تعليميّة نشاط قواعد اللّغة في مناهج الجيل الثّاني لمرحلة التّعليم المتوسط
السّنة الرّابعة متوسط نموذجا–مقاربة تداوليّة (تواصليّة)–

Teaching Grammar Activity In the Second Generation Curricula for Middle Stage Education-4th year (Communicative Approach)

ط/عائشة صبّان[1]*، د/عيسى طيبي[2]
Aicha Sebbane[1], Dr.Aissa Taibi[2]
جامعة العقيد آكلي محند أولحاج–البويرة /الجزائر
University Akli Mohand Oulhadj-bouira
a.sebbane@univ-bouira.dz[1] / aissataibi@gmail.com[2]

تاريخ الإرسال:2020/11/07	تاريخ القبول:2021/06/04	تاريخ النشر : 2021/09/02

ملخص البحث

تتناول هذه الورقة البحثية إشكاليّة تدريس أهم رافد من روافد اللّغة العربيّة، العماد الّذي تستقيم عليه ألا وهو نشاط قواعد اللّغة في ظلّ المناهج الجديدة المسماة بمناهج الجيل الثّاني والتي تبنتها المنظومة التّربويّة الجزائريّة منذ السّنة الدّراسيّة 2016–2017 لدى متعلمي مرحلة التّعليم المتوسط السّنة الرّابعة كأنموذج ومن زاوية تداوليّة. وقد اخترنا أن نستثمر اللسانيات التّداوليّة في تعليميّة اللّغة العربيّة نظرا لأهميّة هذه المقاربة في تعليم اللّغات عموما؛ إذ صار هذا النّوع من الدراسات على الميدان التّعليميّ نقطة استقطاب للباحثين والدّارسين الغرب منهم والعرب، إضافة إلى تركيز اللسانيات التّداوليّة على الاستعمال الفعلي للّغة، ولعلّ التّعليم أحد المجالات التي تمثل استعمالا فعليًا للّغة، ويظهر ذلك أكثر في تدريس نشاط القواعد القائم على اكتشاف الظاهرة اللّغويّة، التّحكم بها ومن ثم توظيفها من طرف المتعلّم. وقد يظهر الهدف جليًّا من تدريس النّحو بتجاوز الفهم والتّحكم إلى التّوظيف مما يضمن تحقيق كفاءة تواصليّة لغويّة سليمة عند المتعلّم تجعله قادرا على التّواصل شفاهةً وكتابةً بلغة عربيّة سليمة في وضعيات ومواقف تواصليّة دالّة تتعدى المحيط المدرسي إلى المحيط الاجتماعيّ ومن ثم المهني للمتعلّم.

الكلمات المفتاح : مناهج الجيل الثّاني، نشاط قواعد اللّغة، التّداوليّة، المقاربة التّواصليّة.

Abstract :

This paper deals with the problem of teaching the most important elements of the Arabic language, which is the activity of the language rules under the new curricula

* صبّان عائشة: a.sebbane@univ-bouira.dz

called the second generation adopted by the Algerian educational system since 2016-2017 in the fourth year of middle school as a model and from a pragmatic point of view. We have chosen to invest in pragmatic linguistics in teaching the Arabic language due to the importance of this approach in teaching languages in general; this type of study on the educational field has become an attractive point for Western and Arab researchers and scholars.

In addition to the focus of pragmatic linguistics on the actual use of language. Education is perhaps one of the areas that represent the actual use of language, and this is most evident in the teaching of grammar based on the discovery of the linguistic phenomenon, controlled and then employed by the learner. The goal of teaching grammar is not only to understand and control but also to use it so as to ensure that a learner has a sound linguistic communicative competence that enables him to communicate verbally and in writing in a correct Arabic language in communicating situations that go beyond the school environment to the social and then professional surroundings of the learner.

Keywords : Second-generation curriculum, grammar activity, pragmatic, communicative approach.

إنّ العمليّة التّعلميّة التّعليميّة عمليّة تواصليّة بامتياز، تقوم على طرفي التّواصل معلّم ومتعلّم، وذلك بتبليغ وإيصال المحتوى التّعلّمي التّعليمي(اللّغة العربيّة)والّذي يشكلّ الرّسالة بينهما، عبر مجموعة من المقاربات الطّرائق المفاهيم المصطلحات والوسائل، والتي تندرج جميعها ضمن ما يسمى بمناهج التّعليم والتّعلّم.

أولا–مناهج الجيل الثّاني:

المنهاجفي اللّغة: "بفتح الميم وكسرها هو النهج والمنهاج أي الطّريق الواضح المستقيم"[1] أما في الاصطلاح فهو عبارة عن : "مجموعة من العمليات من أجل تحليل الأهداف والمضامين والطرق، واستراتيجيات التّعليم وتقييمه، وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به، مثل الكتب المدرسيّة والوسائل الّسمعيّة والبصريّة"[2] والملاحظ أنّ الدّلالة اللّغوية تشترك مع الدّلالة الاصطلاحيّة في اعتبار المنهاج الطّريق المستقيم الّذي يوّضح للمعلّم عمله في تحقيق الغاية من العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة والّتي يكون المتعلّم فيها العنصر الرّئيس، لأّنه عنصر البناء، وذلك عبر مجموعة من العناصر والمركبات التي يحويها المنهاج.

في حين يقصد بمناهج الجيل الثّاني المناهج التي أقرّتها وزارة التّربيّة الوطنيّة بدءًا من السّنة الدّراسيّة 2016-2017 وشرعت في تطبيقها ذات السّنة وهي مناهج تعتمد المقاربة بالكفاءات والتي اعتمدتها مناهج الجيل الأوّل لكن بشكل متطوّر[3]، ولعلّ من أهم الأسباب التي دعت إلى إعادة كتابة مناهج التّعليم أو ما يسمى المرحلة الثّانية من الإصلاح التّربوي الانفجار المعرفي بسبب تطور الوسائل التّكنولوجيّة مما يفرض ضرورة تحيين المعارف ومواكبتها لمستجدات العصر[4].

1-تعليميّة اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني:

كان تدريس اللّغة العربيّة في المناهج التّربويّة الجزائريّة وفي مختلف مراحل التّعليم يستقي نماذجه التّعليميّة من نظريات التّعلّم والنظريات اللسانيّة؛ إذ شهد طرائق مختلفة فمن بيداغوجيا المعارف التي تبنى على توظيف المعلّم للرّصيد المعرفيّ قصد تبليغه للمتعلم، على أن يطالبه بالحفظ والاستظهار مرورا ببيداغوجيا الأهداف التي يلجأ فيها المعلّم إلى تقسيم درسه إلى مراحل وفي كلّ مرحلة يقوم بإبلاغ معلومات معيّنة إلى المتعلّم الّذي من شأنه أن يشارك في التّحصيل المعرفي، على أن يجري المعلّم اختبارا بسيطًا خفيفًا ليقف على مدى فهم واستيعاب المتعلمين وإمكانيّة تحقيق أهدافه وصولا إلى المقاربة بالكفاءات؛ إذ يستغلّ المعلّم كلّ المعارف والمدارك التي يمتلكها المتمدرس، ليحقّق إدماج ذلك المتعلّم، ليس بمشاركته في أطوار الدّرس فحسب، بل بما اكتسبه من معارف قبليّة، وما يتمتع به من كفايات مسبقة في العمليّة التّعليميّة وبهذا يعكف المعلّم في بناء مناهجه على خبرات فرديّة مسبقة لتلاميذه، في ظلّ إدماج العناصر المتعدّدة المتآلفة كي تصير وظيفيّة[5] وذلك ما يعرف بالإدماج:" وهو مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المندمجة والمتكاملة التي تجندك لمواجهة وضعيات معقدة يتم فيها توظيف كل المكتسبات السّابقة وهي نهائيّة تصف عملا كليًّا منتهيا"[6]، حيث يوظّف المتعلّم مختلف مكتسباته ضمن فصل أو مقطع أو ميدان ثم يربط بينها في وضعيات دالة.ويمرُّ تدريس اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني عبر مجموعة من المفاهيم والمصطلحات ولعلّ أبرزها مقاربات التّدريس.

2-المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثّاني:

نظراً لمستجدات العصر والتّحوّلات الّتي يشهدها العالم، فكرت كثير من الدّول في إعادة النّظر في المناهج التّعليميّة، ولم تكن المنظومة التّربويّة في الجزائر في منأى عن هذا التغيير بل راحت تعمل على مواكبة التّطورات بمراجعة المناهج وتحيينها بما يتلاءم مع العصر وموجاته بتبني مقاربات تعليميّة:

أ-المقاربة النّصيّة:

احتفظت المناهج الجديدة بذات المقاربة المتبناة في مناهج الجيل الأوّل ألا وهي المقاربة النّصية والتي يعني بها:" "طريقة أو منهج لدراسة النّص من منظور ديداكتيكي، تمكن المتعلّم من تفكيك النّص، وفهمه واستثمار بنياته الدلاليّة وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في إنتاج التّواصل؛ بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكريّة؛ أي أنّ النّص سيصبح بؤرة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، حيث سيكون مصدرا لكلّ معرفة لغويّة وعلميّة، ورصيدا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانيّة، ناهيك عن فضاء الجمال والخيال، مما سيؤهله لأن يكون السّند الرّئيس لتعلّم مختلف علوم اللّغة، والمنطلق الأساس لبناء كفاءاتها التّواصليّة"[7].

ب–المقاربة بالكفاءات:

تشكلّ هذه المقاربة المؤسسة على النّظريّة المعرفيّة والبنويّة الاجتماعيّة المحور الرّئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف؛ فإذا كانت النّظريّة المعرفيّة تنظر إلى التّعلّم على أنّه مسارات معرفيّة داخليّة تمكن المتعلّم من التّفاعل مع بيئته، فإنّ البنويّة الاجتماعيّة تقدّم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه. أما البنويّة، فهي تؤكدّ على أهميّة المعارف"[8].

ج–المقاربة التّواصليّة:

إنّ امتلاك المتعلّم كفرد من أفراد المجتمع كفاءة لغويّة بإنتاج عدد من المفردات وتركيب عدد من الجمل، قد لا يكفيه في كثير من المواقف والمقامات، لذلك ركّزت المناهج الجديدة على مدى توظيف هذه الكفاءة وهو ما توّفره اللسانيات التّداوليّة فيما يسمى بالمقاربة التّواصليّة، وذلك بتجاوز دراسة اللّغة في ذاتها ولذاتها إلى دراسة اللّغة كوسيلة للتّواصل، وأوّل من استعمل مصطلح الكفاءة التّواصليّة **ديل هايمز** والتي يُقصد بها:" قدرة الفرد على استعمال اللّغة في سياق تواصليّ لأداء أغراض تواصليّة"[9] وعليه فإنّ التّعليم كحقل تواصليّ بامتياز لم يَعد يركز على إكساب المتعلّم مجموعة من المحتويات والقواعد اللّغوّية وتمكينه من استخدامها؛ بل صار يركز على ضرورة إيجاد سياقات أو مواقف تواصليّة تفاعليّة يحسن فيها المتعلّم توظيف كفاءته اللّغويّة.

3–تحديدات مفهوميّة:

أ–الكفاءة الشاملة:

وهي الهدف الّذي سطرته وزارة التّربيّة الوطنيّة حال وضعها المناهج التّعليميّة، وتسعى إلى تحقيقه في نهاية مرحلة دراسيّة محدّدة، لذلك نجد كفاءة شاملة في نهاية كل طور ونهاية كل سنة دراسّية،وقد

حُدّدت الكفاءة الشّاملة للسّنة الرّابعة بأن يتواصل المتعلّم في نهاية السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربيّ ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليليّة واعيّة ونقديّة، نصوصًا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيًا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابيّة منسجمة موظفا رصيده اللّغوي في وضعيات دالة[10].

ب–الكفاءة الختاميّة:

وهي الكفاءة التي تتعلّق بميدان من الميادين المهيكلة للغة العربيّة ، وقد حدّد الهدف منها في ميدان فهم المكتوب :" أن يقرأ المتعلّم قراءة مسترسلة منغمة تحليليّةَ نصوصا نثرية وشعريّة متنوعة الأنماط محترما علامات الوقف ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضامينها، ويلخصها ويعيد تركيبها ويستخرجون ظواهر لغوية للتّحكم والتّوظيف"[11].

ج–ميدان فهم المكتوب:

وتُبنى مناهج الجيل الثّاني في مادة اللّغة العربية على نظام المقطع الذي يمتد إلى أربعة أسابيع، تدوم عمليّة التّعلم فيه لثلاثة أسابيع في حين يخصّص الأسبوع الرّابع للإدماج، وذلك عبر ثلاثة ميادين؛ تمثل نشاطات تدريس اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسط، ويُقصد بالميدان:" المجال التّعلّمي الّذي تندرج ضمنه كفاءة ختاميّة، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة الإنتاج أو التّلقي"[12] إذن الميدان هو الجزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التّعلّم، وعدد الميادين في المادة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة التي ندرجها في ملمح التّخرّج. وتُدرّس قواعد اللّغة العربيّة ضمن ميدان فهم المكتوب كميدان ثانٍ من ميادين المقطع التّعلّمي، ويتم عبر نشاطين بالنّسبة للرّوابع يأتيان كالآتي:

ميدان فهم المكتوب	
القراءة +دراسة نص (الحصّة الأولى)	قواعد اللّغة (الحصّة الثّانيّة)

الجدول الأوّل: هيكلة نشاطيّ ميدان فهم المكتوب.

ويُتنَاول هذا الميدان في ثلاث حصص متتابعة معرفيا أسبوعيا بالنسبة للسنتين الأولى والثانيّة وحصتين بالنسبة للثالثة والرّابعة، وهو الميدان الّذي تستهدف كفاءته الختاميّة:" قراءة النّصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها[13]ففي نشاط القراءة ودراسة النّص، يقرأ المتعلّم نصوصا نثريّة وأخرى شعريّة أو نثريّة قراءة تحليليّة واعية ويعبر عن فهمه لمضمونها ويصدر في شأنها أحكاما. أما في نشاط الظواهر اللّغويّة

فيتم تناول الظاهرة اللّغويّة مرتبة حسب التّدرج السّنوي والمخططات لكلّ مقطع تعلّمي، فقد تم تخصيص ثلاث ظواهر لغويّة في كلّ مقطع تعلّميّ.

ويتم توظيف المقاربة النّصيّة وتسخيرها في تقديم دروس النّحو العربي المخصصة لهاته المرحلة، وذلك لتفعيل درس اللّغة، وكذا بوضع المتعلّم المتفاعل مع الدّراسة باكتساب مكتسباته القبليّة وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النّص ومعناه بالحجة الواضحة والفكر المستنير"[14].

4-تدريس نشاط قواعد اللّغة في مناهج الجيل الثّاني من خلال منهاج اللّغة العربيّة:

وقد جعل منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط تدريس نشاط قواعد اللّغة ضمن ميدان فهم المكتوب، الّذي يأتي في منتصف الأسبوع البيداغوجيّ؛ إذ تستهدف كفاءته الختاميّة الاستخراج، التّحكم والتوظيف للظاهرة اللّغويّة[15] ويتم تناوله في حجم زمنيّ يقدّر بساعة واحدة كلّ أسبوع حسب ما تم توضيحه في الجدول التّالي:

الحصص	الميادين	
01	ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	× 03 أسابيع
02	ميدان فهم المكتوب	
03	ميدان فهم المكتوب	
04	ميدان الإنتاج الكتابي	

الجدول الثّاني: هيكلة ميادين اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة.

أ-المضامين النّحويّة في كتاب السّنة الرّابعة:

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، كتاب نحوي المضامين؛ إذ يكاد يخلو مقرّر الدروس من الظواهر الصّرفيّة مقارنة بما كان عليه في كتاب مناهج الجيل الأوّل، خلا العدد إذ يدرس من زاوية نحويّة وصرفيّة. ويحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط على 24 درسا في قواعد اللّغة مرتبة على الشكل التّالي:

عطف النسق، عطف البيان، البدل، العدد وأحواله، الاستثناء، التّمييز، الممنوع من الصّرف، التّوكيد، الجملة البسيطة والجملة المركبة، الجملة الواقعة مفعولا به، الجملة الواقعة نعتا، الجملة الواقعة حالا، الجملة الخبريّة، الجملة الفعليّة الواقعة خبرا، الجملة الاسميّة الواقعة خبرا، الجملة الواقعة مضافا إليه الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه، الجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه، الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها،

الجملة الواقعة خبرا لإن أو إحدى أخواتها الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشروع والرّجاء والمقاربة، الجملة الواقعة دوابا لشرط جازم، الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم. والملاحظ من خلال هذا التّرتيب أنّ القواعد النحوية المخصصة للروابع هي ما بين نحو الجملة ونحو النّص.

والمتتبع لترتيب مواضيع النّحو في كتاب السّنة الرّابعة يدرك أنّ المواضيع تراوحت ما بين السهل إلى الصّعب، البسيط ثم المركب، وهذا الذّي دعا إليه ابن خلدون في مقدمته: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين يكون مفيدا إذا كان التّدرّج شيئا فشيئا، وقليلا فقليلا".[16] ويمكن القول أيضا أنّ واضعي الكتاب، قد جنحوا إلى اليسر والتبسيط في تناول القاعدة النّحويّة أو الظاهرة اللّغويّة بما يتلاءم وسنّ المتعلّم في هذه المرحلة، بعيدا عن القواعد المتمثلة في الإدغام التّحذير والإغراء التي كانت مبرمجة للرّوابع في كتاب الجيل الأوّل لأنّها أميل للمتخصص أكثر منها إلى متعلم يسعى إلى حفظ لسانه عن الخطإ.

ب–عرض المادة النّحويّة في كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط:

يتم عرض قواعد اللّغة في الكتاب المدرسي لمرحلة التّعليم المتوسط بالاعتماد على نصوص القراءة المشروحة من ميدان فهم المكتوب وذلك تحقيقًا لمبدإ المقاربة النّصيّة، وباعتبارها عنصرا عضوياداخل النّص تتفاعل معه وبه. فوجودها في النّص وجود عضوي ووظيفيّ من ناحيّة تركيبة النّص المتجانسة ومن حيث الوظيفة الدلاليّة لها، كما أنّ تعليمها للمتعلمين لا يستهدفها كظاهرة مستقلّة لذاتها، وإنّما كي يوظفوها لأداء وظيفتها الدلاليّة التّعبيريّة والتّواصليّة[17].

ويحرص الأستاذ في حصة قواعد اللّغة من ميدان فهم المكتوب على:

1–الرّبط بين الحصص.

2–الانطلاق من النّص تحقيقاً للمقاربة النّصيّة.

3–استخراج الأمثلة وتوجيه المتعلمين لملاحظتها.

4–قد يحتاج الأستاذ لمزيد من الأمثلة فلا بدّ أن لا تخرج عن جوّ النّص.

5–يوّجه المناقشة نحو استنتاجات جزئيّة، ثمّ نحو تجميع الاستنتاجات الجزئيّة في خلاصة الدّرس، ثمّ قراءة الخلاصة بعد تسجيلها.

6– ملاحظة العوائق الذّاتيّة والموضوعيّة لدى المتعلّمين أثناء التّقويم، وقد ركّزنا في تقويم نشاط القواعد على التّوظيف والإدماج الجزئي تحت عنوان" أوظّف تعلّماتي، تاركين مجال الاجتهاد في تقويم المعارف للاستاذ، ويمكن له الاستعانة بالموارد المتوفرة في القرص لتحقيق ذلك[18].

وتتم منهجية تدريس نشاط القواعد اللّغويّة باستخراج الشّواهد النّحويّة أو الجمل التي سيبني عليها عناصر التّحليل من النّص المقروء كي يبقي المتعلّم في الحقل الدّلالي للنّص الّذي تعامل معه في نشاط القراءة المشروحة، دون أن يتصرّف الأستاذ من نفسه في استحضار الأمثلة؛ حتى تكون حصّة قواعد اللّغة امتدادا لحصة القراءة. أما عن طريقة تقديم دروس قواعد اللّغة العربيّة، فمنهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة وكذا المخططات السّنوية يحويان الهيكلة العامة لتقديم درس الظاهرة اللّغويّة في كتاب السّنة الرّابعة بعد أن كان يغفل عن ذلك في المناهج السّابقة حسب أساتذة المادة، لكن هذا لا يعني أنّ طريقة تدريس الظّاهرة اللّغويّة قارة وثابتة لا تستدعي تصرّف الأستاذ بل له الحق في إضافة لمسته الخاصة على الدّرس.

ج–طريقة عرض درس الظاهرة اللّغويّة:

اعتمد كتاب الجيل الثّاني طريقة حل المشكلات في تدريس الظواهر اللّغويّة وهي طريقة تقوم على درس التّعبير والقراءة المشروحة، حتي يتخذ المعلّم هذه النّصوص والموضوعات نقطة للبدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة أو قاعدة، ثم يلفت نظرهم إلى أنّ هذه الظاهرة ستكون موضوع النّحو المقروء ومناقشتها حتى يستنبط القاعدة"[19]، وإذا نظرنا إلى النّص الأدبي بالنسبة للرّوابع–القراءة المشروحة ودراسة النّص– فإنّه يشكلّ في ظل هذه الطريقة المعتمدة المادة الخام لاستخراج الشواهد يعالج من خلالها المتعلّم بمعيّة أستاذه وعن طريق الملاحظة والمناقشة عناصر الدّرس اللّغوي، حيث ينطلق الأستاذ من وضعيّة مشابهة لما ورد في النّص مضمونا قيما وسلوكا ونسجاً لغويا بإثارة المشكلة التي تدور حول الظاهرة اللغوية المستهدفة، ثم يلفت انتباه متعلّميه بأنّ هذه الظّاهرة ستكون موضوع الدّرس، لينتقل بعدها إلى النسيج النّحوي في النّص؛إذ يتخذ المعلّم هذه النّصوص كسنداتللبدءِفي تحليلومناقشة المشكلة التي تدور حولهاالظّاهرة اللغوية ، حتى يصل معهم إلى استنتاج للقاعدة يكون بمثابة حلّ لمهمة من مهمات الدّرس.ويكون تدريس الظّاهرة اللّغويّة كالآتي:

–يطرح الأستاذ أسئلة استثماريّة للنّص المقروء، يستخرج من خلالها أنساقاً لغويّةً حاملة للظّاهرة اللّغويّة المستهدفة.

–ويبند ملون يتناسب ولون المقطع التّعلّميّ، يحدّد عنوان الدّرس، يناقش الأستاذ الظاهرة لاستكشافها تحت عنوان أفهم وأناقش.

تليها جملة:

- **ألاحظ الجمل وأناقشها :**

وهي جمل مستوحاة أو مأخوذة من النّص المقروء تحقيقا للمقاربة النّصيّة، ثم بعدها يتبع الأستاذ المنهجية الموضحة في دليل الأستاذ في استخلاص القاعدة النّحويّة وتفرعاتها. تحت

أستنتج عنوان:

وهو عبارة عن استنتاج متعلّق بالقاعدة النّحويّة المتناولة في الحصّة ويكون مقتضبا مختصرا موظفا أهم الكلمات والعبارات التي تحدّد مفهوم هذا المصطلح النّحوي أو الظاهرة اللّغويّة.

ليأتي بعدها نشاط:

أطبّق

وهو نشاط ختامي يختم به الدّرس النّحوي، أو تدريس الظاهرة اللّغويّة، لأجل ترسيخ القاعدة في ذهن المتعلّم، ويكون في الغالب عبارة عن تمارين:

استخراج، إنشاء، توظيف، تحويل....وهكذا بما يتلاءم مع طبيعة الدّرس.

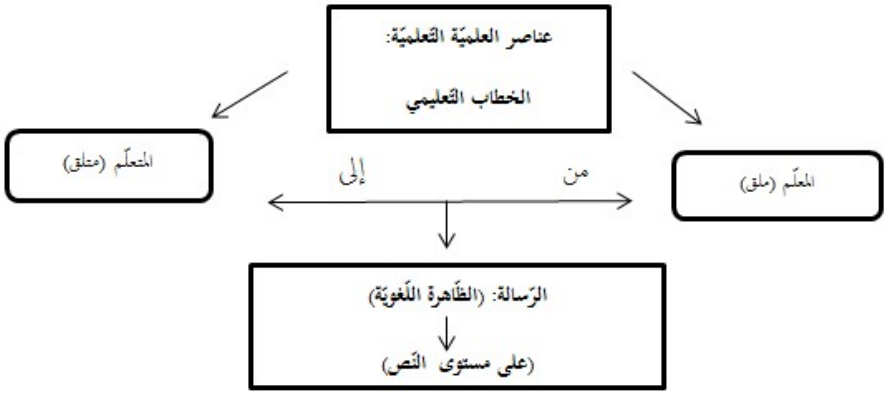
ثانيا: تعليميّة نشاط قواعد اللّغة تداوليا:

1-التّداوليّة:

لقد اقترن لفظ التداوليّة بالمصطلح الأجنبيّ pragmtics والّذي يُعنى به بـ:"دراسة اللغة في الاستعمال أو التّواصل الإنساني محدّدة بشروط وضوابط المجتمع"[20]. أي أنّ التّداوليّة تهتم بكلّ ما له علاقة بالكلام المتداول المتناقل بين أطراف الخطاب أو النّص، كونها تركز على الخطاب أكثر من النّص من حيث الإبلاغ الإنجاز والتأثير، على أي مستوى كان أو في أي مجال كان، لكن السؤال الذي يطرح نفسه ها هنا ما علاقة تدريس النّحو كقواعد وقوالب ثابتة بالتّداولية؟ وهل ثمة علاقة بين اللسانيات التّداوليّة كجزء تنظيري أو نظري ومجال تعليميّة اللغات كميدان تطبيقي للنظريات اللسانيّة؟ وهل يمكن الإفادة من التّداوليّة كمقترح جديد في تعليميّة اللّغة العربيّة؟ وكيف يمكن استثمار هذا المنهج اللسانيّ الجديد في تدريس نشاط القواعد في مناهجنا التّعليميّة الجديدة؟

لئن كان الاهتمام في اللسانيات التّداوليّة قائما على المرسل والمرسل إليه والخطاب الموجه، أو المخاطَب والمخاطِب والخطاب، فإن النّحو لا يخلو من هذه الثلاثية ، إذ يمثل المعلّم أو العالم في

النحو المخاطِب ويمثل التّلميذ أو طالب العلم المخاطَب، في حين يعتبر الدرس النّحوي بما يحويه من قواعد وأحكام تخصّ اللّغة هو الخطاب الموجه. وعليه فإنّ طرفي الحوار في النّشاط النّحوي كلّ من المعلّم (مرسل) والمتعلّم (مرسل) وموضوع النشاط النّحوي(الظاهرة اللّغويّة) هو الرّسالة. كما يمكنهما تبادل الأدوار في الخطاب النّحوي التّعليميّ.



الخطاطة الأولى: عناصر العمليّة التّعليميّة تداوليًّا.

فمن خلال الخطاطة أعلاه، يتبين لنا أنّ رسالة الخطاب التّعليمي المتمثلة في تدريس نشاط النّحو للسّنة الرّابعة تداوليًّا هي عبارة عن خطاب بين ملقٍ(معلّم/ أستاذ) ومتلقٍ (متعلّم/ تلميذ) كما يمكن لهذين الطرفين تبادل الأدوار فيما بينهما عن طريق وضعية السّؤال والجواب، وهذا ما يمثل المقاربة التّواصليّة التي هي من صميم التّداوليّة أو لنقل جوهر الدّراسة التّداوليّة.

2-تدريس الظاهرة النّحوية في مناهج الجيل الثّاني تداوليا:

المعلوم أنّ النّحو هو عماد اللّغة العربيّة، وتدريسه يتطلّب الصّرامة والجديّة في العرض والتّناول كونه مجموعة من القواعد الثابتة التي ينبغي أن ترسخ في ذهن المتعلّم، وقد تراوح تدريسه بين التّلقين والاكتشاف، ولكن التّداوليّة ترفض هذه الفكرة:" فالأمر لم يعد متعلّقا بتلقين القاعدة النّحويّة هذا التّلقين، بل إنّه مرتبط بتوفير وسائط لسانيّة تتيح للمتعلّم الاختيار بين مختلف الأقوال وذلك حسب المقام"[21]وهذا ما أثبتته المناهج الجديدة التي لا تستهدف في تدريسها للقواعد تلقينها كظاهرة مستقلة لذاتها، وإنّما كي يوظفوها لأداء وظيفتها الدلاليّة التّعبيريّة التّواصليّة، ويتم تقديم الظاهرة النحويّة(عطف النسق) تداوليا كالآتي:

الهيكلة العامّة لمذكّرة ميدان فهم المكتوب(قواعد اللّغة)

المستوى :الرّابع
المقطع التعلميّ الأول: .قضايا اجتماعيّة
الميدان : فهم المكتوب (قواعد اللّغة)
الأسبوع : الأول.
الموضوع: عطف النسق.
مدة الإنجاز 1

الحصّة الثانية		قواعد اللغة			
الوضعيّة	الوضعيّة سيرورة	المحتوى	الهدف من الوضعيّة	الأفعال البيداغوجيّة والوسائل التربويّة	
وضعيّة الانطلاق	قبل عرض المستندات	الوضعيّة الانطلاقيّة : لاحظ البطالة من الآفات الاجتماعيّة، الخمر من الآفات الاجتماعيّة، السّرقة من الآفات الاجتماعيّة. اجمعوا هذا في جملة خاليّة من التكرار. البطالة، والخمر، والسّرقة من الأفات الاجتماعيّة. ما الّذي استعملته في ذلك؟ ج: حرف العطف الواو. اليوم سنستفيض في هذا من خلال درس عطف النسق. المهمة الأولى: قراءة الفقرة الثّانيّة من نصّ (ذكرى وندم)،**قراءة تحصيليّة** لاستخراج الجمل الّتي تخدم **موضوع الدّرس**.	أن تشدّ الوضعيّة انتباه المتعلم وتثير دافعيّته لاكتشاف موضوع الدّرس. أن يوظف مكتسباته القبليّة لحلّ المهمّة الأوليّة.	دليل الأستاذ/ الكتاب المدرسي ص12/ قصة الإعراب (الحروف). **استراتيجيّة اللّوح:** يختار الأستاذ إجابات المتعلمين التي تصلح سندا لموضوع الدّرس ويسجلها على السّبورة.	
وضعيّة بناء التعلمات	بعد عرض المستندات	**الشّواهد:** "أ" • ارتسمتْ على صفحاتِ وجهها رقّةٌ وحزنٌ كمن به مرضٌ عضالٌ. • كانتْ تنتظر عودة زوجها من الحانة أو استيقاظه فصراخه لتضعَ له المائدة. • طال غضبُه زوجتَه حتى عصفورَها. "ب" • ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهها رقّةٌ وحزنٌ • ارتسمت على صفحات وجهها رقّةٌ لا غلْطةٌ. • كانت زهرة ضحيّة ظلم زوجها بل طغيانه. • لم يكن زوجها رحيمًا بها لكن قاسيًا. **المهمة الثانيّة: المستوى الاستنتاجي (عمل جماعيّ)** **تكوين الأفواج.** س: ما الصفتان اللتان ارتسمتا على صفحات وجه زهرة؟ ج: الرّقة والحزن. س: ما نوع الكلمتين؟ ج: اسم./ س: ما الأداة التي ربطت بينهما؟ ج: حرف العطف الواو. س: حدّد العلاقة بين اللفظتين. ج: رقة معطوف، حزن معطوف عليه. س: هل اشتركتا أيضا في الإعراب؟ ما حركتهما الإعرابيّة؟ ج: نعم اشتركتا في الحركة الإعرابية الضمة. تأمّل باقي الأمثلة وأجر حولها مقارنة. المعطوف عليه | حرف العطف | المعطوف | حركتهما الإعرابيّة عودة | أو | استيقاظ | * النّصب استيقاظ | الفاء | صراخه | * النّصب زوجتَه | حتّى | عصفورها | * النّصبُ العصفورَ | ثمّ | زوجتَه | * الرّفع طبقه | أم | الخمرُ | * الرّفع **المعلّم**: قدّم استنتاجا مناسبا من خلال ما توصلت إليه من المناقشة. **المتعلّم**: يعطي تعريفا متعلّقا بدرس الظاهرة اللّغة. **التّعريف:** **أستنتج** • عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.	– قراءة المستندات **قراءة جهريّة** مع مراعاة **المستوى الصّوتي** . – تكليف المتعلم بمهمّات بعد ذلك.	– **أن يحدّد المتعلّم المعطوف والمعطو ف عليه.** – أن يبيّن العلاقة بين المعطوف والمعطوف عليه. – أن يقدّم تعريفا لعطف النسق.	❖ استراتيجيّة العصف الذهني.

الوضعية الختامية		تقويم	عرض مهمّات لـ : – توظيف التّعلمات المكتسبة . – استخلاص قيم ومواقف. أطبّق: ص 12. أطبق • أستخرجُ مِنَ الجُمل الآتية المعطوف والمعطوف عليه وحرف العطف ثمّ أعربُ المعطوف. - لم تسمع زوجها الذي ناداها مرّتين أو ثلاثا من داخل الغرفة - أذى تهوّر إبراهيم بسبب الخمر إلى ذهاب زوجته ثمّ طلاقها منه - لم يكن سلوك زوج زهرة سويّا بل مضطربا لتأثره بالخمر. • أُنشئُ ثلاث جُمل سرديّة وثلاثا وصفيّة، في كلّ منها عطف نسق. • أوظّف تعلّماتي السّابقة في جمل سرديّة، ووصفيّة.	– أن يرسخ المتعلّم تعلّماته. – أن ينشئ المتعلّم جملا سرديّة وصفيّة.	❖ استراتيجيّة KWL ❖ استراتيجيّة تبادل الأدوار.

هيكلة درس الظاهرة اللّغويّة (عطف النسق)

تحليل هيكلة الدّرس:

لقد تمّ تدريس عطف النسق في نشاط قواعد اللّغة ضمن ميدان فهم المكتوب، بعد عرض الأستاذ لوضعيّة انطلاقيّة كانت سببا في إدخال المتعلّم جو الدّرس أو اكتشاف موضوع الدّرس، ثموبعد الاعتماد على السّند المستمد من نصّ القراءة، يتواصل الحوار بين المعلّم والمتعلّم.

وبالاعتماد على العناصر السّابقة التي توّصل إليها المتعلّم بمعيّة المعلّم، لاحظنا أنه قد قام بتركيبها ليصل إلى تعريف الظاهرة اللّغويّة وعلى هذا النّحو، دون الاعتماد على المقاربات التّقليديّة التّلقين والأهداف أو المناقشة توصل المتعلّم إلى معارف نحويّة تخص عطف النسق وماهيته بممارسة تداوليّة خضعت إلى حوار دار بين طرفي التّواصل في العمليّة التّعلميّة المتمثل في المعلم والمتعلّم، ولو أسقطنا الأبعاد التّداوليّة على هذا الدّرسلوجدناه قد حقّق بعض المبادئ التّداوليّة تتجلى فيما يلي:

الكميّة: فمن حيث الكم نجد أنّ هناك قدرا معقولا ومناسبًا من الكلام للوصول إلى المعرفة النّحويّة الخاصة **بعطف النسق** بجهد وفير وفي وقت أسرع.

النّوعيّة: فقد توصل المتعلّم إلى أنّ **عطف النسق** من التّوابع عن طريق التّحليل حيث يذكر المتعلّم سبب جعله من التّوابع من خلال تحديد الأدوات التي تربط بين المعطوف والمعطوف عليه، ومن ثم علامات الإعراب التي ظهرت عليهما الاثنين، وما إلى ذلك من العلامات التي يختص بها عطف النسق.

الهيئة: أما من حيث الهيئة فقد جاء الكلام أثناء الدّرس مباشرا واضحًا موجزا بعيدا عن اللّبس والغموض، وذلك بتوظيف الأساليب الإنشائيّة.

3–تحليل العناصر التداوليّة في تعليميّة نشاط الظاهرة النّحوية:

وكما لا حظنا أعلاه، فإنّ الدّرس كعمليّة تعلّميّة تعليميّة قد حقّق شروط المقاربة التواصليّة وذلك بتوفر طرفي التّواصل الأستاذ (كملقٍ) والمتعلّم (كمتلقٍ)، والرّسالة ممثلة في الظاهرة النّحوية (عطف النسق).

أ–توظيف الفعل الكلامي في نشاط الظّاهرة اللّغويّة من ميدان فهم المكتوب:

ونحن نقرأ الدّروس النّحوية الموجهة لتلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط عموما ودرس عطف النسق قراءة تداوليّةً، وجدنا أنّها تتوفر على نظريّة الفعل الكلاميّ والتّي تعدّ أهم نظريّة في اللسانيات التّداوليّة بما أنّها تركّز على عمليّة التّواصل وكما هو معلوم أيضا فإنّ العمليّة التّعليميّة تقوم على هذا المبدإ.وقد عرفت الأفعال الكلاميّة تقسيمين، أفعال كلاميّة **لجون أوستين**، وتقسيم آخر لها لتلميذه **ج. سيرل**، وقد اخترت التّقسيم الثّاني في تحليل درس القواعد هذا كونها أكثر تداولا من طرف الأساتذة والمعلّمين في مرحلة التّعليم المتوسط، وكونها أكثر مناسبة. وقد استدعي تدريس هذا الدّرس تداوليا توظيف أصناف الفعل الإنجازيّ بصورة مباشرة في عناصر الدّرس ظهرت فيما يلي:

الدّرس	التّقريريات	الطلبيات	الإفصاحيات
عطف النسق	1	5	1

أ–1–التقريريات: فأثناء سير هذا الدّرس قام المعلّم بمجموعة من الشروحات المتعلّقة بالسّند (ذكرى وندم) الّذي تمّ عرضه مسبقًا كنسيج نصيّ حمل قضيّة اجتماعيّة وقيمة أخلاقيّة وموقفا سلوكيا، ثم انطلق الأستاذ من وضعيّة مماثلة كمرحلة انطلاق كقوله : عرفنا أنّ الخمر آفة اجتماعيّة إضافة إلى البطالة والسّرقة .

أ–2–الطّلبيات: وقد تخلل سير هذا الدّرس النّحوي أفعال طلبيّة جاءت على صيغة:

–الاستفهام:

كقول الأستاذ: ما الأداة التي حققت الاشتراك في المعنى؟ ليجيب المتعلّم: حرف الواو .

وقوله أيضا: إذن، ما هو عطف النسق؟ أو قوله ماذا تستنتج؟ (ليعطي المتعلّم تعريفا لعطف النسق)

وأن يقول في نهاية الدّرس : هل فهمت ماذا يقصد بعطف النسق؟ فيجيب المتعلّم: نعم.

–الأمر:

كقول الأستاذ في بداية الدّرس **لاحظ**، وفي ثنايا الدّرس **تأمّل** باقي الأمثلة و**أجر** عليها المناقشة نفسها، وقوله أيضا: **لاحظوا** المجموعة (ب) وهي أفعال طلبيّة باستعمال أفعال أمريّة الهدف منها توجيه المتعلّم إلى الملاحظة والتّأمّل لاكتشاف الظاهرة النّحوية ومن ثم الوصول إلى استنتاج مناسب لها.

أ-3-الإفصاحيات:

ومن الأفعال اللّغويّة التي استعملها الأستاذ وتدلّ على المستقبل وتحمل غرضا تداوليا الفعل اللّغوي الّذي جاء في بداية تقديم الأستاذ للدّرس، بعد أن كشف للمتعلّم عنوان الدّرس المستهدف قائلا: **سنستفيض** في هذا من خلال درس عطف النسق، حيث استعمل فعلا مضارعا دالا على المستقبل (**سنستفيض**) بيّن نيّة الأستاذ في تناول الظاهرة النّحوية بشكل متوسع، وقد تظهر قوته الإنجازيّة في شدّ انتباه المتعلّم أكثر للتعرّف على جزئيات هذا الدّرس مما سيضمن تفاعله وحيويته.

ب-استراتيجية الخطاب:

ويُقصد بالاستراتيجيّة الخطابيّة الاستراتيجيّة التي يتبناها المتكلّم وهو (الأستاذ) ها هنا إضافة إلى المتعلّم كون العمليّة تقوم على تبادل الأدوار في درسه باعتباره خطابا تظهر في استعماله ملفوظات مخصوصة تعينه على الوصول إلى قصده ونيته في التّأثير في المتعلّم وذلك بإيصاله لمجموعة من المعارف تخص هذه الظاهرة النّحويّة[22]، وقد وظّف الأستاذ لا إراديا الاستراتيجيّة التّوجيهيّة التي يعنى بها :"وقد ظهرت في مجموعة من العناصر:

ج-الحجاج: بتوظيف أدوات حجاجيّة، كالتّكرار: كتكرار كل ما تعلّق بعطف النسق، وكذا استعمال أداة التّفسير كما جاء في تعريف عطف النسق: (....فيشترك معه في الإعراب؛ أي الرّفع أو النّصب أو الجرّ.)

وكذا في اشتراط استعمال أحد الحروف التّاليّة : الواو، الفاء،ثم، أو، حتى، لتجعل كلّا من المعطوف والمعطوف عليه يشتركان في اللّفظ والمعنى. إضافة إلى توظيف كلمتي: إذن ونعم، أثناء الحوار التّعليمي بين طرفي العمليّة التّعليميّة تارة بحثا عن إجابة وتارة لتأكيدها أو إثباتها.

ج-1السّلالم الحجاجيّة: ويُقصد بها عند طه عبد الرّحمان: "عبارة عن مجموعة غير فارغة من الأقوال مزودّة بعلاقة ترتيبيّة، وموفيّة بالشّرطين التّاليين:

أ-كلّ قول يقع في مرتبة من السّلم؛ يلزم عنه ما يقع تحته، بحيث تلزم عن القول الموجود في الطّرف الأعلى جميع الأقوال التي دونه.

ب–كلّ قول كان في السّلم دليلاً على مدلول معيّن؛ كان ما يعلوه رتبة دليلا أقوى عليه[23]

فقد ظهرت السّلالم الحجاجيّة أثناء مناقشة أجزاء الدّرس عطف النسق، فبعد أن يطرح الأستاذ عددا من الأسئلة ليصل التّعريف المطلوب، توصل إلى النتيجة وهي التّعريف بتلازميّة قولين تحتها:

(ق1) يتبع المعطوف المعطوف عليه في الإعراب بأحد حروف العطف. وهو (الحجة الأولى).

(ق2) يشترك المعطوف مع المعطوف عليه في المعنى واللّفظ أو باللّفظ فقط بأحد حروف العطف. (الحجة الثّانيّة).

لنصل إلى التّعريف:

(ن)

- **عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.**

فالنتيجة(ن) عمتها الحجة (ق1) و(ق2) وبالتّالي فهما ينتميان إلى قسم حجاجي واحد يحدّده القول.

أستنتج

- **عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.**
- **وهو نوعان :**

أ) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في المعنى واللفظ بأحرف العطف الآتية : الواو- الفـاء - ثُمّ - أو - أم - حتى.

ب) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في اللفظ فقط بأحرف العطف الآتية: لا - بل-لكن.

فالملاحظ أنّ في التّعريف أعلاه، توصلنا إليه من خلال من ربط القول الأوّل والثّاني:

النتيجة:

- **عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.**

(ق1): يتبع المعطوف المعطوف عليه في الإعراب بأحد حروف العطف.

(ق2): يشترك المعطوف مع المعطوف في المعنى واللّفظ أو باللّفظ فقط بأحد حروف العطف.

ويمكن ترجمة ما توصلنا إليه من خلال المعادلة التّاليّة:

(ق1)+(ق2) == النتيجة التي هي التّعريف.

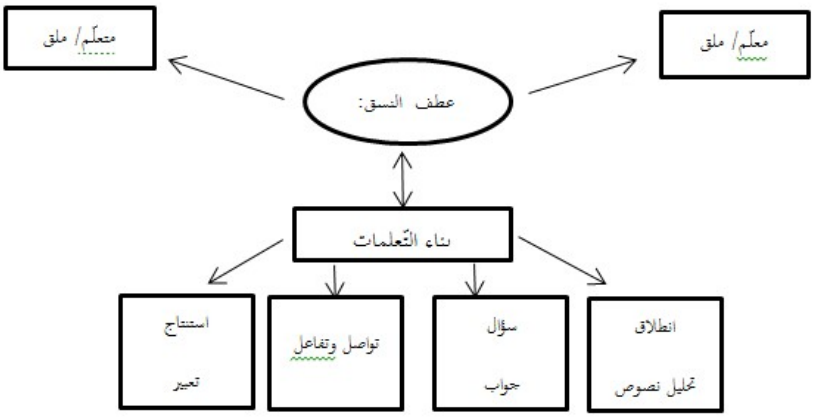
أو:

ن: ق1 ق2

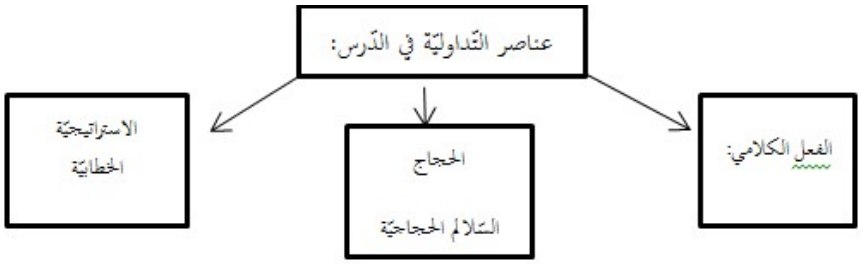
تعريف

وعليه يمكن تلخيص الدّرس تداوليا كالآتي:

الميدان:	الموضوع:	تصنيفه حالته النحويّة:	الأشكال التي يكون عليها:	الوظيفة:	تركيب العناصر:
فهم المكتوب	عطف النسق	التّوابع (رفع نصب، جر)	اسم/فعل/ حرف	يربط بين لفظين.	التّعريف



الخطاطة الثّانيّة: المقاربة التّداوليّة في تدريس نشاط قواعد اللّغة .



الخطاطة الثّالثة: عناصر التّداوليّة في تدريس نشاط قواعد اللّغة.

الخاتمة:

إنّ مناهج الجيل الثّاني جاءت لتكمل نقائص المناهج السّابقة، فقد أضافت المناهج الجديدة زاويّة جديدة في التدريس؛ حيث نظرت لتعليم اللّغة العربيّة من زاويّة تواصليّة؛ إذ لم يعد متعلّم اللّغة العربيّة وعاء تصبّ فيه قواعدها ومحتوياتها، أو شريكا في اكتشاف هذه القواعد ومن ثم توظيفها، وإنّما متعلّم اللّغة العربيّة في ظلّ المناهج الجديدة متحدّث بلغة عربيّة سليمة في وضعيات تواصليّة دالة ليست مدرسيّة فحسب وإنّما اجتماعيّة مهنيّة. وتعليميّة نشاط قواعد اللّغة في ظلّ هذه المناهج الجديدة صار أكثر حيويّة وتفاعلا وذلك بتسخير المقاربات الثّلاث" النّصيّة، الكفاءات، والتّواصليّة" الّذي من شانه أن يقضي على الفكرة الرّائجة بصعوبة النّحو، وجفاف حصص النّحو مقارنة بالنشاطات الأخرى.

أما تعليميّة نشاط القواعد اللّغويّة في مناهج الجيل الثّاني ومن منظور تداوليّ وفرّت كميّة من المعارف في وقت وجيز، كما جعلت المتعلّم يفكر ويتعلّم اللّغة العربيّة في وضعيات تواصليّة تفاعليّة، وذلك بتوظيف مجموعة من الآليات كالفعل الكلامي بأفعال توجيهيّة أحيانا وتقريريّة أحيانا أخرى وبتبادل الأدوار بين طرفي الحوار المعلّم والمتعلّم، وكذا الحجاج وآلياته الرّاميّة إلى التّأثير والإقناع في المتعلّم، مما سيرسخ اللّغة في ذهن المتعلّم وبالتالي توظيفها فعلا وقولا شفاهة وكتابة ليس كلغة في حد ذاتها ولذاتها وإنّما في جميع المواد العلوم والمواقف الحياتيّة، لأنّ اللّغة ليست مجرّد وسيلة للتّواصل بين المتخصصين وإنّما هي وعاء الفكر ووسيلة للتّحصيل المعرفيّ.

هوامش:

[1] ابن منظور:لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، دار المعارف، القاهرة، ص4554.

[2] محمّد الصّالح الحثروبي: المدخل في التّدريس بالكفاءات، دار الهدى للنشر والتّوزيع، عين مليلة2002، ص23.

[3] ينظر: بن كريمة بوحفص: الانتقال إلى مناهج الجيل الثّاني من التّدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العام الرّابع، العدد36، نوفمبر 2016،ص223.

[4] ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج: المرجعيّة العامة للمناهج، الجزائر،2009،ص31.

[5] ينظر: عبد الله بوقصة، تعليميّة الدّرس النّحوي مقاربة تداوليّة، جامعة الشّلف، الجزائر، ص241.

[6] أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر، ص29.

[7]المرجع نفسه، ص22.

[8]المرجع نفسه، ص8

[9]أحسن الصّيد وآخرون، دليل استعمال كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط، منشورات الشهاب، 2019، ص13.

[10]المرجع نفسه، ص13.

[11]أحمد مغزي وآخرون: المرجع السابق، ص44.

[12]المرجع نفسه، ص 44.

[13]المرجع نفسه، ص22.

[14]المرجع نفسه، نفس الصّفحة.

[15]أحسن الصّيد، المرجع السابق، ص9.

[16]ابن خلدون، عبد الرحمان بن مُحَمَّد: مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، 2001، ص743.

[17]ينظر: أحمد مغزي، المرجع السّابق، ص60.

[18] ينظر : أحسن الصّيد، المرجع السّابق، ص9.

[19]فؤاد أبو الهيجا: أساليب تدريس اللّغة العربيّةوإعداد دروسها اليوميّة بالأهداف السّلوكيّة، دار المناهج للنشر، عمان، ط1، 2002 ص122.

[20]Jacob L Mey,Pragmatics an introduction,Black Well publishing,1993 p7.

[21]جيلالي دلاش: المدخل إلى اللسانيات التّداوليّة، تر: مُحَمَّد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون الجزائر، 1992، ص46.

[22]ينظر: أحمد صانع: تطبيق المنهج التّداولي في تدريس اللّغة العربيّة، المركز الجامعي تيسمسيلت، عدد خاص بالملتقى الوطني، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء النّظريات اللسانيّة الحديثة، فيفري 2017.

[23]طه عبد الرّحمان، اللسان والميزان أو التّكوثر العقلي، المركز الثّقافي العربيّ، الدّرار البيضاء، ط1، 1998،ص277.