

الملتقى الدولي الأول الموسوم بـ:

التداوليات المدمجة وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية

من تنظيم: مخبر اللهجات ومعالجة الكلام – مخبر تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية.  
مخبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المعالجة اللغوية وتحليل الخطاب – صالون أدبيات الافتراضي

المنعقد بـ: جامعة بسكرة في: 9-10 أكتوبر 2021

عنوان المداخلة:

## فهم المنطوق من منظور التداولية المدمجة "السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا"

إعداد:

د. أمينة تجاني

أستاذة بقسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات

جامعة الوادي

## الملخص:

نحاول في هذه الورقة البحثية الكشف عن بعض الإشكالات المتعلقة بتدريس نشاط فهم المنطوق ضمن تعليمية اللغة العربية لمستوى السنة الثالثة ابتدائي من منظور التداولية المدمجة، ونهدف من خلالها إلى تأسيس رؤية جديدة في إعداد الدرس اللغوي العربي في مدارسنا الابتدائية تقوم على استئثار ما أنتجته التداولية المدمجة في حقل تعليمية اللغات، وبالأخص ما قدمه الألسنيون الغرب والعرب من مشاريع متعدّدة يمكن الإفادة منها لتطوير اللغة العربية وتحسين أدائها عند المتعلّمين.

## مقدمة:

تعدّ العملية التعليمية العمود الفقري لربط الأمم بهويتها الحضارية والثقافية التي تتشكل عبر قرون، والربط بين ماضيها وحاضرها ومستقبلها. وهي المعبر الرئيس لانخراط أبنائها في التطور المعرفي الذي يضمن استمراريتها في هذا العالم الذي لا يعرف فيه الانفجار المعرفي لحظة توقّف. فالعملية التعليمية تمثل المعبر الرئيس إلى مجتمع المعرفة الذي تنشده الأمم المتقدمة والتامية على السواء وأي توقّف عن مواكبة هذا التطور سيؤدّي بالأمة لا محالة إلى مآهات الجهل والتخلف.

وتعليمية اللغة العربية موضوع أسال حبرا كثيرا؛ إذ تناوله الباحثون من عدّة جوانب بغية الوصول إلى طريقة فعّالة لإتقان اللغة العربية عند الناشئة، ورغم كل الجهود المبذولة إلا أنها لم ترق إلى المستوى المطلوب، وما زالت إلى حدّ اليوم تعاني من مشاكل لا حصر لها. وهذا ما يدفعنا إلى البحث عن علاج فعّال يحقق لتعليمية اللغة العربية قفزة نوعية تغيّر مسارها وتجدد حياتها، وتخلق لها فضاء جديدا.

ولعلنا نجد ضالّتنا في التداولية المدمجة، والتي قد تحدث فارقا إن استخدمناها في أنشطة اللغة العربية المخصصة لمتعلّمي المرحلة الابتدائية، لا سيما نشاط فهم المنطوق.

من هذا المنطلق جاءت فكرة هذه الدراسة الموسومة بـ "فهم المنطوق من منظور التداولية المدمجة - السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا". وسنحاول من خلال هذا البحث الإجابة عن الإشكالية الرئيسة الآتية:

كيف تسهم التداولية المدمجة في تحسين تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من خلال نشاط فهم المنطوق؟

وما تفرّع عنها من إشكاليات فرعية، أهمّها؟

✓ ما المقصود بالتداولية المدمجة؟

✓ ما الجديد الذي قد تضيفه التداولية المدمجة في تسيير نشاط فهم المنطوق؟

✓ كيف السبيل إلى اعتماد التداولية المدمجة في منظومتنا التربوية؟

✓ ما أثر توظيف التداولية المدمجة في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذه الإشكاليات خضنا غمار البحث محددين الكلمات المفتاحية الآتية:

اللسانيات التداولية، التداولية المدمجة، التعليمية، نشاط فهم المنطوق، فهم المنطوق والتداولية المدمجة، أثر توظيف التداولية المدمجة في تسيير نشاط فهم المنطوق.

### أولاً: اللسانيات التداولية

ينسب أول استعمال لمصطلح التداولية (Pragmatique) للفيلسوف الأمريكي (شارل موريس) وذلك سنة 1938، وتمثل التداولية حسب رأيه إحدى نواح ثلاثة يمكن معالجة اللغة من خلالها:

1- التركيب: ويعنى بالعلاقات بين العلامات فيما بينها.

2- الدلالة: وهي تهتم بدراسة العلامات في علاقتها بالواقع، أو بعبارة أخرى، دراسة علاقة العلامات بالأشياء والموجودات التي تدلّ عليها.

3- التداولية: وهي تدرس علاقة العلامات بمستعملها، بظروف استعمالها وبآثار هذا الاستعمال على البنى اللغوية<sup>1</sup>.

وأما كتخصص أو فرع معرفي لغوي، فإنّ التداولية تهدف إلى دراسة الظواهر التابعة للمكوّن التداولي من مكونات اللغة التي سبق ذكرها، وعليه تعرّف بأنّها "دراسة اللغة في الاستعمال، أو دراسة الاستعمال اللغوي، ويأتي هذا التعريف تمييزاً لها عن الدراسة البنيوية التي تهتمّ باللغة كنظام"<sup>2</sup>.

وهذا يعني أننا لا يمكن أن نفهم اللغة إلا إذا استعملناها، وهذا ما ذهب إليه (جيوغري ليتش) في قوله: "أما في أيامنا هذه فقد يحتجّ كثير من الناس وأنا واحد منهم، بأنه لا يمكن أن نفهم على الحقيقة طبيعة اللغة ذاتها إلا إذا فهمنا التداولية؛ وهي كيف نستعمل اللغة في التّواصل"<sup>3</sup>.

في حين تناول (جورج يول) في تعريفه للتداولية أهمّ القضايا التي تعالجها؛ القصدية والسياق والاستدلال. فيقول عن الأولى: "التداولية هي دراسة المعنى الذي يقصده المتكلم"<sup>4</sup>. وأما عن الثانية فيقول: "التداولية دراسة المعنى السياقي"<sup>5</sup>. وأما عن الثالثة فيقول: "التداولية هي دراسة كيفية إيصال أكثر ممّا يقال"<sup>6</sup>، أي كيفية تمكين السّامع من الوصول إلى المعنى المقصود من العبارة عن طريق الاستدلال.

إنّ تعريف (جيوغري ليتش) جاء ليؤسّس مفهوم التداولية باعتبارها آلية لفهم اللغة، في حين جاء تعريف (جورج يول) ليحدّد أهمّ أسس هذه الآلية، والتي تتمثّل في:

❖ المعنى وعلاقته الوثيقة بقصدية المتكلم.

❖ السياق ودوره في تفسير عبارة المتكلم.

❖ الاستدلال ووظيفته للوصول لمعنى عبارة المتكلم.

فالتداولية تهتم بدراسة اللغة في الاستعمال (in use) أو التّواصل (in interaction) لأنّ المعنى ليس شيئاً متّصلاً في التّركيب وحده، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا بالسّامع وحده، ولكن صناعة المعنى تتمثّل في تداول (négociation) اللغة بين المتكلم والسّامع في سياق محدّد (مادّي واجتماعي ونفسي ولغوي) وصولاً إلى المعنى المقصود.

وعليه يمكن القول إنّ التداولية تيار لساني يعنى "بدراسة خصائص اللغة في الاستعمال من حيث؛ الواقع النّفسي عند المتكلم، وردود المخاطبين، والأنماط المسكوكة في الخطاب، وموضوع الخطاب ... إلخ بخلاف المظهر التّركيبي الذي يهتم بالخصائص الصّوريّة للبنى اللغويّة أو المظهر الدّلالي الذي يهتم بالعلاقة بين الدّوات اللغويّة والعالم"<sup>7</sup>.

فهي تركز على علاقة العلامات بمستعملها وبظروف استعمالها وبآثار هذا الاستعمال على البنى اللغويّة، وتهتم بجميع الاستعمالات اللغويّة للمتكلّمين، وتنتأى عن دراسة البنى والأشكال اللغوية في إطارها الشكلي الضيق.

## ثانياً: التداولية المدمجة

### 1- مفهومها:

إنّ التّداولية المدمجة تدمج بين اللسانيّات والتّداوليّة، أي تجمع بين معرفة اللسان وطريقة تحليله، أو بمعنى آخر تربط بين النّظرية اللسانية والنّظرية التّداوليّة، وهذا بفضل "التّوليفة بين التّداوليّة والدّلالة التي أحدثها (ديكرو وأنسكومبر)"<sup>8</sup>.

وتعرّف حسب المعجم الموسوعي للتّداوليّة بكونها "نظرية دلالية تدمج مظاهر التّلفظ في السّنة اللسانية (بمعنى اللسان la langue عند ديسوسير)"<sup>9</sup>. فهي إذاً نظرية دلالية، تعتبر الدّلالة من المباحث المهمّة فيها، وتُعنى بالكشف عن مظاهر تداولية المعنى، وترفض الفصل بين مكونات اللغة، بل تجعل من المعطيات السياقيّة والمقاميّة ميداناً للكشف عن آثار التّلفظيّة التّداوليّة، "وليست مظاهر التّلفظ في بعض وجوهه سوى عوامل حاجيّة تدرج في الأقوال فتكيّف تأويلها وفق غاية المتكلم"<sup>10</sup>. والحجاج هو أحد الآليّات والأدوات الإجرائيّة للتّداوليّة المدمجة، إلى جانب القصدية والمقول.

## 2- آلياتها:

يتحدّد الجانب الإجرائي للتداوليّة المدمجة في معالجة جملة من المسائل المتعلقة باستعمال اللغة، والتي تتأسّس على:

### أ- الحجاج:

إنّ اللغة حجاجيّة بالدرجة الأولى وكل قول هو في الحقيقة حجاج كما يرى (ديكرو)، لأنّه يرى "أننا نكلّم عامّة بقصد التأثير"<sup>11</sup>. فهي تحمل بصفة ذاتية وجوهريّة وظيفة حجاجية<sup>12</sup> في طياتها، تتجلى في بنية الأقوال وتسلسلها وتواليها داخل الخطاب بصورة استنتاجية.

وعليه فالحجاج هو "عملية تَلْفُظِيّة يقوم بها مستخدم اللغة لمحاولة تغيير معتقدات وتمثّلات مخاطبه أو متلقيه"<sup>13</sup>، وذلك بتقديم الحجج والأدلة المؤدّية إلى نتيجة معيّنة ... وبعبارة أخرى، يتمثّل الحجاج في إنجاز متواليات من الأقوال، بعضها هو بمثابة الحجج اللغويّة، وبعضها الآخر هو بمثابة النتائج التي تستنتج منها<sup>14</sup>. والتي تؤدّي إلى إقناع المتلقي بما "يحمّله المتكلم من أفكار وما يعرضه من مواقف أو إغرائه بهذه الأفكار وتلك المواقف ليحدث في نهاية المطاف أثرا واضحا في المتلقي لا من حيث أفكاره فحسب، بل من حيث مواقفه وما قد يكون له من سلوك واقعي ملموس"<sup>15</sup>.

### ب- أفعال الكلام:

تقوم التداوليّة المدمجة على الدّفاع عن تصوّر لا وصفي للغة مفاده أنّ الأقوال لا تبّلغ حالات أشياء في الكون (وظيفتها التّمثليّة)، بل تبّلغ أعمالا لغويّة (من قبيل الأمر والوعد والتّمني والإخبار والحجاج). وبهذا تقابل الأطروحات اللاوصفيّة الأطروحات الوصفيّة المتعلّقة بالنظريّات الجذريّة<sup>16</sup>.

### ج- القصدية:

عرفها سيرل بقوله "هي تلك الخاصية لكثير من الحالات والحوادث العقلية التي تنتج عن طريقها إلى الأشياء وسير الأحوال في العالم أو تدور حولها أو تتعلق بها"<sup>17</sup>. فهي حسب التعريف اعتقادات ورغبات موجودة داخل الإنسان تنتج عنها أفعالا ظاهرة في الواقع.

وعليه فكل شيء يحدث في العالم له قصدية دفعت إليه، "فالحالات القصدية عند (سيرل) هي تلك الحالات التي تحتوي مضمونا قسديًا يدل على شيء أو موضوع، وتظهر في شكل سيكولوجي معين يحدّد لها اتجاه مطابقة، وقصدية هذه الحالات قصدية باطنية لأنها أفعال عقلية، فالعقل هو الأساس العميق الذي تشتق منه الصور القصدية الأخرى كقصدية الصور والرموز واللغة"<sup>18</sup>.

من خلال هذا التعريف يمكن ربط القصدية بالنية؛ لأنّها حسب (هوسرل) "علاقة إحالة بين الوعي أو أفعال الوعي وموضوعات الوجود الخارجي"<sup>19</sup>، فكل فعل إنجازي في الوجود الواقعي له قصد باطني أحال إليه. وهذا ما جعل (سيرل) يربط قصدية الأفعال العقلية بقصدية الأفعال الكلامية، ثمّ يقسم القصدية إلى: باطنية ومشتقة؛ فالباطنية (الأصلية) هي التي لا تخضع لملاحظ خارجي كالرغبات والاعتقادات ... فهي تمثيلات عقلية خاضعة لذواتنا ومستقلة عن الملاحظ، أمّا القصدية المشتقة فهي المعتمدة على الملاحظ مثل قصدية اللغة<sup>20</sup>.

وهذا يعني أنّ النية هي القصدية الباطنية، وهي روح الأعمال في الدين الإسلامي؛ حيث لا يمكن فهم أي قول أو فعل دون الاحتكام إلى نية الشخص فيه كما يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إنّما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه"<sup>21</sup>.

فالفعل الإنجازي المباشر هنا هو الهجرة، والفعل القصدية الباطني غير المباشر هو الزواج من المرأة أو إصابة المال، ومن هنا نتبين أهمية القصدية في فهم المعاني والمواقف وما إلى ذلك، لأنّ المعنى اللغوي صورة حقيقية من القصدية ولكنّه ليس قصدية باطنية، وإنّما قصدية مشتقة من القصدية الباطنية لمستعملي اللغة<sup>22</sup>.

#### د- المقول:

يعرّف القول حسب المعجم الموسوعي للتداولية بأنّه "ما يوافق جملة تتممها المعلومات التي تستخرجها من المقام الذي تلقى فيه، فالقول إذن نتاج إلقاء جملة ما"<sup>23</sup>، كما أنّ القول موضوع التداولية في حين أنّ الجملة موضوع اللسانيات.

ويقال حول إلقاء القول: "لاشكّ أنّ اكتشاف دور النشاط القول في البنية اللغوية هو أهم اكتشاف بالنسبة للتداولية، وتقوم هذه الحجّة على مرحلتين<sup>24</sup>:

**المرحلة الأولى:** فيها يظهر أنّ بعض الأقوال ليست لها وظيفة تعيين شيء في الكون، فليس لها من وظيفة إحالية، بل هي وظيفة إحالة ذاتية (تحيل على نفسها).

**المرحلة الثانية:** فيها لا تنتج وظيفة الإحالة الذاتية على المقام أو السياق، بل تقع الإشارة إليها بواسطة مواضع لغوية في بنية القول.

#### 3- موضوعاتها:

ارتبط موضوع التداولية المدمجة ب<sup>25</sup>:

- معالجة الجوانب الإنجازية للدلالة على مستوى المقام.
- دراسة كفاءة المتكلم، أي تقديم معرفة المتكلم بكيفية اشتغال لغته عن استعماله لتلك المعارف.
- دراسة بعض مستويات اللسان على مستوى الاستعمال.
- دراسة العلاقة بين نظام اللسان واستعمال هذا النظام نفسه.
- البحث على الوقائع التداولية المشفرة في اللسان.
- مصطلح التعليمات في معالجة الاستعمالات الممكنة للسان في المقام.
- دراسة عملية الدمج ما بين اللسانيات والتداولية.

### ثالثا: التعليمية

نقف أمام ثلاث مصطلحات تتدرج تحت التعليمية تتقارب من بعضها البعض وقد تتداخل في بعض الأحيان ويصعب التفريق بينها، إلا أنه لا بد من التمييز بينها وذلك خدمة لفكرة البحث.

#### 1- التعلم:

هو "عملية تلقى المعرفة، والقيم والمهارات من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم مما قد يؤدي إلى تغيير دائم في سلوك الفرد الإنساني، بحيث يعيد توجيهه وتشكيل بنية تفكيره العقلية"<sup>26</sup>. أي أنه يمثل عملية بناء متكاملة؛ تجمع بين المهارات والقيم والمعارف والخبرات والتفكير، ويكون ذلك بصورة دائمة ومستمرة. والتعلم يشمل كل أنماط السلوك الإنساني، وكمثال على ذلك: تعلم المشي والكلام عند الأطفال الصغار...

#### 2- التعليم:

هو "عملية تحفيز واستثارة لقوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعلم"<sup>27</sup>. فهو لا يعدو أن يكون مجهودا شخصيا لمساعدة شخص آخر على التعلم، وكمثال على ذلك: تعليم الطفل ركوب الدراجة، تعليم الكبار السياقة... ففي التعليم يحدد السلوك الواجب تعلمه.

#### 3- التدريس:

هو "وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم لكي ينشط، ويغير من سلوكه وذلك لأن التعليم يحدث للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية"<sup>28</sup>. وهذا يعني تنظيم المعلومات والبيئة التعليمية بشكل يسهل عملية التعليم.

إن الفرق بين المصطلحات السابقة واضح وجلي؛ وهو يتمثل في كون التعلم بناء وتشكيل وتغيير، أي بناء المتعلم بناءً متكاملًا يشمل جميع النواحي. أما التعليم مساعدة وتحفيز. وأما التدريس تنظيم وتخطيط.

وبمعنى أكثر دقة نرى أنّ التعلّم تغيير دائم نسبياً في سلوك الفرد. أمّا التعلّم فهو تعلّم مضاف إليه شرطين: تحديد السلوك الواجب تعلّمه وتهيئة الظروف المناسبة لذلك، التحكم في كل الظروف المؤثرة في سلوك المتعلم من أجل تحسين هذا السلوك كما وكيفاً. وأمّا التدريس فهو يجمع بين التعلّم والتعلّم، وزيادة على ذلك فهو يحتاج إلى معلم أو موجه؛ قد يكون شخصاً أو آلة مثل التلفاز والحاسوب.

وعليه فإنّ علم تصميم التدريس يربط بين "الجوانب النظرية والتطبيقية للتدريس، فالجانب النظري يتعلّق بنظريات التعلّم خاصّة وعلم النفس بشكل عام، والجانب التطبيقي يتعلّق بوصف البرامج التعليمية واستراتيجيات التعلّم وتحديد التقنيات التعليمية الأساسية للتعلّم"<sup>29</sup>.

والتعليمية تجمع بين التعلّم والتعلّم والتدريس، ومن هنا يمكن أن نطرح بعض الأسئلة التي تستدعي نفسها: بما أنّ التعليمية تعلم وتعليم وتدريب، فما هو السلوك الذي نرغب في تغييره من خلال تعلّم اللغة العربية؟ أهو السلوك اللغوي فقط أم اللغوي والأخلاقي والاجتماعي والنفسي...؟

حسب وجهة نظرنا فإنّ تعليمية اللغة العربية من خلال نصوصها تسعى إلى بناء المتعلم بناء متكاملًا، ولا تقتصر على البناء اللغوي فقط. وهنا يمكن تحديد إشكالية تعليمية اللغة العربية في عصرنا الزاهن، ألا وهو التركيز على السلوك اللغوي فقط دون غيره من أنواع السلوك الواجب الاهتمام بها، أي الاهتمام بالجانب التركيبي للغة دون غيره.

إنّ التعليمية تنوq إلى بناء فرد متكامل: متعلم عبقرى، ومفكر فذ، ونابعة في كل العلوم واللغة كقيلة بذلك لأنّها ليست مجرد سلسلة من الكلمات والأصوات الصادرة بفعل أعضاء وأدوات تريد تحقيق رغبات أصحابها كما يرى (نيتشه)، وليست مسكن الكائن كما يقول (هيدغر)<sup>30</sup>. بل هي مسكن الوجود كما يقول الصوفية، ومثوى الوجود على حدّ تعبير الفارابي.

فاللغة ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير أو التّواصل، أو مجرد شكل لموضوع، أو مجرد وعاء خارجى لفكرة أو لعاطفة أو إشارة إلى فعل. إنّها وعى الإنسان بكينونته الوجودية، وبصيرورته التاريخية، وبهويته الذاتية والاجتماعية القومية وكنيته الإنسانية، إنّها السّجل النّاطق بهذه الأبعاد جميعها"<sup>31</sup>.

وعليه فلا يمكن اعتبار اللغة حاملاً مادياً للأفكار فقط، ولا رموزاً كتابية للأصوات المنطوقة فحسب بل هي عالم قائم بذاته؛ إذ هي جامعة لأفكار عقلية ورغبات سيكولوجية، وأفعال واقعية ومقاصد باطنية. وهذا ما يفسّر علاقتها الوطيدة بكل العلوم (علم النفس، علم الاجتماع، علم التربية...). فباللغة نعلّم العلم، والأدب في التّعامل، ونفقّه في الدين، ونربّي على حسن الأخلاق، ونمرّن على التّفكير المنطقي السّليم... فليس المقصود بتعليمية اللغة العربية الأصوات والصيغ والتراكيب... بل هي أكثر من ذلك.

وكمثال على ذلك قولنا: "اتق الله" هذه الجملة لا تتوقف عند حدّ القراءة وفهم المعنى، بل تتعدّى ذلك إلى أبعاد أخرى:

- فعل كلامي إنجازي: يتمثل في تجسيد التقوى سلوكيًا في الحياة اليومية.

- رغبة سيكولوجية: التعلق بالله قلبياً.

- فكرة عقلية: التفكير في وجود الله.

- نشاط لغوي: قراءة الجملة صوتياً، وفهمها دلاليًا، واستعمال أسلوب الأمر وما إلى ذلك.

ومن هنا فإنّ اللغة نظام يبني الفرد ليخلق منه إنساناً متوازناً سوياً، ومفكراً مبدعاً، لا ناطقاً رسمياً بها. وعليه فتعليمية اللغة العربية يجب أن تسعى جادة إلى أن تخلق طفلاً مكتشفاً معارفه، بانياً لها، إيجابياً فعّالاً، لا متلقياً سلبياً. يفكر ويعبر بحريّة ويناقش، مفعماً بالأخلاق والقيم، مجسّداً لما تعلّمه في حياته اليومية، قادراً على تحمّل المسؤولية والاعتماد على النفس والثقة بها، حتى يستلم مشعل العلم ويواصل مسيرة التطور والتقدم، ويسير بوطنه إلى الأمام بكل عزيمة وهمّة وإرادة.

ولكن كيف السبيل إلى ذلك؟ وهل يمكن للتداولية المدمجة تحقيق ذلك؟ وكيف نستثمرها في أنشطة تعلّم اللغة العربية؛ فهم المنطوق؟

#### رابعاً: نشاط فهم المنطوق

إنّ الثورة العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم اليوم، والتي بسطت جناحيها على كل مجالات الحياة جعلت الحاجة ملحة إلى تطوير التّعليم عامّة وتعليمية اللغة بوجه خاص، وذلك بتحسين طرق وتقنيات التّدرّيس بما يتماشى مع روح العصر.

فالمتعلم اليوم في حاجة إلى مناهج ذات جودة عالية، تحقّق له تكويناً ناجحاً وتكسبه كفاءات عالية توفّر له إمكانيات تشغيل حقيقية في المستقبل، وهذا ما حدا بالجزائر في الآونة الأخيرة إلى القيام بمجموعة من الإصلاحات في المنظومة التربوية مسّت جميع مناهجها التّعليمية خاصّة تعليمية اللغة العربية، وفي كل أطوار التّعليم ما قبل الجامعي.

وقد بدأت هذه الإصلاحات منذ سنة 2003 متبنية المقاربة بالكفاءات من أجل إصلاح تربوي شامل يسعى إلى تحديد وتحديث الإجراءات الكفيلة بإرساء مدرسة جديدة متطورة. ولكن بعد مرور أكثر من عشرة أعوام، لم تُجد هذه الإصلاحات نفعاً؛ إذ لا تزال الممارسة التّعليمية عامّة تعاني قصوراً واضحاً يتجلّى في المظاهر التالية:

- تدنّي مستوى التّعليم وضعف مردوديته.

- ارتفاع نسب التسرّب والرّسوب.
- تركيز المناهج الدراسيّة على الحفظ والاسترجاع.
- ناهيك عن القصور الذي تعاني منه اللغة العربيّة؛ والذي يتجلّى أيضا في المظاهر الآتية:
- تدني مستوى تحصيل اللغة العربيّة.
- ضعف التّواصل باللغة العربيّة شفويًا وكتابيًا في مختلف مقامات التّواصل العاديّة والإبدايّة.
- نفور المتعلمين من اللغة العربيّة بدعوى صعوبتها بسبب التّأويلات النّحويّة التي تدرّس في مدارسنا إلى اليوم.

وكل ذلك أدّى إلى توجيه انتقادات لازعة للمنظومة التربوية الجزائرية، دعت إلى ضرورة القيام بإصلاح ثان، واتّخاذ إجراء عملي يطرّور من العمل بمناهج المقاربة بالكفاءات تدريجيا لعدم جدواها ولمحدوديتها، واعتماد مناهج جديدة أطلق عليها تسمية مناهج الجيل الثاني، والتي تتبنى المقاربة النّصيّة؛ إذ يعتبر النّص "محور جميع عمليّة التّعلّم في أنشطة اللغة العربيّة"<sup>32</sup>، فهو "المنطلق في تدريسها، والأساس في تحقيق كفاءاتها، وبهذا يصبح النّص المنطوق أو المكتوب محور العمليّة التّعليميّة"<sup>33</sup>.

ومن هنا يتوجّب علينا معرفة معنى مصطلح منطوق.

### 1- المنطوق في اللغة:

اسم مفعول مشتق من الجذر اللغوي نطق (ن، ط، ق)، وجاء في لسان العرب: "نطق، النّاطق ينطق نطقا: تكلم. والمنطق: الكلام. وقد أنطقه الله واستنطقه أي كلمه وناطقه. وتناطق الرّجلان: تقاولا، وناطق كلّ واحد منهما صاحبه: قاوله. وصوت كلّ شيء: منطقه ونطقه"<sup>34</sup>.

### 2- المنطوق في الاصطلاح:

هو "عمليّة لسانيّة حاضرة بالفعل وينبغي أن تتحقّق بصورة حالية لا قبلية ولا بعدية"<sup>35</sup>، كما أنّه "منفق عليه بوصفه تحقيقا *comme la réalisation* لتبادل لغوي من قبل متكلمين معيّنين في إطار ظروف خاصّة"<sup>36</sup>.

وعليه فالنّطق عمليّة لغويّة تتميز بالآنيّة، واللغة المنطوقة لها دور كبير في التّأثير على المستمعين أكثر من غيرها، وهذا ما يؤكده الرّعيم الألماني (أدولف هتلر): "النّاس يتأثّرون بالكلمة المنطوقة أكثر ممّا يتأثّرون بالكلمة المكتوبة"<sup>37</sup>، لأنّها "الكلام التلقائي المصوغ صياغة حرّة في مواقف تبليغيّة طبيعيّة، إنّها إذن اللغة بمعنى الاستخدام اللغوي لا النّظام اللغوي"<sup>38</sup>. وهذا ما تُعنى به التداولية والتداولية المدمجة.

### 3- فهم المنطوق في التّعليم:

هو أحد الميادين الأربعة التي تدرّس بها اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وهذه الميادين هي: فهم المنطوق، فهم المكتوب، التّعبير الشّفوي، التّعبير الكتابي.

ويعرّف بأنّه "إلقاء نص بجهازة الصّوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو غيرها لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلّة وبراهين تثبت صحّة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي. ويجب أن يتوقّف في المنطوق عنصر الاستمالة، لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن ينفذ فلا يسعى إلى تحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنّه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب"<sup>39</sup>.

إنّ ميدان فهم المنطوق يُعنى باستعمال اللغة في موقف معيّن قصد الإقناع والتّأثير أولاً، ومن ثمّة الدّفع إلى إنجاز الفعل ثانياً. وبهذا يكون المتعلّم قادراً على الحوار واستعمال اللغة في مواقف حياتيّة مختلفة، كما يقوم بإنجاز أفعال مطلوبة منه حسب النّص المنطوق كلّ مرّة تساهم في بنائه وصقل شخصيّته في كلّ المجالات؛ فكرياً وخلفياً ونفسياً واجتماعياً.

والحوار والإقناع والتّأثير والدّفع إلى الفعل الذي يهدف نشاط فهم المنطوق إلى تحقيقها جميعاً هو نفسه الغاية التي يسعى الحجاج إلى تحقيقها، والحجاج هو أحد آليات التّداويّة المدمجة.

#### خامساً: فهم المنطوق والتّداويّة المدمجة

يبدو للناظر في بنية نصوص فهم المنطوق للسنة الثالثة ابتدائي اهتمام واضح بالمعنى المتداول في السّياق بمختلف اتّجاهاته؛ من حيث الافتراضات السّابقة التي ينتجها النّص والدّلالة التي تضمّرها الأقوال فضلاً عن الاستلزام الدّلالي للحوار الدائر في فلك النّص إلى جانب ما يمكن رصده من تلاؤم دلالي للأمتلة التي يعرضها، ومن ثمّة تنصهر كلّ هذه الاتّجاهات في بوتقة التّداويّة المدمجة بوصفها مقارنة معتمدة بجميع آلياتها في تسيير نشاط فهم المنطوق.

#### 1- الحجاج:

توسّل النّص المنطوق بالدّلالات التّداويّة المختلفة والآليات الحجاجيّة المتنوّعة؛ إذ يمثّل الإطار الحجاجي فضاء رحباً لبناء النّص، نظراً إلى ما يتّصل به من أحوال الكلام وحيثيّات الدّلالة المختلفة ومقومات بناء النّص ممّا له صلة بإنتاج المعنى وتحقيق التّواصل.

وانطلاقاً من أنّ الدّلالة التّداويّة مختلفة باختلاف السّياق والغرض المراد، كما أنّ الحجاج إجراء سياقي أيضاً ينفعل بالعوامل اللفظيّة مثلما يتأثر بالأشراط الاجتماعيّة والعقدية والرمزيّة وغيرها؛ لذا فإنّ بنية

المنطوق سارت على هذا المنوال في استقصائها المقاصد الخطابية التي تتعدّد وتختلف باختلاف الإطار المنتج للدلالة، وبناء على ذلك كلّها جاءت الدلالة التداولية الواردة في نصوص المنطوق موزعة على مقاصدها التداولية كالأخلاقية والنفسية والاجتماعية واللغوية والوطنية والإنسانية.

#### أ- الدلالة التداولية الأخلاقية:

يستأثر البعد الأخلاقي بالجزء الأعظم من نصوص المنطوق للسنة الثالثة ابتدائي، كونها في الأصل مشتملة على المغزى الديني، إذ يتّجه منحى النصوص إلى تمثّلها في ذهن المتعلّم عن طريق الإقناع والتأثير، ومن ثمّة الدّفع إلى إنجازها في واقعه التّواصلي.

من أمثلة ذلك: مقتطف من نص (حول مائدة الطّعام):

"وسيم: أريد قطعة اللحم الكبيرة فأنا جوعان.

الأمّ: لا تؤثر نفسك بأكبر قطعة وأحسنها فهذه أنانية!

الأب: احترم آداب الأكل مع الجماعة يا بني، واقنع بالجزء المخصّص لك، ولا تبدأ الأكل قبل الآخرين.

حميد: صحيح يا أبي لا بدّ أن يحبّ الإنسان لغيره ما يحبه لنفسه...<sup>40</sup>

في هذا النّص المنطوق يتجلّى الحجاج في التّأثير في المتعلّم وإقناعه بتجنّب الأنانية لأنّها خلق سيّء نهانا عنه الإسلام، وتوجيهه إلى حبّ الآخرين في إشارة إلى الحديث الشّريف القائل: "لا يؤمن أحدكم حتى يحبّ لغيره ما يحبّ لنفسه". إلى جانب دفعه إلى ممارسة آداب الأكل عند تناوله للطّعام في إشارة إلى الحديث الشّريف القائل: "يا غلام سمّ الله وكلّ بيمينك وكلّ ممّا يليك".

ولكن لا يمكن الوصول إلى هذه الدلالة التداولية بمجرد قراءة النّص من طرف الأستاذ، ولكن من خلال الأسئلة الموجهة بدقّة للوصول إلى هذه الدلالة، ولكن للأسف يكتفي النّص المنطوق في دليل المعلّم بطرح أسئلة المعرفة فقط؛ ألا وهي: "أين جلست العائلة، ومتى؟ ماذا فعل وسيم؟ ماذا قال له والده؟ ما رأيك في كلام حميد؟".

ولكن من المفروض أن تكون الأسئلة مندرّجة من المعرفة إلى التّقويم مروراً بالتّطبيق ثمّ التّحليل ثمّ التّركيب كالآتي:

أين حدث الموقف؟ متى؟ سمّ أفراد العائلة؟ اذكر ثلاثة أشياء حدثت؟ (هذه الأسئلة المعرفة).

اذكر المشكلة التي سببها وسيم؟ ما سبب حدوث هذه المشكلة؟ (أسئلة الفهم).

كيف حلتّ الأمّ المشكلة؟ وكيف تحلّها أنت؟ ماذا تفعل لو كنت معهم؟ ماذا تفعل لو حدث هذا الموقف في بيتكم مع أخيك الصّغير؟ كيف توجّهه؟ ماذا يفعل أبوك لو كان ضمن أفراد العائلة؟ (أسئلة التّطبيق).

من الشّخص الأكثر أهمّيّة في القصة؟ ما الجزء المهمّ في القصة؟ ما الأحداث التي وقعت في القصة ويمكن لها الحدوث في الواقع؟ (أسئلة التّحليل).

ماذا يمكن أن يحدث في اليوم الموالي؟ كيف يتصرّف وسيم؟ (أسئلة التّركيب).

هل أعجبتك القصة؟ ولماذا؟ لماذا كتب المؤلّف هذه القصة؟ هل تعتقد أنّ هذه القصة مفيدة للأطفال؟ ولماذا؟ كيف كان البطل؟ وهل تغيّر سلوكه؟ قارن بين شخصيّتين في القصة وأيّهما تحب؟ ولماذا؟ هل كانت الخاتمة مناسبة؟ وكيف تقترح تغييرها؟

وهذا المقتطف من نص (كبش العيد):

"عندما اقترب عيد الأضحى اشترى جمال خروفا، وفي الطّريق شرد منه ودخل أحد البيوت، فقابله أطفال صغار بالفرح والتّهليل: أمّي، أمّي، لقد جاءنا كبش العيد. سمع جمال الأمّ وهي تقول: إنّه ليس لنا يا أبنائي، فمن كان يشتري لكم خروف العيد قد مات. تأثّر جمال لكلامها، وقال لها: لقد وصل الخروف إلى أهله.

ثمّ ذهب إلى السّوق لشراء كبش آخر ولكنّه لا يملك إلا القليل من النّفود.

البائع: خذ هذا الكبش الأقرب سيفرح به أبناؤك.

جمال: لا يمكنني، فأنا لا أملك إلا القليل من النّفود.

البائع: أنت محظوظ يا رجل فقد وعدت بأن اعطي هذا الكبش لأول زبون يقصدني، لأنّ الله تعالى

أنقذني من حادث مرور خطير....<sup>41</sup>.

تنتابح الأقوال في هذه القصة بشكل تصاعدي حثيث في مقدّمات يسلم بعضها إلى بعض كأقيسة

المنطق، توصل في سرعة وسلامة إلى النّتيجة، وذلك وفق السّلم الحجاجي الآتي:

أعطى جمال الكبش للأطفال ← حجة 1

الأطفال أيتام ← حجة 2

أكرم الله جمال بكبش ← نتيجة

يسعى هذا النّص المنطوق إلى إقناع المتعلّم بالصدّقة للمحتاجين ولا سيما الأيتام ودفعه للقيام بها حتى

يخلق "فردا فعّالا وإيجابياّ يتميّر سلوكه بالصّبغة الأخلاقيّة المحمودة والمطلوبة اجتماعياّ"<sup>42</sup>.

ولكن هذه الدلالة التداولية - الصدقة - لا تظهر مباشرة للمتعلّم، ولا تتجلى له عند سماع النصّ لأوّل وهلة، ولكن من خلال الأسئلة الموجّهة التي تركز على الحجج والنتيجة يمكن له الوصول إليها، ومن ثمة حتّى على تطبيقها وإنجازها في حياته من خلال التصدّق للفقراء بالكتب أو الملابس أو الألعاب أو الطّعام وسيكافئه الله على ذلك كما حدث مع جمال.

وقد تتضافر في نص منطوق واحد دلالة تداولية أخلاقية واجتماعية كما هو الحال في هذا النصّ، لأنّ الصدقة إذا تقيّنت في المجتمع ستفرض قيم المحبّة واللين والإيثار والتعاون والأخوة ... وبذلك يتحقّق التكافل الاجتماعي.

### ب- الدلالة التداولية الاجتماعية:

إنّ النص المنطوق واضح ومحدّد يهدف إلى غرس الأخلاق والمثل العليا الاجتماعية حسب المرحلة النّماية التي يمرّ بها المتعلّم.

وكمثال على ذلك: نورد مقتظفا من نصّ (ملاكي):

"ارتفعت حرارتي ورحت أنّ فجاء ملاكي ووضع منشفة على رأسي حتى شفيت، رأيت كابوسا أفرعني وجعلني أنهض مذعورا فحضر ملاكي وخفّف عني، كان الحرّ شديدا فعضّنت فأتى ملاكي وسقاني من الماء جرعة فارتويت... هل عرفتم من هو ملاكي؟"<sup>43</sup>.

يورد هذا النصّ المنطوق حججا متساندة لتخدم نتيجة مضمرة واحدة؛ ألا وهي حبّ الأمّ وطاعتها والإحسان إليها وبرّها، فكلّ جمل النصّ تؤدّي إلى هذه النتيجة "فعندما ينتمي معنى جملتين أو أكثر إلى الحقل الاستدلالي الحجاجي نفسه يعني ذلك أنّهما يسعيان إلى نتيجة واحدة"<sup>44</sup>.

وهذه النتيجة يتوصّل إليها من خلال الأسئلة: من هي ملاكك؟ ماذا تفعل لك؟ ما هو واجبك تجاهها؟ ماذا تفعل لها الآن مع صغر سنّك؟ عندما تكبر كيف تعاملها؟ اذكر الآية التي درسناها عن الإحسان للوالدين؟ كيف يجازي الله طائع الوالدين؟

في هذا النصّ أيضا تتضافر دلالة دينية أخلاقية وأخرى اجتماعية وتتساند مع نصوص أخرى كنص فهم المكتوب ونص التّربية الإسلامية لتخدم نتيجة واحدة يسعى المتعلّم إلى تجسيدها في واقعه اليومي.

### ج- دلالة تداولية وطنية:

يحتوي النص المنطوق قيمة شخصية أو اجتماعية أو وطنية أو تاريخية حسب المرحلة النّماية للمتعلّم، ومن أمثلة القيم الوطنية؛ نورد هذا المقتطف من نصّ (أحبّ وطني):

"بمناسبة عيد الثّورة طلبت منا المعلّمة أن نعبر عن حبّنا للجزائر بالرّسم والكلمة...

قالت المعلمة: الأفضل من هذه اللوحة ما كتبه أكرم، تفضّل يا أكرم واقراً ما كتبت

أكرم: إنك يا وطني جهد فلاح، وقوة عامل، وعين جندي ساهر، وكتاب متعلّم...<sup>45</sup>

إنّ المتأمل لأقوال هذا النص المنطوق يجدها تخدم نفس النتيجة (حبّ الوطن يكون بالعمل وليس بالقول)، وذلك حتى تدفع المتعلّمين إلى تبني هذه الأفعال وممارستها في حياتهم اليومية، ولا سيما الاجتهاد في طلب العلم التي تمثل آخر حجة وأقواها لأنها تناسب أعمار المتعلّمين، فهم غير مطالبين بأكثر من ذلك في هذا الوقت.

كما نورد هذا المقتطف من نص (عمر الصّغير):

'في أحد أيام العطلة ذهب عبد الرحمن مع أبيه إلى السينما ليشاهدا فلم (معركة الجزائر)، لكن عبد الرحمن لم ينتظر حتى يرى النهاية وسأل والده: هذا الولد بطل حقيقي، كيف ستكون نهاية الفلم يا أبي؟ فأجاب: إنّ عمر ياسف المعروف بعمر الصّغير أروع مثال في التضحية والإقدام بالنسبة لمشاركة الطّفّل الجزائري في الثورة التحريرية الكبرى...

عبد الرحمن: كيف أنّ طفلا صغيرا يكون بهذا القدر من الشّجاعة؟ ليتني كنت بطلا مثله الأب: البطولة والشّجاعة لا سنّ لهما، عندما تجتهد في دراستك وتصير في المستقبل رجلا يعمل لخير وطنه تكن بطلا يا عبد الرحمن<sup>46</sup>.

أقوى حجة في هذا النص المنطوق، (عندما تجتهد في دراستك وتصير في المستقبل رجلا يعمل لخير وطنه)، وهي تخدم النتيجة التي يريها كلّ متعلّم (تكون بطلا). وهذا ما يجعله يجدّ في دروسه ويجتهد أكثر وأكثر حتى يكون بطلا حقيقيا مثل عمر الصّغير.

تضافرت في نصوص فهم المنطوق الدّلالة التّداوليّة الدّينية الأخلاقيّة والاجتماعيّة والوطنية والإنسانيّة، وذلك بهدف اتّصاف المتعلّم بالقيم والمثل العليا ومن ثمّة دفعه إلى تفعيلها في البناء الاجتماعي بجميع أنظمتها الاقتصاديّة والسياسيّة والثّقافيّة، لأنّه بفقدانها "يفقد الأفراد والمؤسّسات القيم والمعايير الموحّدة التي تصنع توجّهاتهم السلوكيّة العامّة والمشاركة، ليقع المجتمع بعد ذلك في فوضى القيم الشخصيّة المصلحيّة المتناحرة ويصنع الانحراف والإجرام مبرّرات وجوده الاجتماعي"<sup>47</sup>.

د- الدّلالة التّداوليّة اللغويّة:

إنّ التّواصل بطريقة جيّدة في مجموعة لسانيّة لا يكفي بأن يمتلك المتعلّم لغة صافية ذات مستوى رفيع، بل يجب أن تكون لديه - إلى جانب ذلك - القدرة على فهم واستعمال مستويات ومتغيّرات لغويّة

عديدة، لأنّ مواقف التّواصل لأيّ مجتمع عديدة ومختلفة، ويتعيّن على المتكلّم اختيار المتغيّر اللغوي الملائم لكلّ وضعيّة تواصلية حتى يضمن لنفسه أداء لغويّاً اجتماعيّاً سليماً<sup>48</sup>.

وعليه فالدّلالة اللغويّة لا تعني اكتساب مفردات وصيغ وأساليب جديدة، ولكن القدرة على توظيف اللغة في مواقف تواصلية مختلفة، "فلا يكفي أن يكون المتعلّم قادراً على قراءة جمل وكتابتها بطريقة سليمة مثلما هو الشّأن مع الطّريقة التّقليديّة، وليس أيضاً تكوين جمل بسرعة آليّة استجابة لدوافع مفتعلة، مثلما هو الشّأن مع التّعليم السّمعي الشّفوي، بل يجب اكتساب القدرة على استعمال الجمل والعبارات المناسبة لسياق لغوي معيّن، ومناسبة أيضاً لمواقف تواصلية معيّنة"<sup>49</sup>.

ولهذا نجد نصوص فهم المنطوق تهدف إلى ترسيخ أساليب لغويّة كالتمعّب والاستفهام من خلال مواقف تواصلية حتى يسهل للمتعلّم استخدامها في مواقف مشابهة، من ذلك: التّعجب في نص (أحبّ وطني): حين قال منير لما شاهد اللوحة: يا الله كم هو ماهر! وحين قال التّلاميذ لما سمعوا كلمات أكرم: يا الله ما أروع كلماته!

وأسلوب الاستفهام في نصّ (بائع الحلويّات) حين قال الأب لابنه سامي: هل تظن أنّك ستأكل كلّ هذه الحلويّات؟<sup>50</sup>.

## 2- أفعال الكلام:

اللغة حسب التّداوليّة المدمجة لا تتوقّف عند حدّ الوصف بل تتعدّاه إلى إنجاز أعمال لغويّة من قبيل الأمر والوعد والتّمّي والإخبار والحجاج، وعليه فكلّ نصّ منطوق من نصوص السّنة الثّالثة ابتدائي يسعى إلى استمالة المتعلّم من خلال الأدلّة والبراهين التي تثبت صحّة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، وهذا لأجل إقناع المتعلّم بالفكرة ثمّ دفعه لإنجازها في الواقع، من ذلك:

في نصّ (ملاكي) الفعل الإنجازي الذي يدعو إليه النصّ طاعة الأم والإحسان إليها.

وفي نصّ (بائع الحلويّات) الذي جاء فيه: "سامي: أريد قطعة من هذا النّوع وأخرى من ذاك، وفطيرة الشوكولاتة التي عليها حبّات الكرز. الأب: لا ينبغي أن نشترى فوق طاقتنا، فهذا تبذير! الأم: عندما نصوم نحسّ بألم الجوع، يجب أن نتذكّر كلّ الذين يعانون الفقر والحرمان. سامي: حسناً سأكتفي بأخذ قطعة واحدة من هذا النّوع فقط، وسأتعلم الصّبر، وأتحمل الجوع من اليوم فصاعداً ولن أشتكى".

من خلال هذا النصّ المنطوق ندفع المتعلّم إلى التّخلّي عن فعل التّبذير، والتّخلّي عن فعل الشّكوى أيضاً، وإنجاز فعل الصّبر، وإنجاز فعل تحمّل الجوع.

ولابدّ من اختبار أفعاله الإنجازيّة في القسم حتى نضمن اتّصافه بها، من ذلك: حين يريد شرب الماء والجوّ بارد مثلاً، نردّ عليه: اصبر قليلاً فأين خلق الصّبر الذي تعلّمناه من سامي. أو إذا وجدنا عنده أفلاماً كثيرة مختلفة الأشكال، نقول: لماذا التّبذير، تصدّق ببعضها على زملائك المحتاجين. فلا بدّ من تفعيل القوّة الإنجازيّة لنصوص فهم المنطوق في الواقع، حتى يتّصف بها المتعلّم، ومن ثمّة يكون فرداً إيجابياً، فعالاً، مفيداً لوطنه في المستقبل.

### 3- القصديّة:

القصديّة هي "موقف منشئ النّص من كون صورة ما، من صور اللغة قصد بها المتكلم نصّاً يحمل معنى بعينه، وهذا النّص وسيلة للوصول إلى غاية ما"<sup>51</sup>.

ففي نص (حول مائدة الطّعام) لم يكن قصد الكاتبة إخبارنا بأنانيّة وسيم وشرافته للأكل وعدم احترامه لأداب الأكل، ولكن كان قصده "يوميّ إلى الفعل المبتغى والسلوك المرجو لتحقيق الهدف"<sup>52</sup>، والذي يتمثّل اتّباع آداب الأكل عند تناول الطّعام وتجنّب الأنانيّة وخاصّة في الأكل لأنّ الأطفال في هذه السنّ يحوّون أن تكون لهم القطعة الأكبر والأحسن دائماً دون أخذ غيرهم في الحسبان.

حتى أنّنا نشاهدهم عند تناول الطّعام في مطعم المدرسة يريدون أخذ البرتقالة الأكبر ونوعيّة العصير الأفضل، ولكن بتذكيرهم بموقف وسيم يغيّرون تصرفاتهم مع الوقت والمتابعة.

وفي نص (كيف أنمو جيّداً) الذي جاء فيه: "... هل تريدان ان تكبرا أنتما وكلّ الأصدقاء؟ طبعا نريد أن نكون أقوىاء وأصحاء. ردّ فادي: لكي تتمدّد عظامك وتنمو، قلّلوا من أكل السكّريّات والمشروبات الغازيّة، وأكثروا من شرب الحليب..."<sup>53</sup>.

فالقصد من النّص المنطوق ليس إخبار المتعلّم بكيفيّة نمّوه وزيادة حجمه؛ فالنّمّو عمليّة بيولوجيّة مستمرّة، ولكن القصد تجنّب السكّريّات والمشروبات الغازيّة واستبدالها بشرب الحليب، وخاصّة في هذا العمر الذي يميل فيه الأطفال إلى أكل البسكويت والشوكولاتة بكثرة وينفرون من شرب الحليب.

### 4- المقول:

فهم المنطوق خطابات ونصوص متنوّعة مرتبطة بالحياة المدرسيّة والحياة العامّة، وهي تسعى من منظور النّداوليّة المدمجة إلى تحكّم المتعلّم في اللغة كوسيلة تواصل وإقناع وتأثير، وهذا لا يعني "اكتساب القدرة على تبليغ معلومات، أو الكلام عن الموجودات في العالم المحيط بنا، وهو ما يسمّيه (جاكسون) بالوظيفة المرجعيّة، بقدر ما نتكلّم قصد ربط صلة أو علاقة محادثة، أو السعيّ إلى التأثير في السّامع"<sup>54</sup>.

وهذا لا يكون إلا بامتلاك ناصية اللغة فتكون ملكة عند المتعلم؛ يتقن مهاراتها الأربعة: الاستماع والتحدث، القراءة والكتاب. فأما مهارتا الاستماع والتحدث فهي فمن اختصاص فهم المنطوق، ومهارتا القراءة والكتابة من اختصاص فهم المكتوب.

ففهم المنطوق بمثابة "برنامج تعليمي يتم من خلاله التدريب على الاستماع؛ فيه ثروة لغوية وإضافات فكرية، فالطفل مثلا لابد أن يسمع شيئا ما؛ مثل قراءة جهرية، أو أحداث قصة أو نحو ذلك من الأنشطة اللغوية التي تساعد على تنمية مهارة الاستماع لديه، وتستطيع أن تستثمر ما تسمعه في تعبيرك الشفهي أو في أحاديثك الخاصة وكذلك في كتاباتك التحريرية والتعبير عن آرائك"<sup>55</sup>.

ومهارة الاستماع هي "عملية عقلية تتطلب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتكلم، فهم معنى ما يقوله، واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة"<sup>56</sup>. وهذه المهارة تُنمى من خلال الاستماع لنصوص فهم المنطوق، والإجابة على الأسئلة التي تدور حولها للوصول إلى الاكتساب وبناء ونسج تراكيب على منوالها (التعبير الشفوي).

فالاستماع إذا "مهارة إنسانية مقصودة تهدف إلى الاكتساب والفهم والتحليل والتفسير والاشتقاق ثم البناء الذهني"<sup>57</sup>.

مهارة التحدث، بعد تجاوز المتعلم الاستماع للمنطوق وفهمه واستيعابه وتفسيره والتفاعل معه، تأتي المرحلة الختامية والتي على ضوئها تبرز كفاءة المتعلم، وذلك بتوظيف واستثمار ما استمع إليه في إنتاجه للغة شفاهة، وهو ما عبر عنه المنهاج بقوله: "ثم يعبر بنظام ولغة سليمة".

وهنا تبرز قدرة المتعلم التواصلية من خلال الحوار الذي يتجلى في مسرحة أحداث النص المنطوق؛ حيث يقوم المتعلمين بتمثيل أدوار الشخصيات وإدارة الحوار بينهم، وذلك لتدريب المتعلم على الفصاحة والطلاقة في الكلام في مواقف حياتية مختلفة.

كما تنمى مهارة التحدث من خلال الأسئلة، من ذلك:

لخص القصة أو النص بأسلوبك. (أسئلة الفهم).

أعد صياغة القصة ولكن استخدم أصدقاءك فيها. أعد صياغة القصة بلسان الحيوان. (أسئلة التركيب).

اقترح نهاية أخرى للقصة أو النص أو الموقف. (أسئلة التقويم).

هنا نجد أن فهم المنطوق يعطي مساحة أكبر للمتعلم للتحدث والكلام والحوار، ما ينمي قدرته ويزيد من كفاءته في التواصل والتأثير باللغة الفصيحة في مواقف حياتية مختلفة، وبمعنى أدق يولي "أهمية

خاصّة لاستعمال اللغة في مقامات تواصلية مختلفة، ويحفّز المتعلّمين على التّعبير باللغة المراد تعلّمها، وذلك باستخدام عدّة من التّقنيّات والأساليب التّعليميّة دونما تركيز على الأخطاء أو ذكر للقواعد في المراحل الأولى من التّعلّم<sup>58</sup>.

### سادسا: أثر توظيف التّداوليّة المدمجة في نشاط فهم المنطوق

إنّ توظيف التّداوليّة المدمجة في تعليميّة اللغة العربيّة من خلال نشاط فهم المنطوق سوف يكسب المتعلّم كفاءة تواصلية إقناعية تأثيرية تمكّنه من توظيف اللغة التي يتعلّمها في مختلف الوضعيات والمواقف الحياتيّة المختلفة بعيدا عن حفظ القواعد اللغويّة والتّدريب عليها من خلال التّمارين التّركيبية الذي ركّزت عليه البنيويّة بمقارباتها المختلفة، والتي لم تُجدِ نفعاً ولم تحقّق الهدف المنشود في جعل المتعلّم يتحكّم في اللغة كوسيلة تواصل وإقناع وتأثير.

ولكن لم نلاحظ تحسّنا ملحوظا في الأداء التّواصلية اللغوي للمتعلّم في مدارسنا الابتدائية عامّة، ولدى متعلّمي السّنة الثالثة خاصّة، ويمكن إرجاع ذلك حسب وجهة نظرنا إلى:

- المزج بين المقاربة التّواصلية والمقاربة البنيويّة لحدّ الآن، فبالرّغم من كون الحصّة تمثّل نشاط فهم المنطوق إلا أنّنا نجد في نهايتها تمرين تركيبية، وهذا عكس ما تنادي به التّداوليّة المدمجة، فهذه التّمارين ما هي إلا تكرار لقوالب لغويّة جامدة، لا تلبث أن تزول من ذاكرة المتعلّم لعدم اقترانها بموقف استعمالها، ولعدم تلبية حاجة معيّنة لديه.

- نقص عدد حصص فهم المنطوق، فحصّة واحدة في الأسبوع غير كافية للتّعبير الحر وتسهيل الكفاءة اللغويّة للمتعلّم، وخاصّة مع العدد الهائل للمتعلّمين في القسم الواحد؛ إذ يتراوح عددهم ما بين (30-40) متعلّما داخل حجرة الدّرس.

- إنّ ارتفاع عدد المتعلّمين في القسم لا يسمح بالممارسة الفرديّة للتّحدّث والكلام والحوار والتّعبير الشّفوي، ما يؤدّي إلى اكتساب بعضهم ناصية اللغة دون البعض.

- عدم توفير الوقت الكافي لإسماع المتعلّم النّص المنطوق، وإثارة الأسئلة حوله بجميع مستوياتها والإجابة عنها، وإدارة الحوار بين المتعلّمين من خلال مسرحة أحداث النّص، فالوقت المخصّص للنّص المنطوق خمس وأربعون (45) دقيقة فقط، وهي قليلة جدّا.

إنّ الازدواجية في العمل لا تعطي ثمارا ناضجة، ولا نتائج طيبة، وهذا ما يحدث في المرحلة الابتدائية، فبالرّغم من التّغييرات والتّعديلات التي أجريت على المناهج إلا أنّها سطحية لم تمس الجوهر، ولم تغير إلا في الكتب والعناوين واستعمال الألوان والأشكال أمّا الجوهر فلا، وهذا ما يجعلنا ننظر

ونحاول البحث عن كيفية تطبيق التداولية المدمجة في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، خاصة وأنها هي المرحلة الأساس؛ مرحلة البناء والتشيد، فإذا كان البناء متينا فلا تخشى عليه من الهدم والانهار.

ولهذا فإن تعليمية اللغة العربية وفق التداولية المدمجة حتى تؤتي أكلها لا بد من:

### 1- إلغاء كتب الأنشطة اللغوية:

إن هذه الكتب تركز المقاربة البنوية وتقضي على كل محاولة لتطوير تعليمية اللغة العربية، وتحول دون امتلاك المتعلم لآليات التواصل اللغوي الفعال.

### 2- توفير الوقت للتواصل الشفهي والكتابي:

لا بد من منح الوقت الكافي للتعبير الشفهي والكتابي حتى يتمكن المتعلم من امتلاك ناصية اللغة والتواصل بها دون عناء، فحصة ذات خمسة وأربعين دقيقة غير كافية لثمانية وثلاثين تلميذا في قسم واحد، فمن يعبر ومن يسكت؟ سؤال يبحث عن حل في المدرسة الجزائرية.

### 5 - فسح المجال أمام التعبير الحر:

ترك المتعلم يعبر حسب رغبته وفي الموضوع الذي يرغب فيه، والتنبيه على الأخطاء الإملائية حتى لا يقع فيها ثانية بدل توبيخه عليها، حتى لا يعزف عن التعبير نهائيا، وهذا ما نشهده في مدارسنا للأسف.

### وفي الأخير يمكن القول:

- إن التداولية المدمجة بمقارنتها التوصلية الدالية جاءت لتدارك النقائص التي سببتها المقاربة البنوية، ولو تطبق في نشاطي فهم المنطوق وفهم المكتوب بدقة تحدث فارقا واضحا في مستوى المتعلمين.

- يركز نشاط فهم المنطوق من منظور التداولية المدمجة على إكساب المتعلم آليات التواصل اللغوي الفعال القادر على التأثير والإقناع، وليس تلقينه قوالب جاهزة ومعدة سلفا.

- إن المدرسة الابتدائية الجزائرية تعاني شللا رغم الإصلاحات والتعديلات، لأن هذه الأخيرة لم تمس الجوهر، بل لامست السطح والقشر.

- لا بد من التخلص من رفة البنوية التي لا تزال تمارينها التركيبية مسلطة على تعليمية اللغة العربية؛ فهم المنطوق، فهم المكتوب، ما جعل المردود ضعيفا والأثر لا يكاد يظهر.

- لابدّ من اختيار المادّة اللغويّة المقدّمة للمتعلم حسب اهتماماته واحتياجاته، فاللغة العربيّة ليست أصواتا وكلمات وتراكيب، ولكنّها معرفة وأخلاق وفكر.

#### قائمة المصادر والمراجع:

أبو بكر العزاوي:

- 1- الحجاج والمعنى الحجاجي، ضمن كتاب التحاجج، طبيعته ومجالاته ووظائفه، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة: ندوات ومناظرات رقم 134، المغرب، ط1، 2006.
- 2- اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، المغرب، ط1، 2006.
- 3- أحمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، دار النهضة المصرية، القاهرة، ط5، دت.
- 4- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ط1، 2000.
- 5- بن الصيد بورني سراب وحلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/ 2018.
- 6- جورج يول، التداولية، تر: قصي العتابي، الدار العربية للعلوم الناشر، بيروت، ط1، 2010.
- 7- جيوفري لينتش، مبادئ التداولية، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا للشرق، المغرب، طبعة 2013.
- 8- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 2001.
- 9- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1989.
- 10- سامية الديردي، الحجاج في الشعر القديم من الجاهلية إلى القرن الثالث هجري، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.
- 11- صلاح إسماعيل، فلسفة العقل، دراسة في فلسفة سيرل، دار قباء الحديثة، القاهرة، مصر، 2007.
- 12- عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر، جامعة القاهرة، دط، 1987.
- 13- عبد الجليل مرتاض، اللسانيات الأسلوبية، دار هومة للطباعة، الجزائر، 2013.
- 14- عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجية التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الإسكندرية، 2010/2011.
- 15- فيليب بروتون، جيل جوتيه، تاريخ نظريات الحجاج، تر: محمد صالح ناحي الغامدي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، ط1، 2011.
- 16- المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

- 17- محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة بحث في النظرية، دار الفكر للدراسات والنشر، القاهرة، ط1، 1990.
- 18- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005.
- 19- المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات إنجليزي- فرنسي- عربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، المغرب، سلسلة المعاجم الموحدة رقم1.
- 20- ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث للطبع والنشر، القاهرة، دط، 2003، ج8.
- 21- مهارات التفكير، دار التوزيع والنشر الإسلامية، ط1، 2002.
- 22- يحيى بن شرف النووي، رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين، المكتبة العصرية، بيروت، طبعة منقحة، 2005.
- الرسائل الجامعية:**
- 23- مصون نبهان حمصي جبريني، نظام تفاعلي ذكي من أجل التعليم على الشبكة العنكبوتية، رسالة دكتوراه في الرياضيات المعلوماتية، إشراف: رانيا لطفي، غياث بركات، جامعة حلب، سوريا، 2010.
- المجلات والدوريات:**
- 24- آمنة بلعلی، المنهج الأمثل للتواصل والحوار، نماذج من القرآن الكريم، مجلة التراث العربي، ع89، 23 محرم 1424، مارس 2003.
- 25- بلخيرى عبد المالك، التداولية المدمجة، مقاربات في المنهج والنظرية، مجلة تاريخ العلوم، ع8، ج1، جوان 2017.
- 26- رضوان الرقيبي، الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله، مجلة عالم الفكر، ع2، م40، أكتوبر، ديسمبر 2011.
- 27- ساعد خميس، منزلة الحروف في فلسفة محي الدين بن العربي الصوفية، مجلة الخطاب الصوفي، جامعة الجزائر، ع1، 2007.
- 28- صابر حباشة، الحجاج في التداولية، مدخل إلى الخطاب البلاغي، مجلة ثقافات، 2011.
- 29- مجدي عرفة، الفينومينولوجيا والبحث في الإنسان، ص5. نقلا عن: وشن دلال، القصدية من فلسفة العقل إلى فلسفة اللغة، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع6، جانفي 2010.
- 30- محمد الأخضر صبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ، ع3، أبريل 2007.
- 31- معتوق جمال وأوسرير محمد، الصحة الإيمانية والوقاية من السلوك الانحرافي (التربية الصوفية نموذجاً)، دفاثر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة.

## الملتقيات العلمية:

32- عز الدين البوشيخي، المقاربة التواصلية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، نوفمبر 2009.

## المراجع الأجنبية:

- 33- Eddy Roulet, Langue maternelle et langue secondes, vers une pédagogie intégrée, Hatier, 1980.  
34- Holtzer Gschwind, Analyse Sociolinguistique de la communication et didactique.  
35- J. Moechler et A. Reboul, Dictionnaire encyclopédique de pragmatique, le seuil, Paris, 1994.  
36- Martine Bracops, Introduction à la pragmatique, édition Duculot, ruxelles, 2édition.  
37- Patrick Charaudeau , Dominique Manigreneau, Dictionnaire d'analyse du discours, Editions du seuil, Paris,2002 .

## الإحالات والهوامش:

<sup>1</sup> Patrick Charaudeau , Dominique Manigreneau, Dictionnaire d'analyse du discours, Editions du seuil, Paris,2002, p 454 .

<sup>2</sup> J. Moechler et A. Reboul, Dictionnaire encyclopédique de pragmatique, le seuil, Paris, 1994, p17.

<sup>3</sup> جيوفري لينتش، مبادئ التداولية، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا للشرق، المغرب، طبعة 2013، ص 09.

<sup>4</sup> جورج يول، التداولية، تر: قصي العتابي، الدار العربية للعلوم الناشر، بيروت، ط1، 2010، ص 19.

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص 19.

<sup>6</sup> المرجع نفسه، ص 19.

<sup>7</sup> المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات إنجليزي- فرنسي- عربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، المغرب، سلسلة المعاجم الموحدة رقم1، ص 116.

<sup>8</sup> Martine Bracops, Introduction à la pragmatique, édition Duculot, ruxelles, 2édition, p 30.

<sup>9</sup> J. Moechler et A. Reboul, Dictionnaire encyclopédique de pragmatique, p 79.

<sup>10</sup> صابر حباشة، الحجاج في التداولية، مدخل إلى الخطاب البلاغي، مجلة ثقافات، 2011، ص 203.

<sup>11</sup> أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، المغرب، ط1، 2006، ص 14.

<sup>12</sup> أبو بكر العزاوي، الحجاج والمعنى الحجاجي، ضمن كتاب التحاجج، طبيعته ومجالاته ووظائفه، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة: ندوات ومناظرات رقم 134، المغرب، ط1، 2006، ص 55.

<sup>13</sup> فيليب بروتون، جيل جوتيه، تاريخ نظريات الحجاج، تر: محمد صالح ناحي الغامدي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، ط1، 2011، ص 102.

<sup>14</sup> ينظر: أبو بكر العزاوي، الحجاج والمعنى الحجاجي، ص 57.

<sup>15</sup> سامية الدريدي، الحجاج في الشعر القديم من الجاهلية إلى القرن الثالث هجري، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص 35.

<sup>16</sup> J. Moechler et A. Reboul, Dictionnaire encyclopédique de pragmatique, p 35

<sup>17</sup> صلاح إسماعيل، فلسفة العقل، دراسة في فلسفة سيرل، دار قباء الحديثة، القاهرة، مصر، 2007، ص 229.

<sup>18</sup> المرجع نفسه، ص 229.

- <sup>19</sup> مجدي عرفة، الفينومينولوجيا والبحث في الإنسان، ص5. نقلا عن: وشن دلال، القصدية من فلسفة العقل إلى فلسفة اللغة، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع6، جانفي 2010، ص 10.
- <sup>20</sup> ينظر: صلاح إسماعيل، فلسفة العقل، دراسة في فلسفة سيرل، ص 231، 232.
- <sup>21</sup> يحي بن شرف النووي، رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين، المكتبة العصرية، بيروت، طبعة منقحة، 2005، ص11.
- <sup>22</sup> صلاح إسماعيل، فلسفة العقل، دراسة في فلسفة سيرل، ص 230.
- <sup>23</sup> J. Moechler et A. Reboul, Dictionnaire encyclopédique de pragmatique, p 27.
- <sup>24</sup> مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005، ص 41.
- <sup>25</sup> بلخيري عبد المالك، التداولية المدمجة، مقاربات في المنهج والنظرية، مجلة تاريخ العلوم، ع8، ج1، جوان 2017، ص 117.
- <sup>26</sup> مصون نبهان حمصي جبريني، نظام تفاعلي ذكي من أجل التعليم على الشبكة العنكبوتية، رسالة دكتوراه في الرياضيات المعلوماتية، إشراف: رانيا لطفي، غياث بركات، جامعة حلب، سوريا، 2010، ص 29.
- <sup>27</sup> المرجع نفسه، ص 29.
- <sup>28</sup> عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجية التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الإسكندرية، 2011/2010، ص 13.
- <sup>29</sup> مصون نبهان، نظام تفاعلي ذكي، ص 29.
- <sup>30</sup> ينظر: ساعد خميس، منزلة الحروف في فلسفة محي الدين بن العربي الصوفية، مجلة الخطاب الصوفي، جامعة الجزائر، ع1، 2007، ص 161.
- <sup>31</sup> أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ط1، 2000، ص 9.
- <sup>32</sup> المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص7.
- <sup>33</sup> المرجع نفسه، ص6.
- <sup>34</sup> ابن منظور، لسان العرب، دار الحديث للطبع والنشر، القاهرة، دط، 2003، ج8، ص 601 (مادة نطق).
- <sup>35</sup> عبد الجليل مرتاض، اللسانيات الأسلوبية، دار هومة للطباعة، الجزائر، 2013، ص 192.
- <sup>36</sup> المرجع نفسه، ص 202.
- <sup>37</sup> عاطف مذكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر، جامعة القاهرة، دط، 1987، ص 16.
- <sup>38</sup> محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة بحث في النظرية، دار الفكر للدراسات والنشر، القاهرة، ط1، 1990، ص 61.
- <sup>39</sup> المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص 21.
- <sup>40</sup> بن الصيد بورني سراب وحفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017 / 2018، ص 57.
- <sup>41</sup> المرجع نفسه، ص 60.

<sup>42</sup> معتوق جمال وأوسرير محمد، الصحة الإيمانية والوقاية من السلوك الانحرافي (التربية الصوفية نموذجاً)، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، ص 151.

<sup>43</sup> بن الصيد بورني سراب وحلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص 58.

<sup>44</sup> رضوان الرقبي، الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله، مجلة عالم الفكر، ع2، م40، أكتوبر، ديسمبر 2011 ص 97.

<sup>45</sup> بن الصيد بورني سراب وحلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص 63.

<sup>46</sup> المرجع نفسه، ص 64.

<sup>47</sup> معتوق جمال وأوسرير محمد، الصحة الإيمانية والوقاية من السلوك الانحرافي، ص 138.

<sup>48</sup> Holtzer Gschwind, Analyse Sociolinguistique de la communication et didactique, p 34.

<sup>49</sup> Eddy Roulet, Langue maternelle et langue secondes, vers une pédagogie intégrée, Hatier, 1980, p 81.

<sup>50</sup> بن الصيد بورني سراب وحلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص 62.

<sup>51</sup> روبرت دي بوجراند، النص والخطاب، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1989، ص 103.

<sup>52</sup> آمنة بلعلی، المنهج الأمثل للتواصل والحوار، نماذج من القرآن الكريم، مجلة التراث العربي، ع 89، 23 محرم 1424، مارس 2003، ص 201.

<sup>53</sup> بن الصيد بورني سراب وحلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، ص 71.

<sup>54</sup> محمد الأخضر صبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ، ع3، أبريل 2007، ص44.

<sup>55</sup> مهارات التفكير، دار التوزيع والنشر الإسلامية، ط1، 2002، ص 39.

<sup>56</sup> محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، دار النهضة المصرية، القاهرة، ط5، دت، ص 146.

<sup>57</sup> رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 2001، ص 80.

<sup>58</sup> عز الدين البوشيخي، المقاربة التواصلية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، نوفمبر 2009، ص 432.