المركز الجامعي الونشريسي بتيسمسيلت
University Center El Wancharissi of Tissemsilt - Algeria

دراسات معاصرة

مخبر الدراسات النقدية و الأدبية المعاصرة - تيسمسيلت

ISSN: 2571-9882
EISSN: 2600-6987

كانون الثاني جانفي
2019

دراسات معاصرة

معامل التأثير العربي لسنة 2018 قدره 0.265

مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ دَوْلِيَّةٌ مُحَكَّمَةٌ نِصْفُ سَنَوِيَّةٍ تُعْنَى بِالدِّرَاسَاتِ النَّقْدِيَّةِ وَالْأَدَبِيَّةِ وَاللُّغَوِيَّةِ

تَصْدُرُ عَنْ مَخْبَرِ الدِّرَاسَاتِ النَّقْدِيَّةِ وَالْأَدَبِيَّةِ المُعَاصِرَةِ - الْمَرْكَزِ الْجَامِعِيِّ الْوَنْشَرِيسِيِّ - تِيسَمْسِيلْت / الْجَزَائِر

السنة الثالثة – المجلد 03 – العدد 01

الإيداع القانوني:
جانفي 2019

منشورات مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة المركز الجامعي الونشريسي/تيسمسيلت

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي الونشريسي تيسمسيلت

الإيداع القانوني: جانفي 2019

ISSN 2571-9882
EISSN 2600-6987

معامل التأثير العربي لسنة 2018/ 0.265

دراسات معاصرة

مجلة علمية دولية محكّمة نصف سنوية

تصدر عن مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة المركز الجامعي-تيسمسيلت/الجزائر

تعنى بالدراسات النقدية والأدبية واللغوية

السنة 03 المجلد 03 العدد 01/ جانفي/ كانون الثاني 2019

منشورات مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة

المركز الجامعي الونشريسي تيسمسيلت

بسم الله الرحمن الرحيم

عنوان المجلة: المركز الجامعي -تيسمسيلت/الجزائر

البريد الإلكتروني للمجلة: dirassat.mo3assira@gmail.com

تستقبل المجلة البحوث عبر المنصة الجزائرية للمجلات العلمية المحكّمة

رابط المجلة:

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/297

الرئيس الشرفي للمجلة: أ . د . دحدوح عبد القادر/مدير المركز الجامعي -تيسمسيلت

مدير المجلة: أ . د . خلف الله بن علي -المركز الجامعي -تيسمسيلت

رئيس التحرير: د . فايد محمّد -المركز الجامعي -تيسمسيلت

المركز الجامعي تيسمسيلت
معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية
دراسات معاصرة
مجلة دولية محكمة

هيئة التحـــرير:

أ.د. مصابيح محمّد- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
أ.د. سمر الديوب- عميد كلية الآداب-جامعة حمص/سوريا.
أ.د. فريد أمعضشو- المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق - وجدة / المغرب
أ.د. خلف الله بن علي- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.عادل الصالح- كلية الآداب والعلوم الإنسانية القيروان/ تونس
د.بشير دردار- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.سحنين علي-جامعة معسكر/الجزائر
د.غربي بكاي- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.سليمان زين العابدين- مركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث في اللغة والآداب والفنون مكناس/المغرب

الهيئة الاستشارية للمجلة:

أ.د. مصطفى عطية جمعة-كلية التربية الأساسية-الهيئة العامة للتعليم التطبيقي/الكويت
أ.د.يوسف وغليسي-جامعة الإخوة منتوري-قسنطينة/الجزائر
أ.د.صابر الحباشة-قسم اللغة العربية-جامعة زايد/الإمارات العربية المتّحدة
أ.د.بوزيان أحمد-كلية الآداب-جامعة ابن خلدون-تيارت/الجزائر
أ.د.فريد أمعضشو-المركز الجهوي لمهن التربية والتعليم-وجدة/المغرب
أ.د. بوشوشة بن جمعة-الجامعة التونسية/تونس
أ.د.علي ملاحي-كلية الآداب واللغات الشرقية-جامعة الجزائر02/الجزائر
أ.د.عقاق قادة-كلية الآداب-جامعة جيلالي ليابس-سيدي بلعباس/الجزائر
أ.د نعيمة علي عبد الجواد(لغة وأدب إنجليزي)-كلية الآداب-جامعة القصيم/السعودية
أ.د.مباركي بوعلام-كلية الآداب-جامعة الطاهر مولاي-سعيدة/الجزائر
أ.د.غربي شميسة-كلية الآداب-جامعة جيلالي ليابس-سيدي بلعباس/الجزائر
أ.د.زروقي عبد القادر-كلية الآداب-جامعة ابن خلدون-تيارت/الجزائر
أ.د.بولفوس زهيرة-جامعة الإخوة منتوري-قسنطينة/الجزائر
أ.د.ذهبية حمو الحاج-كلية الآداب-جامعة مولود معمري-تيزي وزو/الجزائر
أ.د. عبد العالي بوطيب جامعة مولاي إسماعيل مكناس/ المغرب.

المركز الجامعي تيسمسيلت
دراسات معاصرة
مجلة دولية محكمة
مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة

اللجنة العلمية للعدد الأول المجلّد الثالث–السنة الثالثة (يناير 2019):

أ.د. مصابيح محمّد- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.لرقم راضية-كلية الآداب-جامعة قسنطينة/الجزائر
د.يونسي محمّد- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
أ.د. سمر الديوب- عميد كلية الآداب-جامعة حمص/سوريا.
د.بن قبلية مختارية-كلية الآداب-جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم/الجزائر
أ.د. فريد أمعضشو- المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق - وجدة / المغرب
د.محمد الرقيبات-جامعة اليرموك/الأردن
أ.د. خلف الله بن علي- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.فاضل دلال-جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي/الجزائر
أ.د.بن فريحة الجيلالي- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.بوزوادة حبيب-كلية الآداب-جامعة معسكر/الجزائر
د. بولخراص محمد -كلية الآداب-جامعة ابن خلدون-تيارت/الجزائر
د. طالب عبد القادر -جامعة امحمد بوقرة- بومرداس/ الجزائر.
د.رز ايقية محمود- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.عادل الصالح- كلية الآداب والعلوم الإنسانية القيروان/ تونس
د.مرسلي مسعودة- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر.
د.نورة الجهني-جامعة الملك عبد العزيز-جدة/السعودية
د.بلمهوب هند- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.علاوة كوسة-المركز الجامعي ميلة/الجزائر
د.عبد العالي السراج- مركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث في اللغة والآداب والفنون مكناس/المغرب
د.معازيز بوبكر-كلية الآداب-جامعة ابن خلدون-تيارت/الجزائر
د.حاكمي لخضر-كلية الآداب-جامعة د.الطاهر مولاي-سعيدة/الجزائر
د.بومسحة العربي- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.بلمرسلي سبع-كلية الآداب-جامعة ابن خلدون-تيارت/الجزائر
د.روقاب جميلة-كلية الآداب-جامعة حسيبة بن بوعلي-الشلف/الجزائر
د.بشير دردار- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.سحنين علي-جامعة معسكر/الجزائر

المركز الجامعي تيسمسيلت
دراسات معاصرة
مجلة دولية محكمة
معهد العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير

د.هدروق لخضر- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
أ.د.سيدي محمد بن مالك-المركز الجامعي مغنية/الجزائر
د.شريف سعاد- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.طير ابراهيم-مركز ابن زهر للأبحاث والدراسات في التواصل وتحليل الخطاب (مربد)-أغادير/المغرب
د.تواتي خالد- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.بوضياف محمّد الصالح-المركز الجامعي –النعامة/الجزائر
د.بوعرعارة محمّد- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.براهمي فاطمة-كلية الآداب-جامعة جيلالي ليابس-سيدي بلعباس/الجزائر
د.غربي بكاي- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.باقل دنيا-كلية الآداب-جامعة ابن خلدون-تيارت/الجزائر
د.خضر أبو جحجوح-الجامعة الإسلامية-غزة/فلسطين
دبولعشار مرسلي- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.دبيح محمّد-كلية الآداب-جامعة ابن خلدون-تيارت/الجزائر
د.سليمان زين العابدين- مركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث في اللغة والآداب والفنون مكناس/المغرب
د.فايد محمّد- المركز الجامعي-تيسمسيلت/ الجزائر
د.خالد كاظم حميدي-كلية الشيخ الطوسي الجامعة/العراق
د.بوغاري فاطمة-كلية الآداب –ملحقة قصر الشلالة-جامعة ابن خلدون-تيارت/الجزائر
د.بوشلقية رزيقة-كلية الآداب-جامعة مولود معمري-تيزي وزو/الجزائر
د.فارز فاطمة-كلية الآداب –ملحقة قصر الشلالة-جامعة ابن خلدون-تيارت/الجزائر
د.زغودة اسماعيل-كلية الآداب-جامعة حسيبة بن بوعلي-الشلف/الجزائر
د.بوسحابة رحمة (ترجمة)-كلية الآداب-جامعة معسكر/الجزائر

المركز الجامعي تيسمسيلت
دراسات معاصرة
مجلة دولية محكمة
معهد العلوم القانونية والإدارية

روابط توطين مجلة دراسات معاصرة

المجلة موطنة ضمن موقع الأرضية الجزائرية الإلكترونية للمجلات العلمية المحكّمة asjp

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/297

ومفهرسة عبر موقع المركز الجامعي تيسمسيلت عبر الرابط الآتي

/http://www.cuniv-tissemsilt.dz/index.php/dirassat-moaasira

وعبر موقع معامل التأثير العربي عبر الرابط الآتي

http://www.arabimpactfactor.com/Pages/tafaseljournal.php?id=7658

وعبر قاعدة بيانات دار المنظومة بالمملكة العربية السعودية/ رابط دار المنظومة

/http://mandumah.com

وعبر قاعدة بيانات مؤسسة معرفة للمحتوى الرقمي بالأردن/ رابط المؤسسة

/https://e-marefa.net/ar

المركز الجامعي تيسمسيلت
دراسات معاصرة
مجلة دولية محكمة
مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة

شروط النشر وضوابطه

مدير النشر: د.بن علي خلف الله رئيس التحرير: د.فايد محمّد.

تتشرف الهيئة المشرفة على مجلة (دراسات معاصرة)، بدعوة السادة الباحثين من داخل الوطن وخارجه للمساهمة في أعدادها المقبلة بإذن الله، وذلك بإرسال أور اقهم البحثية التي تدخل ضمن اهتمامات المجلة، مع التنويه بضرورة التزام شروط النشر وضوابطه المعتمدة والمبيّنة أدناه:

1- -تنشر المجلة الأبحاث ذات الصلة باللغة والأدب والنقد.

2.يشترط في البحث أن لا يكون نشر أو قدم للنشر في أي مكان آخر، ويتعهد الباحث بذلك خطياً عند تقديم البحث للنشر.

3-تخضع البحوث للتقويم حسب الأصول العلمية المتبعة.

4-يكتب البحث باستعمال برنامج 2007 Microsoft Word بصيغة doc أو بصيغة docx. وتكتب الهوامش في آخر البحث يدويا.

5-الخط عربي تقليدي حجم 16 للمتن، 14 للإحالات (باللغة الأجنبية خط (times new roman) حجم 14 للمتن 12 للإحالات.

6-أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن 20 ، ولا يقل عن 15.

7العناوين الرئيسة والفرعية: تستخدم لتقسيم أجزاء البحث حسب أهميتها، وبتسلسل منطقي.

8-يقدّم الباحث ملخصا وكلمات مفاتيح باللغتين العربية والانجليزية.

9-لهيئة التحرير حق إجراء تعديلات تتعلّق بالإخراج الفني النهائي لمواد المجلة.

10-قرار هيئة التحرير بقبول إحالة البحث إلى المحكمين أو رفضه مباشرة قرار نهائي مع الاحتفاظ بحقها بعدم إبداء الأسباب.

11-يلتزم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة.

12-تدرج الإحالات بصيغة يدوية في نهاية البحث ويستعمل الباحث العلامة: "....." لتبيان بداية ونهاية الاقتباس،

13- الكلمات والمصطلحات وأسماء الأعلام باللغتين تُميّز بعلامة تختلف عن علامة الاقتباس... (.....) مثلا.

14-يزود الباحث بنسخة pdf من العدد الذي نشر فيه بحثه.

ملاحظة مهمة: يتم استقبال المقالات على مدار السنة. تصدر المجلة مجلّدا واحدا كلّ سنة يتكوّن من عددين يصدر الأول في الأسبوع الأوّل من شهر يناير من كلّ سنة أمّا الثاني فيصدر في الأسبوع الأول من شهر جويلية/ نوقف استقبال المقالات الخاصة بكل عدد قبل موعد نشره بـ 90 يوما

دراسات معاصرة
مجلة دولية محكمة

افتتاحية العدد

كانت حلماً يداعب مخيلتنا، وأصبحت حقيقة بين يدي قرائها، وباحثيها. لم يكن في أذهاننا أن نضيف رقماً إلى سلسلة الدوريات المحكّمة في الوطن العربي، ونحن ندرك أنه هدف مشروع، ولا يخلو من فائدة حين يتحول التراكم إلى كيف ما، لكنّ المسافة بين هدفنا والأفق المفتوح كانت حافلة بالأحلام الخضر؛ لذا لم نقتنع بالثمار الميسورة من شجرة الواقع الثقافي، وامتد حلمنا إلى مجلة تقنع عقول قرائها، وتقدم لهم الفائدة المرجوة، وتكون عوناً للباحثين، فراحت أنظارنا تتعلق بزرع شجرة جديدة؛ لقناعتنا أن ما تأتي به الرياح تأخذه الرياح، فكان سعينا لتأسيس عمل جاد علمي رعيناه بذرة لكي يتحول إلى شجرة لا تخطئها العين.

ولأن همنا انحصر في الانفتاح على الوعي الثقافي ذللنا الصعوبات وأطلقنا مجلة دراسات معاصرة المحكّمة، وفرض هذا الأمر أن نتعامل تعاملاً خاصاً مع المادة البحثية المنشورة في مجلة دراسات معاصرة، مادة تشتمل على الإبداع، والأصول البحثية المنهجية، والعمق والرؤية الجديدة. من هنا انفتح أفق المجلة على الأبحاث الفكرية النقدية واللسانية واللغوية؛ أي على أقانيم المعرفة الإنسانية مزينين هيئة تحريرها بنخبة من الأساتذة المشهود لهم بالكفاءة في الوطن العربي.

وشرّعت المجلة أبوابها للباحثين من دول الوطن العربي، وتزينت هيئة تحريرها بالنخبة من النقاد المتميزين في الوطن العربي من شرقه إلى غربه، فلم يحدّ تباعد المسافات من التواصل، بل جعلنا أشد شوقاً إلى الآخر.

إن حظ دراسات معاصرة في الوجود بين شقيقاتها في الوطن العربي يصبح وجوداً حيوياً، يكتظ بالإنجازات المهمة، والخطوات الخضر. إننا نفتخر أنها ولدت في زمن التطلعات الكبرى نحو التميز والإبداع.

إننا مسكونون بالغد الأجمل، وتحقيقاً لهذا الطموح يصدر هذا العدد من مجلة دراسات معاصرة متضمناً جملة من المباحث المهمة التي تثير أسئلة في النقد تتصل بالمضامين التي يتأسس عليها أو بالمناهج والآليات التي يتوسل بها حين يستنطق النص الأدبي، وحول أسئلة النقد ثمة أسئلة أخرى ترصد الحيثيات القائمة بين النقد بوصفه حقلاً معرفياً والسياق الفكري الذي يصنعه الحدث التاريخي. فلم ينفصل النقد الأدبي يوماً عن المنظومة الفكرية العامة.

في هذا العدد الأول من المجلد الثالث الذي يصدر للسنة الثالثة على التوالي ثمة جملة من المباحث المتنوعة ما بين الفكري والنقدي والاجتماعي واللساني واللغوي، فيطالعنا بحث التجربة النقدية لدى محمد مصايف، والبعد التداولي للغة في تحليل الخطاب، وتحديد مكانة المرأة القديمة والمعاصرة في ضوء علم اللغة الاجتماعي، والعلاقة بين الذات والآخر في رواية أول حب آخر حب في رواية ماري رشو، وآليات السرد المعاصر في الخطاب الأدبي، والشخصية المسرحية من منظور التلقي، وظاهرة الخلط في كتب التراث اللغوية، وغيرها الكثير من المباحث المتنوعة.

ونحن إذ نصدر هذا العدد الجديد نعمل على تطوير حلمنا، ونشكر القائمين على شؤون المجلة، والساعين إلى الارتقاء بها إلى أفضل المستويات، ونعد بالأفضل دائماً.

بقلم المحرّر المساعد أ.د. سمر الديوب
سوريا- حمص- جامعة البعث

محتوى العدد:

أثر البنية الإحالية لضمير الشأن في التماسك النصي(دراسة تطبيقية في بعض آي القرآن الكريم).....11-22
د. نورالدين دريم- جامعة الشلف الجزائر.
الاستشراق بين الاستمرارية و الأفول دراسة حجاجية.....23-31
د.حكيمة دريسي- جامعة سيدي بلعباس الجزائر.
البعد التداولي للّغة في تحليل الخطاب.....32-39
د.بومسحة العربي- المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.
التجربة النقدية لدى محمّد مصايف.....40-48
أ.د. خلف الله- بن علي المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.
التحقيق وعلم المخطوطات (المصطلح والمفهوم) 49-57
د. فتح الله محمّد- المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت الجزائر.
التكامل بين ممارتي المحادثة والاستماع في التحصيل اللغوي المرحلة التحضيرية نموذجا.....58-64
أ.د. بن فريحة جيلالي- المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.
الحكاية الشعبية في موازين الدراسات السيميائية والأنثروبولوجية (تحليل حكاية شعبية مرحة من منطقة الشلف).....65-73
د. نبيلة بلعبدي- جامعة الشلف الجزائر.
الخطاب الإشهاري في ضوء المقاربة الحجاجية.....74-81
د. سعيدة حمداوي- جامعة أم البواقي الجزائر.
الخطاب النقدي القديم من احتذاء النحو إلى وصاية البلاغة.....82-95
د.بشير دردار- المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.
الروافد المعرفية الحديثة في تشكيل الفكر الأدونيسي (الهُوية المُمزقة والدّفاع ضد القَمع).....96-106
د. معازيز بوبكر- جامعة تيارت الجزائر.
الشخصية المسرحية من منظور التلقي مسرحية "حلم ليلة دم" نموذجا.....107-116
د.بشرى سعيدي- الكلية المتعددة التخصصات الرشيدية المملكة المغربية
العلاقة بين الذات والآخر في رواية "أول حب آخر حب" لـ ماري رشو.....117-127
د. إبراهيم الشبلي- المعهد العالي للغات الحية جامعة آرتوكلو ماردين تركيا.
القارئ و حركية الإبداع عند نبيلة إبراهيم و حميد لحمداني 128-134
الباحث: بوعلام حمديدي- جامعة الجزائر 2 الجزائر.
المثقف الجزائري ورحلة المعاناة في روايات عزالدين جلاوجي.....135-141
د. رويدي عدلان- جامعة جيجل الجزائر.
المعرفة المشتركة بين لسانيات الخطاب و البلاغة العربية -دراسة في آليات التقارب-.....142-154
د. إدريس عمراني- مركز المولى إسماعيل للدراسات والأبحاث مكناس/المملكة المغربية
المنهج الأسلوبي عند صلاح فضل.....155-161
الباحثة: لرجاني خديجة- أسماء جامعة سيدي بلعباس الجزائر.
النظرية التوليدية التحويلية وعملية التواصل اللغوي.....162-170

المركز الجامعي تيسمسيلت
مخبر الدراسات النقدية والأدبية
دراسات معاصرة
مجلة دولية محكمة

الباحثة: نعيمة طيبي- المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.
النقد النسوي العربي، إرهاصات وتجليات.....180-171
الباحث: عمارني محمّد- جامعة تيارت الجزائر.
آليات السرد المعاصر في الخطاب الأدبي الإبراهيمي -التعدد اللغوي في رواية الثلاثة أنموذجا.....186-181
الباحثة: تقية هاجر- جامعة سطيف2 الجزائر.
بنية الجملة العربية في الكتابات اللّسانية التّوليدية التّحويلية المعاصرة كتابات عبد القادر الفهري أنموذجا.....195-187
الأستاذ : محمّد يـزيد سالم- جامعة بسكرة الجزائر.
بنية الحدث في رواية"فوضى الحواس"" لأحلام مستغانمي".....200-196
الباحثة: بن عيسى سميرة- جامعة سيدي بلعباس الجزائر.
بنية العامل وإنتاج السرد قراءة سيميائية في رواية رأس الشيطان لنجيب الكيلاني.....213-201
د. رشيد بلعيفة- جامعة خنشلة الجزائر.
تحديدُ مكانةِ المرأةِ القديمةِ والمعاصرةِ في ضوءِ علم اللّغة الاجتماعيّ (أشعارُ الخنساء و سعاد الصّباح أُنموذجاً) 226-214
د. روح الله صيّادی نجاد- جامعة كاشان جمهورية إيران الإسلامية
تعالق الشعر والدين في رواية سمرقند لـ" أمين معلوف".....236-227
الباحث: نوال العايب- جامعة -عنابة. الجزائر.
تقنيات السرد العربي القديم في ضوء العجائبية ألف ليلة وليلة أنموذجا.....245-237
الباحثة: ناجي نادية- جامعة تيارت الجزائر.
دور التّلفزيون في الحفاظ على الثقافة الشعبية حصة " أماشهوا" أنموذجا.....254-246
د. مولود بوزيد- جامعة تيزي وزو. الجزائر.
رمزيّة الصُّورة الفوتوغرافيّة للأَمير عبد القادر الجزائري- قراءة في الدّلالة و التّأويل-.....260-255
د. حاكي لخضر- جامعة سعيدة الجزائر.
صِفات الحُروف بين النُّحاة والبلاغيّين.....271-261
الباحث: بوشيبة حبيب- المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.
طرائق التّدريس ودورها في تفعيل العمليّة التّعليميّة.....279-272
الباحثة: بن نعجة فتيحة- جامعة تيارت الجزائر.
ظاهرة الخلط في كتب التراث اللغوية غياب منهج أم سوء فهم؟(البيان والتبيين نموذجا).....290-280
د.مرسلي مسعودة- المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر.
فاعلية السّرد في الحكاية العجيبة "نصيف عبيد" البناء والدلالة.....302-291
الباحثة: فايزة بن كروش- جامعة محمّد بوضياف/المسيلة الجزائر.
فلسفة القراءة التفكيكية من التأويل إلى انحراف المعنى.....308-303
د. عبد الرزاق علاّ- المركز الجامعي عين تموشنت الجزائر.
فن القراقوز في الجزائر من خلال أدب الرحالات الأجنبية.....318-309
أ.مباركة مسعودي- جامعة عنابة الجزائر.
من مباحث تعليمية المعجم عند روبار غاليسون.....328-319
الباحث: وسعي بشير- جامعة سعيدةالجزائر.

المركز الجامعي تيسمسيلت ★ معهد العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية ★
دراسات معاصرة
مجلة دولية محكمة

مجلة دراسات معاصرة؛ دورية دولية نصف سنوية محكّمة تصدر عن مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر

تاريخ الإرسال: **10** مارس **2018** تاريخ القبول: **04** ديسمبر **2018** تاريخ النشر: **02** جانفي **2019**

من مباحث تعليمية المعجم
عند روبار غاليسون
Educational Glossary
In the thought of Robar Galison

الباحث. وسعي بشير
جامعة سعيدة
الجزائر
ouessai.bachir@gmail.com

الملخص:

واجه الإنسان منذ القديم عدة إشكاليات عندما أدرك أن تعلم لغة أجنبية حتمية لا مناص منها إذا رام الاتصال بالأجانب لأغراض تجارية وغيرها. هذه الوضعية أثارت التفكير في السبل الكفيلة بتعليم وتعلم اللغات بصفة ميسرة وفعالة؛ فظهرت من جراء ذلك عدة محاولات؛ لكنها، في أغلب الأحيان، لم تكن موفقة. وبفضل التطور الذي سجلته اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية في مطلع القرن العشرين تولدت علوم كثيرة تدور في فلك تعليم اللغة؛ من تلك العلوم: التعليمية بشقيها العامة والخاصة،.والبيداغوجيا، وعلم التربية، وعلم النفس التربوي...

ولا شك أنه في خضم ذلك لمعت أسماء كثير من اللغويين؛ منهم روبار غاليسون الذي يعد رائدا من رواد التعليمية، وله مؤلفات كثيرة في هذا المجال، تنوعت موضوعاتها وأبحاثها؛ حيث نجده يتناول بالدراسة مناهج للتطبيق في الفصول الدراسية تدور في الغالب حول تعليم المعجم.

الكلمات المفتاحية: التعليمية؛ تعليمية اللغات؛ اللسانيات التطبيقية؛ المعجم.

Abstract:

Man has faced many problems since he has discovered that learning a foreign language is indispensable for him when he has to communicate with people from other countries for commercial activities or similar social relations.... To solve these problems a huge number of attempts were made long ago, but the results were not generally satisfying. It is thanks to the recent research in linguistics and applied linguistic performed during the twentieth century; that many sciences are developed to serve learning and teaching language; among these sciences: Didactic, Pedagogy, educational psychology, educational sciences…and consequently many researchers have registered their names in this field, among them Robert Galisson.

Robert Galisson is one of the well-known researchers in didactics; in his various books, one can find ideas about teaching methods and lexicon didactics…

***Keywords**: didactics; language didactics; applied linguistics; lexicon*

تقـديم

إن عملية التعليم من أعقد الأنشطة البشرية؛ وذلك لأن لها اتصال مباشر بالعقل البشري الذي له وظائف لا يزال يكتنفها كثير من الغموض، وكذلك لأنها تتعامل مع متغيرات متعددة من أهمها: المعلم، المتعلم، مادة التعلم، والمنهجية. كل هذه العوامل ينبغي أن تتناغم فيما بينها؛ حتى يحقق التعليم أهدافه المرجوة.

ولم يغب عن العلماء العرب ملابسات عملية التعليم وأهميتها في بناء شخصية المتعلم؛ فقد خص العلامة ابن خلدون (808هـ) موضوع التعليم بمبحث مطول في مقدمته؛ جاء فيه:" اعلم أن تلقين العلوم إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقي عليه أولا مسائل من كل باب هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على وجه الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله." (1)

لكن مثل هذه الأفكار لم تستثمر لبناء نسيج من النظريات ترتقي بالتعليم في الوطن العربي والإسلامي. أما في الغرب فقد أخذ الاهتمام بعلوم التربية يتنامى، بخاصة بعد نشأة اللسانيات العامة الحديثة واللسانيات التطبيقية التي تبعتها؛ فظهرت علوم تهدف إلى تحسين الأداء التربوي، كعلوم التربية والبيداغوجيا، وعلم النفس التربوي...ومن بين هذه العلوم سنتوقف عند التعليمية لعرض بعض مباحثها وإسهامات أحد أعلامها روبار غاليسون (*Robert Galisson*).

روبار غاليسون أحد أكبر المختصين الفرنسيين بالتعليمية، بدأ حياته العملية معلما، ثم ارتقى أستاذا بالتعليم الثانوي التقني، ثم التحق بجامعة بيزانسون الفرنسية حيث عمل أستاذا مساعدا إلى أن عين أستاذا في جامعة السوربون الجديدة سنة 1991 . عمل غاليسون إلى جانب لويس بورشي (*Louis Porcher*) على تطوير بعض البحوث في تعليمية اللغات من أهمها: تعليمية اللغة الفرنسية كلغة ثانية وتعليمية اللغات والثقافات.

لغاليسون مؤلفات كثيرة منها: الكلمات للتواصل (*Des mots pour communiquer*)، وكتاب المفرداتية وتعليم اللغات (*Léxicologie* et *enseignement des langues*)...

1 - تعليمية اللغات - مسار ومبادئ

إن الكلمة الفرنسية *Didactique* (التعليمية) دخلت موسوعة لاروس الكبرى سنة 1554، وكانت آنذاك تصنف ضمن النعوت (*Adjectifs*)، وتحمل دلالة إيحائية (*Connotation*) محقرة (*Péjoratif*) تتعلق بكل ما يبعث في نفس المتعلم السأم والضجر كالدروس التلقينية. وفي العصر الحديث تزحزحت هذه الكلمة من النعتية إلى الاسمية، وأصبحت تدل -كما هي عليه عادة الكلمات المؤنثة المختومة باللاحقة (*que*) – على علم أو مجموعة من المباحث ذات الطابع العلمي.

ومما يمكن لفت النظر إليه هنا أن هناك من يرجع ظهور هذا المصطلح إلى التشيكي جون آموس كومنويس *John Amos Comenuis* (1592-1670) الذي ألف كتابا بعنوان (*Didactica Magna*) ما بين 1628و 1632. (2)

وفي العصر الحديث يعود الفضل إلى م.ف. ماكي (*Makey* M.F) الذي جعل التعليمية تتخذ مكانتها بين العلوم التي تبحث في مجال التعليم بكل أبعاده، وكيفية تيسير التواصل بين المعلم والمتعلم؛ ومع هذا فإن مجالها الإجرائي لم تتبين معالمه وحدوده بعد، بخاصة مع وجود مباحث أخرى تشاركها الموضوع ذاته، وغدا مجال مباحثها يطرح إشكالا ذا بعدين منهجي ومعجمي:

أولا:كيف يمكن ضبط المجال الذي تتحرك فيه التعليمية من بين علوم التربية التي تتسم بكثرة التخصصات والفروع؟

ثانيا: أيصحّ اعتبار التعليمية مجالا واحدا منسجما أم مجموعة من العلوم المتراكبة؟

للإجابة عن الانشغال الأول يمكن القول بأن التعليمية ترمي إلى توصيل المعارف، وتكوين الكفاءات، وهي بالتالي النواة المعرفية (*le noyau cognitif*) للبحث في التعليم بصفة عامة، أما بالنسبة للانشغال الثاني فإنه ظهر ما يعرف بالتعليمية العامة التي تهدف إلى إرساء بعض المرتكزات الصالحة في العملية التعليمية مهما كانت المادة المستهدفة، وإلى جانب ذلك هناك التعليمية الخاصة بكل علم على حدة؛ فهناك تعليمية الرياضيات، وتعليمية التاريخ، وهلم جرا..

إن تعليمية اللغات أصبحت مرجعا لكل مهتم بطرائق تعليم اللغات وتطبيقها ميدانيا، وحملت على عاتقها مهمة تيسير اكتساب اللغة على المتعلمين كلغة أصلية أو كلغة أجنبية على حد سواء. وبفضل ما بذل اللسانيون وغير اللسانيين من جهود تبوأت التعليمية مكانتها بين العلوم الإنسانية؛ فأصبحت لها الشرعية الكاملة في الوجود، لا كما كان ينظر إليها قديما على أنها "فن التعليم" بالدرجة الأولى، "بل من حيث أنها علم قائم بذاته "له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية. فالتعليمية من هنا، يمكن لها أن تحتل مكانها بجدارة بين العلوم الإنسانية."(3)

ترتكز التعليمية على مجموعة من الأسس من أهمها:

- يمتاز المنطوق بالأسبقية على المكتوب تماشيا مع ما هي عليه طبيعة الأشياء؛ إذ أن اللغة في حقيقتها أصوات قبل أن تكون حروفا. وبالإضافة إلى ذلك أثبتت كل من العلوم اللسانية والنفسية أن عناية المتعلم تتجه قبل كل شيء إلى تعلّم التعبير الشفوي.

- إن اللغة وسيلة اتصال بالدرجة الأولى؛ وعليه، فمن الضروري أن يستشعر المتعلم حاجته إليها، وأن ينغمس في المجتمع اللغوي الذي يرغب في تعلم لغته، ويتعين ذلك بخاصة لمن يروم تعلم لغة أجنبية.

- تشارك طائفة من الحواس وحتى بعض أعضاء الجسم في العملية التواصلية، نذكر منها: السمع والبصر، واليدين...ولذا تحاول الوسائل السمعية البصرية استغلال هذه الخاصية لتحقيق العملية التعليمية على أكثر من صعيد.

- كل لغة تمثل نظاما قائما بذاته يختلف عن الأنظمة اللغوية الأخرى على المستوى الفونولوجي، وعلى المستوى التركيبي، وعلى المستوى الدلالي. وبناء على هذا، فإن أنجع طريقة لاكتساب اللغة ينبغي أن تجعل المتعلم ينغمس في الوسط اللغوي الجديد، أي تعرضه للحمام الصوتي (*bain sonore*) بحيث لا يسمع إلا أصوات لغة التعلم، مع تفادي اتخاذ لغة الأم وسيلة للتواصل بين المعلم والمتعلم. وهذا لا يمنع من"الإفادة من النتائج العلمية التي يمكن أن تتحقق من خلال المقارنة بين اللغتين لغة الأم واللغة الثانية، وهذا ما يجدر بالمعلم مراعاته عند تحضير الدرس؛ لأن العناصر اللسانية لا تأخذ قيمتها إلا بإجراء مقارنة بينها على مستوى الأنظمة اللسانية المختلفة (الصوتي ، التركيبي ،الدلالي)، و هي المستويات التي تكون المرتكزات الأساسية لتعلم اللغة." (4)

لكن ما يحول دون تحقيق النتائج المرجوة من التعليمية في أرض الواقع أن هناك فجوة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي؛ إذ كثيرا ما نجد معلم اللغة يعيش في عزلة عما يدور حوله من أبحاث لسانية؛ يقول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في معرض تحليله لوضعية التعليم في الوطن العربي:" لا يمكن لمدرس اللغة اليوم أن يجهل ما أثبته العلم في عصرنا الحاضر من حقائق وقوانين ومن معلومات مفيدة ومناهج ناجعة في التحليل اللغوي، وإلا كان مثل أستاذ الفيزياء الذي يجهل أو يتجاهل تماما الاكتشافات التي جدت في تركيب الذرة ونواتها..."(5) وعلاوة على ما جاء عند عبد الرحمن الحاج صالح نجد بالمقابل الباحث اللساني، بدوره، كثيرا ما ينشغل بأمور لا تدخل ضمن اهتمامات المعلم، ولا يجد سبيلا إلى تطبيقها في قسمه.

1 - 1 - من الرواد الأوائل لتعليمية اللغات

لقد أعرض بعض أقطاب اللسانيات في أول الأمر عن الخوض في مسائل تعليمية اللغات، من بينهم نوام تشومسكي (Noam Chomsky)، الذي صرح في أحد الملتقيات:" إن اللسانيات لا تقدم أي شيء لتعليمية اللغات." (6)

أثار هذا الموقف زوبعة من الانتقادات، ولم يوافق جل اللسانيين على ما ذهب إليه تشومسكي؛ بل حاول كثير منهم أن يمدوا الجسور بين اللسانيات والتعليمية؛ وقاموا بمحاولات رائدة؛ منها:

ويلهايم فيتور (*W.Vietor*) (1850-1918) باحث من القرن التاسع عشر، استثمر ما توصل إليه في دراسته للصوتيات في مجال تعليمية اللغات

ج.ب. روسلو (*J.P. Rousselot*) (1913-2004) : تمكن لأول مرة من تسجيل الكلام بواسطة الفونوغراف.

بول باسي (*Paul Passy*) (1859-1940) : خص تعليمية اللغات بمؤلفين: الطريقة المباشرة في تعليم اللغات الحية (1899)، والكتاب الثاني بعنوان: علم الأصوات وتطبيقاته (الجمعية العلمية للدراسات الصوتية بلندن(1929)

هارولد إدوارد بالمار(*Harold Edouard Palmer*) (1877-1949): عين أستاذا لترقية تعليمية اللغات بطوكيو؛ من أعماله في اللغة الإنجليزية:

كتاب "في نحو الإنجليزية المنطوقة" (*A Grammar of spoken english, London 1924*),

وآخر في نحو الكلمات المنطوقة *Grammar of spoken* (*A words, London* 1938)

ويشيد صاحب مؤلف "دراسات في اللسانيات التطبيقية "بأعمال هذا الباحث قائلا:" قام هذا الباحث بدراسات نظرية تهدف في مجملها إلى تطوير طرائق تعليم اللغات وهي الدراسات التي مازالت إلى الآن تأخذ مكانتها العلمية بخاصة ما جاء منها في المؤلف الأول."(7)

وفي أمريكا ظهر لغويون بعثوا نفسا جديدا في مجال تعليمية اللغات بما بذلوه من جهود في البحث والتأليف والتدريس منهم:

:شارل كاربنتر فرايز (*Charles Carpenter Fries*) (1887-1967) انصب اهتمامه على تطوير طرائق تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وجسد ذلك في بعض مؤلفاته منها:

- *The Teaching of English (Ann-Arbor 1949)*

- *The Structure of English (New-York, 1962)*

بيار دلاتر (*Pierre Delattre*) (1903-1969) : باحث من أصل فرنسي، كرس جهوده في البحث في المقارنة بين الأنظمة اللسانية وأثرها في تعليم اللغات؛ وله مؤلفات أفردها لهذا الموضوع نذكر منها:

- *Principes de prononciation française à l'usage des étudiants Anglo-américains*
- *Studies in French and comparative phonetics (La Haye,1966)* .

وبعد هذه البحوث المستفيضة المذكورة آنفا، والتي ألحقت التعليمية بمصاف العلوم، تراجع بعض اللسانيين عن مواقفهم إزاءها، منهم نوام تشومسكي الذي لم يلبث أن التحق هو الآخر بركب اللسانيين الذين وجهوا جهودهم نحو الارتقاء بالتعليمية، وحذا حذوه بول روبارتس، (*Paul Roberts*) (1910-1980) الذي أحرز قصب السبق في استغلال ما توصلت إليه اللسانيات في تعليم اللغة الإنجليزية بالجامعات الأمريكية.

وهكذا حصل شبه إجماع اللسانيين على ضرورة تطبيق نتائج بحوثهم في مجال تعليمية اللغات والاستفادة من كل البحوث العلمية التي لها صلة باللغة.

1 - 2 - محطات في تعليميـــة المعجم

لاشك أن الطريقة البيداغوجية لها دور فعال في العملية التعليمية التعلمية؛ و قد حاول المختصون في المجال اللغوي منذ العصور الغابرة أن يجدوا أنجع الطرق للنهوض بتعليم اللغات غير أن التوفيق لم يكن دائما حليفهم؛ و من هذه المحاولات:

أولها: التدريج الطولي (*Linear Graduation*)

يتم التركيز هنا على الإحاطة بكل شـــاردة وواردة تتعلق بالمفردة موضوع الدرس. وقد تعرض هذا النمط من التدريج إلى انتقادات كثيرة منها:

- ما يكتسبه المتعلم سرعان ما يطويه النسيان لكثافته وتشعبه
- تأخذ عملية التعلم مسارا بطيئا.
- يشعر المتعلم في نهاية المطاف بالإحباط عندما يصطدم بحقيقة عجزه عن استعمال ما تعلمه.

ثانيها: التدريج الدوري (*Cyclic Graduation*)

يقوم هذا التدريج على قاعدة بنى عليها كثير من اللسانيين بحوثهم، وهي أن اللغة شبكة من العلاقات. ويتجسد عمليا بمعالجة جانب من المفردة مقرونة بجوانب لمفردات أخرى، ثم تعاد الكرة بدراسة جانب ثان للمفـردة، وهكذا دواليك.

ويظهر أن هذا النمط من التدريج يتيح فرصة أحسن للتعلم؛ لأنه يأخذ بيد المتعلم رويدا رويدا نحو الهدف المنشود وهو اكتساب الكفاءة اللغوية.

ثالثها: التدريج النحوي (*Grammatical Graduation*)

نحا بعض التربويين هذا المنحى معتقدين أن إتقان النحو هو الجسر الوحيد الموصل إلى التحكم في ناصية اللغة. وقد أخذ على هذا التدريج أنه يهمل الجانب الوظيفي للغة؛ إذ يهدف تعلم اللغة بالأساس إلى ترقية وظيفتها التواصلية، هذا بالإضافة إلى أن زاد المتعلم المعجمي يكون ضئيلا.

رابعها: التدريج الموقفي (*Situational Graduation*)

جاء هذا التدريج لإزاحة عيوب التدريج النحوي؛ فمن منظوره لم يعد النحو قطب الرحى الذي تدور حوله العملية التعليمية التعلمية، بل انتظمت مادة التعلم في مواقف مستقاة من مختلف مناحي الحياة. يعرف عبدو الراجحي، الذي له هو الآخر إسهامات قيمة في اللسانيات التطبيقية، الموقف قائلا: " هو مصطلح يعني البيئة الطبيعية التي يجري فيها الاستعمال اللغوي، ومن هنا رأينا وحدات المقرر تسمى بأسماء هذه المواقف: " في المطعم " و " مكتب البريد " و " في المطار"..."(8)

ومن الانتقادات التي وجهت لهذا النمط من التدريج:

- تبين أنه يطغى عليه الجانب النحوي بسبب التدريبات الآلية الكثيرة التي يتم إجراؤها في كل وحدة.
- قد يفاجأ المتعلم بمواقف خارجة عن خبرته السابقة.

خامسها: التدريج الوظيفي (*Functional Graduation*)

هذا النمط من التدريج له صلة مباشرة باللغة كما توظـــف في الواقـــع؛ وهذا ما أشـار إليه عبـــدو الراجحي بقوله:" و يجعل هذا النمط " الوقائع " الاتصالية أساس التدريج في المحتوى، وهو بذلك يشتمل على شواهد من الاستعمال اللغوي الواقعي، و في الوقت نفسه لا يغض الطرف عن الأسس النحوية والموقفيـــة."(9)

يستغل هذا التدريج محاسن كل من التدريج الدوري في ترتيب المادة المزمع معالجتها، والتدريج النحوي بتقديم توجيهات نحوية تنسجم ومستوى المتعلم.

هذه الطرق التعليمية لم تكن كلها ناجعة، كما يستشف ذلك مما وجه لها من انتقادات؛ فالتركيز على معلومة واحدة مع الإفراط في التفاصيل يسيء إلى المتعلم المبتدئ، والتركيز على النحو يجعل المتعلم قادرا على وصف جزئيات اللغة، عاجزا عن تركيب جملة. فما الطريقة التي يرى روبار غاليسون إمكانية اعتمادها بنجاح في الأداء التربوي؟

2 - التجديد في تعليمية المعجم عند روبار غاليسون

2 - 1 - مركز الاهتمام والموضوع المفضل

لقد حظيت الطرق البيداغوجية بنصيب وفير من الدرس والتمحيص على يد كثير من الباحثين من بينهم روبار غاليسون (*Robert Galisson*) الذي يتصدر قائمة اللغويين الذين اهتموا بتعليمية المعجم. يرى غاليسون أن مركز الاهتمام (*Centre d'intérêt*)، قد أثبت محدودية فاعليته كمنهجية تعتمد لبناء المادة التعليمية في مجال تعليمية اللغات؛ وقد بات من الضروري استبدال هذه المنهجية بما يعرف بالموضوع المفضل (*Thème de prédilection*) .

فما الموضوع المفضل؟ يعرفه روبار غاليسون بقوله:" نعني بالموضوع المفضل المجال التجريبي الذي يستخدمه الفرد إطارا للتواصل أو يفضل التفكير فيه معرضا عما سواه. إنه عبارة عن اختيار تمليه اهتمامات الفرد، ويختلف من فرد إلى آخر." (10) وهذا ما نبه إليه كذلك عبد الرحمن حاج صالح بقوله :"ثم قد لاحظنا عيبا آخر خطيرا وهو عدم مطابقة المحتوى الإفرادي المقدم للطفل لحاجياته الحقيقية؛ فهناك مفاهيم حضارية لها علاقة بعصرنا الحاضر لا يجد الطفل ألفاظا عربية يعبر بها عنها." (11) ويضاهي الموضوع المفضل (*Thème de prédilection*) مركز الاهتمام (*Centre d'intérêt*) في كونه هو الآخر يرمي إلى الاستجابة لأذواق وحاجيات المتعلم بتفعيل ما يحفزه على اكتساب سلوك جديد بيسر وبنجاعة أكبر؛ ويختلف عنه من حيث أن تحفيز مركز الاهتمام يكون أثره مؤقتا.

ويكمن الاختلاف الرئيس بين المنهجين في أن المؤلفات التعليمية الناتجة عن تطبيق مركز الاهتمام (*Centre d'intérêt*) تحشد وحدات معجمية لا مبرر لورودها معا، اللهم إلا إذا كان هذا المبرر هو تجاورها أو الحتمية البيداغوجية المتبعة التي تقتضي اختيارها وإدماجها في موضوع معين. أما الموضوع المفضل (*Thème de prédilection*) فيهدف إلى تحقيق وظيفتين أساسيتين:

- وظيفة نفسية وذلك بتحفيز المتعلم وإثارة اهتمامه بموضوع التعلم.
- وظيفة معجمية دلالية تتحقق بترتيب الوحدات بصفة أكثر تماسكا وانسجاما.

وفي هذا الترتيب والتنسيق مساعدة كبيرة للمتعلم الذي عليه أن يقوم بهذه العملية تلقائيا؛ ففي كتاب كل من أ. جنوفريي وج. بيتار (*E.Genouvrier* و *J.Peytard*) المعنون: اللسانيات وتعليم الفرنسية؛ نقرأ ما يلي: "إن إثراء المعجم يستدعي من المتعلم القيام بنشاط وهو يقارن، ويصنف، ويضم الكلمات إلى بعضها؛ حتى ولو كان هذا النشاط لا يعيه صاحبه وعيا بينا." (12) ويتوجه الكلام بعدئذ إلى المعلم؛ فنقرأ: "إن من وظائف المعلم حقا مساعدة المتعلم على اكتساب تكوين معجمي مقبول؛ بمعنى أنه يتعين عليه تشجيع عمليات المقارنة والتصنيف والتجميع التي يستوجبها تعلم الكلمات." (13)

ولم تصبح منهجية مركز الاهتمام (*Centre d'intérêt*) يعول عليها كثيرا في تعليم اللغات، فعلاوة على ما ذكر سالفا، فإن مؤلف السند التعليمي ينطلق من فكرة مؤداها أنه أدرى من غيره بحاجيات المتعلم، فيفرضها عليه فرضا، وبالمقابل نجد الموضوع المفضل (*Thème de prédilection*) يجعل المثير (L'intéressant) أفضل من المفيد (L'utile)؛ وذلك أن المثير أكثر تحفيزا للمتعلم؛ ولذا لا تعتمد إلا المواضيع التي تحظى بقبول واسع من المجموعة المستهدفة، والتي تأخذ بالحسبان: السن، الجنس، المستوى الثقافي أو المستوى المدرسي.

لم تكن فكرة استغلال اهتمامات المتعلم أمرا مستحدثا في مجال تعليم اللغات، بل كانت منهجية معتمدة منذ القديم خضعت على غرار منهجية الوضعية لدراسات مستفيضة على يد أعلام مرموقين من أمثال: يوهان فريدريش هربارت (*Johann Fredrich Herbart*)(1776-1841)، ويليام جونز (*William* Jones) (1746-1794)، روسو (1712-1778) (*Rousseau*) فنلون(*Fénelon*) (1651-1715)...

ويرجع الفضل في تبني مصطلح « مركز الاهتمام » في تعليم اللغات الأم إلى ديكرولي (Decroly) (1871-1932) سنة 1925، ثم حذا حذوه كل من:أدولف فيريير (*Adolphe Ferriere*) (1879-1960)، روجي كوزيني (*Roger Cousinet*) (1881-1973)، إيدوارد كلاباراد (*Claparède Edouard*) (1873-1940)، جون ديوي (*John Dewey*) (1859-1952)، ماريا مونتسوري (*Maria Montessori*) (1870-1947)....

غير أن مركز الاهتمام (*Centre d'intérêt*) لم يبلغ غايته المنشودة لأسباب عدة منها أن إدراج كل الكلمات التي لها صلة بالموضوع من شأنه أن يثبط همة المتعلم، وينأى به عن العملية التواصلية الحقيقية؛ فعلى سبيل المثال لا يمكن استعمال كل الكلمات التي تدور في فلك "السكن" في وضعية تواصلية واقعية.

2 - 2 - الوضعية (*La Situation*)

ينص التعريف الذي يقدمه معجم اللسانيات للوضعية (La *situation*) على أنها: "مجموعة من الشروط أو العوامل خارج الألسنية (*extra linguistique*) النفسية والاجتماعية

والتاريخية التي تحكم إصدار ملفوظ أو أكثر في زمن معين وفي مكان معين.»(14)

أدخلت مؤسسة (*centre de recherche, d'études*, de *CREDIF diffusion du français*) منهجية الوضعية إلى مجال التعليم في سنة 1954، وتعد هذه المنهجية من العوامل الأساسية في الطرق السمعية البصرية.

لما تبنت المدرسة الفرنسية منهجية الوضعية وجه إليها انتقاد لاذع بأنها تعالج مواضيع من مخلفات القرون الوسطى باللغة الفرنسية الأساسية (*Le Français fondamental*)؛ مما جعل منها مراكز اهتمام مقنعة لا غير، وعلاوة على ذلك أخذ عليها ما يلي:

- نزعتها الشمولية، وعدم اكتراثها بأذواق ورغبات المتعلمين.
- كونها تعرض مادة جافة بعيدة كل البعد عن إثارة اهتمام المتعلمين.

2 - 3 - الموضوع المفضل والوضعية المدمجة

يستجيب الموضوع المفضل (*Thème de prédilection*) لاهتمامات فئة من المتعلمين، ويتم إعداده بعد إجراء عملية إحصائية. ومن مزاياه أنه يتيح للمعلم حرية مطلقة في تنظيم سيرورة دروسه لتلبية رغبات جل المتعلمين. هذا بالإضافة إلى أنه يمثل فضاء يجد فيه المتعلم ما يحفزه على الإقبال على التعلم فينهل منه دون أن يكون مقيدا بحدود اللغة الأساسية الضيقة

وما دامت العملية التعليمية تتبلور بعرض المادة اللسانية في ملفوظات تعكس الواقع وفق مختلف حاجيات المتعلم والأهداف المسطرة والوسائل المتاحة؛ ومن هنا فإن الموضوع المفضل يتيح للوضعية المدمجة أن تنهض بعرض المادة التي اختارها، و يقتصر دوره في هذه الحالة على:

- انتقاء المفردات المناسبة للوضعية المدمجة على أن تكون مطابقة لما يستعمله الناطقون باللغة الأم.
- خلق انسجام بين الوضعيات المدمجة بحيث تبدو المفردات محفزة أكثر لدورها الفعال في عملية التواصل.
- تفادي النصوص المصطنعة والمثقلة بالمفردات – كما هو الحال في مركز الاهتمام – وذلك بعرض وضعيات متعددة ومنسقة يتوزع فيها المعجم الخاص بكل موضوع.

يقول روبار غاليسون في سياق حديثه عن الموضوع المفضل والوضعية المدمجة:" وفي الخلاصة نحن نهدف من وراء الموضوع المفضل والوضعية المدمجة إلى المساهمة في إعادة التوازن لنظام تعليم اللغات؛ وذلك بتجنب أن يمتاز عنصر على حساب آخر (المتعلم أو المادة)."(15)

إن الموضوع المفضل والوضعية المدمجة يقومان على أساس عامل التحفيز الذي يضطلع بدور فعال في عملية التعلم؛ لذا نجد روبار غاليسون يلح عليه كثيرا، وهذا ما يراه كثير من الباحثين من بينهم لويس لغراند(L.*legrand*) (1921-2015). كل هؤلاء يتفقون على أن عمليات التركيز والفهم والتذكر لها علاقة وطيدة بدرجة التحفيز الذاتي لما يقدم عليه المتكلم من نشاط.

2 - 4 - استثمار الموضوعات المفضلة وموضوعات الاستعمال

تبين بعد وضع الموضوعات المفضلة حيز التطبيق أنها غير قادرة على استيعاب كل المحفزات الموضوعية، وأن هناك موضوعات لابد من اعتمادها لحاجة المتعلم الماسة إليها. تعرف هذه الموضوعات بموضوعات الاستعمال (*Thèmes d'usage*) فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بأهداف التعلم، ومن طبيعتها أنها تسهم بقسط كبير في تحفيز المتعلم على الإقبال على تعلم اللغة الأجنبية.

فما وجه الاختلاف والتقارب بين الموضوعات المفضلة وموضوعات الاستعمال؟

إن الموضوعات المفضلة تجعل المتعلم ينجذب إلى الأشياء بصورة طبيعية نوعا ما؛ بينما ترمي موضوعات الاستعمال إلى إشباع حاجيات المتعلم الآنية؛ ولنضرب على ذلك مثلا:

إن اهتمامي بالسياسة اهتمام دائم لا يمكن إشباعه أو إخماده؛ فالسياسة، إذا، هي موضوعي المفضل. أما إذا رغبت في تعلم اللغة الألمانية، ووجهت اهتمامي إلى كل ما يتعلق بالفندقة والمطاعم؛ فلن يكون انشغالي هذا إلا انشغالا عابرا سرعان ما أنصرف عنه إذا ما توسعت مداركي للغة الألمانية. إن الفندقة والمطاعم من هذا المنظور تعد من موضوعات الاستعمال (*Thèmes d'usage*).

وتلتقي موضوعات الاستعمال بالموضوعات المفضلة في كونها هي الأخرى محفزة على تعلم اللغات؛ و هذا ما جعل روبار غاليسون يقترح إدراجها ضمن الموضوعات المحفزة؛ إذ يقول: "إنها (موضوعات الاستعمال) مجالات التجربة التي ينبغي للتعليمية أن تعتنى بها عناية كبيرة؛ لأنها تسهم بالقوة (*puissance* en) في الحفاظ على مستوى الشهية للتعلم." (16)

ومن هذا المنطلق، يجدر بنا أن نزاوج بين الموضوعات المفضلة وموضوعات الاستعمال في تعليم اللغات؛ على أن نخص المتعلم المبتدئ بموضوعات الاستعمال التي تشعره بدنو قطوفها، وتجعله في آخر المطاف يظفر بشيء ملموس ثمرة لما بذله من جهود؛ بينما يلمس المتعلم شيئا من التعقيد في الموضوعات المفضلة (شعور قد يكون في غير محله)، ويصير مترددا في الخوض في موضوعات بلغة لا يحسن التحكم فيها. و هذا التدرج

في التعلم قد أشار إليه روبار غاليسون بقوله: "و هكذا، فإن الفتاة الأمريكية التي ترغب في الدراسة بفرنسا، تفضل التمرس على ملء استمارات التسجيل بالجامعات الفرنسية (موضوع استعمال) على أن تخوض في موضوع تحرير المرأة بأوروبا، وإن وجدت هذا الموضوع أكثر إثارة (موضوع مفضل)." (17)

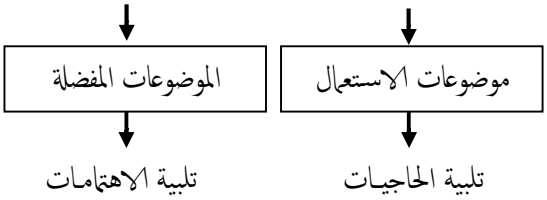
وعليه، حسب بعض الباحثين فإن هذا التدرج يقتصر على المستوى الأول، ويقترحون أن تكون الموضوعات موزعة وفق الترتيب التالي:

- في المستوى الأول: تبرمج موضوعات الاستعمال التي يتم انتقاؤها بناء على حاجيات المتعلمين المشتركة الأسس اللسانية المشتركة، الأهداف المسطرة للمدى القريب.

- في المستوى الثاني: تبرمج الموضوعات المفضلة. وفي هذه المرحلة يكون المتعلم قد دخل فترة فراغ بعد تلقيه المبادئ الأساسية للغة، فيتعين عليه تجاوز هذه الفترة، وإرضاء ما تولد لديه من اهتمامات جديدة.

وما ذكرناه سالفا يجمعه المخطط التالي:

المستوى الأول (التدرج) المستوى الثاني (الانفتاح)



وقد حذر شارل بيار بوتون (*Charles Pierre Bouton*) من فترة الفراغ التي قد يمر بها المتعلم للغة الأجنبية؛ إذ يقول: " إن عامل التثبيط الأقوى يكمن في التباين الكبير بين حاجيات الاتصال والتعبير التي تضطلع بها اللغة الأصلية للفرد بيسر، وفقر الأدوات اللسانية التي تتيح له اللغة الثانية توظيفها." (18)

وإذا كان الأمر كذلك، ينبغي للمعلم أن يأخذ بيد المتعلم، وينوع من سنداته الإثنوغرافية (*Ethnographique*)، وأن يفتح فضاءات للتواصل يشارك فيها المتعلم، ويتفاعل معها معبرا عن اهتماماته وتطلعاته؛ حتى يحافظ على استقلاليته السلوكية واللغوية التي كاد يفقدها.

2 - 5 - موضوعات ونشاطات التحفيز

إن الموضوعات المفضلة وموضوعات الاستعمال تلبي حاجيات واهتمامات المتعلم الذي لا غنى له عن الإخبار أو التفكير أو التواصل؛ لكن من الجدير بالذكر هنا أن هناك حاجيات واهتمامات لا تخرج عن دائرة المجال التطبيقي(*Praxis*) .

ولتوضيح ذلك، نسوق المثال التالي:

إذا كنت مولعا بركوب الدراجة الهوائية، ولا تشعر بالحاجة إلى تصفح المجلات للاطلاع على عالم الدراجة أكثر، أو تبادل الحديث عنها مع الآخرين. في هذه الحالة يمثل ركوب الدراجة بالنسبة لك نشاطا تطبيقيا (*Praxis*) لا غير، وهذا لا يمت بصلة إلى تعليمية اللغات، أما إذا انقطعت عن ركوب الدراجة الهوائية لمدة سنين، غير أنك تجد متعة في الحديث عما جد في عالمها. فهذا يعد موضوعا محفزا قد يدخل ضمن انشغالات تعليمية.

إن التنبيه على هذه القضية يسمح لنا بإبعاد كل ما لا يخدم السلوك اللغوي من موضوعات مطروحة، وأجوبة عن أسئلة توهم أنها تفتح مجالات ووضعيات تلبي أذواق المستجوبين عند إجراء عمليات الإحصاء لانتقاء الموضوعات، وهي في حقيقة الأمر عاجزة عن تفعيل النشاط اللغوي.

2 - 6 - بين المعنى المعجمي والمعنى السياقي

من بين المسائل التي تشغل بال مختصي البحث في المنهجية، والتي لم تنل حظها من التمحيص: التوضيح .(*Clarification*). ينبهنا روبار غاليسون إلى هذه الإشكالية بقوله: "كثيرا ما يشرح المعلم لفظة مجهولة يصادفها المتعلمون في نص ما شرحا تقريبيا وغير كامل، لأنه عمل لا يقصد لذاته؛ فلا يعدو الشرح إما أن يكون مرتجلا فيكون تقريبيا، وإما أن يكون معجميا (*Lexicographique*) فيكون غير كامل. وفي الواقع فإن الأمر يعود إلى أن معاجم الاستعمال (*dictionnaires d'usage*) التي تعزل المعنى عن مساحته الاستبدالية (*paradigmatique*) بتجاهله للعلاقات التي تقيمها الكلمة مع كلمات النظام المصغر (*micro-système*) التي هي جزء منه. تلك العلاقات المهمة التي يتوقف عليها اختيار عناصر وحدات السلسلة الكلامية. ولنا في المعاجم التماثلية (*dictionnaires analogiques*) خير معين للكشف عن العلاقات الاستبدالية (أو التماثلية)؛ لكن المعلمين يتحاشون العودة إلى هذا النوع من المعاجم مخافة الخروج عن النص محل الدراسة."(19) وتوضيحا لما سبق يسوق لنا غاليسون المثال التالي:

كان يحدق إليها وهي تتحدث (*Il l'a dévisageait pendant qu'elle parlait*) بالاعتماد على معجم الاستعمال نحصل على معنى(envisager) دون سواه؛ مما يجعلنا لا نبتعد عن النص. أما المعجم التماثلي فإنه يزودنا بكلمات يمكن أن تحل محل (*envisager*) منها: (*toiser, lorgner*) مما يجعل المعلم يخرج عن مضمون النص؛ ولكنه في الوقت ذاته يثري الرصيد اللغوي للمتعلم.

وعليه، فإذا رمنا ضبط معنى لفظة في خطاب ما فإن ذلك يتم - حسب روبار غاليسون- بدراسة اللفظة من زاويتين:

- علاقتها التركيبية (مستوى الخطاب) عناصر الجملة التي تتواجد فيها؛ وذلك يتم في إطار الدراسة التركيبية (*étude synthétique*).

- علاقتها الاستبدالية (مستوى اللغة) بعناصر نظامها المصغر ويتم ذلك في إطار الدراسة التحليلية، (*étude analytique*)

وهذا ما ذهب إليه كذلك كل من بيتار وجنوفريي (J.*Peytard* و E.*Genouvrier*) إذ نقرأ في كتابهما (اللسانيات وتعليم الفرنسية): "لا يمكن الوصول إلى معنى الكلمة إذا ما أهملنا الظروف التاريخية التي تتموقع فيها، و هذا لا يمكن كذلك إذا لم نأخذ بالحسبان الأفعال وردود الأفعال التي تكون الكلمة عرضة لها داخل مختلف الأنظمة التي توفرها اللغة حتى يتسنى لها أن تكون وظيفية (الصرف، التركيب، الترادف، تعدد المعاني، التجانس). إن الاتكال على مساعدة المعاجم دون معرفة ولو كانت محدودة للبنى الرئيسية للغة (النحوية والمعجمية)، ودون الشعور بوجود هذه البنى، هو غير مجد، (وإن كانت مساعدة المعاجم لا يستهان بها).إن اللسانيات وحدها هي التي بإمكانها إضفاء بعض الوضوح على هذه المسائل." (20)

وهذا ما نجده كذلك عند الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح؛ إذ يقول: " فإذا حاول تحديد هذه العناصر (دوال ومدلولات) بحد جامع مانع لا يكون فيه أي تحكم فلسفي أو ميتافيزيقي أو حاول حصر ما تؤديه في الكلام من المعاني الجزئية فلا بد له من الإحاطة بجميع مواقعها في الكلام أو في كيفية حدوثها؛ لأن اللسان لا يتحدد مضمونه المادي والصوري إلا على أساس المواقع التي تقع فيها وتتعاقب عليها عناصره إما في درج الكلام فيما يخص الوحدات الدالة، وإما في مدارج الجهاز الصوتي فيما يخص العناصر غير الدالة، وذلك مثل مدلولات الألفاظ فإنها لا تتحدد إلا بسياقاتها لا بما تذكره القواميس من معانيها (لأن القواميس تكتفي غالبا بذكر بعض المعاني بالاعتماد على بعض السياقات."(21)

ونلاحظ هنا أن ما جاء عند عبد الرحمن الحاج صالح يلتقي مع ما ذهب إليه روبار غاليسون الذي يرى بدوره أن اللغة محطة لابد من الوقوف عندها لمن أراد الوصول إلى معنى لفظ من الألفاظ.

2 - 7 - الدراسة الدلالية في رحاب اللغة والخطاب

إن الدراسة الدلالية تتجاوز إطار الملفوظ الضيق بإدخال ألفاظ غير واردة في النص؛ ومن ثم تنقل البحث من الخطاب إلى رحاب اللغة. وهذا الانتقال يتم عن طريق التحليل المعنمي(من المعنم الذي يمثل أصغر وحدة دلالية)؛ وذلك بإجراء مقابلة بين عناصر من نظام مصغر واحد، ثم تحلل العناصر إلى أصغر الوحدات التي تحمل معنى؛ مما يتيح التعرف على المعنم المشترك الذي تنتظم تحته العناصر، والمعنم الخاص الذي يميز كل عنصر عن الآخر.

وهكذا فإن إلحاق المعنم المشترك وحده باللفظ قد يشوه المعنى المعبر عنه؛ لكن التحيين المعنمي (*Actualisation sémique*) كفيل بأن يجعل الكلمة تتناسب والسياق الذي أدرجت فيه.

2 - 7 - 1 - صورة تطبيقية لتحليل المعنى

لا شك أن تعليم معاني الألفاظ يتطلب مستوى لغويا معينا، ما دام توضيح المعنى يرتكز بالدرجة الأولى على استغلال المكتسبات اللغوية السابقة للمتعلم. وينبغي للنص الذي سيكون سندا لعملية التعلم أن تتوفر فيه القرائن التي تيسر على المتعلمين الاهتداء إلى المعنى؛ فإذا ما رمنا عرض الفعل "اصطدم" وكان علينا أن نختار بين الجملتين التاليتين:

1. اصطدم الرجل بسيارة وهو يعبر الطريق.
2. لم يحدث أي اصطدام في هذه السنة.

وقع اختيارنا، ولا ريب، على الجملة الأولى؛ لأن الثانية لا تزودنا بأية مؤشرات تقربنا من المعنى.

هذا ومن جهة أخرى فإن الملفوظ في حد ذاته قد يعين على حصر المعنى المقصود؛ لأن من مميزاته أنه يجمع كل العناصر المزمع دراستها، ولا يترك المجال مفتوحا مراعيا بذلك الاستجابة لمطالب الخطاب وحدها. فإذا كان لدينا الجملة التالية: زيد نجح في الامتحان؛ فإن الملفوظ هذا لا يحتفظ من نظامه المصغر إلا على عناصر قليلة نحو: فاز وتفوق ومن الأضداد (*Antonymes*): رسب وأخفق.

ومن خلال الملفوظ التالي: "وجدت نفسي ذات صباح في ضياء/.../ شهر أكتوبر على سفينة شاحنة (Cargo) تنحدر في بحر إرلندا." (*P.Nizan*) (1905-1940) (22) يحاول غاليسون أن يتقرب من المعنى الذي تحمله كلمة (cargo) التي تنتمي إلى حقل دلالي يتألف من مجموعة من الكلمات تشترك في سمات عامة تعرف بالشبيهة بالمترادفات (*Parasynonymes*)، وتختلف فيما بينها بما تحمله من سمات خاصة.

فما المرادف الذي يناسب كلمة (*Cargo*) من المعجم الفرنسي-؟ أهو (*Bateau*) الذي يعد الوحدة المعجمية الرئيسة؛ غير أن هذه الكلمة لا تصلح هنا لفقرها الدلالي، أم هو *Navire* كلمة ذات مساحة معنمية أوسع؟ ومع هذا فغاليسون يفضل كلمة (*Paquebot*) لوقوعها في المستوى نفسه من الخصوصية مع كلمة Cargo؛ فهي مناظرة لها تماما كما هو مبين في الجدول التالي:

	الحمولة		مرتفعة الحمولة de *fort tonnage*	عبر البحر *Par mer*	وسيلة نقل *Moyen de transport*
	البضائع	الأشخاص			
سفينة شحن Cargo	+		+	+	+
سفينة نقل *Paquebot*		+	+	+	+
	معانم خاصة (*Sèmes identiques*)		معانم مشتركة (*Sèmes spécifiques*)		

بفضل التحليل المعنمي نتمكن من صياغة تعريف الكلمة صياغة كاملة ودقيقة، وهذا على خلاف دراسة الكلمة معزولة عن نظامها المصغر .(*Micro-système*) فإذا ما حللنا كلمة «قطار» منفردة، وجدنا أنه: وسيلة نقل يسير على السكة الحديدية؛ و يكاد الأمر يتوقف عند هذا الحد، وهذا إذا لم نقارن كلمة «قطار» بكلمات أخرى مثل: قطار الأنفاق (Metro) وسيارة أجرة (Taxi) ، أما إذا ما اعتمدنا التحليل المعنمي فإننا نتوصل إلى إضافة معانم أخرى إلى ما سبق مثل: يسير على سطح الأرض – يربط بين المدن- وسيلة نقل جماعية.

إن التحليل المعنى يشمل تعاريف كل الكلمات التي تنتمي إلى نظام مصغر واحد؛ فلا يجد الباحث نفسه مضطرا إلى تتبع الإحالات من مادة إلى أخرى، كما هو الحال في التعريف الدوراني. وعلاوة على ذلك، فإن تحليل الكلمة إلى معانم صغرى يسمح برسم الحدود التي تفصل بين ما هو مماثل (المعانم المشتركة) وما هو مختلف (المعانم الخاصة). و هذا ما لا توفره لنا معاجم المرادفات.

ومن الأمثلة على ذلك التعريف المعجمي لكلمة (*Cargo*) : باخرة خاصة لنقل البضائع (*Navire destiné au transport des marchandises*) .إن كلمة Navire الواردة في التعريف تشتمل وحدها على ثلاثة معانم على الأقل؛ فهي وسيلة نقل، وتنتقل في عرض البحر وحمولتها ضخمة. أما سمة النقل فهي عبارة مكررة (*Redondant*) وبالتالي لم يبق لنا إلا معنم واحد هو: البضائع.

إن التحليل المعنمي لا يمثل منهجية بحث متكاملة؛ لأن توظيفه يقتصر على المستوى اللغوي، وعلى هذا الأساس يجدر بالمعلم أن يجد له امتدادا يجعله يستجيب لضرورة اتصاله بالخطاب.

الخاتمة

إن مباحث التعليمية لها دور فعال في النهوض بعمليتي التعليم والتعلم؛ لارتكازها على قواعد علمية أثبتت نجاعتها. وإذا ما سار المعلم على هدى ما توصل إليه الباحثون الراسخون في هذا المجال فإنه يقتصد في الجهد، ويحقق أهدافه في وقت قصير. أما المتعلم فيجد في التعلم متعة لا حملا ثقيلا ينوء تحت حمله.

إن غاليسون قد ركز على أمرين لهما دور فعال في العملية التربوية هما: التحفيز الذي يدفع المتعلم إلى الإقبال على التعلم من تلقاء نفسه دون التعرض إلى ضغط خارجي، والمتعة التي إن وجدها المتعلم فيما يرغب في تعلمه هانت عليه المتاعب، وذللت له كل العقبات.

الهوامش

1– عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار العودة، بيروت، لبنان، (د،ت.) ص.444.

2- *Glenn Hultman and all, Subject Didactics in practice- hidden in the process in educational inquiry,vol.3 n°1 2012,P.4 site internet : https//www.tandfonline.com/loi/zedu20*

3– أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية،2000 الجزائر، ص130.

4– المرجع نفسه، ص134.

5– عبد الرحمن الحاج صالح: مجلة في علم اللسان البشري العدد4 ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة، ص 25.

6– أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص134.

7– المرجع نفسه، ص 136.

8– عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، المكتبة العلمية، سنة 1992، ص 76.

9– المرجع نفسه، ص 76.

10- *Robert Galisson, Lexicologie et enseignement des langues, (essais méthodologiques), recherches-applications, Hachette, 1979 France, P.6*

11– عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة، ص 46.

12- *E. Genouvrier - J. Peytard, Linguistique et enseignement du français, Larousse, P.188*

13- *Ibid. P.188*

14- *Jean Dubois et autres, dictionnaire de linguistique,Larousse, La tipografica Varese, Italie, 2002, P 435*

15- *Robert Galisson, Lexicologie et enseignement des Langues, P.29*

16- *ibid. P.39*

17- *ibid. P.40*

18- *Bouton Charles Pierre, Acquisition d'une langue étrangère, Editions Klicksibck, Paris, France,1974, P.229*

19- *Robert Galisson, lexicologie et enseignement des langues, PP.129-30*

20- *E. Genouvrier- J. Peytard, linguistique et enseignement des langues , P.214*

21– عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة، ص.39–40

22- *Robert Galisson, lexicologie et enseignement des langues P.134*