و استعمالاتها في مواقف تواصلية مختلفة و في ختام هذا العمل و على مدار مراحله المختلفة ،نورد أهم نتائجه :

– إنّ اللسانيات الملفوظية تحاول فهم الظاهرة اللّغوية فهما باطنيا عبر إدراك خصائصها مما يحقق وظيفتها الأساسية و هي التواصل .

– و من أهم قضايا اللسانيات الملفوظية المرجعيات التي هي عبارة عن علامات و التي تتمثل في العناصر الآتية : المتحدث –المخاطب و مكان و زمان الملفوظية ،و كما نجد أيضا الإشاريات التي تشكل جزءا من هذه المرجعيات ،فتحتل قضية الشخص و الزمن مكانة هامة في دراستها .

–و كذا نجد أيضا قضية الموجّهات في اللسانيات المعاصرة لا تطرح بالطريقة التي كانت سابقا فاللسانيات تطورت ، فوصف العمليات التي توجّه الملفوظ قد تنوع و اغتنى بشكل كبير .

– و هناك أيضا قضية أساسية لا يمكننا أن نستغني عنها و هي قضية أفعال اللّغة التي بفضلها تحقق اللّغة فعلا بعينه كالأمر و الطلب و التصريح و الوعد.

– إنّ للسانيات الملفوظية فضل كبير في صوغ البرامج التعليميّة حيث أن هذا العمل هو ثمرة تمازج اختصاصات بين المعلمين و الباحثين المتخصصين في هذا المجال.

–إنّ عملية تعليم اللّغة العربية تقتضي إلماما بكل القضايا المتعلقة بها ذلك إنّ تعليمها يستوجب الخبرة الكافية باللّغة العربية و بطرق تحليلها و من هنا تتضّح العلاقة بين

اللسانيات الملفوظية وبين عملية تعليم اللّغة العربية و تبرز هذه العلاقة أكثر عند الأستاذ المطلّع على مجالات اللسانيات الملفوظية ،فاللسانيات هي إحدى هذه الأدوات الهامة التي تقوم بوصف اللّغة وصفا موضوعيا و بتحليلها تحليلا علميا.

و أخيرا يتبيّن لنا أنّ للسانيات الملفوظية في مختلف قضاياها و اتجاهاتها لها وظيفة مركزية في تحليل العملية التعليميّة التعلميّة و ترقيتها .

و نتمنى أن يكون بحثنا هذا قد ساهم و لو بقليل في تبيان ذلك.

المراجع و المصادر

المراجع و المصادر

مراجع باللغة العربية :

1- احمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية :حقل تعليمية اللغة ديوان المطبوعات الجامعية،ط1،الجزائر.

2-احمد حسن اللقاني وعلي احمد الجمل :معجم المصطلحات التربوية المعروفة في مناهج و طرق التدريس،عالم الكتب،ط2،القاهرة،1999

3-أنطوان صياح و آخرون :تعليمية اللغة العربية،دار النهضة العربية ط1،لبنان،2007.

4-جان سيرفوني :الملفوظية ،تر:قاسم المقداد،اتحاد الكتاب العرب دط،دمشق،1998.

5-جيلالي دلاش:مدخل إلى اللسانيات التداولية،تر:محمد يحياتن،ديوان المطبوعات الجامعية،دط،الجزائر،دس.

6-حمو الحاج ذهبية :لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب،دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع،دط،الجزائر،2005.

7-حسام البهنساوي :أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب (ونظريات البحث اللغوي الحديث)،دار المناهل للطباعة،ط1،مصر،1994.

8-حلمي خليل :دراسات في اللسانيات التطبيقية،دار المعرفة الجامعية دط،مصر،2005.

9-دومنيك مانغونو :المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب،تر:محمد يحياتن،منشورات الاختلاف،ط1،الجزائر،2008.

10-سمر روحي الفيصل ومحمد جهاد جمل:مهارات الاتصال في اللغة العربية دار الكتاب الجامعي،ط1،الإمارات العربية المتحدة،2004.

11-صالح خديش:"لسانيات الملفوظية و تعليمية اللغة"،مجلة منتدى الأساتذة،ع1،افريل 2005،قسنطينة .

12-طه علي حسين الديني،و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي :اللغة العربية و مناهجها و طرائق تدريسها،دار الشروق للنشر،ط1،الأردن،2003.

13-عبد الرحمان الحاج صالح:"اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية "،مجلة اللسانيات،معهد العلوم اللسانية و الصوتية،ع4،الجزائر،1973.

14-عبد الحفيظ سلامة:الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعلم اللغة العربية الأجانب خاصة،المؤسسة الوطنية للكتاب،دط،الجزائر،1988.

15-عبد الجليل مرتاض:"لسانيات الملفوظ نظريا و تطبيقيا"،مجلة الممارسات اللغوية جامعة تيزي وزو،ع2010،0.

16-عبد الله صبحي:علم اللغة التطبيقي و تعليم اللغة،دار المعرفة الجامعية،دط،الإسكندرية،1990.

17-علي عثمان:الوسائل التعليمية،دار أحياء العلوم،ط2،بيروت،1986.

18-علي دليمي،سعاد عبد الكريم الوائلي:اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،عالم الكتب الحديثة،ط1،الأردن،2005.

19-علي ايت اوشان:اللسانيات و البداغوجيا،مطبعة النجاح الجديدة ط1،دار البيضاء،1998.

20-عمر بلخير:تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية،منشورات الاختلاف،دط،الجزائر،2003.

21-فهد خليل:أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة،اليازوري،ط1،الأردن، 2006.

22-فاسي الفهري:المعجم العربي:نماذج تحليلية جديدة،دار توبقال ط1،المغرب،1986.

23-فخر الدين عامر:طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية،عالم الكتب،ط2،القاهرة،2003.

24-محمد الدريج:مدخل إلى علم التدريس،دار الكتاب الجامعي،ط1،الإمارات العربية المتحدة،2003.

25-محمد علي عطية:الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،دار الشروق للنشر،ط1،الأردن، 2006.

26-محمد صالح بن عمر:كيف نعلم العربية لغة حية ؟بحث في إشكالية المنهج،دار الخدمات العامة للنشر،ط1،تونس،1998.

27-محمد وطاس:أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعلم اللغة العربية الأجانب خاصة،المؤسسة الوطنية للكتاب،دط،الجزائر،1988.

28-ميشال زكريا:مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغات،المؤسسة الجامعية للدراسات،ط2،بيروت،1985

مراجع باللغة الأجنبية

29_Dell hymes: vers la compétence de communication ,Paris, 1984.

30-wolfgangklein:lacquisition de langue étrangére, traduction de Collette Noyau Armand Colin,Paris,1989.

فهرس المصطلحات باللغة الفرنسية:

المرجعية	Deixis
الموجهات	Modalité
أفعال اللغة	Actes de langage
السّيمات	Sèmes
وظائف الأصوات	Phonologie
التوجيهات	Modalisation
اللسان	Langue
الكفاءة	Compétence
وحدة دنيا	Segment
غير محدّد	Indéterminée
وحدة نغمية	Unité mélodique
الانسجام	Cohérence
الاتساق	Cohésion
المؤشر	L’linéarité
الإشاريات	Deictiques
الشخص	Personne
العلامات	Les marques
المعنى بالحديث	Déloqueté
الإسناد	Prédication
شخص العالم	La personne d’univers
المؤكد	Pose
الانعكاسية	Réflexivité
خطية	L’linéarité

Le prédicat	**المسند**
Immanent	**محايث**
Polyphonie	**تعدديةأصواتية**
Présent	**الحاضر**
Passé simple	**الماضي البسيط**
Passé composé	**الماضي المركب**
Deixis temporelle	**المرجع الزمني**
Système verbal	**المنظومة الكلامية**
Cinétique	**حركي**
histoire	**التاريخ**
Discours	**الخطاب**
Lexique	**المعجم**
Prosodie	**العروض**
Intonation	**التنغيم**
Subordination	**الوصل**
Appréciatifs	**التخمينات**
Impure	**المختلط**
Implicite	**الضمني**
Synthèse Leximique	**الوحدات المعجمية**
Paraphrases	**أشباه الجمل**
Indicatif	**الإدلال**
Enoncé	**الملفوظ**
Performativité	**الإنجازية**
Illocutoire	**القول الفاعل**
Causatif	**فعل سببي**
Exclusions	**الاستبعادات**
Constatif	**الوصفية**

Infélicités	**الفشل**
Coénonciateur	**المتلفظ المشارك**
Acte de parole	**الفعل الكلامي**
Acte d’énonciation	**فعل القول**
Acte propositionnel	**فعل الإسناد**
Acte performatif	**فعل الانشاء**
Acte Perlocutif	**فعل التأثير**
La compétence linguistique	**الملكة اللغوية**
Compétence communicative	**الملكة التبليغية /التواصلية**
Didactique des langues	**تعليم اللغات**
Linguistique appliquée	**اللسانيات التطبيقية**
Professeur	**المعلم**
Elève	**المتعلم**
Contexte	**السياق**

فـــــــهرس

الفـــــــهـــرس

- كلمة شكر و عرفان

- إهداء

- مقدمة .....(أ-ج)

الفصل الأول

اللسانيات الملفوظية و قضاياها الأساسية:

1- تمهيد.....(06)

2- نشأة اللسانيات الملفوظية و تطورها .....(06)

2-1- اللسانيات غير الملفوظية .....(06)

أ- سوسير و البنيويون.....(06)

ب- تشومسكي.....(07)

3- مبادئ اللسانيات الملفوظية.....(07)

3-1- تداخل الجملة بالملفوظ.....(11)

3-2- الانسجام و الاتساق.....(12)

3-3- أنماط الأفعال و الأفعال المشتقة.....(13)

-4- القضايا التي تثيرها اللسانيات الملفوظية.....(15)

4-1- مرجعيات الملفوظية .....(15)

4-1-1- قضية الشخص.....(18)

أ- ضمير الغائب في علامة : il(هو).....(18)

أ-1- هو ضمير الغائب في مواجهة (أنا) (ضمير كلم) و أنت (ضمير المخاطب).....(18)

أ-2- الشخص الثالث (ضمير الغائب) هو الشخص الأساسي.....(19)

ب- ضمير الغائب (هو) في الأفعال وحيدة الشخص.....(20)
ب-1- شخص العالم .....(20)
ب-2- شبح الحقيقة .....(21)
ب-3- الفاعل المنطقي .....(22)
ج- هل II : ضمير الغائب يعقد من الإشاريات .....(22)
ج-1- حجج (براهين) مع اعتبار ضمير الغائب من الإشاريات.....(23)
ج-2- حجج ضد اعتبار ضمير الغائب من الإشاريات.....(24)
4-1-2- زمن الملفوظية.....(24)
أ- المرجعيات الزمنية و المنظومة الكلامية.....(24)
أ-1- الحاضر بصيغة الإدلال.....(25)
ب- الماضي البسيط و الماضي المركب.....(27)
ب-1- الماضي البسيط.....(27)
ب-2- الماضي المركب.....(27)
4-2- الموجهات.....(29)
4-2-1- تصنيف الموجهات .....(29)
4-2-2- الموجهات اللسانية.....(31)
4-2-3- وحدات معجمية كلامية و تعابير وحيدة الشخص.....(32)
4-2-4- الصيغ و الأزمنة.....(33)
4-3- أفعال اللغة .....(33)
4-3-1- الملفوظات التقريرية و الملفوظات الإنجازية.....(34)
4-3-2- أفعال الكلام غير المباشر و المأثورات التحادثية.....(35)
4-3-3- فعل القول و الفعل في القول.....(38)

الفصل الثــاني:

أثر اللسانيات الملفوظية في تعليمية اللغة العربية

1- تمهيد .....(41)

2- ماهية التعليمية.....(45)

2-1- مفهوم التعليمية.....(45)

2-2- مفهوم العملية التعليميةالتعلمية.....(46)

2-2-1- التعليم.....(46)

2-2-2- التعلم.....(47)

2-3- علاقة التعليمية باللسانيات .....(48)

2-4- عناصر العملية التعليمية.....(51)

2-4-1- المعلم.....(51)

2-4-2- المتعلم.....(52)

2-4-2-1- العلاقة بين المعلم و المتعلم.....(53)

2-4-3- المحتوى التعليمي.....(53)

2-5- طرائق التعليم.....(54)

2-6- الوسائل التعليمية.....(55)

3- مكانة التعليمية.....(57)

4- أسس و مبادئ التعليمية.....(58)

أ- أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية .....(58)

ب- الأسس التعليمية و البداغوجية لطرائق التوضيح .....(61)

ج- الأسس اللسانية لتعليم اللغة العربية.....(64)

5- تجليات اللسانيات الملفوظية في تعليمية اللغة العربية .....(66)

خاتمة.....(75)
قائمة المصادر و المراجع .....(78)
المصطلحات باللغة الفرنسية .....(81)