استثمار مبادئ المقاربة التواصلية
وآلياتها التداولية في تعليمية اللغة العربية
درس التشبيه في نشاط البلاغة للسنة الأولى من التعليم الثانوي أنموذجا

Investissement des principes de l'approche communicative et ses mécanismes pragmatiques dans la didactique de la langue arabe

-Cour de la métaphore dans l'activité de la rhétorique en première année du lycée –

الطالبة: صليحة طلحاوي إشراف: د.نبيلة عباس

المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة–

تاريخ الإرسال: 2018/05/01 تاريخ القبول: 2018/12/23 تاريخ النّشر:2018/12/15

الملخّص:

تعدّ تعليميّة اللّغات مجالًا علميًّا تعليميًّا خصبًا وحيويًّا؛ باعتباره استثمر ولا يزال يستثمر نتائج النّظريّات اللّسانيّة، وبعض العلوم المعرفيّة –كعلم النّفس وعلم الاجتماع وعلوم التّربية وإثنوغرافيا التّواصل– وتطبيقاتها قصد تطوير طرائقه التّعليميّة وتقنياته البيداغوجيّة وترقيتها، وتحقيق أهدافه والنّهوض بمستوى التّعليم والتّعلّم.

واللّسانيات التّداوليّة باعتبارها تخصّصًا لسانيًّا نظريًّا حديثًا ذا منحى وظيفيّ في معالجة الظّاهرة اللّغويّة؛ يُعنى بالدّراسة العلميّة للاستعمال اللّغوي، فقد أفادت كثيرا مجال تعليميّة اللّغات؛ حيث قدّمت مقاربة تعليميّة وظيفيّة ذات مبادئ إجرائيّة وآليات تداوليّة هي "المقاربة التّواصليّة".

الكلمات المفتاحية: اللّسانيات التّداوليّة،المقاربة التّواصليّة، المبادئ والآليات التّداوليّة، تعليميّة اللّغة العربية، الأفعال الكلامية.

Le résumé:

La didactique des langues est un secteur scientifique fertile et actif, car il a toujours investie les résultats des théories linguistiques et quelques sciences cognitives – psychologie, sociologie, pédagogie, l'ethnographie de la communication- et ses applications

afin de développer ses méthodes didactique, ses techniques pédagogique et lever le niveau de l'enseignement et de l'apprentissage.

La linguistique pragmatique comme étant une spécialité récente en linguistique théorique àVision fonctionneldans l'étude du phénomène linguistique, s'intéressant à l'étude scientifique de l'usage linguistique avait donné un plus au domaine de la didactique des langues ; car elle a présenté une approche didactique fonctionnelle avec principes et outils pragmatique qui est "l'approche communicative".

MOTS –clés:
Linguistique pragmatique, l'approche communicative, principes pragmatiques, didactique de la langue arabe, les actes de parole.

مقدّمة:

تعرّف اللّسانيات التداولية بأنّها علم جديد للتواصل يُعنى بدراسة الظواهر اللّغوية في مجال الاستعمال؛علم يبحث في الاستعمال اللّغوي والتّواصل في مختلف المواقف والمقامات الاجتماعيّة من خلال دراسة اللّغة أثناء ممارستها إحدى وظائفها الإنجازية والحوارية والتواصلية.

كما تعدّ اللّسانيات التّداوليّة حلقة وصل بين حقول معرفيّة عديدة من بينها تلك العلوم (علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية وإثنوغرافيا التواصل)التي تمثّل مصادر أساسيّة في "تعليمية اللّغات"، وبذلك فإنّه يلتمس فيها من الناحية النظرية الأمل في إمداد "تعليميّة اللّغات" بالاستراتيجيّات والوسائل المعرفيّة والمنهجيّة العمليّة التي تمكّنها من تحقيق أهدافها، خاصّة وأنّها ميدان تطبيقيّ تعليميّ يسعى إلى إكساب مهارات التّواصل اللّغوي التي يطرح التّحكّم فيها صعوبات حقيقيّة لدى المتعلّمين،

وهذا ما يستدعي ضرورة تطعيم ميدان تعليميّة اللّغات بنتائج اللّسانيات التّداولية وتطبيقاتها الوظيفيّة.

وبناءً على ذلك،فقد انبثقت عن اللّسانيات التّداوليّة مقاربة تعليميّة وظيفيّة تمثّلت في "المقاربة التّواصليّة" ذات الآليات التداولية،والتي تُعنى بإكساب المتعلّمين الكفايات التّواصليّة.

فما مفهوم المقاربة التواصلية؟ وما هي أهم مبادئهاو آلياتها الوظيفية التداولية؟ وكيف يمكن استثمارها في تعليمية اللغة العربية (الدرس البلاغي أنموذجا)؟

1. مفهوم المقاربة التّواصليّة" L' Approche Communicative":

تعدّدت مفاهيم المقاربة التّواصليّة*في ميدان تعليميّة اللّغات، من بينها ماورد في معجم "علوم التّربيّة" أنّها تعني: "مجموع المناهج والطرائق والاستراتيجيات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللغات التي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللغات وتعلّمها. والمقصود بالمنظور الوظيفي تمكين المتعلم من التواصل باللغة واستعمالها في سياق سوسيوثقافي، وفي وضعيات تواصلية محددة قصد أداء نوايا تواصلية"[1].

والمرتكز الأساس في المقاربة التواصلية هو: "إيلاء الأسبقية أثناء تعليم اللغة الأجنبية للوظيفة التواصلية على القواعد النحوية"[2]، ومعنى ذلك: "إيلاء أهمية خاصة لاستعمال اللغة في مقامات تواصلية مختلفة، وتحفيز المتعلمين على التعبير باللغة المراد تعلمها، وذلك باستخدام عُدة من التقنيات والأساليب التعليمية دونما تركيز على الأخطاء أو ذكر للقواعد في المراحل الأولى من التعلّم"[3].

كما يسعى تعليم اللّغة من المنظور التّواصلي إلى "إكساب المتعلّمين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتّصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتّصالية معينة في مواقف معينة"[4].

ومعنى هذا أنّ المقاربة التّواصلية تهتمّ باكتساب المتعلمين المهارات اللّغوية الأساسيّة للتّواصل في إطار اكتسابهم للكفايات التواصلية. وهذا المسعى لن يتأتّى إلا بتوافر مجموعة شروط منها[5]: اصطناع مواقف طبيعيّة فرديّة وجماعيّة مباشرة، وانتقاء محتوى لغوي يُركّز فيه على تدريب المتعلّمين على مهارات التعلّم أو المهارات اللّغوية مع أفضلية تكاملها عند تدرسيها.

وعموما فإنّ المناهج الوظيفيّة في تعليم اللّغات تركّز على "الهدف النّهائي من اللّغة وهو الاتّصال الوظيفيّ التداولي بين أفراد المجتمع"[6].وهذا الاتّجاه الوظيفي في تعليم اللّغة يسعى إلى "تحقيق القدرات اللغويّة عند التلميذ بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطبيعيّة العملية ممارسة صحيحة. ولا يمكن أن يتّجه تعليم اللّغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعيّة للّغة واضحة في ذهن المعلّم"[7].

وبذلك يتّضح الاهتمام الكبير للمقاربة التواصليّة بجميع عناصر العمليّة التعليميّة التعلّميّة وهي: المتعلّم والمعلّم والمحتوى التعليمي والأهداف التعلمية وطرائق التدريس وأساليبها.

مبادئ المقاربة التّواصليّة وخصائصها:يمكن إيجاز أهم مبادئ المقاربة التّواصليّة في العناصر الآتية:

-رتكز المقاربة التّواصليّة على المحورية المركزيّة للتّواصل داخل القسم، والوحدة الأساس لهذا التواصل هي الخطاب أي "فعل الكلام"[8].كما تُعنى هذه المقاربة

بالتّواصل اللّغوي بنوعيه الشفوي والكتابي؛ وتركز على فهم المنطوق وفهم المكتوب معًا، من باب تحقيق القدرة على التّواصل الاجتماعي.

-تعلّم اللّغة هو القدرة على التحكّم في الكفاية النّصيّة؛ وهي "القدرة على إنتاج خطاب متناسق الأجزاء ومنسجم"[9]. ويقتضي اكتساب الكفاية النّصية تبنّي المقاربة النّصيّة "l'approche textuelle"في التّدريسالتي تعرّفبأنّها عبارة عن: "خطّة عملية موجّهة لتنشيط فروع اللّغة العربية من جانبها النّصّي باعتبار النَّص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللّغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية"[10].وهذه الكفاية النّصيّة هي جزء من كفاية أشمل وأعم وهي الكفاية التّواصليّة.

-غاية التعلّم في المقاربة التّواصليّة هي تجاوز اكتساب الملكة اللّغوية إلى تحصيل الكفاية التواصلية التي تشمل القواعد اللّغوية اللّسانية وقواعد الاستعمال المتعلّقة بالمعايير الاجتماعيّة للتّواصل. وهذه الغاية جاءت انطلاقًا من النظر إلى اللّغة بوصفها كفاية عمل[11]، وليست مجرّد مجموعة من المعارف (الصوتية، الصرفية والنحوية...).

-الاهتمام بدمج المهارات اللّغوية التّواصلية الأربع في الأنشطة التّعليميّة للّغة، بهدف التمكّن من تحقيق الكفاية التّواصلية المطلوبة. وهذا ما أكّد عليه "ويداوسن""H. G. Widdowson"؛فالأنشطة اللّغوية المختلفة لا بدّأن تتضمّن مهارات فهم الخطاب الشفوي، والتكلّم، والقراءة والكتابة[12]. وإن إتقان تلك المهارات اللّغوية لا يمكن أن يتمّإلّا بالممارسة الفعليّة في مختلف المواقف والسّياقات الاجتماعيّة. ومن ثمّ فإن معيار نجاح المقاربة وطرائقها التّعليميّة متوقّف على مدى تمكّن المتعلّمين من تلك المهارات الأربع.

– التّركيز على المتعلّم والاهتمام به لا كفرد يخضع لمؤثرات خارجيّة، بل كإنسان له قدراته[13]، والانتقال بذلك من بيداغوجية التّعليم (محوريّة المعلّم) إلى بيداغوجية التعلّم (محورية المتعلّم)، والاعتراف بالفروقات الفردية بين المتعلّمين، وإعطاء كل منهم الفرصة ليتعلّم وفق جهده وإمكاناته وقدراته[14]. كما تهتمّ المقاربة التواصلية بربط التعلّم ومحتوياته بحاجات المتعلّمينوميولاتهم.

– الاهتمام بالمواقف اللّغويّة والتّعلّميّة والاجتماعيّة التي تجعل المتعلّم مقبلا على تعلّم اللّغة وراغبًا في استخدامها في حياته الاجتماعيّة.ومن مظاهر ذلك التّركيز على الأنشطة التي تخلق مواقف واقعيّة حقيقيّة لاستخدام اللّغة كتوجيه الأسئلة والتعبير عن الآراء وتبادل الأفكار وغيرها. كما تتيح هذه المواقف للمتعلّم فرصة ممارسة أو لعب أدوار اجتماعيّة مختلفة[15]؛ منها دور المشارك والمراقب والمستمع والمساهم.

– الانطلاق في التعلّم وعرض المادة التّعليميّة من مبدأ التدرّج الوظيفيّالتّواصليّ[16]؛ وهو مبدأ تقوم عليه أوّلا عملية اختيار المحتوى المراد تعليمه. ومن هنا تبحث هذه المقاربة عن طبيعة الوظائف اللّغوية التي ينبغي للمتعلّم أن يتعلّمها ويفهمها حتّى يتمكّن من استخدام اللّغة في مختلف مواقف الحياة الاجتماعيّة.

وقد اقترح "فان برين" و"كاندلين" خمسة معايير أساسيّة لاختيار المحتوى التّعليمي وتنظيمه في ضوء المقاربة التواصلية هي[17]:

- التّركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية الهامة للمتعلّم.
- عرض المادة بطريقة دائرية، وليس بطريقة خطية، مما يساعد على تنمية معارف المتعلّم وتعزيز قدراته التواصلية.
- تقسيم وحدات التعلّم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغويّة.
- استمرارية التعلّم عن طريق النّشاطات المتعدّدة داخل الوحدة التعلّمية الواحدة.

- قيام عملية التعلّم على أساس تفاوضي بين المتعلّمين، أو بين المتعلمين والمعلّم، أوبين المتعلّم والكتاب أو المادة التعليميّة.

وتتميّز المقاربة التواصلية بالخصائص الآتية:

- تنوّع مرجعياتها النظرية-على عكس الطّرائق السّابقة-، وانفتاحها على مصادر معرفيّة مختلفة (اللسانيات الاجتماعية وعلم النفس اللغوي وإثنوغرافيا التواصل ولسانيات النص وتحليل الخطاب والتداولية وغيرها)، وهذا التنويع في المرجعيات يسمح بالإسهام بأدوات خاصّة في حقل تعليمية اللّغات، كما يسمح بالحدّ من هيمنة علم من العلوم في هذا الحقل[18].

-التّنويع في الوسائل التعليميّة واستخدام مختلف الوسائل السمعيّة والبصريّة مثل اللوحات والصور والأشرطة المسجلّة المسموعة والمرئيّة وأصوات النّاطقين باللّغة الأجنبيّة[19].

-النّفعيّة والواقعيّة من خلال تقليص الهوة الشاسعة بين أساليب التّعليم المدرسية وطرائقه، وأساليب الاستعمال الوظيفيّ لهذه اللغات[20]. وقد اتّجه تعليم اللّغة نحو الوظيفيّة والنفعيّة والاجتماعيّة؛ من منطلق أنّه لا فائدة من تعلّم أيّة مادّة أو محتوى تعليميّ إذا لم يكن له نفع اجتماعي وفائدة للمتعلّمين في علاقاتهم التّفاعليّة مع محيطهم الاجتماعي.

2ا.آليات التّداوليّة للمقاربة التّواصليّة:

اقترضت المقاربة التّواصلية مجموعة آليات ومفاهيم تداوليّة من اللّسانيات التداولية، حيث تمثّل تلك الآليات والمفاهيم مفاتيح لفهم الأبعاد التعليميّة الوظيفيّة للمقاربة التواصلية. ومن أبرزها:

1.3. الأفعال الكلاميّة"Les Actes de parole":يرجع هذا المفهوم إلى الفيلسوف "جون أوستين""J. L. Austin" (1911-1960).وفحواه أنّ الفعل الكلاميّ هو نشاط ماديّ لغويّ يتوسّل أفعالًا قوليّة لتحقيق أغراض إنجازيّة كالطّلب والأمر والوعد والوعيد وغيرها، وكذا غايات تأثيريّة تخصّ ردود فعل المتلقّي كالرّفض والقبول[21].

وقد اقترح "أوستين" تقسيما ثلاثيا للأفعال الكلامية على النّحو الآتي[22]:

1. **فعل القول** (الفعل اللّغوي أو التّعبيري) "Acte locutoire": وهو الذي نحقّقه **حين** نقول شيئا ما. وذلك من خلال "إطلاق الألفاظ في جمل مفيدة ذات بناء نحوي سليم وذات دلالة"[23].فهو بذلك يتضمّن أفعالا لغويّة فرعيّة هي: الفعل الصّوتي والفعل التّركيبي والفعل الدّلالي.

2. **الفعل المتضمّن في القول** (الفعل الإنجازي أو الفعل الغرضي) " Acte illocutoire": وهو الذي نحقّقه **في** قولنا شيئا ما. ويعني القيام بفعل ما أثناء التلفّظ. وهذا الصّنف من الأفعال الكلاميّة هو المقصود من النّظرية. ولذا اقترح "أوستين" تسمية الوظائف اللّسانية الثّانوية خلف هذه الأفعال: القوى الإنجازية[24]. ومن أمثلة ذلك: السؤال، وإجابة السؤال، وإصدار تأكيد أو تحذير، ووعد، وأمر...وغيرها.

3. **الفعل النّاتج عن القول** (الفعل التّأثيري) "Acte Perlocutoire": وهو الذي نحقّقه **بواسطة** قولنا شيئًا ما. ويتجلّى في الآثار التي يحدثها التلفّظ بالفعل الإنجازي لدى المخاطَب.

وقد استفادت تعليمية اللّغاتمن هذا المفهوم التداولي؛ حيث ترتكز المقاربة التواصليّة على مفهوم التّواصل بوصفه فعلًا كلاميًّا اجتماعيًّا. كما تهتمّ–في إطار عملية اختيار المحتوى التّعليمي– بتعليم مختلف الأفعال الكلاميّة التي يتوقّع أن ينجزها

المتعلّمون في حياتهم الاجتماعية كالاعتذار والتهنئة والترحيب والعتاب والتحية وغيرها.

2.3. ألعاب اللّغة "Jeux de Langage": ويرجع هذا المفهوم التّداولي إلى الفيلسوف النّمساويّ "لودفيغفيتغنشتاين" "Wittgenstein"(1889-1951)، فهو يرى أنّ اللّغة هي المفتاح السّحريّ الذي يفتح مغاليق المشكلات الفلسفيّة.وبذلك راح يطوّر فلسفته الجديدة التي توصي بمراعاة الجانب الاستعماليّفي اللّغة، باعتباره هو الذي يمكّن من تعليم اللّغة واستخدامها[25]. وقد اشتهر "فيتغنشتاين" بمقولته: "لا تسألعن المعنى بل اسأل عن الاستعمال"[26]. فالاستعمال إذن بدوره يكشف عن الوظائف المتعدّدة للّغة كإصدار أوامر أو توجيه أسئلة أو تعبير عن رغبة أو أداء مسرحيّة أو قصّ حكاية أو تقديم تحيّة أو إقامة صلاة وغيرها، إلى جانب وظيفة تصوير الواقع.

ومن هنا ظهرت عند "فيتغنشتاين" فكرةأنّ "اللّغة لعبة"[27]كسائر أنواع اللّعب التي يلعبها الناس في أوقات فراغهم، وذلك في إطار مفهوم أوسع سمي بـ "منهج ألعاب اللّغة". وتشبيه اللّغة باللّعبة جاء بناءً على أنّ كلّ من اللّغات والألعاب يستلزم استخدام قواعد معيّنة. ومفاد مفهوم "ألعاب اللّغة"[28]: أنّ اللّغة ليست حسابا منطقيّا دقيقا يستلزم أنّ لكلّ كلمة أو جملة معنى محدّد، بل إنّ الكلمة الواحدة تتعدّد معانيها بتعدّد استخداماتها في الحياة اليوميّة، فتتعدّد بذلك معاني الجملة الواحدة حسب السّياق الذي ترد فيه.

وفي مجال تعليمية اللغات، تمثّل الألعاب اللّغوية طرائق يتعلم الأطفال بواسطتها لغتهم الأم، وكيفية الاندماج في المجتمع باعتبارها لا تضع حدودًافاصلة بين النّشاط اللغوي والحياة الاجتماعية وتعلّم اللغة الأم[29].

1.3. الاستلزام الحواري " L'implication Conversation":

ارتبطت بدايات هذا المفهوم التداولي بالفيلسوف الأمريكيّ"ب. غرايس""**H.P. Grice**" (1913-1988) الذي لاحظ—على غرار بعض فلاسفة اللّغة واللّسانيين التّداوليين- أنّ جمل اللّغات الطّبيعيّة في بعض المقامات تدلّ على غير محتواها القضوي[30]؛ فالناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون، وقد يقصدون أكثر مما يقولون، وقد يقصدون عكس ما يقولون.

وقد ميّز "غرايس" في نظريته بين القوة الإنجازيّة الحرفيّة التي تمثّل القوة المدركة مقاليًّا، والتي يُدلّ عليها بصيغة الفعل أو بالتّنغيم أو بفعل إنجازيّ، والقوة الإنجازيّةالمستلزمة، والتي يُراد بها القوّة الإنجازيّة المدركة مقاميًّا، والتي تستلزمها الجملة في سياقات مقاميّة معيّنة[31].

وانطلاقًا من ظاهرة الاستلزام الحواري، اقترح "غرايس"(سنة 1975) "نظريّة المحادثة" "**Théorie de conversation**"التي تنصّعلى أنّ التّواصل الكلاميّ محكوم بمبدأ عامّ هو "مبدأ التعاون" وبمسلّمات حواريّة[32]. ويقصد بمبدأ التّعاون: "ذلك المبدأ الذي يرتكز عليه المرسل للتعبير عن قصده مع ضمانه قدرة المرسل إليه على تأويله وفهمه"[33].

وقد ورد ذكر "مبدأ التّعاون" كما يلي: "اِجعل مساهمتك في المحادثة بحسب ما تتطلّبه الحال أثناء المحادثة برعاية الغرض المقبول أو اتّجاه تبادل الكلام الذي تشارك فيه"[34].

وينهض "مبدأ التّعاون" على أربع مسلّمات "**Maximes**"يتحقّق بها التّعاون بين المتكلّم والمخاطَب وصولًا إلى حوار مثمر كفيل بتحقيق المقاصد الحواريّة، وهذه المسلّمات أو القواعد هي[35]:

1. مسلّمة القَدْر (الكميّة) "**Quantité**": وتخصّ كمية الإخبار الذي يجب أن تلتزم به المبادرة الكلامية، ونصّها: "اجعل إسهامك في الحوار بالقدر المطلوب من دون أن تزيد عليه أو تنقص".

2. مسلّمة الكيف (النّوعيّة) "**Qualité**": ونصّها: "لا تقل ما تعتقد أنه غير صحيح ولا تقل ما ليس عندك دليل عليه".

3. مسلّمة الملاءمة (المناسبة) "**Pertinence**":ونصّها: "اجعل كلامك ذا علاقة مناسبة بالموضوع".

4. مسلّمة الأسلوب (الطريقة) "**Modalité**":ونصّها: "كن واضحا ومحدّدا فتجنب الغموض واللبس، وأوجز ورتّب كلامك".

وفي مجال تعليمية اللغات، تمثّل هذه المسلمات الحوارية شروطا أساسيةلضمان تواصل لغويّ فعّال ومثمر؛ حيثيتحقّق بها التّعاون بين المعلّم والمتعلم أو بين متعلم ومتعلّم آخر وصولًا إلى حوار ناجح كفيل بتحقيق الأهداف التعلّمية الوظيفيّة والكفايات التواصلية.

1.3. متضمّنات القول "Les Implicites":

وتعرّف بأنّها: "مفهوم تداولي إجرائي يتعلّق برصد جملة من الظواهر المتعلّقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال وغيره"[36]. ويندرج ضمن "متضمّنات القول" مفهومان أساسيّان هما: الافتراض المسبق والأقوال المضمرة.

1.4.3. الافتراض المسبق "Présupposition":

وهو إحدى الوسائل التي تقدّمها اللّغة من أجل الاستجابة للحاجة المستترة التي يشعر بها المتحدّثون في عدد كبير من المواقف، كما يعدّ وسيلة للقول وعدم القول[37].

ويعرّف " أوزفالدديكرو" الافتراض المسبق بأنّه: "الفعل الذي يفرض المتحدّث من خلاله على المتلقّي عالما ما من الخطاب"[38]. كما تعرّفه "أوركيوني" بأنّه: "تلك المعلومات التي لم يفصح عنها، فإنها وبطريقة آلية مدرجة في القول الذي يتضمنها أصلا بعض النظر عن خصوصيته"[39].

فالافتراض المسبق شيء يفترضه المتكلّميسبق التّفوّه بالكلام[40]. والمتكلّمون يتجاوزون في حديثهم ذكر بعض المعطيات والمعلومات مفترضين أنّ مستمعيهم على علم بها، لذلك لا يصرّحون بها. وتعتبر تلك المعطيات والمعلومات المعروفة جزءا ممّا يتمّ إيصاله دون قوله. فهي محتواة ضمن السّياقات والبنى التّركيبيّة، كما تشكّل الخلفية التّواصليّة الضّروريّة لتحقيق النّجاح في عملية التّواصل[41].

فالمعرفة المشتركة بين طرفي الخطاب تمثل الرّصيد المعرفي المشترك الذي هو من العناصر المؤثرة في العملية التواصلية. كما تشكّل الأرضيّة التي يعتمد عليها طرفا الخطاب في إنجاز التّواصل؛ إذ ينطلق المخاطِب من عناصرها السّياقيّة في إنتاج خطابه، ويعوّل عليها المخاطَب في تأويله للخطاب[42].

وبذلك، "يرى التّداوليون أنّ "الافتراضات المسبقة" ذات أهميّة قصوى في عمليّة التّواصل والإبلاغ؛ ففي التّعليميّات "Didactique"، تمّ الاعتراف بدور "الافتراضات المسبقة" منذ زمن طويل، فلا يمكن تعليم الطّفل معلومة جديدة إلا بافتراض وجود أساس سابق يتمّ الانطلاق منه والبناء عليه"[43].

2.3.4.الأقوال المضمرة "Les sous-entendus":تعرّف "أوركيوني" القول المضمر بأنّه: "كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث"[44]. فالأقوال المضمرة في الخطاب تكتشف عن طريق تأويل تلك الخطابات حسب سياقات استعمالاتها. والشّيء الذي

يتدخّل في التّأويل ليس السّؤال: ماذا يقول المتكلّم؟، ولكن لماذا يقول ما يقوله في سياق معيّن؟. فالتأويل يجري على السّؤالالذي يطرح حول التلفّظ، وليس حول الملفوظ ذاته[45].

والفرق بين الافتراض المسبق والقول المضمر هو أنّ الأوّل وليد السّياق الكلامي ويحدّد بناء على معطيات لغويّة، في حين أنّ الثّاني وليد معطيات الخطاب الدّلاليّة أو المعلومات التي يتضمّنها الخطاب ووعي طرفي الاتّصال[46].وكلاهما ضروري في العملية التعليمية التعلّمية؛ فالافتراض المسبق يمثّل المكتسبات والموارد السابقةالتي يتوافر عليها المتعلّمون في إطار كفاءاتهم القاعدية،والتي تبنى عليها كفاءات معرفية ووظيفية جديدة. وأما الأقوال المضمرة فاندراجها طبيعي وتلقائيخلال سيرورة التواصل بين المعلّم والمتعلّمين. ومثال ذلك: قول المعلم للمتعلمين: الامتحان سيكون الأسبوع المقبل:إن هذا القول يضمر معان أخرى منها: التأكيد على الاستعداد للامتحان،والمراجعة والتحضير الجيّد له، وضرورة الحضور وغيرها.

5.3. الحجاج"argumentationL'": يعدّ من أبرز المفاهيم التّداوليّة وأهمّها، كما أنّ مجاله خصب تتشاركه مجموعة من العلوم؛ فهو محور للدّراسات الفلسفيّة المنطقيّة، وكذا الدّراسات البلاغيّة والدّراسات اللّسانية التّداوليّة وغيرها. ويقصد بالحجاج: "طريقة عرض الحجج وتقديمها ويستهدف التأثير في السامع، فيكون بذلك الخطاب ناجعا فعّالا، وهذا معيار أوّل لتحقّق السمة الحجاجية[...] إن نجاح الخطاب يكمن في مدى مناسبته للسامع ومدى قدرة التقنيات الحجاجية المستخدمة على إقناعه فضلا على استثمار الناحية النفسية في المستقبل من أجل تحقيق التأثير المطلوب"[47].

كما أنّه يتطلّب توافر عناصر أساسيّة في العمليّة التواصليّة أهمّها: المرسل، الجمهور، القصد، التّأثير، والمقام. ليصبح بذلك الحجاج يمثّل سيرورة انتقال من ملفوظات معيّنة إلى نتيجة معيّنة تتحكّم فيها اعتبارات خارج بنية اللّغة بمقتضى قوانين الخطاب[48].

ولقد ظهرت "نظرية الحجاج التّداوليّ"ذات الصّلة الوثيقة بأبرز مفاهيم التّداولية ومباحثها وهي "نظرية الأفعال الكلاميّة"، و"الاستلزام الحواري"؛ "فالنص الأدبي ليس مجرّد خطاب لتبادل الأخبار والأقوال والأحاديث، بل يهدف إلى تغيير وضع المتلقي عبر مجموعة من الأقوال والأفعال الإنجازية"[49]. بل إنّ كلّ النّصوص والخطابات التي تنجز بواسطة اللّغة الطبيعية حجاجية، لكن مظاهر الحجاج وطبيعته ودرجته تختلف من نص إلى آخر، ومن خطاب إلى آخر[50].

فالحجاج بنية دلاليّة تستعمل لأغراض بلاغيّة تداوليّة اعتمادًا على أبنية نحوية معيّنة[51]. ومن هذا المنطلق أضحى لمفهوم "الحجاج" في تعليمية اللغات أهمية كبيرة، حيث يعوّل عليه في انتقاء طبيعة النّصوص التعليمية الوظيفيّة الحيّة انطلاقًا من مفهوم "الأنماط النصيّة" التي تتنوّع لتشمل النمط الحجاجي والنمط التفسيري وغيرها. ومن تلك النّصوص: الشعر السّياسي والخطبة والرّسالة والمقالةوالقصة والمسرحية وغيرها.

ومن جهة أخرى، فقد ظهرت الحاجة إلى إكساب المتعلّمين الكفاية الحجاجية، والتي يقصد بها: "مهارة استعمال اللغة للدفاع عن قيم الحقّ والعدل والحرية المرتبطة بالقيم الإنسانية"[52]. ومن ثمّ فإن تحصيل المتعلمين لها بات من الضروري باعتبار أنّاللغة في حدّ ذاتها ذات طبيعة حجاجية.

ومن عوامل تحصيل الكفاية الحجاجية لدى المتعلّمين[53]:التنظيم والعقلانية والدينامية وتحريك المخيلة، وإثارة الشعور.

6.3. **السّياق"Contexte"**: يمثّل عنصرًا مهمًّا في الدّراسات التّداوليّة ومباحثها الوظيفيّة. وقد بلغت درجة تلك الأهمية إلى حدّ ترجمة مصطلح "PRAGMATIQUE" نفسه بـمصطلح "السّياقية" أو "المقاميّة". فهو مفهوم يندرج ضمن الدّراسة التّداوليّة التي تُعنى بدراسة استعمال اللّغة ضمن السّياق. فالسّياق الخارجيّ يعدّ مرجعًا أساسيًّا لتفسير الظّواهر اللّغويّة.

ويُقصد بالسّياق في التّداوليّة: "الوضعية الملموسة والتي توضع وتنطق من خلالها مقاصد، تخصّ المكان والزمان وهوية المتكلّمين... إلخ. وكل ما نحن بحاجة إليه من أجل فهم وتقويم ما يقال"[54]. والسياق نوعان[55]: السياق اللّغوي والسّياق الخارجي أو المقام، ويطلق على سياق التّلفّظ أو سياق الحال أو سياق الموقف.

وإذا تأمّلنا في المفاهيم التّداوليّة السّابقة مثل الأفعال الكلاميّة، وألعاب اللغة، والاستلزام الحواريّ، والحجاج، وغيرها نستشف أهميّة مفهوم السّياق في تجلّي وظيفيتها. فهو ركيزة تتأسّس عليها بقيّة المفاهيم التّداوليّة، ومحور تدور حوله مضامينها. ومن ثمّ جاز الاصطلاح عليه بـ "السّياق التّداوليّ".

والسياق التداولي من أهم الآليات الوظيفية التي ترتكز عليها المقاربة التواصلية؛ فهي تسعى إلى "رصد مختلف المواقف أو المقامات الاجتماعية التي يُحتمل أن يواجهها المتعلّم أكثر من غيرها في حياتها، وتحديد ما يلائمها من أساليب الخطاب، ثم العمل على بعد ذلك على إكساب المتعلمين مختلف هذه الأساليب"[56].

4.نموذج تطبيقي لدرس بلاغي*التشبيه*انطلاقا من استثمار مبادئ المقاربة التواصلية وآلياتها التداولية:

انطلاقا مما سبق عرضه من مبادئ وآليات ترتكز عليها المقاربة التواصليّة، فإنّه يتّضحإمكانية استثمار تطبيقات هذه المقاربة في تعليميّة اللّغة العربيّة بمختلف

أنشطتها. وهذا الاستثماريختلف حسبنوع النشاط التعلّمي وخصوصيته،وحسب طبيعة محتوى ذلك النشاط. وفيما يليعرض لنموذج تطبيقي لدرس بلاغي.

وقعالاختيار على درس "التشبيه وأركانه وأنواعه"***، وقد تمّ استثمار مجموعة مبادئ وآليات تداولية للمقاربة التواصلية وهي: المقام، التواصل، محورية المتعلّم، التدرّج الوظيفي في عرض المحتوى التعليمي،ارتباط النص بالواقع الاجتماعي للمتعلم، المقاربة النصية، أفعال الكلام، لعبة اللغة والحجاج.

- **الدرس التطبيقي** هو: "التشبيه وأركانه وأنواعه".

-

عيار اختيار نص وظيفيحيّ قريب من واقع المتعلّم لتطبيق المقاربة النصية التواصلية وتجسيد مبادئها.

-

بيعة النص: ديني، نوعه "**خطبة**" -مقتطف من "خطبة جمعة"-، وهو كالآتي:

"أيها الناس، اعلموا أن الحياة الدنيا مزرعة الآخرة. وبذورها العمل الصالح. وميعاد الحصاد يوم الحساب. فاحذروا أن يفوتكم وقت الزرع. واسعوا إلى زرع بذور صالحة لتنالوا جنات وثمارا. وكذلك الكلمة الطيّبة كالشجرة الطيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء".

- **المحور الوظيفي التواصلي هو**: يمكن اقتراح مجموعة محاور وظيفية تواصلية تتلاءم مع طبيعة النص المنطلق للتعلم وكذا طبيعة درس النّشاط البلاغي منها: محور الحجاج (باعتبار أنّ الخطبة بطبيعتها تتضمن الحجاج كما أنّ التشبيه يعدّ من الأساليب البلاغية الحجاجية)أو النصحيةأوالوعظ وغيرها.وهذه المحاور الوظيفية التواصلية تختلف كل الاختلاف عن المحاور التاريخية –المتعلقة بالعصور الأدبية-

المعمول بها في كتاب اللغة العربيةللسنة الأولى من التعليم الثانوي –جذع مشترك آداب–.

–

نطلاقا من استثمار مفهوم "**المقام البلاغي التداولي**" الذي يفرض وجود العناصر التواصلية الآتية: متكلم (مخاطِب) ومستمع (مخاطَب) ورسالة (مادة معرفية) ووسيلة (قناة تواصل) والقصد (الأهداف التعلّمية). وهي تعني بالترتيب نفسه: المعلّم والمتعلّم والنص (المحتوى التعليمي) والتواصل الشفهي والكتابي والإشارات، وأهداف المادة التعلمية وكفاءاتها المستهدفة.

–

كذا مفهوم محورية المتعلّم: بجعله يكتشف أسرار البلاغة في النص بتوجيه من المعلّم.

–

أيضا مفهوم "المقاربة النصية": الانطلاق من النص الأدبي وشواهدهوأمثلته اللغوية لبناء الأنشطة التعلّمية الأخرى.

–

مفهوم "أفعال الكلام": وتعني في هذا السياق:الأسئلة التعليمية التعلّمية الذي يطرحها المعلّم قصد التدرج في التعلمات وبنائها وفق مراحل.كما تعني مختلف إجابات المتعلم في التواصل مع المعلّم والمتعلمين.

–

مفهوم "لعبة اللغة": من خلال رسم جدول بتوجيه من المعلّم يلخّص محتوى الظاهرة البلاغية المراد تدريسها.

-ومفهوم الحجاج: الذي يتجلّى أثره في الدينامية بين المعلّم والمتعلّم، والمراحل المنطقية التدرجية -القائمة على إعمال العقل وإثارة التفكير-في التوصّل إلى أحكام القاعدة مع التعليل المنطقي لها، واستنتاج الخلاصة العامّة.

يكون الدرس التعليمي التعلّمي كالآتي:

-

لمعلّم: يقرأ النص مضبوطا بالشكل التام، ثمّ -**يخاطب** المتعلّم- **اقرأ** النص.—وهنا افتراض مسبق لدى المعلّم من كون المتعلم متمكّن من مهارة القراءة، التي قد اكتسبها في مراحل تعلّمية سابقة".

المتعلم: يقرأ النص مشكولا. (ويفترضالمعلّم أن يفهم المتعلمون مضمونه).

المعلّم: يحمل النص قيمة دينية توعوية للمؤمنين. ما هي؟

المتعلّم:تتجلى القيمة الدينية التوعوية للنص في: أن الحياة الدنيا مزرعة الآخرة، يتم فيها زرع بذور صالحة لتجنى ثمارها في جنة الخلد والنعيم.

المعلّم:جيد. وهل تمثّل حقيقة الدنيا مزرعة مثل المزارع والحقول المعروفة؟ ولماذا؟

المتعلم: لا. لأن الدنيا ليست في حقيقتها مزرعة كالمزارع والحقول المعروفة لدى الناس، بل هذا التعبير يحمل تشبيها فقط.

المعلّم: ما هي المؤشرات التي دلّتك على اعتبار هذا الأسلوب تشبيها وليس حقيقة؟

المتعلّم:اقتران شيء بشيء لا علاقة بينهما سوى المماثلة والمشاركة في عنصر.

المعلّم: ما هذان الشيئان، وما وجه المشاركة بينهما؟

المتعلّم: الحياة الدنيا والمزرعة. ووجه المشاركة هو إمكانية غرس البذور.

المعلم: حسنا. تأمل وجه المشاركة المذكور. لأي من الشيئين يعود أساسا؟، وما علاقة الشيء الثاني به؟.

المتعلّم: يعود وجه المشاركة للشيء المذكور ثانيا وهو المزرعة. وعلاقة الشيء الأول به الحياة الدنيا هو مشابهتها للمزرعة فقط فأخذت صفتها.

المعلم:جيد. لنحاول إذن تحديد عناصر الجملة بناء على ما تمّ شرحه.

المتعلّم: الحياة الدنيا (المشبه)، المزرعة (مشبه به)، زرع البذور (وجه الشبه).

المعلم: تأمل في النص السابق. هل يحمل تشبيها آخر؟ حدّده مع عناصره.

المتعلم: نعم. وهو الكلمة الطيّبة كالشجرة الطيبة. عناصر التشبيه هي: الكلمة الطيبة (المشبه)، الشجرة الطبية (مشبه به)، أصلها ثابت وفرعها في السماء (وجه الشبه المرتبط بالمشبه به). وهناك عنصر جديد هو الكاف (أداة التشبيه).

المعلّم:جيد. ماذا تسمى هذه العناصر بالنسبة للتشبيه؟

المتعلّم: هي أركان التشبيه.

المعلّم:جيد. وهل لك أن تستنتج لم سميت كذلك؟

المتعلّم: الأركان هي الأسس والدعائم لأي شيء. مثل أركان الإسلام الخمسة.

المعلم: أحسنت الإجابة والتمثيل لهامعا. وإنك قد وظّفت –في سياق إجابتك– تشبيها جديدا، وبأداة أخرى هي "مثل". فلنستنتج الخلاصة إذن.

المتعلّم: يبني أحكام الخلاصة بتوجيه من المعلّم. وبمراعاة العناصر المشروحة سابقا.

المعلّم: يطرح سؤالا. ما هي أنواع التشبيه؟ وبناء على ماذا تصنّف؟

المتعلّم: يذكر بعضها. والأساس في تنوّعها هو أركان التشبيه. وجودها أو غيابها.

المعلّم: جيد. هيا بنا لنصنّف أنواع التشبيه في لعبة لغوية؛يجسّدها الجدول الآتيمع الاستعانة بعلامتي:

(+): وتعني وجود الركن /// (-): وتعني غياب الركن.

أركان التشبيه / أنواع التشبيه	المشبه به	المشبه به	أداة التشبيه	وجه الشبه
التام	+	+	+	+
البليغ	+	+	-	-
المرسل	+	+	+	-
المؤكد	+	+	-	+
المفصل	+	+	-	+
المجمل	+	+	+	-

جدول (رقم 01): يوضّح أنواع التشبيه انطلاقا من أركانه الأربعة.

ليخلص المعلم مع المتعلمين –انطلاقا من الجدول أعلاه- إلى تحديد أربعة أركان للتشبيه وأربعة أنواع له أيضا هي:

1.التشبيه التام:ويضمّ الأركان الأربعة مجتمعة. وهي طرفا التشبيه المشبه والمشبه به والأداة ووجه الشبه.

التشبيه البليغ: ويشتمل على ركنين فقط؛ وهما طرفا التشبيه الأساسيين المشبه والمشبه به، مع حذف لأداة التشبيه ووجه الشبه. وهذا الحذف أبلغ.

التشبيه المرسل المجمل: ويضمّ الركنين الأساسيين والأداة فقط. مع غياب وجه الشبه.

التشبيه المؤكد المفصل: ويشتمل على الركنين الأساسيين ووجه الشبه فقط. مع غياب الأداة. وهو عكس النوع السابق.

وبهذا الدرس البلاغي نكون قد أنهينا دراستنا، التي ارتأينا فيها استثمار بعض المبادئ والآليات التداولية للمقاربة التواصلية ذات الأبعاد الوظيفية في تعليمية اللغة العربيّة.

الهوامش:

* تنحدر المقاربة التواصلية من أصول أنجلوساكسونية (بريطانية وأمريكية)، وقد ظهرت هذه المقاربة في البداية –في أوروبا ثم في أمريكا– لغايات تعليمية وظيفية اجتماعية تمثّلت في تعليم اللّغات الأجنبيّة (اللغة الثانية) لغير الناطقين بها قصد اكتساب الكفاية التواصليّة، والتواصل مع مختلف الشعوب. غير أنه بعد بلورة مفاهيمها صارت تستعمل لتعليم اللغة الأمّ خاصة في الأطوار الأولى. ومن أسباب ظهورها في حقل تعليمية اللغات أنها جاءت رد فعل على المقاربات التعليمية السابقة (المقاربة التقليدية، والمقاربة البنوية). إضافة إلى تأثير التطوّرات المستجدة على مستوى "علم اللغة" ممثلا في ظهور النظرية التوليدية التحويلية والنظريات اللسانية الوظيفية واللسانيات التداولية. و"علم النفس" ممثلا في ظهور علم النفس المعرفي و"علم الاجتماع" ممثلا في ظهور علم الاجتماع اللغوي وإثنوغرافيا التواصل. وللتوسع أكثر ينظردوجلاس براون،**أسس تعلم اللغة وتعليمها**، تر عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، (دط)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،

1994، ص26. وينظرنايف خرما، علي الحجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها**، العدد 126، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص154، 168، 170. وينظر رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللّغويّة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004، ص178، 179.

[1] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، **معجم علوم التربية**، -مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك-، سلسلة علوم التربية 9-10، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، ومطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1994، ص22.

[2] عز الدين البوشيخي،**المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، نوفمبر 2009، ص426، 427.

[3] **المرجع نفسه**،ص432.

[4] أحمد عبده عوض، **مداخل تعليم اللغة العربية –دراسة مسحية نقدية–**، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ط1، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2000، ص69.

[5] **المرجع نفسه**،ص69.

[6] هـ. دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، تر عبده الراجحي، ص263.

[7] أحمد عبده عوض، **مداخل تعليم اللغة العربية –دراسة مسحية نقدية–**،ص76.

[8] ينظر الحسن زاهدي **التواصل: نحو مقاربة تكاملية للشفهي**،(دط)، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2011. ص30. وينظر علي آيتأوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا –نموذج النحو الوظيفي– "الأسس المعرفية والديداكتيكية"**، ط1، السلسلة البيداغوجية رقم 05، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1998، ص41، 42. وينظر بدر ابن الراضي، **تعليم اللغة وتعلمها –مقاربة تواصلية–**، ضمن كتاب: **اللغة والتواصل التربوي والثقافي –مقاربة نفسية وتربوية–**، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2008، ص15.

[9] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، **معجم علوم التربية**، ص22.

[10] أحمد الزّبير، **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات**، المعهد الوطني للتّكوين، الحراش، الجزائر، ص05.

[11] ينظر مُحَمَّد الأخضر صبيحي،**اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات**، ع3، مجلة منتدى الباحث، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، أفريل2007، ص51.

[12] ينظر بدر ابن الراضي، **تعليم اللغة وتعلمها –مقاربة تواصلية–**، ص18. نقلا عن:

Widdowson, H.G: **Une approche communicative de l'enseignement des langues**, Traduction de Katsy et Gérard Blamont, Collection LAL, Crédif, Hatier, Paris, 1981, p11.

[13] ينظر علي آيتأوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا**، ص43.

[14] ينظر نايف خرما، علي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، ص173. نقلا عن:

Lavine, J: **CreatingEnvironments for Developing Communicative Competence**, Unpublished M.A. Dis sertation, University of Lancaster, U.K, 1972.

[15] ينظر نايف خرما، علي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، ص173. وينظر بدر ابن الراضي، **تعليم اللغة وتعلمها –مقاربة تواصلية–**، ص19.

[16] ينظر الحسن زاهدي **التواصل: نحو مقاربة تكاملية للشفهي**، ص37. وينظر نايف خرما، علي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، ص172.

[17] ينظر نايف خرما، علي الحجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها**، ص172، 173. نقلا عن:

Breen, M.P. and Candlin C: **The Essentials of a communicative curriculum in languageteaching**, AppliedLinguistics, vol. 1, No. 2, p102-104.

[18] ينظر مُحَمَّد مكسي، **ديداكتيك القراءة المنهجية –مقاربات وتقنيات–**، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1997، ص29. وينظر الحسن زاهدي **التواصل: نحو مقاربة تكاملية للشفهي**، ص30.

[19] ينظر نايف خرما، علي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، ص173. وللتوسع أكثر ينظر الفصل السابع من الكتاب نفسه.

[20] ينظر مُحَمَّد مكسي، **ديداكتيك القراءة المنهجية –مقاربات وتقنيات–**، ص27. وينظر أحمد عبده عوض، **مداخل تعليم اللغة العربية**، ص77.

[21] ينظر مسعود صحراوي،**التداولية عند العلماء العرب –دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي–**، ط1، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 2005، ص40.

[22] ينظر عبد الهادي بن ظافر الشهري،**استيراتيجيات الخطاب –مقاربة لغوية تداولية–**، ط1، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، 2004، ص75. وينظر جاك موشلار وآن ريبول،**القاموس الموسوعي للتداولية**، تر مجموعة من الأساتذة والباحثين،ط2، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010، ص22.

[23] ينظر مسعود صحراوي،**التداولية عند العلماء العرب**، ص41.

[24] ينظر **المرجع نفسه**،ص42،43.

[25] ينظر **المرجع نفسه**،ص23.

[26] مُحَمَّد مهران رشوان،**مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة**، ط2، دار الثقافة للنشر، القاهرة، مصر، 1984،ص177.

[27] ينظر **المرجع نفسه**، ص 177.

[28] ينظر محمود فهمي زيدان ،**في فلسفة اللغة**، (دط)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1985، ص57.

[29] ينظر الجيلالي دلاش، **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، تر مُحَمَّد يحياتين، (دط)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1992، ص20.

[30] ينظر مسعود صحراوي،**التداولية عند العلماء العرب**، ص33. وينظر أحمد المتوكّل،**اللّسانيات الوظيفية –مدخل نظري–**، ط2، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2010،ص26.

[31] ينظر العياشي أدراوي،**الاستلزام الحواري في التداول اللساني**، ط1، دار الأمان، الرباط، المغرب، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، 2011، ص96،97.

[32] ينظر مسعود صحراوي،**التداولية عند العلماء العرب**، ص33. وينظر أحمد المتوكّل،**اللّسانيات الوظيفية –مدخل نظري–**،ص26.

[33] عبد الهادي بن ظافر الشهري،**استيراتيجيات الخطاب –مقاربة لغوية تداولية–**، ص96.

[34] روبرت بوجراند،**النص والخطاب والإجراء**، تر تمّام حسان، ط1، علم الكتب، القاهرة، مصر، 1998، ص495.

[35] ينظر مسعود صحراوي،**التداولية عند العلماء العرب**، ص33.

[36] ينظر **المرجع نفسه**،ص30.

[37] ينظر جان سيرفوني، **الملفوظية**، ط1، تر قاسم المقداد، منشورات اتّحاد الكتاب العرب، 1998، ص103.

[38]**المرجع نفسه**، ص54.

[39] ذهبية حمو الحاج، **لسانيات التلفّظ وتداولية الخطاب**، (دط)، دار الأمل، الجزائر، 2005، ص124. نقلا عن:

Catherine Kerbrat- Orecchéoni, **L'implicite**: Paris, Armand Colin, 1986, p25 .

[40] ينظر جورج يول، **التداولية**، تر قصي العتابي، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2010، ص51.

[41] ينظر مسعود صحراوي، **التداولية عند العلماء العرب**، ص30، 31.

[42] ينظر عبد الهادي بن ظافر الشهري،**استيراتيجيات الخطاب –مقاربة لغوية تداولية–**، ص49.

[43]مسعود صحراوي، **التداولية عند العلماء العرب**، ص32.

[44]**المرجع نفسه**،ص32. نقلا عن:

Catherine Kerbrat- Orecchéoni, **L'implicite**: Paris, ArmandColin, 1986, p 39.

[45] ذهبية حمو الحاج، **لسانيات التلفّظ وتداولية الخطاب**، ص124.

[46] ينظرمحمود عكاشة،**النظرية البراغماتية اللسانية (التداولية) –دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ–**،ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 2013، ص100.

[47] صابر الحباشة،**التداولية والحجاج–مداخل ونصوص–**، ط1، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، سوريا، 2008، ص21.

[48] رشيد الراضي،**المظاهر اللغوية للحجاج –مدخل إلى الحجاجيات اللسانية–**، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2014، ص42. نقلا عن: J.C.Anscombre, **Dynamique du sens et scalarité in L'argumentation**, Colloque de Cerizy, Mardaga, Bruxelles,1991, p126.

[49] جميل حمداوي،**من الحجاج إلى البلاغة الجديدة**، (دط)، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2014، ص52.

[50] ينظر أبو بكر العزاوي،**الخطاب والحجاج**، ط1، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، لبنان، 2010، ص12.

[51] ينظر عبد الله صولة،**في نظرية الحجاج –دراسات وتطبيقات–**،ط1، مسكيلياني للنشر، تونس،2011، ص07.

[52]عبد السلام عشير،**الكفايات التواصلية: اللغة وتقنيات التعبير والتواصل**، ط1، منشورات TOP EDITION، الدار البيضاء، المغرب، 2007، ص213.

[53]ينظر**المرجع نفسه**، ص218.

[54]فرانسوازأرمينكو،**المقاربة التداولية**، تر سعيد علوش،(دط)، مركز الإنماء القومي، الرباط، المغرب، 1986، ص09.

[55] ينظر عبد الهادي بن ظافر الشهري،**استيراتيجيات الخطاب –مقاربة لغوية تداولية–**، مرجع سابق، ص40.

[56]مُحَمَّد الأخضر صبيحي،**اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات**، ص51.

***يندرج هذا الدرس ضمن مقررات نشاط البلاغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي – جذع مشترك آداب-.وتقديم هذا الدرس من منظور المقاربة التواصلية هو من اجتهاد من الباحثةفقط.

المراجع:

1. أبو بكر العزاوي،**الخطاب والحجاج**، ط1، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، لبنان، 2010.
2. أحمد الزّبير، **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات**، المعهد الوطني للتّكوين، الحراش، الجزائر، (دت).
3. أحمد المتوكّل،**اللّسانيات الوظيفية –مدخل نظري–**، ط2، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2010.
4. أحمد عبده عوض، **مداخل تعليم اللغة العربية –دراسة مسحية نقدية–**، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ط1، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2000.
5. الجيلالي دلاش،**مدخل إلى اللسانيات التداولية**، تر مُحَمَّد يحياتين، (دط)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1992.
6. الحسن زاهدي **التواصل: نحو مقاربة تكاملية للشفهي**، (دط)، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2011.
7. العياشي أدراوي،**الاستلزام الحواري في التداول اللساني**، ط1، دار الأمان، الرباط، المغرب، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، 2011،
8. بدر ابن الراضي، **تعليم اللغة وتعلمها –مقاربة تواصلية–**، ضمن كتاب: **اللغة والتواصل التربوي والثقافي –مقاربة نفسية وتربوية–**، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2008.
9. جاك موشلار وآن ريبول،**القاموس الموسوعي للتداولية**، تر مجموعة من الأساتذة والباحثين،ط2، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010.
10. جان سيرفوني، **الملفوظية**، ط1، تر قاسم المقداد، منشورات اتّحاد الكتاب العرب، 1998.
11. جميل حمداوي،**من الحجاج إلى البلاغة الجديدة**، (دط)، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2014.

12. جورج يول، **التداولية**، تر قصي العتابي، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2010.

13. ذهبية حمو الحاج، **لسانيات التلفّظ وتداولية الخطاب**، (دط)، دار الأمل، الجزائر، 2005.

14. رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللّغويّة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004.

15. رشيد الراضي،**المظاهر اللغوية للحجاج –مدخل إلى الحجاجيات اللسانية–**، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2014،

16. روبرت بوجراند،**النص والخطاب والإجراء**، تر تمّام حسان، ط1، علم الكتب، القاهرة، مصر، 1998،

17. صابر الحباشة،**التداولية والحجاج–مداخل ونصوص–**، ط1، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، سوريا، 2008،

18. عبد السلام عشير،**الكفايات التواصلية: اللغة وتقنيات التعبير والتواصل**، ط1، منشورات TOP EDITION، الدار البيضاء، المغرب، 2007.

19. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، **معجم علوم التربية**، –مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك–، سلسلة علوم التربية 9-10، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، ومطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1994.

20. عبد الله صولة،**في نظرية الحجاج –دراسات وتطبيقات–**، ط1، مسكيلياني للنشر، تونس، 2011.

21. عبد الهادي بن ظافر الشهري،**استيراتيجيات الخطاب –مقاربة لغوية تداولية–**، ط1، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، 2004.

22. عز الدين البوشيخي،**المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، نوفمبر 2009.

23. علي آيتأوشان، **اللسانيات والبيداغوجيا –نموذج النحو الوظيفي– "الأسس المعرفية والديداكتيكية"**، ط1، السلسلة البيداغوجية رقم 05، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1998.

24. فرانسوازأرمينكو،**المقاربة التداولية**، تر سعيد علوش،(دط)، مركز الإنماء القومي، الرباط، المغرب، 1986.

25. مُحَمَّد الأخضر صبيحي، **اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات**، ع3، مجلة منتدى الباحث، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، أفريل2007.

26. مُحَمَّد مكسي، **ديداكتيك القراءة المنهجية –مقاربات وتقنيات–**، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1997.

27. مُحَمَّد مهران رشوان،**مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة**، ط2، دار الثقافة للنشر، القاهرة، مصر، 1984.

28. محمود عكاشة،**النظرية البراغماتية اللسانية (التداولية) –دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ–**، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 2013.

29. محمود فهمي زيدان ،**في فلسفة اللغة**، (دط)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1985.

30. مسعود صحراوي،**التداولية عند العلماء العرب –دراسة تداولية لظاهرة "الأفعال الكلامية" في التراث اللساني العربي–**، ط1، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 2005.

31. نايف خرما، علي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، العدد 126، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988.

32. هـ. دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، تر عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، (دط)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994.